

大学体育学

第15号

原著論文

- 瀧本真己, 木内敦詞, 石道峰典, 中村友浩, 西脇雅人————— 3-11
大学体育実技授業の振り返り文章数を多く記述するほどライフスキルの
獲得が促進される: 大学体育授業を対象とした縦断研究

事例報告

- 中澤 謙, 西原康行————— 12-21
オンゴーイング法と授業日誌法の併用による体育授業の改善
- 金田晃一, 引原有輝————— 22-30
学外活動を伴う集中型の大学体育授業が受講学生の
社会人基礎力におよぼす影響: ゴルフ種目を対象に
- 梶ちか子, 松元隆秀, 佐藤 豊, 金高宏文————— 31-45
体育系大学のダンス授業における ICT 活用によるダンス映像視聴・
評価活動の実践 —大学3・4年生を対象とした授業の分析を通じて—
- 中井 聖————— 46-56
学習形態の異なる大学体育実技授業実施前後のライフスキルの特徴と
その変化

研究資料

- 舩本直文, 小林勝法, 後藤光将, 師岡文男————— 57-62
2020年東京大会のレガシー形成に寄与する大学間連携のあり方に関する
総合的研究: 特に2012 ロンドン PODIUM に焦点を当てて
- 島本好平, 山本浩二————— 63-71
心理社会的な成長につながる気づきのライフスキル獲得への影響:
体育授業における自己開示からの検討

公益社団法人 全国大学体育連合
2018年3月

ISSN 2189-8766 (Online)

大学体育学

第15号

目次

原著論文

- 瀧本真己, 木内敦詞, 石道峰典, 中村友浩, 西脇雅人 ————— 3-11
大学体育実技授業の振り返り文章数を多く記述するほどライフスキルの
獲得が促進される: 大学体育授業を対象とした縦断研究

事例報告

- 中澤 謙, 西原康行 ————— 12-21
オンゴーイング法と授業日誌法の併用による体育授業の改善
- 金田晃一, 引原有輝 ————— 22-30
学外活動を伴う集中型の大学体育授業が受講学生の
社会人基礎力におよぼす影響: ゴルフ種目を対象に
- 梶ちか子, 松元隆秀, 佐藤 豊, 金高宏文 ————— 31-45
体育系大学のダンス授業における ICT 活用によるダンス映像視聴・評価活動の実践
—大学3・4年生を対象とした授業の分析を通じて—
- 中井 聖 ————— 46-56
学習形態の異なる大学体育実技授業実施前後のライフスキルの特徴と変化

研究資料

- 舛本直文, 小林勝法, 後藤光将, 師岡文男 ————— 57-62
2020年東京大会のレガシー形成に寄与する大学間連携のあり方に関する
総合的研究: 特に2012ロンドン PODIUM に焦点を当てて
- 島本好平, 山本浩二 ————— 63-71
心理社会的な成長につながる気づきのライフスキル獲得への影響:
体育授業における自己開示からの検討

Japan Journal for Health, Physical Education, Recreation, and Dance in Universities

No.15 CONTENTS

Original

- Masaki TAKIMOTO, Atsushi KIUCHI, Minenori ISHIDO, ————— 3-11
Tomohiro NAKAMURA and Masato NISHIWAKI
Sufficient description status of comments in college physical education class more
increases Life skills acquisition: Longitudinal study in college physical education

Case Study Report

- Ken NAKAZAWA and Yasuyuki NISHIHARA ————— 12-21
Improvement of physical education class practice by applying a combination
of the ongoing cognitive and teaching diary methods
- Koichi KANEDA and Yuki HIKIHARA ————— 22-30
The effect of physical education class including off-campus activity of golf on
the fundamental competencies for working persons in college students
- Chikako KAKOI, Takahide MATSUMOTO, Yutaka SATO and Hirofumi KINTAKA ——— 31-45
Practice of dance video viewing and evaluation activities by utilizing ICT
in the dance class at the physical education university
-Through the analysis of lessons for third and fourth graders-
- Akira NAKAI ————— 46-56
Characteristics and variations of life skills before and after various styles
of university PE classes

Research Material

- Naofumi MASUMOTO, Katsunori KOBAYASHI, Mitsumasa GOTO and ————— 57-62
Fumio MOROOKA
The synthetic research on the modality of the coalition of the university and
collage contributing to the legacy construction of the 2020 Tokyo Games
- Kohei SHIMAMOTO and Koji YAMAMOTO ————— 63-71
Effects of self-awareness related to psychosocial growth on life skills acquisition:
Examination based on self-disclosure in physical education classes

大学体育実技授業の振り返り文章数を多く記述するほどライフスキルの獲得が促進される：大学体育授業を対象とした縦断研究

瀧本真己^{1,3)}, 木内敦詞²⁾, 石道峰典³⁾, 中村友浩³⁾, 西脇雅人³⁾

Sufficient description status of comments in college physical education class more increases Life skills acquisition: Longitudinal study in college physical education

Masaki TAKIMOTO^{1,3)}, Atsushi KIUCHI²⁾, Minenori ISHIDO³⁾,
Tomohiro NAKAMURA³⁾ and Masato NISHIWAKI³⁾

Abstract

Purpose: The aim of this longitudinal study was to examine the effects of description status of comments in college physical education class on acquisition of Life skills after the semester. **Methods:** Male students (n = 273) took lesson in ten times during the semester and wrote their impressions and comments of these lessons in a workbook. We collected all workbooks after the semester and calculated the number of sentences. Before and after the semester, changes of Life skills were assessed by using a daily Life skills scale for college students. Based on ascending order of average number of sentences, we assigned subjects to three groups (lower, middle, and upper groups), and then analyzed the differences and trends of score of each Life skill. **Results:** After the semester, the subtotal score of Knowledge information and Leadership and the total score of Personal situations, Interpersonal situations, and Life skills significantly improved (P < 0.01). Analysis of covariance (ANCOVA) revealed that with the level of the description status of comments increasing, Planning, Knowledge information, and Empathy showed statistically significant increasing trends after normalizing for confounding factors such as age, belonging to club (yes or no), home (family home or living alone), and baseline levels of Life skills (P < 0.05). Although there was no significant difference, a tendency of increasing trend was observed in a skill of Personal situations (P = 0.055). **Conclusion:** These findings suggest that sufficient description status of comments, such as a large number of sentences, more increases the skills of Planning and Knowledge information, such as the skill of Personal situations, and Empathy when students write their impressions in college physical education class.

キーワード：文章記述, 個人的スキル, 社会スキル

Keywords : describing sentence, personal situations skills, social skills

緒言

近年, 大学教育の場面では, 新たな未来を築くための大学教育の質的転換を目的として, 学習方法の改善や学修効果の明確化が一段と強く求められるようになってきている(中央教育審議会, 2016)。この大学での教育改革は, 一般教養体育の分野においても例外ではなく, 授業効果の改善・向上を目指した実践的研究が盛んに行われている。例えば, 木内他(2005, 2008, 2009)は, 授業時間内外にセルフ・モニタリングを行い, 振り返りを強調した体育授業を実施すると, 大学新入生の生活習慣や身体活動量が改善・促進

されることを報告している。また, 西脇他(2014a, 2014b, 2014c)は, 授業時に歩数計を活用する介入授業やワークブックを用いて体育授業の感想記述や授業外課題を課すと教育効果が高まり得ることを報告している。こうしたセルフ・モニタリングや感想記述は, 授業内容や日常生活の振り返りをより促進させ得る課題であり, 教育効果をより一層高めて行くためには重要なプロセスであると考えられる。

ライフスキルは, WHOによって, 「日常生活で生じるさまざま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能力」と定義されている(WHO, 1997)。一般に, ライフスキルの獲得は, 現在の生活や将

1)大阪体育大学大学院 Osaka University of Health and Sport sciences

2)筑波大学 体育系 University of Tsukuba

3)大阪工業大学 工学部 Osaka Institute of Technology

責任著者：西脇雅人 Corresponding author: Masato Nishiwaki

来遭遇する危機的な出来事への対処能力を高めることに関連すると考えられており、社会人への最終準備段階にある大学生にとって獲得すべき重要な能力の1つであるとされている(島本・石井, 2009)。特に、体育授業やスポーツ活動は、集団活動であるために社会的場面を数多く内包していることから、体育授業やスポーツ活動を通してチームメイトやパートナーとの活発な相互作用が期待され、ライフスキルが訓練される好機となることが推測される(島本・石井, 2007)。実際、先行研究では、大学体育授業やスポーツ活動が、ライフスキルの獲得・向上に正の効果を有する可能性が報告されている(陳・土屋, 2016; 平井他, 2012; 西田・橋本, 2009; 島本・石井, 2007, 2009, 2010; 杉山, 2008; 東海林他, 2012; 上野, 2006, 2007)。したがって、大学体育授業のねらいや実施方法を工夫し、さらなる改善を目指すことによって、大学生のライフスキルをより高めていくことは重要なことであるだろう。

しかし、現在、大学体育実技授業において、具体的にどのような要素や取り組みがライフスキルの獲得と関連するか、どういった指示や介入を実践すればライフスキル獲得をより高めることができるか、十分に明らかではない。体育ノートが大学体育授業に導入した報告によると、ノート活用頻度の高い学生においてライフスキルがより獲得される可能性が示されている(東海林・島本, 2017)。また、大学体育授業において、記述する授業の振り返り文章数を増大させる介入を行うと、記述文章中に出現する授業関連キーワード数が増大するとともに、ライフスキルの内包要素の1つであるコミュニケーションスキルがより高まり得ることも報告されている(瀧本他, 2016, 2017)。したがって、これらの事象から、体育授業内外で課される振り返り文章数をより多く記述する学生は、ライフスキルをより獲得している可能性が高いと考えられる。しかし、我々の文献渉猟の範囲では、この点について詳細な検討を十分に行った報告はなく、検討の余地があるといえよう。

そこで、以上のような背景から、本研究では、大学体育授業における授業内容の振り返り文章の数をより記述するとライフスキルがより獲得されるか、検討することを目的とした。本研究では、大学体育授業内容の振り返り文章数を多く記述する者ほど、ライフスキルをより獲得するという仮説を立て、大学体育授業を通じた縦断的観点からの検証を試みた。

方 法

対象者

本研究では、工学系の大学に在籍し、調査協力が得られ、

データ解析の除外基準に該当しなかった大学初年次学生273名を解析対象とした。特に、ライフスキルは、性差の影響を受けることから(平井他, 2012; 島本他, 2013)、本研究では、サンプル数が少なかった女子学生(14名)を解析対象から完全に除外した。なお、本研究が対象とした授業(一般教養体育授業、前期開講科目)の受講者は300名であったものの、調査に協力が得られなかった学生が13名存在した。本研究対象者全体の年齢は、 18.3 ± 0.6 歳(最低値:18歳, 最大値:22歳)、大学課外活動の加入者は173人(63.4%)、一人暮らしをしている者は38人(13.9%)であった。対象者には、研究の実施に際し、書面で参加への同意を得た。本研究計画は、研究実施機関での倫理委員会による審議を受け、承認されたものである(承認番号2012-53-1)。また、本研究では、謝金等の報酬は一切なかった。

授業内容

本研究における大学体育授業は、初年次の前期に開講され、各学科のモデルコースとして設定されており、全学科においてほぼ必修科目として位置づけられるものであった。本授業は、300名の受講者をおおよそ30名ずつ10クラスに振り分けて実施した。本授業のねらいは、スポーツ活動を介したライフスキルやコミュニケーションスキルの向上と規則正しい生活習慣の獲得であった。授業形態は、講義と実技を混合しており、半期全15回の授業のうち、講義を計5回、実技を計10回行った。初回の講義で専任教員によるガイダンスを行い、月に1回のペースで「生活習慣と健康」に関する内容の3回の講義を行い、最後の1

Table 1 本研究における授業、感想文、質問用紙調査のスケジュール

授業回数	授業内容	感想文	質問用紙調査
1	ガイダンス		
2	講義①		1回目(前)
3	実技①	1回目	
4	実技②	2回目	
5	実技③	3回目	
6	講義②		
7	実技④	4回目	
8	実技⑤	5回目	
9	実技⑥	6回目	
10	講義③		
11	実技⑦	7回目	
12	実技⑧	8回目	
13	実技⑨	9回目	
14	実技⑩	10回目	
15	まとめ(試験)		2回目(後)

授業は、ガイダンスを含めた講義を計5回、体育実技を計10回実施した。感想文は体育実技授業後に課題として課した。また、質問用紙による調査は、2回目と15回目の授業後に実施した。

回にまとめとして筆記テストを実施した (Table 1)。本研究が対象とした実技の授業では、受講者は、卓球、バドミントン、サッカーのいずれかの種目を選択し、10回の実技授業を通して同じ種目を行った。なお、授業は2名の教員 (専任1人、非常勤1人) が全て担当した。

また、本研究で対象とした大学体育授業では、成績評価時の配点が、実技授業時の活動点50点、レポート点25点、筆記テスト点25点であった。研究の対象となる体育実技授業における感想記述は、活動点50点満点の中の20点分 (実技授業1回2点 × 10回) の評価に用いられるものであり、感想文章の量と質を高めるほど満点に近い点数を獲得できる。これに対し、ライフスキルの評価は、レポート提出や試験の後に行っており、さらに、ライフスキルのスコアは成績評価項目に一切含まれておらず、成績評価とは無関係の調査であった。

ライフスキルの評価

ライフスキルは、学期の最初の講義 (2回目) と最後のまとめの講義 (15回目) の終了後、大学生版日常生活スキル評価尺度を用いて評価した (島本・石井, 2006)。この評価尺度は、個人場面で展開される4つの個人的スキル (計画性、情報要約力、自尊心、前向きな思考) と対人場面で展開される4つの対人スキル (親和性、リーダーシップ、感受性、対人マナー) から構成される。なお、計画性は、時間的展望と物事の優先順位を考慮した先見的なスキル、情報要約力は、情報の取捨選択や再構築など情報を扱うスキル、自尊心は、現在のありのままの自分を肯定的にとらえることができるスキル、前向きな思考は、落ち込んだ時や失敗した時、困難に遭遇した時でも前向きに考えるスキル、親和性は、友人たちと親密な関係を形成・維持するスキル、リーダーシップは、自分が所属する集団内での活動に積極的に関わっていきこうとするスキル、感受性は、相手の気持ちへ感情移入するスキル、対人マナーは、相手に対して好ましくない印象を与えないよう意識されたスキルである (島本・石井, 2006)。各スキルは、それぞれ3つの質問項目から評価された。対象者は、各質問に対して「ぜんぜん当てはまらない」、「あまり当てはまらない」、「わりと当てはまる」、「とても当てはまる」の4段階で回答した。調査用紙を回収後、各質問項目の回答を、「ぜんぜん当てはまらない」を1点、「とても当てはまる」を4点としてスコア化した (ただし、質問項目24は前向きな思考と負の関係にあるため、他の質問とは反対に、「ぜんぜん当てはまらない」を4点、「とても当てはまる」を1点として評価した)。また、各スキルの3つの質問項目のスコアを合計し、各スキルのスコアを算出した。さらに、先行研究

にならい (島本・石井, 2006)、全ての質問項目のスコアを合計してライフスキルの総合スコアを、計画性、情報要約力、自尊心、前向きな思考の各スコアを合計して個人的スキルのスコアを、親和性、リーダーシップ、感受性、対人マナーの各スコアを合計して対人スキルのスコアを算出した。各対象者において、最後の授業で評価した各スコアと最初の授業で評価した各スコアの差分を算出し、授業期間を通じたライフスキルの変化量とした。

体育授業における振り返り文章の記述

体育授業の振り返り文章の記述は、各実技授業終了後にワークブックの振り返り文章記述欄に書かせたものを集計した。Fig. 1に示しているように、ワークブックには、「ちょっとがんばったコミュニケーション行動」と「楽しかったこと、気持ちよかったこと」の2つの文章記述欄があった。なお、それぞれの文章記述欄は、縦2.7cm、横10.6cmであり、全部で10回分の体育実技授業の振り返り文章を記述するスペースが設けられていた。この箇所の文章記述は、成績評価に関連する重要な箇所であることから、各教員は、学生に対し、口頭で感想や文章量を欄いっぱい書くことを指示していた。学生は実技授業終了後、翌週までに文章を記述しておくよう指示されており、教員は翌週の授業時に前回の授業の文章内容を確認した。この際、文章記述状況を3段階で評価し、検印によって評価を学生にフィードバックしていた。受講者全員のワークブックを前期の授業終了後に回収し、後日、文章の解析を行った。

文章の解析

学生がワークブックの振り返り文章記述欄に記した文章内容を解析者がPCに全て入力することで、解析作業を進めた。解析の項目は文章数とし、書き出しから句点までを1文として集計した。最終的に、文章数は、授業全10回分の記述から授業1回あたりの平均値を算出し、この値を後の解析に用いた。なお、欠席等の理由で振り返り文章の記述が欠損して10回分に満たない場合、7回分以上の文章記述がなされているものを解析対象に含め、7回未満の場合は最終的なデータから削除した (本授業では、4回以上の欠席をした場合、単位取得が不可であるため)。

統計処理

データは、すべて平均値と標準偏差で表した (平均値 ± 標準偏差)。統計処理は、統計ソフト (IBM, SPSS) を使用して解析された。調査期間の前後における各パラメーターの比較には、パラメトリックのデータに対応のあるt検定を、ノンパラメトリックのデータにウィルコクソンの

【体育実技経験記述シート】

実技活動中の自己を振り返り、具体的に記述しておきましょう。

実技活動中の自己を振り返り、具体的に記述しておきましょう。

①	/	ちよつとがんばったコミュニケーション行動	④	/	ちよつとがんばったコミュニケーション行動
		楽しかったこと、気持ちよかったこと			楽しかったこと、気持ちよかったこと
②	/	ちよつとがんばったコミュニケーション行動	⑤	/	ちよつとがんばったコミュニケーション行動
		楽しかったこと、気持ちよかったこと			楽しかったこと、気持ちよかったこと
③	/	ちよつとがんばったコミュニケーション行動	⑥	/	ちよつとがんばったコミュニケーション行動
		楽しかったこと、気持ちよかったこと			楽しかったこと、気持ちよかったこと

Fig. 1 本研究で用いた感想記述欄の例.

第1回目から第6回目までの記述欄を示している.

符号順位検定を用いた. 次に, 対象者を振り返り文章の文章数で昇順に並べ, 三分位に振り分け, 第1三分位までの者を下位群, 第2三分位までの者を中位群, 第3三分位を超える者を上位群とした. 学期前における各群の初期値や第1回目の授業の文章数の比較には, 1元配置分散分析を, 各群の値の経時的変化の比較には, 2元配置分散分析(群×時間)を, それぞれ行った.

最終的に, 各群の各ライフスキル変化量の比較とトレンド性の検定を行うために, 1元配置分散分析と直線性(傾向性)の検定を行った. さらに, ライフスキルは, 学年(平井他. 2012), 大学課外活動(平井他. 2012), 居住形態(西田・橋本. 2009), ライフスキル初期値のレベル(東海林他. 2012)等の影響を受ける可能性があることが知られている. そこで, 年齢, 大学課外活動への参加の有無, 居住形態(一人暮らしか否か), ライフスキルのベースラインの値(初期値)の影響を結果から取り除くため, これらを共変量とした共分散分析とその傾向性の検定を行い, 補正因子で調整した上でも有意差や有意なトレンドが認められるか, さらに検討を行った. なお, 分散分析と共分散分析の下位検定には Scheffe 法を用いるとともに, 危険率は全て5%とし, トレンド検定では各群のサンプルサイズの程

度を考慮した「重み付けされたP値」を採用した.

結果

学期期間を通じた解析対象者全体の振り返り文章の平均文字数と平均文章数は, それぞれ 67.0 ± 36.8 字, 3.4 ± 1.1 文であった. 解析対象者を平均文章数の昇順で3群に分けたところ, 平均文字数(上位群 82.4 ± 40.9 字, 中位群 68.9 ± 30.0 字, 下位群 40.9 ± 16.8 字)および平均文章数(上位群 4.3 ± 0.7 文, 中位群 3.3 ± 0.4 文, 下位群 2.0 ± 0.5 文, Fig. 2A)はともに3群間に有意差が認められ, いずれも上位群, 中位群, 下位群の順で多かった. 第1回目の授業の文章数を3群で比較した場合, 3つの群の平均文章数における有意差は, 初回の授業から既に認められていたことが示された ($P < 0.001$) (Fig. 2B). さらに, 各群の平均文章数の経時的変化を検討するため, 1-3回目, 4-6回目, 7-10回目の授業の文章数に分けて2元配置分散分析(群×時間)を行った. その結果, 交互作用は認められなかったが ($P = 0.162$), 群の主効果に有意差が認められ ($P < 0.001$), 上位群, 中位群, 下位群の3群の文章数の間にそれぞれ有意差が認められた. 時間の主効果にも有意差が

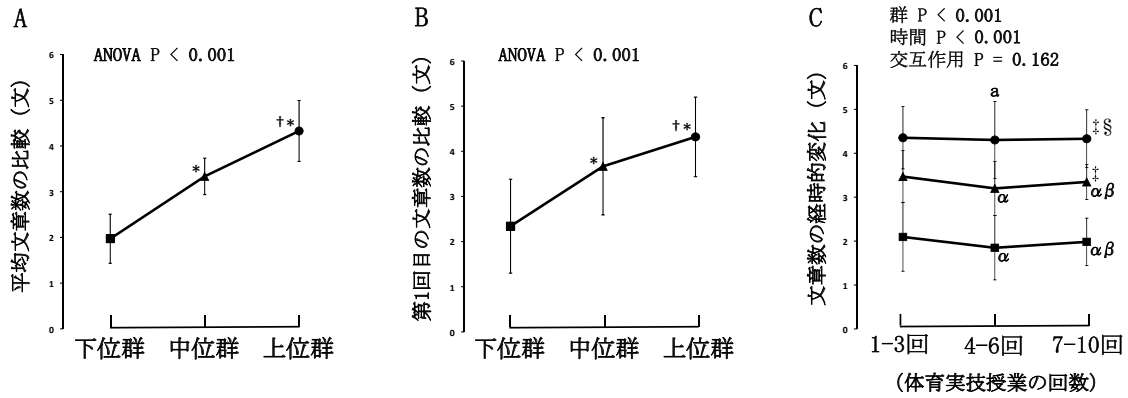


Fig. 2 各群の文章数の比較

■: 下位群, ▲: 中位群, ●: 上位群. *: 下位群 vs. $P < 0.001$, †: 中位群 vs. $P < 0.001$, ‡: 群の主効果, 下位群 vs. $P < 0.001$, §: 群の主効果, 中位群 vs. $P < 0.001$, a: 時間の主効果, 1-3回 vs. $P < 0.001$, α: 単純主効果, 各1-3回 vs. $P < 0.05$, β: 単純主効果, 各4-6回 vs. $P < 0.05$.
 A: 学期期間の平均文章数 (群分けの基準), B: 第1回の実技授業の文章数, C: 各群の文章数の経時的変化. 数値は平均 ± 標準偏差で表している.

Table 2 解析対象者全体における各ライフスキルスコアの変化

	学期前	学期後	Wilcoxonの符号付順位検定
個人的スキル			
計画性のスコア	7.3±1.9	7.2±1.9	$P = 0.508$
情報要約力のスコア	7.4±1.5	7.8±1.7	$P = 0.001$
自尊心のスコア	6.9±1.9	7.1±1.9	$P = 0.051$
前向きな思考のスコア	7.9±2.0	8.1±1.9	$P = 0.057$
対人スキル			
親和性のスコア	8.2±2.0	8.1±2.2	$P = 0.322$
リーダーシップのスコア	6.6±1.8	7.1±1.9	$P = 0.001$
感受性のスコア	8.0±1.9	8.0±1.9	$P = 0.483$
対人マナーのスコア	9.9±1.7	9.9±1.8	$P = 0.298$
合計スコア			
個人スキルの合計スコア	29.3±4.9	30.1±5.0	$P = 0.001$
対人スキルの合計スコア	32.7±5.3	33.1±5.4	$P = 0.008$
ライフスキルの合計スコア	61.9±9.0	63.2±9.1	$P = 0.001$

数値は平均 ± 標準偏差で表している.

認められ ($P < 0.001$), 対象者全体で見れば, 4-6回目の文章数は, 1-3回目と比較し, 若干ではあるが, 有意に低い値を示していた. また, 時間の単純主効果に注目すると, 下位群と中位群の4-6回目, 7-10回目の文章数のみ, 1-3回目に対して有意に低い値であった (Fig. 2C).

学期前後における解析対象者全体の各ライフスキルのスコア, 個人的スキルならびに対人スキルのスコア, ライフスキルの総合スコアを Table 2 にまとめた. 学期前後の各スコアを比較した結果, 授業期間後, 情報要約力 ($P = 0.001$) とリーダーシップ ($P = 0.001$) に有意な増大が認められた. また, 有意差は認められなかったものの, 自尊心 ($P = 0.051$) と前向きな思考 ($P = 0.057$) においても, 授業期間後, 増加傾向が観察された. さらに, 個人的スキル ($P = 0.001$) と対人スキル ($P = 0.008$), ライフスキルの総合スコア ($P = 0.001$) においても, 学期期間後に有意な増大が認められた. さらに, 下位群, 中位群, 上位

群における各ライフスキルの学期前後のスコアも Table 3 にまとめた. 学期前における下位群の計画性のスコアは, 中位群と上位群のそれよりも有意に低いスコアを示していたが, 他に学期前のスコアで有意差が認められた項目はなかった. また, 時間の主効果の結果は, 解析対象者全体の前後比較の結果とおおよそ一致するものであった.

各群におけるライフスキルのスコアの変化量を1元配置分散分析と傾向性の検定を用いて解析したところ, 情報要約力においてのみ有意な上昇のトレンド ($P = 0.010$) が認められた. しかし, その他のライフスキル要素, 個人的スキル, 対人スキル, およびライフスキルの総合スコアの変化量に, 有意差と有意なトレンドは認められなかった. 「年齢」, 「大学課外活動の有無」, 「居住形態」, 「ライフスキルのベースライン値」を共変量 (補正因子) として投入した共分散分析とその傾向性の検定を用いてさらなる解析を行った結果, 計画性 ($P = 0.034$), 情報要約力 (P

Table. 3 解析対象者全体における各ライフスキルスコアの変化

	学期前			学期後			主効果		交互作用
	下位群	中位群	上位群	下位群	中位群	上位群	時間	群	
個人的スキル									
計画性のスコア	6.8±1.9	7.2±2.0†	7.6±1.8†	6.5±1.6	7.4±1.9	7.5±2.0	P = 0.632	P = 0.001	P = 0.238
情報要約力のスコア	7.5±1.4	7.2±1.6	7.3±1.4	7.8±1.6	7.5±1.5	8.0±1.8	P = 0.001	P = 0.299	P = 0.083
自尊心のスコア	7.0±1.7	6.8±2.1	6.9±1.8	7.0±1.9	7.1±2.0	7.1±1.9	P = 0.071	P = 0.980	P = 0.250
前向きな思考のスコア	8.0±1.9	7.9±2.3	7.7±1.9	8.0±2.0	8.2±1.9	8.1±1.8	P = 0.067	P = 0.844	P = 0.329
対人スキル									
親和性のスコア	8.2±2.2	8.3±2.1	8.2±1.8	7.9±2.1	8.3±2.2	8.0±2.2	P = 0.140	P = 0.636	P = 0.629
リーダーシップのスコア	6.4±1.9	6.4±1.8	6.7±1.7	7.0±1.9	6.9±1.8	7.3±1.9	P = 0.001	P = 0.292	P = 0.806
感受性のスコア	7.8±2.1	8.0±2.0	8.1±1.7	7.6±1.9	8.1±1.7	8.3±2.0	P = 0.924	P = 0.161	P = 0.334
対人マナーのスコア	9.8±1.9	9.9±1.9	9.9±1.5	10.0±1.8	10.0±1.7	9.8±1.9	P = 0.274	P = 0.852	P = 0.238
合計スコア									
個人的スキルの合計スコア	29.3±4.7	29.1±5.5	29.5±4.6	29.2±4.4	30.0±5.0*	30.7±5.2*	P = 0.001	P = 0.420	P = 0.031
対人スキルの合計スコア	32.1±5.9	32.8±5.8	32.9±4.5	32.5±5.4	33.3±5.1	33.4±5.5	P = 0.054	P = 0.506	P = 0.978
ライフスキルの合計スコア	61.4±9.4	61.7±10.4	62.4±7.7	61.7±8.6	63.1±9.0	64.1±9.4	P = 0.001	P = 0.400	P = 0.242

† 学期前の下位群vs. P < 0.05. * 単純主効果: 各群の学期前 vs. P < 0.05. 数値は平均 ± 標準偏差で表している.

= 0.034), 感受性 (P = 0.043) において, 有意な上昇のトレンドが認められた (Fig. 3A, B, G). さらに, 個人的スキルのスコアにおいて上昇トレンドの傾向 (P = 0.055) が観察されたものの (Fig. 4A), 対人スキルとライフスキルの総合スコアに, 有意なトレンドは認められなかった.

考 察

本研究は, 大学体育実技授業の振り返り文章数がより多いとライフスキルがより獲得されるか, 検討した. その結果, 文章数を基に振り分けた下位群から上位群の計画性, 情報要約力, 感受性のスコアの変化量にそれぞれ有意な上昇のトレンドが認められた. したがって, 大学体育実技授業において, 学生が振り返り文章の数をより多く記述するほど, 計画性, 情報要約力, 感受性のライフスキルがより高まることが示された.

本研究は, 先行研究で妥当性が認められている尺度を用いてライフスキルを評価し (島本・石井, 2006), 体育授業効果を学期の前後に縦断的観点から検証した. 学期終了後, 個人的スキル, 対人スキル, 総合スコアのいずれのスコアも有意に増大した. また, 下位尺度では, 情報要約力とリーダーシップに有意な増加, 自尊心と前向きな思考に増加傾向が観察され, 特にこれらの項目の増大が全体スコアの増大に寄与していたことが示された. 多くの先行研究において, 大学体育授業やスポーツ活動が, ライフスキルの獲得・向上に効果を有することが報告されている (陳・土屋, 2016; 平井他, 2012; 西田・橋本, 2009; 島本・石井, 2007, 2009, 2010; 杉山, 2008; 東海林他, 2012; 上野, 2006, 2007). 本結果は, 多くの先行研究を支持するものであり, 今回の大学体育実技授業は, 先行研究と同様, 受講学生のライフスキル獲得・向上に寄与するものであった.

これまで, 大学体育授業内外の振り返り文章数が増大し

た場合 (瀧本他, 2016, 2017), 実際に, 学修効果が高まるか, 不明であった. また, 体育ノートの活用頻度が高い学生では, ライフスキルの獲得がより高まる可能性が報告されているが (東海林・島本, 2017), この研究の解析は, 記述量で四部位に群分けした上位群と下位群の比較を行う単純解析に留まっている. すなわち, 体育ノートの活用に伴いライフスキル獲得も対応して増大するか, 単に授業に積極的に参加した学生が比較的「不真面目」に受講した学生よりもライフスキルの獲得が高かったか, ライフスキルの初期値や他の交絡因子の影響が変化に強く関与していたか, 依然として議論の余地が大いにあった. そこで, 本研究では, 解析対象者全体を文章記述状況で三部位に群分けし, 各群のライフスキルの変化量に対して, 共分散分析を用いたデータの傾向性 (トレンド) を評価した. その結果, 「ライフスキルのベースライン値」, 「年齢」, 「大学課外活動の有無」, 「居住形態の違い」, 「各群のサンプルサイズの違い」といったライフスキルの変化に強く影響を与え得る各交絡因子の影響を統計上補正した上でも, 大学体育実技授業における振り返り文章の文章数が増えるにつれて, 計画性, 情報要約力, 感受性のスコアの変化量が高まることを示された. 特に, 情報要約力は, 文章記述の経験が最も反映され得るライフスキル要素であり, 学期前後の単純比較でも有意に増加していた. したがって, 多くの文章を記述することでより向上が期待できるスキル要素なのかもしれない. これに対し, 計画性と感受性は, 上昇のトレンドが認められたが, 解析対象者全体の学期前後の比較で有意差は認められなかった. この結果の不一致は, 下位群が両スキルにおいてスコアが低下し, 反対に, 中位群と上位群でスコアが増加していたことから, 下位群の低下と中位群と上位群の増加による相殺で全体平均値の前後比較では向上が認められなかったことが理由として考えられる. しかし, 中位群と上位群でスコアが増加していたこと, 種々

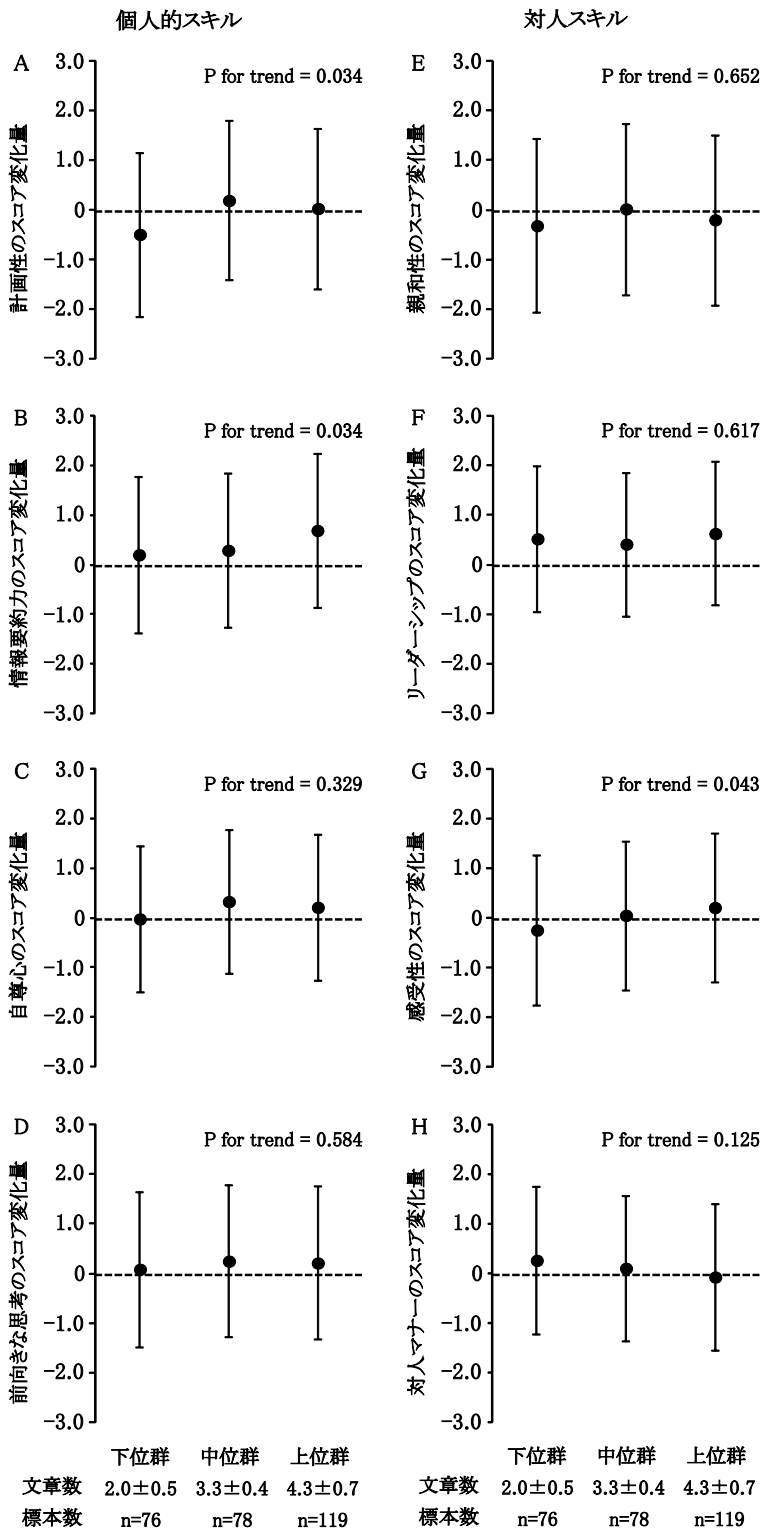


Fig. 3 各ライフスキルのスコア変化量の比較

文章数の昇順に下位群, 中位群, 上位群の3群に分け, 各ライフスキルのスコア変化量を従属変数として共分散分析とその線形性の検定を行った. 共変量は年齢, 大学課外活動の有無, 居住形態, 学期前のライフスキルのスコアとした. A: 計画性, B: 情報要約力, C: 自尊心, D: 前向きな思考, E: 親和性, F: リーダーシップ, G: 感受性, H: 対人マナー. 数値は平均 ± 標準偏差で表している.

の交絡因子を補正した上で解析対象者全体での上昇のトレンドが認められていたことから, 実際には, 文章数の増大に伴い両スコアの増加量が高まっていたと考えられた. また, 予測因子(文章数)とアウトカム(ライフスキル)の時間的關係に着目すると, 本研究では, 学期の間に文章数の増減が生じたわけではなく, ライフスキル調査を行った翌

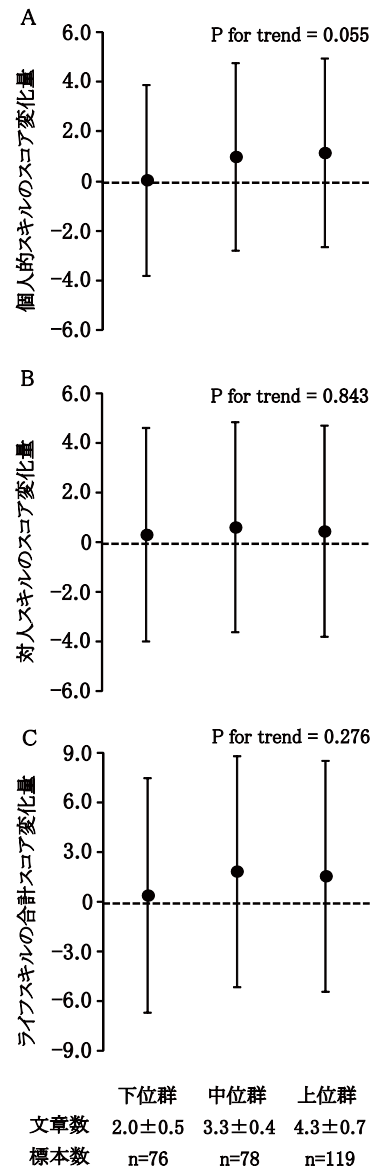


Fig. 4 個人的スキル, 対人スキル, ライフスキルの総合スコア変化量の比較

文章数の昇順に下位群, 中位群, 上位群の3群に分け, 個人的スキル, 対人スキル, ライフスキルの合計スコア変化量を従属変数として共分散分析とその線形性の検定を行った. 共変量は年齢, 大学課外活動の有無, 居住形態, 学期前のライフスキルのスコアとした. A: 個人的スキル, B: 対人スキル, C: ライフスキルの総合スコア変化量. 数値は平均 ± 標準偏差で表している.

週の第1回目の実技授業から既に下位群, 中位群, 上位群の間の文章数に有意差が認められ, この差は授業期間を通じて常に維持されていた. したがって, 本研究の場合, 各ライフスキルが授業や大学生活によって増大したことに伴い, 結果的に文章数が増大していた可能性は極めて低いと推察される. 以上のことから, 本研究の結果は, 大学体育

授業において受講者が振り返りのための文章数を多く記述すると、計画性、情報要約力、感受性のライフスキルがより一層向上することを示すものであった。

体育授業における振り返り文章数が増えることのどのような側面が計画性、情報要約力、感受性をさらに獲得させるのであろうか。第1に、計画性とは、「時間的展望と物事の優先順位を考慮した先見的なスキル」であり（島本・石井、2006）、いわゆる「見通し」のことである（白井、1994）。上野（2006, 2007）は、運動部活動での目標設定スキルの獲得が時間的展望を獲得させ得ること、さらに、運動部活動経験の肯定的な解釈が時間的展望の獲得には重要であることを指摘している。したがって、本研究の場合にも、文章による振り返りが増すことで目標設定スキルや時間的展望の獲得の増大、体育授業でのスポーツ経験を肯定的に捉える機会の増大をより引き起こし、時間的展望を内包した計画性がより向上した可能性が考えられる。第2に、情報要約力とは、「情報を扱うスキルで、大量の散乱する情報の中から重要なものを選び出し、秩序立てて再構成する力」であり（島本・石井、2006）、文章を書くため、述べたいことをまとめる力である「要約力」に類似したスキルであると考えられる（宮崎、2014）。特に、情報要約力は、「考える力」のライフスキルと関連することも示されており（島本他、2013）、文章記述によって考える力が向上する可能性を容易に推測させるところである。本研究では、振り返りの文章の記述作業をより多く実践したことで文章作成に必要な力である要約力や考える力がより鍛えられ、情報要約力がより高まっていた可能性が推察された。第3に、感受性とは、「相手の気持ちへ感情移入するスキル」であり、「孤独感」と負の相関、「存在価値」と正の相関が認められている（島本・石井、2006）。本研究で、学生は、「ちょっとがんばったコミュニケーション行動」と「楽しかったこと、気持ちよかったこと」について文章記述していた。そのため、文章記述がより少ない学生は、「コミュニケーション行動」を積極的にとれておらず、体育実技場で「楽しいこと」や「気持ち良かったこと」がより少なかった可能性があり、結果として、より孤独感を感じやすかったのかもしれない。それに対し、文章記述がより多い学生は、授業で自身が行った「コミュニケーション行動」と「楽しいこと」や「気持ち良かったこと」の場面がより多く、自身の存在価値をより感じやすく、さらに、より相手の立場や気持ちへの感情移入をしやすかった可能性があり、その結果、感受性のスコアがより増大していた可能性があった。しかし、詳細な点については推測の域を脱しないため、今後のさらなる検討が期待される。ところである。

瀧本他（2016, 2017）は、「4つ以上」といった文章記述

欄に記載する簡易な指示のみで、大学体育授業内外の振り返り文章の数が顕著に増大することを示している。本結果とこれらの先行研究の知見を総合して考察すると、大学体育実技授業の実施方法を工夫することによって、授業の内外で授業内容の振り返り文章の数をより増大させることができれば、ライフスキルの獲得をより促進できる可能性が示唆されている。特に、ライフスキルは、わが国の教育基本目標である「生きる力」と極めて類似した概念であると位置付けられており（島本他、2013）、社会人への最終準備段階である大学教育でのライフスキル向上は極めて重要である。したがって、大学体育実技に携わる教員は、体育実技授業における内容振り返り文章数を増大させることの強い意義を認識し、自助努力の授業改善を通じて受講者の振り返り文章数を増大させ、学生のライフスキルのさらなる獲得に努めるべきであるのかもしれない。

本研究には、重要な限界点がある。本研究は、全学的にほぼ必修科目とされている大学体育実技授業を対象にデータを取得したことから、対照群（体育実技授業の感想文を記述させない群、体育実技授業を全く受講しない群等）を設けることができなかった。したがって、獲得されたライフスキルが、体育授業の単独効果によるものか、あるいは、他の大学生活を通じた経験・学習の複合効果によるものか、明らかでない。すなわち、大学入学後の課外活動やサークル、アルバイト等での学習・経験が学生のライフスキルを一定レベル高め、その増加程度が体育授業の文章記述状況で異なっている可能性を排除できない。しかし、本研究のデータ解析では、集団を三分位に分け、ライフスキルの初期値等の交絡因子を補正しつつデータのトレンド性を検定する研究デザインを採用した。したがって、体育実技授業の振り返り文章の記述状況がライフスキル獲得を修飾しており、振り返り文章の文数が増すとライフスキル獲得を加速化する点については少なくとも証明できており、本研究の結論は揺るがないものと考えられた。今後、対照群を設けたより詳細な大学体育授業効果の検討が期待される。

結論として、大学初年次学生を対象とした縦断的研究の結果から、大学体育実技授業の内容振り返りの文章記述状況とライフスキル獲得状況が関連すること、さらに、この授業内容振り返りの文章数を多く記述するほど、ライフスキルの下位尺度である計画性、情報要約力、感受性のスキルがより増大することが示唆された。

参考文献

陳昱龍・土屋裕陸(2016)大学生におけるライフスキルに関する中国と日本の国際比較—中国語版日常生活スキル尺度の作成

- ー. スポーツ産業学研究. 26(1): 1-12.
- 中央教育審議会 大学分科会 大学教育部会(2016)「卒業認定・学位授与の方針」(ディプロマ・ポリシー), 「教育課程編成・実施の方針」(カリキュラム・ポリシー)及び「入学者受入れの方針」(アドミッション・ポリシー)の策定及び運用に関するガイドライン. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/_icsFiles/afeldfile/2016/04/01/1369248_01_1.pdf
- 平井博志・木内敦詞・中村友浩・浦井良太郎(2012)大学における課外活動の種類とライフスキルの関係. 大学体育学 9. 117-125.
- 木内敦詞・荒井弘和・浦井良太郎・中村友浩(2005)体育の宿題が大学生の日常身体活動量と健康関連体力に及ぼす効果. スポーツ教育学研究 25(1). 1-9.
- 木内敦詞・荒井弘和・浦井良太郎・中村友浩(2008)行動科学に基づく体育プログラムが大学新入生の健康度・生活習慣に及ぼす効果: Project FYPE. 体育学研究53. 329-341.
- 木内敦詞・荒井弘和・中村友浩・浦井良太郎・橋本公雄(2009)体育実技終了時のセルフ・モニタリングが運動の意思決定バランスと身体活動量に及ぼす効果. 大学体育学 6. 3-11.
- 宮崎加代子(2014)「文章を書く力」をめぐる課題と指導 - 大学一回生の作文分析から -. 大阪総合保育大学紀要 9. 29-41.
- 西田順一・橋本公雄(2009)初年次学生の社会的スキル改善・向上を意図した大学体育実技の心理社会的有効性. 大学体育学 6. 91-99.
- 西脇雅人・木内敦詞・中村友浩(2014a)大学体育授業時間内における身体活動量を効果的に増大させる方法の検討-無作為割り付け介入試験-. 大学体育学 11: 21-29.
- 西脇雅人・木内敦詞・中村友浩(2014b)過去10年間にわたる歩数の低下とその理由に関する検討-男子大学1年生を対象とした連続横断研究-. 体力科学 63(1). 231-242.
- 西脇雅人・木内敦詞・中村友浩(2014c)ワークブックを用いた大学体育授業はFD 授業アンケートのスコアをより効果的に高め得る. 大学体育学 11. 87-93.
- 島本好平・石井源信(2006)大学生における日常生活スキル尺度の開発. 教育心理学研究. 54: 211-221.
- 島本好平・石井源信(2007)体育の授業におけるスポーツ経験が大学生のライフスキルに与える影響. スポーツ心理学研究. 34(1): 1-11.
- 島本好平・石井源信(2009)体育の授業におけるスポーツ経験が大学生のライフスキルに与える影響-運動部所属の有無からの検討-. スポーツ心理学研究. 36(2): 127-136.
- 島本好平・石井源信(2010)運動部活動におけるスポーツ経験とライフスキル獲得との因果関係の推定. スポーツ心理学研究. 37(2): 89-99.
- 島本好平・東海林祐子・村上貴聡・石井源信(2013)アスリートに求められるライフスキルの評価: 大学生アスリートを対象とした評価尺度開発. スポーツ心理学研究. 40(1): 13-30.
- 白井利明(1994)時間的展望の生涯発達に関する研究の到達点と課題. 大阪教育大学紀要(第IV部門). 42(2): 187-216.
- 杉山佳生(2008)スポーツ実践授業におけるコミュニケーションスキル向上の可能性. 大学体育学. 5: 3-11.
- 瀧本真己・石道峰典・中村友浩・西脇雅人(2017)大学体育の授業外課題における「4つ以上」の簡易な指示は継続的に学生の文章量を増大させる. 大学体育学. 14: 48-55.
- 瀧本真己・西脇雅人(2016)大学体育授業における学生の感想文量を増大させる方法の検討. 大学体育学. 13: 9-15.
- 東海林祐子・永野智久・加藤貴昭・佐々木三男・島本好平(2012)大学体育授業がライフスキルの獲得に与える影響. Keio SFC journal. 12(2): 89-108.
- 東海林祐子・島本好平(2017)大学体育におけるライフスキル獲得のための授業支援ツール体育ノートの導入とその効果の検討. 大学体育学. 14: 3-15.
- 上野耕平(2006)運動部活動への参加による目標設定スキルの獲得と時間的展望の関係. 体育学研究. 51: 49-60.
- 上野耕平(2007)運動部活動への参加を通じたライフスキルに対する信念の形成と時間的展望の獲得. 体育学研究. 52: 49-60.
- WHO 編, 川畑徹朗・高石昌弘・西岡伸紀・石川哲也・JKYB 研究会監訳(1997) WHO ライフスキル教育プログラム. 大修館書店. pp.9-30.

(2017年11月13日受付)
(2018年1月22日受理)

英文抄録の和訳

目的: 本縦断研究は, 大学体育授業における文章記述状況が学期前後のライフスキル獲得に与える影響について検討することを目的とした。**方法:** 273名の男子大学生を対象に, 学期期間中に, 10回の実技授業を実施し, これに関する授業内容の振り返りをワークブックに記述させた。学期期間後に全てのワークブックを回収し, 各回の記述欄に書かれていた文章数を算出した。また, 体育実技授業の実施前と実施後に, 大学生版日常生活スキル評価尺度を用いて, ライフスキルの変化量を調査した。文章記述状況とライフスキル獲得の分析では, 感想文1回あたりの平均文章数の昇順に対象者を3群(下位群, 中位群, 上位群)にわけ, 各ライフスキルのスコアと個人的スキル, 対人スキル, ライフスキルの総合スコアの差とトレンドを検討した。**結果:** 学期前後のライフスキルを比較した結果, 情報要約力, リーダーシップのスコアと個人的スキル, 対人スキル, ライフスキルの総合スコアが学期後に向上した ($P < 0.01$)。共分散分析は, 年齢, 課外活動の有無, 居住形態, ライフスキルの初期値といった交絡因子を補正した後に, 文章の記述が増すに伴い, 計画性, 情報要約力, 感受性のライフスキルに有意な上昇のトレンドが認められたことを示していた ($P < 0.05$)。また, 個人的スキルにおいても上昇のトレンドの傾向が観察された ($P = 0.055$)。**結論:** これらの知見は, 学生が大学体育授業の感想を記述する際, 文章数を多く記述するといった十分な文章記述状況であると, 計画性と情報要約力, 感受性のライフスキルがより増大することを示唆していた。

オンゴーイング法と授業日誌法の併用による体育授業の改善

中澤 謙¹⁾, 西原康行²⁾

Improvement of physical education class practice by applying a combination of the ongoing cognitive and teaching diary methods

Ken NAKAZAWA¹⁾ and Yasuyuki NISHIHARA²⁾

Abstract

Reflective practice is a skill that experts learn through their own practical experiences. To improve class practice and reflective education, it is necessary to conduct a review of classes, based on teachers' experiences, and clearly identify problems and solutions. The ongoing cognitive method and teaching diary method are two effective methods for reviewing reflection-oriented practical skills. The ongoing cognitive method records the class recognition perceived during class practice. The teaching diary method reflects on class practice after class to express implicit class recognition through description. This study aimed to improve class practice and reflection-oriented practical skills by applying a combination of the ongoing cognitive and teaching diary methods. The utterance record used in the ongoing cognitive method was divided into "Cognition," "Task," "Prospect/Improvement plan," "Positive perception," and "Realizations," and the frequency with which these occurred was quantitatively evaluated. Entries in the teaching diary description were divided into "Fact (F)," "Skill (S)," "Judge (J)," "Reason(R)," and "Prospect (P)," to organize and analyze the cognitive process after class practice. The findings of this study are as follows. [1] Analysis of the utterance record using the ongoing method and that of the diary description summarized by the teaching diary method revealed the teacher's class recognition process. [2] Applying the ongoing method clarified that the teacher's perception of the students' state and the perception of his own teaching skills were accompanied by metacognition during teaching practice. [3] Implicit recognition during class was explicated through the diary description, and the framework of cognition and judgment in the next lesson was modified. [4] Based on the teacher's cognition and judgment framework that was modified through the teaching diary method, the teacher's perception of the students' state and the perception of his own teaching skills were recognized during teaching practice. [5] Based on the analysis using the two methods, the class interactions generating negative feedback were extracted, because the class did not proceed smoothly according to the cyclical process of reflection involved in [3] and [4]. The pattern in the teacher's perception of the students' state was extracted. [6] The teacher's emotional process was meta-recognized by using the ongoing cognitive method, following which it was reconsidered by the teaching diary method. This resulted in the modification of the framework of teacher's perceptions of students and his own teaching skills.

キーワード：省察的実践, オンゴーイング法, 授業日誌法, 認知・判断の枠組み

Keywords: Reflective practice, ongoing cognitive method, teaching diary method, framework of cognition and judgment

1. 緒言

1.1. 体育の特殊性

文部科学省(2006)の教育基本法の改正により, 教員による授業の内容および方法の改善を図るための組織的な研究及び研修が義務化され実施されるようになるととも

に, 高校からの円滑な移行を図り, 大学で必要な学習技術の獲得や大学生活への適応を取り扱う初年次教育への取り組みが多くで実施されるようになった。大学新入生を対象とする初年次教育では, 新たな環境の中で人間関係を再構築し, 大学での生活に適応し学習及び人格的な成長の実現を図ることが求められている。大学体育においても

1)新潟医療福祉大学大学院 Niigata University of Health and Welfare

2)新潟医療福祉大学 Niigata University of Health and Welfare

新入生を対象とする際には当該大学のディプロマポリシーやカリキュラムポリシーに沿って同様の役割を担うことから、カリキュラムや学習内容に関する研究を中心として、組織的な教育活動改善に向けた取り組みの推進と支援が行われている。

ところで、体育の教材として取り扱われるスポーツ活動には一定のルールが設けられており、スポーツ活動においてゲームを成立させるためには自他の役割を把握し、言語的・非言語的コミュニケーションを用いて意図を伝達することが求められる。入学間もない頃の学生は体育授業でスポーツ活動を通し新しい環境に適応するための基礎となるスキルや人間関係を築いていくことになる。スポーツ活動はグラウンドやプール、体育館といった広い空間で身体の移動が行われ、学習者の道具やルールに対する知識、空間や身体の認知、技能差等により怪我や事故のリスクが生じることから、体育教員は広い空間の中で教授活動下において学習者に何が起こるのかを予測して授業を構成し、担当する学習者が指導の下で今何を行っているのかを一定の基準を持ちながら観察することが求められる（シーデントツブ、1988）。実際の授業運営にあたり、体育教員は当該校における施設環境や学生の姿を勘案し、怪我や事故等の発生を防ぐために決まり事やルールを設け授業設計を行い、授業実践中の観察に基づいて適宜授業の修正を行っている。授業実践中の観察に基づく修正には空間認知や授業の勢いの認知、予測認知、学習者の性格や態度、身体イメージ、といった様々な条件との相互作用が存在しているが、こうした暗黙の知とされるような授業実践に不可欠な体育教員の授業認知に関する研究は、一般化して伝達可能なカリキュラムなどの授業設計や指導法と比してそれほど盛んではないのが実情である。最終的な社会と学校の橋渡しとして生涯スポーツにつなげる役割にある大学体育において体育の特殊性に即した教員の授業認知を含めた教授行為を検証し、実践につなげていく研究の積み上げが求められる。

1.2. リフレクティブアプローチ

授業実践の過程で教員は自らの授業を常に客観的に捉えながら行っているわけではないことから、授業実践による経験を単に反省するだけでは結果的に混沌とした主観経験に埋没することになる。それ故、授業実践による経験から教員の授業実践力を高めていく過程には、授業実践主体である自己を通して教育実践経験を客観視し振り返ることによる気づきが必要になる。教員を研究者としての授業実践者として位置づけ、その教授行為を教員の成長の視座から研究する方法として、教員の省察過程を扱うリフレクティブアプローチがある（日本教育工学会、2000）。省察

は、行為をしている間にそのプロセスをモニターしながら注意を向け行動を適切に調節する「行為の中での省察（reflection in action）」と、行為そのものを事後に省察する「行為に関しての省察（reflection on action）」、そして省察過程自体を省察する「行為の中での省察に関しての省察（reflection on reflection-in-action）」に分類される（金井・谷口、2012）。ショーン（1983）は、「行為の中での省察に関しての省察」について、行為の中での直感的な省察過程を振り返ることはほとんど無いことに言及し、行為の中の省察過程への気づきは省察的な対話を通して行為の中の省察過程を再構成していく経験によって促されることを指摘している。さらに省察には時間的方向があることから、過去の体験に意義や意味を解釈して深い洞察を得る振り返りの省察（retrospective reflection）、未来に向けて実践の可能性についての考えを深める見通しの省察（anticipatory reflection）へと分類される（楠見、2012）。リフレクティブアプローチでは、授業過程で視覚的に捉えられる教員の具体的な教授行動のみならず、その背景に存在する教員の授業認知過程を対象化し、学習者や教材とのかかわりや、それらを取り巻く文脈など、教育実践に含まれる未分化で多様な関係性を問い直し、授業認知や授業技能を明示化していく必要がある。

1.3. 本研究の目的

西原ほか（2007）は、CCDカメラを用いた再現認知法により授業を対象化し、大学生を対象とした熟練体育教員の授業中の「今そこで」の授業認知を捉え、熟練体育教員は空間の全体と部分を行き来する認知や先読みの予測に基づく「肯定的な」学習者への働きかけが多いことを明らかにしている。しかしながら授業終了後の一定の期間内にVTRを再生しながら、一つ一つの授業過程の捉え直しを行う再現認知法は負担が大きいため、授業実践を行いながら内面過程の経時的変容を追うことには適していない。それ故、どのようにしてこうした認知的な予測や「肯定的な」学習者への働きかけをする際の学生観が養われていくのかまでは捉えられていない。そこで西原・生田（2010）は、教育実践を行いながらリフレクティブアプローチにより教員自身の視点での授業を再現し、その教授力量を高めることのできる手法の開発を目指し、①授業空間全体を振り返る再現認知法、②教員の目線から授業を振り返る再現認知法、③授業時にその場その時の暗黙的な認知と判断を語るオンゴーイング法（生田、1998）の3つに分け、体育授業における各認知法の特徴の検証を試みている。生田（1998a, 1998b）のオンゴーイング法は、小型録音器等を用いて授業過程における事象を自分の見えたままにその認

知・判断・行為を内言・記録し、実践場面と同時進行で思考を記述する方法であり、忘却やデータに上がらない可能性のある暗黙知といわれる授業進行中の「今そこで」の教員の教授スキルを捉えることが出来るという特徴を持つ。観察者に「みえた」状態を意識的に言語化し記録することが、その場の認知と判断による固有で暗黙的な教授スキルの把握には必要となる。しかしながら頻繁なコミュニケーション過程を伴う授業では自身で授業を行いながら発話記録を取る事が難しいことから、授業者以外の参観者による授業認知を研究対象とするのが一般的である。一方、体育は先に述べたように広い空間で空間認知を行い、学習者の身体の動きそのものを評価することが求められることから、観察活動が多いという特徴がある。従って、授業中の即時的な発話による内言の記録が比較的容易となる。西原・生田（2010）は、オンゴーイング法では授業者の技能の認知と予測事象の認知が顕著に多く、「語らなければ＝認知しなければ」という意識が働く事から授業時における学習者を見取る量が増加するとともに、省察の再生産や増幅が促され認知が深まる可能性を指摘している。しかしながらショーン（1983）の指摘するように、行為の中での直感的な省察過程への気づきは行為の中の省察過程を再構成していく経験によって促されることから、単に学習者を見取る量が増大するだけで「何故」「どのようにして」といった省察過程を再構成していく過程がなければ教員の力量が高まることには容易に繋がらないと考えられる。それ故、生田（2012）は、オンゴーイング法を用い自分の in action での授業技能を把握し課題を自覚し、教員の成長につながる実践研究を進めるためには、授業中に記録した内言を授業後に対象化し認知・判断・行為等を on action で

分析的に明らかにしていく手順を併用することが望ましいとしている。授業後に自分の授業における思考や行動を対象化し、on action で言語化する過程を辿る方法として、授業日誌法（浅田，1998）が挙げられる。授業日誌法は、日誌記述の整理分析を通して教員自身が教えた経験を構造化された知識として獲得していくことをねらいとしている。上記を踏まえ、大学体育の授業においてオンゴーイング法を適用して授業中の認知を増幅した上で授業日誌法を併用し、教員の暗黙的な授業認知・技能の特徴の明示化を図ることは、教育実践中の教授認知の見直しによる授業の改善に寄与するのではないかと考える。

そこで本研究では、省察の実践を見直す方法であるオンゴーイング法と授業日誌法を併用し、教員の暗黙的な授業認知過程を明示化し授業を改善する方法を検証することを目的とする。本研究のデザインを図1に示す。

2. 方法

2.1. 対象授業

理工系の単科大学における新入生を対象とした一般教養体育授業の1クラスを対象授業とした。授業期間は2014年4月～7月で、授業頻度は90分週1回、クラスは入学後にランダムに割り当てられ固定された42名で編成された。クラスの男女比は男性38名(90.5%)、女性4名(9.5%)であった。授業を行う体育館はバスケットボールコート1面の広さで、バレーボールコート1面とバスケットボールのハーフコートなら2面、またはバドミントンコートなら4面が同時に設定できる施設である。

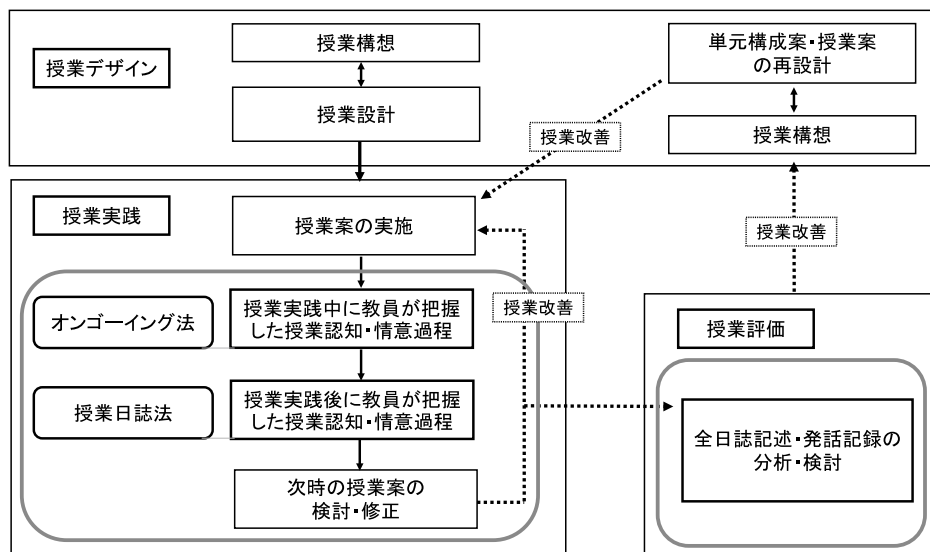


図1 研究のデザイン

2.2. 授業構成

当該大学における体育実技は、スポーツ活動を通して健康・体力を保持増進すると共に、集団的体育活動を通じた協力、自主性などの積極的な態度を涵養することを目的としている。東日本大震災後に様々な要因により身体活動を制限された環境下で入学前を過ごしてきている学生が大半を占め、簡単な運動での怪我や集団活動下での逸脱行為等が目立った前年度の実態を踏まえ、屋内で実施可能な種目に絞り漸進的に身体活動量を増やすと共に、大学生活への適応を図るために相互の関係が構築されることを念頭に置いた単元構成とした。身体活動のリスクに関するスクリーニング (Par-Q) を実施後、アイスブレイキングを兼ねて体ほぐし運動を主とする授業を経て、受講者の現在の体力レベルへの自覚を促すと共に学生の体力の実態を把握することを目的として体力テストを行った。体力テスト後、運動が苦手な者や女性でも取り組みやすく、ネットを挟んだ空間で個人或いはペアでプレーすることから怪我や事故のリスクが比較的少ないバドミントンを最初の単元とした。学生間の関わりが少ないことを勘案して教員主導での班構成とし、班の人数は4コートにそれぞれ10名ずつとした。用具の使い方、ラケットの操作方法の説明、各種フライトの師範、班毎に分かれてのフライトの練習へと展開し巡回指導を行なった後、ダブルスのゲームへと展開した。

次に、同じくネット型でチーム内でのお互いの空間認知やコミュニケーションが必要となるバレーボールの単元を配置した。入学後約1ヶ月が経過しているが、学生間の関わりは消極的であることから、バドミントン単元に引き続き班構成は教員主導とし、授業全体の流れの説明、各種パス、サービスの師範後、2つのコートに3班ずつ分かれ班毎の練習、班対抗でのゲームへと展開した。審判は試合に出ていない班の担当とした。授業中、教員はコート全体を見渡せる場所で、随時指示を与えた。最後に、ゴールを目指して自由に空間を動き回ることから接触のリスクが生じると共に個人の体力やスキルの差が顕れやすいバスケットボールの単元を配置した。学生間の会話の増加に伴い好ましくない行動が目立ちはじめたことから、引き続き教員主導による班構成とした。随時説明を加えながら、チーム単独でのパス回しから、カット無しのディフェンスに対峙してのパス回し、カット有のディフェンスに対峙してのパス回し、1ゴール交代制のゲームを経て、班対抗のゲームへと展開した。審判は試合に出ていない班が担当し、教員はコート全体を見渡せる場所で随時指示を与えた。

尚、各単元における班分けの際には種目経験の有無についてのヒアリングを行い、班間に大きな差異が生じぬよう配慮した。また、学生の大学生活への適応を図るとい

表1 対象授業の概要

		実施環境	主な授業内容
	ガイダンス	教室	オリエンテーション
	Par-Q・軽運動	体育館	疾病のスクリーニング、レクリエーション
	体力テスト	体育館	体力測定
対象授業	1 バドミントン	体育館 4コート /8チーム	班構成、各種フライトの練習
	2 バドミントン		クリア、ドロップ、ヘアピンの練習
	3 バドミントン		サーブテスト、ダブルスゲーム
	4 バレーボール	体育館 2コート /6チーム	班構成、パス練習、ゲーム
	※5 バレーボール		サービス、パス練習・ゲーム
	6 バスケットボール	体育館 1コート /6チーム	班構成、パス練習、1点ゲーム
	7 バスケットボール		班毎に練習、ゲーム
	8 バスケットボール		班毎に練習、ゲーム
	9 バスケットボール		班毎に練習、ゲーム
	種目選択	体育館	種目選択、設営及び活動
	種目選択	体育館	種目選択、設営及び活動
	まとめ	体育館	活動後、レポート作成

※発話記録未取得

点から、異なる仲間とのコミュニケーションの機会を設けるために単元毎に異なる班構成とした。

その内ガイダンス期間の2回と体力測定1回、自由選択に充てた3回を省いた計9回の授業を分析対象授業とした。表1にカリキュラムの構成を示す。

2.3. オンゴーイング法による発話の記録

分析対象者は大学体育教員歴20年の本実践研究主体の教員である。授業者は授業中、小型録音機を用いてオンゴーイング法による発話の記録を行った。授業過程を照会するためにビデオカメラを用い授業画像を記録した。オンゴーイング法による発話記録は全ての授業終了後にテキスト化した後、ラベル付けを行った。例えば、授業4の授業開始後53分経過した際の発話を4-T53というように、時系列に沿って授業過程を対応させてラベル付けを行った。尚、授業開始前の発話はTBとし、ラベル付けを行なった。尚、発話には瞬時の省察によるつぶやきや相互作用が状況に応じて混在する場面があり、厳密に分けると文脈から授業者の認識を拾うことが困難になることからそのままテキスト化し、相互作用の部分のみを括弧で示した。例えば4-T53の「(オッケー、声かけて声)」は相互作用で、「お見合いしてどうすんだ」「身体を寄せなきやダメだな」は瞬時の省察によるつぶやきである。

次に、発話内容を量的に評価するため発話内容の分類を

表2 発話内容の整理 (バトミントン)

時間	授業過程	ラベル	認知	課題	見直し・改善案	肯定的捉え	気づき
50	班毎にラリー練習	1-T50	A君は出来ないだろうな。ん、動けるか。				
69	観察	1-T69	動ける動ける。ちゃんとゲームができそうだな。				
0	時間前	2-TB	バトミントンのネットが外に出ている	備品を管理しきれていない。			
38	試合・観察	2-T38	笑顔と集中が出てきた	少しづつクラスをまとめていく作業はやっぱり大事	目的、評価の内容を明確にしてあげる		
10	TAに指示	3-T10	全員で一つのルールに基づいてっていうのが自然とね	組織化ってやっぱり難しいね。			
16	巡回／観察	3-T16	目がすごい	どうにかしてあの眼を生き生きさせたいね			
36	巡回／観察	3-T36	理解力に差があるな。	全員が未だ真剣に聴くという態度ができあがっていない。			組織的に丁寧に。理解してから。
37	巡回／観察	3-T37	こだわりがある	こだわりを捨てて今やらなきゃならないことは何なのか、認識できるかどうか	先回り。展開を早く。		
43	ゲーム展開の指示	3-T43	このクラス一番展開の動きだしが遅いな。	何処が違うって、コミュニケーションが少ないんだよ。それ言ったらムッとして動かなくなるから。どうする。			

表3 発話内容の整理 (バレーボール)

時間	授業過程	ラベル	認知	課題	見直し・改善案	肯定的捉え	気づき
50	班毎にラリー練習	1-T50	A君は出来ないだろうな。ん、動けるか。				
69	観察	1-T69	動ける動ける。ちゃんとゲームができそうだな。				
0	時間前	2-TB	バトミントンのネットが外に出ている	備品を管理しきれていない。			
38	試合・観察	2-T38	笑顔と集中が出てきた	少しづつクラスをまとめていく作業はやっぱり大事	目的、評価の内容を明確にしてあげる		
10	TAに指示	3-T10	全員で一つのルールに基づいてっていうのが自然とね	組織化ってやっぱり難しいね。			
16	巡回／観察	3-T16	目がすごい	どうにかしてあの眼を生き生きさせたいね			
36	巡回／観察	3-T36	理解力に差があるな。	全員が未だ真剣に聴くという態度ができあがっていない。			組織的に丁寧に。理解してから。
37	巡回／観察	3-T37	こだわりがある	こだわりを捨てて今やらなきゃならないことは何なのか、認識できるかどうか	先回り。展開を早く。		
43	ゲーム展開の指示	3-T43	このクラス一番展開の動きだしが遅いな。	何処が違うって、コミュニケーションが少ないんだよ。それ言ったらムッとして動かなくなるから。どうする。			

行った。分類にあたり、授業者と教育学専門の体育教員との間でテキストを相互に確認し、合意を得た「認知」「課題」「見直し・改善案」「肯定的捉え」「気づき」の5つを分類項目として採用した。「3番の子は一回も触ってないね」のように現象を追認もしくは確認している発話を「認知」、「まじめにやっていなかった奴を叱るべきか」のように課題や問題点に関する発話を「課題」、「間に入らずにこのままいこう。しっかり反省させよう」のように今後の展開を先読みしている発話や導き出された具体的な改善案に関する発話を「見直し・改善案」、「ナイスパス」「いいね」のように対象への賞賛に関する発話を「肯定的捉え」、「言ったか言わなかったじゃなくて、聞けるか聞けないかなんだよな」のように授業への気づきに関する発話を「気づき」として分類した。単元毎の発話例を表2, 3, 4に示す。

2.4. 授業日誌法による日誌記述の分類

オンゴーイング法を適用し授業を行った後、その日のう

ちに授業日誌を作成し事後省察を行った。全授業終了後、浅田(1998)の授業日誌法に倣い、本実践研究主体である第1著者(体育学が専門)と第2著者(教育学が専門)による相互確認を経て「Fact (F), 具体的な学生の姿」「Skill (S), 用いた手立て」「Judge (J), 状況の解釈や判断」「Reason (R), 手立てを用いた理由」「Prospect (P) 教授上の示唆」の5つのカテゴリに分類し、省察内容の整理・分析を行った。尚、本研究の手続きはヘルシンキ宣言の精神に沿い、新潟医療福祉大学倫理審査委員会の承認を得て行われた。

3. 結果

3.1 教員の授業認知・授業技能の特徴

3.1.1 オンゴーイング法

図2は各単元におけるオンゴーイング法により捉えた教員の発話記録を量的に評価し、整理したものである。「認知」

表4 発話内容の整理 (バスケットボール)

時間	授業過程	ラベル	認知	課題	見直し・改善案	肯定的捉え	気づき
49	試合・観察	6-T49	やはり時間がかかるな。まだ全体のコミュニケーション遅いな。				
57	試合・観察	6-T57	ん、危ないな				
61	試合・観察	6-T61		ん、ダメだ。本気になんないとダメだ。			
77	試合・観察	6-T77		まじめにやっていない者を叱るべきか。見えてないな。			
27	観察	7-T27	3番の子は一回も触ってないね。				
47	第三試合開始	7-T47	鳥合の衆だな。話聴いてない。				
69	試合・観察	7-T68					ライン担当、決めなきゃダメかな。
87	試合・観察	7-T87			間に入らずこのままいこう。しっかり反省させよう。		
43	試合・観察	8-T43					
77	試合・観察	8-T77	周りを生かそうって雰囲気が出てきたね。			いいよ、ナイス	
13	巡回指導	9-T13	空き時間に課題の話ができるような間柄ができあがってきてる。チーム毎に組織的にアップしたり、試合に挑もうとする姿がみられる。				
22	試合準備呼びかけ	9-T22				いいね、ナイス	
85	班毎に次週の伝達事項確認・終了	9-T85					言ったか言わなかったじゃなくて、聴けるか聴けないかなんだよな。

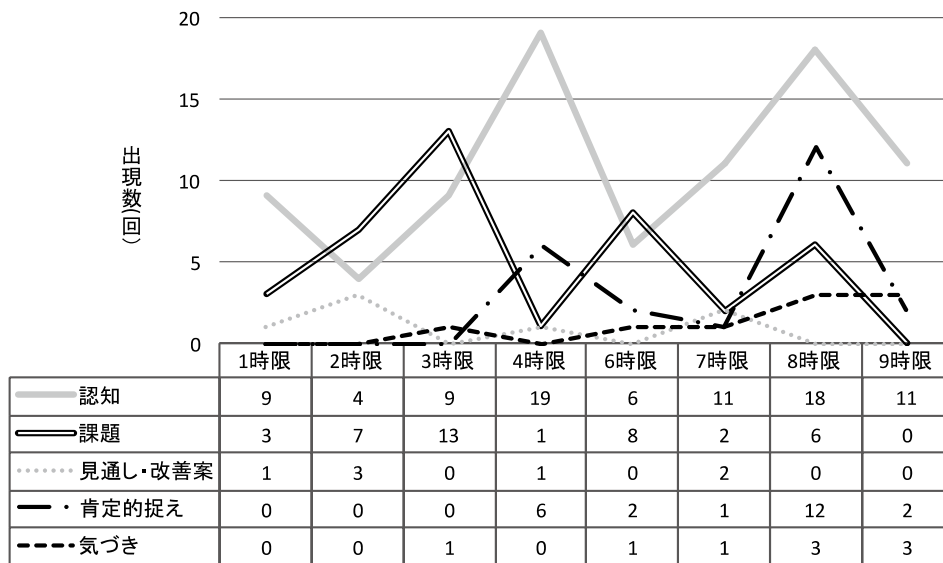


図2 発話の出現数 (分類別)

の出現数は4時限、8時限で多く、「肯定的捉え」の出現数も同授業で多い傾向にあった。「課題」の出現数は授業初期のバドミントン単位には授業の進行に伴い増加し、3時限で最も多く、授業後期のバスケットボール単位には6時限に多く出現していた。

授業初期に「認知」の増加が確認された4時限の発話内容を確認したところ、授業前に「やはり少しこちらの出方をうかがっているのも何人か～先入観を持たずに動かしていきいたいと思う」(4-TB)と、先入観を持って学生の姿を

捉えがちな自らの認知を客観視していくためメタ認知の確認が施されていた。一方、8時限の発話にはメタ認知の確認は施されていない。

「課題」が多かった3時限には、「眼がすごい」「どうにかしてあの眼を生き活きさせたいね」(3-T16)、「このクラス一番展開の動きだしが遅いな」「何処が違うって、コミュニケーションが少ないんだよ。それ言ったらムツとして動かなくなるから。どうする」(3-T43)といった、学生相互のコミュニケーションが少ないという課題に対応す

表5 授業日誌法により整理分類された授業日誌

授業	単元	具体的な学生の姿	用いた手立て	状況の解釈や判断	手立てを用いた理由	教授上の示唆
1	バドミントン	F1 行動は整然とし、不安そうにしていた学生にも安堵と笑顔が見られた	S1 細かな説明	J1 自由に動きたい学生には堅苦しい雰囲気かもしれない	R1 内面化しているのかは分からない	P1 安易に指導案から外れない、クラス単位で集団に向き合う
2		F2 会話や反応の増加	S2 説明に割く時間を減らし、学習の時間を増やした	J2 学生が自分で試行錯誤する時間を設ける	R2 思った以上に一つの事柄を仕込むのに時間がかかる	P2 指導案の見直しとリフレクションを怠らない、テンポ良く進める。
3		F3 欠席者が多め。ゲームは白熱し笑顔が見受けられる反面、試合数の増加に伴い自分の責務を外れる場面が見られた	S3 相互作用を少なめにし、伝えるべきは伝え、見ているというメッセージを送る	J3 説明を理解している学生と全く理解していない学生に2極化。環境に慣れずに様子を伺っている様子	R3 突き放しや人格評価に陥らない	P3 信頼関係を形成し、楽しみをもたせつつ集中させる
4	バレーボール	F4 記録を取り忘れる学生が散見された	S4 説明を最低限にし、班編成をスムーズに行う。	J4 コミュニケーションが活性化し一方で気の緩みや積極性の欠如	R4 技能不足のため消極的になる	P4 声をかけてきっかけを作る
5		F5 中間試験が控えているため、疲れや焦りを持ち込んでいる。最初、呼吸があわない、声が出ない、仲間の失敗を無視するなどが見られたが、ゲームの進行に従いプレイしていないチームの視線もコートに集中し、クラスの一体感が見られた。	S5 肯定的フィードバック	J5 肯定的なフィードバックを重ねていくにつれ、チームのまとまりが出てきた	R5 積極性を引き出す	P5 肯定的フィードバックの徹底
6		F6 組織的な練習に入ると指示が通らずファールが増え、危険な場面が生じた。ゲーム中はゲームに没頭する姿が見られた	S6 矯正的フィードバック	J6 前回よりも信頼関係の醸成が進行	R6 自己開示を怖がって積極性に欠ける	P6 馴れ合いにならぬようルール遵守を徹底させる。信頼関係を構築し、相手の力を引き出せるように仕向ける
7	バスケットボール	F7 全く動かないチームメイトに気を遣い許容する姿	S7 否定的フィードバック	J7 なあなあ関係性に陥っている	R7 (教員自身が) 大会期間中で余裕が無かったのかもしれない	P7 締めるべきは締めるが言葉の選択に気をつける。自分自身を客観視し、学生の姿を肯定的に捉える
8		F8 バスが繋がりキャプテンを中心とした組織的プレー出現。個々の積極性が認められ、教員への相談も増えてきた	S8 役割を明確にしホワイトボードに明記	J8 基準がはっきり認識できたからか、クラス全体に落ち着きが見られた	R8 役割・基準を明確に伝える	P8 明示化の徹底
9		F9 集合が早くなり、談笑する姿が見られ、指示もよく通る	S9 基準・役割の明示	J9 バスが通り、戦略がはっきりしてきた	R9 役割・基準を明確に伝える	P9 気を緩めず最後まで遂行する

る認知が多く語られていた。6時限には「やはり時間かかるな。まだ全体のコミュニケーション遅いな」(6-T49)、「ん、危ないな」(6-T57)、といった学生の姿に対応する認知を経て、肯定的フィードバックによる積極性の促進のみでは対応できないことへの認知の語り「ん、ダメだ。本気になんないとダメだ」(6-T61)、が確認された。次時の7時限の発話内容を確認したところ、「烏合の衆だな。話聞いてない」(7-T47)、という否定的認知の語りと共に、授業技能として否定的フィードバックを用いた特徴ある場面が抽出された。否定的フィードバックを用いるに至った後、ルールが共有されていないことへの気づきの語り「ライン担当、決めなきゃダメかな」(7-T68)が確認された。8時限以降には、「周りを活かそうっていう雰囲気が出てきたね」「いいよ。ナイス」(8-T77)と、学生の姿に対する認知が肯定的に捉えられていた。

3.1.2 授業日誌法

表5は授業日誌法による日誌記述を浅田(1998)に倣い、教員の授業認知を5つのカテゴリに分類し、単元毎に整理・体系化したものである。最初のバドミントン単元の日誌記述には、授業中の学生の姿(F1, F2, F3)に対応する授業認知過程(J1, J2, J3)が改めて捉え直されて言語化

された上で、次の授業に向けての教授上の示唆(P1, P2, P3)が整理されていた。4時限の日誌記述には、バドミントン単元で焦点化された課題に対応して教員の説明を最低限にしてスムーズな授業展開を試みた結果(S4)、コミュニケーションが活性化し一方で気の緩みや積極性が欠如したという学生の姿に対する判断が整理されて捉え直されていた(J4)。その上で、声をかけてきっかけを作ることが教授上の示唆として整理されていた(P4)。5時限の日誌記述には前回の日誌記述での教授上の示唆を踏まえ、学生の積極性を引き出すことをねらいとし(R5)、授業技能(肯定的フィードバック)を用いたこと(S5)、チームのまとまりが出てきた学生の姿が改めて捉え直されて(F5)、次時の授業に向けて肯定的フィードバックを徹底すること(P5)が教授上の示唆として整理されていた。バスケットボール単元に移行した6時限の日誌記述には、授業技能(矯正的なフィードバック)を用いた授業認知の過程(F6, J6, R6)の捉え直しを経て、ルール遵守を徹底させること(P6)が教授上の示唆として整理されていた。否定的フィードバックが抽出された7時限には、授業中の学生の姿に対応する認知過程の捉え直しを経て(F7, J7)、授業技能(否定的なフィードバック)を用いたこと(S6)に対応する教員の情意過程を捉え直し(R7)、言葉の選択に

気をつけること、自身を客観視し学生の姿を肯定的に捉えること (P7) が教授上の示唆として整理されていた。8 時限には、用いた授業技能として試合運営上の基準と役割を明確に伝えるために (R8)、ホワイトボードに明示したこと (S8)、それに伴う学生の姿としてクラス全体に落ち着きがみられたこと (J8)、積極的な相談や組織的プレーが出現したこと (F8) が捉え直された上で、明示化の徹底が教授上の示唆として整理されていた (P8)。9 時限には集合が早くなり、談笑する姿、指示がよく通り行動する姿 (F9)、基準・役割の明示を経て (S9)、ゲーム中にパスが通り戦略がはっきりしてきたことが (J9)、改めて捉えなおされた上で、気を緩めずに最後まで遂行することが教授上の示唆として整理されていた (P9)。授業中に認知した課題や授業行為は、日誌記述の過程で整理されて認知・判断の枠組みが次時授業に向けて修正されていた。

3.1.3 オンゴーイング法と授業日誌法との関連

3 時目において認知された、学生間のコミュニケーションが少ないという課題は、授業日誌法を通し、「説明を理解している学生と全く理解していない学生に 2 極化。環境に慣れずに様子を伺っている様子」(J3)、「突き放しや人格評価に陥らない」(R3)、「相互作用を少なめにし、伝えるべきは伝え、見ているというメッセージを送る」(S3) といった認知・判断の枠組みに整理・修正されていた。次時の 4 時限目が始まる前には修正された認知・判断の枠組みを踏まえたメタ認知の確認が施され (4TB)、授業技能 (肯定的なフィードバック) に対応する語り「ずいぶん積極的な動きが出てきた～教師の働きかけとしてはとにかくポジティブなフィードバックをかけ続ける」(4T74)、が確認された。授業日誌法を通して修正された認知・判断の枠組みを手掛かりにして、学生の姿及び授業技能に対応する認知がオンゴーイング法により行われていた。

暗黙的であった授業技能 (肯定的フィードバック) に対応する授業中の語り (4T74) は、日誌記述の過程で「声をかけてきっかけをつくる」(P4)、「積極性を引き出す」(R5)、「肯定的フィードバックの徹底」(P5)、に明示化され、認知・判断の枠組みが次時授業に向けて修正されていた。

上記の循環的な授業の見直しにより焦点化された授業技能の枠組み (P5) のみでは教員が目前の学生の姿に対処できず、否定的フィードバックを用いた特徴的な場面が 7 時限に抽出されている。この場面におけるオンゴーイング法による教員の発話記録「ライン担当、決めなきヤグメかな」(7T68) は、教員が授業中に授業技能 (否定的フィードバック) に対応する授業認知・情意過程を省察している語りである。この場面は、授業日誌法により「(教員自身

が) 大会期間中で余裕が無かったのかもしれない」(R7) と、改めて捉え直されることで、学生の姿及び授業技能に対応する認知の枠組みが「締めるべきは締めるが言葉の選択に気をつける。自分自身を客観視し、学生の姿を肯定的に捉える」(P7) へと修正されていた。この修正された認知・判断の枠組みを伴うメタ認知が、次時の 8 時限目における「認知」「肯定的捉え」の発言数の増加に寄与したものと考えられる。8 時限目では肯定的に学生の姿を捉えることで、自らの授業技能へと焦点が向けられ「役割を明確にしてホワイトボードに明記」(S8)、「役割・基準を明確に伝える」(R8)、と具体的な授業技能を改善していることが明らかになった。

4. 考察

4.1 教員の授業認知

バドミントン単元及びバレーボール単元の最初の時限 (1 時限, 4 時限) の認知の発話数が課題の発話数を上回っているのに対し、バスケットボール単元の最初の時限 (6 時限) は認知の発話数を課題の発話数が上回っている。単元の切り替えに伴い、チーム編成やルール等の説明に時間を要したことや、バスケットボールの教材特性として相手チームとの接触のリスクや意思決定の複雑さが求められることから (岩田, 2012)、指示の時間が増えて観察場面が減少したことが、現象の追認や確認を行う認知の発話数が少ない主な原因であると考えられる。オンゴーイング法の適用に際し、教材や施設、クラス編成等の要因により観察場面が確保できにくくなることへの留意が求められる。オンゴーイング法の適用によりメタ認知の確認が施された上で教員自身の授業技能への認知が行われていた結果は、オンゴーイング法では「認知しなければ」という意識が働くことにより省察の再生や増幅が可能となっているとする西原 (2007) の報告を支持するものであった。授業中の暗黙的な認知・判断の過程が授業日誌法を介して明示化・修正されることに伴い、次時授業に向けての具体的な授業の改善が促され、修正された認知・判断の枠組みを掛かりにした授業認知が行われていた。オンゴーイング法に授業日誌法を併用することにより授業中の暗黙的な省察による認知の過程が明示化・修正されて、授業の改善が促されることが示唆された。本研究を通して明らかになった授業改善の過程を図 3 に示す。高橋 (2004) は、オンゴーイング法と対話リフレクションを併用して授業実践知を対象化し、同じ事象の授業認知・技能を他者 (メンター) との認知と対比することにより、自分自身の授業技能の特徴を把握すると共に、教員自身の課題が整理されて気づきが得ら



図3 両省察法による授業改善の過程

れることを報告している。一方、オンゴーイング法と授業日誌法の併用による方法は、他者の視点を交えず教員自身の暗黙的な授業認知を言語にして記述していくことで明示化を促し授業改善を図る方法であることから、教員自身の授業技能の課題の整理による気づきや次時授業の改善が促されるものの、他者（メンター）の経験を踏まえた省察による学びには繋がらず、そこが本研究の限界であると思われる。しかしながら、体育の専門教員数が1名のケースや、日常の多忙な時間を割いて組織的な授業研究を行うための準備やその後の報告書の作成などの負担が大きい等の理由から、複数の教員による専門的な見地から実態に即した授業実践過程への助言を求める機会を得ることは実際には難しく、オンゴーイング法と授業日誌法を併用し授業実践を通し個人で自らの授業を対象化して授業認知過程の捉え直しを図る本方法は、教員の授業力量を見直し授業改善を促

進していく見地から有効な方法であると思われる。

5. まとめ

本研究では、省察の実践を見直す方法であるオンゴーイング法と授業日誌法を併用し、暗黙知である教員の授業認知過程を明示化し、授業を改善する方法を検証することを目的とした。オンゴーイング法により音声で記録した教員の授業実践中の認知過程と、授業日誌法により授業後に捉え直した授業認知過程を整理分析し、教員の授業認知の側面から授業改善の過程を捉えた。本研究を通じて得られた本事例における知見は以下の通りである。

- ①オンゴーイング法による発話記録及び授業日誌法により整理された日誌記述の分析を通し、教員の授業認知過程が明らかになった。

- ②オンゴーイング法の実施により、教員のメタ認知が施された上で学生の姿及び授業技能への認知が行われていた。
- ③暗黙的な授業中の認知は日誌記述の過程で明示化され、次時授業に向け認知・判断の枠組みが修正されていた。
- ④授業日誌法を通して修正された認知・判断の枠組みを手掛かりにし、授業実践中に学生の姿及び教員の授業技能の認知が行われていた。
- ⑤発話記録と日誌記述の分析により、③、④による循環的な授業の見直しでは授業がうまく進行しなくなり、否定的フィードバックを用いた授業場面における教員による学生の姿の認知の特徴が抽出された。
- ⑥上記場面において、授業実践中の教員の情意過程はオンゴーイング法によりメタ認知され、授業後に授業日誌法により捉え直されていた。その結果、教員の学生の姿・授業技能に対応する認知の枠組みが修正された。

参考文献

浅田 匡(1998)自分の授業を見直す. 浅田 匡, 生田孝至, 藤岡完治(編著)成長する教師. 金子書房, 東京 pp.147-160.
 ドナルド・A・ショーン(1983) 省察的実践とは何か-プロフェッショナルの行為と思考- 鳳書房, 東京 pp254-302.
 藤岡完治(1998)自分の言葉で授業を語る. 浅田 匡, 生田孝至, 藤岡完治(編著)成長する教師. 金子書房, 東京 pp.118-146.
 生田孝至(1998a) 授業を展開する力. 浅田 匡, 生田孝至, 藤岡完治(編著)成長する教師. 金子書房, 東京 pp.42-54.

生田孝至(1998b) オンゴーイングによる授業認知と教師研究. 日本教育工学会第14回大会講演論文集, 231-232.
 生田孝至(2012)教師の自己成長を促進する研究. 西之園晴夫, 生田孝至, 小柳和喜雄(編著)教育学における教育実践研究
 生田孝至, 高橋 健(2004) オンゴーイングと対話リフレクションによる観察者の授業認知. 新潟大学教育人間科学部紀要 人文・社会科学編, 6 (2) : 381-393.
 金井壽宏, 谷口智彦(2012)実践知の組織的継承とリーダーシップ. 金井壽宏, 楠見孝(編著)実践知-エキスパートの知性-有斐閣, 東京 pp80-81.
 岩田 靖(2012)体育の教材を創る. 大修館書店, 東京 pp15-43.
 楠見 孝(2012)実践知の獲得. 金井壽宏, 楠見 孝(編著)実践知-エキスパートの知性- 有斐閣, 東京 pp34-57.
 文部科学省(2006) 教育基本法. <http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H18/H18HO120.html> (accessed 2015.10.9)
 日本教育工学会(2000)教授スキル. 日本教育工学会(編著)日本教育工学事典. Pp206-208.
 西原康行, 生田孝至(2008)スポーツ指導者の状況認知に関する研究. 日本教育工学会論文誌, 31 (4) : 425-434.
 西原康行, 生田孝至 (2010) 再現認知とオンゴーイングによる体育教師の力量把握方法の検討-私自身を対象化したバドミントン授業ゲーム時の認知-. 体育学研究, 55 : 169-176.
 西原康行, 高橋一栄, 佐藤勝弘, 生田孝至(2007)大学体育教員の教授力量に関する研究-再現認知による初心者教員と習熟教員の比較-. 大学体育学, 4 : 3-14
 シーデントップ, D. (1988)高橋建夫他(訳)体育の教授技術, 大修館書店, 東京.

(2017年4月17日受付)
(2017年12月14日受理)

英文抄録の和訳

省察的実践は専門家がその実践経験から学びを得るスキルである。自分の授業を改善するためには、教員自身の経験に基づく授業省察による、課題と解決方法の明確化が不可欠である。省察的実践を見直す方法としてオンゴーイング法と授業日誌法が挙げられる。オンゴーイング法は授業実践中の授業認知を吹き記録する方法で、授業日誌法は授業後に授業実践を振り返り、記述を通して暗黙的な授業認知の明示化を図る方法である。オンゴーイング法と授業日誌法を併用し、省察的実践を見直し授業を改善する方法の検証を本研究の目的とした。オンゴーイング法による発話記録を「認知」「課題」「見直し・改善案」「肯定的捉え」「気づき」に分類し、その出現数を量的に評価した。日誌記述を「具体的な学生の姿」「用いた手立て」「状況の解釈や判断」「手立てを用いた理由」「教授上の示唆」に分類し、授業認知過程の整理・分析を行った。本研究で得られた知見は以下の通りである。

- ①オンゴーイング法による発話記録及び授業日誌法により整理された日誌記述の分析を通し、教員の授業認知過程が明らかになった。
- ②オンゴーイング法の実施により、教員のメタ認知が施されて学生の姿及び授業技能の認知が行われた。
- ③暗黙的な授業中の認知は日誌記述の過程で明示化され、次時授業に向けて認知・判断の枠組みが修正された。
- ④授業日誌法を通して修正された認知・判断の枠組みを手掛かりにし、授業実践中に学生の姿及び教員の授業技能の認知が行われた。
- ⑤発話記録と日誌記述の分析により、③、④による循環的な授業の見直しでは授業がうまく進行しなくなり、否定的フィードバックを用いた授業場面における教員による学生の姿の認知の特徴が抽出された。
- ⑥上記場面において、授業実践中の教員の情意過程はオンゴーイング法によりメタ認知され、授業後に授業日誌法により捉え直されていた。その結果、教員の学生の姿・授業技能に対応する認知の枠組みが修正された。

学外活動を伴う集中型の大学体育授業が受講学生の 社会人基礎力におよぼす影響：ゴルフ種目を対象に

金田晃一¹⁾, 引原有輝¹⁾

The effect of physical education class including off-campus activity of golf
on the fundamental competencies for working persons in college students

Koichi KANEDA¹⁾ and Yuki HIKIHARA¹⁾

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of physical education class of golf on the fundamental competencies for working persons in college students. The target classes were semester class which the aim of the class was set to acquire golf swing technique and block class which included off-campus activity such as playing golf on private course with camp in addition to golf swing technique acquisition. The student number of both classes were 18 and 21 in the semester class and block class, respectively. The both classes constructed active learning and problem- or project- based learning for acquisition of golf swing by group working consisted of three people. Also, the students were used iPad mini and M-Tracer devices to analyze their golf swing which intended to stimulate discussion of group working. The students answered questionnaire of the fundamental competencies for working persons at pre and post period of the class, and 12 elements of ability were evaluated. As a result, an independence, an ability of influence, an ability of activeness, an ability of detecting issues and an ability of delivering opinion showed significantly higher value at the post compared to the pre in the semester class, while the all 12 elements were significantly higher at the post compared to the pre in the block class. It was suggested that the golf class constructed by active learning and problem- or project- based learning for acquisition of golf swing by group working have a possibility to improve student's independence, ability of influence, ability of activeness, an ability of detecting issues and an ability of delivering opinion. However, it was also considered that the off-campus activity including playing golf on private course with camp in addition to golf swing technique acquisition in a block class affect the student's fundamental competencies for working persons very positive.

キーワード：ゴルフ, 通常授業, 集中授業, 学外施設, 社会人基礎力

Keywords: golf, semester class, block class, facilities of outside school, the fundamental competencies for working persons

1. 緒言

1991年の大学設置基準の大綱化によって大学体育を必修科目とする法的根拠がなくなって以来、「大学体育のあり方」について様々な議論が展開されている。特に、当時の大学体育に向けられた批判の一つに「高等学校の繰り返し」というものがあり（篠田, 2003）、これをいかに改善し大学体育の存続意義を持たせるか、というのが課題となった。その中で、2008年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」では、森田ほか（2016）の記述を参考にすると、従来の学部・学科といった専門領域

あるいは教養教育ではなく、学位を授与する過程（プログラム）、Diploma Policiesに則ったプログラムの提供を強調し、4つの学士力の育成、さらに能動的学習（アクティブラーニング）を導入することの重要性が指摘された。また、2012年の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」では、引原ほか（2016）の記述を参考にすると、様々な社会現象に対してそこに存在する問題を自ら発見し、それを解決するための道筋を見定める能力を育成することが、学士課程教育において急務である、としている。森田（2014）は、大学体育の理念の上位に位置する健康、体力、生涯スポーツといった項

1) 千葉工業大学 Chiba Institute of Technology

目は高等学校の繰り返しであり、さらにスポーツクラブでも実施可能であると批判しており、森田ほか(2016)は、大学体育は高等学校やスポーツクラブでは実施できない内容であることが必要である、としている。このようなことから、今後、アクティブラーニングや課題探究(解決)能力養成型学習(PBL: Project-based learning あるいは Problem-based learning)といった取り組みの効果的な導入に期待が置かれている(溝上, 2007)。

ここで、全国大学体育連合「大学生のスポーツ経験と意識に関する調査報告書」(2017)では、「スポーツ活動を通じて身につけたり経験したりしたこと」の回答の上位3つが、「チームワーク力」「コミュニケーション力」「自己管理能力」であり、これらはいずれも社会人基礎力の構成要素であり、スポーツ活動が社会人基礎力を向上させる経験となっている、と報告した。経済産業省(2006)では、社会人基礎力を「職場や地域社会で多様な人々と共に仕事をする上で必要な基礎的な能力」とし、前に踏み出す力(アクション)、考え抜く力(シンキング)、チームで働く力(チームワーク)の3つの能力と、それをさらに合計12の能力要素に細分化している。このようなことから、大学体育授業における社会人基礎力への影響についていくつかの報告が見られ、大学体育授業の教育的価値について論じられている(石道ほか, 2015, 2016, 2017; 吉松, 2015; 引原ほか, 2016)。しかしながら、大学体育授業が社会人基礎力の育成に寄与することを確固たるものとするには、まだまだ多くの報告が必要であると考えられる。

ところで、大学体育授業の特徴として、高等学校までとは異なる多様な種目構成が挙げられる。文部科学省「大学スポーツの振興に関する検討会議最終とりまとめ」(2017)では、多様な種目構成の一つに「ゴルフ」が取り上げられ、スポーツ人口の拡大に寄与していると報告した。また、「スキーやゴルフ等の授業を合宿による集中講義として行うことは、大学による地方創生や社会貢献にもつながる有効な取組と考えられる」と記載されている。実際、三幣ほか(2010)による報告では、大学生のゴルフ授業への興味は約77%が「非常にある」または「比較的ある」と回答しており、さらに約77%の大学がゴルフの授業を過去および現在に実施している。八田ほか(2015)は、宿泊を伴うゴルフ授業において、「自己開示」「他者協力」「挑戦達成」「楽しさ実感」といった経験が学生のライフスキルに好ましい影響を与えると報告した。他にも、平木ほか(2014)は、学生の自由記述感想文から、ゴルフ実習は仲間との交流やラウンド実践を通して技術の上達が得られて楽しい授業である、と述べている。ゴルフの種目特性として、エチケットやマナーを守る、審判は自分自身で行う、技術や思考に

奥行きが深く話題性に富んでいる、プレーヤー間のコミュニティの形成がはかれる、などのことを踏まえると(関口, 2001)、ゴルフの授業を集中授業として行い、かつラウンド実習を兼ねた授業構成は、受講する学生に対して人間的成長、ひいては社会人基礎力に対して良い影響を与える可能性が推察される。

そこで、本研究ではゴルフを題材にした大学体育授業が社会人基礎力に対してどのような影響をおよぼすのかを検討するために、週1回の学期授業として学内施設のみを用いて実施されるゴルフ授業と、集中授業として宿泊を伴うラウンド実習を含んだ学外施設も利用して実施されるゴルフ授業を対象として比較・検討を行うことを目的とした。

2. 方法

1) 対象者

本研究の対象となったのは、著者らの所属する大学における一般教養体育授業であるスポーツ科学「ゴルフ」および集中スポーツ科学「ゴルフ」を受講した、それぞれ18名(男性10名、女性8名)および21名(男性17名、女性4名)の学生であった。スポーツ科学「ゴルフ」は2014年度の後期学期(9月~1月)に開講され、集中スポーツ科学「ゴルフ」は2014年度2月の春休み集中授業期間中に開講された。男性1名のみ両授業を受講し、その他の受講生は各授業において異なる学生であった。

本研究はヘルシンキ宣言の精神に沿い、スポーツ実施時の安全確保ならびに対象者の個人情報の管理など人権擁護に配慮して実施された。

2) 授業の目的および内容

本研究で対象となった2つの授業は1, 2年次必修科目である。いずれの授業においてもゴルフの種目を題材にした学生による主体的な教え合いと学び合いによるグループワークを基本としたアクティブラーニングおよびPBL型の授業であり、シラバスには「自ら課題を見出し、いかにその課題を解決するかを「考え、実践すること」を重視します」と明記されている。それぞれの授業内ではグループワークを活性化するためおよび課題の発見や設定、解決方法の設定を促進すべく、iPadminiを用いたスイング撮影・分析や、M-Tracer (EPSON社製)を用いたスイング分析を取り入れた。

両授業ともグループワークは1グループ3名で構成した。各グループは学部、学科に関係なくランダムに構成した。各回の授業ではグループのリーダーを選出し、リーダー役は毎回グループ内で順番に交代していくことで、必

ず全員が1度はリーダーを経験するようにした。グループリーダーの役割については、引原ほか(2016)を参考に、1) グループ活動の指揮、2) ディスカッション時の意見の取りまとめ、3) 授業教具の管理責任、とした。受講学生のほとんどは初めてゴルフクラブを持つような学生であった。しかし、中にはゴルフコースをラウンドした経験のある学生が集中スポーツ科学の受講生には2名存在した。スポーツ科学の受講生にはゴルフコースをラウンドした経験のある学生は存在しなかった。

2014年度の後期学期に開講されたスポーツ科学「ゴルフ」および2014年度の春休み集中期間中に開講された集中スポーツ科学「ゴルフ」の実際の授業の概要は、表1の通りである。スポーツ科学および集中スポーツ科学ともに、実際の打撃練習ではグループワークとしてお互いのスイングを観察し、アドバイスなどコミュニケーションをとりながらお互いのゴルフスイングの技術の向上を目指す取り組みを行うため、表1では実技(演習)と明記した。

スポーツ科学「ゴルフ」は、週1回で行われ、6回の講義および9回の実技(演習)を行った。講義の主な内容

は、グループディスカッションおよび担当者の専門領域である応用健康科学や疫学研究に関する講義を行った。9回の実技(演習)ではショートアイアンからロングアイアンまでのクラブを使用して屋外施設(陸上競技場)にて打撃練習を行った。特に、実技(演習)の4~6回目ではiPadminiを用いてスイングの撮影・分析を行い、7~9回目ではM-Tracerを用いたスイング分析を行った。集中スポーツ科学「ゴルフ」では、合計5日間の行程で、初日に講義と屋内練習場でのパターおよび屋内練習場に設置されたゴルフゲージでのショートアイアンの打撃練習、2日目は屋外施設でショートアイアンを用いた打撃練習およびiPadminiで撮影したスイング映像を用いてグループディスカッションを行った。3日目には午前中にショート~ミドルアイアンを用いた打撃練習を行い、午後は民間の打ちっ放し練習場にてロングアイアンおよびウッド系クラブでの打撃練習を行った。4日目は屋外施設でのショート~ミドルアイアンを用いた打撃練習および屋内練習場のゴルフゲージでのロングアイアンおよびウッド系クラブを用いた打撃練習を行った。3日目および4日目ではM-Tracer

表1 それぞれの授業における授業内容の概要

回(週)	スポーツ科学「ゴルフ」	集中スポーツ科学「ゴルフ」	
1	講義： 授業の目的および授業進行についてのガイダンス	講義： 授業の目的および授業進行についてのガイダンス グループ活動を展開する上でのパーソナリティと社会人基礎力について 社会人基礎力アンケートの実施(pre)	
2	講義： グループ活動を展開する上でのパーソナリティと社会人基礎力について 社会人基礎力アンケートの実施(pre)	講義： ゴルフ用具とスタンス、アドレス、スイングに関する基礎知識(用語)	1日目
3	実技(演習)： 屋外施設でのショートアイアンを用いた打撃練習(ショートスイング)	実技(演習)： 屋内練習場でのパター練習 ゴルフゲージでのショートアイアンを用いた打撃練習(ショートスイング)	
4	実技(演習)： 屋外施設でのショートアイアンを用いた打撃練習(ハーフスイング)	実技(演習)： 屋外施設でのショートアイアンを用いた打撃練習(ハーフスイング) iPadminiを用いたスイング撮影・分析	
5	実技(演習)： 屋外施設でのショートアイアンを用いた打撃練習(フルスイング)	実技(演習)： 屋外施設でのショートアイアンを用いた打撃練習(フルスイング) iPadminiを用いたスイング撮影・分析	2日目
6	実技(演習)： 屋外施設でのショートアイアンを用いた打撃練習(フルスイング) iPadminiを用いたスイング撮影・分析	講義： 撮影した映像を用いたグループディスカッション M-tracerの使い方および分析項目の説明	
7	実技(演習)： 屋外施設でのショート~ミドルアイアンを用いた打撃練習(フルスイング) iPadminiを用いたスイング撮影・分析	実技(演習)： 屋外施設でのショート~ミドルアイアンを用いた打撃練習(フルスイング) M-Tracerを用いたスイング分析	3日目
8	実技(演習)： 屋外施設でのショート~ロングアイアンを用いた打撃練習(フルスイング) iPadminiを用いたスイング撮影・分析	実技(演習)： 民間の打ちっ放し練習場でのロングアイアンおよびウッド系クラブを用いた打撃練習 M-Tracerを用いたスイング分析	
9	講義： iPadminiで撮影した映像を用いたグループディスカッション	実技(演習)： 屋外施設でのショートアイアンを用いた打撃練習(フルスイング) M-Tracerを用いたスイング分析	
10	実技(演習)： 屋外施設でのショート~ロングアイアンを用いた打撃練習(フルスイング) M-Tracerを用いたスイング分析	実技(演習)： ゴルフゲージでのロングアイアン~ウッド系クラブの打撃練習(フルスイング) M-Tracerを用いたスイング分析	4日目
11	実技(演習)： 屋外施設でのショート~ロングアイアンを用いた打撃練習(フルスイング) M-Tracerを用いたスイング分析	講義： ゴルフ場での過ごし方やマナーとラウンドルールの解説 M-Tracerで取得したデータを用いたグループディスカッション	
12	実技(演習)： 屋外施設でのショート~ロングアイアンを用いた打撃練習(フルスイング) M-Tracerを用いたスイング分析	実技(演習)： ゴルフ場での練習(パター、バンカー、アプローチ、打撃)	
13	講義： 社会人基礎力アンケートの実施(post) 授業を振り返り自身が成長した点や課題点の自己分析 担当者の専門領域に関する講義	実技(演習)： ゴルフ場での練習(パター、バンカー)	5日目
14	講義： 担当者の専門領域に関する講義	実技(演習)： ラウンド実習	
15	講義： 担当者の専門領域に関する講義 期末試験、全体のまとめ	実技(演習)： ラウンド実習 社会人基礎力アンケートの実施(post)	

を用いたスイング分析も行った。4日目の午後には千葉県御宿町にある著者が所属する大学の研修センターに移動し、講義として翌日の民間ゴルフ場での過ごし方やマナー、ラウンドルールの解説などを行い、さらにM-Tracerで取得したデータを用いてグループディスカッションを行った。5日目は午前中に民間ゴルフ場にて練習場を使用してグリーンでのパター練習、バンカー、アプローチ練習場、打撃練習場にてそれぞれ練習を行い、午後にラウンド実習を行った。今回行ったラウンド実習は、一般の利用者が全員スタートした後に9ホール限定、日没までの条件にて利用できるアフタヌーンラウンドであった。ただし、アフタヌーンラウンドは当該ゴルフ場から提案された特例的な方法である。

両授業とも、iPadminiを用いたスイング撮影・分析では、フリーのアプリケーションソフトであるUbersenseをインストールさせ、このアプリケーションソフトを用いて撮影した映像の分析を実施した。Ubersenseアプリケーションソフトは、動画のスロー再生、2つの動画の重ね合わせ、アノテーションの付加などが可能であり、スイング動作を細かく分析できる。M-TracerはEPSON社が販売しているゴルフスイング解析デバイスであり、ゴルフクラブのグ

リップに取り付けたデバイスとiPadminiにインストールしたアプリケーションソフトがBluetoothを介して接続することで、スイングの軌跡やヘッドスピード、ボールインパクト時のヘッドの向き、ナチュラルアンコックなど、通常、肉眼や映像で確認することが非常に難しい項目を解析でき、数値およびアニメーションにてアプリケーションで表示する。加えて、スポーツ科学では6回目、集中スポーツ科学では5回目に相当する、iPadminiを用いたスイング撮影・分析をはじめて行う授業の際には、初心者においても理解しやすい視覚的にわかりやすいポイントとして、スイング中の「頭部の位置と目線」、「腰部のスウェイ」、「バックスイング時の肘の角度」といった項目を、受講学生に全体集合させた上で教員による口頭および模倣により教えた。

3) 社会人基礎力の評価

スポーツ科学では2回目 (pre) および13回目 (post) の授業時に、集中スポーツ科学では1回目 (pre) および15回目終了時 (post) に、NPO法人日本インターンシップ推進協会が提供している社会人基礎力評価シートを参照した質問紙を用いて授業の受講学生自身の社会人基礎力を

表 2 社会人基礎力の各評価項目、能力要素および質問項目

評価項目	能力要素	質問項目
前に踏み出す力 (アクション)	主体性：物事に進んで取り組む力	Q1 指示がなくても、やるべきことを自ら見つけて取り組んでいる
		Q2 知識・技術を意欲的に身につけようとしている
		Q3 他人が嫌がることも行っている
	働きかける力：他人に働きかけ巻き込む力	Q4 周囲の人々とともに行動するよう声かけをしている
		Q5 周囲の人々に、目的を共有する働きかけを進んで行っている
		Q6 周囲の人々と意識して協働している
	実行力：目的を設定し確実に行動する力	Q7 自ら目標を設定し、その達成に取り組んでいる
		Q8 目標達成の手順、方法を考え、確実に進めている
		Q9 困難に遭遇しても、粘り強く行動している
考え抜く力 (シンキング)	課題発見力：現状を分析し目的や課題を明らかにする力	Q10 現状を的確に把握し分析している
		Q11 分析結果をもとに問題点を見出している
		Q12 取り組むべき課題を明確にしている
	計画力：課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力	Q13 課題解決のための手順、方法を考え出している
		Q14 手順、方法は、常に複数案を用意している
		Q15 複数案の中から最適案を選択している
	創造力：新しい価値を生み出す力	Q16 常に新しい発想、考えを身につけるような行動をとっている
		Q17 良い発想をするための方法を積極的に習得している
		Q18 課題に対して新しい解決方法を考え出している
チームで働く力 (チームワーク)	発信力：自分の意見をわかりやすく伝える力	Q19 事前に話すポイントを整理している
		Q20 要点を押えて理論整然としている
		Q21 相手の立場、気持ちを考えて話している
	傾聴力：相手の意見を丁寧に聞く力	Q22 相手が話しやすい雰囲気づくりをしている
		Q23 相手の話を前向きに聞く態度を取って聞いている
		Q24 適切なタイミングで質問をしている
	柔軟性：意見の違いや立場の違いを理解する力	Q25 自分の考え方ややり方にこだわらず、臨機応変に対応している
		Q26 相手の意見や立場を尊重している
		Q27 他人の意見、やり方を受け入れ、自己向上に活かしている
	状況把握力：自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力	Q28 自分の置かれた環境、状況をよく把握している
		Q29 自分に課せられた役割・使命をきちんと自覚している
		Q30 周囲の人々の役割・使命と自分との関係を良く認識している
	規律性：社会のルールや人との約束を守る力	Q31 社会のルール、マナーをよく守っている
		Q32 約束したことは必ず守っている
		Q33 リーダーの指示に従い、集団行動をとっている
ストレスコントロール力：ストレスの発生源に対応する力	Q34 ストレスに負けず、常に前向きな行動をとっている	
	Q35 ストレスを成長のチャンスとして捉えている	
	Q36 自分なりのストレス解消法を考え実行している	

評価した（表2）。この社会人基礎力評価シートは、NPO 法人日本インターンシップ推進協会が2008年に経済産業省の指導のもと作成した評価シートである。本研究で用いた社会人基礎力の評価質問紙は、各能力要素（計12要素）における質問項目が3つずつ、合計36項目の質問で構成されており、5段階（100, 80, 60, 40, 0点）で評価するものである。この5段階評価では尺度間隔が不均一なため、本研究ではそれぞれ5, 4, 3, 2, 1点として評価した（引原ほか, 2016）。そして、各能力要素を構成する3つの質問項目の合計点数を算出した。

4) 統計処理

得られた評価点に関しては全て平均値±SDで示した。各授業におけるpreとpostの評価点について、Kolmogorov-Smirnov検定を用いて正規性を確認した。各授業のpreおよびpostに正規性が認められたのはストレスコントロール力のみであり、これについては二元配置分散分析を用いて交互作用について確認したところ、交互作用は認められなかったため、各授業におけるpre-postの比較を対応のあるt検定を用いて行った。また、その他の

項目については、各授業におけるpre-postの比較は、preおよびpostの評価点がともに正規性が認められた場合には対応のあるt検定を、一方または両方に正規性が認められなかった場合にはWilcoxon符号順位検定を用いて比較を行った。各授業における変化（postからpreの評価点を差し引いたもの）についても、正規性が認められた場合には対応のないt検定を用いて授業間の比較を行い、正規性が認められなかったものについてはMann-Whitney U検定を用いて比較した。全て有意水準は5%未満とした。

3. 結果

表3に、preおよびpostにおける社会人基礎力の評価得点を示す。スポーツ科学では主体性、働きかける力、実行力、課題発見力、発信力がpostでpreと比較して有意に高い値を示した(p<0.05)。また、集中スポーツ科学では、12の能力要素全ての項目においてpostがpreと比較して有意に高い値を示した(p<0.05)。postからpreを差し引いた社会人基礎力の各能力要素における評価得点の変化量については、創造力、傾聴力、柔軟性、状況把握力、規律性

表3 スポーツ科学「ゴルフ」および集中スポーツ科学「ゴルフ」における社会人基礎力の得点

		pre	post		difference (post - pre)
	主体性	スポーツ科学 7.7 ± 2.0	8.8 ± 1.9 *		1.2 ± 1.2
	集中スポーツ科学	9.6 ± 1.7	10.6 ± 1.7 *		1.0 ± 1.9
前に踏み出す力 (アクション)	働きかける力	スポーツ科学 7.2 ± 2.0	8.3 ± 2.3 *		1.1 ± 1.4
	集中スポーツ科学	8.8 ± 2.1	10.6 ± 1.7 *		1.9 ± 1.7
	実行力	スポーツ科学 7.5 ± 1.9	8.6 ± 2.2 *		1.1 ± 1.6
	集中スポーツ科学	9.8 ± 1.9	11.3 ± 1.0 *		1.6 ± 2.0
	課題発見力	スポーツ科学 8.6 ± 2.2	9.6 ± 2.4 *		0.9 ± 1.7
	集中スポーツ科学	10.3 ± 2.0	11.3 ± 1.0 *		1.0 ± 1.9
考え抜く力 (シンキング)	計画力	スポーツ科学 8.2 ± 1.5	8.2 ± 1.7		-0.1 ± 2.0
	集中スポーツ科学	10.0 ± 2.1	11.0 ± 1.5 *		1.0 ± 1.8
	創造力	スポーツ科学 7.0 ± 1.5	7.8 ± 1.7		0.8 ± 2.1
	集中スポーツ科学	8.4 ± 2.3	11.0 ± 1.6 *		2.6 ± 2.0 †
	発信力	スポーツ科学 7.7 ± 2.0	8.6 ± 2.0 *		0.8 ± 1.6
	集中スポーツ科学	9.4 ± 1.8	10.8 ± 1.6 *		1.3 ± 1.4
	傾聴力	スポーツ科学 9.1 ± 2.3	9.4 ± 1.9		0.4 ± 1.6
	集中スポーツ科学	9.7 ± 2.0	11.7 ± 1.8 *		2.0 ± 2.1 †
チームで働く力 (チームワーク)	柔軟性	スポーツ科学 9.2 ± 1.8	9.0 ± 1.7		-0.2 ± 1.6
	集中スポーツ科学	10.2 ± 1.5	11.4 ± 1.5 *		1.2 ± 2.3 †
	状況把握力	スポーツ科学 9.4 ± 2.0	9.4 ± 2.1		0.0 ± 1.9
	集中スポーツ科学	10.1 ± 1.6	11.4 ± 1.5 *		1.3 ± 1.8 †
	規律性	スポーツ科学 9.9 ± 1.9	10.4 ± 1.9		0.4 ± 1.6
	集中スポーツ科学	10.3 ± 2.3	12.7 ± 1.6 *		2.4 ± 2.8 †
ストレスコントロール力	スポーツ科学	8.9 ± 2.3	8.0 ± 2.2		-0.9 ± 1.9
	集中スポーツ科学	8.6 ± 2.2	11.1 ± 1.9 *		2.5 ± 2.0 †

*: significant difference between pre & post

†: significant difference between two classes

性, ストレスコントロール力がスポーツ科学と比較して集中スポーツ科学の方が有意に高い値を示した。

4. 考察

本研究は、著者が知る限り、ゴルフを題材にした大学体育授業が社会人基礎力に対してどのような影響をおよぼすのかを検討したはじめての研究である。本研究では週1回の学期授業として学内施設のみを用いて実施されるスポーツ科学「ゴルフ」と集中授業として宿泊を伴うラウンド実習を含んだ学外施設も利用して実施される集中スポーツ科学「ゴルフ」を対象として比較検討を行った。その結果、主体性、働きかけ力、実行力については、両授業ともにpreと比較してpostで高い値を示した。これらの能力要素は、社会人基礎力のうち、前に踏み出す力（アクション）を構成する能力要素である。これらがスポーツ科学および集中スポーツ科学ともにpostで向上したことは、本研究の対象となった両授業が実施したアクティブラーニングやPBL型授業を、グループワークを用いて行ったことが効果的であったことを示していると考えられる。実際、引原ほか(2016)も、卓球、ビーチバレーボールおよびトレーニングの授業において、グループワークを中心としたアクティブラーニングおよびPBL型授業を実施した結果、これらの能力要素が授業前後で有意に改善したと報告している。したがって、前に踏み出す力（アクション）を構成する能力要素については種目に関係なくグループワークを中心としたアクティブラーニングやPBL型の授業展開が良い影響をおよぼすものと考えられる。また、堤ほか(2000)は、グループの構成人数を6人または4人にした場合の学習効果を評価し、少人数の方が学生のコミットメントの増加が期待されると述べている。鈴木(2007)においては、特に3人のグループにおいて対話が活発になると報告している。本研究では両授業におけるグループの構成人数は3人であり、このことが、前に踏み出す力（アクション）を構成する能力要素に良い影響をおよぼしたと考えられる。

しかし、考え抜く力（シンキング）およびチームで働く力（チームワーク）を構成する能力要素については、集中スポーツ科学では全ての能力要素がpostでpreと比較して有意に高い値を示したのに対し、スポーツ科学では課題発見力と発信力のみpostでpreと比較して有意に高い値を示した。課題発見力は現状を分析し目的や課題を明らかにする力であり、課題発見力が両授業でpostにおいてpreと比較して高い値を示したのは、グループワーク促進のための学習教材として利用したiPadminiを用いた映像撮影・分析や、M-Tracerによるスイング分析によって、

自分自身およびグループメンバーのスイング技術の向上に対する課題を発見するために役立ったと考えられる。特に両授業において、スイング中の「頭部の位置と目線」、「腰部のスウェイ」、「バックスイング時の肘の角度」といった項目を、ゴルフスイングの注意すべきポイントとして受講学生に全体集合させた上で教員による口頭および模倣により教えている。これらの項目は、初心者においてスイングを分析する際に視覚的にわかりやすいポイントであると思われる。また、iPadminiによる映像分析においてはフリーのアプリケーションソフトであるUbersenseをインストールさせ、このアプリを用いて撮影した映像の分析を実施した。Ubersenseアプリは、動画のスロー再生、2つの動画の重ね合わせ、アノテーションの付加などが可能であり、スイング動作を細かく分析できる。映像を使ったフィードバックは身体運動における技術向上に有効であり(村山ほか, 2007)、何故できないか、どこに違いがあるか、などを分析し、運動イメージを再構築することに役立つ(松坂, 2014)。さらに、M-Tracerはスイング軌跡やヘッドスピード、ボールインパクト時のヘッドの向き、ナチュラルアンコックなど、通常、映像で確認することが非常に難しい項目を数値および映像にて表示する。これらのことが、ゴルフスイングの技術向上のための課題を発見するために役立ったと考えられる。しかし、スポーツ科学では、課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力である計画力と、新しい価値を生み出す力である創造力はpreとpostで変化を見せなかった。また、集中スポーツ科学ゴルフでは、創造力においてpreからpostへの変化量がスポーツ科学と比較して有意に高い値を示した。これは、集中スポーツ科学で設定された民間の打ちっ放し練習場での実技(演習)や、最終目標である民間のゴルフコースでのラウンド実習が影響していると考えられる。すなわち、民間の施設でプレーするという明確な目標設定が授業参加へのモチベーションとなり、自分自身を含めグループのスイング技術の習得に積極的であった可能性が考えられる。特に本研究の対象者はほとんどがコースラウンドの経験はなく、そのために未知の経験であるコースラウンドという最終目標に向けてどのように自身およびグループの課題を解決すれば良いのかを考え、また、そこに新しい価値を生み出していたと思われる。北ほか(2013)は、ゴルフ場でコースラウンドを実施したクラスはそうでないクラスと比較してゴルフに対する関心やイメージ、用具や施設の満足度、主観的なゴルフの上達度およびエチケットやマナーの知識習得度が高かったと報告している。本研究においても、コースラウンドを最終目標とした集中スポーツ科学ではこれらの項目への影響が大きかったと推察される。一方、スポー

ツ科学はスイング技術の改善が目標ではあるものの、授業の到達目標は実技能力や体力の獲得ではないことから、学生自身の技術習得に対する意欲およびそれに対する価値が集中スポーツ科学ほど高くなかったのではないかと推察される。加えて、ゴルフコースをラウンドしたことがある学生が存在せず、ゴルフコースをラウンドするイメージが持てなかったこともさらに影響を大きくさせた原因であるかもしれない。

スポーツ科学ではチームで働く力（チームワーク）を構成する能力要素である発信力のみがpostでpreと比較して有意に高い値を示した。これも上記と同様の理由であったと推測できる。つまり、松坂（2014）が示したように、グループワークで映像分析を用いることで、グループ内での教え合い、学び合いが発生し、グループ全体の発言は活発になる。これは発信力であるが、それ以外の項目についてはやはり集中スポーツ科学のような民間の施設でプレーするという高い目標設定に対して、スイング技術習得に対する意欲がスポーツ科学では集中スポーツ科学と比較して高くなかったのかもしれない。このことは両授業間の変化量に差が見られた傾聴力や柔軟性といった能力要素にもあらわれていたと考えられる。加えて、ゴルフが持つ特殊性として、エチケットやマナーを守る、審判は自分自身で行う、技術や思考に奥行きが深く話題性に富んでいる、プレーヤー間のコミュニティーの形成がはかられる、などが挙げられる（関口、2001）。このことから、傾聴力や柔軟性に加え、スポーツ科学と比較して集中スポーツ科学で有意に変化量が大きかった状況把握力や規律性、ストレスコントロール力についても、ゴルフが持つ特殊性が影響したと考えられる。集中授業期間中に開講される授業の特徴は、民間のゴルフ施設を利用できる点にある。ゴルフのラウンド実習を取り入れた授業の効果は、仲間との交流が得られ、ラウンド実践を通じた技術習得ができ（平木ほか、2014）、さらに宿泊を伴うゴルフ実習では自己開示、他者協力、挑戦達成、楽しさ実感などのライフスキルに好ましい影響をおよぼす（八田ほか、2015）、といったことが報告されている。三幣ほか（2010）は、学外のゴルフ授業の実施は、本来の意味でのゴルフ体験ができるかどうかに関わっていると述べている。つまり、本研究においては、民間施設を利用した授業を構成することによって、一般社会での環境においてエチケットやマナーを守る、スコアは自分自身で責任を持って管理する、ゴルフを題材にしてコミュニケーションをとる、お互いを尊重し協力しながらプレーする、など学外活動を通じた様々な経験が受講学生の社会人基礎力の向上に寄与したと推察される。

本研究では、考え抜く力（シンキング）およびチームで

働く力（チームワーク）を構成する能力要素のいくつかの項目において、集中スポーツ科学とスポーツ科学で異なる傾向がみられた。集中スポーツ科学で設定した学外の民間のゴルフ施設を利用した授業、中でも特に最終日に行うラウンド実習は、これまでの練習成果を発揮する成果発表の機会とも捉えることができる。英（2008）は、工学部において、あるプロジェクトに関する成果発表を行うことを義務づけることおよびその評価を行うことは、プロジェクトに対する意識および取り組み姿勢を向上させると述べており、また、英ほか（2003）は、プレゼンテーションによる評価法は、学生が本来持つべき自立的学習能力を高めていくと述べている。このことから、集中スポーツ科学における成果発表にあたるラウンド実習という機会があることが、受講生のゴルフに対する意識および取り組み姿勢に変化をもたらし、考え抜く力やチームで働く力のいくつかの項目においてスポーツ科学では見られなかった変化を見せた可能性が考えられる。このように、スポーツを対象とした授業においても、なんらかの形で成果発表を行う場を提供することは、受講生の授業に対する取り組み姿勢に良い影響を与えると思われる。

5. 本研究の限界

本研究で対象となった授業は、実際に著者らの大学で開講されている授業であり、両授業は多々ある種目の中から選択できる授業であるが、本学では1、2年次の必修科目であることから、授業の運営上、受講人数や受講学生の運動経験、運動の好き嫌いなどの条件は統一することができなかった。他にも、受講学生のほとんどは初めてゴルフクラブを持つような学生であったが、中にはゴルフコースのラウンド経験のある学生も存在した。グループワークにおけるリーダーの役割は、1) グループ活動の指揮、2) ディスカッション時の意見の取りまとめ、3) 授業教具の管理責任、であったため、技術や体力要素が問われない項目であることから、ゴルフ経験の有無がリーダーの役割に影響した可能性は低いと考えられるが、ゴルフ経験があることによって必然的にグループワークにおいて中心的存在となり、指導者的役割を担っていた可能性は否めない。加えて、評価指標として用いた社会人基礎力のアンケート実施日についても授業の構成上、同時期に行うことは不可能であった。さらには、受講学生は本授業の他にも別の授業でグループワークを実施したり課外活動を行なっている者も存在し、本授業以外の活動や日常生活の影響も受けている可能性がある。以上のことから、本研究の結果を正確に解釈するには統制することができなかった数々の要因が影響

している可能性が否定できないため注意が必要である。また、知識や技能を活用した学習者個人の成果や振る舞い(学習者の授業内行動)は個人の性格に影響を受けやすいことも想定される(引原ほか, 2016)。しかし、本研究はこれらの限界を踏まえつつも、通常行われる大学体育授業を対象にしたことに研究の意義があり、より実践的な教育的価値を検討した報告であると考えられる。

6. まとめ

本研究は、大学体育授業のゴルフ種目を対象に、通常期間中に開講される学内屋外施設を用いたショート～ロングアイアンでのスイング技術の習得を目標とする授業と、集中期間中に開講される学内屋内外施設および宿泊を伴う民間のゴルフ施設を利用しゴルフラウンドを最終目標とする授業それぞれにおける受講学生の社会人基礎力を評価した。その結果、集中期間中に開講されるゴルフ授業はすべての能力要素において授業後に学生の社会人基礎力が有意に向上した。また、集中期間中に開講されるゴルフ授業は通常期間中に開講されるゴルフ授業と比較して、特に創造力、傾聴力、柔軟性、規律性、ストレスコントロール力といった能力要素において有意に向上が大きかった。よって、集中型の大学体育授業は、学生の社会人基礎力を向上させる可能性があり、特に宿泊を伴う学外施設を利用した授業構成が効果的である可能性が示唆された。

引用文献

- 中央教育審議会答申(2008)学士課程教育の構築に向けて(答申)。
 中央教育審議会答申(2012)新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)。
 英崇夫(2008)学生のプロジェクト活動を通じた人間力養成。工学教育, 56(1): 77-82。
 英崇夫・日下一也(2003)卒業研究のプレゼンテーション評価とその展開。工学教育, 51(5): 42-50。
 八田直紀・石井哲次・いとうたけひこ・濱部浩一・清水安夫(2015)宿泊を伴うゴルフ実習の経験内容とそれを通じたライフスキルの経時的変化。体育研究, 48: 29-37。
 引原有輝・森田啓・若林斉・金田晃一(2016)実技種目の異なる大学体育授業が社会人基礎力の育成におよぼす影響。大学体育学, 13: 16-25。
 平木宏児・溝畑寛治・木谷織信(2014)余暇生活実習(ゴルフ)における授業の評価。追手門学院大学社会学部紀要, 8: 65-76。
 石道峰典・西脇雅人・中村友浩(2015)選択科目の体育実技授業を履修する大学生の社会人基礎力の特徴について。大学体育研究, 37: 1-10。
 石道峰典・西脇雅人・中村友浩(2016)体育実技授業における社会人基礎力育成を意図した介入効果の検証。大学体育学, 13:

26-34。

- 石道峰典・西脇雅人・中村友浩(2017)体育実技授業によるvisual analog scale (VAS)法を用いた社会人基礎力の評価に関する検討。大学体育学, 14: 67-78。
 経済産業省(2006)社会人基礎力に関する研究会-「中間取りまとめ」。
 北徹朗・山本唯博(2013)ゴルフ授業における教場環境の違いが学習効果とゴルフ継続意欲におよぼす影響-同一教員が担当した5大学における考察-。大学体育学, 10: 61-70。
 松坂仁美(2014)体育におけるICT活用に関する一考察-教職志望の学生を対象としたiPad3活用事例の検討-。美作大学・美作大学短期大学部紀要, 59: 97-104。
 三幣晴三・光永吉輝・竹田幸夫(2010)日本における大学ゴルフ授業の実施状況に関する調査研究。駒澤大学総合教育研究部紀要, 4: 445-464。
 溝上慎一(2007)アクティブ・ラーニング導入の実践的課題。名古屋高等教育研究, 7: 269-287。
 文部科学省(2017)大学スポーツの振興に関する検討会議最終とりまとめ～大学のスポーツの価値の向上に向けて～。
 森田啓(2014)大学体育が目指すべきこと: 高校体育, スポーツクラブ体育, 専門体育との関係から。大学体育研究, 3: 39-50。
 森田啓・引原有輝・若林斉・金田晃一・西林賢武(2016)学士課程教育における大学教育: その可能性と再定義。体育学研究, 61(1): 217-227。
 村山光義・村松憲・佐々木玲子・清水静代・野口和行(2007)動作映像の即時フィードバックを用いた技術指導の効果: フライングディスク・サイドアームスロー導入時の事例。体育研究所紀要, 46(1): 1-15。
 関口良輔(2001)スポーツ実施状況とゴルフが示唆するこれからのスポーツ。コミュニティ福祉学部紀要, 3: 158-163。
 篠田邦彦(20013)あいまいな教養の体育: ディシプリンと教育は誰のために、何をめざしたのか。体育原理研究, 33: 106-112。
 鈴木宣也(2007)グループの構成人数による対話と分析の検討。第6回情報科学技術フォーラム, 177-180。
 堤明純・石竹達也・的場恒孝(2000)小グループ学習における適切なグループ構成人数。医学教育, 31(2): 71-75。
 吉松梓(2015)「アウトドア」の授業が大学生の社会人基礎力におよぼす影響: 授業アンケートとレポートの分析を中心として。駿河台大学論叢, 50: 143-157。
 全国大学体育連合(2017)大学生のスポーツ経験と意識に関する調査報告書。

(2017年4月27日受付)
(2017年11月30日受理)

謝辞

本授業および研究を遂行するにあたり、アフタヌーンラウンドをご提示、ご提供くださった大原・御宿ゴルフコースに厚く御礼申し上げます。

英文抄録の和訳

本研究では、ゴルフを題材にした大学体育授業が社会人基礎力に対してどのような影響をおよぼすのかを検討するために、週 1 回の学期授業として学内施設のみを用いて実施されるゴルフ授業と集中授業として宿泊を伴うラウンド実習を含んだ学外施設も利用して実施されるゴルフ授業を対象として比較・検討を行うことを目的とした。本研究の対象者は、学期授業として開講されるスポーツ科学「ゴルフ」の受講学生 18 名と、集中授業として開講される集中スポーツ科学「ゴルフ」の受講学生 21 名であった。いずれの授業においても 3 名でのグループワークを基本としたアクティブラーニングおよび PBL 型授業を展開し、ゴルフスイングの技術習得を主な目的とした。また、授業中にはグループワークを活性化する目的で iPadmini および M-Tracer を使用したスイング分析を実施した。受講生には授業の前後に社会人基礎力評価シートを用いてアンケートを実施し、社会人基礎力を構成する 12 の能力要素について評価した。その結果、スポーツ科学を受講した学生は主体性、働きかける力、実行力、課題発見力、発信力が授業前と比較して授業後に高い値を示し、集中スポーツ科学を受講した学生はすべての能力要素について授業前と比較して授業後に高い値を示した。これらのことから、アクティブラーニングおよび PBL 型で展開されるゴルフスイングの技術習得を主な目的とした授業は、受講生の主体性、働きかける力、実行力、課題発見力、発信力といった社会人基礎力を向上させる可能性が考えられた。さらに、宿泊を伴うラウンド実習を含んだ学外施設を利用して実施される集中授業として構成することは、受講学生の社会人基礎力を全般的に高める可能性があることが示唆された。

体育系大学のダンス授業における ICT 活用による ダンス映像視聴・評価活動の実践 —大学3・4年生を対象とした授業の分析を通じて—

梶ちか子¹⁾, 松元隆秀¹⁾, 佐藤 豊²⁾, 金高宏文³⁾

Practice of dance video viewing and evaluation activities by utilizing ICT in the dance class
at the physical education university
-Through the analysis of lessons for third and fourth graders-

Chikako KAKOI¹⁾, Takahide MATSUMOTO¹⁾, Yutaka SATO²⁾ and Hirofumi KINTAKA³⁾

Abstract

In the current curriculum guideline of junior high school, all exercise areas including dance are a compulsory subjects. Many students who major in physical education and wish to acquire a health and physical education teaching license are taking classes of dance in accordance with their own education curriculums. In teacher training college classes, to improve "practical leadership skills" is required. In the dance lesson, it is an essential not only to enhance dance performance skills but also to develop the ability evaluating them.

In the present study, we examined learning effects of dance video viewing and evaluation activities using ICT on performance skills and skills evaluation in the dance class of a physical education college. In the dance lesson, after shooting the dance with the iPad, the participants observed the movements of themselves while watching the images shot. Also, after the teacher uploaded the class video to an e-learning system, the participants looked back at the lesson by creating lesson notes. The current results indicated that 1) utilization of ICT in dance lessons was effective for improving performance skills, understanding of skills evaluation, and the reviewing the lesson using ICT contributed confirmation/utilization of guidance contents and fostering consensus-forming thinking. 2) Active-Learning in pairs and groups was effective for enhancing subjective attitude, cooperation and fair attitude.

キーワード：運動技能, 技能評価, ダンス, ICT

Keywords : performance skill, skill evaluation, dance, ICT

1. 緒言

1-1. 教員養成を担う大学におけるダンス授業の課題

我が国の学校体育におけるダンス領域は、平成元年の学習指導要領の改訂において中学校と高等学校で男女共習となった(文部省, 1989a, 1989b)。平成10年の改訂では、新たに「リズムダンス」(小学校)、「現代的なリズムのダンス」(中学校・高等学校)の内容が加わった(文部省, 1999a, 1999b, 1999c)。さらに平成20年3月告示の学習指導要領(文部科学省, 2008)では、中学校において保健体育の授業時間数が従前の90単位時間から105単位時間へと増加された。そして、生涯スポーツの観点より、より多くの領域の運動やスポーツを経験させることが望ましいことから、それまで選択とされていた「武道」「ダンス」

が男女とも必修となった。そのため、保健体育科の教員養成を担う大学においては、ダンスの授業を充実させることが必須の課題となっている。

教員養成系の大学におけるダンス授業に関して、松本ほか(1994)は大学時に1年以上のダンス履修経験が学校現場での指導実践に有効であると述べている。筆者の研究においても、大学でダンス授業を受講していない現職教員は、「運動技能・表現技法等の確かな助言ができない」と感じている割合が高く(梶・小松, 2015)、学校体育のダンス授業の実施に際し、教員自身のダンス授業の受講経験そのものが非常に重要であることが示唆されている。

日本教育大学協会(2004)は、教員に求められる資質能力の養成課程のカリキュラムの基軸を、「教育実践を科学的・研究的に省察(reflection)する力」とし、教員養成

1) 鹿屋体育大学大学院 Graduate school, National Institute of Fitness and Sports in KANOYA

2) 桐蔭横浜大学 Toin University of Yokohama

3) 鹿屋体育大学 National Institute of Fitness and Sports in KANOYA

全体で「実践的指導力」を養成するという方向性を示している。さらに、中央教育審議会答申（文部科学省，2006）では、教員養成段階において、教員として必要な資質能力を確実に身に付けさせることが必要であると指摘している。「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」（文部科学省，2012）では、実践的指導力（基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学び等をデザインできる指導力）と定義し、より具体的な育成すべき資質・能力が示されてきている。また、2015年の教員養成等の改善に関する調査研究の「教員養成段階の到達目標」では、中等教育・保健体育の教員の資質・能力として「保健体育科の指導内容に関する系統的な知識・技能を持っている」「保健体育科の目標、内容、指導方法、評価についての知識・技能を持っている」ことが挙げられ、「指導方法」や「評価」に対しても教員養成段階で身に付けるべき知識・技能として位置づけられた。

以上のような背景を踏まえ、教員養成を担う大学の授業では、ダンスの実践的指導力を高めるための様々な取り組みが行われている。例えば木山（2014）は、これまでにダンスの経験がない学生に自己のダンス学習の知識・技能のみならず、ダンス指導における知識・技能を効率的に確然と使える技術として習得させるためには、学習内容の精錬が課題であるとし、学生による授業評価を基にした授業改善の課題を検討している。その結果によると、学習者としての学生に対する学習効果はおおむね実現できたが、指導者としての学習効果に対しては把握しきれず、指導する立場を意識させようでの学習場面の確保が課題であると指摘されている。また、宮本・中村（2015）は、学生自身の踊る・作る力をつけると同時にダンス指導者として必要な指導力を高める実習や理論を組み込んだダンス指導法授業を実施した結果、ダンスの重要性に対する認識が高まり、指導への自信も高まったと報告している。また同報告によると、今後の課題として、踊る力に加えダンス指導力の向上をより学生が感じられるような授業方法・カリキュラムの工夫が必要であると述べられている。

1-2. 体育系大学におけるダンスの「運動観察力」育成とICT活用

「実践的指導力」の養成には、示範等に必要ダンスの運動技能向上のみならず、動きを評価する力、すなわち技能評価力を育成することも重要である。教員が体育の授業を行う際は、学習指導要領に定められた「動き」を行う見

童生徒を「観察」で評価する。その評価は、量的なものではなく、質的な高まりが重視される（余語，2011；栃木県教育委員会，2011a，2011b；福岡県体育研究所，2013）。特にダンス領域の中でも決められた動きがない、非定型的な「創作ダンス」や「現代的なリズムのダンス」（三浦，1984）においては、動きを観察し質的に評価する力が大変重要となる。また、「指導」と「評価」は一体であることから、動きを観察し評価する力を育成することで、ダンス学習の指導指針や学習課題が明確となり、指導方法の選択等にも必要な力を育成できると考えられる。

この運動を「観察」する力については、Meinel（1981）が、「運動観察力は、音楽教師が音楽を聴き分けることとまったく同様に、体育教師にとって基本的な、中核的な能力である。何ひとつ聞き分けられない者は歌や楽器演奏などで他人を訓練することはできるものではない。何ひとつ見抜けない者は運動経過を修正することができない」と述べ、「多くの教師たちはまったく素人がするように、その注意をもらえば結果に、運動の成果に向けてしまっている」とも述べている。金子（1987）も運動観察力は単に指導者に要求される基本的能力であるばかりでなく、運動者自身の運動技能の向上にとっても大切な学習内容であると述べている。また、近年では、運動の技術レベルと運動観察能力との関連性（大島・山田，2010）も明らかになっている。白石（1990）は、小学校教員の体育指導において、指導している運動について、少なくとも観察ポイントを持ちながら、的確なフィードバック情報を子どもたちに与えてやれる程度の力が必要であると述べ、体育科教育における運動観察力の育成に関する視点を示している。これまで、教員養成課程において運動観察力の向上を目的としたアプローチは、様々な方法で実施されている。佐藤（2001）は、教員志望学生に「指導者の観察ポイント」を身に付けさせる方法を探ることを目的とした実践方法を探り、岸（2008）は、「教員の『見抜き』としての観察は、運動の修正指導にとって極めて重要であり、好ましい技能の獲得を保證するものである」とし、小学校教員養成課程において実践的指導力としての「運動観察力」の学習トレーニングを構想している。また、中村（2010）は、教員の介入を伴った器械運動の課外授業において、学生に教員との観察の仕方の違いに気づかせる工夫をしたところ、学生自身の運動観察の仕方について振り返る機会が保証され、運動観察能力を養成する実習の有効性を報告している。

ダンス授業においては、松本千代栄（1992）が、『ダンスの教育学』の中で、ダンス学習における発表と鑑賞について「自作、他作の発表の場は、自作のできばえを内観し

つつ実現し、他作には眼をひらき、心をひらいて作者の意図をうけとめる—いわゆる発現と享受の場である」と記す通り、ダンスの学習は、「踊る」「創る」だけではなく、「観る」の3つの体験を通して行われる。ダンス学習において動きを見せ合うことは、自他のグループの互いの違いや良さを認め合い、達成感が得られる体験であると考えられる。教員養成系大学のダンス授業においては、この「観る」活動を運動観察力の向上を目指し、動きの観察・評価観点を示す、指導教員の評価ポイントを伝える等することで、技能評価力や運動技能の向上が期待され、実践的指導力の高い教員を養成することができると考えられる。

一方、ICT (Information and Communication Technology : 情報通信技術) は、主体的・協働的で深い学びを実現し (アクティブ)、個々の児童生徒にとって最適化され (アダプティブ)、様々な困難を抱える子ども達の学びを支援する (アシスティブ) など、様々な効果をもつツールとして、教育分野において ICT の積極的かつ適正な利活用が推奨されている (総務省, 2017)。文部科学省では「教育の情報化に関する手引」(文部科学省, 2010)、「教育の情報化ビジョン～21世紀にふさわしい学びと学校の創造を目指して～」(文部科学省, 2011)、「教育の情報化加速化プラン～ICTを活用した「次世代の学校・地域」の創生～」(文部科学省, 2016)等を公表し、ICT環境の整備、教員のICT活用指導力の向上、校務のICT化等について示している。小・中・高等学校の体育授業におけるICT活用については、デジタル教材やデジタル視聴等を活用して、模範となる示範動画を学習者に提示させる目的で使用したもの (賀川, 2006; 水島, 2015) や、カメラやタブレットの動画機能、遅延再生装置等の動画フィードバック機能を活用した実践事例等が報告されている (秀島ほか, 2013)。ダンス授業においても、デジタルコンテンツの開発 (宮本ほか, 2017) や盆踊りのデジタルコンテンツを用いた学習支援 (松本ほか, 2011)、動画フィードバック機能を活用した中学校のリズムダンスの授業 (松本, 2017)、中学校のフォークダンスの授業 (沖本, 2016)等の報告がある。

大学においても、近年、様々な分野においてICTを用いた授業が実践され、体育分野においても、Google Apps やスマートフォン、iPad等のICT環境を活用した体育実技授業の実践 (高村, 2016)、タブレット端末やe-learningシステム、アプリ等を授業や部活動で使用した事例 (鹿屋体育大学, 2014; 鹿屋体育大学, 2016; 鹿屋体育大学, 2017)等が報告されている。特に運動を観察するうえで、カメラやタブレットの動画機能、遅延再生装置等の利用は、自分や仲間の動きを、即時に何度も繰り返し見返すことやスロー・一時停止をして確認することでより詳細に観察で

きることから、ICTの活用は観察を通して技能評価力や運動技能の向上に有効であると考えられる。

体育授業におけるICT活用の効果については、これまでにいくつか報告 (松坂, 2014; 岡本ら, 2015; 中野・田村, 2017) されており、例えば松坂 (2014) は、小学校教員養成における鉄棒運動の学習場面において、タブレット型PCを活用したフィードバック学習をした結果、動きを分析する上でグループでの話し合いが生まれ、動きが「できる」だけでなく「わかる」ことを課題とした活動が展開できたと述べている。また、岡本ほか (2015) は、保健体育科教育法の授業において器械運動のデジタル教科書を作成及び体操・器械運動のタブレット端末によるフィードバック学習を行ったところ、学習者が技能習得のつまづきを発見・修正し、技能が高まったと報告している。一方で否定的な知見もあり、中野・田村 (2017) は、班別学習を基本としながら器械運動の授業において、ICT機器を活用せずに教員の指導による授業形態と運動アプリ及び動画撮影等ICT機器を活用して教員の指導が最小限の授業形態の学習成果を比較した結果として、技能の自己評価及び運動技能評価に対して、有意な差は認められなかったと述べている。しかし、大学のダンス授業におけるICTを活用したダンス映像視聴・評価活動の学習の可能性について言及した研究はない。ダンス授業では、通常、仲間同士で動きを「見せ合う」活動が行われる。その活動に加え、ICTを活用したフィードバック学習の導入は、仲間の動きのみならず自分の動きについても詳細な観察が可能になる。さらに、指導者が動きの観察・評価観点を示すうえで、何度も動きを繰り返し見返すことやスロー・一時停止等の機能が活用でき、技能評価力や運動技能の向上をより高めることが可能になると考えられる。

1-4. 大学教育におけるアクティブ・ラーニング

文部科学省中央教育審議会答申 (2012) では、大学教育において能動的学修 (アクティブ・ラーニング) への転換が必要であると示された。アクティブ・ラーニングは、教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称である。具体的には、発見学習や問題解決学習、体験学習、調査学習、ディスカッション、ディベート、グループワークなどを指し、指導者が習得させたい内容を学修者自らが主体的に気付くようにする学習活動であり、山地 (2014) は、「思考を活性化する学習形態」という言葉で表現している。アクティブ・ラーニングの一般的特徴として松下 (2015) は、①学生は、授業を聴く以上の関わりをしていること、②情報の伝達より学生のスキルの育成に重きが置

かれていること、③学生は高次の思考（分析、総合、評価）に関わっていること、④学生は活動（例：読む、議論する、書く）に関与していること、⑤学生が自分自身の態度や価値観を探究することに重きが置かれていること、及び⑥認知のプロセスの外化（問題解決のために知識を使ったり、人に話したり書いたり発表したりすること）を伴うことの6つを挙げている^{註1)}。

ダンスの授業は、集団学習により、生徒自らが課題を発見し、解決に向け取り組む探求型の課題解決型学習を主体として、コミュニケーション能力の育成や、認め合う態度、論理的思考力を育むことができる（村田，2008；高橋，2008）。谷本（2016）はダンス授業における創作活動そのものが、自ら主体的に課題へ迫り、仲間とともに身体によるコミュニケーションを交わしながら問題発見・解決を繰り返す学習であるとし、アクティブ・ラーニングとして位置付けることが可能だと述べている。

従って、大学のダンス授業においては、ダンス授業の特性であるアクティブ・ラーニング型授業に加え、ダンスの「実践的指導力」を身につけさせることを目的として、ICTの活用を想定した場合に、授業をどのようにデザインしていくかが重要な課題になるといえる。ICTを活用したダンス映像視聴・評価活動を実践することは、運動技能の改善や技能評価について、学生自ら課題を発見し、修正・解決を図ることで深い学びが実現する可能性が期待できるのではないかと考える。さらこの課題解決型の学習をペアやグループ活動として行うことで、対話的な学びが生まれ、主体的に取り組む姿勢や、協調性などの態度の探究が生まれる可能性が考えられる。

そこで本研究では、体育系大学のダンスの授業において、ICTを活用したダンス映像視聴・評価活動を含む授業を行い、その実践と学習効果の可能性について検討することを目的とした。

2. 方法

2-1. 対象授業及び調査対象者

体育系大学の2015年度前期に開講された実技科目「ダンス①」「ダンス③」を対象授業（全16回）とした。対象授業の受講生66名（男子：40名、女子26名）を調査対象とした。

研究対象とした大学での「ダンス」の授業は、基礎的な実技力を身に付けるための関連実践科目の中の選択科目に位置づけられている。3年次以降の学生が授業選択に関するオリエンテーションを受講後に選択履修する。なお受講生66名中57名（86.4%）が中学校・高等学校の教員免許

取得希望者であった。

授業者は、指導教員1名（35歳女性）とTA1名（27歳男性）であった。指導教員は、舞踊教育学を専門とし、保育士養成校3年、大学教員7年のダンス授業の指導経験を持ち、中学校や高等学校においてもダンス授業指導の経験を有していた。TAは、博士課程後期2年次に在籍し、ダンス授業TA歴3年、大学学部生時代はダンス部に所属し全国大会入賞経験を有していた。

2-2. ダンス授業の授業計画

授業計画を作成する際には、単元構造図を活用した。単元構造図は、佐藤（2014）が2006年度頃からの国立教育政策研究センター指定校事業における中学・高等学校における各研究開発校において開発し、全国の指導主事や授業者と共に作り上げ修正を図ってきたものである。単元構造図は、単元における指導内容の確認、学習過程の具体化、評価規準の設定を一連の流れとして俯瞰的にとらえることができるという特徴をもつ。なお、筆者らは佐藤が開発した単元構造図を大学授業へ応用する初の試みとして、2013年度及び2014年度に体育系大学の保健体育科教育法Ⅳの授業において、シラバスに基づく単元構造図を作成してきた（佐藤・梶，2015；佐藤・梶，2016）。本研究においても、シラバスに基づき指導内容、学習過程、評価規準を設定し、大学版の単元構造図を作成した（図1）。

上記の単元構造図をもとに、授業開講前にTAの学生と打ち合わせを行った。指導内容、学習過程、評価規準の説明、さらに毎時間ごとの授業の準備物（保管場所や貸し出し方法を含む）や配布物、e-learningシステム（WebClass）の活用方法について確認を行った。特に授業で使用するタブレット端末については、管理場所、管理方法、操作方法を確認し、機器トラブルの際の対処法についても実際のタブレットを用いてシミュレーションを行った。また毎授業前後に、30分程度、授業の時間配分の確認や学生のペアリング・グルーピング、安全面を考慮したタブレット端末使用の際の置き場所の確保等について、TAとミーティングを行った。

2-3. 授業内でのICT活用

(1) タブレット端末の利用

本授業では、「現代的なリズムのダンス」（4・5回目）と「創作ダンス」（8回目）の授業時に、タブレット端末（iPad）のカメラ機能を用いて動きを撮影し、撮影された映像を視聴しながら自身や仲間の動きについて省察を行った（図1）。

「現代的なリズムのダンス」は、ペアで踊ったひとままとりの動きをタブレット（iPad）にて撮影し、撮影された

単元名	ダンス	評価規準	評価方法	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
指導内容の概要 表現運動・ダンス領域は、社会におけるダンスの広がりに対応し、「創作ダンス」「現代的なリズムのダンス」「フォークダンス」から構成され、小・中・高校において発達段階に対応した内容で構成されている。表現運動・ダンスの学習では、幅広いダンスに触れ、生涯学習の観点から、ダンスを自発的に楽しむ力を育成することがねらいとなる。 本授業では、基本的な身体の動きやステップ、シンプルな動きを発展させた創作・身体表現から、イメージからの即興表現、作品制作まで、段階的に表現能力の向上を図る。これにより、「創作ダンス」「現代的なリズムのダンス」「フォークダンス」の基礎的な技術を習得し、その指導法と発表技法が身に付くことが期待される。	認知的領域 (1)ダンスの「課題解決学習」について理解することができる (2)ダンスの基礎技術、指導法、発表技法について理解することができる	認知①:知識・理解(～している) 20% ①ダンスが「課題解決型学習」であることを書き出している。(実践) ②現代的なリズムのダンス、フォークダンス、創作ダンスそれぞれのダンスの特性を書き出している。(実践) ③学習者の発達や年齢等に合わせた配慮事項を書き出している。(指導) ④見せ合いや発表の方法とその意義を書き出している。(実践)	主に授業ノート・ワークシートによる評価 ① 映像 ② 映像 ③ 映像 ④ 映像																		
	情意的領域 (1)主体的かつ積極的に課題へ取り組むことができる (2)仲間と協力して、作品制作に取り組むことができる	認知②:思考・判断・表現(～している) ①自己や仲間のダンスについて、修正すべき課題を見つけ、課題に応じた練習方法を述べている。(実践) ②ダンスの技能について、規準に即した評価を実施している。(指導) ③グループ活動において、配布資料や授業ノートを活用しながら、異なる意見について、合意形成するための調整をしている。(実践)	情意・関心・意欲・態度(～しようとする) 30% ①レポートの作成やペアワーク活動を通して、学習内容の理解や技能の習得に意欲的に取り組んでいる。(主体的関与) ②ダンス技術や作品の完成に向け、仲間と教え合い高めあって、課題解決に取り組もうとする。(協力) ③作品制作の際、自己の役割を積極的に引き受け、自己の責任を果たそうとする。(責任) ④仲間の動きや作品に対して、良い点を見つけ、賞賛を送ろうとする。(空)	主に授業ノート・ワークシートによる評価 ① 映像 ② 映像 ③ 映像 ④ 映像																	
	技能的領域 (1)基本的な身体動作やステップを習得し、恥ずかしがらず、身体全体を使って、楽しくダンスを踊ることができる (2)テーマに即した身体表現・作品制作・発表ができる	技能(～ができる) 50% ①リズムの特徴をとり入れ、リズムに変化とまとまりをつけて踊ることができる。 ②表したいテーマにふさわしいイメージをとり入れ、即興的に表現することができる。 ③変化や起伏のある「はじめ-なか-おわり」の構成で、作品を創作し踊ることができる。 ④服装や衣装、音楽を工夫し、舞台上で制作した作品を恥ずかしがらずに身体全体で踊ることができる。	技能(～ができる) 50% ①リズムの特徴をとり入れ、リズムに変化とまとまりをつけて踊ることができる。 ②表したいテーマにふさわしいイメージをとり入れ、即興的に表現することができる。 ③変化や起伏のある「はじめ-なか-おわり」の構成で、作品を創作し踊ることができる。 ④服装や衣装、音楽を工夫し、舞台上で制作した作品を恥ずかしがらずに身体全体で踊ることができる。	主に授業ノート・ワークシートによる評価 ① 映像 ② 映像 ③ 映像 ④ 映像																	
			認知的領域(知識・理解) 認知的領域(思考・判断・表現) 情意的領域(関心・意欲・態度) 技能的領域(運動技術、教授技術)																		

図1 2015年度「ダンス」授業 単元構造図

図2 タブレット端末 (iPad) を活用した取り組み例; 5 時間目の授業内容及びワークシート

映像を視聴しながら自ペアの動きと他ペアの動きを評価させた(図2)。その後、動きを修正・改善し、再度、撮影及び映像視聴による評価を行った。

「創作ダンス」では、ペアで踊ったひとまとまりの動きをタブレット (iPad) にて撮影し、撮影された映像を視聴しながら各自の動きについて振り返りを行った。しかしな

がら、授業時間の関係上、「創作ダンス」では、2回目の撮影及び映像視聴による評価活動は行わず、1回だけの撮影、視聴・評価活動となった。

なお、授業内の「見せ合い」の活動は、タブレット端末を利用しない授業時間内で毎行った。

(2) e-learning システム (WebClass) の活用及び授業ノ



図3 学内 e-learning システム (WebClass) 上の授業映像ページの例

トの作成

講義や演習等の科目では、教科書やノート等、授業終了後に、学んだ内容を振り返るための手段が多くある。しかし、実技の授業においては、実施された内容について記録を残すことは困難である。実技授業受講時にはできていた動きや学習した練習方法・指導方法等も、授業が終了し、一定の期間が空いてしまえば、学んだ内容を忘れてしまいやすい。また、その際に振り返る手段がないケースも多い。そこで、「ダンス」の授業では、授業の様子をタブレット (iPad) で撮影し、授業映像を学内の e-learning システム (WebClass) で視聴できるようにした上で、授業ノートの作成を試みた。

なお、視聴映像と授業ノートは以下の手順で作成した。まず、毎週の授業の様子をタブレット (iPad) で撮影し、授業後に映像を PC に取り込む。Movie Maker を用いて、90 分の授業を授業内容に合わせ、約 5 分程度に分割する。分割した映像を WebClass 上にアップし、受講生が全員視聴できる状態をつくる (図 3)。授業ノートは、受講生が毎週 2～3 名ずつ当番制にて、授業時間外に映像を視聴しながら作成し、翌週の授業までに教員へ提出することとした。授業ノートは、イラストを使って実技の内容を記載したり、実施上のポイントや指導の際の注意点等をまとめるよう指示をした。教員は提出されたノートを受講生全員分の枚数印刷し、授業時に配布する。この作業を繰り返すことで、全 16 回の授業終了時には、受講生全員が全 16 回分の授業ノートを手にすることができる。受講生には配布されたノートをすべてファイリングして保存し、教育実習時や卒業後の指導時等、振り返りに活用するよう促した。

2-4. 調査方法及び分析

ICT を活用したダンス映像視聴・評価活動の学習効果

を明らかにするために、学習過程 (図 4) の中で以下の調査を実施した。

①映像視聴・評価活動の理解度や有効性に関する調査

「現代的なリズムのダンス (5 回目)」「創作ダンス (8 回目)」の授業の最後に、映像視聴・評価活動の理解度や有効性について、先行研究 (賀川・梶, 2013, 高橋・田中, 2014) を参考に以下の 4 項目を作成し、アンケートを実施した。調査では「とてもそう思う」～「そう思わない」の 5 件法を用いて行い、各調査項目の平均値及び標準偏差を求めた。

- Q1. 「自分や仲間のダンスについて観察・評価することで、ダンスの技能評価について理解できた」
- Q2. 「踊っている間には気づけなかったが、映像視聴によって新たに発見できたことがあった」
- Q3. 「仲間のダンスを客観的に観察することは、技能の改善に有効であった」
- Q4. 「自分達のダンスを客観的に観察することは、技能の改善に有効であった」

②現代的なリズムのダンスを評価する自信に関する調査

「現代的なリズムのダンス」について、中学校学習指導要領解説 (2008) の中学校第 1 学年及び第 2 学年「リズムと動きの例示」の以下の項目について「評価できる自信」を、授業前後 (3 回目授業の最初・5 回目授業の終わり) で比較した。調査は「評価する自信」が「とてもある」～「全くない」の 5 件法を用いて行い、各調査項目の平均値及び標準偏差を求めた。各項目の比較は、対応のある t 検定にて行った。

- Q1. 「自然な弾みやスイング等の動きで気持ち良く音楽のビートに乗れるように、簡単な繰り返しのリズムで踊ることができる」を評価できる自信
- Q2. 「軽快なリズムに乗って弾みながら、揺れる、回る、

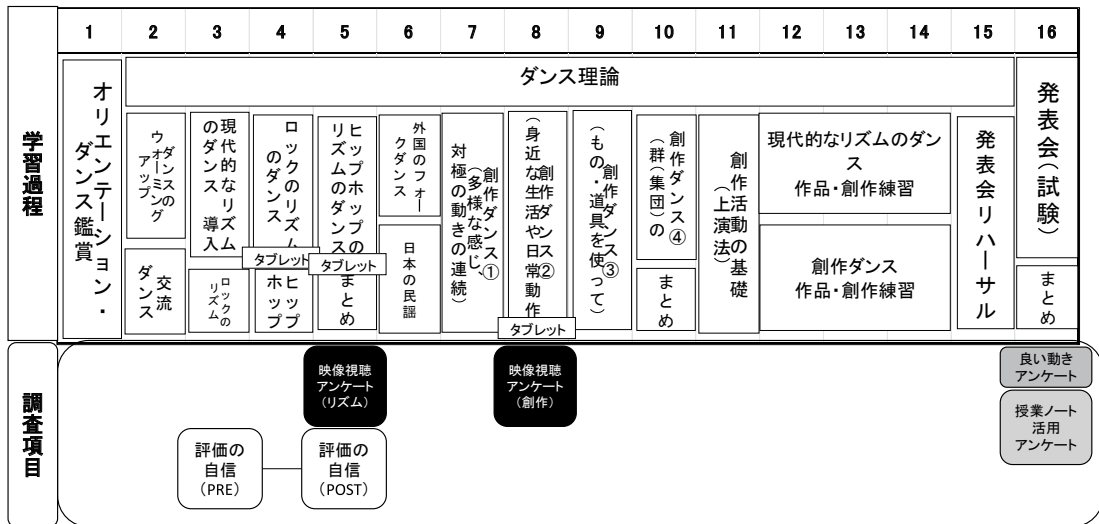


図4 学習過程と調査項目の関係

ステップを踏んで手をたたき、ストップを入れる等リズムをとらえて自由に踊ったり、相手の動きに合わせてずらしたり、手をつなぐ等相手と対応しながら踊ることができる」を評価できる自信

Q3. 「シンコペーションやアフタービート、休止や倍速等、リズムに変化を付けて踊ることができる」を評価できる自信

Q4. 「短い動きを繰り返す、対立する動きを組み合わせる、ダイナミックなアクセントを加える等して、リズムに乗って続けて踊ることができる」を評価できる自信

③ダンスの「良い」動きの理解及び授業ノートの活用に関する調査

16回目の授業の最後に、ダンスの「良い」動きの理解及び授業ノートの活用について、以下の内容についてアンケートを実施した。調査では「とてもそう思う」～「そう思わない」の5件法を用いて行い、各調査項目の平均値及び標準偏差を求めた。

Q1. 「ダンスの『良い』動きがわかるようになりましたか」

Q2. 「授業ノートについて、今後、指導内容の確認に役立ちそうですか」

Q3. 「授業ノートについて、今後、教育実習や採用試験、教育現場に出てから活用できそうですか」

なお、学生には授業内で調査に関する本研究のアンケートの内容が授業評価(成績)には反映されないことを説明した。そして、結果のみを論文や報告書等で公表することがあることを前提に、口頭・書面にて調査研究・映像取扱いの了承を得られた学生に関して、アンケート結果を採用した。

2-5. 授業者の評価について

授業者は「認知的領域」「情意的領域」及び「技能的領域」

の各項目について、A・B・Cの3段階で評価を行った。

「認知的領域」の「知識・理解」「思考・判断・表現」については、学習ノート、ワークシートの記載から「形成的評価」を実施し、最終的な「総括的評価」は、「確認レポート」にて行った。「情意的領域」「技能的領域」については、授業者による観察評価で「形成的評価」を実施し、「総括的評価」は「ダンス発表会」への取り組みで判断した。A・B・C評価については、表1.2に示した判定基準に即して行った。評価規準毎にA・B・C評価の人数の割合を算出し、評価規準毎の学生の到達状況を把握した。

認知的領域：思考・判断・表現の「②ダンスの技能について、規準に即した評価を実施している(指導)」についての判断基準に関しては、授業内で、ダンスの動きに関して、学習指導要領の解説例示をもとに、以下の観点をもとに評価するように指導した。

①4時間目：ロックのリズムのダンス

- ・自然な弾みやスイング等の動きで気持ち良く音楽のビートに乗れるように、簡単な繰り返しのリズムで踊ることができる
- ・軽快なリズムに乗って弾みながら、揺れる、回る、ステップを踏んで手をたたき、ストップを入れる等リズムをとらえて自由に踊ったり、相手の動きに合わせてずらしたり、手をつなぐ等相手と対応しながら踊ることができる

②5時間目：ヒップホップのリズムのダンス

- ・シンコペーションやアフタービート、休止や倍速等、リズムに変化を付けて踊ることができる
- ・短い動きを繰り返す、対立する動きを組み合わせる、ダイナミックなアクセントを加える等して、リズムに乗って続けて踊ることができる

③8時間目：創作ダンス

・一番表したい場面や動きをスローモーションの動きで誇張したり、何回も繰り返したりして表現することができる

また、授業全体を通してダンスの「良い」動きは、「恥ずかしがらず全身を使って全力で行う動き」であることを繰り返し指導し、また、創作ダンス・現代的なリズムの非定型のダンスに共通するの「4つのくずし」（「空間（場）のくずし」「体のくずし」「リズムのくずし」「人間関係のくずし」）（村田，2011；村田2012）を入れて、よりメリハリのあるダイナミックな表現を行うよう指導した。映像視聴・評価活動の際、これらの観点を具体的に示しながら評価を行っていったら、思考・判断・表現②の授業者の評価はAとした。

また、技能的領域：技能の「①リズムの特徴をとらえ、リズムに変化とまとまりをつけて踊ることができる」「②表したいテーマにふさわしいイメージをとらえて、即興的に表現して踊ることができる」の評価に関しても、①は「リズム」②は「イメージ」をもとに、ダンスの「良い」動きを身体で表現できているかで授業者は評価を行った。

なお、本研究では、映像視聴によって学生自身が行った映像の技能評価そのもの（A・B・C評価）を、授業の技能的領域の評価（成績）には反映させなかった。

3. 結果

3-1. 受講生による授業に関する評価結果

(1) タブレット端末 (iPad) によるダンス映像視聴・評価活動の理解度と有効性 (図5)

「現代的なリズムのダンス」「創作ダンス」ともに以下の4項目は、5段階評価で平均4.5ポイント以上の高評価となった。

・「観察・評価することでダンスの技能評価について理解できた」

・「映像視聴による新たな発見があった」

・「仲間のダンスの観察は技能の改善に有効」

・「自分達のダンスの観察は技能の改善に有効」

(2) 「現代的なリズムのダンス」の映像視聴・評価活動を行うことによる現代的なリズムのダンス評価に対する自信の変化 (図6)

「現代的なリズムのダンス」の授業前後 (3回目授業の最初・5回目授業の終わり) でダンス評価に対する自信を比較したところ、いずれの項目においても、授業後に評価に対する自信が「自信がない」から「自信がある」へと向上 ($p < 0.001$) した。

(3) 授業全体を通しての「良い動き」の理解 (図7)

ダンスの「良い」動きの理解については、5段階評価で 4.7 ± 0.4 ポイントの高評価であった。

(4) 授業ノートの活用 (図8)

16回目の授業後のアンケートでは、「授業ノートについて、今後、指導内容の確認に役立ちそうですか？」が 4.8 ± 0.6 ポイント、「授業ノートについて、今後、教育実習や採用試験、教育現場に出てから活用できそうですか？」が 4.8 ± 0.5 ポイントと、いずれの項目も5段階評価で平均4.8ポイント以上の高評価となった。

3-2. 授業者による授業に関する評価

(1) 授業者の評価について

評価は授業担当の指導教員が行い、判定基準に従い A・

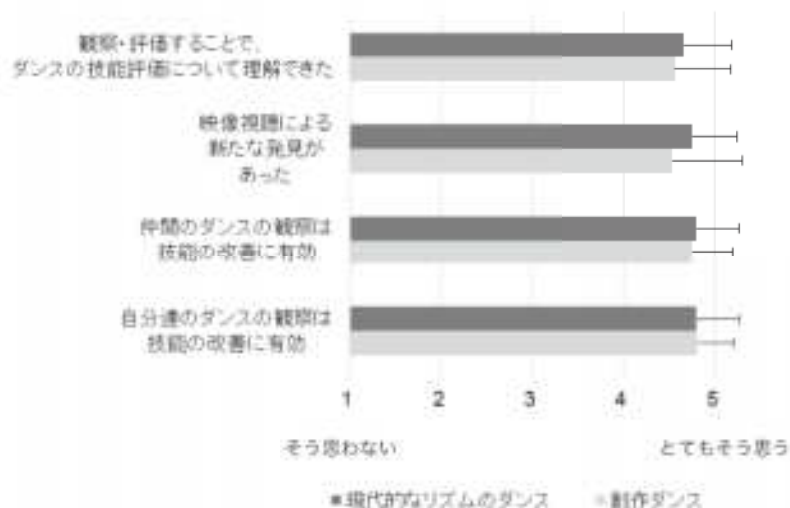


図5 タブレット端末 (iPad) によるダンス映像視聴・評価活動の感想

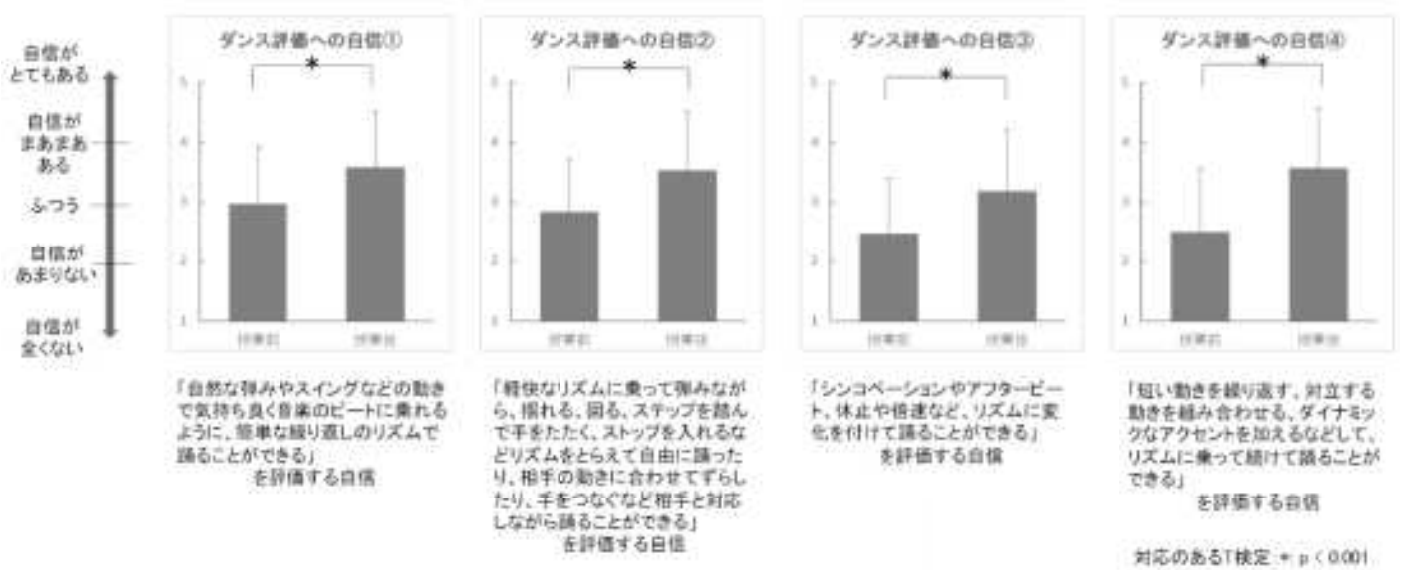


図6 「現代的なリズムのダンス」の映像視聴・評価活動を行うことによる現代的なリズムのダンス評価に対する自信の変化

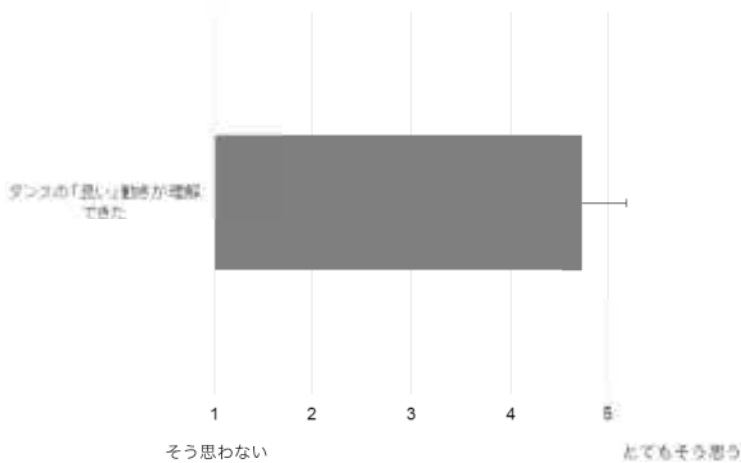


図7 授業全体を通しての「良い動き」の理解についての自己評価

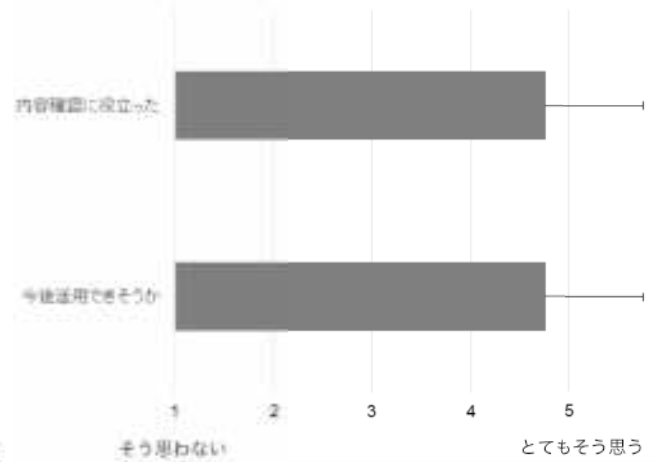


図8 授業ノートの活用についての感想

B・Cの3段階で、評価規準毎に人数の割合を算出した。表1、2に評価規準毎の学生の到達状況を示した。その結果、主に学習ノートやワークシート等による評価を行った「認知的領域」において、ダンスの「課題解決型学習」「課題に応じた練習方法の選択」「合意形成ための調整」について、一部C評価の学生が見られた。しかし、「ダンスの特性」、「発表方法と意義」、「発育発達に応じた指導上の配慮事項」、「規準に即した技能評価」については、C評価の学生はおらず、全員がB以上と一定の理解は得られていた。特に、「ダンスの特性 (92.4%)」、「規準に即した技能評価 (78.8%)」、「発育発達に応じた指導上の配慮事項 (77.3%)」はA評価の割合が高く理解度が高かった。

また、主に観察により評価した「情意的領域」については、特に「主体的態度」「協力」「公正」ではA評価が70%以上で、「責任」を合わせた4観点共にC評価の学生はいな

かった。

「技能的領域」では、一部C評価で達成度が不十分な学生がいたものの、ほとんどの学生については、一定の技能の習得が認められた。「舞台発表」の項目では8割を超える学生がA評価となり、「現代的なリズムのダンス」における項目では、63.6%の学生がA評価となった。しかし、「創作ダンス」における「即興表現」や「作品創作」については、A評価の学生が47.0%、45.4%と半数以下であった。

4. 考察

本研究では、体育系大学のダンスの授業において、ICTを活用したダンス映像視聴・評価活動を含む授業実践を行い、その実践と学習効果の可能性について検討することを目的とした。

表 1 認知的領域の評価規準毎の判定基準と受講生の評価割合（主に学習ノート・ワークシート・確認レポートによる評価）

			判定基準			評価割合 (%)		
			A	B	C	A	B	C
認知的領域	知識・理解	「現代的なリズムのダンス、フォーダンス、創作ダンス」それぞれのダンスの特性を書き出している(課題)	それぞれのダンスについて、具体例を挙げながら特性を記載している	それぞれのダンスについて学習した内容を記載している	それぞれのダンスについて学習した内容を記載していない	92.4	7.6	0.0
		ダンスが「課題解決型学習」であることを書き出している(課題)	具体例を挙げながら、学習した「課題解決型学習」について記載している	学習した「課題解決型学習」について記載している	「課題解決型学習」について学習内容を記載していない	60.6	33.3	6.1
		「見せ合いや発表の方法とその意義を書き出している(課題)」	見せ合いや発表の仕方について、学習したすべての具体例を書きながら、その意義について記載している	見せ合いや発表の仕方について、具体例を挙げながら、その意義について記載している	見せ合いや発表の仕方について、具体例や意義を記載していない	62.1	31.9	0.0
		「学習者の発達や年齢等に合わせた配慮事項を書き出している(課題)」	学習したすべての配慮事項について具体例を書きながら、記載している	学習した配慮事項について記載している	学習した配慮事項について記載していない	77.3	22.7	0.0
	思考・判断・表現	「自己や仲間とのダンスについて、專注すべき課題を挙げ、課題に応じた練習方法を選択している(課題)」	自己や仲間とのダンスの課題について、具体的にかつ的確に指摘し、適切な練習方法を提示している	自己や仲間とのダンスの課題について指摘し、適切な練習方法を提示している	自己や仲間とのダンスの課題を指摘できず、課題をもって練習できていない	69.7	27.3	3.0
		「ダンスの技能について、評価に際した評価基準を挙げている(課題)」	技能評価基準に即して、具体的な評価観点を示しながら、評価を実施している	技能評価基準に即して、評価を実施している	技能評価基準に即した評価ができていない	78.8	21.2	0.0
		「グループ活動において、配布資料や授業ノートを活用しながら、異なる意見について、合意形成するための調整をしている(課題)」	資料やノートを活用しながら、発言やその聴取を受けるなどして、異なった意見を挙げながら、グループでの意見を調整している	資料やノートを活用しながら、グループでの意見を調整している	資料やノートを活用しながら、グループでの意見を調整できていない	47.0	50.0	3.0

75%以上
 50～75%
 50%以下

4-1. タブレット端末 (iPad) によるダンス映像視聴・評価活動の効果

①「技能的領域」について

「現代的なリズムのダンス」「創作ダンス」共に、タブレット端末 (iPad) を使用した映像視聴・評価を通して、学生自身が「技能の改善」の有効性を感じていた (図5)。この結果は、「ダンス」授業の「現代的なリズムのダンス」を対象とした先行研究 (梶, 2014) において報告されているものと同様のものであった。しかし、先行研究では、「現代的なリズムのダンス」における学生自身の「技能の改善」に対する実感についての調査のみで、授業者の「技能」評価については検証していなかった。そこで本研究では、「現代的なリズムのダンス」及び「創作ダンス」において、授業者が行った「技能的領域」の評価についても検証し、その結果から以下のような点が明らかになった。

授業者が行った「技能的領域」の評価項目では、2回にわたり映像視聴・評価を行った「現代的なリズムのダンス」の「リズムの特徴をとらえ、リズムに変化とまとまりをつけて踊ることができる」の項目で6割を超える学生がA評価となった。しかし、1回のみ映像視聴・評価を行った「創作ダンス」の「表したいテーマにふさわしいイメージをとらえて、即興的に表現して踊ることができる」の項目で、A・B評価が47%ずつであった。このことは、映像視聴・

評価の活動を複数回設け、学生が自分自身の動きを客観的に分析する機会を多くすることで、技能課題が明確になり、学生の「技能の改善」が促された可能性を示唆するものであった。特に創作ダンスの即興表現においては、日常生活の中で、またメディアを通してダンスを目にする機会がなく、教えるべき内容を想像しにくい教員も多い (寺山, 2004)。学生も創作ダンスの「良い」動きを想像しにくかった状況であった可能性が高い。イメージをもとにした即興表現は、個人個人が捉えたイメージを動きにするため、それぞれ異なる動きが出現する。しかしながら、寺山・細川 (2011) は、ダンス授業の熟練実践者4名の教諭の即興表現でおさえるべき技能の共通点として、「動きの極限化」, 「動きの多様化^{註2)}」, 「メリハリのある対極の動き」であるとし、「良い動き」の見解に共通性があると述べている。これは、授業全体を通して授業者が指導したダンスの「良い」動きと共通する。また、イメージをとらえた動き、つまり「動きの質感」は、山崎ほか (2014) の報告の中でも「動きをみる観点」の一つであり、創作ダンスを行ううえで大きなポイントとなる。創作ダンスには正解の動きがあるわけではない。しかし、どのような動きにも共通する「良い」動きは、様々な動きの観察を繰り返すことで、Meinelが指摘する他者観察の自己観察化、つまり観察している対象の動きを自らの想像力によって観察者自身の自己運動とし

表2 情意的・技能的領域の評価規準毎の判定基準と受講生の評価割合（主に授業者の観察による評価）

		判定基準			評価割合 (%)			
		A	B	C	A	B	C	
情意的領域	関心・意欲・態度	「レポートの作成やペアやグループ活動を通して、学習内容の理解や技術の習得に意欲的に取り組もうとする（主体的態度）」	学習内容の理解や技術の習得に、單元を通して、自ら進んで取り組んだり、集中して取り組んだりしようとしている	学習内容の理解や技術の習得に、意欲的に取り組もうとしている	学習内容の理解や技術の習得に、意欲的に取り組む態度が見られない	77.3	22.7	0.0
		「ダンス技術や作品の完成に向け、仲間と教え合い高めあって、課題解決に取り組もうとする（協力）」	指示された教え合いの場では、仲間と教え合い高めあって、仲間と教え合い高めあって、課題解決に取り組もうとしている	指示された教え合いの場で、仲間と教え合い高めあって、課題解決に取り組もうとしている	指示された教え合いの場で、仲間と教え合い高めあって、課題解決に取り組む態度が見られない	74.2	25.8	0.0
		「作品制作の際、自己の役割を積極的に引き受け、自己の責任を果たそうとする（責任）」	やる気や活動全体を認めて、自己の役割を積極的に引き受け、自己の責任を果たそうとしている	自己の役割を積極的に引き受け、自己の責任を果たそうとしている	自己の役割を積極的に引き受け、自己の責任を果たそうとする態度が見られない	37.9	62.1	0.0
		「練習の動きや作品に対して、良い点を褒めつけ、賞賛を送ろうとする（肯定）」	指示された場面に望まらざるを認めて、練習の動きや作品に対して、良い点を見つけ、賞賛を送ろうとしている	指示された場面に、仲間の良い点を見つけ、賞賛を送ろうとしている	指示された場面に、仲間の良い点を見つけ、賞賛を送ろうとする態度が見られない	80.3	19.7	0.0
技能的領域	技能	「リズムの特性を捉え、リズムに合わせて踊ることができる」	拍つやセッパップ等のリズムの特性を捉えて、リズムに合わせて踊ることができる	拍つやセッパップ等のリズムの特性を捉えて、リズムに合わせて踊ることができる	拍つやセッパップ等のリズムの特性を捉えて、リズムに合わせて踊ることができない	63.6	30.3	6.1
		「美しい手形や足踏を表現することができる」	美しい手形や足踏を表現することができる	美しい手形や足踏を表現することができる	美しい手形や足踏を表現することができない	47.0	47.0	6.1
		「変化や起伏のある「ほのめか〜おわりの構成で、作品を制作することができる」	変化や起伏のある「ほのめか〜おわりの構成で、作品を制作することができる	変化や起伏のある「ほのめか〜おわりの構成で、作品を制作することができる	変化や起伏のある「ほのめか〜おわりの構成で、作品を制作することができない	45.4	48.5	6.1
		「照明や衣装、音楽を工夫し、舞台で制作した作品を恥ずかしくせずに身体全体で表現することができる」	照明や衣装、音楽を工夫し、舞台で制作した作品を恥ずかしくせずに身体全体で表現することができる	照明や衣装、音楽を工夫し、舞台で制作した作品を恥ずかしくせずに身体全体で表現することができる	照明や衣装、音楽を工夫し、舞台で制作した作品を恥ずかしくせずに身体全体で表現することができない	80.3	19.7	0.0



てとらえることができるようになることを期待できると考えられる。今後の授業設計の際には、「創作ダンス」の授業においても、さらなるダンスの技能改善を目指し、映像視聴・評価活動、また「観る」活動の機会を増やす必要があると考えられる。

②「認知的領域」について

授業者が行った「認知的領域」の評価では、「思考・判断・表現：ダンスの技能について、規準に即した評価を実践している。（指導）」の項目においては、全員がB評価以上と一定の基準はクリアしていた。一方、受講学生は、「現代的なリズムのダンス」「創作ダンス」共に、タブレット端末（iPad）を使用した映像視聴・評価を通して、「技能評価について理解できた」と感じていた（図5）。また、「現代的なリズムのダンス」においては、映像視聴・評価を行うことで、学習指導要領に示された例示の項目を評価する「自信」が向上していた（図6）。さらに、授業全体を通して、ダンスの「良い」動きについて、理解が深まったと実感していた（図7）。これらは、映像視聴・評価の活動を通して、学生自身が「技能評価の理解」「評価の自信」について実感したことを示唆する。大庭（2000）は、毎時間の小さな見せ合いの中から、他のグループを受容か

つ感心し、また、自身の出来ばえを確認し、自信を深め、反省しながら試行錯誤を繰り返す、観ることによって評価の基準が出来上がっていくと述べている。松本富子（1992）は、ダンスの学習の過程では、「踊る」と「観る」は「評価」の働きを合わせもつとし、片岡（1997）は、視覚情報を用いる「観察学習」や「視覚イメージ学習」の有効性を報告している。本研究の結果からも、タブレット端末（iPad）を利用してダンスの動きを観察・鑑賞することは、運動観察力を高め、運動技能や技能評価力の向上に貢献しうること示すものといえる。

③「態度的領域」について

本授業では、ダンス授業の特性であるアクティブ・ラーニング型授業に加え、授業の前半からタブレット端末活用を通じたペア及びグループにおける課題解決型学習を積極的に取り入れ、授業内容を振り返るための授業ノート作成も授業全体を通して行った。その結果、どの学生も積極的に活動に取り組む姿が観察でき、授業者が行った「情意的領域」の評価において、「レポートの作成やペアやグループ活動を通して、学習内容の理解や技術の習得に意欲的に取り組もうとする。（主体的態度）」と「ダンス技術や作品の完成に向け、仲間と教え合い高めあって、課題解決に取

り組もうとする（協力）」、「仲間の動きや作品に対して、良い点を見つけ、賞賛を送ろうとする（公正）」の項目は、いずれも A 評価が70%以上となり、C 評価の学生はいなかった。本授業でのダンス映像視聴・評価活動では、指導者が動きの観察のポイントを示すことで、運動技能の改善や技能評価についての多くの対話が生まれた。その背景として、指導者が一方的に動きや振りを教授するのではなく、学生自らが課題を発見し、協力しながら修正・解決を図る課題解決型学習を授業前半から取り入れることで、意欲的に仲間と協力しながら活動する態度が養われ、授業後半の作品創作時においてもその姿勢が生かされた可能性がある。また動きを修正することや作品をよりよくするためのディスカッションは、良い点を見つけ、賞賛を送ろうとする公正の態度の育成に貢献し、さらに授業ノートの作成は、学生全員に配布されるため、自分以外の学生にも理解しやすいよう授業のポイントをまとめたり工夫したりすることで学習意欲の向上につながっている可能性が考えられる。

4-2. e-learning システム (WebClass) を活用した授業ノートの効果

学内の e-learning システム (WebClass) にアップした授業映像を視聴しながら学生が作成した授業ノートは、授業で行った内容を整理して、人の動きやポジション、隊形等絵や記号で示すと共に、実技や指導、評価する際のポイント等をわかりやすく記載することを求めた。その結果、授業者も予想しなかった、学生各自で個性的な工夫が認められた (資料1)。例えば、ポーズや動きについて学生自身の言葉で説明されている、複雑な手や足の動きの部分は拡大したイラストで示す等が認められた。

授業者が行った「認知的領域」の「思考・判断・表現: グループ活動において、配布資料や授業ノートを活用しながら、

異なる意見について、合意形成するための調整をしている。(実践)」の評価項目において、ほぼ全員が B 評価以上で、授業内で授業ノートを活用している様子が認められた。また、今後の活用についても、「指導内容の確認に役立ちそう」「今後も活用できそうである」と学生は肯定的に捉えていた (図8)。実際に、視聴回数は2017年3月末現在で授業全体を通して815回と、多くの受講生が視聴していた。受講生からは、「模擬授業を行う授業で参考にした」「教育実習時に活用できた」「授業ノートと WebClass の映像がどちらもあるので確認に便利」等の声も聞かれた。受講生が一度体験・実践した授業内容の記録は、授業終了後に振り返る際にも、市販されている実技の指導書等に比べ理解が早く、運動技能や評価の際のポイントの確認にも有効に働いている可能性が示唆された。

4-3. 今後の課題

以上より、ICT を活用したダンス映像視聴・評価活動を含む授業実践は、運動技能の改善や技能評価の理解に有効である可能性が示唆された。さらにペアやグループでの課題解決型学習を積極的に取り入れることが、主体的態度や協力・公正の姿勢を育むうえで重要であり、ICT を活用しての授業の振り返りは、授業内及び授業終了後における指導内容の確認・活用、合意形成的思考の育成に貢献しうる可能性が示唆された。

しかし、学生自身が実際にダンスを指導する際には、より良い動きに改善させるため、動きの詳細な評価の観点をとらえた指摘を行う必要があり、このような発展的な技能評価力の獲得についてはまだ十分とは言えない。

そもそもダンスの技能評価については課題が多い。「現代的なリズムのダンス」と「創作ダンス」は、「リズム」や「イメージ」をもとにした「自由」なダンスであり (村



資料1 学生が作成した授業ノートの例

田, 2009), 創意・工夫によって型にはまらない「非定型」に相当する(三浦, 1984)。これらのダンスは, 他の球技や水泳, 陸上競技等の領域とは異なり, 得点や記録等の客観的尺度を適用しにくい(寺山, 2004)。学習者の創作を妨げないために, 運動が規定されていないのは理解できるが, 「どのような動きをしたらよいのか」「どのような動きが良い動きなのか」は判然としない(寺山, 2005)。また, 生徒の自由な発想や動きを引き出し表現するという特性から, 「評価の仕方」が難しい(宮本, 2005)。以上のような背景を踏まえ, ダンス授業の評価については, 評価規準作成の試みも含め, これまでにも数多く検討されてきた。しかし, ダンスの動きを観る観点が統一されておらず, 技能評価体系は非常に曖昧なものになっている。学校体育におけるダンスの評価の観点の明確化は, 「良い動き」「良い作品」等の観点, ダンス学習における指導の指針や学習者の学習課題の明確化につながる可能性が高い。大学のダンス授業において「技能評価力」の向上を目指すためにも, ダンスの技能評価体系について整理することは非常に重要であり, 今後の課題であると言える。

一方, 本研究を通して, 授業で ICT 活用を行ううえでの注意点・課題点も浮かび上がった。タブレット端末を活用した授業では, ダンス実技の時間短縮防止のための時間配分, 機器を用いながらの実技に関する安全面の確保等, 授業者である教員自身の授業マネジメント力が必要である。また, 教員がタブレット操作に精通しているのはもちろん, タブレットや Wi-Fi 等の機器トラブルが生じた際の対処方法も把握しておく必要がある。本授業では, 授業開講前と毎授業前後に TA の学生とタブレット端末の使用に際して打ち合わせ及び反省を毎回行ったため, 大きな時間ロスや安全面の確保について問題はなかった。

さらに, 授業映像の編集作業は, 一定に時間を要するため, 教員側の負担はある程度存在する。本授業では, 授業後, 毎回約 2 時間程度かけて e-learning システム (WebClass) へのアップを行い視聴できるようにした。授業毎に行っているため, 慣れてくると映像編集はスムーズになり, 作業時間等は短縮されていった。しかし, その他にも成績評価を含めた学習ノートやワークシートの添削 (毎時 1 時間, のべ 16 時間) 等も必要となるため, 授業の質を落とすことなく教員の負担が大きくなるよう工夫が必要である。

5. 研究の限界

本研究の成果は, 国立の体育系大学の「選択科目」である「ダンス」授業の 3, 4 年生を対象にした単一事例から得た知見である。学生は, 専門とする種目は異なるものの,

ある一定の運動能力は持ち合わせており, 比較的学习意欲の高い, 教員免許取得希望者が多く選択をした授業であった。従って, 他の学部や他学年の学生を対象とした授業, また「必修科目」等で学生間の授業へのモチベーションが異なる場合には, 結果が異なる可能性も考えられる。また, 統制群を設けていないため, 本研究における授業の成果が ICT を活用したことの直接的成果であったかどうかについて確信を持って結論することはできない。今後, それらの点を考慮に入れた実験的な検証が必要である。

注

- 1) 「アクティブ・ラーニングの一般的特徴」は, Bonwell & Eison (1991)が”Active Learning: Creating Excitement in the Classroom”で述べた 5つの定義に, 溝上慎一の著書『アクティブ・ラーニングと教授学習パラダイムの転換(2014)』の中で述べられている「認知プロセスの外化」を追記して, 松下佳代(2015)が著書の中で示している。この6つの特徴は, 高等教育のアクティブ・ラーニングとして現在一般的に参照されるものである。
- 2) 4名の教諭のインタビューよりこの場合の「動きの多様化」は, 視線の工夫や体の使い方, 動きの質感の変化, 空間の変化等を指しており, 村田(2011, 2012)が示す「4つのくずし」との共通点が多くみられる。

文献

- 福岡体育研究所(2013)「体育的学力」を育む授業づくりー小・中・高12年間を見通した授業モデルー。平成22・23・24年度福岡県体育研究所 調査研究報告書, 9.
- 秀島邦治・堤公一・福本敏雄(2013)体育授業における生徒の意欲や技能を高める教師の相互作用行動に関する考察ー中学校2年跳び箱運動(集団演技づくり)の授業分析を通してー。佐賀大学教育実践研究, 30 : 183-192.
- 賀川昌明(2006)小学校体育授業におけるマット運動学習支援ソフト使用に対する児童の評価ー授業に対する態度変容類型からみた認識の違いー。体育科教育学研究, 22 (1) : 15-23.
- 賀川昌明・梶貴一郎(2013) iPad 利用による動画フィードバックの方法とその効果 : 中学校野球部員を対象にした心理サポートにおける実践事例。鳴門教育大学情報教育ジャーナル, 10 : 1-8.
- 梶ちか子(2014)「ダンス」の学習におけるタブレット端末活用の効果ー体育専攻大学生を対象とした実践事例ー。鹿屋体育大学スポーツ情報センター広報, 5 : 7-13.
- 梶ちか子・小松恵理子(2015)現職教員のダンス授業実践に影響を及ぼす要因に関する検討ー鹿児島県におけるダンス実技研修会のアンケートよりー。九州体育・スポーツ学研究, 30 (1) : 35-41.
- 金子明友(1987)運動観察のモルフォロジー。筑波大学体育科学系紀要, 10 : 113-124.
- 鹿屋体育大学スポーツ情報センター (2014)体育・スポーツにおけるタブレット端末の活用。5 : 4-33.
- 鹿屋体育大学スポーツ情報センター (2016)体育大学における ICT を活用した教育・研究の展開。6 : 4-28.
- 鹿屋体育大学スポーツ情報センター (2017)体育大学における ICT を活用した教育・研究の展開(2)。7 : 4-45.
- 片岡牧子(1997)視覚情報と運動感覚情報がダンス創作技能に

- 与える学習効果に関する一考察. 日本体育学会大会号, 48 : 605.
- 岸一弘(2008)小学校の体育授業で運動を教えるための能力－教員養成課程での実践的指導力の育成について－. 共愛学園前橋国際大学論集, 8 : 209-218.
- 木山慶子(2014)教員養成におけるダンスの授業改善－学生による授業評価とダンスを苦手とする学生の変容から－. 群馬大学教育学部紀要 芸術・技術・体育・生活科学編, 49 : 93-103.
- 国立教育政策研究所(2015)中等教育・保健体育の教員養成の資質・能力一覧. 教員養成等の改善に関する調査研究(全体版)報告書, 55-60.
- 松本千代栄(1992)第5章ダンス学習の発表と鑑賞. (松田岩男総監修, 『ダンスの教育学 3 創作ダンスの基本的段階』). 徳間書店, pp.183.
- 松本奈緒・三浦武・海賀孝明・柴田傑・齋藤龍一・桂博章・玉本英夫(2011)秋田の盆踊りの学習におけるデジタルコンテンツを用いた学習支援の効果と限界－モーションキャプチャ技術を応用した学習支援装置作成の試み－. 舞踊学, 34 : 1-10.
- 松本奈緒(2017)中学校段階のリズムダンスの授業における学習者の形成概念－カードとキネクトによる動きの提示とタブレット型PCによる動きの確認を工夫して－. 秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門, 72 : 111-122.
- 松本富子(1992)第5章ダンス学習の発表と鑑賞. 第2節鑑賞と評価. (松田岩男総監修, 『ダンスの教育学 3 創作ダンスの基本的段階』). 徳間書店, pp.186-187.
- 松本富子・高橋和子・茅野理子・細川江利子・佐分利育代・廣兼志保・畑野裕子(1994)現職教員のダンス指導実践に影響を及ぼす要因の検討－大学時履修経験が与える影響について－. 舞踊学研究, 16 : 12-23.
- 松坂仁美(2014)体育におけるICT活用に関する一考察－教職志望の学生を対象としたiPad3活用事例の検討. 美作大学・美作大学短期大学部紀要, 59 : 97-104.
- 松下佳代(2015)序章 ディープ・アクティブラーニングへの誘い. (松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編, 『ディープ・アクティブラーニング 大学授業を深化させるために』). 勁草書房, pp.1-3.
- Meinel, K 著. 金子明友訳(1981)スポーツ運動学, 大修館書店, pp.140-143.
- 三浦弓杖(1984)舞踊教師は体育教師か. 体育の科学, 34 : 37.
- 宮本乙女(2005)創作ダンスの学習における学習者によるパフォーマンス評価の研究. お茶の水女子大学附属中学校研究紀要, 34 : 65-86.
- 宮本乙女・中村恭子(2015)体育系大学における中学校ダンス必修化に対応したダンス指導法授業の検討：ダンス指導法授業を受講した学生の意識の変容を通して－. 日本女子体育大学紀要, 45 : 141-153.
- 宮本乙女・松山善弘・松澤慶信・小山佳予子・坂本秀子・八木ありさ・高野美和子・岩淵多喜子(2017)中学校・高等学校における, ダンス指導に有用な映像コンテンツの開発. 日本女子体育大学紀要, 47 : 101-113.
- 水島宏一(2015)器械運動のデジタル資料の検討－アプリ開発のため－. スポーツ教育学研究, 35 (1) : 1 - 13.
- 文部科学省(2006)今後の教員養成・免許制度の在り方について. 中央教育審議会答申. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm
- 文部科学省(2008)中学校学習指導要領解説 保健体育編.
- 文部科学省(2010)教育の情報化に関する手引き. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/1259413.htm
- 文部科学省(2011)教育の情報化ビジョン～21世紀にふさわしい学びと学校の創造を目指して～. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/04/_icsFiles/afiedfile/2011/04/28/1305484_01_1.pdf
- 文部科学省(2012)教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について. 中央教育審議会答申. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2012/08/30/1325094_1.pdf
- 文部科学省(2016)教育の情報化加速化プラン－ICTを活用した「次世代の学校・地域」の創生－. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/07/_icsFiles/afiedfile/2016/07/29/1375100_02_1.pdf
- 文部省(1989a)中学校学習指導要領. 大蔵省印刷局：東京.
- 文部省(1989b)高等学校学習指導要領解説 保健体育編. 東山書房：京都.
- 文部省(1999a)小学校学習指導要領解説 体育編. 東山書房：京都.
- 文部省(1999b)中学校学習指導要領解説 保健体育編. 東山書房：京都.
- 文部省(1999c)高等学校学習指導要領解説 保健体育編. 東山書房：京都.
- 村田芳子(2008)表現運動・ダンスの授業で身につけさせたい学習内容とは？－学習内容と「習得・活用・探求」の学習をつなぐ－. 体育科教育, 56 (3) : 14-18
- 村田芳子(2009)表現運動・ダンスの特性とその指導. 女子体育, 51 (7.8) : 8-9.
- 村田芳子(2011)「4つのくずし」に挑戦. 新学習指導要領対応表現運動・表現の最新指導法, 小学館, pp.12.
- 村田芳子(2012)自由に踊るときのヒント「4つのくずし」に挑戦. 新学習指導要領対応 表現運動・リズムダンスの最新指導法, 小学館, pp.13.
- 中村剛(2010)体育教師の養成機関における運動観察力の養成方法論の構築. 総合研究機構研究プロジェクト研究成果報告書平成21年度. <http://sucra.saitama-u.ac.jp/modules/xeonips/download.php?id=KP21A09-10>
- 中野裕史・田村孝洋(2017)ICTを活用した授業形態が器械運動の学習成果に及ぼす影響. 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, 49 : 91-95.
- 日本教育大学協会(2004)「教員養成の『モデル・コア・カリキュラム』の検討－『教員養成コア科目群』を基軸にしたカリキュラムづくりの提案－」. 『会報』第88号, pp.10
- 岡本敦・青山有理・田口由香(2015)保健体育科教育法(体操・器械運動)におけるiPadの活用. 東海学園大学教育研究紀要, 1 : 3-12.
- 沖本由佳里(2016)思考力・判断力・表現力の育成を目指した保健体育科の授業開発－ダンス領域における「よい動き」の可視化と自己表現力の向上を目指して－. 滋賀大学教育学部附属中学校研究紀要, 58 : 78-83.
- 大庭千世子(2000)高等学校のダンス 発表会－無理なくダンス発表会にとりくむために. 女子体育, 42(2) : 45-48.
- 大島浩幸・山田憲政(2010)運動技術レベルと運動観察能力の関連. スポーツ心理学研究, 37 (2) : 65-74.
- 佐藤徹(2001)運動観察のトレーニングに関する基礎的研究. スポーツ運動学研究, 14:15-25.
- 佐藤豊(2014)単元構造図を活用して指導計画を作成する. 中学保健体育科ニュース, 1 : 4-6.
- 佐藤豊・梶ちか子(2015)単元構造図, 模擬授業, 映像視聴の連

- 統体験による体育科教員養成授業モデルの検討－鹿屋体育大学における2013年度保健体育科教育法Ⅳの授業実践とその省察から－. 鹿屋体育大学学術研究紀要, 51:11-24.
- 佐藤豊・椿ちか子(2016)鹿屋体育大学における2014年度保健体育科教育法Ⅳの授業実践とその省察－体験学習モデルに基づくアクティブ・ラーニング型授業における実践的指導力育成システムの構築に向けて－. 鹿屋体育大学学術研究紀要, 52:35-67.
- 白石豊(1990)体育科教育における運動観察能力の育成に関する研究(その1). 福島大学教育実践研究紀要, 18:125-134.
- 総務省(2017)はじめに－教育ICTなぜ進める?どう進める?－. クラウドで教育をより良く 教育ICTガイドブック, 1:3-4.
- 高橋和子(2008)なぜいま「ダンス必修化」なのか?. 体育科教育, 56(3):20-23.
- 高橋仁大・田中裕己(2014)スポーツの実践的指導力養成のためのコーチング実習の試み. スポーツ情報センター広報, 5:29-33.
- 高村秀史(2016)スポーツ授業におけるICTを活用した学習・教育支援. 日本福祉大学全学教育センター紀要, 4:45-51.
- 谷本英彰(2016)ダンス授業における創作活動がジェネリック・スキルに及ぼす効果: チームワーク能力に着目して. 大阪産業大学人間環境論集, 15:21-33.
- 寺山由美(2004)ダンス教育における自己実現について. 体育・スポーツ哲学研究, 26(1):13-23.
- 寺山由美(2005)舞踊教育における学習内容の検討－特に小学校における「表現」に着目して－. (社)日本女子体育連盟学術研究, 22:29-38.
- 寺山由美・細川江利子(2011)表現・創作ダンスの学習における「即興表現」の指導とその捉え方－実践を続けてきた4人の教諭に着目して－. 日本女子体育連盟学術研究, 27:21-38.
- 栃木県教育委員会(2011a)新学習指導要領に基づく評価規準設定のための参考資料(小学校編), 56.
- 栃木県教育委員会(2011b)新学習指導要領に基づく評価規準設定のための参考資料(中学校編), 49.
- 山地弘起(2014)アクティブ・ラーニングとはなにか. 大学教育と情報, 146:2-7.
- 山崎朱音・村田芳子・朴京真(2014)創作ダンスの指導における指導言語の意味と動きをみる観点: 教材「新聞紙を使った表現」を対象に. 体育学研究, 59:203-226.
- 余語政夫(2011)体育授業における技能評価のための質的観点について－小学校4年生の実践事例から－. 愛知教育大学保健体育講座研究紀要, 36:47-49.

(2017年6月13日受付)
(2017年11月5日受理)

英文抄録の和訳

現行の学習指導要領では中学校第1学年及び第2学年において、「ダンス」を含むすべての領域を履修することとなり、体育系大学の「ダンス」の授業においては、保健体育科教員免許の取得を希望する学生が多く履修している。教員養成を担う大学の授業では、「実践的指導力」の養成が求められているが、ダンス授業においても、示範等に必要ダンスの運動技能向上のみならず、技能評価力を育成することは必須の課題である。

本研究では、体育系大学のダンスの授業において、ICTを活用したダンス映像視聴・評価活動を取り入れた授業を行い、その実践と学習効果の可能性について検討することを目的とした。授業では、タブレット端末(iPad)を用いて動きを撮影し、撮影された映像を視聴しながら自分や仲間の動きについて省察を行った。また、授業映像を学内のe-learningシステムにアップし、授業ノートの作成を通して授業の振り返りを行った。その結果、ICTを活用したダンス映像視聴・評価活動を含む授業実践は、運動技能の改善や技能評価の理解に有効であり、授業の振り返りにおいても、授業内及び授業終了後における指導内容の確認・活用、合意形成的思考の育成に貢献しうることが示唆された。また、ペアやグループでの課題解決型学習を積極的に取り入れることが、主体的態度や協力・公正の姿勢を育む上で重要であると考えられた。

学習形態の異なる大学体育実技授業実施前後のライフスキルの特徴とその変化

中井 聖¹⁾

Characteristics and variations of life skills before and after various styles of university PE classes

Akira NAKAI¹⁾

Abstract

The aims of the present study were: (a) to investigate the acquisition situation of life skills before and after three styles of university PE classes like group learning of team sports or individual sports and mass teaching of various sports and (b) to examine variations in life skills after the classes. We conducted a survey of 103 university students who took the above styles of PE classes in the form of a questionnaire on skills in daily life (i.e., life skills) and skills in sport situation (referred as sport skills hereinafter) before and after the classes. The total scores of sport skills in all styles of classes were equivalent; in contrast, the total score of life skills in mass teaching of various sports was higher than that of the other styles of classes before and after the classes. Only creative thinking of sport skills in mass teaching of various sports improved among subskills after the classes, while several subskills of sports skills deteriorated. Accordingly, the changes in sport skills caused by the executed classes did not affect the overall tendency of sport skills and life skills among the styles of classes. Moreover, the total score of sport skills was positively correlated with that of life skills and the amount of experience in sports; however, there was no correlation between the total score of life skills and the amount of experience in sports. These results suggest that more sports experience would improve sport skills but not directly develop life skills. Consequently, the approach by a teacher in charge of a PE class to generalize the changes of sport skills induced by sports experience through its class is needed to enhance life skills effectively.

キーワード：グループ学習，一斉学習，日常生活スキル，スポーツ状況スキル

Keyword : group learning, mass teaching, skills in daily life, skills in sport situation

I. はじめに

中央教育審議会（2008）は、知的活動や職業生活、社会生活で必要とされる技能（コミュニケーションスキル、論理的思考力、問題解決力）や態度（自己管理能力、チームワーク、リーダーシップ、倫理観）、自らが立てた新たな課題を解決する能力（創造的思考力）等、大学卒業までに学生が最低限身につけなければならない能力を学士力と定義し、その養成を大学に求めている。一方、ライフスキル（以下、LS）は、「日常生活で生じるさまざま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能力」と定義されており（WHO, 1997）、意思決定、問題解決、創造的思考、批判的思考、効果的コミュニケーション、対

人関係スキル、自己意識、共感性、情動への対処、ストレスへの対処の10の下位スキルから構成される。先に述べた学士力の要素は、LSの下位スキルと多くが共通していることが指摘されており（板橋ほか, 2008）、大学教育の中でLSの獲得を目指した教育活動を行うことは、学士力の養成にとっても有効であると考え得る。

LSは、日常生活において獲得されるだけでなく、スポーツ活動を通して獲得した心理社会的スキルを日常生活に般化することでも獲得可能であるとされている（Danish et al., 1995; 杉山ほか, 2008; 上野・中込, 1998）。そして、運動部活動でのスポーツ経験がLSの獲得に影響を与えること（島本・石井, 2009; 上野・中込, 1998）や、体育授業における経験がLSの獲得を促すこと（中澤ほか,

1) 京都光華女子大学 Kyoto Koka Women's University

2014; 西田ほか, 2002; 島本・石井, 2007, 2009; 竹田・石倉, 2001) が報告されており, 大学体育実技授業におけるスポーツ経験はLSの向上を促すと考えられている(中澤ほか, 2014).

近年, 大学体育実技授業をさまざまな工夫を凝らして実施することによって, LSに隣接するようなスキルがどのように変容するか検討が試みられている. 中山ほか(2014)は, コミュニケーションプログラムや行動変容技法を用いた授業を行うことによって, チームワークやリーダーシップ, コミュニケーションスキルなどの学士力関連スキルが向上したこと, 石道ほか(2016)は, 活動記録シートを用いた授業を行い, 授業実施後に前に踏み出す力, 考え抜く力, およびチームで働く力のような社会人基礎力が向上したことを報告している. また, 平田ほか(2013)は, 大学学内または学外集中での体育実技, 身体運動科学に関する講義という異なる授業を行い, 学内および学外での体育実技授業では, 授業実施後に自己効力感が向上したと述べている. 引原ほか(2016)は, 学生が主体的に教え合い, 学び合う対人相互作用を意図した課題解決型の授業を, ビーチバレーボール, 卓球, トレーニングという異なる種目で実施して授業実施前後の社会人基礎力を調査し, 実施種目によって向上の程度が異なることを報告している. これらのことは, 大学体育実技授業では, LSに隣接するような能力やスキルの向上が期待できるが, 授業方法や実施種目によってその程度が異なることを示唆している.

大友(2012)は, 体育実技授業の学習形態について, 1つのクラスを1つの集団として捉え, 担当教員がその集団に対して同一の内容を一斉に指導して学習する形態を一斉学習, 1つのクラスに所属する受講生がいくつかの集団に分かれ, 各集団に所属する受講生が自分たちの学習計画を立案して学習する形態をグループ学習と定義している. 本研究では, 大学体育実技授業を工夫して実施する方法として, 学習形態に着目した. そして, 学習形態および実施種目が異なる複数の授業を実施した場合には, 授業におけるスポーツ経験から得られるLSは授業間で差があると仮説を立てた. そこで, 本研究では, 大学体育実技授業において, 一斉学習とグループ学習という2種類の学習形態を設定して異なる実施種目で授業を実施し, 授業実施前後のLSの獲得状況を調べ, 授業実施後にLSがどのように変化したか検討することとした.

II. 方法

1. 調査対象者

本研究の調査対象者は, 福祉系大学であるS大学の体

育実技授業の受講生103名(男性48名, 女性55名)であった. 調査対象者の学年(平均±標準偏差)は 1.4 ± 0.9 年, 年齢は 18.6 ± 1.1 歳であった.

2. 調査方法

本研究では, 調査対象者に対して, 質問紙を用いた集合調査法による調査を行った. 本研究の調査項目には, 調査対象者の属性に関する項目, 日常生活およびスポーツ場面での心理社会的スキルに関する項目が含まれており, これらの調査項目については, S大学倫理・コンプライアンス委員会による研究倫理審査を受審して承認された後, 調査を実施した. 調査の実施にあたっては, 予め調査対象者に調査の目的や内容, 得られたデータの処理や公表の方法, 個人情報の取り扱いについて十分説明した後, 同意が得られた調査対象者からのみ回答を得ることとした.

(1) 授業実施前の調査

本研究の体育実技授業では, 前述した大友(2012)の学習形態の定義に基づき, 一斉学習とグループ学習の2つの学習形態を設定した. 集団でのプレイが主体となる球技種目をグループ学習する授業(以下, 集団種目グループ学習型(group learning of team sports, GLT); 前期種目: バレーボール, 後期種目: バスケットボール), または個人でのプレイが主体となる球技種目をグループ学習する授業(以下, 個人種目グループ学習型(group learning of individual sports, GLI); 前期種目: 卓球, 後期種目: バドミントン)を設け, 担当教員が分習法に基づいて指示した課題を, グループ別で各15回学習する授業展開とした. 加えて, 担当教員の一斉指導の元に複数の種目を30回学習する授業(以下, 多種目一斉学習型(mass teaching, MT))を設け, 調査対象者に異なる3つの学習形態の体育実技授業を自由に選択して受講させた(表1参照).

調査対象者の属性(学年, 年齢および性別), これまでのスポーツ経験, 日常生活での心理社会的スキル(以下, 日常生活スキル(daily life skills, DLS)), スポーツ場面での心理社会的スキル(以下, スポーツ状況スキル(sport skills, SS))の調査を行った. これまでのスポーツ経験については, 中学校または高校のみ, 中学校および高校, 中学校, 高校および大学における運動部あるいは総合型地域スポーツクラブ等での活動を想定し, 通算した活動年数(以下, 運動部活動歴)を, 「なし」, 「1年から3年」, 「4年から6年」, 「6年以上」の区分の4件法によって調査した.

DLSおよびSSの調査には, 中井ほか(2010)がWHO(1997)によって定義されたLSの10の下位スキルに対応させ, 島本・石井(2006)の大学生における日常生活ス

中井／体育実技授業の学習形態とライフスキル

表 1. 各学習形態の授業目標、学習課題および評価方法

授業形態	集団種目グループ学習型	個人種目グループ学習型	多種目一斉学習型			
目標	・各種目の特性を知り、ゲームを楽しむ技術・戦術・体力を身につける。 ・お互いの良さを分かり合い、グループで協力して、勝つための工夫をする	・各種目の特性を知り、ゲームを楽しむ技術・戦術・体力を身につける。 ・お互いの良さを分かり合い、グループで協力して、勝つための工夫をする	・基本的な運動処方、スポーツ技術を身につけ、運動・スポーツを楽しむ			
授業 時 数	1	全体ガイダンス、フィットネスチェック①	全体ガイダンス、授業の進め方、今後の予定			
	2	フィットネスチェック②、種目ガイダンス、グループ分けと役割分担、ネット型ゲームを楽しむ	フィットネスチェック②、前半種目ガイダンス、グループ分けと役割分担	体力測定		
	3	バレーボールの特性、ボールワーク(オーバーハンドパス、アンダーハンドパス)	卓球の特性、ラケットの種類とグリップの基本、フォアハンドロング①	ウォームアップとクールダウンの理論と実践①		
	4	ボールワークとカバープレイ	フォアハンドロング②、クロスとストレートの打ち分け	ウォームアップとクールダウンの理論と実践②		
	5	サービスの種類と打ち分け、サービス時のルール	バックハンドロング①、クロスとストレートの打ち分け	バドミントン	ルールの理解	
	6	オープンスバイク(クロス・ストレート)、コースの打ち分け	バックハンドロング②、フォアハンド・バックハンドの切り替え		打ち方の理解	
	7	レシーブ(サービスレシーブ・スバイクレシーブ)、フットワーク	サービスのルール、いろいろなサービス、サービスへの対応		2人組でラリー	
	8	トス(オープン・バック)、セッターの動き	スマッシュ、スマッシュへの対応		ダブルスのルールと戦術	
	9	レシーブ・サービスレシーブ→トス、トス→スバイク	球種の多様化、ドライブ、カット		ダブルスで試合①	
	10	3段攻撃の完成、攻撃への対応、ブロッキング	シングルのポジショニング、相手とのかけひき、ショートとロングの組み合わせ		ダブルスで試合②	
	11	フォーメーション、攻撃時・守備時のポジショニング	シングルス公式戦①(リーグ)、シングルのルールと審判法		卓球	ルールの理解
	12	攻撃のバリエーション(クイック、フェイント、バックアタックなど)	シングルス公式戦②(トーナメント)、前回のゲームのフィードバック			打ち方の理解
	13	リーグ戦①、ルールの確認、審判法	ダブルスのルール、ダブルスのポジショニングとフォーメーション			打ち方の練習
	14	リーグ戦②、前回のゲームのフィードバック	ダブルスの公式戦①(リーグ)、ダブルスの戦い方			ラリーを続ける
	15	リーグ戦③、戦術・戦略の工夫、まとめ	ダブルスの公式戦②(トーナメント)、前回のゲームのフィードバック、まとめ	試合		
	16	種目ガイダンス、グループ分け、レベルチェックのゲーム	種目ガイダンス、グループ分けと役割分担	ソフトバレーボール		
	17	ボールワーク、ボールポゼッション(ピボットを含む)、ドリブルワーク	バドミントンの特性、グリップとラケット操作、ストロークの種類	バレーボール		ルールの理解
	18	セットポジションからのシューティング、キャッチングしてからのシューティング	ハイクリアの導入(フォア・バック)			2人組でのパス(アンダーハンドパス)
	19	ドリブルシュート(レイアップショット、ジャンプショット)、パスワーク①	ハイクリアの完成、サービス(ロング・ショート)、サービスへの対応			2人組でのパス(オーバーハンドパス)
	20	1対1の攻防、ディフェンスの基本、リバウンドワーク	スマッシュの導入、ストレートとクロスとの打ち分け			サーブ、レシーブの練習
	21	2対1の攻防、パスワーク②、オフENSEの連携	スマッシュの完成、サービス・ハイクリア・スマッシュのコンビネーション		試合	
	22	2対2の攻防、オフENSE・ディフェンスの連携、ボールを持たない時の動き	ヘアピン、ブッシュ、ネット際での攻防		バスケットボール	ルールの理解
	23	3対3の攻防、ポストプレイ、スペースの利用	ドロップ、コート前後への動き	パスの理解		
	24	3on3のリーグ戦、チーム内での個々の役割、チームにあった戦術の提案	シングルのポジショニング	3on3		
	25	4対3の攻防、アウトナンバーでの攻防、アウトナンバーの作り方	シングルのリーグ戦、シングルのルールと審判法	試合		
	26	4対4の攻防、スクリーンを利用	シングルのトーナメント、前回のゲームのフィードバック	ソフトボール		
	27	4on4のリーグ戦、チーム内での個々の役割、チームにあった戦術の提案	ダブルスのポジショニング、フォーメーションの基本	フライングディスク	種目の理解	
	28	5on5のリーグ戦①、ルールの確認、審判法	ダブルスのコンビネーション、総合練習		さまざまな投げ方	
	29	5on5のリーグ戦②、各ポジションの役割と個々を活かした戦術の提案	ダブルスのリーグ戦、ダブルスのルールと審判法	インディアカ		
	30	5on5のリーグ戦③、前回のゲームのフィードバックと戦術・戦略の提案、まとめ	ダブルスのトーナメント、前回のゲームのフィードバック、まとめ	体力測定		
評価方法	授業への積極な取り組み(50点)＋実技点(50点:学習計画案・グループの指導・対戦成績など)	授業への積極な取り組み(50点)＋実技点(50点:学習計画案・グループの指導・対戦成績など)	授業への積極な取り組み(80点)＋レポート(20点)			

キル尺度、杉山ほか(2010)の心理社会的スキル尺度を参考に一部改変を加えて作成した日常生活スキル尺度(各下位スキルに対して2項目、合計20項目;表2)、および上野・中込(1998)の競技状況スキル尺度、杉山(2004)の競技社会的スキル尺度を参考に作成したスポーツ状況スキル尺度(各下位スキルに対して1項目、合計10項目;表3)を用いた。各スキルの下位スキルについては、「全くそう思わない」、「そう思わない」、「どちらともいえない」、「そう思う」、「非常にそう思う」の区分の5件法によって調査し、「非常にそう思う」を5点、「全くそう思わない」を1点として回答を得点化した。DLSの10の下位スキル

の合計得点は20点から100点、SSの10の下位スキルの合計得点は10点から50点であった。DLSおよびSSの各下位スキル得点あるいは合計得点が高いほど、そのスキルが獲得されており、そのスキルを用いる能力が高いと解釈することとした。なお、心理的なスキルに関わる概念や用語は、研究領域によってその解釈が異なり、類似した概念に対しても異なる用語が用いられる場合がある(杉山, 2005)。本研究では、上野(2006)の定義に基づき、心理社会的スキルを「社会的および対人的側面を含んだ心理的なスキル」と捉えて論じている。なお、本研究のDLSはLSと同義であるが、日常生活とスポーツ場面という2つ

表2. 日常生活スキル尺度と因子分析の結果

下位スキル	No.	項目	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子
1 意思決定	1	他人に感わされることなく、次に何をするか自分で決められる。	.415	.360	-.039	.138	.039
	11	衝動的でなく、冷静に物事を判断し、自分の意思を決められる。	-.064	.605	.104	.325	-.089
2 問題解決	2	日常生活で起こった問題は前向きに解決しようとする。	.429	.124	.240	.143	-.075
	12	自分で目標や計画を立てることができる。	.050	.594	.266	-.043	.066
3 創造的思考	3	問題を解決するとき、いろいろなやり方を考える。	.423	-.047	.286	.154	-.078
	13	物事に柔軟に対応することができる。	.076	.150	.726	.031	-.169
4 批判的思考	4	多くの情報をもとに、自分の考えをまとめることができる。	.402	.115	.368	-.086	-.215
	14	自分のまわりの人のことを考えて、行動する。	-.041	.332	.390	-.107	.298
5 効果的コミュニケーション	5	自分の考えや気持ちをほかの人にうまく伝えられる。	.815	-.132	.040	-.045	-.153
	15	困ったときに、友人らに気軽に相談することができる。	.426	-.142	.276	-.006	.368
6 対人関係スキル	6	自分のまわりの人と協力して活動する。	.810	.218	-.314	-.013	.168
	16	新しい友人関係を築いて、維持することができる。	.230	-.012	.518	-.038	.295
7 自己意識	7	自分の性格や長所・短所をよく理解している。	-.076	.675	.235	-.123	-.023
	17	今の自分の立場や責任をよく理解している。	-.203	.275	.527	.061	.122
8 共感性	8	ほかの人の考えや気持ちがわかる。	.141	.608	.009	-.155	.129
	18	ほかの人の幸せを自分のことのように感じるができる。	-.047	-.025	.106	.040	.768
9 情動への対処	9	悲しくて泣いている人を見ると、自分も悲しくなる。	-.175	.343	-.301	.060	.619
	19	イヤなことがあっても、いつまでもよくよ考えない。	.147	-.206	-.058	.823	.091
10 ストレスへの対処	10	イヤなことがあっても、落ち着いていられる。	-.015	.232	-.028	.686	-.216
	20	困ったときでも「なんとかなるだろう」と楽観的に考えることができる。	-.122	-.147	.192	.594	.315
Cronbachのα			.83	.76	.73	.71	.58

太字はそれぞれの因子を構成する項目の因子負荷量を示している。

表3. スポーツ状況スキル尺度と因子分析の結果

下位スキル	No.	項目	第1因子	第2因子	第3因子
1	1	試合中、あまり悩まずプレイを選択できる。	.249	-.036	.380
2	2	試合に出るときには、必ず何らかの目標を持って臨んでいる。	.473	.115	.064
3	3	相手の意表を突いたプレイをするのが得意である。	.683	-.072	-.075
4	4	試合状況に応じた適切なプレイができる。	.550	-.063	.145
5	5	試合中、チームの仲間に積極的に声かけをする。	.226	.546	.061
6	6	誰と同じチームになっても、楽しんでプレイできる。	-.091	1.036	-.028
7	7	試合中、自分の得意なプレイで貢献したり、練習で不得意なプレイを改善しようとする。	.684	.127	-.014
8	8	チームの仲間やパートナーの表情や仕草から考えていることを読み取り、プレイができる	.853	.004	-.021
9	9	相手が卑怯なプレイをしても、自分のプレイを冷静に続けることができる。	.238	-.067	.531
10	10	大事な試合でも緊張しすぎることなく臨むことができる。	-.157	.055	.892
Cronbachのα			.80	.73	.71

スポーツ状況スキルの下位スキル番号は、表2の日常生活スキルの下位スキル番号に対応している。太字はそれぞれの因子を構成する項目の因子負荷量を示している。

の異なる状況下での心理社会的スキルを対比して扱うため、前述のように用語を定義している。

そして、各学習形態の体育実技授業の初回授業時（4月初旬）に、受講生に前述の調査項目を含んだ質問紙を配票し、調査対象者の属性については数値記入、運動部活動歴、DLSおよびSSについては、多項選択単一回答形式で回答させた。

(2) 各学習形態による 30 回の授業実施

S大学の体育館およびグラウンドにおいて、GLT、GLI、MTの各学習形態による体育実技授業をそれぞれ30回実施した。各授業における目標、30回の授業の具体的な学習課題および評価方法は、表1に示したとおりであった。全ての学習形態において、ゲームを楽しむことのできる技術を身につけることが目標とされた。GLTおよびGLIでは、グループ学習の目標として、グループで協力してゲームに勝つための工夫をすることが掲げられ、その取り組みや成果が評価された。一方、MTでは、授業に積極的に参加して、各受講生が運動やスポーツを楽しむことが目標とされ、その取り組みが評価された。

(3) 授業実施後の調査

各学習形態の体育実技授業の最終回の授業終了時（1月下旬）に、受講生に質問紙を配票し、授業実施後の調査を行った。授業実施後の調査では、授業実施前の調査項目に加えて、SSの回答時に想起した場面について、「現在履修している授業」、「現在行っているクラブ、サークルなどのスポーツ活動」、「小学校から高校までの体育の授業」、「小学校から高校までのクラブ活動などのスポーツ活動」の4項目から選択させ、想起した運動・スポーツ種目を具体的に記述させた。また、授業の感想や授業を通して身につけたことについて自由記述させた。

3. データ処理および統計処理

授業実施前の調査では101名（男性47名、女性54名；回収率98.1%）、授業実施後の調査では84名（男性41名、女性43名；回収率81.6%）から回答を得た。本研究では、

授業実施前と実施後の調査の両方において回答を得られたもののみを有効回答とした。有効回答者は78名（男性37名、女性41名；有効回答率77.2%）であり、その内訳はGLTが28名（男性12名、女性16名）、GLIが30名（男性14名、女性16名）、MTが20名（男性11名、女性9名）であった。得られた全ての回答は、間隔尺度データとして単純集計し、平均および標準偏差を求めた。授業実施前における学年および年齢については、一要因分散分析（対応なし）を用いて検定し、主効果が認められた場合にはTukeyのHSD法を用いて多重比較検定を行った。各スキルの項目は、先行研究（中井ほか、2010）において妥当性の検証が十分なされていなかったため、授業実施前のデータを用いて、Pearsonの積率相関係数による項目の得点と合計得点との相関分析、および最尤法とプロマックス回転を用いた因子分析によって構成概念妥当性を検証するとともに、因子ごとにCronbachの α 係数を算出して抽出された項目の内的整合性を確認した。授業実施前および実施後のDLSとSSの下位スキル得点、合計得点および運動部活動歴については、2変数間の相関分析を行い、Pearsonの積率相関係数を用いてその関係を示した。各スキルの下位スキル得点および合計得点の授業実施前と実施後の間、および学習形態間の差に関して、学習形態を対応なし要因、授業実施前後の時間は対応あり要因として二要因分散分析を行い、出村（2007）に倣って主効果の効果を偏 η^2 によって示すとともに、Bonferroniの方法による多重比較を行った。全ての統計処理は、統計解析ソフト（IBM SPSS Statics 23, IBM社製）を使用して行い、統計的有意水準は5%に設定した。

III. 結果

1. 各学習形態の受講生の属性および運動部活動歴、授業実施後の調査回答時の想起場面

調査によって得られた各学習形態の受講生の属性および運動部活動歴を表4に示した。授業実施前における各学習形態の学年および年齢は、GLTが 1.6 ± 1.1 年、 18.7 ± 1.1 歳、GLIが 1.0 ± 0.0 年、 18.1 ± 0.7 歳、MTが 1.9 ± 0.9

表4. 各学習形態の受講生の属性、運動部活動歴、および授業実施後の調査回答時の想起場面

授業形態	学年				性別		運動部活動歴				回答時の想起場面			
	1年生	2年生	3年生	4年生	男性	女性	なし	1～3年	4～6年	6年～	a	b	c	d
集団種目グループ学習型	21	0	4	3	12	16	2	11	5	10	15	2	1	10
個人種目グループ学習型	30	0	0	0	14	16	6	10	6	8	16	4	1	9
多科目一斉学習型	10	3	7	0	11	9	3	5	4	8	9	1	2	8

aは現在履修している授業、bは現在行っているクラブ、サークルなどのスポーツ活動、cは小学校から高校までの体育の授業、dは小学校から高校までのクラブ活動などのスポーツ活動を示す。

年, 19.0 ± 1.0 歳であった。分散分析の結果, 学年および年齢に主効果が認められ (それぞれ $F(2,75) = 7.580, p < .01, \eta^2 = .17; F(2,74) = 4.778, p < .05, \eta^2 = .12$), その後の多重比較検定の結果, GLT および MT の学年は GLI よりも高く (それぞれ $p < .05, p < .01$), MT の年齢は GLI よりも高かった ($p < .05$)。運動部活動歴は, いずれの学習形態も, 「1年から3年」, 「6年以上」の回答が多く, 「なし」は少数であった。

授業実施後の SS の回答時の想起場面は, 各学習形態とも, 「現在履修している授業」が最も多く, 次いで「小学校から高校までのクラブ活動などのスポーツ活動」が多かった。自由記述された具体的に想起した運動・スポーツ種目は, GLT では, 19名がバスケットボール, 2名がバレーボール, GLI では, 13名がバドミントン, 1名が卓球, MT では, 5名がバレーボール, 5名がバスケットボール, 1名がバドミントンと回答しており, 各学習形態の授業で取り扱った種目を挙げた回答が多数を占めた。

2. 各スキル尺度の因子分析の結果

DLS, SS とともに, 授業実施前の全ての項目の得点と合計得点との間に有意な相関が認められた (それぞれ $r = .534$ から $.803; r = .542$ から $.758$, 全て $p < .001$)。各スキルの項目の得点の平均 \pm 標準偏差の値に得点範囲を超えた項目はなく, 天井効果またはフロア効果が生じて因子分析の除外の対象となる項目はなかった。スキルごとに, 全項目について因子分析を行った結果, DLS の固有値は第1因子から第5因子まで, SS の固有値は第1因子から第3因子までが1以上であった。固有値の推移および解釈可能性を考え合わせると, DLS は5因子, SS は3因子から構成されると解釈された。因子抽出後に共通性が低かった項目, および各因子において因子負荷量が基準 (.35) に満たなかった項目はなく, 先行研究 (中井ほか, 2010) で作成された項目から削除すべき項目は認められなかった (表2および3参照)。各因子の Cronbach の α 係数は, DLS の第5因子を除いた全ての因子において .70 以上であり, 項目を削除した場合に全ての因子で係数の増加は認められなかった。また, DLS, SS の尺度全体での Cronbach の α 係数は, それぞれ .868, .834 であった。

3. 授業実施前および実施後の各スキルの下位スキル得点間および合計得点間の関係

調査対象者全体での DLS および SS の合計得点は, 授業実施前がそれぞれ 69.1 ± 9.2 点, 32.6 ± 5.7 点, 授業実施後がそれぞれ 67.7 ± 10.4 点, 31.7 ± 5.8 点であった。各学習形態における授業実施前および実施後の DLS, SS

の下位スキル得点および合計得点は, 表5に示したとおりであった。DLS, SS とともに, 授業実施後において, 全ての項目の得点と合計得点との間に有意な相関が見られた (それぞれ $r = .584$ から $.750; r = .466$ から $.728$, 全て $p < .001$)。授業実施前の創造的思考, 授業実施後の自己意識を除く, 授業実施前または授業実施後の全ての下位スキル得点において, DLS と SS との間に有意な相関関係が認められた (表6)。また, SS のストレスへの対処を除く, 全ての下位スキル得点および合計得点において, 授業実施前と実施後の間に有意な相関関係が見られた (表7)。

4. 運動部活動歴, DLS および SS の合計得点の関係

授業実施前において, 運動部活動歴と DLS の合計得点との間に関連は見られなかった。一方, 運動部活動歴と SS の合計得点との間, DLS と SS の合計得点の間には正の相関関係が認められた (それぞれ $r = .416, p < .001; r = .661, p < .001$)。授業実施後では, 運動部活動歴と DLS の合計得点との間に関連はなく, 運動部活動歴と SS の合計得点との間, DLS と SS の合計得点の間には正の相関が見られた (それぞれ $r = .243, p < .05; r = .652, p < .001$)。

5. 各変数の授業実施前と実施後の間, および学習形態間の差異

表5に示したとおり, 授業実施前と実施後の間, 各学習形態間の各スキルの下位スキル得点および合計得点について二要因分散分析を行った結果, DLS の批判的思考は, 学習形態に有意な主効果が認められ ($F(2,75) = 5.19, p < .01$, 偏 $\eta^2 = .12$), MT は GLT および GLI よりも高値であった (それぞれ $p < .05; p < .01$)。DLS の情動への対処では, 時間および学習形態に有意な主効果が認められ (それぞれ $F(1,75) = 6.29, p < .05$, 偏 $\eta^2 = .08; F(2,75) = 3.53, p < .05$, 偏 $\eta^2 = .09$), 授業実施後は授業実施前よりも低値であり ($p < .05$), MT は GLI よりも高値であった ($p < .05$)。DLS のストレスへの対処は, 学習形態に有意な主効果が認められ ($F(2,75) = 4.65, p < .05$, 偏 $\eta^2 = .11$), MT は GLT および GLI よりも高値であった (ともに $p < .05$)。DLS の合計得点は, 学習形態に有意な主効果が認められ ($F(2,75) = 4.87, p < .05$, 偏 $\eta^2 = .12$), MT は GLI よりも高値であった ($p < .01$)。

SS の創造的思考では, 有意な交互作用が認められ ($F(2,75) = 5.03, p < .01$, 偏 $\eta^2 = .11$), MT では授業実施前よりも授業実施後の値が高かった ($p < .01$)。SS の効果的コミュニケーションおよび共感性においては, 時間

表 5. 各スキルの得点および授業実施前後間、学習形態間の差異

下位スキル	群	日常生活スキル			スポーツ状況スキル		
		授業実施前	授業実施後	多重比較	授業実施前	授業実施後	多重比較
1 意思決定	a	6.2 (1.6)	6.5 (1.6)		3.0 (0.9)	3.1 (0.8)	
	b	6.0 (1.3)	6.2 (1.6)		3.0 (0.9)	3.1 (1.0)	
	c	6.9 (1.9)	7.0 (1.4)		3.4 (1.1)	3.7 (0.8)	
2 問題解決	a	7.0 (1.2)	6.6 (1.2)		3.7 (0.9)	3.3 (1.0)	
	b	6.4 (1.2)	6.4 (1.5)		3.5 (0.8)	3.3 (1.0)	
	c	7.0 (1.3)	6.6 (1.9)		3.4 (1.2)	3.5 (1.0)	
3 創造的思考	a	6.8 (1.2)	6.5 (1.3)		3.0 (0.9)	2.8 (0.8)	
	b	6.4 (1.3)	6.4 (1.5)		2.9 (1.0)	2.8 (1.0)	c: pre < post**
	c	7.3 (1.5)	7.2 (1.5)		2.8 (1.0)	3.3 (1.2)	
4 批判的思考	a	6.9 (1.2)	6.7 (1.2)		3.1 (0.6)	2.9 (0.9)	
	b	6.7 (1.1)	6.6 (1.6)	a < c*, b < c**	3.0 (0.8)	2.7 (0.9)	
	c	7.8 (1.2)	7.6 (1.4)		3.1 (0.9)	3.2 (0.7)	
5 効果的 コミュニケーション	a	6.7 (1.6)	6.3 (1.4)		3.5 (1.1)	3.2 (1.1)	
	b	6.4 (1.5)	6.2 (1.9)		3.3 (1.0)	3.0 (1.0)	pre > post**
	c	7.1 (1.6)	6.8 (1.8)		3.5 (1.1)	3.1 (1.3)	
6 対人関係スキル	a	7.5 (1.1)	7.1 (1.7)		3.6 (1.0)	3.7 (1.0)	
	b	7.1 (1.3)	7.2 (1.1)		3.5 (0.8)	3.4 (0.9)	
	c	7.7 (1.4)	7.7 (1.3)		3.6 (1.0)	3.7 (0.9)	
7 自己意識	a	7.3 (1.3)	7.4 (1.3)		3.5 (0.7)	3.6 (0.8)	
	b	6.9 (1.6)	6.7 (1.8)		3.7 (0.5)	3.5 (0.7)	
	c	7.5 (1.1)	7.5 (1.7)		3.8 (0.9)	3.6 (0.7)	
8 共感性	a	7.4 (1.1)	7.4 (1.4)		3.4 (0.9)	3.1 (0.8)	
	b	7.2 (1.2)	6.6 (1.5)		3.2 (0.8)	2.8 (0.9)	pre > post*
	c	7.7 (1.3)	7.3 (2.0)		3.4 (1.0)	3.3 (0.8)	
9 情動への対処	a	6.9 (1.3)	6.9 (1.4)		3.3 (0.9)	3.2 (1.0)	
	b	6.8 (1.1)	5.8 (1.6)	pre > post*, b < c*	3.1 (0.8)	3.1 (0.9)	
	c	7.4 (1.7)	7.0 (1.4)		3.8 (1.1)	3.3 (1.2)	
10 ストレスへの 対処	a	6.1 (1.6)	6.2 (2.0)		2.7 (1.0)	3.0 (0.9)	
	b	6.3 (1.5)	5.8 (2.1)	a < c*, b < c*	2.8 (0.9)	2.5 (1.1)	b < c*
	c	7.6 (1.8)	7.2 (2.1)		3.3 (1.0)	3.3 (1.1)	
合計得点	a	68.7 (8.4)	67.4 (8.8)		32.8 (5.3)	31.9 (6.0)	
	b	66.2 (9.4)	64.6 (9.9)	b < c**	32.0 (5.2)	30.1 (5.8)	
	c	74.3 (9.2)	72.4 (11.9)		33.7 (7.1)	33.7 (5.4)	

aは集団種目グループ学習型, bは個人種目グループ学習型, cは多種目一斉学習型, preは授業実施前, postは授業実施後を示す。データは平均(標準偏差)。* $p < .05$, ** $p < .01$ 。

の有意な主効果が認められ (それぞれ $F(1,75) = 9.64$, $p < .01$, 偏 $\eta^2 = .11$; $F(1,75) = 6.97$, $p < .05$, 偏 $\eta^2 = .09$)。授業実施前よりも授業実施後の値が低かった (それぞれ $p < .01$; $p < .05$)。SSのストレスへの対処では、学習形態に有意な主効果が認められ ($F(2,75) = 3.68$, $p < .05$, 偏 $\eta^2 = .09$)。MTはGLIよりも高値であった ($p < .05$)。

IV. 考察

本研究で用いたDLS, SSについて相関分析および因子分析を行った結果、除外すべき項目はなく、抽出された各

因子の項目全体、および尺度全体として、十分な内的整合性を有した(表2および3参照)。しかしながら、各因子を構成する項目は、両スキルとも、事前に設定された下位尺度どおりには抽出されなかった。各スキルとも、授業実施前と実施後で全ての項目の得点と合計得点との間に相関が見られたこと、SSのストレスへの対処を除く、全ての下位スキル得点または合計得点において、授業実施前と実施後の間に相関関係が見られたことから、本研究で用いたDLSおよびSSは、授業実施前、実施後ともに、各下位スキル項目によって十分評価されており、再テスト信頼性についても概ね確保された調査であったと判断される。

表 6. 授業実施前および実施後の日常生活スキルとスポーツ状況スキルの各下位スキル得点間の関係

下位スキル	r	
	授業実施前	授業実施後
意思決定	.532***	.329**
問題解決	.356**	.364**
創造的思考	.120	.247*
批判的思考	.293**	.290*
効果的コミュニケーション	.402***	.471***
対人関係スキル	.308**	.422***
自己意識	.231*	.187
共感性	.482***	.343**
情動への対処	.438***	.226*
ストレスへの対処	.461***	.453***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

大学新生における授業実施前の DLS と SS の合計得点は、工学、看護学、環境学の各学部で構成される大学の体育実技授業の受講生では、それぞれ 66.8 点、31.2 点 (中井ほか, 2010)、福祉系大学のスポーツ科学に関する講義の受講生では、それぞれ 66.8 点、31.0 点と報告されている (中井ほか, 2011)。調査対象者の大部分が 1 年生である本研究の調査対象者全体での授業実施前の DLS と SS の合計得点は、前述の報告と同程度であり、本研究で対象とした体育実技授業の受講生は、授業実施前に先行研究の受講生と同水準の DLS と SS を獲得していたことが分かる。

各スキルの下位スキル得点および合計得点は、授業実施前、実施後の両時点において、概して SS の下位スキル得点が高いほど、それに対応する DLS の下位スキル得点が高く (表 6)、SS の合計得点が高いほど、DLS の合計得点が高かった。また、運動部活動歴が長いほど、SS の合計得点が高かったのに対し、運動部活動歴と DLS の合計得点の間には関連がなかった。これらの関係性は、中井ほかの報告 (2010, 2011) と同様であり、運動部やスポーツクラブでの活動におけるスポーツ経験が多いほど SS が高まり、DLS も高まる可能性があるが、スポーツ経験の多さが DLS の向上の直接的な要因とはならないことを示唆している。Danish et al. (1995) は、スポーツ場面で獲得したスキルを日常生活でのスキルに般化するためには、スポーツ場面で自らが獲得したスキルやその獲得過程を認識し、スキル自体や他の場面に応用した際の価値を理解することが重要であると述べている。したがって、体育実技授業で単にスポーツ経験を増やせば、SS が高まり、直接的に LS が向上するのではなく、杉山 (2008) が指摘しているとおり、指導者 (すなわち授業担当者) が、体育実技授

表 7. 授業実施前後の日常生活スキルおよびスポーツ状況スキルの下位スキル得点間および合計得点間の関係

変数	r	
	日常生活スキル	スポーツ状況スキル
意思決定	.576***	.272*
問題解決	.369**	.460***
創造的思考	.537***	.645***
批判的思考	.591***	.472***
効果的コミュニケーション	.547***	.594***
対人関係スキル	.525***	.462***
自己意識	.535***	.275*
共感性	.510***	.486***
情動への対処	.377**	.471***
ストレスへの対処	.615***	.211
合計得点	.658***	.673***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

業でのスポーツ経験から得られたスキルを日常生活で利用可能なスキルとして定着させる働きかけを行うことが必要であると思われる。

各スキルの下位スキル得点および合計得点を学習形態間で比較すると、SS の下位スキル得点と合計得点は、ストレスへの対処を除き、学習形態に関わらず同等の値であった (表 5)。表 4 に示したとおり、各学習形態とも運動部活動歴を有する受講生が多数を占めたが、運動部活動歴は学習形態によらず同程度であった。よって、各学習形態とも、スポーツ経験の多い学生が授業を選択しており、これまでのスポーツ経験が受講生全体として同程度であったことから、同等の SS を獲得していたと推察される。一方、DLS については、MT の批判的思考、情動への対処、ストレスへの対処および合計得点が、授業実施前後ともに、他の学習形態よりも高い傾向であった。高橋ほか (2004) は、LS に関連する自己を管理する認知的スキルは、日常生活でのさまざまな経験の積み重ねにより、年齢段階にしたがって向上すると述べている。MT の受講生の学年および年齢は他の学習形態よりも高く、受講生に上級生が含まれていたことが、LS の獲得状況におけるこれらの差異を生じた一因であったと考えられる。そして、各授業において学習形態や実施種目が異なったことは、受講生の授業選択に少なからず影響を与えており、このこともこれらの差異の原因の 1 つとして挙げられよう。

次に、授業実施前後の各下位スキル得点の変化に着目すると、授業実施後に向上した下位スキルは、MT の SS の創造的思考のみであった。DLS の情動への対処、SS の効果的コミュニケーションおよび共感性は、授業実施後に低下した。その他の下位スキルでは変化は見られず、DLS と SS の合計得点はともに、授業実施前後で変化しなかつ

た。また、学習形態間で各スキルの変化に明確な違いは見られなかった。よって、各学習形態の受講生が授業実施前に有していたDLSとSSの全体の傾向は、30回の授業を実施した後もあまり変化せず、各学習形態の授業実施によって生じたであろうSSの変化は、これらの傾向に大きく影響しなかったと考えられる。しかしながら、授業実施後のSSの効果的コミュニケーションや共感性に変化が見られたこと、SSの効果的コミュニケーションがSSの共感性およびDLSの情動への対処と正の相関関係を有したことは、授業内で得られたスポーツ経験の影響がSSやDLSに及んだ可能性があることを示唆している。なお、授業担当者による授業内の観察から、MTでは、各種目とも比較的短時間の練習直後にゲームを実施しており、受講生自らがゲームのために技術や戦術の工夫を求められたことが、

創造的思考の向上につながったと思われる。そして、各学習形態における効果的コミュニケーションや共感性の低下は、ゲームでの劣勢な局面において仲間うまく声かけできなかった経験、ゲーム中にお互いの連携がうまく図れなかった経験が、それぞれ影響して生じたと推察される。

本研究では、体育実技授業の実施によって得られたスポーツ経験から、SSが向上し、その結果DLSが向上すること、各学習形態によってその程度が異なることが予想されたが、先に述べたとおり、当初想定された結果とならなかった。本研究のように、同一の対象者に対して同じ心理尺度を用いて複数回の調査を行う場合、2回目以降の回答では、対象者が初回の回答時よりも厳密に自身を見積もって回答し、その間の変化が明確にならない場合がある。平田ほか(2013)は、初回の調査から再調査までの期間が

表 8. 各学習形態における授業の感想や身についたことについての自由記述

下位スキル	集団種目グループ学習型 (28名)	個人種目グループ学習型 (30名)	多種目一斉学習型 (20名)
意思決定			
問題解決	できないことができるようになった(1) 前向きに行動するようになった(1)	できないことができるようになった(3) 苦手なことが克服できた(2) 自分から行動する機会が増えた(1)	できないことができるようになった(3) 自分なりに目標設定して取り組めた(1)
創造的思考			
批判的思考		まわりのことを考えて行動することができた(1) 場面に合わせた行動ができるようになった(1) 相手の動きを読んでプレイするようになった(1)	まわりの人のことを考えたプレイができるようになった(1)
効果的コミュニケーション	コミュニケーションの取り方が分かった(2) 声かけの大切さが分かった(4)	コミュニケーションの取り方が分かった(1) 積極的に声かけできるようになった(1) 適切なアドバイスの仕方が分かった(3)	
対人関係スキル	グループの仲間と仲良くなれた(1) 仲間と協力することの大切さが分かった(6) 仲間と協力してゲームに勝ちたいという思いを持って(2) グループのリードの仕方が分かった(1)	あまり話せなかった人と話せるようになった(1) 仲間と協力することの大切さが分かった(3) グループで話し合っ て取り組むことができた(1) グループのまとめ方が分かった(1)	日ごろ話さない人とも交流できた(1) 仲間と協力してプレイすることの大切さが分かった(2)
自己意識			
共感性	チームプレイの大切さが分かった(1)	一緒にプレイする相手の気持ちを考えてプレイするようになった(1)	他の人の気持ちが理解できるようになった(1)
情動への対処			
ストレスへの対処	うまく自分の気持ちをコントロールできるようになった(1)	集中してプレイに取り組めるようになった(1) 負けていても気持ちを切り替えられるようになった(1)	
運動・スポーツに対する態度	スポーツがより好きになった(6) スポーツが楽しくなった(1)	新しいスポーツを経験して楽しめた(2) スポーツがより好きになった(2) スポーツが楽しくなった(4) からだを動かすよい機会になった(2)	新しいスポーツに取り組み、興味を持てた(1) 運動が好きになり、またやりたくなった(3) スポーツに苦手意識がなくなった(1) 運動に積極的になった(1) 運動の大切さが分かった(1) スポーツが楽しくなった(1) からだをたくさん動かすことができた(2)
運動・スポーツの理解	ルールが理解できた(6) 種目の特性を理解できた(5) 指導することで基礎を学びなおせた(1)	ルールが理解できた(7) 指導することの面白さが分かった(1)	ルールが理解できた(1) 種目の特性を理解できた(1) 基本的な動きが理解できた(1)
運動・スポーツの技能	技術が向上した(7)	技術が向上した(13)	技術が向上した(8)

()内の数値は回答数を示す。

長すぎると、対象者にさまざまな変化をもたらす出来事が起こり、想定した以外の要因が回答結果に影響を及ぼすことがあると述べている。30回の授業実施後に再調査を実施した本研究でも、初回の調査から再調査までの期間は10か月と長く、夏季や冬季の長期休暇を挟み、その間に体育実技授業以外でのスポーツ経験や日常生活におけるさまざまな経験を経ており、同様の影響が生じた可能性がある。加えて、授業実施後の調査におけるSSに関する項目の回答には、本研究で対象とした体育実技授業だけではなく、小学校から高校までのクラブ活動などのスポーツ活動を想起した回答も含まれており、各学習形態での授業実施によるSSの変化を捉えられていなかった可能性がある。これらのことが、本研究の結果が想定どおりとならなかった一因として挙げられる。

各学習形態の受講生から得られた授業の感想や、授業を通して身についたことについての自由記述をまとめ、該当するSSの下位スキルおよび運動・スポーツに関する項目に分類し、表8に示した。授業の実施によって、運動・スポーツに対する理解を深め、それらに取り組む態度を形成し、それらを楽しめる技術を身につけることは、生涯スポーツの実践力を涵養するという体育実技授業の主たる目標である。各学習形態において、運動・スポーツに対する態度、運動・スポーツの理解や技能に関する記述が多く見受けられたことは、各学習形態でその目標が十分達成されていたことを示している。しかし、MTでは、運動・スポーツに関する記述が顕著に見られたのに対し、SSの下位スキルに関する記述は少数であった。よって、MTでは、ゲームを楽しむ技術を身につけ、スポーツを楽しむという授業の目標(表1参照)は達成されたが、授業での取り組みや指導がそれだけに終始してしまった懸念がある。SSの下位スキルについては、全ての学習形態において、意思決定、創造的思考、自己意識および情動への対処に関する記述が見られなかった。各学習形態の授業の中で、技能や戦術、戦略がさらに習得されてゲーム内容が高度化し、グループ内での自らの役割が明確化したり、ゲームが長期間にわたって実施され、その中で出来事がグループ内で共有されたりするような経験が得られれば、受講生はこれらのスキルが身についたと実感するのかもしれない。学習形態間で比較すると、MTでは、効果的コミュニケーションやストレスへの対処に関する記述が見られなかったのに対して、GLTとGLIでは、効果的コミュニケーションや対人関係スキルに関する記述が多数見られた。これらの差異は、GLTとGLIの授業では、グループ学習を通じた教えあいや学びあいによってグループ内のコミュニケーションが促進されたことや、ゲームに勝つという目標に対してグルー

プで協力して取り組んだことに起因したと思われる。また、GLIの批判的思考に関する記述から、この学習形態では、技術の習得に加えて、戦術や戦略を十分理解し、ゲームの中でそれらを活用するということが経験できていたことが分かる。加えて、各記述の表現を詳細に観察すると、各学習形態の授業で得られた経験や身についたことが、スポーツ場面だけでなく、受講生の日常生活の出来事の中でも活かされているという内容の記述が見受けられた。このことから、一部の受講生にとっては、それぞれの授業における経験がLSの獲得につながった可能性があると推察される。

謝辞

本研究は、平成28年度全国大学体育連合大学体育研究助成(No.78, 研究代表者: 中井聖)の助成を受けて実施された。また、本研究の遂行にあたっては、静岡福祉大学の齋藤剛教授に多大なご協力をいただきました。記してここに感謝の意を表します。

文献

- 中央教育審議会(2008) 学士課程教育の構築に向けて(答申). 文部科学省, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm, (2017-07-10参照).
- Danish, S. J., Petitpas, A. J., and Hale, B. D. (1995) Psychological interventions: A life development model. (Murphy SM (ed.), "Sport psychology interventions"). Human Kinetics, pp.19-38.
- 出村慎一(2007) 健康・スポーツ科学のためのSPSSによる統計解析入門. 杏林書院, pp.164-179.
- 引原有輝・森田啓・若林斉・金田晃一(2016) 実施種目の異なる体育授業が社会人基礎力の育成に及ぼす影響. 大学体育学, 13: 16-25.
- 平田智秋・増澤拓也・飯田路佳・山本悟(2013) 一般体育の授業形態による自己効力感と無気力傾向の変容比較. 大学体育学, 10: 21-29.
- 板橋真理子・上村恵津子・高橋知音(2008) 大学生のライフスキルに関する意識調査: スキルプログラムの実施にむけて. 信州大学教育学部紀要, 121: 83-90.
- 石道峰典・西脇雅人・中村友浩(2016) 体育実技授業における社会人基礎力育成を意図した介入効果の検証. 大学体育学, 13: 26-34.
- 中井聖・浦田達也・南和広・寄本明(2010) スポーツ経験が大学生のライフスキルの獲得および形成に及ぼす影響. 滋賀県立大学国際教育センター研究紀要, 15: 165-172.
- 中井聖・中山忠彦・高田友・瀧豊樹(2011) 福祉系大学生のライフスキルとスポーツ経験の関係. 近畿医療福祉大学紀要, 12(1): 87-95.
- 中山正剛・田原亮二・神野賢治・丸井一誠・村上郁磨(2014) 学士課程教育における体育の介入授業が及ぼす長期的な効果に関する研究: 授業1年後の学士力関連スキルと運動行動に着目して. 大学体育学, 11: 65-78.
- 中澤史・麓正樹・谷木龍男・山崎将幸(2014) スキー実習による

- 受講生の社会的スキル向上効果. 法政大学スポーツ研究センター紀要, 32: 9-13.
- 西田順一・橋本公雄・徳永幹雄・柳敏 (2002) 組織キャンプ体験による児童の社会的スキル向上効果. 野外教育研究, 5: 45-54.
- 大友智 (2012) 体育の学習形態論. (高橋建夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編著, 『新版体育科教育学入門』). 大修館書店, pp.66-74.
- 島本好平・石井源信 (2006) 大学生における日常生活スキルの開発. 教育心理学研究, 54: 211-221.
- 島本好平・石井源信 (2007) 体育の授業におけるスポーツ経験が大学生のライフスキルに与える影響. スポーツ心理学研究, 34(1): 1-11.
- 島本好平・石井源信 (2009) 体育授業におけるスポーツ経験がライフスキルの獲得に与える影響-運動部所属の有無からの検討-. スポーツ心理学研究, 36(2): 127-136.
- 杉山佳生 (2004) 競技社会的スキル及びスポーツにおける個人・社会志向性と日常場面での向社会的行動との関係. 健康科学, 26: 41-48.
- 杉山佳生 (2005) スポーツによるライフスキルとソーシャルスキル. 体育の科学, 55: 92-96.
- 杉山佳生 (2008) スポーツ実践授業におけるコミュニケーションスキル向上の可能性. 大学体育学, 5: 3-11.
- 杉山佳生・渋谷崇行・西田保・伊藤豊彦・佐々木万丈・磯貝浩久 (2008) 学校体育授業を通じたライフスキル教育の現状と展望. 健康科学, 30: 1-9.
- 杉山佳生・渋谷崇行・西田保・伊藤豊彦・佐々木万丈・磯貝浩久 (2010) 体育授業における心理社会的スキルとライフスキルを測定する尺度の作成. 健康科学, 32: 77-84.
- 高橋浩之・竹鼻ゆかり・佐見由紀子 (2004) 年齢段階による自己管理スキルの差に関する検討. 日本健康教育学会誌, 12(2): 80-87.
- 竹田正樹・石倉忠夫 (2001) 学内授業と4泊5日のスキー実習が受講生の社会的スキルに及ぼす影響. 同志社保健体育, 40: 121-128.
- 上野耕平 (2006) 運動部活動への参加による目標設定スキルの獲得と時間的展望の関係. 体育学研究, 51: 49-60.
- 上野耕平・中込四郎 (1998) 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.
- WHO (1997) WHO ライフスキル教育プログラム. 大修館書店, pp.12-16.

(2017年7月25日受付)
(2017年12月22日受理)

英文抄録の和訳

本研究の目的は、(a) 集団種目グループ学習、個人種目グループ学習、多種目一斉学習という3種類の大学体育実技授業の実施前後のライフスキルの獲得状況を調べること、(b) 授業実施後のライフスキルの変化について検討することであった。前述の学習形態の体育実技授業を受講している103名の大学生を対象に、授業の実施前後に日常生活でのスキル（すなわちライフスキル）およびスポーツ場面でのスキル（以下、スポーツ状況スキルと呼ぶ）について質問紙法による調査を行った。授業実施前後とも、全ての学習形態のスポーツ状況スキルの合計得点は同等であったのに対して、多種目一斉学習型の日常生活スキルの合計得点は他の学習形態よりも高かった。授業実施後の下位スキルのうち、多種目一斉学習型のスポーツ状況での創造的思考のみが向上したのに対して、いくつかのスポーツ状況での下位スキルは低下した。よって、授業実施によって生じたスポーツ状況スキルの変化は、学習形態間の日常生活スキルとスポーツ状況スキルの全体的な傾向に影響しなかった。加えて、スポーツ状況スキルの合計得点は、日常生活スキルの合計得点およびスポーツ経験の量と正の相関関係があったが、日常生活スキルの合計得点とスポーツ経験の量との間に相関関係はなかった。これらの結果は、より多いスポーツ経験がスポーツ状況スキルを高めるが、直接的にはライフスキルを向上しないであろうことを示唆している。したがって、ライフスキルを効果的に高めるためには、体育実技授業のスポーツ経験から引き起こされたスポーツ状況スキルの変化を一般化させる授業担当者による働きかけが必要であると思われる。

2020年東京大会のレガシー形成に寄与する大学間連携のあり方に関する総合的研究：特に2012ロンドンPODIUMに焦点を当てて

舩本直文¹⁾，小林勝法²⁾，後藤光将³⁾，師岡文男⁴⁾

The synthetic research on the modality of the coalition of the university and collage contributing to the legacy construction of the 2020 Tokyo Games

Naofumi MASUMOTO¹⁾, Katsunori KOBAYASHI²⁾, Mitsumasa GOTO³⁾ and Fumio MOROOKA⁴⁾

Abstract

The purpose of this paper is to clarify the purpose, activities and results of the PODIUM of the England by analyzing the PODIUM on the occasion of the 2012 London Games. As to the research procedures, this paper first analyzed the activities of the PODIUM, and second referred to the information and discussion on the 2016 JOA special colloquium. In these analysis, this research referred mainly to the magazine of the PODIUM and the information of the JOA special colloquium. Organizationally, it is important for the PODIUM to secure permanent staffs and operation with subsidy from government, establishment of office, and the coalition with LOCOG. Especially, it is suggested that it was effective for the PODIUM to use the Inspire Mark as the 2nd emblem and to acquire reliability by using 'ac' as their E-mail account. It seems to be effective as the programs to secure the employment, organization and training of volunteers, transmission and commoditization of information, and to make an incentive consideration to award the good projects. It seems to be important for the transmission of information to use the SNS and website as a tool. As to the dimension of the education and research, it seems to be effective that the introduction of the new courses, experience of student, participation to the research projects, scholarship, university image up by the athletic activities and community service, construction of the research resources, the partnership with public, NPO, and private sectors. It was pointed out as the suggestions for the coalition of the college and university in Japan, the necessity of the early-stage construction of the organization and strategic planning, the promotion activity for the support on campus, and the evaluation of the education and research concerning with the Olympics and Paralympics. Comparing to the PODIUM, it can be said that the coalition of the university and college in Japan is in poor condition as to the organization of the head office including the human power and structural arrangement and budget, the transmission of information from the office using SNS by the permanent staffs, and the arrangement of meeting for events planning and conferences, and the coordination with the 2020 Organizing Committee and many sectors. It is suggested that there are many agendas for the coalition in Japan concerning both with the organization and with the projects including the event and research.

キーワード：大学連携、PODIUM、2012年ロンドン大会、2020年東京大会

Keywords：Coalition of University and College, PODIUM, 2012 London Games, 2020 Tokyo Games

緒言

2020年に開催される東京オリンピック・パラリンピック競技大会に向けて、(公財)東京オリンピック・パラリンピック競技大会組織委員会(以下、大会名は2020年東京大会に、組織委員会は2020年大会組織委員会と略記)は、

全国の大学・短期大学による教育・研究、文化活動などによる2020年東京大会に向けた気運醸成と一般市民も巻き込んだ活動による盛り上げを狙って、多くの大学・短期大学と大学連携を結んだ。2016年12月1日現在、その数は792校に上る。それらの大学の活動実践の報告が組織委員会のウェブサイトに掲載されている。それらは主に、①ス

1) 首都大学東京 Tokyo Metropolitan University

2) 文教大学 Bunkyo University

3) 明治大学 Meiji University

4) 上智大学 Sophia University

スポーツ・イベントの開催、②地域連携の市民講座やシンポジウムの開催、③講義などの大学教育への取り組み、および、④広報活動に大別される。しかしながら、792大学・短期大学の加盟数の現状に鑑み、その活動の報告数は多くはなく、多くの大学が連携事業活動には未だに明確な方向性を見いだしているわけではないと言えよう。未だに多くの大学・短期大学がどのような活動を展開したら良いか模索している状態にあると言って良いと思われる^{注1)}。

2015年度の(一社)日本体育学会の共催企画シンポジウムにおいても、この大学連携をテーマに議論された。このシンポジウムでは、(公社)全国大学体育連合(以下、大学体育連合と略記)、2020年大会組織委員会、(特非)日本オリンピック・アカデミー(以下、JOAと略記)などのステークホルダーが、大学連携の取り組み状況について情報交換を行った^{注2)}。しかしながら、これによって日本における大学連携の活動に対する明確な方向性が見出されたと言えるわけではない。

このような2020年大会組織委員会の取り組みは、2012年ロンドンオリンピック・パラリンピック競技大会(以下、2012年ロンドン大会と略記)時のPODIUMという大学連携支援組織の活動を参考にしたものである。2020年東京大会を機にした我が国の大学連携の取り組みを実効性のあるものにするためには、このイギリスのPODIUMの活動を調査・分析し、その有効性と日本で展開する際の注意点などを学ぶことが効果的であると考える。そのため、本研究では、以下のような目的を掲げることにした。

本研究の目的は、2012年ロンドン大会時に展開されたPODIUMの活動を分析することによって、その目的、活動内容、成果等を明らかにすることである。そのために、以下の2つの方法を取ることにした。先ず第1にPODIUMの活動内容をその機関誌の内容から分析すること、第2に大学体育連合の補助金も一部充当して開催されたJOAの特別コロキウムでのPODIUMに関する情報交換内容(PODIUMの事務局長であるMatthew Haleyと理事のVassil Girginovを招聘した講演)を分析することである。以上の分析においては、主にPODIUM発行の資料、JOA特別コロキウムでの報告資料を対象にした^{注3)}。さらに、これらの分析では不十分な点をMatthew Haley事務局長へのインタビューによって本分析を補完することにした^{注4)}。

このような分析によって、2012年ロンドン大会の成功の陰で活動していた大学連携の支援組織の活動を明らかにすることができる。そのことによって2020年東京大会に向けた日本の大学連携への示唆を得ることもなり、それが本研究の大きな意義の一つとなろう。

1. 機関誌からみたPODIUMという組織と活動について

1-1. PODIUMという組織

PODIUMとは、2012年ロンドン大会時に活動したイギリス版大学連携支援組織のことである。2012年ロンドン大会の7年前にロンドン市だけでなくイギリス全土の大学がオリンピック・パラリンピック大会に関与するために、イギリス高等教育部門の基金で設立された組織であり、ボランティア調整から文化プログラムや空席処理まで、2012年ロンドン大会の成功に向けて幅広く活動した。2016年リオ大会へもボランティア派遣の窓口にもなっていたが、2015年1月末に資金カットのためこの支援組織は廃止された。ウェブサイトも閉鎖され、その活動の詳細は今では当組織の機関誌以外からは確認することができない。その意味で、この組織の継続的な活動は不可能となり、レガシー化はされなかったといえる。

当組織の構成は、1名の専任事務局長(Matthew Haley)の元、常時3名の事務局専任スタッフ、大会時は最大10名のスタッフで構成されていた。理事会は、政府から2名、大学2名(Vassil Girginovを含む)、カレッジ2名、大学機関から2名の合計8名のメンバーで構成され、2012年ロンドン大会組織委員会(LOCOG)の教育部門と連絡調整しながら活動していた。

2012年ロンドン大会終了後にまとめられたPODIUMの役割を当組織の機関誌から概観しておく。先ず、PODIUMの役割として以下の5点が掲げられていた。(1)国内外の主要な文化プログラムとスポーツ活動において、大学やカレッジのボランティアやアルバイトなどの参加機会を増やすこと。(2)国内外の高等教育機関(Higher Education: HEと略記)および継続教育カレッジ(Further Education: FEと略記)の技術と専門性を高めるために、イベントの開催や出版する際には外部組織と各機関の代表が話し合うと共に、各機関が単独でも幅広いプロジェクトが実施できるように支援すること。(3)各機関がロンドン2012レガシープロジェクトを直接的に実施する際に支援するとともに、オリンピック・パラリンピックの価値、つまり、卓越、友情、尊敬/尊重、勇気、決意、鼓舞、平等という7つの価値を推進すること。(4)各機関の事業をネットワークで配信し、スポーツや文化事業を実施する際に各セクター間の連携を強化し、実践を共有すること。(5)各高等教育機関を支援するために、商業的、非商業的な団体から資金や基金を集めること、以上の5つである(PODIUM, 2013,p.2)。

以上のことから、PODIUMという組織は、HEやFEの各機関がロンドン2012レガシープロジェクトに参加して、

スポーツ事業や文化プログラムを実践する際に、各機関間の調整、人的配分調整、資金調達、多様な実践をネットワークで共有化し、オリンピック・パラリンピックの7つの価値を推進することがその大きな役割であったといえる。

1-2. PODIUM の活動

PODIUM の機関誌によれば、会員校への支援として次のような活動が行われた。2つのウェブサイトからPODIUM へのアクセス機会の提供、隔週発行のニューズレターによる HE・FE の各機関のスタッフや学生への活動支援、全国的なイベントや地域のイベントの開催、電話・Eメールや対面による各機関への直接的な支援活動、登録者に対してウェブサイトでの最新情報へのアクセス機会の提供、各セクターへの情報公開前に PODIUM メンバーへの Eメールによる情報配信、各機関による PODIUM イベント開催機会の提供、国内の PODIUM イベントへの無料参加、PODIUM への助言委員会の委員に代表を送る機会の提供、連携機関とのプロジェクトや資金援助、イベント開催などについて議論をする際の優先権の保証、などである (PODIUM, 2013, p.4)。

以上のように、PODIUM の支援活動には、ウェブサイトやニューズレター等を利用した情報提供、直接的な活動指導、登録会員への特別な情報提供、イベントの開催や無料参加、組織への代表の送り込み、スポンサーなどの事業や予算への議論参加など、ガバナンス、資金、イベント企画、情報入手方式など多方面にわたることが分かる。

その他、PODIUM の特徴的な活動と思われるものについて機関誌を参考に以下列挙する (PODIUM, 2013,p.5)。HE による約 10,000 人のアルバイト先は、競技会場での飲食、清掃、もてなし、売店の仕事が多かった。「ゲームズ・メーカー」という大会ボランティアには約 20,000 人の学生や卒業生が参加した。大会関連の予算として 10 万ポンド以上が学生や各機関への補助金として支給された。30 以上の国内・国際的な連携事業が開催され、そこには FE と HE の著名なゲストスピーカーも参加して高度の研究成果が公表され、多様な研究のショーケースとなる機会を提供した。2012 年ロンドン大会では、約 10,000 枚以上の無料の入場券が大学・カレッジに配布された。1,500 件以上のイベント情報や関連ニュースが配信された。全国で数百の大学・カレッジなどの機関が、教育プログラムである Get Set, エンブレム関連イベントの Inspire Mark, ラフバラ大学の聖火リレーイベントである Loughborough Flames: Lighting the Way, 異文化理解プログラムの一つである Bridging the Gap, および新種目に挑戦するという Knowing Sport などのプログラムに参加するための支

援活動を行った。Games Experts と名付けられた大会の専門家紹介プログラムでは、ウェブサイトのページを通じて、450 名以上のイギリスのオリンピック・パラリンピック研究者達を世界に紹介した。

このように、PODIUM の活動は学生ボランティアやアルバイトの配置だけでなく、資金援助やチケットの配布、オリンピック・パラリンピック研究者などを世界に紹介するような活動まで幅広く行われていたことが分かる。

1-3. PODIUM の活動評価

PODIUM の活動の成果に関しては、2016 年 JOA 特別コロキウムでの Matthew Haley 事務局長の報告として後述するが、ここでは機関誌が挙げている PODIUM の成果とされているものを数値的指標で示しておこう^{注5)}。94% 以上の HE および 91% 以上の FE が 2012 年ロンドン大会に関する連携活動を実施していた^{注6)}。94% の FE と HE が PODIUM の大会関連の活動について、コミュニケーションがうまくとれていたと感じていた。80% 以上の FE と HE が PODIUM のウェブサイト、ニューズレター、イベント、出版物に関して肯定的に評価していた。85% の FE と HE が PODIUM の実践例の共有に関して肯定的評価をしていた。ほぼ 90% の大学・カレッジが大会の盛り上がりのために高い熱意を示していた。75% 以上の FE と HE の機関が今後の国内外のメガ・スポーツイベントに参加する機会に関心を示していた。

このような PODIUM の活動の事後評価の数値からみると、9 割以上のイギリスの HE・FE の両高等教育機関が 2012 年ロンドン大会の連携活動に関して PODIUM とのコミュニケーションがうまくとれていたと評価している。また、8 割以上の機関が PODIUM の広報戦略を評価し、実践も共有できていたと高評価している。このような経験から、将来的にもメガ・スポーツイベントに積極的に関わるためのレガシーが FE・HE とともに形成されていたと推察することができよう。

2. シンポジウムおよびインタビューから得られた PODIUM の活動

2016 年 2 月に開催された JOA 特別コロキウム時に PODIUM の元事務局長の Matthew Haley による情報提供^{注7)}と別の研究プロジェクトで行った同氏に対するインタビューを元に PODIUM の活動について概要をまとめる以下のようなになる。

2-1. PODIUM の活動の概要

イギリス政府から PODIUM への資金援助は 2007 年～

2013年の7年間にわたった。イギリスの94%の大学・カレッジが2012年ロンドン大会関連のプロジェクトを実施し、そのうち190のプロジェクトが2012年ロンドン大会の第2エンブレムであるInspire Markを使用していた。HE・FEの各高等教育機関は、アルバイト、ボランティア、学内施設や専門家を提供した。また、約25,000人の学生や卒業生がボランティアとして参加し、さらに、約10,000人の学生が会場のセキュリティ担当と案内役を務めた。各機関が提供したトレーニング・キャンプ地は60以上に上った。イギリス内18大学のボランティアがメディアのインタビューを担当した。東ロンドンのオリンピック公園近くのコミュニティカレッジでは、約50,000人もボランティアのトレーニングを担当した。

2-2. 大学の研究面でのPODIUM参画

大学の研究面での参画の詳細はPODIUMの理事であるVassil Girginovの報告として後述するが、Matthew HaleyはPODIUMの研究面での参画として、以下のような3部門にわたる報告を行った。(1)スポーツ部門では、オリンピック・スポーツ、パラリンピック・スポーツ、スポーツ科学、障がい者スポーツのクラス分け、スポーツ・カウンセリング、支援技法、アスレティック適性などに関する研究。(2)大会の運営部門では、デザイン、組織、施設、運営、マーケティング&ブランディング、市民の関心の高揚、市民の満足度調査などに関する研究。最後に、(3)大会によるインパクト面では、都市再開発とレガシー、スポーツ参加、健康増進、雇用、ボランティアに関する研究等が実施された。

2-3. Matthew Haley 事務局長へのインタビューによるPODIUM活動の補完

以上のMatthew Haleyの報告以外に、2014年3月ロンドンでの彼への半構造化インタビューで以下のような情報を得ていた。この内容は、今回のシンポジウムと機関誌情報分析から得られていた以外の重要な情報となると思われるため、本研究の補完的情報として提供しておきたい。組織的には、専従の人員スタッフの確保とイギリス政府からの補助金による組織運営が可能であったこと。さらに、専用事務所の設置やLOCOGとの連携が重要であったこと。また、2009年から2011年までの3年間は学会の年次大会の開催を利用し、大学のショーケースの場として活用したこと。2012年の大会の開催年には、ベストプロジェクトを表彰して参加意欲へのインセンティブを高めたこと。中でも、第2エンブレムとしてInspire Markが使用できたこととEメールのアカウントに「ac.」を利用でき

たことにより、PODIUMという組織の信頼性が担保されたことによる効果が大きかった、とのことである。

3. PODIUMとHE・FEの両高等教育機関の教育・研究能力開発

2016年2月に開催されたJOA特別コロキウムのVassil Girginovの講演から、HE・FEの両高等教育機関におけるオリンピック・パラリンピックを機にした教育・研究面での活動を確認することにした。それは、PODIUMの社会貢献面を中心としたイベント活動に関連して、同時に展開された教育・研究面の活動もHE・FEという両高等教育機関としては重要なものであるからである。彼による情報提供は、(1)イギリスのHE・FEの両高等教育機関が2012年ロンドン大会をどのように活用して、教育・研究能力を高めたのか、その戦略、プロセス、メカニズムは何か、(2)2012年ロンドン大会から2020年東京大会への教訓を導き出すこと、(3)日本の高等教育機関が課題を検討できるようにすること、の3点からの報告^{注8)}であった。ここでは(1)と(2)に焦点を当てて分析する。

(1)に関して、Vassil Girginovによれば、2012年ロンドン大会時にHE・FEの両高等教育機関が用いた能力強化の活用プロセスは以下の6点であった。①新設コースの導入・活用、研究・教材等のリソース、新たな交流を通して学生の体験を高めること、②オリンピック研究プロジェクトへの参加機会や学生に適した奨学金提供による大学院における研究活動の向上、③さまざまな政府機関や寄付財団、民間企業、組織委員会に対するコンサルタント、④オリンピック関連の教育・研究活動や学生の競技成績、地域貢献活動を発信することによるイメージ構築、⑤研究活動やサービス提供を通じたリソースの作成、⑥公的機関やNPO、民間企業とのパートナーシップの構築である。

一方、HE・FEの両高等教育機関が能力強化のために用いた戦略メカニズムは以下の6点であった。①組織内部あるいは組織間の機能や相乗効果を高めることができる研究資金の申請、②新しいコースの提供、③公開講座の提供によるコミュニティとの関わり、④学生とスタッフによる大会時・大会後のボランティア、⑤知識の普及・共有のための学会やワークショップの開催、⑥全国と地域のプログラムに参与して学生とスタッフの参加を促すこと、である。HE・FEの両高等教育機関の中核的能力のうち、オリンピック・パラリンピック活用による好影響の最たるものとして、「発展的な結果を出せる能力」「関連づける能力」の2つの能力が重要であるとの指摘があった。

(2)のロンドン大会から2020年東京大会への教訓として、Vassil Girginovは以下の5点を指摘した。①オリンピッ

クに関する教育・研究関連の取り組みをできるだけ早期に取り組み、②多様な活動やリソースを調整するための運営組織を大学内に設立すること、③能力強化のニーズを見極め、重要な戦略的目標に教育・研究計画を合わせる、④ HE・FE の両高等教育機関全体で教育・研究活動に責任を持ち、オリンピックやスポーツ以外の部署・スタッフを教育すること、⑤教育・研究へのインパクトを示すことは、組織や政府の支援を継続的に得るために重要であるため、教育・研究活動を定期的に監視・評価し、信頼に足る情報を提供し、賛同者達に明確な根拠を与え、計画を修正できるようにすること、の5点が指摘された。

結語

以上、PODIUM の機関誌、JOA 特別コロキウム、Matthew Haley へのインタビューから得られた情報の分析から、PODIUM の活動を巡って以下のようなまとめと議論を展開することができよう。

イギリスの PODIUM では、組織的には、専従の人員確保とイギリス政府からの補助金による運営、事務所の設置や LOCOG との連携が活動上には重要であったこと。特に、第2エンブレムとして Inspire Mark の使用、e-mail アカウントに「ac.」の利用による信頼性の担保による効果が大きかったことが指摘されている。PODIUM のプログラムの面的には雇用やボランティアの組織化とトレーニング、情報発信と共有化や、ベストプロジェクトの表彰などインセンティブにも配慮したプログラム展開が効果的であったこと。PODIUM の情報発信には SNS やウェブサイトが重要なツールであったことなどである。大学の教育・研究面では、新設コースの導入、学生の体験、研究プロジェクトへの参加、奨学金提供、競技や地域貢献活動によるイメージ構築、研究リソースの作成、公的機関や NPO、民間企業とのパートナーシップの構築などが有効な活動であった。日本への示唆として、早期の組織の立ち上げや戦略的な計画の必要、学内理解の推進やオリンピック・パラリンピックに関する教育・研究活動の評価などの重要性が指摘されていた。

このようなイギリスの PODIUM の組織編成や活動成果に比較し、2020 年東京大会に向けた日本の大学連携では、事務局の人的・物理的組織化と予算化、事務局常駐者による SNS を駆使した情報発信、イベント企画や学会などの会合調整、2020 年大会組織委員会や各種団体との連携など、いずれも未整備の状況にある^{注9)}。こうして日本の大学連携事業には組織面とイベントや研究を含む事業面ともに、多くの課題があることが示唆される。

さらに、2020 年大会組織委員会では、大学連携に関する補助金などの支援は現状では想定されていない。また、大学体育連合も PODIUM のような大学連携支援組織を自主運営するだけの人的・資金的余力を持たない。そうすると、2020 年東京大会に向けた大学連携事業は、各大学の自主的な活動や各地域の大学コンソーシアムなどによる自主財源で実施するしかないと推測される。民間資本をスポンサーとして大学連携事業を展開する道も考えられるが、公式スポンサーの権利保護などのために連携スポンサーの確保に制約が多いのも事実である。そうすると、日本の大学連携事業は PODIUM とは別の独自の方式や方向性を見いだすか、あるいはオリンピック・パラリンピックに関わる文化プログラムや環境プログラムなどとの連携まで含めて新たに大学連携事業を再構想することも必要になると思われる。これはまた新たな研究課題となる。

付記

本研究資料は、平成 27 年度全国大学体育連合大学体育研究助成 (No.74) を受けて実施された研究の報告論文である。

注

- 注1) 2020年大会組織委員会のウェブサイトには、2015年以來の大学連携の活動報告が掲載されているが、13回の地域巡回フォーラムなどの組織委員会の事業を除けば、講師派遣事業29回、学生や他団体活動2回、自治体連携2回と、加盟校792校という数字に比較し、大学連携事業が明確な方向性を持って活発に行われている状況ではないことが窺える。また、2014年、2015年の各大学の活動報告実績では、620校から8カテゴリーの重複の報告も含め、2014年に延べ972件、2015年は延べ1,003件の実績報告が出されているが、広報以外の活動が低調であることが示されている。(2016年12月28日アクセス)
- 注2) 2015年日本体育学会共催企画シンポジウム：「東京オリンピック・パラリンピックと大学連携」における情報交換と討議のことを指す。ここでは、大学体育連合の取り組み、2020年大会組織委員会の報告、著者らによる「JOAにおける2020年東京大会に向けた取り組みと日本版 Podiumの展開」という報告が行われ、大学連携に関する意見交換が行われた。『大学体育』106:38-53,2015参照。
- 注3) JOA 特別コロキウムは「2012ロンドンから2020東京へ：大学のコントゥリビューションを学ぶ」と題して2016年2月7日に開催された。その概要報告はJOAのウェブサイトに掲載されている。<http://olympic-academy.jp/wordpress2/archives/987>。(2016年12月28日アクセス)
- 注4) PODIUMに関する研究資料は多くはない。それは、このような黒子のような組織の活動があまり知られていないこともあるが、レガシーとして継続活動をしていないということもその理由の一つとしてあげられるかも知れない。分析可能な資料としては、PODIUMの機関誌および管見ではあるがPODIUMにおける大学の研究連携を分析した Girginovら

の研究(Girginov et al.,2015)が、その中でも入手可能なものである。半構造化インタビュー調査は2014年3月にロンドンにおいてPODIUMの事務局長であるMatthew Haleyに対して、主にPODIUMの活動と組織構成について行った。なお、Vassil GirginovはPODIUM設立時からの理事でありBrunel大学で教育・研究面を中心に活動した人物である。

注5) PODIUM, 2013, p.6による。イギリスの報告書ではこの種の数値化による成果報告が多くみられる。ただし、この数値はThe Centre for Sport, Physical Education & Activity Research at Canterbury Christ Church Universityによるものである。

注6) イギリスの高等教育機関(Higher Education, HE)の数は、大学87校、カレッジ63校、継続教育カレッジ(Further Education, FE)は433校である。

注7) シンポジウム配付資料であるが、概要版はJOAのウェブサイト版を参照のこと(JOA, 2016). <http://olympic-academy.jp/wordpress2/archives/987> (2016年12月28日アクセス)

注8) ヴァシル・ギルギノフ・舛本直文・本間恵子(2015)イギリスにおける高等教育部門の研究能力強化に向けた2012年ロンドンオリンピックの活用：2020年東京大会への教訓(概要版 未刊行資料)。ここでは、特に(1),(2)に焦点を当てて分析することにした。それは、(3)の日本の課題解決に向けてはそのような問題意識の段階には至っていない、と言う判断からである。

注9) 2020年大会組織委員会のウェブサイトの情報による。

文献

2020年大会組織委員会ウェブサイト <https://tokyo2020.jp/jp/get-involved/university/list/index-10.html> (2016年12月28日アクセス)

JOA(2016) 2016 JOA Special Colloquium 配付資料(未刊行資料)(概要版：<http://olympic-academy.jp/wordpress2/archives/987>) (2016年12月28日アクセス)

PODIUM(2013) Podium in 2013 and beyond: Facilitating engagement opportunities for colleges, universities and students. pp.2-6, PODIUM.

ヴァシル・ギルギノフ・舛本直文・本間恵子(2015)イギリスにおける高等教育部門の研究能力強化に向けた2012年ロンドンオリンピックの活用：2020年東京大会への教訓(日本語概要版 未刊行資料)

Vassil Girginov, Naofumi Masumoto, and Keiko Homma (2015) Leveraging the 2012 London Olympics for building research capacities in the UK Higher Education sector: Lessons for the 2020 Tokyo Games. (Final Report). (Unpublished paper)

全国大学体育連合(2015)東京オリンピック・パラリンピックと大学連携. 大学体育, 106:38-53.

(2016年9月30日受付)
(2017年4月23日受理)

英文抄録の和訳

本研究の目的は、2012年ロンドン大会時に展開されたPODIUMを分析することによって、その目的、活動内容、成果等を明らかにすることである。そのために、まず第1にPODIUMの活動内容を分析し、第2にJOAの特別コロキウムでのPODIUMに関する情報交換内容を分析した。以上の分析において、主にPODIUM発行の資料、JOA特別コロキウムでの報告資料を対象にした。さらに、Haley事務局長へのインタビューによって本分析を補完することにした。PODIUMでは、組織的には、専従の人員確保とイギリス政府からの補助金による運営、事務所を設置やLOCOGとの連携が活動上には重要であったこと。特に、第2エンブレムとしてInspire Markの使用、e-mailアカウントにac.の利用による信頼性の担保による効果が大きかったことが指摘されている。PODIUMのプログラムのには雇用やボランティアの組織化とトレーニング、情報発信と共有化や、ベストプロジェクトの表彰などインセンティブにも配慮したプログラム展開が効果的であったこと。PODIUMの情報発信にはSNSやウェブサイトが重要なツールであったことなどである。教育・研究面では、新設コースの導入、学生の体験、研究プロジェクトへの参加、奨学金提供、競技や地域貢献活動によるイメージ構築、研究リソースの作成、公的機関やNPO、民間企業とのパートナーシップの構築などが有効な活動であった。日本への示唆として、早期の組織の立ち上げや戦略的な計画の必要、学内理解の推進やオリンピック・パラリンピックに関する教育・研究活動の評価などの重要性が指摘されていた。PODIUMの組織や活動に比べ、日本の大学連携では、事務局の人的・物理的組織化と予算化、事務局常駐者によるSNSを駆使した情報発信、イベント企画や学会などの会合調整、2020年大会組織委員会や各種団体との連携など、いずれも未整備の状況にある。日本の大学連携事業には組織面とイベントや研究を含む事業面ともに、多くの課題があることが示唆された。

心理社会的な成長につながる気づきのライフスキル獲得への影響： 体育授業における自己開示からの検討

島本好平¹⁾，山本浩二²⁾

Effects of self-awareness related to psychosocial growth on life skills acquisition:
Examination based on self-disclosure in physical education classes

Kohei SHIMAMOTO¹⁾ and Koji YAMAMOTO²⁾

Abstract

The aim of this study was to reveal indirect effects of self-awareness related to psychosocial growth induced by self-disclosure in university physical education classes on life skills (hereinafter, LS). This study consisted of the preliminary survey (open-ended survey) and the main survey. Both of them targeted the same first year students who enrolled in the national university, department of education, located in Kansai district in Japan, April 2015. The former survey (n=140, ratio of valid responses 81.4%) was conducted at the middle stage of the first semester 2015. 374 descriptions about self-awareness induced by self-disclosure through sport activities and communications with numerous others in physical education classes were obtained. After that, 19 descriptions were selected as the items of the questionnaire to assess the students' self-awareness in relation to psychosocial growth. The latter survey (n=155, male 57, female 98, average age 18.37 ± 0.56, range of age 18-21, ratio of valid responses 90.1%) was conducted at the final stage of the first semester 2015. The participants completed the questionnaire consisted of the following contents: 1) a number of items selected in the preliminary survey to assess self-awareness related to psychosocial growth, 2) the scale of self-disclosure in university physical education classes, and 3) the scale of LS. The result of exploratory factor analyses using the data of self-awareness, the main factor in this research named "self-awareness related to psychosocial growth" was extracted. The result of Structural Equation Modeling showed that; 1) the positive effect of self-disclosure in physical education classes on self-awareness was indicated, 2) indirect positive and negative effects of self-awareness induced by self-disclosure were revealed on self-esteem negatively, on the interpersonal LS (empathy and interpersonal manner) positively, and 3) the direct positive effects from self-disclosure to LS (self-esteem, intimacy, leadership, and empathy) which were reported in the previous study were confirmed. Finally, a few practicing strategies of university physical education classes which could facilitate effectively students' self-disclosure were discussed.

キーワード：自由記述調査，チームスポーツ，コミュニケーション，再現性

Keywords：open-ended survey, team sports, communication, repeatability

問題と目的

体育・スポーツ活動への参加を通じたライフスキル（以下、LS: Life Skills）獲得に関する国内外の論文をレビューした上野（2011）は、LSの獲得と関係するスポーツ経験の内容を確認する研究の必要性に言及している。スポーツ経験の具体的な内容については、国内では大学の体育授業

（島本・石井，2007）や運動部活動（島本・石井，2008）を対象として検討が行われている。体育授業であれば「自己開示」，「他者協力」，「挑戦達成」，「楽しさ実感」が，運動部活動であれば「自己開示」，「指導者からの生活指導」，「挑戦達成」，「周囲からのサポート」，「努力忍耐」という側面が，それぞれの場面における一般的なスポーツ経験として示されている。また，それら多様な経験の中でも，「自

1) 明星大学教育学部 Meisei University, Department of Education

2) 神戸医療福祉大学社会福祉学部 Kobe University of Welfare, Faculty of Social Welfare

己開示」の経験がLSの獲得に正の影響を及ぼすとの報告が多数なされている（島本・石井，2007，2010；内田・橋本，2016）。

島本・石井（2007）は，大学の体育授業において，「自己開示」が「親和性」や「リーダーシップ」，「感受性」という対人的なLSをはじめ，個人的なLSとして位置づけられる「自尊心」に正の影響を及ぼしていること示している。また，内田・橋本（2016）は，同じく大学の同授業における「自己開示」が，「読解スキル」，「記号化スキル」，「関係開始スキル」，「主張性スキル」，そして，「関係維持スキル」という多様な対人的なLS（社会的スキル）に正の影響を及ぼしていることを明らかにしている。さらに，島本・石井（2010）は縦断データをもとに，大学の運動部活動における「自己開示」が対人的なLSの獲得につながるという因果関係を推定している。このように，運動やスポーツを通じて活発に展開されると考えられる自己開示は，「日常生活で生じるさまざま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的な能力」（WHO，1997）等と定義される，LSの獲得を促進する可能性が示されている。また，LSは国内では21世紀における教育の基本目標である「生きる力」に極めて類似した概念（川畑，1997）として位置づけられていることから，特に体育授業場面における自己開示は同授業の教育的効果を，運動技能や体力の面からさらに発展させる手がかりとなる可能性があると言える。

そもそも自己開示とはself-disclosureの訳であり，自己を他者に開くという意味である。より具体的に言えば，自分がどのような人物であり，いま何を考え，何を感じ，何を悩み，何を夢見ているか等を相手に伝えることである（榎本，1997）。また，榎本（1997）は自己開示を行うことの意義として，「自己への洞察を深める」，「胸の中にたまった情動を発散する」，「親密な人間関係を促進する」，「不安を低減する」という4点を挙げている。これまで自己開示は主に臨床心理学領域において扱われてきたが，上述のとおり，近年ではLS獲得の文脈においても重要なキーワードの1つとして位置づけられるものである。その自己開示がLS獲得に正の影響を及ぼす過程については，未だ不明な点が多いのが現状である。

スポーツ活動への参加を通じたLS獲得に関する従来の研究（例えば，上野，2013；上野・中込，1998）では，主に観察学習の視点から人間行動を説明する理論である，社会的学習理論（バンデューラ，1979）をもとにスキルの獲得が説明されてきた。指導者や上級生等のモデルとなる人物の行動を観察し，その模倣を通じてスキルの獲得が可能になるという解釈である。一方，自己開示の場合は，1つ

の仮説として，他者の行動の観察ではなく，自己開示を行う当事者にもたらされる心理社会的な効果が関係している可能性が示唆される。例えば，「日本一」等の優秀な競技成績を達成した一流のスポーツ指導者たちは，スポーツ活動を通じてLSが獲得される過程に，「気づき」という重要な要因が存在することを経験的事実として提示している（アスリートのためのライフスキルプログラム研究会，2007）。ここでいう「気づき」とは，自己開示を行う意義（榎本，1997）の1つである「自己への洞察を深める」とと密接に関係するものと考えられる。さらに言えば，スポーツ活動を通じた他者への自己開示に対する周囲の反応を手がかりに，「開示者の現状について認識が深まること」，「人間関係をはじめとした多様な事象への認識が深まること」等が気づきの意味であると考えられる。このように，自己開示によってもたらされる気づき，より正確に表現すれば「自身の心理社会的な成長につながる気づき」とは，スポーツ活動を通じたLS獲得のプロセスを説明する媒介要因としての可能性を秘めていると言える。

しかしながら，そのような気づきを評価可能な心理尺度は未だ見られず，上述の自己開示，およびそれに伴う気づきを介したLS獲得の過程（アスリートのためのライフスキルプログラム研究会，2007）も，未だ仮説の段階に留まっている。そこで本研究では，島本・石井（2007），内田・橋本（2016）と同様に大学の体育授業場面の自己開示に着目し，同経験より促されると考えられる「自身の心理社会的な成長につながる気づき」の因子を抽出し，自己開示がその気づきを経てLS獲得に影響する過程を実証的に明らかにすることを目的とした（図1）。なお，先行研究（島本・石井，2007，2010；内田・橋本，2016）からは自己開示は主に対人的なLSの獲得を促す可能性が示されているが，本研究では「気づき」という従来の研究には見られない新たな要因を考慮し自己開示による影響を検証するため，対象とするスキルは対人的なLSには限定せずLS全般とすることにした。



注1) 気づき：心理社会的な成長につながる気づき

注2) 先行研究（島本・石井，2007）との対応関係を検証するため「自己開示」が直接的に「ライフスキル」に影響するパスも想定

図1 本研究における分析モデルの概要

予備調査

目的

予備調査の目的は、自由記述調査により、体育授業における自己開示を通じて学生たちが得てきていると考えられる、自身の心理社会的な成長につながる気付きに関する記述を収集することである。

方法

調査対象と調査時期、および手続き 調査対象は平成27年度(2015年度)に関西地区の国立のX教育大学(教育学部)に入学し、必修の体育授業を履修する172名の学部1年生である(男子64名・女性108名、平均年齢18.37 ± 0.55歳)。調査は2015年5月末、講義室にて行われた7回目の授業時に一斉に実施され、アンケート用紙(無記名式)は記入後その場で回収された。調査についての説明は本研究者が、用紙の回収は本研究者を含む複数の保健体育分野教員により行われた。説明の際、倫理的配慮としてアンケート調査への協力は任意であることが伝えられた。分析は無回答の32名を除く140名を対象に行われた(有効回答率81.4%)。

体育授業の目的と概要 対象となった大学(教育学部)の体育授業では、学生たちが誰とでも運動やスポーツを楽しむことができるための知識、行動を身に付けることが目的とされている。また、そのために教材には大多数の学生がはじめて経験するタッチフットボールが単元を通じて採用されている。授業自体は①ルール理解と各種練習(約3週間)、②全12チームでの1次リーグ戦(約4週間)、③1次リーグの結果にもとづく上位下位6チームに分かれての2次リーグ戦(約4週間)、という流れにより展開される。なお、学生たちは単元序盤にランダムに各チームへ振り分けられ(1チーム約14名、3チームを教員1名が担当)、同一のチームのメンバーたちと単元終盤までタッチフットボールを行うことになる。また、当該競技では個々に競技上の役割が明確に振り分けられるようになっている。学生たちは練習や話し合いを通じ自らに適した役割を見出し、メンバーたちと協力しながらチームの勝利に向けてその役割を主体的に果たしていくことが求められる。このように本研究で対象とした体育授業では、学生たちは技能レベルが一度リセットされた状況下において、チームの勝利を目指しながら、誰とでも運動やスポーツを楽しむための知識や行動を体得していくことになる。また、単元中盤には学生たちの理解をさらに促すための講義形式の中間のまとめが行われ、予備調査はそのタイミングで実施された。

調査内容 チームのメンバーたちとの密なかかわりを通

じて得てきていると考えられる、心理社会的な成長を含む自らの成長につながる気付きに関する記述を、自由記述式にて回答してもらった。そのような学生たちの自由な回答をスムーズに引き出すため、教示文には「自己開示」や「自身の心理社会的な成長」との表現は用いなかった。採用された教示文は、「あなたはチームのメンバーたちと密接に関わり続けることで、自分自身の成長につながる『気付き』を得てきていると思います。その気付きの内容を、以下の2つの視点にもとづきそれぞれ記入して下さい。」という内容であった。2つの視点とは、「視点1：自分自身のことに関する気付き」、「視点2：メンバーとの関係性に関する気付き」とし、それぞれに回答例を提示した(両設問とも複数回答可)。特に後者の視点を設定した理由は、対象となった体育授業ではチームのメンバーとの密なかかわりが毎時間求められており、人間関係の深化に伴い、多くの履修者にはメンバーとの関係性に関する認識の変化が生じると予測されるからである。

記述の精選方法 記述の精選作業は、「条件1：自身の心理社会的な成長につながる具体的な内容であること」、「条件2：一定数の個人に該当すると考えられる内容であること」という2つの条件を軸に進められた。条件1設定の理由は、自由に記述された気付きの内容から、心理社会的な成長に関する記述を選別するためである。また、具体的な内容を求めたのは、記述の内容が最終的に心理尺度の項目として採用された際に、気付きの個人差を明確に抽出できるようにするためである。また、心理尺度の項目としては、一定数の個人に当てはまる内容が望ましいため、そのような記述を抽出するために条件2が設定された。記述群の精選作業は、大学において体育授業担当の経験が5年以上あり、かつ修士以上の学位を有する大学教員2名(本研究者を含む)により実施された。

結果

調査の結果、上記「視点1」に関する記述が190、「視点2」に関する記述が184と、合計で374の記述が得られた。精選作業を行ったところ、条件1からは、体力や運動能力の低下をはじめ、タッチフットボールにおける一連のプレーの改善、個人としての身体的パフォーマンスやチーム全体としてのパフォーマンスの改善、試合での戦術、ルールの理解等に関する多数の記述が除外された。また、「はじめて楽しいと感じる体育授業だと思った」、「自分が思っていた以上に体を動かすことが好きなのだと思った」、「球技は苦手だと思っていたが、思っていたよりもできるほうだ感じた」等、体育授業や球技種目に対する態度、認識

表1 気づきを評価する項目一覧とその基本統計量 (n=155)

No	項目	平均値	SD
q1	不利な状況になるとすぐに諦めてしまうところを改善しようと思った	2.59	.85
q2	「ナイス」、「ドンマイ」等のちょっとした声かけが、良好な人間関係の形成につながると思った	3.52	.62
q3	アドバイスを言い合うことで、お互いに良い影響を受けることができると思った	3.52	.62
q4	失敗を恐れずにもっとチャレンジすることが大切だと思った	3.51	.60
q5	こころにゆとりを持って相手と話ができるようになりたいと思った	2.98	.79
q6	自分のことを分かってもらうためには、思ったことを積極的に意見していくことが必要だと思った	3.34	.67
q7	チームの雰囲気を悪くしないために、たとえミスがあっても積極的に声かけすることが大切だと思った	3.47	.60
q8	相手の意見を聞き、自分の意見もしっかりと伝えることが、信頼関係の構築につながると思った	3.50	.55
q9	プレッシャーに弱いところを改善していきたいと思った	2.81	.95
q10	自分の中に何か考えがあったとしても、それを仲間に伝えないと意味が無いと思った	3.35	.65
q11	お互いに良いところを褒め合うことで、チーム全体のやる気が高まると感じた	3.46	.67
q12	自分がどんな人間であるかを知ってもらうためには、自分自身から行動することが必要だと思った	3.32	.68
q13	プレーの中ですぐに感情的になってしまう点を改善しようと思った	1.98	.83
q14	チームに馴染める時とそうでない時があるため、常に馴染めるようになりたいと思った	2.69	.94
q15	お互いに積極的に意見を出し合うことで、メンバーとの仲は深まっていくと感じた	3.21	.76
q16	声を出すことで、チームだけでなく自分自身もやる気を高めることができると思った	3.34	.66
q17	失敗した時の気持ちの切り替えを早くする必要があると思った	3.31	.79
q18	自分の考えを正確に伝えるためには、相手によって説明の仕方を工夫する必要があると思った	3.17	.76
q19	自分の考えをはっきりと述べることで、チーム内のコミュニケーションが活性化していくと感じた	3.21	.70

に関する記述も除外の対象となった。さらに、「積極的にコミュニケーションを取る必要があると感じた」や「自分から話しかけることが大切だと思った」、「お互いが意見をはっきりと言う必要があると思いました」等の、「何のために」という具体的な目的が伴っていない、または文章の内容に該当する具体的な状況を想定しづらく、回答が容易ではない記述も除外された。条件2からは、「こんな自分でも動けば役に立てるということを嬉しく思った」や「運動神経が良くななくても、できることはあると気づいて少し動けるようになった」、「チーム内の話し合いの時に、話を聞いていない人を見るとイライラしてしまうと思った」等の記述が除外された。

以上の結果、自身の心理社会的な成長につながる気づきに関する31の記述が抽出された。さらにそこから内容の類似したものは統合され、最終的に、表1に示す19項目が作成された(自分自身のことに関する気づき5、メンバーとの関係性に関する気づき14)。

考察

自由記述調査の結果、大学受験を終えた直後の体育授業ということもあり、体力の低下を実感したと記述する学生が数多く見られた。一方で、この体力の低下に関する記述は、実際に自由記述調査で使用された調査票に記入例の1つとして提示されていたものでもあった。体力の低下に関する記述が多く見られた今回の結果は、回答への労力を比較的求められる自由記述調査の場合、予め準備された記入例が実際の回答として転記される可能性を示唆している

言えよう。しかし、本研究のような「心理社会的な成長」という難解なテーマを自由記述調査で扱う場合は、回答者に記入内容の具体的なイメージを抱いてもらうためにも、記入例を提示する必要があるだろう。または、自由記述調査を実施する前に、予め心理社会的な成長について学生たちの意識を喚起しておくことも有効と考えられる。具体的には全体ミーティングの際に、共通の目標を有する集団内での個人の適切な振る舞い方について言及する等の介入が想定される。また、そのような働きかけに加え、学生個人が毎回の体育授業場面での自らの様子を振り返り、その意味を考え、その結果を次の実践へとつなげていくことを促す「体育ノート」(東海林・島本, 2017)等の授業支援ツールを導入していくことも効果的であると考えられる。これらは難解なテーマを扱う自由記述調査をより効果的に実施するための改善策であるが、今後は当該調査に加え、半構造化面接によるインタビュー調査を併せて実施することも検討していく必要があるだろう。

なお、記述群を精選した結果、最終的に19の項目が作成されたが(表1)、内容的には「『ナイス』、『ドンマイ』等のちょっとした声かけが、良好な人間関係の形成につながると思った(q2)」、「相手の意見を聞き、自分の意見もしっかりと伝えることが、信頼関係の構築につながると思った(q8)」等のメンバーとの関係性に関するものが半数以上を占めた。このような偏りが見られた主な原因は、「あなたはチームのメンバーたちと密接に関わり続けることで」という、調査における教示文がバイアスとして機能してしまったためと考えられる。この文言自体は、既述の授業の目的を強調するために設定されたものであったが、

今後は、よりニュートラルな教示文を検討していく必要があるだろう。

一方の自分自身のことに関する気づきの項目に着目すると、「不利な状況になるとすぐに諦めてしまうところを改善しようと思った (q1)」、「プレッシャーに弱いところを改善していきたいと思った (q9)」、「失敗した時の気持ちの切り替えを早くする必要があると思った (q17)」等と、いずれも自己のメンタル面の現状について認識を深めたという内容であった。これらの結果は、今後、自分自身のことに関する気づきをより詳細にとらえるための項目を作成する上で、参考になる結果であると言えるだろう。

本調査

目的

本調査の目的は、自身の心理社会的な成長につながる気づきの因子を抽出し、体育授業における「自己開示」のLS獲得への影響を、当該因子が媒介しているかを明らかにすることである。

方法

調査対象と調査時期、および手続き 調査対象は先述の予備調査と同一であり、調査は当該授業の最終のまとめが行われた2015年7月下旬に講義室にて一斉に実施され(無記名式)、アンケート用紙は記入後その場で回収された。本研究によるアンケート調査についての説明の際、調査への協力は任意であることが伝えられた。分析は回答に不備が見られなかった155名(男性57名、女性98名、平均年齢 18.37 ± 0.56 歳、年齢幅18~21)を対象に行われた(有効回答率90.1%)。

調査内容①：自身の心理社会的な成長につながる気づきを評価する項目 予備調査を通じて作成された、自らの成長につながる気づきを評価する19項目である(表1)。「タッチフットボールでのチームプレーやチームでの活動を通じて気づいたことや感じたことについてお聞きます。以下の各項目について、自分に最も当てはまる数字1つに丸印を付けて下さい。」という教示文のもと、項目の評定は「1：ぜんぜん当てはまらない」から「4：とても当てはまる」までの4段階の自己評定で行われた。評定値が高いほど、タッチフットボールでのチームプレーやチーム内の活動を通じて気づきの程度を高めていると解釈される。

調査内容②：大学体育実技経験評価尺度 島本・石井(2007)による尺度で、大学の体育授業における一般的なスポーツ経験を4つの側面(自己開示、他者協力、挑戦達成、楽しさ実感)から評価することができる(計14項目)。本研究ではその中の「自己開示(例：自分が思っているこ

とを友人らに伝えた)」を採用した(4項目)。教示文は「タッチフットボールでのチームプレーやチームでの活動を通じて、以下の各項目の内容がどの程度ありましたか？自分に最も当てはまる数字1つに丸印を付けて下さい。」とされ、項目の評定は「1：ほとんどなかった」から「4：よくあった」までの4段階の自己評定で行われた。評定値が高いほど授業におけるスポーツの活動を通じて、自己開示を多く経験していると解釈される。

調査内容③：日常生活スキル尺度(大学生版) 島本・石井(2006)による尺度で、大学生における一般的なLSを、次に示す8つの側面から評価可能である(計24項目)。1：計画性(例：先を見通して計画を立てることができる)、2：情報要約力(例：数多くの情報の中から、本当に自分に必要な情報を手に入れられる)、3：自尊心(例：自分の今までの人生に満足している)、4：前向きな思考(例：嫌なことがあっても、いつまでもよくよと考えない)、5：親和性(例：どんな内容のことでも友人らと本音で話し合うことができる)、6：リーダーシップ(例：自分が行動を起こすことによって、周りの人を動かすことができる)、7：感受性(例：困っている人を見ると援助をしてあげたくなる)、8：対人マナー(例：初対面の人に対しては言葉遣い等に気を配ることができる)、という各側面である(各々の側面は3項目で構成)。「日々の生活全体における様子についてお聞きます。以下の各項目について、現在の自分に最も当てはまる数字1つに丸印を付けて下さい。」という教示文のもと、項目の評定は「1：ぜんぜん当てはまらない」から「4：とても当てはまる」までの4段階の自己評定で行われた。評定値が高いほどLSの獲得レベルが高いと解釈され、逆転項目の評定値は当該下位尺度得点算出の際に反転処理された。

主な統計処理 まず、調査内容①の項目群を因子分析(主因子法・プロマックス回転)にかけ気づきの因子を抽出した。因子抽出後は当該因子と各LSとの相関分析を行い、モデルに含むLSを精選した($r=0.20$ 以上を基準)。最後に、構造方程式モデリングにより分析モデルの検証を行った。すべての分析には統計ソフトのIBM SPSS Statistics 20.0とAmos 20.0を使用し、有意水準は5%未満とした。

結果

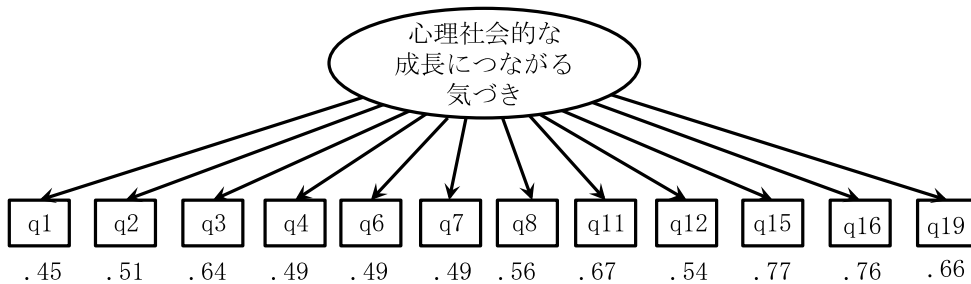
気づきの因子の抽出 19項目に対して因子分析を行った結果、固有値は5.68, 1.51, 1.45, 1.21, …という減衰を示したため、1因子構造として解釈し、再度因子の抽出を試みた(因子の回転はなし)。共通性が.20未満、かつ因子負荷量が.40未満の項目を除外し繰り返し分析を行っ

た結果、12項目からなる1因子が抽出された。a係数は.86を示し、因子の内的一貫性は十分に確保されていることが示された。また、1因子モデルのデータへの適合度を検証した結果、GFI=.90、AGFI=.85、CFI=.90、RMSEA=.08と、各適合度指標は基準を満たす値を示した(図2)。抽出された因子は、「自身の心理社会的な成長につながる気づき」と命名された(以下、単に「気づき」とも称する)。

各変数間における相関関係 まず、「自己開示」と「気づき」との間には、中程度の正の値の相関係数が認められた($r=.52, p<.001$)。「気づき」と各LSとの関係では、「気づき」は「計画性」、「情報要約力」、「自尊心」、「前向きな思考」までの個人的なLSとの間には有意な相関係数は見られなかったが(順に $r=.15, p<.10, r=.03, r=.04, r=.00$, いずれも ns)、「親和性」、「リーダーシップ」、「感受性」、「対人マナー」までの対人的なLSとの間には有意な正の値の相関係数が認められた(順に $r=.24, p<.01,$

$r=.22, p<.01, r=.42, p<.001, r=.26, p<.01$)。また、「自己開示」と各LSとの関係では、個人的なLSであれば「自己開示」は「計画性」、「情報要約力」、「前向きな思考」とは有意な相関係数は見られなかったが(順に $r=.12, r=.09, r=.04$, いずれも ns)、「自尊心」とは有意な正の値の相関係数が認められた($r=.30, p<.001$)。一方、対人的なLSでは「自己開示」は「親和性」、「リーダーシップ」、「感受性」、「対人マナー」ともに有意な正の値の相関係数が認められた(順に $r=.31, r=.30, r=.43$, いずれも $p<.001, r=.17, p<.05$)。

分析モデルの検証—モデルの構成— 以上の結果をもとに、本研究では図3に示す分析モデルを構成した。「自己開示」から「対人マナー」への直接的なパスは、両変数間の相関係数の値が.20未満のため想定しなかったが、「気づき」から「自尊心」へのパスは以下の理由により例外的に想定することにした。既述のとおり、両変数間には有意

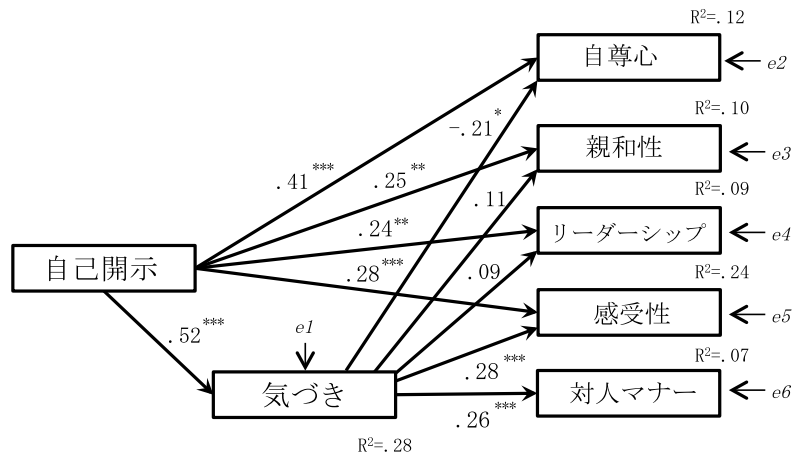


注1) GFI=.90, AGFI=.85, CFI=.90, RMSEA=.08

注2) 各項目の下部の数値は因子負荷量(いずれも $p<.001$)

注3) 各項目の内容は表1参照。誤差変数は省略

図2 「気づき」の因子分析モデルの検証結果 (n=155)



注1) モデル適合度: GFI=.98, AGFI=.91, CFI=.98, RMSEA=.07

注2) 気づき: 心理社会的な成長につながる気づき

注3) $e2$ と $e3$, $e2$ と $e4$, $e3$ と $e4$, $e4$ と $e6$, $e5$ と $e6$ の間にはそれぞれ共分散を設定

注4) * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

図3 「気づき」を媒介変数とする分析モデルの検証結果 (n=155)

な相関関係は見られないが、両変数はともに「自己開示」と中程度以上の有意な正の相関関係にあり、仮に「気づき」、「自尊心」間に有意なパスが認められた場合は、「自己開示」が「自尊心」に影響する過程での新たな知見が得られるという利点がある。また、LS獲得への「気づき」の媒介効果を明らかにする、という本研究の目的からも当該変数間にパスを想定し、その妥当性を検証することにした。

分析モデルの検証—変数間のパス— 構造方程式モデリングにより分析モデルのデータへの適合度を検証した結果、各適合度指標はGFI=.98, AGFI=.91, CFI=.98, RMSEA=.07と十分な適合を示す値であった(図3)。「気づき」、「自尊心」間にパスを引かないモデルの適合度も併せて検証したが、パスを想定する場合に比べすべての適合度指標の値は悪化するという結果となった(GFI=.97, AGFI=.89, CFI=.96, RMSEA=.09)。また、類似する複数のモデルの中から、最適なモデルを選定する際に参照される適合度指標AICは、「気づき」、「自尊心」間にパスを想定するモデルを支持していた(パスあり:AIC=54.41, パスなし:AIC=58.00)。これらの結果より、当該変数間にパスを想定することは統計的に妥当であることが示された。

モデルの各パスについて見ると、まず、「自己開示」から「気づき」へのパス係数は $\beta = .52$ と正の値であった($p < .001$)。次に、「自己開示」から各LSへの直接的なパス係数の値に着目すると、「自己開示」から「自尊心」へは.41 ($p < .001$)、「親和性」へは.25 ($p < .01$)、「リーダーシップ」へは.24 ($p < .01$)、「感受性」へは.28 ($p < .001$)という正の値であった(いずれも $p < .001$)。最後に、「気づき」がLSに及ぼす影響は、「自尊心」、「感受性」、「対人マナー」にそれぞれ認められた(順に $\beta = -.21$, $p < .05$, $\beta = .28$, $\beta = .26$, いずれも $p < .001$)。

分析モデルの検証—直接効果と間接効果— 「自己開示」の「気づき」を介した間接効果の値は、「自尊心」で-.11 ($.52 \times -.21$)、「感受性」で.15 ($.52 \times .28$)、「対人マナー」で.14 ($.52 \times .26$)であった。それらの値を直接効果のそれと比較すると、「自尊心」へは直接効果の約4分の1、「感受性」へは直接効果(.28)の約2分の1であり、特に前者については、「自己開示」が直接的に「自尊心」に及ぼす正の影響を大きく損なうものではなかった。

以上の結果、体育授業場面での「自己開示」には「自身の心理社会的な成長につながる気づき」が伴うこと、また、その「気づき」はLSに正に影響するだけでなく、特定のLSに対しては負の影響を及ぼすという結果が示された。

考察

「自己開示」の「気づき」への影響 当該変数間のパス係数に認められた正の値は、分析モデルにおいて最も高い値であるとともに(図3)、「自己への洞察を深める」という自己開示の意義(榎本, 1997)を追認する結果となった。同時に、本研究において構成された「気づき」因子の構成概念妥当性を支持しているとも言えるだろう。

「自己開示」のLSへの直接的影響 体育授業場面での「自己開示」は、「自尊心」に加え、「親和性」と「リーダーシップ」、「感受性」に対し直接的に正の影響を及ぼしていた(図3)。大学生を対象に全国規模の調査を実施した島本・石井(2007)は、上記と全く同様の調査結果を報告しており、「自己開示」のそれらLSへの正の影響は、授業の目的や実施種目等にかかわらず、安定的に見出される影響関係である可能性が示唆された。

「気づき」が「自尊心」に及ぼす影響 本研究における当初の予測では、「自身の心理社会的な成長につながる気づき」は、経験的にLSに正の影響を及ぼすと考えられていたが(アスリートのためのライフスキルプログラム研究会, 2007)、「自尊心」に対しては負の影響が示された(図3)。両変数間にパスを想定した分析モデルはデータに十分に適合しており(図3)、その負の影響自体は解釈に値するものと言える。

気づきは内面の認識の変化を促すものであり、LS獲得の文脈では望ましいものとされてきた(アスリートのためのライフスキルプログラム研究会, 2007; 東海林・島本, 2017)。一方で、気づきに対し異なる見方をすれば、気づきを得ることは自己の内面にある従来の認識を一度否定し、そこに新たな認識を再構築しようとする作用を生む。そして、その気づきを得た直後に生じる一時的な自己否定の感覚が、現在のありのままの自己を肯定的にとらえる「自尊心」への弱い負の影響(間接効果: -.11)として表出している可能性がある。既述のとおり、「気づき」、「自尊心」間の相関係数の値はゼロであったが、「気づき」を「自己開示」、「自尊心」間の媒介変数として位置づけたことで、「気づき」における新たな一面が見出されたケースとして、本研究の結果は位置づけることができるだろう。

これまで、大学の体育授業場面での「自己開示」は、LS獲得を促す主要な経験として解釈されてきたが(島本・石井, 2007; 内田・橋本, 2016)、「自己開示」を通じて学生の内面に生じる「気づき」に対しては、一時的に生じる自己否定の感覚への配慮が必要である可能性が示唆された。また、今後も本研究と同様の調査を実施し、この負の影響の再現性を検証していく必要があるだろう。

「気づき」が対人的なLSに及ぼす影響 「気づき」による正の影響は、「感受性」と「対人マナー」に見られ、「親和性」と「リーダーシップ」には認められなかった(図3)。すなわち、後者の2側面のスキルアップを図るためには、内面における認識の変化だけでは不十分であり、「自己開示」を通じて相互理解が深まった関係性の中で、当該スキルを繰り返し実践(練習)していくことが必要であることを示唆していよう。「親和性」であれば相手との距離を縮める方向での言動とる、「リーダーシップ」であれば、チームの中で自らの役割を積極的に果たしていくといった様子である。

また、「気づき」を得る過程では、学生たちは授業場面での自身の振る舞いや、チーム内での多様な事象を冷静に客観的に観察しながら、その意味の解釈を試みていたと考えられる。そして、そのような心的作業の繰り返しは、自らの立場だけではなく相手の立場からも物事をとらえられることにつながり、そのことが他者への共感にもとづく「感受性(例:他人の幸せを自分のことのように感じるができる)」や、他者への配慮の要素を内包する「対人マナー(例:初対面の人に対しては言葉遣い等に気を配ることができる)」への正の影響として表出している可能性がある。

「気づき」が個人的なLSと関連しない理由 事前の相関分析の結果では、「気づき」は「計画性」や「情報要約力」、「前向きな思考」という個人的なLSとは関連しないことが示された。このような結果となった理由は、「気づき」の因子を構成する項目の内容が、「お互いに良いところを褒め合うことで、チーム全体のやる気が高まると感じた」、「お互いに積極的に意見を出し合うことで、メンバーとの仲は深まっていくと感じた」等という、メンバーとの関係性に関するものに偏向していたためと推察される。そのような項目構成となったのには、チームのメンバーたちとの関わりに意識を誘導してしまった予備調査での教示文が影響している可能性がある。また、メンバーとの関係性に関する気づきが対人的なLS獲得に正の影響を及ぼしていることから、一方の自分自身に関する気づきは個人的なLSに正の影響を及ぼす可能性が推察される。本研究では、学生の自由記述をもとに「気づき」に関する内容の収集を試みたが、今後は学生へのインタビュー調査や理論的背景からも、体育授業を通じて得られる気づきの内容について検討を行っていく必要があるだろう。

総合的考察

大学生において体育授業は、これまで対人的なLSの獲

得を促す、効果的な教育実践の場として位置づけられてきた(例えば、島本・石井, 2007; 杉山, 2008; 東海林ほか, 2013; 東海林・島本, 2017; 内田・橋本, 2016)。本研究の結果は、同授業がそのような教育的効果を示す背景の一端を、「自己開示」という同授業場面での一般的な経験に加え、当該経験と密接に関連する「気づき」という変数をもとに明らかにした。東海林・島本(2017)は、日常の経験で感じた暗黙的な気づきは、LSを次のレベルへと拡張させる起点となる可能性に言及している。特定のLSでは例外的な結果も示されが、「気づき」のLS獲得への媒介効果を実証的に明らかにした本研究の結果は、東海林・島本(2017)の見解を支持するものと言える。また、「気づき」を介することによって、先行研究(島本・石井, 2007)では報告されていない、「自己開示」による対人的なLS(対人マナー)への正の影響が間接的に確認されたことから、「気づき」を媒介変数として位置づけた意義はあると言えるだろう。

これら本研究の結果に加え、内田・橋本(2016)の報告にもあるように、体育授業場面での「自己開示」は、多様な対人的なLS(社会的スキル)に直接的、間接的に正の影響を及ぼしていると言え、今後、同授業場面において対人的なLS獲得を支援していく際には、学生たちの「自己開示」の経験促進を軸に、運動やスポーツ、ならびにそれに付随する各種活動をデザインし、実践していくことが効果的であると示唆される。

本研究で対象となった教育学部での体育授業では、所属コース(英語や国語、数学、理科、特別支援、保健体育など)に関係なく、授業序盤にランダムにチーム分けが行われていた。そのような同一のチームに所属するメンバーのほぼ全員が互いに面識がないという環境下において、榎本(1997)の見解にもあるように、自己開示は親密な人間関係の構築に向けて効力を発揮すると言える。担当教員が自己開示を交えたコミュニケーションの意義や必要性を強調することに加え、学生自身が自己開示の効果を実感しやすいチーム編成を実施していくことも必要であろう。また、担当教員自らが率先して学生らに対し自己開示することにより、クラスの中に自己開示が許容される雰囲気づくりを行っていくことも効果的ではないだろうか。

今後の主な課題 無数の要因が複雑に絡み合う状況の中で、ある特定の関係性の抽出を試みる調査研究では、再現性の検証なくして信頼性の確保された知見を確立することは困難と言える。「気づき」が「自尊心」に及ぼす影響、ならびに対人的なLSに及ぼす影響については、異なる対象に対しても同様の調査を実施し、本研究と同様の結果が安定的に見出されるかについての検証が求められる。具体

的には、本研究ではタッチフットボールを主な教材とするケースであったが、今後は他の競技種目、およびオムニバス形式により複数の競技種目が展開される授業を対象としても、検討を行っていく必要があるだろう。

付記

本研究は、平成27年度全国大学体育連合大学体育研究助成(No.75)を受けて実施されたものである。

文献

アスリートのためのライフスキルプログラム研究会(2007)アスリートのためのライフスキルプログラム—スタート教材—。ブックハウスHD。
 バンデュラ：原野広太郎監訳(1979)社会的学習理論。金子書房。
 榎本博明(1997)自己開示の心理学的研究。北大路書房。
 川畑徹朗(1997)21世紀の健康教育とライフスキル教育—ライフスキルの定義と、その教育の意義について—。学校保健のひろば, 5: 88-91。
 島本好平・石井源信(2006)大学生における日常生活スキル尺度の開発。教育心理学研究, 54: 211-221。
 島本好平・石井源信(2007)体育の授業におけるスポーツ経験が大学生のライフスキルに与える影響。スポーツ心理学研究, 34: 1-11。

島本好平・石井源信(2008)大学生における運動部活動経験評価尺度の開発。スポーツ心理学研究, 35: 27-40。
 島本好平・石井源信(2010)運動部活動におけるスポーツ経験とライフスキル獲得との因果関係の推定。スポーツ心理学研究, 37: 89-99。
 杉山佳生(2008)スポーツ実践授業におけるコミュニケーションスキル向上の可能性。大学体育学, 5: 3-11。
 東海林祐子・永野智久・加藤貴昭・佐々木三男・島本好平(2013)大学体育授業がライフスキルの獲得に与える影響—単元前の学生のスキルレベルに着目して—。KEIO SFC JOURNAL, 12(2): 89-108。
 東海林祐子・島本好平(2017)大学体育におけるライフスキル獲得のための授業支援ツール体育ノートの導入とその効果の検討。大学体育学, 14: 3-15。
 内田若希・橋本公雄(2016)援助行動と関連する社会的スキルの醸成に向けた大学体育授業経験に関する探索的検討。体育学研究, 61: 475-488。
 上野耕平(2011)体育・スポーツ活動への参加を通じたライフスキルの獲得に関する研究の現状と今後の課題。スポーツ心理学研究, 38: 109-122。
 上野耕平(2013)運動部の上級生及び指導者が下級生のライフスキル獲得において果たす役割。身体運動文化研究, 18: 1-12。
 上野耕平・中込四郎(1998)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。
 WHO編：川畑徹朗ほか監訳(1997)WHO・ライフスキル教育プログラム。大修館書店。

(2017年9月5日受付)
(2018年1月25日受理)

英文抄録の和訳

本研究の目的は、大学体育授業における自己開示のライフスキル(Life skills: 以下, LS)獲得への影響における、心理社会的な成長につながる気づきの媒介効果を明らかにすることであった。研究は予備調査と本調査からなり、両調査とも2015年4月に関西地区の国立大学(教育学部)に入学した新生を対象に実施された。2015年の前学期中盤に実施された予備調査(n=140, 有効回答率81.4%)では、体育授業におけるスポーツ活動、ならびに多様な他者とのコミュニケーションの中での自己開示を通じて学生たちが得てきている気づきに関する374の記述が収集された。そこから、心理社会的な成長につながる気づきを評価する項目として採用する19の記述が選出された。同年前学期終盤に実施された本調査(n=155, 男性57名・女性98名, 平均年齢18.37 ± 0.56歳, 年齢幅18~21, 有効回答率90.1%)では、対象者に対して、①予備調査で選出された心理社会的な成長につながる気づきを評価する項目群、②体育授業における自己開示の経験の評価する尺度、③大学生のLSを評価する尺度、がそれぞれ実施された。まず、①の項目群に探索的因子分析を実施した結果、本研究における主要な因子となる、「心理社会的な成長につながる気づき」と命名された1因子が抽出された。次に、体育授業における自己開示のLS獲得への影響における同因子の媒介効果を構造方程式モデリングにより検証した結果、気づきは自己開示による自尊心への負の影響、および対人的なLS(感受性、対人マナー)への正の影響をそれぞれ媒介していることが示された。加えて、先行研究で示されている、自己開示のLS(自尊心、親和性、リーダーシップ、感受性)獲得への直接的な正の影響も追認された。最後に考察では、自己開示の経験促進に焦点を当てた体育授業の実践案が述べられた。

公益社団法人全国大学体育連合「大学体育学」投稿規定

- 1. 本誌の目的：** 本誌は、高等教育機関における体育（以下「大学体育」という）の実践への貢献を目的に、公益社団法人全国大学体育連合（以下「この法人」という）が発行する学術雑誌である。
- 2. 投稿資格：** 本誌には、この法人の会員と非会員を問わず、論文を投稿することができる。本誌編集委員会（以下「本委員会」という）は、論文を依頼することができる。
- 3. 投稿可能な原稿：** 投稿論文は完結した未発表のものであり、他誌へ投稿中でないものに限る。ただし、学会発表抄録や科研費等の研究報告書の内容を充実させた論文、各種研究助成金の交付を受けた研究をまとめた論文、発表済みの結果であっても新たな観点から再考察した論文は、投稿することができる。
- 4. 投稿論文の種類：** 表1のとおりとする。
- 5. 原稿の書式：** 原稿は、図表も含めて1つのWordファイルにまとめたものとし、書式はA4版縦置き・横書きで全角40字×30行、余白は上下左右35mm、フォントは明朝体10.5ポイント、英数字はすべて半角入力とする。表紙、抄録、本文までの通し頁を、各頁にも1から始まる行番号を、それぞれ付すものとする。
- 6. 原稿の使用言語：** 投稿原稿における使用言語は、日本語のみとする（英文抄録を除く）。
- 7. 原稿の構成：** 表2のとおりとする。
- 8. 英文抄録：** すべての種類の論文において、ネイティブ・スピーカーのチェックを受けた英文抄録をつける。
- 9. 本文中での文献記載：** 本文中での文献の記載は、著者・出版年方式とする。
例) …が指摘された(安西, 2015). 鈴木ほか(2006)は… 後藤・山本(2003)によれば…
例) …が指摘された(Arai et al., 2013). Lloyd et al. (2008a, 2008b)による一連の研究では…
- 10. 文献リスト：** 著者名のアルファベット順に並べ、本文の後に一括する。雑誌名は和洋ともに略記しない。
例) 西脇雅人・木内敦詞・中村友浩(2014)大学体育授業時間内における身体活動量を効果的に増大させる方法の検討：無作為割り付け介入試験. 大学体育学, 11: 21-29.
例) 西田順一(2012)社会的スキル向上を意図した大学体育授業. (橋本公雄・根上 優・飯干 明編著, 『未来を拓く大学体育：授業研究の理論と方法』). 福村出版, pp.56-78.
例) Nakada, M., and Demura, S. (2014) The characteristics and laterality of explosive force exertion of hand grip and toe grip. *Advances in Physical Education*, 4: 175-180.
※ 巻による通し頁ではなく号ごとの頁が割り振られている雑誌についてのみ、巻(号)表記する。
例) 小林勝法・森田 啓・東海林祐子・木内敦詞(2008)

表1 投稿論文の種類、内容、制限頁数

論文の種類	内 容	制限頁数 ^(注)
総 説	大学体育に関する特定の内容や主題について、関連文献や資料に基づいて総括的に論評した論文	12頁
原 著	大学体育に関する独創的な知見を適切な方法に基づいて提示する、理論的・実証的・方法論的な研究論文	10頁
事例報告	大学体育に関する事例を観察・考察し、今後の授業等の改善、発展、充実を促す知見を提示する論文	8頁
研究資料	大学体育に関する実践的示唆に富む内容を提示する、資料的価値の高い論文	8頁

(注)：図表等を含めた刷り上がり頁数(文字のみの場合の1頁は約2300字)

表2 投稿原稿の構成と順序

項 目	内 容
表紙	表題 簡潔かつ明瞭なもの。副題をつける場合はコロン(:)で続ける(和英両方)
	ランニングタイトル 25字以内
	論文の種類 表1から適切なものを選択
	図表の数 図と表それぞれの数を記載
	文字数 本文、文献、注の合計文字数
抄録とキーワード	300-400語の英文抄録(改行なし)とその和訳文、和英3-5語のキーワード
本文(原著論文は以下の構成で、他の種類の論文はこれに準じた形式で、それぞれ執筆する)	
緒言	先行研究との関連から、研究の目的と必要性を述べる。「問題と目的」「はじめに」なども可
方法	研究の妥当性・信頼性の評価ができるように、研究方法を具体的に述べる
結果	目的と方法に沿って得られた結果を要約し、考察や結論の論拠を示す
考察	結果の評価と解釈を述べる
結論	省略可、「まとめ」「要約」なども可
文献	後述の「10. 文献リスト」に従い、著者名のアルファベット順に一括する
注	必要な場合は記載する
図表	フォントは明朝体とする。本文頁の右横の空白に、図表等の挿入箇所を指示する
付記、謝辞	論文受理後に追記する

大学体育の教育力. 大学教育学会誌, 30(2): 69-72.

11. **研究参加者の取り扱い**: 人を対象とする研究遂行に際して、そのすべての過程において人権の尊重と安全確保を最優先するために、ヘルシンキ宣言の精神に沿い、人権擁護に配慮した点を論文中に明記する。
12. **投稿原稿返却の例**: 以上1～11に従わない原稿(本誌の目的に沿わないもの、書式に著しい不備のあるもの)や水準の著しく低い原稿については、本委員会の判断により、審査の前に受け付けられない場合がある。
13. **稿原稿の提出方法**: 原稿は、この法人の事務局 (info@daitairen.or.jp) 宛てに、件名を【大学体育学投稿論文】としたEメールの添付書類として投稿する。その際、以下8項目【①著者名(著者全員)、②所属機関名(著者全員)、③代表著者の氏名・電話番号・e-mail アドレス、④表題、⑤ランニングタイトル、⑥論文の種類、⑦和文抄録、⑧和文キーワード】をEメール本文として同時に送信する。
14. **論文投稿の締切日**: 論文投稿は随時行えるものとする。投稿後、審査を経て論文掲載可(受理)となるまでは、最低3ヶ月を要する。
15. **再提出の期限**: 本委員会より訂正を求められた投稿原稿の提出期限は、訂正通知日から28日以内とする。また、それを超えた場合は新規投稿原稿として審査を行う。
16. **投稿論文の採否**: 投稿論文の採否、加除訂正の要求、校正(初校は著者)などは本誌編集委員会(以下「本委員会」という)が行い、著者へ連絡する。
17. **論文受理証明書の発行**: 本委員会により掲載承認され

た受理論文については、著者の希望により論文受理証明書の発行を行う。

18. **論文公刊の時期**: 1月末までに掲載承認された受理論文は、同年3月にこの法人のホームページ上でPDFファイルとして公開される。
19. **投稿料および掲載料**: 著者全員がこの法人会員の場合は、投稿料・掲載料ともに無料とする。著者に非会員が含まれる場合は論文1編につき1万円の投稿料を、掲載料については刷り上がり1頁あたり3千円を、投稿者が負担する。表1に示す制限頁数超過の場合は、会員・非会員を問わず、1頁につき3千円を投稿者が負担する。なお、本誌では、会員校の大学院生を会員と同様の扱いとする。
20. **論文の著作権**: 本誌に掲載された論文の著作権の一切(著作権法第27条及び第28条の権利を含む)は、この法人に帰属または譲渡されるものとする。ただし、論文の内容に関する責任は当該論文の著者が負う。
22. **本規定の改廃**: 常務理事会にて行う。

附 則

本規定は、平成15年6月14日より適用する。
本規定は、平成18年4月1日より適用する。
本規定は、平成20年9月19日より適用する。
本規定は、平成24年2月6日より適用する。
本規定は、平成25年7月26日より適用する。
本規定は、平成27年5月29日より適用する。
本規定は、平成29年2月21日より適用する。

大学体育学優秀論文賞について

『大学体育学』に掲載された優秀な論文を執筆した会員校所属教員等や、会員校に勤務する非常勤教員を表彰します。審査対象は、当該年度の大学体育額へ掲載された論文です。平成9年度～平成21年度までは、「大学体育教育賞」「大学体育奨励賞」として表彰してきました。

【平成29年度】

著者 東海林祐子, 島本好平

論文名 大学体育におけるライフスキル獲得のための授業支援ツール体育ノートの導入とその効果の検討. 大学体育学 第14号 pp. 3-15. 平成29年3月発行

大学体育学編集委員会(2017年)

木内敦詞(委員長), 西田順一(副委員長), 園部豊(幹事), 佐藤和(委員), 鈴木久雄(委員), 田原亮二(委員), 中田征克(委員), 中山正剛(委員), 西原康行(委員)

2017年(平成29年)に投稿された論文を審査いただいたのは, 以下27名の方々です。心よりお礼申し上げます。

石坂友司, 井村祥子, 大石健二, 大川信行, 柿山哲治, 北徹朗, 黒原貴仁, 煙山千尋, 小林勝法, 佐藤進, 佐藤敏郎, 佐野昌行, 周東和好, 鈴木直樹, 寺山由美, 中澤史, 中田征克, 中山正剛, 藤井雅人, 古田久, 松本裕史, 村瀬浩二, 宮崎明世, 安井年文, 山口幸生, 山本浩二, 吉松梓

論文誌「大学体育学」の名称変更のお知らせ

2003年創刊の本誌「大学体育学」を, 来年より「大学体育スポーツ学研究」に名称変更することになりました。大学体育と大学スポーツの双方の実践に寄与する学術的知見を未来に向けて集積する場として, さらなる発展を進めて参ります。

大学体育学 第15号

2018年3月15日発行

編集・発行 公益社団法人 全国大学体育連合

発行責任者 安西祐一郎

本 部 〒169-0075

東京都新宿区高田馬場1丁目

3番13号 第2天台ビル303号

TEL (03) 3232-5738

FAX (03) 3232-5872

<http://www.daitairen.or.jp>

印刷・製本 明宏印刷株式会社

〒170-0004

東京都豊島区北大塚3-21-10

TEL (03) 5394-1861

FAX (03) 5394-1845

E-mail : meiko@pr.email.ne.jp

Japan Journal for Health, Physical Education, Recreation, and Dance in Universities

No. 15 CONTENTS

Original

- Masaki TAKIMOTO, Atsushi KIUCHI, Minenori ISHIDO, ————— 3-11
Tomohiro NAKAMURA and Masato NISHIWAKI
Sufficient description status of comments in college physical education class more
increases Life skills acquisition: Longitudinal study in college physical education

Case Study Report

- Ken NAKAZAWA and Yasuyuki NISHIHARA ————— 12-21
Improvement of physical education class practice by applying a combination
of the ongoing cognitive and teaching diary methods
- Koichi KANEDA and Yuki HIKIHARA ————— 22-30
The effect of physical education class including off-campus activity of golf on
the fundamental competencies for working persons in college students
- Chikako KAKOI, Takahide MATSUMOTO, Yutaka SATO and Hirofumi KINTAKA— 31-45
Practice of dance video viewing and evaluation activities by utilizing ICT
in the dance class at the physical education university
-Through the analysis of lessons for third and fourth graders-
- Akira NAKAI ————— 46-56
Characteristics and variations of life skills before and after various styles
of university PE classes

Research Material

- Naofumi MASUMOTO, Katsunori KOBAYASHI, Mitsumasa GOTO and ————— 57-62
Fumio MOROOKA
The synthetic research on the modality of the coalition of the university and
collage contributing to the legacy construction of the 2020 Tokyo Games
- Kohei SHIMAMOTO and Koji YAMAMOTO ————— 63-71
Effects of self-awareness related to psychosocial growth on life skills acquisition:
Examination based on self-disclosure in physical education classes

March 2018