事例報告

大学体育学　15,(2018),046-056

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 NAKAI [1)]

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

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	バレーボール	全体ガイダンス，フィットネスチェック①	卓球	全体ガイダンス，フィットネスチェック①	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		オープンスパイク（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・スパイクレシーブ），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→スパイク		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		シングルスのポジショニング，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），シングルスのルールと審判法	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	バスケットボール	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	バレーボール	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	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		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，オフェンスの連携		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，オフェンス・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，プッシュ，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		シングルスのポジショニング		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		シングルスのリーグ戦，シングルスのルールと審判法		試合
	26		4対4の攻防，スクリーンの利用		シングルスのトーナメント，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	他人に惑わされることなく，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ことができる．	-.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，いつまでもくよくよ考えない．	.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い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量を偏 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
多種目一斉学習型	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±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 の合計得点の間の関係

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		日常生活スキル				スポーツ状況スキル		
	群	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***

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

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
下位スキル	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***

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

大学新入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っ

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に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てた(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，興味が持てた(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，その中での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，グループ学習を通し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・上村惠津子・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・山﨑将幸 (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・渋倉崇行・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・渋倉崇行・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．