

平成 29 年度

順天堂大学大学院スポーツ健康科学研究科 修士論文

児童におけるスポーツ経験と社会的スキルの関連

学籍番号 4116029

氏名 中家 寛貴

論文指導教員 川田 裕次郎

合格年月日 平成 30 年 2 月 19 日

論文審査員

主査

菅波 盛雄

副査

飯嶋 正博

副査

川田 裕次郎

目次

第1章 緒言.....	1
第2章 文献考証.....	3
第1節 社会的スキルの起源.....	3
第2節 社会的スキルの定義.....	5
第3節 社会的スキルの先行研究.....	5
第4節 共感性の定義.....	6
第5節 アサーションの定義.....	6
第3章 目的.....	7
第4章 方法.....	8
第1節 調査対象者.....	8
第2節 調査時期.....	8
第3節 質問紙の構成.....	8
(1) 子ども用認知・感情共感性尺度.....	8
(2) 児童用アサーション尺度.....	9
(3) スポーツ経験.....	9
第4節 調査の手続き.....	9
第5節 分析の手続き.....	9
第5章 結果.....	11
第1節 スポーツ経験の実態.....	11
(1) スポーツ経験の実態.....	11
(2) スポーツ経験の分類.....	11
第2節 社会的スキルの実態.....	14
第3節 社会的スキルの性差と学年差.....	15
第4節 スポーツ経験別での社会的スキルの比較.....	17
第6章 考察.....	19
第1節 スポーツ経験の実態.....	19
第2節 社会的スキルの実態.....	19
第3節 社会的スキルの性差と学年差.....	20

第4節 スポーツ経験別での社会的スキルの比較	21
第7章 研究の限界	23
第8章 結論	24
謝辞	25
引用文献	26
Summary	28
添付資料	29

第1章 緒言

児童の対人関係を構築するスキルの未熟さは、学校適応と関連することが報告されており看過できない問題となっている³⁰⁾。社会的スキルの低い児童は仲間からの無視や拒否を受けやすく³¹⁾、強い孤独感や抑うつ感情を抱きやすい¹⁸⁾ことが指摘されており、健全な学校生活を送ることが困難になっていることが報告されている。こうした現状を踏まえ「第2期スポーツ基本計画」²⁴⁾の概論では、スポーツによる社会的スキルの獲得が期待されている。

社会的スキルとは、「さまざまな社会的状況において適切に対応することができ、他者との人間関係を円滑にすすめることのできる能力や技能」と定義されている¹³⁾。大坊によると、社会的スキルは「他者の気持ちを理解する認知的なもの」(共感性)と「認知的な能力を発揮したうえで、適切に行動を実行するもの」(アサーション)の2つの能力に分けて理解する考え方が示されている⁹⁾。社会的スキルは、性差が生じることが報告されており女性の方が男性よりも高い値を示すことが報告されている²¹⁾。

学校活動時間内の社会的スキルに関する先行研究を概観すると、大学生を対象とした、キャンプ実習の前後の社会的スキルの比較をして、キャンプ実習後に社会的スキルが向上していたことが報告されている³⁾。また、島本・石井の大学生を対象とした研究は、体育授業の中でのスポーツ経験が、社会的スキルの獲得に影響を与えていることを指摘している³¹⁾。このことから、学校活動時間内のスポーツや運動(体育授業等)の経験が社会的スキルに貢献することが予想される。

一方で、学校活動時間外の社会的スキルに関する先行研究では、他者と頻繁に遊ぶ児童は、一人で遊ぶ児童よりも社会的スキルが高いことが報告されている³⁷⁾。また、Nakaie et al.は、学校外での運動頻度の多い児童は、運動頻度の少ない児童よりも社会的スキルが高いことを報告している²⁷⁾。青木は、高校生において運動部員の社会的スキルが文化部員や無所属の生徒より高いことを報告している⁴⁾。

これらのことから、社会的スキルの獲得が著しい発達段階にある子どもにとって、学校活動時間外での運動は他者との関わる機会を増加させ、社会的スキルの発達に寄与することが予想される。

しかしながら、これまでの研究は一時点ないし数ヶ月の短期間での運動頻度や運動習慣などの運動全般と社会的スキルの関連を検討するものが多く、数年単位の長期間の蓄積さ

れた学校活動時間外でのスポーツ経験と社会的スキルの関連を扱う研究は見受けられない。特に、社会的スキルの発達が著しいと考えられる児童を対象にした、過去のスポーツ経験の量と社会的スキルの関連を扱った研究は報告されていないのが現状である。

第2章 文献考証

第1節 社会的スキルの起源

社会的スキルに関する概念は、1967年に Argyle によって世界で初めて提示された⁵⁾。Argyle は、対人的な相互作用を概念化する際に、対人的な相互作用中に生起する一連の個人的行動と運動スキルが類似していることをみつけた。そこで、対人的な相互作用モデルを、運動スキルモデルを援用し考えた。

図1は運動スキルモデルである。この図は、相手に勝利するなどの動機や目標を持っている選手が競技中に、相手選手の動きや反応などの外界の変化を知覚することによって、相手選手が何を意図して行動しているかを翻訳(読み取り)し、その後に相手選手の意図している行動に対応する自分の運動反応(行動)を出すというプロセスが目標を達成するまで繰り返されることを示している。

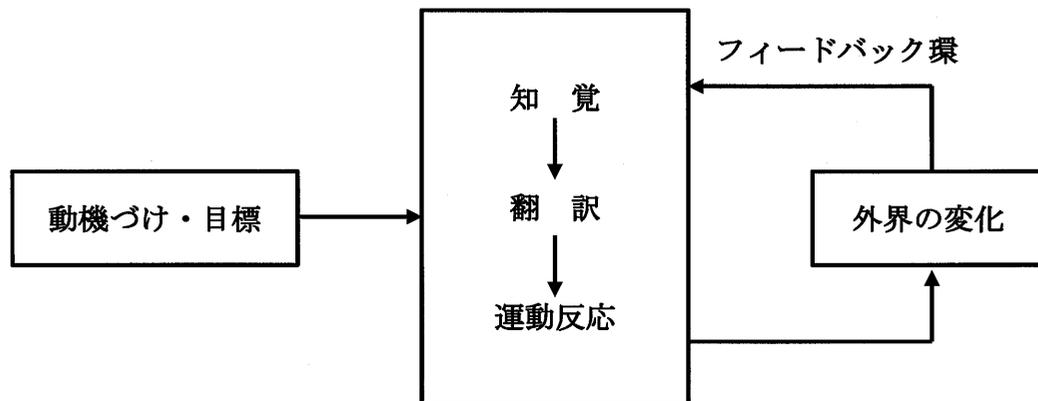


図1. 運動スキルモデル(Argyle, 1967)

この運動スキルモデルを援用し、作成されたのが図2の社会的スキルモデルである。このモデルは、人物Aと人物Bの対人的相互作用を人物Aからみたものである。例えば、図中の「Bの行動に対するAの目標」を「Bが悩んでいるので、その理由を知る場合」を、このモデルに則して説明をすると次のように理解できる。

まず、Bが悩んでいるのをAは「知覚」し、悩んでいる理由を知りたいと思う。その思いを「どうして悩んでいるの?」と、言葉に「翻訳」し、「対人技術」を使って口に出

す。その音声は、Bに伝わると同時に、「フィードバック Y」としてA自身にも「知覚」される。Bは、Aの「対人技術」に対して首を横に振るという「対人技術」を実行する。この行動が「フィードバック X」として、Aは「知覚」する。また、Bの「対人技術」は、「フィードバック Z」として、「Aの目標」に運ばれ、新たな「Aの目標」が設定される。これらを繰り返し、目標が達成されるまで行う。

社会的スキルの概念は、このように運動スキルを理解するためのモデルに端を発し、今日まで研究が進められている。

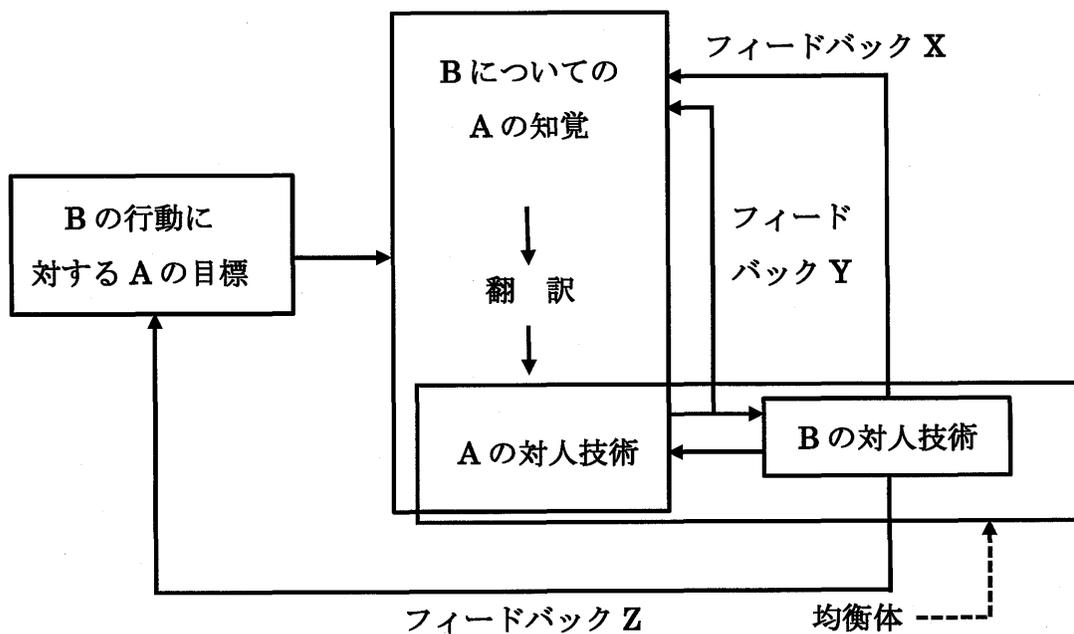


図 2. 社会的スキルモデル(Argyle, 1967)

第2節 社会的スキルの定義

社会的スキルは「さまざまな社会的状況において適切に対応することができ、他者との人間関係を円滑にすすめることのできる能力や技能」を定義される¹³⁾。

大坊⁹⁾によると、社会的スキルは2つに分けられることを報告している。1つ目が「他者の気持ちを理解する認知的なもの」(共感性)である。2つ目が「認知的な能力を発揮したうえで、適切に行動を実行するもの」(アサーション)である。

社会的スキルの定義は、研究者によって異なる定義が提唱されている。その原因として、社会的スキルが複数の学問領域によって扱われており、研究者の態度や理論によって社会的スキルの捉え方が異なっていることが指摘されている³⁸⁾。代表的な定義には、「相互作用する人の目標を実現するのに効果がある社会的行動」⁶⁾、「特定の社会的課題を有能に遂行することを可能にする特定の能力」²²⁾、「対人関係を円滑に運ぶために役立つスキル」²⁰⁾等がある。

本研究では、児童を対象とした研究であること、共感性とアサーションの2つの概念を包含した社会的スキルの定義である藤森の定義¹³⁾を採用した。

第3節 社会的スキルの先行研究

学校活動時間内の社会的スキルに関する先行研究を概観すると、大学生を対象とした、キャンプ実習の前後の社会的スキルの比較をした研究では、キャンプ実習後にキャンプ実習前より社会的スキルが向上していたことが報告されている³⁾。また、島本・石井の大学生を対象とした研究は、体育授業の中でのスポーツ経験が、社会的スキルの獲得に影響を与えていることを指摘している³¹⁾。

学校活動時間外の社会的スキルに関する先行研究を概観すると、上地らは、児童を対象に身体活動と社会的スキルの関連について調査を行った。その結果、身体活動を他者と頻繁に行う児童は、一人で遊ぶ児童に比べて社会的スキルが高いことを報告している³⁷⁾。また、Nakaie et al.は、児童を対象とした、に運動頻度と社会的スキルの関連について調査を行った。その結果、学校外での運動頻度が多い児童は、学校外での運動頻度が少ない児童よりも社会的スキルが高いことを指摘している²⁷⁾。さらに、青木は、高校生を対象とした、に部活動と社会的スキルの関連について調査を行った。その結果、運動部活動に所属している生徒は、文化部活動に所属している生徒や部活動に所属していない生徒よりも社会的スキルが高いことを報告している⁴⁾。

このように、これまでの研究から学校活動時間内外での運動経験、学校活動時間内のスポーツ経験が社会的スキルの獲得に貢献している可能性が報告されている。

第4節 共感性の定義

共感性の定義には、いくつかの定義が存在するが、今日では、Feshbach の定義が一定の支持を得ている。Feshbach は、共感性を「他者の感情状態を認知することで、他者と同じような情動経験をすること」と定義した¹¹⁾。従来の研究では、認知的要素と感情的要素¹²⁾¹⁷⁾のどちらかを強調する定義が用いられていたが、近年では、両側面を統合し、多次元的な構造で捉える見方が定着している¹⁰⁾。そのため、Feshbach の統合的な捉え方の定義が主流になっている。そこで、本研究においては、統合的な捉え方を強調する Feshbach の定義を用いて研究を進めることとした。

第5節 アサーションの定義

アサーションとは、「自分の意見・考え・気持ち・相手の気持ちなどを、なるべく素直に正直に、しかも適切な方法で表現すること」である¹⁰⁾。アサーションは、3つの概念から構成されている。

1つは、「アサーティブ」である。アサーティブは、自己表現を大切にしながら、相手のことも大切にする他者との関わり方である。もう1つが「ノンアサーティブ」である。ノンアサーティブは、相手のことを優先し、自己表現をしない、もしくは、不十分にしか伝えられないといった他者との関わり方である。最後の1つが「アグレッシブ」である。アグレッシブは、自己表現を大切にするが、相手のことを大切にしない他者との関わり方である。

第3章 目的

本研究は、児童におけるスポーツ経験と社会的スキルの関連を明らかにすることを目的とした。

第4章 方法

第1節 調査対象者

調査対象者は、関東圏内の公立小学校2校に在籍する372名を対象に質問紙調査を行った。得られた有効回答数は285名であり、有効回答率は76.6%であった。調査対象者の内訳は、小学4年生88名（男子40名、女子48名）、小学5年生102名（男子46名、女子56名）と小学6年生95名（男子43名、女子52名）であった。有効回答者の平均年齢は10.3歳（ $SD = 0.90$ ）であった。

第2節 調査時期

調査は2017年6月から7月にかけて行われた。

第3節 質問紙の構成

(1) 子ども用認知・感情共感性尺度

児童の共感性を評価するため、村上らの開発した「子ども用認知・感情共感性尺度」²⁵⁾を使用した。この尺度は既に複数の研究で用いられており、尺度の信頼性と妥当性は確認されている²⁶⁾²⁸⁾。この尺度は、他者のポジティブな経験・感情とネガティブな経験・感情への共感を評価することができ、「他者感情への敏感性（4項目）」、「他者のポジティブな感情の共有（4項目）」、「他者のネガティブな感情の共有（4項目）」、「他者のネガティブな感情への同情（4項目）」、「視点取得（4項目）」、「他者のポジティブな感情への好感（4項目）」の全24項目で構成された6因子構造の尺度である。回答は、全24項目に対し、「まったくあてはまらない（1点）」から「とてもあてはまる（5点）」の5件法で回答を求めた。子ども用認知・感情共感性尺度の因子得点は、それぞれの因子に含まれる項目の和と因子項目数の商（項目平均得点）で求めた。

(2) 児童用アサーション尺度

児童のアサーションを評価するため、半田の開発した「児童用アサーション尺度」¹⁴⁾を使用した。この尺度は既に複数の研究で用いられており、尺度の信頼性と妥当性は確認されている³⁴⁾³⁹⁾。この尺度は、平木のアサーションの定義¹⁵⁾を踏襲し、「アサーティブ (6項目)」、「アグレッシブ (5項目)」、「ノンアサーティブ (4項目)」の全15項目で構成された3因子構造の尺度である。回答は、15項目に対し、「いいえ (1点)」、「わからない (2点)」、「はい (1点)」の3件法で回答を求めた。児童用アサーション尺度の下位尺度の得点は各項目の得点の和で求めた。また、合計得点は、「アサーティブ」得点と、得点を逆転した「ノンアサーティブ」の各項目の和から、「アグレッシブ」の得点の差で求められる(「アサーティブ」+「得点を逆転したノンアサーティブ」-「アグレッシブ」)。

(3) スポーツ経験

児童の学校活動時間外の過去のスポーツ経験を測るため、笹川スポーツ財団スポーツライフデータ²⁹⁾の調査方法を参考に作成し回答を求めた。具体的な調査内容としては、小学校1年以降のスポーツ経験の「頻度」: 1週間あたりの回数(回/週)、「時間」: 1回あたりの活動時間(時間/回)、「期間」: 何年実施していたか、活動時の指導者の有無であった(添付資料参照)。

第4節 調査の手続き

本調査は、順天堂大学大学院スポーツ健康科学研究科の倫理審査(院29-25)を経て行われた。調査は、教育委員会、校長、学級担任、保護者、本人から書面と口頭によって同意を得た後に質問紙調査を実施した。

第5節 分析の手続き

本研究では最初に、スポーツ経験を分類する上で、児童におけるスポーツ経験の実態を把握するために、下記のようにして合計時間を求めた。

時間(1回あたり) × 回数(1週間あたり) × 期間(年数) = スポーツ経験の合計時間

スポーツ経験の合計時間を求めてから、四分位法を用いてスポーツ経験がある者を4群に分類した。これらのスポーツ経験がある者4群とスポーツ経験のない者1群で合計5群を作成した。

次に、児童における社会的スキルの実態について把握をするために、社会的スキルを測定する共感性とアサーションの得点の平均値と標準偏差を算出した。

また、個人の属性（性別、学年）によって違いがみられるのかを検討するため、個人の属性（性別、学年）を独立変数、共感性とアサーションの得点を従属変数として、2要因分散分析を行った。

最後に、スポーツ経験別での社会的スキルに違いがみられるのかを検討するために、スポーツ経験別での5群を独立変数、共感性とアサーションの得点を従属変数、学年と性別を共変数に設定した共分散分析を行った。その際、効果量 (f^2) の値も求めた。なお、効果量 (f^2) の基準は、Small (効果量小) = .01–.05、Medium (効果量中) = .06–.13、Large (効果量大) = .14 以上、とされており、独立変数が従属変数に及ぼす影響力として用いた⁸⁾。

第5章 結果

第1節 スポーツ経験の実態

(1) スポーツ経験の実態

4年生におけるスポーツ経験のない児童を除いた、スポーツ経験時間の最小値は、96時間で、最大値は、4032時間であった。5年生におけるスポーツ経験のない児童を除いた、スポーツ経験時間の最小値は、32時間で、最大値は、4944時間であった。6年生におけるスポーツ経験のない児童を除いた、スポーツ経験時間の最小値は、32時間で、最大値は、6048時間であった（表1参照）。

表1. スポーツ経験の合計時間

	4年生	5年生	6年生
最小値	96時間	32時間	32時間
最大値	4032時間	4944時間	6048時間

(2) スポーツ経験の分類

児童におけるスポーツ経験の分類をするために、四分位法を用いて、スポーツ経験のある児童を4群とスポーツ経験のない群に分類した（表2参照）。

4年生におけるスポーツ経験の分類の結果、0（経験のない群）が27名であった。第1四分位が288時間であり、1-第1四分位（最も経験の少ない群）までが15名であった。第2四分位が576時間であり、第1四分位-第2四分位（やや経験の少ない群）までが19名であった。第3四分位が1008時間であり、第2四分位-第3四分位（やや経験の多い群）までが12名であった。第3四分位-100（最も経験の多い群）までが15名であった。

5年生におけるスポーツ経験の分類の結果、0（経験のない群）が23名であった。第1四分位が144時間であり、1-第1四分位（最も経験の少ない群）までが20名であった。第2四分位が336時間であり、第1四分位-第2四分位（やや経験の少ない群）までが21名であった。第3四分位が864時間であり、第2四分位-第3四分位（やや経験

の多い群)までが19名であった。第3四分位-100(最も経験の多い群)までが19名であった。

6年生におけるスポーツ経験の分類の結果、0(経験のない群)が27名であった。第1四分位が240時間であり、1-第1四分位(最も経験の少ない群)までが20名であった。第2四分位が432時間であり、第1四分位-第2四分位(やや経験の少ない群)までが16名であった。第3四分位が816時間であり、第2四分位-第3四分位(やや経験の多い群)までが15名であった。第3四分位-100(最も経験の多い群)までが17名であった。

3学年の合計人数は、0(経験のない群)が77名であった。1-第1四分位(最も経験の少ない群)までが55名であった。第1四分位-第2四分位(やや経験の少ない群)までが56名であった。第2四分位-第3四分位(やや経験の多い群)までが46名であった。第3四分位-100(最も経験の多い群)までが51名であった。

表 2. スポーツ経験の分類

群名	四分位	合計人数	4年生人数	5年生人数	6年生人数	運動頻度の目安
スポーツ経験なし群	0	77名	27名	23名	27名	—
最もスポーツ経験の少ない群	1	15名	20名	20名	20名	週1回
	第1四分位	55名 (96時間～ 288時間)	(32時間～ 144時間)	(32時間～ 240時間)	1年間	
ややスポーツ経験の少ない群	第1四分位	19名	21名	16名	週2回	
	第2四分位	56名 (320時間～ 576時間)	(184時間～ 336時間)	(264時間～ 432時間)	2～3時間 2年間	
ややスポーツ経験の多い群	第2四分位	12名	19名	15名	週3回	
	第3四分位	46名 (588時間～ 1008時間)	(360時間～ 864時間)	(450時間～ 816時間)	2～3時間 3年間	
最もスポーツ経験の多い群	第3四分位	15名	19名	15名	週3回	
	100	51名 (1152時間～ 4032時間)	(912時間～ 4944時間)	(864時間～ 6048時間)	2～3時間 4年間	

第2節 社会的スキルの実態

児童における社会的スキルの実態を把握するため、共感性の合計得点および下位尺度の得点、アサーションの合計得点および下位尺度の平均値と標準偏差を算出した（表3参照）。

その結果、共感性の下位尺度、「他者感情への敏感性」の平均値は、3.7（標準偏差 0.95）であった。「他者のポジティブな感情の共有」の平均値は、3.7（標準偏差 1.12）であった。「他者のネガティブな感情の共有」の平均値は、3.2（標準偏差 1.16）であった。「他者のネガティブな感情への同情」の平均値は、3.9（標準偏差 0.85）であった。「視点取得」の平均値は、3.7（標準偏差 0.98）であった。「他者のポジティブな感情への好感」の平均値は、4.1（標準偏差 0.82）であった。

アサーションの「合計得点」の平均値は、17.5（標準偏差 3.88）であった。アサーションの下位尺度、「アサーティブ」の平均値は、15.0（標準偏差 2.12）であった。「アグレッシブ」の平均値は、7.5（標準偏差 2.01）であった。「ノンアサーティブ」の平均値は、6.0（標準偏差 1.89）であった。

表 3. 社会的スキルの実態

	平均値	標準偏差
共感性	—	—
他者感情への敏感性	3.7	0.95
他者のポジティブな感情の共有	3.7	1.12
他者のネガティブな感情の共有	3.2	1.16
他者のネガティブな感情への同情	3.9	0.85
視点取得	3.7	0.98
他者のポジティブな感情への好感	4.1	0.82
アサーション合計得点	17.5	3.88
アサーティブ	15.0	2.12
アグレッシブ	7.5	2.01
ノンアサーティブ	6.0	1.89

第3節 社会的スキルの性差と学年差

児童における社会的スキルにおいて、性差及び学年差があるのか否かを調べるため、独立変数を個人属性（性別、学年）、従属変数を共感性得点とアサーション得点とし、2要因分散分析を行った（表4参照）。

その結果、性別の主効果を確認すると、共感性の下位尺度、「他者感情への敏感性」では、有意な差は確認されなかった。「他者のポジティブな感情の共有」では、女子が男子よりも高いことが確認された ($p < .01$)。「他者のネガティブな感情の共有」では、女子が男子よりも高いことが確認された ($p < .001$)。「他者のネガティブな感情への同情」では、女子が男子よりも高いことが確認された ($p < .05$)。「視点取得」では、女子が男子よりも高いことが確認された ($p < .01$)。「他者のポジティブな感情への好感」では、女子が男子よりも高いことが確認された ($p < .05$)。

また、アサーションの「合計得点」では、女子が男子よりも高いことが確認された ($p < .05$)。アサーションの下位尺度、「アサーティブ」では、女子が男子よりも高いことが確認された ($p < .05$)。「アグレッシブ」では、男子が女子よりも低いことが確認された。 ($p < .05$)。「ノンアサーティブ」では、有意な差は確認されなかった。

学年の主効果を確認すると、共感性の下位尺度、「他者感情への敏感性」では、有意な差は確認されなかった。「他者のポジティブな感情の共有」では、有意な差は確認されなかった。「他者のネガティブな感情の共有」では、有意な差は確認されなかった。「他者のネガティブな感情への同情」では、有意な差は確認されなかった。「視点取得」では、6年生が5年生よりも高いことが確認された ($p < .05$)。「他者のポジティブな感情への好感」では、有意な差は確認されなかった。

アサーションの「合計得点」では、有意な差は確認されなかった。アサーションの下位尺度、「アサーティブ」では、有意な差は確認されなかった。「アグレッシブ」では、有意な差は確認されなかった。「ノンアサーティブ」では、6年生が4年生より低いことが確認された ($p < .05$)。

なお、性別と学年の交互作用は確認されなかった。

表 4. 社会的スキルの性差と学年差

	4年生(n=88)		5年生(n=102)		6年生(n=95)		主効果		多重比較	交互作用
	男子(n=40)		女子(n=48)		男子(n=46)		女子(n=56)			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
共感性	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
他者感情への敏感性	3.6 (0.92)	3.7 (0.88)	3.6 (0.96)	3.7 (1.08)	3.7 (0.99)	4.1 (0.98)	2.75	2.40	—	0.38 n.s.
他者のポジティブな感情の共有	3.6 (1.05)	3.9 (1.03)	3.4 (1.16)	3.7 (1.25)	3.4 (1.18)	4.1 (1.06)	12.01 **	1.35	—	0.98 n.s.
他者のネガティブな感情の共有	2.9 (1.13)	3.7 (1.08)	2.9 (1.10)	3.3 (1.21)	2.6 (1.17)	3.8 (1.02)	37.14 ***	0.44	—	2.64 n.s.
他者のネガティブな感情への同情	3.9 (0.82)	4.1 (0.95)	3.8 (0.88)	3.9 (0.87)	3.7 (0.92)	4.1 (0.87)	6.21 *	0.36	—	0.88 n.s.
視点取得	3.9 (0.82)	3.9 (0.87)	3.4 (1.08)	3.5 (1.11)	3.4 (1.04)	4.1 (0.90)	11.17 **	2.96 *	5<6	1.62 n.s.
他者のポジティブな感情への好感	4.1 (0.89)	4.3 (0.79)	4.1 (0.87)	4.2 (0.86)	3.9 (0.89)	4.3 (0.84)	6.78 *	0.11	—	0.48 n.s.
アサーション合計得点	17.0 (3.65)	18.2 (3.30)	16.9 (3.79)	17.9 (4.36)	17.2 (3.86)	18.0 (4.11)	4.91 *	0.07	—	0.07 n.s.
アサーティブ	14.6 (2.20)	15.6 (1.49)	14.6 (2.27)	15.2 (2.11)	14.9 (2.42)	15.1 (2.19)	6.14 *	0.23	—	0.93 n.s.
アグレッシブ	7.4 (2.20)	6.9 (1.63)	7.6 (2.05)	7.3 (1.73)	8.2 (2.62)	7.2 (2.08)	5.82 *	1.85	—	0.88 n.s.
ノンアサーティブ	6.2 (2.00)	6.5 (2.18)	6.1 (1.83)	6.0 (1.74)	5.4 (1.70)	5.8 (1.87)	0.66	3.48 *	6<4	0.43 n.s.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ n.s. = nonsignificant

第4節 スポーツ経験別での社会的スキルの比較

児童におけるスポーツ経験別での社会的スキルの比較をするために、独立変数をスポーツ経験別での5群、従属変数を共感性得点とアサーション得点、共変量に性別と学年とし、共分散分析を行った(表5参照)。

その結果、共感性の下位尺度、「他者感情への敏感性」では、最も経験の多い群が経験なし群、最も経験の少ない群、やや経験の少ない群よりも高いことが確認された($p < .01$)。「他者のポジティブな感情の共有」では、最も経験の多い群が経験なし群よりも高いことが確認された($p < .05$)。「他者のネガティブな感情の共有」では、有意な差は確認されなかった。「他者のネガティブな感情への同情」では、有意な差は確認されなかった。「視点取得」では、最も経験の多い群が経験なし群よりも高いことが確認された($p < .05$)。「他者のポジティブな感情への好感」では、最も経験の多い群が経験なし群よりも高いことが確認された($p < .05$)。

アサーションの「合計得点」では、有意な差は確認されなかった。アサーションの下位尺度、「アサーティブ」では、最も経験の多い群が経験なし群よりも高いことが確認された($p < .05$)。「アグレッシブ」では、有意な差は確認されなかった。「ノンアサーティブ」では、有意な差は確認されなかった。

有意差を確認された各変数および因子の効果量を確認したところ、共感性の下位尺度、「他者感情への敏感性」では、 $\eta^2 = .05$ (効果量小)であった。「他者のポジティブな感情の共有」では、 $\eta^2 = .04$ (効果量小)であった。「視点取得」では、 $\eta^2 = .03$ (効果量小)であった。「他者のポジティブな感情への好感」では、 $\eta^2 = .03$ (効果量小)であった。

また、アサーションの下位尺度、「アサーティブ」では、 $\eta^2 = .03$ (効果量小)であった。

表 5. スポーツ経験別での社会的スキルの比較

	A: 経験なし群 (n = 77)		B: 最も経験の 少ない群 (n = 55)		C: やや経験の 少ない群 (n = 56)		D: やや経験の 多い群 (n = 46)		E: 最も経験の 多い群 (n = 51)		F値	多重比較	η^2	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD				
共感性	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
他者感情への感受性	3.6	(0.97)	3.6	(0.92)	3.8	(1.01)	3.8	(1.11)	4.0	(1.10)	4.21	**	A, B, C < E	.05
他者のポジティブな感情の共有	3.4	(1.22)	3.6	(0.97)	3.8	(1.08)	3.7	(1.11)	4.0	(1.10)	2.58	*	A < E	.04
他者のネガティブな感情の共有	3.0	(1.10)	3.1	(1.06)	3.3	(1.09)	3.3	(1.26)	3.4	(1.20)	2.28			.03
他者のネガティブな感情への同情	3.8	(0.85)	4.0	(0.76)	3.8	(0.88)	4.0	(0.85)	4.0	(0.87)	1.45			.02
視点取得	3.5	(0.97)	3.7	(0.89)	3.6	(0.90)	3.7	(1.17)	4.0	(0.96)	2.43	*	A < E	.03
他者のポジティブな感情への好感	4.0	(0.87)	4.2	(0.79)	4.2	(0.80)	4.3	(0.80)	4.4	(0.77)	2.50	*	A < E	.03
ソーシャルスキル得点	16.8	(3.75)	17.5	(4.05)	17.9	(3.78)	17.5	(3.69)	18.3	(4.09)	1.49			.02
アサーティブ	14.6	(2.20)	15.0	(2.22)	15.1	(2.04)	15.0	(1.84)	15.7	(2.08)	2.61	*	A < E	.03
アグレッシブ	7.7	(2.20)	7.4	(2.12)	7.3	(1.50)	7.2	(1.91)	7.7	(2.21)	0.49			.01
ノンアサーティブ	6.1	(1.74)	6.0	(1.90)	5.9	(1.68)	6.2	(2.20)	5.7	(2.22)	0.54			.01

* $p < .05$, ** $p < .01$ $\eta^2 = .01-.05 = \text{Small}$, $.06-.13 = \text{Medium}$, 1.4 以上 = Large

第6章 考察

本研究の目的は、児童におけるスポーツ経験と社会的スキルの関連について検討することであった。

第1節 スポーツ経験の実態

児童におけるスポーツ経験の実態を把握するため、学年ごとにスポーツ経験の最小値と最大値を算出した。その結果、スポーツ経験のない児童を除いた4年生における、スポーツ経験時間の最小値は、96時間で、最大値は、4032時間であった。5年生における、スポーツ経験時間の最小値は、32時間で、最大値は、4944時間であった。6年生における、スポーツ経験時間の最小値は、32時間で、最大値は、6048時間であった。

最小値においては、4年生が5年生及び6年生よりも高かった。このことは、4年生の運動を最も行っていない者が、5年生及び6年生の運動を最も行っていない者よりも1回あたりの活動時間が長いために生まれた差であると考えられる。一方で、最大値においては、学年が上がることにスポーツ経験が高くなっている。これは、学年が上がるにつれて、経験している年数が多くなることから生じた差と考えられる。

第2節 社会的スキルの実態

児童における社会的スキルの実態を把握するため、各尺度の得点の平均値と標準偏差を算出した。

その結果、共感性の下位尺度、「他者感情への敏感性」の平均値は3.7（標準偏差0.95）、「他者のポジティブな感情の共有」の平均値は3.7（標準偏差1.12）、「他者のネガティブな感情の共有」の平均値は3.2（標準偏差1.16）、「他者のネガティブな感情への同情」の平均値は3.9（標準偏差0.85）、「視点取得」の平均値は3.7（標準偏差0.98）、「他者のポジティブな感情への好感」の平均値は4.1（標準偏差0.82）となっている。

この尺度を作成した際の平均値は、「他者感情への敏感性」の平均値は3.5、「他者のポジティブな感情の共有」の平均値は3.5、「他者のネガティブな感情の共有」の平均値は3.1、「他者のネガティブな感情への同情」の平均値は3.9、「視点取得」の平均値は3.5、「他者のポジティブな感情への好感」の平均値は3.9となっていた²⁵⁾。これらの得点と比較してみると、「他者のネガティブな感情への同情」以外の下位尺度で、本研究の対象者の得点が高いことが伺える。

また、アサーションの「合計得点」の平均値は 17.5（標準偏差 3.88）、下位尺度「アサーティブ」の平均値は 15.0（標準偏差 2.12）、「アグレッシブ」の平均値は 7.5（標準偏差 2.01）、「ノンアサーティブ」の平均値は 6.0（標準偏差 1.89）となっている。

この尺度を作成した際の平均値は、アサーションの「合計得点」の平均値は 19.1、下位尺度「アサーティブ」の平均値は 15.6、「アグレッシブ」の平均値は 6.9、「ノンアサーティブ」の平均値は 10.3 であった¹⁵⁾。これらを比較すると、本研究の対象者のアサーションは低いと言える。

第 3 節 社会的スキルの性差と学年差

児童における社会的スキルの性差と学年差の実態を把握するため、2 要因の分散分析を用いて、性別と学年で各尺度の得点の平均値に違いが見られるのかを確認した。

その結果、性差の実態では、共感性の下位尺度の「他者のポジティブな感情の共有」「他者のネガティブな感情の共有」「他者のネガティブな感情への同情」「視点取得」「他者のポジティブな感情への好感」において、女子が男子よりも高いことが示された。共感性は、女子が男子よりも高いことが先行研究で報告されている⁷⁾ことから、先行研究を支持する結果であった。

Gilligan は、女性が他者への思いやりや他者を傷つけないことに配慮する傾向があることを報告している¹⁴⁾。このことから、女子が男子よりも高い共感性を示したのではないかと考えられる。また、小学校 4 年生から 6 年生の児童においてすでに共感性に性差が生じているという見方もできる。この性差がいつ頃生じるのかは明らかにされていないが今後検討の余地があると言える。

アサーションの「合計得点」および、下位尺度の「アサーティブ」においては、女子が男子よりも高いことが示された。しかしながら、「アグレッシブ」に関しては、男子が女子よりも高いことが示された。したがって、男子が女子より攻撃性が高いことが考えられる。アサーションは、女子において「アサーティブ」傾向であること、また、「アグレッシブ」は低いことが報告³²⁾されており、先行研究を支持する結果であった。

安藤は、男女でコミュニケーションの取り方に違いがあることを指摘している²⁾。女子は、友人や家族と対立を招きたくないという傾向が強いことが報告されており³⁴⁾、言葉を選びながらコミュニケーションをとっている可能性がある。自己の主張を大切にするとともに他者の気持ちも大切にするために「アグレッシブ」な言葉を使わずに、「アサーテ

ィブ」な言葉を使って相手に気持ちを伝えているため、女子が男子よりも「合計得点」および「アサーティブ」が高くなったと考えられる。

男子は、友人や家族と対立してでも主張をする傾向があることが報告されている³⁴⁾。つまり、他者の気持ちをよりも自分の主張を大切にしている特徴がある。他者の気持ちに配慮しないため、「アサーティブ」な言葉をよりも「アグレッシブ」な言葉を使うことから、男子が女子よりも「アグレッシブ」が高くなったと考えられる。

学年差の実態では、共感性の下位尺度の「視点取得」において、6年生が5年生よりも高いことが示された。共感性は、中学生から大学生にかけて高くなっていくことが報告³⁶⁾されている。つまり、中学生から共感性が高くなることが明らかになっている。しかし、本研究では、児童期からすでに学年差が生じることが明らかになった。

小学生の高学年から他者の気持ちに共感する傾向が高くなることが報告³²⁾されている。このことから、学年が上がることでよりいろいろな視点に立つことができ、「視点取得」において6年生が5年生より高くなったと考えられる。

アサーションの下位尺度の「ノンアサーティブ」においては、6年生が4年生より低いことが示された。つまり、6年生は4年生より「ノンアサーティブ」ではないことになる。アサーションにおいては、発達段階をとらえた先行研究は見受けられないが、6年生の児童は、4年生の児童に比べて自己表現を行うスキルを身につけていると考えられる。また、共感性の「視点取得」が高いことで、相手の立場に立つことができ、どのように伝えれば、相手に伝わるのかを理解して主張をするようになるため、「ノンアサーティブ」では、6年生が4年生より低くなったと考えられる。

第4節 スポーツ経験別での社会的スキルの比較

児童のスポーツ経験別での社会的スキルの比較をするために、共分散分析を用いて、スポーツ経験別で各尺度の得点平均値に違いが見られるのかを確認した。

その結果、共感性の下位尺度の「他者のポジティブな感情の共有」、「視点取得」、「他者のポジティブな感情への好感」において、最もスポーツ経験の多い群がスポーツ経験なし群より高いことが確認された。また、「他者感情への敏感性」において、最もスポーツ経験の多い群がスポーツ経験なし群、最もスポーツ経験の少ない群、やや経験のスポーツ経験の少ない群よりも高いことが確認された。

これは、監督やチームメイトの考えや気持ちを理解するといった、スポーツに含まれる他者と関わる機会を数多く経験したためだと考えられる。例えば、勝つための戦略や技術的な指導をされている際に、何を意図して言っているのか、何の目的を伝えようとしているかなど他者の気持ちを考える機会が生じる。また、チームメイトの勝利をチームメイトと一緒に喜ぶことは他者と感情を共有することとなる。このような機会がスポーツ経験の中では数多く経験された可能性がある。このことによって最もスポーツ経験の多い群が他の群と比較して高い値を示したと考えられる。

アサーションの下位尺度の「アサーティブ」で、最もスポーツ経験の多い群がスポーツ経験なし群よりも高いことが示された。

これは、スポーツの中で他者の気持ちに配慮したコミュニケーションが求められる場面を多く経験したためだと考えられる。例えば、サッカーやバスケットボールなどの団体競技でも、テニスや水泳などの個人競技であっても、練習を行う際はチームメイトと一緒に活動をする。その際に、チームメイトに戦術や戦略を伝える時には「アサーティブ」に自己表現をする必要がある。このような機会によって、最もスポーツ経験の多い群がスポーツ経験なし群と比較して高い値を示したと考えられる。

効果量については.03～.05と値は Small（効果量小）であったが、これは、過去のスポーツ経験を後ろ向きに調査したため統制しきれない交絡要因が存在するためと考えられる。今回の結果からは、統計学的な有意差と効果量が確認されたことから、スポーツ経験は少なからず社会的スキルに影響していると考えられる。

第7章 研究の限界

本研究は、少なくとも次の2つの点で課題が残る。

1点目としては、対象者が児童の高学年のみであったことが挙げられる。本研究で使用した尺度は高学年専用であったため、児童の全学年にとることができなかった。そのため、児童期でのスポーツ経験の影響ではなく、あくまで高学年だけの結果として解釈をしなければならない。そのため今後は、全学年に調査を行えるような尺度を作成する必要があると言える。

2点目として、地域差を考慮することができていないことが挙げられる。本研究では、関東圏内の小学校でのみの調査であったため、都市部と地方によって結果が異なる可能性がある。そのため今後は、関東地方だけでなく、日本全国の小学生に調査を行う必要があると言える。

第8章 結論

児童におけるスポーツ経験と社会的スキルの関連が示された。具体的には、スポーツ経験の多い児童は、共感性の「他者のポジティブな感情の共有」「視点取得」「他者のポジティブな感情への好感」「他者感情への敏感性」、アサーションの「アサーティブ」が高かった。このことから、スポーツ経験は児童の社会的スキルの獲得に貢献する可能性が示された。

謝辞

本論文執筆にあたり、ご指導ご鞭撻をいただきました川田裕次郎助教をはじめ、広沢正孝客員教授、柴田展人教授、その他ご支援いただきました多くの皆様に深く感謝申し上げます。

本調査にあたり、ご協力をいただきました小学校の皆様に深く感謝申し上げます。

論文審査並びにご指導いただきました菅波盛雄教授、飯嶋正博先任准教授に厚く御礼申し上げます。

スポーツ心理学研究室並びに精神保健学教室の大学院生の皆様に深く感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 相川 充 (2009) . 新版人づきあいの技術—社会的スキルの心理学. サイエンス社.
- 2) 安藤 有美 (2009) . 性差の観点からみたアサーション研究の概観. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 心理発達科学, 56, 95-104.
- 3) 兄井 彰 (2010) . 大学キャンプ実習が参加者の社会的スキルに及ぼす影響—KiSS18 による検討—. 日本体育学会大会予稿集, 61, 112.
- 4) 青木 邦男 (2005) . 高校運動部員の社会的スキルとそれに関連する要因. 国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要, 5, 25-34.
- 5) Argyle, M. (1967). *The psychology of interpersonal behaviour*. Penguin Books.
- 6) Argyle, M. (1981). *Social skills and health*. Miethnen.
- 7) 浅川 潔司・松岡 砂織 (1987) . 児童期の共感性に関する発達の研究. 教育心理学研究, 35(3), 231-240.
- 8) Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* 2nd edn.
- 9) 大坊 郁夫 (2012) . 幸福を目指す対人社会心理学 対人コミュニケーションと対人関係の科学. ナカニシヤ出版.
- 10) Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Madison, WI: Brown & Benchmark. (デイヴィス, M.H 菊池章夫(訳)(1999). 共感の社会心理学川島書店)
- 11) Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 25-30.
- 12) Feshbach, N. D. (1976). Empathy in children: A special ingredient of social development, Invited address to the meeting of the Western Psychological Association Los Angeles, April.
- 13) 藤森 立男 (2002) . 社会的スキル. 古畑和孝・岡隆 (編) 社会心理学小辞典 [増補版] 有斐閣.
- 14) Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Harvard University Press.
- 15) 半田 将之 (2007) . 児童用アサーション尺度作成の試み. 創価大学大学院紀要, 29, 239.
- 16) 平木 典子 (1993) . アサーション・トレーニング. 日本精神技術研究所.
- 17) Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. *Emotions, cognition, and behavior*, 103-131.
- 18) 石川 信一・岩永 三智子・山下 文大・佐藤 寛・佐藤 正二 (2010) . 社会的スキル訓練による児童の抑うつ症状への長期的効果. 教育心理学研究, 58, 372-384.
- 19) 石倉 忠夫 (2000) . 体育実技受講生における大学 1 年生の社会的スキルと孤独感の関係. 同志社保健体育, (39), 61-77.
- 20) 菊池 章夫 (1988) . 思いやりを科学する—向社会行動の心理とスキル—. 川島書店.
- 21) 金 慶美・伊藤 義実 (2007) . 日韓における児童・青年期 (小・中・高校生) の自己主張・表現行動の検討—文化差・発達差・性差—. 人間性心理学研究, 25, 51-62.
- 22) McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- 23) 用松 敏子・坂中 正義 (2004) . 日本におけるアサーション研究に関する展望. 福岡教育大学紀要, 53(4), 219-226.
- 24) 文部科学省 (2017) . 第 2 期スポーツ基本計画.
- 25) 村上 達也・西村 多久磨・櫻井 茂男 (2014) . 小中学生における共感性と向社会的行動および攻撃行動の関連: 子ども用認知・感情共感性尺度の信頼性・妥当性の検討. 発達心理学研究, 25(4), 399-411.

- 26) 村上 達也・西村 多久磨・櫻井 茂男 (2014) . 家族, 友だち, 見知らぬ人に対する向社会的行動. 一対象別向社会的行動尺度の作成一. 教育心理学研究, 64, 156-169.
- 27) Nakaie, H., Kawata Y., Yamaguchi, S., Shimizu, H., Shibata, N., Hirosawa, M. (2017). Relationship between frequency of exercise outside school and social skills among Japanese elementary school students: Cross-sectional study. 8th International Conference on Applied Human Factors and Ergonomics, California, USA. CD-ROM
- 28) 西村 多久磨・村上 達也・櫻井 茂男 (2015) . 共感性を高める教育的介入プログラム. 教育心理学研究, 63(4), 453-466.
- 29) 笹川スポーツ財団 (2016) . 青少年のスポーツライフ・データ 2015
- 30) Shimizu, H., Kawata, Y., Nakaie, H., Shibata, N., Hirosawa, M. (2017). Relationship between social skills and school adjustment among Japanese elementary school students. 8th International Conference on Applied Human Factors and Ergonomics, California, USA. CD-ROM
- 31) 島本 好平・石井 源信 (2007) . スポーツ経験とライフスキルの因果モデル構成の試み. スポーツ心理学研究, 34(2), 1-9.
- 32) 杉山 憲司・中里 至正・矢沢 圭介 (1990) . 共感性の発達に関する研究—シチュエーションテストによる共感性の質的変容家庭の検討. 東洋大学紀要教養課程篇, (29), 19-34.
- 33) 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, 2, 92-96.
- 34) 高橋 真理・川崎 尚子・斉藤 ふくみ (2013) . アサーショントレーニングによる児童の自己主張行動の変化について. 茨城大学教育実践研究, 茨城大学教育学部附属教育実践総合センター 編, (32), 139-149.
- 35) 登張 真稲 (2000) . 多次的視点に基づく共感性研究の展望. 性格心理学研究, 9(1), 36-51.
- 36) 登張 真稲 (2003) . 青年期の共感性の発達: 多次的視点による検討. 発達心理学研究, 14(2), 136-148.
- 37) 上地 広昭・竹中 晃二・鈴木 英樹・岡 浩一朗 (2003) . 子どもの身体活動が社会的スキルおよびストレスに対する認知的評価に及ぼす影響. 健康心理学研究, 16(1), 11-20.
- 38) 渡辺 弥生 (1996) . ソーシャル・スキル・トレーニング. 日本文化科学社
- 39) 山根 由梨・深見 俊崇・石野 陽子. (2016) . 児童のアサーションと自尊感情との関連. 島根大学教育臨床総合研究, 15, 107-121.

Summary

Relationship between sports experience and social skills among Japanese elementary school students

Hiroki Nakaie

Background of Purpose

Social skills are the ability to respond appropriately in various social situations and to facilitate human relationships. Social skills are defined as behaviors that help people adjust to their social lives and maintain good relationships with others without compromising their individuality (Fujimori, 2002). Social skills consist of cognitive (empathy) and behavioral (assertion) aspects. The lack of social skills may cause problems in school adjustment. The Japanese government expects that exercise improves social skills, but the relationship between the two has not been clarified. Therefore, this study clarifies the relationship between sports experience and social skills.

Method

Participants were 285 (4th grade: 40 boys, 48 girls, 5th grade: 46 boys, 56 girls, 6th grade: 43 boys, 52 girls, $M = 10.3$, $SD = \pm 0.90$) Japanese elementary school students. The questionnaire consisted of demographic data (gender, grade), past experience of sports outside school time (frequency and duration), the Cognitive and Emotional Empathy Scale for Children (Murakami et al., 2014), and the Children's Assertiveness Inventory (Handa, 2008). We conducted a two-factor analysis of variance with gender and grade as independent variables and social skills as the dependent variable. Next, we performed covariance analysis with sports experience as an independent variable, social skills as a dependent variable, and gender and grade as covariates.

Results & Discussion

A main effect of gender on empathy indicated that girls showed higher values than boys. A main effect of gender on assertion indicated that boys showed higher values than girls. A main effect of grade on perspective taking indicated that 6th grade girls showed higher values than 5th grade girls. No interaction was found. Next, there were main effects of sports experience on the empathy subscales of "sensitivity to others' emotion," "sharing others' positive emotion," "perspective taking," and "regard for others' positive emotion," and the assertion subscale "assertive." These results suggest that children with more sports experience showed greater values than children with no, or less experience of sports.

Conclusion

From these results, gender and grade differences affect social skills in Japanese elementary school students and children who have sports experienced outside school time have stronger social skills compared to those of children without sports experience.

添付資料

運動に関する調査（4・5・6年生用）

このアンケートは、みなさんの普段の生活の様子を知り、よりよい教育を行うために役立っています。この質問は、学校の成績とは、全く関係ありません。思っていることを正直に教えてください。下に書いてある質問をよく読んで、あなたのことについて教えてください。もし、わからないところがあったら、まわりの大人にきいてください。

1. あなたのことについて教えてください。

(1) 学校名

() 小学校

(2) 学年

() 年

(3) 性別

1. 男 2. 女

(4) 年齢

() 歳

(5) 生年月日

西暦()年()月()日



2. あなたが、小学校に入学してから行った運動、スポーツ、運動遊びを回数の多いものから順に5つまで書き、「ア」～「カ」をお答えください。
 (体育の授業や学校行事のマラソン大会や水泳大会等は含めません)。

運動・スポーツ 運動遊びの名前	ア. その運動・スポーツをした回数はどのくらいですか。	イ. その運動・スポーツをした時間は、1回何分くらいですか。 (1時間30分の場合は90分と書いてください)	ウ. その運動・スポーツをした時の「きつさ」はだいたいどれくらいでしたか。(〇は1つだけ)
記入例 [野球]	記入例 1 1年間に 2 1カ月に 3 1週間に [2] 回	記入例 1回あたり およそ[30]分	記入例 1 かなり楽である 2 楽である 3 ややきつい 4 きつい 5 かなりきつい
1番目によくやった運動・スポーツ・運動遊びの名前 []	1 1年間に 2 1カ月に 3 1週間に [] 回	1回あたり およそ[]分	1 かなり楽である 2 楽である 3 ややきつい 4 きつい 5 かなりきつい
2番目によくやった運動・スポーツ・運動遊びの名前 []	1 1年間に 2 1カ月に 3 1週間に [] 回	1回あたり およそ[]分	1 かなり楽である 2 楽である 3 ややきつい 4 きつい 5 かなりきつい
3番目によくやった運動・スポーツ・運動遊びの名前 []	1 1年間に 2 1カ月に 3 1週間に [] 回	1回あたり およそ[]分	1 かなり楽である 2 楽である 3 ややきつい 4 きつい 5 かなりきつい
4番目によくやった運動・スポーツ・運動遊びの名前 []	1 1年間に 2 1カ月に 3 1週間に [] 回	1回あたり およそ[]分	1 かなり楽である 2 楽である 3 ややきつい 4 きつい 5 かなりきつい
5番目によくやった運動・スポーツ・運動遊びの名前 []	1 1年間に 2 1カ月に 3 1週間に [] 回	1回あたり およそ[]分	1 かなり楽である 2 楽である 3 ややきつい 4 きつい 5 かなりきつい

<p>エ. その運動・スポーツは、主にだれとしていましたか。(○は1つだけ)</p>	<p>オ. その運動・スポーツをする時には、コーチや監督など専門の指導者がいますか。(○は1つだけ)</p>	<p>カ. その運動・スポーツは、いつやっていましたか。(○はいくつでも可)</p>
<p>記入例</p> <p>1 ひとりで</p> <p>2 家族と</p> <p>3 学校の友だちと</p> <p>④ 学校以外の友だちと</p> <p>5 その他 []</p>	<p>記入例</p> <p>① いる</p> <p>2 いない</p>	<p>記入例</p> <p>① 1年生の時</p> <p>② 2年生の時</p> <p>③ 3年生の時</p> <p>④ 4年生の時</p> <p>5 5年生の時</p> <p>6 6年生の時</p>
<p>1 ひとりで</p> <p>2 家族と</p> <p>3 学校の友だちと</p> <p>4 学校以外の友だちと</p> <p>5 その他 []</p>	<p>1 いる</p> <p>2 いない</p>	<p>1 1年生の時</p> <p>2 2年生の時</p> <p>3 3年生の時</p> <p>4 4年生の時</p> <p>5 5年生の時</p> <p>6 6年生の時</p>
<p>1 ひとりで</p> <p>2 家族と</p> <p>3 学校の友だちと</p> <p>4 学校以外の友だちと</p> <p>5 その他 []</p>	<p>1 いる</p> <p>2 いない</p>	<p>1 1年生の時</p> <p>2 2年生の時</p> <p>3 3年生の時</p> <p>4 4年生の時</p> <p>5 5年生の時</p> <p>6 6年生の時</p>
<p>1 ひとりで</p> <p>2 家族と</p> <p>3 学校の友だちと</p> <p>4 学校以外の友だちと</p> <p>5 その他 []</p>	<p>1 いる</p> <p>2 いない</p>	<p>1 1年生の時</p> <p>2 2年生の時</p> <p>3 3年生の時</p> <p>4 4年生の時</p> <p>5 5年生の時</p> <p>6 6年生の時</p>
<p>1 ひとりで</p> <p>2 家族と</p> <p>3 学校の友だちと</p> <p>4 学校以外の友だちと</p> <p>5 その他 []</p>	<p>1 いる</p> <p>2 いない</p>	<p>1 1年生の時</p> <p>2 2年生の時</p> <p>3 3年生の時</p> <p>4 4年生の時</p> <p>5 5年生の時</p> <p>6 6年生の時</p>
<p>1 ひとりで</p> <p>2 家族と</p> <p>3 学校の友だちと</p> <p>4 学校以外の友だちと</p> <p>5 その他 []</p>	<p>1 いる</p> <p>2 いない</p>	<p>1 1年生の時</p> <p>2 2年生の時</p> <p>3 3年生の時</p> <p>4 4年生の時</p> <p>5 5年生の時</p> <p>6 6年生の時</p>

3. それぞれの質問について、自分にあてはまると思う番号に○をつけてください。

	まったくあてはまら ない	あまりあてはまら ない	どちらともい えない	ややあてはま る	とてもあてはま る
(1)ほかの人のちょっとした表じょうのへんかに気がつく	1	2	3	4	5
(2)しあわせそうな人がそばにいと、 自分も同じようにしあわせな気持ちになる	1	2	3	4	5
(3)かなしんでいる人といっしょにいと、自分も同じようになくなる	1	2	3	4	5
(4)つらそうにしている人を見ると、たいへんだなあと思う	1	2	3	4	5
(5)あいての立場になって、その人のつらい気持ちをりかいするように している	1	2	3	4	5
(6)部活やクラブ活動で良い成績をあげ、よろこんでいる人を見ると、 すごいなあと思う	1	2	3	4	5
(7)ほかの人の気持ちがかわると、すぐにわかる。	1	2	3	4	5
(8)うきうきしている人を見ると、自分までうきうきしてくる	1	2	3	4	5
(9)なやみがあって暗くなっている人といっしょにいと、 自分も暗い気持ちになる	1	2	3	4	5
(10)むりをしてがんばっている人を見ると、心配な気持ちになる	1	2	3	4	5
(11)あいての立場になって、その人の気持ちを考えるようにしている	1	2	3	4	5
(12)苦手だったことができるようになってよろこんでいる人を見ると、 やるなあと感心する	1	2	3	4	5
(13)ほかの人の気持ちのへんかに、びんかんだと思う。	1	2	3	4	5
(14)そばにうれしそうにしている人がいと、自分もうれしくなる	1	2	3	4	5
(15)そばにいと人がおちこんでいと、 自分も同じようにおちこんだ気持ちになる	1	2	3	4	5
(16)こまっている人を見ると、たいへんだなあと思う	1	2	3	4	5
(17)あいての身になって、その人の苦しい気持ちを りかいするようにしている	1	2	3	4	5
(18)どりよくが実ってよろこんでいる人を見ると、 がんばったなあと感心している	1	2	3	4	5
(19)ほかの人の表じょうやしぐさを、気をつけて見るようにしている	1	2	3	4	5
(20)よいことがあってよろこんでいる人を見ると、 自分もよろこびを感じる	1	2	3	4	5
(21)一人できびしそうにしている人を見ると、自分もきびしくなる	1	2	3	4	5

(22)そばにいる人がおちこんでいると、気のどくだなあと思う	1	2	3	4	5
(23)あいての立場になり、その人の幸せな気持ちを りかいするようにしている	1	2	3	4	5
(24)よいことがあって、うれしそうにしている人を見ると、 好ましいと思う	1	2	3	4	5

4. それぞれの質問について、自分にあてはまると思う番号に○をつけてください。

	いいえ	わからない	はい
(1)あなたは、先生が言ったことでも、へんだと思ったら、もういちど先生にたしかめる	1	2	3
(2)あなたは、やりたくないことを友だちからたのまれたらとき、にらみつける	1	2	3
(3)あなたは、買い物をして、おつりが少なくても、店の人に「おつりがたりません」となかなか言えない	1	2	3
(4)あなたは、友だちがトランプをしていてそれにはいりたいとき、「いれて」とていねいに言える	1	2	3
(5)あなたは、ほしいもの家族に買ってもらえないとき、「えーっ!」とどなる	1	2	3
(6)あなたは、自分が知らないことを聞かれても、「知らない」と言いにくい	1	2	3
(7)あなたは、家族にありがとうと言おうと思うとき、「ありがとう」と言う	1	2	3
(8)あなたは、おもちゃを友だちにこわされたとき、いつもより大きな声で友だちを怒る	1	2	3
(9)あなたは、そうじしているのに「そうじしていない」と友だちに言われたとき、なかなか言い返せない	1	2	3
(10)あなたは、先生からほめられておれいを言いたいとき、おれいを言う	1	2	3
(11)あなたは、友だちが自分とちがう意見を言ったとき、友だちに「ちがうよ!」と腹を立てて言う	1	2	3
(12)あなたは、テストの点数がまちがっていたとき、先生にきけない	1	2	3
(13)あなたは、なかよしの友だちから何かたのまれても、傷つけずにことわれる	1	2	3
(14)あなたは、家族に相談したいことがあるのにできないとき、「聞けよ!」といらいらす	1	2	3
(15)あなたは、友だちとけんかしたとき自分がわるいと気づいたら、自分からあやまる	1	2	3