

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

中学校における社会的スキル向上を目的とした  
スポーツ教育モデルに基づく体育授業の実践

学籍番号 4116021

氏名 清水 駿

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 中村 恭子

副査 萩原 朋子

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 社会的スキルの定義.....	3
第2節 学習指導モデル.....	6
第3節 スポーツ教育モデル.....	7
第4節 スポーツ教育モデルと社会的スキル.....	10
第3章 目的.....	11
第4章 方法.....	12
第1節 対象者と時期.....	12
第2節 実験デザイン.....	12
第3節 調査内容.....	18
第4節 実験手続き.....	20
第5節 分析方法.....	20
第5章 結果.....	22
第1節 社会的スキルの平均値と標準偏差.....	22
第2節 社会的スキルの性差.....	23
第3節 介入授業とベースライン授業の内容の比較（男子）.....	24
第4節 介入授業による学校生活における社会的スキルの変容（男子）.....	26
第5節 介入授業とベースライン授業の内容の比較（女子）.....	29
第6節 介入授業による学校生活における社会的スキルの変容（女子）.....	32
第6章 考察.....	35
第1節 介入前における対象者の社会的スキルの現状.....	35
第2節 介入授業とベースライン授業の内容の比較（男子）.....	35
第3節 介入授業による学校生活における社会的スキルの変容（男子）.....	36
第4節 介入授業とベースライン授業の内容の比較（女子）.....	37
第5節 介入授業による学校生活における社会的スキルの変容（女子）.....	39
第4節 研究の限界と今後の課題.....	40
第7章 結論.....	41
謝辞.....	42

引用文献 ..... 43

**Summary** ..... 45

添付資料

## 第1章 緒言

現代の中学校教育の現場は、校内暴力などの生徒の不適応に関する問題を抱えている。これらの不適応は社会的スキルの不足に起因する可能性が指摘されている<sup>20), 24)</sup>。児童や生徒の社会的スキルとは「個性をおろそかにすることなく、教師や友人との良好な関係を保ちながら学校生活への適応に役立つ行動」と定義される<sup>21)</sup>。

渡辺・蒲田<sup>24)</sup>は、中学生の不登校と社会的スキルの関連を調査したところ、不登校児の社会的スキルは登校児よりも低いことを報告している。また、Shimizu et al.<sup>20)</sup>は、小学校高学年において社会的スキルと学校適応の関連を調査したところ、男子においては関係開始に関わる社会的スキルの高い者の学校適応が良好であること、女子においては他者への配慮に関わる社会的スキルの高い者の学校適応が良好であることを報告している。これらのことから、子どもの社会的スキルを健全に育むことは、彼らの学校生活を充実したものにすることに繋がると言える。

社会的スキルの育成を目指して教育場面で注目を集めているのが「スポーツ教育モデル」である。スポーツ教育モデルは、アメリカのSiedentopによって提唱された学習指導モデルであり、「有能で、教養があり、情熱的なスポーツ人」を育成することを目的とした学習モデルの1つである。スポーツ教育モデルは、シーズン、チームへの所属、公式試合、クライマックスのイベント、記録の保持、祭典性といったスポーツの特性を活かしたカリキュラムと学習指導のモデルである。このスポーツ教育モデルでは、生徒中心の学習活動の中でモデルの特徴（スポーツの特性）が機能し、特にチームへの所属や多様な役割活動を生徒が経験することによって生徒の社会的な発達を促進するという成果が示されている<sup>19)</sup>。

社会的スキルの改善を目指したスポーツ教育モデルの実践研究を概観すると、大津ら<sup>14)</sup>は、児童を対象にスポーツ教育モデルを適用したフラッグフットボール、ユニホッケー、ファウストボールの授業を行った結果、教師が社会的な態度に一貫して関心を向けるようになること、教師が子どもの行動に積極的に働きかけを行うことで児童の体育授業場面での社会的な態度が変容（審判に文句を言わない、失敗した仲間を助けるなど）したことを報告している。

このように、先行研究では体育授業内で発揮される社会的スキルへの影響は検討されているが、それが学校生活における社会的スキルに与える影響を検討した研究は見られ

ない。学校生活における不適応行動を改善するためには学校生活での社会的スキルを高めることが重要となる。特に、中学生は「教師との関係」、「友人関係」、「部活動」など人間関係に関する出来事をストレスフルに感じるという報告があり<sup>15)</sup>、人間関係を構築するための社会的スキルの発揮が学校での適応に緊密に関連していることが想定される。

そこで本研究は、スポーツ教育モデルを取り入れた中学校の体育授業が社会的スキルの獲得に及ぼす影響を検討することを目的とする。体育授業によって学校生活で発揮される社会的スキルを向上できれば、学校生活での不適応行動の改善に寄与できると思われる。

## 第2章 文献考証

### 第1節 社会的スキルの定義

社会的スキル (Social skill) に関する概念は、1967年に社会心理学者 Argyle によって最初に提唱された<sup>3)</sup>。Argyle は対人的相互作用を概念化するために、対人的相互作用中に生起する一連の社会的な行動を運動スキルと類比した。図1は Argyle が示した運動スキルモデルである。この運動スキルモデルは、試合において相手に勝つなどの「動機・目標」を持っている者は、相手の行動などの外界の変化を「知覚」することによって、相手の行動が何を意図しているのかを「翻訳」し、その後、相手の行動に対応する「運動反応」を実行するという一連の流れが、目標が達成されるまで繰り返されるということを示している。

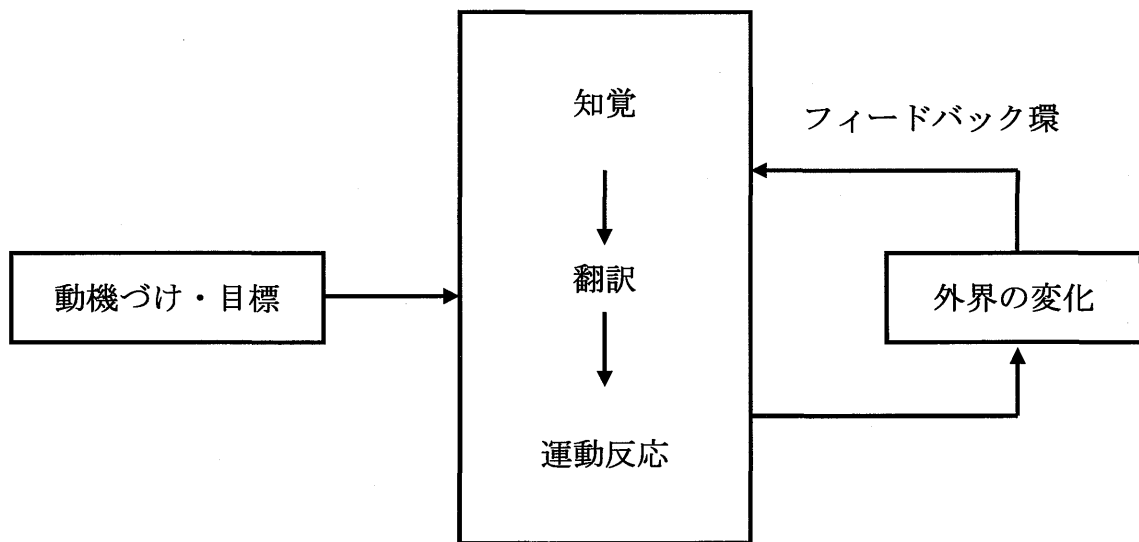


図1 運動スキルモデル (Argyle, 1967)

Argyle はこのような運動スキルと、対人的相互作用で必要とされるスキルは基本的に同様であると考え、運動スキルモデルを援用して社会的スキルモデルを作成した (図2)。この社会的スキルモデルは、人物Aと人物Bの対人的相互作用を人物Aの立場からみたものである。相手の状況を理解するなどの「目標」を達成するために、AはBについて「知覚」することによって、Bの行動が何を意図しているのかを「翻訳」し、その後、Bの行動に対応する「対人技術」を実行する。Aの「対人技術」の情報は、Bに伝わるのと同時に「フィードバック Y」によってA自身にも「知覚」される。Aの「対

人技術」に対して実行した B の「対人技術」の情報は、「フィードバック X」によって A にもたらされ、A はそれを「知覚」する。また、「フィードバック Z」によって「A の目標」にももたらされ、新たな「A の目標」が設定される。このような一連の流れが、目標が達成されるまで繰り返されることを示している。この社会的スキルモデルにより、Argyle<sup>4)</sup>は、社会的スキルを「相互作用を行う個人が目標を達成するのに効果がある社会的行動」と定義している。

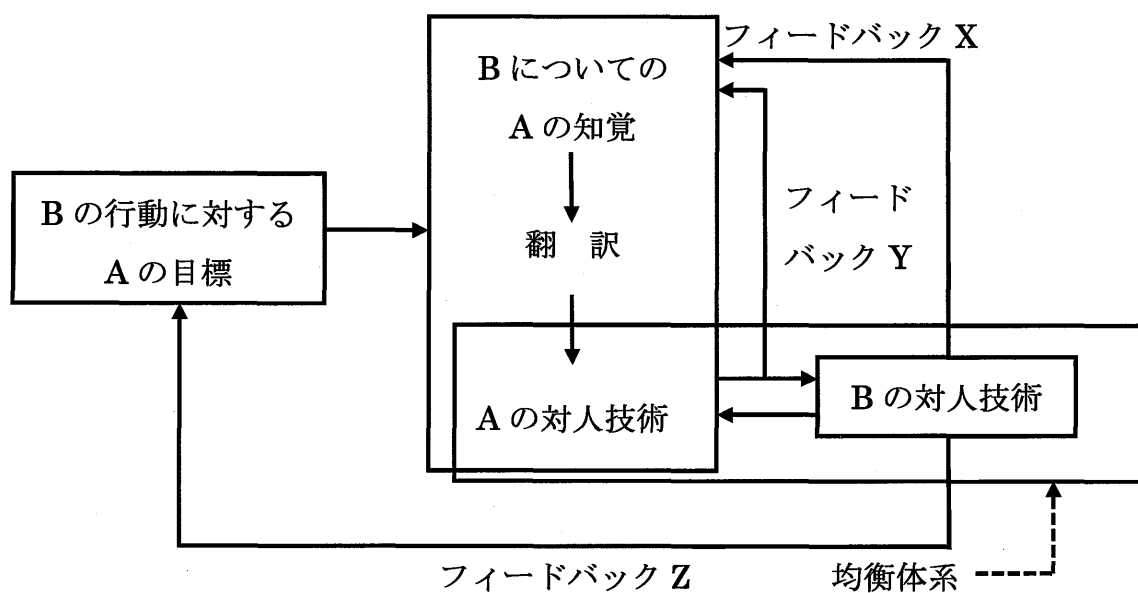


図2 社会的スキルモデル (Argyle, 1967)

社会的スキルの概念にはこのような発端があり、現在までに、さまざまな定義がなされている（表 1）。

表 1 社会的スキルの定義

Foster, Inderbitzen, & Nangle <sup>6)</sup>	ある特定の場面で、短期・長期的に、その子どもと周りの人間にとってポジティブな結果をもたらすと同時にネガティブな結果を最小限にする行動
Darden & Ginter <sup>5)</sup>	「社会的スキルのある人」=ある特定のスキルを持っていて、それらのスキルをどこでいつ使うかを知っている人
Segrin <sup>16)</sup>	他者と、適切な方法で効果的に接することを可能にするスキルや能力
相川 <sup>1)</sup>	対人関係の目標を達成するために、言語的・非言語的な対人行動を適切かつ効果的に実行する能力
相川 <sup>2)</sup>	対人場面において、個人が相手の反応を解釈し、それに応じて対人目標と対人反応を決定し、感情を統制したうえで対人反応を実行するまでの循環的な過程

表 1 のように、社会的スキルには様々な定義があり、研究者の間で統一的な定義は存在しない。その原因として相川<sup>2)</sup>は次の 3 つを挙げている。第一に、社会的スキルが包括的な概念であり、複雑で豊富な内容を持っていること、第二に、異なる分野（心理学、精神医学、教育学、犯罪学など）の研究者がそれぞれの目的に応じた概念を用いて研究を進めていること、第三に、社会的スキルの概念は一人の個人だけではなく、他者との相互作用場面を問題にしており、どの場面を想定するか（人と人との出会い、すでにある人間関係、対人葛藤を解決する場面など）によって定義が変わってくることを挙げている。

このように、統一的な定義が存在しない社会的スキルであるが、相川<sup>2)</sup>は社会的スキルを分類した堀毛<sup>8)</sup>や Merrell & Gimpel<sup>11)</sup>の定義を参考に、既存の定義を①行動的側面を強調している定義、②能力的側面を強調している定義、③その他の定義の 3 つに大別している。①は具体的な行動を社会的スキルであると捉えているのに対し、②はそれらの行動を生み出している能力を社会的スキルとして捉えている。③には社会的スキル



を対人場面において対人反応を実行するまでの「過程」と捉えている定義も含まれている。

以上の先行研究における見解の相違を考慮し、杉村<sup>20)</sup>は、学校教育場面で使用する児童生徒用ソーシャルスキル尺度の作成に際し、社会的スキルを「個性をおろそかにすることなく、教師や友人との良好な関係を保ちながら学校生活への適応に役立つ行動」と定義している。本研究では、中学生を研究対象としているため、学校生活における社会的スキルに焦点を当てた杉村<sup>20)</sup>の定義を用いることとした。

また本研究では、社会的スキルが必要とされる人間関係に関する行動（他者と協力する、意見を交わす等）を「社会的な行動」、社会的な行動についての意識を「社会的な態度に関する意識」として定義した。

## 第2節 学習指導モデル

「学習指導モデル」は、多様な概念で述べられてきた学習指導法を体系的・総合的に捉える枠組みとして Metzler<sup>12)</sup>によって提唱された概念である。学習指導モデルについて長谷川<sup>7)</sup>は、「学習理論、長期の学習目標、学習環境、内容（教材）、授業マネジメント、学習指導ストラテジー、学習指導過程の検証、学習評価を同時に包括的に考慮した学習指導の考え方である」と説明している。そして長谷川<sup>7)</sup>は、体育授業の運動領域の学習にも適用できる学習指導モデルとして、次の8つを挙げている。

- ・直接的指導モデル (Direct instruction)  
教師が学習指導の先導者である
- ・個別指導システムモデル (Personalized System for Instruction)  
生徒は自分のペースで学習を進めることができる
- ・共同学習モデル (Cooperative learning)  
生徒は仲間とともに支え合いながら学習する
- ・スポーツ教育モデル (Sport education)  
有能で教養があり熱意のあるスポーツパーソンになる
- ・ピア学習モデル (Peer teaching)  
私があなただを教え、次にあなたが私を教える
- ・発問指導モデル (Inquiry teaching)

学習者は問題解決者である

- ・戦術学習モデル (Tactical games)

ゲームを理解するための指導法 (TGfU)

- ・個人・社会的責任学習モデル (Teaching for personal and social responsibility)

統合、転写、権限、付与、教師一生徒の関係性

### 第3節 スポーツ教育モデル

#### (1) スポーツ教育の目的・目標

スポーツ教育モデルは、米国の Sidentop<sup>17)</sup>によって提唱された学習指導モデルの 1 つである。

Sidentop は、スポーツ教育モデルの目的を、「完全なプレイヤー」になるようにすること、すなわち、「有能で、教養があり、情熱的なスポーツ人」を育成することとしている。Sidentop の提唱する「有能な」スポーツ人とは、満足のいくかたちでゲームに参加できる技能をもち、プレイの複雑さに対応した戦術を実行することができ、さらに、豊かな知識を身につけたプレイヤーを意味する。「教養のある」スポーツ人とは、スポーツのルール、礼儀、伝統を理解し、重んじるとともに、よいスポーツの実践と悪いスポーツの実践とを見分けることのできる人間を意味している。また、このようにすぐれた参加者であると同時に、見識を備えた賢い消費者（スポーツについて正しく評価できる者）であることを意味する。「情熱的な」スポーツ人とは、スポーツ文化を維持し、保護し、発展させるような方法で参加でき、行動できる人間を意味している。

また、スポーツへの参加を通して達成することのできる直接的で包括的な目標として、①スポーツの持つ特殊な技能と体力の向上、②スポーツにおける戦術の正しい認識と実行、③発達段階に応じた参加、④スポーツ経験の計画と運営への協力、⑤責任あるリーダーシップの発揮、⑥グループ内での協力的活動、⑦スポーツが持つ礼儀や伝統の正しい評価、⑧スポーツに関わる問題解決能力の発達、⑨審判やトレーニング方法についての実践的知識、⑩放課後のスポーツへの自発的参加の 10 点が挙げられている。

(2) カリキュラムの特徴

Sidentop は、より本質的なスポーツ教育が必要であるという考え方を重要視し、スポーツに備わった特性を 6 つの側面から捉えている (図 3)。これら 6 つの特性は表 2 のように説明されている<sup>17)</sup>。

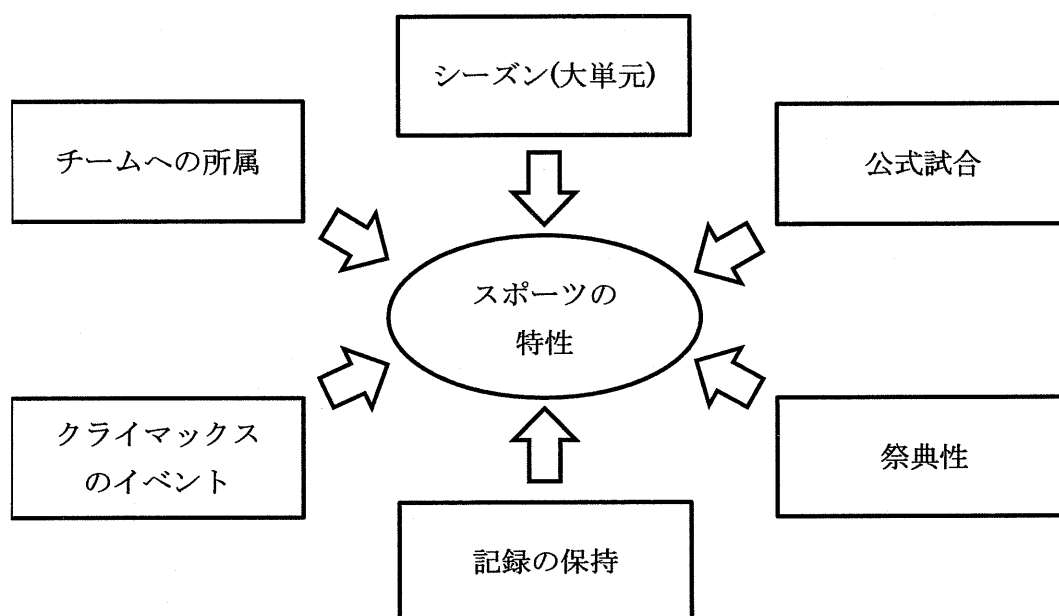


図 3 スポーツの特性

表2 スポーツの特性

<p>シーズン</p>	<p>スポーツはシーズンで行われる。さらに、そのシーズンは「意味のある経験」を生み出すために十分な時間を持っている。スポーツシーズンには練習と試合の両方が含まれ、クライマックスとなるイベントで終了することが多い。</p>
<p>チームへの所属</p>	<p>プレイヤーはチームやクラブのメンバーであり、通常、メンバーシップはシーズンを通して維持される。スポーツへの参加からもたらされる「意味のある経験」の多くはチームの所属と深く関わっている。また、よいスポーツ経験から生み出される人格的成長の大部分は、チームへの所属と密接に関係している。</p>
<p>公式試合</p>	<p>スポーツシーズンには、練習期間が随所に組み込まれるが、基本的に公式試合によって方向づけられる。公式試合は、対抗戦、総当たり戦、リーグ戦等、さまざまな形式で行われる。試合のスケジュールは、チームあるいは個人が周到に準備できるよう、前もって決定される。</p>
<p>クライマックスのイベント</p>	<p>シーズンでどのチームが最も優秀なのか、これを決定するのはスポーツの本質的特性である。そのシーズンのクライマックスとなる試合は、プレイヤーの努力目標になる。</p>
<p>記録の保持</p>	<p>打率、シュート数、スチール、イージーミス、スパイク、タイム、距離等、さまざまな形式で記録が残される。個人やチームは、このような記録からフィードバックを得ることができる。記録は基準を定めるための手がかりとなり、プレイヤーやチームに目標を与える。同様に、記録はそのスポーツの伝統の重要な部分を作り上げる。</p>
<p>祭典性</p>	<p>スポーツの祭典性は、オリンピック、スーパーボウル、ワールドシリーズにみることができる。そうした競技会における祭典性は、ときには試合以上に大切なものがあるかのように思わせる。スポーツの祭典的特性は、参加者の経験を一層意味のあるものにし、その経験に重要な社会的意義を与える。</p>

Sidentop は、これらの特性を基にカリキュラム作りを試みている<sup>17)</sup> (表 3)。

表 3 スポーツ教育モデルの特性

シーズン	意味のある経験を与えることを考慮し、長期の単元を設定する。
チームへの所属	チームへの所属は人格的成長に関与するものであり、シーズンを通して同一チームで活動する。
公式試合	公式試合は練習期に変化を与えるものであり、練習と試合とのバランスを考慮した公式スケジュールを計画する。
クライマックスのイベント	クライマックスのイベントは児童・生徒に目指す目標を与えるものであり、最終大会等のシーズンの最後に見合ったクライマックスを提供する。
記録の保持	個人やチームへのフィードバックなどに関与しており、ゲームでのパフォーマンスに関わった細かな記録を保持する。
祭典性	スポーツの持つ独特の雰囲気を生み出すために、チーム名やチームユニフォームの決定、体育館の飾り付け等を実施する。

#### 第 4 節 スポーツ教育モデルと社会的スキル

これまでの日本における社会的スキルの改善を目指したスポーツ教育モデルの実践研究を概観すると、大津ら<sup>14)</sup>は、小学校においてスポーツ教育モデルを適用したフラッグフットボール、ユニホッケー、ファウストボールの授業を行った結果、スポーツ教育モデルを応用して、フェアプレイポイントシステムの適用、教師が社会的な態度に一貫して関心を向けること、子どもの行動に積極的に働きかけを行うことによって、児童の体育授業場面での社会的な態度が変容したこと（審判に文句を言わない、失敗した仲間を助けるなど）を報告している。

### 第3章 目的

本研究は、スポーツ教育モデルに基づく中学校の体育授業が学校生活における社会的スキルの獲得に及ぼす影響を検討することを目的とした。

## 第4章 方法

### 第1節 対象者と時期

対象者は関東の公立中学校に在籍する中学1年生105名（男子44名、女子61名）であった。授業ごとの人数及び授業を担当する教員について表4に示した。調査対象校の1学年は3組で編成されており、男女別に1組のみの単独授業と2組と3組合同の授業で実施されていた。そのため、これらの授業で実験を実施した。実験は、2017年4月から7月にかけて行われた。

表4 対象者一覧

	男子		女子	
授業	1組	2・3組合同	1組	2・3組合同
人数	15名	29名	20名	41名
担当教員	教員経験：9年		教員経験：2年	
	専門種目：陸上競技		専門種目：ハンドボール	

### 第2節 実験デザイン

#### (1) 実験条件

本研究では陸上競技（短距離・リレー）とバスケットボールの2つの単元を対象とした。単元計画は、授業担当教員と筆者が合議のうえで作成された。授業内容（体育授業における社会的な態度に関する意識、体育授業における社会的な行動）を比較するため、作成された単元計画を用いた授業を介入授業、特定の実験操作を加えずに行われた授業をベースライン授業とし、この2つの授業を比較した。なお、スポーツ教育モデルでは、チームへの所属や多様な役割活動を生徒が経験することによって生徒の社会的な発達を促進するという成果が示されており<sup>19)</sup>、中学校学習指導要領解説<sup>13)</sup>では体づくり運動の「仲間との交流」について、「仲間と交流するとは、運動を通して、共に運動する仲間と協力したり助け合ったりすることによって、楽しさと心地よさが増すように交流することである」と記載されていることから、ベースライン授業は介入授業前に行われた体づくり運動の一つの授業を対象とした。授業内容は、主に集団行動の練習を行っていた。男子の授業では、教師が指示を出し生徒はクラス全体で動きをそろえる、行動す

るという形式で行われた。女子の授業では、クラスを 2 チームもしくは 4 チームに分け、各チームから指示役の生徒を 1 人選び、指示役の指示に従って練習し、その後反省点を話し合い再度練習するという形式で行われた。授業担当教員には、通常行っている授業を実施してほしい旨を事前に伝え、授業を実施してもらった。比較対象となるベースライン授業は、特定の介入を一切行っていない授業であり、特別な学習指導モデルを適用していない授業であった。

その後、2 つの授業が学校生活における社会スキルの獲得に及ぼす影響を比較した。

## (2) 介入授業におけるスポーツ教育モデルの取り組み及びベースライン授業との比較

介入授業は男子が陸上競技（短距離とリレー）と女子がバスケットボールであった。男女各 2 クラス（1 組、2・3 組合同）の計 4 クラスで行われた。和田ら<sup>23)</sup>によると、スポーツ教育モデル研究を分類したところ、中学校において推奨される単元授業時数は 12~15 時間とされていることから、本研究では、介入授業は 12 時間で構成し、12 時間目には 2 クラス合同（1、2、3 組全て合同）でチーム対抗の大会を開催した。各単元にスポーツ教育モデルで強調される 6 つのスポーツの特性（シーズン、チームへの所属、公式試合、クライマックスのイベント、記録の保持、祭典性）を組み込み実施した（表 5）。



表 5 介入授業におけるスポーツ教育モデルの取り組み及びベースライン授業との比較

	ベースライン授業				介入授業			
	男子		女子		男子		女子	
授業	1組	2・3組	1組	2・3組	1組	2・3組	1組	2・3組
単元	体づくり運動 (5時間目/6時間)				陸上競技 (100m・リレー)			
シーズン	・6時間の体育授業				・12時間の体育授業			
チームへの所属	10人 1チームの 計2チーム		10,11人 1チームの 計4チーム		5人1チームの 計3チーム	5,6人1チームの 計5チーム	6,7人1チームの 計3チーム	6,7人1チームの 計6チーム
公式試合	/				・記録の残るリレー3回			
クラスマッチスのイベント	/				・2クラス合同でチーム対抗のリレー大会 ・開会式→1レース目→2レース目→閉会式(表彰式)			
記録の保持	/				・100mの記録及びリレーの記録 ・フェアプレイポイントの記録		・フェアプレイポイントの記録	
祭典性	/				・チーム名及びユニフォームの決定			
ポイントシステム	/				・フェアプレイ行動を具体的に提示 ・授業後に個人で評価し、合計点をチームのポイントとして評価			

大津ら<sup>14)</sup>の先行研究によって「フェアプレイポイントシステム」の導入及び教師がフェアプレイに関心を向け、子どもの行動に積極的に働きかけを行うことで社会的行動を改善することが示されていることから、本研究でもこれらを取り入れて実施した。「フェアプレイポイントシステム」については、表 6 に示したようなフェアプレイ行動を具体的に生徒に提示し、生徒は毎時間授業終了時にフェアプレイについての振り返りを行った。評価は表 6 に示した項目に基づいて各自が+5~-5 点の範囲で行い、合計得点をチームの得点とし評価した。また、その得点をもとに単元終了後にフェアプレイ賞として表彰を行った。

表 6 フェアプレイ行動の例

チームメイトを励ます
自分の役割ができる
もっと上手になろうとする
全員がプレイし、成功することを望む
練習もゲームも一生懸命にプレイする

### (3) 介入授業の単元計画と内容

介入授業において実施した単元計画は、男子の陸上競技（短距離とリレー）が表 7、女子のバスケットボールが表 8 の通りである。陸上競技では、基本となる動きやバトンパスに関する練習を単元の前半で行った。その後単元の中盤から後半では、チームメンバーの 100m の合計記録を基準にリレーの目標記録を設定し、目標記録に向けて個人の 100m の記録を向上させること、バトンパスでのタイムロスがなくすこと等各チームの課題を設定し、チーム毎の活動を中心に実施した。リレーの測定においては順位ではなく設定した目標記録との差を基準に評価した。バスケットボールでは、2 人でパスをつなぎシュートすること（8 秒レイアップ）から始め、2 対 1、3 対 3、5 対 5 と人数を増やしていった。単元後半では作戦タイムの時間を設け、チームで意見を交わし目標を確認する時間とした。教師行動については通常の指導に加え、仲間を応援する、フェアプレイを褒める。自分の役割を果たした生徒を褒める等の声かけを意識的に行ってもらった。

表 7 男子の介入授業における単元計画

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
	集合・挨拶・本時の説明・フエアプレイの確認											開会式	
0	ドリル											リレー 大会	
30	チーム編成 (役割・ チーム 名)		ドリル	スタート 練習	バトン パス 説明	チーム練習		チーム 練習	チーム 練習	チーム 練習	100m 測定	チーム 練習	リレー 大会
	記録測定		100m 測定										
50 (分)	反省・まとめ・フエアプレイの評価											閉会式 (表彰式)	
	リレー 測定			作戦 タイム	チーム 練習		リレー測定	チーム 練習	リレー 測定	作戦 タイム		リレー 測定	
授業展開													

表 8 女子の介入授業における単元計画

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
0	集合・挨拶・本時の説明・フエアプレイの確認												
30	ボールアップ			レイ アップ 8秒		レイ アップ 8秒		レイ アップ 12秒 2対1		レイ アップ 12秒 2対1		レイ アップ 12秒 2対1	
	パス練習			レイ アップ シュート練習		レイ アップ シュート練習		レイ アップ シュート練習		レイ アップ シュート練習		レイ アップ シュート練習	
50 (分)	チーム編成 (役割・チーム名)			ドリブル リレー		ドリブル リレー		ドリブル リレー		ドリブル リレー		ドリブル リレー	
	スキルテスト			ドリブル リレー		ドリブル リレー		ドリブル リレー		ドリブル リレー		ドリブル リレー	
授業展開													
閉会式 (表彰式)													

反省・まとめ・フエアプレイの評価

### 第3節 調査内容

#### (1) 体育授業における社会的な態度に関する意識

体育授業における社会的な態度に関する意識を測定するために、仲間づくりに関する形成的授業評価<sup>10)</sup>を用いた。これは、「集団的達成」「集団的思考」「集団的相互作用」「集団的人間関係」「集団的活動への意欲」の5因子、計10項目からなる質問紙票である。「集団的達成」は、授業中に設定されたグループの課題を達成できたか、それに導かれる喜びを味わうことができたかを測定する。「集団的思考」は、ディスカッションの際に、仲間の意見に対して傾聴することができたか、積極的に意見を出し合うことができたかを測定する。「集団的相互作用」は、積極的な補助・サポートや励まし合いの活動ができたかを測定する。「集団的人間関係」は、授業中の活動を通して仲間との一体感、連帯感を味わえたかを測定する。「集団的活動への意欲」は、授業中の活動に対する満足感やさらなる活動欲求を持つことができたかを測定する。回答方法は、「はい(3点)」「どちらでもない(2点)」「いいえ(1点)」の3件法で、授業終了後に生徒が自己評価方式で行った。得点は、因子ごとの平均得点を因子得点、全体の平均得点を合計得点として用いた。回答は授業終了後に行われ、ベースライン授業(1回)と介入授業の3時間目、7時間目、11時間目(3回)の計4回実施した。

#### (2) 体育授業における社会的な行動

体育授業における社会的な行動を測定するために、体育授業における集団的・情意的行動観察法<sup>9)</sup>を用いた映像の記録を行った。これは肯定的、否定的な「人間関係行動」「情意行動」(表9)について、GTS法(Group Time Sampling)<sup>18)</sup>を用いて観察する方法であり、一定時間内(今回は12秒間)のある集団の行動を対象にしてデータを収集する方法である。この方法は次のように実施した。観察時間中、観察者は一定時間のインターバルで素早く集団を撮影し、観察対象とする行動が観察されたイベント数を数えた。撮影中にある生徒を一度数えてしまえば、その後で生徒の行動が変化しても、観察者はその生徒に戻ってカウントしたりしないこととした。今回は12秒間を観察時間にあて、次の12秒間を記録時間にあてた。したがって、24秒間を一単位とした記録が得られることになり、50分間の授業であれば、125のイベントが記録できることとなる。分析の対象は、ベースライン授業(1回)と介入授業の3時間目、7時間目、11時

間目（3回）の計4回実施とした。また本研究では、研究の目的に即して、「人間関係行動」のみを分析対象とした。

表9 集団・情意的行動の観察カテゴリー

カテゴリー		定義（具体的行動）	
人間関係行動	肯定的	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他人と協力する</li> <li>・他人と意見を交わす</li> </ul>	例. 仲間と一緒に器具・用具の準備をする かけ声や声援をかける。 例. 課題に関する意見を交わす。 成員間で分析・指導・評価する。
	否定的	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他人を攻撃する</li> </ul>	例. 他人を責めたり非難したりする。 他人に敵意や怒りを示す。
情意行動	肯定的	<ul style="list-style-type: none"> <li>・情緒的解放を示す</li> </ul>	例. 拍手する。 歓声をあげる。 微笑む。 学習内容の達成に関わって感動し、涙を流す。
	否定的	<ul style="list-style-type: none"> <li>・情緒的緊張を示す</li> </ul>	例. 不安・不安定を示す。 不満を示す。
課題非従事		<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習課題に従事していない</li> </ul>	例. 教師の許可なしに水を飲みに行く。 友達とふざける。 教師の説明を聞かずによそ見をしている。 ゲームに参加せず座り込んでいる。 教師の指示とは別の活動を行っている。

### (3) 児童生徒用ソーシャルスキル尺度 (Social Skills Inventory for Middle School Students : SSI-M)

学校生活における社会的スキルを測定するために、児童生徒用ソーシャルスキル尺度<sup>21)</sup>を用いた。この尺度は「関係開始」「基本的マナー」「他者への配慮」「意思表示」「感情統制」の5因子各10項目、計50項目からなる。回答方法は、「どちらかと言えればはい(1点)」と「どちらかと言えればいいえ(0点)」の2件法で回答を求めた。得点は、逆転項目の処理をおこなった後、因子ごとの合計得点を因子得点、全体の合計得点

を合計得点として用いた。そのため、得点が高いほど社会的スキルを獲得していることを示す。回答は授業終了後に行われ、ベースライン授業（1回）と介入前、介入後、事後調査（3回）の計4回実施した。

#### **第4節 実験手続き**

本研究の目的、意義及び方法、研究過程について、調査対象校の学校長、授業を担当する教員に対して資料を用いて説明した。説明は教員と対面して行い、書面にて同意を得た。調査場所は、調査対象校のグラウンド及び体育館とした。なお、本研究は、順天堂大学大学院スポーツ健康科学研究科研究等倫理委員会の承認を得て実施した(順天堂大学大学院スポーツ健康科学研究科.受付番号.院 29-18. 2017年)。

#### **第5節 分析方法**

本研究は第一に、介入授業前の対象者の社会的スキルの現状を把握するために、ベースライン授業時における SSI-M の各因子得点と合計得点の平均値と標準偏差を算出した。また、対象者の社会的スキルに性差があるのか否かを調べるため、性別を独立変数、SSI-M 得点を従属変数に設定し、対応のない  $t$  検定を行った。

次に、介入授業とベースライン授業の内容（体育授業における社会的な態度に関する意識、体育授業における社会的な行動）を比較した。体育授業における社会的な態度に関する意識を比較するために、授業時数（4回）を独立変数、仲間づくり調査法の得点を従属変数に設定し、対応のある分散分析及び多重比較を行った。

体育授業における社会的な行動を比較するために、集団的時間標本法を用いて撮影された映像から、対象とする行動が観察されたイベント数をカウントし、全体のイベント数を分母、対象とする行動が観察されたイベント数を分子として頻度 (%) を算出した。その後、1組の授業と 2・3 組合同授業の 2 授業の平均を行動頻度とし変化を比較した。分析は、スポーツ心理学を専攻する大学院生 2 名の間的一致率を「 $\{一致 / (一致 + 不一致)\} \times 100$ 」の計算式によって算出し、一致率が 80% を超えるまでトレーニングを繰り返し、最終的な一致率テストで 92% の一致率を得た後、観察分析を行った。

最後に、介入授業による学校生活における社会的スキルの変容を男女別に検討した。分析は、調査時期（4期）を独立変数、SSI-M 得点を従属変数に設定し、対応のある分

散分析及び多重比較を行った。次に、ベースライン授業時における SSI-M 合計得点の中央値を基準に対象者を高群と低群に分類した。その後、社会的スキル（2 群）と調査時期（4 期）を独立変数、SSI-M 得点を従属変数に設定し、対応のある分散分析を行った。交互作用が認められたものにはついては単純主効果の検定を行った

なお、統計学的有意水準は 5% に設定し、欠損値は分析ごとに除外して分析を行った。



## 第5章 結果

### 第1節 社会的スキルの平均値と標準偏差

介入授業前の対象者の社会的スキルの現状を把握するため、ベースライン授業時における SSI-M の各因子得点と合計得点の平均値と標準偏差を算出した（表 10）。その結果、「関係開始」の平均値は 6.51（標準偏差 3.16）、「基本的マナー」の平均値は 9.61（標準偏差 0.81）、「他者への配慮」の平均値は 9.24（標準偏差 1.40）、「意思表示」の平均値は 5.63（標準偏差 2.56）、「感情統制」の平均値は 6.24（標準偏差 2.51）、SSI-M 合計得点の平均値は 37.24（標準偏差 6.69）であった。

表 10 介入授業前の対象者の社会的スキル

	平均値	標準偏差
関係開始	6.51	3.16
基本的マナー	9.61	0.81
他者への配慮	9.24	1.40
意思表示	5.63	2.56
感情統制	6.24	2.51
SSI-M 合計	37.24	6.69

## 第2節 社会的スキルの性差

対象者の社会的スキルに性差があるのか否かを調べるため、性別を独立変数、ベースライン授業における SSI-M 得点を従属変数とし、*t* 検定を行った (表 11)。その結果、「意思表示」において女子よりも男子の得点が有意に高いことが確認された ( $p < .05$ )。性差が確認されたことと男女で実施した単元が異なることを考慮し、今後の分析は男女別に行うこととした。

表 11 社会的スキルの性差

	男子 (N = 40)		女子 (N = 58)		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
関係開始	6.88	(3.00)	6.26	(3.27)	0.95
基本的マナー	9.60	(0.90)	9.62	(0.75)	0.12
他者への配慮	8.88	(1.81)	9.50	(0.96)	2.00
意思表示	6.40	(2.24)	5.10	(2.65)	2.61 *
感情統制	6.40	(2.63)	6.14	(2.44)	0.50
SSI-M 合計	38.15	(7.36)	36.62	(6.18)	1.11

\*  $p < .05$

### 第3節 介入授業とベースライン授業の内容の比較（男子）

#### (1) 体育授業における社会的な態度に関する意識

男子の陸上競技の介入授業とベースライン授業の体育授業における社会的な態度に関する意識を比較するため、授業時数（4回）を独立変数、仲間づくり調査法の得点を従属変数に設定し、対応のある分散分析及び多重比較を行った（表12）。その結果、仲間づくり調査法合計得点に授業時数の主効果が確認され、11時間目がベースライン、3時間目、7時間目よりも有意に高いことが示された（ $F(3, 120) = 5.27, p < .01$ ）。各因子得点では、「集団的達成」において、3時間目、7時間目がベースラインよりも有意に低いことが示された（ $F(3, 120) = 8.80, p < .001$ ）。「集団的思考」において、3時間目、7時間目、11時間目がベースラインよりも、11時間目が3時間目よりも有意に高いことが示された（ $F(3, 120) = 17.07, p < .001$ ）。「集団的相互作用」において、11時間目がベースラインよりも有意に高いことが示された（ $F(3, 120) = 6.98, p < .001$ ）。「集団的人間関係」において、7時間目がベースライン、3時間目よりも有意に低いことが示された（ $F(3, 120) = 4.67, p < .01$ ）。

表12 体育授業における社会的な態度に関する意識の変容（男子）

	授業時数 (N = 41)								F値	多重比較 (Bonferroni)	
	① ベースライン		② 3時間目		③ 7時間目		④ 11時間目				
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
集団的達成	2.91	(0.27)	2.67	(0.41)	2.51	(0.63)	2.79	(0.40)	8.80	***	②,③ < ①
集団的思考	2.17	(0.40)	2.52	(0.47)	2.62	(0.56)	2.79	(0.40)	17.07	***	①<②,③,④ ②<④
集団的相互作用	2.40	(0.57)	2.65	(0.53)	2.67	(0.58)	2.79	(0.51)	6.98	***	①<④
集団的人間関係	2.82	(0.44)	2.78	(0.37)	2.56	(0.60)	2.79	(0.43)	4.67	**	③ < ①,②
集団活動への意欲	2.74	(0.49)	2.90	(0.30)	2.71	(0.55)	2.85	(0.32)	3.07	*	n.s.
仲間づくり調査法 合計	2.61	(0.26)	2.70	(0.29)	2.61	(0.50)	2.80	(0.32)	5.27	**	①,②,③<④

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

## (2) 体育授業における社会的な行動

男子の陸上競技の介入授業とベースライン授業の体育授業における社会的な行動を比較するために、集団的時間標本法を用いて撮影された映像から、「肯定的な人間関係行動」が観察されたイベント数をカウントし、全体のイベント数を分母、行動が観察されたイベント数を分子として頻度 (%) を算出した。その後、1組の授業と2・3組合同授業の2授業の平均を行動頻度として算出した (図4)。その結果、授業後半にかけて「肯定的な人間関係行動」頻度の増加が見られた。

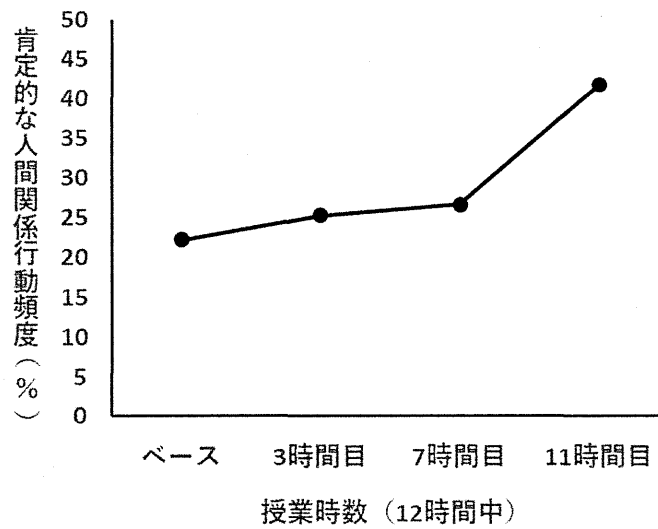


図4 体育授業における社会的な行動の変容 (男子)

#### 第4節 介入授業による学校生活における社会的スキルの変容（男子）

##### (1) 学校生活における社会的スキルの変容

男子の陸上競技の介入授業による学校生活における社会的スキルの変容を検討するため、調査時期（4期）を独立変数、SSI-M得点を従属変数に設定し、対応のある分散分析及び多重比較を行った（表13）。その結果、各因子得点およびSSI-M合計得点に有意な差は確認されなかった。

表13 学校生活における社会的スキルの変容（男子）

	調査時期 (N = 40)								F値	多重比較 (Bonferroni)	
	①		②		③		④				
	ベースライン		介入前		介入後		事後調査				
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
関係開始	6.88	(3.00)	7.63	(2.83)	7.60	(3.14)	7.38	(3.31)	2.92	*	n.s.
基本的マナー	9.60	(0.90)	9.50	(1.13)	9.48	(1.30)	9.53	(1.04)	0.39		n.s.
他者への配慮	8.88	(1.81)	8.90	(1.85)	9.40	(1.30)	8.98	(1.58)	2.72	*	n.s.
意思表示	6.40	(2.24)	6.28	(2.80)	6.55	(2.78)	6.73	(2.74)	1.13		n.s.
感情統制	6.40	(2.63)	6.88	(2.41)	6.40	(2.61)	6.18	(2.24)	1.70		n.s.
SSI-M合計	38.15	(7.36)	39.18	(7.72)	39.43	(7.53)	38.78	(7.75)	1.52		n.s.

\*  $p < .05$ , n.s. = nonsignificant

## (2)社会的スキル高低群の学校生活における社会的スキルの変容の比較

SSI-M の因子得点において天井効果が確認された項目が見られたため、ベースライン授業時における SSI-M 合計得点の中央値を基準に対象者を高群と低群に分類した。その後、社会的スキル (2 群) と調査時期 (4 期) を独立変数、SSI-M 得点を従属変数に設定し、対応のある分散分析を行った。交互作用が認められたものには単純主効果の検定を行った (図 5)。その結果、社会的スキル低群において SSI-M 合計得点に交互作用が認められ、介入後がベースラインよりも有意に高いことが示された ( $F(3, 36) = 3.40, p < .05$ )。各因子得点では、「関係開始」において介入前がベースラインよりも有意に高いことが示された ( $F(3, 36) = 4.35, p < .05$ )。「他者への配慮」において介入後がベースライン、介入前よりも有意に高いことが示された ( $F(3, 36) = 5.57, p < .01$ )。社会的スキル高群では、「感情統制」において単元終了後、事後調査が単元開始前よりも有意に低いことが示された ( $F(3, 36) = 5.29, p < .01$ )。

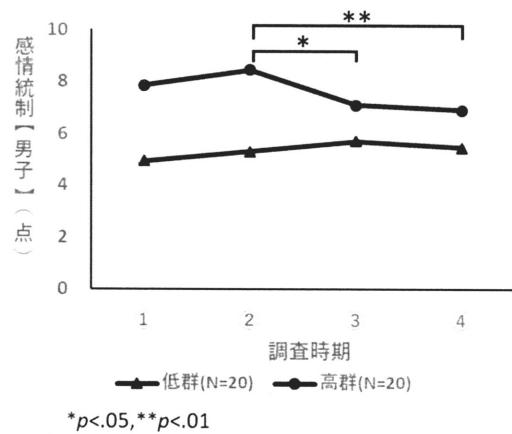
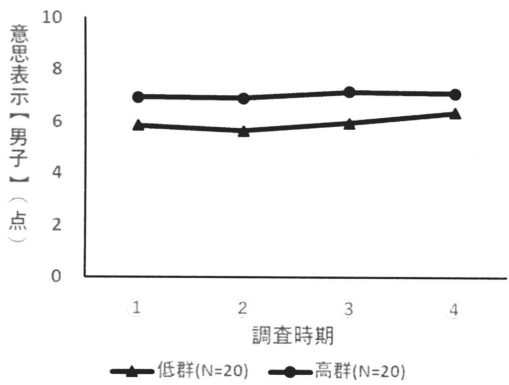
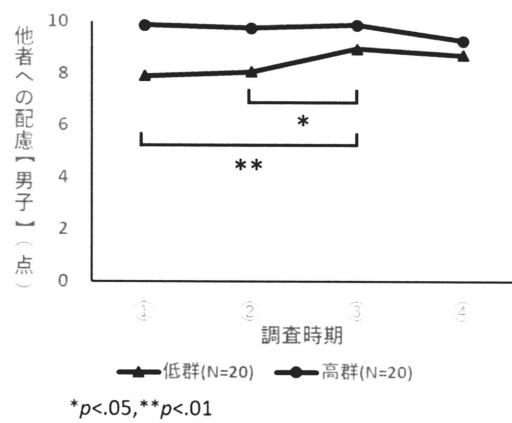
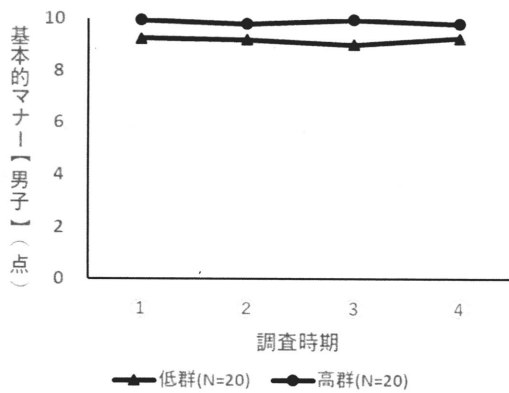
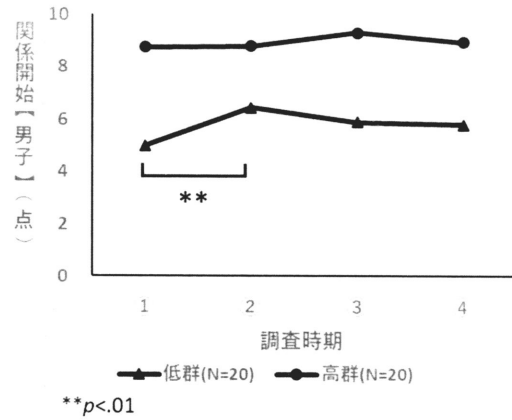
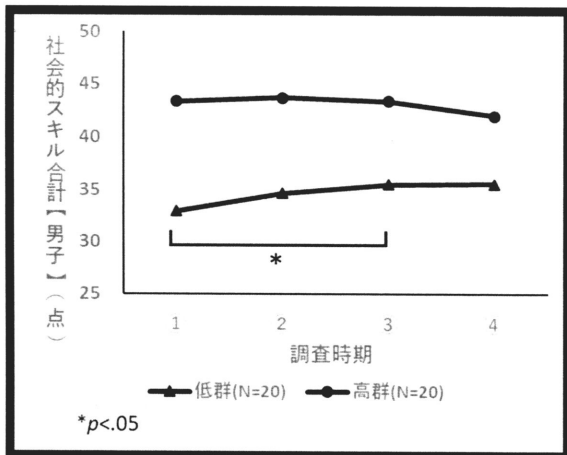


図5 社会的スキル高低群の学校生活における社会的スキルの変容の比較 (男子)

## 第5節 介入授業とベースライン授業の内容の比較（女子）

### (1) 体育授業における社会的な態度に関する意識

女子のバスケットボールの介入授業とベースライン授業の体育授業における社会的な態度に関する意識を比較するために、授業時数（4回）を独立変数、仲間づくり調査法の得点を従属変数に設定し、対応のある分散分析及び多重比較を行った（表14）。その結果、仲間づくり調査法合計得点に授業時数の主効果が確認され、3時間目がベースライン、7時間目、11時間目よりも有意に低いことが示された（ $F(3, 174) = 18.81, p < .001$ ）。各因子得点では、「集団的達成」において3時間目がベースライン、7時間目、11時間目よりも有意に低いことが示された（ $F(3, 174) = 3.55, p < .05$ ）。「集団的思考」において3時間目がベースライン、7時間目、11時間目よりも有意に低いこと、11時間目が7時間目よりも有意に高いことが示された（ $F(3, 174) = 15.89, p < .001$ ）。

「集団的相互作用」において7時間目、11時間目がベースライン、3時間目よりも有意に高いことが示された（ $F(3, 174) = 7.66, p < .001$ ）。「集団的人間関係」において3時間目がベースライン、7時間目、11時間目よりも有意に低いことが示された（ $F(3, 174) = 17.13, p < .001$ ）。「集団的活動への意欲」において11時間目が3時間目よりも有意に高いことが示された（ $F(3, 174) = 3.55, p < .05$ ）。



表 14 体育授業における社会的な態度に関する意識の変容（女子）

	授業時数 (N = 59)								F値	多重比較 (Bonferroni)
	① ベースライン		② 3 時間目		③ 7 時間目		④ 11 時間目			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
集团的達成	2.87	(0.29)	2.31	(0.64)	2.81	(0.32)	2.82	(0.36)	3.55 *	②<①,③,④
集团的思考	2.80	(0.30)	2.40	(0.61)	2.63	(0.44)	2.83	(0.32)	15.89 ***	②<①,③,④ ③<④
集团的相互作用	2.57	(0.54)	2.58	(0.57)	2.81	(0.39)	2.86	(0.35)	7.66 ***	①,②<③,④
集团的人間関係	2.87	(0.38)	2.43	(0.61)	2.78	(0.38)	2.84	(0.40)	17.13 ***	②<①,③,④
集团活動への意欲	2.87	(0.34)	2.73	(0.45)	2.86	(0.33)	2.92	(0.28)	3.55 *	②<④
仲間づくり調査法 合計	2.80	(0.27)	2.49	(0.46)	2.78	(0.29)	2.85	(0.28)	18.81 ***	②<①,③,④

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

## (2) 体育授業における社会的な行動

女子のバスケットボールの介入授業とベースライン授業の体育授業における社会的な行動を比較するために、集団的時間標本法を用いて撮影された映像から、「肯定的な人間関係行動」が観察されたイベント数をカウントし、全体のイベント数を分母、行動が観察されたイベント数を分子として頻度 (%) を算出した。その後、1組の授業と2・3組合同授業の2授業の平均を行動頻度として算出した(図6)。その結果、ベースラインから3時間目にかけて「肯定的な人間関係行動」頻度の減少が見られた。介入授業開始後は、授業後半にかけて増加が見られた。

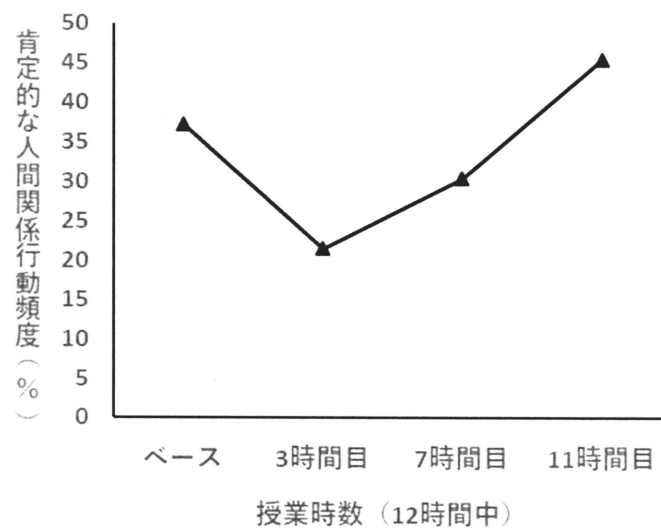


図6 体育授業における社会的な行動の変容 (女子)

## 第6節 介入授業による学校生活における社会的スキルの変容（女子）

### (1) 学校生活における社会的スキルの変容

女子のバスケットボールの介入授業による学校生活における社会的スキルの変容を検討するため、調査時期（4期）を独立変数、SSI-M得点を従属変数に設定し、対応のある分散分析及び多重比較を行った（表15）。その結果、SSI-Mの「感情統制」において調査時期の主効果が確認され、事後調査が介入前よりも有意に低いことが示された（ $p < .001$ ）。

表15 学校生活における社会的スキルの変容（女子）

	調査時期 (N = 58)								F値	多重比較 (Bonferroni)
	①		②		③		④			
	ベースライン		介入前		介入後		事後調査			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
関係開始	6.26	(3.27)	6.71	(3.38)	6.48	(3.75)	6.67	(3.60)	1.26	n.s.
基本的マナー	9.62	(0.75)	9.84	(0.49)	9.67	(1.36)	9.72	(0.67)	0.83	n.s.
他者への配慮	9.50	(0.96)	9.52	(1.01)	9.38	(1.64)	9.45	(1.08)	0.27	n.s.
意思表示	5.10	(2.65)	5.09	(2.93)	4.97	(2.88)	4.91	(3.06)	0.29	n.s.
感情統制	6.14	(2.44)	6.62	(2.75)	6.10	(2.75)	5.53	(2.52)	6.16 ***	④<②
SSI-M 合計	36.62	(6.18)	37.78	(6.79)	39.43	(7.68)	36.29	(6.76)	1.86	n.s.

\*\*\*  $p < .001$ , n.s. = nonsignificant

## (2) 社会的スキル高低群の学校生活における社会的スキルの変容の比較

男子同様、SSI-M の因子得点において天井効果が確認された項目が見られたため、ベースライン授業時における SSI-M 合計得点の中央値を基準に対象者を高群と低群に分類した。その後、社会的スキル (2 群) と調査時期 (4 期) を独立変数、SSI-M 得点を従属変数に設定し、対応のある分散分析を行った。交互作用が認められたものには単純主効果の検定を行った (図 7)。その結果、社会的スキル高群の「感情統制」において事後調査が介入前よりも有意に低いことが示された ( $F(3,54) = 3.67, p < .05$ )。

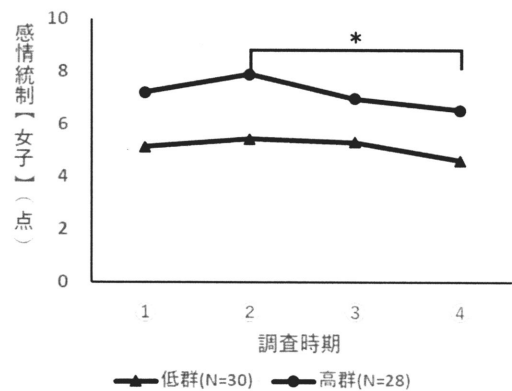
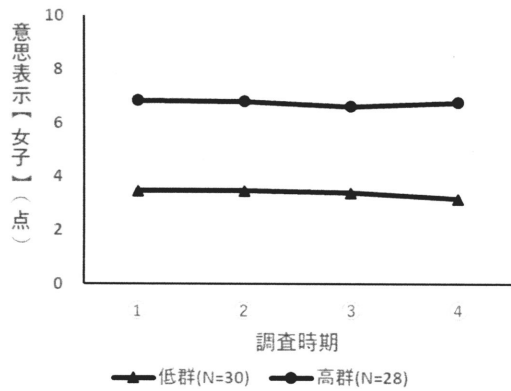
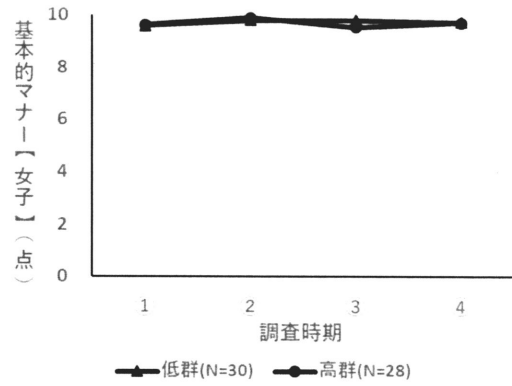
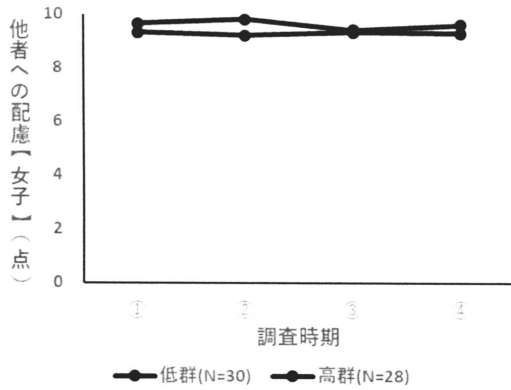
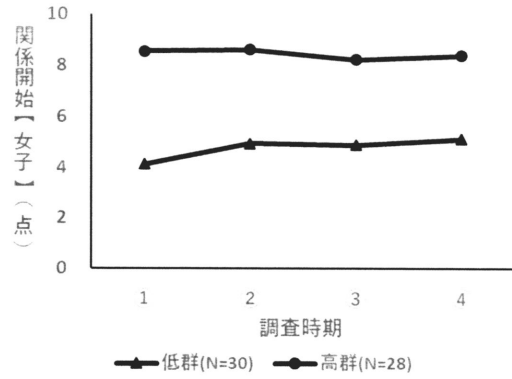
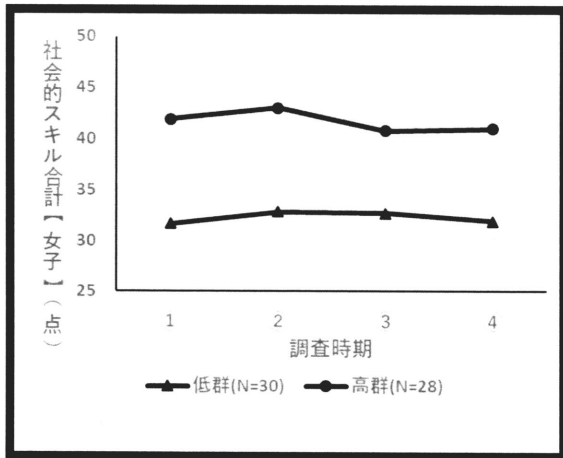


図7 社会的スキル高低群の学校生活における社会的スキルの変容の比較(女子)

## 第6章 考察

### 第1節 介入前における対象者の社会的スキルの現状

本研究では、はじめに、介入授業前の対象者の社会的スキルの現状を把握するため、ベースライン授業時における SSI-M の各因子得点と合計得点の平均値と標準偏差を算出した。その結果、SSI-M 合計得点の平均値は 37.24（標準偏差 6.69）であった。尺度作成を行った杉村ら<sup>21)</sup>の報告によれば、対象者の平均値が 32.42（標準偏差 8.02）であった。そのため、本研究の対象者の社会的スキルは介入授業前から比較的高かったことが伺える。

次に、対象者の社会的スキルに性差があるのか否かを調べるため、*t* 検定を行った。その結果、「意思表示」において女子よりも男子の得点が高いことが示された。高橋<sup>22)</sup>は、男子においては、友人や家族との対立を招くことになったとしても、自分の主張を通そうとする意思が強く、女子においては、友人や家族と対立を招きたくないという気持ちが高く、相手の主張を尊厳するあまり、自分の言いたいことが言えなくなってしまう可能性を指摘している。本研究はこの指摘を支持する結果が得られたと考えられる。

### 第2節 介入授業とベースライン授業の内容の比較（男子）

#### (1) 体育授業における社会的な態度に関する意識

男子の陸上競技の介入授業とベースライン授業の体育授業における社会的な態度に関する意識を比較するために、授業時数（4回）を独立変数、仲間づくり調査法の合計得点を従属変数に設定し、対応のある分散分析及び多重比較を行った。その結果、仲間づくり調査法合計得点に授業時数の主効果が確認され、11時間目がベースライン、3時間目、7時間目よりも有意に高いことが示された。これは、「フェアプレイポイントシステム」を導入したことによるものと考えられる。授業活動としてフェアプレイに得点を与えたこと、また、毎時間教師がフェアプレイについての確認を行ったことで、生徒がフェアプレイについてこれまで以上に意識できるようになり、単元後半での得点が高かったと考えられる。各因子得点では、「集団的思考」において3時間目、7時間目、11時間目がベースラインよりも有意に高いことが示された。これは、介入授業がベースライン授業と比べ、仲間の意見に対して傾聴すること、積極的に意見を出すことに対する意識が出来ていたことを表しており、チームでの活動による成果が表れたと考えられる。

「集団的相互作用」において 11 時間目がベースラインよりも有意に高いことが示された。これは、単元後半にかけて、積極的な補助・サポートや励まし合いをすることに対する意識が向上したことを表しており、「集団的思考」同様、チームでの活動による成果が表れたと考えられる。「集団的達成」、「集団的人間関係」においては 3 時間目、7 時間目がベースラインに比べ有意に低いことが示された。小松崎ら<sup>10)</sup>は仲間づくり調査法を用いて評価を行う際、7 時間を超える長い単元では、単元途中の 1 ないし 2 時間程度に得点の「落ち込み」が発生すると述べており、その原因として、課題の不適切さ、生徒間の小競り合い、ゲームの勝敗などを挙げている。本研究では、3 時間目はドリルや 100m の測定といった個人で行う活動が多かったこと、7 時間目はリレーの測定において記録の低下が見られたチームがあったことから、チームで活動したという一体感やチームの課題を達成したという意識が生まれにくかったと考えられる。その後、単元後半では、リレーの練習に費やす時間が増え、一体感やチームの課題を達成したという意識が向上していったと推察される。

以上のことから、介入授業はベースライン授業と比べ、仲間と意見を交わすこと、サポートや励まし合うことに関する意識をしやすい授業であったと考えられる。

## (2) 体育授業における社会的な行動

男子の陸上競技の介入授業とベースライン授業の体育授業における社会的な行動を比較するために、集団的時間標本法を用いて撮影された映像から、「肯定的な人間関係行動」が観察されたイベント数をカウントし、全体のイベント数を分母、行動が観察されたイベント数を分子として頻度 (%) を算出した。その後、2 授業の平均を行動頻度として算出した。その結果、単元後半にかけて「肯定的な人間関係行動」頻度の増加が見られ、特に、7 時間目から 11 時間目にかけて大きく頻度の増加が見られた。これは、前述の社会的な態度について意識できるようになったこと、授業後半にかけてチームでの活動時間が増加したことによる成果が表れたと考えられる。

以上のことから、介入授業はベースライン授業と比べ、他人と協力する場面や意見を交わす場面などの多い授業であったと考えられる。

## 第 3 節 介入授業による学校生活における社会的スキルの変容 (男子)

男子の陸上競技の介入授業による学校生活における社会的スキルの変容を検討する

ため、調査時期（4期）を独立変数、SSI-M得点を従属変数に設定し、対応のある分散分析及び多重比較を行った。その結果、各因子得点およびSSI-M合計得点に有意な差は確認されなかった。これは、第5章の第6節（2）で述べたように、ベースライン授業時のSSI-Mの因子得点において天井効果が確認された項目があり、介入前から対象者の社会的スキルが高かったためだと考えられる。

以上の理由から、次に、ベースライン授業時におけるSSI-M合計得点の中央値を基準に対象者を高群と低群に分類した。その後、社会的スキル（2群）と調査時期（4期）を独立変数、SSI-M得点を従属変数に設定し、対応のある分散分析を行った。交互作用が認められたものには単純主効果の検定を行った。その結果、社会的スキル低群においてSSI-M合計得点に交互作用が認められ、ベースラインから介入後に有意な向上が示された。各因子得点では、「関係開始」においてベースラインから介入前に有意な向上が示された。これは、調査時期が中学1年の4月であったため、複数の小学校から集まる初対面の生徒との関わりを通して「関係開始」に関わるスキルが向上したためと考えられる。「他者への配慮」では、介入前から介入後に有意な向上が示された。これは、スポーツ教育モデルの「チームへの所属」の取り組みが機能し、チーム内での話し合いや教え合いを通してチームのメンバーと協力する機会が「他者への配慮」のスキル向上に寄与したものと考えられる。社会的スキル高群では、「感情統制」において介入前から介入後に有意な低下が示された。これは、介入授業では授業後半に「公式試合」や「クライマックスのイベント」といった勝敗にこだわる気持ちが強くなると考えられる内容が含まれていたためだと考えられる。特に、「クライマックスのイベント」では、リレーの順位をもとに表彰が行われたため今回のような結果になったと考えられる。

#### **第4節 介入授業とベースライン授業の内容の比較（女子）**

##### **（1）体育授業における社会的な態度に関する意識**

女子のバスケットボールの介入授業とベースライン授業の体育授業における社会的な態度に関する意識を比較するために、授業時数（4回）を独立変数、仲間づくり調査法の合計得点を従属変数に設定し、対応のある分散分析及び多重比較を行った。その結果、仲間づくり調査法合計得点に授業時数の主効果が確認され、3時間目がベースライン、7時間目、11時間目よりも有意に低いことが示された。3時間目に得点が低かった



理由として、3 時間目はボールアップやシュート練習といった個人で行う活動が多かったことから、得点が低くなったと考えられる。その後、7 時間目、11 時間目と単元後半に意識の向上が見られた理由としては、男子の陸上競技の授業同様、「フェアプレイポイントシステム」の導入や毎時間教師がフェアプレイについての確認を行ったことにより、生徒がフェアプレイについてこれまで以上に意識できるようになり、得点が向上したと考えられる。各因子得点では、「集団的相互作用」において7 時間目、11 時間目がベースラインに比べ有意に高いことが示された。これは、積極的な補助・サポートや励まし合いをすることに対する意識が向上したことを表しており、シーズンゲームやクライマックスのイベントに向けて活動していく中で意識が高まったと考えられる。「集団活動への意欲」において授業後半にかけて向上が見られた。これは、仲間の意見に対して傾聴すること、積極的に意見を出すことに対する意識が向上したこと、授業中の活動に対する満足感や更なる活動意欲が生まれたことを表しており、チームでの活動による成果が表れたと考えられる。「集団的達成」、「集団的思考」、「集団的人間関係」において3 時間目がベースライン、7 時間目、11 時間目よりも有意に低いことが示された。これはグループでの課題の達成や意見を交わすこと、仲間との一体感を味わうことに関する意識が持てなかったことを表しており、合計得点同様、3 時間目はボールアップやシュート練習といった個人で行う活動が多かったことから、得点が低くなったと考えられる。

以上のことから、介入授業は仲間と意見を交わすこと、サポートや励まし合うことに関する意識はベースライン授業と変わらない授業であったと考えられる。

## (2) 体育授業における社会的な行動

女子のバスケットボールの介入授業とベースライン授業の体育授業における社会的な行動を比較するために、集団的時間標本法を用いて撮影された映像から、「肯定的な人間関係行動」が観察されたイベント数をカウントし、全体のイベント数を分母、行動が観察されたイベント数を分子として頻度 (%) を算出した。その後、2 授業の平均を行動頻度として算出した。その結果、ベースライン授業から3 時間目に「肯定的な人間関係行動」頻度の減少が見られ、授業開始後は授業後半にかけて増加が見られた。ベースライン授業における頻度が高かった理由として、社会的な態度に関する意識と同様に、女子のベースライン授業では、グループ毎の活動を行っている時間が多く、スポーツ教育モデルに用いられているスポーツの特性の「チームへの所属」の要素が含まれていた

ことが考えられる。そのため、ベースライン授業における社会的な行動頻度が多かったと考えられる。3時間目における頻度が低かった理由としては、単元が変わりチームが新しくなったこと、単元の序盤であったためチームでの活動が少なかったことが考えられる。授業後半にかけて頻度の増加が見られた理由としては、男子の陸上競技の授業同様、社会的な態度について意識できるようになったこと、授業後半にかけてチームでの活動時間が増加したことによる成果が表れたと考えられる。

以上のことから、介入授業は他人と協力する場面や意見を交わす場面はベースライン授業と変わらない授業であったと考えられる。

#### 第5節 介入授業による学校生活における社会的スキルの変容（女子）

女子のバスケットボールの介入授業による学校生活における社会的スキルの変容を検討するため、調査時期（4期）を独立変数、SSI-M得点を従属変数に設定し、対応のある分散分析及び多重比較を行った。その結果、SSI-M合計得点では有意な差が確認されなかった。バスケットボールは集団種目でありスポーツ教育モデルを適用しやすい単元であるが、有意な向上が見られなかった理由としては、授業担当教員の指導経験、専門種目の違いが考えられる。男子の陸上競技の授業では、指導歴10年目で専門種目が陸上競技である教員が担当したが、女子のバスケットボールの授業では、指導歴3年目で専門種目がハンドボールである教員が担当した。この指導歴や種目の経験の差が影響したのではないかと考えられる。

各因子得点では、SSI-Mの「感情統制」において調査時期の主効果が確認され、介入前から事後調査に有意に低下が示された。これは、介入授業では授業後半に「公式試合」や「クライマックスのイベント」といった勝敗にこだわる気持ちが強くなると考えられる内容が含まれていたためだと考えられる。特に、「クライマックスのイベント」では、リーグ戦の順位をもとに表彰が行われたため今回のような結果になったと考えられる。

次に、男子の陸上競技の授業同様、ベースライン授業時のSSI-Mの因子得点において天井効果が確認された項目があったことから、ベースライン授業時におけるSSI-M合計得点の中央値を基準に対象者を高群と低群に分類した。その後、社会的スキル（2群）と調査時期（4期）を独立変数、SSI-M得点を従属変数に設定し、対応のある分

散分析を行った。交互作用が認められたものには単純主効果の検定を行った。その結果、社会的スキル高群の「感情統制」において介入前から事後調査に有意な低下が確認された。これは、社会的スキルの高い生徒はチームのメンバーと関わる機会が多くチームの中心になることが考えられ、「公式試合」や「クライマックスのイベント」といった勝敗が明確になるイベントにおいて勝敗にこだわる気持ちが社会的スキルの低い生徒よりも高いのではないかと考えられる。

#### **第4節 研究の限界と今後の課題**

本研究の限界の一つは、男女で実施した単元が異なることである。本研究では、男女が同じ時間に授業を行っていたため、男女で同じ単元で実施することが困難であった。これは、男子が校庭を使用している時に女子が体育館を使用して授業を行うという制約があるためである。このような理由から、本研究では男女異なる単元で実施した。そのため、本研究の結果は男女の比較ではなく、男子の陸上競技（短距離・リレー）の授業、女子のバスケットボールの授業として解釈する必要がある。

次に、対照群が設定できなかったことである。学校教育現場における授業研究では、その特性上、同質の対照群を設定することが困難となる。本研究では、場の制限や倫理的配慮の点から男女で同じ単元で実施することが困難であった。このような理由から、本研究では介入授業前の通常授業をベースライン授業として比較を行った。この研究の限界は、授業研究を行う上では避けることが困難なものであるが、可能な範囲内で対照群を設定して検証することは重要であると考えられる。

最後に、本研究で学校生活での社会的スキルを測定するものとして使用した SSI-M は自己評定式の尺度であった。社会的スキルとは最終的には言語的、非言語的な対人反応として他者に向かって実行されるものを指すという概念特性からすると、学校生活での社会的スキルをより正確に評価するには、実行された対人反応を測定することが必要であると考えられる。このような社会的スキルは自己評定式の尺度で精緻に測定することは困難となる。そのため、他者からの評定や客観的な行動観察手法を提案する必要があると言える。

今後は、以上の点を考慮して研究をデザインしていく必要があるだろう。

## 第7章 結論

本研究では、スポーツ教育モデルを取り入れた中学校の体育授業が社会的スキルの獲得に及ぼす影響を検討した。その結果、以下の結論が得られた。

1. スポーツ教育モデルを取り入れた中学校の男子の陸上競技（短距離・リレー）の体育授業は、中学1年生の学校生活における社会的スキルの低い生徒の「他者への配慮」のスキルを向上させる。
2. スポーツ教育モデルを取り入れた中学校の女子のバスケットボールの体育授業は、中学1年生の学校生活における社会的スキルの向上につながらなかった。

## 謝辞

本研究を行うにあたり、大変お忙しい中協力してくださった中学校の先生、そして、中学校の生徒の皆様に深く感謝の意を表します。

修士論文を執筆するにあたって、熱心なご指導を頂いた川田裕次郎助教に深く感謝を申し上げます。また、数多くのご指導を頂いた広沢正孝客員教授、柴田展人教授、調査先との調整とご指導いただきました荻原朋子准教授にも深く感謝を申し上げます。加えて、協力してくださった体育科教育学研究室並びにスポーツ教育学研究室及びスポーツ心理学研究室的の大学院生、学生の皆さんにも深く感謝の意を表します。

## 引用文献

- 1) 相川充 (2005) . ソーシャルスキル測定についての課題と展望 東京大学大学院教育学研究科教育研究創発機構教育測定・カリキュラム開発講座 2005 年度研究活動報告書 (1) 27-46.
- 2) 相川充 (2009) . 新版 人づきあいの技術 - ソーシャルスキルの心理学 サイエンス社.
- 3) Argyle, M. (1967) *The psychology of interpersonal behavior*. Penguin Books.  
(アーギル, M. (著) 辻 正三・中村陽吉 (訳) (1972). 対人行動の心理 誠信書房)
- 4) Argyle, M. (1981) Social competence and mental health. In M. Argyle (Ed.), *Social skills and health*. Methnen. pp. 158-187.
- 5) Darden, C. A., & Ginter, E. J. (1996) Life-skills development scale --- adolescent form: The theoretical and therapeutic relevance of life-skills. *Journal of Mental Health Counseling*, 18, 142-163.
- 6) Foster, S. L., Inderbitzen, H. M., & Nangle, D. W. (1993) Assessing acceptance and social skills with peers in childhood --- Current issues, *Behavior Modification*, 17, 255-286.
- 7) 長谷川悦示 (2015). 我が国の学習指導法の展開と学習指導モデル論の概要, 体育科教育学研究, 31(2), 33-41.
- 8) 堀毛一也 (1990) . 社会的スキルの習得 斎藤耕二・菊池章夫 (編著) 社会化の心理学ハンドブック—人間形成と社会と文化—, 川島書店, 79-100.
- 9) 平野智之・高橋健夫・日野克博・吉野聡 (1997) . 体育授業における集团的・情意的行動観察法の開発 スポーツ教育学研究, Vol17, No.1, 37-51.
- 10) 小松崎敏・高橋健夫 (2003) . 仲間づくりの成果を評価する. 高橋健夫 (編著) 体育授業を観察評価する. 明和出版:東京, 16-19
- 11) Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998) *Social skills of children and adolescents : Conceptualization, assessment, treatment*. Lawrence Erlbaum Associate.
- 12) Metzler, M.W (2011) *Instructional models for physical education* (3<sup>rd</sup> ed.). Holcomb Hathaway, Publishers.
- 13) 文部科学省 (2008) . 中学校学習指導要領解説保健体育編. 京都, 東山書房

- 14) 大津展子・細越淳二・高橋健夫 (2010) . 体育授業における社会的な行動の変容に関する検討-スポーツ教育モデルの実践を通して- スポーツ教育学研究 29 (2) , 33-55.
- 15) 岡安孝弘・鳴田洋徳・丹羽洋子・森俊夫・矢富直美 (1992) . 中学生の学校ストレスラーの評価とストレス反応との関係 心理学研究, 63, 310-318.
- 16) Segrin, C. (1998) The impact of assessment procedures on the relationship between paper and pencil and behavioral indicators of social skills. *Journal of Nonverbal Behavior*, 22(4), 229-251.
- 17) Siedentop, D. (高橋健夫他訳, 1988) . 体育の教授技術 大修館書店:東京.
- 18) Siedentop, D. (1994). Sport Education: Quality PE through Positive sportexperiences. Human Kinetics: Champaign, IL.
- 19) Siedentop, D. (高橋健夫他訳, 2003) . 新しい体育授業の創造 大修館書店:東京.
- 20) Shimizu, H., Kawata, Y., Nakaie, H., Shibata, N., Hirosawa, M. (2017) Relationship between social skills and school adjustment among Japanese elementary school students. 8<sup>th</sup> International Conference on Applied Human Factors and Ergonomics, California, USA, CD-ROM.
- 21) 杉村仁和子・石井秀宗・張一平・渡部洋 (2007) . 児童生徒用ソーシャルスキル尺度 (SSI-M) 開発研究報告書 東京大学大学院教育学研究科, 教育測定・カリキュラム開発 (ベネッセコーポレーション) .
- 22) 高橋真理・川崎尚子・斉藤ふみ (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, 32, 139-149.
- 23) 和田博史・近藤智靖 (2015) . シーデントップの体育思想におけるスポーツ教育モデルに関する研究 —その研究成果と和が国の体育授業改善— 体育・スポーツ哲学研究, 37-2, 99-114.
- 24) 渡辺弥生・蒲田いずみ (1994) . 中学生の不登校児のソーシャルサポートに関する研究 II: 社会的スキルとの関連から, 日本教育心理学会総会発表論文集, 36, 502.

## Summary

Practice of physical education based on the Sports Education Model  
to improve social skills among junior high school students

Hayao Shimizu

### **[Background and Purpose]**

The inability of children to adapt to school is an educational problem in Japan. A 2015 survey revealed that the percentage of absenteeism had reached the highest level at 1.26%. Lack of social skills is regarded as one causes of this problem. Social skills are behaviors that help people adjust to their social lives and maintain good relationships with others without compromising their individuality. In this context, the “Sports Education Model,” an educational methodology to improve social skills through physical education, has attracted attention. However, its effect on junior high school students has not yet been examined in Japan. The present study aimed to examine the influence of physical education based on the Sports Education Model on junior high school students’ acquisition of social skills.

### **[Method]**

Participants were 105 1<sup>st</sup> grade junior high school students (44 boys and 61 girls). We conducted a baseline class comprising exercises for physical fitness. Subsequently, as an intervention using the Sports Education Model, we implemented two kinds of classes: athletics (short distance relay) for boys and basketball for girls. We used the Social Skills Inventory for Middle School Students (SSI-M) to assess social skills in school life 6 times (at baseline; after the 1<sup>st</sup>, 3<sup>rd</sup>, 7<sup>th</sup>, and last class; and 1 week after the last class). We divided the participants into 2 groups according to their mean social skill score, the high and low social skill groups. To compare social skill scores, we used an analysis of covariance (ANCOVA) with the social skill groups (between) and time of assessment (within) as independent variables, and the social skill score as the dependent variable.

### **[Result and Discussion]**

A significant interaction was observed in the total SSI-M score in boys, such that boys with low social skills showed a higher increase their scores as compared to their scores in the baseline class ( $F(3, 36) = 3.40, p < .05$ ). A significant improvement was not observed among girls.

### **[Conclusions]**

The physical education intervention based on the Sports Education Model (short distance and relay for boys and basketball for girls) led to improved social skills in male 1<sup>st</sup> grade junior high school students with low social skills, but significant improvements were not observed among girls.



# 添付資料

## 体育授業についての調査

年 組 男・女 番 名前 [ ]

今日の体育授業について質問します。次の1から10の質問について、あなたはどのように思いましたか。

自分の気持ちに一番近い答えに○をつけてください。

- |  |    |             |     |
|--|----|-------------|-----|
| 1.あなたのグループは、今日課題にしたことを解決することができましたか。       | はい | どちら<br>でもない | いいえ |
| 2.あなたは、グループのみんなで成し遂げたという満足感を味わうことができましたか。  | はい | どちら<br>でもない | いいえ |
| 3.あなたのグループは、友だちの意見に耳を傾けて聞くことができましたか。       | はい | どちら<br>でもない | いいえ |
| 4.あなたのグループは、課題の解決に向けて積極的に意見を出しあうことができましたか。 | はい | どちら<br>でもない | いいえ |
| 5.あなたは、グループの友だちを補助したり、助言したりして助けることができましたか。 | はい | どちら<br>でもない | いいえ |
| 6.あなたは、グループの友だちをほめたり、励ましたりしましたか。           | はい | どちら<br>でもない | いいえ |
| 7.あなたは、グループがひとつになったように感じましたか。              | はい | どちら<br>でもない | いいえ |
| 8.あなたは、グループのみんなに支えられているように感じましたか。          | はい | どちら<br>でもない | いいえ |
| 9.あなたは、今日取り組んだ運動をグループ全員で楽しむことができましたか。      | はい | どちら<br>でもない | いいえ |
| 10.あなたは、今日取り組んだ運動をグループ全員でもっとやってみたいと思いますか。  | はい | どちら<br>でもない | いいえ |

回答が終わったら、担任の先生に提出して下さい

## 学校生活に関する調査

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てます。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、先生に聞いてください。

### 1. あなたのことについて教えてください。

(1) 学校名

( ) 中学校

(2) 学年

( ) 年

(3) 性別

1. 男      2. 女

(4) お名前

( )

(5) 年齢

( ) 歳

(6) 生年月日

西暦( )年( )月( )日



(7) きょうだい構成

例：兄( 3 )人	( 5 )歳上、( 3 )歳上、( 1 )歳上、( )歳上、( )歳上
兄( )人	( )歳上、( )歳上、( )歳上、( )歳上、( )歳上
姉( )人	( )歳上、( )歳上、( )歳上、( )歳上、( )歳上
弟( )人	( )歳下、( )歳下、( )歳下、( )歳下、( )歳下
妹( )人	( )歳下、( )歳下、( )歳下、( )歳下、( )歳下

(8) 休み時間に友達と遊びますか

1. まったくない 2. あまりない 3. ときどきある 4. よくある

(9) 学校以外で友達と遊びますか (放課後や休みの日など)

1. まったくない 2. あまりない 3. ときどきある 4. よくある

(10-1) 習いごとはしていますか

1. まったくしていない 2. 週に1~2回 3. 週に3~4回 4. 週に5~6回 5. 毎日

(10-2) 習いごとをしている方のみにお聞きします  
何を習っていますか (複数回答可)

1. 水泳 (スイミング) 2. サッカー 3. 体操 4. バレエ (ダンス) 5. 空手  
6. 野球 7. バasketボール 7. バレーボール 8. テニス 9. ピアノ 10. 習字  
11. 学習塾 12. 英会話 13. そろばん 14. その他 ( )

裏面へ続く⇒

みなさんの学校生活についてお聞きします。  
 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。

	1	2	3	4
(1)相手のペースに合わせて話が聞ける	1	2	3	4
(2)食事の時には「いただきます」と言っている	1	2	3	4
(3)人から頼まれるといやと言えない	1	2	3	4
(4)人とうちとけるには時間がかかる	1	2	3	4
(5)人にぶつかっても、あやまらないことがある	1	2	3	4
(6)職員室に入るときには「失礼します」と言っている	1	2	3	4
(7)新しい友だちをつくるのが得意だ	1	2	3	4
(8)気をつけていても、気持ちが顔にでてしまう	1	2	3	4
(9)初対面の人に話しかけられたら、明るく応対できる	1	2	3	4
(10)うまくいかないことがあると八つ当たりしてしまう	1	2	3	4
(11)相手が自分の話にたいくつしていないかどうか気にしながら話ができる	1	2	3	4
(12)初めて会う人と簡単に仲良くなることができる	1	2	3	4
(13)友だちにさそわれても気が進まないことは断ることができる	1	2	3	4
(14)わからないことがあれば先生に質問できる	1	2	3	4
(15)カッとなるとこうかいするようなことをしてしまう	1	2	3	4
(16)初めての人に話しかけられると、どう対応してよいかわからない	1	2	3	4
(17)友だちにされたことに腹が立ったときは、そのことを伝える	1	2	3	4
(18)相手のペースに合わせて話ができる	1	2	3	4
(19)他人の気持ちをあまり考えずに行動する	1	2	3	4
(20)初対面の人に自分から積極的に話しかけることができる	1	2	3	4
(21)友だちや先生にあいさつをされても無視することがある	1	2	3	4
(22)みんなと協力してグループ活動ができる	1	2	3	4
(23)人に何かしてもらってもお礼を言わないことがある	1	2	3	4
(24)腹が立ってもカッとせずおちついて行動できる	1	2	3	4
(25)自分の意見を気軽に言える	1	2	3	4
(26)友だちの秘密をうっかり話してしまう	1	2	3	4
(27)友だちとの約束は必ず守る	1	2	3	4
(28)朝、友だちや先生にあいさつをする	1	2	3	4
(29)新しいクラスで友だちをつくることができる	1	2	3	4
(30)あせっていても、おちついて行動できる	1	2	3	4

	55%	50%	45%	40%
(31)話し合いのときみんなが発言できるように心がける	1	2	3	4
(32)集団にいるとき、みんなが楽しめるように気を配る	1	2	3	4
(33)こわいと感じるとどうしたらよいかわからなくなってしまう	1	2	3	4
(34)相手の気持ちを考えて行動できる	1	2	3	4
(35)人に何かしてもらったらお礼を言う	1	2	3	4
(36)自分のことを話すばかりでなく、人の話も聞くことができる	1	2	3	4
(37)人にぶつかったらあやまる	1	2	3	4
(38)人の話の内容がまちがいだと思ったときに、自分の考えを言える	1	2	3	4
(39)初めて会う人でも気軽にあいさつできる	1	2	3	4
(40)友だちにいやなことをされてもがまんしてしまう	1	2	3	4
(41)不安なときでもおちついて行動できる	1	2	3	4
(42)いやなことは、いやと言える	1	2	3	4
(43)食事が終わったら「ごちそうさま」と言っている	1	2	3	4
(44)一度気持ちがみだれてしまうと、なかなかものごとに集中できない	1	2	3	4
(45)下校するとき、友だちや先生にあいさつをする	1	2	3	4
(46)言いたいことがあっても言わないことが多い	1	2	3	4
(47)先生と意見がことなっても、自分の考えははっきりと言える	1	2	3	4
(48)クラスがえのあと、新しいクラスでなかなか友だちがつかれない	1	2	3	4
(49)気持ちを顔に出さないでいられる	1	2	3	4
(50)初めての人に話しかけるのは苦手だ	1	2	3	4



☆☆☆ 質問は以上です。協力ありがとうございました ☆☆☆  
 回答後、担任の先生に提出して下さい。

