

## 大学体育授業でのコミュニケーション行動を主とした教授方略が主体的な対人行動の発現に及ぼす影響

|     |   |
|-----|---|
| 著者  | 林 容市, 笠井 淳, 鈴木 良則, 伊藤 マモル, 吉田 康伸, 中澤 史, 朝比奈 茂, 荒井 弘和                                  |
| 出版者 | 法政大学体育・スポーツ研究センター   |
| 雑誌名 | 法政大学体育・スポーツ研究センター紀要 = The Research of Physical Education and Sports, Hosei University |
| 巻   | 30  |
| ページ | 45-53   |
| 発行年 | 2012-03-31  |
| URL | <a href="http://doi.org/10.15002/00007806">http://doi.org/10.15002/00007806</a>       |

## 大学体育授業でのコミュニケーション行動を主とした教授方略が主体的な 対人行動の発現に及ぼす影響

Effects of instructional strategy in the physical education classes as primarily structured by communication effort to expression of active interpersonal behavior.

- 林 容 市 (文学部心理学科、市ヶ谷リベラルアーツセンター保健体育分科会)  
Yoichi Hayashi
- 笠 井 淳 (経営学部経営学科、市ヶ谷リベラルアーツセンター保健体育分科会)  
Atsushi Kasai
- 鈴木 良 則 (法学部政治学科、市ヶ谷リベラルアーツセンター保健体育分科会)  
Yoshinori Suzuki
- 伊 藤 マモル (法学部政治学科、市ヶ谷リベラルアーツセンター保健体育分科会)  
Ito Mamoru
- 吉 田 康 伸 (経営学部経営学科、市ヶ谷リベラルアーツセンター保健体育分科会)  
Yasunobu Yoshida
- 中 澤 史 (国際文化学部国際文化学科、市ヶ谷リベラルアーツセンター保健体育分科会)  
Tadashi Nakazawa
- 朝比奈 茂 (人間環境学部人間環境学科、市ヶ谷リベラルアーツセンター保健体育分科会)  
Shigeru Asahina
- 荒 井 弘 和 (文学部心理学科、市ヶ谷リベラルアーツセンター保健体育分科会)  
Hirokazu Arai

Key word (キーワード)

協同学習・活動、自己効力感、教養教育

### I. 緒言

教養教育としての体育・スポーツ関連科目の在り方については、1970年代から様々な論議がなされてきている。大学における体育・スポーツ関連科目は、青年期にある大学生が“人間らしさ”というモデルに照らしながら自己概念形成を図り、自らがこれを体現するうえで大切な役割を担う科目であるとの主張がある(徳山ら、2000)。一方、現状に対する様々な批判も生じている。授業内容が「中等教育(高等学校教育)の繰り返し」であるならば、高等教育においては不要であるとの論が代表的なものである。高等教育機関である大学においては、学習指導要領によって学習内容が規定されている初等・中等教育における「基礎的な体力づくり」や「運動に親しむ態度を身につける」などの基礎的な教科目標(文部科学省、1991)から発展して、「生涯にわたって心身ともに豊かな生活を送るための糧となるよう。学生の体系的認識や実践力を育てること」が目標とされている(保健体育審議会、1997)。しかし、大学での教育内容に関して明文化された教育規定は存在しない。現状では、大学設置基準の大綱化によって一般教育と専門教育の区分や、教養教育の科目区分は廃止され、体育関連授業を開講するか否かは、大学独自の

判断に依存している。このような状況下において、明確な教育規定が存在しない体育・スポーツ関連科目の重要性を評価するためには、単に科目の独自性を有しているかどうかではなく、大学においてこれらの科目が教養教育としてその役割を果たしていることが重要となる(森田ら、2009)。

本学においては、「自由と進歩」の精神を出発点として、様々な分野の活動において中長期的目標を掲げている。学生教育に関連しては、『本学の使命は、建学の精神に基づき、激動する21世紀の難局を打開できる「自立的で人間力豊かなリーダーの育成と時代の最先端を行く高度な研究」を行うこと』を提唱している(法政大学、2011)。特に、「自立的で人間性豊かなリーダーを育成」するためのビジョンについては、学士課程教育の充実等を通じて、コミュニケーション能力の向上と他者への理解を深めるとともに、自ら問題を見つけ、考え、行動し、そして解決へ向けて、周囲を導くことのできる人材を育成することを重視している。また、本学においてその育成に重点が置かれている「就業力(文部科学省、2010)」を構成する要素としても、「状況に応じて何をすべきか判断する力」、「自分の意思で決断し、遂行できる能力」などを含む「状況判断行動力」の重要性が示されている。法政大学の教養教育として体育・スポーツ関連科目を開

講するのであれば、科目の特性を生かしながら、これらの諸能力育成に直接・間接を問わず貢献しうる授業内容が期待される。本学市ヶ谷キャンパスでは市ヶ谷リベラルアーツセンターの第5群を単位として、また、多摩、小金井の各キャンパスにおいては学部ごとに体育・スポーツ関連科目が開講されている。これらの授業では、担当教員の専門性を生かし、質の高い教育を提供できる可能性を有する反面、大学としてのディプロマ・ポリシーや建学の精神などの全学的教育目標に照らし合わせれば、今後も改善・修正を継続していく必要があると考えられる。

本学以外の活動に目を向けても、多くの大学で様々な試み実践されている。大学における保健体育および体育実技科目における授業の目標と成績評価の概要について調べた報告(奈良ら、2000)によれば、授業は多様な形態で開講されており、「技術向上」、「健康体力向上」、「知識理解」などが目標とされている。しかし、これら従来の報告で見られるような「健康づくり」、「生涯スポーツへの動機付けとしての文化的価値」、「運動技術の習得」、「身体に関する知的啓蒙」などの目標を掲げることで体育授業の独自性が主張でき、他領域からの理解は容易になる一方で、この主張により、普遍的な教育としての目標が曖昧になり、教養教育としての体育の軽視、規模縮小へ繋がる旨指摘されている(徳山、2002)。独自性さえあれば、大学教育の中で体育関連授業の評価が高まるとは限らない(徳山、2002)。そのため、スポーツ活動を教材として用い、科学的視点や課題設定能力の獲得などを大学独自の教育目標さらには体育関連授業の特徴を活かして、他の授業と差別化可能な教育内容を提示する必要がある(森田ら、2009)。

体育関連授業によって教育可能な内容のひとつとして、他者とのコミュニケーション活動の体験が挙げられる。特に、スポーツを教材とした実技や演習では、一人ひとりの活動がその遂行に不可欠となる場面が多く、自発的・他動的を問わず、授業履修者の活動への参加が必須となる。また、体育・スポーツ関連授業においては、高校までのクラス単位での活動とは異なり、学生が個別に授業を履修し、面識のない学生間での実技活動が必要となる。このような中で、適切な学習活動が実践できれば、コミュニケーション能力の育成、さらにはコミュニケーション活動を成功させる自己効力感の向上も期待できる。ここでのコミュニケーションの意味は、単に他人へ意志・考えを伝えることだけに留まらず、討論の実行能力や協同活動遂行に対する効力感などの育成を含んだものとなり、全学的な教育目標だけでなく、就業力などを育成する教育の一端を担う能力ともなり得る。これまでに実技活動を通じたコミュニケーション・スキルの向上(杉山、2008)を試みた検討もみられるが、その多くが単なる「協同活動の経験」に留まっており、将来的な社会活動における一般化まで考慮していない。対人活動に関する効力感の向上に向けては、僅かに、体育・スポーツ関連科目の有する個人・集団での実技、有用性を生かしてチーム単位での主体的な

ディスカッションや、練習方法、戦術、得点時の行動を規定する方略の有用性が示されている(林ら、2010)。この研究では学習者分析、目標の設定、学習ステップの作成、学習者分析、実技実践における前提行動の設定などの課程を踏まえ、実技を通じた「将来的な他者コミュニケーションに関する意識・自信」の育成を目指した教授方略が提案されている。しかしながら、単一実技(バレーボール)を用いた授業のみを対象とした研究であり、この研究の成果がすべての条件の下で有益な効果を保証するものではない。そのため、本学市ヶ谷キャンパスに所在する学部における必修科目であり、複数種目の実技・講義を用いた演習からなるスポーツ総合演習においてこの方略を適用しても、必ずしも同一の結果が得られるとは限らない。さらに、全ての学部に通じる教育目標を踏まえた全学共通の学習方略を提案することも重要な目標になり得ると考えられるが、現状では施設不足など解決困難な要因が多く、提案は困難な状況である。このような状況は、複数回にわたって様々な実践を試み、様々な要因について検討を重ねる手続きを経ることによって解決される可能性が高く、これにより本学の体育関連授業で教育可能な能力や知識、スキルが明確化できると推察される。

そこで本研究では、市ヶ谷キャンパスに所在する学部の学生を対象に開講されている「スポーツ総合演習」の履修者を対象に、今後の市ヶ谷保健体育分科会開講授業さらには法政大学における教育目標達成への貢献を見据えた新たな一知見の提供を目的として、状況の判断や対応が求められる場面を設定し、協同行動のシチュエーションの体験を通じたコミュニケーション行動の発揮や、コミュニケーション行動に対する自己効力感の増大とその一般化を目指した教授方略の在り方について、探索的手法を用いて検討を行った。

## II. 方法

### 1. 対象者

法政大学市ヶ谷キャンパスで、基礎科目の第5群科目として開講されている「スポーツ総合演習」を履修した文学部に所属する男女121名を対象に調査を実施した。対象者は平成23年前期に開講された6つの授業を履修した学生であった。

データの収集に際しては、対象者に口頭で研究の趣旨を伝えたとともに質問があった場合には応答した。また、データ収集を目的とした各尺度への回答の提出・未提出や記入された内容によって、授業の成績・単位の取得は一切影響を受けないことを伝えた。

これらのデータ収集に関する説明および研究内容に賛同し、かつ下記4の「評価指標」で示した各質問紙調査のすべての項目に対して回答を得た男性64名、女性37名、計101名のデータを最終的な分析の対象とした。

## 2. 研究の手続き

本研究では、研究目的の達成を目的に、2つの授業において林ら（2010）がその有用性を報告した構成主義の指針（Dick et al., 2001）に基づき、練習方法、戦術、得点時の行動を決定する際、事前に複数の情報や例を教員側から提示し、その中からチーム内のディスカッションを通じて実践内容を決定し協同で活動する方略を採用した（協同活動方略群）。他の4つの授業においては、教員が意志決定の主体となり、教員側から活動内容が指示された実技が主体となる方略を採用した群（運動学習方略群）を設定した。協同活動方略群および運動学習方略群の人数は、それぞれ34人（男性28人、女性6人）および67人（男性36人、女性31人）であった。なお、各群の対象者に対し、自らが属する群と異なる教授方略を用いた授業が存在することについては言及しない事とした。

1週目のガイダンス時に授業開始前のデータとして下記Ⅱ、4、aで示した3つの性格特性を、半期の授業の終了回である12週目には授業後のデータとしてⅡ、4、aおよびbの項目について測定を行った。なお、本研究の対象となった授業期間は震災による校舎の破損等の影響を受け、通常よりも授業開始時期が遅延したことから、通常の15週よりも短縮されて実施された。すべての授業は1週目にガイダンス、2週目に体力測定を実施し、3週目から実質の授業を開始した。

## 3. 授業における教授方略

### a. 協同活動方略群の活動内容

協同活動方略群では、協同学習の基本的考え方（Barkley et al., 2003）に基づき、学生の方向付け、グループの構成、学習課題の構成を踏まえた上で、種々の授業内容を決定した。

#### 1) グループの設定方法

グループの構成に関しては、実質的に演習活動が開始される3週目に対象者の運動経験種目や経験年数などを調査し、それらに基づいて4週目から実際にチームを編成してゲームを実践した。今回対象とした全ての授業は、使用可能な施設（教場）との兼ね合いで、2週ごとに教場をローテーションさせる方法によって同一時間に複数の授業を開講している。このローテーションの下においては、教材として同一スポーツ種目を複数回繰り返して実践する場合もある。しかし、先行研究での教授方略（林ら、2010）を参考に、用いるスポーツ種目に関わらず、原則2週を単位として4回のグループの変更を行った。グループの構成人数は、実践するスポーツ種目に合わせて、5-7名の範囲で変動した。また、グループ活動は集団スポーツだけでなく、個人スポーツ（卓球など）でも実践させた。具体例としては、卓球では原則としてダブルスを採用し、練習もグループ単位で内容を検討・決定させて行われた。さらに、グループ内で2-3のダブルスのチームを構成させ、それを基本としながら、同一ペアで2

試合上ゲームを行わないルールの下で、ダブルスのペアを変更しながら、1試合5-6ゲームからなるグループ対抗のリーグ戦を実践させた。

#### 2) リーダー役の設定・活動内容とグループメンバーの呼称の設定

グループでの活動に際しては、ディスカッション時における意見集約やゲーム時の取りまとめ作業などを実践する役割を担う者として、リーダー役を設定した。リーダーはグループを変更せずとも原則毎週変更することとし、対象者には半期の授業期間中、必ずリーダーの役を1回以上担当するよう指示し、複数回以上担当することに関しては不問とした。また、グループ全員が、グループ活動を実践する際に呼び合う呼称（ニックネーム）を決定した。呼称の決定に際して方法は規定せず、対象者自身が決定する、ディスカッションを通じてグループの総意として決定される、などの決定方法を自由に採用させた。

#### 3) グループ活動中の肯定的活動の設定

グループ活動を促進するコミュニケーション行動としては、様々なシチュエーションにおける複数の行動・活動が存在する。本研究では研究目的を達成しうるものとして「得点時のチーム内における学習者同士の賞賛行動」を課題に採用した。協同活動方略群では、先行研究（林ら、2010）で採用しているのと同様に「得点者の周囲に全員が集合し称える」、「得点者と（ハイ）タッチする」、「肯定的な声かけをする」、「拍手する」の4種類の選択肢を提示し、これらの中からグループでのディスカッションを通じて週ごとに決定させた。なお、授業の進行過程において、グループ内のディスカッションを通じて上記4種類以外の行動が提案された場合には、その実践は妨げないものとした。

#### 4) グループ活動の内容と評価

グループ活動に際しては、グループ活動記録表を用い、週ごとの「リーダー名」、「得点時の肯定的な行動」、「次週への課題」を記入させた。これらの項目について評価表に記入する際には、チーム単位でのディスカッション時間を設け、練習内容、戦術を含めたチームの活動状況を決定させた。グループ活動記録表は、協同学習において活動内容を評価する「自己評価表」、「仲間評価表」および「グループ評価表」（Barkley et al., 2003）を参考に、それぞれの活動が達成・評価できる事を想定して作成した。リーダーの活動状況やゲーム中に得点した際の肯定的な活動については、毎回の授業終了時にグループ内で自己評価を行わせ、評価表に5段階での評価を記入させた。これらのグループ活動は、毎週15分程度設定した。実技に関しては、本来、育成を試みる能力に応じて教育分析や学習者分析等を踏まえたステップの設定・実践を行い、達成すべき課題を設定する必要がある。しかし、本研究においては、ひとつの実技種目を行う期間が非常に短

いことから、基本的には学生が中等教育課程までで学習したルール・戦術を基本として実技を進行した。ただし、進行上の必要に応じてスキルを高める練習やルールの説明等を行い、グループでの活動に不備が生じないように配慮した。また、半期の授業期間内において、講義のみの授業は3回設けたため、演習授業の実質の回数は7回であった。

b. 運動学習方略群の実践内容

運動学習方略群の対象者は、教員の指示に従い、週ごとに割り当てられた教場に於いて実技、講義および演習を実施した。集団スポーツを実技種目に採用した回はグループ活動を実践したが、原則として週ごとに学生間で自由に、または学生の特性を考慮しない抽選によってグループを決定して実技を実践した。また、運動学習方略群では、学生間の交流や肯定的行動、励まし行動などに関する教員側からの指示や学

生による評価は行っていない。この方略を用いた授業では、講義のみの回は担当教員によって1または2回であった。

4. 評価指標

a. コミュニケーション活動に関連する性格特性項目の測定

入学後最初の学期で開講した授業を対象としたため、受講者間で面識のない場合も多い状況にあった。このような条件下でグループでの実践を行うことから、コミュニケーション行動に種々のパーソナリティの影響が大きいと推察された。そのため、第2週および最終週に他者とのコミュニケーション行動に関連するとされる特性シャイネス尺度(相川, 1991)、改訂版UCLA孤独感尺度日本語版(諸井, 1991)、KiSS-18(菊池, 1988)を測定し、両群の対象者におけるパーソナリティの差異について確認し、授業前後での変化を検討した。

表1 各授業方略での授業終了後における授業への満足度および対人関係に関する主観的評価

| 項目番号 | 項目  | 共同活動方略群       | 運動学習方略群       |
|------|---|---------------|---------------|
| 1.   | この授業の総合的な満足度はどのくらいですか？  | 82.3 ± 11.5   | 87.4 ± 10.0 * |
| 2.   | 講義には意欲的に参加しましたか？  | 78.8 ± 16.9   | 85.5 ± 12.8 * |
| 3.   | 実技には意欲的に参加しましたか？  | 88.5 ± 13.0   | 86.8 ± 11.8   |
| 4.   | 実技はどのくらいうまくできましたか？  | 72.4 ± 16.7   | 72.0 ± 16.6   |
| 5.   | 他の受講者との関係(コミュニケーション)に関する満足度はどのくらいですか？                         | 81.8 ± 13.4   | 81.0 ± 15.8   |
| 6.   | 他の受講者とのコミュニケーションを積極的にとるようにしましたか？                              | 82.2 ± 12.1   | 78.5 ± 15.6   |
| 7.   | 授業中の他の受講者との関係(コミュニケーション)はどのくらいうまくいきましたか？                      | 80.4 ± 12.9   | 78.2 ± 17.7   |
| 8.   | 困ったことがある時に本当に助けになってくれる人が、あなたの身の回りには、すぐに思いつくだけで何人いますか？         | 8.5 ± 13.6    | 6.7 ± 4.8     |
| 9.   | この授業の受講生の中に、友達は何人いますか？  | 10.5 ± 4.1    | 10.5 ± 6.3    |
| 10.  | この授業を通じて友達になった人が、何人いますか？                                      | 8.4 ± 5.9 *   | 5.8 ± 3.9     |
| 11.  | この授業を通じて友達になった人と、授業後も友達関係を続けていける自信はどのくらいありますか？                | 72.2 ± 20.0   | 75.1 ± 22.2   |
| 12.  | この授業を通じて、会ったときに挨拶や言葉を交わすようになった人が、何人いますか？                      | 9.5 ± 6.2     | 8.5 ± 7.4     |
| 13.  | この授業を通じて会ったときに挨拶や言葉を交わすようになった人と、授業後も友達関係を続けていける自信はどのくらいありますか？ | 70.8 ± 18.6   | 71.5 ± 22.6   |
| 14.  | 将来、初めて会う人とコミュニケーションをとって仕事を進めなくてはならない時、うまくできる自信はどのくらいありますか？    | 73.0 ± 17.3 * | 65.0 ± 17.6   |

\*: P < 0.05

表2 共同活動方略群における「リーダーの設定」、「グループ活動」、「ニックネームの採用」および「得点時の賞賛行動」に対する評価

| 項目番号 | 項目                                     | 項目番号 | 項目   |
|------|--|------|--|
| 1.   | リーダーを担当した際、役割を果たすことは苦痛だった              | 14.  | 班の中で、ニックネーム(コートネーム)で呼び合うことは苦痛だった               |
| 2.   | リーダーを担当した時には、与えられた仕事は十分に果たすことが出来た      | 15.  | 実際にニックネームで呼び合い、コミュニケーションを図ることができた              |
| 3.   | 自分がリーダーを担当することでチームワークが向上した             | 16.  | ニックネームで呼び合うことで、プレーに関して良い影響があった                 |
| 4.   | 週替わりでリーダーを決めたことにより、プレーに関して良い影響があった     | 17.  | ニックネームで呼び合うことで、コミュニケーションに関して良い影響があった           |
| 5.   | 週替わりでリーダーを決めたことで、コミュニケーションに関して良い影響があった | 18.  | 得点時の賞賛行動(ハイタッチなど)を決める際にはグループでよく議論した            |
| 6.   | グループごとにプレーに関する「課題」を見つけることは容易だった        | 19.  | 得点時の賞賛行動の決め方には満足している                           |
| 7.   | グループごとに「課題」を見つけることで、プレーや練習に関して良い影響があった | 20.  | 得点時の賞賛行動を行う約束はしっかり守った                          |
| 8.   | グループごとの練習は、自発的に行うことができた                | 21.  | 得点時に事前に決めた賞賛行動をすることは苦痛だった                      |
| 9.   | グループごとに練習を行うことで、プレーに関して良い影響があった        | 22.  | 得点時に賞賛行動を行うという約束事を決めたことで、プレーに関して良い影響があった       |
| 10.  | グループごとに練習を行うことで、コミュニケーションに関して良い影響があった  | 23.  | 得点時に賞賛行動を行うという約束事を決めたことで、コミュニケーションに関して良い影響があった |
| 11.  | グループごとの練習は、グループごとの「課題」を解決するものになっていた    |      |  |
| 12.  | グループごとの練習は、教員から指示された方がやりやすかったと思う       |      |  |
| 13.  | グループのメンバー構成が変更されても、うまくコミュニケーションが図れた    |      |  |

表 3 各方略での授業終了後におけるプレーおよびコミュニケーションに関するコメント

| 教授方略の種類 | 方略内容          | 「プレー」に関連した意見  | 「コミュニケーション」に関連した意見   |
|---------|---------------|---|--|
| 共同活動方略群 | リーダー役の設定      | <b>肯定的意見</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>責任をもってプレーできた</li> <li>声がよかった</li> <li>毎週異なった目標を立てることで楽しくできた</li> </ul>  | <b>肯定的意見</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>面識の無い人にも話しかけやすかった</li> <li>リーダーがコミュニケーションを促してくれた</li> <li>盛り上がった</li> <li>みんなが発言できた</li> <li>その時のリーダーを中心にコミュニケーションが成り立った</li> <li>適切な指示を出してくれることにより信頼度が上がった</li> </ul>   |
|         | 呼称（ニックネーム）の設定 | <b>肯定的意見</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>とっさにほめることができた</li> <li>呼びやすい</li> </ul>   | <b>肯定的意見</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>授業後もニックネームで呼べるようになった</li> <li>呼びやすくて、プレー中にコミュニケーションがとれた</li> <li>距離が少し縮んだ</li> </ul> <b>批判的意見および困難であった事象</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>呼びやすいがたまに混乱した</li> </ul>   |
|         | 得点時の賞賛行動の設定   | <b>肯定的意見</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>団結力が増した</li> <li>班の一体感が生まれた</li> <li>前向きになれる</li> </ul>   | <b>肯定的意見</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>グループの一体感が生まれた</li> <li>得点時の行動をしっかりとやってチームが盛り上がるのができた（類似コメント他に1件）</li> </ul> <b>批判的意見および困難であった事象</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>喜び方というのは個人のやり方があるので、統一する必要はないと思った</li> </ul>  |
|         | グループ活動        | <b>肯定的意見</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>プレーが下手なので、（グループごとの）練習は有り難かった</li> </ul>   | <b>肯定的意見</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>グループ内で声をかけ合えた</li> <li>グループ行動になった時すぐにコミュニケーションを取れた</li> <li>教員側でグループを決めてくれたので友達が増えた（類似コメント他に3件）</li> <li>途中でグループを再編成することで、新しい友人ができた</li> </ul> <b>批判的意見および困難であった事象</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>グループをすぐに代えてしまうのは少し苦痛だった</li> <li>みんなの名前がどうしても覚えられなかった。悔しい。</li> <li>相手の反応が薄いとどう接するか困る（類似コメント他に1件）</li> </ul> |
|         | その他           | <b>肯定的意見</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>大学でのコミュニケーションは何よりも積極性が大事だと思った</li> <li>体育の実技を通じて、話したことの無い人と話せるようになった</li> <li>授業という枠の中であれば積極的にコミュニケーションがとれる</li> </ul> <b>批判的意見および困難であった事象</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>班ごとに実力のバランスが大きく違うことがあった</li> <li>無理に盛り上げようとしたら浮いた</li> <li>体育の後の疲れがやばい</li> </ul>   |  |
| 運動学習方略群 |               | <b>肯定的意見</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>運動を通すと友達になりやすいなと思いました（類似コメント他に2件）</li> <li>体育を通してコミュニケーションがとれてよかった（類似コメント他に1件）</li> <li>グループやチームをくじ引きで決めた時には初めての人もコミュニケーションできた。</li> <li>楽しかった</li> </ul> <b>批判的意見および困難であった事象</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>やる気のない人と一緒にするとキツイ</li> <li>一人であること（ひとりぼっち）をアピールしてくるひとがいて少し嫌だった</li> <li>話したくてもなかなか機会をつかめなかった</li> <li>人見知りなのでコミュニケーションがむずかしかった（類似コメント他に1件）</li> <li>授業の最初とか更衣室で会った時に挨拶する友達が増えた</li> <li>スポーツのできる人とできない人の差が激しい。</li> <li>その他（更衣室が狭い、男女混合で体育がしたかった）</li> </ul> |  |

b. 授業後における方略内容の評価

協同活動方略、運動学習方略の群を問わず、研究遂行の目的を達成することを目的に、すべての学習者の評価は「実技中の行動に対する自己評価」および「授業後における学習者のコミュニケーション対人関係に関する自己効力感」や「種々の活動に対する満足感」などを通じて行うこととした。測定は先行研究（林ら、2010）で作成された指標を用い、最終回の授業においてコミュニケーションに関する自己効力感や種々の活動に対する満足感に関する項目（表1）に対して授業の最終週において0から100%の範囲で回答させた。また、協同活動方略群の対象者に対しては、表2に示した

項目について、授業中の行動に対する自己評価を5件法によって測定した。自己効力感についても先行研究（林ら、2010）で用いられた指標を参考に、今回の測定条件に合致した表現を用いて改訂した指標を用いて測定した。

5. 統計解析

本研究で用いた質問紙は、4または5件法により回答を求めるものである。測定に用いる指標が順序尺度的なものである場合には通常ノンパラメトリック検定が適用されるが、本研究に於いては、4または5件法以上の質問紙を用いた場合には、測定値は心理的連続体として扱われるとの先行研

究(萩生田と繁樹, 1996)に基づき、すべての分析はパラメトリック検定で行なった。

表1に示した授業終了時における種々の要因に関する満足感、授業内における学生間の交流状況、授業後における他者との交流に関する自己効力感については、t検定により方略の差異が及ぼす影響について検定した。また、協同活動方略群、運動学習方略群それぞれにおいて測定した特性シャイネス尺度、UCLA孤独感尺度、KiSS-18に関しては、二要因(測定時期と教授方略)の分散分析により、教授方略の差異による効果について検定を行った。検定により有意な交互作用が認められた場合には、ボンフェローニの検定を用いて事後検定を行なった。

統計的有意水準は $\alpha=0.05$ と設定し、ボンフェローニの調整を行い、検定結果を判定した。また、本文中の数値は、全て平均値 ± 標準偏差で示した。

### III. 結果

特性シャイネス尺度、UCLA孤独感尺度、KiSS-18それぞれについて、二要因(測定時期と教授方略)の分散分析を用いて検討した結果、UCLA孤独感尺度( $F=6.12, P=0.014$ )、KiSS-18( $F=4.54, P=0.034$ )において、授業前後における値に有意な主効果が認められた。しかし、用いた教授方略の違いは、特性シャイネス尺度、UCLA孤独感尺度、KiSS-18それぞれにおいて有意な主効果をもたらさず、また全ての指標において有意な交互作用は認められなかった。

授業終了後に測定した種々の指標の測定結果を表1に示した。「授業の総合的な満足感(項目番号1)」については、協同活動方略群(82.3 ± 11.5%)と比較して運動学習方略群で有意に高値(87.4 ± 10.0%)を示した。これに対して、授業の受講者内における友人数に有意な差異が無かったにもかかわらず、「授業を通じて友達になった人数(項目番号10)」は、協同活動方略群(8.4 ± 5.9人)で運動学習方略群の数値(5.8 ± 3.9人)を有意に上回っていた。さらに、「将来、初めて会う人とのコミュニケーションに関する自信(自己効力感)(項目番号14)」においても、運動学習方略群において測定された65.0 ± 17.6%という値と比較して、協同活動方略群の学生において測定された値(73.0 ± 17.3%)が有意に高値を示した。

協同活動方略群においてのみ測定された、グループ活動時のリーダーの活動やニックネームを用いた交流、得点時の賞賛行動などについて授業後に質問した結果、「リーダーの設定(3.7 ± 1.0, 項目番号5)」、「グループごとの練習(4.0 ± 1.1, 項目番号10)」、「ニックネームの設定(3.7 ± 1.1, 項目番号17)」、「得点時の賞賛行動(3.9 ± 1.0, 項目番号23)」のそれぞれがコミュニケーションに対して好影響を与えたと判断できる値が測定された(表2)。他方、「グループのメンバー構成が変更されてもうまくコミュニケーションがはかれた(項目番号13)」との質問に対しては2.4 ± 0.7

と比較的低値を示した。

### IV. 考察

#### 1. コミュニケーションに関する自己効力感に対する効果について

本研究では、状況に応じた適切な判断・対応が必要な場面を設定してグループでの協同活動を実践させ、コミュニケーション活動の自発的な発揮と一般化を目指した教授方略の在り方について探索的手法を用いて検討を行った。その結果、他者とのコミュニケーションに関する自己効力感として測定した「将来、初めて会う人とのコミュニケーションに関する自信」の測定値や「授業を通じてできた友人数」が、協同活動方略群において高値を示した。本研究の全対象者に対して授業前後で測定した3つの性格特性の指標において、各教授方略を用いて授業を受けた対象者間に有意な差異は認められていない。それゆえ、対象者の性格特性は今回の結果に影響を及ぼしていないと判断できる。これらを踏まえ本研究の結果を見れば、グループ内での様々な協同活動を基本方略とする協同活動方略が、対象者のコミュニケーションに関する自己効力感の向上に有益である可能性を示唆していると解釈できよう。

協同活動方略群では、協同学習の理論(Barkley et al., 2003)に基づき、リーダーの設置、教員によるグループ設定、グループによる練習や戦術の決定、ニックネームの採用、肯定的活動の設定、グループ内での評価という各活動内容を採用している。特に、「教員が設定した多様なグループ構成」や「リーダー役を担うことによるリーダーシップが必要とされる場面を体験できる展開」が方略の主たる特徴であり、これらは、教員からの指示に従ってゲーム中心の実技行動を実践し、学生間で自由にグループを構成して活動した運動学習方略群との最も大きく異なる点であった。協同活動方略群では、個人種目(卓球など)であっても、原則としてグループでの練習を実践させ、ゲームも団体戦によって勝敗、順位を決定させている。このような強固なグループ活動の原則に基づき活動を実践させたことが今回の結果に影響している可能性がある。実際、授業後の質問紙調査において得られたコメント(表3)の中でも、「教員側でグループを決めてくれたので友人が増えた(類似コメント他に3件)・途中でグループを再編成したので友人が増えた」などのコメントが複数記述されている。他方、「相手の反応が薄いとどう接するか困る(類似コメント他に1件)」、「授業という枠の中であれば積極的にコミュニケーションがとれる」など、グループ内の他の学生の対応に困惑したり、授業外でのコミュニケーションに対して不安を生じさせたりするコメントも見られている。将来の実社会におけるコミュニケーション活動に向けた自己効力感の育成が図られた要因としては、このような不安を有する条件下であっても、学生の実技能力や運動経験、性格特性などを考慮した「教員からの一方向的なグループ設

定」の下でスポーツ活動を十分に実践できたという体験が関与していると推察される。これに対して、このような授業中の対人行動に対する困惑は、運動学習方略群におけるコメントにも複数見られている。それゆえ、対人行動・コミュニケーションが困難な状況下において、学生自身がこれらの活動を遂行するために主体的行動をどう行えばよいかを「経験する場」としての意義は、今回の結果だけでは明確にできない。しかしながら、運動学習方略群で得られた肯定的意見は、体育授業（実技）やグループ活動についての内容に留まっておらず、表記からは具体的な状況の解決方法を理解していないものが多いと推察される。これに対して、協同活動方略群では、リーダーの設定や肯定的行動、ニックネームの採用など、グループでの協同活動を促進する内容（Barkley et al., 2003）を含んでいる。単に学生をグループに分けて学習させるということと、学生間に協同的な関係を構築するということはその教育効果が全く異なる（Barkley et al., 2003）。学習仲間が近くに集まること、学習教材を共有することは、協同学習にとっても重要ではある（Smith, 1996）が、グループでの協同活動によってもたらされる教育効果を最大化するためには、グループを構成する学習者の特性（技能、性格特性など）を把握し、教育目標・目的の達成に向けた主体的な行動が発現するよう、授業を運営する教員の十分な配慮・工夫が必須となる。今回測定した指標だけでは、これらの教員の活動について有益な情報を提供できない。しかし、協同活動方略群で採用した様々な活動の実践に必要な要因を明らかにし、心理学的・行動学的視点からの分析により、新たな情報をもたらされると推察される。また、学生の対人活動やコミュニケーション活動の達成を容易にするものとして、半期の授業期間中に必ず1度以上のリーダー役を担うという方略が有益であった可能性もある。リーダーにはグループの意見をまとめ、種々の行動を決定し、教員との折衝や他グループとのゲームにおける代表役、審判を請け負う際のグループメンバーの役割の割り当て作業などを行わせている。本人の自発的な行動か否かは別に、これらの活動が演習としての活動としても十分その役割を果たすと推察されるが、教育目標達成のための有用性、授業での実施方法については、今後も継続して検討し、様々な視点からのデータを収集する必要がある。本学においては、大学のディプロマ・ポリシーやその下位にある構成概念、就業力などの大きな教育目標・目的が存在する。今後、授業で実践しうる活動によって、どのような能力が育成でき、どのような知識・経験を提供できるのかを明確化するために様々な知見やデータを収集し、高等教育機関における教育内容として相応しい授業として授業の教育目標・目的を見据え、半期を通じた授業計画を立案することが授業担当者の踏まえるべき必須の項目であると考えられる。

## 2. 高等教育におけるスポーツ・体育関連授業の開講意義からみた各方略での授業満足度の差異の捉え方について

授業の総合的な満足度においては、協同活動方略群での評

価が運動学習方略群よりも有意に低い結果が得られている（表1）。大学における体育・スポーツ関連授業として、今回の結果をどのように解釈し、今後の市ヶ谷保健体育分科会が担当する授業での教育に反映させて行くかは重要な課題である。授業の「満足感」は、一般的なFaculty development (FD)のための学生によるアセスメント（満足度調査）などでも頻繁に問われている。また、授業の満足度は学習意欲の動機づけになりうることから、その値が高まることが期待される。そのため、今回測定された授業の総合的な満足度を見れば、運動学習方略群での活動内容が適切な授業方略の重要な要因の一つを有しているとも言える。協同活動方略群と運動学習方略群の大きな違いとしては、上述のように教員によるグループ決定やリーダー役の設定などがあげられるが、これらに対する心理的負担度の大きさが、協同活動方略群の満足度を下げている可能性もある。また、授業を履修した対象者が「“スポーツ”総合演習」という授業名に対して、初等教育や中等教育でのいわゆる「体育」授業をイメージして授業に臨んでいた可能性があり、これが授業の総合的満足度に影響を及ぼしていることも推察される。大学生を対象に体育授業のイメージを調査した結果（細越、2005）によれば、82.61%が「運動学習場面」を授業風景の主たるものとしてあげている。これは、文部科学省の規定する学習指導要領に沿った中等教育までの「体育」のイメージが、運動・実技中心であることを示している。今回の運動学習方略群に割りあてた4つの授業では、講義のみの回が1週あった授業が3つ、全く無かった授業が1つ含まれている。他方、協同活動方略群では、すべて3回の講義を含んでいる。このような実技を主体とした授業時間の差異が、学生の有する授業内容へのイメージと相まって、授業の総合的な満足度にも差異を生じさせたのかもしれない。授業の評価は、学習者が能力を高めようとする目標達成の強さと正の相関を有する（田中ら、2003）。そのため、「実技を行うもの」というイメージを有する対象者が運動学習方略群で高い満足感を示したことは、この授業の対象者がスポーツ総合演習という授業に対して実技（身体活動）の実践を要望していた事を示唆するものであろう。他方、今回の協同活動方略群、運動学習方略群それぞれの授業を受講した学生の男女比が大きく異なっている（協同活動方略群：男性28名、女性6名、運動学習方略群：男性36名、女性31名）。男性の受講比率がより多い授業が、実技を主体とした授業回数が少ない協同活動方略群に割りふられていたことも、授業の満足度を低下させた要因である可能性もあり、今後の検討課題の一つであると考えられる。

このように、体育・スポーツ関連授業内での活動の動機づけとなりうる要因が、学生の有するスポーツや身体活動に対する興味・関心・好みである可能性は高い。しかしながら、授業の満足度を評価する意義が高くとも、体育・スポーツ関連授業が高等教育機関において開講される以上、最も重視すべきは「教育目標の達成」である。教育目標が設定され、そこに到達することが教養教育、さらには大学のディプロマ・



ポリシーの一環であるならば、第一に目指すべきはその達成であり、達成までの過程における学生の活動内容や多少の心理的ストレスは、目標達成に対して負の影響の方が大きいと判断されない限りは許容されるべきであろう。学生から不評となる要因を排除することや、学生好みや意向に沿うことによる授業満足度の向上は、高等教育における教育内容を決定するに際しては、第一義的意味を有しないと考える。そのため、学生の意向や外部からの意見・評価を参考にし、学生の授業内容への満足度が高まるよう配慮しつつも、体育・スポーツ関連授業を開講する機関・組織独自の目標に合わせて授業を展開し、真に教育すべき分野・内容の確保に向けて授業を計画、実践、評価して行かなくてはならない。また、単に実技の実施要望に応えるだけの授業は、運動部の部活動や学外でのスポーツ活動でも代価できるものになってしまう。単に身体活動の要求を満たすことを目的に行われるのであれば、授業ではなく、身体活動だけをスポーツクラブなどの学外施設・組織などへアウトソーシングすることで十分に対応可能となり、教養教育として体育・スポーツ関連授業の開講が不要と判断されうる可能性もある。もちろん、学生の要望を踏まえた実技を主体とする授業の有用性を否定する報告は現在までにみられない。実技主体の授業を開講するエビデンスさえ提供されれば、教養教育の一環を担う授業として十分に実施意義を提示できる。しかしながら、「健康づくり」、「生涯スポーツへの動機付けとしての文化的価値」、「運動技術の習得」、「身体に関する知的啓蒙」などの目標を掲げることによって大学における体育・スポーツ関連授業の独自性が主張でき、他領域からの理解が容易になる一方で、これらを独自性として主張すれば普遍的教育目標が曖昧になり、教養教育としての体育関連授業の軽視、規模縮小へ繋がるとの指摘がなされている(徳山、2002)。つまり、独自性さえあれば、大学教育の中で体育・スポーツ関連授業の評価が高まるとは限らない(徳山、2002)。スポーツ・身体活動からイメージする内容が「体力」や「健康」の維持・向上といったシンプルで一義的な情報しか提示できないという状況は、本邦の体育・スポーツ関連授業の開講意義を低下させる要因となりうる。それゆえ、高等教育における教養教育、さらには大学独自の教育目標などと実施目的が合致しないのであれば、中等教育までの“体育科教育”的な発想で実践される授業は排除される対象となる可能性も高い。今後は、本研究の協同活動方略群で実践した種々の内容を吟味し、教育目標を確実に達成し、かつ学生の主体的活動を引き出し、満足度も向上しうる授業実践に向けた様々な教授方略の提案や効果の情報を蓄積し、開講意義を踏まえた教育内容の検討が重要な課題である。

## V. 結 語

本研究では、状況の判断や対応が求められる場面を設定し、さらには協同行動を対象者に体験させ、自発的なコミュニ

ケーション行動発揮や、コミュニケーションに対する自己効力感の増大を目的に、新たな教授方略の効果について探索的に検討を行った。その結果、授業の総合的な満足度は、規制の少ない実技を主体とした授業に劣る一方、リーダー役、活動中の肯定的な対人行動、ニックネームなどを設定し、適宜グループを構成した活動を経ることによって、将来的なコミュニケーション活動に対する自己効力感や授業を通じて得た友人数の増加が認められた。しかしながら、この結果のみでは今回採用した協同活動方略群の優劣を最終的に判断するには至らず、また、他の方略・手法の開発を不要とするものではない。体育・スポーツ関連授業でのグループ活動において必要な要因を踏まえ、学習者分析や学習内容を学生や授業の目的に沿って構成することにより、仮に多少の心理的負担を生じさせる活動などが含まれていても、教育内容が担保されるのであれば、積極的に採用すべき根拠となる知見を提供しえたと考える。今後、法政大学としての教育目標や理念、ディプロマ・ポリシー、さらには市ヶ谷保健体育分科会開講の各授業の目標に沿った様々な実践研究が遂行されることにより、より充実した授業実践に向けた知見を蓄積していくことが重要な課題であると考えられる。

## VI. 引用文献

- 相川充 (1991) 特性シャイネス尺度の作成および信頼性と妥当性の検討に関する研究. 心理学研究 62 : 149-155.
- Barkley E. F., Cross K. P. and Major C. H. (2003) Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dick, D., Carey, L., and Carey, J. O. (2001) The systematic design of instruction (5th ed.). New York: Addison-Wesley, Longman.
- 菊地章夫 (1988) 思いやりを科学する. 川島書店、東京.
- 萩生田伸子、繁榎算男 (1996) 順序付きカテゴリカルデータへの因子分析の適用に関するいくつかの注意点. 心理学研究67 (1) : 1-8.
- 林容市、森田啓、鬼澤陽子、西林賢武 (2010) 工学設計教育を意図した大学体育授業における教授方略の設定と評価. 大学体育学 7 : 41-56.
- 保健体育審議会 (1997) 生涯にわたる心身の健康の保持増進のための今後の健康に関する教育及びスポーツの振興の在り方について。保健体育審議会答申。
- 法政大学 (2011) 大学の理念・目的、法政大学について。<http://www.hosei.ac.jp/gaiyo/rinen/rinen/index.html> (参照日: 2011年12月1日)
- 細越淳二 (2005) 大学生が抱く体育授業のイメージについての研究—「楽しい体育」世代の学生を対象にして—。国士館大学人文学会紀要38 : 192-202.
- 文部科学省 (1997) 体育、小学校指導要領 : 81-90.
- 文部科学省 (1997) 保健体育、中学校学習指導要領 : 72-81.

- 文部科学省（1997）保健体育、高等学校学習指導要領、96-103.
- 文部科学省（2010）大学設置基準。第四十二条の二.
- 森田啓、林容市、引原有輝、谷合哲行、西林賢武（2009）JABEEに対応した教養教育としての体育授業：学習・教育目標の統一と教育実践。大学体育学6：101-110.
- 諸井克英（1991）改訂UCLA孤独感尺度の次元性の検討。静岡大学文学部人文論集42：23-51.
- 奈良雅之、小原晃、錦織由紀（2000）大学体育実技における授業の目標と成績評価に関する調査研究－学校類型による比較検討－。大学教育学会誌22（2）：155-161.
- 篠田邦彦（2003）あいまいな教養の体育：ディシプリンと教育は誰のために、何を目指したのか。体育原理研究33：107.
- Stuart J.H. Biddle, Nanette Mutrie,（監訳）竹中 晃二、橋本公雄（2005）身体活動の健康心理学－決定因・安寧・介入、大修館書店.
- 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.
- 田中あゆみ、藤田哲也（2003）大学生の達成目標と授業評価、学業遂行の関連。日本教育工学会論文誌27(4): 397-403.
- 徳山郁夫、松岡信之（1989）ボディー・センサーによるフィールド・ワークとしての体育。千葉体育学研究12：51-56.
- 徳山郁夫、松岡信之、徳山美知代（2000）教養教育としての体育－自分の「からだ」を知る体育教育実践例－。大学教育学会誌22（2）：204-209.
- 徳山郁夫（2009）ヒューマニティな身体感に根ざした教養教育。体育原理研究32：83-86.
- Smith, K.A. (1996) Cooperative learning: Marking “group work” work. In T. E. Stuttherland and C. C. Bonwell (Eds.), Using active learning in college classes: Arange of options for faculty, New Directions for Teaching and Learning, No. 67. San Francisco: Jossey-Bass.