

## 【論文】

# 「アダプテッド・スポーツ」を用いた 大学体育授業が初年次学生のライフスキル および自己効力感に与える影響

The Influence of “Adapted Sports” in a University General Physical  
Education Course on Life Skills and General Self-efficacy

佐藤 紀子  
Sato Noriko

## 目次

1. 研究の背景
2. 研究の目的
3. 方法
4. 結果
5. 考察
6. 結論
7. 今後の課題と展望

## 要旨

本研究では、大学の一般体育実技において「アダプテッド・スポーツ」を教材として用いた授業が、受講生のライフスキルおよび自己効力感に与える影響を検討することを目的とした。授業前半・後半における質問紙による2回の調査結果および授業後に提出されたレポート課題での記述内容を用い、受講生のこれまでの運動・スポーツ経験、当該科目に含まれる体育実技におけるスポーツ経験、授業を通してのライフスキルと自己効力感の変化について分析した。その結果、以下の点が明らかとなった。受講生の中には運動部・スポーツクラブ所属経験が少なく、運動・スポーツや体育を苦手とする学生が含まれていた。当該授業には「自己開示」「他者協力」「挑戦達成」「楽しさ実感」という経験が含まれることが示唆された。ルールや用具の変更・工夫や新たなスポーツの考案、視覚制限体験といった課題・活動、そしてチーム編成などの授業運営の工夫により、受講生のこれらの経験が促進されたものと考えられる。授業後に受講生のライフスキルのうち「対人スキル」獲得

レベルが向上したが、これは授業内での「自己開示」が関係していると推測できる。なお、自己効力感については変化がなかった。本研究において実施された「アダプテッド・スポーツ」授業は、受講生のライフスキル獲得レベルに影響を与えることが示唆された。

## 1. 研究の背景

近年、4年制大学への進学率は年々増加してきており、平成30年度には53.3%と過去最高を更新した（文部科学省、2018）。その一方で、中途退学者や休学者は増えているといわれている。その最大の要因は経済的理由であり、現在、各大学では様々な経済的支援に取り組んでいるところである。経済的な理由を除くと、中途退学においては、学業不振が主な要因の一つとなっており、学生が高等学校と大学における教育のギャップに適応できていない可能性が指摘されている。また、割合は多くはないものの、学校生活不適応も中途退学・休学の看過できない要因の一つである（文部科学省、2016）。

高等学校から大学という新環境への移行は、学業や対人関係、生活リズムなど日常生活に様々な変化をもたらし、心理的成長を促す機会となりうるが、それと同時に心理的な危機をもたらすことにもなりうる（大隈ら、2013）。濱名（2005）は4月という早い段階から適応－不適応の分化が始まり、入学後の半年間が入学者の適応－不適応を大きく分ける期間であるという。10月段階で対人関係への適応ができていない学生は学習面での不適応を起こしやすいと指摘する。1990年代半ば以降、対人意識が過敏で対人交流の乏しい学生が増えてきている（一宮ら、2003）といわれている。高石（2009）は、今日の若者の普遍的特徴として、母子関係（二者関係）の守りの中にとどまり、傷つきを怖れて社会的関係（三者以上の関係）に入ろうとしないことを挙げている。こういった学生の対人関係における緊張感が、就学の阻害要因の一つになっていることが指摘されている（一宮ら、2004；高橋、2010）。

このような状況から、現代の学生は、対人関係を円滑に運ぶための知識とそれに裏打ちされた具体的な技術やコツ（佐藤・金山、2006）、社会的な場面で効果的に使用しうる技術・技能（杉山、2012）である「社会的スキル」を身につけていく必要があると思われる。さらには社会的スキルをも含んだ「日常生活で生じるさまざまな問題や要求に対して、建設的かつ効果的に対処するために必要な能力」である「ライフスキル」（WHO、1997）を獲得することが求められるであろう。ライフスキルの形成は、大学生が現在、そして将来にわたって健康に生きるために、また健全な自尊心を高めて自己実現を図るためにも、重要な意義をもっている（川畑、1997）と考えられる。

近年、このような社会的スキルやライフスキルを体育・スポーツへの参加を通じて獲得できるという考え方が浸透してきている（上野、2011）。これには、体育・スポーツ活動実施環境の特性が関連しているといえる。体育・スポーツ活動には、社会的場面が多く含まれており、これが社会的スキル獲得の助けになる（杉山、2005）のだといわれている。大学体育授業を通じた、コミュニケーションスキルの向上（杉山、2008）、コミュニケーションスキル向上支援による大学適応感の促進（西田ら、2009）、社会的スキル向上介入

によるメンタルヘルス改善（橋本，2012），ライフスキル獲得レベルの向上（島本・石井，2007）などの研究もおこなわれている。

ライフスキルは、「自己効力感」にも影響を与えるといわれている（WHO，1997）。「自己効力感」とは、バンデュラによって提唱された概念である。それは、ある結果を生ずるのに必要な行動をうまくできるという確信のことであり、その程度が、困難な状況に立ち向かうか否かを決定する。できるという確信が強ければ強いほど、障壁や嫌悪的な経験に耐えうる度合いが増し、努力は積極的なものになる（バンデュラ，1979）と考えられている。この効力に対する信念は、①制御体験、遂行行動の達成：成功体験が個人の効力感に強い信念を作り上げる、②代理的経験：自分と同じような人々が成功するのを見ることによって、自分も努力すればうまくできるという信念を湧きあがらせる、③社会的説得、言語的説得：うまく処理できるとその行動を勧められた時に、できると信じ込まされる、④情動的喚起、生理的・情動的状态：ストレス反応や緊張を遂行能力が低下している時の弱さのサインとみなし、緊張やふるえ等により成功を予期する傾向が弱まる、といった4つの主要な影響力から育てられる（バンデュラ，1979；1997）。

加藤ら（2011）は、大学体育授業が自己効力感を向上させること、そして、自己効力感と社会的スキルの変動には関係性があり、相互に影響を受ける可能性を示唆した。また、野口ら（2015）は、講義科目と比較し体育実技科目の方が自己効力感と社会的スキルを向上させることを示唆している。まず、自己効力感向上の要因として、体育実技では、技術向上に関する客観的な評価が容易で成功体験を得やすいこと、他者の動きの観察による代理的体験、仲間からの励ましによる言語的説得、仲間との一体感等による強い感情的喚起を経験することができることを挙げている。一方、社会的スキル向上については、大教室での講義科目では他者とのコミュニケーションがほとんど必要とされないが、体育実技は「その身体活動性・集団性・情緒性・課題解決性といった点で豊かな疑似社会体験の場であること」（賀川，2002a）を要因として挙げている。

このように、体育の授業が社会的スキルやライフスキル、自己効力感に正の影響を与えていると示唆される研究成果が多数得られている。しかしながら、体育の授業の中のどのような経験が個人のライフスキルに影響を与えているかが明らかにされていないとし、島本・石井（2007）は「大学体育実技経験評価尺度」を作成した。これは、大学の体育授業におけるスポーツ経験を「自己開示」「他者協力」「挑戦達成」「楽しさ実感」という4つの下位尺度から評価するものである。内田・橋本（2016）は、この尺度を用い、体育授業でのこれら4つの経験をコントロールすることで、専門的な社会的スキルトレーニングを実施しなくとも、大学生の社会的スキルを育む可能性を示唆している。特に「自己開示」の経験が、体育授業の目的や実施種目に関わらず、ライフスキルの獲得に正の影響を与えることから、自己開示が促進されるような働きかけや状況設定が重要だといわれている（島本・石井，2007；内田・橋本，2016；島本・山本，2018）。対人的なライフスキルの獲得を支援しようとする際には、「自己開示」経験を促進させることを軸にし、活動をデザインし、実践していくことが効果的であるといえる（島本・山本，2018）。

また、体育の授業を通して、ある能力や態度を獲得させようとするのであれば、それに適

合した構成的な活動をプログラムに入れる必要があると指摘されている（上野，2008）。この指摘に対し，ライフスキル，社会的スキル等の向上・獲得を意図した具体的な課題に関する研究や構成的な活動が自己効力感や適応感に与える影響についての研究も行われている。

例えば，杉山（2008）は卓球の技能向上とともに，授業後にパートナー，対戦相手の名前，自己に対する評価等を記録用紙に記入することでコミュニケーション促進を目指した授業を実施した。その結果，学生のコミュニケーションに関わるスキルが授業後に向上することを示唆している。東海林ら（2012）は体育実技の受講生を，目隠しをしてパートナーを頼りに歩くブラインドウォークを採用したグループとチームでタイミングを合わせてジャンプすることが求められる大縄跳びを採用したグループに分け，獲得するライフスキルの違いを検討した。その結果，大縄跳び群では自己意識のスキルが，ブラインドウォーク群ではコミュニケーションスキルが獲得されることを示唆している。野口ら（2013）はコミュニケーションづくり，グループワークを意識した内容を毎時間加え，社会的スキル向上を意図した授業を実施した。その結果，スキル向上プログラムが特に社会的スキルの低い者に効果的であることを示唆した。林ら（2012）は，チーム編成の工夫，リーダー役やメンバー呼称の設定，得点時の賞賛といった肯定的対人行動を取り入れた「共同活動方略群」と教員が意思決定の主体となる「運動学習方略群」の二つの群で，コミュニケーションに対する自己効力感向上について検討した。その結果，「共同活動方略群」において，将来的なコミュニケーション活動に対する自己効力感が向上すること，授業を通じて得た友人の数の増加が認められることを明らかにした。さらに，西田ら（2009）は，新入生の対人コミュニケーションスキルの支援を意図したプログラムを作成し，教員と学生との間で双方向に意見や質問，感想などの交換をおこなうカード・システム「大福帳」を用いた授業を展開した。その結果，対照群との比較から，コミュニケーションスキル支援を意図した授業を受講した学生の大学適応感が向上することを明らかにしている。

上述のように，体育の授業が学生の社会的スキルやライフスキル，自己効力感に正の影響を与えることが明らかにされており，体育授業の受講が，学生の良好な対人関係の構築や大学生活への適応に寄与することが期待できる。授業での具体的な課題や活動，方法については更なる知見の蓄積が必要である。

## 2. 研究の目的

学生の自己効力感は，大学入学以後も継続的に運動やスポーツを実施している場合，実施していない場合に比べて高まることが先行研究によって明らかにされている（富永・田口，2014；安田ら，2008；2009）。一方，ライフスキルについても，スポーツクラブや運動部活動参加者のライフスキル獲得程度が非参加者に比べて高いことが明らかにされている。徳永ら（1994）は，スポーツクラブ継続者が協調性に優れ，所属経験が長いほど忍耐力や積極性，自己実現意欲，判断力といった心理的対処能力に優れた傾向にあることを示している。さらに上野・中込（1998）は，高校時代の運動部活動参加者が不参加者に比べ，



個人的スキル、対人スキル共に獲得している程度が高いことを示している。

加えて、運動への嗜好とライフスキルや社会的スキルが関係していることも示唆されている。徳永ら（1994）は、運動に対して好意的態度を示す者ほど、心理的対処能力が優れていることを明らかにし、石倉（2000；2002）は社会的スキルが高い者ほど運動意欲が高いことを明らかにした。さらに、山口ら（2011）は、身体を動かすことが好きな学生は、入学直後において気分や体調面で良好な状態を保っており、運動への嗜好が大学入学直後の精神的な健康にも影響を及ぼす可能性を明らかにした。高校までの期間に運動好きになることで、大学入学直後のストレスやその後の学生生活への適応に対しても好影響をもたらす可能性を示唆している。

このような先行研究の結果から、大学入学までのスポーツ・運動経験が乏しく、大学入学後にも運動・スポーツを実施していない者、運動・スポーツを好きでない者は、自己効力感やライフスキル、社会的スキルが低く、また、大学生活にも適応しにくい可能性が推察される。

運動が得意でなく、ゲームでミスをした者を他の者が非難したり、スポーツクラブで活躍するような子どもが自分勝手な行動をとったりするようなことが、体育の授業中に時として見受けられるといわれている。こういった状況が生じる背景には、運動能力の高い者だけが活躍するゲーム中心に展開される授業、教師の働きかけが全くない授業の影響があると、賀川（2002b）は指摘する。高校までにこのような授業を受けてきた学生の中で、特に運動・スポーツを苦手とする学生は、体育授業に対する嫌悪感を持っていることが予想できる。立木（1997）は、大学生を対象にした調査から、上手にできる者が中心であったり、強制的であったりする教師の指導方法やその人間性、運動がうまくできないことで友人から笑われたり、馬鹿にされたりして受けた苦痛の体験が、体育嫌いを生む主な原因であることを示唆している。体育の授業における活動には、仲間との様々な相互作用が含まれており、授業に適応することは、そこでの人間関係にも適応することを意味している（佐々木，2003）。その反対に、体育の授業に適応できないことで、人間関係にも適応できないことも考えられる。

これまでみてきたように、数多くの研究で大学体育授業を通して学生のライフスキルや社会的スキル、自己効力感の向上を示す結果が得られている。しかしながら、スポーツ・運動経験が乏しく、体育を苦手とするような学生のライフスキルや自己効力感についても、向上させうるかどうかについては検討の余地がある。

N大学では体育実技が必修科目とされており、学生は選択肢の中から科目の一つを選び受講する。バドミントン、バスケットボール、テニス、そして、様々な球技を実践する「コンバインドスポーツ」といった科目が並ぶ中、ルールや用具を工夫しておこなう「アダプテッド・スポーツ」という科目も開講されている。これは障害のある学生の受講も念頭においた授業であり、過去に視覚障害、肢体不自由（脳性麻痺、脳血管疾患の後遺症、二分脊椎症等）、精神障害や発達障害のある学生も受講している。

「アダプテッド・スポーツ」とは、矢部（2004）が提唱した言葉である。もともとは主として障害者のスポーツを示す言葉であったが、現在では、「個々人の身体状況に応じて、

やりやすいように工夫された運動やスポーツ」(藤田, 2008) というように, 運動やスポーツを苦手とする人をも含めた全ての人が, その対象として考えられるようになってきている(佐藤, 2018a)。当該科目でも, 障害のある人のために工夫されたスポーツの体験だけでなく, 運動・スポーツに対して苦手意識を持つ学生が参加しやすいような授業内容となっている。シラバスには「運動の得手不得手, 年齢や障害の有無など, 様々な人が楽しめるスポーツについて考える」, 「運動・スポーツに対して苦手意識を持つ人も授業に参加しやすいように工夫するので, 積極的に取り組んでもらいたい」という文言が記載されている。

佐藤(2018b)は, 対象者に合わせてルールや用具を工夫・変更する「アダプテッド・スポーツ」を用いた授業の効果を検討し, スポーツ・運動意欲の低い受講生の意欲が, 授業受講後に向上することを報告した。社会的スキルが高い者ほど運動意欲が高いことが示唆されており(石倉, 2000; 2002), 逆にスポーツ・運動意欲が高まることで社会的スキルやライフスキルが向上する可能性が考えられる。また, ライフスキルは自己効力感に影響を与えるとされている(WHO, 1997)。

そこで, 本研究では, ①N大学において「アダプテッド・スポーツ」授業を受講した学生の運動・スポーツ経験がどのような状況にあるのか, ②当該授業にはどのようなスポーツ経験(「自己開示」「他者協力」「挑戦達成」「楽しさ実感」)が含まれるか, ③「アダプテッド・スポーツ」授業の受講が, 受講生のライフスキルや自己効力感に影響を与えるか, ④どのような内容や働きかけが影響を与えるのかを検討することを目的とする。

### 3. 方法

#### 3.1. 調査対象, 調査時期および調査手続き

本研究では2018年度にN大学に入学し, 一般体育実技科目の一つである「アダプテッド・スポーツ」を前期に受講した1年生40名(男子13名, 女子27名, 平均年齢 $18.4 \pm 0.84$ 歳)を調査対象とした。調査は調査用紙を用い, 集合法にて授業前半:第3回目(2018年4月)と授業後半:第15回目(2018年7月)の2時点で縦断的におこなわれた。調査実施前には調査対象者が本研究の主旨を把握できるよう, 研究の概要, 目的, 記入方法, そして個人情報保護に関する内容を口頭で説明し, 調査協力の依頼に対し承諾が得られた者のみを対象とした。なお, 本研究は事前に倫理委員会による審査を受け, 承認を得てから実施された。

分析は回答に不備のあった者やいずれかの調査日に欠席した者等を除いた24名(男子12名, 女子12名, 平均年齢 $18.2 \pm 0.41$ 歳)を対象におこなわれた。また, 一部の調査については, 2017年度にN大学に入学し, 他の一般体育実技科目を前期に受講した1年生25名(男子16名, 女子9名, 平均年齢 $18.2 \pm 0.41$ 歳)を対照群として扱い比較した。対照群における体育実技は, バスケットボール, テニス, バドミントンといった一つの競技種目を選択し実践する内容である。なお, 対照群の調査は2017年7月に実施された。

### 3.2. 「アダプテッド・スポーツ」授業概要

「アダプテッド・スポーツ」授業では、運動の得手不得手、年齢や障害の有無などに関係なく楽しめるスポーツについて考えること、ルールや用具を工夫したゲームを実践し、多様な特性やニーズのある人が楽しめるスポーツについて理解を深めることが目的とされていた。バレーボールを主として扱いながら、ルール・用具の工夫について学生自身に考えさせた。授業は1回90分、半期、全15回実施した。各回の授業項目を表1に示した。

表1 各回の授業項目

回数	授業項目
1	ガイダンス
2	体力テスト
3	アイスブレイキング、自己紹介、レクリエーション、調査
4	通常のルールでのバレーボール
5	用具・ルールを工夫したバレーボール
6	ソフトバレーボール
7	風船バレーボール
8	視覚制限体験
9	視覚障害者スポーツの体験
10	新たなスポーツ・ゲーム・遊びの考案
11	発表
12	ドッジビー
13	バドミントン（補講）
14	レクリエーション
15	レポート返却、まとめ、調査

#### 第1回：ガイダンス

授業初回のガイダンス時に授業のねらいについて説明し、直接的な技能や体力の向上を目的とした授業ではない旨を受講生に説明した。加えて障害のある者、障害のない者、運動の苦手な者、得意な者、人と話すのが得意な者、苦手な者等、多様な学生が受講していることへの理解や他者を尊重することを求めた。スポーツ・運動が苦手な学生は積極的に参加するよう、またスポーツ・運動が得意な学生には苦手な受講生がどうすれば楽しめるかを考えるよう促した。準備物や更衣室等の事務的な説明を実施した。

#### 第2回：体力テスト

体力テストを実施した。

#### 第3回：アイスブレイキング、自己紹介、レクリエーション、調査

授業開始前に質問紙による調査を実施した。その後、アイスブレイキングとして、ノンバーバルなコミュニケーションを必要とするゲームを実施した。続いて名前と他の受講生の印象に残るような内容を含めることを条件とした自己紹介を実施した。その後、フラフー

プを送っていくゲームや大縄跳びなど、チームでの協力が必要となるようなゲームが実施された。ゲームごとにチームを再編成し、その都度、自己紹介の際に仲間がどのような内容を言ったのか互いに確認させた。その後、質問紙による調査を実施した。

#### 第4回：通常のルールでのバレーボール

バレーボールの基本的なルールを説明した後にゲームを実施した。規定の用具、ルールでチームの仲間や相手がゲームを楽しめているのかを確認するよう促した。チームづくりは教員が男女比のみを考慮し無作為におこなった。チームリーダーを決め、互いにメンバーの名前を覚えるよう声掛けをした。以降、新たなチーム編成となった際には同様な声掛けをおこなった。

#### 第5回：用具・ルールを工夫したバレーボール

授業開始時に第4回授業でのゲームの様子を振り返らせ、より多くの者がゲームに参加できるような用具・ルールの工夫を考えさせた。学生から提案された変更点の中から実現可能なものを皆で選び、最終的な用具・ルールが決定した。具体的には通常のバレーボールよりも大きく、軽く、柔らかいレクリエーションバレーボール<sup>注)</sup>を採用し、サーブ位置の変更(エンドラインよりもネット方向に近づくことを認める)、接触回数(フォアヒット反則をなくす)の変更をおこなった。チームは第4回授業時と同様であった。

#### 第6回：ソフトバレーボール

ソフトバレーボールのルールを説明した後にボールを使っでの準備運動をした。ボールの特性を見極めたうえでルールの変更が必要か学生に問いかけ、前回同様に接触回数の制限をなくしたルールに変更しゲームを実施した。チームは第4, 5回授業でのバレーボールの技能レベル、チーム内での話し合いの様子等から表出される受講生の特性を判断して、教員が新たに編成した。

#### 第7回：風船バレーボール

風船バレーボールのルールを説明した後にゲームを実践した。風船は大きく、軟らかく、軽く、落下速度が遅いといった特徴がある。コート内のメンバー全員が必ず一度風船に触れるというルールでゲームを実施した。ワンプレーにコート内の全てのメンバーが関与し、誰も排除されることなくゲームに参加が可能となる。また座位や、動ける場所の制限などの新たなルールを付け加えることでゲームの難易度の変化を体験させた。使用した風船には鈴を入れており、音が鳴るようになっている。視覚を制限した状態では、鈴の音は聞こえても、聴覚情報だけでは風船に触れることができないことも体験させた。チームは多くの受講生と接することができるよう、教員が新たに編成した。

#### 第8回：視覚制限体験

視覚障害者がバレーボールを実施するためのルールや用具の工夫について考えさせるため、視覚を制限した状態を体験させた。いわゆる視覚障害擬似体験として、①日常生活動作、②言葉での説明による運動動作、③手引きによる歩行といった3つの課題を実施させた。受講生は2人組となり、1人が視覚制限をし、1人がそのサポートをおこなった。これらの課題を実践する中で、視覚を制限して活動した場合には、視覚以外の聴覚、嗅覚、温度感覚や触覚といった皮膚感覚、位置感覚や運動感覚といった深部感覚等を通して得た



「アダプテッド・スポーツ」を用いた大学体育授業が初年次学生のライフスキルおよび自己効力感に与える影響

情報によって、どのように環境を認知できたか考えるよう促した。一方、サポートをする場合には、環境を認知するための分かりやすい説明とはどのようなものか考えるよう働きかけをおこなった。また、正しい手引きの方法を教え、手引きをする際には、視覚制限状態の相手に安心感を与えるための工夫をするよう伝えた。2人組は任意で作らせた。

#### 第9回：視覚障害スポーツの体験

視覚障害者のために作られたフロアバレーボールを含め、様々な視覚障害スポーツの映像を視聴させた。その後、視覚を用いずにプレー出来るよう工夫されたサウンドテーブルテニスの具体的なルールや用具について紹介し、主要な課題を実践した。チームは受講生の特性を踏まえ、教員が新たに編成し、第10、11回目も同様のチームとすることを受講生に伝えた。

#### 第10回：新たなスポーツ・ゲーム・遊びの考案

第8回および第9回の授業内容を踏まえ、チームごとに視覚以外の感覚を使って楽しめるスポーツやゲーム、遊びを考案させた。なお、考案の際、体育館用具庫内にあるスポーツ用具を使用すること、物を無駄にしないこと、見ている者や実施している者にも不快な思いをさせないことを条件とした。

#### 第11回：発表

各チーム、順番に考案したスポーツ・ゲーム・遊びを発表し、終了後相互評価を実施させた。発表時間は1チーム6分、質疑応答時間を3分とした。最後に相互投票の結果を発表し、教員が各チームを講評した。終了時に「『アダプテッド・スポーツ』の利点について、授業内容を踏まえ、自身の考えをまとめてください」というレポート課題を課した。

#### 第12回：ドッジビー

ドッジボールのルールを基本に、軟らかく、当たっても痛くないフリスビーを用いた「ドッジビー」を実施した。技能レベルの差が出にくく、多くの人に参加できる競技である。チームは2人組を組ませたのちに、ジャンケンをさせ、その結果で二つのチームに分けた。

#### 第13回：バドミントン（補講）

教員の都合により、1回分が休講となったため、従来の時間ではなく、他の授業終了後の夕方に補講を実施した。実施競技の選択は学生に任せ、バドミントンが選ばれた。ゲームはダブルス戦とし、チームはくじ引きで決定した。

#### 第14回：レクリエーション

他の行事の都合で体育館の確保が出来なかったため、多目的室での授業となった。狭いスペースでもできるレクリエーションゲームを実施した。

#### 第15回：レポート返却、まとめ、調査

提出されたレポートを返却し、「アダプテッド・スポーツ」の考え方についてまとめをおこなった。その後、質問紙による調査を実施した。

### 3.3. 調査内容

#### 3.3.1. フェイスシート

氏名、性別、年齢、所属学科、運動部・スポーツクラブ所属経験の記入を求めた。

#### 3.3.2. 大学体育実技経験評価尺度

本研究では、島本・石井（2007）が作成した4下位尺度14項目から構成される「大学体育実技経験評価尺度」を用いた。これは、大学の体育実技におけるスポーツ経験を、「自己開示」「他者協力」「挑戦達成」「楽しさ実感」という4つの側面から評価するものである。回答方法は「なかった」（1点）から「よくあった」（4点）の4件法であり、合計点が高いほど、それぞれの側面を多く経験していることを示す。

#### 3.3.3. 日常生活スキル尺度（大学生版）

本研究では、島本・石井（2006）が、「社会的スキルを内包するライフスキルを多面的に測る」ことを目的として開発した尺度、「日常生活スキル尺度（大学生版）」を用いた。ライフスキルを「効果的に日常生活を過ごすために必要な学習された行動や内面的な心の働き」と定義し、その側面を8下位尺度24項目から評価するものである。下位尺度は主として個人的場面で展開される「個人的スキル」と対人場面で展開される「対人スキル」にそれぞれ分類される。「計画性」「情報要約力」「自尊心」「前向きな思考」が個人的スキルに、「親和性」「リーダーシップ」「感受性」「対人マナー」が対人スキルに分類される。回答方法は「ぜんぜん当てはまらない」（1点）から「とても当てはまる」（4点）の4件法であり、合計点が高いほどスキルが獲得されていることを示す。

#### 3.3.4. 一般性セルフ・エフィカシー尺度（GSES）

本研究では、坂野・東條（1986）がバンデューラ（1979）によって提唱された「自己効力感（self-efficacy）」に基づき、「日常生活の様々な状況における個人の一般性セルフ・エフィカシーの強さを測定する」ことを目的として開発した尺度である「一般性セルフ・エフィカシー（GSES）」を用いた。これは自己効力感を「行動の積極性」「失敗に対する不安」「能力の社会的位置づけ」という3つの下位尺度16項目から評価するものである。回答方法は「はい」（1点）または「いいえ」（0点）の2件法であり、合計点が高いほど自己効力感が高いことを示す。

#### 3.3.5. レポート課題

第11回目（2018年6月）の授業終了時に「『アダプテッド・スポーツ』の利点について、授業内容を踏まえ、自身の考えをまとめてください」というテーマでレポート課題を課した。規定文字数は特に設けてはいないがA4レポート用紙1枚に収まるよう指示した。提出は翌週の授業開始時とした。レポートは最終授業終了時に、担当教員がコメントを書き込み返却した。

### 3.4. 統計処理・分析方法

授業前半、後半での「アダプテッド・スポーツ」受講生（以下 A.S. 受講生とする）の体育実技のスポーツ経験、ライフスキル、自己効力感の変化について検討するため、縦断的調査により得られた「大学体育実技経験評価尺度」「日常生活スキル尺度」「GSES」の各下位尺度得点について正規性を確認した後に、その中央値をウィルコクソンの符号順位検定にて比較した。

また、授業前半、後半での体育実技の経験とライフスキルの関係について検討するために、「大学体育実技経験評価尺度」および「日常生活スキル尺度」、それぞれ下位尺度得点の変化量についてピアソンの相関分析をおこなった。

さらに、「アダプテッド・スポーツ」授業におけるスポーツ経験の特徴を検討するため、当該科目と他の一般体育実技科目（対照群）における授業後半での「大学体育実技経験評価尺度」の下位尺度得点について、正規性を確認し、アダプテッド・スポーツ群と対照群の各尺度得点の中央値をマンホイットニーの *U* 検定にて比較した。

全ての統計分析には統計処理ソフトウェア IBM SPSS Statistics24 を用いた。有意水準は 5% 未満に設定した。なお、ウィルコクソンの符号順位検定とマンホイットニーの *U* 検定についてはボンフェローニ補正をおこなった。

## 4. 結果

### 4.1. 対象者の特徴

A.S. 受講生の所属学科は理系、文系を含め 10 学科に渡っていた。これまでの運動部・スポーツクラブの所属経験は小学校のみが 2 人、中学校のみが 3 人、小・中学校が 6 人、小・中・高等学校が 3 人、所属経験なしが 10 人であった。

授業出席状況については、無欠席の学生が 14 名、夜間の実施となった補講のみ欠席した学生は 9 名、通常の授業を 1 回欠席した学生が 1 名であった。

### 4.2. 体育授業におけるスポーツ経験

A.S. 受講生の体育実技のスポーツ経験について、時間経過による変化をみるため、第 3 回目と第 15 回目、2 時点での縦断的調査によって得られたデータから中央値を求め、ウィルコクソンの符号順位検定をおこなった。その結果を表 2 に示した。

表 2 A.S. 受講生の授業前半・後半における大学体育実技経験評価尺度得点

	授業前			授業後			検定統計量	
	平均値	SD	中央値	平均値	SD	中央値	<i>z</i>	<i>p</i>
自己開示	10.88	2.83	10.5	13.21	2.38	13.0	2.57	*
他者協力	8.79	3.45	8.5	14.08	2.90	15.0	3.54	***
挑戦達成	6.29	2.76	6.5	9.75	2.36	10.0	3.18	**
楽しさ実感	7.25	2.74	7.0	10.58	2.23	11.5	3.15	**

\*:*p*<.05, \*\*:*p*<.01, \*\*\*:*p*<.001

「アダプテッド・スポーツ」を用いた大学体育授業が初年次学生のライフスキルおよび自己効力感に与える影響

自らの思いや考えを相手に伝える「自己開示」、友人らとの協力や励まし合いをする「他者協力」、未経験のプレーや技に挑戦し、それを成し遂げる「挑戦達成」、友人らとスポーツそのものを楽しむ「楽しさ実感」(島本・石井, 2007)、これら全ての経験の程度が授業前半よりも後半で有意に高いことが示された。

また、A.S.受講生における体育実技スポーツ経験の特徴を検討するために、A.S.受講生と他の一般体育実技受講者(対照群)における体育実技スポーツ経験の程度を比較した。A.S.受講生および対照群の授業後半に得られたデータから中央値を求め、マンホイットニーのU検定をおこなった。その結果(表3)、「自己開示」「他者協力」「楽しさ実感」において、A.S.受講生の経験の程度が有意に高いことが示された。

表3 A.S.受講生と対照群の授業後半の大学体育実技経験評価尺度得点

	アダプテッド・スポーツ群			対照群			検定統計量	
	平均値	SD	中央値	平均値	SD	中央値	<i>z</i>	<i>p</i>
自己開示	13.21	2.38	13.0	11.00	2.74	10.0	2.74	**
他者協力	14.08	2.90	15.0	11.80	3.19	12.0	2.86	**
挑戦達成	9.75	2.36	10.0	8.56	1.96	9.0	2.35	<i>n.s.</i>
楽しさ実感	10.58	2.23	11.5	9.04	2.07	9.0	3.04	**

\*\**p*<.01

#### 4.3. ライフスキル獲得レベルの変化

「アダプテッド・スポーツ」授業前半と後半でのライフスキル獲得レベルの違いを検討するため、2時点の縦断的調査によって得られたデータから各尺度の得点の中央値を算出し、ウィルコクソンの符号順位検定をおこなった。その結果を表4に示した。

表4 A.S.受講生の授業前半・後半における日常生活スキル尺度得点

	授業前			授業後			検定統計量	
	平均値	SD	中央値	平均値	SD	中央値	<i>z</i>	<i>p</i>
計画性	7.50	2.15	7.0	7.92	2.30	8.0	1.14	<i>n.s.</i>
情報要約力	8.08	1.74	8.0	8.88	2.01	9.0	2.70	<i>n.s.</i>
自尊心	7.50	2.06	8.0	7.92	2.24	8.0	1.04	<i>n.s.</i>
前向きな思考	7.42	2.28	8.0	7.92	2.17	8.0	1.53	<i>n.s.</i>
親和性	7.83	1.83	8.0	8.63	2.04	9.0	2.37	<i>n.s.</i>
リーダーシップ	6.63	1.84	6.5	7.96	2.22	8.0	2.82	**
感受性	8.33	1.79	8.5	9.25	1.73	9.0	2.43	<i>n.s.</i>
対人マナー	10.04	1.12	10.0	9.83	1.74	10.0	2.64	<i>n.s.</i>
個人的スキル	30.50	5.93	31.0	32.63	7.42	33.0	1.73	<i>n.s.</i>
対人スキル	32.83	4.22	33.5	35.67	5.51	35.5	2.72	**

\*\**p*<.01



「アダプテッド・スポーツ」を用いた大学体育授業が初年次学生のライフスキルおよび自己効力感に与える影響

主として個人場面で展開されるスキルである「個人的スキル」(「計画性」「情報要約力」「自尊心」「前向きな思考」)には有意な差がみられなかった。一方、対人場面で展開されるスキルである「対人スキル」(「親和性」「リーダーシップ」「感受性」「対人マナー」)は、授業後半で有意に高い値を示した。

それぞれの8つの下位尺度では、「リーダーシップ」のみ有意な差があり、授業後半で高い値を示した。

#### 4.4. 自己効力感の変化

ライフスキル同様に、授業前半と後半での自己効力感の違いを検討するため、2時点の縦断的調査によって得られたデータから各尺度の得点の中央値を算出し、ウィルコクソンの符号順位検定をおこなった。その結果(表5)、有意な差はみられなかった。

表5 A.S.受講生の授業前半・後半における一般性セルフ・エフィカシー尺度得点

	授業前			授業後			検定統計量	
	平均値	SD	中央値	平均値	SD	中央値	<i>z</i>	<i>p</i>
行動の積極性	2.29	1.94	10.5	2.88	1.83	3.0	1.62	<i>n.s.</i>
失敗に対する不安	1.46	1.28	8.5	1.33	1.40	1.0	0.84	<i>n.s.</i>
能力の社会的位置づけ	1.83	1.24	6.5	1.71	1.04	1.5	0.52	<i>n.s.</i>
自己効力感	5.58	3.41	7.0	5.92	3.13	6.0	0.02	<i>n.s.</i>

#### 4.5. 授業経験とライフスキル獲得レベル変化量の関係

A.S.受講生の体育実技のスポーツ経験の変化が、ライフスキルの変化にどのように関係しているのかを検討するために、それぞれの下位尺度の変化量の相関係数を算出した(表6)。有意な正の相関が、「自己開示」と「対人スキル」、「自己開示」と「自尊心」、「自己開示」と「親和性」、「楽しさ実感」と「親和性」に認められ、いずれも中程度の相関であった。

表6 大学体育実技経験の変化と日常生活スキルの変化との相関係数

	計画性	情報要約力	自尊心	前向きな思考	親和性	リーダーシップ	感受性	対人マナー	個人的スキル	対人スキル
自己開示	-0.04	0.39	0.52**	0.37	0.50*	0.12	0.22	0.40	0.38	0.46*
他者協力	-0.31	0.04	0.30	-0.05	0.26	-0.19	0.23	0.34	-0.02	0.22
挑戦達成	-0.10	0.02	0.33	0.08	0.38	-0.07	0.30	0.36	0.11	0.35
楽しさ実感	-0.20	0.07	0.34	0.10	0.50*	-0.16	0.21	0.35	0.09	0.31

\*:*p*<.05, \*\*:*p*<.01

#### 4.6. レポート内容

「『アダプテッド・スポーツ』の利点について、授業内容を踏まえ、自身の考えをまとめてください」という課題に対し受講生全員からレポートが提出された。アダプテッド・スポーツそのものの利点以外の、自身の経験や「アダプテッド・スポーツ」を通じた自身や

他の受講生に対する気づきや感想に関する記述を抽出した。

運動・スポーツや体育に対する苦手意識を持っていたことがうかがわれる記述が9件あった。「小学校から高校まで、スポーツに全く興味がありませんでした。体育が必修と知り、懸命にシラバスで探しこの科目を見つけました」「高校の終わりまでずっと体育の授業を憂鬱な思いで受けていました」「スポーツが苦手中学校・高校での体育の授業は本当辛かったです」というような内容の記述がみられた。これらの記述の中には、「苦手」「苦痛」「憂鬱」「劣等感」「足手まとい」というような単語がみられた。

コミュニケーションに関連する内容が7件あった。「ルールや用具の工夫をすることで、全員がゲームに参加できたため、コミュニケーションが取れた」「新しいスポーツ考案をする際に、メンバー同士で意見を出し合うことでコミュニケーションが深まった」「視覚を制限した状態でのスポーツはコミュニケーションをとることがいつも以上に必要だった」「様々なチーム編成のおかげで、性格の違う人達と円滑なコミュニケーションをとることができるようになった」といった内容の記述がみられた。

他に、「最初は楽しめていなかった人も、ルールや用具を工夫していくことでだんだん楽しめていく様子が分かった」「他者（視覚障害者）の不安や恐怖に対しての想像力が養われた」といった他者に目を向けた記述が5件みられた。「できない人なりにできるようになっていくことが増えていくことの喜びをたくさん感じ、前向きになれた」といった自信獲得や前向きな思考に関連する記述が4件あった。教員の声かけやグループ編成についての記述が1件みられた。

## 5. 考察

### 5.1. 「アダプテッド・スポーツ」授業受講生の特徴

フェイスシート調査結果、レポート内容、出席状況から A.S. 受講生の特徴をみていく。

高校まで継続して運動部・スポーツクラブに所属していた者は3名のみであり、受講生の半数は所属経験が全くないか、小学校のみ所属という運動・スポーツ経験に乏しい者であった。また、レポート内容から運動・スポーツや体育に対して苦手意識を持っている受講生が含まれていることがわかった。

### 5.2. 「アダプテッド・スポーツ」授業における体育実技スポーツ経験

「アダプテッド・スポーツ」授業では、授業前半より後半で、「自己開示」「他者協力」「挑戦達成」「楽しさ実感」、全てのスポーツ経験の程度が高まることが明らかになった。また、授業後半でのスポーツ経験を対照群と比較した結果、「自己開示」「他者協力」「楽しさ実感」の経験の程度が高いことが明らかとなった。

「アダプテッド・スポーツ」授業の中で、それぞれの経験の程度が向上した要因についてみていく。

まず、「人に自分の気持ちを伝えることができた」「自分が思っていることを友人らに伝えた」といった「自己開示」（島本・石井，2007）についてみていく。自分の性格や身体

的特徴、何を考え感じているのか、どんな経験をしてきたのかなどを相手に伝えること（榎本，1997）である「自己開示」は、「アダプテッド・スポーツ」の授業の中で頻繁におこなわれたものと考えられる。チーム内でルールや用具の変更について話し合ったり、新たなスポーツを考案したりする活動の中で、自分の考えをチーム内で説明する機会が設定されていた。レポートの記述中にも「お互いに名前を呼んでパスをする，意見を出し合ってより良いゲームをつくっていくなど，この授業において人とコミュニケーションをとることは欠かせなかった」という記述がみられた。島本（2010）は、「個人の思いや考え，熱意などが，身体全体から表出される身体活動そのものも，友達・家族への自己開示のひとつの形として位置づけることができる」と述べている。受講生は，授業の中でバレーボールをしたり，実際に動きながら新しいスポーツを考案したりしていく中で多くの自己開示をしたものと思われる。

「自己開示」は，チームメンバーのほぼ全員が互いに面識がない場合に，親密な人間関係に向けて効力を発揮する（島本・山本，2018）といわれている。また，橋本（2009）は，クラス内で出来上がった人間関係がそのまま体育の授業に持ち込まれると，それ以上の新たな人間関係の拡大がなされにくいと述べている。当該授業の受講生は，10学科から集まっており互いに面識が少ない状況であった。さらに，授業では，チームを固定せずに受講者が多くの者に接することができるよう頻繁にチームを組み替えた。このことが島本・山本（2018）が指摘するように，親密な人間関係作りに役立ったともいえる。レポートでは「毎回違う組み分けのおかげで，いろんな学生と接することができ，性格が違う人達と円滑なコミュニケーションをとるために自分も成長できた」という記述がみられた。

次に，「同じチームの仲間と協力してプレーした」「たくさんの人たちと協力しあった」といった「他者協力」（島本・石井，2007）も，「アダプテッド・スポーツ」の授業内において，頻繁におこなわれたものと思われる。バレーボールではチームメンバーと協力しないとボールは床に落ちてしまう。チームの仲間が拾ったボールを床に落とさないように相手コートに返球するという「チームワーク」が具現化される場面が，バレーボールには保障されている（田中，2009）。また，「アダプテッド・スポーツ」授業におけるルールや用具を受講生が楽しめるように変更する課題や視覚障害者が楽しめるスポーツを考案する課題は，受講生にとって他者に目を向けるきっかけになったものと考えられる。受講後のレポートには「自分以外の誰かの立場で物事を考え，客観的にスポーツというものをとらえて考えることができるようになった」「普通のバレーボールをしている時に比べ，ルールや用具を変えることによって競技に参加したり，楽しんでいる人が増えていた」「チームの中で1人がミスしたからといって責められることもなく，逆にどうしたらその人も楽しいと思えるのか考えられる。そうしたら『つまらない』がなくなり『できる』に変わり『怖い』という思いを消すことができる」といった，他者を気にかけるレポートの記述が散見した。さらに，「自分ひとりだけが楽しいのではなく，上手に役割分担をして1人1人が自分の個性や得意なことを発揮できた」「ルールを少し変更したバレーボールで，チームに少しは貢献できた」といった，チームに貢献し，協力できたことが伝わるレポート記述もみられた。

橋本ら（2013）は、体育授業において、人間関係醸成促進のために多くの受講生、他者と関わりを持たせることを意図し、毎回の授業でくじ引きによってパートナーを決定する「ボディ・システム」を導入した。当該授業でも、多くの受講生と接することができるようにチームの再編成を度々おこなった。このことが他者との関わりを持つ機会や他者を意識する機会を増やし、たくさんの人、多くの他者と協力する経験へとつながったものと考えられる。

そして、「和気あいあいとした雰囲気の中でプレーした」「のびのびとプレーできた」といった「楽しさ実感」（島本・石井，2007）についても、当該授業には経験の機会があったものと思われる。「自分達でルールを決めて、プレーしやすくして、スポーツの苦手な人でも気軽に参加でき、皆と一緒にプレーをすることでリラックスできた」「アダプテッド・スポーツは運動能力に配慮しておこなわれるので、誰もが『自分はスポーツを楽しめた』という感覚を得られる」「参加者全員が楽しめるスポーツを自分達主体でできる点が良かった」といった記述がみられた。特にスポーツ・運動を苦手だと感じている受講生にとっては、ルールや用具を変更することで、ゲームに参加でき、そのスポーツを楽しむ経験が増えたのかもしれない。「ルール・用具を工夫して初めて『バレーボール』という競技の良さや魅力が理解できた」という受講生もいた。

最後に「挑戦達成」についてみていく。「これまでにやったことがないプレーや技に挑戦しうまくいった」「自分にはできないだろうと思っていたことができた」といった「挑戦達成」（島本・石井，2007）という経験は、授業後半でその程度が高まっていた。東海林ら（2012）は、体育授業でのコミュニケーションを重視した種目の配列が、受講生によっては「勝負のあいまいさを生みだし、スポーツの真剣勝負を生みださない、難易性の低い課題」ともなることを示唆している。「アダプテッド・スポーツ」授業においては、練習を重ねることでバレーボールの技能を上達させ、それをゲームに活かすような課題は設定されておらず、真剣勝負を生みだすような場面も少なかった。しかしながら、一つの競技種目を実践する中で、新しいプレーに挑戦したり、技能を向上させていったりする中で「できた」という達成経験を得ると推測できる対照群と比べて、A.S. 受講群の「挑戦達成」経験程度の値に有意な差はなかった。対照群と同等の「達成挑戦」経験が、「アダプテッド・スポーツ」授業にも含まれていたといえる。

受講後のレポートには、「高校生の時の体育の授業では、私のような運動が苦手な人は邪魔者扱いだった。ルールを少し変更したバレーボールでチームに少しは貢献することができたと感じた」「私は運動が苦手で、中学校、高校の体育はつらかったです。ソフトバレーでは実力に差が出にくく、メンバー全員で楽しむことができました」「僕は今までスポーツを楽しみたいとか、プラスの感情でとらえることが少なく、どうしても前向きになれなかったり、自信をなくしてしまうことが多かったが、この授業を通して仲間とやることの楽しさだけでなく、全員が楽しめて、できない人なりにできるようになっていくことが増えていくことの喜びをたくさん感じるすることができた」といった記述がみられ、それまであきらめていたスポーツへの参加が、ルールや用具の工夫によってできるようになったという達成感を味わう機会が含まれていたことがうかがえた。

さらに、A.S. 受講生にとって、「自分にはできないだろうと思っていたこと」「難しそう



と思っていたこと」(島本・石井, 2007)の中に、対人関係が含まれていたことも考えられる。内田・橋本(2016)は、現代の大学生の対人関係を鑑み、「他者との関係開始の困難さや、他者に働きかける日常的親切行動」も「自分にはできないこと」に含まれている可能性を示唆している。「私は人の前で話すのが苦手です。でも、この授業では誰とグループになっても、皆優しく接してくれたので、私も参加できました。ルール工夫の際に私の提案をみんなが納得した様子で取り入れてくれた時に、あれほど苦手だった体育でみんなの和に入れたと感じ、嬉しかったです」というレポート記述がみられた。

「アダプテッド・スポーツ」授業では、視覚障害者が楽しめるスポーツを考案するための準備段階として、第8回に視覚制限体験を実施した。その中で視覚を制限して歩く・視覚制限した相手を誘導するという、いわゆるブラインドウォークを実施した。ブラインドウォークの中にも「自己開示」「他者協力」「挑戦達成」という経験が含まれていたものと考えられる。中山(1998)は、視覚制限したパートナーを誘導するブラインドウォークの意義として視覚障害者に対する理解を深めることや、自己や他者の性格を知ること、言葉での誘導の難しさや非言語的コミュニケーションの重要性の認識等を挙げている。また、「目の見えない相手を誘導することのむずかしさや、自分が目の見えない立場になった際に相手の誘導の仕方や優しさがよくわかり、“相手の立場になる”ということが今までは頭で理解していたに過ぎなかったことに気がついたり、対人関係は信頼関係なくしては成立しえないことを実感する」としている。東海林ら(2012)は、ブラインドウォークが他者との苦手意識を少なくし、関係性を構築する手がかりになることを示唆している。また、上地(1990)は、他者への優しさ、暖かさ、信頼といった「思いやり」行動の訓練としてブラインドウォークを紹介している。

視覚を制限した相手に周囲の状況を言葉で伝えることや、安心感を与えるためにとった工夫は「自己開示」であるといえる。また、見えない相手を誘導することは、まさに「他者協力」である。そして、視覚制限した状態での歩行そのものも、相手を誘導することも、慣れない経験に挑戦し成し遂げる「挑戦達成」といった経験を含む課題であったと推測できる。受講後のレポートには、「全盲の人のスポーツを考案する際に、自然と全盲の人(注:実際には全盲者役)と晴眼者のコミュニケーションが増えていきました。晴眼者が全盲の人に状況を説明し、指示を出すのは難しいですが、全盲の人への理解につながると共に、名前を呼び合ったりしてコミュニケーションを積極的にとることでお互いの仲を深めることにもつながりました」といった記述がみられた。

### 5.3. 「アダプテッド・スポーツ」授業によるライフスキル獲得レベルへの影響

本研究で用いた島本・石井(2006)が作成した「日常生活スキル尺度(大学生版)」は、「計画性(例:先を見通して計画を立てることができる)」「情報要約力(例:多くの情報をもとに自分の考えをまとめることができる)」「自尊心(例:自分の言動に対して自信を持っている)」「前向きな思考(例:嫌なことがあっても、いつまでもくよくよ考えない)」「親和性(例:どんな内容のことでも友人らと本音で話し合うことができる)」「リーダーシップ(例:話し合いのときにみんなの意見を1つにまとめることができる)」「感受性(例:困っ

ている人を見ると援助をしてあげたくなる)」「対人マナー (例：初対面の人に対しては言葉遣い等に気を配ることができる)」という8つの側面から「日々の生活場面で展開される学生のライフスキルの獲得レベル」を評価することができる。8つの側面は、「個人的スキル」と「対人スキル」という高次の側面からもとらえることが可能である(島本・石井, 2006)。

「アダプテッド・スポーツ」受講生の、授業前半と後半でのライフスキル獲得レベルを調査した結果、主として対人場面で展開される「対人スキル」獲得レベルが授業後半で有意に高まった。これまでに大学体育実技が対人的なライフスキル獲得を促進させる場であることが明らかにされてきた(島本・石井, 2007; 杉山, 2008; 東海林ら, 2012; 内田・橋本, 2016; 島本・山本; 2018)が、本研究の結果もこれら先行研究の結果を支持するものであった。

内田・橋本(2016)は、体育実技における「自己開示」「他者協力」「挑戦達成」「楽しさ実感」の経験が多いほど、社会的スキル獲得レベルが高いことを明らかにしている。本研究ではこの4つの経験が「アダプテッド・スポーツ」授業の中に含まれていたことが示唆された。これらの経験の授業前半と後半での変化が、A.S. 受講生のライフスキルの変化に関係しているのかを検討するために、授業の前半・後半におけるスポーツ経験とライフスキル獲得レベルの変化量の相関係数を算出した。その結果、中程度の正の相関が、「自己開示」と「対人スキル」に認められた。大学体育授業の場面における「自己開示」は、ライフスキル獲得を促す重要な経験であると考えられている(島本・石井, 2007; 内田・橋本, 2016; 島本・山本, 2018)。本研究での結果は「自己開示」が直接的に「対人スキル」向上に影響を与えたことを明らかにするものではないが、「自己開示」の経験が高まると「対人スキル」獲得レベルも向上するという正の関係にあることが示唆された。

下位尺度では、「対人スキル」に含まれる「リーダーシップ」が授業後半で有意に高まった。「アダプテッド・スポーツ」授業では、チームが編成される度にチームリーダーを決定させた。チームリーダーを任された責任感から、チームをまとめようと努力するうちに、受講生が自信をつけていった可能性がある。しかしながら、体育実技におけるスポーツ経験との相関は認められなかった。レポートの記述にも「リーダーシップ」に関するものはみられなかった。

変化量の相関では「自己開示」と「自尊心(個人的スキル)」および「親和性(対人スキル)」に、「楽しさ実感」と「親和性」に、中程度の正の相関が認められた。島本・石井(2007)、島本・山本(2018)は、「自己開示」は「自尊心」、「親和性」「リーダーシップ」「感受性」というライフスキルに影響を与えることを明らかにした。さらに、島本・山本(2018)は、「自己開示」のこれらのライフスキルへの正の影響は「授業の目的や実施種目等にかかわらず、安定的に見いだされる影響関係である可能性」を示唆している。本研究では、「自己開示」と「リーダーシップ」「感受性」との間に相関は認められなかったが、先行研究を一部支持するものであった。「楽しさ実感」と「親和性」については、島本・石井(2007)が、女子学生において「楽しさ実感」経験が「親和性」に正の影響を与えることを明らかにしている。本研究では性別での比較はおこなっていないが、受講生は「アダプテッド・

「アダプテッド・スポーツ」を用いた大学体育授業が初年次学生のライフスキルおよび自己効力感に与える影響

スポーツ」授業での和気あいあいとした楽しい雰囲気の中で、友人に対し心を開いて話や相談ができるようになっていったのかもしれない。

以上のことから、本研究において実施した「アダプテッド・スポーツ」授業は受講生のライフスキル獲得レベルに影響を与える可能性があるといえる。

#### 5.4. 「アダプテッド・スポーツ」授業による自己効力感への影響

自己効力感とは、自身の成功体験や仲間の成功を見ること、仲間からの励ましなどによって高まることが期待される。先行研究でも大学体育授業が自己効力感を向上させることが明らかになっている（加藤ら，2011；野口ら，2015）。「アダプテッド・スポーツ」授業の中にも、成功体験ともいえる「挑戦達成」経験や、仲間からの励ましも含まれる「他者協力」というスポーツ経験が含まれていたと考えられる。しかしながら、A.S. 受講生の自己効力感の向上はみられなかった。

坂野（1989）は「一般性セルフ・エフィカシーの高低は、いわゆる社会的活動の有無によって影響を受けている」としている。また、「学生は成人に比べ社会的な活動や家事労働に従事する機会はそれほど多くはない」とし、「『大学』といういわば『保護された』環境の中で生活している彼らの生活体験」が、成人と比べて自己効力感の低い原因であるとしている。体育授業は「疑似社会体験の場」（賀川，2002a）とされているが、「アダプテッド・スポーツ」授業では、受講生の自己効力感を向上させるには至らなかった。野崎ら（2002）は看護大学生の自己効力感が1年間を通してほとんど変化がなかったことを明らかにしている。大学生の自己効力感については、半期の体育実技という短い期間ではなく、長期的にみていく必要があるのかもしれない。

林ら（2012）は、「教員が設定した多様なグループ構成」と「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」を主たる特徴とした「協同活動方略群」と「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」して実技をおこなう「運動学習方略群」に分けて、コミュニケーションに関する自己効力感を検討した。その結果、授業後の自己効力感とは、協同活動方略群において有意に高値を示すことを明らかにした。「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」（林ら，2012）ことが指摘されている。当該授業においても、教員が学生の技能レベルや特性を把握し、グループを構成し、リーダー役を毎回決めさせるなどの工夫をおこなった。今後は、林らのようにコミュニケーション等に限定した自己効力感について検討してみることも必要であろう。

## 6. 結論

本研究では、大学の一般体育実技において「アダプテッド・スポーツ」を教材として用いた授業が、受講生のライフスキル、自己効力感に与える影響を検討することを目的とし

た。本研究の結果、以下の点が明らかとなった。

- 1) 受講生の半数は運動部・スポーツクラブ所属経験が乏しく、運動・スポーツや体育に対して苦手意識を持つ者がいた。
- 2) 当該授業には、「自己開示」「他者協力」「挑戦達成」「楽しさ実感」という経験が含まれていたと考えられる。「アダプテッド・スポーツ」授業における、ルールや用具の変更・工夫や新たなスポーツの考案、視覚制限体験といった課題・活動、そして、チーム編成などの授業運営の工夫が、受講生のこれらの経験を促進させた可能性がある。
- 3) 受講生のライフスキルにおいては、授業後に「対人スキル」獲得レベルが向上した。この「対人スキル」向上と「自己開示」経験の増加には関係があった。
- 4) 受講生の自己効力感については、授業前後で変化がなかった。

本研究において実施された「アダプテッド・スポーツ」授業は、受講生のライフスキル獲得レベルに影響を与えることが示唆された。

## 7. 今後の課題と展望

大学体育授業を通してのライフスキル獲得や自己効力感の向上に関する研究は数多くおこなわれている。また、障害学生を対象として体育授業を通じた心理的自己成長を検討した研究もみられる(藤塚ら, 2016)。しかしながら、管見の限りではあるが、障害のない学生を対象に、「アダプテッド・スポーツ」を教材として用いた体育授業におけるライフスキル獲得や自己効力感向上に関する研究はおこなわれていない。この点において本研究の意義は高いといえよう。

A.S. 受講生の半数は運動部・スポーツクラブ所属経験が少なかったが、運動経験豊富な学生も数名含まれていた。島本・石井(2009)は運動部学生と非運動部学生では、ライフスキル獲得のために重要となる体育実技におけるスポーツ経験内容が異なることを示している。また、東海林ら(2012)は、授業前のライフスキル獲得レベルによってライフスキル獲得の仕方にも違いがあることを示唆している。本研究では、分析対象者数が少なく、スポーツ・運動経験の違う受講生、もともとライフスキル獲得レベルの違う受講生をまとめて検討せざるを得なかった。また、運動・スポーツや体育を苦手とする学生とそうでない学生についての違いを分析するにも至らなかった。ライフスキルや自己効力感について、他の体育実技科目受講生との比較検討がなされていない点も課題である。今後は分析対象者数を増やし、運動・スポーツ経験、運動・スポーツや体育への苦手意識、授業前のライフスキル獲得の違いについて詳細に比較していくことや、多母集団での同時分析をおこなうことが必要となる。

現在、大学体育授業を通してライフスキル、社会的スキル獲得や自己効力感の向上が期待されている。大学体育授業が学生の心身の適応を促す場として適していることも指摘され(中村, 2006)、初年次大学体育授業の主観的恩恵が、学生の大学への適応感に影響を及ぼす可能性も示唆されている(西田ら, 2016)。森田(2000)は、大学体育を「他者とともに何かを為すことの困難さ、共生・協調の困難さ、それらを克服する能力を身につけ



「アダプテッド・スポーツ」を用いた大学体育授業が初年次学生のライフスキルおよび自己効力感に与える影響

られるような実践を提供する場」としてとらえている。また、「さまざまなレベルの受講生全員が上達し、かつ安全に楽しく取り組めるように受講生自らが授業の課題を見出し、その課題を解決するための意見を出すことによって授業に参画する能力、そのために幅広い視点から物事を考える能力」の獲得を目指し、これを達成するための手段として体育実技を位置付けている（森田，2008）。このように大学体育授業は多くの意義を持っている。

しかしながら、大学体育授業が学生にとっていくら意味のあるものだとしても、「教師の対応次第では、その成果は全く異なったものになってくる。すなわち、その場がストレスに満ちた苦痛の場になるのか、安らぎと発散から自己改革に向かう場になるのかは、教師次第だ」（賀川，2002a）という指摘がある。教員自身が大学体育授業の重要性を認識しながら、受講生の心理的成長を促せるよう、授業内容や運営の工夫をしていかななくてはならないであろう。

---

### 〔注〕

バレーボール5号球は円周:65～67cm, 直径:21cm, 重量:260～280gである。レクリエーションバレーボールは円周:78～80cm, 直径:約25cm, 重量:180～200g。ソフトバレーボールは円周:77～79cm, 重さ200～220g, 直径はゴム製のため示されていない。

モルテン（2018）「レクリエーションバレーボール」『Volleyball』

<http://www.molten.co.jp/sports/jp/volleyball/product/soft-volleyball/detail/kv180.html> (2018年12月6日参照)。

モルテン（2018）「ボール規格一覧」『Volleyball』

[pp.http://www.molten.co.jp/sports/jp/volleyball/ball\\_standards/index.html](http://www.molten.co.jp/sports/jp/volleyball/ball_standards/index.html) (2018年12月7日参照)。

### 〔参考文献〕

WHO：川畑徹朗，西岡伸紀，高石昌弘，石川哲也監訳（1997）『WHO ライフスキル教育プログラム』大修館書店。

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号，pp.61-77。

石倉忠夫（2002）「高校生の運動意欲，社会的スキルそして孤独感」『同志社保健体育』41号，pp.69-95。

一宮厚，馬場園明，福盛英明，峰松修（2003）「大学新入生の精神状態の変化 最近14年間の質問票による調査の結果から」『精神医学』45巻，9号，pp.959-966。

一宮厚，福盛英明，馬場園明，峰松修（2004）「大学生の入学時の精神状態と留年・休学・退学との関連について 対人緊張は大学生の就学を阻害する」『精神医学』46巻，11号，pp.1185-1192。

上地安昭（1990）『学校教師のカウンセリング基本訓練』北大路書房，pp.87-96。

「アダプテッド・スポーツ」を用いた大学体育授業が初年次学生のライフスキルおよび自己効力感に与える影響

- 上野耕平, 中込四郎 (1998) 「運動部活動への参加による生徒のライフスキル獲得に関する研究」『体育学研究』43巻, pp.33-42。
- 上野耕平 (2008) 「スポーツ活動への参加を通じたライフスキルの獲得に関する研究展望」『鳥取大学生涯教育総合センター研究紀要』4号, pp.65-82。
- 上野耕平 (2011) 「体育・スポーツ活動への参加を通じたライフスキルの獲得に関する研究の現状と今後の課題」『スポーツ心理学研究』38巻, 2号, pp.109-122。
- 内田若希, 橋本公雄 (2016) 「援助行動と関連する社会的スキルの醸成に向けた大学体育授業経験に関する探索的検討」『体育学研究』61巻, pp.475-488。
- 榎本博明 (1997) 『自己開示の心理学的研究』北大路書房, pp. i - iv。
- 大隈香苗, 小塩真司, 小倉正義, 渡邊賢二, 大崎園生, 平石賢二 (2013) 「大学新入生の大学適応に及ぼす影響要因の検討 - 第1志望か否か, 合格可能性, 仲間志向に注目して -」『青年心理学研究』24巻, pp.125-136。
- 賀川昌明 (2002a) 「序章 体育・保健体育科教育のねらいと心理学 2. 体育・保健体育科教育のねらいと心理学的課題」『体育授業の心理学』市村操一, 阪田尚彦, 賀川昌明, 松田泰定編, 大修館書店, pp.13-16。
- 賀川昌明 (2002b) 「第2章 心を育てる体育学習」『体育授業の心理学』市村操一, 阪田尚彦, 賀川昌明, 松田泰定編, 大修館書店, pp.98-103。
- 加藤大仁, 村山光義, 須田芳正, 村松憲 (2011) 「学生の成長に寄与する体育科目の再構築に向けた基礎的検討: 一般性自己効力感, 社会的スキルの変化に着目して」『体育研究所紀要』50巻, 1号, pp.9-22。
- 川畑徹朗 (1997) 「監訳者あとがき」『WHO ライフスキル教育プログラム』大修館書店, pp.109-111。
- 坂野雄二, 東條光彦 (1986) 「一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み」『行動療法研究』12巻, 1号, pp.73-82。
- 坂野雄二 (1989) 「一般性セルフ・エフィカシー尺度の - 妥当性の検討 -」『早稲田大学人間科学研究』2巻, 1号, pp.91-98。
- 佐々木万文 (2003) 「体育の授業に対する適応」『体育学研究』48巻, pp.153-167。
- 佐藤正二, 金山元春 (2006) 「中学校におけるソーシャルスキル教育の実践」『実践! ソーシャルスキル教育 中学校 - 対人関係能力を育てる授業の最前線 -』相川充, 佐藤正二編, 図書文化社, pp.8-21。
- 佐藤紀子 (2018a) 「わが国における『アダプテッド・スポーツ』の定義と障害者スポーツをめぐる言葉」『日本大学歯学部紀要』46号, pp.1-16。
- 佐藤紀子 (2018b) 「大学の一般体育実技における『アダプテッド・スポーツ』を用いた授業の教育効果」『総合文化研究』23巻, 3号, pp.49-70。
- 島本好平, 石井源信 (2006) 「大学生における日常生活スキル尺度の開発」『教育心理学研究』54巻, 2号, pp.211-221。
- 島本好平, 石井源信 (2007) 「体育の授業におけるスポーツ経験が大学生のライフスキルに与える影響」『スポーツ心理学研究』34巻, 1号, pp.1-11。

「アダプテッド・スポーツ」を用いた大学体育授業が初年次学生のライフスキルおよび自己効力感に与える影響

- 島本好平, 石井源信 (2009) 「体育授業におけるスポーツ経験がライフスキルの獲得に与える影響 - 運動部所属の有無からの検討 -」『スポーツ心理学研究』36 巻, 2 号, pp.127-136。
- 島本好平 (2010) 「攻撃性と共感性」『体育の科学』60 巻, 1 号, pp.20-24。
- 島本好平, 山本浩二 (2018) 「心理社会的な成長につながる気づきのライフスキル獲得への影響 体育授業における自己開示からの検討」『大学体育学』15 巻, pp.63-71。
- 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 巻, 2 号, pp.92-96。
- 杉山佳生 (2008) 「スポーツ実践授業におけるコミュニケーションスキル向上の可能性」『大学体育学』5 巻, pp.3-11。
- 杉山佳生 (2012) 「社会的スキル向上を図るスポーツ実践授業」『未来を拓く大学体育 - 授業研究の理論と方法』橋本公雄, 根本優, 飯干明編, 福村出版, pp.178-186。
- 高石恭子 (2009) 「<高等教育の動向>現代学生のこころの育ちと高等教育に求められるこれからの学生支援」『京都大学高等教育研究』15 巻, pp.79-88。
- 高橋悟 (2010) 「学生相談の視点から見た「適応」について」『鎌倉女子大学紀要』17 号, pp.31-41。
- 田中愛 (2009) 「差異を許容するスポーツ実践の探究 (1) - シットティングバレーボールを手掛かりに -」『武蔵大学人文学会雑誌』40 巻, 3 号, pp.65-79。
- 立木正 (1997) 「体育嫌いを生みだす原因に関する研究: 東京学芸大学学生の意識調査から」『東京学芸大学紀要, 第 5 部門, 芸術・健康・スポーツ科学』49 集, pp.191-201。
- 東海林祐子, 永野智久, 加藤貴昭, 佐々木三男, 島本好平 (2012) 「大学体育授業がライフスキルの獲得に与える影響 単元前の学生のスキルレベルに着目して」『Keio SFC journal』12 巻, 2 号, pp.89-108。
- 徳永幹雄, 橋本公雄, 高柳茂美 (1994) 「スポーツクラブ経験が日常生活の心理的対処能力に及ぼす影響」『健康科学』17 巻, pp.59-68。
- 富永徳幸, 田口節芳 (2014) 「大学生のスポーツキャリアパターンを規定する心理的要因」『近畿大学工学部紀要』44 巻, pp.27-38。
- 中村友浩 (2006) 「初年次教育としての大学体育 (事例に学ぶ大学体育活性化戦略, シンポジウム, 日本体育学会第 56 回大会大体連・組織委員会共催シンポジウム)」『大学体育』33 巻, 1 号, pp.160-164。
- 中山巖 (1998) 「教師がブラインド・ウォーク (閉眼歩行) を体験することの意義」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』2 巻, 2 号, pp.57-71。
- 西田順一, 橋本公雄, 山本勝昭 (2009) 「『大福帳』を用いて対人コミュニケーションスキル支援を意図した大学体育実技が初年次学生の大学適応感に及ぼす影響」『大学体育学』6 巻, pp.43-54。
- 西田順一, 橋本公雄, 木内敦詞, 堤俊彦, 山本浩二, 谷本英彰 (2016) 「体育授業における大学生の主観的恩恵評価およびその大学適応感に及ぼす影響性」『体育学研究』61 巻, pp.537-554。

「アダプテッド・スポーツ」を用いた大学体育授業が初年次学生のライフスキルおよび自己効力感に与える影響

- 野口和行, 須田芳正, 村松憲, 村山光義, 加藤大仁 (2013) 「学生の社会的スキル向上を目指した体育実技実践の試み」『体育研究所紀要』52巻, 1号, pp.11-20。
- 野口和行, 村山光義, 村松憲, 板垣悦子, 東海林祐子 (2015) 「体育実技受講学生の社会的スキル及び自己効力感の変容に関する検討: 授業形態の違いによる比較」『体育研究所紀要』54巻, 1号, pp.9-16。
- 野崎智恵子, 布佐真理子, 三浦まゆみ, 千田睦美 (2002) 「1年間の経過からみた看護大学生の社会的スキルと自己効力感, 生活体験の関連」『東北大学医療技術短期大学部紀要』11巻, 2号, pp.237-243。
- 橋本公雄 (2009) 「「健康・スポーツ科学演習」の授業で人間関係は醸成できるのか?」『大学体育学』6巻, pp.23-31。
- 橋本公雄 (2012) 「体育実技授業における心理社会的要因を媒介変数としたメンタルヘルス改善・向上効果のモデル構築」『大学体育学』9巻, pp.57-67。
- 橋本公雄, 西田順一, 内田若希 (2013) 「バディ・システムと行動変容技法を用いた人間関係の醸成を促す体育実技授業の試み」『熊本学園大学論叢「総合科学」』19巻, 2号, pp.169-187。
- 濱名篤 (2005) 「新入生の適応と不適応はどのような経験から生まれるか - 学習面と対人関係を中心に -」『大学教育学会誌』27巻, 1号, pp.31-36。
- 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 (2012) 「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」『法政大学体育・スポーツ研究センター紀要』30号, pp.45-53。
- バンデュラ: 原野広太郎訳 (1979) 『社会的学習理論 - 人間理解と教育の基礎 -』金子書房, pp.89-95。
- バンデュラ: 本明寛, 野口京子監訳 (1997) 「激動社会における個人と集団の効力の発揮」『激動社会の中の自己効力』金子書房, pp.1-41
- 藤田紀昭 (2008) 『障害者 (アダプテッド) スポーツの世界 アダプテッド・スポーツとは何か』角川学芸出版, pp.3-6。
- 藤塚千秋, 橋本公雄, 栗原武志, 石橋剛士 (2016) 「身体障害者を対象とした健康科学科目 (保健コース) の受講に伴う自己成長: 事例研究」『熊本学園大学論集「総合科学」』21巻, 1号, pp.69-85。
- 森田啓 (2000) 「大学体育の意義・役割に関する一考察」『大学体育研究』22巻, pp.1-8。
- 森田啓 (2008) 「大学体育の教育力」『大学教育学会誌』30巻, 2号, pp.69-72。
- 文部科学省高等教育局学生・留学生課 (2016) 「学生の中途退学や休学等の状況について」『平成26年度の報道発表』 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/26/10/1352425.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/1352425.htm) (2018年11月5日参照)。
- 文部科学省総合教育政策局調査企画課 (2018) 「平成30年度学校基本調査 (速報値) の公表について」『報道発表』 [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2018/08/02/1407449\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/___icsFiles/afieldfile/2018/08/02/1407449_1.pdf) (2018年11月25日参照)。
- 安田貢, 遠藤俊郎, 下川浩一, 布施洋, 袴田敦士, 伊藤潤二 (2008) 「大学生の運動部活



「アダプテッド・スポーツ」を用いた大学体育授業が初年次学生のライフスキルおよび自己効力感に与える影響

動に関する回顧調査 - 高校時代のストレス, サポート, 自己効力感に注目して - 『山梨大学教育人間科学部紀要』10巻, pp.118-128。

安田貢, 遠藤俊郎, 下川浩一, 布施洋, 袴田敦士, 伊藤潤二 (2009) 「大学生の運動部活動に関する回顧調査 - 中学時代のストレス, サポート, 自己効力感に注目して -」『教育実践学研究』14巻, pp.95-105。

矢部京之助 (2004) 「アダプテッド・スポーツとは何か」『アダプテッド・スポーツの科学 - 障害者・高齢者のスポーツ実践のための理論 -』矢部京之助・草野勝彦・中田英雄編, 市村出版, pp.3-4。

山口明彦, 森田勲, 武田秀勝 (2011) 「運動への嗜好が大学入学直後の精神的健康度に及ぼす影響」『北海道体育学研究』46巻, pp.55-64。

### (Abstract)

This study aimed to investigate the influence of “adapted sports” experience in a university general physical education course on students’ life skills acquisition and general self-efficacy. Survey questionnaires were conducted before and after the course, and students’ reports after the course were analyzed. The characteristics of attendees, including past sports experience, sports experience in the course, and changes in life skills and general self-efficacy after the course were analyzed. In this study, the following points became clear.

Attendees who had less experience of sports clubs and who dislike sports or physical education were included in the class. It was indicated that the course included self-disclosure experiences, cooperation among others, challenge and achievement, and feeling of enjoyment. It is assumed that self-disclosure is related to the acquisition level of interpersonal skills that were improved after the course. The experience of self-disclosure was promoted through consultation among attendees about modification of rules and equipments, and the task of inventing new sports. However, general self-efficacy did not improve.

