

博士論文

運動部員が獲得している競技状況スキルの
ライフスキルへの般化

平成 26 年度

上野 耕平

筑波大学

目 次

目 次	i
図表一覧	viii
第1章 序 論	
はじめに	2
第1節 学校教育における運動部活動の位置づけ	
1 運動部活動の教育的意義と問題点	4
2 スポーツ活動への参加による人間形成	9
3 生徒の生涯発達と運動部活動	14
4 ライフスキルの獲得と生きる力の育成	17
第2節 体育・スポーツ活動への参加を通じたライフスキルの 獲得に関する実践例及び、先行研究の概観	
1 ライフスキルの獲得を目指した体育・スポーツ活動の 実践例	20
2 ライフスキルに関係する用語の整理	30
3 体育・スポーツ活動への参加を通じたライフスキル獲得 に関する先行研究	
1) 体育・スポーツ活動に関する調査研究	34
2) 体育・スポーツ活動の実践を伴う研究	49
4 研究上の問題点の確認	58
第3節 本研究課題の提示	
1 競技状況スキル尺度及びライフスキル尺度の作成	60
2 学校生活において直面する課題への対処に運動部員の 競技状況スキルが果たす役割	62
3 LDI モデルを援用した運動部活動の実践研究	67
第4節 本章のまとめ	72

第2章 目 的

第1節 本研究の目的・・・・・・・・・・・・・・・・	76
第2節 本研究において使用する用語及び概念の説明・・・・・・・・	80

第3章 競技状況スキル尺度及びライフスキル尺度の作成

はじめに・・・・・・・・・・・・・・・・	83
----------------------	----

第1節 競技状況スキル尺度及びライフスキル尺度に含める質問 項目の検討	
--	--

1 方法

1) 調査対象者・・・・・・・・	85
2) 手続き・・・・・・・・	85
3) 質問紙	
①運動部活動に関する調査・・・・・・・・	86
②日常生活に関する調査・・・・・・・・	88
4) 分析方法・・・・・・・・	89

2 結果

1) 競技状況スキル尺度の因子構造の分析・・・・・・・・	91
2) ライフスキル尺度の因子構造の分析・・・・・・・・	93

3 考察・・・・・・・・	95
--------------	----

第2節 競技状況スキル尺度及びライフスキル尺度の信頼性と 妥当性の検討	
--	--

1 方法

1) 調査対象者・・・・・・・・	97
2) 手続き・・・・・・・・	97
3) 質問紙	
①競技状況スキル尺度・・・・・・・・	98
②ライフスキル尺度・・・・・・・・	100
③心理的競技能力診断テスト・・・・・・・・	102
④高校生版学校生活スキル尺度・・・・・・・・	104

4) 分析方法	106
2 結果	
1) 尺度の内的一貫性	107
2) モデルの適合度	107
3) 尺度の基準関連妥当性	108
3 考察	109
第3節 本章のまとめ	112

第4章 学校生活において直面する課題への対処に運動部員の 競技状況スキルが果たす役割

はじめに	115
第1節 運動部員の競技状況スキル及びライフスキルと精神的 回復力の関係	
1 方法	
1) 調査対象者	117
2) 手続き	117
3) 質問紙	
①競技状況スキル尺度	118
②ライフスキル尺度	118
③精神的回復力尺度	118
4) 仮説モデルの提示	121
2 結果	124
3 考察	129
第2節 高校サッカー部員の競技状況スキル及びライフスキルと 競技能力の関係	
1 方法	
1) 調査対象者	131
2) 手続き	131
3) 質問紙	

①競技状況スキル尺度	132
②ライフスキル尺度	132
③競技能力の評価	133
4) 仮説モデルの提示	134
2 結果	136
3 考察	141
第3節 高校における運動部活動経験が大学進学時の進路成熟に 果たす役割	
1 方法	
1) 調査対象者	144
2) 手続き	144
3) 質問紙	
①競技状況スキル尺度	145
②ライフスキル尺度	145
③教育進路成熟尺度	146
4) 分析方法	147
2 結果	
1) 大学進学時の進路成熟に関係する要因	
①部活動所属状況及びライフスキルによる進路成熟 の差異	149
②部活動所属状況によるライフスキルの差異	152
2) 高校における運動部活動への参加経験が大学進学時の 進路成熟に及ぼす間接効果	154
3) 運動部員の競技状況スキル及びライフスキルと進路成熟 の関係	157
3 考察	
1) 部活動経験及びライフスキルと大学進学時の進路成熟の 関係	160
2) 運動部員の競技状況スキル及びライフスキルと進路成熟 の関係	162

第4節 本章のまとめ	164
------------	-----

第5章 競技状況スキルのライフスキルへの般化を促進する指導

内容

はじめに	167
------	-----

1 方法

1) 対象者	168
2) 手続き	168
3) 質問紙	
①競技状況スキル尺度	169
②ライフスキル尺度	169
③指導者から受けた働きかけに関する質問	169

2 結果

1) 運動部員のライフスキル獲得状況	173
2) 競技状況スキル及び指導者から受けた働きかけとライフ スキルの関係	173
3) 競技状況スキルを獲得している運動部員のライフスキル を説明する要因	176
4) 競技状況スキルを獲得している運動部員のライフスキル を説明する指導者から受ける働きかけ	176

3 考察

1) 運動部員のライフスキル	181
2) 競技状況スキル及び指導者から受けた働きかけとライフ スキルの関係	182
3) 競技状況スキルのライフスキルへの般化を促進する 指導者の働きかけ	184

4 本章のまとめ	186
----------	-----

第6章 運動部活動における目標設定スキルの獲得を目指した ライフスキルプログラムの実践

はじめに・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	188
------------------------------	-----

第1節 目標設定スキルの獲得を目指した LSP（GSP）の作成

1 方法

1) 対象者・・・・・・・・・・・・・・・・	190
2) 試行版 GSP の作成・・・・・・・・	190
3) 試行版 GSP の実施手続き・・・・・	194
4) 効果の測定	
①運動部活動場面における目標設定スキルに関する テスト・・・・・・・・	194
②学校生活場面における目標設定スキルに関するテスト・・	195

2 結果

1) 運動部活動場面における目標設定スキルの獲得・・・・・	199
2) 学校生活場面における目標設定スキルの獲得・・・・・	202

3 考察

1) 運動部活動場面における目標設定スキルの獲得・・・・・	205
2) 学校生活場面における目標設定スキルの獲得・・・・・	206

第2節 目標設定スキルの獲得を目指す LSP（GSP）の運動部活動 における実践

1 方法

1) 対象者・・・・・・・・・・・・・・・・	211
2) 試行版 GSP の修正・・・・・・・・	211
3) GSP の実施手続き・・・・・	215
4) GSP の効果の測定	
①学校生活場面における目標設定スキルに関するテスト・・	215
②時間的展望体験尺度・・・・・・・・	219

2 結果

1) 学校生活場面における目標設定スキルの獲得に対する	
-----------------------------	--

GSP の効果	221
2) 時間的展望の変容に対する GSP の効果	224
3 考察	
1) 運動部員のライフスキル獲得における GSP の効果	226
2) 運動部員の時間的展望の肯定的変容における GSP の効果	227
3) 運動部活動への参加を通じたライフスキル獲得を 可能にする指導の特徴	229
第3節 本章のまとめ	232
 第7章 総 括	
はじめに	235
第1節 本研究のまとめ	236
第2節 運動部活動実践及び指導内容に対する示唆	242
第3節 今後の課題	246
 文 献	253
参考論文	277
資 料	279
謝 辞	xii

図表一覧

図一覧

図 1-1：ライフスキルに関する用語の整理	32
図 1-2：LDI モデル	71
図 2-1：本研究のイメージ図	79
図 4-1：競技状況スキル及びライフスキルと精神的回復力の関係 についての仮説モデル	123
図 4-2：仮説モデルに基づいた分析結果	127
図 4-3：競技状況スキル及びライフスキルと精神的回復力の関係 についての改訂モデル	128
図 4-4：競技状況スキル及びライフスキルと競技能力の関係 についての仮説モデル	135
図 4-5：仮説モデルに基づいた分析結果	139
図 4-6：競技状況スキル及びライフスキルと競技能力の関係 についての最終モデル	140
図 4-7：高校における運動部活動への参加経験が大学進学時の 進路成熟に及ぼす間接効果	156
図 4-8：運動部員の競技状況スキル及びライフスキルと進路成熟 の関係	159
図 6-1：運動部活動場面における目標設定スキルの変化	200
図 6-2：学校生活場面における目標設定スキルの変化	203
図 6-3：GSP 参加前後における目標設定スキルの変化	222
図 6-4：GSP 参加前後における時間的展望の変化	225

表一覧

表 1-1：各キーワードを含む研究数の年代ごとの推移	13
表 1-2：ライフスキルの獲得を目指して経験的に実施される スポーツ活動の実践例	27

表 1-3 : ライフスキルの獲得を目指して構成的に実施される スポーツ活動の実践例	28
表 1-4 : LDI モデルをもとにライフスキルの獲得を目指して 実施されるスポーツ活動の実践例	29
表 1-5 : 体育・スポーツ活動参加者のライフスキルの確認を 目的とした量的研究	40
表 1-6 : 体育・スポーツ活動への参加を通じたライフスキル獲得 に関する量的研究	41
表 1-7 : 体育・スポーツ活動参加者のライフスキルが果たす役割 に注目した量的研究	43
表 1-8 : 体育・スポーツ活動への参加を通じたライフスキル獲得 に関する質的研究	47
表 1-9 : 高校指導者を対象として行われた体育・スポーツ活動への 参加を通じたライフスキル獲得に関する質的研究	48
表 1-10 : 参加者のライフスキル獲得を目的とした活動を含まない 体育・スポーツ活動の実践研究	55
表 1-11 : 参加者のライフスキル獲得を目的とした活動を含む 体育・スポーツ活動の実践研究	56
表 2-1 : 本研究の構成	78
表 3-1 : 運動部活動に関する調査の質問項目	87
表 3-2 : 日常生活に関する調査の質問項目	90
表 3-3 : 競技状況スキル尺度の項目及び因子負荷量	92
表 3-4 : ライフスキル尺度の項目及び因子負荷量	94
表 3-5 : 競技状況スキル尺度の質問項目	99
表 3-6 : ライフスキル尺度の質問項目	101
表 3-7 : DIPCA-3 (Tokunaga, 2001) の自己実現意欲及び協調性の 質問項目	103
表 3-8 : 高校生版学校生活スキル尺度 (飯田ら, 2009) の自己学習 スキル及びコミュニケーションスキルの質問項目	105
表 4-1 : 精神的回復力尺度 (小塩ら, 2002) の質問項目	120

表 4-2：各変数の相関係数と平均値及び標準偏差	126
表 4-3：各変数の相関係数と平均値及び標準偏差	138
表 4-4：教育進路成熟尺度（坂柳，1992）の質問項目	148
表 4-5：部活動への所属状況及び個人的スキルの獲得程度と 進路成熟の関係	150
表 4-6：部活動への所属状況及び対人スキルの獲得程度と 進路成熟の関係	151
表 4-7：部活動への所属状況とライフスキルの獲得程度との関係	153
表 5-1：指導者から受けた働きかけの質問項目	172
表 5-2：運動部員と非入部生徒のライフスキル得点の平均値と 標準偏差	174
表 5-3：ライフスキルを説明する各説明変数の標準偏回帰係数	175
表 5-4：競技状況スキル獲得者のライフスキルを説明する 各説明変数の標準偏回帰係数	178
表 5-5：競技状況スキル獲得者のライフスキルを説明する 各説明変数（指導要因）の標準偏回帰係数	179
表 5-6：各変数間の相関係数	180
表 6-1：試行版 GSP の内容	193
表 6-2：運動部活動場面における目標設定スキルに関する テスト	196
表 6-3：試行版 GSP における目標設定スキルに関する評価基準	197
表 6-4：学校生活場面における目標設定スキルに関するテスト	198
表 6-5：運動部活動場面における目標設定スキルが評価された 人数	201
表 6-6：学校生活場面における目標設定スキルが評価された 人数	204
表 6-7：GSP の内容	214
表 6-8：学校生活場面における目標設定スキルに関するテスト	217
表 6-9：GSP における目標設定スキルに関する評価基準	218
表 6-10：時間的展望体験尺度（白井，1994）の質問項目	220

表 6-11：学校生活場面における目標設定スキルが評価された 人数	223
--	-----

第 1 章

序 論

はじめに

「一体，生徒が何かに「興味や関心」をもったからといって，なぜそれを部活として認め，かつ指導しなければならないのだろうか。学校の名声をあげる，身体を強健にする，友人をつくる等々の理由は，もはや今日では通用しないし，これらがそれほど重要かつ教育的であるというのなら，なぜこれを必修にしないのかという反論が待っている。また「落ちこぼし」を見逃したり，学力低下を招いたりしておいて何が教育的かという反論もある。一体，部活は，そしてその指導者たちは，自らの《存在理由》を真剣に追求したことがあるのだろうか。今日のスポーツ状況は誰でも納得できるこの解答を待っている。」

中村（1990）は，運動部活動が抱える問題について上記の通り指摘し，その存在理由を問うている。この問いに対する回答を目論んだ研究がこれまで行われて来なかった訳ではない。実際，体育・スポーツ心理学領域においても，スポーツ活動への参加とパーソナリティ発達の関係解明を目的とした研究が多数実施されている。しかし，人間的成長に対するスポーツ経験の積極的影響を信奉する状況においては，スポーツ場面における経験が生徒の人生において果たす役割について真正面から取り組んだ研究はほとんど見当たらない（鈴木・中込，1988）。

本研究の主題は，中学・高校運動部員の心理社会的能力が彼らの学校生活において果たす役割及び，その能力の獲得を促進する指導方略について明らかにすることである。友添（2013）が指摘しているように，青少年によるスポーツ活動が学校教育，とりわけ運動部活動を中心に展開してきた我が国において，本研究の主題は本来回答を出さずには前に進めない重要な課題である。

後述するとおり，運動部活動は生徒の人間的成長を導く活動であるとして，社会から積極的な期待を受けてきた。しかしこの期待を支えてきたのは，選手として，また保護者や指導者として運動部活動に携わった関係者による経験的な事実であると言える。昨今取りざたされている指導者による体罰や運動部内における暴力問題は，こうした経験的事実が全てではないことを示している。体育・スポーツ心理学領域における先行研究は，運動部活動に取り組む生徒の心理社会的発達を促す経験内容について，未だ十分に明らかにしていない。運動部活動への参加と生徒の心理社会的発達との関係の解明は，本領域において取り組まれるべき重要な研究テーマでもある。

第1章では，まず第1節において，学校教育における運動部活動の位置づけ，問題点及び今後の方向性を確認する。その上で，運動部活動への参加を通じて獲得が期待される能力としてライフスキル（life skills）に焦点を当てる意義を説明する。そして第2節において，スポーツ経験とライフスキルの獲得に関する先行研究を概観し，ライフスキルの獲得を促進する運動部活動経験について検討する上で対応が求められる研究上の問題点を確認する。最後に第3節において，提出された各問題点に対する本研究の立場を明らかにし，本研究において検討する研究課題を提示する。

第1節 学校教育における運動部活動の位置づけ

1. 運動部活動の教育的意義と問題点

運動部活動は「学校において計画される教育活動であり，スポーツ等に興味と関心を持つ同好者が運動部を組織し，より高い水準の技能や記録に挑戦するなかで，スポーツ等の楽しさや喜びを味わい，豊かな学校生活を経験する活動である」（文部省，1999a）とされ，学校教育において重要な位置を占めてきた。子どもから大人への移行期にあたる年代において，与えられた練習課題を消化するだけの取り組みから，自分なりの練習方法や目標を模索しつつチームや集団の一員としての位置づけを見出す過程は，生徒に多様な側面における成長の機会を提供する。

運動部活動について加賀谷（1998）は，試合での勝利やプレーの楽しさといった参加者に共通する目的の達成に向けた自己錬磨の機会を通じて，連帯意識や団結心を培えると共に，周囲の人間との円滑な人間関係を営む能力を身につけることができるとしている。また久保（1999）は，指導者による訓練的な活動となる部活動を批判しつつも，生徒が自ら学び，考え，判断し，行動する運動部活動が展開されるならば，自分で課題を見つけ，学習できる個人的な能力を養うことができるとしている。さらに松田（1985）は，スポーツ活動に内在する教育的機能として，ルールやマナーの遵守が求められスポーツマンシップやフェアプレーの精神が尊重されること，そして，これらが具体的に身体動きを通して，繰り返し経験されることによって身につけられることを指摘している。他方，学校教員の立場からは，運動部活動は「挨拶をする」，「時間を守る」などのような，規範的な行動様式を習得できる場としても認識されているようである（中澤，2005）。

上記の通り、運動部活動には健康や体力の維持・向上のみならず、人間関係の醸成、個人能力の獲得やスポーツマンシップの涵養、規範的行動の習得など、多くの教育的意義が示唆されている。一方で、運動部活動の実施に関しては、以前よりいくつかの運営上、もしくは構造上の問題が指摘されている。

佐伯（1990）は、イギリスにおけるパブリックスクールを例に、禁欲的なハードトレーニングの実践によって人格形成を目指す運動部活動の問題点を挙げている。そこでは、運動部活動がスポーツマンシップの涵養を通じて社会的エリートを養成する機関として機能することから、エリート選抜の裏で忍耐、献身、努力などに劣る弱者が切り捨てられるとしている。また、指導者による管理の程度が強く訓練的色合いが濃い部活動運営においては、指導者による教え込みや体罰が問題として浮き上がって来る（久保，1999；植田，1999）。

森川（2013）は、近年社会問題化したスポーツ場面での「体罰」や「しごき」について、第一次世界大戦を契機として教育全体を覆った軍国主義政策の伸展による学校の軍隊化が、決定的な影響を及ぼしたと述べている。そして岡部（2013）は「体罰」や「しごき」に代表されるスポーツ場面における暴力が現在まで受け継がれてきた理由の一つとして、勝利追求への努力によって正当化される勝利至上主義を指摘している。

神谷（2012）は運動部活動が勝利に向けて過熱する要因として、対外試合基準の緩和と共に、スポーツ推薦入試制度の導入により「進学のための運動部活動」が制度的に確立したことを挙げている。森川ら（2013）も同様に、スポーツで好成績を残すことが生徒の進学手段となるほか、学校経営にとっても大きなプラスとなる構図が、勝利至上主

義に拍車を掛けていると指摘している。そしてこうした状況に対して文部省体育局体育課（1998a）は「勝利至上主義的な考え方から休日もほとんどなく長時間にわたる活動を子どもたちに強制するような一部の在り方は改善を図っていく必要がある」と、運動部活動における勝利至上主義の存在を憂慮し、改善を求めている。

これに対して久保（2002）は、競技スポーツが勝利の追求なくして成立しないことを挙げ、勝利を目指した運動部活動の過熱において批判されるべきは、勝利追求の度合いの強さではなく、何のために勝利追求が計画されるのかという「哲学」の欠如であることを指摘している。さらに続けて、学校教育の一環である運動部活動を通じてアスリートの養成が企図される、という二重空間が存在していることから、「子どもの成長はよい」とする価値に基づく活動は、競技場面において支配的な「勝利はよい」とする価値に基づく活動、に変質する蓋然性が運動部活動にはあると指摘している。そして、運動部活動における教育とアスリート養成の二重空間については、古くは丹下（1977）、その後、江刺（1997）、海老原（2004）によっても指摘されており、学校における教育活動にアスリートの養成機関としての役割を担わせたことに端を発する、運動部活動の構造上の問題であると言えよう。

また、運動部活動が健康の促進や人間関係の醸成に結びつかない場合があることを指摘する研究者も少なくない。永島（2002）は運動部員に対するカウンセリング経験から、運動部活動への参加が原因で情緒的に混乱したり、うつ状態に陥ったと考えられる事例が、特別な場合ではないことを明らかにしている。また都筑ら（1984）、高田ら（1985）は、学校不適応を引き起こす要因として部活動経験に注目した研究を実施している。そして、部活動場面における上下関係や、選手選抜、選手

間トラブルなどへの対応をきっかけに、心理的問題を発症した事例を紹介している（高田ら，1987）。上述した問題が，こうした事例の発生に至る直接的な原因であるとは言えないまでも，運動部活動の指導現場に少なからず影響を及ぼしていることは否めない。運動部活動が抱える運営上及び構造上の問題は，教育活動としての運動部活動の継続的な実施に疑問を抱かせる。

運動部活動が抱える問題に対して，その改善を目指した取り組みが行われていないわけではない。例えば中塚（2002）は，運動部活動を基盤としつつ，中学から大学まで年代を超えた参加を可能とする地域リーグを創設し，試合に出られない生徒をなくすだけでなく，生徒の志向性やレベルに応じた参加を許容できる体制を構築した事例について報告している。大竹・上田（2001）は，運動部活動から総合型地域スポーツクラブへと移行した事例を紹介している。そこでは，地域におけるクラブ組織が中心となり，学校教員の他，地域住民から構成される指導の担い手を確保し，青少年期に多様なスポーツに触れる機会を提供することにより，生涯スポーツにつなげる手順について論じている。また文部省（1999b）も，運動部活動が抱える様々な問題への対処を念頭に，全国で実施されている優れた活動内容を紹介している。これらの先進的，模範的な活動を参考に，学校と生徒，保護者だけではなく，競技団体や地域社会による協力のもと，現状ができる限り改善されることが期待される。

他方，運営上及び構造上の問題が解消されることによって，必ずしも運動部活動の教育的意義が高まるとは限らない。それは，答えの見えづらい問題への対処が，生徒や指導者，そして保護者の人間的成長や生活の充実に結びつくことも考えられるからである。例えば小谷・中込

(2003) は、先に久保 (2002) が指摘した、学校教育とアスリート養成の二重空間において指導者が抱える葛藤状況について検討した結果、葛藤を不適応現象としてだけではなく、人間的な成長や発達の契機として捉えることができるとしている。また鈴木 (2001) は、スポーツ選手が心理的トラブルに直面した際には、その解消よりもトラブル発生の意味を考えるべきであるとしている。その上で、因果論的にトラブルの原因を探しその除去や抑制を図ることは、成長の機会を潰すことにもなるとして、心理的トラブルの成長促進的側面に目を向けるよう主張している。さらに柳沢 (1995) は、学齢期に勝利を目指して努力する過程において、生涯スポーツの実践につながる能力が育成できないはずがない、と述べている。そして「少々乱暴な言い方をすれば、勝利に向かって努力する過程で現れる諸問題は必然の結果であり、その問題や個性を子どもや集団がいかに消化し、自己認識を高めるかというメタ学力が重要なのである」と指摘している。

文部省が平成 9 年にまとめた運動部活動の在り方に関する調査研究報告書では、運動部活動への参加に関して多くの生徒や保護者が、スポーツの楽しさを味わったり体力の向上に役立つだけではなく、人間的な成長を導き、友達づくり、生活の充実に資する活動であると評価していること、さらに生徒、保護者、学校教員のいずれも 9 割以上が、運動部活動は生徒の現在の生活及び将来に役立つと回答したことが記されている (文部省体育局体育課, 1998b)。教育現場における関係者は、運動部活動を概ね好意的に捉えていることが理解できる。そして中央教育審議会 (2008) も学習指導要領における記載が消えていた部活動に関して、学校教育活動の一環としてこれまで学校教育において果たしてきた意義や役割を踏まえるならば、部活動を教育課程に関連する事項とし

て、学習指導要領に記述することが必要であるとする答申を提出した。これを受け現行の学習指導要領総則において、運動部活動は学校教育の一環として実施されるよう明確に記載されている（文部科学省，2008）。さらに文部科学省（2010）は、我が国の今後のスポーツ政策の基本的方向性を示す「スポーツ立国戦略」において、豊かなスポーツライフを実現する基礎となる活動として運動部活動を位置づけ、充実を図ることを示している。こうした運動部活動に対する期待や評価に鑑みれば、様々な問題の存在を認めつつも、学校教育の一環としての運動部活動の実施方法を検討する必要がある。

この検討を進める上で、運動部活動参加者を対象とし、その教育的効果の解明に焦点を当てた研究は不可欠である。しかしこれまで、運動部活動への参加によると考えられる教育的効果、とりわけ人間形成的側面における効果については、経験的に語られることがほとんどであり、具体的な実施方法の検討を可能とするだけの、研究上の成果は見当たらないようである。上述した運動部活動に対する周囲の肯定的評価が、運動部活動に関する研究に真正面から取り組むことに対して、抑制的に働いてきたとも考えられる。どのように運動部活動に参加することによって、如何なる側面における発達が促されるのかについて、明らかにする研究が必要とされている。

2. スポーツ活動への参加による人間形成

運動部活動への参加を通じた人間形成に関する論述は、体育原理、体育社会学、体育・スポーツ心理学などの領域において主に行われてきた。特に体育・スポーツ心理学領域では、人間形成を扱う変数として自己概念の他、各種パーソナリティ変数が設定され、スポーツ活動への参

加とパーソナリティ発達の関係を扱った実証的研究が、1970年代から80年代にかけて多数実施されている。

徳永ら（1981）は小学4年生272名を対象として、彼らの運動経験と発育発達に関する追跡調査を6年間に渡って実施している。そして継続的にスポーツクラブに所属していた群とまったくスポーツクラブに所属しなかった群のY-G（谷田部・ギルフォード）性格検査に対する回答を比較した結果、各年代において経験群の方が非経験群よりも情緒安定、社会的適応、外向を示す傾向にあると報告している。またSonestroem（1984）は、フィットネストレーニング（運動）と自尊心の関係を扱った研究をレビューした結果、自尊心への影響はトレーニングへの参加経験によるものではなく、トレーニング経験を成功経験として、また成長を導いた経験として「解釈」することによると指摘している。

一方でOgilvie and Tutko（1971）は、スポーツ参加とパーソナリティ発達の間を扱った研究をレビューした結果、スポーツ活動への参加を通じてパーソナリティ発達が促進されたことを実証的に明らかにした研究は見当たらなかったばかりか、競技スポーツへの参加がパーソナリティの発達を抑制することを示す結果が認められたとしている。

Danish et al.（1990）は、スポーツ経験とパーソナリティ発達に関する先行研究をまとめ、スポーツ活動への参加がパーソナリティ発達につながることもあれば、その逆の可能性もあることを指摘している。そしてこのような状況であるからこそ、どのようなスポーツ経験を通じてパーソナリティ発達が可能であるのかを理解した上で、パーソナリティ発達に焦点を当てた構成的な取り組みを実施する必要があると述べている。また鈴木・中込（1988）は、スポーツ活動への参加とパーソナリ

ティ発達の関係を保った研究を広く概観し、スポーツ経験がパーソナリティ発達に何らかの影響を及ぼしていると考えられるとしている。その上で、このテーマに関する研究の多くが、影響の確認を目的としたものであることを指摘し、スポーツ場面におけるどのような経験が、如何なる心理的側面に影響を及ぼすのかといった、心理的メカニズムの解明に向けた研究の必要性を唱えている。

さらに中込（1993）は、スポーツ経験とパーソナリティ発達の関係について、「対象者ならびにスポーツ経験への直接の統制を施すことが不可能であっても、有効な理論的枠組みに従い、注意深い観察、そして多面的な資料収集、等を通して因果関連性の説明に迫ることができるはずである」と指摘し、エリクソン（1973）が示す生涯発達理論を下敷きに、青年後期における学生スポーツ競技者の同一性形成に注目した研究を実施している。その結果、スポーツ場面における危機（怪我、指導者やチームメイトとの軋轢、活動の継続や引退など）への対処様式が、青年期の発達課題である同一性形成の解決においても繰り返されることを明らかにしている。中込による研究は従来の研究と比較して、スポーツ活動への参加とパーソナリティ発達の関係について、より明確な説明を可能にしたと同時に、大学生を中心とする青年後期において、スポーツ経験がどのように彼らのパーソナリティ発達と関係するのかについて、ライフサイクルの視点から明らかにしたことが特筆される。一方で、スポーツ場面における経験内容が危機に限定されていることから、スポーツ経験が参加者の生涯発達において果たす役割については、さらに多方面から検討する必要がある。

しかしその後、スポーツ経験と人間形成の関係についての研究は、実質的な深まりを見せていない。表 1-1 は、スポーツ科学分野における

データベース（SPORTDiscus）に収録されている研究に関する検索結果である。表に明らかなように、パーソナリティの発達・変容がタイトルもしくはキーワードに含まれる研究は、70年代（70年1月から79年12月まで、以下同様）から80年代にかけて盛んに行われていたにもかかわらず、その後は急激に減少している。そして、それと入れ替わるように、心理的スキルに関する研究が90年代以降非常に多く実施されるようになっている。このことは、研究の関心が「スポーツ経験と人間形成の関係」から、スポーツ選手の心理適性やメンタルトレーニング技法に関する研究など、「スポーツ選手の心理的競技能力の向上」に向けた研究に傾いたことと関係しているようである。

以上のように、スポーツ活動への参加と人間形成の関係については十分明らかにされているとは言えず、運動部活動の実施方法の検討に結びつく成果が提示されるまでには至っていない。

表1-1 各キーワードを含む研究数の年代ごとの推移

年代		1970	1980	1990	2000	2010
検索語	personality development or personality change	20	26	6	14	16
	psychological skills	1	34	122	115	93

限定条件：title or keywords

(2014年3月現在までの件数)

3. 生徒の生涯発達と運動部活動

体育・スポーツ心理学領域では、スポーツ活動への参加と人間形成の関係についてパーソナリティ変数を利用し、スポーツ経験がパーソナリティ発達に及ぼす影響の確認を目的とした研究が主に行われてきたようである。そのなかで中込（1993）による研究は、スポーツ経験を通じてパーソナリティ発達に至る心理的メカニズムを説明するものであった。そして、生涯発達理論に基づき、研究対象者である学生スポーツ競技者の発達段階を考慮した変数選択を実施したことにより、スポーツ経験の影響をライフサイクルの視点から捉えることができたと言える。

高橋・波多野（1990）は、これまでの発達心理学において、若者に用いるのと同様の尺度で中高年者の有能さを測定してきたことを挙げ、生涯発達心理学では、人生のそれぞれの時期に応じて「発達をみるものさし」を選択する必要性を指摘している。発達心理学が各発達段階における発達の諸相に注目してきたのに対して、生涯発達心理学では、各段階における経験の意味を個人の一生涯のなかで解釈する、各段階において経験・獲得されるべき内容の連続性に注目することにより、ライフサイクルの視点から各発達段階に認められる固有の意味が示される。山本（1992）は「人生前期は人生後期や全生涯との関係において成立しているのであって、発達研究が生涯的文脈で行われるならば、従来の研究成果に対する見方も変わるし、後期の研究も発展するに相違ないと思う。」と述べ、各発達段階における経験をライフサイクルの視点から眺めることの重要性を指摘している。

本研究は、中学・高校における運動部活動を研究対象としている。従って本研究では、中学・高校運動部員の発達段階に応じてスポーツ経験を捉える視点を見直した上で、そこでの経験が彼らの生涯発達において

果たす役割について検討する必要がある。

中学生から高校生にあたる年代は、一般に思春期もしくは青年前期として扱われることが多い。この時期は、第二性徴に伴う身体的変化を契機として親からの独立を試み、物理的に距離を置くものの、同時に未だ強い依存の欲求を持つとされている（神谷，1997）。そして、親からの分離によって生じる孤独感や不安感を抱える彼らにとって、自己の考えに共感してくれる同世代の友人は、未だ危うい自己を保証する存在であり、また互いの比較を通じて、自己の存在を確認するための仲間であるとされている（サリヴァン，1990）。つまり、依存と独立のアンビバレントな感情を抱える中学・高校生にとって、同世代の仲間によって構成される運動部活動は、自己の確立に向けた訓練の場となることが期待される。

加藤・加藤（1988）は青年の自己形成について、その特徴が主体性と能動性にあるとし、その過程は「つくられた性格」から「つくりだす性格」への重要な移行であり、他者の意見や判断ではなく、自らの目標や価値などを判断基準として、自らの行いを決定する心理的自立への歩みであると示唆している。また大野（1988）は青年期について、人間が選択肢としての可能性がある人生から、大人としての人生を選び取っていく過程であり、それに伴って未熟さから成熟へと変化していく時期であるとしている。エリクソン（1973）が示した漸性原理（epigenetic principle）において、青年期に達成されるべき発達課題は同一性の確立であるとされている。それは成人として社会に出て行く上で、「自分はどのような人生を歩んでいきたいのか」、「どのように生きることが自分にとっての生きがいとなるのか」といった問題に対して、自分なりの回答を出すべく取り組むことが求められているからで

ある。そして同様な内容は、他の発達理論においても概ね了解できる。

例えば、伝記や自叙伝、臨床面接を通じて得られた資料を生涯発達の視点から分析した Bühler (1968) は、人生目標の決定に関して、青年期にあたる年代を試験的・予備的に人生目標を自己決定する時期、と位置づけている。また、ピアジェ (1960) による認知理論では、中学生年代においては形式的操作が可能になり、幅広い視点から相対的な評価が下せたり、より長い展望のもとで判断できるようになるとされており、同一性形成に向けた認知的準備が整う時期であると理解できる。つまり、中学生や高校生には、青年期を通じた発達課題の解決に向けて、まず自らの目標や価値観などに基づいて自己決定していく能力を身につけることが求められている。

生涯発達の視点からすれば、青年期におけるスポーツ活動は発達上の課題である同一性形成に資する活動であることが期待される。しかし岸ら (1987)、鈴木ら (1989)、高見ら (1990) による一連の研究は、スポーツ競技者の同一性形成は、同世代の者と比較して選択・模索経験が少ないことを明らかにし、その原因として限定されたスポーツ状況から得られる同一性感 (スポーツ競技者としての同一性感) ならびに、スポーツやスポーツ競技者としての役割を中核とした同一性形成 (スポーツ競技者の同一性) を挙げている。また市村 (1978) は、心理社会的モラトリアムにおけるスポーツ経験を考察し、同一性の獲得に向けた作業から離れ希望を失いかけた青年にとって、スポーツが仮の同一性獲得の場となる可能性を指摘している。中学生や高校生が自己を定義するにあたり、スポーツ活動は同世代の仲間によって構成される明確な準拠集団としての機能を果たすと考えられる。ただし、そこで開始された同一性の獲得に向けた模索活動が、青年期の終わりを告げる時期に至っても

スポーツという限定された領域から広がることがないのであれば、また、進路選択や人生目標の決定という、困難な課題から逃れるための隠れ蓑となるのであれば、青年期におけるスポーツ経験は同一性の獲得に消極的に働くと言える。

大学生は、まさに心理社会的モラトリウムにある存在として社会から許容され、様々な役割実験を通じて自らの同一性形成に取り組むべき段階にあるのに対して、中学生や高校生は、自分なりにやっていけるという感覚を頼りに、社会における自らの立ち位置の決定に向けて未だ歩み始めたばかりの時期にある。しかし、そうであるからこそ、中学・高校における運動部活動では自らの人生を選び取っていく際の手掛かりとなるよう、運動部活動場面における経験を自らの人生や社会との関係から広く捉え、意味づける必要がある。例えば、目標の達成に向かって計画を立てる、さらには練習方法に関する意見を交換するなどの経験は、それぞれ目標設定能力、コミュニケーション能力の獲得につながる経験として解釈できる。そしてこれらの経験を通して獲得が期待される能力の多くは、運動部活動場面において必要とされるだけでなく、学校生活を含む現在の生活、さらには将来遭遇するライフイベント（人生における重大な出来事）に対処する上で必要とされる能力であるライフスキル（life skills）として、般化可能であると考えられている（Danish et al., 1995）。ライフスキルの獲得を視野に入れた運動部活動が展開されるならば、生徒は運動部活動経験について、学校生活や自らの人生との関係のなかで位置づけることができるようになると考えられる。

4. ライフスキルの獲得と生きる力の育成

生涯発達の視点から眺めた場合、中学生や高校生による運動部活動で

は、スポーツ技能のみならず、ライフスキルに注目した活動を実施することにより、青年期における発達課題の解決に向けた手掛かりを得ることができると考えられた。そして、ライフスキルの獲得に焦点を当てた運動部活動がこれからの学校教育が目指す方向性に合致した活動であるならば、本研究の成果は今後の学校教育における運動部活動の意義を示すものとなろう。

中央教育審議会（1996）が「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方」に対する第一次答申に示したように、これからの学校教育では、「生きる力」を育むことが目標とされている。答申は、変化が激しく先行き不透明な時代を生き抜く上で、子供たちに必要となるのは、「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」、「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」、さらに、「たくましく生きるための健康や体力」であるとし、これらを生きる力と称するとしている。生きる力は、近年OECD（経済協力開発機構）が「知識基盤社会」を担う子どもたちに必要な能力として提唱している「キーコンピテンシー」を先取りしているとされるように（今西，2008），身に付けたスキルや知識を活用し，また他者と協力して困難な課題に対処する総合的な能力であるなど，キーコンピテンシーとの共通点も少なくない。そして，学校における教育活動である運動部活動は，顧問による適切な支援のもと生徒主体の活動が実行されることにより，生きる力の育成に大きく貢献できる活動であるとしている（中学生・高校生のスポーツ活動に関する調査研究協力者会議，1997）。

他方，次節に示すとおり，ライフスキルは主体的に問題を解決してい

く上で必要とされる、目標設定スキルやリラクセーションスキルなどの個人的スキル、さらに他者との関係の構築・維持に必要なコミュニケーションスキルや主張スキルなどの対人スキルから構成されている。自ら考え、主体的に判断する上で目標設定スキルは役に立つと考えられ、コミュニケーションスキルは他人との協調を容易にするであろう。そしてこれらライフスキルはトレーニングによって獲得可能であると考えられている（Goldstein, 1981）。

生きる力は学校生活全体を通じて生徒が身に付けるべき資質や能力、豊かな人間性、そして健康や体力を含む幅広い概念であり、我が国における学校教育が目指すべき方向性を示したものである。それに対して本研究で扱うライフスキルは、生きる力を構成する部分的・具体的なスキルとして解釈可能であり、生きる力を指導する際の手がかりになると考えられる。つまり、生きる力の育成を標榜する学校教育において、ライフスキルの獲得に焦点を当てた運動部活動の実践は、学校教育が目指す方向性に合致した活動であると考えられる。従って本研究では、ライフスキルに注目し運動部活動経験について検討していく。

これまでのところ、ライフスキルに関する研究の多くは北米を中心に行われてきたようである。これまでの議論が、我が国における運動部活動場面に適用できるのかどうか、できないのであれば、今後どのような研究が必要とされているのかについて、明らかにしなければならない。

第2節 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実践例及び、先行研究の概観

運動部活動は様々な問題を抱えている一方、関係者から受ける期待や評価は依然として高く、学校教育の一環としての実施方法の検討が期待されていることを前節において説明した。そして、生涯発達の視点から眺めた場合、中学生や高校生による運動部活動では、スポーツ技能のみならず、ライフスキルに注目した活動を実施することにより、青年期における発達課題の解決に向けた手掛かりを得ることができるのではないかと主張した。さらに、ライフスキルは「生きる力」を構成する部分的・具体的なスキルであると考えられ、ライフスキルに注目した運動部活動は、生きる力の育成に結びつく活動として、これからの学校教育が目指す方向性に合致する活動となることを示した。それでは、ライフスキルに注目した運動部活動とは、どのように実践されるのであろうか。

本節では、まずライフスキルの獲得を目的に掲げるスポーツ活動の実践事例を概観し、中学・高校生を対象とした運動部活動に適した実践方略について検討する。次に、本研究で扱うライフスキルを確認した上で、ライフスキルの獲得とスポーツ経験の関係について質的・量的検討を加えている研究をレビューする。それにより、ライフスキルの獲得と運動部活動経験の関係について検討する上で、対応が必要とされる課題を確認する。

1. ライフスキルの獲得を目指した体育・スポーツ活動の実践例

体育・スポーツ関係の論文や雑誌で紹介されている、ライフスキルの獲得を目指して経験的に実施されている体育・スポーツ活動の実践例を、

表 1-2 に示した。

Schmid (1996) は、貧困者層が居住する地区の小学生から高校生を対象に、アイスホッケーを利用してライフスキルの獲得を目指す活動を実施している。本活動ではアイスホッケーをするためには、奉仕活動に参加することや、スポーツマンシップやチームワークに関する指導を受けること、さらには数学や地理など学校の勉強をすることが求められる。つまり児童や生徒を対象としてスポーツマンシップやチームワーク、勉強に関する指導を行うにあたり、彼らを集める手段としてアイスホッケーを利用している。

Bynum (2002) もまた、スポーツやレクリエーション活動と共にライフスキル教育を行う放課後プログラムについて報告している。5 歳から 18 歳までの児童や生徒を対象に実施される活動では、スポーツやレクリエーション活動に参加する前に、宿題を終わらせる必要がある。また中学生や高校生に対しては、飲酒や喫煙などの健康阻害行動や望まない妊娠を予防する目的でライフスキル教育を実施しているようであるが、具体的なスキルに関する言及はない。

一方で、体育の授業にライフスキルの獲得を目的とした活動を含めた実践例も認められる。Lipowitz (1996) は、仲間の優れた行動を見つけ褒めることに重点を置いた体育の授業について報告している。まず学期の始めにコミュニケーション、同情、励ましなどについて学ぶと共に仲間づくり活動を実施し、安心して他者と関われる環境を構築する。その上で各回の授業では、仲間もしくは自らの優れた振る舞いや言動をお互いに褒め合うことを通じて、他者との関わり方を学ぶよう指導される。

Borbe (1998) は地域で行われる冬祭りをヒントに、雪合戦やそりレースを模した活動を授業に取り入れている。そして児童は活動の計画・

実行過程を通じて、目標設定スキルや社会的スキル、スポーツマンシップなどを身につけることができるとしている。

ライフスキルの獲得を目指した実践は、学校その他、地域におけるスポーツ活動においても行われているが、ライフスキルの獲得を促進する上でスポーツ活動をどのように利用するのかについては、各実践によって差異が認められる。Schmid (1996) のように、単に子どもを活動に参加させるためにスポーツを利用している実践例が認められる一方で、Lipowitz (1996) のように、スポーツ場面における具体的な経験に注目し、ライフスキルの獲得につなげることを意図した実践例も認められる。ただし、ここで挙げた実践例はいずれも経験的に行われているものであり、ライフスキルの獲得を促進する指導上のポイントや留意点として取り上げるほどの実践内容は見当たらなかった。

他方、以下のようにこれまでの研究成果に基づき、獲得を目指すライフスキルを特定した上で構成的な活動 (life skills program : 以下、LSP とする) を実践している事例も認められる (表 1-3)。

米国カリフォルニア州の小学校で教鞭を執る体育教員の間で、Johnson and Johnson (1975) が提唱する協同学習理論を体育授業に援用し、授業を通じて激励、援助、礼儀などの社会的スキルの獲得を目指す活動が実施されている (Flanagan, 1997; Kerby, 1997; Mercier, 1992, 1993; Vigil, 1996)。児童らはスポーツ活動を実施する前に、社会的スキルについて教示を受ける。そしてスポーツ活動中に見聞きした、仲間もしくは自らの社会的スキルは、児童自らの手で全員が確認できる黒板に記される。さらにスポーツ活動後には、それらのスキルについて振り返る機会が用意されている。Johnson and Johnson (1975) は、社会的スキルは協同的環境のもとで獲得されるとしており、本活動では

他グループとの競争や個人的な目標を取り入れつつもメンバーが協同して作業に取り組み、各グループの目標達成を目指す過程を通じて社会的スキルの獲得を目指している。

Solomon (1997) は、社会的スキルとして信頼、援助、問題解決、自己への気づきを取り上げ、13 週間にわたる体育授業においてこれらのスキルに注目したスポーツ活動を実施している。毎回の授業では、注目する社会的スキルを表現するキーワードが最初に掲げられる。また主たるスポーツ活動の前後では注目する社会的スキルについて議論が行われる。さらに Bredemeier and Shields (1987) を参考に、スポーツ活動には子供ら同士で対話する場面や、自分たちでルールを変更する活動を組み込んでおり、これらの活動を通じて社会的スキルが獲得できるとしている。

Sherman (2000, 2001) は、体育授業もしくは運動部活動などで実施できるよう Orlick and McCaffrey (1991) , Sinclair and Sinclair (1994) , Anderson (1997) が紹介している、メンタルトレーニング技法を用いたカリキュラムを提示している。本カリキュラムでは目標設定スキルや肯定的セルフトーク、リラクセーションスキルなどに関する指導が教室で行われる。スキルの指導にあたっては、スポーツ場面での利用を想定した例だけでなく、日常生活での利用を想定した場面を例として用いることにより、目標設定などのスキルを日常生活に般化させることを意図している。

飯塚ら (2005) は保健及び体育授業を利用し、中学生を対象にコミュニケーションスキルを促進する授業を実施している。保健の授業では坂野・高垣 (1981) によるグループワークを参考に、他者とのコミュニケーションに必要な基礎的能力の獲得を目的としたロールプレイング

や、グループワーク等が実施される。そして体育の授業では、協同的活動を取り入れコミュニケーションを活性化させることにより、保健の授業で学んだ能力を実践するよう指導される。

学習理論やこれまでの研究成果に基づき、獲得を目指すライフスキルを特定した上で構成的なスポーツ活動を実施する事例は、ライフスキルの獲得に関係する活動内容を具体的に示していることから、実際に運動部活動場面での実践方法を検討する際に利用できる。一方で、他者とのコミュニケーションや目標設定などの具体的なスキルに注目しつつも、それらのスキルを獲得することがなぜ重要なのかについて、彼らの生涯発達を視野に入れて説明している実践は見当たらない。

本研究では中学・高校生の発達段階を考慮し、彼らの心理社会的発達を促進する運動部活動経験について検討する。従って、青年期における運動部活動経験が生徒の人生においてどのような役割を果たすのか、つまり生涯発達の視点から活動内容を検討する必要がある。以下に示す事例は、いずれも Danish et al. (1993) が提唱する参加者の生涯発達を視野に入れた介入モデルである LDI (life development interventions : 以下, LDI とする) モデルに基づいた LSP の実践例である (表 1-4)。

The First Tee (2001 : 以下, TFT とする) は、米国プロゴルフ協会などの支援を受けて開発されたトレーニングプログラムであり、ゴルフの技術やルール、マナーなどとともに、正直、清廉、尊敬といった道徳性や、社会的スキル、自己管理スキル、目標設定スキルを中学・高校生を中心とする参加者に身に付けさせることを目的としている。参加者はゴルフの技術を練習する前に、感情をコントロールする方法や、対人スキルの重要性などについて学習しておき、実際の練習場面ではコーチ

からのフィードバックを受けながらリハーサルを行う。その後クラブハウスに戻り、コーチから身につけたスキルを日常生活でも利用するように促される。なおこうした一連の作業は、観察学習における注意、記憶の保持、運動再生、動機づけの各過程（バンデュラ，1979）を念頭に考案されている。TFT はゴルフを通じて学んだ社会的スキルや目標設定スキルを日常生活においても実践することにより、参加者が必要に応じて他者からの支援を受けつつ、自らの目標の実現に向かうことができるよう構成されている。TFT は全米各州で実施されており、その指導はライフスキルの指導に関する講習を受講し、TFT 機構から認定されたプロのゴルフ指導者が担当している。

Danish et al. (2002) は、米国における人気スポーツであるバスケットボールを利用し、地域の小学生や中学生を対象にバスケットボールに関する技術と共に、目標設定を中心としたライフスキルを指導する The SUPER Program（以下、SUPER とする）を実践している。SUPER は、1) バスケットボールの技術指導、2) バスケットボールゲームの実施、そして、3) バスケットボールの上達に必要な目標設定やコミュニケーション能力に関する指導から構成される。最終的に、スポーツ場面で用いたスキルは日常生活場面で利用できることを理解させ、参加者に将来に対する自信を持たせるよう指導する。SUPER ではプログラムの遂行に必要な事柄について、事前に SUPER の責任者による講義を受講した大学もしくは高校バスケットボール選手が指導にあたる。彼らは児童や生徒にとって憧れの存在であることから、良きロールモデルとして参加者の学習を促進するとされている。

Petitpas et al. (2004) は、米国フットボール協会（以下、NFF とする）と提携し、高校のアメリカンフットボール部に所属する生徒を対

象に、運動部活動への参加を通じてライフスキルの獲得を目指す The Play It Smart Program（以下、PIS とする）を展開している。PIS には年間を通じてチームに帯同するアカデミックコーチが存在する。アカデミックコーチは選手にパフォーマンス向上に向けた目標設定技法などを指導すると共に、そうしたスキルがライフスキルであることに気づかせ、生徒が仕事に対する自信を強め、将来を展望するよう指導する。また、学業や進路選択に関する相談を受け付けるほか、地域活動への積極的な参加を促すなどの支援を行う。アカデミックコーチはカウンセリング分野の修士号を持ち、PIS の責任者及び NFF の指導員による監督を随時受けながら、各運動部における PIS を実質的に運営する。なお統計的検討は行われていないものの、試行的に実施された PIS に参加した生徒は、学業成績得点、進学適性検査得点、卒業率、奉仕活動従事時間において、参加していない生徒よりも高いことが確認されている。

これら三つの LSP の対象者は主に中学・高校生である。そしていずれの LSP においても、ライフスキルの獲得をきっかけに、自らの将来に対して自信や展望を持たせることに注目している。先述したとおり、中学生や高校生が社会における自らの立ち位置の決定に向けて歩み始める時期にあることからすれば、LDI モデルに基づくこれら三つの LSP は、対象者の発達段階を的確に捉え、彼らの心理社会的発達の促進を目指した LSP として評価できる。なお LDI モデルについては次節で詳述する。

表1-2 ライフスキルの獲得を目指して経験的に実施されるスポーツ活動の実践例

発表年	著者	対象者	場面	扱うスキル	スキルの獲得を目的とした 構成的活動	活動内容に関係する主な研究
1996	Schmid	小学生から高校生	地域スポーツ (貧困地域)	スポーツマンシップ、チームワーク	なし	なし (経験的)
2002	Bynum	5-18歳	地域スポーツ	ライフスキル (具体的言及なし)	なし	なし (経験的)
1996	Lipowitz	小学生	体育	スポーツマンシップ、コミュニケーション、激励、同情、妥協、チームワーク、共同、正直	あり (半構成的)	なし (経験的)
1998	Borbe	小学生	体育	目標設定スキル、社会的スキル、チームワーク	あり (半構成的)	なし (経験的)

表1-3 ライフスキルの獲得を目指して構成的に実施されるスポーツ活動の実践例

発表年	著者	対象者	場面	扱うスキル	スキルの獲得を目的とした構成的活動	活動内容に係る主な研究
1992	Mercier	小学生	体育 (貧困地域)	社会的スキル (激励, 援助, 礼儀, 賞賛, 他多数)	協同的環境での社会的スキルに注目した運動	協同学習 (Johnson and Johnson, 1975)
1997	Solomon	小学生	体育	社会的スキル (信頼, 援助, 問題解決, 自己への気づき)	社会的スキルに注目したボールゲーム等の運動	道徳発達 (Bredemeier and Shields, 1987)
2000 2001	Sherman	小学生から中学生	体育 (運動部活動)	目標設定スキル, 肯定的セルフトーク, リラクゼーション, 集中,	教室での教示とスポーツ場面での実践	メンタルトレーニング (Orlick and McCaffrey, 1991)
2005	飯塚ら	中学生	体育実技及び保健授業	コミュニケーションスキル	教室での教示と日常・スポーツ場面での実践	グループワーク (坂野・高垣, 1981)

表 1-4 LDIモデルをもとにライフスキルの獲得を目指して実施されるスポーツ活動の実践例

発表年	著者	対象者	場面	扱うスキル	スキルの獲得を目的とした構 造的活動	活動内容に係る主な研究
2001	The First Tee	中学生 高校生	地域スポーツ	ライフスキル（対人スキル、自己 管理、目標設定）	認定指導者によるゴルフスキ ル、ルール、マナー及びライ フスキルの指導	LDI（Danish et al., 1993）
2002	Danish et al.	小学生か ら中学生	地域スポーツ	ライフスキル（目標設定、コミュ ニケーション、肯定的セルフトー ク、集中、他）	学生競技者による、バスケッ トボールスキル、ライフスキ ルの指導とバスケットボール ゲームの実施	LDI（Danish et al., 1993）
2004	Petitpas et al.	高校生	運動部活動	ライフスキル全般	アカデミックコーチによる指 導、地域活動への参加	LDI（Danish et al., 1993）

2. ライフスキルに関係する用語の整理

体育・スポーツ活動への参加を通じたライフスキル獲得に関する研究をレビューするにあたり、本研究で扱うライフスキルについて確認する必要がある。

WHO（1997）はライフスキルを「日常生活で生じる様々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」と定義している。そして学習によって獲得可能な具体的スキルとして、意思決定、問題解決、創造的思考、批判的思考、効果的コミュニケーション、対人関係スキル、自己意識、共感性、情動への対処、ストレスへの対処を挙げている。例えば、インターネットから得られる情報を鵜呑みにせず、真偽について批判的に検討する、また他者と意思疎通を図るために、一方的に意見を述べるだけでなく、相手の話に耳を傾けるといった能力は、状況にかかわらず必要とされる基礎的な能力でありライフスキルであると言える。

またライフスキルについては「効果的に日常生活を送る上で必要な学習された行動」として、学習可能である点を強調した Brooks（1984）による定義や、「人々が現在の生活を自ら管理・統制し、将来のライフイベントをうまく乗り切るために必要な能力」として、ライフイベントへの対処に必要である点を強調した Danish et al.（1992）による定義なども認められる。いずれの定義においても、ライフスキルは現在及び将来の日常生活において生じる問題への対処に必要であると共に、学習によって獲得可能であるとされている。

ライフスキルに関係する用語については、以下で紹介する研究に明らかのように、例えば社会的スキルや個人的スキルなど、ライフスキルと同種もしくはその一部のスキルを指す表記や、心理社会的スキル（能力）

など、ライフスキルを異なる角度から説明した表現が認められる。杉山（2005）が指摘しているように、これらのスキルの概念や用語の使用は研究領域によって異なり、類似の概念が異なる用語によって説明されているという背景が認められる。そこで本研究では、概ね図 1-1 に示す通り、各スキルの関係を整理した。

図示された名称は、具体的なスキルを示す、もしくは、ライフスキルに認められる一つの側面を捉えた表記である。小さい楕円内に示されたスキルはライフスキルに含まれるスキルの具体例である。そして、これらのスキルは心理社会的スキル、心理的スキル、社会的スキルなどと呼ばれることがある他、さらに細かく対人的スキル、個人的スキルと区別されることもある。また、ライフスキルに読み書きや歯磨きといった実用的なスキルを含めて解釈する場合が認められるが（小田ら，1997），本研究では WHO と同様に、様々な能力を発揮する上で土台となる心理社会的スキルに限定する。

さらに、Gould and Carson（2008）はスポーツ活動への参加を通じたライフスキル獲得に関する研究をレビューするにあたり、ライフスキルについて「目標設定、情緒コントロール、自尊心、努力など、スポーツ活動への参加を通じて獲得可能な個人的資質やパーソナリティ、スキルであって、スポーツ以外の場面に移行可能なもの」と定義している。しかし、先に示した TFT（The First Tee, 2001）や PIS（Petitpas, 2004）において具体的な介入方略が構築されているように、ライフスキルに関する研究は学習理論によって獲得が説明可能な「スキル」に着目することにより発展してきた。従って本研究では、自尊心や積極性などのパーソナリティはライフスキルには含めない。

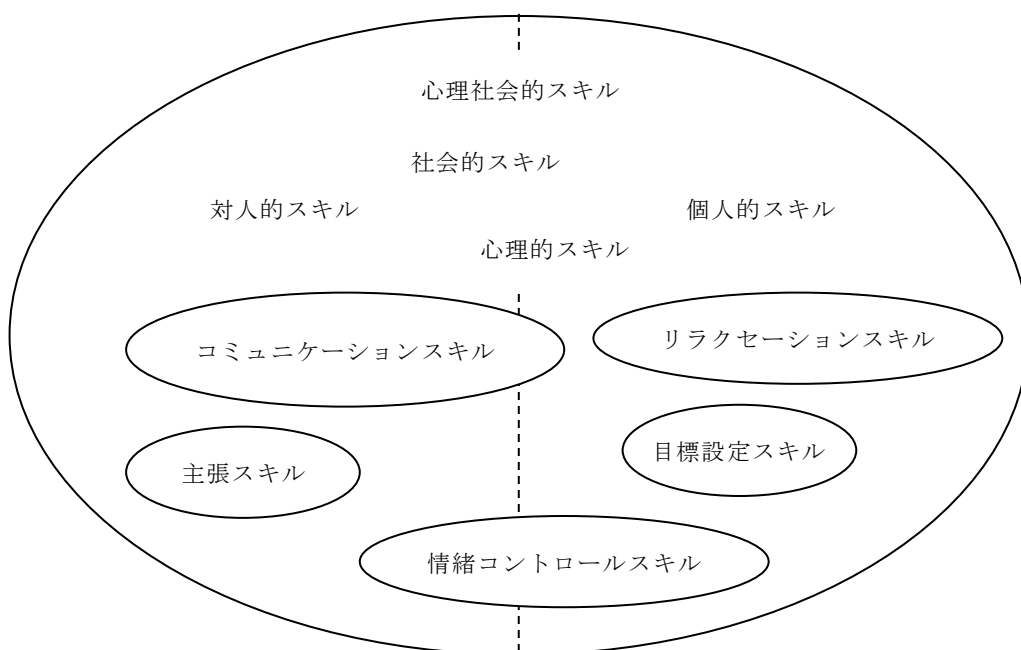


図 1-1 ライフスキルに関する用語の整理

3. 体育・スポーツ活動への参加を通じたライフスキル獲得に関する 先行研究

レビューの対象とする研究論文を絞り込むにあたり、まずデータベース検索を行った。

外国文献（英語のみ）については、EBSCO 社が提供するデータベースで、スポーツ科学分野に属する多数の学術誌や学会予稿集などから構成されている SPORTDiscus を用いた。「life skills」と「social skills」のどちらかが表題もしくはキーワードに含まれており、論文の全文が入手可能な学術論文に限定して検索した。国内文献については、国立情報学研究所が提供しており、国内で発行される学術誌や大学紀要などから構成されている CiNii を用いた。キーワードとして「ライフスキル」と「社会的スキル」を、それぞれ「体育」と「スポーツ」と組み合わせて検索した。

データベース検索の結果から、体育やスポーツに関係のない論文の他、エッセイや実践事例の紹介に止まる研究、さらに、研究の詳細を把握できない学会予稿集や抄録集に掲載されている研究などを除外した。他方、データベース検索からは漏れたものの、レビューの対象となった論文の引用文献等があり、本研究で紹介すべき内容を含む論文については、レビューの対象に加えた。最終的に、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ついて、実践や調査を通じて得られたデータをもとに、質的・量的検討を加えている学術論文（外国文献 21 件、国内文献 26 件）をレビューの対象とした。

データベース検索に基づき抽出した研究は外国・国内文献共に、体育・スポーツ活動の参加者や指導者に対して調査を実施した上で、参加者のライフスキルについて量的または質的検討を施した研究（体育・ス

スポーツ活動に関する調査研究)と、体育・スポーツ活動を実践した上で、参加者のライフスキルに対する効果について量的検討を施した研究(体育・スポーツ活動の実践を伴う研究)にほぼ大別できた。そこで以下ではこの分類に従って、先行研究の内容についてレビューする。

1) 体育・スポーツ活動に関する調査研究

体育・スポーツ活動の参加者や指導者に対して行った調査結果を利用してライフスキルの獲得について検討した研究は、量的もしくは、質的データに基づいて分析する研究に大きく分かれた。そしてさらに量的研究については、①体育・スポーツ活動参加者のライフスキルの確認を目的とした研究、②体育・スポーツ活動への参加を通じたライフスキル獲得に関する研究、③体育・スポーツ活動参加者のライフスキルが果たす役割に注目した研究に区分可能であった。質的研究については、いずれも体育・スポーツ活動への参加を通じたライフスキル獲得を促進する指導及び経験内容に注目した研究であったが、①体育・スポーツ活動の参加者を対象とした質的研究、②体育・スポーツ活動の指導者を対象とした質的研究に区分可能であった。そこで以下ではまず、量的研究について順にレビューする。

表 1-5 には、①体育・スポーツ活動参加者のライフスキルの確認を目的とした量的研究を示した。

まず須田(2011)は、日常生活における運動経験の有無と社会的スキルの関係に注目し 372 名の大学生を対象として調査を行った結果、運動系サークルに所属している大学生とそれ以外の大学生が獲得している社会的スキルに、有意差は認められなかったと報告している。次に青木ら(2011)は大学生 511 名を対象としてライフスキルについて調査

を行った結果、中学校時に運動部活動に参加していた大学生は文化部であった大学生と比較して、意思決定、共感性、効果的コミュニケーションなど七つの項目で有意に得点が高かったと報告している。また松岡・関岡（2007）は、103名の大学1・2年生を対象としてライフスキルの獲得程度について検討した結果、高校時に運動部活動に参加していた大学生は参加していなかった大学生と比較して、コミュニケーション、目標設定、他者配慮に関する得点において高い、もしくは高い傾向にあることを明らかにしている。さらに中井ら（2011）は福祉系の大学に通う大学生103名を対象として、WHOの分類をもとに作成したライフスキル尺度を用いて調査を行った結果、運動部活動経験が4年以上ある群の学生は、それ以下の群の学生よりもコミュニケーションスキルの得点が高かったことを報告している。

以上のように、体育・スポーツ活動参加者のライフスキルの確認を目的とした研究結果は、体育・スポーツ活動参加者は非参加者と比較してライフスキルを獲得していることを概ね示していた。また対象者として、データの取得が比較的容易な大学生を対象としていたこと、さらに対象者の運動経験として、それぞれ中学から大学に至る運動部活動経験に注目していたことが共通していた。

続いて、②体育・スポーツ活動への参加を通じたライフスキル獲得に関する研究を表1-6に示した。

上地ら（2003）は、小学4年生から6年生を対象に身体活動水準と社会的スキルとの関係に注目して研究を行った結果、友達や家族と一緒にやる身体活動量と、向社会的行動の間に正の相関関係、引っ込み思案行動や攻撃行動との間に負の相関関係があることを明らかにしている。

また島本・石井（2007a）は、869名の大学生を対象に調査を実施し、

大学における体育授業場面におけるスポーツ経験がライフスキルに及ぼす影響について検討した結果、男子学生の自尊心、親和性、リーダーシップには自己開示、感受性には他者協力がそれぞれ影響すること、女子学生の親和性、リーダーシップ、感受性には自己開示が、自尊心には楽しさ実感が最も影響するとしている。さらに島本・石井（2009）は770名の大学生を対象として、体育授業におけるスポーツ経験が、運動部に所属する学生と所属していない学生のライフスキル獲得に及ぼす影響について検討した結果、ライフスキル獲得に対する直接的影響は運動部への所属状況によって異なり、運動部に所属する学生では自己開示など、所属していない学生では挑戦達成などが影響するとしている。

これらの研究は身体活動量及び大学体育への参加経験と、参加者のライフスキルとの関係を扱った研究であるが、それぞれの場面での経験内容によって参加者のライフスキルが変化しており、体育・スポーツ経験がライフスキル獲得に結びつくと考えられる結果を示していた。なお青木（2005）は運動部員の有能感や学校生活適応感が社会的スキル得点に影響を及ぼすことを明らかにし、島本・石井（2007b）も現状満足感が日常生活スキルに及ぼすことを明らかにしている。しかし、心理社会的スキルは学習によって獲得されとする本研究の立場からは、有能感や現状満足感による影響を扱うこれらの研究は、スキルの獲得を促進する要因ではなく、既に獲得しているスキルの利用を促進する要因を明らかにした研究であると考えられた。

次に、運動部活動への参加とライフスキル獲得の関係を扱った研究では、日野（2010）が930名の中学生を対象として調査を行った結果、運動部員は未加入生徒と比較して、計画遂行、コミュニケーション、組織性に関するスキルを獲得していること、指導者からライフスキルに関

する指導を受けていると感じている生徒ほどライフスキルを獲得していることを明らかにしている。また境ら（2011）は 190 名の大学剣道部員を対象として調査を行った結果、剣道部内の役職によってライフスキル獲得に差が認められ、主務が副主将やその他の役職の学生よりも、社会的スキル、スピリチュアルなどにおいて得点が高かったと報告している。さらに Gould and Carson（2011）はライフスキルに関する指導内容に注目し、297 名の中学及び高校運動部員を対象として調査を行った結果、イニシアチブや基礎的スキルなどから構成される個人的発達の総合得点に対して、ライフスキルに関する指導と目標設定に関する指導が関係するほか、指導者からライフスキルに関する指導を受けたと感じる生徒ほど、運動部活動を通じて個人的に成長したと感じていたと述べている。同様に MacDonald et al.（2010）も指導者に注目し、指導者研修会への参加や指導に関する自己学習を行っているコーチの指導する選手 41 名と、研修に参加していないコーチの指導する選手 68 名に対して調査を行った結果、研修を受けたコーチが指導する選手の方が個人的スキル及び社会的スキルを獲得していたと報告している。

これらの研究は運動部活動への参加経験と、参加者のライフスキルとの関係を扱った研究であった。従って、主に大学における体育授業を対象としていた先の研究とは異なり、責任を伴う部内での役職や、部員との関係が深い指導者から受ける働きかけの内容がライフスキル獲得と関係する要因として取り上げられたと考えられる。上記の研究を行うにあたり MacDonald et al.（2010）が、青少年育成に対する指導者研修会や指導者同士の情報交換の影響力を明らかにすることを研究の目的として挙げていたように、中学・高校生を対象とし、運動部活動への参加を通じたライフスキル獲得について検討する上では、特に指導者の働きか

けの内容に注目する必要があると考えられた。

また体育・スポーツ活動への参加を通じたライフスキル獲得に関する各研究においては様々な心理尺度が用いられていた。しかし本研究において用いるには、対象者が異なる尺度（例えば、嶋田ら、1996）や、妥当性の検討が十分になされていない尺度（例えば、日野、2010）は不適當である。また吉田・徳永（2002）によるライフスキル尺度は身体的スキルやスピリチュアルを下位尺度に含んでおり、ライフスキルを学習可能な心理社会的スキルに限定する本研究の立場と相容れない。さらに菊池が作成した社会的スキル尺度（1988）は、対人スキルのみならず個人的スキルまで広く包含しておりライフスキルの測定に援用可能であると考えられるが、質問項目に「仕事」に関する内容が複数含まれており、生徒を対象として用いるには改変が必要である。そして中澤（2011）が指摘しているように、日本と英国及び米国における運動部活動の間には大きな差異（例えば、主に少数エリートの競技活動である米国と一般生徒の教育活動である日本）が認められることから、YES-2(Hansen and Larson, 2005)や YES-S(MacDonald et al., 2009)をそのまま我が国における中学・高校運動部員に対して利用することは難しいと考えられた。

最後に、③体育・スポーツ活動参加者のライフスキルが果たす役割に注目した研究を表 1-7 に示した。

佐々木（2004）は中学生 797 名を対象として調査を行った結果、体育授業への適応感が高い生徒ほど、体育授業における社会的スキルを獲得していると予想されることを示している。また西田ら（2010）は小学 5 年生から中学 3 年生までの 1271 名を対象とした調査を実施し、体育授業における学習意欲、ストレス適応、心理社会的スキルの各要因が、

生きる力に及ぼす影響について検討した結果、小学生・中学生双方の生きる力に、体育授業における心理社会的スキルと学習意欲が影響すると報告している。さらに杉山（2004）は大学運動部員 227 名を対象として、競技場面における社会的スキルと日常生活場面における向社会的行動の関係について調査を行った結果、表出力及び解読力が高い学生は低い学生と比較して向社会的行動得点が有意に高かったことを明らかにしている。加えて石倉（2002）は高校生を対象に調査を実施し、社会的スキル得点の高い生徒は低い生徒と比較して、運動意欲が高く、孤独感が低いことを報告している。これらの研究結果は、社会的スキルを獲得することが適応感を高め孤独感を下げる役割を果たすほか、生きる力や向社会的行動など日常生活において重要とされる能力や行動を促進する役割を果たす可能性を示していた。一方で清水・島本（2011）は卒業直後の元大学生レスリング部員 24 名を対象として調査を行った結果、就職決定群と未決定群の間に感謝する心、礼儀・マナー、コミュニケーションなどのライフスキルに差はなかったことを明らかにしている。

社会的スキルについては、既に他方面から検討がなされており、社会的スキルの欠如が社会的不適応（佐藤，1996）や孤独感（相川，1998）と関係することが明らかにされているほか、社会的スキルを獲得することにより中学生のストレス反応が軽減されるほか、知覚されたソーシャルサポートが増加することを示した研究も認められる（江村・岡安，2003）。しかし上記の通り、運動部員のライフスキルが生徒の日常生活において果たす役割について明らかにした研究は未だ少ないと言える。

表1-5 体育・スポーツ活動参加者のライフスキルの確認を目的とした量的研究

場面	対象者	分析の内容	主な結果	尺度	著者	発表年
運動系 サークル	大学生	SSの確認	運動系サークル所属学生とそれ以外の学生の社会的スキルに有意差なし	成人用ソーシャル スキル自己評定尺度 (相川, 2005)	須田	2011
運動部活動	大学生	LSの確認	中学校時に運動部活動に参加していた大学生は文化部であった大学生と比較して, 意思決定, 共感性, 効果的コミュニケーションなど7つの項目で有意に得点が高い	WHO(1997)を 独自に改変した尺度	青木ら	2011
運動部活動	大学生	LSの確認	高校時に運動部活動経験がある学生はない学生と比較して, コミュニケーション, 目標設定, 他者配慮に関する得点が高い	井伊・土屋 (2006)を 独自に改変した尺度	松岡 関岡	2007
運動部活動	大学生	LSの確認	運動部活動経験が4年以上ある群の学生は, それ以下の経験年数の群の学生よりもコミュニケーションスキルの得点が高い	WHO(1997)を 独自に改変した尺度	中井ら	2011

表1-6 体育・スポーツ活動への参加を通じたライフスキル獲得に関する量的研究 (1/2)

場面	対象者	分析の内容	主な結果	尺度	著者	発表年
運動経験	小学生	身体活動→SS	友達や家族と一緒に行う身体活動の量と、向社会的行動の間に正の相関、引っ込み思案行動や攻撃行動との間に負の相関関係がある	小学生用 社会的スキル尺度 (嶋田ら, 1996)	上地ら	2003
体育	大学生	体育場面での 経験→LS	男子学生の自尊心他には自己開示, 感受性には他者協力が, 女子学生の親和性他には自己開示が, 自尊心には楽しさ実感の影響が大きい	日常生活スキル尺度: 大学生版 (島本・石井, 2006)	島本・石井	2007a
体育	大学生	体育場面での 経験→LS	体育授業がLS獲得に及ぼす影響に関して, 運動部員は自己開示他, 非運動部員は挑戦達成他から直接的な影響を受ける	日常生活スキル尺度: 大学生版 (島本・石井, 2006)	島本・石井	2009
体育	大学生	現状満足感 →LS	体育授業におけるスポーツ経験が個人的スキルの介在する スキルに及ぼす影響には, 現状満足感が介在する	日常生活スキル尺度: 大学生版 (島本・石井, 2006)	島本・石井	2007b
運動部活動	高校生	運動有能感 →SS	運動部員のSS得点は, 文化部員, 一般生徒よりも高く, その得点は運動有能感, 学校生活適応感などと関係する	社会的スキル尺度 (菊池, 1988)	青木	2005

表1-6 体育・スポーツ活動への参加を通じたライフスキル獲得に関する量的研究 (2/2)

場面	対象者	分析の内容	主な結果	尺度	著者	発表年
運動部活動	中学生	指導→LS	運動部員は未加入生徒と比較して、計画遂行、コミュニケーション、組織性の得点が有意に高く、コミュニケーションの得点については非運動部員よりも高い。また指導者からLSに関する指導を受けていると感じている生徒ほどLS得点が高い	上野ら (2000) を独自に改変した尺度	日野	2010
運動部活動	大学生	部内の役職 →LS, LS →BO傾向	剣道部内の役職によってLSに差が認められ、主務が副主将やその他の役職の学生よりも、社会的スキル、スピリチュアルなどにおいて得点が高い。また、LSが高い剣道部員ほどバーンアウト (BO) 傾向が低い	ライフスキル尺度 (吉田・徳永, 2002)	境ら	2011
運動部活動	中学生 高校生	指導→LS	イニシアチブや基礎的スキルの獲得には指導者によるライフスキルに関する指導と目標設定に関する指導が関係する、また、指導者からLSに関する指導を受けたと感じる生徒ほど、運動部活動を通じて成長したと感じている	YES-2 (Hansen and Larson, 2005)	Gould and Carson	2011
スポーツ クラブ	中学生 高校生	指導→LS	準公式のコーチトレーニング (講習会やセミナー) を受けているコーチの指導する選手は、コーチトレーニングをまったく受けていないコーチの指導する選手よりも、個人的スキル及び社会的スキルが高い	YES-S (MacDonald et al., 2009)	MacDonald et al.	2010

表1-7 体育・スポーツ活動参加者のライフスキルが果たす役割に注目した量的研究

場面	対象者	分析の内容	主な結果	尺度	著者	発表年
体育	中学生	体育場面の SS→体育場 面の適応感	体育授業への適応感が高い生徒ほど、体育授業におけるSSも 高いと予想される	体育における 社会的スキル尺度 (佐々木, 2004)	佐々木	2004
体育	小学生 中学生	体育場面の SS→ 生きる力	体育授業における心理社会的スキルと学習意欲が生きる力に 影響し、さらに小学生では熟達雰囲気、中学生ではストレ ス適応も影響する	WHO(1997)に基づき 独自に作成した尺度	西田ほか	2010
運動部活動	大学生	競技場面の SS→ 向社会的行 動	競技場面における表出力及び解読力が高い学生は低い学生と 比較して、日常生活場面における向社会的行動得点が高い	競技社会的スキル尺度 (Sugiyama, 2001)	杉山	2004
運動経験	高校生	SS→孤独感	SS得点の高い生徒は低い生徒よりも運動意欲は高く、孤独感 は低い	社会的スキル尺度 (菊池, 1994)	石倉	2002
運動部活動	大学生 卒業後	LS→就職	就職決定群と未決定群の間のライフスキル（感謝する心、礼 儀・マナー、コミュニケーションなど10項目）に有意差なし	アスリート用 ライフスキル尺度 (島本ら, 2010)	清水・島本	2011

次に、質的研究についてレビューする。質的研究はいずれも体育・スポーツ活動への参加を通じたライフスキル獲得を促進する指導及び経験内容に注目して行われていたが、まずここでは、①体育・スポーツ活動の参加者を対象とした質的研究を表1-8に示した。

Wright and Burton (2008) は Hellison (2003) による責任学習モデルを体育授業に適用したプログラムを受講した 23 名のアフリカ系米国人の高校生を対象として調査した結果、参加者は授業への参加を通じて他者を尊重する態度を示すようになり、授業中の問題行動が減少したと報告している。また Holt et al. (2009) は少年時代に競技スポーツに参加したことのある 40 名の大学生を対象にインタビュー調査を実施した結果、ライフスキルの獲得に関してスポーツ経験は関係するものの、その効果はスポーツそれ自体によるものではなく、チームメイト、指導者及び保護者との間の相互関係によるとしている。さらに Jones and Lavalee (2009) は一人の元テニス選手を対象とした事例研究の結果、努力や完全主義といった個人のパーソナリティと共に、他者への依頼や妥協が必要とされる経験、保護者からの支援がライフスキルの獲得に関係するとしている。

他方、Camiré et al. (2009) は文武両道の高校の運動部員 20 名を対象にインタビュー調査を行った結果、運動部員は部活動への参加を通じてライフスキルを獲得できたと感じており、指導者や保護者との関係構築や交渉経験が、自らのライフスキル獲得に結びついたと考えていることを明らかにしている。さらに Holt et al. (2008) は、12 名の高校運動部員及びその指導者 1 名による運動部活動に対して 3 ヶ月間の行動観察及びインタビュー調査を実施した。その結果、指導者は直接的に生徒のライフスキル（イニシアチブ、尊重、リーダーシップ）に言及

することはなかったものの、そうしたスキルが必要とされる場を提供することにより、生徒自らライフスキルを獲得すると述べている。

以上のように、体育や競技スポーツ経験とライフスキルの関係を扱った研究では、ライフスキル獲得に結びつく要因として主に他者との相互作用が関係することを示していた。そして運動部を対象とした研究では、量的研究の場合と同様に、ライフスキル獲得に果たす指導者の役割に注目した研究が多くなり、Holt et al. (2008) では1名ではあるが指導者からのデータについても検討対象に含めている。こうした指導者の役割に対する注目が、②体育・スポーツ活動の指導者を対象とする質的研究を導いたと考えられる（表1-9）。

Gould et al. (2006, 2007) , Collins et al. (2009) による一連の研究では、全米フットボールリーグに所属する選手によって、彼らの人生に影響を及ぼした優秀な指導者として推薦された経歴を持つ10名の高校フットボール指導者を対象に調査を実施している。そして得られた回答をもとに、ライフスキルに関する指導を分析するための作業モデルを構築した上で、ライフスキルの獲得を導く指導方略や、優れた指導者の指導哲学を提示している。特に、教示、モデリング、強化といった観察学習理論で説明可能な指導方略が用いられていること、また、彼らの大半がライフスキルや個人の生活について指導することが勝利を導くと信じていることが明らかにされている。また Camiré et al. (2012) も地域の優秀指導者としての経歴を持つ7名を含む16名の指導者を対象としてインタビュー調査を行った結果、優秀指導者の青少年育成に関する指導には、指導者養成に関わるトレーニング（公式）、それに準ずる指導者講習会（準公式）、指導者仲間間での情報交換など（非公式）を通じた指導法の学習経験が、それぞれ統合されていると報告している。

さらに Forneris et al. (2012) は上記調査に参加した 7 名の優秀指導者を含む 9 名の指導者と彼らの指導する高校生 25 名の双方を対象としてインタビュー調査を行った結果、優秀指導者は個々の生徒の進路や家庭の社会経済的背景を理解した上で指導を行い、生徒の心理社会的発達を願って指導する哲学を持ち、また、ライフスキルとして日常生活場面への般化を促進する戦略を持って指導に臨んでいると述べている。

主に優秀指導者としての経歴を持つ指導者を対象とした調査結果から、優秀指導者はライフスキル指導に関する哲学を持っているだけでなく、運動部活動場面で身に付けた心理社会的スキルをライフスキルとして日常生活場面に般化させる方略を実行していることが窺えた。また、そうした哲学や方略は、公式の指導者養成トレーニングに止まらず、講習会や指導者仲間との情報交換のなかで得られたものが、指導者経験のなかで統合されると考えられた。

以上のように、体育・スポーツ活動への参加とライフスキルの関係を扱った量的・質的研究についてレビューした結果、量的研究からは、体育・スポーツ活動への参加を通じたライフスキル獲得が可能であることを示唆する研究が多いこと、質的研究からは優秀指導者はライフスキル指導に関する哲学と方略を持っていることが明らかになった。一方で、本研究の対象となる中学・高校における運動部員のライフスキルを評価するための心理尺度が見当たらないこと、またライフスキルの獲得が生徒の学校生活場面において果たす役割について明らかにした研究が見当たらないことなどが明らかになった。

表1-8 体育・スポーツ活動への参加を通じたライフスキル獲得に関する質的研究

対象者	場面	主な結果	調査方法	著者	発表年
高校生	体育	責任学習モデルに基づいた体育授業が実施可能であり、授業への参加を通じて生徒は他者を尊重する態度を示すようになる	インタビュー 行動観察	Wright and Burton	2008
大学生	少年 スポーツ	LSの獲得に関してスポーツは関係するものの、その効果は仲間、指導者及び保護者との間の相互関係による	インタビュー	Holt et al.	2009
元選手	競技	努力や完全主義などのパーソナリティ、他者への依頼や妥協が必要とされる経験、保護者からの支援がLSの獲得に影響を及ぼす	インタビュー (事例研究)	Jones and Lavallee	2009
高校生	運動部活動	高校運動部員は、指導者や保護者との関係構築、交渉及び、両者から受ける支援などを通じてLSを獲得する	インタビュー	Camiré et al.	2009
高校生 指導者	運動部活動	LSに関する指導者からの直接的な言及は認められなかったが、指導者はLS獲得の場を作り、そこでの経験を通じて生徒自らLSを獲得する	インタビュー 行動観察	Holt et al.	2008

表1-9 高校指導者を対象として行われた体育・スポーツ活動への参加を通じたライフスキル獲得に関する質的研究

対象者	場面	主な結果	調査方法	著者	発表年
高校指導者	運動部活動	優秀指導者は、LSに関する指導哲学、選手との関係の構築、明確なLSに関する指導方略、状況理解などに共通点あり	インタビュー	Gould et al.	2006
同上 (同一対象)		優秀指導者のLSに関する指導方略は「選手との一体化」等4つに大別され、直接的指導は教示、モデリング、強化による	同上	Gould et al.	2007
同上 (同一対象)		優秀指導者の指導哲学は「スポーツが人を作る」等4つに大別され、LSに関する指導が勝利を導くとする信念を持つ	同上	Collins et al.	2009
高校指導者	運動部活動	優秀指導者を対象としてインタビュー調査を行った結果、優秀指導者の青少年育成に関する指導は、公式 (指導者教育コース)、準公式 (講習会)、非公式 (本、人生経験) に行われる指導法の学習経験がそれぞれ統合されている	インタビュー	Camiré et al.	2012
高校指導者 高校生	運動部活動	優秀指導者とその指導する高校生を対象としてインタビュー調査を行った結果、優秀指導者は選手の進路や社会経済的背景を理解した上で指導を行い、選手の心理社会的発達を願って指導する哲学を持ち、また、ライフスキルとして日常生活場面への般化を促進する戦略を持って指導に臨む	インタビュー	Camiré et al.	2012

2) 体育・スポーツ活動の実践を伴う研究

ライフスキルの獲得に関して、体育・スポーツ活動を実践した上でその効果について検討した研究は、①体育や運動部における実践以外にライフスキル獲得を目的とした活動を行わない研究と、②体育や運動部活動場面において参加者のライフスキル獲得を目的とした活動を実施する研究に分けられた。

表 1-10 には、①体育や運動部における実践以外にライフスキル獲得を目的とした活動を行わない研究を示した。

石倉（2000）は、199名の大学1年生を対象として大学における体育実技の実施前後に調査を行った結果、社会的スキル得点の高群の学生には変化がなかったものの、低群の学生には体育授業に取り組む前後で社会的スキル得点の向上が認められたことを報告している。また石倉（2001）は、73名の大学1年生を対象として大学における体育実技の実施前後に調査を行った結果、体育授業に取り組む前後で参加者の情緒的感受性が向上したことを報告している。さらに大嶽・水上（2007）は寄宿制のサッカー専門学校に所属する173名の学生に対して入学前後の行動について自己評価させた結果、47の内16の質問項目において自己評価が肯定的に変化したとしている。他方、島本・石井（2010）は173名の大学運動部員を対象として6ヶ月間に3回の縦断的調査を行った結果、自己開示、周囲からのサポート、努力忍耐などの経験により運動部員の対人スキルが向上した一方、ライフスキルの獲得は自己開示、挑戦達成などの経験を促進することを報告している。上記の研究はいずれも体育・スポーツ活動や専門学校入校の前後において、社会的スキルやライフスキル尺度の得点が肯定的に変化したことを示している。しかしいずれの研究においても統制群が設定されておらず、それぞれに

おける実践が得点の向上を導いたのかどうかについては不明である。

竹田・石倉（2001）は 135 名のスキー実習受講学生及び 325 名の通常の体育実技受講学生を対象として調査を行った結果、積極的な共同作業が必要となるよう意図されたスキー実習への参加前後で有意差は認められなかったものの、関係開始及び関係維持尺度の得点が向上する傾向にあったとしている。また加藤ら（2011）は大学体育授業への参加者 386 名及び非参加者 176 名を対象として学期の前後に 2 回の調査を実施した結果、体育授業への参加の有無に関わらず、両者の 1 回目と 2 回目の社会的スキル得点の間に有意差は認められなかったとしている。さらに東海林ら（2012）は 13 回の授業の内 1 回の授業において、ライフスキルの獲得を促進する介入としてブラインドウォークを行う群 138 名、介入の代わりに大縄跳びを実施する 142 名の非介入群を設定し、学期前後のライフスキルについて調査した結果、ブラインドウォークを実施した群では、スキルレベル中群の「考えること」、スキルレベル低群と中群の「コミュニケーションすること」が学期前後で改善されたと報告している。

これらの研究では統制群を用意していることから、大学体育授業への参加経験がライフスキル獲得に及ぼす影響について、統計的検討が可能となっている。そして竹田・石倉（2001）及び加藤ら（2011）の研究からは大学体育授業の効果が認められなかったものの、東海林ら（2012）による研究において、一部ではあるが授業への参加によると考えられる効果が認められている。しかしいずれの研究においてもライフスキル獲得を目的とした活動はほとんど行われておらず、ライフスキル獲得に結びつく具体的な実践内容として参考にするだけの成果は見当たらなかった。

表 1-11 (1/2) には、②体育や運動部活動場面において参加者のライフスキル獲得を目的とした活動を実施する研究を示した。

渋谷・小泉 (2003) は体験学習 (津村, 2001) の手法に基づき、91名の大学1年生を対象に人間関係トレーニングを含む体育授業を実施した結果、授業を受講した学生において、肯定的ストローク (周囲の人を愉快に、楽しく、嬉しくさせる行為、言動、行動) の送受信量が増加することを確認している。Vidoni (2007) は、Hellison (2003) による責任学習モデルを適用した体育授業に取り組んだ中学生に、向社会的行動の増加と反社会的行動の減少が認められることを、8名の中学生の行動記録に基づき明らかにしている。また Vidoni and Ward (2009) は、Siedentop et al. (2004) によるスポーツ教育モデルに準拠した体育授業に取り組んだ中学生に、授業に対する積極的参加行動の増加、他者を傷つける行動の減少などが認められることを、7名の中学生の行動記録及び授業評価をもとに明らかにしている。

これら三つの研究では、それぞれ活動内容を説明するモデルに基づいた実践を行っている。従って、肯定的ストロークや向社会的行動の増加に結びついたと考えられる経験内容について、それぞれのモデルに基づいた考察を可能としている。ただし、これらの研究で測定されているのはスポーツ場面での行動であり、彼らがスポーツ場面で見せた向社会的行動が実際にスポーツ以外の場面でも認められるかどうかについては確認できていないほか、統制群についても設けられていない。

Brunelle et al. (2007) は TFT の効果を検討し、社会的責任感、他者への配慮、目標に関する知識について、プログラム参加後に参加者の得点が向上したことを報告している。また Jones et al. (2011) は参加者のライフスキルに対する気づきを高めるプログラムを作成し、5名

の学生競技者を対象として介入調査を行った。そして、ベースライン期と介入期の効果量の値及びグラフの目視による判定結果から、プログラムへの参加を通じて参加者のライフスキルに対する気づきが向上したと結論している。さらに梅垣ら（2011）はヘリソン（2003）の責任学習モデルに基づいた介入研究を 38 名の中学生を対象として実施した結果、関係向上行動においてのみ、介入による効果が認められたと報告している。

これらの研究についても、活動内容を説明する先行研究やモデルに基づいた実践を行っていることから、各従属変数の値の変化と実践内容との関係の理解が容易である。しかし、いずれの研究についても統制群が設けられておらず、プログラムへの参加が目標設定の知識やライフスキルに対する気づきを高めたのかどうか、明言することはできない。一方で梅垣（2011）が指摘する通り、統制群の設定には倫理的問題が絡むことから、体育授業における実践研究において、統制群が用いられないことが少なくないようである。他方、以下に示す研究はいずれもライフスキルの獲得を説明するモデルや先行研究の結果に基づいて実施され、さらに統制群が設定されていることから、体育・スポーツ活動への参加を通じたライフスキル獲得を示す研究成果となっている（表 1-11；2/2）。

Curry and Maniar（2003）は、62 名の学生競技者を対象に PST とライフスキル教育を行う授業を大学の正課授業として開講した。そして授業の前後に調査を実施し、47 名の統制群のデータと合わせて分析した結果、授業への参加を通じて受講者の希望、自尊心及び、スポーツにおける自信が肯定的に変容したことを明らかにしている。また Danish et al.（2002）が開発した LSP である SUPER を短縮したプログラムを用い

た三つの研究では、体育及び地域少年スポーツに参加する 10 代前半の小中学生を対象として、通常の体育・スポーツ活動に 15 分程度のプログラムを加えた活動を、それぞれ 8 回から 17 回の範囲で実施している。その結果、目標設定及び積極的思考に関する知識の獲得について、全ての研究においてプログラムへの参加による効果が認められている (Papacharisis et al., 2005; Goudas et al., 2006; Goudas and Giannoudis, 2008)。

さらに西田・橋本 (2009) は、共感・援助や協力などを大学における体育授業のテーマとして設定した上で、鬼ごっこやバレーボールを教材とし、参加学生の社会的スキルの改善・向上を意図した授業を実施している。その結果、授業への参加を通じて、共感・援助のスキル得点が向上することを明らかにしている。そして Goudas and Magotsiou (2009) は、Johnson and Johnson (1975) ほかにによる協同学習の手法を取り入れ、13 回に渡って実施した体育授業の結果、協同スキルの獲得、共感性の向上など四つの項目に変化が認められたことを、自己評価とクラスメイトによる他者評価をもとに明らかにしている。

これらの研究では統制群が設定されている他、データに応じて適切な統計処理方法が採用されており、これまでに紹介した研究と比較して、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をより強く説明している。特に、短縮版 SUPER を用いた活動では一貫して目標設定に関する知識の獲得が認められており、LSP として一定の効果があると考えられる。

以上のように、体育・スポーツ活動を実践した上で、参加者のライフスキルに対する効果について量的検討を施した研究についてレビューした結果、実践研究を実施するにあたっては、まず統制群を設定すること、

さらに活動や指導内容を説明する先行研究の成果を応用することにより、体育・スポーツ活動の実践とライフスキル獲得の関係を明らかにする研究成果を得ることができると考えられた。

また先に示した量的・質的に行われてきた調査研究と上記の実践研究の間には、研究対象に差異が認められた。調査研究は小学校から大学までの体育・スポーツ活動を対象として幅広く行われている一方で、実践研究では運動部活動を対象とした研究はわずかしがなく、本研究の対象となる中学・高校運動部活動を対象とした研究は認められなかった。しかし、生徒の発達段階及び我が国における学校教育の方向性に鑑みるならば、中学・高校における運動部活動を対象としたライフスキル研究が必要とされていると考えられる。

表1-10 参加者のライフスキル獲得を目的とした活動を含まない体育・スポーツ活動の実践研究

対象者	場面	主な結果	活動内容を説明 する主な研究	統制群の 有無	著者	発表年
大学生	体育	体育授業の前後でSS（社会的スキル）得点高群のSS得点は変化しなかったものの、低群のSS得点のみが向上	無	無	石倉	2000
大学生	体育	体育授業の前後で情緒的感性得点が向上	無	無	石倉	2001
専門 学校生	学校生活全体	寄宿制のサッカー専門学校に入学期の行動と現在の行動を比較させた結果、心理的スキル、身体的スキルなどLS（ライフスキル）に関する47の質問項目中、16項目で肯定的に変化	無	無	大嶽・水上	2007
大学生	運動部活動	自己開示、周囲からのサポート、努力忍耐により対人スキルが向上した一方、スキルの獲得は自己開示、挑戦達成を促進	島本・石井 (2008)	無	島本・石井	2010
大学生	体育	参加者同士の積極的な共同作業が必要となるよう意図されたスキー実習に参加した学生において、有意ではないがSSは向上する傾向（一部のみライフスキル獲得に関する介入有り）	無	有	竹田・石倉	2001
大学生	体育	春学期の体育授業に参加した学生と参加しなかった学生を対象として参加前後のSSを比較した結果、有意差なし	無	有	加藤ら	2011
大学生	体育	ブラインドウオーク実施群において、LSレベル中群の「考えること」、LSレベル低群と中群の「コミュニケーションすること」が参加前後で改善（一部のみライフスキル獲得に関する介入有り）	グラビア (2000)	有	東海林ら	2012

表1-11 参加者のライフスキル獲得を目的とした活動を含む体育・スポーツ活動の実践研究 (1/2)

対象者	場面	主な結果	活動内容を説明 する主な研究	統計群の 有無	著者	発表年
大学生	体育	人間関係トレーニングを含む授業の前後で、授業中の参加者の肯定的なストロークの送受信量が増加	体験学習 (津村, 2001)	有	渋谷・小泉	2003
中学生	体育	責任学習を用いた体育授業への参加により、体育授業場面での向社会的行動が増加し、反社会的行動が減少	責任学習モデル (Hellison, 2003)	無	Vidoni	2007
中学生	体育	スポーツ教育モデルを用いた体育授業への参加により、授業に対する積極性、待機時間等が肯定的に変化	スポーツ教育 モデル (Sidentop et al., 2004)	無	Vidoni and Ward	2009
中学生 高校生	地域スポーツ	TFT への参加により責任感、他者配慮、目標設定の知識が向上し、半 年間の奉仕活動が責任感等の効果の維持に影響	LDI (Danish et al., 1993)	無	Brunelle et al.	2007
大学 トップ 選手	運動部活動	LS (コミュニケーションスキルと組織性) に対する気づきを高める プログラムを作成し、8週間の介入調査を行った結果、LSに対する気 づきを問う心理尺度の得点が介入後に向上	内省 (Hellison, 1978)	無	Jones et al.	2011
中学生	体育	責任学習モデルに基づいた介入研究を実施した結果、ベータスライ ン前、介入前、介入後の社会的スキルを比較した結果、関係向上行動が 介入前後で向上	責任学習モデル (Hellison, 2003)	無	梅垣ら	2011

表1-11 参加者のライフスキル獲得を目的とした活動を含む体育・スポーツ活動の実践研究 (2/2)

対象者	場面	主な結果	活動内容を説明 する主な研究	統制群の 有無	著者	発表年
学生 競技者	講義	大学の授業として開講されたLS教育を含む心理的スキルトレーニングへの参加により、希望、スポーツにおける自信等が向上	PST (Curry and Maniar, 2004)	有	Curry and Maniar	2003
10代 前半	地域スポーツ	SUPER 短縮版を用いたスポーツへの参加により、目標設定、積極的思考他に関する知識と自信、スポーツスキルが向上	LDI (Danish et al., 1993)	有	Papacharisis et al.	2005
小学生	体育	SUPER 短縮版を用いた体育授業への参加により、目標設定、問題解決に関する知識と自信、身体能力が向上、1 ヶ月間維持	LDI (Danish et al., 1993)	有	Goudas et al.	2006
小学生 中学生	体育	SUPER 短縮版を用いた体育授業への参加により、LSに関する知識、消極的思考に陥らない自信、スポーツスキルが向上	LDI (Danish et al., 1993)	有	Goudas and Giannoudis	2008
大学生	体育	SS改善・向上を目的とした大学体育実技への参加を通じて、共感・援助のスキル得点が向上	体験学習理論 (非明示)	有	西田・橋本	2009
小学生	体育	協同学習を用いた体育授業への参加により、協同スキル、共感、衝動性、破壊的行動等が肯定的に変化	協同学習 (Johnson and Johnson, 1975)	有	Goudas and Magotsiou	2009

4. 研究上の問題点の確認

第2節では、ライフスキルの獲得を目的に掲げるスポーツ活動の実践事例を概観すると共に、本研究で扱うライフスキルを確認した上で、スポーツ経験とライフスキル獲得の関係を扱った研究をレビューしてきた。そこからは、ライフスキルに注目した運動部活動について検討する上での研究上の問題点が明らかになった。以下では、本節における検討から明らかになった三つの問題点について確認する。

まず本研究の対象者となる、中学・高校運動部員のライフスキルを測定可能な心理尺度を作成する必要がある。先行研究では、社会的スキル尺度（菊池，1988）やWHO（1997）を参考に独自に作成した尺度（青木ら，2011）など、本研究の対象者に対して用いる上で尺度に含まれる項目が不適切である、また妥当性の検討が済んでいない尺度を用いた研究が少なくなかった。さらに北米の中学・高校運動部員を対象として利用されている心理尺度についても、目的や活動内容に大きな相違点がある我が国の運動部活動の参加者に対して用いることは難しいと考えられた。従って本研究では、我が国における中学・高校運動部員が普段の練習や試合場面で利用する心理社会的スキルであって、ライフスキルとして般化可能なスキルに注目した心理尺度を作成することにより、運動部員の獲得しているライフスキルについて検討することができると考えられた。

次に運動部員が獲得しているライフスキルが彼らの学校生活において果たす役割について検討する必要がある。Danish et al.（1995）はライフスキルを獲得することにより、将来遭遇するライフイベントにうまく対処することができるとした上で、それを示した事例を紹介している。しかし先行研究では、ライフスキルの獲得が現在の学校生活や将来遭遇

する問題への対処に果たす役割についてはほとんど明らかにされていない。例えば運動部活動への参加を通じてライフスキルを獲得することが、日常生活場面におけるストレス対処や将来の進路選択に関係することを示すことができるならば、運動部活動の指導現場におけるライフスキルへの注目も高まると考えられた。

最後に、ライフスキルの獲得を説明するモデルに基づいて指導内容を考案した上で、統制群を設けた準実験デザインを採用した実践研究を行う必要がある。単に体育・スポーツ活動を実施するだけの実践研究では、ライフスキルの獲得が促進された要因について探求することは難しい。また先行研究では、体育・スポーツ活動への参加を通じてライフスキルが獲得された可能性が高い実践研究であっても、統制群を設定していないことから、実践による効果として明示できない研究が認められた。実験室における研究とは異なり、対象者の選定や部活動の状況など実験群と統制群の条件を同一にすることは不可能である。しかし、統制群を設けることによって、ライフスキルの獲得に結びつく運動部活動経験についてより実証的な結果を提示することができると考えられた。そして体育・スポーツ活動への参加を通じたライフスキル獲得を説明するモデルに基づいて実践研究を実施することにより、運動部活動への参加を通じたライフスキル獲得を促進する指導内容について検討できると共に、最終的にライフスキルに注目した運動部活動の実践例として、指導現場に還元可能な研究成果を得られると考えられた。

第3節 本研究課題の提示

前節において、ライフスキルに注目した運動部活動について検討する上での、三つの研究上の問題点が明らかになった。本節ではこれら三つの問題点に対する本研究の立場を明確にし、本研究において取り組む研究課題について説明する。

1. 競技状況スキル尺度及びライフスキル尺度の作成

研究上の問題点の一つは、中学・高校運動部員のライフスキルを測定可能な心理尺度を作成する必要があることであった。これに対して本研究では、運動部活動場面における心理社会的スキル（以下、競技状況スキルとする）と生徒の学校生活場面における心理社会的スキル（以下、ライフスキルとする）との関係に注目し、両スキルを測定できる競技状況スキル尺度及びライフスキル尺度を作成することを研究課題とする（研究課題1）。

体育・スポーツ活動への参加を通じたライフスキル獲得に関する研究では、スポーツ場面で獲得した心理社会的スキルを日常生活場面でも利用できるようライフスキルとして般化させることにより、ライフスキルの獲得がなされ则认为られている（Gould and Carson, 2008; Smith 1999; Danish et al., 1995）。従って運動部員のライフスキルについて検討する上では、運動部活動場面における心理社会的スキルである競技状況スキルについても併せて把握する必要がある。それにより競技状況スキルからライフスキルへの般化について、検討することができると考えられる。

競技スポーツに関しては、これまでスポーツ選手の競技能力の向上を

目的として、集中力やストレスマネジメントなどの心理的スキルの獲得を促進する多数の研究が実施されてきた（例えば、Nideffer, 1993; Smith, 1989）。そして現在では、競技能力の向上を目指してスポーツ場面における心理社会的スキルを高めることはほとんど当たり前になっており、集中力や感情のコントロールの他、目標設定や仲間とのコミュニケーションなどの重要性について指導する運動部活動は少なくない。こうした変化を裏付けるように、スポーツ選手が獲得しているスポーツ場面における心理社会的スキルを測定する尺度についても多数作成されてきた（例えば、Mahoney, Gabriel and Perkins, 1987; Smith, Schutz, Smoll and Ptacek, 1995; Tokunaga, 2001）。しかし、スポーツ場面で獲得した心理社会的スキルをライフスキルとして日常生活場面に般化させるべきであるとの指摘にもかかわらず（Smith, 1999），ライフスキルの測定を目的とした心理尺度についてはほとんど作成されてこなかった。

Gould and Carson (2008) は、今後スポーツ活動への参加を通じたライフスキルに関する研究を進める上でライフスキルを測定可能な心理尺度の作成が必要であると指摘している。そして近年、スポーツ競技者のライフスキルを測定する心理尺度（島本ら, 2013）や小学校における体育授業への参加を通じて獲得したライフスキルを測定する心理尺度（Toriola et al., 2010）などが作成されている。こうしたライフスキル尺度は、先に紹介したライフスキルに注目した多くの実践活動において、活動を評価する際の物差しとして利用可能であると考えられる。

またこれまで、LSP の具体的な成果としては、PIS (Petitpas et al., 2004) や GOAL (Danish, 1997) のように、ライフスキルの獲得ではなく、学業成績、出席率、大学への進学率の向上などが示されるこ

とが多かった。現場での実践であることを考えれば、具体的な成果を示すことの方が重要であることは理解できる。しかしこれでは、実際にLSPへの参加を通じて出席率や進学率の向上が生じたとしても、その効果がライフスキルの獲得とどのように関係するのかについて説明することはできなかった。本研究で作成する予定の二つの尺度を利用することにより、運動部活動場面における心理社会的スキルのライフスキルへの般化を促進する運動部活動経験の内容について、より実質的な検討を加えることができると考えられる。

2. 学校生活において直面する課題への対処に運動部員の競技状況スキルが果たす役割

二つ目の研究上の問題点は、運動部員が獲得しているライフスキルが彼らの学校生活において果たす役割について検討する必要があることであつた。これに対して本研究では、運動部員が学校生活において直面する課題として、1) 日常生活におけるストレス対処、2) 運動部活動における競技成績の向上、3) 大学進学に向けた進路選択に注目する。そして、運動部員が獲得している競技状況スキルがライフスキルへの般化を通じて、それらの課題への対処に果たす役割を明らかにする（研究課題2）。

運動部員が学校生活において直面する課題として、まず日常生活における心理的ストレスへの対処が挙げられる。中学・高校生が日常生活において遭遇するストレス事象としては友人や先生との関係、また就学に関する事柄が想像される。内藤ら（1986）は高校生を対象とした調査を通じて、学校生活への適応感を測定する尺度を作成している。そこでは高校生の学校生活への適応を左右する側面として進路意識、友人関係、

特別活動など六つの側面が挙げられている。他方、浅川ら（2002）が作成した高校生の学校生活への適応感を測定する尺度においても、部活動への意欲、学業への意欲、友人関係など六つの側面が挙げられており、両者に共通して含まれている側面は部活動、学業、友人及び、先生との関係についての四つの側面であった。これらは学校生活を豊かにする重要な要素である半面、生徒の学校生活への適応を左右する、つまり生徒にとって対応を迫られる心理的ストレスとなる可能性があると考えられる。こうした心理的ストレスについては、不登校傾向との関係が指摘されるなどネガティブに捉えられる場合が少なくない（菊島，1999）。一方で、心理的ストレスのネガティブな側面に注目するのではなく、解決の難しい困難な状況を乗り越えることによって精神的に強くなるなど、ストレスの成長促進的側面に注目する研究も認められる（香取，1999）。

解決の難しい困難な問題に遭遇したとしても、そこでの経験を糧として乗り越えていく力や資質を表す概念としてレジリエンス（resilience）がある。レジリエンスは物理学において外力による歪みを跳ね戻す復元力を指す用語であるが、心理学においては困難を跳ね返す力のように、心的病理に陥りやすい傾向を指す脆弱性の対極として捉えられる（無藤，2004）。Masten et al.（1990）はレジリエンスを「困難な状況にも関わらず適応に成功した過程，能力あるいは結果」と定義している。そして特に適応を果たす上で求められる人格特性または能力に注目する場合には、レジリエンシー（本研究における精神的回復力）と呼ばれる（石毛・武藤，2005）。

石毛・無藤（2005）はレジリエンシーに注目し、中学生を対象として精神的健康との関係について検討している。その結果、受験期の学業

に関するストレスの克服には、身近な人々からの支援と共に生徒のレジリエンシーが関係することを示している。また小塩ら（2002）は「困難な状況において苦痛を感じながらも、その後の適応的な回復を導く心理的な特性及び能力」を精神的回復力と定義し、大学生を対象とした調査を通じて、困難なライフイベントを経験したにも関わらず自尊心が高い学生は低い学生よりも、精神的回復力が高かったことを明らかにしている。このように、精神的回復力が高い生徒であれば、困難な状況からも立ち直りやすいと考えられる。

運動部員が利用している競技状況スキルに含まれる目標設定スキルやコミュニケーションスキルは、困難な状況を乗り越える上で必要とされるスキルであると考えられ、ライフスキルとして学校生活場面に般化させることにより、精神的回復力を促進できる可能性がある。そこで本研究では、運動部員の日常生活におけるストレスへの対処に関して、彼らが獲得している競技状況スキル及びライフスキルと精神的回復力の関係について検討する。

運動部員が学校生活において直面するもう一つの課題として、運動部活動における競技成績の向上が挙げられる。上野（2012）は高校生を対象として、学校生活において最もよく達成できた目標について自由記述により回答を求めたところ、124名の運動部員の回答は、勉強に関する目標（35%）と部活動に関する目標（61%）に大きく二分されたと報告している。運動部員にとって運動部活動における競技成績や競技能力の向上は大きな関心事であり、目標を立てて臨むほどの課題となっていると言える。

競技能力の向上には様々な側面から日々のトレーニングの充実を図っていくほか方法はないが、以下の指摘はその一つの方法として運動部活

動への参加を通じたライフスキルの獲得が関係する可能性を示している。

Collins et al. (2009) は、優秀指導者として推薦された経歴を持つ 10 名の高校フットボール指導者を対象としたインタビュー調査の結果、彼らの大半がライフスキルや個人の生活について指導することが勝利を導くと信じていることを明らかにしている。また我が国においても、学校生活を真面目に送ることが競技能力の向上に結びつくとして、スポーツ場面だけでなく学校生活場面においても規律を守り、ルールに従うことを重視している指導者も認められる（小嶺，2004）。

コミュニケーションスキルやライフスタイルマネジメントスキルのようなライフスキルの獲得が、間接的に選手のスポーツ場面における行動や競技成績に影響を及ぼす可能性については、実際には早くから指摘されていたようである（Vealey, 1988）。確かに、スポーツに関わる時間を確保するためには、スポーツ以外の時間を適切に管理するスキルもまた必要とされる。そして日常生活場面で求められるライフスキルは、スポーツ活動への参加を通じて既に選手が獲得している競技状況スキルを日常生活場面に般化させることによって獲得できると考えられている（Danish et al., 1995）。そこで本研究では、運動部員の競技成績の向上に関して、彼らが獲得している競技状況スキル及びライフスキルと競技能力の関係について検討する。

運動部員が学校生活において直面する三つ目の課題として、大学進学に向けた進路選択が挙げられる。先の上野（2012）の結果が示しているように、運動部員にとっては学校生活場面におけるテストの成績や学力の向上も関心事の一つであり、進学先の選択・決定は彼らにとっての課題の一つであると言える。

ところが運動部活動やスポーツからのドロップアウトを扱った先行研

究では、学業と運動部活動との両立について否定的な結果を示す研究が多く、高校生が運動部活動の継続を断念する大きな理由の一つとして成績の低下や進学のための勉強などが挙げられている（荒井，1983；海老原，1988；青木，1989）。いわゆるスポーツ推薦制度を利用して運動部員としての経歴を戦略的に大学進学の手段とする場合（甲斐，1994）を除けば、運動部活動経験は受験勉強など大学進学に関わる進路の選択・決定への取り組みに対して、消極的に働くと考えられることの方が多かった。

他方、生涯発達の視点から眺めた場合、大学進学時の進路の選択・決定への取り組みに対して運動部活動経験が積極的な役割を果たす可能性を指摘することができる。生徒にとって大学進学時における進路の選択・決定は、その後の歩みに影響を及ぼすライフイベントとして捉えられる（楠見，1995）。生涯発達心理学では、人生において遭遇するライフイベントを各時期（例えば、青年期）における出来事としてのみ扱うのではなく、その出来事への対処が人生全体のなかで持つ意味を問題にする（落合，1995）。例えば高校生が直面する進路選択・決定というライフイベントは、青年前期の彼らの生活に大きな影響を及ぼす出来事であるだけでなく、そこでの対処経験は彼らのその後の人生に様々な形で影響を及ぼすと考えられる。そして Danish et al.（1993）は、ライフイベントに遭遇する前に目標設定スキルやコミュニケーションスキルなどのライフスキルを獲得していることにより、ライフイベントを成長の糧とすることができるとしている。

運動部活動場面では勝利や競技能力の向上に向けて目標を設定する、チームメイトと意思疎通を図るなどの経験を通じて、目標設定スキルやコミュニケーションスキルを獲得できると考えられる。そしてこれらの

競技状況スキルをライフスキルとして学校生活場面に般化させることにより、進学を目標とした学習計画の立案や、先生やクラスメイトからの情報収集など、生徒の進路選択・決定への取り組みにおいても利用可能であると考えられる。そこで本研究では、運動部員の大学進学に向けた進路選択に関して、彼らが獲得している競技状況スキル及びライフスキルと進路成熟（career maturity）の関係について検討する。進路成熟はキャリア発達（career development）に取り組もうとする個人のレディネス（準備性）と定義され（Super, 1990），進路の選択・決定やその後の適応への個人のレディネスないし取り組み姿勢を意味するとされている（坂柳, 1991）。運動部活動への参加を通じて将来設計や人間関係の形成に関わるスキルを獲得している生徒であるならば、進路成熟の程度も高いと考えられた。

3. LDI モデルを援用した運動部活動の実践研究

研究上の問題点の最後の一つは、ライフスキルの獲得を説明するモデルに基づいて指導内容を考案した上で、統制群を設けた準実験デザインを採用した実践研究を行う必要があることであった。これに対して本研究では、Danish et al. (1992) によって体育・スポーツ心理学領域に紹介され、Danish et al. (2002), Petitpas et al. (2004), Petlichkoff (2004) らによる実践活動で用いられている LDI モデルを援用した実践研究を実施する（研究課題 3）。第 2 節で紹介した通り、LDI モデルは参加者の生涯発達を視野に入れたモデルであり、青年期における運動部活動経験が生徒の心理社会的発達において果たす役割について確認することができる他、運動部員のライフスキル獲得、つまり運動部員が獲得している競技状況スキルのライフスキルへの般化を促進す

る指導内容について、説明することができると考えられた。

人生において遭遇する事故や病気などのライフイベントを否定的側面からのみ捉え、対策を構築するモデルを予防的モデルとするならば、LDI モデルはライフイベントへの対処に成長促進的側面を認め、それを通じた個人能力の強化に注目する発達のモデルである。LDI モデルではライフイベントへの対処を通じて個人の発達が促されるよう、ライフイベントとの遭遇による混乱を回避するのではなく、ライフイベントに遭遇する前、対処中、終了後の各段階において、問題に対峙する人々に適切なサポートが提供される。そして目前の問題への対処を通じて強化された個人能力が、将来遭遇するライフイベントへの対処に活かされることが期待されている。また図 1-2 に認められるように、LDI モデルでは対処過程のなかでもライフイベントに遭遇する前の時点で実施される強化ストラテジーに重点が置かれており、ライフスキルの獲得を主とした指導は、強化ストラテジーを中心に展開される。

Danish et al. (1992) は LDI モデルをスポーツ場面に適用し、怪我や選手選抜などへの対処を通じて目標設定スキルやコミュニケーションスキルなどのライフスキルを獲得することにより、「人生計画を立て、自立すると共に、必要に際して他者の支援を求める能力」(Danish and Hale, 1983) とされる個人能力の強化を図ることができるとしている。そして生徒の発達段階を考慮し、ライフスキルのなかでも彼らが自らの進むべき道を主体的に選択・決定する過程に最も関係すると考えられる目標設定スキルに注目している (Danish, 1997)。また目標設定スキルは勝利や技能の向上を目指して取り組むなかで必要とされることから、運動部活動場面においても指導されることが多いスキルであると言える。指導者の働きかけにより、生徒が運動部活動への参加を通じ

て学校生活場面においても利用できる目標設定スキルを獲得できるならば、運動部活動経験は生徒の生涯発達を促進する経験となると考えられる。従って本研究では、目標設定スキルの獲得を中心に据える LDI モデルに基づいた実践研究を実施する。

また LDI モデルは、先述した Danish et al. (2002) , Petitpas et al. (2004) , Petlichkoff (2004) らによる実践活動において既に採用されており、教示、モデリング、フィードバックなど、観察学習の手法に基づいて具体的なスキルの獲得を目指す指導内容が示されている。例えば、1) どのような行動がなぜ重要なのかに関する教示、2) 実際にどのように行動すべきかについての具体例の提示、3) うまく行動できているかどうかについてのフィードバックと試行の継続、4) 日常生活場面における利用の促進などの方法が、ライフスキルの獲得を促進する指導内容として提示される (Danish et al., 1995) 。Gould et al. (2007) が優秀指導者を対象に行ったインタビュー調査の結果においても、優秀指導者のライフスキルに関する指導は、教示、モデリングなど観察学習と同じ手法が用いられていたことを示している。中学・高校における運動部活動を対象とした研究では、ライフスキル獲得と指導方法との関係に注目した研究が多かったように、運動部員のライフスキル獲得を促進する指導方略、つまり彼らの競技状況スキルのライフスキルへの般化を促進する指導方略の解明に対する期待は高いと考えられる。そこで本研究では、運動部員に対する実践研究を実施する前に、観察学習の手法を反映した指導と運動部員のライフスキル獲得との関係について検討した上で、その成果を LSP における指導方法に反映させる。

なお、Papacharisis et al. (2005) , Goudas et al. (2006) 他、いくつかの実証的研究においても LDI モデルを採用した LSP (短縮版

SUPER) が実施され、参加者のライフスキル獲得に一定の効果があることが明らかにされている。そしてこれらの研究では統制群が用意されていたことから、効果の確認に結びついたと言える。これら既の実施されてきた実践活動及び実証的研究において用いられた方法を応用することにより、運動部活動場面での実践に耐えうる LSP の作成及び、それを用いた実践研究が可能になると考えられた。

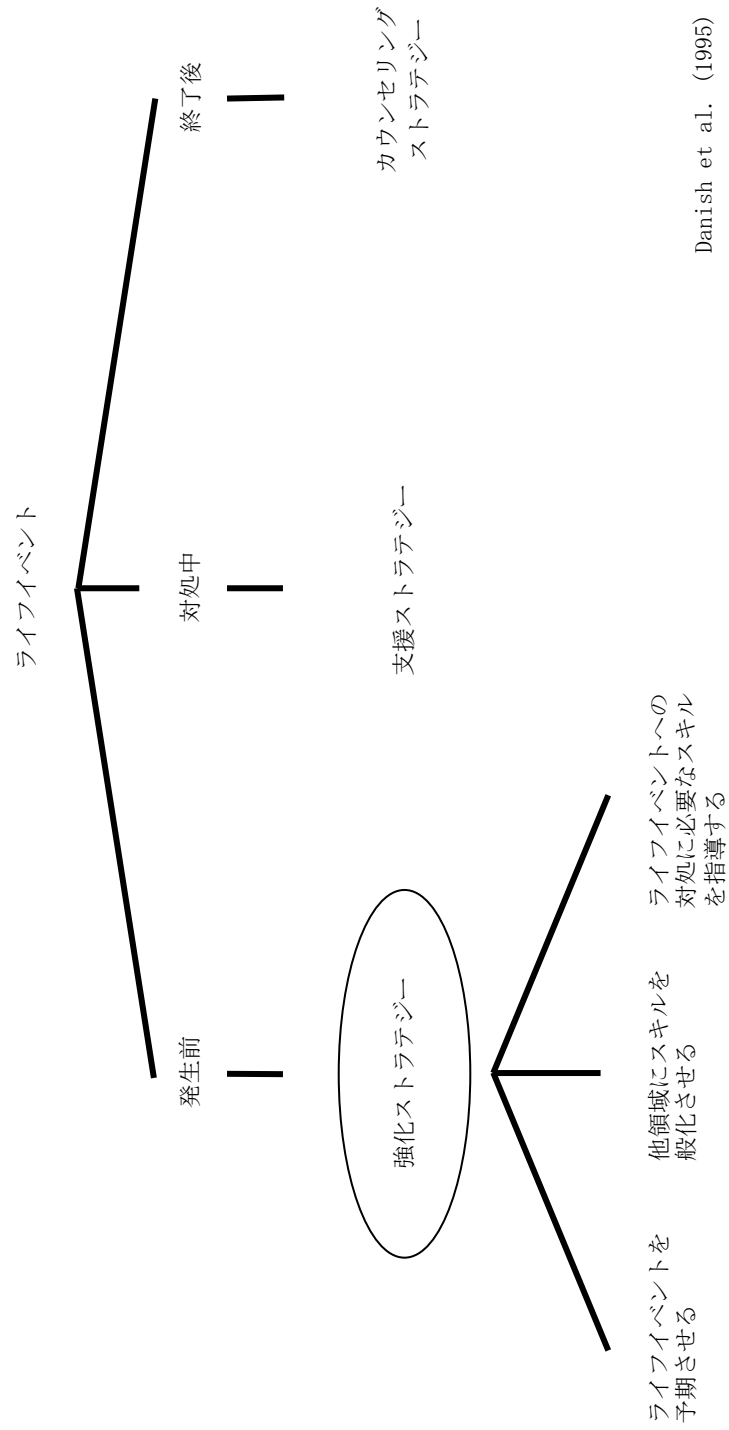


図1-2 LDI モデル

第4節 本章のまとめ

運動部活動は生徒の人間的成長を導く活動であるとして、社会から積極的な期待を受けてきた。しかし、運動部活動に広がる勝利至上主義は、体罰の容認や弱者の切り捨てなどの問題として表面化し、今や学校教育の一環としての運動部活動には、疑問符が付されている。誤った活動や指導内容の是正は論を待たない。他方、生徒、保護者、学校教員らが運動部活動に対して寄せる期待や評価に鑑みれば、運動部活動経験が生徒の生涯発達において果たす役割を明らかにした上で、その指導及び経験内容について検討する必要がある。

第1節では、まず上述の主張を確認した上で、生涯発達の視点から眺めた場合、中学生や高校生による運動部活動では、スポーツ技能のみならず、ライフスキルに注目して指導することにより、生徒は自らの人生を選び取っていく際の手掛かりを得ることができるのではないかと主張した。そして、ライフスキルに注目した運動部活動は生きる力の育成に結びつく活動として、これからの学校教育が目指す方向性に合致する活動であることを示した。第2節ではライフスキルの獲得を目的に掲げるスポーツ活動の実践事例を概観すると共に、本研究で扱うライフスキルを確認した上で、ライフスキル獲得とスポーツ経験の関係を扱った研究をレビューした。そこからは、運動部活動への参加を通じたライフスキル獲得に関する研究を進める上で、対応が求められる三つの研究上の問題点が以下の通り明らかになった。

1. 中学・高校運動部員のライフスキルを測定可能な心理尺度を作成する必要がある。
2. 運動部員のライフスキルが彼らの学校生活において果たす役割に

について検討する必要がある。

3. ライフスキルの獲得を説明するモデルに基づいて指導内容を考案した上で、統制群を設けた準実験デザインを採用した実践研究を行う必要がある。

これらの研究上の問題点を受け、第3節ではそれぞれの課題に対する本研究の立場を明らかにした。

まず一つ目の研究課題について、本研究では運動部活動場面における心理社会的スキルと学校生活場面における心理社会的スキルとの関係に注目し、両スキルを測定できる競技状況スキル尺度及びライフスキル尺度を作成することを説明した。体育・スポーツ活動への参加を通じたライフスキル獲得に関する研究では、スポーツ場面で獲得した心理社会的スキルを日常生活場面でも利用できるようライフスキルとして般化させることが想定されており、運動部員のライフスキルについて検討する上では、運動部活動場面における心理社会的スキルである競技状況スキルについても併せて把握することが必要であると考えられた。

次に二つ目の研究課題について、本研究では運動部員が学校生活において直面する課題として、1) 日常生活におけるストレス対処、2) 運動部活動における競技成績の向上、3) 大学進学に向けた進路選択に注目し、運動部員が獲得している競技状況スキルがライフスキルへの般化を通じて、それらの課題への対処に果たす役割を明らかにすることを説明した。

日常生活におけるストレス対処に関しては、困難な状況において苦痛を感じながらも、その後の適応的な回復を導く心理的な特性及び能力と定義される精神的回復力に注目し、運動部員の競技状況スキル及びライフスキルと精神的回復力の関係について検討することを示した。また運

運動部活動における競技成績の向上に関しては、優秀指導者の多くがライフスキルや個人の生活について指導することが勝利を導くと信じていることから、運動部員の競技状況スキル及びライフスキルと競技能力の関係について検討することを示した。さらに大学進学に向けた進路選択に関しては、キャリア発達に取り組もうとする個人のレディネスと定義される進路成熟に注目し、運動部員の競技状況スキル及びライフスキルと進路成熟の関係について検討することを示した。

最後に三つ目の研究課題について、本研究では LDI モデルを運動部活動に援用した実践研究を実施することを説明した。生涯発達の視点から眺めた場合、青年期におけるスポーツ活動には、自己を確立していく上で必要とされる能力を培う活動となることが期待されており、ライフスキルの獲得を中心に据えた LDI モデルは、中学・高校における運動部活動への応用が期待されるモデルである。またスキル獲得の過程が観察学習理論に基づいて説明されることから、運動部員のライフスキル獲得、つまり運動部活動への参加を通じて獲得した競技状況スキルのライフスキルへの般化を促進する指導内容について、これまでよりも明確な説明が可能になると考えられた。

第 2 章

目 的

第1節 本研究の目的

「運動部活動への参加を通じて生徒は何を獲得し、それは彼らの現在及び将来においてどのような役割を果たすのか。」

体育・スポーツ心理学領域には、青少年のスポーツ参加とパーソナリティ発達の間接的な関係を扱った多くの先行研究が認められるにもかかわらず、上述の疑問に正面から向き合った研究はほとんど見当たらない。学校教育の一環としての運動部活動に疑問符が付されている現在において、本疑問は本来後回しできない重要な研究課題の一つである。そしてその説明には、生徒の発達段階を見据えた上で、ライフサイクルの視点から運動部活動場面における経験内容について検討する必要がある。

本研究の対象となる中学・高校生は、思春期から青年前期にあたり、自分なりにやっていけるという感覚を頼りに、社会における自らの立ち位置の決定に向けて歩み始めたばかりの時期にある。運動部活動場面における経験が、彼らにとって自らの人生を選び取っていく際の手掛かりとなるのであれば、運動部活動は彼らの生涯発達に関係する活動として位置づけられる。

本研究では生徒の生涯発達に関わる経験として、運動部員が獲得している競技状況スキルのライフスキルへの般化に注目する。ライフスキルは自らの人生を選び取って行く上で必要とされる能力であり、運動部活動場面において利用される心理社会的スキルである競技状況スキルには、ライフスキルとして学校生活場面に般化可能なスキルが含まれている。そして、運動部員が獲得している競技状況スキルをライフスキルとして学校生活場面に般化させることができるならば、運動部員のライフスキルは彼らが学校生活において直面する課題への対処を促進する役割

を果たすと考えられた。

以上のことから、本研究の目的を以下の通り決定した。

目的：学校生活において運動部員が直面する課題への対処に彼らの競技状況スキルが果たす役割と共に、そのライフスキルへの般化を促進する指導の特徴について明らかにする。

上記目的に基づき検討を進めるにあたり、本研究ではまず第3章において、運動部員の競技状況スキル及びライフスキルを測定する尺度を作成する。次に第4章において、前章で作成した二つの尺度を利用し、運動部員の競技状況スキルが学校生活において彼らが直面する課題への対処に果たす役割について、「精神的回復力」、「競技能力」、「進路成熟」をそれぞれ従属変数として実証的に検討する。

その後第5章では、運動部員が獲得している競技状況スキルのライフスキルへの般化を促進する指導内容に注目し、運動部員の競技状況スキル及び指導者から受けた働きかけとライフスキルの関係について検討する。そして第6章では、第5章の研究成果を活かしてLSPを作成・実行する。LSPの作成にあたっては、ライフスキルのなかでも生徒が自らの進むべき道を主体的に選択・決定する過程に最も関係すると考えられる目標設定スキルに注目する。そして作成したLSPをもとに運動部員を対象とした実践研究を行い、競技状況スキルのライフスキルへの般化を促進する指導の特徴について検討すると共に、ライフスキルに注目した運動部活動の実践例を提示する。

なお本研究の構成を表2-1に、イメージ図を図2-1に示した。

表2-1 本研究の構成

研究の主題	研究課題との対応	各章での検討内容	
スポーツ活動への参加を通じたライフスキル獲得に関する先行研究の概観	各研究課題の提示	第1章 第1節	青年期における運動部活動経験と心理社会的発達
		第1章 第2節	スポーツ活動への参加を通じたライフスキル獲得に関する研究の現状と課題
		第1章 第3節	研究課題の提示
競技状況スキル尺度及びライフスキル尺度の作成	研究課題1の検討	第3章 第1節	競技状況スキル及びライフスキル尺度の作成
		第3章 第2節	尺度の信頼性及び妥当性の検討
学校生活において直面する課題への対処に運動部員の競技状況スキルが果たす役割の確認	研究課題2の検討	第4章 第1節	競技状況スキル及びライフスキルと精神的回復力の関係
		第4章 第2節	競技状況スキル及びライフスキルと競技能力の関係
		第4章 第3節	競技状況スキル及びライフスキルと進路選択・決定の関係
ライフスキルプログラム（LSP）を開発し、運動部活動に適用した実践研究の実施	研究課題3の検討	第5章	競技状況スキルのライフスキルへの般化を促進する指導内容の検討
		第6章 第1節	目標設定スキルの獲得を目指すLSPの開発と予備的検討
		第6章 第2節	目標設定スキルの獲得を目指すLSPの運動部活動における実践
総括	結論の提示	第7章	結論、本研究の意義及び今後の課題の提示

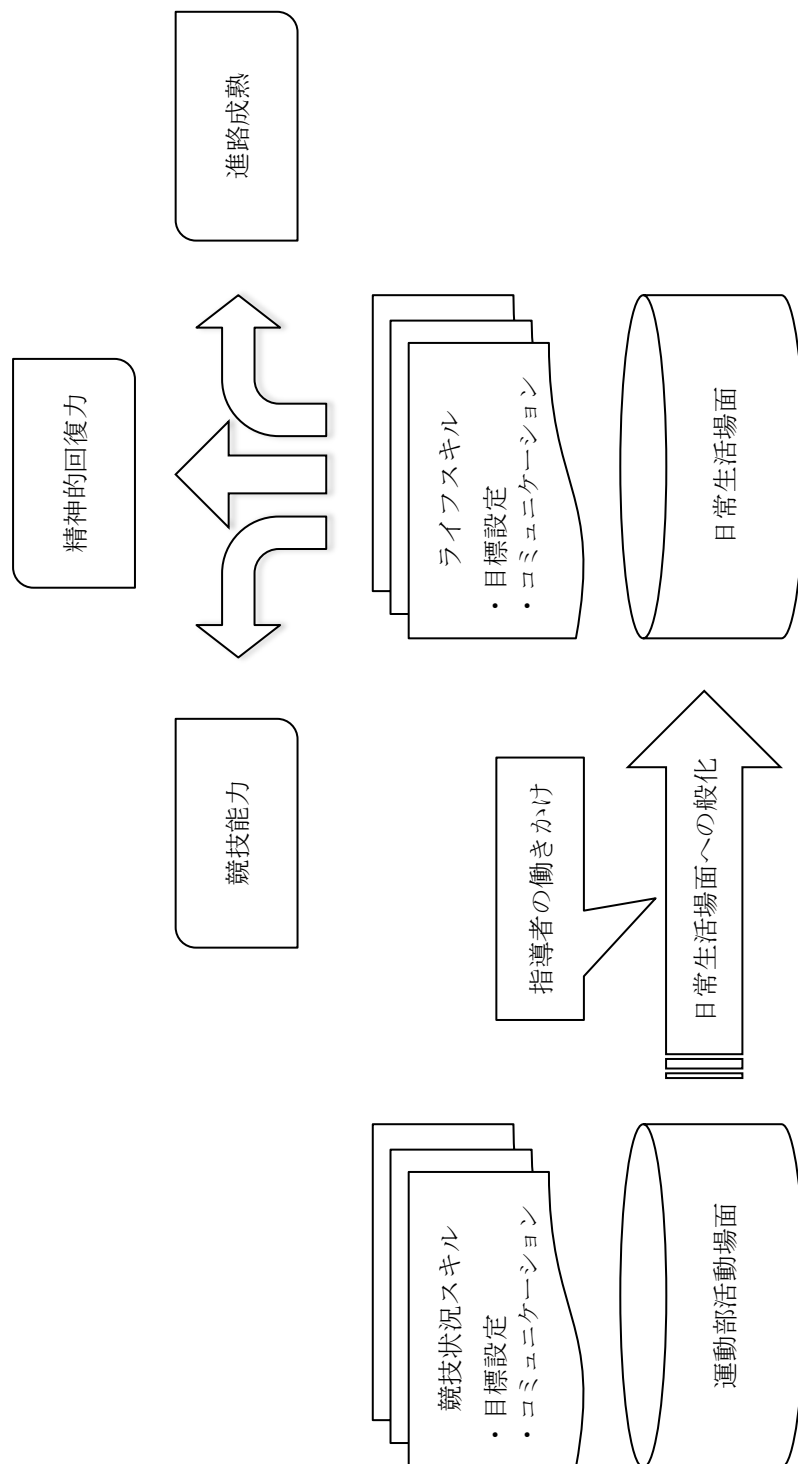


図2-1 本研究のイメージ図

第2節 本研究において使用する用語及び概念の説明

本研究において使用する重要な用語もしくは概念が指す内容について以下の通り説明する。

ライフスキル：生徒が日常生活において用いる心理社会的スキルを指す。なお本研究では中学・高校生を主な対象者とすることから、ライフスキル尺度の作成に際しては、彼らの学校生活を日常生活として扱っている。また運動部活動は彼らの学校生活の一場面であるものの、本研究では学校生活場面と運動部活動場面对比的に取り上げることが少ない。従って、両場面对比的に描写している場合、学校生活場面は運動部活動場面を除いた範囲とし、そこで用いられる心理社会的スキルをライフスキルとする。

競技状況スキル：運動部活動場面において用いられる心理社会的スキルである。本研究では、運動部活動場面を除く学校生活場面における心理社会的スキルであるライフスキルと対比して用いる。

心理社会的スキル：将来に対する目標を設定する、他者と意思疎通を図るなど、社会において直面する課題への対処に必要とされる心理的スキルを指す。エリクソン（1989）がその生涯発達理論において社会との関係を重視しているように、現代において社会から受ける影響を無視することはほとんど不可能であることからすれば、現代社会で必要とされる心理的スキルの多くは心理社会的スキルであると言える。

般化：運動部活動という限定的な場面において用いられている心理社会的スキルが、より広範な学校生活場面でも利用できるようになることを指す。具体的には「運動部活動場面における心理社会的スキルのライフスキルへの般化」や「ライフスキルとして学校生活場面へ般化」など

のように用いる。

獲得：運動部員が競技状況スキルもしくはライフスキルを利用しているか利用できることが、心理尺度等によって確認できた場合に、心理社会的スキルの「獲得」と表現する。具体的には「競技状況スキルの獲得」や「ライフスキルの獲得」などのように用いる。また「運動部員の競技状況スキルがライフスキルへ般化した」ことは「運動部員がライフスキルを獲得した」ことと同義とする。

第3章

競技状況スキル尺度及びライフスキル尺度の作成

はじめに

本研究の目的は、運動部員が獲得している競技状況スキルが学校生活において果たす役割及び、そのライフスキルへの般化を促進する指導の特徴について明らかにすることである。そして本研究目的の達成には、第1章で示した通り、まず運動部員が獲得している競技状況スキル及び、それが彼らの日常生活である学校生活場面に般化したライフスキルを測定可能な尺度を作成する必要がある。

スポーツ場面では様々なスキルが要求される。それには身体的なスキルだけではなく、勝利に向かって目標を設定し、練習メニューを立て、体調を管理するスキルや、チームメイトの良いプレーを見習う、お互いに情報を交換しあうなどの心理社会的スキルも含まれる。Smith et al. (1995) は、スポーツ特有の心理社会的スキルとして逆境対処スキル、目標設定スキルなど七つのスキルを挙げ、それらがパフォーマンスの向上や怪我への対処に強く関係するとしている。

スポーツ選手が競技活動が続けていくなかで必要とされる心理社会的スキルは、競技能力の向上や勝利を目指して運動部活動に取り組むなかでも必要とされる。それらをここでは競技状況スキルとする。そして競技状況スキルの一つである目標設定スキルやコミュニケーションスキルは、競技能力の向上やチームメイトとの意思疎通を図る上で必要とされるが、同時に、学校生活場面や将来の進路選択に関係する場面においても利用可能な側面が認められる。運動部活動への参加を通じて獲得した競技状況スキルをライフスキルとして学校生活場面に般化させることができるならば、運動部活動経験はライフスキルの獲得を促す経験として捉えられる。

本章ではまず第 1 節において、運動部員が獲得している競技状況スキル及びライフスキルを測定するための心理尺度を作成するにあたり、両尺度に含める質問項目について検討する。そして第 2 節において、第 1 節で検討した質問項目から構成される二つの尺度が、それぞれ競技状況スキル及びライフスキルを測定する心理尺度としての妥当性と信頼性を備えているかどうか検討する。

第1節 競技状況スキル尺度及びライフスキル尺度に含める質問項目 の検討

本節では、運動部員が獲得している競技状況スキル及びライフスキルについて調査するための心理尺度を作成するにあたり、両尺度に含める質問項目について検討する。

1. 方法

1) 調査対象者

高校において運動部活動に参加していた 361 名の大学及び、短期大学 1 年生を対象に調査を行った。その結果、307 名（男子 131 名、女子 176 名）から有効回答を得た。

2) 手続き

本調査では既に高校を卒業している大学及び短期大学 1 年生に対して、高校における運動部活動経験の振り返りを求める。従って、質問に対してできるだけ正確な想起を期すために、調査は入学後間もない 5 月から 6 月にかけて行った。また、調査に際しては原則的に集合調査法を採用し、本研究者もしくは本研究者から依頼を受けた研究協力者が、授業時間等を利用して調査を実施した。

3) 質問紙

質問紙は、競技状況スキル尺度の作成を目的とした運動部活動に関する調査と、ライフスキル尺度の作成を目的とした日常生活に関する調査の、2 種類の調査を用いて構成した。

①運動部活動に関する調査

運動部活動に関する調査には、6 カテゴリー（目標設定、自己管理、時間管理、他者受容、組織性、他者とのコミュニケーション）からそれぞれ4項目ずつ、合計24項目の質問を用意した（表3-1）。具体的には、「試合ごとに何らかの目標を持って出場していた（目標設定）」、「普段から体調に気を配っていた（自己管理）」、「だらだらやらず、時間を決めて練習していた（時間管理）」、「チームメイトのプレーの良いところを見習っていた（他者受容）」、「一度決まったチームの練習方針には従っていた（組織性）」、「自分のプレーを理解してくれる人を探していた（他者とのコミュニケーション）」などの項目から構成されていた。

カテゴリーの選定においては、目標設定や自己コントロール、コミュニケーションスキルなどスポーツ選手が獲得している心理的スキルについて言及している Danish et al. (1995), Mahoney et al. (1987), Vealey (1988) らによる研究と共に、社会的スキルに関する相川ら (1993), 和田 (1992) による研究を参考に、競技能力の向上や勝利を目指す上で必要とされるスキルであること、また、運動部活動への参加を通して獲得可能であり日常生活への般化が期待されるスキルであること、などを基準に判断した。質問内容については、運動部活動場面においてスキルが表出された場面を想定し、その際の行動が測定できるよう、共同研究者との合議を経て作成した。

各項目への回答は「(1) まったくあてはまらない」から「(7) 大変あてはまる」までの範囲の7件法を選択した。なお本調査が運動部活動場面における行動に対して回答を求めるものであることを質問紙に明記すると共に、口頭でも説明した。

表3-1 運動部活動に関する調査の質問項目

-
1. チームメイトのプレーの良いところを見習っていた。
 2. 普段から体調に気を配っていた。
 3. 日々の練習は特に目標を持たずに行っていた。
 4. 一度決まったチームの練習方針には従っていた。
 5. だらだらやらず、時間を決めて練習していた。
 6. 自分のプレーを理解してくれる人を探していた。
 7. チームメイトからのプレーに対するアドバイスを受け入れていた。
 8. 日々の厳しい練習に備えて出来るだけ休息を取っていた。
 9. 試合ごとに何らかの目標を持って出場していた。
 10. けがをしたり病気になった時は指導者に連絡していた。
 11. 試合前は時間的に余裕を持っていた。
 12. お世話になっている方々（例えば、チームメイトの両親やOB等）にあいさつをしていた。
 13. 相手選手のプレーから何かを学ぼうとしていた。
 14. 準備運動は簡単にすませていた。
 15. できるだけ具体的な目標（例えば、回数、高さ、速さ、距離等）を持っていた。
 16. チーム内での自分の役割（例えば、チームをまとめる、技術指導、後輩の世話等）を認識していた。
 17. 試合にベストの状態で望めるように、試合の日から逆算して練習を調整していた。
 18. けがをかくさずに話せる人を探していた。
 19. 自分のプレーについて人からとやかく言われたくなかった。
 20. 自分の体力の限界を把握していた。
 21. 「したい」ではなく、「必ず達成する」気持ちで目標を設定していた。
 22. 試合に出場できない時はベンチワーク（例えば、応援や選手の世話）で貢献していた。
 23. 特に用がなくても練習の集合時間は守っていなかった。
 24. チームメイトと練習方法について情報を交換していた。
-

②日常生活に関する調査

日常生活に関する調査では、上記調査の質問を主に学校生活を想定した内容に置き換え、運動部活動場面で獲得されたスキルが生徒の日常生活で利用された際の行動が測定できるよう、質問内容を考案した。従って本調査は、運動部活動に関する調査と同じ 6 カテゴリーから構成し、主として学校生活場면을想定した各カテゴリー4 項目ずつ、合計 24 項目の質問を用意した（表 3-2）。具体的には、「したいではなく、必ず達成する気持ちで目標を設定していた（目標設定）」、「体調を考えて食事や水分を減らすことはなかった（自己管理）」、「家庭学習は特に時間を決めずに行っていた（時間管理）」、「友だちの良いところを見習っていた（他者受容）」、「クラス内での自分の役割（例えばまとめ役、ムードメーカーなど）を認識していた（組織性）」、「同じクラスの色々な友だちと話をしていた（他者とのコミュニケーション）」などの項目から構成されていた。

各項目への回答は「(1) まったくあてはまらない」から「(7) 大変あてはまる」までの範囲の 7 件法を選択した。また本調査が生徒の日常生活場面における行動に対して回答を求めるものであることを質問紙に明記すると共に、口頭でも説明した。

なお本調査に含める質問内容の考案に際して、生徒の日常生活を学校生活を中心とする場面に限定しているが、実際には彼らの日常生活は学校生活を中心として、家庭での生活のほか、アルバイトやボランティアなど学校と家庭以外の場面での生活から構成される。しかし、高校生を対象とした生活実態調査では、アルバイトを経験したことのある高校生は全体の 11.3%に上るものの、その内の約 63%の生徒は勤務日数が週 3 日未満であったほか、日常的なボランティア活動の経験についても全

体の 6.2%の生徒に認められるに止まっている（ベネッセ教育総合研究所，2009）。また中学・高校生の親しい友人の 9 割は通学する学校の友人であるほか，悩みを抱える生徒の半数以上が学校での勉強や進学を悩みの対象として挙げており（内閣府，2001），生徒の日常生活は学校生活との関連が非常に強いと言える。従って本研究では，生徒の日常生活の範囲を学校生活に限定した。

4）分析方法

運動部活動に関する調査及び日常生活に関する調査から得られたデータに基づき，それぞれの因子構造について検討する目的で探索的因子分析を実施した。また，因子分析によって得られた各因子に含まれる項目の内的一貫性を検討する目的で，Cronbach の α 係数を算出した。

表3-2 日常生活に関する調査の質問項目

-
1. 友達の良いところを見習っていた。
 2. 体調を考えて食事や水分を減らすことはなかった。
 3. 「したい」ではなく、「必ず達成する」気持ちで目標を設定していた。
 4. クラス内での自分の役割（例えばまとめ役、ムードメーカー等）を認識していた。
 5. 家庭学習は特に時間を決めずに行っていた。
 6. 同じクラスの色々な友達と話をしていた。
 7. 様々な進路（例えば進学、就職等）に進む友達の生き方を認めていた。
 8. 体力を落とさないように食事をしっかり取っていた。
 9. 1つの教科や単元に焦点を当てて家庭学習をしていた。
 10. 一度決まったクラスの方針には従っていた。
 11. 定期テストの日付に合わせて、逆算して計画的に学習していた。
 12. 自分のことを理解してくれる人を探していた。
 13. 友達の趣味や性格には特に関心がなかった。
 14. 普段から体調には気を配っていた。
 15. 長期的な目標と短期的な目標を持っていた。
 16. クラスの行事には協力的でなかった。
 17. できるだけ最初に決めた期間内に目標を達成していた。
 18. 悩みができて友達に相談することはなかった。
 19. 友達からの授業に対するアドバイスを受け入れていた。
 20. 大事なイベント（例えば旅行、試験等）に備えて体調を整えていた。
 21. できるだけ具体的な目標（例えば点数、順位、正答数等）を持っていた。
 22. 集団行動においてはリーダーの方針に従っていた。
 23. テストが始まる前には時間的な余裕を持っていた。
 24. お世話になっている方々（例えば、友達の両親や近所の人等）にあいさつをしていた。
-

2. 結果

1) 競技状況スキル尺度の因子構造の分析

調査から得られたデータの分析に先立ち、各項目の平均値と標準偏差の確認を行い、評定尺度上の標本分布に著しい偏りがあった 7 項目については、以後の分析から削除した。

運動部活動場面において獲得可能なスキルの構造を明らかにするために、17 項目について因子分析（主因子法，バリマックス回転）を行った。固有値の大きさ（1.0 以上）と因子の解釈のしやすさを基準に分析を重ねた結果、因子として解釈可能な 2 因子を抽出した（表 3-3）。

第 1 因子に負荷が高かった 9 項目は、「試合ごとに何らかの目標を持って出場していた」，「普段から体調に気を配っていた」など、目標の達成に向けて個人的に取り組む際に必要とされ、また獲得されるスキルである。従って、第 1 因子については「個人的スキル」因子と解釈した。第 2 因子に負荷が高かった 8 項目は、「チームメイトからのプレーに対するアドバイスを受け入れていた」，「チームメイトのプレーの良いところを見習っていた」など、運動部活動場面において他者と関わる際に必要とされ、また獲得可能なスキルである。従って第 2 因子は「対人スキル」因子と解釈した。また、各因子の内的一貫性を検討するために Cronbach の α 係数を算出した結果、第 1 因子は $\alpha = .77$ ，第 2 因子については $\alpha = .65$ の値を得た。

表3-3 競技状況スキル尺度の項目及び因子負荷量

No.	質問項目	因子負荷量		
		F 1	F 2	共通性
9	試合ごとになんらかの目標を持って出場していた	.67	.25	.51
2	普段から体調に気を配っていた	.64	-.02	.41
17	試合にベストの状態で望めるように、試合の日から逆算して練習を調整していた	.64	.14	.43
21	「したい」ではなく、「必ず達成する」気持ちで目標を設定していた	.64	.22	.45
3	日々の練習は特に目標をもたずに行っていた (R)	.60	.26	.42
15	できるだけ具体的な目標 (例えば回数、高さ、早さ、距離等) を持っていた	.59	.23	.41
14	準備運動は簡単にすませていた (R)	.51	.07	.26
8	日々の厳しい練習に備えてできるだけ休息を取っていた	.48	-.04	.23
5	だからやらやらず、時間を決めて練習していた	.44	.26	.26
7	チームメイトからのプレーに対するアドバイスを受け入れていた	.01	.76	.57
1	チームメイトのプレーの良いところを見習っていた	.01	.70	.49
22	試合に出場できない時はベンチワーク (例えば、応援や選手の世話等) で貢献していた	.06	.67	.45
13	相手選手のプレーから何かを学ぼうとしていた	.32	.52	.37
23	特に用がなくても練習の集合時間は守っていなかった (R)	.35	.42	.30
24	チームメイトと練習方法について情報を交換していた	.35	.38	.27
18	けがをかくさずに話せる人を探していた	.10	.36	.14
4	一度決まったチームの練習方針には従っていた	.14	.35	.15
寄与率 (%)		20.30	15.66	
固有値		4.50	1.61	
Cronbachの α 係数		.77	.65	

2) ライフスキル尺度の因子構造の分析

本調査においてもデータの分析に先立ち、各項目の平均値と標準偏差の確認を行い、評定尺度上の標本分布に著しい偏りがあった6項目については、以後の分析から削除した。

運動部活動に参加している生徒が持つライフスキルの構造を明らかにするために、18項目について因子分析（主因子法，バリマックス回転）を行った。競技状況スキル尺度の作成と同じ基準により分析を重ねた結果、因子として解釈可能な2因子を抽出した（表3-4）。

第1因子に負荷が高かった8項目は、「定期テストの日付に合わせて、逆算して計画的に学習していた」、「できるだけ具体的な目標（例えば点数、順位、正答数等）を持っていた」など、日常の様々な出来事に対して個人的に対処する際に必要とされ、また獲得可能なスキルである。従って第1因子を日常生活における「個人的スキル」因子と解釈した。第2因子に負荷が高かった10項目は、「クラスの行事には協力的でなかった（逆転項目）」、「友だちの趣味や性格には特に関心がなかった（逆転項目）」など、社会における他者との関わりにおいて必要とされ、また獲得可能なスキルである。従って第2因子は日常生活における「対人スキル」因子と解釈した。また、各因子の内的一貫性を検討するために Cronbach の α 係数を算出した結果、第1因子は $\alpha = .71$ 、第2因子については $\alpha = .70$ の値を得た。

表3-4 ライフスキルの尺度の項目及び因子負荷量

No.	質問項目	因子負荷量		
		F 1	F 2	共通性
11	定期テストの日付に合わせて、逆算して計画的に学習していた	.71	-.04	.51
21	できるだけ具体的な目標（例えば点数、順位、正答数等）を持っていた	.71	-.08	.51
15	長期的な目標と短期的な目標を持っていた	.63	.18	.42
17	できるだけ最初に決めた期間内に目標を達成していた	.51	.16	.29
3	「したい」ではなく、「必ず達成する」気持ちで目標を設定していた	.51	.21	.30
20	大事なイベント（例えば旅行、試験等）に備えて体調を整えていた	.49	.28	.32
23	テストが始まる前には時間的な余裕を持っていた	.47	.10	.23
5	家庭学習は特に時間を決めずに行っていた（R）	.42	-.08	.18
16	クラスの行事には協力的でなかった（R）	.12	.64	.42
13	友達の趣味や性格には特に関心がなかった（R）	-.18	.64	.44
1	友達の良いところを見習っていた	.15	.53	.30
18	悩みができて友達に相談することはなかった（R）	-.14	.52	.29
4	クラス内での自分の役割（例えばまとめ役、ムードメーカー等）を認識していた	.27	.51	.33
10	一度決まったクラスの方針には従っていた	.16	.50	.27
22	集団行動においてはリーダーの方針に従っていた	.23	.49	.29
6	同じクラスの色々な友達と話をしていた	-.08	.48	.24
19	友達からの授業に対するアドバイスを受け入れていた	.31	.38	.24
12	自分のことを理解してくれる人を探していた	.17	.37	.16
寄与率（%）		16.22	15.67	
固有値		3.67	2.07	
Cronbachのα係数		.71	.70	

3. 考察

分析の結果、それぞれ個人的スキル及び対人スキルを下位尺度とする、競技状況スキル尺度及びライフスキル尺度が用意された。ただし両尺度の質問項目は、運動部活動及び日常生活の両場面において利用されるスキルであることを念頭に両尺度とも同じカテゴリーから選択されている。従って、両尺度で測定されるスキルは、それぞれ日常生活への般化が期待される競技状況スキル、もしくは運動部活動場面との関係が推測されるライフスキルに限定される。

また因子分析の結果、競技状況スキル尺度と同様な解釈が可能な2因子がライフスキル尺度においても抽出され、両尺度とも個人的スキル及び対人スキルという二つのカテゴリーに統合された。Danish et al. (1995) は、ライフスキルが個人的スキル及び対人スキルから構成されることを指摘しており、本結果はその指摘を支持した。また島本・石井(2006)が作成している日常生活スキル尺度(大学生版)においても同様に、個人的スキル及び対人スキルに分かれることが報告されている。さらに本結果は、競技状況スキルについても同様な解釈が可能であることを示唆しており、両場面で利用されるスキルは、目的の達成に向けた個人の取り組みに関するスキルと、他者との協同作業や意思疎通に必要なスキルに大別された。

当初想定した六つのカテゴリー(目標設定、自己管理、時間管理、他者受容、組織性、他者とのコミュニケーション)に分かれなかった理由として、個人的スキルに統合された目標設定、自己管理、時間管理及び対人スキルに統合された他者受容、組織性、他者とのコミュニケーションはそれぞれ異なるスキルではあるものの、同時に利用される可能性が高いからではないかと推測された。例えば、運動部活動及び学校生活の

どちらの状況であっても、目標を設定しその達成に向けた計画を立てるのは、限られた時間を有効に使うためであり、目標を設定するスキルと時間を管理するスキルは密接に関係する。また自己管理ができなければ、計画通りに準備を進めることは難しいであろう。他方、他者受容や組織性、他者とのコミュニケーションが求められるのは、集団として協調的、組織的に行動する状況においてであり、それぞれのスキルは同時に利用されるのではないかと考えられた。

本節における検討の結果、互いに対応する 2 因子から構成され状況のみが異なる、競技状況スキル尺度及びライフスキル尺度が用意された。しかし競技状況スキル尺度に含まれる一つの因子の α 係数は、Peterson (1994) が示す基準である .70 を下回っていたほか、他の因子の α 係数もそれほど高い値ではなかった。そこで第 2 節では、尺度の信頼性を高める目的でこれら二つの尺度を構成する質問項目に修正を加えた上で、尺度の信頼性について再確認する。また、両尺度がそれぞれ競技状況スキル及びライフスキルを測定する尺度としての妥当性を備えているかどうかについて検討する。

第2節 競技状況スキル尺度及びライフスキル尺度の信頼性と妥当性の検討

第2節では、前節で作成された競技状況スキル尺度及びライフスキル尺度に修正を加えた上で、尺度の信頼性及び妥当性について検討する。本節での検討を通じて、競技状況スキル及びライフスキルの測定に両尺度が利用できるかどうか確認する。

1. 方法

1) 調査対象者

高校もしくは高等専門学校（以下、高専とする）において運動部活動に参加している1年生から3年生までの生徒644名を対象として調査を行った結果、630名（男子480名・女子150名）から有効回答を得た。なお調査対象者には1年生から3年生までの高専生が含まれているが、年齢が同じであるほか、運動部の活動内容や競技大会への参加に関しても一般的な高校と同じように行われていることから、本研究では高校生と同様に扱う。

2) 手続き

644名の調査対象者全員に対して、競技状況スキル尺度及びライフスキル尺度への回答を求めた。また調査対象者の内110名の高校生（男子66名・女子44名）については、競技状況スキル尺度及びライフスキル尺度の基準関連妥当性を確認する目的で、Tokunaga（2001）が作成した心理的競技能力診断テスト（以下、DIPCA-3とする）及び、飯田ら（2009）が作成した高校生版学校生活スキル尺度の一部の下位尺度

に含まれる質問項目への回答も求めた。調査に際しては原則的に集合調査法を採用し、本研究者もしくは本研究者から依頼を受けた各運動部活動の顧問教諭が、ミーティングの時間等を利用して調査を実施した。

3) 質問紙

①競技状況スキル尺度

前節で作成された競技状況スキル尺度（2 カテゴリー，17 項目）に，尺度の信頼性を高める目的で新たに 3 項目を加えた。新たに追加した 3 項目は「自分のプレーについてチームメイトに意見を求めている」，「練習や試合後，おたがいのプレーについてチームメイトと話し合っている」（以上，対人スキル），「指導者のアドバイスを参考に，自分自身で目標を設定している」（個人的スキル）であった。質問項目の追加にあたっては，各カテゴリーの因子構造に配慮しながら，本研究者が素案を作成し，それについて本研究者と共同研究者の 2 名で合議するかたちで行った。さらに解釈を容易にするために，前節で用いた質問項目の 18 番と 23 番については，意味を損なわない範囲で文章に若干の修正を加え，18 番の項目については「けがのつらさを分かってくれる仲間を持っている」に，23 番の質問項目については「ふだんから練習の集合時間は守っていない」に修正した。また本節では高校生を調査対象者とするため，各質問項目の語尾については過去形のものを現在形に置き換えた（表 3-5）。

各項目への回答は「（1）まったくあてはまらない」から「（7）大変あてはまる」までの範囲の 7 件法を選択した。得点の算出に当たっては，それぞれのカテゴリーに含まれる項目に対する回答の合計得点を用いた。

表3-5 競技状況スキル尺度の質問項目

-
1. けがのつらさを分かってくれる仲間を持っている
 2. ふだんから体調には気をくばっている
 3. 試合に出場できない時はベンチワーク（例えば、応援や選手の世話）でかつやくしている
 4. だらだらやらず、時間を決めて練習している
 5. ふだんから練習の集合時間は守っていない
 6. 日々の練習は特に目標を持たずに行っている
 7. 相手選手のプレーから何かを学ぼうとしている
 8. 日々の厳しい練習にそなえて、できるだけ休息を取っている
 9. チームメイトと練習方法について情報をこうかんしている
 10. 試合ごとに何らかの目標を持って出場している
 11. チームメイトのプレーの良いところを見習っている
 12. 「したい」ではなく、「必ず達成する」気持ちで目標を設定している
 13. チームメイトからのプレーに対するアドバイスを受け入れている
 14. 準備運動は簡単にすませている
 15. 一度決まったチームの練習方針には従っている
 16. 試合にベストの状態でのぞめるように、試合の日から時間を逆算して練習を調整している
 17. 自分のプレーについてチームメイトに意見を求めている
 18. 指導者のアドバイスを参考に、自分自身で目標を設定している
 19. 練習や試合後、おたがいのプレーについてチームメイトと話し合っている
 20. できるだけ具体的な目標（例えば、回数、高さ、速さ、距離等）を持っている
-

②ライフスキル尺度

前節で作成されたライフスキル尺度（2 カテゴリー，18 項目）に，尺度の信頼性を高める目的で新たに 2 項目を加えた。新たに追加した 2 項目は「栄養の過不足を考えながら食事を取っている」，「親や先生ではなく，自分で決めた目標を持っている」（いずれも個人的スキル）であった。質問項目の追加及び語尾の調整にあたっては，競技状況スキル尺度の場合と同様の手順により行った。また前節で用いた質問項目の 17 番と 23 番についても解釈を容易にするために，文章に若干の修正を加え，17 番の項目については「目標をいつまでに達成するかを考えて，計画を立てている」に，23 番の項目については「テストに必要な準備（例えばえんぴつ，消しゴム等）は必ず前日までにすませている」に修正した（表 3-6）。

各項目への回答は「（1）まったくあてはまらない」から「（7）大変あてはまる」までの範囲の 7 件法を選択した。得点の算出に当たっては，それぞれのカテゴリーに含まれる項目に対する回答の合計得点を用いた。

表3-6 ライフスキル尺度の質問項目

-
1. テストに必要な準備（例えばえんぴつ、消しゴム等）は、必ず前日までにすませている
 2. なやみができても友達に相談しない
 3. 「したい」ではなく、「必ず達成する」気持ちで目標を設定している
 4. 友達からの授業に対するアドバイスは、すなおに聞いている
 5. 家庭学習は特に時間を決めずに行っている
 6. 集団行動においては、リーダーの方針にしたがっている
 7. 定期テストまでの残り日数を考えて、計画的に学習している
 8. クラス内での自分の役割（例えばまとめ役、ムードメーカー等）を分かっている
 9. 長期的な目標と短期的な目標を持っている
 10. 同じクラスの色々な友達と話をしている
 11. 目標をいつまでに達成するかを考えて、計画を立てている
 12. 一度決まったクラスの方針にはしたがっている
 13. 大事なイベント（例えば旅行、テスト等）にそなえて体調をととのえている
 14. 自分のことを理解してくれる友人を持っている
 15. 栄養の過不足を考えながら食事を取っている
 16. 友達の性格には、特に関心がない
 17. 親や先生ではなく、自分で決めた目標を持っている
 18. 友達の良いところを見習っている
 19. できるだけ具体的な目標（例えば点数、順位、正答数等）を持っている
 20. クラスの行事には協力的でない
-

③心理的競技能力診断テスト

DIPCA-3 はスポーツ場面における心理的スキルの獲得程度を測る尺度として利用されており、52 の質問項目から構成される 12 の下位尺度（集中力、自己実現意欲、協調性ほか）を有している（Tokunaga, 2001）。その内本研究では、自己実現意欲と協調性を用いた（表 3-7）。

自己実現意欲を構成する四つの質問項目は、「自分なりの目標を持って試合をしている」、「自分の可能性へ挑戦するする気持ちで試合をしている」、「自分のために頑張るのだという気持ちで試合をしている」、「自分なりのやる気がある」であった。いずれも目的の達成に向けて取り組む個人の意欲を示していると考えられた。また協調性を構成する四つの質問項目は「チームの仲間やパートナーと励まし合ってプレイする」、「チームワークを大切にする」、「私には団結心がある」、「チームの仲間やパートナーとうまく協力してプレイする」であった。これらは、チームプレイや仲間間の意思疎通・連携を重視したプレーを示していると考えられた。従って、競技状況スキル尺度が運動部活動場面における個人的スキル及び対人スキルを測定できるのであれば、個人的スキル及び対人スキルは DIPCA-3 の下位尺度の一つである自己実現意欲及び協調性との間に、それぞれ正の相関関係が認められると予想された。

各項目への回答は「（1）ほとんどそうではない」から「（4）いつもそうである」までの範囲の 5 件法により実施した。得点の算出に当たっては、それぞれのカテゴリーに含まれる項目に対する回答の合計得点を用いた。

表3-7 DIPCA-3 (Tokunaga, 2001) の自己実現意欲及び
協調性の質問項目

自己実現意欲

自分なりの目標を持って試合をしている

自分の可能性へ挑戦する気持ちで試合をしている

「自分のために頑張るのだ」という気持ちで試合をしている

自分なりの「やる気」がある

協調性

チームの仲間やパートナーとはげましあってプレイする

チームワークを大切にする

私には団結心がある

チームの仲間やパートナーとうまく協力してプレイする

④高校生版学校生活スキル尺度

高校生版学校生活スキル尺度は学校生活場面において必要とされる心理的スキルを測定する尺度で、49 項目から構成される五つの下位尺度（コミュニケーションスキル、進路決定スキル、自己学習スキルほか）を有している（飯田ら，2009）。その内本研究では、自己学習スキルとコミュニケーションスキルを用いた（表 3-8）。

自己学習スキルを構成する五つの質問項目は、「自分の目標にてらして、課題を持って学習に取り組むことができる」、「提出物を期日までに提出することができる」、「学校や塾で与えられたもの以外で、自分で探して勉強することができる」などの項目から構成されていた。いずれも学校生活場面における目的の達成に向けた個人の取り組みを表していると考えられた。またコミュニケーションスキルを構成する五つの質問項目は、「人に対して、自分から話しかけていくことができる」、「友達に自分の考えを打ち明けることができる」、「人との会話の中で、話を広げていくことができる」などの項目から構成されていた。いずれも学校生活場面において他者と意思疎通を図る能力を表していると考えられた。従って、ライフスキル尺度が学校生活場面における個人的スキル及び対人スキルを測定できるのであれば、個人的スキル及び対人スキルは高校生版学校生活スキル尺度の下位尺度の一つである自己学習スキル及びコミュニケーションスキルとの間に、それぞれ正の相関関係が認められると予想された。

各項目への回答は「（1）まったくあてはまらない」から「（4）とてもよくあてはまる」までの範囲の 4 件法により実施した。得点の算出に当たっては、それぞれのカテゴリーに含まれる項目に対する回答の合計得点を用いた。

表3-8 高校生版学校生活スキル尺度（飯田ら，2009）の自己学習スキル及びコミュニケーションスキルの質問項目

自己学習スキル

自分の目標にてらして，課題を持って学習に取り組むことができる

提出物を期日までに出すことができる

学校や塾で与えられたもの以外で，自分で探して勉強することができる

宿題や予習・復習をやることができる

試験の結果を学習にいかすことができる

コミュニケーションスキル

人に対して，自分から話しかけていくことができる

友達に自分の考えを打ち明けることができる

人との会話の中で，話を広げていくことができる

友達の相談にのることができる

自分の悩みをだれかに相談できる

4) 分析方法

まず競技状況スキル尺度及びライフスキル尺度に対する回答から算出されたデータに基づき、両尺度の下位尺度に含まれる項目の内的一貫性を検討する目的で、Cronbach の α 係数を算出した。次に個人的スキル及び対人スキルから構成される、競技状況スキル尺度及びライフスキル尺度のモデルの適合度について検討する目的で、確認的因子分析を実施した。最後に尺度の基準関連妥当性について検討する目的で、DIPCA-3の下位尺度である自己実現意欲及び協調性と、競技状況スキルの下位尺度である個人的スキル及び対人スキル、高校生版学校生活スキル尺度の下位尺度である自己学習スキル及びコミュニケーションスキルと、ライフスキル尺度の下位尺度である個人的スキル及び対人スキルとの相関関係をそれぞれ確認した。

2. 結果

1) 尺度の内的一貫性

競技状況スキル及びライフスキル尺度を構成する下位尺度の内的一貫性について検討した。その結果、競技状況スキル尺度では個人的スキル ($\alpha = .81$) , 対人スキル ($\alpha = .80$) , ライフスキル尺度では個人的スキル ($\alpha = .71$) , 対人スキル ($\alpha = .72$) の値を得た。前節で作成した尺度に質問項目の追加及び内容の修正を施したことにより、下位尺度の内的一貫性が向上し、いずれも.70 の基準を上回っていた (Peterson, 1994) 。本結果から、両尺度とも尺度として用いる上で必要な信頼性を満たしていると考えられた。

2) モデルの適合度

競技状況スキル尺度及びライフスキル尺度共に、個人的スキル及び対人スキルから構成されるモデルの適合度について確証的因子分析により検討した。モデルの適合度を測る指標の選択に関して、Hu and Bentler (1998)は、Standardized root mean square residual (以下、SRMR とする) と共に、Root mean square error of approximation (以下、RMSEA とする) , Comparative fit index (以下、CFI とする) , Non-normed fit index (以下、NNFI とする) の内いずれかの適合度指標を組み合わせ、二つの側面から適合度を測定するよう提案している。そこで本分析では χ^2 値に加えて、SRMR 及び RMSEA を適合度指標として用いた。Steiger (2007)によれば、RMSEA は.07 以下であることが求められる。また SRMR に関しては、Browne and Cudeck (1993)が標準的な値として.05 から.08 の値を示しており、より低い値の方がデータとモデルの適合が良いと見なされる。なお χ^2 値についてはサンプル

サイズの影響を大きく受けることから、本研究では参考として付すに止めた（星野ら，2005）。

分析の結果、競技状況スキル尺度では個人的スキル及び対人スキルの 2 因子からなるモデルの適合度指標の値は、 $\chi^2(169, N = 630) = 541.14$, $p < .001$, SRMR = .049, RMSEA = .059 となり、個人的スキル及び対人スキルから構成されるモデルの適合度は受容できる値を示していた。潜在変数から観測変数への標準化係数の値は個人的スキルでは.33 から.75, 対人スキルでは.32 から.68 であった。

またライフスキル尺度についても、個人的スキル及び対人スキルの 2 因子からなるモデルの適合度指標の値は、 $\chi^2(169, N = 630) = 627.37$, $p < .001$, SRMR = .062, RMSEA = .066 となり、個人的スキル及び対人スキルから構成されるモデルの適合度は受容できる値を示していた。潜在変数から観測変数への標準化係数の値は個人的スキルでは.24 から.73, 対人スキルでは.28 から.56 であった。

3) 尺度の基準関連妥当性

まず、競技状況スキル尺度を構成する個人的スキル及び対人スキルと DIPCA-3 の自己実現意欲及び協調性について、それぞれピアソンの積率相関係数を算出した。その結果、個人的スキルと自己実現意欲 ($r = .50$, $p < .001$)、対人スキルと協調性 ($r = .61$, $p < .001$) の間に正の相関関係が認められた。個人的スキルは目標の達成を目指す上で必要なスキルから構成されていることから、自己実現意欲と個人的スキルの間に関係性が認められたと考えられた。他方、運動部活動場面における対人スキルはチームメイトとのコミュニケーションに関する項目を中心とした項目から構成されていることから、協調性との間に関係が認

められたと推察された。

次に、ライフスキル尺度を構成する個人的スキル及び対人スキルと高校生版学校生活スキル尺度の自己学習スキル及びコミュニケーションスキルについて、それぞれピアソンの積率相関係数を算出した。その結果、自己学習スキルと個人的スキル ($r = .51, p < .001$)、対人スキルとコミュニケーションスキル ($r = .35, p < .001$) の間に正の相関関係が認められた。自己学習スキルは学校生活場面における目標の達成に向けた取り組みに関する項目であり、ライフスキル尺度における個人的スキルとの関係が認められたのではないかと考えられた。他方、コミュニケーションスキルと対人スキルの相関係数は相対的に少し低い値に止まった。ライフスキル尺度の対人スキルには集団行動に関する項目が含まれている一方、コミュニケーションスキルにはそうした質問項目が含まれていないことから、両者間の相関係数が少し低くなったのではないかと推察された。

以上のように、ライフスキル尺度の対人スキルと高校生版学校生活スキル尺度のコミュニケーションスキルの相関関係が予想より少し低かったものの、いずれの尺度間においても正の相関関係が認められており、両尺度とも尺度として用いる上で必要な基準関連妥当性を備えていると考えられた。

3. 考察

これまでスポーツ選手の競技能力の向上を目的として、集中力 (Nideffer, 1993)、ストレスマネジメント (Smith, 1989) などの心理的スキルの獲得を促進する多数の研究が実施されてきた。そして、心理的スキルに対する関心の高まりに合わせて、スポーツ場面における

心理的スキルの獲得程度を測定する尺度 (Mahoney et al., 1987; Smith et al., 1995; Tokunaga, 2001) も作成された。さらに Smith (1999) のように、競技能力の向上や勝利を目指すなかで獲得した心理社会的スキルを、ライフスキルとして日常生活場面に般化させることの重要性を早くから指摘する研究者も認められた。しかしその後、スポーツ活動への参加を通じてライフスキルの獲得を目指すプログラムはいくつか作成されたものの (例えば, Danish et al., 1995; Petitpas et al., 2004), スポーツ場面から日常生活場面に般化したライフスキルを測定する尺度については作成されておらず, 「ライフスキルを測る尺度の開発」はスポーツ活動への参加とライフスキル獲得の関係を明らかにする上で最も必要とされる研究の一つであった (Gould and Carson, 2008)。

本章における検討の結果, 運動部活動場面における心理社会的スキルを測定可能な競技状況スキル尺度及び, 学校生活場面における心理社会的スキルを測定可能なライフスキル尺度が作成され, 両尺度共に信頼性及び妥当性を有することが確認された。両尺度は共に, 個人的スキル及び対人スキルという同じ下位尺度から構成されている。両尺度を併せて用いることにより, 運動部活動場面における心理社会的スキルと, 学校生活場面における心理社会的スキルの獲得程度を比較することができる。特に, 両尺度は運動部活動場面における心理社会的スキルのライフスキルへの般化を検討する上で役立つと考えられる。

他方, 学校で行われている運動部活動や, スポーツを利用したライフスキルプログラムの効果の測定にも応用できると考えられる。これまでライフスキルプログラムの効果としては, 学業成績の向上 (Petitpas et al., 2004), や欠席率, 喫煙率の低下 (Danish and Nellen, 1997)

などが指標として用いられることが少なくなかった。しかし、それがライフスキル獲得によるものであることに言及するためには、プログラム前後におけるライフスキルの変化と併せて分析する必要がある。スポーツ活動への参加とライフスキル獲得の関係を扱った量的研究では、Goudas et al. (2006)やPapacharisis et al. (2005)のような統計的手続きの整っている研究は多くない。両尺度は特に運動部活動経験とライフスキル獲得の関係について、実証的に検討する際に役立つと考えられる。

第3節 本章のまとめ

第3章では本研究目的の達成に向けて、まず運動部員が獲得している競技状況スキル及びライフスキルを測定できる二つの心理尺度を作成することを目的とした。

第1節では高校時代に運動部活動に参加していた大学及び短期大学1年生361名を対象として、運動部活動場面及び学校生活場面における行動に関する調査を行った。分析の結果、互いに対応する2因子（個人的スキル及び対人スキル）から構成され、状況のみが異なる競技状況スキル尺度及びライフスキル尺度が用意された。

第2節では運動部活動に参加している高校及び高専生644名を対象として、第1節で作成した二つの尺度に修正を加えた尺度と共に、DIPCA-3及び高校生版学校生活スキル尺度を構成するそれぞれ二つの下位尺度を用いた調査を行った。分析の結果、両尺度共に信頼性及び妥当性を有することが確認された。

以上のように、本章における検討を通じて、運動部活動及び学校生活場面における心理社会的スキルを測定可能な競技状況スキル尺度及び、ライフスキル尺度が作成された。両尺度を併せて用いることにより、競技状況スキルと、それが学校生活場面に般化したライフスキルの獲得程度を比較することが可能であり、両場面における心理社会的スキルに注目する本研究において、両尺度の作成は重要な研究課題の一つであった。第4章では本章で作成した二つの尺度を用い、運動部員が獲得している競技状況スキルが、学校生活場面において彼らが遭遇する課題への対処において果たす役割について検討する。

なお、本章において新規に作成した競技状況スキル尺度及びライフス

キル尺度については、資料として巻末に付した（資料 1, 2）。

第 4 章

学校生活において直面する課題への対処に
運動部員の競技状況スキルが果たす役割

はじめに

本研究の端緒は、運動部活動への参加を通じて生徒はどのような能力を身に付け、それは生徒の現在及び将来においてどのような役割を果たすのかといった疑問であった。運動部活動の経験者に対して社会から寄せられる積極的期待は、運動部活動場面における体験が社会において重要な役割を果たすことを示していると言えるであろう。しかし、社会において肯定的に解釈される運動部活動経験の中身について、また、生徒の現在や将来において運動部活動経験がどのような役割を果たすのかについては、実証的に検討されてこなかった。皮肉にも、運動部活動に対して寄せられる積極的な期待があるが故に、上述した疑問の解明に向けた検討の必要性を認めなかったとも考えられる。

第4章では前章で作成した二つの心理尺度を利用し、学校生活において運動部員が直面する課題への対処に、彼らの競技状況スキルが果たす役割について検討する。本章における検討を通じて、生徒の現在及び将来において運動部活動経験が果たす役割を明らかにしていく。

本章では運動部員が学校生活場面において直面する課題として、1) 日常生活におけるストレス対処、2) 運動部活動における競技成績の向上、3) 大学進学に向けた進路選択の三つを取り上げる。

序論で示したように、友人や先生との関係、勉強や部活動などの活動は学校生活を豊かにする重要な要因である半面、学校への不適応を導く心理的ストレスとなる場合がある。しかしながら、そうした心理的ストレスの成長促進的側面に注目するならば、解決の難しい困難な状況を乗り越えることによって精神的回復力を高める機会と捉えることができる。そこでまず第1節では、運動部活動場面で用いられる目標設定スキル

やコミュニケーションスキルなどの競技状況スキル及び、それが学校生活場面に般化したライフスキルと精神的回復力の関係について検討する。

次に第2節及び第3節では、運動部員にとって大きな関心事である競技成績及び学業に関して、それぞれ運動部員の競技能力及び進路成熟に注目し、彼らの競技状況スキル及びライフスキルとの関係について検討する。優秀な指導者はインタビュー調査に対してライフスキルに関する指導と競技成績が関係すると言及している。こうした質的研究の結果からすれば、運動部員のライフスキルは日常生活のコントロールに利用されることにより、競技状況スキルと共に彼らの競技能力を促進する役割を果たすと推測される。また運動部活動場面で用いられる目標設定スキルやコミュニケーションスキルを学校生活場面に般化させることにより、進学を目標とした学習計画の立案や、先生やクラスメイトからの情報収集など、生徒の進路選択・決定への取り組みにおいても利用可能であると考えられる。従って運動部員が獲得している競技状況スキルをライフスキルとして般化させることにより、キャリア発達に取り組もうとするレディネスを示す進路成熟を促進する役割を果たすと推測される。

第1節 運動部員の競技状況スキル及びライフスキルと精神的回復力の関係

本節では、運動部員が獲得している競技状況スキル及びライフスキルと精神的回復力の関係について検討する。

1. 方法

1) 調査対象者

高校の運動部に所属している、1年生58名（男子36名・女子22名）及び2年生52名（男子30名・女子22名）、合計110名（年齢：M = 16.47, SD = .50）を調査対象者とした。運動部員はバレーボール、バスケットボール、硬式野球など、多くの高校で実施されている七つの運動部のいずれかに所属していた。

2) 手続き

調査に際しては調査依頼を学校長宛に送付し、まず学校長による応諾を得た。そして調査目的及び得られた情報の取り扱いについて調査用紙に記載して説明し、調査対象者から調査への協力に対する同意を得た上で実施した。また調査は各運動部の顧問教諭に依頼し、学年末の春期休業期間にそれぞれの運動部において集合調査法により実施した。

3) 質問紙

調査は対象者の基本属性（学年、性別、年齢、所属する運動部など）を問う質問のほかに、下記に示す三つの尺度から構成されていた。

①競技状況スキル尺度

第3章で作成した，個人的スキル10項目，対人スキル10項目合計20項目から構成される競技状況スキル尺度を用いた。各項目への回答は「(1) まったくあてはまらない」から「(7) 大変あてはまる」までの範囲の7件法を選択した。そして下位尺度ごとに各質問項目に対する回答の合計得点を求め，分析に用いた。従って，各下位尺度の得点範囲は10点から70点であった。

②ライフスキル尺度

第3章で作成した，個人的スキル10項目，対人スキル10項目合計20項目から構成されるライフスキル尺度を用いた。各項目への回答は「(1) まったくあてはまらない」から「(7) 大変あてはまる」までの範囲の7件法を選択した。そして下位尺度ごとに各質問項目に対する回答の合計得点を求め，分析に用いた。従って，各下位尺度の得点範囲は10点から70点であった。

③精神的回復力尺度

小塩ら(2002)は，不可避で困難な事態からの回復を導く心理的特性を測定する目的で精神的回復力尺度を作成している(表4-1)。彼らは精神的回復力を構成する因子として，将来に対する夢や目標の存在，人生の目的，忍耐力ほか多くの因子が挙げられているなかで，多くの研究に共通していた，常に前向きな展望を持ち続ける未来志向性，適切な感情調整，興味や関心の多様性，苦しい状況に耐える忍耐力に絞って尺度化を試みた。その結果，新奇性追求(7項目)，感情調整(9項目)，肯定的な未来志向(5項目)の三つの下位尺度を見出している。各下位

尺度はそれぞれ「色々なことにチャレンジするのが好きだ」，「新しいことや珍しいことが好きだ」（以上，新奇性追求），「いつも冷静でいられるようこころがけている」，「自分の感情をコントロールできるほうだ」（以上，感情調整），「自分の未来にはきっといいことがあると思う」，「将来の見通しは明るいと思う」（以上，肯定的な未来志向），などの質問項目から構成されている。

説明文には 1（いいえ）から 5（はい）までの五つの選択肢を示した上で，各質問について自分の気持ちに一番近いと思う番号を一つだけ選ぶよう記載した。分析に際しては，下位尺度ごとに各質問項目に対する回答の合計得点を質問項目数で割った平均点を用いた。

表4-1 精神的回復力尺度（小塩ら，2002）の質問項目

-
1. 色々なことにチャレンジするのが好きだ
 2. 自分の感情をコントロールできるほうだ
 3. 自分の未来にはきっといいことがあると思う
 4. 新しいことやめずらしいことが好きだ
 5. どのようなときも、自分を落ち着かせることができる
 6. 将来の見通しは明るいと思う
 7. ものごとに対する興味や関心が強いほうだ
 8. いつも冷静でいられるよう、心がけている
 9. 自分の将来に希望を持っている
 10. 私は色々なことを知りたいと思う
 11. ねばり強い人間だと思う
 12. 気分転換がうまくできないほうだ
 13. 困難があっても、それは人生にとって価値のあるものだと思う
 14. なれないことをするのは好きではない
 15. つらいできごとがあるとたえられない
 16. 自分の目標のために努力している
 17. 新しいことをやり始めるのはめんどうだ
 18. あきっぽい方だと思う
 19. その日の気分によって行動が左右されやすい
 20. いかりを感じるとおさえられなくなる
 21. 自分には将来の目標がある
-

4) 仮説モデルの提示

本節では運動部員が獲得している競技状況スキル及びライフスキルと精神的回復力の関係について検討するにあたり，図 4-1 に示す仮説モデルを構築し，構造方程式モデリングによりデータへの適合度を分析する。

仮説モデルでは，運動部員の精神的回復力には運動部活動場面における心理社会的スキルである競技状況スキルと，そのスキルを学校生活場面へと般化させたライフスキルが関係すると想定した。

精神的回復力が高い運動部員は学校生活場面において，多少の困難があったとしても新しいことにチャレンジする（新奇性追求），なるべく冷静にいられるよう感情をコントロールする（感情調整），また将来に対する明るい見通しや目標を持つ（肯定的な未来志向）ことができると考えられる。しかしこうした行動を起こすためには，例えば，目標の達成に向けて計画を立てる，他者からの支援を受け入れるなどのライフスキルを，運動部員は獲得している必要がある。

一方で運動部員は，運動部活動において勝利や技能の向上を目指すなかで，新しいことにチャレンジする，感情をコントロールする，明るい未来を信じることが常に求められている。そうした状況に対して，競技状況スキルを身に付けることにより，対応している運動部員は少なくないと考えられる。学校生活場面と運動部活動場面は状況が異なるものの，上述したライフスキルと同種の競技状況スキルを獲得していることは，彼らの精神的回復力に影響を及ぼすと推測された。

さらに，運動部員が競技状況スキルと共にライフスキルを獲得しているならば，競技状況スキルよりもライフスキルと精神的回復力との間により強い関係が認められるはずである。なぜなら運動部活動場面では実

践できている行動（例えば試合に向けたコンディション調整やチームメイトとの守備戦術に関する理解の共有）であったとしても、必ずしも学校生活場面においても実践できるとは限らない一方で、学校生活場面に般化しているライフスキルであれば、ストレス対処時に直接的に利用できると考えられるからである。従って、日常生活におけるストレス事象に対する精神的回復力という点からすれば、競技状況スキルよりも、学校生活場面における心理社会的スキルとして般化したライフスキルと精神的回復力の間に、より強い関係が認められると考えられた。

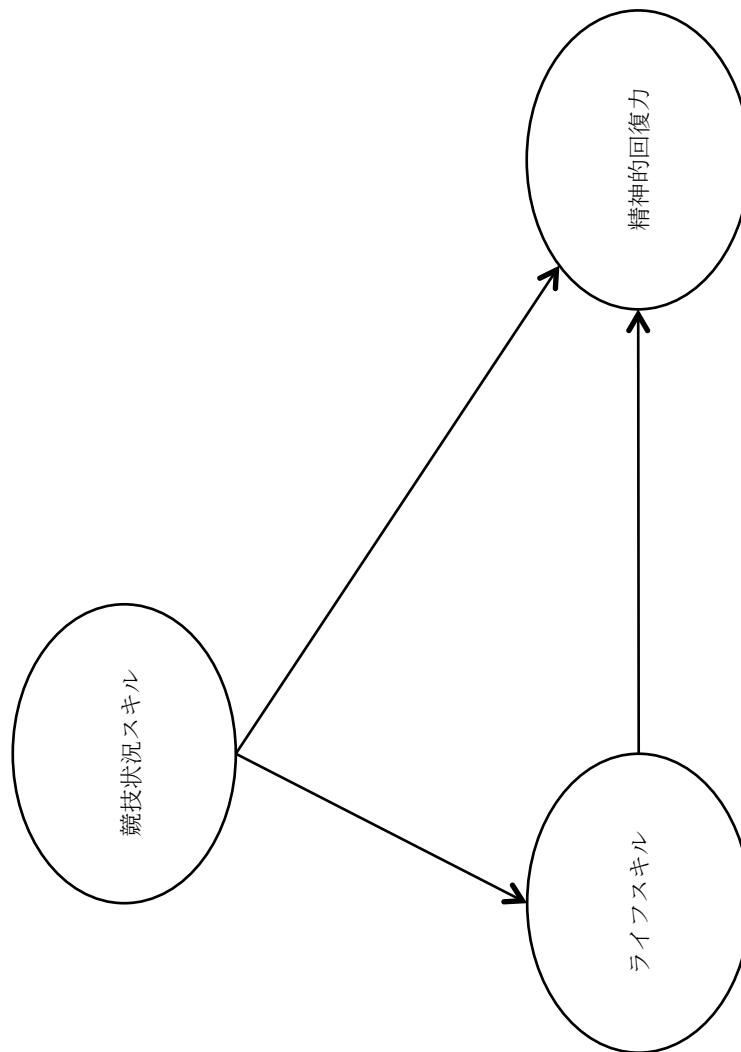


図4-1 競技状況スキル及びライフスキルと精神的回復力の関係についての仮説モデル

2. 結果

本研究が想定した仮説モデルについて、構造方程式モデリングによる多重指標分析を行った。各変数間の相関係数と平均値及び標準偏差は表4-2に示す通りである。適合度指標は先に示した Hu and Bentler (1998) に従い、SRMR と他一種類の指標を組合せることとした。RMSEA については、星野ら (2005) が小標本 (250 以下) では値が高くなりすぎると指摘していることから、本研究では CFI を用いた。なお Hu and Bentler (1998) は CFI の適合度として、.950 程度より大きい値である必要があるとしている。

分析の結果、仮説モデルの適合度指標は $\chi^2 (11, N = 110) = 24.053$, $p < .05$, SRMR = .041, CFI = .954 となり、モデルの適合度指標は受容できる値を示していた。しかし、精神的回復力は競技状況スキル及びライフスキルとそれぞれ比較的強い相関関係 (競技状況スキル : $r = .69$, $p < .001$, ライフスキル : $r = .77$, $p < .001$) にあるにも関わらず、競技状況スキルから精神的回復力への因果係数 ($-.03$, ns), ライフスキルから精神的回復力への因果係数 (.80, ns) は共に有意ではなかった (図 4-2)。本結果は、競技状況スキルとライフスキルの相関関係 ($r = .88$, $p < .001$) が強いことによって生じる多重共線性の影響を受けていると考えられた。

そこで競技状況スキルから精神的回復力へのパスを削除した改訂モデル (図 4-3) について再度分析を行った。その結果、改訂モデルの適合度指標は $\chi^2 (12, N = 110) = 24.056$, $p < .05$, SRMR = .041, CFI = .957 となり適合度に改善が認められたほか、因果係数の値も有意になった。改訂モデルでは、競技状況スキルがライフスキルに対して、ライフスキルが精神的回復力に対して、それぞれ正の影響を及ぼすと考え

られる結果が得られた。また潜在変数から観測変数への影響指標の最大値は.86, 最小値は.56 であり, 各潜在変数に対応する観測変数の説明力は高いと考えられた。

表4-2 各変数の相関係数と平均値及び標準偏差

潜在変数	観測変数	1	2	3	4	5	6	平均値	標準偏差
競技状況スキル	1. 対人スキル	-						55.52	7.67
	2. 個人的スキル	.68***	-					52.21	8.39
ライフスキル	3. 対人スキル	.48***	.31***	-				51.15	8.41
	4. 個人的スキル	.47***	.63***	.42***	-			47.39	8.12
精神的回復力	5. 新奇性追求	.42***	.46***	.39***	.40***	-		3.62	.64
	6. 感情調整	.29**	.36***	.33***	.30***	.51***	-	3.08	.64
	7. 肯定的な未来指向	.43***	.42***	.39***	.47***	.60***	.44***	3.80	.77

***p < .01, **p < .001

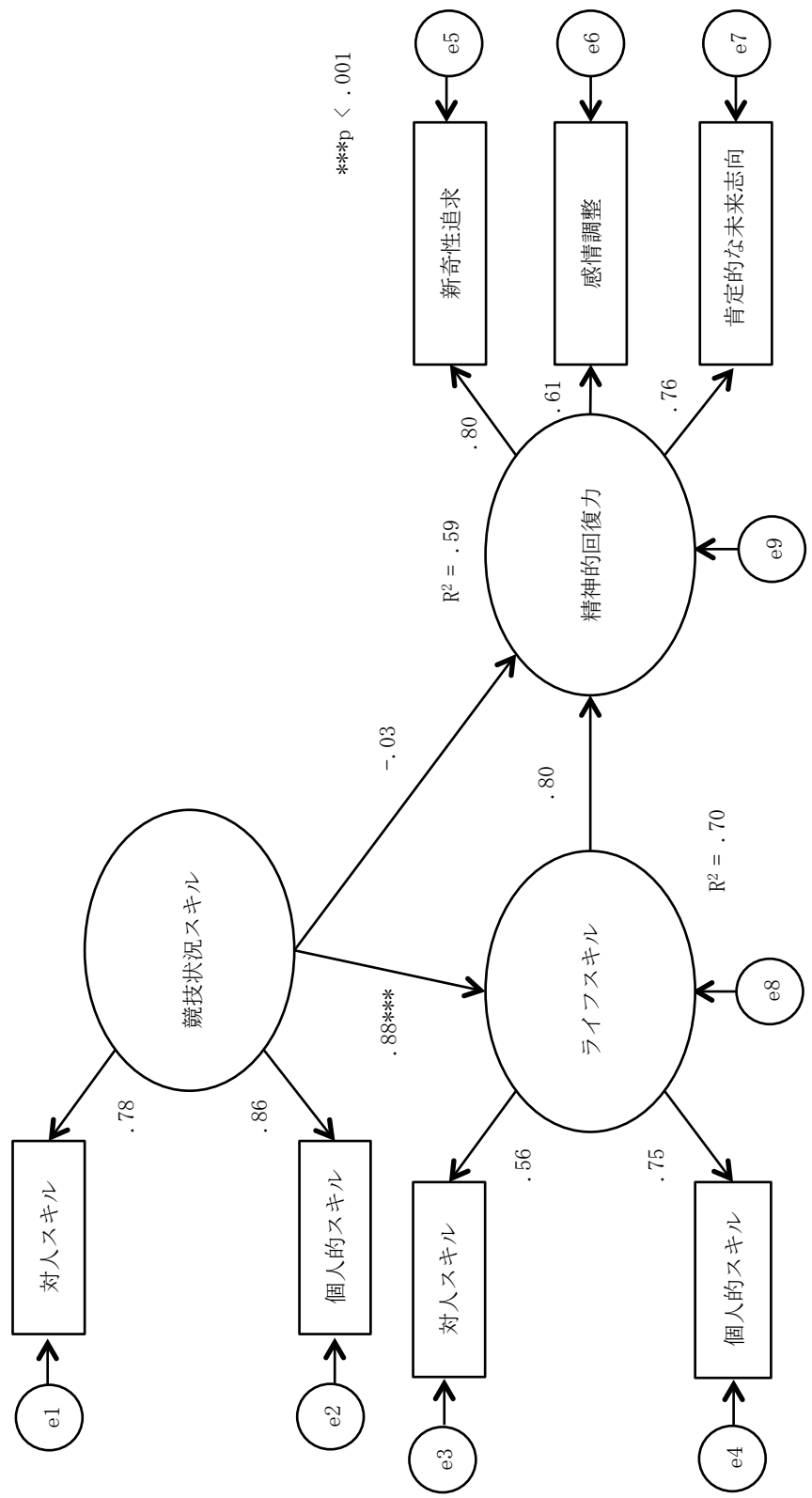


図4-2 仮説モデルに基づいた分析結果

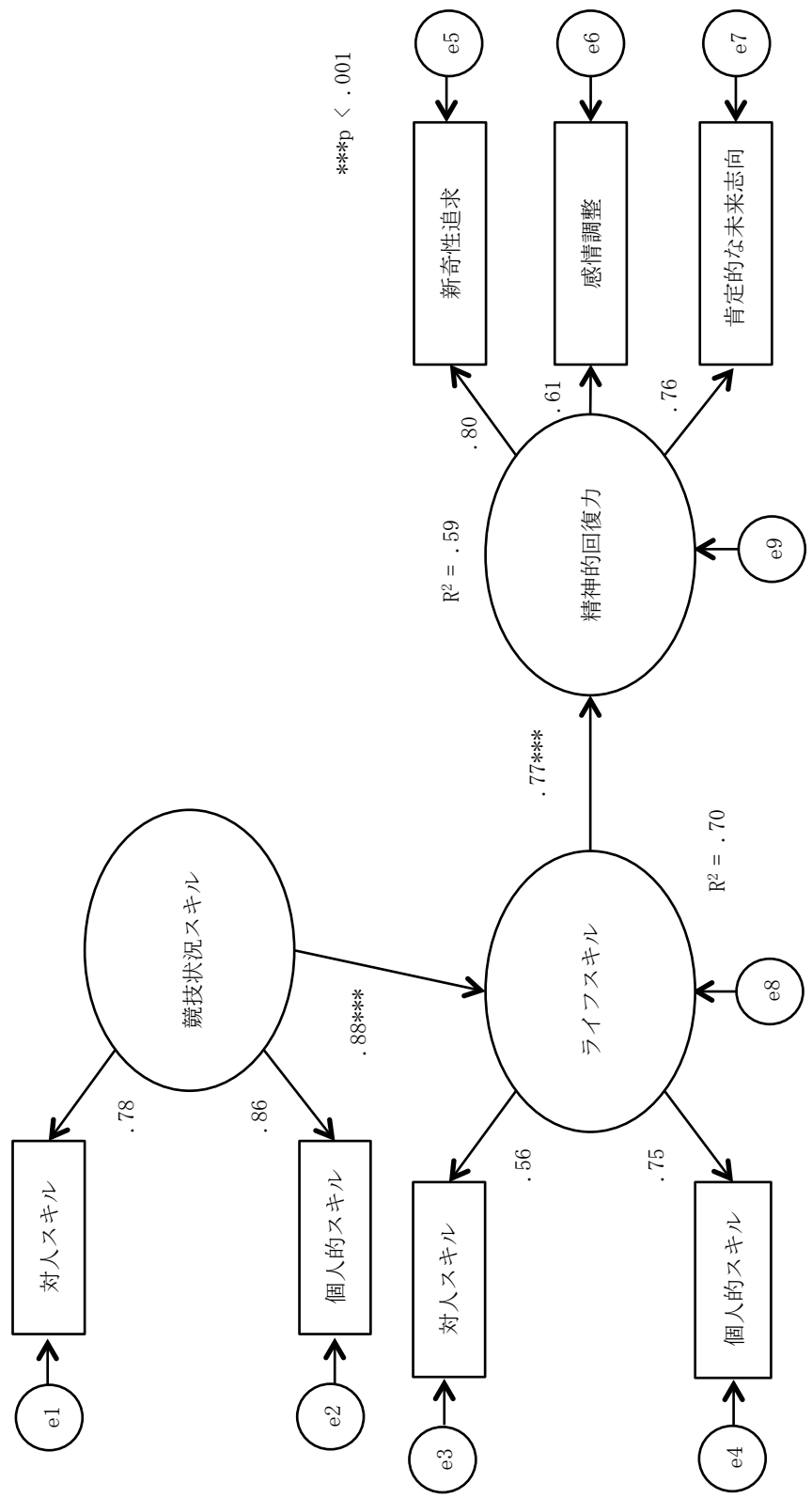


図4-3 競技状況スキル及びライフスキルと精神的回復力の関係についての改訂モデル

3. 考察

本研究では、運動部員の精神的回復力には競技状況スキル及びライフスキルが関係すると想定し仮説モデルを構築した。そして仮説モデルについて分析した結果、仮説モデルは多重共線性の影響を受けていると考えられたことから、競技状況スキルから精神的回復力へのパスを削除したモデルへと改訂した。その結果、図 4-3 に明らかなように競技状況スキルからライフスキルへの因果係数、ライフスキルから精神的回復力への因果係数は共に高い値を示しており、運動部員の競技状況スキルはライフスキルを通じて、間接的に精神的回復力に影響を及ぼすと推察された。

競技状況スキルから精神的回復力への因果係数の値（-.03）がその相関係数（.69）と比較して著しく小さくなったのは、競技状況スキルから精神的回復力への影響よりもライフスキルから精神的回復力への影響の方が、相対的に大きかったことが原因であると考えられる。運動部活動という限定された状況における競技状況スキルよりも、日常生活場面において利用可能な状態にあるライフスキルを獲得している方が、精神的回復力への影響も大きいであろう。

運動部活動は学校における教育活動として位置づけられ、生徒の教育の場として機能すると考えられているが（文部省，1999），それは運動部活動という限定された状況での経験であったとしても、そこで学習した内容が日常生活場面においても繰り返されることが期待されているからである。そしてスポーツ活動への参加を通じたライフスキル獲得に関する先行研究では、スポーツ場面で獲得された心理社会的スキルは、適切な指導を受けることにより、ライフスキルとして日常生活場面に般化可能であるとされている（Danish et al., 1995 ; Gould and

Carson, 2008)。従って、競技状況スキルはライフスキルへと般化可能であるとする視点に立つならば、運動部員が獲得している競技状況スキルをライフスキルへと般化させることにより、彼らの精神的回復力を高めることができると考えられた。

影響指標に関して、競技状況スキル及びライフスキル共に対人スキルよりも個人的スキルの方が高い値を示していた。つまり競技状況スキル及びライフスキル共に、他者との関わりに関するスキルよりも目標達成に向けた取り組みに関するスキルの方が、わずかに強く反映されているようである。現代社会では他者とコミュニケーションを取るスキルは様々な場面で必要とされている。他方、目標は行動の動機づけに影響を及ぼす大きな要因の一つとされ（上淵，1995），目標の達成に関わるスキルも重視される。運動部活動や学校生活場面では目標を設定し、その達成に向けた努力が頻繁に求められることから、競技状況スキル及びライフスキル共に目標達成に向けたスキルの方がわずかではあるが強く反映されるのではないかと考えられた。精神的回復力については感情調整がやや低い値になり、新奇性追求と肯定的な未来志向がわずかではあるが強く反映されていた。石毛・無藤（2005）によるレジリエンシー尺度においては「前向き性」として認められるように、精神的回復力には不確定な未来へと踏み出そうとする心理的特性がより反映されるのではないかと考えられた。そして精神的回復力にこうした傾向が認められることから、運動部活動場面における経験として、対人スキルよりも未来の目標達成に向けた個人的スキルを獲得することの方が、肯定的な未来志向や新奇性追求などが相対的に強く反映される精神的回復力に対して影響を及ぼすのではないかと推察された。

第2節 高校サッカー部員の競技状況スキル及びライフスキルと競技能力の関係

本節では、高校サッカー部員が獲得している競技状況スキル及びライフスキルと競技能力の関係について検討する。

1. 方法

1) 調査対象者

五つの高校の男子サッカー部に所属している1年生及び2年生、合計99名（年齢： $M = 16.43$, $SD = .52$ ）及び、サッカー部の男性指導者5名（年齢： $M = 33.80$, $SD = 6.80$ ）を調査対象者とした。五つの高校は同じ地域に立地しており、競技レベルに大差はない。サッカー部員の平均競技年数は7.23年（ $SD = 2.11$ ）であった。指導者の高校男子サッカー部の平均指導年数は $M = 8.60$ （ $SD = 4.51$ ）であり、全員が各校の教員であった。また練習試合等を通じて、互いのチームに所属する部員の競技レベルについても知る関係にあった。

2) 手続き

調査への協力依頼に関して、まず本研究者から本調査に参加した5名の指導者の内の1名に、複数名のサッカー部指導者を紹介して貰えるよう依頼した。そして紹介を依頼した1名を含む8名が所属する学校長宛に調査への協力依頼を送付したところ、本調査に参加した5校の学校長、指導者、サッカー部員のみから最終的に調査への同意が得られた。

調査目的及び得られた情報の取り扱いについては調査用紙に記載して

説明した。サッカー部員に対する調査は各学校において集団調査法により行われた。5名の指導者に対しては、以下に示す評価基準に基づき指導する選手の競技能力を評価した上で、後日結果を郵送するよう依頼した。

3) 質問紙

サッカー部員に対する調査は対象者の基本属性（性別，年齢，競技年数など）を問う質問のほかに，下記に示す①と②の二つの尺度から構成されていた。なお，指導者に依頼した各サッカー部員の競技能力の評価基準を③に示した。

①競技状況スキル尺度

第3章で作成した，個人的スキル10項目，対人スキル10項目合計20項目から構成される競技状況スキル尺度を用いた。各項目への回答は「(1) まったくあてはまらない」から「(7) 大変あてはまる」までの範囲の7件法を選択した。そして下位尺度ごとに各質問項目に対する回答の合計得点を求め，分析に用いた。

②ライフスキル尺度

第3章で作成した，個人的スキル10項目，対人スキル10項目合計20項目から構成されるライフスキル尺度を用いた。各項目への回答は「(1) まったくあてはまらない」から「(7) 大変あてはまる」までの範囲の7件法を選択した。そして下位尺度ごとに各質問項目に対する回答の合計得点を求め，分析に用いた。

③競技能力の評価

サッカー部員の競技能力の評価については、蘭国のサッカークラブであるアヤックス・アムステルダム（以下、アヤックスと略す）の下部組織において、ユース選手の選抜・育成に際して用いられている評価の観点である技術（Technique）、知性と洞察力（Intelligence and Insight）、人間性（Personality）、機動性（Speed）から構成されるTIPS（Kormelink and Seeverens, 1997）を用いた。アヤックスはユース育成に定評のあるクラブであり（糺, 2000）、その指導方法についてはVTRを通じて我が国にも紹介されており（アヤックスアムステルダム, 1996）、我が国でも選手を評価する際の観点の一つとして広く知られている。TIPSは技術（ボールコントロールの能力）、知性と洞察力（相手選手が予測できないプレーを発想する上で必要とされる、プレーの先を読み、考える能力）、人間性（他者とコミュニケーションを取り、リーダーシップを発揮し、仲間を受け入れ、規律を守れる能力）、機動性（相手選手を瞬時に引き離すスピード、もしくは長い距離を走れる能力）に注目しており、実際の競技場面で求められる能力を評価できる。サッカー部員の競技能力の評価に関して、大会等の競技成績やレギュラー・非レギュラーの別、自己評価に基づいた評価よりも信頼性が高いと考えられたことから、本研究ではTIPSを用いた。なお評価に際しては、これまでの各指導者の指導経験をもとに高校生年代の平均的なサッカー部員を基準とした上で、各指導者が指導するサッカー部員の各側面について、1（劣っている）から5（優れている）までの範囲で評価するよう依頼した。そして指導者による競技能力の各側面に対する評価をそのまま分析に用いた。

4) 仮説モデルの提示

本節では運動部員が獲得している競技状況スキル及びライフスキルと競技能力の関係について検討するにあたり、図 4-4 に示す仮説モデルを構築し、構造方程式モデリングによりデータへの適合度を分析する。

仮説モデルでは、運動部員の競技能力には競技状況スキルと、そのスキルを学校生活場面へと般化させたライフスキルが関係すると想定した。まず、Nideffer (1993) や Smith (1989) などのような心理的スキルの獲得を促進する介入プログラムの目的が競技能力の向上であったことからすれば、運動部活動場面における心理社会的スキルである競技状況スキルは、競技能力に直接的に影響を及ぼすと想定された。

次に、学校生活場面における心理社会的スキルであるライフスキルも競技能力に影響を及ぼすと想定された。Collins et al. (2009) は高校アメリカンフットボールのベストコーチに選ばれた 10 名の指導者を対象として質的研究を行った結果、勝利する上ではライフスキルに関する指導が必要であると多くの指導者が信じていることを明らかにしている。また高い競技成績を収める上で、競技場面を離れた日常生活においても心理的な準備を整えることの重要性を語るスポーツ選手も認められる（長谷部，2011）。練習に費やす時間を確保するためには、練習以外の時間を適切に管理する必要があると考えられる。さらに練習に集中して臨むためには、日常生活において直面する問題に対処する心理社会的スキルも必要であろう。従って、ライフスキルもまた競技能力に影響を及ぼすと想定された。

最後にサッカーの競技年数は直接的に競技能力に結びつくほか、競技状況スキルやライフスキルに対しても、直接もしくは間接的に影響を及ぼすと想定された。

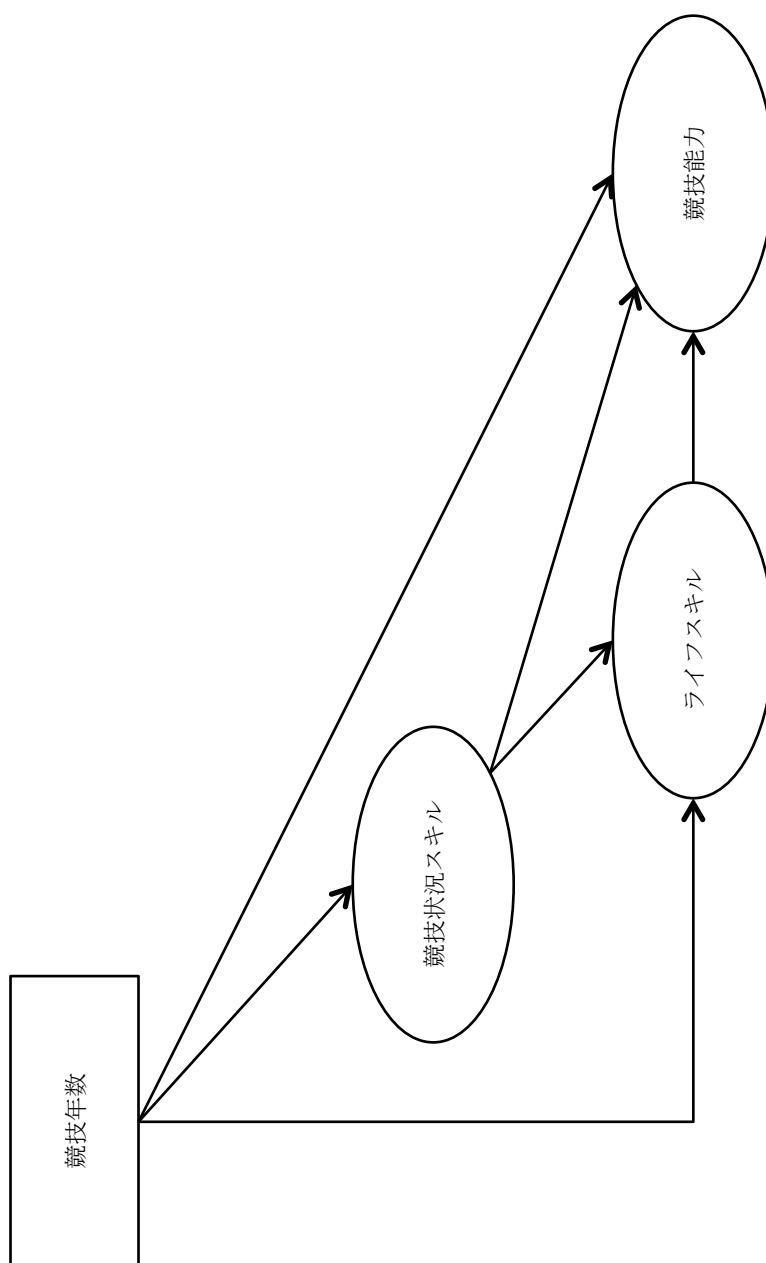


図4-4 競技状況スキル及びライフスキルと競技能力の関係についての仮説モデル

2. 結果

本研究が想定した仮説モデルについて、構造方程式モデリングによる多重指標分析を行った。各変数間の相関係数と平均値及び標準偏差は表4-3に示す通りである。適合度指標はHu and Bentler (1998)に従い、SRMRとCFIを用いた。

分析の結果、仮説モデルの適合度指標の値は、 χ^2 (22, N = 99) = 45.965, $p < .01$, SRMR = .059, CFI = .935であった。競技能力は競技状況スキル及びライフスキルとそれぞれ相関関係（競技状況スキル： $r = .26$, $p < .05$, ライフスキル： $r = .38$, $p < .01$ ）にあるにもかかわらず、競技状況スキルから競技能力へのパス（ $-.08$, $p = .76$ ）、ライフスキルから競技能力へのパス（ $.37$, $p = .21$ ）は共に有意ではなかった（図4-5）。本結果は、競技状況スキルとライフスキルの相関関係（ $r = .81$, $p < .001$ ）が強いことによって生じる多重共線性の影響を受けていると考えられた。

そこで競技状況スキルから競技能力へのパスを削除した改訂モデルについて再度分析を行った。その結果、ライフスキルから競技能力へのパス係数は有意になり、改訂モデルの適合度指標の値（ χ^2 (22, N = 99) = 46.056, $p < .01$, SRMR = .059, CFI = .937）もわずかに改善した。しかし、競技年数から競技状況スキルへのパスが有意ではなかった。そこで、競技年数から競技状況スキルへのパスを削除した最終モデルについて再度分析を行った。その結果、全てのパスが有意になった。また最終モデルの適合度指標の値は χ^2 (22, N = 99) = 46.056, $p < .01$, SRMR = .060, CFI = .939 となり、データに対して最低限の適合度が得られた。潜在変数から観測変数への影響指標の最大値は.86、最小値は.58であり、各潜在変数に対応する観測変数の説明力は高いと考えら

れた。

最終モデルの結果を図 4-6 に示した。図中の数値は、標準化された推定値である。まず、競技年数から競技能力への直接的効果が認められた。競技年数が長いほどサッカーに関する技能が高くなると考えられた。また、競技年数からライフスキルへのパス及び、ライフスキルから競技能力へのパスが有意であった。本結果は、競技年数の長さは競技能力に直接的に影響するだけではなく、ライフスキルを介して間接的に競技能力に関係していることを示している。サッカー経験の長い部員ほどライフスキルを獲得しており、ライフスキルを獲得している部員ほどサッカーに関する技能が高くなると考えられた。

次に、競技年数から競技状況スキルへのパスが削除された。本結果は競技状況スキルに競技年数は関係しないことを示していた。そして競技状況スキルから競技能力へのパスも削除された。

さらに、競技状況スキルからライフスキル、ライフスキルから競技能力へのパスが有意であった。本結果は、競技状況スキルはライフスキルを介して間接的に競技能力に関係していることを示している。先の分析結果を考え合わせると、競技年数が長く、競技状況スキルを獲得している部員ほどライフスキルを獲得しており、ライフスキルを獲得している部員ほどサッカーに関する技能が高くなると考えられた。

最後に、観測変数から潜在変数へのパスは、概ね.80 を上回る高い値であった。しかし、競技能力における人間性についてのみ、.58 と他の変数よりも低い値を示していた。本結果は、競技能力の人間性が技術や知性・洞察力、機動性などとは少し異なることを示していると考えられた。

表4-3 各変数の相関係数と平均値及び標準偏差

潜在変数	観測変数	1	2	3	4	5	6	7	8	9
競技年数	1. 競技年数	-								
競技状況スキル	2. 対人スキル	.04	-							
	3. 個人的スキル	.05	.74***	-						
ライフスキル	4. 対人スキル	.20*	.62***	.52***	-					
	5. 個人的スキル	.28**	.48***	.61***	.65***	-				
競技能力	6. 技術	.40***	.09	.04	.25*	.23*	-			
	7. 知性と洞察力	.29**	.23*	.09	.26**	.19	.60***	-		
	8. 人間性	.12	.28**	.19	.29**	.21*	.28**	.51***	-	
	9. スピード	.22*	.20*	.13	.22*	.23*	.62***	.65***	.53***	-
平均値		7.23	51.07	46.94	50.12	46.21	3.41	3.32	3.56	3.32
標準偏差		2.11	7.47	9.17	8.01	8.88	.87	.83	.80	.87

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

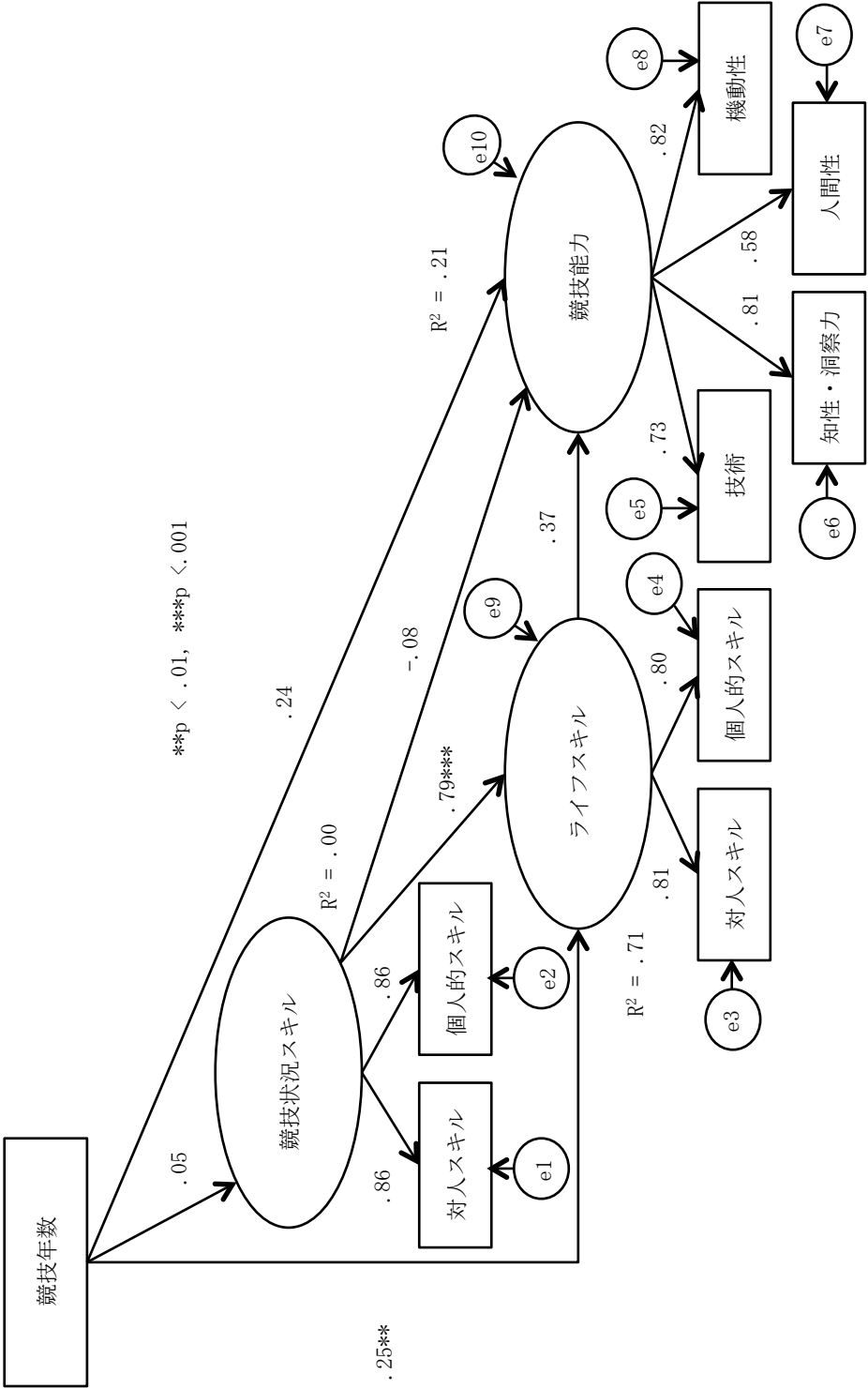
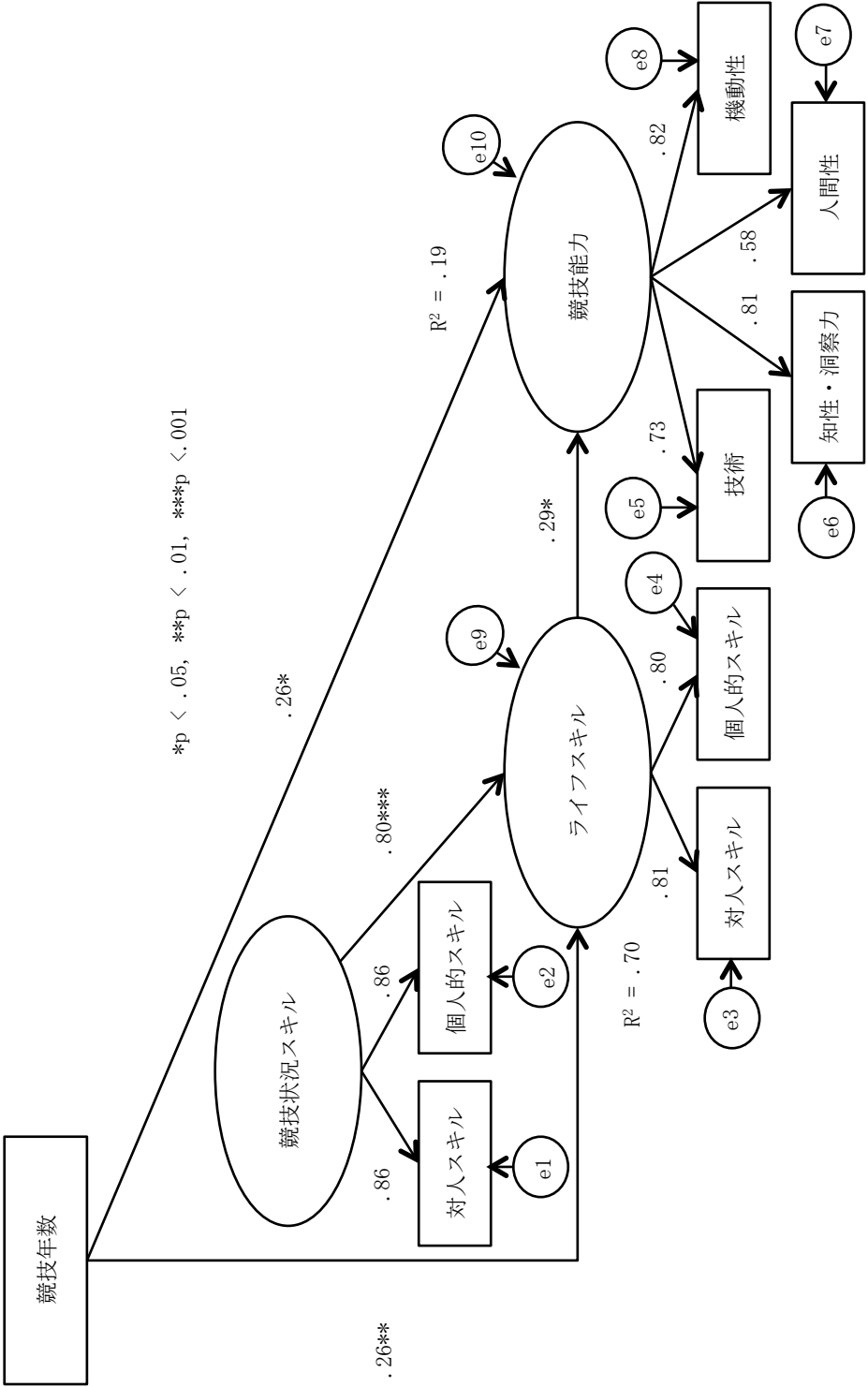


図4-5 仮説モデルに基づいた分析結果



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

図4-6 競技状況スキル及びライフスキルと競技能力の関係についての最終モデル

3. 考察

本分析の目的は、高校サッカー部員の競技能力と、競技状況スキル及びライフスキルの関係を明らかにすることであった。スポーツ選手の競技能力と心理社会的スキルの関係を確認する尺度の項目は、これまで闘争心や集中力、不安への対処などの競技場面における心理的スキルに注目したものがほとんどであった(例えば, Mahoney et al., 1987; Tokunaga, 2001; Smith et al., 1995)。それ故、学校生活場面における心理社会的スキルであるライフスキルと競技能力との関係を実証的に検討した研究は見当たらなかった。

本分析の結果、.29 程度の関係ではあるものの、サッカー部員のライフスキルは競技能力に影響を及ぼすと考えられる結果が得られた。そして競技状況スキルはライフスキルへと般化可能であるとする視点に立つならば、本結果は、サッカー部員が獲得している競技状況スキルをライフスキルとして般化させることにより、彼らの競技能力も高くなる可能性があることを示していた。コミュニケーションスキルやライフスタイルマネジメントスキルのような日常生活場面における心理社会的スキルの獲得が、間接的に選手のスポーツ場面における行動や競技成績に影響を及ぼす可能性については古くから指摘されていた (Vealey, 1988)。また、学校生活を真面目に送ることが競技能力の向上に結びつくとして、スポーツ場面だけでなく学校生活場面においても規律を守り、ルールに従うことを重視している運動部活動指導者も認められる (小嶺, 2004)。成人したスポーツ選手とは異なり、青年前期にある中学・高校運動部員は自立に向けて未だ歩んでいる段階にあることから、日常生活をコントロールする能力が運動部活動に臨む時間の充実に、より大きな影響を及ぼす可能性がある。本結果から、学校生活場面におけるライ

フスキルは、学業や友人関係など運動部活動以外の場面の充実を導くことにより、競技能力の向上をもたらすのではないかと考えられた。

最終モデルにおける変数間の関係についての考察は以下の通りである。

まず仮説モデルに示した、競技状況スキルから競技能力への直接的な影響は最終モデルから除外された。しかしながら、これは競技状況スキルと競技能力の間にまったく関係がないことを示しているわけではなく、ライフスキルと競技能力の関係が競技状況スキルと競技能力の関係よりも強かったことを示している。競技状況スキルを獲得していることにより運動部活動場面における活動は充実するであろう。しかし競技状況スキルをライフスキルとして学校生活場面に般化できるならば、学校生活におけるより多くの時間の充実につながるであろう。従って、ライフスキルの方が競技状況スキルよりも競技能力を説明する上で有効であったと考えられる。

次にサッカーの競技年数はライフスキルに影響を及ぼしていた。先行研究では、ライフスキルはスポーツ活動に参加するだけで自動的に身に付くことはないとされており（Weiss, 1995, Hodge and Danish, 1999, Mahoney and Stattin, 2000），本研究はこれらと異なる結果であった。本結果は、我が国における運動部活動が他国よりも教育的に行われていることを示していると考えられる。日本では運動部活動は学校教育の一環として実施され、学校教員が指導にあたっている（中澤, 2005）。従って、運動部活動場面ではコーチとして心理社会的スキル（競技状況スキル）に関する指導が求められるだけでなく、学校生活場面では教員として適正な生活習慣や行動（ライフスキル）について指導することが求められる。本結果の背景には、こうした日本における運動部活動の特徴が関係していると推察された。

競技年数と競技状況スキルとの間に関係性が認められなかった理由は、サッカー部員の競技に対する意欲の違いにあると考えられた。心理社会的スキルのトレーニングにあたっては、まず本人の意欲、動機づけが重要とされる（Garfield, 1984）。サッカー経験は長いものの競技状況スキルの獲得に対する意欲の低い部員と高い部員が混在していたのではないかと推察された。

第3節 高校における運動部活動経験が大学進学時の進路成熟に果たす役割

本節では、高校における運動部活動経験が大学進学時の進路成熟に果たす役割について検討する。

1. 方法

1) 調査対象者

二つの大学の1年生364名を対象に調査を実施し、330名（男子191名、女子139名、年齢： $M = 18.34$, $SD = .48$ ）から有効回答を得た。両大学は国立及び公立大学であり、農、工、経営学部などから構成され、体育・スポーツ系学部を有しない大学であった。その内、高校時に運動部活動に参加していた学生は199名（男子131名、女子68名）、運動部活動以外の部活動に参加していた学生は65名（男子20名、女子45名）、部活動にまったく参加していなかった学生は66名（男子40名、女子26名）であった。調査対象とした大学の選定においては、調査対象者が一つの地域の出身者に偏ることのないよう、多くの地域から出身者を受け入れている大学を選定した。また両大学ともに、入学者の選抜にあたりスポーツ推薦による選抜は行われていない。運動部活動に参加していた学生は硬式野球部やサッカー部ほか様々な運動部に所属していた。

2) 手続き

調査は授業時間を利用し、本研究者が調査目的及び得られた情報の取り扱いについて口頭で説明し、調査対象者から調査への協力に対する同

意を得た上で実施した。なお本研究では、大学生に対して高校時の行動に関する振り返りを求める回顧的調査となることから、高校時の行動についてできるだけ正確に想起できるよう、調査は大学新入生のみを対象として入学後の6月に実施した。

3) 質問紙

調査は対象者の基本属性（性別、年齢、高校時の所属部活動）を問う質問のほかに、下記に示す三つの尺度から構成されていた。そして高校時に運動部活動に参加していた学生は以下の全ての尺度への回答を求められた。また、運動部活動以外の部活動に参加していた学生及び部活動にまったく参加していなかった学生は、競技状況スキル尺度を除く尺度への回答を求められた。

①競技状況スキル尺度

第3章で作成した、個人的スキル10項目、対人スキル10項目合計20項目から構成される競技状況スキル尺度を用いた。各項目への回答は「(1) まったくあてはまらない」から「(7) 大変あてはまる」までの範囲の7件法を選択した。そして下位尺度ごとに各質問項目に対する回答の合計得点を求め、分析に用いた。

②ライフスキル尺度

第3章で作成した、個人的スキル10項目、対人スキル10項目合計20項目から構成されるライフスキル尺度を用いた。各項目への回答は「(1) まったくあてはまらない」から「(7) 大変あてはまる」までの範囲の7件法を選択した。そして下位尺度ごとに各質問項目に対す

る回答の合計得点を求め、分析に用いた。

③教育進路成熟尺度

進路成熟（career maturity）はキャリア発達（career development）に取り組もうとする個人のレディネス（準備性）と定義され（Super, 1990），進路の選択・決定やその後の適応への個人のレディネスないし取り組み姿勢を意味するとされている（坂柳, 1991）。本研究では生徒の進路成熟を測定する尺度として、坂柳（1992, 1993）が中高生の進路成熟の特徴や構造的変化について縦断的に検討する際に用いた教育進路成熟尺度を採用した（表 4-4）。本研究が採用した教育進路成熟尺度は、坂柳・竹内（1985, 1986）が作成している進路成熟尺度を構成する二つの下位尺度（教育進路成熟・職業進路成熟）の内、進学先の選択・決定を扱う教育進路成熟（15 項目）を坂柳（1992）が尺度化したものであり、質問に対する回答方式が三つの選択肢のなかから回答を選ぶ方式から、1（あてはまらない）から 5（あてはまる）のなかから回答を選ぶ 5 件法に変更されている。具体的な質問項目としては「進学のための勉強は、自分から進んでしている」、「進学のことについて、人にたずねたり、本で調べたりしている」などが挙げられる。質問項目に明らかなように、本研究の進路成熟はまさに進路を選択・決定しようと模索する過程（行動）を指している。説明文には進路選択・決定に関する質問であるとした上で、高校時を振り返った上で回答するよう記載した。分析には各質問項目に対する回答を合計した得点を用いた。従って、得点範囲は 15 点から 75 点である。

4) 分析方法

進路成熟に関して、部活動経験やライフスキルとの関係を扱った先行研究が見当たらないことから、第1節及び第2節で採用した仮説モデルに基づいた分析は見送った。そして本節ではまず、部活動への所属状況（運動部、非運動部、非入部）及びライフスキルを独立変数、教育進路成熟尺度の得点を従属変数とする二要因の分散分析を行い、両独立変数が進路成熟に及ぼす影響の差異について確認する。その後、部活動への所属状況によるライフスキルの差異を検討する目的で、部活動への所属状況を独立変数、ライフスキル（対人スキル・個人的スキル）をそれぞれ従属変数として一要因の分散分析を行う。最後に、運動部活動への参加経験、競技状況スキル及びライフスキルを説明変数、進路成熟を目的変数として重回帰分析を用いたパス解析の結果に基づき、各要因が進路成熟に及ぼす影響について確認する。

表4-4 教育進路成熟尺度（坂柳，1992）の質問項目

-
1. 進学のための勉強は、自分から進んでしていた
 2. どんな種類の大学や学科があるのか、気にしていた
 3. 将来どんな大学に進学するのか、見通しを立てていた
 4. 志望校に進学するための計画を立てて、準備をしていた
 5. 志望校の学風や特徴などを、自分で調べていた
 6. 進学や進学先のことについてよく考えていた
 7. 進学の目標を立てて、それに向かって努力していた
 8. 進学のことについて、人にたずねたり、本で調べたりしていた
 9. 進学先は、自分の意思で決めていた
 10. 何のために進学するのか考えていた
 11. 志望校に進学するための道筋を理解していた
 12. 進学先について、色々と比較し検討していた
 13. 進学先は、自分で責任をもって決めた
 14. どんな大学を選ぶか、自分で考えていた
 15. 自分を活かせる大学について調べていた
-

2. 結果

1) 大学進学時の進路成熟に関係する要因

①部活動所属状況及びライフスキルによる進路成熟の差異

まず，部活動所属状況及びライフスキルによる進路成熟の差異を検討する目的で，部活動所属状況及びライフスキル（個人的スキル）を独立変数，教育進路成熟尺度の得点を従属変数として二要因の分散分析を行った（表 4-5）。なお個人的スキルについては，個人的スキル得点の平均値（ $M = 42.81$ ， $SD = 9.53$ ）をもとに上下位群にそれぞれ区分した。分析の結果，個人的スキルの主効果（ $F(1, 324) = 76.58$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .19$ ）のみが有意であり，個人的スキルの得点が高かった学生は低かった学生と比較して教育進路成熟得点が高かった。

次に部活動所属状況（運動部，非運動部，非入部）及びライフスキル（対人スキル）を独立変数，教育進路成熟尺度の得点を従属変数として二要因の分散分析を行った（表 4-6）。なお対人スキルについては，対人スキル得点の平均値（ $M = 50.04$ ， $SD = 7.51$ ）をもとに上下位群にそれぞれ区分した。分析の結果，対人スキルの主効果（ $F(1, 324) = 26.80$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .07$ ）のみが有意であり，対人スキルの得点が高かった学生は低かった学生と比較して教育進路成熟得点が高かった。

以上のように大学進学時の進路成熟に関して，ライフスキルの獲得程度による差異は認められたものの，部活動への所属状況による差異は認められないと考えられる結果が得られた。

表4-5 部活動への所属状況及び個人的スキルの獲得程度と進路成熟の関係

		運動部		非運動部		非入部		分散分析：F値（ η^2 ）	
		下位群	上位群	下位群	上位群	下位群	上位群	部活動所属	個人のスキル
		個人的スキル						主効果	
		下位群		上位群		下位群		個人のスキル	

表4-6 部活動への所属状況及び対人スキルの獲得程度と進路成熟の関係

		運動部				非運動部				非入部				分散分析：F値（ η^2 ）			
		運動部				非運動部				非入部							
		対人スキル				対人スキル				主効果				交互作用			
		下位群	上位群	下位群	上位群	下位群	上位群	下位群	上位群	下位群	上位群	下位群	上位群	部活動所属	対人スキル		
教育進路 成熟得点	n	91	108	34	31	45	21										
	M	50.67	58.09	53.15	59.79	47.63	57.86							1.49 (.01)	26.80*** (.07)	.39 (.00)	
	SD	12.37	10.71	12.35	11.65	13.71	13.38										

***p < .001

②部活動所属状況によるライフスキルの差異

部活動所属状況によるライフスキルの差異を検討する目的で、部活動所属状況（運動部、非運動部、非入部）を独立変数、ライフスキル（対人スキル・個人的スキル）をそれぞれ従属変数として一要因の分散分析を行った（表 4-7）。

個人的スキルに関する分析を行った結果、部活動所属状況の効果は有意であった（ $F(2, 327) = 6.70$, $p < .001$, $\eta^2 = .04$ ）。そこで Tukey 法による多重比較を行ったところ、運動部員であった学生、非運動部員であった学生共に、部活動に参加していなかった学生よりも有意に個人的スキル得点が高かった（運動部員であった学生： $p < .01$, $d = .47$, 非運動部員であった学生： $p < .01$, $d = .50$ ）。一方で、運動部員であった学生と非運動部員であった学生の個人的スキル得点に有意差は認められなかった（ns, $d = .08$ ）。

次に対人スキルに関する分析の結果、部活動所属状況の効果は有意であった（ $F(2, 327) = 7.47$, $p < .001$, $\eta^2 = .04$ ）。そこで Tukey 法による多重比較を行ったところ、運動部員であった学生は部活動に参加していなかった学生よりも有意に対人スキル得点が高かった一方、運動部員であった学生と非運動部員であった学生の対人スキル得点に有意差は認められなかった（ns, $d = .17$ ）。

以上のように部活動への所属状況によって、ライフスキルの獲得程度に差異が認められると考えられる結果が得られた。

表4-7 部活動への所属状況とライフスキルの獲得程度の関係

		非入部	非運動部	運動部	F値 (η^2)	多重比較 (d)
	n	66	65	199		
個人的スキル	M	39.08	44.29	43.57	6.70***	非入部<非運動部(.50)**
	SD	11.86	8.89	8.57	(.04)	非入部<運動部(.47)**
対人スキル	M	47.03	49.94	51.07	7.47***	非入部<運動部(.55)***
	SD	9.30	7.46	6.57	(.04)	

p < .01, *p < .001

2) 高校における運動部活動への参加経験が大学進学時の進路成熟に及ぼす間接効果

運動部活動への参加経験及びライフスキル（個人的スキル・対人スキル）と進路成熟の関係を検討する目的で、運動部活動への参加経験及びライフスキル（個人的スキル・対人スキル）を説明変数、進路成熟を目的変数として重回帰分析によるパス解析を行った。なお運動部活動への参加経験についてはダミー変数（非入部を 0、運動部を 1）とした上で、ライフスキル（個人的スキル・対人スキル）を経由する（目的変数とする）パスについても分析した（図 4-5）。各変数の平均値及び標準偏差は、運動部活動への参加経験（ $M = 1.25$, $SD = .43$ ）、個人的スキル（ $M = 42.45$, $SD = 9.67$ ）、対人スキル（ $M = 50.06$, $SD = 7.53$ ）、進路成熟（ $M = 53.75$, $SD = 12.74$ ）であった。

分析の結果、パス解析は有意であり（ $F(df) = 47.92(3, 261)$, $p < .001$ ）、運動部活動への参加経験から進路成熟に至る直接効果は認められなかったものの（ $t = .18$, ns., $\beta = .01$ ）、個人的スキル（ $t = 8.60$, $p < .001$, $\beta = .50$ ）及び対人スキル（ $t = 2.91$, $p < .01$, $\beta = .17$ ）から進路成熟への効果が認められた。他方、運動部活動への参加経験を説明変数、ライフスキル（個人的スキル・対人スキル）を目的変数として、重回帰分析を用いて実施したパス解析はいずれも有意であり（個人的スキル： $F(df) = 11.11(1, 263)$, $p < .001$ 、対人スキル： $F(df) = 15.01(1, 263)$, $p < .001$ ）、運動部活動への参加経験から個人的スキル（ $t = 3.33$, $p < .001$, $\beta = .20$ ）、対人スキル（ $t = 3.87$, $p < .001$, $\beta = .23$ ）に対して、それぞれ効果が認められた。そして運動部活動への参加経験からライフスキル（個人的スキル・対人スキル）を経て進路成熟に至るパスの標準偏回帰係数はいずれ

も有意であり，運動部活動への参加経験の進路成熟に対する間接効果（個人的スキル： $.20 \times .50 = .10$ ，対人スキル： $.23 \times .17 = .04$ ，合計： $.14$ ）が認められた。

以上のように，運動部活動への参加経験は進路成熟に対しては直接的に関係しない一方で，ライフスキル（個人的スキル・対人スキル）を経て，間接的に進路成熟に関係すると考えられる結果が得られた。

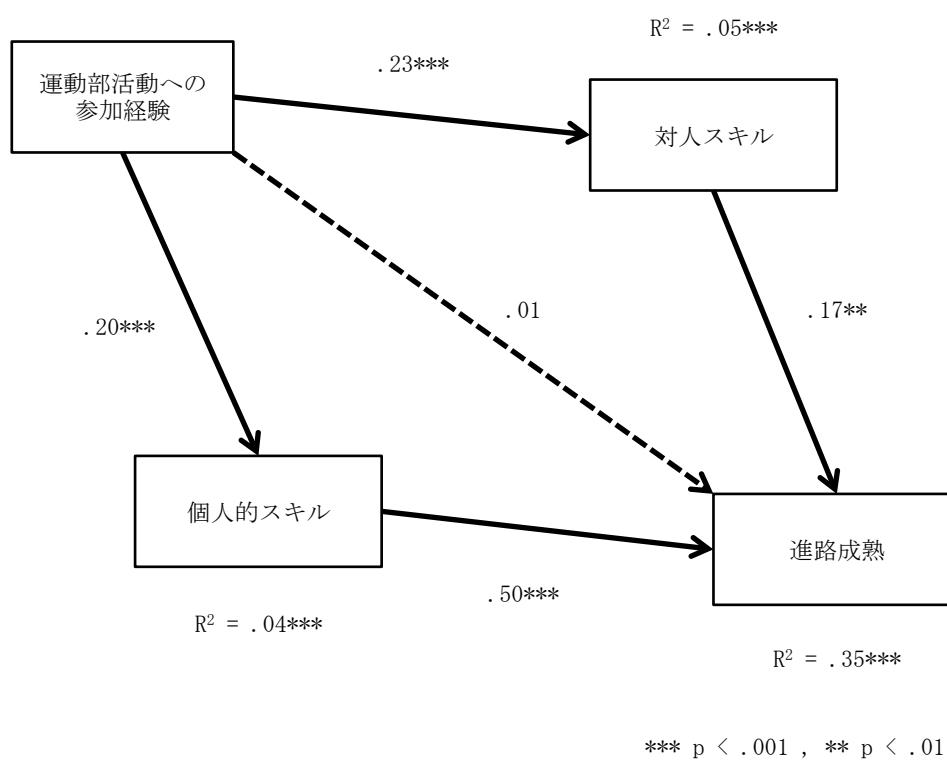


図4-7 高校における運動部活動への参加経験が大学進学時の
進路成熟に及ぼす間接効果

3) 運動部員の競技状況スキル及びライフスキルと進路成熟の関係

運動部員の競技状況スキル及びライフスキルと進路成熟の関係を検討する目的で、高校時に運動部員であった学生の競技状況スキル及びライフスキル（それぞれ個人的スキル・対人スキル）を説明変数、進路成熟を目的変数として重回帰分析によるパス解析を行った。なお競技状況スキルについてはライフスキルを経由する（目的変数とする）パスについても分析した（図 4-6）。各変数の平均値及び標準偏差は、競技状況スキル（個人的スキル： $M = 48.05$, $SD = 10.20$, 対人スキル： $M = 53.96$, $SD = 8.31$ ），ライフスキル（個人的スキル： $M = 43.57$, $SD = 8.57$, 対人スキル： $M = 51.07$, $SD = 6.57$ ），進路成熟（ $M = 54.70$, $SD = 12.06$ ）であった。

分析の結果、パス解析はそれぞれ有意であり（個人的スキル： $F(df) = 40.60(2, 196)$, $p < .001$, 対人スキル： $F(df) = 15.00(2, 196)$, $p < .001$ ），競技状況スキル（個人的スキル・対人スキル）から進路成熟に至るパスは有意ではなかった一方（個人的スキル： $t = 1.93$, $p = .06$, $\beta = .13$ ；対人スキル： $t = .69$, ns., $\beta = .05$ ），ライフスキル（個人的スキル・対人スキル）から進路成熟に至るパスは有意であった（個人的スキル： $t = 7.00$, $p < .001$, $\beta = .47$, 対人スキル： $t = 4.28$, $p < .001$, $\beta = .33$ ）。

他方、競技状況スキル（個人的スキル・対人スキル）を説明変数、ライフスキル（個人的スキル・対人スキル）を目的変数として、重回帰分析を用いて実施したパス解析もいずれも有意であり（個人的スキル： $F(df) = 49.89(1, 197)$, $p < .001$, 対人スキル： $F(df) = 72.87(1, 197)$, $p < .001$ ），競技状況スキルからライフスキルに至るパスは有意であった（個人的スキル： $t = 7.06$, $p < .001$, $\beta = .45$,

対人スキル： $t = 8.54$, $p < .001$, $\beta = .52$ ）。従って、競技状況スキルからライフスキルを経て進路成熟に至るパスは、個人的スキル及び対人スキルいずれも有意であり、間接効果（個人的スキル： $.45 \times .47 = .21$, 対人スキル： $.52 \times .33 = .17$ ）については、直接効果よりも高い値が得られた。

以上のように、競技状況スキル（個人的スキル・対人スキル）は進路成熟とは直接的に関係しない一方で、ライフスキル（個人的スキル・対人スキル）を経て、間接的に進路成熟に関係すると考えられる結果が得られた。

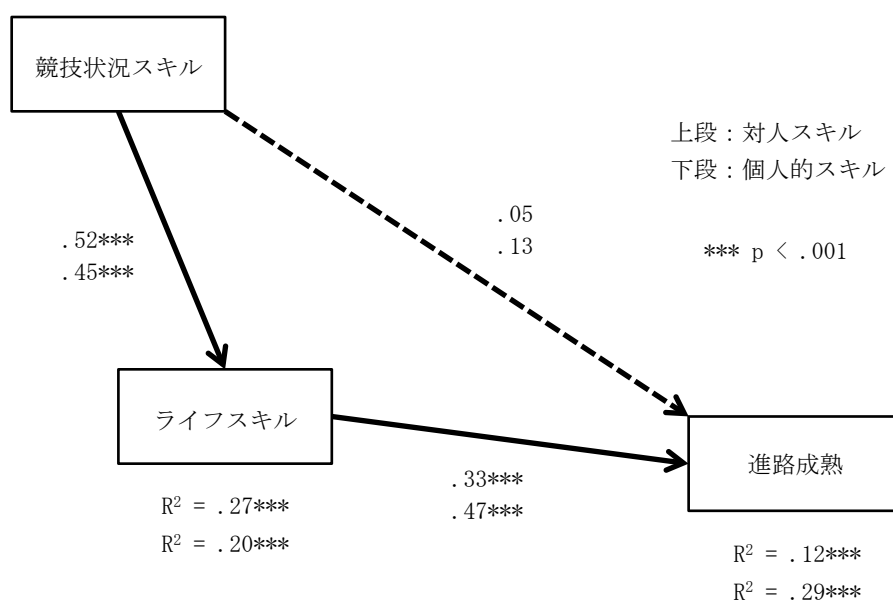


図4-8 運動部員の競技状況スキル及びライフスキルと進路成熟の関係

3. 考察

1) 部活動経験及びライフスキルと大学進学時の進路成熟の関係

高校時の部活動所属状況及びライフスキルの獲得程度による教育進路成熟得点の差異について検討した結果、部活動所属状況ではなく、高校時のライフスキル（個人的スキル・対人スキル）の獲得程度によって、教育進路成熟得点に差異が生じると考えられる結果が得られた。

ライフスキルは就職や結婚といったライフイベント（人生における一大事）に対処する上で必要とされる能力であり、それらへの対処を通じた心理社会的発達を促進する能力として位置づけられてきた（Danish et al., 1983）。そして受験勉強など大学への進学に関わる進路選択・決定は、高校生にとって最も大きなライフイベントであると言える。しかしこれまで、ライフイベントとして大学進学時の進路選択・決定に着目し、生徒が獲得しているライフスキルとの関係について実証的に検討した研究は見当たらなかった。本研究の結果、ライフスキル（個人的スキル・対人スキル）の獲得程度が高かった群は低かった群と比較して、教育進路成熟得点が高いと考えられる結果が得られた。個人的スキルを獲得していた学生は大学入試までの日数を念頭に長期・短期の目標を定めるなど、目標設定に関するスキルを進路の選択・決定においても利用した可能性がある。また、対人スキルを測る質問項目に「悩みができて友達に相談することはなかった（反転項目）」、「同じクラスの色々な友達と話をしていた」などの項目が含まれていることからすれば、対人スキルを獲得していた学生はクラスメイトへの相談を通じて、志望大学や入試問題に関する情報を得ることにより、進路の選択・決定をスムーズに進めることができた可能性がある。個人的スキル及び対人スキルは、まさに今日のキャリア教育において獲得が期待される能力であると

言える（文部科学省，2004）。以上のように，ライフスキルは高校生の進路成熟に影響を及ぼすと推察された。

他方，部活動所属状況については教育進路成熟得点と直接的に関係すると考えられる結果は得られなかった。部活動に参加しているというだけでは，進路の選択・決定に対してプラスにもマイナスにも働かないと考えられた。しかし，部活動所属状況別に行ったライフスキルの比較からは，運動部活動に参加していた学生は部活動に参加していなかった学生よりも，ライフスキル（個人的スキル・対人スキル）を獲得していたと考えられる結果が得られた。そこで重回帰分析を用いたパス解析により，運動部活動への参加経験からライフスキル（個人的スキル・対人スキル）を経由し進路成熟に至る間接効果について検討したところ，進路成熟に対して部活動への参加経験が間接的に関係していると考えられる結果が得られた。本結果から間接的にはあるが，部活動への参加経験は高校生の進路成熟に関係している可能性があると考えられた。

先行研究では運動部活動への参加と学業との両立について否定的な結果を示す研究が多かった。いわゆるスポーツ推薦制度を利用して運動部員としての経歴を戦略的に進学の手段とする場合（甲斐，1994）を除けば，運動部活動への参加経験は学歴の獲得にあまり役に立たないと考えられることの方が多かったと言える。しかし本結果は，運動部活動への参加経験はライフスキルの獲得を通じて，間接的に高校生の進路成熟に関係すると考えられる結果を示していた。体育・スポーツ活動への参加とライフスキル獲得の因果関係については未だ明らかにされていないが，質的検討を通じて，運動部活動にライフスキルの獲得を促進する経験が含まれていることを示した研究も認められる（Holt et al., 2008; Camiré et al., 2009）。従って，ライフスキルの獲得を導く運

運動部活動が行われるならば、高校における運動部活動経験は生徒の進路選択・決定を促進する可能性があると考えられた。

2) 運動部員の競技状況スキル及びライフスキルと進路成熟の関係

生徒の進路成熟に対してはライフスキルが直接的に関係するほか、運動部活動への参加経験はライフスキルの獲得を促進することにより、間接的に影響を及ぼすのではないかと推察された。そこで、運動部員の競技状況スキル及びライフスキルに注目し、進路成熟との関係について検討した。その結果、ライフスキル（個人的スキル・対人スキル）は進路成熟に直接的に関係していたのに対して、競技状況スキル（個人的スキル・対人スキル）と進路成熟との間には、ライフスキル（個人的スキル・対人スキル）を通じた間接的な関係しか認められないと考えられる結果が得られた。

本結果から、競技状況スキルを獲得し運動部活動場面において利用できていたとしてもその状態では進路成熟には関係しにくく、競技状況スキルが学校生活場面で利用できるよう般化した状態にある必要があると考えられた。運動部活動がライフスキルの獲得を促進する経験内容を含む場合には、運動部活動経験はライフスキルの獲得を導くことにより、運動部員の進路成熟を促進する可能性があることを先に指摘した。しかしそのためには、運動部活動経験を通じて獲得した心理社会的スキルを学校生活場面においても利用できる状態に般化させる必要がある。Danish et al. (2002) ほかの LSP では、教示、モデリング、リハーサルなど観察学習の技法を、ライフスキルへの般化を促進する指導に用いている。従って競技状況スキルをライフスキルとして学校生活場面に般化させる指導方法として観察学習の技法を応用することにより、運動部

活動への参加を通じて生徒の進路成熟を促進できるのではないかと考えられた。

スポーツ選手の競技能力は生得的な要因もさることながら、その後の継続的な練習により高められる。生徒の学力についても同様に、勉強の積み重ねに依る部分が少なくない。スポーツ場面では適切な練習目標を設定する、リーダーシップを執る、他者とコミュニケーションを取るなどの心理社会的スキルは、選手のトレーニングへの参加促進、また練習の効率化などを通じて、競技能力の向上に関係するとされている（杉原，2001；吉川，2002）。ライフスキルについても同様に、受験勉強など大学進学に関わる進路の選択・決定への取り組みにおいて、勉強に対する動機づけを高めたり、進路に関する情報を収集する際に役立つと考えられる。大学進学に関わる作業が学歴獲得の手段でしかない状況では、運動部活動経験は依然としてその作業を遅らせる活動として位置づけられるであろう。しかし、大学進学に関わる進路の選択・決定を生徒の生涯発達を促進するライフイベントとして捉える視点に立つならば、ライフスキルの獲得を導く運動部活動経験は、それへの対処に積極的な影響を及ぼすと考えられた。

第4節 本章のまとめ

第4章では、運動部員が学校生活場面において直面する課題として、1) 日常生活におけるストレス対処、2) 運動部活動における競技成績の向上、3) 大学進学に向けた進路選択の三つを取り上げた。そして運動部活動場面における心理社会的スキルである競技状況スキルは、学校生活場面における心理社会的スキルであるライフスキルへと般化可能であるとする前提のもと、競技状況スキル及びライフスキルと各課題との関係について検討した。

まず第1節では日常生活におけるストレス対処に関する指標として、精神的回復力に注目した。そして運動部員の精神的回復力には競技状況スキルとライフスキルが関係すると想定した仮説モデルを構築し、構造方程式モデリングによる分析を実施した。その結果、運動部員の競技状況スキルは直接的に精神的回復力に影響を及ぼすのではなく、ライフスキルとして般化することにより、間接的に精神的回復力に影響を及ぼすと考えられる結果が得られた。

次に第2節では競技成績に関する指標として競技能力に注目した。そして高校サッカー部員の競技能力を評価する基準としてTIPSを用い、指導者による客観的評価を試みた。その上でサッカー部員の競技能力には競技状況スキルとライフスキルが関係すると想定した仮説モデルを構築し、構造方程式モデリングによる分析を実施した。その結果、サッカー部員の競技状況スキルは直接的に競技能力に影響を及ぼすのではなく、ライフスキルとして般化することにより、間接的に競技能力に影響を及ぼすと考えられる結果が得られた。

最後に第3節では大学進学に向けた進路選択に関する指標として、

生徒の進路成熟を採用した。そして、進路成熟に関係する要因として部活動への参加経験及びライフスキルの獲得程度に注目し、大学新入生を対象に回顧的調査を実施した。その結果、部活動への参加経験は進路成熟に直接的には関係しない一方、運動部活動への参加経験はライフスキルの獲得を促進する可能性が窺われた。また、運動部員の競技状況スキルはライフスキルとして学校生活場面に般化することにより、間接的に進路成熟に影響を及ぼすと考えられる結果が得られた。

以上のように、本章における検討を通じて、運動部員の競技状況スキルはライフスキルとして般化することによって、彼らが学校生活場面において遭遇する課題への対処能力を促進する役割を果たすと考えられた。

運動部員の競技状況スキルが彼らの学校生活において果たす役割を明らかにすることは、本研究の重要な研究課題の一つであった。そして残された研究課題は、競技状況スキルのライフスキルへの般化を促進する指導の特徴について検討することである。本章における検討結果は、競技状況スキルはライフスキルとして学校生活場面に般化可能であるとする前提のもとで導かれたものである。従って次章では、競技状況スキルのライフスキルへの般化に焦点を絞り、ライフスキルへの般化を促進する指導者の働きかけの内容について検討する。

第 5 章

競技状況スキルのライフスキルへの般化を 促進する指導内容

はじめに

第4章における検討の結果、競技状況スキルはライフスキルとして学校生活場面に般化することによって、運動部員が学校生活場面において遭遇する課題への対処能力を促進する役割を果たすと考えられた。しかし第4章の結果は、競技状況スキルがライフスキルとして学校生活場面に般化可能であることを前提としていた。そこで本章では、競技状況スキルのライフスキルへの般化に注目し、競技状況スキルをライフスキルとして学校生活場面に般化させる上で必要とされる指導内容について検討する。

スポーツ活動への参加を通じてライフスキル獲得を目指す実践活動には、教示、モデリング、フィードバックなど、観察学習の技法を指導に利用している実践活動が認められる (Danish et al., 2002; Petitpas et al., 2004; Petlichkoff, 2004)。それらの活動では、例えば 1) どのような行動がなぜ重要なのかに関する教示, 2) 実際にどのように行動すべきかについての具体例の提示, 3) うまく行動できているかどうかについてのフィードバックと試行の継続, 4) 日常生活場面における利用の促進などの方法が、ライフスキルへの般化を促進する指導内容として提示されている (Danish et al., 1995)。しかしこれらの指導内容と運動部員のライフスキルとの関係については実証的に検討されているわけではない。そこで本章における検討では、観察学習の技法を援用し、競技状況スキルのライフスキルへの般化を促進する指導者の働きかけについて検討する。なお本章における検討内容は、次章において運動部活動への参加を通じてライフスキルの獲得を促進する LSP の作成に反映させることになる。

1. 方法

1) 調査対象者

運動部活動に参加している高校生 435 名及び、同県内の別の高校に通う生徒で部活動にまったく参加していない生徒 354 名を対象に、それぞれ調査を実施した。その結果、前者においては 421 名（1 年生：男子 155 名・女子 60 名，2 年生：男子 137 名・女子 35 名，3 年生：男子 23 名・女子 11 名），後者においては 349 名（1 年生：男子 70 名・女子 77 名，2 年生：男子 52 名・女子 56 名，3 年生：男子 38 名・女子 56 名）から有効回答を得た。

2) 手続き

調査に際しては原則的に集合調査法を採用し、運動部員を対象とした調査では、本研究者もしくは本研究者から依頼を受けた各運動部活動の顧問教諭がミーティングの時間等を利用して調査を実施した。また部活動にまったく参加していない生徒を対象とした調査では、本研究者から依頼を受けた学級担任の教諭がホームルーム等の時間を利用して調査を実施した。なお部活動にまったく参加していない生徒を対象とした調査は、運動部員が獲得しているライフスキルを相対的に評価する目的で行った。従って本検討では、その性質上部活動にまったく参加していない生徒を統制群として位置づけている。また、調査目的及び得られた情報の取り扱いについては調査者が説明し、調査対象者から調査への協力に対する同意を得た上で実施した。

3) 質問紙

調査は対象者の基本属性（学年，性別，所属する運動部など）を問う

質問のほかに、下記に示す三つの尺度から構成されていた。

①競技状況スキル尺度

第3章で作成した、個人的スキル10項目、対人スキル10項目合計20項目から構成される競技状況スキル尺度を用いた。各項目への回答は「(1) まったくあてはまらない」から「(7) 大変あてはまる」までの範囲の7件法を選択した。そして下位尺度ごとに各質問項目に対する回答の合計得点を求め、分析に用いた。従って、各下位尺度の得点範囲は10点から70点であった。

②ライフスキル尺度

第3章で作成した、個人的スキル10項目、対人スキル10項目合計20項目から構成されるライフスキル尺度を用いた。各項目への回答は「(1) まったくあてはまらない」から「(7) 大変あてはまる」までの範囲の7件法を選択した。そして下位尺度ごとに各質問項目に対する回答の合計得点を求め、分析に用いた。従って、各下位尺度の得点範囲は10点から70点であった。

③指導者から受けた働きかけに関する質問

指導者から受けた働きかけに関する質問は、個人的スキルもしくは対人スキルに含まれる、それぞれ四つのスキルに関するものであった。具体的には、個人的スキルでは、1) 「自分自身で目標を設定できる」、2) 「普段から体調に気を配る」、3) 「できるだけ具体的に目標を設定する」、4) 「残り時間を逆算して計画を立てる」の四つ、対人スキルでは、1) 「仲間どうしで情報を交換する」、2) 「相手に自分の意

見を伝える」，3) 「集団のなかで自分の役割を見つける」，4) 「仲間の良いところを見習う」の四つであった。そしてそれぞれのスキルに関して，価値・現状・実践の三つの側面から，スキルが日常生活において持つ価値について（価値の指導），自分自身が持っているスキルの獲得状況について（現状の指導），スキルを日常生活でも利用することについて（実践の指導），指導してくれるのかをそれぞれ問うものであった。従って，質問項目は個人的スキル及び対人スキルそれぞれ 12 項目ずつ，合計 24 項目であった（表 5-1）。

各質問項目への回答は「（1）まったくあてはまらない」から「（7）大変あてはまる」までの範囲の 7 件法を採用した。なお得点の算出にあたっては，個人的スキル及び対人スキルのそれぞれにおいて，各カテゴリーに含まれる四つの質問項目に対する回答の合計得点を指導者の働きかけに関する得点とした。また，これらの得点を指導内容別に三つの側面ごとに細分した得点を，各指導内容に対する得点として利用した。

なお本調査の実施後に，個人的スキル及び対人スキルのそれぞれにおいて，四つの質問項目に対する回答をもとに内的一貫性を確認したところ，個人的スキルに関する指導については価値（ $\alpha=.84$ ），現状（ $\alpha=.87$ ），実践（ $\alpha=.86$ ），対人スキルに関する指導については価値（ $\alpha=.86$ ），現状（ $\alpha=.83$ ），実践（ $\alpha=.87$ ）の値がそれぞれ得られた。

ところで，上述した通りこれらの質問項目の作成には，LDI モデルにおいてライフスキルへの般化を促進する指導方略として紹介されている手法を反映させている（Danish et al., 1995）。そして Danish et al. (1993) がライフスキルへの般化を促進する指導方略を考案する際に参照したのが，社会的学習理論（バンデュラ，1979）である。

スポーツ場面におけるスキルの獲得は、チームメイトや指導者の行動を注意深く観察し、それを正確に模倣することによりなされていく。ここでは、他者の行動を観察する過程が重要な意味を持つ。社会的学習理論は、主に観察学習の視点から人間行動を説明している理論であり、学習過程に、注意、保持、運動再生、動機づけとする四つの下位過程を想定している。このような学習過程を運動部員の周囲の人間が認識し応用することにより、競技状況スキルのライフスキルへの般化を促すことが可能であると考えられる。例えば、運動部員に対して個々のスキルに言及することにより注意を引き、スキル獲得状況を随時評価、フィードバックすることにより記憶の保持、再生を促し、実際にスキルを日常生活場面で利用するよう働きかけることにより、動機づけを高めることができると考えられる。そして、この学習過程における指導者の存在は重要であり、指導者がそれぞれの過程における学習を促進する働きかけを行うことにより、競技状況スキルのライフスキルへの般化は促進されることが考えられた。

表5-1 指導者から受けた働きかけの質問項目

-
1. 仲間どうして情報を交換しあうことが、普段の生活でも価値があることを教えてくれる
 2. 仲間と意見を交換する能力が、実際にどの程度身についているのかを教えてくれる
 3. 普段の生活でも、仲間とたがいに情報を交換しあうよう指導している
 4. 自分自身で目標を設定できることが、社会では価値があることを教えてくれる
 5. 自分自身で目標を設定できる能力が、どの程度身についているのかを教えてくれる
 6. 普段の生活でも、自分自身で目標を決めるよう指導している
 7. 日常生活でも、相手に自分の意見を伝えることが重要であることを教えてくれる
 8. 集団内で自分の考えを伝える能力が、どの程度身についているのかを教えてくれる
 9. 部活動以外でも、相手に対して自分の考えをしっかりと伝えるよう指導している
 10. 普段から体調に気をくばることが、部活動以外でも大切であることを教えてくれる
 11. 体調を管理する能力が、あなたにどの程度身についているのかを教えてくれる
 12. 部活動以外においても、体調の管理を行うよう指導している
 13. 集団の中で自分の役割を見つけることが、社会においても重要であることを教えてくれる
 14. 集団の中で自分の役割を見つける能力が、どの程度身についているのかを教えてくれる
 15. 日常生活でも自分に見合った役割を見つけるよう指導している
 16. できるだけ具体的に目標を設定できることが、社会では大切であることを教えてくれる
 17. 具体的に目標を設定する能力が、あなたにどの程度身についているのかを教えてくれる
 18. 日常生活においても具体的に目標を設定するよう指導している
 19. 時間内に目標を達成するために、残り時間を逆算して計画を立てることが、社会では重要であることを教えてくれる
 20. 残り時間を逆算して計画を立てる能力が、あなたにどの程度身についているのかを教えてくれる
 21. 普段の生活でも残り時間を逆算して計画を立てるよう指導している
 22. 仲間のよいところを見習うことが、社会においても重要であることを教えてくれる
 23. 仲間のよいところを見習う能力が、実際にどの程度身についているのかを教えてくれる
 24. 部活動以外でも仲間のよいところを見習うよう指導している
-

2. 結果

1) 運動部員のライフスキル獲得状況

運動部員が部活動にまったく参加していない生徒と比較して、ライフスキルを獲得している程度を確かめるために、それぞれのライフスキルについて t 検定を行った（表 5-2）。その結果、運動部員は部活動にまったく参加していない生徒よりも、個人的スキル及び対人スキルを獲得していることが明らかになった（個人的スキル： $t(768) = 2.79$, $p < .01$, $d = .20$, 対人スキル： $t(768) = 8.02$, $p < .001$, $d = .58$, いずれも両側検定）。

2) 競技状況スキル及び指導者から受けた働きかけとライフスキルの関係

競技状況スキルの獲得程度及び指導者の働きかけと、運動部員のライフスキル獲得との関係を明らかにするために、競技状況スキル及び指導者から受けた働きかけを説明変数、ライフスキルを目的変数として重回帰分析を行った。その結果、重回帰分析は有意（個人的スキル： $F(2, 418) = 69.37$, $p < .001$, 対人スキル： $F(2, 418) = 75.27$, $p < .001$ ）であり、個人的スキル及び対人スキル共に、運動部員のライフスキルは指導者から受けた働きかけよりも、競技状況スキルとの間により強い関係性が認められることが明らかになった（表 5-3）。本結果は、運動部活動経験をライフスキルの獲得に結びつけるためには、ライフスキルへの般化を促す指導を行うことが重要であるものの、まず運動部活動への参加を通じて、運動部員が競技状況スキルを獲得できる環境を整えることが重要であることを示していると考えられた。

表5-2 運動部員と非入部生徒のライフスキル得点の平均値と標準偏差

	運動部員 (n = 421)	非入部生徒 (n = 349)
	M (SD)	M (SD)
個人的スキル	42.31 (8.95)	40.52 (8.73)
対人スキル	49.72 (7.43)	45.38 (7.53)
非入部生徒：部活動にまったく参加していない生徒		

表5-3 ライフスキルを説明する各説明変数の標準偏回帰係数

	個人的スキル		対人スキル	
	M (SD)	β	M (SD)	β
競技状況スキル	50.17 (9.17)	.42 ***	53.96 (8.36)	.41 ***
指導者の働きかけ	52.67 (15.68)	.15 **	50.81 (16.40)	.20 ***
R^2		.25 ***		.26 ***
n = 421		***p < .001, **p < .01		

3) 競技状況スキルを獲得している運動部員のライフスキルを説明する要因

競技状況スキルを獲得している運動部員を対象に、競技状況スキル及び指導者から受けた働きかけを説明変数、ライフスキルを目的変数として重回帰分析を行った。対象者については競技状況スキル（個人的スキル・対人スキル）について算出した Z 得点が.50 以上の運動部員とし、競技状況スキルの獲得が平均的な運動部員よりも進んでいる部員を抽出した。その結果、重回帰分析は有意（個人的スキル： $F(2, 126) = 7.07$, $p < .01$, 対人スキル： $F(2, 123) = 9.24$, $p < .001$ ）であり、競技状況スキルを獲得していた運動部員のライフスキルは、個人的スキル及び対人スキル共に指導者から受けた働きかけと関係することが明らかになった（表 5-4）。

本結果から、競技状況スキルのライフスキルへの般化には、競技状況スキルの獲得が前提条件である一方、競技状況スキルを獲得している運動部員に限れば、指導者から受けた働きかけがライフスキルへの般化を左右することが明らかになった。

4) 競技状況スキルを獲得している運動部員のライフスキルを説明する指導者から受ける働きかけ

指導者から受ける働きかけの違いと、運動部員のライフスキル獲得との関係を明らかにするために、競技状況スキルを獲得している運動部員を対象に、競技状況スキル及び、指導者から受けた 3 種類の働きかけを説明変数、ライフスキルを目的変数として重回帰分析を行った。その結果、重回帰分析は有意（個人的スキル： $F(4, 124) = 4.29$, $p < .01$, 対人スキル： $F(4, 121) = 5.22$, $p < .001$ ）であり、個人的スキルにつ

いてはスキルの実践についての指導が、対人スキルについてはスキルの価値についての指導が、ライフスキルの獲得を最も説明することが明らかになった（表 5-5）。

本結果は、競技状況スキルのライフスキルへの般化を促進するためには、それぞれのスキルに対応した指導が行われる必要があることを示していた。なお指導者から受ける働きかけの一部に負の値を示す変数が存在しており、本分析を行う前の想定と反対の結果を示していた。本分析結果は独立変数間の相関関係が強いことによって生じる多重共線性による影響を受けている可能性が窺われ、結果の解釈に注意が必要であることから、本分析に利用した変数間の相関係数を表 5-6 に合わせて示した。

表5-4 競技状況スキル獲得者のライフスキルを説明する
各説明変数の標準偏回帰係数

	個人的スキル		対人スキル	
	M (SD)	β	M (SD)	β
競技状況スキル	60.70 (3.77)	.16 [†]	63.09 (3.04)	.15 [†]
指導者の働きかけ	60.90 (14.06)	.24 ^{**}	58.19 (19.72)	.30 ^{***}
R ²		.09 ^{**}		.12 ^{***}
対人スキル n = 126	***p < .001, **p < .01, [†] p < .10			
個人的スキル n = 129				

表5-5 競技状況スキル獲得者のライフスキルを説明する
各説明変数（指導内容）の標準偏回帰係数

	個人的スキル		対人スキル	
	M (SD)	β	M (SD)	β
価値の指導	21.74 (4.97)	-.13	20.92 (5.78)	.39 *
現状の指導	18.21 (5.27)	.00	17.83 (5.90)	.01
実践の指導	20.95 (4.97)	.38 *	19.44 (6.01)	-.09
競技状況スキル	60.70 (3.77)	.16 †	63.09 (3.04)	.16 †
R ²		.09 **		.12 ***
対人スキル n = 126	***p < .001, **p < .01, *p < .05, †p < .10			
個人的スキル n = 129				

表5-6 各変数間の相関係数

個人的スキル	1	2	3	4	5
1 ライフスキル	—				
2 競技状況スキル	.22*	—			
3 価値の指導	.25**	.30***	—		
4 現状の指導	.22*	.25**	.75***	—	
5 実践の指導	.31***	.26**	.87***	.74***	—
対人スキル	1	2	3	4	5
1 ライフスキル	—				
2 競技状況スキル	.21*	—			
3 価値の指導	.35***	.17	—		
4 現状の指導	.29***	.21*	.81***	—	
5 実践の指導	.30***	.18*	.89***	.82***	—

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

3. 考察

1) 運動部員のライフスキル

運動部員及び部活動にまったく参加していない生徒のライフスキルを比較した結果、運動部員は部活動にまったく参加していない生徒よりも、個人的スキル及び対人スキルを獲得していることが明らかになった。青木（2005）は高校生を対象として、菊池（1988）が作成した Kiss-18 を用いて社会的スキルを測定している。その結果、運動部員は運動部以外の部活動に参加している生徒及び部活動にまったく参加していない生徒よりも社会的スキルを獲得していることを明らかにしている。ライフスキル尺度で測定される対人スキルは社会的スキルと共通する部分が少ないと考えられ、本分析の結果は青木による検討結果と矛盾しなかった。また第4章第3節において、大学新入生を対象として実施した回顧的調査の結果においても今回と同様の結果が出ており、運動部員の方が部活動にまったく参加していない生徒よりもライフスキルを獲得していることを追認する結果となった。

さらに本結果は、運動部員と部活動にまったく参加していない生徒の間の差異は、相対的に対人スキルの方が大きく個人的スキルの方が小さいことを示していた。上野（2007）は、大学生 135 名を対象として中学・高校における運動部活動経験を通じて学んだことのなかで、部活動以外でも役に立つと感じる事柄について調査している。その結果、協調性（89 件）、忍耐力（70 件）、礼儀（32 件）、集中力（21 件）などを挙げる学生が多かったことを明らかにしており、運動部活動の経験者は部活動への参加を通じて、協調性や礼儀など他者とうまくやっていく上で必要とされる能力を身に付けたと感じることが多いことが窺える。組織的な活動である運動部活動には、個人的スキルよりも対人スキルの

獲得を促進する経験の方がより含まれている可能性が示唆された。

序論で紹介したとおり、心理尺度を利用し、スポーツ参加者のライフスキルや社会的スキルの確認を目的とした研究は我が国において多数行われているものの、その多くは大学における体育授業の受講生を対象としたものであり、中学・高校における運動部員を対象とした研究はあまり見当たらない。単に時間の問題ではないとしても、中学・高校運動部員が正課体育の7倍にあたる年間700時間を運動部活動に費やしていることからすれば（清水，2013），運動部員と体育授業の受講生とのライフスキルの獲得を単純に比較することは難しいであろう。本結果は運動部員と部活動にまったく参加していない生徒のライフスキルを比較した数少ない結果であると言える。

2) 競技状況スキル及び指導者から受けた働きかけとライフスキルの関係

競技状況スキルのライフスキルへの般化を促進する要因について検討した結果、運動部員の個人的スキル及び対人スキル共に、指導者から受けた働きかけよりも、競技状況スキルとの間により強い関係性が認められることが明らかになった。

本結果から、運動部員のライフスキル獲得には、競技状況スキルの獲得が前提条件となると考えられた。ライフスキルの獲得につながる様々な経験（目標設定、体調管理、他者とのコミュニケーション等）が運動部活動に内包されていることを考慮するならば、本結果は、運動部活動への参加を通じたライフスキル獲得の可能性を検討していく上で一つの足がかりとなる。例えば、勝利を目指して努力する過程においては、必ず最終目標となる試合や技術を設定し、それに合わせて練習計画を立て

実行する。その過程では他者の練習方法を参考にしたり、自分の欠点を仲間にアドバイスしてもらうなどのコミュニケーション能力も必要となるであろう。競技状況スキルは「高い水準の技能や記録に挑戦するなかでスポーツを楽しむ」（文部省，1999a）という運動部活動本来の目的のもとに、生徒が主体的に活動することにより獲得可能であると考えられる。

しかし、競技状況スキルの獲得が前提であるとしても、生徒が獲得した競技状況スキルをライフスキルとして学校生活場面に般化させるためには、さらにスキルの般化を促進するための指導を行う必要があると言える。なぜなら、競技状況スキルを獲得している運動部員に限れば、競技状況スキルのライフスキルへの般化には、指導者から受けた働きかけが関係すると考えられる結果が得られたからである。

内海（1995）は、生徒主体の運動部活動ではいかなる能力を身につけさせるかが重要であり、放任しておいて能力が結果的に獲得されるものではないとして、指導者の重要性を示唆している。Holt et al.

（2008）は、高校運動部員を対象としてインタビュー及び行動観察を利用して研究を行った結果、指導者がライフスキル獲得を促進する「場」を提供することにより、運動部員自らライフスキルを獲得していくと報告している。また Camiré et al.（2008）は、高校運動部員を対象としてインタビュー調査を行った結果、指導者や保護者との関係構築、交渉の機会が高校運動部員のライフスキル獲得を促進するとしている。競技状況スキルの獲得は前提条件であって、それだけでライフスキルの獲得に繋がるわけではない。以上のように、運動部員のライフスキル獲得には競技状況スキルの獲得と共に、指導者から受ける働きかけが関係すると考えられた。

3) 競技状況スキルのライフスキルへの般化を促進する指導者の働きかけ

競技状況スキルのライフスキルへの般化に関して、指導者から受ける働きかけの違いに注目して分析した結果、ライフスキルへの般化を促進する指導者から受ける働きかけの内容は、個人的スキル及び対人スキルにおいてそれぞれ異なることを示す結果が得られた。

個人的スキルの般化に関しては、生徒にスキルの実践を促す指導が影響すると考えられた。個人的スキルは自らの行動をコントロールし、効率よく計画を遂行する際に必要とされるスキルである。しかし実際のスポーツ場面では、目標設定や自己管理といった個人的スキルは、その結果として習得した技術や戦術による成功の影に隠れてしまい、成功に対する影響の確認が困難である。人は習得した行動によって価値のある結果が得られる時には行動を実行するが、そうでなければ行動を起こさない傾向がある（Bandura, 1965）。運動部活動場面で獲得した個人的スキルを実際に学校生活場面で利用するよう働きかけることは、生徒の動機づけを高めたりスキル利用の機会を示すことになり、ライフスキルへの般化に影響すると考えられた。

対人スキルの般化に関しては、生徒に注意を促すスキルの価値についての指導が影響すると考えられた。人間が普段接しているおびただしい情報のなかで、何を注意深く観察するのかは注意過程に依存しており、そこでは際だった特徴のある行動がよく学習される（Bandura et al., 1966）。ところが対人スキルは、仲間と意見や情報を交換する、仲間のよいところを見習う等、普段から何気なく用いられており、指導者からの働きかけがなければ生徒は自ら獲得している対人スキルに気づきにくいと言える。こうした状況において、学校生活における対人スキルの

価値について指導することは注意をスキルに向けさせることになり，対人スキルへの般化を促進すると考えられた。

なお表 5-6 の通り，本分析に用いた各変数間の相関係数はいずれも正の値になっており，一部の説明変数と目的変数の間に負の値が認められる表 5-5 の分析結果は，多重共線性の影響を受けていると考えられた。

上述した通り，目的変数との関係が最も強かった指導（個人的スキル：実践の指導，対人スキル：価値の指導）との関係のみが重回帰分析の結果に反映されているが，それ以外の指導と運動部員のライフスキルとの間にも相関関係が認められた。従って，各指導技法間の相関関係の強さからすれば，指導技法によって関係の強さは異なるものの，それぞれ競技状況スキルのライフスキルへの般化を促進する要因となると考えられた。もとより教示，モデリング，フィードバックなど観察学習を促進する技法は，状況に応じて何度も繰り返し行われることから，各技法は切り離すことのできない関係にある。従って，本分析の結果を指導方略に反映させる上では，個人的スキル及び対人スキルにおいて，それぞれ実践の指導及び価値の指導を強調するものの，他の指導技法についても取り入れる必要があると考えられた。

4. 本章のまとめ

第5章では、観察学習の指導技法を援用し、競技状況スキルのライフスキルへの般化を促進する指導内容について検討した。

まず運動部員と部活動にまったく参加していない生徒のライフスキルについて比較した結果、運動部員は部活動にまったく参加していない生徒よりもライフスキルを獲得していることが明らかになった。そして運動部員のライフスキル獲得について検討した結果、競技状況スキルの獲得が前提であることが明らかになった。しかし競技状況スキルを獲得している運動部員であっても、競技状況スキルをライフスキルとして学校生活場面に般化させるためには、指導者から受ける働きかけが関係することが明らかになった。そこで指導者の働きかけに注目し分析した結果、観察学習の指導技法はいずれもライフスキルへの般化を促進するものの、個人的スキルでは実践の指導が、対人スキルでは価値の指導が、それぞれライフスキルへの般化を最も促進すると考えられることが明らかになった。

本章における検討の結果、適切な指導が行われるならば運動部員が獲得している競技状況スキルのライフスキルへの般化が可能であることを示す結果が得られた。ライフスキルへの般化を促進すると考えられる指導内容については、第6章において運動部員を対象とした実践研究を実施する際の指導方略に反映させる。

第 6 章

運動部活動における目標設定スキルの獲得を目指した
ライフスキルプログラムの実践

はじめに

第5章において、競技状況スキルのライフスキルへの般化を促進する指導内容について検討した結果、観察学習の技法を援用した適切な指導が行われるならば、運動部員が獲得している競技状況スキルのライフスキルへの般化が可能であることを示す結果が得られた。そこで本章では、前章における検討結果を反映させたLSPを開発し、運動部員を対象に実施する。そして本検討を通じて、運動部活動への参加を通じたライフスキル獲得を可能にする指導の特徴について明らかにすると共に、これまでほとんど検討されてこなかった運動部活動の実践方法について、具体的な指導内容を含む実践例を提供する。これらは、本研究の最後の研究課題でもある。

なおLSPを開発するにあたり、中学・高校運動部員の発達段階を考慮し、ライフスキルのなかでも生徒が自らの進むべき道を主体的に選択・決定する過程に最も関係すると考えられる目標設定スキルに注目する。そして目標設定スキルは勝利や技能の向上を目指して取り組むなかで必要とされることから、運動部活動場面においても指導されることが多いスキルであると言える。運動部活動への参加を通じて学校生活場面においても利用できる目標設定スキルを獲得できるならば、運動部活動経験は生徒の生涯発達を促進する経験となると考えられた。

まず第1節では、目標設定スキルの獲得を目指したLSP(goal setting program in athletic clubs:以下、GSPとする)を試行的に作成した上で運動部員を対象に実施し、試行版GSPが実際に機能するかどうかを確認する。なお序論で触れたように、スポーツ活動への参加を通じてライフスキル獲得を目指す実践活動には、Danish et al.

(2002) , Petitpas et al. (2004) , Petlichkoff (2004) のように, 教示, フィードバック, リハーサルなど, 観察学習の技法を指導に利用している活動が認められる。ここでは目標設定を中心とした介入プログラムである Danish (1997) による GOAL プログラムと共に, これらの活動を参照しつつ試行版 GSP を開発する。そして第 2 節では試行版 GSP に修正を加え, 完成版となった GSP を運動部員を対象に実施し, その結果について検証する。

第1節 目標設定スキルの獲得を目指したLSP（GSP）の作成

第1節ではGSPを試行的に作成した上で、高専男子サッカー部員を対象として実施し、試行版GSPが実際に機能するかどうか確認する。

1. 方法

1) 対象者

高専男子サッカー部に所属する1年生7名、2年生8名、計15名であった。

2) 試行版GSPの作成

試行版GSPは、運動部活動場面における目標設定スキルの獲得に関する講義（演習を含む）3回、獲得された目標設定スキルをライフスキルとして学校生活場面でも利用できるよう般化させる講義（演習を含む）2回の、計5回から構成された（表6-1）。

試行版GSPの全体的な構成、指導方法についてはDanish（1997）によるGOALプログラムを参照した。GOALプログラムは青少年を対象として実施されるプログラムであり、目標設定スキルに関する指導を中心として構成される。そして、彼らの自己統制感や将来に対する自信を育むことにより、青少年が非行に走ることなく自立した社会の構成員となるよう支援することを目的としている。GOALプログラムでは1回1時間程度の指導が10回に渡って行われ、そこでは夢を実現しようとする主人公の話为例として、1) 夢を持つ、2) 目標を設定する、3) 目標への階段を作る、などのようなテーマについて学習していく。そして最終的に、学習したスキルを日常生活場面に般化するよう指導される。ライ

フスキルの獲得に関しては、主人公の取り組みをモデリングの材料として、教示やフィードバックなど観察学習の技法を用いて指導が行われる。

Danish (1983) はスポーツ活動の特徴として、行動の直後に明確なフィードバックが得られること、明確な始まりと終わりがあり目標に対する進歩の程度が確認できることを挙げ、スポーツを目標設定能力の獲得に利用すべきであると主張している。そしてゴルフを通じてライフスキルを指導する *The First Tee* (*The First Tee*, 2001) , 学生バスケットボール選手をロールモデルとして青少年にライフスキルを指導する *SUPER* (Danish et al., 2002) などを作成している。

The First Tee 及び *SUPER* の基本的な指導手順には、GOAL プログラムで用いられた指導方法が反映されている。そして第 1 章で紹介した通り、特に短縮版 *SUPER* を利用した Papacharisis et al. (2005) , Goudas et al. (2006) , Goudas and Giannoudis (2008) による研究では、ライフスキル獲得に関するプログラムの効果が一貫して示されており、実証的検討も進んでいると言える。従って本節において作成する試行版 GSP には、GOAL プログラムの全体的な構成、指導方法などを反映させた。

また目標設定における指導内容については GOAL プログラムと共に、スポーツ場面における目標設定に関するポイントを説明している Weinberg and Gould (1999) を参照した。彼らはスポーツにおける目標の種類（アウトカムゴールとパフォーマンスゴール）のほか、長期目標と短期目標を持つ、明確な目標を持つ、達成可能な目標を持つなど目標設定の手順を示している。また目標設定において陥りやすい失敗などについても参考例を提示しており、これらを指導内容に含めると共に、実際の指導場面においても強調した。

試行版 GSP では、プログラムの前半 3 回において目標設定に必要な知識を身につけた上で、ワークブックを利用して実際に目標を設定し、その達成に向けた計画を立てる作業を行った。後半 2 回では、身につけた目標設定スキルがライフスキルであることへの気づきを促すことで、学校生活場面でも利用できることを示した。なお試行版 GSP については資料 3 として巻末に付した。

表6-1 試行版GSPの内容

-
1. 目標設定のガイドライン（1日目）
 - 1) 目標の種類
 - 2) 自分にとって重要な目標
 - 3) 明確な目標
 - 4) コントロールできる目標
 2. ゴールラダーの作成（2・3日目）
 - 1) 期間の確認
 - 2) 情報の入手
 - 3) ステップ（短期目標）の作成
 - 4) ロードブロック（障害物）の確認
 - 5) ミスの確認
 3. プレーの意義（4日目）
 - 1) 1つのプレーの意義
 - 2) スポーツ経験（部活動）の意義
 4. ライフスキルへの気づき（5日目）
 - 1) 部活動を通して獲得される能力
 - 2) 日常生活に応用可能なスキル
 - 3) 心理スキルのライフスキルへの般化
 - 4) 未来と現在をつなぐライフスキル
-

3) 試行版 GSP の実施手続き

対象者は本研究者が指導するサッカー部の部員であり、調査の概要及び得られた情報の取り扱いについて説明し、調査への協力に対する同意を得た上で実施した。対象者は試行版 GSP の実施前後のテストのみに回答する群（非介入群）、最初 3 回の講義に参加する群（前半群）、全ての講義に参加する群（介入群）に、5 名ずつ無作為に振り分けられた。非介入群は試行版 GSP の効果を検証するための統制群として位置づけた。前半群は運動部活動場面における目標設定スキルの獲得に関する指導のみを受け、学校生活場面への般化に関する指導を受けないことから、試行版 GSP 後半の般化に関する指導の効果を検証するための群として位置づけた。最初 3 回の講義は、試行版 GSP 開始日から連続して実施し、残り 2 回の講義は、約 1 ヶ月後に 2 日連続して実施した。1 回あたりの所要時間は約 1 時間であった。なお試行版 GSP の開始日から最終日までの期間はオフシーズンであったことから、全体練習の時間はシーズン中よりも短く、全体練習後の時間については各部員は任意でトレーニングを行っていた。

4) 効果の測定

試行版 GSP の効果を測定するために、試行版 GSP 参加者全員に対して、以下の二つのテストを試行版 GSP 開始日及び、最終日に実施した。

①運動部活動場面における目標設定スキルに関するテスト

運動部活動場面における目標設定スキルを測るために、a) 「次の大会に向けてあなた自身にとっての目標を今決めるなら、どのような目標を立てますか。一番大切な目標を一つ挙げて下さい」、b) 「その目標

を達成するために、具体的にどのような準備が必要だと思いますか。できるだけ順序立てて、詳しく書いて下さい（書き方は自由です。絵や図を使っても構いません）。」，という問いを設定した（表 6-2）。そして，a）の質問に関しては，目標の「明確性」，「コントロール可能性」の二つの観点から，b）の質問に関しては，計画における「期間」，「情報の入手」，「ステップ（短期目標）の設定」，「ロードブロックの確認」，「ミスの確認」の五つの観点から評価し，それぞれについて記述あり 1 点，なし 0 点の，計 7 点満点で点数化した（表 6-3）。

評価の観点はいずれも，試行版 GSP において目標設定に関する指導項目として取り上げた項目であった。なお部員が記述した内容のみから評価することができないと考えられた「目標の種類」と「自分にとって重要な目標」に関しては，評価の観点に含めなかった。評価に際して判断の難しい回答については，後日，本人の真意を確認した上で著者が判定した。

②学校生活場面における目標設定スキルに関するテスト

学校生活場面における目標設定スキルを測定するために，①の「大会」を「試験」に置き換えた問いを設定した（表 6-4）。回答の評価についても①と同様の手続きで行った。

表6-2 運動部活動場面における目標設定スキルに関するテスト

-
- 1 次の大会に向けてあなた自身にとっての目標を今決めるなら、どのような目標を立てますか。一番大切な目標を一つ挙げて下さい。

-
- 2 その目標を達成するために、具体的にどのような準備が必要だと思いますか。できるだけ順序立てて、詳しく書いて下さい（書き方は自由です。絵や図を使っても構いません）。
-

表6-3 試行版GSPにおける目標設定スキルに関する評価基準

評価項目		評価基準
目標	1 明確性	数値化されている，順位・得点などある基準により確認できる
	2 コントロール可能性	対戦相手の強さやクラスメイトの得点に関わらず，自分の力で達成できる
計画	3 期間の設定	計画に期間が設定されている
	4 ステップの設定	計画に段階性が認められる
	5 情報の入手	目標達成に必要な情報を入手する方法について記述している
	6 ロードブロックの確認	計画を進める上で予想される障害への対応について記述している
	7 ミスの確認	計画ミスを避けるための行動について記述している

表6-4 学校生活場面における目標設定スキルに関するテスト

- 1 次の試験に向けてあなた自身にとっての目標を今決めるなら、どのような目標を立てますか。一番大切な目標を一つ挙げて下さい。

-
- 2 その目標を達成するために、具体的にどのような準備が必要だと思いますか。できるだけ順序立てて、詳しく書いて下さい（書き方は自由です。絵や図を使っても構いません）。
-

2. 結果

1) 運動部活動場面における目標設定スキルの獲得

測定時期（前・後）及び、参加グループ（介入群、前半群、非介入群）を要因とし、分散分析を行った（図 6-1）。その結果、交互作用が有意（ $F(2, 12) = 6.00$, $p < .05$, $\eta^2 = .33$ ）であり、単純主効果を分析したところ、介入群及び前半群では、参加前よりも参加後の方がスキルを獲得していた（介入群： $F(1, 12) = 13.92$, $p < .01$, $\eta^2 = .54$, 前半群： $F(1, 12) = 6.19$, $p < .05$, $\eta^2 = .34$ ）。また、参加後におけるスキルにも有意な差が認められ（ $F(2, 12) = 6.91$, $p < .05$, $\eta^2 = .37$ ），LSD 法による多重比較を行ったところ、介入群及び前半群は非介入群よりもスキルを獲得していた（ $MSe = 1.62$, $p < .05$, 介入群： $d = 3.59$, 前半群： $d = 1.74$ ）。分析結果は、試行版 GSP への参加が運動部活動場面における目標設定スキルの獲得に影響を及ぼすことを示唆していた。

また、運動部活動場面における目標設定スキルに関する七つの評価の観点ごとに、各評価の観点を満たす記述があると判断された人数について、プログラム参加前後の変化を計算し表 6-5 に示した。目標に関しては、介入・前半両群において、明確性（介入群：2 名→4 名，前半群：1 名→3 名），コントロール可能性（介入群：2 名→5 名，前半群：2 名→3 名）共に、プログラム参加前後において改善が認められた。計画の作成に関しては、期間の設定（介入群：0 名→4 名，前半群：0 名→3 名）や、情報の入手（介入群：0 名→2 名，前半群：0 名→2 名），ステップの設定（介入群：1 名→4 名，前半群：2 名→4 名）といった作業に、プログラム参加前後において改善が認められた。

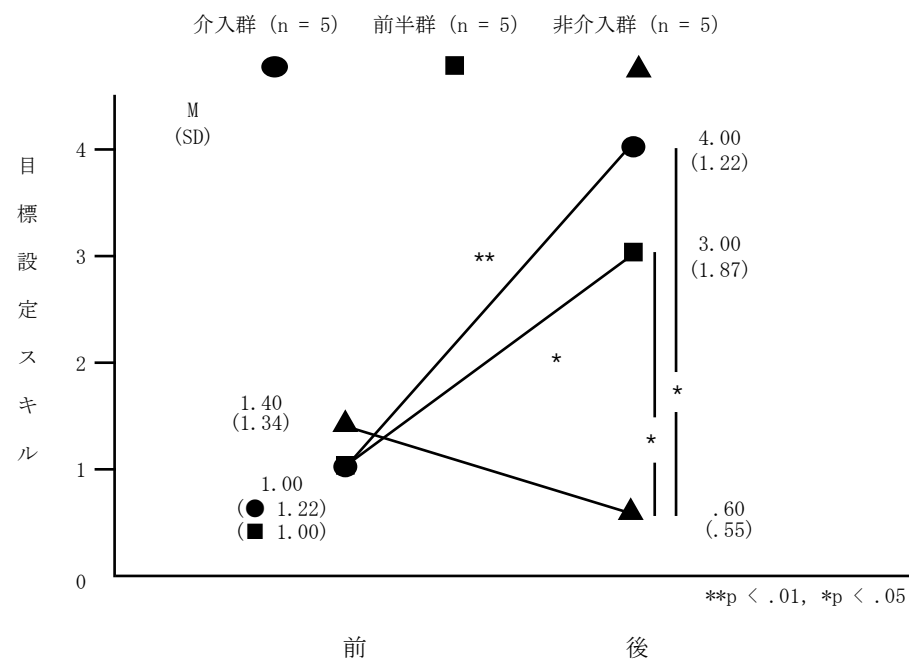


図6-1 運動部活動場面における目標設定スキルの変化

表6-5 運動部活動場面における目標設定スキルが評価された人数

		介入群		前半群		非介入群	
		前	後	前	後	前	後
目標	1 明確性	2	4	1	3	2	1
	2 コントロール可能性	2	5	2	3	2	1
計画	3 期間の設定	0	4	0	3	0	0
	4 情報の入手	0	2	0	2	0	0
	5 ステップの設定	1	4	2	4	3	1
	6 ロードブロックの確認	0	1	0	0	0	0
	7 ミスの確認	0	0	0	0	0	0
合計（のべ人数）		5	20	5	15	7	3

n = 5（各群）

前・後：試行版GSP参加前後

2) 学校生活場面における目標設定スキルの獲得

測定時期（前・後）及び、参加グループ（介入群、前半群、非介入群）を要因とし、分散分析を行った（図 6-2）。その結果、交互作用が有意（ $F(2, 12) = 4.65$, $p < .05$, $\eta^2 = .28$ ）であり、単純主効果を分析したところ、介入群及び前半群では、参加前よりも参加後の方がスキルを獲得していた（共に、 $F(1, 12) = 7.84$, $p < .05$, $\eta^2 = .40$ ）。分析結果は、試行版 GSP への参加が学校生活場面で利用可能な目標設定スキルの獲得に影響を及ぼすことを示していた。

また、学校生活場面における目標設定スキルに関する七つの評価の観点ごとに、各評価の観点を満たす記述があると判断された人数について、プログラム参加前後の変化を計算し表 6-6 に示した。目標に関しては、介入群において明確性（3 名→5 名）に改善が認められたほかには、プログラムへの参加前後において顕著な改善は認められなかった。計画の作成に関しては、期間の設定（介入群：1 名→4 名、前半群：2 名→5 名）や、ステップの設定（介入群：1 名→4 名、前半群：1 名→5 名）といった作業に改善が認められた。一方、非介入群において期間の設定（2 名→0 名）が参加前後で減少していた。

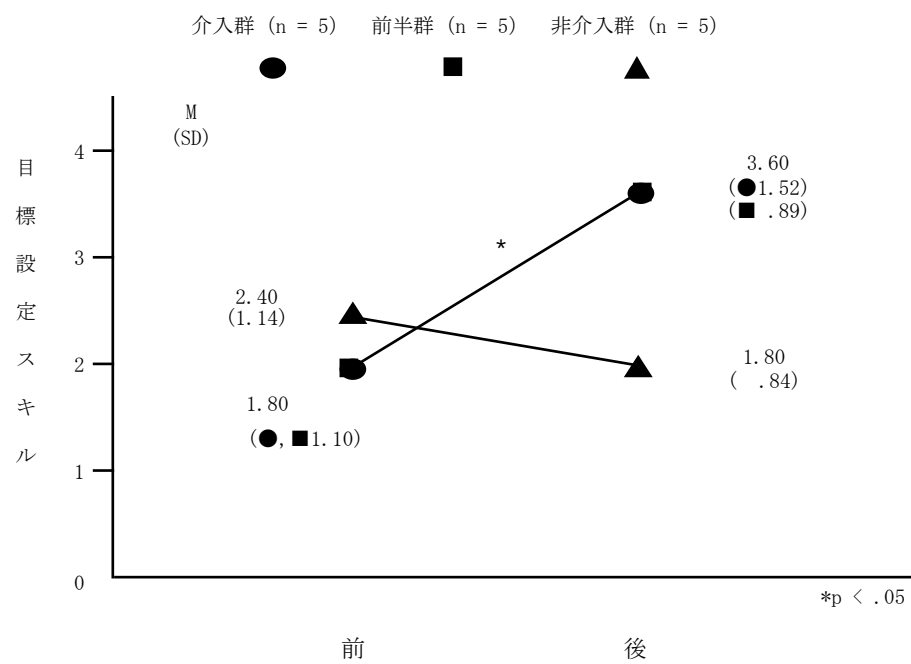


図6-2 学校生活場面における目標設定スキルの変化

表6-6 学校生活場面における目標設定スキルが評価された人数

		介入群		前半群		非介入群	
		前	後	前	後	前	後
目標	1 明確性	3	5	4	5	3	4
	2 コントロール可能性	4	4	2	2	4	4
計画	3 期間の設定	1	4	2	5	2	0
	4 情報の入手	0	0	0	1	1	0
	5 ステップの設定	1	4	1	5	2	1
	6 ロードブロックの確認	0	1	0	0	0	0
	7 ミスの確認	0	0	0	0	0	0
合計（のべ人数）		9	18	9	18	12	9

n = 5（各群）

前・後：試行版GSP参加前後

3. 考察

1) 運動部活動場面における目標設定スキルの獲得

運動部活動場面における目標設定スキルに関する分析結果は、試行版 GSP への参加を通じてサッカー部員の運動部活動場面における目標設定スキルの獲得が促進されたことを示していた。

試行版 GSP は観察学習の技法を取り入れ、運動部活動場面で利用可能な目標設定スキルについて指導した上で、そのスキルを学校生活場面でも利用できるよう般化させることを意図したプログラムであるが、本プログラム作成の背景には、目標設定スキルなどの心理社会的スキルは学習によって獲得可能であるとする考え方があった。このアイデアはアージル（1972）が対人行動の学習に運動スキル（例えば、サッカーやテニスのスキル、自動車運転のスキル）の学習過程を応用したのが始まりであるとされ（杉山，2004），スポーツ心理学領域においても心理社会的スキルを学習するという考え方はメンタルトレーニングなどを通じて既に浸透している（Vealey，1988）。

Goldstein（1981）はライフスキルや社会的スキルの獲得を目指したトレーニングの実践例をまとめ、これらを心理的スキルトレーニングとして紹介している。そして、心理的スキルトレーニングの構築に関する心理学の寄与は、とりわけ Bandura（1979）が唱えた観察学習を重視する社会的学習理論によるものであるとしている。試行版 GSP の作成にあたっては、The First Tee（The First Tee，2001）や SUPER プログラム（Danish et al.，2002）で用いられた、教示、フィードバック、リハーサルなどサッカー部員の観察学習を促進する技法が取り入れられていた。試行版 GSP は学習理論に基づいた心理的スキルの獲得に関する指導内容から構成されていたことから、活動への参加を通じてサッカ

一部員の運動部活動場面における目標設定スキルの獲得が促進されたのではないかと推察された。

なお運動部活動場面における目標設定スキルに関する七つの評価の観点ごとの評価結果から、目標に関しては明確性、コントロール可能性共に、参加前より改善されていた。参加前には「レギュラーになれるよう練習する」のように漠然とした目標や、「ベスト 8 に入る」のように自分の力でコントロールできない目標を記述している部員が多かった。しかし参加後には「最後にレギュラーに選ばれるために、ベンチプレス 40 キロを挙げられるようになる」のように、結果として達成可能な目標と、自らが当面努力する必要のある現実的な目標を区別できる部員が増えたことが窺えた。

また計画の作成に関しては、期間の設定や、ステップの設定といった作業に改善が認められた。参加前には「毎日コツコツ練習する」、「自主練をする」などのように、練習期間が設定されておらず計画性が低いと考えられる記述であった。しかし参加後には「大会まで月・水・金は練習後に筋トレを 30 分行う」、「狙ったところにフリーキックを蹴れる回数を毎週 2 回ずつ増やしていく」などのように、期間を意識したより具体的なものへと変化したことが窺えた。

2) 学校生活場面における目標設定スキルの獲得

学校生活場面における目標設定スキルに関する分析結果は、試行版 GSP への参加を通じてサッカー部員の運動部活動場面における目標設定スキルだけでなく、学校生活場面における目標設定スキルの獲得も促進されたことを示していた。つまり試行版 GSP への参加を通じて獲得した運動部活動場面における目標設定スキルを、サッカー部員はライフス

スキルとして学校生活場面に般化できたのではないかと推察された。

第5章における検討結果から明らかなように、競技状況スキルからライフスキルへの般化は、競技状況スキルをライフスキルとして学校生活場面に般化させる指導者の働きかけが加わることによって促進される。そこで試行版 GSP では、運動部活動場面における目標設定スキルの獲得に関する指導を行うだけでなく、目標設定スキルが学校生活場面でも利用できることを示してサッカー部員の注意を集める、また将来の職場での利用方法をリハーサルすることによりスキルの保持を図るなどの指導が含まれていた。サッカーを具体例として利用し目標設定スキルの獲得を図った上で、学校生活場面における利用方法を示し、ライフスキルとして般化させる指導方法が、試行版 GSP の効果として表れたのではないかと考えられた。

学校生活場面における目標設定スキルに関する記述では、試行版 GSP 参加前には「あまり成績を下げない」としていたサッカー部員の記述が、参加後には「クラスで5番以内を取る。そのために平均点80点以上を目標とする」と変化していた。また参加前には「よく寝て体調を整える」、「テスト前には一晩かけて最後の見直しをする」などとしていた計画に関する記述が、苦手分野の克服から得意分野の伸長、最後の見直しへと残り時間を意識した記述へと変化していた。

さらに目標設定スキルに関する七つの評価の観点ごとの評価結果において、運動部活動及び学校生活の両場面における差異が見て取れた。例えば目標の「明確性」、「コントロール可能性」、計画における「期間の設定」について、試行版 GSP 参加前の値は学校生活場面の方が運動部活動場面よりも高い傾向が認められた。このことは、学校生活場面における目標設定スキルに関するテストが次の試験に対する目標設定につ

いて実施されたことと関係していると考えられる。即ち、期末テストなどの学力テストは 80 点、90 点のような数値によって評価されることがほとんどである。従って、必然的に目標は明確になりやすい。また他のクラスメイトの動向とは関係なく、自分でコントロール可能な目標となるほか、学校においても「テスト 2 週間前にテスト範囲発表、1 週間前より部活動自粛」など、期間を意識することが多いと言える。一方サッカーのような集団種目では、個人の最終的な目標は「レギュラーになること」や「得点を決めること」であり、数値化しにくい性質がある。たとえ数値化できたとしても、対戦相手によって結果が左右されるなど、自分だけでコントロールできない場合が少なくない。こうした両場面における状況の差異が、試行版 GSP 参加前の値の差異として表れていると考えられた。

さらに学校生活場面における目標設定スキルに関するテストでは、運動部活動場面における目標設定スキルに関する指導のみが行われた前半群と、ライフスキルへの般化に関する指導が併せて行われた介入群との間に差が生じることが予測されたが、両群共にほぼ同じ結果となった。介入群に般化が認められていることからすれば、本結果は結果的に前半群の般化が予想以上であったことを示している。本結果については上記と同様に、生徒にとって目標や計画を立てやすい学力テストが、学校生活場面における目標設定スキルに関するテストとして利用されたことと関係していると考えられる。前半群のサッカー部員は運動部活動場面における目標設定スキルに関する指導のみしか受けていないものの、学力テストは彼らにとって馴染み深く、目標や計画を立てやすい対象であることから、特別な指導を受けずとも学校生活場面へのスキルの般化が促されたのではないかと推察された。

以上の通り，試行版 GSP への参加を通じて，1) 運動部活動場面における目標設定スキルを獲得できたこと，2) 学校生活場面で利用可能な目標設定スキルを獲得できたことから，試行版 GSP の有効性はほぼ確認された。しかし，参加者数が限定されていたことからすれば，追試による再確認が必要である。

また，試行版 GSP 実施後に行われた，学校生活場面における目標設定スキルに関するテストの結果において，介入群と非介入群の間に有意差が認められなかった。試行版 GSP への参加を通じて学校生活場面における目標設定スキルの獲得は促進されるものの，参加後に非介入群の目標設定スキルと有意な差が認められるほどではなかった。従って，ライフスキルへの般化がより促進されるよう般化の過程について見直す必要がある。

さらに，介入の効果を測定するテストに関しても修正が必要である。

「目標の種類」と「自分にとって重要な目標」に関しては，目標設定に関する指導項目として取り上げたにも関わらず，部員が記述した内容のみから評価することができないと考えられたことから，評価の観点に含めていなかった。また表 6-5，表 6-6 から明らかなように，「ロードブロックの確認」及び「ミスの確認」に関しては，試行版 GSP 参加後においてもほとんど記述が見当たらなかった。計画が想定通り進まない際の対策や，計画ミスの事前確認については，「病気になったら予備日を使用する」，「友だちと互いの計画をチェックした」などのような記述を計画に記述していない限り評価できない。従ってこれらのスキルについては，計画ミス等を確認する重要性についての知識を持ち得ているかどうかによって評価する方が適切であると考えられた。同時に，プログラムの内容に合わせてより多くの評価の観点を含められるよう，介入の

効果を測定するテストを改訂する必要があると考えられた。

第2節 目標設定スキルの獲得を目指す LSP（GSP）の運動部活動における実践

第1節では、GSPの作成に向けて試行版GSPを用い、高専サッカー部員を対象とした介入研究を実施した。しかし、学校生活場面への目標設定スキルの般化を促す指導内容及び、介入の効果を測定するテスト内容に関して、改善すべき点が認められた。また介入研究への参加者が15名と極めて限定されていたことから、異なる参加者を対象とした介入研究においても同様の結果が出るのかどうか再確認が必要である。

そこで第2節では、まず第1節で作成した試行版GSPに改良を加え完成版となるGSPを作成する。そして、GSPを用いて中学サッカー部員を対象とした実践研究を行い、GSPへの参加を通じて運動部員は目標設定スキルを獲得できるのか確認する。

1. 方法

1) 対象者

中学校3校の男子サッカー部に所属する計55名であった。その内、プログラムの一部に参加できなかった2名を除く計53名（A校13名：1年生6名・2年生7名，B校16名：同9名・7名，C校24名：同15名・9名）の生徒が、分析対象となった。なおC校のみ別地区にあるが、いずれのサッカー部も活動状況、競技レベルに大差はない。

2) 試行版GSPの修正

試行版GSPへの参加を通じて、学校生活場面における目標設定スキルの獲得は促進されたものの、介入後のテストにおいて、介入群と非介

入群の間の目標設定スキルに有意差は認められなかった。試行版 GSP においても、運動部活動を通じて獲得した目標設定スキルは学校生活場面でも利用可能であることを指導していたが、指導項目として明確にプログラムの内容に含めてはいなかった。そこで改訂後のプログラムには、社会的学習理論における注意・記憶の保持・運動再生・動機づけからなる観察学習の過程をより明確に指導内容に反映させ、ライフスキルへの般化に関する指導項目として「目標設定スキルの正体（注意）」、「ライフスキルへの気づき（保持）」、「ライフスキルの利用例（運動再生・動機づけ）」を追加し、プログラムの整備を図った。特にライフスキルの利用例を具体的に示すことにより、ライフスキルへの般化がより促されることを期待した（表 6-7）。

また GSP ではプログラムの最後に「人生における見通し」を、指導項目として追加した。白井（2001）は事例の検討をもとに、自らの将来に対する見通しとされる時間的展望の生成過程について、過去を通して未来が構想され、未来によって現在が方向づけられ、現在が過去を意味づける、とする図式を示している。「人生における見通し」ではこの図式に基づき、これまでの自分や歩んできた道筋を振り返り、そこから展望可能な未来を描き、その実現に向かって現在の活動に取り組むという作業について、運動部活動及び、学校生活場面における具体的な活動を例に指導した。目標設定スキルは時間的展望を支える基礎的認知能力であるとされ（都筑，1999），GSP への参加を通じて特に生徒の将来に対する展望が肯定的に変容することが期待された。

なお試行版 GSP は高専サッカー部員を対象者として作成されていたことから、具体例についても高専サッカー部員の身近な内容を取り上げていた。本節では GSP を中学サッカー部員を対象として実施すること

から，対象に合わせて具体例を変更させるほか，表現が難解または冗長と考えられた部分を修正することにより，誤った解釈を導かないよう配慮した。また読みが難しい漢字についてはルビを振った。なお，修正を加え完成した GSP については資料 4 として巻末に付した。

表6-7 GSPの内容

-
1. 目標設定スキルの獲得（1・2日目）
 - 1) 目標の重要性
 - 2) 目標の種類
 - 3) 目標を設定するためのガイドライン
 - ・自分にとって重要な目標
 - ・達成可能な目標
 - ・明確な目標
 - ・コントロール可能な目標
 - 4) ゴールラダーの作成
 - ・期間の確認
 - ・情報の入手
 - ・自己への気づき
 - ・ステップの作成
 - ・ロードブロックの確認
 - ・ミスの確認
 2. ライフスキルへの般化（3日目）
 - 1) 目標設定スキルの正体
 - 2) ライフスキルへの気づき
 - 3) ライフスキルの利用例
 3. 人生における見通し（4日目）
 - 1) サッカーにおける見通し
 - 2) 人生における見通し
-

3) GSP の実施手続き

GSP の実施に際して、GSP を実施する 2 校（A 校・B 校）の生徒 29 名を介入群、GSP には参加せず調査にのみ回答する 1 校（C 校）の生徒 24 名を非介入群に区分した。介入群では、調査を含む GSP が 1-3 日の間隔で計 4 回、放課後や休日の部活動の前に実施された。1 回あたりの所要時間は 1 時間から 1 時間半程度であった。プログラム及び調査は各学校長から実施許可を取った上で、部活動の顧問教諭立ち会いの下で実施した。

4) GSP の効果の測定

GSP の効果を測定するために、以下に示す「学校生活場面における目標設定スキルに関するテスト」及び「時間的展望体験尺度（白井，1994）」を実施した。GSP を実施する A 校と B 校の生徒に対しては、介入初日及び最終日に実施した。GSP には参加せず本調査にのみ回答する C 校の生徒に対しては、約 2 週間の間隔を空けて 2 回実施した。なお前節の介入結果から、運動部活動場面における目標設定スキルに関しては試行版 GSP の効果が認められていたことから、調査に係る参加者の負担を減らすことを優先し、本節では実施しなかった。

①学校生活場面における目標設定スキルに関するテスト

前節における検討の結果、介入の効果を測定するテストについても修正の必要性が認められた。そこで本節では、前節で用いた試験に対する目標や計画の作成を要求する質問（a，b）に、新たに目標設定スキルに関する知識を問う質問として、c）「目標の設定や計画の作成において、気をつけるべき点を思いっただけ挙げて下さい」を追加した（表

6-8)。そして、a)の質問に関しては目標の「明確性」，「コントロール可能性」の二つの観点から、b)の質問に関しては計画における「結果目標と現実目標の設定」，「期間の有無」，「ステップの作成」の三つの観点から、c)の質問に関しては「自分にとって重要な目標」，「達成可能な目標」，「情報の入手」，「自己への気づき」，「ロードブロックの確認」，「ミスの確認」の六つの観点から評価し、それぞれについて記述あり1点、なし0点の計11点満点で点数化した（表6-9）。

c)の質問を追加することにより、前節では評価できなかった「自分にとって重要な目標」や「ミスの確認」など、記述内容からだけでは判断できない側面について評価できると考えられた。またプログラムでは、目標の設定に際して、結果目標と現実目標の両目標の特徴を説明した上で、結果目標の達成につながる具体的な目標として現実目標を持つよう指導している。従って、「結果目標と現実目標の設定」を評価の観点に含めた。

表6-8 学校生活場面における目標設定スキルに関するテスト

-
- 1 次の試験に向けてあなた自身にとっての目標を今決めるなら、どのような目標を立てますか。一番大切な目標を一つ挙げて下さい。

-
- 2 その目標を達成するために、具体的にどのような準備が必要だと思いますか。できるだけ順序立てて、詳しく書いて下さい（書き方は自由です。絵や図を使っても構いません）。

-
- 3 目標の設定や計画の作成において、気をつけるべき点を思いっただけ挙げて下さい。
-

表6-9 GSPにおける目標設定スキルに関する評価基準

評価項目		評価基準
目標	1 明確性	数値化されている，順位・得点などある基準により確認できる
	2 コントロール可能性	対戦相手の強さやクラスメイトの得点に関わらず，自分の力で達成できる
	3 結果目標と現実目標の設定	計画の最終段階としての現実目標と，チャレンジする対象としての結果目標が設定されている
計画	4 期間の設定	計画に期間が設定されている
	5 ステップの設定	計画に段階性が認められる
	6 達成可能な目標	
知識	7 自分にとって重要な目標	
	8 情報の入手	各評価の観点に関して，知識として持っていること，また目標や計画の作成の際に，各観点について留意したことを示す記述が認められる
	9 自己への気づき	
	10 ロードブロックの確認	
	11 ミスの確認	

②時間的展望体験尺度

生徒の時間的展望を測定する目的で、白井（1994）が作成した時間的展望体験尺度を用いた（表 6-10）。本尺度には 18 の質問項目が含まれており、目標指向性（5 項目）、希望（4 項目）、現在の充実感（5 項目）、過去受容（4 項目）の各下位尺度から構成されている。そして各下位尺度はそれぞれ「私には、だいたいの将来計画がある」、「私には将来の目標がある」（以上、目標指向性）、「私には未来がないような気がする（反転項目）」、「自分の将来は自分で切りひらく自信がある」（以上、希望）、「毎日の生活が充実している」、「毎日が同じことの繰り返しで退屈だ（反転項目）」（以上、現在の充実感）、「過去のこととはあまり思い出したくない（反転項目）」、「私の過去はつらいことばかりだった（反転項目）」（以上、過去受容）などの質問項目から構成されている。

各項目に対する回答は、1（あてはまらない）から 5（あてはまる）までの 5 件法により行い、分析には下位尺度ごとに算出した合計点を用いた。

表6-10 時間的展望体験尺度（白井，1994）の質問項目

-
1. 私にはだいたいの将来計画がある
 2. 将来のことはあまり考えたくない
 3. 今の自分は本当の自分ではないような気がする
 4. 私は、自分の過去を受け入れることができる
 5. 私の将来は漠然（ばくぜん）としていてつかみどころがない
（漠然：ぼんやりとしていて、はっきりしないこと）
 6. 私の将来には、希望がもてる
 7. 10年後、私はどうなっているのかよくわからない
 8. 今の生活に満足している
 9. 過去のことはあまり思い出したくない
 10. 私には、将来の目標がある
 11. 私は過去の出来事（できごと）にこだわっている
 12. 自分の将来は自分できりひらく自信がある
 13. 毎日が同じことのくり返しで退屈（たいくつ）だ
 14. 私の過去はつらいことばかりだった
 15. 将来のためを考えて今から準備していることがある
 16. 私には未来がないような気がする
 17. 毎日の生活が充実（じゅうじつ）している
 18. 毎日がなんとなく過（す）ぎていく
-

2. 結果

1) 学校生活場面における目標設定スキルの獲得に対する GSP の効果

測定時期（前・後）及び，参加グループ（介入群，非介入群）を要因とし，分散分析を行った（図 6-3）。その結果，交互作用が有意（ $F(1, 51) = 14.58, p < .001, \eta^2 = .22$ ）であり単純主効果を分析したところ，介入群では参加前よりも参加後の方が目標設定スキルを獲得していた（ $F(1, 51) = 29.15, p < .01, \eta^2 = .36$ ）。また，参加後における目標設定スキルにも有意な差が認められ，介入群の方がスキルを獲得していた（ $F(1, 51) = 12.73, p < .01, \eta^2 = .20$ ）。以上のように，GSP への参加によると考えられる効果が認められ，GSP を実行した運動部活動に参加した生徒は学校生活場面における目標設定スキルの獲得が促進された一方，GSP を実行しなかった運動部活動に参加した生徒は目標設定スキルの獲得は促進されなかった。

また，学校生活場面における目標設定スキルに関する 11 の評価の観点ごとに，各評価の観点を満たす記述があると判断された人数について，プログラム参加前後の変化を計算し表 6-11 に示した。目標に関しては，介入群において明確性（1 名→5 名）に改善が認められた一方，コントロール可能性（23 名→19 名）はプログラム参加前よりも低下していた。計画の作成に関しては，期間の設定（0 名→10 名），ステップの設定（10 名→14 名），結果目標と現実目標の設定（0 名→5 名）といった作業に，プログラム参加前後において改善が認められた。最後に目標設定スキルに関する知識については，全ての評価項目においてプログラム参加後に改善が認められた。

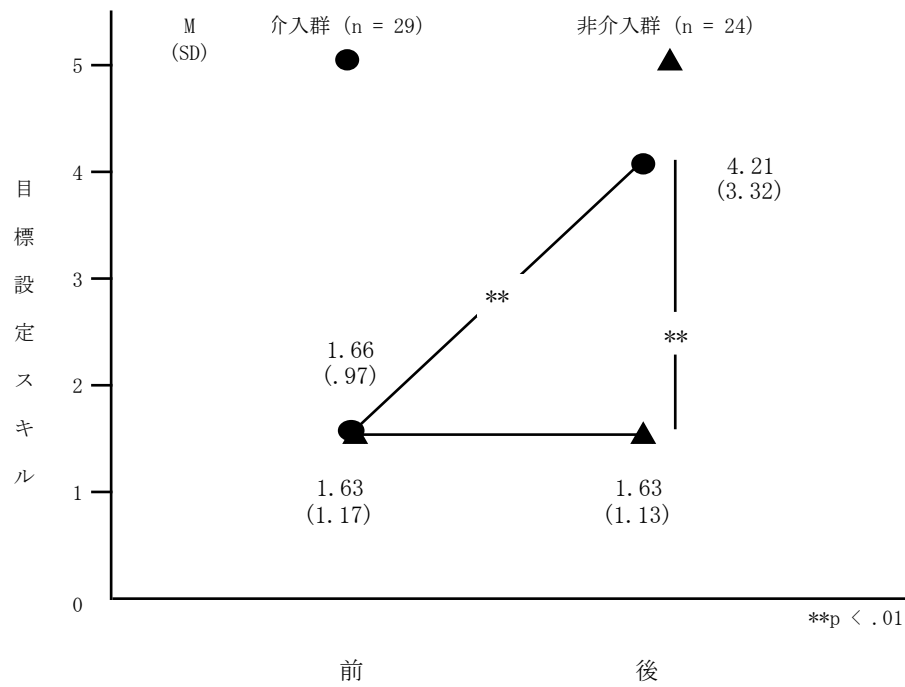


図6-3 GSP参加前後における目標設定スキルの変化

表6-11 学校生活場面における目標設定スキルが評価された人数

		介入群（29名）		非介入群（24名）	
		参加前	参加後	参加前	参加後
目標	1 明確性	1	5	6	3
	2 コントロール可能性	23	19	16	18
計画	3 期間の設定	0	10	1	1
	4 ステップの設定	10	14	6	9
	5 結果目標と現実目標の設定	0	5	0	0
知識	6 達成可能な目標	3	13	1	2
	7 自分にとって重要な目標	2	10	0	0
	8 情報の入手	4	10	6	4
	9 自己への気づき	4	11	2	2
	10 ロードブロックの確認	1	14	0	0
	11 ミスの確認	0	11	1	0
合計（のべ人数）		48	122	39	39

2) 時間的展望の変容に対する GSP の効果

測定時期（前・後）及び、参加グループ（介入群、非介入群）を要因とし、分散分析を行った（図 6-4）。その結果、目標指向性、希望及び現在の充実感において交互作用が有意（目標指向性： $F(1, 51) = 7.11$, $p < .05$, $\eta^2 = .12$, 希望： $F(1, 51) = 13.66$, $p < .01$, $\eta^2 = .21$, 現在の充実感： $F(1, 51) = 4.46$, $p < .05$, $\eta^2 = .08$ ）であり単純主効果を分析したところ、介入群では参加前よりも参加後の方が肯定的な時間的展望を示した（目標指向性： $F(1, 51) = 21.31$, $p < .01$, $\eta^2 = .29$, 希望： $F(1, 51) = 15.84$, $p < .01$, $\eta^2 = .24$, 現在の充実感： $F(1, 51) = 6.36$, $p < .05$, $\eta^2 = .11$ ）。また、目標指向性と希望については参加後における値にも有意な差が認められ、介入群の方が肯定的であった（目標指向性： $F(1, 51) = 9.89$, $p < .01$, $\eta^2 = .16$, 希望： $F(1, 51) = 16.87$, $p < .01$, $\eta^2 = .25$ ）。以上のように、過去受容を除く各下位尺度において GSP への参加によると考えられる効果が認められ、GSP を実行した運動部活動に参加した生徒には目標指向性、希望、現在の充実感に肯定的な変化が認められた一方、GSP を実行しなかった運動部活動に参加した生徒にはそうした変化は認められなかった。

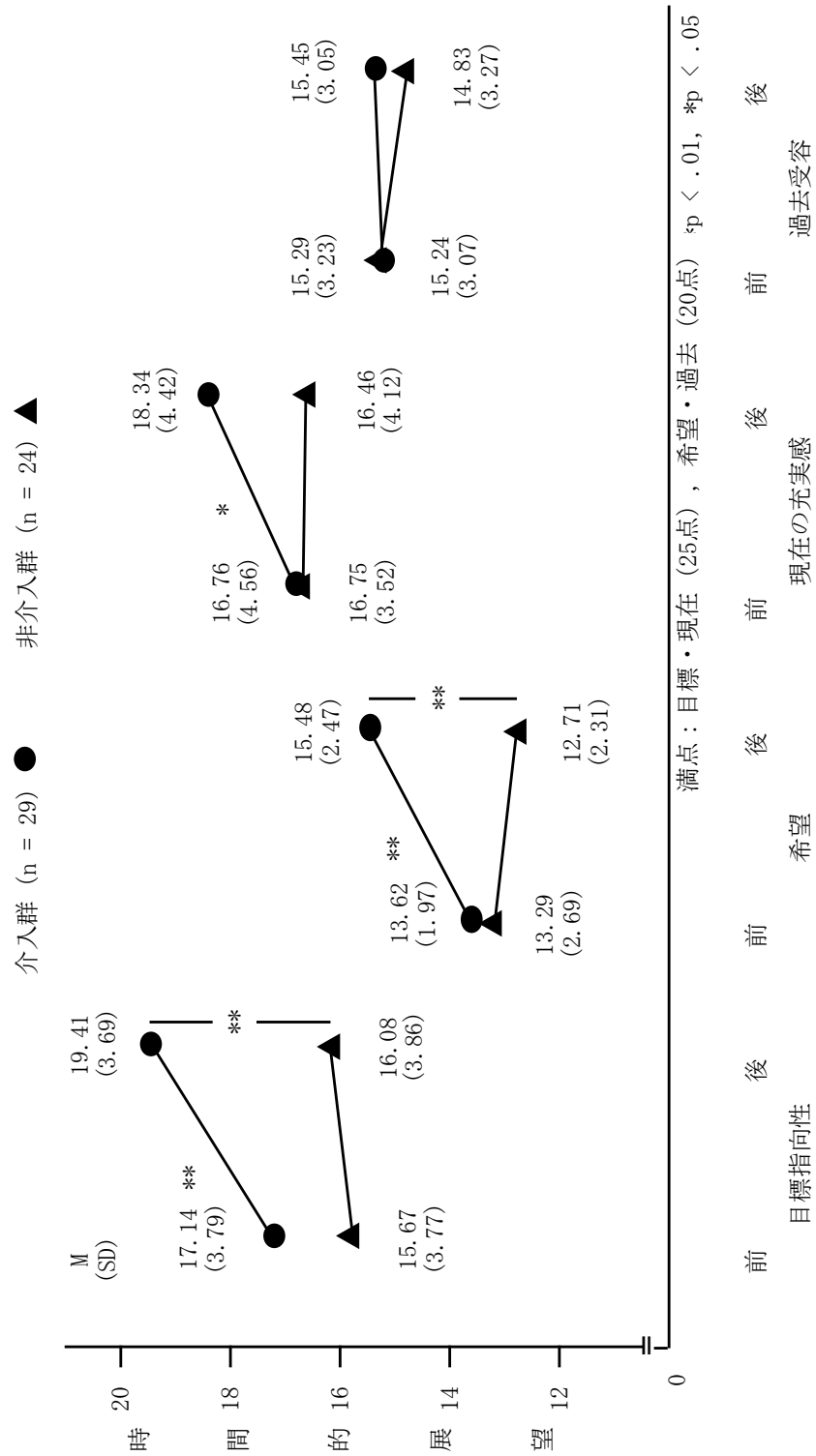


図6-4 GSP参加前後における時間的展望の変化

3. 考察

1) 運動部員のライフスキル獲得における GSP の効果

第5章において、観察学習を促進する指導がライフスキルの獲得に効果があることを確認した上で、前節ではその研究成果に基づき試行版 GSP を作成・実施した。しかし、前節で行った介入研究は参加者数が少なかったことから、本節において再度介入研究を実施することにより、前節の結果について確認した。そして本節における分析結果は、GSP への参加を通じてサッカー部員の学校生活場面における目標設定スキルの獲得が促進されたことを示しており、本節で作成した GSP には、生徒の学校生活場面における目標設定スキルの獲得を促進する効果があると考えられた。

試行版 GSP では、プログラム参加後の目標設定スキルに参加者の間に有意な差が認められなかったことから、ライフスキルへの般化を促す指導内容について修正を加えた。本節における GSP では、社会的学習理論における注意・記憶の保持・運動再生・動機づけからなる観察学習の過程をより明確に指導内容に反映させ、ライフスキルへの般化に関する指導項目として「目標設定スキルの正体（注意）」、「ライフスキルへの気づき（保持）」、「ライフスキルの利用例（運動再生・動機づけ）」をプログラムに追加した。本修正により、学校生活場面における目標設定スキルの獲得を促進する効果が改善したと推測された。

さらに、評価の観点を改善したことも本節における分析結果に関係していると考えられる。試行版 GSP では指導項目に含まれていたものの、記述内容だけでは評価できない項目について評価の対象から外していた。しかし本節ではこれらについて「目標設定スキルに関する知識」として評価の対象に含めたところ、「ロードブロックの確認」、「ミスの

確認」など、試行版 GSP ではほとんど評価できなかった項目が、プログラム参加後に改善されていることが確認された。プログラムの修正もさることながら、生徒の目標設定スキルに対する評価の観点を見直し、プログラムへの参加によって身に付いたスキルをより正確に評価できたことが、分析結果に表れたのではないかと考えられた。

また目標設定スキルに関する 11 の評価の観点ごとの評価結果から、介入群において目標の明確性（1 名→5 名）に改善が認められた一方、コントロール可能性（23 名→19 名）はプログラム参加前よりも低下していた。本結果に関しては、目標設定スキルの指導において「結果目標（アウトカムゴール）と現実目標（パフォーマンスゴール）の設定」を指導したことと関係すると考えられた。GSP への参加後に「結果目標と現実目標の設定」を行った参加者が増えているように、結果目標の達成に向けて現実目標を設定することに成功した参加者が認められた。一方、現実目標（例えば、毎日勉強する：明確性×，コントロール可能性○）に代え結果目標（例えば、前回の試験よりも良い順位を取る：明確性○，コントロール可能性×）を目標として据えたにもかかわらず、結果目標の達成に向けた現実目標を記載していなかった生徒が一部に見受けられたことから、両目標の差異及び重要性についてより丁寧に指導することにより、評価を向上させることができると推測された。

2) 運動部員の時間的展望の肯定的変容における GSP の効果

生徒の時間的展望に関する分析の結果、過去受容を除く目標指向性、希望、現在の充実感の各下位尺度において GSP への参加によると考えられる効果が認められ、いずれも肯定的に変容していた。本結果は目標設定スキルを獲得することによって、手の届かないと考えていた未来が

現在の努力の延長線上に位置づけられたことによるのではないかと推察された。

Danish et al. (1993) は早くから目標設定スキルに注目し、目標設定スキルの獲得を通じて自らの人生に対する統制感・自信を強められること、また将来に対する肯定的予期を持たせることができると指摘していた。例えば、中学生が将来の目標を「プロサッカー選手になること」としたとするならば、目標達成の手段として有力高校への進学という下位目標を意識する、さらには進学に向け、毎日の練習と勉強に対して、残された期間を基準に時間配分する、といった行動も可能になるかも知れない。白井 (1997) は、こうした目標に認められる階層構造は時間的展望の一側面であると指摘している。そして、それまで現実と離れたところにあると考えていた未来が、目標設定スキルの獲得を通じて現在における努力の延長線上に位置づけられるようになり、生徒の未来及び現在に対する時間的展望が肯定的に変容すると考えられる。

本節で作成した GSP には目標設定スキルの獲得と共に、「人生における見通し」として、生徒に自らの将来に対する時間的展望を持たせる指導項目を追加していた。それにより、自らの未来を現在の延長線上に位置づけることが容易になり、生徒の将来に対する展望が肯定的に変容したのではないかと推察された。

一方で、過去受容に関しては GSP の効果は認められなかった。「人生における見通し」には、運動部活動及び学校生活を例に挙げ、将来を展望する過程において過去の敗北や失敗経験を振り返り、今後に活かすための積極的な意義づけを行う指導内容も含まれていた。勝俣 (1990) はカウンセリング場面での経験を通じて「クライアントが自分の「過去」を肯定的に受容し、「現在」の自分や周囲の人びとを信頼できるように

なる」ことが、未来へ歩みを進める上で必要であるとして、未来に対する展望だけではなく、過去や現在に対する認知の重要性を指摘している。しかし、中学生は他の年代と比べて最も過去に対する評価が低いとする結果（青井，1987）も認められることからすれば、目標となる未来や努力によってコントロール可能な現在に関心が向かう中学生にとって、過去を振り返ることは難しかったのではないかと推察された。

3) 運動部活動への参加を通じたライフスキル獲得を可能にする指導の特徴

本章の目的は、運動部員を対象とした GSP を作成・実行することにより、運動部活動への参加を通じたライフスキル獲得を可能にする指導の特徴について明らかにすると共に、これまでほとんど検討されてこなかった運動部活動の実践方法について、具体的な指導内容を含む実践例を提供することであった。そしてこれらは、本研究の最後の研究課題でもあった。

本節における分析結果は、GSP を実行した運動部活動に参加した生徒は学校生活場面における目標設定スキルの獲得が促進された一方、GSP を実行しない運動部活動に参加した生徒は目標設定スキルの獲得が促進されなかったことを示していた。本結果は、運動部活動への参加を通じて生徒がライフスキルを獲得するためには、社会的学習理論における観察学習の過程（注意・記憶の保持・運動再生・動機づけ）を指導内容に反映させた、GSP に準拠した指導が実施されている運動部活動に参加する必要があることを示していると考えられ、上述した研究課題に対する本研究の回答となった。

Weiss (1995) , Hodge and Danish (1999) , Mahoney and Stattin

(2000) らは、スポーツ活動への参加を通じてライフスキルの獲得や人間的成長を目指すのであれば、目的に応じた構成的なスポーツ活動の実施が不可欠であると主張している。本研究の結果も、ただ運動部活動に参加しているだけで生徒はライフスキルを獲得できるわけではなく、そこにはライフスキルの獲得を促進する働きかけが必要であることを示していた。

また本結果は、運動部員の方が部活動にまったく参加していない生徒よりもライフスキルを獲得していることを示す第5章の結果と、一見、逆の結果を示しているようにも見える。しかし、我が国における運動部活動が英米における活動よりも教育的側面を重視しているとする中澤(2011)の指摘から推測するならば、そのほとんどが学校教員による指導のもと実施される我が国における運動部活動では、日々の活動においてライフスキルに関する指導と同種の指導が実行されてきた運動部が少なくないことを第5章における結果は示しており、本結果とは矛盾しないと考えられた。ただし、学校における教育課程外の活動である運動部活動の指導方法については、個々の教員に委ねられてきた経緯から、ライフスキルの獲得を促進する指導方略については明らかにされてこなかった。

本節で作成した GSP は、目標設定スキルの内容及びその獲得方法を考案するにあたり、Danish (1997) や Weinberg and Gould (1999) など目標設定に関する先行研究を参考にしているほか、実際の指導実践の方法についても The First Tee (The First Tee, 2001) や SUPER プログラム (Danish et al., 2002) など、既存のスポーツプログラムで用いられている方法を利用している。このように先行研究の成果を活かしたことが GSP の効果に反映されたと考えられ、ひいては運動部活動の

指導現場において GSP を実践する際の利便性を高めると考えられる。特に目標設定スキルは運動部活動場面においてよく指導されると共に、人生において自らの進むべき道を自己決定していく上で必要となるスキルである。そして、問題の解決に向かって自ら目標を設定し、それを達成する計画を立案できる能力は、生きる力として現在の教育現場に求められている内容を土台として支える役割を果たすと考えられる（川畑，1999）。

神谷（2011）は、他の教育活動に関する研究と比較して運動部活動に関する研究が非常に少ないことを指摘し、運動部活動に関する研究を蓄積する必要性を述べている。本研究で作成した GSP は運動部活動場面においてライフスキルを指導する際のガイドブックとして利用可能である。GSP には運動部活動場面において目標設定スキルを獲得する手順が具体例をもとに示されているほか、獲得したスキルを学校生活場面に般化させる手順についても示されている。運動部活動の指導方法に関する研究がほとんど見当たらない状況にあつて、GSP は具体的な指導方法を示すプログラムとして意味を持つと考えられた。

第3節 本章のまとめ

本章の目的は、前章における検討結果を反映させた GSP を作成・実行することにより、運動部活動への参加を通じたライフスキル獲得を促進する指導の特徴について明らかにすると共に、これまでほとんど検討されてこなかった運動部活動の実践方法について、具体的な指導内容を含む実践例を提供することであった。そしてこれらは、本研究の最後の研究課題でもあった。

まず第1節では、前章における検討結果を反映させた試行版 GSP を作成し、高専サッカー部員を対象とする介入研究を実施した。その結果、試行版 GSP への参加を通じて、生徒は運動部活動及び学校生活場面における目標設定スキルを獲得できることを確認した。しかし、参加者数が限定されていたことから、追試による再確認が必要とされた。またライフスキルへの般化がより促進されるよう般化の過程について見直す必要があると共に、プログラムの内容に合わせてより多くの評価の観点を含められるよう、介入の効果を測定するテストについても改訂する必要があると考えられた。

そこで第2節では、試行版 GSP に修正を加え GSP を完成させた。さらに介入の効果を測定するテストについても改訂した上で、3校の中学サッカー部員を対象とする介入研究を実施した。その結果、GSP への参加を通じて学校生活場面における目標設定スキルが獲得可能であること、さらに時間的展望における目標指向性、希望、現在の充実感に肯定的変容が認められることが明らかになった。

以上のように本章では、運動部活動における目標設定スキルの獲得を目指した GSP の実践を通じて、運動部活動への参加を通じたライフス

キル獲得を促進する指導の特徴について明らかにすると共に、これまでほとんど検討されてこなかった運動部活動の実践方法について、具体的な指導内容を含む実践例が得られた。

第 7 章

総 括

はじめに

「運動部活動への参加を通じて生徒は何を獲得し、それは彼らの現在及び将来においてどのような役割を果たすのか。」

本研究ではこれまで真正面から取り組まれることのなかった上述の疑問に対して、生徒の生涯発達を視野に入れ、一連の研究を実施してきた。それは、運動部活動経験が生徒の生涯において果たす役割を考える上で、彼らが直面している発達上の課題との関係について検討する必要性が認められたからである。自らの人生を主体的に選び取っていく段階にある彼らにとって、運動部活動場面における経験がその手掛かりとなるのであれば、運動部活動は彼らの生涯発達に関係する活動として位置づけられる。そして本研究では、生徒の生涯発達に関わる経験として、運動部員が獲得している競技状況スキルのライフスキルへの般化に注目した。

本研究の成果については、上述の疑問に対して回答が用意できたのか、また、ライフスキルの獲得を促進する運動部活動の実践例を具体的に示すことができたのか、さらに今後のライフスキル研究を促進する成果が提示できたのかという、三つの側面から確認する必要がある。

そこで本章では、まず各章で実施した検討の成果をまとめ、本研究の結論を導く。そして、本研究の成果について上記三つの側面からそれぞれ説明する。最後に、本研究の限界に触れると共に、残された研究課題に言及する。

第1節 本研究のまとめ

本研究は「運動部活動への参加を通じて生徒は何を獲得し、それは彼らの現在及び将来においてどのような役割を果たすのか。」という疑問を端緒としていた。なぜなら、学校教育の一環としての運動部活動に疑問符が付されている現在、生徒の生涯発達において運動部活動経験が果たす役割を明らかにすることは、本来後回しできない重要な研究課題の一つであるにも関わらず、未だ十分な検討が為されていないからである。

第1章では、上述した疑問の解明には、生徒の発達段階を見据えた上で、ライフサイクルの視点から運動部活動場面における経験内容について検討する必要があることを示した。そして、中学生や高校生による運動部活動では、スポーツ技能のみならずライフスキルに注目して指導することにより、運動部員は青年期における発達課題の解決に向けた手掛かりを得られること、また、ライフスキルに注目した運動部活動は、これからの学校教育が目指す方向性に合致した活動であることを述べた。その上で、スポーツ経験とライフスキル獲得の関係を扱った先行研究を概観した結果、運動部活動における生徒のライフスキル獲得に関する研究を進める上で留意すべき三つの研究上の問題点が、以下の通り明らかになった。

1. 中学・高校運動部員のライフスキルを測定可能な心理尺度を作成する必要がある。
2. 運動部員が獲得しているライフスキルが彼らの学校生活において果たす役割について検討する必要がある。
3. ライフスキルの獲得を説明するモデルに基づいて指導内容を考案した上で、統制群を設けた準実験デザインを採用した実践研究を

行う必要がある。

これら研究上の問題点に対して本研究では、1) 運動部活動場面における心理社会的スキル（競技状況スキル）と学校生活場面における心理社会的スキル（ライフスキル）との関係に注目し、両スキルを測定する尺度を作成すること、2) 運動部員が学校生活において直面する課題として、①日常生活におけるストレス対処、②運動部活動における競技成績の向上、③大学進学に向けた進路選択に注目し、運動部員が獲得している競技状況スキルがライフスキルへの般化を通じて、これらの課題への対処に果たす役割を明らかにすること、3) LDI モデルを援用した実践研究を実施し、運動部活動への参加を通じたライフスキル獲得を促進する指導内容について検討することを、それぞれ研究課題として示した。

そしてこれまでの検討を通じて、本研究目的が下記の通り導かれた（第2章）。

目的：学校生活において運動部員が直面する課題への対処に彼らの競技状況スキルが果たす役割と共に、そのライフスキルへの般化を促進する指導の特徴について明らかにする。

本目的のもと、まず第3章において競技状況スキル及びライフスキルを測定する尺度を作成した。次に第4章では前章で作成した尺度を利用し、運動部員の競技状況スキルが、学校生活において彼らが遭遇する課題への対処に果たす役割について「精神的回復力の向上」、「競技能力の向上」、「進路成熟の促進」の三つの側面から検討した。続いて第5章において、運動部員が獲得している競技状況スキルのライフスキルへの般化を促進する指導内容について検討した上で、第6章で

は、前節での検討結果をもとに作成したライフスキルプログラム（GSP）を運動部活動に適用した実践研究を実施した。そして最後に、第7章において本研究の総括を行った。

第3章では、競技状況スキルとライフスキルの獲得程度を測定するための心理尺度を作成した。

第1節では、運動部活動及び学校生活の両場面で利用される心理社会的スキルとして6カテゴリー（目標設定、自己管理、時間管理、他者受容、組織性、他者とのコミュニケーション）に注目し、両場面において各スキルを利用する場面を想定した質問をそれぞれ作成した上で、高校時代に運動部活動に参加していた大学及び短期大学1年生を対象として調査を行った。そして分析の結果、互いに対応する2因子（個人的スキル及び対人スキル）から構成され、状況のみが異なる競技状況スキル尺度及びライフスキル尺度（各20項目）が用意された。

第2節では高校・高専運動部員を対象として、第1節で作成した二つの尺度に修正を加えた尺度と共に、DIPCA-3及び高校生版学校生活スキル尺度を構成するそれぞれ二つの下位尺度を用いた調査を行った。分析の結果、両尺度共に信頼性及び妥当性を有することが確認された。

以上のように、第3章における検討を通じて、運動部活動及び学校生活場面における心理社会的スキルを測定可能な、競技状況スキル尺度及びライフスキル尺度が作成された。

そこで第4章ではこれら二つの心理尺度を利用して、運動部員が獲得している競技状況スキルが学校生活において彼らが直面する課題への対処に果たす役割について、1) 日常生活におけるストレス対処、2) 運動部活動における競技成績の向上、3) 大学進学に向けた進路選択の三つの側面から検討した。

まず第1節では日常生活におけるストレス対処能力を測る指標として、精神的回復力に注目した。そして運動部員の精神的回復力には運動部活動場面における心理社会的スキルである競技状況スキルと、それを学校生活場面へと般化させたライフスキルが関係すると想定した仮説モデルを構築し、構造方程式モデリングによる分析を実施した。その結果、競技状況スキルは直接的に精神的回復力に影響を及ぼすのではなく、ライフスキルとして般化することにより、間接的に精神的回復力に影響を及ぼすと考えられる結果が得られた。

次に第2節では高校サッカー部員の競技能力を評価する基準としてTIPSを用い、指導者による客観的評価を試みた。そしてサッカー部員の競技能力には競技状況スキルと、そのスキルを学校生活場面へと般化させたライフスキルが関係すると想定した仮説モデルを構築し、構造方程式モデリングによる分析を実施した。その結果、競技状況スキルは直接的に競技能力に影響を及ぼすのではなく、ライフスキルとして般化することにより、間接的に競技能力に影響を及ぼすと考えられる結果が得られた。

最後に第3節では大学進学に向けた進路選択に関する指標として、生徒の進路成熟を採用した。そして、進路成熟に関係する要因として部活動への参加経験及びライフスキルの獲得程度に注目し、大学新入生を対象に回顧的調査を実施した。その結果、部活動への参加経験は進路成熟に直接的には関係しない一方、運動部活動への参加経験はライフスキルの獲得を促進する可能性が窺われた。また、競技状況スキルはライフスキルとして学校生活場面に般化することにより、間接的に進路成熟に影響を及ぼすと考えられる結果が得られた。

以上のように、第4章における検討を通じて、運動部員が獲得して

いる競技状況スキルはライフスキルとして学校生活場面に般化することによって、彼らが学校生活場面において遭遇する課題への対処能力を促進する役割を果たすと考えられた。

そこで以下の章では、運動部員が獲得している競技状況スキルのライフスキルへの般化を促進する指導の特徴について検討した。

まず第5章では、社会的学習理論（バンデュラ，1979）における観察学習による学習過程に注目し、競技状況スキルのライフスキルへの般化を促進する指導内容について検討した。

高校運動部員及び部活動にまったく参加していない生徒を対象として調査を行った結果、運動部員は部活動にまったく参加していない生徒よりもライフスキルを獲得していること、また競技状況スキルの獲得はライフスキルの獲得と関係することが明らかになった。そして、競技状況スキルがライフスキルに般化可能であるとする視点からは、ライフスキルへの般化には、競技状況スキルの獲得程度と部活動中に指導者から受ける働きかけが影響を及ぼすと考えられた。特に、指導者からの働きかけに関しては、個人的スキルの獲得には実践の指導が、対人スキルの獲得には価値の指導がそれぞれ最も影響を及ぼすと考えられた。

第5章における検討の結果、適切な指導が行われるならば、競技状況スキルからライフスキルへの般化が可能であることが窺われた。

そこで第6章では、第5章における検討結果を反映させたLSPを作成・実行することにより、運動部員が獲得している競技状況スキルのライフスキルへの般化を促進する指導の特徴について、実践研究を通じて検討することを目的とした。

まず第1節では、前章における検討結果を反映させ、運動部活動における目標設定スキルの獲得を目指したLSP（GSP）の試行版を作成し、

高専サッカー部員を対象とする介入研究を実施した。その結果、試行版 GSP への参加を通じて、生徒は運動部活動及び学校生活場面における目標設定スキルを獲得できることを確認した。しかし、参加者数が限定されていたことから、追試による再確認が必要とされた。またライフスキルへの般化がより促進されるよう、観察学習の学習過程（注意・記憶の保持・運動再生・動機づけ）をプログラムに明確に反映させる必要があると共に、プログラムの内容に合わせてより多くの評価の観点を含められるよう、介入の効果を測定するテストについても改訂する必要があると考えられた。

そこで第2節では、試行版 GSP に修正を加え GSP を完成させた。さらに介入の効果を測定するテストについても改訂した上で、3校の中学サッカー部員を対象とする介入研究を実施した。その結果、GSP への参加を通じて学校生活場面における目標設定スキルが獲得可能であること、さらに時間的展望における目標指向性、希望、現在の充実感に肯定的変容が認められることが明らかになった。

以上のように本章における検討の結果、GSP の実践を通じて運動部活動への参加を通じたライフスキル獲得を促進する指導の特徴を明らかにすると共に、運動部活動における具体的な指導内容を含む実践例が得られた。

各章における分析を通じて導かれた本研究の結論は以下の通りである。

運動部員の競技状況スキルはライフスキルとして般化することにより、学校生活において彼らが直面する課題への対応能力を促進する役割を果たす。そして競技状況スキルのライフスキルへの般化は、観察学習の学習過程（注意・記憶の保持・運動再生・動機づけ）を反映させた指導を、運動部活動場面において実践することにより促進される。

第2節：運動部活動実践及び指導内容に対する示唆

運動部活動に代表される学校における運動競技の過熱は、スポーツが学校教育に持ち込まれた当初から存在した（北川，1995）。ただし，対外試合への参加に様々な規制を設けることにより，その過熱を防ぐ対策が施されていた。しかし，1964年の東京オリンピックの開催を前にその規制が大幅に緩和された上，さらにアスリートの養成機関としての役割も背負わされることになり，運動部活動の過熱に拍車が掛かったという背景を有している。そして現在，例えば指導者やスポーツ種目数の確保など，運動部活動が抱える問題のいくつかが解消されるとする主張も相まって，運動部活動には地域住民が自主的，主体的に運営するスポーツクラブである，総合型地域スポーツクラブとの融合を図る提案がなされている（黒須，2007）。総合型地域スポーツクラブは急速に全国に普及しており，児童や生徒には運動部活動以外にもスポーツと接する新たな機会が用意され，活動を選択できるようになってきている。

自らの技術レベルや関心に応じて活動内容を選択できる機会が増えてきたことは，児童や生徒にとって望ましい変化であり，地域スポーツクラブの増加は運動部活動が抱えてきた問題の受け皿になり得る。しかし，運動部活動の過熱から生じる，例えば弱者の切り捨てやオーバートレーニングなどの問題をどのように消化し，生徒の人間的成長に結びつけていくのかを模索することが重要であり，それは運動部活動に関わる生徒や指導者，保護者らの取り組みに委ねられている。そして，選択肢が増えた現在であるからこそ，運動部活動場面における経験が彼らの人生においてどのような役割を果たすのか，つまり運動部活動が生徒の生涯発達において果たす役割について確認し，その実現に向けて残された問題

に対処しつつ活動することが、これまでも増して求められている。

本研究では、運動部活動場面における経験が生徒の現在や将来にどのように関係するのかという視点から検討した。そして、指導者による適切な指導を受けつつ、技術や記録の向上を目指して練習計画を立てる、また、チームメイトと情報を交換するなどの作業を通じて、人生を自らの手で切り拓いて行く上で必要とされるライフスキルが獲得されることを確認した。つまり、適切な指導のもとに実施される運動部活動は、生涯発達の視点から眺めた場合、中学・高校生の心理社会的発達を促進する経験となりうることが明らかになった。

さらに運動部活動への参加を通じて獲得した競技状況スキルをライフスキルとして般化させることにより、学校生活において運動部員が直面する課題への対処能力の獲得に関係することを確認した。Danish and D'Augelli (1980) は、ストレスフルなライフイベントにうまく対処できた経験が次に遭遇するライフイベントへの対処を促進することを指摘し、ライフイベントを成長の糧とする支援方略を提唱している。学校生活における先生や友人は人生を豊かに過ごす上で貴重な存在であるが、時に非常に大きなストレス源ともなる。また競技成績や将来の進路決定についても、運動部員にとって対処すべき課題となることが少なくない。これら学校生活において直面する課題に対して、運動部員が身に付けたライフスキルを利用してうまく対処した経験は、彼らの学校生活に止まらず、将来遭遇するライフイベントへの対処に繰り返されることが期待される。ライフスキルは彼らの人生の転機においてこそ、最も必要とされることが考えられる。

中学・高校生を対象とした運動部活動においては、彼らが自分の人生を選び取っていく力を身につけることに対して如何に貢献できるのかを

中心に、そこでの経験内容について検討されるべきである。そして、参加者が乗り越えるべき発達課題の解決を目指す活動は、久保（2002）が指摘する、何のために勝利を目指すのかという「哲学」を示すものであり、運動部活動はどうあるべきかという問題に対する本研究の回答でもある。ライフスキルに注目した運動部活動は、生徒が自分の人生を選び取っていく力を身につける活動であるための、具体的な道筋の一つを示している。

しかし、本研究結果にも認められるように、ライフスキルに注目した運動部活動の実践には、生徒の主体的取り組みを支持しつつ、その活動に方向性を与える指導者の働きかけが不可欠である。Weiss（1995）、Hodge and Danish（1999）、Mahoney and Stattin（2000）らも指摘してきたように、スポーツ活動を通じて人間形成を図ろうとするならば、それを意図した構成的な活動を実施する必要がある。ただ単に運動部活動に参加するだけではライフスキルの獲得はおぼつかない。運動部活動場面では、運動技能の習得や記録の向上を目標としつつも、それらを可能にするところの心理社会的スキルの存在を生徒に気づかせる必要がある。そして、運動部活動場面で身につけたスキルをライフスキルとして般化させるためには、個人的スキルについては日常生活場面でも利用可能であることを示せるかどうか、対人スキルについては普段の何気ない所作として表れる能力に指導者が生徒の注意を向けられるかどうか、が問われていると言える。また、技術の習得や試合までのコンディショニングなどの目標を設定し計画を進める過程は、将来に対する道筋を描く能力の向上につながる。

学校において計画される教育活動でありつつも教育課程外の活動であることから、運動部活動の実践については個々の教員の経験に委ねられ

てきた。神谷（2011）が指摘するように、運動部活動に関する研究は非常に少ないなか、本研究において作成した GSP はライフスキルに注目した具体的な運動部活動の実践例として活用できる。昨今、社会問題として取り上げられた体罰では、指導方法の未熟さがその原因の一つとして数えられていると聞く。指導者による体罰や教え込みなどの問題の改善は論を待たない。しかし、運動部活動において生じる問題は、生徒や指導者が乗り越えるべき課題として立ち現れると解釈する立場も認められる。指導者には生徒の生涯発達を視野に入れ、運動部活動において生じる問題の成長促進的側面に目を向けた指導が期待される。

第3節：今後の課題

本節では、本研究の限界に触れると共に、残された研究課題に言及する。

まず本研究ではライフスキルの獲得に結びつく活動として運動部活動に注目した。それはこれまでも示した通り、中学生の6割以上、高校生の4割近くが、年間700時間もの時間を運動部活動に費やしている現状にあったからである（友添，2013）。そこには、生徒にとって極めて身近な存在にある運動部活動を教育活動として利用すべきであるという積極的な意義と共に、いじめや体罰など運動部活動における問題が頻発しているにも関わらず、運動部活動の指導方法に関する研究が少ないという、見過ごせない問題が認められた（神谷，2011）。そして本研究の結果は、GSPに準拠した指導が行われるならば、運動部活動への参加を通じて生徒のライフスキルの獲得が促進されることを示していた。

しかし本結果は、例えば将棋部やブラスバンド部、茶道部など運動部活動以外の部活動への参加を通じたライフスキルの獲得を否定するものではない。逆に、第4章第3節における結果は、高校運動部員だった大学生とそれ以外の部活動に参加していた大学生の個人的スキルに差が認められなかったことを示しており、いわゆる文化部の活動であっても、参加の仕方によってはライフスキルを獲得できる可能性があると考えられる。

今日、書道部や合唱部であっても発表会での上位入賞を目指して、持久走や筋力トレーニングを取り入れている部もあり、運動部と文化部の線引きをすることすら簡単ではない。Larson（2000）は欧米の若者に

にとって重要な価値とされる主体性の発達には、地域におけるスポーツや芸術など、青年が自発的に取り組み、内発的に動機づけられている活動への参加が重要であると指摘している。運動部・文化部といった違いよりも、活動に対して自発的・主体的に取り組んでいるかどうかの方がライフスキルの獲得に関係する可能性もある。本研究結果から運動部活動以外の部活動について言及することは難しいが、本研究の成果を活かし、今後は文化部やボランティア活動など、より幅広い活動への参加を通じたライフスキルの獲得について検討する研究が期待される。

なお、本研究で作成したライフスキル尺度を今後の研究において利用する際には、本尺度で測定されるライフスキルは、競技状況スキルからの般化が期待されるライフスキルに限定されることに注意が必要である。文化部やボランティア活動、さらにはより競技的に取り組まれるスポーツ活動では、運動部活動場面とは異なった種類の心理社会的スキルが利用されている可能性があり、それぞれの活動への参加を通じて獲得が期待されるライフスキルを測定できる尺度を新たに作成することも必要であろう。

次に、本研究ではライフスキルとして目標設定スキルに注目し、その獲得を促進する指導内容や、運動部活動における具体的な実践方法について検討した。それは目標設定スキルがライフスキルのなかでも、生徒が自らの進むべき道を主体的に選択・決定する過程に最も関係すると考えられるほか、勝利や技能の向上を目指して取り組む運動部活動において指導されることが多いスキルであったからである。しかし当然のことではあるが、ライフスキルには目標設定スキル以外にも多くのライフスキルが含まれている。従って、運動部活動における具体的な実践方法を扱った第6章の結果について、そのまま他のライフスキルの指導方法

に一般化するには限界がある。本研究では目標設定スキルに関する具体的な指導内容や実践方法を明らかにしたに止まる。

本研究結果から明らかになったように、個人的スキルと対人スキルでは、獲得に関係する指導者の働きかけの内容に差異が認められる。また、Johnson and Johnson (1975) が示しているように、例えば個人的スキルの獲得には個人目標に挑戦する場面、対人スキルにはチームメイトと協同して活動に取り組む場面など、それぞれのスキルの獲得を促進する集団の構造や場面にも、差異が認められると推測される。以上のことから、目標設定スキル以外についても、それぞれのスキル獲得に即した運動部活動における経験・指導内容について検討する必要がある。

さらに、本研究ではライフスキルを測定する心理尺度を作成し、運動部活動経験の影響について実証的な検討を行った。その理由として、スポーツ活動への参加を通じてライフスキルの獲得を目指した過去の実践事例において、ほとんど実証的検討が行われていなかったことが挙げられる。これまで LSP の具体的な成果としては、Petitpas et al. (2004) による PIS や Danish (1997) による GOAL プログラムのように、ライフスキルの獲得ではなく、学業成績、出席率、大学への進学率の向上などが示されることが多かった。現場での実践であることを考えれば、具体的な成果を示すことの方が重要であることは理解できる。しかしこれでは、実際に LSP への参加を通じて出席率や大学への進学率の向上が認められたとしても、その効果が生徒のライフスキル獲得によるものかどうかを説明することはできなかった。

本研究では LSP の効果について、二つの心理尺度のほか、実際の目標設定能力を測るテストを用いて見積もっており、これまでの研究よりも歩を進めたと言える。しかし、ライフスキルの獲得を目指すプログラ

ムであるならば、参加者が実際の日常生活場面において、ライフスキルをどの程度利用できるのかを明らかにする必要がある。質問紙による自己評価に加え、他者による行動評価がなされるならば、実施されたLSPの内容についてより実質的な検討を加えることができると考えられる。

また本研究では、中学・高校生を対象に調査を行ったものの、この年代の生徒には学童期における課題（有能感の獲得）の仕上げをしている生徒や、青年後期の課題である自分自身の生き方の決定に取り組んでいる生徒が含まれていると予想される。前者であるならば、運動部活動経験について振り返る作業はまだ難しいかもしれない。しかし、スポーツ技能だけでなくライフスキルについても紹介することによって、生徒に対してより多面的な見方を示すことができ、有能感の獲得を促進すると考えられる。また後者に対しては、ライフスキルに関する指導もさることながら、なぜ運動部活動が続けているのか、運動部活動にはどのような意味があるのかといった問いを投げかけることの方が、生徒の発達を促進することも考えられる。そして青年後期においては、GSP参加前後において変容が認められなかった過去受容についても、自らの生き方を決定する上で少しずつ重要になってくると考えられる。ライフスキルに注目した指導が児童期や青年後期における発達課題の解決に及ぼす影響についても検討することが期待される。

ここまでは、本研究の限界を見定めた上で、次に取り組むべき課題について述べた。以下では、本研究の成果を応用することによる、我が国のアスリート育成に対する貢献の可能性について言及したい。

2020年東京オリンピック・パラリンピックの招致決定を契機として、将来オリンピック選手として活躍することが期待されるアスリートを発

掘・育成するプロジェクトが、複数の地方公共団体で設立されている（鳥取県文化観光スポーツ局，2014）。そして，そこで実施される支援は，各競技の遂行に必要な技能や体力の向上を目的としたトレーニングの他に，栄養士による日々の食事内容への助言や，保護者を対象とした教育プログラムなどから構成されているようである。しかし，オリンピックに人々の模範としての役割を求めるのであれば（日本オリンピック委員会，2014），オリンピックの競技者としての人生のみに注目するのではなく，競技からの引退後の人生をも視野に含むプログラムが開されるべきである。アスリート発掘・育成プロジェクトを通じて競技での成功を収めたアスリートが引退後の人生に問題を抱えるようであれば，プロジェクトの未来は開けないであろう。

本研究で作成した GSP は，運動部員の競技状況スキルの獲得を促進すると共に，そのスキルが現在及び将来の生活においても利用できるライフスキルとして般化可能であることを示すことにより，彼らの目を将来へと向けさせるよう構成されていた。そして GSP をアスリート発掘・育成プロジェクトに応用することにより，例えば「競技者として海外を転戦するなかで身に付けた国際感覚を武器に世界で活躍する大人になる」，「競技者として成功した上で，その経験を地元を持ち帰り後進の指導に活かす」など，競技人生を自らの人生全体のなかで位置づける視点を持つアスリートを育成できる可能性がある。それにより，アスリートとしての人生から引退後の生活への移行をスムーズにできるかも知れない。

いかなるアスリートも，いずれは競技活動から引退しなければならない。そしてアスリートにとって競技引退は大きなライフイベントであり，引退に際して問題を抱えるアスリートも認められる（豊田・中込，

1996)。競技から引退後の生活への移行をスムーズにするためには「準備性」が重要であるとされ、その準備はアスリートの生涯を見据えた上で、予め人生プランの中に取り込んでおく必要がある（豊田，2001）。Petitpas et al.（1992）は元オリンピック選手らを対象とした競技引退支援プログラムの成果報告において、最も有益だったと選手から評価されたプレゼンテーションがライフスキルに関するものであったと報告すると共に、プログラムの対象にユース選手を含め、より早い時期から実施すべきであるとしている。本研究で作成した GSP を応用することにより、中学・高校生段階にあるユース選手が自らの人生を主体的に選び取って行く過程に貢献できるライフスキルプログラムの作成が期待される。

最後に、今後の運動部活動を展望して論を閉じたい。

運動競技、もしくは運動部活動に教育の一環としての位置づけが与えられて以来、当然のことながらその活動には、それぞれの時代が求める役割が反映されてきた。スポーツがまだ一部のエリートのものであった明治期以降、昭和初期にかけては身体鍛錬の手段として、戦後の復興を経た高度成長期においては、健康な身体を持ち組織の中で忠実に働ける人材育成の手段としての役割が期待されていた。そしてそれぞれの分野において、運動部活動経験者の活躍が社会から認められてきたからこそ、運動部活動に対する社会からの積極的な期待が醸成されてきたと言えるであろう。その後、一般市民の間にも物質的な豊かさが浸透した時代には、その教育的意義に対する批判的意見が次第に増え始めた一方で、生涯にわたって増え続ける余暇時間を充たす活動、次第に少なくなっていく他者とのコミュニケーションを促す活動としての役割が求められたことから、スポーツを楽しむ能力の育成、つまり生涯スポーツを推進する

役割が声高に叫ばれるようになった。そして最近では、総合型地域スポーツクラブがその役目を果たすべく全国的な広がりを見せている。

しかし、教育活動としての運動部活動にはまだ果たすべき役割が残されている。

人口が増加し、生産及び消費の拡大が続いたこれまでの世の中では、目標を設定し、その達成に向けて努力を続けることが成功につながる、つまり、記録の向上や勝利を目指す過程において形成される、「やればできる」とする努力に対する信念に価値が置かれてきた。児童期における指導では、今後もこの視点が重要であろう。しかし、低成長期に入り、先行き不透明なこれからの時代を生き抜くためには、「やってもできないかも知れない」という状況においても、自らの信念や哲学に基づき、やり抜いていく心理的な強さが必要である。そして、敗北や失敗を消化し、新たな目標を見出す作業が連続する運動部活動は、「例え報われなくてもやる」とする、努力に対する信念の醸成に貢献できる活動である。

「レギュラーになれそうもないのに、なぜ部活動が続けるのか」、
「部活動が続ける意味はどこにあるのか」に対する自問を、自らの生き方・同一性の模索に、現状を振り返りつつ行う現実的な目標設定を、自らの人生を主体的に選び取っていく能力の獲得につなげることができるならば、運動部活動は生徒の生涯発達を促進する活動として、今後もその役割を果たすと考えられる。

文 献

相川充・佐藤正二・佐藤容子・高山巖（1993）社会的スキルという概念について：社会的スキルの生起過程モデルの提唱．宮崎大学教育学部紀要，社会科学 74：1-16.

アヤックスアムステルダム（1996）アヤックスサッカービジョン．Vol.1：アヤックスコンセプト．オーディオビジュアルネットワーク：東京．

Anderson, A. (1997) Learning strategies in physical education: Self-talk, imagery, and goal-setting. The Journal of Physical Education, Recreation and Dance, Jan, 68(1): 30-35.

青井教子（1987）人は自分の過去・現在・未来・人生・死をどのようにとらえているか—中学生・高校生・専門学校生・大学生・成人・老人への適用．日本心理学学会第 51 回大会発表論文集，509.

青木久美子・杉森弘幸・下川真良・熊谷 佳代（2011）中学校時代の運動部活動体験が及ぼす人間形成について—大学生の回顧調査から．岐阜大学教育学部研究報告．自然科学，35：117-126.

青木邦男（1989）高校運動部員の部活動継続と退部に影響する要因．体育学研究，34(1)：89-100.

青木邦男（2005）高校運動部員の社会的スキルとそれに関連する要因．国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要，5：25-34.

荒井貞光（1983）中学，高校，大学の運動部員の意識に関する研究．広島大学総合科学部紀要VI，1：15-28.

アーゼル：辻正三・中村陽吉訳（1972）対人行動の心理．誠信書房：東京．

浅川潔司・森井洋子・古川雅文・上地安昭（2002）高校生の学校生活適応感に関する研究—高校生活適応感尺度作成の試み．兵庫教育大学研究紀要，22：37-40.

Bandura, A. (1965) Influence of models' reinforcement control of generalized imitation in young children. Journal of Personality

- and Social Psychology, 1: 589-595.
- バンデュラ：原野広太郎監訳（1979）社会的学習理論．金子書房：東京．
- Bandura, A., Grusec, J.E., and Menlove, F.L. (1966) Observational learning as a function of symbolization and incentive Set. Child Development, 37: 499-506.
- ベネッセ教育総合研究所（2009）第2回子ども生活実態基本調査報告書．
- <http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=3333>
- Borbe, G.E. (1998) Winter carnival games teach social skills. Strategies, Nov/Dec, 12(2): 11-12.
- Bredemeier, B.J. and Shields, D.L. (1987) Moral growth through physical activity: A structural/developmental approach. In: Gould, D. and Weiss, M. (Eds.) Advances in pediatric sport sciences. Human Kinetics: Champaign, IL, pp. 145-165.
- Brooks, D.K. (1984) A life-skills taxonomy: Defining elements of effective functioning through the use of the delphi technique. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Georgia.
- Browne, M.W. and Cudeck, R. (1993) Alternative ways of assessing model fit. In: Bollen, K.A. and Long, J.S. (Eds.) Testing structural equation models. Sage: Newbury Park, CA, pp.136-162.
- Brunelle, J., Danish, S.J., and Forneris, T. (2007) The impact of a sport-based life skill program on adolescent prosocial values. Applied Developmental Science, 11(1): 43-55.
- Bühler, Ch. (1968) The course of human life as a psychological problem. Human Development, 11: 184-200.
- Bynum, M. (2002) Practice rounds: Junior golf programs use the course to

- teach youths about the game of life. *Athletic Business*, April, 28(4): 42, 44, 46.
- Camiré, M., Trudel, P., and Forneris, T. (2009) High school athletes' perspectives on support, communication, negotiation and life skill development. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1(1): 72-88.
- Camiré, M., Trudel, P., and Fornerius, T. (2012) Examining how model youth sport coaches learn to facilitate positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1): 1-17.
- 中学生・高校生のスポーツ活動に関する調査研究協力者会議（1997）運動部活動の意義．中学生・高校生のスポーツ活動に関する調査研究報告書：16-22.
- 中央教育審議会（1996）21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について（中央教育審議会 審議のまとめ）．
- 中央教育審議会（2008）幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）．
- http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/information/1290361.htm
- Collins, K., Gould, D., Lauer, L., and Chung, Y. (2009) Coaching life skills through football: Philosophical beliefs of outstanding high school football coaches. *Journal of Coaching Science*, 3(1): 29-54.
- Curry, L.A. and Maniar, S.D. (2003) Academic course combining psychological skills training and life skills education for university students and student-athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, Sept, 15(3): 270-277.

- Danish, S.J. (1997) Going for the GOAL : A life skills program for adolescents. In Albee, G.W. and Gullotta, T.P. (Eds.) Primary prevention works. Sage: Thousand Oaks, CA, pp.291-312.
- Danish, S.J., D'Augelli, A.R., and Ginsberg, M.R. (1984) Life development intervention: Promotion of mental health through the development of competence. In: Brown, S.D. and Lent, R.W. (Eds.) Handbook of Counseling Psychology. Wiley: New York, pp.520-544.
- Danish, S.J., Fazio, R.J., Nellen,V.C., and Owens, S.S. (2002) Teaching life skills through sport: Community-based programs to enhance adolescent development. In: Van Raalte, J.L. and Brewer, B.W. (Eds.) Exploring sport and exercise psychology, APA: Washington, DC, pp. 269-288.
- Danish, S.J., Forneris, T., Hodge, K., and Heke, I. (2004) Enhancing youth development through sport. World leisure journal, 46(3): 38-49.
- Danish, S.J., Galambos, N.L., and Laquatra, I. (1983) Life development intervention: Skill training for personal competence. In: Felner, R.D., Jason, L.A., Moritsugu, J., and Farber, S.S. (Eds.) Preventive psychology: Theory, research and practice. Pergamon Press: Elmsford, NY, pp.49-66.
- Danish, S.J. and Hale, B.D. (1981) Toward an understanding of the practice of sport psychology. Journal of Sport Psychology, 3: 90-99.
- Danish, S.J. and Hale, B.D. (1983) Teaching psychological skills to athletes and coaches. The Journal of Physical Education,

- Recreation and Dance, Oct, 54(8): 11-12/80-81.
- Danish, S.J. and Nellen, V. (1997) New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 49: 100-113.
- Danish, S.J., Petitpas, A.J., and Hale, B.D. (1990) Sport as a context for developing competence. In: Gullota, T., Adams, G., and Monteymar, R. (Eds.) *Developing social competency in adolescence*. Sage: Thousand Oaks, CA, Vol3, pp. 169-194.
- Danish, S.J., Petitpas, A.J., and Hale, B.D. (1992) A developmental-educational intervention model of sport psychology. *The Sport Psychologist*, 6: 403-415.
- Danish, S.J., Petitpas, A.J., and Hale, B.D. (1993) Life development intervention for athletes: Life skills through sports. *The Counseling Psychologist*, 21: 352-385.
- Danish, S.J., Petitpas, A.J., and Hale, B.D. (1995) Psychological interventions: A life development model. In: Murphy, S.M. (Ed.) *Sport psychology interventions*. Human Kinetics: Champaign, IL, pp. 19-38.
- 海老原修 (1988) 組織的スポーツからのドロップアウトに関する研究. 体育・スポーツ社会学会編 体育・スポーツ社会学研究 7—現代スポーツを考える. 道和書院: 東京, pp. 107-129.
- 海老原修 (2004) スポーツと道德の狭間にて その 2. *トレーニングジャーナル*, 26(1): 70-73.
- 江村理奈・岡安孝弘 (2003) 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究. *教育心理学研究*, 51: 339-350.

エリクソン：小此木啓吾ほか訳（1973）自我同一性：アイデンティティとライフサイクル．誠信書房：東京．

エリクソン：岩瀬庸里訳（1982）アイデンティティ．金沢文庫：東京．

エリクソン：村瀬孝雄・近藤邦夫訳（1989）ライフサイクル，その完結．みすず書房：東京．

江刺正吾（1997）中等教育における運動部活動の課題．奈良女子大学・附属学校園間共同研究紀要，2：16-24．

Flanagan, A. (1997) Implementing a school wide social skills program. Teaching Elementary Physical Education. Sept, 8(5): 6-7.

Forneris, T., Camiré, M., and Trudel, P. (2012) The development of life skills and values in high school sport: Is there a gap between stakeholder's expectations and perceived experiences?. International journal of sport and exercise psychology, 10(1): 9-23.

フランクフル：霜山徳爾訳（1971）夜と霧．みすず書房：東京．

Garfield, C.A. and Bennett, H.Z. (1984) Peak performance: Mental training techniques of the world's greatest athletes. Houghton Mifflin: Boston, MA.

Goldstein, A.P. (1981) Psychological skill training. Pergamon Press: NY.

Goudas, M., Dermitzaki, I., Leondari, A., and Danish, S. (2006) The effectiveness of teaching a life skills program in a physical education context. European Journal of Psychology of Education, 21(4): 429-438.

Goudas, M. and Giannoudis, G. (2008) A team-sports-based life-skills program in a physical education context. Learning and instruction,

- 18(6): 528-536.
- Goudas, M. and Magotsiou, E. (2009) The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(3): 356-364.
- Gould, D. and Carson, S. (2008) Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1): 58-78.
- Gould, D. and Carson S. (2011) Young athletes perceptions of the relationship between coaching behaviors and developmental experiences. *International Journal of Coaching Science*, 5(2): 3-29.
- Gould, D., Chung, Y., Smith, P., and White, J. (2006) Future directions in coaching life skills: Understanding high school coaches' views and needs. *Athletic Insight*, 8(3): 28-38.
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L., and Chung, Y. (2007) Coaching life skills through football: A study of award winning high school coaches. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(1): 16-37.
- Hansen, D.M. and Larson, R. (2005) The youth experience survey 2.0: Instrument revisions and validity testing. University of Illinois at Urbana-Champaign, Youth Development Research Project.
- 長谷部誠 (2011) 心を整える。―勝利をたぐり寄せるための 56 の習慣。幻冬舎：東京。
- Hellison, D. (2003) Teaching responsibility through physical activity. 2nd ed. Human Kinetics: Champaign, IL.
- 日野克博 (2010) 中学校部活動における生徒のライフスキル獲得と生徒からみた指導

- 者のライフスキル指導との関係. 愛媛大学教育学部保健体育紀要, 7: 39-44.
- Hodge, K. and Danish, S.J. (1999) Promoting life skills for adolescent males through sport. In: Horne, A. and Kiselica, M. (Eds.) Handbook of counseling boys and adolescent males. Sage: Thousand Oaks, CA, pp. 55-71.
- Holt, N., Tamminen, K.A., Tink, L.N., and Black, D.E. (2009) An interpretive analysis of life skills associated with sport participation. Qualitative Research in Sport and Exercise, 1(2): 160-175.
- Holt, N., Tink, L.N., Mandigo, J.L., and Fox, K.R. (2008) Do youth learn life skills through their involvement in high school sport?: A case study. Canadian Journal of Education, 31(2): 281-304.
- 星野崇宏・岡田謙介・前田忠彦 (2005) 構造方程式モデリングにおける適合度指標とモデル改善について—展望とシミュレーション研究による新たな知見. 行動計量学, 32(2), 209-235.
- Hu, L. and Bentler, P.M. (1998) Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. Psychological Methods, 3: 424-453.
- 市村操一 (1978) モラトリアムとスポーツ的闘争. 新体育, 48: 513-517.
- 飯田順子・石隈利紀・山口豊一 (2009) 高校生の学校生活スキルに関する研究—学校生活スキル尺度 (高校生版) の開発. 学校心理学研究, 9(1): 25-35.
- 飯塚宏一・青山滋美・宮澤玲子 (2005) かかわり合う力を育てる保健体育指導の在り方 : コミュニケーションスキルを高める授業改善を通して. 宇都宮大学公開研究発表会発表要項, 50: 67-76.

- 今西幸蔵（2008）OECD とキー・コンピテンシー．学校教育研究，23： 21-33.
- 石毛みどり・無藤隆（2005）中学生におけるレジリエンシー（精神的回復力）尺度の作成．カウンセリング研究，38： 235-246.
- 石倉忠夫（2000）体育実技受講生における大学 1 年生の社会的スキルと孤独感の関係．同志社保健体育，39： 61-77.
- 石倉忠夫（2001）大学 1 年生体育実技ゴルフ受講者の社会的スキルと孤独感．同志社保健体育，40： 129-137.
- 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： 69-95.
- Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (1975) Learning together and alone. Prentice-Hall, Inc: Englewood Cliffs, NJ.
- Jones, M.I. and Lavallee, D. (2009) Exploring the life skills needs of British adolescent athletes. Psychology of Sport and Exercise, 10(1): 159-167.
- Jones, M.I., Lavallee, D., and Tod, D. (2011) Developing communication and organization skills: The ELITE life skills reflective practice intervention. The Sport Psychologist, 25: 35-52.
- 加賀谷熙彦（1998）これからの運動部活動の基本的な在り方．スポーツと健康，30(5)： 7-10.
- 甲斐健人（1994）学歴社会における高校運動部への社会学的アプローチ—教育的「戦略」としてのスポーツの可能性に向けて．体育学研究，39： 255-266.
- 神谷栄治（1997）思春期：前期-中学生．馬場禮子・永井徹編 ライフサイクルの臨床心理学．培風館：東京，pp. 75-92.
- 神谷美恵子（1980）神谷美恵子著作集 1 生きがいについて．みすず書房：東京.
- 神谷拓（2011）運動部活動の教育学入門—第 1 回運動部活動の教育学の開拓に向けて．

- 体育科教育 58(4): 50-53.
- 神谷拓 (2013) 運動部活動の教育学入門—第 19 回進学のための運動部活動の背景.
- 体育科教育 60(10): 68-71.
- 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(1): 9-22.
- 加藤隆勝・加藤厚 (1988) 青年の性格形成. 西平直喜・久世敏雄編 青年心理学ハンドブック. 福村出版: 東京, pp. 305-325.
- 香取早苗 (1999) 過去のいじめ体験による心的影響と心の傷の回復方法に関する研究. カウンセリング研究, 32: 1-13.
- 勝俣暎史 (1990) タイムパースペクティブの心理学. 教育と医学, 38: 13-18.
- 川畑徹朗 (1999) 思春期を生きる力の育成—ライフスキル教育が目指すもの—. 公衆衛生, 63: 456-461.
- Kerby, S.D. (1997) Making the case for teaching social skills. Teaching Elementary Physical Education. Sept, 8(5): 8-9.
- 吉川政夫 (2002) トレーニング可能な心理的スキル. 日本スポーツ心理学会編 スポーツメンタルトレーニング教本. 大修館書店: 東京, pp. 15-19.
- 菊池章夫 (1988) 思いやりを科学する. 川島書店: 東京.
- 菊島勝也 (1999) ストレッサーとソーシャルサポートが中学時の不登校傾向に及ぼす影響. 性格心理学研究, 7(2): 66-76.
- 岸順治・高見和至・中込四郎 (1987) 自我同一性形成における「運動選手としての同一性感」の役割. スポーツ心理学研究, 14(1): 36-41.
- 北川邦一 (1995) 学校の運動部活動・クラブ活動のあり方の検討—文部省の指針・施策におけるその学校教育上の位置づけ—. 大手前女子短期大学・大手前栄養文化学院・大手前ビジネス学院「研究集録」, 15: 1-26.

- 梶正勝 (2000) オランダサッカー強さの秘密. 三省堂: 東京.
- 小嶺忠敏 (2004) 国見発サッカーで「人」を育てる. 日本放送出版協会: 東京.
- 小宮山要 (1980) 青年の時間的展望. 青年心理, 18: 152-160.
- Kormelink, H. and Seeverens, T. (1997) The coaching philosophies of Louis van Gaal and the Ajax coaches. Reedswain Videos and Books: Spring City, PA.
- 小谷克彦・中込四郎 (2003) 運動部活動において指導者が遭遇する葛藤の特徴. スポーツ心理学研究, 30(1): 33-46.
- 久保正秋 (1999) 「運動部活動」と「生きる力」. 体育思想研究, 5: 125-139.
- 久保正秋 (2002) 「教師」か, 「コーチ」か: 「運動部活動の指導」と「コーチング」の問題点. 体育学研究, 47: 485-490.
- 黒須充 (2007) 総合型地域スポーツクラブの基礎知識. 黒須充編 総合型地域スポーツクラブの時代 第1巻 部活とクラブの協働. 創文企画: 東京, pp. 9-26.
- 楠見孝 (1995) 青年期の認知発達と知識獲得. 落合良行・楠見孝編 講座生涯発達心理学 4—自己への問い直し (青年期). 金子書房: 東京, pp. 57-88.
- レヴィン: 猪俣佐登留訳 (1981) 社会科学における場の理論 (増補版). 誠信書房: 東京.
- Larson, R.W. (2000) Toward a psychology of positive youth development. American Psychologist, 55(1): 170-183.
- Lipowitz, S (1996) Outstanding program: social skills are the foundation. Teaching Elementary Physical Education, Sept, 7(4): 22.
- MacDonald, D.J., Côté, J., and Deakin, J. (2010) The impact of informal coach training on the personal development of youth sport athletes. International Journal of Sports Science & Coaching, 5(3): 363-372.

- MacDonald, D.J., Deakin, J., Eys, M., and Côté, J. (2009) Psychometric properties of the youth experience survey with young athletes. Paper presented at the Canadian Society for Psychomotor Learning and Sport Psychology, Toronto, ON.
- Mahoney, J.L. and Stattin, H. (2000) Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23: 113-127.
- Mahoney, M.J., Gabriel, T.J., and Perkins, T.S. (1987) Psychological Skills and Exceptional Athletic Performance. *The Sport Psychologist*, 1: 181-199.
- Masten, A.S., Best, K.M., and Garmezy, N. (1990) Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2: 425-444.
- 松田岩男 (1985) スポーツを通しての人間形成. *健康と体力*, 10: 7-10.
- 松岡誠・関岡有季 (2007) スポーツ科学受講者におけるライフスキルの調査. *帝塚山大学心理福祉学部紀要*, 3: 95-101.
- Mercier, R. (1992) Beyond class management: Teaching social skills through physical education. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Aug, 63(6): 83-87.
- Mercier, R. (1993) Student-centered physical education - strategies for teaching social skills. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, May/June, 64(5), 60-65.
- 文部科学省 (2004) キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801/002.htm

文部科学省（2008）中学校学習指導要領.

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/sou.htm

文部科学省（2010）スポーツ立国戦略.

http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/rikkoku/1297182.htm

文部省（1999a）高等学校学習指導要領解説 保健体育編 体育編. 東山書房：東京.

文部省（1999b）みんなでつくる運動部活動—あなたの部に生かしてみませんか—.

東洋館出版社：東京.

文部省体育局体育課（1998a）運動部活動の現状と推進の方策. スポーツと健康, 30

(5) : 19-22.

文部省体育局体育課（1998b）「運動部活動の在り方に関する調査研究報告書」の概

要について. 中等教育資料: 102-106.

森川貞夫（2013）日本的集団主義と学校運動部—不祥事の温床としての運動部を問う.

現代スポーツ評論, 28: 75-83.

森川貞夫・中塚義実・溝口紀子（2013）体罰・暴力問題の本質を問う. 体育科教育

61(11): 18-28.

村上貴聡・徳永幹雄・橋本公雄（2001）スポーツ選手のメンタルヘルス評価尺度の開

発, スポーツ心理学研究, 24: 44-56.

永島正紀（2002）スポーツ少年のメンタルサポート—精神科医のカウンセリングノー

トから—. 講談社：東京.

内閣府（2001）第2回青少年の生活と意識に関する基本調査報告書.

<http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/seikatu2/pdf/0-1.html>

内藤勇次・浅川潔司・高瀬克義・古川雅文・小泉令三（1986）高校生用学校環境適応

感尺度作成の試み. 兵庫教育大学研究紀要, 7: 135-146.

中込四郎（1993）危機と人格形成. 道和書院：東京.

中井聖・中山忠彦・高田 友・瀧 豊樹（2011）福祉系大学生のライフスキルとスポー

- ツ経験の関係. 近畿医療福祉大学紀要, 12(1): 87-95.
- 中村敏雄 (1990) 部活の存在意義を問う. 体育科教育, 38(9): 9.
- 中塚義実 (2002) 補欠ゼロ・引退なしのサッカー部—DUO リーグの実践から. 体育科教育, 50(4): 52-56.
- 中澤篤史 (2005) 生徒理解・生徒指導の観点から見た運動部活動と学校教育の結び付き—顧問教師へのインタビュー調査の分析をもとに. トレーニングジャーナル, 27(5): 46-50.
- 中澤篤史 (2011) 学校運動部活動研究の動向・課題・展望—スポーツと教育の日本特殊的关系の探求に向けて. 一橋大学スポーツ研究, 30: 31-42.
- Nideffer, R.M. (1993) Concentration and attention control training. In: Williams, J.M. (Ed.) Applied sport psychology: Personal growth to peak performance. (2nd ed.) Mayfield: Mountain View, CA, pp.243-261.
- 日本オリンピック委員会 (2014) JOC の進めるオリンピック・ムーブメント. 日本オリンピック委員会: 東京.
- 西田順一・橋本公雄 (2009) 初年次学生の社会的スキル改善・向上を意図した大学体育実技の心理社会的有効性. 大学体育学, 6: 91-99.
- 西田保・伊藤豊彦・佐々木万丈・磯貝浩久・杉山佳生・渋谷崇行 (2010) 生きる力に影響する要因—体育における学習意欲, ストレス適応, 心理社会的スキルの視点から. 総合保健体育科学, 33(1): 23-29.
- 落合良行 (1995) 生涯発達心理学の観点からみた青年期. 落合良行・楠見孝編 講座生涯発達心理学 4—自己への問い直し (青年期). 金子書房: 東京, pp. 1-21.
- 小田利勝・野上智行・浅田匡・小石寛文 (1997) サクセスフル・エイジングとライフスキルに関する一考察. 神戸大学発達科学部研究紀要, 4(2): 549-560.

- Ogilvie, B.C. and Tutko, T.A. (1971) "If you want to build character, try something else". *Psychology Today*, Oct: 61-63.
- 大橋美勝 (1995) スポーツ部活, 今何が問題か. *体育科教育*, 43(5): 14-16.
- 大野久 (1988) 青年期の発達. 久世敏雄編 *教育の心理*. 名古屋大学出版会: 名古屋, pp.97-108.
- 岡部祐介 (2013) 運動部活動が培ってきたスポーツ根性. *体育科教育* 61(3): 42-45.
- Orlick, T. and McCaffrey, N. (1991) Mental training with children for sport and life. *The Sport Psychologist*, 5: 322-334.
- 小塩真司・中谷 素之・金子 一史・長峰伸治 (2002) ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性—精神的回復力尺度の作成. *カウンセリング研究*, 35(1): 57-65.
- 大竹弘和・上田幸夫 (2001) 地域スポーツとの「融合」を通じた学校運動部活動の再構成. *日本体育大学紀要*, 30(2): 269-277.
- 大嶽真人・水上博司 (2007) サッカー選手の育成を目的とした寄宿制学校のライフスキル獲得に関する研究—JAPAN サッカーカレッジのプロコース生の調査から—.
一. *桜門体育学研究*, 42: 24-34.
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S.J., and Theodorakis, Y. (2005) The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17: 247-254.
- Peterson, R.A. (1994) A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. *Journal of Consumer Research*, 21: 381-391.
- Petitpas, A.J., Cornelius, A.E., Van Raalte, J.L., and Jones, T. (2005) A framework for planning youth sport programs that foster psychological development. *The Sport Psychologist*, 19: 63-80.
- Petitpas, A.J., Danish, S.J., Mckelvain, R., and Murphy, S.M. (1992) A

- career assistance program for elite athletes. *Journal of Counseling and Development*, 70 : 383-386.
- Petitpas, A.J., Van Raalte, J.L., Cornelius, A.E., and Jones, T. (2004) A life skills development program for high school student-athletes. *The Journal of Primary Prevention*, 24(3): 325-334.
- Petlichkoff, L.M. (2004) Self-regulation skills for children and adolescents. In: Weiss, M. (Ed.) *Developmental sport and exercise psychology: a lifespan perspective*. Fitness Information Technology: Morgantown, WV, pp.269-288.
- ピアジェ：波多野完治・滝沢武久訳（1960）*知能の心理学*．みすず書房：東京．
- 佐伯聰夫（1990）生涯スポーツ時代の運動部活動．*体育科教育*，38(9)：14-17．
- 境英俊・池田秀美・伊藤豊彦（2011）大学生剣道部員におけるライフスキルの獲得とバーンアウトとの関係について．*島根大学教育学部紀要．教育科学・人文・社会科学・自然科学*，45：37-45．
- 坂野公信・高垣芳郎（1981）*人間開発の旅*．遊技社：東京．
- 坂柳恒夫（1991）進路成熟の測定と研究課題．*愛知教育大学教科教育センター研究報告*，15：269-280．
- 坂柳恒夫（1992）中学生の進路成熟に関する縦断的研究．*愛知教育大学教科教育センター研究報告*，16：299-308．
- 坂柳恒夫（1993）高校生の進路成熟に関する縦断的研究．*愛知教育大学教科教育センター研究報告*，17：127-136．
- 坂柳恒夫・竹内登規夫（1985）進路成熟態度尺度（CMAS-3）の作成と項目分析．*愛知教育大学研究報告（教育科学編）*，34：213-230．
- 坂柳恒夫・竹内登規夫（1986）進路成熟態度尺度（CMAS-4）の信頼性および妥当性の検討．*愛知教育大学研究報告（教育科学編）*，35：169-182．

サリヴァン：中井久夫ほか訳（1990）精神医学は対人関係論である．みすず書房：東京．

佐々木万丈（2004）中学生の体育授業における社会的スキルの分析一性，学年，体育授業への適応感に着目して．体育学研究，49(5)：423-434．

佐藤正二（1996）子どもの社会的スキルトレーニング．相川充・津村俊充編 社会的スキルと対人関係—自己表現を援助する．誠信書房：東京，pp.173-200．

Schmid, S. (1996) Inner-city ice: ice hockey in Harlem teaches kids sports and life skills. Athletic Business, Nov, 20(11): 18.

Sherman, C. (2000) Teaching performance excellence through life skills instruction: an integrated curriculum. (Part 1). Strategies, Nov/Dec, 14(2): 24-29.

Sherman, C. (2001) Teaching performance excellence through life skills instruction: an integrated curriculum. (Part 2). Strategies, Jan/Feb, 14(3): 19-23.

渋谷崇行・小泉昌幸（2003）スポーツ活動を素材とした人間関係トレーニングの実施とその効果．新潟工科大学研究紀要，8：117-124．

嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二（1996）児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス軽減効果．行動療法研究，22(2)：9-20．

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，54：211-221．

島本好平・石井源信（2007a）体育の授業におけるスポーツ経験が大学生のライフスキルに与える影響．スポーツ心理学研究，34(1)：1-11．

島本好平・石井源信（2007b）スポーツ経験とライフスキルの因果モデル構成の試み．スポーツ心理学研究，34(2)：1-9．

島本好平・石井源信（2009）体育授業におけるスポーツ経験がライフスキルの獲得に

- 与える影響—運動部所属の有無からの検討—, スポーツ心理学研究, 36(2): 127-136.
- 島本好平・石井源信 (2010) 運動部活動におけるスポーツ経験とライフスキル獲得との因果関係の推定. スポーツ心理学研究, 37(2): 89-99.
- 島本好平・東海林祐子・村上貴聡・石井源信 (2013) アスリートに求められるライフスキルの評価—大学生アスリートを対象とした尺度開発. スポーツ心理学研究, 40(1): 13-30.
- 清水紀宏 (2013) 誰が部活動改革を妨げているのか. 体育科教育, 61(3): 9.
- 清水聖志人・島本 好平 (2011) 大学生トップアスリートのキャリア形成とライフスキル獲得との関連. 日本体育大学紀要, 41(1): 111-116.
- 白井利明 (1994) 時間的展望体験尺度の作成に関する研究. 心理学研究, 65: 54-60.
- 白井利明 (1997) 時間的展望の生涯発達心理学. 勁草書房: 東京.
- 白井利明 (2001) 希望の心理学. 講談社: 東京.
- Siedentop, D., Hastie, P.A., and Mars, H. (2004) Complete guide to sport education. Human Kinetics: Champaign, IL.
- Sinclair, G.D. and Sinclair, D.A. (1994) Developing reflective performers by integrating mental management skills with the learning process. The Sport Psychologist, 8: 13-27.
- Smith, R.E. (1989) Athletic stress and burnout: Conceptual models and intervention strategies. In: Hackfort, D. and Spielberger, C.D. (Eds.) Anxiety in sport: An international perspective. Hemisphere: New York, pp.183-202.
- Smith, R.E. (1999) Generalization effects in coping skills training. Journal of Sport and Exercise Psychology, 21: 189-204.
- Smith, R.E., Schutz, R.W., Smoll, F.L., and Ptacek, J.T. (1995)

- Development and validation of a multidimensional measure of sport-specific psychological skills: The athletic coping skills inventory-28. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17: 379-398.
- Solomon, G.B. (1997) Fair play in the gymnasium: improving social skills among elementary school students. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. May/June, 68(5): 22-25.
- Sonestroem, R.J. (1984) Exercise and self-esteem. *Exercise and sport sciences reviews*, 12: 123-155.
- Steiger, J.H. (2007) Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42: 893-898.
- 須田和也 (2011) 大学生の社会的スキルとスポーツ経験および運動有能感に関する研究. *共栄大学研究論集*, 9: 37-53.
- 杉原隆 (2001) スポーツメンタルトレーニング—改めてその意味を問う. *体育の科学*, 51: 836-841.
- 杉山佳生 (2004) 競技社会的スキル及びスポーツにおける個人・社会志向性と日常場面での向社会的行動との関係. *健康科学*, 26: 41-48.
- 杉山佳生 (2005) スポーツによるライフスキルとソーシャルスキル. *体育の科学*, 55: 92-96.
- Super, D.E. (1990) A life-span, life-space approach to career development. In: Brown, D., Brooks, L., and Associates. (Eds.) *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*. Jossey-Bass: San Francisco, CA, pp.197-261.
- 鈴木壮 (2001) 競技者の心理的トラブルとその予防・対策—カウンセリングを通して

- 見えるもの一．体育の科学，51(5)：349-352.
- 鈴木壮・中込四郎（1988）スポーツ経験による人格変容に関する研究展望．岐阜大学教育学部研究報告（自然科学），12：59-72.
- 鈴木壮・中込四郎・高見和至（1989）運動選手の自我同一性形成の特徴．岐阜大学教育学部研究報告（自然科学），13：124-135.
- 高橋恵子・波多野誼余夫（1990）生涯発達の心理学．岩波書店：東京.
- 高見和至・岸順治・中込四郎（1990）青年期のスポーツ経験と自我同一性形成の諸相．体育学研究，35：29-39.
- 高田智恵子・田村宏・石淵真理子・藤永隆・下山定利・袖木仁・黒梅恭芳・丹野義彦（1987）部活動体験による青年期不適応について一事例検討一．群馬大学医療技術短期大学部紀要，8：37-45.
- 高田智恵子・丹野義彦・高田利武（1985）青年期の自尊感情と部活動に対する認知との関連．群馬大学医療技術短期大学部紀要，6：29-35.
- 竹田正樹・石倉忠夫（2001）学内授業と4泊5日のスキー実習が受講生の社会的スキルに及ぼす影響．同志社保健体育，40：121-128.
- 丹下保夫（1977）戦後体育史—アマスポーツと学校体育の関係を中心に．中村敏雄著 近代スポーツ批判．三省堂：東京，pp.174-192.
- The First Tee（2001）The first tee life skills program instructor guide.
The First Tee：St. Augustine, FL.
- 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—单元前の学生のスキルレベルに着目して．Keio SFC journal，12(2)：89-108.
- Tokunaga, M.（2001）Evaluation scales for athletes' psychological competitive ability：Development and systematization of the scales. Japan Journal of Physical Education, Health and Sport

Sciences, 46: 1-17.

徳永幹雄・橋本公雄・多々納秀雄・金崎良三（1981）スポーツ行動の予測に関する研究（2）—身体的・心理的要因について．健康科学, 3: 71-76.

友添秀則（2013）学校運動部活動の課題とは何か—混迷する学校運動部をめぐって．現代スポーツ評論, 28: 8-18.

Toriola, A.L., Amusa, L.T., Patrdcsson, G., and Kougioumtzis, K. (2010) Physical education as a tool for developing health and social skills: Results of a pilot study in South Africa and Sweden. African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance, 16(3): 327-346.

鳥取県文化観光スポーツ局（2014）2020 東京オリンピック・パラリンピック関連事業検討委員会会議資料.

豊田則成（2001）競技引退に伴う心理的問題と対策．体育の科学, 51: 368-373.

豊田則成・中込四郎（1996）運動選手の競技引退に関する研究—自我同一性の再体制化をめぐって．体育学研究, 41: 192-206.

津村俊充（2001）学校教育にラボラトリ・メソッドによる体験学習を導入するための基本的な理論と実際．体験学習実践研究: 1-10.

都筑等・高田知恵子・関谷務（1984）いわゆる部活動の中学生の精神衛生に与える影響．群馬大学医療短期大学部紀要, 5: 49-55.

都筑学（1999）大学生の時間的展望—構造モデルの心理学的検討—. 中央大学出版部: 東京.

上淵寿（1995）第8章目標理論, 宮本美沙子・奈須正裕編 達成動機の理論と展開—続・達成動機の心理学, 金子書房: 東京, pp. 187-199.

上地広昭・竹中晃二・鈴木英樹・岡浩一朗（2003）子供の身体活動が社会的スキルおよびストレスに対する認知的評価に及ぼす影響．健康心理学研究,

16(1): 11-20.

上野耕平 (2007) 運動部活動への参加を通じたライフスキルに対する信念の形成と時間的展望の獲得. 体育学研究, 52(1): 49-60.

上野耕平 (2012) 運動部活動における生徒の目標設定経験と時間的態度の関係. スポーツ心理学研究, 39(1): 61-73.

植田真紀 (1999) 運動部活動のディスコース研究—体罰問題の視点から—. 中国四国教育学会教育学研究紀要, 45(1): 289-292.

梅垣明美・草島進之介・上谷浩一 (2011) 中学校における責任学習モデルの効果に関する実証的研究. 体育学研究, 56(1): 157-172.

内海和雄 (1995) 生徒が主人公のスポーツ部活を. 体育科教育, 5: 29-32.

Vealey, S.R. (1988) Future directions in psychological skills training. The Sport Psychologist, 2: 318-336.

Vidoni, C. (2007) Teaching social skills in middle school physical education. ICHPER SD journal, 43(2): 15-20.

Vidoni, C. and Ward, P. (2009) Effects of fair play instruction on student social skills during a middle school sport education unit. Physical Education and Sport Pedagogy, 14(3): 285-310.

Vigil, D. (1996) COPEC corner: Teaching social skills through physical education. Teaching Elementary Physical Education. Sept, 7(4): 19.

和田実 (1992) ノンバーバルおよびソーシャルスキル尺度の改訂. 東京学芸大学紀要 1 部門, 43: 123-136.

Weinberg, R.S. and Gould, D. (1999) Foundations of sport and exercise psychology(2nd ed.). Human Kinetics: Champaign, IL.

Weiss, M.R. (1995) Children in sport: An educational model. In: Murphy, S.M. (Ed.) Sport psychology interventions, Human Kinetics:

Champaign, IL, pp.35-69.

WHO 編：川畑徹朗ほか監訳（1997）WHO・ライフスキル教育プログラム．大修館書店：東京．

Wright, P.M. and Burton, S. (2008) Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program integrated into an intact high school physical education class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2): 138-154.

山本多喜司（1992）人生移行とは何か．山本多喜司・S・ワップナー編 人生移行の発達心理学．北大路書房：京都，pp.2-24.

柳沢和雄（1995）学校週5日制とスポーツ部活．*体育科教育*，43(5)：21-24.

吉田安弘・徳永幹雄（2002）運動・スポーツ経験とライフスキルの関係．徳永幹雄編 著 健康と競技のスポーツ心理．不昧堂：東京，pp.156-166.

参考論文

第1章

上野耕平（2008）青年期における運動部活動経験-生涯発達の視点からの検討-. 鳥取大学教育センター紀要, 5: 189-201.

上野耕平（2008）体育・スポーツ心理学領域におけるライフスキル研究の背景. 鳥取大学教育センター紀要, 5: 175-188.

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: 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(2): 109-122.

第3章

Ueno, K. (2013) Inventories of psychological skills for athletic clubs and school life. Perceptual and Motor Skills, 118(1): 1-14.

第4章

上野耕平・若原優二（2013）高校における運動部活動経験と精神的回復力の関係. スポーツ産業学研究, 23(2): 155-164.

Ueno, K. (2014) The relationship between athletic abilities of Japanese high school soccer players and their psychological skills in both athletic club and school life settings. Advances in Physical Education, 4(2): 51-59.

上野耕平（2013）運動部活動及び学校生活場面における心理的スキルと生徒の競技能力及び精神的回復力との関係. スポーツ教育学研究, 63: 1-13.

上野耕平（2014）ライフスキルの獲得を導く運動部活動経験が高校生の進路成熟に及ぼす影響. スポーツ教育学研究, 65: 13-22.

第5章

上野耕平・中込四郎（1998）運動部活動への参加による生徒のライフスキル獲得に関する研究. 体育学研究, 43: 33-42.

第6章

上野耕平（2006）運動部活動への参加による目標設定スキルの獲得と時間的展望の関係. 体育学研究, 51: 49-60.

資料

資料 1

本研究で作成した競技状況スキル尺度

競技状況スキル尺度

1. けがのつらさを分かってくれる仲間を持っている
 2. ふだんから体調には気をくばっている
 3. 試合に出場できない時はベンチワーク（例えば、応援や選手の世話）でかつやくしている
 4. だらだらやらず、時間を決めて練習している
 5. ふだんから練習の集合時間は守っていない (R)
 6. 日々の練習は特に目標を持たずに行っている (R)
 7. 相手選手のプレーから何かを学ぼうとしている
 8. 日々の厳しい練習にそなえて、できるだけ休息を取っている
 9. チームメイトと練習方法について情報をこうかんしている
 10. 試合ごとに何らかの目標を持って出場している
 11. チームメイトのプレーの良いところを見習っている
 12. 「したい」ではなく、「必ず達成する」気持ちで目標を設定している
 13. チームメイトからのプレーに対するアドバイスを受け入れている
 14. 準備運動は簡単にすませている (R)
 15. 一度決まったチームの練習方針には従っている
 16. 試合にベストの状態でのぞめるように、試合の日から時間を逆算して練習を調整している
 17. 自分のプレーについてチームメイトに意見を求めている
 18. 指導者のアドバイスを参考に、自分自身で目標を設定している
 19. 練習や試合後、おたがいのプレーについてチームメイトと話し合っている
 20. できるだけ具体的な目標（例えば、回数、高さ、速さ、距離等）を持っている
-

*各項目への回答は「(1) まったくあてはまらない」から「(7) 大変あてはまる」までの範囲の7件法により行う。調査に際しては「運動部活動」に関する調査であることを説明する。

個人的スキル : 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20の10項目

対人スキル : 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19の10項目

資料 2

本研究で作成したライフスキル尺度

ライフスキル尺度

1. テストに必要な準備（例えばえんぴつ、消しゴム等）は、必ず前日までにすませている
 2. なやみができても友達に相談しない (R)
 3. 「したい」ではなく、「必ず達成する」気持ちで目標を設定している
 4. 友達からの授業に対するアドバイスは、すなおに聞いている
 5. 家庭学習は特に時間を決めずに行っている (R)
 6. 集団行動においては、リーダーの方針にしたがっている
 7. 定期テストまでの残り日数を考えて、計画的に学習している
 8. クラス内での自分の役割（例えばまとめ役、ムードメーカー等）を分かっている
 9. 長期的な目標と短期的な目標を持っている
 10. 同じクラスの色々な友達と話をしている
 11. 目標をいつまでに達成するかを考えて、計画を立てている
 12. 一度決まったクラスの方針にはしたがっている
 13. 大事なイベント（例えば旅行、テスト等）にそなえて体調をととのえている
 14. 自分のことを理解してくれる友人を持っている
 15. 栄養の過不足を考えながら食事を取っている
 16. 友達の性格には、特に関心がない (R)
 17. 親や先生ではなく、自分で決めた目標を持っている
 18. 友達の良いところを見習っている
 19. できるだけ具体的な目標（例えば点数、順位、正答数等）を持っている
 20. クラスの行事には協力的でない (R)
-

*各項目への回答は「(1) まったくあてはまらない」から「(7) 大変あてはまる」までの範囲の7件法により行う。調査に際しては「日常生活」に関する調査であることを説明する。

個人的スキル：1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19の10項目

対人スキル：2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20の10項目

資料 3

本研究で作成した
試行版ライフスキルプログラム（試行版 GSP）

ユース選手のためのライフスキルプログラム

生徒用ワークブック

氏 名

()

第一部：目標設定スキルの獲得

第1日目

1. 目標設定のガイドライン

1) 目標の種類

質問：これから2月末にかけてのオフシーズンにおける目標（サッカーに関する）は何ですか？すぐに思い浮かばない人は、例えばどのようなものが目標になると思いますか？いくつか挙げてください。

例）毎日シュート20回、新しいキックの習得、一番早く練習に来る

・

・

目標には _____ (outcome goal) , _____ (performance goal)

の2つの種類があります。個々の目標の特徴は以下の通りです。

_____：現実目標を達成することによって得られる結果。自分にとって最終的に達成したい内容であり、練習に対する気持ちを高めてくれます。

例）一番熱心に練習する、誰にも負けないパワーをつける

_____：結果目標の達成に直結する具体的な目標。自分の力だけでコントロールできなければなりません。結果目標を達成するための練習に方向性を与えます。

例）キック技術の向上（連続5回成功）、キック飛距離50メートル、最大筋力20%UP

質問：なぜ目標は重要だと思いますか？

例) 目標があれば頑張れる。

・

・

目標には、_____（注意と行動を集中させる）、_____（やる気に

させる）、_____（粘りたい気持ちにする）、_____（方法を教える）

という効果がある他、達成感や自己効力感（自信）を得られるという効果もあります。

効果的に現実目標を設定するために利用可能な、いくつかのガイドラインがあります。定めた目標が以下の基準を満たしている必要があります。

2) 自分にとって重要な目標

質問：この冬にキック力をつける練習をするつもりでしたが、コーチから一方的にトラップの練習をするよう言われました。あなたならどのような気分になりますか？また、練習への取り組みはどうなりますか？

・気分：

・取り組み：

ヒント：自分にとって重要な目標を達成するためには努力できます。コーチや先輩，両親と相談しながらも、最終的には自分で目標を決めなければなりません。

3) 明確な目標

質問：例えば「いい選手になる」という現実目標を設定したとします。それでは以下の事について説明して下さい。

・「いい」の持つ意味：

・目標の達成度を知る方法：

ヒント：もし目標が数値の様に明確であれば、目標に到達できたかどうかを確実に知ることができます（必要条件）。明確な目標には、「よい、よりよい、より多く、より少なく」等の言葉は含まれません。

4) コントロールできる目標

質問：例えば「ベストイレブンになる」という現実目標を設定したとします。それでは、以下のことについて説明して下さい。

・ベストイレブンの決まり方：

ヒント：自分でコントロールできるのは、自分の行動だけです。天候や、相手の調子、グラウンドの状態をコントロールすることはできません。

*** コントロールの難しい目標への対処 ***

質問：以下の目標について考えてみて下さい。これらの目標を達成するためにどのような練習をしますか？

・相手の読みづらいフェイントを考える：

・飛び出すタイミングを覚える：

ヒント：これらの目標は相手との関係に左右されるため、どのような相手にでも対応できる訳ではありません。また、目標が不明確になりがちです。しかし、以下の様な目標を持つことで、コントロールが可能になります。

例) 新しいフェイントを2つ覚える、10メートルダッシュのタイムを0.2秒改善する。

ヒント：感覚的（主観的）なプレーは目標にはなりにくい。しかし、現実目標の達成に向けて努力することで、そのプレーに対して意識を向けることができます。

第2日目

2. ゴールラダーの作成

目標を持つことで、どこに向かうのかを明らかにすることができます。しかし、そこへ到達するまでの地図がなければ、遠回りをしたり、道に迷ったり、目的地にたどり着けないこともあります。ゴールラダーは目標に到達するための地図であり、目標を持つことと同じだけ重要なものです。

1) 期間の確認

質問：「シュートスピードチームベスト3に入る」という結果目標に向けて、「春までに筋力を20%UPする」という現実目標を設定したとします。すると以下のことはどうなりますか？

・春が始まる日：

・残り日数は：

ヒント：ゴールラダーの作成には、まず残された期間を考えることが重要です。例え練習の効果が発揮されても、期間を越えていれば目標が達成されたことにはなりません。

課題：現実目標をいつまでに達成するべきですか？その日にちを決定し、トレーニング可能な期間を確認して下さい。

トレーニング可能期間： から まで

2) 情報の入手

質問：筋力を20%UPするという現実目標を達成するために、「毎日ウサギ跳びを20メートル行う。」という練習内容を設定したとします。以下のことについてはどうですか？

・シュートスピードの向上に効果的な練習方法は：

ヒント：目標を達成するためにより効率的な方法が分かれば，期間内により高い，もしくはより多くの目標を設定することが可能です．練習方法は時代と共に進歩していますが，以下の方法で入手可能です．

1. _____ : 本屋もしくは図書館でサッカーもしくはトレーニング関係の本

や雑誌を探します。最近発行されたものであれば、最新の科学的な練習方法が載っているでしょ

う。サッカー関係の本で新しい本があるかどうかは、次に述べるインターネットで簡単に調べ

られます。

2. _____ : インターネットで「サッカー、筋トレ、シュート」等の言葉で

検索すれば、様々な内容のトレーニングが検索できます。うまくすれば、Jリーグや日本代表、

高校有力チームが行ってきたトレーニング内容も入手可能です。

3. _____ : 顧問の先生が体育科の先生である場合、沢山の情報をお持ちの

ことが多いと言えます。特に先生の本棚にはトレーニングに関する本があるかも知れません。

直接先生がご存じない場合でも、練習方法が載っている本や、練習方法をよく知る方を紹介し

てくれる可能性があります。

4. _____ : 自分自身より生きている時間が長いことから、より多くの情報

を得ている可能性があります。同じ部活動の先輩は、あなたと同じような目標を持っていたこ

とがあるかも知れません。また、ご両親はあなたの相談を真剣に聞いてくれる一番の存在です。

もしご存知ない場合でも、知り合いの人から何らかの情報が得られるかも知れません。

ヒント：誰かにうまく相談できることは、それだけでも大きな能力と言えます。自分の知っている情報は限られていますが、世の中には色々な形で情報は存在しています。普段からいつでも相談できる人間を探しておきましょう。

課題：現実目標の達成にはどのような練習方法が有効ですか？別紙のチェックリストを完成させることによって、現実目標を達成するための練習方法を確認して下さい。

＊ところで、自分に関する情報は？

質問：「毎日ウサギ跳びを20メートル行う。」という練習内容を設定したとします。以下のことについてはどうですか？

・現時点でのウサギ跳びの自己最高距離：

ヒント：現在の自分の能力を知らなければ、例えば記録が向上したとしても、その記録がどれだけの意味を持つのか判断できません。また、自分の能力をチームメイトや同年代の者と比較する上でも不便です。自分に気付くことによって、自分だけでなく他者の長所や短所にも気付くことができます。

課題：現時点でのあなたのシュートスピードとレッグエクステンションの記録はどの程度ですか？以下に書いて下さい。

・シュートスピード： (km/h)

・レッグエクステンション： (kg)

第3日目

3) ステップ（短期目標）の作成

質問：筋力を20%UPするという現実目標を達成するために、「30キロの重りを利用して、レッグエクステンションをそれぞれ毎日20回ずつ3ヶ月続ける」という練習計画を立てたとします。すると以下のことについてどう思いますか？

・3ヶ月続けている間の筋力：

・3ヶ月もの間、同じ練習計画：

ヒント：何週間ごとかの目標があれば、自分の能力の向上を確かめることが可能になり、自信がきます。また、その期間の目標が難しすぎても、次のステップでそれを調節することができ、実際に計画を実行しながら最終目標の調節が可能になります。ゴールラダーの作成は、以下のような手順で行います。

1. _____：ステップの一番最初は目標やゴールラダーの作成から

始まります。これが確実にできれば、後はゴールラダーに基づいて実行するのみです。一番下ですが、最も重要なステップです。

2. _____：ステップの一番上には現実目標を置きます。結果目標

は現実目標が達成できた結果として獲得されるものです。まず目の前の目標に集中しなければなりません。

3. _____ : 現実目標への到達状況を確認したり，練習方法や内容

を調節できるよう，途中にいくつかのステップを設けます．各ステップの差が大き過ぎたり

（越えられる位かどうか），小さ過ぎたり（一生懸命になる価値があるかどうか）しないよう

に注意します．

4. _____ ステップ間隔の確認 _____ : ステップの間の時間は必ずしも同じにする必要はあ

りませんが，効果が見られる間隔でなければなりません．目標にもよりますが，2週間から1ヶ

月位の間隔を用意しましょう．

5 _____ : ゴールラダー全体を通して時間的に余裕を持たせておく

ことで，目標の達成がしやすくなります．例えば，大会前日に目標を達成するよう計画を立て

たとします．これでは予想外の出来事に対応できません．**重要な大会であるほど，練習の効果**

を損なわない範囲で，なるべく余裕を持たせた計画を立てます．また，1週間の内，少なくとも

も1日は予備日としておきます．そうすれば比較的小さな障害には対応できます．

課題：ゴールラダーにはいくつかの必要なステップがあります．上記の情報を利用して目標達成に必要な各ステップを確認して下さい．

4) ロードブロック（障害物）の確認

質問：練習でけがをしてしまい、1週間ほどトレーニングができませんでした。しかも、1ヶ月後にはテストもあります。こうした問題にはどのように対処すればよいのでしょうか？

・けが：

・テスト：

ヒント：ロードブロックとはあなたの目標達成を妨げるものです。予め決まっている行事は、事前に確認しておけば計画を修正せずに済みます。また計画が大きければ大きい程、計画通りに進むことの方が難しいかも知れません。予想外の障害には以下のように対処します。

1. _____：どのような事柄や出来事があなたの目標達成の妨げに

なるのでしょうか。それには、けが、病気、練習器具や場所の使用不可、友人からの誘い、そして

最後に、自分自身の存在が挙げられます。

2. _____：想像を働かせば、ある程度のロードブロックについて

は事前に予想できます。そして、前もって対処方法を考えておくことで、計画や目標の修正を

最小限に済ませるようにします。

2.1 : けが，病気への対処

計画の途中でけがにより計画の続行が不可能になった時は，けがからの回復を一番上にして，新たなゴールラダーを作成します．負傷部分以外の強化も可能かも知れません．病気の場合は，ゴールラダーを立てることすらできないかも知れません．

2.2 : 練習器具や場所の使用不可への対処

練習器具が壊れたり，他の部活動が利用していたりして，トレーニングができないことはよくあります．天気にも左右されることもしばしばです．積み上げてきた体力や持久力を「維持」するための方法を予め用意しておきます．計画の遅れには予備日を充てて調整します．

2.3 : _____

友人からの遊びへの誘いや，自分の怠け心は，最も手強いロードブロックになる場合があります．こうしたロードブロックに対しても事前に予想することで，対処しやすくなります．結果目標と現実目標はゴールラダーと共に，部屋のいつも目に入る場所に貼っておきます．そしてあなたにとって結果目標がどれだけ重要で，それに近づくために現実目標がいかに大切なものであるかを思い出します．あなたの大切な目標達成を妨害してでも，遊びに誘う親友はいません．また，あなたの周囲の信頼できる人間に目標や計画のことを話しておきます．そうすれば怠けるのが恥ずかしくなったり，あなたが怠けている時に逆に注意してくれるかもしれません．

課題：あなたの目標達成の障害となるものはどのようなものですか？いくつかのロードブロックを予測し、それへの対処方法を確認して下さい。

1. 予め決まっているスケジュール：

2. ロードブロックの予想と対策

・いつもの練習場所が使えない→ _____

レッグエクステンション→ _____ イスに座って片足ずつ適当な負荷をかけて行う.

5) ミスの確認

質問：これまで学校のテストで、簡単な計算ミスや問題の意味を取り違えたりしたことはありませんか？ゴールラダーの作成においても、同様のことが起こる可能性があります。ミスをしないためにはどうしたらよいですか？

・

・

ヒント：ミスは人間の行動には付き物です。しかし、自分以外の人にゴールラダーを確認してもらうことによって簡単なミスを防ぐことができます。結果目標と現実目標の対応について、顧問の先生に相談しておくのがベストです。

課題：あなたの目標やゴールラダーにミスはありませんか？自分以外の人に確認してもらって下さい。

第二部：目標設定スキルの獲得を通して分かること

第4日目

3. プレーの意義

1) 1つのプレーの意義

勝利を目指してプレーするならば、試合中の無駄なプレーを少なくしていく必要があります。1つのプレーが無駄かどうかを判断するためには、そのプレーだけを見るのではなく、試合全体を視野に入れる必要があります。

()

質問：相手キーパーがサイドバックにパスをしたので、修平がフォアチェックに行きました。このプレーにはどのような意義があると思いますか？

・

質問：ベンチからは試合がよく見えなかったのでベンチ裏のスタンドから見ることにしました。すると修平は先程のようにフォアチェックに行っていました。修平を除く全員が自陣内に戻っていることが分かりました。修平のプレーにはどのような意義があったと思いますか？

・

質問：その後、同じサイドバックにボールが渡った時、修平は特に強いプレッシャーをかけなかったにも関わらず、その選手はあせってパスミスをしてしまいました。最初からスタンドで試合を見ていた高見によると、修平は試合開始当初からフォアチェックを続けていたそうです。修平のフォアチェックにはどのような意義があったと思いますか？

・

ヒント：1つのプレーの意義は試合全体の中で捉（とら）えなければなりません。無駄と思われたパスがチャンスを生み出すこともあれば、軽妙なドリブルであっても自陣内では大きなピンチを招くことがあります。戦術を理解し、グラウンド全体が見渡せるところから試合を見ることによって、1つのプレーの意義は理解しやすくなります。

2) スポーツ経験（部活動）の意義

スポーツは教育に利用され現在でも大きな役割を果たしていますが、実際には以下のような色々な意義があると言われています。

本質的な意義：1) そのスポーツ自体を楽しめる，2) そのスポーツをしたい願望が充足される

サッカーなら：1)

2)

付加的な意義：1)

2) 運動欲求の充足

3)

4)

サッカーなら：1) ボールを蹴って気晴らしできる，2) 身体を動かしたい気持ちが充たされる，
3) ダイエットに利用できる，4) 暇がつぶせる

()

質問：現在のスポーツ経験（サッカー部における活動）のなかで，みなさんの将来（今後）につながる意義があるとすればどのようなものが挙げられますか？

・

・

ヒント：もし人生全体を眺める視点を持っているならば，現在の活動の意義を答えることができるでしょう．逆に，人生全体を眺める視点を持って活動することによって，現在の活動にあなたの人生における意義を与えることができます．

課題：別紙の図の空欄に言葉を記入することによって，あなたの人生におけるスポーツ経験（部活動）の意義について考えて下さい．

第5日目

4. ライフスキルへの気づき

1) 部活動を通して獲得される能力

質問：スポーツ経験（部活動）への参加を通して獲得される能力には以下のようなものがあります。
それぞれの能力がいつ、どのような経験を通して身に付いていると思いますか？

() : 筋力, 持久力など

獲得過程： 1) 2) など

() : ドリブル, パス, トラップ, フェイントなど

獲得過程： 1) 毎回の練習 2) 試合 など

$$(\quad \quad \quad) : 1)$$

2) コミュニケーションスキル

3)

獲得過程：1) ボールへの集中，2) チームメイトとの意思疎通，3) 目標の設定

ヒント：心理・社会的スキルとは心理的な問題を解決したり，他者と一緒に行動する上で必要とされる能力です。そして，スポーツ経験を通じて獲得される心理・社会的スキルの多くは，みなさんの日常生活においても用いることができます。

2) 日常生活に応用可能なスキル

スポーツ経験（部活動）への参加を通して獲得できる心理・社会的スキルは、スポーツ場面だけでなく、学校での勉強や進学・就職活動、会社での仕事他、結婚、老後に至るまで、人生を通して利用可能であると言えます。

()

質問：みなさんは日頃様々なスキルを利用して生活をしています。それらのスキルにはどのようなものが当てはまるでしょうか？

基礎的スキル：生活していく上で必要とされる基礎的なスキル

・

専門（職業）的スキル：職業に結びつく位の専門的なスキル

・

_____：人生における様々な場面に応用可能な心理・社会的スキル

・

ヒント：WHO（1997）はライフスキルを「日常生活で生じる様々な問題や要求に対して、建設的かつ効果的に対処するために必要な能力」と定義しています。勉強や部活動、人間関係における様々な問題に上手に対処できている人は、よく考えるとライフスキルを獲得している人である場合が多いと言えます。ライフスキル獲得の意図を持ってスポーツ経験（部活動）に一生懸命取り組むことで、ライフスキルは効果的に獲得されます。

3) スポーツ場面で獲得した心理・社会的スキルのライフスキルへの移行

質問：みなさんは本プログラムへの参加により、ライフスキルとして移行可能な心理・社会的スキルの一つである「目標設定スキル」を既に学習しています。参加前には知らなかった目標設定に関する重要なポイントのいくつかを覚えているはずです。現時点で、どのようなことが思い出せますか？

重要なポイント：1)

2)

3)

4)

ヒント：これまでに学習したポイントを順番にまとめると以下のようになります。

1) 目標設定のガイドライン

- | | |
|------------------------------------|--|
| 1. 目標の種類
現実目標と結果目標
目標の重要性 | 3. ステップの作成
ゴールラダーの作成
現実目標の位置
途中のステップの作成
ステップ間隔の確認
余裕のある計画 |
| 2. 自分にとって重要な目標 | 4. ロードブロックの確認
ロードブロックの事前確認
対処方法の確認 |
| 3. 明確な目標 | 5. ミスの確認 |
| 4. コントロールできる目標
コントロールできない目標への対処 | 6. その他
自己への気づき
トレーニングの7原則
超回復 |

2) ゴールラダーの作成

- | | |
|---|--|
| 1. 期間の確認 | |
| 2. 情報の入手
本・雑誌
インターネット
指導者
先輩・両親 | |

課題：あなたは現在30才で大手自動車メーカーに勤務しており、社内ではユニークな発想を持つ設計者として一目おかれています。ある日社長から「これまでにない特徴を備えたスポーツカーを設計せよ」との命令が下りました。スポーツ経験（部活動）を通して獲得したライフスキルを利用しながら、スポーツカーの作成について討論して下さい。

ヒント：単にスポーツ（部活動）を経験するだけでは、目標設定スキルやコミュニケーションスキルをライフスキルとして日常生活に移行させることは簡単ではありません。まだ想像できないかも知れませんが、みなさんの将来のことを考えつつ現在の活動に取り組むことによって、ライフスキルの獲得は促進されます。

4) 未来と現在をつなぐライフスキル

程度の差はあるものの、人は現在のことだけではなく未来のことも考えながら行動しています。しかし、未来のことばかり考えて目の前の課題に取り組まなければ、物事は前に進みません。逆に、先のことを考えずに現在の活動に取り組めば、結果は行き当たりばったりになってしまいます。

質問：サッカーの試合であなたのチームは0対1で負けているとします。残り時間はもう1分ありません。センターライン付近でボールを持っているあなたはどのようなプレーを選択しますか？

・選択するプレー：

・選択する理由：残り時間が少ないので、

質問：前の質問と同じ状況で残り時間はまだ十分あるとします。センターライン付近でボールを持っているあなたはどのようなプレーを選択しますか？

・選択するプレー：

・選択する理由：残り時間が十分あるので、

質問：将来あなたは自分の望んだ進路で活躍したいと考えています。まだ進路の決定には十分時間があります。あなたはどのような行動を選択しますか？

・選択する行動：

・選択する理由：残り時間が十分あるので、

ヒント：現在の活動に一生懸命取り組まなければ、得られるものは少なくなります。そして、現在の活動が未来の目標とどのような関係にあるのかをよく理解することによって、現在の活動に「人生における意義」が加わります。スポーツ経験（部活動）を通して獲得可能なライフスキルは、みなさんの未来と現在をつなぐ一つの手がかりになると言えます。

資料 4

本研究で作成した
ライフスキルプログラム（GSP）

サッカー選手のためのライフスキルプログラム

生徒用ワークブック

氏 名

()

もくじ
目次

目次

はじめに

1. 目標設定スキルの獲得（1・2日目）
 - 1）目標の重要性（1日目）
 - 2）目標の種類（〃）
 - 3）目標を設定するためのガイドライン（〃）
 - 4）ゴールラダーの作成（2日目）
2. ライフスキルへの般化（3日目）
 - 1）目標設定スキルの正体
 - 2）ライフスキルへの気づき
 - 3）ライフスキルの利用例
3. 人生における見通し（4日目）
 - 1）サッカーにおける見通し
 - 2）人生における見通し

おわりに

第1日目

はじめに

なれる自分になるのか，なりたい自分になるのか

質問1：あなたはなれる自分になりたいですか，それともなりたい自分になりたいですか？

「なれる自分」になりたい人：

なれる自分になりたい人は，このプログラムを受ける必要はありません。毎日の努力を積み重ねていけば，なれるだけの自分になることができます。

「なりたい自分」になりたい人：

なりたい自分になりたい人には，このプログラムは有効です。夢のある人は目標を，目標のある人は方法を，夢を探している人は手がかりを，このプログラムから見つけることができます。す。

なりたい自分になるためには，まず「なりたい自分」を想像しなければなりません。しかし，「なりたい自分」つまり「夢」や「希望」を持つことは，簡単そうに思えても，実はそうでもありません。そこでまず，なりたい自分になるための方法として，あなたが毎日親しんでいるサッカーを例に「目標設定スキル」を紹介します。そして本プログラムの修了時には，あなたが「なりたい自分になろう」と考え，それを可能にする能力を修得することを目指します。

1. 目標設定スキルの獲得^{かくとく}

ここから、あなたは「^{ちゅうがくそうたい}中学総体スタメン出場を目指してトレーニングする中学サッカー部員」のつもりになって、^{しつもん}質問に答えながら^{くうらん}空欄を埋めて下さい。そうすることで、あなたの技術や体力、^{せんじゆつりかい}戦術理解を高めるために必要な「目標設定スキル」を^{かくとく}獲得することができます。

1) 目標の重要性

質問：なぜ目標は重要だと思いますか？

例) 目標があれば^{がんば}頑張れる。

• _____

• _____

目標には、1. _____ ^{ほうこうせい}(方向性)

2. _____ ^{どうきづ}(動機付け)

3. _____ (目標への^{こしつ}固執)

4. _____ (新しい技術や練習方法の獲得)

という効果がある他、^{こうか}達成感や^{たっせいかん}自信を得られるという効果もあります。

2) 目標の種類^{しゅるい}

質問：春休みの間の目標（サッカーに関する）は何ですか？すぐに思い浮かばない人は、例えばどのようなものが目標になると思いますか？いくつか挙げてください。

例）毎日フリーキック20回，新しいキックの習得^{しゅうとく}，毎日筋トレをする

・ _____

・ _____

1. _____：自分にとって最終的に達成^{さいしゅうてき たっせい}したい内容であり，練習に対する気持ち

を高めてくれます。「結果目標」は夢や希望のようなものである場合が多いと言えます。

例）目指せ！全中出場，レギュラーになる，〇〇県選抜選手^{せんぱつせんしゅ えら}に選ばれる

2. _____：結果目標の達成に結びつくはっきりとした目標で，結果目標を達

成するための練習に方向性^{ほうこうせい}を与えます。「現実目標^{げんじつもくひょう}」は自分の力だけでコントロールできなければ

なりません。また，現実目標はいくつあっても構いませんが，一度にたくさんの現実目標を持つこ

とは望ましくありません。

例）キック技術の向上（連続5回成功），キック飛距離^{ひきよ}50メートル，最大筋力^{さいだいきんりょく}20%UP

3) 目標を設定するためのガイドライン（注意するところ）

夢や希望は結果目標である場合が多いと言えます。しかし、結果目標の達成に向けて設定する現実目標は、誰もが理解できるはっきりとしたものでなければなりません。現実目標を効果的に設定するためのガイドラインは以下の通りです。定めた目標はこれらのガイドラインに沿ったものでなければなりません。

質問：この冬にキック力をつける練習をするつもりでしたが、コーチから一方的にトラップの練習をするよう言われました。あなたならどのような気分になりますか？また、練習への取り組みはどうなりますか？

・気分： _____

・取り組み： _____

質問：例えば「1ヶ月以内に100メートルを11秒以内に走る」という現実目標を設定したとします。それでは以下の事について説明して下さい。

・あなたの現在の記録は： _____

・達成可能ですか： _____

質問：例えば「イイ選手になる」という現実目標を設定したとします。それでは以下の事について説明して下さい。

- ・「イイ」の持つ意味とは？
- ・目標の達成度を知る方法は？

質問：例えば「ベストイレブンになる」という現実目標を設定したとします。それでは、以下のことについて説明して下さい。

- ・ベストイレブンの決まり方って？

第2日目

本プログラムでは、なりたい自分になるための方法として、あなたが毎日親しんでいるサッカーを例に「目標設定スキル」を紹介することを目的としていました。トレーニング中もそうですが、目的や目標を時々確かめることで、やる気を起こすことができます。

4) ゴールラダーの作成

目標を持つことで、どこに向かうのかを明らかにすることができます。しかし、そこへ到達するまでの地図がなければ、遠回りをしたり、道に迷ったり、目的地にたどり着けないこともあります。ゴールラダー（目標への階段）は目標に到達するための地図であり、目標を持つことと同じだけ重要なものです。

_____ (いつからいつまで)

・春が始まる日はいつ？

・残り日数はどれくらいある？

課題：現実目標をいつまでに達成すべきですか？その日にちを決定し、トレーニング可能な期間を確認して下さい。

トレーニング可能期間： _____ / _____ から _____ / _____ まで

_____ (どこで調べるのか)

質問：「ロングスローができるようになる」という結果目標を達成するために「腕の筋力を20%アップする」という現実目標を設定したとします。以下のことについてはどうですか？

・ロングスローを投げるために効果的な練習内容は？

ヒント：目標を達成するためにより効率的な方法が分かれば、期間内により高い、もしくはより多くの目標を設定することが可能です。練習方法は時代と共に進歩しんぽしていますが、以下の方法で手に入れます。

1. _____・_____：本屋もしくは図書館でサッカーもしくはトレーニング関係の本

や雑誌ざっしを探します。最近発行されたものであれば、最新の科学的な練習方法がのっているでしょ

う。サッカー関係の本で新しい本があるかどうかは、次に述べるインターネットで簡単に調べ

られます。

2. _____：インターネットで「サッカー、筋トレ、上半身」等の言葉で検

索すれば、様々な内容のトレーニングが検索できます。うまくすれば、Jリーグや日本代表、国

見くみや市立船橋高校いちりつふなばしが行ってきたトレーニング内容も入手可能にゅうしゅかのうです。

3. 部活動の先生：部活動の先生がたくさんの情報じょうほうをお持ちのこともあります。先生の本

棚ほんだなにはトレーニングに関する本があるかも知れません。直接先生がご存ぞんじない場合でも、練習

方法がのっている本や、練習方法をよく知る先生しょうかいを紹介してくれる可能性があります。

4. _____・_____：あなたより生きている時間が長いことから、より多くの情

報を持っている可能性があります。同じ部活動の先輩せんぱいは、あなたと同じような目標を持ってい

たことがあるかも知れません。また、ご両親しんけんはあなたの相談を真剣に聞いてくれる一番の存在

です。もしご存じない場合でも、知り合いの人から何らかの情報がえられるかも知れません。

課題：現実目標の達成にはどのような練習方法が有効ですか？別紙のチェックリストを完成させることによって、現実目標を達成するための練習方法を^{べっし}確認^{かくにん}して下さい。

_____（自分の現状を知ること）

質問：「30キロの強さでハンドグリップを週3回，10回×3セット行う。」という練習内容を設定したとします。以下のことについてはどうですか？

・現時点でのハンドグリップ（握力）の自己最高記録：_____

課題：これまでに学習した内容をもとに，下記の結果目標と現実目標を自分自身で設定して下さい。

・結果目標：_____が投げられるようになる

・現実目標：^{あくりょく}握力 _____ %UP

_____（目標へ向かう階段）

質問：握力を20%UPするという現実目標を達成するために，「5キロのハンドグリップを利用して，毎日30回ずつ3ヶ月続ける」という練習計画を立てたとします。すると以下のことについてどう思いますか？

・3ヶ月続けている間の筋力は？

・3ヶ月もの間，同じ練習計画だどう思いますか？

ヒント：何週間ごとかの目標があれば、自分の能力の向上を確かめることができ、自信がつきます。
また、その期間の目標がむずかしすぎても、次のステップでそれを調節することができ、実際に計画を実行しながら最終目標の調節が可能になります。ゴールラダーの作成は、以下のような手順で行います。

1. _____：ステップの一番最初は目標やゴールラダーの作成から始まります。これが確実にできれば、後はゴールラダーのとおりに行うのみです。一番下ですが、最も重要なステップです。
2. _____：ステップの一番上には現実目標をおきます。結果目標は現実目標が達成できた結果として得られるものです。まず目の前の目標に集中しなければなりません。
3. _____：現実目標への到達状況を確認したり、練習方法や内容を調節できるよう、途中にいくつかのステップを作ります。各ステップの差が大きすぎたり（越えられるくらいかどうか）、小さすぎたり（一生懸命になる価値があるかどうか）しないように注意します。
4. _____：ステップの間の時間は必ずしも同じにする必要はありませんが、効果が見られる間隔でなければなりません。目標にもよりますが、2週間から1ヶ月くらいの間隔を用意しましょう。
5. _____：ゴールラダー全体を通して時間的に余裕を持たせておくことで、目標を達成しやすくなります。例えば、大会前日に目標を達成するよう計画を立て

たします。これでは予想外の出来事に対応できません。重要な大会であるほど、練習の効果

が薄れない範囲で、なるべく余裕を持たせた計画を立てます。また、1週間の内、少なくとも

1日は予備日としておきます。そうすれば小さな問題には対応できます。

課題：ゴールラダーにはいくつかの必要なステップがあります。上の情報を利用して目標達成に必要な各ステップを確認して下さい。

（障害物を確認する）

質問：練習で手にけがをしてしまい、1週間ほどトレーニングができませんでした。しかも、1ヶ月後にはテストもあります。こうした問題にはどのように対処すればよいのでしょうか？

・けがの場合は？

・テストの場合は？

（間違いないか確かめる）

質問：これまで学校のテストで、簡単な計算ミスや問題の意味を間違えたりしたことはありませんか？ゴールラダーの作成においても、同じことが起こる可能性があります。ミスをしないためにはどうしたらよいですか？

・

課題：あなたの目標やゴールラダーにミスはありませんか？自分以外の人に確認してもらって下さい。

第3日目

2. ライフスキルへの^{はんか}般化

これまで、あなたはサッカーを例に「目標設定スキル」について学習してきました。これからは、目標設定スキルがサッカーの練習だけでなく、あなたの^{ふだん}普段の生活や今後の人生においてどのように利用できるのかについて説明します。そして、「^{いつしょ}なりたい自分」を見つける手がかりを一緒に^{さが}探しましょう。

1) 目標設定スキルの^{しょうたい}正体

質問：あなたは本プログラムを通して、シュートやフェイント、ヘディングなどの「身体的なスキル」を向上させるために必要な「目標設定スキル」を身につけました。実は「目標設定スキル」は効率よくテスト勉強をする時にも必要とされます。それはなぜでしょうか？

理由： _____

質問：目標設定スキルの他にも、どのような場面においても必要とされる土台となるスキルはたくさんあります。主なものとして以下のようなスキルがあります。

- ・ _____：人とコミュニケーションを取るためのスキル
- ・ _____：自分の気持ちをコントロールするためのスキル

2) ライフスキルへの気づき

質問：あなたは本プログラムへの参加により、ライフスキルとして学校生活でも利用可能な目標設定スキルをすでに学習しています。プログラム参加前には知らなかった目標設定に関する重要なポイントのいくつかを覚えているはずです。現時点で、どのようなことが思い出せますか？

重要なポイント： 1) _____ 2) _____

3) _____ 4) _____

ヒント：これまでに学習したポイントを順番にまとめると以下のようになります。

1) 目標設定

- | | |
|----------------|---------------|
| 1. 目標の重要性 | 本・雑誌 |
| 2. 目標の種類 | インターネット |
| 現実目標と結果目標 | 指導者 |
| 3. 目標設定のガイドライン | 先輩・両親 |
| 自分にとって重要な目標 | 3. ステップの作成 |
| 達成可能な目標 | ゴールラダーの作成 |
| 明確な目標 | 現実目標の位置 |
| コントロールできる目標 | 途中のステップの作成 |
| | ステップ間隔の確認 |
| | 余裕のある計画 |
| 2) ゴールラダーの作成 | 4. ロードブロックの確認 |
| 1. 期間の確認 | 5. ミスの確認 |
| 2. 情報の入手 | |

3) ライフスキルの利用例

質問：サッカーを通して身につけたライフスキルですが，例えば以下のような学校生活や，人生における様々な出来事に対処する時にも，大きな効果を発揮します。

・ _____：2週間後に迫った学年末テストで，数学クラス10番以内に入るといふ結果目標を立て，とにかく80点を取るといふ現実目標を設定しました。そして，苦手としている方程式を先生に聞いたり，出そうな問題を友達と話し合ったりして情報を集め，ゴールラダーを作成しました。テスト1週間前にはテスト範囲の例題を全部解き，テスト3日前までに3回通り同じ問題を解くことにしました。

・ _____：まず行きたい高校を決めるためのゴールラダーを作成しました。ゴールラダーには，大学生のいとかや現在高校に通っている部活動の先輩の話を聞いたり，インターネットで高校の情報を集めるなどの計画を含めました。高校決定後は，その高校

に合格するという結果目標を立て、受験科目（英・数など）ごとの現実目標を設定。いつごろ

からどのような受験勉強^{じゆけんべんきよう}をどのくらい行うのかといった計画を立てました。

・ _____：大学1年生のあなたは、学生の間にもどうしても外国に行って

みたいと考えていました。そこで、3年後にアメリカへ留学^{りゆうがく}するという結果目標を立てました。

留学先を決めるために、大学の先生や友達に相談したり、インターネットを使って留学費用^{ひよう}に

ついでの情報を集めました。そしてアルバイトをして3年間に30万円を貯金^{ちよきん}するという現実目

標を立てました。アルバイト情報がのっている雑誌と友人の話を参考に、コンビニでアルバイ

トをすることにし、毎月1万円ずつ貯金するという計画を立てました。

ヒント：目標設定スキルは、目標を立ててそれを効率よく達成しようとする際に、必要とされます。

まさに「なりたい自分」になるためのスキルなのです。テスト勉強や進学、留学など、あなたが学校生活や今後の人生において経験^{けいけん}する重要な出来事に対処する際に、あなたの目標達成を助けてくれる大きな武器となるでしょう。

第4日目

3. 人生における見通し

目標設定スキルはライフスキルの一つであり、あなたの学校生活や今後の人生においても大変重要であることを説明しました。「なりたい自分」になる、自分の夢や希望を現実のものとする上で、目標設定スキルは大きな効果を発揮します。ここではふたたびサッカーを例に「なりたい自分」を見つける手がかりを探しましょう。

1) サッカーにおける見通し

サッカーではそれぞれのチームに、得意の得点パターンがいくつかあります。日本代表であれば、三都主のドリブルからのセンターリングや中田・中村のスルーパス、大久保の裏への飛び出しなどです。あなたのチームの得点パターンについて考えてみましょう。

_____ (過去)

質問：あなたのチームの得点パターンには、中心となる何人かの選手の特長（長所）が関係しているはずです。これまでのプレーを振り返り、中心となる選手のプレーの特長（長所）を書いて下さい。

例) 選手：サイドバック 特長：足が速い

・選手：_____ 特長：_____

・選手：_____ 特長：_____

*過去について

「過ぎ去った過去を振り返るな」とか、「過去はもう帰ってこない」などのように、これまでのことを振り返っても何にもならないように表現されることがあります。もちろん、負けた試合のことをいくら考えても得点はひっくり返りません。しかし、次のように考えるとどうなりますか？

負けた理由を（ _____ ）ことによって、長所・短所を発見する

_____ (未来)

質問：中心となる選手の特長を生かして、あなたのチームの理想の得点パターンを思い浮かべて下さい。

例) サイドバックがオーバーラップして上げたセンターリングをシュートする。

・ _____

*未来について

「将来しょうらいのことは何も考えていない」とか、「未来のことより今が大事だ」などのように、自分の将来についてあまり考えていない人がいるかも知れません。しかし、よく考えてみましょう。あなたはなぜ毎日練習をしているのですか？

・ _____

_____ (現在)

質問：サイドバックがオーバーラップして上げたセンターリングをシュートするという「理想の得点パターン」をイメージすることはできました。しかし、今ボールをキープしているのはあなたの目前もくぜんの相手FWです。あなたはどうしなければなりませんか？

・ まず (_____) の (_____) を奪うばって攻撃こうげきに移うつる _____

*現在について

「高校生になったら全国大会に出場してテレビに映うつりたいな」と思ったことはありませんか？夢や希望を持つことはとても大切なことであり、あなたが最も大切にすべきことは未来にあるはずです。しかし、よく考えてみて下さい。サッカーで全国大会に出場するために、現在のあなたにできることは何ですか？

・ _____

2) 人生における見通し

サッカーの試合で意図的に得点するためには「見通し」、つまり「過去を振り返り、未来を想像しながら、現在のことに取り組む」ことが大切であることが分かったと思います。実は、あなたの「人生」についても同じことが言えるのです。

_____ (過去)

質問：あなたの将来の夢が「Ｊリーガーになる」ことだとします。たとえどんなに素晴らしいＪリーガーでも、いつかは「引退」して、サッカー選手以外の道で生活していかなければなりません。あなたがこれまでにサッカーを通じて身につけたスキルや能力のなかで、あなたの長い人生においても役に立つものがあるはずです。それらのスキルや能力を思いっただけ書いて下さい。

例) ・コミュニケーションスキル, 忍耐力

・スキル（能力）： _____

・スキル（能力）： _____

_____ (未来)

質問：「Ｊリーガーになる」という大きな希望を実現するために、ここでは３年後のあなたを想像して下さい。あなたはサッカーで有名な高校に進学しているかも知れませんが、Ｊリーグのユースチームに所属しているかも知れません。あなたはどのような学校やチームに所属していますか？

あなたの学校（チーム）： _____

ヒント：どんなにすぐれたＪリーガーであっても、どこかの高校かユースチームに所属しています。つまりＪリーガーになるためには、まず高校生にならなければなりません。

質問：「Ｊリーガーになる」という大きな希望を実現するために、あなたはまず「高校生」になる必要があることが分かりました。あなたが希望する高校に進学するためには、どのようなスキルや能力が役に立つと思いますか？

例）・コミュニケーションスキル，忍耐力にんたいいりよく

・スキル（能力）：_____

・スキル（能力）：_____

_____（現在）

質問：「Ｊリーガーになる」という大きな目標を実現するために、現在のあなたが絶対にしなければならないことが2つあります。それは何でしょうか？

サッカーの（_____）

学 校 の（_____）

おわりに

なりたい自分になろう

本プログラムでは「なりたい自分」になるための方法を、サッカーを例に学習してきました。学んだ内容をまとめると、以下のようになります。

夢のある人：

目標の重要性や種類を知ること、届かないところにある「夢」を、明確で実現可能な「目標」に変化させることができるはずです。「目標」が見つければ、あなたのやる気にスイッチが入るはずです。

目標のある人：

目標設定のガイドラインやゴールラダーを利用すれば、「目標」の実現に向けた「地図」を手に入れることができるはずです。後は前進あるのみです。

夢を探している人：

人生における「見通し」を持つ作業を通じて、自分自身をもう一度振り返ってみましょう。また、目標設定スキルを利用して情報を集めてみましょう。そうすれば「なりたい自分」になるために、今すべきことが見えてくるはずです。

サッカー部での経験は部活動だけでなく、今後の人生においても重要な役割を果たします。あなたは社会で必要とされるいくつかのライフスキルを、サッカーを通して身に付けています。ライフスキルは生涯にわたって、必ずあなたを助けてくれます。

これから先、困った時は思い出して下さい。

謝 辭

この度、多くの方々のご支援により、博士論文を提出することができた。本論文は、既発表論文にデータの追加及び記述内容の修正を施した上で再構成したものであり、まさにこれまでの研究成果をまとめたものである。筑波大学体育心理学研究室において修士論文のテーマとして「ライフスキル」に注目して以来、本博士論文の完成まで約 20 年の歳月が流れた。永かったと思う。

負け惜しみに聞こえるかも知れないが、永かった分、確かに勉強にもなった。特に本研究を進める過程で得られた体育・スポーツ活動に対する多面的な見方や知識は、今後研究を進める上で確固とした土台となると確信している。笑い話に聞こえるかも知れないが、右往左往した分、確かに色々な経験を重ねた。トイレ掃除を通じて生き方を学ぶ授業に参加し、また、高校野球部員が部活動の一環として参加していた郵便配達のアルバイトにも年末年始に取り組んだ。小学校低学年児童を対象とした運動あそびの実践は 7 年目を迎えようとしている。実践活動に傾斜したのは、研究上、構成概念を扱うことが多かったことの裏返しではないかと、今になって思う。

見識もなく、そして実践を経ることもなく学位に辿り着いていたらと考えると首筋が寒くなる。否、だからこそこまで時間が掛かったのだろう。体育や運動部活動の現状を知らず、そして実践とかけ離れた「ライフスキル」に関する研究に、一体どれほどの意味があろうか。学位取得までの道のりは、体育・スポーツ指導の現場での実践に耐えうる研究を推進するという、今後の研究に対するスタンスを確認する大切な機会となった。

本博士論文の主査をご担当頂いた筑波大学中込四郎教授には、感謝の念に堪えない。本当に長い間ご迷惑をお掛けした。「スポーツと人格形

成」という研究の方向性のみが重なるだけで、その深さやアプローチにおいて全くと言っていいほど交点はない。大学院でお世話になったという「ご縁」だけを頼りに、ご無理をお願いした。しかし先に述べた本論文への取り組みは、伴走を頂いた中込先生に導いて頂いたものである。まさに先生がかねて述べられた「相互性の高い取り組み」となるよう「待つて」下さったことにより、私の体育科学研究者としてのアイデンティティ形成が促されたと思う。

副査をご快諾頂いた、筑波大学の野津有司教授、坂入洋右教授にも心から感謝申し上げる。拙稿に何度も目を通して頂き、論理展開からデータ及び図表の拡充など、細部に至るまでご助言を頂いた。何より、先生方から温かい励ましを頂けたからこそ、最後まで走り切ることができたと思う。また貴重なお時間を割いて頂き、副査をご担当頂いた、筑波大学の沢宮容子教授、湯川進太郎准教授にも感謝の気持ちで一杯である。そしてずっと博士論文の執筆を応援して下さい、本来であれば副査をご担当頂く予定であった筑波大学吉田茂名誉教授にも、記して感謝申し上げたい。

本論文の作成過程においては、さらに多数の方々のお世話になった。まずは筑波大学体育心理学研究室内の OB・OG 諸氏から頂いたお力添えについて、語らなければならない。特に、大阪体育大学土屋裕睦教授、びわこ成蹊スポーツ大学豊田則成教授、名古屋大学竹之内隆志教授、武蔵大学上向貫志教授、羽衣国際大学朝西知徳准教授、法政大学中澤史教授、畿央大学辰巳智則准教授は、学会の度に親身に相談に乗って下さった。先生方から頂いた研究上のヒントや情報が、実は様々な形で本論文の作成に活かされていることを、ここに明らかにして感謝したい。研究室 OB・OG との繋がりには、今後も私の財産であり続けるだろう。

また米国ヴァージニア州立大学ライフスキルセンターの Danish, S. J. 教授には、見知らぬ間柄ながら在外研究員として受け入れて頂き、大変感謝している。当時、ライフスキルプログラムの実践風景を見学していなければ、本研究は完結していなかったかも知れない。そしてスチュワート、E、エミコ女史との出逢い、物心両面からの支援がなければ、アメリカでの研究生活は全く味気ないものであったに違いない。日本から遠く離れた異国の地に、もう一人の母と呼べる女史との出逢いがあるとは想像だにしていなかった。現在に至るまでの支援に感謝すると共に、今後も末永くこの関係が続くことを家族共々願っている。

最後に、子育てが忙しくても一切口に出さず、常に快く送り出してくれた妻、家族としての時間を十分に与えてやれなかった子ども達、そして研究を優先した転勤により、互いに逢える時間が少なくなった両親には申し訳ない限りである。家族は私の心の拠り所である。今後はその気持ちを行動で返して行きたい。

2015 年 桃の節句に

上野 耕平