

中学校における「心の健康」を育む運動部活動の在り方

- 自尊感情を高め、自己実現を支援する運動部活動モデル -

中学校における生徒の「心の健康」を育むことをめざし、昨年度からその課題解決へ向けた研究を進めてきた。

本年度は、それを踏まえ、中心的課題である自尊感情(self-esteem)の向上と対処スキル獲得のため、心身に影響を及ぼすスポーツ活動、とりわけ中学校における運動部活動のもつ有効性に注目した。

本稿において、生徒の「トレーニング活動」と「ミーティング活動」、そして指導者の「コーチング活動」の三つの視点から、自尊感情を高める運動部活動の実践モデルを提示し、実践活動を通してその有効性を明らかにする。

目 次

はじめに…………… 1

第1章 「心の健康」と運動部活動

- 第1節 「心の健康」を育むもの
 - (1) 中心的課題としての「自尊感情」と「対処スキル」…………… 1
 - (2) スポーツ活動の有効性…………… 4
- 第2節 運動部活動に求められるもの
 - (1) 運動部活動のもつ危険性…………… 7
 - (2) 運動部活動の教育的意義と方向性…………… 9

第2章 活動プログラムの開発と実際

- 第1節 活動プログラムの構造
 - (1) 自尊感情の向上要因と活動の構造〔枠組〕…………… 13
 - (2) 自尊感情を高める五つのポイントと三つの活動…………… 15
- 第2節 活動プログラムの実際～岡崎中学校サッカー部～
 - (1) 春季大会から夏季大会まで<実践>…………… 19
 - (2) 新チーム結成から秋季大会まで<実践>…………… 22

第3章 実践活動の分析と考察

- 第1節 活動の分析
 - (1) 調査の構造(自尊感情と運動部活動観)…………… 26
 - (2) データが示す心の変容…………… 28
- 第2節 「心の健康」を育む集団活動
 - (1) 勝敗のむこうにみえたもの…………… 32
 - (2) 集団活動に生かせるもの…………… 34

- おわりに…………… 35
- (付表)…………… 36

<研究担当> 井上 勉 (京都市立永松記念教育センター研究課研究員)

<研究指導> 外川 正明 (京都市立永松記念教育センター研究課指導主事)

<研究協力校> 京都市立岡崎中学校～サッカー部～

<研究協力員> 高岡 敏雄 (京都市立岡崎中学校サッカー部顧問)
元林 樹宏 (京都市立岡崎中学校サッカー部顧問)

はじめに

社会全般において、不登校、薬物の乱用、性の逸脱行動、子ども虐待など、子どもたちの健全な成長にかかわる様々な問題が顕在化している。そうした状況の中、保健体育審議会答申（1997）では、とりわけ児童生徒の「心の健康」問題について指摘し、早急に学校において積極的、意図的に解決していかなければならないことを述べている。

子どもたちの「心の健康」問題に取り組んでいくとき、平成13年度・14年度の「指導の重点」（京都市教育委員会）にも示されているように、一人ひとりの子どもが、自分の存在や価値について肯定的なイメージをもつことができるよう、「自尊感情（self-esteem）」の向上に重点を置く必要があると考える。そして同時に、「自己と向き合おうとする」「他者を理解しようとする」ことができるよう「自己認識スキル」や「共感性スキル」、また「人間関係および効果的コミュニケーションスキル」といった適切な「対処スキル」をも身につけることが重要な課題となる。

本研究は、中学校において生徒の「心の健康」を育むことをめざし、昨年度から、こうした課題の解決へ向けて進めてきたものである。そして本年度では、昨年度の研究成果を踏まえ、運動部活動における生徒たちの「運動実践による活動」と「参加型学習の手法を取り入れたミーティング活動」、そして指導者の「エンパワーメントコーチング」の三つの活動を通して、これらの課題解決に向けた取組を展開してきた。

したがって、本報告書は、運動部活動における単なる「技能向上をめざしたコーチング実践」論ではなく、「複数校・近隣校による合同部活動やブロック内選択制部活動の在り方」といった運動部活動そのものの活性化や充実化をめざしたものでない。あくまでも、生徒の「心の健康」を育むための活動の在り方を提示するものである。

そうしたことから、第1章では、昨年度の研究成果をもとに、運動部活動における課題とその解決のための新たな視点を述べる。そして、第2章では、それらを踏まえて開発した実践モデルや活動内容を提示し、第3章において、それらに基づいて行われた実践活動の詳細を報告する。さらにその実践活動の分析と考察を通して、その有効性と妥当性を検証することで、本報告書のまとめとする。

第1章 「心の健康」と運動部活動

第1節 「心の健康」を育むもの

（1）中心的課題としての

「自尊感情」と「対処スキル」

近年における都市化、情報化などの社会環境や生活環境の変化、さらには少子化などが、子どもの身体的活動・遊びの減少、食生活の変化、精神的負担の増大、人間関係の希薄化などをもたらし、さらには家庭や地域の教育力の低下をもたらすなど、子どもの心身の健全な発育・発達に様々な影響を与えている。

そうした中、平成9年の保健体育審議会答申では、「薬物乱用」や「性の逸脱行動」、「いじめ」等児童生徒の心身の健康に関する現代的課題の多くは、「自分の存在に価値や自信が持てない」といった「心の健康」問題と大きくかかわっていることが指摘されている。さらに「児童生徒の心の健康と生活習慣に関する調査・報告」（平成14年）(1)でも「学校保健の多くの課題の中で今日最も重視されているのは『心の健康』に関する課題であるといっても過言ではない」と述べているように、21世紀における学校保健活動の方向性を明示したとされている、この保健体育審議会答申の指摘を改めて認識すべきものであると考える。

こうしたことから学校においては、このような複雑、多様化している子どもの心身の健康課題に対応するとともに、生涯にわたって健康で安全な生活を送るための基礎を培うことが求められている。そして、子どもたちの心身の健康にかかわる問題（不適応）行動の多くが、単なる生活上の問題（不適応）としてではなく、自己否定につながる常に不安な心理状態にあることによって現われていると捉え、生徒一人ひとりの「心の健康」問題を早急に学校において積極的、意図的に解決していかなければならないものとする。

子どもたちの「心の健康」という心理に関する問題に取り組んでいくとき、「自分のからだ」や「周囲の環境」、そして「社会における他者（人）との関係」において捉えるということがまず前提条件となる。すなわち、心は脳を座とするが、からだや環境、社会（他者）を条件として働く(2)。

昨年度の研究では、こうした考え方に基づいて、「心の健康」とは「単に心の病気がないという状態だけでなく、自分、環境、社会（他者）の関係において、認知的、情緒的、行動的に良好な状態

である。そしてそれは、生き生きと自分らしく生きるための重要な条件である。」と定義づけた。そして具体的な状態として、「自分の感情や情緒に気づき、適切に表現できるとともに対処できる」、「身のまわりの状況に応じて適切に考え、現実的な問題解決ができる」、「他の人や社会と建設的でよりよい関係を築くことができる」そして「自分の存在に価値や自信を持ち、主体的に行動できる」という指標を示した。(3)

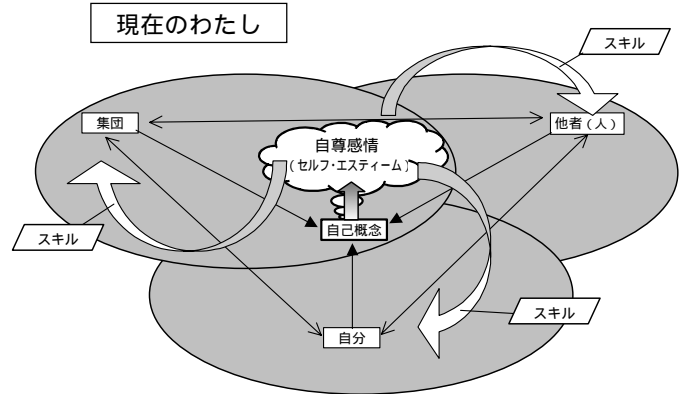
梶田叡一は「ある時点ある状況における認知や判断、行動については、何よりもまず自己意識がその基準ないし準拠枠になっているものと考えられるのに対し、長い眼で見た認知や判断、行動の傾向やスタイル等については、自己概念がその基準ないし準拠枠になると考えられる」(4)と述べている。つまり子どもたちの「心の健康」は、子どもたち自身のもつ自己意識や自己概念と深くかかわっていることということであり、中学生の「心の健康」を育てていくためには、肯定的な自己意識、自己概念を形成していかなければならないということの意味している。

また、梶田は、自己概念を構成する主要な要素として、「自己の現状の認識と規定」「自己への感情と評価」「他者から見られていると思う自己」「過去の自己についてのイメージ」「自己の可能性・志向性のイメージ」「自己の可能性と理想」の6つのカテゴリで捉え、その中の「自己への感情と評価」が自尊感情(self-esteem)に当たるものとして捉えている。さらに、彼はそれらの相互の関連性を明らかにする中で、自己概念の中でも、「自己の認識と規定」「自己への感情と評価=(自尊感情)」がその中核をなしていると捉えている。(5)

自己概念とは、「自分は だ」という、対象化された自己に関するさまざまな概念が有機的に統合されたものであり、行動の内的基準枠であるといわれている。また、自尊感情は、その自己概念についての良い悪いといった評価の結果生じるものであり、自己をどの程度価値あるものとみているのかを示すものとされている。(6)そしてこの自己概念・自尊感情は、人と人との関係の中で生まれ育まれていく。こうしたことから、本研究では、「心の健康」を育むための中心的課題を「自尊感情(self-esteem)の向上」と後で述べる「対処スキル(ライフスキル)の獲得」とした。そしてその変容にかかわる主要な関係領域を図1-1のように三つの領域から捉えることとした。

この図1-1に示す「自分」領域とは、自らの身体的精神的な諸機能に関する意識や感情、態度な

図1-1 「自尊感情」と三つの領域



どからなるものであり、活動や健康に対する欲求にかかわるものである。先に述べた「心の健康」(定義)の「自分」はこの領域に該当する。この領域での自分に対する評価や感情は、機能的な意味においての身体的精神的調子の良さや健康、あるいは機能の仕方自体に関する優劣、満足・不満足、自信の有無、といった形をとるものとする。

また「他者(人)」領域とは、人間関係の中における自らの位置や特性、特に誰からはどう思われているとか、誰との間にはどういう関係がある、といった点に関する意識や感情、態度などからなるものであり、受容や連帯への欲求にかかわるものである。したがって先の「心の健康」(定義)の「社会(他者)」はこの領域にあたる。ここでの自己評価は、周囲の人から好かれているかどうか、重視されているかどうか、といったものが中心になるものとする。

そして「集団」領域とは、自身が所属する社会的集団のことであり、「心の健康」(定義)で示す「環境」に該当している。これは、社会的な地位と役割の体系における自らの位置づけに関する意識や感情、態度からなるものであり、広範囲の人々から高い評価を得たいという欲求にかかわるものである。この領域での自己評価、感情は、自らの社会的な位置づけやその重要性、影響力についてのものとなるものとする。

こうした領域における自己評価、感情によって形成された自己概念・自尊感情を「現在のわたし」とするならば、これからの「新しいわたし」として形成される自己概念・自尊感情は、これらの領域におけるかかわりや自己評価によって左右されるものとなる。すなわち、各領域において肯定的自己概念を形成する取組やかかわりが行なわれることによって、自尊感情を高めることができるし、逆に各領域における取組やかかわりが否定的自己概念を形成することになれば、自尊感情の低下を

招く場合もある。それらのかかわりと自己評価をそれぞれの領域において整理し、具体的に示したものが次の図 1-2 と図 1-3 である。

図 1-2 は、「心の健康」へと発展していく肯定的自己概念の形成による自尊感情の向上モデルとして、図に示したものである。それに対して、図 1-3 は、保健体育審議会答申（平成 9 年）にも提示される児童生徒の「現代的課題」へと向かう、否定的自己概念の形成による自尊感情の低下モデルとして、各領域の自己評価や感情及び態度などを示した関係図である。

図 1 - 2 肯定的自己概念の形成による「自尊感情」の向上モデル

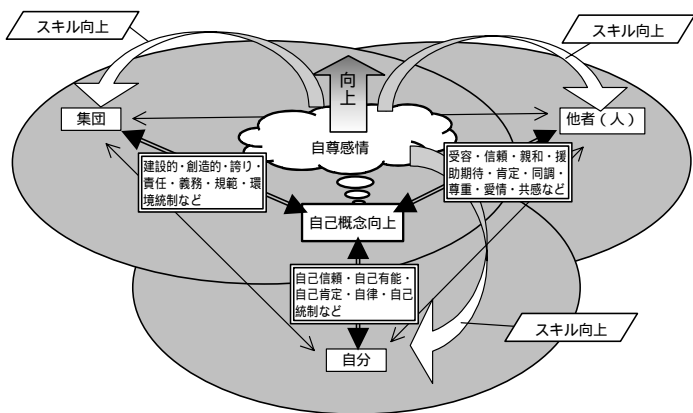
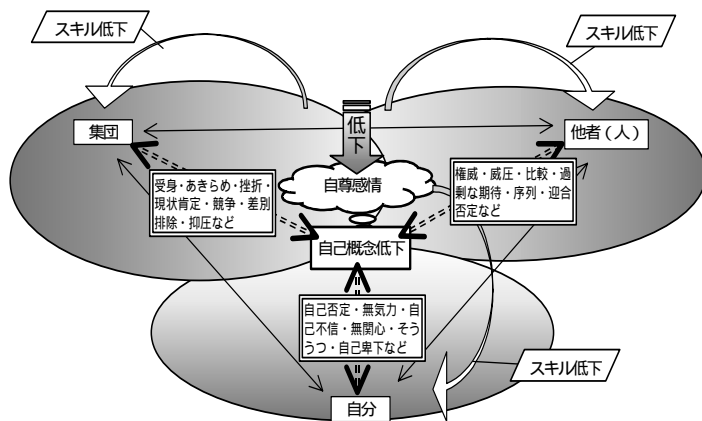


図 1 - 3 否定的自己概念の形成による「自尊感情」の低下モデル



こうした自己概念・自尊感情の形成には、「他者からの評価・承認による気づき」「同一視に基づく取り入れ」「役割遂行やさまざまな経験による気づき」の三つの要因があり、それらは家庭での両親とのかかわりを基礎として、さらに学校での教師・仲間関係における相互作用を通して形成されていくと捉えられている。(7)つまり、それぞれの領域における自己との“かかわり”がどのようなものであったのかが問題となり、とりわけ他者から

のように接せられてきたか、また接せられているのか、例えば受容と排斥、肯定と否定、信頼と不信などの相違によって、自尊感情は向上あるいは低下へと左右されるのである。

しかし、そうした“かかわり”とは、ただ漠然とした観念的なものとしてだけではなく、各領域における具体的な場面(直面する問題)に対して、適切に対処できる「スキル」として考えなければならない。そして、「自分」とのかかわりにおいて自己信頼感を高めたり、自己有能感を高めたりするためには、どのように自己を捉えたらよいのかということが問題となる。また、自分の心の内面に生じる過度の不安やストレスなどに対してどのように対処すればよいのか、といったことなども問題となる。さらに「他者(人)」とのかかわりにおいては、相手の気持ちを正しく受け止めて自分の思いを適切に表現したり、相手の気分を害さないように自己主張したりできる「対処スキル」が求められることになる。

このように、各領域における“かかわり”において、「何を、どのように受け止めるか、また行うか」という能力、すなわち「対処スキル」が求められることから、「心の健康」を育むためのもう一つの中心的課題を「ライフスキル」の獲得とした。(8)ライフスキルとは、WHO(世界保健機関)が提唱したものである。WHO精神健康部によれば、ライフスキルとは、「人が日常生活の要求や挑戦にうまく対処できるように適切かつ積極的に行動するための能力」と定義し、その主要領域として次の5セット10種類を挙げている。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> (1) 意思決定 (Decision making skills)
& 問題解決 (Problem solving skills) (2) 創造的思考 (Creative thinking)
& 批判的思考 (Critical thinking) (3) コミュニケーション (Effective Communication skill)
& 対人関係 (Interpersonal relationships skills) (4) 自己認識 (Self-awareness)
& 共感性 (Empathy) (5) 情動対処 (Coping with emotions skills)
& ストレス対処 (Coping with stress skills) |
|---|

各セットにおける前者のライフスキルは、主として日常生活における心理的变化に、後者は社会的変化に効果的に対処できる能力であるとされている。このライフスキルは、身体的、精神的、社会的健康を増進する上で重要な役割を果たしており、とりわけ行動と関連の深い健康問題や、日常のストレスやプレッシャーにうまく対応できない

行動に関して、この能力を高めることが重要な意味をもっているといわれている。そして、それを子どもたちの教育の一環として早い時期に身につけることは、薬物の乱用などの、身体的、精神的に有害な行動を未然に防ぐのに有効であるとしている。これによって子どもたちは、直面する問題に対処するための方法を習得し、心理的、社会的変化に対する適応能力を高め、身体的・精神的健康を増進することができると思われる。(9)したがって、本研究においてもこのライフスキルの視点を取り入れることは、WHOのライフスキル教育プログラムでも述べているように、「青少年が現在及び将来にわたって健康に生きるために、またセルフ・エスティーム（自尊感情）を高め、自己実現を図るためにもきわめて重要な意義を持っている」(10)ものといえる。

(2) スポーツ活動の有効性

平成12年8月の保健体育審議会答申(11)は、「心身の両面に影響を与える文化としてのスポーツは、明るく豊かで活力に満ちた社会の形成や個々人の心身の健全な発達に必要不可欠なものであり、人々が生涯にわたってスポーツに親しむことは、極めて大きな意義を有している。」と述べ、「スポーツは、体を動かすという人間の本源的な欲求にこたえとともに、爽快感、達成感、他者との連帯感等の精神的充足や楽しさ、喜びをもたらす、さらには、体力の向上や、精神的なストレスの発散、生活習慣病の予防など、心身の両面にわたる健康の保持増進に資するものである」と述べている。

また、青少年の健全育成についての視点から、「スポーツは、心身の健全な発達を促すだけではなく、それを通じて、青少年は自己責任、克己心やフェアプレイの精神を身につけることができる。また、仲間や指導者との交流を通じて、青少年のコミュニケーション能力を育成し、豊かな心と他人に対する思いやりをはぐくむ。さらに、様々な要因による子どもたちの精神的なストレスの解消にもなり、多様な価値観を認めあう機会を与える」ものであると述べている。

さらに、先の「児童生徒の心の健康と生活習慣に関する調査報告書」によれば、心の健康状態と生活習慣との間には、ある程度の相互関連性があるという結果が出されている。すなわち、全体としてみれば、心の健康状態が低い者は生活習慣も悪く、逆に心の健康状態の高い者は生活習慣もよい傾向にあるという順方向の関連性が認められたのである。そのことに関して、平下文康(文部科学省

スポーツ・青少年局学校健康教育課)健康教育企画室長は、「心の健康度が低い者ほど、『朝食を食べなかった』『朝食をひとりで食べた』『きのう家族との会話がなかった』『寝る時間が決まっていない』と回答する割合が高かった。また、心の健康度が高い者ほど、『家族に相談する』『学校の体育の時間以外に体を動かしている』『すぐに眠りについた』『今朝すっきり目がさめた』と回答する割合が高かった」(12)と解説している。そして同報告書の「調査結果の分析(1)児童生徒の生活習慣の相互関連性分析」によれば、「運動の日常生活への好影響」として、小学生・中学生・高校生に共通して、「体育以外の運動(中学生・高校生では『学校のクラブ活動』との回答の割合が特に高かった)をしている児童生徒の方が、『すぐ眠る』、『すっきり目が覚めた』といった睡眠にとってよい影響を及ぼすのみならず、家のなかでの過ごし方(『宿題や読書』、『家族、友人などと会話をする』)といった日常生活にまでよい影響を与えていることがうかがえた」としている。こうした調査結果からも、学校の体育の時間以外で行われているスポーツ活動は、生徒の「心の健康」を育む上で非常に大きな影響を及ぼすものであるといえる。

そこで、スポーツ活動が、生徒の「心の健康」を育むための中心的課題である「自尊感情の向上」と「対処スキル(ライフスキル)」の獲得に、実際どのような影響をもたらすのか、前項で提示した三つの領域からもう少し詳しく考察していく。

「自分」領域に関していえば、スポーツ活動(運動)が自身の身体的健康を育むということはいうまでもないことであるが、運動する中で培われた身体的機能の向上、すなわち体力(行動体力・防衛体力)の向上が、日常生活において、精神面にも働きかけ、「こころの安定」や「うるおい」をもたらすということが一般的にいわれている。確かにスポーツ活動は、前述の答申でも述べているように、「心身の両面にわたる健康」の保持増進に役立っているものといえる。しかし、スポーツ活動には単なる余暇の楽しみや気分転換、またストレス解消といったものだけにとどまることなく、「スポーツは、選手に自分の技能を試し、自分自身を探究する小世界をもたらしている」(13)といわれるように、本来の自己の姿(可能性)を希求するといった深い側面をも有している。

さらに、これまで「自信」や「有能感」に関する教育研究において、「子供は数多くの成功経験を積み重ね、そこで味わう満足感や成就感に基づきながら、自分のよさや有能感を自覚する。また、

成功した自分の活動を振り返って、自分が刻々と有能になっていくことに気づく。そうして次第に自信を持つようになる」(14)といったことが研究成果としていわれているように、特にスポーツ活動で得られる達成感や成就感などは、自尊感情向上の要素として大切な「自信」や「効力感」、「有能感」を形成し、高めることにつながるものであると考えられる。

ところでこの「有能感」は、スポーツ活動（運動）でいえば、一般的に運動能力や技能を基礎として、「運動が上手にできる自信」と捉えることができる。しかし、ここでいう「有能感」、すなわち「運動有能感」について、本研究では、岡澤祥訓・北真佐美が述べているように、できる自信だけでなく、できる自信を支える周辺の原因をも含めて捉えなければならないものであると考える。

表 1 - 1 運動有能感の構造と定義

運動有能感	身体的有能さの認知	自分是可以するんだという自信
	統制感	努力すれば、練習すればできるようになるという自信
	受容感	教師や仲間から受け入れられているという自信

(岡澤・北「運動有能感の構造とその測定法」より)

岡澤・北の「運動有能感の構造とその定義」によれば、「運動有能感」は、表 1-1 のように「身体的有能さの認知」に、周辺の原因として「統制感」と「受容感」を加え、3 因子で構成されている。

この構造に関して岡澤・北は、「従来の有能感という考え方では、『身体的有能さの認知』のみが重要視され、できない児童・生徒を運動に内発的に動機づける方法を探ることは困難であった」とし、「『統制感』、『受容感』という要因が加わることによって、運動技能レベルの低い児童・生徒を運動に内発的に動機づける体育学習方法の検討する上での手がかりが得られる」(15)と述べている。

こうした捉え方のすぐれた点は、単にスポーツ活動（運動）で育まれる生徒の有能感を客観的に把握（測定）するとき役立つというだけのものではない。それは、「現在のわたし」において、運動が上手でできなくて自信をなくし、そのことで自尊感情が低められていた生徒が、自分の身体的有能さを認知できなくても、教師や仲間のあたたかい支援や励まし、応援などによって、課題を最

後までやり遂げたり、克服したりすることで、自分に対する信頼感（自己信頼感）や肯定感（自己肯定感）などを獲得することができるという視点を与えたということにある。つまり、スポーツ活動は「運動を得意」とする生徒はもちろんのこと、「運動を苦手」とする生徒であっても、他者とのより良いかわりを形成することによって自尊感情を高め、「心の健康」を育てていくことができるということの意味している。そうしたことから、とりわけこの周辺要因としての「受容感（＝他者受容感）」は、スポーツを通して、次に述べる「他者（人）」領域にも関係するものであり、自尊感情向上のための最も重要な要素として押さえておかなければならないものであると考える。

「他者（人）」領域においては、対面的な人間関係の中で、特に「自分はその人からはどう思われているだろうか」「周囲の人から好かれているだろうか」「重視されているだろうか」など他者からの受容感、さらには共感や連帯といった点に関する意識や感情、態度からなっている。この領域にすることとして、先の答申では、「スポーツは、...仲間や指導者との交流を通じて、青少年のコミュニケーション能力を育成し、豊かな心と他人に対する思いやりをはぐくむ。...」としている。しかし、それはあくまでも指導者の意図的、教育的な指導と取組があってこそ育まれるものであり、ただスポーツ活動さえやっていたら自然に身につくといったようなものではない。なぜなら、スポーツ活動は、常に“成功”と“失敗”の連続であると同時に、勝敗を決することから逃れられない特性を持っているからである。

つまり、生徒たちは常に成功体験だけを経験できるものではなく、当然ながら失敗の経験もするのである。さらにいえば、一回の成功のために数多くの失敗を積み上げることになることから考えると、むしろ失敗の経験の方が格段に多くなるのである。また、スポーツ競技において、勝敗という結果から優勝者を決めるとしたら、最後の勝利者は一人（あるいは1チーム）で、残りの者はすべて敗者となる。そうしたことを考え合わせると、競技という特性を持つスポーツ活動は、ごくわずかな成功と勝利をめざして、圧倒的に多くの失敗と敗北を経験するものといえるのである。

そうした中では、「挫折」や「屈辱」を味わうことの方が多く、また勝利に対する過剰なこだわりから、相手に対する「恨み」や「ねたみ」といった拒否的で敵対的な感情を抱き、ひいてはそれが否定的な自己概念を形成してしまいかねないと

いった危険性が、常にスポーツ活動には共存しているのではないかと考える。

このスポーツ活動に内在する危険性については、次節で述べることにするが、いずれにしてもスポーツ活動は、常にコーチや仲間、関係者など他者との密接なかかわりの中で行なわれる。そしてここでは、参加者同士のコミュニケーションの機会が増えることに加え、活動を介して対人関係の拡大や深まりが必然的にもたらされることになる。さらにスポーツ活動においては、例えばサッカーなどで「アイコンタクト」(16)といわれるような非言語的コミュニケーションのスキル向上を可能にするともいわれている。(17)こうしたことから、スポーツ活動は、「対人関係」及び「コミュニケーションスキル」、また「共感性」といった対処スキルを獲得するには非常に有用であるといえる。

信頼できる指導者や切磋琢磨できる仲間などの「重要な他者」から、認められ、共感され、賞賛され、そして必要とされることほど肯定的自己概念を形成し、自尊感情を高めるものはない。「他者」領域において、こうした対処スキルを獲得させることは、まさに先に述べた「他者受容感」を高め、相互の信頼や尊敬、また協力や連帯といったものが基盤となる望ましい人間関係が形成されていくことになるのである。そしてそうした関係が、相互に影響しうる「重要な他者」としての存在かつ育成できるものと考えられる。

「集団」領域においては、チームワークという観点から有用性を見出すことができるが、まず、自尊感情の向上という視点から述べる。「集団」領域においては、「集団 自分」で表せるところの「集団構成員としての所属感」やそれに伴う「誇り感」、「使命感」といったものが育まれる。また逆に、「自分 集団」で表せる「集団への効力感(環境統制感)」といったものも育まれることになる。これらは、いずれも自尊感情を高めるために欠かすことが出来ない大切な要素である。さらに、望ましい人間関係でつくられる集団においては、「集団」と「自分」を双方向に結びつけ、大切な人とつながっているという感覚や意識を醸成することになる。そうした感覚や意識は、常に自分は守られているといった、身体的「安全感覚」や精神的「安心感」から、「安定」状態をつくる。これらは、集団に所属する喜びを満たすものといえ、自尊感情を高めるために不可欠な土台を形成する。

マズロー(Maslow, A.H. 1954)は、人間の基本的欲求に階層性のあることを認めたが、彼の欲求階層説(18)によれば、この「安全」や「安心」、

また「安定」といったものは、生命維持に必要な生理的欲求がある程度確保されれば出現するものとされている。そして、その生理的な欲求と、この安全性への欲求が、共に比較的十分に満足されると、先に述べた所属性の欲求と愛情及び愛慕の欲求が現われるとされている。このように、基本的にこの階層は、発達によって上位の欲求が出現すると考え、最終的には自尊(セルフ・エスティーム)の欲求、自己実現の欲求と高次な人格的な欲求が出現するとされている。(19)こうした考え方からすると、生徒の自尊感情を高めたるためには、この「集団」領域での関係とかかわりがその土台を形成するものとも考えられる。

中学校におけるスポーツ活動は、運動部活動にしても、地域で行なわれているスポーツクラブにしても、常に集団活動として行なわれている。それはサッカーや野球などの集団的スポーツだけでなく、水泳や陸上などの個人的スポーツ、また柔道や剣道といった格技であっても、その活動は常に集団的である。つまり、生徒たちがスポーツ活動を行う際、常に仲間や指導者、そして保護者を含む多数のスタッフたちとの密接な交流を通して行われている。

そうしたスポーツ活動における集団の中では、特に「チームワーク」といった、構成員相互の結びつきが重要視される。チームワークとは、「成員の一人ひとりに対して、チームの一員としての自覚と連帯感が要求される団体行動」(20)とか、「チームのメンバーが目標を達成させるために、精神的にも、技術的にも協同する動作」であるといわれている。そしてそのチームワークが良いというのは「メンバー間のまとまりがよく、それぞれに与えられた役割を責任をもって果たし、メンバー間の連絡がうまくいっている状態」(21)とも考えられている。スポーツにおいて、チームワークは二つの側面が考えられる。一つは技術的な側面であり、もう一つは心理的側面としての凝集性(22)、すなわち団結心、まとまり、集団志気(集団モラル)(23)、やる気などの側面である。

こうしたことが重視されるスポーツ活動は、自尊感情の向上に必要な環境を整えるだけでなく、先の答申でも「...青少年は自己責任、克己心やフェアプレイの精神を身につけることができる」と述べているように、「集団の一員として恥じない行動をとる」といった「自己責任」や「誇り」、また「集団が集団として従うべき基準を守ろうとする意識」としての「規範意識」なども培うことにつながるものと考えられる。

第2節 運動部活動に求められるもの

(1) 運動部活動のもつ危険性

これまで述べてきたように、スポーツ活動は、生徒の「心の健康」課題を解決するためには非常に有用なものである。そして、そうしたスポーツ活動は、すでに学校において取り入れられているのである。生徒たちが日常行っているそのスポーツ活動の大部分が、学校の運動部活動であることが、先の調査(24)や文部科学省のこれまでの調査・報告から明らかになっている。(25)

運動部活動は、学校教育活動の一環として行われており、スポーツに興味と関心をもつ同好の生徒によって組織され、部員同士の切磋琢磨や自己の能力に応じて、より高い水準の技能や記録に挑戦する中で、スポーツ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。(26)平成13年度の文部科学白書では、その運動部活動の意義として、「体育の授業で得た興味・関心、技能などを発展・充実させるとともに、生涯にわたりスポーツに親しむ能力や態度を育て、併せて、体力の向上や健康の増進を図るものである」と述べている。さらに「学級や学年を離れて生徒が活動を組織し展開することにより、生徒の自主性、協調性、責任感、連帯感などを育成し、仲間や教員(顧問)と密接にふれあう場としても大きな意義を有している」(27)との見解から、文部科学省では、平成13年度より「部活動わくわくプラン21」を実施し、運動部活動の充実を図っている。

このように運動部活動は、生徒の心身の健康を育むとともに、自主性や協調性などの社会性をも身につけることに有用であることが、社会全般に広く認められている。とりわけ、スポーツ活動で述べたように、生徒の自尊感情を高め、適切な対処スキルを獲得するためには、運動部活動は大変有用かつ必要な取組であるといえる。

しかし一方で、心身の健康を育むはずの運動部活動における、けが・故障の数の多さ、重症例の多さが問題として指摘されている。(28)さらに部活動の中でからだを痛め、心を傷つけられ、場合によっては、部活だけでなく、学校からも去っていく子どもたちの報告(29)もあとをたたない。こうしたことは、内海和雄も「部活動の封建的な人間関係、長時間にわたる練習、勝利至上主義の体制、体調が悪くても休めない根性主義、全員参加の集団画一主義、退部できない拘束性、上手いか下手かで子どもを判断する能力主義。これらは時として授業場面よりもより露骨に現われることに

よって子どもたちの心を圧迫する場合も多い」(30)と指摘するように、現代の運動部活動は、必ずしもすべての面で良い方向ばかりとは言えない問題が内包しているといえる。つまり、そうした運動部活動に内在する危険性を捨象して、短絡的に「運動部活動さえ行っていれば、生徒の自尊感情は高まる」とか「社会性が身につく」、ましてや「心の健康を育むことができる」などといったことは決していえるものではない。

2000年8月の保健体育審議会答申では、「スポーツ振興施策の展開方策 3.生涯スポーツ及び競技スポーツと学校体育・スポーツとの連携を推進するための方策」(31)のなかで、「運動部活動の運営の改善」として下記のように述べている。

次の事項に配慮しながら運動部活動の運営の見直しを図り、学校教育活動の一環として一層その充実を図ることについて、各学校の取組を促す。

ア 児童生徒が豊かな学校生活を送りながら人格的に成長していくという運動部活動の基本的意義を踏まえ、例えば、一部に見られる勝利至上主義的な運動部活動の在り方を見直すなど、児童生徒の主体性を尊重した運営に努めること。

イ スポーツに関する多様なニーズに応える観点からは、例えば、競技志向や楽しみ志向などの志向の違いに対応した運営や、一人の児童生徒が複数の運動部に所属することを認めるなど、柔軟な運営に努めること。

ウ バランスのとれた生活やスポーツ障害を予防する観点から、学校段階に応じて、年間を通じての練習日数や1日当たりの練習時間を適切に設定すること。

エ 児童生徒が学校外の多様な活動を行ったり、体を休めたりできるよう、例えば、全国学校体育大会や都道府県学校体育大会などの試合期を除いて、学校や地域の実態等に応じ土曜日や日曜日などを休養日とするなど、適切な運営に努めること。

オ 合同練習や定期的な交流大会で異校間も含めた学校間の連携を図るなど、運動部活動の活性化に努めること。

ここで注目するところは、「ア」で指摘されている「一部に見られる勝利至上主義的な運動部活動の在り方」についての見直しである。実はこの指摘は、1997年9月の保健体育審議会答申「運動部活動をめぐる基本的課題」のなかでもみつけられる。そして、この「勝利至上主義」という言葉は、一般的に「結果第一主義」という批判的な意味合いを込めた言葉とともに、運動部活動をめぐる諸問題の中で、とりわけ「やりすぎ」による「スポーツ障害」や「燃え尽き症候群(バーンアウト)」(32)など、生徒の心身を害するものの原因として

よく見聞する。

文部科学省の答申や調査・報告を含め、広く社会全般では運動部活動の意義や価値が認められているとはいえ、一方でこうした反教育的な実態については、運動部活動の抱える「負の部分」として捉えなければならない。そこで本研究としては、そうした運動部活動に内在する危険性、とりわけ「勝利至上主義」的な活動がもたらす問題を探るとともに、それらを回避、克服する活動の在り方を明らかにしなければならないと考えた。

「競技スポーツ」は、勝利追求（勝とうと試みること）を本質とするスポーツである。もし、負けようとまではいかないにしても、勝とうと試みないことは、競技スポーツの存在基盤を崩壊させることになるものともいえる。そしてこのような「競技スポーツ」を活動の内容としたものが運動部活動であると考えたとき、この運動部活動における目標は、当然「試合の勝利」ということになる。そうしたなかでは、どの運動部活動も勝つことをめざしており、先の「勝利至上主義」は批判されることはないはずである。それにもかかわらず、なぜ「勝利至上主義的な活動」や「結果第一主義的な活動」を見直さなければならないのか。本研究としては、これらがもたらす弊害について、前節で提示した自尊感情を変容させる三つの領域、すなわち「自分」領域、「他者」領域、「集団」領域からそれぞれ探ることとする。

いわゆる「勝利至上主義」とは、「勝つことが何より高く評価されるような社会的傾向」(33)といわれている。具体的には「最高位、優勝を勝ち取らなければスポーツをやる意味がない」とか、「勝つためには、どんな大事なものでも、例えば仲間をないがしろにしたり、自分の肉体を壊したり、ルールを無視したり」とか、スポーツすることを勝利することにしか価値を見出だせないような考え方であるといえる。

また同様に「結果第一主義」とは、「スポーツの結果、つまり勝ち負けにしか目を向けないこと」、例えば技能的には向上しても、それが結果（勝利）に結びつかなければ意味がないとする。そして、スポーツする過程での努力や望ましい人間関係の構築などといった取組や学習などはないがしろにして、結果だけを重んじる考え方である。

そうした考え方のもとで運動部活動を行えば、「自分」領域において、単なる優越感をおぼえる選手はほんの一握りであって、多くの選手にとっては、自己を肯定的に捉えるということは難しくなるといえる。このような活動では技術的に優れ

た者が重んじられ、技術的に劣る者は疎んじられる状況がうまれる。そして上手くない選手や敗者となる選手にとっては、そのなかでのがんばりや努力は認められず、「人より劣った自分」と「努力してもダメな自分」を強く意識づけられることになる。そうした積み上げによって、自信を失い、挑戦意欲を奪われ、かわりに敗北感と脱落感を抱きながら「自己不信」に陥り、「無能感」や「無力感」を味わうことになる。そしてその結果、部活動集団から離脱（ドロップアウト）してしまうことにもなるのである。

「他者」領域における弊害は、教師（コーチ）との関係や仲間たちとの関係のなかで、深刻な状況が現われる。試合に勝つために技術的、体力的に優れた者が重んじられる風潮は、逆にその対極に位置する生徒たちを必然的に軽視する風潮をつくる。そうした中では、到底より良い人間関係といったものは形成されない。ましてや自尊感情の向上にとって、最も重要となる「他者受容感」や「共感性」などは育まれない。それどころか、上手い者に対する「妬み意識」と、下手なものに対する「排除感」などが相まって、そこに敵対的人間関係が形成され、「いじめ」さえも起こりかねない危険が生じるのである。

「集団」領域において、そうした敵対的関係やいわゆる能力主義による差別的処遇は、この領域で特に重視している「安全」や「安心」といった心の「安定」を根底から崩す危険にさらされることになる。部員相互の関係は、お互いに疑心暗鬼となり、誰も信用できないといった状況を生む。また「勝つ」ことを至上目標としたこの集団では、民主的集団としての性格は奪われ、悪い場合は指導者を頂点にした、一部のメンバー（多くは上級生）による力関係で支配されることになる。そうした力関係は、「悪しき伝統」として育まれてきた封建的人間関係をも支持する力ともなる。

このように、運動部活動は、生徒の「心の健康」を育むうえで、有効な取組である反面、その取り組み方次第では、取り返しのつかない状況をもつくりかねない危険性が内在している。しかし、それは運動部活動の持つ基本的・教育的意義や目的を忘れ、生徒の成長に役立てるはずの「手段」が、いつしか絶対的な「目的」に変わり果ててしまうことによって生じるのではないかと考える。運動部活動を真に生徒の「心の健康」を育むための有用な取組とするためには、ここで改めて運動部活動の「教育的意義・目的」について問い直し、再確認する必要があると思われる。

(2) 運動部活動の教育的意義と方向性

前項で指摘した、運動部活動の教育的意義・目的を導き出す上で、学習指導要領を通して「部活動」の沿革を探ってみることにする。

今日、特別活動と呼ばれている教育活動の前々身となる自由研究(昭和22年)の中で、クラブ活動という概念は生まれた。昭和22年の指導要領では、自由研究におけるクラブ活動について、「教科学習を深く推し進めていく中で学習を進める組織」として捉えられている。ここでのクラブ活動は、昨年度まで実施されていたような教科外活動ではなく、教科活動の一つとして行われていた。つまり教科学習をさらに深く進めるためのクラブ組織による活動であった。

その後、教科外の活動の時間、教科外の活動に対する重要性が認識され、中学校では昭和24年5月の「新制中学校の教科と時間数の改正について」という通達によって、自由研究は廃止された。(34)(35)そして、中学校の教科および特別教育活動とその時間配当によって、「特別教育活動」が設けられ、昭和26年の学習指導要領(一般編)において、特別活動が教育課程の中に改めて位置づけられた。つまり、自由研究に代わって新たに「特別教育活動」として教科外の時間が設けられたのである。このことは自由研究として行ってきた活動をここで包括し、教科外活動として、その位置を与えられたことになる。

昭和26年の学習指導要領(一般編)では、中学校の「クラブ活動」は、特別教育活動の中で明確に示されている。そこでは、「クラブ活動は当然生徒の団体意識を高め、やがてはそれが社会意識となり、よい公民としての資質を養うことになる。また、秩序を維持し、責任を遂行し、自己の権利を主張し、いっそう進歩的な社会をつくる能力を養うこともできる。」(36)とされ、特別教育活動としてそのねらいが明確にされていた。しかし、この時点では教育課程としてのクラブ活動と課外の部活動といった区別をつける考えはなく、部活動を含んだクラブ活動が展開されていた。個人の自発性を尊重し、学級、学年の単位でクラブ活動を行うことは不可能であり、その時間を定めては十分な活動はできないという考えのもと、時間にこだわらず、各学校が放課後にも活動を行っていたのである。

昭和33年には、小・中学校の学習指導要領が改訂になり、特別教育活動は、各教科、道徳、学校行事等とともに、教育課程4領域の1領域を構成することになった。(中学校37年度実施)そし

て、特別活動の目標・内容・指導計画作成および指導上の留意事項といったものが学習指導要領において明示され、クラブ活動も明確になった。ここでは、「全員参加が望ましいこと」、「教科の単なる補充にならないこと」などが留意点としてあげられ、時間については、一週に一単位時間の充当が望ましいと考えられていた。この考え方がそれ以降のクラブ活動の基本になっているが、この段階は教育課程としてのクラブ活動と、課外の部活動というように明確な区別はされていなかった。

昭和44年、中学校学習指導要領の改訂で、特別教育活動は「特別活動」と改称され、クラブ活動は生徒活動の一つの内容として位置づけられた。また、この改訂において、教育課程が4領域であったものが、各教科、道徳、特別活動の3領域になり、特別活動の時間も年間授業時数として明示されるようになった。そして、クラブ活動の内容や時間も一層明確となり、教育課程におけるクラブ活動として発足することになった。その結果、これまでクラブ活動は、課外のクラブも含めて行われることが多かったものが、この改訂から、教育課程のクラブと課外のクラブ(部)活動とを分けて実施するようになってきた。いわゆる「全員参加の必修クラブ」と部活動の分化が起こったのである。つまり、ここへきてようやくクラブ活動から分化した部活動が認められることになった。

その後、平成元年の改訂では、クラブ活動の種類に、新たに「奉仕的な活動」が加えられた。そして、実施の方法や形態も、生徒や学校および地域の実態に応じて、一層弾力的に実施できるようになった。その具体的な方法や形態の一つとして、部活動への参加をもって、クラブ活動の一部又は全部の履修に替えることができるようになった。(37)その際、「部活動によるクラブ活動代替についての条件」として、「クラブ活動と同様のあるいはそれに準じた目標及び活動内容を有する部活動であること」や「特別活動の目標に示されている望ましい集団活動が行われる部活動であること」などが示されている。(38)

平成10年の改訂において、「クラブ活動」は廃止されることになった。そして、これまでの「クラブ活動」の趣旨やねらいは、総合的な学習の時間やより適切に行なわれる部活動、また学校外活動などを通して生かされることとされた。

しかし、このクラブ活動の廃止について、井上裕吉も「(略)…、誤ってはならぬのは、『廃止』という文字が、『クラブ活動』そのものでなく、『必修』(昭和44年度以降、約30年の歴史)の枠がと

れたということであって、クラブ的組織による生徒たちの自主的、実践的活動が、その教育的意義を含め、そのまま否定、廃止されたというわけではない。むしろ『クラブ的活動による活動』は、戦後昭和22年の学習指導要領、一般編(試案)にもある『クラブ組織による活動』、すなわち『学年の枠を離れて、クラブ組織として生徒が自らの興味に応じて選択し得る活動』を、改めて、見つめ直し、再評価すべき段階にきた、といっても過言ではない(39)と述べているように、生徒たちの自主的、実践的活動のなかでも、とりわけ運動部活動についての教育的意義と価値を見つめ直し、再評価すべきであると同時に、望ましい集団活動を推し進めることが求められていると考える。

このように、部活動の沿革をたどってみると、その教育的意義・目的は、本来「クラブ活動」と帰を一にするものと考えて間違いないと思われる。また、「クラブ活動」の趣旨やねらいが、「より適切に行なわれる部活動をとおして生かされる」としたことから、両者の意義・目的は同等のものであるといえる。そうしたことから、本研究として、運動部活動の教育的意義・目的を整理してみると表1-2のようにまとめられる。

表1-2 運動部活動の教育的意義・目的

<ol style="list-style-type: none"> 1. 運動への親和的な態度を形成し、体力の向上や健康の増進を図る。 2. 生涯にわたってスポーツに親しむための基礎づくりをする。 3. より高い水準の技能や記録に挑戦する中でスポーツの楽しさや喜びを味わい、学校生活をより充実したものにする。 4. 学年を超えた異年齢集団として、自発的・自主的・実践的な活動を展開し、お互いに協力し合ったり、自己の責任を果たしたり、教師・先輩・後輩の信頼関係を築いたりすることなどにより、社会生活を営む上で必要な協調性、連帯感などを培う。 5. 他校との練習や試合を通じて、ルールやマナーを遵守する態度を育てる。また、フェアプレーの精神を養うとともに相互の交流を深めることなどによって豊かな人間性を育む。
--

しかし、部活動とは個人の興味や関心に根ざしたものであるだけに、現実からの逃避、活動への耽溺、行動の放逸などに向かいやすい危険性を持っている。また、生徒が自分の興味、関心を持つものだけに自発的、自主的行動をするということは、自己中心的、非社会的な態度を育てることにもなりうる。しかし教育で求められる自主性、実践的態度は、そのような自発性や自主性ではない。

部活動で育てられた興味・関心が、教科やその他の教育活動へさらに転移して、それらの教育活動に対しても自主的、意欲的に活動できるようになることが望まれることなのである。ここに運動部活動の教育的価値があると考えられる。

また、学校教育でこの活動の意義を考えてみると、異学年間との交流、教師との密接な人間関係、親密な友情の形成、ライバルや仲間のがんばりからくる刺激などがある。また、学校行事でリーダーシップを発揮できたり、一定の望ましい生活習慣が確立されたりすることで、勉強との両立を志向しつつ、学校生活への適応能力を形成する。こうして学校生活の活性化を図ることができる。さらに、普段の教室での学習に対して無関心な生徒でも、部活動が生き甲斐として、部活動があるから登校しているという実態もあり、学校生活に与える影響の大きさもわかる。

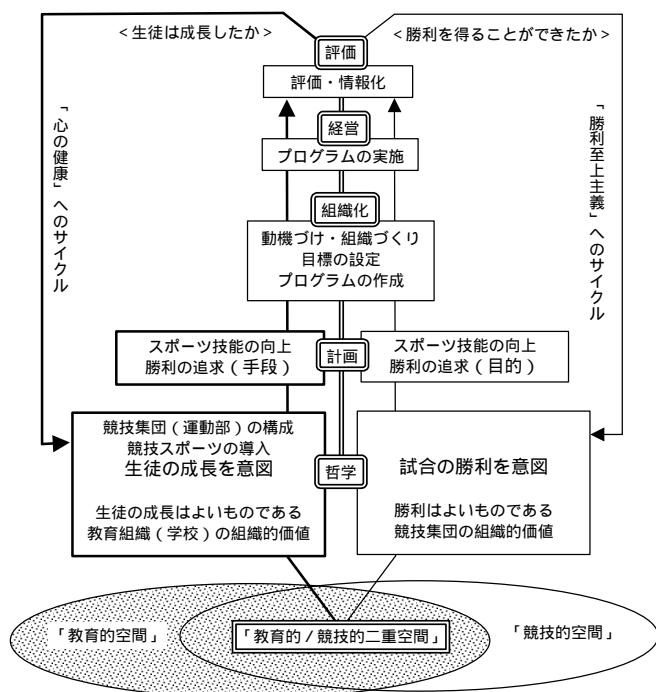
こうしたことから考え合わせれば、前述の「勝利至上主義」及び「結果第一主義」的な活動とその指導形態は、学校教育の一環として行なわれる運動部活動の教育的意義・目的から大きく逸脱したものと云わざるを得ない。しかし、そこで問題となるのは、こうした「勝利至上主義」的な活動をどのように「見直し」、望ましい方向性を見出し、ていくかということである。

久保正秋は、「わが国の学校教育の場における『運動部活動』は、『教育』的な意図と『競技』的な意図との二重性の上に成立している」(40)として、勝利追究を到達目標とする「競技的空間」と、生徒たち個人への人間的関心へと方向づけられた「教育的空間」という二つの観点から、「運動部活動」の二重性を分析している。そして、「運動部活動」の二つの空間における「コーチング実践」を『哲学』-『計画』-『組織化』-『経営』-『評価』の各領域からなる「コーチング回路」に基づいて対比し、分析・検討をしている。(次頁の図1-4)

そのなかで、「(略)『教育的/競技的二重空間』においては、学校の組織的な価値『児童生徒の成長はよいものである』と競技集団の組織的価値『勝利はよいものである』の二つの価値が対立する可能性がある」としながらも、この「コーチング回路」には、人間的な価値を探求する段階である「哲学」を含んでいることで、「同調する可能性を秘めている」(41)と述べている。つまり、この「哲学」段階において、常に「何のために運動部活動を行なうのか」、また「何のために試合の勝利をめざすのか」、また「その価値とは何か」という問いかけがなされることによって、この二重空間に存在す

る価値の対立を回避し、同調できる可能性を見出すことができるということである。さらに、その「哲学」段階で求められる情報を提供することになる「評価」においても、勝利の追求の結果（勝利を得ることができた）ではなく、「生徒の成長」という観点に基づいた評価がされなければならないのである。そうした折に、もし「計画」された勝利の追求が、「哲学」の段階において教育的意図を喪失することになれば、前項でも指摘したように手段が目的へと変貌し、勝利それ自体が目的となってしまうのである。そうなれば、久保も『「選手の道具化」』『ドーピングの示唆』『意図的なルール違反』、あるいは勝利至上主義と称される問題など、コーチングにおける現実の諸問題は、この『計画』の意味を問う段階（すなわち「哲学」）の欠落に起因しているのではないか」（42）と指摘するように、活動の教育的意義や目的は忘れられてしまい、結果的に運動部活動は生徒の「心の健康」を脅かす取組へと転化してしまうのである。

図 1 - 4 運動部活動の二重空間におけるサイクル
 <久保正秋「コーチング論序説」pp263～275を参考に作成>



そうしたことが学校の指導のもとで行なわれるという面から考えれば、中村敏雄が「いわゆる部活問題の核心は指導者にあるといっても良く『スポーツの論理』を『教育の論理』に優先させていることがいわゆる部活『問題』を生んでいるのである」（43）と述べているように、指導者（教師やコーチ）の運動部活動に対する「哲学」、すなわち運動部活動における教育的意義・目的の認識が、

その活動の内容を規定すると言っても過言ではないほど重大かつ重要なものであるといえる。

- (1) 『児童生徒の心の健康と生活習慣に関する調査 報告書』文部科学省スポーツ・青少年局 学校健康教育課 平成 14 年 3 月
- (2) 田丸敏高『子どもの発達と社会認識』法政出版社 1993 pp..2～6
- (3) 拙稿「中学校における『心の健康』を育む保健学習の在り方」『平成 13 年度研究紀要 報告 470』京都市立永松記念教育センター 2001 p.115
- (4) 梶田叡一『自己意識の心理学 [第 2 版]』東京大学出版会 1988 p.68
- (5) 前掲 注 4 pp..82～86
- (6) 遠藤辰雄・井上祥治・蘭千壽『セルフ・エスティームの心理学』ナカニシヤ出版 1992 pp..178～179
- (7) 前掲 注 6 pp..170～175
- (8) 前掲 注 3 pp..117～118
- (9) 大津一義（編）『実践からはじめるライフスキル学習 - 喫煙・飲酒・薬物・性などの課題に対応 -』東洋館出版社 1999 p.7
- (10) 監訳者代表 川畑徹朗『WHO ライフスキル教育プログラム WHO・編』大修館書店 1997 p.109
- (11) 「スポーツ振興基本計画の在り方について - 豊かなスポーツ環境を目指して - 」『保健体育審議会答申』2000.8
- (12) 平下文康「児童生徒の心の健康と生活習慣に関する調査報告書について」『WEEKLY 週間教育資料 No.754 号』教育公論社 2002.4.15 pp..6～7
- (13) Raymond M. Nakamura 著 野川春夫・永田幸雄 監訳『The power of positive coaching 選手が育つ ポジティブ・コーチング』サイエンティスト社 2001.11 p.11
- (14) 文部省（現文部科学省）教科調査官（当時）嶋野道弘『「自信を」育む』『教育研究 8 - 特集 自信を育む - 通巻 1146』不昧堂出版 1997.8 pp..20～23
- (15) 岡澤祥訓・北真佐美「運動有能感の構造とその測定方法」『体育科教育 第 46 巻第 8 号』大修館書店 1998.5 pp..69～71
- (16) アイコンタクト (Eye-contact) : 目と目の合図の事で意志の疎通を図ること。パスを出すタイミングをとる時に非常に重要となる。パスの受け手がボールをコントロールし、顔を上げたときにアイコンタクトを図り、両者の意志を疎通させる。（日本サッカー協会機関誌より）
- (17) 杉原隆・船越正康・工藤孝幾・中込四郎『スポーツ心理学の世界』福村出版 2000.10 p.193
- (18) 前掲 注 6 pp..21～22

- (19) 上田雅夫監修『スポーツ心理学ハンドブック』実務教育出版 2000.9 p.52
- (20) 前掲 注 19 p.183
- (21) 前掲 注 17 p.166
- (22) 前掲 注 19 pp.172~190
- (23) 前掲 注 17 p.166
- (24) 前掲 注 1 同報告書によれば、「...『体育の時間以外に運動』を行っていた児童生徒は、中学校2年生の女子が73.4%、男子が89.0%」となっており、その内容については、「中学生・高校生では『学校のクラブ活動』との回答の割合が特に高かった」としている。なお、「クラブ活動」については、平成10年度の学習指導要領の改訂で、「クラブ活動」とほぼ同じ特質や意義をもつ教育活動である部活動が広く行われていることなどを踏まえて廃止された。
- (25) 「第1部 第1章運動部活動の現況」『運動部活動の在り方に関する調査研究報告(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)』文部省(現文科省)体育局 1997.12
- (26) 「生涯にわたる心身の健康の保持増進のための今後の健康に関する教育及びスポーツの振興の在り方について」『保健体育審議会答申』文部省(現文科省)1997.9
- (27) 「第8章 スポーツの振興と青少年の健全育成に向けて 第2節 学校体育・スポーツの充実」『文部科学白書』文部科学省 平成13年度
- (28) 内海和雄『部活動改革 - 生徒主体への道 -』不昧堂 1998.4 pp.89~97
- (29) 武藤芳照・太田美穂『けが・故障を防ぐ 部活指導の新視点』ぎょうせい 1999.7 pp.7~60
- (30) 前掲 注 28 p.87
- (31) 「スポーツ振興基本計画の在り方について - 豊かなスポーツ環境を目指して -」『保健体育審議会 答申』文部科学省 2000.8
- (32) 前掲 注 19 pp.426~430
- (33) 景山 健「子どものスポーツの問題点」『体育・スポーツ社会学研究6 子どものスポーツを考える体育・スポーツ社会学研究会 編』道と書院 1987.9 p.11
- (34) 小学校における「自由研究の時間を設けたことについて」の趣旨説明として、「... (略) ...特別な教科の学習と関係なく、現に学校が実施しており、また実施すべきであると思われる教育活動としては、児童全体の集会、児童の種々な委員会・遠足・...自由な読書・いろいろなクラブ活動等がある。これらは教育的に価値があり、... (略) ...、教育課程のうちに正当な位置をもつべきである。実際、教科の学習だけではじゅうぶん達せられない教育目標が、これらの活動によって満足に到達されるのである。このように考えてくると、自由研究と
- いうよりも、むしろ教科以外の教育的に有効な活動として、これらの活動を包括するほうが適当である。そこで自由研究という名まえのもとに実施していた、いくつかの活動と、さらに広く学校の指導のもとに行われる諸活動を合わせて、教科以外のかつどの時間を設けたのである。... (略)」と述べられている。『学習指導要領 [一般編] 改訂版』文部省(現文部科学省) 昭和26年 p.22)
- (35) 中学校における「特別教育活動の設けられた理由」では、「... (略)、昭和24年中学校の教育課程が改善されたとき、自由研究という名称は廃止され、新たに特別教育活動が設けられた。特別教育活動は、従来教科外活動とか、課外活動とかいわれた活動を含むが、しかし、それと同一のものと考えすることはできない。ここに特別教育活動というのは、正課の外にあって、正課の次にくるもの、あるいは、正課に対する景品のようなものと考えてはならない。...、教育の一般目標の完全な実現は、教科の学習だけでは足りないのであってそれ以外に重要な活動がいくつもある。教科の活動ではないが、一般目標の到達に寄与するこれらの活動をさして特別教育活動と呼ぶのである。したがって、これは単なる課外ではなくて、教科を中心として組織された学習活動でないいっさいの正規の学校活動なのである。... (略) ...」と述べている。「学習指導要領 [一般編] 改訂版」文部省(現文部科学省) 昭和26年 p.34)
- (36) 前掲 注 33 p.36
- (37) 「特別活動」第3の4において次のように示している。「4 クラブ活動については、学校や生徒の実態に応じて実施の形態や方法を適切に工夫するよう配慮するものとする。なお、部活動に参加する生徒については、当該部活動への参加によりクラブ活動を履修した場合と同様の成果があると認められるときは、部活動への参加を持ってクラブ活動の一部又は全部の履修に替えることができるものとする。』『中学校学習指導要領』文部省(現文部科学省) 平成元年3月 p.123
- (38) 「中学校指導書(特別活動編)」文部省 平成元年7月 pp.71~74
- (39) 井上裕吉「適切な配慮可能か、『部活動』~クラブ活動廃止の余波~」『特別活動研究2月号 NO.372』明治図書 1998.2 pp.86~87
- (40) 久保正秋『コーチング論序説-運動部活動における「指導」概念の研究-』不昧堂出版 1998 p.259
- (41) 前掲 注 40 pp.261~275
- (42) 前掲 注 40 p.119 ()内は、筆者が記入
- (43) 中村敏雄『日本的スポーツ環境批判』大修館 1995 p.159

第2章 活動プログラムの開発と実際

第1節 活動プログラムの構造

(1) 自尊感情の向上要因と活動の構造 [枠組]

競技スポーツとしての内容をもつ運動部活動において、試合に勝利しようとする、すなわち「勝利の追求」をめざすことは、決して否定できるものではない。それどころか、むしろ当然のことといえる。しかし、勝利の追求を「計画」する前の段階で、それが「誰のために」、「何のために」、また「どのような価値があるのか」といった「哲学」を欠落させてしまってはならない。さもなければ、前章の図1-4(p.11)で示したように、生徒の成長のための「手段」とするはずの「勝利の追求」が、そのこと自体が至上の「目的」となってしまう、生徒不在の「勝利至上主義」や「結果第一主義」など、いわゆる部活動問題を拡大・再生産させてしまうことになるのである。

そうしたことから、やはり生徒の「心の健康」を育むといった「目的」を達成するためには、前述した運動部活動の教育的意義・目的を踏まえ、常に生徒の「自尊感情の向上」と「人間的成長」、そしてその活動に「教育的価値」を求めるといった「哲学」の下で活動が「計画」され、実践されなければならないものとする。さらに、その過程で「運動に対する自信や有能感は育まれたか」、「より良い人間関係は形成されたか」、また「対処スキルは獲得できたか」などの「評価」をおこなう、それを「哲学」段階へフィードバックすることによって、生徒の「自己実現」をも図るといって、より高度な教育的価値をもつ活動として、内容や質を高めていけるものであると考える。

そこで本研究では、運動部活動において、生徒の「心の健康」を育むことをめざした活動プログラムを開発するため、はじめにその中心的課題となる「自尊感情」の向上に求められる要因を三つの領域から明らかにし、それにともなって求められる「対処スキル(ライフスキル)」も合わせて表2-1のようにまとめた。しかし、ここで示す領域とそれぞれの要因は、右側に示した対処スキル(ライフスキル)も含めて、どの領域で形成されるといった、厳密な対応関係にはない。また、こうした要因がどのような関係性と順序性をもって形成されるかといったことを示すものでもない。ただそうしたなかでも大まかな対応関係は仮定できるものとして示した。

表2-1 自尊感情の向上要因と対処スキル

領域	自尊感情の向上要因	対処スキル (ライフスキル)
「自分」	・肯定的な自己評価 ・運動に対する自信	・自己認識スキル ・ストレス対処スキル ・意志決定スキル
「他者(人)」	・他者からの受容感 ・他者への共感	・対人関係スキル ・コミュニケーションスキル ・共感性スキル
「集団」	・構成員としての所属感 ・集団への効力感	・批判的思考スキル ・創造的思考スキル ・問題解決スキル

運動部活動において、自尊感情を高めるためには、自分とのかかわり(=「自分」領域)において、例えば、「自分はまじめにがんばっている」とか「この部活を選んだ自分の判断はよかった」など、肯定的な自己評価が求められる。また、「自分はやれば上手くなる」や「この技は誰にも負けない」といった、運動に対する自信や有能感を持てるようになることも大切になってくる。そのためには、自己を対象化し、より客観的な眼で自己を捉えるとともに、肯定的に自分を見ることができるよう自己認識スキルが求められることになる。さらに、競技会や試合など、心身ともに緊張する場面が多くなるなか、プレッシャーなどの過度のストレスに対して適切に対処できるスキルを身につけることなどは、欠かすことのできないものとなる。

他者とのかかわり(=「他者(人)」領域)においては、自分が他者によって受容されているという感覚、すなわち他者受容感が何よりも大切なものとなる。この他者受容感、ありのままの自分を肯定的に受容するとともに、自分というものをかけがえのない存在としてそのまま引き受けるといった、自己受容感と表裏一体の関係を持っているといわれている。(46)自分に対する価値観が乏しく、自己受容をすることが難しい人においても、自分が他者によって受容されるという経験を積み重ねることによって、自己を受容するきっかけを与えられたりもする。そういうことからいえば、「心の健康」問題に直面している多くの生徒たちにとっては、この他者受容感を高めるといことが、最も重要な要素となる。さらに、第1章でも述べたように、この他者受容感、「自分」領域の「運動に対する自信」と相まって、「運動有能感」を形成するものである。そうしたことから、「他者への共感」とともに、自尊感情の向上要因としては欠かすことのできな重要なものとなる。

そうした感覚を高めていくためには、実際に他者とのようなかわり方をしていくのかということが問題となる。そうしたことから、相手の気持ちを傷つけることなく、良好な人間関係を維持しながらも、知的、論理的に自己主張することができるような「対人関係」、および「効果的なコミュニケーションスキル」の獲得をめざさなければならぬと考える。

「集団」領域においては、前にも述べたように、「自分はこの部活に所属していることに誇りを感じる」といった「所属感」や、「部の一員として責任ある行動をとる」といった「責任感」などが自尊感情に大きく影響する。さらに、「自分はこの集団にとって必要な存在だ」とか、「みんなの役に立っている」など、「集団への効力感」もまた重要な要因であると考えられる。しかし、こうしたものは、単に集団に対して迎合するとか、妥協するといった、主体性のない態度や姿勢では決して高めていくことはできないものである。やはりそうならないためには、指導者の教育的意義・目的に基づく指導のもと、構成員の一人ひとりが質の高い集団をめざすといった前向きな姿勢とともに、現状認識と改善に求められる批判的思考及び創造的思考スキルの獲得が求められる。

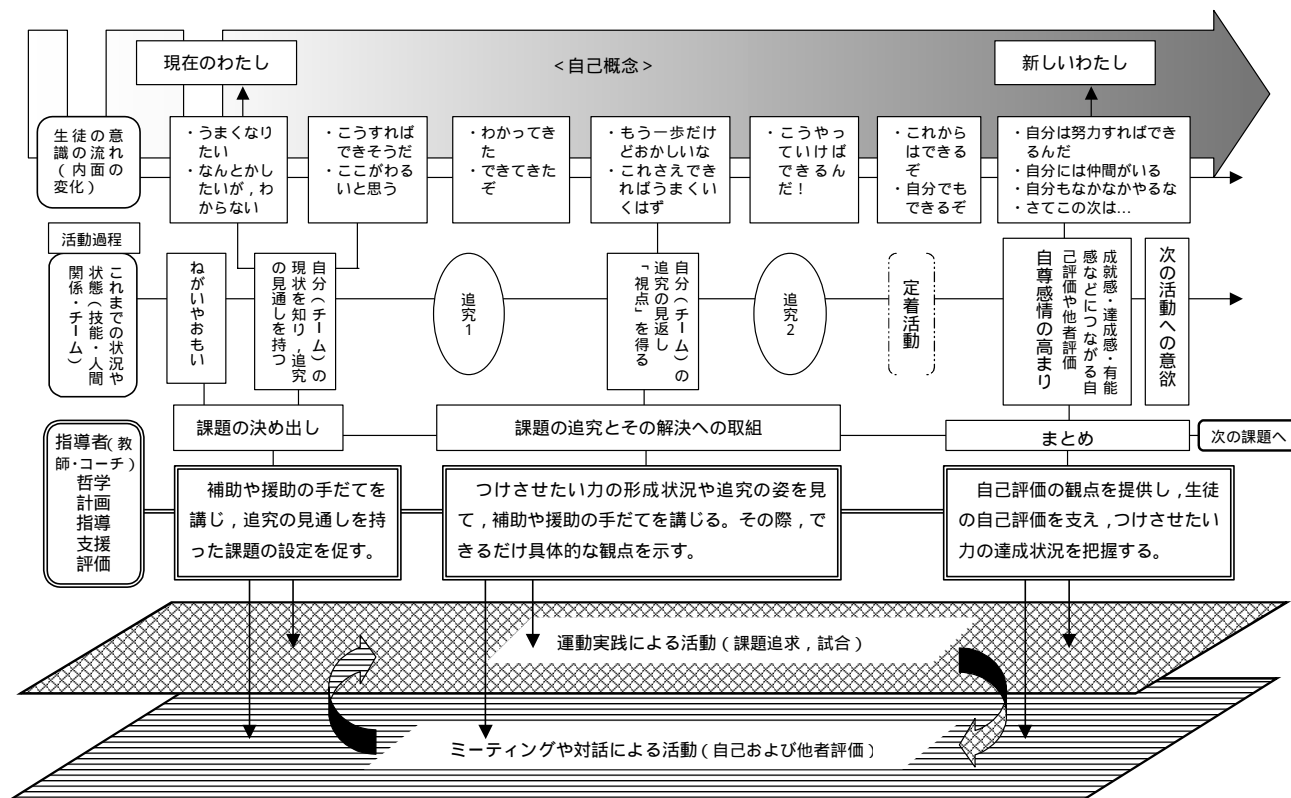
問題は、そうした自尊感情を高めるための要因

や、実際の場面で求められる対処スキルを獲得させるために、どのような活動条件を設定するのか、また、そのためにどのような取組を展開していけばよいのかということである。

そこで本研究では、これまで述べてきたことを踏まえ、「自尊感情」が高まる構造を組み込んだ運動部活動の枠組を図2-1のように作成した。

この図は、運動部活動にはじめて参加する1年生に対しては、おそらくどの生徒も持っているであろう気持ち、例えば、「上手になりたい」とか、「強くなりたい」、また逆に「やっていけるだろうか」とか「試合で失敗しないだろうか」など、自分や他者、また集団に対する「ねがいやおもい」（期待や不安）から出発している。また、2・3年生については、これまでの活動を通して抱いている自分やチームへの「ねがいやおもい」を「現在のわたし」としている。いずれにしても大切なことは、そうした気持ちを正しく認識するとともに、現状を明らかにすること、そして指導者の教育的支援によって、自分やチームの目標と、それに応じた課題を設定することである。そして、その課題解決に向けた追究活動のなかで、他者受容感や所属感などを高め、「新しいわたし」において、成就感や達成感を味わいつつ自信を獲得し、自尊感情の高まりを図るというものである。

図2-1 「自尊感情」が高まる運動部活動の構造（枠組）



(2) 自尊感情を高める

五つのポイントと三つの活動

前項の枠組(図2-1)に基づいて、具体的な取組を導き出すため、三つの活動に視点を置いた。その活動とは、生徒の「運動実践による活動(トレーニング)」と「ミーティングによる活動(対話)」、そして指導者の「コーチング活動(エンパワー)」である。そして、これらの活動の具体的な取組として5種の内容を設定した。これについては後で詳しく述べることにするが、まず、これらの取組を設定した説明として、自尊感情を高めるための五つのポイントを述べる。

一つめのポイントは、「他者受容感を高める」ということである。前にも述べたが、この「他者受容感」は、「自己信頼感」や「自己受容感」を形成するための土台ともなるものである。また、生徒自身が身体的な安全と情緒的な安心を形成するためにも大切なものである。そのことを突き詰めれば、他者受容感のないところでは、自尊感情は高まらないともいえるくらい必要なものである。この「他者受容感」とは、具体的には、教師や仲間から、「人間として存在や価値が認められる」「有している能力を認められる」、そして「未知なる潜在能力を認められる」など(47)の実感を十分得ることができるようになることである。

生徒の自己概念・自尊感情の形成には、親や教師、仲間などの「重要な他者」からのあたたかい「まなざし」(48)が大きく影響するといわれている。そうしたことから、日々の活動において「他者受容感」を高めるため、肯定的で受容的、そして共感的な「まなざし」とあたたかいかかわりを大切にしなければならない。さらに、指導者の生徒に対する無意図的な期待行動が生徒の自己概念・自尊感情の形成と変容に大きく影響を及ぼすことが、これまでの研究で明らかにされている(ビッグマリオン効果)(49)。こうしたことから、生徒一人ひとりを大切にするといった指導者の基本的姿勢を深く認識しつつ、生徒の「他者受容感」の向上を図らなければならない。そしてこのことは、生徒相互の対話によるミーティング活動や、指導者によるコーチング活動においても、欠かすことのできない重要な視点である。

二つめのポイントは、「自己効力感(self-efficacy)を高める」ということ、すなわち、「自分にもやれそうだ」とか「...すれば~できるはずだ」といった感覚を高めることである。自己効力感とは、バンデュラ(Bandura, 1977)が提唱した概念で、「課題に直面したときに、その課題を自分の力で効果

的に処理できるという信念」(50)といわれている。こうした感覚を高めていくことで運動に対する自信が高められ、有能感も高まっていくものと考えられる。そして、運動部活動でのこうした自信や有能感は、単に試合や競技会でのパフォーマンスに大きな影響を及ぼすだけでなく、日頃の部活動への積極的参加や失敗に対する克服、また運動からの離脱などを防ぎ、継続をも可能とする。このことは、スポーツ参加状態と自己効力感に関する研究からも支持されている。(51)バンデュラは、この自己効力感の形成に影響するものとして、「行動遂行」「代理経験」「言語的説得」「情動の喚起」の四つをあげている。実際には、これらの要因が複雑に絡み合って自己効力感の変容に影響するが、「行動遂行」による学習が最も効果的だとされている。「行動遂行」とは、実際に行動を経験することである。すなわち、行動を起こすことで、自分が成功した、あるいはうまくいかなかったなど、直接的な体験をすることである。ここで大切なことは、比較的容易な課題を用いて行動させ、とにかく成功体験を持たせて「できたこと」を強調し、何ができたのか、どこが良かったのかを評価させることによって自己効力感を高めることである。つまり、日々の活動において、自分のレベルに応じたスモールステップを用意し、細かな目標設定と評価をすることが効力感を高め、自信を持たせることになってくるといえる。そしてそうした取組の中で得られる「成功体験」と、それにとまなう「成就感」や「達成感」、そして「満足感」などを味わわせることによって「自尊感情」を高めていくことができる。

三つめのポイントは、自己存在感を形成するため、「所属感と使命感を持たせる」ということである。「自分は、みんなと共にいる」とか「みんなのために自分がやる」など、集団に所属しているという感覚やその中で培われる使命感は、特に自己存在感の形成とその強化につながる。自己存在感とは、ある特定の場もしくは集団において、かけがえのない自己の存在の意義を実感できることであるとされる。(52)この自己存在感は、部活動集団において、指導者や仲間からかけがえのない存在としてあるがままに認められることによって成立する感情、つまりその部活動集団が自分にとって準拠できる(心の拠り所となる)集団となっていて、そこに自分の居場所がある場合に生じる感情である。こうした感覚や感情は、通常、漠然とした実感に支えられていて、普段の活動が円滑に流れているときは、深く考えたり、意識されたりす

ることは少ない。しかし、人間関係や課題遂行が円滑にいかなくなると、自己存在が希薄になったり、失われたりして、問題の解決や困難の克服ができなくなって、いろいろな面で支障をきたすようになる。そうした意味において、自己の存在感強く持つということは、自尊感情の土台ともいえる重要な感情・感覚であるといえる。

さらに、集団の中で、比較的重要な役割を与えられたり活躍したりすることによって培われる「使命感」は、「自分はみんなの役に立っている」とか「自分は必要とされている」、また「なくてはならない存在だ」といった感覚や感情をも形成する。これは、自己の存在に対する意義や価値を見出すと同時に強化されるものである。こうした感覚・感情を育むことは、自尊感情の向上には欠かせないものとなる。

四つめのポイントは、「自己肯定感を高める」ということである。ありのままの自分を受け入れ、かけがえのない自己の存在を大切にするためには、自分を肯定的に捉えられなくてはならない。例えば、「自分にはこんないいところがあった」や「自分には未知なる可能性がある」など、自己の肯定的側面の発見と評価によって、自分を好きになったり、自分を信頼できるようになったりできるものとする。そうしたことから、肯定的な自己評価と可能性の認知は、自尊感情の向上に大きく影響するものといえる。ただし、自分をより客観的に見つめるといふことからいえば、そこには、否定的な自己をも正しく捉えるということも含まれる。もし、自分のよい面ばかりを見たり、否定的に捉えなくてはならない部分でさえも、自分の都合の良い見方をしたりするようなことがあれば、それは根拠のない、単なる優越感や他者への蔑視にもつながる、いわゆる「独善と自己幻想の自我肥大」(53)といわれるものを形成してしまいかねないことになる。したがって、自分自身の姿を振り返り、自分なりに吟味検討し、自分の足らざるどころ、弱いところを含めた自己認識に努め、その上で自分自身の現実の在り方を自分なりにコントロールしていくという方向での肯定的な捉え方が重要であると考えられる。

五つめは、「自己統制能力を高める」ということである。ここでいう自己統制能力とは、「自制・克己と自律との両方を含むもの、すなわち、自分自身の判断に基づいて、自他および集団の要請を適切に処理して自律的に行動すること」を意味している。そこには、怒りや欲求を抑えたり、満足を延期したりする抑制的働きである「自己抑制的側

面」と、難しいことに挑戦したり、不安や集団の圧力に負けず、自分が正しいと思うことを主張したり、実行したりする主張・実現的働きとしての「自己主張的側面」の二つの面が含まれると考える。(54)したがって、ここでいう自己統制能力は単に自分の感情・欲望・行動を抑制するだけでなく、自分の立てた計画を積極的に遂行したり、正当な権利を主張したりすることも含んでいるものといえる。

運動部活動における集団活動の中では、仲間との協力や連帯といったものが大切になってくる。しかし、前にも述べたように、協力や連帯といったものは、他者に対する単なる迎合や妥協ではない。本当の意味での協力関係や連帯意識を形成するためには、自己決定としての「自分の勝手気ままな行動は慎む」、あるいは「みんなのことを考えて行動する」といった決意、そして「失敗を恐れずチャレンジしよう」とか、「弱気になるな」といった仲間相互の呼びかけが、自他のチャレンジ精神や向上心を支え、そうしてやり遂げたときの成就感や達成感によって、自尊感情が高まっていくものとする。以上、運動部活動において、自尊感情を高めるためのポイントを五つ述べてきたが、これらは、相互に密接かつ複雑に関連しているものである。また、どれをとっても自尊感情の向上には欠かすことができない重要なものである。問題は、前項で示した運動部活動の枠組(図2-1)をもとに、これら五つのポイントを踏まえた活動をどのような内容(形態と手法)として取り組むかということである。

そこで本研究としては、「運動実践による活動」「ミーティング活動」「コーチング活動」の三つの活動について、先の五つのポイントと関連させた取組内容を次頁の表2-2のようにまとめた。この表に示す三つの活動における5種の取組は、学校の教育活動の一環として行なわれる運動部活動であることから、そのねらいは教育的意図に基づいていることはいうまでもない。教育的空間における活動であることを重視して、「人間的成長」を図ることをめざしたものである。また、競技スポーツに求められる「競技力(技能)向上」については、あくまでも自尊感情を高めるための「手段」となるように設定した。したがって、これら5種の取組内容は、生徒の「心の健康」を育むといった哲学の基で構成した内容である。

一つめの「運動実践による活動」としては、「目標及び課題設定と追求活動」、そして「試合(練習および公式)」の二つをその内容とした。

表2 - 2 「三つの活動」における内容（取組）とねらい

三つの活動	内容（取組）	ねらい ＜教育的意図＞	五つのポイントとの関連
運動実践による活動 （身体的トレーニング）	目標及び課題設定と追求活動	自ら目標や課題を設定することで、練習や試合への参加に対する自己決定感を高めさせる。課題への追究活動を通じて、自主的・実践的態度を育成する。	ポイント2 自己効力感 ポイント4 自己肯定感 ポイント5 自己統制能力
	試合（練習、公式）	日頃の練習の成果を発揮し、達成感や充実感を味わわせる。仲間と共に運動することの楽しさを体験させ、その中で所属感や使命感などをもちたせる。ルールやマナーを遵守することで、社会性を養う。	ポイント2 自己効力感 ポイント3 所属感・使命感 ポイント5 自己統制能力
ミーティング活動 （自己・他者との対話）	参加型学習の手法を取入れたミーティング活動（他者との対話）	メンバーがお互いのことをよく知り、望ましい人間関係を広げさせる。活動への主体性を高めるとともに、直面した場面で要求される対処スキル（ライフスキル）を獲得させる。	ポイント1 他者受容感 ポイント3 所属感・使命感 ポイント5 自己統制能力
	自己評価活動（自己との対話）	自らの活動を振り返り、自己を肯定的に捉えさせるとともに自己責任を持たせる。活動を振り返り、満足感や効力感を持たせ、次の活動意欲を高めさせる。	ポイント2 自己効力感 ポイント4 自己肯定感 ポイント5 自己統制能力
コーチング活動 （エンパワー）	Empowering（能力引き出し型）コーチング	生徒が安心して、確信をもって活動できる雰囲気をつくる。生徒たちに、有能かつ重要で、受容され、保護されているという実感をもたせる。ひとり一人に活躍する場を与え、自信が持てるようにさせる。	ポイント1 他者受容感 ポイント2 自己効力感 ポイント3 所属感・使命感 ポイント4 自己肯定感 ポイント5 自己統制能力

がくり返されることは、生徒自らが自己の成長を確認できるとともに、次の活動の工夫が図れる。そして、そうしたことから味わえる満足感や効力感によって内発的動機づけが高まり、次の活動へのエネルギーにもなっていく(57)。安彦忠彦は、自己評価活動の生み出すものとして、少なくとも「技術面での調整力」、「知能面の論理的調整能力」、「情緒面での統合能力」、「情動面での統制能力」、「精神面での内省能力」の五つは思い浮かぶものであるとし、それら全体を通じて、「自己統制能力といえる」(58)と述べている。このことは、先の五つめのポイントを抑えた取組としての有効性を支持するものであるといえる。

指導者による「コーチング活動」としては、生徒一人ひとりが豊かな自己実現へ向けて自発的・主体的に取り組む事ができるように、必要に応じて適切に温かく支援したり、共感したり

運動部活動では、生徒一人ひとりが運動とのかかわりにおいて、自己決定したためあて（目標）を持ち、その実現に向かって活動の仕方を自己選択したり、自ら工夫したりしながら活動を進めることは、自己決定感や自己責任感を高める上では非常に大切である。また試合については、進歩状況の確認や、次の課題発見、さらには社会性を育むなど有意義な場であるとして重視した。

二つめの「ミーティング活動」は、基本的に他者及び自己との「対話」を重視している。したがって、単なる教室での話し合い活動や指導者からの「伝達」をさせているのではない。そしてその形態は、教室で行なわれるものや、試合の場面で行なわれるもの、また集団で行うものや1対1で行われるものも含んでいる。集団で行うミーティングについては、「参加型学習の手法」を取り入れることにしたが、これは直面する問題や実際の場面で求められる対処スキルを獲得するうえで、とりわけ有効な学習方法であるという昨年度の研究結果をもとにしている。(55) また、自己との対話をとともう自己評価活動は、さらに重要なものと考えられる。(56) 日々活動する中で、こうした自己評価

しながら進める事が大切である。また、生徒の運動有能感や成就感、達成感などを高めるため、個々に応じた適切な技術指導が求められる。さらには、チームの競技力向上だけでなく「自他の尊重」や「より良い人間関係づくり」、また「規範意識」や「社会性」の育成などといった人間的成長を図る指導も求められる。そうしたことから、指導者の活動として、「Empowering（能力引き出し型）コーチング」をその取組内容とした。

運動部活動において、指導者によるコーチングは、「運動実践による活動」や「ミーティング活動」にもまして、非常に重要な取組となる。なぜなら、前にも述べたように、生徒たちの活動は、指導者の「哲学」によって方向付けられ、その目的に応じた活動が計画されるのである。そしてその結果を「重要な他者」あるいは「意味ある他者」たる指導者に評価されるのである。

他者から受ける評価について、それが「重要な他者」、「意味ある他者」によるものであればあるほど、思春期という感受性の高い中学生にとっては大きな意味を持つことになる。そんなおりに、もしも勝利至上主義的な哲学の基で行なわれた活

動のなか、「おまえは、試合につがえない」とか「センスがない」などといった否定的な評価が下されたとしたら、生徒の心は一体どうなるであろうか。それは生徒の自信を奪うだけでなく、存在価値をも認めない暴言といわざるを得ないのである。

指導者の運動部活動に対する考え方、すなわち哲学がどのようなものであるかは、通常その指導者のコーチングスタイルにともなう言動に反映する。逆にいえば、どのような言動で日々生徒たちと接しているか、取り組んでいるかをみれば、その指導者の考え方（哲学）とコーチングスタイルがある程度わかるものともいえる。

一般的に、コーチングには「専制型」「放任型」、そして「民主型」の三つのスタイルがあるとされている。表2-3は、そのスタイルのそれぞれの特徴をまとめるとともに、具体的な生徒の反応と行動の特徴も合わせて示したものである。先の勝利至上主義やいわゆるタテ関係の序列や先輩への服従といった封建的運動部活動観にとらわれたコーチングは、「専制型」となりがちである。また、「イヤイヤながら」とか、「仕方がないから」といった思いで部活動の顧問になっている教師には、よく「放任型」が見受けられる。やはりこの表を見ても明らかなように、生徒の「心の健康」を育むこ

とをめざし、自尊感情の形成を図るためには、「民主型」の「Empowering（能力引き出し型）コーチング」がどうしても必要である。

コーチングにおける Empowerment（能力を付与する、開発する）とは、「選手を活躍させ、成長させ、彼らにより多くの責任を与え、彼らのアイデアを受け入れ、さらに選手の自信を増進させるような雰囲気を与えるということである」（59）とされている。（以後「エンパワメントコーチング」と記述する）そしてそれを実現させる方法として具体的に述べられているものを整理すると、次の12点にまとめられる。

生徒に自身の目的を設定する能力と、それを達成する意欲を育てるようにすること。一人ひとりの個性を認め受け入れること。生徒に責任を持たせること。生徒の意見を受け入れること。生徒一人ひとりに成功する能力があると感じさせること。生徒の言い分の良き聞き手になること。生徒が納得できる適切な態度、行動の基準を設定すること。生徒が活動における意思決定のプロセスに参加することを許すこと。生徒に安心できる環境を提供すること。よく考え、組織化された練習をすること。生徒一人ひとりに時間をさくこと。適切な規律の方針を設定すること。

表2-3 コーチングのスタイル（生徒とのかかわり方についての関係から）

スタイル	スタイルの特徴	選手（生徒）の具体的な反応	選手（生徒）行動の特徴・特性
専制型	<p>支配的、独裁的。自分が知識と経験のみならず、最高の指導者の役割を遂行する権力を持つと確信している。</p> <p>選手はコーチの言葉を聞いて従うはずだと考えている。常に、管理的、懲罰的でありがち。</p>	<p>「私の言うことを聞いてくれない」 「いつも私のあら捜しばかりする」 「いつだっておしつげがましい」 「いつか仕返ししてやる」 「わたしがどう感じるかなんてどうでもいいのだ」 「わたしのことを何も知らないし、わかっていない」</p> <p>など</p>	<p>口答え 怒り 強情 非協力 うそをつく 防御的態度 避ける、距離をおく</p> <p>など</p>
放任型	<p>感受性が鈍く、自覚せずに無関心で、冷淡で温かみがなく、選手に興味がない。</p> <p>多忙あるいは怠慢のあまり、コーチとしての責務を果たせない。他にもっと重要だと思えることがあって、それに心を奪われている状態。</p>	<p>「わたしはコーチを尊敬できない」 「コーチになんか期待できない」 「コーチにはがっかりする」 「コーチは単に時間を浪費しているだけだ」 「どうせわたしのことは重要じゃないんだ」 「コーチはわたしの名前さえ知らない」 「関心を持つのはレギュラー選手だけでわたしには関心が無い」</p> <p>など</p>	<p>尊敬の欠如 都合のよいごまかし 頻繁な怒りの爆発 引きこもり 不安 欲求不満</p> <p>など</p>
民主型 II Empowering コーチ （能力引き出し型）	<p>自分自身（コーチ）および選手たちが好きであり、尊重している。選手たちに彼らの個性を発揮する機会を与え、同時に以下のようなことで、選手たちが是認されていることを確信させる。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 安心でき、確信をもって活動できる雰囲気をつくる。 2. どのような状況であれ、受容され、ケアされていると感じさせる。 3. 選手たちの言い分に耳を傾け、真剣に対処する。 4. 正直で率直である。 	<p>「コーチはわたしがいることを喜んでくれる」 「コーチはわたしを信頼している」 「コーチはわたしに責任を持たせてくれる」 「コーチは本気で対応してくれる」 「コーチはわたしの言うことを聞いてくれる」 「コーチは（納得すれば）一度決めたことでもこころよく変更してくれる」 「コーチはわたしに関心を持っていてくれる」 「コーチはわたしに感謝してくれる」 「わたしがチームに貢献していると考えてくれる」 「コーチはわたしのことをチームにとって必要な存在だと認めてくれている」</p> <p>など</p>	<p>自信 誇り 機転に富む 有用性 熱意 満足感 協力的 責任 共感</p> <p>など</p>

参考資料：Raymond M. Nakamura（監訳者：野川春雄・永田幸雄）『The power of positive coaching 選手が育つポジティブ・コーチング』

第2節 活動プログラムの実際

～岡崎中学校サッカー部～

(1) 春季大会から夏季大会まで<実践>

京都市立岡崎中学校サッカー部の協力を得て、これまで述べてきた活動内容についての実践を進めた。実践として取り組んだ期間は、春季大会が終わった5月から6月、そして7月の夏季大会終了までの約3ヶ月間とした。それは、チームにとって3年生最後の大会となる夏季大会までが、これまで築きあげてきたチームの最終完成段階ともなる時期であり、いわば個人にとってもチームにとっても、大きな節目となることから、ここを第1期の実践期間とした。

実践活動に入るにあたって、顧問から直接生徒たちの様子を聞くことができた。また、その後、実際に様子を観察したことや、直接生徒から話を聞いたことにより、比較的正確に生徒の全体像をつかむ事ができたものといえる。このようにして得た当初の生徒の様子を、前章で示した保健体育審議会答申(2000)「運動部活動の運営の改善」(p.17)に照らしてまとめてみると、おおよそ下

保对審答申(2000)で指摘する改善事項に対応するもの

()の記号は、p.7の表の記号に対応している教育的意図に基づいて、サッカー部活動方針が立てられ、顧問の指導のもとで運営されている。(ア)ほぼ毎週、練習試合が組まれるくらい熱心な指導が行なわれている。(オ)日は完全休養、月は自主練としている。(ウ)(エ)保護者の熱心な応援と理解がうかがえる。(オ)

(にもかかわらず)現状の問題点とその様子

部員相互の人間関係があまり好ましくない。特に3年生同士の間でいがみ合いがある。キャプテンがやや孤立している。前向きなメンバーと、やる気のないメンバーにおおよそ別れている。一部によくサボる者がいても、部活としての規律が不明確な状態にあるため、全体の士気も個人の志気も低下した状況にある。あまりおもしろくないし、充実感もやりがいも感じないといった様子で練習が流れている。サッカーは大好きだけど、もうサッカー部は退部しようかと考えている者が数名いた。入部して間もない1年生は、2、3年生とは別に練習をしていた。顧問にとっては、特に3年生同士の関係修復や指導について、重く、気ずかしく感じさせている。本来、楽しいはずのゲーム的要素が含まれる練習の方を生徒たちは嫌がり、声も出なくなる。練習中の失敗や成功に対しても、周囲からの声はほとんどなく、無関心といった雰囲気漂っている。教室やグラウンドでのミーティングについては、顧問以外、ほとんど誰も発言しない。視線はいつも下向き。練習試合においても、仲間に対する声援や激励は、ほとんど出ない状態である。

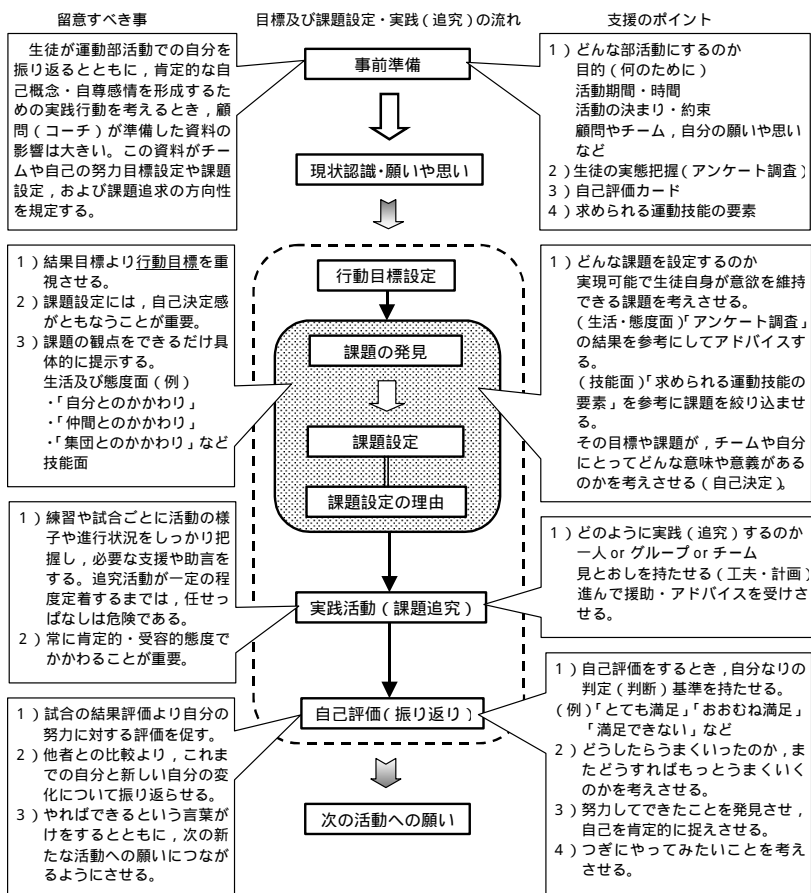
記のような状況であった。

このように、岡崎中サッカー部では、部活動顧問の教育的意図に基づく方針に則って活動が進められてきた。また、先の保对審答申で指摘される改善点についても、ほぼ見直された状況で活動が進められてきたことがわかる。しかしながら、生徒のムードは沈滞し、仲間同士がいがみ合うといった状況が生まれていたのである。また、試合のなかでさえ、声援したり、激励したりということがない状況であった。集団のなかでうまく自己主張ができず、歪んだ自己表現しかできないまま、結果的にこうした人間関係ができたものとする。そこには、安心して失敗できるような余裕もなく、楽しいはずのゲーム(試合)が一番気分的に疲れるといったムードが漂うのである。こうしたなかでは、生徒相互の信頼感と安心感を育むことをめざす「参加型学習の手法を取入れたミーティング活動」とはいえ、既につくられている心理的関係は学習に大きく影響を与えるものであるということから効果的な取組にはならないと考えた。

むしろ、集団としてギクシャクした状態であっても、個々の生徒は誰もが「上手になりたい」「楽しみたい」、また「試合に勝ちたい」といった思いやねがいを持っている(顧問の見解や生徒の言葉)ことから、まず、個に視点をあてた取組として、「目標及び課題設定と追求活動」や「自己評価活動」、また個人対話による「ミーティング活動」(次の実践で報告)が有効であると考えた。なお、指導者によるコーチングについては、一貫してエンパワーメントコーチングのスタイルで実践した。それについては、実際のコーチング場面での指導者の言動を紹介することをもって報告とする。

本研究では、「目標及び課題設定と追求活動」を進めるために、図2-2(次頁)のように実践モデルを作成した。このモデルに従って実践を進めるとき、はじめに効果的な目標設定が求められる。目標を設定する場合、結果目標と行動目標という二つの目標設定の仕方がある。勝利や順位といった結果を重視した目標を結果目標とよび、特定の結果を導くために必要な具体的な行動や競技内容を重視した目標を行動目標とよぶ。運動部活動において、チームや個人が勝利や順位といった結果目標を設定することは自然なことであり、「全国大会出場」や「ベスト8」といった目標が掲げられることも多い。しかし、勝利や順位といった結果は相手との相対的な力関係で決まるものであり、選手がいかにか努力して最高のプレーをしたとしても、相手がそれを上回っていれば負けてしまう。

図2-2 運動部活動での課題設定・実践に関するモデル



とを重視した目標であり、相手の行動やレベルにかかわらず、自分自身がコントロールできるという性質を持っている。このことは、自分のやるべきことに集中できることから、結果として、目標の達成とそれともなう有能感の獲得の可能性を高めるものとする。また、たとえ目標達成に失敗したとしても、自分のやるべき行動が明確であることから、目標達成に向けた努力が継続されることが期待できる。こうしたことから生徒の有能感を高めるためには、何よりも行動目標を設定することが重要であると考えた。

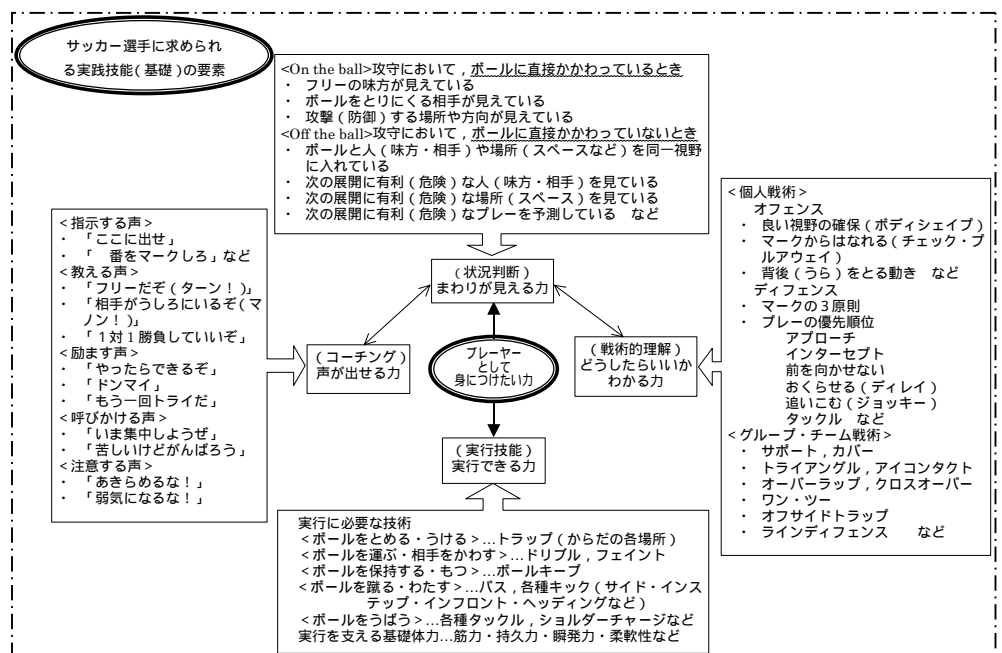
さらに、生徒が自分の課題を設定することについては、決して簡単なものではなく、指導者による具体的な支援が必要となる。なぜなら、自分の目標を達成するためには、どんな技能が必要なのか、そして全体としてどのような要素があるのかといった具体的な要素とその全体像を知らなければ、自分の課題として設定することはできない。そうでなければ、ただ漠然とした抽象的なイメージだけになってしまう。そのため、本研究では、図2-3のように運動技能の要素が一覧できるモデルとして、「サッカー選手に求められる実践技能(基礎)の要素」

ましてや審判や天候、予期せぬけがなど不確定な要素によって左右されるものであるということになれば、選手自身がコントロールできるものではないといえる。また、相手のミスで勝って、結果目標を達成したとしても有能感が高まらないし、すぐれた競技内容であったにもかかわらず、負けたことで目標が達成できなかったと評価することは、それまでの努力を否定し、動機づけにマイナスとなりやすい。さらに、特定の結果を目標とすること自体、不安や緊張感を生み、プレーへの集中力を妨げる原因となる場合がある。

それに対して、行動目標は、具体的な行動や競技内容など、自分の実践能力を高めるこ

ば、ただ漠然とした抽象的なイメージだけになってしまう。そのため、本研究では、図2-3のように運動技能の要素が一覧できるモデルとして、「サッカー選手に求められる実践技能(基礎)の要素」

図2-3 「求められる運動技能の要素<サッカー基礎版>」モデル



を整理して提示した。この図 2-3 については、今後多くの修正を加えていかなければならないものであるとはいえ、求められる技能の要素を整理して提示したことで、生徒たちの具体的な課題の設定には大いに参考になったものといえる。

「自己評価活動」については、前頁の図 2-2 の課題設定・実践に関するモデルに示すように、目標や課題の設定とその追求活動と平行して、その一連の流れのなかで行うものである。いわばこれらの活動は一体化したものであり、個々別々の取組としては成立しないものである。

そこで、本研究として、自己評価活動を行うために、図 2-4 のような「自己評価カード」を作成し、これをサッカー部の実践で使用した。本来、自己評価活動には「今日の練習の反省」という短期的なものから、「今年度の活動を振り返る」といったような長期的なものまで考えられる。

しかし、本研究としては、次のような理由から一週間単位で行うものとした。一つは、岡崎中サッカー部の活動のサイクルが、原則として、月...ミーティング、火~金...練習、土...試合、日...完全休養といった理想的ともいえるもので、定期的に「月」を自己評価活動日としての時間が確保できたからである。もう一つは、目標設定において、「技術目標」以上に生徒の自尊感情を高めるための「努力目標」を優先させたことによる。自己の「努力」を評価するには、一週間毎が適当であると考えた。そして、「自分」「仲間」「チーム」に対して努力する事柄をより具体的にするため、ア)~エ)のように取組例を提示した。また、独自の取組を設定する者は、オ), カ)に書き込んで取り組んでもよいとした。こうすることによって、自分の課題をより具体的にできたと同時に、意欲向上には欠かすことができない自己決定感を持たせることができたといえる。さらにそのことを強化するため特に『目標設定の理由』を丁寧に書かせることにした。

一週間の取組を振り返って自己評価するとき、これまでの自分の進歩状況をできるだけわかりやすく、把

握できるものにすることが望ましい。そのため、レーダーチャートによるグラフを利用することにした。また、評価の判定基準については、他者による外的基準ではなく、自分の「満足度」といった内的基準とした。ただし、「技術目標」については、どのような状況で「達成できた」のかを明確にしておく必要があった。その場合も「相手のいない練習場面」から「実践の試合場面」までといったレベルも自分で設定することとした。

指導者による「顧問からのメッセージ」は、生徒の他者受容感を高めることを第一の目的としていることから、特に重要視した。そのため、生徒のがんばりや工夫、成長した点などをできるだけ具体的に「ほめる」、「共感する」記述とした。

図 2 - 4 運動部活動にける「自己評価カード」実践例

岡崎中・サッカー部 2年(氏名)S・O (7月13日)

自己評価カード

NO. 3

目標
(夏季大会までの目標)
オフェンス面→ファーストタッチをしっかりと、体の向きを整えて1対1の勝負で勝てるようになりたい。
ディフェンス面→なるべくインターセプトをねらって、ボールを取り、その後のパスを正確に出したい。

<p>今週の努力目標</p> <p>【自分に対して】</p> <p>ア) 家でも練習する 朝練習に参加する ① 食事で好き嫌いをしない エ) 睡眠時間を確保する オ) _____ カ) _____</p> <p>【仲間に対して】</p> <p>② 声をかけて練習に誘い合う イ) 仲間の良いところを発見する ウ) 自分から教えてもらう ③ 応援や励ましの声を出す オ) _____ カ) _____</p> <p>【チームに対して】</p> <p>ア) 集合時間を守る ④ 自ら進んで練習用具を整理する ウ) 自ら進んでグラウンド整備をする ⑤ 集合したとき積極的に意見を出す オ) _____ カ) _____</p>	<p>目標設定の理由</p> <ul style="list-style-type: none"> 1対1で勝って、センターリングかアーリークロスをあげたいから。 インターセプトをすると、1対1で勝負してからより、落ち着いて、余裕を持ってパスが出せるから。 <p>振り返りグラフ 左の各項目から2つ選択</p> <p>3...大満足できる 2...おおむね満足できる 1...満足できない</p>
<p>今週の技術目標</p> <p style="text-align: center;">フェイント</p> <p>達成できた(おおむね達成できた)できなかった</p> <p>目標達成の工夫</p> <ul style="list-style-type: none"> まず、ボールリフテイングをたくさんして足をやわらかくする。 ビデオを見て、その選手のフェイントを真似する。 	<p>目標設定の理由</p> <ul style="list-style-type: none"> 普通にドリブルをするより、フェイントを入れたほうが、相手を抜けるから <p>【こうしたらうまくできた】</p> <ul style="list-style-type: none"> 1対1のボールをもらう前に、大きな逆モーションを入れたらうまくできた。 <p>【こうすればもっとよくなるだろう】</p> <ul style="list-style-type: none"> もうちょっと簡単なフェイントじゃないと、自分で失敗するから、もうちょっと簡単なフェイントでかわりたい。 <p>【次はこれをやってみよう】</p> <ul style="list-style-type: none"> 前を向いていない状態から1対1をする練習をしたい。
<p>今週の部活動で感じたこと・思ったこと</p>	<p>チームに対してのグラフがあまり良くなかったので、集合したときや練習のときにもっと自分から意見を出したい。 右バックから左バックに変わって、トラップする足が逆になることが多くなったから、左足のトラップの練習をいっぱいしたい。</p>
<p>顧問からのメッセージ</p>	<p>O君は、もっと自信を持ってプレーしたらいいですよ。相手を抜く技術も身につけてきたし、攻撃にどい出さすタイミングも上手くできていますよ。また、1対1のディフェンスの時、Goodな姿勢でアプローチができています。その調子でがんばろう!</p>

(2) 新チーム結成から秋季大会まで<実践>

夏季大会の終了とともに、3年生は活動の第一線から退くことになる。それにともなって、1・2年生の新たなチームづくりが始まるが、本研究では、チームづくりにおける、はじめの段階であるこの期間を実践として取り組んだ。

この時期は、夏季休業期間における活動となることから、取組の計画を立てる際も時間的なゆとりが持てる。また、連日過酷な暑さの中で活動を続けるより、教室の中や木陰でのミーティング活動を組み入れた方がいろいろな面で効果があると思われる。そうしたことから、実践では、教室の内外での「参加型学習の手法を取り入れたミーティング活動」を、有効に実施することとした。内容は、表2-4で示すように、チームづくりのはじめの段階で求められる集団や部活動の在り方、そして他者への共感など、より良い人間関係を育むとともに実際場面で求められる対処スキル(ライフスキル)の獲得をねらいとしたものである。

ここでは、集団を対象とした「リーダーとは」と、個人を対象とした「情動の対処」の二つの実践例を報告する。

「リーダーとは」についてのミーティングは、次の二つの状況において有効であると考えて作成したものである。一つは、キャプテンや学年代表といった集団のリーダーを選出するとき、もう一つは、すでに選出されたリーダーがその役割を放棄したときや他の影響力あるメンバーが力関係で集団を支配し、いわゆる「ボス」として出現したときである。

なお、本実践では、キャプテン選出時に、「群れと集団」のミーティングの後、それをさらに発展させる形でおこなった。時間は45分、ワークシートを使って、カード選択とディスカッションという参加型学習の手法を取り入れた活動を展開した。目的は、「リーダーとは何か」、「どのような人がリーダーとしてふさわしいのか」、また「リーダーに求められる資質や力量とはどのようなものか」といったことについて、仲間の多様なリーダー観や考えに触れ、自分の考えをさらに深めるとともに発展させることであった。

前項でも示したように、新チームが結成される

表2-4 「参加型学習の手法を取り入れたミーティングの内容」例

対象	テーマ	目的	ライフスキルとの関係	内容	学習の手法	実施場面
集団(チーム)	群れと集団	単なる人の集まりやボスの存在が生まれる「群れ」と、目的があり、リーダーが存在する「集団」のちがいについて知り、より良い集団形成の第一歩とする。	批判的思考 創造的思考	・「群れ」と「集団」のイメージをあげる。 ・それぞれのちがいをさぐり、考える。 ・本当の集団になるための条件について考え、自分たちの課題を明らかにする。	・ブレンストームング ・ワークシート	ミーティング (チーム結成時)
	リーダーとは	キャプテンを選出するときに求められるリーダーとは何か、求められる資質とはどのようなものかについての認識を深め、広げる。	創造的思考	・リーダーにとって必要だと思うカードを個人選択する。 ・小グループになって、お互いの考えを出し合い、まとめて発表する。	・カード選択 ・ディスカッション ・ワークシート	ミーティング (チーム結成) (定期)
	仲間への共感	自分とはちがう考えや立場の違う人の気持ちを理解し、受け容れられるようにする。そして、勇気づけたり、励ましたりできる。	共感性	・「先輩：後輩」、「レギュラー：イレギュラー」、など異なる立場による考え方や感じ方の違いを知る。 ・励ましや応援の大切さを理解する。	・シミュレーション ・ワークシート	ミーティング (定期・臨時) 練習や試合
	プレッシャー	日頃の練習や試合前などで生じる「緊張感」にうまく対処できるようにし、「あがり」をおさえることができる方法を身につける。	ストレス対処	・プレッシャー時の「緊張」体験を出し合い、自分なりの対処法を出し合う。 ・リラクゼーションを体験し、自分なりの対処法を身につける。	・リラクゼーション体験 「肩の上下運動」	ミーティング (臨時) 試合前
	望ましい運動部活動	封建的で支配的な考え方やタテの序列による関係を否定し、民主的な集団を構築するためのあり方や考え方を共有する。	批判的思考	・克服したい部活動観をも含めたカードを用意し、大切に優先順位を考える。 ・民主的な運動部活動観を共有する。	・ランキング ・ディスカッション ・ワークシート	ミーティング (年度始め) (チーム結成時)
個人	意志決定	部活動の規則やみんなとの約束事を破ってしまうような衝動や誘惑に対して、正しい行動を選択できる力をつける。	意思決定	・よく起こりがちな問題事例を提示し、可能な行動選択肢をすべて挙げる。 ・各選択肢の長所・短所を考える。 ・選択肢の一つを選び、実行する。	・シミュレーション ・ワークシート	ミーティング (定期・臨時)
	自己表現(意思伝達)	言葉だけでなく、他の方法によっても自分の気持ちが仲間に伝えられることを知るとともにその方法を身につける。	効果的コミュニケーション	・対話している人の表情(写真)から、どんな印象や感情を持つかを考える。 ・表情や態度は、言葉以上に「ものをいう」ことを知る。	・フォトランゲージ ・ブレンストームング	ミーティング (定期)
	自分を知る	自分をより客観的に見つめることで、隠された自己の可能性に気づき、肯定的に自分を捉えることができるようにする。	自己認識	・「自分から見たわたし」、「仲間から見たわたし」をできるだけたくさん書く。 ・「ジョハリの窓」に整理する。 ・未知なる自分の可能性の存在に気づく。	・ジョハリの窓 ・ワークシート	ミーティング (定期)
	情動の対処(適切な感情表現)	練習や試合などでうまくいかなかったときなどに生じる「苛立ち」や「怒り」、「悲しみ」などに対して適切に対処できる。	情動対処	・練習や試合中に抱いた、イラ立ちやムカツキを振り返る。 ・そのときにとった対処(態度や行動)について振り返り、意味を考える。	・ブレンストームング ・ディスカッション	ミーティング 実際の場面
	勝つこと 負けること	「勝つ」も「負ける」も、試合は自分を鍛え、高めさせるものである。そこに人間の成長があれば「勝つ」も「負ける」も、大きな価値があることを理解する。	批判的思考 創造的思考	・本当に「勝つこと」がすばらしくて、「負けること」は恥ずかしいことかを考える。 ・単に「勝つこと」より、「負けること」の中にもすばらしいものがあることを知る。	・ブレンストームング ・ディスカッション	ミーティング 試合後

以前は、3年生同士の間関係がうまくいっていない状況であった。とりわけキャプテンが孤立してしまうような状況が生まれていたことで、「キャプテンは損だ」とか「人に嫌われるようなことを言うのは嫌だ」といった雰囲気全体を支配していた。さらに「キャプテンはあまり必要だと思わない」とか「先生がまとめてくれたらいい」というような発言まで出てきていた。そうした状況のなかで、このミーティングが行なわれたのである。

活動の流れとしては、概ね次のような展開で進められた。

ワークシートから、リーダーの資質を自分の考えに従って、三つ選ぶ。
 小グループで話し合う。(自分の選択とその理由について)
 グループのメンバーとの意見交換で、グループとしての選択事項を三つ決定する。
 グループごとに発表する。
 仲間の考えや価値観に触れて、感じたことや思ったことをワークシートにまとめる。

また、ワークシートには、選択カードとして、下に示すように ~ のカードを提示した。

については、これらの他に考えられるものがあれば記入してもよいということにした。最終的には、4グループでさえも、「 . . . 」,「 . . . 」,「 . . . 」,「 . . . 」という選択結果だったように、個人としても、またグループにおいても、多種多様なリーダー観が浮き彫りにされた。仲間のこうした多様なリーダー観に触れることで、自分が持つ今までのリーダー観を深め、



拡げることができたと思われる。活動後の「振り返りシート」には、「...今まで、キャプテンは誰でもいいと思っていたけど、みんなが選んだものをもっている人が、キャプテンとしてみんなを引っ張って行ってほしいと思うようになった...」などと書いている。またディスカッションの中で、「...ここに書いてあるもの全部選びたかったけど、三つだけにしぼるのはむずかしかった。だけど、全部身につけている人はいないと思うけど、どれか一つはみんなもっていると思う。」という意見が出され、全員が拍手や「オーッ!」という声で盛り上がった場面もあった。これらは、リーダーとしての資質を完璧に兼ねそえた人間はいないと感じつつも、仲間についての良さに目を向け、みんなそれぞれに、一つぐらいは良い面があるんだという「他者受容感」の芽生えともいえるような仲間に対するあたたかい「まなざし」のようなものを手応えとして感じる活動となった。

そして、最後に指導者の方から、「(略)...キャプテンは、自覚したものが、みんなの心を感じて自ら育つ(成長しようとする)ものであると同時に、みんなが育てる(支える)ものである。それをリーダーシップとフォロア シップという。これがなければキャプテンは孤立するし、嫌なことだけを言う存在になってしまう。そして、そのキャプテンとしての資質は、ここにいる者全員が持っている。それは、誰もがその力を持っていることである。しかしそれは、誰でもいいということとはまったく意味が違う。(私は)このチームを本当の意味で良いチームにしたい。みんなの考えを出し合って学んだこのミーティングとこの時間を今後大切にしよう。」というまとめがなされた。それは、指導者の生徒やチームに対する、肯定的で受容的なメッセージでもあり、まさしくエンパワ

なんでも自分でやる。	思っていることをはっきり発言する。	いつでもアイデアを持っている。	運動技能が誰よりも高い。
みんなにやる気をおこさせる。	明るく、ユーモアのセンスがある。	みんなと仲良くやれる。	生活面でも尊敬できる。
みんなの意見をまとめることができる。	人の意見をよく聞き、考えて発言する。	決して気が変わらない。	おもしろさとまじめさを持っている。
人にたよりにされている。	はっきりとしたチームの目標を設定できる。	率先して行動する。	大きな声ではっきりとみんなに指示を出せる。
どんな相手にでも怖気づかない。	向上心があり、努力家である。	いつでも夢中になれる。	

ーメントコーチングであると感じた。そして数日後、2名の者が次期キャプテンとして立候補し、その内の一人が投票によって選出された。

二つめの実践例、個人対話による「情動の対処」に関する指導は、実践の夏季大会の試合中に行なわれた事であるが、「個人との対話」およびエンパワーメントコーチングの典型的な実践例でもあることからここで報告する。それは、個人的にも組織的にも技能面で上回るとされる相手との試合で、予想通り、非常に苦戦を強いられているときに起こった。スコアは0対1でリードを奪われたまま、前半を折り返し、後半に入っていた。残り時間はまだ十分にあったが、苦戦しながらも膠着状態が続き、攻撃の足がかりがなかなかつかめない状況だった最中、うまい具合に非常に有効なパスが通り、チャンスが訪れた。そのパスを受けたのはキャプテンだったが、彼はこの日、非常に調子が悪かった。何としても3年生最後の大会であるこの試合は勝ちたいという気持ちと、チームの中心として活躍しなければならないといった気持ちが先行して気があせり、落ち着きを無くしてしまったのか、ミスが目立っていた。今度こそはと思って絶好のパスを受けた瞬間、相手の明らかかな反則行為で転倒させられてしまったのである。相手も必死だった。このピンチを切り抜けないといけないといった気持ちが、意図的ではないにしても、激しく危険なタックルとなってしまったのである。しかし、その直後に問題は起こった。反則をされ、絶好のチャンスを潰されたキャプテンが、苛立ちとともに暴言を吐き、転んだ際につかんでいた砂を地面に投げつけたのである。反則したのは相手であるにせよ、審判はこの行為に対して、イエローカード（警告）を出した。当然の判定であった。

ベンチで応援している多くの生徒たちは、この警告に対して不服の意を表していたが、二人の顧問は違っていた。短時間（目を合わせる程度）で意思統一をした上で、すぐさまそのキャプテンを交代させたのである。ベンチに引き上げてくるキャプテンの表情には、ありありと不満の表情がうかがえた。そのときの気持ちを後日聞いてみたら、やはり「...あの時、僕が警告されるようなことをしたから、先生たちは、この試合もう負けてもいいと考えていると思った...」と述べていたが、実際はそうではなかった。

不満げでぶっきらぼうに振舞う彼の横に座り、顧問の一人が声をかけた。「おまえは、この試合を捨てるのか。それとも、もうこの試合は終わった

のか。」と、彼の思惑とはまったく違う問いかけがなされたのである。黙ってうつむいている彼にその顧問は続けて、「おれは勝ちたい。そのためにはおまえが必要だ。おまえがいなくては勝てないんだ。だけどおまえは、自分を見失ってしまった。自分をなくしかけた。だから、本来の自分を取り戻してほしいからベンチに戻した。ここからみんなを見てみる。ピッチで直接試合に出ている者、ベンチで応援している者、みんな誰一人としてこの試合を捨てた者はいない。だけどおまえがしたあの行為は、何を意味しているかわかるか。もう一回やれば退場なんだよ。それはおまえからこの試合を取り上げるということだ。そして、それを承知でやっているということになれば、おまえは自分の意図に反して、この試合を捨てたということになる。それでいいのか。みんなが、仲間がそれを望んでいると思うか。自分を見失い、仲間を見失うのか。もう一回言うが、この試合には、おまえが必要だ。そしておれと同じように、みんなもおまえを必要としているんだ。それはおまえが一番よくわかっていることだろ。」といった内容だった。そのときの彼からは、もう苛立ちが消えさせて、素直にうなずき、涙さえ流していた。

「冷静にファイトしよう。この試合、最後の最後まであきらめるな。」と、声をかけたそのときだった。仲間が一点を取り返したのである。同点となって、試合が振り出しに戻ったとき、二人の顧問は再度目を合わせて、彼を再びピッチに送り出すことで合意した。「仲間を信じて、自分を信じて、後悔しないようにがんばってこい。」そして「審判に、さっきはすみませんでしたと入って入れ。」と送り出したのである。再びピッチに戻った彼は、見違えるような動きをみせた。相変わらず、激しいタックルで倒される場面もあったが、もう冷静さを失うことはなかった。そして、残り時間も少なくなり、誰もがPK戦による勝敗決定を予想したときであった。彼がドリブルで相手コート内深くに攻め入ったとき、また、激しい反則をされたのである。しかも、その場所は、ペナルティーキックを得られる場所であった。ゴールキーパー対キッカーの一人対一人の勝負となる絶好のチャンスである。残り時間から見ても、それを決めるとほぼ勝利は決定的となる。それだけに大きなプレッシャーがかかる場面でもあった。

誰もがボールを蹴るのは彼、キャプテンだと思っていた。しかし、なんと他の者にそのキックを彼は委ねたのである。そのときの心境も先ほどと同じ後日に聞いてみた。かれは、「・・・、自信が

なかったというわけではないけど、今日の自分の調子からみれば、あいつが蹴った方が絶対入れてくれると思ったから、自分の方からあいつに、蹴ってくれと頼んだ・・・。」ということだった。結果的には、このときのゴールが決まり、苦しい試合を2-1で逆転勝ちすることができたのだが、この試合の中で、生徒たちはうれしい勝利とともに、もっと多くのこと、もっと大きなことをも手に行うことができたのではないだろうか。

それは、激しい怒りやあせり、また苛立ちといった「情動への適切な対処」ということについてである。情緒が乱れ、自分を見失うくらいの状況が訪れたとき、その状況からちょっとからだや心を離して一息入れると同時に、冷静に状況を見直すこと。そうすることで適切な判断と言動を取り戻すことができるということを学ぶことができた。また、自分を見失うということが、仲間をも見失うことにつながるということ。逆にいえば、仲間を大切にできる者は、自分を大切にしている者しかできないということも学んだ。さらに、自分を必要としてくれる人がいるということを感じたとき、どれだけ内なる力が湧いてくるものかも知ることができた。そして何より、仲間を信じる、人を信じるということは、このキャプテンが、仲間の一人に対して、「蹴ってくれ」と頼んだように、その人にすべてを委ねる、任せる、受容するということを体験的に学んだのではないだろうかと考える。そして、このときの心境を彼は、付け加えてこう述べている。「・・・もし、あのとき、あいつがPKを失敗していたとしても、そんなこと関係なかった。ただ、バカなことをして、警告を受けてしまった自分が、そのあと精一杯やって、PKをもらい、みんなの役に立てたということが心からうれしかった。あの試合は、ちょっと泣いたけど、本当に楽しかった。」と述べている。これなどは、サッカーという競技を通して、勝利を追求しながらも、勝利すること以上の喜びを感じていたという告白である。なお、この出来事は、その時の個人的指導のみで終わることなく、後日、教室での全体ミーティングの中で、テーマ「情動の対処」として取り上げられた。

この一連の実際に起こった場面を捉えての指導（or コーチング）においては、その根底に流れる指導者の考え方や生徒へのかかわりといったものを軽視したり、見過ごしたりすることはできない。

「おまえが必要だ」、「みんなもおまえを必要としている」、「仲間と自分を信じる」といった言葉がけやあたたかいかわり方などは、エンパ

ワメントコーチングそのものであり、これこそ「重要な他者」たる指導者の生徒の成長を願ったあたたかいかわりであったといえる。



- (46) 自己受容『新教育学大事典 第3巻』第一法規 1990 (平成2年) p.405
- (47) 手島茂樹「自信づくりのプロセス-教師・親はどうかかわるか-」『児童心理 2月号』NO.691 第52巻 第2号 金子書房 1998, 2 pp..23~29を参考にした。
- (48) 梶田叡一『[増補]子どもの自己概念と教育』東京大学出版会 1985 pp..76~108
- (49) 前掲 注6 pp..209~213
- (50) 上田恵津子「自信とプライドの教育学」『<教育フォーラム第20号>自信とプライドを育てる』金子書房 1997 pp..43~45
- (51) 前掲 注17 p.90~94
- (52) 日本特別活動学会『キーワードで拓く新しい特別活動』東洋館出版 2000 p.30
- (53) 梶田叡一「本当の自信とプライドと」『<教育フォーラム第20号>自信とプライドを育てる』金子書房 1997 pp..6~10
- (54) 辰野千寿『先生シリーズ 自己統制力を育てる先生』図書文化社 1990 pp..18~20から引用および参考にした。
- (55) 前掲 注3 pp..119~120
- (56) 「自己評価活動は、自己成長性とか自己教育性、あるいは自己実現という課題の中核に位置するものなのである。」と述べている。 梶田叡一『<教育フォーラム第21号>授業に生かす自己評価活動』金子書房 1998 p.6
- (57) 自己評価の機能として、北尾倫彦も「自己強化のメカニズムによって内発的動機づけが高められる」「自己調整(自己検討)のメカニズムによって学習の仕方を獲得できる」ことを指摘している。加えて、他者評価と自己評価が相互補完的な役割を果たし、教育効果を高めるとしている。 北尾倫彦『学習指導の心理学 教え方の理論と技術』有斐閣 1991 p.195
- (58) 安彦忠彦「自己評価『自己教育論』を超えて」図書文化 1987(昭和62年) pp.79~80
- (59) Raymond M. Nakamura (監訳者:野川春雄・永田幸雄)『The power of positive coaching 選手が育つポジティブ・コーチング』サイエンティスト社 2001

第3章 実践活動の分析と考察

第1節 活動の分析

(1) 調査の構造(自尊感情と運動部活動観)

本研究実践が、生徒の内面にどのような変化をもたらしたかを知るために、質問紙による意識調査を実施した。

調査問題の設計に関しては、図3-1に示したとおり、育まれてきた「運動部活動での自尊感情」と培われてきた「運動部活動観」という大きな二つの領域に分けて構成した。

「自尊感情(self-esteem)」については、ローゼンバーグは10の設問で、ジャニスとフィールドは23の設問で、クーパースミスは50の設問で、それぞれ測定する尺度を設定している。遠藤辰雄らは、その3種の尺度を用いて因子分析を加えた結果、12の因子を見出している。(60)そこで本研究としては、それらをもとに、自尊感情に関する先行研究(61)をも参考として、運動部活動と深くかかわる要素および因子を以下のように整理し、調査問題を設計することとした。

「運動部活動での自尊感情」としては「あるがままの自分を受けいれ、自分の(運動に関する)能力や可能性に対して自信をもち、自分の価値を積極的・肯定的に評価する感覚」と位置づけ、第1章でも述べたように、「自分領域」、「他者領域」、「集団領域」の3領域から捉えることとした。「対自分領域」については、自己の捉え方に関する「肯定的な自己評価」と、運動とのかかわりに関する「運動に対する自信」という2要素で構成し、「対他者領域」については、他者から自分へと向かう「他者からの受容感」と、その逆方向となる「他者への共感」といった2要素で構成した。また、「対集団領域」については、集団から自分へと向かう「集団構成員としての所属感」、その逆方向の自分から集団に向かうところの「集団への効力感」といった2要素で構成することとした。

このように運動部活動における自尊感情を3領域で各2要素ずつ、計

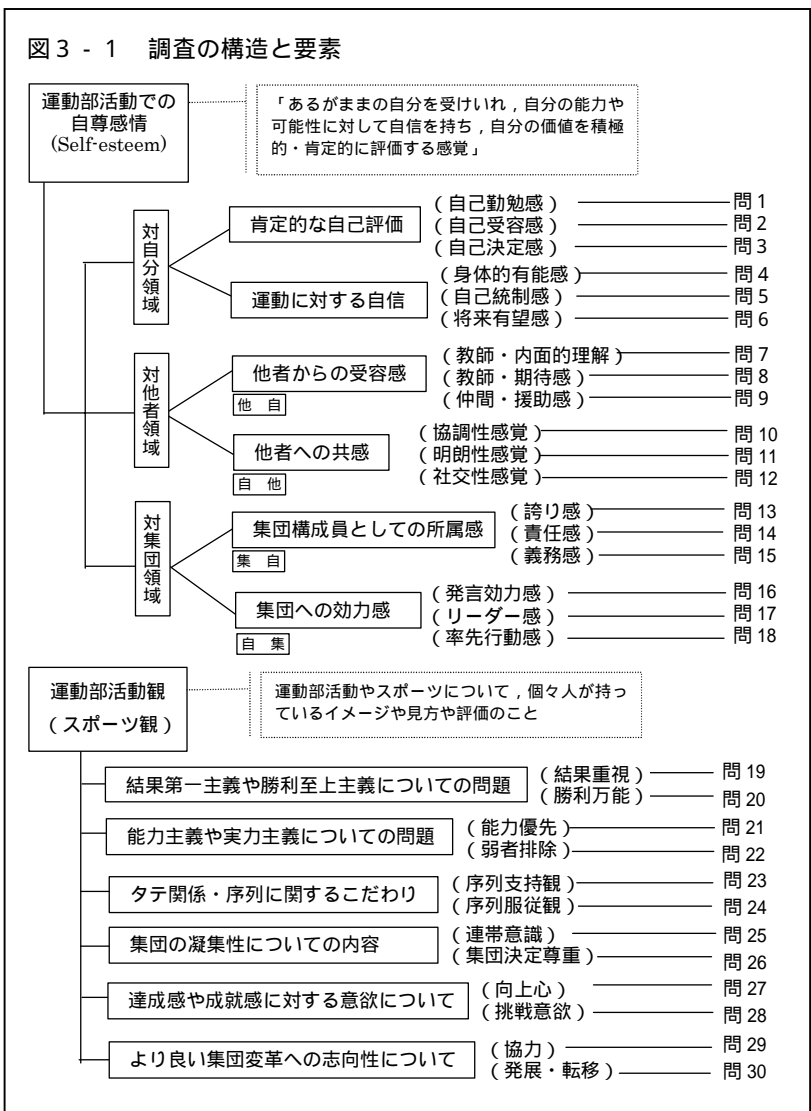
6要素で構成した。そしてそれぞれの要素について、図に示すように各々3因子で探ることとした。

まず、「肯定的な自己評価」については、「努力することに価値を見出している感覚」としての「自己勤勉感」、「自分が好きであるとか信頼できる」といった感覚」としての「自己受容感」、「自らが進んで取り組んでいる感覚」としての「自己決定感」をその因子とした。

「運動に対する自信」としては、「自己の運動能力、運動技能に対する肯定的な認知感覚」としての「身体的有能感」、「自己の努力や練習によって運動をどの程度コントロールできると認知しているかの感覚」として「自己統制感」、そして「運動部活動での経験が将来役立つという感覚」としての「将来有望感」を探る因子とした。

「他者からの受容感」については、「教師から認められ、理解されている感覚」として「教師・内面的理解」、「教師からのあたたかい期待を感じる」といった「教師・期待感」、また「仲間に受けいれ

図3-1 調査の構造と要素



られ、支えられている感覚」としての「仲間・援助感」をその因子とした。

「他者への共感」は、「他者と協調しようとする感覚」としての「協調性感覚」、「明るく和やかな雰囲気と接する感覚」としての「明朗性感覚」、そして「他者と積極的にかかわろうとする感覚」として「社交性感覚」の3因子を探ることとした。

「集団構成員としての所属感」については、「所属していることに名誉を感じる」といった「誇り感」、「自分の行動が集団の評価につながるといった感覚」としての「責任感」、「規範意識につながる感覚」として「義務感」の3因子を設定した。

「集団への効力感」としては、「自分の主張が受け入れられる感覚」として「発言効力感」、「自分の言動が周囲に影響する感覚」としての「リーダー感」、また「自分の行動の積極性を認知する感覚」として「率先行動感」の3因子を設定した。

なお、これら18因子に対して、それぞれ1問ずつの設問をおき、それぞれ4段階の選択肢において評定することとした。(付表参照)

次に、生徒の現在もっている運動部活動観がどのようなものであるか、またそれがどのように変容したのかを知ることは、本研究実践が、真に生徒の「心の健康」を育むための取組となり得るのかどうかということを検証するためには欠かすことができないものであると考える。さらに、その取組が、第15期中教審答申(1996.7)以来、わが国における今後の教育の基本的な課題や方向を表すいわばキーワードとなっている「生きる力」につながる教育実践としての有効性と妥当性をも合わせて検証できるものとする。

そうしたことから、本研究では、図3-1(前頁)のように、「運動部活動観」を「運動部活動やスポーツに対して、これまで個々の生徒が意識する、しないとにかかわらず、持っているイメージや見方、考え方、評価のこと」として位置づけ、六つの要素で構成し、それぞれ各2因子の計12因子によって探ることとした。

一つめの要素の「結果第一主義や勝利至上主義についての問題」は、「勝つことや良い結果のみに意味があるとする感覚」として「結果重視」、「勝ちさえすれば、それまでの取組過程は問わない」とする「勝利万能」の2因子を設定した。

二つめの「能力主義や実力主義についての問題」では、「上手い人が優遇されて当たり前とする感覚」の「能力優先」と、「上手い者だけで集まろうとする感覚」として「弱者排除」をその因子とした。

三つめの要素、「タテ関係・序列に関するこだわ

り」については、例えば、グラウンド整備やタマ拾いは1年生がやるべき仕事であるといった、いわゆる「新入りの下積みは当たり前」とする「序列支持観」や、「先輩がすべてを取り仕切り、後輩はそれにただ従うのみ」とする「序列服従観」の2因子で探ることとした。

四つめの「集団の凝集性についての内容」では、「相互の協力関係や信頼関係に関する感覚」としての「連帯意識」、そして「個人的な要求より、集団としてのねがいやおもいを優先する」といった良い意味での民主主義的感覚としての「集団決定尊重」をここで探る2因子とした。

五つめの要素とする「達成感や成就感に対する意欲について」は、「自分の持てる能力をさらに高めたい」とする「向上心」、そして「自己成長性を支える意欲」として「挑戦意欲」の2因子を設定することとした。

そして、六つめの「より良い集団変革への志向性について」は、第1章でも述べた「望ましい集団活動」にもかかわるものである。

集団活動で求められる「自主的、実践的態度」といったものは、自他を尊重し、他者を思いやれる人間関係が必要条件となる。それは、単に話し合えるだけの関係ではなく、身体的活動をもともなう協力や協同といったことも前向きにできることを含んでいる。そうしたことから「協力」としての因子を設定した。また、運動部活動における集団活動で育まれた力が、教科やその他の教育活動へさらに転移して、他の教育活動に対しても自主的、意欲的に活動できるようになることこそが運動部活動の教育的価値の一つであるとする。そうしたことから、「発展・転移」についての因子をもう一つの因子として設定した。

なお、これまで述べてきた六つの要素のうち、「結果第一主義や勝利至上主義についての問題」、「能力主義や実力主義についての問題」、そして「タテ関係・序列に関するこだわり」の3要素は、運動部活動がもつ、前にも述べたいわゆる「負の部分」としての「部活動問題」にかかわる意識として、どれだけ生徒の内面に浸透しているかを探るため、質問を逆転項目にして設定した。そして、「自尊感情」の領域と同様に、12因子に対して各1問ずつの設問をおき、それぞれ4段階の選択肢において評定することとした。(付表参照)

このように、運動部活動によって育まれる生徒の「心の健康」度を調査するため、「自尊感情」、「運動部活動観」の合計30の設問によるアンケート調査を実施し、その変化をみることにした。

(2) データが示す心の変容

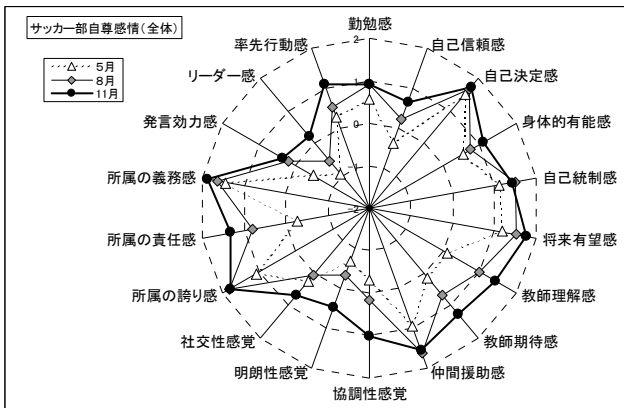
本研究実践によって、生徒の心の内面がどのように変容したのかを検証するため、前述のアンケート調査を実践前の5月、実践後の8月、そして実践後の11月の計3回実施した。

対象生徒は岡崎中学校サッカー部員の31名(3年生:6名,2年生:16名,1年生:9名)である。なお、3年生については、夏季大会が終了した時点で部活動から離れ、卒業後の進路決定へ向けた受験活動を開始するため、アンケート調査は5月と8月の2回だけとした。

調査の集計については、各設問ごとの選択肢を得点化し、集計することとした。具体的には、「とてもそう思う」に+2点、「まあそう思う」に+1点、「あまりそう思わない」に-1点、「まったくそう思わない」には-2点を付加して計算している。そこでまず、3回の調査で得たデータをもとに、「自尊感情」の変容からみていくこととする。

図3-2は、サッカー部全員(31名)の「自尊感情」の変容をグラフによって示したものである。

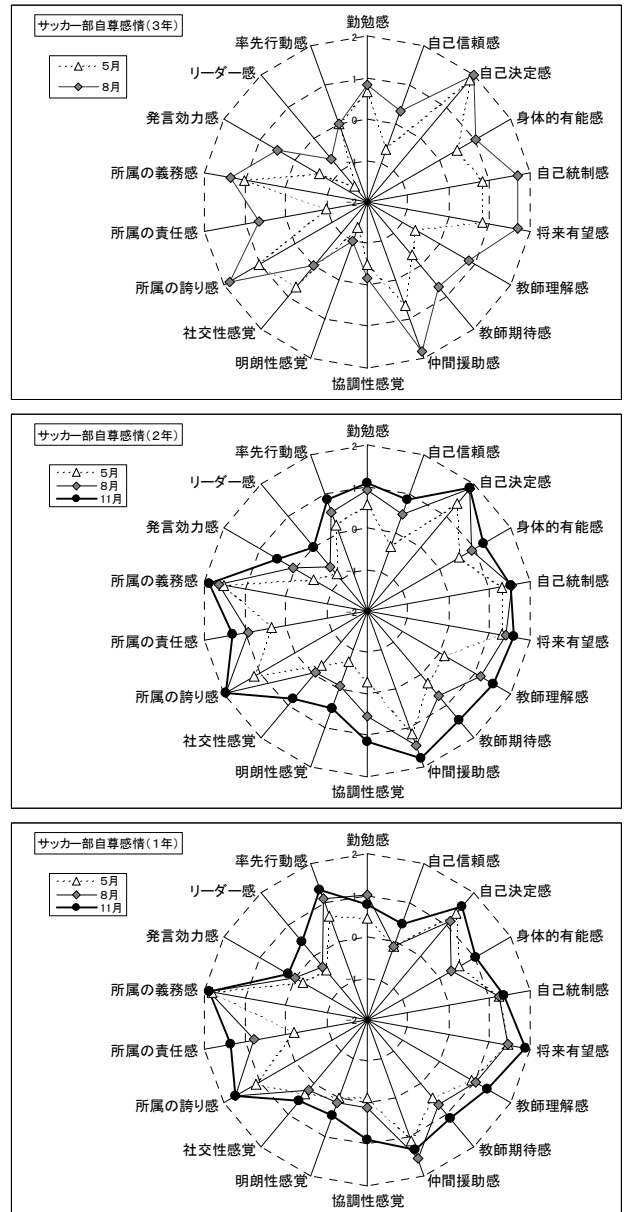
図3-2 自尊感情の変容(全体)



このグラフには、5月、8月、11月と実践を積み上げていくにつれて、明らかに生徒の「自尊感情」の高まりが表れている。また、5月の時点では、多くの因子でマイナスポイントが示されているのがわかる。これは前述した5月の生徒の様子を反映しているものと考えられ、それをより詳しくみるために、各学年についても同様にグラフ(図3-3)によって表してみた。

この図3-3によれば、上級学年ほど5月時点の自尊感情が低いことがわかる。特に3年生については、それが顕著に現われており、その低ポイントを示す因子を調べてみると、自分を肯定的に受容する感覚としての「自己信頼感」や、教師から受容されているといった感覚の「教師・理解感」と「教師・期待感」、そして仲間に対する「協調性

図3-3 自尊感情の変容(各学年)



感覚」や「明朗性感覚」、さらには集団に対する「所属の責任感」や「発言効力感」、「リーダー感覚」においてマイナスポイントとなっている。なかでも、「明朗性感覚」と「リーダー感」については、大きな落ち込みを示している。こうしたことから、前述した5月時点の暗いムードや覇気のなさなどの重苦しい様子は、顧問の話にもあったように、3年生の人間関係が大きく影響していたことを裏付けるものであったといえる。

8月時点を示すグラフを見れば、先ほどとは逆に、上級学年ほど自尊感情の高まり幅が大きくなっている。これは、本研究実践における取組が、特に3年生にだけ有効に働いていたというわけではない。それは、これまで部活動内に存在してい

た人間関係上の不都合が解消されてきたことによるものと考えられる。つまり、「教師・理解感」や「教師・期待感」,そして何より「仲間援助感」の変容をみてわかるように,部活動内における教師と生徒,および3年生を中心とした生徒と生徒の人間関係が改善されてきたことがその大きな原因になっているものと考えられる。そしてその重圧を一番強く感じていた3年生が,その開放感とも充実感ともいえるものを得ることができたのではないと思われる。そうした「他者受容感」の高まりが,他の因子へも影響を及ぼしたものと考えられる。またこうした傾向は,学年ごとの平均値だけで示されているのではなく,個人的なプロフィールにもその傾向は顕著に認められる。

図3-4 自尊感情の変容(3年生キャプテン)

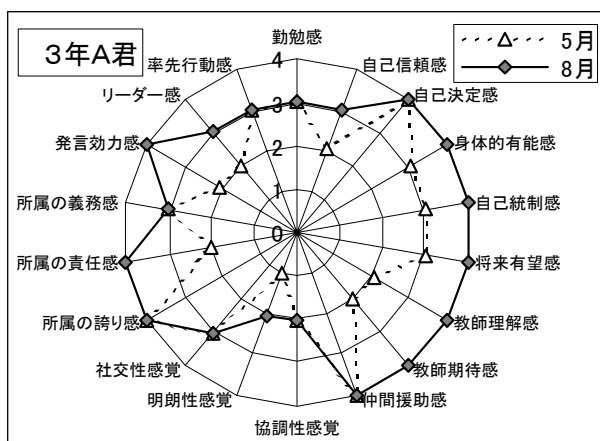
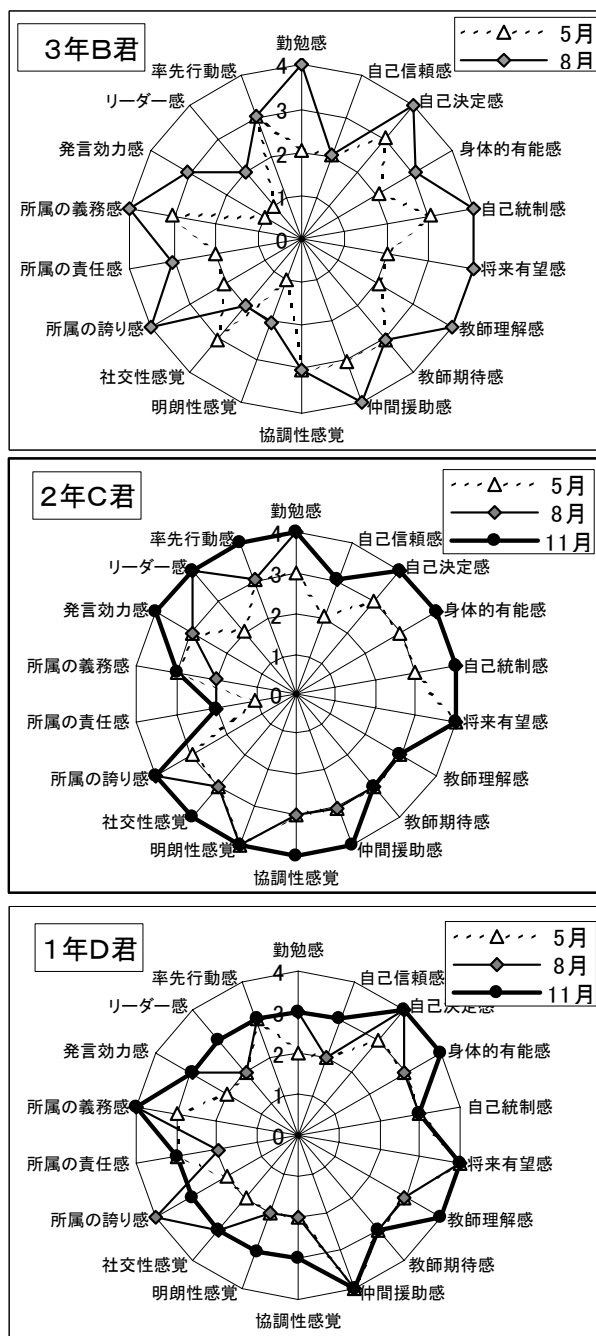


図3-4は,第2章の報告で紹介した,キャプテンのプロフィールである。このグラフを見ても,明らかに彼の自尊感情は高まっている。これは,彼自身も「自分なりに課題を持って練習した」や,「試合で先生やみんなの気持ちがわかって,心がひとつになれたような気がする」と述べているように,実践で取組んだ「課題追求活動」と「自己評価活動」,そして「エンパワーメントコーチング」が生徒の自尊感情を高めるためには大変有効であることを示すものであるといえる。そして他者受容感や共感が育まれたことがその土台になって,他の因子にも影響を及ぼしているものと思われる。このことは,集団を引っ張っていくキャプテンという立場にある者だけでなく,図3-5をみてもわかるように,学年を問わず他のメンバーについても同様の傾向がみられるのである。

前に述べたように,3年生は11月のデータは取っていない。したがって,図3-2(前頁)の11月グラフは,1・2年生だけのデータを集計して示したものであるが,このグラフは,新チーム結成以

図3-5 生徒個々の自尊感情の変容(抜粋)



来,実践として取組んできた内容をも反映したグラフであるといえる。

実践では,実践で取組んできた内容に加えて,教室でのミーティング活動を有効に組み入れた。また,夏期休業を利用して,他校との練習試合を多く実施したことから,試合における具体的な場面を取りあげた短時間のミーティング活動も多く取り入れることができた。そうしたことが,前項の図3-2(前頁)の11月グラフにおいて,他者領域および集団領域の因子の高まりに影響を及ぼしたものであると思われる。そしてそれは,全体の平

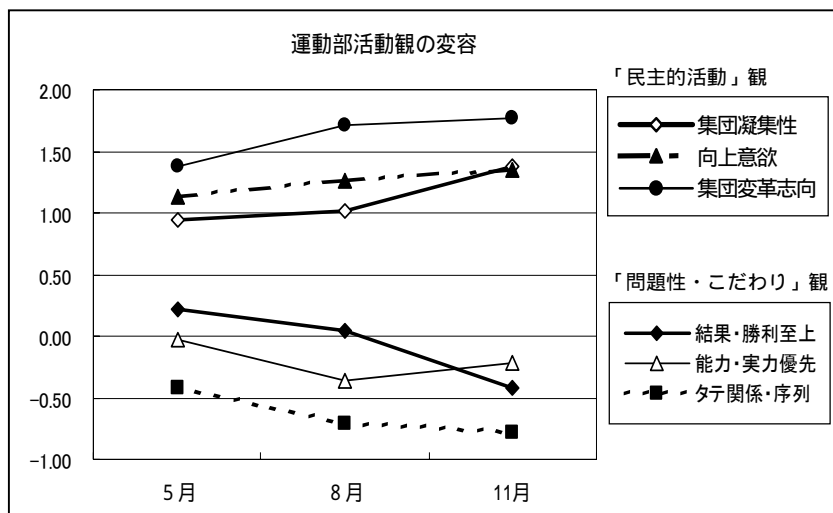
均的な傾向としてではなく、図3-5の2年生C君や1年生D君のグラフをみても明らかなように、具体的に個人の変容として表れているのである。なお2年生C君は、その後新キャプテンに立候補し、みんなの支持を得て選出された。

これらのことから、生徒の自尊感情を形成し、向上させるための本実践としての取組は、相互に深い関係とつながりがあるものとはいえ、概ね実践では「自分領域」に、そして実践では、特に「他者領域」と「集団領域」において有効な取組であったということができる。

つぎに、こうした取組が「運動部活動観」にどのような影響を与えたのか、その変容をみることにする。

調査集計については、「自尊感情」と同様に、アンケートの選択肢を得点化(+2点~-2点)して計算した。なお、「運動部活動観」についてはすべての因子をグラフに表すのではなく、六つの要素でまとめた。そのため、要素ごとに設定した2因子の設問の合計得点を平均した。この六つの要素については、大きく2グループに分けられる。一つは前にも述べた、いわゆる「負の部分」となる問題性や封建的こだわりを示す要素、すなわち「結果第一主義や勝利至上主義についての問題」「能力や実力主義についての問題」「タテ関係・序列に関するこだわり」の3要素である。これらをまとめて「問題性・こだわり」観とし、その3要素のグラフ表示を「結果・勝利至上」「能力・実力優先」「タテ関係・序列」とした。また、それに対して教育的意図に基づいて、育むべき要素を「民主的活動」観として、一つにまとめて示すことにした。それは「集団の凝集性についての内容」「達成感や成就感に対する意欲について」「より良い集団変革への志向性について」の3要素である。

図3-6 運動部活動観の変容(全体)



グラフ表示は、「集団凝集性」、「向上意欲」、「集団変革志向」とした。

図3-6は、3回の調査で得たデータをもとに作成した「運動部活動観」の変容グラフである。ここから読み取れることは、5月時点の本実践に入る前から、もうすでに生徒たちの活動観としては、いわゆる運動部活動の「負の部分」である「問題性・こだわり」観が否定あるいは拒否され、同時に教育的意義や価値に基づく「民主的活動」観が芽生えていたということである。なかでも「後輩は、先輩の言うことに何でも従わなければならない」や、「1年生はタマ拾い」といったタテ関係支持観や封建的服従観といったものが一番低いポイントを示す一方で、「みんなが力をあわせれば、もっとこの集団はよくなる」とか「部活動で学んだことを他の領域でも生かす」といった、集団変革への志向性や活動の発展・転移などを示すポイントが一番高くなっている。これは、協力校である岡崎中学校サッカー部が、その運営に際して、前述した教育的意義・目的に基づく活動方針を掲げているとともに、指導者(顧問)の教育的意図のもと、計画的に活動が行なわれてきたことを示すものであるといえる。そして、その活動が「誰のために」、「何のために」といった「哲学」を欠落させることなく、一貫して生徒の「人間的成長」を願う活動として思考され、「計画」され、「実践」され続けてきたことの成果であるといえる。

そして「運動部活動観」の8月時点をみれば、さらにその傾向が強まっているのがわかる。これは、本研究実践が、岡崎中学校サッカー部の有している民主的な運動部活動観に対してさらに刺激し、発展させるべく、拍車をかけたことを意味している。またこのことは、本実践が岡崎中学校のサッカー部員たちに好意的に受け止められたことを示すとともに、運動部活動の教育的意義・目的に則した活動としての有効性と妥当性をも示すものであるといえる。

11月については、さらにその傾向を強くし、拍車がかかっている。しかし、この11月には3年生は入っていない。1,2年生だけのデータではあるが、サッカー部の集団としての運動部活動観はこれまでと同様に維持されている。このことは、教師の指導のもと、その活動の中で育まれてきた民主的な運動部活動観が、見事に新チームに

受け継がれたことを証明するものであると同時に、後輩たちによって、さらに質の高い運動部活動へと発展させられたものであるといえる。そのことは、11月のデータにおいて、「問題性・こだわり」観を示す3要素がすべてマイナスポイントとなったことからわかる。

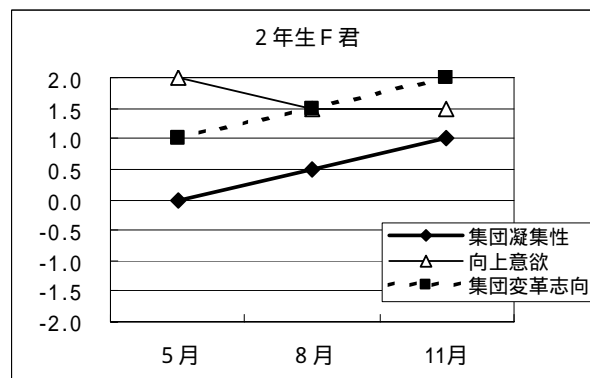
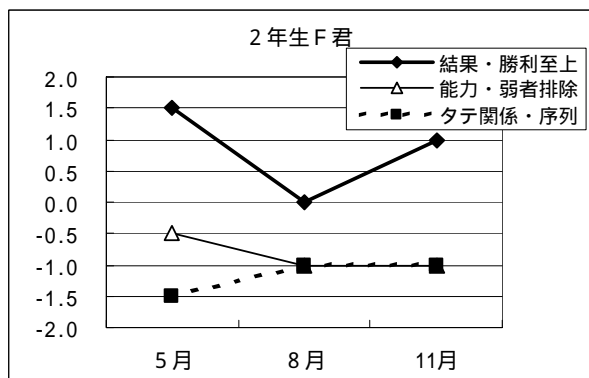
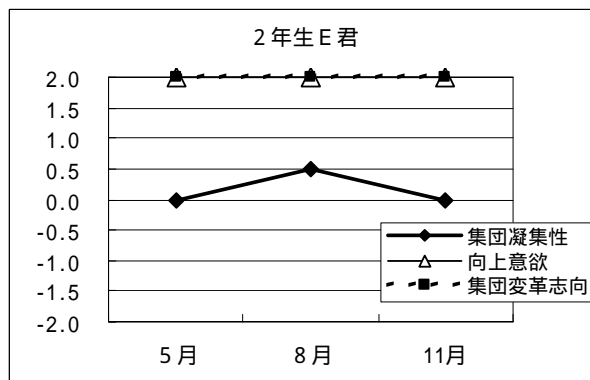
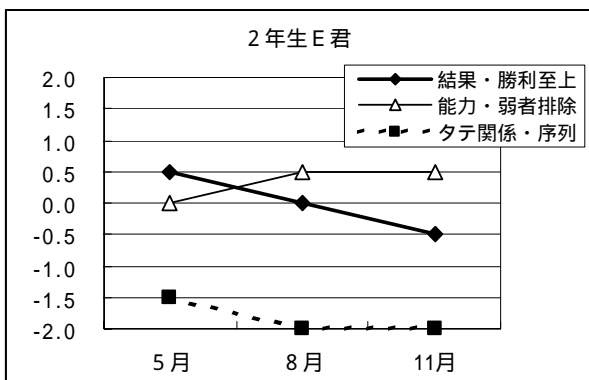
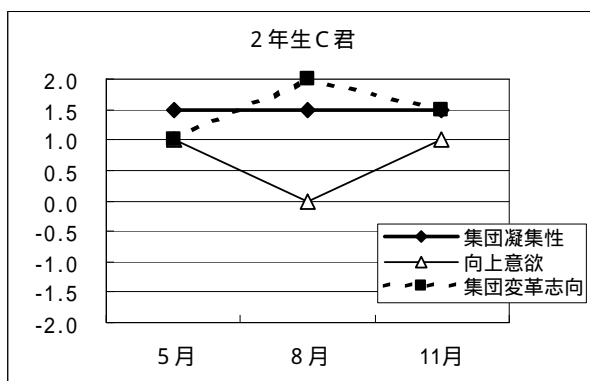
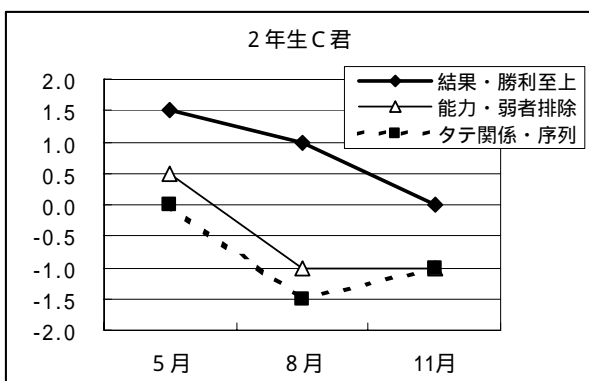
しかし、実際のところ、集団としてこのような平均数値が出され、その傾向が示されたからといっても、全面的に安心するわけにはいかない。なぜなら、生徒一人ひとりが「問題性・こだわり」観を克服し、望ましい「民主的活動」観を高めなければならないからである。つまり、生徒の誰一人としても、運動部活動の「負の部分」を背負わせてはならないと考えるからである。そうしたことから、個人のデータをも示し、その変容を検証していくこととする。とはいえ、報告書紙面の関係上、全員紹介するわけにもいかず、ここでは「チ

ームリーダー」として新キャプテンのC君、「サッカー経験は中学校からという初心者」を代表してE君、そして「小学校からのサッカー経験者」を代表してF君、の計3名(全員2年生)の個人変容グラフを抽出して示すことにした。

図3-7と図3-8は、同一人物の「運動部活動観」の二つの側面をそれぞれ左右に分けて示したものである。まず、図3-7によれば、5月時点における彼らの「結果・勝利至上」ポイントは高得点を示している。つまり5月時点においては、2年生の彼らだけをみれば、全体の平均ポイント以上に「結果・勝利至上」主義的な価値観が色濃く支配していたものと考えられる。しかし、実践後の8月、11月には、そうした価値観が総じて低下していることからみれば、やはり先に述べた全体的傾向と同じく、これまでの実践が良い意味で大きく影響していたものといえる。

図3-7 抽出生徒の「問題性・こだわり」観

図3-8 抽出生徒の「民主的活動」観



しかし、F君の「結果・勝利至上」ポイントが11月の時点で再度上昇している。このことについて、彼自身に直接その理由を聴いてみた。すると、「試合後のミーティングとかで、気持ちの整理はできたけど、アンケート(11月)には、その時点(ミーティング前)の気持ちを振り返って記入しました」とし、それに関して「...新人戦で負けてしまったあの第1戦は、勝てたはずの試合でした。...夏休みから、みんなでがんばってやってきたことや、自分の力がこの新人戦で十分発揮できなかったことがとても悔しかった...」と述べている。つまり彼は、予選敗退が決まった時、これまで持っていた取組に対する一定の充実感や満足感を打ち消す程のおさえ難いくやしさを感じていたのである。彼は、その後のミーティングを通して、これまで持っていた(持たされていた)評価観を覆されることになる。しかし、その適切な手だてなしには「敗北の中にも大きな価値はある」といった事実は、「努力の成果は『勝利』という形であらわれるはず」といった妄想にかき消されていたのである。

このように、「敗者」となったことに対するおさえ難い(くやし)い感情は、放置されれば益々「勝利」という結果評価の価値観を高める。そしてそれがこれまでの努力や成果といった活動評価の価値観を上回ったとき、「...だから勝たなければ意味がない」といった、まさに「勝利至上主義」的危険な発想が芽生えるのである。このような、F君にみられる危機的状況時にこそ、試合の結果から一時的に離れ、これまでの取組に対する努力や成果についての冷静な自己対話が必要となる。同時にこのときこそ「重要な他者」たる指導者の肯定的で受容的な他者評価とともに、次節で述べる「勝敗」に対する意味づけが教育的指導として行われなければならないものと考えられる。

また、図 3-8(前頁)は、教育的意義・目的に基づく「民主的運動部活動観」といえるものである。これらは、先の集団としての傾向と同様、代表とした3名についても、高いポイントを示している。さらに、そのグラフの変容も、2回の実践を積み重ねるごとに、総じて右上がりを見せている。このことは、ここで紹介できなかった他のメンバーについても、ほぼ全員がその傾向を示していた。特に新キャプテンC君のグラフを見ると、みんなの気持ちを代表するかのようなデータを示しており、このことは、みんなから支持されていることを示すものといえる。一方、集団としての価値傾向からしても、彼は、みんなで選んだキャプテンであるということからの、フォロア シップが育つ条件を示すものであるといえる。

第2節 「心の健康」を育む集団活動

(1) 勝敗のむこうにみえたもの

前節では、調査データから生徒の心の変容についてみてきた。そのなかで、2年生F君を取り上げてその内面を紹介した。そこで述べたF君の気持ちは、これまで多くの生徒が抱えてきたものであり、またこれからも抱えるであろう気持ちと思われる。そして、これまでの努力や成果をも見忘れてしまうほどの、過度の「くやし」さ感覚は、適切な手だてもなく放置されることで「努力は勝つことによって認められる」とか「負ければ自分たちのがんばりなんて評価されない」という思いにとらわれ、それが「試合に勝たなければ意味がない」「過程より結果がすべて」といった危険な考え方に転落する。これが、いわゆる勝利至上主義・結果第一主義であることはいうまでもないことであるが、感情が激昂するF君のような状態にあるときこそ、これまでの取組に対する適切な他者評価と、結果(勝敗)に対する肯定的かつ共感的な価値ある「意味づけ」がなされなければならないのである。しかしそんな折に、ことさら勝利者のみを高く賛美し、まるで人格的にも優れた者であるかのように英雄視した取扱いが過剰に行なわれることになれば、その対極にある敗者は同じ度合いの屈辱感とも脱落感ともいえるようなダメージを受けることになり、益々前にも述べた、ゆがんだ価値観に拍車をかけられるものといわざるを得ない。こうしたことからいえば、運動部活動における「負の部分」としての「問題やこだわり」観といったものは、生徒の自己責任として自分勝手に持つというのではなく、指導者をはじめとする周囲の大人たちや社会全体によって持たされ、助長されていくものであるともいえる。

しかし、「勝敗にこだわる」とか「勝つことを追求する」といったことは、競技スポーツとしての内容をもつ運動部活動においては、決して否定できるものではないことはもうすでに述べた。ただ学校における運動部活動にとって重要なことは、その「勝ち」「負け」といった試合の結果に対して、どのような意味づけなり、価値づけを行なうかということにあるのではないかと考える。

本研究実践 では、夏季休業を活用して、練習試合を多く組み込んだ。そのため、生徒たちは試合を通じて、「勝つ」ことも「負ける」ことも数多く経験することができた。また、その試合の中で、「喜び」や「悔しさ」といった思いも数多く体験することができた。それはどの試合に対しても全

力で臨んだからこそ味わえたものであり、それはそれで大きな収穫であったといえる。しかし、そうした体験を、さらに今後の部活動や学校生活にも生かせるようにするため、新人戦敗退が決まった試合の直後に、先に述べたF君を変容させたミーティングを野外において実施した。それは、先の結果に対する「意味づけ」や「価値づけ」を行い、生徒の民主的「運動部活動観」を育てるためのものでもあった。(p.22表2-4テーマ『勝つこと、負けること』に対応)そこでまず、試合の勝敗で一喜一憂する生徒に対して、指導者から次のような問題提起が行なわれた。

「勝つ喜び」とか、「負けた悔しさ」とか一言でいうけれど、きみたちは、なぜ単に勝ったからといって喜び、負けたからといってそんなにしょげかえているのですか。「勝つ」ことがそんなにカッコよくて、「負ける」ことがそんなに情けなく、恥ずかしいことですか。

ディスカッションという参加型学習の手法を取り入れた活動であったが、ここでは、野外ミーティングだったため、小グループに分かれることはなく、みんなが輪になって進められた。しかも、子どもたちの応援に来ていた保護者も、後ろからその様子を見守るなかで行なわれたのである。保護者の見守る中でのこうした活動は、学校教育の一環として行なわれる部活動の教育的意図を明確に保護者に伝えると同時に、理解を得るうえで非常に効果があるものと思われる。

はじめは保護者の目が気になることに加え、普段あまり考えなかった問題ということもあって、誰も発言する者はなかった。しかし、指導者の指名によって、学年を問わず、おおよそ次のような意見が多く出された。

- ・自分のプレーがうまくいかなかったときは、勝ってもうれしくないときもある。
- ・負けても、自分のシュートが決まったときは、ちょっとうれしいと思う。
- ・はじめから勝てるとうわっているような、弱い相手に勝ってもうれしくない。
- ・勝っても、負けても、試合に出られたらうれしい。
- ・強い相手に勝てたときは、特別にうれしい。

こうした意見が出されるなかで生徒たちは、単に「勝つ」ということだけに「喜び」があるのではなく、結果は「負けた」としても、そこに自分なりにがんばったという達成感や成就感、また満足感といったものがあれば、そこにも確かに「喜び」や「楽しさ」といったものがあるのではないかと、また逆に、例え「勝った」としても、そこに達成感や満足感がなければ、何より自分の成長がなければ、何も喜べるものではないということに気づき始めたのである。そうした状況をとらえ、

指導者の方からつぎの問いかけが行なわれた。

では、なぜ僕たちは、「勝敗」という結果だけで、一喜一憂してしまうのでしょうか。

通常、指導者の立場からの問いかけであれば、「なぜきみたちは、...一喜一憂するのですか」と表現するところを「ぼくたち」とし、「してしまうのですか」と問うたのである。一見何気なく聞こえるこうした言葉がけの中に、生徒と同じ立場でこの問題を考えようとする指導者の心を生徒たちは微妙に感じとるものではないだろうか。そうしたことから、エンパワーメントコーチングを実践する指導者のあたたかい「まなざし」を垣間見る象徴的な問いかけだった。そして生徒からは、

- ・勝ったものは強くて、カッコよくみえる。でも負けたものは弱くて、情けない感じがする。
- ・勝った方が上で、偉くみられる。
- ・負けるのは、自分たちが下手であることを証明されたように思えて、くやしい。

といった内容の意見が出されていた。そうしたなかでも、とりわけ注目すべき意見が出された。それは「勝ったらほめてもらえて、負けたらかわいそうだと思われるから」だった。指導者はこの意見こそ、問題の本質が含まれる重要な意見であるとして取りあげ、すかさずはじめの問題提起に返した。そして、生徒たちに次のような内容の話をした。

「負ける」ことは、確かにくやしい。僕もそんな経験をたくさんしてきた。だけど「負ける」ことは、本当にかわいそうなことだろうか。また弱いことだろうか。もし、本当にそうであれば、同情して見られる自分を情けなく感じるのも無理はない。ましてや、自分を弱いものとして人前で証明されたような気持ちになれば、たまらなく恥ずかしいことだろう。

だけど、僕が考えるに、本当に情けなくて、恥ずかしいのは、「負ける」ことではなくて、「負ける」ことを恐れて、自分の課題から目を背けたり、避けたりすることではないだろうか。むしろ「負ける」ことや「失敗」することを誰もが予測できるような困難な場面に出くわしても、それから逃げたり、避けたりせず、挑んだ結果、たとえそれが「負け」であったとしても、「失敗」であったとしても、僕はその人のことをカッコいいと思う。そして、そういう人こそ本当に強い人だと思う。ましてや、そんなすばらしい人を見て、かわいそうな人だと誰がいえますか。

「勝つ」ことは確かにうれしいし、自分や仲間のことを誇らしく思える。だけど、それはみんなも言っていたように、単に「勝つ」からではなくて、そこに自分の目標や課題に対する達成感や満足感といったものがあってこそ、感じとることができるものであると思う。そしてこれまでの努力によってそのことを「勝利」という形で証明できたとき、さらにそこに確かな人間的な成長が認められたとき、はじめてその人のことをカッコいいと言えるのだと思う。

今日、僕たちは、「負ける」ことも「勝つ」ことも経

験した。この経験をいま話したような見方、考え方、捉え方で、もう一度自分や仲間を振り返ってみてほしい。

僕の目には、誰ひとりとして自分の課題から逃げたり、避けたりした者はいなかったように見えた。むしろ自分より大きくて、上手い相手に対しても、最後まであきらめずに自分の力を高めようとがんばっていた。そんなきみたちひとり一人をどうして情けないとか、恥ずかしいといえるだろうか？今日のきみたちは「かっこよかった」し、僕はうれしかった。そして負けても自分の課題に挑んでいるきみたちを誇らしく思う。

生徒に対する受容と共感的理解に始まり、アサーティブネス・コミュニケーション(62)のモデルともなるような「私メッセージ」を表現し、そして生徒の現状を肯定的に評価する。ここにもエンパワーメントコーチングの実践があった。

そして後日、このミーティングに影響を受けて、生徒は次のような作文を書いている。(一部抜粋)

- ・(略)チームメイトと勝ったときでも負けたときでも、共に喜びあったり、励ましあったりして、いつでも協力しあい、最後には自分自身の目標やチームの目標が達成できるような力をつけることが、部活動の大事なことだと思う。
- ・サッカーで勝つためにというより、サッカーが好きだから入部してきた。だから、試合に出て、勝っても負けても楽しみたい。
- ・勝ったり、負けてたりして「楽しむ」こと。また、自分の力を高めて努力すること。仲間との連帯感。
- ・最後の最後まであきらめず、勝敗に関係なく、僕たちでもできるんだということを証明する。

このように、生徒たちは「勝敗」を越えたむこうに、大切なものがあることに気づいたものといえる。さらに、試合に「負ける」ことを恥とせず、また、単に「勝つ」ことだけを喜びとするのではなく、その試合が自分を鍛えること(高めること)に役立つものであったかどうかで評価するといった大切な視点を与えられたものといえる。

試合は、「勝つ」ことで、生徒たちに次も勝ちたいから、自らを鍛えさせ、高めさせる。また「負ける」ことで、次こそ勝ちたいから、自らを鍛えさせ、高めさせる。結局、試合は「勝つ」も「負ける」も次に「自らを鍛えさせ、高めさせる」ためのものであった。このことは、試合は「勝敗」が「目的」ではなく、「手段」であることを意味している。試合が、そしてその対戦相手が、実は自分たちを鍛え、高めるために存在する尊重すべき場であり、対象であることに気づいたとき、いつしか岡崎中学校サッカー部の生徒たちは、対戦チームを「敵」と呼ばず、「相手」と呼ぶようになった。そして、そうした機会を与えてくれる関係者や応援してくれる保護者に対して、「ありがとうございました」と大きな声で言えるようになった。

(2) 集団活動に生かせるもの

本研究実践は、運動部活動において生徒の「心の健康」を育むことをめざしてきた。そして、その取組は、サッカーという集団的スポーツを愛好して活動する31名の生徒を対象にしたものである。その内容としては、生徒自身の「目標・課題設定及び追求活動」「自己評価活動」「試合」「ミーティング活動」、そして教師の「エンパワーメントコーチング」であった。

これらの内容における具体的活動は、これまで述べてきたことからわかるように、決して、サッカーという特別の種目にもみ焦点を当てた技能向上のためのトレーニング実践ではない。また、単にサッカーというスポーツにのみに通用する活動として行なってきたものでもない。それは、個人的、集団的な枠を超えて、さらには男女の活動に限ることのない中学校におけるすべての運動部活動を対象として設計し、取り組んできたものである。そうしたなかで、本研究実践では、生徒の「心の健康」を育むために、「自尊感情」の形成と「対処スキル」の獲得をめざした取組を展開してきた。しかし、その一方で、そうした中心的課題を解決するために、どうしても避けて通ることができない問題があった。それは運動部活動の、いわゆる「負の部分」である「勝利至上主義的価値観」を克服して、「民主的運動部活動観」を形成することであった。そうした取組で明らかになったことを整理しつつ、成果としてまとめるとともに、今後に生かせることについて述べる。

「自尊感情」の向上を中心的課題として取り組んできた本教育実践で明らかになったことは、教師(コーチ)と生徒、そして生徒相互の関係において、いかに肯定的で受容的、かつ共感的な「かわり」が重要であるかということであった。

生徒たちは、教師や仲間といった「重要な他者」から認められ、受容されること、つまり他者受容感の高まりによって、心の安心や安全といった精神的「安定」が築かれる。こうした精神的「安定」があって、はじめて自分を客観的に見つめる「ゆとり」が生まれるものといえる。そしてその「ゆとり」があってこそ、ありのままの自分を認め、受容(自己受容)し、自分を好きになり、存在価値を見出せるものといえるが、その「ゆとり」と他者からの事実に基づく肯定的な評価、また達成感や成就感、満足感などによって形成される自己肯定感などが相まって、「自尊感情」は高まっていくものであるということが明らかとなった。

さらに、本研究実践は、生徒の内面のみならず、

指導者をも変容させていることが明らかとなった。それは、この実践を通して自己評価する指導者(教師)が次のように述べていることからわかる。

今回の研究に協力して、生徒の変容もさることながら、私自身も変わったように思う。それは、特に生徒との接し方において、「ほめる」ということを常に念頭に置くようになったということである。これまでの私は、自分の過去と目の前の生徒とを常に比較し、その精神的な弱さを批判することばかりしてきた。そして「やる気はあるのか！」と喝を入れるといったかかわりばかりが先行していたように思う。また、生徒の失敗ばかり捉えて叱るようなことが、今振り返ると非常に多くあったように感じる。しかし、この研究にかかわって、意識的に生徒のよいところを見るようになった。そして、そのためにこれまで以上に生徒とたくさん接するようになったと思う。...(略)...、特に試合のときなどは、極力「どなる」ことはせず、生徒が失敗したときほど、励ましと応援の声を出すようにした。そのため、生徒もこれまで以上に笑顔が多くなったように思うし、自分自身もこれまで以上に部活動が楽しくなった。そして、何とか試合に「勝たせたい」と思っていた気持ちが、今では、子ども達と一緒に「勝ちたい」という気持ちに変わってきた。...(略)

指導者の変容は、多くの生徒たちも「このごろ、先生はどならなくなった。」「おもしろいところがいっぱい出てくるようになった。」「こうすれば上手くできるとか、いってくれるようになった」「話しやすくなったし、せつしやすくなった」と述べているように認めている。

このように、生徒及び指導者をも変容させることとなったこの実践のなかでも、特に指導者の生徒に対する受容的で、共感的、肯定的な「かかわり」については、運動部活動だけにとどまらず、その枠をも超えて、文化系部活動や日常の学級指導などすべての学校教育活動における集団活動においても、生かせるものであると考える。さらに、今後地域活動としての「スポーツ活動」が盛んに行なわれることと思われるが、そこでは、学校の運動部活動以上に「勝利至上主義」が加熱することが予測される。そうしたことから、常に「子ども達の人間的成長を願う」といった、教育的意義・目的に基づく指導を大切にされなければならないと考える。

(60) 前掲 注6 pp..26~36

(61) 外川正明「人権教育の今後の展開に向けて 子ども達の人権意識と自尊感情についての調査を通して」『平成10年度研究紀要 報告424』京都市立永松記念教育センター 1999

『同和教育に関する箕面市教育総合実態調査結果報告書』箕面市教育委員会 1990.3

『三重県 学力・生活状況調査報告書』三重県教育委員会 1996

(62)前掲 注9 pp..14~15、『わたし 出会い 発見~自分らしさを発見し、豊かな仲間づくりをめざす教材・実践集~』大阪府同和教育研究協議会 1996 p.11

おわりに

本研究では、運動部活動において、生徒の「自尊感情」を高めるとともに、「対処スキル」獲得の工夫を組み入れて、生徒の「心の健康」を育むことを試みた。そのために三つの活動を実践し、その有効性と妥当性を検証した。しかし、これらの活動を真に有効なものとするために、指導者が忘れてはならない大切な基盤ともいべきものがあった。最後に自戒を込めてそのことを述べる。

一つは、運動部活動は、あくまで「生徒のために」「生徒の人間的成長のために」、そして「生徒の自己実現のために」行われなければならないということである。「勝利」という「心地よさ」、そして「敗北」という「口惜しさ」に指導者自身が溺れ、本来の目的を見失い、ついには運動部活動を「指導者のために」「指導者の快樂のために」、そして「指導者の名声のために」奪ってしまう。これが勝利至上主義を生み出す正体ではないだろうか。本来「勝つ」喜びも、「負ける」悔しさも、次の成長のための「生徒のもの」である。それを横取りすることは許されない。

もう一つは、「自尊感情」の高まりと適切な「対処スキル」の獲得は、望ましい人間関係とそのなかでのあたたかい「まなざし」や「かかわり」があってこそ育まれるということである。とりわけ、「重要な他者」である指導者の肯定的、受容的なかかわりが大切であることはすでに述べてきた。しかし、そこに「あたたかいもの」がなければ何の意味もないのである。あたたかさのない肯定的態度やあたたかさのない受容的態度は、安易な迎合や妥協そして放任といった、それこそ180度違う対応に結びつく。そういう「かかわり」に対して、生徒たちは「つめたい」と反発するのである。

岡崎中学校では、こうした「あたたかいもの」を強く感じる事ができた。そうした基盤があったからこそ、本実践を通して活動プログラムの検証ができたと感謝している。この場を借りて、研究協力校である岡崎中学校の教職員のみならずと真剣に活動に取り組んで協力してくれたサッカー一部の生徒たちに心から感謝の意を表したい。

質問内容 (30 問)

<とてもそう思う まあそう思う あまりそう思わない まったくそう思わない>のいずれかに をつけてください。

日々取り組んでいる部活動での自分を振り返って、答えてください。

年 (氏名)

問題 1	私は、やると決めたことは、最後までがんばるほうだと思います。	(とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない)
問題 2	私は、自分の性格が気に入っています。	(とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない)
質問 3	部活動には、自分の意志で積極的に参加しています。	(とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない)
質問 4	私は、運動やスポーツには自信があります。	(とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない)
質問 5	がんばって練習すれば、私なら、かならず上達できると思います。	(とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない)
質問 6	私は、今部活動をやっていることが、将来かならず役に立つと思います。	(とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない)
質問 7	先生 (顧問) は、私の気持ちをわかってれています。	(とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない)
質問 8	先生 (顧問) は、私のことをやればできる生徒だと思っています。	(とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない)
質問 9	私には、いつも励ましてくれたりアドバイスしてくれたりする部活動の仲間がいます。	(とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない)
質問 10	私は、自分の考えや意見を押し通さないほうだと思います。	(とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない)
質問 11	私は、どちらかという人と人を楽しませたり、なごませたりするのが上手いほうだと思います。	(とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない)
質問 12	私は、誰に対しても親しく話しかけることができるほうだと思います。	(とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない)
質問 13	私は、この部活動の一員であることに誇りを感じています。	(とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない)
質問 14	私は、自分の日頃の行動が、この部活動の評判につながっていると思います。	(とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない)
質問 15	私はこの部活動の一員として、約束や決まりはしっかり守らなければならないと思います。	(とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない)
質問 16	私は、部活動の進め方について、はっきり自分の意見が言えるほうだと思います。	(とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない)
質問 17	自分は、人の意見をまとめたり、リーダーになったりすることができるほうだと思います。	(とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない)
質問 18	私は、練習や試合の準備や後片付けなどは率先してやるほうだと思います。	(とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない)
質問 19	なんだかんだといっても、やはり試合で勝たなければ意味がないと思います。	(とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない)
質問 20	運動部活動では、日々の活動より、優勝してこそ評価されるものだと思います。	(とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない)
質問 21	上手い人が試合に出ることを優先されるのは当然だと思います。	(とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない)
質問 22	上手くない人は、同じレベルの人同士で練習するべきだと思います。	(とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない)
質問 23	部活動のことについては、何事も顧問や先輩が決めるのがあたりまえだと思います。	(とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない)
質問 24	やはり後輩は、先輩に対してどんなことでも口答えをしてはならないと思います。	(とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない)
質問 25	私は今、仲間と支えあっているからこそがんばれているのだと思います。	(とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない)
質問 26	たとえ意見が違って、チームの決定には従わなければならないと思います。	(とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない)
質問 27	私は、できれば代表選手に選ばれるような選手になりたいと思います。	(とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない)
質問 28	私は、さらに技能を高めるために、一人ででも進んで練習したいと思っています。	(とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない)
質問 29	私たちが力を合わせて取り組めば、いろいろな面でこの部活動は良くなっていくと思います。	(とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない)
質問 30	私は、部活動で身につけた力を学校生活や家庭生活でも生かしていきたいと思っています。	(とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない)