

体育・スポーツ授業環境下における コミュニケーションスキルと気分変化に関する一考察

江川 潤

1. 諸 言

近年、学校教育や社会人に必要な素養の一つとしてコミュニケーション能力の育成が唱えられている。文部科学省¹⁾は、子供たちを対象とした中で異文化コミュニケーション力、世代間コミュニケーション力、人間関係を形成していくコミュニケーションなど、これからの時代を生きる子供たちにとって、コミュニケーションは基礎的な能力とし、その必要性を指摘している。日本経済団体連合会²⁾は企業が求める人材能力を1位：コミュニケーション能力、2位：主体性、3位：チャレンジ精神、4位：協調性、5位：誠実性とし、9年連続でコミュニケーション能力が1位であったと報告しており、その必要性の高さが伺える。また、本学は2012年に文部科学省「グローバル人材育成推進事業」に採択された。この事業は「Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力」、「Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感」、「Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー」の3要素からなる事業であり、今後益々コミュニケーション能力を高めるための方法が構築されていくと思われる。

廣實³⁾、落合ら⁴⁾はコミュニケーションにおいて人との深いつながりを持つとうとしなかったり、持つとしても得られにくい傾向にあるとし、現代青年の友人関係が希薄化していることを指摘している。白井⁵⁾は希薄化について、他者評価である希薄化と解答青年者における自己評価にはズレがあることを述べ、また赤川⁶⁾は日常的なコミュニケーションにおける推論プロ

セスの明示化とその意義の中で、知識のアンバランスを前提となる事実が対話者間で共通には認識されていない状態を示し自己認知としてズレがあることを述べ、結論が自明には引き出せない状態を指すものとして、コミュニケーションの暗黙化を問題点として指摘している。

体育・スポーツ実技授業を通したコミュニケーション活動能力の影響に関して、林ら⁷⁾は状況の判断や対応の求められる場面を設定し、協同行動のシチュエーションの体験を通じたコミュニケーション行動の発揮や、コミュニケーション行動に対する自己効力感の増大とその一般化を目指した教授方略の在り方について、探索的手法を用いて検討をし、リーダー役、活動中の肯定的な対人行動、ニックネームなどを設定し適宜グループを構成した活動を得ることによって、将来的なコミュニケーション活動に対する自己効力感や授業を通じて得た友人数の増加が認められたとしているが、優劣を最終的には判断するには至っていないと示している。鈴木⁸⁾は双方向スポーツ教育活動として行っている学生のスポーツ指導及びスポーツ教室開催活動の、コミュニケーション能力に及ぼす影響について検討をし、双方向スポーツ教育活動はコミュニケーション能力向上に貢献する、とし学生の主体的な活動が重要であると示唆している。

体育・スポーツを通した実技授業における学生への気分変化、ストレス反応について加藤ら⁹⁾は、体育実技がメンタルヘルスの維持や積極的な社会参加に貢献できる可能性を示し、安則ら¹⁰⁾は学習意欲の違い、または運動に対する苦手意識があったとしても、選択した運動種目が個々の体力や好みに合い、楽しめる運動であれば運動前後の気分や感情に非常に有効であると指摘し、対象となる運動科目の課題が適切であれば気分が改善されることを示している。

そこで本研究は、大学体育・スポーツの実技授業を受講している外国語学部の学生を対象とし、体育・スポーツ授業環境下におけるコミュニケーショ

ンスキルの変化と気分の変化を明らかにし、今後の言語スキル獲得へ向けての基礎的資料を得ることを目的とした。

2. 研究方法

2.1. 調査対象

対象は本学、体育・スポーツセンターが開講している授業バドミントン A (月曜 3 限以下「BD-A」) 36 名、バドミントン C (木曜 3 限以下「BD-C」) 48 名における計 84 名の内、有効回答が得られた 78 名であった。体育・スポーツは、基礎科目として開講され、必修「基礎演習」2 単位を含む 12 単位として、半期 1 種目 1 単位とし、4 年間で最大 4 単位を履修可能としている。また教職を希望する者は、体育・スポーツの 1 単位が必修となっている。本学外国語学部ディプロマ・ポリシー、英米語学科においては「多文化共生が求められる社会情勢のなかで高度の英語運用能力を身につけさせると共に、言語としての英語及び英語圏の様々な事柄に対する知識を教授することにより、豊かな教養を有し国際社会に貢献しうる自立した人材を養成する」¹¹⁾ とし体育・スポーツが開講する授業においては、他学科を含んだその目的を達成するべくそれぞれの授業が開講されている。本研究の対象となる授業は 1. バドミン トンの特性、基礎的な技術を理解し、体を動かす楽しさを知る。2. 個人技術の向上を図り、ダブルスのゲームを楽しむための様々な方法を学ぶ。3. ダブルス(グループ)を通して他者とのコミュニケーションを図る能力を育成する、以上 3 点を目的として実施されていた。対象年齢は 18 歳(男性 5 名、女性 25 名)、19 歳(男性 9 名、女性 21 名)、20 歳(男性 1 名、女性 11 名)、21 歳(男性 3 名、女性 3 名)であった(学年、学科は表 -1 を参照)。本調査は対象者に口頭で研究の目的、調査内容によって授業の成績には一切の影響が無いこと、また調査以外に使用しないことを伝え、同意を得た上で記載してもらった。

表－1. 対象とした基本的属性

項目名	下位尺度	18歳	19歳	20歳	21歳	回答数 (人)
性別	男	5	9	1	3	18
	女	25	21	11	3	60
学年	1年生	30	4	—	1	35
	2年生	—	26	2	—	28
	3年生	—	—	10	2	12
	4年生	—	—	—	3	3
学科	英米	8	17	3	5	33
	アジア言語	6	5	1	—	12
	イベロアメリカ	8	3	—	—	11
	IC	8	5	8	1	22
合計		30	30	12	6	78

2. 2. 調査時期

Pre:2013年4月、BD-A、BD-C共に体育館において3回目の授業時に行った。

Post:2013年7月、BD-A、BD-C共に教室において15回目の授業時に行った。

2. 3. 統計処理

本研究では学生のコミュニケーションスキルと気分の変容を比較するために、白井⁵⁾、赤川⁶⁾が指摘している自己認知のズレを考慮し、対象群のPreコミュニケーションスキル得点を四分位で求め、得点の低かった0～25%を下位群、真ん中の25%～75%を中位群、高い得点だった75～100%を上位群に分け群の構成を図った。その得点を基にPOMS、その他の項目をPre、Post間において2群の平均値比較には対応のあるt検定を用いた。それらはSPSS11.0 J for Windowsを用いて統計処理を行った。危険率は0.05未満をもって有意とした。

2. 4. 調査内容

授業参加者におけるコミュニケーションスキルを測定するため、藤本ら¹²⁾が作成した自己統制尺度、表現力尺度、解読力尺度、自己主張尺度、他者受容尺度、関係調整尺度の各4項目24項目から成るコミュニケーションスキル ENDCORE s (EN-CODE、DE-CODE、CONTROL、REGULATION の頭文字、及び複数の s を付けた)モデルを採用した。「かなり得意=7点」から「かなり苦手=1点」までの7件法によって回答を求め、そのまま得点化した。

体育・スポーツ授業環境下における気分変容を測るため、横山ら¹³⁾が構成した緊張-不安、抑うつ、怒り-敵意、活気、疲労、混乱の6尺度65項目からなる日本語版 POMS (Profile of Mood States) を採用した。「非常に多くあった」から「まったくなかった」までの5件法によって回答を求めた。またその他の項目としてグループ満足度を「0~20%=1点」から「100%=9点」までの9点満点で、グループ関係度を、「全く親しくない=1点」から「非常に親しい=5点」を5点満点で回答を求めた。また緊張感などの生理的指標として「脈拍」を調査し、自由記述では具体的にどのような影響を受けたかを記載してもらった。

3. 授業概要

3. 1. グループ編成方法について

スポーツの学習過程において嶋田¹⁴⁾は参加動機に次いで必要とするのが「視覚的イメージ」、次いで「基本動作や動きを見習って技の形を覚え込む段階」として模倣することの必要性を指摘している。スポーツは対象スポーツの競技規則に沿って身体で表現し、相手や自分自身と競い合っていくものである。その際、享受されたスポーツに対応する自分自身の身体表現における第一の方法として視覚理解、模倣段階が必要になってくることを示している。

加藤¹⁵⁾は「表現力の育成」を「コミュニケーションの活性化」と捉え、異学年合同授業を行いコミュニケーションを通して、自分の居場所を見つけ、自信へとつなげていくことが自己表現力を育成することを目的として研究授業を実施し、その効果を指摘している。また板場ら¹⁶⁾は自己像やふるまいへの影響がある点として出身地域のアイデンティティーに関連がある事を指摘している。

グループはそれらを考慮し、1週目オリエンテーションの受講抽選決定後、対象者の運動経験種目、及び経験年数や出身地を調査し、それらを総合的に配慮した上で2週目に①模倣が出来、班員の動きをサポートするためバドミントン経験者を1名所属させる、②出身地、地方、地域を考慮する、③同グループは男女混合、異年齢にすることを基に、著者が各曜日のグループを6班に編成した。

3. 2. 授業の流れ

集団構成員の相互関係と集団機能について Priest & Gass¹⁷⁾は、活動場面や時間と共に変化するとし、集団キャンプを実施する際の小集団活動を例に図-1のような集団の成熟段階に応じたプログラムの展開が望ましいとしている。

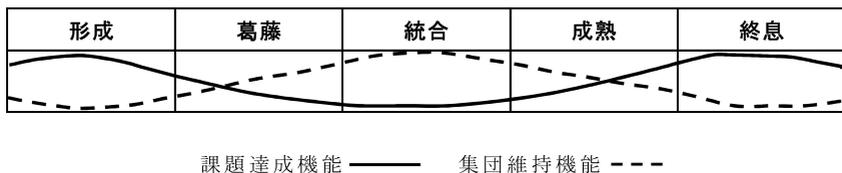


図-1 集団成熟におけるリーダーシップスタイル (Priest & Gass, 1997)

授業1～3回目に該当する形成段階では、班員が初めて顔を合わせる段階で学生間において緊張や不安があり、指導者への依存度が高く、授業展開においては指導者からの指示や目標設定を行い、緊張をほぐしながらバドミントンを通したグループワークに取り組む（課題：名前覚え、レクリエーションを意識した練習方法）。葛藤段階においては、授業が進むにつれてバドミンントンの技術、コミュニケーションへの不安などグループメンバーに対して不安や反感を抱く段階である。これはネガティブな事ではなく、グループが成熟していく為に必要なプロセスであり、それらを促すためにグループ別活動などを行っていく（課題：終盤20分はその日の課題を基にしたグループ別活動）。統合段階においてはグループメンバー間において相互理解が生まれ、目標に向かって収束したため、リフレクションなどの振り返りを取り入れる（課題：授業終わりに個人別振り返りシートの記入、及びグループ毎の振り返りの実施）。成熟段階においては集団維持機能が高い水準になり、理想的段階となる。グループに対して尊敬や感謝の念を抱く為、活動を成し遂げる場面の提供を心掛ける（課題：リーグ戦を実施するにあたって、班全体の目標、達成方法を作り、一人ひとりに役割を担い、グループ全体が一つになり機能するよう働きかける）。終息段階においては、これまでのバドミントンを通したグループ活動に対して寂しさや不安を抱く段階である。指導者の介入は低くなり、グループメンバー間において自発的に行動し、授業外においても自主的行動が見てとれる。実技時間の確保と同時に振り返りを大切にし、コミュニケーションを大切にする。（参考：「キャンプディレクター必携（2006）129-130」）

それらを参考に1.バドミンントンの特性、基礎的な技術を理解し、体を動かす楽しさを知る。2.個人技術の向上を図り、ダブルスのゲームを楽しむための様々な方法を学ぶ。3.ダブルス（グループ）を通して他者とのコミュニケーションを図る能力を育成する、以上3点を授業目標として設定し、その

学習内容と主な課題、指導者の介入度を表-2に示す。

表-2 授業内容

日時		主な学習内容	主な課題	介入度
4月1回目	1回	オリエンテーション・授業の進め方、服装、成績評価について等の確認。	抽選、スポーツ歴、スポーツ経験数、出身地など グループ編成に關しての情報収集	高い
4月2回目	2回	基礎的な技術を身に付ける(1):グリップの握り方、体の使い方	調査用紙の実施(Pre)	高い
4月3回目	3回	基礎的な技術を身に付ける(2):前回の復習、オーバーヘッドストロークの練習 ①(ハイクリア、ドリブンクリア)、ショートゲーム	グループアクティビティの実施 (名前覚えゲームの実施)	やや高い
5月1回目	4回	基礎的な技術を身に付ける(3):前回の復習、オーバーヘッドストロークの練習 ②(ドロップ、スマッシュ)、ショートゲーム	授業終了後に指導者から技術面において フィードバック	やや高い
5月2回目	5回	基礎的な技術を身に付ける(4):前回の復習、 その他基礎練習(レシーブ、ドライブ)、ショートゲーム	授業終了後に指導者から技術面、 コミュニケーションの面においてフィードバック	やや高い
5月3回目	6回	基礎的な技術を身に付ける(5):(1)~(4)のまとめ、ヘアピン、ショートゲーム	振り回り → グループでの共有 一応用実践 リーグ戦に向けての目標、方法の設定	普通
5月4回目	7回	応用編:ダブルスにおけるフォーメーションを知る	同上	普通
6月1回目	8回	ダブルスにおける実践応用:リーグ戦① ・チームにおけるコミュニケーション(プレイヤーが自分ができること)	振り回りシートの記入開始 振り回り → グループでの共有 一応用実践	やや低い
6月2回目	9回	ダブルスにおける実践応用:リーグ戦② ・チームにおけるコミュニケーション(プレイヤーが他者にできること)	以後、シートの記入、グループ間での共有を 授業終了後、毎回行う	やや低い
6月3回目	10回	ダブルスにおける実践応用:リーグ戦③ ・チームにおけるコミュニケーション(サポーターとして出来ること)		やや低い
6月4回目	11回	ダブルスにおける実践応用:リーグ戦④		低い
7月1回目	12回	ダブルスにおける実践応用:リーグ戦⑤		低い
7月2回目	13回	ダブルスにおける実践応用:リーグ戦⑥		低い
7月3回目	14回	ダブルスにおける実践応用:リーグ戦⑦		低い
7月4回目	15回	まとめ、評価	調査用紙の実施(Post)	—

4. 結果及び考察

4.1. 事前コミュニケーションスキルを基に作成した基本的属性

3群間における対象者の基本属性である。性別における群の構成は下位群が男性3名、女性19名、中位群が男性10名、女性28名、上位群が男性5名、女性13名であった(表-3)。本学における在学者数は男性955名、女性2,854名(2013年度)であり、男女比は約1:3である

年齢別においては、下位群18歳が7名、19歳10名、20歳3名、21歳が2名、合計22名であった。中位群は18歳が16名、19歳14名、20歳6名、21歳が2名であった。上位群は18歳が7名、19歳6名、20歳3名、21歳が2名であった(表-4)。

学科別においては下位群、英米語学科が12名、アジア言語学科0名、イペロアメリカ学科4名、IC学科が6名であった。中位群においては英米語学科が15名、アジア言語学科6名、イペロアメリカ学科5名、IC学科が12名であった。上位群においては英米語学科が6名、アジア言語学科6名、イペロアメリカ学科2名、IC学科が4名（表－5）であった。

表－3 性別における群の構成結果

	性別	男	女	合計
下位群	0～25%	3	19	22
中位群	25%～75%	10	28	38
上位群	75%以上	5	13	18
	合計	18	60	78

表－4 年齢別における群の構成結果

	年齢	18	19	20	21	合計
下位群	0～25%	7	10	3	2	22
中位群	25%～75%	16	14	6	2	38
上位群	75%以上	7	6	3	2	18
	合計	30	30	12	6	78

表－5 学科別における群の構成結果

	学科	英米	アジア 言語	イペロ アメリカ	IC	合計
下位群	0～25%	12	—	4	6	22
中位群	25%～75%	15	6	5	12	38
上位群	75%以上	6	6	2	4	18
	合計	33	12	11	22	78

4. 2. コミュニケーションスキルにおける尺度別結果

3 群間の合計得点と各尺度の平均点、標準偏差及び対応のある t 検定の結果を以下に示す。

自己統制(表-6、図-2)では Pre から Post にかけて下位群($p=.02, p < .05$)、上位群 ($p = .002, p < .01$) に有意な効果が認められた。中位群、及び合計平均においては Pre、Post 間において有意な差はみられなかった。自己統制のサブスキルは「自分の衝動や欲求を抑える」、「自分の感情をうまくコントロールする」、「善意の判断に基づいて正しい行動を選択する」、「周りの期待に応じた振る舞いをする」といった感情、理性的な部分において自分自身でコントロールし、正確な方向へ導くといったスキルであった。

表-6 「自己統制」の平均点及び標準偏差と t 検定結果

項目名	事前		事後		前後の差	
	mean	SD	mean	SD	post-pre	p
下位群	17.36	3.39	19.64	3.68	2.27	0.020 *
中位群	19.32	3.01	19.79	3.05	0.47	0.454 n.s.
上位群	23.61	2.38	19.56	4.51	-4.06	0.002 **
合計平均	19.76	3.74	19.69	3.56	-0.06	0.905 n.s.

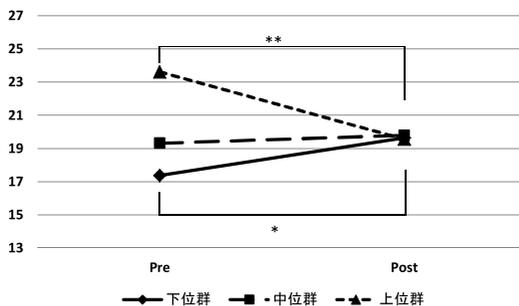


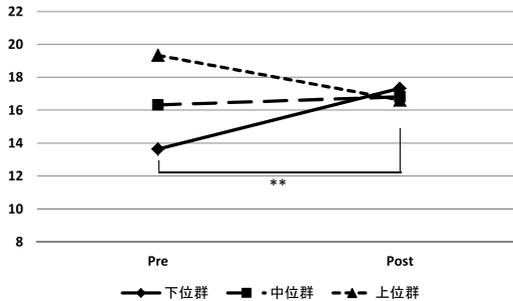
図-2 「自己統制」得点の変化

体育・スポーツ授業環境下における
コミュニケーションスキルと気分変化に関する一考察

表現力（表－7、図－3）においては下位群（ $p = .007$ 、 $p < .01$ ）に有意な差がみられ、中位群、上位群、合計平均においては差がみられなかった。表現力のサブスキルは「言語表現」、「身体表現」、「表情表現」、「情緒伝達」といった言語的コミュニケーション、非言語的コミュニケーションにおける対人コミュニケーション・チャネルの伝達行為についてであった。

表－7 「表現力」の平均点及び標準偏差とt検定結果

項目名	事前		事後		前後の差	
	mean	SD	mean	SD	post-pre	p
下位群	13.64	3.66	17.32	4.05	3.68	0.007 **
中位群	16.32	3.24	16.82	4.11	0.50	0.340 n.s.
上位群	19.33	5.20	16.61	4.46	-2.72	0.097 n.s.
合計平均	16.26	4.34	16.91	4.13	0.65	0.286 n.s.

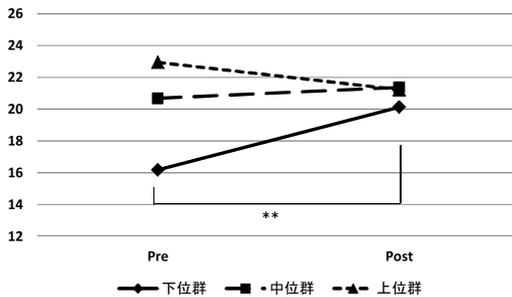


図－3 「表現力」得点の変化

解読力（表－8、図－4）においては下位群（ $p = .001$ 、 $p < .001$ ）に有意な差がみられた。中位群、上位群、合計平均においては有意な差がみられなかった。解読力のサブスキルは、「言語理解」、「身体理解」、「表情理解」、「情緒理解」といった対人コミュニケーション・チャネルの理解についてであった。

表－8 「解読力」の平均点及び標準偏差とt検定結果

項目名	事前		事後		前後の差	
	mean	SD	mean	SD	post-pre	p
下位群	16.18	2.81	20.14	4.03	3.95	0.001 **
中位群	20.68	3.07	21.37	3.52	0.68	0.256 n.s.
上位群	22.94	3.95	21.22	4.85	-1.72	0.276 n.s.
合計平均	19.94	4.07	20.99	3.98	1.05	0.074 n.s.



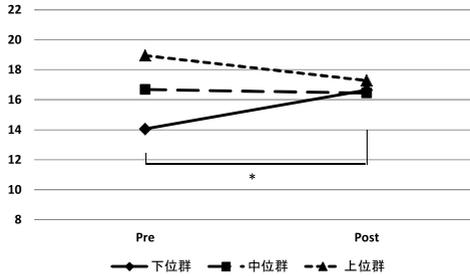
図－4 「解読力」得点の変化

自己主張（表－9、図－5）においては、下位群（ $p = .038$, $p < .05$ ）に有意な差がみられた。中位群、上位群、合計平均においては有意な差がみられなかった。自己主張のサブスキルは、「支配性」、「独立性」、「柔軟性」、「論理性」といった対人相手に理解をしてもらうために必要な自己主張のスキルであった。

表－9 「自己主張」の平均点及び標準偏差とt検定結果

項目名	事前		事後		前後の差	
	mean	SD	mean	SD	post-pre	p
下位群	14.05	3.72	16.64	4.19	2.59	0.038 *
中位群	16.68	2.54	16.45	3.89	-0.24	0.717 n.s.
上位群	18.94	2.60	17.28	3.08	-1.67	0.107 n.s.
合計平均	16.46	3.39	16.69	3.78	0.23	0.667 n.s.

体育・スポーツ授業環境下における
コミュニケーションスキルと気分変化に関する一考察

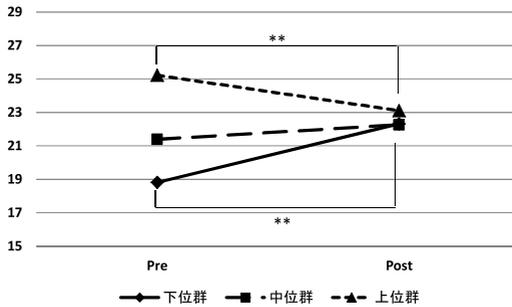


図－5 「自己主張」得点の変化

他者受容（表－10、図－6）においては下位群（ $p = .002$ 、 $p < .01$ ）、上位群（ $p = .01$ 、 $p < .01$ ）、合計平均（ $p = .047$ 、 $p < .05$ ）に有意な差が認められた。中位群においては差がみられなかった。他者受容のサブスキルは「共感性」、「友好性」、「譲歩」、「他者尊重」といった受け入れるための心構えや態度であった。

表－10 「他者受容」の平均点及び標準偏差とt検定結果

項目名	事前		事後		前後の差		
	mean	SD	mean	SD	post-pre	p	
下位群	18.82	2.54	22.32	3.75	3.50	0.002	**
中位群	21.39	3.00	22.26	2.86	0.87	0.085	n.s.
上位群	25.22	3.28	23.11	3.72	-2.11	0.010	**
合計平均	21.55	3.71	22.47	3.31	0.92	0.047	*



図－6 「他者受容」得点の変化

関係調整(表-11、図-7)は下位群($p = .015, p < .05$)、上位群($p = .003, p < .01$)に有意な差が認められ、中位群、合計平均においては有意な差がみられなかった。関係調整のサブスキルは「関係重視」、「関係維持」、「意見対立対処」、「感情対立対処」といった対人関係を調整するためのスキルであった。

表-11 「関係調整」の平均点及び標準偏差とt検定結果

項目名	事前		事後		前後の差	
	mean	SD	mean	SD	post-pre	p
下位群	16.55	3.28	19.36	3.29	2.82	0.015 *
中位群	19.26	2.52	20.18	3.44	0.92	0.185 n.s.
上位群	24.33	2.89	20.39	4.51	-3.94	0.003 **
合計平均	19.67	3.97	20.00	3.65	0.33	0.569 n.s.

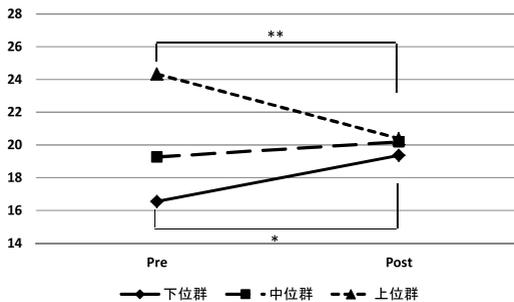


図-7 「関係調整」得点の変化

表-12 「グループ満足度」の平均点及び標準偏差とt検定結果

グループ満足度 9点満点

項目名	Pre		Post		前後の差	
	mean	SD	mean	SD	post-pre	p
下位群	5.27	2.31	7.95	1.43	2.68	0.000 **
中位群	5.66	2.06	8.16	0.97	2.50	0.000 **
上位群	6.47	2.62	8.17	0.92	1.70	0.026 *
全体平均	5.80	2.33	8.09	1.11	2.29	0.000 **

表ー 13 「グループ関係度」の平均点及び標準偏差と t 検定結果

項目名	Pre		Post		前後の差	
	mean	SD	mean	SD	post-pre	p
	下位群	2.64	1.05	4.23	0.69	1.59
中位群	2.79	1.23	4.34	0.67	1.55	0.000 **
上位群	2.65	1.32	4.39	0.50	1.74	0.000 **
全体平均	2.69	1.20	4.32	0.62	1.63	0.000 **

4. 3. コミュニケーションスキルにおける総合考察

自己統制、表現力、解読力、自己主張、他者受容の下位群の全ての項目において有意な向上が認められた。また自己統制、他者受容の上位群においては有意な低下がみられた。関係調整は3群において有意な差はみられなかった。杉山¹⁸⁾は社会的自己コントロールスキルを持っているということは、対人場面で他者に惑わされたりせず、自分の考えや気持ち、行動を適切にコントロールできることを意味していると述べている。本研究の活動グループは、2回目から終わりまで同一メンバーで行動を共にした。自己統制の下位群については、配属されたグループで当初、戸惑いが起こったり、慣れることが困難な状況だったりはしたが、ショットの課題をグループで練習したり、ゲームを実施する際の個々の役割、ダブルスのゲーム中における声の掛け合い、ショットが決まること、勝利という成功体験を通して、自分の自信につながり自己統制スキルが高まったと考える。自分への自信、自己効力について飯田ら¹⁹⁾はキャンプ経験を持つ児童へは「失敗に対する不安」因子に一般性自己効力感の有意な向上を特に認めたと指摘している。自己統制スキルを高めるためには、このような不安材料に対して、周りが支援、サポートする行動をとって自己効力感を上げるような、意図的な場面の設定が必要になると考えられる。

表現力、解読力、自己主張について大坊²⁰⁾は、我が国においては同調することを重視し、暗黙の伝達、気づきを期待する文化にあっては、自己主張

は「勝手」、「利己的」と誤解されることがあり、また自己主張にすることに関しては自分が他人にどのように映るのが大きく懸念されるとし、そのような場面でのロール・プレイの必要性を述べている。コミュニケーションの種類にはバーバルコミュニケーションとノンバーバルコミュニケーションがある。大坊²¹⁾はバーバルコミュニケーションについて、シンボルとしての言語を用いてメッセージを伝えること、意図的、伝達の語義、内容が問題になると述べ、言語圏を異にする文化間においては伝達効率が低いと指摘している。Duncan²²⁾はノンバーバルコミュニケーションには身体的運動（姿勢、身振り、視線の動きなど）、近言語（アクセント、声の大きさなど）、プロクセミックス（対人距離、身体の延長としての個人空間）などのチャンネルが存在するとし、無意図的、感情的伝達成され、自動的な行為であることが少なくないと指摘し、バーバルコミュニケーションと比較すると通文化でもあると述べている。本研究の対象としたスポーツ環境下（バドミントンにおけるグループ別活動）ではレクリエーション的要素を持った試合及び試合形式でおこなっていた。その中では、シャトルを打ち返す身体的自己表現、同様の競技空間（コート）にいるダブルスパートナーは、同様の表現をおこない、守備的な場面においては「ハイタッチ」をしたり「ナイス」、「ドンマイ、次頑張ろう」などといったポジティブな行動や言葉を伝えている。コート外にいる学生は、同じ班の仲間へ「ナイス」、「ドンマイ」などの応援、また得点板、線審などの役割を担った。結果としてこのようなスポーツ競技特性とグループ活動が、表現力や解読力、自己主張におけるコミュニケーションスキルが高まった要因ではないかと推察される。

他者受容においては、ゲーム中に点を取られた際、パートナーを落ち込ませないようなポジティブな声掛けをおこない、友好的な態度を取っていたこと（表－17参照）が全体平均でも有意な差が認められた要因ではないかと考える。上村²³⁾は青年期後期において、他者受容と自己受容とがバランス

良く共存していることが、より適応的かつ成熟した状態にあることを指摘している。

関係調整においては、「2.1. 調査対象」で述べた通り本研究での授業目的では人間関係を第一に考えることや、意見の対立などの対処方法を学ぶことを目的とはしていなかったため、全ての項目において有意な差が認められなかったのではないかと推察される。

一方、上位群に有意な低下がみられた項目は、自己統制、他者受容、関係調整であった。廣實³⁾、落合ら⁴⁾、白井⁵⁾、赤川⁶⁾らは現代青年の友人関係が希薄化や自己評価のズレ、対話者間でコミュニケーションにおける自己認知のズレを報告している。これらを示すように、コミュニケーションスキルの事前調査(表-6～表-11、図-2～図-7)の3群間には大きな差がみられた。この項目が事後調査では大きく低下し、中位群、下位群の得点に近づき、収束されている。

Kolb²⁴⁾は体験の振り返り、その内容を生かし次の機会、または新しい場面で学習者自身が具体的に試みるための行動の仮説化として、集団内コミュニケーションを基にした体験参加型教育の必要性和その影響力を指摘している。これらのコミュニケーションスキルは、様々な練習課題や個人の役割、試合中における声掛け、試合外の役割を持つこと、またグループにおける振り返りなどをおこなった結果であり、自己認知のズレも修正されたのではないかと推測する。

4. 4. 自由記述からみた影響を受けた具体的項目

表-14は名前を覚える活動に対する自由記述をまとめたものである。コミュニケーションを取る際、相手の名前を知らなくても話すことは可能である。しかし、一時的な相手とのコミュニケーションではなく、半期に渡って同じグループ内に所属する本研究では、名前を覚えてコミュニケーションを

取ることがいかにして不安、緊張をほぐしコミュニケーションがスムーズになる手助けになっているかを読み取ることが出来る。

表-15はグループ活動がコミュニケーション活動に及ぼした影響についての結果である。本研究対象としたバドミントンの授業は、グループを形成した上で課題を設け、基礎打ちやゲームをおこなっていた。表-15では、相互理解が深まる、親近感が持てる点が多数を占めていた。本授業では試合相手を尊重し、スポーツマンシップにのっとり、パートナーとの協力の下、試合に取り組んでいたため、このような行動につながったのではないかと考える。

表-16は役割を担った際に意識した点である。これらは、他班と試合の交渉をし、試合を進めたり、まとめるように努力した点と試合を楽しんでもらえるように励まし、応援をおこない盛り上げていたことが挙げられた。ただ受講しているのではなく、このように役割、目的を持つことによって自主的な行動が生まれたり、サポートをしたり、支えるといった行動が起こったのではないかと考える。

表-17はコミュニケーションにおける課題である。自分から積極的に話しかける、人見知りをしない、状況に応じた言葉使いが出来なかったといった内容だった。本学は言語を通してコミュニケーション出来る人をビジョン、ミッションの中心とし育てているが、自ら話しかけることや人見知りをするといった課題を今後どのように解決していかなければならないか考える必要がある。

表-18、表-19は得点した時、得点された時の声掛けをまとめたものである。ナイスやよし、いける、ドンマイ、次頑張ろうなど得点した時、された時に関わらずポジティブな声掛けが多かった。得点した時には気持ちが高揚するものだが、得点された時には気持ちは沈んでしまう。その際に、普段の学生生活でもこのような言葉で励まし、サポートし合える関係を築くこと

が出来れば、学生生活も豊かになるのではないかと考える。

表-20の自由記述では仲間として相互関係が築かれるまでのプロセスが多く記載されていた。Priest & Gass¹⁷⁾は活動場面や時間と共に変化するとし、集団キャンプを実施する際の小集団活動を例に集団の成熟段階に応じたプログラムの展開が望ましいことを指摘している。自由記述では、男女混合、異年齢というグループで混乱した（形成、葛藤期）、初対面の人が苦手だったが、グループを通して打ち解けられた（統合期）、仲間意識を感じた（成熟期）、授業以外でも会うほど仲が深まり、挨拶をするようになった（終息期）などが多く取り上げられ、グループ編成と成熟段階における変化が伺えた。

表-14 ANOTHER NAME GAME の影響結果

Q1 2週目におこなった「ANOTHER NAME GAME」の3週目以降における個人的影響	人数
1 名前を覚えることが出来、班員を名前で呼べるようになった	50
2 コミュニケーションがスムーズになった	22
3 緊張がほぐれ、仲良くなった	23
4 共通点を見つけられる機会だった	6
5 授業をスムーズにした	4

表-15 グループ活動がコミュニケーション活動に及ぼした影響

Q2 グループ毎の練習、活動はコミュニケーションにどのように影響を及ぼしたか	人数
1 相互理解が深まり、コミュニケーションが増えた	37
2 親近感を持ち、すぐにまとまれるようになった	20
3 授業外で会話をするようになった	6
4 ゲームを頑張ろうという気持ちが生まれた	4
5 思っていることをすぐに伝えられるようになった	4

表-16 役割を担った際に意識した点について

Q3 授業中、リーダー役の担当、主審、線審を担当し、班にどのような貢献、影響を及ぼすことが出来たか。	人数
1 役割を持つことにより、他班と交渉をし試合を進めたり、まとめるように努力した	34
2 試合を楽しんでもらえるように盛り上げた	29
3 役割と責任感を持ち、取り組むことが出来た	11
4 正しいルールを伝えられた	10

表－ 17 コミュニケーションにおける課題

Q6	コミュニケーションを円滑におこなうにあたっての課題	人数
1	自分から積極的に話しかける	24
2	状況に応じた言葉使い	5
3	人見知りしない	4
3	班員(相手)を理解する	4
他	名前を覚える、ゲームに真剣に取り組む	

表－ 18 得点した際の言葉掛け

Q4	試合中の言葉掛けの種類 <得点した時>	人数
1	ナイス	27
2	よし、いける	14
3	ありがとう	2
他	ハイタッチ、すごい!	4

表－ 19 得点された際の言葉掛け

	<得点された時>	人数
1	ドンマイ	41
2	次、頑張ろう	38
3	大丈夫	13
4	切り替え	2
5	おいしい	6
他	ナイスファイト	

体育・スポーツ授業環境下における
コミュニケーションスキルと気分変化に関する一考察

表－20 自由記述

自由記述	人数
1 授業以外でも会うほど仲が深まり、挨拶をするようになった	30
2 仲間意識を感じた	20
3 初対面の人が苦手だったが、グループを通して打ち解けられた	13
4 普段関わらない他学年、他学部の人達と関わられたので良かった	9
5 授業(バドミントン、スポーツ)を通して仲間、コミュニケーション、チームワークを学べた	5
6 声を掛けられるのも嬉しかった	4
7 自分から積極的にコミュニケーションが出来るようになった。勇気があることだった。	3
8 コミュニケーションが不安だった	2
8 身体を使って活動することで、他のどの授業の友達よりも仲良くすることが出来た	2
8 他の班員とのコミュニケーション、交流が出来なかった	2
8 運動が苦手でもグループに助けられた	2
8 最初、混合で混乱した	2
13 週1の授業だが、毎日ある授業の受講者よりコミュニケーションが上手いだった	1
13 授業終了後に個人の振り返り、班の振り返りがあったのが良かった	1
13 仲間との間に生まれるチームワークは言葉だけでなく、ハイタッチやポ ティランゲージ、表情によっても築かれているように感じた	1
13 負けたら励まし合う、勝ったら喜ぶ、チームメイトの気持ちを感じ取り、言葉 を掛け合うことは仲間意識を高めると思った	1
13 運動を通してコミュニケーションをすることによって、相手を思う心、集団能 力が活性化された	1
もしグループが無くて、毎回毎回違うメンバーだったら仲間同士で 固まってしまう、とても居づらかった	1
13 自分のクラス以外で、1回も欠席することなく出来たのはこのグループ、 バドミントンが好きだったから	1
13 LINEを使ってグループを作り、コミュニケーションを図るようになった。	1
このグループでイベント企画をした(夏休み集まる、食事会をする)	1

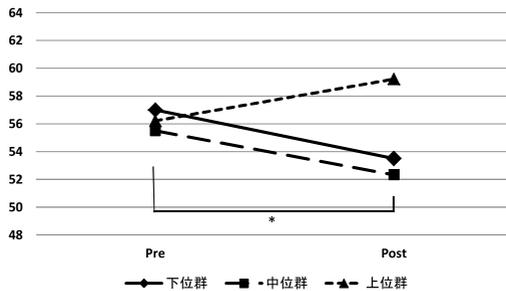
4. 5. POMS における気分変容結果

3 群間の合計得点と各尺度の平均点、標準偏差及び対応のある t 検定の結果を以下に示す。

「緊張－不安」(表－21、図－8)においては中位群 ($p = .019$, $p < .001$) において有意な低下がみられた。下位群、上位群、合計平均からは有意な差がみられなかった。「緊張－不安」の下位スキルは「気が張り詰める」、「落ち着かない」、「不安だ」、「緊張する」などといった項目であった。

表－21 「緊張－不安」の平均点及び標準偏差とt検定結果

項目名	事前		事後		前後の差		
	mean	SD	mean	SD	post-pre	p	
下位群	57.00	6.10	53.50	10.25	-3.50	0.151	n.s.
中位群	55.50	8.92	52.32	7.85	-3.18	0.019	*
上位群	56.22	10.89	59.22	10.02	3.00	0.388	n.s.
合計平均	56.09	8.66	54.24	9.39	-1.85	0.135	n.s.



図－8 「緊張－不安」得点の変化

「抑うつ－落込み」(表－22、図－9)では下位群 ($p = .022$, $p < .05$)、中位群 ($p = .048$, $p < .05$)、合計平均 ($p = .024$, $p < .05$)において有意な低下がみられた。上位群においては差がみられなかった。「抑うつ－落込み」の下位スキルは「悲しい」、「自分はほめられるに値しないと感じる」、「孤独でさびしい」などといった項目であった。

表－22 「抑うつ－落込み」の平均点及び標準偏差とt検定結果

項目名	事前		事後		前後の差		
	mean	SD	mean	SD	post-pre	p	
下位群	61.59	9.34	53.14	14.53	-8.45	0.022	*
中位群	57.26	9.86	54.26	8.79	-3.00	0.048	*
上位群	58.89	11.75	60.00	13.40	1.11	0.792	n.s.
合計平均	58.86	10.22	55.27	11.89	-3.59	0.024	*

体育・スポーツ授業環境下における
コミュニケーションスキルと気分変化に関する一考察

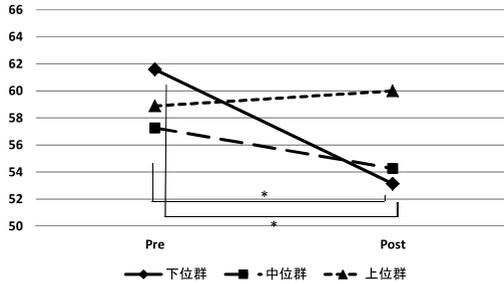


図-9 「抑うつ-落込み」得点の変化

「怒り-敵意」(表-23、図-10)では中位群 ($p = .021$, $p < .05$)、合計平均 ($p = .022$, $p < .05$)において有意な低下がみられた。下位群、上位群においては差がみられなかった。「怒り-敵意」の下位スキルは「ふきげんだ」、「迷惑をかけられて困る」、「激しい怒りを感じる」といった項目であった。

表-23 「怒り-敵意」の平均点及び標準偏差とt検定結果

項目名	事前		事後		前後の差	
	mean	SD	mean	SD	post-pre	p
下位群	55.27	8.03	52.68	8.50	-2.59	0.219 n.s.
中位群	53.00	9.75	49.21	7.90	-3.79	0.021 *
上位群	56.11	12.44	53.78	11.45	-2.33	0.581 n.s.
合計平均	54.36	9.96	51.24	9.10	-3.12	0.022 *

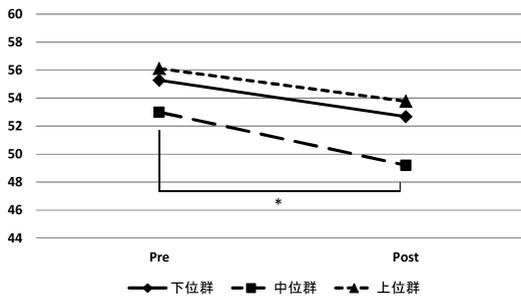


図-10 「怒り-敵意」得点の変化

「活気」(表-24、図-11)では下位群 ($p = .01$, $p < .05$)において有意な向上がみられた。中位群、上位群、合計平均においては有意な差がみられなかった。「活気」における下位スキルは「生き生きする」、「積極的な気分だ」、「元気がいっぱいだ」などといった項目であった。

表-24 「活気」の平均点及び標準偏差とt検定結果

項目名	事前		事後		前後の差	
	mean	SD	mean	SD	post-pre	p
下位群	50.59	4.98	55.73	8.70	5.14	0.010 *
中位群	55.66	9.12	56.50	6.42	0.84	0.569 n.s.
上位群	63.06	9.67	57.94	8.15	-5.11	0.094 n.s.
合計平均	55.94	9.35	56.62	7.46	0.68	0.561 n.s.

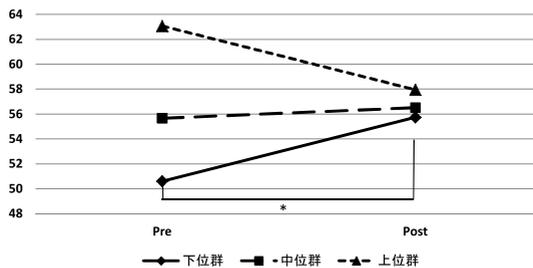


図-11 「活気」得点の変化

「疲労」(表-25、図-12)では下位群、中位群、上位群において有意な差がみられなかった。「疲労」の下位スキルは「ぐったりする」、「疲れた」、「へとへとだ」、「だるい」といった項目であった。

表-25 「疲労」の平均点及び標準偏差とt検定結果

項目名	事前		事後		前後の差	
	mean	SD	mean	SD	post-pre	p
下位群	54.91	9.54	53.27	10.51	-1.64	0.539 n.s.
中位群	50.89	9.43	49.74	11.53	-1.16	0.562 n.s.
上位群	54.39	9.17	55.61	10.83	1.22	0.704 n.s.
合計平均	52.83	9.47	52.09	11.22	-0.74	0.598 n.s.

体育・スポーツ授業環境下における
コミュニケーションスキルと気分変化に関する一考察

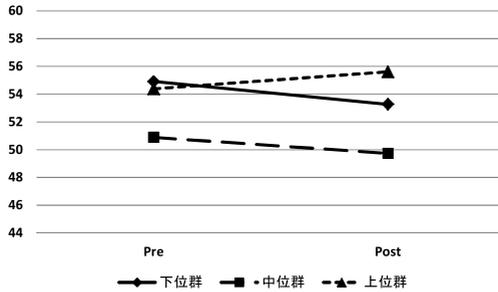


図- 12 「疲労」得点の変化

「混乱」(表- 26、図- 13) では中位群 ($p = .036$, $p < .05$)、合計平均 ($p = .046$, $p < .05$)において有意な低下がみられた。「混乱」の下位スキルは「考えがまとまらない」、「途方に暮れる」、「物事がてきばき出来る気がする」などといった項目であった。

表- 26 「混乱」の平均点及び標準偏差と t 検定結果

項目名	事前		事後		前後の差		
	mean	SD	mean	SD	post-pre	p	
下位群	62.41	8.38	58.50	11.76	-3.91	0.180	n.s.
中位群	58.37	9.77	54.00	11.81	-4.37	0.036	*
上位群	60.83	10.01	62.11	9.42	1.28	0.678	n.s.
合計平均	60.08	9.50	57.14	11.64	-2.94	0.046	*

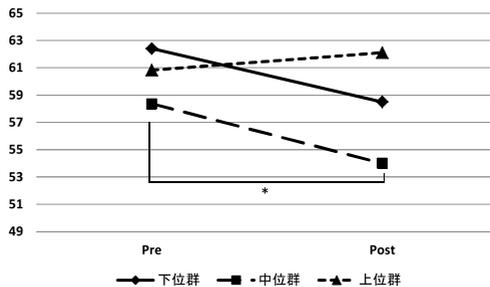


図- 13 「混乱」得点の変化

表－27 授業2回目と15回目の授業初めにおける脈拍の生理的变化

項目名	Pre		Post		前後の差		
	mean	SD	mean	SD	post-pre	p	
下位群	81.00	11.07	82.19	11.46	1.19	0.327	n.s.
中位群	82.42	12.79	77.09	9.25	-5.33	0.011	*
上位群	83.17	14.21	75.30	12.22	-7.87	0.017	*
全体平均	82.20	12.69	78.19	10.98	-4.00	0.000	**

参考資料として、授業2回目と15回目の授業初めにおける脈拍の変化を計った。中位群、上位群において有意な差がみられた。

4. 6. POMS における総合考察

「緊張－不安」の中位群、「抑うつ－落込み」の下位群、中位群及び合計平均、「怒り－敵意」の中位群、及び合計平均、「活気」の下位群、「混乱」の中位群及び合計平均において有意な低下がみられた。また上位群は全ての群において、有意な差はみられなかった。「緊張－不安」尺度は「気が張り詰める」、「不安だ」などの項目であった。この得点の低下は落ち着いている、リラックスした状態であることを示す。この結果は、所属していたグループに対して楽しみや親しみ、表－20のように仲間意識を感じていたことから、安心感につながったものと考えられる。豊田ら²⁴⁾は大学生の居場所に関する研究において、「安心できる人」を「自分」と選択している者は、他者を信用できない他者否定の傾向があり、「家族、友人、恋人」は信頼できると選択している者は他者肯定の傾向があると指摘している。

「抑うつ－落込み」は下位群、中位群及び合計平均において有意な低下がみられた。「抑うつ－落込み」尺度は「憂うつだ」などの項目から成り、自信喪失感を伴った抑うつ状態を表し、うつ病やうつ状態で得点が増加する。表－19を参照すると、得点をされた、失敗して気持ちが落ち込んだ際には

「ドンマイ」、「次頑張ろう」、「大丈夫」というポジティブな言葉掛けがあった。伊藤ら²⁵⁾は大学生を対象とした研究において、不快感情を感じる経験が多いために、抑うつ症状を改善する機会が得られていないと指摘している。本授業を受講していた学生は、失敗で生まれた不快感情をそのままにせず、同じグループの仲間を励ましポジティブな状態にさせていたことが、結果的に抑うつ-落込み得点が有意に低下したのではないかと考える。

「怒り-敵意」は中位群、合計平均において有意な差がみられた。「怒り-敵意」尺度は「怒る」、「すぐ喧嘩したくなる」などの項目からなり、不機嫌やいらいらがある時に得点が高くなる。小林ら²⁶⁾は「抑うつ-落込み」、「怒り-敵意」、「混乱」、「疲労」の得点の低下は、リラクゼーションによって自覚的な認識、思考障害が軽減につながると指摘している。本研究においても、「緊張-不安」項目の中位群において、有意な低下が認められたように、このようなリラクゼーション、落ち着く状況、場所が結果的に「怒り-敵意」の中位群、合計平均が有意な低下を示したものと考える。

「活気」は下位群において有意な差がみられた。「活気」は元気さ、躍動感、活力を表わし、「生き生きする」などの項目で構成されていた。この尺度は他の尺度とは負の相関がある。運動選手では得点が高くなり、他の尺度が低くなる。本研究においては、運動活動量との相関は考察していないが、グループ関係の良さによって試合を頑張ろうとする気持ちが生まれたり（表-15）、自分から積極的に話しかけたり（表-17）していることから、活気の得点向上につながっていたのではないかと推察する。

「疲労」は全ての項目において、有意な差がみられなかった。「疲労」尺度は「ぐったりする」などの項目で、意欲や活力の低下を表わす。本研究で差がみられなかったことは、授業中における身体活動量は疲労感が残るほど激しくなく、練習内容や試合の頻度が程よく保たれていた結果ではないかと考える。

「混乱」は中位群、合計平均において有意な低下がみられた。「混乱」尺度

は「頭が混乱する」などの項目から成り、当惑、思考力の低下を表わし、得点は増加する。本研究においては、「怒り－敵意」で先述した通り対象学生は自分のグループに対してリラックスや落ち着き、仲間意識を持つことによってこれらの尺度得点が軽減され、自己統制が可能にもなっているのではないかと思われる。

脈拍は下位群、上位群、全体平均において有意な低下がみられた。人間は慣れない環境や、緊張、不安によって心拍数が増加するが、平均心拍数が低下しているということは、リラックスしている空間であり、不安も少なく落ち着いていることを示している。これはグループ内に自分の居場所を見つけ、コミュニケーションを取れる仲間が出来、相互関係が生まれた影響があるのではないかと思われる。

5. まとめ

本研究における目的は、大学体育・スポーツの実技授業を受講している外国語学部の学生を対象とし、体育・スポーツ授業環境下におけるコミュニケーションスキルの変化と気分の変化を明らかにし、今後の言語スキル獲得へ向けての基礎的資料を得ることであり、以下のことが明らかとなった。

- 1) 大学体育・スポーツの実技授業を受講している外国語学部の学生におけるコミュニケーションスキルは、自己統制、表現力、解読力、自己主張、他者受容の下位群の全ての項目において有意な向上が認められた。また自己統制、他者受容の上位群においては有意な低下がみられた。
- 2) 大学体育・スポーツの実技授業を受講している外国語学部の学生における気分の変容は、「緊張－不安」の中位群、「抑うつ－落込み」の下位群、中位群及び合計平均、「怒り－敵意」の中位群、及び合計平均、「活気」の下位群、「混乱」の中位群及び合計平均において有意な低下がみられた。
- 3) 自由記述の結果から、①名前を覚えてコミュニケーションを取ること

がいかにして不安、緊張をほぐしコミュニケーションがスムーズになる手助けになっているかを読み取ることが出来た。②グループ活動を通じたコミュニケーション活動に及ぼした影響として、相互理解が深まり、親近感が持てるなどが挙げられた。③役割を担った際には、自主的な行動が生まれたり、サポートをしたり、支えるといった行動がみられた。④コミュニケーションにおける課題として、自ら話しかけることや人見知りをするという内容が挙げられた。⑤得点した時、得点された時の声掛けとして、ナイスやよし、いける、ドンマイ、次頑張ろうなど得点した時、された時に関わらずポジティブな声掛けが多かった。⑥相互関係が築かれるまでのプロセスが多く、グループ編成と成熟段階における変化が伺えた。

以上の結果から、体育・スポーツ授業環境下におけるコミュニケーションスキルの変化と気分変容においては、課題の設定や場作りをいかにして授業に取り込み、学生が主体性を持ち行動に移すことが出来るかという点が課題になると思われる。また、指導者の介入度合いも大きく影響を及ぼすと考えられ、指導者の携わり方も整理することによってより良い授業展開になるものと思われる。

今後の課題として、調査対象を、講義群と実技群など対照群と統制群に分けて検証をおこなうこと、またこの結果はこの本研究だけの効果とは限らず、違う場面における要因は検証していないため、更なる検証が必要になってくる。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省(2011):子どもたちのコミュニケーション能力を育むために、コミュニケーション教育推進会議 審議経過報告、
- 2) 日本経済団体連合会 (2012):新卒採用(2012年3月卒業者)に関するアンケート調査結果、5、http://www.keidanren.or.jp/policy2012/058_kekka.pdf
- 3) 廣實裕子(2002):現代青年の交友関係に関連する心理学的要因の展望、広島大学大学院教育学研究科紀要(第三部)、51、257-264
- 4) 落合良行、竹中一平(2004):青年期の友人関係研究の展望、-1985年以降の研究を対象として-、筑波大学心理学研究、28、55-67
- 5) 白井利明(2006):現代青年のコミュニケーションからみた友人関係の特徴、-変容確認法の開発に関する研究-、大阪教育大学紀要、第IV部門 第54巻、第2号、151-153
- 6) 赤川元昭(2008):日常的なコミュニケーションと論理的思考 ロジカル・シンキングは、ビジネス・パーソンになぜ支持されるのか(パート4)、流通科学大学論集、-流通・経営編-、第21巻、第1号、106
- 7) 林容一、笠井淳、鈴木良則、伊藤マモル、吉田康伸、中澤史、朝比奈茂、荒井弘和(2012):大学体育授業でのコミュニケーション行動を主とした教授方略が主体的な対人行動の発現に及ぼす影響、法政大学体育・スポーツ研究センター紀要、30:45-53
- 8) 鈴木久雄(2013):双方向スポーツ教育活動によるコミュニケーション能力の向上、大学体育学、10、13-20
- 9) 加藤大仁ら(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、慶應大学体育研究所紀要、50(1):9-22.
- 10) 安則貴香、平田大輔、佐藤周平(2010):大学における一般教養体育が学習意欲と気分にあぼす影響、専修大学体育研究紀要、34、11-17.

- 11) 学生便覧 (2013) : 英米学科、アジア言語学科、イベロアメリカ学科、国際コミュニケーション学科、神田外語大学、8
- 12) 藤本 学・大坊郁夫 (2007) : コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み パーソナリティ心理学研究, 15, 347-361
- 13) NcNair, D. M. Lorr, M., Droppleman (1971) : L. F. et. al. Profile of Mood State-Brief Form、日本語版 POMS 横山和仁、荒記俊一 (1990)、金子書房
- 14) 嶋田出雲 (1997) : スポーツ熟練技術への変容課程、大阪市立大学保健体育学研究紀要、2-3
- 15) 加藤英明 (1999) : 異学年合同授業『ミニソフトバレーボール』: コミュニケーションを重視した授業の試み、東京学芸大学教育学部附属竹早中学校研究紀要、37、133
- 16) 板場良久、池田理知子編著 (2011) : よくわかるコミュニケーション学、ミネルヴァ書房、51
- 17) Priest, S. & Gass, A.M. (1997) : Effective Leadership in Adventure Programming. Human Kinetics, IL.
- 18) 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、九州大学健康科学センター、26、41-48
- 19) 飯田稔、関根章文 (1992) : キャンプ経験が児童の一般性自己効力に及ぼす効果、筑波大学体育科学系紀要、15、101
- 20) 大坊郁夫 (1998) : しぐさのコミュニケーション -人は親しみをどう伝えるか-、サイエンス社、215
- 21) 大坊郁夫 (2001) : 対人コミュニケーションの社会性、対人社会心理学研究、1、3
- 22) Duncan, S.D., Jr. (1969) : Nonverbal. Communication Psychological Bulletin, 72, 118-137

- 23) 上村有平 (2007) : 青年期後期における自己受容と他者受容の関連 : 個人志向性・社会志向性を指標として、発達心理学研究、第 18 巻、第 2 号、132-138
- 24) 豊田弘司、岡村季光 (2001) : 大学生における「居場所」、奈良教育大学教育研究所紀要、vol.37、37-42
- 25) 伊藤直、村田彩、松見淳子 (2012) : 大学生の抑うつ症状と 1 日に従事した活動及び活動に伴う快・不快感情の関係、感情心理学研究、第 19 巻第 2 号、52-59
- 26) 小林優子、太田和美、加藤光寶、大井ひかる (2000) : 成人看護学実習における「リラクゼーション技法」の試み、新潟県立看護短期大学紀要、第 6 巻、3-12