

## 身体接触を伴う運動「組ずもう」が学級の集団凝集性に及ぼす影響 —小学校4年生児童を対象として—

### The Effects of “Kumizumo,” a Physical Contact Sport, on Group Cohesion in the Classroom: A Case Study of the Fourth Year Primary School Pupils

筒井 茂喜\* 望月 陽太郎\*\* 中須賀 巧\*\*\*  
TSUTSUI Shigeki MOCHIZUKI Yotaro NAKASUGA Takumi

本研究は、小学校4年生の「組ずもう」の授業を対象に、「身体への気づき」「体育授業における共感性」「学級の集団凝集性」の単元前後の変化と「身体への気づき」と「体育授業における共感性」、「体育授業における共感性」と「学級の集団凝集性」それぞれにおける関連性を検討した。

その結果、単元後の「体育授業における共感性」及び「学級の集団凝集性」には有意な変化はみられなかったが、「身体への気づき」は有意な高値を示した。また、「身体への気づき」と「体育授業における共感性」及び「体育授業における共感性」と「学級の集団凝集性」との間には、いずれにおいても有意な中程度の正の相関がみられた。すなわち、「身体への気づき」が高まれば、「体育授業における共感性」が高まり、「体育授業における共感性」の高まりは「学級の集団凝集性」の高まりを促すと示唆された。

キーワード：身体接触、組ずもう、身体への気づき、共感性、集団凝集性

Key words : physical contact, Kumizumo, awareness of the body, empathy, group cohesion

#### I. はじめに

近年、学校現場では児童・生徒の学級集団への所属意識が低く、学級が集団として機能していない「学級崩壊」という現象が問題となっている。このような状況を引き起こす要因の一つとして吉川（2007）は、「他者の立場に立ち、他者の感情を共感的に理解する力の低下」があるとし、学級崩壊の背景には、児童・生徒の他者の感情への共感的理解力の低下があると指摘している。一方、この他者の感情への共感的理解について、鷺田（1998）は、「他者の感情を理解することが、他者への共感的な心情を育てる」としている。南ら（2014）は、「他者の感情を認知し、他者と同じような情動経験が共感性を育む」と報告している。すなわち、他者の感情を共感的に理解することによって生まれる他者と同じ情動経験の積み重ねが共感性を育てると推察される。

ところで、学級集団への所属意識は、学級の「集団凝集性」と言い換えることができる。「集団凝集性」とは、「成員に集団にとどまるように作用する心理的力の総量」（梶塚、2008）と定義されている。また、先行研究（菊池ら、2008；大西ら、2008）によれば、「共感性」の高まりが「集団凝集性」の高まりにつながる事が指摘されており、「集団凝集性」を高めるためには、集団

の構成員の共感性を高めることが一つの手段として考えられる。すなわち、「共感性」を高めることが、児童・生徒の心的つながりを強め、学級への所属意識を高めることにつながると考えられ、「学級崩壊」の抑制に寄与するのではないかと推察される。

著者ら（2015, 2016）は、身体接触を伴う運動「組ずもう」の授業実践において「組んだとき、S君の心臓が速くなっていて、“ぜったい勝ちたい”“負けたくない”という気持ちを感じた」など、児童が身体接触によって生起する「身体への気づき」から相手の気持ちを主観的に認知することを見出している。著者らは、この気持ちは、相手への「共感的な心情」ではないかと推察している。また、「共感的な心情」であれば、学級の「集団凝集性」を高めるのではないかと考えているが、これらの検証には至っていない。

そこで、本研究は、身体接触を伴う運動「組ずもう」によって生起する「身体への気づき」から、主観的に認知する他者の気持ちが、「共感的な心情」といえるのか、また、「共感的な心情」であれば、学級の「集団凝集性」を高め得るのかを検討することを目的とした。

\*兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻小学校教員養成特別コース 教授

令和2年4月7日受理

\*\*岐阜県羽島市立中央小学校

\*\*\*兵庫教育大学人間発達教育専攻生活・健康・情報系教育コース 講師

## II. 研究の方法

本研究は、小学校4年生の全9時間からなる身体接触を伴う運動「組ずもう」を対象に、「身体への気づき質問紙」「体育授業における共感性質問紙」「学級の集団凝集性質問紙」調査を実施し、これらの結果をもとに、「身体への気づき」「体育授業における共感性」「学級の集団凝集性」の単元前後の変化と「身体への気づき」と「体育授業における共感性」、「体育授業における共感性」と「学級の集団凝集性」それぞれにおける関連性を検討した。

### 1. 対象及び指導者

対象は、兵庫県K市の小学校4年生30名(男子11名、女子19名)である。指導者は教師歴15年の体育科を専門とする男性教師であった。

### 2. 教材

写真1は「組ずもう」の様子を示している。写真に示すように、「組ずもう」は投げ技禁止の四つに組んでからの「すもう」とした。このことにより、身体接触時間を長くし、より身体が密着した状態での押し合い、引き合いが生起し、「身体への気づき」が促されると考える。



写真1 「組ずもう」の様子

### 3. 学習過程

図1は、学習過程を示している。全9時間(オリエンテーション1時間を含む)からなる単元構成とした。学習過程は、第一次「押して攻めよう」、第二次「押しで引いてかけひきしよう!」、第三次「組ずもう大会をしよう!」を共通課題として展開した。

### 4. 学習成果の測定

学習成果は、以下に示す「身体への気づき質問紙調査」「体育授業における共感性質問紙調査」「学級の集団凝集性質問紙調査」により把握した。

#### (1) 身体への気づき質問紙調査

身体への気づき質問紙調査は、著者らが先行研究(2015,2016)で用いた「身体への気づき質問紙」を改変<sup>注1)</sup>し作成した質問紙(「項目1. 友だちの体への気づき」「項目2. 友だちの気もちへの気づき」「項目3. 友だち

の体の変化以外からの友だちの気もちへの気づき」の3項目にそれぞれ自由記述欄を設けたもの)調査を単元前後に実施した。なお、本質問紙は、項目ごとに4件法(「まったくあてはまりません(1点)」「あまりあてはまりません(2点)」「すこしあてはまります(3点)」「よくあてはまります(4点)」)で点数化し「身体への気づき得点(12満点)」とした。

#### (2) 体育授業における共感性質問紙調査

体育授業における共感性質問紙調査は、藤谷(2010)の4因子(「共感的配慮」「視点習得」「想像性」「個人的苦痛」)16項目からなる「体育授業における共感性質問紙<sup>注2)</sup>」を単元前後に実施した。

なお、項目ごとに5件法(「まったくあてはまりません(1点)」「あまりあてはまりません(2点)」「どちらともいえません(3点)」「すこしあてはまります(4点)」「よくあてはまります(5点)」)で点数化し「共感性得点(80点満点)」とした。

#### (3) 学級の集団凝集性質問紙調査

鹿島ら(2011)の5因子(「所属意識」「状況意識」「貢献意識」「役割意識」「協力意識」)23項目からなる「中学生用学級の集団凝集性質問紙」を4位因子(「所属意識」「状況意識」「貢献意識」「役割意識」)14項目からなる「小学生用学級の集団凝集性質問紙」に改変<sup>注3)</sup>し、単元前後に実施した。なお、本質問紙は、項目ごとに5件法(「まったくあてはまりません(1点)」「あまりあてはまりません(2点)」「どちらともいえません(3点)」「すこしあてはまります(4点)」「よくあてはまります(5点)」)で点数化し「学級の集団凝集性得点(70点満点)」とした。

## 5. 統計処理

「身体への気づき質問紙」「体育授業における共感性質問紙」「学級の集団凝集性質問紙」における単元前後の差の検定には、対応のある $t$ 検定を用いた。また、「身体への気づき」と「体育授業における共感性」、「体育授業における共感性」と「集団凝集性」それぞれにおける相関の検定にはピアソンの積率相関分析を用いた。なお、検定は統計ソフトSPSSversion24.0を用い、有意水準は5%未満とした。

## III. 結果と考察

### 1. 身体への気づき質問紙調査

表1は、「身体への気づき得点」の合計平均値の単元前後の変化を示したものである。表に示すように合計平均値は、単元後、有意な高値を示した。また、項目別では、単元後、「項目1:友だちの体の変化への気づき」「項目2:友だちの気もちへの気づき」で有意な高値を示した。「項目3:体の変化以外からの友だちの気もちへの気づき」

身体接触を伴う運動「組ずもう」が学級の集団凝集性に及ぼす影響

1. 単元目標

- 「押す」「引く」により相手のバランスを崩すことができる。
- 自分のバランスを保ち、「押す」「引く」の連続技で相手のバランスを崩す方法を工夫する。
- 勝敗を素直に認め、仲間を応援し、公正・公平な態度で審判ができる。

2. 学習の流れ

次	共通課題	主な学習の流れ	主な手立て
オリエンテーション 1時間 <ul style="list-style-type: none"> <li>・単元の流れを知る。</li> <li>・学習の場、チームを知り、準備・片付けの役割を知る。</li> <li>・ルールを知る（禁じ手、勝敗の判別が難しい場合の取り直しなど）。</li> </ul>			
第一次 2・3時間目	押してせめよう！	①押しずもうをする。 ・重心が移動することでバランスが崩れたり、安定したりすることを知る。 ・足を広げることで重心が低くなり、安定することを理解する。 ②押し出しずもうをする。 ・基本的なルール（投げる・引くの禁止）でずもうをする。 ・四つに組み、押し中心としたずもうをする。 ・相手の押ししてくる方向に対し、基底面を広くし、重心を低くすることで安定することを知る。 ・相手よりも自分の重心を低くすることで、押し出しやすくなることに気づく。	○「力強く押すためには、何に気をつければいいだろう」と問いかけることで、自分の重心を相手よりも低くすることに気づかせる。 ○「押すときのコツは？」と問いかけることで、重心を相手よりも低くすること、基底面を広くすることに気づかせる。 ○よく相手を押し出している児童を観察し、相手よりも自分の重心を低くすることが相手の重心を上げることになり、押しやすくなることに気づかせる。
第二次 4・5・6・7時間目	押して引いてかけひきしよう！	①引き合はずもうをする。 ・引くことで相手の重心が基底面から外れ、バランスが崩れることに気づく。 ・引いて相手のバランスを崩すには、引くタイミングが重要なことに気づき、具体的なタイミング（相手の重心位置が自分よりも高いにも関わらず、相手が強く押ししてくるなど）を理解する。 ②「押す」「引く」組み合わせることで、相手のバランスが崩れやすくなることを理解する。 ・「押す」「引く」のコンビネーションで、相手の重心が基底面から外れやすくなることに気づき、タイミングよく相手を押ししたり、引いたりすることができる。	○引き技がよく決まる児童の動き方を観察させ、「引く」前に押していることに気づかせる。 ○相手の「重心に高さ」「基底面の方向」をみて、押すタイミング、引くタイミングを考えさせる。 ○「マナー」を守っている児童を称賛し、「マナー」への意識を高める。 ・反則を素直に認める。 ・仲間を大きな声で応援している。 ・負けを認め、次の試合に向け、作戦を考え練習している。 ・ずもうマットを直すなど、安全面に配慮した行動ができる。
第三次 8・9時間目	組ずもう大会をしよう！	①「組ずもう大会」をする。 ・部屋別対抗のリーグ戦形式で行う。 ・大会の運営、試合の運営を自分たちで企画し、実行する。	○「押す」「引く」のコンビネーションを工夫し、相手のバランスを崩す作戦を部屋の仲間と考え、練習する。 ○審判が正確で素早い判定を心がけることで、力士の技の質が高まることに気づかせる。 ○仲間の大きな声援が力士の意欲を高めることに気づかせる。 ○力士、審判、応援者の三者がそれぞれに本気で取り組むことで「場」の一体感が高まり、気持ちのよい大会になることを経験させる。

図1 学習過程

は、平均値は向上したものの有意なものではなかった。

以上のことから、児童は「組ずもう」の授業を通して、「友だちの体の変化への気づき」が高まり、その気づきから「友だちの気持ち」への認知が促されたと推察された。

では、児童は「組ずもう」を通して、どのような「友だちの体の変化」に気づいたのであろうか。また、そこから、どのような気持ちを認知したのであろうか。

次に「身体への気づき質問紙調査」の記述内容から、それらについて検討してみたいと考える。

表1 身体への気づき得点における平均値の単元前後の変化

	M±SD (点)		t 値	
	単元前	単元後		
合計平均値	7.1±2.7	8.8±2.3	3.42 **	
下位項目別平均値	友だちの体の変化への気づき	2.5±1.2	3.3±0.9	3.53 **
	友だちの気持ちへの気づき	2.3±1.2	2.9±1.1	2.94 **
	体の変化以外からの友だちの気持ちへの気づき	2.4±1.3	2.5±1.3	0.52 ns

\*\* p < 0.01



ずもうをしている時に、息づかいで相手がつかれている時に「ハアハア」いった時に押したら勝てた」「息をどのようにしているのかかと思ってやった」など、息づかいから相手の体の疲れ具合を感じとり、それを手がかりに押ししたり、引いたりするタイミングをつかむ気づきであった。「体力」の記述内容は、単元前は、「何度も何度も走っていた」「全力で走った後に、また全力で走っていた」など、ハードル走を何度も走る姿から、その児童の体力の程度を感じとる気づきであり、単元後は「力の強さ、少し力が弱いとき・・・引きそう」「最初はふつうの対戦だけど角に追いつめたら友だちの力が上がって突進するように走ってきた」など、相手の力の強さから次の相手の動きを予想、感じとる気づきであった。

「項目2. 友だちの気持ちへの気づき」は、「勝負・本気・努力」「体力」「状態」など、7つのカテゴリーに分けられ、単元後には「状態」に関わる記述数が他に比べ増加していた。また、「作戦」「不安」に関わる記述がみられるようになった。「状態」の記述内容は、単元前は「顔が真っ赤ですごく疲れていた」「疲れていたし、体温が熱くてしんどそうだった」など、表情などからその児童の体の疲れ具合を感じとる気づきであり、単元後は「心臓のスピードが速くなっていると、しんどいことがわかる」「力が途中でぬけていたから、“疲れた”“しんどい”と思っていると感じた」「力が弱くなったら、“あと少し”と読みとった」など、力の強さ、心臓の鼓動への気づきから相手の疲れ具合を読んで押ししたり、引いたりするタイミングを計るものであった。「作戦」の記述内容は、「力が途中で抜けていたから、“引こう”と思っていると感じた」「端っこの方に息がハアハアいっていたので“危ない、力を出して来る”という感じが伝わった」など、相手の力の強さや息づかいへの気づきから相手の次の動きを感じとるものであった。「不安」の記述内容は、「ハア、ハアからあ～もうむりだ」「ドクドクからは（あつ緊張する）という気持ちを感じる」「心臓のスピードが速くなっていると、緊張が分かる」など、息づかいや心臓の鼓動への気づきから相手の不安や緊張を認知するものであった。

「項目3. 友だちの体の変化以外からの気持ちへの気づき」は、7つのカテゴリーに分けられた。単元前後で記述数が大きく変化しているものはなかったが、単元後、新たに「技能」「作戦」に関わる記述がみられるようになった。「技能」は、「例えば“押す”を重視するとき、口は閉じているけど、“引く”を重視するとき口が開いている」「引くときに力が強くなる」など、表情や力の程度から相手の次の動きを察するものであり、「作戦」は「自分が試合に出ているとき、なぜかみんな“引く”を使い続けて、なぜ引くをそんなにつかっているのかが

ふしぎだなあと考えた」など、友だちの技への気づきであった。

以上のように、「組ずもう」を通して得た児童の気づきは、相手の息づかい、力の程度、心臓の鼓動、表情の変化への気づきから相手の疲れ具合や緊張、そして相手の次の動きを感じとるものであり、相手の疲れ具合から相手を押ししたり、引いたりするタイミングを計るものであった。

## 2. 体育授業における共感性質問紙調査

表3は、「体育授業における共感性得点」の合計平均値及び下位尺度別平均値の単元前後の変化を示したものである。

表に示すように合計平均値は、単元後、やや低値を示したが有意なものではなかった。また、下位尺度別平均値は、「共感的配慮」「視点取得」「個人的苦痛」は単元後に低値を示し、「想像性」は同値を示したが、いずれも有意なものではなかった。

以上のことから、児童の他者への「共感的な心情」は変化がなかったと推察される。

表3 共感性得点における平均値の単元前後の変化

		M±SD (点)		t 値
		単元前	単元後	
合計平均値		65.9±6.7	63.7±10.4	1.41 ns
下位尺度別平均値	共感的配慮	18.2±2.3	17.7±3.4	0.88 ns
	視点取得	18.7±3.1	16.9±3.6	1.87 ns
	想像性	18.0±2.6	18.0±3.0	0.00 ns
	個人的苦痛	12.1±4.2	11.1±4.9	1.23 ns

## 3. 学級の集団凝集性調査

表4は、「学級の集団凝集性得点」の合計平均値及び下位尺度別平均値の単元前後の変化を示したものである。

表4 集団凝集性得点における平均値の単元前後の変化

		M±SD (点)		t 値
		単元前	単元後	
合計平均値		57.2±10.2	55.5±10.3	1.68 ns
下位尺度別平均値	所属意識	13.1±2.4	12.6±2.7	1.36 ns
	状況意識	25.0±4.4	24.0±4.4	1.89 ns
	貢献意識	15.0±4.3	14.8±3.9	0.37 ns
	役割意識	4.13±1.1	4.20±1.22	0.36 ns

表に示すように合計平均値は、単元後、低値を示した  
が有意なものではなかった。また、下位尺度別平均値は、  
「所属意識」「状況意識」「貢献意識」は単元後に低値を  
示し、「役割意識」は、高値を示したがいずれも有意な  
ものではなかった。

以上のことから、「学級の集団凝集性」には変化がな  
かったと推察される。

#### 4. 「身体への気づき」と「体育授業における共感性」 及び「学級の集団凝集性」の関連性

##### (1) 「身体への気づき」と「体育授業における共感性」 の関連性

図2は、「身体への気づき得点」と「体育授業におけ  
る共感性得点」との相関を示したものである。図に示す  
ように「身体への気づき得点」と「体育授業における共  
感性得点」との間には、有意な中程度の正の相関が認め  
られた。つまり、「身体への気づき」が高い児童ほど「  
体育授業における共感性」が高いと推察された。

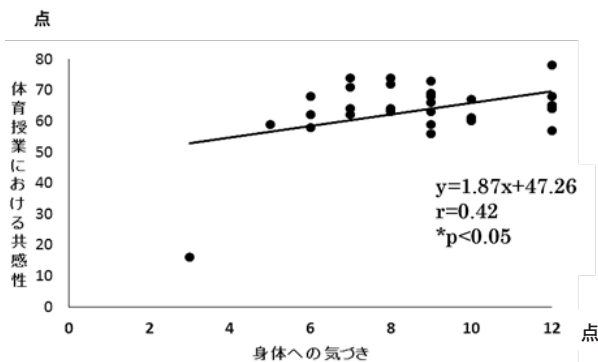


図2 身体への気づき得点と体育授業における共感性得点の相関

##### (2) 「体育授業における共感性」と「学級の集団凝集性」 との関連性

図3は、「体育授業における共感性得点」と「学級の  
集団凝集性得点」との相関を示したものである。

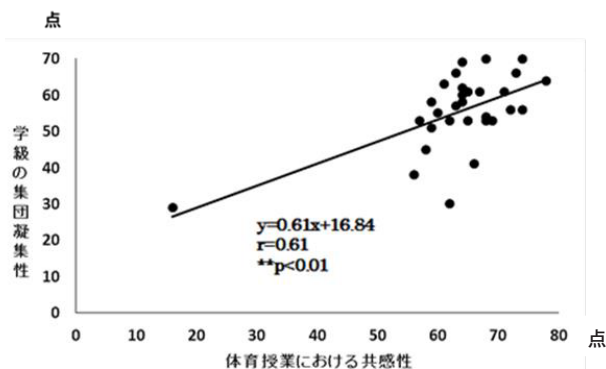


図3 体育授業における共感性得点と学級の集団凝集性得点の相関

図に示すように「体育授業における共感性得点」と「学  
級の集団凝集性得点」の間には、有意な中程度の正の相  
関が認められた。つまり、「体育授業における共感性」  
の高まりは、「学級の集団凝集性」の高まりに影響を与  
えると考えられた。

前述したように、「身体への気づき得点」と「体育授  
業における共感性得点」及び「体育授業における共感性  
得点」と「学級の集団凝集性得点」との間には、いづ  
れにおいても有意な中程度の正の相関関係がみられた。  
すなわち、「身体への気づき」が高まれば、「体育授業  
における共感性」が高まり、「体育授業における共感性」  
の高まりは「学級の集団凝集性」の高まりを促すと示唆  
された。

ところで、登張（2000）が、「共感とは、相手の立場  
に立って気持ちを想像することと相手の感情と同じ感情  
を生じることである。」と述べているように、共感とは、  
「相手の立場に立って相手の感情を理解すること」とい  
える。

浅川（1982）は、「共感とは他者の感情を認知する（感  
情認知）、他者の考えや役割を予想（役割取得）、他者が  
有するであろう感情を持つ（情動の共有）こと」と述べ、  
共感が生起する条件として、「他者の感情を認知、理解し、  
他者の感情を共有すること」の重要性を指摘している。

では、「他者の感情を認知し理解すること」とはどうい  
うことであろうか。また、「他者の感情を共有すること」  
とはどのようなことをいうのであろうか。

「他者の感情を認知し理解すること」とは、「他者理解」  
と言い換えることができる。山村ら（1992）は、「他者  
理解とは、他者の行動の背後にある意識や感情を読み取  
ろうとすることである。」と述べている。また、宇都宮  
（2000）は、「他者理解とは鑑賞でも観察でもなく、一  
つの交流であり相互行為である」としている。これらのこ  
とから、「他者の感情を認知し理解すること」とは、相互行  
為によって他者の意識や感情を読み取ることと考えら  
れる。また、堀井ら（2017）は、「感情の共有とは、相  
手と同じ感情を抱くこと」としている。すなわち、「他  
者の感情を認知し、他者の感情を共有すること」とは、他  
者との相互行為によって他者の感情を読み取り、他者と  
同じ感情を抱くことと考えられる。

では、身体接触によって生起する「身体への気づき」  
から認知する相手の気持ちは「共感的な心情」といえる  
のであろうか。

表2に示したように、「組むもう」において、児童は  
「力の強さで、思いっきり押ししている時は、“ぜったい  
に勝つぞ！！”って思っているのがわかって、力が抜けて  
いる時は、“やばいっ！負けちゃう”と思っているの  
がわかった」「押ししている時は、相手の子の力が強くな  
って、勝ちたいという気持ちを感じた」など、「身体へ気

づき」から相手の気もちを認知していたことがわかる。しかし、児童が「身体への気づき」から認知した相手の気もち、相手の児童が本当にそのように思っていたことではなく、あくまでも児童が自分の中にある同一・類似した経験に照らし合わせて類推、解釈したものである。すなわち、「ほくも“絶対に勝つぞ”って思ったら、必死になって相手を押すけど、〇〇君も同じなんだ」と自分の経験から相手の気もちを察したものである。このことは、相手の気もちを感じとった児童にとっては、身体接触という他者との相互行為によって、「身体への気づき」から相手の気もちを読みとり、「ほくと同じなんだ」と気もちを共有していることにつながると推察される。したがって、身体接触によって生起する「身体への気づき」から認知する相手の気もちが相手への「共感的な心情」と考えられる。また、この「共感的な心情」は、自分の感覚を相手の身体の内側まで持ち出し、今そこで起こっていることを感じとることで、相手の気もちを認知したとも解釈できる。

しかし、単元後の「体育授業における共感性」と「学級の集団凝集性」には変化がみられなかった。では、なぜ、「身体への気づき」が高まったにもかかわらず、「体育授業における共感性」「学級の集団凝集性」に変化がみられなかったのだろうか。

「身体への気づき質問紙調査」において、単元後、有意に高まったのは、「項目1. 友だちの体の変化への気づき」と「項目2. 友だちの気もちへの気づき」であった。また、その内実は、表2に示したように、「項目1. 友だちの体の変化への気づき」では、「息・呼吸」及び「体力」に関わる気づきが単元後、多くみられるようになっていく。その記述内容は、前述したように「息・呼吸」では、「組ずもうをしている時に、息づかいで相手がつつかれている時に“ハアハア”いった時に押したら勝てた」「息をどのようにしているのかとか思ってやった」など、相手の「息・呼吸」の変化から相手の体力低下、疲れ具合を察するものであった。「体力」では、「力の強さ、少し力が弱いとき・・・引きそう」「最初はふつうの対戦だけど角に追いつめたら友だちの力が上がって突進するように走ってきた」など、相手の圧力の程度から相手の動きを予想するものであった。「項目2. 友だちの気もちへの気づき」では、「状態」及び「作戦」への気づきが単元後、多くみられるようになっていく。「状態」では、「心臓のスピードが速くなっていると、しんどいことがわかる」「力が途中でぬけていたから、“疲れた”“しんどい”と思っていると感じた」など、相手の心拍の速さや押してくる力の強さから相手の体力低下、疲れ具合を察するものであった。「作戦」では、「端っこに息がハアハアいっていたので“危ない、力を出してくる”という感じが伝わった」「力が途中で抜けて

いたら、“引こう”と思っていると感じた」など、相手の呼吸の状態や圧力から相手の次の動きを予想するものであった。一方、「力の強さで、思いっきり押している時は、“ぜったいに勝つぞ!!”って思っているのがわかって、力が抜けている時は、“やばいっ！負けちゃう”と思っているのがわかった」などの「身体への気づき」から相手の気もちを察する「勝負・本気・努力」に関わる記述数には変化がなかった。すなわち、「組ずもう」によって高まった「身体への気づき」の内実は、「身体への気づき」から相手の体力低下や次の動きを察するものであり、相手の気もちを読みとるものには、それほどの変化がなかったと推察される。つまり、児童は「組ずもう」によって、相手の体の変化に対する気づきは促されたが、その気づきから察したものは、相手の気もち以上に相手の体力低下、疲れ具合、そして相手が次にどのような動きをするのかという予想であり、前述した他者の感情を読みとり、他者と同じ感情を抱くという「感情の共有」が十分に促されなかったのではないかと考えられる。このことが、「体育授業における共感性得点」に変化がみられなかった要因の一つではないかと考える。そして、「体育授業における共感性」に変化がなかったことで「学級の集団凝集性」にも変化がみられなかったと推察される。

では、なぜ、児童は「身体への気づき」から相手の気もちを察する以上に、相手の体力低下、疲れ具合、また相手の次の動きに関心が向いたのであろうか。

これには、教師の指導内容が影響を与えていると考えられる。表5は「組ずもう」における4/9時間目から9/9時間目に児童に提示された「学習のめあて」を示している。

表5 学習のめあて

時間	めあて
4/9時間	どのようなときに引くときよいのだろう
5/9時間	引くタイミングを身につけよう
6/9時間	タイミングよく押して勝とう
7/9時間	相手の動きを感じてかけ引きしよう
8/9時間	相手の呼吸・体温・動きを感じてかけ引きしよう
9/9時間	相手の呼吸・体温・動きを感じて組ずもうをしよう

表に示すように、児童に提示された「めあて」は、相手を押したり、引いたりするタイミングに焦点化されていた。具体的には、相手の呼吸、動き、体温などの相手の身体の変化を手がかりにして押す、引くタイミングをみつけるものであった。したがって、児童の関心は「呼吸」「体温」「動き（圧力）」から相手の体力低下、疲れ具合、相手の次の動きを察し、タイミングよく押したり、

引いたりすることに向けられた。一方、相手の「身体への気づき」から、相手の気もちを察することには大きな注意が払われなかったのではないだろうか。前述したように、「他者の感情を読みとり、他者と同じ感情抱く」経験の積み重ねが共感性を高め、集団凝集性の高まりを促すことを考えると、身体接触によって感じる「相手の体の変化」から技を仕掛けるタイミングを考え、理解させる指導とともに、その「相手の体の変化」が持つ意味、すなわち、相手の努力、緊張、不安という相手の内面への気づきを促す指導が、児童の共感性を高めるためには求められたと考えられる。

## V. まとめ

本研究は、身体接触を伴う運動の教育的効果の一つである全力を伴う身体接触によって生起する「身体への気づき」から、主観的に認知する他者の気もちが、「共感的な心情」といえるのか、また、「共感的な心情」であれば、学級の「集団凝集性」を高め得るのかを検討することを目的とした。すなわち、小学校4年生児童を対象に、全9時間（オリエンテーション1時間を含む）からなる「組ずもう」の授業を実施、「身体への気づき調査」「体育授業における共感性調査」「学級の集団凝集性調査」により学習成果を把握し、以下の結果を得た。

- ・「身体への気づき得点」は、単元後、有意な高値を示した。
- ・「体育授業における共感性得点」と「学級の集団凝集性得点」は、単元後、有意な変化はなかった。
- ・「身体への気づき得点」と「体育授業における共感性得点」及び「体育授業における共感性得点」と「学級の集団凝集性得点」との間には、いずれにおいても有意な中程度の正の相関がみられた。

以上のことから、「身体への気づき」が高まれば、「共感的な心情」が高まり、「共感的な心情」の高まりは「学級の集団凝集性」の高まりを促すと示唆された。また、児童は、身体接触という他者との相互行為によって、「身体への気づき」から相手の気もちを読みとり、「ほくと同じなんだ」と互いに気もちを共有していると考えられ、「身体への気づき」から認知する相手の気もちが相手への「共感的な心情」と推察された。これに加え、相手の「体の変化」が持つ意味、すなわち、相手の努力、緊張、不安という相手の内面への気づきを促す指導が、児童の共感性を高めるためには求められると考えられた。

## 注

注1) 「身体への気づき質問紙」は、他者への「共感的な心情」に焦点化するために、著者らが先行研究(2015, 2016) で用いた5項目(「自分の体への気づ

き」「体の変化への気づき」「力の調整(かげん)」「友だちの体への気づき」「友だちの気もちへの気づき)から「自分の体への気づき」「体の変化への気づき」「力の調整(かげん)」の3項目を除外した。また、先行研究において、児童は友だちの「発汗」「圧力(持つ力、押す力)」「息づかい」「体温」「心臓の鼓動」「筋肉の緊張・弛緩」の6つを「身体への気づき」として挙げていた。そこで、「友だちの体への気づき」の質問内容は、「体育をしているとき、友だちの体の変化(汗のかき方、力の強さ、息づかい、体温、心臓の音、筋肉の動きなど)に気づくことができましたか。」とし「友だちの気もちへの気づき」の質問内容も「体育をしているとき、友だちの体の変化(汗のかき方、力の強さ、息づかい、体温、心臓の音、筋肉の動きなど)から、友だちの気もちを感じたことができましたか。」といういずれの質問も体の変化を具体的に記載した内容に改変した。また、体の変化(発汗、圧力(持つ力、押す力)、息づかい、体温、心臓の鼓動、筋肉の緊張・弛緩)のほか(動作、表情など)から友だちの気もちに気づいたことを調査するために「体育をしているとき、友だちの体の変化のほかに友だちの気もちを感じたことができましたか」という項目を追加した。

注2) 藤谷(2010)の「体育授業における共感性質問紙」は逆転項目が5項目あったが、逆転項目は4年生児童に理解しにくいと考え、逆転項目がないように記述内容を改変した。また、質問内容の「運動」を単元前は「マット運動」に、単元後は「組ずもう」に改変した。

注3) 改変するに当たり、まず、児童(4年生、86名)に鹿嶋ら(2011)の5因子23項目からなる「中学生用学級の集団凝集性質問紙」を配布し「質問の意味がよくわからなかった文については、チェックをつけて下さい。」という指示をし、回答させた。次に、回答から児童の過半数がチェックした項目を除外し、因子分析(最尤法・プロマック回転、負荷量、400基準)を行った。因子分析にはSPSS version24.0を用い、有意水準は5%未満とした。その結果、第I因子(所属意識)3項目、第II因子(状況意識)6項目、第III因子(貢献意識)4項目、第IV因子(役割意識)1項目の4因子14項目にまとまった。

## 文献

- 浅川清司、松岡砂織(1982) 共感性に関する発達の研究、兵庫教育大学研究紀要、3、97-105
- 藤谷かおる(2010) 体育授業における共感性の構成因子の検討－性差および校種間差の観点から－、日本教科教育学会誌、33(2)、11-20
- 堀井美里、長谷川晃(2017) 共感的感情反応と向社会的行動および攻撃行動の関連－普段経験されている



- 感情の影響を統制して－, 日本パーソナリティ心理学会, 27, 1-4
- 鹿嶋真弓, 田上富士夫, 田中輝美 (2011) 中学生用学級集団構造尺度の作成とその信頼性・妥当性の検討, カウンセリング研究, 44 (3), 228-234
- 梶塚正一 (2008) 集団凝集性と心理的競技能力の関連について－大学女子ハンドボール選手の場合－, 武庫川女子大学紀要, 56, 77-85
- 菊池文音, 大坊郁夫 (2008) 家族・友人関係と多次元共感性との関連, 日本パーソナリティ心理学会発表論文集, 18, 176-177
- 南美喜子, 濱浦河, 梶山円貴, 玉利彩, 谷口弘一 (2014) 読書経験, 共感性, 向社会的行動の関係, 教育実践総合センター紀要, 13, 329-334
- 大西彩子, 岩橋さやか, 葛西美雪, 水野絵里香, 武藤拓真, 鶴田彬, 吉田航介 (2008) 小学生の関係性いじめを抑制する要因の検討, 日本心理学会総会発表論文集, 50, 356
- 登張真穂 (2000) 多次元視点に基づく共感性研究の展望, 性格心理研究, 9 (1), 36-51
- 筒井茂喜, 日高正博, 後藤幸弘 (2015) 身体接触を伴う運動「組ずもう」の積み重ね効果－小学校4年生を対象として－, 日本教科教育学会誌, 38 (2), 1-12
- 筒井茂喜, 日高正博, 後藤幸弘 (2016) 身体接触を伴う運動「タッチフットボール」の教育的効果－小学校5年生児童を対象として－, 日本教科教育学会誌, 39 (2), 91-102
- 宇都宮京子 (2000) 「合理」のもつ可能性と限界, 社会学評論, 50 (4), 480-495
- 鷺田清一 (1998) 悲鳴をあげる身体, PHP 新書, 68-71
- 山村賢明, 北沢毅 (1992) 子ども・青年研究の展開, 教育社会学研究, 50, 30-48
- 吉川栄子 (2007) 学校生活の満足感を形成する要因の検討: 学校ざらい感情からみた分析, 聖泉論叢, 15, 207-220

## 附記

本研究に関わる質問紙調査, 授業中のビデオ, 写真撮影及び論文への写真掲載については, 事前に学校長, 保護者に研究の趣旨, 方法及び個人情報への配慮等を説明し, 承諾を得ている。