

対人援助職を目指す学生のリーダーシップ体験の振り返りから — 体づくり運動を活用した授業実践報告 —

青 木 拓 巳

1 緒言

対人援助職とは、Eriksen¹⁾の定義によると「われわれの社会の多くの社会福祉のサブシステム（健康、教育、精神衛生、福祉、家庭援助、矯正、児童擁護、職業リハビリテーション、住宅供給、地域社会のサービス、法律等）を統合し、統一ある全体にするためのもの」とされている。その職種の具体例は、健康や住宅供給、法律に関する分野と多岐にわたっており、対人援助職に該当する職種は大変広い範囲を示している。

一方、対人援助職を対象とした研究が盛んなバーンアウトに関する領域では、バーンアウトが多発する職業分野である医療、教育、および福祉領域の職種を対人援助職と呼んでいる場合が多い^{2, 3)}。よって、本稿においても、医療、教育、および福祉領域における職業の総称として対人援助職という用語を使用し、彼らが提供するサービスを対人援助サービスと呼ぶこととする。

対人援助職の特徴として、多職種連携を実施する機会が多いという点が挙げられる。例えば、高齢期における在宅医療と介護の連携推進は重要な課題であり、医療職と介護職による多職種連携が求められている⁴⁾。ここで、Goldmanら⁵⁾は、多職種連携の際には、リーダーシップ能力が重要な役割を果たすことを指摘している。すなわち、対人援助職従事者は、高いリーダーシッ

プ能力が必要であると考えられる。

また、対人援助職は極めて労働集約的であるという点も特徴のひとつである⁶⁾。対人援助サービスの提供は、従事者自身の行為そのものであるため、従事者の健康が害されると業務上の様々なミスに繋がる可能性が生じる⁷⁾。つまり、従事者の心身の健康を維持することが、質の高い対人援助サービスを提供するために欠かせない要素であると言える。

以上のことから、対人援助職は、リーダーシップを発揮する能力を有し、かつ心身の健康を維持することが必要な職種であると考えられる。

京都文教大学の学生は、卒業後の進路として対人援助職に就くことを希望する学生が多く、特に臨床心理学部の過去2年間の就職実績では、「医療・福祉」「教育・学習支援」といった対人援助職に相当する分野に就職する学生が約37%を占める⁸⁾。このことから、対人援助職に求められる、リーダーシップ能力や心身の健康を維持する能力を、在学中に養成することが重要なのではないだろうか。

そこで、リーダーシップ能力を養うことを目的として、京都文教大学にて開講された「体育実技」の授業内にリーダーシップ体験を導入した。加えて、授業内の身体活動や心理状態の調査も併せて実施した。身体活動が生活習慣病の予防やメンタルヘルスに好影響をもたらすことは多くの研究によって報告されている⁹⁻¹¹⁾。一方

で、若年層における運動習慣を有する者の割合は必ずしも高くないのもまた事実である¹²⁾。大学生にとって身近な身体活動実施の場である体育授業中の身体活動や心理状態を調査することは、大学体育指導のための基礎的資料となり、若年期から定期的な身体活動を実施するように努めるなどの、より良い生活習慣を身に付けるための一助となると考えられる。

本稿は、体育授業に取り入れたリーダーシップ体験の内容と、その授業内における身体活動、および心理状態の報告を目的とした。

2 方法

2.1 対象者

2017年度前期に京都文教大学にて開講された「体育実技」を受講した31名の内、調査日(15回目の授業日)の授業に出席した28名を対象とした(男性17名、女性11名)。

2.2 授業内容

「体育実技」の到達目標は、仲間と楽しく身体を動かし、運動・スポーツを介したコミュニケーション能力を向上させ、自身の生活をより活気あるものにしていこうとする態度を養うことであった。

「体育実技」における主運動は、主に3種目(バレーボール、バスケットボール、バドミントン)から構成されており、4回連続で同一の種目を実施した。その際、基礎的な動作や技術など、当該種目に不可欠な要素の習得から始め、回数を重ねるごとにゲーム中心の授業へ移行させた。また、種目が変わる間の授業では、ドッチビーやキンボールといったニュースポーツを実施した。

そして、主運動を実施する前に、リーダーシップ能力を養うことを目的として「体づくり運動」

を主とした約10分間のウォーミングアップを取り入れた。「体づくり運動」とは、生涯にわたる豊かなスポーツライフの実現に向けて、小学校から高等学校までの全学年の体育の分野に位置付けられており、その内容は、小学校低学年では「体ほぐしの運動」と「多様な動きをつくる運動遊び」、小学校中学年では「体ほぐしの運動」と「多様な動きをつくる運動」、小学校高学年から高等学校までは「体ほぐしの運動」と「体力を高める運動」によって構成されている¹³⁾。「体ほぐしの運動」は、心と体の関係に気付き、体の調子を整え、仲間と交流することが主なねらいであり、「多様な動きをつくる運動(遊び)」は、他の領域において扱われにくい様々な運動につながる基本的な動きを養うことが主なねらいである。また、「体力を高める運動」は、体の柔らかさ、巧みな動き、力強い動き、動きを持続する能力を高めることが主なねらいとなっている¹³⁾。本授業では、「体ほぐしの運動」に該当すると考えられる、仲間と積極的に交流するための手軽な運動を主に採用した。

「体づくり運動」を主としたウォーミングアップを実施する際には、学生2~3人がリーダー役となり、ウォーミングアップ内容の説明や実演、グループ分けなどの進行を担当させた。また、リーダーを担当する1回前の授業内で、学生と指導教員がウォーミングアップ内容に関して打ち合わせをする時間を設けた。

全15回の授業の内、初回のガイダンスを除く14回の授業で実施したウォーミングアップおよび主運動の内容を表1に示す。調査日(15回目)には、ウォーミングアップとしてソフトバレーボールを、主運動としてバドミントンを実施した。

表1 ウォーミングアップおよび主運動一覧

授業回数	ウォーミングアップ	主運動
1回目		ガイダンス
2回目	氷おに	バレーボール①
3回目	線おに	バレーボール②
4回目	ドッジボール	バレーボール③
5回目	馬跳び	バレーボール④
6回目	手押し車 じゃんけん	ドッチビー、 ゴールドッチ
7回目	しっぽとり	バスケットボール①
8回目	島おに	バスケットボール②
9回目	フットサル	バスケットボール③
10回目	けいどろ	バスケットボール④
11回目	タッチリレー	キンボール
12回目	だるまさんが ころんだ	バドミントン①
13回目	じゃんけん列車	バドミントン②
14回目	インディアカ	バドミントン③
15回目	ソフトバレー ボール	バドミントン④

2.3 調査内容

2.3.1 リーダーシップ体験に関して

授業内で実施したリーダーシップ体験に関して、質問紙による調査を実施した。質問項目は、「リーダー役として、リーダーシップ体験に熱心に取り組めましたか」、「この授業のリーダーシップ体験が、将来働くうえで役立つと思いますか」、「このようなリーダーシップ体験は、他の授業でも経験していますか」の3項目であり、それぞれ「そう思う」、「少し思う」、「あまり思わない」、「そう思わない」の4件法で評価した。

2.3.2 身体活動に関して

授業中の身体活動の測定には、加速度計付歩数計（Lifecorder® GS 4 秒版、株式会社スズケン、名古屋）（以下 LC）を用いた。LC は、身体の移動に伴って生じる鉛直方向への振動と頻度によって身体活動の強度を 11 段階（LC 強度 0 ～

9）に分類し、4 秒ごとに記録することができる。さらに、Kumahara ら¹⁴⁾の先行研究を参考とし、LC 強度 0 および 0.5 を座位行動、LC 強度 1 ～ 3 を低強度身体活動、LC 強度 4 ～ 6 を中等度身体活動、LC 強度 7 ～ 9 を高強度身体活動に分類し、授業時間中における各強度の身体活動時間を算出した。

2.3.3 心理状態に関して

心理状態の評価には、Sakairi ら¹⁵⁾が開発した二次元気分尺度（Two-dimensional Mood Scale: 以下 TDMS）を用いた。TDMS は、「落ち着いた」、「イライラした」、「無気力な」、「活気にあふれた」、「リラックスした」、「ピリピリした」、「だらけた」、「イキイキした」の 8 項目について、調査時の心理状態を 6 件法で評価し、心の「活性度」、「安定度」、「快適度」、「覚醒度」を測定する質問紙である。各因子が意味する心理状態を以下に示す。

- ・活性度：快適な興奮と不快な沈静を両極とする心理状態の水準であり、正の得点は生き生きとして活力がある状態を、負の得点はだるくて元気が出ない状態を意味する。
- ・安定度：快適な沈静と不快な興奮を両極とする心理状態の水準であり、正の得点はゆったりと落ち着いた状態を、負の得点はイライラとして緊張した状態を意味する。
- ・快適度：快と不快を両極とする心理状態の総合的な快適水準であり、正の得点は快適でポジティブな気分の状態を、負の得点は不快でネガティブな気分の状態を意味する。
- ・覚醒度：興奮と沈静を両極とする心理状態の総合的な覚醒水準であり、正の得点は興奮して活発な気分の状態を、負の得点は眠くて不活発な気分の状態を意味する。

本調査では、TDMS による心理状態の評価を、授業前、ウォーミングアップ後、授業後の合計

3回実施した。

2.4 分析方法

各強度の身体活動時間およびTDMSの変化について、調査日にリーダーシップ体験をした学生と、そうでない学生では結果が異なる可能性がある。そこで、調査当日の役割に応じて、対象者を非リーダー群26名（男性17名、女性9名）とリーダー群2名（女性2名）に分類し、それぞれの群での分析を実施した。

身体活動の分析対象時間について、授業前に実施した調査の主旨や質問紙内容の説明、質問紙調査、LCの配布に要した時間（20分）、および授業後の質問紙調査やLCの回収に要した時間（10分）を除く60分間を対象とした。

また、非リーダー群におけるTDMSの経時的变化に関して、群内比較として一元配置分散分析を用い、時間の主効果が確認された場合には、その後の検定としてBonferroniの方法による多重比較検定を実施した。なお、リーダー群の対象者数は少数であったため、記述統計の結果を提示するのみに留めた。

統計ソフトにはIBM SPSS Statistics 24（日本IBM株式会社、東京）を用い、統計学的有意水準は5%未満とした。

2.5 倫理的配慮

調査で得たデータが研究利用されること、授業成績とは一切関係がないことを質問紙に明記し、質問紙の提出をもって対象者からの同意を得た。

3 結果および考察

3.1 リーダーシップ体験に関して

リーダーシップ体験に関する質問紙調査結果を集計したところ、「リーダー役として、リー

ダーシップ体験に熱心に取り組めましたか」という質問の回答の割合は、「そう思う」：32.1%、「少し思う」：42.9%、「あまり思わない」：21.4%、「そう思わない」：3.6%であった（図1）。また、「この授業のリーダーシップ体験が、将来働くうえで役立つと思いますか」という質問の回答は、「そう思う」：39.3%、「少し思う」：35.7%、「あまり思わない」：21.4%、「そう思わない」：3.6%であり（図2）、「このようなリーダーシップ体験は、他の授業でも経験していますか」という質問の回答は、「そう思う」：25.0%、「少し思う」：25.0%、「あまり思わない」：28.6%、「そう思わない」：21.4%であった（図3）。

「リーダー役として、リーダーシップ体験に熱心に取り組めましたか」、および「この授業のリーダーシップ体験が、将来働くうえで役立つと思いますか」という2つの質問について、

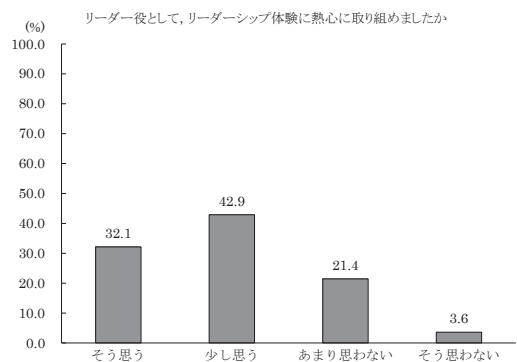


図1 リーダーシップ体験に関する質問紙調査結果①

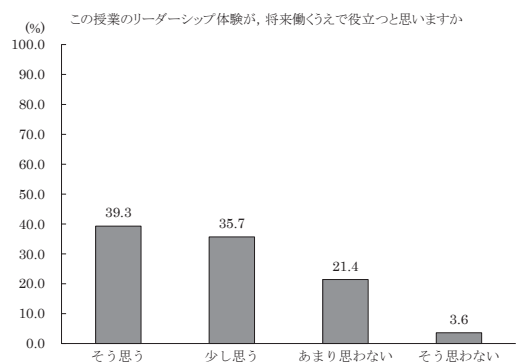


図2 リーダーシップ体験に関する質問紙調査結果②

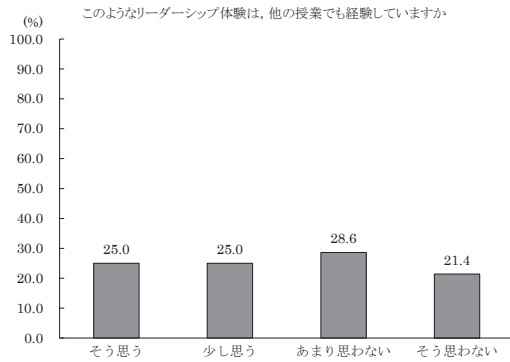


図3 リーダーシップ体験に関する質問紙調査結果③

75%の学生が、「そう思う」もしくは「少し思う」と回答した一方で、残りの25%の学生は「あまり思わない」もしくは「そう思わない」と回答した。実際に、リーダーシップ体験のためのウォーミングアップ内容の打ち合わせなどにおいて、必ずしも積極的でない学生も散見された。今後の取り組みとして、対人援助職におけるリーダーシップ能力の重要性をより周知させることができれば、リーダーシップ体験に熱心に取り組む学生がさらに増加するのではないかと考えられる。

また、「このようなリーダーシップ体験は、他の授業でも経験していますか」という質問については、「そう思う」もしくは「少し思う」と回答した学生は50%であり、「あまり思わない」もしくは「そう思わない」と回答した学生も50%であった。本授業の受講生は全て1年次生であったため、演習形式の授業などでリーダーシップ体験が得られる機会は、2年次以降の学生と比較すると限られている可能性がある。このことから「体育実技」の授業内でリーダーシップ体験を取り入れることは、学生のリーダーシップ能力を継続的に養成する上での一助になると考えられる。

3.2 身体活動に関して

各群における運動強度別の身体活動時間を表

2に示す。非リーダー群における、座位行動時間、低強度身体活動時間、中等度身体活動時間、および高強度身体活動時間は、それぞれ21.9 ± 8.0分、26.1 ± 3.8分、7.5 ± 3.9分、4.5 ± 2.6分であった。また、リーダー群においては、それぞれ26.5 ± 3.2分、27.4 ± 2.7分、4.5 ± 1.6分、1.6 ± 0.6分であった。

「健康づくりのための身体活動基準2013」では、国民の健康づくりを推進し生活習慣病を予防するための身体活動基準が定められており、その基準は、「日常生活で体を動かす量」の基準と、「スポーツや体力づくり運動で体を動かす量」の基準の2カテゴリーで構成されている¹⁶⁾。大学の体育授業における身体活動量は、「スポーツや体力づくり運動で体を動かす量」に該当すると考えられ、その基準は、「息が弾み汗をかく程度の運動を毎週60分実施する」というものである。息が弾み汗をかく程度の運動とは、具体的には3メッツ以上の運動のことを意味し、本調査で使用したLCにおいては、LC強度4～9（中等度身体活動～高強度身体活動）が該当する¹⁴⁾。以上の点を踏まえ、授業内における中等度身体活動～高強度身体活動時間の、身体活動基準に対する1週間あたりの充足率を算出したところ、非リーダー群は20.0 ± 10.1%、リーダー群は10.2 ± 0.8%であった。このことから、週に1回の大学体育授業で実施できる身体活動量は、スポーツや体力づくり運動で体を動かす量の基準の10～20%に留まり、基準を満たすためには、授業外での定期的な身

表2 各群における運動強度別の身体活動時間

	非リーダー群 (n=26)	リーダー群 (n=2)
座位行動時間(分)	21.9 ± 8.0	26.5 ± 3.2
低強度身体活動時間(分)	26.1 ± 3.8	27.4 ± 2.7
中等度身体活動時間(分)	7.5 ± 3.9	4.5 ± 1.6
高強度身体活動時間(分)	4.5 ± 2.6	1.6 ± 0.6

体活動量増加のための取り組みが必要であると考えられる。

加えて、授業内での身体活動量を増加させるための取り組みも必要であろう。調査日に実施した主運動は、ダブルスのゲームを中心としたバドミントンであったが、コート数の都合上、学生を2グループに分け、片方のグループがゲームをしている間は、もう片方のグループは審判およびスコア係を担当していた。身体活動量増加のためには、審判やスコアのカウントはゲームをしている学生に一任し、ゲームを実施していない学生はサーブやスマッシュの練習時間に充てるなどの工夫が不可欠であると考えられる。

また、本調査で使用したLCは1軸加速度計であり、歩行や走行時における鉛直方向の振動に伴う加速度を検出することを想定して開発されているため、体幹の左右への捻りや揺れなどに伴う動作には必ずしも適さないという報告も存在する¹⁷⁾。このことから、調査日の授業内で実施したソフトバレーボールやバドミントンによる身体活動量を過小評価している可能性がある。以上の測定機器に関する限界を考慮した上で、結果を解釈する必要があるだろう。

3.3 心理状態に関して

非リーダー群において、授業前後での経時的変化を分析するために一元配置分散分析を実施した。その結果、有意な時間の主効果が確認されたのは、活性度 ($F=30.1, p<0.01$)、安定度 ($F=7.7, p<0.01$)、覚醒度 ($F=27.5, p<0.01$) の3項目であった。有意な時間の主効果が確認された3項目に対しては、Bonferroniの方法による多重比較検定を実施した。その結果、活性度の値について、授業前と比較してウォーミングアップ後 (0.4 ± 3.9 vs. $3.7 \pm 4.4, p<0.01$) および授業後 (0.4 ± 3.9 vs. $6.2 \pm 3.6, p<0.01$)

の時点で、ウォーミングアップ後と比較して授業後 (3.7 ± 4.4 vs. $6.2 \pm 3.6, p<0.01$) の時点で、それぞれ有意に増加した (図4)。同様に、覚醒度の値について、授業前と比較してウォーミングアップ後 (-5.7 ± 4.8 vs. $0.7 \pm 5.8, p<0.01$) および授業後 (-5.7 ± 4.8 vs. $3.6 \pm 6.1, p<0.01$) の時点で、ウォーミングアップ後と比較して授業後 (0.7 ± 5.8 vs. $3.6 \pm 6.1, p<0.05$) の時点で、それぞれ有意に増加した (図4)。また、安定度の値は、授業前と比較してウォーミングアップ後 (6.0 ± 2.8 vs. $3.0 \pm 3.3, p<0.01$) および授業後 (6.0 ± 2.8 vs. $2.6 \pm 5.2, p<0.05$) の時点で、それぞれ有意に減少した (図4)。

以上の結果より、非リーダー群において、ゆったりと落ち着き、眠くて不活発な心理状態が、体育実技を実施することで、生き生きとした、興奮して活発な状態へと変化することが示唆された。また、授業内における心理状態の有意な変化は、ウォーミングアップ終了後の時点で既に確認された。このことから、本授業内で実施した「体づくり運動」を主としたウォーミングアップは、リーダー役の学生のリーダーシップ体験になるだけでなく、非リーダー役の学生の心理状態を、生き生きとして活発な状態へと変化させ、その後の主運動に向けての適切な心理

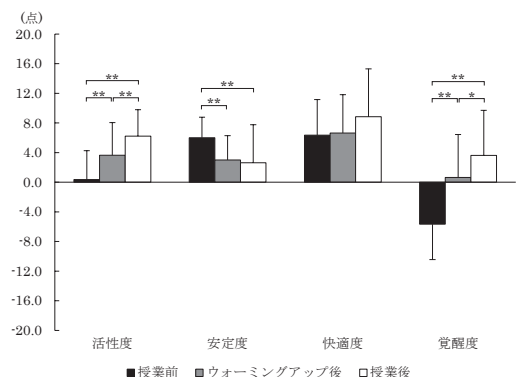


図4 非リーダー群におけるTDMSの経時的変化 (*: $p<0.05$, **: $p<0.01$)

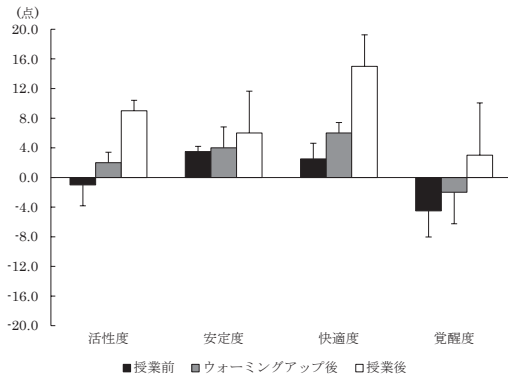


図5 リーダー群におけるTDMSの経時的変化

状態の構築の一助になっていると考えられる。

リーダー群の心理状態について、活性度、快適度、および覚醒度の変化に関しては、非リーダー群と同様の傾向を示した(図5)。しかしながら、安定度については、非リーダー群は授業前後で値が減少した一方で、リーダー群においては値が上昇する傾向が確認された(図5)。その原因として、リーダー役としてウォーミングアップの説明や実演をしなければならないという緊張状態によって授業前の安定度が低い値を示していたが、授業後には緊張から解放されたため、安定度の値が上昇したのではないかと考えられる。しかしながら、リーダー群の心理状態の変化については一元配置分散分析や多重比較検定を実施しておらず、記述統計の値から推察しているに過ぎない。リーダーシップ体験中の心理状態の変化をより詳細に確認するためには、今後のデータ蓄積が必要であろう。

4 結語

本稿の目的は、「体育実技」授業内に導入した、「体づくり運動」を主としたリーダーシップ体験の内容と、その授業内における身体活動量および心理状態の報告であった。主要な報告内容は以下の通りである。

- ①リーダーシップ体験について、多くの学生が将来働くうえで役立つものであると認識しているながらも、体験する機会は必ずしも多くないことが、質問紙調査から推察された。このことから、体育授業内でリーダーシップ体験を取り入れることは、学生のリーダーシップを養成する機会を提供するという点で有用であると考えられる。
- ②授業中の身体活動量は、身体活動基準に対して10～20%程度の充足率であったことから、授業内外での身体活動量増加のための工夫や働きかけが必要であると考えられる。
- ③授業前後で、より生き生きとした、興奮して活発な心理状態へと変化したが、リーダーシップ体験中の心理状態の変化については、さらなる調査を要する。

今後は、本調査における残された課題や学生からのフィードバックをもとにさらなる検討を重ね、「体づくり運動」を用いたリーダーシップ体験のより一層の充実に努めていく所存である。

謝辞

本授業の実践に先立ち、多大なご協力を頂いた京都文教大学臨床心理学部教育福祉心理学科の岡本浄実准教授に厚く御礼申し上げます。

参考文献

- 1) Eriksen K. Human service today 2nd ed. Virginia: Reston Publication Company; 1981.
- 2) 荻野佳代子, 稲木康一郎, 瀧ヶ崎隆司. 対人援助職のバーンアウトプロセスに関する縦断的研究. 経営行動科学 2005;18:1-9.
- 3) 落合美貴子. 教師バーンアウト研究の展望. 教育心理学研究 2003;51:351-64.

- 4) 藤田淳子, 福井小紀子, 池崎澄江. 在宅ケアにおける医療・介護職の多職種連携行動尺度の開発. 厚生 の指標 2015;62:1-9.
- 5) Goldman J, Meuser J, Rogers J, Lawrie L, Reeves S. Interprofessional collaboration in family health teams. *Canadian Family Physician* 2010;56:e368-e74.
- 6) 宮垣元. ヒューマンサービスと信頼 —福祉 NPO の理論と実証—. 東京: 慶應義塾大学出版会; 2003.
- 7) 森本寛訓. 医療福祉分野における対人援助サービス従事者の精神的健康の現状と, その維持方策について —職業性ストレス研究の枠組みから—. *川崎医療福祉学会誌* 2006;16:31-40.
- 8) 京都文教大学. 就職・進路状況. <https://www.kbu.ac.jp/kbu/career/results.html> (最終閲覧日 2017年10月12日)
- 9) Helmrich SP, Ragland DR, Leung RW, Paffenbarger Jr RS. Physical activity and reduced occurrence of non-insulin-dependent diabetes mellitus. *New England journal of medicine* 1991;325:147-52.
- 10) Zheng H, Orsini N, Amin J, Wolk A, Ehrlich F. Quantifying the dose-response of walking in reducing coronary heart disease risk: meta-analysis. *European journal of epidemiology* 2009;24:181-92.
- 11) Windle G, Hughes D, Linck P, Russell I, Woods B. Is exercise effective in promoting mental well-being in older age? A systematic review. *Aging & mental health* 2010;14:652-69.
- 12) 厚生労働省. 平成 28 年国民健康・栄養調査結果の概要. http://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-10904750-Kenkoukyoku-Gantaisakukenkouzoushinka/kekkgaiyou_5.pdf(最終閲覧日 2017年10月12日)
- 13) 文部科学省. 学校体育実技指導資料第7集 体づくり運動 —授業の考え方と進め方— (改訂版). 東京: 東洋館出版社; 2013.
- 14) Kumahara H, Schutz Y, Ayabe M, Yoshioka M, Yoshitake Y, Shindo M, Ishii K, Tanaka H. The use of uniaxial accelerometry for the assessment of physical-activity-related energy expenditure: a validation study against whole-body indirect calorimetry. *British Journal of Nutrition* 2004;91:235-43.
- 15) Sakairi Y, Nakatsuka K, Shimizu T. Development of the Two - Dimensional Mood Scale for self - monitoring and self - regulation of momentary mood states. *Japanese Psychological Research* 2013;55:338-49.
- 16) 厚生労働省. 健康づくりのための身体活動基準 2013. <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r9852000002xple-att/2r9852000002xpqt.pdf> (最終閲覧日 2017年10月12日)
- 17) 山田誠二, 馬場快彦. 加速度計を利用したカロリーカウンターによる身体活動エネルギー量測定の有効性. *産業医学* 1990;32:253-7.