

2014年度 修士論文

柔道の礼法が心理に与える影響について
～柔道の礼法を取り入れたスポーツプログラムと
児童の心理尺度～

Study of psychological effects that Judo of etiquette has on children

早稲田大学 大学院スポーツ科学研究科
スポーツ科学専攻 スポーツクラブマネジメントコース

5014A318-5

中村 和裕

Kazuhiro Nakamura

研究指導教員： 間野 義之 教授

目 次

■ 緒言	1
□ 研究背景	1
■ 先行研究の検討	3
□ 心理面・精神面におけるスポーツ教育の影響に関する研究	3
□ 児童の発達心理学、教育心理学に関する研究	4
□ 礼法に関する研究	4
□ 先行研究の検討のまとめ	5
「礼法に関する研究では」	5
■ 研究分析 柔道の礼法を取り入れた運動プログラムが心理面に与える効果の検証	7
□ 研究の目的	7
□ 研究方法	7
・ 事前調査	7
・ 本調査	7
・ 「柔道の礼法を取り入れた運動プログラム」開発について	8
・ プログラムの実施と質問紙調査	9
□ 結果	12
・ 質問紙の回収	12
・ データ分析	12
・ 記述統計	13
・ 平均値の差の比較	14
■ 考察	18
■ 結論	21
□ 研究の限界	21
□ 実践への提言	22
■ 添付資料	23
□ 質問紙	23
□ プログラム実施の様子	27
□ アンケートでの自由記述の回答一覧	31
□ 参考文献一覧	37

■ 緒言

□ 研究背景

文部科学省では、平成 20 年 3 月 28 日に中学校学習指導要領の改訂を告示し、新学習指導要領では平成 24 年度から中学校保健体育において、武道・ダンスを含めたすべての領域を必修化することとしている。文部科学省によると「武道は、武技、武術などから発生した我が国固有の文化であり、相手の動きに応じて、基本動作や基本となる技を身に付け、相手を攻撃したり相手の技を防御したりすることによって、勝敗を競い合う楽しさや喜びを味わうことができる運動であり、また武道に積極的に取り組むことを通して、武道の伝統的な考え方を理解し、相手を尊重して練習や試合ができるようにすることを重視する運動である」と武道教育の重要性を述べている。(文部科学省、2013)

武道においては「礼に始まり礼に終わる」という教えがある。この教えについて弓馬術礼法小笠原教馬三十一世宗家、小笠原清忠は著書『武道と礼法』(2010)の中で、「始めと終わりにお辞儀をするだけの意味と思っていることは間違った解釈であると述べており、例えば先生に対して稽古を求めるのであれば、稽古の中に、その先生に対する礼というものが常にあって、全身全霊でぶつかっていき、そして稽古の最後には、心から『ありがとうございました』という挨拶が出来る、そのような稽古でなくてはならず、そこに『礼に始まり礼に終わる』ということの本当の意味がある」と述べている。つまり武道の礼には相手に対する敬愛の心を示すことや、最初から最後まで一貫して礼に則していることが求められ、互いの誠心がそれぞれ心に響くものであることが肝心である。

さらに前述の小笠原(2010)は、礼法の形式と心の持ちようについて「礼法というと何やら堅苦しい形式のみを想像しがちだが、これが礼法に対する一番の誤りである。ただ形式を押し付けるだけでは礼の意味はなく、なぜそうするのか、なぜそうなるのか、この二つが礼にとって大切で、ただ体を曲げた形だけのお辞儀には意味はなく、相手に対する気持ちが心になればならない」と述べている。つまり礼をするのに体を屈するという形が先であると考えがちだが、な

「お辞儀をするのか、その意味である」気持ち「が先に立つことが大切で、礼をすることによって互いに気持ちが響かなければならず、この「ひびき」の交流が、お辞儀の意味を生かしお辞儀の形を生かすのである」と述べ、礼法とは形ではなく、その意味を理解することが大切だと述べているのである。

山口（2013）はフランスでの少年柔道の指導理念について「強くする」ことが目的ではなく、「楽しませる」「基礎的な体力やバランス感覚を構築し、友だちと仲良く学べる」などといった人間形成や人間関係の基礎の部分を教えることが重要であると述べている。また「親や家庭では教えることが難しい躰と他のスポーツにも応用できる総合的な体力や運動技術の獲得を期待している」と、柔道教育を通じての人との協調性、躰の育みについて述べている。

松原（2013）は児童に武道の礼法を伝える事について「礼法は伝統的な作法として色々な所作があり、それを覚えるのも必要であるが、最近の子どもたちは、なかなか無条件には覚えようとはしない、挨拶の重要性を、言葉だけで説明するのは至難の技である、しかしそれを柔道の組む・投げる・受け身を取るといった身体の動作の前後で説明すると少年少女にもなんとなく分かってもらえるようだ」と述べている。このようなことから松原（2013）は武道の効用について「身体を媒介とするコミュニケーション」と定義している。

また「礼法」を運動と組み合わせて幼稚園園児、小学校児童に伝える活動として田中日出男が代表を務める「NPO法人マナーキッズプロジェクト」の「マナーキッズプロジェクト」という教育活動がある。この活動は平成17年から平成25年までに45都道府県において10万人の幼稚園園児、小学校児童を対象にして開催されている。田中（2013）は「マナーキッズプロジェクト」に関する著書『スポーツと礼儀で子どもは変わる』（2013）の中で「我が国の道徳に関する教育方針は『命を大切にしよう』『思いやりを大事にしよう等』物語の話を子ども達に読ませるような観念的で、抽象的になりがちです。体験を通しての、正しい姿勢、挨拶等を指導していないため、親、先生、子どもが正しい姿勢、挨拶の仕方を知らないこと。先生、生徒間、親子が友達関係の為、躰ができないこと。マナーキッズ教室は、スポーツ他と小笠原流礼法との

コラボレーションに特徴があります。小笠原流礼法の鈴木亀子総師範が正しい姿勢、正しいお辞儀、挨拶の仕方を指導し、それを、スポーツ他を通じて反復練習し、体験を通して体得します。」と述べ松原（2013）と同様に児童に礼法を伝える時、ただ礼法を教えるのではなく運動と組み合わせて行うことが効果的であると述べている。

これらの背景を概観したとき、武道教育の中の礼法教育に対して人間形成への期待がうかがえる。また、武道の礼法についての意義や定義づけに関する文献の中で、記述的に児童への礼法指導にはそれ単体で教えるのではなく運動と組み合わせることで理解を深める効果があると報告されている。しかしこれらの報告は実証的検証ではなくあくまでも記述的であった。そこで、柔道の礼法を取り入れた運動プログラムを通して、礼法が児童の心理面にどのような影響を与えるかの検証をすることとした。

続いて、先行研究の検討を通じて、スポーツと礼法に関する関係について確認していく。

■先行研究の検討

□心理面・精神面におけるスポーツ教育の影響に関する研究

スポーツ教育における学術的知見に目を向けたとき、モーガン（1999）は「身体活動や運動の実施が、感情・気分により好ましい影響を与えることは数多くの研究により実証されている」と述べている。また上地ら（2000）は、子どもにおける身体活動水準とストレス反応との関係を検証した研究においても、日常的によく身体を動かしている子どもほど、ストレス反応が低いという結果を明らかにしている。大学生を対象にして、スポーツクラブ経験で養われた心理的競技能力が、生活場面でも生かされているかという研究で、徳永ら（1994）は、スポーツクラブ経験が日常生活の心理的対処能力に最も影響を及ぼしている条件として、1小学校という早い時期に経験し、しかも運動量が多いこと、2小学校から中学、高校、大学と長期間経験し、なおかつ大学でも経験していること、3過去の体験から形成されている運動に対する好意的態度の3つをあげスポーツ経験が社会生活に与える影響を明らかにしている。スポーツに期待する効果について谷口ら（2007）の研究では、子どもはスポーツに対して「勝ちたい」「目立ち

たい」「活躍したい」といった、スポーツが有している価値に対する期待が多いが「礼儀が身につくこと」「強い心を育てるため」といった生活態度に関するものも挙げているとし、それに対して保護者においては、「何事にも挑戦する気持ちを持てる様になって欲しい」「精神的な育成に役立って欲しい」などスポーツ活動を通じて得られることになる各種生活態度形成に対する期待が多いと述べている。このことからスポーツ教育における期待は肉体的成長だけではなく精神面に及ぶことを明らかにしている。

□児童の発達心理学、教育心理学に関する研究

発達心理学や教育心理学の分野では、児童の成長についての心理指標について尺度開発が行われている。高田（1999）は、小学校高学年児、中学生の相互独立性・相互協調性の個人差を測定する為に、各々10項目で構成される相互独立的—協動的自己観尺度を開発している。相互独立性、相互協調性には各々2つの下位領域がる。相互独立性では他者とは異なる自分自身を認識し表現する「個の認識・主張」と、他者に配慮せず自分の判断で行動する「独断性」、相互協調性では、他者との対立の回避や協調を重視する「他者への親和・順応」と、他者を意識し評価を気にする「評価懸念」である。また鈴木ら（2010）らは、心理的ストレス反応の因子の一つに“不機嫌・怒り”を挙げている。一方、体育学においては、運動経験と心身の発達発育の関係について、運動実施研究を通じて多くの実験・研究が行われている。その中で児童のスポーツ活動が心理的側面に及ぼす影響について米川ら（1994）は、児童の運動への関わり度を運動過激群、現クラブ群、過去クラブ群、未加入群の4群に分け比較検討をおこない、運動への関わり度の高い児童ほど運動への興味や楽しさの程度が高いことを明らかにしている。

□礼法に関する研究

中村ら（2008）は、国際柔道界で発生した礼の概念に関わる事例について国際柔道連盟（I

J F) 内の議論を通じ、日本伝統の礼の意義がどのように解釈され適応されたかを検証し、国際武道における礼の普遍価値を探っている、その中で日本武道における礼には「相手に対する敬意や感謝を表す礼」「自己抑制のための礼」「神聖な空間や存在に対する礼」があることを明らかにしている。

山口ら(2004)は柔道初心者指導の体系的な構築を行うための基礎資料を作成する目的で少年柔道に携わる指導者の指導法に関する意識調査を行っている。平成16年度全国少年柔道錬成大会に出場している22チームの指導者を対象に質問紙法を用いて調査を行い、初心者指導における順序として、1番目に指導したい項目は礼法(95%)が最も多く、次いで受け身(5%)であった。このことから柔道指導者が指導の上で大事にしていることは礼法であることを明らかにした。

直原ら(2004)は、中学生剣道における礼法指導後の心理的特徴の変化と競技面への適応の可能性について、剣道の稽古中、礼法の意義を指導した生徒が、礼法の意義を指導しない生徒に比べて、剣道の競技場面での「精神の安定・集中」の心理面に有意差があり、礼の意義を意識づけることにより試合時の心理的ストレスに対して効果がある事を明らかにしている。

□先行研究の検討のまとめ

以上、先行研究について概観してきたが「心理面・精神面におけるスポーツ教育の影響に関する研究」の検討を通じて、身体活動が感情・気分により好ましい影響を与えることは数多くの研究により実証されていることが分かった。児童に対しての実証研究数も多くその中で児童期のスポーツ体験による影響は心理面だけではなく、継続的な要因が必要であるが社会生活での協調性能力向上も挙げられていた。

「児童の発達心理学、教育心理学に関する研究」では、児童への実証研究数は様々な形で数多く見られ、その中で運動への関わりが高い児童ほど運動への興味や楽しさの程度が高いことなどが明らかにされている。

「礼法に関する研究では」礼法の意義や意味、歴史などについては多くの記述があり明らかに

されていた。一方、それらの研究は主として武道に関する研究であり、礼法がもたらす心理的影響についての実証研究数は少なく、また礼法を運動プログラムに落とし込んだ際の心理的影響を調べたものは皆無であった。

■研究分析 柔道の礼法を取り入れた運動プログラムが心理面に与える効果の検証

□研究の目的

先行研究の検討から、柔道の礼法を取り入れた運動プログラムによる児童への心理的側面への影響を確認することとした。

柔道や柔道の礼法に触れ合うことの少ない児童が気軽に楽しめ、柔道着や畳を使わず行える運動プログラムを開発し実施し、その運動プログラムの主効果について介入研究の手法を通じて児童の心理的影響を評価することとした。

□研究方法

・事前調査

2014年6月21日(土曜日)H県F市にてF市体育振興事業団と筆者との共催でF市立体育館において13時30分から14時45分まで「柔道の礼法を取り入れた運動プログラム」を事前調査として実施し、その内容を検討のうえ本調査へ反映することとした。調査は、質問紙作成手順、質問紙調査の手順確認、質問紙項目の妥当性に注意しながら行い、結果については事前調査後、スポーツ科学専攻の大学教授、大学院学生を交え、調査報告を行った。事前調査での指摘事項を踏まえ、更なる先行研究の検討を含め項目の見直しを行い、本調査に臨むこととした。

・質問紙作成

質問紙作成での手順として武道学の先行研究から礼法は「相手に対する敬意や感謝を表す礼」(中村ら 2008)という記述や、「礼法」を運動と組み合わせて幼稚園園児、小学生児童に伝える活動である「マナーキッズプロジェクト」(田中 2013)がもたらす効果として「公私のけじめ感覚」「他者との協調」と記述的に挙げている。このことから「柔道の礼法を取り入れた運動プログラム」がもたらす効果として「独立性」や「協調性」に着目し先行研究の児童・生徒用相互独立性—相互協調性時間尺度(高田 2000)から相互独立性10項目、相互協調性10項目5段階リッカートスケールを採用した。

その他にも実戦の中での礼について野瀬ら（2002）は「激しい攻防の後、未だ心理的興奮が収まらない時点でも、その興奮を抑えて正しい動作で丁寧な礼を行わなければならない。つまり厳格な形式に従うことは、自己を制御することである」と礼の意義を自己抑制、自己制御であると述べている。興奮＝ストレスと仮定して「抑うつ・不安」「不機嫌・怒り」「無気力」の3つの構成因子からなる心理的ストレス尺度（SRS-18）（鈴木ら 1997）から18項目4段階リッカートスケールも採用した。

最後に「柔道の礼法を取り入れた運動プログラム」は継続的に行うわけではなく一度の介入プログラムである。同じような介入プログラムである「マナーキッズプロジェクト」ではプログラム効果の継続期間として「マナーキッズテニス教室」の現状と課題（渡辺ら 2011）の中で「マナーに関しては、子どもたちの変化は見られたものの、子どもたちの変化の継続期間が比較的短かったことから、本教室がきっかけに過ぎなかったのではないかと思われる」と述べている。一度の介入プログラムでは継続的効果よりも行動のきっかけとなる効果があると考えられる。きっかけの心理的感情変化調査のため、運動場面における個人の一時的な感情表現を測定するための尺度、一過性運動に用いる感情尺度（荒井ら 2003）を用いた。一過性運動に用いる感情尺度については、一般成人を対象として作成された尺度であるが、運動に着目した点を重視し、結果については慎重に吟味することとし、12項目5段階リッカートスケールを採用した。

（表2）

・「柔道の礼法を取り入れた運動プログラム」開発について

プログラム作成については、松原（2013）の文献をもとに“児童に礼法の指導だけを行っても受け入れられにくく、運動の前後に指導することで理解を示してくれる”事を念頭において作成した。武道学の礼法に関する先行研究から礼法の歴史や意義、また先行事例であるマナーキッズプロジェクトに関する文献や研究報告などを参考にプログラムに取り入れた。

加えて筆者の児童に対する11年の柔道指導経験や日本サッカー協会主催の社会貢献活動「夢

先生（小学5・6年生、中学生に対し、アスリートが学校に訪問し運動や授業などから夢を持つことの大切さを伝える活動）」での40回に及ぶ実施経験からプログラムを円滑に進めるための配慮も取り入れた。（表3）

・本調査 運動プログラムの実施と質問紙調査

2014年9月27日（土曜日）H県O市S小学校の課外授業として学校授業内の3,4時間目11時から12時15分まで「柔道の礼法を取り入れた運動プログラム」を実施した。H県O市S小学5年生全員61名を対象とし、プログラム直前直後、プログラム一カ月後で調査は質問紙調査を行った。また対照群として同小学校6年生55名にもプログラム実施のタイミングとプログラム一カ月後でそれぞれ質問紙調査を行った（表1）。

表1：プログラム実施児童の記述統計

介入群											
性別			学年			学校					
男子	n=	28	45.90%	小学5年	n=	61	100%	S小学校	n=	61	100%
女子	n=	33	54.10%								
対照群											
性別			学年			学校					
男子	n=	32	58.18%	小学6年	n=	55	100%	S小学校	n=	55	100%
女子	n=	23	41.82%								

表 2：質問紙使用尺度一覧

尺度	項目	先行研究	
相互独立性	個の認識・主張	いつも自分の意見をもつようになっている	(高田ら 2000)
		いつも自分のしたいことがわかっている	
		自分の意見はいつもはっきり言う	
		授業などで、いつも自信をもって発表している	
	独断性	何かを決めるとき、一番いいのは自分自身で決めることだと思う	
		自分でいいと思ったら、友だちが何と思っても気にしない	
		みんなとはちがう考えをもっている、自分が考えたとおりにやる	
		たいていは何をするかを自分ひとりで決める	
		良いか悪いかは、自分自身がそれをどう考えるかで決まると思う	
		自分の考えややり方が友だちとちがっていても気にならない	
相互協調性	他者への親和・順応	クラスのみならずと仲よくすることは大切だと思う	
		クラスのみならずから好かれたいと思う	
		先生や友だちがまわりにいるか、いないかで、自分の気持ちは変わる	
		クラスのみならずと意見が分かれることはいやだと思う	
		友だちと意見が分かれたとき、友だちにあわせることが多い	
	評価懸念	クラスのみならずが自分のことをどう思っているか気になる	
		何かをしようとするとき、失敗がこわくてまよってしまう	
		友だちは自分のことをどう思っているかを考えて、みんなの目が気になる	
		友だちと遊ぶとき、友だちと自分のどちらがリーダーかが気になる	
		だれと一緒にいるかで、自分の考えややり方は変わる	
心理的ストレス反応	抑うつ・不安	泣きたい気持ちだ	(鈴木ら 1997)
		悲しい気分だ	
		気持ちが沈んでいる	
		何となく心配だ	
		なぐさめて欲しい	
	不機嫌・怒り	怒りを感じる	
		いらいらする	
		怒りっぽくなる	
		不愉快だ	
		感情を抑えられない	
	無気力	くやしい思いがする	
		根気がない	
		話や行動がまとまらない	
		いろいろなことに自信がない	
		何かに集中できない	
一過性運動に用いる感情	否定的感情	うろたえた	(荒井ら 2003)
		心苦しい	
		いやがった	
		沈んだ	
	高揚感	胸おどる	
		夢中な	
		わくわくした	
	落ち着き感	燃えあがった	
		安心した	
		のんびりした	
	安らいだ		
	落ち着いた		

表3：柔道の礼法を取り入れた運動プログラム（タイムテーブル）

9月27日柔道の礼法を取り入れた運動プログラム		
	指導内容	詳細
11:00	質問紙記入（質問紙の趣旨を説明し記入してもらう）	（添付1）
11:10	プログラム開始（自己紹介や、このプログラムの趣旨を説明する）	自己紹介の時、今日は「かずちゃん」と呼んでねと言って参加児童の緊張をほぐし受け入れてもらいやすいように配慮した。（添付2）
11:15	柔道の投げ技披露（参加児童希望者数人に柔道の投げ技を体感してもらう）	柔道の技の迫力を実際に見たり体験してもらい柔道的一端に触れてもらった。投げられるという肌を合わせた体験により参加児童との親近感を深めた。安全面に配慮し分厚いマットの上で行った。（添付3）（添付4）
11:25	柔道の組手を用いたゲーム（柔道の組手をゲーム化し参加者同士1対1で行った。）	筆者自身の長年による柔道指導の経験や日本サッカー協会主催の社会貢献活動「夢先生」などの活動経験、またそれらに関係する書籍から、いきなり礼の指導に入っても児童には受け入れてもらいにくいと考え、最初是对戦柔道組手ゲームで身体をほぐした。ゲーム開始前にあえて礼をさせずに行った。柔道の組手のゲーム化として柔道の構えから肩をタッチし合いタッチされた方がペナルティとして頭上で手をたたく動作を行った。1分×3本行った。（添付5）
11:35	休憩	
11:40	礼についての話（礼について柔道と剣道の礼の角度の違いを具体例に話をした。）	剣道の礼は15度である。これは相手から視線を離さない礼であり戦いの中で常に油断をしないそういった歴史を引き継いでいる礼であると説明した。柔道の礼は30度、これは柔道の創始者嘉納治五郎先生が柔道の礼は教育であるという観点から後頭部が相手に見える礼、すなわち相手を信頼しているという礼であると話した。
11:45	実際の礼の練習（柔道の立礼、正座、座礼を行った。）	柔道の立礼の基本ののっとして指導した。腰からまげて礼の角度は30度、頭を下げたときに両手は自然と膝上あたりに来るようにと指導した。その後正座についての動作を説明し実践させた。柔道の正座の座り方には左座右起という言葉で表され、左足から座り右足から立つという決まりがある、両手の場所のはもの付け根あたりに置き、両足の感覚は拳1つ分開けると伝えた。座り方に続いて正座の意味の一つとして相手への無抵抗を示していると教えた。なぜなら正座はすぐに立ち上がれない座り方だからと伝えた。そして正座からの座礼を行った。座礼の動作として正座の状態から両手をももに沿って床に手をつきその両手上面に鼻がつかない程度に顔をもっていく、その状態で2秒程度停止し、その後頭をあげて両手はももの付け根に戻す、これが柔道の座礼の動作と説明し実践した。（添付6）（添付7）
12:00	柔道の組手を用いたゲーム（柔道の組手をゲーム化し参加者同士1対1で行った。）	プログラム前半に行ったゲームでは開始前に、あえて挨拶を行わなかったが今回はゲーム開始前と後にしっかり礼をするように促した。ゲーム内容は肩タッチだけではなく足タッチも入れて行った。足タッチされた方のペナルティは両手を床についてつま先を伸縮させる動作を行わせた。1分×3本行った。1本目終了後、楽しさのあまり礼を忘れていた児童が多数いたので、楽しくても自分自身を抑え込む抑制心を持つことが礼の大切な意味なんだと促した。その後2本目、3本目とゲーム後に礼を忘れない児童が増えた。（添付8）
12:10	体操、総括（整理体操をし総括を行った。）	最後の挨拶で礼は形であって大切なのはその精神であって、その精神とは相手への思いやりであると話した。だから礼する事だけが礼ではなくて明日学校に行っておはようっていう行動も礼の1つなんだと話した。

□結果

・質問紙の回収とデータクリーニング

運動プログラム実施の直前、直後、一カ月後のそれぞれで質問紙回収をおこなった。実施直前、直後に関しては実施会場にて61枚配布し、記入ののち61枚をその場で回収した。プログラム一ヶ月後、郵送にてH県O市S小学校に直接61枚を送付し、送り返してもらい61枚を回収した。対照群として同小学校6年生にプログラム実施のタイミングに同小学校6年生各クラス、担任先生のご協力により55枚配布し、55枚回収してもらい郵送にて送り返してもらった。同様にプログラム一カ月後のタイミングで郵送にて同小学校に直接55枚を送付し、55枚を回収した。

データ分析に先立ち、同じ値を列挙したサンプルと欠損値のあるサンプルに関しては恣意的に除外した。除外の結果、プログラム実施の直前については61から47サンプルに、プログラム実施直後については61から34サンプルに、プログラム一カ月後については61から41サンプルとなった。対照群についても同様に除外をおこない、プログラムのタイミングに合わせて調査したサンプルについては55から40サンプルに、一カ月後については55から38サンプルとなった。

・データ分析

質問紙の全項目について天井効果・床効果を確認した。その結果、天井効果・床効果が認められた項目については除外した。構成概念を勘案しながら検証を行ったが、尺度を構成する項目全体に床効果が認められた心理的ストレス反応の構成因子である全3因子中の全て「抑うつ・不安」「不機嫌・怒り」「無気力」、一過性運動に用いる感情の構成因子である全3因子中の1因子（否定的感情）に関しては、尺度そのものを除外して今後の分析を進めることとした。（表4）

先行研究を元に各尺度の構成項目の合成変数として平均値による構成得点を作成した。構成項目の信頼性を確認する為、尺度ごとのCronbachの α 係数を確認のうえ、信頼性向上するように項目を恣意的に削除した。その結果、相互独立性の構成因子である「個の認識・主張」の1項目、相互協調性の構成因子である「他者への親和・順応」「評価懸念」から1項目ずつ除外する

こととなった。除外に際しては、構成概念の破綻が起きないように、スポーツ科学を専門とする博士後期課程学生に相談し、慎重に確認のうえおこなった。Item-Total 相関を各尺度と構成項目間で確認したところ、全ての尺度と項目の間で相関係数 0.5~0.8 の値を示したため、その後の分析に進んだ。分析に関しては IBM SPSS Statistics Version 22 を使用した。

表 4：データ解析に使用した尺度と項目

相互独立性	個の認識・主張 $\alpha = .761$	いつも自分の意見をもつようしている 自分の意見はいつもはっきり言う 授業などで、いつも自信をもって発表している
	独断性 $\alpha = .792$	何かを決めるとき、一番いいのは自分自身で決めることだと思う 自分でいいと思ったら、友だちが何と思っても気にしない みんなとはちがう考えをもっている、自分が考えたとおりにやる たいていは何をするかを自分ひとりで決める 良いか悪いかは、自分自身がそれをどう考えるかで決まると思う 自分の考えややり方が友だちとちがっていても気にならない
相互協調性	他者への親和・順応 $\alpha = .632$	クラスみんなから好かれたと思う 先生や友だちがまわりにいるか、いないかで、自分の気持ちは変わる クラスみんなと意見が分かれることはいやだと思う 友だちと意見が分かれたとき、友だちに合わせることが多い だれと一緒にいるかで、自分の考えややり方は変わる
	評価懸念 $\alpha = .730$	クラスみんなが自分のことをどう思っているか気になる 何かをしようとするとき、失敗がこわくてまよってしまう 友だちは自分のことをどう思っているかを考えて、みんなの目が気に
一過性運動に用いる感情	高揚感 $\alpha = .820$	胸おどる 夢中な わくわくした 燃えあがった
	落ち着き感 $\alpha = .831$	安心した のんびりした 安らいだ 落ち着いた

・記述統計

相互独立性、相互協調性、一過性運動に用いる感情尺度それぞれの平均値と標準偏差を表 5 に示す。その後の分析を考慮した上で、対照群については運動プログラムの介入が 1 時間程度で行われ、質問紙調査がその直前、直後であることから鑑み、大きな変化はないものと仮定し、プログラム直前直後のサンプルとして割り当てた。

表 5 : 記述統計

			プログラム直前		プログラム直後		プログラム一か月後	
			平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
相互独立性	個の認識・主張	介入群	3.44	0.79	3.51	0.78	3.53	0.83
		対照群	3.10	0.90	3.10	0.90	3.30	0.99
	独断性	介入群	2.50	0.78	2.43	0.81	2.71	0.76
		対照群	3.05	0.63	3.05	0.63	3.00	0.68
相互協調性	他者への親和・順応	介入群	3.40	0.62	3.55	0.64	3.40	0.68
		対照群	3.23	0.61	3.23	0.61	3.08	0.75
	評価懸念	介入群	3.63	0.82	3.60	0.78	3.62	0.95
		対照群	3.17	1.05	3.17	1.05	3.22	0.93
一過性運動に用いる感情	高揚感	介入群	2.95	1.05	3.28	1.00	3.07	1.18
		対照群	2.53	0.99	2.53	0.99	2.32	1.05
	落ち着き感	介入群	3.41	1.05	3.70	1.01	3.65	1.06
		対照群	3.13	1.03	3.13	1.03	3.36	0.92

表中の得点は5段階リッカートスケールによる

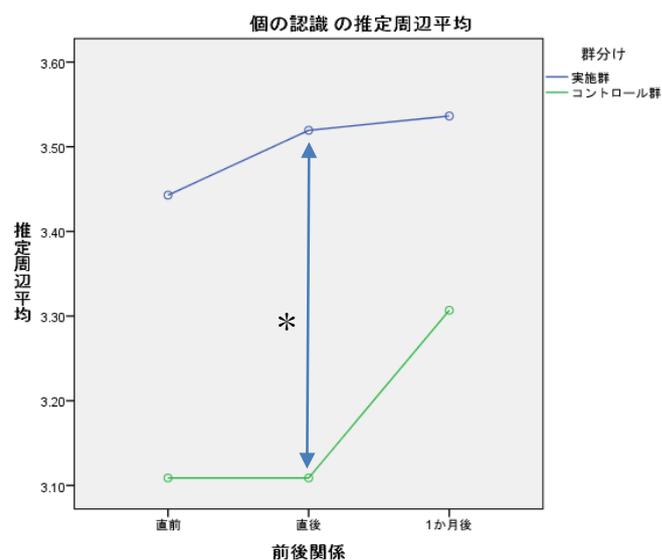
・ 平均値の差の比較

運動プログラムの主効果の確認を目的とする、介入・対照群とプログラム直前・直後・1カ月後それぞれ平均値の差の比較し、2要因（2×3水準）の分散分析を行った。

・ 相互独立性：個の認識・主張

介入・対照群の主効果が有意であった：F(1, 233)=8.208, p<.01。直前・直後・1カ月後の主効果については有意が認められなかった。また、交互作用についても有意な主効果が認められなかった。

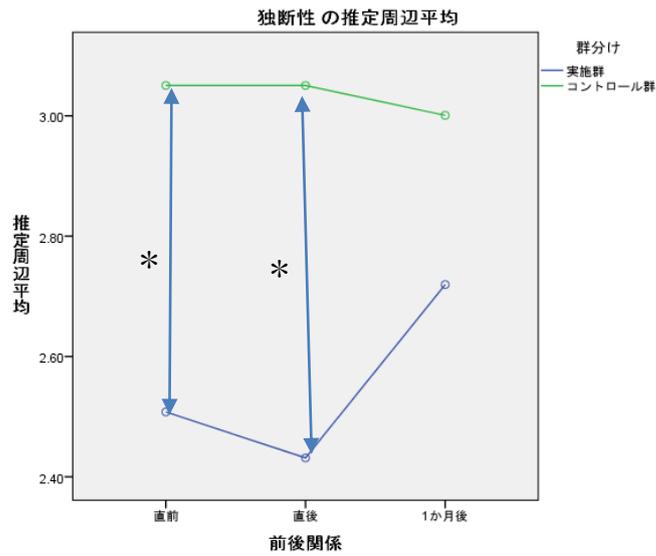
介入・対照群の主効果について多重比較を行ったところ、運動プログラム直後において有意な差が認められた：F(1, 72)=4.254, p<.05。



・相互独立性：独断性

介入・対照群の主効果が有意であった： $F(1, 233)=26.053, p<.001$ 。直前・直後・1カ月後の主効果については有意が認められなかった。また、交互作用についても有意な主効果が認められなかった。

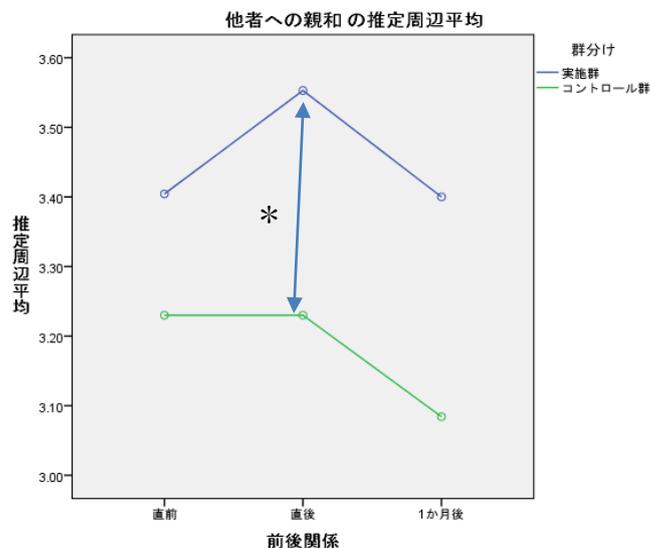
介入・対照群の主効果について多重比較を行ったところ、運動プログラム直前において有意な差が認められた： $F(1, 84)=12.101, p<.05$ 。また運動プログラム直後において有意な差が認められた： $F(1, 72)=13.399, p<.05$ 。



・相互協調性：他者への親和・順応

介入・対照群の主効果が有意であった： $F(1, 233)=10.085, p<.01$ 。直前・直後・1カ月後の主効果については有意が認められなかった。また、交互作用についても有意な主効果が認められなかった。

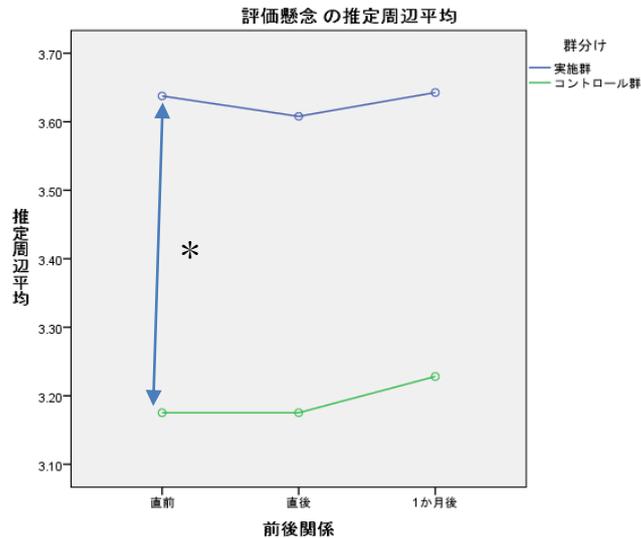
介入・対照群の主効果について多重比較を行ったところ、運動プログラム直後において有意な差が認められた： $F(1, 72)=4.892, p<.05$ 。



・相互協調性：評価懸念

介入・対照群の主効果が有意であった： $F(1, 233)=12.798, p<.001$ 。直前・直後・1カ月後の主効果については有意が認められなかった。また、交互作用に関しても有意な主効果が認められなかった。

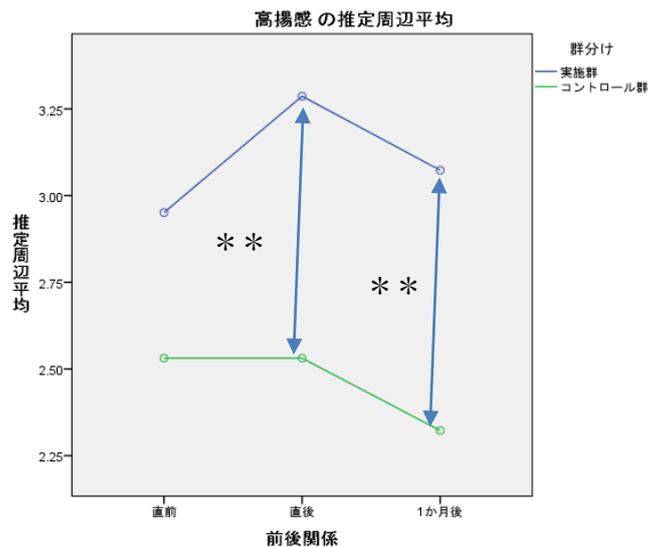
介入・対照群の主効果について多重比較を行ったところ、運動プログラム直前において有意な差が認められた： $F(1, 84)=5.224, p<.05$ 。



・一過性運動に用いる感情：高揚感

介入・対照群の主効果が有意であった： $F(1, 233)=22.050, p<.001$ 。直前・直後・1カ月後の主効果については有意が認められなかった。また、交互作用に関しても有意な主効果が認められなかった。

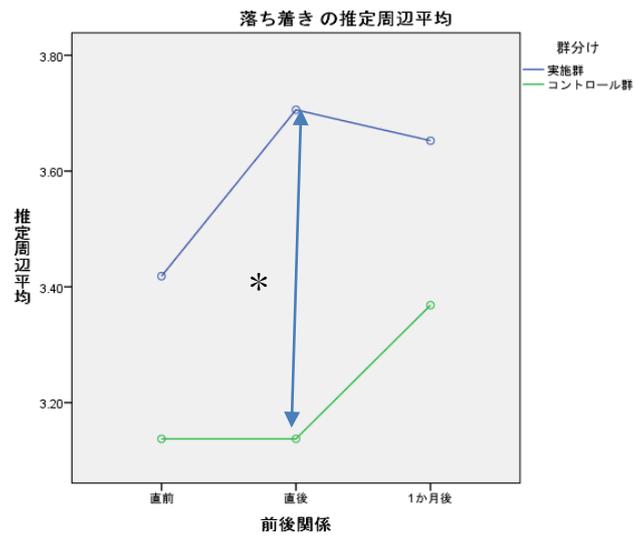
介入・対照群の主効果について多重比較を行ったところ、運動プログラム直後において有意な差が認められた： $F(1, 72)=10.539, p<.01$ 。また運動プログラム1カ月後において有意な差が認められた： $F(1, 77)=8.767, p<.01$ 。



・一過性運動に用いる感情：落ち着き感

介入・対照群の主効果が有意であった： $F(1, 233)=8.077, p<.01$ 。直前・直後・1カ月後の主効果については有意が認められなかった。また、交互作用に関しても有意な主効果が認められなかった。

介入・対照群の主効果について多重比較を行ったところ、運動プログラム直後において有意な差が認められた： $F(1, 72)=5.649, p<.05$ 。



■考察

・運動プログラムに礼法を取り入れたことによる影響についての考察

礼法が心理面に与える影響の先行研究として直原ら（2004）らは中学生を対象にした剣道部活動で、練習中、礼法の意義を指導した生徒が、礼法の意義を指導しない生徒に比べて、剣道の競技場面での「精神の安定・集中」の心理面に有意差があったと述べている。今回行った「柔道の礼法を取り入れた運動プログラム」でも対象は小学5年生で一過性の運動プログラムではあるが心理面への影響が確認された。本研究では運動プログラムを作成する上で、松原（2013）の「挨拶の重要性を、言葉だけで説明するのは至難の技である、しかしそれを柔道の組む・投げる・受け身を取るといった身体の動作の前後で説明すると小学生にもなんとなく分かってもらえるようだ」という言説や武道学の礼法に関する先行研究から礼法の歴史や意義などを参考に運動プログラムをおこない礼法を指導した。前述のとおり運動プログラムの心理面への影響が定量的に示されたものの礼法の主効果に関しては特定に至っていない。しかしながら、質問紙の自由記述の中で「礼儀は大切だと思った」「楽しかった」などの回答が認められ、礼に対する指導の一定の評価が見て取れた。これは前述の松原（2013）の言説を支持した結果となった。

・主効果の現れた心理尺度に関する考察

運動と礼法を組み合わせた運動プログラム「マナーキッズプロジェクト」に関する文献（田中2013）の中で「マナーキッズプロジェクト」が対象者に与える効果として個人レベル（主体性・自律性）、対人関係（自己と他者との関係）、文化・社会レベル（個人と社会との関係）を挙げている。また野瀬は（2002）礼の意義を自己抑制、自己制御、他者への敬意であると述べている。この事を参考に「柔道の礼法を取り入れた運動プログラム」は相互協調性、相互独立性に影響があると仮説を立て実証を行った。

相互独立性を構成する2因子の1因子である「個の認識・主張」は対照群と比較し、運動プログラム直後の介入群の得点が有意に高かった。この結果は先行研究（野瀬 2002）や文献（田

中（2013）を支持しており、礼法を取り入れた運動プログラムを通じて主体性、自立性に影響があったことを示唆している。残りの1因子である「独断性」では対照群に対して運動プログラム直後の介入群の得点が有意に低く、これも先行研究（野瀬 2002）や文献（田中 2013）を支持した結果となっており、礼法を取り入れた運動プログラムを通して自己抑制や自己制御に対する影響が示唆されている。自己抑制への影響について言及した田中（2013）野瀬（2002）の先行研究を支持する結果となっている。しかし運動プログラム直前に目を向けたとき対照群に比べ、介入群の得点は有意に低く、介入群が元々「独断性」の低い集団であった可能性も考えられ、更なる検討が求められる。

相互協調性を構成する2因子の1因子である「他者への親和・順応」は、対照群と比較して運動プログラム直後で介入群の得点が有意に高く、これも先行研究（野瀬 2002）や文献（田中 2013）を支持した結果となっている。本調査においては礼法を取り入れた運動プログラムの中で「礼の行為よりも礼をする意義を知ることが大切で、その意義とは思いやりである」と伝えるなど、協調性について重視したプログラム構成を採用している。介入群の得点が有意に高い要因として、それらの構成が影響した可能性も考えられるものの、プログラムの個別の主効果については今回精査出来ない点において限界が認められる。

残りの1因子である「評価懸念」は、対照群と比較して運動プログラム直前で介入群の得点が有意に高くあらわれたものの、運動プログラム直後では有意差は消えていた。この結果からプログラム直前の介入群には、ルールや決まりを守らなければという評価懸念の意識が対照群に比べ有意に高かったがプログラム直後においては解消された可能性が示されていると考えられる。具体的には運動プログラム実施前においては失敗が恐くて、迷ってしまうという評価懸念が実施後に消えたことを示している。「評価懸念」については運動プログラムの主効果というより、プログラム直前の緊張が現れた可能性も考えられることは検討しなければならない。

熊原ら（2014）はボクシングの運動様式を応用した一過性運動が壮・中年者の感情に及ぼす影響について、心理的ネガティブ側面を減少させ、快感情やリラックス感などの心理的ポジテ

イブ側面を向上される可能性を言及している。本研究の柔道の礼法を取り入れた運動プログラムの採用に際し、課外授業として開催することによる一過性運動であることを考慮の上、一過性運動での感情変化を測定する為に、荒井ら（2003）の一過性運動に用いる感情尺度を採用することとした。一過性運動に用いる感情尺度の構成因子は「否定的感情」「高揚感」「落ち着き感」の3因子である。「否定的感情」については得点の偏りが多く信頼性が担保できなかった為、恣意的に除外を行った。残り2因子の1因子「高揚感」については、対照群と比較して運動プログラム直後と運動プログラム一カ月後において介入群の得点が有意に高かった。熊原ら（2014）の研究により運動プログラム実施による「高揚感」といった活動性の感情側面が顕著に向上することが指摘されているが、本研究においても礼法を取り入れた運動プログラムの中で柔道の投げ技を実演し見せるだけでなく、柔道の組手をゲーム化させ、参加型による対戦型でのゲームを行っている。こうした運動の実施により「高揚感」を構成する4項目「胸躍る」「夢中な」「わくわくした」「燃え上がった」に反映されたと考察する。また運動プログラム一ヶ月後においても対照群に対し介入群が有意に得点が高く持続した。今回の調査で運動プログラムが一カ月後まで持続していた因子は「高揚感」だけでありこの結果から本研究の運動プログラムが感情の高揚に一定の効果を及ぼしていることが期待出来ると考察する。

「一過性運動に用いる感情尺度」の残りの1因子である「落ち着き感」について対照群と比較して運動プログラム直後において介入群の得点が有意に高かった。これは直原ら（2004）らが中学生剣道における礼法指導後の心理的特徴の変化と競技面への適応可能性の中で示した「精神の安定・集中」の1因子である「リラックス能力」の効果について支持する結果となっている。

心理的ストレス尺度についてはすべての構成項目が床効果を示し、得点の偏りが多く正規分布が担保できないことから本研究では恣意的に除外を行った上で研究を進めた。「心理的ストレス尺度」を構成する3因子は「抑うつ・不安」「不機嫌・怒り」「無気力」であった。また前述にも示した通り、「一過性運動に用いる感情尺度」の因子である「否定的感情」についても同様の理由から除外している。

■結論

礼法を取り入れた運動プログラムによる、児童の心理への影響を示すことが出来た。相互独立性、相互協調性、一過性運動に用いる感情の心理尺度に対し、運動プログラム直前、直後において有意差を確認出来た。更に一過性運動に用いる感情尺度においては、運動プログラム一カ月後においても有意な差が示されたことにより、持続的な影響の一端が示された。

□研究の限界

本研究で開発した「柔道の礼法を取り入れた運動プログラム」は運動と礼法を組み合わせている。これは先行研究や文献、筆者の指導経験から考察し構成したものである。礼法に関する先行研究の中での礼法がもたらす心理的効果を支持する形で、今回の運動プログラムでも参加児童の心理的影響の一端は示すことが出来た。しかし礼の主効果について詳細に確認するには至らなかった点において限界が認められた。礼という行為がもたらした効果なのか、礼の意義を指導する指導者がもたらした効果なのかは今回の調査では明らかにすることが出来なかった。この課題については質問紙項目の再検討などを通じ今後の研究に生かしたい。

今回の研究では、「高揚感」に持続的な主効果が認められたものの、一過性の運動の限界については否めないと考えられる。定期的な運動プログラムを通じた調査などを通じて、検討を進めたい。

また今回調査に使用した尺度においてはネガティブな心理面よりもポジティブな心理面に反応が認められた。ネガティブな心理面の尺度については床効果が認められるなどごく弱い反応であった。そもそも本研究の尺度においては一部成人用尺度を拝借してきているものもあり、児童に対する尺度も見据え、今後のさらなる調査などを通じて、尺度傾向の確認をすすめるとともに、独自の尺度開発も視野に入れて研究の深化に努めたい。

今回の研究において研究目的にあるように礼の効果について、実践的方法において検証することを目的としていた。定量的評価を行う上でサンプルの吟味を行い床効果の出た心理的スト

レス反応尺度について削除を行っている。しかしながら興奮すること＝ストレスと定義した尺度において今回のプログラムでは楽しそうな児童が確認できた。趣旨が異なっていることも含め得点が現れなかった可能性が指摘できる。またプログラムの効果を精細に測定しようとした場合こうした床効果においても評価することが求められる。統計ソフトによる定量的研究においてはこうした正規分布から外れてしまう反応に対して限界があり悉皆調査など分析方法そのものの検討が必要と思われる。

また精細なサンプルの抽出を念頭に置いた場合、今回の調査において小学5年生の介入群に対し小学6年生の対照群を設定したことは学年の違いによる主効果が混在している可能性を否定できないため対照群の学年をそろえるなどより丁寧な調査設計に課題を残した。

□実践への提言

武道教育を通じて人間形成に期待されている部分は大きい。道徳的観点からしか述べられていなかった礼に対して実証的効果が加味出来るならばより教育的に効果のある運動プログラムの提供が出来ると考えられる。本研究の結論はそうした礼法の効果について一端を示し、運動プログラムを通じた道徳教育開発の一助にもなりうると考えられる。

	あてはまる	はまる	すこしあて	いえない	どちらとも	はまらない	あまりあて	ない	あてはまら
10、クラスのみんなどなかよくすることはたいせつだとおもう									
11、いいかわるいかは、じぶんじしんがそれをどうかんがえるかできまるとおもう									
12、クラスのみんなどからすかれないとおもう									
13、いつもじぶんのしたいことがわかっている									
14、せんせいや友だちがまわりにいるか、いないかで、じぶんのきもちはかわる									
15、じぶんのかんがえや、やりかたがともだちとちがっていてもきにならない									
16、クラスのみんなどいけんが、わかれることはいやだとおもう									
17、じぶんのいけんはいつもはっきりいう									
18、ともだちといけんがわかれたとき、ともだちにあわせることがおおい									
19、じゅぎょうなどで、いつもじしんをもってはっぴょうしている									
20、だれといっしょにいるかで、じぶんのかんがえや、やりかたはかわる									

したのしつもんは、あなたのここ2、3日のかんじょうや、こうどうのじょうたいにどのくらいあてはまりますか、いちばんあてはまるのすうじを一つえらんで○でかこんでください。

	そのとおりだ	まあそうだ	いくらかそうだ	まったくちがう
(れい) つかれやすい	3	②	1	0
21、いかりっぽくなる	3	2	1	0
22、かなしいきぶんだ	3	2	1	0
23、なんとなくしんばいだ	3	2	1	0
24、いかりをかんじる	3	2	1	0
25、なきたいきもちだ	3	2	1	0

	そのとおりだ	まあそうだ	いくらかそうだ	まったくちがう
26、かんじょうをおさえられない	3	2	1	0
27、くやしいおもいがする	3	2	1	0
28、ふゆかいだ	3	2	1	0
29、きもちがしずんでいる	3	2	1	0
30、いらいらする	3	2	1	0
31、いろいろなことにじしんがない	3	2	1	0
32、なにかもいやだとおもう	3	2	1	0
33、よくないことをかんがえる	3	2	1	0
34、はなしやこうどうがまとまらない	3	2	1	0
35、なぐさめてほしい	3	2	1	0
36、こんきがない	3	2	1	0
37、ひとりでいたいきぶんだ	3	2	1	0
38、なにかにしゅうちゅうできない	3	2	1	0

したのしつもんについて、げんざいあなたほどのくらいかんじていますか？
あてはまるすうじに○をつけてください。

	かなりかんじる	すこしかんじる	どちらでもない	あまりかんじない	まったくかんじない
(れい) たのしいきもちだ	1	②	3	4	5
37、うろたえている	1	2	3	4	5
38、こころぐるしい	1	2	3	4	5
39、イヤがっている	1	2	3	4	5
40、しずんだきもちだ	1	2	3	4	5
41、むねおどるきもちだ	1	2	3	4	5

	かなりかんじる	すこしかんじる	どちらでもない	あまりかんじない	まったくかんじない
42、むちゅうなかんじだ	1	2	3	4	5
43、わくわくしている	1	2	3	4	5
44、もえあがったきぶんだ	1	2	3	4	5
45、あんしんしている	1	2	3	4	5
46、のんびりしている	1	2	3	4	5
47、やすらいでいる	1	2	3	4	5
48、おちついている	1	2	3	4	5

「礼(れい)」「礼儀(れいぎ)」とはどういうイメージをもっていますか？

きょうのかんそうもかいてみてね！

いじょうになります。
ごきょうりよくありがとうございました。

切りとり線

かいとうけつが がくじゆつてきけんきゆう しよう せいかに はつびよう にかんしては しゆけい データのみを りよう
 回答結果は、学術的研究のために使用されるものです。せいかに はつびよう にかんしては しゆけい データのみを りよう
 します。みなさまの かいとうけつが こべつ こうひよう だい3しゃ ろうえい もくてきがいしじよう いっさい
 個人の回答結果を個別に公表することはなく、第3者への漏洩および目的外使用も一切行
 わないことをお約束いたします。こじんじようほう どうよう げんじゆう かんり こじん とくてい
 個人情報にかんしても同様に厳重に管理いたします。(個人を特定でき
 る せつもん かくまれて
 設問は含まれておりません。)

しゆたい わ せ だ だいがく せいさくけんきゆうしつ
 主体：早稲田大学 スポーツ 政策 研究室

きょうりよく
 協力：尾道市立瀬戸田小学校

たんとうしゃ なかむらかずひろ
 担当者：中村和裕

れんらくさき
 連絡先： XXXXXXXXXX

ロプログラム実施の様子

添付1：アンケート記入



添付2：自己紹介、趣旨説明



添付3：柔道の投げ技前の相互の礼



添付4：柔道投げ技披露



添付 5 : 柔道組手ゲーム



添付 6 : 柔道の立礼の練習



添付 7 : 柔道の座礼の練習



添付 8 : 開始前後に相互の礼をしてからの柔道ゲーム



□アンケートでの自由記述の回答一覧

対象者 H県O市S小学校5年生 運動プログラム介入群

質問 「礼」「礼儀」とはどのようなイメージをもっていますか？

運動プログラム直後

- ・礼、礼儀とは気持ちをおちつかせたり気持ちをよくさせる態度のアイテムだと思っている、今日は今までしらなかった礼のふかさ努力の意味がわかった（男） ・今日はれいや座礼がどうゆう意味なのかがわかりこれからはそのれいのいみを思いながられいをしたいです
- （女） ・僕は今日のゲームでせいざ、れいぎを学びました、礼、礼儀とは土下ぎするイメージです（男） ・礼はじゅぎょうのはじまりにする礼のことだと思っていました、でもいろいろな所でつかわれているのだなと思った（女） ・すごくてのしてべんきょうになった
- （男） ・僕はれいは30度でれいをしてあいてにしんせつにするということがここで分かった、れいぎはみんなにちゃんとしんせつにすることがわかった（男）
- ・じゅうどうのただしいルールがまなべてよかった（男） ・僕は礼、礼儀のイメージは大切な始めと終わりのイメージになりました（男） ・今日の礼であらためて礼のよさが分かった
- （男） ・れいはこうとうぶをみせてしんらいしてますよというイメージをもっている
- （男） ・今日礼などゲームをして武道の礼ぎやたのしさがわかれてよかったです（女） ・礼、礼儀とは相手をそんけいしたりする、初めて会った人やあまり仲良くない人になると仲良くなれるもの（女） ・いろいろきまりのある礼などが分かった、たのしかった、またやってみたい（女） ・れいぎをおぼえるのはちょっぴりにむずかしかった、でもれいぎもれいもおぼえて楽しかったよ（女） ・じゅうどうの礼は30度でこう頭部を見せることで信らいしていることを表すことを知った（男） ・ゲームがおもしろかった、礼の大切さを知ることができてよかったと思う（女） ・れいぎは人と人のきよりをちぢめてくれてとてもすごいことなんだと思いました、それとれいぎの大切さも分かりました（女） ・礼のたいせつさと礼儀のた

いせつさがよく分かった、これからは礼を大切にしていきたい（女） ・礼の頭を見せるのはしんらいしていることが分かりました（男）

・礼ぎやいろいろ教えてくれてうれしいです（女） ・相手にきゅうしょをみせ相手にしんらいせいをもってもらう（男） ・きちんとしていただき、すごくたのしくてうきうきしました（女） とっても楽しかったいろいろなことを学びました（男）

・僕はれいではじまりれいでおわるのがわかった（男） ・なげられておもしろかった（女） 友達といっしょに楽しくゲームなどができて楽しかった、私はこれからもあまり話さない友達にもあいさつをしていきたい（女） ・世けんの人としてあたり前のことをやること、礼は人に対してていねいにする（女） ・かずちゃんのあきらめないとか礼は30度とかをおしえてもらいたのしいことやつらいことがわかった（男） ・礼や礼儀について僕が持っているイメージは相手への信らいやおねがいしますのような礼のイメージがした（女） ・おわりやはじめのあいさつだと思っていたけど今日のお話でたいせつだというイメージがふえた（女） ・今日はとてもたのしかったです、これからは礼をしてなかがいい人をふやしていきます（女） ・礼のやり方を教えてもらってまず左足からすわるということや色々分かりました、おもしろくもりあげながら教えてくれたので楽しかったです（女） ・今日のじゅ業をして分かったことは礼に始まり礼に終わると言うことがすごく大切だとあらためて分かった

（男） ・僕てと自分をわかりあえて初りの言葉でもあっておわりの言葉でもあってたいせつなことだと思う、今日はかずちゃんとたのしくれいについてしれてとてもたのしかったです

（男） ・ぼくはきょうたのしかったです、それはみんなでできたからです（男） ・れい人と人とのうごきできまる言葉かいわだと思うけどめんどくさいこと、じゅうどうの遊びがとくにおもしろかった（女） ・私は礼が友達と仲よくなる道具みたいなものということが今日のじゅ業でよく分かりました、だから学校に行く時あいさつをしようと思いました（女） ・相手へのあいさつ、いろんなはげしい動きをしてちょっとつかれたでも楽しかった（女） ・私は相手にしっかりとありがとうございました、というのはとても大切だと思う（女） ・まえ

は礼はただ礼するだけで意味がないと思っていたけど今回の土曜じゅぎょうをして礼にはいみがあることがわかった、そして礼にはいろいろな種類があることが分かった（女） ・私はトレーニングしたときもっと友達と仲がふかまったと思う（女） ・1, 2組そろって遊べたのが楽しかった、じゅうどうのれいの仕方が分かった、またみんなであそびたい（女） ・ていねいにあいてのきもちをおもうというイメージをもっている、きょう僕はれいぎのただしいやりかたをおしえてもらえてよかったと思う（男） 礼は大切だと思った、礼ぎ正しくきちんと礼をしようと思った（男） ぼくはゲームかれいをおしえてもらったことがころにのこりました（男） ・僕は今日かずちゃんにれいのしかたをおそわりました、僕は今日からいろんな人とれいをしていきたいです（男） ・礼とは自分のこうとうぶをあいてに見せてしんらいすること、今日は楽しかった（男） ・楽しかった、おもしろかった（女）

・れいはあいてにきもちをつたえることだと思いました（男） ・礼ぎ正しくおじぎする、楽しかったんだお（男） ・礼はれいぎただしいと思った、たのしかった（男）

・あらためてれいのよさなどがわかった（男） ・礼儀とはあたりまえのようなルールだと思います、礼についてよく分かりました、楽しいゲームもしておもしろかったです（女）

・礼とは自分と相手の心を通じ合うもの、礼儀とはみんなが楽しめるようにあるもの（女）

・相手と何かをする時は、はじめとさいごはれいをするのとじゅうどうのれいの仕方が分かりました（女） ・礼とかはされてちょっとうれしい感じ（男） ・礼はただ頭を下げるだけとおもっていたけどしんらいしているけいかいしていると相手は自分をどう思っているかが分かると思った（女） ・きちんとしている、おちついている、礼のしかたをならったからこんどからつかってみる（女） ・きょうはおじぎの錬しゅうをおしえてもらいました（男） ・礼儀は礼儀正しいしせいをするというイメージです（女）

・朝会とかで校長先生とあいさつしたりするときはみんなに合わせればいいと思っていた、本当の意味をくわしくしていなかった、今日はじめて知った（女） （原文まま）

運動プログラム一ヶ月後

・人と会うときは礼儀が大切だ（女） ・礼はれいぎただしい事だと思う（男）

・スポーツをするとき礼をする（男） ・心がおちついている（女）

・あいさつ、心と心のつながり（女） ・礼は人の心もよめる、礼はいいこと、礼はだいじなこと（男） ・僕はスポーツをするとき試合がおわってあいさつをするときかならず目を見て相手が気持ちよくなることばをかけています（男） 礼ぎとはあいさつのようなイメージがある（女） ・礼と礼儀の大切さが分かった（女） ・礼はありがとうといっているようなイメージがします。礼ぎとはしせいがよいようなイメージがする（女）

・なにかを守ること失礼なことをしないこと（男） ・人へのあいさつです、礼は気持ちよくなる、礼儀は正しいイメージ（男） ・人をしんらいしているきもちでやる（男）

・僕のれいぎはいろんなものをつくる（男） ・「人との関係をもつために礼儀の正しく行動するのは友達をつくるだけでなく自分をみがくということにつながる」というイメージがある（女） ・れいとはおたがいといっしょにがんばろうというイメージがする、れいぎとは大切なことだと思う（女） ・相手が自分がしていることを手伝って自分がそれに感謝することを礼、礼儀というと思う（男） ・人と人との交流ていうかあいさつなどをするのできずなが深くなる（男） ・あいさつのときにつかうイメージをわかる（男）

・礼をすることで良い気持ちになれる（男） ・人となかよくするときや人にあったときなどにあいさつをする（女） ・れいをすることでれいぎただしい人でかしこいなと思うイメージがある（女） ・礼は人を思いやって「ありがとうございます」と言う気持ちを大切にすること（女） ・礼儀とはみんなにたたくあいさつやいろいろなことを礼儀だと思う（男） ・大切ありがたいということが伝わる（女） ・きちんとしている（女）

礼儀とはめいわくをかけない、しつれいなことをしないこと（女） ・人に対しての接ししかた、礼は相手に対しての思いが込められている（女） ・人を大切にするためのれいだと思う（男） ・相手によく接する（男） ・れいぎは正しいことをするというイメージ（男） ・礼儀とはきちんとしてたたくというイメージがする、礼は相手のことを思っているイメージ

がする（女） ・礼、礼儀とは相手を思いやって自己中心的でないということそして礼儀正しくするというは思いやりや相手のことを考えるということ、というイメージです

（男） ・れいぎやれいはあいてと自分のきもちをあらわすものだと思う、それはあいてをそ

んけいすることでもあるからだ（男） ・まい日あいさつをする（男）

・人にたいしてのたいど（男） ・礼は自分の気持ちを伝えるアイテムおはようございます、などのあいさつは他の人が気持ちがよくなる、礼儀がいいとまわりの方が安心してたりする、逆に礼儀が悪いといつもなにをするかわからなくてはらはらすかもしれない、自分しだいでまわりの方からのイメージが変わる大切なアイテムでもある（男）

・人のこと思うというイメージ（男） ・相手とのあいさつ、相手を大切に思う気持ち、きち

んとしたかんじ（女） ・礼儀とは私はきちんと礼をしてあいてとしんようさせるイメージです

（女） ・礼とは相手にするあいさつの1つだと思う、礼儀とは生活のマナーやルールと同じ

ような生活に必要なものだと思う（女） ・私は相手をしんようしているイメージがある、そ

して礼は気持ちの良いイメージもある（女） ・はじまりとおわりのあいさつ（女） ・礼儀

は相手を思いやること、正しくするもの、しずまってするもの、毎日するもの、とても大切な

こと（女） ・礼はどんなときでもつかって大切なんだなあと思った（女） ・人に自分の心

をつたえること（男） ・ぼくは礼儀とは相手をしんようすることだと思う（男） ・正しい

あいてをうやまっているイメージ（男） ・礼儀とは楽しいイメージだと思います（女） ・

礼儀とは相手にたいする態度をちゃんとしている（男） ・れいぎはもうこんなこんなことお

をしない、しんらいしてますよというイメージがした（男） ・僕はれいとはあいてにありが

とうと言っている感じに思える（男）

・礼儀とは相手と自分とのコミュニケーションをとる大切な役わりだと思う（男）

・礼儀とはあいさつを大切にしないといけないと思う、それはあいさつがあることで少しでも

相手の気持ちを理解できると思うからだ（女） ・礼儀と言われると私と友達が気持

ちがっしょになる、いっしゅんの時だと思う、またこれで友達ができる時だと思う（不明）

- ・ものごとの始まりとおわりのイメージがある（男）
- ・礼儀はみんなともしたしく
できることがわかった（女）
- ・礼儀は人を大切に思う1つの言葉だと思います（女）
- ・あいさつ、礼（女）
- ・あいてにあいさつをする（女）
- ・礼とは相手によろしく願いますやごめんなさいなどの言葉をより強調してくれる大切なことだと思います、例えばごめんなさいというより礼をすることで感情が伝わりやすい、礼儀とは相手に対して失礼なことをしないように、いやだと思わせないようにすることだと思います（女）
- ・礼儀とはきもちよくあいさつをしたりすることだというイメージをもっています（女）
- ・れいをきれいにすること（男）（原文まま）

□参考文献一覧

文部科学省. 武道・ダンス必修化

http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/jyujitsu/1330882.htm 2013

小笠原清忠. 『武道の礼法』 公益財団法人 日本武道館 p12-14 2014

山口香. 『日本武道の論点』 株式会社イーストプレイス p186-187 2013

松原隆一郎. 『武道は教育でありうるか』

株式会社イーストプレイス p155-160 2013

田中日出男. スポーツと礼儀で子どもは変わる マナーキッズプロジェクト10万人の軌跡
—礼儀の正しさのDNAは残っている— 芸術新聞社 2013

モーガン W. P. (竹中晃二・征矢英昭 監訳). 『身体活動とメンタルヘルス』 大修館書店
(Morgan, W. P. (1997). *Physical Activity and Mental Health*. Washington DC: Taylor and Francis) 1999

上地広昭・竹中晃二・岡浩一郎. 子どもの身体活動とストレス反応の関係, 健康心理学研究, 13(2), 1-8, 2000.

高田利武. 日本文化における相互独立性・相互協調性の発達過程 —比較文化的・横断的資料による実証検討— 教育心理学研究, 47, 480-489, 1999

鈴木伸一・嶋田洋徳・三浦正江・片柳弘司・右馬埜力也・坂野雄二. 新しい心理的ストレス反応尺度 (SRS-18) の開発と信頼性・妥当性の検討
行動医学研究, 4(1), 22-29. d 1997

谷口勇一・永井太介・村江史年・瀧辰雄・羽田野直樹・村上智美. “子どものスポーツ” に対する期待構造(1) —小学生とその保護者への意識調査から— 大分大学生涯学習教育研究センター 紀要第7号, 2007

中村勇・濱田初幸・山田利彦. 国際武道における礼の概念
—柔道の国際普及に関する考察— 日本武道学会, 2008

山口香・木村昌彦・斎藤仁・出口達也・中村勇. スポーツ一貫指導システムの構築
—初心者指導の体系化— 日本武道学会, 2004

直原幹・藤井充晴・幸田隆・野村英幸. 中学生剣道における礼法指導後の心理的特徴の変化と競
技面への適応可能性. Research Journal of Budo, 37 (1), 21-30. 2004

野瀬清喜・大保木輝雄・野瀬英豪. 武道の伝統的な行動のしかたについて
埼玉大学紀要教育学部 (教育学部Ⅱ), 51 (1): 89-96 2002

渡辺剛・中野彩佳. 「マナーキッズテニス教室」の現状と課題
昭和女子大学人間社会学部福祉環境学科卒業研究 2011

荒井弘和・竹中晃二・岡浩一郎. 一過性運動に用いる感情尺度—尺度の開発と運動時における感
情の検討. 健康心理学研究, 16. 1: 1-10. 2003

熊原秀晃・西田順一・坂井洋子・金平真由美・金平桂一郎・進藤宗洋・田中宏暁. ボクシングの
運動様式を応用した一過性運動が壮・中年者の感情に及ぼす影響. Taiikugaku kenkyu (Japan
Journal of Physical Education, Health and Sport Sciences) 2014