中学校における責任学習モデルの効果に関する実証的研究

梅垣 明美¹⁾ 草島進之介²⁾ 上谷 浩一¹⁾

Akemi Umegaki¹, Shinnosuke Kusajima² and Kouichi Uetani¹: Empirical study on the effectiveness of the TPSR model in a junior high school class. Japan J. Phys. Educ. Hlth. Sport Sci. 56: 157-172, June, 2011

Abstract : The purpose of this study was to examine the effectiveness of Hellison's TPSR model, which was developed in the USA. The validity of the TPSR model was examined in a physical education class for 3rd year male students at a public junior high school. To confirm the effect of the TPSR model, a single case experimental design was used, switching between baseline classes where the model was not implemented and test classes in which the model was implemented. Multiple types of qualitative and quantitative data were collected for the assignment. Specifically, the data comprised measurements of social skills, personal assessment based on Hellison's table of levels, observation of sample students' behavior, observational assessment of the class as a whole, class observation records written by both observers and teachers, and free-format comments made by the students.

The results were as follows:

1) The TPSR model tended to improve the students' social skills, increasing their self-awareness of responsible behavior and encouraging them to act responsibly.

2) The TPSR model tended to decrease inappropriate behavior (off-task behavior and destructive behavior) and increased appropriate behavior (positive social behavior and on-task behavior) by the sample students during class.

3) Because the influence of the learning task and the movement characteristic were larger than the model, the effect of the TPSR model could not be clearly confirmed as a key factor that stimulated students' learning activities. However, when the TPSR model was well utilized according to the learning task or the movement characteristic, it was suggested that its education value was considerable.

Key words : personal responsibility, social responsibility, social skills, social behavior

キーワード : 個人的責任, 社会的責任, 社会的スキル, 社会的行動

1. 緒 言

1.1 研究の目的

いじめ, 不登校, 暴力行為など児童生徒の問題行動が社会問題となって久しい。2009年に発表された調査結果では, 小・中・高等学校(国公立)における暴力行為の発生件数は3年連続で

増加した。いじめ問題も認知件数で約8万5千件と依然と高い数値であった(文部科学省, 2009)。

それに対し, 薬物濫用や銃器による重大犯罪など, わが国よりもさらに深刻な状況が報告されている米国では, 1990年代以降「人格教育(character education)」が展開され, 大きな成果が報告されている(リコーナ, 2000, 2001; デ

1) 大阪体育大学体育学部
〒590-0496 大阪府泉南郡熊取町朝代台 1-1

2) 堺市立鳳中学校
〒593-8326 大阪府堺市西区鳳西町 1-159-1
連絡先 梅垣明美

1. Department of Sport Education, Osaka University of Health and Sport Sciences

1-1 Asashirodai, Kumatori, Sennan, Osaka, 590-0496

2. Otori Junior High School

1-159-1 Otorinishi, Nishi, Sakai, Osaka, 593-8326

Corresponding author umegaki@ouhs.ac.jp

ィヴァインほか, 2003). そしてその中でも注目されているのが, 児童生徒に個人的, 社会的責任のとり方を教える責任学習 (Teaching Personal and Social Responsibility) モデルである. 体育授業での試みは Hellison によって体系化され, 米国内のみならず, スペイン, ニュージーランドなどでも追試によりその有用性が確認されている (Hellison and Martinek, 2006).

わが国でも, 友添 (2005, 2009) が Hellison の責任学習論^{注1)}を紹介している. そこでは, 海外の事例として, 責任学習モデルを教授方略とした体育授業が児童生徒の行動改善に効果があること, 具体的には, 授業での積極的参加, 努力や協力の改善, 自己管理の改善, コミュニケーションスキルの改善, 対人関係の改善等が報告されている (友添, 2009. pp. 287-288). また, 梅垣ほか (2006) が大学生を対象に実証的研究を行いこのモデルの効果を明らかにした. しかし, わが国の小・中・高校生を対象とした実践例はみられない. 昨今の社会状況を考えると, このモデルが児童生徒の問題改善に有効であるならば, 今後その方法をわが国にも導入することを積極的に検討すべきではないだろうか.

そこで本研究では, 中学3年生の体育授業^{注2)}を対象に責任学習モデルの有効性を検証する. まず責任学習モデルについて概観し, これらに関する先行研究の動向を整理する. 次に, 中学3年生の体育授業を対象に責任学習モデルの実践を試み, その結果を分析する.

1.2 責任学習モデルとは

最初に本研究が検討の対象とする責任学習モデルについて概観しておきたい. ここで用いるのは, Hellison (2003) が提示するもので, それは教育困難校や非行傾向のある生徒たちを20年以上教える中でつくられたプログラムである. 責任学習モデルは, 体育や身体活動の学習を通して児童生徒の個人的, 社会的発達を促すという目的のもと, 個人的, 社会的責任の目標をレベル0からレベル5までの5段階で示し, 授業の中で運動学習の目標とともに児童生徒に守らせるという教

授方略をとる.

レベル0は, 無責任な状態で, 授業に積極的に参加しなかったり, 授業の邪魔をするような行動がみられることである. レベル1は, 友だちの権利と感情を尊重することに関わり, 学習の邪魔をしないことや友だちとのけんかを平和的に解決することなどが目指される. レベル2は, 参加と努力に関わり, 活動の継続や新しい事柄に挑戦することなどが目指される. レベル3は, 自己管理に関わり, 教師から権限が与えられ主体的に学習に取り組むことなどが目指される. レベル4は, 友だちに対する思いやりに関わり, 積極的に友だちと協力したり励ましたりすることなどが目指される. レベル5は, 身体活動の場面で身につけたレベル1からレベル4までの行動を身体活動以外の場面に適用すること, つまり学校や家庭, 地域社会の中で責任ある行動をとることが目指される.

またこのモデルは次の4つの主題^{注3)}で貫かれている.

第1は, 身体活動の学習と責任学習とを統合すること. 体育は, 身体活動や運動技能だけでなく, 個人的, 社会的責任のとり方を教えることができるという考え方である.

第2は, 学習の転移に関すること. 体育や身体活動の場面で学習した個人的, 社会的責任をとることを, 体育授業以外の場面, つまり学校や家庭, 地域社会などの日常生活でも実行するように促すことである.

第3は, 児童生徒に権限を与えること. 例えば, グループ討議の中で意見を言わせる, プログラムについて決定権を与える, 仲間同士で教え合い指導し合うことを推奨する, 縦割り学級で年下の子どもたちを指導させることなどである.

第4は, 教師と児童生徒との関係に関すること. 具体的には, 児童生徒の誰もが尊敬でき道徳心や能力を持っていると認めること, 各自意見や考えを持っていることを認め児童生徒から意見を聞くこと, 全員を公平に扱わなければならないことなどである.

以上のように, 責任学習モデルは, 体育や身体

活動の学習に個人的、社会的責任に関する学習目標を上手く組み合わせたこと、さらには4つの主題を指導方針として授業が展開されることに特徴がある。

1.3 研究方法に関する先行研究の検討

ここでは、責任学習モデルに関する先行研究の動向を踏まえ、本研究における研究方法を提示したい。

Hellison and Walsh (2002) が述べるとおり、責任学習モデル研究の特徴は事例研究へのこだわりであり、実際に先行研究の多くは質的データに基づく事例研究を採用している。例えば Debusk and Hellison (1989) は、非行傾向のある若者を対象に責任学習モデルの効果を調査し、アセスメントとして生徒へのインタビューや彼らの経時的な観察記録などの質的データを収集した。また Hellison and Georgiadis (1992) は、バスケットボールの授業を対象に、生徒の日誌や観察者による実践記録などの質的データからその有効性を確認した。

こうした特徴を有するのは、このモデルの目的が児童生徒の生活を変えること、つまり個人の人間形成とその成長を促すことにあるからである。そしてモデルの効果を集団として平均化された数値からではなく、個人の経時的な行動変容の観察から確認しようとする。ところがその特徴のゆえに、統制群設定の不備や、主に実践者や観察者の主観的解釈にたよった効果判定の客観性、普遍性の欠如という問題点が指摘される。

こうした欠点を克服すべく、近年、このモデルの有効性を量的データの統計処理から確認する研究がみられるようになった。例えば、Watson et al. (2003) は、責任学習モデルの有効性を確認する心理尺度を開発し、統計処理を行った。梅垣ほか (2006) は、責任学習モデルを実施する実験群と実施しない統制群とのグループ比較において、わが国で開発された社会的スキル尺度を用いて統計処理を行った。モデルの効果判定に実践者や観察者の主観的解釈を排除する努力が行われたこと、統制群との比較を行ったこと、これらの点

で従来の研究方法の問題点を補う意味を持つ。

ところが、責任学習モデルの目的からすると、集団の平均値で結果を比較する量的データでは個人の経時的な変容過程が曖昧になるとの批判があり、事例研究と量的研究の2つを相補的に実施する研究が行われるようになった。

例えば、Balderson and Sharpe (2005) は、グループ比較と一事例の実験デザインという複数の研究デザインを採用し、質的データと量的データの複数のデータを収集した。

以上の検討を踏まえ、本研究では、次のような研究デザインとアセスメント及びデータ処理を採用した。

まず研究デザインについて述べる。

本研究では一事例の実験デザインを採用し、公立中学校という教育現場の状況に配慮した次のような計画を設定した。具体的には、学年が始まる4月はベースライン期として責任学習モデルを実施せず、5月中旬以降責任学習モデルを実施した。そして変則的なクラスのため介入プログラムの実施が難しい6月中旬から7月の水泳の授業、夏休み明けの体育大会の練習とソフトボールの授業においてモデルを実施しないベースライン期を設けた。

一事例の実験デザインを採用する理由は3つある。その第1は先行研究にみられる研究方法の改善を意図している(表1)。第2は教育の平等性である。対象が公立中学校の普通の授業であるため、梅垣・友添(2010)が述べているように、実験群と統制群を設定するグループ比較では、同じ教育現場で異なる教育プログラムを実施することになる。これは倫理的に問題である。そして第3に統計的に妥当な被験者の確保が難しいことである。第2、第3の理由から近年の授業研究では一事例の実験デザインを採用するケースが増えている。

また同一教師が同一学級をグループ学習で指導した。これは、介入プログラム以外にも生徒行動に影響する変数が多数存在する体育授業の条件の統一をはかるためである。しかし、長期にわたる本研究では、学習課題や運動特性が生徒行動に及

表1 先行研究における研究方法と本研究の研究方法

	研究デザイン	研究デザインへの動向	アセスメント	データ処理	アセスメント及びデータ処理の 長所と短所
Debusk and Hellison (1989)	統制群との比較 のない事例研究	①統制群との比較のない 事例研究の短所 客観性、普遍性に欠け る。 ②グループ比較の短所 異なる教育プログラム の実施は倫理的に問題 がある。 ・統計的に妥当な数の被 験者確保が難しい。	○質的データ 他者による面接：生徒へのインタビュー 自己観察：生徒の日記 他者による行動観察：生徒の経時的な観察記録など	実践者や観 察者の解釈	・個人の経時的な行動変容を理解 しやすい。 ・実践者や観察者の主観的解釈の 排除が難しい。
			○質的データ 自己観察：生徒の日記 他者による行動観察：実践記録など		
Watson et al. (2003)	事後テスト	①②の短所を補うデザイン として一事例の実験デ ザイン及び複数のデザイ ンを採用する傾向がみら れる。	○量的データ 自己評定：質問紙（心理尺度の開発）	統計処理	・個人の経時的な行動変容の理解 が難しい。 ・実践者や観察者の主観的解釈を 排除しやすい。 ・生徒の主観的評価である。
			○量的データ 自己評定：社会的スキル尺度		
Balderson and Sharpe (2005)	・グループ比較 ・一事例の実験 デザイン		○量的データ 他者による行動観察：観察された行動の発生頻度と割合	グラフ化に よる視認	・評価が比較的容易である。 ・時系列的な行動変容が確認でき る。 ・第三者による評価であり客観性 を確保しやすい。
本研究	一事例の 実験デザイン	本研究は、公立中学校を 対象とするため、グルー プ比較ではなく一事例の 実験デザインを採用する。	○量的データ 自己評定：中学生用社会的スキル尺度 「がんばりレベル表」 他者による行動観察：抽出生徒の行動の持続時間と割合 授業全体の観察評価 ○質的データ 他者による行動観察：観察者の授業観察記録 授業者の観察記録、 自己観察：自由記述式の感想	統計処理 グラフ化に よる視認 実践者や観 察者の解釈	・客観的、数量的評価と主観的、 質的評価を相補的に行うため、 量的データと質的データ、さら にそれぞれに生徒による評価と 第三者による評価とを収集する。 ・個人と集団全体へのモデルの効 果を確認するため、抽出生徒と 授業全体の行動観察を行う。

ばす影響を取り除くことが極めて困難であった。そこで、個人種目でもグループで協力しないと達成できない課題を与え集団化すること、介入プログラムの除去期にも球技（ソフトボール）を実施することで学習課題と運動特性の影響を確認した。

次にアセスメントとデータ処理について述べる。

先行研究における研究方法の改善を意図して量的データと質的データの両面からデータ収集を行った（表1）。量的データとして、①中学生用社会的スキル尺度による社会的スキルの測定（統計処理）、②「がんばりレベル表」の自己評価（統計処理）、③抽出生徒^{注4)}の行動観察（グラフ化による視認）、④学習場面における授業全体の観察評価（グラフ化による視認）を、質的データとして、⑤観察者2名^{注5)}によって書かれた授業観察記録（実践者と観察者の解釈）、⑥毎時間授業者によって書かれた観察記録（実践者と観察者の解釈）、⑦生徒たちによる自由記述形式の感想（実践者と観察者の解釈）を、それぞれ収集した。

1.4 仮説の設定

これまで先行研究における研究方法上の問題点を明らかにした。ここでは、責任学習モデル研究に残された課題について確認し、3つの仮説を設定したい。

先述のように責任学習モデルでは、学習の邪魔をしないなどを取り決めた学習規律の維持に関わることで、学習への参加と努力に関わることで、主体的な学習活動に関わることで、人間関係を開始したり、維持あるいは向上させたりするために必要な能力に関わることで個人的、社会的責任の目標として設定される。当然、学習活動への積極的な参加や社会的スキルの向上がモデルの効果として期待できるだろう。しかし、管見では、中学生の社会的スキルへの効果を検証した研究はみられない。また、個人を対象に学習活動への積極的な参加を検証した研究はあるが、授業全体の学習活動を対象とした研究はみられない。そこで、本研究では、これまでの議論を踏まえ、仮説として以下の3点を設定した。

1) 責任学習モデルは、生徒たちの社会的スキ

ルを向上させ、責任ある行動の自覚を促し実際にそのような行動を起こさせる。

2) 責任学習モデルは、抽出生徒の不適切な行動（課題から離れた行動や破壊的行動）を減少させ、適切な行動（向社会的行動や課題と関わった行動）を増加させる。

3) 責任学習モデルは、生徒たちの学習活動を活発にさせる。

いずれも量的データの統計処理と質的データの解釈とを相補的に実施するため、次のようなデータ処理を行った。

1) の仮説の検証は、中学生用社会的スキル尺度による社会的スキルの測定（統計処理）、「がんばりレベル表」の自己評価（統計処理）、生徒たちの感想（実践者と観察者の解釈）から総合的に行った。

2) の仮説の検証は、抽出生徒の行動観察（グラフ化による視認）、観察者による授業観察記録（実践者と観察者の解釈）、授業者による観察記録（実践者と観察者の解釈）から総合的に行った。

3) の仮説の検証は、学習場面における授業全体の観察評価（グラフ化による視認）、観察者による授業観察記録（実践者と観察者の解釈）、授業者による観察記録（実践者と観察者の解釈）から総合的に行った。

2. 方 法

2.1 対象授業

大阪府内の公立中学校3年生男子38名^{注6)}の体育授業（2008年4月—10月）を対象とした。指導者は指導歴5年の男性教諭であった。対象学級は、教師がしっかりと指導をしないと学習規律が乱れたり課題をしない生徒が増えたりする傾向がみられた。

2.2 責任学習モデルの実施方法

責任学習モデルの教授方略は、Hellison (2003) によれば、授業開始時に行うアウェアネストーク、授業後半に行われるグループ討議、授業最後に行うリフレクションタイム、授業の前後、ある

いはその他の時間に生徒と1対1で行うカウンセリングタイムの4つで構成されている。

具体的には次の通りである。アウェアネスワークでは、授業開始時にレベル表に基づき責任ある行動をとることについて生徒に意識づけが行われる。それは、無責任な行動を減らすことから始まり、他者を尊重し努力すること、自己管理することから他者を援助することまで段階的に指導される。さらに各レベルの行動について体育授業以外の場面、学級や家庭、地域社会などでも行うこと（転移）が強調される。グループ討議では、授業の終わり近くにグループ全員が集合し話し合いが行われる。特にその日の授業において、各自がどのように活動したのか、グループでの決定は妥当だったのかなどについて意見を交換し合う。この

目的は、生徒にグループでの意思決定の練習をさせ、意思決定のプロセスを通してお互い違う感情を持つことを理解させることである。授業最後に行うリフレクションタイムでは、授業中の態度について自己評価をさせる。グループ討議が生徒にプログラムを評価する能力を与えるのに対し、リフレクションタイムは、生徒自らが自分自身について反省する機会を与える。カウンセリングタイムは、生徒と1対1でやりとりをすることであるが、生徒の長所や努力等について積極的にコメントを行い、技能や態度、時には体育以外の教科での学力などについて話すことである。これは、特に教師と生徒が信頼関係を築くために用いられる教授方略である（友添，2009，pp. 270-284）。さらに責任学習モデルは、先述の4つの主題、

表2 がんばりレベル表

授業のスローガン：ひとりみんなのために みんなはひとりのために	
レベル0：大迷惑！誰のためにもならないレベル	
<ul style="list-style-type: none"> 先生が指導しているとき、あるいは友だちが話をしているとき、余計な私語をした。 自分の行動に責任をとらなかった。 他人を傷つけたり、悪口を言ったり、ふざけたりした。 今日の活動に積極的に参加しなかった。 	
レベル1：集団生活における最低限のルールを守っているレベル	
<ul style="list-style-type: none"> 自分を甘やかさない。 先生が指導しているとき、あるいは友だちが話しをしているとき、余計な私語を我慢した。 悪口を言ったり、友だちを馬鹿にしない。 もめごとを起こさない。 友だちと意見が違ったが、話し合いで解決した。 わがママを言わない。 友だちの誰もがかかけあえないグループの一員であると思って行動した。 	
レベル2：関心・意欲・態度がよく見られるレベル（自分のためにがんばれる初級レベル）	
<ul style="list-style-type: none"> 意欲がある。 関心があって、課題に取り組める。 態度がよくて、最後までやりきれぬ。 意欲を持って取り組んだ。 課題達成のために努力した。 新しい課題を見つけて前向きに挑戦した。 課題に対して、あきらめずに最後まで取り組んだ。 	
レベル3：思考・判断がよく見られるレベル（自分のためにがんばれる上級レベル）	
<ul style="list-style-type: none"> 自ら進んで学習できる。 自ら計画し実行できる。 仲間からのプレッシャーに抵抗できる。 誰かに言われなくても自分から進んで課題に取り組んだ。 課題を解決するためには、何をしたらよいのかわかる。 授業内容以外の友だちの話には参加しなかった。 ふざけている友だちを注意した。 	
レベル4：リーダーとしての資質がよく見られるレベル（友だちのためにがんばれるレベル）	
<ul style="list-style-type: none"> 友だちを助け、思いやりをもって行動できる。 うまくできない友だちを励ましたり、教えてあげたりした。 うまくできた友だちには、一緒に喜んだり、ほめてあげたりした。 先生の指示やグループの決定には従った。 参加しない友だちを誘って参加させた。 	
レベル5：授業で学んだことをいかして学校生活を送れるレベル（最上級レベル）	
<ul style="list-style-type: none"> 保健体育科の授業以外でもがんばれる。 この数日間、保健体育科の授業以外ではどのような行動をとったか。 あなたがあまり誇りに思えなかった点、改善したい点は何か。 どのように改善するか。 	

つまり身体活動の学習と責任学習とを統合すること、学習の転移を促すこと、生徒に権限を与えること、教師と生徒との関係づくりを前提として指導される。

本研究では、バレーボール単元8時間、1回45—50分授業の中で責任学習モデルが実施された。

まず教育環境が異なる米国で開発されたレベル表が、その意図は変えないように、わが国の学習状況に合った具体的な行動目標として作り変えられた。指導者の授業運営に配慮して指導者とともに作成し、「がんばりレベル表」とネーミングされた(表2)。

この「がんばりレベル表」は、責任ある行動を意識づけるため体育館の壁に貼られた。毎時間導入時に、クラス目標である「ひとりみんなのために、みんなはひとりのために」に関する訓話が3分程話され、レベル表をもとに本時の責任学習に関する目標が示され意識づけが行われた。例えば、「ゲームで勝つためにはチーム全員の声かけが必要。ひとはみんなのために、みんなはひとりのために。常に意識して」とか「得点が入ればチーム全員で喜びを表現し合おう」とか「チーム全員で作戦をたて成功させよう」など、運動学習と関連づけて指導された。単元を通してグループ学習が行われ、本時の練習課題の確認、ゲーム前の作戦タイム、ゲーム後の反省時にはグループ討

議が行われた。主にグループの練習課題、ゲームにおける作戦、本時の反省が話し合われた。授業の最後に、授業中の態度についてレベル表をもとにした自己評価が行われた。

4つの主題は次のように具体化された。

まず身体活動の学習と責任学習とを統合するため、バレーボール単元の学習目標を戦術学習に、教材をキャッチバレーボールにした中で、責任学習のレベル4にあたる他者への援助行動が強調された。キャッチバレーボールは、バレーボール特有のボール操作技術を簡易化したもので、運動能力の低い生徒にも戦術を楽しむことができるように工夫された教材である。

次に転移を促すため、体育授業で学習した個人的、社会的責任をとることを体育授業以外でも常に意識して行動することが毎時間指導された。

生徒に権限を与えることは、グループ学習の推進として具体化された。つまりバレーボール単元の開始時から生徒に決定権を段階的に与え、単元終了時には準備運動から本時の練習、ゲームにおける作戦等すべてを生徒の自主管理に任せた。

教師と生徒との関係づくりは、授業中はもちろん、授業以外の多くの場面で積極的に生徒への声かけが行われた。

表3 研究計画

研究計画	単元及びテスト	実施日：授業時間/単元の総時間（下線ビデオ収録）
	社会的スキルテスト	2008年4月14日
A：ベースライン 責任学習モデル 実施無	50 m 走・リレー：全7時間	4月25日—5月16日：1/7, 2/7, 3/7, 4/7, 5/7, 6/7, 7/7
	社会的スキルテスト	2008年5月19日
B：介入 責任学習モデル 実施有	バレーボール：全8時間	5月19日—6月13日：1/8, 2/8, 3/8, 4/8, 5/8, 6/8, 7/8, 8/8
	社会的スキルテスト	2008年6月16日
	水泳	6月16日—7月中旬
A：ベースライン 責任学習モデル 実施無	体育大会の練習：全7時間	9月4日—9月25日：1/7, 2/7, 3/7, 4/7, 5/7, 6/7, 7/7
	ソフトボール：全6時間	10月3日—10月31日：1/6, 2/6, 3/6, 4/6, 5/6, 6/6
	社会的スキルテスト	2008年10月31日

2.3 研究計画

責任学習モデルの効果を確認するため一事例の実験デザイン：ABA デザインを採用した。A は責任学習モデルを実施しないベースライン、B は責任学習モデルを実施する介入である（表3）。表3の下線の授業がVTRで収録され、事後VTRが再生され、抽出生徒の行動や授業全体の学習活動に関する授業分析が行われた。

2.4 調査内容

責任学習モデルの効果を確認するため次のような調査が行われた。

2.4.1 社会的スキルの測定

社会的スキルの測定尺度として、戸ヶ崎ほか（1997）が作成した中学生用社会的スキル尺度を使用した。これは「関係参加行動」（8項目）「関係向上行動」（10項目）「関係維持行動」（7項目）の3つの下位尺度25項目から構成されており、4件法（1点：全然そうでない—4点：いつもそうだ）で回答するようになっている自己報告尺度である。尚、各下位尺度の α 係数は、0.77—0.84の範囲にあり、比較的高い内的整合性があることが確認されている。

各尺度の得点について一要因の分散分析を行い主効果（時間）の有意性を確認した。統計処理にはPASW Statistics18を用い、有意水準は5%未満に設定した。

因みに関係参加行動とは、遊んでいる友だちの中に入ることや友だちに気軽に話しかけることなど友だちとの関係づくりに関する行動、関係向上行動とは、困っている友だちを助けることや友だちを励ますことなど、他者支援や思いやりのある行動、関係維持行動とは、友だちに乱暴な話し方をしないことや友だちの邪魔をしないことなど、友だちとの関係を保つための行動をさしている。

2.4.2 「がんばりレベル表」の自己評価

「がんばりレベル表」の項目に従い、その日の授業中の行動について自己評価を実施した。それぞれの項目について、「はい」「どちらでもない」「いいえ」の3件法で評価させ、「はい」に3点、「どちらともいえない」に2点、「いいえ」に1点を算出した。レベル0の4項目は逆転項目として扱った。

各項目の得点についてt検定を行い責任学習モデルの実施前後の得点を比較した。統計処理にはPASW Statistics18を用い、有意水準は5%未満

表4 抽出生徒の行動観察カテゴリー

カテゴリー	定 義	具体的行動例
適切な行動	向社会的行動	<ul style="list-style-type: none"> ・ 仲間に積極的にパスを回し、グループ全員をゲームに参加させる。 ・ 動き方がわからない仲間にアドバイスをする。 ・ グループ内の話し合いで積極的に意見を言う。 ・ 成功したら仲間とともに喜ぶ。
	課題と関わった行動	<ul style="list-style-type: none"> ・ 準備運動、練習、ゲーム、支援的な役割（記録の測定など）などを適切に行う。 ・ 教師が話している時、よそ見をしないで聞く。 ・ グループの話し合いに参加する。 ・ 適切な態度で待機する（座ってまつ、友だちの演技を観察するなど）。
不適切な行動	課題から離れた行動	<ul style="list-style-type: none"> ・ 準備運動、練習、ゲームなどをしない。 ・ 教師が話している時、下を向いたりよそ見をする。 ・ 待機時の態度が不適切（座らないで立つ、友だちの演技を見ないで話をするなど）。 ・ グループの話し合いに参加しない。
	破壊的行動	<ul style="list-style-type: none"> ・ 遅刻をする。 ・ 他の生徒をからかう（小石や砂を投げる、蹴る、殴る、つばを吐くなど）。 ・ 学習から離れて勝手な行動をとる（運動場の隅に行く、ボールを蹴る、授業と関係のない種目をするなど）。

表5 学習場面（運動及び認知学習）の観察評価カテゴリー

5	すべての生徒が熱心に学習に取り組み、情緒的な解放行動（拍手、歓声、笑い）や感動場面がみられる。すべての生徒がグループの話し合いで積極的に意見を言っている。
4	すべての生徒が熱心に学習に取り組んでいる。
3	大部分の生徒が学習に取り組んでいるが、学習の勢いを感じるほどではない。数人の「課題から離れた行動」もみられる。
2	熱心に学習しているとはいえず、学習に勢いがいない。かなり多くの生徒が「課題から離れた行動」をとっている。
1	大部分の生徒が学習に従事しておらず、授業が成立しているとはいえない。

に設定した。

2.4.3 抽出生徒の行動観察

授業中不適切な行動が頻繁にみられる抽出生徒の行動を観察するため、シーデントップ（1988）の適切・不適切な行動に関する諸定義を参考に観察カテゴリーを設定した（表4）。観察カテゴリーに基づいて、授業時間中に生じた抽出生徒の行動の持続時間を測定し、その割合（生徒の行動時間/授業時間）を算出した。

結果の判定のため、データをグラフ化しグラフの勾配を目で確認する視認を行った（バーロー・ハーセン、2003）。

2.4.4 学習場面における授業全体の観察評価

授業全体の学習活動を評価するため、高橋・吉野（2003）が紹介する「授業場面の期間記録法」と観察評価カテゴリー（表5）に基づき学習場面（運動及び認知学習）における学習活動の観察評価を行った。

2.4.5 観察データの信頼性

抽出生徒の行動観察と学習場面の観察評価に関するデータの信頼性は、対象 VTR を2名の観察者がそれぞれ独立して観察記録を行った結果の一致率によってはかられた。各授業の一致率は、83.33%から98.75%の間で推移しており、行動分析に必要な信頼性（80%以上）を十分に確保できる値だった（アルバート・トルートマン、2004）。分析は、2名のうち中学校で体育教員歴のある観察者1名によって行われた。

2.4.6 抽出生徒と対象授業の授業観察記録及び授業者による観察記録

教職経験のある観察者2名によって抽出生徒

と対象授業の観察記録がとられた。観察の観点は次の通りである。①表4の抽出生徒の行動観察カテゴリーと表5の学習場面（運動及び認知学習）の観察評価カテゴリー、②抽出生徒と他の生徒との関わり方、③抽出生徒と生徒全員の表情、④抽出生徒との会話。

また、授業者によって、①体育授業で観察した事柄の詳細な記述とその解釈、②体育授業以外の学校生活における出来事やその解釈、③この期間に感じたことが記録された。

2.4.7 生徒たちによる自由記述形式の感想

バレーボールの単元終了後、授業中の責任ある行動（「がんばりレベル表」はバレーボールの授業をがんばる上でどのように役立ちましたか）と体育授業以外での責任ある行動について（「がんばりレベル表」を体育授業以外の学校生活や家庭生活でどのように活かしましたか）、生徒に自由に記述させた。

3. 結 果

3.1 中学生用社会的スキル尺度の結果

社会的スキルの分析対象となった生徒は、4回の調査すべてに回答した30名である。社会的スキルについて一要因の分散分析を行い、ベースライン前、介入前、介入後、ベースライン後の社会的スキル尺度の平均得点と標準偏差を表6に示した。また図1、図2にそれぞれの結果をグラフにした。

一要因の分散分析の結果、時間の主効果は $F[3.87]=22.77, p<.001$ で、有意な向上傾向がみ

表6 中学生用社会的スキル尺度の結果 (n=30)

	ベースライン前 M(SD)	介入前 M(SD)	介入後 M(SD)	ベースライン後 M(SD)
社会的スキル総得点	77.27(8.37)	83.10(9.59)	87.33(7.60)	82.53(9.36)
関係参加行動	25.17(3.90)	28.23(3.48)	28.93(3.05)	27.73(4.09)
関係向上行動	30.03(4.12)	30.97(4.90)	33.60(3.94)	30.70(4.22)
関係維持行動	22.07(3.05)	23.90(2.73)	24.80(2.94)	24.10(3.59)

注) 得点が高いほど、該当スキルが獲得されている。

図1 社会的スキル総得点

図2 社会的スキル下位尺度得点

さらに有意な向上傾向が認められた ($p < .05$)。プログラム除去後は有意に下降し ($p < .01$)、介入前の水準に戻った。

同様に下位尺度毎に一要因の分散分析を行った結果、関係参加行動は、4月以降、ベースライン期において有意な向上傾向が認められたが ($p < .001$)、介入後有意な向上は認められなかった。また介入プログラム除去によっても介入前の水準が維持された。

関係向上行動は、ベースライン期において有意な向上はみられず、介入後有意な向上傾向が認められた ($p < .01$)。また介入プログラム除去後有意に下降し ($p < .001$)、介入前の水準に戻った。

関係維持行動は、関係参加行動と同様、ベースライン期において有意な向上傾向が認められたが ($p < .01$)、介入後有意な向上は認められなかった。また介入プログラム除去によっても介入前の水準が維持された。

以上のことから、責任学習モデルを実施しなくても4月以降関係参加行動と関係維持行動は向上する傾向にあること、特に責任学習モデルの効果は関係向上行動に顕著であることが明らかとなった。

3.2 「がんばりレベル表」の自己評価の結果

「がんばりレベル表」の自己評価の分析対象となった生徒は、調査日すべての自己評価カードを提出した29名である。表7に「がんばりレベル表」の自己評価得点についての平均値と標準偏差を示した。各レベル毎に、介入前後でt検定を実施した。その結果、各レベルにおいて介入前後で有意な向上傾向が認められた。

られた。つまり、社会的スキルの総得点は、新学期が始まる4月以降、ベースライン期において有意に向上する傾向がみられ ($p < .001$)、介入後

3.3 抽出生徒の行動観察の結果

抽出生徒は、VTR 収録授業のうち、50 m 走・リレーを2回、ソフトボールを1回欠席した。欠席時は抽出生徒の行動を算出できなかったため、出席の11時間を分析対象とした。結果は図3の通りである。

介入期には、ベースライン期に比べ、一部にばらつきもあったが、適切な行動が増加し、不適切な行動が減少する傾向が認められた。ばらつきの内容を確認すると、50 m 走・リレーの3時間目は、日常生活で大人から注意を受け授業に熱心に取り組んだことから、ベースライン期だが不適切な行動が減少し適切な行動が増加した。また、バレーボールの8時間目は、介入期だが、遅刻をしたこと（5分）と友人とのおしゃべりでグループの話し合いに参加できなかったことから不敵切な行動の割合が僅かに増加した。それでも、運動

学習には熱心に取り組む適切な行動の割合は依然と高かった。

このように若干ばらつきがあるが、抽出生徒の授業中の態度には、概ね責任学習モデルの効果の可能性が示唆されたと考えられる。

3.4 学習場面における授業全体の観察評価の結果

学習場面における授業全体の観察評価の結果は図4の通りである。

ベースライン期の50 m 走・リレーと介入期のバレーボールの授業を比べると介入期の授業評価が非常に高い。ベースライン期ではあるが、2学期の体育大会の練習の評価は4と3であり、50 m 走・リレーの授業に比べ比較的高い評価であった。またソフトボールの2時間目はバレーボールと同様に高い数値を示した。

ここでは、授業全体の観察評価の主たる要因が責任学習モデルなのか、学習課題や運動特性なのかということが判定される。なぜなら体育大会の練習のようにグループで協力して行われる学習課題や生徒が好む運動（球技）の場合、生徒が熱心に取り組む授業全体の観察評価が高くなると推察できるからである。ベースライン期にあたる体育大会の練習やソフトボールの評価が比較的高いことは、授業全体の評価に影響する要因として責任学習モデルの他に学習課題や運動特性（球技）が

表7 「がんばりレベル表」の自己評価の結果

	介入前 M(SD)	介入後 M(SD)	t 値
レベル0	11.66 (0.67)	12.00 (0.00)	-2.77*
レベル1	11.14 (0.92)	11.76 (0.69)	-3.29**
レベル2	10.76 (2.03)	11.90 (0.41)	-3.07**
レベル3	8.83 (1.54)	10.72 (1.31)	-7.59***
レベル4	8.90 (2.04)	10.69 (1.65)	-5.14***
合 計	51.28 (5.40)	57.07 (3.14)	-8.26***

(* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$)

注) 横軸は授業時間(分母:単元の総時間,分子:授業時間),縦軸は抽出生徒の行動が発生した割合(単位%)

図3 抽出生徒の行動観察の結果

図4 学習場面における授業全体の観察評価の結果

あることを示唆しているように考えられる。

3.5 抽出生徒と対象授業の授業観察記録及び授業者による観察記録

観察者の2名は抽出生徒について次のようなことを記録した。

抽出生徒は、教師の話を書く時や待機時には課題から離れた行動をみせたが運動学習場面では熱心な学習態度を示していたこと、50m走・リレーの授業ではグループの話し合いにあまり参加しなかったがバレーボールでは積極的に意見を言っていたこと、50m走・リレーの授業では積極的な援助行動はみられなかったがバレーボールではグループの成員にパスを回す、学習カードの配付を助けるなどの行動がみられたこと、バレーボールのアタック成功時にはガッツポーズなどでグループの成員に喜びを表現していたことなどである。一方、ベースライン期、介入期ともに遅刻や友だちをからかう、小石を投げる、ボールを蹴るなどの行動が完全になくなることはなかったことも記録されていた。

授業者は、抽出生徒の授業中の態度について、観察者と同様の観察記録を残した。また体育授業以外の学校生活に関しては、劇的な行動変容が認められることはなかったが、徐々に自分の行動を振り返り改善させることや友だちに気遣いをみせることの大切さには気づくようになっていくと記録した。

観察者の1名は、ベースライン期、介入期を通して抽出生徒と会話形式で簡単な聞き取りを行いその結果を次のように記録した。4月当初に比べバレーボールの授業では、遅刻や授業中のおしゃべりなど完全になくなることはなかったが、自分から周囲を励ますなど仲間の大切さに気づき、グループの中で自分の役割を意識するようになっていた。

観察者、授業者ともにクラス全体に対して次のような事柄を記録した。ベースライン期の50m走・リレーと介入期のバレーボールの授業では、授業全体の雰囲気の違いは明らかで、介入期には全員が熱心に取り組むだけでなく、得点時にグループで喜びあうなどあちらこちらで歓声があがる授業だった。また、ベースライン期にあたる体育大会の練習やソフトボールでも、50m走・リレーの授業と比べると、規律ある学習行動や学習課題に熱心に取り組む姿がみられた。

以上の観察記録からも、抽出生徒の意識レベルでの変化が確認された。また全体としても、新学年が始まった4、5月の50m走・リレーの授業後以降、介入期、ベースライン期ともに、生徒たちは熱心に学習課題に取り組んでいた。

3.6 生徒たちによる自由記述形式の感想

バレーボールの単元終了後、授業中の責任ある行動と体育授業以外での責任ある行動について、生徒に自由に記述させた。

表8 生徒たちによる感想

「がんばりレベル表」はバレーボールの授業をがんばる上でどのように役立ちましたか。
<p>学習ノート提出者全員が「役立った」と回答した。代表的な回答例を下記に示した。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・チームで考えた作戦が上手にできなかったり、ミスで暗くなった時、「がんばりレベル表」を思い出して「声かけ」をすると雰囲気がよくなくなってきた。こんなことでチームが変わるのだと驚いた。 ・試合に勝った時、みんな喜んで。チーム全員で作戦を考えた。 ・試合に負けることが多かったけどレベル2（あきらめずに最後まで取り組んだ）を思い出して、負けても前向きにあきらめずにがんばった。
「がんばりレベル表」を体育授業以外の学校生活や家庭生活でどのように活かしましたか。
<ul style="list-style-type: none"> ・掃除の時間の時、自分の掃除分担が終わっても他の所を手伝った。家でも手伝いなど自分のできることをした。 ・友だちにノートを貸してあげたり、自分のわかるところは教えてあげたりと、前よりも気配りができるようになった。 ・困っている人を助けた。下校中おばさんに道を教えてあげた。 ・家では、家の人も自分のためにいろいろやってくれていることに気づいて、新聞をとりに行く、くつをそろえるなど、少しずつ始めた。 ・家族全員に優しくすることができた。クラブ活動の時、進んで意見を言えるようになった。

バレーボールの学習ノートを提出した生徒全員から「がんばりレベル表」を肯定的に捉える意見が出された。また、体育授業以外の場面、具体的には他教科の授業、掃除の時間、学校からの帰り道、家庭で責任ある行動を心がけ、実際にそのように行ったことが具体的に示された。

4. 考 察

本研究では、中学3年生の体育授業を対象に責任学習モデルの有効性を検証した。ここでは3つの仮説の検証結果を考察する。

まず第1の仮説について、中学生用社会的スキル尺度、「がんばりレベル表」の自己評価、生徒たちの感想の結果から検証する。

中学生用社会的スキル尺度の結果は次の通りである。関係参加行動（友だちとの関係をつくること）と関係維持行動（友だちとの関係を保つこと）は、責任学習モデルを実施しない4月に一旦向上し、その水準を維持したのに対し、関係向上行動（他者支援や思いやりのある行動）は、4月には有意に向上しなかったが、モデルの実施後有意に向上しモデル除去後介入前の水準に戻った。この結果は、関係参加と関係維持に関わる行動には責任学習モデルの影響は認められなかったが、関係向上行動にはモデルの効果が認められたことを示唆している。責任学習モデルが特に関係向上行動に有効に機能した一因として、このモデルの教

授方略、具体的には友だちを助ける、思いやりを持って行動するなどの責任に関わる目標を運動学習の場面で強化したことが挙げられよう。

以上のことから、生徒たちの社会的スキル、特に関係向上行動への責任学習モデルの有効性が認められたように考えられる。また、関係向上行動が、関係参加と関係維持に関わる行動とは異なり、責任学習モデルのような教育的な介入プログラムによって向上することが示唆されたといえよう。

「がんばりレベル表」の自己評価は、生徒たちの主観的な報告ではあるが、介入前後で有意な向上傾向が認められた。このことから、責任学習モデルが、生徒たちに責任ある行動の自覚を促し、そのような行動を実行させるのに有効だったことも理解できる。

バレーボール単元終了後に書かせた生徒たちの感想には、大部分の生徒が授業中に責任ある行動を心がけ実行していたこと、数名の生徒が、レベル表に基づいて家庭で手伝いをしたこと、体育授業以外で友だちにノートを貸したこと、地域の人の手助けをしたことなどが記述されていた（表8）。これらの感想による限り、介入期に限定されるが、責任ある行動がある程度意識され、一部の生徒ではあるが、体育授業以外の場面でも責任ある行動を心がけ実行していたこと（転移）が確認できた。もちろん、これらは生徒の主観的な報告であり、教師の評価を気にして介入期に限りそ

のように行動したことも想定すべきだが、それならばなおのこと責任学習モデルの実施により生徒たちの意識と行動レベルでの変容が一時的にはあるが認められたと判断できよう。しかし、社会的スキルの関係向上行動が介入除去後介入前の水準に戻ったことを解釈すると、今回の指導だけでは、責任ある行動の持続は実現できなかったと推測できる。

次に第2の仮説について、抽出生徒の行動観察、観察者による授業観察記録、授業者による観察記録から検証する。

抽出生徒の行動観察の結果では、介入期には、授業中の不適切な行動が減少し、適切な行動が増加する傾向が認められた。

観察者と授業者による観察記録の結果では、抽出生徒の行動が著しく変容することはなかったが、自分の行動を振り返り改善させること、友だちに気遣いをみせること、仲間の大切さに気づきグループの中で自分の役割を意識することなど、意識レベルでの変化が認められた。これらは、非行少年を対象に責任学習モデルの効果を検証した Debusk and Hellison (1989) の報告、具体的には非行少年において、心から行動を変えるようなことはなかったが僅かな行動変容が認められたこと、自ら責任をとることやチームワーク、他人の権利を尊重することなどの大切さに気づくという意識の変化が認められたこと、と似通った結果であった。

このように本研究においては、介入期には運動学習に熱心に取り組む姿勢がみられ、意識レベルでの変化が認められた。介入期の授業中に限定されるが、それは、生じた変化をさらに持続させるための新たな授業方略を要請するものではあるが、責任学習モデルの効果を否定するものではないと考えられよう。

最後に第3の仮説を、学習場面における授業全体の観察評価、観察者による授業観察記録、授業者による観察記録から検証する。

学習場面における授業全体の観察評価及び観察者と授業者による観察記録の結果は、第3の仮説を十分に支持するものではなかった。生徒の学

習活動には、学習課題や運動特性（球技）の影響が大きく、本研究では、生徒の学習活動を活発化させた主要因として責任学習モデルを特定することはできなかった。なぜなら、グループで協力しないと課題達成できないような学習課題を設定したり、球技の特性を生かした教材では、グループでの話し合いや教え合いが活発になったり、情緒的な解放場面が多くみられたりすることから、生徒が熱心に課題に取り組み授業全体が勢いのあるものになることが推察されるからである。むしろ、責任学習モデルは、学習課題や運動特性と上手く組み合わせられることによって、例えばグループでの協力や話し合い、教え合いの場面で個人的、社会的責任をとることを強調することでより一層大きな教育効果が期待できよう。

しかしこれとは別に、生徒の学習活動全体に及ぼす責任学習モデルの効果を検証するためには、研究計画として、学習課題と運動特性を同じ条件にしてベースライン期と介入期を設定すべきであったように思われる。

5. 結 論

以上の考察から、次の事柄を挙げ、本論のまとめとしたい。

①責任学習モデルは関係向上行動を向上させる傾向が認められたこと、②今回の指導だけでは、責任ある行動の持続は実現できなかったこと、一方、③責任学習モデルは、介入期に限定されるが、生徒たちに責任ある行動の自覚を促し実際にそのような行動を起こさせたこと、④責任ある行動の転移が一部認められたこと、⑤抽出生徒の行動を劇的に改善することはできなかったが、授業中における不適切な行動を減少させ適切な行動を増加させたこと、⑥生徒の学習活動を活発にさせる主要因として、責任学習モデルの効果を明確に確認することができなかったこと、である。

本研究では、先行研究における研究方法上の問題点の改善を試み一事例の実験デザインと複数のデータ収集を採用したが、次のような課題が残された。具体的には、公立中学校の普通の授業を対

象としたため生徒の行動変容に及ぼす変数のコントロールが非常に難しかったこと、質的データについて解釈の基準や根拠が不明確で主観的解釈の排除が困難だったことなどである。今後は、本研究での不備を改善し、責任学習モデルの効果をさらに実証する必要があるだろう。

本研究で実施した実践の成果は、授業者の教材研究に基づく授業準備と巧みな授業運営によるところも否定できない大きな要因であった。例えば、バレーボール単元では、キャッチバレーボールを教材として取り入れ、中学3年生の男子生徒を楽しませる工夫が随所にみられた^{注7)}。このような授業者の工夫と責任学習モデルが上手く融合したことで多くの成果がみられたことも付記しておきたい。

また Hellison が述べるように、体育における責任学習モデルは児童生徒を取り巻く問題状況の万能薬ではない (Hellison, 2003. pp. 3-13)。児童生徒の人格形成に寄与する体育カリキュラムモデルは、他にもいくつか開発、実践されている^{注8)}。責任学習モデルは、これら体育カリキュラムモデルの1つにすぎないし、完成されたものではなく様々な実践を通してより良い方法が模索される必要がある。

謝辞

本研究には、堺市立O中学校の多大なるご理解とご支援を頂戴しました。学校長、教職員の皆様、また生徒ならびに保護者の皆様に厚く御礼申し上げます。

注

注1) 友添 (2009) は、Hellison が提起した身体活動を通して個人的、社会的責任をとることを教える体育に関して、理論的側面及び教授方略等これらを総合的に表す場合と特に教授方略に焦点を当てて表す場合とを区別し、前者を「体育における責任学習論」、後者を「体育における責任学習」としている。本研究では、Hellison が提起した「体育における責任学習論」の教授方略をさして、教授方略であることがより理解できるように「責任学習モデル」と表している。

注2) わが国では小・中・高校生を対象とした実践が不足しているが、授業実践者の担当クラスの関係上、本研究では中学3年生を対象とした。その他の学年への実践は今後の課題としたい。

注3) 「主題」とあるが、これら4つは、責任学習モデルを実施する教師の指導方針のようなものである。Hellison (2003. pp. 18-23) が“theme”と表記していることから、「主題」という訳語を適用した。

注4) Debusk and Hellison (1989) が非行傾向のある若者たちの行動変容を観察したように、本研究でも授業中不適切な行動 (課題から離れた行動や破壊的行動) が頻繁にみられる生徒を授業者と協議して抽出し、抽出生徒の行動を観察した。

注5) 観察者は、公立学校の教職経験20年以上の者1名と10年弱の者1名の2名である。

注6) 欠席者が多く毎時間33名前後の出席者だった。

注7) バレーボールの実践は次の研究を参照されたい。
草島進之介・梅垣明美 (2009) キャッチバレーボールの教材としての有用性に関する研究。日本体育学会第60回記念大会予稿集：269。
梅垣明美・草島進之介・上谷浩一 (2009) キャッチバレーボールの教材化に関する研究。大阪体育大学紀要, 40: 131-142。

注8) 例えば次のような研究がある。

Orlick (1982) は協力的なスポーツやゲームの中で約束を守ることを教えるカリキュラムモデルを、Ennis et al. (1999) は葛藤を解決することを通して子どもたちが仲間と一緒にスポーツを楽しむ方法を学びとるという平和のためのスポーツモデルを、Siedentop (1994) はスポーツがシーズン制であることに着目して子どもたちに多くの権限を与えるスポーツ教育モデルを開発し実践している。

この他、梅垣・友添 (2010) が米国の体育・スポーツに関する学術雑誌である JTPE (Journal of Teaching in Physical Education) に掲載された7つの研究をレビューしているので参照されたい。

文 献

- アルバート・トルートマン：佐久間徹ほか訳 (2004) はじめての応用行動分析 日本語版第2版。二瓶社：大阪, pp. 103-104。
Balderson, D. and Sharpe, T. (2005) The effects of personal accountability and personal responsibility instruction on select off-task and positive social behaviors. *Journal of Teaching in Physical Education.*, 24 (1): 66-87。
バーロー・ハーセン：高木俊一郎・佐久間徹監訳

- (2003) 一事例の実験デザイン—ケーススタディの基本と応用—. 二瓶社：大阪, pp. 195-222.
- Debusk, M. and Hellison, D. (1989) Implementing a physical education self-responsibility model for delinquency-prone youth. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(2): 104-112.
- ディヴァイン・ウィルソン・ソク：上寺久雄監訳 (2003) 「人格教育」のすすめ. コスモトゥーワン：東京. pp. 20-115.
- Ennis, C.D., Solmon, M.A., Satina, B., Loftus, S.J., Mensch, J. and McCauley, T. (1999) Creating a sense of family in urban schools using the “sport for peace” curriculum. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(3): 273-285.
- Hellison, D. and Georgiadis, N. (1992) Teaching values through basketball. *Strategies a Journal for Physical and Sport Educators*, 5: 5-8.
- Hellison, D. and Walsh, D. (2002) Responsibility based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54: 292-307.
- Hellison, D. (2003) Teaching responsibility through physical activity 2nd. *Human Kinetics: Champaign*.
- Hellison, D. and Martinek, T. (2006) Social and individual responsibility programs. In: Kirk, D., Macdonald, D., and O’Sullivan, M. (Eds.) *The handbook of physical education*. Sage: London, pp. 610-626.
- 草島進之介・梅垣明美 (2009) キャッチバレーボールの教材としての有用性に関する研究. *日本体育学会第60回記念大会予稿集*：269.
- Orlick, T. (1982) *The second cooperative sports and games book*. Pantheon Books: New York.
- 文部科学省 (2009) 平成20年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について. <http://www.mext.go.jp> (文部科学省ホームページ).
- リコーナ：水野修次郎監訳 (2000) 人格教育—その現状と将来—. *道徳と教育*, 45 (3・4・306・307)：22-47.
- リコーナ：水野修次郎監訳 (2001) 人格の教育. 北樹出版：東京.
- Siedentop, D. (1994) Sport education: Quality PE through positive sport experiences. *Human Kinetics: Champaign*.
- シードントップ：高橋健夫ほか訳 (1988) 体育の教授技術. 大修館書店：東京, pp. 117-119.
- 高橋健夫・吉野 聡 (2003) 体育授業場面を観察評価する. 高橋健夫「編」体育授業を観察評価する. 明和出版：東京, pp. 36-39.
- 戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二 (1997) 中学生の社会的スキルと学校ストレスとの関係. *健康心理学研究*, 10(1): 23-32.
- 友添秀則 (2005) 体育はなぜ必要か 体育の存在意義を考える 人間形成の立場から. *体育科教育*, 53 (10): 62-65.
- 友添秀則 (2009) 体育の人間形成論. 大修館書店：東京.
- 梅垣明美・友添秀則・小坂美保 (2006) 体育における人格形成プログラムの有効性に関する研究. *体育科教育学研究*, 22(2): 11-22.
- 梅垣明美・草島進之介・上谷浩一 (2009) キャッチバレーボールの教材化に関する研究. *大阪体育大学紀要*, 40: 131-142.
- 梅垣明美・友添秀則 (2010) JTPE 掲載論文にみる体育における道徳学習と責任学習の研究動向. *スポーツ教育学研究*, 29(2): 1-16.
- Watson, D.L., Newton, M. and Kim, M.S. (2003) Recognition of values-based constructs in a summer physical activity program. *The Urban Review*, 35 (3): 217-232.

(平成22年5月14日受付)
(平成23年3月22日受理)