

博士論文

体育における社会的スキルの指導モデルに

関する研究：転移に着目して

(A study on PE instructional models of social
skills: Focusing on the transfer)

2017年3月

立命館大学大学院スポーツ健康科学研究科
スポーツ健康科学専攻博士課程後期課程

梅垣 明美

立命館大学審査博士論文

体育における社会的スキルの指導モデルに

関する研究：転移に着目して

(A study on PE instructional models of social
skills: Focusing on the transfer)

2017年3月

March 2017

立命館大学大学院スポーツ健康科学研究科
スポーツ健康科学専攻博士課程後期課程
Doctoral Program in Sport and Health Science
Graduate School of Sport and Health Science
Ritsumeikan University

梅垣 明美

UMEGAKI Akemi

研究指導教員：大友 智教授

Supervisor: Professor OTOMO Satoshi

目次

図表一覧	v
図一覧	v
表一覧	v

序章	1
第1節 社会的スキル獲得の必要性	1
第2節 本研究の課題及び目的	6
第3節 本研究の方法	9
第4節 本研究の構成	11
第5節 本研究の用語	13
1項 体育	13
2項 スポーツ	13
3項 社会的スキル	14
4項 指導モデル	14
5項 転移	15
注	16

第1章 社会的スキル獲得に関する指導モデルの理論的検討	19
第1節 体育科教育学における社会的行動の獲得及びその転移に関する分析	19
1項 目的	19
2項 方法	19
1) 分析対象	19
2) 分析観点	20
3項 結果及び考察	20
1) Siedentop の体育授業論	20
2) Crum の体育授業論	23
3) 高橋の体育授業論	25
4) 健やかな体を育む教育の在り方に関する専門部会の報告	27
5) 学習指導要領及び学習指導要領解説(2008年, 2009年告示)	29
6) 社会的行動の獲得及びその転移に関する議論の成果及び課題	31
4項 摘要	32
注	32

第2節	米国において開発された指導モデルに関する研究の検討	34
1項	目的	34
2項	分析対象	34
	1) 海外における研究論文の選定基準	34
	2) 国内における研究論文の選定基準	35
3項	結果	35
	1) Team Building Challenges に関する研究	35
	2) Sport Education Model に関する研究	36
	3) Cooperative Learning に関する研究	39
	4) Teaching Personal and Social Responsibility Model に関する研究	41
4項	考察	44
5項	摘要	46
	注	47
第3節	転移を起こす指導モデルの理論的検討	48
1項	目的	48
2項	転移を起こす指導の条件	48
3項	米国において開発された指導モデルの転移に関する課題	50
4項	転移を起こす指導モデルに適用する理論の検討	52
	1) 「スポーツの教育」からみたチームビルディング	52
	2) 転移を起こす指導の条件からみたチームビルディング	53
5項	摘要	54
	注	55
第4節	第1章のまとめ	56

第2章 Teaching Personal and Social Responsibility Model の有効性

第1節	Teaching Personal and Social Responsibility Model の転移 を検証した研究にみられる課題	57
1項	目的	57
2項	分析対象	57
3項	結果	58
	1) Teaching Personal and Social Responsibility Model の概要	58
	2) Teaching Personal and Social Responsibility Model の転移 を検証した研究	60
4項	考察	61
5項	摘要	64
	注	64

第2節	中学生の体育授業を対象とした Teaching Personal and Social Responsibility Modelの有効性	65
1項	目的	65
2項	方法	65
1)	対象授業	65
2)	Teaching Personal and Social Responsibility Modelの設定	67
3)	単元計画	69
4)	調査項目	70
5)	倫理的配慮	70
6)	統計分析	71
3項	結果	71
1)	教師Fが担当したクラスにおける KiSS-18の結果	71
2)	教師Sが担当したクラスにおける KiSS-18の結果	72
4項	考察	74
1)	仮説に関する検証	74
2)	Teaching Personal and Social Responsibility Modelが生徒に及ぼした影響の背景	74
5項	摘要	78
注		78
第3節	第2章のまとめ	79

第3章 Acquisition of Social Knowledge in Sport Modelの有効性 81

第1節	Acquisition of Social Knowledge in Sport Modelの開発	81
1項	目的	81
2項	知識に関する指導内容及び教示方法の設定	81
3項	相互作用の設定	90
4項	指導方法の設定	91
1)	単元レベルの指導方法	91
2)	授業レベルの指導方法	92
5項	摘要	93
注		93
第2節	中学生の体育授業を対象とした Acquisition of Social Knowledge in Sport Modelの有効性	94
1項	目的	94
2項	方法	95
1)	対象授業	95
2)	Acquisition of Social Knowledge in Sport Modelの設定	96

3) 単元計画	98
4) 調査項目	101
5) 倫理的配慮	103
6) 統計分析	103
3 項 結果	105
1) 知識テストの結果	105
2) 仲間づくりに関する形成的評価の結果	106
3) KiSS-18 の結果	109
4 項 考察	111
1) 仮説に関する検証	111
2) Acquisition of Social Knowledge in Sport Model が生徒 に及ぼした影響の背景	113
5 項 摘要	114
注	114
第3節 第3章のまとめ	116

結章 総合的考察	117
第1節 本研究の総括	117
第2節 社会的スキルに関する指導モデルの学校体育への適用及び実践的な効果…	119
1 項 社会的スキルに関する指導モデルの学校体育への適用	119
1) 社会的スキルに関する指導モデルが転移を起こす指導のあり方	119
2) 児童生徒の発達と社会的スキルに関する指導モデルの学校体育 への適用	122
3) 学習規律の実態と社会的スキルに関する指導モデルの学校体育 への適用	127
2 項 社会的スキルに関する指導モデルの実践的な効果	128
第3節 本研究の結論	131
第4節 今後の課題	133
注	134
引用文献	135
発表論文一覧	145
学会発表一覧	146
謝辞	147

図表一覧

図一覧

図 序-4-1	本研究の構成	12
図 1-1-1	Siedentop(1976, p.247, 1980, p.267)の目標構造	20
図 1-1-2	Crum (1992, p.14, 2009, p.46)の目標構造	23
図 1-1-3	高橋 (1989, p.13)の目標構造	26
図 2-2-1	教師F担当クラスにおけるKiSS-18の平均値	72
図 2-2-2	教師S担当クラスにおけるKiSS-18の平均値	73
図 3-2-1	教師N担当クラスにおける仲間づくりに関する形成的評価の平均値	107
図 3-2-2	教師H担当クラスにおける仲間づくりに関する形成的評価の平均値	108
図 3-2-3	教師N担当クラスにおけるKiSS-18の平均値	110
図 3-2-4	教師H担当クラスにおけるKiSS-18の平均値	110
図 4-2-1	発達の観点からみたTPSRモデル及びASKSモデルの学校体育への適用	126
図 4-2-2	学習規律の実態からみたTPSRモデル及びASKSモデルの学校体育への適用	127
図 4-2-3	社会的スキルに関する指導モデルの学校体育への適用	128

表一覧

表 1-1-1	体育授業において獲得する社会的行動, 社会的行動の転移, 及び, 指導モデルに関する記述	31
表 2-2-1	対象校, 担当教師, 及び, 担当教師の性別, 並びに, 生徒の学年, 性別, クラス, 及び, 人数	66
表 2-2-2	期日, 単元, 時間数, 介入の有無, 及び, 調査の実施時期	66
表 2-2-3	責任レベル表	68
表 2-2-4	介入単元と非介入単元の手立ての違い	69
表 2-2-5	教師Fが担当したバレーボールの単元計画(介入単元)	69
表 2-2-6	教師Fが担当した走り幅跳びの単元計画(非介入単元)	70
表 2-2-7	教師F担当クラスにおけるKiSS-18の平均値, 標準偏差, 2要因分散分析, 及び, 多重比較	72
表 2-2-8	教師S担当クラスにおけるKiSS-18の平均値, 標準偏差, 1要因分散分析, 及び, 多重比較	73
表 2-2-9	Bransford et al. (2000) が提示した手立て, 及び, TPSRモデルにおける手立ての有無	77
表 3-1-1	ASKSモデルの知識に関する指導内容, 知識の教示方法, 及び, 態度の指導内容	83
表 3-1-2	チームの特徴について	84
表 3-1-3	チームワークの要素について	85

表 3-1-4	チームワークを高める方法 1	86
表 3-1-5	チームワークを高める方法 2	87
表 3-1-6	チームワークを高める方法 3	88
表 3-1-7	チームワークを高める方法 4	88
表 3-1-8	チームの発展過程	90
表 3-2-1	対象校, 担当教師, 及び, 担当教師の性別, 並びに, 生徒の学年, 性別, クラス, 及び, 人数	95
表 3-2-2	期日, 単元, 時間数, 介入の有無, 及び, 調査の実施時期	96
表 3-2-3	AKSK モデルの知識に関する指導内容, 及び, 知識の教示方法	97
表 3-2-4	介入単元と非介入単元の手立ての違い	98
表 3-2-5	教師 K が担当したバスケットボールの単元計画	99
表 3-2-6	教師 N が担当したソフトボールの単元計画	99
表 3-2-7	教師 H が担当したバレーボールの単元計画	100
表 3-2-8	教師 H が担当した走り高跳びの単元計画	100
表 3-2-9	知識テストについて評価毎の人数, 及び, カイ二乗検定の結果	105
表 3-2-10	仲間づくりに関する形成的評価の平均値, 標準偏差, 及び, 分析結果	107
表 3-2-11	KiSS-18 の平均値, 標準偏差, 及び, 分析結果	109
表 4-2-1	小学校第 5 学年水泳単元における「社会性と情動」尺度の平均値, 標準偏差, 及び, t 検定の結果 (TPSR モデル)	124
表 4-2-2	小学校第 6 学年ボール運動単元における「社会性と情動」尺度の平均値, 標準偏差, 及び, t 検定の結果 (ASKS モデル)	125
表 4-3-1	TPSR モデルと ASKS モデルの相違点	131

序 章

第1節 社会的スキル獲得の必要性

今日、児童生徒^{注1)}が社会的スキルを獲得することは、教育における重要課題の1つになっている。それは、主に、以下の2つの理由による。

第1の理由は、児童生徒が社会的スキルを獲得することは、我が国において深刻な状況にあるいじめの防止につながるからである。

世界保健機構（WHO）のHealth Behaviour in School-aged Children(HBSC)は、欧州及び北米など数十カ国における11歳、13歳、及び、15歳の児童生徒を対象に、2009年から2010年にかけて、いじめの実態を調査した。その結果、「ここ2カ月間に少なくとも2、3回いじめられたことのある者」の割合は、調査対象群の結果を平均すると、男子が約13%、女子が約10%であった（Molcho, 2012, pp.194-195）。一方、「ここ2カ月間に少なくとも2、3回いじめたことのある者」の割合は、調査対象群の結果を平均すると、男子が約13%、女子が約7%であった（Molcho, 2012, pp.196-197）。また、国際いじめ問題研究会^{注2)}は、日本、英国、オランダ、及び、ノルウェーにおける小学校第5学年から中学校第3学年の児童生徒を対象に、1996年から1997年にかけて、いじめの実態を調査した。その結果、「今の学年の2学期に学校でいじめられたことがある者」の割合は、日本13.9%、英国39.4%、オランダ27.0%、及び、ノルウェー20.8%であった（森田, 2001b, p.38）。さらに、森田（2001b, p.32）は、いじめにより自殺などの深刻な事態が発生していることを指摘した^{注3)}。

我が国におけるいじめの実態を学校種別にみた場合、中学校段階が最も深刻な状況にあった。文部科学省による2014年度の調査報告では、いじめを認知した学校の割合は、小学校55.3%、中学校67.5%、高等学校46.9%、及び、特別支援学校23.6%を示し、中学校段階が最も多い結果であった（文部科学省, 2015, p.3）。また、いじめ防止対策推進法第28条第1項に規定する「重大事態」^{注4)}が発生した学校数も、小学校117校、中学校230校、高等学校49校、及び、特別支援学校0校を示し、中学校段階が最も多い結果であった（文部科学省, 2015, p.28）。

このようないじめ問題に対して、土屋（2005）及び滝（2007）は、我が国の教育環境に適した防止策の必要性を主張し、以下の具体策を提案した。土屋は、「学級という子どもの

集団内での人間関係を調整し、変革し、社会性を高める実践を追求すること」(土屋, 2005, p. 298) を提案した。具体的には、ソーシャルスキル・トレーニングを実施することであった(土屋, 2005, p. 302)。滝は、「全員をいじめ加害に向かわせないようにするという予防教育的な対応を講じていくこと」(滝, 2007, p. 133) を提案した。具体的には、「基礎的な社会的スキルの体験的トレーニングとそれに続くお世話活動の実施を意識的・計画的に組み合わせること」(滝, 2001, p. 201) であった。いじめの多くは、児童生徒同士の対人関係の問題に起因して発生する。そのため、様々な気質及び能力を有する者が集まる学級において、良好な対人関係を開始するスキル、対人関係を維持するスキル、感情をコントロールするスキル、及び、ストレスに対処するスキルなどの社会的スキルを、児童生徒が獲得することは、いじめの防止に有効であると考えられる。

第2の理由は、児童生徒が社会的スキルを獲得することは、世界的に求められている能力の育成に応えるからである。

OECD の DeSeCo プロジェクトは、2003 年に、「キー・コンピテンシー」を発表し、21 世紀を担う児童生徒に必要な能力を示した (Richen and Salganik, 2003)。具体的には、社会的スキルを構成要素とする多様な他者と人間関係を築く能力、あるいは、自律的に活動する能力などであった。我が国でも、国立教育政策研究所(2013)は、2013 年に、「21 世紀型能力」を発表し、今後、我が国において求められる資質能力を示した。具体的には、社会的スキルを構成要素とする「他者と効果的なコミュニケーションをとる力、協力して社会づくりに参画する力」(国立教育政策研究所, 2013, p. 27) などであった。

社会的スキルの獲得に対して、教科としての体育(以下「体育」と略す)は、極めて重要な役割を担っている。例えば、塗師・平石(2006, p. 192)は、体育は、態度目標を掲げているため、社会的スキルの獲得に寄与する可能性が高いことを指摘した^{注5)}。実際に、2008 年に告示された現行の学習指導要領(以下「要領」と略す)では、以下の態度に関する目標が掲げられていた。具体的には、中学校の第1学年及び第2学年では、「運動における競争や協同の経験を通して、公正に取り組む、互いに協力する、自己の役割を果たすなどの意欲を育てる」(文部科学省, 2008, p. 18)、中学校の第3学年では、「運動における競争や協同の経験を通して、公正に取り組む、互いに協力する、自己の責任を果たす、参画するなどの意欲を育てる」(文部科学省, 2008, p. 21) であった。

ところで、体育科教育学の立場から、高橋は、体育を「スポーツ文化を内容とし、これを媒介とする教育である」(高橋, 2010, p. 1) と定義した。また、教育学者である田中は、

授業を「ある文化内容を示して、子どもたちがそれを獲得する営み」（田中，2007，p. 2）であると定義した。高橋（2010）及び田中（2007）に依拠すれば、体育授業は、スポーツに関する文化内容を示して、児童生徒がそれを獲得する営みであると理解できる。すなわち、児童生徒は、スポーツに関する文化内容の獲得を通して、社会的スキルを獲得すると考えられる。これを踏まえれば、体育授業で素材として取りあげるスポーツは、社会的スキルの獲得を促す機能を内包している必要があるのではないかと考えられる。

現在、体育授業で素材として取りあげるスポーツの多くは、19世紀中頃以降、英国を中心に近代スポーツとして発展してきたものであった。近代スポーツの成立以前に行われていた伝統的なスポーツは、無秩序で、暴力的であったため、教育の場からは排除され、社会的スキルの獲得を促すものではなかった。例えば、19世紀以前に行われていた伝統的なフットボールは乱闘がつきものであり、ボクシングもグローブを用いず素手で殴り合い、目つぶしなどの危険行為を伴うものであった。しかし、このような伝統的なスポーツは、それに関わる人々の関係性の中で、徐々に洗練され、非暴力的なスポーツ文化へと変貌し、発展していった。19世紀における英国のパブリック・スクールの生徒たちに普及した伝統的なスポーツは、約半世紀の間に、統ルール制定及びフェアプレイの醸成などを進め、非暴力的なプレイスタイルの文化に変化していった（McIntosh, 1979）。

当時、パブリック・スクールの生徒たちは、将来オックスフォード大学あるいはケンブリッジ大学で学んだ後、大英帝国の植民地統治者として世界へ出向くことを期待されていた。そのため、彼らは、肉体的にも精神的にもタフで、リーダーシップをとり、決断力を持ち、孤独に耐える者として自らを鍛える必要があった（浜渦，1991，p. 73）。具体的には、彼らは、ラグビーなどのチームスポーツを通して、強靱な肉体を手に入れ、リーダーシップを取る、チーム内で責任を果たす、あるいは、チームに忠誠を尽くすなどの社会的スキルを獲得していったと考えられる。彼らにとってスポーツは、質実剛健で思慮深いジェントルマンを育成する文化として不可欠なものとなっていった（梅垣，2007a）。以上のように、現在、体育授業で素材として取りあげるスポーツは、その端緒から、社会的スキルの獲得を促す機能を内包する文化として発展してきたと考えられる。

今日、スポーツは、児童生徒の運動技能を高め、身体的な発達を促すことに加えて、道徳的、知的、及び、情緒的な発達を促す文化であると理解されるようになった。具体的には、体育科教育学では、体育の目標を、運動技能領域(psychomotor domain)、社会的行動領域(socio-behavioral domain)、認識領域(cognitive domain)、及び、情意領域(affective

domain)^{注6)}の4つの領域に分けて示すようになった (Bailey et al., 2009; Crum, 1992, 2009; Laker, 2000; 高橋, 1989; 友添, 2015).

4つの領域のうち社会的行動領域は、スポーツの文化内容に関連した社会的行動の獲得を目標としている。友添は、社会的行動領域の内容を、「運動学習で必要とされるフェアプレーの精神、マナー、エチケットといった社会的規範や社会的スキル、人間関係等の社会的行動様式に関するものである。また、スポーツ集団の組織運営能力や共同学習の仕方なども含まれる」(友添, 2010, p. 37)と整理した。このように、体育は、社会的行動領域の内容の1つに、スポーツ場面において用いられる社会的スキル(以下「スポーツ場面の社会的スキル」と略す)^{注7)}を掲げている。

さらに、高橋(2012, p. 15)は、体育授業において児童生徒が獲得したスポーツ場面の社会的スキルを、体育授業以外の日常場面に転移させることが期待されていると述べた。しかし、体育授業において児童生徒が獲得したスポーツ場面の社会的スキルを、どのように日常場面へ転移させるかという問題は、十分に議論されてこなかった。この点に関して、岡出は、「スポーツの中の教育が標榜されて以降、体育関係者は、道德教育からの要請を積極的に引き受けてこなかった。その結果、技能以外の教科内容の広がりやその体系化に向けた取り組みを遅らせてきた」(岡出, 2011, pp. 22-23)と述べた。このような社会的行動領域に関する研究の遅れは、体育授業において獲得したスポーツ場面の社会的スキルの転移に関する研究を遅らせる一因になったのではないかと考えられる。

冒頭で述べたいじめ問題の改善、及び、世界的に求められている能力の育成に 대응するためには、体育授業において児童生徒が獲得したスポーツ場面の社会的スキルを日常場面へ転移させる指導が求められる。具体的には、以下の3つの指導が考えられる。第1に、体育授業においてスポーツ場面の社会的スキルの獲得を促すこと、第2に、体育授業において児童生徒が獲得したスポーツ場面の社会的スキルを、体育授業以外の学校における活動場面、家庭あるいは地域における日常場面へ転移させること、第3に、体育授業において児童生徒が獲得したスポーツ場面の社会的スキルを、体育授業後時間が経過した後の学校における活動場面、家庭あるいは地域における日常場面へ転移させることである。

体育は、社会的スキルの獲得を促す機能を内包するスポーツを教えている。このことは、体育授業においてスポーツを実施すれば、自動的にスポーツ場面の社会的スキルを獲得し、そのスポーツ場面の社会的スキルを日常場面へ転移させることを意味しない。体育授業において児童生徒にスポーツ場面の社会的スキルの獲得を促し、そのスポーツ場面の社会的

スキルを、体育授業以外の様々な場面、及び、体育授業後時間が経過した後の様々な場面へ転移させるために、体育授業では、それを可能にする何らかの手立てが必要である。

現行の中学校の要領では、保健体育科の授業時数として、1回50分の授業を1年間に105時間、3年間で315時間を配当することが定められている。これらは、「各学年にわたって適切に配当すること」（文部科学省、2008、p.161）となっている。現在、公立中学校では、50分の保健体育科の授業を、おおよそ1週間に3回実施し、目標に対応した内容のひとまとまりを1単元として指導する。例えば、中学校の第1学年を対象に、「球技」領域のネット型でバレーボールを取りあげた場合、各学校の年間計画によって多少の増減はあるが、8時間から12時間を1単元として設定し指導する。加えて、現行の中学校の要領では、態度の目標及び内容は、「体づくり運動」、「器械運動」、「陸上競技」、「水泳」、「球技」、「武道」、及び、「ダンス」の各領域を越えて共通に、公正、協力、責任、参画、及び、健康・安全などを指導することが定められている。

以上から、本研究では、時間的、空間的に限定された状況の中で、各領域を越えて共通した社会的スキルの獲得を目指し、全ての児童生徒に社会的スキルの獲得を促す手立てを検討することとする。

第2節 本研究の課題及び目的

米国では、既に、スポーツ場面の社会的スキル、あるいは、日常場面において用いられる社会的スキル（以下「日常場面の社会的スキル」と略す）の獲得を目標に掲げた指導モデルが提案されていた。具体的には、Glover and Midura(1992)及び Midura and Glover(1995)が開発した Team Building Challenges（以下「TBC モデル」と略す）、Siedentop(1994)が開発した Sport Education Model（以下「SE モデル」と略す）、Dyson(2001, 2002)が開発した Cooperative Learning（以下「CL モデル」と略す）、並びに、Hellison(2003)が開発した Teaching Personal and Social Responsibility Model（以下「TPSR モデル」と略す）であった。

これら米国において開発された指導モデルの有効性を検証した研究は、指導モデルの体育授業への適用を通して、スポーツ場面の社会的スキルを児童生徒が獲得することを明らかにした（Dyson, 2001, 2002; Hellison and Walsh, 2002; Wallhead and O'Sullivan, 2005; Wright and Burton, 2008）。

しかし、これらの研究は、体育授業において児童生徒が獲得したスポーツ場面の社会的スキルが日常場面へ転移するかどうかは明らかにしていなかった。

例えば、杉山ほか（2008, p. 5）は、体育授業における日常場面の社会的スキル教育に関する海外の研究をレビューし、体育授業において児童生徒が獲得したスポーツ場面の社会的スキルが転移するかどうかを検証した研究が少ないことを指摘した。また、高橋は、体育授業において児童生徒が獲得したスポーツ場面の社会的スキルの転移について、「残念なことに、国際的に見てもこの疑問に答える研究が十分行われてきたとはいえない」（高橋, 2012, pp. 15-16）と述べた。

そこで、本研究では、体育授業において児童生徒が獲得したスポーツ場面の社会的スキルを、日常場面へ転移させる体育における指導モデルについて検討することを目的とした。具体的には、以下の3つの研究課題を設定した。

研究課題1では、体育における社会的スキルの獲得に関する指導モデルについて、転移の観点から理論的に検討した。具体的には、以下の3点を検討した。

第1に、体育科教育学における社会的行動の獲得、及び、その社会的行動を転移させる指導モデルに関する議論を分析し、その成果及び課題を明らかにした。

第2に、米国において開発された4つの指導モデルの有効性を検証した研究を概観し、

その成果及び課題を明らかにした。

第3に、米国において開発された4つの指導モデルが転移を起こす可能性を理論的に検討した。

研究課題2では、TPSRモデルが転移を起こす可能性を検証した。

本研究では、米国において開発された4つの指導モデルのうち、体育授業において児童生徒が獲得した行動を、体育授業以外の日常場面へ転移させる指導を唯一取り入れているTPSRモデルを取りあげた。

TPSRモデルは、感情をコントロールするスキル、争いを平和的に解決するスキル、友達からの誘惑に抵抗するスキル、及び、他者を援助するスキルなどの社会的スキルの獲得を促す指導モデルであった。序章1節で述べたようにいじめ問題の改善、及び、世界的に求められている能力の育成に應えるために、体育授業において児童生徒が獲得したスポーツ場面の社会的スキルを日常場面へ転移させることが求められている。

ところが、1章及び2章において詳細に検討したが、TPSRモデルが転移を起こす可能性の検証は不十分であった(梅垣, 2015b; 梅垣・友添, 2010; Wright and Burton, 2008)。Hellison and Walsh(2002)も、TPSRモデルの有効性を検証した研究をレビューし、TPSRモデルの転移を検証した研究が不足していることを指摘した。

研究課題3では、体育授業において児童生徒が獲得したスポーツ場面の社会的スキルを日常場面へ転移させる新たな指導モデルを開発し、その有効性を検証した。

2章において詳細に検討したが、Martinek et al. (2001)及びWalsh et al. (2010)は、TPSRモデルの適用を通して児童が獲得した効果が十分に転移しないことを報告した。これを踏まえれば、児童生徒が獲得したスポーツ場面の社会的スキルを日常場面へ転移させる新たな指導モデルを開発する必要があった。本研究では、スポーツが内包するスポーツ場面の社会的スキルに関する知識の理解を通して、転移可能な社会的スキルの獲得を促す新たな指導モデルである“Acquisition of Social Knowledge in Sport Model”(以下「ASKSモデル」と略す)を開発した。

ASKSモデルは、単元最後に行われるチーム対抗戦あるいはチーム対抗記録会での優勝を目指してチームづくりに取り組み、①お互いに教え合い、励まし合う、②チーム優勝のために自己の責任を果たす、③チーム内で生じた意見の対立を話し合いで解決する、並びに、④チーム優勝のために練習を工夫するなどの学習を促す指導モデルであった。これらの学習を通して、良好な対人関係を開始するスキル、対人関係を維持するスキル、感情をコン

トロールするスキル，及び，ストレスに対処するスキルなどの社会的スキルの獲得を促すものであった。

第3節 本研究の方法

2節で示した3つの研究課題について、以下の方法を用いて検討した。

研究課題1では、体育における社会的スキルの獲得に関する指導モデルについて、転移の観点から理論的に検討した。

第1に、体育科教育学における社会的行動の獲得、及び、その社会的行動を転移させる指導モデルに関する議論を分析した。

序章1節で示したように体育科教育学の目標領域である社会的行動領域は、社会的スキルを内容としていた。体育科教育学では、社会的スキルよりも、それを包括する概念である社会的行動という用語が使用されている。そのため、社会的行動の獲得、及び、その社会的行動を転移させる指導モデルは、どのように論じられてきたか、あるいは、現行の要領においてどのように論じられているかを分析した。

具体的な分析対象は、国内外の体育授業に関する理論（以下「体育授業論」と略す）、小学校、中学校は2008年に告示され、高等学校は2009年に告示された現行の要領について、基本的な枠組みを審議した健やかな体を育む教育の在り方に関する専門部会（以下「健やか部会」と略す）の報告、並びに、現行の学習指導要領及び学習指導要領解説（以下「要領・解説」と略す）であった。

第2に、米国において開発された4つの指導モデルの有効性を検証した研究を概観した。

米国において開発された4つの指導モデルについて、その有効性を実践的に検証した海外及び国内の研究論文を概観し、その成果及び課題を明らかにした。

第3に、米国において開発された4つの指導モデルが転移を起こす可能性を理論的に検討した。

近年、学習科学の領域では、学習の転移を起こす指導の条件が明らかにされている。米国において開発された4つの指導モデルを、学習科学の研究成果と照合し、4つの指導モデルの転移に関する課題を明らかにした。これを踏まえて、スポーツ場面の社会的スキルを日常場面へ転移させる新たな指導モデルに適用する理論を検討した。

研究課題2では、TPSRモデルが転移を起こす可能性を検証した。具体的には、以下の2点を検討した。

第1に、TPSRモデルの概要を整理し、TPSRモデルの転移を検証した研究にみられる課題を明らかにした。具体的には、TPSRモデルの転移を検証した先行研究を分析した。

第2に、TPSRモデルを中学生の体育授業に適用し、TPSRモデルが転移を起こす可能性を検証した。具体的には、TPSRモデルを適用する単元、及び、コントロール群であるTPSRモデルを適用しない単元を実施し、それぞれの単元にみられるTPSRモデルの効果を比較した。

研究課題3では、体育授業において児童生徒が獲得したスポーツ場面の社会的スキルを日常場面へ転移させる新たな指導モデルを開発し、その有効性を検証した。具体的には、以下の2点を検討した。

第1に、体育授業において児童生徒が獲得したスポーツ場面の社会的スキルを日常場面へ転移させる新たな指導モデルであるASKSモデルを開発した。

第2に、ASKSモデルを中学生の体育授業に適用し、ASKSモデルが転移を起こす可能性を検証した。具体的には、ASKSモデルを適用する単元、及び、コントロール群であるASKSモデルを適用しない単元を実施し、それぞれの単元にみられるASKSモデルの効果を比較した。

第4節 本研究の構成

本研究は、序章、第1章、第2章、第3章、及び、結章から構成される。

序章では、問題の所在を述べた。具体的には、本研究の背景を述べ、児童生徒が日常場面の社会的スキルを獲得することの必要性について論じた後、本研究の目的及び方法を示した。

第1章では、体育における社会的スキルの獲得に関する指導モデルについて、転移の観点から理論的に検討した(研究課題1)。

第2章では、米国において開発された4つの指導モデルの中からTPSRモデルを取りあげ、TPSRモデルが転移を起こす可能性を検証した(研究課題2)。

第3章では、体育授業において児童生徒が獲得したスポーツ場面の社会的スキルを日常場面へ転移させる新たな指導モデルを開発し、その有効性を検証した(研究課題3)。

結章では、総合的考察を行った。具体的には、本研究の総括を述べ、社会的スキルに関する指導モデルの学校体育への適用及び実践的な効果について論じた後、本研究の結論を述べた。

図 序-4-1 は、本研究の構成を示している。

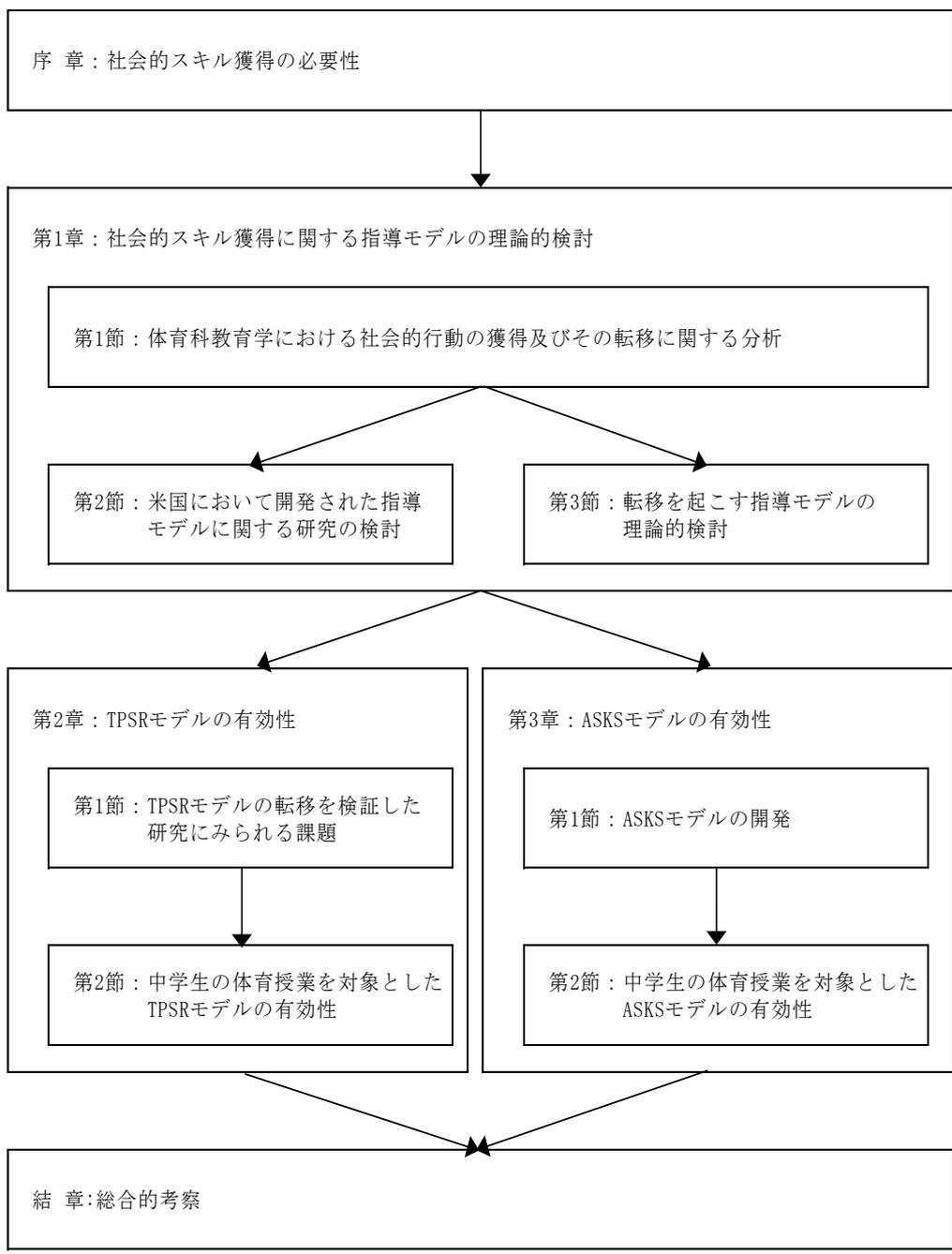


図 序-4-1 本研究の構成

第5節 本研究の用語

1項 体育

高橋は、「元来、体育というのは、教育の全体理念（知育・徳育・体育）から導かれた操作概念であって、特定の文化や科学という実体のうえに生み出された言葉ではなかった」（高橋，2008，p. 55）としながらも、戦後60余年を経て、「体育は、主として体操（体づくり文化）、スポーツ（スポーツ文化）、ダンス（身体芸術）などの複合的な運動文化で構成される教科であるという認識が定着している」（高橋，2008，p. 56）と述べた。さらに、高橋は、「これらの運動文化を包摂して『スポーツ(sport)』という上位概念を適用するなら、体育は『スポーツ文化を享受するための教養を獲得する教科である』（高橋，2008，p. 56）と、体育を定義した。友添は、Crum(1992)の提言を踏まえ、「体育という教科に対応する文化領域の文化をスポーツ文化と設定し、それをスポーツの技術やルールのみならず、スポーツの思想や考え方・規範、スポーツの制度や組織、スポーツの施設や用具、スポーツする身体も含んで考えていくことにする」（友添，2009，p. 140）と述べた。

本研究では、高橋(2008)及び友添(2009)に依拠して、体育を、スポーツに関する文化内容の獲得を主要な目的とする学校教育の中の1つの教科であると定義した。

2項 スポーツ

5節1項で示したように、高橋は、体育を、体操（体づくり文化）、スポーツ（スポーツ文化）、及び、ダンス（身体芸術）などの運動文化で構成する教科であると定義した。高橋（2008，p. 56）は、これら運動文化の上位概念の名辞に「スポーツ(sport)」を用いた^{注8)}。

本研究では、高橋(1988, 2008)に依拠して、スポーツ(sport)を、体操（体づくり文化）、スポーツ（スポーツ文化）、及び、ダンス（身体芸術）などの上位概念であると定義した。ただし、文献から引用する場合は、例えば、「運動」など、引用元に従って表記した。

3項 社会的スキル

菊池は、社会的スキルを、「対人関係を円滑にはこぶための技能である」（菊池，1988，p. 189）と定義し、学習によって身に付けることができる能力であると述べた（菊池，1988，p. 197）。

また、菊池は、「社会的スキルが身についている程度を測るモノサシ(尺度)」（菊池，1988，p. 198）である Kikuchi's Scale of Social Skills:18 items(以下「KiSS-18」と略す)を開発した。KiSS-18 は、臨床心理学者であるゴールドスタインたちによる「若者のための社会的スキル」において定義された各因子，すなわち、「初歩的なスキル」，「より高度なスキル」，「感情処理のスキル」，「攻撃に代わるスキル」，「ストレスを処理するスキル」，「計画のスキル」のそれぞれ3項目ずつを取りあげた18項目で構成される尺度であった（菊池，1988，p. 199）。具体的には，以下の社会的スキルが身についているかどうかを測定する尺度であった。①会話を始める，会話を続ける，及び，自己紹介をするなどの初歩的な対人関係に関するスキル，②参加する，指示を与える，及び，謝るなどの高度な対人関係に関するスキル，③感情を表現する，他者の怒りを処理する，及び，恐れを処理するなどの感情を処理するスキル，④他者を助ける，和解する，及び，他者とのトラブルを処理するなどの対人関係の維持に必要な攻撃に代わるスキル，⑤矛盾したメッセージを処理する，非難を処理する，及び，集団の圧力に対応するなどのストレスを処理するスキル，並びに，⑥何をするか決める，問題がどこにあるか決める，及び，目標設定などの他者と協力して仕事をするために必要な計画のスキルであった（菊池，1988，pp. 190-193）。加えて，KiSS-18 は，開発当初から多くの研究者によって使用され，その信頼性及び妥当性が確認された尺度であった（菊池，2004，2007）。

本研究では，菊池（1988）に依拠して，社会的スキルを，対人関係を円滑に運ぶための技能であると定義した。

4項 指導モデル

Metzler（2011）は，体育における指導モデル（instructional model）について，以下のように説明した。すなわち，指導モデルは，教授（teaching）と学習（learning）のための首尾一貫した計画（plan）である（Metzler，2011，p. 9）。さらに，それは，単元の計画

(planning), 設計 (design), 実行 (implementation), 及び, 評価 (assessment) の機能を含み, 単元全体を通して使用されるものであると説明した (Metzler, 2011, p. 8).

また, Metzler (2011) は, 方法 (method), 方略 (strategy), スタイル (style), 及び, スキル (skill) と, 指導モデルを区別し, 以下のように述べた. すなわち, 方法, 方略, スタイル, 及び, スキルは, 1 時間の授業時間の中で繰り返し使用され, 短期的な成果と結びつく指導を指すのに対し, 指導モデルは, ある程度長期的な成果と結びつく指導を指す用語であると説明した.

本研究では, Metzler (2011) に依拠して, 指導モデルを, 単元全体において使用する児童生徒の教授と学習のための首尾一貫した計画であると定義した.

5 項 転移

佐々木は, 転移 (transfer) を, 「先行する学習が後続の学習に影響を与えること」(佐々木, 1990, p. 270) であると定義した.

行動主義の立場では, アルバート・トルートマンは, 転移と同様の用語として般化 (generalization) を用いていた. 彼らは, 般化を, 「生徒がその行動を獲得したのとは異なる条件の下でも行動できること」(アルバート・トルートマン, 2004, p. 61) であると定義した. さらに, 彼らは, 般化を以下の3つのタイプに分類した.

第1のタイプは, 「特定の刺激 (S^D) のもとで強化された反応がそれと似通った刺激のもと」(アルバート・トルートマン, 2004, p. 304) において生じることであった. これについて, 彼らは, 刺激 S^D との類似度が高いほど, 般化が生じやすいと説明した.

第2のタイプは, 「プログラムに従った随伴操作が撤去された後でも学習された行動が生じる」(アルバート・トルートマン, 2004, p. 303) ことであった. これについて, 彼らは, 児童生徒が獲得した行動の維持 (maintenance) を意味していると説明した.

第3のタイプは, 「ある行動を変化させるとそれに類似した他の行動も変化する」(アルバート・トルートマン, 2004, p. 305) ことであった. これについて, 彼らは, 掛け算の問題を解いて強化を受けた児童生徒が, 掛け算だけでなく割り算の問題も解けるようになるという例を挙げて説明した. また, 第3のタイプの般化は滅多に生じないことを指摘した (アルバート・トルートマン, 2004, p. 305).

これらの般化と転移の違いについて, 市川は, 「般化は一種の応用的な行動であるとはい

え、同じような学習事態で、刺激が類似しているならば似た反応を示すという程度のことにはすぎない。かなり異なる状況でも、ある学習が他の学習に影響を与えることは転移 (transfer) と呼ばれる」(市川, 2011, pp. 39-40) と説明した。この市川の解釈を踏まえれば、転移は、ある学習が、類似した状況の学習、かつ、異なる状況の学習にも影響を与えることを意味するのではないかと考えられる。

学習科学の立場では、Bransford and Schwartz は、転移が発生する状況を以下のように説明していた。すなわち、「教科の中である問題から別の問題へ、ある教科から別の教科へ、ある学年から次の学年へ、学校の中で学んだ時から職場で働くようになるまで」(Bransford and Schwartz, 1999, p. 61), 転移は様々な状況で発生することを指摘した。このように、彼らは、転移について、ある学習が、異なる状況の学習に影響を与えること、及び、時間が経過した後の学習にも影響を与えること、すなわち維持を含むと理解しているのではないかと考えられる。

本研究では、学習科学の理論に依拠して検討するため、学習科学における転移の定義を採用した。これを踏まえて、本研究では、転移を、先行する学習において獲得した社会的スキルが異なる状況においても生じること、及び、先行する学習において獲得した社会的スキルが時間が経過した後の状況においてもみられること (維持) の両方であると定義した。ただし、文献から引用する場合は、「転移」あるいは「維持」と引用元に従って表記した。

注

- 1) 本研究では、学校教育法の区分に従い、小学生を児童、中学生及び高校生を生徒と表記した。本文中では、一般的に小学生から高校生までも指す場合は、児童生徒と表記し、対象を限定する場合は、児童あるいは生徒と表記した。ただし、文献から引用する場合は、例えば、「子ども」など、引用元に従って表記した。
- 2) 日本、英国、オランダ、ノルウェー、及び、米国の研究者たちは、1996年に、いじめの国際比較調査を目的に国際いじめ問題研究会を結成した (森田, 2001a, p. 5) . なお、いじめ国際比較調査において、調査への参加が部分的であった米国を、比較分析の対象から除外した (森田, 2001a, p. 10) .
- 3) 文部科学省は、2013年度の調査において、いじめが原因で自殺した児童生徒の数を 9

名であると報告した（文部科学省，2014，p. 94）。

- 4) いじめ防止対策推進法第 28 条第 1 項に規定する「重大事態」は，以下の通りであった。

「いじめ防止対策推進法第 28 条第 1 項第 1 号の規定は『いじめにより当該学校に在籍する児童等の生命，心身又は財産に重大な被害が生じた疑いがあると認めるとき。』であり，同第 2 号の規定は『いじめにより当該学校に在籍する児童等が相当の期間学校を欠席することを余儀なくされている疑いがあると認めるとき。』である」（文部科学省，2015，p. 28）。
- 5) 塗師・平石（2006，p. 191）は，1998 年に告示された小学校の要領を社会的スキルという観点から分析した結果，体育の目標及び内容には，社会的スキルと関連した記述が数多くあることを指摘した。
- 6) これら目標領域の英語表記について，Bailey et al.（2009）及び Laker（2000）は，“physical”，“social”，“cognitive”，及び，“affective”と表記した。Crum（1992）は，“technomotor”，“sociomotor”，“cognitive-reflective”，及び，“affective”と表記した。高橋（1989）は，“psychomotor”，“socio-behavioral”，“cognitive”，及び，“affective”と表記した。友添（2015）は，高橋（1989）と同様に，“psychomotor”，“socio-behavioral”，“cognitive”，及び，“affective”と表記した。本研究では，高橋の英語表記を採用した。
- 7) 現行の中学校の要領では，体育分野は，「体づくり運動」，「器械運動」，「陸上競技」，「水泳」，「球技」，「武道」，「ダンス」及び「体育理論」で構成されている。具体的には，マット運動，短距離走，バスケットボール，サッカー，バレーボール，柔道，及び，創作ダンスなどを指導する。体育授業では，技能の練習をする場面，ゲームを行う場面，あるいは，記録を測定する場面などの，スポーツを実施する場面と同様の活動場面がみられる。体育では，このような活動場面において用いられる社会的スキルの獲得を指導内容に設定している。
- 8) 高橋（1988）は，運動文化の上位概念に「スポーツ（sport）」を用いた理由について，以下の 2 点を示した。第 1 に，1970 年代の西ドイツにおいて，体育科学におけるそれぞれの学問領域の総称として，国際的で一般的な“sport”が適用されるようになったことに影響を受けたことであった（高橋，1988，pp. 338-340）。第 2 に，我が国において用いられていた「運動文化」という名辞を意識して，「運動」を国際的な専門術語に置き換えた際には，“motor”，“movement”，“exercise”，“physical activity”，ある

いは，“sport”にも訳されることから，運動文化の上位概念として，国際的で一般的な“sport”を用いたことであった（高橋，1988，pp. 342-344）.

第1章 社会的スキル獲得に関する指導モデルの理論的検討

本章では、体育における社会的スキルの獲得に関する指導モデルについて、転移の観点から理論的に検討した。

第1節 体育科教育学における社会的行動の獲得及びその転移に関する分析

1 項 目的

本節の目的は、体育科教育学における社会的行動の獲得、及び、その社会的行動を転移させる指導モデルに関する議論を分析し、その成果及び課題を明らかにすることであった。具体的には、第1に、体育科教育学における従来の議論を分析した。第2に、2008年及び2009年に告示された現行の要領に関連する議論を分析した。

2 項 方法

1) 分析対象

第1に、体育科教育学における従来の議論について、以下の基準から対象を選定した。基準は、①我が国における現行の要領に影響を及ぼしたこと、②「スポーツの教育」の立場から体育授業論を提唱したこと、及び、③体育の目標を構造的に示したことであった。具体的には、①から③の基準を満たす国内外の代表例である Siedentop(1976, 1980, 1994)^{注1)}の体育授業論、Crum(1992, 2009)の体育授業論、及び、高橋(1985, 1989)の体育授業論の3つを取りあげた。

第2に、現行の要領に関連する議論から、以下を対象とした。現行の要領に関する基本的な枠組みを審議した健やか部会の報告、並びに、中学校及び高等学校における現行の要領・解説^{注2)}を取りあげた。

2) 分析観点

分析は、①社会的行動の獲得、②社会的行動の転移、及び、③社会的行動を転移させる指導モデルの3つの観点から行った。

3 項 結果及び考察

1) Siedentop の体育授業論

まず、Siedentop の体育授業論における目標構造を確認した。

Siedentop は、スポーツを手段として教育全般の目標達成を目指す「スポーツによる教育」から、スポーツの本質的な価値そのものを教える「スポーツの教育」に基づく体育授業論を提唱した。図 1-1-1 は、Siedentop の目標構造である (Siedentop, 1976, p. 247, 1980, p. 267)。

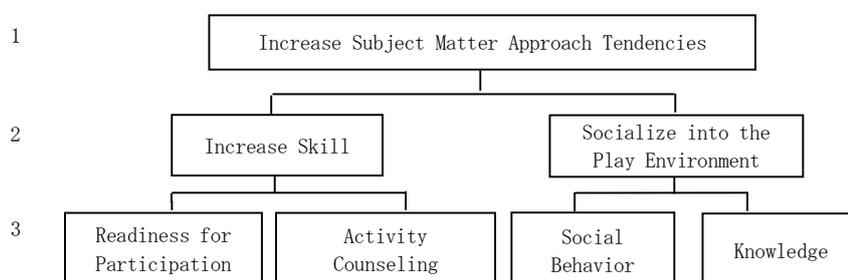


図 1-1-1 Siedentop(1976, p. 247, 1980, p. 267)の目標構造

彼は、人間行動の根本的な源泉であるプレイと体育を結びつけ、体育はプレイ教育であると主張した^{注3)}。そして、「プレイ教育である体育の一般的な目的は、競争的で、表現的な運動(motor activities)のプレイに必要な志向性 (tendencies) 及び能力(abilities)を高めること」(Siedentop, 1976, p. 245, 1980, p. 266)であると述べた。

Siedentop (1976, p. 247, 1980, p. 267)は、体育目標を3層構造として捉え、最上位の第1層の体育目標には、将来にわたってスポーツを楽しみ続けようとする児童生徒の育成を目指す「プレイへの志向性の向上 (Increase Subject Matter Approach Tendencies)」

を設定した。第2層の体育目標には、第1層の目標を実現するために必要な「技能の向上 (Increase Skill)」及び「プレイ環境への社会化 (Socialize into the Play Environment)」を設定した (Siedentop, 1976, p.247, 1980, p.267)。第3層の体育目標には、第2層の1つの目標である「技能の向上」の下位に「参加のためのレディネス (Readiness for Participation)」及び「活動のカウンセリング (Activity Counseling)」を設定し、第2層のもう1つの目標である「プレイ環境への社会化」の下位に「社会的行動 (Social Behavior)」及び「知識 (Knowledge)」を設定した (Siedentop, 1976, p.247, 1980, p.267)。

以下では、3つの分析観点に基づき、Siedentopの体育授業論を分析した。

第1に、社会的行動の獲得について分析した。

Siedentopは、第1層の「プレイへの志向性の向上」に結びつけるため、第2層の「プレイ環境への社会化」の下位に社会的行動を設定した。具体的には、体育授業において、エチケット、フェアプレイ、スポーツマンシップ、及び、プレイヤーに相応しい役割行動などのスポーツ場面において用いられる社会的行動（以下「スポーツ場面の社会的行動」と略す）を教えることを提案した (Siedentop, 1976, pp.251-252, 1980, pp.271-272)。これらのことから、Siedentopは、スポーツ場面の社会的行動の獲得を体育の目標に定めていたと考えられる。

第2に、社会的行動の転移について分析した。

Siedentop (1976, p.247, 1980, p.267)は、第1層に、「プレイへの志向性の向上」を設定し、体育の目的として、将来にわたってスポーツを楽しむ続けようとする児童生徒の育成を掲げていた。また、彼は、スポーツに関する知識及び社会的行動の獲得を通して、ライフスタイルにスポーツ活動を取り入れようとする児童生徒の育成ができると述べていた (Siedentop, 1976, p.252, 1980, p.272)。これらは、体育授業における学習の長期的な効果、言い換えれば、体育授業における学習が卒業した後の児童生徒の行動にも影響を及ぼすことを意図した記述ではないかと考えられる。これらのことから、Siedentopは、体育授業において児童生徒が獲得した社会的行動について、卒業後のスポーツ場面への転移を体育の目標に定めていたのではないかと考えられる。

ところが、Siedentopは、体育授業において児童生徒が獲得した社会的行動の日常場面への転移を否定する記述を行っていた。例えば、「体育授業における経験が児童生徒の日常場面における活動に役立つならば、その方がよい。しかし、このことは、体育プログラムを

正当化する理由にはならない」(Siedentop, 1976, p. 253, 1980, p. 272) と述べた。また、「体育教師は、他の教育的環境のみならず、職場、及び、家庭生活といった現実世界にまで、容易に転移して一般的な役割行動の発達を促す可能性が体育に備わっていると考えるのは大きな誤り」(Siedentop, 1976, p. 259) であると述べた。

Siedentop がこのように記述した理由には、以下が考えられる。第 1 に、彼は、体育授業において児童生徒が獲得した社会的行動の日常場面への転移について、それを否定する先行研究の影響を受けていた (Siedentop, 1976, pp. 126-130)。このような先行研究の議論を踏まえ、第 2 に、体育授業において児童生徒が獲得する社会的行動をスポーツ場面の社会的行動に限定していったのではないかと考えられる。

ところが、Siedentop は、プレイ体育論よりも後に提唱した SE モデルの中で、日常場面において用いられる社会的行動 (以下「日常場面の社会的行動」と略す) の獲得を体育の目標に定めるようになった。例えば、SE モデルのオリンピックカリキュラムにおいては、社会性の発達を体育の目標に定めていた (Siedentop, 1994, p. 125)。その理由は、SE モデルの指導を受けた児童生徒が、SE モデルを通して役割行動を学習した結果、社会性を発達させたからであった (Siedentop, 1994, p. 125)。

このように、Siedentop は、1970 年代から 90 年代にかけて、体育の目標として設定する社会的行動に関する考えを変えていった。これを裏付けるように、彼は、1980 年に出版した “Physical education introductory analysis” の第 3 版では、児童生徒が獲得した社会的行動の日常場面への転移に関して否定的な見解を削除した。

彼が社会的行動に関する考えを変えた理由は、以下の記述から推察できる。具体的には、彼は、21 世紀の学校カリキュラムにおいて、体育は、その評価を高めるため、学校教育全体の教育目標に寄与する必要があると述べていた (Siedentop, 1994, p. 119)。すなわち、体育を学校教育全体の教育目標に寄与する教科に変えるため、スポーツ文化に関する知識及び技能に加えて、社会性の発達を体育の目標に定めようとしたのではないかと推察される。

第 3 に、社会的行動を転移させる指導モデルについて分析した。

Siedentop (1994) は、SE モデルにおいて、児童生徒がスポーツ場面の社会的行動を獲得する指導方法を示した。具体的には、フェアプレイあるいはアンフェアプレイ行動の具体例を児童生徒に明示する、フェアプレイ行動の実行を促す、並びに、児童生徒が行ったフェアプレイ行動にポイントを与えるなどであった。これらの指導方法は、体育授業にお

いて児童生徒が獲得したスポーツ場面の社会的行動を日常場面へ転移させる指導ではなかった。一方、彼は、スポーツ場面の社会的行動を日常場面へ転移させる指導を取り入れている Hellison(2003)の TPSR モデルを紹介していた (Siedentop, 1994, pp.125-130)。しかし、そこでは、TPSR モデルの紹介にとどまり、スポーツ場面の社会的行動を日常場面へ転移させる指導モデルについて、具体的に記述していなかった。

以上のように、Siedentop は、第 1 に、スポーツ場面の社会的行動の獲得を体育の目標に定めていた、第 2 に、体育授業において児童生徒が獲得した社会的行動について、卒業後のスポーツ場面への転移を体育の目標に定めていた、並びに、体育授業において児童生徒が獲得した社会的行動の日常場面への転移に関して否定的な考えから肯定的な考えに変化した、そして、第 3 に、社会的行動を転移させる指導モデルについて、具体的に記述していなかった。

2) Crum の体育授業論

まず、Crum の体育授業論における目標構造を確認した。

Crum も Siedentop と同様に、「スポーツによる教育」ではなく「スポーツの教育」に基づく体育授業論を提唱した。図 1-1-2 は、Crum(1992, p.14, 2009, p.46)が示した目標構造である。

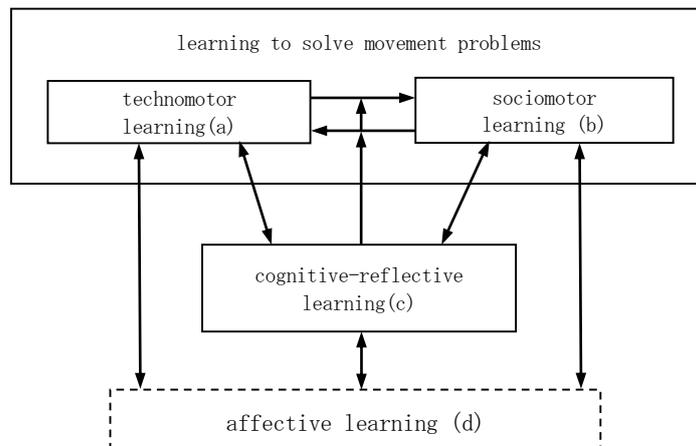


図 1-1-2 Crum (1992, p.14, 2009, p.46) の目標構造

彼は、「運動に関わる問題を解決する学習 (learning to solve movement problems)」を体育の中心課題とし、それを「運動技術の学習 (technomotor learning)」及び「社会的行動の学習 (sociomotor learning)」の2つに分けた。そして、これらと密接に関連する学習に「認知的・反省的学習 (cognitive-reflective learning)」を設定した (Crum, 1992, p. 14, 2009, p. 46)。また、運動・スポーツに伴う楽しみあるいは喜びを経験させる「情意的学習 (affective learning)」を、意図的な指導の結果ではないという意味から、「運動技術の学習」, 「社会的行動の学習」, 及び、「認知的・反省的学習」と区別して設定した^{注4)} (Crum, 1992, p. 14, 2009, p. 46)。

以下では、3つの分析観点に基づき、Crumの体育授業論を分析した。

第1に、社会的行動の獲得について分析した。

Crumは、スポーツ場面で生じる人間関係の問題を解決することに社会的行動を結びつけていた。具体的には、他者のプレイに共感すること、勝敗に上手く対応すること、適切な自己認識及び他者認識を持つこと、並びに、プレイヤー同士が助け合うことなどを提示した (Crum, 1992, p. 12, 2009, p. 46)。これらのことから、Crumは、スポーツ場面の社会的行動の獲得を体育の目標に定めていたと考えられる。

第2に、社会的行動の転移について分析した。

Crum (1992, p. 10) は、1992年の論考において、運動文化を児童生徒が享受し、永続的参加に必要な能力を、すべての成長期にある児童生徒が獲得することの重要性を主張した。2009年においても、同様に、個人が自立して運動文化に携わり、永続的、そして満足して参加するために必要な能力を組織的に教育することが必要であると主張した (Crum, 2009, p. 45)。これらのことから、Crumは、体育授業において児童生徒が獲得した社会的行動について、卒業後のスポーツ場面への転移を体育の目標に定めていたのではないかと考えられる。

このように推察できるが、Crumは、体育授業において獲得した社会的行動を日常場面へ転移させることについて、記述していなかった。体育授業において獲得した社会的行動の日常場面への転移をCrumが記述しなかった理由は、彼が、学校教育は他の機関によって置き換えられない任務を担うべきであるという考えを持っていたからであった (Crum, 1992, p. 10)。すなわち、彼は、「スポーツの教育」を提唱する中で、スポーツの本質的な価値であるスポーツ場面の社会的行動などの学習を体育の任務とし、一方、日常場面の社会的行

動の獲得は学校教育以外の機関が担うべき任務であると判断したのではないかと考えられる。

第3に、社会的行動を転移させる指導モデルについて分析した。

Crumは、体育授業において獲得した社会的行動を日常場面へ転移させる指導モデルについて、具体的に記述していなかった。

以上のように、Crumは、第1に、スポーツ場面の社会的行動の獲得を体育の目標に定めていた、第2に、体育授業において児童生徒が獲得した社会的行動について、卒業後のスポーツ場面への転移を体育の目標に定めていた、ただし、体育授業において児童生徒が獲得した社会的行動の日常場面への転移について、具体的に記述していなかった、そして、第3に、社会的行動を転移させる指導モデルについて、具体的に記述していなかった。

3) 高橋の体育授業論

まず、高橋の体育授業論における目標構造を確認した。

高橋も、Siedentop及びCrumと同様に、「スポーツの教育」に基づく体育授業論を提唱した。彼は、中学生を対象とした授業評価に関する実証的研究から、「体育目標の枠組みとして『技能』『社会的行動』『認識』『情意』の4領域を設定すること」（高橋，1989，p. 12）の有効性を明らかにした。そして、これら4領域からなる体育の目標構造を示し、それぞれの目標に対応させて指導する内容を設定した（高橋，1989，p. 13）。なお、高橋（1989，p. 13）は、情意目標について、達成度を客観的に捉えることが困難な性質をもつものとし、他の3つの目標とは区別して設定した。図1-1-3は、高橋（1989，p. 13）が示した目標構造である。

以下では、3つの分析観点に基づき、高橋の体育授業論を分析した。

第1に、社会的行動の獲得について分析した。

高橋は、社会的行動をスポーツの規範的内容と結びつけた。具体的には、1985年の論考において、「戦術、ルール、マナー、スポーツマンシップ、フェア、協力、その他の集団的活動」（高橋，1985，p. 56）を示し、1989年の論考において、「ルール、マナー、集団的な運動学習のしかた（協力）、組織・運営のしかた」（高橋，1989，p. 13）を示した。1989

年では、1985年に挙げていた戦術を技能目標に移し、社会的行動目標に対応した内容をスポーツ場面にみられる規範的な内容に整理していた。これらのことから、高橋は、スポーツ場面の社会的行動の獲得を体育の目標に定めていたと考えられる。

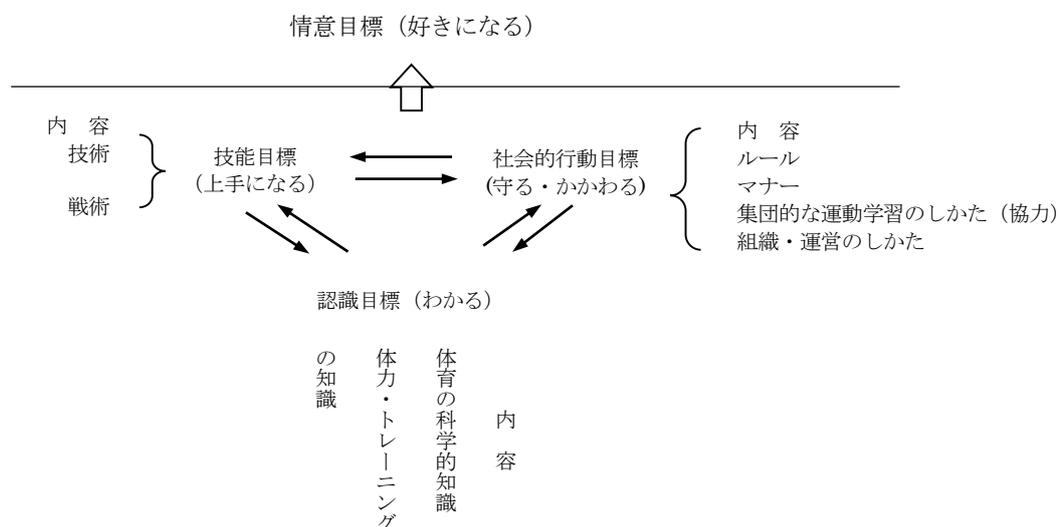


図 1-1-3 高橋 (1989, p. 13)の目標構造

第2に、社会的行動の転移について分析した。

高橋は、「体育は運動 (スポーツ) の文化的総合性において教育し、『運動 (スポーツ) に自立する人間の形成』をめざす教科領域として定立させることができる」(高橋, 1989, p. 10)と述べた。具体的な人間像として、「スポーツの定期的・合理的な実践を通じて健康で文化的な生活の実現をめざす人間」(高橋, 1989, p. 20)を掲げた。これらは、生涯スポーツの実現を直接的に述べていないが、生涯にわたってスポーツを実践できる人間の育成を目指している記述ではないかと考えられる。これらのことから、高橋は、体育授業において児童生徒が獲得した社会的行動について、卒業後のスポーツ場面への転移を体育の目標に定めていたのではないかと考えられる。

また、高橋 (1989, p. 14) は、体育授業においてスポーツ場面の社会的行動を獲得すれば、その結果、日常の社会性の発達につながることを期待できると主張した。加えて、彼は、体育の目標を、近い目標と遠い目標に分け、ともに体育の目標であると主張した (高橋, 1997, p. 38)。具体的には、体育授業において児童生徒が獲得する技能、社会的行動、及び、知識を近い目標に設定し、体育授業における学習の結果として身に付く社会性の育

成を遠い目標に設定した（高橋，1997，pp. 35-36）。

ここから、高橋は、「スポーツによる教育」から「スポーツの教育」への転換という時代の趨勢を積極的に受入れつつも、「スポーツによる教育」を全面的に否定しないという考えを持っていたのではないかと推察できる。すなわち、彼は、「スポーツの教育」に対応させて、体育授業においてスポーツ場面の社会的行動の獲得を促し、「スポーツによる教育」に対応させて、体育授業において獲得した社会的行動の日常場面への転移を体育の目標に定めていたのではないかと考えられる。これは、体育授業において児童生徒が獲得した社会的行動の日常場面への転移を期待した記述ではないかと考えられる。

これらのことから、高橋は、体育授業において児童生徒が獲得した社会的行動について、卒業後のスポーツ場面への転移、あるいは、日常場面への転移を体育の目標に定めていたのではないかと考えられる。

第3に、社会的行動を転移させる指導モデルについて分析した。

高橋は、体育授業において獲得した社会的行動を転移させるため、何をどのように教えればよいか、また、そのための指導モデルについて、具体的に記述していなかった。

以上のように、高橋は、第1に、スポーツ場面の社会的行動の獲得を体育の目標に定めていた、第2に、体育授業において児童生徒が獲得した社会的行動について、卒業後のスポーツ場面への転移、あるいは、日常場面への転移を体育の目標に定めていた、ただし、第3に、社会的行動を転移させる指導モデルについて、具体的に記述していなかった。

4) 健やかな体を育む教育の在り方に関する専門部会の報告

まず、健やか部会の報告から健やか部会における議論全体の方針を確認した。

健やか部会は、現行の要領の改訂に先立って、体育で児童生徒に身に付けさせるべき内容を審議している。そこでは、大別して2つの方針が示されている。

方針の第1は、すべての児童生徒に社会の形成者として最低限必要なものは何かを特定することである。具体的には、報告の「はじめに」では、「初等中等教育修了の段階において、体育の授業で子どもたちが身に付けておくべきミニマム」（健やかな体を育む教育の在り方に関する専門部会，2008，p. 1）を取りまとめたと述べている。

方針の第2は、体育授業において獲得したことを、体育授業以外の活動場面、あるいは、

卒業後の活動場面においても活用することを念頭に置いている点である。具体的には、「1. 審議検討において留意した事項」では、「(1) 空間的な広がりへの留意」に関して、学校で学習したことを、家庭あるいは地域において実践するといった学校外における活動の展開という視点を持つように努めたこと、「(2) 時間的な広がりへの留意」に関して、卒業後の生涯を通じた活動も視野に置く必要があるという認識を持つことを示している（健やかな体を育む教育の在り方に関する専門部会，2008，p. 2）。

以下では、3つの分析観点に基づき、健やか部会の報告を分析した。

第1に、社会的行動の獲得について分析した。

健やか部会は、体育授業において児童生徒が獲得する社会的行動に関して、「健康の保持増進や身体能力を向上させていくことに意欲をもつ態度」、「フェアにプレイすることに意欲をもつ態度」、「協力することに意欲をもつ態度」、及び、「安全に運動やスポーツをすることに意欲をもつ態度」を掲げている（健やかな体を育む教育の在り方に関する専門部会，2008，p. 6）。具体的には、「運動やスポーツに進んで取り組もうとする」、「ゲームに伴う勝敗の結果を受け入れようとする」、並びに、「準備や片付けで、分担されたことを果たそうとする」などを例示している（健やかな体を育む教育の在り方に関する専門部会，2008，pp. 6-7）。これらのことから、健やか部会の報告では、スポーツ場面の社会的行動の獲得を体育の目標に定めていると考えられる記述がみられた。

第2に、社会的行動の転移について分析した。

健やか部会は、「態度の形成が基礎となり、生涯にわたる豊かなスポーツライフの継続につながっていくものと考え」（健やかな体を育む教育の在り方に関する専門部会，2008，p. 7）と提案している。これは、体育授業において児童生徒が獲得した社会的行動について、卒業後のスポーツ場面への転移を体育の目標に定めていると考えられる記述である。

一方、健やか部会の方針では、体育授業において児童生徒が獲得したことを、体育授業以外の活動場面でも活用することが求められている。すなわち、健やか部会では、体育授業において児童生徒が獲得した社会的行動の日常場面への転移を体育の目標に定めているのではないかと考えられる。それは、健やか部会の報告の中で、体育が社会一般に求められるコミュニケーション能力の育成に役立つと記述されていることから理解できる。具体的な記述として、健やか部会は、体育について、「身体能力の向上はもとより、情緒面や知的な発達を促し、コミュニケーション能力や論理的思考力を育むことにも資するもので

ある」(健やかな体を育む教育の在り方に関する専門部会, 2008, p.6) と示している。

これらのことから、健やか部会の報告では、体育授業において児童生徒が獲得した社会的行動について、卒業後のスポーツ場面への転移、あるいは、日常場面への転移を体育の目標に定めているのではないかと考えられる記述がみられた。

第3に、社会的行動を転移させる指導モデルについて分析した。

健やか部会の報告では、体育授業において獲得した社会的行動を転移させるため、何をどのように教えればよいか、また、そのための指導モデルについて、具体的に記述されていなかった。

以上のように、健やか部会の報告では、第1に、スポーツ場面の社会的行動の獲得を体育の目標に定めていると考えられる記述がみられた、第2に、体育授業において児童生徒が獲得した社会的行動について、卒業後のスポーツ場面への転移、あるいは、日常場面への転移を体育の目標に定めているのではないかと考えられる記述がみられた、ただし、第3に、社会的行動を転移させる指導モデルについて、具体的に記述されていなかった。

5) 学習指導要領及び学習指導要領解説(2008年, 2009年告示)

以下では、3つの分析観点に基づき、現行の要領・解説を分析した。

第1に、社会的行動の獲得について分析した。

現行の要領・解説では、次のような態度目標が示されている。中学校の第1学年及び第2学年では、「運動における競争や協同の経験を通して、公正に取り組む、互いに協力する、自己の役割を果たすなどの意欲を育てる」(文部科学省, 2008, p.18) こと、中学校の第3学年では、「運動における競争や協同の経験を通して、公正に取り組む、互いに協力する、自己の責任を果たす、参画するなどの意欲を育てる」(文部科学省, 2008, p.21) こと、並びに、高等学校では、「公正、協力、責任、参画などに対する意欲を高め」(文部科学省, 2009, p.15) ることである。具体的には、「マナーを守ろうとする意志をもつこと」(文部科学省, 2008, p.19), 「マナーを大切にしようとする意志をもつこと」(文部科学省, 2008, p.22), 及び、「ルールやマナーを大切にしようとするなどの意志をもち、公正に取り組もうとする意欲を高めること」(文部科学省, 2009, p.15) などである。これらのことから、現行の要領・解説では、スポーツ場面の社会的行動の獲得を体育の目標

に定めていると考えられる記述がみられた。

第2に、社会的行動の転移について分析した。

現行の要領・解説では、「生涯にわたって豊かなスポーツライフを実現する基礎を培うこと」(文部科学省, 2008, p. 5) が示されている。教科の目標も、従前の「積極的に運動に親しむ資質や能力を育てる(傍点原文)」(文部科学省, 2008, p. 6) から、「生涯にわたって運動に親しむ資質や能力を育てる(傍点原文)」(文部科学省, 2008, p. 6) と、卒業後のスポーツ活動を意識した記述に改善されている。すなわち、体育授業において児童生徒が獲得した社会的行動を、生涯にわたって活用することが期待されているのではないかと考えられる。これらのことから、現行の要領・解説では、体育授業において児童生徒が獲得した社会的行動について、卒業後のスポーツ場面への転移を体育の目標に定めているのではないかと考えられる記述がみられた。

また、「運動における競争や共同の経験を通して」を敷衍して、「体育の学習が技能の獲得のみにとどまらず、社会生活における望ましい態度や行動にもつながる」(文部科学省, 2008, p. 19) と説明されている。これは、体育授業において児童生徒が獲得した社会的行動の日常場面への転移を意図した記述ではないかと考えられる。

これらのことから、現行の要領・解説では、体育授業において児童生徒が獲得した社会的行動について、卒業後のスポーツ場面への転移、あるいは、日常場面への転移を体育の目標に定めているのではないかと考えられる記述がみられた。

第3に、社会的行動を転移させる指導モデルについて分析した。

現行の要領・解説では、健やか部会の報告と同様に、体育授業において獲得した社会的行動を転移させるため、何をどのように教えればよいか、また、そのための指導モデルについて、具体的に記述されていなかった。

以上のように、現行の要領・解説では、第1に、スポーツ場面の社会的行動の獲得を体育の目標に定めていると考えられる記述がみられた、第2に、体育授業において児童生徒が獲得した社会的行動について、卒業後のスポーツ場面への転移、あるいは、日常場面への転移を体育の目標に定めているのではないかと考えられる記述がみられた、ただし、第3に、社会的行動を転移させる指導モデルについて、具体的に記述されていなかった。

6) 社会的行動の獲得及びその転移に関する議論の成果及び課題

これまで、Siedentop の体育授業論、Crum の体育授業論、及び、高橋の体育授業論、並びに、健やか部会の報告及び現行の要領・解説を対象に、体育授業において獲得する社会的行動、その社会的行動の転移、及び、社会的行動を転移させる指導モデルに関する記述を分析した。表 1-1-1 は、その結果をまとめたものである。

表 1-1-1 体育授業において獲得する社会的行動、社会的行動の転移、及び、指導モデルに関する記述

	体育授業において獲得する社会的行動		社会的行動の転移		指導モデル
	スポーツ場面の社会的行動	日常場面の社会的行動	卒業後のスポーツ場面への転移	日常場面への転移	社会的行動を転移させる指導モデル
Siedentop (1976, 1980, 1994)	○ [†]	△ ^{††}	○		
Crum (1992, 2009)	○		○		
高橋 (1985, 1989)	○		○	○	
健やか部会 (2008)	○		○	○	
要領・解説 (2008, 2009)	○		○	○	

[†]○は、各項目に関する記述がみられたことを示している。

^{††}△は、当該項目に関する記述が変化したことを示している。

Crum は、「スポーツによる教育」から「スポーツの教育」という体育概念の転換を受けて、体育授業において児童生徒が獲得する社会的行動をスポーツ場面の社会的行動に限定した。一方、Siedentop は、21 世紀の学校カリキュラムにおいて、体育の生き残りをかけて、スポーツ場面の社会的行動の日常場面への転移に関して否定的であった考えを変化させ、日常場面の社会的行動の獲得を体育の目標に掲げるようになった。

高橋は、Siedentop の考えをさらに発展させて、体育授業では、スポーツの本質的な価値であるスポーツ場面の社会的行動の獲得を促し、体育授業において児童生徒が獲得した社会的行動を日常場面へ転移させるという考えを示した。この高橋の考えは、近年、体育科教育学において求められている「スポーツの教育」と「スポーツによる教育」の両面から体育の存在根拠を提案するという研究動向^{注5)}を踏まえたものであった。

さらに、健やか部会の報告及び現行の要領・解説では、高橋と同様に、体育授業では、

スポーツの本質的な価値であるスポーツ場面の社会的行動の獲得を促し、体育授業において児童生徒が獲得した社会的行動を日常場面へ転移させるという考えが示されていた。しかし、本研究が対象とした体育授業論、健やか部会の報告、及び、現行の要領・解説では、体育授業において児童生徒が獲得した社会的行動を転移させる指導モデルに関する具体的な記述はみられなかった。

以上のように、体育授業において児童生徒が獲得した社会的行動の日常場面への転移が求められながら、その指導モデルについて、具体的な記述がみられないことを明らかにした。

4 項 摘要

本節では、体育科教育学における社会的行動の獲得、及び、その社会的行動を転移させる指導モデルに関する議論を分析した。その結果、以下の2点を明らかにした。

第1に、我が国では、スポーツ場面の社会的行動の獲得、及び、その社会的行動の日常場面への転移を体育の目標に定めていることを明らかにした。

第2に、体育授業において児童生徒が獲得した社会的行動を転移させる指導モデルについて、具体的な記述がみられないことを明らかにした。

注

- 1) 我が国の体育科教育学に影響を及ぼした体育授業論を取りあげるため、Siedentop の体育授業論に関して、我が国において翻訳された“Physical education introductory analysis”の第2版、及び、“Sport education: Quality PE through positive sport experiences”を対象とした。Siedentop の見解の変化を確認するため、“Physical education introductory analysis”の第3版も対象とした。

和田・近藤(2013, pp.53-54)は、“Physical education introductory analysis”の初版と第2版について、体育の目標構造に違いがあることを指摘した。

“Physical education introductory analysis”の初版では、Siedentop は、発達に関する目標、カウンセリングに関する目標、及び、技能に関する目標の3つの体育目標を示した。具体的には、「1. 発達に関する目標: 体育における活動を行うことができる

ように準備状態を引き上げることである。2. カウンセリングに関する目標：様々な活動に対する生徒の関心及び能力に適した機会を提供することである。3. 技能に関する目標：プレイヤーが選んだ活動で、その能力を高めることである」(Siedentop, 1972, p. 195)。Siedentop は、初版の目標を発展させて、我が国において紹介されている第2版の目標構造を構築したのではないかと考えられる。

- 2) 本研究では、要領の本文は、学習指導要領解説から引用した。なお、体育授業において児童生徒が獲得した社会的行動の転移について、学校教育修了後を視野に入れるため、義務教育の最終段階である中学校の要領・解説を対象とした。なお、高等学校への進学率が9割以上を占めている現状を鑑みて、高等学校の要領・解説も対象とした。
- 3) Siedentop は、「スポーツによる教育」から「スポーツの教育」へと、体育概念の把握転換を図った。このような体育概念の転換を図るため、彼は、スポーツを、無価値なものではなく、人間行動の根本的な源泉であり、プレイを基盤とした文化的に価値のある活動であると主張した (Siedentop, 1976, 1980)。このような前提にたつて、体育の役割は、プレイとしてのスポーツそのものを教えることであると主張した。
- 4) ここで示した Crum (1992) の目標構造の翻訳は、高橋 (1997, p. 35) を参照した。
- 5) 2000年に実施された日本スポーツ教育学会第20回記念国際大会におけるシンポジウムでは、体育の教科としての存在根拠が議論された。そこにおいて、英国の Penny (2000)、米国の O'Sullivan (2000)、独国の Kurz (2000)、韓国の Kang (2000)、及び、日本の Takahashi (2000) は、共通して「スポーツの教育」及び「スポーツによる教育」の両面から体育の教育的可能性が期待されていると報告した。

第2節 米国において開発された指導モデルに関する研究の検討

1 項 目的

本節の目的は、米国において開発された4つの指導モデルの有効性を検証した研究を概観し、その成果及び課題を明らかにすることであった。

2 項 分析対象

1) 海外における研究論文の選定基準

以下の選定基準から抽出した研究論文を対象とした。EBSCO社のスポーツ・運動学分野に関するデータベースであるSPORTDiscus with Full Text^{注1)}を用いた。

- ① タイトル、キーワード、及び、要約など全ての検索フィールドのいずれかに、以下のキーワードを含む研究論文を抽出した。キーワードは、TBCモデルについて、“(Team Building Challenges OR TBC) AND Physical Education”であった。SEモデルについて、“(Sport Education Model OR SE) AND Physical Education”であった。CLモデルについて、“(Cooperative Learning OR CL) AND Physical Education”であった。TPSRモデルについて、“(Teaching Personal and Social Responsibility OR Hellison Model OR TPSR Model OR Personal and Social Responsibility) AND Physical Education”であった。
- ② 学術専門誌に掲載された研究論文とした。
- ③ 査読付き及び参考文献がある研究論文とした。
- ④ 全文が閲覧可能である研究論文とした。

①から④までの選定基準に該当した研究論文から、各指導モデルに関する理論的な研究論文を除外し、各指導モデルの有効性を実践的に検証した研究論文を抽出した。

2) 国内における研究論文の選定基準

以下の選定基準から抽出した研究論文を対象とした。国内の学術情報データベースである CiNii^{注2)} を用いた。

- ① タイトル、キーワード、及び、要約など全ての検索フィールドのいずれかに、以下のキーワードを含む研究論文を抽出した。キーワードは、TBC モデルについて、“(チャレンジ運動の仲間づくり OR チャレンジ運動) AND 体育”であった。SE モデルについて、“スポーツ教育モデル AND 体育”であった。CL モデルについて、“協同学習 AND 体育”であった。TPSR モデルについて、“(責任学習 OR 責任学習モデル) AND 体育”であった。

- ② 学術専門誌及び研究機関の学術紀要に掲載された研究論文とした。

①及び②の選定基準に該当した研究論文から、各指導モデルに関する理論的な研究を除外し、各指導モデルの有効性を実践的に検証した研究論文を抽出した。

3 項 結果

1) Team Building Challenges に関する研究

まず、海外における TBC モデルに関する研究を検討した。この研究について、SPORTDiscus with Full Text を用いて検索した結果、先の選定基準に該当した研究論文は、以下の 2 編であった。

Ebbeck and Gibbons(1998)は、小学校第 6 学年及び中学校第 1 学年の体育授業を対象に、TBC モデルが児童生徒の自己概念に及ぼす影響について分析した。その結果、TBC モデルによる指導を受けた児童生徒は、TBC モデルによる指導を受けなかった児童生徒と比べて、全体的自己価値 (global self-worth) の平均値について高い値を示したこと、並びに、自己評価に関する項目の中で、運動コンピテンス (athletic competence)、身体的外観 (physical appearance)、及び、社会的受容 (social acceptance) の平均値について高い値を示したことを報告した。また、TBC モデルによる指導を受けた女子児童生徒は、TBC モデルによる指導を受けなかった女子児童生徒と比べて、学校コンピテンス (scholastic competence) 及び品行 (behavioral conduct) の平均値について高い値を示したことを報告

した^{注3)}。

Gibbons et al. (2010)は、中学生の体育授業を対象に、TBCモデルが生徒の自己概念及び社会的関心 (social regard) に及ぼす影響について分析した。その結果、TBCモデルによる指導を受けた生徒は、TBCモデルによる指導を受けなかった生徒と比べて、生徒の自己概念及び社会的関心を向上させたことを報告した。具体的には、TBCモデルによる指導を受けた生徒は、TBCモデルによる指導を受けなかった生徒と比べて、全体的自己価値の平均値について高い値を示したこと、自己評価に関する項目の中で、学校コンピテンス、社会的受容、運動コンピテンス、及び、品行の平均値について高い値を示したこと、並びに、友達への関心を高めたことを報告した。

次に、国内におけるTBCモデルに関する研究を検討した。この研究について、CiNiiを用いて検索した結果、先に示した選定基準に該当した研究論文は、以下の2編であった。

中村・岩田 (2001) は、小学校第6学年の体育授業を対象に、TBCモデルが児童の集団的・協力的な関わり合い活動に及ぼす影響について分析した。その結果、①TBCモデルは、集団的・協力的な関わり合い活動に関する評価票の平均値を高めたこと、及び、②運動の苦手な女子児童あるいは他者との関係が希薄な女子児童が、集団的・協力的な関わり合い活動に関する評価票の平均値を高めたことを報告した。

細越 (2004) は、小学校第3学年の体育授業を対象に、TBCモデルによる指導が児童に及ぼす影響、及び、TBCモデルを効果的に展開するための要件について分析した。その結果、第1に、TBCモデルは集団的・協力的な関わり合い活動に関する評価票の平均値を高めたことを報告した。加えて、TBCモデルを効果的に展開するための要件は、教師が一貫性のある指導を行うことであると報告した。

2) Sport Education Modelに関する研究

まず、海外におけるSEモデルに関する研究を検討した。この研究について、SPORTDiscus with Full Textを用いて、“(Sport Education Model OR SE) AND Physical Education”のキーワードで抽出され、②から④までの選定基準に該当した研究論文は、41編であった。そのうち、2編はSEモデルに関するレビュー論文であった。このレビュー論文が対象とした2010年までを除いた2011年以降の研究論文で、かつ、SEモデルの効果を検証した研究論文は、以下の10編であった。具体的には、SEモデルとTactical Game Model^{注4)}を組み

合わせた指導モデルの有効性について検証した研究論文が1編、SEモデルが児童生徒の社会的行動に及ぼす影響について検証した研究論文が3編、SEモデルが児童生徒の技能及び知識に及ぼす影響について検証した研究論文が3編、並びに、SEモデルが児童生徒及び学生の認識あるいは経験に及ぼす影響について検証した研究論文が3編であった。

第1に、SEモデルに関する2編のレビュー論文を検討した。

Wallhead and O'Sullivan(2005)は、SEモデルに関する研究論文62編をレビューした。62編の内訳は、理論的な研究論文が34編、SEモデルの効果を検証した研究論文が28編であった。SEモデルの効果を検証した研究論文28編は、児童生徒を主体とした学習に取り組みせるSEモデルの効果を報告した。社会的スキルに関連する効果に着目すると、以下の通りであった。すなわち、SEモデルは、単元を通して1つのチームで活動を行うため、児童生徒の個人的、社会的な発達を促したこと、具体的には、責任を果たすスキル、協力するスキル、及び、信頼するスキルといった社会的スキルの獲得を促したことを報告した。

Hastie et al. (2011)は、Wallhead and O'Sullivan(2005)が対象とした年代を除く2005年以降の研究論文をレビュー対象とした。すなわち、EBSCO社のデータベースから“Sport Education”というキーワードで抽出した2010年までの研究論文38編をレビューした。その結果、SEモデルは、体力を高めたこと、運動技能を向上させたこと、戦術的な理解を深めたこと、児童生徒の熱意を高め、スポーツをより楽しむことを促したこと、及び、フェアプレイに対する意識を高めたことを報告した。

第2に、SEモデルとTactical Game Modelを組み合わせた指導モデルの有効性について検証した研究論文を検討した。

Pritchard et al. (2014)は、小学校第6学年及び中学校第1学年の体育授業を対象に、①SEモデルとTactical Game Modelを組み合わせたSETモデルが児童生徒に及ぼす影響、及び、②SETモデルを適用した男女共習あるいは男女別習の授業が、女子のゲーム能力に及ぼす影響について分析した。その結果、①SETモデルは、児童生徒のゲーム能力を高めたことを報告した。また、②男女別習でSETモデルによる指導を受けた女子は、男女共習でSETモデルによる指導を受けた女子と比べて、より積極的にゲームに参加するようになったことを報告した。

第3に、SEモデルが児童生徒の社会的行動に及ぼす影響について検証した研究論文を検討した。

Jenkins and Alderman(2011)は、大学生の体育授業を対象に、SEモデルがグループの凝

集性に及ぼす影響について分析した。その結果、SE モデルによる指導を受けた学生は、SE モデルによる指導を受けなかった学生と比べて、グループの凝集性を高めたことを報告した。

Mohr et al. (2012)は、大学生の体育授業を対象に、SE モデルが学生に及ぼす影響について分析した。その結果、SE モデルは、学生の授業参加の意欲を高めたこと、学生同士の協力関係を促したこと、及び、学生同士の関わり合い活動を活発にしたことを報告した。

Wallhead et al. (2013)は、高校生の体育授業を対象に、①SE モデルが生徒の社会的目標に及ぼす影響、及び、②SE モデルによって形成された社会的目標が生徒の行動に及ぼす影響について分析した。その結果、①SE モデルは、社会目標志向性を測定する尺度のうち、社会的親密さ、社会的承認、及び、社会的信望、それぞれの平均値を高めたことを報告した。また、②SE モデルの適用を通して、生徒が社会的目標への志向性を高めたことは、生徒に体育授業を楽しむこと、及び、余暇の運動へ積極的に参加することを促したことを報告した。

第4に、SE モデルが児童生徒の技能及び知識に及ぼす影響について検証した研究論文を検討した。

Cho et al. (2012)は、小学校第6学年及び中学校第1学年の体育授業を対象に、SE モデルが児童生徒の技能に及ぼす影響について分析した。その結果、体育授業にSE モデルを適用した教師のもとでは、児童生徒の技能が向上したことを報告した。

Hastie et al. (2013)は、高校生の体育授業を対象に、SE モデルが初学の生徒の技能及び戦術に関する技能に及ぼす影響について分析した。その結果、SE モデルは、初学の生徒の技能及び戦術に関する技能を高めたことを報告した。

Layne and Hastie (2014)は、小学校第4学年の体育授業を対象に、SE モデルが児童のレフェリーの学習に及ぼす影響について分析した。その結果、SE モデルは、レフェリーへの児童の参加率及びレフェリーの成功率を高めたこと、すなわちスポーツの実行に必要な知識の理解を促したことを報告した。

第5に、SE モデルが児童生徒及び学生の認識あるいは経験に及ぼす影響について検証した研究論文を検討した。

Perlman (2011)は、中学校第3学年の体育授業を対象に、SE モデルが生徒の自己決定、及び、体育授業においてみられる心理的な要素に及ぼす影響について分析した。その結果、SE モデルによる指導を受けた生徒は、SE モデルによる指導を受けなかった生徒と比べて、

自己決定に関する認識,及び,周囲に支援されているという認識を持ったことを報告した.

Perlman(2012)は, 中学校第3学年の体育授業を対象に, SEモデルが無気力な生徒の認識及び経験に及ぼす影響について分析した. その結果, SEモデルは, 無気力な生徒の認識及び経験を前向きなものに変化させたことを報告した. 加えて, SEモデルによって無気力な生徒が前向きに変容した一因は, SEモデルが, 無気力な生徒と, 社会性のある生徒あるいは教師との相互作用を促したことにありと報告した.

Crance et al. (2013)は, 高校生の体育授業を対象に, SEモデルが技能の高い生徒の経験, 具体的には技能の高い生徒が抱く学校の体育授業と部活動とのギャップについて分析した. その結果, SEモデルは, 学校の体育授業と部活動とのギャップを埋めたことを報告した.

次に, 国内におけるSEモデルに関する研究を検討した. この研究について, CiNiiを用いて検索した結果, 先に示した選定基準に該当した研究論文は, 以下の1編のみであった.

大津ほか(2010)は, 小学生の体育授業を対象に, SEモデルが児童の行動及び意識に及ぼす影響について分析した. その結果, SEモデルは, 体育授業における児童の行動変容及び意識変容を促したことを報告した. 加えて, SEモデルの効果をより一層高める指導は, 児童の社会的行動に関心を持って教師が積極的に働きかけること, あるいは, フェアプレイのポイントシステムを採用することであったと報告した. なお, 大津ほか(2010)は, SEモデルが体育授業において児童が獲得した効果の他教材あるいは他学年への転移の可能性について検証することを, 今後の課題として示した.

3) Cooperative Learning に関する研究

まず, 海外におけるCLモデルに関する研究を検討した. この研究について, SPORTDiscuss with Full Textを用いて検索した結果, 先に示した選定基準に該当した研究論文は, 以下の6編であった. 具体的には, 教師及び児童のCLモデルへの評価を検証した研究論文が2編, CLモデルが学習活動の時間配分に及ぼす影響を検証した研究論文が2編, CLモデルが社会的行動に及ぼす影響を検証した研究論文が1編, CLモデルが特別な配慮を要する児童及びその周辺児童に及ぼす影響を検証した研究論文が1編であった.

第1に, 教師及び児童のCLモデルへの評価を検証した研究論文を検討した.

Dyson(2001)は, 小学校第5学年及び第6学年の体育授業を対象に, CLモデルの適用に

よって、教師及び児童が CL モデルをどのように評価するかを分析した。その結果、教師及び児童は、CL モデルについて同じような評価を示したことを報告した。また、教師は、CL モデルを次のように評価していたことを報告した。すなわち、CL モデルは、運動能力を改善すること、社会的スキルの発達を促すこと、友達を支援するスキルの発達を促すこと、チームで一緒に活動することを促すこと、及び、学習に対する責任の自覚を促すことであった。

Dyson(2002)は、小学校第3学年と第4学年合同の体育授業、及び、小学校第5学年の体育授業を対象に、CL モデルの適用によって、教師及び児童が CL モデルをどのように評価するかを分析した。その結果、教師及び児童は、CL モデルについて同じような評価を示したことを報告した。また、教師は、CL モデルを次のように評価していたことを報告した。すなわち、CL モデルは、運動能力を改善すること、社会的な発達を促すこと、及び、グループの中での役割行動を促すことであった。ただし、教師は、CL モデルを適用する際に行う約束事の指導が簡単にはできないと感じていたことを報告した。

第2に、CL モデルが学習活動の時間配分に及ぼす影響について検証した研究論文を検討した。

Barrett(2005)は、小学校第6学年の体育授業を対象に、CL モデルの適用が児童の学習活動の時間配分に及ぼす影響について分析した。その結果、CL モデルを適用した授業は、①通常の体育授業にみられる学習時間の時間配分と変わらず、移動あるいは待機などの非学習従事時間を多くすることはなかったこと、及び、②技能の低い児童と技能の高い児童の学習活動の時間配分を同程度にしたことを報告した。

Dyson et al. (2010)は、小学生の体育授業を対象に、CL モデルの適用が児童の学習活動の時間配分に及ぼす影響について分析した。その結果、CL モデルを適用した授業は、①単元前と比べて単元後に、学習指導及びマネジメントに要する時間が減少し、学習従事時間が増加したこと、並びに、②授業中に一貫して、児童の認知的学習及び社会的学習が活発になったことを報告した。

第3に、CL モデルが児童生徒の社会的行動に及ぼす影響について検証した研究論文を検討した。

Goudas and Magotsiou(2009)は、小学校第6学年の体育授業を対象に、CL モデルが体育授業における児童の社会的行動及びグループ学習に対する態度に及ぼす影響について分析した。その結果、CL モデルによる指導を受けた児童は、体育授業における社会的行動を獲

得したこと、及び、グループ学習を好む傾向が認められたことを報告した。なお、Goudas and Magotsiou(2009)は、CLモデルを通して、体育授業において児童が獲得した社会的行動の他の文脈への転移の可能性、あるいは、児童が獲得した社会的行動の維持の可能性について検証することを、今後の課題として示した。

第4に、CLモデルが特別な配慮を要する児童及びその周辺児童に及ぼす影響について検証した研究論文を検討した。

Andore et al. (2011)は、小学校第6学年の体育授業を対象に、CLモデルが特別な配慮を要する児童の周辺児童に及ぼす影響、及び、特別な配慮を要する児童の運動能力に及ぼす影響について分析した。その結果、CLモデルは、①特別な配慮を要する児童の受容に関して肯定的な意識の変化を促したこと、しかし、②特別な配慮を要する児童の運動能力の向上には芳しい影響を与えなかったことを報告した。

次に、国内におけるCLモデルに関する研究を検討した。この研究について、CiNiiを用いて検索した結果、先に示した選定基準に該当した研究論文はみられなかった^{注5)}。

4) Teaching Personal and Social Responsibility Modelに関する研究

まず、海外におけるTPSRモデルに関する研究を検討した。この研究について、SPORTDiscus with Full Textを用いて、“(Teaching Personal and Social Responsibility OR Hellison Model OR TPSR Model OR Personal and Social Responsibility) AND Physical Education”のキーワードで抽出された研究論文は、24編であった。そのうち、1編はTPSRモデルに関するレビュー論文であった。このレビュー論文が対象とした2001年までを除いた2002年以降の研究論文で、かつ、TPSRモデルの有効性を検証した研究論文は、7編であった。

第1に、TPSRモデルに関するレビュー論文を検討した。

Hellison and Walsh(2002)は、TPSRモデルの有効性を検証した2001年までに発表された研究論文26編をレビューした。その結果、TPSRモデルは、身体活動の指導場面における児童生徒の行動改善及び意識改善を促したことを報告した。具体的には、TPSRモデルは、児童生徒の自尊感情を高めたこと、自己抑制、努力、自己管理、責任感、及び、他者援助に関する意識を高めたこと、コミュニケーションスキルを高めたこと、人間関係の改善を促したこと、並びに、協力を促したことなどであった。加えて、Hellison and Walsh(2002)

は、TPSR モデルの転移について検証することを、今後の課題として示した。

第2に、先に示した選定基準に該当した2002年以降の研究論文7編を検討した。

Wright and White(2004)は、TPSR モデルを適用した武道プログラムに週1回参加した身体的にハンディキャップを持つ小学生を対象に、TPSR モデルが身体的にハンディキャップを持つ小学生に及ぼす影響について分析した。その結果、TPSR モデルは、身体的にハンディキャップを持つ小学生の有能感を高めたこと、プログラムに積極的に参加しようとする意識を高めたこと、積極的な関わり合い活動を促したこと、そして、治療の効果を高めたことを報告した。

Walsh(2007)は、放課後に実施されるコーチクラブ^{注6)}においてTPSR モデルによる指導を受けた小学生を対象に、TPSR モデルを適用したコーチクラブとTPSR モデルを適用しない学校での指導を比較した。その結果、TPSR モデルによる指導を受けた児童の感想から、TPSR モデルを適用したコーチクラブは、TPSR モデルを適用しない学校での指導と比べて、よりスポーツを楽しませたこと、自尊感情を高めたこと、仲間を信頼するようになったこと、人生の中で生じることに注意を払うようになったこと、問題の解決を促したこと、及び、グループにおける活動を促したことを報告した。

Cecchini et al. (2007)は、中学生の体育授業を対象に、TPSR モデルが生徒の自制心及びフェアプレイに対する意識に及ぼす影響について分析した。その結果、TPSR モデルによる指導を受けた生徒は、TPSR モデルによる指導を受けなかった生徒と比べて、①自己管理能力を高めたこと、②勝利至上主義的な考えを否定するようになったこと、③ラフプレイなどの反スポーツマンシップ的なプレイを否定し、逆に、スポーツマンシップに対する意識を高めたこと、並びに、④スポーツを楽しむようになったことを報告した。

Gordon(2010)は、中学校第2学年及び中学校第3学年の体育授業を対象に、TPSR モデルが生徒に及ぼす影響について分析した。その結果、第1に、生徒のインタビュー調査において、TPSR モデルによる指導を受けた生徒は、TPSR モデルの指導を受けなかった生徒と比べて、個人的、社会的責任を理解し、責任行動を実施していると回答したことを報告した。第2に、教師のインタビュー調査において、教師は、TPSR モデルによる指導を行った体育授業が、それを行わなかった体育授業と比べて、約束事を守った規律のある授業になったことを報告した。

Walsh et al. (2015)は、キネシオロジー・キャリア・クラブ^{注7)}に所属する大学生を対象に、TPSR モデルを適用したプログラムの指導が大学生の考え方にどのような影響を及ぼす

かを分析した。その結果、TPSR モデルを適用したプログラムを指導した大学生は、TPSR モデルに対して、それが生徒たちにより影響を与えると評価するようになったことを報告した。具体的には、TPSR モデルを適用したプログラムを通して、生徒は、他者への尊重、努力、目標設定、リーダーシップ、及び、不安に対処することなどを学び、それらを将来にわたって実行する可能性を示し、生活に希望を持つようになったことであった。また、キネシオロジー・キャリア・クラブでの指導は、大学生にも知的な発達、及び、キャリアへの強い希望をもたらしたことを報告した。

また、次に挙げる 2 編は、TPSR モデルの有効性を検証するとともに、TPSR モデルの転移についても言及していた。

Wright and Burton(2008)は、高校生の体育授業を対象に、TPSR モデルが生徒の意識に及ぼす影響について分析した。その結果、TPSR モデルの適用を通して、生徒は、努力、チームワーク、自己管理、目標設定、リーダーシップ、及び、援助行動に関する意識を高めたことを報告した。また、Wright and Burton(2008)は、生徒、指導者、及び、学校長へのインタビュー調査の結果から、TPSR モデルが転移を起こす可能性が示唆されたことを報告した。しかし、彼らの研究は、TPSR モデルが転移を起こす可能性を検証したものではなかった。そのため、彼らは、TPSR モデルの適用を通して生徒が獲得した効果が他教科の授業場面、学校生活、あるいは、地域での日常場面に転移するかどうかを検証することが今後の課題であると述べた。

Walsh et al. (2010)は、小学生を対象としたスポーツクラブの指導に、TPSR モデルを 2 年間適用し、TPSR モデルの指導を通して児童が獲得した責任行動が、児童が通う学校での活動場面に転移するかどうかを分析した。その結果、TPSR モデルの指導を通して児童が獲得した、①他者を尊重し、リーダーシップを取る行動は、学校の活動場面への転移が認められたこと、②チームワーク、自己管理、目標設定、及び、援助行動は、若干ばらつきがみられたが、学校の活動場面への転移が認められたこと、一方、③努力は、学校の活動場面への転移が十分には認められなかったことを報告した。しかし、Walsh et al. (2010)は、自身の研究について、TPSR モデルが転移を起こす可能性を検証するための実験的デザインを採用していなかったことを研究方法上の問題点であると報告した。これを踏まえて、実験的デザインを用いて TPSR モデルの転移を検証することが今後の課題であると述べた。

次に、国内における TPSR モデルに関する研究を検討した。この研究について、CiNii を用いて検索した結果、先に示した選定基準に該当した研究論文は、以下の 2 編であった。

梅垣ほか(2006)は、大学第1学年の体育授業を対象に、TPSRモデルが学生の社会的行動に及ぼす影響について分析した。その結果、TPSRモデルによる指導を受けた学生は、その指導を受けなかった学生と比べて、体育授業における責任行動に関する自己評価の平均値及び日常場面の社会的スキルを測定する尺度の平均値を高めたことを報告した。

梅垣ほか(2011)は、中学校第3学年の体育授業を対象に、TPSRモデルが生徒の社会的行動に及ぼす影響について分析した。その結果、TPSRモデルは、①体育授業における責任行動に関する自己評価の平均値を高めたこと、②学校生活において用いられる社会的スキルを測定する尺度の平均値を高めたこと、及び、③問題行動がみられた抽出生徒について、体育授業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る傾向が認められたことを報告した。

4項 考察

これまで、米国において開発された4つの指導モデルの有効性を検証した海外及び国内における研究を概観した。以下では、4つの指導モデルの有効性を検証した研究の成果及び課題を検討した。

第1に、4つの指導モデルの有効性を検証した研究の成果は、指導モデルの体育授業への適用を通して、児童生徒が体育授業における社会的行動に関する意識を高め、かつ、体育授業における社会的行動を獲得することを明らかにしたことであった。具体的には、社会的行動に関する児童生徒の意識について、①児童生徒の自己概念及び自尊感情を高めたこと、②社会的関心及び社会的目標への志向性を高めたこと、③授業参加の意欲を高めたこと、④フェアプレイ及びスポーツマンシップに関する意識を高めたこと、⑤自己決定及び周囲からの支援に対する認識を高めたこと、⑥集団的・協力的な活動に関する意識を高めたこと、並びに、⑦自己抑制、努力、チームワーク、自己管理、目標設定、責任感、リーダーシップ、及び、援助行動に関する意識を高めたことであった。また、社会的行動の獲得について、①責任を果たすスキル、協力するスキル、信頼するスキル、友達を支援するスキル、及び、コミュニケーションスキルなどの社会的スキルを獲得したこと、②積極的なスポーツ活動への参加を促したこと、③児童生徒同士の協力関係を促したこと、④グループの凝集性を高めたこと、⑤人間関係の改善を促したこと、並びに、⑥特別な配慮を要する児童を受容する態度を促したことであった。

これらを本研究の課題である社会的スキルに着目して分析すると、4つの指導モデルは、自己抑制、努力、チームワーク、自己管理、目標設定、責任感、リーダーシップ、及び、援助行動などに関する意識、すなわち、スポーツ場面の社会的スキルを表出するために必要な意識の獲得を促したのではないかと考えられる。加えて、4つの指導モデルは、責任を果たすスキル、協力するスキル、信頼するスキル、友達を支援するスキル、及び、コミュニケーションスキルなどのスポーツ場面の社会的スキルの獲得を促したのではないかと考えられる。

このように4つの指導モデルがスポーツ場面の社会的スキルの獲得を促した一因は、4つの指導モデルの目的及び指導方法にあるのではないかと考えられる。具体的には、4つの指導モデルは、スポーツ場面の社会的スキルあるいは日常場面の社会的スキルを児童生徒が獲得することを目的に開発され、そして、実際にそれらの獲得を促す指導を採用していた。具体的には、以下の通りであった。

TBCモデルは、日常場面の社会的スキルを児童生徒が獲得することを目的に開発された指導モデルであった (Glover and Midura, 1992 ; Midura and Glover, 1995)。具体的には、TBCモデルは、全員が協力しないと達成できない課題に取り組むことを通して、仲間づくりを行うものであった。その中で、全てのメンバーは少なくとも1つは褒める言葉を使わなければならない、及び、メンバーはお互いをファーストネームで呼ばなければならないなどのコミュニケーションに関するルールを定め、それらを児童生徒が守るように促す指導を採用していた (Glover and Midura, 1992 ; Midura and Glover, 1995)。

SEモデルは、スポーツ場面の社会的スキルを児童生徒が獲得することを目的に開発された指導モデルであった (Siedentop, 1994)。具体的には、よいスポーツ行動とは何かを説明し、よいスポーツ行動の模範を示し、それらを児童生徒が守るように促す指導を採用していた (Siedentop, 1994)。

CLモデルは、TBCモデルと同様に、日常場面の社会的スキルを児童生徒が獲得することを目的に開発された指導モデルであった (Dyson, 2001, 2002)。具体的には、授業で組織したグループのメンバーをお互いにスポーツを学ぶ仲間として受容し、教え合い、励まし合うという相互作用を促す指導を採用していた (Dyson, 2001, 2002)。

TPSRモデルも、TBCモデル及びCLモデルと同様に、日常場面の社会的スキルを児童生徒が獲得することを目的として開発された指導モデルであった (Hellison, 2003)。具体的には、個人的、社会的責任に関する行動を段階的に示し、それらを児童生徒が守るように促

す指導を採用していた (Hellison, 2003).

第 2 に, 4 つの指導モデルの有効性を検証した研究の課題は, これらの指導モデルが転移を起こす可能性を検証した研究が非常に少ないことであった.

TPSR モデルが転移を起こす可能性を検証した Walsh et al. (2010)の研究も, コントロール群を設けておらず, 実験的デザインを採用していないという課題がみられた. 加えて, TPSR モデルについて, Hellison and Walsh(2002), 及び, Wright and Burton (2008)は, TPSR モデルが転移を起こす可能性を検証することが今後の課題であると述べた.

SE モデルについて, この指導モデルが転移を起こす可能性を検証した研究はみられなかった. ただし, 大津ほか (2010) は, SE モデルが体育授業において児童が獲得した効果の他教材, あるいは, 他学年への転移の可能性について検証することが今後の課題であると述べた.

CL モデルについて, この指導モデルが転移を起こす可能性を検証した研究はみられなかった. ただし, Goudas and Magotsiou(2009)は, CL モデルが体育授業において児童が獲得した効果を他の文脈に転移させる可能性, あるいは, 児童が獲得した効果を維持させる可能性を検証することが今後の課題であると述べた.

TBC モデルについて, この指導モデルが転移を起こす可能性を検証した研究はみられず, この指導モデルの転移について言及した記述もみられなかった.

5 項 摘要

本節では, 米国において開発された 4 つの指導モデルの有効性を検証した研究を概観した. その結果, 以下の 2 点を明らかにした.

第 1 に, 米国において開発された 4 つの指導モデルの適用を通して, スポーツ場面の社会的スキルを児童生徒が獲得することは, 多くの研究によって検証されていたことを明らかにした.

第 2 に, 米国において開発された 4 つの指導モデルが転移を起こす可能性を検証した研究は, 非常に少ないこと, かつ, 実験的デザインを用いて検証した研究はみられないことを明らかにした.

注

- 1) SPORTDiscus with Full Text について、<http://web.b.ebscohost.com/ehost/search/basic?sid=2430a1bd-1f65-43a7-a308-df4d23235438%40sessionmgr113&vid=1&hid=107>, (参照日 2015 年 8 月 28 日) を参照した.
- 2) CiNii について、<http://ci.nii.ac.jp/>, (参照日 2015 年 8 月 28 日) を参照した.
- 3) Ebbeck and Gibbons(1998)が使用した調査尺度は、Harter(1985)が作成した Self-Perception Profile for Children(SPPC)であった。Harter の SPPC は、我が国でも紹介されていた。本研究における用語の翻訳は、ブラッケン編 (2009) を参照した.
- 4) Tactical Game Model は、ゲームを上手く行うために必要な知識及び技能として、攻防に関わる知識及び技能の学習を重視する指導モデルであった.
- 5) CL モデルの効果を検証した国内における研究には、栗田・岡出 (2012), 東海林・吉永 (2014), 及び、東海林ほか (2015) の 3 編があった。しかし、これらは、いずれも日本体育学会の大会予稿集に掲載された抄録であり、詳細が不明であった.
- 6) コーチクラブとは、小学校において、放課後に身体活動をベースとしたプログラムを実施するクラブのことであった.
- 7) キネシオロジー・キャリア・クラブとは、TPSR モデルを適用したプログラムを指導する大学生を登録したクラブのことであった。キネシオロジー・キャリア・クラブに所属する大学生は、高校の体育授業において、体育の教師とともに TPSR モデルを適用したプログラムを指導するなどの活動を行っていた.

第3節 転移を起こす指導モデルの理論的検討

1項 目的

本節の目的は、米国において開発された4つの指導モデルが転移を起こす可能性を理論的に検討することであった。具体的には、第1に、学習科学の研究成果をもとに、転移を起こす指導の条件を明らかにし、その条件から4つの指導モデルを分析した。第2に、スポーツ場面の社会的スキルを日常場面へ転移させる新たな指導モデルに適用する理論を検討した。

2項 転移を起こす指導の条件

以下では、学習科学の研究成果をもとに、認知主義あるいは社会構成主義に基づく転移を起こす指導の条件を明らかにした。

第1に、認知主義に基づく転移を起こす指導の条件を検討した。

白水(2012)は、転移を実現させるメカニズムについて整理し、行動主義に基づく転移理論から認知主義に基づく転移理論への変移を紹介した。すなわち、彼は、従来、行動主義の立場から、『先行学習と後続学習の間に共通する要素が多くあるほど、転移が促進される』という同一要素説(白水, 2012, p. 347)が提唱されていたことに対し、近年では、認知主義の立場から、先行学習と後続学習の『要素が共通していなくとも、構造の共通性を人は見いだして転移を引き起こす』との主張がなされた(白水, 2012, p. 347)ことを紹介した。

秋田(2010, pp. 6-13)は、認知主義に基づく学習について、児童生徒が、提供された知識を既存の知識を使って理解したり、その知識の原理を理解したりしながら、新しい知識構造を構成することであると説明した。このように認知主義に基づく学習は、提供された知識を児童生徒が理解し、さらに、その知識を児童生徒自身が再構造化することであると理解できる。

認知主義の立場から、Bransford et al. (2000)は、学習の転移を起こす有効な手立てを提示した。具体的には、児童生徒が、a)知識をただ暗記するのではなく、概念的知識まで深く理解すること(Bransford et al., 2000, pp. 55-56)、b)知識をどのような場面でどの

ように使うのかという手続的知識を理解すること (Bransford et al., 2000, p. 65), c) 学習したことがどれくらい身に付いたか, あるいは, どれくらい上手くできているかなど, 自分の能力をモニタリングし, メタ認知能力を高めること (Bransford et al., 2000, p. 18), 及び, d) 概念の枠組み (conceptual framework) の中において, 個々の事実及び原理を関連付けて知識を構造化して理解すること^{注1)} (Bransford et al., 2000, pp. 16-17) を促すことであった。

本研究では, Bransford et al. (2000) が提示した手立てを理解するため, Bransford et al. の手立てを Anderson et al. (2001) が提示した知見と照合した。

Anderson et al. (2001) は, 教育目標を, 提供する知識の次元, 及び, それを児童生徒がどのように理解するかという認知過程の次元の二次元構造で示した。彼らは, 児童生徒に提供する知識を, ①事実の名称及び内容に関する知識(事実的知識; factual knowledge), ②原理及び一般的な概念に関する知識(概念的知識; conceptual knowledge), ③問題の解き方などの方法に関する知識(手続的知識; procedural knowledge), 並びに, ④児童生徒自身の認知過程に関する知識(メタ認知的知識; meta-cognitive knowledge) の4つのタイプで示した。一方, 児童生徒の認知過程を, 「記憶する」, 「理解する」, 「応用する」, 「分析する」, 「評価する」, 及び, 「創造する」の6つの過程で示した。

Bransford et al. (2000) の手立てである a) の「知識をただ暗記するのではなく, 概念的知識まで深く理解すること」は, Anderson et al. (2001) が提示した②の概念的知識と対応させることが可能である。以下同様に, b) の「知識をどのような場面でどのように使うのかという手続的知識を理解すること」は③の手続的知識と, c) の「学習したことがどれくらい身に付いたか, あるいは, どれくらい上手くできているかなど, 自分の能力をモニタリングし, メタ認知能力を高めること」は④のメタ認知的知識と対応させることが可能である。一方, d) の「概念の枠組みの中において, 個々の事実及び原理を関連付けて知識を構造化して理解すること」は, 児童生徒が知識をどのように理解するかという認知過程と対応させることが可能である。これらを踏まえれば, Bransford et al. (2000) の手立ては, a), b), 及び, c) の児童生徒に提供する知識に関することと, d) の児童生徒が提供した知識をどのように理解するかという認知過程に関することに分けて考えることができる。すなわち, 学習の転移を起こすためには, 児童生徒に事実的知識, 概念的知識, 手続的知識, 及び, メタ認知的知識の多層的な知識を提供し, これらの知識を児童生徒自身に構造化して理解するように促すことが必要ではないかと考えられる。

以上から、転移を起こす指導の第1条件は、児童生徒自身が多層的な知識を構造化して理解すること（以下「知識の設定」と略す）ではないかと考えられる。

第2に、社会構成主義に基づく転移を起こす指導の条件を検討した。

白水（2012, p. 356）は、社会構成主義に基づいて児童生徒の協調活動を促すことは、児童生徒の理解を深めること、すなわち学習している場面に依存した知識の抽象化を促すことから学習の転移を起こすと主張した。さらに、白水は、協調活動における知識を理解するメカニズムについて、「一人が提案した解法に対して、ほかの生徒がモニタリングの効果によって不足点や適用範囲の狭さに気づき、それがさらに最初の課題遂行者自身のより根源的な欠陥への気づきにつながって、全員で新たな解法を探索するというサイクルが見て取れる」（白水, 2012, p. 356）と説明した。これを社会的スキルの獲得に適用した場合、協調活動の中で、人間関係に関わる一人の言動及び表情に対して、別の児童生徒がモニタリングの効果によってその言動及び表情の適否に気づき、それがさらに最初に言動及び表情を発した児童生徒自身のより根源的な欠陥への気づきにつながって、全員で人間関係に関わる適切な言動及び表情を探索するというサイクルを読み取ることが可能である。体育授業において児童生徒の協調活動を促すことは、社会的スキルに関する知識の抽象化を可能にし、社会的スキルに関する知識を転移させるのではないかと考えられる。

では、具体的に、どのような協調活動を促すと転移が起こるのであろうか。三宅ほか(2002)及び三宅・三宅（2014）は、児童生徒一人ひとりの理解を深める相互作用のあり方に関して、他者の考え方との相互吟味のための機会を増やすような場を設けることを提案した。また、今井ほか（2012, pp. 211-212）は、メンバーの知識及び視点が異なる方が、メンバーの知識及び視点が同じ場合よりも、メンバー一人ひとりの理解がより深まることを指摘した。すなわち、児童生徒が提供した知識をより深く理解するためには、異質な他者との相互作用の場を設けることが有効ではないかと考えられる。

以上から、転移を起こす指導の第2条件は、異質な他者との相互作用を促すこと（以下「相互作用の設定」と略す）ではないかと考えられる。

3項 米国において開発された指導モデルの転移に関する課題

さて、米国において開発された4つの指導モデルが転移を起こす指導の条件を満たすならば、それらは、体育授業において児童生徒が獲得したスポーツ場面の社会的スキルを日

常場面へ転移させるのではないかと考えられる。以下では、転移を起こす指導の第1条件である知識の設定、及び、第2条件である相互作用の設定という観点から、米国において開発された4つの指導モデルを分析した。

TBC モデルは、全員が協力しないと達成できない課題に取り組むことで仲間づくりを目指す指導モデルであった (Glover and Midura, 1992; Midura and Glover, 1995)。転移を起こす指導の条件から TBC モデルを分析した。その結果、第1に、知識について、「仲間をファーストネームで呼ぶ」及び「仲間にはめ言葉をかける」などの協力に関する知識、並びに、役割行動に関する知識を設定していた。第2に、相互作用について、課題の解決方法をグループで話し合う、及び、仲間との相互作用の中で分担した役割を実行するなどを設定していた。

SE モデルは、スポーツ実践に必要な知識・技能を教える、体力を高める、及び、社会的行動を育成するというトータルな発達を促す指導モデルであった (Siedentop, 1994)。転移を起こす指導の条件から SE モデルを分析した。その結果、第1に、知識について、フェアプレイに基づく行動の仕方に関する知識、及び、役割行動に関する知識を設定していた。第2に、相互作用について、単元を通して同一グループに所属させる、単元最後のチーム対抗戦での勝利を目指して協力する、及び、作戦をグループで話し合うなどを設定していた。

CL モデルは、少人数の異質グループを組織し、グループの中で協力しながら運動学習に取り組むという指導モデルであった (Dyson, 2001, 2002)。転移を起こす指導の条件から CL モデルを分析した。その結果、第1に、知識について、仲間の援助の仕方に関する知識、及び、役割行動に関する知識を設定していた。第2に、相互作用について、異質なグループを組織し教え合う、及び、他者との相互作用の中で分担した役割を実行するなどを設定していた。

TPSR モデルは、身体活動を通して児童生徒に個人的、社会的責任を果たすことを教える指導モデルであった (Hellison, 2003)。転移を起こす指導の条件から TPSR モデルを分析した。その結果、第1に、知識について、個人的、社会的責任の具体的な行動に関する知識を設定していた。第2に、相互作用について、グループで話し合う、及び、仲間との相互作用の中で責任行動を実行するなどを設定していた。

このように4つの指導モデルは、転移を起こす指導の第1条件である知識の設定について、具体的な行動の仕方に関する知識を提供するものであったが、児童生徒自身が多層的

な知識を構造化して理解するという第1条件を満たすものではなかった。次に、転移を起こす指導の第2条件である相互作用の設定について、4つの指導モデルは、いずれも他者との相互作用を促しており、第2条件を満たしていた。

以上から、4つの指導モデルは、知識の設定について、転移を起こす指導の条件を満たしておらず、スポーツ場面の社会的スキルを転移させることに課題があるのではないかと考えられる。これを踏まえれば、体育授業において児童生徒が獲得したスポーツ場面の社会的スキルを転移させるため、転移を起こす指導の2つの条件を満たす新たな指導モデルの開発が求められる。

4項 転移を起こす指導モデルに適用する理論の検討

1) 「スポーツの教育」からみたチームビルディング

以下では、スポーツ場面の社会的スキルを日常場面へ転移させる新たな指導モデルに、社会心理学領域で提唱されているチームビルディングが適用可能かどうかを検討した。

チームビルディングは、メンバー同士のコミュニケーションを促して組織を作りあげる理論であった。山口(2008)は、チームビルディングを、「メンバー間で円滑な相互作用が行われるように刺激したり、効果的なリーダーシップが発揮されるように教育を行うなど、まさにチームが目標とする姿に完成するまで、様々な働きかけを行う取組み」(山口, 2008, p. 144)であると定義した。チームビルディングは、理想的なチームづくりを目標に設定し、そのことに向けてメンバー間の円滑な相互作用を促したり、リーダーシップの取り方を教えたりする指導を取り入れていた。このようにチームビルディングは、チームづくりに関わって、メンバーに社会的スキルの獲得を促すことが可能な理論ではないかと考えられる。

さて、体育授業において、教師は、バレーボール、サッカー、及び、バスケットボールなどの集団種目、あるいは、走り幅跳び、短距離走、及び、マット運動などの個人種目を指導する。これらのいずれを素材とした場合でも、チームを編成し、チーム毎に学習課題に取り組ませる。単元の最後に、チーム対抗戦あるいはチーム対抗記録会を実施することによって、チーム対抗戦あるいはチーム対抗記録会における対戦成績と各チームの状態との関係を指導内容に設定することが可能である。

スポーツ心理学領域において、杉山(2012, p. 95)は、スポーツにおける対戦成績は、

メンバー同士のコミュニケーションのあり方、あるいは、集団凝集性などのチームの状態と不可分の関係にあることを指摘した。チームビルディングを体育授業に適用することは、スポーツ心理学領域の研究成果である知識及び技能の学習を可能にするのではないかと考えられる。具体的には、チームとは何か、チームワークとは何か、チームの発展過程、チームワークを高める方法、及び、対戦成績とチームの凝集性との関係などのスポーツのチームづくりに関する知識及び技能である。

これらの知識及び技能は、スポーツの本質的な価値に該当する。そのため、これらを指導内容に設定することは、1章1節で議論した「スポーツの教育」の具現化を意味するのではないかと考えられる。すなわち、転移を起こす新たな指導モデルにチームビルディングを適用することは、スポーツチームのチームづくりに必要なスポーツ場面の社会的スキルを児童生徒が獲得することを可能にするのではないかと考えられる。

2) 転移を起こす指導の条件からみたチームビルディング

以下では、チームビルディングは、転移を起こす指導の条件を満たすかどうかを検討した。

第1に、知識の設定について、チームビルディングは、チームづくりに関する知識、具体的には、チームとは何か、チームワークとは何か、チームの発展過程、並びに、コミュニケーションの仕方及びリーダーシップの取り方というチームワークを高める方法などの知識を提供するものであった（山口、2008、2009）。

このようにチームビルディングは、コミュニケーションの仕方及びリーダーシップの取り方などのスポーツ場面の社会的スキルに関する知識を内包していた。チームビルディングが提供する知識は、転移を起こす指導の条件と照合した結果、多層的な知識であった。すなわち、チームとは何か及びチームワークとは何かは事実的知識及び概念的知識に対応し、チームワークを高める方法は手続的知識に、並びに、チームの発展過程はメタ認知的知識に対応する。しかし、チームビルディングが提供する知識は、これらの知識を児童生徒自身が構造化して理解するための手立てを内包していなかった。このことから、チームビルディングは、児童生徒自身が多層的な知識を構造化して理解するという転移を起こす指導の第1条件を、十分に満たす理論ではないと考えられる。

第2に、相互作用の設定について、チームビルディングは、チームづくりを課題とし、

理想のチームを目指してメンバー同士が協力するという他者との相互作用を促すものであった（山口，2008，2009）。

このようにチームビルディングは、転移を起こす指導の条件に必要な相互作用を内包していた。しかし、チームビルディングは、チームづくりに取り組む小集団のあり方を定めておらず（山口，2008，pp.149-152），必ずしも異質な他者との相互作用を促すものではなかった。このことから、チームビルディングは、異質な他者との相互作用という転移を起こす指導の第2条件を、十分に満たす理論ではないと考えられる。

このように、チームビルディングは、転移を起こす指導に最低限必要な条件，具体的には、スポーツ場面の社会的スキルに関する知識を内包すること，及び、メンバーの相互作用がみられることを満たすものであった。しかし、転移を起こす指導に必要な条件を十分に満たすものではなかった。

以上から、スポーツ場面の社会的スキルを日常場面へ転移させる指導モデルは、チームビルディングの理論を踏まえ、転移を起こす指導の2つの条件を十分に満たすように、新たに開発する必要があると考えられる。

5項 摘要

本節では、米国において開発された4つの指導モデルが転移を起こす可能性を理論的に検討した。その結果、以下の3点を明らかにした。

第1に、米国において開発された4つの指導モデルは、知識の設定が不十分であり、スポーツ場面の社会的スキルを転移させるには課題があることを明らかにした。

第2に、スポーツ場面の社会的スキルを日常場面へ転移させる指導モデルには、チームビルディングの理論が適用可能であることを明らかにした。

第3に、スポーツ場面の社会的スキルを日常場面へ転移させる指導モデルは、チームビルディングの理論を踏まえ、転移を起こす指導の2つの条件を十分に満たすように、新たに開発する必要があることを明らかにした。

注

- 1) Bransford et al. (2000)は、概念の枠組みの中において、個々の事実及び原理を関連付けて知識を構造化して理解することについて、以下のように説明した。すなわち、児童生徒自身が、教科における指導内容に関する概念枠組みの中に知識を位置づけ、それぞれの知識の関係性を理解することを通して、新しい場面に活用できる知識として理解すると説明した (Bransford et al., 2000, pp. 16-17)。

第4節 第1章のまとめ

本章では、体育における社会的スキルの獲得に関する指導モデルについて、転移の観点から理論的に検討した（研究課題1）。

第1節では、体育科教育学における社会的行動の獲得、及び、その社会的行動を転移させる指導モデルに関する議論を分析した。その結果、以下の2点を明らかにした。

第1に、我が国では、スポーツ場面の社会的行動の獲得、及び、その社会的行動の日常場面への転移を体育の目標に定めていることを明らかにした。

第2に、体育授業において児童生徒が獲得した社会的行動を転移させる指導モデルに関して、具体的な記述がみられないことを明らかにした。

第2節では、米国において開発された4つの指導モデルの有効性を検証した研究を概観した。その結果、以下の2点を明らかにした。

第1に、米国において開発された4つの指導モデルの適用を通して、児童生徒がスポーツ場面の社会的スキルを獲得することは、多くの研究によって検証されていることを明らかにした。

第2に、米国において開発された4つの指導モデルが転移を起こす可能性を検証した研究は、非常に少ないこと、かつ、実験的デザインを用いて検証した研究はみられないことを明らかにした。

第3節では、米国において開発された4つの指導モデルが転移を起こす可能性を理論的に検討した。その結果、以下の3点を明らかにした。

第1に、米国において開発された4つの指導モデルは、知識の設定が不十分であり、スポーツ場面の社会的スキルを転移させるには課題があることを明らかにした。

第2に、スポーツ場面の社会的スキルを日常場面へ転移させる指導モデルには、チームビルディングの理論が適用可能であることを明らかにした。

第3に、スポーツ場面の社会的スキルを日常場面へ転移させる指導モデルは、チームビルディングの理論を踏まえ、転移を起こす指導の2つの条件を十分に満たすように、新たに開発する必要があることを明らかにした。

第2章 Teaching Personal and Social Responsibility Model の有効性

本章では、第1に、TPSRモデルの概要を整理し、TPSRモデルの転移を検証した研究にみられる課題を明らかにした。第2に、TPSRモデルが転移を起こす可能性を検証した。

第1節 Teaching Personal and Social Responsibility Model の転移を検証した研究にみられる課題

1 項 目的

本節の目的は、TPSRモデルの概要を整理し、TPSRモデルの転移を検証した研究にみられる課題を明らかにすることであった。

2 項 分析対象

第1に、TPSRモデルの概要を示すため、Hellisonの主著である“Teaching responsibility through physical activity, second edition.”^{注1)}を対象とした。なお、“Teaching responsibility through physical activity, second edition.”の解釈にあたって、TPSRモデルを我が国に紹介した友添(2005, 2009)、梅垣ほか(2006, 2011)、及び、梅垣(2007b, 2010, 2015a)を参照した。

第2に、TPSRモデルの転移を検証した研究について、以下の選定基準から抽出した研究論文を対象とした。EBSCO社のスポーツ・運動学分野に関するデータベースであるSPORTDiscus with Full Text^{注2)}を用いた。

1章2節では、“(Teaching Personal and Social Responsibility OR Hellison Model OR TPSR Model OR Personal and Social Responsibility) AND Physical Education”というキーワードを設定して検索した。その結果、TPSRモデルの転移を検証した研究は、Walsh et al. (2010)の1編のみであった。そのため、本節では、キーワードから“Physical Education”を外し、さらに、「査読付き及び参考文献がある研究論文とした」並びに「全文が閲覧可能である研究論文とした」という限定条件を外すこととした。

- ① タイトル、キーワード、及び、要約など全ての検索フィールドのいずれかに、以下のキーワードが含まれている研究論文を抽出した。キーワードは、“(Teaching Personal and Social Responsibility OR Hellison Model OR TPSR Model OR Personal and Social Responsibility) AND (transfer OR transferring OR transference OR maintenance OR retention)”であった。
- ② 学術専門誌に掲載された研究論文とした。
 - ①及び②の選定基準に該当した研究論文から、TPSR モデルの転移について実践的に検証した研究論文を抽出した。

3項 結果

1) Teaching Personal and Social Responsibility Model の概要

(1) Teaching Personal and Social Responsibility Model の方針

Hellison は、TPSR モデルを体育授業に適用するため4つの方針を示した。

第1は、身体活動とTPSRモデルによる指導を統合することであった。それは、個人的、社会的責任を果たす行動を、身体活動と切り離して教えるのではなく、身体活動の中で教えることを意味していた。具体的には、積極的に技能練習に参加する、上手くできた友達をほめる、あるいは、スポーツが苦手な友達にアドバイスをするなど、運動学習の中で行うように指導することであった。

第2は、体育授業において児童生徒が獲得した個人的、社会的責任を果たす行動を体育授業以外の日常場面へ転移させることであった。それは、体育授業において児童生徒が獲得したスポーツ場面の社会的スキルを、体育授業以外の学校における活動場面、及び、家庭あるいは地域における日常場面でも活用することであった。具体的には、体育の授業中に記録係という決められた役割をしっかりと果たしたならば、家庭でも決められた手伝いをしっかりと行うことを教えることであった。

第3は、児童生徒に教師の権限を分与することであった。それは、児童生徒が自主的に課題を選択するように促したり、自己決定を促したりすることであった。具体的には、グループでの話し合いにおいて、グループの練習内容について意見を言ったり、児童生徒自

身が課題を決めたりすることであった。

第4は、教師と児童生徒との信頼関係を築くことであった。それは、教師が児童生徒の意見に耳を傾けること、あるいは、全員を公平に扱うことなどであった。教師と児童生徒との信頼関係を築くため、教師は、児童生徒の誰もが道徳心、あるいは、能力を持っていることを認め、児童生徒一人ひとりを尊敬するように心がけた。

(2) Teaching Personal and Social Responsibility Model の指導方法

以下では、TPSR モデルの指導方法に関して、体育の授業前に行う指導の準備、及び、体育の授業中に行う指導の手順を示した。

第1に、体育の授業前に、教師は、個人的、社会的責任を果たす具体的な行動を段階的に示した責任レベル表を作成する。

責任レベル表は、個人的、社会的責任について、初級（レベル1：尊重する、レベル2：参加する）、中級（レベル3：自己決定する、レベル4：他者に配慮する）、及び、最上級（レベル5：体育の授業以外でも同じ行動ができる）の3つのカテゴリで示した一覧表であった（友添，2009，p.262）。下位のレベルでは個人的責任を、上位のレベルでは社会的責任を提示し、先に示した3つのカテゴリに対応させて、児童生徒が守る行動目標をできるだけ具体的に示すものであった^{注3)}。

レベル0は、無責任な状態である。例えば、授業に積極的に参加しなかったり、授業の邪魔をしたりする行動がみられる段階である。レベル1は、他者の権利及び感情を尊重することに関わり、学習の邪魔をしなかったり、友達とのけんかを平和的に解決したりすることを目指す段階である。レベル2は、参加及び努力に関わり、活動の継続あるいは新しい事柄に挑戦することを目指す段階である。レベル3は、自己管理に関わり、教師から分与された権限を活用して主体的に学習に取り組むことを目指す段階である。レベル4は、他者に対する思いやりに関わり、積極的に友達と協力したり、励ましたりすることを目指す段階である。レベル5は、体育授業において獲得したレベル1からレベル4までの行動を、体育授業以外の学校における活動場面、及び、家庭あるいは地域における日常場面でも実行することを目指す段階である。

教師は、児童生徒が積極的に取り組むように、ネーミングを工夫したり、児童生徒の実態に合わせて行動目標を示したりすることができる。

第2に、体育の授業中に、教師は以下の指導を行う。

- ① 教師は、責任行動を児童生徒に意識づけるため、児童生徒の目に触れるところ、例えば、体育館あるいは運動場の壁などに責任レベル表を掲示する。
- ② 教師は、体育授業の導入時に、「気づきの話」を行う。責任レベル表を使いながら、本時に目標とする責任行動を児童生徒に意識づける。教師は、責任レベルの説明をするため、児童生徒が経験していること、あるいは、短い格言などを用いて訓話を行う。
- ③ 教師は、体育授業の展開時に、身体活動の中で責任行動を実行するように指導する。例えば、レベル1の目標である、他者の権利及び感情を尊重することを教えるため、ネット型のゲームでは、チーム全員がボールに触ってから返球するというルールを設定できる。
- ④ 教師は、体育授業時間の終盤近くに、「グループ討議の時間」を設定する。具体的には、グループの中で、授業中における生徒自身の行動及びメンバーの行動を振り返り、話し合いを行うように指導する。
- ⑤ 教師は、体育授業のまとめ時に、児童生徒が自分の行動を評価する「リフレクションタイム」を設定する。児童生徒の自己評価を促すため、責任レベル表の行動について実行の有無を回答させる簡単なチェックリストを用いる、あるいは、体育ノートを活用する。
- ⑥ 教師は、体育授業の前後、あるいは、体育授業とは全く別の場面で、児童生徒と1対1で対話をする「カウンセリングタイム」を設定する。児童生徒一人ひとりに対し、努力していること、あるいは、向上したことを認めたり、体育授業における行動について適切なフィードバックを与えたりする。

2) Teaching Personal and Social Responsibility Model の転移を検証した研究

TPSR モデルの転移を検証した研究について、SPORTDiscus with Full Text を用いて検索した結果、本節2項で示した選定基準に該当した研究論文は、13編であった。具体的には、TPSR モデルの有効性を検証した研究論文が5編、TPSR モデルに関する指導のあり方を理論的に検討した研究論文が2編、TPSR モデルを実行する指導者のあり方を理論的に検討した研究論文が1編、TPSR モデルの転移を理論的に検討した研究論文が2編、SE モデルのレビュー論文が1編であった。TPSR モデルの転移を検証した研究論文は、Martinek et al. (2001) 及び Walsh et al. (2010) の2編であった。

Martinek et al. (2001)は、小学生を対象としたスポーツクラブの指導に、TPSR モデルを6ヶ月間適用し、TPSR モデルの指導を通して児童が獲得した責任行動が、児童が通う学級での活動場面に転移するかどうかを検証した。対象は、問題行動がみられ、学習意欲の低い16名であった。データは、クラブ指導者が書いた週間日誌、学級担任が書いた日誌、及び、指導を受けた対象児童へのインタビュー記録であった。その結果、TPSR モデルの指導を通して児童が獲得した努力は、学級の活動場面への転移が認められたこと、一方、児童が獲得した自律、自己抑制、及び、援助行動は、対象児童によるばらつきが大きく、学級の活動場面への転移が十分には認められなかったことを報告した。

さらに、Martinek et al. (2001)は、TPSR モデルの指導を通して児童が獲得した効果が十分に転移しなかった原因を分析し、以下のように述べた。すなわち、TPSR モデルの指導を通して十分に転移が起こらなかった原因は、第1に、荒廃した学校文化及び機能不全となっている家庭など児童を取り巻く環境が悪化していること、第2に、このような環境のもと、児童が大人への不信感を抱き、喧嘩早い性格を形成するに至ったことであると述べた。そして、これらの障害を克服するためには、長期にわたるTPSR モデルによる指導が必要であると結論づけた。

Walsh et al. (2010)は、小学生を対象としたスポーツクラブの指導に、TPSR モデルを2年間適用し、TPSR モデルの指導を通して児童が獲得した責任行動が、児童が通う学校での活動場面に転移するかどうかを検証した。対象は、十分な教育を受けていない小学校第5学年の13名であった。データは、児童及び学級担任へのインタビュー記録、出席簿、並びに、学級担任及びクラブ指導者の日誌であった。その結果、TPSR モデルの指導を通して児童が獲得した、①他者を尊重し、リーダーシップを取る行動は、学校の活動場面への転移が認められたこと、②チームワーク、自己管理、目標設定、及び、援助行動は、若干ばらつきがみられたが、学校の活動場面への転移が認められたこと、一方、③努力は、学校の活動場面への転移が十分には認められなかったことを報告した。

4項 考察

先に示したようにTPSR モデルの転移を検証した研究論文は、Martinek et al. (2001)及びWalsh et al. (2010)の2編であった。これら転移を検証した研究にみられる課題を検討した結果、以下の4点を示した。

第1に、学校の体育授業を対象としていないことであった。

Martinek et al. (2001)及びWalsh et al. (2010)は、いずれもスポーツクラブに通う児童を対象に、TPSRモデルの転移を検証していた。学校の体育授業は、スポーツクラブよりも多様な児童生徒が参加する。TPSRモデルの転移は、スポーツクラブだけでなく、多様な児童生徒が参加する学校の体育授業を対象に検証する必要があるのではないかと考えられる。

1章2節で示したように、梅垣ほか(2006)及び梅垣ほか(2011)は、TPSRモデルの有効性を我が国の体育授業を対象に検証していた。しかし、それらは、転移の観点から、以下の不十分な点があった。梅垣ほか(2006)は、大学第1学年の体育授業を対象に、TPSRモデルが日常場面の社会的スキルを測定する尺度の平均値を高めたことを明らかにした。しかし、TPSRモデルを通して学生が獲得した効果が、TPSRモデルの介入を除去した後(以下「介入除去後」と略す)の日常場面に転移するかどうかについては検証していなかった。また、梅垣ほか(2011)は、中学校第3学年を対象に、TPSRモデルが学校生活における社会的スキルを測定する尺度の平均値を高めたこと、ただし、その効果が介入除去後の学校生活における活動場面に転移しなかったことを明らかにした。しかし、TPSRモデルを通して生徒が獲得した効果が、家庭あるいは地域における日常場面に転移するかどうかについては検証していなかった。

このように、TPSRモデルが、体育授業において児童生徒が獲得した社会的スキルを日常場面へ転移させる可能性について、学校の体育授業を対象に検証した研究はみられなかった。

第2に、研究デザインに問題が認められることであった。

Martinek et al. (2001)は、TPSRモデルを適用したスポーツクラブにおける指導を通して児童が獲得した責任行動が、児童が通う学級の活動場面に転移するかどうかを検証した。この場合、TPSRモデルの転移を検証するため、学級においてTPSRモデルを指導しないという研究デザインを設定すべきであった。しかし、彼らは、児童の学級の担当教師に以下の研修を行い、学級でもTPSRモデルの指導を行っていた。具体的には、①TPSRモデルによる指導を学級で完成させるため、TPSRモデルに関する研修を担当教師に行った、②スポーツクラブにおける指導目的を担当教師に知らせた、及び、③学級でも責任レベル表を掲示し、責任行動を実行するように児童に促したことであった。このことから、Martinek et al. (2001)の研究は、TPSRモデルが転移を起こす可能性を検証するには、研究デザインの

条件設定が不十分であったと考えられる。同様に、Walsh et al. (2010, p.26)も、自身の研究について、実験的デザインの不採用、及び、独立変数以外の変数を十分に統制できなかったことを問題点として挙げた。

このように TPSR モデルが転移を起こす可能性について、実験的デザインを採用して検証した研究はみられなかった。

梅垣・友添 (2010, p.10) は、体育授業を対象とした授業研究のデザインには、コントロール群を設けるグループ比較よりも、同一集団の一定期間にわたる変化を測定する一事例の実験デザインが倫理的な観点から適していることを指摘した。このことから、TPSR モデルの転移については、一事例の実験デザインを採用して検証することが適切ではないかと考えられる。

第3に、TPSR モデルが転移を起こす可能性を、定量的データを用いて検証していないことであった。

Martinek et al. (2001)及びWalsh et al. (2010)の研究は、同じ項目でも転移が認められたり、認められなかったりしており、結果に一貫性がみられなかった。TPSR モデルが転移を起こす可能性は、定量的データを用いて検証することによって、より明確な結果を導き出せるのではないかと考えられる。しかし、定量的データを用いて検証した研究はみられなかった。

第4に、TPSR モデルの適用を通して児童が獲得した効果が、介入除去後の日常場面へ転移するかどうかを検証していないことであった。

Martinek et al. (2001)及びWalsh et al. (2010)は、いずれも TPSR モデルの指導を通して児童が獲得した責任行動が、スポーツクラブにおける指導と同時期にあたる学級あるいは学校の活動場面への転移を検証していた。すなわち、彼らは、TPSR モデルによる指導を通して児童が獲得した責任行動が、TPSR モデルによる指導を受けた場面とは異なる場面への転移を検証した。しかし、TPSR モデルによる指導を通して児童が獲得した責任行動が、介入除去後の日常場面へ転移するかどうかは、検証していなかった。

以上から、TPSR モデルの転移を検証した研究にみられる課題を解決するため、以下の4つの方法が考えられる。すなわち、①学校の体育授業を対象とすること、②一事例の実験デザインを採用すること、③定量的データを用いて検証すること、及び、④介入除去後の日常場面への転移の可能性を検証することであった。

5項 摘要

本節では、TPSR モデルの概要を整理し、TPSR モデルの転移を検証した研究にみられる課題を明らかにした。

その結果、TPSR モデルが転移を起こす可能性を検証した研究は、非常に少ないこと、かつ、先行研究にはいくつか研究方法上の課題が認められることを明らかにした。

注

- 1) “Teaching responsibility through physical activity” は、1995年に初版が出版されている。本研究が着目する転移の指導は、初版ではなく、第2版において登場する。そのため、本研究では、第2版を分析対象とした。
- 2) SPORTDiscus with Full Text について、<http://web.b.ebscohost.com/ehost/search/basic?sid=2430a1bd-1f65-43a7-a308-df4d23235438%40sessionmgr113&vid=1&hid=107>, (参照日 2015年12月14日) を参照した。
- 3) 責任レベル表の具体的な行動目標について、友添（2009）、梅垣ほか（2011）の記述を参照した。

第2節 中学生の体育授業を対象とした Teaching Personal and Social Responsibility Model の有効性

1項 目的

本節の目的は、TPSRモデルを中学生の体育授業に適用し、TPSRモデルが転移を起こす可能性を検証することであった。2章1節で明らかにした先行研究にみられる課題を踏まえ、中学生の体育授業を対象に、一事例の実験デザインを採用し、定量的データを用いて、介入除去後の日常場面への転移の可能性を検証した。

仮にTPSRモデルが体育授業において生徒が獲得したスポーツ場面の社会的スキルを転移させるならば、TPSRモデルは、①日常場面の社会的スキルを測定する尺度の平均値を高めるのではないかと、並びに、②日常場面の社会的スキルを測定する尺度の平均値を介入除去後においても変化させないのではないかと考えられる。

以上のことから、以下の2つの仮説を設定した。

仮説1) TPSRモデルは、日常場面の社会的スキルを測定する尺度の平均値を高める。

仮説2) TPSRモデルは、一旦高まった日常場面の社会的スキル尺度の平均値を介入除去後においても変化させない。

2項 方法

1) 対象授業

F市立中学校の教師Fが行った2クラスの体育授業、及び、S市立中学校の教師Sが行った1クラスの体育授業を分析対象とした。表2-2-1は、対象校、担当教師、及び、担当教師の性別、並びに、生徒の学年、性別、クラス、及び、人数を示している。表2-2-2は、期日、単元、時間数、介入の有無、及び、調査の実施時期を示している。

教師Fが担当した体育授業は、第1学年女子、Xクラス33名、及び、Yクラス34名であった。TPSRモデルを適用しない単元(A)（以下「非介入単元」と略す）、TPSRモデルを適用する単元(B)（以下「介入単元」と略す）、その後、非介入単元(A)を実施するABAデザイン^{注1)}を採用した。具体的には、非介入の個人種目単元である体づくり運動、介入の集

団種目単元であるバレーボール，その後，非介入の個人種目単元である走り幅跳びを実施した。

表 2-2-1 対象校，担当教師，及び，担当教師の性別，並びに，生徒の学年，性別，クラス，及び，人数

対象校	教 師		生 徒			
	担当教師	性別	学年	性別	クラス	人数(人)
F中学校	教師F	女性	1年生	女子	X	33
			1年生	女子	Y	34
S中学校	教師S	男性	2年生	男子	Z	40

表 2-2-2 期日，単元，時間数，介入の有無，及び，調査の実施時期

表 2-2-2-1 期日，単元，時間数，介入の有無，及び，調査の実施時期（教師Fが担当したクラス）

	期日						
	2014年 4月中旬	2014年 4月中旬 —5月上旬	2014年 5月上旬	2014年 5月上旬 —6月上旬	2014年 6月上旬	2014年 6月上旬 —7月中旬	2014年 7月中旬
単元		体づくり運動		バレーボール		走り幅跳び	
時間数		7時間		9時間		9時間	
介入の有無		無		有		無	
調査の実施時期	調査実施		調査実施		調査実施		調査実施

表 2-2-2-2 期日，単元，時間数，介入の有無，及び，調査の実施時期（教師Sが担当したクラス）

	期日										
	2014年 4月中旬	2014年 4月中旬 —6月上旬	2014年 6月上旬	2014年 6月上旬 —6月下旬	2014年 6月下旬	2014年 6月下旬 —10月上旬 [†]	2014年 10月上旬	2014年 10月上旬 —11月上旬	2014年 11月上旬	2014年11月上旬 — 2015年2月上旬 ^{††}	2015年 2月上旬
単元		体づくり運動		短距離走		水泳 器械運動		柔道		ハンドボール 持久走	
時間数		14時間		6時間		7時間 8時間		9時間		8時間 7時間	
介入の有無		無		有		無		有		無	
調査の実施時期	調査実施		調査実施		調査実施		調査実施		調査実施		調査実施

[†]2014年7月下旬から2014年8月末までは，夏休みであった。

^{††}2014年12月下旬から2015年1月上旬までは，冬休みであった。

教師 S が担当した体育授業は，第 2 学年男子 Z クラス 40 名であった。非介入単元 (A) と介入単元 (B) を繰り返し実施し，その後，非介入単元 (A) を実施する ABABA デザインを採用した。具体的には，非介入の個人種目単元である体づくり運動，介入の個人種目単

元である短距離走，非介入の個人種目単元である水泳，夏休みを挟み，非介入の個人種目単元である器械運動，介入の個人種目単元である柔道，非介入の集団種目単元であるハンドボール，冬休みを挟み，非介入の個人種目単元である持久走を実施した。

教師 F 及び教師 S が担当した授業は，すべて担当教師が単元計画を設定した。

2) Teaching Personal and Social Responsibility Model の設定

介入単元では，以下の TPSR モデルの指導を行った。TPSR モデルの指導は，Hellison (2003) に基づいて設定した。

第 1 に，責任レベル表を作成し，「責任レベル表による責任行動の指導」を設定した。

責任レベル表は，個人的，社会的責任を果たす具体的な行動を段階的に示したものである。教師は，この責任レベル表を体育館及び運動場に掲示し，これらを常に生徒が意識するように指導した。

表 2-2-3 は，本研究で使用した責任レベル表を示している。レベル 0 は，無責任な行動を行うことで，授業と関係のない私語をしたり，ふざけたりする行動がみられる段階であった。レベル 1 は，友達の権利及び感情を尊重することに関わり，おしゃべりをがまんしたり，友達と意見が違っても話し合いで解決したりすることなどを目指す段階であった。レベル 2 は，参加及び努力に関わり，課題達成のために努力したり，新しい課題に挑戦したりすることなどを目指す段階であった。レベル 3 は，自己管理に関わり，課題を解決するために何をしたらよいかわかったり，ふざけている友達を注意したりすることなどを目指す段階であった。レベル 4 は，他者を思いやることに関わり，参加しない友達を誘って参加させたり，上手くできない友達にアドバイスをしたりすることなどを目指す段階であった。レベル 5 は，体育授業において獲得したレベル 1 からレベル 4 までの行動を体育授業以外の場面，すなわち学級，家庭，あるいは，地域における様々な場面でも実行することを目指す段階であった。

第 2 に，授業の導入時に，「気づきの話」を行った。教師は，短い格言，あるいは，生徒が日頃経験していることを題材とする訓話をし，守るべき行動目標を生徒が意識するように指導した。

第 3 に，授業のまとめ時に，「グループ討議の時間」を設定した。教師は，各グループを巡回して，メンバーとともに授業中の行動を振り返るように指導した。

表 2-2-3 責任レベル表

レベル	レベルの内容	具体的な行動例
レベル0	無責任な行動をするレベル	先生や友だちが話をしている時、おしゃべりをした。 自分の行動に責任をとらなかった（失敗を他人のせいにした。注意されたが反省しなかった）。 今日の活動に積極的に参加しなかった。 他人を傷つけたり、ふざけたりした。
レベル1	友だちの権利と感情を尊重できるレベル	先生や友だちが話をしている時、おしゃべりをがまんした。 悪口をいったり、友だちを馬鹿にしなかった。 友だちと意見が違ったが、話し合いで解決した。 メンバーの誰もが、かけがえのないグループの一員であると思って行動した。
レベル2	自ら進んで参加し、努力できるレベル	意欲を持って取り組んだ。 課題達成のために努力した。 新しい課題に前向きに挑戦した。 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	自律した行動がとれるレベル	人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、何をしたらよいかわかった。 授業内容以外の会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	友だちを助けることができるレベル	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。 参加しないメンバーを誘って参加させた。 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従った。
レベル5	体育の授業以外でも責任ある行動がとれるレベル	体育の授業以外の場面でも責任をもって行動した。

第4に、授業のまとめ時に、「リフレクションタイム」を設定した。教師は、生徒が自らの行動を振り返るため、責任レベル表と同じ項目を書いた自己評価カードを用意し、授業中の学習行動について「はい、どちらでもない、いいえ」の3件法で回答するように指導した。

第5に、授業の前後に、「カウンセリングタイム」を設定した。教師は、生徒との信頼関係を築くため、自己評価カードの情報をもとに、生徒一人ひとりに積極的に声かけを行った。具体的には、授業中の行動に関する生徒の自己評価と教師の見取りとの間にずれがある場合には、そのずれを是正するようなアドバイスを行った。

以上、介入単元では、ここに示した5つの手立てを設定した。表2-2-4は、介入単元と非介入単元との手立ての違いを示している。グループ討議の時間は、非介入単元でも設定した。しかし、介入単元では、授業中の行動について振り返りを促したのに対し、非介入単元では、授業中の行動について振り返らず、運動技能及び戦術に関する振り返りを行った。

表 2-2-4 介入単元と非介入単元の手立ての違い

手立て	介入単元	非介入単元
責任レベル表による責任行動の指導	○ [†]	× ^{††}
気づきの話	○	×
グループ討議の時間：責任レベル表に基づいた行動の振り返り	○	×
リフレクションタイム	○	×
カウンセリングタイム	○	×

[†]○は手立てを実施したことを示している。

^{††}×は手立てを実施しなかったことを示している。

3) 単元計画

表 2-2-5 は教師 F が担当したバレーボールの単元計画（介入単元）を，表 2-2-6 は教師 F が担当した走り幅跳びの単元計画（非介入単元）を示している。

集団種目単元及び個人種目単元のいずれにおいても TPSR モデルの介入単元では，授業の導入時に「責任レベル表による責任行動の指導」及び「気づきの話」を設定した。授業の展開時には，責任レベル表で示した行動の実行を促した。また，授業のまとめ時には，「グループ討議の時間」，及び，「リフレクションタイム」を設定した。

表 2-2-5 教師 F が担当したバレーボールの単元計画（介入単元）

	第1時	第2時・第3時	第4時・第5時	第6時・第7時	第8・9時	
5分	準備運動，挨拶					
	「責任レベル表による責任行動の指導」 「気づきの話」					
3分	オリエンテーション ・授業の進め方	課題の確認 基本的なボール操作技能を身に付ける。味方が操作しやすい位置にボールをつなぐ。			返球後は定位置に戻る。相手の打球に備えた準備姿勢をとる。	空いているところにボールを返す。
17分	・TPSRモデルの進め方 ・レベル表の確認	責任レベル表で示した行動の実行 オーバーハンドパス アンダーハンドパス・サーブ			サーブレシーブ 3段攻撃	3段攻撃 ネット際のプレー
18分	・グループ編成 ・試しのゲーム	グループ内のラリーゲーム，オーバーハンドパス限定のゲーム アンダーハンドパス限定のゲーム	グループ対抗の簡易ゲーム 三段攻撃を使ったゲーム（4対4）	グループ対抗の簡易ゲーム 三段攻撃を使ったゲーム（6対6）	グループ対抗戦	
7分	「グループ討議の時間：責任レベル表に基づいた行動の振り返り」 「リフレクションタイム」 本時のまとめ及び次時の確認					

表 2-2-6 教師 F が担当した走り幅跳びの単元計画（非介入単元）

	第1時	第2時・第3時	第4時・第5時	第6時・第8時	第9時
3分	準備運動, 挨拶				
5分	オリエンテーション	課題の確認			グループ 対抗記録会
		助走のリズムをつかむ。 自分に適した助走距離を みつける。	踏切線に合わせて踏み 切る。空間動作から着 地の流れをつかむ。	課題別練習により、自己 の課題を解決する。	
20分	・授業の 進め方 ・グループ 編成	○助走動作の獲得（リズム、 距離） ○助走から踏切の流れの 獲得（リズム、踏切足）	○空間動作から着地動 作の獲得 ○素早い踏切動作の獲 得	総合練習（グループ内で 協力して、各自の課題に 応じた練習をする）	
15分	・基礎的 な運動感 覚を高め る運動	・グループ毎に協力しながら、その日の記録を測定 する。 ・お互いのフォームについて、学習カードを使いな がら、アドバイスをを行う。		ミニ記録会 ・グループ毎に協力しな がら記録を測定する。 ・お互いのフォームにつ いて、学習カードを使い ながら、アドバイスをし 合う。	
7分	グループ討議の時間：授業の振り返り 本時のまとめ及び次時の確認				

4) 調査項目

(1) 社会的スキル尺度

日常場面に必要な対人関係を円滑に運ぶための技能を評価する菊池（1988）が開発した KiSS-18 を実施した。KiSS-18 は、18 項目で構成され、5 件法で回答する自己報告尺度であった。KiSS-18 は、総合得点のみを問題にし、中学生以上を適用範囲とする尺度であった（菊池，2004，p.41）。

5) 倫理的配慮

本研究は、学校長及び担当教師に対して、研究計画及び調査内容について、文書及び口頭で説明を行い、学校長及び担当教師の同意を得て実施した。調査は、体育の授業中に担当教師が実施した。担当教師は、調査をする前に、調査目的、調査が成績とは関係がないこと、及び、任意の参加であることを生徒に十分に説明を行った。その後、生徒の同意を得て調査を行った。なお、本研究の実施は、立命館大学の研究倫理審査委員会の審査を受けて承認された（承認番号：BKC-人-2014-003，BKC-人-2014-035，BKC-人-2014-038）。

6) 統計分析

教師 F が担当したクラスについて、TPSR モデルの介入の有無及びクラスの違いによって KiSS-18 の平均値に差があるかどうかを検証するため、調査の時期及びクラスを独立変数とし、KiSS-18 の平均値を従属変数とする 2 要因分散分析を行った。また、教師 S が担当したクラスについて、TPSR モデルの介入の有無によって KiSS-18 の平均値に差があるかどうかを検証するため、調査の時期を独立変数とし、KiSS-18 の平均値を従属変数とする 1 要因分散分析を行った。いずれも 5%未満を有意水準とした。分析には、IBM SPSS 22.0 for Windows を用いた。

なお、すべての調査データが揃っている生徒を分析対象とした。具体的には、教師 F が担当したクラスについて、4 回の調査のいずれかに欠席した生徒を除く X クラス 31 名、Y クラス 33 名であった。また、教師 S が担当したクラスについて、6 回の調査のいずれかに欠席した生徒及び記入漏れのあった生徒を除く 27 名であった。

3 項 結果

1) 教師 F が担当したクラスにおける KiSS-18 の結果

表 2-2-7 は、教師 F 担当クラスにおける KiSS-18 の平均値、標準偏差、2 要因分散分析、及び、多重比較の結果を示している。また、図 2-2-1 は、教師 F 担当クラスにおける KiSS-18 の平均値を示している。

第 1 に、教師 F が担当したクラスについて、時期(4)×クラス(2)の分散分析を行った。球面体の仮説が成り立っていなかったため、Greenhouse-Geisser の自由度の修正を行った。その結果、時期の主効果が有意であった ($F [2.55, 157.94] = 13.06, p < .001$)。一方、クラスの主効果、及び、交互作用は、有意でなかった。時期の主効果について Bonferroni 法を用いた多重比較を行った結果、X クラスにおける KiSS-18 の平均値は、①体づくり運動の単元前と比べて③バレーボールの単元後に (68.48 点 < 72.77 点)、並びに、②体づくり運動の単元後と比べて③バレーボールの単元後に (67.26 点 < 72.77 点) 有意に高い値を示した。一方、③バレーボールの単元後と比べて④走り幅跳びの単元後に (72.77 点 > 68.13 点) 有意に低い値を示した。また、Y クラスにおける KiSS-18 の平均値は、②体づくり運動の

単元後と比べて③バレーボールの単元後に（66.45点<71.85点）有意に高い値を示した。一方、③バレーボールの単元後と比べて④走り幅跳びの単元後に（71.85点>68.24点）有意に低い値を示した。

表 2-2-7 教師F担当クラスにおけるKiSS-18の平均値，標準偏差，2要因分散分析，及び，多重比較

	N	① 体づくり運動前		② 体づくり運動後		③ バレーボール後		④ 走り幅跳び後		時期 F	クラス F	交互作用 F	多重比較 (Bonferroni) ($p<.05$)
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD				
Xクラス	31	68.48	11.25	67.26	11.46	72.77	12.19	68.13	12.29	13.06 ***	0.04	0.13	①,②<③;③>④
Yクラス	33	67.73	12.62	66.45	12.73	71.85	12.50	68.24	13.45				

*** $p<.001$

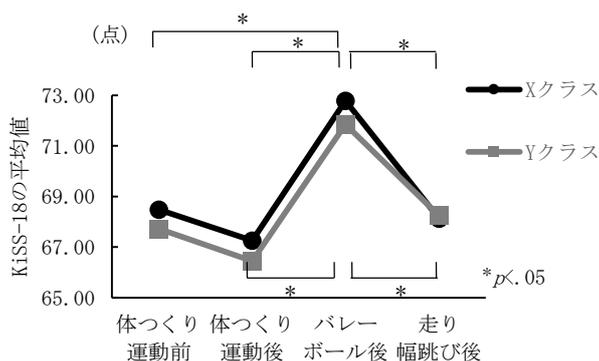


図 2-2-1 教師F担当クラスにおけるKiSS-18の平均値

2) 教師Sが担当したクラスにおけるKiSS-18の結果

表 2-2-8 は，教師S担当クラスにおけるKiSS-18の平均値，標準偏差，1要因分散分析，及び，多重比較の結果を示している。また，図 2-2-2 は，教師S担当クラスにおけるKiSS-18の平均値を示している。

表 2-2-8 教師 S 担当クラスにおける KiSS-18 の平均値, 標準偏差, 1 要因分散分析, 及び, 多重比較

Zクラス	① 体づくり運動前			② 体づくり運動後		③ 短距離走後		④ 器械運動後		⑤ 柔道後		⑥ 持久走後		F	多重比較 (Bonferroni) ($p < .05$)
	N	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Zクラス	27	59.93	10.14	58.48	12.48	62.81	11.01	58.48	10.52	64.19	11.05	59.85	12.53	5.52 **	②<③, ⑤; ③>④; ④<⑤; ⑤>⑥

** $p < .01$

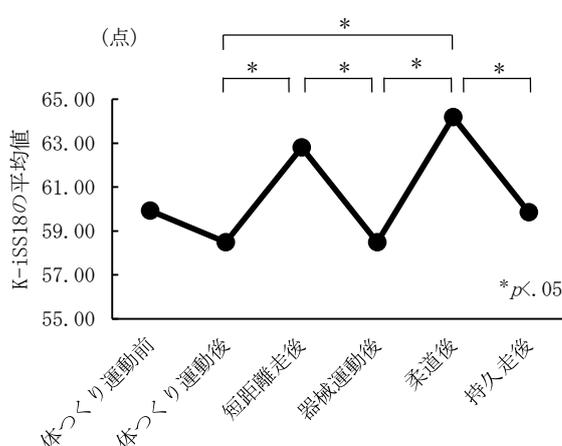


図 2-2-2 教師 S 担当クラスにおける KiSS-18 の平均値

教師 S が担当したクラスの KiSS-18 の平均値について, 1 要因分散分析を行った. 球面の仮説が成り立っていなかったため, Greenhouse-Geisser の自由度の修正を行った. その結果, 時期の主効果が有意であった ($F[3.48, 90.49]=5.52, p < .01$). Bonferroni 法を用いた多重比較を行った結果, KiSS-18 の平均値は, ②体づくり運動の単元後と比べて③短距離走の単元後に (58.48 点<62.81 点), ②体づくり運動の単元後と比べて⑤柔道の単元後に (58.48 点<64.19 点), 並びに, ④器械運動の単元後と比べて⑤柔道の単元後に (58.48 点<64.19 点) 有意に高い値を示した. 一方, ③短距離走の単元後と比べて④器械運動の単元後に (62.81 点>58.48 点), 並びに, ⑤柔道の単元後と比べて⑥持久走の単元後に (64.19 点>59.85 点) 有意に低い値を示した.

4 項 考察

1) 仮説に関する検証

本節では、TPSR モデルを中学生の体育授業に適用し、TPSR モデルが転移を起こす可能性を検証した。そのため、2つの仮説を設定した。

仮説 1)は、TPSR モデルは、日常場面の社会的スキルを測定する尺度の平均値を高めるであった。教師 F 及び教師 S が担当したクラスにおいて、介入単元及び非介入単元における単元前後の KiSS-18 の平均値を比較した結果、KiSS-18 の平均値は、いずれも介入単元においてのみ、単元前と比べて単元後に有意に高い値を示した。すなわち、仮説 1)は支持されたと考えられる。

仮説 2)は、TPSR モデルは、一旦高まった日常場面の社会的スキル尺度の平均値を介入除去後においても変化させないであった。教師 F 及び教師 S が担当したクラスを対象に、介入単元と非介入単元を連続して行い、単元前後に KiSS-18 を実施した。これらの KiSS-18 の平均値を比較した結果、介入単元では、KiSS-18 の平均値は単元前と比べて単元後に有意に高い値を示したが、連続して実施した非介入単元では、KiSS-18 の平均値は、単元後に有意に低い値を示した。すなわち、仮説 2)は支持されなかったと考えられる。

以上から、中学生の体育授業に適用した TPSR モデルは、第 1 に、日常場面の社会的スキル尺度の平均値を高めたこと、すなわち日常場面の社会的スキルを生徒が獲得したことを示した。一方、第 2 に、一旦高まった日常場面の社会的スキル尺度の平均値を介入除去後に低下させたこと、すなわち、TPSR モデルは、日常場面の社会的スキルを介入除去後の日常場面へ転移させなかったことを示した。

2) Teaching Personal and Social Responsibility Model が生徒に及ぼした影響の背景

以下では、TPSR モデルの体育授業への適用を通して、日常場面の社会的スキルを生徒が獲得した要因、並びに、TPSR モデルが日常場面の社会的スキルを介入除去後の日常場面へ転移させなかった要因について検討した。

第 1 に、TPSR モデルの体育授業への適用を通して、日常場面の社会的スキルを生徒が獲得した要因は、TPSR モデルがスポーツ場面の社会的スキルの転移を起こす指導方法を取り

入っていたことではないかと考えられる。

TPSR モデルの指導方法は、①体育の授業中に、守るべき行動目標を生徒に示す、②その行動目標をレベル 0 からレベル 5 とスモールステップを踏みながら実行するように促す、③レベル 5 では、体育授業において獲得した責任行動を日常場面でも実行するように促す、④授業の導入時に短く訓話し、授業中に目標とする行動を行うように動機づける、⑤リフレクションタイムを設け、体育の授業中に責任行動を行ったかどうかを振り返るように促す、⑥カウンセリングタイムを設け、責任行動の自己評価に対してフィードバックを与え、望ましい行動を促す、並びに、⑦以上の①から⑥の指導を毎時間繰り返し行うであった。

このうち、③の体育授業において獲得した責任行動を日常場面でも実行するように促すことに関して、具体的に、以下を指導した。例えば、体育授業において、新しい運動課題に挑戦することの大切さを教えることによって、他教科の授業でも課題に前向きに取り組むことの大切さを教える、あるいは、体育授業において、練習に参加できない友達に声をかけることの大切さを教えることによって、家庭あるいは地域でも困っている人に声をかけ助けてあげることの大切さを教える、などであった。すなわち、このモデルは、体育授業において責任行動を教えることによって、体育の授業場面と類似した日常場面を想定させ、体育授業において獲得した責任行動を日常場面においても実行するように指導するものであった。本研究における担当教師も、体育の授業場面と類似した日常場面を想定させ、体育授業において獲得した責任行動を日常場面においても実行するように指導した。

TPSR モデルの指導方法は、行動主義に基づく学習理論から解釈することが可能である。市川 (2011, pp. 37-39) は、行動主義に基づく学習では、行動変容を促すため、刺激と反応を連合させる指導が行われると説明した。具体的に、行動主義に基づく学習における指導方法は、スモールステップでの積み上げ型の指導により、予め設定した目標に向けて望ましい行動を強化する、賞罰により動機づける、及び、反復練習により定着を図ることなどであった (秋田, 2010, p. 5)。TPSR モデルの指導方法を行動主義に基づく学習理論から解釈すると、②はスモールステップでの積み上げ型の指導、③、④、及び、⑥は予め設定した目標に向けて望ましい行動を強化する指導、並びに、⑦は反復練習により定着を図る指導に該当するのではないかと考えられる。

TPSR モデルの体育授業への適用を通して、日常場面の社会的スキルを生徒が獲得した要因について、行動主義の観点から説明することが可能である。白水は、行動主義のもとでは、『先行学習と後続学習の間に共通する要素が多くあるほど、転移が促進される』とい

う同一要素説」(白水, 2012, p. 347) が提唱されていることを示した。TPSR モデルは、体育の授業中に、先行学習である体育の授業場面と類似した日常場面を想定させることを通して、体育の授業中に獲得した責任行動を、後続学習である日常場面においても実行するように促していた。

以上のように、TPSR モデルの体育授業への適用を通して、日常場面の社会的スキルを生徒が獲得した要因は、体育の授業中に、体育の授業場面と類似した日常場面を想定させ、そこでも責任行動を実行するように促したことが考えられる。

第2に、TPSR モデルが、日常場面の社会的スキルを介入除去後の日常場面へ転移させなかった要因には、以下が考えられる。

①TPSR モデルを適用した介入単元の授業時間は6時間あるいは9時間であり、このような短い期間では反復練習による強化の機会が十分に保障されなかったこと、②非介入單元では、責任行動を強化する手立てが継続されなかったこと、並びに、③介入單元と非介入單元を連続して実施した結果、非介入單元では、教材、指導内容、及び、グループの変更が行われ、新しい学習課題及び新しい人間関係に生徒が上手く対応できなかったことである。これら3つの要因が重なったため、生徒が獲得した日常場面の社会的スキルを介入除去後の日常場面へ転移させなかったのではないかと考えられる。

ここで示した6時間あるいは9時間という單元、教材、指導内容、及び、グループの変更は、通常の体育授業においてみられることである。それでは、そのような中において、日常場面の社会的スキルを介入除去後の日常場面へ転移させるためには、どのような手立てが有効であろうか。

介入除去後の日常場面への転移を起こすためには、1章3節で示した Bransford et al. (2000) による学習の転移を起こす手立てを参考にすることができる。具体的には、児童生徒が、a)知識をただ暗記するのではなく、概念的知識まで深く理解すること (Bransford et al., 2000, pp. 55-56), b)知識をどのような場面でどのように使うのかという手続的知識を理解すること (Bransford et al., 2000, p. 65), c)学習したことがどれぐらい身に付いたか、あるいは、どれぐらい上手くできているかなど、自分の能力をモニタリングし、メタ認知能力を高めること (Bransford et al., 2000, p. 18), 及び、d)概念の枠組みの中において、個々の事実及び原理を関連付けて知識を構造化して理解すること (Bransford et al., 2000, pp. 16-17) であった。表 2-2-9 は、Bransford et al. (2000) が提示した手立てと TPSR モデルにおける手立てとを照合した結果である。

表 2-2-9 Bransford et al. (2000) が提示した手立て、及び、TPSR モデルにおける
手立ての有無

Bransford et al. (2000) が提示した手立て		TPSR モデルにおける 手立ての有無 [†]
a)	知識をただ暗記するのではなく、概念的知識まで深く理解すること	×
b)	知識をどのような場面でどのように使うのかという手続的知識を理解すること	×
c)	学習したことがどれぐらい身に付いたか、あるいは、どれぐらい上手くできているかなど、自分の能力をモニタリングし、メタ認知能力を高めること	○
d)	概念の枠組みの中において、個々の事実及び原理を関連付けて知識を構造化して理解すること	×

[†]○は、TPSR モデルが転移を起こす手立てを明確に取り入れていたことを示している。×は、TPSR モデルが転移を起こす手立てを明確に取り入れていなかったことを示している。

TPSR モデルは、転移を起こす手立てのうち、メタ認知能力を高める手立てを取り入れていた。具体的には、TPSR モデルは、授業のまとめ時に「リフレクションタイム」を設け、体育授業において学習した責任行動がどれぐらい身に付いたか、あるいは、どれぐらいできているかを生徒自身が毎時間振り返る指導を取り入れていた。さらに、「カウンセリングタイム」を設け、授業中の責任行動に対する生徒の自己評価に対し、教師からフィードバックを与え、生徒自身が行動を振り返る指導を取り入れていた。

しかし、TPSR モデルは、転移を起こす手立てのうち、概念的知識及び手続的知識などに関する多層的な知識を生徒に提供し、これらの知識を生徒自身が構造化して理解するための手立てを取り入れていなかった。TPSR モデルが提供した責任行動に関する知識は、①個人的、社会的責任を果たす具体的な行動に関する知識、②責任行動には、初歩的な社会的スキルから高度な社会的スキルまで段階があるという知識であった。これらは、Sawyer (2006) が述べるところの表面的な知識にとどまるもので、概念的知識及び手続的知識などの多層的な知識ではなかった。

また、責任行動に関する知識の理解を促す TPSR モデルの指導方法は、①具体的な行動を掲示すること、②責任行動を繰り返し実行させること、及び、③責任行動が身に付いたかどうかを生徒自身が振り返ることであった。ここには、メタ認知能力を高める手立てはみられたが、TPSR モデルが提供する知識を生徒自身が構造化して理解するための手立てはみられなかった。

以上から、TPSR モデルが日常場面の社会的スキルを介入除去後の日常場面へ転移させなかった要因は、このモデルが概念的知識及び手続的知識などの多層的な知識を提供し、こ

これらの知識を生徒自身が構造化して理解するための手立てを採用していなかったことが考えられる。

5 項 摘要

本節では、TPSR モデルを中学生の体育授業に適用し、TPSR モデルが転移を起こす可能性を検証した。その結果、以下の 3 点を示した。

第 1 に、TPSR モデルは、生徒に日常場面の社会的スキルの獲得を促したことが、しかし、生徒が獲得した日常場面の社会的スキルを介入除去後の日常場面へ転移させなかったことを明らかにした。

第 2 に、TPSR モデルの体育授業への適用を通して、日常場面の社会的スキルを生徒が獲得した要因は、体育の授業中に、体育の授業場面と類似した日常場面を想定させ、そこでも責任行動を実行するように促したことが考えられる。

第 3 に、TPSR モデルが日常場面の社会的スキルを介入除去後の日常場面へ転移させなかった要因は、このモデルが概念的知識及び手続的知識などの多層的な知識を生徒に提供し、これらの知識を生徒自身が構造化して理解するという手立てを採用していなかったことが考えられる。

注

- 1) ABA デザインとは、一事例の実験デザインの 3 つの局面からなるデザインのことである。ABA デザインは、A の介入を行わないベースライン局面の後、B の介入を行う局面を実施し、その後再びベースライン局面に戻ることである。

第3節 第2章のまとめ

第2章では、TPSRモデルが転移を起こす可能性を検証した（研究課題2）。

第1節では、TPSRモデルの概要を整理し、TPSRモデルの転移を検証した研究にみられる課題を明らかにした。その結果、以下を明らかにした。

TPSRモデルが転移を起こす可能性を検証した研究は、非常に少ないこと、かつ、先行研究にはいくつか研究方法上の課題が認められることを明らかにした。

第2節では、TPSRモデルを中学生の体育授業に適用し、TPSRモデルが転移を起こす可能性を検証した。その結果、以下を明らかにした。

TPSRモデルは、生徒に日常場面の社会的スキルの獲得を促したこと、しかし、生徒が獲得した日常場面の社会的スキルを介入除去後の日常場面へ転移させなかったことを明らかにした。

第3章 Acquisition of Social Knowledge in Sport Model の有効性

本章では、体育授業において児童生徒が獲得したスポーツ場面の社会的スキルを日常場面へ転移させる新たな指導モデルを開発し、その有効性を検証した。

第1節 Acquisition of Social Knowledge in Sport Model の開発

1項 目的

本節の目的は、体育授業において児童生徒が獲得したスポーツ場面の社会的スキルを日常場面へ転移させる新たな指導モデルである ASKS モデルを開発することであった。

1章3節で示したように、チームビルディングの理論を踏まえ、転移を起こす指導の条件を十分に満たし、体育授業において活用可能な新たな指導モデルを開発した。具体的な検討内容は、ASKS モデルの知識に関する指導内容及び教示方法、相互作用、並びに、指導方法であった。

なお、2008年及び2009年に告示された保健体育科の要領・解説における態度の指導内容のうち、学習に取り組む態度、協力、及び、責任に対応させて、ASKS モデルを開発した。

2項 知識に関する指導内容及び教示方法の設定

転移を起こす指導の第1条件である「知識の設定」を満たすため、Anderson et al. (2001)^{注1)}の知見を参照し、ASKS モデルの知識に関する指導内容及び知識の教示方法を設定した。転移を起こす指導の第1条件は、児童生徒自身が多層的な知識を構造化して理解することであった。

Anderson et al. (2001)は、教育目標を、提供する知識の次元、及び、それを児童生徒がどのように理解するかという認知過程の次元の二次元構造で示した。彼は、縦軸に、「事実的知識」、「概念的知識」、「手続的知識」、及び、「メタ認知的知識」の順番に4つのタイプの知識次元を配置した。横軸に、「記憶する」、「理解する」、「応用する」、「分析する」、「評価する」、及び、「創造する」という6つの認知過程の次元を配置した。また、彼らは、いくつか特定の知識に関するタイプは、特定の認知過程と結び付きやすいことを指摘した。

具体的には、①「事実に知識」は「記憶する」、②「概念的知識」は「理解する」、③「手続的知識」は「応用する」と結び付きやすいこと (Anderson et al., 2001, p. 239 ; 石井, 2011, p. 94), 並びに、④「メタ認知的知識」は、「分析する」、「評価する」、及び、「創造する」と結び付きやすいことを指摘した (Anderson et al., 2001, pp. 239-240).

このような Anderson et al. (2001) の知見に依拠して、チームビルディングで扱われていた知識を踏まえ、ASKS モデルの知識に関する指導内容及び知識の教示方法を設定した。

なお、ASKS モデルの知識 3 から知識 6 は、チームワークを高めるための具体的な行動を示しており、現行の要領・解説における態度の指導内容と対応させた設定が可能である。現行の要領・解説における態度の指導内容は、学習に取り組む態度、公正、協力、責任、参画、及び、健康・安全であった (文部科学省, 2008, pp. 24-26, 2009, pp. 18-20)。この中から、知識 3 から知識 6 は、学習に取り組む態度、協力、及び、責任に対応する知識として設定することができる。表 3-1-1 は、ASKS モデルの知識に関する指導内容、知識の教示方法、及び、態度の指導内容を示している。

表 3-1-1 ASKS モデルの知識に関する指導内容、知識の教示方法、及び、態度の指導内容

	指導内容		教示方法	要領・解説における態度の指導内容
	項目	具体的な内容		
知識 1	チームとは何か	チームと集団の違い チームの特徴	チームは、明確な目標があり、目標達成のためにメンバーが協力し合い、チームとしての成長がみられる。チームには、①目標がある、②メンバー同士が協力する、③役割分担がある、④メンバーに一体感及び連帯感がみられるという特徴がある。	—
知識 2	チームワークとは何か	チームワークの概念 チームワークの要素	①メンバー全員がコミュニケーションをとること。②メンバー全員がチームに愛情を持つこと。③リーダーが自分の役割を理解し、任務を果たすこと。④メンバー全員が自分のチームの状態を理解し、チームの成長のために行動すること。	—
知識 3	チームワークを高める方法 1	コミュニケーション	メンバー全員の性格及び技能レベルを理解すること。メンバーの性格及び技能レベルにあったアドバイス（例えば、表情、口調、言葉がけなど）をすること。メンバーのよいプレイを認めること。他のチームとは違う特徴をだすことなど。	協力
知識 4	チームワークを高める方法 2	チームへの愛情	メンバー全員がチームの目標達成のために、上手くなるように努力すること。新しい技に積極的に挑戦すること。与えられた役割を最後まで遂行すること。チームの話し合いに参加し、積極的に意見をいうこと。チームの雰囲気や和ませるような声かけをすること。お互いに技能を高め合うため切磋琢磨した関係をつくることなど。	学習に取り組む態度 協力 責任
知識 5	チームワークを高める方法 3	リーダーシップ	チームの目標をメンバー全員に伝えること。各メンバーの役割を一人ひとりに伝え、適切な指示をすること。意見が対立した時には、話し合いで解決すること。メンバー全員を受け入れ、意見をよく聞くこと。チーム全体のやる気を盛り上げること。メンバーから信頼を得ること。時にはメンバーの意見を尊重して、メンバーに任せることなど。	協力 責任
知識 6	チームワークを高める方法 4	メンバー同士の理解と助け合い	チームの中で苦手なメンバーがわかり、適切なアドバイスをすること。よいプレイをしたメンバーを認めてあげること。みんなが活躍できる作戦を考えること。役割を守っていないメンバーには誰もが教えてあげることなど。	協力
知識 7	チームの発展過程と成績との関係	自チームの分析と評価	①自分たちのチームのタイプを理解する。 タイプ 0: メンバーがそれぞればらばらでどのタイプにもあてはまらない状態。 タイプ 1: メンバーの成熟度が低く、リーダーが、各メンバーに垂直的なリーダーシップをとっている状態。 タイプ 2: メンバー間で話し合いが行われるようになり、リーダーとメンバーの相互影響がみられるようになる状態。 タイプ 3: メンバー相互の連携が確立し、メンバー全員がリーダーの仕事を理解し、協力するようになる状態。 タイプ 4: メンバーの成熟度が増し、各メンバーがリーダーシップを発揮するようになる。誰もがリーダーになれる状態。 ②チームの状態と対戦成績との関係を理解する。	—

†山口 (2008, 2009) を参考に筆者が作成した。

††知識 1 から知識 7 は、ASKS モデルの知識に関する指導内容及び知識の教示方法を含んでいる。

ASKS モデルの知識に関する指導内容を、Anderson et al. (2001) の知見をもとに 4 つのタイプに分けた。具体的には、知識 1 及び知識 2 は「事実的知識」及び「概念的知識」、知識 3 から知識 6 は「手続的知識」、知識 7 は「メタ認知的知識」であった。かつ、これらの

知識を児童生徒自身が構造化して理解することを促すため、4つのタイプの知識を認知過程と組み合わせた。以下、知識1から知識7について、具体的な授業場面を想定しながら、指導内容である知識の教示方法を紹介する^{注2)}。

知識1では、チームとは何かについて指導する。「事実的知識」であるチームとは何かを「記憶する」、及び、「概念的知識」であるチームとは何かを「理解する」という学習を設定する。具体的な内容は、チームと集団の違い及びチームの特徴である。

チームと集団の違い及びチームの特徴について、次のように説明する。

集団は、目的意識のない者の集まりで、成長に時間がかかり、成長しない場合もある。これに対し、チームは、明確な目標があり、目標達成のためにメンバーが協力し合い、チームとしての成長がみられる。チームは、集団と異なり、チームの目標を達成するため、4つの特徴がある。チームの特徴は、①目標がある、②メンバー同士が協力する、③役割分担がある、及び、④メンバーに一体感及び連帯感がみられるである。

児童生徒は、これらの知識を記憶し、理解する。児童生徒には、表3-1-2に示した内容を、ホワイトボードに貼って示し、学習カードとして配布する。

表 3-1-2 チームの特徴について

チーム	<ul style="list-style-type: none"> ① 目標がある。 ② 協力する。 ③ 役割分担がある。 ④ 一体感や連帯感がある。
-----	--

知識2では、チームワークとは何かについて指導する。「事実的知識」であるチームワークとは何かを「記憶する」、及び、「概念的知識」であるチームワークとは何かを「理解する」という学習を設定する。具体的な内容は、チームワークの概念及びチームワークの要素である。

チームワークの概念及びチームワークの要素について、次のように説明する。

チームワークとは、チームが効率的に目標を達成するため、メンバー同士が協力し合って任務を遂行することである。チームワークの要素は、①メンバー全員がコミュニケーションをとること、②メンバー全員がチームに愛情を持つこと、③リーダーが自分の役割を

理解し、任務を果たすこと、及び、④メンバー全員が自分のチームの状態を理解し、チームの成長のために行動することである。チームワークの要素の中でもコミュニケーションは、②から④までの要素を支える基盤となる。

児童生徒は、これらの知識を記憶し、理解する。児童生徒には、表 3-1-3 に示した内容を、ホワイトボードに貼って示し、学習カードとして配布する。

表 3-1-3 チームワークの要素について

チームワーク	① コミュニケーション
	↓
	② チームに愛情を持つ
	③ リーダーが役割を果たす
	④ 全員がメンバーのことを理解し、チームのために行動する

知識 3 では、チームワークを高める方法 1 について指導する。「手続的知識」であるチームワークを高める方法 1 を「応用する」という学習を設定する。具体的な内容は、コミュニケーションの仕方である。

コミュニケーションの仕方について、次のように説明する。

まず、チームワークを高めるためには、メンバー同士がコミュニケーションを取ることが重要である。コミュニケーションの仕方は、①メンバー全員の性格及び技能レベルを理解すること、②メンバーの性格及び技能レベルにあったアドバイス（例えば、表情、口調、言葉がけなど）を行うこと、③新しい技に挑戦するあるいは得点が入るなど、メンバーのよいプレイを認めること、及び、④かけ声あるいはハイタッチなど他のチームとは違う特徴をだすことなどである。メンバーの状態をよく観察して、メンバーそれぞれに合わせた表情及び言動を行うことが大事である。

児童生徒は、これらの知識を理解し、学習活動の中でコミュニケーションの仕方に関する知識を活用する。児童生徒には、表 3-1-4 に示した内容を、ホワイトボードに貼って示し、学習カードとして配布する。

なお、①から④は、現行の要領・解説における態度の指導内容である「協力」に対応させて設定する。

表 3-1-4 チームワークを高める方法 1

コミュニケーション	<p>①メンバー全員の性格及び技能レベルを理解しよう。(協力) Aさんは、おとなしくて引っ込み思案。運動も少し苦手。 Bさんは、元気いっぱい。アドバイスを素直に聞いてくれる。</p> <p>②メンバーの性格及び技能レベルにあったアドバイス(例えば、表情、口調、言葉がけなど)をしよう。(協力) Aさんには、やさしくいってあげる。 Bさんとは仲がいいから、少しきつく言っても大丈夫。</p> <p>③上手いプレイには、「ナイス」といって賞賛しよう。失敗しても「ドンマイ」といって励まそう。(協力)</p> <p>④他のチームが考えないようなエールを考えよう。(協力)</p>
-----------	--

† () 内は、現行の要領・解説における態度の指導内容を示す。

知識 4 では、チームワークを高める方法 2 について指導する。「手続的知識」であるチームワークを高める方法 2 を「応用する」という学習を設定する。具体的な内容は、チームへの愛情である。

チームへの愛情について、次のように説明する。

チームワークを高めるためには、メンバー全員がチームに愛情を持つことが重要である。チームへの愛情を示す行動には、チーム目標の達成に関係する行動とチーム内の人間関係をよくする行動の 2 つがある。

第 1 に、チーム目標の達成に関係する行動は、①メンバー全員がチームの目標達成のために、上手くなるように努力すること、②新しい技に積極的に挑戦すること、③与えられた役割を最後まで遂行すること、及び、④チームの話し合いに参加し、積極的に意見を言うことなどである。第 2 に、チーム内の人間関係をよくする行動は、⑤チームの雰囲気や和ませるような声かけをすること、及び、⑥お互いに技能を高めあうため切磋琢磨した関係をつくることなどである。

児童生徒は、これらの知識を理解し、学習活動の中でチームへの愛情に関する知識を活用する。児童生徒には、表 3-1-5 に示した内容を、ホワイトボードに貼って示し、学習カードとして配布する。

なお、①から⑥は、現行の要領・解説における態度の指導内容に対応させて設定する。具体的には、①及び②は「学習に取り組む態度」に、③は「責任」に、そして④から⑥は、「協力」に対応している。

表 3-1-5 チームワークを高める方法 2

チームへの愛情	目標達成	①チームの目標達成のために、上手くなるように努力しよう。(学習に取り組む態度) ②新しい技に挑戦しよう。(学習に取り組む態度) ③与えられた役割を最後まで行おう。(責任) ④チームの話し合いに参加し、積極的に意見を言おう。(協力)
	人間関係	⑤チームの雰囲気や和ませるような声かけをしよう。(協力) ⑥お互いに技能を高め合う切磋琢磨した関係をつくろう。(協力)

† () 内は、現行の要領・解説における態度の指導内容を示す。

知識 5 では、チームワークを高める方法 3 について指導する。「手続的知識」であるチームワークを高める方法 3 を「応用する」という学習を設定する。具体的な内容は、リーダーシップの取り方である。

リーダーシップの取り方について、次のように説明する。

チームワークを高めるためには、リーダーによるリーダーシップの発揮が重要である。リーダーシップには、チーム目標の達成に関係する行動とチーム内の人間関係をよくする行動の 2 つがある。

第 1 に、チーム目標の達成に関係する行動は、①チームの目標をメンバー全員に伝えること、②各メンバーの役割を一人ひとりに伝え、適切な指示をすること、及び、③意見が対立した時には、話し合いで解決することなどである。第 2 に、チーム内の人間関係をよくする行動は、④メンバー全員を受け入れ、意見をよく聞くこと、⑤チーム全体のやる気を盛り上げること、⑥メンバーから信頼を得ること、及び、⑦時にはメンバーの意見を尊重して、メンバーに任せることなどである。

児童生徒は、これらの知識を理解し、学習活動の中でリーダーシップの取り方に関する知識を活用する。児童生徒には、表 3-1-6 に示した内容を、ホワイトボードに貼って示し、学習カードとして配布する。

なお、①から⑦は、現行の要領・解説における態度の指導内容に対応させて設定する。具体的には、①、②、④、⑤及び⑥は「責任」に、③及び⑦は「協力」に対応している。

表 3-1-6 チームワークを高める方法 3

リーダーシップ	目標達成	①リーダーは、チームの目標をメンバー全員に伝えよう。(責任) ②リーダーは、各メンバーの役割を一人ひとりに伝え、適切な指示をしよう。(責任) ③リーダーは、意見が対立しても、話し合いで解決しよう。(協力)
	人間関係	④リーダーは、メンバー全員を受け入れ、意見をよく聞こう。(責任) ⑤リーダーは、チーム全体のやる気を盛り上げよう。(責任) ⑥リーダーは、メンバーから信頼を得よう。(責任) ⑦リーダーは、時にはメンバーの意見を尊重して、メンバーに任せよう。(協力)

† () 内は、現行の要領・解説における態度の指導内容を示す。

知識 6 では、チームワークを高める方法 4 について指導する。「手続的知識」であるチームワークを高める方法 4 を「応用する」という学習を設定する。具体的な内容は、メンバー同士の理解と助け合いである。

メンバー同士の理解と助け合いについて、次のように説明する。

チームワークを高めるためには、チームのメンバー全員がお互いを理解し合い、助け合うことが重要である。メンバー同士の理解と助け合いは、①チームの中で苦手なメンバーがわかり、適切なアドバイスをすること、②よいプレイをしたメンバーを認めてあげること、③みんなが活躍できる作戦を考えること、及び、④役割を守っていないメンバーには誰もが教えてあげることなどである。

児童生徒は、これらの知識を理解し、学習活動の中でメンバー同士の理解と助け合いに関する知識を活用する。児童生徒には、表 3-1-7 に示した内容を、ホワイトボードに貼って示し、学習カードとして配布する。

なお、①から④は、現行の要領・解説における態度の指導内容である「協力」に対応させて設定する。

表 3-1-7 チームワークを高める方法 4

メンバー同士の理解と助け合い	①チームの中で苦手なメンバーがわかり、適切なアドバイスをしよう。(協力) ②よいプレイをしたメンバーを認めてあげよう。(協力) ③みんなが活躍できる作戦を考えよう。(協力) ④役割を守っていないメンバーには誰もが教えてあげよう。(協力)
----------------	---

† () 内は、現行の要領・解説における態度の指導内容を示す。

知識 7 では、チームの発展過程について指導する。「メタ認知的知識」であるチームの発展過程と成績との関係を「分析する」、及び、チームの発展過程と成績との関係を「評

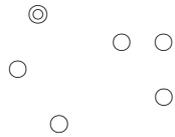
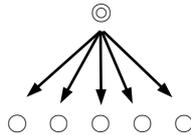
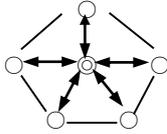
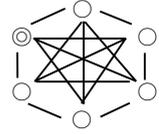
価する」という学習を設定する。具体的な内容は、自チームの状態を分析し、それを評価することである。

第1に、チームは、タイプ0からタイプ4の形態があり、タイプ4に向けて発展する。タイプ0は、メンバーがそれぞればらばらでどのタイプにもあてはまらない状態である。タイプ1は、メンバーの成熟度が低く、リーダーが各メンバーに垂直的なリーダーシップをとっている状態である。タイプ2は、メンバーの間で話し合いが行われるようになり、リーダーとメンバーの相互影響がみられるようになる状態である。タイプ3は、メンバー相互の連携が確立し、メンバー全員がリーダーの仕事を理解し、協力するようになる状態である。タイプ4は、メンバーの成熟度が増し、各メンバーがリーダーシップを発揮するようになり、誰もがリーダーになれる状態である。児童生徒は、所属チームがタイプ0からタイプ4のどのタイプに当てはまるかを分析し、評価する。

第2に、チームの状態と、チーム対抗戦あるいはチーム対抗記録会での対戦成績との関係を分析し、評価する。自チームだけでなく、クラス全体のチームについても行う。具体的には、どのタイプのチームの対戦成績がいいか、反対に、どのタイプのチームの対戦成績が芳しくないかを分析し、評価する。

児童生徒には、表3-1-8に示した内容を、ホワイトボードに貼って示し、学習カードとして配布する。

表 3-1-8 チームの発展過程

<p>タイ プ 0</p>	<p>みんなバラバラな状態 みんなそれぞれに勝手なことを考えている。 なかなか意見がまとまらない。 話し合いができない。</p>	<p>◎リーダー ○メンバー</p> 
<p>タイ プ 1</p>	<p>リーダーだけががんばっている状態 まだまだメンバーが成熟していない。 リーダーからの一方的な指示で動いている。</p>	
<p>タイ プ 2</p>	<p>メンバーの話し合いが活発な状態 メンバーの間に活発に話し合いが行われるようになる。 リーダーからのメンバーへの指示が多いが、メンバーからも意見をいうようになる。 リーダーとメンバーがお互いに影響しあう。</p>	
<p>タイ プ 3</p>	<p>互いに深く理解し合っている状態 メンバー同士がお互いを理解し合っている。 リーダーはメンバーの一人としてチームの目標に貢献する。 メンバー全員がリーダーの仕事を理解し協力するようになる。</p>	
<p>タイ プ 4</p>	<p>誰がリーダーになってもいい状態 メンバーの成長がみられる。 メンバーの誰もがリーダーシップを発揮する。 誰もがリーダーになれる。</p>	

†池田（2009，pp. 77-78）を参考に筆者が改変し，作成した。

3 項 相互作用の設定

転移を起こす指導の第2条件である「相互作用の設定」を満たすため、教師は、スポーツを行う小集団を組織する。それを、体育授業におけるスポーツチームとして位置づける。具体的には、以下の手立てを行う。

第1に、教師は、児童生徒の技能、性格、あるいは、学業成績などを考慮して、異質な者で構成するチームを編成する。人数は、教材によって多少変動するが、4人から10人とする。児童生徒の実態に応じて、児童生徒自身がチーム編成を行うこともできる。

第2に、教師は、単元最初の時間に、チーム名及びチーム目標を決めるように指導する。単元を通して、理想的なチームづくりを目指すことを意識づける。

第3に、教師は、リーダー、コーチ、記録係、及び、得点係などの役割を決めさせ、分

担した役割を果たすように指導する。

第4に、教師は、単元を通して、児童生徒が同じチームで活動を行うように指導する。

第5に、教師は、チームづくりに必要な知識の獲得を促すため、学習カード（個人用・チーム用）を活用する。

第6に、教師は、チームの一体感及び連帯感を高めるため、集団種目単元及び個人種目単元ともに、単元最後にチーム対抗戦、あるいは、チーム対抗記録会を設定する。そこでの優勝を目指させ、チーム内での教え合いを促す。

4項 指導方法の設定

1) 単元レベルの指導方法

ASKSモデルの単元計画は、以下の通りである。

第1時間目では、教師は、単元全体の目標、学習計画、チームノート及び学習カードの書き方、並びに、ASKSモデルの指導内容である知識1を指導する。また、チーム編成及び役割分担を行う。チームの人数は、4人から10人程度とする。各チームは、技能、性格、あるいは、学業成績などが異なる者で組織する異質なチームとする。チームのまとめ役であるリーダー、チーム内の技術指導を担当するコーチ、チームノートの記入などを担当する記録係、ゲーム時の得点を担当する得点係などの役割を決定する。

加えて、チームの発展過程における「タイプ4：誰がリーダーになってもいい状態」を示し、単元を通して、理想的なチームづくりを目指すことを説明する。

第2時間目では、教師は、知識2を指導する。

第3時間目から第6時間目では、教師は、知識3から知識6を指導する。知識3から知識6において提供する知識の内容は、導入時に説明し、その知識を実際に自チームのチームづくりに児童生徒が活用するように促す。

第7時間目では、教師は、知識7を指導する。知識7では、チームの発展過程について説明する。児童生徒は、自チームの状態を分析し、タイプ0からタイプ4のどのタイプのチームに成長したかを評価する。

第8時間目では、教師は、チーム対抗戦、あるいは、チーム対抗記録会を行う。児童生徒は、授業の最後に、クラス全体のチームについて、チームの状態と対戦成績との関係を分析し、評価する。

以上のように、ASKSモデルは、最低8時間を要する。ASKSモデルでは、児童生徒は、知識1から知識6までを1時間に1項目ずつ、並びに、知識7を2回に分けて学習する。教材によって8時間以上の単元を組むことがある。その場合でも、児童生徒は、知識1から知識7を順番に学習する。

2) 授業レベルの指導方法

ASKSモデルの授業計画は、以下の通りである。

導入時に、教師は、まず、チームづくりに関する知識の指導内容を書いた大きな表をホワイトボードに掲示する。次に、掲示した指導内容を指しながら、チームづくりに関する知識を児童生徒に説明する。これは、数分程度で行う。

展開時に、教師は、学習活動の中で、導入時に理解した知識を活用しながらチームづくりに取り組むように指導する。具体的には、以下の2つの指導を行う。

第1に、教師は、学習活動を行っている児童生徒に、「チームワークを高めるためには、今日学習したコミュニケーションの仕方を各自実行することが大事だよ」、あるいは、「各自チームに愛情を持って行動しよう」など、導入時の学習を意識させるような言葉かけを行う。

第2に、教師は、チーム毎に、導入時に学習したことを実行しているかを観察し、チーム毎、あるいは、個々人に適切なフィードバックを与える。

まとめ時に、教師は、以下の2つの指導を行う。

第1に、教師は、導入時に学習した知識の確認テストを実施する^{注3)}。授業後、教師は、児童生徒一人ひとりの理解の状態を確認し、次時の指導に役立てる。

第2に、教師は、自チームの成長の度合い、チーム内での個人の振舞い、及び、チームへの貢献度について、振り返るように指導する。

次時の導入時に、教師は、以下の2つの指導を行う。

第1に、教師は、前時に行った確認テストの結果について、フィードバックを与え、前時の復習を簡単に行う。

第2に、教師は、クラス全体に、成長しているチーム名、あるいは、チームづくりに貢献している児童生徒の名前を発表し、チームづくりに対する児童生徒の意識を高める。

5項 摘要

本節では、体育授業において児童生徒が獲得したスポーツ場面の社会的スキルを転移させる新たな指導モデルである ASKS モデルを開発した。

この ASKS モデルは、①体育授業において組織する小集団をスポーツチームとして位置づける、②チームづくりに必要な知識を提供する、③それらの知識を用いてチームづくりに取り組ませ、知識の活用を理解させる、④以上の①から③を通して転移可能なスポーツ場面の社会的スキルの獲得を促す指導モデルであった。

また、ASKS モデルは、体育授業において児童生徒が獲得したスポーツ場面の社会的スキルを日常場面へ転移させるため、以下の2つの手立てを設定した。

第1は、転移を起こす指導の第1条件である「知識の設定」を満たすため、児童生徒自身が多層的な知識を構造化して理解するように知識に関する指導内容を設定した。

第2に、転移を起こす指導の第2条件である「相互作用の設定」を満たすため、異質な者で構成する小集団を設定した。

注

- 1) 本節で論述する Anderson et al. (2001) が提唱した知見の解釈及び用語の翻訳は、石井 (2004, 2011) の研究を参照した。
- 2) ここで示す ASKS モデルの教示方法は、山口 (2008, 2009) のチームビルディングを参考に、体育授業においてチームづくりを指導可能にするため、筆者が新しく作成した。
- 3) 市川 (2000, p. 363) は、学習すべき概念、意味、及び、手続きなどを児童生徒に言語的に記述させることは、児童生徒の理解の状態の診断になること、及び、理解の深化に役立つことを指摘した。

第2節 中学生の体育授業を対象とした Acquisition of Social Knowledge in Sport Model の有効性

1 項 目的

本節の目的は、ASKS モデルを中学生の体育授業に適用し、ASKS モデルが転移を起こす可能性を検証することであった。

第1に、ASKS モデルの体育授業への適用を通して、生徒がスポーツ場面の社会的スキルを獲得する可能性を確認するため、体育授業における集団的・協力的な関わり合い活動に関する評価票を用いた。仮に、ASKS モデルの体育授業への適用を通して、生徒がスポーツ場面の社会的スキルを獲得するならば、ASKS モデルは、体育授業における集団的、協力的な活動に関する評価票の平均値を高めるのではないかと考えられる^{注1)}。

第2に、ASKS モデルが転移を起こす可能性を確認するため、日常場面の社会的スキルを測定する尺度を用いた。仮に ASKS モデルが体育授業において生徒が獲得したスポーツ場面の社会的スキルを日常場面へ転移させるならば、ASKS モデルは、①日常場面の社会的スキルを測定する尺度の平均値を高めるのではないかと、並びに、②体育授業における集団的・協力的な関わり合い活動に関する評価票の平均値及び日常場面の社会的スキルを測定する尺度の平均値を、介入除去後の各場面においても変化させないのではないかと考えられる。以上のことから、以下の4つの仮説を設定した。

仮説1) ASKS モデルは、体育授業における集団的・協力的な関わり合い活動に関する評価票の平均値を高める。

仮説2) ASKS モデルは、日常場面の社会的スキルを測定する尺度の平均値を高める。

仮説3) ASKS モデルは、一旦高まった集団的・協力的な関わり合い活動に関する評価票の平均値を介入除去後の体育授業においても変化させない。

仮説4) ASKS モデルは、一旦高まった社会的スキル尺度の平均値を介入除去後の日常場面においても変化させない。

2 項 方法

1) 対象授業

対象授業は、G 県の 3 つの公立中学校の 3 名の教師が担当した体育授業であった。表 3-2-1 は、対象校、担当教師、及び、担当教師の性別、並びに、生徒の学年、性別、クラス、及び、人数を示している。表 3-2-2 は、期日、単元、時間数、介入の有無、及び、調査の実施時期を示している。

表 3-2-1 対象校、担当教師、及び、担当教師の性別、並びに、生徒の学年、性別、クラス、及び、人数

対象校	教 師		生 徒			
	担当教師	性 別	学 年	性 別	クラス	人数 (人)
K 中学校	教師 K	男性	第 3 学年	男子	A	26
N 中学校	教師 N	男性	第 2 学年	男子	B	44
					C	45
H 中学校	教師 H	女性	第 3 学年	女子	D	36
					E	36

教師 K が担当した体育授業は、第 3 学年男子の A クラス 26 名であった。ASKS モデルによる介入単元であるバスケットボールを実施した。

教師 N が担当した体育授業は、第 2 学年男子の B クラス 44 名、及び、C クラス 45 名であった。介入単元及び非介入単元を実施した。ASKS モデルによる介入の有無以外は、同じ単元計画のもとソフトボールを実施した。

教師 H が担当した体育授業は、第 1 学年女子の D クラス 36 名及び E クラス 36 名であった。D クラスでは、集団種目の介入単元及び個人種目の非介入単元、並びに、E クラスでは、集団種目の非介入単元及び個人種目の介入単元を、それぞれ連続して実施した。具体的には、バレーボールに連続して走り高跳びを実施した。ASKS モデルによる介入の有無以外は、同じ単元計画のもとで授業を実施した。

教師 H が担当した体育授業は、第 1 に、集団種目単元あるいは個人種目単元における ASKS モデルの有効性を検証するため、集団種目単元あるいは個人種目単元のそれぞれにおいて介入有無単元を設定した。第 2 に、ASKS モデルを通して生徒が獲得した効果について、介入除去後の場面への転移の可能性を検証するため、介入単元に連続した非介入単元及びフ

オーロアップ期を設定した。教師Nが担当した体育授業は、集団種目単元における ASKS モデルの有効性について、教師の特性という変数を統制するため実施した。教師Kが担当した体育授業は、教師H及び教師Nが担当した体育授業において確認された ASKS モデルの有効性を一層明確にするため、2014年の2月から3月に追研究として実施した。

表 3-2-2 期日，単元，時間数，介入の有無，及び，調査の実施時期

表 3-2-2-1 期日，単元，時間数，介入の有無，及び，調査の実施時期(教師K)

		期 日		
		2014年 2月中旬	2014年 2月中旬-3月上旬	2014年 3月上旬
A ク ラ ス	単元		バスケットボール	
	時間数		8	
	介入の有無		有	
	調査の実施時期	調査実施		調査実施

表 3-2-2-2 期日，単元，時間数，介入の有無，及び，調査の実施時期(教師N)

		期 日		
		2013年 10月上旬	2013年 10月上旬-12月上旬	2013年 12月上旬
B ク ラ ス	単元		ソフトボール	
	時間数		9	
	介入の有無		有	
	調査の実施時期	調査実施		調査実施
C ク ラ ス	単元		ソフトボール	
	時間数		9	
	介入の有無		無	
	調査の実施時期	調査実施		調査実施

表 3-2-2-3 期日，単元，時間数，介入の有無，及び，調査の実施時期(教師H)

		期 日						
		2013年 5月中旬	2013年 5月中旬-6月上旬	2013年 6月上旬	2013年 6月中旬-7月中旬	2013年 7月中旬	夏休み	2013年 9月上旬 [†]
D ク ラ ス	単元		バレーボール		走り高跳び			
	時間数		9		8			
	介入の有無		有		無			
	調査の実施時期	調査実施		調査実施		調査実施		調査実施
E ク ラ ス	単元		バレーボール		走り高跳び			
	時間数		9		8			
	介入の有無		無		有			
	調査の実施時期	調査実施		調査実施		調査実施		調査実施

[†] 教師Hが担当するクラスについて、夏休み後の調査は、2学期に行われた走り高跳び単元の1時間目に実施した。

2) Acquisition of Social Knowledge in Sport Model の設定

介入単元では、ASKS モデルによる以下の指導を行った。

第1に、単元の最初に、「チーム編成」を行った。教師は、生徒の技能、性格、あるいは、

学業成績などを考慮して、異質な者で構成する小集団を組織し、それをスポーツチームとして位置づけた^{注2)}。また、リーダー、コーチ、記録係、及び、得点係などの役割を決めた。

第2に、授業の導入時に、「チームづくりに関する知識の学習」を設定した。教師は、生徒の身近な話題を交えながら、チームづくりの意義を説明し、単元を通したチームづくりを動機づけた。表3-2-3は、本研究で指導したASKSモデルの知識に関する指導内容、及び、知識の教示方法を示している。

表3-2-3 ASKSモデルの知識に関する指導内容、及び、知識の教示方法

	指導内容		教示方法
	項目	具体的な内容	
知識1	チームとは何か	チームと集団の違い チームの特徴	チームは、明確な目標があり、目標達成のためにメンバーが協力し合い、チームとしての成長がみられる。チームには、①目標がある、②メンバー同士が協力する、③役割分担がある、④メンバーに一体感及び連帯感がみられるという特徴がある。
知識2	チームワークとは何か	チームワークの概念 チームワークの要素	①メンバー全員がコミュニケーションをとること。②メンバー全員がチームに愛情を持つこと。③リーダーが自分の役割を理解し、任務を果たすこと。④メンバー全員が自分のチームの状態を理解し、チームの成長のために行動すること。
知識3	チームワークを高める方法1	コミュニケーション	メンバー全員の性格及び技能レベルを理解すること。メンバーの性格及び技能レベルにあったアドバイス（表情、口調、言葉がけなど）をすること。メンバーのよいプレイを認めること。他のチームとは違う特徴をだすことなど。
知識4	チームワークを高める方法2	チームへの愛情	メンバー全員がチームの目標達成のために、上手くなるように努力すること。新しい技に積極的に挑戦すること。与えられた役割を最後まで遂行すること。チームの話し合いに参加し、積極的に意見をいうこと。チームの雰囲気や和ませるような声かけをすること。お互いに技能を高め合うため切磋琢磨した関係をつくることなど。
知識5	チームワークを高める方法3	リーダーシップ	チームの目標をメンバー全員に伝えること。各メンバーの役割を一人ひとりに伝え、適切な指示をすること。意見が対立した時には、話し合いで解決すること。メンバー全員を受け入れ、意見をよく聞くこと。チーム全体のやる気を盛り上げること。メンバーから信頼を得ること。時にはメンバーの意見を尊重して、メンバーに任せることなど。
知識6	チームワークを高める方法4	メンバー同士の理解と助け合い	チームの中で苦手なメンバーがわかり、適切なアドバイスをすること。よいプレイをしたメンバーを認めてあげること。みんなが活躍できる作戦を考えること。役割を守っていないメンバーには誰もが教えてあげることなど。
知識7	チームの発展過程と成績との関係	自チームの 分析と評価	①自分たちのチームのタイプを理解する。 タイプ0:メンバーがそれぞればらばらでどのタイプにもあてはまらない状態。 タイプ1:メンバーの成熟度が低く、リーダーが、各メンバーに垂直的なリーダーシップをとっている状態。 タイプ2:メンバー間で話し合いが行われるようになり、リーダーとメンバーの相互影響がみられるようになる状態。 タイプ3:メンバー相互の連携が確立し、メンバー全員がリーダーの仕事を理解し、協力するようになる状態。 タイプ4:メンバーの成熟度が増し、各メンバーがリーダーシップを発揮するようになる。誰もがリーダーになれる状態。 ②チームの状態と対戦成績との関係を理解する。

[†]山口（2008，2009）を参考に筆者が作成した。

^{††}知識1から知識7は、ASKSモデルの知識に関する指導内容及び知識の教示方法を含んでいる。

第3に、授業の展開時に、「チームづくりに関する知識の活用」を設定した。教師は、導入時に、生徒が理解した知識を学習活動の中で活用するように指導した。

第4に、授業のまとめ時に、「本時の振り返り」を設定した。教師は、生徒自身が、自チームの状態、及び、チーム内での個人の振舞いを振り返るように指導した。

第5に、授業のまとめ時に、「知識の確認テスト」を設定した。教師は、生徒自身が、導入時に学習した知識を本時の学習を振り返りながら自分の言葉で記述するように指導した。

第6に、単元の最後に、「チームづくりの振り返り」を設定した。教師は、チーム毎に、自チームがタイプ0からタイプ4のどのタイプのチーム(表3-2-3)に成長したかを分析、評価するように指導した。加えて、単元全体を振り返りながら、「よかった点」、あるいは、「もっと工夫したらよかった点」などをチーム全体で話し合うこと、また、個人の反省を行うように指導した。

以上、介入単元では、ここに示した6つの手立てを設定した。表3-2-4は、介入単元と非介入単元の手立ての違いを示している。本時の振り返りは、非介入単元でも設定した。しかし、介入単元では、チームの状態あるいはチームづくりに関連した振舞いについて、振り返りをさせたのに対し、非介入単元では、運動技能及び戦術に関する話し合いを行わせ、授業中の行動について特に振り返りを指示しなかった。

表 3-2-4 介入単元と非介入単元の手立ての違い

手立て	介入単元	非介入単元
チーム編成	○ [†]	○
チームづくりに関する知識の学習	○	× ^{††}
チームづくりに関する知識の活用	○	×
本時の振り返り：チームづくりに関連した振り返り	○	×
知識の確認テスト	○	×
チームづくりの振り返り	○	×

[†]○は手立てを実施したことを示している。

^{††}×は手立てを実施しなかったことを示している。

3) 単元計画

表3-2-5は教師Kが担当したバスケットボールの単元計画を、表3-2-6は教師Nが担当したソフトボールの単元計画を、表3-2-7は教師Hが担当したバレーボールの単元計画を、表3-2-8は教師Hが担当した走り高跳びの単元計画を示している^{注3)}。

表 3-2-5 教師Kが担当したバスケットボールの単元計画

	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時	
5分	準備運動, 挨拶, チームづくりに関する知識の学習							準備運動 挨拶 課題確認	
	知識1 チームとは何か	知識2 チームワークとは何か	知識3 チームワークを高める方法1	知識4 チームワークを高める方法2	知識5 チームワークを高める方法3	知識6 チームワークを高める方法4	知識7 チームの発展過程		
3分	オリエンテーション	課題の確認							チーム 対抗戦
20分	学習目標・学習計画	安定したシュートを打つ。 仲間と連携してシュートを打つ	仲間と連携して敵のいない空間を作りシュートする。相手をマークしてディフェンスを行う。		コンビネーションプレイを使ってシュートする。ゾーンディフェンスを行う。				
		チームづくりに関する知識の活用							
17分	チーム編成 試しのゲーム	レイアップシュート ドリブルシュート, 2対0, 2対1からのシュート	2対1, 2対2からのシュート		3対3, 5対5				
17分		簡易ゲーム ハーフコートの3対2(ドリブルなし)	簡易ゲーム ハーフコートの3対3		簡易ゲーム オールコートの5対5				
5分	本時のまとめ及び次時の確認							チームづくりの振り返り 単元のまとめ	
	本時の振り返り								
	知識1の確認 テスト	知識2の確認 テスト	知識3の確認 テスト	知識4の確認 テスト	知識5の確認 テスト	知識6の確認 テスト	知識7の確認 テスト		

表 3-2-6 教師Nが担当したソフトボールの単元計画

	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8・9時	
5分	準備運動, 挨拶 チームづくりに関する知識の学習							準備運動 挨拶 課題確認	
	知識1 チームとは何か	知識2 チームワークとは何か	知識3 チームワークを高める方法1	知識4 チームワークを高める方法2	知識5 チームワークを高める方法3	知識6 チームワークを高める方法4	知識7 チームの発展過程		
3分	オリエンテーション	課題の確認							チーム 対抗戦
17分	学習目標・学習計画	基本的なボール操作及びバット操作ができる。捕球・送球・捕球がスムーズにできる。	バント攻撃を成功させる。バント攻撃をダブルプレーで阻止する。		作戦を立て、サインプレーを行う。				
		チームづくりに関する知識の活用							
20分	チーム編成 試しのゲーム	キャッチボール トスバッティング 4人1組のハーフバッティング	キャッチボール 4人1組のハーフバッティング バント攻撃・バント処理		キャッチボール フリーバッティング				
20分		満塁ゲーム (投手は味方が行う)	バント攻撃有ゲーム (投手は味方が行う)		チーム対抗ゲーム				
5分	チーム及び個人の反省, 本時のまとめ及び次時の確認							チームづくりの振り返り 単元のまとめ	
	本時の振り返り								
	知識1の確認 テスト	知識2の確認 テスト	知識3の確認 テスト	知識4の確認 テスト	知識5の確認 テスト	知識6の確認 テスト	知識7の確認 テスト		

表 3-2-7 教師Hが担当したバレーボールの単元計画

	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8・9時	
5分	準備運動, 挨拶 チームづくりに関する知識の学習							準備運動 挨拶 課題確認	
	知識1 チームとは何か	知識2 チームワークとは何か	知識3 チームワークを高める方法1	知識4 チームワークを高める方法2	知識5 チームワークを高める方法3	知識6 チームワークを高める方法4	知識7 チームの発展過程		
3分	オリエンテーション	基本的なボール操作の技能を身に付ける。味方が操作しやすい位置にボールをつなぐ。		返球後は定位置に戻る。相手の打球に備えた準備姿勢をとる。		空いているところにボールを返す。		チーム 対抗戦	
17分	学習目標・学習計画	課題の確認							
チーム編成	オーバーハンドパス アンダーハンドパス サーブ		サーブレシーブ 3段攻撃		3段攻撃 ネット際プレー				
20分	試しのゲーム	チーム内のラリーゲーム；オーバーハンドパス限定のゲーム アンダーハンドパス限定のゲーム		チーム対抗簡易ゲーム 三段攻撃を使ったゲーム (4対4)		チーム対抗簡易ゲーム 三段攻撃を使ったゲーム (6対6)			
5分	チーム及び個人の反省, 本時のまとめ及び次時の確認							チームづくりの振り返り 単元のまとめ	
	知識1の確認 テスト	知識2の確認 テスト	知識3の確認 テスト	知識4の確認 テスト	知識5の確認 テスト	知識6の確認 テスト	知識7の確認 テスト		

表 3-2-8 教師Hが担当した走り高跳びの単元計画

	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時
5分	準備運動, 挨拶 チームづくりに関する知識の学習							準備運動 挨拶 課題確認
	知識1 チームとは何か	知識2 チームワークとは何か	知識3 チームワークを高める方法1	知識4 チームワークを高める方法2	知識5 チームワークを高める方法3	知識6 チームワークを高める方法4	知識7 チームの発展過程	
3分	オリエンテーション	助走のリズムをつかむ。自己に合った踏切位置で踏み切る。		脚と腕のタイミングを合わせて踏み切り, 大きな動作で跳ぶ。		課題別練習により, 自己の課題を解決する。		
20分	学習目標・学習計画	課題の確認						
チーム編成	助走動作の獲得 (リズム, 距離, 角度) 着地動作の獲得 (安全な着地)		両腕の振り上げ動作の獲得 力強い踏み切りと振り上げ脚の動作の獲得		総合練習 (チーム内で協力して, 各自の課題に応じた練習をする)			チーム対抗記録会
17分	基礎的な運動感覚を高める運動	ミニ記録会 チーム毎に協力しながら, 記録を測定する。 お互いのフォームについて, 映像を確認しながらアドバイスをし合う。 チームノートに記録を記入する。		記録会 チーム毎に協力しながら記録を測定する。お互いのフォームについて, 映像を確認しながらアドバイスをし合う。チームノートに記録を記入する。				
5分	チーム及び個人の反省, 本時のまとめ及び次時の確認							
5分	本時の振り返り							チームづくりの振り返り 単元のまとめ
	知識1の確認 テスト	知識2の確認 テスト	知識3の確認 テスト	知識4の確認 テスト	知識5の確認 テスト	知識6の確認 テスト	知識7の確認 テスト	

集団種目単元及び個人種目単元のいずれにおいても ASKS モデルの介入単元では、チームづくりに関する7つの知識を指導内容として設定した。

また、集団種目単元では、単元前半は基礎的な技能及びゲームを、単元後半は戦術的な技能及びゲームを、単元最後はまとめのチーム対抗戦を設定した。また、個人種目単元では、単元前半は技能の獲得を、単元後半は技能の習熟及び記録を高める学習を、単元最後はチーム対抗記録会を設定した。記録会では、単元を通して各個人が伸ばした記録を得点化し、チームの平均点を算出し、チームの順位を競わせた。担当教師は、ASKS モデルの介入単元及び ASKS モデルの非介入単元を、ともに計画通り実施した。

4) 調査項目

(1) Acquisition of Social Knowledge in Sport Model の知識テスト

(a) 知識テストの内容

ASKS モデルにおいて学習させた知識、具体的には、チームとは何かという概念に関する知識、及び、チームワークを高める方法という手続きに関する知識を生徒が理解したかどうかを確認するため、すべての単元前後に知識テストを実施した。このテストの内容は、授業中に担当教師が掲示物で示しながら教えており、教えた内容の回答を求めた。

設問1は、チームとは何かというチームの概念に関する知識の理解を確認するものであった。具体的には、チームは、①目標がある、②メンバー同士が協力する、③役割分担がある、並びに、④メンバーに一体感及び連帯感がみられるという4つの項目をもとに、チームと集団の違いについて記述を求めた。

設問2は、チームワークを高める方法という手続きに関する知識の理解を確認するものであった。具体的には、教師が4つの観点から教えたチームワークを高める方法を具体的な行動としての記述を求めた。それぞれ、①コミュニケーションに関して、メンバーの性格及び技能レベルを理解し、それぞれの性格及び技能レベルにあったアドバイスをすることなど、②チームへの愛情に関して、チームのために上手くなるように努力したり、チームの雰囲気や和ませるような声かけをしたりすることなど、③リーダーシップに関して、メンバーに各自の役割を伝えたり、皆の意見を聞いたりすることなど、並びに、④メンバ

一同士の理解と助け合いに関して、苦手なメンバーにアドバイスをしたり、メンバー全員が活躍できる作戦を考えたりすることなどであった。

設問1及び設問2の評価は、以下の2段階とした。すなわち、授業で教えた4つの項目のうち1つ以上を回答した場合は正答、一方、記述していない、あるいは、間違った回答をした場合は誤答とした。ASKSモデルは、チームづくりに関する知識の学習を通して、生徒がチームづくりに取り組む指導モデルであったことから、生徒がチームづくりに活用できる知識を理解したかという観点から評価した。例えば、設問1について、「チームは目標がありそのためにがんばる」など1つを回答すればチームづくりに活用できる知識を理解していると判断した。設問2についても同様に、「メンバーの性格にあったアドバイスをす」と1つを回答すればチームづくりに活用できる知識を理解していると判断した。

(b) 知識テストの内容に関する妥当性及びデータの信頼性

本研究では、知識テストの内容に関する妥当性を、中学校、あるいは、高等学校の教職歴を持つ研究者3名が以下の手続きを通して、確保した。第1に、各設問は、ASKSモデルを通して指導した概念及び手続きに関する知識を生徒が理解したことを測定する内容であるかどうか、第2に、各設問の評価は、ASKSモデルを通して指導した知識を生徒が理解したことを測定する方法であるかどうかを確認した。

また、知識テストのデータの信頼性を、以下の手続きを通して、確保した。知識テストの内容に関する妥当性を確認した者の内、中学校の教職歴を有する研究者及び高等学校の教職歴を有する研究者の2名の分析者が、それぞれ独立して25人分の生徒の回答を分析した。それぞれの分析結果を同様の基準で分析しているかどうかをお互いに確認した。この手続きを踏まえ、設問1及び設問2に関して、S-I法 (Scored-Interval Method) ^{注4)} を用いて分析者間の一致率を算出した。分析者間の一致率が80%以上を得たのち、中学校の教職歴を持つ1名の研究者が知識テストの分析を行った。

(2) 仲間づくりに関する形成的評価

体育授業における生徒の集団的、協力的な関わり合い活動を評価する仲間づくりに関する形成的評価を実施した。これは、「集団的活動への意欲」「集団的相互作用」「集団的人間関係」「集団的達成」「集団的思考」の5つの下位因子10項目で構成され、3件法で回答する自己報告尺度であった（小松崎ほか，2001）。

(3) 社会的スキル尺度

日常場面に必要な対人関係を円滑に運ぶための技能を評価する菊池（1988）が開発したKiSS-18を実施した。KiSS-18は、18項目で構成され、5件法で回答する自己報告尺度であった。KiSS-18は、総合得点のみを問題にし、中学生以上を適用範囲とする尺度であった（菊池，2004，p.41）。

5) 倫理的配慮

本研究は、学校長及び担当教師に対して、研究計画及び調査内容について、文書及び口頭で説明を行い、学校長及び担当教師の同意を得て実施した。調査は、体育の授業中に担当教師が実施した。担当教師は、調査をする前に、調査目的、調査が成績とは関係がないこと、及び、任意の参加であることを生徒に十分に説明を行った。その後、生徒の同意を得て調査を行った。なお、本研究の実施は、立命館大学の研究倫理審査委員の審査を受けて承認された（承認番号：BKC-人-2013-008）。

6) 統計分析

第1に、知識テストについて、ASKSモデルによる指導が行われたかどうかを確認するため、評価毎の人数に対してカイ二乗検定を行った。

第2に、仲間づくりに関する形成的評価について、教師Kが担当したクラスは、ASKSモデルの適用により単元前後の仲間づくりに関する形成的評価の平均値に差が生じるかどうか

かを検証するため、単元前後の仲間づくりに関する形成的評価の平均値に対して、対応のある t 検定を行った。

教師 N が担当したクラスは、ASKS モデルの有無及びクラスの違いによって仲間づくりに関する形成的評価の平均値に差が生じるかどうかを検証するため、調査の時期及びクラスを独立変数とし、仲間づくりに関する形成的評価の平均値を従属変数とする 2 要因分散分析を行った。

教師 H が担当したクラスについて、D クラスはバレーボール単元で、一方、E クラスは走り高跳び単元で ASKS モデルを適用した。ASKS モデルの有無及びクラスの違いによって仲間づくりに関する形成的評価の平均値に差が生じるかどうかを検証するため、調査の時期及びクラスを独立変数とし、仲間づくりに関する形成的評価の平均値を従属変数とする 2 要因分散分析を行った。

第 3 に、KiSS-18 について、教師 K が担当したクラスは、ASKS モデルの適用により単元前後の KiSS-18 の平均値に差が生じるかどうかを検証するため、単元前後の KiSS-18 の平均値に対して、対応のある t 検定を行った。

教師 N が担当したクラスは、ASKS モデルの有無及びクラスの違いによって KiSS-18 の平均値に差が生じるかどうかを検証するため、調査の時期及びクラスを独立変数とし、KiSS-18 の平均値を従属変数とする 2 要因分散分析を行った。

教師 H が担当したクラスについて、D クラスはバレーボール単元で、一方、E クラスは走り高跳び単元で ASKS モデルを適用した。ASKS モデルの有無及びクラスの違いによって KiSS-18 の平均値に差が生じるかどうかを検証するため、調査の時期及びクラスを独立変数とし、KiSS-18 の平均値を従属変数とする 2 要因分散分析を行った。いずれも 5% 未満を有意水準とした。分析には、IBM SPSS 22.0 for Windows を用いた。

なお、すべての調査データが揃っている生徒を分析対象とした。そのため、教師 K の A クラスは 25 名、教師 N の B クラスは 44 名、及び、C クラスは 42 名、並びに、教師 H の D クラスは 34 名、及び、E クラスは 33 名の生徒を対象とした。

3項 結果

1) 知識テストの結果

表 3-2-9 は、知識テストについて評価毎の人数、及び、カイ二乗検定の結果を示している。

表 3-2-9 知識テストについて評価毎の人数、及び、カイ二乗検定の結果

表 3-2-9-1 知識テストについて評価毎の人数（人），及び，カイ二乗検定の結果（教師K）

		評価	バスケット ボール前	バスケット ボール後	χ^2
Aクラス	設問1	正答	11	22	10.78 **
		誤答	14	3	
	設問2	正答	9	20	9.93 **
		誤答	16	5	

** $p < .01$

表 3-2-9-2 知識テストについて評価毎の人数（人），及び，カイ二乗検定の結果（教師N）

		評価	ソフト ボール前	ソフト ボール後	χ^2
Bクラス	設問1	正答	14	33	16.49 ***
		誤答	30	11	
	設問2	正答	13	34	20.14 ***
		誤答	31	10	
Cクラス	設問1	正答	19	17	0.19 <i>n. s.</i>
		誤答	23	25	
	設問2	正答	11	14	0.51 <i>n. s.</i>
		誤答	31	28	

*** $p < .001$

表 3-2-9-3 知識テストについて評価毎の人数（人），及び，カイ二乗検定の結果（教師H）

		評価	バレー ボール前	バレー ボール後	走り 高跳び後	夏休み後	χ^2
Dクラス	設問1	正答	11	34	32	32	65.57 ***
		誤答	23	0	2	2	
	設問2	正答	16	32	33	32	42.02 ***
		誤答	18	2	1	2	
Eクラス	設問1	正答	13	15	26	30	34.04 ***
		誤答	20	18	7	3	
	設問2	正答	19	20	33	33	26.98 ***
		誤答	14	13	0	0	

*** $p < .001$

教師Kが担当したバスケットボール単元前後の知識テストにおいて、カイ二乗検定を行った結果、設問1及び設問2ともに、生徒の人数差は有意であった（設問1； $\chi^2[1]=10.78, p < .01$ ，設問2； $\chi^2[1]=9.93, p < .01$ ）。残差分析の結果、両設問ともに、単元後には、正答の人数が有意に増加し、誤答の人数が有意に減少した（表3-2-9-1）。

教師 N が担当したクラスについて、ソフトボール単元前後の知識テストにおいて、カイ二乗検定を行った結果、介入単元である B クラスにおいて、設問 1 及び設問 2 ともに、生徒の人数差は有意であった（設問 1； $\chi^2[1]=16.49, p<.001$, 設問 2； $\chi^2[1]=20.14, p<.001$ ）。残差分析の結果、両設問ともに、単元後には、正答の人数が有意に増加し、誤答の人数が有意に減少した（表 3-2-9-2）。

教師 H が担当したクラスについて、各単元前後の知識テストにおいて、カイ二乗検定を行った結果、両クラスにおいて設問 1 及び設問 2 ともに、生徒の人数差は有意であった（D クラス；設問 1； $\chi^2[3]=65.57, p<.001$, 設問 2； $\chi^2[3]=42.02, p<.001$, E クラス；設問 1； $\chi^2[3]=34.04, p<.001$, 設問 2； $\chi^2[1]=26.98, p<.001$ ）。残差分析の結果、D クラスでは、ASKS モデルを適用したバレーボール単元後に、正答の人数が有意に増加し、誤答の人数が有意に減少した。E クラスでも同様に、ASKS モデルを適用した走り高跳び単元後に、正答の人数が有意に増加し、誤答の人数が有意に減少した（表 3-2-9-3）。

以上、ASKS モデルの実行を確認した。

2) 仲間づくりに関する形成的評価の結果

表 3-2-10 は、仲間づくりに関する形成的評価の平均値、標準偏差、及び、分析結果を示している。図 3-2-1 は教師 N 担当クラスにおける仲間づくりに関する形成的評価の平均値を、図 3-2-2 は教師 H 担当クラスにおける仲間づくりに関する形成的評価の平均値を示している。

表 3-2-10 仲間づくりに関する形成的評価の平均値，標準偏差，及び，分析結果

表 3-2-10-1 仲間づくりに関する形成的評価の平均値，標準偏差，及び，t検定の結果（教師K）

	N	バスケットボール前		バスケットボール後		t	
		M	SD	M	SD		
Aクラス	25	介入有	2.54	0.37	2.76	0.32	-3.77 **

** $p < .01$

表 3-2-10-2 仲間づくりに関する形成的評価の平均値，標準偏差，及び，2要因分散分析の結果（教師N）

	N		ソフトボール前		ソフトボール後		時期	クラス	交互作用
			M	SD	M	SD			
Bクラス	44	介入有	2.51	0.36	2.69	0.29	10.44 **	6.94 *	4.32 *
Cクラス	42	介入無	2.39	0.43	2.43	0.41			

* $p < .05$, ** $p < .01$

表 3-2-10-3 仲間づくりに関する形成的評価の平均値，標準偏差，及び，2要因分散分析の結果（教師H）

	N	①バレーボール前		②バレーボール後		③走り高跳び後		④夏休み後		時期	クラス	交互作用
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Dクラス	34	2.61	0.40	2.84	0.28	2.76	0.28	2.77	0.29	13.90 ***	0.08	5.74 **
Eクラス	33	2.63	0.35	2.69	0.39	2.90	0.15	2.83	0.25			

** $p < .01$, *** $p < .001$

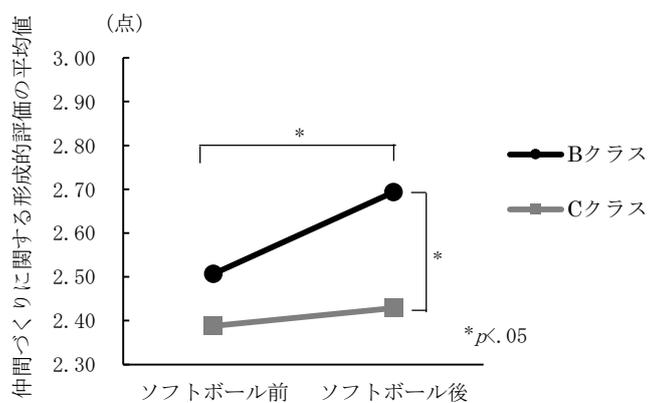


図 3-2-1 教師N担当クラスにおける仲間づくりに関する形成的評価の平均値

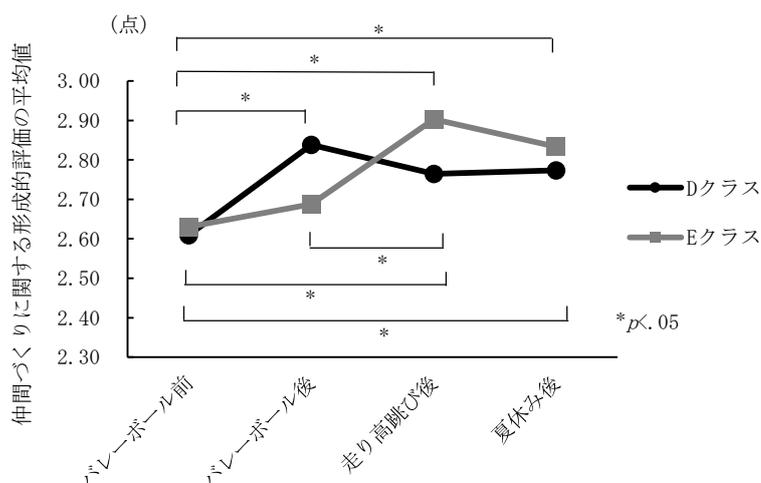


図 3-2-2 教師 H 担当クラスにおける仲間づくりに関する形成的評価の平均値

教師 K のバスケットボール単元前後の仲間づくりに関する形成的評価の平均値の差について対応のある t 検定を行った結果、単元前は 2.54 点、単元後は 2.76 点を示し、単元後に有意に高い値を示した ($t[24]=-3.77, p<.01$) (表 3-2-10-1)。

教師 N が担当したクラスについて、調査の時期及びクラスを独立変数とし、仲間づくりに関する形成的評価の平均値を従属変数とする 2 要因分散分析を行った結果、時期の主効果、クラスの主効果、及び、交互作用が有意であった (時期 ; $F[1, 84]=10.44, p<.01$, クラス ; $F[1, 84]=6.94, p<.05$, 交互作用 ; $F[1, 84]=4.32, p<.05$)。そこで、時期及びクラスの単純主効果を分析した結果、介入単元では、仲間づくりに関する形成的評価の平均値について、単元前と比べて単元後に有意に高い値を示したが ($F[1, 84]=14.43, p<.001$)、非介入単元では、単元前後に有意に高い値を示さなかった。また、単元後のみクラスについて、有意な差がみられた ($F[1, 84]=12.04, p<.01$) (表 3-2-10-2, 図 3-2-1)。

教師 H が担当したクラスについて、D クラスはバレーボール単元で、一方、E クラスは走り高跳び単元で ASKS モデルを適用した。時期及びクラスを独立変数とし、仲間づくりに関する形成的評価の平均値を従属変数とする 2 要因分散分析を行った。球面体の仮説が成り立っていないため、Greenhouse-Geisser の自由度の修正を行った。その結果、時期の主効果、及び、交互作用が有意であった (時期 ; $F[2.07, 134.82]=13.90, p<.001$, 交互作用 ; $F[2.07, 134.82]=5.74, p<.01$)。時期及びクラスの単純主効果を分析した結果、D クラス及び E クラスともに仲間づくりに関する形成的評価の平均値が有意であった (D クラス ; $F[3, 195]=7.44, p<.001$, E クラス ; $F[3, 195]=12.14, p<.001$)。各クラスについて Bonferroni

法による多重比較を行った結果、D クラスにおいて、①バレーボール単元前と比べて②バレーボール単元後に(2.61 点<2.84 点)、①バレーボール単元前と比べて③走り高跳び単元後に(2.61 点<2.76 点)、及び、①バレーボール単元前と比べて夏休み後に(2.61 点<2.77 点)、有意に高い値を示した。また、E クラスにおいて、①バレーボール単元前と比べて③走り高跳び単元後に(2.63 点<2.90 点)、①バレーボール単元前と比べて④夏休み後に(2.63 点<2.83 点)、②バレーボール単元後と比べて③走り高跳び単元後に(2.69 点<2.90 点)に、有意に高い値を示した。一方、4つの時期のうち、走り高跳び単元後においてのみクラスに有意な差がみられた(表 3-2-10-3、図 3-2-2)。

3) KiSS-18 の結果

表 3-2-11 は、KiSS-18 の平均値、標準偏差、及び、分析結果を示している。図 3-2-3 は教師 N 担当クラスにおける KiSS-18 の平均値を、図 3-2-4 は教師 H 担当クラスにおける KiSS-18 の平均値を示している。

表 3-2-11 KiSS-18 の平均値、標準偏差、及び、分析結果

表 3-2-11-1 KiSS-18の平均値、標準偏差、及び、t検定の結果(教師K)

	N	バスケットボール前		バスケットボール後		t 値	
		M	SD	M	SD		
Aクラス	25	介入有	65.20	10.07	71.52	12.83	-4.04 ***

*** $p < .001$

表 3-2-11-2 KiSS-18の平均値、標準偏差、及び、2要因分散分析の結果(教師N)

	N		ソフトボール前		ソフトボール後		時期	クラス	交互作用
			M	SD	M	SD			
Bクラス	44	介入有	59.30	10.64	62.91	9.05	1.37	0.02	6.08*
Cクラス	42	介入無	62.05	13.55	60.76	12.86			

* $p < .05$

表 3-2-11-3 KiSS-18の平均値、標準偏差、及び、2要因分散分析の結果(教師H)

	N	①バレーボール前		②バレーボール後		③走り高跳び後		④夏休み後		時期	クラス	交互作用
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Dクラス	34	67.06	11.66	72.29	12.32	71.32	12.94	71.21	12.98	12.81***	0.34	3.24*
Eクラス	33	65.67	14.19	67.42	15.78	71.94	14.86	69.58	12.43			

* $p < .05$, *** $p < .001$

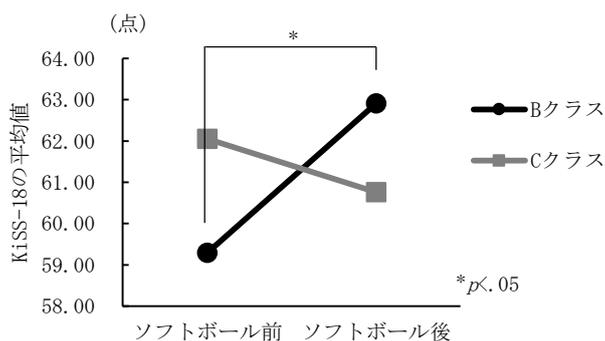


図 3-2-3 教師 N 担当クラスにおける KiSS-18 の平均値

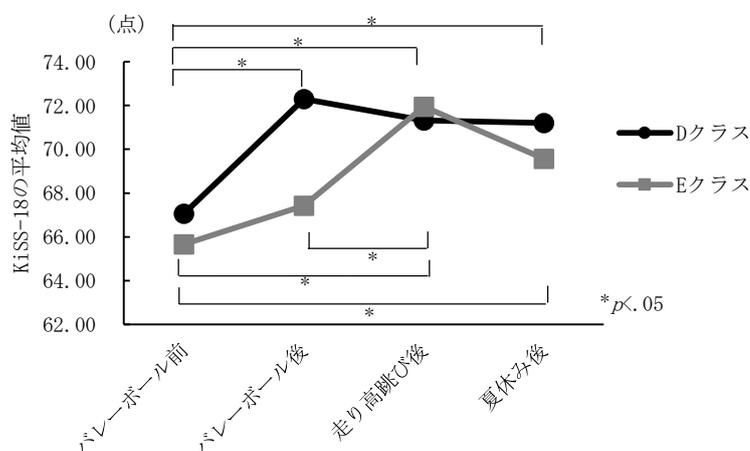


図 3-2-4 教師 H 担当クラスにおける KiSS-18 の平均値

教師 K のバスケットボール単元における単元前後の KiSS-18 の平均値の差について対応のある t 検定を行った結果、単元前は 65.20 点、単元後は 71.52 点を示し、単元後に有意に高い値を示した ($t[24]=-4.04, p<.001$) (表 3-2-11-1)。

教師 N が担当したクラスについて、時期及びクラスを独立変数とし、KiSS-18 の平均値を従属変数とする 2 要因分散分析を行った結果、交互作用が有意であった ($F[1, 84]=6.08, p<.05$)。そこで、時期及びクラスの単純主効果を分析した結果、介入単元では、KiSS-18 の平均値について、単元前と比べて単元後に有意に高い値を示したが ($F[1, 84]=6.78, p<.05$)、非介入単元では、単元前後に有意に高い値を示さなかった。また、単元前後におけるクラスについて、有意な差はみられなかった (表 3-2-11-2, 図 3-2-3)。

教師 H が担当したクラスについて、D クラスはバレーボール単元で、一方、E クラスは走り高跳び単元で ASKS モデルを適用した。時期及びクラスを独立変数とし、KiSS-18 の平均

値を従属変数とする 2 要因分散分析を行った結果、時期の主効果、及び、交互作用が有意であった（時期； $F[3, 195]=12.81, p<.001$ ，交互作用； $F[3, 195]=3.24, p<.05$ ）。時期及びクラスの単純主効果を分析した結果、D クラス及び E クラスともに KiSS-18 の平均値が有意であった（D クラス； $F[3, 195]=6.90, p<.001$ ，E クラス； $F[3, 195]=9.11, p<.001$ ）。各クラスについて Bonferroni 法による多重比較を行った結果、D クラスにおいて、①バレーボール単元前と比べて②バレーボール単元後に（67.06 点<72.29 点），①バレーボール単元前と比べて③走り高跳び単元後に（67.06 点<71.32 点），及び、①バレーボール単元前と比べて夏休み後に（67.06 点<71.21 点），有意に高い値を示した。また、E クラスにおいて、①バレーボール単元前と比べて③走り高跳び単元後に（65.67 点<71.94 点），①バレーボール単元前と比べて④夏休み後に（65.67 点<69.58 点），及び、②バレーボール単元後と比べて③走り高跳び単元後に（67.42 点<71.94 点），有意に高い値を示した。一方、4 つの時期におけるクラスについて、有意な差はみられなかった（表 3-2-11-3，図 3-2-4）。

4 項 考察

1) 仮説に関する検証

本節では、ASKS モデルを中学生の体育授業に適用し、ASKS モデルが転移を起こす可能性を検証した。そのため、以下の 4 つの仮説を設定した。

仮説 1) は、ASKS モデルは、体育授業における集団的・協力的な関わり合い活動に関する評価票の平均値を高めるであった。介入単元及び非介入単元における単元前後の仲間づくりに関する形成的評価の平均値を比較した結果、介入単元では、仲間づくりに関する形成的評価の平均値は単元前と比べて単元後に有意に高い値を示した。以上から、仮説 1) は支持されたと考えられる。

仮説 2) は、ASKS モデルは、日常場面の社会的スキルを測定する尺度の平均値を高めるであった。介入単元及び非介入単元における単元前後の KiSS-18 の平均値を比較した結果、介入単元では、KiSS-18 の平均値は単元前と比べて単元後に有意に高い値を示した。以上から、仮説 2) は支持されたと考えられる。

仮説 3) は、ASKS モデルは、一旦高まった集団的・協力的な関わり合い活動に関する評価票の平均値を介入除去後の体育授業においても変化させないであった。教師 H が連続して

実施した2単元では、2クラスともいずれかの単元において介入を行い、単元前後、及び、夏休み後に仲間づくりに関する形成的評価を実施した。これらの仲間づくりに関する形成的評価の平均値を比較した結果、介入有集団種目単元、あるいは、介入有個人種目単元では、仲間づくりに関する形成的評価の平均値はそれぞれ単元前と比べて単元後に有意に高い値を示した。また、夏休み前に行った単元の単元後の仲間づくりに関する形成的評価の平均値と夏休み後の仲間づくりに関する形成的評価の平均値の間に有意な差はみられなかった。すなわち、生徒は、介入単元において体育授業における集団的・協力的な関わり合い活動に関する評価票の平均値を高め、一旦高めた集団的・協力的な関わり合い活動に対する評価票の平均値を夏休み後も変化させなかったことを示した。以上から、仮説3)は支持されたと考えられる。

仮説4)は、ASKSモデルは、一旦高まった社会的スキル尺度の平均値を介入除去後の日常場面においても変化させないであった。教師Hが連続して実施した2単元では、2クラスともいずれかの単元において介入を行い、単元前後、及び、夏休み後にKiSS-18を実施した。これらのKiSS-18の平均値を比較した結果、介入有集団種目単元、あるいは、介入有個人種目単元では、KiSS-18の平均値はそれぞれ単元前と比べて単元後に有意に高い値を示した。また、夏休み前に行った単元の単元後のKiSS-18の平均値と夏休み後のKiSS-18の平均値の間に有意な差はみられなかった。すなわち、生徒は、介入単元において、日常場面における社会的スキル尺度の平均値を高め、一旦高めた社会的スキル尺度の平均値を夏休み後の日常場面でも変化させなかったことを示した。以上から、仮説4)は支持されたと考えられる。

このように、中学生の体育授業に適用したASKSモデルは、第1に、体育授業における集団的・協力的な関わり合い活動に関する評価票の平均値を高めたこと、すなわち体育授業における集団的・協力的な関わり合い活動に関する肯定的な意識の獲得を促したことを示した。これは、体育授業における集団的・協力的な関わり合い活動を促進するために必要なスポーツ場面の社会的スキルを生徒が獲得した可能性を示唆する結果ではないかと考えられる。

第2に、日常場面の社会的スキルを測定する尺度の平均値を高めたこと、すなわち日常場面の社会的スキルを生徒が獲得したことを示した。

第3に、一旦高まった集団的・協力的な関わり合い活動に関する評価票の平均値を介入除去後の体育授業においても変化させなかったこと、すなわち集団的・協力的な関わり合

い活動に関する肯定的な意識を介入除去後の体育授業に転移させたことを示した。

第4に、一旦高まった社会的スキル尺度の平均値を介入除去後の日常場面においても変化させなかったこと、すなわち ASKS モデルの学習を通して獲得した日常場面の社会的スキルを介入除去後の日常場面に転移させたことを示した。

2) Acquisition of Social Knowledge in Sport Model が生徒に及ぼした影響の背景

本節の結果は、ASKS モデルが体育授業において生徒が獲得したスポーツ場面の社会的スキルの転移を起こす可能性を示唆した。このようにスポーツ場面の社会的スキルの転移を起こす可能性を示唆した背景には、ASKS モデルが友達との人間関係という生徒が抱える悩みを解決する手立てを提供したことが考えられる。

小学校高学年から中学生は、以下の特徴を持った時期に該当する。例えば、久保（1995, pp. 83-85）は、小学校高学年から中学生の時期を、児童期に認められた一緒に遊び、物を共有する相手といった友達関係から、互いの要求に応え助け合う相手、さらにはお互いのパーソナリティを理解するといった親密な相互理解を伴う友達関係へと発展する時期であると説明した。一方、伊藤（2013, pp. 428-429）は、この時期の児童生徒は、他者に対する意識が過度に強まり、親密さを求める一方で、相手の気持ちに踏み込むことを恐れ、互いの距離を手探りし、悩む時期でもあると説明した。

このように友達との親密さを求める一方で、友達との関係に悩む時期にある生徒に、ASKS モデルは、友達との関係構築に必要な知識、具体的には、コミュニケーションの仕方、リーダーシップの取り方、及び、友達を理解し援助する方法などに関する知識を提供した。このような知識を理解した生徒は、体育授業において集団的・協力的な関わり合い活動を行う際に、ASKS モデルが提供した知識を活用したと推察できる。これらの知識を活用しながら集団的・協力的な関わり合い活動を行った結果、より具体的に友達との交流を体験し、生徒は、体育授業における集団的・協力的な関わり合い活動について肯定的な意識を持ったと考えられる。かつ、生徒は、ASKS モデルを通して理解した知識を、体育授業における集団的・協力的な関わり合い活動に活用しただけでなく、友達との相互理解を深めることにも活用できる知識として理解し、日常場面における友達との関係構築にも活用したことが推察できる。その結果、生徒は、日常場面の社会的スキルを獲得したのではないかと考えられる。

すなわち ASKS モデルは、生徒の身近な問題状況に対して友達関係のあり方を変えるような知識を提供する指導モデルであった。そのため、生徒は、ASKS モデルが提供する知識を、日常場面においても活用できる知識として理解し、その結果、日常場面の社会的スキルを獲得し、獲得した日常場面の社会的スキルを介入除去後の日常場面へも転移させたと考えられる。

5 項 摘要

本節では、ASKS モデルを中学生の体育授業に適用し、ASKS モデルが転移を起こす可能性を検証した。その結果、以下の2点を明らかにした。

第1に、ASKS モデルの体育授業への適用を通して、生徒は、体育授業における集団的・協力的な関わり合い活動に関する肯定的な意識及び日常場面の社会的スキルを獲得したことを明らかにした。

第2に、ASKS モデルは、体育授業において生徒が獲得した集団的・協力的な関わり合い活動に関する肯定的な意識及び日常場面の社会的スキルを、介入除去後の体育授業あるいは日常場面へ転移させたことを明らかにした。

注

1) ASKS モデルの体育授業への適用を通して、生徒がスポーツ場面の社会的スキルを獲得する可能性を確認するため仲間づくりに関する形成的評価を実施した。その理由は、以下の3点であった。第1に、ASKS モデルによる指導を通して生徒がスポーツ場面の社会的スキルを獲得したならば、体育授業における集団的・協力的な関わり合い活動が活発に行われることが想定されること、第2に、仲間づくりに関する形成的評価は、「体育授業における社会性の育成、とりわけ他者との交流という側面に焦点化し、体育授業において営まれる仲間との交流の機会を想定しながら、集団的・協力的な関わり合い活動」(小松崎ほか、2001、p.59)の評価票として開発されたこと、第3に、体育授業における生徒の集団的、協力的な関わり合い活動を評価する評価票は、小松崎ほか(2001)が開発した仲間づくりに関する形成的評価の他にないことであった。

2) 1章3節では、転移を起こす指導の第2条件は、異質な他者との相互作用を促すことで

あると述べた。本研究では、以下の学習を設定した。生徒同士の相互作用を促すため、チームノートを活用する、練習課題を確認する、作戦を考える、及び、授業の振り返りを行うなどのチームにおける話し合いの場面を設定した。

- 3) 1章3節では、転移を起こす指導の第1条件は、生徒自身が多層的な知識を構造化して理解することであると述べた。本研究では、以下の学習を設定した。単元の1時間目及び2時間目は、知識1及び知識2について、「事実に知識」を「記憶する」及び「概念的知識」を「理解する」という学習を設定した。単元の3時間目から6時間目までは、知識3から知識6について、「手続的知識」を「応用する」という学習を設定した。単元7時間目、及び、8時間目あるいは9時間目は、知識7について、「メタ認知的知識」を「分析する」、及び、「メタ認知的知識」を「評価する」という学習を設定した。
- 4) S-I法の計算式は、一致率=一致数÷(一致数+不一致数)×100であった(van der Mars, 1989, pp. 63-65)。

第3節 第3章のまとめ

第3章では、体育授業において児童生徒が獲得したスポーツ場面の社会的スキルを日常場面へ転移させる新たな指導モデルを開発し、その有効性を検証した（研究課題3）。

第1節では、体育授業において児童生徒が獲得したスポーツ場面の社会的スキルを日常場面へ転移させる新たな指導モデルである ASKS モデルを開発した。

ASKS モデルは、①体育授業において組織する小集団をスポーツチームとして位置づける、②チームづくりに必要な知識を提供する、③それらの知識を用いてチームづくりに取り組ませ、知識の活用を理解させる、④以上の①から③を通して転移可能なスポーツ場面の社会的スキルの獲得を促す指導モデルであった。

第2節では、ASKS モデルを中学生の体育授業に適用し、ASKS モデルが転移を起こす可能性を検証した。その結果、以下の2点を明らかにした。

第1に、ASKS モデルの体育授業への適用を通して、生徒は、体育授業における集団的・協力的な関わり合い活動に関する肯定的な意識及び日常場面の社会的スキルを獲得したことを明らかにした。

第2に、ASKS モデルは、体育授業において生徒が獲得した集団的・協力的な関わり合い活動に関する肯定的な意識及び日常場面の社会的スキルを、介入除去後の体育授業あるいは日常場面へ転移させたことを明らかにした。

結章 総合的考察

第1節 本研究の総括

本研究の目的は、体育授業において児童生徒が獲得したスポーツ場面の社会的スキルを、日常場面へ転移させる体育における指導モデルについて検討することであった。本研究の目的を達成するため、3つの研究課題を設定し、以下の知見を得た。

第1章では、体育における社会的スキルの獲得に関する指導モデルについて、転移の観点から理論的に検討した（研究課題1）。

第1節では、体育科教育学における社会的行動の獲得、及び、その社会的行動を転移させる指導モデルに関する議論を分析した。その結果、以下の2点を明らかにした。

第1に、我が国では、スポーツ場面の社会的行動の獲得、及び、その社会的行動の日常場面への転移を体育の目標に定めていることを明らかにした。第2に、体育授業において児童生徒が獲得した社会的行動を転移させる指導モデルに関して、具体的な記述がみられないことを明らかにした。

第2節では、米国において開発された4つの指導モデルの有効性を検証した研究を概観した。その結果、以下の2点を明らかにした。

第1に、米国において開発された4つの指導モデルの適用を通して、児童生徒がスポーツ場面の社会的スキルを獲得することは、多くの研究によって検証されていることを明らかにした。一方、第2に、米国において開発された4つの指導モデルが転移を起こす可能性を検証した研究は、非常に少ないこと、かつ、実験的デザインを用いて検証した研究はみられないことを明らかにした。

第3節では、米国において開発された4つの指導モデルが転移を起こす可能性を理論的に検討した。その結果、以下の3点を明らかにした。

第1に、米国において開発された4つの指導モデルは、知識の設定が不十分であり、スポーツ場面の社会的スキルを転移させるには課題があることを明らかにした。第2に、スポーツ場面の社会的スキルを日常場面へ転移させる指導モデルには、チームビルディングの理論が適用可能であることを明らかにした。第3に、スポーツ場面の社会的スキルを日常場面へ転移させる指導モデルは、チームビルディングの理論を踏まえ、転移を起こす指導の2つの条件を十分に満たすように、新たに開発する必要があることを明らかにした。

第2章では、TPSRモデルが転移を起こす可能性を検証した（研究課題2）。

第1節では、TPSRモデルの概要を整理し、TPSRモデルの転移に関する研究にみられる課題を明らかにした。その結果、以下の点を明らかにした。

TPSRモデルが転移を起こす可能性を検証した研究は、非常に少ないこと、かつ、先行研究にはいくつか研究方法上の課題が認められることを明らかにした。

第2節では、TPSRモデルを中学生の体育授業に適用し、TPSRモデルが転移を起こす可能性を検証した。その結果、以下の点を明らかにした。

TPSRモデルの体育授業への適用を通して、TPSRモデルは、生徒に日常場面の社会的スキルの獲得を促したこと、しかし、生徒が獲得した日常場面の社会的スキルを介入除去後の日常場面へ転移させなかったことを明らかにした。

第3章では、体育授業において児童生徒が獲得したスポーツ場面の社会的スキルを日常場面へ転移させる新たな指導モデルを開発し、その有効性を検証した（研究課題3）。

第1節では、体育授業において児童生徒が獲得したスポーツ場面の社会的スキルを日常場面へ転移させる新たな指導モデルであるASKSモデルを開発した。

ASKSモデルは、①体育授業において組織する小集団をスポーツチームとして位置づける、②チームづくりに必要な知識を提供する、③それらの知識を用いてチームづくりに取りまかせ、知識の活用を理解させる、④以上の①から③を通して転移可能なスポーツ場面の社会的スキルの獲得を促す指導モデルであった。

第2節では、ASKSモデルを中学生の体育授業に適用し、ASKSモデルが転移を起こす可能性を検証した。その結果、以下の2点を明らかにした。

第1に、ASKSモデルの体育授業への適用を通して、生徒は、体育授業における集団的・協力的な関わり合い活動に関する肯定的な意識及び日常場面の社会的スキルを獲得したことを明らかにした。

第2に、ASKSモデルは、体育授業において生徒が獲得した集団的・協力的な関わり合い活動に関する肯定的な意識及び日常場面の社会的スキルを、介入除去後の体育授業あるいは日常場面へ転移させたことを明らかにした。

第2節 社会的スキルに関する指導モデルの学校体育への適用及び実践的な効果

1項 社会的スキルに関する指導モデルの学校体育への適用

本研究では、TPSR モデルは、体育授業において生徒が獲得した社会的スキルを日常場面へ転移させ、日常場面の社会的スキルの獲得を促したこと、しかし、その日常場面の社会的スキルを介入除去後の日常場面へ転移させなかったことを明らかにした。一方、ASKS モデルは、体育授業において生徒が獲得した社会的スキルを日常場面へ転移させ、日常場面の社会的スキルの獲得を促したこと、かつ、その社会的スキルを介入除去後の日常場面へ転移させたことを明らかにした。

これらは、TPSR モデルには、体育授業において生徒が獲得した社会的スキルの転移に限界があることを示唆している。しかし、このように TPSR モデルの限界が示唆されたことは、TPSR モデルの有用性を否定するものではない。学校体育への適用を考えた場合、TPSR モデルと ASKS モデルは、それぞれ指導方法が異なるため、適用しやすい対象、あるいは、効果を十分に期待できる対象に違いがあるのではないかと推察できる。すなわち、TPSR モデルと ASKS モデルは、それぞれの指導の効果、あるいは、指導方法を考慮しながら、学校体育に様々な適用することが可能な指導モデルではないかと考えられる。

そこで、本項では、以下の3点について検討した。1)TPSR モデル及び ASKS モデルが転移を起こす指導のあり方について、2)発達^{注1)}の観点から TPSR モデル及び ASKS モデルの学校体育への適用について、並びに、3)学習規律の観点から TPSR モデル及び ASKS モデルの学校体育への適用について検討した。

1) 社会的スキルに関する指導モデルが転移を起こす指導のあり方

社会的スキルに関する指導モデルが転移を起こす指導のあり方を明らかにするため、以下の2点を検討した。最初に、TPSR モデルが体育授業において生徒が獲得した社会的スキルを日常場面へ転移させた要因について確認した。次に、ASKS モデルが体育授業において生徒が獲得した社会的スキルを日常場面へ転移させ、かつ、その社会的スキルを介入除去後の日常場面へ転移させた要因について考察した。なお、TPSR モデルが転移を起こした要因について、2章2節において、学習理論の観点から考察しているため、その結果を確認

した。一方、ASKS モデルが転移を起こした要因について、これまで学習理論の観点から考察していないため、詳細に述べることにした。

最初に、TPSR モデルが転移を起こした要因について、2章2節における行動主義の観点から考察した結果を確認した。

行動主義の立場では、先行学習と後続学習の間に共通する要素が多くあるほど転移が促進されると指摘されていた（白水，2012，p.347）。例えば、TPSR モデルでは、体育の授業中に、練習に参加できない友達に声をかけ助けてあげたことを取りあげ、家庭あるいは地域においても困っている人に声をかけ助けてあげることの大切さを教えていた。これは、体育の授業中に、先行学習である体育の授業場面と類似した日常場面を想定させ、体育授業で獲得した責任行動を、後続学習である日常場面においても実行するように促す指導であった。すなわち、TPSR モデルが転移を起こした要因は、先行学習である体育の授業中に、体育の授業場面と類似した日常場面を想定させ、日常場面においても責任行動を実行するように促したことが考えられる。

次に、ASKS モデルが転移を起こした要因について、認知主義の観点から考察した。

1章3節において示したように、認知主義の立場では、先行学習と後続学習の要素が共通していなくても、人は、提供された知識の概念及び原理の理解を通して、先行学習と後続学習の構造の共通性を見出して転移を起こすと指摘されていた（白水，2012，p.347）。すなわち、ASKS モデルは、体育授業において生徒が獲得した社会的スキルの転移を起こすため、生徒自身が、日常場面の中で、体育の授業場面との構造の共通性を見出すことを可能にする指導を行っていた。

以下では、先行学習と後続学習の構造の共通性を見出すことを可能にする ASKS モデルの指導を明らかにした。具体的には、担当教師へのインフォーマルなインタビュー調査をもとに、体育の授業中に担当教師が行った指導、及び、先行学習と後続学習の構造の共通性を生徒が見出したのではないかと推察できる生徒の様子を示した。

第1に、体育の授業中に担当教師が行った指導について、ASKS モデルでは、先行学習と後続学習の構造の共通性を見出すことを可能にする知識の獲得を促す2つの指導を行っていた。

まず、担当教師は、チームづくりに関する多層的な知識を提供し、それを生徒自身が構

造化して理解することを促す指導を行った。

具体的には、担当教師は、①ASKS モデルの指導内容である知識 1 から知識 7 について、授業の導入時に説明した、②導入時に理解した知識を活用しながら運動学習に取り組むように指導した、③導入時に理解した知識の活用を促すため、「チームワークを高めるためには、コミュニケーションが大事だよ」あるいは「各自、自分の役割を果たそうね」などの声かけを授業中に積極的に行った、④各チーム及び生徒一人ひとりに対して、チームづくりに関わった言動ができていくかどうかを、適宜授業中にフィードバックを行った、⑤毎時間、振り返りの時間を設け、本時の言動について生徒自身に省察を促した、並びに、⑥次時の導入時には、成長しているチーム及び生徒をほめて、全員の意識を高めるなどの指導を行った。

続いて、担当教師は、先行学習と後続学習の構造の共通性を見出すことを可能にする知識の理解を深めるため、異質な他者との相互作用を促した。

具体的には、担当教師は、①異質な他者で構成するチームを編成した、②単元を通して同一チームで活動することを指導した、③チームにおける役割を決め、役割を果たすことを指導した、④チームノートを活用し、チームでの話し合い活動を促した、⑤チームで練習課題及び作戦を話し合う時間を設定した、並びに、⑥チームづくりに関して振り返る時間を設定したなどの指導を行った。

第 2 に、先行学習と後続学習の構造の共通性を見出したのではないかと推察できる生徒の様子について示した。

具体的な事例でいえば、バレーボール単元後に行われた球技大会では、ASKS モデルの指導を受けた生徒は、ASKS モデルの指導を受けなかった生徒と比べて、①リーダーがメンバーを集めて、「ミスをしてもいいから、積極的にボールを拾おう」あるいは「声を出して盛りあげていこう」などの指示を行う姿がみられた、②得点が入った時には、普段はおとなしい生徒がハイタッチをする姿がみられた、並びに、③運動が苦手な生徒にゲームでの動き方を丁寧に教える姿がみられた。このように球技大会では、体育授業において学習したチームづくりに関する知識、具体的には、リーダーシップの取り方、メンバー同士の助け合いの仕方に関する知識を活用する場面がみられた。これは、体育授業において、生徒が、チームづくりに関する知識の概念及び原理を理解した結果、球技大会場面と体育の授業場面との構造の共通性を見出し、体育授業で学習した知識を球技大会において活用したので

はないかと考えられる。

また、学級の活動場面においてグループに分かれて作業をする場面では、①すぐにグループに分かれ、自主的にグループ名を話し合っで決める姿がみられた、②生徒の中から「30分で作業を終わらせよう」などの目標を決める姿がみられた、並びに、③生徒が自主的にメンバーの役割を決め、各自決められた作業を行う姿がみられた。このように学級活動の場面でも、体育授業において学習したチームづくりに関する知識を活用する場面がみられた。これは、体育授業において、生徒が、チームづくりに関する知識の概念及び原理を理解した結果、学級の活動場面と体育の授業場面との構造の共通性を見出し、体育授業で学習した知識を学級の活動場面において活用したのではないかと考えられる。

以上のように、TPSRモデルが転移を起こす指導のあり方は、体育の授業中に、体育の授業場面と類似した日常場面を想定させること、一方、ASKSモデルが転移を起こす指導のあり方は、日常場面において、体育の授業場面との構造の共通性を見出すことを可能にする知識の獲得を促すことであった。

2) 児童生徒の発達と社会的スキルに関する指導モデルの学校体育への適用

以下では、TPSRモデル及びASKSモデルの学校体育への適用について、発達の観点から検討した。

第1に、TPSRモデルの学校体育への適用について、発達の観点から検討した。

TPSRモデルは、児童生徒に行動目標を示し、それらの実行を通して、日常場面の社会的スキルの獲得を目指す指導モデルであった。TPSRモデルは、行動主義に基づく、スモールステップでの積み上げ、望ましい行動の強化、及び、反復練習による定着などの指導方法を採用していた。児童生徒の発達を考慮すれば、行動の獲得を中心目標に設定しているTPSRモデルは、チームづくりに関する知識の理解を中心目標に設定しているASKSモデルよりも、より効果を期待できる場合があるのではないかと考えられる。

例えば、現行の中学校の要領・解説では、態度目標に関して、発達段階のまとまりの観点から、以下の記述がみられる。

「小学校学習指導要領の第5学年及び第6学年の内容の『陸上競技』の『(2)態度』では、『約束を守り助け合っで運動をしたり、場や用具の安全に気を配ったりすることができ

るようにする』などのように、具体的な遵守事項に対しての行動形成を主なねらいとしている。これに対して、中学校第1学年及び第2学年の段階では、小学校における『約束を守る』などの具体的な対象から、『自己の役割を果たす』などの概念的な対象へ指導内容が発展すること、社会性や規範意識に基づく運動への価値観の形成が求められることなどから、行動の意義などのその態度を支える知識を理解させ、運動に積極的に取り組めるようにすることを重視している」(文部科学省, 2008, p.19) とある。

すなわち、現行の要領・解説では、小学校段階は、行動の獲得を主な狙いとし、これに対して、中学校段階は、知識の理解を通して行動に結びつけることを主な狙いとしている。現行の要領・解説に基づけば、小学校段階では、行動の獲得を中心目標に設定しているTPSRモデルの適用が適切ではないかと考えられる。

TPSRモデルの小学校段階における有効性を確かめるため、本研究と並行して、小学生の体育授業を対象に補足的な調査^{注2)}を行った。以下では、小学校第5学年の体育授業にTPSRモデルを適用した結果について、その概要を示す。

K小学校第5学年の水泳単元にTPSRモデルを適用した。児童65名(男子32名, 女子33名)を対象とした。実施時期は、2014年6月中旬から2014年7月中旬であった。単元は、45分授業×2時間を5回(10時間)行い、11時間目にミニスポーツ大会を実施した。

TPSRモデルの有効性を検証するため、小学生版「社会性と情動」尺度(田中ほか, 2011)を、単元前後に実施した。小学生版「社会性と情動」尺度は、8因子26項目(虚偽2項目を含む)で構成され、4件法で回答する自己報告尺度であった(田中ほか, 2011)。具体的には、基礎的な社会的能力を示す「自己への気づき」、「他者への気づき」、「自己のコントロール」、「対人関係」、及び、「責任ある意思決定」、並びに、応用的な社会的能力を示す「生活上の問題防止のスキル」、「人生の重要事態に対処する能力」及び、「積極的・貢献的な奉仕活動」を測定するものであった(田中ほか, 2011)。

TPSRモデルの適用により単元前後の「社会性と情動」尺度の平均値に差が生じるかどうかを検証するため、単元前後の「社会性と情動」尺度の平均値に対して、対応のある t 検定を行った。単元前後の調査に参加した児童の中から、回答に不備のあった者、及び、虚偽項目において信憑性が低いと判断した者を除いた第5学年52名を分析対象とした。

表 4-2-1 小学校第5学年水泳単元における「社会性と情動」尺度の平均値，標準偏差，及び，*t*検定の結果（TPSRモデル）

	<i>N</i>	単元前		単元後		<i>t</i> 値
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
自己への気づき	52	3.33	0.49	3.40	0.46	-1.30
他者への気づき	52	2.99	0.56	3.15	0.59	-2.62 *
自己のコントロール	52	2.69	0.79	2.81	0.89	-1.48
対人関係	52	3.12	0.51	3.17	0.59	-0.85
責任ある意思決定	52	2.79	0.64	2.96	0.69	-2.47 *
生活上の問題防止スキル	52	3.60	0.43	3.60	0.45	-0.15
人生の重要事態に対処する能力	52	2.97	0.60	2.88	0.63	1.36
積極的，貢献的な奉仕活動	52	2.95	0.63	3.11	0.61	-2.21 *

**p*<.05

その結果，「他者への気づき」，「責任ある意思決定」，及び，「積極的，貢献的な奉仕活動」の平均値が単元前後で有意に高い値を示した（表 4-2-1）．すなわち，TPSRモデルは，小学校第5学年に対して，基礎的な社会的能力である「他者への気づき」，及び，「責任ある意思決定」に関する能力を高めた，並びに，応用的な社会的能力である「積極的，貢献的な奉仕活動」に関する能力を高めた．

このように小学校第5学年の体育授業にTPSRモデルを適用した結果，一定の効果が認められた．TPSRモデルの範囲内で，担当教師は，以下の指導を行った．例えば，①責任レベル表を用いて，「めざせ！学習の達人」というスローガンを掲げた，②レベル1からレベル6まで「修行，初級，中級，上級，名人，及び，達人（最高）」という呼び名で段階を示した，③責任レベル表で示した行動を写真あるいは絵で示した，④自己評価カードを確認し，できている場合には星印を与えたなど，いずれも児童が楽しんで，積極的に取り組みたくなるような工夫を行った．

第2に，ASKSモデルの学校体育への適用について，発達の観点から検討した．

ピアジェの発達理論によれば，小学校高学年は，具体的な事物を直接対象として知識を相互に関連付ける具体的操作期から，具体的な事物に影響されることなく抽象的に考えたりする形式的操作期への移行の時期にあたる（ピアジェ・イネルデ，1969）．すなわち，小学校高学年の児童は，スポーツ場面の社会的スキルに必要な知識を理解し，その知識の理解を通して，スポーツ場面の社会的スキルの獲得が可能ではないかと考えられる．

ASKS モデルは、スポーツ場面の社会的スキルに必要な知識の理解を通して、転移可能なスポーツ場面の社会的スキルの獲得を促す指導モデルであった。ASKS モデルの指導方法は、認知主義及び社会構成主義に基づく、多層的な知識の理解、理解した知識の活用、並びに、児童生徒同士の相互作用の活性化であった。ピアジェの発達理論に基づけば、ASKS モデルは、小学校高学年に適用することが可能ではないかと推察できる。

以下では、小学校第 6 学年の体育授業に ASKS モデルを適用した結果について、その概要を示す。

K 小学校第 6 学年のボール運動単元に ASKS モデルを適用した。児童 33 名（男子 15 名、女子 18 名）を対象とした。実施時期は、2015 年 2 月中旬から 2015 年 3 月中旬であった。単元は、45 分授業の 9 時間を実施した。

調査は、小学生版「社会性と情動」尺度（田中ほか，2011）を、単元前後に実施した。

ASKS モデルの適用により単元前後の「社会性と情動」尺度の平均値に差が生じるかどうかを検証するため、単元前後の「社会性と情動」尺度の平均値に対して、対応のある t 検定を行った。単元前後の調査に参加した児童の中から、回答に不備のあった者、及び、虚偽項目において信憑性が低いと判断した者を除いた 31 名を分析対象とした。

表 4-2-2 小学校第 6 学年ボール運動単元における「社会性と情動」尺度の平均値、標準偏差、及び、 t 検定の結果 (ASKS モデル)

	単元前			単元後		t 値
	N	M	SD	M	SD	
自己への気づき	31	3.72	0.41	3.75	0.41	-0.59
他者への気づき	31	3.44	0.42	3.58	0.33	-2.14 *
自己のコントロール	31	3.46	0.44	3.68	0.32	-2.87 **
対人関係	31	3.55	0.34	3.71	0.35	-2.80 **
責任ある意思決定	31	3.35	0.56	3.38	0.45	-0.25
生活上の問題防止スキル	31	3.90	0.23	3.85	0.31	1.22
人生の重要事態に対処する能力	31	3.10	0.61	3.32	0.54	-2.90 **
積極的、貢献的な奉仕活動	31	3.43	0.50	3.60	0.45	-2.71 *

* $p < .05$, ** $p < .01$

その結果、「他者への気づき」、「自己のコントロール」、「対人関係」、「人生の重要事態に対処する能力」、及び、「積極的、貢献的な奉仕活動」の平均値が単元前後で有意に高い値を示した(表 4-2-2)。すなわち、ASKS モデルは、小学校第 6 学年に対して、基礎的な社会

的能力である「他者への気づき」, 「自己のコントロール」, 及び, 「対人関係」に関する能力を高めた, 並びに, 応用的な社会的能力である「人生の重要事態に対処する能力」, 及び, 「積極的, 貢献的な奉仕活動」に関する能力を高めた.

ASKS モデルを指導した担当教師は, ASKS モデルの範囲内で, 以下の指導を行った. 例えば, ①チームノートを用意し, チームのネーミングを児童に考えさせた, ②ASKS モデルが提供する知識の理解が難しい児童には, 個別に対応した, ③学級の中で目立たない児童が安心して学習できるような雰囲気づくりを行った, ④よい雰囲気のチーム, 頑張っている児童などを全員の前ではめるように心がけたなど, チームづくりに関わって児童の中にあるばらつきに配慮した指導を行った.

以上の結果は, TPSR モデルが小学校第 5 学年の体育授業に適用可能であること, あるいは, ASKS モデルが小学校第 6 学年の体育授業に適用可能であることを示唆するものであった. 発達の観点から, TPSR モデルあるいは ASKS モデルの指導方法を考慮すれば, 小学校低学年及び小学校中学年には, TPSR モデルを適用し, 小学校高学年以降には, ASKS モデルを適用することが可能ではないかと考えられる. 加えて, 3 章 2 節では, 中学生を対象に ASKS モデルの有効性を実証した. 図 4-2-1 は, 発達の観点からみた TPSR モデル及び ASKS モデルの学校体育への適用を示している.



図 4-2-1 発達の観点からみた TPSR モデル及び ASKS モデルの学校体育への適用

3) 学習規律の実態と社会的スキルに関する指導モデルの学校体育への適用

これまで、児童生徒の発達の観点から、TPSR モデルは、小学校低学年及び小学校中学年に、ASKS モデルは、小学校高学年以降に適用可能ではないかということを示した。以下では、TPSR モデル及び ASKS モデルの学校体育への適用について、児童生徒の学習規律の実態から検討した。

児童生徒の学習規律の実態を考慮すれば、TPSR モデルを指導し、ある程度学習規律を整えてから、ASKS モデルを指導するという適用方法が考えられる。

例えば、児童生徒の学習規律に対する意識が極めて低く、チャイム着席を守らず、私語などの授業妨害を行うという学級を対象とした場合、ASKS モデルは、知識の理解を中心目標に設定しているため、学習の成立が難しいのではないかと推察される。一方、TPSR モデルは、行動の獲得を中心目標に設定しているため、児童生徒の無責任な行動を抑制し、学習規律を担保するという効果が期待できるのではないかと推察される。

逆に、児童生徒の学習規律に対する意識が高く、学習規律がしっかりと守られている学級を対象とした場合、TPSR モデルは、課題を達成させることが容易で、児童生徒の著しい変化は期待できないのではないかと推察される。図 4-2-2 は、児童生徒の学習規律の実態からみた TPSR モデル及び ASKS モデルの学校体育への適用を示している。

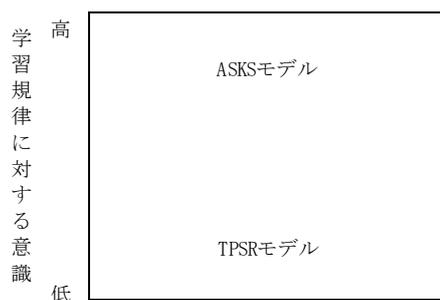


図 4-2-2 学習規律の実態からみた TPSR モデル及び ASKS モデルの学校体育への適用

発達の観点及び学習規律の実態をあわせて、TPSR モデル及び ASKS モデルの学校体育への適用を検討すると、以下が考えられる。

小学校低学年では、発達の観点から、TPSR モデルを適用することが適切ではないかと考えられる。しかし、学習規律の実態からみると、学習規律が整っている場合は、ASKS モデ

ルの適用が可能ではないかと考えられる。例えば、3人組になり、3人での関係づくりを学習させることが想定できる。具体的には、①3人で学習に取り組むことの特徴（チームの特徴）、②3人で学習に取り組むために必要なチームワーク（チームワークの概念及び要素）、③3人でのコミュニケーションの取り方、④チームへの愛情、及び、⑤リーダーシップの取り方など、ASKSモデルを児童生徒の発達に対応させて、簡易化して学習させることが可能である。

一方、中学校では、発達の観点から、ASKSモデルを適用することが適切ではないかと考えられる。しかし、学習規律の実態からみると、学習規律が整っていない場合には、TPSRモデルの適用が適切ではないかと考えられる。本研究では、TPSRモデルを中学校第1学年、あるいは、中学校第2学年に適用して、一定の効果が認められた。図4-2-3は、児童生徒の発達及び学習規律の実態に対応させたTPSRモデル及びASKSモデルの学校体育への適用について示している。

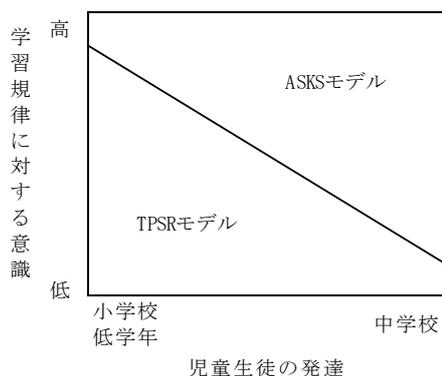


図 4-2-3 社会的スキルに関する指導モデルの学校体育への適用

2 項 社会的スキルに関する指導モデルの実践的な効果

以下では、TPSRモデル、あるいは、ASKSモデルが児童生徒の行動に与えた影響について検討した。具体的には、第1に、TPSRモデルを実施した担当教師、及び、TPSRモデルを実施した学校の学校長を対象に、TPSRモデルの適用による生徒の変化について、インフォーマルなインタビュー調査を行い、その結果を示した。第2に、ASKSモデルを実施した担当

教師を対象に、ASKS モデルの適用による児童の変化について、アンケート調査を行い、その結果を示した。

第1に、TPSR モデルが生徒の行動に与えた影響について検討した。

まず、中学校第2学年の男子生徒にTPSR モデルを実施した担当教師は、TPSR モデルの適用による生徒の変化、具体的には、体育の授業中における変化、並びに、体育授業以外の教科及び学級における変化について、以下を報告した^{注3)}。

体育の授業中における生徒の変化について、担当教師は、①生徒が授業に早く来て準備などを手伝うようになった、②生徒が自主的、主体的に学習に取り組むようになった、及び、③体育の授業中にふざけている生徒に対して、真面目に取り組むように注意をするようになったと報告した(梅垣, 2015a, p. 24)。加えて、体育授業以外の教科では、①互いに相手を思いやる声かけを行い、授業規律を守ろうとするようになった、また、学級では、②リーダーシップを取り、意見を言うようになった、③学習規律を守ろうとする行動がみられるようになった、及び、④自主的に、学級の委員あるいは係になろうとする行動がみられるようになったと報告した(梅垣, 2015a, pp. 24-25)。

次に、TPSR モデルを実施した学校の学校長は、TPSR モデルを適用する前とTPSR モデルを適用した後では、生徒の様子に大きな変化がみられたことを報告した。学校長は、TPSR モデルを適用する前の生徒の様子について、「課題を抱える学校に共通する状況として、授業妨害、暴力行為、器物破損、喫煙行為などがこれまで数多く発生してきた。生徒たちの中には、全体的に落ち着きに欠け、授業に入らず、校内での徘徊、喫煙等の問題行動を繰り返す者も多く見られた」(田中・濱田, 2015, p. 48)と報告した。これに対し、体育授業にTPSR モデルを適用した後の生徒の様子について、「対教師暴力はゼロになるとともに、授業も一定の落ち着きを取り戻している」(田中・濱田, 2015, p. 48)と報告した。加えて、TPSR モデルを体育授業に取り入れた結果、「生徒の自尊感情を高め、決めた目標に向かって努力する生徒を増やすことができたと実感している」(田中・濱田, 2015, p. 52)と報告した。

第2に、ASKS モデルが児童の行動に与えた影響について検討した。

小学校第6学年にASKS モデルを実施した担当教師は、ASKS モデルの適用による児童の変化、具体的には、体育の授業中における変化、及び、体育授業以外の学級における変化について、以下を報告した。

担当教師は、授業開始当初、チームの一員として役割を果たすこと、あるいは、リーダーとして活動することに対する意識が低かったと報告した。ところが、授業時間が進むにつれて、①チームへの愛情を深め、目標を共有するようになった、②自分もリーダーになろうとする意識を高めていった、③自分の役割を果たすようになった、及び、④話し合いに積極的に参加するようになったなど、児童の意識とともに行動も変化したことを報告した。加えて、体育授業以外の学級では、①児童がチームの意義を考えるようになった、②チームワークを高めることに向けた行動がみられるようになった、③友達へのやさしい声かけがみられるようになった、及び、④活発な意見交換が行われるようになったと報告した。

一方、ASKS モデルを実施した担当教師は、これまで報告したような ASKS モデルの効果とあわせて、ASKS モデルの改善点についても報告した。具体的には、ASKS モデルの改善点は、ASKS モデルが知識の理解を中心目標に設定しているため、ASKS モデルの知識を理解することが難しい児童への配慮が必要ではないかということであった。

以上のように、本研究における授業の担当教師による報告は、TPSR モデル及び ASKS モデルが、体育の授業中及び体育授業以外の場面における児童生徒の行動を変容させることを示唆するものであった。さらに、学校長の報告は、TPSR モデルが生徒の行動変容に加えて、学校全体を変える可能性を秘めていることを示唆するものであった。

なお、ASKS モデルを実施した担当教師は、ASKS モデルを小学生の体育授業に適用する場合、指導内容及び教示方法に関して、簡易化するなどの工夫が必要であることを示唆した。

第3節 本研究の結論

本研究の分析を通して得られた結論は、以下の通りであった。

第1に、TPSRモデルは、①体育授業において生徒が獲得した社会的スキルを日常場面へ転移させ、日常場面の社会的スキルの獲得を促したこと、しかし、②その日常場面の社会的スキルを介入除去後の日常場面へ転移させなかったことを明らかにした。第2に、新たに開発した ASKS モデルは、①体育授業において生徒が獲得した社会的スキルを日常場面へ転移させ、日常場面の社会的スキルの獲得を促したこと、かつ、②その日常場面の社会的スキルを介入除去後の日常場面へ転移させたことを明らかにした。

TPSRモデルと ASKS モデルの相違点を表4-3-1にまとめた。TPSRモデルは、日常場面の社会的スキルの獲得を目標に掲げ、主に行動主義による指導方法の特徴を有する指導モデルであった。これに対し、ASKSモデルは、スポーツ場面の社会的スキルの獲得を目標に掲げ、認知主義及び社会構成主義の考えに基づく指導方法を踏まえて、新たに開発した指導モデルであった。

表 4-3-1 TPSRモデルと ASKS モデルの相違点

	目標に掲げている社会的スキル		指導モデルを支える学習理論			本研究において実証した事項	
	スポーツ場面の社会的スキル	日常場面の社会的スキル	行動主義	認知主義	社会構成主義	日常場面の社会的スキル	
						獲得	介入除去後の転移
TPSRモデル		○ [†]	○			○	× ^{††}
ASKSモデル	○			○	○	○	○

[†]○は、各指導モデルの特徴、あるいは、本研究において実証した事項を示している。

^{††}×は、日常場面の社会的スキルが転移しなかったことを示している。

本研究は、体育における指導モデルを転移の観点から検討することを通して、TPSRモデルの有効性及びその限界を明らかにし、TPSRモデルの限界を克服する新たな指導モデルである ASKS モデルを開発した。加えて、TPSRモデル及びASKSモデルの学校体育への適用方法を提案した。

序章で示したように、児童生徒が社会的スキルを獲得することは、教育における重要課題の1つになっている。これを踏まえれば、体育では、児童生徒の発達及び学習規律の実態に応じて、TPSRモデル及びASKSモデルを体育授業に適用し、児童生徒の社会的スキルの獲得を促すことが求められる。実際に、本研究が対象とした中学校及び小学校の担当教師は、TPSRモデル及びASKSモデルの体育授業への適用を通して、児童生徒が社会的スキルを獲得したこと、体育の授業中及び体育授業以外の場面において、児童生徒の行動変容がみられたことを報告した。

以上のように、本研究では、体育授業は、社会的スキルに関する指導モデルの適用を通して、児童生徒の行動を変容させる可能性を有することを示唆した。加えて、社会的スキルを獲得した児童生徒は、友達、家族、及び、地域の人々と良好な対人関係を形成し、それを維持するのではないかと推察される。すなわち、本研究は、児童生徒の豊かで幸せな生活を可能にする指導モデルの学校体育への適用方法を提案するものであった。

第4節 今後の課題

本研究では、体育授業において児童生徒が獲得したスポーツ場面の社会的スキルを、日常場面へ転移させる体育における指導モデルについて検討した。以下では、今後の課題について述べる。

第1に、本研究では、TPSRモデルの有効性を中学生の体育授業を対象に検証した。我が国では、学校の体育授業を対象にTPSRモデルの有効性を検証した研究は、非常に少ない。今後は、中学生以外の発達段階にある児童生徒を対象に、TPSRモデルの効果が期待できる適用範囲を確認する必要がある。

第2に、本研究では、ASKSモデルの有効性を中学生の体育授業を対象に検証した。ASKSモデルが提供する知識をみれば、小学校の児童及び高等学校の生徒にも適用可能である。今後は、中学生以外の発達段階にある児童生徒を対象に、ASKSモデルの効果が期待できる適用範囲を確認する必要がある。

第3に、本研究では、TPSRモデル及びASKSモデルの学校体育への適用について、理論的な観点から考察を行った。これら指導モデルの特徴を考慮すれば、同一対象に、TPSRモデルからASKSモデルへという順序性に基づいた指導が可能ではないかと考えられる。今後は、実際に、TPSRモデルからASKSモデルへという順序性に基づいた指導の効果を検証する必要がある。

第4に、本研究では、定量的データを用いて、日常場面の社会的スキルの獲得を明らかにした。今後は、体育の授業中あるいは日常場面における児童生徒の行動について、インタビュー記録あるいは詳細な観察記録などの定性的データを用いて検証を深める必要がある。

第5に、本研究では、体育における指導モデルが、体育授業において児童生徒が獲得した社会的スキルを日常場面へ転移させることに着目し、体育における指導モデルが転移を起こすメカニズムについて考察した。今後は、体育における指導モデルの適用を通して、①体育授業において児童生徒が獲得する社会的スキルの具体的な内容、②体育授業において児童生徒が獲得する社会的スキルとその転移によって獲得する社会的スキルとの関係を明らかにする必要がある。

注

- 1) 浜田は、発達について、「生命体は誕生から死まで、その身体の形態、行動の様態、精神の構造を種々に変容させる。一定の順序にしたがって段階的に進行するその不可逆的な変容の過程」（浜田，2010，p.112）であると定義した。さらに、浜田は、「発達には遺伝的に予定されたプログラムにしたがって展開する成熟の側面と、周囲の環境とやりとりを通して種々のものを獲得していく経験の側面とがあって、その相互作用によって具体的な発達過程がかたどられていく」（浜田，2010，p.112）と説明した。新井（2000，p.108）は、発達と同義の言葉に成長があると述べた。加えて、発達と同義の言葉に発育も使われる。本研究では、現行の要領・解説において、「発達」と表記されていることから「発達」と表記する。
- 2) 本節における小学校第5学年及び第6学年を対象とした研究の実施は、立命館大学の研究倫理審査委員会の審査を受けて承認された（承認番号：BKC-人-2014-003，BKC-人-2014-038）。
- 3) インタビュー調査の結果は、既に、体育科教育に関する専門誌に発表した。本文中では、その発表内容をもとに報告した。

引用文献

- 秋田喜代美 (2010) 認知心理学は学習・教育の実践と研究に何をもたらしたか. 市川伸一編, 発達と学習. 北大路書房, pp. 2-27.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Ralthe, J., and Wittrock, M. C. (eds.) (2001) A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.
- Andore, A., Deneuve, E. P., and Louvent, B. (2011) Cooperative learning in physical education and acceptance of students with learning disabilities. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23: 474-485.
- 新井邦二郎 (2000) 発達課題. 新井邦二郎編, 図でわかる学習と発達の心理学. 福村出版, pp. 107-122.
- アルバート・トルートマン: 佐久間徹・谷晋二監訳 (2004) はじめての応用行動分析. 日本語版第2版. 二瓶社.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., and the BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009) The education benefit claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1): 1-27.
- Barrett, T. (2005) Effects of cooperative learning on the performance of sixth-grade physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24: 88-102.
- ブラッケン編: 梶田勲一・浅田匡監訳 (2009) 自己概念研究ハンドブック. 金子書房.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., and Cocking, R. R. (eds.) (2000) How people learn: Brain, mind, experience, and school (Expanded Edition). National Academy Press. (ブランスフォード・ブラウン・クッキング: 森敏昭・秋田喜代美監訳 (2002) 授業を変える: 認知心理学のさらなる挑戦. 北大路書房.)
- Bransford, J. D. and Schwartz, D. L. (1999) Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications. *Review of Research in Education*, 24(1): 61-100.
- Cecchini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M., and Contreras, C. (2007)

- Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7(4): 203-211.
- Cho, O., Richards, K. A., Blankenship, A. L., and Templin, T. J. (2012) Motor skill development of students enrolled in a sport education volleyball season delivered by in-service physical education teachers. *The Physical Educator*, 69: 375-394.
- Crance, M. C., Trohel, J., and Saury, J. (2013) The experience of a highly skilled student during handball lessons in physical education: A relevant pointer to the gap between school and sports contexts of practice. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(1): 103-115.
- Crum, B. (1992) The critical-constructive movement socialization concept its rationale and its practical consequences. *International Journal of Physical Education*, 19(1): 9-17.
- Crum, B. (2009) From crisis to revival-on justification of PE as a school subject and PE curriculum development in the Netherlands. *Japanese Journal of Sport Education Studies*, 28(2): 43-49.
- Dyson, B. (2001) Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3): 264-281.
- Dyson, B. (2002) The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1): 69-85.
- Dyson, B. P., Linehan, N. R., and Hastie, P. A. (2010) The ecology of cooperative learning in elementary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29: 113-130.
- Ebbeck, V. and Gibbons, S. L. (1998) The Effect of a team building program on the self-conceptions of grade 6 and 7 physical education students. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 20: 300-310.
- Gibbons, S. L., Ebbeck, V., Concepcion, R. Y., and Li, Kin-Kit. (2010) The impact of an experiential education program on the self-perceptions and perceived

- social regard of physical education students. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32: 786-804.
- Glover, D. R. and Midura, D. W. (1992) Team building through physical challenges. *Human Kinetics*. 〈ミドウラ・グローバー：高橋健夫監訳（2000）チャレンジ運動による仲間づくり. 大修館書店.〉
- Gordon, B. (2010) An examination of the responsibility model in a New Zealand secondary school physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29: 21-37.
- Goudas, M. and Magotsiou, E. (2009) The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21: 356-364.
- 浜田寿美男（2010）生活での学び 学校での学び. 佐伯胖監修, 「学び」の認知科学事典. 大修館書店, pp.111-127.
- 浜渦哲雄（1991）英国紳士の植民地統治：インド高等文官への道. 中公新書.
- Harter, S. (1985) *Manual for the self-perception profile for children*. Denver.
- Hastie, P. A., de Ojeda, D. M., and Luquin, A. C. (2011) A review of research on sport education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2): 103-132.
- Hastie, P. A., Layne, T. E., and Mesquita, I. (2013) Evaluating game performance from external experts in Sport Education: A case study of Handball. *RPCD*, 13(1): 23-37.
- Hellison, D. (2003) *Teaching responsibility through physical activity*, second edition. *Human Kinetics*.
- Hellison, D. and Walsh, D. (2002) Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54: 292-307.
- 細越淳二（2004）小学校中学校における「チャレンジ運動」の授業分析：子どもの肯定的な人間関係の向上をめざした体育授業実践. *国士舘大学教育学論叢*, 22 : 35-50.
- 市川伸一（2000）概念，図式，手続きの言語的記述と促す学習指導：認知カウンセリングの事例を通しての提案と考察. *教育心理学研究*, 48 : 361-371.
- 市川伸一（2011）*学習と教育の心理学 増補版*. 岩波書店.

- 池田浩 (2009) チームワークとリーダーシップ. 山口裕幸編, コンピテンシーとチーム・マネジメントの心理学. 朝倉書店, pp. 69-85.
- 今井むつみ・野島久雄・岡田浩之 (2012) 新人が学ぶということ: 認知学習論からの視点. 北樹出版.
- 石井英真 (2004) 「改訂版タキノミー」における教育目標・評価論に関する一考察: パフォーマンス評価の位置づけを中心に. 京都大学大学院教育学研究科紀要, 50: 172-185.
- 石井英真 (2011) 現代アメリカにおける学力形成論の展開: スタンダードに基づくカリキュラムの設計. 東信堂.
- 伊藤美奈子 (2013) 思春期. 日本発達心理学会編, 発達心理学事典. 丸善, pp. 428-429.
- Jenkins, J. M. and Alderman, B. L. (2011) Influence of sport education on group cohesion in university physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30: 214-230.
- Kang S. (2000) Perspectives of physical education curriculum revision in Korea. *Japanese Journal of Sport Education Studies*, 20(2): 121-126.
- 菊池章夫 (1988) 思いやりを科学する. 川島書店.
- 菊池章夫 (2004) KiSS-18 研究ノート. 岩手県立大学社会福祉学部紀要, 6(2): 41-51.
- 菊池章夫 (2007) 社会的スキルを測る: KiSS-18 ハンドブック. 川島書店.
- 国立教育政策研究所 (2013) 教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則.
<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/Houkokusho-5.pdf>, (参照日 2016年7月1日).
- 小松崎敏・米村耕平・三宅健司・長谷川悦示・高橋健夫 (2001) 体育授業における児童の集団的・協力的活動を評価する形成的評価票の作成. *スポーツ教育学研究*, 21(2): 57-68.
- 久保ゆかり (1995) 学校への移行と対人関係の広がり. 無藤隆・久保ゆかり・遠藤利彦編, 現代心理学入門 2 発達心理学. 岩波書店, pp. 75-91.
- 栗田昇平・岡出美則 (2012) 中学校体育体づくり運動への協同学習的指導方略の効果検証. 日本体育学会大会予稿集, 63: 303.
- Kurz, D. (2000) Sport education in Germany improving the Status, changing the aims. *Japanese Journal of Sport Education Studies*, 20(2): 113-119.
- Laker, A. (2000) *Beyond the boundaries of physical education*. Routledge.

- Layne, T. and Hastie, P. (2014) Active involvement and accuracy of calls of novice referees during a season of sport education. *The Physical Educator*, 71: 459-472.
- Martinek, T., Schilling, T., and Johnson, D. (2001) Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33(1): 29-45.
- McIntosh, P. (1979) *Fair play: Ethics in sport and education*. Heinemann.
- Meléndez, A. and Martinek, T. (2015) Life after project effort: Applying values acquired in a responsibility-based physical activity program. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte (RICYDE)*, 11: 258-280.
- Metzler, M. W. (2011) *Instructional models for physical education*, third edition. Holcomb Hathaway, Publishers.
- Midura, D. W. and Glover, D. R. (1995) More team building challenges. *Human Kinetics*.
- 三宅なほみ・三宅芳雄・白水始 (2002) 学習科学と認知科学. *認知科学*, 9(3): 328-337.
- 三宅なほみ・三宅芳雄 (2014) 対話で理解が深化する仕組み. 三宅芳雄・三宅なほみ, 新訂教育心理学概論. 放送大学教育振興会. pp.85-97.
- Mohr, D. J., Sibley, B. A., and Townsend, S. (2012) Student perceptions of university physical activity instruction courses taught utilizing sport education. *The Physical Educator*, 69: 289-307.
- Molcho, M. (2012) Being bullied and bullying others. In: Currie, C., et al. (Eds.) *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey*, (Health Policy for Children and Adolescents, No.6). WHO Regional Office for Europe, pp.191-201. http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf, (accessed 2016-07-01).
- 文部科学省 (2008) 中学校学習指導要領解説 保健体育編.
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afielldfile/2011/01/21/1234912_009.pdf, (参照日 2016年7月1日).

- 文部科学省（2009）高等学校学習指導要領解説 保健体育編体育編。
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2011/01/19/1282000_7.pdf,（参照日 2016 年 7 月 1 日）。
- 文部科学省（2014）平成25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/b_menu/houdou/26/10/__icsFiles/afieldfile/2014/10/16/1351936_01_1.pdf,（参照日2016年7月1日）。
- 文部科学省（2015）平成26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おける「いじめ」に関する調査結果について」。
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/10/__icsFiles/afieldfile/2015/11/06/1363297_01_1.pdf,（参照日 2016 年 7 月 1 日）。
- 森田洋司（2001a）国際比較調査研究の諸問題。森田洋司監修，いじめの国際比較研究：日本・イギリス・オランダ・ノルウェーの調査分析。金子書房，pp.1-12.
- 森田洋司（2001b）いじめ被害の実態。森田洋司監修，いじめの国際比較研究：日本・イギリス・オランダ・ノルウェーの調査分析。金子書房，pp.31-54.
- 中村恭之・岩田靖（2001）小学校体育における「体ほぐしの運動」の実践事例：「仲間との交流」を中心にしたチャレンジ運動の発想を機軸に。教育実践研究：信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，2：133-142.
- 塗師斌・平石聡子（2006）小学校における社会的スキル教育を組み込んだ教科教育。横浜国立大学教育人間科学部紀要 I，教育科学，8：187-200.
- 岡出美則（2011）体育における道德教育の具体化に向けて。体育科教育，59(2)：22-25.
- O'Sullivan, M. (2000) National standards and curricular initiatives for K-12 physical education in the United States. Japanese Journal of Sport Education Studies, 20(2)：105-112.
- 大津展子・細越淳二・高橋健夫（2010）体育授業における社会的な行動の変容に関する検討：スポーツ教育モデルの実践を通して。スポーツ教育学研究，29(2)：17-32.
- Penney, D. (2000) Physical education-from the margins to the mainstream: A strategy for development. Japanese Journal of Sport Education Studies, 20(2)：99-104.
- Perlman, D. (2011) Examination of self-determination within the sport education

- model. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(1): 79-92.
- Perlman, D. (2012) An examination of amotivated students within the sport education model. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 3(2): 141-155.
- ピアジェ・イネルデ：波多野完治・須賀哲夫・周郷博訳（1969）新しい児童心理学. 白水社.
- Pritchard, T., McCollum, S., Sundal, J., and Colquit, G. (2014) Effect of the sport education tactical model on coeducational and single gender game performance. *The Physical Educator*, 71: 132-154.
- Richen, D. S. and Salganik, L. H. (2003) Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Hogrefe & Huber.
- 佐々木正伸（1990）転移. 細谷俊夫・奥田真丈・河野重男・今野喜清編, 新教育学大事典. 第一法規出版, pp. 270-272.
- Sawyer, R. K. (2006) The new science of learning. In: Sawyer, R.K. (ed.) *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge University Press, pp. 1-16.
- 白水始（2012）認知科学と学習科学における知識の転移. *人工知能学会誌*, 27(4): 347-358.
- Siedentop, D. (1972) *Physical education: Introductory analysis*. Wm. C. Brown Company Publishers.
- Siedentop, D. (1976) *Physical education: Introductory analysis, second edition*. Wm. C. Brown Company Publishers. 〈シーデントップ：高橋健夫訳（1981）楽しい体育の創造. 大修館書店.〉
- Siedentop, D. (1980) *Physical education: Introductory analysis, third edition*. Wm. C. Brown Company Publishers.
- Siedentop, D. (1994) *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics. 〈シーデントップ：高橋健夫訳（2003）新しい体育授業の創造：スポーツ教育の実践モデル. 大修館書店.〉
- 杉山佳生（2012）スポーツと集団②集団凝集性：チームのまとまり. 中込四郎・伊藤豊彦・山本裕二編, よくわかるスポーツ心理学. ミネルヴァ書房. pp. 94-95.

- 杉山佳生・渋倉崇行・西田保・伊藤豊彦・佐々木万丈・磯貝浩久(2008)学校体育授業を通じたライフスキル教育の現状と展望. 健康科学, 30 : 1-9.
- 健やかな体を育む教育の在り方に関する専門部会 (2008) 体育分野ワーキンググループにおける審議検討について.
- 高橋健夫 (1985) 体育授業がめざすこと. 体育科教育, 33(4) : 54-58.
- 高橋健夫(1988)スポーツ教育の理念構想. 丹羽劭昭編, 遊戯と運動文化. 道和書院, pp. 337-379.
- 高橋健夫 (1989) 新しい体育の授業研究. 大修館書店.
- 高橋健夫 (1997) 体育科の目的・目標論. 竹田清彦・高橋健夫・岡出美則編, 体育科教育学の探究: 体育授業づくりの基礎理論. 大修館書店, pp. 18-40.
- Takahashi, T. (2000) Perspectives of school physical education curriculum in Japan: Analyzing changes in the Japanese Education Ministry's Course of Study after world war II. Japanese Journal of Sport Education Studies, 20(2): 91-98.
- 高橋健夫 (2008) これからの学校体育の課題と展望. 友添秀則編, いま学校体育を考える. 現代スポーツ評論 18. 創文企画, pp. 55-61.
- 高橋健夫 (2010) 体育科教育学でなにを学ぶのか. 高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編, 新版体育科教育学入門. 大修館書店, pp. 1-8.
- 高橋健夫 (2012) 体育に期待される社会性の育成: その可能性と限界を問う. 体育科教育, 60(3) : 14-19.
- 滝充 (2001) 国際比較調査研究の意義と今後の課題. 森田洋司監修, いじめの国際比較研究: 日本・イギリス・オランダ・ノルウェーの調査分析. 金子書房, pp. 193-203.
- 滝充 (2007) Evidence に基づくいじめ対策. 国立教育政策研究所紀要, 136 : 119-135.
- 田中裕之・濱田晋也 (2015) 責任学習モデルを通して生徒たちと向き合う. 体育科教育, 63(5) : 48-52.
- 田中耕治 (2007) 授業づくりの基礎理論. 田中耕治編, よくわかる授業論. ミネルヴァ書房, pp. 2-23.
- 田中芳幸・真井晃子・津田彰・田中早 (2011) 小学生版「社会性と情動」尺度 (Social and Education Abilities Scale for Elementary School Children: SES-C) の開発. 子どもの健康科学, 11(2) : 17-30.

- 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.
- 友添秀則(2010)体育の目標と内容. 高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編, 新版体育科教育学入門. 大修館書店, pp. 30-38.
- 友添秀則(2015)学校カリキュラムにおける体育領域の位置と役割. 岡出美則・松田恵示・近藤智靖・友添秀則編, 新版体育科教育学の現在. 創文企画, pp. 11-26.
- 東海林沙貴・吉永武史(2014)小学校の体育授業における協同学習の有効性に関する研究: ジグソー法を用いた器械運動の授業を通して. 日本体育学会大会予稿集, 65: 296.
- 東海林沙貴・友添秀則・吉永武史・由木正浩(2015)小学校の体育授業における協同学習の有効性に関する研究: ジグソーを用いた中学年のネット型ゲームの授業を通して. 日本体育学会大会予稿集, 66: 354.
- 土屋基規(2005)学校における「いじめ」問題への対応の課題. 土屋基規・P.K. スミス・添田久美子・折出健二編, いじめととりくんだ国々: 日本と世界の学校におけるいじめへの対応と施策. ミネルヴァ書房, pp. 294-303.
- 梅垣明美(2007a)筋骨たくましいキリスト教徒の身体観について. 小田切毅一監修, いま奏でよう, 身体のシンフォニー. 叢文社. pp. 160-175.
- 梅垣明美(2007b)いま, 体育で人格教育を行う意義とは. 体育科教育, 5(4): 22-25.
- 梅垣明美(2010)学習規律の課題に取り組む「責任学習モデル」に学ぶ. 体育科教育, 58(5): 26-30.
- 梅垣明美(2015a)体育授業の中で行う生徒指導. 体育科教育, 63(1): 22-26.
- 梅垣明美(2015b)責任学習モデルの体育授業への適用過程とその成果. 体育科教育学研究, 31(2): 56-61.
- 梅垣明美・草島進之介・上谷浩一(2011)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. 体育学研究, 56(1): 157-172.
- 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.
- 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.
- van der Mars, H. (1989) Observer reliability: Issues and procedures. In: Darst,

- P. W., Zakrajsek, D. B., and Mancini, V. H. (eds.) Analyzing physical education and sport instruction (2nd ed.). Human Kinetics, pp.53-80.
- 和田博史・近藤智靖 (2013) Siedentop のプレイ体育論の特徴と課題. 日本体育大学スポーツ科学研究, 2: 48-57.
- Wallhead, T. L., Garnb, A. C., and Vidonic, C. (2013) Sport education and social goals in physical education: Relationships with enjoyment, relatedness, and leisure-time physical activity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(4): 427-441.
- Wallhead, T. and O'Sullivan, M. (2005) Sport education: Physical education for the new millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2): 181-210.
- Walsh, D. S. (2007) Supporting youth development outcomes: An evaluation of a responsibility model-based program. *The Physical Educator*, 64(1): 48-56.
- Walsh, D. S., Ozaeta, J., and Wright, M. (2010) Transference of responsibility model goals to the school environment: Exploring the impact of a coaching club program. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1): 15-28.
- Walsh, D. S., Veri, M. J., and Willard, J. J. (2015) Kinesiology career club: Undergraduate student mentors' perspectives on a physical activity-based teaching personal and social responsibility program. *Physical Educator*, 72(2): 317-339.
- Wright, P. M. and Burton, S. (2008) Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program integrated into an intact high school physical education class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27: 138-154.
- Wright, P. M. and White, K. (2004) Exploring the relevance of the personal and social responsibility model in adapted physical activity: A collective case study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1): 71-87.
- 山口裕幸 (2008) チームワークの心理学: よりよい集団づくりをめざして. サイエンス社.
- 山口裕幸 (2009) 個の能力を紡ぎ上げるチーム・マネジメント. 山口裕幸編, コンピテンシーとチーム・マネジメントの心理学. 朝倉書店, pp.53-68.

本論文は、以下の学術論文及び学会発表を加筆、修正し、まとめたものである。

発表論文一覧（博士課程後期課程在学期間：2013年4月～2017年3月）

序章第1節

1. 梅垣明美・大友智・上谷浩一・ウエイン・ジュリアン（2014）前近代におけるフェアプレイの検討：N. エリアスのフィギュレーションの視点を手がかりとして．体育学研究，59(2)：513-527.
2. Tomozoe, H., Higuchi, M., and Umegaki, A. (2014) New policy of school physical education and sport in Japan. In Chin, M-K. and Edginton, C. R. (Eds.) Physical education and health: Global perspectives and best practice. Sagamore Publishing. pp.243-255.

第2章第1節

3. 梅垣明美（2015）責任学習モデルの体育授業への適用過程とその成果．体育科教育学研究，31(2)：56-61.
4. Umegaki, A. (2014) Current status of physical education and sports coaching in Japan: Focusing on the social development. Japanese Journal of Sport Education Studies, 34(1)：45-52.

第2章第2節

5. 梅垣明美・大友智・南島永衣子・上田憲嗣・深田直宏・吉井健人・宮尾夏姫（2016）中学校の体育授業におけるTPSRモデルの効果の転移及び保持に関する検討．体育学研究，doi：10.5432/jjpehss.15069（早期公開中）.

第3章第2節

6. 梅垣明美・大友智・南島永衣子・上田憲嗣・深田直宏・吉井健人・宮尾夏姫（2016）中学生の体育授業を対象としたチームビルディング学習の開発とその有効性の検討．体育科教育学研究，32(2)：1-18.

学会発表一覧（博士課程後期課程在学期間：2013年4月～2017年3月）

第1章第1節

【口頭発表】

1. 梅垣明美・大友智・南島永衣子・深田直宏，体育の社会的行動に関わる知識の学習について．日本体育学会第64回大会，立命館大学，2013年8月．

第2章第1節

【シンポジウム】

2. 梅垣明美（シンポジスト），体育科教育学領域体育科教育学における教授・学習指導論の未来：学習指導モデルの観点から，責任学習モデルの体育授業への適用過程とその成果．日本体育学会第65回大会，専門領域企画シンポジウム（11体育科教育学），岩手大学，2014年8月．

【Oral, Invited Speaker】

3. Akemi Umegaki, Current status of physical education and sports coaching in Japan: Focusing on the social development. Information about the Japanese Society of Sport Education Conference 2013, Nihon University, October, 2013.

第3章第2節

【口頭発表】

4. 梅垣明美・大友智・南島永衣子・深田直宏・上田憲嗣・吉井健人・早川由紀・山藤一也・山田慶之，チームビルディングを知識として教える教授方略の有効性．日本体育学会第65回大会，岩手大学，2014年8月．

結章第3節

【口頭発表】

5. 梅垣明美・辻健一郎・金子二康・大友智，小学校体育授業における責任学習モデルの検討．日本スポーツ教育学会第34回大会，愛媛大学，2014年10月．

謝辞

本論文作成にあたって指導教員の大友智教授から賜った多大なる学恩に心より感謝を申し上げます。スポーツ教育学領域での本格的な研究論文作成の基礎技術を手ほどき頂いただけでなく、論文の構想から完成まで、まさしく一言一句、データの一つ一つに至るまで、懇切丁寧にご指導くださいました。道半ばで迷うことの多かった私に進むべき方向を適切に示してくださり、遅々とした歩みがゴールにたどり着けたのは、ひとえに先生のご指導の賜物です。

立命館大学大学院入学時の研究科長の田畑泉教授、現研究科長の伊坂忠夫教授、副査をお引き受け頂きました岡本直輝教授、山浦一保教授をはじめとするスポーツ健康科学研究科の先生方から頂戴しました数々のご指導や温かい激励にも感謝申し上げます。過去の常識を疑うこと、そして研究デザインの重要性を繰り返しご指導頂いたことで、本研究の柱になった ASKS モデルの開発が可能となりました。また、お忙しい中、副査をお引き受け下さいました中京大学の近藤良享教授にも感謝申し上げます。先生には、学会でお会いするたび、温かいお言葉をかけて頂きました。研究を進めるにあたり大きな励みとなりました。

研究授業を実践して下さった群馬県、大阪府の中学校の先生方、福岡県の小学校の先生方には、ご校務多忙な中で、いろいろご無理をお願いしたことを心からお詫び申し上げますとともに、お世話になりましたこと深謝申し上げます。研究授業をご快諾頂きました校長先生をはじめ、教職員の皆様、何よりも児童生徒及び保護者の皆様に心より御礼申し上げます。

最後になりましたが、勤務と学修を両立させたことで、現任校の大阪体育大学の先生方に多くのご配慮を賜りましたことにも感謝申し上げます。研究授業を担当して下さった H 先生は元ゼミ生でもあり、こうした優れた人材との出会いに恵まれたことを誇らしく感じます。

そして、ともに切磋琢磨した立命館大学大学院大友智教授の研究室の皆様には、貴重なご意見を賜るとともに、大学院生活全般において精神的な支えになって頂きました。本当に有難うございました。