

学級適応感の向上につながるボール運動の授業づくり

清水 舜也*・野本 菜奈**・吉野 聡***

(2023年10月23日受理)

Creating a ball exercise lesson that leads to an improvement in classroom adjustments.

Shunya SHIMIZU, Nana NOMOTO and Satoshi YOSHINO

キーワード：学級適応感尺度，責任学習モデル，球技，ネット型ゲーム，

本研究は、学級適応感の向上をねらって、責任学習モデルを取り入れたボール運動の授業づくりを実施し、この授業が小学生用学級適応感尺度に対して有効に作用するか検討することを目的とした。今回の授業では、責任学習モデルの実施に係り、身体活動の学習と責任学習の統合、学習の転移を促すこと、児童に権限を与えること、教師と児童間の関係づくりから構成される4つの主題を達成できるよう、指導した。具体的には、がんばりレベルひょうの掲示・解説、児童によるルールの調整をねらった話し合い、また、ルールを守ることや仲間を思いやる行動を促した。教材はバウンド・キャッチゲームを行い、攻守一体型のプレイの中で、チームメイトへの仲間意識や協力する場面を多く誘発できるネット型ゲームを採用した。対象は小学校2学年1クラスである。小学校学級適応感尺度から学級適応感の変容と学習カードから学びに向かう力、人間性等の変容を捉えるため、データを収集し、統計分析を行った。結果において、学級適応感と学びに向かう力、人間性等の変容の相関関係は認められなかった。項目別の分析では、学級適応感の上昇と、「ルールを守って仲よくプレーする」や、「居心地の良さの感覚」の項目が上昇を示した。対象学級は、児童間の関係も、教師と児童の関係も良好な「調和型」学級に分類されるクラスであった。本研究は、学級適応感の向上に影響を及ぼすと考えられる。

はじめに

現代におけるいじめ、暴力行為や、不登校といった学校内での子どもによる問題行動は、大きな社会問題となっている。令和3年度の調査結果によれば、いじめの認知件数は、小・中・高等学校及び特別支援学校において615,351件であり、前年度に比べ19.0%増加している。小・中・高等学校における暴力行為の発生件数も、小・中学校における不登校児童生徒数もそれぞれ増加傾向にある。こうした現状を受けて、文部科学省は「生活環境の変化により生活リズムが乱れやすい状況や、学校生活において様々な制限がある中で交友関係を築くことなど、登校する意欲が湧きにくい状況であった」と示している（文部科学省2021）。学校現場には、子どもたちが環境に適応し、社会的

*茨城大学大学院教育学研究科

**坂東市立岩井第二小学校

***茨城大学教育学部

な態度や道徳性を養うことの重要性がより求められている。

こうした子どもたちが学校に適応できているのかが注目されている。また、学校における児童の適応について検討することは、児童を取り巻く教師などの大人が適応の問題を抱える児童だけではなく、すべての児童の発達を支援するためにも必要である(江村・大久保 2012)。そもそも適応とは、「個人と環境の調和(大久保 2005)」と定義され、適応感とは、「個人差があり、個人と環境の主観的な関係」と考えられている(谷井・上地 1994)。この適応感とは、研究者が規定する学校環境の要因によって設定され、検討されてきた。その際、学校ごとの特徴が考慮されておらず、学力が低いことや、教師との関係性が悪いからといって、児童生徒が学校への適応感が低いとは言えない状況があった。大久保(2005)は、適応感の検討に関して、青年たち自身の環境に合っている一合っていないという内的基準に基づいた要因を用いる必要があるとし、青年用適応感尺度を作成した。続いて江村・大久保(2012)が「学校は友人と遊ぶ場である」という児童の主観を取り入れた小学生用学級適応感尺度を作成した。これを用い、児童の学級への適応感と学校生活の要因との関連を検討した結果、どの学級でも「教師との関係」、「友人との関係」は学級への適応感と正の相関を示した。

学校内で教師や友人との人間関係を形成するにあたって、学級経営は言うまでもなく、根幹を担っているが、同様に授業もその役割を果たしている。特に体育は、学校教育の一環として、スポーツ文化の継承・発展と人間形成という基本的な教育目標を掲げている。時代の変化に応じて体育は、技術・戦術、体育の科学的知識・社会的行動の知識や、集団的な運動学習の仕方と愛好的態度を育成のねらいに設定してきた。現行の学習指導要領に示されている、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」という資質能力に係る3つの柱はまさに人間形成にも立ち入った文言である。体育はこうした3つの柱に即した指導内容がすべて記された唯一の教科である(岡出美則 2021)。特に、小学校体育のボール運動系においては、「競い合う楽しさに触れたり、友達と力を合わせて競争する楽しさや喜びを味わったりすることができる運動」とされており、「学びに向かう力、人間性等」に資する、社会的な態度や、ルールやマナーを守ること、勝敗をめぐる中での他者を意識した行動が求められており、適応感の向上につながる内容である。

人間性の養成に取り組む体育授業で、1990年代以降の米国で展開された人格教育の中で生まれた「責任学習モデル」が注目されている。「責任学習モデル」は、児童生徒に個人的、社会的責任のとり方を意識させるものであり4つの主題でデザインされている。身体学習と責任学習の統合、体育授業以外での学習の転移、児童生徒が授業内で決定権を持つこと、教師が児童生徒の道徳心や能力を認めること、これら4つである。この実践は、米国に加え、スペイン、ニュージーランドでもその有用性が確認されている。国内では、梅垣ほか(2011)、比嘉ほか(2019)の実践例があり、中学生や大学生に対してバレーボール、ソフトボールを行ったものである。いずれも他者支援や思いやりのある行動に対して有効に機能することが報告されている。

本研究では、ボールゲームの授業において、学びに向かう力、人間性等の充実を図り、単元を通して子どもたちの学級適応感を高めることをねらいとしたボール運動の授業づくりを行い、その成果と課題について検討することを目的とする。

研究方法

1. 対象

対象は茨城県内の小学校第2学年 1 クラスに対して行われた授業である。授業に参加した児童は男子 17 名, 女子 18 名の計 35 名である。授業は単元 7 時間で構成され, 同小学校に所属する教職歴 2 年の男性教諭 1 名, 大学生 1 名がティームティーチング方式で指導を行った。

チームは男女混合で, 1 チーム 5 名ないし 6 名で計 6 チームに編成した。教え合いや励まし合いの雰囲気を出せる兄弟チームを採用した。授業担当の教員によって, 技能レベルがチーム間で同程度になるように編成した。単元 7 時間分の授業は令和 4 年 11 月 1 日から 11 月 29 日にかけて実施された。

なお, 研究を進めるにあたり, 対象児童が所属する学校長及び保健体育科主任に研究の趣旨を説明し, 研究実施に対する同意を得た。保護者については, 学校及び保健体育科主任を通して同意を得た。

2. 教材

他者との関わりや, 勝敗を受け入れる, ルールを守るといった場面の創出をねらって, 本研究では, バウンド・キャッチゲーム(大野ほか 2012)を採用した。攻守一体プレイ型の種目であり, 判断に余裕がある状況を作り出すために, ボール操作の難しさやゲーム中の判断を易しく単純化できている工夫が凝らされた教材である。

表 1「バウンド・キャッチゲーム」のルールの概要

ゲームの人数:2対2 【用具】 :モルテン製ソフトバレーボール(日本ソフトバレーボール連盟公認球) 高さ 80 cm のネット(カラーコーンにバドミントンのシャトルケースを付け, ゴム紐で繋げたもの) 【ルール】 ・1 ゲーム 3 分 ・サーブは 1 点エリアの後ろから自陣でワンバウンドさせて, 相手コートに投げ入れる。 ・ネット越しにくるボールを直接補球すると相手コートに返球できる。補球後, 移動して返球してもよいが, 必ず自陣でワンバウンドさせなければならない。 ・サーブや返球でのボール操作は片手でも両手でもよい。 ・ペアはキャッチ役とフォロー役に分かれ, 相手コートに返球できたら役割を交代する。 ・キャッチ役がボールを捕球し損ねた(フロアーにボールが落ちる前にそのボールに触れていた)場合, フォロー役がそのボールを拾い上げることができれば相手の得点にならず, フォロー役の返球によってゲームを続けることができる。 ・チャンスエリアにボールが落ちた場合, 攻撃側の得点にならず, やり直しになるが, このエリアでボールを直接捕球すれば守備側(捕球側)が 1 点をとる。

3. 単元過程

単元過程を表1に示した。単元1時間目から3時間目にかけて、授業前半でドリル教材としてワンバン・キャッチゲームを、後半でゲーム教材としてバウンド・キャッチゲームを実施した。4・5時間目に、リーグ戦のリハーサルを行い、6・7時間目にリーグ戦を開催した。すべての時間を舗装運動場で実施した。

表2 単元過程

1	2	3	4	5	6	7
集合・整列・挨拶・準備体操						
ワンバン・キャッチボール		アンケート		リハーサル	作戦タイム	
バウンド・キャッチゲーム		リーグ戦の説明			リーグ戦	
振り返り(学習カードの記入)・挨拶						

4. 指導の工夫

責任学習モデルの実施のために、梅垣ほか(2011)を参照し、身体活動の学習と責任学習の統合、学習の転移を促すこと、児童に権限を与えること、教師と児童間の関係づくりから構成される4つの主題を達成できるよう、指導した。具体的には、「がんばりレベルひょう」を毎時間ホワイトボードに掲示し、記載されている責任ある行動をとるよう、児童たちに意識つけた。また、1時間目では友だちと力を合わせて、準備と片付けを行うこと、2時間目では順番や規則を守り、誰とでも仲良くプレーすること、3時間目ではゲームの勝敗を受け入れることを強調して指導した。以降は従前の内容を繰り返し指導した。

児童が自らルールを追加や調整ができるよう、2時間目以降に話し合いの時間を設け、盛り上がるゲームになるようにした。加えて、ゲーム前には、作戦タイムを設定し、ゲームが有利に進むように各チームで作戦や戦術のアイデアを出し合う時間をとった。

全てのゲームの審判は休憩の児童が担当し、役割行動を促した。また、リーグ戦に際して、優勝チームとグッドマナー賞を授与した。グッドマナー賞は「がんばりレベルひょう」に基づく責任ある行動をとることができ、チームワークを発揮し、協力して授業に取り組むことができたチームに授与した。受賞チームの選定は、授業者の男性教諭1名と大学生1名が行った。

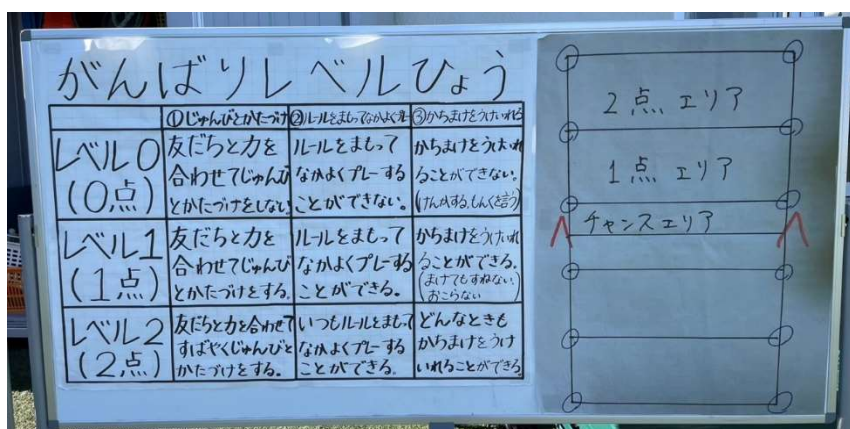


図1 がんばりレベルひょう

5. データ収集

5-1 小学生用学級適応感尺度

児童が所属する学級に適応していると感じているときの認知や感情を測り、児童の学級適応感の変容を明らかにするため、江村・大久保(2012)が作成した小学生用学級適応感尺度のアンケートを実施した。授業参加者全員から単元はじめと単元中、単元中、単元終わりの計3回収集した。質問項目は、「居心地の良さの感覚」、「被信頼・受容感」、「充実感」の3次元15項目から構成されており、表3に示した。回答選択肢は、4件法で実施した。なお、対象が小学校低学年の児童であることを考慮し、質問項目を適宜平易な言葉に換言し、具体的な場面の例示や説明を加えながらアンケートを実施した。

表3 小学生用学級適応感尺度の質問項目

I 居心地の良さの感覚	
1	このクラスにいると落ち着く。
2	このクラスにいると安心する。
3	このクラスにいると気持ちが楽になる。
4	このクラスにいると楽しい。
5	このクラスにいるときは幸せである。
II 被信頼・受容感	
6	このクラスでは先生や友だちから頼られている。
7	このクラスでは先生や友だちから認められている。
8	このクラスでは先生や友だちの役に立っていると思う。
9	このクラスでは先生や友だちから好かれていると思う。
III 充実感	
10	このクラスにいると何かができるうれしいと思うことがある。
11	このクラスでは自分の目標に向かって頑張ることができる。
12	このクラスには夢中になれることがある。
13	このクラスにいると頑張ろうという気持ちになる。
14	このクラスにはほめてくれる人がいる。
15	このクラスにいると何かやっていて時間を忘れてしまうことがある。

5-2 学習カード

学習指導要領上の「学びに向かう力、人間性等」の学習が身に付いたか検討するために、4時間目を除く毎授業終了後に、授業中の態度について「がんばりレベルひょう」を基に対象が自己評価を行い、データを収集した。図2に示した通りで、回答選択肢は3項目3水準とした。

たいいくじゅぎょうのふりかえり

組 番 グループ 男 ・ 女 名前 () 月 日

◎「がんばりレベルひょう」について、あなたはどうか。当てはまるものに○をつけてください。

	①じゅんびとかたづけ	②ルールをまもってなかよくプレー	③かちまけをうけいれる
レベル0 (0点)	友だちと力を合わせて、じゅんびとあとかたづけができなかった。	ルールをまもってなかよくプレーすることができなかった。	かちまけをうけいれることができなかった。(けんかをした、もんくを言った。)
レベル1 (1点)	ともだちと力を合わせて、じゅんびとかたづけをやれた。	ルールをまもってなかよくプレーすることができた。	かちまけをうけいれることができた。(まけてもすねなかった、おこらなかった。)
レベル2 (2点)	ともだちと力を合わせて、すばやくじゅんびとかたづけをやれた。	いつもルールをまもってなかよくプレーすることができた。	どんなときもかちまけをうけいれることができた。

図2 学習カード

5-3 指導教員へのインタビュー

教師の視点から、本実践は有用性があったかを捉えるため、授業者の保健体育専任教師1名に対して、半構造化インタビューを実施した。インタビュー内容は対象者同意の上、録音し、逐語録を作成した。インタビューガイドは表4に示した。

表4 インタビューガイド

1. 指導事項に関する質問
・今回の単元で指導する際に留意した点は何ですか。
・具体的にどんな指導をしましたか。
2. 児童の成果に関する質問
・今回の授業において、子どもたちの態度に変化があったと思いますか。
どのような変化がありましたか。なぜ変わったと思いますか。
・項目1の友だちと力を合わせて準備と片付けをすることに関して、子どもたちの態度に変化があったと思いますか。
どのような変化がありましたか。なぜ変わったと思いますか。
・項目2のルールを守って仲良くプレーすることに関して、子どもたちの態度に変化があったと思いますか。
どのような変化がありましたか。なぜ変わったかと思いますか。
なぜ変わったと思いますか。
・項目3の勝ち負けを受け入れることに関して、子どもたちの態度に変化があったと思いますか。
どのような変化がありましたか。なぜ変わったと思いますか。
・今回の態度に関する学習がクラスの適応感の向上に活かされたと思いますか。
・そう思う理由は何ですか。
3. 児童の今後に関する質問

・今後、授業を受けた児童に期待することは何ですか。
・今回学習したことに限らず、態度面を児童に身に付けさせるためには、どのような指導が大切だと思いますか。

6. データの分析

小学生用学級適応感尺度に関しては、「とてもよくあてはまる」を4点、「どちらかといえばあてはまる」を3点、「どちらかといえばあてはまらない」を2点、「まったくあてはまらない」を1点とし、平均点を算出した。15の質問項目から、「居心地の良さの感覚」、「被信頼・受容感」、「充実感」の3次元で評価した。その合計得点と各下位尺度に関しては、ExcelベースのHADを用い、1要因分散分析を行った。また、各要因に対してHolm法の多重比較検定を行った。

学習カードについては、レベル2を2点、レベル1を1点、レベル0を0点とし、平均点を算出し、HADを用いて1要因分散分析を行った。

また、学びに向かう力、人間性等の学習成果と学級適応感の関連を捉えるために、単元3時間目と6時間目の学習カードと小学生用学級適応感尺度に対して、スピアマンの順位相関分析を行った。

なお、分析の対象は欠席した12名の児童を除き、全授業に参加した23名とした。

結果

1. 学級適応感の変容

表5に学級適応感の変容を示した。学級適応感の主効果は $F(2.44) = 5.85$, ($p = .006$)と有意となった。各要因に対する多重比較検定の結果は、単元中と単元終わりの合計得点(単元中: $M = 48.783$, $SD = 7.769$; 単元終わり: $M = 49.696$, $SD = 9.123$)は、単元はじめの合計得点($M = 45.000$, $SD = 4.880$)よりも5%水準で有意に高かった。(単元中: $t(22) = 2.81$, p 値 = .020; 単元終わり; $t(22) =$)。単元中と単元終わりの合計得点間には有意な差は見られなかった($t(22) = 0.69$, n.s.)。

小学生用学級適応感尺度の各下位尺度の結果は、「(14)このクラスにはほめてくれる人がいる」得点($F(2.44) = 10.782$, $p < .000$)、「(15)このクラスにいると何かをやっていて時間を忘れてしまうことがある。」得点($F(2.44) = 9.803$, $P < .001$)において主効果が有意となった。所属する学級において落ち着いている感覚や安心感、居心地が良い感覚を表す項目からなる「居心地の良さの感覚」($F(2.44) = 0.355$, $p = .630$)、所属する学級において教師や友人から信頼されたり受容されたりしている感覚を表す項目からなる「被信頼・受容感」($F(2.44) = 0.814$, $p = .450$)には有意な差は認められなかった。

表5 学級適応感の分析結果

	単元前		単元中		単元終わり		F 値	p値
	M	SD	M	SD	M	SD		
合計得点	45.000	4.88	48.783	7.77	49.696	9.12	5.850	.006**

居心地の良さの感覚	3.261	0.45	3.174	0.61	3.243	0.8	0.355	.630
被信頼・受容感	2.975	0.51	3.011	0.75	3.098	0.63	0.545	0.584
充実感	3.370	0.35	3.478	0.56	3.514	0.62	0.814	.450

注. 値は各得点の平均値を項目数で割ったもの。

n=23,**p<.01

2. 学習カードの分析結果

3 項目の合計得点の分析結果は、主効果が有意であった ($F(3.66) = 3.724, p = .019$)。各要因に対して多重比較検定を行った結果、6 時間目の合計得点 ($M = 5.609, SD = 0.656$) が 5 時間目の合計得点 ($M = 5.130, SD = .757$) よりも 1% 水準で有意に高かった ($t(22) = 3.87, p\text{値} = .005$)。また、対応のある平均順位の違いの検定より、6 時間目の平均順位 (1.67) が 3 時間目の平均順位 (1.33) よりも有意に高かった ($p = .031$)。

項目別の分析結果は、「ルールを守って仲よくプレーする」項目得点の主効果が有意となった ($F(3.66) = 3.06, p = .040$)。

「準備と片付け」の項目について、3 時間目は 33 人中 10 人 (30.3%) が 1 点をつけたのに対し、6 時間目は 31 人中 3 人 (9.7%) に減少し、満点の 2 点と回答した。

「ルールを守って仲よくプレーする」ことを目指す項目については、3 時間目は 1 点につけた人が 33 人中 8 人 (24.2%) だったのに対して、7 時間目は 32 人中 5 人 (15.6%) と減少した。

「勝敗を受け入れる」項目については、3 時間目で 1 点を回答した児童が 33 人中 9 人 (27.3%) から、6 時間目で 31 人中 4 人 (12.9%)、7 時間目も 32 人中 4 人 (12.5%) と減少した。

表6 学習カードの分析結果

	3 時間目		5 時間目		6 時間目		7 時間目		F 値	p 値
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
合計得点	5.174	0.940	5.130	0.770	5.609	0.660	5.435	0.840	3.724	.019*
準備と片付け	1.696	0.470	1.696	0.470	1.870	0.340	1.652	0.490	1.549	.210
ルールを守って 仲よくプレーする	1.739	0.450	1.565	0.510	1.826	0.390	1.870	0.340	3.056	.040*
勝敗を受け入れる	1.739	0.450	1.870	0.340	1.913	0.290	1.913	0.290	1.947	.138

注. 値は各項目の平均値を項目数で割ったもの。

n=23,*p<.05

3. 学びに向かう力、人間性等の学習成果と学級適応感の関連

学習カードと小学生用学級適応感尺度の関連を分析した結果、合計得点間には相関関係は認められなかった (表7)。「居心地の良さの感覚」と「ルールを守って仲よくプレーする」には有意な正の相関が確認された。また、項目間では「ルールを守って仲よくプレーする」と「(2)このクラスにいると安心する。」(r

(21) = .472, $p < .05$), 「(7)このクラスでは先生や友だちから認められている。」($r(21) = .442, p < .05$)において、5%水準で有意な正の相関が見られた。また、「勝敗を受け入れる」と「(5)このクラスにいるときは幸せである。」($r(21) = .610, p < .05$), 「(7)このクラスでは先生や友だちから認められている。」($r(21) = .442, p < .05$), 「(8)このクラスでは先生や友だちの役に立っていると思う。」($r(21) = .447, p < .05$)において、5%水準で有意な正の相関が見られた。

表7 学びに向かう力, 人間性等の学習成果と学級適応感の変容

	合計得点	居心地の良さの感覚	被信頼・受容感	充実感
準備と片付け	.356 ⁺	.306	.167	.230
ルールを守って仲よくプレーする	.204	.418*	.275	.056
勝敗を受け入れる	.274	.239	.283	.092

n=23, ⁺p < .10, *p < .05, **p < .01

考察

江村・大久保(2012)の学級雰囲気による学級の分類上, 小学生用学級適応感尺度での「居心地の良さの感覚」3.236, 「被信頼・受容感」2.643, 「充実感」3.145 は「調和型」学級とされる。本実験の対象クラスでの, 単元はじめに行った小学生用学級適応感尺度の結果は, 「居心地の良さの感覚」3.261, 「被信頼・受容感」2.957, 「充実感」3.370 と全 3 次元において, 「調和型」学級の基準を越えていた。そのため, 「調和型」学級といえる。

「調和型」は児童と担任教師が互いに肯定的な認知を抱えており, 落ち着いた学級雰囲気が形成されると解釈される。また, 落ち着いている学級雰囲気のもと, 児童の発達段階に沿って, 友人との関係が最も強く学級の適応感に影響を及ぼしていると考えられる。つまり, 本実践での対象学級は, 十分に学級適応感が高いクラスでありながら, 学級適応感の向上が見られたため, 今回の責任学習モデルを踏まえた授業による有効性が示唆された。

学習カードの分析結果から, 学びに向かう力, 人間性等の学習成果として, 「居心地の良さの感覚」の向上が確認できたため, 責任学習モデルの実施による, クラスへの安心感や先生や友だちから認められているという感覚が増幅することで, 居心地の良さの感覚の上昇に影響していると考えられる。

また, 指導教員に対して行ったインタビューからも, 児童の態度の変化に関して, [すごくあった], [前の単元ではどうしても喧嘩が起きてしまったり, 準備したい人と(準備を)やらせてもらえない人が出てきたりして, チーム内でも争うことが多かったが, (比較的仲よく協力できるクラスではあったが)さらにそれが深まった。(準備を)手分けするようになり, 子どもたちだけで指示を出して, 「私たちこれ持っていくから, ボールお願いね」や「コートと確認してきて」という声掛けも自然にコミュニケーション取れていた。]という発言があった。教師の視点からしても, 協力や公正の態度は身につけていったと言える。

おわりに

本研究では、学級適応感の向上をねらい、責任学習モデルを取り入れたボール運動の授業を行った。授業を実施し、対象児童の学級適応感は、微々たるものであったが、向上した。また、下位尺度である、「居心地の良さの感覚」の上昇も確認された。項目別の分析結果として、学びに向かう力、人間性等では「ルールを守って仲よくプレーする」の向上が見られた。本実践は、「調和型」学級に対して、上昇の幅は小さいものではあったが、学級適応感に対して向上を図る効果があったといえる。

課題として、江村・大久保(2012)の学級雰囲気による分類上の「無気力型」学級と「不和型」学級への実践が残されている。これらのクラスでも実証することでより、精緻な検討が可能になる。また、本実践では対象児童を小学校2年生に設定したため、形成的授業評価を授業後の短時間で回答することに難があると考え実施しなかった。加えて、小学校適応感尺度のアンケートも、一部の表現をわかりやすいものに差し替えたが、十分に理解できなかった児童も多々見られた。低学年にも可能な範囲で回答できるものの作成と、中学年、高学年への実践も検討する必要性が指摘できる。

引用文献

- 文部科学省. 2021. 「令和3年度 児童生徒の問題行動・不登校生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要」 ([20221021-mxt_jidou02-100002753_2\[1\].pdf](#) 2023年8月25日 取得)
- 江村早紀, 大久保智生. 2012. 「小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連:小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討」『発達心理学研究』23(3), 241-251.
- 大久保智生. 2005. 「青年への適応感とその規定要因-青年用適応感尺度の作成と学校別の検討-」『教育心理学研究』53, 307-319.
- 伊藤亜矢子, 松井仁. 1998. 「学級風土研究の意義」『コミュニティ心理学研究』2(1). 56-66.
- 西田純子, 田嶋誠一. 2000. 「中学生の「学級風土」に関する基礎的研究」『九州心理学研究』1. 183-194.
- 岸俊行, 澤邊潤, 大久保智生, 野嶋栄一郎. 2010. 「学生・教師を対象とした異なる学級における授業雰囲気の検討-授業雰囲気尺度の作成と授業雰囲気の第三者評定の試み-」『日本教育工学会論文誌』34(1). 45-54.
- 谷井淳一, 上地安昭. 1994. 「高校生の学級適応感と彼らの親の自己評定に基づく親役割行動の関係」『Japanese Journal of Education Psychology』42, 185-192.
- 文部科学省. 2019. 『小学校学習指導要領解説体育編』(東山書房). 17-24, 30-31, 57-61.
- 岡出美則. 2021. 『体育科教育学入門』(大修館書店). 82-94.
- 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, 157-172.
- 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』61. 503-516.
- 比嘉靖, 梅垣明美, 村上なおみ. 2019. 「中学校の社会的スキルに及ぼす責任学習モデルの効果」『大

- 阪体育大学紀要』50. 39-51.
- 友添秀則, 梅垣明美. 2007. 「体育における人間形成論の課題」『体育科教育学研究』23(1). 1-10.
- 梅垣明美, 友添秀則. 2010. 「JTEP 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
- 大野高志, 竹田明恵, 岩田靖. 2012. 「小学校体育におけるボール遊びの教材開発-捕球能力の視点から-」『信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 教育実践研究』13, 61-70
- 小野和彦, 岩田靖. 2002. 「小学校体育におけるネット型ゲームの授業実践-攻守一体プレイ型の教材づくりと授業成果の検討-」『信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 教育実践研究』3, 77-86
- 清水裕士. 2016. 「フリーの統計分析ソフト HAD:機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案」『メディア・情報・コミュニケーション研究』1. 59-73.