

集団的達成課題による児童の社会性についての学びの検証

－「集団シンクロ跳び箱」による小学校体育実践から－

中 井 隆 司 奈良教育大学大学院 (教職開発専攻)
横 山 裕美子 元御所市立大正小学校
山 崎 絵 里 元豊中市立南桜塚小学校

(平成23年5月6日受理)

Verification of the student learning to the sociability by the cooperative achievement task in the elementary physical education classes

Takashi NAKAI

(School of Professional Development in Education, Nara University of Education, Nara 630-8528, Japan)

Yumiko YOKOYAMA

(Taishou Elementary School, Nara 639-2312, Japan)

Eri YAMASAKI

(Minami Sakurazuka Elementary School, Osaka 636-0246, Japan)

(Received May 6, 2011)

Abstract

The purpose of this study was to verify the student learning to the sociability by the cooperative achievement task in the elementary physical education classes. For learning the sociability by the cooperative achievement task, it was developed new teaching unit that is synchronized straddle vault by all students and many vaulting horses made by the pet bottles. In this teaching unit, the learning process and the products were measured in terms of the formative instrument focusing on students' interactive and cooperative behaviors in physical education class and analyzing the student learning behavior by selected group in the class.

The main findings were as follows:

This teaching unit got a high formative instrument focusing on students' interactive and cooperative behaviors in physical education. And the students could get the positive sociability that are the precept consciousness, the cooperative thinking, the positive interaction with teammates, and the cooperative achievement by analyzing the student learning behavior of the selected group. In addition, teacher is good to teach the precept consciousness and the cooperative thinking, to get in the task solving process about the positive interaction with teammates.

Key Words : Student learning to the sociability,
The cooperative achievement,
Synchronized straddle vault by all
students, The selected group

キーワード：社会性の学習，集団的達成課題，集団
シンクロ跳び箱，抽出班

1. 緒言

近年、インターネット、メディア、携帯電話、ゲーム機などの情報機器の普及により、情報化社会が進む一方で、子どもを取り巻く環境については危機的状況を迎えていると言われている。「3つの間」と呼ばれる「遊ぶ空間」「遊ぶ時間」「遊ぶ仲間」が崩壊したことも子どもの遊びや集団性という点で、追い打ちをかけている。

このような現状は、現在の子どもが、友だちや人と関わる機会が急激に減少していることを示すとともに、子どもがコミュニケーション能力を養い、人との関わり方などの社会性について学習する場そのものが減少していることをも示している。豊かな社会性は、豊かな人間関係の中で、人とのかわりあいの中で主として生まれ育まれ、はぐくまれていくものである。その人間関係は、家族の人間関係を基盤として、学校における子ども相互のかかわり合いによって一層深められ、はぐくまれるものであり、また、地域社会の交流の中でも生まれる場合も多い(高橋、1999)。

幼少期からの豊富な体験により、段階的に習得していくコミュニケーション能力や社会性が、学ぶ場や体験の不足により、若者のコミュニケーション能力の低下、社会性の希薄化が社会問題にもなっている。周りの人とコミュニケーションが取れなかったり、社会や集団に打ち解けることができなかったり、我を通しすぎて、集団からはじかれてしまったり、人と接するのが嫌で引きこもってしまったというのもコミュニケーション能力の低下、社会性の希薄化に起因していると考えられる。

一言に社会性といっても、その内容やアプローチは多種多様であり、従来から多くの研究者が社会性の定義を試みてきた。例えば、大浦(1953)は社会性とは個人の一部分であり、この世の中を生きてゆこうとする姿勢とむすびついてあらわれる人間の力だとし、森上ら(2001)は「人間は社会を構成し、その社会の一員として生きていかねばなりません。その社会の一員となるためには、その社会のもつ諸規範、慣習、ルール、文化等々を身につけ、周囲の人とうまくかかわり合えるようにならなければならない。このように、社会の一員として振る舞えるようになることは社会性と呼ばれてきました」と述べ、澤田ら(2001)は「『社会性』とは『生を受けてから社会の成員になるまでの過程で身につけていくものであり、人間関係を形成し、円滑に維持する能力』」と述べている。

学校体育でも、戦後、一貫して人間関係の育成を目標として掲げてきたが、この目標を実現させるための内容・教材及び方法論が十分検討されてきたとは言いがたい。理念として掲げ、結果として期待してきたに過ぎない、と言っても過言ではない(高橋、2001)。

平成11年から実施された学習指導要領では体への気づ

き、体の調整、仲間との交流という3つのねらいをもった「体ほぐし運動」が位置付けられた。そして、近年では、ミドゥラーとグローバー(2000)のチャレンジ運動による仲間づくりやシーデントップ(2003)によるスポーツ教育モデルにおけるフェアプレー教育の実践の提案は、わが国にも影響を与え、仲間づくりやよりよい人間関係の構築に対する体育プログラムとして実践されている(松本ほか、2002、伊藤ほか、2000)。また、梅垣ら(1995、2003、2004)が体育における人格形成研究として、集団形成に必要なスキルや人間関係スキルを学習内容とした実践研究を行うなど、具体的な学習プログラムとして報告されるようになっていく。

体育授業で盛んに実践されるようになったチャレンジ運動を、学習内容・課題、教材・教具、学習方法の3点からその特徴をみると、それは、これらを統合したパッケージ教材であろう。つまり、運動教材の学習内容・課題に集団的達成の喜びを生み出す学習課題を内包し、学習方法でその進め方やルールを規定しているからである。例えば、「すべてのメンバーは、他のチームメイトに対して、また自分のチームに対して少なくとも1つの褒め言葉を贈らなくてはならない」や「チームメイトを姓で呼んではいけない」などがその例である。また、高橋ら(2001)が実践したチャレンジ運動では課題達成の喜びを表現させるために、課題達成後、グループ全員であらかじめ決められたポーズで喜びを表現することをルールで定めている。この点が、結果的に多くの教師が体育授業で教材としてチャレンジ運動を取り入れて実践できる利点になっている反面、児童の自由な成長、発想、課題解決の道筋を規定してしまっているという批判が生まれる原因にもなっている。学習内容・課題、教材・教具、学習方法を規定し、活動させることでコミュニケーション能力を養い、それを手段として社会性は本当に学習可能なのだろうか。社会性は指示され、規定され身につくものではなく、自ら気づき、考え、習得するものではないだろうか。そのためには、学習課題として集団的達成の喜びを生み出す学習課題を内包させるのは有効的だと考えられるが、少なくとも学習方法としてルールなどを設定せず、待つことも必要なのではないだろうか。

社会性はチャレンジ運動以外の運動領域でも学習可能であり、球技・ボール運動などの集団で行う教材を用いることが多い。これは、教材が集団で実施することを前提に形成され、学習内容・課題に社会性が内包されることから、運動を行う中で社会性を学習するとされている。また、近年では、教材として陸上競技や器械運動などを用いて、グループ学習による教え合いや助け合いを促す授業の進め方や、シンクロ化によって集団的達成を体験させる授業の進め方が注目され、数多く実践⁽¹⁾されている。これらは、教材化や学習方法の工夫により、集団

表 1 発達段階からみる社会性育成の課題

	乳児期から幼児前期	幼児後期	小学生低学年	小学生高学年	中学生	高校生
基本的な生活習慣 ○身辺の自立 ○計画的な生活 ○基本的な礼儀作法	○身辺自立の援助 身近な人の温かな援助により、生きる上で必要な基本的な生活習慣が培われる。	○自分のことは自分で 生活の中で自分のことは自分でしようとする意欲が育ち、身辺の自立が促される。	○身の回りの整理 自ら身の回りの整理をし、きまりのある生活をしようとする。	○計画的な生活 自ら目標を立て、計画的に生活するために必要な生活習慣を身に付ける。	○自覚的な生活 自分の生活を自分で見直したり改善したりする態度を身に付ける。	○人間としての生き方 現在の生活を見つめ、自分の将来の人間としての在り方・生き方を考える。
対人関係 ○信頼感 ○コミュニケーション能力 ○相互啓発	○親への愛着 親への愛着から家族へと関心が広がり、人とかかわる意識が育つ。	○周囲の人とのかかわり 周囲の人に親しみをもってかかわろうとし、コミュニケーション能力が育つ。	○友達とのかかわり 自分中心の考えから、相手の気持ちを考えて友達とかわる。	○意思の伝達 自分の気持ちを適切に伝えたり、相手の気持ちを受け止めたりすることができる。	○思いやり 相手の立場になって考え、相手を尊重する態度を身に付ける。	○相互啓発 お互いの立場や考えを理解し、相互に啓発し、高め合う。
集団活動 ○所属感 ○役割参加 ○自己有用感	○家庭生活 家族の一員としての楽しい生活を通して安定した情緒が培われる。	○集団での遊び 遊びの中で互いにかかわることを通して集団で行動することの楽しさに気付く。	○協力の楽しさ 友達と協力して一つのことを成し遂げる楽しさや大切さが分かる。	○自己発揮 集団の中で自分のよさを発揮することにより、友達から認められ自信をもつ。	○役割分担と所属感 集団の一員としての役割と責任をもつことにより集団への所属意識が育つ。	○役割達成と自己有用感 集団の中で一定の役割を果たすことにより成就感や連帯感が強まる。
規範意識 ○自己コントロール ○自己決定 ○ルール尊重	○我慢する経験 周囲の人々の反応を通して少しずつ自分を抑えることを覚える。	○遊びのルール 友達との様々な遊びを通して集団にはルールが必要になることに気付く。	○生活のマナー みんなで生活する上で、守らなくてはならないマナーがあることが分かる。	○集団生活ときまり みんなが快適な生活を送るために、集団生活にはきまりが必要なことを理解する。	○規律の内面化 きまりに対して自分なりの考えをもち、自治的な活動に自主的に参加する。	○社会規範の理解と自律 社会規範について理解が深まり、自分の行動を自ら適切に判断し、選択する。
社会生活 ○環境へのかかわり ○社会の一員 ○社会参加	○周囲の環境への興味 家族や地域の人々とのかかわりを通して自分の周囲の環境に興味や関心をもつ。	○自然とのかかわり 遊びを通して地域の自然に親しむことにより地域での生活を楽しむ。	○人々とのかかわり 行事などを通して地域の様々な人とかわる中で、地域への親しみが生まれる。	○文化・伝統への関心 地域の様々な行事や活動に参加することを通して地域の文化や伝統に親しむ。	○地域社会への役割参加 地域で一定の役割を課たすことにより、地域社会の一員としての自覚をもつ。	○社会の形成者としての自覚 社会的な活動に参加することを通して社会の形成者としての自覚が高まる。

の関わり合いを生み出し、社会性をも学習させようとしている例である。

そこで本研究では、小学校体育授業で集团的達成の喜びを生み出す学習課題による児童の社会性の学びを検証するために、集团的学習課題と教材・教具の工夫による跳び箱運動の実践を開発し、その学習成果について、抽出班を中心に児童の学習行動や形成的授業評価を分析することで、体育授業で学習可能な社会性とその指導法及び学習課題の設定の仕方を明らかにしようとした。

2. 研究方法

2. 1. 対象授業と時期

対象授業は、大阪府下のM小学校で教職歴6年目のS教諭(32歳)が実施した4年生のクラス(男子23名、女子17名、計40名)の授業である。なお、対象となった跳び箱運動の授業は2008年10月～11月に実施された。

2. 2. 社会性を学ぶ集団シンクロ跳び箱の実践開発

体育授業で、学習指導要領に記載された到達目標を保証した上で、友だちとの関わり合いの中から社会性に自ら気付き、学習させるために、学習内容・課題、教材・教具、学習方法の設定の仕方について以下に示すように検討を加えた。

2. 2. 1. 学習内容・課題の検討

社会性については、心理学や教育学などでもさまざまな論議があるが、授業として設定する学習課題という点でみると、具体性に欠けている。そこで、本実践で

は、東京都教育委員会が健全育成指導資料として作成した冊子の中で社会性を能力面及び場面から示している要素と発達段階から、小学校体育授業で学習可能と思われる「対人関係」「集団活動」「規範意識」を抽出し、学習内容及び学習課題を設定した。なお、要素とは、①基本的な生活習慣、②対人関係、③集団活動、④規範意識、⑤社会生活の5つで、発達段階とは、①乳児期から幼児前期、②幼児後期、③小学生低学年、④小学生高学年、⑤中学生、⑥高校生の6つ(高橋、1999)である(表1)。

この「対人関係」「集団活動」「規範意識」からなる社会性を学ぶために、跳び箱運動でクラス全員による集団シンクロ跳び箱(開脚跳び)の実践を開発した。集団シンクロ跳び箱では「全員で動きを合わせて跳ぶ」という学習内容を集団で学習することにより、全ての子どもが集团的達成の喜びを味わうことができる学習課題とともに、その学習への取組から社会性に関する学習課題を学



写真1 作成した色別ペットボトル跳び箱

表2 集団シンクロ跳び箱の単元計画

		1時間目	2時間目	unit1 3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	unit2 7時間目	8時間目	
ねらい	関心・意欲・態度	クラスの中で自分のよさを発揮することにより、友達から認められて自信をもち、相手の立場になって考え、相手を尊重する態度を身に付ける								
	知識・理解	縦の列で班のメンバーとリズムを合わせて開脚跳びをするためにはどうしたらいいかわかる						縦横の列でクラス全員とリズムを合わせて開脚跳びをするためにはどうしたらいいかわかる		
	思考・判断	決まりに対して自分なりの考えをもち、自主的な活動に主体的に参加することができる								
	技能	一定のリズムで班のメンバーと合わせて3、5段の跳び箱を開脚跳びすることができる						一定のリズムでクラス全員で合わせて3、5段の跳び箱を開脚跳びすることができる		
できる	単技・連続技	3、5段の跳び箱で一定のリズムで4台連続開脚跳びができる								
	シンクロ	縦4列3、5段の跳び箱を、2人でスピード、タイミング、リズム(123)、助走の仕方、着手の位置を合わせて開脚跳びをすることができる	縦5列3、5段の跳び箱を、3人でスピード、タイミング、リズム(123)、助走の仕方、着手の位置を合わせて開脚跳びをすることができる	縦5列3、5段の跳び箱を、班のメンバー全員でスピード、タイミング、リズム(123と12)、助走の仕方、着手の位置を合わせて開脚跳びをすることができる	縦6列3、5段の跳び箱を、班のメンバー全員でスピード、タイミング、リズム(123)、助走の仕方、着手の位置を合わせて開脚跳びをすることができる	縦6列3、5段の跳び箱を、班のメンバー全員でスピード、タイミング、リズム(123)、助走の仕方、着手の位置を合わせて開脚跳びをすることができる	横3列縦5列3、5段の跳び箱を、3班9人でスピード、タイミング、リズム(123)、助走の仕方、着手の位置を合わせて開脚跳びができる	横6列縦6列3、5段の跳び箱を、クラス全員でスピード、タイミング、リズム(123)、助走の仕方、着手の位置を合わせて開脚跳びができる	横6列縦6列3、5段の跳び箱を、クラス全員でスピード、タイミング、リズム(123)、助走の仕方、着手の位置を合わせて開脚跳びができる	
評価	わかる	シンクロ跳び箱が動きを合わせて跳ぶリズムを跳ぶものだとわかる 縦の列で跳ぶリズムを合わせて開脚跳びをするためにどうしたらいいかわかる(スピード、タイミング、123のリズム、助走の仕方、着手の位置)	縦の列で跳ぶリズムを合わせて開脚跳びをするためにどうしたらいいかわかる(スピード、タイミング、123のリズム、助走の仕方、着手の位置)	縦の列で跳ぶリズムを合わせて開脚跳びをするためにどうしたらいいかわかる(スピード、タイミング、123と12のリズム、助走の仕方、着手の位置)			縦横で跳ぶリズムを合わせて開脚跳びをするためにどうしたらいいかわかる(スピード、タイミング、123のリズム、助走の仕方、着手の位置、誰を見て合わせていいのか)			
	対人	自分中心の考えから、相手の気持ちも考えて友達とかわかることができる 自分の気持ちを適切に伝えたり、相手の気持ちを受け止めたりすることができる 相手の立場になって考え、相手を尊重する態度ができる								
かかわる	集団	友達と協力して1つを成し遂げる喜びがわかる								
	規範	集団の中で自分のよさを発揮することにより、友達から認められ自信をもつことができる 集団の一員としての役割と責任をもつことにより集団への所属意識が育つことができる みんなで生活する上で、守らなくてはならないマナーがあることがわかる みんなが快適な生活を送るために、集団生活にはまきまりが必要なことを理解することができる 決まりに対して自分なりの考えをもち、自主的な活動に主体的に参加することができる								
	導入	集合・挨拶・アノロコン・本時の学習内容の説明								
展開	5分	シンクロ跳び箱についての学習 図を見ることがシンクロ跳び箱について知る 班で跳び箱を準備する	班で跳び箱を準備する 一定のリズムで2人合わせて跳ぶ開脚跳びの跳び方を学ぶために、3、5段の跳び箱を連続で2人で合わせて開脚跳びをする ・縦3台 ・縦4台	班で跳び箱準備する 一定のリズムで班のメンバー全員で合わせて跳ぶ開脚跳びの跳び方を学ぶために、3、5段の跳び箱を連続で班のメンバー全員で合わせて開脚跳びをする ・縦5台(縦6台)	班で跳び箱準備する 一定のリズムで班のメンバー全員で合わせて跳ぶ開脚跳びの跳び方を学ぶために、3、5段の跳び箱を連続で班のメンバー全員で合わせて開脚跳びをする ・縦6台	班で跳び箱準備する 一定のリズムで班のメンバー全員で合わせて跳ぶ開脚跳びの跳び方を学ぶために、3、5段の跳び箱を連続で班のメンバー全員で合わせて開脚跳びをする ・縦6台	班で跳び箱準備する 一定のリズムで班のメンバー全員で合わせて跳ぶ開脚跳びの跳び方を学ぶために、3、5段の跳び箱を連続で班のメンバー全員で合わせて開脚跳びをする ・縦6台	班で跳び箱準備する 一定のリズムで班のメンバー全員で合わせて跳ぶ開脚跳びの跳び方を学ぶために、3、5段の跳び箱を連続で班のメンバー全員で合わせて開脚跳びをする ・縦6台	班で跳び箱準備する 一定のリズムで班のメンバー全員で合わせて跳ぶ開脚跳びの跳び方を学ぶために、3、5段の跳び箱を連続で班のメンバー全員で合わせて開脚跳びをする ・縦6台	班で跳び箱準備する 一定のリズムで班のメンバー全員で合わせて跳ぶ開脚跳びの跳び方を学ぶために、3、5段の跳び箱を連続で班のメンバー全員で合わせて開脚跳びをする ・縦6台
	5分	一定のリズムで跳ぶ開脚跳びの跳び方を学ぶために、3、5段の跳び箱を連続で1人で開脚跳びをする ・縦2台 ・縦3台 ・縦4台	一定のリズムで4人合わせて跳ぶ開脚跳びの跳び方を学ぶために、3、5段の跳び箱を連続で4人で合わせて開脚跳びをする ・縦4台	班で話し合い ・どんな合わせ方をするか ・跳ぶ順番はどうするか	班同士で話し合い ・話し合い ・合わせるにはどうしたらいいか ・どんな合わせ方をしたか	班で話し合い ・合わせるにはどうしたらいいか ・どんな合わせ方をしたか	班で話し合い ・合わせるにはどうしたらいいか ・どんな合わせ方をしたか	班で話し合い ・合わせるにはどうしたらいいか ・どんな合わせ方をしたか	班で話し合い ・合わせるにはどうしたらいいか ・どんな合わせ方をしたか	班で話し合い ・合わせるにはどうしたらいいか ・どんな合わせ方をしたか
	5分	一定のリズムで2人合わせて跳ぶ開脚跳びの跳び方を学ぶために、3、5段の跳び箱を連続で2人で合わせて開脚跳びをする ・縦2台	班で話し合い ・合わせるにはどうしたらいいか ・どんな合わせ方をしたか	リズムを変えてメンバー全員で合わせて跳ぶ開脚跳びの跳び方を学ぶために、3、5段の跳び箱を連続で班のメンバー全員で合わせて開脚跳びをする ・縦5台	一定のリズムで班のメンバー全員で合わせて跳ぶ開脚跳びの跳び方を学ぶために、3、5段の跳び箱を連続で班のメンバー全員で合わせて開脚跳びをする ・縦6台	リズムを変えてメンバー全員で合わせて跳ぶ開脚跳びの跳び方を学ぶために、3、5段の跳び箱を連続で班のメンバー全員で合わせて開脚跳びをする ・縦6台	リズムを変えてメンバー全員で合わせて跳ぶ開脚跳びの跳び方を学ぶために、3、5段の跳び箱を連続で班のメンバー全員で合わせて開脚跳びをする ・縦6台	リズムを変えてメンバー全員で合わせて跳ぶ開脚跳びの跳び方を学ぶために、3、5段の跳び箱を連続で班のメンバー全員で合わせて開脚跳びをする ・縦6台	一定のリズムで班のメンバー全員で合わせて跳ぶ開脚跳びの跳び方を学ぶために、3、5段の跳び箱を連続で班のメンバー全員で合わせて開脚跳びをする ・縦6台	一定のリズムで班のメンバー全員で合わせて跳ぶ開脚跳びの跳び方を学ぶために、3、5段の跳び箱を連続で班のメンバー全員で合わせて開脚跳びをする ・縦6台
	5分	班で話し合い ・合わせるにはどうしたらいいか ・どんな合わせ方をしたか	・縦5台、(縦6台)	班で話し合い ・どんな合わせ方をするか ・跳ぶ順番はどうするか	班で話し合い ・合わせるにはどうしたらいいか ・どんな合わせ方をしたか	班同士で話し合い ・話し合い ・合わせるにはどうしたらいいか ・どんな合わせ方をしたか	班で話し合い ・合わせるにはどうしたらいいか ・どんな合わせ方をしたか	班で話し合い ・合わせるにはどうしたらいいか ・どんな合わせ方をしたか	班で話し合い ・合わせるにはどうしたらいいか ・どんな合わせ方をしたか	班で話し合い ・合わせるにはどうしたらいいか ・どんな合わせ方をしたか
	5分	・縦3台、(縦4台)	一定のリズムで班のメンバー全員で合わせて跳ぶ開脚跳びの跳び方を学ぶために、3、5段の跳び箱を連続で班のメンバー全員で合わせて開脚跳びをする ・縦6台	・縦5台、(縦6台)	一定のリズムで班のメンバー全員で合わせて跳ぶ開脚跳びの跳び方を学ぶために、3、5段の跳び箱を連続で班のメンバー全員で合わせて開脚跳びをする ・縦6台	リズムを変えてメンバー全員で合わせて跳ぶ開脚跳びの跳び方を学ぶために、3、5段の跳び箱を連続で班のメンバー全員で合わせて開脚跳びをする ・縦6台	リズムを変えてメンバー全員で合わせて跳ぶ開脚跳びの跳び方を学ぶために、3、5段の跳び箱を連続で班のメンバー全員で合わせて開脚跳びをする ・縦6台	リズムを変えてメンバー全員で合わせて跳ぶ開脚跳びの跳び方を学ぶために、3、5段の跳び箱を連続で班のメンバー全員で合わせて開脚跳びをする ・縦6台	一定のリズムで班のメンバー全員で合わせて跳ぶ開脚跳びの跳び方を学ぶために、3、5段の跳び箱を連続で班のメンバー全員で合わせて開脚跳びをする ・縦6台	一定のリズムで班のメンバー全員で合わせて跳ぶ開脚跳びの跳び方を学ぶために、3、5段の跳び箱を連続で班のメンバー全員で合わせて開脚跳びをする ・縦6台
	まとめ	15分	本時の学習のまとめ・学習カードの記入・片付け・挨拶							

習することが可能だと考えたからである。シンクロ化は器械運動や陸上競技といった個人の学習を、集団やペアなどでリズムやタイミングを同調させることにより集団的な学習課題にすることが可能な教材化である。高橋(1986)は跳び箱運動の連続跳びの実践で「集団連続跳びは、運動美を自覚させ、運動(形態)の質的発展にむけた学習に意欲を与える」としている。また、グループ

学習のように、教え合い、考え合いを教師側から促すことなく、動きを合わせるために子どもが教え合い、考え合いをするようになる。その中でコミュニケーション能力を養い、コミュニケーションを手段として社会性に気づかせ学習させることができると考えた。
2. 2. 2. 教具の開発
クラス全員で「動きを合わせること」ためには、教具

表3 「規範意識」を加えた児童の集団的・協力的活動を評価する形成的評価票

1. あなたのグループは、今日課題にしたことを解決することができましたか。	はい	いいえ	どちらでもない
2. あなたは、グループのみんなで成しとげたという満足感を味わうことができましたか。	はい	いいえ	どちらでもない
3. あなたのグループは、友だちの意見に耳を傾けて聞くことができましたか。	はい	いいえ	どちらでもない
4. あなたのグループは、課題の解決に向けて積極的に意見出しあうことができましたか。	はい	いいえ	どちらでもない
5. あなたは、グループの友だちを補助したり、助言したりして助けることができましたか。	はい	いいえ	どちらでもない
6. あなたは、グループの友だちをほめたり、励ましたりしましたか。	はい	いいえ	どちらでもない
7. あなたは、グループがひとつになったように感じましたか。	はい	いいえ	どちらでもない
8. あなたは、グループのみんなに支えられているように感じましたか。	はい	いいえ	どちらでもない
9. あなたは、今日取り組んだ運動をグループ全員で楽しむことができましたか。	はい	いいえ	どちらでもない
10. あなたは、今日取り組んだ運動をグループ全員でもっとやってみたいと思いますか。	はい	いいえ	どちらでもない
11. あなたのグループは、決まりを守って学習することができましたか。	はい	いいえ	どちらでもない
12. あなたは、友だちと仲良く学習することができましたか。	はい	いいえ	どちらでもない

としての跳び箱がクラス人数分必要になる。そこで、教具の工夫として、2,000本余りのペットボトルを収集し、36台（予備6台を含む）の跳び箱をカラーテープを用いて創った（写真1）。これは、公立小学校に設置してある跳び箱は5～10台であり、数が足りなかったことが直接の理由だが、児童でも持ち運びやすいように軽量化が図られ、準備・片付けの時間も減少させることができるため、学習活動の時間が多く確保できるのではないかと考えた。また、班の跳び箱に愛着をもってほしいことから、自分たちの班の跳び箱に、自分たちで描いた班のイメージキャラクターを貼ってもらうとともに、班のイメージカラーを決め、その色と同じ色の跳び箱を使用することとした。そして、今回児童にとっては初めての「集団シンクロ跳び箱」であり、なかなかイメージも湧きにくいのではないかということから、学習ノートの表紙に「シンクロ跳び箱」をしている様子を描いた挿絵を載せた。この挿絵を見て、「集団シンクロ跳び箱」への理解を深めてくれたら良いと考えた。

2. 2. 3. 学習過程の検討

本単元は以下のような設定で作成した。

- ・単元は8時間で構成する。
- ・単元の展開は、複数時間で1つの集団的学習課題を習得できるようにユニットで構成する。
- ・ユニットは、開脚跳び越しの基礎段階、開脚跳び越しの発展的段階の2ユニットで構成し、ユニットが進むごとに系統的、発展的に学習ができるようにする。
- ・集団によるシンクロ学習の時間を十分に設定することで動きを合わせることを重視する。
- ・話し合いの時間を毎時間十分に設定することで、関わることを重視する。
- ・ユニット1で設定した集団的学習課題を達成してから次のユニット2に進むという形をとったため、ユニッ

ト2以降は変更可能な構成の仕方をする。

- ・最終的な学習課題は「クラス全員で30台の跳び箱を開脚跳び越しで動きを合わせて跳ぶこと」とする。

2. 2. 4. 実施計画

以上のような視点に基づいて、シンクロ跳び箱の単元計画を作成した（表2）。しかし本実践は、3時以降の授業内容・進め方を、児童の達成度合いを筆者及び実践者と見きわめながら進行させる探求的実践開発のスタイルを採用したため、実践終了後の単元計画を示した。

2. 3. 資料収集と分析の手順

2. 3. 1. 集団的・協力的活動に対する児童の評価

実践した授業について、児童が集団的・協力的活動をどのように評価しているのかを検討するために、小松崎ら（2001）によって開発・作成された10項目からなる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授業評価に本実践の学習内容と関係する「規範意識」に関する2項目（11. あなたのグループは、決まりを守って学習することができましたか。12. あなたは、友だちと仲良く学習することができましたか。）を加えた計12項目からなる形成的授業評価票（表3）を作成し、毎授業終了後に全児童に記入してもらった。なお、「はい」を3点、「どちらでもない」を2点、「いいえ」を1点として得点化し、各項目・次元の合計点を算出し、毎授業の変化を分析した。

2. 3. 2. 映像による社会性の習得過程の収集・分析

実践者である教師により、人間関係や集団性に課題を抱えている班（男子4名、女子3名、計7名）を1つ抽出してもらい、毎授業1台のビデオカメラでその班の学習行動を撮影した。収録した映像は、学習課題である「対人関係」「集団活動」「規範意識」と作成した12項目からなる集団的・協力的活動を評価する形成的授業評価票の

表4 各カテゴリーの定義と分析基準

カテゴリー	定義	分析基準(+, -)	
規範意識(K)	集団活動におけるルールやマナーに関する行動	正(+)	集団活動においてルールやマナーを守っている、もしくは守ろうとしているような行動
		負(-)	集団活動においてルールやマナーを守っていない、もしくは守ろうとしていないような行動
集団的思考(C)	集団における子ども達の話し合い活動、関わり合い活動における思考・判断やその態度に関する行動	正(+)	集団における子ども達の話し合い活動、関わり合い活動において、友達の意見を耳を傾けて聞いているような適切な思考・判断に基づいた行動
		負(-)	集団における子ども達の話し合い活動、関わり合い活動において、友達の意見に耳を傾けて聞いていなかったり、邪魔しているような不適切な思考・判断に基づいた行動
集団的相互作用(S)	集団における友達との相互的な関わり合い行動	正(+)	友達を補助したり、助言したり、ほめたり、励ましたりするような行動
		負(-)	友達を邪魔したり、けなしたり、バカにしたりするような行動
集団的達成(T)	集団における関わり合い活動をともなう体育授業における課題の達成やそれに導かれる喜びを表現する行動	正(+)	授業中に一回以上喜びを表現しているような行動
		負(-)	授業中に一回も喜びを表現していないような行動

次元を参考に、「規範意識」、「集団的思考」、「集団的相互作用」、「集団的達成」の4つを分析カテゴリーとして設定したうえで、定義と分析基準を作成した(表4)。分析は、3名の共同分析者(3名とも大学3年生、21歳、女性)で同時に抽出班を映した映像を見てもらい、表4に示す定義と分析基準に基づき当てはまる行動が出現した時点でチェックしてもらった。3名の意見が一致しない場合、一致するまで話し合いを行い、3名の意見が一致するまで繰り返して分析を行った。各カテゴリーの分析については、「規範意識」、「集団的思考」については、従事時間を、「集団的相互作用」、「集団的達成」については、該当する行動が出現した回数をカウントした。また集団的達成については授業の中で、正の行動が1回以上カウントされているか否かをみるという分析方法で行った。

とについて教師は、クラス全員に共有化させるために授業後に学級会を開き、学級として、この課題を話し合い解決する時間を設けた。

全体して、最も変化がみられたのは、「集団的人間関係」であった。3時間目に一度低下したものの、その他の時間は毎時間向上し続けている。3時間目は班のメンバー全員でリズムを合わせるという学習課題であったが、1・2・3のリズムで合わせられたという達成感がないまま次時に1・2のリズムに変えてしまったことで、一体感である集団的人間関係の得点へと繋がらなかったことが原因であると考えられる。他の時間では、学習課題の段階的発展、人数の増加などにより、より一層一体感や、支えられているという気持ちを感じることができ、得点が向上したのではないかと考えられる。

各次元に着目しながら単元経過をみてみると、2時間目は「集団的達成」を除く5次元で評価が向上している

3. 結果と考察

3. 1. 集団的・協力的活動の形成的授業評価からみる授業実践の姿

図1は12項目からなる集団的・協力的活動の形成的授業評価をクラス全体の平均点で次元別に示している。この図から全ての次元で、5時間目を境にそれ以降で大きな変化、つまり得点の向上がみられる。なお、5時間目は授業途中で授業者が授業の進行を妨げる児童を指導するために、あえて授業を中断し、学級としてどのようにしたらよいのかを考える時間をとったため、学習ノートを記入することができなかった。また、そのこ

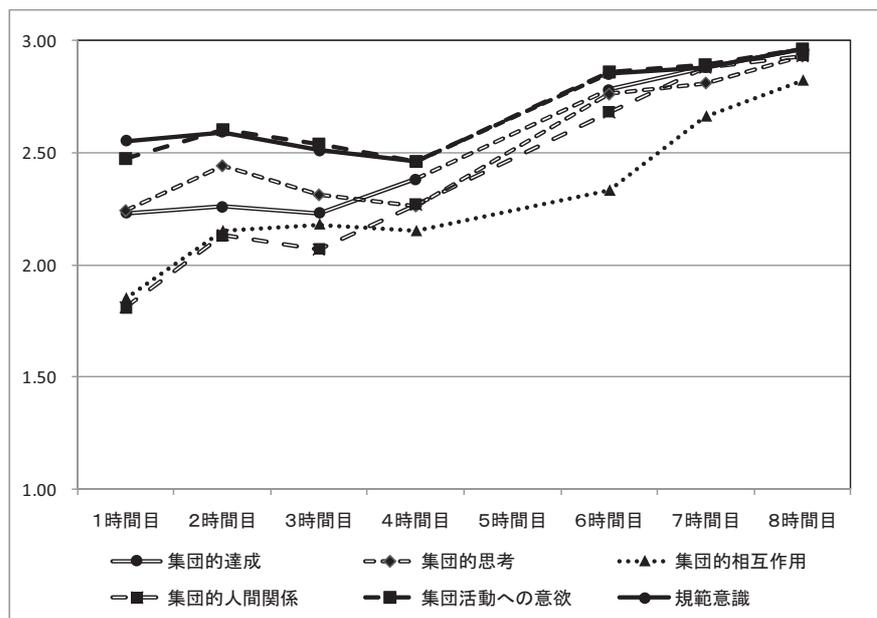


図1 集団的・協力的活動の形成的授業評価(クラス)

が、逆に3時間目は「集団的相互作用」を除く5次元で評価が低下している。また、4時間目は「集団的達成」と「集団的人間関係」は向上したが、それ以外の4次元は低下している。3時間目は学習課題が未達成のまま次の学習課題へ発展させたことが各次元の評価を下げた要因であり、4時間目は主に3時間目の学習課題を復習する展開なので、学習課題への意欲の飽和が各次元の評価を下げた要因ではないかと考えられる。6時間目以降については全次元で向上がみられ、特に、「集団的相互作用」以外の5次元は高い評価を示している。一方、「集団的相互作用」については、クラス全員で合わせる学習を行った7・8時間目では、得点が大きく向上した。難易度の増した学習課題に対して、関わり合いが頻繁になったものと考えられる。また、単元を通して他の次元より高い評価を得ている「規範意識」においては、一人ひとりにペットボトルで創った跳び箱が用意され、みんなで「ペットボトル跳び箱を丁寧に扱うこと」を決めたことが児童の規範意識を高く保持して要因だと考えられる。

最後に、「規範意識」「集団活動への意欲」「集団的思考」の3次元、「集団的達成」「集団的人間関係」の2次元がそれぞれ同様の変容過程を示している。決まりを守ったり、仲良く学習する「規範意識」や取り組んだ運動をグループ全員で楽しんだり、もっとやってみようと思う「集団活動への意欲」、さらには、グループで友だちの意見に耳を傾けたり、グループで課題解決に向けて積極的に意見を出し合う活動である「集団的思考」は、授業計画や授業の進め方に大きく関係していると考えられることから、ユニットで構成した本単元計画は最終的に児童から一定の評価を得たと考えられる。一方、グループで今日の学習課題を解決したり、グループみんなで成し遂げたという満足感である「集団的達成」及びグループのみんなに支えられていると感じたり、グループがひとつになったように感じる「集団的人間関係」は、授業で設定した学習課題やその難易度に大

きく関係していると考えられることから、本単元は中盤以降、児童の達成感を満足させることができた学習課題であったと考えられる。そして、5時間目の事柄をきっかけに、クラスの一体感が生まれ、児童の意欲や集中力が増し、最終的には多くの児童が集団的課題達成の喜びを味わうことができたのではないかと考えられる。

次に、抽出班についてみると(図2)、単元最後には、満点という高い評価を示したが、「集団的人間関係」が単元最初の1、2時間目で特に低く、集団として一体感や連帯感が低い様子がうかがえる。2時間目以降得点が向上しているが、4時間目は再び低下している。これは、ある児童が学習ノートの自由欄に「I君とW君なかよく

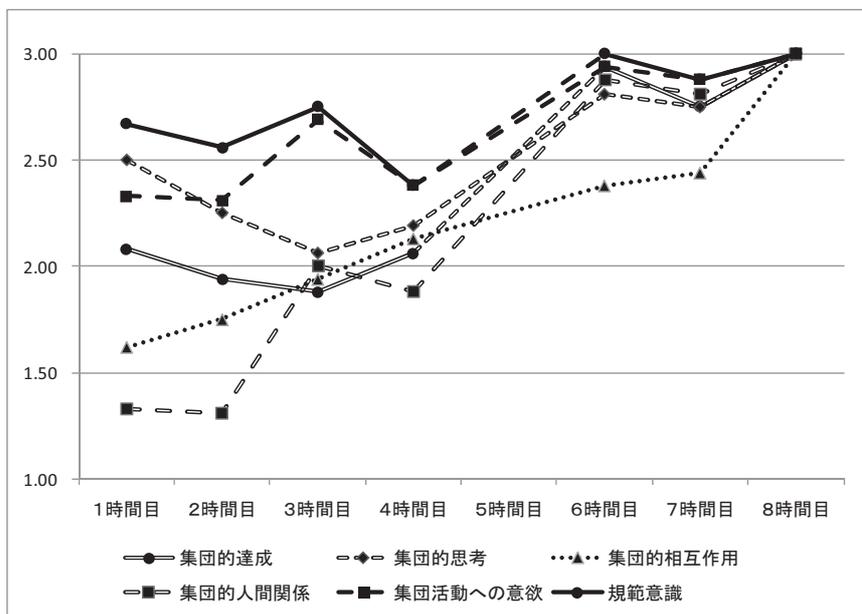


図2 集団的・協力的活動の形成的授業評価 (抽出班)

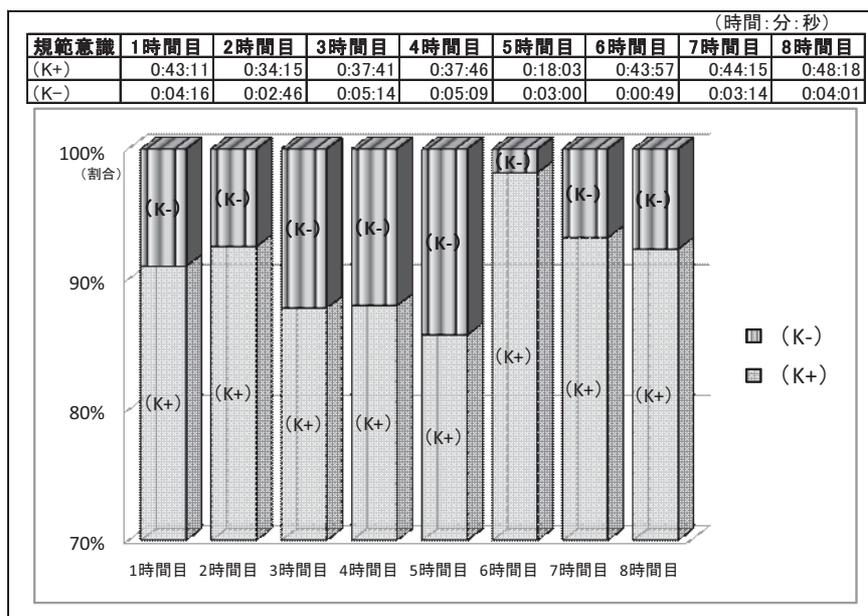


図3 映像分析による「規範意識」の行動変容

してほしい」と記述していることから読み取れるように、この班の男子児童2人による喧嘩で集団として抽出班が再び混乱したことによるものだと考えられる。「集団的相互作用」も同じように、単元最初は低く、グループ内で助言や励まし合いといった関わりが少ないことがうかがえる。しかし、単元経過にともない、緩やかではあるが向上し続けている。「集団的達成」「集団的思考」は、単元開始から下がり続けていたが、4時間目以降は一転して上がり続けている。「集団的人間関係」、「集団的相互作用」の得点の低さからもうかがえるように、個人個人が好き勝手にしてなかなか活動に集中できないことから、合わすことが不十分であり、また周りにつられて活動への積極性が薄らいでいることが考えられる。そのことが、2時間目、4時間目の「集団活動への意欲」「規範意識」の低下につながってきていると考えられる。

3. 2. 抽出班の学習行動からみる社会性に対する学び

次に、日頃から集団や社会性に課題の多かった児童が含まれる抽出班の学習行動の変容を表4に示したカテゴリーに基づく映像分析の結果からみている。

図3は「規範意識」についての従事行動を時間割合で示したものである。単元を通して約90%の高い正の従事時間の割合を示しているが、規範意識が低い数人の児童に引っ張られて、単元開始から5時間目まで徐々に正の従事時間の割合が低下していることがわかる。しかし、5時間目に教師が授業を中断し話し合いを行ったことによって、次の6時間目は正の「規範意識」行動の割合が増えている。特に、男子1名を除く5名（男子2名、女子3名）は、6時間目以降全くと言っていいほど、負の行動をしていない。これらのことから、「規範意識」については、教えることにより変容するということがわかる。

次に図4は「集団的思考」についての従事時間の総計を示したものだが、4時間目には周りの集中しない雰囲気によって、負の「集団的思考」を表す行動の割合が増えて

いるが、6時間目以降は、抽出班の児童が負の「集団的思考」を表す行動を起こさず、話し合いにずっと参加していることがわかる。5時間目を境に、やる気を出して頑張ろうと決めたことにより、話し合いにも積極的に参加したのだと考えられる。これらのことから、「集団的思考」についても、教えることで肯定的になることがわかる。

また図5は「集団的相互作用」行動についての出現頻度を示したものであるが、抽出班内の2名の男子児童の仲が良くないこともあり、負の「集団的相互作用」を表す行動が多いことがわかる。また、2名のうち1名の男子児童は2時間目以降授業に参加しているため、2時間目以降、負の「集団的相互作用」を表す行動の回数が多い

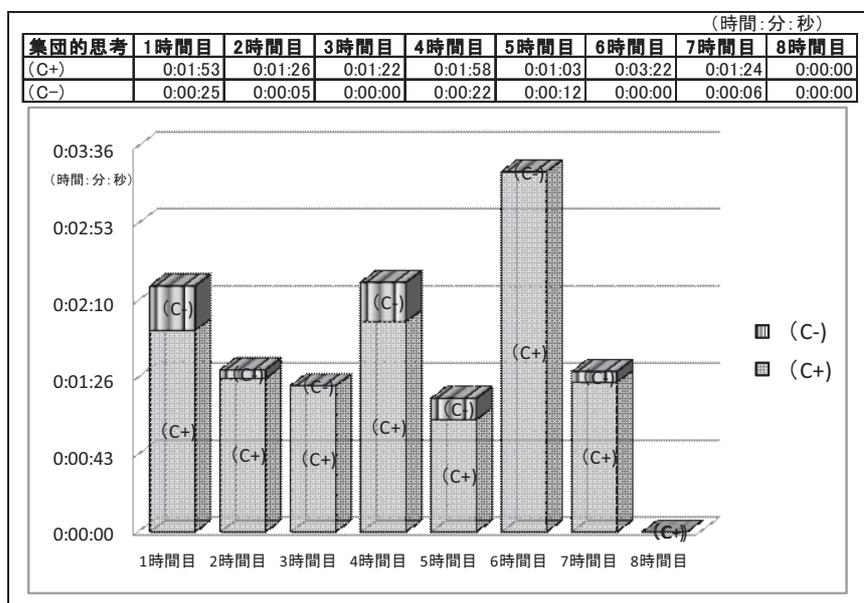


図4 映像分析による「集団的思考」の行動変容

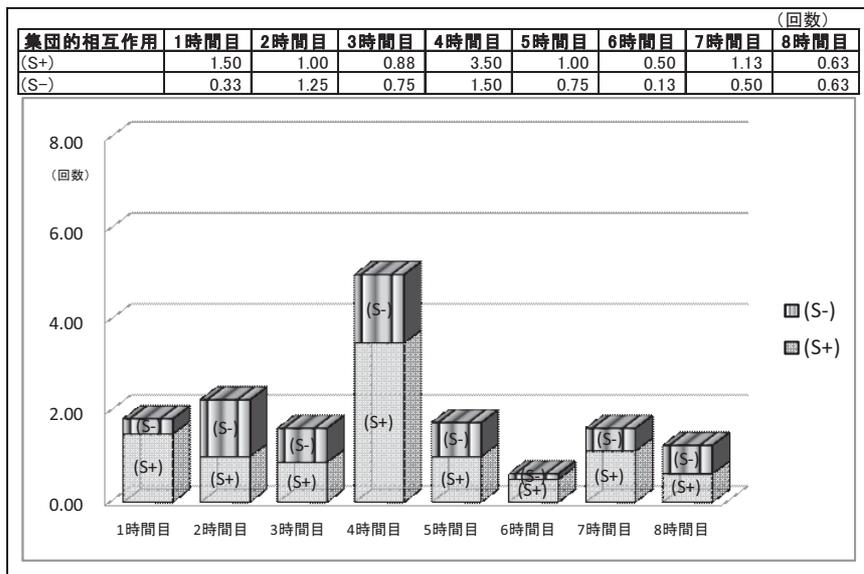


図5 映像分析による「集団的相互作用」の行動変容

表5 映像分析による「集団的達成」の行動変容

集団的達成	有無
1時間目	×
2時間目	×
3時間目	×
4時間目	×
5時間目	×
6時間目	○
7時間目	×
8時間目	○

いことがわかる。そして、4時間目には、この2名の男子児童間で喧嘩となり抽出班の負の「集団的相互作用」を表す行動が急増している。そのことにより、周りの2名の男子と3名の女子が喧嘩をとめたり、活動への参加を促したりして正の「集団的相互作用」を表す行動が増えている。また、ある男子は、活動へあまり参加したがない別の男子を気かけ、関わろうとするだけでなく、他の児童にも積極的に関わろうとしていた。そして、2名の男子は喧嘩後に仲直りをし、5時間目に教師に怒られたりして負の「集団的相互作用」を表す行動が減っている。それに伴って、他の児童の正の「集団的相互作用」を表す行動も減っている。これらのことから、「集団的相互作用」については、教えるだけでなく、友だちと関わり合っく中で気付くものであることがわかる。特に、採め事などを通して気付くことが多いように感じる。

最後に「集団的達成」については、表5に示してあるように、4時間目までは正の「集団的達成」を表す行動は全くみられなかった。しかし、縦の列で合わせる学習から横の列を合わせる学習へと変わった6時間目以降（写真2）、正の「集団的達成」を表す行動がみられるようになった。このことにより、児童は2人で合わせる学習や班で合わせる学習など簡単な集団的課題達成では喜びを表すことができないことがわかる。班などの小集団での集団的課題達成ではなく、班と班でもつながり、個人と個人でもつながっているような、全員での大規模な集団的課題達成になると喜びを表現することができる。

以上のことより、抽出班にとって、本実践は「規範意識」、「集団的思考」、「集団的相互作用」、「集団的達成」の4つのカテゴリーにおいて、正の行動の割合、回数を増加させることができた実践であったことがわかる。また、「規範意識」、「集団的思考」については、教えることで正の行動が増加し、「集団的相互作用」については教えるとともに、集団との関わりの中で気付くことによって正の行動が増加したといえる。さらに、「集団的達成」については、児童のそれまでの学習経験と集団的達成を内包した学習課題の難易度が合った時に表現することができることがわかった。このことから、学習方法として「規範意識」、「集団的思考」は約束事などのルールで設

定するべきであり、「集団的相互作用」についてはルールなどを設定せずに、学習課題の設定の仕方、児童が関わり合いの中から自ら気付き、「集団的達成」の行動として表現することができるといえよう。

3. 3. 本実践の成果と今後の課題

体育授業で子どもに社会性を育むために「シンクロとび箱にチャレンジ!!」という単元名で実践を行った。実践は、社会性の中でも「対人関係」「集団活動」「規範意識」を学習内容にペットボトルで30台の跳び箱を創り、最終的に40人全員でタイミングを合わせて跳び箱を跳ぶという到達目標を達成することを目指した。規範意識を加えた集団的・協力的活動の形成的授業評価の結果では、クラス全体及び抽出班とも、単元前半では上下動があるものの単元後半に向けて一様に向上を続け、最終的には高い授業評価を得た実践であった。

辻(2002)は、集団跳び箱(シンクロ跳び箱)の実践報告の中で、「集団的相互作用」「集団的達成(運動・技能)」「協力的態度(態度)」について単元前半では上下動を繰り返しながら、単元後半のシンクロ跳び箱の学習において集団的達成の喜びを得る児童が増えていくことで、これらの得点が向上していくことを報告している。本実践の結果も、この辻(2002)の結果とほぼ同様の結果を示しており、集団的課題解決により集団的達成の喜びを得るような授業展開は、学習課題の難易度が児童の興味・関心やレディネスとあった時から授業評価を高めていくことが確認できた。

一方で、抽出班を対象とした学習行動の分析結果から、これまでの実践報告(松本ほか、2002、伊藤ほか、2000、梅垣ら、1995、2003、2004)と同じように、本実践も児童の社会性を育むことができた実践であったといえよう。さらに、社会性の中にも、教えるべき内容と児童が学習の中で気付くことが可能な内容があり、それらはともに8時間の単元の中で学習可能であるということも明らかになった。具体的には、本実践で行動として分析可能である社会性として取り上げた4つのカテゴリー、つまり、決まりを守ったり、仲良く学習する「規範意識」、グルー



写真2 全員でリズムを合わせて跳び箱を跳ぶ風景

プで友だちの意見に耳を傾けたり、グループで課題解決に向けて積極的に意見を出し合う活動である「集団的思考」、グループの友だちを補助したり、友だちから励まされたりする「集団的相互作用」、グループで今日の学習課題を解決したり、グループみんなで成し遂げたという満足感である「集団的達成」の中で、教えることで授業中の学習行動として表出する社会性は「規範意識」、「集団的思考」の2つであり、教えるとともに集団との関わりの中で児童が気づくことが可能な社会性は「集団的相互作用」、そして、集団的学習課題設定との関係で表出するのが「集団的達成」であることが明らかになった。

ただ、高谷（2011）が、チャレンジ運動の授業実践で、社会的態度を育成するために、教材としてのチャレンジ運動に、豊かな関わり合いを促進するための行動のルール、グループでの役割、課題カードによる集団的思考の促進、活動への肯定的な取り組み、集団的達成と喜びの表現、集団的反省と相互評価、などの工夫をすることで「集団的・協力的な形成的授業評価」得点の向上が得られ、子どもの社会性育成に寄与することができたと報告しているように、教材としてシンクロ化した跳び箱運動を実践すれば、自動的に児童の社会性が身につくわけではない。教師の指導性や学習課題の難易度、授業中の児童との関わり方や判断など授業内容や教材・教具、さらには学習方法などに実践者独自の工夫を凝らすことが必要である。

今後の課題として3、4時間目に形成的授業評価が低かったことから学習課題や学習方法のさらなる見直しとともに、抽出班の形成的授業評価と映像分析の結果から6時間目以降の規範意識の低下に対する教師の指導性や学習課題の設定、さらには単元デザインについて、さらなる検討が必要である。

最後に、跳び箱が苦手な児童が学習ノートの自由記述欄に「とび箱はキライだけど、シンクロとび箱ならできかなあと思いました」と書いていたことなどから、ペットボトルで作成した跳び箱が、児童の恐怖心を取り払うことで、跳び箱が苦手な児童も積極的に学習に参加でき、また、集団シンクロ化することで運動量が増えるという利点があることも、この実践から得られた成果である。

4. まとめ

本研究では、小学校体育授業で集団的達成の喜びを生み出す学習課題による児童の社会性の学びを検証するために、集団的学習課題と教材・教具の工夫による跳び箱運動の実践を開発し、その学習成果について、抽出班を中心に児童の学習行動や形成的授業評価を分析することで、体育授業で学習可能な社会性とその指導法及び学習

課題の設定の仕方を明らかにしようとした。

教職歴6年目のS教諭（32歳）が担任の大阪府下のM小学校4年生（男女40名）を対象に、集団的達成の喜びを内包した学習課題とペットボトルで跳び箱を作成した集団シンクロ跳び箱の実践を開発した。なお、本実践は、社会性育成の促進を目指し学習内容・課題、学習方法、教材・教具の視点から1単元8時間で新たに開発したものである。本実践の学習成果は、集団的・協力的活動を評価する形成的授業評価及び映像による抽出班の学習行動の分析である。

得られた成果は以下の通りである。

①6次元から構成される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授業評価の分析結果から、全ての次元で向上がみられた。特に、「集団的人間関係」、「集団的相互作用」については単元開始時に低い評価であったが、最後には高い評価に変わっていたことから、友達との関わりを促進することができた実践であったと考えられる。また、単元5時間目に授業を中断し、学級会でクラスの一体などについて話し合ったことをきっかけに、それ以降、各次元が向上したことや、学習ノートの自由記述欄に「前の時間よりもみんなが1つになったように感じました。楽しかったし、もう一度やりたい!!」と書いている児童がいたことなどから、児童らの意欲や集中力が増し、最終的には多くの児童が集団的課題達成の喜びを味わうことができたのではないかと考えられる。

②抽出班の学習行動の映像分析から、抽出班にとって本実践は「規範意識」、「集団的思考」、「集団的相互作用」、「集団的達成」の4つのカテゴリーで正の行動の割合、回数を増加させることができた。また、「規範意識」、「集団的思考」は教えることで正の行動が増加し、「集団的相互作用」については教えるとともに、集団との関わりの中で気付くことによって正の行動が増加し、「集団的達成」は、設定した集団的学習課題の達成により表現できることがわかった。このことから、学習方法として「規範意識」、「集団的思考」についてはルール化すべきであり、「集団的相互作用」や「集団的達成」についてはルール化せずに、学習課題の設定の仕方、児童が関わり合いの中から自ら気付くことができるといえる。

集団的学習課題を含むことで、社会性育成の促進を目的とした集団シンクロ跳び箱の授業実践で、児童は社会性を学び、授業中の行動として表現することができた。ただ、学習課題の設定の仕方、集団的相互作用や集団的達成については児童が自ら気付く学習することができるが、規範意識や集団的思考については教えなければ理解することが困難であることから、教師は学習方法や指導の中で、児童の社会性習得に関して、使い分ける技術と実践的知識が必要となってくる。

注

- (1) 例えば、雑誌「楽しい体育の授業」では「この運動・あの運動もシンクロ化で10倍楽しくなる」という特集を組んで、体づくり運動、マット運動、鉄棒運動、跳び箱運動、陸上競技、基本の運動、ボール運動、表現運動などを低・中・高学年に分けて計18事例掲載している（雑誌・楽しい体育の授業（2008）この運動・あの運動もシンクロ化で10倍楽しくなる。明治図書，21(10)）。

文 献

- 伊藤徳之・室山俊美（2000）スポーツ教育モデルによる中学校体育授業。学校体育53（1）：49-56。
- 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。
- 松本格之祐・山岡愛・高橋健夫（2002）体育授業における仲間づくりの可能性を検証する。体育科教育50（13）：67-71。
- ミドゥラ，DW，グローバー，DR，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。
- 森山史朗・後藤節美・吉村真理子（2001）保育内容「人間関係」。ミネヴァ書房，p.37。
- 大浦猛（1953）子どもの社会性を育てる。東洋館11，p.14。
- 澤田瑞也・佐々木正宏・小石寛文（2001）こころの発達と教育臨床。培風館，p.59。
- シーデントップ，D，高橋健夫（監訳）（2003）新しい体育授業の創造。大修館書店。
- 高橋健夫・杉本彦之（1986）とび箱の授業その1：集団連続とび。体育科教育34（8）：74-80。
- 高橋健夫・高谷昌・三宅健司・福ヶ迫善彦（2001）チャレンジ運動による仲間づくりの実践。体育科教育49（1）：66-69。
- 高橋ヨシ子（1999）豊かな人間性や社会性をはぐくむ学校。山極隆・無藤隆編 豊かな人間性や社会性，国際社会に生きる日本人（新しい教育課程と学校づくり）。ぎょうせい：東京，pp.38-73。
- 高谷昌（2011）チャレンジ運動からみた社会性育成の可能性。体育教育59（2）：42-45。
- 友添秀則・梅垣朋美・近藤良享（1995）体育の学習集団に関する実践研究。スポーツ教育学研究15（1）：35-47。
- 辻雅雄（2002）集団で楽しむ跳び箱運動の教材づくりと授業実践—絶えざる集団的達成の喜びを求めて—。体育授業研究5：57-62。
- 梅垣朋美・長町裕子・友添秀則（2003）スポーツ文化の創造能力を育てる体育授業。体育授業研究6:45-53。
- 梅垣朋美・長町裕子（2004）人間関係とソーシャル・スキルを育む実践。体育科教育53（2）：142-144。