

研究主題

集团的協力を基底においた体育授業実践のための事例的研究  
運動有能感を高める教師の関わり方を中心に

所属・氏名 八女市立上妻小学校 教諭 古賀 初  
派遣先 兵庫教育大学大学院学校教育研究科  
教科・領域教育専攻 生活・健康系  
指導教官 教授 荒木 勉 助教授 高田俊也

研究の目的

これまで、教え合いや認め合いなど、協力して活動することを通して、運動に対して自信をもたせ、体育が好きになるように、授業実践を行ってきた。その結果、多くの子どもたちが、運動技能の向上やチームの勝利などを通して、運動の楽しさを味わうことができるようになった。しかし、その学習成果とは裏腹に“声をからして応援する姿”や“仲間と抱き合って喜びを表す姿”など、「子どもの感動」が表現されることがあまりなく、子どもたちは、「教え合い」「認め合い」といった活動を「形式だけ」あるいは、「ありがた迷惑」とは思っていないだろうか。という疑問を持つようになった。

運動に対して自信をつけさせる取り組みについて、岡澤ら<sup>1)</sup>は、運動技能が低く、積極的でない子どもには、「受容感」を高めることで身体的有能さの認知を高め、結果的に技能を高めることができることを明らかにしている。つまり、「教え合い」「認め合い」といった学習活動を取り入れた授業実践では、子どもの受容感を高め、「やればできる」という自信につながり、そのことが運動技能の向上やチームの勝利といった学習成果として表れていたことが明らかとなった。しかし、なぜ、「子どもの感動」をみることができないのであろうか。

そこで、子ども相互の関係をみてみると、近年、「他人の気持ちを察することができない」などの嘆かわしい現状がとりあげられ、子ども相互の人間関係が希薄化していることが指摘されている<sup>2)</sup>。したがって、このことを考えず、授業実践を行なっていたとすれば、他者受容を形式的なものとし、「子どもの感動」という問題が解消されなかったのではないかと考えられる。

人と人とが親しくなるには、互いに自己開示し合い、受容し合うことが必要である<sup>3)</sup>。また、親しくなるにつれ、一層深い自己開示をすることも、指摘されている<sup>4)</sup>。すなわち、自己開示と受容を繰り返す過程を経て、人間関係が深化・発展しないことには、真の他者受容は成立しないことは明らかであり、この過程を踏まえた、

体育授業実践を構築していくことは、重要であると考えられる。

そこで本研究では、集团的協力を基底においた体育授業実践の実現に向けて、運動有能感を高める教師の関わり方として運動有能感を支える他者受容を成立させるための自己開示と受容の関係を繰り返す過程を生み出す教師の関わり方を明らかにし、その授業実践を具体化することを目的とした。

研究の方法

1 集团的協力を基底においた体育授業実践を実現するための授業内容、及び教師の関わり方の文献による検討

1) 対象・分析の方法

体育授業の目標の捉え方、運動有能感を高める工夫や人間関係の構築に関わった研究の学術論文、及び著書を対象に分析し、集团的協力を基底においた体育授業実践を実現するための授業内容、及び教師の関わり方を導き出した。

2 文献より導き出された授業内容、及び教師の関わり方の授業実践による検討

1) 対象

愛媛県内の公立小学校 5 年生で、教職経験 25 年の女性教諭が担任して 1 年目の 1 学級 39 名（男子 20 名、女子 19 名）を対象に、教職経験 13 年目の男性教諭が授業者となり、ボール運動領域のフラッグフットボールを教材とする、教室でのオリエンテーション 1 時間、まとめ 1 時間を含む 1 単元全 9 時間の体育授業を分析の対象とした。

2) 実施期間：平成 17 年 10 月初旬から下旬

3) 調査・測定項目、及びその方法

(1) 授業計画段階

子どもの実態を把握し、単元計画の作成、学習目標、グループ編成、自己開示と受容の関係を繰り返す過程を生み出す教師の関わり方を明らかにするために、担任教諭への聞き取り調査 Y-G 性格検査<sup>5)</sup> 岡澤らの作成した運動有

能感調査<sup>1)</sup> 高田ら<sup>6)</sup>の作成した態度測定による体育授業評価法調査 自由記述形式の感想文調査のそれぞれの調査を実施した。

(2)授業過程段階

子どもの学習行動や教師行動を把握し、授業過程段階での自己開示と受容の関係を繰り返す過程を生み出す教師の関わり方を明らかにするために 高橋ら<sup>7)</sup>の作成した形成的授業評価 子ども相互の関係に関する調査 子どもの学習行動の把握 教師の言語行動の把握のそれぞれの調査・測定、観察・記録を行った。

(3)授業成果段階

教師の関わりによる自己開示と受容の関係を繰り返す過程を経て、変容した状況を把握するために 運動有能感調査 態度測定による体育授業評価法調査 子どもの感想文調査 保護者による感想文調査のそれぞれの調査を実施した。

4) 結果の処理の手続き

(1)学習者の把握

質問紙法により、それぞれの手続きに従い処理した。Y-G 性格検査、体育授業評価法調査、形成的授業評価の回答形式は3段階、運動有能感調査は5段階評定法を用いた。

(2)教師行動の把握

岡澤ら<sup>8)</sup>による言語行動分析法の各カテゴリーにあてはまる言語行動の頻度を算出した。

(3)学習者行動

「運動出場回数」、「攻撃・攻撃獲得得点」、「守備得点」、「ポジション」の出現回数を算出した。

(4)子ども相互の関係に関する調査

「子ども相互の言葉がけの内容とその時の反応」、「友達にかけたい、かけられたい言葉がけの内容」、「グループへ意見を出した内容、出さなかった理由」、「グループへの愛着度とその理由」を把握し、分析した。

(5)単元終了後の子どもの感想文

授業の内容に触れる記述を取り上げ、分析した。

(6)保護者の感想調査

授業の内容に触れる記述を取り上げ、分析した。

研究の結果、及び考察

1 集団的協力を基底においた体育授業実践を実現するための授業内容、及び教師の関わり方の文献による検討

高田ら<sup>9)</sup>は、学校教育制度下における授業の意義を「効率化を図る」という側面と「人間形成」という側面とで捉え、教育の本質として重要な集団を導く関わりと個人を導く関わりとを併せて導入しなければならないと指摘している。つまり、集団と個人の両方への関わりを絶えず考慮する必要があると言える。

これらのことからすると、授業内容を設定するには、学級集団の個々人に対し、効率よく学習成果

を導き出し、且つ、個々人に対しての関わり方を具体化するための観点を明らかにする上で、個々人に学習目標を設定することが重要であると考えられる。

高橋<sup>10)</sup>は、図1のように体育の学習諸領域を運動技術の学習、社会的行動目標の学習、認知的・反省的学習、情意的学習の4つの学習領域で捉えている。

すなわち、運動技術の学習に関連して運動技能や体力の目標が導かれ、社会的行動の学習に関連して、社会的態度の目標が、認知的・反省的学習に関連して、思考・判断や理解の目標が導かれる。そして、情意的学習に関わって楽しさや喜び、さらに運動への志向性や価値的態度といった目標が導かれるとしている。つまり、

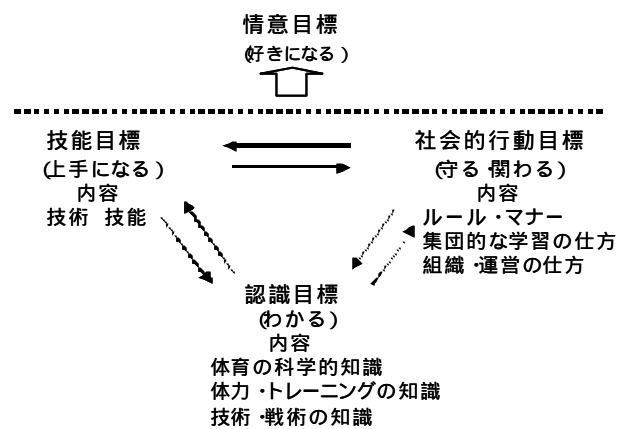


図1 体育の学習諸領域の関係 (高橋、1994)

体育の学習では、全ての子どもたちが、方向目標としての情意目標(愛好的な態度)の達成に向けて、肯定的に働きかけることができるように、教師は、技能目標や認識目標、社会的行動目標の位置づけを個々人に応じて明確にする必要があると考えられる。

例えば、運動技能が高く、理解力はあるが、自己主張の強い子どもに対しては、「仲間のことを考えられるリーダーになる」という社会的行動目標を設定し、運動技能が低く、理解力はあるが、内向的な子どもに対しては、「積極的に頑張るって上手になる」という技能目標などを設定

表2 「運動に関する有能感」を高める工夫（元塚ら 1996）

指導方法の工夫	
身体的有能さの認知	ア 個人技能を相対的に捉えるのではなく、個人の伸びに着目する個人内評価の指導による競争内容の変更 イ 競争の単位を個人から集団とする競争形式の変更 ウ ア、イの評価を他者評価法から自己評価法とする評価方法の変更
統制感	ア 学習の工夫と成果の関係の個人やチーム間での交換の促進 イ 学習の工夫と成果の関係を明確にする記録用紙の作成 ウ 学習の工夫と成果の関係を記録する作業の迅速化と容易化 エ 全ての子どもが自分の工夫と成果の関係を表現できる肯定的な授業の雰囲気づくり オ 幅広い工夫を引き出す指導者の肯定的な働きかけ
受容感	ア 一人一人の意志に基づいて活動できる機会や場面の設定 イ 学習仲間から肯定的評価される機会や場面の設定 ウ 競争やゲーム中、及び学習進行に関わる役割分担の明確化 エ 肯定的な授業の雰囲気づくり オ 指導者の肯定的態度の表現

する必要があると考えられる。このことにより、運動技能が高い子どもは、「仲間に教える」ことによって社会的な行動を身につけ、その過程で、学習資料で運動構造についての理解を深めたり、その理解に基づいて運動技能のさらなる向上を目指すことが可能となり、体育に対する愛好的な態度がさらに育つと考えられる。また、運動技能が低い子どもは、仲間から教えてもらうことで、意欲的に取り組むことが可能となり、運動技能が高まると考えられる。たとえ、運動技能が十分に高まらなくても、学習資料を活用することで運動構造に対する認識を深めたり、仲間関係の大切さに気づいたりして体育に対する愛好的な態度が育つと考えられる。

すなわち、性格や仲間関係、運動経験、運動技能、運動に対する関心・意欲・態度などを、日頃の子どもの観察や尺度構成法に基づいて作成された調査票などによる詳細な子ども把握に基づけば、個々人に応じた学習目標を具体化することが可能となり、このことは、集団的協力を基底においた授業実践を実現するための個々人の授業内容や教師の関わり方を決定する上で重要な条件となると考えられる。

次に、詳細な子ども把握によってこの具体化された個々人の学習目標を達成させるために、学習場面を設定する必要がある。

岡澤ら<sup>1)</sup>は、子ども自らが積極的に運動に参加するためには、運動に対して、内発的に動機づけることが必要であると、運動が苦手な運動技能が低く、体育の学習に積極的でない子どもをはじめ、全ての子どもに対して、運動に積極的に参加することが可能な状況をつくるために運動有能感を高めることが必要であると指摘している。そこでは、運動有能感の「身体的有能さの認知」、「統制感」、「受容感」のそれぞれの因子を高めるための指導方法の工夫が表2の

ように指摘<sup>1)</sup>されている。

つまり、個々人の技能評価の仕方や個々人のめあてを明確にすること、運動技能だけでなく学び方といったことにも着目できるように学習資料や学習カード等を準備すること、仲間から肯定的に評価される機会や場面の設定、子どものやる気を低下させないようなグループ編成、競争やゲーム、学習進行に関わる役割などを個々人の学習目標に応じて、授業に設定する必要があると考えられる。

以上、目標構造や運動有能感の考え方に基づき、例に授業場面での子どもを想定してみると、「積極的に頑張るって上手になる」という技能目標を設定した子どもは、自分の運動技能を伸ばすために「教えられ役」として、一方、「仲間のことを考えられるリーダーになる」という社会的行動目標を設定した子どもは、仲間の運動技能を伸ばすために「教え役」として位置づけられるであろう。また、その役割行動を行えるように各グループに個々人を配するなど、個々人の学習目標を具体化することによってグループ内での役割行動やグループ編成の観点が明確になると考えられる。

ここでの「教えられ役」、「教え役」というように役割行動を明確にすることは、運動技能や体格等の差という事実を踏まえ、それぞれが今持っている力を発揮できる活動を保障することで「頑張れた」や「役に立った」という明確な体験を授業場面に供させることである。つまり、このことにより、役割を任された子どもは、責任を自覚し、「仲間から教えられる」ことや「仲間に教える」ことに積極的になると考えられる。また、個々人が役割を果たす過程で、他者との関係において「自分を支えてくれる仲間がいる」、「自分は、役に立っている」という存在感を実感することができると考えられる。

しかし、子ども相互の人間関係が希薄化している状況では、このように個々人に応じて学習目標を設定し、「教えられ役」、「教え役」といった役割行動を明確にただけでは、子ども相互に自己開示と受容の関係を繰り返す過程は生まれにくく、他者のことを考えた真の他者受容には至らないと考えられる。そこでこれらの関係をつくる上で、教師の関わりが必要であると考えられる。

例えば、「教えられ役」の子どもが「教えて欲しい」という思いを持っていても、その思いを伝える、つまり、自己開示をしないことには、「教え役」の子どもには伝わらず、「本当に協力を必要としているか否か」も分からない。また、「教え役」の子どもも自分の活動欲求を満たそうとし、仲間に教えようとはしないであろう。そこで、教師は、「教えられ役」の子どもに対して、自己開示をすることができるように、「教え役」の子どもに対しては、仲間の「教えて欲しい」という思いに気づき、受容することができるような“後押し”の関わりを行う必要があると考える。このような自己開示や受容を促す“後押し”の関わりは、「教えられ役」の子どもには、「教えて欲しいと言うのは、恥ずかしい」という思いと「教えて欲しいと言いたい」という思いとの間で、一方、「教え役」の子どもには、「自分の練習をしたい」という思いと「仲間に教えないといけない」という思いとの間で葛藤状況を生み出すと考えられる。

このような状況において次には、その葛藤状況を調節する教師の関わりが必要となる。具体的には、「教え役」の子どもに教える内容や方法をアドバイスしたり、「教えられ役」の子どもには自信をもたせたりする“支え”の関わりである。すなわち、このような関わりを行うことで「教えられ役」の子どもは、自分を気遣う仲間の存在に気づき、「自己開示をしてよかった」と実感し、「教え役」の子どもへの感謝の気持ちの開示へとつながると考えられる。一方、「教え役」の子どもは、自分が「教えた」ことにより、仲間が積極的に練習に取り組んだり、「教えられ役」の子どもから感謝の気持ちを受け取ったり、教師が承認したりするなどして、「教えること」に価値を見出し、「教えてよかった」と実感することができる。と考える。

これら葛藤状況について、荒木<sup>1,2)</sup>は「児童が達成している道徳的原則と矛盾する不均衡な道徳的刺激や道徳的問題場面を経験すると、彼らは、問題の均衡を回復するために、積極的に構造の同化や調節を行う。このような経験の繰り返しを契機に認知構造の質的変換が起こり、道

徳性の発達が促される。」と述べている。つまり、葛藤状況とそれを調節する過程を経験させることは、他者に対する自分の考えや行動を見つめ直す動機となり、自己開示と受容の関係を繰り返す過程を生み出す上で重要であると言え、教師は、子どもにその葛藤状況をつくり出す関わりとそれを調節させる関わりを個々人に応じて適切に行う必要があると考えられる。よって本研究では、前記したように、子どもに葛藤状況をつくり出す教師の関わりを“後押し”、その葛藤状況を調節する教師の関わりを“支え”として論述することとする。

以上のことから、集団的協力を基底においた体育授業実践を実現に向けて、子ども相互に自己開示と受容の関係を繰り返す過程を生み出すためには、授業内容として、詳細な子ども把握に基づいて個々人の学習目標を具体化する必要がある。そして、その学習目標を達成しやすくするために仲間関係や運動技能、性格などを考慮し、子どものやる気が削がれないようなグループ編成を行うこと。加えて、個々人が持っている力を最大限に発揮できるように「教え役」、「教えられ役」といった役割行動が行えるように各グループに個々人を配するとともに、子どもが主体的に学習に取り組めるような教材や学習資料、学習カード等を準備することが必要である。さらに、個々人の学習目標や役割行動に応じて葛藤状況をそれぞれにつくる“後押し”やその葛藤状況を調節する“支え”の関わりを適切に行うことで、子ども相互に自己開示と受容の関係が繰り返される過程を授業に仕組む必要があると考えられる。

そこで、集団的協力を基底においた体育授業実践の実現のために、これら文献研究から導き出された子ども相互に自己開示と受容の関係を繰り返す過程を生み出す授業内容、及び教師の関わり方を具体的な授業実践を通して、その内容や方法が有効であるか否かについて検討を加えた。

## 2 文献より導き出された授業内容、及び教師の関わり方の授業実践による検討 G子を例に

### 1) 授業計画段階

G子の単元前の運動有能感、及び体育授業評価の調査結果は、学級の平均値と比べて「受容感」や「まなぶ」の因子項目の値が低い(表2、表3)。そこで、この原因について分析してみると、これまでの体育学習で、体育の学び方や運動のやり方といった認識的な内容が身に付いておらず、体育学習の成果となる技能獲得は、仲間に教えてもらったりという協力によって得る

表2 運動有能感の調査結果 表3 体育授業評価の調査結果

	単元前		単元後			単元前		単元後	
	G子	学級	G子	学級		G子	学級	G子	学級
有能さ	15	12.37	14	13.70	たのしみ	13	12.63	13	13.30
統制感	19	16.97	19	17.59	できる	13	11.24	13	12.57
受容感	10	15.18	16	16.70	まもる	15	13.84	15	14.54
					まなぶ	5	10.05	9	12.43

ものでないと考えているとすれば、この2つの因子項目が低くなったことは、一応の理解はできる。しかし、担任教諭への聞き取り調査の結果では、運動技能はあまり高くないということからすると、運動技能に関わった「身体的有能さの認知」や「できる」の値が高いことが理解できず、さらに、聞き取り調査の結果にみられる“大人しい”や“協調的”であることからすれば、「受容感」の値が低いことが理解できない。一方、聞き取り調査の結果に“一人でも平気”ということから、高い値を示した因子項目は、体育学習の成果を判断する基準は自己にあり、他者と比べて“できる”、“できない”を判断していないことに起因すると推察される。また、低い値は、体育学習に対してあまり期待していないことが原因ではないかと考えられる。

そこで、G子には、「仲間に教えてもらいながら上手くなり、運動に対する理解を深め、積極的に行動できる」という目標を考えた。さらに、自己開示と受容の関係を繰り返す過程を生み出しやすい状況をつくるために、これまでの仲間関係の状況からG子に対して積極的に関わることができると予想されるF子と同じグループとし、運動に対する理解を深める関わりを中心に行うこととした。

## 2) 授業過程段階

G子は、4時間目の子ども相互の関係に関する調査の結果には、「キャプテンのA男にもっと活躍させて欲しいと言いたい」と記述していた。この時間、G子は、「攻撃、守りを完璧にする」というめあてを立てていたが、攻撃場面では、ボールに触れることなく、攻撃得点もなかったことが学習者行動の分析から確認できた。4時間目の形成的授業評価(図2)の「めあて」の項目も低下し、ボールを持って活躍できなかったことが、先の記述に至った要因であると考えられた。そこで教師は、「フラッグフットボールはボールを持たない人の動きも大切だからいろんなところで活躍できるよ」つまり、おとりとしての活躍があるということを意図した記述をすることで「ボールを持って活躍したい」と「おと

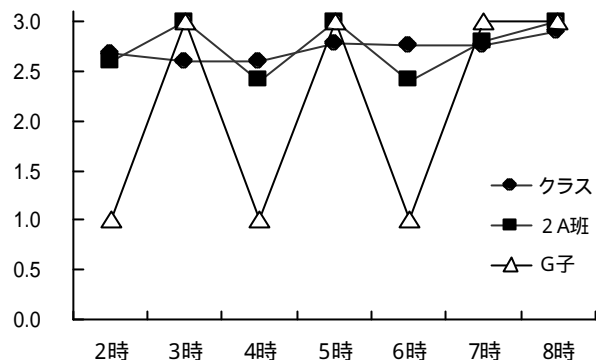


図2 G子の形成的授業評価「めあて」の時間推移

りとしても活躍できるんだ」という思いとの間で葛藤状況をつくり出す“後押し”を行った。一方、A男に対し、「強いチームにするには、自分だけでなくみんなをうまくしてね」と記述により関わり、A男に「自分の練習をしたい」と「仲間に教えなければいけない」という思いの間で、葛藤状況をつくり出す“後押し”を行った。その結果、5時間目以降、準備運動に学習資料に例示したパスの練習を取り入れていたことが、学習カードの記述により確認された。このことは、A男に対して行った“後押し”が先述したG男の葛藤状況を生み出し、それを調節する過程で、「みんなを上手くすることがチームを強くする」というA男の気づきをもたらし、「準備運動にパスの練習を取り入れる」といった活動につながったと推察される。つまり、A男への“後押し”によってA男がG子を受容でき、同時にそのことでG子が葛藤状況の調節のために、A男に対して自己開示しようとする状況をつくり出す“支え”の関わりとなり、結果、A男に対して自己開示したと考えられる。また、6時間目には、作戦を失敗したG子にF子が近寄って励ます姿もビデオの映像から確認でき、G子を仲間が受容する関わりがみられた。

このような過程の中で、5時間目から8時間目にかけての攻撃得点はないもののクォーターバックとなったり、おとりとしての動きを試みたりするなど、それぞれのゲームで自分に課せられた役割を果たそうと努力していることが伺えた。さらに、8時間目にG子はチームに作戦を提案したことが確認された。このことは、上述してきたように、教師の関わりにより、G子と仲間との間で、受容され自己開示するといった関係が生まれ、それらが繰り返し行われたことで、大人しかったG子が「チームに作戦を提案する」という自己開示するまでにつながったと言える。

## 3) 授業成果段階

単元前、低い値だった「受容感」や「まなぶ」

が高まった(表2,表3).このことから,学習資料を用いながら,学習の仕方を学んだり,仲間と作戦を立てたり,動き方を工夫したりするなどの活動を通して「まなぶ」が高まったと考えられた.また,仲間との間で,自己開示と受容の関係を繰り返したことで「受容感」が高まったと言えよう.単元後の感想文に「はじめはルールも分からずこのチームで勝てるかなと思っていたけど,リーグ戦で勝ったので,頑張れば上手くなっていくんだな」と記述していることから仲間との間で自己開示と受容の関係を繰り返す過程で,仲間を肯定的に捉え直したり,運動への理解を深めたりしていることが理解できた.しかし,「身体的な有能さの認知」は,低下する結果となった.このことは,先述したようにG子の体育学習の成果を判断する基準が自己にあったものが,仲間との関わりの過程で他者との相対的な評価も判断基準になった結果であると考えられる.またG子は,保護者に「フットボールの学習は楽しいよ」と話していた.保護者への自己開示は,自己の考えや行動に対して理解を求めるものであり,その保護者から理解されることは,対人関係が発達する過程で必要であるとされている<sup>13)</sup>.つまり,G子のように,保護者に学習内容に対する自己の考えを自己開示したことは,仲間への自己開示の第一歩と考えることができ,仲間関係を形成する上で重要なことであると言え,「受容感」の高まりにも影響していると考えられた.

#### 4)実践のまとめ

本研究で示した授業内容や教師の“後押し”や“支え”といった関わり方を授業実践に適用したところ,多くの子どもに自己開示が見られ,単元前後で運動有能感,体育授業評価の調査結果を比較すると,全ての項目が高まった(表2,表3).なかでも,運動有能感の「受容感」が高まったことから,子ども相互に自己開示と受容の関係が繰り返される過程が生まれたと考えられた.

#### 総括

本研究で示した詳細な子ども把握に基づいた授業内容,及びその授業内容に応じて葛藤状況をつくり出す“後押し”,その葛藤状況を調節する“支え”といった教師の関わり方は,子ども相互に自己開示と受容の関係を繰り返す過程を生み出し,集団的協力を基底においた体育授業実践の実現のために有効であったと考えられた.

今後の課題として,本研究で明らかとなった集団的協力を基底においた体育授業実践を実現

するための授業内容や教師の関わり方を器械運動や陸上運動といった個人的スポーツと言われる運動領域の授業実践にも適用し,その有効性について検討を加える必要があると考えられる.

#### 引用・参考文献

- 1)岡澤祥訓・北真佐美・諏訪祐一郎(1996) 運動有能感の構造とその発達及び性差に関する研究. スポーツ教育学研究 16(2): pp.145-155.
- 2)河村茂雄(1999) 学級崩壊に学ぶ 崩壊のメカニズムを経つ教師の知識と技術. 誠信書房: pp.1-22.
- 3)榎本博明(1997) 自己開示の心理学的研究. 北大路書房: pp.61-72.
- 4)梶田豊一(1998) 自己意識の心理学. 東京大学出版会: pp.210-215.
- 5)MPI研究会(1969) 新・性格検査法. 誠信書房: pp.1-3.
- 6)高田俊也・岡澤祥訓・高橋健夫(2000) 態度測定による体育授業評価法の作成. スポーツ教育学研究 20(1): pp.31-41.
- 7)高橋健夫・長谷川悦示・刈谷三郎(1994) 体育授業の「形成的評価法」作成の試み, 子どもの授業評価の構造に着目して. 体育学研究 39(1): pp.29-38.
- 8)岡澤祥訓・三村忠・高橋健夫・伊東正信(1991) 小学校体育授業における教師の言語行動に関する研究. 平成2年度文部省科学費(一般B)研究成果報告書. 体育の授業分析に関する研究: pp.40-67.
- 9)高田俊也・森田啓之・荒木勉(2000) 保健体育科教育学構築に向けて. 新世紀スポーツ文化論. タイムス: pp.323-343.
- 10)高橋健夫(1989) 新しい体育の授業研究. 大修館書店: pp.9-14.
- 11)元塚敏彦(1996) 「運動有能感を高める工夫」「ペースランニング」と「バスケットボール」の授業実践をもとに. 体育科教育 47(8): pp.70-72.
- 12)荒木紀幸(1997) 続 道徳教育はこうすればおもしろい コールバーグ理論の発展とモラルジレンマ授業. 北大路書房: pp.122-133.
- 13)原田一馬(1990) 人間とコミュニケーション. ナカニシヤ: pp.42-56.

#### 付記

本研究の概要を第56回日本体育学会体育科教育学分科会(平成17年11月24日 於筑波大学)において口頭発表した.