

運動有能感を高める体づくりの運動遊び

— 受容感に着目した肯定的な関わり合いを築く活動を通して —

生沼 美紗樹¹

児童の運動意欲を高めるためには、運動有能感を高めることが重要である。本研究では、運動有能感の因子である受容感に着目し、友達同士の肯定的な関わり合いを築く活動を通して、運動有能感を高めることを目指し、体づくりの運動遊びの単元に取り組んだ。研究の結果、受容感の有意な向上はなかったが、運動中の応援や運動後のお互いを褒める活動が定着し、運動有能感の高まりが見られた。

はじめに

平成28年に中央教育審議会より示された、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(以下、「中教審答申」という)では、体育科、保健体育科における改訂前の学習指導要領の課題として、「運動する子供とそうでない子供の二極化傾向が見られること」(中央教育審議会 2016)が示されている。また、「令和3年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査報告書」(以下、「調査報告書」という)では、運動が好きと回答した児童生徒の割合は、令和元年度より減少していることが示されている(スポーツ庁 2021)。

一方、これまでの自身の体育の授業実践を振り返ると、体育館や校庭の隅で傍観しているだけの児童がいたり、「失敗するのが嫌」と言って運動したがない児童がいたりするなど、低学年の段階から既に「中教審答申」や「調査報告書」での指摘と同様の状況があった。また、運動中に失敗したことで友達から怒鳴られたりパスを回されなかったりするなど、友達から否定的な関わり方をされたことで運動に意欲的に取り組もうとしない児童もいた。

このような状況から、体育の授業でいかに低学年の時期から運動の楽しさを味わうことができるようにし、運動への愛好的な態度を育て、運動好きにするかが課題となっている。

岡沢は児童が意欲的に運動に取り組むためには、「身体的有能さの認知」、「統制感」、「受容感」の三つで構成されている運動有能感を高めることが運動意欲に大きな影響を与えると述べている(岡沢 1996 pp.146-148)。また、荒川は「自信をもてず、進んで運動できない子どもに必要なのは、体育学習を通して、『できた』という自分自身の成長を実感することとともに周りの友だちから『ナイスプレー・おいしい・ドンマイ』など、自分のプレーを認められることだ」(荒川 2012 p.2)と述べている。さら

に、瀬尾は「児童が体育授業に楽しく主体的に取り組む、さらには運動やスポーツへの興味や関心を持つための方策として、受容感を高める授業づくりが必要である」(瀬尾 2020 p.57)と述べている。

このように、運動有能感を高める上で、友達から褒められる、認められるなどの経験を通して受容感を高めることは、運動能力や技能の程度に関わらず児童の運動意欲を高めることに有効であると考えられることから、前述の自身の授業の実態を踏まえ、本研究では特に受容感に着目した。

今回の研究で取り扱う低学年の「体づくりの運動遊び」は、体を動かす楽しさや心地よさを味わうことをねらいとしていることから、技能の優劣や勝敗へのこだわりから発生する否定的な関わり合いを減らし、荒川が述べる「仲間とのコミュニケーションを図り、互いに認め合える集団づくり」(荒川 2012 p.6)を実現するのにふさわしい内容であると考えられる。また、運動している友達を応援する、励ます、褒めるなどの声かけをすることにより友達との肯定的な関わり合いを築くことができ、児童の受容感を高め、そのことが運動有能感を高めることに有効であると考えられる。

研究の目的

小学校第2学年の「体づくりの運動遊び」において、友達同士の肯定的な関わり合いを築く活動が、受容感を高め、そのことが運動有能感を高めることに有効であることを明らかにする。

研究の内容

1 理論の研究

(1) 運動有能感について

岡沢らは、自ら進んで運動するためには、運動ができるという自信(身体的有能感)が必要であり、体育の授業の中で自信をもつことができるようにする工夫をする必要があるが、身体的有能感だけでは、運動能力

1 二宮町立二宮小学校 教諭

や技能の低い子どもが意欲的に運動に取り組む方法を検証することは困難であると考え、運動有能感の要素として身体的有能さの認知(身体的有能感と同義)以外に、できなくても練習すればできるようになるという統制感、教員や友達から受け入れられているという受容感を含め構成されると報告している(岡沢 1996 pp. 146-148)。

(2) 受容感について

岡澤は、自身の研究で受容感に関して、運動の得意な児童が苦手な児童に積極的に関わり、教え合いや励まし合いが行われたことで受容感が高まったと報告している。また、「教え合いや励まし合いが積極的に行われ、グループで関わり合いながら楽しく学習できたことも、『運動有能感』が高まった大きな原因であろう」と述べており、運動有能感を高めるには受容感を高めることが大切であることを示している(岡澤 1999)。

荒川は、自身の研究において、児童が喜びを共有したり、声かけやハイタッチなどの言葉を伴わないコミュニケーションを取り入れ、互いに認め合ったり励まし合ったりすること等で、運動に対する積極性が生まれ、運動意欲を向上させると述べている(荒川 2012 p. 6)。

したがって、受容感、運動能力や技能の程度に関わらず教え合いや認め合い、励まし合い等を行うことにより、高めることが可能だと考える。

これらのことから、運動に意欲的でない児童や、運動が苦手な児童の運動有能感を高めるためには、受容感を高めることが有効であると考えられる。

(3) 体づくりの運動遊びにおける肯定的な関わり合いについて

『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説体育編』(以下、『解説』という)では、体づくり運動系(低学年)は、「体づくりの運動遊び」として、「体ほぐしの運動遊び」と「多様な動きをつくる運動遊び」で構成されている。

「体ほぐしの運動遊び」は「手軽な運動遊びを行い、心と体の変化に気付いたり、みんなで関わり合ったり

すること」(文部科学省 2017 p. 39)と示されている。また、村田は「互いの体の触れ合い・関わり合いが、他者に心を開き、『ここにいていいんだよ』という安心感を持たせる契機となるのである」(村田 2000)と述べている。このようなことから、運動が苦手な児童でも、友達との関わり合いを通して運動することを楽しむことができる。

また、「多様な動きをつくる運動遊び」は、『解説』に「友達と」「ペアで」など仲間と協力して取り組む運動が多く示されており(文部科学省 2017 pp. 40-43)、友達を応援する、励ます、褒めるなどの声かけを通して、肯定的な関わり合いを築き、児童の受容感を高めることが期待できる。さらに、『解説』には様々な基本的な体の動きを身に付けることが主なねらいと示されており、遊びの中で様々な基本的な動きを身に付けることで、他の運動領域に対しての不安や苦手意識を減らすことにつながるものと考えられる(文部科学省 2017 p. 38)。

2 研究の仮説

小学校第2学年の「体づくりの運動遊び」において、友達同士の肯定的な関わり合いを築く活動を行うことで、児童の受容感を高め、そのことが運動有能感を高めることに有効であるだろう。

※肯定的な関わり合いを築く活動とは、友達を応援する、励ます、褒めるなどの活動を指す。

3 検証授業

(1) 検証授業の概要

【期 間】令和4年9月2日(金)～9月20日(火)

【対 象】二宮町立二宮小学校
第2学年1クラス34名

【教 科】体育科

【単元名】体づくりの運動遊び「宝島の冒険」

【時 数】全8時間(45分授業)

【授業者】生沼 美紗樹(筆者)

(2) 単元について

本単元は、全8時間3次構成とした(表1)。運動有能感における受容感を高める手立てについて瀬尾は、「授業者の接し方や周囲の友達の応援などといった周

表1 単元計画

次 時間	第1次(体ほぐしの運動遊び)		第2次(多様な動きをつくる運動遊び)				第3次(多様な動きをつくる運動遊び)	
	1	2	3	4	5	6	7	8
ね ら い	言われて嬉しい言葉を友達に使うことができるようにする。		受容感を高めるための言葉や動作について知り、使うことができるようにする。				友達に積極的に声かけができ、自分のよいところに気付くことができるようにする。	
	単元の見通しをもつ。	心と体の変化に気付く。 みんなで関わり合う。	体を移動する動きを身に付ける。	バランスをとる動きと用具を操作する動きを身に付ける。	力試しの動きを身に付ける。	用具を操作する動きを身に付ける。	多様な動きをつくる運動遊びの遊び方を工夫する。	
学 習 活 動	体じゃんけん		リズム体じゃんけん					
	①風船運び	リズム遊び ②宝島への橋	③宝島の森	④海賊から逃げる!	⑥レスキュー隊	宝キャッチ	動画視聴	宝島一周
				ほめほめタイム			⑤大蛇の砦	⑦島渡り
ほめほめタイム								ほめほめタイム

辺の環境によるものも大きく影響する」(瀬尾 2020 p. 56)と述べている。本単元においても、友達と一緒に運動をするだけでなく、友達を応援したり声かけをしたりするなどの関わりを築く場面を多く設けるように各時間の計画をした。第1次は、「体ほぐしの運動遊び」を通して、友達と運動することが楽しいと思えることをねらいとし、風船を弾いたり、体じゃんけんを行ったりした。第2次は、「多様な動きをつくる運動遊び」を通して、友達を応援することや友達のよいところを見付けて伝えることなど、「声かけ」に慣れていくことをねらいとし、運動している友達のよいところを見付け、それを授業の後半に伝え合うことで受容感を高める手立てとした。第3次は、友達との関わりを更に深めるとともに、教員が促さなくても友達が運動をしていたら自発的に応援する、励ます、褒めるなどの声かけができることをねらいとして、第2次よりも人数を増やしたり、難易度を上げたりした運動遊びを行った。

また、単元全体を通して、児童が運動遊びに興味や関心を持ち、わくわくした気持ちで楽しんで取り組めるように、毎時間の運動遊びを宝島の冒険に見立て、地図(図1)で示して行った。



図1 宝島の地図

※図1の中の丸数字は、表1の学習活動(運動遊び)の番号と対応している。

(3) 肯定的な関わり合いを築く学習指導の工夫

A 運動中の友達同士の声かけ

(7) 「応援」を活発にするための手立て

教員がマイクを通して児童全員に聞こえるように応援をすることで、それが手本となりまねをして応援する児童を増やすようにした。また、一生懸命に友達を応援している児童を褒めることで、他の児童も大きな声で応援するようにした。

(4) 「励ます」「褒める」を活発にするための手立て

導入で「うまくできたときに何て言われたら嬉しいかな」「うまくできなかったときに何て言われたら頑張れるかな」という発問を通して、それぞれの場面で相手の立場に立ってどのような言葉がけをしたらよいかを考えさせ、気付けるようにした。

イ お互いを褒める活動(「ほめほめタイム」)

(7) 友達のよいところを伝えるための手立て

「ほめほめタイム」という時間を設けて、児童が二人一組のペア(ほめほめペア)になり、運動遊びを行う中でお互いのよかったところを探して褒める活動をした。また、どんな言葉で褒めればよいのか分からない児童の手本になるように、「ほめほめタイム」を始める前に数名の児童がペアのよかったところを発表するようにし、全体で共有した。

(4) 声かけの語彙を増やすための手立て

低学年の児童は声かけの語彙が少ないため、「ほめほめタイム」で出た児童の言葉を花や葉の形をした紙に書き、宝島の地図に描いた木(やさしさの木)に貼り、毎時間の導入時に取り上げることで、友達への声かけの語彙が増えるようにした(図2)。単元の前半では、「すごい」「速い」などの一言の言葉を取り上げていたが、後半では「〇〇さんのロープを引っ張る動きがよかった」などと具体的な言葉を取り上げるようにした。

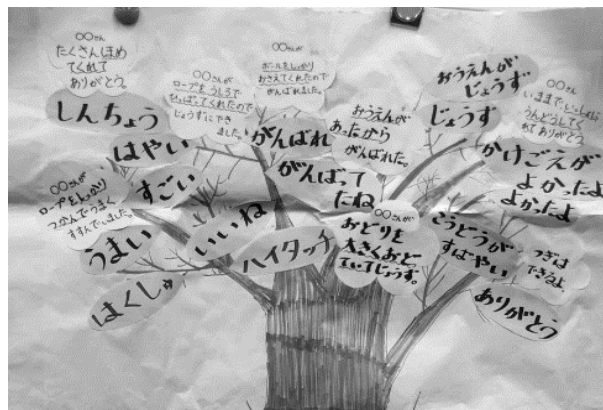


図2 やさしさの木(図1宝島の地図の中央)

ウ ICTの活用(タブレット)

「ほめほめタイム」でペアのよいところを伝える際に、ペアのタブレットの画面に向かって話すようにし、その姿をタブレットで撮影した。それを毎時間撮りためていき、単元後半に動画視聴の時間を設け、ペアからの声かけを振り返ることで自分のよさに気づき、最終的に自分がうまくできたことやペアに褒めてもらった内容を確認できるようにした。

エ グループづくりの工夫

クラスを10グループに分け、二つのグループを合わせてチームとし、五つのチームを作った。一方のグループが運動をしているときに、もう一方のグループは、それを応援するようにした。また、チームの中で、それぞれのグループから1名ずつがペアとなり、運動しているペアのよいところを探し、「ほめほめタイム」でよかったところを伝えるようにした。

オ 学習カードの活用

毎時間の「ほめほめタイム」で「友達によいところを伝えることができたか」「友達からよいところを言ってもらえたか」について、学習カードで質問をした。

また、学習カードにその時間に行った運動のポイントやコツについて記述で答える質問項目を入れた。低学年ということも踏まえ、質問の内容は簡単なものにした。

4 検証結果と考察

本研究では、アンケート調査や学習カードの記述内容、授業中の発言内容やタブレット、授業映像などのデータから、次の(1)及び(2)の視点で仮説を検証した。

(1) 肯定的な関わり合いが築けていたか

ア 運動中の声かけ

授業では、友達の運動を見る時間を設け、積極的に声かけを行うことができる場を設定した。図3は、授業の前後に行った事前・事後アンケートで「運動中に、友達に声かけをしたことがありますか」の質問に対する回答の割合を比較したグラフである。事前・事後で「よくある」が29%から54%に増加しており、「あまりない」「ない」の合計が29%から11%に減少した。

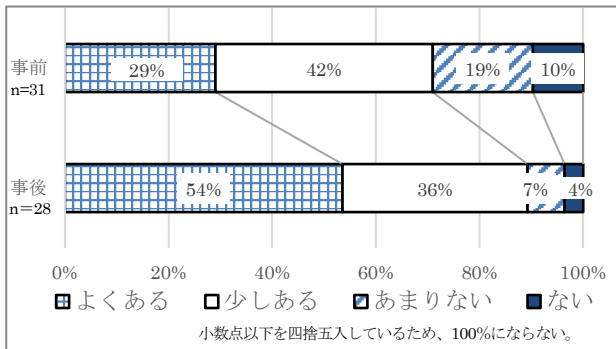


図3 運動中に、声かけをしたことがあるか

図4は、事前・事後アンケートで「運動中に、友達から声かけをされたことがありますか」の質問に対する回答の割合を比較したグラフである。事前と事後で「よくある」が10%から40%に増加しており、「あまりない」「ない」の合計が42%から17%に減少した。

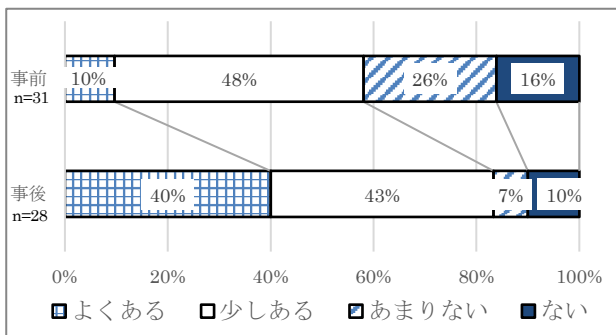


図4 運動中に、声かけをされたことがあるか

このことから、友達の運動を見て声かけをする時間と自分が運動をする時間に分けたことで、積極的に声かけをすることができ、それに伴い声かけをされた児童の割合が増加し、声かけされなかった児童が減少したものと考えられる。

イ ほめほめタイム(お互いを褒める活動)

運動と運動の間と授業のまとめの時間に「ほめほめ

タイム」として、タブレットを使って友達のよかったところや感謝の気持ちを伝える時間を設けた。図5は「ほめほめタイム」で友達によいところを言ってもらえたか、言えたか、の質問に対する回答の割合を示したものである。「友達によいところを言えた」の割合が4時間目に大きく増加していることが分かる。1時間目から3時間目までは、1時間の授業の中で1回だった「ほめほめタイム」を、4時間目から2回に増やしたことが要因だと考える。また、「言えた」の割合が増えたことから「言ってもらえた」の割合も少しずつ増加したと考える。8時間目には全ての児童が「言ってもらえた」「言えた」と回答していることから、友達を褒めることが意識付けされていったことがうかがえる。

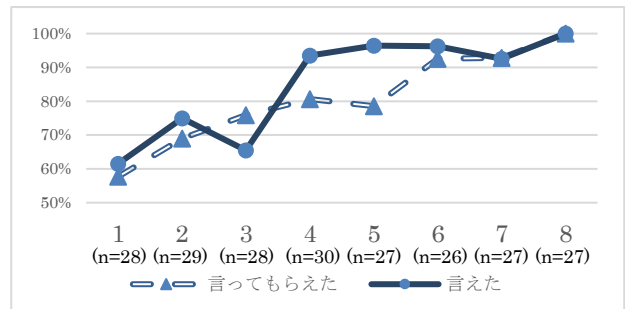


図5 「ほめほめタイム」でお互いによいところを言い合えたか

これらのことから、運動中の声かけや「ほめほめタイム」は友達同士の肯定的な関わり合いを築くことに有効であったと考える。

(2) 受容感、運動有能感を高めることができたか

本実践の有効性を運動有能感の視点から考察するために、表2の岡澤ら(2001)が作成した小学校低学年用運動有能感測定尺度を使用し、事前・事後アンケートの中で調査した。各項目の回答を「そう思う」を5点、「少し思う」を4点、「どちらでもない」を3点、「あまり思わない」を2点、「全然思わない」を1点として各児童の因子ごと及び全体の合計点を事前と事後の双方で算出した。

表2 小学校低学年用運動有能感測定尺度

因子	質問
受容感	体育をしているとき、先生が頑張れと応援してくれます。
	体育をしているとき、友達が頑張れと応援してくれます。
	体育の時間、一緒にしよう誘ってくれる友達があります。
	体育の時間、一緒に練習する友達があります。
身体的有能さの認知	運動(体育)がよくできると思います。
	ほとんどの運動(体育)は上手にできます。
	体育の時間、上手な見本によく選ばれます。
統制感	運動(体育)が得意なほうです。
	練習をすれば、必ず運動(体育)がうまくなると思います。
	頑張れば、ほとんどの運動(体育)がうまくなると思います。
	少し難しい運動(体育)でも、頑張ればできると思います。
	できない運動(体育)でも、諦めないで、練習すれば、できるようになると思います。

(岡澤 2001を基に作成)

表3は、各児童の運動有能感の事前と事後の因子ご

との平均得点と合計の平均得点を算出した結果（カッコ内は標準偏差）である。本研究では有意水準を5%として、事前と事後でJs-STAR XR+release1.5.0j(統計ソフト)を使い、参加者内のt検定(平均値の差の検定)を行った。そしてその結果を有意差の列に示した。有意差の記号**は1%水準で有意、*は5%水準で有意、+は有意ではないが、あと少しで有意、nsは有意差なしを意味する。

表3 運動有能感の結果

因子	事前	事後	有意差
受容感 n=(26)	14.9 (2.53)	16.1 (3.22)	+ (0.05<p<0.1)
身体的有能さの認知 n=(25)	14 (3.64)	15.3 (3.73)	** (p<.01)
統制感 n=(26)	17.3 (2.79)	17.8 (3.04)	ns (.10<p)
全体 (運動有能感) n=(26)	46.2 (7.40)	49.2 (8.25)	* (p<.05)

ア 受容感

表3の結果から受容感についてはあと少しではあったが、有意な向上は見られなかった。

そこで、表2の受容感を測定するための四つの質問項目の事前と事後の結果について上記と同様にt検定を行った(表4)。

表4 受容感の各項目におけるt検定の結果

質問事項	事前	事後	結果
体育をしているとき、先生が頑張れと応援してくれます。	4.3 (0.76)	4.2 (1.01)	ns(.10<p)
体育をしているとき、友達が頑張れと応援してくれます。	3.4 (1.11)	4.5 (1.37)	** (p<.01)
体育の時間、一緒にしようと誘ってくれる友達があります。	3.7 (1.02)	3.7 (1.30)	ns(.10<p)
体育の時間、一緒に練習する友達があります。	3.5 (1.01)	3.6 (1.34)	ns(.10<p)

表4から、「体育をしているとき、友達が頑張れと応援してくれます」については1%水準の有意な向上が見られたが、他の3項目については有意な向上は見られなかった。本研究では児童同士が声かけをできるように計画的に授業を展開したが、友達を誘ったり一緒に練習したりするなどの活動を促すことについては、十分な計画が立てられなかったことが原因と考えられる。また、「体育をしているとき、先生が頑張れと応援してくれます」については、事前と事後で高い数値を示しており、天井効果が見られると考えられる。

しかし、事前アンケート結果において「運動が嫌い」「体育が嫌い」と答えていた児童の受容感、事前の14ポイントが事後では2ポイント増加し、全体の平均値が変容している。また、事後アンケートの「体育の感想」で、「ほめほめタイムで一番最初の島では、全然ほめることがなかったり、全然人に言えなかったりし

ただと言えるようになってとっても嬉しいです」、「友達によいところを褒めてもらえて嬉しかったです」などと記述した児童がいたことや、8時間目に、全ての児童が友達によかったところを「言ってもらえた」「言えた」と回答していることから、単元を通して友達同士の関わり合いが深まり、表3の受容感の事前14.9点から事後16.1点の変容が見られたものと推察される。

イ 身体的有能さの認知

表3の身体的有能さの認知については、1%水準で有意な向上が見られた。これについては、「体づくりの運動遊び」として、誰もが楽しめる手軽な運動遊びを多く取り入れたことで「できた」という実感を味わえたからであると考えられる。また、お互いを褒める活動を多く取り入れたことで、「上手だね」「すごいね」という声かけをされたことが自信につながり、身体的有能さの認知の向上につながったのではないかと推察される。

ウ 統制感

表3の統制感については、有意な向上は見られなかった。事前アンケートの平均が17.3点と高いことから、天井効果が見られると考えられる。また、単元を通して、同じ運動を何度も繰り返し練習する時間を設けていないことも要因として挙げられる。しかしながらチームごとに見てみると、表5のオレンジチームの統制感の得点は、数的変化のあった児童全員が増加している。特に、オレンジチームの7の児童は、運動に意欲的でなかったが、回を重ねるごとにうまくできないことにも諦めずに取り組むようになった。これは、運動中に友達から応援されたことや、「ほめほめタイム」でよいところを見つけてもらえたことによるものだと考える。他のオレンジチームの児童は、その様子を間近に見ていたことから、自分たちもやればできるだろうという気持ちが起き、事後の数値の高まりにつながったのではないかと考える。

表5 オレンジチームの統制感の推移

	オレンジ1	オレンジ2	オレンジ3	オレンジ4	オレンジ5	オレンジ6	オレンジ7
事前	19	14	12	13	20	10	未
事後	20	16	13	18	20	19	未

研究のまとめ

1 研究の成果と課題

本研究は、運動有能感の受容感に着目し、毎時間運動している友達を応援したり、お互いのよいところを見付け褒め合ったりする学習活動を行ったが、8時間目には大きな声で友達を応援したり、全員が友達のよいところを見付け伝えたりするなど、友達同士の肯定的な関わり合いを築くことができるようになった。その結果、受容感の平均値が変容し、身体的有能さの認

知については、有意な向上が見られた。これらのことから、友達同士の「上手だね」「すごいね」などの声かけが、運動に対する自信につながり、そのような肯定的な関わり合いを築くことで、運動有能感全体として有意な向上が見られたものと推察される。

本研究では、受容感の平均値の変容は見られたものの有意な向上が見られるまでには至らなかった。この要因として考えられるのは、受容感を構成する項目である児童が友達を誘ったり一緒に練習したりする場面が少なかったことが考えられる。今後は、児童同士の声かけや褒め合う活動だけではなく、友達を誘って練習するなどの児童の関わり方を工夫することが課題である。

また、今回研究に取り組んだ体づくりの運動遊びは、誰もが手軽に行うことができる運動である。児童は、事後アンケートに「楽しかった」「またやりたい」などと記述しており、授業を肯定的に捉えていた。一方、他の運動領域では、より複雑な動きを身に付けることが必要となることから、身体的有能さの認知や統制感を高めることが求められる。運動に対して自信がなかったり、苦手だったりする児童にとって、複雑な動きをすぐに身に付けることは難しいと考える。したがって、他の運動領域においては、より一層受容感を高め、友達同士の肯定的な関わり合いの中で、おもしろい、もっとやってみたいと思えるような指導の工夫を検討する必要があると考える。

2 今後の展望

「体育が好きですか」という質問では、事後で「そう思う」の割合が増加した。「運動することが好きですか」では、前者ほどの高まりは見られなかったが、「そう思う」の割合が増加していた。このことから、一年間を通して友達と関わり合うことを大切にしたい体育を行うことで、更に体育が好きな児童が増え結果的に運動も好きになる児童が増えていくと考える。また、低学年の体育だけではなく全ての学年や教科で、互いのよさを見付け褒めるなど友達との関わり合いを大切にしていくことで、友達のよさを認め合えるようになり、認められることの安心感から結果的に様々な物事に意欲的に取り組めるようになることを期待したい。

おわりに

本研究を行うに当たり、たくさんの御協力をいただいた二宮町立二宮小学校の教職員の皆様、専門的な見地から様々な御指導・御助言をいただいた日本体育大学教授の岡出美則氏、県教育委員会教育局保健体育課、中地区教育事務所、二宮町教育委員会の指導主事、並びに、貴重な時間を割いて授業を参観して下さった多くの方々に感謝申し上げます。そして、何より授業に

全力で取り組んだ児童の皆さんに敬意を表するとともに検証授業への御協力に感謝を申し上げ結びとしたい。

[指導担当者]

小島 隆志² 千葉 周平² 田村 幸久³
斎藤 祐介⁴

引用文献

- 中央教育審議会 2016 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」 p.186
文部科学省 2017 『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説体育編』東山書房
荒川肇 2012 「互いに認め合う関係作りをすることで、運動意欲が高まる体育学習をめざして - バスケットボールの学習を通して -」
瀬尾賢一郎・西山健太・坪井恭紀 2020 「体づくり運動遊びによる運動有能感の変容について」（徳山大学総合研究所『紀要』）No. 42
村田芳子・杉山重利・池田延行・細江文利 2000 『楽しくできる授業体ほぐしの運動』 「『体ほぐしの運動』って何？」小学館 p.9

参考文献

- スポーツ庁 2021 「令和3年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査結果 調査結果の総括」 p.9
岡沢祥訓・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」（日本スポーツ教育学会 『スポーツ教育学研究』第16巻 第2号）
岡沢祥訓・水谷雅美 1999 「運動有能感を高めるリズム体操の授業実践」『体育科教育』編集部（編）『体育科教育』10月号 p.59
岡沢祥訓・木谷博記・木谷真佐美 2001 『小学校低学年用運動有能感測定尺度の作成』 pp.91-94

本研究の詳細は、神奈川県立総合教育センターのウェブサイト(体育指導センターのページ)を御覧ください。