

学習の勢いと学習の雰囲気を生み出す教授方略についての検討

－ 基本の運動単元の分析を通して－

米村 耕平

(保健体育)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

Examination of Teaching Strategies to Invent Momentum and Climate in Physical Education Class: Through the Analysis of the Apparatus Gymnastics Unit

Kohei YONEMURA

Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

要 旨 本研究では、学習の勢いと肯定的な学習の雰囲気を生み出すための教授方略を設定し、小学校体育授業2授業に適用した。教授方略の有効性については対象授業の単元を通じた観察データから検証した。その結果、対象となった2授業では、学習の勢いと肯定的な学習の雰囲気を確保することができ、学習の勢いを生み出す教授方略である「明確で達成可能な学習の設定」「多くの学習従事を保障する場つくり」と肯定的な学習の雰囲気を生み出す教授方略である「学習者の関わりが必要となる学習形態と共同的課題の設定」「肯定的な教師の関わり行動」「喜びを表現できる環境を設定する」の有効性が確認された。

キーワード 効果的な体育指導、教授方略、学習の勢い、学習の雰囲気

1. 緒言

教育のアカウンタビリティが問われている今日、体育においても効果的な授業の創出と学習成果に対する信頼できるアセスメントが要求されている。幸いなことに、体育の授業に関しては、授業場面での教師行動や学習行動は外から鮮明に観察できる部分が多く、また、これらの行動と学習成果との関係についても比較的容易に分析できるため、授業観察を通して授業改善に有益な示唆を得ることができる。特に子どもの授業評価と観察されたデータとの関係を分析した研究は、よい体育授業に関する多くの知見を生み出してきた。

高橋（1994）は、これらの研究結果を総括し

て「よい体育授業とは目標が十分に達成され、学習成果が上がっている授業」と定義するとともに、「よい体育授業」を実現するための基礎的条件として、①学習従事時間の確保や学習規律の確立によって生み出される「授業の勢い」と、②学習者の情緒的解放や教師および学習集団の肯定的な関わりによって生み出される「授業の雰囲気」の2つが特に重要であると指摘した（高橋、2000）。さらに、授業の勢いを学習場面の時間量及び課題従事率と設定し、授業の雰囲気を学習者の人間関係行動と情意行動ととらえた実証的な研究では、子どもの授業評価に学習の勢いと学習の雰囲気が強く関係しており、その規定力も高かったことが確認されている（福ヶ迫ほか、2003; Yonemura et al., 2004;

米村ほか, 2004)。このように、よい体育授業を実現させる上で学習の勢いと学習の雰囲気が重要な要因であることが明らかになったが、それらを授業で保障する具体的な方略については十分に指摘されていない。

では、学習の勢いと学習の雰囲気が保障されている授業とはどのような授業であるのか。福ヶ迫らによれば、学習の勢いとは、運動学習場面の時間量および、運動学習場面における学習従事の割合によって推定されている。したがって、学習の勢いが保障されている授業とは、体育授業において最大限に学習場面が確保され、さらにそこで学習課題への学習者の従事率が高く、学習非従事率が低いということである(福ヶ迫ほか, 2003)。つまり、潤沢な学習活動場面と最小限にとどめられたマネジメント場面によって授業が展開され、学習活動場面では多くの学習者が課題に直接的に、あるいは支援的、認知的に関わっており、オフタスク行動といった課題からはずれた行動がほとんど見られないといった特徴がみられるのである。

また、米村らによれば、学習の雰囲気とは、運動学習場面における学習者間の肯定的あるいは否定的人間関係行動や、個人あるいは集団で表出される肯定的・否定的情意行動といった学習者の行動から推定されている(米村ほか, 2004)。したがって、肯定的な学習の雰囲気が保障されている授業とは、学習者同士の教え合い活動、練習の補助といった肯定的人間関係行動や、学習活動に関わった笑いや拍手、ガッズポーズ、ハイタッチ等の個人や集団での肯定的情意行動が頻繁に出現し、仲間をたたいたり、文句を言ったりするといった否定的人間関係行動や、課題への挑戦を怖がったり、相手のプレイヤや審判の判断に怒ったりするような否定的情意行動がほとんど出現しないという特徴がみられるのである。つまり、肯定的な学習の雰囲気が保障されている授業とは、学習内容に関わって学習者の励まし合いや教え合い、仲間への賞賛といった肯定的人間関係行動や肯定的情意行動が数多く出現し、仲間へ文句を言ったり、怒りや恐怖をあらわしたりといった否定的人間関

係行動や否定的情意行動の出現が極力抑えられた授業であるといえる。

そこで本研究では、学習の勢いと学習の雰囲気を保障するための教授方略について実際に対象となる授業を行う実践者と検討し、単元計画を作成した。そして計画に従って授業を行いその有効性を検証することにした。

2. 研究の方法

1) 学習の勢いと学習の雰囲気を保障するための教授方略の設定

学習の勢いと雰囲気を生み出すための教授方略は、対象子どもの実態、学習内容等について実践者と検討し設定した。

- ①学習の勢いを生み出すための教授方略
- 学習場面に多くの時間を配分する計画
- 明確で達成可能な学習の設定
- 多くの学習従事を保障する場つくり
- ②肯定的な学習の雰囲気を生み出すための教授方略
- 学習者の関わりが必要となる学習形態と共同的課題の設定
- 肯定的な教師の関わり行動
- 喜びを表現できる環境を設定する

2) 教授方略を適用した授業の観察

①教師の言語行動

教授方略が実施されたかどうかを確認するため学習の勢いと、学習の雰囲気に関わった教師の言語行動を逐語記録し分析した。また、教師の肯定的な関わりについて検討するため、高橋ら(1991)によって作成された教師行動観察法を適用して分析を行った。この観察法では、教師の相互作用行動が、発問、肯定的フィードバック(以下FB)、矯正的FB、否定的FB、励ましの5つのカテゴリーでカウントされる。カウントの方法は、ピリオドで区切ることができ、ひとまとまりの意味をもつ言語行動を1イベントとしてカウントするイベントサンプリング法(シーデントップ, 1988, pp. 274-275)を適用した。

②学習の勢いの観察

学習の勢いを観察するために、シーデントップ（1988, pp. 286-288）によって紹介され、高橋（1994, pp. 238-242）によって修正された体育授業場面の期間記録法および福ヶ迫らによつて開発された学習従事観察法を適用した。表1に示したとおり体育授業場面の期間記録法では、体育授業場面は「体育的内容場面」と「マネジメント場面」に大別される。さらに体育的内容場面は、教師がクラス全体の子どもを対象にして説明、演示、指示などを与える「学習指導場面」、子どもがグループで話し合ったり記録をとったりする「認知学習場面」、そして、子どもが練習したりゲームを行ったりする「運動学習場面」の3つの下位カテゴリーに区分される。一方、マネジメント場面は、移動、待機、班分け、準備など学習成果に直接つながらない場面である。以上のように、体育授業場

面は①学習指導場面、②認知学習場面、③運動学習場面、④マネジメント場面の4つに区分され、それぞれの場面に配当された時間量及び出現頻度が観察・記録される。

学習従事観察法の観察カテゴリーは、表2に示す通りである。運動学習場面における学習行動は、学習従事と学習非従事の2つに大別される。さらに学習従事は、直接的運動従事、間接的運動従事、支援的従事、認知的従事の4つに区分される。一方、学習非従事は学習外従事とオフタスクの2つに区分される。なお、これらの観察はGTS法（注1）を適用してVTRで収録され、研究室に持ち帰って観察記録された。

③学習の雰囲気の観察

学習の雰囲気を観察するために、米村らによつて修正された「人間関係行動・情意行動観察法」を適用した。観察カテゴリーは、表3に示す通りである。人間関係行動の観察カテゴ

表1 体育授業場面の期間記録法の観察カテゴリー

カテゴリー		定義
体育的内容場面	学習指導場面 (I)	<input type="radio"/> ○ 教師がクラス全体の子どもを対象にして説明、演示、指示を与える場面 例 ・教師が学習目標、学習内容、学習方法等を説明する。 ・教師が演示をしながら技術解説をする。
	認知学習場面 (A1)	<input type="radio"/> ○ 学習者が認知的な学習活動を行う場面 例 ・グループあるいはペアで学習に関する話し合いを行う。 ・ノートや記録用紙に学習のポイントや行い方、記録等を書き込む。
	運動学習場面 (A2)	<input type="radio"/> ○ 学習者が運動活動を行う場面 例 ・ウォームアップや主教材との関連で行われる予備的・補足的な運動を行っている。 ・個人的な技能発達を主な目標としたドリルや練習を行っている。
	マネジメント場面 (M)	<input type="radio"/> ○ 上記以外の活動で、学習成果に直接つながらない場面 例 ・ある活動から他の活動へと場所を移動する。 ・授業の焦点となっている課題とは関わりのない活動を行っている。

表2 学習従事観察法の観察カテゴリー

カテゴリー		定義	行動例
学習従事	直接的運動従事	●運動学習に直接従事	技の練習をしている 発表会で演技をしている
	支援的従事	●運動以外の支援的な役割行動に従事	跳び箱やマットで、グループのメンバーの練習の補助をしている 発表会で進行役を務めている
	認知的従事	●運動に関連した思考、工夫、教え合い	教師に技のポイントを教わっている 学習カードに記入している 仲間の技のできばえを評価している
学習非従事	学習外従事	●移動、待機、活動と活動との合間など、学習以外の活動に従事	跳び箱を跳ぶ順番を待っている（待機） 跳び箱を跳び終わった後、移動をしている（移動） 跳び箱の段を上げている（マネジメント）
	オフタスク	●課題から離れた行動	友達とふざけあったり、無駄話をしている 座って砂いじりをしている 教師の許可なく水を飲みに行く

リーでは、人間関係行動が肯定的あるいは否定的に當まれたかどうかが観察記録される。情意行動の観察カテゴリーでは、肯定的あるいは否定的な情意行動が現れたかどうかが観察記録される。また、これらの行動はペア（情意行動の場合は個人）、小集団、大集団の3つのユニットで記録される。なお、これらの観察についてもGTS法を適用してVTRに収録された。

⑤観察データの信頼性

信頼できる観察データを得るために、S-I法（Metzler, 1983）に基づき観察者2名の一致率が80%を超えるまでトレーニングが繰り返えされ、一致率の信頼性テスト（注2）を行った。その結果、すべての観察法のすべてのカテゴリーで80%以上の一致率が得られた。

3) 研究の対象

<A授業>

学年：小学校2年生（29名）

単元：基本の運動（跳び箱運動）6時間単元

教師：I県長期研修教員（熟練教師）

<B授業>

学年：小学校3年生（34名）

単元：基本の運動（跳び箱運動）6時間単元

教師：C県長期研修教員（熟練教師）

3. 結果と考察

1) 設定された教授方略の検証

①学習の勢いを生み出すための教授方略

○学習場面に多くの時間を配分する計画

学習活動時間をより多く確保するため、マネジメント場面や学習指導場面の時間の出現を少なくするように単元計画、授業計画案を作成した。図1、図2に示すように、単元はじめのオリエンテーションでは、以後の授業でのマネジメント時間を減らすために授業で使用する用具の準備の仕方、学習をすすめていく上で必要な約束事の指導が行われた。同様に、単元なかの授業では、学習活動場面をできるだけ区切らないようにいくつかの活動をまとめてできるよう設定した。

表3 人間関係行動・情意行動の観察カテゴリー

観察カテゴリー		運動学習場面における具体的行動例
人間関係行動	肯定的に関わる	<ul style="list-style-type: none"> ・仲間と協力して場づくりをする ・兄弟チームのゲーム中にプレイに声援を送る ・仲間と関わりながら練習する ・仲間の補助をする ・練習やゲーム中に仲間をほめたり、助言を与えたりする ・ゲーム場面でグループが集まって作戦を確かめる ・円陣を組んでエールする
	否定的に関わる	<ul style="list-style-type: none"> ・仲間の行動に文句を言う ・仲間の話し合いに背を向ける ・仲間の演技やプレイをけなす ・仲間を脅すしぐさをする ・仲間を押したり、たたいたりする
情意行動	学習内容に関わって肯定的な情意行動を示す	<ul style="list-style-type: none"> ・仲間の技の達成やファインプレイに拍手する ・応援で味方のファインプレイに歓声をあげる ・先生や仲間からのフィードバックに笑みで応える ・自分やチームのプレイが成功して喜びを表現する ・ゲームに勝ち、感動して涙を流す
	否定的な情意行動を示す	<ul style="list-style-type: none"> ・運動課題への挑戦を怖がる ・練習やゲームで身体的な痛みを訴える ・練習やゲームで失敗して、不満を表情や行動に表す ・審判や相手プレイヤーに対して怒りを表す ・ゲームに負けて悔し涙を流す

単元の時間数						
	1	2	3	4	5	6
授業時間(分)	オリエンテーション ・学び方 ・流れ、約束 10	用具の運び方 手足走りリレー いろいろな運動 になれる 20			用具の準備 ステーション型学習で体ほぐし・基礎感覚つくり ・前転がり ・マット上前転がり ・台上前転がり 30	大岩越え ・跳びだしつこ ・開脚またぎ越し ・開脚飛び越し ・台上前回り
	動物の散歩 ・いろいろな動物の特徴 ・手足走り ・蛙の足うち 40	・うさぎ跳び ・大岩ごえ ・跳びだしつこ チャレンジタイム ・自分が目指したいところでペア学習 ※記録に挑戦したり、できるようになることを楽しむ	空中遊泳 ・スーパーマン 跳び	・マット上前転がり ・台上前転がり ・台上前回り	・跳びだしつこ ・開脚またぎ越し ・開脚飛び越し ・台上前回り	学習の成果を楽しむ
	手足走りリレー					単元のまとめ
		本時のまとめ(動き・態度・学び方)できたこと・片づけ				

図1 A授業の単元計画

単元の時間数						
	1	2	3	4	5	6
授業時間(分)	オリエンテーション ・班編成 ・ペア確認 ・準備運動のしかた 10	準備運動をする ・心と体がほぐれるように、曲に合わせて体を動かす。 ・基礎的な運動感覚作りを伴う運動遊びを行う。				
	20	・うさぎ跳び教材 ・跳び下り教材 認定試験 ・まるいスズ跳び ・ミニ跳び箱	・3連結跳び箱教材 ・前転がり教材 認定試験 ・台上前転がり ・跳び越し		・跳び越し教材 認定試験 ・跳び越し教材 ・台上前転がり	単元のまとめ ・自信のある技の発表
	30					
	40	学習のまとめをする(動き・態度・学び方の各観点から、評価を行う)				

図2 B授業の単元計画

○明確で達成可能な学習の設定

対象となった実践では、ビールケースで作成された跳び箱、小さな丸いす跳び等の課題を易しくする教具や手足走りや蛙の逆立ち、ウサギ跳びなどの跳び箱運動に必要な技術レベルの易しい教材が適用され、子どもの能力に応じた学習が行われていた。また、跳び箱からの着地の際の着地地点や跳び箱上の着手地点にラインテープを引き到達基準を具体的に明示していた。

○多くの学習従事を保障する場づくり

一時に多くの子ども達が活動できるように、両授業とも複数の学習の場を同時に用意していた。特にA授業の単元3～6時間目で行われたステーション型学習では、ウレタンマットに飛び込む「スーパーマン跳び（体の投げ出し感覚）」「前転がり」、3段の跳び箱を3つ連結さ

せた場での「またぎ越し」、3段の跳び箱から5段の跳び箱への「ウサギ跳び」といった多くの学習活動の場が同時に設定されていた。

②肯定的な学習の雰囲気を生み出すための教授方略

○学習者の関わりが必要となる学習形態と共同的課題の設定

A授業ではペア学習を中心に学習活動が展開され、B授業では4人1グループでのグループ学習が展開されていた。くわえて、ペアあるいはグループでの活動では、互いの技を見合う役割が設定されており、お互いの技の出来映えをチェックする課題が提示されていた。

○肯定的な教師の関わり行動

表4は、単元を通した（2～6時間目）教師による肯定的な相互作用行動の回数を示している。この表から明らかなどおり、A授業、B授

業ともに教師の肯定的な関わりである肯定的FBと励ましが、全体の相互作用行動の50%以上を占めていることがわかる。このことから、A授業、B授業の実践者は、単元を通して子どもと肯定的な関わりを行っていたといえる。

○喜びを表現できる環境を設定する

技ができたときや記録が伸びたときに子ども同士でハイタッチや拍手などを行うように指導していた。教師自身も、指導している子どもが達成したときには一緒にハイタッチなどをして喜びを表現している姿が確認できた。

2) 学習の勢いについての検討

表5は、対象授業の単元なかの部分における体育授業場面の割合の平均と先行研究の器械運動30授業における体育授業場面の割合の平均について比較したものである。この表から明らかになるとおり、体育の学習内容に関わった場面である体育的内容場面の割合は、A授業、B授業とともに74.7%と75.1%であり、先行研究の82.3%よりも低い値を示していた。学習指導場面については、A授業、B授業が32.0%と24.2%，先行研究では14.9%，運動学習場面については、A授業、B授業が42.6%と50.9%，先行研究では64.2%であった。認知学習場面については、A授業、B授業では設定されておらず出現しなかった。また、体育の学習成果とは直接関係のないマネジメント場面については、A授業、B授業が25.3%と24.9%，先行研究では17.7%であった。これらの結果から、先行研究に比して、本研究の対象授業は十分な運動学習時間が確保できなかった。多くの運動学習時間を確保

表4 単元を通した教師の相互作用行動数の平均（2～6時間目）

	A授業平均（%）	B授業平均（%）
発問	2.0 (1.5)	2.0 (0.6)
肯定FB	65.4 (48.4)	34.0 (50.0)
矯正FB	59.6 (44.1)	25.8 (37.9)
否定FB	1.8 (1.3)	2.4 (3.5)
励まし	6.4 (4.7)	5.4 (8.0)
合計	133.2 (100)	67.4 (100)

するためにオリエンテーション段階で授業のすすめ方や用具の授業の仕方について指導をしてきたが、低学年子どもには1時間では十分ではなく、単元のなかの段階でも学習のすすめ方や用具の準備に関わった多くの指導時間が必要になったことがその原因として考えられる。

表6は、対象授業の単元なかの部分における運動学習場面の学習従事率の平均と先行研究の器械運動30授業における運動学習場面の学習従事率の平均を比較したものである。この表から明らかになるとおり、先行研究に比して、A授業、B授業ともに学習従事率が高く、学習非従事率が低い値を示している。特に、運動学習に直接的に関わる直接的従事がとても高く、学習以外の活動に従事する学習外従事が非常に少なかった。このことは、決して多いとはいえない運動学習場面において、多くの子どもが同時に活動に従事していたことを示しており、学習の勢いを生み出す教授方略「明確で達成可能な学習の設定」、「多くの学習従事を保障する場づくり」

表5 体育授業場面期間記録（%）の先行研究と対象授業との比較

	器械運動： 30授業 (福ヶ迫ほか, 2003)	A授業 (2～6時間目)	B授業 (2～6時間目)
体育的内容場面	82.3	74.7	75.1
学習指導場面	14.9	32.0	24.2
認知学習場面	3.2	0.0	0.0
運動学習場面	64.2	42.6	50.9
マネジメント場面	17.7	25.3	24.9

表6 運動学習場面の学習従事率（%）の先行研究と対象授業との比較

	器械運動： 30授業 (福ヶ迫ほか, 2003)	A授業 (2～6時間目)	B授業 (2～6時間目)
学習従事	26.7	43.2	46.8
直接的従事	17.0	30.6	37.1
支援的従事	3.4	7.6	1.4
認知的従事	6.3	5.0	8.3
学習非従事	73.3	56.8	53.2
学習外従事	71.7	55.7	51.8
オフタスク	1.7	1.2	1.4

が効果的に機能していたことが認められた。

3) 学習の雰囲気についての検討

表7は、対象授業の単元なかの部分における運動学習場面の人間関係行動・情意行動の平均出現数と先行研究の器械運動30授業における運動学習場面の人間関係行動・情意行動の平均出現数を比較したものである。この表から明らかに、先行研究に比して、A授業、B授業ともに肯定的な人間関係行動が高いことがわかる。肯定的情意行動については、A授業で先行研究と同程度の値を示しており、B授業においては先行研究よりも高い値を示している。否定的な人間関係行動・情意行動については、A授業では先行研究よりも若干高い値を示し、B授業では先行研究と同程度の値であった。このことから、総じて対象となったA授業、B授業では肯定的な学習の雰囲気が確保されており、肯定的な学習の雰囲気を生み出すための教授方略「学習者の関わりが必要となる学習形態と共同的課題の設定」、「肯定的な教師の関わり行動」、「喜びを表現できる環境を設定する」が効果的に機能していたことが認められた。他方で、本研究では肯定的な人間関係行動・情意行動を生み出すための教授方略を設定したが、否定的な人間関係行動・情意行動の出現を抑える教授方略についても検討する必要があると考えられる。

表7 運動学習場面の人間関係行動・情意行動の先行研究と対象授業との比較

器械運動： 30授業 (米村ほか、2004)	A授業 (2-6 時間目)	B授業 (2-6 時間目)
肯定的人間関係行動	32.8	87.6
否定的人間関係行動	0.5	1.4
肯定的情意行動	13.1	23
否定的情意行動	1.1	3.8
		0.8

6. 結論

本研究では、学習の勢いと学習の雰囲気を保障するための教授方略について実際に授業に適

用し、その有効性を検証した。その結果、教授方略を適用したA授業、B授業では、運動学習場面の確保という点では課題が残るもの、学習従事率が先行研究の値を大きく上回り、学習の勢いを生み出す教授方略の有効性が検証された。同様に、学習の雰囲気については、A授業における否定的な人間関係行動・情意行動に課題を残すものの、総じて両授業ともに肯定的な人間関係行動や肯定的な情意行動が先行研究に比して多く出現し、肯定的な学習の雰囲気を保障することができた。したがって、肯定的な学習の雰囲気を保障する教授方略の有効性も検証されたのである。

以上のように学習の勢い生み出すために有効な教授方略として「明確で達成可能な学習の設定」、「多くの学習従事を保障する場つくり」が、肯定的な学習の雰囲気を生み出すための教授方略として「学習者の関わりが必要となる学習形態と共同的課題の設定」、「肯定的な教師の関わり行動」、「喜びを表現できる環境を設定する」が検証されたわけであるが、他方で、運動学習場面の確保や、否定的な人間関係行動・情意行動を抑える教授方略の開発・検討が今後の課題といえよう。

注

- 1) GTS (Group Time Sampling) 法とは、一定時間内における学級集団員の行動を対象にしてデータを収集する方法である。観察時間中、観察者は一定時間のインターバルで素早く集団を走査し、観察対象とする行動をとった生徒数を数える (シーデントップ, 1988, p.278)。本研究では、広い運動場や、体育館で実施される体育授業を一巡して走査するために、12秒間を観察にあて、次の12秒間を記録にあてた。したがって、24秒間を一単位とした記録が得られることになり、45分間の授業であれば、112のイベントが記録収集できる。

また、このGTS法によって観察される行動頻度は、実際の運動学習場面で生じる全イベントの10分の1程度になると想定される。GTS法は、12秒間欠 (12秒観察、12秒記録) で観察さ

- れるため、実際の頻度の半分になる。さらに12秒間で運動学習場面の全体を走査するわけであり、一度観察すれば後に戻って観察しない約束になっている。そのため、1個人あるいは1集団に注視するのはせいぜい2秒程度である。つまり、12秒間の観察時間の6分の1でしかない。したがって、単純に考えれば、全出現頻度はGTS法でカウントされる頻度の12倍（ 2×6 ）にのぼることもありうる。
- 2) 本研究における信頼性テストでは、あらかじめ収録された同一授業一時間分の映像を用いた。運動学習場面は33分40秒間で、観察されたイベント数は84であった。観察者相互間の一一致率の計算には、S-I法（Scored-Interval method）=「(一致／一致 + 不一致) × 100」の計算式（Metzler, 1983）を用いた。なお、研究という目的に対しては、S-I法にもとづくと、通常80%以上の一致数が必要とされる。
- ### 文 献
- 深見英一郎・高橋健夫・日野克博・吉野聰（1997）体育授業における有効なフィードバック行動に関する検討：特に、子どもの受けとめかたや授業評価との関係を中心に。体育学研究42（3）：167-179。
- 福ヶ迫善彦・スロト・小松崎敏・米村耕平・高橋健夫（2003）体育授業における「授業の勢い」に関する検討：小学校体育授業における学習従事と形成的授業評価との関係を中心に。体育学研究48（3）：281-297。
- Godbout, P., Brunelle, J., and Tousignant, M. (1983) Academic learning time in elementary and secondary physical education classes. Research Quarterly, 54 (2):11-19.
- 日野克博・高橋健夫・平野智之（1997）よい体育授業を実現するための基礎的条件の追証的研究－小学校体育授業を対象にしたプロセス-プロダクト研究を通して－。筑波大学体育科学系紀要20:57-70。
- 平野智之・高橋健夫・日野克博・吉野聰（1997）体育授業における集団的・情意行動観察の開発。スポーツ教育学研究. 17:37-57.
- Metzler, M. (1983) Using academic learning time in process-product studies with experimental teaching units: Teaching in physical education, Human Kinetics:Champaign, pp.185-196.
- Siedentop, D. (1976) Developing Teaching Skills in Physical Education. Houghton Mifflin: Boston. pp.81-83.
- シーデントップ:高橋健夫ほか訳（1988）体育の教授技術。大修館書店：東京。
- < Siedentop, D. (1983) Developing Teaching Skills in Physical Education (2nd ed). Mayfield Publishing Company: California.
- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司・芳本真（1991）体育授業における教師行動に関する研究－教師行動の構造と子どもの授業評価との関係－。体育学研究36（3）:193-208.
- 高橋健夫編（1994）体育の授業を創る。大修館書店：東京。
- 高橋健夫・歌川好夫・吉野聰・日野克博・深見英一郎・清水茂幸（1996 b）教師の相互作用及びその表現のしかたが子どもの形成的評価に及ぼす影響。スポーツ教育学研究16（1）:13-23.
- 高橋健夫・林恒明・鈴木和弘・日野克博・深見英一郎・平野隆治（1997）体育授業中の教師の相互作用行動が授業評価に及ぼす影響－相互作用行動に対する介入実験授業の分析を通して－。スポーツ教育学研究17（2）:73-83.
- 高橋健夫（2000）子どもが評価する体育授業過程の特徴。体育学研究45（2）:147-162.
- 米村耕平・福ヶ迫喜彦・高橋健夫（2004）小学校体育授業における「授業の雰囲気」と形成的授業評価との関係についての検討。体育学研究49（3）:231-243.
- Yonemura, K., Fukugasako, Y., Yoshinaga, T. and Takahashi, T. (2004) Effects of Momentum and Climate in Physical Education Class on Students' Formative Evaluation. International Journal of Sport and Health Science Vol.2:25-33.