

Self-authorship の発達を促す体育授業モデルの開発とその評価

佐藤 冬果*

坂本 昭裕**

抄録

Self-authorship (以下、SA) は、Kegan の構造発達理論を基に、Baxter Magolda が「自己の信念、アイデンティティ、社会関係を定義する内的能力」と定義し、大学生の発達理論として発展させた概念である。SA は物事を認識したり意味づけたりする上で、他者の意見や社会通念などの「外的な根拠」に無批判に従う段階から、自らの価値観などの「内的な根拠」に基づく意味づけを行うまでの発達段階を辿ることが示されている。SA は 21 世紀の社会で求められる様々な能力 (批判的思考や問題解決、異文化協働の能力など) の礎となる能力であるとして、米国ではその育成を意図した多様な教育が実践されている。

様々な教育実践の中でも体育授業は、自らの身体運動を通じた直接的な体験とその内省から学びを得るという構成主義的な教育構造を持つ。これは SA の育成に適した教育構造と言えるが、国内外を問わず体育授業による SA の育成に関する研究は行われていない。そこで本研究では、SA の発達を促す体育授業モデルの開発とその評価を目的に、以下の 3 つの課題を検討した。

研究課題 1 では、SA の測定尺度の開発および信頼性・妥当性の検討を目的に、先行研究を基に予備調査項目 58 項目を選定し、1113 名の高校生および大学生に対して調査を実施した。探索的因子分析の結果、自己一致因子、対人的自立性因子の 2 因子 22 項目からなる SA 評価尺度が作成された。確認的因子分析によりモデル適合度の高さが示され、また、Cronbach の α 係数の高さから内的整合性が確認された。

研究課題 2 では、SA の発達を促す学修環境について、指導者の関わり方や授業構造など、SA の発達を促進する要因を先行研究を基に抽出した。その結果をふまえて、SA の発達を促す体育授業モデルを作成した。

そして研究課題 3 として、野外運動を教材とした大学体育授業 (前期、4~6 月) においてモデルに基づく授業を実践した。研究課題 1 において開発した SA 評価尺度を用いた質問紙調査によってその成果を評価した結果、モデルに基づいた授業運営を行った野外運動の授業の受講生は、授業前後で有意に SA の能力を向上させていた。一方で、同じ受講生に対して実施された体育授業 (後期、10~12 月) では授業前後で SA 得点に有意な変化はみられず、更なる研究によって体育授業による SA の獲得の機序を明らかにしていく必要性が示された。

キーワード : 大学体育, 教養教育, 野外運動, セルフ・オーサーシップ, 構造発達理論

* 筑波大学大学院人間総合科学研究科 〒305-8577 茨城県つくば市天王台 1-1-1

** 筑波大学体育系 〒305-8577 茨城県つくば市天王台 1-1-1

Development and Evaluation of Physical Education Curriculum to Promote Self-authorship

Fuyuka Sato *
Akihiro Sakamoto **

Abstract

Self-authorship (SA) is the “internal capacity to define one’s beliefs, identity, and social relations”, based on the constructive-developmental theory advocated by Kegan and elaborated as theory of college student development by Baxter Magolda. SA describes the ability to gain an understanding of things or experiences according to one’s own internal authority, without blindly following the external influences of society or other people. The concept captures a foundational ability to attain various 21st skills including critical thinking, complex problem solving, interdependent relations with diverse others, which is why SA is receiving attention in the field of education in the United States, and various educational programs to promote SA is conducted.

Physical education classes have a structure which facilitates direct experience through physical exercise while promoting learning through introspection. These approaches are considered effective in stimulating the development of SA. However, this kind of research is sparse. Therefore, in this study, to develop and evaluate physical education curriculum to promote SA, we investigated three studies.

The first study was conducted to construct a Self-Authorship Scale and to examine its reliability and validity. 1113 high school and university students responded to questionnaire including 58 items about SA. Based on the results of exploratory factor analysis, 22 items were selected and two factors were revealed which were “self-congruence” and “interpersonal independence”. Confirmatory factor analysis indicated the sufficient goodness-of-fit of the two-factor model. The Cronbach's alpha for the scale was indicating high internal consistency.

At the second study, we developed a physical education instructional design model for promoting SA, and we conducted the adventure-based physical education classes based on an instructional design model. To evaluate the model, participant observation and questionnaires using Self-Authorship Scale were conducted as the third study. As the result, physical education class that adopt instructional design model are effective for SA acquisition in students. However, no significant difference was found at the next semester. Further studies are needed to elucidate the nature and the developing process of SA.

Key Words : University Physical Education Class, Liberal Education, Outdoor Activity,
Self-authorship, Constructive-Developmental Theory

* Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba

1-1-1 Tennodai, Tsukuba, Ibaraki 305-8577, Japan

** University of Tsukuba 1-1-1 Tennodai, Tsukuba, Ibaraki 305-8577, Japan

1. はじめに

現代社会は、グローバル化の発展や第4次産業革命と称されるほどの産業構造の転換などによって、変動性 (Volatility)、不確実性 (Uncertainty)、複雑性 (Complexity)、曖昧性 (Ambiguity) が高まり、それらの頭文字から VUCA と呼ばれる時代を迎えた。その中では多様な他者と協働し、絶対解のない課題の解決に取り組む能力が求められる。中央教育審議会が2008年に我が国の学士課程教育で目指すべき学修成果として「学士力」を提示したように、現代の大学には、専門教育だけでなく質の高い教養教育によって21世紀型の汎用的能力を育成することが求められている。

米国においても21世紀の社会で生き抜くために全ての学生が高等教育で身につけるべき学修成果として“Essential Learning Outcomes”が提示されているが、高等教育において学修者がこれらの21世紀型の学修成果を修得するためには、社会通念や他者の意見等の外的な根拠を無批判に受け入れる状態から、自分自身の内的な根拠の確立に向けた外的根拠の批判的分析への転換が必要であることが指摘されている (Hodge et al., 2009)。この「内的根拠」やそれを持つ能力は“Self-authorship” (以下、SA) と呼ばれ、米国ではSAの育成を意図した様々な教育実践が行われている。

SAはBaxter Magoldaによって対自関係側面、対人関係側面、認識論的側面の3側面からモデル化され、それぞれの発達過程は①外的根拠に従う、②岐路 (SAの出現)、③SAの獲得の3段階で説明される。SAは「自己の信念、アイデンティティ、社会関係を定義する内的能力」 (Baxter Magolda, 2001) と定義されるが「その人自身の人生を著述する能力」 (Patton et al., 2016) と説明され、Baxter MagoldaがSA獲得の段階を“Becoming the Author of One's Life”と説明したように、自分自身の人生という物語のAuthor (著者) になるということがその本質にある。

教育現場においてSAの育成を試みるとき、SAは構成主義的な発達の考え方に基づいて開発された概念であるため、その育成には構成主義的なアプローチが適しているとされる。様々な教育実践がある中でも体育授業は、自らの身体運動を通じた直接的な体験とその内省から学びを得るという構成主義のアプローチと親和性の高い教育構造をもっている。

Essential Learning Outcomesと多くの共通点をもつ学士力を大学教育の教育目標として掲げる日本においても、SAは注目すべき能力であると言える。しかしSAの研究やその育成のための実践は、高等教育に

おける大学生の発達理論として取り上げられたり、近年は国語教育分野での研究や実践が行われたりしているものの全体としては非常に少なく、特に体育分野での検討は全く行われていない。

2. 目的

そこで本研究では「SAの発達を促す体育授業モデル」の創出を目的に、以下の研究課題を設定した。

- 課題1) SAの理論的構成概念の明確化と尺度開発
- 課題2) SAの発達を促す体育授業モデルの創出
- 課題3) モデルに基づく授業実践とその評価

3. 方法

3.1. 理論的構成概念の明確化と尺度開発 (課題1)

3.1.1. 調査対象および手続き

調査協力について同意の得られた9校の大学および1校の高等学校において質問紙を直接配布した。その結果得られた男性497名、女性614名 (無回答2名) の計1113名 (M=19.1歳、SD=1.43) の大学生 (965名) および高校生 (148名) の回答を分析対象とした。

3.1.2. 調査項目の選定

既存のSA評価尺度であるSelf-Authorship Survey (Pizzolato, 2007) の24項目やSelf-Authorship Questionnaire (Ferencevych, 2004) の27項目、Neumeister (2007) がSAに関連する概念として提示した質問項目89項目を和訳した。加えてSAの概念に類似する内容を表す尺度を調査・収集し、日本語版Short Interpersonal Reactions Inventory (永野ら, 2001) の70項目の中から25項目、Index of Autonomous Functioning 尺度 (Weinstein et al., 2012) の15項目の中から3項目、Self-regulation questionnaire (Carey et al., 2004) の63項目の中から17項目、The meaning in life questionnaire (Steger et al., 2006) の10項目の中から4項目を和訳し質問項目の候補とした。加えて、先行研究においてSAを獲得した状態として記述された表現を参考に、独自に8項目を作成した。収集された全225項目について類似の内容を問う項目の集約や表現の修正を行い、共同研究者と内容的妥当性を検討したのち大学生5名の協力を得て表面的妥当性の検討を行い、最終的に58項目を調査項目とした。

3.1.3. 調査内容

上記の58項目のSA評価項目に加について自記式による質問紙調査を行い、基本属性 (性別、年齢) に加え、質問項目に対する回答を5段階評定で求めた。ただし、逆転項目については逆配点とした。

3.1.4. 統計処理

探索的因子分析（主因子法、Promax 回転）および確認的因子分析、Cronbach の α 係数の算出を行った。

3.2. SAの発達を促す体育授業モデルの創出（課題2）

3.2.1. SAの発達を促す要因の整理

Baxter Magolda が提示した、SA の発達を促す学修環境モデルである Learning Partnership Model (LPM; Baxter Magolda, 2001; Baxter Magolda & King, 2004) や SA の発達が報告された実践事例を基に、SA を発達させる要因や学修環境を抽出した。

3.2.2. SAの発達を促す体育授業モデルの創出

上記により整理された要因を体育授業場面に合わせて整理し、学修環境、指導者、グループ、そして学修主体である学生の体験内容の観点から SA の発達を促す体育授業モデルを作成した。

3.3. モデルに基づく授業実践とその評価（課題3）

3.3.1. 授業実践の概要

X 大学において大学2年生を対象に行われた一般体育授業（1回75分、週1回、前期および後期それぞれ10週ずつの通年授業）のうち、共同研究者および筆者が指導を担当した「野外運動」の2クラス（授業A、授業B、それぞれ約40人が受講）に対して、授業Aには前期および後期授業において、授業Bには前期授業においてモデルに基づく授業を展開した（表1）。またモデルを適用していない授業を対照群に設定した。

表1 授業の教材と指導モデル

		前期（4～6月）	後期（10～12月）
授業A	指導モデル	SAモデルに基づく授業	SAモデルに基づく授業
	教材	A.S.E.	カヌー
授業B	指導モデル	SAモデルに基づく授業	従来型授業
	教材	A.S.E.	カヌー
対照群	指導モデル	従来型授業	従来型授業
	教材	個人対戦型・演技採点型スポーツ	個人対戦型スポーツ

授業A、授業Bのどちらも、前期授業では課題解決型のイニシアティブゲームである A.S.E. (Action Socialization Experience) を行った（図1）。約40人の受講生は10人ずつの小グループに分かれ、それぞれのグループを担当する指導者（野外教育を専門とする大学教員および大学院生）のもと、様々な課題解決型アクティビティ（例：日本列島、ラインナップ、ウォール、ターザンなど）に取り組んだ。指導者は、正解に導くような指導は行わない等のモデルに基づく指導を行い、活動後には念入りなふりかえりを行った。

後期授業では、どちらの授業も学内の池を利用しカナディアンカヌーを教材に授業を展開した（図2）。前期授業と同様、どちらもグループ毎の活動を基本としたが、授業Aではモデルに基づく授業として、教員



図1 A.S.E.（日本列島）活動の様子



図2 カヌー活動の様子

からの一斉技術指導は行わず、予め話し合いで決められた各週の担当者が練習メニューを作成し、準備運動から最後のふりかえりまでのグループ活動を主導する形で運営した。一方で授業Bは従来型の授業として教員主導で準備運動を行い、その日に修得を目指す技術についての説明を行った。どちらにおいても、授業後半には班ごとの練習、班対抗リレー、そして班ごとの振り返りを行った。

3.3.2. 調査対象

春学期授業の効果検証には、質問紙調査に不備なく回答した野外運動授業（A、B）の受講生69名に加え、個人の対戦型スポーツ授業（対照群）の受講生19名、演技の採点型スポーツ授業（対照群）の受講生25名の計113名（男性60名、女性53名、 $M=19.3$ 歳、 $SD=0.53$ ）を分析対象とした。秋学期授業の効果検証には、野外運動A授業の受講生28名、野外運動B授業の受講生34名、個人の対戦型スポーツ授業（対照群）の受講生20名の計82名（男性40名、女性42名、 $M=20.0$ 歳、 $SD=0.76$ ）を分析対象とした。

3.3.3. 調査内容および手続き

質問紙はSA評価尺度および授業内での経験とその意味を問う自由記述式の質問項目からなり、前期および後期の授業初回、最終回に調査を行った（計4回）。

3.4. 倫理的配慮

本研究は、筑波大学体育系研究倫理委員会の審査を経て実施した（第体30-141号）。なお調査の際は、

回答はすべて集団データとして統計処理され匿名性が保たれること、協力は自由意思に基づくもので成績には関係しないこと等を説明し、倫理的配慮を実施した。

4. 結果及び考察

4.1. 理論的構成概念の明確化と尺度開発 (課題1)

4.1.1. 探索的因子分析の結果

探索的因子分析の結果、固有値の減衰状況および因子構造の解釈可能性から2因子構造を採用した。共通性0.2未満、因子負荷量0.45未満の項目を除外しながら因子分析を繰り返し、22項目が残存した(表2)。

第1因子は「私の行動は、私の信念と一致している」「私の行動は、本来の私自身としっかり一致している」等の項目が高い因子負荷量を示し、12項目を含む因子となった。自身の内的な基準(信念や価値観など)の理解や、それらに従った行動を示す因子であるため「自己一致」因子と命名した。これは、SA発達の対自関係側面における特徴として「人生の決定は、個人の内的な基盤に基づいて行われる」(Patton et al., 2016)と述べられていることと内容が一致することから、Baxter Magoldaの対自関係側面に対応した因子であ

ると考えられる。

第2因子は「私は、大衆に流される傾向のある人間だと思う(逆転項目)」「私は他の人から影響されやすい(逆転項目)」等の項目が高い因子負荷量を示し、10項目を含む因子となった。他者関係や行動の様式を他者に同調している内容の項目が含まれ、全て逆転項目であることから、他者にいたずらに同調しない能力を表す因子として「対人的自立性」因子と命名した。これはSAにおける対人関係側面が未発達な個人の特徴として「似た他者との依存関係がアイデンティティの源であり、その関係が自己肯定のために必要」(Baxter Magolda & King, 2004)とされることと内容と一致することから、本因子はBaxter Magoldaの対人関係側面に対応する因子であると考えられる。

なお、本研究で作成された尺度は2因子構造となり、Baxter MagoldaがSAを3側面から捉えたことと一致していない。尺度開発に用いた58項目には認識論的側面を表現する質問項目が含まれていたが、因子分析の過程で除外の対象となった。知識の源泉としての「先生」や「大学の授業」が外的根拠としての「他者」と同義のものとして捉えられた結果、低い因子負荷量

表2 SA評価尺度の因子分析結果(佐藤・坂本, 2020)

項目	M	SD	因子負荷量	
			第1因子	第2因子
第1因子: 自己一致 (α=.85)				
私の行動は、私の信念と一致している	3.36	0.94	.79	-.07
私の行動は、本来の私自身としっかり一致している	3.35	0.99	.71	-.01
私の行動と私自身は、一体感があるように思う	3.25	0.98	.60	-.06
私は、自分に関わる問題の解決策を導き出すことが出来ると思う	3.23	0.91	.58	.05
人生を有意義にしてくれる物事ををきちんと判断できる	3.45	0.91	.57	-.05
自分はどのようになりたいのか知っている	3.30	1.25	.55	.03
私自身の信念に基づいて行動することは、私にとって重要なことだ	3.78	0.89	.55	-.09
私の決断は、私が最も重要視している価値観や感情を象徴したものである	3.47	0.93	.52	-.09
もし何かを変えたいと思ったら、自分はそれを変えることが出来る自信がある	3.11	1.01	.51	.15
私には、これが人生の目的だと思えるものがある	3.03	1.26	.50	.02
私の行動は、私の価値観と一致している	3.63	0.95	.49	.03
私が大事にしていることについて、はっきりと述べる事ができる	3.48	1.11	.46	.19
第2因子: 対人的自立性 (α=.85)				
私は、大衆に流される傾向のある人間だと思う (*)	2.78	1.18	.03	.72
私は他の人から影響されやすい (*)	2.42	1.13	.01	.67
私の考えや信念に沿っていない行動を、人に合わせてしていることも多い (*)	2.90	1.02	-.01	.65
嫌われたくないので、周囲にいる大切な人からの要求は受け入れるようにしている (*)	2.92	1.07	-.06	.64
私は、友人と同じことを行う傾向のある人間だと思う (*)	2.93	1.06	-.07	.63
自分の意見を主張するよりは、人の意見に合わせる方がよい (*)	2.89	1.08	.09	.60
ほかにやりたいことがあっても、親しい誰かの期待に添うように行動することが多い (*)	3.02	1.06	-.08	.58
人とうまくやるために、自分の目的をあきらめたり、人にゆずったりすることが多い (*)	2.68	1.08	-.02	.57
何かを変えるべき時が来ても、選択肢を前にすると圧倒されて困惑してしまう (*)	2.74	1.08	.11	.51
他の人々が私にしている期待に反する決断を下すことは、私にとっては難しい (*)	2.68	1.01	-.02	.47
Self-authorship評価尺度 (α=.87)	因子間相関		第1因子	第2因子
			第1因子	-.32
			第2因子	-

(*): 逆転項目

で対人的自立性因子に含まれることとなり、認識論的側面を示す因子が成立しなかったと考えられる。

4.1.2. 確認的因子分析の結果

モデルのデータへの適合度を確認的因子分析により検討した。適合度指標は $\chi^2=895.696$ 、 $df=208$ 、 $p<.001$ 、 $GFI=.920$ 、 $AGFI=.903$ 、 $CFI=.895$ 、 $RMSEA=.057$ であり、適合度は妥当であると判断した。

4.1.3. 信頼性の検討

SA 評価尺度全体の Cronbach の α 係数は.87 であり、自己一致因子、対人的自立性因子ともに.85 と、それぞれ高い内的整合性が示された。

4.2. SAの発達を促す体育授業モデルの考案(課題2)

4.2.1. SAの発達を促す要因の整理

米国のマイアミ大学で行われている Writing Curriculum、カナダの公立高校で行われている Integrated Curriculum Programs など、SA の発達が報告されている実践事例を整理した(表3)。

表3 SAの発達が報告されている実践例

Writing Curriculum (Haynes, 2004)
自然科学や人文、社会科学などに関わるテーマについて、文献の熟読や分析、議論や執筆を行うコース。生態系を取り扱う初回の授業では、森の中を静かに歩きながら、自然観を醸成した経験やそれらの意味について振り返る機会が設けられ「個人を知識創造の中心に据える」よう工夫がされている。教員は、他者と競わせることよりも、新しいアイデアや失敗に受容的な環境を整え、仲間との協働を促す。その結果、学生たちは一つの理論や学問分野だけによる見方の限界への認識を深め、多分野からの見方やそれらを統合する能力を身に付け、SAの獲得へと歩みを進めていた。
Integrated Curriculum Programs (McGowan, 2016)
日常的な屋外での講義に加え、実習として冬期キャンプ、カヌー、登山、小学生を対象とした環境教育プログラムの指導実践が実施された。インストラクターや他の班員との相互関係、小学生を対象としたプログラムでの指導者としての経験、そして冬季キャンプやカヌー、ウィルダネス環境下でのソロ体験などの身体的・感情的に負荷の高い冒険活動への挑戦とその克服がSAの獲得に効果的であった。

これらの実践例と Baxter Magolda の LPM を基に、SA の発達を促す要因を次のように集約した。

- ・教員は「学修パートナー」として、学修者の考えや挑戦、仲間との協働、内省を支える役目を担うこと
- ・個人の多様性に触れる機会を提供し、他者との協力や意見の不一致による葛藤などの相互作用から、自分自身についての内省を促進させること
- ・現在の課題に対し自分自身で意思決定を行い、責任ある個人として実際に行動する機会を提供すること
- ・絶対解のない課題に取り組むことで、一面的な見方の限界を知る機会を提供すること
- ・自身の行動をふりかえる機会を提供し、自己評価を尊重することで、単なる被評価者としてしないこと

4.2.2. SAの発達を促す体育授業モデルの創出

以上の知見を体育授業場面に合わせて整理し、SA の発達を促す授業モデルを作成した(図3)。本モデルにより、受容的・支持的な環境のなかで、多様な他者と協働しながら、絶対解のない課題に対して学生が主体となって取り組み、入念な内省を通して学修を展開するという SA の発達を促す学修構造が提示された。

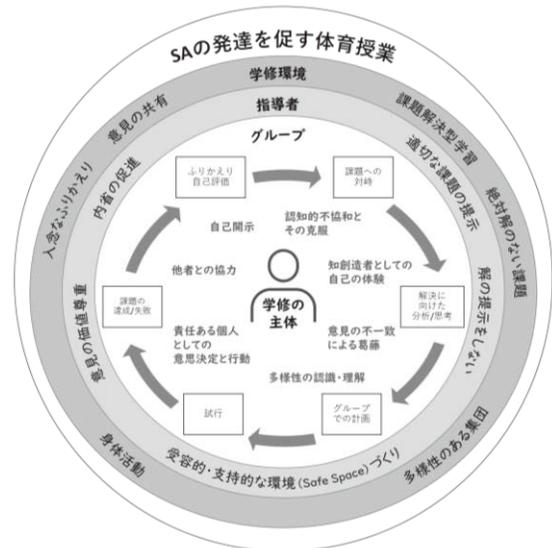


図3 SAの発達を促す体育授業モデル

4.3. モデルに基づく授業実践とその評価(課題3)

4.3.1. 前期授業によるSA変化

3つの授業タイプ(野外運動、個人対戦型、演技採点型)の授業前後の得点を2要因混合計画の分散分析により比較した(表4)。交互作用が有意であったことから単純主効果の検定を行ったところ、野外運動の授業における授業前後の単純主効果 ($F(1,110)=12.79$, $p<.001$) がみられた。因子毎の分析では、自己一致因子において交互作用がみられ ($F(2,110)=6.24$, $p<.01$)、野外運動の授業における授業前後の単純主効果 ($F(1,110)=10.60$, $p<.000$) が認められたが、対人的自立性因子は主効果および交互作用はみられなかった。つまりモデルを適用した野外運動を教材とした体育授業は、受講生の SA 獲得に効果的であることが示され、その影響は特に自己一致因子に顕著であることが明らかになった。

表4 前期授業前後での SA 合計得点の分散分析結果

授業タイプ	N	pre		post		交互作用 (F)	主効果 (F)	
		M	SD	M	SD		授業タイプ	授業前後
野外運動	69	68.2	12.0	72.2	12.0			
個人対戦型	19	69.1	13.2	66.3	9.0	4.22*	1.56 ^{ns}	0.61 ^{ns}
演技採点型	25	65.5	10.7	66.7	9.7			

4.3.2. 後期授業によるSA変化

3つの授業タイプ(野外運動A、野外運動B、個人対戦型)の授業前後の得点を比較するため、2要因混合計画の分散分析を行った。その結果、SA 評価尺度全体得点、および自己一致因子、対人的自立性因子のいずれにおいても、交互作用および主効果はみられなかった(表5)。

これらの結果は、前期授業で向上した SA が後期授業まで維持され、後期授業の前後では有意な差として

検出されなかったことや、対照群とした授業においてもグループ活動やふりかえり活動が行われていたことの影響が考えられ、より詳細な SA 発達の機序の解明など、今後の課題が明らかになった。

表 5 後期授業前後での SA 合計得点の分散分析結果

授業タイプ	N	pre		post		交互作用 (F)	主効果 (F)	
		M	SD	M	SD		授業タイプ	授業前後
野外運動A	28	69.5	10.5	70.4	11.1			
野外運動B	34	71.6	12.2	70.6	11.8	0.94 ^{n.s.}	0.45 ^{n.s.}	0.62 ^{n.s.}
個人対戦型	20	67.2	8.4	69.5	12.2			

4.3.3. 学生の自由記述内容の分析

体育授業内での経験に関する自由記述を分析し、モデルに一致する経験を抽出した。以下は、A.S.E 活動のなかで「受容的・支持的な環境 (Safe Space)」に対応する経験をした学生の事例である。この結果から、モデルに基づく授業において SA の発達を促す学修環境が提供され、学生からも学びの契機として認知されていたことが確認された。

「活動中、能力のある一部の人に苦勞させているような気がして、私は引け目を感じていた。…しかし、手を借りれば自分でもできることに気づいてからは、自信が付き、引け目を感じなくなった。…自信をつけるためには、成功体験が必要で、成功のためには試行と失敗が必要である。…自分が失敗すれば全員が最初からやり直しになるリスクがあったが、皆はそのリスクを許容してくれた。…全員に挑戦し、失敗する権利が与えられていた。メンバーが自分の役割を安心して探せる環境だった。」(男子学生)

5. まとめ

本研究では、21 世紀型の学修成果の基盤となる能力とされる SA に着目し、本邦初の評価法の開発と体育授業による SA 育成を試みた。その結果、2 因子 22 項目からなる評価尺度が作成され、さらに SA の発達を促す体育授業モデルが創出された。そしてモデルに基づいて展開された体育授業が大学生の SA 発達に一定の効果をもつことが実証された。以上により、体育授業は大学教育で求められる学修成果を支える能力の育成に寄与し得ることが明らかとなり、大学体育授業の現代的な教育的価値の高さが改めて示された。

【参考文献】

新井邦二郎、佐藤純(2000) 児童・生徒の自己決定意識尺度の作成. 筑波大学心理学研究, 22:151-160.
 Baxter Magolda, M. B. (2001) Making their own way: Narratives for transforming higher education to

promote self-development. Sterling, VA: Stylus.
 Baxter Magolda, M. B., & King, P. M. (2004) Learning Partnerships: Theory and Models of Practice to Educate for Self-Authorship, Sterling, VA: Stylus.
 Carey, K. B., Neal D. J., & Collins, S. E. (2004) A psychometric analysis of the self-regulation questionnaire, Addictive Behaviors, 29(2),253-260.
 Ferencevych, T. (2004) The Development and Design of an Instrument to Measure Self-Authorship in Outdoor Education Programs(Master's thesis), University of New Hampshire, Durham.
 Hodge D. C., Baxter Magolda, M. B., & Haynes, C. A. (2009) Engaged Learning: Enabling Self-Authorship and Effective Practice, Liberal Education,95(4):16-23.
 鎌原雅彦、樋口一辰、清水直治(1982) Locus of Control 尺度の作成と、信頼性、妥当性の検討. 教育心理学研究, 30(4):302-307.
 永野純、須藤信行、久保千春、古野純典(2001) 日本語版 Short Interpersonal Reactions Inventory の心理測定的信頼性と妥当性. 行動医学研究, 7(2),104-116.
 Neumeister, J. R. (2007) This New Whole: An Exploration into the Factors of Self-Authorship in College Students(Master's thesis),University of Maryland.
 Patton L. D., Renn K. A., Guido, F. M., & Quaye, S. J. (2016) Student Development in College: Theory, Research and Practice (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
 Pizzolato, J. E. (2007) Assessing self-authorship. New Directions for Teaching and Learning, 2007(109):31-42.
 佐藤冬果、坂本昭裕(2020) Self-authorship 評価尺度の作成と信頼性・妥当性の検討. 大学教育学会誌, 41(2):25-34.
 Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006) The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. Journal of Counseling Psychology, 53(1):80-93.
 Weinstein, N., Przybylski, A. K., & Ryan, R. M. (2012) The index of autonomous functioning: Development of a scale of human autonomy, Journal of Research in Personality, 46(4):397-413.

この研究は笹川スポーツ研究助成を受けて実施したものです。

