

[体育・保健体育]

子どもの戦術的な思考を引き出す授業の在り方の一考察 - 「得点」に内在する文脈のある「競い合い」に着目して -

木本 高志*

1 はじめに

2008年の小学校学習指導要領解説体育編¹⁾の改訂により、ボール運動系の学習内容は3つの「型」で構成されるようになった。これは、当該種目を成立させるために必要な技能の習得を目指してきた「種目優先」の立場を克服し、それぞれの「型」に共通した攻守の特徴や動き・技能を学ぶ「内容優先」の立場へのパラダイムシフトを意味している。「内容優先」の学習は、当該種目のゲームを成立させている「競い合い」における「状況の判断」や「行動の選択」といった戦術的な側面をクローズアップした「戦術学習」として捉えることができる²⁾³⁾。

また、「内容優先」の学習では、子どもがゲームに参加することが前提となる。松田⁴⁾は、アウトナンバーゲームなど部分的なゲームではなく、ゲーム全体の文脈を通して子どもが学ぶことができる授業づくりの必要性を述べている。ただし、子どもがゲームの中に身を置く以上、そこには「競い合い」があり、その結果（勝敗）がある。梅澤⁵⁾は、小学校の体育授業において、競争要素が前面に出ると、子ども同士の学び合いが行われなとしている。先行研究において、矢違⁶⁾は、得点差が開き過ぎてゲームで勝つことを諦めたり、ミスした仲間を責めたりする子どもの姿から、得点板を排除し、子どもがゲームの結果（勝敗）を考えず、最後まで「競い合い」に没頭できるように試みていた。

しかし、ゲームの結果（勝敗）にかかわる「得点」を完全に排除してしまえば、子どもはその「競い合い」によって何を学ぶことになるのだろうか。白旗⁷⁾は、体育において勝敗に捉われず遊びのように運動に没頭する中で子どもの学びを認める一方で、勝敗があることで子どもが運動に夢中になって取り組んでいく意義を述べている。岡野⁸⁾は、勝敗が決まるまでの局面に至るまでのプロセスにある「競い合い」の重要性を述べている。例えば、残り時間と得点差によっては、守備者を増やして逃げ切りを図ったり、パワープレイで「得点」を狙ったりする場面がある。これらのプレイは、ある1つの「競い合い」だけではなく、刻々と変化する状況における「いま・ここ」の「競い合い」に意味を見出しているのである。つまり、最終的な結果（勝敗）を示す「得点」は、1つ1つの「競い合い」の結果の積算であり、文脈性が内在しているのである。したがって、先述した先行研究においてゲームで勝つことを諦めた子どもは、このゲーム全体での文脈を理解していたからこそであったとも考えることができないだろうか。こう考えると、最終的な「得点」が排除されたゲームは、「競い合い」の文脈が分断された部分的なゲームになりかねない。

このように、ゲームにおける最終的な結果（勝敗）を示す積算された「得点」には、文脈性のある「競い合い」が内在している。ボール運動系の学習において、ゲームの結果（勝敗）にかかわる最終的な「得点」に着目することで、集団ゲームにおける新たな子どもの戦術的思考を引き出す余地があると考えた。

2 主題設定の理由

既存の種目におけるゲームを概観すると、前・後半やピリオド、セット、イニング（回）など「競い合い」の区切りがある。種目ごとに区切られ方は異なるものの、1つ1つの「競い合い」の「得点」が最終的な結果（勝敗）を示す「得点」に大きくかかわってくることもある。とりわけ、9回のイニング制による野球では、こうした「競い合い」の文脈が捉えやすい。例えば、本来、打者はアウトにならない方がより攻撃を続けることができ、複数の「得点」ができる可能性がある。しかし、万が一ヒットが生まれなかった場合を想定し、スクイズや外野フライによるタッチアップなどを狙い、アウトになっても「得点」を取ろうとする場面をしばしば目にする。これは、その回のみでの攻防の結果だけではなく、「いま・ここ」の状況（回）では「〇点取っておけばよい」「最低でも〇点取っておかなければいけない」

* 長岡市立深沢小学校

という、9回全体を捉えた戦術的な思考である。また、イニングごとに攻守を交替で行うため、攻守が入り混じったゲームに比べ、未熟練者にとってそのプレイの意図がつかみやすいのではないだろうか。

このように、最終的なゲームの結果（勝敗）を決める「得点」に内在する「競い合い」の文脈を際立たせたゲームを行うことで、子どもがゲーム全体の文脈を捉えた戦術的な思考を深めることができると考えた。

3 研究の目的

本研究では、ボール運動系の学習において、子どもが「得点」に内在する「競い合い」の文脈が際立つゲームを行うことで、子どもがゲーム全体の文脈を捉えることができるようにする。そのうえで、ゲームを通して子どもが文脈性のある戦術的な思考を深めることができるかを明らかにすることを目的とした。

4 研究の方法（研究の視点）

本研究では、以下の方法で「得点」に着目したゲームを行い、ゲーム全体の文脈を捉えた戦術的な思考を行う子どもの姿を明らかにしていくことを目指した。

(1) ゲームを成立させるルールや技能の適正化

最終的な「得点」に着目することは、その「競い合い」における勝敗も際立ってくる。そのため、ただゲームを行うだけでは、個々の運動能力や思考の差異が顕著に勝敗に反映されてしまう。先行研究において、土田⁹⁾は、熟練者から未熟練者まで多様な子どもたちが十全に、あるいは周延的に「意味ある参加」ができるゲームや場を設定し、チームの中で役割（貢献の仕方）を見出すことに成功している。

そこで、子どもの発達段階に応じた「競い合い」の仕方やその結果（勝敗）が単純明快なルールを設定し、「競い合い」を成立させるために求められる最低限の「動き」の難易度を下げるようにした。その上で、異質集団によるチーム編成を行い、互いの思考や身体能力の差異を認め合い、チームで分業する必然性を生むようにした。

なお、これらのルールや技能について、実際に子どもがゲームを行う中で修正できる余地を残すことで、子どもにとって魅力あるゲームになるようにした。

(2) 「得点」に内在する文脈性のある「競い合い」の顕在化

子どもが1つ1つの「競い合い」に没頭することは重要だが、その「競い合い」が能動的に繰り返されることで、ゲーム全体に文脈があることを意識できるように工夫する。先述したように、野球などに見られるイニング制では、攻守それぞれに集中でき、「得点」が積算されていく文脈が見えやすい。また、野球の得点板は、イニングごとの「得点」が並び、「得点」のプロセスが顕在化している。

そこで、攻守を交替し、繰り返し「競い合い」を行うイニング制を取り入れたゲームを行い、イニングごとの「得点」を並べた得点板を用いる。そうすることで、子どもがゲーム全体を通して1つ1つの「競い合い」に集中すると共に、「競い合い」同士が深く関連していることを理解できるようにして、文脈の中での戦術的な思考を引き出すようにした。

(3) 実践的な話し合いの場の設定

集団ゲームは、チームで協働的に動きをつくり出していくことが魅力の1つである。しかし、子どもが実際にプレイしながら共通理解を図ることは容易ではないため、一旦はプレイを中断する必要があるだろう。ただし、必要以上の中断は、子どもがゲームの文脈から外れてしまうことが危惧される。羽田ら¹⁰⁾は、子どもの作戦タイムは、予め設定された時間よりも、ゲーム直前のコート上の方が実践的な話し合いが生じやすいとしている。

そこで、ゲーム前後の作戦タイムに加え、イニング間や攻守交替の合間に、コート上で話し合うミニ作戦タイムを入れた。この合間の時間にチームで作戦を練り直したり、共有したりする場を保障することで、子どもが文脈の中で共通理解を図りながら「競い合い」ができるようにした。

(4) 子どもの思考を確認する手立て

子どもの戦術的な思考を探るには、実際のゲームの中での気づきを見取ることが求められる。吉澤ら¹¹⁾は、ボールゲームにおいて、子どもがコートの中でプレイしていたのかを視点とし、子どものチームでの役割の変化やそれに伴う学びを捉えることに成功している。つまり、「いま・ここ」の子どものプレイには、その判断や行動を決定するに至った理由があり、変化が生じた際は何らかの学びがある可能性がある。特に、本実践では、後述するように単元前半

はイニングなしのゲームを行い、後半からイニングありのゲームを行うことで、子どもの思考の変化を検証していく。

そこで、授業者が実際のゲームの中で出現した子どものプレイエリアや役割、動きの変化に着目し、その思考や判断を把握できるように、意図的に確認する場を設定し、記録していくことにした。また、その記録をもとに、単元全体の変化を見取り、必要に応じて子どもにフィードバックしていく。そうすることで、ゲームの中で子どもの学びを確認し、全体で共有できるようにした。

5 実践の概要と考察

本研究は、N県N市F小学校の5・6学年18名に対して、筆者が平成28年4月12日～25日に行った「川おに風ゲーム」の学習実践（全6時間）をもとに、考察を行った。

(1) 題材について

本題材は、対象の子どもが休み時間遊んでいる集団遊びである「川おに」¹²⁾を基にした、ミニバスケットボールコート約1面分の広さのコート（図1）で行われる6名対6名による集団ゲームである。

プレイヤーはタグ（長さ50cm、幅5cmの布製の帯）を腰の両脇に1本ずつ付ける。攻撃側・守備側のプレイヤーは、それぞれのスタート・ゴールラインからスタートする。攻撃側のプレイヤーは、相手チームからタグを取られず、ゴールラインを越えることを目指し、ゴールに到達したプレイヤー1名につき「得点」を1点とし、その合計点で競い合う。ただし、攻撃側のプレイヤーは、タグが1本でも取られると、得点には至らない。

また、フリーエリアには、守備側のプレイヤーは侵入できない。そのため、攻撃側はタイミングを伺ったり、攻撃を組み立て直したりすることが可能となる。ゲームは、4イニング（1イニングは最大1分間）で構成し、攻守交替制で行うようにした。

さらに、本実践では、全3チームでの編成であり、他チーム同士のゲームをコート外から観察できる。そのため、自他のチームのプレイを比較しながら戦術的な思考を行いやすい。

このように、ゲームを成立させるルールや技能が単純明快であり、攻守を交替で行うため、子どもが取り組みやすいゲームである。特に、本題材では、ボール操作の必要はなく、「走ること」、タグを「取る・取られない」といった動きで行えるため、子どもの戦術的な思考を促しやすいと考える。

(2) 単元の構想について

表1 単元計画

次 時	1		2			3
	1	2	3	4	5	6
学 習 活 動	オリエンテーション ・基本ルールの理解 ・試しのゲーム① ・チーム編成	ゲーム① ・イニングなし、 ・1回の攻防後、対戦手を交代 ・制限時間（1分間）の設定 ・授業の中盤に、話し合いの場を設定		ゲーム② ・4回のイニングを設定 ・4回の攻防後、対戦手を交代 ・1イニングの制限時間（1分間）の設定 ・攻守交替の際、ミニ作戦タイムを設定		ゲーム③ ・チーム内での役割を交代する。
	ルールなどのゲームの修正					振り返り

本実践の単元計画は、表1のとおりである。まず、第1時に試しのゲームを行い、実際に子どもがどの程度ゲームを行えるのか、チーム編成に偏りが無いかを確認するようにした。次に、子どもにとって「川おに風ゲーム」が魅力あるものになるように、第3時までには、子どもが実際にゲームに参加する中で修正できるようにした。また、単元前半までのゲームでは、イニングを設けず、タグを「取る・取られない」ことを楽しみながら、ゲームに慣れるようにした。そのうえで、単元後半からイニングを設けることで、その有無による違いに気付くことができるようにした。この際、子どもの「得点」を考慮した思考を促すため、勝敗へ固執し過ぎないようにしていく。特に、ミスをした子どもへのケアを行い、どの子も自信をもってゲームに臨めるようにした。そして、単元最終では、子どもがそれぞれのチームで獲得した役割を交換してゲームを行うようにした。これにより、自他の役割を比較することで、より多角的な思考ができるようにした。

なお、ゲームや作戦タイムの様子を映像で記録し、学習カードの記載などと関連させながら、各チームでの作戦や役

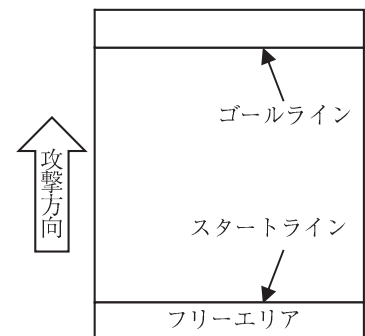


図1：「川おに風ゲーム」のコート図

割を把握し、子どもの思考を探るようにした。

(3) 授業の実際と考察

第1時の学習では、オリエンテーションで基本のルールを説明した後、さっそく試しのゲームを行った。対象の子どもたちは、休み時間に鬼ごっこをして遊ぶことが多く、ゲームのルールについてすぐに理解し、意欲的にゲームに参加することができた。この時間の学習カードには、「いつも休み時間に遊んでいる川おにとほとんど同じルールだから、すぐにやり方が分かった」「いつもの鬼ごっこはタッチするけれど、タグを取るのも面白い」などの記載が見られた。

また、試しのゲームを行った後、ルール修正の必要性を子どもに問いかけたが、この段階では修正を求める考えは出なかった。最後に、第2時からインニング制なしのゲームを行うことを伝え、オリエンテーションを終えた。

以下、ゲームにおける子どもの戦術的な思考について、インニングの有無による相違を中心に考察をしていく。

① 合理的な「得点」の積算を意図した戦術的な思考

第2～3時の学習では、1回の攻防のみの「得点」によって競い合うゲーム（以下、「ゲーム①」）を行った。ゲーム①を始めたばかりの子どもは、ほぼマンツーマンでの攻防を行っていた。スタート前は、攻撃側・守備側のどちらに立っても、コートの中一杯に広がり、ライン上に構えていた。これは、攻撃では「守りを散らしてスペースをつくること」、守備側は「守備範囲を均等に分担すること」が主な狙いであった。Aさんは攻撃の際、自分との距離が近い味方に対して「そんなに近づいたら（攻撃の）邪魔になるし、相手（守り）が自分に寄ってくる」と言い、味方との距離を保とうとしていた。ゲームがスタートすると、攻撃・守備共に勢いよくコート内に走り込み、ほぼコートの中間で攻防が始まった。攻撃では、走り込んできたスピードを生かしたまま走り抜けようとしていたり、スピードに緩急をつけたり、左右にフェイントをかけたりすることで、相手守備を突破しようと試みていた。守備では、攻めてくる相手を待ち構え、スピードが緩んだ際は、積極的に相手との間合いを詰め、タグを奪おうとしていた。ゲーム後の感想を聞くと、子どもたちは、「○回タグを取られないでゴールすることができた」「1回のゲームで3人のタグを取ることができた」など、自らがタグを「取る・取られない」ことができたかを考えていた。

また、ゲーム①を繰り返す内に、チームの仲間と協力した動きを見せるようになった。先述したAさんのチームでは、攻撃の際ペアを組み、相手の守りの前で交差して走り抜けることで、互いのマーカーを交錯させることで突破できるようにしていた。守備でも、マンツーマンでの守りから複数人で協力して相手を囲むなど、少しずつチームで連携した動きを見せるようになっていった。ゲーム①の最終時（第4時）の振り返りには、「チームで協力して6点（1回の攻撃での最高得点）を取ることができたゲームが○回あった」「相手の攻撃を0点で抑えることができた」などの記載があった。ゲーム①では、子どもたちは、「最高得点・最少失点」を意図した作戦や動きの工夫をしていたことが分かる。

しかし、第4時から4インニングのゲーム（以下、「ゲーム②」）を行うと、子どもたちは「最高得点・最少失点」だけを目指さなくなった。Bさんのチームでは、最終回を前にして、勝負が決する得点差を付けられたゲームが続いた。チームでの話し合いの際、Bさんはある負けたゲームの得点板を仲間に見せながら「いくら6点取れた回があっても、1点も取ることができない回があっては合計得点で勝てない」「0点で守る回があっても、6点も取られた回があってはダメだ」と話した。このBさんの意見を受け、チームで「毎回確実に何点か取れた方が勝てる」と考え、「少なくとも1回に4点以上取り、失点は3点以内に抑える」ことを目標にすることにした。そこで、Bさんのチームでは、攻撃の際に「おとり」役を2名決め、残りの4名が相手守備を突破するようにした。一例として、図2のようにまず2名が先行し、相手を左右どちらかに引き付けて置き、スペースができた反対側を4名が突破する作戦を考えた。守備では、対戦相手を3名に絞り、ペアで1名ずつ狙うようにした。この際、相手をペアで囲んだり、近づくタイミングをずらしたりする工夫をしていた。こうした作戦はすぐに効果が表れ、Bさんのチームは序盤から中盤まで常に僅差でゲームが進むようになった。

さらに、Cさんのチームでは、1分間の攻撃時間をどう利用するかを考えた。そこで、体力があり走力があるCさんを含めた2名が「おとり役」を繰り返し行う隙に数名ずつ突破し、最後に「おとり役」も突破を図る作戦を立てた。ところが、Cさんは「おとり役」になることを最初は拒んだ。それよりも「ゲーム開始と同時に相手の陣形が整う前に全

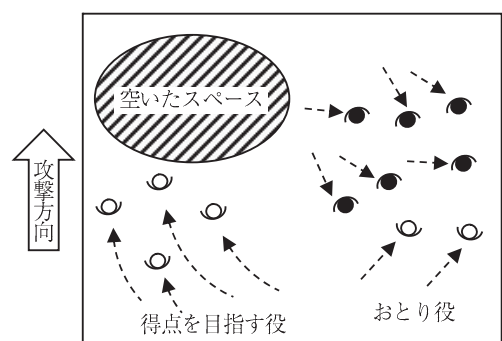


図2：「おとり役」が相手を引き付ける作戦における動きの一例

員で一気に攻めた方がよい」という作戦の有効性と、「チームで勝ちたいけれど、自分も得点することを楽しみたい」という思いを繰り返しチームに提案していた。しかし、チームからは「無謀だ」「みんなでゲームをしているのだから、自分だけ楽しみたいだけでは…」と指摘され、Cさんは渋々「おとり役」を引き受けていた。ただし、単元終盤の「役割交替」をしたゲーム③では、「楽に自分が『得点』できるより、おとり役の方が、スリルがあって楽しかった」とし、自分の「おとり役」としての価値や面白さを感じていた。

このように、インニング制によるゲームを行うことで、子どもは4インニング全体での「得点」の積算を考慮し、合理的な「得点」を意図した作戦や動きを工夫するようになっていった。

② 状況に応じた「得点」を意図した戦術的な思考

ゲーム全体での「得点」の積算を意図した作戦に伴い、終盤まで勝敗の行方が分からないゲームが増えた。これに伴い、各チームでは、終盤の攻防の仕方を中心に考え、「残りのインニング数」と「得点差」に着目するようになった。

Cさんのチームは、最終回裏の自分たちの攻撃の前に、相手チームに4点のリードを許していた。先述したように、Cチームは1分間の中で数名ずつ安全に突破する作戦を立てていた。しかし、どのチームも役割分担を明確にしたり、重構造の陣形を組んだり、より組織的な守備を行うようになった。そのため、運動が得意な「おとり役」の子どもであっても、2名だけではなかなか突破できず、ほとんどの攻撃で得られる「得点」は3点に止まっていた。そこで、このまま安全に攻撃しても4点のビハインドは挽回できないと考え、Cさんが主張していた「スタート直後に、全員で一気に攻める」作戦を仕掛けることにした。「半分（3名）だけ捕まえればよい」と考えていた相手チームは虚を突かれ、自分たちの陣形を整える前にCチームに攻め込まれてしまった。結果として、Cチームが5点を取って逆転勝利をおさめた。これまで、Cさんの作戦は「無謀だ」とされ、採用されることはなかったが、大量得点を狙わなければならない場面に直面したことで、状況によっては有効的な作戦であることがチームで認められた瞬間だった。

この状況とは反対に、2名の「おとり役」を設けて攻撃していたBさんのチームでは、最終回を3点リードで迎え、自分たちの表の攻撃の前にしていた。最終回に入る前のミニ作戦タイムでは、Bさんのチームでは「あと2点取って、2点以内に相手を抑えれば勝てる」とし、チームで安全に逃げ切ることを確認した。そこで、攻撃では「おとり役」を2名から3名に増やし、より相手の守りを引き付けるようにした。このゲームでは、3点取ることに成功し、結果として裏の守備では全員で1名のみを狙い、1点差で逃げ切ることができた。相手チームからは「ずるい」「逃げるな」との声が出た。この際、授業者から「なぜずるいのか？」を聞いた。すると、「自分たちはたくさん点数を取ろうとしていたのに、守っていても相手が攻めてこないし、攻めようとしても追いかけてこないなんてずるい」、「全然勝負してもらえず、逃げられた感じがした」とのことだった。これらは、Cチームが相手の土俵で攻防をするリスクを避けようとしていた意図を十分に理解していたからこそその言葉であったと考える。そこで、授業者から「こうならないためには、どうすればよかったかな？」と問いかけ、得点板を見せた。すると、このチームはあらためて序盤・中盤での「得点」に着目し、確実に「得点」しておくことの重要性を再確認し、そのための作戦を立て直していた。また、この話し合いの中で「ずるいけれど、上手くやられたんだよ」と相手チームの作戦を認めていた。

このように、ゲーム②を通して、子どもは「残りのインニング数」や「得点差」などを考慮し、状況に応じた作戦や動きを工夫していった。

③ ゲームにおける主導権を得るための「得点」を意図した戦術的な思考

終盤の状況に対応した作戦や動きが充実してくる中、子どもたちはその前の序盤・中盤の段階で相手より優位に立つことができなさを考えるようになった。

まず、後攻を取りたがるチームが増えた。その理由として、相手の「得点」によって、自分たちの目指す「得点」を決めるためであった。例えば、相手が先に2点しか「得点」できなければ、自分たちは無理をせずに3点取ることができれば、そのインニングをリードして終えることができるからである。反対に、大量失点をしてしまった場合は、そのインニングで一気に挽回を狙うのか、あるいは相手の守備が強固なものならば、複数のインニングで少しずつ挽回していくのか、作戦の幅を広げることができるからである。

しかし、Aチームは途中から先攻を選ぶようになった。その理由として、Aチームは相手の「得点」を見た後だと、それ以上の「得点」を目指さないといけないというプレッシャーを受けてしまうからとのことだった。それならば、自分たちが先に「得点」することで、相手チームにプレッシャーを与えたいと考えた。さらに、自分たちの「得点」によって、相手が「何点を狙ってくるのか?」「どのような作戦を立ててくるのか?」を予測でき、守りやすくなるとの

ことだった。また、ゲームが拮抗した場合や劣勢に立たされた際、「大量得点」を狙うことで状況を打開するかを考えるようになった。つまり、ゲームの勝負所を考えていたのである。

このように、子どもはゲームの主導権を得るための作戦や動きを工夫していた。

6 まとめ

(1) 成果

本研究では、単純明快なゲーム（「川おに風ゲーム」）を行う中で、チームで分業が発生し、どの子ども自分の役割を見出し、ゲームに参加することができた。これに、インングごとの「得点」が表示された「得点板」があったことで、子どもたちが「得点」を見返し、「0点と6点」の議論のようにゲーム全体の文脈を捉え直すことができていた。さらに、ミニ作戦タイムを設けたことで、子どもは「いま・ここ」の自分たちにとって有効な「得点」の仕方について考えることができた。

また、先行研究において、最終的なゲームの結果（勝敗）を決める「得点」があることで、ゲームを途中で諦めてしまう子どもが危惧されていた。本実践では、「得点」を意識して逃げ切りを図ったチームに対して「ずるい」と不満をもっていたチームがあった。しかし、ゲーム全体の文脈の中で考える気付きと捉えることで、再び問いかけることで逃げ切る作戦を「上手い」と考えるようになった。今回のような「得点」の示し方ならば、子どもが「勝敗に対する公平・公正な態度を身に付ける」ことにもつながるのではないだろうか。

このように、「得点」に内在する「競い合い」の文脈が際立つようなゲームを行うことで、子どもが「競い合い」と「競い合い」を関連付け、ゲーム全体の文脈を捉えた戦術的な思考を引き出す姿を確認することができた。

(2) 課題

本研究では、「得点」に着目したゲームを行うことで、子どもが勝敗に固執し過ぎることを危惧していたが、反対にタグを「取る・取られる」こと自体を楽しみたい子どもがいた。実際の授業では、単元終盤に「役割交替」のゲームを行うことで、チーム内での役割の意味や面白さを実感することができていたが、より協働的に運動することの価値や面白さを実感しやすいゲームを考案していきたい。あわせて、子どもが運動に面白さを覚え、勝敗に捉われることなく遊びのように夢中になって取り組むことも大切にしていきたいとも考える。

また、今回の実践では、ボール操作を省き、インングごとに攻守交替で行うゲームを用いた。今後は、ボール操作のあるゲームや攻守が入り混じったゲーム、インングの無いゲームなどでも実践可能か検証していく必要がある。

以上の成果や課題をもとに、更なる追試を重ねることで、子どもの戦術的な思考を引き出す授業の在り方について考えていく。

- 1) 文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領解説体育編, 東洋館出版社, pp.17-18, pp.32-34, pp.51-53, pp.72-75
- 2) 鈴木直樹・鈴木理・土田了輔・廣瀬勝弘・松本大輔 (2010) 誰もがプレイの楽しさを味わうことのできるボール運動・球技の授業づくり, 教育出版, pp.2-16
- 3) 吉永武史 (2013) ゴール型ゲームを成功に導く授業計画の条件, 大修館書店, 体育科教育, 61(2), pp.14-17
- 4) 松田恵示 (2011) 新しい体育の「学び」のパラダイム, 大修館書店, 体育科教育, 59(6), pp.18-22
- 5) 梅澤秋久 (2016) 体育における「学び合い」の理論と実践, 大修館書店, pp.102-103, pp.168-169
- 6) 矢邊洋和 (2016) 競争過程にある面白さに没頭させるタッチダウンハンドボール, 大修館書店, 体育科教育, 64(2), pp.40-43
- 7) 白旗和也 (2013) 学校にはなぜ体育の時間があるのか?—これからの学校体育への一考—, 文溪堂, pp.39-48, pp.49-58
- 8) 岡野昇 (2016) “競い合い”における学びのデザイン, 大修館書店, 体育科教育, 64(2), pp.33-35
- 9) 土田了輔 (2008) 学校体育におけるボールゲームの指導論—学習内容の開発研究—, 星雲社, pp.78-161
- 10) 羽田麻衣子・土田了輔 (2015) ボール運動の授業における作戦タイムに関する研究—具体的な話し合いはどこで出現するか—, 日本教育実践学会, 日本教育実践学会第18回研究大会発表論文集, pp.9-10
- 11) 吉澤匠・土田了輔 (2016) ゲームにおける役割に着目したボール運動の実践的研究, 上越教育大学, 上越教育大学研究紀要第35巻, pp.315-324
- 12) 対象の子どもたちは、休み時間に「おに役」が待ち構える場所を走り抜ける集団遊びを「川おに」と呼んでいた。本実践では、子どもたちの呼称をそのまま採用し、「川おに」を基にしたゲームを「川おに風ゲーム」として表記した。