

小学校低学年児が課題解決に向けて行うかかわりの実態
— 1年生「リレー遊び」単元の実践をもとに—

廣瀬壮太郎・岡田雄樹

小学校低学年児が課題解決に向けて行うかかわりの実態

—1年生「リレー遊び」単元の実践をもとに—

廣瀬壮太郎¹ 岡田雄樹²

(1: 京都教育大学大学院生 2: 京都教育大学)

Empirical Study on the Involvement in Problem-Solving Activities of lower elementary school students.

—Based on the Practice of the “Relay Play” Unit in First grade—

Sotaro HIROSE Yuki OKADA

2025年9月30日受理

抄録：本研究では、小学校低学年における体育の授業で、課題を解決するために児童がどのようなかかわりをしているのか実態を探ることを目的とした。分析対象は小学校1年生のリレー遊び単元の実践である。授業で児童の発言をマイクで録音した後逐語記録を行い、KH Coderにて分析を行った。また、学習カードも同様に分析をしている。結果、低学年の児童において言語活動を通じたかかわりを行うことが可能であることや、かかわりを通して得た考えを、自らの考えとして保持できることが確認された

キーワード：小学校体育授業、低学年、かかわり

I. 緒言

1. 研究の背景

2017年に文部科学省より改訂された小学校学習指導要領において、「生きる力」を育むための資質・能力が「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の3つの柱で再整理された。加えて、それらを育むための主体的・対話的で深い学びの実践が、2021年の中央教育審議会答申において、目指すべき新しい時代の学校教育の姿として「全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現」が提言・推進された。

さて、日野(2017)は3つの柱の中で「思考力・判断力・表現力等」について、「身につけた知識や技能を活用して、課題を発見し、課題解決を図るために必要な資質・能力である」とした上で、「思考・判断したことを他者に言葉や文字などで表現することが重視される。」と述べている。同様に三木(2018)は、「体育においては、『知識及び技能』を習得するのにある程度の時間がかかるが、(中略)『思考力・判断力・表現力等』で不十分な技能を補う方法を考えることで課題を解決することができる。」ということを論じている。これらから、体育授業において「思考力・判断力・表現力等」を育成することの重要性が伺える。そのための代表的な手段として言語活動が挙げられる。

言語活動については、2008年に公示された学習指導要領において児童の発達の段階を考慮して言語活動の充実を図ることが明記されて以来、改訂のたびに明記されている。2016年の中央教育審議会答申では、それまでの保健体育科の学習指導要領における課題について「習得した知識及び技能を活用して課題解決することや、学習したことを相手に分かりやすく伝えること等に課題がある」とされ、現行の学習指導要領において充実させることが明記された。つまり、現在の我が国の教育において言語活動を重要視していることが窺える(松本, 2024)。ここで高橋(2011)は、「運動やスポーツを対象に、身体活動を中心にして行われる体育学習においても、思考・判断し表現する言語活動が重要な役割を果たしている。言語活動を抜きにしては体育学習が成立しないと断言も過言ではない。」と言語活動の重要性を論じている。同様に梅原(2014)は「さまざまな手立てを取り入れて言

語活動の充実を図ることで、運動学習の時間量が低下するが、課題意識を焦点化することで、学習内容や学習課題に結びつくような言語活動が行われ、運動学習の時間量を多く確保した授業と同等に運動技能の向上が得られる」と論じていることから、言語活動が体育授業において重要視されていることが裏付けられている。実際に、2023年にスポーツ庁が行った全国体力・運動能力、運動習慣等調査結果では、小学校において、「体育/保健体育の授業では、児童/生徒同士で話し合う活動を取り入れていますか」という質問に98.6%の学校で「いつも取り入れている」か「だいたい取り入れている」と答えていることから、全国のほとんどの小学校において授業の中で言語活動が取り入れられていることが推測できる。

2. 低学年を対象にしたかかわりの先行研究

さて、言語活動を成立させるためには児童同士のかかわりが欠かせないだろう。石垣(2018)は、「体育の授業づくりにおいて、自分と他者における対話の中で“身体的な感じの共有”がなされ、それがかかわりとなっている」と述べている。同じように倉野ら(2020)は、「互いにイメージや考えを言葉で伝え合うかかわりを通して、互いに理解して課題や目的を追求し、願いの実現に向けて思考する意欲が高められている。」と述べていることから、言語活動と児童同士のかかわりを一括りにして考えることができることがわかる。しかしながら、小学校全体で積極的に言語活動を通じたかかわりの実践研究が行われているのではなく、学術情報検索サービスであるCiNiiや大修館書店発行の『体育科教育』をみる限り、そのほとんどが中学年以上を対象としており、低学年を対象にしたものが少ないことがわかった。そのことに関して柿沼ら(2023)も「児童の対話や相互作用行動を促進する有効な取組は蓄積されているが、主に中学年と高学年に関する内容が多く、低学年及び個人種目における内容が少ない。」と報告している。

では、どうして低学年における言語活動を通じたかかわりの実践例が少なくなっているのだろうか。その要因の一つとして児童の発達段階が関係していることが考えられる。児童の発達段階について、ピアジェは0歳から2歳までを感覚運動期、2歳から7,8歳までを前操作期、7,8歳から11,12歳までを具体的操作期、11,12歳以上を形式的操作期としている(岩田,2022)。岩田によると、前操作期は、「心の中でイメージを形成したが、まだ、可逆的な思考ができない段階であり、後半は直感的に思考する段階」であるという。そして、具体的操作期は「可逆的な思考ができるようになった段階で、目の前の事象や具体的にイメージ可能なものであれば可逆的に思考できる」と述べている。ここから、前操作期から具体的操作期にかけて移行する段階にある低学年の児童は、論理的に物事をとらえ、可逆的な思考が徐々にできるようになってくる時期であることがわかる。

そのような発達段階に属する低学年の児童を対象にしたかかわりの実践として峠(2014)は、1年生を対象に「話し手」ではなく「聴き手」に焦点を当てた「聴き合い」活動を行っている。児童が自分の気持ちを他の児童に聞いてもらうことで、応援されることやアドバイスを受けることを通して、技ができるようになったという例が挙げられていた。同じように、榎本(2018)は、『「どうしたら～ができるか」という課題を投げかけると、子どもたちは頭を突き合わせて、子どもたちの言葉で考える。グループにできない友達がいたら、自分で見本を見せる児童や、時に手を取りながら教える児童もいる。(中略)人は誰しも、誰かの力になりたいと思いますが、低学年の子はその思いが人一倍強いのではないのでしょうか」と論じている。他にも、低学年の教育において白旗(2018)は、「新学習指導要領で求められている『育成を目指す3つの資質・能力』や『主体的・対話的で深い学び』が低学年にも求められていることは言うまでもない。」と述べ、大貫ら(2008)も「低学年期の子どもたちは、まだまだ集団意識が低く、自己中心的です。しかし、遊びなどをとおして友だちとかかわる力をぐんぐんつけていける時期でもあります。学習の場面では、個性を尊重しつつも、友だちとともに学んでいくよう意識づけながら、学び合い集団へと高めていくことが大切です。」と論じている。以上から、中学年及び高学年を見据えた低学年からの系統的な言語活動の充実を図るべく、低学年の児童を対象とした積極的な言語活動を通じたかかわりの実践が大切であると考えられる。

3. 研究の目的

本研究では、小学校低学年における体育授業で、児童が課題を解決するためにどのような言語活動を通じたかかわりを行っているのか実態を探ることを目的とする。

II. 研究方法

1. 研究対象

本研究では、国立大学附属小学校1年2組に在籍する児童28名を対象とする。授業は、2024年8月30日から9月12日にかけて筆者が教職大学院の教職専門実習中に行った。また研究は、実践に先立ち対象校の副校長に承諾を得て行われている。

2. 単元計画

対象授業は、走・跳の運動遊び領域「リレー遊び」単元の全4時間で、単元計画は表1に示す通りである。単元は前半2時間、後半2時間に分けることができ、前半は合理的な走り方（どのように走ると速く走ることができるか）を工夫することに関して思考することをねらいとした。1時間目はコーンを縦に並べジグザグに走るリレー遊び（ジグザグ折り返しリレー）を行い、その途中でねらいに沿った2つの動画（コーンを小回りしながら走る・コーンを大回りしながら走る）を見て話し合う活動を行った。2時間目は、縦に並べたブロックを両足でジャンプしながら走るリレー遊び（ピョンピョンリレー）を行い、途中で1時間目と同様にねらいに沿った2つの動画（高くジャンプする・低くジャンプする）を見て話し合う活動を行った。

後半は、コーン、ブロック、ケンステップを用いてリレーコースを作製する際に、障害物を置く場所について「楽しいコースを作ること」と「難しいコースを作ること」に関して思考することをねらいとした。3時間目には前者をねらいとし、話し合いを行っている。そして、4時間目には後者をねらいとし、話し合いを行っている。また各授業回において、チームで走順を決める話し合いと、ロイロノートで学習カードの記入を行っている。

単元目標		・リレー遊びの楽しさに触れ、リレーの行い方を工夫するとともに、決まりを守って最後まで全力で走ることや障害物を越えるような動きを身につけることができる。 ・効率的な走る順番や走り方を工夫し、考えたことを他者に伝えることができる。 ・リレー遊びにおいて、進んで学習に取り組み、順番や決まりを守りながら誰とでもなかよく運動することができる。 ・意欲的にリレー遊びに参加し、勝敗を受け入れることができる。			
時間	1	2	3	4	
学習内容	・折り返しリレー ・ジグザグ折り返しリレー	・折り返しリレー ・ピョンピョンリレー	・折り返しリレー ・作ったコースでのリレー	・作ったコースでのリレー	
話し合い	①順番決め ②速くゴールするために工夫できること ③コーンを避けながら速く走るために工夫できること	①順番決め ②ブロックを跳びながら速く走るために工夫できること	①順番決め ②全員が楽しむことができるようなコースづくり	①順番決め ②走ることが難しそうなコースづくり	
学習活動	導入	チーム分け、説明、話し合い①	前時のふりかえり、説明、話し合い①	前時のふりかえり、説明、話し合い①	前時のふりかえり、説明、障害物の確認
	展開	折り返しリレー ↓ ジグザグ折り返しリレー ↓ 話し合い② ↓ ジグザグ折り返しリレー ↓ 話し合い③ ↓ ジグザグ折り返しリレー	折り返しリレー ↓ ピョンピョンリレーのコース作り ↓ ピョンピョンリレー ↓ 話し合い② ↓ 話し合い②をもとに練習 ↓ ピョンピョンリレー	折り返しリレー ↓ 話し合い② ↓ 話し合い②をもとにコース作り ↓ 作ったコースでのリレー ↓ コースの修正 ↓ 作ったコースでのリレー	話し合い② ↓ 話し合い②をもとにコース作り ↓ 話し合い① ↓ 自チームが作ったコースでのリレー ↓ コースの修正 ↓ 他チームが作ったコースでのリレー (時間がある限りローテーション)
まとめ	ふりかえりカードの記入、次回予告	ふりかえりカードの記入、次回予告	ふりかえりカードの記入、次回予告	ふりかえりカードの記入	

表1 単元計画

3. 分析方法

(1) 授業中の児童の発話内容

授業では、単元を通して児童28名を4・5名ずつの計6チーム（黄・ピンク・黒・青・赤・緑）に分けている。本実践では使用できる機材の数量が限られていたことから、6チームの中から学級担任と相談し、より活発な話し合いが行われる見込みのある4チーム（黄・ピンク・黒・青）においてマイクをつける児童を各一人ずつ決定し、単元を通して腕にワイヤレスマイクをつけてもらった。なお、1時間目に関しては児童の腕ではなくそれぞれのチームのコーンにワイヤレスマイクをつけた「話し合いの場」を設け、コーンを囲うように話し合いを

行っている。全授業においてワイヤレスマイクの音声を対応するビデオカメラで撮影・録音して持ち帰り、後日逐語記録を行い質的データとした。そしてテキストマイニングソフトであるKHCoderを使用して頻出語リストを作成し、同時に、客観的に可視化できる「共起ネットワーク」を使用して出現頻度の多い言葉と児童の様子を関連付けて分析した。

(2) 学習カードにおける児童の思考

各授業回で児童に記入してもらった学習カードにおいて、その中で記述によって回答される箇所だけ抜き取り、(1)と同様にKHCoderの共起ネットワークにて分析を行いかかわりが児童の思考にどのような影響を与えたかを考察した。

Ⅲ. 結果及び考察

1. 走順を決めるための話し合いにおいて

本実践では全ての授業において、チームで走順を決める話し合いを行っている。1時間目は先述のように「話し合いの場」を設け、そこで話し合いを行なったが、授業では走順を決める話し合いは都合によってそこで行わなかったため音声を録音することができなかった。2時間目以降は児童の腕にワイヤレスマイクを付けるように変更したことで、児童の音声を録音することができるようになっている。

表2は、2時間目以降の各授業において抽出された語句の中で、上位15句に該当するものをあげている。2時間目では、「二」が最も多く、次いで「いい」、「一番」が抽出された。また、3時間目と4時間目では共通して「一

2時間目		3時間目		4時間目	
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
二	23	一番	26	一番	15
いい	14	いい	19	いい	13
一番	12	いい	11	走る	13
走る	10	アンカー	9	アンカー	11
人	7	する	7	ん	9
する	6	やる	7	いい	7
ない	6	走る	6	最後	6
速い	5	ない	5	勝つ	6
はい	4	行く	5	いく	5
最後	4	人	5	する	5
最初	4	え	4	ねる	5
蘭子	4	えー	3	けんする	4
いい	3	こう	3	やる	4
アンカー	3	ちる	3	絶対	4
いく	2	へる	3	負ける	4

表2 各授業回でみられた語句の上位15句

4時間目では共通して「一番」が最も多く、次いで「いい」、「アンカー」、「走る」が抽出されている。ここで同一語句が同時間に複数回抽出された箇所があるが、これは同じ語句でも意味が異なることから、別の語句として反映されていることが原因である。(3時間目の19回抽出された「いい」は「〇〇がいい」と願望の意味で児童が使用し、11回抽出された「いい」は「いいよ」質問に対する返答として児童が使用している。)さらに、各時間に抽出された語の

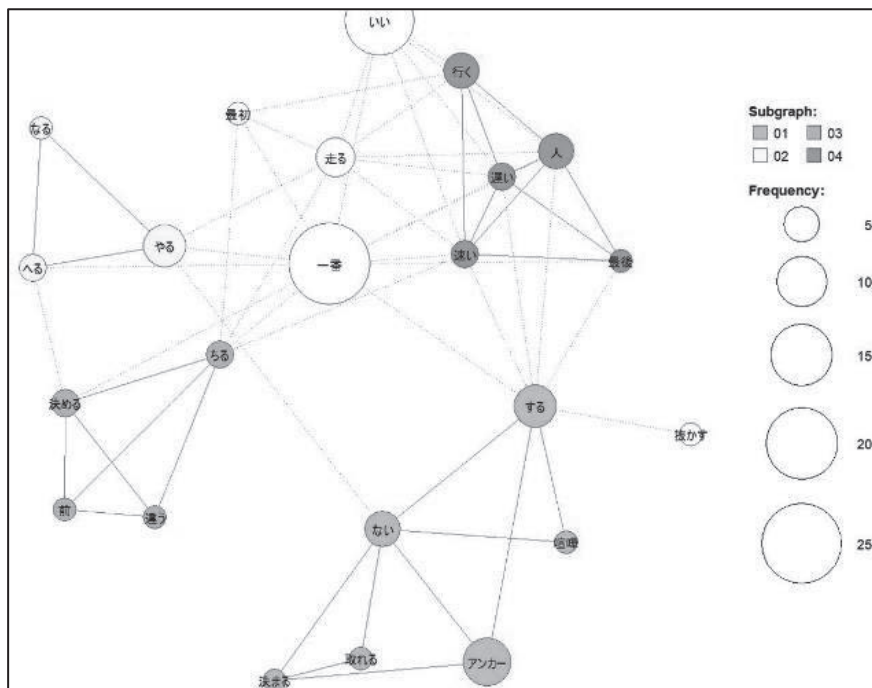


図1 3時間目の共起ネットワーク

現回数をすべて合わせたところ、2時間目は159回、3時間目は200回、4時間目は222回であった。つまり、授業を重ねるにつれて児童の発言回数が増え、話し合いが拡大されていた。それに付随するようにして「アンカー」の抽出回数が2時間目には3回だったのに対し、3時間目には9回に、さらに4時間目には11回に増加している。同様に4時間目にはそれまで確認できなかった「勝つ」という語句が抽出された。

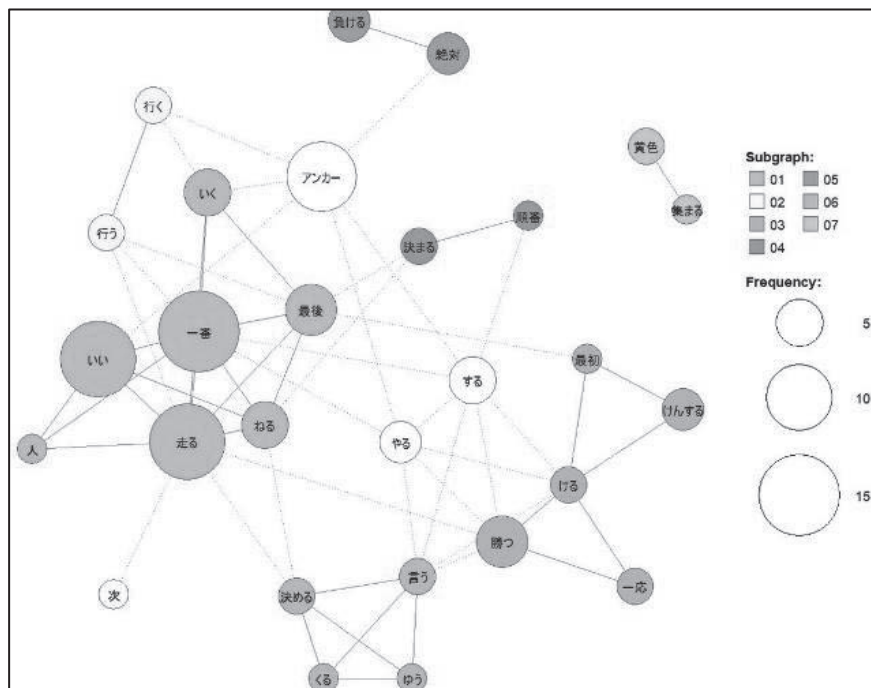


図2 4時間目の共起ネットワーク

さて、共起ネットワークから各授業において抽出された語の関係性を比較してみると、授業を重ねるごとに丸の数や色ごとの区別が多くなっていることがわかった。3時間目（図1）と4時間目（図2）では2時間目よりも多くの話し合いがなされたことや、グループによって共通した話し合いの内容があったとわかる。その中でも、どの授業でも多く抽出された「一番」、「いい」、「走る」といった語句に着目してみると、共通して「一番最初がいい」や「一番最後がいい」、「2番目がいい」、「2回走りたい」といったことが多くの児童によって話されていたことがわかった。

ここで、「〇〇がいい」ということに着目してみたい。「一番最初がいい」や「一番最後がいい」に代表されるように、話し合いにおいて児童は、お互いの走る速さの優劣を考慮して走順を決めるのではなく、あくまでも児童それぞれが走りたい順番を伝えているようであった。2時間目には、黒チームの話し合いの中である児童が「アンカーやったほうがいい？」と聞いているのに対して、他の児童が「自分の好きなところでいいやん。」と答えている。また、3時間目にはどの順番に走るか迷っている児童に対して「どこでもいいからさ、空いてる場所にきて。」と発言している。このように、走順を決める話し合いでは、まず自分の走りたい番号を伝え、同じ走順を希望している児童がいなければ決定し、希望が重複すれば「まだ（その走順を）やったことがないから」と譲り合ったり同じチームの他の児童がふりわけたりすることで走順を決めているようであった。また、授業を重ねるごとに希望が重複した際にはじゃんけんによって解決するチームが増加していた。このようなことは、児童がまだ走順を工夫することが結果にどのような影響を及ぼすのか学習していないことに関係していると考えている。同時に、学習指導要領では中学年の学習内容にあたる、リレーの特性であるテイクオーバーゾーンを用いて減速することなく一定の速さを保ったままバトンパスをするという技能をまだ児童が習得していないことも関係しているだろう。

さらに、どの授業の共起ネットワークからも共通して「最後」や「アンカー」の丸を含む区別がみられることから、単元を通して走順を決める話し合いでは最終走者を誰が務めるのかということが大きな話題として話さ

れていたことが考えられる。リレーは、最終走者の順位がチームの順位となることを児童が知っていることから、多くの児童が「自分が最後に走って順位を上げたい」と考えたことが、授業を重ねるごとに出現回数が増加していることの要因となっているのだろう。黒チームでは、2時間目にある児童が「最後に逆転すればいいから（チームで）一番速い人がA君だから。」と発言し、話し合いの末A君が最終走者を務めていた。

3時間目には「速い」、「遅い」、「人」、「最後」、「行く」という語の関係がみられる。ここから3時間目では、先述のように最終走者が順位に関係することを分かっている児童がいるものの、あくまでも走る速さに関係なく走りたいと立候補した児童が最終走者を務めるグループがあったと推測できる。同時に4時間目には「アンカー」、「決まる」、「取れる」、「ない」、「喧嘩」、「する」という語の関係がみられた。ピンクチームはどの児童もお互いの意見を受け入れながら走順を決定することができていたが、黄・黒・青チームでは、誰が最終走者を務めるべきか話し合いをするものの決定までに時間がかかり、筆者が介入して走順を決めることや、最終走者の権利をめぐる感情的になり、言い合いに発展してしまうことが起きた。次に示すのは4時間目における青チームの話し合いから一部抜粋したものである。

A：俺アンカー。

B：私アンカーがいい。

C：Aは絶対、Aは絶対あかん。

A：何で？俺アンカー絶対？俺アンカーじゃないの？

C：違うに決まってるやん。いっつもやん。

A：D（他のチーム）アンカーやで？じゃあ負けてもいいのね？

B：別にいいよ。

～他のチームの順番が分かって～

A：負けていいんやな、ねえねえ負けていいの？ほら見てや、絶対負けるやん。E（他のチーム）やで？最後。

B：わかってる。

F：俺らのはじめにめっちゃ走ったらいいねん、それでEが。

A：けど最後で決まるんやで？

F：うん。

Aは全授業で最終走者を務めることになったが、言い合いが起こった3時間目と4時間目では一貫して「他のチームでは速い児童が最終走者を務めるためそれに抵抗する」ということを主張している。Aはリレーの特性やお互いの走る速さをしっかりと分かった上で強く発言しているのに対して、同じチームには「まだ務めたことがない児童がアンカーを務めるべきである」という意見を主張する児童もおり両者がお互いに引かない展開が続いていた。このまま話し合いの時間が終わり、最終的にBがAに譲る結果となったものの、この言い合いに関しては、児童が合理的に走順を考えて話し合いをすることができないからこそ生まれたものだと考えた。

以上のように、走順を決める話し合いで児童は、お互いの走る速さの優劣を考慮して走順を決めるのではなく、あくまでも児童それぞれが走りたい走順の希望を伝えている。そこでは、授業を重ねる中で、話し合いで児童の発言機会が増えるだけでなく、語と語の関係も複雑になっているものの、それが戦略に結びついているわけではいようである。さらに、お互いに自分の意見が通らなければ感情的になってしまい言い合いに発展してしまう児童もみられた。これらから、この話し合いは「話し合い活動」というよりも「伝え合い活動」のようであったと考える。

のくらいのレベルがいいかな」という児童の問いかけに対して他の児童らが「レベル 11」、「10 から 13 くらい」と返答している。1 年生の児童にとっては、漠然な言葉でコースの難しさを表現するのではなく、普段から慣れ親しんでいるゲームの「レベル」を用いることでお互いに難易度の意思疎通が取れているようであった。話し合いで決まったレベルに合わせて楽しくコースを作りそのあとも白熱してリレー遊びの取り組んでいる姿は低学年ならではの姿だろう。

さて、今回の実践で児童は、授業の最後に学習カードにて合理的な走り方及びコースを工夫する話し合いにおいて考えたことを記入している。そこでは、どの授業においても、かかわりを通して児童それぞれが考えたことが記入されていた。各授業の学習カードをまとめた共起ネットワークからも 1 時間目では「コーンのぎりぎり走ることに速いこと」が、2 時間目では「大きくジャンプすると遅くなること」と「小さくジャンプすると速くなること」が、3 時間目では各障害物を置く際に工夫することに関して、4 時間目では難しいコースを作るということに関してそれぞれ関係が強くなっていることが確認できている。これにより、たとえ 1 年生の児童であったとしてもかかわりを通して考えたこと自分の考えとしていることがわかった。しかしながら、2 時間目には「1 番（障害物を大きく跳びこす）と 2 番（障害物を小さく跳びこす）のどちらが速く走ることができますか」という質問に対して全員が「2 番」と回答しているのに対し、その理由をみても、「大きくジャンプしたら遅くなるから。」や「小さくジャンプの方が速い。」というように記載されていたことから、1 年生の児童らの考えが漠然としており、体の感じを具体的に表現することは難しいようであった。授業の中で教員が意図的に体の感じに気づかせ、それをかかわりを通して深めさせることで児童がより体の感じに気づき、それが「可逆的な考え」に結びついていくのだろうと考えた。

IV. まとめ

本研究では、小学校低学年における体育授業で、児童が課題を解決するためにどのような言語活動を通じたかかわりを行っているのか実態を探ることを目的とした。そして、今回の実践では「チームで走順を決めること」、「合理的な走り方及びコースを工夫すること」という 2 つの課題を設定している。本研究で明らかになったのは以下の 7 点である。

- ①走る順番を決めるための話し合いから、児童はお互いの走る速さの優劣を考慮して順番を決めるのではなく、あくまでも児童それぞれが走りたい順番を伝えている。
- ②自分が希望する順番が他の児童と重複した際には、じゃんけんによって決定する児童がいる反面、感情的になり言い合いになる児童も少なくない。
- ③走る順番を決めるための話し合いは、「話し合い活動」より「伝え合い活動」のようである。
- ④走り方及びコースを工夫するための話し合いから、低学年の児童でも、ねらいに沿ったかかわりを行うことができる。
- ⑤話し合いでは、自分の考えを言葉で表現しようとする児童がいるものの、児童の語彙力が乏しいことや、聞き手が返答できないことから話し合いを続けることが難しい。
- ⑥1 年生では、まだ語彙力が乏しく、自分の考えや体の感じを具体的に言葉で表現することが難しい。しかし、ゲームの「レベル」のような身近にある言葉の方だと意思疎通をとることができる。
- ⑦たとえ 1 年生の児童でも授業を通して話し合いによって得られた考えを学習後も保持することができる。

本実践で以上のような成果が確認できた一方で、かかわるための課題が単純であったことや、児童の語彙力の未熟さによってかかわりが不十分であったこと、児童がまだどのようにしてかかわればよいのか分かっていなかったことなどが課題としてあげられる。今後はこれらについて、教員が児童にかかわることの意義をしっかりと伝え、かかわり方を提示するなどの工夫することで、児童らは考えをこれまでよりもさらに深めることができる

ようになるだろう。それと同時に体育以外でも言語活動の充実を図り、児童が分っていることを言葉で表現できるようにすることも必要になるだろう。そして、一つの単元だけではなく、年間を通して実践していくことで児童が体育における「深い学び」を見いだすきっかけとなると考えている。

V. 参考文献

- ・文部科学省（2017）小学校学習指導要領解説体育編
- ・文部科学省（2008）小学校学習指導要領解説体育編
- ・文部科学省（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針等について（答申）、p186
- ・文部科学省（2021）「令和の日本型教育」の構築を目指して～全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）、p19
- ・日野克博（2017）「体育で育成をみざす資質・能力とは」『体育科教育』65(4)、p30-33
- ・三木ひろみ（2018）「体育科で育むべき思考力・判断力・表現力等とは」『体育科教育』66(4)、p18-21
- ・高橋健夫（2011）「体育における『言語活動の充実』の展開方向」『体育科教育』59(11)、p14-19
- ・松本健太（2024）「体育授業における言語活動に関する事例的研究：小学校高学年の器械運動に着目して」『福島大学人間発達文化学類論集』(41)、p1-15
- ・スポーツ庁（2023）令和5年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査の結果（概要）について
- ・梅原義秀（2014）「マット運動に言語活動を取り入れることで運動技能の向上を図る」『体育科教育』62(6)、p18-22
- ・石垣健二（2018）「体育独自の“かかわり”とは何か」『体育科教育』66(11)、p16-19
- ・倉野晴代・塩路昌子（2020）「幼小接続期の思考過程における協同性に関する研究」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』34、p65-75
- ・柿沼耕一・伊藤雅広・奥村拓朗・竹内孝文・近藤智靖（2023）「小学校第2学年の体育授業における学習者間の『評価・助言』に関する研究」『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』6(2)、p53-66
- ・岩田恵子（2022）『教えと学びを考える学習・発達論』、玉川大学出版部、p63-65
- ・峠修一（2014）『話し合い』の活動から『聴き合い』の活動へ』『体育科教育』62(6)、p34-37
- ・榎本日月（2018）「低学年の体育を指導する醍醐味」『体育科教育』66(9)、p30-33
- ・白旗和也（2018）「新学習指導要領は低学年の体育に何を求めているのか」『体育科教育』66(9)、p22-25
- ・大貫耕一・鈴木聡（2008）『体育の本質がわかる授業①低学年の体育』、日本標準、p9