

# 球技領域ゴール型における異種目間での学習内容の転移の検討

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科実践開発コース 中等教科教育分野 田中 琉稀

## 1. はじめに

### 1-1. 研究背景

近年、文部科学省は学校段階間の円滑な接続を重要視し、小学校から中学校、中学校から高等学校へと学習内容が連続的に積み上がるカリキュラムの必要性を強調している。特に文部科学省通知(2016、2023)では、児童生徒の発達段階に応じて体系的な学びを保障するため、学校種間の連携を強化し、資質・能力の育成を一貫して捉えることが求められている。しかし、吉田ら(2008)は実際の教育現場では、児童生徒の課題把握や情報共有が十分に行われないまま連携がすすめられていると指摘しており、また橋本ら(2014)によると中高6年一貫校であっても系統的なカリキュラムの構築は容易ではないとされている。このような状況は、保健体育科においても例外ではなく、学校段階を超えた学びの接続をどのように実現するのが問題となっている。

保健体育科球技領域において、中学校と高等学校ではバスケットボール、サッカー、ハンドボールなどが「ゴール型」の種目として例示されている。これらの種目は、ボール操作に加えて「ボールを持たないときの動き」が攻防の中心となる点で共通している。高橋(2016)は、「ゴール型」種目のゲームの大半はボールを持たない時間で構成されており、その動き方を理解することがゲームの楽しさや達成感に繋がると述べている。加えて益川ら(2021)は、従来の球技授業では個々の技術指導が中心となり、ゲームの状況に応じた動きが十分に身につかないまま授業を進行することが多いと指摘している。

このような背景から、「ゴール型」の種目に共通する「ボールを持たないときの動き」を内容の中心に据えた指導を行うことで、特定の種目で獲得した技能が他種目へ転移し、学校段階間での学びの接続を支える可能性があると考えられ

る。特に、中学校での学習経験が高等学校での学習成果に影響することをふまえると、異種目間での技能の転移の可否を検証することは、保健体育科カリキュラムの改善に一つの示唆を与える可能性がある。

### 1-2. 研究動機

高等学校への進学後、それまでに学んだ「ボールを持たないときの動き」が他種目に転移し、異なる種目経験の経験差を補うことができるのではないかと考え、本研究では「ボールを持たないときの動き」に焦点を当て、異種目間での技能の転移の可能性を検討することに価値を見出した。

### 1-3. 目的

本研究は、球技領域「ゴール型」における異種目間の共通技術に着目し、特定の種目において獲得した「ボールを持たないときの動き」が他種目に活用できるようにするための方法を明らかにすることを目的とする。

## 2. 方法

### 2-1. 研究の対象

筆者が週1回実習を行わせていただいている山梨県内公立中学校の学校長・保健体育科担当教諭に本研究の目的・内容・方法などを説明し、承諾を得た上で、当該校の1年生34名を対象とした。

### 2-2. 事前調査

球技領域「ゴール型」の授業を構想する上で生徒に複数選択式で回答する、これまでの学習経験を問うアンケートを実施した(必要に応じて自由記述する欄を設けた)。表1の通り、バスケットボールとサッカーを大部分の生徒が経験していることが示され、本研究においては同じ程度の経験をもつ2種目間における「ボールを持たないときの動き」の転移を検討することとした。

### 2-3. 教材の検討

バスケットボールとサッカーを素材そのままではなく、生徒の実態に合わせルールやプレイ制限を検討することとした。

そこで、ドリブルを排除し、パスのみでゴールを目指すことを目的とする「バスケットパスゲーム」を考案した(表2)。ボール非保持の際に、仲間や相手、ボールの位置などを契機として空間に走り込む・作り出す・埋めるなどの「ボールを持たないときの動き」を適切に判断することが求められるように教材化を図った。また、サッカーを素材とする「フリーパスサッカー」を考案した(表3)。「フリーパスサッカー」においても、ボール保持者のドリブルを禁止し、パスのみでボールを運ぶプレイ制限のなかで、ボール非保持者が空間に走り込む・作り出す・埋めるなど仲間や相手、ボールの位置など様々な契機から「ボールを持たないときの動き」を適切に判断することが求められるような教材とした。

対象となる生徒の多くが不慣れのために足に

表1 小学校体育授業(ボール運動領域) 経験調査

バスケットボール	32名	94.1%
サッカー	32名	94.1%
タグラグビー	3名	8.8%

表2 「バスケットパスゲーム」のルール

- フルコート、ドリブル禁止
- ディフェンスは保持者からボール奪取不可
- パスを受けた際、ルーズボールをキャッチした際に多少のドリブルは許容とするが、ゴールに向かうことや意図的にドリブルで相手を抜くことなどは不可

表3 「フリーパスサッカー」のルール

- ディフェンスは保持者からボール奪取不可
- ドリブル禁止
- ボールが外にでたらキックインで再開
- キーパーはなし
- フリーエリアからでること、他の人が入ることも不可
- 縦40m×横20mのコート

よるボール操作が困難であることが予想された。そこでコートとゲーム構造を改変することとした。コートの四つ角にフリーエリアを設置した。攻撃方向のゴールに近いフリーエリア2ヶ所では、特定のオフェンスプレイヤーのみがプレイ可能とすることで、トランジションの際に常にオフェンスの数的優位を生み出し、パスを繋いでゴールをねらう機会を生み出しやすくした(図1)。このように攻撃側の人数が守備側より上回る状況を設定し、生徒がボールを持っていないときに仲間を助けるために動きやすいように、そしてフィールド内の他のプレイヤーと連携しながらパスを展開できるように構成した。フリーエリアの設定と数的優位の状況は、生徒が空間を見つけ、仲間がパスを出しやすい位置へ移動するという「ゴール型」種目に共通する戦術的思考を引き出すことも可能であると想定される。

## 2-4. 教具の工夫

### 2-4-1. ボール

研究協力校が所有するミカサ社製5号球を使用することとし、空気を抜いて高く飛ばないようにして、グラウンダーのパスを出すことを声かけするようにした。

### 2-4-2. ゴール

野球のTネットにテープを貼り、ゴールに入るシュートの高さを制限することで、ボールへの恐怖心をなくすことやけがの防止に努めた。

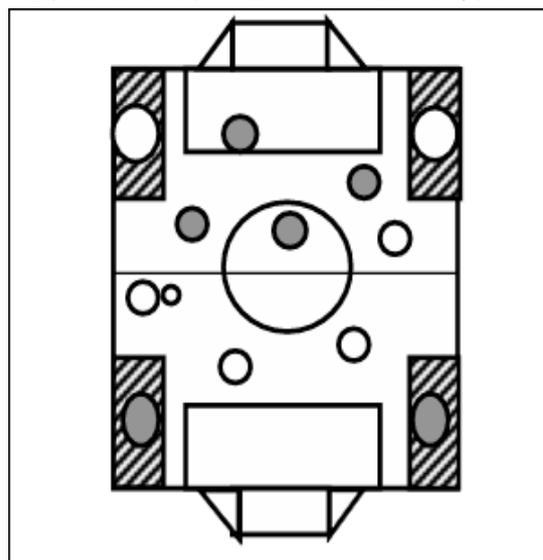


図1 「フリーパスサッカー」のコート

## 2-5. 検証授業の実施

研究協力校にて週に1回実習をさせていただいている筆者(以下、授業者)が表4に示す検証授業を実施した。

1時間目には、はじめにパスを受ける位置や仲間との距離感に応じてプレイする必要性とゴールまでの過程において「ボールを持たないときの動き」の重要性を生徒に理解させた。その後、「バスケットパスゲーム」を試すこととした。

2~4時間目の授業冒頭では、チームごとの課題をつかむためのゲームを行い、その後、課題解決方法を授業者が紹介して、自チームの課題に沿った解決方法を選択して取り組むこととした。ここで扱うチームの課題とは、「ボールを持っていないときの動き」にフォーカスすることを説明した。授業では3つの課題が挙げられた。

- ・空間を見つけて走り込む動きが少ない
- ・パスを出した後にもう一度受ける動きが少ない
- ・パスを受けるための動きが少ない

また、5時間目の冒頭にはより難易度の高い解決方法を紹介し、その後それぞれの課題に合った方法を選択して解決を試みる時間とした。そして、ゲームのなかで課題を解決する動きを活かすことができたかを確認することとした。

6~8時間目においては、前時のゲームで見出された課題を確認し、その解決に適した方法を選択して取り組むなかで、「ボールを持たない

きの動き」を視点に互いに助言し合うグループ活動を展開した。その後ゲームを行い、ゲーム中のプレイを振り返って学習をまとめた。

9時間目は、それまでに学習した「ボールを持たないときの動き」を振り返り、ゲームのルールやボールの運び方などの行い方を確認して、「バスケットパスゲーム」を行った。

このように、①チームの課題把握、②課題解決方法の選択と取り組み、③ゲームにおける動きの実践、が繋がるように授業を展開し、授業者は、単元を通してボール非保持者の動きに着目した指導を継続的に行い、生徒が状況判断の視点を身に付けられるように支援した。

## 2-6. 授業の効果を確かめる各種調査

### 2-6-1. 診断的・総括的授業評価

診断的授業評価は授業で扱う学習課題の適切さを検討する上で生徒の学習に対する意識を授業者が把握する指標となり、総括的授業評価は授業効果の確認と改善点の把握から学習成果を把握することを目的とした質問紙調査である(高橋ら、2003)。20項目の質問に対する回答を「たのしむ(情意目標)」「できる(運動目標)」「まなぶ(認識目標)」「まもる(社会的行動目標)」の4次元に分類し、学習前後の得点と得点に基づく評定を比較して検証授業の妥当性を確かめることとした。

### 2-6-2. 「ボールを持たないときの動き」自己評価

学習内容の中心に据えた「ボールを持たない

表4 検証授業の概要内容

時	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	本時の目標								
10	バスケットパスゲーム	課題をつかむためのゲーム			課題解決方法を 知る②	グループ活動(前時のゲーム から課題を見出し、解決方法 を選択して試す①)	グループ活動(前時のゲーム から課題を見出し、解決方法 を選択して試す②)	グループ活動(前時のゲーム から課題を見出し、解決方法 を選択して試す③)	バスケットパスゲーム
20		課題解決方法 を知る①	解決方法を選択 して試す①	解決方法を選択 して試す②	グループ練習				
30		フリーパスサッカー							
40	まとめ								
50									

ときの動き」について、学習者の認識の程度と実際のプレイ選択における適用の自己評価を把握することを目的に、毎授業終了後に学びを振り返り、自己評価する質問紙調査を行った。「ボールを持っている仲間を助けることができた」という設問に対し5件法(1~5)で回答することとした。さらに具体的にどのような動きができたのかを自由記述して回答する項目を設けることによって、生徒が具体的にどのような行動を意識し、実践したのかを把握できるようにした。

### 2-6-3. ゲームの映像分析

ボール非保持者の「ボールを持たないときの動き」のプレイ判断および実行状況を把握するために、第1時および第9時の「バスケットパスゲーム」のゲーム場面をビデオ撮影することとした。各コートの特角位置に2台のビデオカメラを設置し、いずれの時間も6ゲームずつ撮影した。得られた映像から、以下の方法に従ってプレイの実際を評価した。

まず、ボール非保持者の「ボールを持たないときの動き」の適否を評価するため、授業者・体育科教育学を専門とする大学教員らが分析の基準となる「プレイ原則(鬼澤ら、2007)」を設定した(図2)。トランジション直後のボール非保持者の位置に対して、ボール保持者の左右180°より相手陣側を前、自陣側を後ろとして、ボール保持者からボールが離れるまでを1プレイと定めた。この原則は、味方のボール保持発生局面においてボール非保持者がどのようなプレイ判断を行うことが妥当であるかを示す指標であり、ボール保持者・相手・ゴールとの距離や位置といった要因をふまえて、攻撃に有利な状態を維持する、

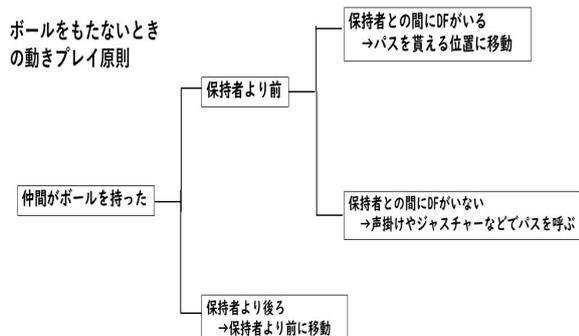


図2 「バスケットパスゲーム」の「プレイ原則」

あるいは攻撃をより有利に展開するために意味をもつ行動を指定するものである。ボール非保持者が「プレイ原則」に基づく判断を行い、実際に行動へと移すことができたかを評価し、そのプレイ選択数と適切率を検討することとした。

### 3. 結果と考察

全ての量的データはIBM社SPSS.Statistics.v.31を用いて統計処理した。有意水準を5%とした。

#### 3-1. 診断的・総括的授業評価(n=34)

学習前後の診断的・総括的授業評価の評定結果を図3に示す。全ての次元においてプラスが増えてマイナスが減った。単元前には、ゲームに対して不安や苦手意識を抱く生徒も見られたが、単元後には活動を楽しめたとする回答が増加した。これは、「バスケットパスゲーム」や「フリーススサッカー」といった教材が生徒にとって取り組みやすく、仲間と協力しながら成功体験を得られる構造であったことが影響していると推察される。そのため「たのしむ」次元では、授業への参加意欲や活動への前向きな感情が高まったと考えられる。次に、「できる」次元の自己評価が高まった理由として、本単元で提示した「フリーススサッカー」と「バスケットパスゲーム」には「ボールを持たないときの動き」が内容の中心に位置付けられ、どちらにも共通する技術を扱ったことが生徒の「できるようになった」という実感に反映したと推察される。ボール非保持の動きは、ゲームの中で繰り返し求められるため、技能の向上を実感する機会が繰り返されたと考えられる。そして単元前にはゲーム中

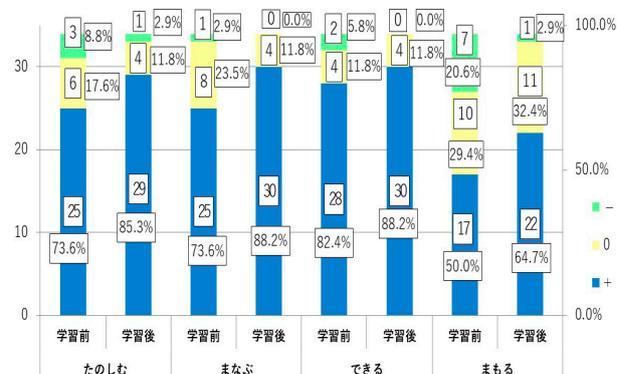


図3 診断的・総括的授業評価の評定結果

に「どこへ動けばよいか分からない」と感じる生徒も多かったが、単元後には「仲間の位置を見て動く」「スペースを探す」といった学習内容に即した理解が広がっていた。これは授業者が単元を通してボール非保持者の動きに関する視点を繰り返し提示し、生徒が自らのプレイを振り返る機会を多く設けたことが影響しており、それが「まなぶ」次元の認識の深まりを適えたと推察される。最後に、本検証授業では単元を通じた男女共修のグループ活動のなかで協力的な活動が多く設定されていたため、仲間を尊重しながらプレイする姿勢が生まれ「まもる」次元のルール遵守やフェアプレイ、仲間への配慮といった社会的行動面の評価が向上したと推察される。

以上のように、診断的・総括的授業評価の結果から、本単元では情意・技能・認識・社会的行動のいずれの側面においても学習効果が認められた。特に、ボール非保持者の動きを内容の中心に据えた学習構造が生徒の主体的な参加を促し、技能面だけでなく学習意欲や仲間との関わり方についても良い影響を与えたといえる。

シャピロ＝ウィルク検定から回答結果の正規性が棄却されたため、ウィルクソンの符号付順位検定を行ったところ、「たのしむ」・「まもる」次元は1%以下、「まなぶ」次元は5%以下、「できる」次元は0.1%以下の水準で有意に高まったことが分かった(表5)。

よって、「ボールを持たないときの動き」に焦点を当てた「バスケットパスゲーム」と「フリーパスサッカー」は、単元の進め方やルールを守り、「ボールを持たないときの動き」として相手や仲間、ボールの位置に応じて自身のポジショニングを考え判断し、仲間を助ける動きやパスを受けるために空いている場所に動くことを適え、学習を楽しむことを生徒が実感する上で妥当であったと考えられる。

### 3-2. 「ボールを持たないときの動き」自己評価 (n=34, 36)

1時間目と9時間目の「ボールを持たないときの動き」自己評価得点のウィルクソンの符号付順位検定結果を表6に示す。検定の結果、第9時の得点が有意に高まったことが示された。

表5 診断的・総括的授業評価のウィルクソンの符号付順位検定結果

		中央値	z	p
		(四分位範囲 25%-75%)		
たのしむ	診断的	14.0(13.5-15.0)	3.12	0.002
	総括的	14.2(14.0-15.0)		
まなぶ	診断的	14.0(12.0-15.0)	2.39	0.02
	総括的	14.0(13.0-15.0)		
できる	診断的	12.7(12.0-14.0)	3.45	<0.001
	総括的	13.5(13.0-14.5)		
まもる	診断的	13.1(12.0-14.5)	2.73	0.006
	総括的	13.8(13.0-15.0)		

この結果は、生徒が単元を通して「ボール保持者を助ける動きができた」と自己評価し、ボール非保持者としての行動に対する自覚が強まったことを意味する。

次にKJ法(川喜田、1967)によって自由記述の回答から生徒の「ボールを持たないときの動き」に対する認識内容の生成を試みた結果を図4に示す。KJ法A型図解からは、生徒の記述が2つの層に分類されることが分かる。1つは「しっかり動く」「相手を助ける」「パスを貰えるようにする」といった抽象的で一般的な表現に留まる層である。これらは、ボール非保持者としての動きの意図や判断基準が十分には至らず、動くこと自体が目的化している段階と解釈できる。また、「ボールを持っている人の近くに行く」「とにかくもらえる位置に動く」といった記述も見られ、相手との駆け引きや戦術的な視点が形成されていないことが見出される。一方で、具体的に戦術的な内容に至る層があった。例えば、「相手がいないスペースに走り込む」「味方が出しやすい位置に移動する」「味方が困っていたらパスを受けられる場所に動く」「相手をだます動きをする」など、空間活用や駆け引きに関する高度な記述が確認できる。さらに、「声を出してパスを呼ぶ」「空いているスペースに

表6 「ボールを持たないときの動き」自己評価得点のウィルクソンの符号付順位検定結果

	中央値(25%-75%)	z	p
1時間目	4.00(3.00-4.00)	3.16	0.002
9時間目	4.00(4.00-5.00)		

入って声をかける」といったボール保持者に対するコミュニケーションを図ろうとすることに関する記述も多く見られた。これらは、ボール非保持者の動きが単なる位置取りではなく、仲間との連携を成立させるための働きかけであるという理解が生徒の中に形成されていたとあって良いだろう。これらの記述を総合すると、生徒は、自分・相手・仲間の位置という3つの契機を手掛かりに、空間を見つけ出し、そこへ移動するという戦術的な理解に到達していたことが分かる。これは学習内容の中心に据えた「ボールを持たないときの動き」が生徒の中で具体的な判断基準から機能していたことを示すものである。単元を通して生徒がどのような認識に至ったのかを示した KJ 法の分析結果は、自己評価得点の上昇結果と整合している。すなわち、生徒は単元を通してボール非保持者の動きに対する自覚とともに、その動きを判断する際の視点を具体的に獲得したと考えられる。よって、生徒は「フリーパスサッカー」で

学んだボール非保持者の動きを通して、「バスケットパスゲーム」においても自分・相手・仲間の位置を契機に空いている場所をめぐる行動を認識できるようになったといえる。

### 3.3. ゲームの映像分析(n=363, 480)

ボール保持者・相手の位置関係をふまえて作成した「プレイ原則」に倣い、①「保持者よりも前に移動する」、②「パスを受けられる位置に移動する」、③「声かけやジェスチャーなどでパスを呼ぶ」、という3つの行動を評価したプレイ場面数とその適切率を算出した結果を図5に示す。第1時は、「①保持者よりも前に移動する」プレイ場面は58回で、そのうち適切と判断された割合は55.2%に留まった。また②「パスを受けられる位置に移動する」プレイ場面は203回確認され、その適切率は54.2%であり、およそ半数が相手ディフェンスやボール保持者の位置などの状況を十分に考慮したプレイを実行していなかったことが分かる。そして③「声かけやジェスチャーなどでパスを呼ぶ」プレイ場面は102回で適

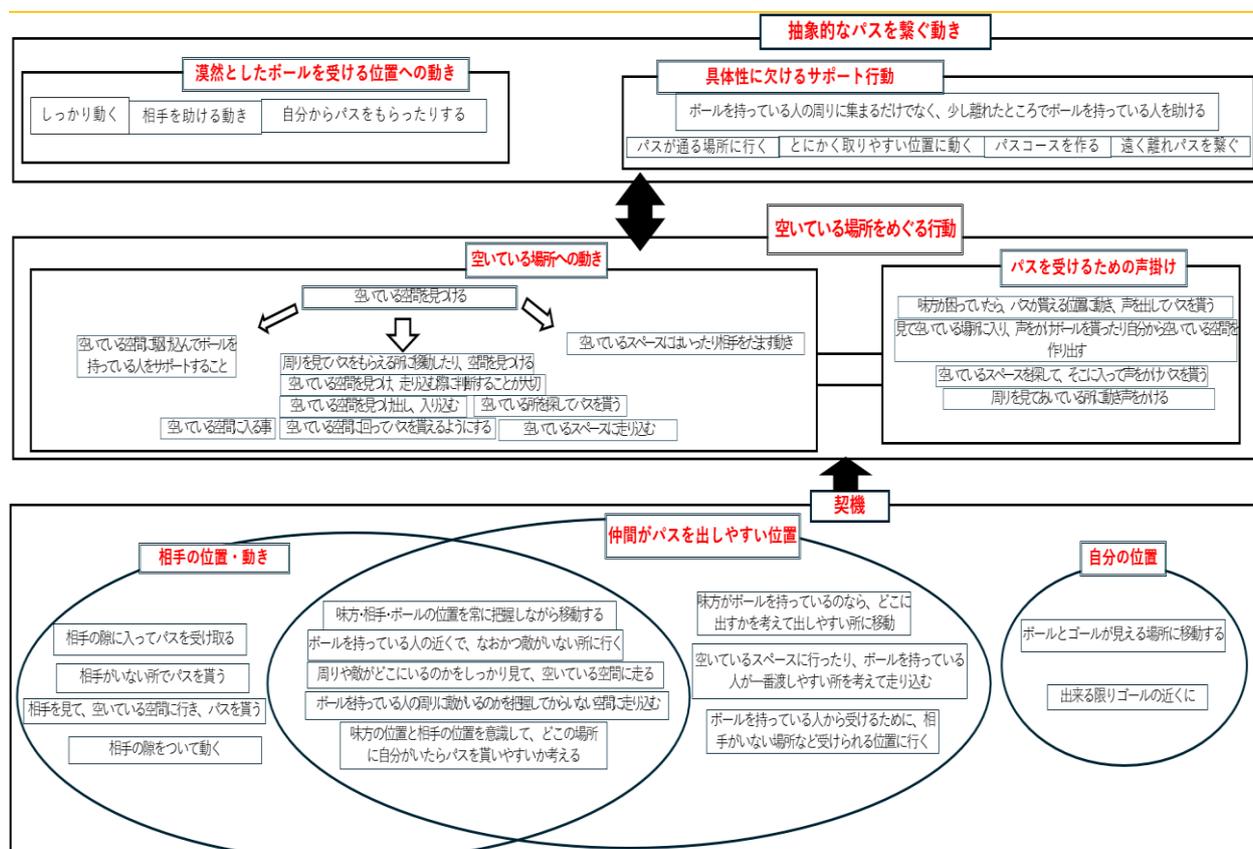


図4 「ボールを持たないときの動き」自己評価 KJ法 A型図解

切率も 50.0%に留まった。これらの結果は、生徒がボール非保持者として状況を判断し、意図的に動くことが十分ではない段階であったことを示している。

一方、第9時では、ボール非保持者の動きに明確な変化が見られた。まず、①「保持者よりも前に移動する」プレイ場面は76回に増えて適切率も78.9%に向上した。生徒はボール保持者の視野に入りやすい位置を選び、相手の背後や空間に走り込むなど、攻撃の選択肢を広げる動きを積極的に行っていた。また、②「パスを受けられる位置に移動する」プレイ場面も272回と大幅に増加し、適切率も88.6%に達した。これらの結果から、生徒がボール保持者と相手ディフェンスの位置関係を見ながら、意識的にパスコースを確保するために動いていたことが分かる。さらに、③「声掛けやジャスチャーなどでパスを呼ぶ」プレイ場面は132回に増加し、適切率も72.0%に向上した。第1時では声掛けが少なく、ボール保持者がパスを送ってはじめてボール非保持者がそのパスを受け止めるという受け身の姿勢でプレイしていたことに対し、第9時ではボール非保持者が自分の位置を積極的に意思表示して仲間との連携を図ろうとする姿勢が顕著に見られた。これは、ボール非保持者の動きが単なる位置取りではなく、仲間を助けるための働きかけとして理解されていたことを示している。

これらの数値の変化は、単元を通して生徒が「ボールを持たないときの動き」を中心に学習し、状況判断の視点を獲得した結果であると考えられる。生徒は自分・相手・仲間の位置を手掛かりに空間を見つけ出し、そこへ移動するという動きが実際のゲームでも実行できるようになっていたことから、サッカーを教材化した「フリーパスサッカー」での学習経験がバスケットボールを教材化した「バスケットパスゲーム」においても活かされており、ボール非保持者としての「ボールを持たないときの動き」が種目を超えて転移していることが認められる。

#### 4. 結論

本研究は、球技領域「ゴール型」における異種

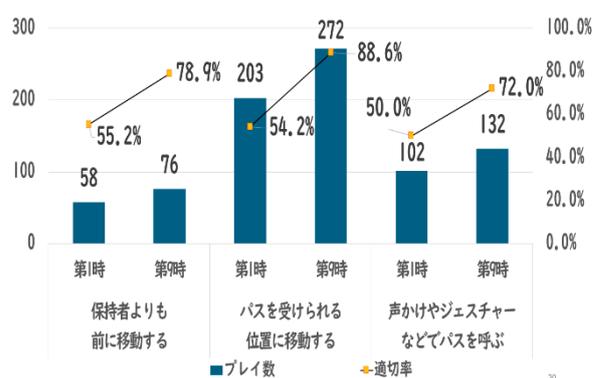


図5 ゲームの映像分析結果

目間の共通技術に着目し、特定の種目において獲得した「ボールを持たないときの動き」が他種目に活用できるようにするための方途を明らかにすることを目的とした。そこで、中学校1年生にプレイ制限とルールの変更を施し「ボールを持たないときの動き」を学習内容の中心とする教材の提示とその視点に沿った指導の継続、①チームの課題把握、②課題解決方法の選択と取り組み、③その後のゲームにおける動きの実践が繋がる検証授業を実施した。

その結果、診断的・総括的授業評価からは、情意・技能・認識・社会的行動のいずれの側面にも学習効果が認められた。そのため、「ボールを持たないときの動き」に焦点を当てた「バスケットパスゲーム」と「フリーパスサッカー」は、相手や仲間、ボールの位置に応じて自身のポジショニングを考え判断し仲間を助ける動きやパスを受けるために空いている場所に動くことを適え、学習を楽しむことを生徒が実感できる授業としての妥当性が認められた。

次に、「ボールを持たないときの動き」自己評価においては、9時間目の評価得点が有意に高まり、「フリーパスサッカー」で学んだボール非保持者の動きを通して、「バスケットパスゲーム」においても自分・相手・仲間の位置を契機に空いている場所をめぐる行動を認識できるようになったことが確かめられた。

そしてゲームの映像分析においては、①「保持者よりも前に移動する」、②「パスを受けられる位置に移動する」、③「声かけやジャスチャーなどでパスを呼ぶ」の全てのプレイ場面数と適切

率が向上した。ボール保持者と相手の位置関係から意識的に動いたりボール非保持者が自分の位置を積極的に意思表示して仲間との連携を図ろうとしたりしたこと、ボール非保持者の動きが単なる位置取りではなく、仲間を助けるための働きかけとして理解され実行できていたことが示された。

これらの数値の変化は、単元を通して生徒が「ボールを持たないときの動き」を中心に学習し、状況判断の視点を獲得した結果であると考えられる。生徒は仲間・相手・ボールの位置を手掛かりに空間を見つけ出し、そこへ移動するという動きを認識することと実際のゲームにおいて実行することができるようになっていたことから、サッカーを教材化した「フリーパスサッカー」での学習経験がバスケットボールを教材化した「バスケットパスゲーム」にも活かされており、ボール非保持者としての「ボールを持たないときの動き」が種目を超えて転移したことが認められる。

よって、「ボールを持たないときの動き」を中心に据えた教材提示と教師の相互作用は、球技領域「ゴール型」における共通技術としての「ボールを持たないときの動き」の獲得とその転移を促す上で有効であり、学校段階を跨いだ学びの構築に寄与する可能性を示すものである。

## 5. 謝辞

本研究を進めるにあたり、校長先生、先生方、生徒の皆さんからのご協力をいただくことができました。また、日頃よりご指導いただいた指導教員の先生に心より感謝申し上げます。

## 6. 参考・引用文献

- ・文部科学省中央教育審議会(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の改善及び必要な方策等について答申,中教審第197号.[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afielddfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afielddfile/2017/01/10/1380902_0.pdf).(参照日2025年8月1日)
- ・文部科学省(2023)中学校キャリア教育の手引き第2章中学校におけるキャリア教育の推進のために第4節連携の推進,pp.92-93.[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afielddfile/2011/06/16/1306832\\_07.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afielddfile/2011/06/16/1306832_07.pdf).(参照日2025年8月5日)
- ・鬼澤陽子・岡出美則・高橋健夫・吉永武史(2007)バスケットボールの攻撃の映像を用いた戦術的状況判断テスト作成の試み.体育科教育学研究 20(2),pp.1-11.
- ・高橋卓(2016)「ゴール型球技」における学習と日常を結び付け自ら考え、判断し、表現する生徒の育成「ボールを持たないときの動き」に着目した指導資料の作成と活用を通して.群馬県総合教育センター,G06-03,259集.
- ・橋本剛幸・永浜明子・田中俊弥(2014)小学校,中学校,高等学校のカリキュラム比較から見る学校体育の現状と問題点-生涯スポーツにつながる授業を目指して-.大阪教育大学紀要第V部門教科教育 62(2),pp.33-43.
- ・益川満治・塩見哲大・東條佳史・渡邊陵由・北澤太野・山口良博・児玉善廣(2021)「ゴール型」バスケットボール授業の現状.弘前大学教育学部研究紀要クロスロード 25,pp.19-23.
- ・吉田衆一・佐々木司(2008)小中連携に関する課題の把握と共有化-ある中学校における連携初期段階を事例として-研究論叢.第3部,芸術・体育・教育・心理=Bulletin of the Faculty of education, Yamaguchi University.Pt.3/山口大学教育学部広報戦略部編 58,pp.103-117.
- ・川喜田二郎(1967)発想法創造性開発のために.中公新書.
- ・高橋俊也・岡澤祥訓・高橋健夫(2003)体育授業を診断的・総括的に評価する.体育授業を観察評価する授業改善のためのオーセンティック・アセスメント,pp.8-11.