

ルールに関する話し合い活動が児童の民主的思考を育成する 事例的研究

—小学校6年生体育科バスケットボール型ゲームの单元において—

佐藤 剛*・廣嶋 敬正**・松村 昂***・山崎 将矢*・
長田 充世*・西川 純****

(令和3年12月4日受付；令和4年4月28日受理)

要 旨

本研究では、「全員が楽しめるバスケットボール型ゲームをすることができる」という目標達成のために、話し合い活動によってルール変更を行わせることで、児童の民主的思考に与える影響を明らかにすることを目的とする。その結果、話し合いを重ねるごとに楽しめていない他者に関心が向き、「どうすべきか」に基づく発言が増加した。また、ルールに対する考え方が柔軟になる、効率よく話し合いが進められるようになる等の変容が見られた。以上のことから、児童の民主的思考に影響を与えることが明らかになった。

KEY WORDS

Elementary school 小学校, Physical Education 体育科, Democratic thinking 民主的思考, Discussion 話し合い活動, Making rule ルール作り

1 問題の所在

2015年6月に公職選挙法が改正され、有権者年齢が満20歳から満18歳に引き下げられた。これを受け、総務省・文部科学省(2015)⁽¹⁾は、「この選挙権年齢の引下げは、70年ぶりの歴史的改正であり、より一層の若者に対する主権者教育の推進が求められています。」と述べている。総務省(2019)⁽²⁾は、「若年層全体としては、投票率はいずれの選挙でも他の年代と比べて、低い水準にとどまっている」と述べている。具体的なデータを見ると、全年代を通じた投票率は53.68%であるのに対して10歳代が40.49%、20歳代が33.85%である。

経済同友会政治改革委員会(2019)⁽³⁾は、第5回主権者教育推進会議の表題を「主権者教育の充実で、あるべき民主主義の実現を」としている。その中で主権者教育を「初等教育、場合によっては就学前教育から、取り組む必要がある。」と、児童の生育が早い段階で取り組む必要があることを述べている。また、文部科学省(2019)⁽⁴⁾は、主権者教育を教科横断的に学ぶことの必要性を述べている。

経済同友会政治改革委員会(2019)⁽⁵⁾は、民主主義を「熟議を重ね、合意形成を導く」ことであると述べ、「具体的政策課題を考え、議論する能力が必要である」と述べている。藤井ら(2002)⁽⁶⁾は、公正に話し合いを行うために、「人々が利己的に表明する“どうしたいか”を単純に集約するのではなく、倫理的に表明される“どうすべきか”に基づいた「決め方」こそが、非利己的で、公正で、かつ、万人が納得しうる社会的決定を導く」と述べている。これらを踏まえ、本研究では、「その場にいる構成員全員が明確な課題意識を持ち、公正かつ納得しうる最適解を求め、合意形成を図ろうとする考え方」を民主的思考と定義して研究を進める。

文部省(1981)⁽⁷⁾は民主主義を学ぶ方法として「民主主義を確実に身につける最上の道は、民主主義の実践以外にはない。」と、実際に民主主義を体験することの必要性を述べている。また、安永(2017)⁽⁸⁾は、協同による学びを繰り返し体験することで、一人ひとりの存在と貢献が正しく認められ、一人ひとりが大切にされる民主的な社会の基盤を築けると述べていることから、繰り返し評価・改善をする協同学習が必要であると言える。

文部科学省・総務省(2015)⁽⁹⁾は実践参加型的主権者教育の事例として、模擬投票、模擬議会、模擬請願等を挙げている。しかしいずれの実践も仕組みを学ぶことに留まり、繰り返し評価・改善することはできていない。

西川(2019)⁽¹⁰⁾は、学習者同士での話し合いの中でルールを作り上げ、評価し、改善することを繰り返した小学校体育の実践の中で、「主権在民、民主主義を学ぶのは社会科だと思われがちです。しかし、社会で学べるのは仕組みです。ところが体育では実体験できるのです。これは他教科で実現することは困難です。」と、体育授業で民主主義を

実体験できるということを述べている。更に、栗田ら(2007)⁽¹¹⁾は、教師からの指導を最小限にし、学習者同士の相互作用によって授業を進める実践を通して、評価基準の作成や体育の技能の向上を明らかにした。しかし、繰り返しルールを作り、改良することで、児童の民主的思考に与える影響についての研究は管見の限り見当たらない。

2 研究の目的

本研究では、小学校段階で民主的思考を育成できる授業方法を開発し、その有効性を明らかにすることを目的とする。

3 研究の方法

3. 1 調査対象

新潟県公立小学校第6学年2クラス計44名(男子26名, 女子18名)

3. 2 調査期間

令和2年10月16日～10月28日

3. 3 記録方法

- ・ビデオカメラ3台を体育館のステージ上, ステージから見て体育館右前, 左奥に設置し, 体育館全体の様子, 学習者の様子を記録した。
- ・ICレコーダーを用いて, 児童の授業中の全発話を記録した。

3. 4 単元目標

守能(1984)⁽¹²⁾はスポーツ・ルールの機能の1つに面白さの保障を挙げ、「学校正課体育においてもルールを改変し、みんなが楽しめればそれでよい」と述べている。そこで、本研究の単元目標を「全員が楽しめるバスケットボール型ゲームをすることができる」とし、研究を進める。

3. 5 ルール会議

単元目標に向けて試合のルールを話し合う場を設け、その時間をルール会議と名付けた。本研究ではこのルール会議に着目して分析を行う。

3. 6 授業の流れ

表1は、本研究における単元計画である。

1時間目は単元目標の確認やチーム分け等の活動だった。2～4時間目はコートごとにリーグ戦を行ったため、ルール会議もコート1, コート2に分かれて行った。5・6時間目は総当たり戦を行ったため、ルール会議も全体で行った。

5時間目のiルール確認は、2つのコートのルールを統一させるために行った。6時間目のiiルール会議は最後の授業だったため、試合の前に行った。

表1 単元計画

時間	学習内容
1	単元目標の確認, 安全管理の説明 初期ルールの確認, チーム分け チーム別に練習
2～4	体操・準備, グループ別練習 試合(4分×3), ルール会議1～3
5	体操・準備, iルール確認 試合(4分×3), ルール会議4
6	体操・準備, iiルール会議5 試合(5分×3試合)

3. 7 分析方法

3. 7. 1 分析Ⅰ ルールに関する会話の分析

授業中のルールに関する児童の会話をカテゴリーに分類し、分析した。この分類の信頼度を高めるために、筆者の他、第三者の1名で、この分類基準に基づいて分類作業を行ったとき、84%の一致度が確保され、Ericsson and Simon(1984)⁽¹³⁾の基準を満たした。一致しなかったものは、筆者の分類を使用した。カテゴリーは表2の4つである。

表2 発話カテゴリー

①元々あるルールの話 ②女子児童に向けてのルールの話 ③苦手な人に向けてのルールの話 ④得意な人に向けてのルールの話

①元々あるルールの話とは、事前に授業者が作成したルールについて、子どもたちが話し合った会話である。表3は代表的なプロトコルである。なお、児童はアルファベットで表した。

表3 元々あるルールの話

A：やっぱり、全員が楽しむためにはみんながボールをもっていっぱい動かないとダメじゃん！ B：だから、トラベリングを2歩じゃなくて、3歩とかにすればいいじゃん。歩数を増やせばいいと思う。 A：だって、3歩なんてさすがにドリブルが苦手な人がいるから、5歩とかにすればいいと思う。 C：それぐらい歩けるようになれば楽しめるかもね。

②女子児童に向けてのルールの話とは、ルールを決める際の会話が女子児童に視点を向けた会話である。表4は代表的なプロトコルである。

表4 女子児童に向けてのルールの話

D：女子がシュートをしたときは、白い板にボールが当たったら1点入る。普通に入ったら2点だから、1点。 E：あー。頭いいね。
--

③苦手な人に向けてのルールの話とは、ルールを決める際の会話が苦手な人に視点を向けた会話である。表5は代表的なプロトコルである。

表5 苦手な人に向けてのルールの話

F：習ってない女子が小さい四角いところ当たったら1点。 E：女子じゃなくて女子じゃなくて習ってない人だけにすればいいんじゃない。 F：え、それだったら俺もだよ。大丈夫？ 数人：あー。 F：え、失礼。 E：下手な人。 数人：苦手な人。 E：苦手な人。確かに苦手な人のほうがいいかも。

④得意な人に向けてのルールの話とは、ルールを決める際の会話が得意な人に視点を向けた会話である。表6は代表的なプロトコルである。

表6 得意な人に向けてのルールの話

G：バスケット経験者は、シュートを入れる時にできるだけ遠くから入れる。 B：バスケット経験者はできるだけ外から入れる。がいいと思う人。 H：え、じゃあこの線からってこと？ B：遠目から遠目から。
--

青木(2013)⁽¹⁴⁾は、日本人のルールの認識として「一般の日本人にとって、ルールとは“エライ人が決め、作成に参画できないもの”であり、守るべきもの」と述べている。このことから、日本人はルール作りに慣れていないことが分かる。本研究における児童もルール作りには慣れておらず、“どうするべきか”より“どうしたいか”という利己的な発話や、思い付きでの発話が多く出現すると予想される。

3. 7. 2 分析Ⅱ ルール会議時の映像の分析

ジェーン・ネルセンら(2000)⁽¹⁵⁾は、輪という形はすべての人がお互いの顔を見ることができる形であり、平等に話す権利・聞く権利を持てるような雰囲気を作り出すのに効果的であることを述べている。このことから、児童が全員の話平等に聞こうとしている、または全員が平等に話をしようとする、円の形も段々と綺麗になっていくと仮定し、研究を進める。

4 結果と考察

4. 1 分析Ⅰ ルールに関する会話の分析

4. 1. 1 1回目のルール会議

図1は、1回目のルール会議の発話カテゴリーの出現率である。カテゴリーの出現率は、コート1、コート2の合計を、「それぞれのカテゴリーの出現数/①~④の合計」で算出した。1回目は、ほとんどの発話が「①元々あるルールの話」であった。

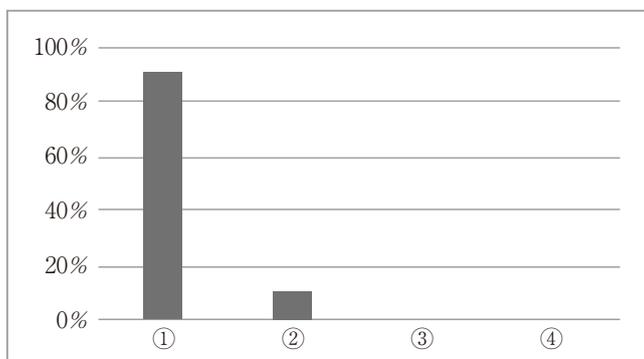


図1 1回目ルール会議の発話カテゴリー出現率

「①元々あるルールの話」の中でも、特に自己主張や思い付きでの発話が多かった。この時の発話のプロトコルが表7である。

表7 思い付きの発話の例

B：トラベリングなしでいいや。
I：それはだめ！
J：だってさ～トラベリングなしならラグビーできるじゃん。トラベリングはあったほうがいいです。
I：トラベリングはあったほうがいいね。

このような発話が多かったのは、先に述べたように日本人はルール作りに慣れておらず、自分が「どうしたいか」を基に発話していたことが原因であったと考えられる。

4. 1. 2 2回目～4回目のルール会議

図2, 図3, 図4はそれぞれ、2回目, 3回目, 4回目のルール会議の発話カテゴリーの出現率である。2回目以降は「①元々あるルールの話」が急減した。また、女子児童だけではなく、男子児童も含めた「③苦手な人に向けてのルールの話」、得意な人を制限するための「④得意な人に向けてのルールの話」が出現した。

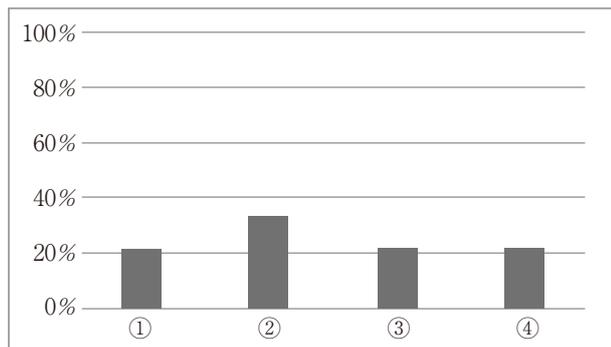


図2 2回目ルール会議の発話カテゴリー出現率

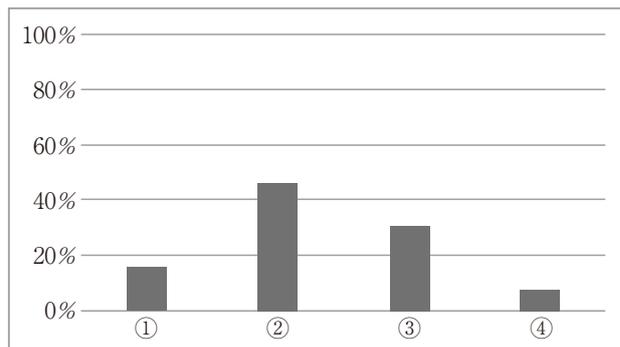


図3 3回目ルール会議の発話カテゴリー出現率

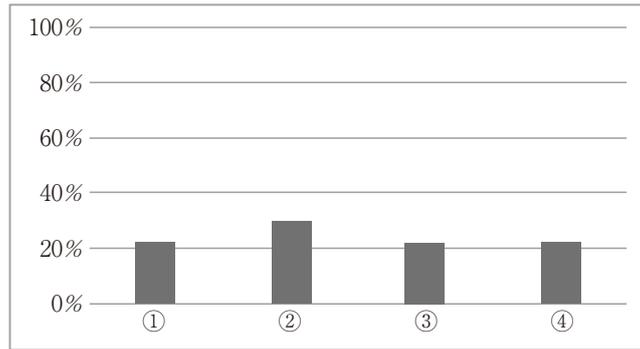


図4 4回目ルール会議の発話カテゴリー出現率

児童は、自分たちで決めたルールを実際に適用してゲームを行ったことで、楽しめていない他者の実態を目の当たりにした。その結果、楽しめていない他者に関心が向いたことが要因で②、③、④が増加したと考えられる。それにより、「全員が楽しめる」という目標をより意識するようになった。

3回目にはリーダーを決めて効率よく話し合いを進めるグループが出てきた。その時の発話プロトコルが表8である。

表8 話し合いのリーダーを決める発話

K：誰リーダー的なやつする？ H：じゃあ俺、俺いいよ。 K：これ誰書いてる？
--

10分弱という短いルール会議の中で効率よく話し合いを行うためにこのような発話が出現したと考えられる。4回目のルール会議では、ルールの適用基準についての話が出現した。表9は代表的なプロトコルである。

表9 ルールの適応基準の話

K：あれだ、あのバスケ得意な人1人か2人とかまでとかの方がいいな。あれはさすがにやべえ。あと、これもあやうい、基準がないんだもん。基準がないと危ういっていうか。だって向こうバスケ得意な人っていったらさ、2、3、4…4人くらいいる訳だから、こっちだとみんなして1、2、3、4・・・ L：審判が決めればいいんじゃないかな？ M：なにが？ L：基準が分からんって言ってたから審判が決めるんじゃない？

初心者向けのルールやバスケットボール経験者を制限するルールを決めて試合をしたが、そもそも「初心者」や「バスケットボール経験者」の基準が曖昧であったことに気付いたことが要因であると考えられる。また、新しいルールを構築するだけでなく、技能の習熟度に応じてルールの適用条件を変える等、児童のルールに対しての考え方が柔軟になったということが考えられる。

更に、自分たちが作った新しいルールで試合をすることで、その新しいルールが必要か不必要か、また、改善したほうが良いのかという発話が出現した。その時のプロトコルが表10である。

表10 作ったルールを評価・改善する発話

M：このルール元々あったっけ？四角に入ったらボールが1点って。 L：あった。 M：あったんだ！じゃー結果変わってんじゃん！だいぶかわってるよ。 L：怒んなって。 M：いや、でも、じゃー俺ら負けてるかもしれないってことだよ。 L：あっ、まあ勝ったんだからいいだろ。 M：絶対みんな焦るから消そうよ！絶対ない方がいいよ。意識できないよ。 L：なに？なにを？ M：え、男女の習ってない人はボールがボードの小さい四角に当たったら1点とか。これさっき、だって結果変わってんじゃん。 L：でもさあ、入ってる人だいたい習ってる人だと思うんだよなあ、Nとか。
--

以上のことから、自分たちで構築したルールを繰り返し体験・評価・改良することによる児童の変容が3つ示唆された。1つ目は、自分が“どうしたいか”ではなく、楽しめていない他者のために“どうすべきか”という発話が増加したことである。2つ目は、児童が効率よく話し合いを進められるようになったことである。3つ目は、児童のルールに対する考え方が柔軟になったことである。

4. 1. 3 5回目のルール会議

図5は、5回目のルール会議の発話カテゴリーの出現率である。「①元々あるルールの話」が再び増加していた。

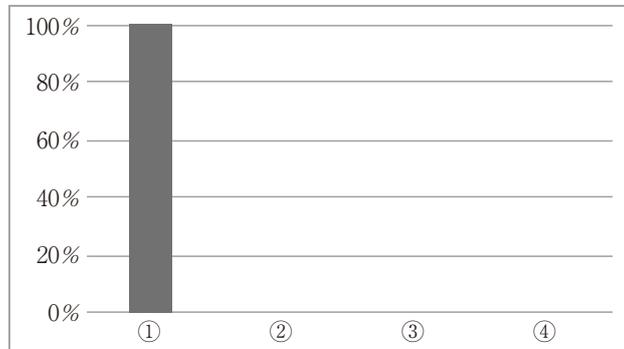


図5 5回目ルール会議の発話カテゴリー出現率

今回のルール会議が最後であることを意識して、今まで試行錯誤してきたルールについて確定させたいといった意図があったと考えられる。表11は、ルールを確定させようとする発話である。

表11 ルールを確定させようとする発話

K: じゃあ、ダブルドリブルはどうしたらいいですか？
H: 両手オッケーとかじゃね？
K: じゃあ、両手でこうやって行くのはオッケーね。

分析Iでは、最初は児童の発話が“どうしたいか”を基にした思い付きでの発話が多かった。そのため、①の出現率が高く、新しいルールができなかった。しかし、自分たちが構築したルールを体験し、評価することで楽しめていない他者に関心が向いた。その結果、2回目以降では楽しめていない他者のために“どうすべきか”を基に②、③、④の出現率が増加したことが明らかになった。また、話し合いの効率が良くなる、ルールに対する考え方が柔軟になるといった変容も見られた。

4. 2 分析II ルール会議時の映像の分析

分析IIでは2つの点に着目して分析を進めた。

1つ目は、児童の隊形の分析である。先にも述べた通り、児童が全員の話声を平等に聞こうとしており、または全員が平等に話をしようとする、円の形も段々ときれいになっていくと仮定することができる。

2つ目は、児童Fの分析である。ルール会議の過程で、全児童の分析をした結果、児童Fは特に大きな変容が見られたため、抽出して分析した。なお、5回目のルール会議時、児童Fは授業を欠席した。

4. 2. 1 1回目のルール会議

図6、図7はそれぞれコート1、コート2の1回目のルール会議の様子である。円にはなっているものの、コート1は立っている児童が存在する、コート2は間が大きく開いている等きれいな円にはなっていない。



図6 1回目のルール会議（コート1）



図7 1回目のルール会議（コート2）

児童Fの発話を確認すると、なかなか話し合いに参加することができずにいる様子が見受けられた。児童Fは図6の丸で囲んでいる児童である。この時の児童Fの発話を含むプロトコルが表12である。

表12 児童Fが話し合いに参加しようとする会話（下線は児童Fの発話。以下同様。）

M：追加していい？追加してほしいルール書くんだよね。
 F：そう。ダブルドリはちょっと許してはだめじゃね…？
 K：こっちとあっちの線違うんだよね。あっちの線の方が広いんだよ。コートのの広さが変わってしまう。あっち広いんだよ。こっち狭いんだよ。線のシールの大きさも違う。
 F：そうなの？

このように、児童Fが意見を出しているにも関わらず、その意見に反応する他者がいなかったことが分かる。

4. 2. 2 2回目のルール会議

図8、図9はそれぞれコート1、コート2の2回目のルール会議の様子である。両集団の輪の形は依然としていびつである。

図8の丸で囲んでいる児童が児童Fである。円に混ざらず、違うことをしていることが分かる。



図8 2回目のルール会議（コート1）



図9 2回目のルール会議（コート2）

児童Fは、1回目のルール会議で自分の意見が相手にされていなかった。その結果、話し合いに参加することに不安を感じ、ほとんど参加することができなかつたと考えられる。数回は輪に近づき発話する場面が見られたものの、その発話も相手にされていない。この時の児童Fの発話を含む会話のプロトコルが表13である。

表13 児童Fの意見が相手にされなかつた発話

F：あのさー、待ってる人さステージの上だめなの？
 D：ダメ。
 M：じゃあサイドライン消せば？

このように、児童Fの発話はすぐに却下されてしまった。その後、児童Fはすぐに輪を離れ、再び違うことを始めた。

4. 2. 3 3回目のルール会議

図10、図11はそれぞれコート1、コート2の3回目のルール会議の様子である。コート1の輪の形は依然としていびつである。コート2は右側に、輪に入れずにいる児童が4人存在するものの、円の形がきれいになっていた。

児童Fは、2回目ではほとんどの時間、他の児童と関わることがなく、話し合いにも参加しなかつたが、3回目には話し合いに参加しようとする様子が見られた。しかし、円に混ざって座ることはなかつた。



図10 3回目のルール会議（コート1）



図11 3回目のルール会議（コート2）

表14は、3回目のルール会議の児童Fの発話を含むプロトコルである。

表14 児童Fが意見が取り入れられた発話

F: <u>自他ともに認めるあの強さの人はだめだけど、あの何、自分があの何、なんか他の人も強いでしょって言わない…</u>
M: それって理不尽だよな。だってさ、うまい人とかはさ、本当は下手とっていてもさ、うまいって言えばそれでさ不平等になるだけだしさ。
F: <u>ねね、ちょっと苦手な男子もさあ、女子だけじゃなくてさあやろうぜ。</u>
M: そうだよ。
F: <u>聞いている？</u>
L: 聞いてなかったわ。
F: <u>だから男子も苦手な人いるわけじゃん。だから女子だけがさ嫌なわけなわけじゃないんじゃない。だからさ、ほらねあの…</u>
O: PとQ以外。
M: <u>それが差別なんだって。</u>

児童Fの発話に反応する児童が出現し、会話に参加できている様子が分かる。このことで、2回目のルール会議で意見を相手にされなかった不安が和らぎ、話し合いに参加しようとする姿が見られたと考えられる。

4. 2. 4 4回目のルール会議

4回目からは、ルール会議を全体で行った。図12は、4回目のルール会議の様子である。円の形は以前までと比べてきれいではあるが、少しいびつな形をしている。

児童Fは、座って円に混ざり、話し合いに参加する様子が見受けられた。



図12 4回目のルール会議（全体）

児童Fは、1回目のルール会議で発話をするも、自分の意見を聞いてもらえなかったことで、2回目のルール会議では消極的になっていた。

しかし、3回目のルール会議で発話を取り入れてもらったことにより、それ以降は会議に参加することができた。このことから、児童Fが会議に参加できていなかった原因は、参加する意欲がなかったことではなく、自分の意見が受け入れられなかったことによる不安が原因であったと考えられる。以上のことから、集団が児童Fを受け入れるようになったことが要因で、児童Fは会議に参加できるようになったと考えることができる。

4. 2. 5 5回目のルール会議

図13は、5回目のルール会議の様子である。円の形が以前よりきれいになっていることが分かる。児童Fは先に述べた通り、本授業では欠席であった。



図13 5回目のルール会議（全体）

先に述べた通り、きれいな円というのは全員の顔が見ることができ、平等に話す権利・聞く権利を持てるような雰囲気を作り出す。これにより、児童が全員の話をも平等に聞こうとしている、または全員が平等に話をしようとしていることの表れであると考えられる。しかし、図13の右側にいる女子児童4人組は、円に混ざることができていなかった。

た。

表15は、1回目～5回目の円ができる時間を表した表である。コート1、コート2共に円ができる時間が早くなっていることが分かる。4回目は、全員参加でのルール会議になったため時間を要したが、5回目は全時間の中で1番早く円が完成した。

表15 ルール会議での円ができる時間

時間	コート1	コート2
1回目	3分16秒	1分50秒
2回目	2分32秒	1分38秒
3回目	1分55秒	1分32秒
4回目	3分19秒	
5回目	54秒	

このことから、児童は回数を重ねる毎に効率よく話し合いを始められるよう行動するようになったと考えられる。

分析Ⅱでは、3つのことが示唆された。1つ目は、児童Fは集団に受け入れられることによって、会議に参加できるようになったことである。2つ目は、会議を重ねるごとに円の形がきれいな輪になり、全員が平等に話をしようとしたことである。しかし、最後まで円に混ざることができない児童も存在した。3つ目は、円ができる時間が短くなり、効率よく話し合いを進められるようになったことである。

5 結論

本研究では、小学校段階で民主的思考を育成できる授業方法を開発し、その有効性を明らかにすることを目的とした。その結果、分析Ⅰでは、児童の発話が“どうしたいか”を基にした思い付きでの発話から、楽しめていない他者のために“どうすべきか”を基にした発話が増加したことが明らかになった。また、話し合いの効率が良くなる、ルールに対する考え方が柔軟になるといった変容も見られた。分析Ⅱでは、児童Fは集団に受け入れられることによって、会議に参加できるようになったことが示唆された。また、会議を重ねるごとに円の形がきれいな輪になり、全員が平等に話をするようになったことが示唆された。更に、円ができる時間が短くなり、効率よく話し合いを進められるようになったことが明らかになった。

以上のことから、本研究では体育科で繰り返しルールを作り、改良する実践が児童の民主的思考を向上させたことが明らかになった。

6 今後の課題

本研究は調査期間が6時間と短かった。そのため、分析Ⅱにおける女子児童4人組のように、授業による効果があまり表れなかった児童が存在した。今後、長期間で実践を行い、民主的思考の育成の効果を検証する必要がある。

また、本研究の実践は1校の実践に留まった。今後、多くの学校で実践し、さらなる有効性を検証する必要がある。

引用及び参考文献

- (1) 総務省・文部科学省：「私たちが拓く日本の未来【活用のための指導資料】—有権者として求められる力を身に付けるために」, p.2, https://www.soumu.go.jp/main_content/000382033.pdf, 2015 (閲覧日2020.12.25).
- (2) 総務省：「国政選挙の年代別投票率の推移について」, https://www.soumu.go.jp/senkyo/senkyo_s/news/sonota/nendaibetu/index.html, 2019 (閲覧日2020年12.12).
- (3) 公益社団法人経済同友会政治改革委員会：「第5回主権者教育推進会議資料2：主権者教育の充実で、あるべき民主主義の実現を」, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/142/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2019/06/13/1414786_1.pdf (閲覧日2020.12.25).

覧日2020.12.12).

- (4) 文部科学省：「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策等について（答申）」，p.43，
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf（閲覧日2020.12.12）.
- (5) 前掲書（3）.
- (6) 藤井聡ら：「「決め方」と合意形成：社会的ジレンマにおける利己的動機の抑制にむけて」，土木学会論文集，第2002巻，709号，pp.13-26，土木学会，2002.
- (7) 文部省：「民主主義 下」，p.282，日本図書センター，1981.
- (8) 安永悟：「協同学習でめざす教育の本質：協同実践を中心に」，久留米大学教職課程年報，pp.23-32，2017.
- (9) 前掲書（1）.
- (10) 西川純：「『学び合い』で上達する体育の授業」，p.16，東洋館出版社，2019.
- (11) 栗田裕子ら：「学習者同士の相互作用による体育授業の展開と評価—小学校6年生の「バスケットボール」の単元から—」，日本教科教育学会誌，第30巻，第2号，pp.57-64，日本教科教育学会，2007.
- (12) 守能信次：「スポーツとルールの社会学」，pp.57-59，名古屋大学出版会，1984.
- (13) Ericsson, K. A. and Simon, H. A.: Protocol analysis Verbal reports as data, Cambridge, Mass.: The MIT Press, p.426, 1984.
- (14) 青木高夫：「なぜ欧米人は平気でルールを変えるのか ルールメイキング論入門」，p.32，ディスカヴァー携書，2013.
- (15) ジェーン・ネルセン：「クラス会議で子どもが変わる アドラー心理学でポジティブ学級づくり」，pp.53-55，コスモス・ライブラリー，2000.

How Discussion of Rules Fosters Children's Democratic Thinking: Case Study of a Basketball-Type Game in Sixth Grade Physical Education

Go SATO* · Takamasa HIROSHIMA** · Takashi MATSUMURA*** · Masaya YAMAZAKI* ·
Mitsutoshi OSADA* · Jun NISHIKAWA****

ABSTRACT

This study examined how a basketball-type game developed to play basketball so that everyone can enjoy it encouraged democratic thinking among children through discussion of the rules. The more children talked about the rules, the more conscious they were of their peers who were not enjoying the game, which led to greater discussion of how they could improve play. The children also increased their flexibility regarding the ways that they thought about the rules and conducted their discussion more efficiently. Thus, we can conclude that discussing the rules influences children to think more democratically.