

[体育・保健体育]

## 仲間と走る，仲間とつなぐ面白さを実感できる リレー学習の在り方の検討

－並走リレーにおける学びを従来のリレーへ生かす単元構成を通して－

神戸 諒平\*

### 1 研究主題設定の理由

これまでの筆者の授業では「自分は運動が得意でないから楽しめない。自分のせいで負けたら嫌だ。」といった、本心から運動を楽しむことができていない児童を目にしてきた。他方で、運動を楽しんでいるようでも、「自分が活躍できればいい。勝てればいい。」といった、自分本位の考えや勝敗に強く執着する児童の姿も目にしてきた。日々の授業から、運動の面白さを味わうことができていないこれらの児童の姿や思いを目にしてきたことが今回の研究のきっかけである。

小学校学習指導要領解説体育編（文部科学省）<sup>1)</sup>には、学習指導要領の改訂の方針の1つとして、生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を培う観点を重視し、各種の運動の楽しさを喜び味わうことができるようにするといった視点が明記されている。また、鈴木・松田<sup>2)</sup>は、運動することの面白さに浸り、その中で変容し、技能が向上していく楽しさを知ることは、生涯にわたってスポーツに親しむ資質を培う上では最も重要なことだと述べている。ともすると先に述べたような、能力の差異を気にして運動を楽しめない、自分本位や勝敗だけに執着するといった実態は、児童たちが今後生涯にわたって運動・スポーツを実践していく主体者にはなり得ないと危惧される姿である。

そこで、本研究では、リレーという運動を取り上げて、児童が十分に運動の面白さを味わうことができる単元構成について検討することを試みた。リレーは、陸上運動の中では、唯一複数人による協働によって行われる運動である。しかし、実際の協働場面はバトンパスのみであり、走るのは1人である。この特性上、運動に対する自己有能感が低い児童は走ること自体に抵抗を感じたり、自己有能感が高い児童は「自分が」活躍することや勝負に勝てればそれでよいと考えたりしやすい傾向にあると考える。したがって、児童たちがリレーそのものの面白さを改めて捉え直すことが、リレーを通して仲間と共に運動することの楽しさや運動すること自体の楽しさの実感につながるのではないかと考えた。

制野<sup>3)</sup>は、リレーや駅伝における「頼むー頼まれる」「任すー任される」「託すー託される」関係はまさしく「生まれ変わる」関係であると述べている。また、生まれ変わる中で生起する「共振」を仲間とともに感じ、その意味を問うことこそが教育ではないかと主張している。この考えのもと、制野は仲間と共にスピードを合わせて上手く走り、「つなぐ」ことそのもののよさや意味を味わわせることを目的に並走リレーを提案した。しかし、実践自体は構想段階であり、今後の実践を通して並走リレーの価値を明らかにしていく必要があると結んでいる。また、制野の並走リレーをふまえて、谷本<sup>4)</sup>が「リレー＝足の速い者のスポーツ」という固定概念の払拭を目指し、並走リレーを単元の主教材とした学習を行った。谷本は実践を通して、下位児における並走リレーの有効性を述べている。さらに、大田・宗倉<sup>5)</sup>は、リレーの教材づくりの視点として、様々な様式のリレー教材を既存の競争へ向かうための手段的な学習教材として位置付けることができるのではないかと述べている。

これらの先行実践から、「いかに効率のよいバトンパスを成功させ、記録の短縮をねらうか」といった技能課題のみを追求するのではなく、「つなぐ」という行為そのものや、つなぐことで生まれる「共振」の気持ちよさを味わうことが、リレーの面白さに浸る上で重要な要素であることが考えられる。そこで、本研究では、単元の前半は、子どもたちに仲間と共に走る楽しさやつなぐ面白さを味わわせることを目的に、並走リレーを教材として位置付ける。そして、単元の後半は、並走リレーを通して学習した考え方や動き方を生かして、従来のリレーを行うという単元構成を組む。このような単元構成が、リレーにおける走る・つなぐ面白さを実感する児童の姿を生むのではないかと筆者は考えた。

### 2 研究の目的

本研究は、リレー学習において「並走リレー」を単元前半の教材として位置付けた単元構成が、児童の「リレー」に対する態度やリレー学習における意識面にどのような効果を与えるかを明らかにすることを目的とする。

\*長岡市立前川小学校

3 研究の方法

- (1) 期間・対象 令和2年8月21日（金）～9月8日（火）N県N市立M小学校 6年生（男子10名，女子17名）  
(2) 単元名 短距離走・リレー（陸上運動）  
(3) 検証方法

① 形成的体育授業評価

高橋<sup>6)</sup>によって作成された形成的授業評価を第1時（第1次終了時），第4時（第2次終了時），第8時（第3次終了時）に行った。児童の自己評価から授業の成果や学習課題が効果的であったかどうかを知ることで，単元前半に並走リレーを位置付けたこと，並走リレーの経験が第3次以降の従来のリレーへの移行に有効であったかを検証した。

② 授業観察（授業中の発言，練習や記録測定時の動きの観察）

児童の発言やバトンパス練習，記録測定中の動きの観察を行い，各時間の課題によって児童の言動にどのような変容が生まれるかを検証した。なお，バトンパス練習と記録測定時の姿は，記録し，授業後に映像分析を行った。

③ 単元前後のアンケートと毎時間の振り返り記述

単元前後に「走ることは好きか」「リレーは好きか」の2項目について4件法（好き・少し好き・少し嫌い・嫌い）で回答する実態把握調査を行い，単元を通しての児童の走ること，リレーに対する意識の変容を検証した。また，毎時間の振り返りを体育ノートに記述させ，児童のリレーに対する意識の変容を考察した。

4 研究の実際

(1) 指導の手立て

① 「並走リレー」を主教材として単元の前半に位置付ける単元構成

次	第1次	第2次			第3次			
時間	1	2	3	4	5	6	7	8
リレー	並走リレー				従来のリレー			
目標	[第1時]並走感覚をつかむ。 [第2時]実現させたい並走について考え、実践する。 [第3時]スムーズにバトンをつなぐための走り出しを見付ける。 [第4時]4人のスピードやタイミングを合わせてバトンをつなぐ。				[第5時]従来のリレーにおけるバトンパスに慣れる。 [第6時]実現させたいバトンのつなぎ方を考え、実践する。 [第7時]全力で走る中でバトンをつなぐ。リレーは何をつなぐ運動なのかを考える。 [第8時]これまでの学習を生かしてリレーをする。			
流れ	・あいさつ・オリエンテーション（第1時のみ）・本時の課題の確認・ウォームアップ							
	・並走ダッシュ ・並走バトンパス ・記録測定（成果レース） …1チームずつ行う（全4チーム）				・バトンパス練習 ・記録測定（競争形式でのレース）…全2チーム			
	振り返り・片付け							

本研究における並走リレーと従来のリレーは表1の通りである。なお，どちらのリレーもテークオーバーゾーン（14m）内でバトンの受け渡しを行うこととした。

表1 並走リレーと従来のリレー

並走リレー
1チームを8人とする。2人ずつバトンを持って並走し，4走（アンカー）までつなぐ。ペアで半周（約75m）走る。したがって，1チームにつき4ペアを作るため，チームで2周走ることとなる。
従来のリレー
走者は1人である。1人が1本のバトンを持ち，次の走者へバトンをつないでいくリレーを指す。1人で走る距離は半周（約75m）である。

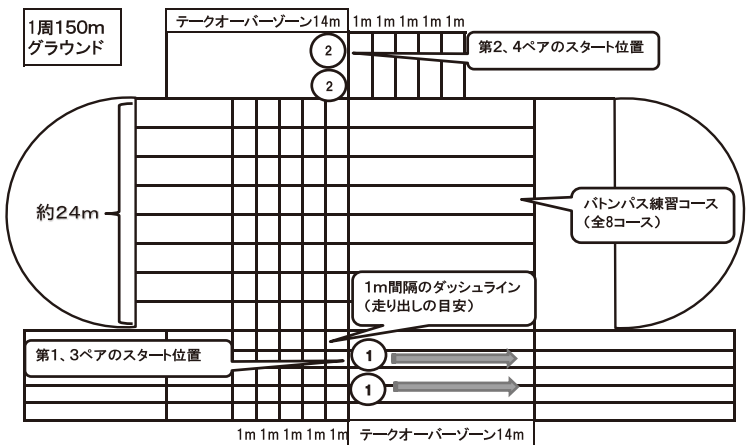


図1 グラウンド図

## ② バトンパスの練習コースの設定と走り出しの目安となるダッシュラインの活用

フィールド内にバトンパス専用の直線コースを8コース作り、十分に練習ができるようにした。前走者がどのあたりまで近づいたら走り出すかを見付ける目安となるダッシュライン（1m間隔のライン）を活用した（図1）。

## ③ 記録測定（成果レース、競争式レース）の設定

並走リレーにおける記録測定は、1チームずつ行い、互いのチームの動きを見合うための成果レースとし、並走やバトンパスの上手さや気持ちよさに注目させることを目的とした。また、児童には観察したチームのリレーのよいところを付箋に書かせ、互いの気付きを共有できるようにした。従来リレーにおける記録測定は、同じ地点からスタートする競争形式で記録測定を行い、児童が経験したことのある従来のリレーに移行してからの意識面の変容を検証した。

### （2）第1次の様相（1時間目）

1時間目は、ペアとの並走感覚をつかむことを学習課題とした。はじめは、ペアの仲間とスピードを合わせて走ることや仲間に合わせることに抵抗感を示す児童がいた。抵抗感を示した児童の多くは、運動技能が高く、全力で走ることが制限された児童であった。一方で、並走練習を繰り返す中で、スピードを出しつつも息の合った並走を見せたペアが次第に現れた（写真1）。そのペアの並走する様子を見ていた児童からは「見ていて気持ちいい」「足の回転までぴったり合っていてすごい」といった称賛の声が自然と発せられていた。第1次終了時の振り返りには、スピードや歩幅などの動きを合わせることの難しさを感じつつも、一定のリズムでぴったりと並走することの面白さや自分ではなくとも、動きがシンクロした走りを見ることの気持ちよさについての記述が見られた。



写真1 並走練習の様子

### （3）第2次の様相（2時間目～4時間目）

2時間目は、「どんな並走ができると気持ちがよいか」について児童と考えた。1時間目の姿や振り返りから、並走することに満足していない児童がいたため、それらの児童にとっての並走リレーの意義や目的をもたせることが必要であった。児童からは、「横にピッタリと並ぶように、2人が同じスピードで走りたい」という考えが出された。理想の並走が共有されたため、練習では、自分勝手なスピードで走る児童が減り、スタートのタイミングを声掛けで合わせたり、どこまで互いの全力を合わせて並走できるかを何度も繰り返し練習したりする姿が見られた。また、第1時で並走することに満足していなかった児童も自分と同程度の速さの児童とペアを組んだり、組んだペアの全力に近い走りを鼓舞するように気にかけてながら並走したりする姿が見られた。



写真2 ダッシュラインを目安に走り出すタイミングを探す様子

3時間目からバトンを導入した。はじめは、バトンを受け取る側のペアが同じタイミングで走り出すことができない姿が多く見られた。別々のタイミングでバトンが次の走者に渡るため、先にバトンを受け取った児童は、後からバトンを受け取ったペアの仲間が自分に追いつくのを待つようにしてスピードを調節していた。ここには、ペアとの並走スピードをそろえるだけでなく、バトンを渡す側と受ける側のペア同士、すなわち4人のスピードをそろえなければならないという課題があった。そこで、児童はペアでの走り出しをそろえるために掛け声を決めたり、ダッシュラインを活用して、前走者がラインの何本目に来たら走り出すとよいかを考えたりした（写真2）。

4時間目では、成果レースで発見した互いのチームのリレーの上手さをもとに、「どんな並走リレーができると気持ちがよいか」を児童と考えた。分類すると、①相手を思いやりながら並走する、②並走をピッタリと合わせる、③バトンを渡す時や走り出す時に掛け声をかける、④スムーズにバトンパスをつなぐ、⑤ピッタリとバトンをつなぐ、といった5点にまとまった。さらに、バトンパスにおける「スムーズ」と「ピッタリ」が表す意味についての共有を図った。スムーズとは、流れるようにスピードを落とさずにバトンをつなぐこと、ピッタリとは、2人が同時に次の2人にバトンをつなぐことを指していると児童の言葉からまとまった。「4人のスピードやタイミングをそろえて同時にバトンをつなぐ」という実現させたい並走リレーの姿が明確になったことから、オフタスクとなる児童は一人もおらず、意欲的に並走練習やバトンパス練習に取り組んだ（写真3）。成果レースでは、他チームのレースをよく観察し、バトンが上手くつながった時や、ピッタリとそろった並走を見た時に児童は称賛の声を上げていた。



写真3 4人でバトンを渡すタイミングを合わせている様子



#### (4) 第3次の様相（5時間目～8時間目）

5時間目から従来のリレーに移行した。児童は自分がバトンを受ける際、渡す側の人のスピードをよく見て、走り出すタイミングを調整することが重要だと並走リレーを通して学んでいた。しかし、従来のリレーでのバトンパス練習では、走り出すタイミングについて難しさを感じる児童もいた。その児童は、並走リレーの時は、走り出す時隣にペアの仲間がいたため、互いの掛け声を合図に、安心感のもとスタートを切ることができていたのだ。従来のリレーでは、自分1人で走ってくる仲間のスピードをよく見て、感じて走り出さなければならないことに児童が気付いた場面であった。

6、7時間目では、並走リレーと従来のリレーの共通点や違いについて共有を図った。児童が並走リレーに求めた気持ちよさは、4人でスピードやタイミング、バトンの受け渡しをそろえることであった。また、並走リレーから従来のリレーにも生かせること（共通点）に関しては、「走り出しのタイミングや掛け声が大切」「バトンをつなぐ時にスピードを合わせる」などの技能面や「渡す相手を思いやって走る」「バトンを渡す時に相手を感じてつなぐ気持ちをもつ」などの情緒面が挙げられた。筆者は、スピードをそろえ、一緒に走る仲間を思いやることが、並走やバトンをつなぐよさの実感につながったと価値付け、改めて従来のリレーにおいてどんなリレーをしたいかを児童に問うた。児童は「渡す人も受ける人も全力で走る。その中でスムーズにバトンパスをしたい。」と話した。また、バトンパスが4人から2人になり、全力で走る中でバトンをつなぐことになるという違いの共有も図った。その上で、2人になったとしても、バトンをつなぐ人同士の互いの気遣いがあるからこそ、全力で走る中でも2人のスピードやバトンをつなぐタイミングがそろう瞬間が生まれ、達成感を味わうことができるのではないかと並走リレーを通した学びを児童に意識付けた。この時間の練習では、後ろを振り返らずにバトンをもらうことやバトンをもらう側の仲間が手を挙げて準備ができたかどうかを判断してから渡すなどの工夫を考えて、実践する姿が見られた（写真4）。



写真4 後ろを振り返らずにバトンをもらう様子

8時間目では、最後の記録測定を競争形式で行った。仲間を応援する声が響き渡ることはもちろん、スムーズなバトンパスが成功した時に自然と拍手が起こる場面も見られた。走る速さだけでなく、バトンパスに対する思いや意識が高まったことを示す児童の姿だと考える。勝敗がついた後も、児童は記録の結果発表に期待を寄せていた。勝敗だけではなく、自チームの記録を更新することにも価値を見い出していた児童の姿であった。結果は、どちらのチームも自己記録へは届かなかったが、もう一度走りたいと言う児童が多かった。最後は、計画には無かったが、2チームの合計タイムを更新したいという児童たちの思いから全員で1チームとなり、記録達成を目指す全員リレーを行った。競うチームがあるわけではないが、全員が記録の達成という1つの目標に向かって走り、バトンをつなぐ姿がレースに表れていた。

## 5 結果と考察

### (1) リレーにおける走る・つなぐ面白さに対する児童の意識の変容（形成的授業評価と単元前後のアンケートから）

形成的授業評価について…①成果（3項目）、②意欲・関心（2項目）、③学び方（2項目）、④協力（2項目）の4つの領域に係る計9個の質問に、はい（3点）、どちらでもない（2点）、いいえ（1点）で回答させ、数値の平均値を算出する。質問の内容は紙面の関係上省略するが、高橋<sup>6)</sup>が作成した評価の質問項目と同じものを使用した。

表2は、1時間目（第1次終了時）、4時間目（第2次終了時）、8時間目（第3次終了時）の3回の「形成的授業評価」の結果（平均値と評定）である。1時間目は「成果」項目の数値が最も低く、その他の項目も低調であった。これは、初めて体験する並走リレーに慣れていなかったこと、勝敗に強くこだわる児童が記録会形式での記録測定に満足していなかったこと、また、運動技能が高い児童の中に、自分のスピードを抑えて並走することに抵抗を感じた児童がいたことが要因であると考えられる。

4時間目終了時には、全ての項目において数値の上昇が見られた。これは、ペアとスピードをそろえて並走することの気持ちよさを実感したこと、その中でスムーズにかつ同時にペアから次のペアへバトンをつなぐという理想の姿が明確になったことが理由として考えられる。また、毎時間行っている記録測定の中で、バトンパスが上手くいった時にチーム記録の更新として結果に表れていたことも「成果」項目の上昇理由として考えられる。

8時間目（単元終了時）は、第2次終了時と比べて全ての項目において緩やかに上昇した。このことから、リレーにおいて抵抗感があった児童も並走リレーから従来のリレーに移行しても運動意欲を継続して学習に取り組んでいたこと

表2 形成的授業評価と5段階評定

領域	1時間目	4時間目	8時間目
	平均値(評定)	平均値(評定)	平均値(評定)
成果	1.91 (2)	2.53 (4)	2.62 (4)
関心・意欲	2.67 (3)	2.87 (4)	2.96 (4)
学び方	2.54 (3)	2.76 (4)	2.87 (5)
協力	2.56 (3)	2.74 (4)	2.89 (5)
総合評価	2.42 (3)	2.73 (4)	2.84 (5)

が考えられる。また、1時間目で並走リレーに満足していなかった児童も並走リレー終了時には、ある程度の満足感をもっていたことが考えられる。また、表3は単元前後のアンケートの結果である。走ること、リレー共に「好き」、「少し好き」の人数が増加したことから、単元が児童の走る・リレーに対する肯定的な評価に一定の効果があったと言える。

表3 単元前後のアンケート結果

回答	走ることが好きですか		リレーが好きですか	
	単元前	単元後	単元前	単元後
好き	5人	6人	6人	12人
少し好き	14人	17人	12人	14人
少し嫌い	3人	2人	6人	0人
嫌い	5人	2人	3人	1人

## (2) 抽出児童の考察

### ① 抽出児童A（単元前に走ること・リレーが嫌いと答えた児童）の考察

A児は、単元前のアンケートで走ること、リレーの両方が「嫌い」と回答していた。理由として、「自分の足の遅さが嫌だから」という記述をしていた。以下はA児の1次、2次、3次終了時の振り返りである。

【第1時】自分は足が遅いしリレーはもともといやだ。  
 【第4時】他の人と一緒に走れたことが楽しかった。Dさんが自分に合わせて走ってくれた。  
 【第8時】みんなで協力するところやバトンを渡す時に掛け声を出すところがよかった。

また、第4時には全体での振り返り場面で以下の発言を見せている。

T：今日は並走リレーの最後のレースでしたが、見ていてこんないいところがあったという気付きがあったら教えてください。  
 C児：DさんとAさん（A児）が走っている時、Aさんが全力で走っていて、それにDさんが合わせていてきれいだった。  
 T：同じことを思った人はいますか？  
 複数児：思った。  
 T：Aさん（A児）は、合わせてもらってどんな感じがしましたか。  
 A児：①なんかねえ、鬼ごっこことはちがってね。一緒に走ってくれるから嬉しい。自分の速さと同じ人がいないから。俺は。

これらの振り返りと授業中の下線部①の発言から、走ることへの大きな抵抗感を抱いていたA児は、並走リレーを通して、ペアの友達に寄り添ってもらいながら走ることに喜びを感じていたことが分かる。苦手意識のある運動をする際は、オフタスクになることが多い児童であったが、バトンパスや記録測定（成果レース）の時には、途中で投げ出すことなく全力で走ったり、ペアの友達と繰り返しバトンパスを練習したりする姿を見せていた。また、単元後のアンケート「並走リレーを通して学んだことがふつうのリレーに生かされたと思いますか」の質問には、「よくあてはまる」と回答し、「人と協力するところ。走ってバトンを渡す時のタイミング。ピッタリとバトンを合わせるところ。」と記述していた。従来のリレーに移行した5時間目以降のバトンパス練習でも、渡す相手との距離を考えて「はい」という掛け声をかけていたり、自分がバトンを受け取る時は、走り出すタイミングを意識したりして練習する姿を見せていた。

形成的授業評価（表4）においても、1時間目から4時間目にかけて数値が上昇し、8時間目でも数値が同程度であった。単元前半に並走リレーを経験することで、運動することやリレーをすることに安心して取り組めたことがA児の学習意欲を高め、従来のリレーにおいても意欲を継続して学習に取り組めたことが考えられる。

### ② 抽出児童B（運動技能が高い児童）の考察

B児は、運動技能が高く、どの運動においても高い意欲をもって取り組む児童である。一方で、勝敗に強く執着する一面も合わせもっている。単元前のアンケートでは、「走ることは好きか」には、「好き」、「リレーが好きか」には、「少し好き」と回答した。リレーに関しては、「誰がどこを走るのかを決めるのが面白い。最下位だとしても並び順などを工夫したり、アドバイスしたりして1位までのぼりつめることがリレーの醍醐味。」と記述していた。以下はB児の1次、2次、3次終了時の振り返りである。

表4 A児の形成的授業評価

領域	1時間目	4時間目	8時間目
	平均値(評定)	平均値(評定)	平均値(評定)
成果	1.33 (1)	2.30 (3)	2.00 (3)
関心・意欲	2.50 (2)	3.00 (5)	3.00 (5)
学び方	2.50 (3)	3.00 (5)	3.00 (5)
協力	3.00 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)
総合評価	2.33 (2)	2.83 (5)	2.75 (4)

表5 B児の形成的授業評価

領域	1時間目	4時間目	8時間目
	平均値(評定)	平均値(評定)	平均値(評定)
成果	1.00 (1)	3.00 (5)	3.00 (5)
関心・意欲	2.00 (1)	3.00 (5)	3.00 (5)
学び方	1.50 (1)	3.00 (5)	3.00 (5)
協力	1.50 (1)	3.00 (5)	3.00 (5)
総合評価	1.50 (1)	3.00 (5)	3.00 (5)

- 【第1時】楽しかったけれど、もしも自分より遅い人がペアになったら少し損してしまう気がしました。みんなともっと競い合ったり、順番を考えたりしたいです。
- 【第4時】バトンパスがスムーズにできたり、並走がうまくできたりしたことが楽しかったです。ふせんで自分たちの意識しているところが見ている人に分かってもらえてうれしかったです。
- 【第8時】勝った時の喜びやうまくバトンパスができた時の気持ちよさがありました。また、前までできていなかったペアのバトンパスが上手く行った時もうれしいと思いました。

第1時の記述からは、自分が全力で走れないことに満足していない様子が読み取ることができる。また、この時点ではリレーにおいて勝つことや勝つための工夫を考えることに意識が向いていると考えられる。

第4時の記述からは、並走リレーにおける並走やバトンパスの価値に気づき、スムーズなバトンパスを目指して練習をしていたことが読み取れる。他チームからも並走やバトンパスの仕方について肯定的に評価されたことが並走リレーに対する満足感を高めたと考えられる。

第8時の記述からは、従来のリレーに移行しても勝敗だけではなく、バトンが上手くつながることの気持ちよさにも意識が向いていたと考えられる。また、自チーム内の他のペアのバトンパスが上手くいった時の喜びも感じていたことが読み取れる。実際にバトンパス練習の場面では、他のペアの練習を見ながら、走り出すタイミングを助言したり、掛け声を補助するように一緒に声を出したりする姿を見せていた。勝敗へのこだわりは変わらなかったが、単元を経て、上手くバトンをつなぐことの気持ちよさに注目し、自分の活躍だけではなく、一緒に運動する仲間が上手く動けることに喜びを感じる他者意識が育まれたと考えられる。

形成的授業評価（表5）においても、1時間目から4時間目にかけて数値が大きく上昇し、8時間でも数値を維持した。単元前半の並走リレーを経て、気持ちよくバトンをつなぐことに価値を見い出し、従来のリレーにおいても上手にバトンをつなぎたいという意欲を継続して学習に取り組めたことが考えられる。

## 6 成果と課題

成果の1つ目は、並走リレーを単元前半に位置付けることの有効性が明らかになった。まず、リレーに対して抵抗感を持つ児童については、リレーに対する意欲を向上する効果が確認できた。次に、運動技能が高い児童についても、勝敗やタイムだけではなく、並走する中でスムーズにバトンがつながることに価値を見い出すという意識の変容が確認できた。さらに、形成的授業評価における「成果」「関心・意欲」「学び方」「協力」のどの項目も単元末にかけて上昇したことから、本研究の単元構成の有効性が示された。

成果の2つ目は、並走リレーから従来のリレーへ移行することの有効性が明らかになった。事後アンケート「並走リレーで従来のリレーに生かしたことはありますか」の回答には、「走り出すタイミングや掛け声」「バトンをつなぐ時にスピードを合わせる」などの技能面や「相手を思いやってバトンを渡す」「仲間と協力してつなぐ」などの情緒面の記述が見られた。実際のバトンパスの練習では、これらを意識した言動が見られた。並走リレーを通して見付けた、一緒に合わせて走る気持ちよさ、その中でスムーズにかつ同時にバトンがつながることの心地よさの実感がリレーに対する勝敗や速さを競う価値観から、バトンをつなぐこと、一緒に走ることは楽しいといった価値観への広がりにつながった。今後の実践では、他の運動でも同様に、単元前半で運動そのものの面白さを味わえる教材を位置付け、単元後半からは従来の運動・スポーツに近いものを主教材として行うという単元構成が、児童が抱く運動そのものの面白さや、仲間と一緒に運動することの楽しさといった意識に与える効果について検証していくことが課題である。

## 引用・参考文献

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説体育編』，東洋館出版社，2018年，5～10 pp
- 2) 鈴木秀人，松田恵示『体育科教育』，一藝社，2016年，48～50 pp
- 3) 制野俊弘「共振する身体を目指す並走リレーの実践構想」『体育科教育』，大修館書店，2015年，14～17 pp
- 4) 谷本久典「学級開きに並走リレーを」『体育科教育』，大修館書店，2017年，30～33 pp
- 5) 太田貢成，宗倉啓「リレーの教材づくりの視点に関する予備的考察」『福井大学教育実践研究』39号，2014年，71～75 pp
- 6) 高橋健夫『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』，明和出版，2003年