

体育におけるエピソード記述の 質的向上に関する事例的研究

加納 岳 拓*

A case study of qualitative improvements of episode description in elementary physical education

Takahiro KANO

要 旨

本稿の目的は、大学生のエピソード記述への大学教員のコメントを事例として、体育におけるエピソード記述の質的向上のための視点を提示することであった。そのために、中学校第2学年を対象とした体づくり運動を構想し、学生がTTとして全6時間に参加した。各時間後にエピソード記述を行い、学生のエピソード記述に対して、大学教員2名がコメントを行った。大学教員2名のコメントの背景にある意図をKJ法によって浮かび上がらせ整理した。その結果、エピソード記述では出来事を「図」として浮かび上がらせる「地」が必要であるが、体育授業において「地」をつくるためには、授業に関与する際に、受動的に出来事の事実や印象だけを見るのではなく、授業の課題や展開の意図、課題や展開の中でつまずきの要因の見通し、つまずきへの支援の代案を推論しながら積極的に関与することの重要性が示された。また、課題へ向かう子どもの姿を、単なる表層的な変容としてではなく運動の中心的なおもしろさや身体技法のキーワードとの関係から問い直すことによって、授業の枠組みや運動の見方について再構築が行われることが明らかとなった。

1. 緒言

本稿の主題として掲げている「エピソード記述」とは、鯨岡(2005)が提唱する、教育や医学など人のかかわりを持つ現場で広がりを見せている質的な研究アプローチの一つである。エピソード記述は、一人の主体としての現場で生きている観察者が、興味、関心、知識、経験、理論、等々から「地」を明確に持ち、その背景に基づきながらある出来事を「図」として観察し、そして、記述することを特徴とする方法であり、観察者が没個人的となる行動観察とは一線を画している。エピソード記述には、観察者が持つ子ども観、人間観、価値観、学習観などが現れるために、出来事を記述することで自らが持つ思考の枠組みを認識したり、読み手とエピソード記述を共有することにより、枠組みを再構成したりすることが目指されている。

エピソード記述は、教育の中では保育の場を中心に広がりを見せている(岡花, 2010; 田尻・西口, 2013)。

なぜなら、エピソード記述が単なる文章作成法ではなく、エピソード記述を描いたり読み手と共有したりすることが、子どもの現状の見取りや育ちの評価、保育者の対応などの「保育の質」(鯨岡, 2009)そのものに関係し、エピソード記述の質を向上させることが、関与の質の向上にもつながるからである。

また、学校現場の中で、教師の質の向上のために中心的な活動として位置づいている授業研究でも、授業で起きている事実を省察し、考察して自分自身の学びに専念することが不可欠とされている(佐藤, 2012)。この立場から、体育学習の中での学びの事実の過程を、エピソード記述の手法によって描いた研究が見られている(岡野・山本, 2012; 柳瀬, 2012; 矢戸・岡野, 2012; 加納・岡野, 2013; 岡野・加納, 2013; 岡野ら, 2013; 加納・岡野, 2014; 加納ら, 2014 a)。

さらに、加納ら(2014 b)は、体育の中で学びが生成する姿を見取る力を高めるためのエピソード記述の描き方を提示している。そこでは、体育が運動を中核

* 三重大学教育学部

とした活動を行っていることから、運動の中心のおもしろさに触れている身体技法^(註)を「地」に定めて記述をすること、さらには、学びが生じた場面を考察するときには、観察者が何を学びが生じた事実として見取ったのかを『変容前の姿』から『変容後の姿』へ」と端的な言葉で表すことで記述者の理論的背景が読み手に伝わる考察となり得ることを示唆している。

しかし、加納ら(2014b)は、一つのエピソード記述を陥りがちなエピソード記述事例として扱っており、継続的にエピソード記述を描く中で、エピソード記述にどのような質的な向上が生まれるかについては、研究の範囲外としている。

そこで、本研究では、大学生のエピソード記述への大学教員のコメントを事例として、体育におけるエピソード記述の質的向上のための視点を導くことを目的とする。なお、質的な向上過程が見られやすいように、これまでエピソード記述未経験の大学生(5名)を対象として研究を進めていくこととする。

2. 研究の方法

- (1) 岡野・山本(2012)に基づき、ラート(写真1)を用いた体づくり運動の授業デザインを構想する。なお、体づくり運動の「体ほぐしの運動」と「体力を高める運動」の2領域で明記されている7つの内容(文部科学省, 2008)をラート運動の「中心のおもしろさ」と「身体技法」と関連させて設定する。
- (2) 中学校第2学年を対象にした体づくり運動の授業実践(3時間×2クラス:計6回)を関与観察(TTとして参加)した大学生5名が、各授業後に授業の中で印象に残っている場面をエピソード記述し、そのエピソード記述に対して大学教員2名が入れたコメントをKJ法(川喜田, 1967)で整理する。KJ法では、学生に対する教員のコメントの中で、誤字脱字に関するコメントを除いた全てのコメントを挙げ、コメントの背景にある視点を分類しながら図解化する。
- (3) KJ法の整理を基に、体育におけるエピソード記述の質的向上の視点について考察する。

3. 授業概要と事例の流れ

(1) 授業概要

エピソード記述事例として扱う授業実践は、三重県A中学校第2学年を対象にした体づくり運動(全6時間を2クラス)である。本実践では、体づくり運動

の用具として直径約2mの鉄製の輪を2本平行につなげたラートを用いた(写真1)。



写真1 ラート運動

ラート運動には、運動の慣性、遠心力、重力などを上手く利用することで、逆さまになったり転がったりする「非日常的な身体感覚」、ラートの動きに合わせて身体を操作するとともに、ある程度ラートに身を任せることが必要な「器具に身を任せる感覚」、ラートを操っているときにどのような身体操作をすればよいか(しているのか)という「身体の認知」といった特性がある(後藤, 2010)。ラートを上手く操作するためには、ラートの動きに合わせた姿勢をつくることや、ラートからの「情報を積極的に受信すること」などが必要となる。そこで、ラート運動の中心のおもしろさを「ラートを操ったりラートに操られたりする中でラートの動きに応じた身体操作をすること」と設定し、身体技法を「ラートの軸と身体の重心の位置関係による回転の推進と制御」とした。

また、本実践の領域である体づくり運動には「体ほぐしの運動」と「体力を高める運動」の2つが小領域として位置づいているため、各領域に位置づいている内容をラート運動の中心のおもしろさと身体技法に関連付けて、以下のように設定した。

【体ほぐしの運動】

①心と体の関係の気付き

怖さがあると身体に力が入り、慣れてきたり楽しいと感じられたりすると力が抜け、表情がやわらぐといったような心と体の関係に気付くことができる

②体の調子を整える

仲間に身をゆだねたりゆだねられたりする活動を通して、心も体もほぐれた状態で中心の活動に入ることができる

③仲間と交流する

活動において体を補助したり支えたりすることと、活動を仲間と一緒に協力して取り組むことができる

【体力を高める運動】

①体の柔らかさを高める

体側をはじめとする全身の伸縮性と肩甲骨・股関節・足首などの関節の可動域を広げることができる

②巧みな動きを高める

ラートの動きや回転の推進と制御にかかわる重心の移動を行うために、力の緊張と解筋、四肢の協応動作を自在に行うことができる

③力強い動きを高める

回転を滑らかにを行うために、体幹を中心とした姿勢の保持と四肢による安定した姿勢を保つことができる

④動きを持続する能力に関しては、この単位では扱わないものとする

上記のような授業の内容として各授業で「共有の学び」と「ジャンプの学び」の2つの課題を設定した(表1)。

ここから、各授業の課題と授業概要を示すこととする。なお、生徒の学びの支援を行うために、学生はラート運動において全6時間の内、特に支援を必要とする単元前半の第1時から第3時にTTとして授業に参加した。

1回目の授業(1/6)では、「ねらいにあった姿勢や動きができるかな」が課題として設定された。授業前半では、ペアストレッチや地蔵倒しなどの体ほぐしの運動を行い、後半ではラートを使ったバランス、歩行や斜転を行った。

2回目の授業(2/6)では「ラートの動きに合わせて、動いたり乗ったりできるかな」と「スイングの姿勢を崩さずに、回転できるかな」が課題として設定された。授業前半では、ペアストレッチなどの体ほぐしの運動を行い、後半ではラートを使ったバランス、歩行や斜転に加え、シーソーやスイング、側方回転を行った。

3回目の授業(3/6)では「不安定なところでも、乗っていただけるかな」と「基準タイムよりゆっくり回ることができるかな」が課題として設定された。授業前半では、ラートの歩行やシーソーを行い、後半では側方回転に基準タイムを設けた活動を行った。

4回目からは、別クラスで単元の1時間目が始まるため、3回目の授業が終わった時点で、授業者や参観者が行った各授業の振り返りを基に、4回目以降の授業の課題や活動を再構成した。

4回目の授業(1/6)では、「姿勢を崩さずにできるかな」が課題として設定された。授業前半では、ペアストレッチやメリーゴーランド、地蔵倒しなどの体ほぐしの運動を行い、後半ではラートを使ったバランス、歩行やシーソーを行った。

5回目の授業(2/6)では、「姿勢を崩さずに乗っていただけるかな」と「姿勢を崩さずに、回転できるかな」が課題として設定された。授業前半では、ペアストレッチや地蔵倒しなどの体ほぐしの運動と、ラートを使った歩行、シーソーなどを行い、後半ではスイング、側方回転を行った。

6回目の授業(3/6)では「姿勢を崩さずに乗っていただけるかな」と「スイングの姿勢を崩さずに、回転できるかな」が課題として設定された。授業前半では、ラートの中の歩行やシーソーを行い、後半では側方回転を行った。

表1 各授業の課題

回	共有の学び	ジャンプの学び
1	ねらいにあった姿勢や動きができるかな	
2	ラートの動きに合わせて、動いたり乗ったりできるかな	スイングの姿勢を崩さずに、回転できるかな
3	不安定なところでも、乗っていただけるかな	基準タイムよりゆっくり回ることができるかな
4	姿勢を崩さずにできるかな	
5	姿勢を崩さずに乗っていただけるかな	姿勢を崩さずに、回転できるかな
6	姿勢を崩さずに乗っていただけるかな	スイングの姿勢を崩さずに、回転できるかな

(2) エピソード記述事例の流れ

エピソード記述は、授業実践にTTとして活動した大学生5名によるものであり、この5名はエピソード記述を初めて行う。大学生5名は、TTとして授業に参加する前に、2つの事前課題を行った。1つ目は、体づくり運動で活用するラート運動の実技講習を受け、テクニカルポイントや安全の確保のポイントをレポートとしてまとめた。2つ目は、加納ら(2014b)を基に「体育におけるエピソード記述の描き方のポイント」をA4用紙1枚でまとめた。

事前課題を行った大学生は、各授業後に、授業の中で印象に残っている一場面をエピソードとして起こし、考察を加えたエピソード記述【1. 実践概要 2. エピソード 3. 考察】を作成し、大学教員2名に提出した。大学教員2名(2回目、4回目は1名)がそれぞれエピソード記述に対してコメントし返却した(図1)。

大学生は、それぞれのエピソード記述やエピソード記述に対するコメントをお互いに共有し、次の時間のTTに参加するという流れで、計6回のTTとしての授業参加とエピソード記述作成を行った(図2)。

体育におけるエピソード記述の質的向上に関する事例的研究

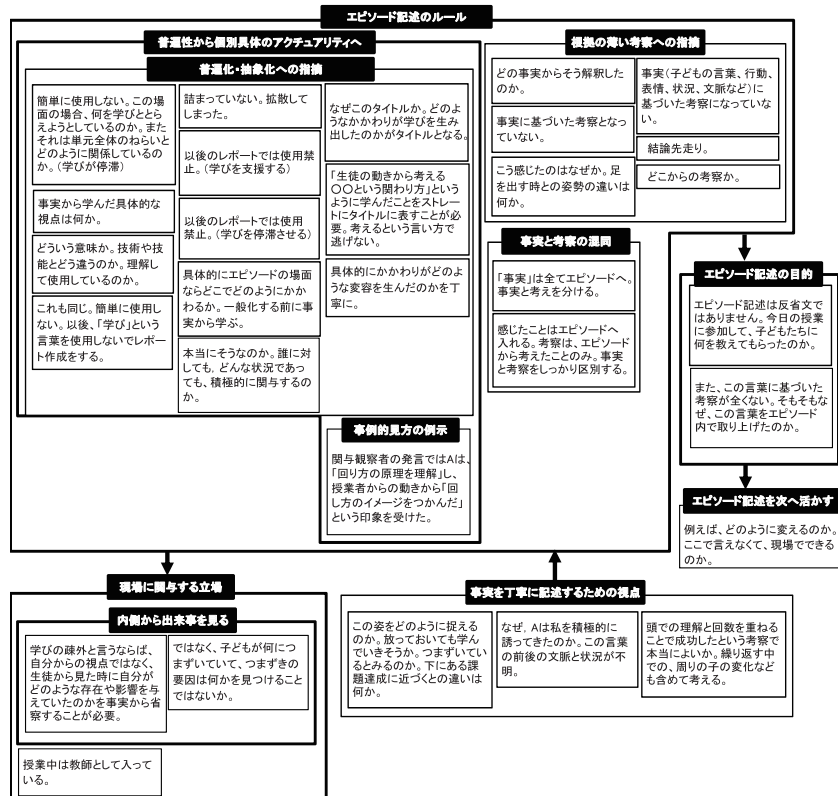


図3 学生のエピソード記述（1回目）へのコメント

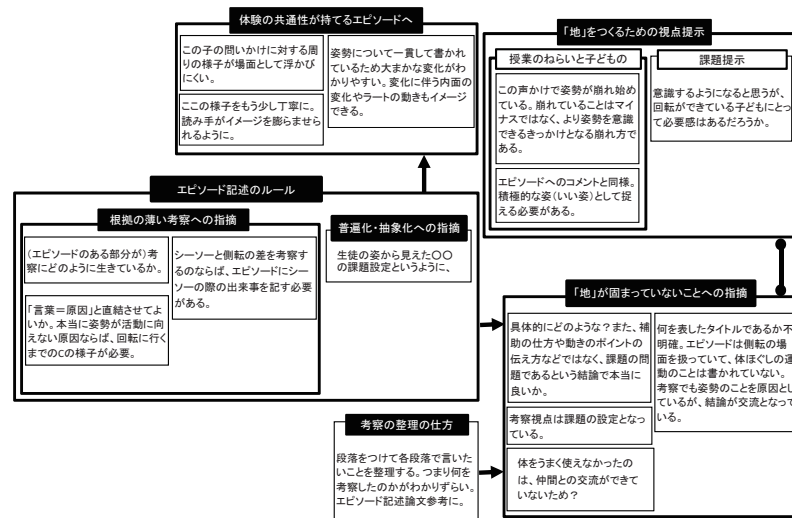


図4 学生のエピソード記述（2回目）へのコメント

れるものになるために、よりエピソードを詳細に記述することを求めるコメントも1件見られた。

4回目のレポートに対して、全15件のコメントが見られた(図6)。「エピソード記述のルール」に関するコメントが3件、「事実を丁寧に記述すること」に対するコメントが1件、「エピソードの続きへ興味」を示しているコメントが1件見られる中、3回目と同様に、「『地』をつくるための視点を提示」するコメントが最多で9件あった。その中でも「つまずきに対する支援」についてのコメントが7件見られたが、3回目の時には、

支援の方法が生徒の運動の質の向上につながらない原因についてのコメントで占められていたのに対し、ここでは、成功した補助の要因について、授業のねらいである「姿勢」や「重心」、「安心感」をキーワードとして伝えているコメントが7件見られた。

さらに、3回目では見られなかった視点として、授業で扱っているラート運動の特性に常に立ち戻りながら事実を考察することを求め、特性の理解を深めることによって、つまずきに対する支援の手立てや視点にもつながる指摘である「運動の見方」や「授業のねら

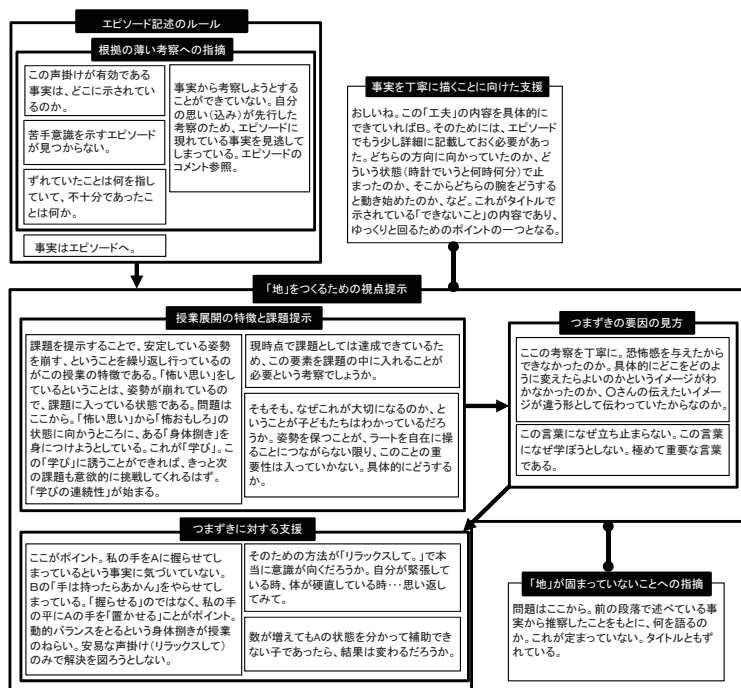


図5 学生のエピソード記述(3回目)へのコメント

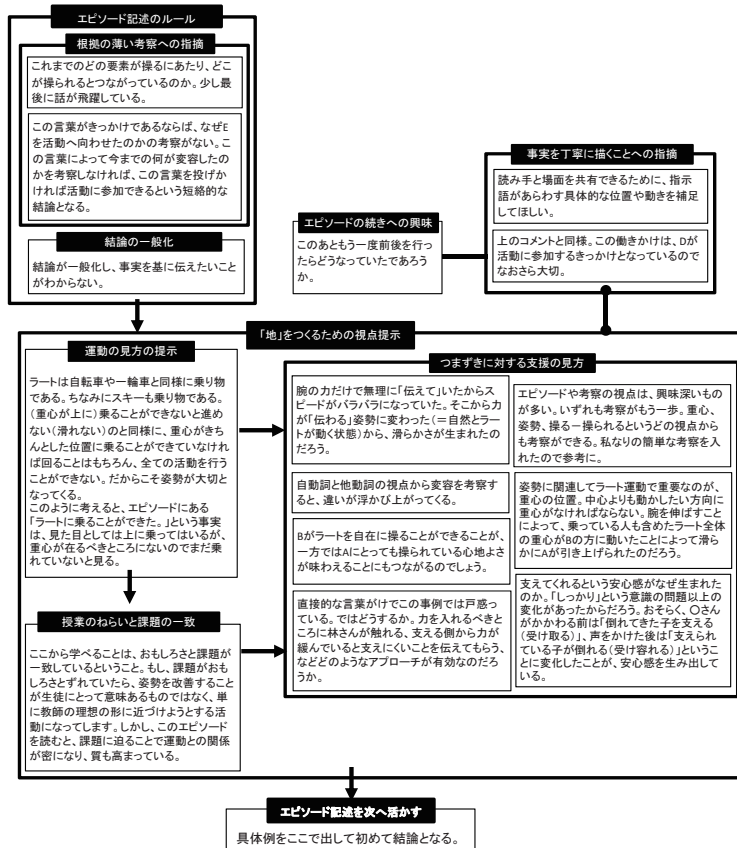


図6 学生のエピソード記述(4回目)へのコメント

いと課題」についてのコメントが1件ずつ見られた。

5回目のレポートに対して、全11件のコメントが見られた(図7)。5回目のコメントの中で、9件が『『地』をつくるための視点を提示』しているコメントであった。これまでは、「つまずきに対する支援」に関するコメントが多く見られてきたが、5回目のコメントでは2件にとどまっていた。一方で、課題にもどしながら活動することの大切さや活動と課題の関連についての考察を促す「授業のねらいと課題」に関するコメントが3件、授業のキーワードとなっていた「姿勢を崩さない」「ラートに乗る」とはどのような状態であるのかという「運動の見方」に関するコメントが3件、子どもの何気ない言葉と授業のねらいの関係について考察を促す「おもしろさと子どもたちの姿の関係」に関するコメントが1件見られた。

6回目のレポートに対して、全15件のコメントが見られた(図8)。依然、「エピソード記述のルール」にかかわるコメントが4件見られた。その他11件は、『『地』をつくるための視点提示』を行っているコメントであった。その内容として、まず「姿勢を崩さない」ことを中心にした「運動の見方」に関するコメントが3件、つまずきに出会わせることによって運動の質を高めるといった「授業展開の特徴」に関するコメントが1件見られた。この視点と関連して、TTの存在や生徒がポイントを理解できた要因など、「つまずきに対する支援(5件)」に関するものと、課題を達成できている

ときの姿勢への考察を求める「課題達成の要因(1件)」に対するコメントが見られた。また、今回扱った体づくり運動のカリキュラムの特徴からの考察を求めているコメントも1件見られた。

以上のことを基に、コメントの中心的な視点を表2に整理した。まず、エピソードのルールに関するコメントが、5回目を除く1~4回、6回に見られている。次に、各回のコメントを見ると、1回目には「関与観察者の立場」と「エピソード記述の目的」、2回目には「地が固まっていないことへの指摘」、3・4回目には、『『地』をつくるための視点提示(子どもの姿の変容に向けて)』、5・6回目には『『地』をつくるための視点提示(運動の見方や授業のねらいの問い直し)』が中心的な視点として挙げられていた。

表2 コメントの中心的な視点

回	中心的な視点
1	関与観察者の立場 エピソード記述の目的
2	「地」が固まっていないことへの指摘
3	「地」をつくるための視点提示 (子どもの変容に向けて)
4	
5	「地」をつくるための視点提示 (運動の見方や授業のねらいの問い直し)
6	エピソード記述のルール 「地」をつくるための視点提示 (運動の見方や授業のねらいの問い直し)

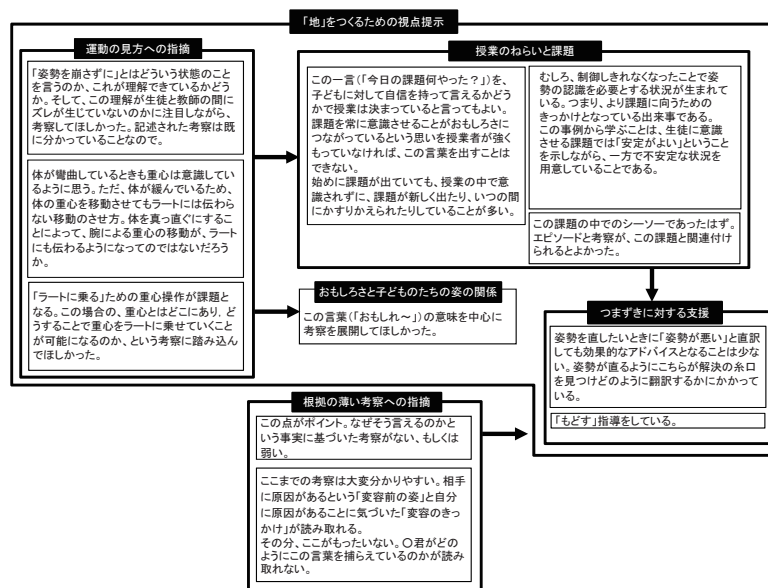


図7 学生のエピソード記述(5回目)へのコメント

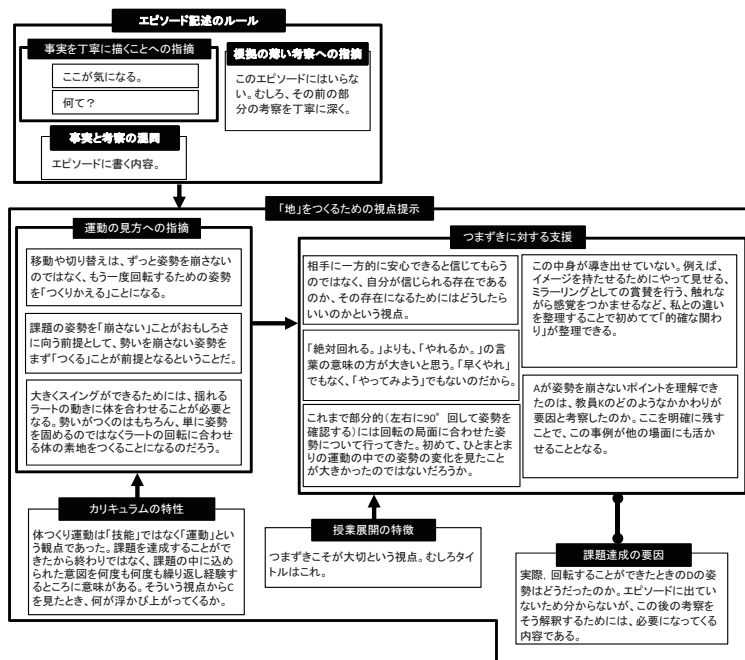


図8 学生のエピソード記述（6回目）へのコメント

5. エピソード記述の質的向上に向けて

(1) 質的向上の基盤となる「事実」からの考察

学生のエピソードへのコメントを見てみると、まず、1回目の9件をはじめとして、5回目を除く全ての回に、「エピソード記述のルール」に関するコメントが見られている。これは、「事実」に基づいた考察や「事実」を丁寧に記述することの難しさを表している。このコメントは、加納ら（2014b）において、現職の教員が描く際に陥りがちなエピソード記述例として挙げられている「エピソードで『事実』が描かれているのか」と同様の指摘と言える。また、現場で行われている授業研究において、事実から省察することの重要性が叫ばれている（佐藤，2012）。裏を返すと、現在の授業研究が事実の省察に基づいたものではなく、抽象的な事実の見取りや事実から乖離した一般的な授業技術や展開方法の議論が中心となっていることを物語っているとも言えるため、現場での課題とも一致すると言えよう。鯨岡（2005）も「事象としっかり向き合う『根性』が必要なのだとわきまえて、格闘を続けてほしい」と述べており、描いたエピソード記述が事象に忠実であるかを常に問い直し、「事実」に即したエピソードと「事実」に即した考察をすることが、事例からもエピソード記述の質的向上の基盤となることが考えられる。

(2) エピソードの質的向上の視点

① 推論を中心とした関与

次に、エピソード記述の質的向上の視点について考察していくこととする。

エピソード記述は、出来事を「図」として表すための「地」が重要とされている。事例の3・4回目のコメントの中心となっている「課題と展開の特徴」「つまずきの要因」「つまずきに対する支援」の3つの視点は、体育授業の中で学びを生み出すために教師（観察者）にとって必要な「地」を示していると考えられる。1つ目の「課題と展開の特徴」は、子ども達の活動が「共有の学び」「ジャンプの学び」として設定された課題と一致しているかを見取することを意味している。実践を例にすると、授業の課題である「姿勢を崩さない」「ラートに乗る」「回転する」から外れずに、一つひとつの活動に向っていたのかという視点である。2つ目の「つまずきの要因」は、課題に向かう中で、何につまずいていることによって、質の停滞が起きているかを見取することを指している。実践の中では、「姿勢が崩れる」「ラートに乗ることができない」「回転できない」子どもの要因がどこにあるのかという視点である。3つ目の「つまずきに対する支援」は、つまずきに対して運動の質を高めるための足場（Scaffolding）がどのように設定されているのかを見取することを示している。事例においては、課題に対するつまずきに対して、どのような支援を行うことによ

てつまずきが解消され、運動の質的向上を生むのかという見方である。3・4回目のコメントの中心である『地』をつくるための視点提示（子どもの姿の変容）は、総じて、授業の課題である「姿勢を崩さない」「ラートに乗る」「回転する」に対する質的向上を目指す視点と言えよう。

また、佐藤ら（1991）は、熟練している教師ほど、授業の事実や印象だけではなく、授業の「意図」「見通し」「代案」を推論しながら授業の省察をできている。この事例を基にすると、意図とは、授業の課題や展開のことであり、見通しとは、課題や展開の中でどの子がどこでつまずくのかということを指し、代案とは、つまずいている子に対する支援の手立てと見ることができる。

以上のことから、エピソード記述に臨む以前の授業に関与する際に、受動的に事実や印象だけを見るのではなく、課題や展開など授業の意図との関係、つまずきの要因の見通し、つまずきに対する支援の手立て（代案）に関する3つの推論を持ちながら、積極的な姿勢で関与することがエピソード記述の質的向上につながると考えられる。併せてエピソード記述に向かう際にも、子どもの変容にかかわる「課題と展開の特徴」「つまずきの要因」「つまずきに対する支援」の3つを「地」としながら記述することが必要であろう（図9）。

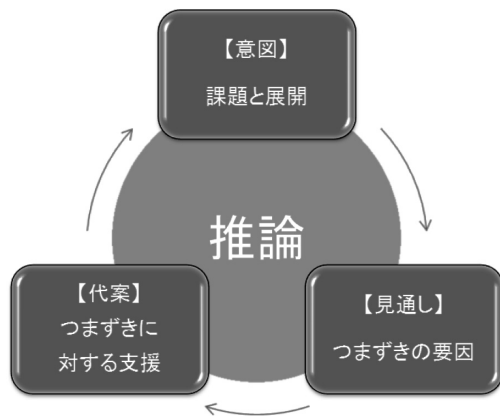


図9 エピソード記述の質的向上に向けた関与の視点

②運動の見方・枠組みの再構築

もう一つ「地」をつくる視点として、5・6回目の中心的なコメント『地をつくる視点提示（運動の見方や授業のねらいの問い直し）』が考えられる。3・4回目のコメントのように、課題を探究するための方法論にとどまるのではなく、課題に向っている子どもの姿が、運動の中心のおもしろさと設定した「ラートを操ったりラートに操られたりする中でラートの動きに応じた身体操作をすること」や身体技法として設定されていた「ラートの軸と身体の重心の位置関係によ

る回転の推進と制御」と結びついているのかという視点である。

加納（2014 b）によると、体育における学びの生成をエピソード記述として描くためには、「運動の中心のおもしろさ」を具体化している「身体技法」へ焦点化し、「『変容前の姿』から『変容後の姿』へ」とタイトルをつけることによって学びの変容を見取ることができるとしている。また、表層的な動きの変化ではなく、学習内容との関係から変容の提示をする必要があるとしている。

本事例で考えると、課題として設定されていた「姿勢を崩さない」「ラートに乗る」「回転する」ことの質的向上を、身体技法のキーワードとして挙げられている「軸」「重心」「回転の推進と制御」との関連で考察することによって、運動を見直すことと言える。換言すると、ラートを用いた体づくり運動における「姿勢を崩さない」「乗る」「回転する」とは何かという問いを立て、考察することであろう。

このように運動の変化だけではなく、子どもの姿から授業の枠組みや運動の見方を問い直すことによって、「ある人の生の断面を描こうと思いつく人の背景的な問題意識や、その前に立ち現れてきた基本的な問いが重要になってきます。その問題意識や基本的な問いとの関連で、その描き出された生の断面の『意味』を掘り起こしてこそ、真のエピソード記述」（鯨岡，2005）につながっていくのだろう。

6. 結語

本稿の目的は、体育におけるエピソード記述の質的向上のための視点を提示することであった。

エピソード記述の質的向上に向けて、まず「事実」の記述と「事実」に基づく考察のために、出来事を「図」として表すための「地」をつくる必要がある。体育授業に関する「地」をつくるためには、授業に関与する際に、受動的に出来事の実事や印象だけを見るのではなく、授業の課題や展開の意図、課題や展開の中でつまずきの見通し、つまずきへの支援の代案を推論しながら積極的に関与することの重要性が示された。また、課題へ向かう子どもの姿を単なる表層的な変容としてではなく、運動の中心のおもしろさや身体技法のキーワードとの関係から問い直すことによって、授業の枠組みや運動の見方について再構築が行われることが明らかとなった。

【注及び引用・参考文献】

注：岡野・山本（2012）によると、「運動の中心的なおもしろさ」とは、取り上げようとする運動とは「何か（概念）」に相当し、その運動の Authentic（真正な・本物の）なおもしろさであり、「身体技法」とは、取り上げようとする運動の「何を（目的）」に相当し、その「運動の中心的なおもしろさ（文化的価値）」に触れる「運動の最小単位（身体の経験）」である。

加納岳拓・岡野 昇（2013）跳び箱運動における協同的学びに関する実践的研究. 三重大学教育学部研究紀要 教育科学, 64 : 287-296.

加納岳拓・岡野 昇（2014）跳び箱を使った運動遊びにおける環境のデザインに関する研究. 三重大学教育実践総合センター紀要, 34 : 75-81.

加納岳拓・太田直己・矢戸幹也（2014 a）「素早い往復走」における動きの質の高まりに関する研究. 体操研究, 11 : 20-26.

加納岳拓・岡野 昇・伊藤暢浩（2014 b）体育におけるエピソード記述の描き方—学びの質的向上を目指して—. 三重大学教育学部研究紀要（教育科学）, 65 : 235-243.

川喜田二郎（1967）発想法 創造性開発のために. 中公書房.

後藤洋子（2010）保健体育授業の教材として導入したラート運動について. 平成 21 年度文部科学省 大学教育推進プログラム 大学教育・学生支援事業 隣接学校園との連携を核とした教育モデル—多様な教育課題に対応できる教員養成を目指して—. 国立大学法人三重大学教育学部 地域連携室, p.80.

鯨岡 峻（2005）エピソード記述入門—実践と質的研究のために—. 東京大学出版社.

鯨岡 峻（2009）エピソード記述を通して保育の質を高める（2. 保育フォーラム, 保育の質を高める記録, 第3部 保育の歩み（その2））. 保育学研究, 47(2) : 237-238.

鯨岡 峻（2013）なぜエピソード記述なのか—「接面」の心理学のために—. 東京大学出版会社, pp.36.

文部科学省（2008）中学校学習指導要領解説 保健体育編, 東山書房, pp.29-34.

岡花祈一郎（2010）「エピソード記述」による幼児理解に関する研究—保育内容言葉との関連を中心に—. 広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部, 59 : 153-159.

岡野 昇・山本裕二（2012）関係論的アプローチによる体育の授業デザイン. 学校教育研究, 27 : 80-92.

岡野 昇・加納岳拓（2013）体育の「協同的学び」における教師の言語活動. 広島大学附属小学校 学校教育研究会・学校教, 1147 : 6-11.

岡野 昇・山本裕二・内田めぐみ・加納岳拓（2013）体育の協同的学びにおける運動技能の発達過程. スポーツ健康科学研究, 35 : 89-97.

佐藤 学・岩川直樹・秋田喜代美（1991）教師の実践的思考様式に関する研究(1)：熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に. 東京大学教育学部紀要. 30 卷 : 177-198.

佐藤 学（2012）岩波ブックレット No.842 学校を改革する—学びの共同体の構想と実践. 岩波書店, pp.40-41.

田尻さやか・西口 守（2013）保育実践におけるエピソード記述の意義について—学生は何をリアルに描き出そうとしているのか—. 東京家政学院大学紀要, 53 : 9-21.

矢戸幹也・岡野 昇（2012）体育における協同的学びに関する実践的研究：小学校5年生の短距離走・リレーを対象にして. 三重大学教育学部研究紀要, 63 : 231-237.

柳瀬慶子（2012）「走の運動遊び」における協同的学びに関する実践的研究. 高田短期大学紀要, 30 : 159-167.