

# 小学校体育の「投の運動」に関する一考察

- 第4学年の児童を対象として -

紀村 修一<sup>\*1</sup>・橋本 佳奈<sup>\*2</sup>・佐伯 英人

A Study on 'Play with Throwing' in Physical Education of Elementary School :  
A case of the 4th grade children

KIMURA Shuichi<sup>\*1</sup>, HASHIMOTO Kana<sup>\*2</sup>, SAIKI Hideto

(Received August 3, 2020)

キーワード：小学校、体育、投の運動、第4学年

## はじめに

2017年3月告示の『小学校学習指導要領（平成29年度告示）』の「第9節 体育」「第2 各学年の目標及び内容」「第3学年及び第4学年」「3 内容の取扱い」では、「内容の『C走・跳の運動』については、児童の実態に応じて投の運動を加えて指導することができる。」(p. 148)と示されている（文部科学省，2018a）。なお、本稿では、文部科学省（2018a）を『新学習指導要領』と称する。

さらに、『小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説 体育編』の「第2章 体育科の目標及び内容」「第1節 教科の目標及び内容」「4 各領域の内容」「(1) 運動領域の内容」「ウ 陸上運動系」では、「児童の投能力の低下傾向が引き続き深刻な現状にあることに鑑み、遠投能力の向上を意図し、『内容の取扱い』に『投の運動（遊び）』を加えて指導することができるようにした。遠くに力一杯投げることに指導の主眼を置き、投の粗形態の獲得とそれを用いた遠投能力の向上を図ることが主な指導内容となる。」(p. 29)と示されている（文部科学省，2018b）。

上記のように、『新学習指導要領』では、陸上運動系の領域において「投の運動（遊び）」を指導することが付加された。このことを踏まえて「投の運動」に関する授業を実践し、その効果を検証し、議論した実践研究は少ないが、いくつかみられる。具体的には、陳・松崎・池田（2018）、有川・矢口・森田（2019）、山田・辻（2019）などがそれに該当する。ちなみに、『新学習指導要領』が告示されたのが2016年度（2017年3月）であり、2017年度は周知・徹底、2018年度と2019年度が移行期間であり、全面実施は2020年度からである（文部科学省，2019）。現時点（2020年8月3日）において「投の運動（遊び）」に関する実践研究が少ない理由として、全面実施が2020年度からであることが1つの要因として考えられる。

なお、本稿でいう「投の運動（遊び）」に関する実践研究には、体育の授業として実践されていないもの（『新学習指導要領』に準拠して実践されていないもの）は入れていない（吉田・檜皮・川口（2018）など）。

## 1. 研究の目的

前述したように『新学習指導要領』において「投の運動（遊び）」が付加されたが、現時点において「投の運動（遊び）」に関する実践研究は少ない。そこで、本研究では、「投の運動（遊び）」に関する授業を実践し、その効果を検証し、有効性について議論した。本研究の目的は、「投の運動（遊び）」に関する授業について知見を得ることである。

\*1 防府市立華城小学校（前 山口大学教育学部附属山口小学校） \*2 山口県大島郡周防大島町立安下庄小学校

## 2. 授業実践

### 2-1 研究の対象と単元の展開

研究の対象は、体育の授業「投の運動（遊び）」であり、山口大学教育学部附属山口小学校の第4学年1組（児童数:32名）で実施した。授業は2時間（45分×2回）実施した。本稿では1時間目の授業を授業①、2時間目の授業を授業②と称する。実施日は授業①が2019年6月20日、授業②が6月21日であった。授業の主な学習活動と学習目標を表1に示す。本研究では、便宜上、この2時間を1つの単元とした。

表1 授業の主な学習活動と学習目標

授業	学習活動と学習目標	実施日
授業①	友達と共に「異なる投げ方でボールを投げる体験」をすることを通して、遠くに力一杯投げるコツを理解することができるようにする。	6/20
授業②	投の粗形態を意識しながら、友達と共に「ロングスロー&ダッシュゲーム」をすることを通して、遠くに力一杯投げるができるようにする。	6/21

### 2-2 投距離の測定と授業①

授業①の開始前に、児童一人ひとりにドッジボールを投げさせ、投距離を測定した。投距離を測定しているようすを図1に示す。

投距離の測定後、授業①の開始の挨拶を行った。まず、教員が「投の運動」を2時間かけて行うことを伝え、投げるのが得意か否かを挙手させた。「得意な人？」という問いかけに対して挙手した児童は9名、「ちょっと苦手だよっていう人？」という問いかけに対して挙手した児童は17名であった。このとき、「かなり苦手な人？」という問いかけはしなかった。

教員は、本時のめあて「遠くに力いっぱい投げよう」を板書し、児童に声を出させてめあてを読ませた。このとき、教員が、日本の子どもたちの投げる力が弱まっていることを説明した（図2）。

教室の座席の隣の人と2人組（ペア）をつくらせた。つくった2人組は、男子と女子の2人組であった。この2人組にドッジボールを1つ配付し、教員が4つの異なる投げ方を示し、各方法で投げさせた。4つの投げ方は「両手で投げる」、「利き手ではない手で投げる」、「長座の姿勢で投げる」、「気を付けの姿勢で投げる」である（図3～図6）。なお、この4つの異なる投げ方は、紀村・高田・前川（2019）で示した投げ方の一部である（p.92）。

活動後、児童に「投げみて、どのように感じましたか？」と問い、児童に感じたことを語らせた。児童の回答は「『両手で投げる』のは、片手より安定したけど遠くに飛ばなかった。」「『利き手ではない手で投げる』は、慣れていないので変な方向に飛んで行った。」「『利き手ではない手で投げる』は、利き手ではないから力が入らなかった。」「『長座の姿勢で投げる』は、立ってないので、やりにくかった。」「『気を付けの姿勢で投げる』は、膝が伸びていて投げにくかった。」であった。

次に、教員が「自分のやりやすい投げ方で投げよう」と指示し、投げさせた（図7）。活動後、児童に「遠くに力一杯投げる方法は、見つかりましたか？」と問い、児童に感じたことを語らせた。児童は感じたことを身振り手振り（ジェスチャー）を交えて回答した（図8、図9）。児童の回答は次の①～④であった。①「体をひねって勢いをつけて投げる」、②「気を付けの姿勢で投げるのではなくて、足を広げて投げる（利き手と反対の足を前に出して投げる）」、③「下の方に向かって投げないで高く投げる」、④「助走をつけて投げる（ステップして投げる）」であった。教員は「みんなが言ったことを、全員でやってみて、遠くに力一杯投げるコツをつかみましょう。」と指示し、児童の回答を整理し、投げるコツを示した。具体的にいうと、教員は、「投げる前の姿勢として、投げる方向にへそを向けるのではなく（投げる方向に正対するのではなく）、投げる方向に対して横向きに立つ（右利きの場合:右に向く）こと」、「『1、2、3』のリズムで投げる。『2』のときに後ろ足（軸足：右利きの場合は右足）に体重をかけ、後ろ足（軸足：右利きの場合は右足）のみで立ち、その次の『3』で、空中に浮かせている足（軸足ではない足：右利きの場合は左足）を踏み出し、体重を移動させ、投げる。このとき、踏み出した足（軸足ではない足：右利きの場合は左足）のつま先を投げる方向に向けて地面につける。」「『1、2、3』の『2』のときに、両手を広げて胸をはり、『3』で投げる。」と説明した。これらの説明は①「体をひねって勢いをつけて投げる」と②「気を付けの姿勢で投げるのでは

なくて、足を広げて投げる（利き手と反対の足を前に出して投げる）」に関する内容である。また、『1、2、3』の『3』で投げる時、斜め上方向に投げる」と説明した。この説明は③「下の方に向かって投げないで高く投げる」に関する内容である。④「助走をつけて投げる（ステップして投げる）」については「今、説明した①～③の内容ができるようになったら、加えて投げましょう。」と説明した。

上記の①～③の内容を示した後、投球フォームの練習を、ボールを投げる感じで（実際にボールは投げないで）「1、2、3」という声を出させ、行わせた（図10、図11）。

その後、前述した2人組で投げ合わせた（図12-1、図12-2）。活動後、教員は『1、2、3』のリズムで投げみて、どのように感じましたか?と問い、児童に感じたことを語らせた。児童の回答は「さっきよりも速くに飛んだ気がする。」であった。教員からは『1、2、3』のリズムで投げられるようになりました。『3』のとき、まだ斜め上方向に投げられていないところがあるので、次の時間は、斜め上方向に投げることを意識してゲームをしましょう。」という話をし、授業①の終了の挨拶を行った。



図1 投距離の測定



図2 教員の説明



図3 両手で投げる



図4 利き手ではない手で投げる



図5 長座の姿勢で投げる



図6 気を付けの姿勢で投げる



図7 やりやすい投げ方で投げる



図8 児童の説明



図9 児童の説明



図10 投球フォームの練習



図11 投球フォームの練習



図12-1 投球フォームの練習後の投球



図12-2 投球フォームの練習後の投球

### 2-3 授業②と投距離の測定

授業②の開始の挨拶を行った後、教員は、本時のめあても前時と同じ、「遠くに力一杯投げよう」であることを伝え、「ロングスロー&ダッシュゲームを楽しもう」を板書し（図14）、児童に声を出させてそれを読ませた。

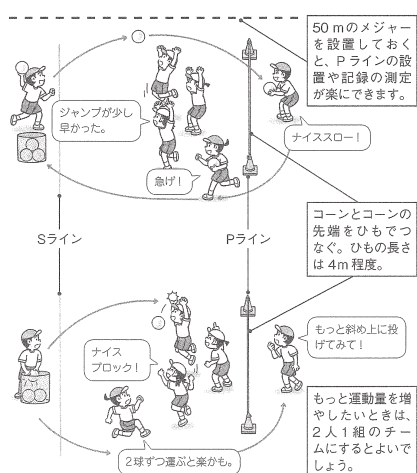
教員が「ロングスロー&ダッシュゲーム」のルールを説明した。「ロングスロー&ダッシュゲーム」の図を図13に示す。ゲームの基本ルールを表2に示す。表2の1行目に「単元計画2時間目『ドッジボール投げ』の記録を参考に」と示されているが、本実践でドッジボールの投距離を測定したのは授業①（前時）の授業開始前である。本実践では、授業①の授業開始前に行ったドッジボール投げの投距離を用いて、S（throw）ラインとP（point）ラインの距離を設定し、実施した。このゲームを簡単に説明すると「Sラインの手前からボールを投げ、Pライン（授業前のドッジボール投げの投距離（m）- 2m = SラインとPラインの距離）を超えると得点が入るゲームである。例えば、授業①の授業開始前のドッジボール投げで投距離が8mであった児童の場合、SラインとPラインの距離は6m（8m - 2m）になる。Pラインの手前には相手チーム（守備）の児童がいてブロックしているので、ボールを投げる児童は斜め上方向を意識して投げる必要がある。」になる。なお、ゲームの詳細については、紀村ほか（2019）で示している（p.91）。授業②では、表2に示した基本ルールに準じてゲームを実施した。

チーム分けは教員が行った。表2の1行目に従って10チーム（3人組：8つ，4人組：2つ）をつくり、対戦する2チームを示し、対戦するコート（場所）を指定した。対戦するコート（場所）は5つ設定した。「ロ

ングスロー&ダッシュゲーム」を行う際、教員は『片手で投げる』、『上から投げる（オーバースローで投げる）』、『「1、2、3」のリズムで投げる。このとき、声を出す。』、『斜めに高く（斜め上方向に）投げる』の4つのことを意識して投げましょう。」と投げるコツを指示し、活動させた。「ロングスロー&ダッシュゲーム」のようすを図15～図17に示す。

活動後、教員は『片手で投げる』、『上から投げる（オーバースローで投げる）』、『「1、2、3」のリズムで投げる。このとき、声を出す。』、『斜めに高く（斜め上方向に）投げる』の4つのことを意識して投げることができましたか。」と問い、児童にできたか否かを挙手させて確認した（図18）。

授業の終了時、教員からは「この2時間の授業は『遠くにカー杯投げよう』というめあてをもって行いました。この後、授業終了の挨拶をします。その後、ドッジボールを投げて投距離を測定します。この2時間の授業で学んだことを意識してドッジボールを投げてみましょう。」という話をし、授業②の終了の挨拶を行った。授業②の終了後、児童一人ひとりにドッジボールを投げさせ、投距離を測定した。



(紀村ほか, 2019)

図13 「ロングスロー&ダッシュゲーム」の図

表2 「ロングスロー&ダッシュゲーム」の基本ルール

基本ルール

- ・1チーム3人で男女混合の等質グループ(単元計画2時間目「ドッジボール投げ」の記録を参考にチーム編成しましょう)
- ・S(スロー)ラインの位置は線を引き固定、P(ポイント)ラインの位置はボールを投げる人によって変動する。
- ・攻撃は、1人2分×3人の計6分間。投げる人に応じてPライン(ドッジボール投げの記録-2m)を移させる。
- ・守備にブロックせずにPラインを越えた回数が、投げた人の得点。投げ方はオーバースローのみ。
- ・ボールは、ドッジボール1球、ハンドボール1球、玉入れ用の玉1球の計3球を準備し、かごに入れる。
- ・Pラインを越えないボールはすべてファールとなり、得点にならない。時間内であれば何回投げてもよい。
- ・投げる人以外の攻撃側の子供はPラインより後ろで待機し、得点したボールやファールのボールを取ってSライン上のかごに、走って入れに行く。
- ・守備は、全員SラインとPラインの間に入り、投げられたボールがPラインを越えないようにブロックする。
- ・3分ごとに教師は合図し、全チーム投げる人の交代が済んだ後、開始の合図を出す。
- ・両チームの全員が投げ終え、得点が多いチームの勝利。

※このルールはあくまでも例なので、学級や子供の実態に応じて改良してください。

(紀村ほか, 2019)

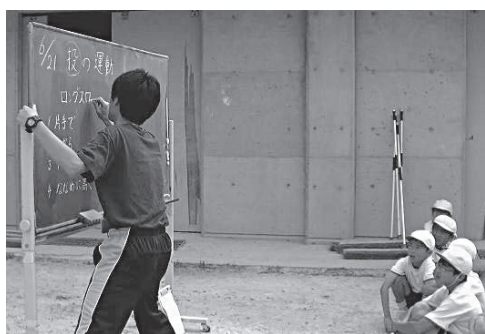


図14 板書



図15 ゲーム(開始前)



図16 ゲーム(投げる)



図17 ゲーム(ブロック)



図18 挙手での確認

### 3. 調査方法と分析方法

#### 3-1 ドッジボール投げの投距離

単元開始前（授業①の開始前）と単元終了後（授業②の終了後）にドッジボール投げの投距離の測定を行った。この投距離の平均値と標準偏差を算出し、対応のある  $t$  検定を行った。

#### 3-2 授業に対する児童の意識

各授業（授業①，授業②）に対する児童の意識、また、その要因（背景）を明らかにする目的で質問紙を作成した。調査時は各授業終了後（授業①の終了後，授業②の終了後）の2時点で実施した。なお、2時点目の調査時は、厳密に言うと「単元終了後（授業②の終了後）に実施したドッジボール投げの投距離測定の後」である。質問紙では「問い」を設定し、「今日の授業をうけて、あなたが感じたことを教えてください。当てはまる番号に一つ〇をつけてください。また、そのように感じた理由について書いてください。」という指示を行った。質問項目は「今日の体育の授業は楽しかった。」とした。選択技法による調査は5件法（5. とても当てはまる，4. だいたい当てはまる，3. どちらともいえない，2. あまり当てはまらない，1. まったく当てはまらない）で回答を求めた。記述法による調査は、記述欄を設定し、そのように感じた理由について自由記述で回答を求めた。この他、質問紙では「問い」の他、出席番号について回答を求めた。

分析するにあたり、選択技法による調査については、5件法の「5. とても当てはまる」を5点、「4. だいたい当てはまる」を4点、「3. どちらともいえない」を3点、「2. あまり当てはまらない」を2点、「1. まったく当てはまらない」を1点とした。この得点を用いて平均値と標準偏差を算出し、天井効果の有無、床効果の有無を確認した。問いで設定した質問項目（質問項目「今日の体育の授業は楽しかった。」）は、得点の値が高いほど良好な状況を示している。そのため、天井効果がみられた場合、児童の意識は「良好」と判断し、床効果がみられた場合、児童の意識は「不良」と判断した。

記述法による調査について、記述を読み、児童がそのように感じた理由が書かれているもの（児童の要因を見取ることができたもの、もしくは、児童の意識の要因を類推できるもの）を抽出した。この時、選択技法による調査をもとに、「5. とても当てはまる」と「4. だいたい当てはまる」を「ポジティブな意識」とし、「3. どちらともいえない」は「ポジティブでもなく、また、ネガティブでもない意識」とし、「2. あまり当てはまらない」と「1. まったく当てはまらない」を「ネガティブな意識」とした。この3つのカテゴリー（「ポジティブな意識」、「ポジティブでもなく、また、ネガティブでもない意識」、「ネガティブな意識」）ごとに内容の同質性にもとづいて分類し、人数を集計した。類似の内容が複数抽出された場合には、1つの意見に集約した（一方の意見を省略した）。ただし、ニュアンスに違いがみられた場合は個別のものとして扱った。1人の記述に複数の理由が書かれていた場合には、それぞれ個別のものとして扱った。

### 4. 結果と考察

#### 4-1 ドッジボール投げの投距離

前述した方法で、単元開始前（授業①の開始前）と単元終了後（授業②の終了後）にドッジボール投げの投距離の測定を行った。その結果を分析した。分析の対象者については、質問紙法による調査で授業①、授業②の両方の授業の質問紙が回収できた31名（未回収：1名）とした。分析の結果を表3に示す。単元終了後の投距離の平均値が単元開始前の投距離の平均値よりも大きい値を示しており、 $t$  検定の結果、単元開始前の投距離と単元終了後の投距離の間に有意な差がみられた。このことは、単元を通して、児童がドッジボールを遠くに投げることができるようになったことを示している。

表3 ドッジボール投げの投距離の平均値、標準偏差、 $t$  検定の結果

調査内容	平均値（標準偏差）		$t$ 検定の結果		
	単元開始前	単元終了後	df	$t$ 値	$p$
投距離（m）	7.90 (2.62)	8.77 (3.04)	30	3.28	**

N=31

n. s. : 非有意 \* :  $p < 0.05$  \*\* :  $p < 0.01$  \*\*\* :  $p < 0.001$

#### 4-2 授業に対する児童の意識

各授業（授業①，授業②）に対する児童の意識について、前述した方法で分析した。分析の対象者については、質問紙法による調査で授業①、授業②の両方の授業の質問紙が回収できた31名（未回収：1名）とした。選択技法による調査を分析した結果を表4に示す。なお、床効果は、すべての質問項目においてみられなかったため、表4には表記しなかった。各授業（授業①，授業②）に対する児童の意識を分析した結果、いずれにおいても天井効果がみられた。このことは、児童の意識（「今日の体育の授業は楽しかった。」）が「良好」であったことを示している。

表4 「授業に対する意識」の平均値、標準偏差、天井効果の有無

質問項目	分析内容	授業①の終了後	授業②の終了後
今日の体育の授業は楽しかった。	平均値 (標準偏差)	4.94 (0.35)	4.94 (0.35)
	天井効果	●	●

N=31, min=1, max=5,

●：有り， -：無し

前述したように、記述法による調査について、記述を読み、児童がそのように感じた理由が書かれているものを抽出した。記述法による調査を分析した結果を表5、表6に示す。なお、表5、表6では「ポジティブな意識」を○、「ポジティブでもなく、また、ネガティブでもない意識」を□、「ネガティブな意識」を△と表記した。

まず、授業①に対する質問項目「今日の体育の授業は楽しかった。」について以下に述べる（表5）。

「ポジティブな意識」に該当するものについて以下に考察する。

「投げるのが楽しいから。」「ボールを投げるのが好きだから。」といった記述がみられ、要因として「投げたこと」が読み取れた。換言すると、投げるといふ運動そのものに楽しさがあり、そのことが授業に対するポジティブな意識につながっているといえる。

「いろいろな投げ方ができたから。」「いろいろな投げ方をしたから。」「いろんな投げ方があっておもしろかった。」「いろんなやり方をためしたから。」といった記述がみられ、要因として「異なる投げ方で投げたこと」が読み取れた。なお、児童のいう「いろんな」とは「いろいろな」のことである。

「投げるのがいっぱいできたから。」といった記述がみられた。「いっぱい」が量のことを示しているのであれば、読み取れる要因は「たくさん投げたこと」になる。「いっぱい」が「いろいろな」という意味であれば要因として「異なる投げ方で投げたこと」になる。

「いつもより遠くに投げられたから。」「できるようになったから。」といった記述がみられ、要因として「遠くに投げられるようになったこと（遠くに投げられるようになったと感じたこと）」が読み取れた。授業①では、ドッジボールの投距離の測定は行っていない。そのため、「遠くに投げられるようになったこと」という表記に（遠くに投げられるようになったと感じたこと）という表記を付加した。

「投げるコツが分かったから。」「ボールの投げ方が分かったから。」といった記述がみられ、要因として「投げるコツを理解したこと」が読み取れた。

「ボールの投げ方を教えてもらったからです。」「遠くまで飛ばすやり方を教えてもらったから。」「ボール投げのコツを教えてもらったから。」といった記述がみられ、要因として「助言（アドバイス）を受けたこと」が読み取れた。ただし、助言（アドバイス）をした人が、教員、児童のいずれであったのかは、この記述からは不明である。

「他の人とやるのが楽しかった。」といった記述がみられ、要因として「2人組（ペア）で活動したこと」が読み取れた。

「体育がすごく好きだからです。」といった記述がみられ、要因として「体育が好きなこと」が読み取れた。

「久しぶりの運動だったから。」といった記述がみられ、要因として「運動をする機会が少なかったこと」が読み取れた。

上記は、いずれも「ポジティブな意識」に該当するものだった。「ポジティブでもなく、また、ネガティブでもない意識」に該当するものは1つみられた。「いやなことがあったから。」といった記述がみられ、要因として「いやなことがあったこと」が読み取れた。ただし、どのようなことがあったのかについては、こ

の記述からは不明である。「ネガティブな意識」に該当するものはみられなかった。

表5 授業①に対する意識

意識	記述内容	人数
○	投げるのが楽しいから。	2
	ボールを投げるのが好きだから。	1
	いろいろな投げ方ができたから。	4
	いろいろな投げ方をしたから。	3
	いろんな投げ方があっておもしろかった。	1
	いろんなやり方をためしたから。	1
	投げるのがいっぱいできたから。	2
	いつもより遠くに投げられたから。	1
	できるようになったから。	1
	投げるコツが分かったから。	3
	ボールの投げ方が分かったから。	1
	ボールの投げ方を教えてもらったからです。	1
	遠くまで飛ばすやり方を教えてもらったから。	1
	ボール投げのコツを教えてもらったから。	1
	他の人とやるのが楽しかった。	1
	体育がすごく好きだからです。	1
	久しぶりの運動だったから。	1
	□	いやなことがあったから。
△	-	-

○：ポジティブな意識，□：ポジティブでもなく、また、ネガティブでもない意識，△：ネガティブな意識  
-：無し

次に、授業②に対する質問項目「今日の体育の授業は楽しかった。」について以下に述べる（表6）。

「ポジティブな意識」に該当するものについて以下に考察する。

「投げるのが楽しい。」「投げるのが好きだから。」といった記述がみられ、要因として「投げたこと」が読み取れた。前述したように、投げるという運動そのものに楽しさがあり、そのことが授業に対するポジティブな意識につながっているといえる。

『ロングスロー&ダッシュゲーム』が楽しかったから。」といった記述がみられ、要因として『ロングスロー&ダッシュゲーム』をしたこと」が読み取れた。

「ボールを遠くに投げられたり、拾ったり、守ったりいろんなことがあって楽しかった。」「たくさん投げている中で入るとうれしいから。」といった記述がみられた。『ロングスロー&ダッシュゲーム』の内容に関する記述がみられることから、要因として『ロングスロー&ダッシュゲーム』をしたこと」が読み取れた。

「ななめに高く投げることができたから。」「ボールを前よりも高く飛ばせたから。」といった記述がみられ、要因として「斜めに高く（斜め上方向に）投げられるようになったこと」が読み取れた。

「遠くに投げることができたから。」「より遠くに投げられたから。」「自分の記録がのびたから。」といった記述がみられ、要因として「遠くに投げられるようになったこと」が読み取れた。児童は、授業②の終了後、ドッジボールを投げ、投距離を測定しており、2回目の投距離の結果を知っている。そのため、授業②の後に実施した投距離の測定の影響を受けていることが考えられる。

「ボールを上手く投げられたから。」といった記述がみられた。児童の言う「上手く」については解釈に留意する必要があるが、「上手く」が「遠くに」という意味であれば要因として「遠くに投げられるようになったこと」になる。ただし、「上手く」が「斜めに高く（斜め上方向に）」のような「投げるコツ」に関することを示している可能性もある。

「いろいろなことができたから。」といった記述がみられた。「いろいろな」が具体的に示されていないので不明であるが、「投げるコツ」に関することを示している可能性がある。

「やり方が分かったから。」といった記述がみられ、要因として「投げるコツを理解したこと」が読み取れた。

「投げ方を教えてもらったから。」といった記述がみられ、要因として「助言（アドバイス）を受けたこと」



が読み取れた。ただし、助言（アドバイス）をした人が、教員、児童のいずれであったのかは、この記述からは不明である。

「グループでやったから。」「チームを作って楽しかった。」といった記述がみられ、要因として「チーム（3人組，4人組）で活動したこと」が読み取れた。換言すると、要因として『『ロングスロー&ダッシュゲーム』をしたこと』があったともいえる。

「グループの人と協力してできた。」「チームのきずなが深まったから。」といった記述がみられ、要因として「チーム（3人組，4人組）で活動したこと」が読み取れた。換言すると、要因として『『ロングスロー&ダッシュゲーム』をしたこと』があったともいえる。

「運動が好きだから。」といった記述がみられ、要因として「運動が好きなこと」が読み取れた。

上記は、いずれも「ポジティブな意識」に該当するものだった。「ポジティブでもなく、また、ネガティブでもない意識」に該当するものは1つみられた。「暑かったから。」といった記述がみられ、要因として「暖かったこと（天候・気温など）」が読み取れた。「ネガティブな意識」に該当するものはみられなかった。

表6 授業②に対する意識

意識	記述内容	人数
○	投げるのが楽しい。	1
	投げるのが好きだから。	1
	「ロングスロー&ダッシュゲーム」が楽しかったから。	2
	ボールを遠くに投げられたり、拾ったり、守ったりいろんなことがあって楽しかった。	1
	たくさん投げている中で入るとうれしいから。	1
	ななめに高く投げることができたから。	3
	ボールを前よりも高く飛ばせたから。	1
	遠くに投げることができたから。	2
	より遠くに投げられたから。	1
	自分の記録がのびたから。	1
	ボールを上手く投げられたから。	1
	いろいろなことができたから。	1
	やり方が分かったから。	1
	投げ方を教えてもらったから。	1
	グループでやったから。	1
	チームを作って楽しかった。	1
	グループの人と協力してできた。	1
	チームのきずなが深まったから。	1
運動が好きだから。	1	
□	暑かったから。	1
△	-	-

○：ポジティブな意識，□：ポジティブでもなく、また、ネガティブでもない意識，△：ネガティブな意識  
-：無し

## おわりに

本研究では、「投の運動（遊び）」に関する授業を実践し、その効果を検証し、以下のことが明らかになった。

ドッジボール投げの投距離を単元開始前後で測定し、分析したところ、両者に有意な差がみられた。このことから、単元を通して、児童がドッジボールを遠くに投げることができるようになったことが示された。

授業①、授業②に対する児童の意識（「今日の体育の授業は楽しかった。」）が「良好」であったことが示された。さらに、授業に対する児童の意識（「今日の体育の授業は楽しかった。」）の要因（背景）については、その多くがポジティブなものであった。授業①について「ポジティブな意識」の要因としては「投げたこと」、「異なる投げ方で投げたこと」、「たくさん投げたこと」、「遠くに投げられるようになったこと（遠くに投げられるようになったと感じたこと）」、「投げるこつを理解したこと」、「助言（アドバイス）を受けたこと」、「2人組（ペア）で活動したこと」がみられた。この他、「体育が好きなこと」、「運動をする機会が少なかったこと」

があったことも明らかになった。「ポジティブでもなく、また、ネガティブでもない意識」の要因としては「いやなことがあったから。」がみられた。「ネガティブな意識」に該当するものはみられなかった。授業②について「ポジティブな意識」の要因としては「投げたこと」、「『ロングスロー&ダッシュゲーム』をしたこと」、「斜めに高く（斜め上方向に）投げられるようになったこと」、「遠くに投げられるようになったこと」、「投げるコツを理解したこと」、「助言（アドバイス）を受けたこと」、「チーム（3人組，4人組）で活動したこと」がみられた。この他、「運動が好きなこと」があったことも明らかになった。「ポジティブでもなく、また、ネガティブでもない意識」の要因としては「暖かかったこと（天候・気温など）」がみられた。「ネガティブな意識」に該当するものはみられなかった。

## 今後の課題

本研究では、第4学年の「投の運動」を対象として実践研究を行い、知見を得た。今後、他学年の「投の運動（遊び）」についても実践研究を行い、『新学習指導要領』で付加された「投の運動（遊び）」に関する授業について知見を得る必要がある。

## 参考文献

- 有川秀之・矢口幸平・森田哲史（2019）：「小学校1年生の『投の運動遊び』指導実践を通じた投力向上の検証」、『埼玉大学紀要』，第68巻，第2号，pp.301-309.
- 紀村修一・高田彬成・前川孝（2019）：「チームで高めよう投力！ロングスロー&ダッシュゲーム！」、『小四教育技術 1月号』，pp.90-93.
- 陳洋明・松崎鈴・池田延行（2018）：「新学習指導要領に応じた陸上運動系領域の授業づくりについての提案 - 投の運動を導入した小学校5年生の実践を通して - 」、『大阪体育大学教育学研究』，第2巻，pp.13-28.
- 文部科学省（2018a）：『小学校学習指導要領（平成29年度告示）』，東洋館出版社．
- 文部科学省（2018b）：『小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説 体育編』，東洋館出版社．
- 文部科学省（2019）「教育課程部会（第110回）配付資料／資料6 今度の学習指導要領改訂に関するスケジュールと学習指導要領の広報について」，  
[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/giji/\\_icsFiles/afieldfile/2019/06/25/1418185\\_12.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afieldfile/2019/06/25/1418185_12.pdf) (accessed 2020.8.3) .
- 山田淳子・辻延浩（2019）：「小学校体育科における中学年の投の運動と高学年のベースボール型ゲームの接続の効果に関する研究」、『日本教科教育学会誌』，第42巻，第3号，pp.25-39.
- 吉田直樹・檜皮貴子・川口正太郎（2018）：「投の運動感覚に着目した児童の遠投指導に関する研究」、『新潟体育学研究』，第36巻，pp.9-14.