

様々な国の子どもたちが考えを伝え 認め合い、誰もが楽しめるネット型ゲーム

— 合言葉を使った協同学習を通して —

河野 遥樹¹

様々な国の子どもたちが共に学ぶ環境において、運動の楽しさを味わうためには、協同して活動する場面で、自分の考えを伝え認め合うことが重要であると考えられる。本研究における合言葉を使った協同学習は、様々な国の子どもたちが練習やゲームの中で互いの動きを見合ったり、話し合ったりして考えを伝え認め合い、ラリーの続くネット型ゲームを誰もが楽しむことに有効であると一定程度の成果を得た。

はじめに

「外国人児童生徒等の教育の現状と課題」によると、公立学校における日本語指導が必要な児童生徒の数は、10年間で約1.8倍に増加しており、神奈川県はその在籍数が全国第2位である(文部科学省2024)。愛川町は、外国籍住民の人口比率は8.44%と県内で最も高く、43の国や地域の外国籍の人たちが生活している(広報あいかわ731号)。

所属校では児童約440名のうち、およそ4人に1人の児童が外国につながりがあり、その国は18カ国に及ぶ。唐木澤(2023)は、外国につながりのある児童は、「生活言語能力が1～2年で習得できる一方、学習言語能力は習得に5年以上かかる」とし、学習言語能力の育成が課題であると指摘している。所属校の外国につながりのある児童も日本語による生活言語はある程度習得できるが、学習言語の理解に課題があるケースが多い。

戸村(2024)は、体育授業における課題として、言葉や文化の壁がコミュニケーションを阻害し、「日本語での説明や指示が正確に伝わらないことが、学習成果の達成を妨げたり、運動中の安全性を損なったりする要因となる」と指摘している。

筆者の授業を振り返ると、学習言語の習得に課題のある児童は、教師の指示が正確に分からない、自分の考えを伝えられないなどが原因で、話し合いに上手く参加できていなかったり、ゲーム中に友達と上手く連携がとれていなかったりすることがあった。特に、協力が求められる運動では、友達と協同して活動することがあまりできず、運動の楽しさを十分に味わうことができなかったといえる。

岩田(2011)は、教室内での児童間の多様さに対応する学習方法として協同学習を紹介している。協同学習はコミュニケーションや対人関係の技能の改善、多様な考えを受け入れ楽しむ能力の増大、異民族間の関係

強化等が期待できるとしている。

また、文部科学省(2003)は日本語を母国語としない子どもたちが学習活動に参加できる力の育成を目指してJSLカリキュラムを開発している。同カリキュラムは、一つの日本語表現だけでなく、様々な日本語の表現を工夫することにより、児童生徒の理解を促進させる方法である。本研究では、この考えに沿い、授業で使う日本語を「合言葉」として設定する。

以上のことから、本研究では、合言葉を使った協同学習を通じて、様々な国の子どもたちが考えを伝え認め合い、誰もが楽しめるネット型ゲームを目指した。

研究の目的

合言葉を使った協同学習を行うことは、様々な国の子どもたちが考えを伝え認め合い、誰もがネット型ゲームを楽しむことに有効であるかを明らかにする。

研究の内容

1 理論的研究

(1) 楽しめる「ネット型ゲーム」について

『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説体育編』(以下、『解説』という)では、ネット型ゲームについて、「軽量のボールを片手、両手もしくは用具を使って、自陣の味方にパスをしたり、相手コートに返球したり、弾むボールを床や地面に打ちつけて相手コートに返球したりして、ラリーの続く易しいゲームをすること」と示している(文部科学省 2018 p.97)。また、『解説』では、中学年のゲームについて、運動を楽しく行うためには「友達の考えを認めたり、場や用具の安全に気を付けたりすることなどをできるようにすること」が大切であると示されている(文部科学省 2018 p.96)。

本研究では、練習やゲームを通して友達の考えを認め合うことで、ラリーの続くゲームの楽しさに触れることができると考えた。

1 愛川町立中津小学校 教諭

(2) 考えを伝え、認め合うことについて

『解説』は、「学びに向かう力、人間性等」における共生の視点について、「ゲームやそれらの練習の中で互いに動きを見合ったり、話し合ったりして見付けた動きのよさや課題を伝え合う際に、友達の考えを認めること」と示している(文部科学省 2018 p.100)。本研究では、この内容について、「互いに動きを見合ったり、話し合ったりして見付けた動きのよさや課題を伝えること」を「考えを伝える姿」、「伝え合う際に友達の考えを認めること」を「認め合う姿」と定義する。

また、『解説』は、「思考力、判断力、表現力等」の内容として、「規則を工夫したり、ゲームの型に応じた簡単な作戦を選んだりするとともに、考えたことを友達に伝えること」と示している(文部科学省 2018 p.99)。本研究では、「ゲームの型に応じた簡単な作戦を選び、考えたことを友達に伝えること」も「考えを伝える姿」と定義する。

なお、『解説』は、考えたことを友達に伝える例として、「動作や言葉、絵図などを使って、友達に伝えること」を示している(文部科学省 2018 p.99)ことから、日本語の学習言語の理解に困難さがある児童がいるため、動作や絵図などを積極的に使うこととする。

(3) 合言葉を使った協同学習について

ア 協同学習について

涌井(2013)は、協同学習を「チームで協力しないとできない課題を学習に組み込むことで、子どもたちの協力や学び合いを促す指導技法」とし、Johnson et al. の示す五つの構成要素を紹介している(表1)。岩田(2011)は協同学習の効果を、「協同(コミュニケーション、対人関係)の技能の改善、多様な考え方を受け入れ、楽しむ能力の増大、低学力や障害を持った学生に対する受容、異民族間の関係強化など」としている。そのため、協同学習は「考えを伝えること」や「認め合うこと」に効果的な手法であると考え、これらの構成要素が実現できる授業を計画する。

表1 協同学習の五つの構成要素

1	協同的な相互依存性	授業のめあて、教材、役割分担、評価や成果などについて、互いに協力が必要とするような関係があること
2	相互作用の機会	子ども同士の対面的なやりとりの機会が十分にあること
3	責任の明確化	個人の責任がはっきりしていること
4	社会的技能の指導	ソーシャルスキルや協同のスキルが教えられ、頻繁に活用できる状況設定がされていること
5	振り返りの時間の確保	自分たちはどんなふうに協同がうまくいったか、またどんな改善点が考えられるかといった、チームの振り返りがなされていること

イ 合言葉を使った協同学習

J S Lカリキュラムにおいて日本語は、「子どもたちが自分の学ぶ力に応じた学びの活動を展開していくた

めの道具として機能しなければならない」としており、「シンプルな表現を用いたり、具体物や身振りの助けを借りたりすることで活動を進めていくことができる」ものとしている(文部科学省 2003)。そこで、本研究では、子どもたちが協同学習を展開していくための道具として、シンプルな表現を用いた「合言葉」を使用することとする。

2 研究の仮説

ネット型ゲームにおいて、合言葉を使った協同学習を通して、様々な国の子どもたちが考えを伝え認め合うことで、誰もが運動をより楽しむことができるようになるであろう。

3 検証の視点

仮説に基づいて、次の検証の視点を設定した。

- (1) 児童は合言葉を使った協同学習をどのように捉えたか
- (2) 児童は考えを伝え、認め合うことができたか
- (3) 児童はネット型ゲームを楽しむことができたか

4 検証授業

(1) 概要

【期 間】令和6年9月5日(木)～10月17日(木)

【場 所】体育館(コート3面)

【対 象】愛川町立中津小学校
第3学年2クラス(26名・26名)

【教 科】「体育」

【単元名】ネット型ゲーム「ラリーラリーボール」

【時 数】10時間

【授業者】河野 遥樹(筆者)

(2) 単元の概要(表2)

表2 単元の概要

時間	テーマ	ねらい・学習活動
1	ラリーラリーボールのやり方を 知り、ゲームを楽しむ	ラリーラリーボールの学習の進め方を知り、安全に気を付けて取り組もう！ ・オリエンテーション ・メインゲーム(試しのゲーム)
2		ラリーラリーボールのやり方を知り、ラリーが続くゲームをしよう！ ・ドリルゲーム(円陣パス、ランニングパス) ・メインゲーム
3		
4		ラリーをつづけてラリーラリーボールを楽しもう！ ・ローテーションの確認 ・メインゲーム
5		ラリーをつづけてラリーラリーボールを楽しもう！ ・ドリルゲーム(ランニングパス) ・メインゲーム
6	楽しむ作戦を考えて、 ゲームを楽しむ	楽しむ作戦を考えて、ラリーラリーボールを楽しもう！ ・作戦タイム ・作戦につながる運動 ・メインゲーム
7		
8		
9		
10		ラリーラリーボール大会を楽しもう！ ラリーラリーボール大会

(3) 学習指導の工夫

ア ラリーラリーボールについて

ラリーの続く易しいゲームとして取り組む運動を「ラリーラリーボール」と命名し、以下のような規則で行うこととした(表3)。相手チームとボールをつなぐことが得点になるようにすることで、ラリーが続くことを楽しめるようにした。

表3 ラリーラリーボールの規則

- ・ビーチボールとバドミントンコートを使用し、1チーム3名で行う。
- ・ボールは捕ってよいが、パスや返球は片手または両手ではじく。
- ・チームの全員がボール操作をしたら、相手コートに返球する。
- ・返球を相手チームが捕ることができたら、自チームの得点とする。
- ・返球したらローテーションする。
- ・同コートの両チームの合計点を得点とする。

イ 合言葉について

本研究で使う合言葉を設定した(表4)。それぞれの合言葉は、子どもたちが協同学習を展開していくための道具として使えるようにした。これらを使うことで、協同学習の五つの構成要素が授業の中で実現することを目指した。

ウ 合言葉を理解するための工夫について

(7) イラストと学習映像の活用



図1 合言葉を使ったイラスト・学習映像の活用

友達と、合言葉が示す目的を理解し、合言葉を使った協同学習ができるようにするために、イラストや学習映像を活用した。例えば「にじをつくろう」という合言葉では、イラストと、児童が運動をしている動画を編集した学習映像を使用した(図1)。

(4) 作戦ボードと作戦カードの活用

児童が合言葉を使いながら、友達に考えを伝えることができるようにするために、作戦ボードと作戦カードを活用した。

作戦ボードは、児童がマグネットを動かして、自分の考えた動きを伝えるものとした。作戦カードは、児童が考えたチーム3人の動きを「〇〇がえし」といった作戦として教師がカードに示し掲示するものとした。各チームの検討によりこのカードが増えることで、児童が作戦を選び、考えたことを友達に伝えることができるようにした。

表4 本研究の合言葉を使った協同学習

合言葉	目的	協同的な依存性	相互作用の機会	責任の明確化	社会的技能の指導	振り返り時間の確保
いくよ	安全を促す		◎			○
いいね	友達の行動を認め、肯定的な雰囲気を醸成する		◎		◎	○
にじをつくろう	ボールの軌跡をイメージし、優しい返球を促す	◎	◎			○
〇〇がえし	ボールを持たないときの動きをイメージする	◎	◎	◎		○
こっち	自分の位置を伝える		◎			○

5 仮説検証の結果と考察

集計・分析にあたり、データを四捨五入している場合は、分析割合が100%にならない場合がある。

(1) 児童は合言葉を使った協同学習をどのように捉えたか

ア 「いくよ」、「こっち」を使った協同学習について

「いくよ」、「こっち」の合言葉については、ゲームの中で頻繁に使われ、「いくよ」に対して「はい」と返事をしたり、パスをどこに出すのか迷っている友達に「こっち」と伝えたりするなど、対面的なやりとりが多々見られた。本研究では正確な数の変容の分析はできなかったが、時数を追うにつれ、これらの合言葉の発生回数が増えていったことは映像から見てとれる。「いくよ」、「こっち」の合言葉は、安全を促したり、自分の位置を伝えたりする上で、児童は有効と捉えていたと考えられる。

イ 「いいね」を使った協同学習について

事前・事後アンケートの「あなたは、グループの友達をほめたり、励ましたりしましたか」という質問項目では、事後アンケートで肯定的な回答が100%となった(図2)。この結果から、合言葉の導入が、児童が友達をほめたり励ましたりする行動を取ることに大きく寄与したと考えられる。「いいね」を使った協同学習は、「社会的技能の指導」に効果的であったといえる。また、対面的なやりとりが十分にあったことから、「相互作用の機会」の要素を満たしていたと考えられる。

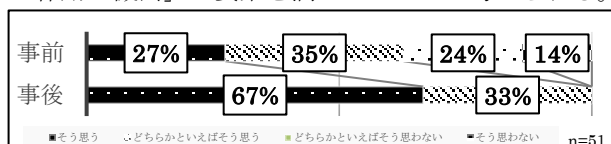


図2 グループの友達をほめたり、励ましたりできたか

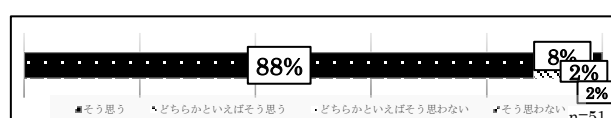


図3 合言葉を使ったか

「合言葉を使いましたか」の質問では、88%が「そう思う」、8%が「どちらかといえばそう思う」と回答した(図3)。自由記述では「なかがみすったときに声を出してはげました」、「いいね、いくよをいえた」、「いいねとナイスをいっぱいいった」など、具体的な行動が確認された。「いいね」の合言葉は、児童にとって使いやすいと捉えていたと考えられる。

ウ 「にじをつくろう」を使った協同学習について

「にじをつくろう」の合言葉について、第1時と第2時の円陣パスによるボールの軌道（全パスのうち、半分以上の割合で見られたパスの軌道を数値化）を、ボール軌道分析の判断基準に従いどのような変化があったのかを整理した（図4、表5）。「にじをつくろう」の合言葉を使用した学習後、高く大きな山なりの返球で相手がキャッチできたパス（以下虹パスという）ができた児童が9人から21人と増加した。第1時で12人だった「小さな虹パス」が第2時で22人に増加し、完全には課題を達成できていないものの、意識的に虹の軌道を試みる児童が増えたことが分かる。学習の振り返りの「にじをつくるためにあなたはどのようにしましたか」という質問に対して、「下からささえるようにうった」といった「はじく位置」についての記述や「やさしくたたいた」のような「力加減」についての記述が多かったが、「どうやってあいてにとどけるか考えた」といった相手を意識した記述もあり、互いの協力を必要とする「協同的な相互依存性」や、「相互作用の機会」が確保されていたことがうかがえる。

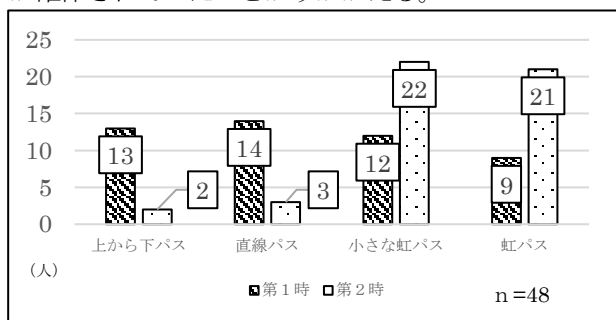


図4 「円陣パスによるボールの軌道」

表5 「ボール軌道分析の判断基準」

	表記	判断基準（相手がキャッチできたパス）
1	上から下パス	上から下に返球
2	直線パス	直線的に返球
3	小さな虹パス	低く小さな山なりの返球
4	虹パス	高く大きな山なりの返球

エ 「〇〇がえし」を使った協同学習について

表6 作戦名の出現状況と動きの成功数

チーム	「合言葉」と「動きが成功した数」			
1-紫	Kダッシュがえし	3	直角三角形がえし	9
1-緑	よーいドンがえし	7		
1-赤	トリプル4	1		
1-青	さんかくじょうぎがえし	2	4回がえし	1
1-橙	直角三角形がえし	7		
1-黄	さんかくじょうぎがえし	2	4回がえし	8
3-紫	さんかくじょうぎがえし	5	ノーキャッチがえし	2
3-緑	さんかくじょうぎがえし	3	ピンゴがえし	4
3-赤	さんかくじょうぎがえし	7	ノーキャッチ三角がえし	3
3-青	さんかくじょうぎがえし	3	2人まえダッシュがえし	2
3-橙	さんかくじょうぎがえし	7		
3-黄	さんかくじょうぎがえし	7		

作戦名の動きができたかを確認するために、第10時の第2ゲームの映像を分析した。作戦名の動きが現れ、

全員がボール操作に関わり返球した数を調べた（表6）。全てのチームで作戦名の動きが現れ、全員が役割を担って動き（責任の明確化）、ボールを返球するという協力関係が見られた。また、話合いの場面では、自分たちで考えた動きに「〇〇がえしはどう？」と名前をつける場面や、他チームの考えた作戦カードを使ってやりたい作戦を選ぶなど、「〇〇がえし」を基にしたコミュニケーションが活発に行われていた。以上のことから、「〇〇がえし」を使った協同学習が、児童にとって、作戦の動きを理解しやすかったと考えられる。

オ 合言葉を使った協同学習の「振り返り」

毎時間の終わりに行った振り返りでは、自由記述に合言葉が現れていた（表7）。合言葉を使った協同学習は、その授業で何について振り返ればよいのかが児童にとって分かりやすかったと考えられる。

表7 児童の振り返り記述（一部抜粋） 原文ママ

いいね！とかいくよ！といって安全にできたと思う。（第1時）
にじをつくるために、ともだちがとどくところになげる。（第5時）
からだのうごきをすごくできて「こっちだよーい」ゆえた。（第8時）
ピンゴがえしがうまくできたり、いっぱいつづいた。（第10時）

カ 合言葉を使った協同学習への理解

事後アンケートの「動画を見て合言葉は分かりましたか」という質問に対し、肯定群が98%だった（図5）。その理由には、「どのときにいいねをいえばいいかわかった」、「どんなかえしかたをすればいいかわかった」のように、合言葉への理解が深まったことが分かる記述が41人あった。合言葉を使った協同学習は、自分の考えを伝え認め合うことに効果があったと考えられる。

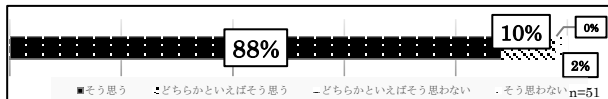


図5 動画を見て合言葉は分かったか

キ 合言葉を使った協同学習の「日本語の学習言語の理解に困難さがある児童」への作用

外国につながる児童のうち、特に、日本語の学習言語の理解に困難さがある児童3人を抽出し、映像を分析した。3人の「ボールを持たないときの動き」があった割合を示すために、自コートにボールが来た回数を「動く機会」と捉え、動く機会に対して、実際に動いた回数を割合で示した（図6）。また、日本語の学習言語の理解ができている児童3名を抽出して図6と同様の条件で結果を示した（図7）。日本語の学習言語の理解に困難さがある児童は、3人とも第5時まで動きが見られず、ゲームが終了した。第6時では、「こっち」という合言葉を提示すると同時に、動く必要性を説明する動画を使用した。aは「こっち」の合言葉で、位置を変えて動くことを理解し、その後の全てのゲームで動きが見られた。b、cは「こっち」の合言葉で「動くこと」については理解できた一方、どこに動けばよいか分からず、しばらく「動くこと」に迷いが見

られた。第8時では、「〇〇がえし」の合言葉を使用した。これにより、bは、動くだけでなく、動き方についても理解し、その後全てのゲームで動くことができた。cは第10時では作戦カードから選ぶことで、自分の考えを伝えることができ、動きも伝えた通りの動きがその後のゲームに現れた。「日本語の学習言語を理解している児童」(d、e、f)と比べ、動きの理解に差は大きく感じられなかった(図7)。

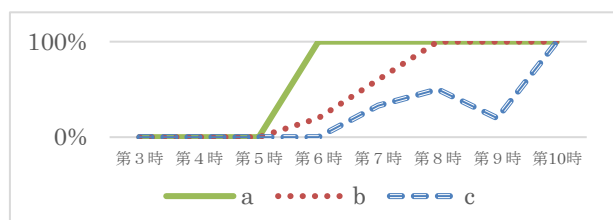


図6 ボールを持たないときの動きがあった割合
日本語の学習言語の理解に困難さがある児童

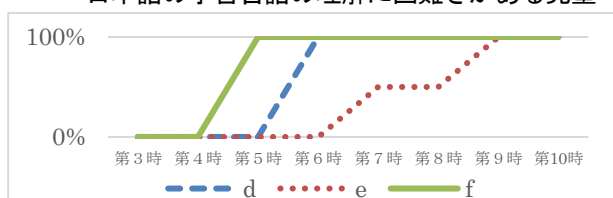


図7 ボールを持たないときの動きがあった割合
日本語の学習言語を理解している児童

振り返り活動では、インタビューでa、bから「ピングがえしができた」「サンドイッチがえしができました」といった回答が見られた。これは授業の課題に対して、何を振り返ればよいかを理解できていたと考えられる。

以上のことから、合言葉を使った協同学習は、学習言語の理解に困難さがある児童に効果があったと考えられる。

(2) 児童は考えを伝え認め合うことができたか

「話合いのとき、あなたは自分の考えを伝えることができましたか」について事前・事後アンケートを比較した(図8)。事前アンケートでは、肯定的な回答が41%にとどまり、多くの児童が「考えを伝えること」に課題を抱えていた。さらに、「話合いのとき、友達はあなたの考えを認めてくれましたか」では肯定的な回答が49%と半数を下回った(図9)。これに対し、事後アンケートではいずれも大幅に改善が見られ、ともに肯定群が90%以上に上昇した。これらの変化に関連して、事前の自由記述では「話しても、聞いてもらえない」「なんか言われそうで言えない」といった自分の考えを伝えることへの不安が多く見られた。一方、事後の自由記述では、「じしゃくを動かして考えを伝えた」、「作戦ボードを使って動きを伝えた」といった記述があり、児童が具体的なツールを活用して「考えを伝える」行動を実践していたことが分かる。また、考えを伝えられたと思う理由に、「ミスした友達をはげました」、「いいねを言った」といった記述が見られ、「友達を認める」行動が自然に現れていたことが確認された。

事後アンケートでも「友達の考えを認めることができましたか」という質問項目に対し肯定的に回答した児童が98%に大きく増加していた(図10)。友達の考えを「認めることができた児童」の増加が、自分の考えを「認めてくれた児童」の増加に影響したと考えられる。また、「考えを伝えることができたか」に関して、様々な国の子どもたちに対して効果を検証するため、外国につながりのある児童14人について事前事後アンケートの結果を整理した(図11)。事前では79%が否定群にいたが、事後では全ての児童が肯定群に上昇した。これまでの手立てが、「様々な国の子どもたち」に有効であったことが示された。

以上のように、「考えを伝えることができた」「友達に認められた」「友達の考えを認めることができた」という三つの行動が、授業を通じて相互に作用しながら改善されたことが確認された。合言葉を使った協同学習が、児童の「伝える」、「認める」行動を支え、互いに認め合う場面を作り出していたと考えられる。

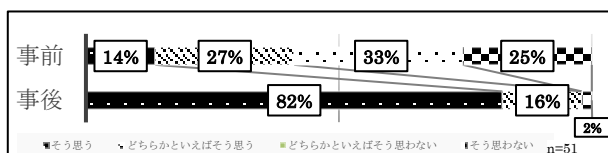


図8 考えを伝えることができたか

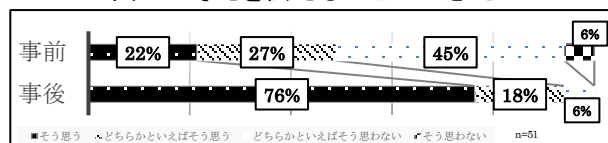


図9 友達は考えを認めてくれたか

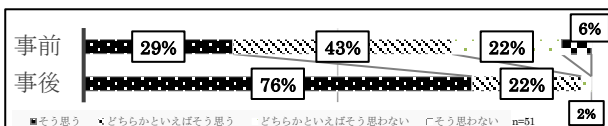


図10 友達の考えを認めることができたか

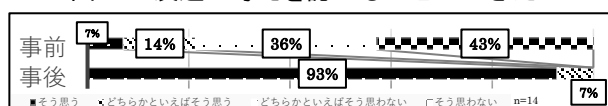


図11 「考えを伝えることができたか」外国につながりのある児童

(3) 児童はネット型ゲームを楽しむことができたか

「ネット型ゲームは楽しかったか」について、事前・事後アンケートを比較した(図12)。事後では、全児童がネット型ゲームを楽しむことに肯定的に回答した。

第10時の振り返りの自由記述では、「みんなでラリーをつなげて楽しかったです」、「あいてチームときょうりよくしてとくてんをとれたのがたのしかった」などの記述があり、ラリーの続くゲームの楽しさに触れることができたと考えられる。また、「さくせんを考える事が楽しかったです」、「かけ声とおもしろいさくせんを考えた事とラリーがつづいたことが楽しかった」などの記述があり、考えを伝えたことが楽しさにつながったことが推察できる。また、「いいねとかおうえん

されてるきもちになったから」という記述から認め合うことが楽しさにつながったことが推察できる。日本語の学習言語の理解に困難さがある児童3人の自由記述を確認したところ、aはラリーを続ける楽しさについて言及し、b、cは考えを伝え認め合うことについて書いていた(表7)。学習言語の理解に困難さがある児童にとって、考えを伝え認め合うことが楽しさにつながったと考えられる。

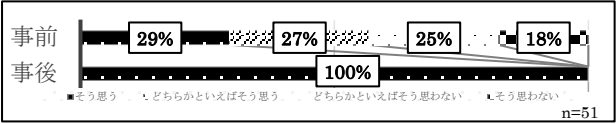


図12 ネット型ゲームは楽しかったか

表7 「ラリーラリーボールで楽しかったことを書きましよう」(通訳などの支援を受けての回答)

a	「さいこうきろくをこえられてうれしかった!!」
b	「さくせんできた。ともだちとおはなしできた」
c	「みんながいいねってくれた」

楽しさについて実際のラリーの継続数を確認するために、単元前半と後半でのラリー数を比較した(表8)。ラリーの数は、相手のボールをキャッチし、全員がボール操作をしてから返球し、なおかつ相手がキャッチできた場合に1カウントしている。同様のチーム同士で行ったゲームで比べているため、時数はそれぞれ異なるが、どのチームもラリー数が授業後半で増えたことが確認できた。どのチームもラリーの続くゲームの楽しさに触れることができたと考えられる。

表8 ラリーの回数(3分間)

クラス	組み合わせ	時限①	ラリー数	時限②	ラリー数
1組	緑-黄	第4時	4	第9時	7
	紫-青	第4時	4	第9時	17
	橙-赤	第4時	1	第9時	6
3組	青-紫	第4時	2	第10時	9
	緑-黄	第4時	3	第10時	16
	赤-橙	第5時	8	第10時	18

研究のまとめ

成果と課題

本研究では、合言葉を使った協同学習を通して、様々な国の児童が自分の考えを伝え、認め合うことでネット型ゲームをより楽しむことができるようになったことが考えられる。特に「にじをつくろう」や「〇〇がえし」といった合言葉は、協同学習の五つの要素を満たし、児童同士の円滑なコミュニケーションを促進した。これにより、練習やゲーム中に考えを伝えたり、仲間を認め合ったりする雰囲気が生まれた。

一方、合言葉を活用したとしても考えを伝える場面においては限界も感じた。日本語の学習の理解に困難

さがある児童に対して、合言葉や非言語的な手段(作戦カードや作戦ボードなど)は一定の効果を示したが、その手段はゲームの合間でしか使えなかったり、ゲーム中に伝えたいことが合言葉では補いきれなかったりする場面があった。このため、視覚的支援や翻訳の活用を強化し、さらに多様な言語的・非言語的アプローチが求められる。

おわりに

本研究を行うにあたり、多くの協力をいただいた、愛川町立中津小学校の教職員の皆様、本研究に関わっていただいた全ての皆様に感謝申し上げる。そして、授業に一生懸命取り組んだ3年生の皆さんに敬意を表するとともに、本研究への協力に深く感謝申し上げ、結びとする。

[指導担当者]

川口 弘幸² 中坂 慎次郎² 落合 浩一³

引用文献

愛川町総務部総務課 2023 「広報あいかわ 731 号」 p.1
文部科学省総合教育政策局 国際教育課 2003 「JSL カリキュラム開発の基本構想」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/008/001.htm (2024年12月19日取得)
文部科学省 2018 『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
文部科学省総合教育政策局 国際教育課 2024 「外国人児童生徒等教育の現状と課題」 pp.2-6
https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/taikai/r05/pdf/94063301_05.pdf (2024年12月19日取得)
岩田好司 2011 「フランス語教育と『協同学習』—『学びの共同体づくり』」 p.62
https://www.jstage.jst.go.jp/article/rjdf/6/1/6_KJ00009937008/_pdf (2024年12月19日取得)
唐木澤みどり 2023 「外国につながる子どもの学習支援のための『やさしい日本語』—学習支援教室における『やさしい日本語』へのボランティアの意識から—」 学習院大学国際センター研究年報 9号 p.8
戸村貴史 2024 『体育科教育11』 p.32
涌井恵 2013 「学習障害等のある子どもを含むグループにおける協同学習に関する研究動向と今後の課題—通常の学級における研究・実践を中心に—」 p.381
https://www.jstage.jst.go.jp/article/tokkyou/51/4/51_381/_pdf/-char/ja (2024年12月19日取得)

本研究の詳細は、神奈川県立総合教育センターのウェブサイト(体育指導センターのページ)を御覧ください。