

# 博士論文

小学校高学年におけるボール運動系領域(ゴール型)の技能の指導内容に関する研究：教師に対する調査及び児童に対する調査を通して  
(A study on the content of teaching the skills of ball game (invasion game) in the Upper Elementary School Grades: Through a survey of teachers and a survey of children)

2024年3月

立命館大学大学院スポーツ健康科学研究科  
スポーツ健康科学専攻博士課程後期課程

深田 直宏

# 立命館大学審査博士論文

小学校高学年におけるボール運動系領域(ゴール型)の技能の指導内容に関する研究：教師に対する調査及び児童に対する調査を通して  
(A study on the content of teaching the skills of ball game (invasion game) in the Upper Elementary School Grades: Through survey of teachers and a survey of children)

2024年3月

March 2024

立命館大学大学院スポーツ健康科学研究科  
スポーツ健康科学専攻博士課程後期課程  
Doctoral Program in Sport and Health Science  
Graduate School of Sport and Health Science  
Ritsumeikan University

深田 直宏

FUKADA Naohiro

研究指導教員：大友 智教授

Supervisor : Professor OTOMO Satoshi

## 目次

図表一覧	v
図一覧	v
表一覧	vi
序章	1
第1節 児童の学年段階に適したボール運動系領域(ゴール型)の技能の指導内容の検討1	
1項 はじめに	1
2項 欧米における理解を中心としたボール運動の授業のアプローチの発展	4
3項 我が国におけるボール運動系領域(ゴール型)における技能の指導内容の検討	18
第2節 本研究の目的	24
第3節 本研究の方法	26
第4節 本研究の構成	27
第5節 本研究の用語	29
1項 ボール運動系領域	29
2項 ゴール型	30
3項 指導内容	31
4項 ボールを持たないときの動き	33
5項 戦術学習アプローチ	34
6項 教師調査及び児童調査	35
<注>	35
第1章 体育授業におけるボール運動系領域(ゴール型)の技能の指導内容の検討：ボール を持たない動きを対象として	37
第1節 小学校体育授業における戦術学習の成果に関する検討:ボールを持たない動きを 対象にして	37
1項 目的	37
2項 研究の方法	38

3 項 結果と考察 .....	44
4 項 摘要 .....	49
第2節 戦術学習におけるサポートと児童の体育授業に対する愛好的態度の関係の検討: バスケットボールを対象にして .....	50
1 項 目的 .....	50
2 項 研究の方法 .....	50
3 項 結果 .....	53
4 項 考察 .....	54
5 項 摘要 .....	57
第3節 第1章のまとめ .....	58
<注> .....	59
<b>第2章 教師からみた児童生徒の学年段階に適したボール運動系領域(ゴール型)の技能の 指導内容の検討 .....</b>	<b>60</b>
第1節 小学校教師が判断する児童の発達段階に適した技能の指導内容：教師の属性に 着目して .....	60
1 項 目的 .....	60
2 項 方法 .....	61
3 項 結果 .....	63
4 項 考察 .....	67
5 項 摘要 .....	70
第2節 小学校及び中学校師が判断する学年段階に適した技能の指導内容 .....	72
1 項 目的 .....	72
2 項 方法 .....	72
3 項 結果 .....	73
4 項 考察 .....	78
5 項 摘要 .....	80
第3節 第2章のまとめ .....	82

<注> .....	84
<b>第3章 児童からみた学年段階に適したボール運動系領域(ゴール型)の技能の指導内容の検討</b> .....	<b>85</b>
第1節 ゴール型(侵入型)に関する技能の指導内容の検討 .....	85
1項 小学校中学年を対象にして .....	85
2項 小学校高学年を対象にして .....	108
第2節 ゴール型(陣取り型)に関する技能の指導内容の検討 .....	142
1項 タグラグビーに関する技能の指導内容の検討：小学校5年生を対象にして ...	142
2項 タグラグビーに関する技能の指導内容の検討：小学6年生を対象にして .....	158
第3節 第3章のまとめ .....	168
<注> .....	171
<b>結章</b> .....	<b>172</b>
第1節 本研究の総括 .....	172
第2節 総合的考察 .....	175
1項 教師調査及び児童調査から小学校高学年児童に適したボール運動系領域(ゴール型)の技能の指導内容について .....	176
2項 配当時間の観点からみた小学校高学年に配当できる技能の指導内容の検討 ...	183
3項 配当時間及び技能の指導内容の数からみた技能の指導内容に関する配当の検討 .....	189
4項 まとめ .....	192
第3節 本研究の結論 .....	195
第4節 今後の課題 .....	196
<注> .....	197
引用文献 .....	198
発表論文一覧 .....	211

学会発表一覧 .....	212
謝辞 .....	215

## 図表一覧

### 図一覧

図 序-1-1-1	TGfU におけるゲーム指導のモデル .....	7
図 序-1-1-2	サッカーにおける戦術的な認識に基づく発達段階に適した配列 ..	8
図 序-4-1	本研究の構成 .....	28
図 1-1-1	サポートの定義及び行動例 .....	38
図 1-1-2	A プランの単元計画 .....	39
図 1-1-3	A プランで設定した「たてグリッドバスケットボール(5 人対 5 人)」 及び「トライアングルバスケットボール(5 人対 5 人)」のコート ..	40
図 1-1-4	B プランの単元計画 .....	41
図 1-1-5	B プランで設定した「ハーフコートゲーム(攻撃 3 人対守備 2 人)」 及び「オールコートゲーム(3 人対 3 人)」のコート .....	42
図 1-2-1	4 人対 4 人の課題ゲームに設定したコート .....	52
図 3-1-1-1	「パス&シュート(守備者なし)」及び 「パス&シュート(守備者あり)」 .....	90
図 3-1-1-2	メインゲームのコート図及びルール .....	91
図 3-2-1-1	タグラグビーで指導内容に設定した 3 つのグループ戦術 .....	143
図 結-2-2-1	2 時間目から 9 時間目の授業のはじめに行った円陣パス 1, 円陣 パス 2, 及び 3 列パス .....	187
図 結-2-2-2	クロス, ループ, 及び飛ばしパスの練習 .....	187
図 結 2-4-1	小学校高学年におけるボール運動系領域(ゴール型)の技能の指導 内容の設定モデル .....	208

## 表一覧

表 序-5-1	本研究で対象とする技能の指導内容に関する分析カテゴリー， 指導内容（定義），及び行動例(その1 小学校の技能の指導内容)・	32
表 序-5-1	本研究で対象とする技能の指導内容に関する分析カテゴリー， 指導内容（定義），及び行動例 (その2 中学校1・2年の技能の指導内容) . . . . .	33
表 1-1-1	Aプラン及びBプランにおける単元前後のサポート出現率の比較・	44
表 1-1-2	Aプラン及びBプランにおける各群の元前後のサポート出現率の比較	45
表 1-1-3	Aプラン及びBプランにおける男女別の単元前後のサポート出現率の 比較 . . . . .	46
表 1-1-4	Aプラン及びBプランにおける指導者の経験年数別にみた単元前後の サポート出現率の比較 . . . . .	47
表 1-1-5	Aプラン及びBプランにおける指導者の体育授業に対する意識別にみ た単元前後のサポート出現率の比較 . . . . .	48
表 1-2-1	3学級における単元設定 . . . . .	51
表 1-2-2	3学級における単元前後のサポート出現率の比較 . . . . .	53
表 1-2-3	3学級における単元前後の態度得点の比較 . . . . .	54
表 1-2-4	3学級におけるサポート出現率の向上と態度得点の向上の関係 . .	54
表 2-1-1	分析対象とした小学校教師の属性別の人数 . . . . .	61
表 2-1-2	小学校教師の性別，教職経験年数，及び体育主任経験の有無による 各指導内容に関するフィッシャーの正確確率検定及び多重比較検定 結果(その1 教師の性別) . . . . .	63
表 2-1-2	小学校教師の性別，教職経験年数，及び体育主任経験の有無による 各指導内容に関するフィッシャーの正確確率検定及び多重比較検定 結果(その2 教師の教職経験年数) . . . . .	64
表 2-1-2	小学校教師の性別，教職経験年数，及び体育主任経験の有無による 各指導内容に関するフィッシャーの正確確率検定及び多重比較検定 結果(その3 教師の体育主任経験の有無) . . . . .	65
表 2-1-3	小学校教師の性別，教職経験年数，及び体育主任経験によって評価	

	された指導内容の学年段階	66
表 2-2-1	校種ごとの対象人数，有効回答数及び回収率	72
表 2-2-2	小学校の指導内容に対し，小学校教師が適切と評価した結果	73
表 2-2-3	中学校第1学年及び第2学年の指導内容に対し，小学校教師が適切と評価した結果	74
表 2-2-4	小学校の指導内容に対し，中学校教師が適切と評価した結果	76
表 2-2-5	中学校第1学年及び第2学年の指導内容に対し，中学校教師が適切と評価した結果	77
表 2-3-1	教師の評価によって，指導が適切と考えられる学年段階の結果	83
表 3-1-1-1	クラス別に見た分析児童数，期日，単元計画時間，及び指導者	86
表 3-1-1-2	3A及び4Aの単元計画	88
表 3-1-1-3	3B及び4Bの単元計画	88
表 3-1-1-4	児童の行動の分析カテゴリー，定義，及び行動例	93
表 3-1-1-5	カテゴリー別(指導内容別)・クラス別に見た pre, mid, 及び post の通過率	95
表 3-1-1-6	カテゴリー別(指導内容別)・クラス別に見た pre, mid, 及び post の平均出現数のフリードマン検定及び多重比較，並びに出現数が向上した児童数と向上しなかった児童数の二項検定の結果(その1:フリードマン検定結果及び多重比較検定結果)	96
表 3-1-1-6	カテゴリー別(指導内容別)・クラス別に見た pre, mid, 及び post の平均出現数のフリードマン検定及び多重比較，並びに出現数が向上した児童数と向上しなかった児童数の二項検定の結果(その2:二項検定結果)	97
表 3-1-1-7	学習が可能であると判断される学年段階と通過率及び平均出現数の関係	101
表 3-1-1-8	カテゴリー別(指導内容別)クラス別に見た通過率，平均出現数，及び学習が可能な学年段階	102
表 3-1-2-1	5A及び6Aの単元計画並びに設定した指導内容	110
表 3-1-2-2	5B及び6Bの単元計画並びに設定した指導内容	110
表 3-1-2-3	児童の行動の分析カテゴリー，定義及び行動例	113



表 3-1-2-4	カテゴリー別・クラス別に見た分析児童数，通過率及び通過率 80% 以上を示した指導内容(その 1：小学校中学年)・・・・・・・・・・ 115
表 3-1-2-4	カテゴリー別・クラス別に見た分析児童数，通過率及び通過率 80% 以上を示した指導内容(その 2：小学校高学年)・・・・・・・・・・ 116
表 3-1-2-4	カテゴリー別・クラス別に見た分析児童数，通過率及び通過率 80% 以上を示した指導内容(その 3：中学 1・2 年)・・・・・・・・・・ 117
表 3-1-2-5	カテゴリー別・クラス別に見た分析児童数，平均出現数のフリード マン検定及び多重比較検定結果，並びに出現数が向上した児童数と 向上しなかった児童数の二項検定結果(その 1：小学校中学年)・・ 120
表 3-1-2-5	カテゴリー別・クラス別に見た分析児童数，平均出現数のフリー ドマン検定及び多重比較検定結果，並びに出現数が向上した児童数 と向上しなかった児童数の二項検定結果(その 2：小学校中学年)・ 121
表 3-1-2-5	カテゴリー別・クラス別に見た分析児童数，平均出現数のフリー ドマン検定及び多重比較検定結果，並びに出現数が向上した児童数 と向上しなかった児童数の二項検定結果(その 3：小学校高学年)・ 122
表 3-1-2-5	カテゴリー別・クラス別に見た分析児童数，平均出現数のフリー ドマン検定及び多重比較検定結果，並びに出現数が向上した児童数 と向上しなかった児童数の二項検定結果(その 4：小学校高学年)・ 123
表 3-1-2-5	カテゴリー別・クラス別に見た分析児童数，平均出現数のフリー ドマン検定及び多重比較検定結果，並びに出現数が向上した児童数 と向上しなかった児童数の二項検定結果(その 5：中学 1・2 年)・ 124
表 3-1-2-5	カテゴリー別・クラス別に見た分析児童数，平均出現数のフリー ドマン検定及び多重比較検定結果，並びに出現数が向上した児童数 と向上しなかった児童数の二項検定結果(その 6：中学 1・2 年)・ 125
表 3-1-2-6	「その学年と指導内容の関係」と「通過率及び平均出現数並びに 出現数の向上した児童数の結果」の関係・・・・・・・・・・ 132
表 3-1-2-7	カテゴリー別・クラス別に見た通過率 80%以上を示した指導内容， 平均出現数の多重比較検定結果，出現数が向上した児童数と向上し なかった児童数の二項検定結果，並びに，その学年及び小学校 高学年段階と指導内容の関係(その 1：小学校中学年)・・・・・・・・ 133

表 3-1-2-7	カテゴリー別・クラス別に見た通過率 80%以上を示した指導内容, 平均出現数の多重比較検定結果, 出現数が向上した児童数と向上し なかった児童数の二項検定結果, 並びに, その学年及び小学校 高学年段階と指導内容の関係(その 2: 小学校高学年) . . . . . 134
表 3-1-2-7	カテゴリー別・クラス別に見た通過率 80%以上を示した指導内容, 平均出現数の多重比較検定結果, 出現数が向上した児童数と向上し なかった児童数の二項検定結果, 並びに, その学年及び小学校 高学年段階と指導内容の関係(その 3: 中学) . . . . . 135
表 3-2-1-1	各学級の単元計画(9 時間) . . . . . 144
表 3-2-1-2	対象となる学級で指導したグループ戦術 . . . . . 144
表 3-2-1-3	タグラグビーの 3 つのグループ戦術に関する分析カテゴリー (その 1 クロスについて) . . . . . 146
表 3-2-1-3	タグラグビーの 3 つのグループ戦術に関する分析カテゴリー (その 2 ループについて) . . . . . 146
表 3-2-1-3	タグラグビーの 3 つのグループ戦術に関する分析カテゴリー (その 3 飛ばしパスについて) . . . . . 147
表 3-2-1-4	3 つのグループ戦術に対する群間の一要因分散分析結果 . . . . . 150
表 3-2-1-5	3 つのグループ戦術に対するクラス間の一要因分散分析結果 . . . . . 150
表 3-2-1-6	3 つのグループ戦術に対するクラス間の一要因分散分析結果 . . . . . 151
表 3-2-1-7	クロスの対象児童全体及び技能水準別の通過率 . . . . . 151
表 3-2-1-8	1 組及び 2 組の単元後のクロスの通過率 . . . . . 152
表 3-2-1-9	ループの対象児童全体及び技能水準別の通過率 . . . . . 152
表 3-2-1-10	2 組及び 3 組の単元後のループの通過率 . . . . . 152
表 3-2-1-11	飛ばしパスの対象児童全体及び技能水準別の通過率 . . . . . 153
表 3-2-1-12	3 組及び 1 組の単元後の飛ばしパスの通過率 . . . . . 153
表 3-2-2-1	1 組, 2 組, 及び 3 組の単元計画(9 時間) . . . . . 160
表 3-2-2-2	メインゲームのルール . . . . . 162
表 3-2-2-3	クロスの学級別及び技能水準別の通過率 . . . . . 163
表 3-2-2-4	ループの学級別及び技能水準別の通過率 . . . . . 164
表 3-2-2-5	飛ばしパスの学年全体及び技能水準別の通過率 . . . . . 165

表 3-3-1	小学校中学年，並びに小学校高学年を対象に技能の指導内容の 学習状況を分析した結果・・・・・・・・・・・・・・・・・・	170
表 結-2-1-1	教師調査，児童調査による学習が適切と考えられる学年段階及び 教師調査と児童調査の結果が一致した指導内容・・・・・・・・	177
表 結-2-1-2	本研究の結果から小学校高学年に指導が適切と考えられる 指導内容・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	182
表 結-2-2-1	各群別に見た人数，5年生時の組・前半及び後半に指導した OGT，6年生時の組・前半及び後半に指導したOGT，30GTの配当時 間合計，並びに，総時間・・・・・・・・・・・・・・・・	184
表 結-2-2-2	30GT別・群別に見た各配当時間の出現率の一要因分散分析及び 多重比較検定結果・・・・・・・・・・・・・・・・	185
表 結-2-2-3	30GT別・群別に見た配当時間の経過に伴う通過率・・・・・・・・	186
表 結-2-3-1	教科書会社が例示するゴール型ゲーム及びゴール型授業の1つ の単元に配当する時間数・・・・・・・・・・・・・・・・	190
表 結-2-3-2	1つの単元に配当することができる時間数・・・・・・・・	190

## 序章

### 第 1 節 児童の学年段階に適したボール運動系領域(ゴール型)の技能の指導内容の検討

#### 1 項 はじめに

##### 1) 日本の教育

1998 年の学習指導要領改訂において文部省は「新しい学力観」を打ち出した。その基本方針は、以下の 4 項目であった。

それらは、①豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること、②自ら学び、自ら考える力を育成すること、③ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること、④各学校が創意工夫を生かし特色ある教育、特色ある学校づくりを進めること(山崎, 2021), であった。

1998 年に告示された学習指導要領(文部省, 1998) (以下, 「1998 要領」と略す)は, 学校週 5 日制に対応し, 「ゆとり教育」と呼ばれ, これまでの教育内容を 3 割削減した。例えば小学校における国語科を例に挙げると, それまで第 1 学年では年間 306 時間の授業時間が 272 時間に削減された。同様に第 2 学年では 315 時間が 280 時間に, 第 3 学年及び第 4 学年(以下, 「小学校中学年」と略す)では 280 時間が 235 時間に, 第 5 学年では 210 時間が 180 時間に, 第 6 学年では 210 時間が 175 時間にそれぞれ削減された。体育科においては, それまで第 1 学年が年間 102 時間, 第 2 学年から第 6 学年まで 105 時間定められていた授業時数は, 一律 90 時間に削減された(文部科学省, on-line)。

1998 要領は, 移行期間を経て小学校及び中学校では 2002 年から完全実施されるが, これらは告示直後から学力低下を招くとして批判された(岡部ほか, 1999)。また, 2000 年に実施された OECD の国際学力比較調査(PISA2000)の結果によると, 日本は数学で 1 位, 科学で 2 位, 読解力で 8 であり, 世界トップクラスであった。しかし, 2003 年実施の PISA の結果は, 数学的リテラシーが 1 位から 6 位へ, 読解力が 8 位から 14 位へと落ち, 参加国の平均並みになった(工藤, 2012)。その結果, 文部科学省は「ゆとり教育」から方向転換をはかることになり, 「確かな学力」観を中心とした学力向上施策が展開されることになった。

そして、習指導要領の一部改正(2003. 12. 26)がなされ、発展的学習の導入や教科と総合的な学習の時間との関連的指導を意図した内容が加わったものに修正された(山崎, 2022).

その後、2008年告示の学習指導要領(以下、「2008要領」と略す)では、「確かな学力」観が引き継がれ、小学校の授業時数は、6年間で278時間増加した。「ゆとり教育」から「学力向上」への転換であった(国立教育政策研究所, on-line;小杉, 2020). 加えて学習指導要領における具体的指導内容が全教科において明確に示されることになった. 高等学校卒業時に身に付けておく指導内容が示されることにより、中学校卒業時に身に付けておく指導内容、さらには小学校卒業時に身に付けておく指導内容が示された. これは体育科においても例外ではなかった. 体育科の各領域において、身に付けるべき指導内容が具体的に示された.

## 2) 世界及び日本の学校体育

1990年代以降、世界的に教育によって保障される学習成果が厳しく問われるようになった. そのため「国際的には教科の担い得る教育的機能が強調され、これを踏まえたカリキュラム案や学校そのものを動きのある空間に組み替えようとする提案が積極的に示されてきた(岡出, 2010, p. 16). 提案されたものには当然、成果が求められる. 特に学校教育などのような公共性が高い事業、専門性の高い組織や個人が従事している活動では、納税者や受益者から委託された使命や目的に基づいて、できる限り最大の成果(outcome)を生み出す責任が求められる. つまりアカウントビリティ(説明責任)が求められた(小松, 2010, p. 2).

この動きは、当然、体育科にも向けられた. 体育科は児童生徒に、学習成果として何を保障するのが問われることになった. このような状況について、岡出(2018)は「1999年、第1回体育世界サミットが開催されたがその背景には、教科としての体育の授業時数削減に対する危機意識が存在した. それは、世界的規模で共有されるべき問題状況であり、教科としての地位保全に向けた世界的な共通認識を提案できなければ、体育の将来はあり得ないという危機意識であった」(岡出, 2018, p. 61)ことを指摘した.

我が国の2008年及び2009年、並びに、2017年及び2018年に改訂された学習指導要領(文部科学省, 2008a, 2008b, 2009, 2017a, 2017b, 2018)では、指導内容の明確化及び体系化が図られた(友添, 2010). 特に技能に関しては、児童生徒の学年段階に応じて、易しい段階から難しい段階へと指導内容が整理された. しかし、学年段階毎に技能の指導内容が示さ

れたが、その学年における技能の指導内容としての適切性を検討する必要がある(今関・高橋, 2013), と指摘された。つまり、今関・高橋(2013)に従えば、小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説体育編(文部科学省, 2017b)(以下、「2017 解説」と略す)で示された学年段階毎の指導内容は仮説である、と考えられる。

一方、2013 年に学習指導要領実施状況調査が国立政策研究所によって行われた(国立教育政策研究所, 2018)。また、2015 年には、日本体育科教育学会が、小学校、中学校、及び高等学校の教師を対象に学習指導要領解説(以下、「解説」と略す)に学年段階ごとに示された指導内容の適切性について調査を行った(日本体育科教育学会, 2015)<sup>注序-1)</sup>。これらは、指導内容設定のためのエビデンスを求めた、と考えられる。しかし、国立政策研究所による学習指導要領実施状況調査は、小学 6 年生を対象としているため、小学 6 年生時に身に付けている指導内容については、調査できるものの、各学年段階で身に付けることができる指導内容に関しては不明であった。また、日本体育科教育学会による教師を対象にした指導内容の適切性に関する調査(以下、「学会調査」と略す)については、得られたデータについて、統計処理を行っていないため、明確に結果を示すにはいたらなかった。そのため、解説に示された指導内容が、当該の学年段階の指導内容としての適切性に関する根拠は、これまで示されてこなかった。

小学校学習指導要領(平成 29 年告示)(文部科学省, 2017a)によって、児童生徒に対し育成を目指す資質・能力として「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」及び「学びに向かう力、人間性等」が示された。これら 3 つの資質・能力は、相互に関連するものである。体育科の場合、運動学習を中心としながら、3 つの資質・能力を育成していくことが求められる。そのため、児童生徒の学年段階に適した技能の指導内容を明確にしていくことは、3 つの資質能力を育成するという観点からも重要な問題ある。

世界で学校体育の危機が叫ばれていた中、日本では、依然、体育は児童生徒に何を保障するのか、というアカウンタビリティに答えるという意識は低く、特にボール運動系領域における指導内容は不明確なままであった。

### 3) ボール運動

我が国では、以前からボール運動の授業に対する批判が見られた。

吉田(1997, p. 168)は、永島(1981, 1984)及び佐々木(1964)の指摘を踏まえつつ、「球技では、ゲーム→集団技術→下位技術の順で技術の構造的体系が各種目ごとに明らかにされ、

その結果でき上がった学習過程として、個人技術→集団技術→ゲームの順に積み上げていくパターンが示された。しかし、せっかく学習した個人技術や集団技術がゲームにうまく生かされず、要素指導やモザイク式指導に陥って、球技の特性を殺した指導になるという批判が生まれる」と指摘した。大貫(1994)は、「児童生徒に基本的ルールを教え、チーム作りをすれば、指導者がとやかく言わなくとも、ゲームは成立する、そのためゲーム中心の学習者任せの授業になりやすい」と指摘した。

このように、ボール運動の授業について、課題が見られた。我が国では、2008 要領においてボール運動系領域の変更が行われるまで、ボール運動に対する批判は改善されることはなかった。

ボール運動に対する批判は、日本ばかりではなく世界的にも同様であった。イギリスにおいて、「理解を中心としたボール運動の授業のアプローチ」(Teaching Games for Understanding) (以下、「TGfU」と略す)(Thorp & Bunker, 1982)が開発された。そのTGfUの萌芽は1960年代のイギリスに見られた。岡出・吉永(1998)はTGfUの開発過程を大要以下のように説明した。

「1960年代初頭、ラフバラ大学では、学生に対し、ゲームの技術はプレイの原理を通して教えられなければならない、と示唆していた。当時、この示唆を受けた学生であったThorpeが、1968年にラフバラ大学に赴任し、TGfUの開発の第一歩がスタートした。TGfUは、1984年プレオリンピック会議において紹介され、国際的にも注目された。」(岡出・吉永, 1998, p. 621) .

日本では、1999年に「ボール運動の指導プログラム：楽しい戦術学習の進め方」(グリーンほか, 1999)が紹介されることで、一気にボール運動系領域の授業研究が進むことになった。

TGfUは、イギリス国内のみならず、アメリカ、オーストラリア、シンガポールにおけるボール運動のカリキュラム論及び学習指導論に多大な影響を与えた(岡出ほか, 2007)。

TGfUは日本の学習指導要領におけるボール運動系領域のカリキュラム論及び学習指導論に影響を与えた(吉田, 1997; 岡出ほか, 2007; 高橋, 2010; 岩田, 2016)。

## 2 項 欧米における理解を中心としたボール運動の授業のアプローチの発展

我が国におけるボール運動系領域の授業では、2000年頃から戦術的理解を学習内容に位置付けた体育授業実践が多く見られるようになってきた。このような実践は、児童生徒が

ゲームの意味を理解し、学習することによって、ゲーム中に、何を行うのか、という児童生徒の戦術的知識を向上させゲームパフォーマンスを向上させようとするものであった。我が国の解説においても、2008年及び2009年、並びに、2017年及び2018年の改訂において、ボール運動系領域は大きく変化した。これらの改訂において、それまで小学校第3学年から高等学校卒業までの学校体育<sup>注序-2)</sup>で扱われてきた様々なボール運動系領域の種目は、ゴール型、ネット型、あるいは、ベースボール型の3つの型のいずれかに位置づけられた。さらに、技能の指導内容は、主として、「ボール操作」及び「ボールを持たないときの動き」の観点から整理された。そして、それらの技能の指導内容は、学年段階が進むに従って、易しい内容から難しい内容へと配当された。これらの措置は、「指導内容を整理し、当該学年で身に付けさせたい具体的な内容を明確に示すこととした」(文部科学省, 2008a) ことによるものであった。

上記のような我が国におけるボール運動系領域に関する変更は、欧米におけるTGfUの影響を受けていると考えられる(吉田, 1997; 岡出ほか, 2007; 高橋, 2010; 岩田, 2016)

## 1) TGfUの萌芽

Almond(1997)によれば、TGfUの初期段階は、大要次のようであったという。

彼は、教師達の「興味を省察とカリキュラム開発に向くようにすることが必要であった」ことを示した。特に、子どもたちに最高の経験を積ませるような実践を提供することを試みた。そして彼は、「『ボール運動の授業』の探求を始めた」。なぜならボール運動は、イングランドの体育の最も大きな特徴を示していたため、その出発点として適当と考えた。この時点では、ラフバラ大学における「理解を中心としたボール運動の授業のアプローチ」(TGfU)(Thorp & Bunker, 1982)の開発は、球技指導における授業改善及びカリキュラム開発の初期段階であった。TGfUのアイデアは、「当時のボール運動の授業への不満から生まれたものであった」。彼は、内容の新しい形式(a new form of content)、並びに、ゲームについて考える新しい方法(a new way of thinking about games)を開発しつつあった。ここでは、新しいドリルあるいはグループ練習を強調するのではなく、「最初に技術練習をして、最後に試合をしておしまい」という従来のアプローチに挑戦するという、これまでとは異なった概念的なアプローチ(a conceptually different approach)を強調した(Almond, 1997)。

また、木原(1999)は、TGfUについて、以下のように整理した。



「戦後のイギリスの中等学校では、体育科の授業の内容の多くを競争的な球技がしめていた。1980年代になりその問題点が指摘されるようになった。特に1985年から翌年にかけて、学校で指導する球技で何を教えるのかという問題が、学校関係者をはじめ、スポーツ団体やレクリエーション団体、さらにスポーツ大臣やジャーナリストを巻き込んだ新聞紙上での討論に発展した」。こうした時期にラフバラ大学のThorpeらのグループは、体育の球技の授業改善を意図してTGfUの開発を進めた。TGfUのカリキュラム開発に対する成果は、次の3点であった。

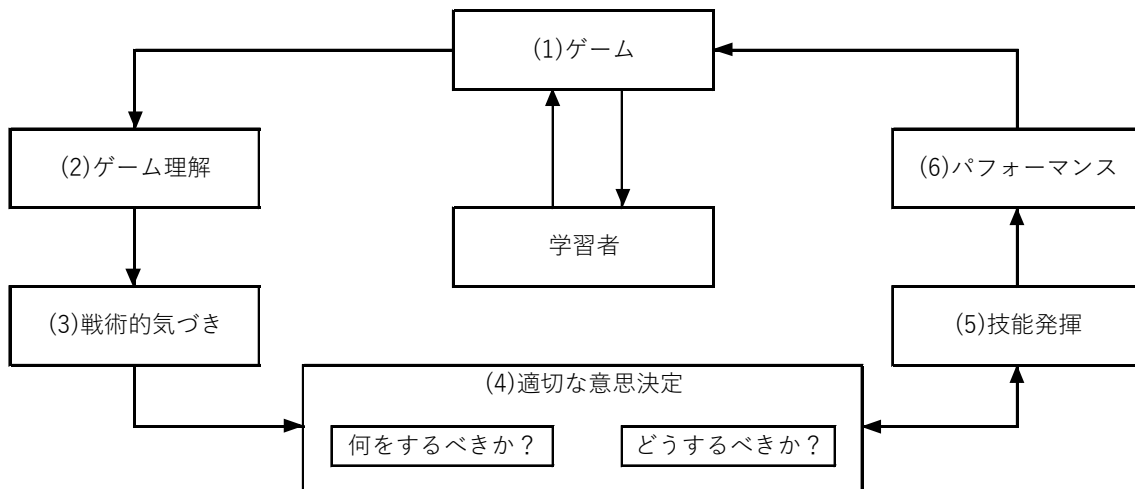
第1の成果 球技の授業で教える内容の改善

第2の成果 球技の授業で学ぶ子どもの学習形態の提案

第3の成果 カリキュラム開発に参加した教師の成長

第1の成果は、授業で教える内容の改善に関するものであり、「競技スポーツの動作技術(techniques)を反復練習するよりも、球技特有の戦術的内容(tactical considerations)をまず先に教えるべきである」という提案であった。ただし、戦術的内容を教えるためには、各球技が有する戦術的内容の整理が必要であった。そこで、球技を「1. Invasion, 2. Net/Wall, 3. Fielding/Run Scoreing, 4. Targetの4つに区分した」。さらにTGfUでは、「すべての子どもたちが動作技術につまずくことなく戦術的内容を理解できるように、競技スポーツのルールや用具、コート等を改変して、新たなゲーム教材を作り出すことが、教師の仕事として要求された」。

第2の成果は、体育の授業において問題解決の学習を具体化する子どもの学習形態の提案であった。Bunker and Thorpe(1982)は、図序-1-2-1に示した戦術的な認識とスキルの実行の両方を向上させるための教授=学習過程モデルを提案した。



図序-1-1-1 TGfUにおけるゲーム指導のモデル(Bunker & Thorpe, 1982, p.5)

このモデルは、子ども自身がゲームの実施を通じて、戦術的内容に気づき (tactical awareness), 自分の学ぶべき動作技術を見出し (decision making), 自ら動作の練習課題を設定する (skill execution), というものであった(木原, 1999, pp. 52-53).

イギリスにおいて提案された TGfU は, Werner によって 1989 年アメリカに紹介された(吉永ほか, 1999).

## 2) TGfU に関連した研究

このモデルに関連した研究には、以下が見られた。

Bunker and Thorpe(1982)は、体育におけるメタ認知に関する知識(宣言的知識、手続き的知識、条件付き知識、情報管理)、メタ認知に関する調節(計画、モニタリング、問題解決、評価)、及びゲームパフォーマンスに関して、TGfU による教授法の有効性を検証した。その結果、①TGfU 群はスキル群と比較して、手続き的知識、情報管理、条件付き知識、問題解決、及び評価において高い値を示した。②TGfU 群はスキル群と比較して、高いゲームパフォーマンスを示した。③スキル群は、宣言的知識において高い値を示した。④TGfU 群はゲームにおいてより高いパフォーマンスを達成し、体育におけるメタ認知に関する知識及びメタ認知に関する調節をより頻繁に使用していた。

以上から、TGfU によるアプローチは、体育の授業において、メタ認知及びパフォーマンスを向上させることに対して有効であった、と報告した。

Kirk and MacPhail(2002)は、状況的学習の観点から TGFU によるアプローチを再考した。その結果、彼らは、学習者の視点、ゲームコンセプト、戦略的思考、キューの認識、技の選択、戦略あるいは技の集積としての技能開発、及びゲームへの正当的な周辺参加としての状況的パフォーマンスに明示的に注意を向けるためには、TGFU におけるゲーム指導のモデル(Bunker & Thorpe, 1982)の学習原則をより精緻化する必要がある、と主張した。

また、Mitchell et al. (1994)は、生徒のスキルレベルと戦術的指導内容の関係から、発達段階に応じたゲームの指導法を検討した。その結果、従来行われてきた伝統的なスキル中心のアプローチの問題点として、生徒がゲームにおけるスキルの重要性を理解する前に、スキルを教えていること、多くの生徒がスキルの習得ができず、わずかなスキルによってゲームに参加していること、ゲーム中のミスは、そのスポーツの状況の中で、何をすべきかに関する知識の欠如による可能性があること、ゲームの独自性は、スキル実行前の意思決定のプロセスにあること、を指摘した。

さらに、Mitchell et al. (1994)は、教師が生徒に保障するゲームの文脈に関連したスキルについて、サッカーを例として、図序-1-1-2 に示した。

戦術的課題	戦術的複雑さのレベル					
	1	2	3	4	5	6
A. 得点						
ボールの維持	×	×		×		
ゴールへの攻撃	×	×		×		
攻撃のスペースをつくる			×	×	×	
攻撃のスペースを利用する				×	×	

「×」は、指導内容を示す。

図序-1-1-2 サッカーにおける戦術的な認識に基づく発達段階に適した配列  
(Mitchell et al.,1994)の一部を抜粋

図序-1-1-2 の上段はレベル 1 からレベル 6 までの難易度を示している。生徒は自分の理解やスキルに応じて、戦術的複雑さのレベルを上げていくことができる。初心者は、戦術的な理解とスキルの両方の限界によって、より上のレベルの形式のゲームをプレイすることができない。ゲーム形式は、生徒の成長レベルと明確に関連付ける必要がある。そこで、

狭いコートで小さいボールを使って行うスモールサイドサッカーは、フルゲームと同じ原理、課題、スキルを使用する。

上記のゲーム指導の2つの重要な点として、まず第1に、生徒は、そのスキルを必要とする戦術的な課題を含むゲーム形式に触れた後、スキル習得のための練習をすること。このように課題に直面するように、教師はゲーム形式を修正しなければならない。第2に、スキル練習をした後、生徒は向上したスキルと戦術的理解をゲームで適用する機会を持つこと。教師が、この機会を提供することで、生徒はゲームの文脈の中でスキルの価値を理解することを提案している(Mitchell et al., 1994)。

Griffin et al.(2001)は、運動学習に関するこれまでの研究から、様々なスポーツで頻繁に見られるミスは、ゲームの状況の中で、何をすべきか、に関する知識不足に起因しているという指摘を踏まえ、スポーツの初心者に属する生徒のスポーツに関する基本的な概念を探り、生徒の戦術的知識そのものを検討しようとした。さらに、Griffin et al.(2005)は、TGfUを最初に紹介した出版物からの20年を概観し、ゲーム指導の分野で確立された教育モデルとしてTGfUがさらに位置づくためには、①達成目標理論、②情報処理、③位置づけられた学習理論、これら3つの理論的枠組みに基づき、研究データの蓄積が必要であることを指摘した。

さらに、TGfUは、イギリスから英語圏を中心に紹介され、オーストラリアに導入された。Lauder and Piltz(2006)は、プレイプラクティスの考え方を踏まえ、ボールゲーム指導の主要な原則は、「ゲームベース」のアプローチであることを主張した。それは基本的にはアメリカにおける戦術アプローチと同様であった。その考え方は、あらゆる年齢、レベルの学習者に向上心を持たせるために、遊びの要素を活用して、効果的なプレイの要素を開発することができる、というものであった。

### 3) 学習指導モデルとしてのTGfUに関する研究

学習指導モデル<sup>注序-3)</sup>としてのTGfUの研究に関して、以下が見られる。

Dyson et al.(2004)は、協同学習モデル、スポーツ教育モデル、及び戦術学習モデルを体育の貴重な教育モデルとして提示した。これらの構造は、教師中心の教育カリキュラムとは対照的に、生徒中心の学習カリキュラムであり、教師は、社会的、身体的、及び認知的学習成果を促進する総合的な教育として、生徒に学習活動を提供できること、生徒の意思決定、社会的交流、及び認知的理解を促す能動的学習が可能になることを報告した。加

えて、Casey and Goodyear(2015)は、教師が、共同学習モデルに忠実に体育授業を行った場合、生徒の身体、認知、社会性、及び情緒の4領域の発達を促すことを報告した。

この他の学習指導モデルに関する近年の研究には、以下が見られる。

学習指導モデルは、教師の指導の能力開発に影響を及ぼすことが報告された。学校を拠点とした継続的専門能力開発(CPD)は、従来の単発的なCPDプログラムの欠点を克服する可能性があることが、広く国際的に議論されてきた。しかし、持続的な支援を行うためのメカニズムは不明確であり、教師あるいは生徒の学習に与える影響も複雑であり、追跡調査も困難であった。そこで、Goodyear(2017)は、学校単位でカスタマイズされ、かつ、サポートされる持続的なCPDプログラムが、教師の実践と生徒の学習に与える影響を検証した。具体的には協同学習に焦点を当て、1年間のCPDプログラムに参加した6人の教師のケーススタディを分析した。その結果、教師は生徒の学習ニーズに応じて、協同学習の実践を変化させ、生徒の学習を促進させたことを報告した。

Pritchard et al.(2008)は、体育授業におけるスポーツ教育モデルと伝統的スタイル(TS)による指導の効果について、球技の授業を対象に検討を行った。その結果、技能と知識に関してはモデル間に有意差は見られなかった。ゲームパフォーマンスに関しては、2つのグループ間に有意差が見られた。このことから、スポーツ教育モデルは伝統的スタイルよりも効果的である可能性が示唆された、と報告した。

Hastie(1998)は、小学6年生の女子児童を対象に、スポーツ教育モデルによるフロアホッケーシーズンに参加させ、その参加度および認知度を調査した。その結果、1つの単元終了時のインタビューで、女子は、男女混合チームでプレイすること、ユニットに責任を持つことが楽しいと答えたことを報告し、女子児童に対して有効にスポーツ教育モデルが機能することを報告した。

Farias et al.(2017)は、スポーツ教育における民主的、包括的、参加型教育を促進するために、学生の行動をアクションリサーチによって調査した。研究期間は1年であった。その結果、ゲームにおける技能の向上、参加の軌跡とメンバーシップの感覚及び力関係の再構築、より包括的なチーム目標に向けた優位な学生と高い技能を持つ学生の知識の共有に、密接な相互関係が見出されたことを報告した。しかし、スポーツ教育カリキュラムだけでは、公平性と包摂性に影響を及ぼす地域に根ざしたスポーツの文化的な負の影響を解体するには不十分であったこと、しかし、スポーツ教育の教育資源を積極的に活用した具

体的な介入を計画・実施することで、より包括的で公平な学習環境を促進することが可能となることが示唆されたことを報告した(Farias et al., 2017).

このように、イギリスにおいて提案された TGfU が海外に紹介され、アメリカをはじめ、各国で研究が進められていった。そして、特にアメリカでは、TGfU をどのように評価するかに関心が移っていった。

吉永ほか(1999)は、TGfU の評価法(Game Performance Assessment Instrument) (以下、「GPAI」と略す)が開発された経緯について、大要以下のように報告した。

TGfU が海外に紹介されたのが 1984 年であった。そして、1989 年に JOPERD に掲載された Wemer 論文を契機に、アメリカで戦術アプローチに関する研究が始まった。しかし、TGfU には、実践ベースでは幅広く社会的支持を得ていたが研究ベースでは未検証のままであること、及び戦術アプローチの目標であるゲームパフォーマンスの向上を評価するための道具が未開発のままであることが、課題として指摘された。Rink らを中心とした研究グループは TGfU の妥当性の検証に取り組んだ。この研究結果からは、指導方法論レベルでは処理できない要因が多数存在するために、二者択一的優劣論が成立しないという示唆が得られた。また TGfU の妥当性についての検証作業が進められる過程で、Griffin らによる戦術アプローチの修正モデルが提案された。このモデルの特徴は、「ゲーム－発問－練習－ゲーム」という道筋で授業が展開されることにあった。Rink らの研究ではゲームパフォーマンスの評価法についての検討は試みられなかったのであるが、Griffin らは、GPAI の開発を試みた。この GPAI は戦術的理解並びに適切な技術を用いて戦術的問題を解決していくプレイヤーの能力を測定する方法を示し、ゲームパフォーマンス行動を測定するための評価システムを示していた。また、ボールを持たない動きを評価項目に取り入れることによって、技能の低い生徒への効果的な学習指導を可能にするものであった(吉永ほか, 1999)。

Oslin et al. (1998)は、GPAI の開発及び検証方法について以下のことを報告した。

GPAI は、戦術的理解を示すゲームパフォーマンス行動と、適切なスキルを選択し適用することにより戦術的問題を解決する能力を測定するために設計された評価システムであった。GPAI は、個々のゲームパフォーマンスの構成要素、例えば、意思決定、技能発揮、あるいはサポート等、並びに、全体的なパフォーマンス、ゲームへの関与あるいはゲームの完成度等の分析を可能にする評価システムであった。個々のゲームパフォーマンスの構成要素は、妥当性及び信頼性を担保するために、専門家によって開発され評価された。GPAI

のプロトコルは、サッカー及びバスケットボールの侵入型、バレーボールのネット／壁型、ソフトボールのフィールド／ラン／スコア型の 3 つのカテゴリによってフィールドテストが行われた。また、中学校の体育専門家及びその 6 年生のクラスを対象に、データの妥当性及び信頼性を検討した。その結果、GPAI はゲームパフォーマンスを評価するための有効かつ信頼性の高い方法であった (Oslin et al., 1998)。

アメリカにおいて、GPAI が開発されると、GPAI を用いて TGfU の効果を検証する研究が進められた。

Mesquita et al. (2005) は、バレーボールの指導において、段階的な戦術指導が、中学生のゲームパフォーマンスにどのように影響するかを GPAI を用いて調査した。その結果、クラス全体として、技術的または戦術的な領域のいずれかで、ゲームパフォーマンスのいくつかの測定値が大幅に改善された。女子及び技術レベルの低い学生は、男子あるいは技術レベルの高い学生よりもプログラムの恩恵を受けていることを報告した (Mesquita et al., 2005)。

また TGfU による指導は、従来の技術的アプローチによる指導に対して、ゲームパフォーマンスの向上に有効に機能することを GPAI による評価によって検討した研究には、以下がある。

Chatzopoulos et al. (2006a) は、女子サッカーのゲームパフォーマンスと内発的動機付けに関して、技術中心のアプローチと戦術中心のアプローチの効果を調査した。12-13 歳の女の子 37 人を対象として、技術中心のアプローチによる指導と戦術中心のアプローチで指導を行い、GPAI によって評価した。その結果、サッカーの試合の開始時と終了時に、女子の内発的動機付けは、戦術中心のグループは、戦術的行動と内発的動機付けにおいて、技術中心のグループよりも有意に高いスコアを示した。2 つのアプローチで指導されたグループ間で、技能発揮に有意差は見られなかった。生涯にわたる身体的に活発なライフスタイルに対する内発的動機の重要性を考慮すると、戦術中心のアプローチが有効である可能性が示唆されたことを報告した (Chatzopoulos et al., 2006a)。

さらに Chatzopoulos et al. (2006b) は、サッカーのゲームパフォーマンスと生徒の内発的動機付けに対する技術中心と戦術中心のアプローチの効果を調査した。12-13 歳の生徒が、15 時間のサッカー単元の指導を受け、GPAI によって評価された。その結果、どちらのグループも、技能発揮の実行が大幅に改善された。さらに、戦術中心のグループは、内発

的動機付けにおいて大幅に改善した。この結果は、戦術中心のアプローチがサッカーにおける技能発揮、戦術的行動、及び生徒の内発的動機付けにプラスの効果をもたらすことを裏付けていることを報告した(Chatzopoulos et al., 2006b)。

Tallir et al. (2007)は、10-11歳の小学生を対象としたゲームパフォーマンスに関するバスケットボール指導の2つのアプローチ、つまり、インベイジョンゲームコンピテンスモデル(IGCM)と従来のアプローチ(TRAD)の有効性を調査した。データは、3対3及び3対1の条件におけるゲームを対象としたビデオ分析によって収集した。その結果、学習過程においては、IGCMグループはテスト前からテスト後に向けてゲームパフォーマンスが大幅に向上したが、TRADグループは同程度であった。ゲームパフォーマンスは、3対3のゲーム条件よりも3対1のゲーム条件の方が常に優れていた。これらの結果から、ゲームパフォーマンスに対するIGCM指導方法の短期的効果が示されたと報告した(Tallir et al., 2007)。

Gray and Sproule(2011)は、スコットランドの中等教育学校において、TGfUによる教授法が、ゲームの知識、技能発揮、及び意思決定能力に与える影響を、従来の技術的アプローチによる教授法との比較によって検証した。4対4のバスケットボールゲームを適用し、生徒のパフォーマンスを向上させることを全体的な目標として設定した。その結果、技術的アプローチ群の生徒は、バスケットボールのスキルの技術的要素について話し合い、TGfU群の生徒は、練習あるいは試合で適用するさまざまなプレイの原則について話し合った。パフォーマンスデータでは、技術的アプローチ群に対し、TGfU群は、「ボール操作」あるいは「ボールを持たないときの動き」において、より多くの適切な意思決定をしたことが示された。また、TGfU群は、「ボール操作」あるいは「ボールを持たないときの動き」に関する自分の意思決定能力が向上したと考えていた。一方、技術的アプローチ群は、5週間の間に意思決定能力が低下したと考えていた、と報告した(Gray and Sproule, 2011)。

Arias and Castejon(2012)は、1996年から2010年の間に報告されたボールゲームにおいて使用されたゲームパフォーマンスの評価尺度について検討を行った。その結果、最も頻繁に使用されていたのは、GPAIであったことを報告した。

一方、TGfUのアプローチには限界があり、発達段階に応じた教材開発を行うためには、スキルの発達や戦術の認識に関する本格的な評価に関するさらなる研究の必要性が示唆された。



例えば、Gutiérrez et al. (2014)は、体育授業に参加した生徒(n=19, 年齢 13.71±0.4)のゴール型ゲームにおけるゲームパフォーマンス、特に技能発揮と意思決定能力の関係について調査をい、観察分析から技能発揮と意思決定の尺度を作成した。その結果、意思決定は2つのレベルで測定された。1つ目は、技術的・戦術的スキルの選択に限定した意思決定、2つ目は、ゲームの戦術的文脈、つまりボールを保持する状況、ディフェンスを突破する状況、もしくはゴールを狙うべき状況における意思決定であった。参加者は、「ボール操作」及び「ボールを持たないときの動き」の意思決定、並びに、攻撃及び守備の意思決定など、ほとんどの技術的・戦術的スキルにおいて、技能発揮よりも意思決定の方に高い値を示した。また、意思決定と技能発揮の間に有意な関係があることを報告した(Gutiérrez et al., 2014)。

Miller(2015)は、ゲーム中心のアプローチにおける生徒の成果、つまり、身体、認知、及び情意に関する科学的証拠の調査を目的として、2014年1月までの論文を対象にシステマティックレビューを行った。ゲーム中心のアプローチは、イギリスにおけるTGfU、オーストラリアにおけるプレイプラクティス及びゲームセンス、並びに、アメリカにおける戦術アプローチなどが含まれる。調査の結果、ゲーム中心のアプローチは、宣言的知識、ゲーム中の支援、知覚的能力、興味/楽しさ、及び努力/重要性といった情意的成果の間に関連性のあることが確認された。技術的スキル、手続き的知識、ゲーム中の意思決定、あるいは技能発揮の向上に関しては、エビデンスレベルでは確認されなかったことを報告した(Miller, 2015)。

この他、TGfUによる指導は、セーリングの指導においても適用された。

Morales et al. (2017)は、TGfUを用いた介入が、参加者の技能発揮、意思決定、レースパフォーマンス、レース関与、レース知識、楽しさ、セーリングの練習を続ける意思、及び能力知覚の向上につながるかどうかを調査した。対象は、無作為に選んだセーリングスクールの子ども67名(平均年齢9.32歳, SD=2.60年)及びコーチ2名であった。研究の結果、TGfU群は対照群と比較して、技能発揮、意思決定、及びレース成績において統計的に有意な改善を示し、レース関与、レース知識、及び楽しさにおいても有意な改善を示したことを報告した(Morales et al., 2017)。

以上のように、TGfUを評価するためにGPAIを適用した研究は数多く見られた。

ところが、Morales et al. (2018)は、1982年からTGfUに関する多くの研究が行われてきたが、教師はその実施を複雑だと考え、教育実践に取り入れることに消極的であったことを示した。さらにTGfUの文献の中には、どのように実施すればよいのか、どのように問題を克服すればよいのか、が示唆されていない研究もあることを指摘した。加えて、TGfUに関する研究では、第一に、ほとんどの研究は、TGfUを学校環境における技術的アプローチと比較しただけであったこと、第二に、これらの研究はモデルベース実践研究のためのガイドラインに従っておらず、したがって、それらの結果を対比することは困難であったこと、第三に、授業デザインは遊びの原則に沿うものではなかったこと、を指摘した(Morales et al., 2018)。そこで、Morales et al. (2018)は、教育現場における比較研究から前進させることを試みた。具体的には、遊びの原則に文脈づけられたフロアボールのTGfU単元を設定し、生徒のパフォーマンス及び授業への積極的参加に関連する変数が改善されたかどうかを検証した。対象は、同じ教師が担当する2つの体育クラスの生徒41名(男子23名、女子18名、平均年齢11.73歳、SD=0.66歳)であった。2つの抽出グループのインタビューを用いて、意思決定、技能発揮、カバー、サポート、ゲームパフォーマンス、ゲーム関与、楽しさ、知覚能力、及び身体活動への意図に関するデータを収集した。量的データはt検定を用い、質的データはあらかじめ用意されたカテゴリーに従って分析した。その結果、TGfU単元実施後、生徒は意思決定、技能発揮、カバー、サポート、ゲームパフォーマンス、ゲームへの関与、楽しさ、知覚能力、及び身体活動への意図において改善を示したことを報告した(Morales et al., 2018)。

さらに、GPAIに対する批判的見解について見てみたい。

Memmert and Harvey(2008)は、ゲームパフォーマンス評価法(GPAI)の課題について指摘した。一例を示すと、ゲームパフォーマンスに関する評価基準を事例的に検討する際、個人の試行数が少なく、1回の成功あるいは失敗によって、成功率が大きく変化してしまう点(Memmert and Harvey, 2008;中垣・岡出, 2009)であった。その改善策としてMemmert and Harvey(2008)は、試行数が少ない場合あるいは試行数がない場合に成功率の算出に信頼性が欠けたり、成功率の算出が不可能となったりすることを指摘した上で、成功数及び失敗数に10を加える修正案を提案した。また、その手続きにより算出された指数が50を超えた場合に、より適切なゲームパフォーマンスを評価できると述べた。具体的には以下のような計算式であった。「 $指数 = (成功数 + 10) / (成功数 + 10 + 失敗数 + 10) \times 100$ 」。この

ように、ゲームパフォーマンスの評価法に対する改善策も、提案された (Memmert and Harvey, 2008;北村ほか, 2014).

このように GPAI に対する批判的見解が起こる中、アメリカにおいては、体育のナショナルスタンダードに対する評価基準として、PE・Metrix が開発された。岡出 (2019) は、PE・Metrix の開発の背景について、大要以下のように述べた。

アメリカの体育関係者にとってスタンダードの作成は、学校教育内での教科の地位確保という点からみて極めて重要な課題であった。そのため、体育のナショナルスタンダードは、身体的教養を備えた人物や身体的リテラシーを備えた人物を目標として掲げ、そこで期待される学習成果を運動領域、認識領域、情意領域、社会的領域からバランスよく示す試みが展開された (NASPE, 1995, 2014)。その後、全米スポーツ体育協会 (NASPE) は、標準に基づいた教育あるいは評価の動きの一環として、1995 年に体育の最初の国家基準を発表した。体育のナショナルスタンダードの初版 (NASPE, 1995) 出版以降、真正の評価の開発が積極的に進められていった。いくつかの例外を除き、ほとんどの州は、体育の州基準として全国基準を採用した。しかし、NASPE Assessment Task Force (ATF) が設立されるまで、体育の国家標準のための標準ベースの評価を開発するための組織的な努力は行われてこなかった。そのため、ナショナルスタンダード初版 (NASPE, 1995) に収録されていた評価に関する記述は、2 版では削除された (NASPE, 2004)。そして、ナショナルスタンダードに対応した評価法として、PE・Metrics の開発が進められ、その成果が公表されていった。PE・Metrix の開発の背景、ATF による小学校の国家基準 1-6 の評価開発、及び関連する評価教材は、小学校レベルの新しい出版物 (NASPE, 2010) に掲載された (岡出, 2019)。

PE・Metrics の開発に関して、Zhu et al. (2011) は、以下のように説明した。

教育における基準、評価、説明責任の運動は、米国の生徒が他の国の生徒と学力的に競争することができないと示唆した A Nation at Risk (National Commission on Excellence in Education, 1983) の出版に端を発していた。この動きは、生徒が学校の特定の教科の中で何を知り、何ができるようになるべきかを決定するための内容基準を発展させることになった。学校関係者は、カリキュラムや学習教材を基準に合わせ、生徒の達成度や基準達成への進捗状況进行评估することが奨励された。説明責任が求められたことにより、教師、学校、及び地区は、基準に関連した目標を達成する責任をますます負うことになった。有効で信頼できる評価教材は、生徒がどの程度基準を満たしているかを判断するため、また、

生徒の学習に対する学校の責任を果たすために、学校プログラムのすべての内容分野で開発された(Zhu et al., 2011).

評価教材は、次のように構成された。評価をカリキュラムと密接に関連づけ、相対評価ではなく達成基準と比較すること。基準、評価、及び説明責任のシステムを確立すること。評価の妥当性及び信頼性に加えて、各評価システムは、州と地域の学校間の合意形成、指導と評価の基準との整合性、進歩の定義、評価結果の適切な報告と解釈、及び法的課題への対処などが求められた(Education Commission of the States, 2002)。

さらにDyson et al. (2011)は、PE・Metrixの評価が、①テストの青写真の決定、②評価課題の作成ルーブリックの採点、③コンテンツの妥当性の確立、④試験的評価、⑤項目分析の実施、⑥分析と専門家の意見に基づいて評価を修正する、の6つのステップに従ってどのように開発されたかについて報告した。

このように、PE・Metrixは構築されていった。

以上、欧米における理解を中心としたボール運動の授業のアプローチの発展については、以下のようにまとめることが可能である。

はじめに、イギリスのラフバラ大学を中心に、理解を中心としたボール運動の授業のアプローチ、つまり、TGfUが開発された。このアプローチは、ドリルを適用して技術練習を行い、最後に試合をするという従来の指導方法から脱却したアプローチであった。その後、TGfUは、アメリカにおいて戦術アプローチ(Tactical Approach)、オーストラリアではゲームセンス(Games Sense)として実践及び研究が進められ、多様な運動領域においてTGfUは有効なアプローチであることが主張された。アメリカではグリフィンほか(1999)によって「ゲームー発問ー練習ーゲーム」という道筋で授業が進められる修正モデルが提案された。さらに、TGfUの効果測定に関して、さらにグリフィンほか(1999)によってGPAIという評価手法が開発された。しかしながら、GPAIによる成功率等の算出方法に課題のあることが指摘されるようになった。近年、アメリカにおいて、カリキュラムに対する評価方法が提案されていった。それが、PE・Metrixであった。このように、カリキュラムの評価方法が開発されることにともない、発達段階に対応した指導内容を検討することが可能になると考えられる。

### 3 項 我が国におけるボール運動系領域(ゴール型)における技能の指導内容の検討

#### 1) ボール運動系領域の再編

2008 年及び 2009 年, 並びに, 2017 年及び 2018 年に改訂された学習指導要領(文部科学省, 2008a, 2008b, 2009, 2017a, 2017b, 2018)では, 指導内容の明確化及び体系化が図られた(友添, 2010). これらの措置は, 指導内容を児童生徒に確実に身に付けさせることを意図して取られたものであった.

中でも, ボール運動系領域は, 大きく改訂された. この改訂において, 小学校第 3 学年から高校卒業までの学校体育で扱われてきた様々なボール運動系領域の種目は, ゴール型, ネット型, あるいは, ベースボール型の 3 つの型のいずれかに位置づけられた. さらに, 技能の指導内容は, 主として, 「ボール操作」及び「ボールを持たないときの動き」の観点から整理された. それらの技能の指導内容は, 学年段階が進むに従って, 易しい内容から難しい内容へと配当された. これらの措置は, 「指導内容を整理し, 当該学年で身に付けさせたい具体的な内容を明確に示すこととした」(文部科学省, 2008b)ことによるものであった.

この分類によって小学校中学年段階からネット型が導入され, また, ベースボール型の位置づけが変化したことにより, 小学校中学年から一貫して高校卒業までの系統性が整ったと考えられる. ただし, ゴール型に関しては, 小学校第 5 学年及び第 6 学年(以下, 「小学校高学年」と略す)において, バスケットボール, サッカー, 及びハンドボールに加えて, タグラグビー及びフラッグフットボールが例示された. これらの種目は, 高橋(1994)の分類に従えば, バスケットボール, サッカー, 及びハンドボール等のシュートゲーム型(以下, 「侵入型」と略す)とタグラグビー及びフラッグフットボールなどの陣取りゲーム型(以下, 「陣取り型」と略す)に分けることが可能である.

ゴール型に関しては, 侵入型が, 従前のゴール型の考え方に近いと考えられる. 一方で陣取り型の内容は, 2008 年小学校学習指導要領解説(以下, 「2008 解説」と略す)において新しく明示された内容であった. また, 2017 年告示の小学校学習指導要領では, 小学校中学年において, それまではゴール型の中の選択的な扱いであった陣取り型が, 取り扱うべき内容として位置づいた(文部科学省, 2017b). さらに中学校学習指導要領解説保健体育編では, 中学校のタグラグビーの取り扱いも可能になった(文部科学省, 2017d). これによっ

て、小学校中学年から高校のラグビーにいたるまで、陣取り型の指導内容の系統性が整ったと考えられる。

## 2) ボール運動の授業への TGfU の導入

戦術学習の考え方を受けて、当初、我が国において実施されてきた実践は、以下のようなものが見られた。例えば、技能差の影響を受けずに楽しむことができる素材の有効性を検証した実践(鈴木・内田, 2001 ; 堀内・吉永, 2002), ボール運動で学習される戦術を体系化しようとする試み(小山・谷津, 1998; 木村ほか, 2003), あるいは、ゲーム中の個々の学習者の適切な意思決定の測定からゲームパフォーマンスの向上を報告した実践(吉永ほか, 2001), 等であった。

さらに、戦術学習に関する研究には、学習者による戦術の理解度をプレイとは切り離して明確にしようとする評価方法に着目した研究(鬼澤ほか, 2004), あるいは、実際の授業場面でどのように学習者の動きの質を高めていくのかという指導方法に着目した研究(吉永ほか, 2004)が見られた。

しかしながら、これらは、教材としての有効性を検討した研究、あるいは、それぞれの研究において児童のゲームパフォーマンスの向上を検討した研究がほとんどであった。その後、2008年及び2009年、並びに、2017年及び2018年に改訂された学習指導要領(文部科学省, 2008a, 2008b, 2009, 2017a, 2017b, 2018)を通して指導内容の明確化及び体系化が図られたことによって、児童生徒に対して学年段階ごとに指導する内容が具体的に例示された。この点に関して、これらの指導内容は、児童の学年段階に適切に対応しているかどうかを検討する必要がある(今関・高橋, 2013), と指摘された。つまり、今関・高橋(2013)に従えば、2017解説で示された学年段階毎の指導内容は仮説として設定されている、と考えることが可能である。

## 3) カリキュラム評価の観点の検討

さて、これまで、児童生徒の学年段階に適した技能の指導内容を明らかにしようとする研究は進められてきた。それらは、第一に教師による評価の観点から、第二に児童生徒の技能習得の観点から、検討しようとするものであった。第一のアプローチは、児童生徒に実際に体育指導を行っている教師に対する調査を通して、技能の指導内容の適時期を判断

する方法であった。第二のアプローチは、解説に例示された技能の指導内容及びその学年配当に関して、児童生徒の学習状況を分析する方法であった。

### (1) 教師に対する調査

第一の教師に対する調査を通して、技能の指導内容の適時期を判断する研究には、以下が見られた。

日本体育科教育学会(2015)は、「解説に記された指導内容に対して、授業者が率直に感じている指導時期の妥当性に対する評価並びに指導の実態について明らかにする」ことを目的に調査を実施した。その結果、小学校中学年に示された技能の指導内容に関して、「ボール操作」に関する指導内容は概ね適切である、「ボールを持たないときの動き」に関する指導内容は、当該学年より遅めの指導が適切である、と評価された。また、小学校高学年に示された技能の指導内容に関して、パスに関する指導内容は、当該学年より早めの指導が適切である、他の技能の指導内容に関しては概ね適切である、と評価された。

以上に見るように、解説に例示された技能の指導内容と教師による指導が適切考えられる学年段階の間に、相違が見られる技能の指導内容があった。

### (2) 児童に対する調査

第二の児童生徒の技能習得の観点から分析する研究には、以下が見られた。

2018年に、国立教育政策研究所は小学6年生を対象に学習指導要領実施状況調査(小学校体育(運動領域))(国立教育政策研究所,2018)(以下、「実施状況調査」と略す)を実施し、小学校の最終段階で指導内容がどの程度身に付いているかを、通過率を用いて検討した。その結果、攻撃に関する「ボール操作」及び「ボールを持たないときの動き」に関しては、90%以上の通過率を示した。一方、守備に関する指導内容は、34.6%の通過率を示し、「課題がある」と評価された。実施状況調査は、小学校の最終段階である小学6年生を対象に行った。そのため、小学校終了までに身に付けることが可能であった指導内容は明らかにされたが、その指導内容がどの学年段階に適切な指導内容であるのかということに関しては、不明であった。

ボール運動系領域におけるネット型に関する児童生徒の技能の習得状況の観点から分析したものには、長井・後藤(2002)及び北村ほか(2014)が見られた。

長井・後藤(2002)は、小学4年生から中学3年生までを対象として、ネット型のバレーボールの学習開始の適時期を検討した。12時間のバレーボール学習を行わせ、技能的側面、情意的側面、及び、認知的側面の学習成果の学年差を検討した。その結果、バレーボールの学習開始の適時期は小学6年生である、と報告した。

北村ほか(2014)は、小学4年生から小学6年生を対象として、ネット型ゲームで発揮するゲームパフォーマンスの経年的な変容過程並びに個人に期待し得るゲームパフォーマンスの達成基準について検討した。その結果、3年間の積み重ねではあるものの、達成基準を7割に設定し、ゲームパフォーマンスの習得状況の推移を学年別に報告した。

また、バールボール型に関しては、中垣・岡出(2009)の研究が見られた。彼らは、中学1年生を対象に、ベースボール型の守備に関する個人の成功率及び学級における割合を算出し、生徒に期待できるゲームパフォーマンスの評価基準を事例的に明らかにした。

ゴール型に関しては、以下が見られた。

奥村・岡出(2020)は小学6年生のゴール型におけるハンドボールの授業を対象に、ゲームパフォーマンスの評価方法として、ゲーム中の試行数・成功数を評価指標とすることの有効性、及びゲームパフォーマンス向上に必要な単元時数について検討した。その結果、ゲーム中の成功率を算出するのは困難であるため、試行数・成功数を評価指標にすることが有効であること、ゲーム場面のみで学習機会保証するのは困難であるため、ゲーム場面以外の練習場面等で学習機会を保障すること、パスとシュートのゲームパフォーマンスの向上では、7、8時間で程度の時間が必要であることを報告した。

奥村ほか(2020)は、小学6年生を対象にしたゴール型における個人が習得可能なゲームパフォーマンスを検討した。その結果、「ボール保持者と自己の間に守備者が入らないように移動すること」(以下、「守備者を離しての移動(高)」と略す)は習得されたこと、「フリーの味方へのパス(高)」「パスを受けてのシュート(高)」及び「ボール保持者とゴールの間に体を入れて守備をすること」(以下、「ゴール側での守備(高)」と略す)は習得することが困難であったこと、並びに、「ドリブル(高)」は習得されたかどうかは明確にできなかったことを報告した。このことから、「守備者を離しての移動(高)」は小学校高学年の児童に適切な指導内容であること、「フリーの味方へのパス(高)」、「パスを受けてのシュート(高)」、及び「ゴール側での守備(高)」は小学校高学年の児童に適切でない指導内容であること、並びに、「ドリブル(高)」は小学校高学年の児童に適切な技能の指導内容かどうかの判断ができないことが示唆された。



以上、児童生徒の技能習得の観点から、学年段階に適切な指導内容を特定しようとする試み、もしくは、そのための評価基準の設定方法を検討する研究が進められてきた。しかし、教師の観点から技能の指導内容の適時期を判断する研究、及び児童の技能習得の観点から学年段階に適切な指導内容を検討する研究は少ない。

#### 4) 本研究の対象

本研究では、ボール運動系領域におけるゴール型を対象にして小学校高学年に適切な技能の指導内容を検討する。その理由は以下である。

ゴール型ゲーム及びゴール型は、ボールを手で扱うゲームと足で扱うゲーム、さらに侵入型と陣取り型があり、指導で取り上げるゲームの数が多い。加えて小学校中学年及び小学校高学年においては、通常、毎年ゴール型ゲームあるいはゴール型の単元が設定されている(東京書籍, on-line; 学研, on-line; 光文書院, on-line; 文教出版, on-line; 大日本図書, on-line)。つまり、体育授業で取り扱うゲームの中でもゴール型は指導時間が多いためである。

#### 5) ボール運動系領域に関する研究の課題

これまでに行われてきた我が国における児童生徒のゲームパフォーマンスを評価し、技能の指導内容の検討を行った研究の課題としては以下が考えられる。

まず、分析カテゴリーを設定する際、解説に示された技能の指導内容と関連づけているものの、分析に関しては、GPAI を使用し分析を行っていた点である。解説に例示された技能の指導内容を直接分析していないため、解説に示された技能の指導内容が当該学年で学習が可能であるかどうかについて、直接的な情報を得ることが難しかったと考えられる。解説に示された技能の指導内容を分析カテゴリーに設定し分析する研究としては奥村ほか(2020)が見られるのみであった。

現在、我が国においては、指導内容は2年間のまとまりで例示されている。そのため、例えばゴール型の授業を実施する場合、小学5年生のみ、小学6年生のみ、あるいは、小学5年生及び小学6年生のいずれの学年においても行うという3つのパターンが考えられる。そのため、小学校高学年に学習が可能である技能の指導内容を検討しようとした場合、小学5年生及び小学6年生を対象として分析する必要がある。ベースボール型を対象とした中垣・岡出(2009)は中学1年生のみ、ゴール型を対象とした奥村・岡出(2020a)は小学6年

生のみ、及び奥村ほか(2020b)は小学6年生のみであった。北村ほか(2014)は小学4年生、小学5年生、及び小学6年生を対象としたが、ネット型を対象としていた。小学5年生で、ある型の授業が行われ、その単元で設定された技能の指導内容を単元終了時に身に付けられなかった場合、小学校高学年の2年間に渡りその型の授業を受けることで、その技能の指導内容の学習が可能となる場合が考えられる。また、小学6年生で、ある型の授業が行われ、その単元で設定された技能の指導内容を単元開始時に既に学習されていた場合、その技能の指導内容は小学5年生で学習が可能であるのか、あるいは、小学5年生よりも下の段階で学習が可能であるかは不明である。

また、小学校高学年に適切な技能の指導内容を検討する場合、次の学年段階、つまり小学1・2年生の技能の指導内容を位置付ける必要がある。現在解説で示されている技能の指導内容の配当学年は仮説であると考えた場合、一つ上の学年段階の技能の指導内容も身に付けることができる可能性があることは否定できない。逆に一つ下の学年段階についても検討する必要がある。

上記を整理すると、以下の課題が見られる。

技能の指導内容分析には、解説の例示内容に基づいた分析を行う必要があること、高学年に技能の指導内容の適切性を検討するためには小学5年生及び小学6年生を対象に検討する必要があること、我が国の学習指導要領は2年間のまとまりで指導内容が示されていることから、高学年段階に適切な指導内容を検討するためには、高学年の技能の指導内容のみでなく、その前後の学年段階の指導内容の習得可能性に関して検討すること、加えて小学校中学年児童に高学年の技能の指導内容が習得可能かを検討する必要があること、である。

これまでの体育授業研究によって小学校高学年のゴール型のいくつかの技能の指導内容は、小学校中学年で身に付けることができる可能性の高い内容であること、が示唆された。

以上のように、2008 解説及び 2017 解説に示された技能の指導内容の配当学年と、教師に対する調査によって指導が適切と判断された学年、あるいは、体育授業研究によって技能の指導内容を身に付けることができる可能性が高いと示唆された学年は、一致していなかった。

このことは小学校学習指導要領(文部科学省, 2017a)に示された3つの資質・能力の育成を図る、という点から問題があると考えられる。体育授業では、この3つの資質・能力を

育成する観点から、運動に関する「知識及び技能」、運動に関する課題の発見・解決等のための「思考力、判断力、表現力等」、並びに、主体的に学習に取り組む態度等の「学びに向かう力、人間性等」は対応した内容であり、特に、運動の技能の内容に他の内容が関連づけられている。そのため児童が運動学習として取り組む技能の指導内容が、児童にとって学習が可能なものでなければ、「思考力、判断力、表現力等」及び「学びに向かう力、人間性等」の学習に影響を及ぼすと考えられる。3つの資質・能力の育成をバランスよく行っていくためには、2017解説に記載された技能の指導内容の配当学年の適切性について、検討することが必要である。

先に述べたように、2017解説で示された学年段階毎の技能の指導内容は仮説として設定されている、と考えるならば、この仮説を検討するために、授業を構成する観点、例えば、教師あるいは児童の観点から検討することによって、学年段階毎の技能の指導内容に関して、有益な情報が得られると考えられる。

教師の観点から言えば、日本体育科教育学会(2015)による調査のように、指導をしている教師に対して学年段階に対する指導内容の適否を調査することは一定の妥当性を有すると考えられる。児童の観点から言えば、体育授業における児童の行動の事実を分析する体育授業研究から学年段階に対する指導内容の適否を調査することは、一定の妥当性を有すると考えられる。体育授業研究は、体育授業の実践を改善するためにある(高橋, 1992)と言われるが、それは、体育授業に関して提出された仮説を実証したりする研究である。つまり、ここで示された学年段階毎の指導内容は、あくまで仮説であると考えれば、体育授業研究を通して、児童の学年段階に適合した指導内容を明らかにすることが求められる。

## 第2節 本研究の目的

本研究の目的は、ボール運動系領域のゴール型を対象として、小学校高学年児童が身に付けることが可能な技能の指導内容を明らかにすることであった。

第1章では、海外において提案され、我が国の学習指導要領の技能の指導内容に影響を与えたと考えられるTGfUの要素である「ボールを持たないときの動き」に関して、児童が学習可能なのかを検討した。その上で、以下の2つの課題研究を設定した。

第2章では、研究課題1として、児童生徒の学年段階に対応した技能の指導内容の適切性について、小学校及び中学校の教師による評価から明らかにした。

小学校においては、通常、学級担任が体育授業を行っている。小学校教師のうち、保健体育科免許を所有している教師は、7%程度(文部科学省,2013)といわれている。また、児童に体を動かす楽しさを感じさせることができる指導が必ずしも得意でない小学校教師が存在することも指摘されている(中央教育審議会,2002)。さらに体育指導を苦手と感じている小学校教師もいる(中央教育審議会,2002)。小学校のこのような状況を鑑みると体育を指導する教師によって技能の指導内容に差が生じる可能性も考えられる。そこで、第1に、小学校高学年の技能の指導内容を対象に、体育授業の学習過程及び学習成果に影響を与えていると考えられる小学校教師の性別、教職経験年数、及び体育主任経験の有無を取り上げ、教師の多面的な属性から、技能の指導内容の適時期を検討した。第2に、小学校第3学年から中学校第2学年までのボール運動系領域のゴール型の技能の指導内容に関して、小学校教師及び中学校教師を対象児童生徒の発達段階に適切と考えられる技能の指導内容を評価させ、校種別の教師による技能の指導内容の適時期の評価から、児童生徒の学年段階に対応した技能の指導内容に関して検討を行った。

第3章では、研究課題2として、第1に、小学校中学年を対象に、2017解説に例示された小学校中学年及び小学校高学年の技能の指導内容を身に付けることができる可能性のある学年段階を検討した。さらに小学校高学年児童を対象に、身に付けることができる可能性の高い技能の指導内容を検討した。

第2に、小学5年生を対象としたゴール型における陣取り型のタグラグビーの授業において、クロス、ループ、及び飛ばしパスの3つのグループ戦術が小学5年生の指導内容として適切であるかを検討するため、学習者全体に対する通過率及び児童の技能水準の違いによる学習の可能性について検討した。次に、小学6年生を対象に、小学5年生で取り上げられたクロス、ループ、及び飛ばしパスに関し、これらのグループ戦術が児童全体のうちどの程度の割合の児童に習得されたかを分析した。加えて、児童の技能水準の違いによる出現の割合を分析した。

結章において、第2章及び第3章の結果をもとに、小学校高学年児童が身に付けることが可能な技能の指導内容に関して、総合的な考察を行い、結論を導いた。

### 第3節 本研究の方法

第2節で示した2つの研究課題について、以下の方法を用いて検討した。

研究課題1では、日頃、児童に対し、体育指導を行っている教師を対象に、解説における技能の指導内容が、どの学年段階で学習が可能かを評価させた。まず第1に体育授業の学習過程及び学習成果に影響を与えていると考えられる小学校教師の属性別(性別、教職経験年数、及び体育主任経験の有無)に回答傾向を分析した。分析方法は、質問項目ごとに $\chi^2$ 検定を行い、回答間に有意差( $p < .05$ )が見られた項目に関しては、その後にライアンの多重比較を行った。第2に、小学校第3学年から中学校第2学年までのボール運動系領域のゴール型の技能の指導内容に関して、小学校教師及び中学校教師を対象児童生徒の発達段階に適切と考えられる技能の指導内容を評価させた。校種別の教師による技能の指導内容の適時期の評価から、児童生徒の学年段階に対応した技能の指導内容に関して検討を行った。小学校第3学年から中学校第2学年までに設定された技能の指導内容を対象とすることで、小学校高学年に学習可能な技能の指導内容を検討した。

研究課題2では、体育授業において、児童を分析対象とし、ゴール型ゲーム(侵入型)を実施し、技能の指導内容がゲームにおいて発揮されたかを分析した。

第1に、小学3年生2クラス及び小学4年生2クラスを対象に実施した。分析カテゴリーにもとづいて、通過率及び出現率の観点から分析を行った。

第2に、小学5年生2クラス及び小学6年生2クラスを対象に実施した。分析カテゴリーにもとづいて、通過率及び出現率の観点から分析を行った。

第3に、5年生3クラスを対象としたゴール型における陣取り型のタグラグビーの授業において、クロス、ループ及び飛ばしパスの3つのグループ戦術の学習状況を検討した。分析方法は、分析カテゴリーにもとづいて、学年全体の通過率及び児童の技能水準別の通過率を分析した。

第4に、小学6年生3クラスを対象に、3つのグループ戦術の学習状況を検討した。分析方法は、分析カテゴリーにもとづいて、学年全体の通過率及び児童の技能水準別の通過率を分析した。

## 第4節 本研究の構成

本研究は、序章、第1章、第2章、第3章及び結章から構成される。序章では、本研究の背景を述べることを通して、児童の学年段階に適した技能の指導内容を明らかにする必要性を論じ、本研究の目的を示した。

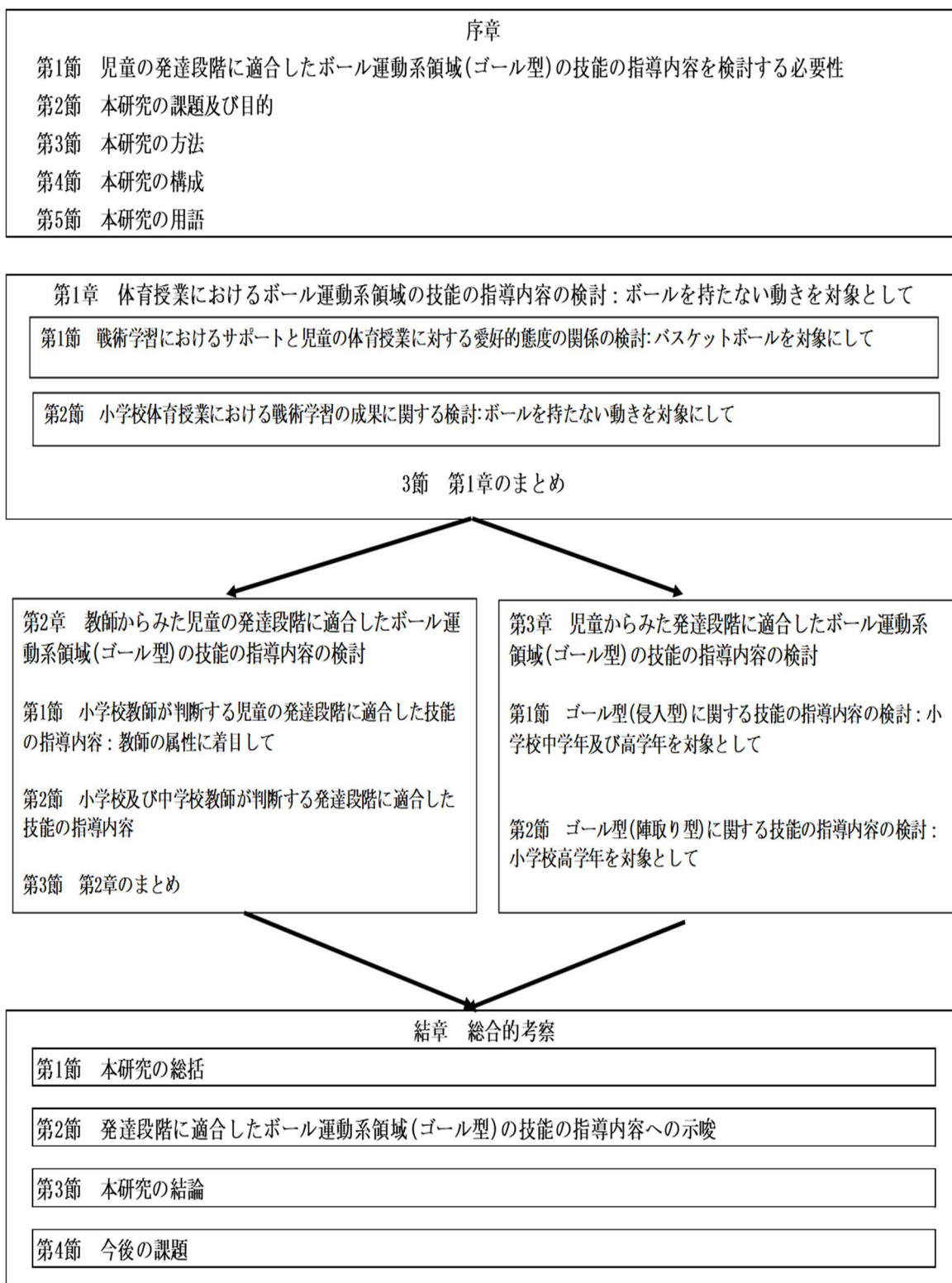
第1章では、海外において提案され、我が国の学習指導要領の技能の指導内容に影響を与えたと考えられる「ボールを持たないときの動き」に関して、児童が学習可能なのかを検討した。

第2章では、学年段階に適した技能の指導内容に関して、指導する教師の観点から検討を行った。

第3章では、体育授業において、児童が学習可能と考えられる技能の指導内容に関して、ゴール型の侵入型及び陣取り型のゲームパフォーマンスの分析を通して検討を行った。

結章では、総合的考察を行った。具体的には、本研究の総括を述べ、小学校高学年児童に適した技能の指導内容に関して、本研究の結論を述べた。

図序-4-1は、本研究の構成を示している。



図序4-1 本研究の構成

## 第5節 本研究の用語

### 1項 ボール運動系領域

2017年に告示された小学校学習指導要領(平成29年告示)解説体育編(文部科学省, 2017b)は, 小学校6年間で児童に指導する各種の運動を, 体づくり運動系領域, 器械運動系領域, 陸上運動系領域, 水泳運動系領域, ボール運動系領域及び表現運動系領域の6つの領域で示した。

小学校のボール運動系領域は, 第1学年から第4学年までがゲームとして示され, 第5学年及び第6学年がボール運動として示された。第1学年及び第2学年(以下, 「低学年」と略す)のゲームは, ボールゲーム及び鬼遊びで構成されている。小学校中学年のゲームでは, 「ゴール型ゲーム」, 「ネット型ゲーム」及び「ベースボール型ゲーム」で構成されている。小学校高学年のボール運動では, 「ゴール型」, 「ネット型」及び「ベースボール型」で構成されている。具体的な運動例としては, 低学年のボールゲームでは, ゴール型ゲームに繋がる運動として, 「的当てゲーム」や「シュートゲーム」が例示されている。鬼遊びでは, 「一人鬼」, 「手つなぎ鬼」, 「子増やし鬼」「宝取り鬼」及び「ボール運び鬼」が例示されている。小学校中学年のゲームでは, ゴール型ゲームとして, 「ハンドボール」, 「ポートボール」, 「ラインサッカー」, 「ミニサッカー」, 「タグラグビー」及び「フラッグフットボール」が例示されている。小学校高学年のボール運動では, ゴール型として「バスケットボール」, 「サッカー」, 「ハンドボール」, 「タグラグビー」及び「フラッグフットボール」が例示されている。

中学校学習指導要領(平成29年告示)解説保健体育編(文部科学省, 2017d)及び高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説保健体育編(文部科学省, 2018b)では, ボール運動系領域は球技として示され, 中学校第1学年から高等学校第3学年まで一貫して「ゴール型」, 「ネット型」及び「ベースボール型」の3つの型で構成されている中学校の球技では, ゴール型として, 「バスケットボール」「ハンドボール」及び「サッカー」が例示されている。高等学校の球技では, 中学校で例示された3つに加え「ラグビー」が例示されている。

本研究では, 小学校第5学年及び第6学年のゴール型に焦点を当て, 研究を進めた。



## 2 項 ゴール型

グリフィンほか(1999)は、Almond(1986)によって示された球技の分類を踏まえて、戦術的課題の類似性に基づいて以下の4つに分類した。バスケットボール、サッカー等の

「侵入型」、バレーボール、バドミントン等の「ネット・壁型」、ソフトボール、クリケット等の「守備・走塁型」及びゴルフ、ボーリング等の「ターゲット型」であった。「これらのゲームは、そこで使用される技術がまったく異なっても、戦術的にはきわめて類似している」(グリフィンほか, 1999, p. 8)ことから、「同じカテゴリーの中のあるゲームから他のゲームへとパフォーマンスの転移が有効に起こることを示唆している」(グリフィンほか, 1999, p. 8)とされている。

高橋(2010)は、学校体育で取り扱うボールゲームを「攻守入り乱れ系」、「攻守分離系」及び「攻守交代系」3つに分類をしたが、基本となる考え方はグリフィンほか(1999)と同様であった。

2008年の学習指導要領の改訂では、「このような運動種目を超えた分類を採用するかどうかについて議論され」(高橋, 2010, p. 152)た。「種目を超えた分類で示すと、多種多様なボールゲームが実践されるようになる可能性があり、そのことが危惧されましたが、最終的には『ボールを持たない動き』の類似性に着目した分類で示し、その分類の中で限定的な運動種目の例を示すことによって、過剰な多様化を防ぐという方策がとられた」(高橋, 2010, p. 152)。そして、2008年学習指導要領では、ボール運動系領域に関して、小学校中学年では、「ゴール型ゲーム」、「ネット型ゲーム」、及び「ベースボール型ゲーム」で示され、小学校高学年から高校3年生まで一貫して「ゴール型」、「ネット型」及び「ベースボール型」で示された。その後の2017年の学習指導要領の改訂において、ボール運動系領域は、そのまま踏襲されている。なお、ゴール型は、ハンドボール、ポートボール、ラインサッカー、ミニサッカーなどの、味方チームと相手チームが入り交じって得点を取り合うゲーム(以下、「シュート型」と略す)と、タグラグビー、フラッグフットボールなどの、陣地を取り合うゲーム(以下、「陣取り型」と略す)から構成されている<sup>序-4)</sup>。

なお、学校現場では、ボール運動系の授業を行う場合、同じ型のボール運動であっても同じ種目を繰り返し行うことは少ない。例えば小学校高学年の2年間でゴール型の授業を行う場合、バスケットボール、ハンドボール、サッカー、タグラグビー等、バランスを考えて実施するのが普通である。本研究では、小学校中学年ではゴール型のシュート型においては、ハンドボールを易しくしたゲームを、小学校高学年ではバスケットボールを簡易

化したゲームを分析対象とした。なお、可能な限り、ゲーム人数、コート広さ、授業配当時間を揃えるようにした。小学校高学年の陣取り型については、タグラグビーで種目を統一するようにした。

### 3項 指導内容

2017年の学習指導要領の改訂によって、変化の激しい予測困難な未来を主体的に生きていくため、児童生徒の育成を目指す資質・能力が「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」及び「学びに向かう力、人間性等」の観点から示された。領域ごとの指導内容はこの3つから構成されている。小学校学習指導要領(平成29年告示)解説体育編(文部科学省, 2017b)では、ボール運動系領域に関して、学年段階ごとに主に取り扱う運動が示され、3つの資質・能力の観点ごとに指導内容が示されている。指導内容の具体的な例を小学校高学年のゴール型をもとに示すと、「知識及び技能」に関する指導内容としては、「近くにいるフリーの味方にパスを出すこと」、「相手に捕られない位置でドリブルをすること」、「ボール保持者と自己の間に守備者が入らないように移動すること」、「得点しやすい場所に移動し、パスを受けてシュートなどをする事」及び「ボール保持者とゴールの間に体を入れて守備をすること」が示されている。「思考力、判断力、表現力等」に関する指導内容としては、「ルールを工夫すること」、「自己やチームの特徴に応じた作戦を選ぶこと」及び「課題の解決のために自己や仲間の考えたことを他者に伝えること」が示されている。「学びに向かう力、人間性等」に関する指導内容としては、「ゴール型、ネット型、ベースボール型の簡易化されたゲームや練習に積極的に取り組むこと」、「ルールやマナーを守り、仲間と助け合うこと」、「ゲームを行う場の設定や用具の片付けなどで、分担された役割を果たすこと」、「ゲームの勝敗を受け入れること」、「ゲームや練習の中で互いの動きを見合ったり、話し合ったりする際に、仲間の考えや取組を認めること」及び「ゲームや練習の際に、使用する用具などを片付けたり場の整備をしたりするとともに、用具の安全に気を配ること」が示されている。

本研究では、小学校学習指導要領(平成29年告示)解説体育編(文部科学省, 2017b)に示された技能の指導内容に焦点を当て進めた。

また、解説には、小学校高学年のゴール型の種目例として、バスケットボール、サッカー、ハンドボール(攻守が入り交じって行うゴール型)及びタグラグビー、フラッグフットボール(陣地を取り合うゴール型)(文部科学省, 2017b)が示されているが、解説では、種

目固有の技術・戦術を取り上げて教える、という立場に立って示されていない。そのため、種目が変わっても、ゴール型に共通した技能の指導内容が指導される。

表序-5-1（その 1 及びその 2）に本研究で対象とする技能の指導内容に関する分析カテゴリー、指導内容（定義）、及び行動例を示した（文部科学省，2017b；文部科学省，2017d）。

表序-5-1 本研究で対象とする技能の指導内容に関する分析カテゴリー、指導内容（定義）、及び行動例（その 1 小学校の技能の指導内容）

	分析カテゴリー	技能の指導内容 (定義)	行動例 ( )内は具体例
技能の指導内容の対象学年	小学校 中学校 学年	ボール保持時の動き(中)	ボールを持ったときにゴールに体を向けること。 攻撃時のゲームにおいて、パスを受けた攻撃児童が、シュートをした時にゴールに体を向けている、もしくは、他の攻撃児童にパスを行うまでの間にゴールに体を向けている。 (具体例:パスを受けた後、体をゴール方向に向けた。)
		味方へのパス(中)	味方にボールを手渡したり、パスを出したり、シュートをしたり、ゴールにボールを持ち込んだりすること。 攻撃時のゲームにおいて、パスを受けた攻撃児童、もしくは、ボールを保持している攻撃児童が、シュートをした時にシュート方向に体を向けている、もしくは、他の攻撃児童にパスを出した時にパス方向に体を向けている。 (具体例:ボール保持者が、味方プレーヤーに顔、もしくは体を向けてパスを出した。ゴール方向に顔、もしくは体を向けてシュートした。手渡して味方にボールを渡した。)
		フリーの空間への移動(中)	ボール保持者と自分の間に守者がいない空間に移動すること。 攻撃時のゲームにおいて、パスを受けた、あるいは、ボールを保持した児童と自分の間に、守者がいない場所にいる。 (具体例:ボール保持者と自分の間に守者がいない位置に、自分から動いた。自分から動かないがパスコースの守備者が移動して守備者がいない状態でパスを受けた。)
	小学校 高学年	フリーの味方へのパス(高)	近くにいるフリーの味方にパスを出すこと。 攻撃時のゲームにおいて、ボールを保持している攻撃児童が、近くにいるフリーの攻撃児童にパスを出している。 (具体例:ボール保持者と味方児童を結ぶ直線上に守備者がいない。パスを出す瞬間、受け側が、止まっている、もしくは、受け側が動いているが、キャッチできる方向にパスを出した。)
		パスを受けてのシュート(高)	得点しやすい場所に移動し、パスを受けてシュートなどをする事。 攻撃時のゲームにおいて、攻撃児童が、ゴール前で、かつ、守備者がいない位置でパスを受けて、シュートをしている。 (具体例:ゴールを囲む外側の半円に体の一部が入った位置で、ノーマークでパスを受け、シュートした。)
		守備者を離しての移動(高)	ボール保持者と自己の間に守備者が入らないように移動すること。 攻撃時のゲームにおいて、パスを受けた、あるいは、ボールを保持した児童と自分の間に、守備者がいない空間に移動している。 (具体例:守備者にマークされていたボールを持たないプレーヤーが、自分から動いて、ボール保持者と自分を結ぶライン上に守備者がいない位置に動いた。)
		ドリブル(高)	相手に捕られない位置でドリブルをすること。 攻撃時のゲームにおいて、パスを受けた、あるいは、ボールを保持した児童が、ゴール方向に守備者いない時、ドリブルでゴール方向に移動している。 (具体例:パスを受けたボール保持者が、近くに、もしくはゴール方向に守備者がいない時、ドリブルでゴール方向に移動して、シュート、もしくは味方にパスをした。)
		ゴール側での守備(高)	ボール保持者とゴールの間に体を入れて守備をすること。 守備時のゲームにおいて、ボールを保持者攻撃者が、ゴール下台形の白線内に入った時、ボール保持者とゴールを結ぶ直線上に立ち、シュートを防いでいる。 (具体例:攻撃者が、ドリブルでゴール下台形の白線内に入って来た時、ボール保持者とゴールを結ぶ直線上に立ち、ゴールを防いだ。)

表序-5-1 本研究で対象とする技能の指導内容に関する分析カテゴリー、指導内容（定義）、及び行動例（その2  
中学校1・2年の技能の指導内容）

	分析カテゴリー	技能の指導内容 (定義)	行動例 ( )内は具体例
技能の指導内容の対象学年 中学校1・2年	ノーマークのシュート(中学)	ゴール方向に守備者がいない位置でシュートをすること。	攻撃時のゲームにおいて、ボールを保持した攻撃児童が、ドリブルでゴール方向に移動し、ノーマークでシュートをしている。 (具体例:ボールを保持した攻撃児童が、ゴール方向に守備者がいない時、ドリブルでゴール方向に移動し、ノーマークでシュートした。)
	ノーマークの味方へのパス(中学)	マークされていない味方にパスを出すこと。	攻撃時のゲーム開始の最初において、ボールを持たない2名の攻撃児童を、守備者がそれぞれマークしている状態で、守備者のマークを引き離れた攻撃児童に、パスを出している。 (具体例:守備者が、ボールを持たない2名の攻撃児童をそれぞれマークしている時、ボールを持たない攻撃児童が、マークを外すため、右、もしくは左方向に移動した直後にボール保持者が、パスを出し、キャッチした。)
	シュートチャンスへのパス(中学)	得点しやすい空間にいる味方にパスを出すこと。	攻撃時のゲームにおいて、ボールを持たない攻撃児童が、ゴール前にノーマークで移動した時、ボール保持者が、パスをしている。 (具体例:ボールを持たない攻撃児童が、ゴール下の台形の白線内に、ノーマークで移動した時、ボール保持者が、パスを出し、守備者に防御されない状態でパスをキャッチした。)
	ドリブルでのボールキープ(中学)	パスやドリブルなどでボールをキープすること。	攻撃時のゲームにおいて、守備者が近くにいる状態でパスを受け、もしくはパスを受けた後、守備者が近くに来た状態で、ドリブルを開始してドリブルを終了して味方児童にパスをするまで守備者にボールをとられない。 (具体例:攻撃児童がパスを受けた時、守備者が、すぐ近くに移動したが、守備者にボールを取られないようにドリブルで移動し、味方プレーヤーにパスを出し、味方がキャッチした。)
	アシスト位置への移動(中学)	ボールとゴールが同時に見える場所に立つこと。	攻撃時のゲームにおいて、ボール保持者が、ゴール下白線内で、守備者に阻まれ、止まった時、ボール保持者とゴールが同時に見え、ボール保持者と味方児童を結ぶ直線上に守備者がいない時、パスが通る。 (具体例:ゴール下白線内のボール保持者よりも味方児童が、ゴールから遠い位置で、ゴールとボール保持者が同時に見える位置で、守備者にマークされない位置で、パスをキャッチした。)
	シュート位置への移動(中学)	パスを受けるために、ゴール前の空いている場所に動くこと。	攻撃時のゲームにおいて、ボールを持たない攻撃児童が、ゴール下白線内にノーマークで移動し、パスを受ける。 (具体例:ゴール下白線内に移動したボールを持たない攻撃児童とボール保持者を結ぶ直線上に守備者がいない状態でパスを受けた。)
	ボール保持者のマーク(中学)	ボールを持っている相手をマークすること。	守備時のゲームにおいて、ボール保持者のゴール側に立ち、パス、ドリブル、シュートを防いでいる。 (具体例:ゴールを背にして、ボール保持者がボールを離すまで守備をした。)

#### 4項 ボールを持たないときの動き

Bunker and Thorpe(1982)のTeaching Games for Understanding (TGfU)やグリフィンほか(1999)の戦術アプローチでは、ゲームにおける学習者の「戦術的気づき」と「意思決定」の能力の向上が目指された。そのためゲームでどのように動くべきかといった戦術ベースの認識を図るため、ボール運動種目を戦術的課題に基づき分類するとともに、戦術的課題

を特徴付けている「ボールを持たないときの動き(Off the ball movement)」の指導が提案された(Bunker and Thorpe, 1982; グリフィンほか, 1999).

我が国のボール運動系領域における指導では、技能の指導に関しては、パス、ドリブル、シュートなどの「ボール操作」に関する技能の指導が行われてきた。2008年の学習指導要領解説以降、ボール運動系領域の技能の指導内容は、「ボール操作」と「ボールを持たないときの動き」の観点から整理された。小学校中学年及び小学校高学年のゴール型ゲーム及びゴール型の技能の指導内容の一例を示すと以下のようであった。

小学校中学年における「ボール操作」の技能の指導内容は「味方へのボールの手渡し、パス、シュート、ゴールへの持ち込み」が示されている。これが小学校高学年になると、「近くにいるフリーの味方へのパス」、「相手にとられない位置でのドリブル」及び「パスを受けてのシュート」へと発展していく。一方、小学校中学年の「ボールを持たないときの動き」の技能の指導内容は、「ボール保持時に体をゴールに向ける」及び「ボール保持者と自分の間に守備者がいないように移動」が示されている。これが小学校高学年になると、「ボール保持者と自分の間に守備者が入らない位置への移動」、「得点しやすい場所への移動」及び「ボール保持者とゴールの間に体を入れた守備」へと発展していく(文部科学省, 2017b, p. 178)。

なお、グリフィンほか(1999)は、ゲームパフォーマンス評価法(Game Performance Assessment Instrument(GPAI))を提案しており、GPAIの中でゲームパフォーマンスの構成要素を7つ定義している。このGPAIに従えば、「ボール操作」を「技能発揮」、攻撃時の「ボールを持たないときの動き」を「サポート」、守備時の「ボールを持たないときの動き」を「ガード/マーク」と呼んでいる(グリフィンほか, 1999)。

本研究では、児童の技能の指導内容を「ボール操作」及び「ボールを持たないときの動き」とした。

## 5 項 戦術学習アプローチ

アメリカに伝えられたTGfU(Bunker and Thorpe, 1982)は、戦術学習アプローチとして提案され、ゲーム人数の少人数化、修正されたゲーム、適用する用具の諸条件を考慮するとともに、指導は「ゲーム-発問-練習-ゲーム」の道筋で展開されることが提案された(グリフィンほか, 1999, p. 15)。

本研究における授業計画では、戦術学習アプローチが提案する「ゲーム-発問-練習-ゲーム」をそのまま適用することは難しいと判断した。そこで、単元を通して、修正されたゲームに毎時間取り組ませること、ゲーム後には、チームごとに反省を行うこと、各時間の目標を設定すること、そのためのドリル練習とチーム内の練習時間を確保することを位置づけた。また、ゲーム人数の少人数化を図り、技能の指導内容を理解させるための課題ゲームを設定した。

## 6項 教師調査及び児童調査

本研究で表記している「教師調査」とは、教師を対象としたアンケート調査であった。具体的には、小学校及び中学校の体育科の授業を行う教師に対して、解説に例示されている学年段階ごとの指導内容に関して、児童生徒が習得するのに適した学年段階を評価させるものであった。このような調査は、日本体育科教育学会(2015)や深田ほか(2015)に見られる。

一方、本研究で表記している「児童調査」とは、ボール運動系領域の体育授業における児童のゲームパフォーマンスを分析し、技能の習得状況を検討したものであった。2008 解説及び2017 解説以降の技能の指導内容を分析対象とした小学校高学年のゴール型に関する児童調査としては、深田ほか(2013a)、深田ほか(2013b)、岡田ほか(2013a)、岡田ほか(2013b)、奥村・岡出(2020)、奥村ほか(2020)、深田ほか(2020a)、深田ほか(2020b)、深田ほか(2022)、深田ほか(2023a)、深田ほか(2023b)などが見られる。

教師調査及び児童調査は、指導内容設定のためのエビデンスを求めた研究であったと言える。

### <注>

序-1) 日本体育科教育学会は、現職教員を対象に2008・2009年告示の学習指導要領に示された指導内容に対する評価に関するアンケート調査を実施した。2013年度第1回常任理事会(2013.5.19)及び第1回理事会(2013.6.22)で、「体育科・保健体育科の学習指導要領改訂に向けたプロジェクト研究の企画・推進(案)」が提案・審議され、2015年までの合計17回の会議及びシンポジウムを踏まえて、文部科学省に報告書が提出された。

序-2) 学校体育とは、学校という教育機関の責任のもとで、児童・生徒・学生を対象に意図的・計画的に行われる体育のことであり、教科としての体育、クラブや部活動などの特別活動、自由時の運動や業間体育、運動会のような学校行事などがある(高橋, 1995)。ここでは教科体育を示しており、小学校の運動領域、中学校の体育分野、高等学校の体育で取り扱うボール運動系領域を示している。

序-3) TGFU をどのように考えるかに関して、長谷川(2015)は、メッツラーの提唱した「学習指導モデル」という概念を、大要以下のように説明した。

「学習指導モデルとは、学習理論、長期の学習目標、学習環境、内容(教材)、授業マネジメント、学習指導ストラテジー、学習指導過程の検証、学習評価を同時に包括的に考慮した学習指導の考え方」(長谷川, 2015, p. 37)であり、「方法、方略、スタイル、スキルは、一般には、短期的な学習活動や学習成果に対応して使用され、反対に、学習指導モデルは指導単元の全体に対応して使用され、そこには計画・設計、実行、評価のすべての教育的機能が含まれる」(長谷川, 2015, p. 37)としている。また、学習指導モデルの条件として、「強力な理論的基盤を有しており、モデル構築までに多くの実証的研究が積み重ねられているもの」(長谷川, 2015, p. 37)であって、体育の授業の運動領域の学習に適用できる学習指導モデルも多数存在する。この主張から見れば、TGFU は戦術学習モデル(Tactical games)としてとらえることができる。また TGFU を他の学習指導モデルに位置付けることも可能であると考えられる。

序-4) 我が国の小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説体育編では、ゴール型は、味方チームと相手チームが入り交じって得点を取り合うゲーム及び陣地を取り合うゲームによって構成されているが、TGFU では、いずれも invasion に分類され、ゴールが閉じた空間か、開かれた空間で区別されている。

## 第1章 体育授業におけるボール運動系領域(ゴール型)の技能の指導内容の検討：ボールを持たない動きを対象として

本章では、2008年及び2017年に改訂された解説において、戦術学習の影響を受け、例示されたと考えられる技能の指導内容として設定された「ボールを持たないときの動き」に関して検討した。

まず第1に、新しく設定された「ボールを持たないときの動き」が、児童に学習可能であることを明らかにした。これについては、第1節で記述した。

第2に、「ボールを持たないときの動き」を児童が習得することで、体育授業に対する愛好的態度の向上に影響を及ぼしているのかを検証した。これについては、第2節で記述した。

### 第1節 小学校体育授業における戦術学習の成果に関する検討：ボールを持たない動きを対象にして

#### 1 項 目的

本節では、グリフィンほか(1999)の示唆に基づいて、戦術学習を体育指導に取り入れることによって、ゲームパフォーマンスの中心的要素であるボールを持たない動きの一つであるサポートが学習者に習得されるのかどうかを検討した。

グリフィンほか(1999)による示唆は、我が国のボール運動系領域に影響を与えていると考えられる。彼らは、戦術的知識を向上させ、ゲームパフォーマンスを高めるためにはゲームの少人数化が有効であることを示唆した。また、1章1節において、サポートの出現を高めるためには、ゲームの少人数化が有効であることを明らかにした。そこで、グリフィンらの戦術アプローチを参照しながら、サポートを学習の中心に据えた少人数化を図った単元計画を立案した。

また、このように設定した単元がサポート行動出現率を高めるのかを検証するために、従来行われてきたゲーム中心の単元を設定し、それぞれの単元において、サポート行動出現率を分析した。

さらに、サポート行動のような学習行動に関して、学習者の属性、及び教師の属性が影響を及ぼしていることが指摘されている(大友ほか、1991;大友ほか、1993;高橋、1995)た



め、それらのいくつかの要因の観点から、サポート行動出現率の分析を行った。具体的には、学習者の体育授業に対する愛好的態度の違い及び性別、教師の教職経験年数及び体育授業に対する苦手意識の有無の観点から検討を行った。

## 2項 研究の方法

### 1) 対象クラス，対象児童，指導者及び単元名

対象クラスは、G 県内小学校 9 校 19 名の教諭，21 クラスを対象とした。単元は「バスケットボール」を実施した。

### 2) サポートについて

GPAI では、サポートを「味方チームがボールを保持している場面で、パスを受けるポジションへ移動するボールを持たない動き」（グリフィンほか, 1999, p. 200）としている。これを踏まえ、図 1-1-1 に示すように定義した。

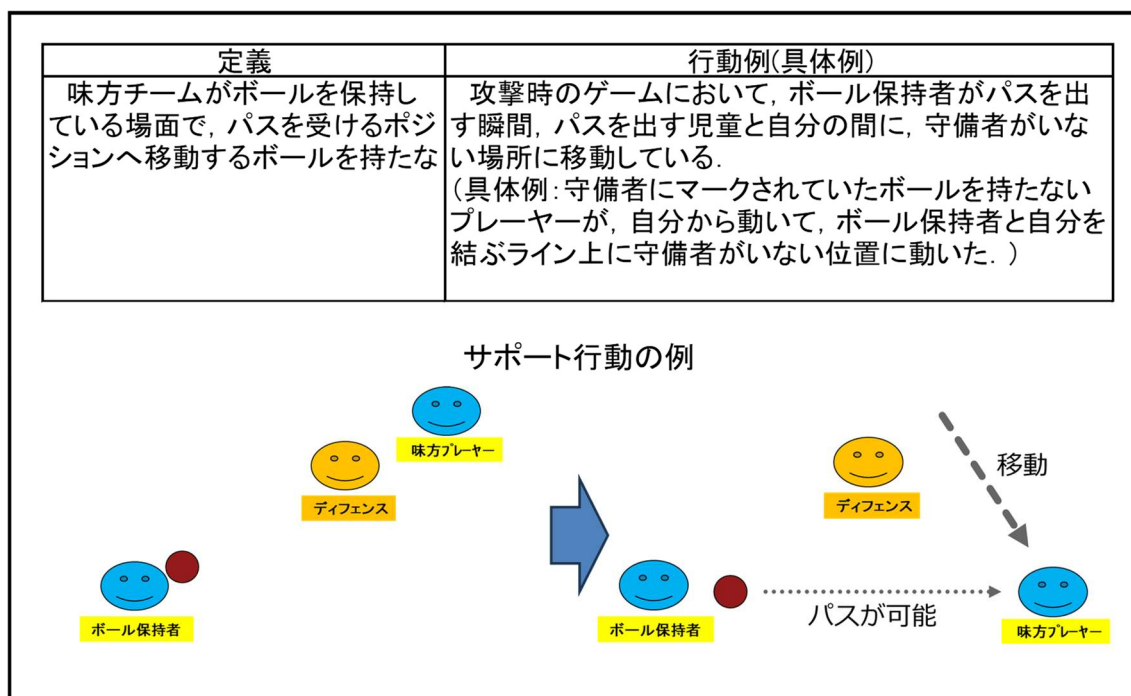


図1-1-1 サポートの定義及び行動例

### 3) 単元計画の立案と実施及びゲーム人数について

#### (1) Aプラン

Aプランは、文部省による小学校体育指導資料(文部省, 1991)を参考にして作成した。このプランは、ゲーム中心の単元計画となった(図 1-1-2 参照)。

	時間					
	1	2	3	4	5	
内容	・用具の設置	用具の設置・学習のめあての確認				
	・シュート練習	シュート練習/コンパスゲーム			トライアングルバスケットボール	
	・コンパスゲーム	コンパスゲーム			(5人対5人)	
	試しのゲーム (4人対4人)	たてグリッドバスケットボール (5人対5人)		トライアングルバスケットボール (5人対5人)		・確かめのゲーム (4人対4人)
まとめ・片付け	まとめ・片付け	まとめ・片付け	まとめ・片付け	まとめ・片付け		

図1-1-2 Aプランの単元計画

単元開始時と単元終了時のサポート行動を評価するために、1時間目と5時間目に4人対4人のパスゲームを設定した。また、2時間目から4時間目までは、5人対5人のゲームを実施した。このゲームに関して、2時間目及び3時間目の前半では、オーバーナンバーの状況を作るために、コートセンターラインを境にフロントコートに3人、バックコートに2人の児童を配置し、そのエリアのみ移動できるようにした(図 1-1-3 参照)。

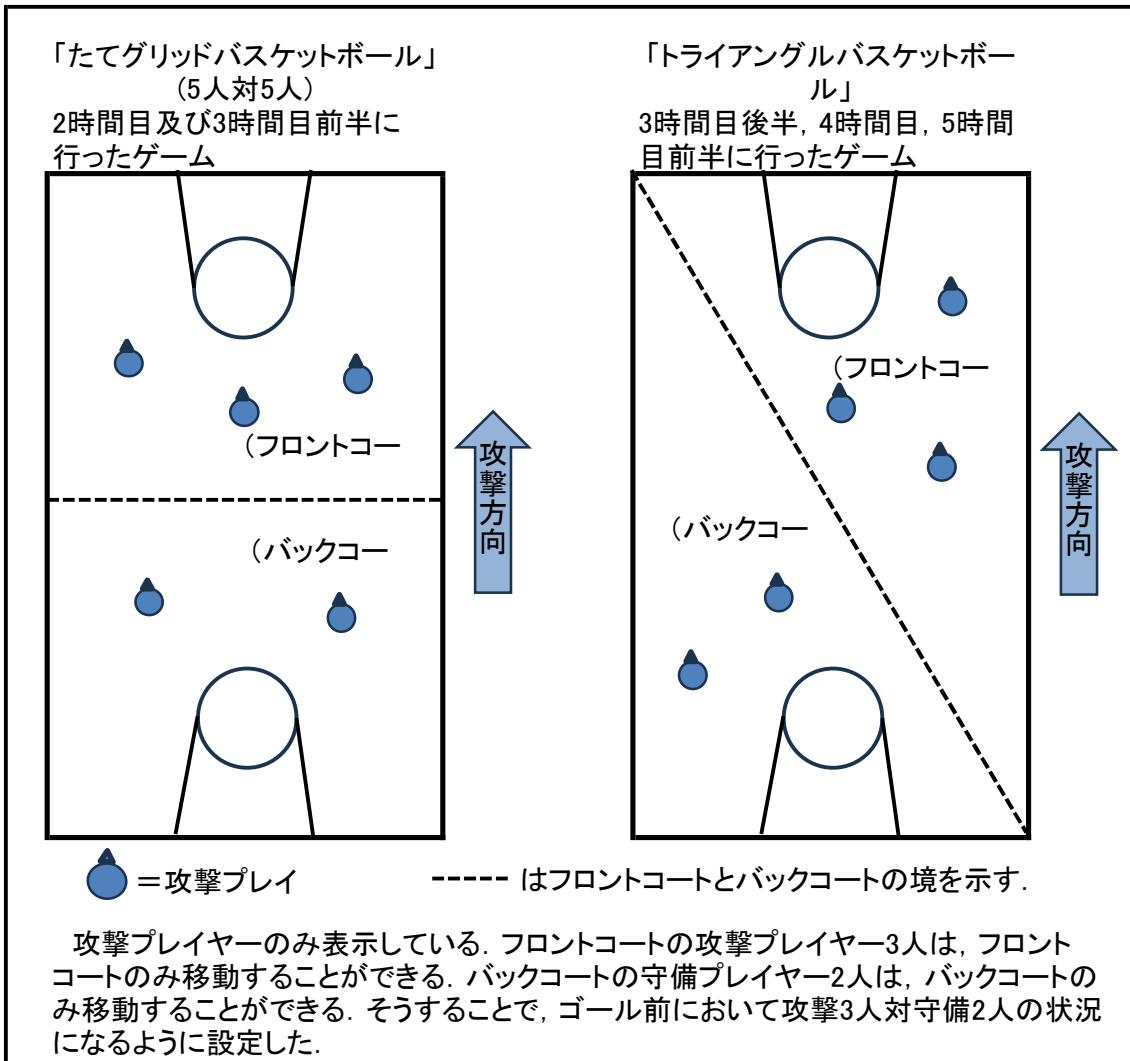


図1-1-3 Aプランで設定した「たてグリッドバスケットボール(5人対5人)」及び「トライアングルバスケットボール(5人対5人)」のコート

3 時間目の後半及び 4 時間目は、移動できるエリアをセンターラインからコートの対角線上に変更して行った。その際、フロントコート側の三角形のエリアに 3 名、バックコート側の三角形のエリアに 2 名の児童を配置し、そのエリアのみ移動できるようにした。

上記のようにコートにグリッドを切ることによって、ボールへの集中を避けることと、攻撃時の数的優位によって、シュートにつながるパス回しが有効にできるようになると考えた。

## (2) Bプラン

Bプランは、グリフィンらの示唆を参考にして作成した。このプランは、サポート行動に関する学習を中心的な課題とした単元計画となった(図 1-1-4 参照)。

		時間				
		1	2	3	4	5
内容	用具の設置	用具の設置・学習のめあての確認				
	シュート練習	シュート練習/コンパスゲーム			オールコートゲーム	
	コンパスゲーム	コンパスゲーム			(3人対3人)	
	試しのゲーム (4人対4人)	チーム内練習 ハーフコートゲーム(攻撃3人対守備2人)			・確かめのゲーム (4人対4人)	
		オールコートゲーム (3人対3人)				
まとめ・片付け	まとめ・片付け	まとめ・片付け	まとめ・片付け	まとめ・片付け	まとめ・片付け	

図1-1-4 Bプランの単元計画

このプランにおいても、単元開始時と単元終了時のサポート行動を評価するために、1時間目と5時間目に4人対4人のパスゲームを設定した。

2時間目の前半には、ハーフコートを利用して、攻撃3人対守備2人のゲームを行った。ここでは、味方のパスがもらえる位置へ移動する動きのことを、「サポートする」と児童に指導し、サポートの位置へ動くことを課題に設定した。2時間目の後半には、オールコートゲーム3人対3人を行った。

3時間目の前半には、3人対2人のハーフコートゲームにおいて、サポートの位置へ移動するためのフェイントの動きとしてVカットとLカットの動きを児童に指導した。3時間目の後半には、3人対3人のオールコートのゲームを行った。4時間目も同様に前半に、サポートの位置へ動くことを課題として3人対2人のハーフコートゲームを行い、後半にオールコートゲーム3人対3人を行った(図 1-1-5 参照)。

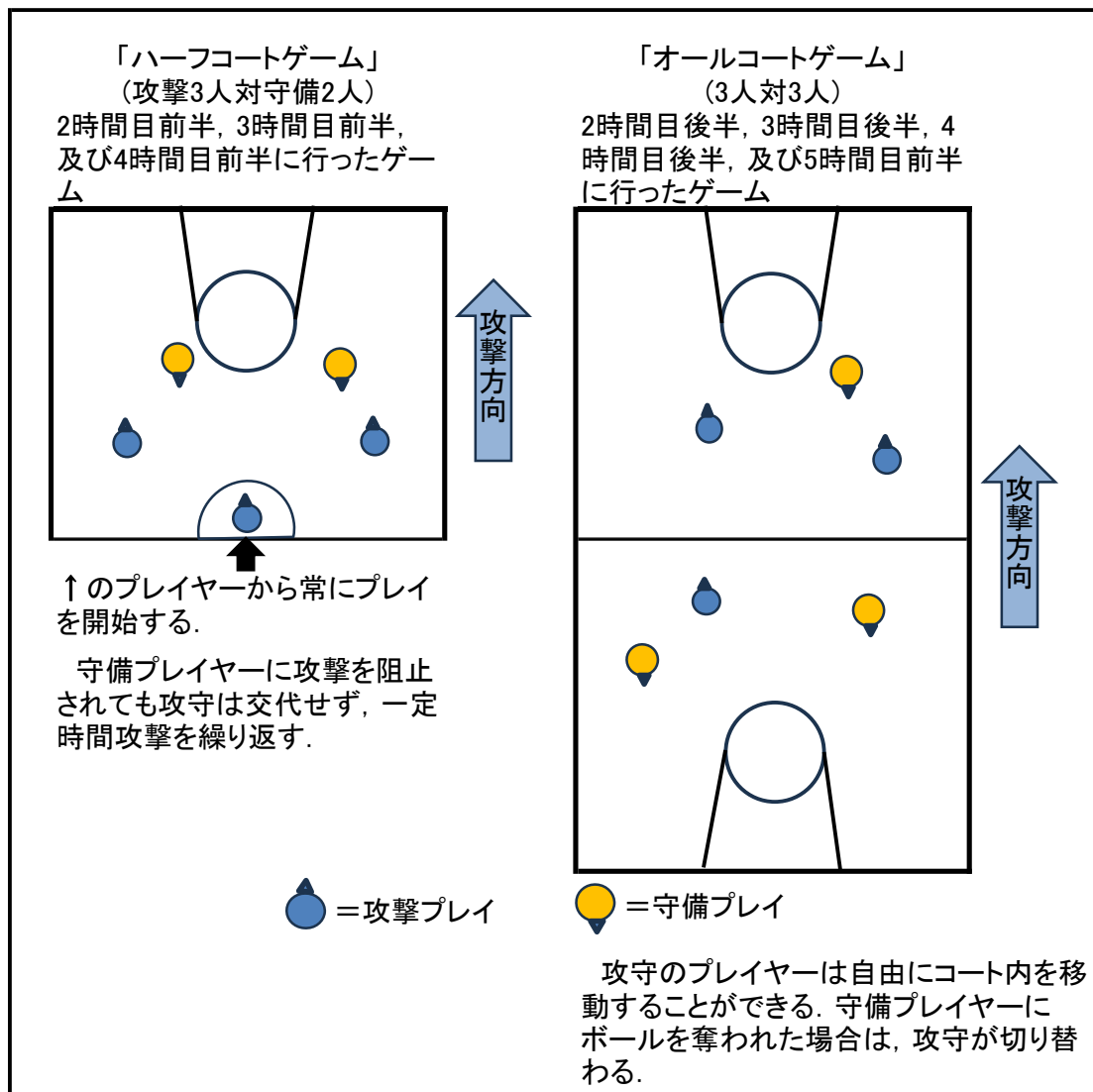


図1-1-5 Bプランで設定した「ハーフコートゲーム(攻撃3人対守備2人)」及び「オールコートゲーム(3人対3人)」のコート

(3) ゲーム人数について

本研究では, グリフィンほか(1999)の示唆による3人対3人の少人数ゲームと, 従来行われてきたゲーム中心の単元を設定(5人対5人のゲーム)し, それぞれの単元において, サポート行動出現率を分析した。分析対象とするゲームは, 授業成果を比較するために, Aプラン及びBプランの中間人数をとって, 片方のプランが有利にならないようにするために, 4人対4人のゲームとして設定した。

#### (4) ルールの修正

本研究では、個人的技能の影響をできるだけ受けることがないように、また、学習者が積極的に学習に参加するようにするために、①ドリブルなしのパスゲーム、②ソフトバレーボールの使用、③全て両手によるパスのみ、④得点は、リングを通過したシュートは 3 点、リングを通過しなかったがリングに当たったシュートは 2 点、というルールの修正を行った。

#### (5) 単元計画の選択

対象とされた 21 クラスの授業者に対し、以下の手順で指導する単元計画を選択させた。

- ①授業者に、A プラン及び B プランの単元計画を説明した。
- ②授業者に、A プラン、もしくは B プランから、指導したい単元計画を選択させた。希望がない場合は、こちらに一任させた。
- ③授業者の希望に基づいて、指導する単元計画を授業者毎に決定した。「一任する」と回答を得た授業者については、A プラン及び B プランの授業者の性別、年齢、教職経験年数、クラス人数の観点から、できるだけ両プランの指導者に偏りがないように決定した。

#### 4) 抽出児童の選定方法

サポート行動を分析するために、分析の対象となる児童を抽出した。その選定方法は、以下の通りである。

- ①授業前に、高田ほか(2000)によって作成された 20 項目の「体育の授業に関する調査」を用い、児童の体育の授業に対する愛好的態度を調査した。
- ②体育に関する愛好的態度の視点から、対象学級の全ての児童を、授業者に、上位児 33.3%、中位児 33.3%、下位児 33.3%となるように相対評価によって評価させた。
- ③上記①及び②で行った評価を用いて、それぞれの評価方法によって、上位児、中位児、下位児と一致する児童を選定した。
- ④1 クラスの中に上位児 2 名(男女各 1 名)、中位児 2 名(男女各 1 名)、下位児 2 名(男女各 1 名)を本研究の対象児童として抽出した。

## 5) データ収集及び記録

サポート行動に関するデータの収集及び記録について、単元の最初と最後に行った4人対4人のゲームをデジタルカメラ1台で撮影した。デジタルカメラは、体育館2階に設置し、動画の中に児童のゲームの行動が全て映るようにし、ゲーム中の児童のプレイを観察的評価で分析できるようにした。抽出児童のサポート出現回数についてイベント記録法を用いて記録した。

サポート行動の分析については、中学校高等学校保健体育免許を所有する教師5人の分析によって行った。データの信頼性を担保するために、分析者5名の一致率が80%(S-I法)(シーデントップ, 1988)を超えるまでトレーニングを行った後に分析した。

サポート行動出現率の算出方法は、サポート行動出現率(%) = サポート行動出現回数 ÷ (味方チーム総触球回数 - 個人の触球回数) × 100 とした。

## 6) 統計処理について

単元の最初と最後に行った4人対4人のゲームにおけるサポート行動出現率を単元前後の平均値に差が生じているかを検証するために対応のあるt検定を行った。

## 3項 結果と考察

### 1) プラン別にみたサポート行動の習得

表1-1-1は、プラン別にみた単元前後のサポート行動の出現率を比較している。

Aプランは、単元前33.77%であったが、単元後32.15%となった。Bプランは、単元前35.66%であったが、単元後45.04%と有意に向上した。

表1-1-1 Aプラン及びBプランにおける単元前後のサポート出現率の比較

	N	単元前	単元後	t値
		MEAN ( S.D. )	MEAN ( S.D. )	
Aプラン	66	33.77 ( 18.63 )	32.15 ( 17.32 )	0.768
Bプラン	59	35.66 ( 17.98 )	45.04 ( 19.83 )	-4.687 ***

(\*\*\*p<0.001)

この結果から、Aプランは、児童のサポート行動の出現を高めないが、Bプランはサポート行動の出現を高めると考えられる。

このことから、グリフィンらの示唆を踏まえた体育指導を実践した場合、学習者はサポート行動を習得していくと考えられる。

## 2) 学習者の特性からみたサポート行動の習得に関して

サポート行動のような学習者行動は、学習者の特性の影響を受けることが指摘されているため、ここでは、学習者の特性として、体育授業に対する愛好的態度(以下、「態度」と略す)及び学習者の性別の観点から、サポート行動の出現について、検討する。

### (1) 体育授業に対する愛好的態度の観点からみたサポート行動の習得

表1-1-2は、Aプラン及びBプランにおける各群の単元前後のサポート行動の出現率を比較している。

表1-1-2 Aプラン及びBプランにおける各群の単元前後のサポート出現率の比較

	群	N	単元前	単元後	t 値
			MEAN ( S.D. )	MEAN ( S.D. )	
Aプラン	上位群	22	38.85 ( 18.04 )	35.79 ( 15.35 )	0.895
	中位群	22	34.41 ( 20.55 )	34.57 ( 20.12 )	-0.035
	下位群	22	28.07 ( 16.29 )	26.08 ( 15.16 )	0.730
Bプラン	上位群	20	43.20 ( 16.58 )	52.97 ( 19.39 )	-2.653 *
	中位群	20	34.00 ( 16.11 )	45.58 ( 19.23 )	-3.241 **
	下位群	19	29.48 ( 19.26 )	36.12 ( 18.03 )	-2.092 †

(†p<0.1, \*p<0.05, \*\*p<0.01)

Aプランに関して、上位群については、単元前 38.85%、単元後 35.79%、中位群については、単元前 34.41%、単元後 34.57%、下位群については、単元前 28.07%、単元後 26.08%、であった。

Bプランに関して、単元前 43.20%、単元後 52.97%、中位群については、単元前 34.00%、単元後 45.58%、下位群については、単元前 29.48%、単元後 36.12%、であった。特に、Bプランの上位群及び中位群については有意に高まり、下位群については有意傾向で高まった。



この結果から、Aプランはサポート行動出現率を高めないが、Bプランは態度の高低に関わらず、サポート行動の出現を高めることが明らかであった。このことから、グリフィンの示唆を踏まえた体育指導を実践した場合、学習者の態度に関わらず、学習者はサポート行動を習得していくと考えられる。

## (2) 児童の性別にみたサポート行動の習得

表1-1-3は、Aプラン及びBプランにおける男女別の単元前後のサポート出現率を比較している。

表1-1-3 Aプラン及びBプランにおける男女別にみた単元前後のサポート出現率の比較

	性別	N	単元前	単元後	t値
			MEAN ( S.D. )	MEAN ( S.D. )	
Aプラン	男子児童	33	37.94 ( 18.41 )	34.63 ( 17.04 )	1.064
	女子児童	33	29.61 ( 18.18 )	29.66 ( 17.51 )	-0.020
Bプラン	男子児童	29	38.49 ( 20.39 )	47.40 ( 19.35 )	-2.728 *
	女子児童	30	32.93 ( 15.15 )	42.76 ( 20.34 )	-4.093 ***

(\*p<0.05, \*\*\*p<0.001)

Aプランに関して、男子児童については、単元前 37.94%、単元後 34.63%、女子児童については、単元前 29.61%、単元後 29.66%、であった。

Bプランに関して、男子児童については、単元前 38.49%、単元後 47.40%、女子児童については、単元前 32.93%、単元後 42.76%、であった。特に、Bプランの男子児童及び女子児童については有意に高まった。

この結果から、Aプランはサポート行動出現率を高めないが、Bプランは児童の性別に関わらず、サポート行動の出現を高めることが明らかであった。このことから、グリフィンの示唆を踏まえた体育指導を実践した場合、学習者の性別に関わらず、学習者はサポート行動を習得していくと考えられる。

### (3) 教師の特性からみたサポート行動の習得に関して

サポート行動のような学習者行動は、教師の特性の影響を受けることが指摘されているため、ここでは、教師の特性として、教職経験年数及び体育指導に関する苦手意識(以下、「苦手意識」と略す<sup>注1-1)</sup>の観点から、サポート行動の出現について、検討する。

#### a) 教職経験年数の観点からみたサポート行動の習得

表 1-1-4 は、プラン別・教職経験年数別にみた単元前後のサポート行動の出現率を比較している。

表1-1-4 Aプラン及びBプランにおける指導者の経験年数別にみた単元前後のサポート出現率の比較

	経験年数 †	N	単元前	単元後	t値
			MEAN ( S. D. )	MEAN ( S. D. )	
Aプラン	少ない	18	36.70 ( 20.22 )	35.84 ( 16.61 )	0.223
	中	30	29.95 ( 14.96 )	30.38 ( 14.08 )	-0.153
	多い	18	37.21 ( 22.13 )	31.40 ( 22.64 )	1.195
Bプラン	少ない	18	29.69 ( 16.42 )	44.41 ( 18.11 )	-4.840 ***
	中	18	30.80 ( 12.16 )	34.61 ( 16.26 )	-1.099
	多い	23	44.15 ( 20.15 )	53.70 ( 20.27 )	-2.747 *

(\*p<0.05, \*\*\*p<0.001)

† (8年以下=少ない、9年—13年=中、14年—24年=多い)

Aプランに関して、教職経験の少ない群(以下、「少ない群」と略す)については、単元前 36.70%、単元後 35.84%、教職経験の中程度の群(以下、「中位の群」と略す)については、単元前 29.95%、単元後 30.38%、教職経験の多い群(以下、「多い群」と略す)については、単元前 37.21%、単元後 31.40%、であった。

Bプランに関して、少ない群については、単元前 29.69%、単元後 44.41%、中位の群については、単元前 30.80%、単元後 34.61%、多い群については、単元前 44.15%、単元後 53.70%、であった。特に、少ない群及び多い群については、有意に高まった。

この結果から、A プランは、教職経験年数はサポート行動の出現を高めることに機能しないが、B プランは、特に教職経験年数の少ない教員による授業において、サポート行動の出現を高めることが明らかであった。

このことから、グリフィンらの示唆を踏まえた体育指導を実践した場合、教職経験年数の少ない教員による体育授業であっても、学習者はサポート行動を習得していくと考えられる。

#### b) 体育指導に関する苦手意識の観点からみたサポート行動の習得

表 1-1-5 は、プラン別・苦手意識別にみた単元前後のサポート行動の出現率を比較している

表1-1-5 Aプラン及びBプランにおける指導者の体育授業に対する意識別にみた単元前後のサポート出現率の比較

	体育授業に対する意識	n	単元前	単元後	t 検定
			MEAN ( S. D. )	MEAN ( S. D. )	
Aプラン	苦手意識を持っている	12	26.11 ( 9.03 )	15.80 ( 9.26 )	2.464 *
	どちらともいえない	24	38.59 ( 24.22 )	39.57 ( 17.76 )	-0.296
	苦手意識を持っていない	30	33.04 ( 15.45 )	32.75 ( 15.27 )	0.093
Bプラン	苦手意識を持っている	12	25.05 ( 14.81 )	39.35 ( 13.56 )	-3.713 **
	どちらともいえない	29	43.26 ( 18.10 )	50.43 ( 19.90 )	-2.340 *
	苦手意識を持っていない	18	30.50 ( 14.68 )	40.16 ( 21.73 )	-2.781 *

(\*P<0.05, \*\*P<0.01)

A プランに関して、苦手意識を持っている群については、単元前 26.11%、単元後 15.80%、どちらともいえない群については、単元前 38.52%、単元後 39.57%、苦手意識を持っていない群については、単元前 33.04%、単元後 32.75%、であった。特に、苦手意識を持っている群については、有意に減少した。

B プランに関して、苦手意識を持っている群については、単元前 25.05%、単元後 39.35%、どちらともいえない群については、単元前 43.26%、単元後 50.43%、苦手意識を持っていない群については、単元前 30.50%、単元後 40.16%、であった。全ての群について、有意に高まった。

この結果から、Aプランにおいては、苦手意識を持っている教員による授業では、サポート行動の出現を減少させてしまうが、Bプランにおいては、苦手意識を持っている教員による授業であっても、そうでない教員による授業であっても、サポート行動の出現を高めることが明らかであった。

このことから、グリフィンらの示唆を踏まえた体育指導を実践した場合、授業者の体育指導に対する苦手意識の有無に関わらず、学習者はサポート行動を習得していくと考えられる。

#### 4項 摘要

本研究の目的は、グリフィンらの示唆に基づいて、戦術学習を体育指導に取り入れることによって、ゲームパフォーマンスの中心的要素であるボールを持たない動きが学習者に習得されるのかどうかを検討することであった。

本研究から得られた主な結果は、以下の通りである。

- ①グリフィンらの示唆を踏まえた体育指導を実践した場合、学習者はサポート行動を習得した。
- ②グリフィンらの示唆を踏まえた体育指導を実践した場合、学習者の態度に関わらず、学習者はサポート行動を習得した。
- ③グリフィンらの示唆を踏まえた体育指導を実践した場合、学習者の性別に関わらず、学習者はサポート行動を習得した。
- ④グリフィンらの示唆を踏まえた体育指導を実践した場合、教職経験年数の少ない教師による体育授業であっても、学習者はサポート行動を習得した。
- ⑤グリフィンらの示唆を踏まえた体育指導を実践した場合、教師の体育指導に対する苦手意識の有無に関わらず、学習者はサポート行動を習得した。

以上から、サポート行動は、学習者に習得されることが明らかになった。また、学習者の性別及び体育授業に対する愛好的態度に関わらず、サポート行動を習得した。さらに教師の教職経験年数及び体育指導に対する苦手意識の有無に関わらず、学習者にサポート行動を習得させた。

ただし、サポート行動の習得には、ゲーム人数の少人数化及びルールの変更を行うなど、グリフィンらの示唆を踏まえた体育指導を実践する必要があることが示唆された。

## 第 2 節 戦術学習におけるサポートと児童の体育授業に対する愛好的態度の関係の検討:バスケットボールを対象にして

### 1 項 目的

第 1 節では、サポート行動が、学習者の属性、特に性別や体育授業に対する愛好的態度に関わらず、また、教師の属性に関わらず習得可能であることが明らかになった。本節の目的は、ゴール型(バスケットボール)単元において、サポートと児童の体育授業に対する愛好的態度の関係を検討することであった。グリフィンほか(1999)は、戦術学習は次の 3 点の学習成果を得ることができると示唆した。

- ①全ての学習者により大きな関心をもたらす。
- ②戦術的知識を向上させ、ゲームパフォーマンスを高める。
- ③ゲームをより深く理解し、それを他のゲームに転移させる能力を発揮させる。

本節では、上記の「①全ての学習者により大きな関心をもたらす」という学習成果に焦点を当てて検証を行った。具体的には、少人数化を図ったゲーム(3 人対 3 人)を中心とした単元、課題ゲームを中心とした単元、そして、少人数化を図ったゲーム及び課題ゲームを組み合わせた単元の 3 つを設定し、これらの単元で戦術を学ぶことによって、サポートは向上するのか、体育授業に対する愛好的態度は高まるのか、そして、サポートと体育授業に対する愛好的態度の間には明確な関係があるのか、について検討した。

### 2 項 研究の方法

#### 1) 対象

群馬県 A 市立 A 小学校、小学 5 年生 2 クラスと小学 6 年生 1 クラスで、平成 14 年 11 月から 12 月にかけて全 9 時間で行われたバスケットボールの授業計 27 時間を対象とした。

#### 2) 対象単元の設定

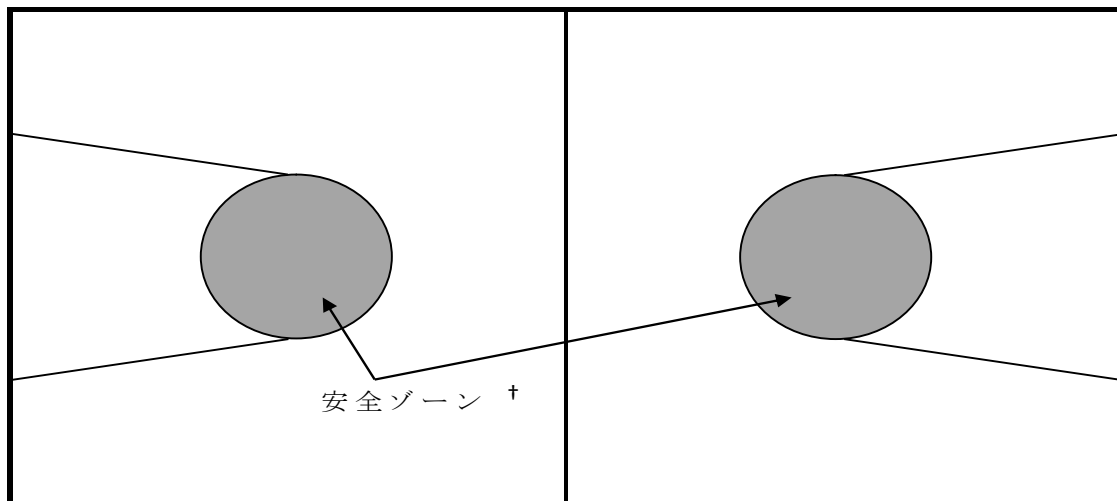
対象単元については、次の 3 つの授業計画を設定した(表 1-2-1)。

表1-2-1 3学級における単元設定

		学級		
		A	B	C
対象単元の設定	単元の特徴	少人数化を図った3人对3人のゲーム中心の授業	課題ゲーム中心の授業	単元前半は少人数化を図ったゲーム中心、単元後半は課題ゲーム中心の授業
	学年(年)	5	5	6
	児童数(人)	24	25	21
	指導者	X教諭	X教諭	X教諭
	試しのゲーム(配当授業間)	1	1	1
	少人数化を図ったゲーム(配当授業時間)	6	0	3
	課題ゲーム(配当授業時間)	0	6	3
	確かめのゲーム(配当授業時間)	1	1	1
	バスケットボール大会(配当授業時間)	1	1	1
	合計授業時間	9	9	9

5年生の1クラス(以下、「A組」と略す)は、3人对3人の少人数ゲームを中心に行った。5年生のもう一方のクラス(以下、「B組」と略す)は、4人对4人の課題ゲームを行った(図1-2-1)。ゴール前に安全ゾーンを設定し、安全ゾーン内には、攻撃チームのプレイヤー1人のみ入ることができるようにした。そのため防御チームのプレイヤーに邪魔をされずに、攻撃チームのプレイヤーはボールを保持できる。このような課題ゲームを設定することによって、安全ゾーン内でボールを保持しているプレイヤーは、サポートの位置にいる自チームプレイヤーを見つけ出す時間的余裕が生まれ、その結果、サポートの位置にいる自チームプレイヤーにパスを出すことができる。そして、結果としてサポートの回数が増加するであろうと考えた。

小学6年生の1クラス(以下、「C組」と略す)では、前半に3人对3人のゲーム(A組で実施したゲーム)、後半に4人对4人の課題ゲーム(B組で実施したゲーム)を行った。



† 安全ゾーンには、攻撃チームのプレーヤー1人しか入れない。

図1-2-1 4人対4人の課題ゲームに設定したコート

### 3) データ収集及び記録

#### (1) サポートに関するデータの収集及び記録

各単元の最初と最後に行った4人対4人のゲームをデジタルカメラ2台で撮影し、イベント記録法を用いてサポートの出現回数を分析した。なお、サポートの定義はグリフィンほか(1999)による定義を参照した。

サポートは、ゲーム中、自分以外の味方プレイヤーがボールを保持した時、実行可能となる。しかし、ゲーム中、どちらかのチームが一方的にボールを占有していたり、又は、1人のプレイヤーがボールを占有したりするなど、ゲーム状況によっては、個々の児童のサポート実行可能場面に差が出てくることが考えられる。そこで、サポートの出現については、サポート可能な場面(味方チームの総触球回数－個人の触球回数)で、どの程度サポートが出現したかを割合で表すことにした。具体的な算出方法は、サポート出現回数÷(味方チームの総触球回数－個人の触球回数)×100(%)とした。

#### (2) 児童の体育授業に対する愛好的態度の調査

対象とされた単元の前後に「体育授業に対する愛好的態度」を判定するための調査(高田ほか, 2000)を実施した。

#### 4) データの信頼性

サポートに関するデータは、分析者を確保できなかったため、1人の分析者によって分析が行われた。ただし、名称、定義、及び具体例を示し、観察者内一致率を80%の水準を確保することで、データについての信頼性を確認した。なおサポートの定義及び具体例に関しては、体育科教育学を専門とする研究者と確認をした。

#### 5) 統計処理

結果の処理は、SPSS プログラムパッケージ forWindows10.0J を用いて行った。

### 3項 結果

#### 1) サポートに関して

各クラスの単元前後のサポート出現率は、表 1-2-2 に示した通りである。A 組に関しては、単元前のサポート出現率は 30.70%、単元後のサポート出現率は 44.73%を示し、有意に高まっている。B 組に関しては、単元前のサポート出現率は 29.57%、単元後のサポート出現率は 30.41%を示している。C 組に関しては、単元前のサポート出現率は 41.28%、単元後のサポート出現率は 42.27%を示している。サポート出現率に関しては、人数の少人数化を図った3人対3人のゲームを行ったA組にのみ、有意な向上が見られた。

表1-2-2 3学級における単元前後のサポート出現率の比較

組	N	単元開始時		単元終了時		t値
		M	SD	M	SD	
A	24	30.70	16.13	44.73	11.94	-3.74 **
B	25	29.57	15.44	30.41	14.53	-0.25
C	21	41.28	33.70	42.27	15.53	-0.14

\*p<0.05

#### 2) 体育授業に対する愛好的態度に関して

各クラスの単元前後の体育授業に対する愛好的態度得点(以下、「態度得点」と略す)は、表 1-2-3 に示した通りである。A 組に関しては、単元前の態度得点は 51.42、単元後の態度



得点は 55.83 を示し、有意に高まっている。B 組に関しては、単元前の態度得点は 50.04、単元後の態度得点は 52.48 を示し、有意に高まっている。C 組に関しては、単元前の態度得点は 50.76、単元後の態度得点は 53.33 を示し、有意に高まっている。態度得点に関しては、全てのクラスで有意な向上が見られた。

表1-2-3 3学級における単元前後の態度得点の比較

組	N	単元開始時		単元終了時		t値
		M	SD	M	SD	
A	24	51.42	4.55	55.83	2.99	-6.57 **
B	25	50.04	5.34	52.48	4.05	-2.67 *
C	21	50.76	5.31	53.33	3.60	-2.16 *

\*p<0.05, \*\*\*p<0.001

### 3) サポートと体育授業に対する愛好的態度の関係について

サポート出現率の向上と態度得点の向上の相関関係を分析した。結果は、表 1-2-4 に示した通りである。A 組は-0.021、B 組は 0.177、C 組は 0.013 を示していた。

サポート出現率の向上と態度得点の向上の相関に関しては、高い相関関係は見られたとはいえなかった。

表1-2-4 3学級におけるサポート出現率と態度得点の関係

組	N	Pearsonの相関係数
A	24	-0.021
B	25	0.177
C	21	0.013

## 4 項 考察

以上の結果から、以下の三点が明らかになった。

①ゲームの少人数化(3人対3人)は、サポートの出現率を増した。

②ゲームの少人数化(3 人对 3 人)もしくは安全ゾーンを設定した課題ゲームは、児童の体育授業に対する愛好的態度を高めた。

③サポート出現率の向上と態度得点の向上の間に有意な相関は見られなかった。

上記の結果に関して、以下では、各クラス別に、サポート並びに態度得点について、検討を加える。

A 組の結果は次のようであった。すなわちサポート出現率は高まり、態度得点も高まったが、サポート出現率の向上と態度得点の向上の間に有意な相関は見られなかった。A 組は、ゲーム人数の少数化(3 人对 3 人)を図った授業を行った。そのため、サポートの出現回数が増加したと考えられる。グリフィンほか(1999)は、初心者は、戦術的・技術的に未熟であるために正規のルールではプレイすることができないこと、そのためコートの大きさやプレイ人数を制限することを主張している。その指摘を踏まえて、本節では、ゲーム人数を 3 人对 3 人に制限した。岡田ほか(2015)は、少し広いコートで少人数のゲームを設定し、ボールを持たない攻撃児童が守備者からのプレッシャー受けない状況を設定することで、ボールを持たない攻撃児童が、守備者のいない空間への移動をしやすい状況となりパスが通り易くすることを指摘した。本節で行ったゲームは、人数を少人数にすることで、コート内における守備者及び味方の攻撃者の位置を把握しやすくなり、守備チームのいない空間への移動を、つまりパスをうけるためのサポートの動きを引き出しやすくなったと考えられる。そのためサポート出現率が向上したものと考えられる。さらに、ゲーム人数を少人数にすることによって、運動活動量並びに触球数が増大し、そのため、体育授業に対する愛好的態度が高まったと考えられる。つまり、態度得点の高まりとサポートの増加に関しては、ゲーム人数を減らしたことによるゲーム中の個々の児童の運動量の増加、触球数の増加によって得られたのではないかと考えられる。サポート回数は増加したが、児童に学習課題としてサポートを意識させて、サポートを意図的に出現させたものでなかったため、サポート出現率の向上と態度得点の向上の間に有意な相関が見られなかったのではないかと考えられる。

B 組は、サポート出現率は高まらなかったが、態度得点は高まった。サポート出現率及び態度得点に関して、有意な相関はみられなかった。B 組は、サポートが出現しやすいように考案した課題ゲームを行った。しかし、この課題ゲームが有効に機能しサポート出現回数の高まった児童もいるが、逆にサポート出現回数の減少した児童も見られた。そのためクラス全体としては有意なサポート出現回数の向上にはつながらなかったと考えられる。

また、態度得点に関しては、課題ゲームで安全ゾーンを設定したが、そのことにより児童の触球数がある程度保証していたために、愛好的態度が高まったのではないかと考えられる。さらに、安全ゾーンを設定したことによって、オフェンス時に安全ゾーン内で余裕を持ってプレイができ、加えて、安全ゾーンという形でプレイ中に移動するための目標場所が明確に設定されたことで自信を持って動くことができ、そのことによって、愛好的態度が高まったのではないかと考えられる。課題ゲームでは、安全ゾーン内のオフェンスは余裕を持ってパスできる味方を探すことができた。しかし、ディフェンスが安全ゾーンの周りに移動し、オフェンスと安全ゾーン内の児童の間にディフェンスが立つと、動きが停滞する現象が見られた。そのため、ボール保持者は、山なりのパスを味方に出すか、シュートするかの選択になった。安全ゾーンでボールを保持した児童は、ディフェンスにボールを取られることがないため、ボールを持たないオフェンス児童は、積極的にサポートの位置に移動しようとしなかった。そのため、サポートの動きが向上しなかったと考えられる。本項で設定した課題ゲームは、態度得点を向上させることに機能したが、サポートの位置に移動してパスを受けるという課題に対しては有効に機能しなかった。そのため、サポート出現率と態度得点の間に有意な相関が見られなかったと考えられる。

C組は、サポート出現率は高まらなかったが、態度得点は高まった。サポート出現率と態度得点の関係について、有意な相関は見られなかった。C組は、ゲーム人数の少人数化(3人対3人)を図って行った時間が3時間、そして課題ゲームを行った時間が3時間の組み合わせによる授業であった。A組は、ゲーム人数の少人数化(3人対3人)を図ったゲームを6時間行いサポート出現回数が高まった。そのことからC組のサポートの出現回数が高まらなかったのは、人数の少人数化を図っても、ある程度の時間、ゲームを繰り返さないとサポート出現回数は高まっていかなかったためではないかと考えられる。しかし、態度に関してはゲーム人数の少人数化による運動量の増大と課題ゲームによって、体育授業に対する愛好的態度は高まったと考えられる。

以上、3クラスのサポート並びに態度得点について検討してきたが、これらから以下の仮説を提示することができる。すなわち、3人対3人の少人数でのゲームを設定することによって体育授業に対する愛好的態度が高まり、サポートの出現回数が増加する、さらに、授業でサポートの動きなどを明確に指導することによって、児童がサポートを意図的に出現させることが可能になる、そして、体育授業に対する愛好的態度の向上とサポートの出現率の向上が、正の相関関係を持つようになる、ということである。授業の仕組み方とし

では、3 人対 3 人の少人数によるゲームを中心にして、サポートについて明確に指導を加える、ということになる。また、安全ゾーンを設定した課題ゲームは態度を高めるように機能すると考えられる。しかし、サポート出現回数を向上させるには有効であるとは言えない。そのためサポートを向上させる上では、授業に組み入れる必要はないと考えられる。

## 5 項 摘要

本節の目的は、ゴール型(バスケットボール)単元において、サポートと児童の体育授業に対する愛好的態度の関係を検討することであった。具体的には、少人数化を図ったゲーム(3 人対 3 人)を中心とした単元、課題ゲームを中心とした単元、そして、少人数化を図ったゲーム及び課題ゲームを組み合わせた単元、を設定し、これらの単元で戦術を学ぶことによって、サポートは向上するのか、体育授業に対する愛好的態度は高まるのか、そして、サポートと体育授業に対する愛好的態度の間には明確な関係があるのか、について検討した。

その結果、以下の 3 点が明らかになった。

- ①ゲームの少人数化(3 人対 3 人)はサポートの出現率を増した。
- ②ゲームの少人数化(3 人対 3 人)もしくは安全ゾーンを設定した課題ゲームは、児童の体育授業に対する愛好的態度を高めた。
- ③サポート出現率と態度得点の間に明確な関係は見られなかった。

本項で考案した課題ゲームは、サポート出現率の向上を保障できなかった。課題として、少人数化を図ったゲームで、且つサポートを意識させた課題ゲームを作成していく必要がある。また、サポートを学習させる場合には、①サポートの具体的な動きを指導すること、②習得されたことが児童自身にはっきりと自覚されるようにすること、が重要である。さらにサポート及び態度得点の向上しなかった児童に対して授業の成果を保証していくためには、「ボール操作」に関わる問題についても工夫を加え、なおかつ、集団の問題を克服できるようなルールの修正等を検討し、単元計画を作成することが必要であろう。そして、その上でサポートと愛好的態度の関係を再検討する必要がある。

### 第3節 第1章のまとめ

第1章では、2008解説以降に例示された技能の指導内容である「ボールを持たないときの動き」の学習可能性に関して検討を行った。

第1節では、戦術学習アプローチを提案したグリフィンらの示唆に基づいて、戦術学習を体育指導に取り入れることによって、ゲームパフォーマンスの中心的要素である「ボールを持たないときの動き」の学習可能性について明らかにした。その結果、以下を明らかにした。

- ①グリフィンらの示唆を踏まえた体育指導を実践した場合、児童のサポート出現率は向上した。
- ②グリフィンらの示唆を踏まえた体育指導を実践した場合、児童の体育授業に対する愛好的態度に関わらず、児童のサポート出現率は向上した。
- ③グリフィンらの示唆を踏まえた体育指導を実践した場合、児童の性別に関わらず、サポート出現率は向上した。
- ④グリフィンらの示唆を踏まえた体育指導を実践した場合、教職経験年数の少ない教員による体育授業であっても、児童のサポート出現率は向上した。
- ⑤グリフィンらの示唆を踏まえた体育指導を実践した場合、授業者の体育指導に対する苦手意識の有無に関わらず、児童のサポート出現率は向上した。

第2節では、ゴール型単元において、サポートと児童の体育授業に対する愛好的態度の関係を検討した。その結果、以下の3点を明らかにした。

- ①ゲームの少人数化(3人対3人)はサポートの出現率を増した。
- ②ゲームの少人数化(3人対3人)もしくは安全ゾーンを設定した課題ゲームは、児童の体育授業に対する愛好的態度を高めた。
- ③サポート出現率と態度得点の間に明確な関係は見られなかった。

以上から、技能の指導内容である「ボールを持たないときの動き」は、児童の属性及び教師の属性に関わらず、戦術学習の要素を授業計画に位置付けることによって学習可能であることが明らかになった。また、「ボールを持たないときの動き」の向上と体育授業に対する愛好的態度の向上の間には、明確な関係はみられなかった。

<注>

- 1-1) 教師の体育授業に対する苦手意識の有無に関して、授業前に授業者にアンケート調査を行った。質問項目は、「体育授業に対し苦手意識を持っていますか」であり、回答は、「持っている」、「どちらともいえない」、「持っていない」の3件法で行った。

## 第2章 教師からみた児童生徒の学年段階に適したボール運動系領域(ゴール型)の技能の指導内容の検討

学校現場で直接、体育授業を行っている教師が、技能の指導内容に関して、児童生徒に学習可能、もしくは学習が困難であると判断した場合、その判断には一定の信頼性があると考えることができる。

そこで本章では、学校現場における体育授業において、児童生徒を直接指導している教師が、学年段階に対する技能の指導内容の適時期をどのように判断しているかを明らかにするために、第一に、小学校教師が学年段階に対する技能の指導内容の適時期をどのように判断しているかを、第二に、小学校及び中学校の教師が小学校第3学年から中学校第2学年までの技能の指導内容に関して、児童生徒の学年段階に適した技能の指導内容をどのように判断しているかを検討することにした。

2つの節を設定し、第1節では、小学校教師が学年段階に対する技能の指導内容の適時期をどのように判断しているかを明らかにした。ただし、小学校の体育授業の場合、中学校のように体育担当の教師が体育指導を行うのではなく、学級担任が授業を行っている。そのため、小学校教師の場合、様々な属性の教師が体育授業を行っている。そこで、体育授業の学習過程及び学習成果に影響を与えていると考えられる教師の性別、教職経験年数、及び体育主任経験の有無の観点から、技能の指導内容の適時期に関する評価に差異がないかを明らかにした。

第2節では、小学校及び中学校の教師が小学校第3学年から中学校第2学年までの技能の指導内容に関して、児童生徒の発達段階に適した技能の指導内容をどのように判断しているかを明らかにした。

### 第1節 小学校教師が判断する児童の発達段階に適した技能の指導内容：教師の属性に着目して

#### 1 項 目的

本節では、ボール運動系領域のゴール型における技能の指導内容の適時期を、小学校教師に対する調査から明らかにすることであった。

特に、教師の性別、教職経験年数、及び体育主任経験の有無の観点から分析を行い、教師の多面的な属性から、技能の指導内容の適時期を検討した。

## 2 項 方法

### 1) 調査対象

対象は、A 県、B 県、及び C 県の教師であった。433 人からの回答があり、そのうち、調査紙の全ての質問項目に対して未回答だった者、あるいは、「分からない」と回答した者を除外した 413 人を調査対象とした。また、教師の属性(性別、教職経験年数、及び体育主任経験の有無)別の人数を表 2-1-1 に示した。なお、本研究では、教職経験年数を 10 年以下と 11 年以上で分けた。渡邊・吉崎(2020)は、質問紙調査法を用いて、教師と児童生徒の授業に関する「自己省察」の結果をもとに、質問紙の活用による授業改善の可能性を検討した。教師の教職経験年数を 10 年ごとに区切って調査したところ、教職経験年数が 10 年未満の教師は、10 年以上を経験する教師に比べて有意に低い傾向にあること、10 年以上を経験する教師同士の有意差はほとんどなかったこと、そのため、10 年目までの教師の力量形成が重要であることを報告した。また、文部科学省(on-line)は、10 年経験者研修において、小学校教師は、採用後 10 年を目途に、教科指導や生徒指導といった得意分野をもつことを促している。さらに、白旗(2013)は、小学校教員の体育科学習指導に関わって、解説の利用率が高いのは、10 年目までの教員であり、教職歴が上がるほど、授業づくりを深めるための情報に接していることを報告した。本研究では、上記の先行研究を参考にするとともに、対象者の人数を考慮して、教職経験年数 10 年で分割することとした。

表2-1-1 分析対象とした小学校教師の属性別の人数

性別	体育主任経験の有無		教職経験年数		
	(人)	(人)	(人)	(人)	
男	253	あり	161	10年以下	243
女	160	なし	252	11年以上	170
計	413	計	413	計	413



## 2) 調査時期

調査時期は、2014年1月から6月であった。

## 3) 調査方法

解説に例示された技能の指導内容に関して、調査紙を用いて、教師に技能の指導内容の適時期を評価させた。評価させた技能の指導内容は、2008 解説<sup>注 2-1)</sup>における小学校中学年及び小学校高学年に示されたものであった。回答の選択肢は、「中学年」、「高学年」、「中学1・2年」、及び「分からない」であった。具体的には、小学校中学年に関して、以下の3つの技能の指導内容を評価させた。「ボールを持ったときにゴールに体を向けること」(以下、「ボール保持時の動き(中)」と略す)、「味方にボールを手渡したり、パスを出したりすること」(以下、「味方へのパス(中)」と略す)、「ボール保持者と自分の間に守備者がいないように移動すること」(以下、「フリーの空間への移動(中)」と略す)であった。小学校高学年に関して、以下の5つの技能の指導内容を評価させた。「近くにいるフリーの味方にパスを出すこと」(以下、「フリーの味方へのパス(高)」と略す)、「相手にとられない位置でドリブルすること」(以下、「ドリブル(高)」と略す)、「ボールを保持する人と自分の間に守備者を入れないように立つこと」(以下、「守備者を離しての移動(高)」と略す)、「得点しやすい場所に移動し、パスを受けてシュートなどをすること」(以下、「パスを受けてのシュート(高)」と略す)、「ボールを保持する人とゴールの間に体を入れて相手の得点を防ぐこと」(以下、「ゴール側での守備(高)」と略す)であった。

## 4) 分析方法

質問項目ごとの教師の回答について、性別、教職経験年数、及び体育主任経験の有無ごとにフィッシャーの正確確率検定を行い、回答間に有意差( $p < .05$ )が見られた項目に関して、多重比較を行った。これらの手続きにより、「中学年」、「高学年」、及び「中学1・2年」の3つの選択肢に関して回答傾向を分析した。なお、質問項目に対して、無回答、あるいは、「分からない」と回答した場合、欠損値として分析対象から除外した。統計処理は、SPSS Statistics ver.28(IBM社製)を使用した。なお本研究は、立命館大学の研究倫理審査委員会の審査を受けて承認されたものであった(承認番号：BKC-人-2015-003)。

### 3項 結果

教師の性別，教職経験年数，及び体育主任経験の有無による技能の各指導内容に関するフィッシャーの正確確率検定及び多重比較検定結果を表 2-1-2(その 1，その 2 及びその 3) に示した。

表2-1-2 小学校教師の性別，教職経験年数，及び体育主任経験の有無による各指導内容に関するフィッシャーの正確確率検定及び多重比較検定結果(その1 教師の性別)

		性別							多重比較 検定結果 †	
		性別	対象 人数 (人)	欠 損 値 (人)	① 中 学 年 (人)	② 高 学 年 (人)	③ 中 学 1・2 年 (人)	$\chi^2$ 値		
技能の 指導内容	中学年	ボール保持時の動き(中)	男	243	10	132	84	27	68.22 ***	①>②>③
			女	150	10	83	57	10	54.76 ***	①, ②>③
		味方へのパス(中)	男	250	3	218	30	2	331.14 ***	①>②>③
			女	160	0	135	24	1	192.54 ***	①>②>③
		フリーの空間への移動(中)	男	245	8	73	136	36	62.60 ***	②>①>③
			女	153	7	50	83	20	38.94 ***	②>①>③
	高学年	フリーの味方へのパス(高)	男	249	4	147	90	12	110.68 ***	①>②>③
			女	157	3	86	56	15	48.55 ***	①>②>③
		ドリブル(高)	男	246	7	76	122	48	34.05 ***	②>①>③
			女	152	8	38	83	31	31.43 ***	②>①, ③
		守備者を離しての移動(高)	男	240	13	26	125	89	62.78 ***	②>③>①
			女	154	6	18	80	56	38.08 ***	②, ③>①
		パスを受けてのシュート(高)	男	251	2	72	157	22	111.36 ***	②>①>③
			女	154	6	54	86	14	50.70 ***	②>①>③
		ゴール側での守備(高)	男	247	6	63	107	77	12.28 **	②>③, ①
			女	155	5	23	73	59	25.76 ***	②, ③>①

† ①は中学年，②は高学年，③は中学1・2年を示す。

(\*\*p<0.01,\*\*\*p<0.001)

表2-1-2 小学校教師の性別，教職経験年数，及び体育主任経験の有無による各指導内容に関するフィッシャーの正確確率検定及び多重比較検定結果(その2 教師の教職経験年数)

		教職経験年数							$\chi^2$ 値	多重比較 検定結果†
		教職 経験 年数	対 象 人 数 (人)	欠 損 値 (人)	① 中 学 年 (人)	② 高 学 年 (人)	③ 中 学 1・2 年 (人)			
技能の 指導内容	中学年	ボール保持時の動き(中)	10年以下	238	5	134	85	19	83.96 ***	①>②>③
			11年以上	155	15	81	56	18	38.96 ***	①, ②>③
		味方へのパス(中)	10年以下	240	3	205	33	2	298.98 ***	①>②>③
			11年以上	170	0	148	21	1	224.34 ***	①>②>③
		フリーの空間への移動(中)	10年以下	237	6	69	125	43	44.46 ***	②>①>③
			11年以上	161	9	54	94	13	61.13 ***	②>①>③
	高学年	フリーの味方へのパス(高)	10年以下	240	3	136	83	21	82.83 ***	①>②>③
			11年以上	166	4	97	63	6	76.42 ***	①>②>③
		ドリブル(高)	10年以下	238	5	63	121	54	33.34 ***	②>①, ③
			11年以上	160	10	51	84	25	32.79 ***	②>①>③
		守備者を離しての移動(高)	10年以下	233	10	24	115	94	58.46 ***	②, ③>①
			11年以上	161	9	20	90	51	45.85 ***	②>③>①
		パスを受けてのシュート(高)	10年以下	240	3	77	139	24	82.83 ***	②>①>③
			11年以上	165	5	49	104	12	77.93 ***	②>①>③
		ゴール側での守備(高)	10年以下	238	5	51	100	87	16.24 ***	②, ③>①
			11年以上	164	6	35	80	49	19.40 ***	②>①, ③

† ①は中学年，②は高学年，③は中学1・2年を示す。

(\*\*\*p<0.001)

表2-1-2 小学校教師の性別，教職経験年数，及び体育主任経験の有無による各指導内容に関するフィッシャーの正確確率検定及び多重比較検定結果(その3 教師の体育主任経験の有無)

		体育主任経験							多重比較 検定結果†	
		体育主任 経験の有無	対象 人数 (人)	欠 損 値 (人)	① 中 学 年 (人)	② 高 学 年 (人)	③ 中 学 1・2 年 (人)	$\chi^2$ 値		
技能の 指導内容	中学年	ボール保持時の動き(中)	有	154	7	78	53	23	29.55 ***	①, ②>③
			無	239	13	137	88	14	96.26 ***	①>②>③
		味方へのパス(中)	有	160	1	146	14	0	243.35 ***	①>②>③
			無	250	2	207	40	3	283.50 ***	①>②>③
		フリーの空間への移動(中)	有	158	3	52	86	20	41.37 ***	②>①>③
			無	240	12	71	133	36	60.33 ***	②>①>③
	高学年	フリーの味方へのパス(高)	有	160	1	98	53	9	74.26 ***	①>②>③
			無	246	6	135	93	18	85.68 ***	①>②>③
		ドリブル(高)	有	155	6	48	74	33	16.66 ***	②>①, ③
			無	243	9	66	131	46	48.77 ***	②>①, ③
		守備者を離しての移動(高)	有	156	5	15	79	62	42.27 ***	②, ③>①
			無	238	14	29	126	83	59.56 ***	②>③>①
		パスを受けてのシュート(高)	有	161	0	50	94	17	55.62 ***	②>①>③
			無	244	8	76	149	19	104.42 ***	②>①>③
ゴール側での守備(高)	有	158	3	38	66	54	7.49 *	②>①		
	無	244	8	48	114	82	26.79 ***	②>③>①		

† ①は中学年，②は高学年，③は中学1・2年を示す。

(\*p<0.05,\*\*\*p<0.001)

表 2-1-2 に示した多重比較検定結果から，技能の指導内容の適時期として有意に高値を示した学年段階を表 2-1-3 に示した。多重比較検定の結果，1 つの学年段階が有意に高値を示した技能の指導内容には，当該の学年段階に「■」を1つ，2つの学年段階が他の1つ

の学年段階に対して有意に高値を示した技能の指導内容には、当該のそれぞれの学年段階に「■」を示した。

表2-1-3 小学校教師の性別，教職経験年数，及び体育主任経験によって評価された指導内容の学年段階

	要領解説が示す学年段階	性別†			教職経験年数†			体育主任経験†						
		性別	中学年	高学年	中学1・2年	教職経験年数	中学年	高学年	中学1・2年	体育主任経験の有無	中学年	高学年	中学1・2年	
技能の指導内容	中学年	ボール保持時の動き(中)	男	■			10年以下	■			有	■	■	
			女	■	■		11年以上	■	■		無	■		
		味方へのパス(中)	男	■			10年以下	■			有	■		
			女	■			11年以上	■			無	■		
		フリーの空間への移動(中)	男		■		10年以下		■		有		■	
			女		■		11年以上		■		無		■	
	高学年	フリーの味方へのパス(高)	男	■			10年以下	■			有	■		
			女	■			11年以上	■			無	■		
		ドリブル(高)	男		■		10年以下		■		有		■	
			女		■		11年以上		■		無		■	
		守備者を離しての移動(高)	男		■		10年以下		■	■	有		■	■
			女		■	■		11年以上		■		無		■
パスを受けてのシュート(高)	男		■		10年以下		■		有		■			
	女		■		11年以上		■		無		■			
ゴール側での守備(高)	男		■		10年以下		■	■	有		■	■		
	女		■	■		11年以上		■		無		■		

† ■は、多重比較検定の結果、有意に高値を示した学年段階を示す。

表 2-1-3 から、技能の指導内容として中学年に示された「ボール保持時の動き(中)」について確認する。教師の性別ごとにみると、男性教師は中学年が適時期と評価した。女性教師は中学年及び高学年が適時期と評価した。教職経験年数 10 年以下の教師は中学年が適時期と評価した。教職経験年数 11 年以上の教師は中学年及び高学年が適時期と評価した。体育主任経験の有る教師は中学年及び高学年が適時期と評価した。体育主任経験の無い教師は中学年が適時期と評価した。「ボール保持時の動き(中)」は、教師の属性によって、

適時期と評価する学年段階に違いが見られた。そのため、1つの学年段階に特定することができないと判断した。同様に、技能の指導内容として高学年に示された「守備者を離しての移動(高)」及び「ゴール側での守備(高)」に関しても、教師の属性によって適時期と評価する学年段階に違いが見られた。そのため、1つの学年段階に特定することができないと判断した。

一方、技能の指導内容として中学年に示された「味方へのパス(中)」は、男女の性別に関わらず技能の指導内容の適時期として中学年と評価された。また、教職経験年数の違いに関わらず指導の適時期は中学年と評価された。さらに、体育主任経験の有無に関わらず指導の適時期は中学年と評価された。そのため、全ての属性において中学年が技能の指導内容の適時期と評価された。同様に、技能の指導内容として高学年に示された「フリーの味方へのパス(高)」は、教師の全ての属性において中学年が技能の指導内容の適時期と評価された。

技能の指導内容として中学年に示された「フリーの空間への移動(中)」、さらに高学年に示された「ドリブル(高)」及び「パスを受けてのシュート(高)」に関しては、全ての属性において高学年が技能の指導内容の適時期と評価された。

#### 4 項 考察

表 2-1-3 から読み取れる結果は、2 つある。第一に、技能の指導内容の適時期に関する評価は、教師の属性が異なってもほぼ共通していたこと、第二に、2 つの技能の指導内容について、解説に示された学年と教師の適時期の評価が異なる技能の指導内容が見られたこと、であった。以下では、これら2つについて検討する。

第一に、教師の属性が異なっても、ほぼ適時期が共通していたことについて、である。表 2-1-3 の結果から、「味方へのパス(中)」、「フリーの空間への移動(中)」、「フリーの味方へのパス(高)」、「ドリブル(高)」及び「パスを受けてのシュート(高)」に関しては、属性に関わらず、教師の評価によって技能の指導内容の適時期と評価された学年段階が同じであった。また、「ボール保持時の動き(中)」、「守備者を離しての移動(高)」及び「ゴール側での守備(高)」に関しては、教師の属性によって、技能の指導内容の適時期の学年段階に幅が見られるものの、全く異なる学年段階を示すものはなかった。

以下では、技能の指導内容の習得に関して、教師の属性に関わらず、技能の指導内容の適時期として、教師が共通の学年段階を評価したことについて検討する。

授業中、児童が発する情報は多様である。例えば、ゲーム中の動き、学習カードへの書き込み、つぶやき、友達への助言、あるいは、教師への質問などが考えられる。これらの情報群から、技能の指導内容に関して教師が判断するために取り出す情報は、共通ではないかと考えられる。教師の性別(白旗, 2013; 宮尾・三木, 2015), 体育主任経験の有無(加登本ほか, 2011; 四方田ほか, 2013)。及び教職経験年数(梅野ほか, 1997; 深見ほか, 2015)が違えば、児童の学習状況を見とる観点が異なり、技能の指導内容の適時期に関する評価に違いが見られることが考えられる。しかし、本研究の結果から、教師が評価する技能の指導内容の適時期は、概ね一致していた。このことは、教師は、児童の学習状況を客観的に共通の観点から見ているのではないかと考えられる

では、教師の属性に関わらず、教師が技能の指導内容に関して、共通して情報を得ている指導場面は何であろうか。教師は、いわゆる通知票などを通して、保護者に学習の状況を伝えることが求められている。そのため、児童の学習状況を技能面からも評価することが求められる。その際、通知票に記述される技能の観点は、解説に準拠しているはずである。そのため、解説に示された技能の指導内容の観点から、ゲーム中の児童の行動を必ず見ていると考えられる。つまり、学校現場では、解説の例示を参考に体育授業が実践され、その技能の指導内容に沿った学習成果が得られていることから、概ねどの項目も評価が同じになったのではないかと考えられる。

第二に、「フリーの空間への移動(中)」及び「フリーの味方へのパス(高)」について、解説に示された学年と教師が評価する技能の指導内容の適時期が異なったことについて検討する。

「フリーの空間への移動(中)」に関して、学会調査では小学校中学年よりも遅めの指導が適切と評価された。また、深田ほか(2016)の調査(以下、「深田調査」と略す)では「フリーの空間への移動(中)」に関して、小学校高学年での指導が適切と評価された。深田調査では、教師が、「フリーの空間への移動(中)」を小学校中学年より遅めの指導が適切であると評価する理由について、授業場面での指導の困難さに加え、「ボールを持たないときの動き」は、ゲームを理解することであるため、理解力の高まる小学校高学年に適していると教師は評価したのではないかと考察した(深田ほか, 2016)。

小学校中学年において児童は初めて攻守が入り乱れるゴール型ゲームを学習する。小学校中学年児童にとって、攻守が一瞬で切り替わり、味方がボールを保持したら、即座に、「フリーの空間への移動(中)」をすることへの対応の難しさが指摘されている(岡田,

1977 ; 土井, 1996 ; 三木, 2005). 一方, 2013 年度に実施された小学 6 年生を対象にした学習指導要領実施状況調査では, 小学校高学年の「ボール保持者と自分の間に守備者を入れないように立つこと」の通過率は 100%であったことが報告された(国立教育政策研究所, 2018).

上記を踏まえると, ゲーム中の行動として, 小学校中学年児童には「フリーの空間への移動(中)」することは, 困難であるものの, 小学 6 年生では, 概ねこの技能の指導内容の習得が可能になってくるということが, 一般的な体育授業におけるゲーム場面において, 観察されると考えられる.

では, 小学校高学年の技能の指導内容である「フリーの味方へのパス(高)」はどうか. 「フリーの味方へのパス(高)」の適時期に関して, 学会調査では, 小学校高学年よりも早めの指導が適切, また, 深田調査では, 小学校中学年もしくは小学校高学年での指導が適切と報告された. 深田ほか(2022)は, 小学校低学年のゲーム及び小学校中学年のゴール型ゲームにおいて, 児童は, 攻撃と守備に分かれたゲームを十分に経験し, その際に, ボール保持者は, 味方にパスをすることを学習していることを指摘した. また, 鬼澤ほか(2006)は, 小学校高学年のゴール型のバスケットボールの单元において, 児童は学習前からシュート及びパスに関して適切な知識を身に付けていたことを報告した. このことから, 児童は, 小学校高学年段階よりも早い学年段階から「フリーの味方へのパス(高)」を行っていることが伺える. ゲーム中に児童が味方にパスをするという行動は, ゲームを観察する教師にとっても確認しやすい行動であると思われる.

以上を踏まえると, 「フリーの味方へのパス(高)」に関しては, 一般的な体育授業におけるゲームにおいて, 小学校中学年段階で観察されると考えられる. そのため, 教師は, 属性に関わらず, 高学年段階よりも下の学年段階での指導が適切であると評価したのではないかと考えられる.

本節では, 「ボール保持時の動き(中)」, 「守備者を離しての移動(高)」, 及び「ゴール側での守備(高)」に関して, 教師の属性によって技能の指導内容の適時期に学年段階の幅が見られたため, 学年段階を 1 つに特定することができなかった. しかし, それらを含めたとしても, 教師の属性の違いによる技能の指導内容の適時期の評価に大きなずれは見られなかった. このことは, 児童の発達段階に適した技能の指導内容を検討する上で, 教師の評価の重要性を示唆していると考えられる.



また、本節では、学習過程及び学習成果に影響を与えられとされる教師の 3 つの属性を踏まえて学年段階の適時期を評価した。3 つの属性に関してそれぞれを 2 群に分けて検討を行ったが、体育の学習成果に影響を及ぼす要因は、他にも考えられる。例えば、本研究では体育主任経験の有無によって対象教師を分けたが、体育主任を経験した年数の違いによる学習成果への影響も考えられる。あるいは、小学校中学年や小学校高学年の体育授業を何年担当したかによっても学習成果への影響が考えられる。今後、調査対象を増やし、さらに精緻に分析することが必要であると考えられる。また、教師による評価に加えて、児童の技能の指導内容の習得状況に関する情報を踏まえながら、技能の指導内容の適時期を検討していく必要がある。また、本節における調査時期は、2014 年 1 月から 6 月であった。本調査以降、児童生徒の体力・運動能力の低下、加えて、肥満傾向児の増加、さらに、コロナ禍による運動の制限、スクリーンタイムの増加、学習環境の変化では、GIGA スクール構想の推進による一人一台端末の整備など、児童の実態や社会環境が大きく変化してきた。そのため、今後、調査を進めるうえで、これらの点に留意しながら研究を進める必要がある。

## 5 項 摘要

本節の目的は、ボール運動系領域のゴール型における技能の指導内容の適時期を、教師に対する調査から明らかにすることであった。特に、教師の性別、教職経験年数、及び体育主任経験の有無の観点から分析した。

調査対象とした 413 人の教師に、解説に例示された技能の指導内容に関して、調査紙を用いて、技能の指導内容の適時期を評価させた。教師の属性ごとにフィッシャーの正確確率検定を行い、回答間に有意差( $p < .05$ )が見られた項目に関して、多重比較を行った。

その結果、以下の諸点が明らかにされた。

1. 教師の属性に関わらず、小学校中学年段階での指導が適切と評価された技能の指導内容は、「味方にボールを手渡したり、パスを出したりすること」及び「近くにいるフリーの味方にパスを出すこと」であった。
2. 教師の属性に関わらず、小学校高学年段階での指導が適切と評価された技能の指導内容は、「ボール保持者と自分の間に守備者がいないように移動すること」、「相手にとら

れない位置でドリブルすること」, 及び「得点しやすい場所に移動し, パスを受けてシュートなどをする事」であった.

今後, 教師による評価に加えて, 児童の技能の習得状況に関する情報を踏まえながら, 技能の指導内容の適時期を決定していく必要があると考えられる. なお, 本調査は, 2014年に実施したものであるため, その後の児童の実態や社会環境の変化に留意しながら検討をすすめる必要がある.

## 第2節 小学校及び中学校師が判断する学年段階に適した技能の指導内容

### 1項 目的

本節では、ボール運動系領域のゴール型における技能の指導内容の適時期を、小学校及び中学校の教師に対する調査から明らかにすることであった。

### 2項 方法

#### 1) 調査対象

対象は、N県の小学校教師174人及び中学校教師87人であった(表2-2-1参照)。対象は、全て体育授業を行っている教師であった。

表2-2-1 校種ごとの対象人数、有効回答数及び回収率

校種	対象人数(人)	有効回答数	回収率(%)
小学校	174	141	81.0
中学校	87	84	96.5

#### 2) 調査時期

調査時期は、2014年1月であった。

#### 3) 調査方法

解説における技能の指導内容の記述を元に、筆者らが質問紙を作成した。質問項目として設定した技能の指導内容が、どの学年段階での指導が適切であるかを対象教師に評価させた。回答の選択肢は、「小学校4年まで」(以下、「小4まで」と略す)を1、「小学校5年から6年まで」(以下、「小5-6まで」と略す)を2、「中学校1年から2年まで」(以下、「中1-2まで」と略す)を3、「中学校3年から高校卒業まで」(以下、「中3-高3」までと略す)を4、「分からない」を5として5件法で設定した。

なお、教師に評価を求めた技能の指導内容に関しては、小学校3年から中学校2年までの内容であった。

#### 4) 分析方法

質問項目ごとに $\chi^2$ 検定を行い、回答傾向を分析した。回答間に有意差(p<.05)が見られた項目に関しては、その後にライアンの多重比較を行った。なお、「分からない」と回答した対象者は、質問項目毎に分析から除外した。

### 3項 結果

#### 1) 小学校教師による評価

小学校教師が小学校で指導すべきと例示された技能の指導内容に対する回答に関する結果は、表 2-2-2 に示した通りであった。

表2-2-2 小学校の指導内容に対し、小学校教師が適切と評価した結果

No.	解説に例示されている学年段階	指導内容	各学年段階における具体的指導内容	N=141人		下はその選択肢を選んだ教師の人数(人)上は対象人数に対する割合(%) †				$\chi^2$ 乗値	多重比較の結果(p<.05)
				対象	欠損値	小学校4	小学校5	中学校1	中学校3		
						年まで	年から6年まで	年から2年まで	年から高校卒業まで		
A	B	C	D								
1	小学校第3学年及び第4学年	ボール操作	ボールを持ったらゴールに体を向ける	138	3	50.7 70	39.9 55	7.2 10	2.2 3	94.870 *	A, B>C, D
2	小学校第3学年及び第4学年	ボール操作	味方にボールを手渡したり、パスを出す	140	1	92.9 130	7.1 10	0 0	0 0	345.714 *	A>B>C, D
4	小学校第5学年及び第6学年	ボール操作	フリーの味方へのパス	140	1	37.9 53	49.3 69	11.4 16	1.4 2	83.714 *	A, B>C, D
5	小学校第5学年及び第6学年	ボール操作	相手に取られない位置でドリブルする	140	1	19.3 27	42.9 60	33.6 47	4.3 6	47.829 *	B>A, C>D
3	小学校第3学年及び第4学年	持たない動き	ボール保持者と自分の間に守備者がいないように移動する	140	1	16.4 23	55.7 78	24.3 34	3.6 5	82.686 *	B>A, C>D
6	小学校第5学年及び第6学年	持たない動き	ボール保持者と自分の間に守備者を入れないように立つ	140	1	23.6 33	67.9 95	8.6 12	0 0	153.086 *	B>A>C>D
7	小学校第5学年及び第6学年	持たない動き	得点しやすい場所への移動	141	0	32.6 46	54.6 77	12.8 18	0 0	96.418 *	B>A, C>D
8	小学校第5学年及び第6学年	持たない動き	シュートコースに立って得点を防ぐ	140	1	25.0 35	48.6 68	20.7 29	5.7 8	52.971 *	B>A, C>D

†   で囲んだところは、小学校学習指導要領解説体育編に例示されている学年段階を示す (\*p<0.05)

また、小学校教師が、中学校で指導すべき内容として例示された技能の指導内容に対する回答結果は、表 2-2-3 に示した通りであった。

表2-2-3 中学校第1学年及び第2学年の指導内容に対し、小学校教師が適切と評価した結果

No.	解説に例示されている学年段階	指導内容	各学年段階における具体的指導内容	N=141人		下はその選択肢を選んだ教師の人数(人)上は対象人数に対する割合(%) †				χ <sup>2</sup> 乗値	多重比較の結果(p<.05)
				対象	欠損値	小学校4年まで	小学校5年から6年まで	中学校1年から2年まで	中学校3年から高校卒業まで		
						A	B	C	D		
9	中学校第1学年及び第2学年	ボール操作	得点しやすい味方へのパス	141	0	25.5 36	61.7 87	12.8 18	0 0	119.681 *	B>A>C>D
10	中学校第1学年及び第2学年	ボール操作	ノーマークの味方へのパス	141	0	46.1 65	36.9 52	12.8 18	4.3 6	65.780 *	A,B>C>D
11	中学校第1学年及び第2学年	ボール操作	ドリブルでのキープ	140	1	16.4 23	42.1 59	30.7 43	10.7 15	33.829 *	B,C>A,D
12	中学校第1学年及び第2学年	持たない動き	ボール保持者のマーク	141	0	38.3 54	43.3 61	17.0 24	1.4 2	63.738 *	A,B>C>D
13	中学校第1学年及び第2学年	持たない動き	ゴール前の空いている場所へ移動し、パスを受ける	141	0	16.3 23	66.0 93	17.0 24	.7 1	135.738 *	B>A,C>D
14	中学校第1学年及び第2学年	持たない動き	ボールとゴールが同時に見える場所に立つ	138	3	9.4 13	38.4 53	39.9 55	12.3 17	44.377 *	B,C>A,D

†  で囲んだところは、中学校学習指導要領解説体育編に例示されている学年段階を示す (\*p<0.05)

## (1) 小学校の技能の指導内容に関する分析

### a) 「ボール操作」に関して

「ボール操作」に関する技能の指導内容について、多重比較の結果、「ボールを持ったからゴールに体を向ける」に関しては、「小4まで」及び「小5-6まで」とそれ以降の学年段階の間に有意差が認められた。「味方にボールを手渡したり、パスを出す」に関しては、「小4まで」とそれ以降の学年段階の間に有意差が認められた。「フリーの味方へのパス」に関しては、「小4まで」及び「小5-6まで」とそれ以降の学年段階の間に有意差が認められた。「相手に取られない位置でドリブルする」に関しては、「小4まで」と「小5-6まで」の間に有意差が認められ、また、「中学1年から2年まで」と「中3-高3まで」の間に有意差が認められた。

以上から、小学校段階に例示された「ボール操作」に関して、小学校教師は、概ね適切であると考えていることが確認された。ただし、ドリブルの技能の指導内容に関しては、中学校段階で指導することが適切であると考えている教師も認められた。

### b) 「ボールを持たない動き」に関して

「ボール保持者と自分の間に守備者がいないように移動する」に関しては、解説に例示された学年段階は小学校第3学年及び第4学年(本節では以下、「小学3-4年」と略す)であ

ったが、多重比較の結果、「小4まで」と「小5-6まで」の間に有意差が認められた。「ボール保持者と自分の間に守備者を入れないように立つ」、「得点しやすい場所への移動」及び「シュートコースに立って得点を防ぐ」に関しては、「小4まで」と「小5-6まで」の間に有意差が認められ、また、「小5-6まで」と中学校以降の間に有意差が認められた。

以上から、小学校段階に例示された「ボールを持たない動き」に関して、小学校教師は、小学3-4年に例示された技能の指導内容について、小学校第5学年及び第6学年(本節では以下、「小学5-6年」と略す)の方が適切であると考えている。また、小学5-6年に例示された技能の指導内容に関しては、適切であると考えていることが確認された。

## (2) 中学校の技能の指導内容に関する分析

### a) 「ボール操作」に関して

中学校第1学年及び第2学年(以下、「中学1-2年」と略す)に例示されている「得点しやすい味方へのパス」及び「ノーマークへの味方へのパス」に関しては、多重比較の結果、小学校段階と中学校以降の間に有意差が認められた。「ドリブルでのキープ」に関しては、「小5-6まで」と「中1-2まで」の間に有意差が認められなかった。また、「小4まで」と「小5-6まで」の間に有意差が認められ、「中1-2まで」と「中3-高3まで」の間に有意差が認められた。

以上から、パスに関わる技能、「得点しやすい味方へのパス」及び「ノーマークへの味方へのパス」に関して、小学校教師は、小学校段階で指導することが適切であると考えていることが確認された。ドリブルに関わる技能に関しては、小学校高学年から中学校にかけての指導が適切であると考えられる傾向のあることが確認された。

### b) 「ボールを持たない動き」に関して

多重比較の結果、「ボール保持者のマーク」及び「ゴール前の空いている場所へ移動し、パスを受ける」に関しては、小学校段階と中学校以降で有意差が認められた。「ボールとゴールが同時に見える場所に立つ」に関しては、「小4まで」と「小5-6まで」、及び「中1-2まで」と「中3-高3まで」の間に有意差が認められた。

以上から、ディフェンスに関する技能、及びパスを受ける動きに関して、小学校教師は、小学校段階での指導が適切な内容であると考えていることが確認された。また、「ボールとゴールが同時に見える場所に立つ」技能に関しては、小学校高学年から中学校にかけての指導が適切な課題と考えていることが確認された。

## 2) 中学校教師による評価

中学校教師が小学校で指導すべきと例示された技能の指導内容に対する回答に関する結果は、表 2-2-4 に示した通りであった。

表2-2-4 小学校の指導内容に対し、中学校教師が適切と評価した結果

No.	解説に例示されている学年段階	指導内容	各学年段階における具体的指導内容	N=84人		下はその選択肢を選んだ教師の人数(人) 上は対象人数に対する割合(%) †				χ <sup>2</sup> 乗値	多重比較の結果 (p<.05)
				対象	欠損値	小学校4年まで	小学校5年から6年まで	中学校1年から2年まで	中学校3年から高校卒業まで		
						A	B	C	D		
1	小学校第3学年及び第4学年	ボール操作	ボールを持ったらゴールに体を向ける	83	1	37.3 31	42.2 35	19.3 16	1.2 1	34.735 *	A, B>C>D
2	小学校第3学年及び第4学年	ボール操作	味方にボールを手渡したり、パスを出す	83	1	72.3 60	26.5 22	1.2 1	0 0	113.867 *	A>B>C, D
4	小学校第5学年及び第6学年	ボール操作	フリーの味方へのパス	84	0	16.7 14	41.7 35	39.3 33	2.4 2	35.714 *	B, C>A>D
5	小学校第5学年及び第6学年	ボール操作	相手に取られない位置でドリブルする	83	1	8.4 7	45.8 38	37.3 31	8.4 7	37.627 *	B, C>A, D
3	小学校第3学年及び第4学年	持たない動き	ボール保持者と自分の間に守備者がいないように移動する	82	2	3.7 3	26.8 22	57.3 47	12.2 10	54.683 *	C>B>A, D
6	小学校第5学年及び第6学年	持たない動き	ボール保持者と自分の間に守備者を入れないように立つ	82	2	14.6 12	41.5 34	39.0 32	4.9 4	32.146 *	B, C>A, D
7	小学校第5学年及び第6学年	持たない動き	得点しやすい場所への移動	84	0	7.1 6	46.4 39	42.9 36	3.6 3	52.286 *	B, C>A, D
8	小学校第5学年及び第6学年	持たない動き	シュートコースに立って得点を防ぐ	83	1	12.0 10	43.4 36	34.9 29	9.6 8	27.892 *	B, C>A, D

†   で囲んだところは、小学校学習指導要領解説体育編に例示されている学年段階を示す (\*p<0.05)

中学校教師が、中学 1-2 年で指導すべき内容として例示された技能の指導内容に対する回答結果は、表 2-2-5 に示した通りであった。

表2-2-5 中学校第1学年及び第2学年の指導内容に対し、中学校教師が適切と評価した結果

No.	解説に例示されている学年段階	指導内容	各学年段階における具体的指導内容	N=84人		下はその選択肢を選んだ教師の人数(人) 上は対象人数に対する割合(%) †				$\chi^2$ 乗値	多重比較の結果 ( $p < .05$ )
				対象	欠損値	小学校4	小学校5	中学校1	中学校3		
						年まで	年から 6年まで	年から 2年まで	年から 高校卒業 まで		
A	B	C	D								
9	中学校第1学年 及び第2学年	ボール操 作	得点しやすい味方へのパ ス	83	1	12.0 10	38.6 32	48.2 40	1.2 1	48.325 *	B, C>A>D
10	中学校第1学年 及び第2学年	ボール操 作	ノーマークの味方へのパ ス	83	1	25.3 21	39.8 33	31.3 26	3.6 3	23.747 *	A, B, C>D
11	中学校第1学年 及び第2学年	ボール操 作	ドリブルでのキープ	82	2	14.6 12	42.7 35	36.6 30	6.1 5	29.902 *	B, C>A>D
12	中学校第1学年 及び第2学年	持たない 動き	ボール保持者のマーク	84	0	23.8 20	38.1 32	36.9 31	1.2 1	29.619 *	A, B, C>D
13	中学校第1学年 及び第2学年	持たない 動き	ゴール前の空いている場 所へ移動し、パスを受け る	84	0	2.4 2	38.1 32	54.8 46	4.8 4	66.476 *	B, C>A>D
14	中学校第1学年 及び第2学年	持たない 動き	ボールとゴールが同時に 見える場所に立つ	83	1	13.3 11	21.7 18	51.8 43	13.3 11	33.386 *	C>A, B, D

†   で囲んだところは、中学校学習指導要領解説体育編に例示されている学年段階を示す (\* $p < 0.05$ )

## (1) 小学校の技能の指導内容に関する分析

### a) 「ボール操作」に関して

多重比較の結果、「ボールを持ったらゴールに体を向ける」は、「小 5-6 まで」と「中 1-2 まで」の間に有意差が認められた。「味方にボールを手渡したり、パスを出す」に関しては、「小 4 まで」と「小 5-6 まで」の間に有意差が認められた。また、「フリーの味方へのパス」及び「相手に取られない位置でドリブルする」に関しては、「小 4 まで」と「小 5-6 まで」の間、さらに「中 1-2 まで」と「中学校 3 年から高校卒業まで」の間に有意差が認められた。

以上から、中学校教師は「ボールを持ったらボールに体を向ける」及び「味方にボールを手渡したり、パスを出す」に関しては、小学校段階での指導が適切であると考えられる傾向のあることが確認された。また、「フリーの味方へのパス」及び「相手に取られない位置でドリブルする」は、小学校高学年から中学校での指導が適切であると考えていることが確認された。



#### b) 「ボールを持たない動き」に関して

小学 3-4 年の技能の指導内容「ボール保持者と自分の間に守備者がいないように移動する」に関しては、多重比較の結果、「小 5-6 まで」と「中 1-2 まで」の間に有意差が認められた。「ボール保持者と自分の間に守備者を入れないように立つ」、「得点しやすい場所への移動」及び「シュートコースに立って得点を防ぐ」に関しては、「小 4 まで」と「小 5-6 まで」の間、及び「中 1-2 まで」と「中学校 3 年から高校卒業まで」の間に有意差が認められた。

以上から、小学校の「ボールを持たない動き」の技能の指導内容に関しては、中学校教師は、小学校高学年から中学 2 年までに指導することが適切と考えていることが確認された。

### 4 項 考察

#### 1) 小学校教師による評価の検討

小学校段階に例示された「ボール操作」に関して、小学校教師は、概ね適切であると考えているようである。ただし、ドリブルの技能の指導内容に関しては、小学 5-6 年から中学 1-2 年で指導することが適切であるとする教師が多い。これは、「ボール操作」の中でもドリブルに関する指導は、教師の指導力が求められるため、全ての児童にドリブルの技能を習得させるのは難しいと考える教師が多いのではないかと考えられる。

また、小学校教師は、中学 1-2 年の学習内容の中でもパスに関わる技能、「得点しやすい味方へのパス」及び「ノーマークへの味方へのパス」に関しては、小学 3-4 年の早い時期に指導することが適切であると考えている教師が多い。これは、パスに関わる技能が、ゴール型ゲームの中心的な技能であるため、解説に示されている小学校の技能の指導内容である「味方にボールを手渡したりパスを出す」、「フリーの味方へのパス」といった易しい内容以上のものを、小学校段階から指導しようとする傾向があるのではないかと推察される。

小学 3-4 年に例示された「ボールを持たない動き」に関して、小学 5-6 年が適切であるとする小学校教師が多かった。これは実際の授業場面での指導の手続きが分からず、指導しにくいのではないかと考えられる。また、小学 5-6 年に例示された技能の指導内容に関しては、適切であると考えている。「ボールを持たない動き」はゲームを理解すること

であり、小学校中学年より小学校高学年の方が適していると考えられる教師が多いのではないかと考えられる。

また、日本体育科教育学会(2015)の報告は、「小6以下の段階で例示された技能の指導内容は、解説に示された段階で指導する方が良い、また、中1-中2の段階で例示された技能の指導内容は、解説に示された段階よりも早めの段階で指導する方が良いと考えていると、推察される」としており、これは本節で得られた結果と、概ね一致する内容であったと考えられる。

## 2) 中学校教師による評価の検討

パスに関する技能については、小学3-4年から指導を始め、中学1-2年まで継続的に各学年段階で指導することが適切と考えている教師が多い。これは、小学校教師と同様に、パスに関わる技能が、ゴール型ゲームの中心的技能であることから、早い段階からの指導が適切であると考えていると推察される。また、ドリブルの技能に関しては、小学3-4年の早い段階からの指導が良いと考える中学校教師が多い。これは小学校教師が、ドリブルに関しては、小学5-6年から中学1-2にかけての指導が適切と考えていることと一致しない。その理由としては、ドリブルの技能は、難しいため、中学校教師は、早い段階から、「ボール操作」に親しんで、技能習得に長い時間かける必要があると考えているのではないかとと思われる。

ディフェンスの技能である「ボール保持者のマーク」は、小学3-4年から指導を始め、それぞれの学年段階で指導することが適切と考える中学校教師が多い。これは、ボールを持たない動きの中でも、ディフェンスに関しては、動きを理解しやすいため、早い学年段階からの指導が適切と考えているのではないかとと思われる。中学校教師は、中学1-2年に示された技能の内容については、少し前の小学5-6年から指導するのが適切と考える傾向が見られた。

また、日本体育科教育学会(2015)の報告では、「中学校1-2年生に示された技能の指導内容について、解説で示された学年段階で指導するのが良い」としている。しかし、日本体育科教育学会の報告を、技能の指導内容ごとにみると、「ボール保持者のマーク」やドリブルに関する技能の指導内容では、早めの学年段階で指導するのが良いと回答している教師の割合が高く、これは本節の結果と、概ね一致する内容であったと考えられる。

## 5 項 摘要

本節の目的は、児童生徒の学年段階に対応した技能の指導内容の適切性を、小学校及び中学校の教師による評価から明らかにすることであった。具体的には、ボール運動系領域を対象とし、ゴール型に焦点を当てて行った。対象は、N 県の小学校教師 174 人及び中学校教師 87 人であった。

得られた主な結果は、以下の通りであった。

- ①小学校教師は、小学 3-4 年及び小学 5-6 年で示された技能の内容に関して、設定された学年は適切と評価する傾向にあった。
- ②小学校教師は、小学 3-4 年の内容のうち「ボール保持者と自分の間に守備者がいないように移動する」に関して、小学 5-6 年以降に設定することが適切と評価する傾向にあった。
- ③小学校教師は、中学校の技能の指導内容に関して、小学校段階の早い時期に指導することが適切と評価する傾向にあった。
- ④本節と日本体育科教育学会(2015)の報告を比較すると、解説に示された技能の指導内容とその学年段階についての評価は、小学校教師及び中学校教師は、同様の傾向であった。本節は、N 県に限ったデータではあるが、その分析結果から、解説に示される技能の指導内容の学年段階に検討を加える内容があることが示唆された。具体的には、以下の内容である。

- ・ドリブルに関する技能については、小学 5-6 年以降で指導する。
- ・パスに関する技能は、現行の解説で例示されている学年段階より、前倒しで指導する。
- ・ボールを持たない動きに関する内容に関しては、理解力の育つ小学 5-6 年以降で指導する。

本研究では、学校種の異なる小学校教師及び中学校教師による技能の指導内容の評価を行った。小学校教師は、小学校 6 年生の技能の指導内容の習得状況は理解していると考えられる。そのため、小学校 6 年生の児童から見て、技能の指導内容を児童にとっての難易度から、その技能の指導内容は中学校へ送るとよい、という判断が出来ると考えた。また、中学校教師は、中学 1 年時の生徒の技能の習得状況から、小学校高学年の技能の指導内容の評価が出来ると考えた。さらに、指導内容の記述が分からない場合は、選択肢として、「分からない」を設定し、技能の指導内容を理解できているかどうかを明確にした。ただ

し，学校種の異なる指導内容について完全に理解しているということには課題が残る．今後の課題である．

### 第3節 第2章のまとめ

第2章では、ボール運動系領域のゴール型における技能の指導内容の適時期を、児童生徒を指導する教師に対する調査から検討した。

第1節では、小学校教師に対する調査から技能の指導内容の適時期を明らかにした。その結果、以下を明らかにした。

- ①小学校教師は、小学校中学年の技能の指導内容として例示された「ボール保持者と自分の間に守備者がいないように移動する」は、小学校高学年児童に適切な技能の指導内容であると判断した。
- ②小学校教師は、小学校高学年の技能の指導内容として例示された「相手に取られない位置でドリブルする」、「ボール保持者と自分の間に守備者を入れないように立つ」、及び「得点しやすい場所へ移動し、パスを受けてシュートする」は、小学校高学年児童に適切な技能の指導内容であると判断した。
- ③小学校教師は、中学1・2年の技能の指導内容として例示された「ゴール方向に守備者がいない位置でシュートする」、「マークされていない味方にパスを出す」、「得点しやすい空間にいる味方にパスを出す」、及び「パスを受けるためにゴール前のあいている場所に動く」は、小学校高学年児童に適切な技能の指導内容であると判断した。

第2節では、ボール運動系領域のゴール型における技能の指導内容の適時期を、小学校及び中学校の教師に対する調査から明らかにした。その結果、以下を明らかにした。

- ①小学校教師は、小学校中学年及び小学校高学年で示された技能の内容に関して、設定された学年は適切と評価する傾向にあった。
- ②小学校教師は、小学校中学年の技能の指導内容のうち「ボール保持者と自分の間に守備者がいないように移動する」に関して小学校高学年以降に設定することが適切と評価する傾向にあった。
- ③小学校教師は、中学校の技能の指導内容に関して、小学校で指導することが適切と評価する傾向にあった。

本章の第1節及び第2節の教師の評価によって、指導が適切と考えられる学年段階を表2-3-1に示した。

表2-3-1 教師の評価によって、指導が適切と考えられる学年段階の結果 十

	解説に例示された技能の指導内容	小学校教師の属性に関わらず評価が一致した学年段階評価			小学校教師の学年段階			中学校教師の小学校及び中学1・2年の指導内容の学年段階評価			
		低学年	中学年	高学年	低学年	中学年	高学年	中学年	高学年	中学以降	
技能の指導内容が示された学年段階	中学年	ボールを持ったときにゴールに体を向けている。		●			●		●	●	
		味方にボールを手渡したり、パスを出したり、シュートしたり、ゴールにボールを持ち込んだりすること。		●			●		●		
		ボール保持者と自分の間に守者がいない空間に移動すること。			●			●			●
	高学年	近くにいるフリーの味方にパスを出すこと。		●			●	●		●	●
		得点しやすい場所に移動し、パスを受けてシュートなどをする。			●			●		●	●
		ボール保持者と自己の間に守備者が入らないように移動すること。			●			●		●	●
		相手に捕られない位置でドリブルをすること。			●			●		●	●
		ボール保持者とゴールの間に体を入れて守備をすること。						●		●	●
	中学1・2年	ゴール方向に守備者がいない位置でシュートをすること。			●			●			
		マークされていない味方にパスを出すこと。			●			●	●	●	●
		得点しやすい空間にいる味方にパスを出すこと。			●			●		●	●
		パスやドリブルなどでボールをキープすること。		●			●	●		●	●
ボールとゴールが同時に見える場所に立つこと。			●			●	●			●	
パスを受けるために、ゴール前の空いている場所に動くこと。				●			●			●	
ボールを持っている相手をマークすること。							●		●	●	

十 ●は、学習が適切と考えられる学年段階を示す。

以上の結果から、実際に小学生に体育の授業を行っている第1節で対象とした小学校の教師及び第2節で対象とした小学校教師による小学校高学年児童に適切と考えられる技能の指導内容において、評価が一致した技能の指導内容は以下であった。

- ① 「ボール保持者と自分の間に守備者がいないように移動する」(中学年)
- ② 「得点しやすい場所に移動し、パスを受けてシュートなどをする」(高学年)
- ③ 「ボール保持者と自己の間に守備者が入らないように移動すること」(高学年)
- ④ 「相手に捕られない位置でドリブルをすること」(高学年)
- ⑤ 「ゴール方向に守備者がいない位置でシュートをすること」(中学1・2年)
- ⑥ 「マークされていない味方にパスを出すこと」(中学1・2年)
- ⑦ 「得点しやすい空間にいる味方にパスを出すこと」(中学1・2年)
- ⑧ 「パスを受けるために、ゴール前の空いている場所に動くこと」(中学1・2年)

## 〈注〉

2-1) 本節では、2008 解説及び中学校学習指導要領解説保健体育編(文部科学省, 2008d)に例示された技能の指導内容をもとに調査を行った。小学校及び中学校学習指導要領は2017 年に改訂された。ボール運動系領域のゴール型ゲーム及びゴール型の技能の指導内容に関しては、2008 解説の小学校中学年に例示された「味方にボールを手渡したり、パスを出したりすること」が、2017 解説及び中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説保健体育編(文部科学省, 2017d)では「味方にボールを手渡したり、パスを出したり、シュートをしたり、ゴールにボールを持ち込んだりすること」と変更された。また、2008 解説で「ボール保持者と自分の間に守備者がいないように移動すること」と例示された技能の指導内容は、2017 解説で「ボール保持者と自分の間に守る者がいない空間に移動すること」と変更された。他に小学校高学年の技能の指導内容では、2 か所変更が見られた。しかし、2008 解説と 2017 解説の技能の指導内容は、若干の表記の違いは見られるものの、ほぼ同じ内容であった。

## 第3章 児童からみた学年段階に適したボール運動系領域(ゴール型)の技能の指導内容の検討

第2章では、教師の観点から児童の学年段階に適切考えられる技能の指導内容を明らかにした。そこで本章では、実際の体育授業において、児童がゴール型ゲーム及びゴール型の授業を通して、解説に例示された各学年段階の技能の指導内容を習得できるのかを明らかにするために、第一にゴール型における侵入型に関し、第二にゴール型における陣取り型に関し検討することにした。

第1節では、ゴール型における侵入型に関し、児童が習得できる技能の指導内容を明らかにした。第1節1項において、小学校中学年を対象に、児童が習得できる技能の指導内容に関して明らかにした。第1節2項において、小学校高学年を対象に、児童が習得できる技能の指導内容に関して明らかにした。

第2節では、ゴール型における陣取り型に関し、児童が習得できる技能の指導内容を明らかにした。第2節1項では、小学5年生の児童を対象に、技能の指導内容を含んだグループ戦術を習得できるのかを明らかにした。第2節2項では、小学6年生の児童の技能水準別に習得できるグループ戦術に関して明らかにした。

### 第1節 ゴール型(侵入型)に関する技能の指導内容の検討

#### 1項 小学校中学年を対象にして

##### 1) 目的

本項の目的は、小学校中学年におけるボール運動系領域のゴール型ゲーム(侵入型)を対象として、小学校中学年ゴール型ゲーム及び小学校高学年ゴール型の技能の指導内容に関して習得可能性の高い学年段階を明らかにすることであった。解説に示された技能の指導内容を直接分析し、小学校中学年で習得が可能な技能の指導内容を検討した。我が国では2学年単位で指導内容が記載されている。そのため、指導内容を習得できる可能性の高い学年段階を判別するために小学3年生及び小学4年生の両学年を対象とした。



## 2) 方法

### (1) 分析児童数，期日，単元計画時間，及び指導者

A 県 B 小学校の 2016 年度小学 3 年生 2 クラス(以下，「3A」及び「3B」と略す)及び小学 4 年生 2 クラス(以下，「4A」及び「4B」と略す)を対象とした。単元はゴール型ゲーム(侵入型)であった。表 3-1-1-1 に，クラス別に見た分析児童数，期日，単元計画時間，及び指導者を示した。

なお，学習指導要領は，2 学年毎に指導内容を例示している。指導内容は，学校の実態に合わせていずれかの学年，あるいは，2 学年に渡って，設定されている。このことは，小学校中学年で例示された指導内容は，小学 3 年生時，小学 4 年生時，あるいは，小学 3 年生時及び小学 4 年生時の 2 学年に渡って指導して身に付けることができる可能性の高い場合，が考えられる。本節では，3 年生時で指導した場合，並びに，小学 3 年生時及び小学 4 年生時の 2 学年に渡って指導した場合，を検討した。

表3-1-1-1 クラス別に見た分析児童数，期日，単元計画時間，及び指導者

	分析児童数 (人) †	期日	単元計画時間	指導者
3A	18	2016年 10月-11月	9時間	・同一指導者が4クラスを指導した。 ・教職27年，男性，中学校及び高等学校 保健体育専修免許所有であった。
3B	18			
4A	30			
4B	34			

† 欠席，または見学した児童は分析対象から除外した。

### (2) 小学 1 年生時以降に学習したゴール型に関するゲーム

分析対象の小学校中学年児童は，小学 1 年生時にボール投げゲーム及びボールけりゲーム，そして，小学 2 年生時にシュートゲームを学習した。また，分析対象の小学 4 年生児童は，小学 3 年生時にゴール型ゲーム(侵入型)を学習した。

### (3) 各クラスで取り扱った技能の指導内容

本節では，2008 解説を踏まえ，3A 及び 4A は，単元前半及び単元後半に，小学校中学年の技能の指導内容を設定した。また，3B 及び 4B は，単元前半に小学校中学年の技能の指導内容を，単元後半に小学校高学年の技能の指導内容を設定した。3B 及び 4B に小学校高

学年の技能の指導内容を設定した理由は、小学校高学年の技能の指導内容に関して小学校  
中学年段階で身に付けることができる可能性の高い内容を検証するためであった。

具体的には、3A、3B、4A、及び4Bでは、「ボール保持時の動き(中)」、「味方にボールを  
手渡したり、パスを出したり、シュートをしたり、ゴールにボールを持ち込んだりするこ  
と」(以下、「味方へのパス(中)」と略す)、及び「フリーの空間への移動(中)」を設定し  
た。

また、3B及び4Bでは、「フリーの味方へのパス(高)」、「パスを受けてのシュート(高)」  
及び「守備者を離しての移動(高)」を設定した。

上記の技能の指導内容を設定するにあたり、児童の学習の負担を軽減するため、以下の  
2つの措置をとった。

第一に、小学校高学年の5つの技能の指導内容のうち、児童が新たに学習しなければなら  
ない内容である「相手に捕られない位置でドリブルをすること」及び「ボール保持者と  
ゴールの間に体を入れて守備をすること」の2つを除外した。理由は、ドリブルの習得に  
は多くの時間が必要であること、守備を指導することによって、得点を得る喜びを経験させ  
る機会が減ってしまう可能性があること、であった。

第二に、「フリーの味方へのパス(高)」、「パスを受けてのシュート(高)」及び「守備者  
を離しての移動(高)」の3つを小学校高学年の技能の指導内容として位置付けた。理由は、  
小学校中学年の技能の指導内容である「味方にボールを手渡したり、パスを出したり、シ  
ュートしたりすること」及び「ボール保持者と自分の間に守る者がいない空間に移動する  
こと」の発展的な内容であるため、小学校高学年の技能の指導内容を学習するための練習  
方法を大きく変更する必要がないためであった。

#### **(4) 単元計画及び分析対象としたゲーム**

##### **a) 単元計画及び分析対象としたゲーム**

表3-1-1-2に3A及び4A、また、表3-1-1-3に3B及び4Bの単元計画を示した。分析対象  
としたゲームは、1時間目、5時間目、及び9時間目であった。

表3-1-1-2 3A及び4Aの単元計画

オリエンテーション	ステップ1(3・4年の指導内容)			大会①	ステップ2(3・4年の指導内容の習熟)			大会②
1	2	3	4	5	6	7	8	9
オリエンテーション チーム編成等 試しのゲーム	○パス& シュート ・ディフェンス なし	○パス& シュート ・ディフェンス あり	○どんどんバ スゲーム ・ディフェンス あり	大会①	○パス& シュート ・ディフェンス あり	○パス& シュート ・ディフェンス あり	○どんどんバ スゲーム ・ディフェンス あり	大会②
○ハーフコートゲーム 【ゲーム人数】 ・攻撃者3人对守備者2 人	○ハーフコートゲーム 【ゲーム人数】 ・攻撃者3人对守備者2人			○ハーフコートゲーム 【ゲーム人数】 ・攻撃者3人对守備者 2人	○ハーフコートゲーム 【ゲーム人数】 ・攻撃者3人对守備者2人			○ハーフコートゲーム 【ゲーム人数】 ・攻撃者3人对守備者 2人

表3-1-1-3 3B及び4Bの単元計画

オリエンテーション	ステップ1(3・4年の指導内容)			大会①	ステップ2(5・6年の指導内容)			大会②
1	2	3	4	5	6	7	8	9
オリエンテーション チーム編成等 試しのゲーム	○パス& シュート ・ディフェンス なし	○パス& シュート ・ディフェンス あり	○どんどんバ スゲーム ・ディフェンス あり	大会①	○パス& シュート ・ディフェンス あり	○2対1ゲー ム ・攻撃者2人 対守備者1人	○どんどんバ スゲーム ・ディフェンス あり	大会②
○ハーフコートゲーム 【ゲーム人数】 ・攻撃者3人对守備者2 人	○ハーフコートゲーム 【ゲーム人数】 ・攻撃者3人对守備者2人			○ハーフコートゲーム 【ゲーム人数】 ・攻撃者3人对守備者 2人	○ハーフコートゲーム 【ゲーム人数】 ・攻撃者3人对守備者2人			○ハーフコートゲーム 【ゲーム人数】 ・攻撃者3人对守備者 2人

b) 各時間に取り組んだゲーム

図 3-1-1-1 に「パス&シュート(守備者なし)」及び「パス&シュート(守備者あり)」の課題と行い方を示した。課題を解決するためのこれらのゲーム(以下、「課題ゲーム」と略す)は各時間の前半に行った。最初のボール保持者は味方にボールを手渡したり、パスを出したりすることができるようになること、そして、パスを受け取った児童はボールを持った時にゴールに体を向けることができるようになること、及び、シュートをすることができるようになること、を目的として設定した。「パス&シュート(守備者あり)」は、最初のボール保持者は味方にボールを手渡したり、パスを出したりすることができるようになること、そして、パスを受け取った児童はボールを持った時にゴールに体を向けることができるようになること、及び、シュートができる場合は、シュートをすることができるようになること、また、シュートができない場合は、味方にボールを手渡したり、パスを出したりすることができるようになること、を目的として設定した。また、3B 及び 4B の単元後半では、パスを受け取った児童について、ボールを持った時に守備者にシュートを阻まれた場合、近くにいるフリーの味方にパスを出すことができるようになること、を目的として設定し、その点について強調して指導した。

3B及び4Bの7時間目に行った「2対1ゲーム」は、ハーフコートを利用して攻撃者2人、守備者1人でパスのみで行うアウトナンバーゲームであった。ハーフコート全体を使った

課題ゲームであったが、そこでは、得点しやすい場所に移動し、パスを受けてシュートなどができるようになること、を目的として設定した。

3A, 3B, 4A, 及び 4B の 4 時間目、並びに、3A 及び 4A の 8 時間目に行った「どんどんパスゲーム」は 3 人 1 組で、そのうちの攻撃の 2 人がパス交換を行う、1 人が守備者となるという状況で、30 秒間で守備者にボールをカットされずにパスを通すことを課題としたゲームであった。そこでは、攻撃の 2 人のうちの 1 人がボールを保持し、他方のボールを持たない児童が、パスを受けるためには、ボール保持者と自分の間に守る者がいない空間に移動することができるようになること、を目的として設定した。また、3B 及び 4B の単元後半では、守備者がボールを持たない攻撃の児童の近くで守備をするように設定し、ボールを持たない攻撃の児童に対して、攻撃のボール保持者と自分の間に守備者が入らないように移動することができるようになること、を目的として設定し、その点について強調して指導した。

単元計画に基づいた教師の指導は、以下の通りであった。

1 時間目から 5 時間目までは 4 クラス共通の技能の指導内容であった。1 時間目のオリエンテーションでは、チーム編成、授業の約束、及び単元の目標の確認を行った。その後、単元を通じて行うハーフコートゲーム(以下、「メインゲーム」と略す)の行い方について指導し、試しのゲームを行った。

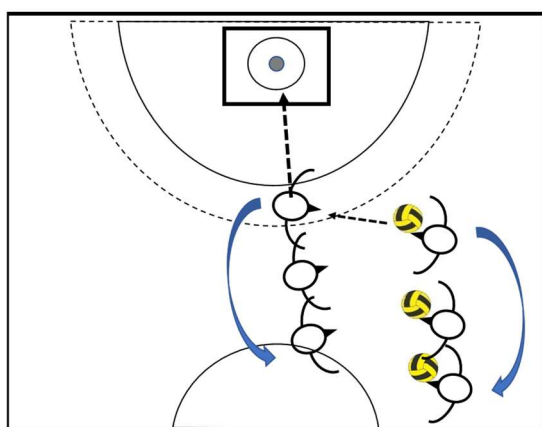
2 時間目は、前半に「パス&シュート(守備者なし)」を行った(図 3-1-1 参照)。ボール保持者は味方にボールを手渡したり、パスを出したりすること、そして、パスを受け取った児童はボールを持った時にゴールに体を向けること、及び、シュートをすることを指導した。後半のメインゲームでは、前半に学習したことをゲームの中で発揮するように指導した。授業のまとめでは、その時間の課題がゲームの中で発揮できたかを振り返らせた。なお、授業の前半で指導したことをメインゲームで課題として示し、授業の最後に課題の達成度について振り返らせる指導を、2, 3, 6, 7, 及び 8 時間目に行った。

3 時間目は、前半に「パス&シュート(守備者あり)」を行った(図 3-1-1 参照)。ボール保持者は味方にボールを手渡したり、パスを出したりすること、そして、パスを受け取った児童はボールを持った時にゴールに体を向けること、及び、シュートができる場合は、シュートをすること、また、シュートができない場合は、味方にボールを手渡したり、パスを出したりすることを指導した。

4 時間目は、前半に「どンドンパスゲーム」を行った。パスを受けるためには、ボール保持者と自分の間に守る者がいない空間に移動することを課題として指導した。5 時間目は、これまでに学習したことのまとめとしてゲームを行った。3A 及び 4A の 6 時間目から 9 時間目は、単元 2 時間目から 5 時間目に行った指導を繰り返した。

3B 及び 4B の 6 時間目から 9 時間目で行った指導は、以下の通りであった。

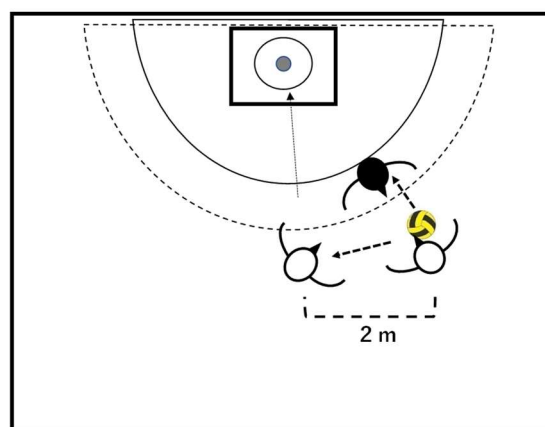
6 時間目は、単元前半で行った「パス&シュート(守備者あり)」を行った。単元後半での指導では、パスを受け取った児童について、ボールを持った時に守備者にシュートを阻まれた場合、近くにいるフリーの味方にパスを出すことを強調して指導した。7 時間目は、「2 対 1 ゲーム」を行った。ハーフコート全体を使い、得点しやすい場所に移動し、パスを受けてシュートなどをすることを指導した。8 時間目は、「どンドンパスゲーム」を行った。守備者がボールを持たない攻撃の児童の近くで守備をするように設定し、ボールを持たない攻撃の児童に対して、攻撃のボール保持者と自分の間に守備者が入らないように移動することを強調して指導した。9 時間目は、まとめのゲームを行った。



対象クラス：3 A, 3 B, 4 A, 4 Bの2時間目, 及び 3 A, 4 Aの6時間目

課題：パスを受けたら、体をゴールに向けてシュートする。

行い方：2人組で、1人がパスを出し、1人がパスを受けシュートする。シュートしたら、自分たちでボールを拾い、コーンを直し、列の後ろに並ぶ。3分間で入った得点を競う。



対象クラス：3 A, 3 B, 4 A, 4 Bの3時間目, 及び 3 A, 4 Aの7時間目

課題：自分の前に守備者がいない時、シュートする。

行い方：2人1組でゴールエリアに近いところで、2m離れ、守備者に邪魔されないようにシュートする。パスは3回までにシュートする。1回パスをしたら、ボールを持たない攻撃者は動いてよい。

図3-1-1-1 「パス&シュート(守備者なし)」及び「パス&シュート(守備者あり)」

## (5) ハーフコートゲームのルール

図 3-1-1-2 に、各時間の後半に行ったメインゲームのコート図及びメインゲームのルールを示した。本節では、メインゲームを、ハーフコートで、攻撃 3 人对守備 2 人の攻撃側に数的優位を持たせるゲームとして設定した。少人数にすることで、状況判断を易しくすること、攻守交代制にすることで、繰り返し攻撃することができ、児童の試行数を十分に保障することができると考えた。このようなゲームは、文部科学省の指導資料(文部科学省, 2010, 2011b)にも紹介されており、小学校中学年のゲームとして取り上げることは適切であろうと判断した。

また、児童の投能力の個人差により、片手でボールを勢いよく投げられる児童と、片手ではボールを投げることが困難な児童がいる、ボールを受けることに怖さを感じる児童がいるため、勢いよく投げられたボールを捕球することは難しい児童がいる、あるいは、パスが来てボールを持ったときにゴールに体を向けることが困難な児童がいる、と想定されるため、本節のゲームでは、「ボール操作」に関して、両手でパスをすること、あるいは、両手でシュートをすることをルールとして設定した。このようにルール設定にすることで、ボールを捕球する際の怖さを低減させること、さらに、両手で投げることで、パスを受けたら、ゴール方向に体を向けることへの指導も意識させやすいと考えた。

以上のように、2017 解説において、小学校中学年あるいは小学校高学年で設定されている技能の指導内容を身に付けることができるようにするために、これらの課題ゲーム、メインゲームを設定した。

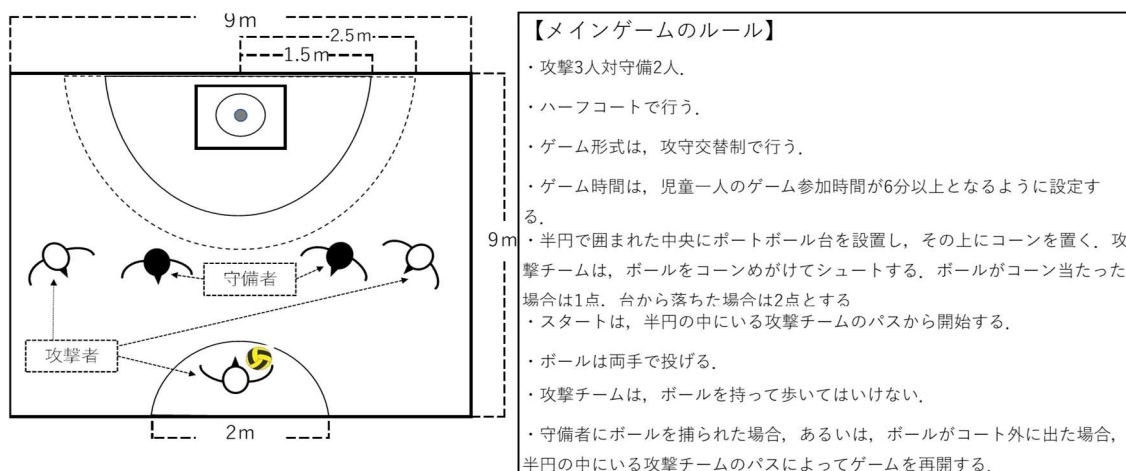


図3-1-1-2 メインゲームのコート図及びルール

なお、ゲーム時間及び1人の児童のゲーム参加時間は、以下のように設定した。

プレイヤーは1分毎にローテーションを行い、待機していた児童が1人ゲームに加わり、プレイしていた児童が1人待機に回るようにした。そして、全員のプレイ時間が6分以上になるようにした。

## (6) 倫理的配慮

本節の実施、撮影、及び分析に関しては、事前に対象校の校長及び学級担任に口頭及び書面にて説明し、了承を得た。また本節の授業実践は、通常の体育授業で行われたが、対象児童には学級担任から口頭にて、対象児童の保護者に対しては、学校長から書面にて本節の授業実践に関する概要説明が行われた。なお本節は、立命館大学の研究倫理審査委員会の審査を受けて承認されたものであった(承認番号：衣笠-人-2017-16)。

## (7) 分析方法

表 3-1-1-4 に、ゲームにおける児童の行動の分析カテゴリー、定義、及び行動例を示した。分析は、1時間目(以下、「pre」と略す)、5時間目(以下、「mid」と略す)、及び9時間目(以下、「post」と略す)のゲームを対象とした。児童の行動の分析は、ゲームに出場した6分間を対象とし、分析対象となる時間が全員同じ時間になるようにした。1授業時間で2ゲーム行った場合は、最初の1ゲーム目を対象とした。

分析は、体育科教育学研究者1名と体育科教育学を専攻する大学生5名の計6名で行った。データの信頼性を担保するために、各カテゴリーに関して、体育科教育学研究者と5名の大学生それぞれの間の一致率が80%(S-I法)(シーデントップ, 1988)を超えるまでトレーニングを行った後に分析した。

表3-1-1-4 児童の行動の分析カテゴリー、定義、及び行動例

カテゴリー	定義	行動例(具体例)
ボール保持時の動き (中)	ボールを持ったときにゴールに体を向けている。	攻撃時のゲームにおいて、パスを受けた攻撃児童が、シュートをした時にゴールに体を向けている、もしくは、他の攻撃児童にパスを行うまでの間にゴールに体を向けている。 (具体例：パスを受けた後、体をゴール方向に向けた。)
味方へのパス・シュート (中)	味方にボールを手渡したり、パスを出したり、シュートしたり、ゴールにボールを持ち込んだりすること。	攻撃時のゲームにおいて、ボールを保持している攻撃児童が、シュートをした時にシュート方向に体を向けている、もしくは、他の攻撃児童にパスを出した時にパス方向に体を向けている。 (具体例：ボール保持者が、味方プレイヤーに顔、もしくは体を向けてパスを出した。ゴール方向に顔、もしくは体を向けてシュートした。手渡しで味方にボールを渡した。)
フリーの味方へのパス (高)	近くにいるフリーの味方にパスを出すこと。	攻撃時のゲームにおいて、ボールを保持している攻撃児童が、近くにいるフリーの攻撃児童にパスを出している。 (具体例：ボール保持者と味方児童を結ぶ直線上に守備者がいない。パスを出す瞬間、受け側が、止まっている、もしくは、受け側が動いているが、キャッチできる方向にパスを出した。)
パスを受けてのシュート (高)	得点しやすい場所に移動し、パスを受けてシュートなどをすること。	攻撃時のゲームにおいて、攻撃児童が、ゴール前で、かつ、守備者がいない位置でパスを受けて、シュートをしている。 (具体例：ゴールを囲む外側の半円に体の一部が入った位置で、ノーマークでパスを受け、シュートした。)
フリーの空間への移動 (中)	ボール保持者と自分の間に守備者がいない空間に移動すること。	攻撃時のゲームにおいて、ボール保持者がパスを出す瞬間、パスを出す児童と自分の間に、守備者がいない場所にいる。 (具体例：ボール保持者と自分の間に守備者がいない位置に、自分から動いた。自分から動かないがパスコースの守備者が移動して守備者がいない状態でパスを受けた。)
守備者を離しての移動 (高)	ボール保持者と自分の間に守備者が入らないように移動すること。	攻撃時のゲームにおいて、ボール保持者がパスを出す瞬間、パスを出す児童と自分の間に、守備者がいない空間に移動している。 (具体例：守備者にマークされていたボールを持たないプレイヤーが、自分から動いて、ボール保持者と自分を結ぶライン上に守備者がいない位置に動いた。)

## (8) データ処理

### a) 通過率

国立教育政策研究所(2018)は、2013年度に実施した学習指導要領実施状況調査において、児童生徒の運動領域に関する学習状況を通過率で検討した。これを踏まえて、本節においても通過率を用いた。各クラスにおける通過率は、「(一度でも技能の指導内容を発揮した児童)÷(クラスの対象児童数)×100(%)」によって算出した。

### b) 平均出現数

分析カテゴリーに従って児童の行動を分析した結果を用いて、各時間におけるクラスの平均出現数を比較した。本研究では分析の単位を1学級で行っているため、学級内で極端



に高い値を示す少数の児童の影響を受ける可能性が考えられる。そこで、学級の児童全体の値から大きく外れているデータを外れ値としてデータから除外した。具体的には、中央値から上下 50%を四分位範囲に設定し、上側四分位値と下側四分位値の差をだし、その値を 1.5 倍した。それによって算出した値を上側四分位値から上側の限界値、もしくは下側四分位値から下側の限界値とした。その限界値を超えている値を外れ値として分析対象から除外した。そして算出された各クラスの平均出現数は、「(クラス内で技能の指導内容を発揮した総数)÷(クラスの対象児童数)(回)」によって算出した。平均出現数の比較に関しては、フリードマン検定及び多重比較検定を行った(山田,2007)。統計処理は、SPSSStatisticsver.27(IBM社製)を使用し、有意水準は5%未満に設定した。

#### c) 出現数の向上した児童

出現数に関して、個々の児童が pre, mid, post でどのように変化したのかを分析するために、pre に対し mid もしくは post で出現数の向上した児童数及びその割合を算出した。そして、pre に対して、mid もしくは post で出現数が向上した児童数と pre に対して mid もしくは post で出現数が向上しなかった児童数を二項検定で比較した。有意水準は 5%未満に設定した。

### 3) 結果

#### (1) 通過率

表 3-1-1-5 に、カテゴリー別(指導内容別)・クラス別に見た pre, mid, 及び post の通過率を分析した結果を示した。

表3-1-1-5 カテゴリー別(指導内容別)・クラス別に見たpre, mid, 及びpostの通過率

カテゴリー (指導内容)	クラス	対象 (人)	通過率 †									
			pre		mid		post					
			通過 (人)	通過率 (%)	通過 (人)	通過率 (%)	通過 (人)	通過率 (%)				
指導内容の対象学年 中学年	ボール保持時の動き(中) (ボールを持ったときにゴールに体を向けること)	3A	18	15	83.3	○	18	100.0	○	18	100.0	○
		3B	18	18	100.0	○	18	100.0	○	18	100.0	○
		4A	30	30	100.0	○	29	96.7	○	30	100.0	○
		4B	34	34	100.0	○	34	100.0	○	34	100.0	○
	味方へのパス・シュート(中) (味方にボールを手渡したり, パスを出したり, シュートをしたり, ゴールにボールを持ち込んだりすること)	3A	18	18	100.0	○	18	100.0	○	18	100.0	○
		3B	18	18	100.0	○	18	100.0	○	18	100.0	○
		4A	30	30	100.0	○	30	100.0	○	30	100.0	○
		4B	34	34	100.0	○	34	100.0	○	34	100.0	○
	フリーの空間への移動(中) (ボール保持者と自分の間に守者がいない空間に移動すること)	3A	18	18	100.0	○	18	100.0	○	18	100.0	○
		3B	18	18	100.0	○	18	100.0	○	18	100.0	○
		4A	30	30	100.0	○	30	100.0	○	30	100.0	○
		4B	34	34	100.0	○	34	100.0	○	34	100.0	○
指導内容の対象学年 高学年	フリーの味方へのパス(高) (近くにいるフリーの味方にパスを出すこと)	3A	18	18	100.0	○	17	94.4	○	18	100.0	○
		3B	18	18	100.0	○	18	100.0	○	18	100.0	○
		4A	30	30	100.0	○	30	100.0	○	30	100.0	○
		4B	34	34	100.0	○	34	100.0	○	34	100.0	○
	パスを受けてのシュート(高) (得点しやすい場所に移動し, パスを受けてシュートなどをすること)	3A	18	10	55.6		13	72.2		15	83.3	○
		3B	18	11	61.1		13	72.2		14	77.8	
		4A	30	25	83.3	○	18	60.0		24	80.0	○
		4B	34	30	88.2	○	29	85.3	○	27	79.4	
	守備者を離しての移動(高) (ボール保持者と自己の間に守備者が入らないように移動すること)	3A	18	4	22.2		8	44.4		16	88.9	○
		3B	18	5	27.8		11	61.1		11	61.1	
		4A	30	30	100.0	○	30	100.0	○	30	100.0	○
		4B	34	25	73.5		34	100.0	○	100	94.1	○

† ○は、80%以上の通過率を示したことを示している。

小学校中学年の技能の指導内容の通過率に関して、「ボール保持時の動き(中)」について、3Aはpre83.3%、mid及びpost100%、3Bはpre、mid及びpost100%、4Aはpre100%、mid96.7%、post100%、4Bはpre、mid及びpost100%であった。「味方へのパス(中)」について、3A、3B、4A及び4Bはpre、mid及びpost100%であった。「フリーの空間への移動(中)」について、3A、3B、4A及び4Bはpre、mid及びpost100%であった。

小学校高学年の技能の指導内容の通過率に関して、「フリーの味方へのパス(高)」について、3Aはpre100%、mid94.4%、post100%、3B、4A及び4Bはpre、mid及びpost100%であった。「パスを受けてのシュート(高)」について、3Aはpre55.6%、mid72.2%、post83.3%、3Bはpre61.1%、mid72.2%、post77.8%、4Aはpre83.3%、mid60.0%、post80.0%、4Bはpre88.2%、mid85.3%、post79.4%であった。「守備者を離しての移動(高)」について、3Aはpre22.2%、mid44.4%、post88.9%、3Bはpre27.8%、mid61.1%、post61.1%、4Aはpre、mid及びpost100%、4Bはpre73.5%、mid100%、post94.1%であった。

## (2) 平均出現数

表3-1-1-6に、カテゴリー別(指導内容別)・クラス別に見たpre, mid, 及びpostの平均出現数の一要因分散分析及び多重比較の結果(その1及びその2)を示した。

表3-1-1-6 カテゴリー別(指導内容別)・クラス別に見たpre, mid, 及びpostの平均出現数のフリードマン検定及び多重比較、並びに出現数が向上した児童数と向上しなかった児童数の二項検定の結果(その1:フリードマン検定結果及び多重比較検定結果)

カテゴリー (指導内容)	クラス	対象 (人)	児外 児童 数値を 除外し た分 析	フリードマン検定						$\chi^2$ 値	p値	多重比較検定  p<0.05	
				単元前(pre)		単元中(mid)		単元後(post)					
				平均値 (回数)	標準 偏差	平均値 (回数)	標準 偏差	平均値 (回数)	標準 偏差				
中学年	ボール保持時の動き(中) (ボールを持ったときにゴールに体を向けること)	3A	18	17	4.3	3.72	4.6	2.67	8.2	2.60	15.52	0.000	pre, mid<post
		3B	18	18	6.3	3.76	11.6	4.94	11.1	4.52	16.83	0.000	pre<mid, post
		4A	30	26	9.3	4.39	8.5	4.94	10.6	3.60	2.02	0.364	
		4B	34	28	8.8	4.31	11.6	5.09	10.9	3.98	7.09	0.029	pre<mid, post
	味方へのパス・シュート(中) (味方にボールを手渡したり、パスを出したり、シュートをしたり、ゴールにボールを持ち込んだりすること)	3A	18	17	17.3	5.24	19.2	5.43	20.9	3.84	3.42	0.181	
		3B	18	17	16.7	5.17	20.1	4.66	19.2	3.59	6.12	0.047	pre<mid
		4A	30	26	22.6	7.17	23.3	5.68	26.1	8.99	2.34	0.310	
		4B	34	31	26.9	8.22	29.7	8.83	30.5	8.25	5.97	0.051	
	フリーの空間への移動(中) (ボール保持者と自分の間に守者がいない空間に移動すること)	3A	18	18	19.2	5.53	12.1	2.49	21.9	4.27	22.34	0.000	pre>mid, mid<post
		3B	18	18	18.5	8.26	18.4	4.76	19.3	5.67	1.23	0.541	
		4A	30	29	24.1	7.41	20.8	6.90	25.0	3.96	2.19	0.334	
		4B	34	33	21.5	6.15	21.3	4.35	22.3	5.99	0.58	0.748	
高学年	フリーの味方へのパス(高) (近くにいるフリーの味方にパスを出すこと)	3A	18	18	13.7	4.16	11.4	6.68	14.1	4.30	2.64	0.267	
		3B	18	16	13.6	2.48	14.3	4.40	12.8	3.32	0.66	0.721	
		4A	30	28	13.6	4.71	10.3	3.64	13.0	6.09	7.23	0.027	pre>mid, mid<post
		4B	34	30	10.7	4.90	14.3	4.91	15.3	4.15	20.59	0.000	pre<mid, post
	パスを受けてのシュート(高) (得点しやすい場所に移動し、パスを受けてシュートなどをすること)	3A	18	14	0.8	1.37	1.6	1.34	1.1	0.83	5.17	0.076	
		3B	18	17	1.8	1.91	2.5	2.35	2.7	2.34	4.57	0.102	
		4A	30	28	2.9	2.29	2.3	2.48	2.8	2.64	1.63	0.442	
		4B	34	30	3.0	2.22	2.1	1.78	2.1	1.77	4.70	0.095	
	守備者を離しての移動(高) (ボール保持者と自己の間に守備者が入らないように移動すること)	3A	18	18	0.3	0.57	0.6	0.78	3.2	2.69	21.51	0.000	pre, mid<post
		3B	18	16	0.3	0.58	2.1	2.45	2.5	2.94	10.09	0.006	pre<mid, post
		4A	30	27	7.8	3.46	7.9	3.80	8.7	3.05	1.24	0.537	
		4B	34	31	1.9	1.67	5.7	2.30	5.7	3.13	29.18	0.000	pre<mid, post

表3-1-1-6 カテゴリー別(指導内容別)・クラス別に見たpre, mid, 及びpostの平均出現数のフリードマン検定及び多重比較, 並びに出現数が向上した児童数と向上しなかった児童数の二項検定の結果(その2: 二項検定結果)

カテゴリー (指導内容)	クラス	対象 (人)	preに対して, midもしくはpostで出現数が向上した人数とpreに対して, midもしくはpostで出現数に向上が見られなかった人数の関係			
			preに対してmidもしくはpostで出現数が向上した人数(人)	preに対してmidもしくはpostで出現数が向上した人数の割合(%)	preに対してmidもしくはpostで出現数が向上した人数と向上しなかった人数の二項検定	
					p値	
中学年	ボール保持時の動き(中) (ボールを持ったときにゴールに体を向けること)	3A	18	15	83.3	0.004 **
		3B	18	15	83.3	0.004 **
		4A	30	21	70.0	0.021 *
		4B	34	27	79.4	0.000 **
	味方へのパス・シュート(中) (味方にボールを手渡したり, パスを出したり, シュートをしたり, ゴールにボールを持ち込んだりすること)	3A	18	14	77.8	0.015 *
		3B	18	14	77.8	0.015 *
		4A	30	20	66.7	0.049 *
		4B	34	26	76.5	0.002 **
	フリーの空間への移動(中) (ボール保持者と自分の間に守る者がいない空間に移動すること)	3A	18	10	55.6	0.407
		3B	18	13	72.2	0.048 *
		4A	30	19	63.3	0.100
		4B	34	20	58.8	0.196
高学年	フリーの味方へのパス(高) (近くにいるフリーの味方にパスを出すこと)	3A	18	11	61.1	0.240
		3B	18	9	50.0	0.593
		4A	30	14	46.7	0.428
		4B	34	28	82.4	0.000 **
	パスを受けてのシュート(高) (得点しやすい場所に移動し, パスを受けてシュートなどをする)	3A	18	12	66.7	0.119
		3B	18	10	55.6	0.407
		4A	30	17	56.7	0.292
		4B	34	16	47.1	0.432
	守備者を離しての移動(高) (ボール保持者と自己の間に守備者が入らないように移動すること)	3A	18	17	94.4	0.000 **
		3B	18	13	72.2	0.048 *
		4A	30	21	70.0	0.021 *
		4B	34	32	94.1	0.000 **

(\*:p<0.05, \*\*:p<0.01)

小学校中学年の技能の指導内容の平均出現数に関して、「ボール保持時の動き(中)」について、3A は有意差が認められた( $\chi^2=15.52$ ,  $p=0.000$ )。多重比較検定の結果、pre 及び mid に対して、post が有意に高値を示した。3B は有意差が認められた( $\chi^2=16.83$ ,  $p=0.000$ )。多重比較検定の結果、pre に対して、mid 及び post が有意に高値を示した。4A は有意差が認められなかった。4B は有意差が認められた( $\chi^2=7.09$ ,  $p=0.029$ )。多重比較検定の結果、pre に対して、mid 及び post が有意に高値を示した。「味方へのパス・シュート(中)」について、3A は有意差が認められなかった。3B は有意差が認められた( $\chi^2=6.12$ ,  $p=0.047$ )。多重比較検定の結果、pre に対して、mid が有意に高値を示した。4A 及び 4B は有意差が認められなかった。「フリーの空間への移動(中)」について、3A は有意差が認められた( $\chi^2=22.34$ ,  $p=0.000$ )。多重比較検定の結果、pre 及び post に対して、mid が有意に低値を示した。3B、4A 及び 4B は有意差が認められなかった。

小学校高学年の技能の指導内容の平均出現数に関して、「フリーの味方へのパス(高)」について、3A 及び 3B は有意差が認められなかった。4A は、有意差が認められた( $\chi^2=7.23$ ,  $p=0.027$ )。多重比較検定の結果、pre 及び post に対して mid が有意に低値をしめした。4B は有意差が認められた( $\chi^2=18.16$ ,  $p=0.000$ )。多重比較検定の結果、pre に対して、mid 及び post が有意に高値を示した。「パスを受けてのシュート(高)」について、3A、3B、4A、及び 4B は有意差が認められなかった。「守備者を離しての移動(高)」について、3A は有意差が認められた( $\chi^2=21.51$ ,  $p=0.000$ )。多重比較検定の結果、pre 及び mid に対し、post が有意に高値を示した。3B は有意差が認められた( $\chi^2=10.09$ ,  $p=0.006$ )。多重比較検定の結果、pre に対して、mid 及び post が有意に高値を示した。4A は有意差が認められなかった。4B は有意差が認められた( $\chi^2=31.66$ ,  $p=0.000$ )。多重比較検定の結果、pre に対して、mid 及び post が有意に高値を示した。

### (3) 出現数の向上した児童数に関して

出現数の向上した児童数に関して、pre に対して、mid もしくは post で向上した児童数と pre に対して mid もしくは post で向上しなかった児童数を二項検定で比較した。その結果、「ボール保持時の動き(中)」について、3A は 15 人(83.3%)向上し、出現数の向上した児童数が有意に高値を示した( $p$  値=0.004)。3B は 15 人(83.3%)向上し、出現数の向上した児童数が有意に高値を示した( $p=0.004$ )。4A は 21 人(70.0%)向上し、出現数の向上した児

童数が有意に高値を示した(p 値=0.021). 4B は 27 人(79.4%)向上し, 出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p=0.000).

「味方へのパス・シュート(中)」について, 3A は 14 人(77.8%)向上し, 出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p 値=0.015). 3B は 14 人(77.8%)向上し, 出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p 値=0.015). 4A は 20 人(66.7%)向上し, 出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p 値=0.049). 4B は 26 人(76.5%)向上し, 出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p=0.002).

「フリーの空間への移動(中)」について, 3A は 10 人(55.6%)向上し, 有意差は認められなかった. 3B は 13 人(72.2%)向上し, 出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p 値=0.048). 4A は 19 人(63.3%)向上し, 有意差は認められなかった. 4B は 20 人(58.8%)向上し, 有意差は認められなかった.

「フリーの味方へのパス(高)」について, 3A は 11 人(61.1%)向上し, 有意差は認められなかった. 3B は 9 人(50.0%)向上し, 有意差は認められなかった. 4A は 14 人(46.7%)向上し, 有意差は認められなかった. 4B は 28 人(82.4%)向上し, 出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p=0.000).

「パスを受けてのシュート(高)」について, 3A は 12 人(66.7%)向上し, 有意差は認められなかった. 3B は 10 人(55.6%)向上し, 有意差は認められなかった. 4A は 17 人(56.7%)向上し, 有意差は認められなかった. 4B は 16 人(47.1%)向上し, 有意差は認められなかった.

「守備者を離しての移動(高)」について, 3A は 17 人(94.4%)向上し, 出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p 値=0.000). 3B は 13 人(72.2%)向上し, 出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p 値=0.048). 4A は 21 人(70.0%)向上し, 出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p 値=0.021). 4B は 32 人(94.1%)向上し, 出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p=0.000).

#### 4) 考察

##### (1) 指導が適切な学年段階の判断について

本節では, 小学校中学年段階では既に身に付けている可能性の高い内容, 小学校中学年段階で身に付けることができる可能性の高い内容, もしくは, 小学校中学年段階で身に付

けることができない可能性の高い内容について、通過率、平均出現数及び出現数の向上した児童数を指標として設定した。

はじめに、通過率は、学習指導要領実施状況調査(国立教育政策研究所, 2018)で活用された。この調査では、通過率 80%以上の場合、「相当数の児童ができています」と判断された。これを踏まえ、技能の指導内容が、小学校中学年段階で身に付けることができる可能性の高い内容であるかどうかを判断する基準として、通過率 80%を設定した。

具体的には、第一に、pre で 80%以上、かつ、mid もしくは post で 80%以上の場合(以下、「通過率が pre で 80%以上の場合」と略す)、指導前は「相当数の児童ができています」状況であり、かつ、その状況が授業の最後まで継続したと考えられる。そのため、その技能の指導内容は、小学校中学年段階では既に身に付けている可能性の高い内容である、と考えた。第二に、pre で 80%未満、かつ、mid もしくは post で 80%以上の場合(以下、「通過率が向上した場合」と略す)、指導前は「相当数の児童ができています」状況でなく、指導後に「相当数の児童ができています」状況になったと考えられる。そのため、その技能の指導内容は、小学校中学年での指導によって通過率が向上したと考え、小学校中学年段階で身に付けることができる可能性の高い内容である、と考えた。第三に、pre で 80%未満、かつ、mid もしくは post で 80%未満の場合(以下、「通過率が 80%未満の場合」と略す)、指導前は「相当数の児童ができています」状況でなく、かつ、指導後も「相当数の児童ができています」状況でなかったと考えられる。そのため、その技能の指導内容は、小学校中学年での指導によって通過率が向上しなかったと考え、小学校中学年段階で身に付けることができない可能性の高い内容である、と考えた<sup>注 3-1)</sup>。

次に、各技能の指導内容の pre, mid, 及び、post における平均出現数について、フリードマン検定及び多重比較を行った。その結果から、第一に、pre に対して mid もしくは post が有意に向上した、かつ出現数の向上した児童数が有意に高値を示した場合(以下、「出現数が向上した場合」と略す)、その技能の指導内容は、小学校中学年での指導によって平均出現数が増大したと考えられる。そのため、その技能の指導内容は、小学校中学年段階で身に付けることができる可能性の高い内容である、と考えた。第二に、pre に対して mid もしくは post が、出現数の向上した児童数に関わらず、平均出現数が、有意に向上しなかった場合(以下、「出現数が一定の場合」と略す)、その技能の指導内容は、小学校中学年での指導によって平均出現数が増大しなかったと考えられる。そのため、その技

能の指導内容は、小学校中学年段階で身に付けることができない可能性の高い内容であると考えられない、と考えた<sup>注3-2)</sup>。

以上を踏まえ、「通過率が pre で 80%以上の場合」において、「出現数が向上した場合」及び「出現数が一定の場合」について、いずれの場合も、その技能の指導内容は小学校中学年段階では既に身に付けている可能性が高いと考えられるため、小学校中学年段階では既に身に付けている可能性の高い内容である、と判断した。また、「通過率が向上した場合」において、「出現数が向上した場合」その技能の指導内容はその学年での指導によって身に付けることができる可能性が高いと考えられるため、小学校中学年段階で身に付けることができる可能性の高い内容である、また、「出現数が一定の場合」、通過率からはその学年の技能の指導内容として適切であるが、平均出現数からその学年の技能の指導内容として適切でないと考えられるため、判断保留と判断した。さらに、「通過率が 80%未満の場合」において、平均出現数が「向上した場合」及び「出現数が一定の場合」について、いずれの場合も、その技能の指導内容はその学年で身に付けることができない可能性が高いであると考えられるため、小学校中学年段階で身に付けることができない可能性の高い内容である、と判断した(表 3-1-1-7)。

表3-1-1-7 学習が可能であると判断される学年段階と通過率及び平均出現数の関係

		通過率の結果 †		平均出現数の結果
		pre	midもしくはpost	有意に向上 ††
な 学 習 年 が 段 階 可 能	中学年より下の段階	○	○	◎
	中学年より下の段階	○	○	
	中学年		○	◎
	判断保留		○	
	中学年より上の段階			◎
	中学年より上の段階			

† ○は通過率80%以上であった場合を示す。

†† ◎は、フリードマン検定及び多重比較検定の結果、preに対し、midもしくはpostが有意に向上した場合を示す。

表 3-1-1-7 を踏まえて、表 3-1-1-8 に、カテゴリ別(指導内容別)クラス別に見た通過率、平均出現数、及び指導が適切な学年段階を示した。



表3-1-1-8 カテゴリー別(指導内容別)クラス別に見た通過率, 平均出現数, 及び学習が可能な学年段階

	カテゴリー (指導内容)	ク ラ ス	通過率 †			pre,mid,及び postの均出現数 の比較 ††	学習が可能な学年段階
			クラス内における割合			多重比較	
			pre	mid	post		
解 説 に 示 さ れ た 学 年 段 階	ボール保持時の動き(中) (ボールを持ったときにゴールに 体を向けること)	3A	○	○	○	◎	中学年より下の段階
		3B	○	○	○	◎	中学年より下の段階
		4A	○	○	○		中学年より下の段階
		4B	○	○	○	◎	中学年より下の段階
	味方へのパス・シュート(中) (味方にボールを手渡したり, パ スを出したり, シュートをし たり, ゴールにボールを持ち込 んだりすること)	3A	○	○	○		中学年より下の段階
		3B	○	○	○	◎	中学年より下の段階
		4A	○	○	○		中学年より下の段階
		4B	○	○	○		中学年より下の段階
	フリーの空間への移動(中) (ボール保持者と自分の間に守る 者がいない空間に移動すること)	3A	○	○	○		中学年より下の段階
		3B	○	○	○		中学年より下の段階
		4A	○	○	○		中学年より下の段階
		4B	○	○	○		中学年より下の段階
高 学 年	フリーの味方へのパス(高) (近くにいるフリーの味方にパス を出すこと)	3A	○	○	○		中学年より下の段階
		3B	○	○	○		中学年より下の段階
		4A	○	○	○		中学年より下の段階
		4B	○	○	○	◎	中学年より下の段階
	パスを受けてのシュート(高) (得点しやすい場所に移動し, パ スを受けてシュートなどをす ること)	3A			○		判断保留
		3B					中学年より上の段階
		4A	○		○		中学年より下の段階
		4B	○	○			中学年より下の段階
守備者を離しての移動(高) (ボール保持者と自己の間に守備 者が入らないように移動す ること)	3A			○	◎	中学年	
	3B					中学年より上の段階	
	4A	○	○	○		中学年より下の段階	
	4B		○	○	◎	中学年	

† ○は, 通過率80%を超えたものを示す.

†† ◎は, 平均出現数について, フリードマン検定及び多重比較検定の結果, preに対し, midもしくはpostが有意に向上した場合を示す.

その結果, 「ボール保持時の動き(中)」, 「味方へのパス・シュート(中)」, 「フリーの空間への移動(中)」, 及び「フリーの味方へのパス(高)」は, 4クラスとも, 小学校中学年段階では既に身に付けている可能性の高い内容であると判断した. そのため, これら4つの

技能の指導内容は、小学校中学年段階では既に身に付けている可能性の高い内容である、と考えられる。

また、「パスを受けてのシュート(高)」,及び「守備者を離しての移動(高)」は、4クラスの指導が適切な学年段階は一貫していなかった。そのため、これら2つの技能の指導内容について、指導が適切な学年段階は明確でないと考えられる。

## (2) 「ボール保持時の動き(中)」,「味方へのパス(中)」,「フリーの空間への移動(中)」,及び「フリーの味方へのパス(高)」について

以下では、「ボール保持時の動き(中)」,「味方へのパス・シュート(中)」,「フリーの空間への移動(中)」,及び「フリーの味方へのパス(高)」が、小学校中学年より下の段階において学習が可能である理由及びその条件について、考察する。

### a) 低学年でのゲーム状況について

2017解説では、低学年のゲームとして、「簡単なボール操作と攻めや守りの動きによって、易しいゲームをすること」が記載されている。具体的には、ゴール型ゲームに繋がるゲームとして、的当てゲーム及びシュートゲームが例示されている。これらの例示で示されたゲームは、通常1人1個のボールを使用したゲームであり、ボールを持ったら、まず自分が的に向けてシュートをすることを十分に経験することができると考えられる。

低学年において、学習が発展してくると、1人1個のボールを使用したゲームから、チームで1個のボールを使用したゲームへと移る。それらのゲームは、小学校体育(運動領域)まるわかりハンドブック(文部科学省,2011a),学校体育実技指導資料第8集ゲーム及びボール運動(文部科学省,2010),あるいは自治体等が作成した授業資料(群馬県小学校体育研究会,2007;茨城県教育委員会,2007;堺市教育委員会,2019)で、低学年のゲームとして紹介され、学校現場において一般に行われている。

本節の対象児童も、低学年時に、1人1個のボールを使用したゲームを行い、その後、チームで1個のボールを使用したゲームへと発展した。

### b) 「ボール保持時の動き(中)」について

一般に、幼児あるいは低学年児童は、投げる方向に対して体を正対させ、ボールを投げる(中村ほか,2011)。他方、低学年では、攻撃児童は、一人一個のボールを持ち、的に向けボールを投げるゲームが行われる。少し進むと、攻撃児童は一人一個のボールを持った

ままであるが、守備者を入れ、的に向けてボールを投げるゲームが行われる(文部科学省, 2011a)。この時、守備者が目の前にいれば、攻撃児童はボールを保持したまま横に移動して、的にめがけてボールを投げる。つまり、低学年のゲームでは、攻撃児童は、的にめがけてボールを投げる機会が十分保障されていると考えられる。

低学年児童は、ゲームにおいて、ボールを持ったら的に向かって投げようとする。ボールを的に投げようとするのであるから、そのとき、体は的に対して正対させるはずである。さらに、低学年でのゲームでは、的に投げる機会が十分保障されていると考えられる。これらを踏まえると、低学年児童は、ボールを持ったときに、的に、すなわちゴールに体を向けることを自然と学習していると考えられる。

低学年児童に「ボール保持時の動き(中)」の学習を可能にするためには、まず、的に当てゲーム及びシュートゲームにおいて1人1個のボールを使用して、的にめがけてボールを投げるという経験を十分にさせることが必要であると考えられる。そして、守備と攻撃に分かれたゲーム、さらにボールを1つにしたゲームへと展開していく際に、教師は、児童に積極的にシュートを打つことを意識させる。このようなゲームの設定として、少人数で、かつ守備者の数を少なくして攻撃優位のルールに設定すること、このようなゲームを十分に経験することで、「ボール保持時の動き(中)」に関して小学校中学年より下の段階での学習が可能になるのではないかと考えられる。

#### c) 「フリーの空間への移動(中)」、「味方へのパス・シュート(中)」及び「フリーの味方へのパス(高)」について

第一に、「フリーの空間への移動(中)」に関して、岡田ほか(2015)は、小学3年生を対象にしたスリーサークルボールにおいて、「サポート適切率」が有意に向上したことを報告した<sup>注 3-3)</sup>。岡田ほか(2015)の単元計画を見ると、1時間目は主にオリエンテーションを行い、2時間目にはじめてスリーサークルボールに取り組んだ。この2時間目の授業において、サポート適切率は50.36%を示し、対象とした2クラスの出現数は207回を示した(岡田ほか, 2015)。この結果を見ると、単元早々の段階からサポートが出現していたと考えられる。つまり、児童は、単元開始時に、既に適切なサポート行動ができる状態にあったのではないかと考えられる。このことから、「フリーの空間への移動(中)」は小学3年生になるまでに学習していた可能性があると考えられる。

丸井(2012)は、ハンドボール授業において、小学1年生児童は、「ボールを持っていない1人の児童がボール保持者を見ながらも、ゴール方向に向かって走り、相手のいない前方

でボールをもらおうと走っている」こと、また、「ボールを持っていない1人の仲間は、ゴールキーパーを注視して、相手から見えない位置、そして空いている相手の陣地の場所で手を挙げて待っている」ことを報告した。

岡田ほか(2015)及び丸井(2012)は、いずれも本節で示したように、「フリーの空間への移動(中)」が低学年で学習が可能であることを示唆している。

丸井(2012)は、小学1年生児童は既に「攻撃者、防御者ともにゴールエリア付近に混在」している場合、「狭い空間の中でボールを得ることは容易ではないし、シュートが打ちたいのにこのままでは打つどころかボールを得ることすらできない」と判断できること、そのような判断に基づいて、「前方の空いている空間に向かって、走ってボールをもらおうとする」行動を起こすこと、加えて、「走って動けば、ゴールキーパーからボールがくるであろうという先読みが出来る」ようになることを示唆している。さらに、小学1年生児童は、「また、ただボールをもらいたいという志向から相手から離れた位置からさらに前方に動いて、相手から邪魔されない位置でボールをもらいたい志向」になることを示唆している。加えて、大貫・河野(2006)は、低学年児童は、守備者がボール保持者の前に固まるため、反対側で待ち伏せする味方へのパスの有効性を理解するようになることを示唆している。

以上を踏まえれば、低学年児童は、「フリーの空間への移動(中)」を行えばボールをもらえるということを理解することができ、さらに、そのような行動を取れる可能性が高いことが分かる。これらが、「フリーの空間への移動(中)」について、低学年での学習が可能である理由ではないかと考えられる。

第二に、「味方へのパス・シュート(中)」及び「フリーの味方へのパス(高)」に関して、低学年において、児童は一人一個のボールを持ち、守備者がいない状況で、的をめがけてボールを投げる機会が十分保障されたゲームを経験する。このようなゲームでの経験に基づいて、ボールを持ったら的に向かって投げようとするようになる。その結果、低学年の児童は、「味方へのパス・シュート(中)」のうち、シュートを学習することが可能であると考えられる。

その後、チームで1個のボールによるゲームへと進む。そのゲームにおいても、ボールを保持した攻撃児童は、まず、シュートをしようとする。他方、ボールを持たない攻撃児童は、「ボール中心に、ボールを渡してくれる位置を取りながらボールがある方向に動く」

(丸井, 2012), あるいは, 「ボール保持者に付随して動いているわけではなく, 防護者がいない空いている場所で手を挙げて待っているようになる」(丸井, 2012).

さて, ボールを保持した攻撃児童は, 守備者がシュートを邪魔するため, 容易にシュートが打てなくなる. こうなると, ボールを保持した攻撃児童は, シュートを打つことから, 味方にパスをすることを考えるようになる. その結果, 近づいてくる味方を認識し「味方へのパス・シュート(中)」の中の味方へのパスをしようとしたり, フリーの位置にいる味方を認識し「フリーの味方へのパス(高)」をしようとしたりすると考えられる. このことは, 「2年生の発達段階では, 指導者からの助言がなくとも『反対側空間の重要性』に気づくことができ」(大貫・河野, 2006)ること, さらに, 「1年生でも, 特に指導者からの助言がなくとも, この逆サイドプレイが発現することが認められている.」(大貫・河野, 2006)という指摘からも理解できる.

以上から, 低学年児童は, 自分がボールを保持した時, ゴール前が空いていればシュートをする, 守備者に阻まれてシュートができない時は, 近くの味方へパスをすること, もしくは, 「フリーの味方へのパス(高)」をすることが有効であることを理解するようになると思われる. これらが, 「味方へのパス・シュート(中)」及び「フリーの味方へのパス(高)」について低学年での学習が可能である理由ではないかと考えられる.

低学年児童が「フリーの空間への移動(中)」, 「味方へのパス・シュート(中)」及び「フリーの味方へのパス(高)」の学習を可能にするには, 攻撃人数優位のゲームを設定することで, ゴール前のボールを持った攻撃者に, 守備者のいないシュートしやすい状況や, 守備者によって攻撃できない状況を設定すること, その際, 攻撃者と守備者のエリアを分離させる, もしくは少し広いコートで少人数のゲームを設定(岡田ほか, 2015)し, ボールを持たない攻撃児童が守備者からのプレッシャーを受けない状況を設定すること, そのことによって, ボールを持たない攻撃児童が, 守備者のいない空間への移動をしやすい状況を設定すること, そのことによってパスが通り易くすること, 加えて, どこに動けば, パスを受けやすいのかを安全ゾーンなどのエリアを設定することで, 児童にわかりやすく示すこと(岡田ほか, 2015), が考えられる.

本節では, 小学校中学年及び小学校高学年のゴール型に例示されたドリブルを除いた攻撃の技能の指導内容を検討した. しかしながら, ゴール型ゲームには, ボールを足で扱うラインサッカーあるいはミニサッカーなどを基にした易しいゲームも含まれる. また, 手

でボールを扱う場合と足で扱う場合では、異なる結果が得られる可能性がある。そのため、本節で得られたデータは、今回実施したゲームのルール設定、単元授業時間、及び単元構成等の実施条件に限定された結果であることに注意することが必要である。

また、本節では、2017 解説に示された攻撃の技能に焦点をあて分析を行った。しかしながら、ゴール型で求められる攻撃の技能は、防御の技能との関係の中で変化する。例えば、低い防御の技能で守備をされる場合は、低い攻撃の技能で突破可能であるが、高い防御の技能で守備をされる場合は、低い攻撃の技能では突破できない。このように、ゴール型では、攻撃の技能は防御をかいくぐって発揮されるため、攻撃の技能と防御の技能の関係の中で分析を行うことが必要と考えられる(奥村・岡出, 2020)。この点については、本節の限界である。

## 5) 摘要

本節の目的は、小学校中学年におけるボール運動系領域のゴール型ゲームを対象として、小学校中学年、及び小学校高学年の技能の指導内容を身に付けることができる可能性の高い学年段階を明らかにすることであった。小学校中学年の 4 クラスを対象に、通過率、出現率及び出現数の向上した児童数の観点から検討した。その結果、以下の諸点が示唆された。

- ①小学校中学年の技能の指導内容である「ボールを持ったときにゴールに体を向けること」は、小学校中学年段階では既に身に付けている可能性の高い内容であった。
- ②小学校中学年の技能の指導内容である「味方にボールを手渡したり、パスを出したり、シュートをしたり、ゴールにボールを持ち込んだりすること」は、小学校中学年段階では既に身に付けている可能性の高い内容であった。
- ③小学校中学年の技能の指導内容である「ボール保持者と自分の間に守る者がいない空間に移動すること」は、小学校中学年段階では既に身に付けている可能性の高い内容であった。
- ④小学校高学年の技能の指導内容である「近くにいるフリーの味方にパスを出すこと」は、小学校中学年段階では既に身に付けている可能性の高い内容であった。

## 2 項 小学校高学年を対象にして

### 1) 目的

1 項では、ゴール型ゲーム(侵入型)を対象として、小学校中学年児童が習得できる可能性の高い技能の指導内容を明らかにした。本項では、ゴール型(侵入型)のバスケットボールを対象として、小学校高学年児童が習得できる可能性の高い技能の指導内容を検討した。我が国では 2 学年単位で技能の指導内容が記載されている。そのため、技能の指導内容を身に付けることができる可能性の高い学年段階を判別するために、小学校高学年の 2 学年を対象とした。

### 2) 方法

#### (1) 分析児童数、実施期日、単元計画時間、対象児童のゴール型に関わるゲーム経験及び指導者

A 県 B 小学校の 2017 年度小学 5 年生 2 クラス(以下、「5A」及び「5B」と略す)及び小学 6 年生 2 クラス(以下、「6A」及び「6B」と略す)の計 4 クラスを対象とした。実施された授業において、欠席または見学をした児童は分析児童から除外した。分析児童数について、5A は 26 人、5B は 30 人、6A は 31 人、及び 6B は 31 人の計 118 人であった。

実施期日は、2017 年 10 月から 11 月であった。単元はゴール型(バスケットボール)で、単元計画時間は 9 時間であった。

対象児童のゴール型に関わるゲーム経験は、以下であった。

低学年では、1 人 1 個のボールを使用した的当てゲーム及び足でボールを蹴るシュートゲームを学習した。守備者なしのゲームから守備者を配置し、攻守のあるゲームに取り組んだ。そして、チームに 1 個のボールを使用した的当てゲームへと発展した。

小学校中学年では、2 年間に渡りゴール型ゲーム(侵入型)を学習した。ボールを手及び足で扱うゲームを学習した。

小学 6 年生は、小学 5 年生時に、ゴール型(バスケットボール)を学習した。指導は、学級担任が行った。

4 クラスの授業は、学級担任ではない教職歴 27 年の男性 1 名が行った。その指導者は、小学校高学年の体育授業の指導経験が 20 年以上あり、中学校及び高等学校保健体育専修免

許を保有していた。なお、その教師は、本研究の目的に沿った授業実践を実現させる上でも、設定した技能の指導内容を適切に指導することができると考えられたため、その教師が本単元を担当することにした。

## (2) 技能の指導内容

2017年解説を踏まえ、5A及び6Aは、単元前半及び単元後半に、小学校高学年の技能の指導内容を設定した。また、5B及び6Bは、単元前半に小学校高学年の技能の指導内容を、単元後半に中学1・2年の技能の指導内容を設定した。なお、中学1・2年の技能の指導内容は、小学校高学年の児童に適切である可能性があること、また、小学校高学年における発展的内容として設定することが可能という指導者の判断を踏まえて、5B及び6Bの単元後半に設定した。

各クラスで設定した技能の指導内容は、以下のようであった。

5A, 5B, 6A, 及び 6B では、「近くにいるフリーの味方にパスを出すこと」(以下、「フリーの味方へのパス(高)」と略す)、「得点しやすい場所に移動し、パスを受けてシュートなどをすること」(以下、「パスを受けてのシュート(高)」と略す)、「ボール保持者と自己の間に守備者が入らないように移動すること」(以下、「守備者を離しての移動(高)」と略す)、「相手に捕られない位置でドリブルをすること」(以下、「ドリブル(高)」と略す)、及び「ボール保持者とゴールの間に体を入れて守備をすること」(以下、「ゴール側での守備(高)」を設定した。

5B及び6Bでは、単元後半に「ゴール方向に守備者がいない位置でシュートをすること」(以下、「ノーマークのシュート(中学)」と略す)、「マークされていない味方にパスを出すこと」(以下、「ノーマークの味方へのパス(中学)」と略す)、「得点しやすい空間にいる味方にパスを出すこと」(以下、「シュートチャンスへのパス(中学)」と略す)、「パスやドリブルなどでボールをキープすること」(以下、「ドリブルでのボールキープ(中学)」と略す)、「ボールとゴールが同時に見える場所に立つこと」(以下、「アシスト位置への移動(中学)」と略す)、「パスを受けるために、ゴール前の空いている場所に動くこと」(以下、「シュート位置への移動(中学)」と略す)、及び「ボールを持っている相手をマークすること」(以下、「ボール保持者のマーク(中学)」と略す)を設定した。



(3) 単元計画, 各時間の技能の指導内容, 教師の指導, 及びメインゲームのルール

a) 各クラスの単元計画及び設定した技能の指導内容について

表 3-1-2-1 に 5A 及び 6A, また, 表 3-1-2-2 に 5B 及び 6B の単元計画及び設定した技能の指導内容を示した. 各クラスで設定した技能の指導内容を, どの時間のどの活動に設定したかについては, 表 3-1-2-1 及び表 3-1-2-2 に示した.

表3-1-2-1 5A及び6Aの単元計画並びに設定した指導内容

オリエンテーション	ステップ1(5・6年の指導内容)			大会①	ステップ2(5・6年の指導内容)			大会②	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
オリエンテーション チーム編成等 試しのゲーム	あいさつ・ドリブルポイントゲーム・どんだんパスゲーム								
○ハーフコートゲーム	○どんだんパスゲーム ・パス2人対守備1人	【指導内容】 ・パスを受けてのシュート(高) ・フリーの味方へのパス(高)	【指導内容】 ・パスを受けてのシュート(高) ・フリーの味方へのパス(高)	【指導内容】 ・ゴール側での守備(高) ・ドリブル(高)	大会①	【指導内容】 ・守備者を離しての移動(高)	【指導内容】 ・パスを受けてのシュート(高) ・フリーの味方へのパス(高)	【指導内容】 ・ゴール側での守備(高) ・ドリブル(高)	大会②
攻撃3人対守備2人	○ハーフコートゲーム 攻撃3人対守備2人			攻撃3人対守備2人	○ハーフコートゲーム 攻撃3人対守備2人			攻撃3人対守備2人	

表3-1-2-2 5B及び6Bの単元計画並びに設定した指導内容

オリエンテーション	ステップ1(5・6年の指導内容)			大会①	ステップ2(中1・2年の指導内容)			大会②	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
オリエンテーション チーム編成等 試しのゲーム	あいさつ・ドリブルポイントゲーム・どんだんパスゲーム								
○ハーフコートゲーム	○どんだんパスゲーム ・パス2人対守備1人	【指導内容】 ・パスを受けてのシュート(高) ・フリーの味方へのパス(高)	【指導内容】 ・パスを受けてのシュート(高) ・フリーの味方へのパス(高)	【指導内容】 ・ゴール側での守備(高) ・ドリブル(高)	大会①	【指導内容】 ・ノーマークの味方へのパス(中学) ・ボール保持者のマーク(中学)	【指導内容】 ・アシスト位置への移動(中学) ・ドリブルでのボールキープ(中学)	【指導内容】 ・シュートチャンスへのパス(中学) ・シュート位置への移動(中学) ・ノーマークのシュート(中学)	大会②
攻撃3人対守備2人	○ハーフコートゲーム 攻撃3人対守備2人			攻撃3人対守備2人	○ハーフコートゲーム 攻撃3人対守備2人			攻撃3人対守備2人	

#### b) 各時間に取り組んだゲーム及びメインゲームのルールについて

2 時間目から 9 時間目まで「どんどんパスゲーム」を行った。「どんどんパスゲーム」は 3 人 1 組で 1 人が守備者となり、30 秒間で 2 人がパスを連続でつなぐことを課題としたゲームであった(小川ほか,2007)。また、ドリブル技能の習熟を図るために、3 時間目から 9 時間目まで「ドリブルポイントゲーム」<sup>注 3-4)</sup>を行った。

5A 及び 6A の 3 時間目、6 時間目、及び 7 時間目、並びに、5B 及び 6B の 3 時間目、7 時間目、及び 8 時間目は、攻撃者 3 人対守備者 1 人のアウトナンバーゲーム(以下、「3vs1」と略す)を行った。

5A 及び 6A の 4 時間目及び 8 時間目、並びに、5B 及び 6B の 4 時間目は、攻撃者 2 人対守備者 1 人のアウトナンバーゲーム(以下、「2vs1」と略す)を行った。攻撃者は、パスまたはドリブル使ってシュートすることが課題であった(鬼澤・大野,2010)。

5B 及び 6B の 6 時間目は、攻撃者 3 人対守備者 2 人のアウトナンバーゲーム(以下、「3vs2」と略す)を行った。課題を解決するためのこれらのゲームは各時間の前半に行った。

各時間の後半に、攻撃者 3 人対守備者 2 人のアウトナンバーゲーム<sup>注 3-5)</sup>を行った。ゲームに関して、プレイヤーは 1 分毎にローテーションを行い、待機していた児童が 1 人ゲームに加わり、プレイしていた児童が 1 人待機に回るように設定した。また、児童一人当たりのゲーム参加時間は、6 分以上になるように設定した。このゲーム(以下、「メインゲーム」と略す)の主なルールは以下であった。

- ・ 攻撃者 3 人対守備者 2 人で行う。
- ・ ハーフコートで行う。
- ・ ゲーム形式は、攻守交替制で行う。
- ・ ゲームは、攻撃チームのボール保持者が、センターライン中央からパスをすることで開始される。
- ・ 得点は、ボールがバスケットボールリングに当たったら 1 点、リングをくぐったら 2 点とする。
- ・ 攻撃チームは、ボールを持って歩いてはいけない。
- ・ ドリブルあり。
- ・ 守備者にボールを捕られた場合、あるいは、ボールがコート外に出た場合、センターライン中央から、攻撃チームのパスによって再スタートする。

#### (4) 倫理的配慮

本項における研究の実施、撮影、及び分析に関しては、事前に対象校の校長及び学級担任に口頭及び書面にて説明し、了承を得た。また本節は、通常の体育授業を対象として行われたが、2 クラスに在籍する対象児童には学級担任から口頭で、対象児童の保護者には学校長から書面で、本節の概要説明が行われた。なお、本項における研究は、立命館大学の研究倫理審査委員会の審査を受けて承認されていた(承認番号：衣笠一人-2017-16)。

#### (5) 分析方法、分析対象、及びデータの信頼性

表 3-1-2-3 に、ゲームにおける児童の行動の分析カテゴリー、定義、及び行動例を示した。分析対象は、1 時間目(以下、「pre」と略す)、5 時間目(以下、「mid」と略す)、及び 9 時間目(以下、「post」と略す)におけるメインゲームとした(表 3-1-2-1 及び表 3-1-2-2 参照)。4 クラス全ての児童に関して、分析対象のゲーム開始から 6 分間の行動を分析した。1 授業時間で 2 ゲーム行った場合は、最初の 1 ゲーム目を分析した。

なお、小学校中学年の技能の指導内容である「ボールを持ったときにゴールに体を向けている」(以下、「ボール保持時の動き(中)」と略す)、「味方にボールを手渡したり、パスを出したり、シュートをしたり、ゴールにボールを持ち込んだりすること」(以下、「味方へのパス・シュート(中)」と略す)及び「ボール保持者と自分の間に守る者がいない空間に移動すること」(以下、「フリーの空間への移動(中)」と略す)に関しては、技能の指導内容として単元計画に位置付けなかったが、小学校高学年児童が小学校中学年の技能の指導内容を身に付けているかを確認するため分析カテゴリーに加え、分析を行った。

分析は、体育科教育学研究者 1 名と体育科教育学を専攻する大学生 5 名の計 6 名で行った。データの信頼性を担保するために、各分析カテゴリーに関して、体育科教育学研究者と 5 名の大学生それぞれの間の一致率が 80%(S-I 法)(シーデントップ, 1988)を超えるまでトレーニングを行った後に分析した。

表3-1-2-3 児童の行動の分析カテゴリー、定義及び行動例

カテゴリー	定義	行動例 (( )内は具体例)
ボール保持時の動き(中)	ボールを持ったときにゴールに体を向けること。	攻撃時のゲームにおいて、パスを受けた攻撃者が、シュートをした時にゴールに体を向けている。もしくは、他の攻撃者にパスを行うまでの間にゴールに体を向けている。 (具体例：パスを受けた後、体をゴール方向に向けた。)
味方へのパス・シュート(中)	味方にボールを手渡したり、パスを出したり、シュートしたり、ゴールにボールを持ち込んだりすること。	攻撃時のゲームにおいて、パスを受けた攻撃者、もしくは、ボールを保持している攻撃者が、シュートをした時にシュート方向に体を向けている。もしくは、他の攻撃者にパスを出した時にパス方向に体を向けている。 (具体例：ボール保持者が、味方プレーヤーに顔、もしくは体を向けてパスを出した。ゴール方向に顔、もしくは体を向けてシュートした。手渡して味方にボールを渡した。)
フリーの空間への移動(中)	ボール保持者と自分の間に守備者がいない空間に移動すること。	攻撃時のゲームにおいて、パスを受けた、あるいは、ボールを保持した児童と自分の間に、守備者がいない場所にいる。 (具体例：ボール保持者と自分の間に守備者がいない位置に、自分から動いた。自分から動かないがパスコースの守備者が移動して守備者がいない状態でパスを受けた。)
フリーの味方へのパス(高)	近くにいるフリーの味方にパスを出すこと。	攻撃時のゲームにおいて、ボールを保持している攻撃者が、近くにいるフリーの攻撃者にパスを出している。 (具体例：ボール保持者と味方児童を結ぶ直線上に守備者がいない。パスを出す瞬間、受け側が、止まっている。もしくは、受け側が動いているが、キャッチできる方向にパスを出した。)
パスを受けてのシュート(高)	得点しやすい場所に移動し、パスを受けてシュートなどをすること。	攻撃時のゲームにおいて、攻撃者が、ゴール前で、かつ、守備者がいない位置でパスを受けて、シュートをしている。 (具体例：ゴールを囲む外側の半円に体の一部が入った位置で、ノーマークでパスを受け、シュートした。)
守備者を離しての移動(高)	ボール保持者と自己の間に守備者が入らないように移動すること。	攻撃時のゲームにおいて、ボール保持者がパスを出す瞬間、パスを出す児童と自分の間に、守備者がいない空間に移動している。 (具体例：守備者にマークされていたボールを持たないプレーヤーが、自分から動いて、ボール保持者と自分を結ぶライン上に守備者がいない位置に動いた。)
ドリブル(高)	相手に捕られない位置でドリブルをすること。	攻撃時のゲームにおいて、パスを受けた、あるいは、ボールを保持した児童が、ゴール方向に守備者がいない時、ドリブルでゴール方向に移動している。 (具体例：パスを受けたボール保持者が、近くに、もしくはゴール方向に守備者がいない時、ドリブルでゴール方向に移動した。)
ゴール側での守備(高)	ボール保持者とゴールの間に体を入れて守備をすること。	守備時のゲームにおいて、攻撃者がゴール下でパスを受けた時、あるいは、ボールを保持者が、ゴール方向にドリブルで近づいて来た時、ボール保持者とゴールを結ぶ直線上に立ち、シュートを防いでいる。 (具体例：攻撃者が、ドリブルでゴール方向に近づいて来た時、ボール保持者とゴールを結ぶ直線上に立ち、ゴールを防いだ。)
ノーマークのシュート(中学)	ゴール方向に守備者がいない位置でシュートをすること。	攻撃時のゲームにおいて、ボールを保持した攻撃者が、ドリブルでゴール方向に移動し、ノーマークでシュートをしている。 (具体例：ボールを保持した攻撃者が、ゴール方向に守備者がいない時、ドリブルでゴール方向に移動し、ノーマークでシュートした。)
ノーマークの味方へのパス(中学)	マークされていない味方にパスを出すこと。	攻撃時のゲーム開始の最初において、ボールを持たない2名の攻撃者を、守備者がそれぞれマークしている状況で、守備者のマークを引き離れた攻撃者に、パスを出している。 (具体例：守備者が、ボールを持たない2名の攻撃者をそれぞれマークしている時、ボールを持たない攻撃者が、マークを外すため、右、もしくは左方向に移動した直後にボール保持者が、パスを出し、キャッチした。)
シュートチャンスへのパス(中学)	得点しやすい空間にいる味方にパスを出すこと。	攻撃時のゲームにおいて、ボールを持たない攻撃者が、ゴール前にノーマークで移動した時、ボール保持者が、パスをしている。 (具体例：ボールを持たない攻撃者が、ゴール下の台形の白線内に、ノーマークで移動した時、ボール保持者が、パスを出し、守備者に防御されない状態でパスをキャッチした。)
ドリブルでのボールキープ(中学)	パスやドリブルなどでボールをキープすること。	攻撃時のゲームにおいて、守備者が近くにいる状態でパスを受け、もしくはパスを受けた後、守備者が近くに来た状態で、ドリブルを開始してドリブルを終了して味方児童にパスをするまで守備者にボールをとられない。 (具体例：攻撃者がパスを受けた時、守備者が、すぐ近くに移動したが、守備者にボールを取られないようにドリブルで移動し、味方プレーヤーにパスを出し、味方がキャッチした。)
アシスト位置への移動(中学)	ボールとゴールが同時に見える場所に立つこと。	攻撃時のゲームにおいて、ボール保持者が、ゴール下白線内で、守備者に阻まれ、止まった時、ボール保持者とゴールが同時に見え、ボール保持者と味方児童を結ぶ直線上に守備者がいない時、パスが通る。 (具体例：ゴール下白線内のボール保持者よりも味方児童が、ゴールから遠い位置で、ゴールとボール保持者が同時に見える位置で、守備者にマークされない位置でパスをキャッチした。)
シュート位置への移動(中学)	パスを受けるために、ゴール前の空いている場所に動くこと。	攻撃時のゲームにおいて、ボールを持たない攻撃者が、ゴール下白線内にノーマークで移動し、パスを受ける。 (具体例：ゴール下白線内に移動したボールを持たない攻撃者とボール保持者を結ぶ直線上に守備者がいない状況でパスを受けた。)
ボール保持者のマーク(中学)	ボールを持っている相手をマークすること。	守備時のゲームにおいて、ボール保持者のゴール側に立ち、パス、ドリブル、シュートを防いでいる。 (具体例：ゴールを背にして、ボール保持者がボールを離すまで守備をした。)

## (6) データ処理

### a) 通過率

国立教育政策研究所(2018)は、2013 年度に実施した学習指導要領実施状況調査において、児童生徒の運動領域に関する学習の実現状況を通過率で検討した。これを踏まえて、本項の研究においても pre, mid, 及び post における通過率を分析した。通過率は、「(一度でも技能の指導内容を発揮した児童)÷(クラスの分析児童数)×100(%)」によって算出した。クラス毎・技能の指導内容毎に通過率を示した。

### b) 平均出現数

pre, mid, 及び post における平均出現数を分析した。本項における研究では分析の単位を 1 学級で行っているため、学級内で極端に高い値を示す少数の児童の影響を受ける可能性が考えられる。そこで、学級の児童全体の値から大きく外れているデータを外れ値としてデータから除外した。具体的には、中央値から上下 50%を四分位範囲に設定し、上側四分位値と下側四分位値の差をだし、その値を 1.5 倍した。それによって算出した値を上側四分位値から上側の限界値、もしくは下側四分位値から下側の限界値とした。その限界値を超えている値を外れ値として分析対象から除外した。そして算出された平均出現数は、「(クラス内で技能の指導内容を発揮した総数)÷(クラスの分析児童数)(回)」によって算出した。クラス毎・技能の指導内容毎にフリードマン検定及び多重比較検定を行った。統計処理は、SPSS Statistics27(IBM 社製)を使用し、有意水準は 5%未満に設定した。

### c) 出現数の向上した児童

出現数に関して、個々の児童が pre, mid, post でどのように変化したのかを分析するために、pre に対し mid もしくは post で出現数の向上した児童数及びその割合を算出した。そして、pre に対して、mid もしくは post で出現数が向上した児童数と pre に対して mid もしくは post で出現数が向上しなかった児童数を二項検定で比較した。有意水準は 5%未満に設定した。

### 3) 結果

#### (1) 通過率

表3-1-2-4に、カテゴリー別(指導内容別)・クラス別に見たpre, mid, 及びpostの通過率を示した(その1, その2, 及びその3).

表3-1-2-4 カテゴリー別・クラス別に見た分析児童数, 通過率及び通過率80%以上を示した指導内容(その1: 中学年)

	カテゴリー	クラス	分析児童数(人)	通過率の分析結果†					
				単元前(pre)		単元中(mid)		単元後(post)	
				(%)		(%)		(%)	
指導内容の対象学年	ボール保持時の動き(中) (ボールを持ったときにゴールに体を向けること)	5A	26	100.0	○	96.2	○	100.0	○
		5B	30	100.0	○	100.0	○	100.0	○
		6A	31	100.0	○	100.0	○	100.0	○
		6B	31	100.0	○	100.0	○	100.0	○
	味方へのパス・シュート(中) (味方にボールを手渡したり, パスを出したり, シュートをしたり, ゴールにボールを持ち込んだりすること)	5A	26	100.0	○	100.0	○	100.0	○
		5B	30	100.0	○	100.0	○	100.0	○
		6A	31	100.0	○	100.0	○	100.0	○
		6B	31	100.0	○	100.0	○	100.0	○
	フリーの空間への移動(中) (ボール保持者と自分の間に守る者がいない空間に移動すること)	5A	26	84.6	○	92.3	○	96.2	○
		5B	30	96.7	○	100.0	○	100.0	○
		6A	31	100.0	○	100.0	○	100.0	○
		6B	31	100.0	○	100.0	○	100.0	○

† ○は、通過率が80%以上であったことを示す。

表3-1-2-4 カテゴリー別・クラス別に見た分析児童数、通過率及び通過率80%以上を示した指導内容(その2：高学年)

	カテゴリー	クラス	分析児童数 (人)	通過率の分析結果†					
				単元前 (pre) (%)		単元中 (mid) (%)		単元後 (post) (%)	
指導内容の対象学年 高学年	フリーの味方へのパス(高) (近くにいるフリーの味方にパスを出すこと)	5A	26	96.2	○	100.0	○	100.0	○
		5B	30	93.3	○	100.0	○	100.0	○
		6A	31	100.0	○	100.0	○	100.0	○
		6B	31	100.0	○	100.0	○	100.0	○
	パスを受けてのシュート(高) (得点しやすい場所に移動し、パスを受けてシュートなどをする)	5A	26	92.3	○	84.6	○	100.0	○
		5B	30	86.7	○	100.0	○	100.0	○
		6A	31	90.3	○	93.5	○	96.8	○
		6B	31	90.3	○	100.0	○	96.8	○
	守備者を離しての移動(高) (ボール保持者と自己の間に守備者が入らないように移動すること)	5A	26	32.2		92.3	○	88.5	○
		5B	30	66.7		93.3	○	100.0	○
		6A	31	96.8	○	100.0	○	100.0	○
		6B	31	87.7	○	100.0	○	96.8	○
	ドリブル(高) (相手に捕られない位置でドリブルをすること)	5A	26	61.5		96.2	○	92.3	○
		5B	30	73.3		86.7	○	90.0	○
		6A	31	80.6	○	83.9	○	74.2	
		6B	31	93.5	○	93.5	○	87.1	○
	ゴール側での守備(高) (ボール保持者とゴールの間に体を入れて守備をすること)	5A	26	84.6	○	73.1		92.3	○
		5B	30	70.0		96.7	○	96.7	○
		6A	31	80.6	○	83.9	○	77.4	
		6B	31	96.8	○	96.8	○	93.5	○

† ○は、通過率が80%以上であったことを示す。

表3-1-2-4 カテゴリー別・クラス別に見た分析児童数、通過率及び通過率80%以上を示した指導内容(その3：中学1・2年)

	カテゴリー	クラス	分析児童数(人)	通過率の分析結果†			
				単元前(pre) (%)	単元中(mid) (%)	単元後(post) (%)	
指導内容の対象学年 中学1・2年	ノーマークのシュート(中学) (ゴール方向に守備者がいない位置でシュートをすること)	5A	26	15.4	35.4	69.2	
		5B	30	53.3	63.3	86.7	○
		6A	31	19.4	12.9	35.5	
		6B	31	38.7	64.5	58.1	
	ノーマークの味方へのパス(中学) (マークされていない味方にパスを出すこと)	5A	26	23.1	30.8	34.6	
		5B	30	26.7	13.3	36.7	
		6A	31	25.8	54.8	41.9	
		6B	31	9.7	6.5	45.2	
	シュートチャンスへのパス(中学) (得点しやすい空間にいる味方にパスを出すこと)	5A	26	26.9	53.8	46.2	
		5B	30	10.0	3.3	16.7	
		6A	31	9.7	22.6	16.1	
		6B	31	0.0	12.9	12.9	
	ドリブルでのボールキープ(中学) (パスやドリブルなどでボールをキープすること)	5A	26	38.5	88.5	61.5	○
		5B	30	56.7	63.3	83.3	○
		6A	31	51.6	35.5	45.2	
		6B	31	54.8	80.6	83.9	○
	アシスト位置への移動(中学) (ボールとゴールが同時に見える場所に立つこと)	5A	26	0.0	0.0	0.0	
		5B	30	16.7	10.0	13.3	
		6A	31	3.2	38.7	41.9	
		6B	31	16.1	32.3	48.4	
	シュート位置への移動(中学) (パスを受けるために、ゴール前の空いている場所に動くこと)	5A	26	0.0	0.0	0.0	
		5B	30	6.7	10.0	13.3	
		6A	31	0.0	58.1	45.2	
		6B	31	48.4	51.6	51.6	
	ボール保持者のマーク(中学) (ボールを持っている相手をマークすること)	5A	26	100.0	80.8	66.2	
		5B	30	76.7	100.0	96.7	○
		6A	31	87.1	96.8	100.0	○
		6B	31	100.0	100.0	100.0	○

† ○は、通過率が80%以上であったことを示す。

小学校中学年、小学校高学年及び中学1・2年の技能の指導内容の通過率の結果は、以下の通りであった。

小学校中学年の技能の指導内容の通過率に関して、「ボール保持時の動き(中)」について、5Aはpre100%、mid96.2%及びpost100%であった。5Bはpre、mid及びpost100%であつ



た。6Aはpre, mid及びpost100%であった。6Bはpre, mid及びpost100%であった。「味方へのパス・シュート(中)」について、5Aはpre, mid及びpost100%であった。5Bはpre, mid及びpost100%であった。6Aはpre, mid及びpost100%であった。6Bはpre, mid及びpost100%であった。「フリーの空間への移動(中)」について、5Aはpre84.6%, mid92.3%及びpost96.2%であった。5Bはpre96.7%, mid及びpost100%であった。6Aはpre, mid及びpost100%であった。6Bはpre, mid及びpost100%であった。

小学校高学年の技能の指導内容に関して、「フリーの味方へのパス(高)」について、5Aはpre96.2%, mid及びpost100%であった。5Bはpre93.3%, mid及びpost100%であった。6Aはpre, mid及びpost100%であった。6Bはpre, mid及びpost100%であった。「パスを受けてのシュート(高)」について、5Aはpre92.3%, mid84.6%及びpost100%であった。5Bはpre86.7%, mid及びpost100%であった。6Aはpre90.3%, mid93.5%及びpost96.8%であった。6Bはpre90.3%, mid100%及びpost96.8%であった。「守備者を離しての移動(高)」について、5Aはpre32.2%, mid92.3%及びpost88.5%であった。5Bはpre66.7%, mid93.3%及びpost100%であった。6Aはpre96.8%, mid及びpost100%であった。6Bはpre87.7%, mid100%及びpost96.8%であった。「ドリブル(高)」について、5Aはpre61.5%, mid96.2%及びpost92.3%であった。5Bはpre73.3%, mid86.7%及びpost90%であった。6Aはpre80.6%, mid83.9%及びpost74.2%であった。6Bはpre93.5%, mid93.5%及びpost87.1%であった。「ゴール側での守備(高)」について、5Aはpre84.6%, mid73.1%及びpost92.3%であった。5Bはpre70%, mid96.7%及びpost96.7%であった。6Aはpre80.6%, mid83.9及びpost77.4%であった。6Bはpre96.8%, mid96.8%及びpost93.5%であった。

中学1・2年の技能の指導内容の通過率に関して、「ノーマークのシュート(中学)」について、5Aはpre15.4%, mid35.4%及びpost69.2%であった。5Bはpre53.3%, mid63.3%及びpost86.7%であった。6Aはpre19.4%, mid12.9%及びpost35.5%であった。6Bはpre38.7%, mid64.5%及びpost58.1%であった。「ノーマークの味方へのパス(中学)」について、5Aはpre23.1%, mid30.8%及びpost34.6%であった。5Bはpre26.7%, mid13.3%及びpost36.7%であった。6Aはpre25.8%, mid54.8%及びpost41.9%であった。6Bはpre9.7%, mid6.5%及びpost45.2%であった。「シュートチャンスへのパス(中学)」について、5Aはpre26.9%, mid53.8%及びpost46.2%であった。5Bはpre10%, mid3.3%及びpost16.7%であった。6Aはpre9.7%, mid22.6%及びpost16.1%であった。6Bはpre0%, mid12.9%及びpost12.9%であった。「ドリブルでのボールキープ(中学)」について、5Aはpre38.5%, mid88.5%及び

post61.5%であった。5Bはpre56.7%, mid63.3%及びpost83.3%であった。6Aはpre51.6%, mid35.5%及びpost45.2%であった。6Bはpre54.8%, mid80.6%及びpost83.9%であった。

「アシスト位置への移動(中学)」について、5Aはpre, mid及びpost0%であった。5Bはpre16.7%, mid10%及びpost13.3%であった。6Aはpre3.2%, mid38.7%及びpost41.9%であった。6Bはpre16.1%, mid32.3%及びpost48.4%であった。「シュート位置への移動(中学)」について、5Aはpre, mid及びpost0%であった。5Bはpre6.7%, mid10%及びpost13.3%であった。6Aはpre0%, mid58.1%及びpost45.2%であった。6Bはpre48.4%, mid51.6%及びpost51.6%であった。「ボール保持者のマーク(中学)」について、5Aはpre100%, mid80.8%及びpost66.2%であった。5Bはpre76.7%, mid100%及びpost96.7%であった。6Aはpre87.1%, mid96.8%及びpost100%であった。6Bはpre, mid及びpost100%であった。

## (2) 平均出現数及び出現数の向上した児童

表3-1-2-5に、平均出現数のpre, mid, 及びpostの分析児童数, 平均値, 標準偏差, フリードマン検定及び多重比較検定結果, 並びにpreに対してmidもしくはpostにおいて出現数の向上した児童と, preに対してmidもしくはpostにおいて出現数の向上が見られなかった児童の二項検定結果を示した(その1, その2, その3, その4, その5, 及びその6)。

表3-1-2-5 カテゴリー別・クラス別に見た分析児童数、平均出現数のフリードマン検定及び多重比較検定結果、並びに出現数が向上した児童数と向上しなかった児童数の二項検定結果(その1: 中学年)

指導内容の対象学年	カテゴリー	クラス	分析児童数(人)	平均出現数の分析結果										多重比較検定 <sup>†</sup> p<0.05	
				(外れ値を除外した分析児童数)	単元前(pre)		単元中(mid)		単元後(post)		フリードマン検定				
					平均値(回数)	標準偏差	平均値(回数)	標準偏差	平均値(回数)	標準偏差	$\chi^2$ 値	p値			
中学年	ボール保持時の動き(中) (ボールを持ったときにゴールに体を向けること)	5A	26	23	6.7	2.98	7.9	3.38	8.3	2.76	4.31	0.116			
		5B	30	30	7.5	4.13	9.8	4.67	14.3	5.43	21.19	0.000	pre<mid<post	◎	
		6A	31	30	7.8	2.79	8.4	5.47	11.8	4.95	8.07	0.018	pre, mid<post	◎	
		6B	31	28	5.6	3.11	12.9	4.07	15.0	5.13	38.70	0.000	pre<mid<post	◎	
	味方へのパス・シュート(中) (味方にボールを手渡したり、パスを出したり、シュートをしたり、ゴールにボールを持ち込んだりすること)	5A	26	24	12.4	3.49	13.0	4.24	15.7	5.21	7.02	0.030	pre<post	◎	
		5B	30	27	14.9	5.22	14.0	5.85	21.5	7.17	9.41	0.009	pre, mid<post	◎	
		6A	31	31	16.3	5.88	23.3	7.92	26.1	10.56	19.20	0.000	pre<mid, post	◎	
		6B	31	30	18.3	5.50	19.0	3.63	23.0	6.24	14.76	0.001	pre, mid<post	◎	
	フリーの空間への移動(中) (ボール保持者と自分の間に守者がいない空間に移動すること)	5A	26	26	4.9	3.92	6.7	4.38	10.8	5.20	21.35	0.000	pre<mid<post	◎	
		5B	30	30	10.1	5.30	11.7	4.98	12.0	4.76	4.67	0.097			
		6A	31	25	11.6	3.10	15.4	3.32	25.1	6.71	36.63	0.000	pre<mid<post	◎	
		6B	31	31	21.5	4.42	21.9	6.77	22.1	5.28	0.23	0.891			

† ◎は、preに対してmidもしくはpostが有意に向上したことを示す。

表3-1-2-5 カテゴリー別・クラス別に見た分析児童数，平均出現数のフリードマン検定及び多重比較検定結果，並びに出現数が向上した児童数と向上しなかった児童数の二項検定結果(その2：中学年)

	カテゴリー	クラス	分析児童数(人)	preに対して，midもしくはpostで出現数が向上した人数とpreに対して，midもしくはpostで出現数に向上が見られなかった人数の関係		
				preに対してmidもしくはpostで出現数が向上した人数(人)	preに対してmidもしくはpostで出現数が向上した人数の割合(%)	preに対してmidもしくはpostで出現数が向上した人数と向上しなかった人数の二項検定結果
p値						
指導内容の対象学年	ボール保持時の動き(中) (ボールを持ったときにゴールに体を向けること)	5A	26	19	73.1	0.015 **
		5B	30	27	90.0	0.000 **
		6A	31	26	83.9	0.000 **
		6B	31	30	96.8	0.000 **
	味方へのパス・シュート(中) (味方にボールを手渡したり，パスを出したり，シュートをしたり，ゴールにボールを持ち込んだりすること)	5A	26	20	76.9	0.005 **
		5B	30	28	93.3	0.000 **
		6A	31	27	87.1	0.000 **
		6B	31	25	80.6	0.000 **
	フリーの空間への移動(中) (ボール保持者と自分の間に守る者がいない空間に移動すること)	5A	26	24	92.3	0.000 **
		5B	30	22	73.3	0.008 **
		6A	31	31	100.0	0.000 **
		6B	31	21	67.7	0.035 *

(\*:p<0.05, \*\*:p<0.01)

表3-1-2-5 カテゴリー別・クラス別に見た分析児童数、平均出現数のフリードマン検定及び多重比較検定結果、並びに出現数が向上した児童数と向上しなかった児童数の二項検定結果(その3: 高学年)

カテゴリー	クラス	分析児童数(人)	平均出現数の分析結果											多重比較検定 <sup>†</sup> p<0.05	
			単元前(pre)		単元中(mid)		単元後(post)		フリードマン検定						
			数(回)	平均値	標準偏差	数(回)	平均値	標準偏差	数(回)	平均値	標準偏差	χ <sup>2</sup> 値	p値		
指導内容の対象学年 高学年	フリーの味方へのパス(高) (近くにいるフリーの味方にパスを出すこと)	5A	26	25	8.0	3.83	9.4	4.15	10.1	4.90	3.74	0.154			
		5B	30	30	6.1	5.01	6.1	2.81	12.9	5.81	14.89	0.001	pre, mid<post	◎	
		6A	31	30	9.4	4.49	14.1	6.12	15.9	7.74	10.99	0.004	pre<mid, post	◎	
		6B	31	31	9.7	4.67	10.1	3.85	12.9	5.96	7.15	0.028	pre, mid<post	◎	
	パスを受けてのシュート(高) (得点しやすい場所に移動し、パスを受けてシュートなどをすること)	5A	26	24	3.5	2.40	4.3	3.40	5.5	3.59	4.29	0.117			
		5B	30	29	3.1	2.20	8.6	4.21	11.6	4.38	39.36	0.000	pre<mid<post	◎	
		6A	31	29	5.0	2.99	4.5	3.21	7.4	4.46	4.14	0.126			
		6B	31	28	4.2	2.83	5.6	3.39	5.4	3.42	3.28	0.194			
	守備者を離しての移動(高) (ボール保持者と自己の間に守備者が入らないように移動すること)	5A	26	25	1.9	2.91	3.2	2.37	3.6	2.50	6.16	0.046	pre<post	◎	
		5B	30	28	2.0	2.12	3.8	3.26	3.3	1.66	9.34	0.009	pre<mid, post	◎	
		6A	31	28	8.7	4.35	7.0	2.84	17.8	7.27	30.69	0.000	pre, mid<post	◎	
		6B	31	28	4.1	3.29	5.6	2.32	5.6	3.37	6.48	0.039	pre<mid	◎	
	ドリブル(高) (相手に捕られない位置でドリブルをすること)	5A	26	25	1.0	1.04	4.8	3.48	6.6	4.38	31.27	0.000	pre<mid, post	◎	
		5B	30	30	3.5	3.79	4.6	3.94	7.2	5.97	14.74	0.001	pre, mid<post	◎	
		6A	31	26	2.1	2.75	3.1	3.03	3.4	3.69	2.07	2.068			
		6B	31	29	3.7	2.45	6.6	4.84	8.6	6.72	14.26	0.001	pre<mid<post	◎	
	ゴール側での守備(高) (ボール保持者とゴールの間に体を入れて守備をすること)	5A	26	25	2.7	2.34	2.6	2.04	3.1	2.45	2.26	0.322			
		5B	30	29	1.3	1.33	3.2	2.11	5.1	3.29	23.47	0.000	pre<mid<post	◎	
		6A	31	31	2.8	2.19	5.9	4.08	4.7	3.67	16.20	0.000	pre<mid	◎	
		6B	31	28	3.2	2.10	4.0	2.43	3.8	2.45	1.03	0.597			

† ◎は、preに対してmidもしくはpostが有意に向上したことを示す。

表3-1-2-5 カテゴリー別・クラス別に見た分析児童数，平均出現数のフリードマン検定及び多重比較検定結果，並びに出現数が向上した児童数と向上しなかった児童数の二項検定結果(その4：高学年)

指導内容の対象学年	カテゴリー	クラス	分析児童数(人)	preに対して，midもしくはpostで出現数が向上した人数とpreに対して，midもしくはpostで出現数に向上が見られなかった人数の関係		
				preに対してmidもしくはpostで出現数が向上した人数(人)	preに対してmidもしくはpostで出現数が向上した人数の割合(%)	preに対してmidもしくはpostで出現数が向上した人数と向上しなかった人数の二項検定
				p値		
高学年	フリーの味方へのパス(高) (近くにいるフリーの味方にパスを出すこと)	5A	26	19	73.1	0.015 *
		5B	30	24	80.0	0.001 **
		6A	31	26	83.9	0.000 **
		6B	31	23	74.2	0.005 **
	パスを受けてのシュート(高) (得点しやすい場所へ移動し，パスを受けてシュートなどを行うこと)	5A	26	18	69.2	0.038 *
		5B	30	30	100.0	0.000 **
		6A	31	20	64.5	0.075
		6B	31	21	67.7	0.035 *
	守備者を離しての移動(高) (ボール保持者と自己の間に守備者が入らないように移動すること)	5A	26	20	76.9	0.005 **
		5B	30	24	80.0	0.001 **
		6A	31	26	83.9	0.000 **
		6B	31	25	80.6	0.000 **
	ドリブル(高) (相手に捕られない位置でドリブルをすること)	5A	26	25	96.2	0.000 **
		5B	30	26	86.7	0.000 **
		6A	31	19	61.3	0.141
		6B	31	25	80.6	0.000 **
	ゴール側での守備(高) (ボール保持者とゴールの間に体を入れて守備をすること)	5A	26	14	53.8	0.423
		5B	30	28	93.3	0.000 **
		6A	31	28	90.3	0.000 **
		6B	31	20	64.5	0.075

(\*:p<0.05, \*\*:p<0.01)

表3-1-2-5 カテゴリー別・クラス別に見た分析児童数、平均出現数のフリードマン検定及び多重比較検定結果、並びに出現数が向上した児童数と向上しなかった児童数の二項検定結果(その5: 中学1・2年)

カテゴリー	クラス	分析児童数(人)	平均出現数の分析結果										多重比較検定 <sup>†</sup> p<0.05	
			単元前(pre)		単元中(mid)		単元後(post)		フリードマン検定		χ <sup>2</sup> 値	p値		
			数平均値(回)	標準偏差	数平均値(回)	標準偏差	数平均値(回)	標準偏差	χ <sup>2</sup> 値	p値				
指導内容の対象学年 中学1・2年	ノーマークのシュート(中学) (ゴール方向に守備者がいない位置でシュートをすること)	5A	26	23	0.2	0.67	2.0	2.34	1.2	1.19	13.36	0.001	pre<mid, post	◎
		5B	30	29	0.8	0.90	1.3	1.44	2.9	2.29	18.15	0.000	pre<mid<post	◎
		6A	31	27	0.3	1.03	0.3	1.07	0.4	0.69	2.74	0.254		
		6B	31	29	0.4	0.69	1.2	1.33	1.1	1.33	6.73	0.035	pre<mid, post	◎
	ノーマークの味方へのパス(中学) (マークされていない味方にパスを出すこと)	5A	26	25	0.2	0.44	0.6	0.92	0.5	0.77	2.04	0.360		
		5B	30	28	0.3	0.55	0.1	0.45	0.4	0.56	4.43	0.109		
		6A	31	28	0.5	0.88	0.6	0.73	1.0	1.67	1.26	0.532		
		6B	31	30	0.1	0.31	0.1	0.40	0.7	1.05	14.86	0.001	pre, mid<post	◎
	シュートチャンスへのパス(中学) (得点しやすい空間にいる味方にパスを出すこと)	5A	26	23	0.3	0.65	0.7	0.76	1.2	1.57	4.63	0.099		
		5B	30	30	0.1	0.31	0.1	0.37	0.2	0.38	2.67	0.264		
		6A	31	31	0.1	0.30	0.2	0.43	0.3	0.75	1.71	0.424		
		6B	31	31	0.0	0.00	0.1	0.34	0.2	0.60	4.57	0.102		
	ドリブルでのボールキープ(中学) (パスやドリブルなどでボールをキープすること)	5A	26	25	0.5	0.71	3.3	2.63	3.5	3.57	20.37	0.000	pre<mid, post	◎
		5B	30	26	1.0	1.46	1.3	1.54	1.8	1.49	6.79	0.034	pre<mid, post	◎
		6A	31	26	0.5	0.65	0.6	0.94	0.9	1.38	0.10	0.950		
		6B	31	30	1.7	2.07	3.7	3.10	5.3	4.51	14.50	0.001	pre<mid<post	◎
	アシスト位置への移動(中学) (ボールとゴールが同時に見える場所に立つこと)	5A	26	26	0.0	0.00	0.0	0.00	0.0	0.00	/	/		
		5B	30	30	0.2	0.57	0.1	0.43	0.1	0.35	0.29	0.867		
		6A	31	27	0.0	0.19	0.4	0.64	0.9	1.28	14.28	0.001	pre<mid<post	◎
		6B	31	31	0.2	0.37	0.4	0.55	0.6	0.67	9.58	0.008	pre<post	◎
	シュート位置への移動(中学) (パスを受けるために、ゴール前の空いている場所に動くこと)	5A	26	26	0.0	0.00	0.0	0.00	0.0	0.00	/	/		
		5B	30	30	0.1	0.25	0.1	0.31	0.1	0.35	0.75	0.687		
		6A	31	29	0.0	0.00	1.0	1.05	1.2	1.56	18.03	0.000	pre<mid, post	◎
		6B	31	29	0.8	1.00	0.8	0.95	0.9	1.14	0.00	1.000		
	ボール保持者のマーク(中学) (ボールを持っている相手をマークすること)	5A	26	24	4.4	2.37	3.4	2.92	4.7	3.06	4.11	0.128		
		5B	30	30	2.4	2.37	5.8	4.29	6.3	4.15	20.92	0.000	pre<mid, post	◎
		6A	31	26	3.2	2.47	5.6	3.20	7.1	3.11	19.11	0.000	pre<mid, post	◎
		6B	31	31	6.5	3.10	9.4	4.30	8.3	3.62	9.46	0.009	pre<mid, post	◎

† ◎は、preに対してmidもしくはpostが有意に向上したことを示す。

表3-1-2-5 カテゴリー別・クラス別に見た分析児童数、平均出現数のフリードマン検定及び多重比較検定結果、並びに出現数が向上した児童数と向上しなかった児童数の二項検定結果(その6: 中学1・2年)

指導内容の対象学年	カテゴリー	クラス	分析児童数(人)	preに対して、midもしくはpostで出現数が向上した人数とpreに対して、midもしくはpostで出現数に向上が見られなかった人数の関係		
				preに対してmidもしくはpostで出現数が向上した人数(人)	preに対してmidもしくはpostで出現数が向上した人数の割合(%)	preに対してmidもしくはpostで出現数が向上した人数と向上しなかった人数の二項検定
				p値		
中学1・2年	ノーマークのシュート(中学) (ゴール方向に守備者がいない位置でシュートをすること)	5A	26	22	84.6	0.000 **
		5B	30	28	93.3	0.000 **
		6A	31	9	29.0	0.015 *
		6B	31	20	64.5	0.075
	ノーマークの味方へのパス(中学) (マークされていない味方にパスを出すこと)	5A	26	13	50.0	0.578
		5B	30	9	30.0	0.021 *
		6A	31	13	41.9	0.237
		6B	31	15	48.4	0.500
	シュートチャンスへのパス(中学) (得点しやすい空間にいる味方にパスを出すこと)	5A	26	14	53.8	0.423
		5B	30	6	20.0	0.001 **
		6A	31	11	35.5	0.075
		6B	31	7	22.6	0.002 **
	ドリブルでのボールキープ(中学) (パスやドリブルなどでボールをキープすること)	5A	26	23	88.5	0.000 **
		5B	30	22	73.3	0.008 **
		6A	31	15	48.4	0.500
		6B	31	25	80.6	0.000 **
	アシスト位置への移動(中学) (ボールとゴールが同時に見える場所に立つこと)	5A	26	0	0.0	0.000 **
		5B	30	5	16.7	0.000 **
		6A	31	16	51.6	0.500
		6B	31	17	54.8	0.360
	シュート位置への移動(中学) (パスを受けるために、ゴール前の空いている場所に動くこと)	5A	26	0	0.0	0.000 **
		5B	30	6	20.0	0.001 **
		6A	31	23	74.2	0.005 **
		6B	31	17	54.8	0.360
	ボール保持者のマーク(中学) (ボールを持っている相手をマークすること)	5A	26	19	73.1	0.015 *
		5B	30	28	93.3	0.000 **
		6A	31	28	90.3	0.000 **
		6B	31	24	77.4	0.002 **

(\*:p<0.05, \*\*:p<0.01)



#### a) 平均出現数

平均出現数に関して、フリードマン検定を行った結果、小学校中学年の技能の指導内容に関して、「フリーの味方へのパス(中)」について、5A は有意差が認められなかった。5B は有意差が認められた( $\chi^2=21.19, p=0.000$ )。多重比較検定の結果、pre に対して mid, mid に対して post が有意に高値を示した。6A は有意差が認められた( $\chi^2=8.07, p=0.018$ )。多重比較検定の結果、pre に対し mid 及び post が有意に高値を示した。6B は有意差が認められた( $\chi^2=38.70, p=0.000$ )。多重比較検定の結果、pre に対して mid, mid に対して post が有意に高値を示した。「味方へのパス・シュート(中)」について、5A は有意差が認められた( $\chi^2=7.02, p=0.030$ )。多重比較検定の結果、pre に対して post が有意に高値を示した。5B は有意差が認められた( $\chi^2=9.41, p=0.009$ )。多重比較検定の結果、pre 及び mid に対して post が有意に高値を示した。6A は有意差が認められた( $\chi^2=19.20, p=0.000$ )。多重比較検定の結果、pre に対し mid 及び post が有意に高値を示した。6B は有意差が認められた( $\chi^2=14.76, p=0.001$ )。多重比較検定の結果、pre 及び mid に対して post が有意に高値を示した。「フリーの空間への移動(中)」について、5A は有意差が認められた( $\chi^2=21.35, p=0.000$ )。多重比較検定の結果、pre に対して mid, mid に対して post が有意に高値を示した。5B は有意差が認められなかった。6A は有意差が認められた( $\chi^2=36.63, p=0.000$ )。多重比較検定の結果、pre に対し mid, mid に対して post が有意に高値を示した。6B は有意差が認められなかった。

小学校高学年の技能の指導内容に関して、「フリーの味方へのパス(高)」について、5A は有意差が認められなかった。5B は有意差が認められた( $\chi^2=14.89, p=0.001$ )。多重比較検定の結果、pre 及び mid に対して post が有意に高値を示した。6A は有意差が認められた( $\chi^2=10.99, p=0.004$ )。多重比較検定の結果、pre に対し mid 及び post が有意に高値を示した。6B は有意差が認められた( $\chi^2=7.15, p=0.028$ )。多重比較検定の結果、pre 及び mid に対して post が有意に高値を示した。「パスを受けてのシュート(高)」について、5A は有意差が認められなかった。5B は有意差が認められた( $\chi^2=39.36, p=0.000$ )。多重比較検定の結果、pre に対して mid, mid に対して post が有意に高値を示した。6A は有意差が認められなかった。6B は有意差が認められなかった。「守備者を離しての移動(高)」について、5A は有意差が認められた( $\chi^2=6.16, p=0.046$ )。多重比較検定の結果、pre に対して post が有意に高値を示した。5B は有意差が認められた( $\chi^2=9.34, p=0.009$ )。多重比較検定の結果、pre に対して mid 及び post が有意に高値を示した。6A は有意差が認められた

( $\chi^2=30.69, p=0.000$ ). 多重比較検定の結果, pre 及び mid に対して post が有意に高値を示した. 6B は有意差が認められた( $\chi^2=6.48, p=0.039$ ). 多重比較検定の結果, pre に対して mid が有意に高値を示した. 「ドリブル(高)」について, 5A は有意差が認められた( $\chi^2=31.27, p=0.000$ ). 多重比較検定の結果, pre に対して mid 及び post が有意に高値を示した. 5B は有意差が認められた( $\chi^2=14.74, p=0.001$ ). 多重比較検定の結果, pre 及び mid に対して post が有意に高値を示した. 6A は有意差が認められなかった. 6B は有意差が認められた( $\chi^2=14.26, p=0.001$ ). 多重比較検定の結果, pre に対して mid, mid に対して post が有意に高値を示した. 「ゴール側での守備(高)」について, 5A は有意差が認められなかった. 5B は有意差が認められた( $\chi^2=23.47, p=0.000$ ). 多重比較検定の結果, pre に対して mid, mid に対して post が有意に高値を示した. 6A は有意差が認められた( $\chi^2=16.20, p=0.000$ ). 多重比較検定の結果, pre に対し mid が有意に高値を示した. 6B は有意差が認められなかった.

中学 1・2 年の技能の指導内容に関して, 「ノーマークのシュート(中学)」について, 5A は有意差が認められた( $\chi^2=13.36, p=0.001$ ). 多重比較検定の結果, pre に対して mid 及び post が有意に高値を示した. 5B は有意差が認められた( $\chi^2=18.15, p=0.000$ ). 多重比較検定の結果, pre に対して mid, mid に対して post が有意に高値を示した. 6A は有意差が認められなかった. 6B は有意差が認められた( $\chi^2=6.73, p=0.035$ ). 多重比較検定の結果, pre に対して mid 及び post が有意に高値を示した. 「ノーマークの味方へのパス(中学)」について, 5A, 5B 及び 6A は有意差が認められなかった. 6B は有意差が認められた( $\chi^2=14.86, p=0.001$ ). 多重比較検定の結果, pre 及び mid に対して post が有意に高値を示した. 「シュートチャンスへのパス(中学)」について, 5A, 5B, 6A 及び 6B は有意差が認められなかった. 「ドリブルでのボールキープ(中学)」について, 5A は有意差が認められた( $\chi^2=20.37, p=0.000$ ). 多重比較検定の結果, pre に対して mid 及び post が有意に高値を示した. 5B は有意差が認められた( $\chi^2=6.79, p=0.034$ ). 多重比較検定の結果, pre に対して mid 及び post が有意に高値を示した. 6A は有意差が認められなかった. 6B は有意差が認められた( $\chi^2=14.50, p=0.001$ ). 多重比較検定の結果, pre に対して mid, mid に対して post が有意に高値を示した. 「アシスト位置への移動(中学)」について, 5A 及び 5B は有意差が認められなかった. 6A は有意差が認められた( $\chi^2=14.28, p=0.001$ ). 多重比較検定の結果, pre に対し mid, mid に対して post が有意に高値を示した. 6B は有意差が認められた( $\chi^2=9.58, p=0.008$ ). 多重比較検定の結果, pre に対して post が有意に高値を示した. 「シ

シュート位置への移動(中学)」について、5A 及び 5B は有意差が認められなかった。6A は有意差が認められた ( $\chi^2=18.03, p=0.000$ )。多重比較検定の結果、pre に対し mid 及び post が有意に高値を示した。6B は有意差が認められなかった。「ボール保持者のマーク(中学)」について、5A は有意差が認められなかった。5B は有意差が認められた ( $\chi^2=20.92, p=0.000$ )。多重比較検定の結果、pre に対して mid 及び post が有意に高値を示した。6A は有意差が認められた ( $\chi^2=19.11, p=0.000$ )。多重比較検定の結果、pre に対して mid 及び post が有意に高値を示した。6B は有意差が認められた ( $\chi^2=9.46, p=0.009$ )。多重比較検定の結果、pre に対して mid 及び post が有意に高値を示した。

#### b) 出現数の向上した児童

出現数の向上した児童数に関して、pre に対して、mid もしくは post で向上した児童数と pre に対して mid もしくは post で向上しなかった児童数を二項検定で比較した(表 3-1-2-5 参照)。

小学校中学年の技能の指導内容に関して、「ボール保持時の動き(中)」について、5A は 19 人(73.1%)向上し、出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p 値=0.015)。5B は 27 人(90.0%)向上し、出現数の向上した児童が有意に高値を示した(p 値=0.000)。6A は 26 人(83.9%)向上し、出現数の向上した児童が有意に高値を示した(p 値=0.000)。6B は 30 人(96.8%)向上し、出現数の向上した児童が有意に高値を示した(p 値=0.000)。「味方へのパス・シュート(中)」について、5A は 20 人(76.91%)向上し、出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p 値=0.005)。5B は 28 人(93.3%)向上し、出現数の向上した児童が有意に高値を示した(p 値=0.000)。6A は 27 人(87.1%)向上し、出現数の向上した児童が有意に高値を示した(p 値=0.000)。6B は 25 人(80.6%)向上し、出現数の向上した児童が有意に高値を示した(p 値=0.000)。「フリーの空間への移動(中)」について、5A は 24 人(92.3%)向上し、出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p 値=0.000)。5B は 22 人(73.3%)向上し、出現数の向上した児童が有意に高値を示した(p 値=0.008)。6A は 31 人(100.0%)向上し、出現数の向上した児童が有意に高値を示した(p 値=0.000)。6B は 21 人(67.7%)向上し、出現数の向上した児童が有意に高値を示した(p 値=0.035)。

小学校高学年の技能の指導内容に関して、「フリーの味方へのパス」について、5A は 19 人(73.1%)向上し、出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p 値=0.015)。5B は 24 人(80.0%)向上し、出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p 値=0.001)。6A は 26 人(83.9%)向上し、出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p=0.000)。6B は 23 人

(74.2%)向上し、出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p 値=0.005)。「パスを受けてのシュート」について、5A は 18 人(69.2%)向上し、出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p 値=0.038)。5B は 30 人(100.0%)向上し、出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p 値=0.000)。6A は 20 人(64.5%)向上し有意差は認められなかった。6B は 21 人(67.7%)向上し、出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p 値=0.035)。「守備者を離しての移動」について、5A は 20 人(76.9%)向上し、出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p 値=0.005)。5B は 24 人(80.0%)向上し、出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p 値=0.001)。6A は 26 人(83.9%)向上し、出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p=0.000)。6B は 25 人(80.6%)向上し、出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p 値=0.000)。「ドリブル」について、5A は 25 人(96.2%)向上し、出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p 値=0.000)。5B は 26 人(86.7%)向上し、出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p 値=0.000)。6A は 19 人(61.3%)向上し有意差は認められなかった。6B は 25 人(80.6%)向上し、出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p 値=0.000)。「ゴール側での守備」について、5A は 14 人(53.8%)向上し、有意差は認められなかった。5B は 28 人(93.3%)向上し、出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p 値=0.000)。6A は 28 人(90.3%)向上し、出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p=0.000)。6B は 20 人(64.5%)向上し、有意差は認められなかった。

中学 1・2 年の技能の指導内容に関して、「ノーマークのシュート(中学)」について、5A は 22 人(84.6%)向上し、出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p 値=0.000)。5B は 28 人(93.3%)向上し、出現数の向上した児童が有意に高値を示した(p 値=0.000)。6A は 9 人(29.0%)向上し、出現数の向上しなかった児童が有意に高値を示した(p 値=0.021)。6B は 20 人(64.5%)向上し、有意差は認められなかった。「ノーマークの味方へのパス(中学)」について、5A は 13 人(50.0%)向上し、有意差は認められなかった。5B は 9 人(30.0%)向上し、出現数の向上しなかった児童が有意に高値を示した(p 値=0.021)。6A は 13 人(41.9%)向上し、有意差は認められなかった。6B は 15 人(48.4%)向上し、有意差は認められなかった。「シュートチャンスへのパス(中学)」について、5A は 14 人(53.8%)向上し、有意差は認められなかった。5B は 6 人(20.0%)向上し、出現数の向上しなかった児童が有意に高値を示した(p 値=0.001)。6A は 11 人(35.5%)向上し、有意差が認められなかった。6B は 7 人(22.6%)向上し、出現数の向上しなかった児童が有意に高値を示した(p 値=0.002)。「ドリブルでのボールキープ(中学)」について、5A は 23 人(88.5%)向上し、出現数の向上した児

児童数が有意に高値を示した(p 値=0.000). 5B は 22 人(73.3%)向上し, 出現数の向上した児童が有意に高値を示した(p 値=0.008). 6A は 15 人(48.4%)向上し, 有意差は認められなかった. 6B は 25 人(80.6%)向上し, 出現数の向上した児童が有意に高値を示した(p 値=0.000). 「アシスト位置への移動(中学)」について, 5A は 0 人(0%)で, 出現数の向上しなかった児童数が有意に高値を示した(p 値=0.000). 5B は 5 人(16.7%)向上し, 出現数の向上しなかった児童が有意に高値を示した(p 値=0.000). 6A は 16 人(51.6%)向上し, 有意差は認められなかった. 6B は 17 人(54.8%)向上し, 有意差は認められなかった. 「シュート位置への移動(中学)」について, 5A は 0 人(0%)で, 出現数の向上しなかった児童数が有意に高値を示した(p 値=0.000). 5B は 6 人(20.0%)向上し, 出現数の向上しなかった児童が有意に高値を示した(p 値=0.001). 6A は 23 人(74.2%)向上し, 出現数の向上した児童が有意に高値を示した(p 値=0.005). 6B は 17 人(54.8%)向上し, 有意差は認められなかった. 「ボール保持者のマーク(中学)」について, 5A は 19 人(73.1%)向上し, 出現数の向上した児童数が有意に高値を示した(p 値=0.015). 5B は 28 人(93.3%)向上し, 出現数の向上した児童が有意に高値を示した(p 値=0.000). 6A は 28 人(90.3%)向上し, 出現数の向上した児童が有意に高値を示した(p 値=0.000). 6B は 24 人(77.4%)向上し, 出現数の向上した児童が有意に高値を示した(p 値=0.002).

#### 4) 考察

##### (1) 指導が可能と考えられる学年段階評価

###### a) 通過率による評価及び平均出現数並びに出現数の向上した児童数による評価

指導が適切と評価される学年段階を, 技能に関する学習の実現状況を分析する観点から通過率を指標として設定し評価した(以下, 「通過率評価」と略す). また, 児童個々人の技能向上を分析する観点から平均出現数並びに出現数の向上した児童数を指標として設定し評価した(以下, 「平均出現数評価」と略す).

第一に, 通過率評価について, pre, mid, 及び post の通過率に関して(a)pre の通過率が 80%以上を示した技能の指導内容は, 「その学年で既に身に付けている可能性の高い技能の指導内容」, (b)pre の通過率が 80%未満かつ mid もしくは post の通過率が 80%以上を示した技能の指導内容は, 「その学年で身に付けることができる可能性の高い技能の指導内容」, 及び(c)pre の通過率が 80%未満かつ mid 及び post の通過率が 80%未満を示した技能の指導

内容は、「その学年で身に付けることができない可能性の高い技能の指導内容」と評価した。

第二に、平均出現数評価について、pre, mid, 及び post の平均出現数に関して、フリードマン検定及び多重比較検定及び pre に対して mid もしくは post において出現数の向上した児童と向上しなかった児童の二項検定の結果を用いて、(ア)pre に対して mid もしくは post において平均出現数が有意に向上、かつ二項検定の結果、出現数の向上した児童数が有意に向上した技能の指導内容は、その学年に適切である可能性の高い技能の指導内容、及び(イ)pre に対して mid もしくは post が、平均出現数、もしくは出現数の向上した児童数のどちらかにおいて、有意に向上しなかった技能の指導内容は、その学年に適切でない可能性の高い技能の指導内容と評価した。

#### **b) 技能の指導内容に関する学年段階評価**

通過率評価及び平均出現数評価を用いて、以下に示す手続きに従って、それぞれの技能の指導内容について、「その学年で既に身に付けている可能性の高い技能の指導内容」、「その学年で身に付けることができる可能性の高い技能の指導内容」、「その学年で身に付けることができない可能性の高い技能の指導内容」及び「判断保留」のいずれかを評価した(以下、「学年段階評価」と略す)。

学年段階評価に関して、通過率評価及び平均出現数評価から、①(a)かつ(ア)の場合及び(a)かつ(イ)の場合は「その学年で既に身に付けている可能性の高い技能の指導内容」、②(b)かつ(ア)の場合は「その学年で身に付けることができる可能性の高い技能の指導内容」、③(c)かつ(ア)の場合及び(c)かつ(イ)の場合は「その学年で身に付けることができない可能性の高い技能の指導内容」、及び④(b)かつ(イ)の場合は「判断保留」(学年段階評価)と評価した(表 3-1-2-6 参照)。

表3-1-2-6 「その学年と指導内容の関係」と「通過率及び平均出現数並びに出現数の向上した児童数の結果」の関係

	通過率の結果 <sup>†</sup>		平均出現数及び出現数の向上した児童数の結果 <sup>††</sup>
	pre	midもしくはpost	有意に向上
①その学年で既に身に付けている可能性の高い指導内容	○	○	◎
①その学年で既に身に付けている可能性の高い指導内容	○	○	
②その学年で身に付けることができる可能性の高い指導内容		○	◎
③その学年で身に付けることができない可能性の高い指導内容			◎
③その学年で身に付けることができない可能性の高い指導内容			
④判断保留		○	

† ○は通過率80%以上であった指導内容を示す。

†† ◎は、フリードマン検定及び多重比較検定の結果、preに対し、midもしくはpostが有意に向上し、かつ出現数の向上した児童数が、出現数の向上しなかった児童数に対して有意に高値を示した指導内容を示す。

### c) 技能の指導内容に関する総合評価

表 3-1-2-6 の評価基準に従い、まずクラス毎に学年段階評価を行った。次に、クラス毎に行った学年段階評価を基に、技能の指導内容毎に「高学年で既に身に付けている可能性の高い技能の指導内容」、「高学年で身に付けることができる可能性の高い技能の指導内容」、「高学年で身に付けることができない可能性の高い技能の指導内容」及び「判断保留」(総合評価)として設定し、総合的に評価した(以下、「総合評価」と略す)。

総合評価は、以下の手続きで行った。

総合評価に関して、学年段階評価から、①4 クラスとも「その学年で既に身に付けている可能性の高い技能の指導内容」と評価された場合は「高学年で既に身に付けている可能性の高い技能の指導内容」、②4 クラスとも「その学年で身に付けることができる可能性の高い技能の指導内容」、もしくは、4 クラスのうち1クラス以上が「その学年で身に付けることができる可能性の高い技能の指導内容」かつ1クラス以上が「その学年で既に身に付けている可能性の高い技能の指導内容」と評価された場合は「高学年で身に付けることができる可能性の高い技能の指導内容」、③4 クラスのうち1クラス以上が「その学年で身に付けることができない可能性の高い技能の指導内容」と評価された場合は「高学年で身に付けることができない可能性の高い技能の指導内容」、及び④4 クラスのうち1クラス以上が判断保留(学年段階評価)と評価された場合は判断保留(総合評価)と評価した。結果を表 3-1-2-7(その1, その2, 及びその3)に示した。

表3-1-2-7 カテゴリー別・クラス別に見た通過率80%以上を示した指導内容，平均出現数の多重比較検定結果，出現数が向上した児童数と向上しなかった児童数の二項検定結果，並びに，その学年及び高学年段階と指導内容の関係(その1：中学年)

	カテゴリー	通過率80%以上を示した指導内容 <sup>†</sup>			平均出現数の多重比較検定結果から有意に向上した指導内容及び二項検定結果から出現数が向上した児童が，向上しなかった児童に対し有意差が認められた指導内容 <sup>††</sup>	その学年と指導内容の関係 <sup>†††</sup> (学年段階評価)			高学年段階と指導内容の関係 <sup>††††</sup> (総合評価)		
		単元前 (pre)	単元中 (mid)	単元後 (post)		①その学年で既に身に付けている可能性の高い指導内容	②その学年で身に付けることができな可能性の高い指導内容	③その学年で身に付けることができな可能性の高い指導内容	高学年段階で既に身に付けている可能性の高い指導内容	高学年段階で身に付けることができる可能性の高い指導内容	高学年段階で身に付けることができな可能性の高い指導内容
指導内容の対象学年	ボール保持時の動き(中) (ボールを持ったときにゴールに体を向けること)	○	○	○		■			◆		
		○	○	○	◎	■					
		○	○	○	◎	■					
		○	○	○	◎	■					
	味方へのパス・シュート(中) (味方にボールを手渡したり，パスを出したり，シュートをしたり，ゴールにボールを持ち込んだりすること)	○	○	○	◎	■			◆		
		○	○	○	◎	■					
		○	○	○	◎	■					
		○	○	○	◎	■					
	フリーの空間への移動(中) (ボール保持者と自分の間に守る者がいない空間に移動すること)	○	○	○	◎	■			◆		
		○	○	○		■					
		○	○	○	◎	■					
		○	○	○		■					

† ○は，通過率が80%以上であったことを示す。

†† ◎は，preに対してmidもしくはpostが有意に向上したことを示す。

††† ■は，「通過率80%以上を示した指導内容」及び「平均出現数の多重比較検定結果」から，「その学年と指導内容の関係」を示している。

†††† ◆は，「その学年と指導内容の関係」における5年及び6年の結果から，「高学年段階と指導内容の関係」を示している。



表3-1-2-7 カテゴリー別・クラス別に見た通過率80%以上を示した指導内容，平均出現数の多重比較検定結果，出現数が向上した児童数と向上しなかった児童数の二項検定結果，並びに，その学年及び高学年段階と指導内容の関係(その2：高学年)

	カテゴリー	通過率80%以上を示した指導内容 <sup>†</sup>			平均出現数の多重比較検定結果から有意に向上した指導内容及び二項検定結果から出現数が向上した児童が，向上しなかった児童に対し有意差が認められた指導内容 <sup>††</sup>	その学年と指導内容の関係 <sup>†††</sup>			高学年段階と指導内容の関係 <sup>††††</sup>		
		単元前 (pre)	単元中 (mid)	単元後 (post)		(学年段階評価)			(総合評価)		
						①その学年で既に身に付けている可能性の高い指導内容	②その学年で身に付けることができる可能性の高い指導内容	③その学年で身に付けることができない可能性の高い指導内容	高学年段階で既に身に付けている可能性の高い指導内容	高学年段階で身に付けることができる可能性の高い指導内容	高学年段階で身に付けることができない可能性の高い指導内容
指導内容の対象学年 高学年	フリーの味方へのパス(高) (近くにいるフリーの味方にパスを出すこと)	○	○	○		■					
		○	○	○	◎	■			◆		
		○	○	○	◎	■					
		○	○	○	◎	■					
	パスを受けてのシュート(高) (得点しやすい場所に移動し，パスを受けてシュートなどをすること)	○	○	○		■					
		○	○	○	◎	■			◆		
		○	○	○		■					
		○	○	○		■					
	守備者を離しての移動(高) (ボール保持者と自己の間に守備者が入らないように移動すること)		○	○	◎		■				
			○	○	◎		■			◆	
		○	○	○	◎	■					
		○	○	○	◎	■					
	ドリブル(高) (相手に捕られない位置でドリブルをすること)		○	○	◎		■				
			○	○	◎		■			◆	
		○	○			■					
		○	○	○	◎	■					
	ゴール側での守備(高) (ボール保持者とゴールの間に体を入れて守備をすること)	○		○		■					
			○	○	◎		■			◆	
		○	○		◎	■					
		○	○	○		■					

† ○は，通過率が80%以上であったことを示す。

†† ◎は，preに対してmidもしくはpostが有意に向上したことを示す。

††† ■は，「通過率80%以上を示した指導内容」及び「平均出現数の多重比較検定結果」から，「その学年と指導内容の関係」を示している。

表3-1-2-7 カテゴリー別・クラス別に見た通過率80%以上を示した指導内容、平均出現数の多重比較検定結果、出現数が向上した児童数と向上しなかった児童数の二項検定結果、並びに、その学年及び高学年段階と指導内容の関係(その3：中学)

	カテゴリー	通過率80%以上を示した指導内容 <sup>†</sup>			平均出現数の多重比較検定結果から有意に向上した指導内容及び二項検定結果から出現数が向上した児童が、向上しなかった児童に対し有意差が認められた指導内容 <sup>††</sup>	その学年と指導内容の関係 <sup>†††</sup>			高学年段階と指導内容の関係 <sup>††††</sup>			
		単元前 (pre)	単元中 (mid)	単元後 (post)		(学年段階評価)			(総合評価)			
						①その学年で既に身に付けている可能性の高い指導内容	②その学年で身に付けることができな可能性の高い指導内容	③その学年で身に付けることができない可能性の高い指導内容	高学年段階で既に身に付けている可能性の高い指導内容	高学年段階で身に付けることができる可能性の高い指導内容	高学年段階で身に付けることができない可能性の高い指導内容	
指導内容の対象学年 中学1・2年	ノーマークのシュート(中学) (ゴール方向に守備者がいない位置でシュートをすること)				◎			■				
				○	◎		■				◆	
									■			
	ノーマークの味方へのパス(中学) (マークされていない味方にパスを出すこと)								■			
									■			◆
									■			
	シュートチャンスへのパス(中学) (得点しやすい空間にいる味方にパスを出すこと)								■			
									■			◆
									■			
	ドリブルでのボールキープ(中学) (パスやドリブルなどでボールをキープすること)		○			◎			■			
					○	◎			■			◆
			○	○		◎			■			
	アシスト位置への移動(中学) (ボールとゴールが同時に見える場所に立つこと)								■			
						◎			■			◆
						◎			■			
	シュート位置への移動(中学) (パスを受けるために、ゴール前の空いている場所に動くこと)								■			
							◎		■			◆
									■			
	ボール保持者のマーク(中学) (ボールを持っている相手をマークすること)	○	○						■			
			○	○		◎			■			◆
		○	○	○		◎			■			
		○	○	○		◎			■			

† ○は、通過率が80%以上であったことを示す。

†† ◎は、preに対してmidもしくはpostが有意に向上したことを示す。

††† ■は、「通過率80%以上を示した指導内容」及び「平均出現数の多重比較検定結果」から、「その学年と指導内容の関係」を示している。

†††† ◆は、「その学年と指導内容の関係」における5年及び6年の結果から、「高学年段階と指導内容の関係」を示している。

小学校中学年の技能の指導内容に関する学年段階評価及び総合評価は、以下であった。

「ボール保持時の動き(中)」、「味方へのパス・シュート(中)」及び「フリーの空間への移動(中)」に関して、学年段階評価について、全てのクラスは「その学年で既に身に付けている可能性の高い技能の指導内容」と評価された。そのため、総合評価について、これら 3 つの技能の指導内容は「高学年段階で既に身に付けている可能性の高い技能の指導内容」と評価された。

小学校高学年の技能の指導内容に関する学年段階評価及び総合評価は、以下であった。

「フリーの味方へのパス(高)」及び「パスを受けてのシュート(高)」に関して、学年段階評価について、全てのクラスは「その学年で既に身に付けている可能性の高い技能の指導内容」と評価された。そのため、総合評価について、これら 2 つの技能の指導内容は「高学年段階で既に身に付けている可能性の高い技能の指導内容」と評価された。「守備者を離しての移動(高)」及び「ドリブル(高)」に関して、学年段階評価について、2 クラスは「その学年で身に付けることができる可能性の高い技能の指導内容」、2 クラスは「その学年で既に身に付けている可能性の高い技能の指導内容」と評価された。そのため、総合評価について、これら 2 つの技能の指導内容は「高学年で身に付けることができる可能性の高い技能の指導内容」と評価された。「ゴール側での守備(高)」に関して、学年段階評価について、1 クラスは「その学年で身に付けることができる可能性の高い技能の指導内容」、3 クラスは「その学年で既に身に付けている可能性の高い技能の指導内容」と評価された。そのため、総合評価について、この技能の指導内容は「高学年で身に付けることができる可能性の高い技能の指導内容」と評価された。

中学 1・2 年の技能の指導内容に関する学年段階評価及び総合評価は、以下であった。

「ノーマークのシュート(中学)」に関して、学年段階評価について、3 クラスは「その学年で身に付けることができない可能性の高い技能の指導内容」、1 クラスは「その学年で身に付けることができる可能性の高い技能の指導内容」と評価された。そのため、総合評価について、この技能の指導内容は「高学年で身に付けることができない可能性の高い技能の指導内容」と評価された。「ノーマークの味方へのパス(中学)」、「シュートチャンスへのパス(中学)」、「アシスト位置への移動(中学)」及び「シュート位置への移動(中学)」に関して、学年段階評価について、全てのクラスは「その学年で身に付けることができない可能性の高い技能の指導内容」と評価された。そのため、総合評価について、これら 4

つの技能の指導内容は「高学年で身に付けることができない可能性の高い技能の指導内容」と評価された。「ドリブルでのボールキープ(中学)」に関して、学年段階評価について、3クラスは「その学年で身に付けることができる可能性の高い技能の指導内容」、1クラスは「その学年で身に付けることができない可能性の高い技能の指導内容」と評価された。そのため、総合評価について、この技能の指導内容は「高学年で身に付けることができない可能性の高い技能の指導内容」と評価された。

「ボール保持者のマーク(中学)」に関して、学年段階評価について、3クラスは「その学年で既に身に付けている可能性の高い技能の指導内容」、1クラスは「その学年で身に付けることができる可能性の高い技能の指導内容」と評価された。そのため、総合評価について、この技能の指導内容は「高学年で身に付けることができる可能性の高い技能の指導内容」と評価された。

## (2) 考察

以上の結果から、「高学年で身に付けることができる可能性の高い技能の指導内容」総合評価された技能の指導内容は、小学校高学年の技能の指導内容として設定されている「守備者を離しての移動(高)」、「ドリブル(高)」及び「ゴール側での守備(高)」並びに、中学1・2年の技能の指導内容として設定されている「ボール保持者のマーク(中学)」の4つであった。また、小学校高学年の技能の指導内容として設定されている「フリーの味方へのパス(高)」及び「パスを受けてのシュート(高)」は、「高学年段階で既に身に付けている可能性の高い技能の指導内容」と総合評価された。

以下では、なぜ、中学1・2年の技能の指導内容として設定されている「ボール保持者のマーク(中学)」は「高学年で身に付けることができる可能性の高い技能の指導内容」と総合評価されたのか、また、小学校高学年の技能の指導内容として設定されている「フリーの味方へのパス(高)」及び「パスを受けてのシュート(高)」は「高学年段階で既に身に付けている可能性の高い技能の指導内容」と総合評価されたのか、について検討する。

第一に、なぜ、中学1・2年の技能の指導内容として設定されている「ボール保持者のマーク(中学)」は小学校高学年段階に適切と総合評価されたのか、について検討する。

低学年段階のゲームについて、「簡単なボール操作と攻めや守りの動きによって、易しいゲームをすること」(文部科学省, 2017a)が記載されている。具体的には、ゴール型ゲームに繋がるゲームとして、的当てゲーム及びシュートゲームが例示されている。低学年段

階のこれらの学習が発展してくると、1人1個のボールを使用したゲームから、チームで1個のボールを使用したゲームへと移る(文部科学省, 2010, 2011a)。チームで1個のボールを使用したゲームでは、攻めと守りに関する課題が設定される(文部科学省, 2017b)。これらのゲームにおいて、ボール保持者は、まず自分が的をめがけて投げようとする、守備者がいれば横に移動して的に当てやすい位置に動き、的をめがけてボールを投げようとする、しかし、守備者を避けられない時は、味方にパスをする(大貫, 1994; 藤井, 2010)。

これらを踏まえると、児童は、低学年段階で取り組んだゴール型につながるゲームにおいて、すでにシュートを打つ者とゴールの間に守備者がいる、というゲームを経験している。この学習経験によって、小学校中学年段階では、ゴール型ゲームにおいて、攻撃者は的をめがけてボールを投げる、守備者は、ボール保持者とゴールの間に体を入れて防ぐことがゲームにおいて重要であることを認識していると考えられる。児童は、低学年段階及び小学校中学年段階において、これらのゲームを積み重ねることによって、ボール保持者のゴール側に立ち、シュートを防ぐための守備の技能を多くの児童がすでに習得している、と考えられる。この技能の指導内容に関して、学年段階評価について、3クラスが小学校高学年よりも低い学年段階に適切と評価され、1クラスのみが小学校高学年に適切と評価された。これらのことから、「ボール保持者のマーク(中学)」は小学校高学年段階に適切と総合評価されたのではないかと考えられる。

第二に、なぜ、小学校高学年の技能の指導内容として設定されている「フリーの味方へのパス(高)」は小学校中学年段階以下に適切と総合評価されたのか、について検討する。

大貫(1994)及び藤井(2010)は、低学年段階の攻撃者と守備者に分かれたゲームにおいて、攻撃側のボール保持者は、ゴール方向の守備者を避けられない時、味方にパスをするようになったことを報告した。低学年における学習経験から、児童は、シュートを打つ攻撃側の児童は、シュートによる得点を得るための味方であると認識するようになると考えられる。例えば、教師がチームの勝敗を確認する際には、1人の児童のシュート成功数ではなく、チームで獲得した得点を確認すると考えられる。このような学習経験から、自分以外と同じチームの仲間を味方と認識するようになるのではないかと考えられる。

また、北原ほか(2003)及び岩田ほか(2006)は、小学校中学年のハンドボールのシュート場面において、ディフェンスされた状況における成功確率の低いシュートは減少し、異なるシュートチャンスを生み出すためのパスの割合が増加したことを報告した。この内容は、「フリーの味方へのパス(高)」に対応していると考えられる。小学校高学年のバスケット

ボールを対象とした鬼澤ほか(2006)は、児童は学習前からシュート及びパスに関して適切な知識を身に付けていたことを報告した。

これらを踏まえると、児童は、低学年段階で、すでに攻撃者と守備者に分かれたゲームを経験している。守備者を避けてシュートすることが出来ない時、ボール保持者は、味方にパスをすることを学習していると考えられる。さらに小学校中学年段階では、攻撃者と守備者が入り交じったゲームを経験する中で、シュートを守備者に防御された時、シュートが難しいという判断及びパスが渡せる味方を探すという経験を十分にできてきていると考えられる。これらのことから、「フリーの味方へのパス(高)」は小学校高学年の開始時点で既に習得しているのではないかと考えられる。そのため、「フリーの味方へのパス(高)」は小学校中学年段階以下に適切と総合評価されたのではないかと考えられる。

第三に、なぜ、小学校高学年の技能の指導内容として設定されている「パスを受けてのシュート(高)」は小学校中学年段階以下に適切と総合評価されたのか、について検討する。

大貫・河野(2006)は、低学年段階のシュートボールにおいて、守備者がボール保持者の前に固まるため、攻撃側のボールを持たない児童が、守備者がいない反対側に移動して、パスを要求する行動が見られたことを報告した。また、北原ほか(2003)及び岩田ほか(2006)の小学4年生を対象にしたハンドボールの研究では、ゴール前の有効な空間にボールを持ち込んでチャンスを創り出し、シュートする割合が向上したことを報告した。この内容は、「パスを受けてのシュート(高)」に対応していると考えられる。

これらを踏まえると、児童は、低学年段階で攻撃者と守備者に分かれたゲームを経験している。これらのゲームにおいて、ボールを持たない児童は、味方のボール保持者がゴール前で守備者に阻まれた時、守備者のいないシュート可能な場所に移動するという経験をしている。さらに小学校中学年段階では、攻撃者と守備者が入り交じったゲームを経験する中で、ゴール前の攻撃側のボール保持者の前に守備者が移動した時、シュートコースに守備者がいない場所に移動してパスを要求する動きを十分に経験してきていると考えられる。これらのことから、「パスを受けてのシュート(高)」は小学校高学年の開始時点で既に習得しているのではないかと考えられる。そのため、「パスを受けてのシュート(高)」は小学校中学年段階以下に適切と総合評価されたのではないかと考えられる。

本研究の対象クラスは、小学校高学年4クラスであり、指導者は1名の中学校及び高等学校保健体育専修免許保有者であった。本研究の結果は、このような条件の元での結果で

あることに留意する必要がある。今後、様々な教師あるいは多様な体育授業によるデータを蓄積し、小学校高学年の児童に適切な技能の指導内容を明らかにしていくことが必要である。

本項では、小学校高学年の児童に適切な技能の指導内容を検討するために、通過率及び平均出現数の 2 つの指標を用いた。通過率の基準について、本研究は 80%、国立教育政策研究所(2018)は 80%、そして、奥村ほか(2020)は 70%を設定した。また、技能の指導内容の習得状況を成功率で検討した研究も見られる(French et. al. 1991;中垣・岡出, 2009;北村ほか, 2014)。以上から、今後、学年段階毎の児童に適切な技能の指導内容を検討するための指標及びその基準を検討する必要がある。

## 5) 摘要

本項の目的は、小学校体育科高学年に学習可能な技能の指導内容を明らかにすることであった。特に、ボール運動系領域におけるゴール型を対象とした。対象クラスは、小学 5 年生 2 クラス及び小学 6 年生 2 クラスの計 4 クラスであった。

その結果、以下の諸点が示唆された。

1. 小学校高学年の技能の指導内容として設定されている「ボール保持者と自己の間に守備者が入らないように移動すること」、「相手に捕られない位置でドリブルをすること」、及び「ボール保持者とゴールの間に体を入れて守備をすること」は、小学校高学年で身に付けることができる可能性の高い技能の指導内容であることが示唆された。
2. 中学 1・2 年の技能の指導内容として設定されている「ボールを持っている相手をマークすること」は、小学校高学年で身に付けることができる可能性の高い技能の指導内容であることが示唆された。

なお、小学校高学年の技能の指導内容として設定されている「近くにいるフリーの味方にパスを出すこと」及び「得点しやすい場所に移動し、パスを受けてシュートなどをする事」は、小学校高学年で既に身に付けている可能性の高い技能の指導内容であることが示唆された。

本項における研究の対象クラスは、小学校高学年 4 クラスであり、指導者は 1 名の中学校及び高等学校保健体育専修免許保有者であった。また、本項では、小学校高学年の児童に適切な技能の指導内容を検討するために、通過率、平均出現数及び出現数の向上した児童を指標として用いた。今後、様々な教師あるいは多様な体育授業によるデータを蓄積す

ること，並びに，学年段階毎の児童に適切な技能の指導内容を検討するための指標及びその基準を検討することが必要である



## 第2節 ゴール型(陣取り型)に関する技能の指導内容の検討

### 1項 タグラグビーに関する技能の指導内容の検討：小学校5年生を対象にして

第1節において、ボール運動系領域のゴール型ゲーム及びゴール型に示されている侵入型について、2017解説に示された小学校中学年及び小学校高学年の技能の指導内容に関して、習得可能性の高い学年段階を検討した。ゴール型及びゴール型ゲームの中には、タグラグビーなどの陣取り型も示されている。そこで、本項では、陣取り型のタグラグビーを対象にして、解説に示された技能の指導内容を含むと考えられるタグラグビーの典型的なグループ戦術の習得可能性について検討した。

#### 1) 目的

本節の目的は、小学5年生を対象としたタグラグビー(陣取り型)の授業において、クロス、ループ及び飛ばしパスに関するグループ戦術の習得可能性について検討した。平均出現数の比較、学習者全体に対する通過率及び児童の技能水準の違いによる通過率の観点から検討を行った。

#### 2) 方法

##### (1) 対象児童

対象は、G県K市の小学校5年生3学級101人(1組34人、2組34人、3組33人)のうち授業開始から授業終了までの間に2回以上欠席した児童を除いた94人(1組31人、2組32人、3組31人)を対象とした。なお、対象の5年生は、タグラグビーの学習経験のない児童であった。

##### (2) 指導者

指導した教師は、教職経験年数22年の男性教師であった。中学校及び高等学校教員免許保有者(保健体育科・専修免許状)で、ラグビー・タグラグビーの競技経験及び指導経験はなかった。3学級とも1人の教員が指導した。

### (3) 実施時期

実施時期は、2011年1月から2月であった。

### (4) タグラグビーで技能の指導内容に設定したグループ戦術

2008年告示の小学校学習指導要領体育編のゴール型の技能の指導内容の例示を踏まえ、また「みんなでトライ！」(日本ラグビーフットボール協会、2004)で紹介されているグループ戦術を参考にし、戦術的複雑さのレベルを踏まえ、クロス、ループ及び飛ばしパスを、指導するグループ戦術として選択した(図3-2-1-1参照)。

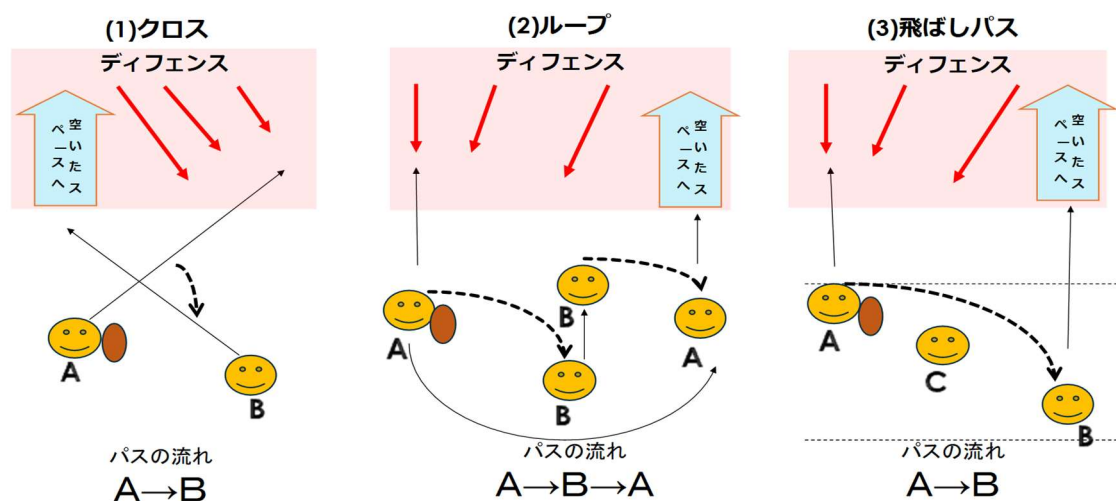


図3-2-1-1 タグラグビーで指導内容に設定した3つのグループ戦術

### (5) 授業時間及び単元計画

単元は、9時間計画で構成した(表3-2-1-1参照)。

表3-2-1-1 各学級の単元計画（9時間）

時間	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1組 学 習 過 程	オリエンテーション	準備運動・パス・キャッチ練習							
	チーム編成	クロス			飛ばしパス				
	学習のねらい	チーム内練習（クロス）			大 会	チーム内練習（飛ばしパス）			大 会
	ドリルゲームの説明	メインゲーム				メインゲーム			
	メインゲームの説明	4人対4人			4人対4人				
学習のまとめ									

時間	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2組 学 習 過 程	オリエンテーション	準備運動・パス・キャッチ練習							
	チーム編成	ループ			クロス				
	学習のねらい	チーム内練習（ループ）			大 会	チーム内練習（クロス）			大 会
	ドリルゲームの説明	メインゲーム				メインゲーム			
	メインゲームの説明	4人対4人			4人対4人				
学習のまとめ									

時間	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3組 学 習 過 程	オリエンテーション	準備運動・パス・キャッチ練習							
	チーム編成	飛ばしパス			ループ				
	学習のねらい	チーム内練習（飛ばしパス）			大 会	チーム内練習（ループ）			大 会
	ドリルゲームの説明	メインゲーム				メインゲーム			
	メインゲームの説明	4人対4人			4人対4人				
学習のまとめ									

2, 3, 4 時間目に 1 組はクロス, 2 組はループ, 3 組は飛ばしパスを指導した。また 5 時間目には, 大会を設定した。6, 7, 8 時間目に 1 組は飛ばしパス, 2 組はクロス, 3 組はループを指導した。また 9 時間目には大会を設定した。クラスによって 3 つのグループ戦術の指導順を変えた。また, 授業時間の関係で 3 つのグループ戦術を指導するのは困難だったため, 1 学級に対して 2 つのグループ戦術を指導した(表 3-2-1-2 参照)。1 つのグループ戦術に対して 3 時間の指導時間後, 1 時間の大会を設定した。

表3-2-1-2 対象となる学級で指導したグループ戦術

学級	N	単元前半	単元後半
1組	31	クロス	飛ばしパス
2組	32	ループ	クロス
3組	31	飛ばしパス	ループ

## (6) 技能成果の分析方法

校庭に3つのコートを設定した。1つのコートに対し、1台のビデオカメラを校舎3階ベランダに設置し録画した。2時間目から9時間目まで毎時間のゲーム場面を録画し、映像をもとにクロス及び飛ばしパスの分析を行った。分析については、表3-2-1-3（その1、その2及びその3）に示す分析カテゴリーに従って行った。カウントする際には、1回のグループ戦術が起こった際に、パスを出した児童とパスを受け取った児童を同時にカウントした。ただし、クロス及びループの動きに関しては、2人の児童が意図的に行動しなければ成立しないため、ダミーパスに関して、パスを受け取らずに走った児童もカウントした。飛ばしパスに関わるダミーパスは、集団によるダミーパスなのか、個人によるプレイなのかの判断がつかないため、飛ばしパスとはカウントしなかった。分析カテゴリーについては、体育科教育学の専門家1名、授業者、ラグビー経験のある大学院生の3名で協議し決定した。

映像の分析に関しては、授業者とラグビー競技経験のある大学院生2名で行った。データの信頼性を担保するために、分析項目ごとに一致率が80%を超えるまでトレーニングを行った後、なお各グループ戦術の平均出現数については、「(グループ戦術を發揮した回数)÷(分析対象人数)」によって算出した。通過率に関しては、「(グループ戦術を1度でも發揮したの児童の人数)÷(分析対象人数)×100」によって算出した。

表3-2-1-3 タグラグビーの3つのグループ戦術に関する分析カテゴリー(その1 クロスについて)

分析カテゴリー	分析項目	分析対象場面・状況	行動定義	具体例、及び観察の基準
クロス	成功	Aがボールを持っている	交差するタイミングでAがBにパスをする	<ul style="list-style-type: none"> <li>・A、及びBが交差するタイミングでパス、または手渡しでボールを渡した(クロス1)。</li> <li>・A、及びBが交差する前にパスをしたが、その後すぐに交差した(クロス2)。</li> <li>・A、及びBが交差するタイミングで、AがBにパスをするふり(ダミーパス)をして、そのままA、及びBが反対方向に走った(クロス3)。</li> <li>・A、及びBが交差するタイミングで、Bは止まっているが、パスを受けると同時に、Aと反対方向に走った。</li> </ul>
	失敗	Aがボールを持っている	交差するタイミングでAがBにパスをする	<ul style="list-style-type: none"> <li>・A、及びBが交差するタイミングでパス、または手渡しでボールを渡すが、Bがボールを落とした。</li> <li>・A、及びBが交差する前にパスをし、A、及びBは交差をしたが、Bがボールを落とした。</li> </ul>
【クロス発生時の観察基準】				

表3-2-1-3 タグラグビーの3つのグループ戦術に関する分析カテゴリー(その2 ループについて)

分析カテゴリー	分析項目	分析対象場面・状況	行動定義	具体例、及び観察の基準
ループ	成功	Aがボールを持っている	<ol style="list-style-type: none"> <li>①Bにパスをする。</li> <li>②Aはパスをした後、Bの後方を通る。</li> <li>③B'はA'にパスをする。</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・B'がA'にパスをした後、A'がボールを持って前方に走った(ループ2)。</li> <li>・B'がA'にパスをした後、A'はボールを受け取ったが、前方にディフェンスがいたため、前方に走れず、その場に止まった(ループ1)。</li> <li>・B'がA'に対し、パスをするふりをし(ダミーパス)、そのままBが前方へ走った(ループ3)。</li> </ul>
	失敗	Aがボールを持っている	<ol style="list-style-type: none"> <li>①Bにパスをする。</li> <li>②Aはパスをした後、Bの後方を通る。</li> <li>③B'はA'にパスをする。</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・B'がA'にパスをした後、A'がボールを落とした。</li> </ul>
【ループ発生時の観察基準】				

表3-2-1-3 タグラグビーの3つのグループ戦術に関する分析カテゴリー(その3 飛ばしパスについて)

分析カテゴリー	分析項目	分析対象場面・状況	行動定義	具体例、及び観察の基準
飛ばしパス	成功	Aがボールを持っている	AからBではなく、Cにパスをする。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・AからCへのパスが、Bのすぐ近くを通過して渡った、もしくは山なりのパスになって、Bの頭越しを通過した(飛ばしパス1)。</li> <li>・AからCへのパス時、AとCが真横に近い状態で、Bが後方にいた(飛ばしパス2)。</li> <li>・AからCへのパス時、Bが破線より後方にいる時や、B'のように重なった位置にいるときは、飛ばしパスとしない(飛ばしパス3)。</li> </ul>
	失敗	Aがボールを持っている	AからBではなく、Cにパスをする。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・Cがボールを落とした。</li> </ul>

【飛ばしパス発生時の観察基準】

The diagrams illustrate three scenarios for fly passes:

- (飛ばしパス1) A pass from A to C that goes over B's head.
- (飛ばしパス2) A pass from A to C where B is behind the line of A and C.
- (飛ばしパス3) A pass from A to C where B and B' are overlapping or very close to each other.

## (7) データの処理方法

ゴール型ゲームの場合、ゲームに参加している児童全てに平等の試技回数が保証されるわけではない。つまり、刻々と変化する場面の状況に応じて、分析対象とするグループ戦術を発揮しやすい場面もあれば、そうでない場合も考えられる。分析対象とするグループ戦術を発揮する児童が一部の児童に偏る場合もある。そこで、本節では、分析対象としている時間のいずれでもあっても、ゲーム場面において、分析対象のグループ戦術を発揮した児童をカウントし、その人数を、対象人数全体で割り、100倍することで通過率とした。

対象児童全体というのは、分析対象のグループ戦術を学習したクラスのことを示す。具体的には、クロス学習は、1組及び2組のみ学習しているため、両学級の合計63人が対象児童全体となる。また、1組は、クロスを単元前半に学習し、2組は単元後半に学習した。そこで、1組については、クロスを学習した3時間と次の大会のゲーム場面、つまり5時間目の結果を、2組については、クロスを単元後半に学習しているため、9時間目の結果を合わせることで通過率として示した。さらに、分析対象のグループ戦術を単元前半に学習した学級の単元後の通過率と単元後半に学習した学級の単元後の通過率を比較する。このこ

とによって、単元計画への適切な位置づけ、あるいは、学習に必要な時間を検討することができるのではないかと考えた。

#### (8) 児童の運動技能水準別の群分けについて

学級の児童には、技能に関する個人差がある。運動技能水準の違いによって、グループ戦術の習得状況も変わってくるのが予想される。児童に対する指導内容として、運動技能水準が高い児童だけが習得できる指導内容では問題がある。そこで、各学級の児童を運動技能水準別に 3 群に分けた。具体的には、体育授業を担当する教師が、児童のこれまでの体育授業の様子から、各学級の児童が、運動技能水準の高い児童(以下、「上位群」と略す)が 33.3%、運動技能水準の低い児童(以下、「下位群」と略す)が 33.3%、及び運動技能水準が中程度の児童(以下、「中位群」と略す)が 33.3%になるように分けた。そして、本項における単元授業時間設定において、運動技能水準別の通過率を検討することとした。

#### (9) ゲームのルール

2 時間目から 4 時間目、6 時間目から 8 時間目に実施したゲーム及び 5 時間目、9 時間目の大会で行ったゲームのルールは、以下のとおりである。

- ①ゲームの人数は、4vs4 で行う。
- ②ボールを持った状態で得点ゾーンに入ること得点(トライ)となる。
- ③タグは 5 回取られたら攻守を交代する。
- ④ディフェンスはタグを取ったら、「タグ」と大きな声で叫びながらタグを持った手を上に挙げる。そして、タグを返してからゲームに参加する。タグを取られたオフenseの児童は、その場で止まりボールを味方にパスし、タグを付け直してゲームに参加する。
- ⑤身体接触、オフenseがディフェンスを押し、ディフェンスがオフenseを押し、タグを押し、隠す、地面にあるボールに倒れこむ、タグを取りにきた手を払うなどは行わない。
- ⑥前方の味方へのパスは、スローフォワードの反則になり、攻守交代する。
- ⑦ボールを前に落としたら、ノックオンの反則になり、タグ 1 回分とする。
- ⑧ルーズボールを相手に取られたら、タグ 1 回分とする。
- ⑨タグを取られたら、その地点にオフサイドラインが生まれ、ディフェンスの選手は、一度オフサイドラインまで戻る。

⑩サイドラインを出たら、タグ1回分とする。

### 3) 結果

#### (1) クロス

a) 3つのグループ戦術に対する群間、クラス間、及び、3つのグループ戦術間に関する一要因分散分析、及び、多重比較検定の結果

##### (ア)3つのグループ戦術に対する群間の結果

クロス、ループ、及び飛ばしパスに対するそれぞれの上位群、中位群、及び下位群の一要因分散分析、及び、多重比較検定結果は表 3-2-1-4 の通りであった。

クロスに対して群間の一要因分散分析を行った結果、群間の差は有意であった(F 値=7.99,  $p<.01$ )。多重比較決定の結果、中位群及び下位群に対し上位群は有意に高値を示した。

ループに対して群間の一要因分散分析を行った結果、群間の差は有意であった(F 値=5.74,  $p<.01$ )。多重比較決定の結果、中位群及び下位群に対し上位群は有意に高値を示した。

飛ばしパスに対して群間の一要因分散分析を行った結果、群間に有意差は見られなかった(F 値=2.56)。

##### (イ)3つのグループ戦術に対するクラス間の結果

クロス、ループ、及び飛ばしパスに対するそれぞれの1組、2組及び3組の一要因分散分析、及び、多重比較検定結果は表 3-2-1-5 の通りであった。

クロスに対してクラス間の一要因分散分析を行った結果、クラス間の差は有意であった(F 値=5.22,  $p<.01$ )。多重比較決定の結果、3組に対し、1組及び2組が有意に高値を示した。

ループに対してクラス間の一要因分散分析を行った結果、クラス間の差は有意であった(F 値=5.04,  $p<.01$ )。多重比較決定の結果、1組及び3組に対し、2組が有意に高値を示した。学習を行わなかった1組と単元後半にループを学習した3組の間には有意差は見られなかった。



飛ばしパスに対してクラス間の一要因分散分析を行った結果、群間に有意はみられなかった(F 値=0.88)。飛ばしパスは、学習を行った1組及び3組と学習を行わなかった2組の間に有意差はみられなかった。

### (ウ)3つのグループ戦術間の結果

クロス、ループ、及び飛ばしパスに対する一要因分散分析、及び、多重比較検定結果は表3-2-1-6の通りであった。

3つのグループ戦術間の分散分析の結果は有意であった(F 値=22.50,  $p < .001$ )。多重比較検定の結果、クロス及びループに対し、飛ばしパスが有意に高値を示した。一方、クロスとループの間に有意差はみられなかった。

表3-2-1-4 3つのグループ戦術に対する群間の一要因分散分析結果

	群	人数(人)	平均値	標準偏差	分散分析		多重比較検定
					F 値		
クロス	上位群	20	2.32	2.52	7.99	**	上位群 > 中位群, 下位群
	中位群	22	0.80	1.51			
	下位群	21	0.24	0.72			
ループ	上位群	20	1.46	2.43	5.74	**	上位群 > 中位群, 下位群
	中位群	22	0.38	0.69			
	下位群	21	0	0			
飛ばしパス	上位群	20	4.96	3.57	2.56		
	中位群	22	3.08	4.14			
	下位群	20	2.46	3.10			

表3-2-1-5 3つのグループ戦術に対するクラス間の一要因分散分析結果

	クラス	人数(人)	学習の有無	単元前後半	平均値	標準偏差	分散分析		多重比較検定
							F 値		
クロス	1組	31	有り	前半	1.54	2.18	5.22	**	1組, 2組 > 3組
	2組	32	有り	後半	0.66	1.52			
	3組	31	なし		0.30	0.47			
ループ	1組	31	なし		0.09	0.32	5.04	**	2組 > 1組, 3組
	2組	32	有り	前半	0.99	1.97			
	3組	31	有り	後半	0.19	0.71			
飛ばしパス	1組	31	有り	後半	3.65	3.60	0.88		
	2組	32	なし		2.52	2.79			
	3組	31	有り	前半	3.32	3.92			

表 3-2-1-6 3つのグループ戦術に対するクラス間の一要因分散分析結果

技術	人数(人)	平均値	標準偏差	分散分析		多重比較検定
				F 値		
クロス	63	1.09	1.91			
ループ	63	0.59	1.53	22.50	***	飛ばしパス>クロス, ループ
飛ばしパス	62	3.49	3.74			

b) クロスの通過率

(ア)対象児童全体及び技能水準別の結果

対象児童全体及び技能水準別の結果は、表 3-2-1-7 に示した通りであった。

対象児童全体が 63 人で、そのうち 21 名がクロスを行った。クロスを学習した児童全体の通過率は 33.3%であった。上位群は、20 人中 17 人がクロスを行い、通過率は 85%であった。中位群は、22 人中 3 人がクロスを行い、通過率は 13.6%であった。下位群は、21 人中 1 人がクロスを行い、通過率は 4.8%であった。

表3-2-1-7 クロスの対象児童全体及び技能水準別の通過率

		対象人数(人)	クロス実施児童(人)	通過率(%)
対象児童	全体	63	21	33.3
	上位群	20	17	85.0
	中位群	22	3	13.6
	下位群	21	1	4.8

(イ)1組単元後と2組単元後の通過率の結果

1組及び2組の単元後の結果は表 3-2-1-8 の通りであった。

表 3-2-1-8 に示した 1 組は、クロスを単元前半に学習し、その後、後半に 4 時間のラグビーのゲームを経験した結果である。一方、2 組は単元後半において、初めてクロスを学習した結果である。1 組は 61.3%の通過率であった。2 組は 31.3%の通過率であった。1 組は 2 組の約 2 倍の通過率であった。

表3-2-1-8 1組及び2組の単元後のクロスの通過率

		対象人数 (人)	クロス実施児童(人)	通過率 (%)
対象 学級	1組	31	19	61.3
	2組	32	10	31.3

(2) ループ

a) 対象児童全体及び技能水準別の結果

対象児童全体及び技能水準別の結果は、表 3-2-1-9 に示した通りであった。

対象児童全体が 63 人で、そのうち 11 人がループを行った。ループを学習した児童全体の通過率は 17.5%であった。上位群は、20 人中 6 人がループを行い、通過率は 30.0%であった。中位群は、22 人中 5 人がループを行い、通過率は 22.7%であった。下位群は、21 人中ループを行った児童はいなかった。

表3-2-1-9 ループの対象児童全体及び技能水準別の通過率

		対象人数 (人)	ループ実施児童(人)	通過率 (%)
対象 児童	全体	63	11	17.5
	上位群	20	6	30.0
	中位群	22	5	22.7
	下位群	21	0	0.0

b) 2組単元後と3組単元後の結果

2組及び3組の単元後の結果は表 3-2-1-10 に示した通りであった。

表 3-3-8 に示した 2 組は、ループを単元前半に学習し、その後、後半に 4 時間のタグラグビーのゲームを経験した結果である。一方、3 組は、単元後半において、初めてループを学習した結果である。

表3-2-1-10 2組及び3組の単元後のループの通過率

		対象人数 (人)	ループ実施児童(人)	通過率 (%)
対象 学級	1組	32	12	37.5
	2組	31	3	9.7

2組は、単元前半でループを学習し、その後、4時間のゲームを経ても、37.5%までしか向上しなかった。単元後半に学習した3組は、9.7%の通過率にとどまった。

### (3) 飛ばしパス

#### a) 対象児童全体及び技能水準別の結果

対象児童全体及び技能水準別の結果は、表 3-2-1-11 示した通りであった。

対象児童全体が 62 人で、そのうち 44 人が飛ばしパスを行った。飛ばしパスを学習した児童全体の通過率は 71.0%であった。上位群は、20 人中全員が飛ばしパスを行った。つまり 100%の通過率であった。中位群は、22 人中 18 人が飛ばしパスを行い、通過率は 81.8%であった。下位群は、20 人中 13 人が飛ばしパスを行った。通過率は 65%であった。

表3-2-1-11 飛ばしパスの対象児童全体及び技能水準別の通過率

		対象人数 (人)	飛ばしパス実施児童(人)	通過率 (%)
対象児童	全体	62	44	71.0
	上位群	20	20	100.0
	中位群	22	18	81.8
	下位群	20	13	65.0

#### b) 3組単元後と1組単元後の結果

3組及び1組の単元後の結果は表 3-2-1-12 に示した通りであった。

表 3-2-1-9 に示した 3組は、飛ばしパスを単元前半に学習し、その後、後半に 4 時間のタグラグビーのゲームを経験した結果である。一方、1組は、単元後半において、初めて飛ばしパスを学習した結果である。3組は 71.0%の通過率であった。1組は 93.5%の通過率であった。飛ばしパスに関しては、タグラグビーの経験時間の短い 1組の方が高い通過率を示した。

表3-2-1-12 3組及び1組の単元後の飛ばしパスの通過率

		対象人数 (人)	飛ばしパス実施児童(人)	通過率 (%)
対象学級	1組	31	22	71.0
	2組	31	29	93.5

#### 4) 考察

##### (1) クロスについて

クロスに関して、上位群の通過率が85%、中位群の通過率が13.6%、下位群の通過率が4.8%であった。さらに、クロスに対する群間の分散分析によっても、上位群と中位群及び下位群の間に有意差がみられた。これらのことから、上位群には、3時間の学習でも、十分習得可能であるが、中位群及び下位群にとっては、習得困難なグループ戦術であると考えられる。

ただし、3時間の学習で、30%程度の通過率であったものが、その後のゲーム経験の中で60%を超える通過率まで向上した。一度、習得してしまえば、その後のゲームの中でグループ戦術を発揮していくことが可能である可能性も考えられる。さらにクロスに対するクラス間の分析においても、学習経験のある1組と2組には、有意差がみられず、学習経験のない3組との間に有意差がみられた。このことは深田ほか(2013a)のクロスは学習開始時と単元終了時を比較すると、有意に向上していたという報告とも一致する。ただし、French ほか(1991)の主張する、ボール運動の授業では、80%程度の達成率を保障する課題設定が重要であるとの指摘に基づくと、5年生児童の中位群及び下位群には、少し困難なグループ戦術と考えられる。しかし、クロスを、単元前半に位置付け、学習時間を確保し、中位群及び下位群への支援を工夫することで学習できる可能性が考えられる。

##### (2) ループについて

ループは、群間の分散分析及び多重比較において、中位群及び下位群に対して、上位群は、有意に高い値を示した。また、学習をした2組及び3組では、単元前半に学習をした2組は、単元後半に学習をした3組より有意に高い値を示している。しかし、それにもかかわらず、上位群でも30.0%の通過率であり、単元前半に学習した2組の通過率も37.5%であった。下位群は0%であった。学習後のゲーム経験によって向上はみられるものの80%基準には及ばない。このことから、ループは、技能水準及び学習時間の長さにも関わらず、5年生児童にとって困難なグループ戦術であると考えられる。このことは深田ほか(2013a)の、ループは、小学校高学年児童には難しいグループ戦術であるという指摘と一

致する。このことから、5年生の児童にとって、ループは習得可能なグループ戦術とは言えないと考えられる。

### (3) 飛ばしパスについて

飛ばしパスは、3時間の学習でも70%を超える通過率を示し、上位群に関しては、100%の通過率であった。中位群に関しても80%を超えていた。Frenchほか(1991)の基準に従えば、上位群及び中位群にとっては、適切なグループ戦術と考えることができる。下位群は、65%の通過率に止まったものの、前半クロスを学習した児童の通過率は良かったことから、学習の順序性や適切な指導時間を設定することで、十分、習得可能であると考えられる。また、飛ばしパスに対する群間の分散分析では、群間による差はみられなかった。さらに、深田ほか(2013a)は、飛ばしパスは、易しいグループ戦術であると報告している。これらことから下位群には、学習を保障する配慮は必要と考えられるが、飛ばしパスは、5年生児童にとって学習可能なグループ戦術と考えられる。ただし、上位群にとっては、100%という通過率であったが、仮に学習開始時から、高い通過率を示すのであれば、それは易しいグループ戦術、または、学習に時間をかける必要のないグループ戦術という可能性が考えられる。飛ばしパスに対するクラス間の分散分析では、学習した1組及び3組と、学習しなかった2組の間に有意差はみられなかった。つまり学習をしなくても、ある程度の通過率に達する可能性が考えられる。

また一方で、特に飛ばしパスの通過率の高い1組は、単元前半にクロスを学習してから、後半に飛ばしパスを学習している。前半のクロスの学習が、飛ばしパスの理解に対し影響を与えていた可能性も検討する必要がある。

## 5) 摘要

本項の目的は、小学5年生を対象としたタグラグビーの授業において、先行研究で取り上げられたクロス、ループ、及び飛ばしパスが小学5年生児童の技能の指導内容として適切であるかを検討するため、3つのグループ戦術を学習内容に位置づけ、学習者全体に対し、それぞれのグループ戦術の通過率及び児童の技能水準別の通過率を明らかにすることであった。

対象は、G 県 K 市の小学校 5 年生 3 学級 94 人(1 組 31 人, 2 組 32 人, 3 組 31 人)であった。対象の 5 年生は、ラグビーの学習経験のない児童であった。得られた主な結果は以下の通りであった。

- ①クロスに関して、80%程度の達成率を保障する課題設定という観点から判断すると、上位群には、十分習得可能であるが、中位群及び下位群にとっては、習得困難なグループ戦術である。
- ②ループに関しては、児童の技能水準、また学習時間の長さに関わらず、小学 5 年生児童にとっては習得困難なグループ戦術である。
- ③飛ばしパスに関して、小学 5 年生の上位群及び中位群には、習得可能なグループ戦術である。
- ④ループは、技能水準に関わらず習得困難なグループ戦術であった。クロスは上位群にとって習得可能なグループ戦術であった。飛ばしパスは、上位群及び中位群にとって習得可能なグループ戦術であった。つまり、グループ戦術の難易度は、ループ、クロス、そして飛ばしパスという順序であった。

本項の結果から、小学 5 年生児童に適切なグループ戦術は飛ばしパスであると考えられる。しかし、いくつかの課題も明らかになった。本項では、児童の技能水準別に、主に学習後の通過率の分析から検討を加えた。そのため、学習開始時に通過率が低かったものが、時間経過に伴い、向上していったかまでは検討しなかった。例えば、100%の通過率を示した飛ばしパスが、1 時間目から高い通過率だったのか、あるいは、時間を追って高くなっていったのかまでは検討されていない。つまり 1 時間目から、高い通過率を示しているのであれば、そのグループ戦術は、小学 5 年生にとっては、易しいグループ戦術、あるいは時間をかける必要のないグループ戦術であり、適切なグループ戦術とはいえないと考えられる。今後は、データを時間経過に沿って精緻に分析する必要があると考えられる。また、クロス、ループ、及び飛ばしパスについては、学習の順序性も示唆された。例えば、クロスを前半に学習し、後半に飛ばしパスを学習した 1 組は、後半の飛ばしパスの学習をしているにもかかわらず 90%以上の通過率を示した。一方、3 組は、前半に飛ばしパスを学習したにも関わらず、71%の通過率であった。さらに、クロスを前半に学習した 1 組は、60%以上の通過率であり、後半にクロスを学習した 2 組の約 2 倍の通過率であった。このことから、学習の順序として、クロスを単元前半に位置づけることが後半の学習に影響を与えることが示唆された。

本項で設定した 3 つのグループ戦術について、それぞれの難易度が明らかになると共に、小学 5 年児童の技能水準別の通過率も明らかになった。一方で、指導する順序によって学習成果に違いが出るという可能性も示唆された。また、解説では、技能の指導内容は、2 年間で 1 つのまとめりとして示されている。これらのことを考えるならば、本項の結果をもとに、小学 6 年生児童を対象に、3 つのグループ戦術の通過率の検討を行うことで、小学校高学年児童に適切な技能の指導内容を特定していくことも可能であると考えられる。



## 2 項 タグラグビーに関する技能の指導内容の検討：小学6年生を対象にして

前項において、3つのグループ戦術に関して、それぞれの難易度が明らかになると共に、小学5年児童の技能水準別の通過率が明らかになった。一方で、指導する順序によって学習成果に違いが出るという可能性も示唆された。しかし、解説では、技能の指導内容は、2年間で1つのまとまりとして示されている。このことを考えるならば、前項の結果をもとに、小学6年生児童を対象に、3つのグループ戦術の通過率の検討を行うことで、小学校高学年児童に適切なグループ戦術を特定していくことが可能であると考えられる。そこで、本項では、小学6年児童を対象に、3つのグループ戦術の習得可能性について検討した。

### 1) 目的

本節では、小学6年生におけるタグラグビー(陣取り型)の授業において、3つのグループ戦術であるクロス、ループ、及び飛ばしパスの習得可能性について検討した。学習者全体に対する通過率及び児童の技能水準の違いによる通過率の観点から検討を行った。

### 2) 方法

#### (1) 対象児童

対象は、G県K市の小学校6年生3学級を対象とした。授業開始から授業終了までの間に1回以上見学、または欠席した児童を除いた76人(1組25人、2組27人、3組24人)を対象とした。対象の小学6年生は、小学5年生時に、タグラグビーの学習経験があり、クロス、ループ、及び飛ばしパスを学習している。対象となった児童は、体育担当の教師によって、それぞれの学級ごとに、運動技能水準別に、上位群33.3%、中位群33.3%、下位群33.3%に分けられた。

#### (2) 指導者

指導した教師は、教職経験年数24年の男性教師であった。中学校及び高等学校教員免許保有者(保健体育科・専修免許状)で、3学級とも1人の教師が指導した。

### (3) 実施時期

実施時期は、2012年1月から2月であった。

### (4) タグラグビーで技能の指導内容に設定したグループ戦術

児童が、小学5年生時に指導されたクロス、ループ、及び飛ばしパスの3つのグループ戦術を分析対象とした。この3つのグループ戦術は、「みんなでトライ！」(日本ラグビーフットボール協会, 2004)で紹介されているグループ戦術を参考にし、2008解説のゴール型の技能の指導内容(文部科学省, 2008b)を踏まえているものを選定した。さらに、戦術的複雑さのレベル(グリフィンほか, 1999)を考慮し設定した。(表3-2-1-3その1, その2, 及びその3参照)。本節においては、指導計画の中にクロスとループは位置づけたが、飛ばしパスは指導内容として取り上げなかった。その理由として、深田ほか(2020a)は、飛ばしパスは、小学5年生に適したグループ戦術であると報告している。このことを踏まえれば、すでに小学5年生で学習している飛ばしパスを小学6年生で指導する必要はないと判断したためである。ただし、そのことを確認するため、分析対象としては取り上げる事とした。

### (5) 授業時間及び単元計画

単元は、9時間計画で構成した(表3-2-2-1参照)。

表3-2-2-1 1組, 2組, 及び3組の単元計画(9時間)

		時間									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1組	学習過程	オリエンテーション	準備運動・パス・キャッチ練習								
		チーム編成	クロス			大会	ループ			大会	
		学習のねらい	チーム内練習(クロス)				チーム内練習(ループ)				
		ドリルゲームの説明	メインゲーム				メインゲーム				
		メインゲームの説明	4人対4人				4人対4人				
		学習のまとめ	クロス学習のまとめ				ループ学習のまとめ				

		時間									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
2組	学習過程	オリエンテーション	準備運動・パス・キャッチ練習								
		チーム編成	クロス			大会	クロス2			大会	
		学習のねらい	チーム内練習(クロス)				チーム内練習(クロス)				
		ドリルゲームの説明	メインゲーム				メインゲーム				
		メインゲームの説明	4人対4人				4人対4人				
		学習のまとめ	クロス学習のまとめ				クロス学習のまとめ				

		時間									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
3組	学習過程	オリエンテーション	準備運動・パス・キャッチ練習								
		チーム編成	クロス			大会	クロス2			大会	
		学習のねらい	チーム内練習(クロス)				チーム内練習(クロス)				
		ドリルゲームの説明	メインゲーム				メインゲーム				
		メインゲームの説明	4人対4人				4人対4人				
		学習のまとめ	クロス学習のまとめ				クロス学習のまとめ				

1 時間目は各クラスともオリエンテーションを位置付け、グループ編成、授業の約束、ゲームのルールなどを確認した。単元前半では3学級ともに2, 3, 4時間目にクロスを位置づけ、5時間目に学習したクロスをゲームで発揮するように大会を位置づけた。単元後半では1組においては6, 7, 8時間目にループの学習を位置づけ、9時間目にループが発揮できるように大会を位置づけた。2組と3組は6, 7, 8時間目にクロスを位置づけ、9時間目にクロスが発揮できるように大会を位置づけた。1組にループを位置づけたのは、小学5年生には難しいグループ戦術である(深田ほか, 2020a)との報告を踏まえ、小学6年生で学習できるかを検討するためであった。また2組と3組の単元後半にクロスを位置づけたのは、1組との比較から、学習時間の長さによって出現数に違いがでるかを検討するためである。

## (6) 技能成果の分析方法

校庭に3つのコートを設定した。1つのコートに対し、1台のビデオカメラを校舎3階ベランダに設置し、斜め上方から児童の動きが俯瞰できるように録画した。2時間目から9時間目まで毎時間のゲーム場面を録画した。

3つのグループ戦術に関する分析は、表3-2-2-1に示した分析カテゴリーに従って行った。分析カテゴリーについては、体育科教育学の専門家1名、授業者、ラグビー経験のある大学院生の3名で協議し決定した。映像の分析に関しては、授業者とラグビー競技経験のある大学院生2名で行った。データの信頼性を担保するために、分析項目ごとに一致率が80%を超えるまでトレーニングを行った後、分析した。

## (7) データの処理方法

ゴール型ゲームの場合、ゲームに参加している児童全てに平等の試技回数が保証されるわけではない。つまり、刻々と変化する場面の状況に応じて、分析対象とするグループ戦術を発揮しやすい場面もあれば、そうでない場合も考えられる。分析対象とするグループ戦術を発揮する児童が一部の児童に偏る場合もある。そこで、本項では、単元の中の分析対象としている時間のいずれであっても、ゲーム場面において、対象のグループ戦術をプレイした児童をカウントし、一度プレイした児童は、当該グループ戦術を通過したとみなし、単元終了時に、通過した人数を、対象人数全体で割り、100倍することで通過率とした。通過率は、「(グループ戦術を1度でも発揮した児童の人数)÷(分析対象人数)×100」によって算出した。

通過率に関しては、2013年度に実施された学習指導要領実施状況調査(以下、「学習状況調査」と略す)の小学校体育(運動領域)におけるボール運動の実技調査においても採用されている(国立教育政策研究所,2018)。そこで本項においても、通過率で分析することとした。

また、学習状況調査では、「通過率80%以上が、相当数の児童ができています」、「通過率60%未満が、課題があると考えられる」と設定して評価を行った。この評価を参考に、通過率70%程度を達成することで、当該学年の技能の指導内容として概ね適切と判断した。

## (8) ゲームのルール

2 時間目から 4 時間目、6 時間目から 8 時間目に実施したゲーム及び 5 時間目、9 時間目の大会で行ったゲームのルールは、表 3-2-2-3 に示した通りである。

表3-2-2-2 メインゲームのルール

<ol style="list-style-type: none"><li>(1) ゲームの人数は、4vs4で行う。</li><li>(2) ボールを持った状態で得点ゾーンに入ること得点（トライ）となる。</li><li>(3) タグは5回取られたら攻守を交代する。</li><li>(4) ディフェンスはタグを取ったら、「タグ」と大きな声で叫びながらタグを持った手を上に挙げる。そして、タグを返してからゲームに参加する。タグを取られたオフENSEの児童は、その場で止まりボールを味方にパスし、タグを付け直してゲームに参加する。</li><li>(5) 身体接触、オフENSEがディフェンスを押す、ディフェンスがオフENSEを押す、タグを押える、隠す、地面にあるボールに倒れこむ、タグを取りにきた手を払うなどは行わない。</li><li>(6) 前方の味方へのパスは、スローフォワードの反則になり、攻守交代する。</li><li>(7) ボールを前に落としたら、ノックオンの反則になり、タグ1回分とする。</li><li>(8) ルーズボールを相手に取られたら、タグ1回分とする。</li><li>(9) タグを取られたら、その地点にオフサイドラインが生まれ、ディフェンスの児童は、一度オフサイドラインまで戻る。</li><li>(10) サイドラインを出たら、タグ1回分とする。</li></ol>
--

## 3) 結果

### (1) クロス

1 組、2 組、及び 3 組の学級全体、及び、技能水準別の単元終了時のクロスの通過率を表 3-2-2-4 に示した。

表3-2-2-3 クロスの学級別及び技能水準別の通過率

対象	対象人数（人）	クロス実施児童(人)	通過率(%)
1組全体	25	15	60.0
上位群児童	8	6	75.0
中位群児童	9	6	66.7
下位群児童	8	3	37.5
2,3組全体	51	47	92.2
上位群児童	17	16	94.1
中位群児童	17	15	88.2
下位群児童	17	16	94.1

単元前半にクロス，単元後半にループを学習した1組は，学級全体の25人に対して15人がクロスを行った。その結果，学級全体のクロスの通過率は60.0%であった。また，技能水準別にみると，上位群は，8人中6人がクロスを行い，通過率は75.0%であった。中位群は，9人中6人がクロスを行い，通過率は66.7%であった。下位群は，8人中3人がクロスを行い，通過率は37.5%であった。

一方，単元を通してクロスを学習した2組及び3組は，2学級全体の51人に対して47人がクロスを行い，通過率は92.2%であった。また，技能水準別にみると，上位群は，17人中16人がクロスを行い，通過率は94.1%であった。中位群は，17人中15人がクロスを行い，通過率は88.2%であった。下位群は，17人中16人がクロスを行い，通過率は94.1%であった。

## (2) ループ

3学級全体，及び，技能水準別の単元終了時のループの通過率を表3-2-2-5に示した。

表3-2-2-4 ループの学級別及び技能水準別の通過率

対象	対象人数（人）	ループ実施児童(人)	通過率(%)
1組全体	25	11	44.0
上位群児童	8	5	62.5
中位群児童	9	5	55.6
下位群児童	8	1	12.5
2,3組全体	51	22	43.1
上位群児童	17	10	58.8
中位群児童	17	6	35.3
下位群児童	17	6	35.3

単元前半にクロス，単元後半にループを学習した1組は，学級全体の25人に対して11人がループを行った。その結果，学級全体のループの通過率は44.0%であった。また，技能水準別にみると，上位群は，8人中5人がループを行い，通過率は62.5%であった。中位群は，9人中5人がループを行い，通過率は55.6%であった。下位群は，8人中1人がクロスを行い，通過率は12.5%であった。

一方，単元を通してクロスを学習した2組及び3組は，2学級全体の51人に対して22人がループを行い，通過率は43.1%であった。また，技能水準別にみると，上位群は，17人中10人がループを行い，通過率は58.8%であった。中位群は，17人中6人がループを行い，通過率は35.3%であった。下位群は，17人中6人がループを行い，通過率は35.3%であった。

### (3) 飛ばしパス

小学6年生3学級全体の単元終了時の飛ばしパスの通過率及び技能水準別の通過率を表3-2-2-6に示した。

表3-2-2-5 飛ばしパスの学年全体及び技能水準別の通過率

対象	対象人数（人）	飛ばしパス実施児童(人)	通過率(%)
学年全体	76	67	88.2
上位群児童	25	23	92.0
中位群児童	26	25	96.2
下位群児童	25	19	76.0

飛ばしパスに関しては、学習内容として計画に位置づけなかったが、学年全体の通過率が 88.2%であった。技能水準別では、上位群が 92.0%、中位群が 96.2%、下位群が 76.0%であった。

#### 4) 考察

##### (1) クロスについて

クロスは 4 時間学習した 1 組では上位群の通過率が 70%を超えたものの、中位群及び下位群は 70%を超えなかった。一方、クロスは 8 時間学習した 2 組及び 3 組は、全体の通過率が、92.2%であり、中位群及び下位群もそれぞれ 88.2%、94.1%であった。以上のことから、クロスは小学 6 年生児童に適した技能の指導内容と言えるが、学習時間が 4 時間では、十分に習得することができず、8 時間の学習によって、技能水準の低い児童も習得できると考えられる。

クロスに関して、解説に示されたゴール型の技能の指導内容との関連でみると、パス出しのオフENS(以下、「OF」と略す)プレイヤーに求められるのは「近くにいるフリーの味方へのパス」である。また、パスを受け取る OF プレイヤーに求められる技能は「得点しやすい場所への移動」と考えることができる。クロスの場合、「得点しやすい場所」が、ボールを保持した OF プレイヤーが走る方向と、逆の方向に走ることを意味する。このことからクロスはグループ戦術は、概ね小学校高学年の技能の指導内容と一致すると考えられる。学習状況調査においても「近くにいるフリーの味方へのパス」の通過率は 94.1%であり、「得点しやすい場所への移動」は、92.9%であった。学習状況調査における児童の学習時間は不明であるが、通過率に関しては、本節の 8 時間学習した児童の結果と概ね一致する。



これらのことから、クロスは小学 6 年生児童に習得可能なグループ戦術であると考えられる。

## (2) ループについて

ループの学習を単元後半に 4 時間学習した 1 組は、学級全体、あるいは技能水準別にみても 70%基準を満たすことはなかった。1 組の通過率は 44.0%であった。また、上位群の通過率が 62.5%、中位群が 55.6%、下位群が 12.5%であった。このことから 4 時間の練習では、技能水準に関わらず習得の難しいグループ戦術であると考えられる。一方、単元を通してクロスを学習した 2 組及び 3 組は、全体のループの通過率が 43.1%であった。また、技能水準別に上位群が 58.8%、中位群が 35.3%、下位群が 35.3%であった。授業の中で学習内容として扱っていない学級でも、ループはある程度出現し、上位群では学習の有無にかかわらず、約 6 割の通過率であった。このことから、ループは 4 時間では学習の効果が現れにくいグループ戦術であると考えられる。ループに関して、解説に示されたゴール型の技能の指導内容との関連でみると、ループの動きは、ボールを保持した OF プレイヤーにとって「パスを出した後に次のパスを受ける動きをすること」であり、中学校第 3 学年及び高等学校入学年に示された技能の指導内容と考えられる。このことから、小学 6 年生にとっては習得の難しいグループ戦術であったと推察される。

## (3) 飛ばしパスについて

飛ばしパスについては、小学 5 年生時に学習したのみで、小学 6 年生では学習内容に位置づけなかった。しかし、運動技能水準に関わらず、全ての技能水準の群で 70%を超えていることから、小学 5 年生時に一度学習してしまえば、小学 6 年生での学習は必要ないと考えられる。あるいは、深田ほか(2020a)の報告では、小学 5 年生に適したグループ戦術であるとのことから、小学 6 年生児童にとっても易しいグループ戦術であることが推察できる。よって、小学 6 年生で学習する場合も、時間をかける必要がないグループ戦術と考えられる。

## 5) 摘要

本項の目的は、小学 6 年生を対象としたラグビーの授業において、習得可能なラグビーのグループ戦術について検討することであった。対象は、G 件 K 市の小学 6 年生 3

学級 76 人(1 組 25 人, 2 組 27 人, 3 組 24 人)であった。得られた主な結果は以下の通りであった。

①クロスは、学習時間によってその習得状況が影響される。4 時間の学習では、習得困難なグループ戦術である。しかし、8 時間の学習によって、技能水準に関わらず、習得可能なグループ戦術であった。

②ループは、4 時間の学習で習得させることは、技能水準に関わらず困難であった。

③飛ばしパスは、児童の技能水準に関わらず、習得可能なグループ戦術であった。

本項では、単元終了時の通過率の結果のみを検討した。単元開始時から時間の経過に伴う通過率の変化までは検討しなかった。そのため、小学校終了の小学 6 年生に習得が可能、または困難かに関して検討することはできた。しかし、小学 6 年生に適したグループ戦術かどうかを検討するためには、時間の経過に伴って通過率が増加しているのかを検討する必要がある。また、ループについては 4 時間の学習しか検討出来なかった。学習時間を延ばすことで習得できるのかを検討する必要がある。

### 第3節 第3章のまとめ

第1節1項では、小学校中学年におけるボール運動系領域のゴール型ゲームを対象として、小学校中学年及び小学校高学年の技能の指導内容を身に付けることができる可能性の高い学年段階を明らかにすることであった。小学校中学年の4クラスを対象に、通過率、出現率及び出現数の向上した児童数の観点から検討した。

その結果、以下の諸点が示唆された。

- ①小学校中学年の技能の指導内容である「ボールを持ったときにゴールに体を向けること」は、小学校中学年段階では既に身に付けている可能性の高い内容であった。
- ②小学校中学年の技能の指導内容である「味方にボールを手渡したり、パスを出したり、シュートをしたり、ゴールにボールを持ち込んだりすること」は、小学校中学年段階では既に身に付けている可能性の高い内容であった。
- ③小学校中学年の技能の指導内容である「ボール保持者と自分の間に守る者がいない空間に移動すること」は、小学校中学年段階では既に身に付けている可能性の高い内容であった。
- ④小学校高学年の技能の指導内容である「近くにいるフリーの味方にパスを出すこと」は、小学校中学年段階では既に身に付けている可能性の高い内容であった。

第1節2項では、小学校高学年におけるボール運動系領域のゴール型ゲームを対象として、小学校中学年、小学校高学年及び中学1・2年の技能の指導内容を身に付けることができる可能性の高い学年段階を明らかにすることであった。小学校高学年の4クラスを対象に、通過率、出現率及び出現数の向上した児童数の観点から検討した。

その結果、以下の諸点が示唆された。

- ①小学校高学年の技能の指導内容として設定されている「ボール保持者と自己の間に守備者が入らないように移動すること」、「相手に捕られない位置でドリブルをすること」、及び「ボール保持者とゴールの間に体を入れて守備をすること」は、小学校高学年で身に付けることができる可能性の高い技能の指導内容であることが示唆された。
- ②中学1・2年の技能の指導内容として設定されている「ボールを持っている相手をマークすること」は、小学校高学年で身に付けることができる可能性の高い技能の指導内容であることが示唆された。

③小学校高学年の技能の指導内容として設定されている「近くにいるフリーの味方にパスを出すこと」及び「得点しやすい場所に移動し、パスを受けてシュートなどをする事」は、小学校高学年で既に身に付けている可能性の高い技能の指導内容であることが示唆された。

第2節1項では、小学5年生を対象としたタグラグビー(陣取り型)の授業において、クロス、ループ及び飛ばしパスを技能の指導内容の学習可能性について検討した。学習者全体に対する通過率及び児童の技能水準の違いによる通過率の観点から検討を行った。

その結果以下の諸点が示唆された。

- ①クロスに関して、80%程度の達成率を保障する課題設定という観点から判断すると、上位群には、十分習得可能であるが、中位群及び下位群にとっては、習得困難なグループ戦術である。
- ②ループに関しては、児童の技能水準、また学習時間の長さに関わらず、小学5年生児童にとっては習得困難なグループ戦術である。
- ③飛ばしパスに関して、小学5年生の上位群及び中位群には、習得可能なグループ戦術である。
- ④ループは、技能水準に関わらず習得困難なグループ戦術であった。クロスは上位群にとって習得可能なグループ戦術であった。飛ばしパスは、上位群及び中位群にとって習得可能なグループ戦術であった。つまり、グループ戦術の難易度は、ループ、クロス、そして飛ばしパスという順序であった。

第2節2項では、小学6年生を対象としたタグラグビー(陣取り型)の授業において、クロス、ループ及び飛ばしパスの学習可能性について検討した。学習者全体に対する通過率及び児童の技能水準の違いによる通過率の観点から検討を行った。

その結果以下の諸点が示唆された。

- ①クロスは、学習時間によってその習得状況が影響される。4時間の学習では、習得困難なグループ戦術である。しかし、8時間の学習によって、技能水準に関わらず、習得可能なグループ戦術である。
- ②ループは、4時間の学習で習得させることは、技能水準に関わらず困難である。
- ③飛ばしパスは、児童の技能水準に関わらず、習得可能なグループ戦術である。

本章における第1節1項及び2項からゴール型における侵入型を対象に分析した結果、明らかになったことを表3-3-1に示した。

表3-3-1 小学校中学年，並びに小学校高学年を対象に，技能の指導内容の学習状況を分析した結果 †

	解説に例示された技能の指導内容	小学校中学年児童対象の結果			小学校高学年児童対象の結果			
		低学年	中学年	高学年	中学年以下	高学年	中学以降	
技能の指導内容が示された学年段階	中学年	ボールを持ったときにゴールに体を向けている。	●			●		
		味方にボールを手渡したり，パスを出したり，シュートしたり，ゴールにボールを持ち込んだりすること。	●			●		
		ボール保持者と自分の間に守者がいない空間に移動すること。	●			●		
	高学年	近くにいるフリーの味方にパスを出すこと。	●			●		
		得点しやすい場所に移動し，パスを受けてシュートなどをする。		判断保留		●		
		ボール保持者と自己の間に守備者が入らないように移動すること。			●		●	
		相手に捕られない位置でドリブルをすること。					●	
		ボール保持者とゴールの間に体を入れて守備をすること。					●	
	中学1・2年	ゴール方向に守備者がいない位置でシュートをすること。						●
		マークされていない味方にパスを出すこと。						●
得点しやすい空間にいる味方にパスを出すこと。							●	
パスやドリブルなどでボールをキープすること。							●	
ボールとゴールが同時に見える場所に立つこと。							●	
パスを受けるために，ゴール前の空いている場所に動くこと。							●	
ボールを持っている相手をマークすること。						●		

† ●は，学習が可能と考えられる学年段階を示す。

以上から，小学校高学年に適した技能の指導内容は，解説の小学校高学年に例示された「ボール保持者と自己の間に守備者が入らないように移動すること」，「相手に捕られない位置でドリブルをすること」，「ボール保持者とゴールの間に体を入れて守備をすること」及び中学1・2年に例示された「ボールを持っている相手をマークすること」であった。

本章における第2節1項及び2項から，ゴール型における陣取り型を対象に，クロス，ループ及び飛ばしパスの3つのグループ戦術の学習可能性に関して検討した。その結果，小学5年生に学習可能なグループ戦術は，飛ばしパスであった。また，学習時間を長くすることでクロスを学習することが可能であった。

## 〈注〉

- 3-1) 技能の指導内容について、小学校中学年段階で身に付けることができる可能性の高い内容に関する指標に通過率を設定する考え方は、中垣・岡出(2009)、北村ほか(2014)、また、奥村ほか(2020b)に見られる。
- 3-2) 技能の指導内容の適時期の指標に出現率を設定する考え方は、長井・後藤(2002)に見られる。特に、技能の指導内容について、当該学年で身に付けることができる可能性の高い内容に関する指標に出現率を設定する考え方は、深田ほか(2013a, 2013b)に見られる。本研究では、深田ほか(2013a, 2013b)の発表を参考にした。
- 3-3) 岡田ほか(2015)は、小学3年生を対象に、オールコートスリーサークルの有効性を、サポートの動きに焦点化して検討した。その結果、ゲームについて、「サポート適切率」及び「動いてのサポート適切率」の割合が向上し、「ボールを持たないときの動き」の向上に対してオールコートスリーサークルが有効であることを報告した。岡田ほか(2015)は、「動いてのサポート」とは、「ボール非保持者がボールを受けとるために、移動してボールをキャッチする行動のことであり、守備者のマークを外すために、またサークルに入りこむために動いてサポートした行動のことである」と定義した。この定義から、「動いてのサポート」は、小学校高学年の技能の指導内容である「ボール保持者と自己の間に守備者が入らないように移動すること」に対応していると考えられる。
- 3-4) 「ドリブルポイントゲーム」は、クラスの半数の児童が体育館にランダムに立ち、半数の児童がボールを持ち、30秒間で立っている児童をドリブルで何人回れるかを課題としたゲームであった(鬼澤・大野, 2010)。
- 3-5) 実施状況調査では、「攻撃者3人対守備者2人のハーフコートによるゴール型(バスケットボールを基に簡易化されたゲーム)」(国立教育政策研究所, 2018)が設定された。このゲームを踏まえ、本研究で単元を通じて行うアウトナンバーゲームを設定した。

## 結章

### 第 1 節 本研究の総括

本研究の目的は、小学校高学年児童に適したボール運動系領域(ゴール型)の技能の指導内容を明らかにすることであった。本研究の目的を達成するために、2 つの研究課題を設定し、以下の知見を得た。

第 1 章では、2008 解説及び 2017 解説に例示された「ボールを持たないときの動き」に関して、児童はその技能の指導内容を身に付けることが可能かを検証した。具体的には、我が国の体育授業におけるボール運動系領域の指導に影響を及ぼしたグリフィンほか(1999)の主張に基づき授業を実施した。

第 1 節では、グリフィンらの示唆に基づいて、戦術学習を体育指導に取り入れることによって、ゲームパフォーマンスの中心的要素であるボールを持たない動きに関する技能の指導内容を身に付けることが可能かどうかを検討した。

第 2 節では、ゴール型(バスケットボール)単元において、サポートと児童の体育授業に対する愛好的態度の関係を検討した。具体的には、少人数化を図ったゲーム(3 人对 3 人)を中心とした単元、課題ゲームを中心とした単元、そして、少人数化を図ったゲーム及び課題ゲームを組み合わせた単元、を設定し、これらの単元で戦術を学ぶことによって、サポートは向上するのか、体育授業に対する愛好的態度は高まるのか、そして、サポートと体育授業に対する愛好的態度の間には明確な関係があるのか、について検討した。

その結果、以下の 2 点が明らかになった。

第 1 に、技能の指導内容である「ボールを持たないときの動き」は、児童の性別及び体育授業に対する愛好的態度に関わらず、また、教師の教職経験年数及び体育指導に対する苦手意識の有無に関わらず、戦術学習の要素を授業計画に位置付けることによって学習可能であることが明らかになった。

第 2 に、「ボールを持たないときの動き」の向上と体育授業に対する愛好的態度の向上の間には、明確な関係はみられなかった。

第 2 章では、児童生徒の学年段階に対応した技能の指導内容を検討するため、学校現場で体育授業を指導する教師に、解説の例示をもとに指導が適切と考える学年段階を評価させた。

第 1 節では、児童の学年段階に対応した技能の指導内容を、小学校教師の評価から明らかにした。加えて小学校教師の属性別に検討した。

第 2 節では、児童生徒の学年段階に対応した技能の指導内容を、小学校及び中学校の教師による評価から明らかにした。

その結果、以下の 4 点が明らかになった。

第 1 に、小学校教師は、小学校中学年及び小学校高学年に例示された技能の指導内容に関して、概ね適切であると判断したが、小学校中学年に例示された、「ボールを持たないときの動きの技能の指導内容である「ボール保持者と自分の間に守備者がいないように移動する」は、小学校高学年以降で指導することが適切であると評価した。

第 2 に、小学校教師は、小学校高学年の技能の指導内容として例示された「相手に取られない位置でドリブルする」、「ボール保持者と自分の間に守備者を入れないように立つ」、及び「得点しやすい場所へ移動し、パスを受けてシュートする」は、小学校高学年児童に適切な技能の指導内容であると評価した。

第 3 に、小学校教師は、中学校の技能の指導内容に関して、小学校段階での指導が適切であると評価した。

第 3 章では、小学校中学年及び小学校高学年の児童を対象に、体育授業におけるゴール型の授業を実施し、ゲーム中における児童の技能の指導内容の習得状況を分析した。

第 1 節 1 項では、小学校中学年におけるボール運動系領域のゴール型ゲーム(侵入型)を対象として、小学校中学年及び小学校高学年の技能の指導内容を身に付けることができる可能性の高い学年段階を明らかにした。その結果は、以下の通りであった。

第 1 に、小学校中学年の技能の指導内容である「ボールを持ったときにゴールに体を向けること」、「味方にボールを手渡したり、パスを出したり、シュートをしたり、ゴールにボールを持ち込んだりすること」及び「ボール保持者と自分の間に守る者がいない空間に移動すること」は、小学校中学年段階では既に身に付けている可能性の高い内容であった。

第 2 に、小学校高学年の技能の指導内容である「近くにいるフリーの味方にパスを出すこと」は、小学校中学年段階では既に身に付けている可能性の高い内容であった。



第1節2項では、小学校高学年児童が身に付けることができる可能性の高い技能の指導内容を検討した。ゴール型(侵入型)を対象とし、小学5年生及び小学6年生各2クラスを、通過率及び平均出現数の観点から分析した。得られた結果は、以下の通りであった。

第1に、小学校高学年の技能の指導内容である「フリーの味方へのパス」、「パスを受けてのシュート」、及び「ゴール側での守備」は、小学校高学年段階で既に身に付けている可能性の高い技能の指導内容であることが示唆された。

第2に、小学校高学年の技能の指導内容である「ドリブル」及び「守備者を離しての移動」は、小学校高学年段階で身に付けることができる可能性の高い技能の指導内容であることが示唆された。

第3に、中学1・2年の技能の指導内容として設定されている「ボール保持者のマーク」は、小学校高学年段階で身に付けることができる可能性の高い技能の指導内容であることが示唆された。

第2節、ゴール型における陣取り型に関して、小学校高学年を対象としたタグラグビーの授業を実施し、クロス、ループ及び飛ばしパスが小学校高学年児童の技能の指導内容として適切であるかを検討した。3つのグループ戦術を学習内容に位置づけ、学習者全体に対し、それぞれのグループ戦術の通過率及び児童の技能水準別の通過率を明らかにした。得られた主な結果は、以下の通りであった。

第1に、クロスに関して、小学5年生は、4時間の学習で上位群のみ学習可能であった。小学6年生は4時間では学習困難であったが、8時間の学習で児童の技能水準に関わらず学習可能であった。

第2に、ループに関して、小学5年生及び小学6年生は、4時間の学習では、児童の技能水準に関わらず、学習困難であった。

第3に、飛ばしパスに関して、小学5年生は、上位群及び中位群に学習可能であった。小学6年生は、技能水準に関わらず、学習可能であった。

第4に、グループ戦術の難易度は、ループ、クロス、そして飛ばしパスという順序であった。

## 第2節 総合的考察

結章第1節において、第1章から第3章までの総括を行った。本節では、その結果を踏まえて総合的に考察を行った。

1項では、2008年解説以降に加わった「ボールを持たないときの動き」に関する技能の指導内容が、児童の属性及び教師の属性に関わらず、習得可能であることが明らかになったことを踏まえ、教師調査及び児童調査の結果について考察を行い、小学校高学年児童に適切な技能の指導内容の提案を行った。

本研究において、小学校高学年児童に習得可能な技能の指導内容が明らかになった。各学年段階に配当された技能の指導内容に関して、これまでその学年にその技能の指導内容を配当することの妥当性を示すエビデンスは示されてこなかった。その点から見て、本研究は一定の成果を示した。しかし、技能の指導内容に関して習得可能な学年が明らかになったからといって、技能の指導内容をそのまま習得可能な学年段階に配当すればよいかといえ、そこにはいくつかの問題がある。例えば、ある技能の指導内容を児童が習得するために必要とされる時間である。ある技能の指導内容を教師が1時間配当して指導しようとしたとする。その技能の指導内容を児童が習得するためには、繰り返し練習したり、ゲームに取り組んだりする必要がある。そのように考えた場合、その技能の指導内容を習得するために数時間の授業時間が必要となる場合がある。つまり、ある技能の指導内容を児童に指導する時間と、その技能の指導内容を習得するために必要とされる時間に関しては、まだ明らかになっていない。そこで、2項では、授業の中で設定した技能の指導内容と配当時間の関係について、小学校高学年の体育授業を対象に追研究を行い、その追研究について述べた。

3項では、1項及び2項を踏まえて、小学校低学年、小学校中学年、小学校高学年、及び中学校における指導することが可能な技能の指導内容数及び各学年段階における通常の体育授業での配当時間数を整理した。その上で、技能の指導内容以外の観点及びカリキュラム・オーバーロードの観点から本研究によって得られた結果を考察した。

4項では、児童生徒の学年段階に適した技能の指導内容を設定する場合の観点から本節をまとめた。

## 1 項 教師調査及び児童調査から小学校高学年児童に適したボール運動系領域(ゴール型)の技能の指導内容について

小学校現場で体育を指導する教師が、技能の指導内容が適切と考える学年段階の評価には、一定の妥当性があると考えられる。また、実際に学習する児童のゲーム場面の行動分析をもとに、技能の指導内容の学習可能性を判断することには、一定の妥当性があると考えられる。そのため、教師調査及び児童調査において、小学校中学年以下での指導が適切及び小学校高学年での指導が適切であるとの評価が一致した技能の指導内容に関しては、その学年での指導が妥当であると考えられる。表結-2-1-1 から、教師評価による技能の指導内容及び児童評価による技能の指導内容が、一致したものは、以下であった。

表結-2-1-1 教師調査，児童調査による学習が適切と考えられる学年段階及び教師調査と児童調査の結果が一致した指導内容

	解説に例示された技能の指導内容	教師調査	児童調査	教師調査及び児童調査の結果が一致した指導内容及びそれぞれの調査が示す学年段階		
		高学年に適切と考えられる指導内容 <sup>†</sup>				
技能の指導内容が示された学年段階	中学年	ボールを持ったときにゴールに体を向けている。	←	←	中学年以下で一致	
		味方にボールを手渡したり，パスを出したり，シュートしたり，ゴールにボールを持ち込んだりすること。	←	←	中学年以下で一致	
		ボール保持者と自分の間に守者がいない空間に移動すること。	●	←	児童調査は中学年以下	
	高学年	近くにいるフリーの味方にパスを出すこと。	←	←	中学年以下で一致	
		得点しやすい場所に移動し，パスを受けてシュートなどをすること。	●		児童調査は判断保留	
		ボール保持者と自己の間に守備者が入らないように移動すること。	●	●	高学年で一致	
		相手に捕られない位置でドリブルをすること。	●	●	高学年で一致	
		ボール保持者とゴールの間に体を入れて守備をすること。		●	教師調査は属性によって一致せず	
		中学12年	ゴール方向に守備者がいない位置でシュートをすること。	●	→	児童調査は中学以降
			マークされていない味方にパスを出すこと。	●	→	児童調査は中学以降
	得点しやすい空間にいる味方にパスを出すこと。		●	→	児童調査は中学以降	
	パスやドリブルなどでボールをキープすること。		←	→	教師調査は中学年以下，児童調査は中学以降	
	ボールとゴールが同時に見える場所に立つこと。		←	→	教師調査は中学年以下，児童調査は中学以降	
	パスを受けるために，ゴール前の空いている場所に動くこと。		●	→	児童調査は中学以降	
ボールを持っている相手をマークすること。			●	教師調査は属性によって一致せず		

† ●は，高学年に適切と考えられる指導内容を示す。←は中学年以下，→は高学年以降を示す。

- ・「ボール保持者と自己の間に守備者が入らないように移動すること」(高学年)
- ・「相手に捕られない位置でドリブルをすること」(高学年)

そのため，本研究における小学校高学年に適切な技能の指導内容は，「ボール保持者と自己の間に守備者が入らないように移動すること」(高学年)及び「相手に捕られない位置でドリブルをすること」(高学年)と考えることができる。

また，教師調査及び児童調査による指導が適切と考えられる学年段階の評価が小学校中学年で一致した技能の指導内容は，以下であった。

- ・「ボールを持ったときにゴールに体を向けている」(中学年)
- ・「味方にボールを手渡したり，パスを出したり，シュートしたり，ゴールにボールを持ち込んだりすること」(中学年)
- ・「近くにいるフリーの味方にパスを出すこと」(高学年)

そのため，上記 3 つの技能の指導内容は，小学校中学年以下に適切な技能の指導内容と判断することができると考えられる。

しかしながら，解説において小学校高学年に例示された技能の指導内容は 5 つである。他の 3 つの技能の指導内容を，単に学習が可能だから小学校中学年に移動する，もしくは，小学校高学年児童に学習が困難であるから，中学校に移動するというのは問題がある。小学校中学年，小学校高学年，もしくは中学 1・2 年でボール運動系領域(ゴール型)に担当できる時間は限られているからである。また，実際に技能の指導内容として例示されているのは，技能だけではなく，「知識及び技能」に加えて「思考力，判断力，表現力等」及び「学びに向かう力，人間性等」がある。これらは，「…保健体育科で育成を目指す『知識・技能』，『思考力・判断力・表現力等』，『学びに向かう力・人間性等』の資質・能力の三つの柱を確実に身に付けるために，その関係性を重視した学習過程を工夫する必要がある」(文部科学省，2017c，p.6)と示されており，それぞれを関連付けて指導することが求められている。そのため，技能の指導内容を他の学年段階に移動することは，関連した他の技能の指導内容も移動することになる。ある学年段階に技能の指導内容が集中した場合，その学年段階の学習の負担が増え，教師の指導の負担，児童の学習の負担の増加することになる。加えて，6 年間のカリキュラムを見直すという問題が出てくる。

さらに，教師調査と児童調査の結果にずれの見られた技能の指導内容があった。それらの技能の指導内容を，どの学年に設定するのかという問題がある。

そこで，以下では，教師調査と児童調査にずれの見られた技能の指導内容に関して，一定の条件を設定することで，指導が適切と考えられる学年段階を特定し，小学校高学年児童に適切と考えられる技能の指導内容を提案する。

まず，教師調査による評価が小学校高学年，児童調査による評価が小学校中学年以下を示したのは，以下であった。

- ・「ボール保持者と自分の間に守る者がいない空間に移動すること」(中学年)

小学校教師は，この技能の指導内容を小学校中学年児童には難しい技能の指導内容であると判断した。一方，児童調査からは，小学校高学年児童及び小学校中学年児童共に，学

習初期において、高い通過率を示しており、小学校中学年以下で学習が可能であるという結果を示した。この技能の指導内容に関しては、児童調査から小学校中学年以下で学習が可能との結果を示していることから、小学校中学年に移動することが妥当と考えられる。理由としては、小学校低学年及び小学校中学年の指導において、既に身に付けている内容を重複して指導する必要はないためである。公立小学校は、国民の税金のもとに教育が行われている。そのためアカウンタビリティという観点からも、既に身に付けている内容を技能の指導内容として当該学年に設定するという事は問題である。

小学校教師は通常 1 人の担任が、複数教科を指導している。体育もその中の一つである。そのため、児童に体を動かす楽しさを感じさせることができる指導が必ずしも得意でない、あるいは体育指導を苦手と感じている小学校教師がいる(中央教育審議会, 2002)との指摘が見られる。また小学校教師のうち、保健体育科免許を所有している教師は、7%程度(文部科学省, 2013)といわれている。小学校教師が、「ボール保持者と自分の間に守る者がいない空間に移動すること」(中学年)を小学校中学年で指導するためには、教師がこの技能の指導内容を小学校中学年児童に指導できるようにするためには、教師に具体的な指導方法や学習計画例などの情報提供をするなどの環境整備が必要であると考えられる。このような条件設定をすることで、「ボール保持者と自分の間に守る者がいない空間に移動すること」(中学年)に関しては、小学校中学年に設定できると考えられる。

教師調査による評価が小学校高学年、児童調査による評価が判断保留を示したのは、以下であった。

- ・「得点しやすい場所に移動し、パスを受けてシュートなどをする事」(高学年)

この技能の指導内容は、児童調査において、小学 4 年生児童の結果からは、小学校中学年より下の学年段階での指導が可能という結果であったが、小学 3 年生の 1 学級は、平均出現数は有意に向上したものの、通過率は単元の学習を通して 80%を超えなかったため、指導が適切と考えられる学年段階を判断することができなかった。小学 3 年生のもう一方の学級は、小学校中学年よりも上の学年段階での学習が適切であるとの結果を示した(表 3-1-1-8 参照)。そのため、この技能の指導内容を小学校中学年段階に設定した場合、小学 3 年生は学習できない可能性がある。各学校では、技能の指導内容に関して 2 年間を 1 つのまとまりとして設定するため、学校によっては、小学 4 年生で必ずゴール型を学習するとは限らない。そのため小学 3 年生のみの学習の場合、十分に学習できないで終わるという

ことも考えられる。そのため、「得点しやすい場所に移動し、パスを受けてシュートなどをする事」(高学年)は、小学校高学年に設定することが適切であると考えられる。

教師調査による評価が小学校高学年、児童調査による評価が中学以降を示したのは、以下であった。

- ・「ゴール方向に守備者がいない位置でシュートをする事」(中学1・2年)
- ・「マークされていない味方にパスを出す事」(中学1・2年)
- ・「得点しやすい空間にいる味方にパスを出す事」(中学1・2年)
- ・「パスを受けるために、ゴール前の空いている場所に動く事」(中学1・2年)

また、教師調査による評価が小学校中学年以下、児童調査による評価が中学以降を示したのは、以下であった。

- ・「パスやドリブルなどでボールをキープする事」(中学1・2年)
- ・「パスを受けるために、ゴール前の空いている場所に動く事」(中学1・2年)

上記6つの技能の指導内容は、教師調査では、小学校高学年もしくは小学校中学年以下で指導が可能と判断された技能の指導内容であったが、児童調査では、中学校以降が適切と判断された技能の指導内容であった。小学校教師が、小学校高学年以下での指導が可能であると判断した技能の指導内容であることから、小学校高学年で指導することは可能かもしれない。しかし、本研究における児童調査からは、困難であるとの結果であったことから、小学校高学年に設定する場合、授業時間数を多めに設定したり、小学5年生及び小学6年生で継続して指導したりするなどの条件設定をする必要があると考えられる。また、児童にとって学習が難しい内容であることから、児童の学習意欲を維持させるなど、教師の指導力も求められることになる。小学校高学年で指導するためにはこれらの課題をクリアする必要があると考えられる。そのため、上記6つの技能の指導内容は、中学以降に設定することが適切であると考えられる。

教師調査では教師の属性によって適切と考えられる学年段階の評価が分かれた技能の指導内容、そして児童調査において小学校高学年を示したのは、以下であった。

- ・「ボール保持者とゴールの間に体を入れて守備をする事」(高学年)
- ・「ボールを持っている相手をマークする事」(中学1・2年)

「ボール保持者とゴールの間に体を入れて守備をする事」(高学年)は、児童調査では、小学校高学年での指導が可能と判断されたが、教師調査では、女性教師が小学校高学年から中学が適切と評価した。一方、「ボールを持っている相手をマークする事」(中学1・2

年)は、児童調査では、小学校高学年での指導が可能と判断されたが、教師調査では、体育免許を所有する教師の評価が、小学校中学年、小学校高学年及び中学に分かれた。上記2つの技能の指導内容に関しては、児童評価から小学校高学年の技能の指導内容であると示されたことから、小学校高学年に設定することは、十分に可能であると考えられる。しかし、小学校高学年に設定するためには、教師が指導できる条件を設定する必要があると考えられる。例えば小学校教諭2種免許状を取得するためには、教科に関する科目として体育を履修する必要はない。そうすると大学の教員養成の段階で体育に関する指導法を学ばずに小学校教員になる場合も考えられる。そのため、小学校教員に対しての体育に関する実技研修の実施が必要になってくると考えられる。実際、各自治体では体育の実技研修を実施している。これらの研修の中に技能の指導内容を児童に指導するための研修を組み込んでいくことが必要であると考えられる。このような条件設定をすることによって、「ボール保持者とゴールの間に体を入れて守備をすること」(高学年)及び「ボールを持っている相手をマークすること」(中学1・2年)を、小学校高学年の技能の指導内容に設定することが可能であると考えられる。

以上をまとめると、小学校高学年児童に適したボール運動系領域(ゴール型)の技能の指導内容は以下の5つに設定することができる。

- ・「得点しやすい場所に移動し、パスを受けてシュートなどをする事」(高学年)
- ・「ボール保持者と自己の間に守備者が入らないように移動すること」(高学年)
- ・「相手に捕られない位置でドリブルをする事」(高学年)
- ・「ボール保持者とゴールの間に体を入れて守備をすること」(高学年)
- ・「ボールを持っている相手をマークすること」(中学1・2年)

上記を踏まえ、小学校高学年児童に適した技能の指導内容を表結-2-1-2に示した。表結-2-1-2が示す小学校高学年児童に適した技能の指導内容は、児童にとって習得可能であり、なおかつ、多くの教師が指導可能であると共通理解できる内容を示唆している。



表結-2-1-2 本研究の結果から高学年に指導が適切と考えられる指導内容

		解説に例示された技能の指導内容	本研究の結果から高学年に適切と考えられる指導内容 †		
			中学年	高学年	中学以降
技能の指導内容が示された学年段階	中学年	ボールを持ったときにゴールに体を向けている。	●		
		味方にボールを手渡したり、パスを出したり、シュートしたり、ゴールにボールを持ち込んだりすること。	●		
		ボール保持者と自分の間に守る者がいない空間に移動すること。	●		
	高学年	近くにいるフリーの味方にパスを出すこと。	●		
		得点しやすい場所に移動し、パスを受けてシュートなどをすること。		●	
		ボール保持者と自己の間に守備者が入らないように移動すること。		●	
		相手に捕られない位置でドリブルをすること。		●	
		ボール保持者とゴールの間に体を入れて守備をすること。		●	
	中学12年	ゴール方向に守備者がいない位置でシュートをすること。			●
		マークされていない味方にパスを出すこと。			●
		得点しやすい空間にいる味方にパスを出すこと。			●
		パスやドリブルなどでボールをキープすること。			●
		ボールとゴールが同時に見える場所に立つこと。			●
		パスを受けるために、ゴール前の空いている場所に動くこと。			●
		ボールを持っている相手をマークすること。		●	

† ●は、指導が適切と考えられる学年段階を示す。

## 2 項 配当時間の観点からみた小学校高学年に配当できる技能の指導内容の検討

結章第 1 節から、小学校中学年及び小学校高学年で学習可能な技能の指導内容が明らかになった。では、技能の指導内容に関して習得可能な学年が明らかになったからといって、技能の指導内容をそのまま習得可能な学年段階に配当すればよいかといえ、そこには問題がある。

現行の要領では、ボール運動系領域は 6 つの運動領域の 1 つであり、さらに 3 つの型について小学校中学年及び小学校高学年でバランスよく指導しなければならない。つまり、ゴール型に配当できる時間は限られている。児童が習得可能な技能の指導内容であったとしても、その指導に何時間を配当できるのか、ということは重要な問題である。つまり習得可能な技能の指導内容という観点に加えて、習得に何時間程度必要なのか、という観点が重要になってくる。

そこで、授業の中で設定した技能の指導内容と配当時間の関係について、小学校高学年の体育授業を対象に調査を行った。

具体的には、小学校 5 年生から小学 6 年生にかけて 2 年間継続的にゴール型の中の陣取り型であるタグラグビーの指導を行った場合の技能の指導内容に関する学習可能性と配当時間の関係について検討した。Capel and Whitehead(2015)は、教師が授業を通して児童生徒に習得を求める学習成果を、「意図された学習成果(intended learning outcomes)」と定義した<sup>注結-1)</sup>。これを踏まえ、以下では、意図された学習成果を習得する学習を「意図的学習(intended learning)」<sup>注結-2)</sup>、意図的学習を行うために配当した授業時間を「意図的学習配当時間(allocated time for intended learning)」(以下、「配当時間」と略す)と定義する<sup>注結-2)</sup>。

小学 5 年生の対象授業は、A 小学校における 3 学級(1 組 34 人、2 組 34 人、3 組 34 人)に対して 2011 年 1-2 月に実施された。また、小学 6 年生の対象授業は、それらの小学 5 年生が小学 6 年生に進級した時に新たに 3 学級(1 組 34 人、2 組 34 人、3 組 34 人)に編成され、それら 3 学級に対して 2012 年 1-2 月に実施された。小学 5 年生時及び小学 6 年生時の授業に参加した 102 人の児童のうち、小学 5 年生時及び小学 6 年生時の対象授業を、1 回も欠席または見学しなかった 62 人を分析の対象とした。単元計画の時数は、研究を実施した小学校の年間指導計画に基づき、小学 5 年生時に 9 時間、小学 6 年生時に 9 時間で設定した。対象児童は、小学校中学年のときに「タグラグビーを基にした易しいゲーム」の学習を経験していなかった。

技能の指導内容とは、2008 解説の小学校高学年に示されたゴール型の技能の指導内容、「みんなでトライ！」（日本ラグビーフットボール協会, 2004）で小学校高学年を想定して紹介されている攻め方、及び「公式 BOOK だれでもできるタグラグビー」（鈴木, 2009）で紹介されている攻め方、及び深田ら（2020a）を参考にして、クロス、ループ及び飛ばしパス（以下、「OGT:Offensive Group Tactics」と略す）を設定した（図 3-2-1-1 参照）。

小学 5 年生時及び小学 6 年生時の各 3 学級共通して、二次及び三次に関して、最初の 3 時間に 3OGT それぞれの意図的学習を、残りの 1 時間にまとめのゲームを設定した。また、二次及び三次の 4 時間は、3 つの OGT それぞれの配当時間として設定した。また、小学 5 年生時及び小学 6 年生時の配当時間及び総時間から、児童を 6 群に分けた（表結-2-2-1 参照）。表結-2-2-1 に示した A 群及び B 群（以下、「AB 群」と略す）は小学 5 年生時の 1 組、C 群及び D 群（以下、「CD 群」と略す）が 2 組、E 群及び F 群（以下、「EF 群」と略す）が 3 組を表している。小学 6 年生時では A 群、C 群、及び E 群が 1 組、B 群、D 群、及び F 群が 2 組と 3 組を表している。

なお、6B については、意図的学習を行った A 群は 5 名、C 群は 9 名、また、E 群は 7 名とそれらの群に属する児童数が極めて少なかったため、AB 群、CD 群、並びに、EF 群の技能の指導内容が同じであった 5A、5B、及び 6A までを分析対象とした。そのため、学習としては総時間 16 時間を行っているが、分析対象を 6A までとして、総時間 12 時間として検討した。

表結-2-2-1 各群別に見た人数、5年生時の組・前半及び後半に指導したOGT、6年生時の組・前半及び後半に指導したOGT、3OGTの配当時間合計、並びに、総時間

	N	5年生時				6年生時			3OGTの配当時間合計			総時間
		組	前半(4時間)	後半(4時間)	組	前半(4時間)	後半(4時間)	クロス	ループ	飛ばしパス		
			5A	5B		6A	6B※1					
群	A	5	1組	クロス	飛ばし	1組	クロス	ループ	8時間	0時間	4時間	12時間
	B	15	1組	クロス	飛ばし	23組	クロス	クロス	8時間	0時間	4時間	12時間
	C	9	2組	ループ	クロス	1組	クロス	ループ	8時間	4時間	0時間	12時間
	D	15	2組	ループ	クロス	23組	クロス	クロス	8時間	4時間	0時間	12時間
	E	7	3組	飛ばし	ループ	1組	クロス	ループ	4時間	4時間	4時間	12時間
	F	11	3組	飛ばし	ループ	23組	クロス	クロス	4時間	4時間	4時間	12時間

※1 6Bについては、意図的学習を行った児童数が少数であったため、分析対象から除外した。そのため、学習としては16時間おこなっているが、6Aまでの総時間12時間を分析対象とした。

映像の分析に関しては、授業者とラグビー競技経験のある大学院生の計 2 名で行った。データの信頼性を担保するために、各 OGT の成功及び不成功の分析カテゴリーごとに一致

率が80%(S-I法)(シーデントップ,1998)を超えるまでトレーニングを行った後,分析した。得られたデータを,出現率の変化及び通過率で検討した。

出現率は,6群ごとに,小学5年生の2-5時間目,6-9時間目,小学6年生の2-5時間目3つに区分し,それらを合計し算出した。つまり40分間における出現率とした。AB群,CD群,並びに,EF群のそれぞれに関して,5A,5B,及び6Aの出現率について,一要因分散分析及び多重比較検定を行った。統計処理に関しては,SPSS Statistics ver.26(IBM社製)を使用し,有意水準は5%未満に設定した。

通過率は,先行研究及び調査を参考に集団に対しどの程度の児童数が3つのOGTを成功したかを確認するために,配当時間毎に通過率を算出した。学習指導要領実施状況調査(国立教育政策研究所,2018)では,児童の学習の実現状況を調査するために通過率を採用した(国立教育政策研究所,on-line)。学習指導要領実施状況調査(国立教育政策研究所,2018)では,「通過率80%以上が,相当数の児童ができています」と示されていることから,その基準を採用し評価した(注結-3)。

3つのOGTの出現率の結果を表結-2-2-2に,通過率の結果を表結-2-2-3に示した。

表結-2-2-2 30GT別・群別に見た各配当時間の出現率の一要因分散分析及び多重比較検定結果

群	対象者		5年			6年	測定時期 F値	多重比較検定 (Bonferroni) p<0.05
			2-5時 5A	6-9時 5B	2-5時 6A	2-5時 6A		
クロス	AB	出現率(回)	0.75	1.28	3.75	10.70	**	5A・5B<6A
		標準偏差	1.10	2.03	3.96			
	CD	出現率(回)	0.05	0.73	2.24	12.00	***	5A・5B<6A
		標準偏差	0.26	1.71	2.47			
	EF	出現率(回)	0.07	0.21	3.36	12.04	**	5A・5B<6A
		標準偏差	0.29	0.43	3.93			
ループ	AB	出現率(回)	0.06	0.06	0.86	5.06	*	
		標準偏差	0.28	0.28	1.55			
	CD	出現率(回)	0.36	0.35	0.52	0.23		
		標準偏差	0.78	1.29	1.07			
	EF	出現率(回)	0.00	0.32	0.58	1.93		
		標準偏差	0.00	0.92	1.14			
飛ばしパス	AB	出現率(回)	1.50	1.79	1.77	0.31		
		標準偏差	2.05	2.02	1.69			
	CD	出現率(回)	1.09	1.02	1.34	0.51		
		標準偏差	1.66	1.08	1.53			
	EF	出現率(回)	2.08	2.11	1.41	0.93		
		標準偏差	2.88	1.75	1.39			

(\*:p<0.05, \*\*:p<0.01, \*\*\*:p<0.001)

■は,クロス,ループ,及び,飛ばしパスの学習をそれぞれ意図的に位置付けた時間を示す。

表結-2-2-3 30GT別・群別に見た配当時間の経過に伴う通過率

	群	分析対象 人数(人)	5年		6年
			2-5時	6-9時	2-5時
			5A	5B	6A
			上段は通過率 下段は実人数(人)	上段は通過率 下段は実人数(人)	上段は通過率 下段は実人数(人)
クロス	AB群	20	40.0% 8.0	45.0% 9.0	70.0% 14.0
	CD群	24	4.2% 1.0	33.3% 8.0	62.5% 15.0
	EF群	18	5.6% 1.0	22.2% 4.0	72.2% 13.0
ループ	AB群	20	5.0% 1.0	5.0% 1.0	30.0% 6.0
	CD群	24	20.8% 5.0	16.7% 4.0	25.0% 6.0
	EF群	18	0.0% 0.0	16.7% 3.0	27.8% 5.0
飛ばしパス	AB群	20	50.0% 10.0	85.0% 17.0	60.0% 12.0
	CD群	24	54.2% 13.0	66.7% 16.0	54.2% 13.0
	EF群	18	55.6% 10.0	83.3% 15.0	66.7% 12.0

は、クロス、ループ、及び飛ばしパスの意図的学習を位置付けた時間を示す。

クロスに関して、AB 群の 5A は意図的学習時間として設定された。出現率は 0.75 回 (SD1.10)であった、5B は意図的学習時間として設定されなかった。出現率は 1.28 回 (SD2.03)であった。6A は意図的学習時間として設定された。出現率は 3.75 回 (SD3.96)であった。CD 群の 5A は意図的学習時間として設定されなかった。出現率は 0.05 回 (SD0.26)であった。5B は意図的学習時間として設定された。出現率は 0.73 回 (SD1.71)であった。6A は意図的学習時間として設定された。出現率は 2.24 回 (SD2.47)であった。EF 群の 5A は意図的学習時間として設定されなかった。出現率 0.07 回 (SD0.29)であった。5B は意図的学習時間として設定されなかった。出現率 0.21 回 (SD0.43)であった。6A は意図的学習時間として設定された。出現率 3.36 回 (SD3.93)であった。

さらに群別に一要因分散分析及び多重比較検定を行った(表結-2-2-2 参照)。その結果、3 群全てにおいて測定時期に有意な主効果が認められた。多重比較検定の結果、3 群全てにおいて、6A は 5A 及び 5B より有意に高値を示した。AB 群の 5A の出現率は 0.75 回であり、40 分あたり 1 人平均 0.75 回の出現を意味する。その後 8 時間の意図的学習によって 6A では、40 分あたり 1 人平均 3.75 回まで向上した。CD 群の 5A の出現率は 0.05 回であり、ク

ロスを意図的学習として設定しない場合 40 分あたり 1 人平均 0.05 回と出現は少なかった。その後 8 時間の意図的学習によって 6A では、40 分あたり 1 人平均 2.24 回まで向上した。EF 群の 5A の出現率は 0.07 回であり、40 分あたり 1 人平均 0.07 回の出現であった。これは概ね EF 群と同様の出現回数を示した。その後 4 時間の意図的学習によって 6A では、40 分あたり 1 人平均 3.36 回まで向上した。

クロスの通過率に関して、AB 群の 5A の通過率は 40.0%であった。5B の通過率は 45.0%であった。6A の通過率は 70.0%であった。CD 群の通過率は 4.2%であった。5B の通過率は 33.3%であった。6A の通過率は 62.5%であった。EF 群の通過率は 5.6%であった。5B の通過率は 22.2%であった。6A の通過率は 72.2%であった。

その結果、クロスの通過率に関して、AB 群及び EF 群は 6A で 70%以上、CD 群は 62.5%、また、6B まで学習することで、3 群全てにおいて 70%以上を示した。

以上から、クロスに関して、出現率から見た場合、配当時間 4 時間以上を含む 12 時間で習得可能、通過率から見た場合、配当時間 4 時間以上を含む 12 時間で習得の可能性が示唆されたと考えられる。

ループの出現率に関して、AB 群には意図的学習時間は設定されなかった。5A の出現率は 0.06 回 (SD0.28) であった。5B の出現率は 0.06 回 (SD0.28)、6A の出現率は 0.86 回 (SD1.55) であった。CD 群の 5A は意図的学習時間が設定された。出現率は 0.36 回 (SD0.78)、5B は意図的学習時間が設定されなかった。出現率は 0.35 回 (SD1.29) であった。6A は意図的学習時間が設定されなかった。出現率は 0.52 回 (SD1.07) であった。EF 群の 5A は意図的学習時間が設定されなかった。出現率は 0.00 回 (SD0.00) でループの出現は見られなかった。5B は意図的学習時間として設定された。出現率は 0.32 回 (SD0.92) であった。6A は意図的学習時間が設定されなかった。出現率は 0.58 回 (SD1.14) であった。

さらに群別に一要因分散分析及び多重比較検定を行った(表結-2-2-2 参照)。その結果、AB 群において測定時期に有意な主効果が認められた。多重比較検定の結果、5A、5B、及び 6A の間に有意差は認められなかった。AB 群の 5A では 40 分あたり 1 人平均 0.06 回の出現であった。その後意図的学習の設定のないまま 12 時間学習した 6A では、40 分あたり 1 人平均 0.86 回であった。CD 群の 5A で意図的学習を設定した場合 40 分あたり 1 人平均 0.36 回であった。その後 12 時間の学習を行ったが、6A では、40 分あたり 1 人平均 0.52 回であった。EF 群の 5A の出現率は 0.0 回であり、40 分あたり 1 人平均 0 回であった。5B におい

て意図的学習を設定したが、40分あたり1人平均0.32回であった。12間の学習を経ても、40分あたり1人平均0.58回であった。

ループの通過率に関して、AB群の5Aは、過率は5.0%であった。5Bは、通過率5.0であった。6Aは、通過率は30.0%であった。CD群の通過率は20.8%であった。5Bの通過率は16.7%であった。6Aの通過率は25.0%であった。EF群の通過率は0.0%であった。5Bの通過率は16.7%であった。6Aの通過率は27.8%であった。ループの通過率は6Aで、25%から30%の間であった。

以上から、ループに関して、出現率から見た場合、配当時間4時間の有無に関わらず、12時間で習得は困難、通過率から見た場合、配当時間の有無に関わらず12時間で習得は困難と考えられる。

飛ばしパスに関して、AB群の5Aは意図的学習時間が設定されなかった。出現率は1.50回(SD2.05)であった。5Bは意図的学習時間が設定された。出現率は1.79回(SD2.02)であった。6Aは意図的学習時間が設定されなかった。出現率は1.77回(SD1.69)であった。CD群は意図的学習時間が設定されなかった。5Aの出現率は1.09回(SD1.66)であった。5Bの出現率は1.02回(SD1.08)であった。6Aの出現率は1.34回(SD1.53)であった。EF群の5Aは意図的学習時間が設定された。出現率は2.08回(SD2.88)であった。5Bの出現率は2.11回(SD1.75)であった。6Aの出現率は1.41回(SD1.39)であった。

さらに群別に一要因分散分析及び多重比較検定を行った(表結-2-2-2 参照)。その結果、3群全てにおいて測定時期に有意な主効果は認められなかった。AB群の5Aでは40分あたり1人平均1.50回の出現であった。これはクロス及びループに比べて高い数値であった。その後4時間の意図的学習を経て12時間の学習を経た6Aでは、40分あたり1人平均1.77回であった。CD群では意図的学習が設定されなかった。5Aでは1人平均1.09回であった。その後12時間の学習を経て、6Aでは、40分あたり1人平均1.34回であった。EF群の5Aの意図的学習時間を設定した。40分あたり1人平均2.08回であった。12時間の学習を経て、40分あたり1人平均1.41回であった。

飛ばしパスの通過率に関して、AB群の5Aは、過率は50.0%であった。5Bは、通過率85.0%であった。6Aは、通過率は60.0%であった。CD群の通過率は、5Aは54.2%であった。5Bの通過率は66.7%であった。6Aの通過率は54.2%であった。EF群の通過率は55.6%であった。5Bの通過率は83.3%であった。6Aの通過率は66.7%であった。

飛ばしパスに関して、出現率から見た場合、配当時間及び総時間に関して明確にできなかったのは単元の早い段階から出現が見られたためであると考えられること、通過率から見た場合、配当時間 4 時間を含む 8 時間で習得可能、もしくは、配当時間がない場合でも、66.7%の通過率を示したことから、習得の可能性が示唆されたと考えられる。

以上から、飛ばしパスは配当時間 4 時間を含む総時間 8 時間で習得が可能であると考えられる。

上記の結果は、児童の技能の指導内容習得に関して、技能の指導内容によって配当時間あるいは単元の総時間が異なることを示唆した。このことを踏まえると、小学校高学年に適切な技能の指導内容を設定する場合、教師調査及び児童調査の結果に加え、配当時間を考慮する必要があることを示していると考えられる。

### 3 項 配当時間及び技能の指導内容の数からみた技能の指導内容に関する配当の検討

本研究で、小学校高学年児童に習得が可能な技能の指導内容が明らかになったが、技能の指導内容を習得が可能な学年段階に適切に配当するためには、考えなければならない問題がある。まず、学年段階ごとにボール運動系領域(ゴール型)に配当できる時間数の問題がある。時間に制限がある以上、指導できる技能の指導内容の数も配当時間の影響を受けることになる。

まず、体育に配当される時間は、年間にそれぞれ小学 1 年生で 102 時間、小学 2 年生で 105 時間、小学校中学年で 105 時間、小学校高学年で 90 時間である。小学校では 6 つの運動領域と保健領域があるため、ボール運動系領域に配当できる時間は限られている。体育科の年間指導計画の作成例を小学校現場に情報提供している教科書会社を参照すると(東京書籍, on-line; 学研, on-line; 光文書院, on-line; 文教出版, on-line; 大日本図書, on-line), ボール運動系領域におけるゴール型ゲーム及びゴール型の単元に配当している時間は、表結-3-1 に示す通りであった。ただし、低学年については、型による分類がないためボールゲームに配当されている時間である。



表結-2-3-1 教科書会社が例示するゴール型ゲーム及びゴール型授業の1つの単元に配当する時間数

		教科書会社				
		東京書籍	学研	光文書院	文教出版	大日本図書
学 年 段 階	低学年	6時間	7-10時間	6-8時間	9-10時間	
	中学年	8時間	8時間	7-8時間	8時間	6時間
	高学年	7時間	7時間	7-8時間	7時間	10-12時間
	中学校	9時間	10-12時間			12時間

教科書会社が例示する1つの単元に配当する時間数を参考にすると、低学年から中学1・2年生の1単元に配当できる授業時数は、概ね表結-3-2のように設定できると考えられる。

表結-2-3-2 1つの単元に配当することができる時間数

	授業時間											1時間で1つの指導内容を指導できると考えた場合の指導可能な指導内容の数	研究結果からみたその学年段階で指導することが可能な指導内容の数	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11			
低学年	オリエンテーション	1	2	3	4	5	大会						5	7
中学年	オリエンテーション	1	2	3	4	5	6	大会					6	2
高学年	オリエンテーション	1	2	3	4	5	6	大会					6	5
中学校	オリエンテーション	1	2	3	4	大会	5	6	7	大会			7	6
												合計 24	合計 20	

単元の1時間目は、通常、オリエンテーションとして位置づけ、単元の目標、グループ編成、学習の進め方、ゲームの説明等を行うと考えられる。単元の最後の時間には、学習のまとめとして大会を位置付ける授業実践はよく見られる。単元が10時間を越えるような長い単元であれば、単元の半ばで大会を設定することも考えられる。

表結-3-2の右列に、1時間で1つの技能の指導内容を指導できると考えた場合の指導可能な技能の指導内容の数、及び研究結果からその学年段階で指導することが可能な技能の指導内容の数を示した。小学校高学年の単元に8時間配当した場合、小学校高学年で習得が可能な技能の指導内容は、5つであることから、1時間に1つの技能の指導内容を設定することができる。では、1時間に1つの技能の指導内容を設定した単元計画は、実際に可

能なのだろうか。もし、1 時間に 1 つの技能の指導内容を設定した単元計画が、困難であるとしたら、そこにはどのような不都合があるのだろうか。まず、児童の技能習得にかかる個人差の問題がある。授業で設定された技能の指導内容を短時間で習得してしまう児童がいる反面、時間のかかる児童もいる。結章 2 節 3 項で示したように、多くの児童が技能の指導内容を習得するためには意図的学習配当時間として何時間配当することが適切なのかという問題である。1 つの技能の指導内容に対し 1 時間の学習時間だけでは、技能習得に時間のかかる児童は、技能の習得が達成できないうちに、次の時間には新しい技能の指導内容に取り組みなければならない状況に置かれてしまう。これは児童にとって負担が大きいと考えられる。

次に、体育授業では、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、及び「学びに向かう力、人間性」3 つの資質能力を育成することが求められている。これらは運動学習を中心に、つまり技能の習得を中心に設定される。ある学年の技能の指導内容が増えれば、その習得に関わる練習方法を工夫したり、練習の場所や方法を選んだり、気付いたことや分かったことを、友達や先生に伝えたりするなどの、学習過程を設定する必要がある。また、2017 要領では、主体的・対話的で深い学びの実現が求められている(中央教育審議会, 2016)。そのために、学習過程の中に振り返りの時間や児童の対話の時間を保障することが求められる。このような学習過程には、当然、時間が必要になってくる。

このように技能の指導内容が習得可能であったとしても、そこには授業実施上の別の課題が存在する。特に 2017 要領に関しては、カリキュラム・オーバーロードが指摘されている(奈須, 2021, p. 33)。カリキュラム・オーバーロードの問題について、白井(2021, p. 2)は、以下のように説明している。「グローバル化や ICT 化、AI(人工知能)やビッグデータの普及など、社会の変化に伴って、学校教育においても新しい内容を扱っていくことが求められる。例えば、グローバル化の進展に対応した外国語教育の充実、AI の普及に対応したプログラミング教育の導入などは、多くの国で行われている。しかしながら、カリキュラムに追加されえる内容があまりにも多くなると、生徒は『浅く、広く』学ぶだけで、本質的な理解に至らないまま学習を終えてしまう可能性がある。また、教師にとっても、十分な準備ができないまま授業に臨まなければならないなど、結果的に教育の質の低下につながる懸念される。」

このカリキュラム・オーバーロードの観点からすると、ある学年で多くの技能の指導内容の習得が可能だからという理由で、他の学年段階に配当されていた技能の指導内容を移

動させしまうと、その学年段階の技能の指導内容の増加に加え、学習過程の設定に必要な授業時数も増えてしまうことになる。そのため技能の指導内容が増加した学年段階の児童と教師に負担を強いることになる可能性もある。各学年段階に配当する習得可能な技能の指導内容に関しては、習得可能という視点に加えて、学年段階ごとに配当されている時間を考慮し、いくつかの技能の指導内容までなら設定可能なのかを検討した上でカリキュラムを考える必要がある。

本研究では、各学年段階に例示された技能の指導内容に関して、1つ1つの指導内容ごとに検討を加えた。他方、カリキュラム・オーバーロードの観点から考えると、指導内容の精選、もしくは発展性のある指導内容を設定するという考え方ができる。具体例を出すとして、小学校高学年に設定された「ボール保持者と自己の間に守備者が入らないように移動すること」という技能の指導内容に関して、例えば、小学校中学年から中学校まで一貫して技能の指導内容として設定した上で、学年段階ごとに期待できる達成度を示すことで、過重負荷を減らせる可能性が考えられる。もしくは1つの技能の指導内容を軸にして、同時処理を求めている情報の量や連続して発揮すべき動作の量を変化させることで、技能の指導内容の数というコンテンツベースの考え方から、パフォーマンスベースの考え方へと変わっていく可能性も考えられ、カリキュラム・オーバーロードに対する対応も変わってくる可能性が考えられる。

しかし、現状では、技能の指導内容の習得状況に関してデータを蓄積している段階にあり、今後の課題といえる。

#### 4項 まとめ

複数の技能の指導内容がその学年で学習可能であるからと言って、その学年に配当して良いわけではないことについて、3項で示した。しかしながら、このような議論を行うためには、まず児童生徒の学年段階に適した技能の指導内容を明らかにすることは必要である。

この点に関して、本研究を通して示唆された小学校高学年児童に適した技能の指導内容を検討するために必要な調査は、以下の通りであると考えられる(図結 2-4-1)。

### 1) 教師調査

- (1) 小学校教員に対して調査をする。
- (2) ボール運動系領域(ゴール型)の技能の指導内容に関して、体育授業で児童に指導し習得させることが可能である時期を、個々の教師に評価させる(以下、「個々の教師による技能の指導内容の適時期」と略す)。
- (3) 教師の属性に関わらず、「個々の教師による指導内容の適時期」が一致した技能の指導内容を特定する。
- (4) その一致した技能の指導内容に関する「個々の教師による技能の指導内容の適時期」を、「教師調査から見た技能の指導内容の適時期」と評価する。

### 2) 児童調査

- (1) 小学5年生児童を対象にして、ボール運動系領域(ゴール型)の体育授業を実施する。その際、小学校高学年段階及び中学校段階の技能の指導内容とされている技能の指導内容を指導する。
- (2) 単元のはじめ及び終わりのゲーム場面を対象にして、技能の指導内容の習得状況を分析する。
- (3) 習得状況の分析結果から、その技能の指導内容の適時期について、次のように評価する。
  - ①単元のはじめのゲーム場面において習得状況が高い技能の指導内容は、小学校高学年児童にとって習得が容易である、と考える。この場合、その技能の指導内容の適時期は中学年以下、と評価する。
  - ②単元のはじめのゲーム場面において習得状況が低く、かつ、単元の終わりのゲーム場面において習得状況が高い技能の指導内容は、小学校高学年児童にとって習得に適している、と考える。この場合、その技能の指導内容の適時期は小学校高学年、と評価する。
  - ③単元のはじめのゲーム場面において習得状況が低く、かつ、単元の終わりのゲーム場面において習得状況が低い技能の指導内容は、小学校高学年児童にとって習得が困難である、と考える。この場合、その技能の指導内容の適時期は中学校以上、と評価する。
- (4) 上記(3)によって評価した技能の指導内容の指導時期を、「児童調査から見た技能の指導内容の適時期」とする。



### 3) 教師調査及び児童調査の結果による小学校高学年児童に対する技能の指導内容の検討

- (1) 「教師調査から見た技能の指導内容の適時期」及び「児童調査から見た技能の指導内容の適時期」が小学校高学年であった場合、その技能の指導内容は小学校高学年に適している、と評価する。
- (2) 「教師調査から見た技能の指導内容の適時期」及び「児童調査から見た技能の指導内容の適時期」が小学校中学年以下、あるいは、中学校であった場合、その技能の指導内容は小学校高学年に適していない、と評価する。
- (3) 上記(2)の場合を除き、「教師調査から見た技能の指導内容の適時期」もしくは「児童調査から見た技能の指導内容の適時期」のいずれかが小学校高学年でなかった場合、もしくは、いずれも小学校高学年でなかった場合、その技能の指導内容が小学校高学年に適しているかどうかについて、評価は行わない。

図結 2-4-1 小学校高学年におけるボール運動系領域(ゴール型)の技能の指導内容の設定モデル

本研究において、小学校高学年児童の発達段階に適合した技能の指導内容を明らかにした。しかし、結章2項及び3項で述べたように高学年のボール運動系領域に担当できる授業時数は限られている。そのため単元配当時間に留意する必要がある。例えば、図結2-4-1のモデルによって、明らかになった小学校高学年児童に習得可能な技能の指導内容に対し、単元配当時間内において、80%以上の児童が当該の技能の指導内容を習得した場合、その技能の指導内容は小学校高学年におけるボール運動系領域(ゴール型)の技能の指導内容として妥当である、と判断することは可能であると考えられる。しかし、単元配当時間内に80%以上の児童が技能の指導内容を習得しなかった場合、その技能の指導内容は小学校高学年におけるボール運動系領域(ゴール型)の技能の指導内容として妥当である、と判断できない可能性がある。この点に留意しなければならない。

本研究では、2017解説に例示された技能の指導内容を手掛かりに、児童の発達段階に適合した技能の指導内容の検討を行った。適切な技能の指導内容を特定するためには、図結2-4-1に示したように、実際に指導を行う教師の観点、授業の中で技能の指導内容を習得する児童の観点、加えて単元に担当できる時間の観点があり、これらの観点から検討する必要がある。

また、本研究では、児童の発達段階に適合した指導内容に関して、技能のみを対象とした。他に「思考力、判断力、表現力等」及び「学びに向かう力、人間性等」があるが、本研究では取り扱わなかった。この点については本研究の限界である。

最後に、本研究の意義は、以下の点にあると考えられる。

現在生じているカリキュラム・オーバーロードの問題を解決しようとした時、教科内で取り組めることは、技能の指導内容を精選すること、あるいは、統合するという方向で技能の指導内容の数を考えていくこと、であると考えられる。本研究は児童生徒の発達段階に適合した技能の指導内容を明らかにすることが可能であった。このことによって、技能の指導内容を精選することになった時、どの技能の指導内容を残すのかという問題に対して、根拠を与えることが可能であると考えられる。また、本研究は、技能の指導内容に関してどの学年段階であれば習得可能なかを明確にすることが可能である。

また、複数の技能の指導内容を統合して1つの技能の指導内容にする場合、統合された技能の指導内容はどの学年段階で指導することが可能なかを検討する必要がある。どのよ

うに検討すればよいのかについて、それは本研究から導かれた「児童生徒の発達段階に適合した技能の指導内容を明らかにするために求められる調査」(図結 2-4-1)に示したが、3つの観点を用いることで可能になると考えられる。

これらのことから考えると、本研究はカリキュラムを作成する上で、ベースになる研究の一つであると考えられる。

### 第3節 本研究の結論

本研究の目的は、小学校高学年児童に学習可能なボール運動系領域(ゴール型)の技能の指導内容を明らかにすることであった。

第1章では、2008解説に例示された「ボールを持たないときの動き」に関して、児童の属性及び教師の属性に関わらず、戦術学習の要素を授業計画に位置付けることによって学習可能であることを明らかにした。

第2章では、教師の視点から、児童生徒の学年段階に対応した技能の指導内容を明らかにした。その結果、小学校中学年に例示された攻撃時のボールを持たないときの動き、小学校高学年に例示されたドリブル、攻撃時のボールを持たないときの動き、及びシュートに関する技能が、小学校高学年児童に適切な技能の指導内容であることを明らかにした。

第3章では、児童の観点から、小学校高学年児童に適切な技能の指導内容を明らかにした。その結果、小学校高学年児童は、小学校高学年に例示されたドリブル、攻撃時のボールを持たない動き、及び中学で例示された守備に関する技能が、小学校高学年児童に適切な技能の指導内容であることを明らかにした。また、ゴール型の陣取り型において学習可能なグループ戦術は、クロス及び飛ばしパスであることを明らかにした。

そして、教師の観点、及び児童の観点から、小学校高学年児童に適切な技能の指導内容を提案した。さらに、小学校高学年児童に適切な技能の指導内容を明らかにするために、教師調査による観点及び児童調査による観点から調査することが必要であることを示唆した。

本研究の意義は、第一に、小学校高学年児童に適切な技能の指導内容を、教師の観点及び児童の観点から明らかにしたことにある。第二に、小学校高学年児童に適切な技能の指導内容を明らかにした際の方法論にある。教師調査による観点及び児童調査による観点から検討するという方法論を用いれば、対象となる技能の指導内容が異なっても、児

童の発達段階に適合した技能の指導内容を提示することが可能となる。つまり、本研究は、カリキュラムを検討する上でベースとなる研究であると考えられる。ただし、実際の体育授業を想定したカリキュラムを検討するためには、単元配当時間の観点から一層の調査を進める必要があると考えられる。

#### 第4節 今後の課題

本研究では、ボール運動系領域のゴール型の技能の指導内容に関して、小学校高学年児童に適した技能の指導内容について検討した。ここでは、今後の課題について述べる。

第1に、本研究では、児童調査に関してゲーム中の分析をすることで、授業中に学習された成果を分析した。単元終了時に児童が技能の指導内容をどの程度習得したかをテストしているわけではない。つまり、今回の分析による学習の成果は本研究による学習成果であることを考慮しなければならない。今後、単元終了時に、児童の学習成果を図れるような共通のテスト方法を開発することで、全ての授業において共通に評価することができる適切な評価方法の開発が要になってくると考えられる。

第2に、本研究の教師調査の小学校教師の対象人数412名であった。一方、児童調査は、小学校3年生から6年生まで各学年2学級の計8学級であった。児童調査の分析対象数が少ないため、1人の指導者が全対象学級の指導を実施し、詳細な分析を行うようにした。しかし、1つの小学校を対象としており、対象学級数が少ないことから、今後、児童調査の分析数を増やし、その結果を検討していくことが今後の課題である。

第3に、児童調査に関して、本研究のように児童への介入調査の際、事例的になる場合は、定量的に数値で示すと同時に、指導現場からの指導者の視点からの意見をデータとして整理し、それらの観点から児童調査について深めていく必要があると考えられる。

第4に、本研究における教師調査では、解説に例示された学年段階ごとの指導内容に関して、高学年児童に習得可能かを評価させた。一方、解説にはボール運動系領域で習得させたい力として「ゲームではこれらの技能をいつ、どのように発揮するかを適切に判断することが大切になる」（文部科学省、2017、p.31）ことが述べられており、ゲーム中の状況判断の重要性に言及している。しかし、本研究では状況判断には対応していない。状況判断を適切に行うためには情報処理能力や既存の知識が重要である。児童に適切な状況判断をさせるためには、教師が児童に対して適切な知識を提供するとともに、その知識に基づ

いた学習（練習）を行う必要があると考えられる。本研究では、教師の指導に関しては考慮しなかった。今後、教師の指導に関する観点を加味していくことで、期待できる技能の指導内容に関する教師の認識も変わってくる可能性も考えられる。

上記の点に関しては、今後の課題である。

## <注>

結-1) Capel and Whitehead(2015)は、中等教育段階の体育授業を対象として研究を進めた。我が国では、福ヶ迫(2018)がCapel and Whiteheadの考え方を援用し、小学校体育授業を対象として、教師のフィードバック行動を分析した。そのため、小学校体育授業を対象とする本研究においても、Capel and Whiteheadの考え方を導入した。

結-2) この定義に従えば、ラグビーの授業において、意図された学習成果としてクロスのOGTを習得させるために、クロスの意図的学習配当時間として、4時間を設定し、単元総学習時間を8時間設定した、という表記になる。

結-3) 出現率及び通過率を技能の指導内容の習得に関する指標とする考え方は、長井・後藤(2002)、中垣・岡出(2009)、北村ほか(2014)、及び奥村ほか(2020)に見られる。



## 引用文献

- Almond, L. (1986) Reflecting on themes: A Games classification. In:  
Thorpe, R, Bunker, Almond, L. (Eds.) Rethinking Games Teaching. University of  
Technology, Loughboroughpp.25-34.
- Almond, L (1997) Physical Education in schools. 2nd. ed., Kogan, London.
- Arias, J. L. and Castejon, F. J. (2012) Review of the instruments most frequently  
employed to assess tactics in physical education and youth sports. J. Teach.  
Phys. Educ., 31(4):381-391.
- Bunker, D. and Thorpe, R. (1982) A Model for the Teaching of Games in Secondary  
Schools. Bulletin of Physical Education, 18(1): 5-8.
- 文教出版 (on-line) 年間指導計画. <https://www.bunkyosya.co.jp/taiiku-top1.html> (参照  
日 2023 年 10 月 5 日).
- Casey, A. and Goodyear, V.A (2015) Can cooperative learning achieve the four  
learning outcomes of physical education? A review of literature, Quest. 67:56-  
72.
- Castaneda, B. and Gray, R. (2007) Effects of focus of attention on baseball batting  
performance in players of differing skill levels. J Sport Exerc Psychol,  
29(1):60-77.
- Chatzopoulos, D., Drakou, A., Kotzamanidou, M, and Tsorbatzoudis, H. (2006a) Girls'  
soccer performance and motivation: Games vs technique approach. Perceptual and  
Motor Skills. doi: 10.2466/pms.103.2.463-470.
- Chatzopoulos, D., Tsormbatzoudis, H., and Drakou, A. (2006b) Combinations of  
technique and games approaches: Effects on game performance and motivation.  
Journal of Human Movement Studies, 50:157-170.
- 大日本図書 (on-line) 令和 6 年度 年間学習指導計画・観点別評価規準  
例. <https://www.dainippon-tosho.co.jp/taiiku/curriculum.html> (参照日 2023 年 10  
月 5 日).
- 土井秀和 (1996) ボール運動のゲーム学習の進め方. 金子明友監修, 教師のための運動学: 運  
動指導の実践理論大修館書店, 東京. pp. 229-233.

- Dyson, B., Griffin, L. L., and Hastie, P. (2004) Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56:226-240.
- Dyson, B., Placek, J. H., Graber, K. C., Fisette, J. L., Rink, J., Zhu, W., Avery, M., Franck, M., Fox, C., Raynes, D., and Park, Y. (2011) Development of PE Metrics elementary assessments for National Physical Education Standard 1. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15:100-118.
- Education Commission of the States (2002) A guide to standards-based assessment. <http://www.ecs.org/clearinghouse/35/50/3550.pdf> (参照日 2022年8月4日)
- Farias, C., Hastie, A. P. and Mesquita, I. (2017) Towards a more equitable and inclusive learning environment in sport education: Results of an action research-based intervention. *Sport Educ. Soc.*, 22(4):460-476.
- 深田直宏・大友智・吉井健人(2020b)小学6年生に学習可能な体育授業におけるラグビーの技術に関する研究：児童の運動技能水準に着目して. *びわこ学院大学・びわこ学院大学短期大学部研究紀要*, 12:77-84.
- 深田直宏・大友智・吉井健人(2022)小学校体育科 5・6年生における技能の指導内容の検討：ボール運動系領域におけるゴール型(侵入型)に焦点を当てて. *京都滋賀体育学会*, 28:19-31.
- 深田直宏・大友智・吉井健人(2023a)小学校体育科 3・4年生における技能の指導内容の検討：ボール運動系領域におけるゴール型ゲーム(侵入型)に焦点を当てて. *体育科教育学研究*, 39(1):31-50.
- 深田直宏・大友智・吉井健人(2023b)小学校高学年体育授業のラグビーにおける攻撃のグループ戦術の習得に関する意図的学習配当時間及び単元総学習時間の検討：ゲームで出現した攻撃戦術の通過率及び出現率の分析を通して. *体育科教育学研究*, 39(2):61-83.
- 深田直宏・大友智・吉井健人・藤井一貴(2023c)ボール運動系領域(ゴール型)における児童の発達段階に適した技能の指導内容の検討：小学校教師の性別、教職経験年数、及び体育主任経験の有無の観点から. *京都滋賀体育学会*, 39:1-10.

- 深田直宏・大友智・吉井健人・南島永衣子・上田憲嗣・梅垣明美・宮尾夏姫・友草司  
(2016) ボール運動系領域(ゴール型)における技能の指導内容の適切性に関する研究:  
教師による評価を通して. 立命館教職教育研究, 3:21-30.
- 深田直宏・大友智・吉井健人・宮尾夏姫(2020a) 小学5年生を対象とした体育授業における  
タグラグビーの技術の学習可能性に関する研究: 児童の技能水準に着目して. 立命館教  
職研究紀要, 7:13-22.
- 深田直宏・大友智・吉井健人・梅垣明美・南島永衣子(2013a) 小学校体育授業における高  
学年児童に学習可能なタグラグビーの技術の検討. 日本体育学会第 64 回大会予稿  
集, 64(0):359.
- 深田直宏・大友智・吉井健人・梅垣明美・南島永衣子(2013b) 児童の発達段階からみたボ  
ール運動の指導内容の検討: ゴール型における陣取り型のタグラグビーを対象にして.  
スポーツ教育学研究第 33 回大会号.
- 深見英一郎・高橋健夫・日野克博・吉野聡(1997) 体育授業における有効なフィードバック  
行動に関する検討: 子どもの受けとめかたや授業評価との関係を中心に. 体育学研  
究, 42(3):167-179.
- 福ヶ迫善彦(2018) 体育授業における意図された学習成果を保証する教師のフィードバック  
に関する事例的検討: プログラム及び前提条件の変数を統制した教師行動の比較分析  
から. 体育学研究, 63(1):397-410.
- 学研(on-line)教授用資料 令和2年度～年間指導計画例. [https://gakkokyoiku.gakken.  
co.jp/e\\_school/hokentaiiku/taiiku\\_reiwa2/](https://gakkokyoiku.gakken.co.jp/e_school/hokentaiiku/taiiku_reiwa2/) (参照日 2022年8月5日).
- Goodyear, V. A. (2017) Sustained professional development on cooperative learning:  
Impact on six teacher' s practices and student' s learning. Res. Q. Exercise  
Sport, 88(1):83-94.
- Gray, S. and Sproule, J. (2011) Developing pupil' s performance in team invasion  
games. Phys. Educ. Sport Pedagog, 16(1):15-32.
- グリフィン, L.・オスリン, J.・ミッチ, S. (1999) ボール運動の指導プログラムー楽し  
い戦術学習の進め方ー. 高橋健夫・岡出美則監訳, 修館書店, 東京. pp. 6-16.
- Griffin, L. L., Brooker, R., and Patton, K. (2005) Working towards legitimacy: Two  
decades of Teaching Games for Understanding. Physical Education and Sport  
Pedagogy, 10(3):213-223.

- Griffin, L. L., Dodds, P., Placek, J. H., and Tremino, F. (2001) Middle school students' conceptions of soccer: Their solutions to tactical problems. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(4):324-340.
- 藤井喜一(2010)シュートボール. 高橋健夫・立木正・岡出美則・鈴木聡編著, 体育科教育別冊「新しいボールゲームの授業づくり」. 大修館書店, 58(3)4-7.
- 群馬県小学校体育研究会(2007)2. ボール運動編ボール投げゲーム・バスケットボール・ボールけりゲーム・サッカー. <http://gepra7.ec-net.jp/51programs/ball01/top-page/ball-top.htm> (参照日 2022年8月5日).
- Gutierrez, D., Fisette, J., Marcia-Lopez, L. M. and Contreas, O. (2014) Assessment of secondary school student's game performance related to tactical contexts. *J. Hum. Kinet.*, 42(1):223-234.
- 長谷川悦示(2015)我が国の学習指導法の展開と学習指導モデル論の概要. *体育科教育学研究*, 31(2):33-41.
- Hastie, A. P. (1998) The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. *J. Teach. Phys. Educ.*, 17(2):157-171.
- 廣瀬勝弘・黒腹貴仁(2012)ゲーム構造論におけるゲーム理解の枠組みーゴール型の様相発展を手がかりとして. *体育科教育*, 60(7):57-61.
- 堀内賢徳・吉永武史(2002)児童が楽しく学べる戦術学習:ファウストボールの授業を通して. *体育科教育*, 50(8):64-67.
- 茨城県教育委員会(2007)学校体育指導資料 第36集小学校体育授業モデル集:学習内容の明確化を図るために. <https://www.edu.pref.ibaraki.jp/board/gakkou/karada/taiiku/dai36/36.pdf> (参照日 2022年8月5日).
- 井浦徹・岩田靖・堀口はるか・中村恭之(2014)小学校体育における「ゴール型」ゲームの教材づくりとその実践的検討:「スクウェア・セストボール」の分析. *信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要教育「実践研究」*, 15:45-54.
- 岩田靖(2016)ボール運動の教材を創る ゲームの魅力をクローズアップする授業づくりの探求. 大修館書店, 東京. p. 35.
- 岩田靖・西沢和彦・降旗春希(2006)小学校体育における中学年の侵入型ゲームの教材づくりとその検討:「V字型ゴールハンドボール」ゲームの修正とその成果に関する分析. *信州大学教育学部紀要*, 118:21-31.

- 加登本仁・松田泰定・木原成一郎・岩田昌太郎・徳永隆治・林俊雄・村井潤・嘉数健悟  
(2011) 体育授業の悩み事に関する調査研究(その 2): 悩み事の解決方法を中心として.  
学校教育実践学研究, 17:169-174.
- 木原成一郎(1999) イギリスの 1980 年代における体育カリキュラム開発の研究: 「理解のため  
の球技の授業」アプローチの検討を中心に広島大学学校教育学部紀要, 1(21):51-59.
- 木村和泰・網和弘・安西正史・岡田弘道・中井隆司(2003) 攻守入り乱れ型のボール運動を  
例に. 体育科教育, 51(5):38-41.
- Kirk, D. and MacPhail, A. (2002) Teaching games for understanding and situated  
learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model. Journal of Teaching in Physical  
Education, 21:177-192.
- 北原準司・中村博一・岩田靖(2003) 小学校体育における侵入型ゲームの授業実践: 戦術行  
動の視点からみた「課題ゲーム」の検討. 信州大学教育学部附属教育実践総合センタ  
ー紀要 教育実践研究, 4:75-84.
- 北村政弘・岡出美則・近藤智靖・内田雄三(2014) 小学校中・高学年におけるネット型ゲー  
ムのゲームパフォーマンスに関する達成基準の事例的検討. 体育科教育学研  
究, 30(1):1-16.
- 国立教育政策研究所(2018) 平成 25 年度学習指導要領実施状況調査: 教科等別分析と改善点  
(小学校体育(運動領域)). [https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido\\_h24/01h24\\_25/  
11h25bunseki\\_undou.pdf](https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_h24/01h24_25/11h25bunseki_undou.pdf) (参照日 2022 年 8 月 5 日).
- 国立教育政策研究所(on-line) [https://www.nier.go.jp/kiso/sisitu/siryoul/2-02.  
pdf](https://www.nier.go.jp/kiso/sisitu/siryoul/2-02.pdf) (参照日 2023 年 10 月 5 日)
- 小松郁夫(2010) アカウンタビリティ. 岩内亮一・本吉修二・明石要一教育学用語辞典第  
四版(改訂版). 学文社, 東京. p. 2.
- 小杉聡(2020) ゆとり教育から PISA 型学力へ: 小学校国語科における PISA 型読解力へ. 日本  
国際情報学会誌, 5(1):48-57.
- 光文書院(on-line) 教師用指導資料(体育・保健)年間指導計画例. [https://www.kobun.co.  
jp/teaching-taiiku/](https://www.kobun.co.jp/teaching-taiiku/) (参照日 2022 年 8 月 6 日).
- 小山幸彦・谷津知之(1998) 発達段階に応じたバスケットボール型の教材作りとセストボー  
ルの実践. 体育授業研究, 1:37-46.
- 工藤真由美(2012) PISA と今日の日本の教育における課題. 四條畷学園短期大学紀要, 45:1-5.

- Lauder, A., and Piltz, W. (2006) Beyond 'Understanding' to skillful play in games, through play practice. *Journal of Physical Education New Zealand*, 39(1):47-57.
- 丸井一誠(2012)小学生のハンドボール授業における攻撃側の「ボールを持たない動き」の特徴に関する研究:ゲーム様相との関連性に着目して. *スポーツ教育学研究*, 31(1):1-11.
- Memmert, D., and Harvey, S. (2008) The game performance assessment instrument (GPAI): Some concerns and solutions for further development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27: 220-240.
- Mesquita, A., Graça, A., Gomes, A.R., and Cruz, C. (2005) Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical. *Journal of Human Movement Studies*, 48:469-492.
- 三木四郎(2005)新しい体育授業の運動学:子どもができる喜びを味わう運動学習に向けて. 明和出版, 東京. pp. 143-145.
- Miller, A. (2015) Games centered approaches in teaching children and adolescents: Systematic review of associated student outcomes. *J. Teach. Phys. Educ.*, 34(1):36-58.
- Mitchell, S.A., Griffin, L.L., and Oslin, J. L. (1994) Tactical awareness as developmentally appropriate for the teaching of games in elementary and secondary physical education. *The Physical Educator*, 51:21-28.
- 宮尾美輝・岩田靖・佐藤大将(2014)有効性のあるアウトナンバー・ゲームを求めて:小学校体育における「ドライブ・バスケットボール」の分析. *信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要教育「実践研究」*, 15:93-102.
- 宮尾夏姫・三木ひろみ(2015)小学校教師の体育授業実践に対する支援の検討:実践状況と指導上の困難さに着目して. *びわこ成蹊スポーツ大学紀要*, 12:37-47.
- 文部省(1991)小学校体育指導資料指導計画の作成と学習指導東洋館出版社, 東京.
- 文部省(1998)小学校学習指導要領(平成10年12月). ぎょうせい, 東京.
- 文部科学省(on-line)小学校学習指導要領(平成10年12月). [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/cs/1319941.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1319941.htm) (参照日 2023年8月3日).
- 文部科学省(2009)高等学校学習指導要領. 東山書房, 京都.

- 文部科学省(2009)高等学校学習指導要領解説保健体育編体育編. 東山書房, 京都.
- 文部科学省(2010)学校体育実技指導資料第8集ゲーム及びボール運動. 東洋館出版, 東京. pp. 23-26.
- 文部科学省(2013)平成25年度学校教員統計調査. <http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001017861&cycode=0> (参照日2022年8月5日).
- 文部科学省(2018)高等学校学習指導要領(平成30年告示). 東山書房, 京都.
- 文部科学省(2018)高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説保健体育編体育編. 東山書房, 京都.
- 文部科学省(2008a)小学校学習指導要領. 東洋館出版社, 東京.
- 文部科学省(2008b)小学校学習指導要領解説体育編. 東洋館出版社, 東京.
- 文部科学省(2008c)中学校学習指導要領. 東山書房, 京都.
- 文部科学省(2008d)中学校学習指導要領解説保健体育編. 東山書房, 京都.
- 文部科学省(2011a)小学校体育(運動領域)丸わかりハンドブック高学年(第1学年及び第2学年). [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/sports/jyujitsu/1308041.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/jyujitsu/1308041.htm) (参照日2022年8月5日).
- 文部科学省(2011b)小学校体育(運動領域)丸わかりハンドブック低学年(第3学年及び第4学年). [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/sports/jyujitsu/1308041.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/jyujitsu/1308041.htm) (参照日2022年8月5日).
- 文部科学省(2017a)小学校学習指導要領(平成29年告示). 東洋館出版社, 東京.
- 文部科学省(2017b)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, 東京.
- 文部科学省(2017c)中学校学習指導要領(平成29年告示). 東山書房, 京都.
- 文部科学省(2017d)中学校学習指導要領(平成29年告示)解説保健体育編. 東山書房, 京都.
- Morales-Belando, M. T., and J. L. Arias-Estero. (2017) Effect of Teaching Races for Understanding in Youth Sailing on Performance, Knowledge, and Adherence. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(4):513-523.
- Morales-Belando, M. T., Calderón, A. and Arias-Estero, J. L. (2018) Improvement in game performance and adherence after an aligned TGfU floorball unit in physical education. *Phys. Educ. and Sport Pedagog*, 23(6):657-671.
- 長井功・後藤幸弘(2002)小学4年生から中学3年生の学習成果の学年差からみたバレーボール学習開始の適時期について. *大阪体育学研究*, 40:1-15.

- 永島惇正(1981)子供の発達に応じた球技の扱い方. 学校体育, 34(13):25-30.
- 永島惇正(1984)集団種目における学習指導研究の課題と方法. 学校体育, 37(6):12-19.
- 中垣貴裕・岡出美則(2009)中学校におけるベースボール型ゲームの守備のゲームパフォーマンスに関する評価基準の事例的検討. スポーツ教育学研究, 29(1):29-39.
- 中村和彦・武長理栄・川路昌寛・川添公仁・篠原俊明・山本敏之・山縣然太郎・宮丸凱史(2011)観察的評価法による幼児の基本的動作様式の発達. 発育発達研究, (51):1-18.
- NASPE (1995) Moving into the Future National Standards for Physical Education WBC McGraw-Hill.
- NASPE (2004) Moving into the Future National Standards for Physical Education 2nd. ed. McGraw-Hill.
- NASPE (2010) PE Metrics Assessing National Standards 1-6 in Elementary School AAHPERD Publications.
- NASPE (2014) National Standards & Grade-Level Outcomes for K-12 Physical Education.
- 奈須正裕(2021)カリキュラム・オーバーロードをめぐる国際的な動向. 奈須正裕編, 「少ない時数で豊かに学ぶ」授業のつくり方. ぎょうせい, 東京. p. 33.
- National Commission on Excellence in Education (1983) A Nation At Risk.
- 日本ラグビーフットボール協会(on-line)みんなでトライ!タグラグビーを教える指導者のためのガイドブック 中学校編. <https://www.tagrugby-japan.jp/middle-school/> (参照日 2022年8月5日).
- 日本ラグビーフットボール協会(2004)みんなでトライ! タグラグビーを教える指導者のためのDVD. ピクチャーズネットワーク東京.
- 日本体育科教育学会(2015)学会プロジェクト報告:現行学習指導要領の実施状況を問う. 横浜国立大学. 日本体育科教育学会第20回大会 大会資料.
- 小川知哉・吉井健人・大友智(2007)ボール投げゲーム, バスケットボール型ゲーム及びバスケットボールの体育授業プログラムの開発大友智編著, 教育改革群馬プロジェクト 国立大学法人群馬大学・群馬県教育委員会共同研究第一部会特色ある教育課程の開発 「体育」グループ平成16年度-平成18年度研究成果報告書. 群馬. pp. 12-101.
- 岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄編(1999)分数が出来ない大学生:21世紀の日本が危ない. 東洋経済新報社.
- 岡田和雄(1977)楽しくできる体育の5・6年の授業. あゆみ出版, 東京. pp. 149-151.



- 岡田雄樹・末永祐介・高田大輔・白旗和也・高橋健夫(2013a) ゴール型ボール運動教材としてのスリーサークルボールの有効性の検討: ゲームパフォーマンスの分析を通して. スポーツ教育学研究, 32(2):31-46.
- 岡田雄樹・近藤智靖・末永祐介・宗像洋(2013b) 小学校6年生の体育授業を対象としたハンドボールに対するスリーサークルボールの有効性の検討. 日本体育大学スポーツ科学研究, 2:31-39.
- 岡田雄樹・末永祐介・近藤智靖(2015) 小学校3年生の体育授業における「オールコートスリーサークル」の有効性に関する事例的研究. 体育科教育学研究, 31(1):29-41.
- 岡出美則・吉永武史(1998) イギリスのゲーム理解のための指導論(TGFU): 戦術学習の教科内容とその指導方法論検討に向けて(体育科教育学). 日本体育学会大会号, 日本体育学会第49回大会, p. 621.
- 岡出美則(2010) 体育の基本的性格. 高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編著. 新版体育科教育入門. 大修館書店, 東京. p. 16.
- 岡出美則(2018) 体育科教育特論: 体育科における人間形成論. 日本体育大学大学院教育学研究科紀要, 2(1):55-64.
- 岡出美則(2019) 体育科評価論: 学びに向かう力や人間性の評価に焦点を当てて. 日本体育大学大学院教育学研究科紀要, 2(2):265-275.
- 岡出美則・吉永武史(2000) イギリスのゲーム理解のための指導論(TGFU): 戦術学習の教科内容とその指導方法論検討に向けて. 筑波大学体育科学系紀要, 23:21-35.
- 岡出美則・劉静波・吉永武史・鬼澤陽子・小松崎敏(2007) 戦術学習モデルの効果: 小学校におけるフラッグフットボールの授業分析を通して. スポーツ教育学研究, 27(1):37-50.
- 岡出美則・劉静波・吉永武史・鬼澤陽子・小松崎敏(2007) 戦術学習モデルの効果: 小学校におけるフラッグフットボールの授業分析を通して. スポーツ教育学研究, 27(1):37-50.
- 奥村拓朗・伊藤雅広・近藤智靖・今関豊一・滝沢洋平・岡出美則(2020) 体育授業における個人ベースのゲームパフォーマンス評価: 小学校6年生のゴール型のカリキュラム評価を通じて. 体育学研究, 65:627-641.

- 奥村拓朗・岡出美則(2020)ゲームパフォーマンスの評価を踏まえたボール運動系授業の改善策の検討:小学校6年生のハンドボールを対象として. 日本体育大学スポーツ科学研究, 9:1-11.
- 今関豊一・高橋健夫(2013)参考資料としての学習指導要領における体育科学習内容の位置づけに関する検討. 体育科教育学研究, 29(1):1-22.
- 鬼澤陽子・小松崎敏・吉永武史・岡出美則・高橋健夫(2008)小学校6年生のバスケットボール授業における3対2アウトナンバーゲームと3対3イーブンナンバーゲームの比較:ゲーム中の状況判断力及びサポート行動に着目して. 体育学研究, 53:439-462.
- 鬼澤陽子・小松崎敏・吉永武史・岡出美則・高橋健夫(2012)バスケットボール3対2アウトナンバーゲームにおいて学習した状況判断力の3対3イーブンナンバーゲームへの適用可能性:小学校高学年を対象とした体育授業におけるゲームパフォーマンスの分析を通して. 体育学研究, 57(1):59-69.
- 鬼澤陽子・大野民雄(2010)バスケットボール. 高橋健夫・立木正・岡出美則・鈴木聡編著, 体育科教育別冊「新しいボールゲームの授業づくり」. 大修館書店, 58(3)38-43.
- 鬼澤陽子・高橋健夫・岡出美則・吉永武史・高谷昌(2006)小学校体育授業のバスケットボールにおける状況判断力向上に関する検討:シュートに関する戦術的知識の学習を通して. スポーツ教育学研究, 26(1):11-23.
- 鬼澤陽子・高橋健夫・岡出美則・吉永武史(2004)ボールゲームにおける戦術的状況判断能力評価法の検討. 日本体育学会第55回大会 配布資料.
- 大貫耕一(1994)いろいろなゲームと学習指導. 高橋健夫・林恒明・藤井喜一・大貫耕一編著, 体育科教育別冊「ゲームの授業」. 大修館書店, pp. 25-37.
- 大貫耕一(1994)ボールゲームは指導しやすい教材か?. 体育科教育 42(14):68-71.
- 大貫耕一・河野聡美(2006)小学校低学年シュートボールの戦術学習. 体育授業研究, 9:68-75.
- Oslin, J. L., Mitchell, S. A., and Griffin, L. L. (1998) The Game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. Journal of Teaching in Physical Education, 17:231-243.
- 大友智(2007)小学校における体育授業プログラムの開発:ゲーム領域及びボール運動領域を対象として. 大友智編著, 教育改革群馬プロジェクト国立大学法人群馬大学・群馬県

- 教育委員会共同研究第一部会特色ある教育課程の開発「体育」グループ平成 16 年度-平成 18 年度研究成果報告書, 群馬.
- 大友智・清藤昭裕・高橋健夫・岡沢祥訓・米田博行・沢田啓二・谷敏光(1993)生徒の体育授業に対する愛好的態度が集団スポーツの学習行動に及ぼす影響. スポーツ教育学研究, 13(1):25-34.
- 大友智・岡沢祥訓・高橋健夫・清藤昭裕・幡勉・吉村誠(1991)生徒の技能水準が学習行動に及ぼす影響. 奈良教育大学紀要, 40(1):97-104.
- Pritchard, T., Hawkins, A., Wiegand, R., and Metzler, J. N. (2008) Effects of two instructional approaches on skill development, knowledge, and game performance. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 12:219-236.
- 堺市教育委員会(2019)2 年サークルシュートゲーム. 堺市教育委員会大友智監修. 小学校体育指導の手引き.
- 坂元祐征・岩田靖(1999)小学校中学年のゲーム教材としてのセストボールの検討. 体育授業研究, 2:35-44.
- 佐々木久吉(1964)球技指導における問題点. 学校体育 17, 11:56-59.
- 佐藤善人・鈴木秀人(2008)小学校の体育授業におけるタグラグビーに関する研究:スローフォワードルールに焦点をあてて. スポーツ教育学研究, 28(1):1-11.
- 白井俊(2021)カリキュラム・オーバーロードをめぐる国際的な動向. 奈須正裕編. 「少ない時数で豊かに学ぶ」授業のつくり方. ぎょうせい, 東京. p. 2.
- シーデントップ(1988)体育の教授技術. 高橋健夫他訳, 大修館書店, 東京. pp. 267-311.
- 白旗和也(2013)体育の学力調査の計画と課題. スポーツ教育学研究, 32(2):99-102.
- シュティージャー・コンツァック・デブラー(1993)ボールゲーム指導事典. 唐木國彦他訳. 大修館書店, 東京. pp. 179-189.
- 菅沼太郎・岩田靖・千野孝幸(2008)小学校体育におけるゴール型教材の開発とその実践的検討:「センタリング・サッカー」の構想とその分析. 信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要教育「実践研究」, 9:121-130.
- 鈴木秀人(2004)みんなでトライ!:タグラグビーを教える指導者のためのガイドブック. (財)日本ラグビーフットボール協会, pp. 6-31.
- 鈴木秀人(2009)公式ブックだれでもできるタグラグビー. 鈴木秀人編. 公式ブックだれでもできるタグラグビー. 小学館, 東京.

- 鈴木聡・内田雄三(2001)子どもとともにつくる戦術学習:学習内容を戦術学習にすえたセ  
ストボールの実践報告. 体育授業研究, 4:27-37.
- 高田俊也・岡沢祥訓・高橋健夫(2000)態度測定による体育授業評価法の作成. スポーツ教  
育学研究, 20(1):31-40.
- 高橋健夫(1992)体育授業研究の方法に関する論議. スポーツ教育学研究特別号:19-31.
- 高橋健夫(1994)ゲームの授業を創る. 高橋健夫・林恒明・藤井喜一・大貫耕一編著. 体育科  
教育別冊「ゲームの授業」. 大修館書店, pp. 12-18.
- 高橋健夫(1995)新しい体育の授業研究. 大修館書店, 東京.
- 高橋健夫(2010)新しいボールゲームの授業づくり:学習内容の確かな習得を保証し, もっと  
楽しいボールゲームの授業を実現するために. 体育科教育, 58(3):151-157.
- Tallir, I. B., Lenoir, M., Valcke, M., and Musch, E. (2007) Do alternative  
instructional approaches result in different game performance learning  
outcomes? Authentic assessment in varying game conditions. *International  
Journal of Sport Psychology*, 38(3):23-32.
- 東京書籍 (on-line) 体育科年間指導計画例. chrome-extension://  
efaidnbmnnpkajpcglclefindmkaj/https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/text/shou/  
hoken/data/hoken\_keikaku\_taiiku\_3\_h.pdf (参照日 2023年10月5日).
- 友添秀則(2010)体育の目標と内容. 高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編著, 体育科教  
育学入門大修館書店, 東京. pp. 30-38.
- 中央教育審議会 (on-line) 子どもの体力向上のための総合的な方策について(答申).  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/021001.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/021001.htm) (参照日  
2022年8月4日).
- 中央教育審議会 (on-line) 新しい学習指導要領の考え方:中央教育審議会における議論から  
改訂そして実施へ. [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_icsFiles/  
afieldfile/2017/09/28/1396716\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf) (参照日 2022年8月4日).
- 梅野圭史・中島誠・後藤幸弘・辻野昭(1997)小学校体育科に関する学習効果(態度得点)に  
及ぼす教師行動の影響. スポーツ教育学研究, 17(1):15-27.
- 渡邊和志・吉崎静夫(2020)教師及び学習者の授業認識の差異に基づく授業改善:質問紙調  
査法による「自己省察」をとおして. 大分大学教育学部研究紀要, 41(2):255-270.

- 山田孝禎(2007) 差の分析(2)～順序・名義尺度の差～. 出村愼一監修, 健康スポーツ科学のための SPSS による統計解析入門. 杏林書院, 東京. pp. 213-216.
- 山崎保寿(2021) 学校経営および教育課程に関する教育改革の推移に関する考察(その 2): 平成期の第 I 期後半における教育行政施策を中心として. 教育総合研究, 5:95-106.
- 山崎保寿(2022) 学校経営および教育課程に関する教育改革の推移に関する考察(その 3): 平成期の第 II 期前半における教育行政施策を中心として. 松本大学研究紀要, 20:1-9.
- 吉田文久(1997) 球技の学習内容. 竹田清彦・高橋健夫・岡出美則編. 体育科教育学の探究. 大修館書店, 東京. pp. 165-180.
- 吉永武史・高橋健夫・岡出美則(1999) アメリカにおける戦術アプローチに関する研究動向についての検討. 日本体育学会大会号, 日本体育学会第 50 回記念大会, p. 745.
- 吉永武史・岡出美則・高橋健夫(2001) ゲーム中の意志決定の観点からみたゲームパフォーマンスについての検討. スポーツ教育学研究, 第 21 回大会号.
- 吉永武史・高橋健夫・岡出美則・友添秀則・鬼澤陽子(2004) 作戦の実行能力を高めるためのフラッグフットボールの学習指導についての検討. 日本体育学会第 55 回大会配布資料.
- 吉澤高志・江口貴昭・岩田靖・河合大地(2014) 小学校体育におけるゴール型ゲーム(ラインタイプ)の教材づくりとその実践的検討:「セイフティ-エリア・タッチピー」の分析. 信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要教育「実践研究」, 15:121-130.
- Zhu, W., Rink, J., Placek, J. H., Graber, K.C., Fox, C., Jennifer L. Fisette, J.L., Dyson, B., Park, Y., Avery, M., Franck, M., and Raynes, D. (2011) PE Metrics: Background, testing theory, and methods. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15:87-99.
- 四方田健二・須甲理生・荻原朋子・浜上洋平・宮崎明世・三木ひろみ・長谷川悦示・岡出美則(2013) 小学校教師の体育授業に対するコミットメントを促す要因の質的研究. 体育学研究, 58(1)45-60.

本論文は、以下の学術論文及び学会発表を加筆、修正し、まとめたものである。

## 発表論文一覧

(博士課程後期課程在学期間：2014年4月～2022年9月，2023年10～2024年3月)

### 第1章第1節

1. 深田直宏・大友智(2010)小学校体育授業における戦術学習の成果に関する検討：ボールを持たない動きを対象にして. 日本スポーツ教育学会第30回記念国際大会予稿集, pp. 251-256.

### 第1章第2節

2. 深田直宏・大友智・松本富子(2005)戦術学習におけるサポートと児童の体育授業に対する愛好的態度の関係の検討:バスケットボールを対象にして. 体育授業研究, 8: 8-16.
3. 深田直宏(2003)「侵入型ゲームにおけるサポートと児童の体育授業に対する愛好的態度の関係:バスケットボール授業を対象にして」, 修士論文, 群馬大学大学院教育学研究科, pp. 1-233.

### 第2章第1節

4. 深田直宏・大友智・吉井健人・藤井一貴(2023)ボール運動系領域(ゴール型)における児童の発達段階に適した技能の指導内容の検討:小学校教師の性別, 教職経験年数, 及び体育主任経験の有無の観点から. 京都滋賀体育学研究, 39: 1-10.

### 第2章第2節

5. 深田直宏・大友智・吉井健人・南島永衣子・上田憲嗣・梅垣明美・宮尾夏姫・友草司(2016)ボール運動系領域(ゴール型)における技能の指導内容の適切性に関する研究:教師による評価を通して. 立命館教職教育研究, 3: 20-30.

### 第3章第1節1項

6. 深田直宏・大友智・吉井健人(2023)小学校体育科3・4年生における技能の指導内容の検討：ボール運動系領域におけるゴール型ゲーム(侵入型)に焦点を当てて．体育科教育学研究, 39(1) : 31-50.

### 第3章第1節2項

7. 深田直宏・大友智・吉井健人(2022)小学校体育科5・6年生における技能の指導内容の検討：ボール運動系領域におけるゴール型(侵入型)に焦点を当てて．京都滋賀体育学研究, 38 : 19-31.

### 第3章第2節1項

8. 深田直宏・大友智・吉井健人・宮尾夏姫(2020)小学5年生を対象とした体育授業におけるタグラグビーの技術の学習可能性に関する研究：児童の技能水準に着目して．立命館教職教育研究, 7 : 13-22.

### 第3章第2節2項

9. 深田直宏・大友智・吉井健人(2020)小学6年生に学習可能な体育授業におけるタグラグビーの技術に関する研究：児童の運動技能水準に着目して．びわこ学院大学・びわこ学院大学短期大学部研究紀要, 12 : 77-84.

### 終章第2節2項

10. 深田直宏・大友智・吉井健人(2023)小学校高学年体育授業のタグラグビーにおける攻撃のグループ戦術の習得に関する意図的学習配当時間及び単元総学習時間の検討：ゲームで出現した攻撃戦術の通過率及び出現率の分析を通して．体育科教育学研究, 39(2) : 61-83.

## 学会発表一覧

(博士課程後期課程在学期間：2014年4月～2022年9月，2023年10月～2024年3月)

### 第1章第1節

【ポスター発表】

1. 深田直宏・大友智，小学校体育授業における戦術学習の成果に関する検討：ボールを持たない動きを対象にして，日本スポーツ教育学会第30回記念国際大会，東京，2010年10月.

## 第1章第2節

### 【口頭発表】

2. 深田直宏・吉井健人・大友智，小学校体育授業における戦術学習の情意成果に関する検討：児童の特性と教師の特性から．第31回日本スポーツ教育学会，兵庫，2011年11月

## 第2章第1節

### 【口頭発表】

3. 深田直宏・大友智・梅垣明美・南島永衣子・上田憲嗣・吉井健人，ボール運動系(ゴール型)の指導内容に関する研究：教師への調査を通して．日本体育学会第65回大会，岩手，2014年8月.

## 第2章第2節

### 【口頭発表】

4. 深田直宏・大友智・吉井健人・梅垣明美・南島永衣子・上田憲嗣，ボール運動系(ゴール型)の技能の指導内容に関する研究：小学校教師への調査を通して．第34回日本スポーツ教育学会，愛媛，2014年10月.

## 第3章第1節1項

### 【口頭発表】

5. 深田直宏・大友智・吉井健人・宮尾夏姫「ゴール型ゲームにおける技能の指導内容の検討：3年生及び5年生を対象にして」，日本スポーツ教育学会第40回大会，web開催，2020年1月.

## 第3章第1節2項

### 【口頭発表】

6. 深田直宏・大友智・吉井健人・宮尾夏姫・梅垣明美・上田憲嗣・友草司・南島永衣子，小学校高学年におけるボール運動の技能の指導内容に関する研究：ゴール型を対象にして．日本体育学会第68回大会，静岡，2017年8月.



### 第3章第2節1項

#### 【ポスター発表】

7. FUKADA Naohiro, OTOMO Satoshi, YOSHII Takehito, MIYAO Natsuki, A study on the learnability of motor skills in tag rugby for a 5th grade elementary school physical education class: Focusing on the differences based on students' skill levels and gender. The 2019 International Conference for the 8th East Asian Alliance of Sport Pedagogy, Tokyo, September, 2020.

### 第3章第2節2項

#### 【ポスター発表】

8. FUKADA Naohiro, OTOMO Satoshi, YOSHII Takehito, MIYAO Natsuki, study on 6th grade elementary school students and the possibility of learning the skills of tag rugby in physical education: A focus on differences based on children's skill level. The 2020 YOKOHAMA Sport Conference Yokohama. Yokohama, September, 2020.

### 終章第2節2項

#### 【口頭発表】

9. 深田直宏・大友智・吉井健人・梅垣明美・南島永衣子, 小学校体育授業における高学年児童の学習可能なタグラグビーの技術の検討. 日本体育学会第64回大会, 滋賀, 8月, 2013年.
10. 深田直宏・大友智・吉井健人・梅垣明美・南島永衣子, 児童の発達段階からみたボール運動の指導内容の検討: ゴール型における陣取り型のタグラグビーを対象にして. 第33回日本スポーツ教育学会, 東京, 2013年10月.

### 終章第2節3項

#### 【口頭発表】

11. 深田直宏・大友智・吉井健人・宮尾夏姫・梅垣明美・南島永衣子・上田憲嗣・友草司, ボール運動系領域の思考判断の指導内容に関する研究: 小学校教師への調査を通して. 日本体育学会第67回大会, 大阪, 2016年8月.

## 謝辞

本論文作成にあたり、指導教員の大友智教授に丁寧かつ温かいご指導を頂きました。先生には、修士の時から現在に至るまで、何も分かっていない私に、研究の方向性、研究デザイン、具体的な方法について、まさに一から教えて頂きました。先生の研究に向かう姿勢、学生に対する態度、現場の先生との関わり方は、私にとって、常に手本となっていました。本論文を完成させることができたのも、先生のおかげです。本当にありがとうございました。

また、本論文を審査して頂きました日本体育大学大学院 岡出美則教授には、大きな視点から本研究の位置づけや意義、また内容や記述方法について貴重なご意見を頂きました。同じくスポーツ健康科学研究科 岡本直輝教授、海老久美子教授からは本論文の内容や構成に関わる貴重なご意見を頂きました。先生方のご指摘を踏まえることで、本研究を見直し改善していくことができました。この場をお借りして心から感謝申し上げます。

本研究の調査では、長崎県、大阪府、滋賀県、高知県、群馬県の先生方に、ご公務多忙な中、ご協力頂きました。お世話になりましたことに感謝申し上げます。また、研究授業をご快諾頂きました群馬県桐生市の校長先生をはじめ、教職員の皆様、何よりも児童及び保護者の皆様に心より御礼申し上げます。

大友研究室で博士論文の作成に共に取り組んだ、梅垣明美教授(同志社女子大学現代現代社会学部)、白旗和也教授(日本体育大学児童スポーツ教育学部)、上田憲嗣准教授(立命館大学スポーツ健康科学部)、南島永衣子准教授(玉川大学教育学部)、吉井健人准教授(育英大学教育学部)、宮尾夏姫准教授(奈良教育大学教育学部)、そして院生の皆さん、皆さんから意見や励ましの言葉をかけて頂いたり、相談に乗って頂いたりすることで最後まで取り組むことができました。心より御礼申し上げます。

授業データの分析では、びわこ学院大学の清水未来さん(現滋賀県公立小学校教諭)をはじめとする当時のゼミ生に取り組んでもらうことで、論文を形にすることができました。感謝申し上げます。

最後に、大学院進学や転職を理解してくれて、いつも応援してくれた妻・淳子、息子・遼に感謝します。そして母と、大学院を受験した年に亡くなった父に感謝します。ありがとうございました。

2024年 深田 直宏