

2016年度 修士論文

児童の運動有能感を高めるための
ゴール型サッカーの学習指導プログラムに関する研究

A Study on the Teaching Program of
Soccer (Goal Type) in Physical Education classes:
Increasing Physical Competence of Elementary School Students

早稲田大学 大学院スポーツ科学研究科
スポーツ科学専攻 スポーツ文化研究領域

5015A024-6

鈴木 朋也

Tomoya Suzuki

研究指導教員： 吉永 武史 准教授

【目次】

序章	1
第1節 問題の所在と研究の目的	1
第1項 問題の所在	1
第2項 研究の目的	3
第2節 研究の方法	3
第3節 用語の定義	4
第1章 児童の運動有能感を高めるサッカーの学習指導プログラム作成のための 予備的検討	5
第1節 児童の運動有能感を高めるための学習指導に関する方策の検討	5
第2節 児童の運動有能感を高めるためのサッカーの教材づくりに関する検討	6
第1項 サッカーの学習指導に関する先行研究にみる学習内容の検討	7
第2項 運動有能感を高めるためのボール運動の教材づくりに関する検討	8
第3項 ゴール型ボール運動の先行研究にみるゲーム教材の簡易化に関する検討	9
第3節 児童の運動有能感を高めるためのグルーピングの方法	10
第1項 児童の運動有能感を高めるためのグルーピングに関する先行研究の検討	10
第2項 仲間関係に留意したグルーピングに関する先行研究の検討	11
第3項 技能面に留意したグルーピングに関する先行研究の検討	12
第4節 本章のまとめ	13
第2章 児童の運動有能感を高めるサッカーの学習指導プログラムの作成および 有効性の検証	15
第1節 学習指導プログラムの作成	15
第1項 ボール操作の技能を高める教材の作成	15
第2項 タスクゲームの作成	17
第3項 メインゲームの作成	21
第4項 学習指導プログラムの全体構成	23
第2節 検証授業の手続き	24
第1項 対象ならびに抽出児の選出	24
第2項 検証授業の進め方	24
第3項 データの収集ならびに分析の方法	25

第3節 学習指導プログラムの検証授業についての結果と考察.....	30
第1項 クラス全体についての結果と考察.....	30
第2項 抽出児についての結果と考察.....	40
第4節 本章のまとめ.....	48
第3章 修正プログラムの作成および有効性の検証.....	50
第1節 修正プログラムの作成.....	50
第1項 ボール操作の技能を高める教材の修正.....	50
第2項 タスクゲームの修正.....	50
第3項 メインゲームの修正.....	55
第4項 グルーピング方法の工夫.....	58
第5項 修正プログラムの全体構成.....	60
第2節 検証授業の手続き.....	61
第1項 対象ならびに抽出児の選出.....	61
第2項 検証授業の進め方.....	62
第3項 データの収集ならびに分析の方法.....	62
第3節 修正プログラムの検証授業についての結果と考察.....	63
第1項 クラス全体についての結果と考察.....	63
第2項 抽出児についての結果と考察.....	74
第4節 本章のまとめ.....	84
結章.....	86
第1節 研究のまとめ.....	86
第2節 今後の課題.....	87
引用・参考文献一覧.....	88

【表一覧】

表 2-1. 期間記録法を用いた各授業場面の割合.....	31
表 2-2. 形成的授業評価の結果.....	31
表 2-3. 診断的・総括的授業評価の結果.....	33
表 2-4. 1 ゲームあたりのプレイの実態.....	34
表 2-5. ゲームパフォーマンスの結果.....	36
表 2-6. メインゲームで1回以上シュートを決めることができた児童の人数.....	38
表 2-7. プログラム前後の運動有能感調査の結果.....	39
表 2-8. 抽出児の形成的授業評価の結果.....	40
表 2-9. 抽出児の診断的・総括的授業評価の結果.....	42
表 2-10. 抽出児のゲームパフォーマンスの結果.....	43
表 2-11. 抽出児の仲間との関わりの頻度.....	46
表 2-12. 抽出児のプログラム前後の運動有能感調査の結果.....	47
表 3-1. 期間記録法を用いた各授業場面の割合.....	64
表 3-2. 形成的授業評価の結果.....	64
表 3-3. 診断的・総括的授業評価の結果.....	67
表 3-4. 1 ゲームあたりのプレイの実態.....	68
表 3-5. ゲームパフォーマンスの結果.....	69
表 3-6. メインゲームで1回以上シュートを決めることができた児童の人数.....	72
表 3-7. プログラム前後の運動有能感調査の結果.....	73
表 3-8. 抽出児の形成的授業評価の結果.....	74
表 3-9. 抽出児の診断的・総括的授業評価の結果.....	77
表 3-10. 抽出児のゲームパフォーマンスの結果.....	78
表 3-11. 抽出児の仲間との関わりの頻度.....	81
表 3-12. 抽出児のプログラム前後の運動有能感調査の結果.....	83

【図一覧】

図 2-1. ゴムひも付きのカスタネット.....	16
図 2-2. 三角ゴール.....	17
図 2-3. プレイ選択の原則.....	18
図 2-4. ドリブル・シュート.....	18
図 2-5. パス・シュート.....	20
図 2-6. パス&サポート・シュート.....	21
図 2-7. ハーフコート攻守交替制 2vs1.....	22
図 2-8. 学習指導プログラム.....	23
図 2-9. 修正された学習指導プログラム.....	25
図 2-10. 形成的授業評価.....	26
図 2-11. 診断的・総括的授業評価.....	27
図 2-12. 運動有能感調査.....	28
図 2-13. 形成的授業評価の推移.....	32
図 2-14. ゲームパフォーマンスの推移.....	36
図 2-15. 抽出児の形成的授業評価の推移.....	40
図 2-16. 抽出児のゲームパフォーマンスの推移.....	44
図 3-1. 状況判断カード①.....	51
図 3-2. 状況判断カード②.....	52
図 3-3. 状況判断カード③.....	52
図 3-4. ドリブル・シュート.....	53
図 3-5. パス・シュート.....	54
図 3-6. パス&サポート・シュート.....	55
図 3-7. ハーフコート攻守交替制 2vs1.....	57
図 3-8. FFS 簡易分析調査における各因子と質問項目.....	59
図 3-9. FFS 簡易分析調査における個性の 4 タイプとその判定法.....	60
図 3-10. 修正プログラム.....	61
図 3-11. 形成的授業評価の推移.....	65
図 3-12. ゲームパフォーマンスの推移.....	69
図 3-13. 抽出児の形成的授業評価の推移.....	75
図 3-14. 抽出児のゲームパフォーマンスの推移.....	79

序章

第1節 問題の所在と研究の目的

第1項 問題の所在

2008（平成20）年に小学校学習指導要領が改訂され、体育科の目標については、生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を育てることが明確に示された（文部科学省,2008a, p. 5）。「生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を育てる」とは、生涯にわたって運動やスポーツを豊かに実践していくためには、小学校段階において、その基礎を確実に育成することが重要であることを強調したものである（文部科学省, 2008a, p. 10）。したがって、小学校での体育授業の成果は、生涯にわたって運動に親しもうとする、運動やスポーツへの愛好的態度の育成に繋がっていることが望ましいと考えられる。

しかし、近年わが国では、運動が嫌いな児童・生徒が存在する。「平成27年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査」（文部科学省, 2015）によると、小学校5年生において、運動やスポーツが「やや嫌い」「嫌い」と回答した児童の割合の合計が、男子で6.2%、女子で12.0%いることが報告されている。中学校2年生においては、運動やスポーツが「やや嫌い」「嫌い」と回答した生徒の割合の合計が、男子で10.4%、女子で20.8%となっている。同調査の結果から、小学校5年生よりも中学校2年生の方が、運動やスポーツへの否定的な態度を示す割合が高いといえる。このことから、小学校5年生よりも中学校2年生の方が、運動やスポーツへの愛好的態度が低いと考えられる。加えて、「平成26年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査」（文部科学省, 2014）では中学生を対象に、「運動やスポーツを何がきっかけで嫌いになったか」についても質問されているが、「小学校の体育授業でうまくできなかつたから」と回答した生徒の割合が、男子で28.7%、女子で40.6%いることが報告されている。さらに、立木（1997）は、小学校時に運動に否定的な態度を示す者の多くが大学生になっても運動に否定的な態度を示している一方で、小学校時に運動に愛好的態度を示す者のほとんどが大学生になっても運動への愛好的態度が持続されることを報告している。また、友添（2015）は、学校ですべての子どもたちに定期的にスポーツや身体活動を提供できるのは唯一体育だけであることを述べている。以上のことから、体育科の目標である生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を育成するためには、小学校段階から体育の授業を通して、運動やスポーツへの愛好的態度を育み、運動やスポーツへの参加を促進する必要があるといえよう。

運動を嫌いになる原因は学習者の運動に対する自信である「運動有能感」の欠如であることが報告されている（岡澤・仲田, 1998）。また、学習者を内発的に動機づけ、運動への参加を促進するためには、運動有能感を高めることが有効であるとされている（岡澤ほか, 1996）。岡澤・北（1998）によると、運動有能感は、「自分はできるんだという自信」である「身体的有能さの認知」、「努力すれば、練習すればできるようになるという自信」である

「統制感」,「教師や仲間から受け入れられているという自信」である「受容感」の3因子で構成されている。運動有能感を構成している3因子は、発達段階が上がるに従って低下する傾向にあり、それに伴い運動有能感全体も発達段階が上がるに従って低下する傾向がある(岡澤・辻, 1998)。以上の点に鑑みると、小学校段階から、児童の運動有能感を高めることは非常に重要であり、そのための学習指導プログラム作成に関する研究が不可欠であるといえよう。

学習指導プログラムを作成する種目を検討するにあたり、体育で児童にもっとも好かれている領域であり(永島, 1999),わが国であらゆる年齢層を通じて人気が高い(菊, 1999),「ボール運動」に着目すると、従前は種目ベースで構成されていたが、2008(平成20)年の小学校学習指導要領改訂により種目固有の技能ではなく、攻守の特徴や型に共通する動きや技能を系統的に身に付けるという視点から、「ゴール型」・「ネット型」・「ベースボール型」の型ベースで構成された(文部科学省, 2008a)。さらに、技能に関する内容については、「ボール操作」と「ボールを持たないときの動き」のそれぞれにおいて、どのような技能を身に付けるべきかが明示された。

他方で、型ベースで構成されたことについて佐藤(2009)は、「型」に共通する技能を系統的に育成しようとする意図は理解できるとしながらも、デメリットとしてその種目に特有の運動に対する認識が希薄になってしまう点を指摘している。加えて足立(2014)は、ゴール型のボール操作に関して、学習指導要領ではパス、シュート、ドリブルといった共通の技能が示されているが、どのようなボールを、どのように操作するかという観点では、種目間で大きな違いがあることを述べている。また、ゴール型種目は、攻撃と守備が入り交わりながら攻防が展開され、常に相手との対応関係を意識しながらプレイすることが求められるため、ネット型やベースボール型と比べて、児童が学ぶことも教師が教えることも難しいことが指摘されている(吉永, 2013)。その中でもサッカーに関しては、種目固有の難しさが顕在する。それは、ゴール型の中でサッカーだけが、唯一足でボールを操作しなければならないことである。遠藤(1994)は、サッカーを同じゴール型種目のバスケットボールと比較し、バスケットボールが日常主に使っている手でボールを操作するのに対して、サッカーは日常主に他の場所への移動にしか使われない足を中心にボールを操作することから、技能の習熟にはかなりの時間を要することを述べている。また、林(2014)も、サッカーは足でのボール操作が主流となるため、手を使うボール操作系のスポーツよりも、その技能習熟が至難である点を挙げている。さらに、清本(2014)も、サッカーだけは足でボールを扱わなければならないため、他のゴール型種目よりも技術的に難しいことを指摘している。このように、足でのパス、トラップ、ドリブル、シュートなどのボール操作の技能を習得することが、他のゴール型に比べて難しいことはこれまで数多く指摘されてきた。現行の小学校学習指導要領の「内容の取扱い」(文部科学省, 2008a, p. 84)においては、それぞれの型に応じ、ハンドボールなどのその他のボール運動を指導することもできるとされているが、ゴール型はサッカーおよびバスケットボールを主として取り扱うものと示されている。この

ようにサッカーは、バスケットボールと並んで高学年のゴール型において、主として取り扱う位置付けがなされている。それにも関わらず実際の授業では、先述したようなボール操作の技能の困難性から無意図で偶発的なキックが頻発し、子どもにとっての本物のゲーム学習からほど遠くなってしまっている実状が指摘されている（岩田・菅沼，2008）。さらにサッカーは、上手い子との能力差が大きいことや、一部の技能の高い子のみによりゲームが進められること、ミスをすると下手な子はすぐに責められるなどの理由から、運動が苦手・嫌いな子にとっては特に辛い種目であることがこれまで指摘されてきた（小林，1986；石川ほか，2001）。また、管見の限りでは、ゴール型サッカーの授業を通して運動有能感を高めた研究事例は見当たらない。その理由は先に示したように、技能的に難しいといわれているゴール型の中でも、特にサッカーについてはその固有の難しさが顕在するからであると推測される。このような実状では、運動が苦手・嫌いな運動有能感の低い子どもたちは、サッカーの授業を通して益々運動が嫌いになると考えられる。

以上のことから、ボール運動の授業の中でも特にボール操作が難しいとされ、これまで研究がなされてこなかった、児童の運動有能感を高めるためのサッカーの学習指導プログラムの開発が急務であるといえよう。

第2項 研究の目的

本研究では、小学校高学年児童の運動有能感を高めるためのゴール型サッカーの学習指導プログラムを作成し、その有効性について明らかにすることを目的とする。

第2節 研究の方法

本研究は、小学校高学年児童の運動有能感を高めるためのサッカーの学習指導プログラムを作成し、それを実際の体育授業に適用して、その有効性を検証する手続きを進めていく。具体的な手順は以下の通りである。

まず第1章では、児童の運動有能感を高めるためのサッカーの学習指導プログラムを作成する際の知見を得るための予備的検討を行った。

第2章では、第1章で得た知見をもとに学習指導プログラムを作成し、2016（平成28）年の1月から2月にかけて東京都内A小学校の体育授業を対象に検証授業を実施し、その有効性について検証した。なお、プログラムの有効性についての成果検証には、運動有能感調査（岡沢ほか，1996）やゲームパフォーマンスの分析等を用いた。また本研究では、クラス全体の学習成果に加えて、運動が苦手・嫌いと感じている児童を「抽出児」として選出し、その抽出児の学習成果にも着目することとした。抽出児は、運動有能感調査（岡沢ほか，1996）の結果をもとに、授業を担当した教諭との合議により、クラスで最も点数の低い児童を選出した。児童の中には、運動有能感は低いけど運動が得意で好きという児童が存在する

可能性も否定できない。しかし、本研究における抽出児は、普段の学校生活や体育授業での様子を知る、授業を担当した教諭との合議により決定している。よって、抽出児は「運動が苦手・嫌いと感じている児童」と同義として考えることとする。

第 3 章では、前章で実施した学習指導プログラムの課題を踏まえ修正プログラムを作成し、2016（平成 28）年の 11 月から 12 月にかけて東京都内 B 小学校の体育授業を対象に検証授業を実施し、その有効性について検証した。

第 3 節 用語の定義

・ボール運動

現行の小学校・中学校・高等学校の学習指導要領(文部科学省, 2008a; 文部科学省, 2008b; 文部科学省, 2009)では、ボールを扱うゲームを、小学校低・中学年で「ゲーム」、小学校高学年で「ボール運動」、中学校・高等学校で「球技」と示されている。本研究は小学校高学年児童を対象としていることから、全体としては「ボール運動」に統一して表記することとした。

第1章 児童の運動有能感を高めるサッカーの学習指導プログラム作成のための

予備的検討

本章では、児童運動有能感を高めるサッカーの学習指導プログラムの作成に向けた示唆を得るため、関連する先行研究について検討を行う。

第1節 児童の運動有能感を高めるための学習指導に関する方策の検討

児童の運動有能感を高めるための学習指導に関する方策として岡澤（2000）は、教材の工夫、教師行動の工夫、評価の工夫の3点を挙げている。その中でも、教材の工夫に関しては、オフィシャルのルールを変更してゲームを行うことを挙げている。さらに井上ほか（2008）は、ボール運動で全ての児童生徒の運動有能感を高めるには、誰もが「ゲームに参加できた」と感じられるよう、全員がゲームに積極的に参加できるような教材の工夫が必要であることを述べており、特に小学校段階ではルールの工夫が必要であることを指摘している。また大友ほか（1991）は、ボール運動の授業において、学習者の技能水準が各学習場面での取り組みにどのような影響を及ぼすかについて検討し、技能水準が高い者は練習場面、ゲーム場面ともに積極的に学習活動に取り組むことを報告している。他方で、技能水準が低い者は練習場面・ゲーム場面ともに消極的であり、特にゲーム場面において運動に消極的に取り組んでいることも報告している。加えて、岡澤・小畑（2005）によると、ボール運動の授業において苦手な子の運動有能感を高めるには、技能の低い児童にも役割があり、できるかもしれない、やってみようと感じ、ゲームに積極的に参加できるような教材の工夫が有効であることが報告されている。また、本研究で取り扱うサッカーについては、先述したように技能的な難しさが顕在するため、教材に工夫を加えずオフィシャルのルールでゲームを行った場合、児童全員がゲームに積極的に参加できる状況は生じ難いと考えられる。

これらのことから、サッカーの学習で児童の運動有能感を高めるための学習指導に関する方策の1つとして教材の工夫を行うことが挙げられることが明らかとなった。特にメインとなるゲームに関しては、オフィシャルのルールを変更して実施することによって、児童全員がゲームに積極的に参加して、活躍できる状況を生み出すことができれば、できる自信である「身体的有能さの認知」や努力すればできるようになるという自信である「統制感」を高めうると考えられる。

しかしながら、運動有能感を高めるためには、先に挙げた「身体的有能さの認知」や「統制感」だけではなく、周りの人たちから受け入れられているという自信である「受容感」も高めていく必要がある（岡澤，1998）。そこで、子どもたちの人間関係に着目すると、集団凝集性の高いグループ編成（以下、グルーピング）をすることが有効であるといわれている（岡澤，2015）。また、現代の子どもたちについて小谷川（2010）は、少子化や核家族化の進行、小型ゲーム機や携帯電話の浸透、インターネットの普及などを背景に、子どもたちの人間関係の構築が年々難しくなっていることを述べている。同様に、元塚（2010）も現代の子どもたちの実態として、家族の少人数化、一人遊びの増加などから、幼少期に兄弟や遊び

仲間との間に起こるトラブルを経験したことがない、また、それらを解決したこともない、他者との関係の結び方を知らない、他者を思いやれない、さらには、関係を持ちたくないと考える子どもが多くなっていることを挙げている。加えて、吉永（2016）は、現代の子どもの運動遊びが、友達同士で話し合い、規則を遵守しながら取り組むことで社会的な態度を身に付けられる「集団での外遊び」から、テレビゲームやスマートフォンを使った「室内での1人遊び」に変容してきたことを指摘している。その結果、子ども同士の人間関係は希薄なものとなってきていることを述べている。これらのことから、現代の子どもたちは人間関係の構築が苦手な傾向にあるといえる。そのため、体育授業で集団による学習を行う際も、教師が児童の性格的特徴や人間関係を考慮して、意図的にグルーピングを工夫する必要があるといえよう。

以上のことから、サッカーの授業における児童の運動有能感を高める学習指導に関する方策として、教材の工夫とグルーピングの工夫の2つが有効であると考え、プログラムの作成に反映させることとした。

第2節 児童の運動有能感を高めるためのサッカーの教材づくりに関する検討

本節では、児童の運動有能感を高めるためのサッカーの教材づくりにおいて工夫すべき点を明らかにする。

「教材」とは、学習内容を習得するための手段であり、その学習内容の習得をめぐる教授＝学習活動の直接的な対象となるものである（岩田，2012）。また「教材づくり」とは、「素材」としてのスポーツ種目や技を、教え学ばれるべき「学習内容」を見通しながら、学習者が取り組み、チャレンジしていく直接的な課題に再構成（加工・修正）していくプロセスである（岩田，2012）。さらに岩田（2012）は、教材づくりの視点として、①内容的視点（その教材が習得されるべき学習内容を典型的に含み持っていること）と、②方法的視点（その教材が学習者の主体的な諸条件に適合しており、学習意欲を喚起することができること）の2つを挙げている。

そこで児童の運動有能感を高めるためのサッカーの教材を作成するにあたり、上述した岩田（2012）の教材づくりの理論に基づき、まず第1項では、サッカーの学習指導に関する先行研究を概観し、その学習内容について検討することとする。次の第2項では、児童の運動有能感を高めるためのボール運動の教材づくりについて検討をする。そして最後の第3項では、第1項および第2項の内容を踏まえ、ゴール型ボール運動におけるゲームの修正や簡易化に関する先行研究の検討を加えた上で、児童の運動有能感を高めるためのサッカーの教材づくりに向けての示唆を得る。

第1項 サッカーの学習指導に関する先行研究にみる学習内容の検討

本項では、これまでの体育授業におけるサッカーの学習指導に関する先行研究を分析し、その学習内容を具体的に明示する。

高橋（1999）は、これまでのボール運動の授業では、実際のゲームとの関連を無視して個々の技術が指導される授業や、これらの能力の育成を放棄して、ゲームをやらせているだけの授業が多くみられたことを指摘している。これは過去のサッカーの授業も例外ではない。川口（1959）や小野（1962）、池田（1962）、三浦（1968）は、小学校高学年を対象に、ドリブル、パス、シュート、ヘディング、スローイン等を分習法でそれぞれ1時間ずつ練習した後、授業の最後にリーグ戦を行う授業を提案している。このような授業の課題として岩田（1999a）は、個別の要素的な運動技術の練習を積み上げてもゲームに生きないことを指摘している。また、五十嵐（1985）や小林（1986）、細江・川城（1988）、川城（1988）、原口（1988）、黒田（1993）は、小学校高学年を対象に、ゲームとゲームの間に作戦タイムやチーム練習タイムを設け、単元を通してそれらを繰り返すゲーム中心の授業を提案している。このような授業の課題として岩田（1999a）は、ゲームを繰り返しているだけでは、ゲームの質的発展がみられないことを指摘している。石川ほか（2001）も、ゲーム中心の授業の問題点として、ゲームを繰り返すだけでは上手な者しかゲームに参加できないような状況が生まれることを挙げている。

また、現行の小学校学習指導要領（文部科学省、2008a）のボール運動では、「ボール操作」だけでなく、「ボールを持たないときの動き」についても技能に関する内容として位置づけられている。特に後者の「ボールを持たないときの動き」に関しては、近年、味方からパスを受けられる場所へ移動する動きである「サポート」に着目し、成果を残している研究も多く見られる（岡出ほか、2000；吉永ほか、2001；吉永・馬場、2009；吉永、2011）。Hughes（1996）によると、サッカーで1人のプレイヤーがボールを持っている時間はわずか2分程度であり、ゲーム中の動きのほとんどはボールを持っていない動きで占められているとされている。このことから、先に挙げた岡出ほか（2000）や吉永ほか（2001）などが取り組んできたボールを持たないときの動き、いわゆるサポートの動きは重要であり、サッカーの授業においては学習していく必要があるといえる。

しかし、サポートの動きの学習については、パスの出し手のボール操作の技能との関連の中で学習させなければならないといえる。すなわち、パスの受け手が良いサポートの動きをしたとしても、パスの出し手のボール操作の技能が低いためにパスが成立しなければ、受け手の児童は自らのサポートの動きが良いものであったか否かの認識が困難なものになってしまう。したがって、サッカーの授業においては、「ボールを持たないときの動き」に加え、基本的なボール操作技能についても学習内容として設定していく必要があるといえる。

また、中川（1984）が述べているように、ゲーム中にボール操作の技能を発揮するためには、プレイの「状況判断」が求められる。この状況判断については、ゲームとかけ離れた場面において、ボール操作の技能をドリル形式に練習していても身に付くものではない。適切

なプレイ状況判断を行うためには、それぞれの状況でどのようなプレイをすればいいのかという「戦術的知識」を知っている必要がある（中川，1987）。また岩田（1999b）もボール運動の授業では、ボール操作の技能に加え、ゲームにおける「状況の判断」や「行動の選択」といった認識的な側面が、ゲームでプレイする際に重要な役割を果たすことを述べている。このことから、サッカーの授業においては、基本的なボール操作の技能に加えて、プレイの状況判断に関する戦術的知識についても重要な学習内容として位置付ける必要があるといえる。

以上のことから、児童の運動有能感を高めるサッカーの授業においては、ボールを持たないときの動きに加え、基本的なボール操作の技能ならびに、プレイの状況判断のための戦術的知識を学習内容として位置付ける必要があると考えた。

第2項 運動有能感を高めるためのボール運動の教材づくりに関する検討

前節では、運動有能感を高めるためには教材を工夫する必要があることを示した。ボール運動の教材づくりにおいてゲームのルールを修正することに関して、Thorpe ほか（1986）による「ゲーム修正論」が挙げられる。これは、「フルゲーム」と呼ばれるすべての固有な技術や戦術を備えた大人によってプレイされるゲームを、子どもが技術的・身体的に未熟なために遭遇する問題を軽減する「発達適合的再現」と、問題となる戦術的課題を誇張する修正である「誇張」の2つの視点から、ゲームを修正する論理である（Thorpe ほか，1986）。そこで本項では、運動有能感を高めるためにルールの修正を施したボール運動の教材づくりについて検討を行うこととする。

岡澤・辰巳（1999）は、小学校5年生を対象に、運動有能感を高めることを目的としたボール運動の授業を14時間単元で実践している。単元ではバスケットボールへの移行型教材として、ゴール型のセストボールが取り扱われた。実践では、ゲーム開始時に全員がフリースローを行い、その得点からゲームをスタートするというルールの修正を行い、全員にシュートチャンスを保障するというゲーム教材の工夫が行われていた。実践の結果、運動有能感下位群の児童の運動有能感が有意に向上したことが報告されていた。なお、運動有能感上位群の児童については運動有能感には有意な差は見られなかったが、それは天井効果の影響が考えられると述べられていた。以上のように、児童全員が積極的に参加できるようにルールの修正を行うことが、運動有能感が低い児童の運動有能感を高めることを報告している。

また、小畑ほか（2010）は、小学校5年生を対象に、運動有能感を高めることを目的としたゴール型のバスケットボールの授業を9時間単元で実践している。単元では、バスケットボールを簡易化した「かべパスバスケットボール」を教材として取り扱っていた。このゲーム教材は、ゲームの人数を3人対3人に設定し、コートの外側にも味方が位置し、パスのみでゲームを進めるという修正がなされている。実践の結果、運動有能感下位群の児童の運動有能感が有意に向上したことが報告されている。このように人数やルールを修正し、

簡易化された教材を用いることが、運動有能感が低い児童の運動有能感を向上させることにつながるという報告であったといえる。

さらに、仲井・平野（2011）は、小学校4年生を対象に、運動有能感を高めることを目的としたゴール型のセストボールの授業を9時間単元で実践している。単元では、児童が取り組みやすいように、ゲームの人数を3人対3人にし、ディフェンスの身体接触を禁止にしていた。また、ボールへの恐怖心を緩和するためにソフトドッジボールを使用していた。実践の結果、運動有能感上位群および下位群の両群の児童の運動有能感が有意に向上したことが報告されている。この事例についても、人数やルールや運動用具を修正したゲーム教材を用いることが運動有能感の向上に有効であることを示唆するものであったといえる。

以上のことから、運動有能感を高めるためのボール運動の教材づくりには、児童全員が積極的に参加できるように、ゲームのルールや人数、用具等を修正することによって、ゲームを簡易化することが有効であることが示唆された。

第3項 ゴール型ボール運動の先行研究にみるゲーム教材の簡易化に関する検討

前項において、運動有能感を高めるためのボール運動の教材づくりにおいては、ゲームのルールや形式を修正し、ゲームを簡易化することが有効であることが示唆された。現行の小学校学習指導要領（文部科学省，2008a）のボール運動においても、ルールや形式が一般化されたゲームを児童の発達の段階を踏まえ、プレイヤーの数、コート広さ、プレイ上の制限・緩和、ボールその他の運動用具や設備など、ゲームのルールや形式を修正し、学習課題を追及しやすいように工夫された「簡易化されたゲーム」が示されている。また、第1項において、サッカーの授業では「ボールを持たないときの動き」、「基本的なボール操作の技能」、「プレイの状況判断のための戦術的知識」の3点を学習内容として設定することの必要性が示唆された。そこで本項では、ゴール型のボール運動において、ゲームの簡易化を図ることでサポートの動きやプレイの状況判断等の学習課題を追求しやすいように工夫した先行研究を検討することによって、児童の運動有能感を高めるためのサッカーの教材づくりに向けて、具体的なゲームの修正や簡易化の方法に関する示唆を得たいと考える。

鬼澤（2010）は、ゲームのルールの修正の例として、攻撃側と守備側を完全に分離する攻守交替制を取り入れることで、攻撃と守備の入れ替わりが頻繁に起こるゴール型ボール運動特有の難しさを取り除くことができ、十分なプレイ機会の保障に繋がることを述べている。このことから、ゲーム教材の簡易化の方法として、時間制による攻守交替制のルールを取り入れることが有効であると考えられる。

また、鬼澤ほか（2008）は、小学校6年生を対象に、ゲーム中の状況判断力およびサポート行動を学習させることを目的としたゴール型バスケットボールの授業を実践している。単元は、攻撃側が数的有利な3対2のアウトナンバーゲームを行う群と、攻撃側と守備側が同数の3対3のイーブンナンバーゲームを行う群に分かれて実践している。実践の結果、アウトナンバーゲームを行った群の方がイーブンナンバーゲームを行った群よりも、1人当

たりの学習機会を多く保証でき、さらに、適切なパスやサポートの選択がしやすいことを明らかにしている。このことから、アウトナンバーゲームを教材として適用することが、適切な状況判断やサポートの動きを学習するのに有効であると結論付けている。

加えて、鬼澤（2009）は、アウトナンバーゲームは、イーブンナンバーゲームに比べてボールを保持した際の時間的・空間的余裕が多く確保でき、ボール保持者は冷静かつ的確にゲーム状況を把握し適切なプレイ選択がしやすくなることから、適切な状況判断をしやすくなることを報告している。

同様に、鬼澤（2010）は、ゲームに参加するプレイヤーの人数の修正について、その人数をできるだけ少なくすると同時に、攻撃側のプレイヤーの数を守備側よりも多くすることを挙げている。そうすることにより、ボールを保持したときの時間的・空間的余裕が保障されることから、的確なゲーム状況の把握と適切なプレイの選択がしやすくなることを述べている。

また、吉永（2010）も、ゴール型ボール運動では、攻撃側への数的優位を保障したアウトナンバーでゲームを行うことでサポートの動きが出現しやすくなるため、アウトナンバーゲームはサポートの学習をするのに有効であることを指摘している。

以上のことから、ゲーム教材の簡易化の方法として、ゲームに参加する人数をできるだけ少なくし、攻撃側の人数を守備側よりも多くするアウトナンバーゲームを取り入れることが適切な状況判断とサポートの動きを学習するのに有効であるという示唆が得られた。

そこで、運動有能感を高めるサッカーの教材づくりにおけるゲームの修正や簡易化の具体的な方法については、時間制による攻守交替制で、ゲームに参加する人数をできるだけ少なくした、攻撃側が数的優位なアウトナンバーゲームを行うことが有効であると考えた。これに基づいて教材づくりを行い、児童の運動有能感を高めるためのサッカーの学習指導プログラムの作成に取り組んでいくこととする。この点については、第2章の第1節で具体的に述べることとする。

第3節 児童の運動有能感を高めるためのグルーピングの方法

本節では、児童の運動有能感を高めるためのグルーピングに関して工夫すべき点を明らかにしたい。まず、第1項では、児童の運動有能感を高めるためのグルーピングに関する先行研究の検討を行う。次の第2項および第3項では、第1項で挙げた留意点をより深く掘り下げ、児童の運動有能感を高めるためのグルーピングにおいて工夫すべき点を検討する。

第1項 児童の運動有能感を高めるためのグルーピングに関する先行研究の検討

岡澤・加地（1999）は、運動有能感を高めるには学習者の仲間関係が重要であることを述

べている。個人の運動有能感は所属するグループの雰囲気によって変化し、仲間関係の良いグループに所属すれば運動有能感が高まり、仲間関係が悪いグループに所属すれば運動有能感が低下するという。そのため、運動有能感を高めるためには、仲間関係の良いグループを作ることが有効であるという。また、山本悟（2005）は、グルーピングでは学習者同士の仲間関係が大切であり、十分な配慮が必要であることを指摘している。すなわち、児童の運動有能感を高めるためのグルーピングでは、学習者の仲間関係に留意する必要があるといえる。

加えて、岡澤・加地（1999）は、仲間関係の良いグループを作るためには、学習者にグループ編成を任せるのではなく、教師の支援が必要であることも指摘している。学習者にグループ編成を任せてしまうと、意欲の低いメンバーばかりのグループや、チーム内の特定の仲間としかコミュニケーションをとらないようなグループになってしまう可能性があるという。この点に関しては、小谷川（2010）も、仲間関係を考慮したグループ編成をする際の主導権は教師が握ることが重要であると述べている。しかしその際には、教師による押しつけという印象を与え、不平不満が学習に蔓延しないように、子どもたちの思いも反映させることも大切であるとしている。つまり、児童の運動有能感を高めるためのグルーピングでは、学習者の仲間関係に留意しながらも、教師主導で学習者と合意形成を図りながらグループ編成を行うことが有効であるといえよう。

しかしながら、グルーピングを行う際には、仲間関係だけに留意すればいいわけではない。山本悟（2005）は、勝敗が関係する活動ではどのチームにも勝利の可能性がないと、授業に取り組む意欲が低下してしまうため、学習者の技能を考慮してグルーピングを行う必要があることを指摘している。さらに川城（1994）も、「勝てるかもしれない」という勝ちの可能性が子どもたちの学習意欲を高めるため、教師が普段の観察から、技能についても考慮しながらグルーピングを行うことが大切であることを述べている。すなわち、グルーピングを行う際には、仲間関係だけでなく、教師が子どもたちの技能面にも留意する必要があるといえる。

以上の検討より、児童の運動有能感を高めるためのグルーピングでは、教師が学習者の仲間関係に加え、技能面にも留意しながらグループ編成を行うことが大切であるという示唆が得られた。

第2項 仲間関係に留意したグルーピングに関する先行研究の検討

前項において、児童の運動有能感を高めるためのグルーピングでは、教師が学習者の仲間関係および技能面に留意してグループ編成を行うことが有効であることが示唆された。そこで本項ではまず、仲間関係に留意したグルーピングに関する先行研究を検討し、グルーピングにおいて工夫すべき点についての具体的な示唆を得たいと考えている。

岡澤・加地（1999）は、仲間関係を良くするためには、メンバーをまとめ、リーダーシップを発揮できるようなリーダーが各チームに必要であることを述べている。これに関わっ

て、小谷川（2010）も、仲間関係を考慮したグループ編成をする際に、最初に考えなければならないこととしてリーダーの配置を挙げている。その際、運動技能の高い子どもをリーダーとすることには、落とし穴がある場合が多いという。その理由として、優れた技能の持ち主でも技能の劣る子の思いを理解し、グループをまとめることが困難な場合が少なくないからであると述べている。そのため、リーダーを的確に配置するためには、精神面を考慮する必要性を指摘している。さらに、シュテラーほか（1993）も、リーダーの条件として、チームのメンバーを心理的に励ますことができることを挙げ、リーダーの選出には心理的能力を考慮する必要があるとしている。つまり、仲間関係に留意したグルーピングでは、チームをまとめられるリーダーを配置し、そのリーダーの選出には精神面である心理的能力を考慮する必要があるといえる。

また、仲間関係を良くするには、リーダーだけではなく、他の多くの子どもたち同士の関係にも着目する必要がある。山本繁（2005）は、学習活動を充実させるためには、子どもたちの性格や社会性も考慮してグルーピングを行うことが必要であるという。また高島（1992）は、グルーピングでは社会性を考慮し、チーム内は異質グループを基本とすることを述べている。これに関わって斎藤（2001）は、グループ内は仲の良い友達ばかりにならないように配慮することを挙げており、さらに山本繁（2005）も、グルーピングでは極端な仲良しは別々のグループにする必要があることを指摘している。加えて斎藤（2001）は、チーム内の男女の構成比をおおむね等しくなるようにすることも大切であるとしている。したがって、グルーピングでは社会性を考え、子どもたちの性格や仲の良さ、性別に留意し、異質グループを作る必要があるといえよう。

以上の検討により、仲間関係に留意したグルーピングでは、心理的能力を考慮しリーダーを選出して、各チームに配置するとともに、子どもたちの性格や仲の良さ、性別を考慮し、異質グループを作る必要があるという示唆が得られた。

第3項 技能面に留意したグルーピングに関する先行研究の検討

次の第3項では、技能面に留意したグルーピングに関する先行研究を検討し、グルーピングにおいて工夫すべき点についての具体的な示唆を得たいと考えている。

岡田（1991）は、グルーピングを行う際、運動種目の競争の有無によって技能面で留意する点が異なることを指摘している。器械運動やダンスなど競争が伴わない種目は、各チームに他の子に教えられる上手い子を1人ずつ入れておく必要があるという。一方、ボール運動やリレーのように競争が伴う種目は、各チームの能力をできるだけ均等することに留意する必要があるという。そのため、同じ程度の技能を持つ児童が各チームに分散して入るように編成していくことが大切であるとしている。これに関わって小谷川（2010）も、集団スポーツにおいては、技能的に各チーム間が均等になるように編成する必要があることを述べている。このように競争の伴う集団スポーツでは個々人の技能差を考慮して、各チーム間の技能が均等になるようにグルーピングをすることが重要であることが述べられてきた。

(高橋, 1989 ; 齋藤, 2001 ; 山本繁, 2005).

以上の検討により, 技能面に留意したグルーピングでは, 子どもたちの技能差を考慮して, 各チームの技能が均等になるようにグルーピングをすることが有効であると考えた.

第 4 節 本章のまとめ

本章では, 児童の運動有能感を高めるためのサッカーの学習指導プログラムの作成に向けた示唆を得るため, 関連する先行研究について検討してきた.

第 1 節では, 児童の運動有能感を高めるための学習指導に関する方策を検討した. 本研究では技能的に難しいといわれているサッカーを取り扱うことや, 現代の子どもたちが, 人間関係の構築が苦手な傾向にあることを踏まえ, サッカーの授業における児童の運動有能感を高める学習指導に関する方策として, 教材の工夫とグルーピングの工夫の 2 つが有効であることが示唆された. そのため, それら 2 つの工夫をプログラムの作成に反映させることとした.

第 2 節では, 児童の運動有能感を高めるためのサッカーの教材づくりにおいて工夫すべき点を検討した. まず第 1 項では, これまでの体育授業におけるサッカーの学習指導に関する先行研究を概観し, その学習内容を検討した. その結果, 児童の運動有能感を高めるサッカーの授業においては, ボールを持たないときの動き, 基本的なボールの操作技能, プレイの状況判断のための戦術的知識を学習内容として位置づける必要性が示唆された. 次に第 2 項では, 運動有能感を高めるためにルールを修正を施したボール運動の教材づくりについて検討をした. その結果, 運動有能感を高めるためのボール運動の教材づくりにおいては, 児童全員が積極的に参加できるように, ゲームのルールや人数, 用具等の修正を図り, ゲームを簡易化することの有効性が示唆された. 最後に第 3 項では, ゴール型ボール運動において, ゲームの簡易化を図ることで学習課題を追求しやすいように工夫した先行研究について検討した. その結果, 運動有能感を高めるサッカーの教材づくりにおけるゲームの修正や簡易化の具体的な方法については, 時間制による攻守交替制で, ゲームに参加する人数をできるだけ少なくした, 攻撃側が数的優位なアウトナンバーゲームを行うことの有効性が示唆された.

以上より第 2 節では, 児童の運動有能感を高めるためにサッカーの教材づくりにおいて工夫すべき点として, ①「ボールを持たないときの動き」, 「基本的なボール操作の技能」, 「プレイの状況判断のための戦術的知識」を学習内容として設定すること, ②児童全員が積極的に参加できるように, ゲームのルールや形式を修正し, ゲームの簡易化を図ること, ③その具体的な方法として, 時間制による攻守交替制で, ゲームに参加する人数をできるだけ少なくした, 攻撃側が数的優位なアウトナンバーゲームを行うことの 3 点が明らかになった.

第 3 節では、児童の運動有能感を高めるためのグルーピングの方法について検討した。まず第 1 項では、運動有能感を高めるためのグルーピングに関する先行研究について検討した。その結果、運動有能感を高めるためのグルーピングでは、教師が学習者の仲間関係と技能面の 2 点に留意してグループ編成を行うことの有効性が示唆された。次に第 2 項では、仲間関係に留意したグルーピングに関する先行研究について検討した。その結果、具体的には、心理的能力を考慮しリーダーを選出して各チームに配置するとともに、子どもたちの性格や仲の良さ、性別を考慮し、異質グループを編成することの有効性が示唆された。最後に第 3 項では、技能面に留意したグルーピングに関する先行研究について検討した。その結果、具体的には、子どもたちの技能差を考慮して、各チームの技能が均等になるようにグループを編成することの有効性が示唆された。

以上より、第 3 節では、児童の運動有能感を高めるためのグルーピング方法において工夫すべき点として、①教師が学習者の仲間関係および技能面に留意してグループ編成を行うこと、②仲間関係においては、心理的能力を考慮して選出したリーダーを各チームに配置し、子どもたちの性格や仲の良さ、性別を考慮し、異質グループを編成すること、③技能面においては、子どもたちの技能差を考慮して、各チームの技能が均等になるようにグループを編成することの 3 点が明らかになった。

次章以降で、本章で明らかになった児童の運動有能感を高めるためのサッカーの学習指導プログラムの作成に向けて得られた示唆を適用し、実際のプログラムを作成する。

第2章 児童の運動有能感を高めるサッカーの学習指導プログラムの作成および有効性の検証

前章では、児童の運動有能感を高めることをねらいとしたサッカーの学習指導プログラムの作成に向けて工夫すべき点を明らかにした。本章では、それらを適用して、実際のプログラムを作成し、その有効性を検証していくこととする。

第1節 学習指導プログラムの作成

本節では、前章で明らかにした点を踏まえて、運動有能感を高めるサッカーの教材を開発する。

高橋・浦井（1994）は、ボール運動でできる楽しさや喜びを保障するには、基礎・基本になる技能や戦術能を身に付ける必要があることを述べ、これらを学習する機会を保障することの大切さを指摘している。その具体的な方策として、メインとなるゲーム（以下、メインゲーム）の前にドリルゲームおよびタスクゲームを設定することを挙げている。ドリルゲームとは、メインゲームに必要な基本的なボール操作を習得するため、ドリル練習に明確な行動目標を設定し、ゲーム化したものである（高橋・浦井，1994）。また、タスクゲームは、メインゲームに必要な戦術能を習得するために、特定の課題に焦点化した修正されたゲームである（高橋・浦井，1994）。そこで、本節で開発する運動有能感を高めるサッカーの教材においても、子どもたちができる楽しさや喜びを味わえるよう、工夫されたドリルゲームとタスクゲーム、メインゲームを作成することとする。

第1項 ボール操作の技能を高める教材の作成

1) ボール慣れの運動

サッカーでは、足でボールを操作することを身に付けることが大きな課題となる。石川ほか（2001）は、サッカーにおいて基本的なボール操作を身に付けるためには、1人ひとりがボールに触れる回数を多くしたドリルが有効であることを報告している。そこで、ゲームに必要な基本的なボール操作の技能を保障するために、たくさんボールに触れることができ、自分の意図している方向にボールを運ぶ・止める・蹴るなどの基本的なボール操作の習得をねらいとした「ボール慣れの運動」を、毎時間の授業の最初に予備的運動として位置付けた。この内容については、文部科学省（2013）による「小学校中学年体育（運動領域）デジタル教材 ゴール型ゲーム」の内容を参考に作成した。

①ボールタッチ3種

1人1個ボールを持って、両足を交互に、前後に動かしながら、足の裏でボールにタッチする。次に、両足を交互に、左右に動かしながら、足の裏でボールにタッチする。最後に、両足を交互に動かしながら、足の内側（インサイド）でボールにタッチし、ボールを動かす。

②ドリブル&ストップ

コートの中をドリブルしながら自由に動き回り、教師の合図で膝やお尻、足の裏などを使って、ボールを止める。

③ドリブル鬼ごっこ

自分のボールを守りながら、コート内をドリブルで移動し、相手がボールを離れた瞬間に、コートの外にボールを蹴り出す。コート外にボールを出されたら、①に示した両足を交互に前後に動かすボールタッチを10回行なってから、復活できるルールとした。

2) ドリルゲーム

○対面パスゲーム

チームを2か所に分けて向かい合い、制限時間1分以内に何回パスを渡すことができたか、その記録をカウントする。距離は7mとした。

三輪(2015)は、サッカー未経験の小学校5年生児童を対象に、インサイドキックの習得をねらいとして、カスタネットにゴムひもを付けた「カスタネットキック」を教具として用い、その有効性の検証を試みている。その結果、「カスタネットキック」がインサイドキックの習得に有効であることを明らかにしている。そこで、対面パスゲームにおいても、インサイドキックの習得をねらいとして、三輪(2015)の「カスタネットキック」を参考にゴムひも付きのカスタネット(図2-1)を教具として使用した。



図2-1. ゴムひも付きのカスタネット

第2項 タスクゲームの作成

このタスクゲームと、後述するメインゲームでは、単元を通して、縦15m、横15mのハーフコートを用いゲームを実施した。その理由としては、5vs5でプレイする「フットサル」のフルコートが縦38-42m、横20-25mであり、今回のタスクゲームやメインゲームではフットサルよりも少ない人数でプレイするからであった。また、ゴールについては、よりシュートを決まりやすくするため、岩田ほか(2009)の「V字ゴール」を参考に、カラーコーン3本とコーンバー2本から成る「三角ゴール」を用いた(図2-2)。このゴールを用いて、ボールがコーン間を通過することに加え、正面のカラーコーンも含め3本のカラーコーン、または2本のコーンバーのいずれかに当たった場合には得点とした。

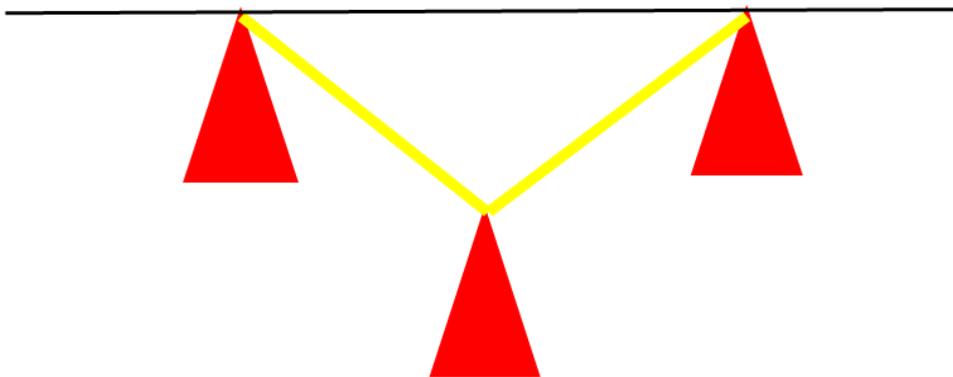


図2-2. 三角ゴール

タスクゲームは、プレイにおける適切な状況判断を行うために必要な戦術的知識を段階的・系統的に学ばせるために、以下の3つのゲーム(図2-4・図2-5・図2-6)を作成した。プレイの状況判断の前提となる戦術的知識の学習については、図2-3に示した鬼澤ほか(2007)のゴール型バスケットボールにおける「プレイ選択の原則」を参考に、児童が段階的・系統的に学習できるように、タスクゲームに対応させて状況判断①から③を定めた。

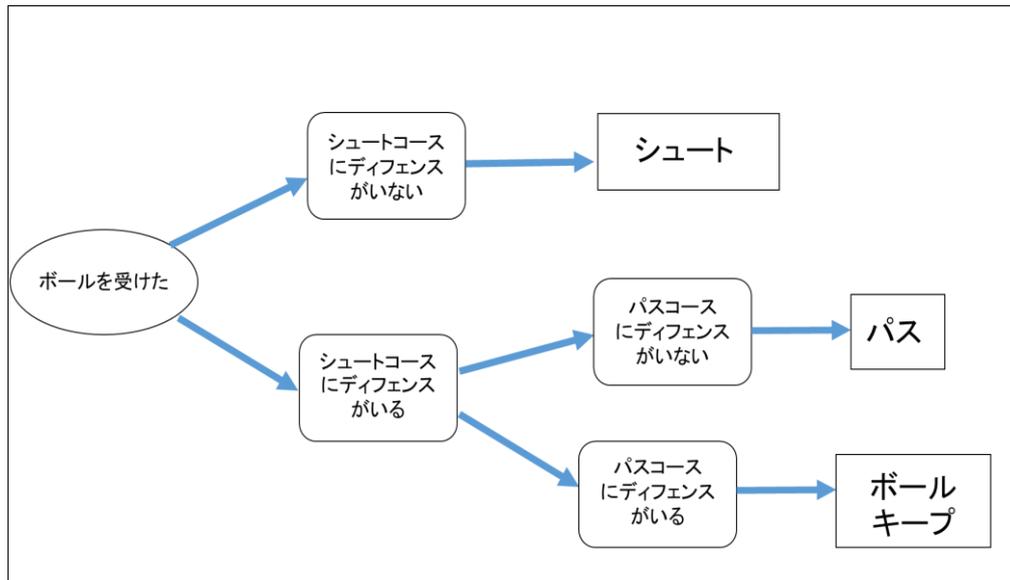


図 2-3. プレイ選択の原則 (鬼澤ほか, 2007, p. 292 より筆者作成)

タスクゲームのねらいや具体的なルールについては、以下の通りである。

a) ドリブル・シュート

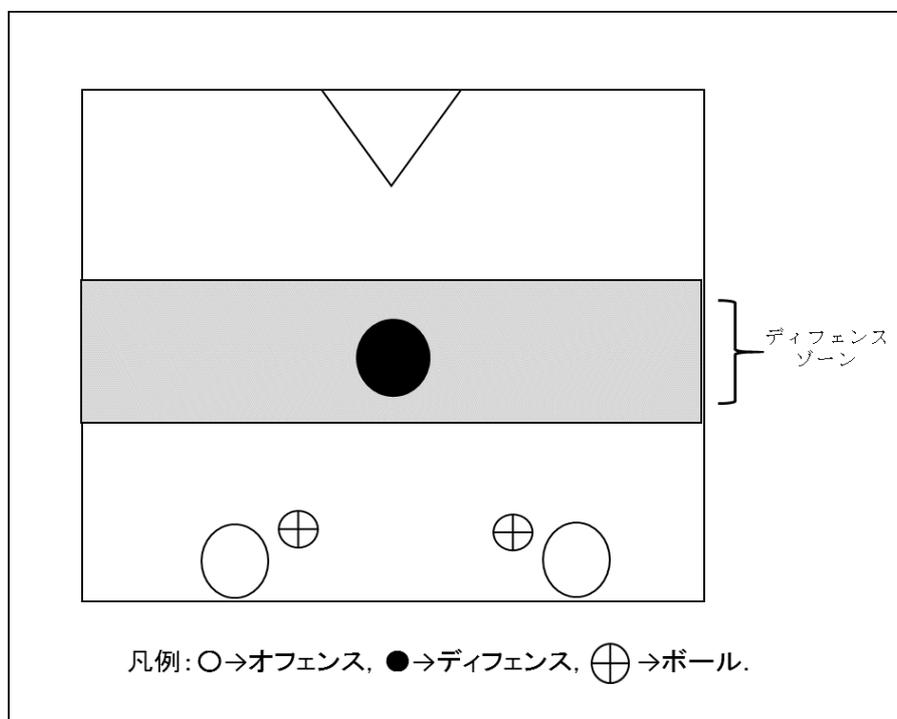


図 2-4. ドリブル・シュート

【ねらい】

- ・ボールを持ったらゴールをみて、目の前に相手ディフェンスがいなかったら、ドリブルをして、シュートをすることができるようにする（状況判断①）。ドリブルをすることで、相手が寄って来て、その結果、味方がフリーになることも学ぶ。

【ルール】

- ①プレイヤーの配置は、オフENS 2 人、ディフェンス 1 人の、攻撃側が有利なアウトナンバー制にする。
- ②得点が入る、ディフェンスがボールを奪う、コート外にボールが出る、のいずれかで 1 プレイ終了とみなし、チーム内でポジションをローテーションする。
- ③ディフェンスはディフェンスゾーンの中しか動くことができない。
- ④毎プレイ、どちらかのオフENSとディフェンスがパス交換をしてからゲームを始める。
- ⑤ボール保持者が周りをみながら落ち着いて状況判断できるよう、ディフェンスは止まっているボール保持者のボールを直接奪うことはできない（ボールから 2m 以上：大股 3 歩離れる）。
- ⑥ディフェンスはドリブルカットとパスカット、そしてルーズボールのクリアのみ可能とする。
- ⑦オフENSは 1 人 1 個ボールを持ち、1 回の攻撃において合計ボール 2 個を用いる。

b) パス・シュート

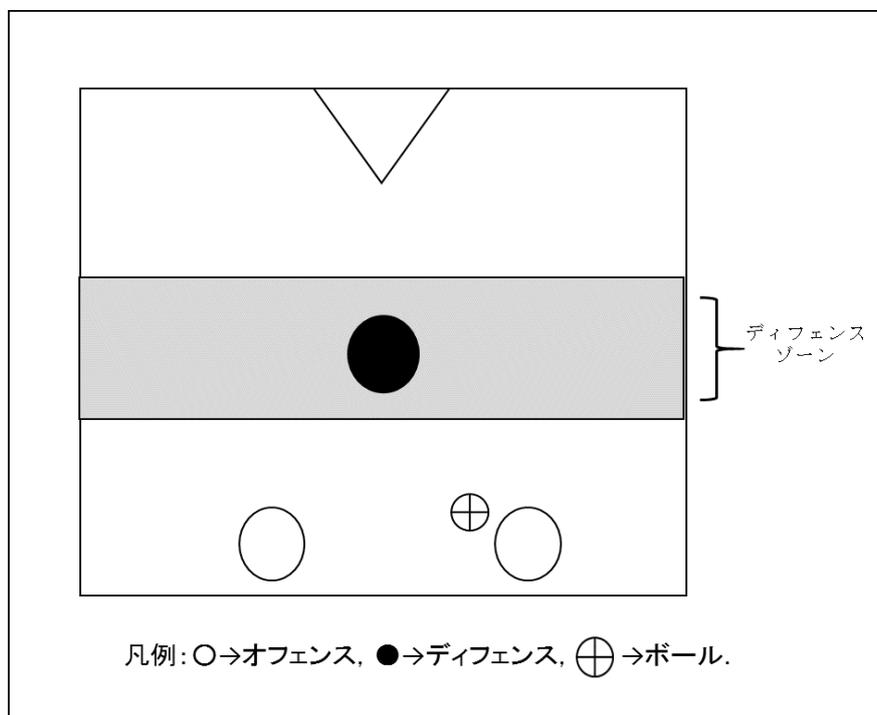


図 2-5. パス・シュート

【ねらい】

- ・ボールを持ったらゴールをみて、目の前に相手ディフェンスがいなかったら、ドリブルをして、シュートができるようにする (状況判断①)。それに加え、目の前に相手ディフェンスが来たら、フリーになった味方にパスを出し、シュートができるようにする (状況判断②)。ボールを持たない人はサポートの動きを習得する。

【ルール】

- ①-⑥までは a) ドリブル・シュートのルールと同じとする。
- ⑦1回の攻撃で使用するボールは1個とする。

c) パス&サポート・シュート

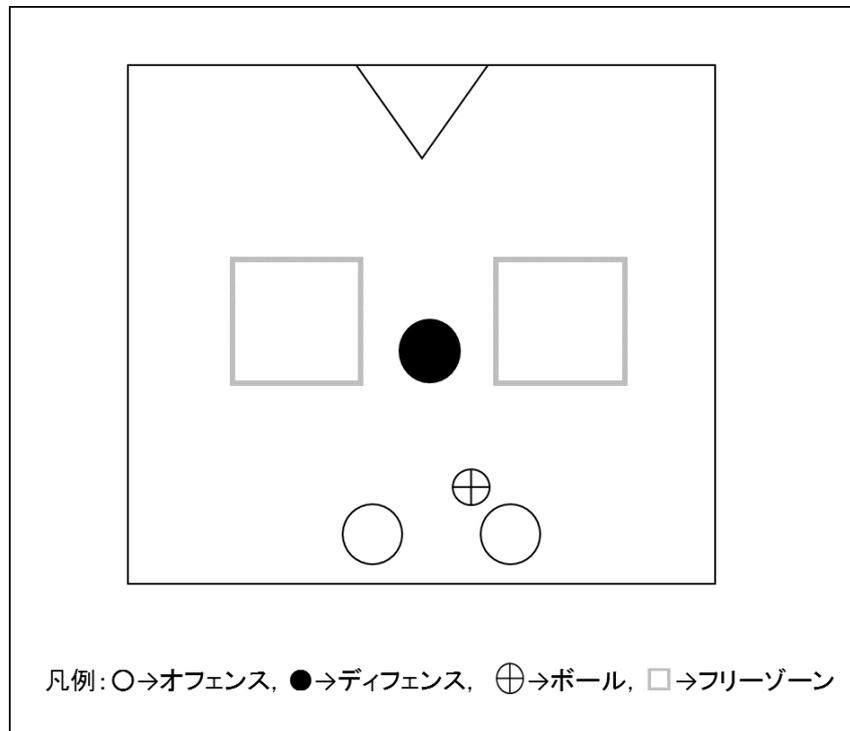


図 2-6. パス&サポート・シュート

【ねらい】

- ・ボールを持ったらゴールをみて、目の前に相手ディフェンスがいなかったら、ドリブルをして、シュートをするようにする（状況判断①）。目の前に相手ディフェンスが来たら、フリーになった味方にパスを出すことができるようにする（状況判断②）。それらに加え、パスを出した後にサポートの動きをし、もう一度パスを受け、シュートをするようにする（状況判断③）。

【ルール】

- ①-⑥までは a) ドリブル・シュートのルールと同じとする。
- ⑦オフENSはロープを置いて作ったフリーゾーン内では、ディフェンスからボールを奪われることなく、ドリブル、パス、シュートをするができる。
- ⑧1回の攻撃で使用するボールは1個とする。

第3項 メインゲームの作成

メインゲームは、攻防のあるアウトナンバーゲームでは最小人数と考えられる、オフENS 2人 vs ディフェンス 1人の人数設定で、時間による攻守交替制で行った。図 2-7 はメイ

ンゲームであるハーフコート攻守交替制 2vs1 を示したものである。ゲームの具体的なルールについては、以下の通りである。

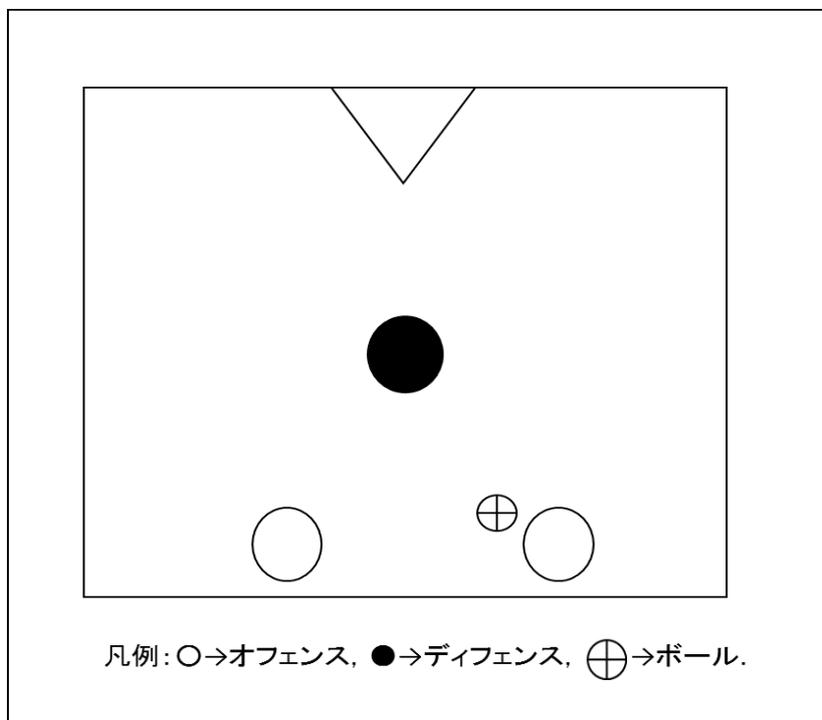


図 2-7. ハーフコート攻守交替制 2vs1

【ルール】

- ①時間制による攻守交替制とする。
- ②プレイヤーの配置は、オフENS 2 人、ディフェンス 1 人の、オフENSが有利なアウトナンバー制にする。
- ③得点が入る、ディフェンスがボールを奪う、コート外にボールが出る、のいずれかで 1 プレイ終了とみなし、それぞれのチーム内で、出場者をローテーションさせる。
- ④得点のカウント方法については、オフENS側のチームの試合に出ていない人が得点係を務め、得点が入ったら得点板をめくるようにする。
- ⑤1 回の攻撃で使用するボールは 1 個とする。
- ⑥毎プレイ、オフENSとディフェンスがパス交換をしてからゲームを始める。
- ⑦ボール保持者が周りをみながら落ち着いて状況判断できるよう、ディフェンスは止まっているボール保持者のボールを直接奪えない（ボールから 2m 以上：大股 3 歩離れる）。
- ⑧ディフェンスはドリブルカットとパスカット、そしてルーズボールのクリアのみ可能とする。

第4項 学習指導プログラムの全体構成

本項では、前項までで開発した各教材を配列した学習指導プログラム全体について検討する。

吉永（2010）は、プログラム全体を構成する際には、各教材をどのような順序や系列で教え学ばせるかといった教材の配列を検討することの必要性を述べている。その際、各教材が無意図に配列されるのではなく、それぞれが有機的に結びつくように配列することが重要であることを指摘している。さらに、岩田（2006）は、教材配列の原理として、①学習内容の系統性（基本的なものから）、②課題の難易性（容易なものから）、③学習者の興味・関心の発展性や能力の段階性（動機づけや学習のレディネス）の3点を考慮することの必要性を示している。また、プログラム全体は一般的に、「導入」、「展開」、「まとめ」の3つの段階で構成される（吉永，2010）。以上のことを踏まえて、各教材を有機的に配列し、図2-8に示したような学習指導プログラム全体を作成した。

時間/時数	1	2	3	4	5	6	7	8
	導入	展開						まとめ
0分	○オリエンテーション ○準備運動 ○ボール慣れの運動とドリルゲームの説明と実施	○本時の学習内容の確認 ○準備運動 ○ボール慣れの運動 ・ボールタッチ3種 ・ドリブル&ストップ ・ドリブル鬼ごっこ ○ドリルゲーム ・対面パスゲーム						
		○教師から、状況判断に関する説明・指導						○メインゲーム
		○タスクゲーム：状況判断学習						・ハーフコート攻守交替制 2vs1
	○メインゲームの説明と実施	a) ドリブル・シュート	b) パス・シュート	c) パス&サポート・シュート				
45分	・ハーフコート攻守交替制 2vs1	○メインゲーム ・ハーフコート攻守交替制2vs1						
	○片づけ ・整理運動 ・班ごとに学習の振り返り ・学習カード記入 ・次回の内容の確認等							

図2-8. 学習指導プログラム

まず「導入」の段階では、オリエンテーションとして学習のねらいについて説明した後、プログラム全体を通して行うボール慣れの運動とドリルゲーム、メインゲーム、それぞれのやり方についての説明を行う。この段階で児童に丁寧な説明を行うことで、学び方の学習が安定すると考えた。次の「展開」の段階では、ボール慣れの運動とドリルゲーム、メインゲームに加え、タスクゲームを位置付けることとした。ここでは状況判断のための戦術的知識を系統的に学習できるように、各タスクゲームを段階的に2時間ずつ実施することとした。そして「まとめ」の段階では、ボール慣れの運動とドリルゲームの後に、スポーツ教育モデル（シーデントップ，2003）で提唱されているクライマックスのイベントとしてメインゲームを2試合行うこととした。

第2節 検証授業の手続き

本節では、検証授業の対象と抽出児の選出手続き、検証授業の進め方、データの収集方法、分析方法について述べていく。

第1項 対象ならびに抽出児の選出

本研究は、東京都内のA小学校5年生の児童38名（男子18名、女子20名）を対象に実施した。このうち男子児童1名と女子児童1名は海外から転校してきたばかりの外国籍の児童であった。そのため、後述するアンケートで自らの意思を的確に示すことが困難だと考え、授業者と慎重に協議した上で、今回はアンケートの分析対象からは除外することとした。また、児童38名のうち、4名（男子3名、女子1名）がクラブチームでサッカーを習っている児童であった。他の児童は、中学年の時にラインサッカーのゲームを数時間経験したことがあった。授業の実施期間は2016（平成28）年1月21日から2月19日で、授業を担当したのは教職歴8年の男性担任教諭であった。

抽出児の選出については、授業を担当した担任教諭との合議により、プログラム実施前の運動有能感調査が60点満点中19点とクラスで最も低い男子児童を選出した。

第2項 検証授業の進め方

前節で作成したプログラムは、ハーフコートによる攻守交替制の2vs1をメインゲームに据え、8時間単元で構成していた。しかし、授業者からフルコート4vs4のゲームも行いたいと要望があったことから、プログラムの全体構成を大幅に変えないように留意した上で、単元の最初と最後の時間にフルコート4vs4のゲームを取り入れ、授業時数を9時間に修正した（図2-9）。なお、前章で述べたように、本研究は修正されたゲーム教材の成果を検証することをねらいとしていたことから、フルコート4vs4のゲームは分析対象から除外することとした。

時間/時数	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	導入		展開						まとめ
0分	○オリエンテーション ○準備運動 ○ボール慣れの運動とドリルゲームの説明と実施		○本時の学習内容の確認 ○準備運動 ○ボール慣れの運動 ・ボールタッチ3種 ・ドリブル&ストップ ・ドリブル鬼ごっこ ○ドリルゲーム ・対面パスゲーム						
			○教師から、状況判断に関する説明・指導 ○タスクゲーム：状況判断学習						
45分	フルコート 4vs4	○メインゲームの説明と実施 ・ハーフコート攻守交替制 2vs1	a) ドリブル・シュート	b) パス・シュート	c) パス&サポート・シュート				○メインゲーム ・ハーフコート攻守交替制 2vs1
		○メインゲーム ・ハーフコート攻守交替制2vs1						フルコート 4vs4	
○片づけ ・整理運動 ・班ごとに学習の振り返り ・学習カード記入 ・次回の内容の確認等									

図 2-9. 修正された学習指導プログラム

検証授業は、各時間、集合およびあいさつを終えた後、教師から本時の学習内容についての説明があり、各時間のプログラムを行うという流れで展開された。

また、使用ボールについては、児童のボールに対する恐怖心を軽減するため、当たっても痛くない、弾力のある柔らかな触感のボールを使用することとした。ただし、軽過ぎたり弾み過ぎたりすると、ドリブルやトラップなどのコントロールをしづらくなることが予想されるため、ある程度の重量感があり、かつ弾みにくいボールを選定することとした。そこで、これらの条件に合致していると考えられる「ゴラツソ・ソフトサッカーSS3XGY」（molten社製）を採用することとした。

第3項 データの収集ならびに分析の方法

本研究では、プログラムに沿って授業が進行しているかを確かめるために、デジタルビデオカメラ（Canon 社製 iVIS-HF-R42）を用いて毎時間の授業の様子を撮影した。さらに、抽出児の学習活動の様子を記録し、分析をするために、別のデジタルビデオカメラ（JVC 社製 GZ-E265-N）で抽出児の学習活動の様子を撮影した。

また本研究では、プログラムの有効性を検証するために、以下の3つのアンケートを実施した。

- ①形成的授業評価（高橋ほか，1994）（図 2-10）。
- ②診断的・総括的授業評価（高橋ほか，1994）（図 2-11）。
- ③運動有能感調査（岡沢ほか，1996）（図 2-12）。

本研究は体育の授業を対象に実践していることから、児童の体育授業に対する愛好的態度を育成することを考慮し、作成したプログラム自体が児童に肯定的に受け止められる必要がある。そこで、作成したプログラムが児童に肯定的に受け止められていたかどうかを確認するために、形成的授業評価（高橋ほか，1994）を毎時間実施することとした。図 2-10

に示した「成果」、「意欲・関心」、「学び方」、「協力」の4次元9項目から成る質問に対する回答を、「はい」を3点、「どちらでもない」を2点、「いいえ」を1点で換算して平均点を算出し、診断基準に基づいて5段階で評価した。

<h2 style="margin: 0;">毎時間の体育授業についての調査</h2>	
_____	月 日 ()
年 組 男・女 _____	番 名前 (_____)
◎ <small>きょう たいいく</small> 今日の体育のじゅぎょうについてしつもんします。 下の1～9について、あなたはどう思いましたか。あてはまるものに○をつけてください。	
1. ふかく心にのこることや、かんどうすることがありましたか。	(はい・どちらでもない・いいえ)
2. <small>いま</small> 今まででできなかったこと <small>いま</small> ができるようになりましたか。	(はい・どちらでもない・いいえ)
3. 「あっ、わかった！」とか「あっ、そうか」と思ったことがありましたか。	(はい・どちらでもない・いいえ)
4. <small>うんどう</small> せいいっぱい、ぜんりよくをつくして運動することができましたか。	(はい・どちらでもない・いいえ)
5. <small>たの</small> 楽しかったですか。	(はい・どちらでもない・いいえ)
6. <small>じぶん がくしゅう</small> 自分からすすんで学習することができましたか。	(はい・どちらでもない・いいえ)
7. <small>じぶん なんかい</small> 自分のめあてにむかって何回もれんしゅうできましたか。	(はい・どちらでもない・いいえ)
8. <small>がくしゅう</small> 友だちときょうりよくして、なかよく学習できましたか。	(はい・どちらでもない・いいえ)
9. <small>おし たす</small> 友だちとおたがいに教えたり、助けたりしましたか。	(はい・どちらでもない・いいえ)

図 2-10. 形成的授業評価 (高橋ほか, 1994, p. 236 より筆者作成)

また、本研究では、先述した理由から作成したプログラムを通して児童の体育授業に対する愛好的態度を育成していくことが求められる。そこで、プログラムを通して児童の体育授業に対する態度がどのように変容したかを確認するために、診断的・総括的授業評価(高橋ほか, 1994)をプログラムの前後に実施することとした。図 2-11 に示した「楽しさ(情意

目標)」、「学び方 (認識目標)」、「技能 (運動目標)」、「協力 (社会的行動目標)」の4次元20項目から成る質問に対する回答を、「はい」を3点、「どちらでもない」を2点、「いいえ」を1点で換算して平均点を算出し、診断基準に基づいて5段階で評価した。

体育授業についての調査	
年 組 男・女 _____番 名前 (_____)	
◎ これまでの体育の授業を思い出して、下の質問にこたえてください。 あなたの考えにもっとも当てはまるものに○をつけてください。 この調査は、あなたの成績とまったく関係がありません。	
1. 体育では、みんなが楽しく勉強できます。	(はい・どちらでもない・いいえ)
2. 体育は、明るくあたたかい感じがします。	(はい・どちらでもない・いいえ)
3. 体育をすると、体がじょうぶになります。	(はい・どちらでもない・いいえ)
4. 体育では、せいっぱい運動することができます。	(はい・どちらでもない・いいえ)
5. 体育で体を動かすと、とても気持ちがいいです。	(はい・どちらでもない・いいえ)
6. 体育をしているとき、どうしたら運動がうまくできるかを考えながら勉強しています。	(はい・どちらでもない・いいえ)
7. 体育をしているとき、うまい子や強いチームをみて、うまくできるやり方を考えることがあります。	(はい・どちらでもない・いいえ)
8. 体育で運動するとき、自分のめあてをもって勉強します。	(はい・どちらでもない・いいえ)
9. 体育で習った運動を休み時間や放課後に練習することができます。	(はい・どちらでもない・いいえ)
10. 体育では、友だちや先生が励ましてくれます。	(はい・どちらでもない・いいえ)
11. わたしは、運動が上手にできるほうだと思います。	(はい・どちらでもない・いいえ)
12. わたしは、少しむずかしい運動でも練習するとできるようになる自信があります。	(はい・どちらでもない・いいえ)
13. 体育では、自分からすすんで運動します。	(はい・どちらでもない・いいえ)
14. 体育が始まるまえは、いつもはりきっています。	(はい・どちらでもない・いいえ)
15. 体育では、いろいろな運動が上手にできるようになります。	(はい・どちらでもない・いいえ)
16. 体育では、いたずらや自分勝手なことをしません。	(はい・どちらでもない・いいえ)
17. 体育では、クラスやグループのやくそくごとを守ります。	(はい・どちらでもない・いいえ)
18. 体育では、先生のはなしをきちんと聞いています。	(はい・どちらでもない・いいえ)
19. 体育で、ゲームや競争をするときは、ルールを守ります。	(はい・どちらでもない・いいえ)
20. 体育で、ゲームや競争をするとき、するいやひきょうなことをして勝とうとは思いません。	(はい・どちらでもない・いいえ)

図 2-11. 診断的・総括的授業評価 (高橋ほか, 1994, p. 234 より筆者作成)

さらに、本研究は、小学校高学年児童の運動有能感を高めるためのゴール型サッカーの学

習指導プログラムを作成し、その有効性を明らかにすることを目的としている。そこで、プログラム前後での児童の運動有能感の変容を測定するために、運動有能感調査（岡沢ほか、1996）をプログラムの前後に実施することとした。図2-12に示した「身体的有能さの認知」、「統制感」、「受容感」の3因子12項目から成る質問に対する回答を、「よくあてはまる」を5点、「ややあてはまる」を4点、「どちらともいえない」を3点、「あまりあてはまらない」を2点、「まったくあてはまらない」を1点で換算して平均点を算出し、プログラム前後の変容をみた。

		（ ）年（ ）組（ ）番 名前（ ）				
☆ この調査用紙は、運動についての文章があげてあります。 それぞれの質問について、自分にあてはまると思う番号に○をつけてください。 この調査は、あなたの成績とまったく関係ありません。						
		よくあてはまる	ややあてはまる	どちらともいえない	あまりあてはまらない	まったくあてはまらない
1	運動能力がすぐれていると思います。……………	(5	・ 4	・ 3	・ 2	・ 1)
2	たいていの運動は上手にできます。……………	(5	・ 4	・ 3	・ 2	・ 1)
3	練習すれば、必ず技術や記録は伸びると思います。……………	(5	・ 4	・ 3	・ 2	・ 1)
4	努力さえすれば、たいていの運動は上手にできると思います。……………	(5	・ 4	・ 3	・ 2	・ 1)
5	運動をしている時、先生がはげましたり応援したりしてくれます。……………	(5	・ 4	・ 3	・ 2	・ 1)
6	運動をしている時、友達がはげましたり応援したりしてくれます。……………	(5	・ 4	・ 3	・ 2	・ 1)
7	一緒に運動をしようと誘ってくる友達があります。……………	(5	・ 4	・ 3	・ 2	・ 1)
8	運動の上手な見本として、よく選ばれます。……………	(5	・ 4	・ 3	・ 2	・ 1)
9	一緒に運動する友達があります。……………	(5	・ 4	・ 3	・ 2	・ 1)
10	運動について自信をもっているほうです。……………	(5	・ 4	・ 3	・ 2	・ 1)
11	少し難しい運動でも、努力すればできると思います。……………	(5	・ 4	・ 3	・ 2	・ 1)
12	できない運動でも、あきらめないで練習すればできるようになると思います。 (5	・ 4	・ 3	・ 2	・ 1)	

図 2-12. 運動有能感調査（岡沢ほか、1996、p. 153 より筆者作成）

また、運動学習の時間量が十分に保障されているかどうかを確認するために、実施された授業を「授業場面の期間記録」（高橋・吉野、2003）によって、各学習場面（マネジメント：

M, 学習指導 : I, 認知学習 : A1, 運動学習 : A2) に分類し, 分析した.

さらに, 抽出児が周囲の仲間たちとどのように関わっていたのかを確認するために, 米村ほか (2003) によって開発された「授業の雰囲気観察方法」を参考にしながら, 抽出児の肯定的な人間関係行動および否定的な人間関係行動と, 肯定的な情意行動および否定的な情意行動の回数を分析した.

ゲーム中のパフォーマンスについては, メインゲームであるハーフコートによる攻守交替の 2vs1 のゲームを, コート全体が映るように斜め上方からデジタルビデオカメラ (SONY 社製 HDR-CX670) で撮影し, 後に 1 プレイずつプレイバックしながら各プレイヤーのパフォーマンスを, GPAI (吉永, 2003) を用い, 以下のカテゴリーに基づいて, 分析した.

①サポート

- ・サポート機会: 1 回のパス出しに対してボールを持っていない状態にあるプレイヤーの数.
- ・サポート数: ボール保持者の視野内で, ボール保持者と受け手の間に相手がいない, パスが受けられる状態.
- ・サポート率: サポート機会のうち, サポート数の割合 (サポート率 = サポート数 ÷ サポート機会).

②パス

- ・パス総数: 出されたパスの総数.
- ・適切なパス数: サポートできている味方にパスをした数.
- ・パス成功数: 受け手がトラップできる位置 (足を伸ばして届く範囲) にパスをした数.
- ・パス意思決定率: パス総数のうち, 適切なパス数の割合 (パス意思決定率 = 適切なパス数 ÷ パス総数).
- ・パス成功率: パス総数のうち, パス成功数の割合 (パス成功率 = パス成功数 ÷ パス総数).

③トラップ

- ・トラップ数: トラップをした数. なお, ダイレクトプレイも含んでいる.
- ・トラップ成功数: トラップが成功した数.
- ・トラップ成功率: トラップ数のうち, トラップ成功数の割合 (トラップ成功率 = トラップ成功数 ÷ トラップ数).

④シュート

- ・シュート数: シュートをした数.
- ・適切なシュート数: シュートコースが防がれていない状態でシュートを打った数.
- ・シュート成功数: シュートがゴールに決まった数.

- ・シュート意思決定率：シュート数のうち、適切なシュート数の割合（シュート意思決定率＝適切なシュート数÷シュート数）。
- ・シュート成功率：シュート数のうち、シュート成功数の割合（シュート成功率＝シュート成功数÷シュート数）。

⑤ドリブル

ボール保持者が、トラップを含めてボールに 2 タッチ以上した場合をドリブルとして分析した。

- ・ドリブル数：ゲーム中にドリブルが行われた数。
- ・不適切なドリブル数：味方がサポートできているにも関わらず、パスを出さずにディフェンスを抜き去ろうとするドリブルの数。
- ・適切なドリブル①数：味方がサポートできていなくてパスができないため、ディフェンスを抜き去ろうとするドリブルの数。
- ・適切なドリブル②数：目の前にディフェンスがいないため、ボールを運ぼうとするドリブルの数。
- ・ドリブル意思決定率：ドリブル数のうち、適切なドリブル①数と適切なドリブル②数の合計の割合 {ドリブル意思決定率＝(適切なドリブル①数＋適切なドリブル②数)÷ドリブル数}。

さらに、メインゲームにおいて児童に十分なプレイ機会を保障できたかどうかを確認するため、先述したメインゲームを撮影した映像から、インプレイの時間（コート内にボールがあり、児童が実際にプレイしている時間）と、アウトオブプレイの時間（インプレイ以外の時間）と、ゲーム全体の時間とプレイ回数を算出した。

第 3 節 学習指導プログラムの検証授業についての結果と考察

本節では、児童の運動有能感を高めるサッカーの学習指導プログラムの検証授業についての結果と考察について述べることとする。

第 1 項 クラス全体についての結果と考察

本項では、クラス全体に関する結果とその考察について述べる。

1) 期間記録法による各授業場面の割合

表 2-1 は、期間記録法を用いて実施された授業を各授業場面に分類し、その割合を示した結果である。この表からわかるように、1・2・3・4・9 時間目の計 5 回の授業で、マネジメント場面が 30%を超えている。特にプログラム前半の 1 時間目から 4 時間目にかけて、そ

の傾向が顕著である。また、運動学習場面が 50%を超えている授業は、5・6 時間目の計 2 回であった。なお、プログラムを通しての平均は、マネジメント場面が 29.3%、運動学習場面が 47.4%であった。

表 2-1. 期間記録法を用いた各授業場面の割合

	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目	9時間目	平均
授業全体	56分50秒	52分20秒	64分20秒	49分40秒	53分40秒	43分30秒	45分50秒	58分50秒	46分30秒	51分46秒
学習指導場面(I)	24.9%	26.1%	29.3%	14.1%	21.1%	21.5%	23.6%	21.8%	20.1%	21.9%
認知学習場面(A1)	7.6%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	7.9%	0.0%	1.3%
運動学習場面(A2)	35.5%	37.9%	38.9%	49.0%	54.7%	52.1%	49.5%	45.9%	44.8%	47.4%
マネジメント(M)	32.0%	36.0%	31.9%	36.9%	24.2%	26.4%	26.9%	24.4%	35.1%	29.3%

体育授業では、マネジメント場面を 20%以下に抑え、認知学習場面と運動学習場面を合わせた学習場面を 60%以上保証することが望ましいと言われている(福ヶ迫, 2010)。このような観点からみると、今回の授業では、プログラムを通してマネジメント場面の割合が多く、逆に学習場面の割合が少なかったと言える。その原因の 1 つとして、ゴムひも付きのカスタネットを教具として使用したことが挙げられる。プログラム前半の 1 時間目から 4 時間目の対面パスの際に、ゴムひも付きのカスタネットを使用した。その配布や装着、片づけなどに時間を要したことが、学習場面の割合を少なくした原因として挙げられる。また、学習場面の割合が少なかったことから、結果として十分なメインゲームの時間を確保することもできなかった。

以上のように、ゴムひも付きのカスタネットを教具として使用すると、マネジメント場面が多くなり、潤沢な学習場面を保障できないことが示唆された。この点については、改善する必要があると考える。

2) 毎時間の形成的授業評価の変容

表 2-2 ならびに図 2-13 は、毎時間の授業終了時に実施した児童による形成的授業評価の結果およびその推移を示したものである。なお、数値は、クラス全体の平均得点ならびに () 内は 5 段階評価を示している。

表 2-2. 形成的授業評価の結果

	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目	9時間目
総合評価	2.42(3)	2.49(3)	2.31(2)	2.28(2)	2.34(2)	2.27(2)	2.20(2)	2.33(2)	2.36(3)
成果	2.03(2)	2.19(3)	1.86(1)	2.03(2)	1.96(2)	1.80(1)	1.77(1)	1.86(1)	2.08(2)
意欲・関心	2.79(3)	2.77(3)	2.70(3)	2.59(2)	2.76(3)	2.72(3)	2.58(2)	2.75(3)	2.73(3)
学び方	2.47(3)	2.61(4)	2.47(3)	2.30(3)	2.41(3)	2.30(3)	2.25(2)	2.43(3)	2.40(3)
協力	2.60(3)	2.53(3)	2.44(3)	2.33(2)	2.41(3)	2.50(3)	2.40(3)	2.51(3)	2.39(3)

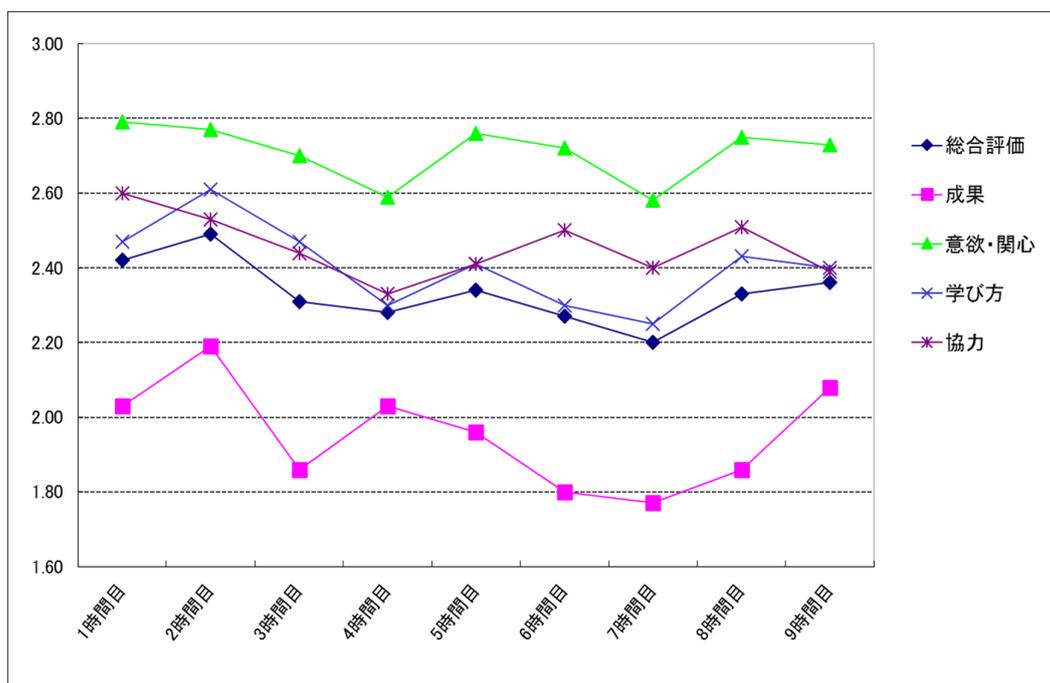


図 2-13. 形成的授業評価の推移

総合評価では、1時間目と2時間目はオリエンテーション期ということもあり、5段階評価の「3」となっている。その後、プログラムの進行とともに徐々に低下・停滞していく傾向がみられた。

特に、5時間目から7時間目にかけては、総合評価の低下傾向が顕著である。これは、5時間目から7時間目では、メインゲームでの得点を児童が正確にカウントできず、ゲーム後に得点結果をめぐっての言い争いや揉め事などが多く発生したためであると考えられる。得点のカウント方法については、「オフェンス側のチームの試合に出ていない人が、順番に得点係を務め、得点が入ったら得点板をめくる」というルールになっていた。しかし、得点係がオフタスク行動（例えば、ゲームに出ていない者同士で私語をするなど）をとってゲームをよくみておらず、自分のチームが得点を決めても得点板をめくり忘れてしまうケースが散見された。このように得点係が役割を果たしていなかったために、6時間目からはゲーム終了後に自らが決めた得点分を一気にまとめてめくる児童やチームが複数現れた。そのため、ゲーム後に得点結果をめぐっての言い争いや揉め事がさらに続くこととなった。このような状況であったため、7時間目の授業の最後には教師からクラス全体に対して、得点のカウント方法に関するルールを徹底するよう、叱責を受けた。これらのことが、5時間目から7時間目の全ての次元において、低下もしくは停滞の傾向が顕著であった原因の1つではないかと推察される。このような結果や得点をめぐっての言い争いや揉め事が起こらないよう、得点のカウント方法に関するルールを改善する必要があると考える。

3) 診断的・総括的授業評価の変容

表 2-3 は、プログラムの前後に実施した児童による診断的・総括的授業評価の結果を示したものである。なお、表中の数値は、クラス全体の平均得点ならびに 5 段階評価を示している。

表 2-3. 診断的・総括的授業評価の結果

項目名		プログラム前		プログラム後		Z値
		平均	評価	平均	評価	
Q1	楽しく勉強	2.74	5	2.48	3	1.71
Q2	明るい雰囲気	2.78	5	2.41	3	2.33 *
Q3	丈夫な体	2.89	5	2.70	3	1.41
Q4	精一杯の運動	2.78	5	2.67	4	0.91
Q5	心理的充足	2.81	5	2.52	2	2.07 *
たのしむ (情意目標)		14.00	5	12.78	3	2.12 *
Q6	工夫して勉強	2.74	5	2.41	5	2.32 *
Q7	他人を参考	2.78	5	2.59	4	1.41
Q8	めあてを持つ	2.70	5	2.33	5	1.84
Q9	時間外練習	2.22	4	2.22	4	0.00
Q10	友人・先生の励まし	2.44	4	2.26	3	1.15
学び方 (思考・判断)		12.89	5	11.81	5	1.69
Q11	運動の有能感	1.89	3	1.89	3	0.00
Q12	できる自信	2.11	2	2.19	3	0.53
Q13	自発的運動	2.48	5	2.44	5	0.28
Q14	授業前の気持ち	2.30	3	2.15	2	1.16
Q15	いろいろの運動の上達	2.63	5	2.44	3	1.67
できる (運動目標)		11.41	3	11.11	3	1.15
Q16	自分勝手	2.78	5	2.81	5	0.38
Q17	約束ごとを守る	2.89	5	2.89	5	0.00
Q18	先生の話聞く	2.89	5	2.81	5	0.71
Q19	ルールを守る	3.00	5	2.93	5	1.00
Q20	勝つための手段	3.00	5	2.93	5	1.41
まもる (社会的行動目標)		14.56	5	14.37	5	0.43
合計得点		52.85	5	50.07	4	2.04 *

* : $p < .05$

合計得点は、プログラム実施前は 52.85 点であったが、プログラム実施後は 50.07 点と、有意な低下が認められた。5 段階評価については 5 から 4 へと低下した。また、次元別に見ると、特に「たのしむ (情意目標)」の次元について著しい低下がみられた。

「たのしむ (情意目標)」の次元は、プログラム実施前は 14.00 点であったが、プログラ

ム実施後は 12.78 点と、有意な低下が認められた。5 段階評価については 5 から 3 へ大きく低下した。質問項目別でみると、Q2 の「明るい雰囲気」に有意な低下が認められ、5 段階評価についても 5 から 3 へ大きく低下していた。これはプログラム全体を通して、児童同士の否定的な人間関係行動が多くみられたことが影響していたと推察される。先述したように、児童は得点板への得点のカウント方法や結果をめぐって、ゲーム終了時に頻繁に揉めていた。加えて、プログラムを通してディフェンスのアンフェアな態度が目立ち、そのことが原因でゲーム中に言い争いをしたり、相手チームに罵声を浴びせたりするなどの言動が多くみられたことも影響していたと推察される。プログラムではゲーム開始のルールとして、「毎プレイごとに、オフェンスとディフェンスがパス交換をしてから始める」と定めていた。しかし、ディフェンスがそのルールを利用し、パス交換の際に意図的にオフェンス 2 人のうちの技能の低い児童に返球したり、オフェンスがトラップしにくい浮き球やライナー性のパスを返球したりするなどの、アンフェアな態度が散見された。加えて、ゲームが時間による攻守交替制だったため、返球を遅らせて時間を稼ぐというアンフェアな態度もみられた。さらに、パス返球後のオフェンスがトラップする前に、激しくボールを奪いに行くという様子も見受けられた。これらのようなディフェンスのアンフェアな態度が原因で、ゲーム中に言い争いをしたり、相手に罵声を浴びせたりするなどの言動がたびたびみられた。こうしたことが、「明るい雰囲気」の項目の著しい低下を招いたと推察される。このようなディフェンスのアンフェアな態度をめぐっての揉め事が起こらないよう、「毎プレイごとに、オフェンスとディフェンスがパス交換をしてから始める」というゲーム開始時のルールについても、改善する必要があると考える。

また、Q5 の「心理的充足」についても有意な低下が認められ、5 段階評価も 5 から 2 へ大きく低下した。これは、プログラム全体を通してメインゲームの時間が十分に確保できず、実際にコート内でプレイする時間も少なかったことが影響していたと推察される。表 2-4 は、1 ゲームあたりに実際にコート内でプレイした時間（インプレイの時間）と、プレイ開始前のパス交換やローテーションなどのプレイしていない時間（アウトオブプレイの時間）、ならびにゲーム時間、プレイ回数の平均を示したものである。なお（）内の数値は、1 ゲームの時間を 100%とした時の各時間の割合を示している。

表 2-4. 1 ゲームあたりのプレイの実態

		平均
インプレイの時間		1分17秒(32.0%)
アウトオブプレイの時間	開始時のパス交換	33秒 (13.6%)
	ローテーション	2分10秒 (54.4%)
ゲーム時間		3分59秒 (100.0%)
プレイ回数		7.7

先述したように、プログラムではゴムひも付きのカスタネットを教具として使用したことで、マネジメント場面の割合が多くなってしまい、学習場面の割合が少なかった。そのため、メインゲームの時間も十分に確保することができなかった。具体的には、メインゲームは当初 1 ゲーム 5 分以上を予定していたが、平均 3 分 59 秒しか確保できなかった。さらに、ゲーム開始のルールとして、「毎プレイごとに、オフェンスとディフェンスがパス交換をしてから始める」と定めていたが、そのパス交換にも時間が掛かってしまい、インプレイの時間の平均は 1 分 17 秒と、ゲーム時間のわずか 32.0%であった。

以上のように、学習場面（特に運動学習場面）が少なくなってしまうと、メインゲームの時間を十分に確保することができなくなることが示唆された。加えて、「毎プレイごとに、オフェンスとディフェンスがパス交換をしてから始める」というゲーム開始時のルールは、先に指摘したディフェンスのアンフェアな態度を生じさせるだけでなく、インプレイ自体の時間も短くしてしまう原因になることも示唆された。これらの点については、今後改善していく必要があると考える。

また、質問項目 Q6 の「工夫して勉強」については、5 段階評価では変容がみられなかったものの、平均得点はプログラム実施前の 2.74 点からプログラム実施後の 2.41 点へと有意な低下が認められる。これはプログラム全体を通して、タスクゲームのねらいを、児童がしっかりと理解して取り組めなかったことが影響していたと推察される。プログラムで実施した教材であるタスクゲームは、プレイの適切な状況判断に必要な戦術的知識を、段階的・系統的に学ぶことを意図していた。しかし、教師からの実施方法の説明だけでは、タスクゲームのねらいが児童に的確に伝わらなかった。その結果、タスクゲームにおいて意図的によく考えながら取り組むというよりは、ただ漫然と取り組む様子が散見された。このように、児童にタスクゲームのねらいを的確に伝えられず、結果的に児童が明確な意図を持ってタスクゲームに取り組めていなかったことが、「工夫して勉強」の項目の著しい低下を招いたと推察される。以上のことから、タスクゲームのインストラクションの際には、実施方法の説明だけではそのねらいが児童に伝わらない可能性があることが示唆された。この点に関しては、今後改善していく必要があると考えられる。

4) クラス全体のゲームパフォーマンスの変容

表 2-5 ならびに図 2-14 は、2 時間目から 9 時間目に実施したメインゲームにおけるゲームパフォーマンスの結果を示したものである。

表 2-5. ゲームパフォーマンスの結果

	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目	9時間目
サポート率	95.6% (65/68)	89.1% (41/46)	85.5% (47/55)	78.6% (44/56)	88.9% (48/54)	82.0% (41/50)	86.3% (44/51)	90.9% (50/55)
パス意思決定率	95.6% (65/68)	89.1% (41/46)	85.5% (47/55)	78.6% (44/56)	88.9% (48/54)	82.0% (41/50)	86.3% (44/51)	90.9% (50/55)
パス成功率	82.4% (56/68)	82.6% (38/46)	74.5% (41/55)	66.1% (37/56)	72.2% (39/54)	66.0% (33/50)	72.5% (37/51)	83.6% (46/55)
トラップ成功率	92.9% (52/56)	86.8% (33/38)	78.0% (32/41)	81.1% (30/37)	87.2% (34/39)	84.8% (28/33)	91.9% (34/37)	84.8% (39/46)
シュート意思決定率	69.7% (69/99)	88.9% (48/54)	81.3% (39/48)	79.2% (42/53)	77.3% (34/44)	87.0% (40/46)	87.2% (41/47)	90.0% (63/70)
シュート成功率	49.5% (49/99)	61.1% (33/54)	62.5% (30/48)	56.6% (30/53)	50.0% (22/44)	45.7% (21/46)	61.7% (29/47)	61.4% (43/70)
ドリブル意思決定率	68.5% (85/124)	66.1% (37/56)	57.7% (41/71)	70.4% (50/71)	55.8% (29/52)	81.0% (51/63)	60.0% (36/60)	52.1% (37/71)

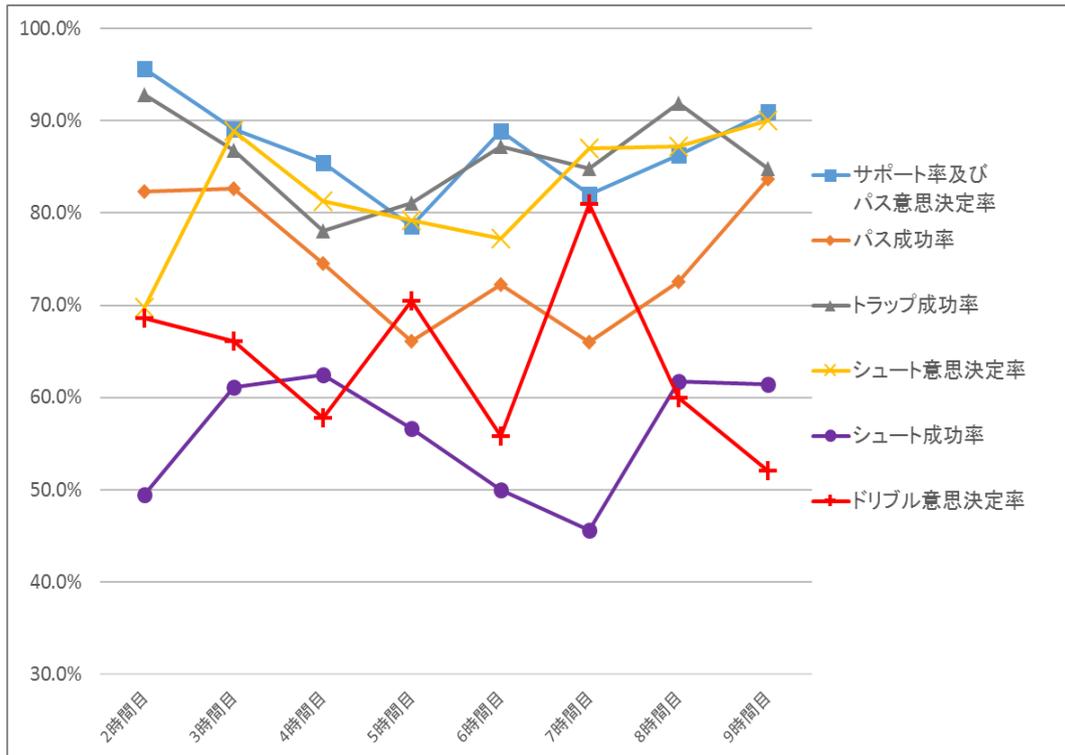


図 2-14. ゲームパフォーマンスの推移

まず、サポート率およびパス意思決定率については、2 時間目の時点で 95.6%と高い値を示した。その要因として、2 時間目は初めてのゲームで、児童がディフェンスのやり方を理解していなかったことが挙げられる。2 時間目のゲームでは、児童が「ディフェンスはゴールキーパーの役割を務めるもの」と勘違いし、プレイが始まってオフェンスのボールを奪いに行こうとせず、ゴールの前に張り付いてオフェンスがシュートを打つのを待っている姿が散見された。ディフェンスがボールを奪いに行かないと、オフェンスは必然的に 2 人ともフリーになり、その状態でパスを繋ぐことができる。そのため、2 時間目のサポート率およびパス意思決定率は高い値を示すこととなった。しかし 3 時間目以降、サポート率およびパス意思決定率は、プログラムの進行とともに徐々に低下・停滞していく傾向がみられた。その原因として、先述したように、児童にタスクゲームのねらいを的確に伝えられなかったため、児童がサポートの動きを十分に学習できなかったことが挙げられる。このように見

童がタスクゲームでサポートの動きを十分に学習できなかったことが、サポート率およびパス意思決定率の低下を招いたと推察される。この点に関しては、改善する必要があると考える。

次に、パス成功率については、プログラム中盤の4時間目から低下傾向がみられる。プログラム最後の9時間目に回復傾向がみられるが、2時間目とほぼ同じ値でプログラムを終えている。これは、ゲーム中のパスに特有の難しさが顕在することが影響していると考えられる。ゲーム中パスをする際ボール保持者は、ドリルゲームで行った対面パス練習とは異なり、サポートをするために動き続ける味方オフェンスにパスを出す必要がある。このような難しさが顕在するにも関わらず、メインゲームのインプレイの時間が短く、児童のパス技能を向上させる機会が十分に保障されなかった。これは、プログラム全体を通してメインゲームの時間が短かったことに加え、ルール上の問題からインプレイの時間を十分に確保できなかったことが原因であったと考えられ、結果的にパス成功率の停滞を招いたと推察される。

次に、トラップ成功率については、2時間目の時点で92.9%と高い値を示した。その要因として、先に述べたように、2時間目はディフェンスがオフェンスのボールを奪いに行こうとしなかったことが挙げられる。そのような状況で、パスを受ける際に完全にフリーな状態でボールを受けることができただけのため、落ち着いて自分の足元にトラップできていた。そのため、2時間目のトラップ成功率は高い値を示した。しかし、3時間目以降、トラップ成功率は、プログラムの進行とともに徐々に低下・停滞していく傾向がみられた。これは、ゲーム中のトラップに、特有の難しさが顕在することが影響していると考えられる。3時間目以降は児童がディフェンスの役割を理解し、ゴールキーパーのようにゴールに張り付くのではなく、オフェンスに対してプレッシャーをかけに行くようになった。そのため、ゲーム中にパスを受けるオフェンスは、ドリルゲームで行った対面パスとは異なり、パスを受けるまでの間に相手ディフェンスが近づいてきてそのプレッシャーを受けることになる。そのため、実際のゲーム場面では、ディフェンスからのプレッシャーに焦ってトラップミスをするという場面が散見された。このような難しさが顕在するにも関わらず、先に述べたようにメインゲームのインプレイの時間が短く、児童にトラップ技能を向上させる機会を十分に保障できなかった。このことが、トラップ成功率の低下を招いたと推察される。

次に、シュート意思決定率とシュート成功率については、プログラム中盤で変動するも向上の傾向がみられ、最後の9時間目にはシュート意思決定率90.0%、シュート成功率61.4%と、2時間目と比較しても高い値を示している。このことから、プログラムで用いたメインゲームにおいて児童は、ディフェンスが目の前にいなくシュートコースが空いていたらシュートを打つという適切な意思決定と、シュートを打つ際はゴール枠内に確実に打つという技能発揮を向上させることができたとはいえる。また、表2-6は、メインゲームにおいて、クラス児童38人のうち何人の児童がプログラムを通して1回以上シュートを決めることができたかを算出した結果である。プログラムでは、クラス児童38人中33人が1回以上シュートを決めることができた。他方で、38人中5人は1回もシュートを決められずに、

プログラムを終えたわけであるが、これはドリブルの意思決定率が低下し、サポートできているフリーな味方にパスをせず、強引に相手ディフェンスをドリブルで突破するワンマンプレイがたびたびみられたことが影響していたと考えられる。

表 2-6. メインゲームで 1 回以上シュートを決めることができた児童の人数

	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目	9時間目
初めてシュートを決めた児童の人数	17	9	2	1	1	2	1	0
初めてシュートを決めた児童の合計人数	17	26	28	29	30	32	33	33

最後に、ドリブル意思決定率は、2 時間目に 68.5%を示し、プログラム中盤で変動するも低下の傾向がみられ、最後の 9 時間目には 52.1%と、2 時間目と比較し低い値を示している。その原因として、先に述べたように、児童にタスクゲームねらいを的確に伝えられなかったために、児童が状況判断に関する学習を十分にできなかったことが挙げられる。これは、タスクゲームを実施する前のインストラクションで、タスクゲームの実施方法の説明のみに留まり、状況判断をするために必要な戦術的知識を学習できていなかったことが原因として考えられる。このように児童がタスクゲームで状況判断に関する学習を十分にできなかったことが、ドリブル意思決定率の低下を招いたと推察される。

以上のゲームパフォーマンスの分析結果より、シュートの意思決定率ならびにシュートの成功率においてのみ、向上傾向がみられたが、その他の項目はすべて低下・停滞がみられた。よって、今回のプログラムでは、児童のゲームパフォーマンスは向上せず、むしろ低下・停滞したといえる。その原因については、以下の 2 点が考えられる。1 つ目は、プレイの状況判断のために必要な戦術的知識に関する学習がなされていなかったため、児童が明確な意図を持ってタスクゲームに取り組めなかったことが挙げられる。これは、タスクゲームを実施する前のインストラクションで、タスクゲームの実施方法の説明のみに留まってしまったために、プレイの状況判断に関する学習が十分になされなかったことが原因として考えられる。2 つ目は、メインゲームのインプレイの時間が短かったため、児童に技能を向上させるのに、十分なプレイ機会を保障できなかったことが挙げられる。これは、プログラム全体を通してメインゲームの時間が短かったことに加え、ルール上の問題からインプレイの時間を十分に確保できなかったことが原因であると考えられる。

5) プログラム前後の運動有能感の変容

表 2-7 は、プログラムの前後に実施した児童による運動有能感調査の結果を示したものである。表中の数値は、クラス全体の平均得点を示している。

表 2-7. プログラム前後の運動有能感調査の結果

質問項目	プログラム前	プログラム後	Z値
1 運動能力がすぐれている	2.96	3.00	0.18
2 たいていの運動は上手にできる	3.41	3.41	0.33
8 見本として選ばれる	1.89	1.89	0.00
10 運動についての自信	2.93	3.07	0.72
身体的有能さの認知	11.19	11.37	0.53
3 練習をすれば必ず技術は伸びる	4.19	4.19	0.54
4 努力すればたいていの運動はできる	3.96	3.85	1.13
11 難しい運動でも努力すればできる	3.96	3.81	1.16
12 あきらめないうで努力すればできる	4.07	4.15	0.27
統制感	16.19	16.00	0.46
5 先生が励まして応援してくれる	3.44	3.52	0.03
6 友達が励まして応援してくれる	3.67	3.41	0.88
7 運動しようと誘ってくれる友達がいる	4.04	3.70	1.15
9 一緒に運動する友達がいる	4.33	3.85	2.17 *
受容感	15.48	14.48	1.29
総合計	42.85	41.85	1.05

* : $p < .05$

合計得点については、プログラム実施前は42.85点であったが、プログラム実施後は41.85点と、有意差は認められないが1.00点の低下がみられた。因子別でみると、特に「受容感」について低下がみられた。

「受容感」については、プログラム実施前の15.48点から、プログラム実施後の14.48点へと1.00点低下している。質問項目別でみると、6・7・9番の友達との関係に関する項目の低下が顕著である。中でも、9番の「一緒に運動する友達がいる」の項目に有意な低下が認められる。これはプログラム全体を通して、児童同士の否定的な人間関係行動がたびたびみられたことが影響していると推察される。先述したように、児童は得点の結果をめぐって、ゲーム終了時などに頻繁に揉めていた。さらに、ディフェンスのアンフェアな態度が原因で、ゲーム中に言い争いをしたり、対戦相手に罵声を浴びせたりするなどの場面がたびたびみられた。これらのことが影響し、良い仲間関係を築けないままプログラムが進行していったことが「受容感」の因子の低下を招いたと推察される。この点に関しては、今後改善していく必要があると考える。

また、「身体的有能さの認知」と「統制感」については、プログラム前後でほとんど変化がみられなかった。これは先述したように、児童が明確な意図を持ってタスクゲームに取り組めなかったことや、児童のゲームパフォーマンスが伸びなかったことが影響していたと推察される。

第2項 抽出児についての結果と考察

本項では、抽出児についての結果とその考察について述べることにする。

1) 抽出児の毎時間の形成的授業評価の変容

表 2-8 ならびに図 2-15 は、毎時間の授業終了時に実施した抽出児による形成的授業評価の結果およびその推移を示したものである。数値については、抽出児の得点ならびに () 内は 5 段階評価を示している。なお、1 時間目については、抽出児は授業には出席していたが、形成的授業評価のアンケート用紙への記述がなかったために得点を示していない。

表 2-8. 抽出児の形成的授業評価の結果

	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目	9時間目
総合評価	—	1.00 (1)	1.00 (1)	1.44 (1)	1.22 (1)	1.78 (1)	1.00 (1)	1.89 (1)	1.67 (1)
成果	—	1.00 (1)	1.00 (1)	1.00 (1)	1.00 (1)	1.00 (1)	1.00 (1)	1.00 (1)	1.00 (1)
意欲・関心	—	1.00 (1)	1.00 (1)	1.50 (1)	2.00 (1)	2.50 (2)	1.00 (1)	3.00 (5)	3.00 (5)
学び方	—	1.00 (1)	1.00 (1)	1.50 (1)	1.00 (1)	2.00 (1)	1.00 (1)	1.00 (1)	1.00 (1)
協力	—	1.00 (1)	1.00 (1)	2.00 (1)	1.00 (1)	2.00 (1)	1.00 (1)	3.00 (5)	2.00 (1)

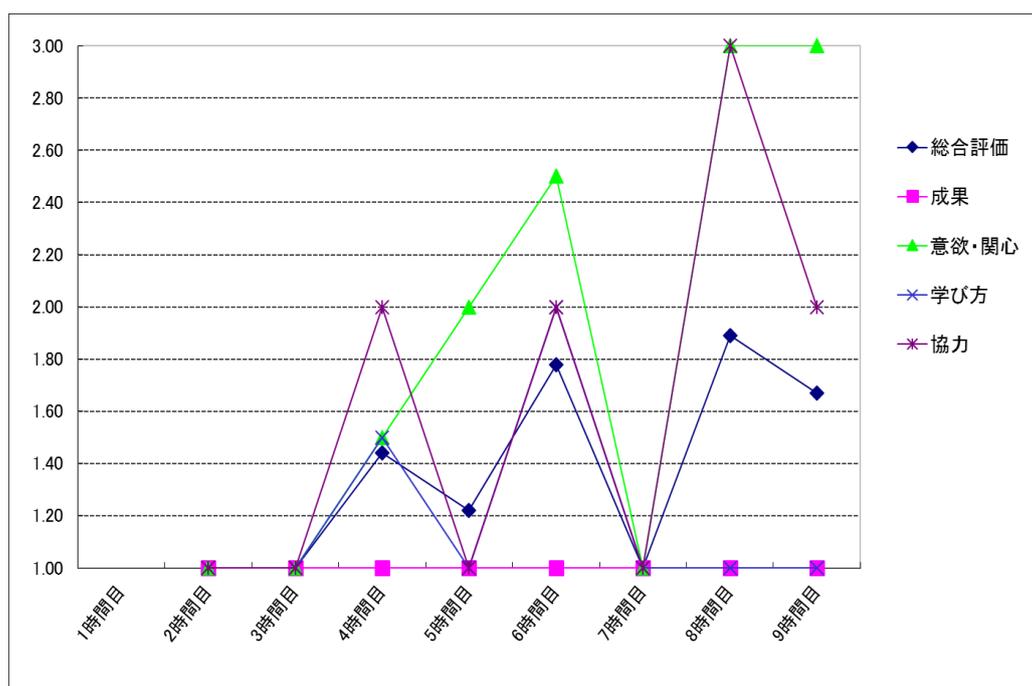


図 2-15. 抽出児の形成的授業評価の推移

総合評価では、わずかながら得点が向上する傾向がみられたが、2 時間目から 9 時間目までの全ての時間で、5 段階評価の「1」となっている。なかでも 7 時間目は、全ての次元で 1.00 点へと低下がみられた。これは先述した通り、7 時間目の授業の最後にクラス全体で教師から叱責を受けたことに加え、抽出児童は授業中につまずいたり、相手に足を引っ掛けられたり、相手と衝突したりするなどして、計 3 回も激しく転倒してしまったことが影響し

ていたと考えられる。それらのうち 1 回は、教師がタスクゲームの実施方法を説明する際の示範役として全員の前に出た際に、相手オフェンス役の児童と交錯して転倒したものであった。その際、抽出児は他の児童からそのことを揶揄されており、こうしたことが抽出児に苦い経験として残ってしまったと推察される。また、メインゲームの際、相手ディフェンスに先に指摘したようなアンフェアな態度があり、それに対して抽出児が声を荒げて怒りをあらわにする場面もみられた。さらに、そのメインゲームで、同じチームのメンバー全員がシュートを決めるも、抽出児だけは決めることができず、最後には涙を流して授業を終っていた。これらのことが、7 時間目のすべての次元において、1.00 点へと得点が低下した原因になったのではないかと考えられる。

他方で 8 時間目は、プログラムを通して最高得点を示した。次元別でみると、特に「意欲・関心」と「協力」の次元で、3.00 点と 5 段階評価の「5」となっている。これはメインゲーム終了後の振り返りの際に、抽出児の発言をきっかけに、抽出児とチームのメンバーとの間で、肯定的な人間関係行動がみられたためであると考えられる。この時間の対戦相手は、クラブでサッカーを習っている技能の高い児童がキャプテンを務めるチームであった。抽出児が所属しているチームは、ここまでメインゲームで 1 回も勝利を挙げたことがなく、この日も 6・8 で敗れてしまった。しかし、相手チームに対して予想よりも善戦したことで、試合後の振り返りの話し合いでは、チーム全体がポジティブな雰囲気になっていた。その話し合いの際、抽出児が「明日が最後のサッカーの授業になるから、最後くらいみんなでまとまって、1 回ぐらいこのチームで勝たないか？」という趣旨の発言をしている。さらに、その話し合いでの抽出児の提案の下、その日の放課後にチームのメンバーだけ集まって、翌日の最後の授業に向けて練習を行った。このように、抽出児とチームのメンバーとの間で肯定的な人間関係行動がみられたことが、8 時間目にプログラムを通しての最高得点となった要因であると考えられる。

しかし、9 時間目は、8 時間目よりも総合得点が低下している。次元別でみると、「協力」の次元が 3.00 点から 2.00 点と、5 段階評価の「5」から「1」へ低下している。これは、初めての勝利を目標としていたが、結局最後の試合においても勝つことができなかったためであると考えられる。

2) 抽出児の診断的・総括的授業評価の変容

表 2-9 は、プログラムの前後に実施した抽出児による診断的・総括的授業評価の結果を示したものである。なお、表中の数値は、抽出児の得点ならびに 5 段階評価を示している。

表 2-9. 抽出児の診断的・総括的授業評価の結果

項目名		プログラム前		プログラム後	
		平均	評価	平均	評価
Q1	楽しく勉強	2.00	1	1.00	1
Q2	明るい雰囲気	2.00	1	1.00	1
Q3	丈夫な体	3.00	5	1.00	1
Q4	精一杯の運動	2.00	1	1.00	1
Q5	心理的充足	3.00	5	1.00	1
たのしむ (情意目標)		12.00	2	5.00	1
Q6	工夫して勉強	3.00	5	1.00	1
Q7	他人を参考	3.00	5	3.00	5
Q8	めあてを持つ	3.00	5	1.00	1
Q9	時間外練習	2.00	3	1.00	1
Q10	友人・先生の励まし	2.00	2	1.00	1
学び方 (思考・判断)		13.00	5	7.00	1
Q11	運動の有能感	1.00	1	1.00	1
Q12	できる自信	1.00	1	3.00	5
Q13	自発的運動	1.00	1	1.00	1
Q14	授業前の気持ち	1.00	1	1.00	1
Q15	いろいろの運動の上達	2.00	1	1.00	1
できる (運動目標)		6.00	1	7.00	1
Q16	自分勝手	3.00	5	3.00	5
Q17	約束ごとを守る	3.00	5	3.00	5
Q18	先生の話聞く	3.00	5	3.00	5
Q19	ルールを守る	3.00	5	3.00	5
Q20	勝つための手段	3.00	5	3.00	5
まもる (社会的行動目標)		15.00	5	15.00	5
合計得点		46.00	3	34.00	1

合計得点は、プログラム実施前は 46.00 点であったが、プログラム実施後は 34.00 点と、12.00 点の低下がみられた。5 段階評価については 3 から 1 へ低下した。また、次元別にみると、特に「たのしむ (情意目標)」と「学び方 (思考・判断)」の次元について著しい低下がみられた。

「たのしむ (情意目標)」の次元は、プログラム実施前は 12.00 点であったが、プログラム実施後は 5.00 点と著しい低下がみられた。さらに、5 段階評価でも 2 から 1 へ低下していた。これは前項でも述べたように、児童同士の否定的な人間関係行動が散見されたことが影響していたと推察される。抽出児を撮影した映像においても、ゲームの得点結果をめぐって相手チームと揉める場面や、相手ディフェンスのアンフェアな態度に文句を言ったり、声を荒げて怒りをあらわにしたりする場面がたびたびみられた。また、先述したように、プロ

プログラム全体を通してインプレイの時間が少なく、十分なプレイ機会を保障できなかったことも影響していたと考えられる。

「学び方（思考・判断）」の次元についても、プログラム実施前は 13.00 点であったが、プログラム実施後は 7.00 点と著しい低下がみられた。5 段階評価は 5 から 1 へ低下した。これは前項で述べたように、プログラムを通して抽出児も含めたチームのメンバーの多くが、タスクゲームのねらいをしっかりと把握できていなかったことが影響していたと推察される。タスクゲームを始める前には教師から実施方法に関する説明があったが、それだけではタスクゲームのねらいが児童に的確に伝わらなかった。その結果、抽出児が所属するチームにおいても、タスクゲームの内容をよく理解していないがために児童が混乱し、メンバー間で意思疎通がとれていなかったり、行動がかみ合わなかったりする場面が散見された。このような明確な意図を持ってタスクゲームに取り組めていなかったというチーム状況が、「学び方」の次元の著しい低下を招いたと推察される。この点に関しては、前項と同様、タスクゲーム前のインストラクションを改善し、タスクゲームのねらいを的確に児童に伝える必要があるといえよう。

3) 抽出児のゲームパフォーマンスの変容

表 2-10 ならびに図 2-16 は、2 時間目から 9 時間目に実施したメインゲームにおける抽出児のゲームパフォーマンスの結果を示したものである。なお、表中の「-」は、その項目のプレイ機会がなかったことを示している。

表 2-10. 抽出児のゲームパフォーマンスの結果

	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目	9時間目
サポート率	-	-	66.7%(2/3)	66.7%(2/3)	-	-	-	100.0%(7/7)
パス意思決定率	100%(3/3)	100%(2/2)	100%(2/2)	50.0%(1/2)	50.0%(1/2)	75.0%(3/4)	100%(2/2)	100.0%(3/3)
パス成功率	66.7%(2/3)	100%(2/2)	100%(2/2)	50.0%(1/2)	50.0%(1/2)	75.0%(3/4)	100%(2/2)	100.0%(3/3)
トラップ成功率	-	-	100%(2/2)	100%(1/1)	-	-	-	100.0%(7/7)
シュート意思決定率	33.3%(1/3)	-	50.0%(1/2)	100%(1/1)	100%(1/1)	-	-	100.0%(3/3)
シュート成功率	33.3%(1/3)	-	50.0%(1/2)	100%(1/1)	100%(1/1)	-	-	100.0%(3/3)
ドリブル意思決定率	28.6%(2/7)	100.0%(1/1)	33.3%(1/3)	-	75.0%(3/4)	100.0%(3/3)	25.0%(1/4)	0.0%(0/1)

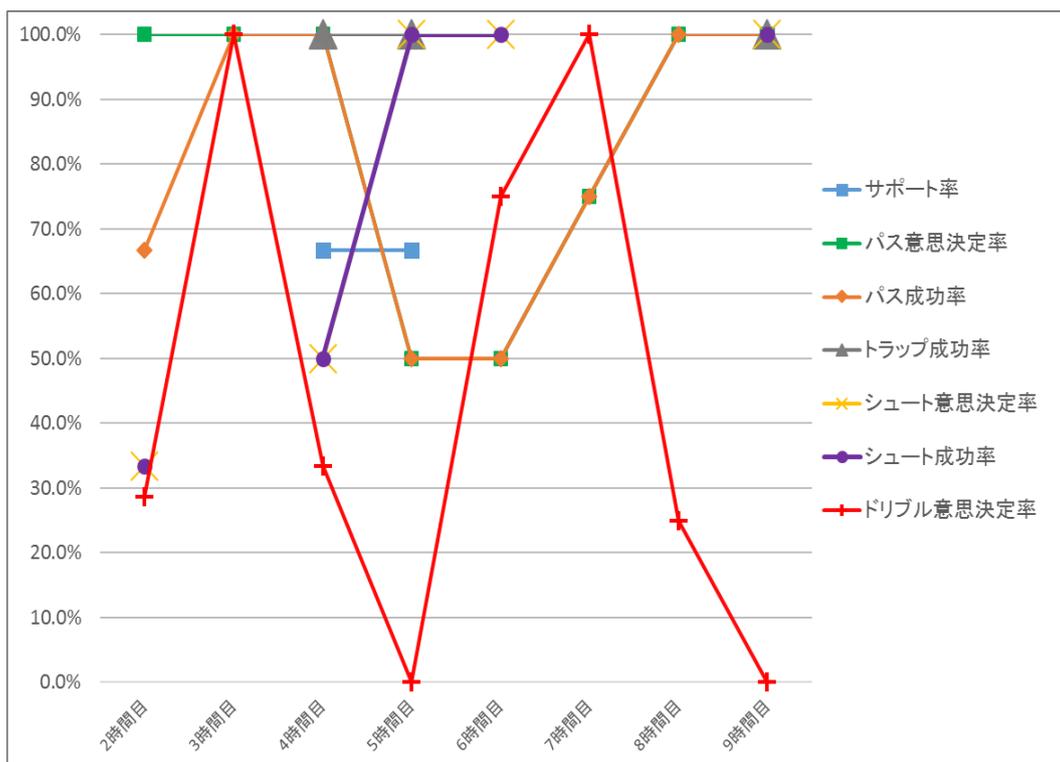


図 2-16. 抽出児のゲームパフォーマンスの推移

まず、サポート率については、抽出児はサポートの機会があまり多くなかったことが伺える。その理由として、抽出児はサポートしてパスの受け手になるよりも、パスの出し手としての役割を多く担っていたことが挙げられる。これには、メインゲームにおけるオフェンス側のローテーション方法に問題があったことが挙げられる。ゲームの開始する際は、オフェンス 2 人のうちどちらかがボールを持ち、ディフェンスとパス交換をしてプレイを開始することになっていた。しかし、「オフェンス 2 人のうち、どちらが最初にボールを持つか」までは定めていなかったため、抽出児はたまたま最初にボール持ってプレイを始めることが多く、結果的にパスの受け手の役割を担うことが少なくなってしまう。このようにパスの出し手・受け手の役割に偏りが生じないように、オフェンス側のローテーション方法については、改善する必要があると考える。抽出児のサポート率は、4・5 時間目には 66.7%、プログラム最後の 9 時間目に 100.0%となっていたが、先に述べたようにパスの受け手を担う機会が少なかったため、このデータだけをもって抽出児が適切なサポートの動きをできていたと評価することはできないと考える。

次に、パス意思決定率とパス成功率については、プログラム序盤から高い値を示した。中盤で多少の変動はあるものの、プログラム終盤の 8・9 時間目には、パス意思決定率とパス成功率ともに 100%と高い値を示している。しかし、前項でも述べた通り、今回のプログラムでは児童のタスクゲームへの取り組み方に課題がみられたため、タスクゲームが抽出児のパス意思決定率およびパス成功率に効果的な影響を及ぼしたどうかまでは言及できない

と考える。

次に、トラップ成功率については、上述したように、抽出児はチームではパスの出し手としての役割を中心に担っていたため、パスを受けてトラップをする機会が多くなかった。トラップのプレイ機会があった場合は、その成功率は100.0%を示していた。しかし、先に述べたような理由から、このデータだけをもって抽出児がトラップの技能発揮をできていたと評価することはできないと考える。この点に関しては、先述したように、オフェンス側のローテーション方法について改善する必要があると考える。

次に、シュート意思決定率とシュート成功率については、いずれも右肩上がりの向上傾向がみられた。プログラム中盤の5時間目と6時間目、そして最終回の9時間目では、シュート意思決定率とシュート成功率ともに100.0%と高い値を示している。しかし、上述したように、抽出児はパスの出し手を担うことが多かったため、パスを受けてシュートをする機会も多くなかった。そのため、このデータだけをもって、抽出児がシュートの適切な意思決定および技能発揮をできていたと評価することはできないと考える。

ドリブル意思決定率は、2時間目に28.6%であった。その後、プログラム中盤では安定せず、最終的には低下していく傾向がみられた。その原因としては、前項でも述べた通り、児童が明確な意図を持ってタスクゲームに取り組むことができず、状況判断に必要な戦術的知識を十分に学習できなかったことが挙げられる。この点に関しては、今後改善していく必要があると考える。

ここまで抽出児のゲームパフォーマンスについての分析結果を述べてきたが、サポート、トラップ、シュートに関しては、そのプレイ機会が多くなかったことから、本データだけをもって、成果について言及することは難しいといえる。また、パスに関しては高い値を示していたが、プログラムでは児童のタスクゲームへの取り組み方に課題がみられたことから、タスクゲームがパスの意思決定率や成功率の向上の要因になったと断言することはできない。さらに、ドリブルに関しては、プログラム全体を通して安定せず、最終的には低下した。その原因は、これまで述べてきたように、タスクゲームにおいて、本来のねらいであった状況判断に関する学習ができていなかったことが挙げられる。この点に関しても、今後改善していく必要があるといえよう。

4) 抽出児の仲間との関わりの頻度の変容

表 2-11 は、抽出児の仲間との関わりの頻度を示したものである。

表 2-11. 抽出児の仲間との関わりの頻度

		1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目	9時間目	平均（割合）
人間関係行動	肯定的	4	1	5	1	1	6	5	8	3	3.8 (34.0%)
	否定的	2	7	9	13	6	7	12	5	5	7.8 (66.0%)
情意行動	肯定的	1	1	0	1	5	3	1	3	7	2.4 (15.3%)
	否定的	15	20	13	8	10	12	16	16	12	13.6 (84.7%)

抽出児は、プログラム全体において、否定的な人間関係行動が1授業あたり平均7.8回みられ、その割合は人間関係行動全体の66.0%を占めていた。また、否定的な情意行動については、1授業あたり平均13.6回みられ、その割合は情意行動全体の84.7%となっていた。これらのことから、今回のプログラムでは、抽出児を中心とした仲間関係が良好でなかったことが伺える。

否定的な人間関係行動に関しては、チームのメンバー間で互いの行動に対して、文句を言い合ったり、批判し合ったりする場面が散見された。これは、例えばタスクゲームにおいては、そのねらいを十分理解できず、メンバー間で意志疎通がとれなかったり行動がかみ合わなかったりしたことが影響していたと考えられる。否定的な情意行動に関しては、相手ディフェンスのアンフェアな態度に対して怒りを表したり、ゲーム後に得点結果をめぐって相手チームと言い争ったりするなどの場面が多々みられた。これは、プログラムで設定した得点のカウント方法やゲームの開始方法に関するルールが、児童の実態に合わなかったことが原因と考えられる。これらのタスクゲームへの取り組み方やゲームのルールに関しては、今後改善していく必要があると考える。

5) 抽出児のプログラム前後の運動有能感の変容

表 2-12 は、プログラムの前後に実施した抽出児による運動有能感調査の結果を示したものである。表中の数値は、抽出児の得点を示している。

表 2-12. 抽出児のプログラム前後の運動有能感調査の結果

質問項目		プログラム前	プログラム後
1	運動能力がすぐれている	1.00	3.00
2	たいていの運動は上手にできる	1.00	5.00
8	見本として選ばれる	1.00	1.00
10	運動についての自信	1.00	4.00
身体的有能さの認知		4.00	13.00
3	練習をすれば必ず技術は伸びる	1.00	5.00
4	努力すればたいていの運動はできる	1.00	1.00
11	難しい運動でも努力すればできる	1.00	1.00
12	あきらめないで努力すればできる	1.00	1.00
統制感		4.00	8.00
5	先生が励まして応援してくれる	2.00	1.00
6	友達が励まして応援してくれる	1.00	1.00
7	運動しようと誘ってくれる友達がいる	4.00	1.00
9	一緒に運動する友達がいる	4.00	1.00
受容感		11.00	4.00
総合計		19.00	25.00

合計得点については、プログラム実施前は19.00点であったが、プログラム実施後は25.00点と、6.00点の向上がみられた。因子別でみると、「身体的有能さの認知」と「統制感」については、向上がみられた。一方で、「受容感」については著しい低下がみられた。

「身体的有能さの認知」については、プログラム実施前の4.00点からプログラム実施後の13.00点へと、9.00点向上している。質問項目別でみると、項目1, 2, 10番の運動に関する項目の向上が顕著である。これはゲームパフォーマンスの成果でも述べたように、抽出児がドリブルを除く項目で、高い意思決定率と成功率を発揮していたことが影響していたと推察される。サッカーという、運動が嫌い・苦手な児童にとっては特に難しい種目だったにもかかわらず、抽出児はメインゲームでパスを成功させたりシュートを決めたりするなど、一定の成功体験を得られていた。このことが要因となり、運動についての自信を持てたことが、「身体的有能さの認知」の因子の向上に繋がったと推察される。

「統制感」については、プログラム実施前の4.00点から、プログラム実施後の8.00点へと、4.00点向上している。質問項目別でみると、項目3番の練習に関する項目が4.00点向上している。これは、授業の最初に行ったボールタッチと対面パスゲームで、抽出児の基本的なボール操作技能が高まったことが影響していたと推察される。抽出児を撮影した映像をみると、抽出児には2つの変化がみられた。1つ目は、ボール慣れの運動で行ったボールタッチが向上し、リズムカルにボールにタッチできるようになったり、最初はぎこちなかった動きがスムーズにできるようになったりしたことである。2つ目は、対面パスゲームにおいて、最初はパスミスで意図せぬ方向にボールを逸らしてしまっていたが、ゴムひも付きの

カスタネットを教具として使用したことで、インサイドキックで狙った方向にパスをするという基本的なボール操作ができるようになっていったことである。このようにプログラムの進行とともに、抽出児の基本的なボール操作技能は次第に高まっていった。このことが要因となり、練習をすれば技術を伸ばすことができるという気持ちが高まったことが、「統制感」の因子の向上に繋がったと推察される。

「受容感」については、プログラム実施前の 11.00 点から、プログラム実施後の 4.00 点へと、7.00 点低下している。質問項目別でみると、項目 7、9 番の友達との関係に関する項目の低下が顕著である。これは既に述べてきたように、今回のプログラムの検証授業ではクラス全体で得点や結果、アンフェアな態度等をめぐっての揉め事が頻発し、その結果、抽出児も周りの児童と良好な仲間関係を築けなかったことが影響していたと推察される。上述した通り、プログラム全体を通して学習中の雰囲気は肯定的なものであったとはいえ、児童同士の否定的な言動がたびたびみられた。また、抽出児自身にもこのような言動がみられ、チームのメンバーから疎外されてしまったり、相手チームに罵声を浴びせてしまったりする場面も見受けられた。このように、終始良い仲間関係を築けないままプログラムが進行していったことが、「受容感」の因子の著しい低下を招いたと推察される。この点に関しては、今後改善していく必要があると考える。

第 4 節 本章のまとめ

本章では、児童の運動有能感を高めることをねらいとしたサッカーの学習指導プログラムを作成し、それを実際の体育授業に適用することで、有効性を検証した。

検証の結果、今回の学習指導プログラムの授業ではクラス全体の運動有能感を高めるには至らず、多くの課題を残したといえる。クラス全体に関する課題を、以下にまとめる。

(クラス全体に関する課題)

- ①マネジメント場면을減らし学習場面を増やすことで、十分なメインゲームの時間を確保する必要がある。
- ②得点結果をめぐっての言い争いや揉め事などの否定的な仲間関係が生じないように、得点のカウント方法に関するルールを改める必要がある。
- ③ディフェンスのアンフェアな態度に起因する言い争いや揉め事などの否定的な仲間関係が生じないように、また、十分なプレイ機会（インプレイの時間）を保障し、ゲームを楽しみながらパフォーマンスを向上させられるよう、プレイの開始方法に関するルールも改める必要がある。
- ④児童にタスクゲームの目的やねらいを的確に伝え、児童が明確な意図を持ってタスクゲームに取り組めるよう、タスクゲーム前のインストラクションを工夫する必要がある。

⑤クラスの全児童がシュートを決める喜びを味わえるよう、ルールを工夫する必要がある。

また、抽出児に関しては運動有能感が向上し、一部成果は挙げられたものの、クラス全体と同様、多くの課題を残したといえる。抽出児に関する成果と課題を、以下にまとめる。

(抽出児に関する成果)

①抽出児の運動有能感を向上させることができた。特に、「身体的有能さの認知」と「統制感」の向上が顕著であった。

(抽出児に関する課題)

①マネジメント場면을減らして学習場面を増やすことで、メインゲームの時間を十分に確保する必要がある。

②得点結果をめぐる言い争いや揉め事などの否定的な仲間関係が生じないように、得点のカウント方法に関するルールを改める必要がある。

③ディフェンスのアンフェアな態度に起因する言い争いや揉め事などの否定的な仲間関係が生じないように、また、十分なプレイ機会（インプレイの時間）を保障し、ゲームを楽しみながらパフォーマンスを向上させられるよう、プレイの開始方法に関するルールについても改める必要がある。

④児童が明確な意図を持ってタスクゲームに取り組むことができるよう、また、タスクゲームを行う際にその実施方法や意図が理解できずに混乱を招かないよう、タスクゲーム前のインストラクションを工夫する必要がある。

⑤各プレイ項目の試行回数に偏りが生じないように、オフense側のローテーションに関するルールを改める必要がある。

次章では、これらの課題を解決していくための修正プログラムを作成し、再度検証授業を行った。

第3章 修正プログラムの作成および有効性の検証

前章では、児童の運動有能感を高めるサッカーの学習指導プログラムを作成し、その有効性についての検証を試みた結果、多くの課題が明らかになった。本章では、それらの課題を踏まえながら修正プログラムを作成し、その有効性について再度検証を試みることにした。

第1節 修正プログラムの作成

本節では、前章で明らかになったプログラムの課題を踏まえながら修正プログラムを作成することに加えて、第1章で明らかにした運動有能感を高めるためのグルーピングの方法についても適用することとした。

第1項 ボール操作の技能を高める教材の修正

1) ボール慣れの運動

ボールタッチ3種とドリブルストップには、前回のプログラムにおいて特に課題はみられなかったため、同様の内容とした。ドリブル鬼ごっこでは、前回のプログラムにおいて、ボールをコート外に蹴りだされる頻度の高い児童は、ドリブルのプレイ機会を十分に保障できないという問題が発生した。そこで修正プログラムでは、全ての児童にドリブルのプレイ機会を保障するため、ドリブル鬼ごっこの代わりに、ドリルゲームにドリブルの経験を保障する「ドリブルゲーム」を位置付けることにした。

2) ドリルゲーム

対面パスゲームについては、前回のプログラムにおいて、ゴムひも付きのカスタネットを教具として使用したことで、その配布や装着、片づけなどに時間を要するという問題が発生してしまった。その結果、マネジメント場面の割合が多くなってしまい、学習場面の割合が少なくなってしまった。そこで修正プログラムでは、ゴムひも付きのカスタネットを使用せずに対面パスゲームを行うこととした。なお、制限時間と距離については、前回と同様とした。

また、上述したように、修正プログラムではドリブル鬼ごっこに代わり、「ドリブルゲーム」を位置付けることにした。チームを2か所に分けて向かい合い、ボール保持者が対面する相手に向かってドリブルをしていき、相手の前でボールを止める。次の人は、止められたボールをコントロールし、同様に対面する相手に向かってドリブルを行う。これをチームで繰り返し、1分以内に何回ドリブルをすることができたのかをチーム対抗で競い合うこととした。距離は7mに設定した。

第2項 タスクゲームの修正

タスクゲームについては、前回のプログラムでは、児童にそのねらいを的確に伝えること

ができなかった。そのため、タスクゲームを行う際に児童の混乱を招き、ゲームパフォーマンスの向上に結びつかなかったことが課題として残った。これは、タスクゲームを実施する前のインストラクションがその実施方法の説明のみに留まってしまい、プレイの状況判断に必要な戦術的知識を学習できていなかったことが原因と考えられた。そこで修正プログラムでは、タスクゲームを実施する前のインストラクションにおいて、ゲームの実施方法の説明に加え、プレイの状況判断に必要な戦術的知識に関する学習についても明確に行うこととした。戦術的知識に関する学習については、前章で示した鬼澤ほか（2007）のゴール型バスケットボールにおける「プレイ選択の原則」（第2章，図2-3）を参考に、タスクゲームのaからcに対応するよう，状況判断カード①から③（図3-1，図3-2，図3-3）を作成した。タスクゲーム実施前のインストラクションでは，それらの状況判断カードを用いながら，戦術的知識に関する学習を行った。また，これらの状況判断カードをA4サイズに印刷し，ラミネート加工を施したものを各チームに配布し，タスクゲームおよびメインゲームの際に出場していない児童が出場している児童に対して，状況判断に関するアドバイスを行えるようにした。

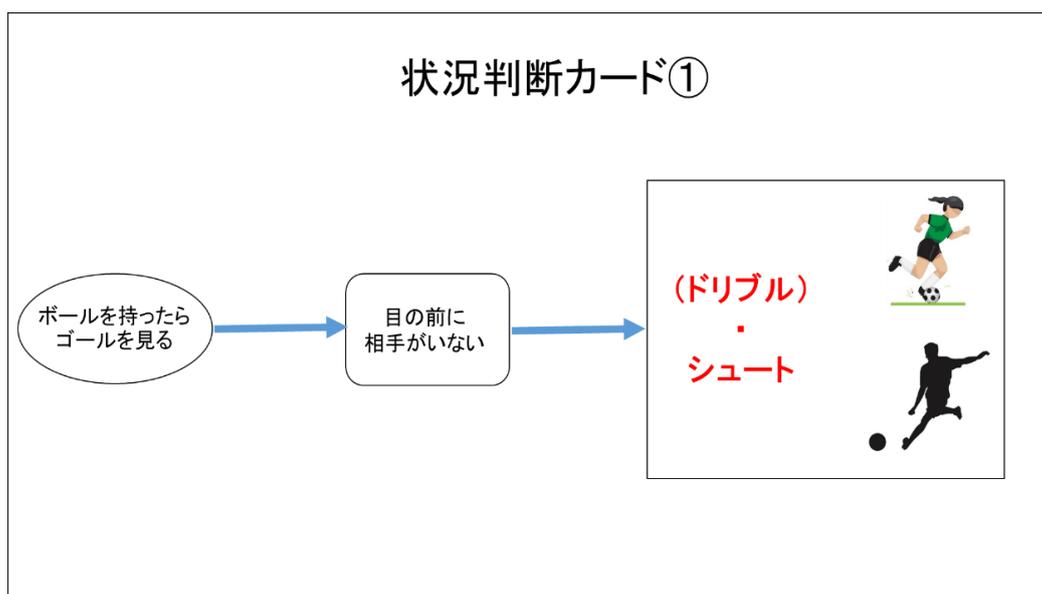


図 3-1. 状況判断カード①

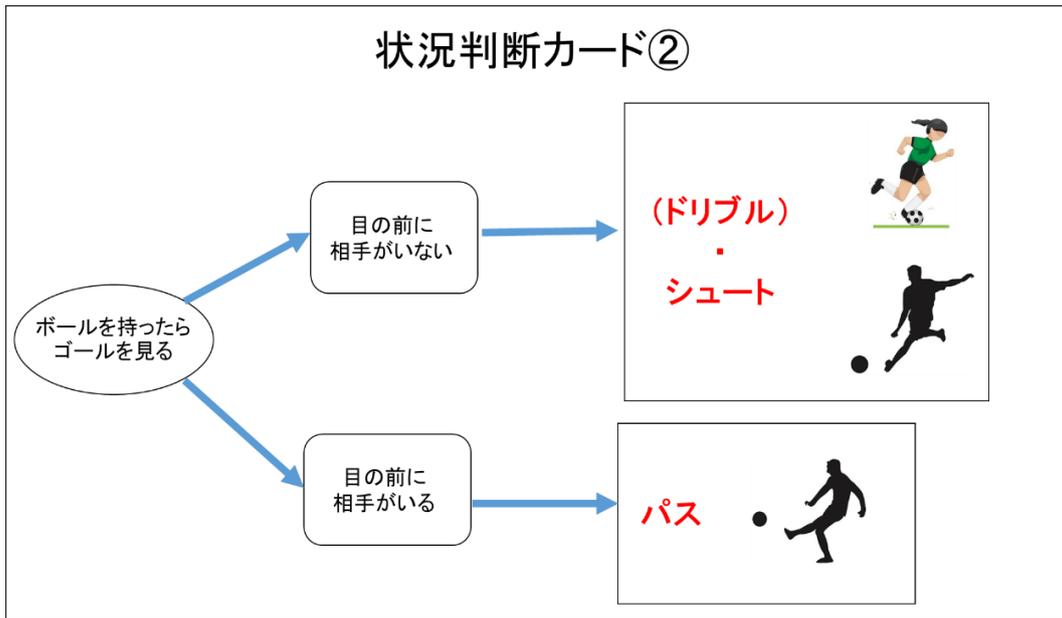


図 3-2. 状況判断カード②

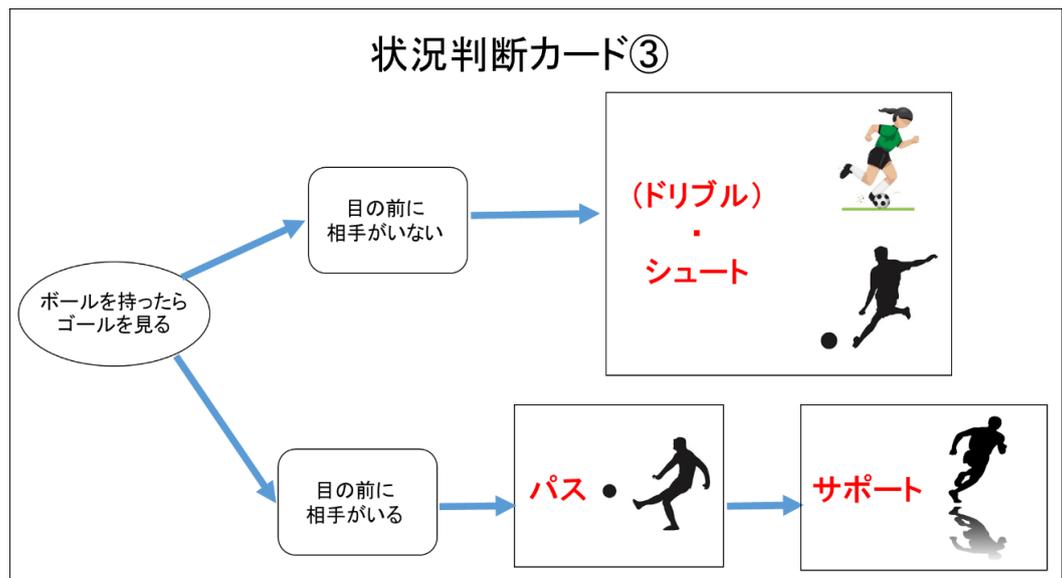


図 3-3. 状況判断カード③

また、タスクゲーム c のパス&サポート・シュートについては、「パスを出した後にサポートをして、味方からパスを受ける」という動きをより引き出すために、オフENSEのフリーゾーンを無くし、ディフェンスゾーンを 2 か所設ける形へと修正した。

さらに、タスクゲームの開始方法のルールについては、後述するメインゲームに合わせ、オフENSEとディフェンスのパス交換を廃止し、オフENSEがプレイを始める位置にマークを設け、そのマークからオフENSEがキックオフをする形へと修正した。

なお、前回のプログラムのタスクゲームとメインゲームで用いた「三角ゴール」(第 2 章、

図 2-2) に関しては、特に問題はみられなかったため、同様のものを用いることとした。
修正したタスクゲームのねらいや、具体的なルールについては、以下の通りである。

a) ドリブル・シュート

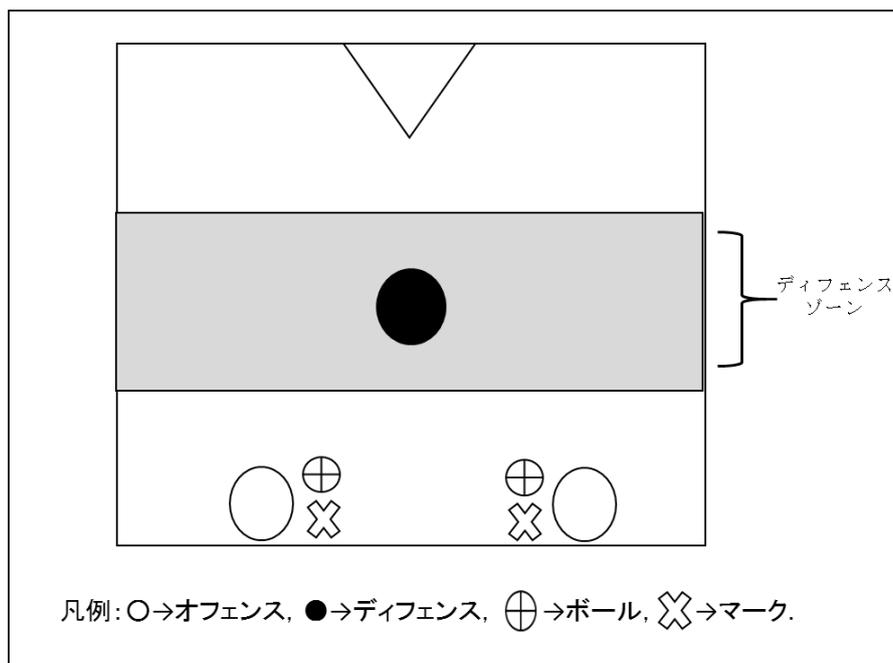


図 3-4. ドリブル・シュート

【ねらい】

- ・ボールを持ったらゴールをみて、目の前に相手ディフェンスがいなかったら、ドリブルをして、シュートができるようにする（状況判断①）。ドリブルをすることで、相手が寄って来て、その結果、味方がフリーになることも学ぶ。

【ルール】

- ①得点が入る、ディフェンスがボールを奪う、コート外にボールが出る、のいずれかで1プレイ終了とみなし、チーム内でポジションをローテーションする。
- ②ディフェンスはディフェンスゾーンの中しか動くことができない。
- ③マークから、オフENSのキックオフでスタートする。オフENSは手を挙げたり声を掛けたりするなどして、ディフェンスにプレイを始める旨を伝えてからキックオフを行う。
- ④ボール保持者が周りをみながら落ち着いて状況判断できるよう、ディフェンスは止まっているボール保持者のボールを直接奪うことはできない（ボールから 2m 以上: 大股 3 歩離れる）。
- ⑤ディフェンスはドリブルカットとパスカット、そしてルーズボールのクリアのみ可能と

する。

⑥プレイヤーの配置は、オフェンス 2 人、ディフェンス 1 人の、攻撃側が有利なアウトナンバー制にする。

⑦オフェンスは 1 人 1 個ボールを持ち、1 回の攻撃において合計ボール 2 個を用いる。

b) パス・シュート

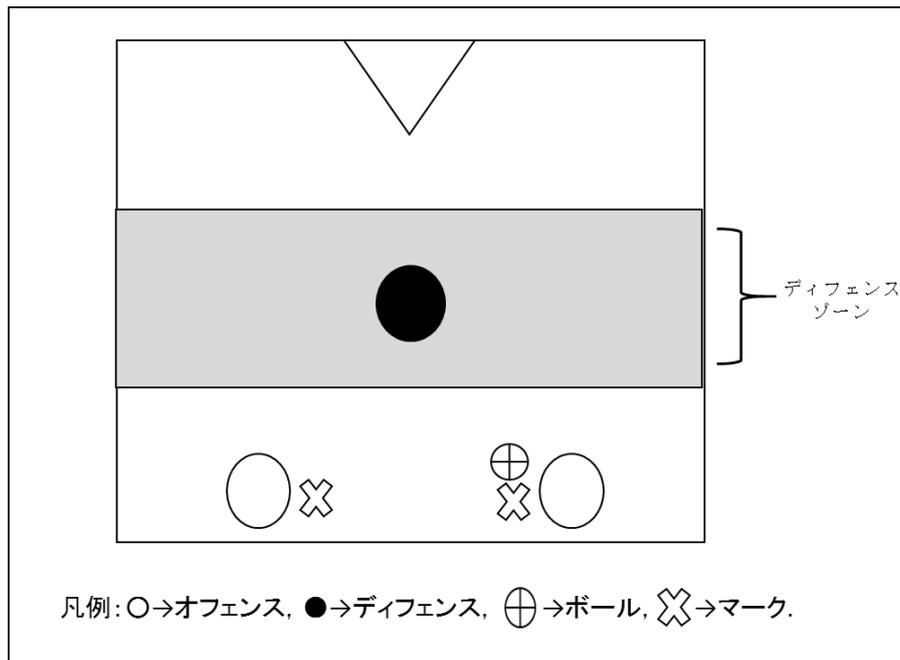


図 3-5. パス・シュート

【ねらい】

- ・ボールを持ったらゴールをみて、目の前に相手ディフェンスがいなかったら、ドリブルをして、シュートができるようにする（状況判断①）。それに加え、目の前に相手ディフェンスが来たら、フリーになった味方にパスを出し、シュートができるようにする（状況判断②）。ボールを持たない人はサポートの動きを習得する。

【ルール】

- ①-⑥までは a) ドリブル・シュートのルールと同じとする。
- ⑦1 回の攻撃で使用するボールは 1 個とする。

③パス&サポート・シュート

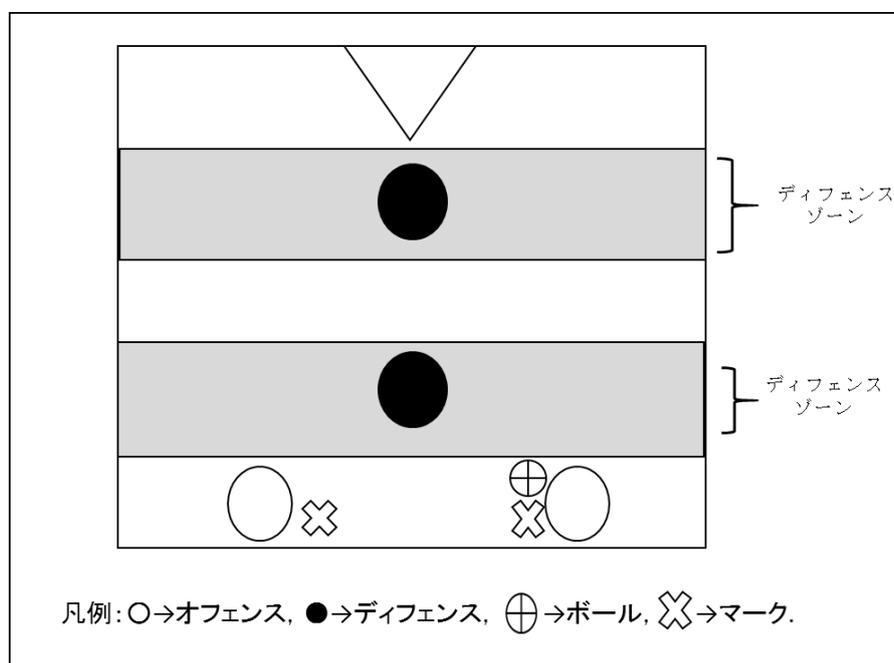


図 3-6. パス&サポート・シュート

【ねらい】

- ・ボールを持ったらゴールをみて、目の前に相手ディフェンスがいなかったら、ドリブルをして、シュートをするようにする（状況判断①）。目の前に相手が来たら、フリーになった味方にパスを出すようにする（状況判断②）。それらに加え、パスを出した後にサポートの動きをし、もう一度パスを受け、シュートすることができるようにする（状況判断③）。

【ルール】

- ①-⑤までは a) ドリブル・シュートのルールと同じとする。
- ⑥プレイヤーの配置は、オフENS 2 人，ディフェンス 2 人とする。
- ⑦1 回の攻撃で使用するボールは 1 個とする。

第 3 項 メインゲームの修正

メインゲームでは、前回のプログラムにおいて複数の課題が挙げられた。

まずは、ゲーム後に得点結果をめぐる採め事が頻発するという課題である。これは、得点のカウント方法に関するルールに問題があったと考えられた。そこで得点係を廃止し、得点のカウント方法に関するルールを、「シュートを決めた人が得点板をめくりに行く」というように修正した。このような修正によって得点を正確にカウントすることができ、得点

結果をめぐっての揉め事が起こりにくくなると想定される。

次に、ディフェンスのアンフェアな態度をめぐっての揉め事が頻発するという課題が挙げられる。また、ゲーム中のインプレイの時間が短く児童に十分なプレイ機会を保障できなかったため、児童が楽しさを感じられない、またゲームパフォーマンスを向上させられない、という課題も挙げられた。これは、プレイの開始方法に関するルールに問題があったと考えられた。そこで、プレイ開始前のオフenseとディフェンスのパス交換を廃止し、プレイの開始方法に関するルールを「オフenseがディフェンスに始める合図を出してからキックオフを行う」というように修正した。

次に、各プレイの項目間に試行回数の偏りが生じるという課題が挙げられた。これは、オフense側のチームのローテーションに問題があったと考えられた。そこで、オフense側のローテーションに規定を設けて、「プレイ開始時に最初にボールを持つ人は、チーム内で交代で務める」というルールを追加することにした。

最後に、シュートを決める喜びを全児童に味わわせることができなかったという点も大きな課題として挙げられた。そのため、全児童がシュートを決められるようなルールの工夫を加える必要があると考えた。そこで修正プログラムでは、「チーム全員がシュートを決めたらボーナス得点として10点を追加する」というルールを付け加えることにした。このルールを追加することによって、児童はチーム内でシュートを決めていない子に積極的にシュートを打たせようとするようになり、全児童にシュートを決めるチャンスを保障できることが想定される。

以上の点を踏まえ、修正したメインゲーム（図3-7）の具体的なルールは以下の通りとなった。

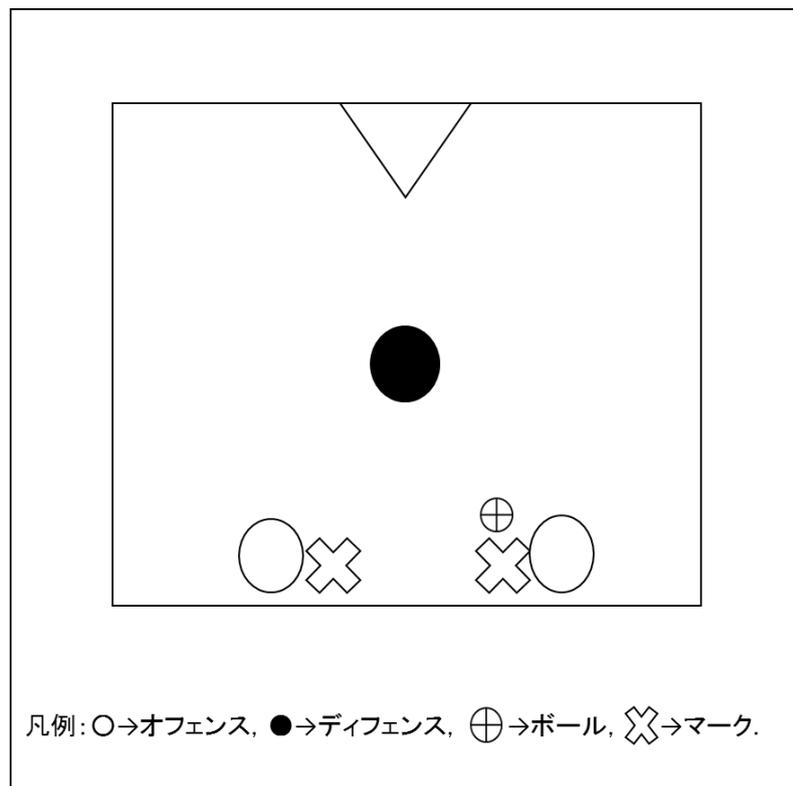


図 3-7. ハーフコート攻守交替制 2vs1

【ルール】

- ①時間制による攻守交替制とする.
- ②プレイヤーの配置は、オフェンス 2 人、ディフェンス 1 人の、オフェンスが有利なアウトナンバー制にする.
- ③プレイ開始時に最初にボールを持つ人は、チーム内で交代で務める.
- ④得点が入る、ディフェンスがボールを奪う、コート外にボールが出る、のいずれかで 1 プレイ終了とみなし、それぞれのチーム内で、出場者をローテーションさせる.
- ⑤得点のカウント方法については、シュートを決めた人が自分で得点板をめくることとする.
- ⑥1 回の攻撃で使用するボールは 1 個とする.
- ⑦オフェンスは手を挙げたり、声を掛けたりするなどして、ディフェンスにプレイを始める旨を伝えた後、マークからキックオフを行うこととする.
- ⑧ボール保持者が周りを見ながら落ち着いて状況判断できるよう、ディフェンスは止まっているボール保持者のボールを直接奪えない (ボールから 2m 以上: 大股 3 歩離れる).
- ⑨ディフェンスはドリブルカットとパスカットとルーズボールのクリアのみ可能とする.
- ⑩チーム全員がシュートを決めたら、ボーナス得点として 10 点を追加する.

第4項 グルーピング方法の工夫

修正プログラムでは、第1章で明らかにした運動有能感を高めるためのグルーピング方法を適用し、グルーピングに工夫を加えることとした。第1章では、運動有能感を高めるグルーピング方法として、①教師が学習者の仲間関係および技能面に留意してグループ編成を行うこと、②仲間関係においては、心理的能力を考慮して選出したリーダーを各チームに配置し、子どもたちの性格や仲の良さ、性別を考慮し、異質グループを編成すること、③技能面においては、子どもたちの技能差を考慮して、各チームの技能が均等になるようにグループを編成すること、の3点を考慮する必要があることを示した。

そこで、リーダーの適性と、性格面を考慮した組み合わせの両方を同時に測定することが可能な検査方法や尺度について検討した。その結果、小林（2001, 2007）が提唱する組織最適編成理論といわれる「FFS（Five Factors and Stress）簡易分析調査」が、リーダーの適性と、性格面を考慮した組み合わせの両方を同時に測定できる検査法として有効である可能性が示唆された。FFS簡易分析調査は25項目からなる質問紙調査法で、個人の性格的特性をAからEの5つの因子の回答から4タイプに分類し、それらを考慮して組織を編成する理論である。近年、主に企業やビジネスの世界で取り入れられており、これまで日本国内の企業約400社への導入実績を持つ（小林, 2007, p. 104）。また、FFS簡易分析調査は、スポーツにおけるグループ編成にも活用できることが指摘されている（吉野, 2000）。

長野・和田（2007）は、大学女子バスケットボール部を対象に、FFS簡易分析調査を用いてグループ編成を行い、ゲームパフォーマンスとの関係性をみることで、その有効性について検討している。その結果、FFS簡易分析調査を用いてグループ編成を行ったことがゲームパフォーマンスの成果に結びついたことを報告しており、FFS簡易分析調査はグループ編成の際の情報源として、有効になりうる可能性があることを指摘している。また、藤本ほか（2011）は、中高生および大学生416名に対しFFS簡易分析調査を用いた個人特性の調査を行った。結果、多くの被験者が自らの個人特性の判定を的確と認めたことを報告している。さらに、小澤・藤本（2014）の中高生のラグビー部を対象にリーダー適正の分析を目的とした、学校の運動部活動におけるFFS簡易分析調査の活用例もみられる。

そこで本研究においても、児童のリーダー適性と、性格面を考慮した組み合わせに留意しながらグルーピングを行うために、このFFS簡易分析調査を用いることとする。なお、AからEの5つの各因子を測る25個の質問項目については、以下の図3-8に示した通りである。

FFS簡易分析調査における各因子と質問項目

A：指導性

1. 友達でも問題があれば厳しく批判・非難する。
2. 裏切りは、誰であろうと絶対に許せない。
3. 時間の約束には、かなり厳しい。
4. 相手の言葉を押しさえて、自分がしゃべることがよくある。
5. 義務や世の中のきまりごとは、法律でなくても厳守すべきだ。

B：養育性

6. 「おせっかいやき」と言われることがよくある。
7. 相手の機嫌が悪いと自分も悪くなってしまう。
8. たのまれごとは、都合が悪いときでも、なかなか断りきれない。
9. 相手がウソをついているとわかってても、小さなことなら許してしまう。
10. 弱い立場の者には必要以上に甘くなってしまう。

C：論理性

11. 感覚的な話より説明的な話の方が聞いていて疲れない。
12. 物事の客観的事実と自分の解釈は、はっきりと分離している。
13. 科学的な事柄のほうが文学的な事柄より容易に理解できる。
14. はっきりとした答えの出ないことや曖昧なことは、とにかく苦手だ。
15. 相手の話や行動との矛盾や不合理には、すぐ気がつく。

D：活動性

16. 他人と同じことをする、同じ物を持つのは不愉快で嫌だ。
17. 思ったことは、すぐ口に出してしまう。
18. 調子に乗るとついハメを外してしまうことがある。
19. 好き嫌いがハッキリしていて、態度にもすぐ出る。
20. じっとしていることは、とにかく苦手だ。

E：協調性

21. 嫌なことがあると押し黙ってしまうことが多い。
22. 少数派になるより、多数派でいることのほうが安心感がある。
23. 人前で話すときには、よく考えてから話すし、気も使う。
24. 自分の意見を通すためだけの争いごとは、できるだけ避ける。
25. 自分は心配性だと思うし、人からそのように言われたことがある。

図 3-8. FFS 簡易分析調査における各因子と質問項目

(小林, 2007, pp. 106-107 より筆者作成)

回答方法は4件法で、「はい」を4点、「どちらかと言えば、はい」を3点、「どちらかと言えば、いいえ」を1点、「いいえ」を0点で換算して各因子ごとの合計点を算出した後、以下の図 3-9 の示す判定法に基づいて児童の個性を4タイプに分類した。

FFS簡易分析調査における個性の4タイプとその判定法

①リーダーシップ型： $A \geq B$ かつ、 $E < D$ 。

特性：強い精神力・使命感・決断力・行動力があり、リーダーシップを発揮し、グループを牽引する資質を有する。

②タグポート型： $A < B$ かつ、 $E < D$ 。

特性：環境の変化を敏感に感知し、自ら考え判断しながら、新たな意見やアイデアを積極的に提供できる資質を有する。

③アンカー型： $A \geq B$ かつ、 $E \geq D$ 。

特性：周囲からの指示を、忠実かつ地道に実行し、現状や使命を守り抜くことができる資質を有する。

④マネジメント型： $A < B$ かつ、 $E \geq D$ 。

特性：自分の立場をよくわきまえ、合理的かつ継続的に物事の改善に取り組むことができる資質を有する。

図 3-9. FFS 簡易分析調査における個性の 4 タイプとその判定法

(小林, 2007, pp. 122-125 より筆者作成)

また、個性を 4 タイプに分類した後のグループ編成を行う際の組み合わせについて小林 (2009) は、短期的な活動においては似た者同士ですぐに結束できるため、同じタイプ同士で編成した「同質型グループ」の方が有効であると述べている。他方で、長期的な活動においては互いの個性を補い合えるよう、異なるタイプ同士で編成した「補完型グループ」が有効であると述べている。今回は学校の体育授業を対象に 1 単元を通して同じチームで活動することから、異なるタイプの児童同士で編成する「補完型グループ」でグループを編成することとした。

以上を踏まえ、修正プログラムでは以下の①から⑤の手順でグルーピングを行うこととした。

- ①検証授業の対象となる児童に FFS 簡易分析調査に回答してもらい、児童の個性を 4 タイプに分類する。
- ②リーダーシップ型と判定された児童を、リーダーとして各チームに配置する。
- ③各チームの技能が均等になるよう授業者と協議の上で、サッカー経験のある児童や技能の高い児童を各チームに配置する。
- ④各チームが 4 タイプの児童が所属する異質集団 (補完型グループ) になるよう、性別や技能を考慮しながら、残りの児童を配置していく。
- ⑤最後に、授業者からチーム編成を発表し、児童の合意を得る。

第 5 項 修正プログラムの全体構成

本項では、前項までに抽出した修正点をもとに、修正プログラムの全体構成について述べ

ることとする。

図 3-10 は、前項までの修正点を踏まえて、各教材を有機的に配列した修正プログラム全体を示したものである。

時間/時数	1	2	3	4	5	6	7	8	
	導入	展開							まとめ
0分	○オリエンテーション ○準備運動 ○ボール慣れの運動とドリルゲームの説明と実施	○本時の学習内容の確認 ○準備運動 ○ボール慣れの運動 ・ボールタッチ3種 ・ドリブル&ストップ ○ドリルゲーム ・ドリブルゲーム ・対面パスゲーム							
		○教師から、状況判断に関する説明・指導							
		○タスクゲーム：状況判断学習							
	○メインゲームの説明と実施	a) ドリブル・シュート	b) パス・シュート	c) パス&サポート・シュート				○メインゲーム ・ハーフコート攻守交替制 2vs1	
45分	・ハーフコート攻守交替制 2vs1	○メインゲーム ・ハーフコート攻守交替制2vs1							
	○片づけ ・整理運動 ・班ごとに学習の振り返り ・学習カード記入 ・次回の内容の確認等								

図 3-10. 修正プログラム

第 2 章で作成した学習指導プログラムと基本的な構成は変えず、「導入」の段階では、オリエンテーションとして、修正プログラム全体を通して行うボール慣れの運動やドリルゲーム、メインゲームの実施方法について説明する。「展開」の段階では、プレイの状況判断に必要な戦術的知識を系統的に学習するためのタスクゲームを位置付ける。最後の「まとめ」の段階では、スポーツ教育モデル（シーデントップ，2003）で提唱されているクライマックスのイベントとしてメインゲームを 2 試合行うこととした。

また修正プログラム実施前に、前項で提示したグルーピング方法に則り、グルーピングを行った。

第 2 節 検証授業の手続き

本節では、検証授業の対象と抽出児の選出手続き、検証授業の進め方、データの収集方法、分析方法について述べていく。

第 1 項 対象ならびに抽出児の選出

本研究は、東京都内の B 小学校 5 年生の児童 18 名（男子 10 名，女子 8 名）を対象に実施した。このうち男子児童 1 名は、識字能力および数字認識能力に困難を示す児童であった。そのため、授業者と慎重に協議した上で、後述するアンケートで自らの意思を的確に示

すことが難しいと考え、今回は分析対象からは除外することとした。また、児童 18 名のうち、男子児童 1 名がクラブチームでサッカーを習っている児童であり、男子児童 2 名がクラブチームで過去にサッカーを習った経験のある児童であった。他の児童は、中学年の時にラインサッカーの授業の経験はなく、サッカーを学習するのは今回が初めてであった。授業の実施期間は、2016（平成 28）年 11 月 28 日から 12 月 16 日で、授業を担当したのは、教職歴 18 年の、担任ではない男性教諭であった。

抽出児の選出については、授業を担当した教諭との合議により、プログラム実施前の運動有能感調査が 60 点満点中 24 点とクラスで最も低い男子児童を選出した。

第 2 項 検証授業の進め方

修正プログラムの検証授業の実施前に、前節で提示した方法に則りグルーピングを行い、4 人チームを 2 つ、5 人チームを 2 つの計 4 チームを編成した。

前節で提示した方法では、各チームに 4 タイプ全ての児童が所属するように編成予定であった。しかし、FFS 簡易分析調査を実施した結果、リーダーシップ型と判定された児童は 2 名であった。そのため、リーダーシップ型と判定された児童が所属するように編成できたチームは、4 チーム中 2 チームであった。他の 2 チームのリーダーについては、普段の学級での様子や体育授業への取り組み方などを考慮し、担任教諭および授業者の教諭との合議の上で選出した。

また、FFS 簡易分析調査を実施した結果、タグボート型と判定された児童は 1 名であった。そのため、4 タイプ全ての児童が所属するように編成できたチームは、4 チーム中 1 チームのみであった。他の 3 チームについては、3 タイプの児童が所属するチームが 1 チーム、2 タイプの児童が所属するチームが 2 チームであった。

検証授業は、毎時間、集合およびあいさつを終えた後すぐに準備運動を行い、その後教師から本時の学習内容についてインストラクションが行われ、各時間のプログラムを行うという流れで実施された。

なお、使用ボールについては、前回のプログラムと同様に「ゴラッソ・ソフトサッカー SS3XGY」（molten 社製）を採用することとした。

第 3 項 データの収集ならびに分析の方法

修正プログラムでは、授業がプログラムに沿って授業が進行しているかを確認するために、デジタルビデオカメラ（Canon 社製 iVIS-HF-R42）を用いて毎時間の授業の様子を撮影した。さらに、もう一台の別のデジタルビデオカメラ（JVC 社製 GZ-E265-N）で抽出児の学習活動の様子を撮影した。

また、修正プログラムの有効性を検証するために、前回の検証授業と同様、以下の 3 つのアンケートを実施した。

- ① 形式的授業評価（高橋ほか，1994）（第 2 章，図 2-10）。

②診断的・総括的授業評価（高橋ほか，1994）（第2章，図2-11）.

③運動有能感調査（岡沢ほか，1996）（第2章，図2-12）.

加えて，実施された授業を「期間記録法」（高橋・吉野，2003）を用いて，各学習場面に分類し，運動学習の時間量が十分保障されているかどうかを分析した.

さらに，米村ほか（2003）による「授業の雰囲気観察方法」を参考にしながら，抽出児の肯定的および否定的な人間関係行動と情意行動の回数を分析した.

ゲーム中のパフォーマンスについては，メインゲームであるハーフコート攻守交替制2vs1のゲームを，コート全体が映るように斜め上方からデジタルビデオカメラ（SONY社製HDR-CX670）で撮影し，後に1プレイずつプレイバックしながら各プレイヤーのパフォーマンスを，GPAI（吉永，2003）を用いて前回のプログラムと同様のカテゴリーに基づいて分析した.

さらに，メインゲームにおいて子どもたちに十分なプレイ機会を保障できたかどうかを確認するため，前回のプログラムと同様の方法でインプレイの時間等を算出した.

第3節 修正プログラムの検証授業についての結果と考察

本節では，修正プログラムの検証授業についての結果と考察について述べることとする.

第1項 クラス全体についての結果と考察

本項では，クラス全体に関する結果と考察について述べる.

1) 期間記録法による各授業場面の割合

表3-1は，期間記録法を用いて実施された授業を各授業場面に分類し，その割合を示した結果である. この表からわかるように，マネジメント場面が30%を超えている授業は1回もない. また，運動学習場面が50%を超えている授業は，4・5・6・7・8時間目の計5回であった. なお，プログラムを通しての平均は，マネジメント場面が17.8%，運動学習場面が52.6%であった.

表 3-1. 期間記録法を用いた各授業場面の割合

	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目	平均
授業全体	44分10秒	44分30秒	51分30秒	50分40秒	39分30秒	50分50秒	50分00秒	59分10秒	48分48秒
学習指導 場面(I)	44.2%	22.8%	25.9%	23.7%	21.5%	23.3%	14.3%	14.4%	23.3%
認知学習 場面(A1)	0.0%	0.0%	7.1%	8.9%	0.0%	6.9%	9.0%	14.6%	6.4%
運動学習 場面(A2)	41.9%	48.3%	46.9%	54.9%	64.1%	54.8%	53.7%	56.1%	52.6%
マネジメント(M)	14.0%	28.8%	20.1%	12.5%	14.3%	15.1%	23.0%	14.9%	17.8%

前章でも述べたように、体育授業ではマネジメント場면을 20%以下に抑え、認知学習場面と運動学習場面を合わせた学習場면을 60%以上保証することが望ましいといわれている(福ヶ迫, 2010)。このような観点からみると、今回の検証授業は、プログラムを通して学習場面の割合が多く、逆にマネジメント場面の割合が少なかったといえる。その要因の1つとして、修正プログラムでは対面パスゲームの際にゴムひも付きのカスタネットを教具として使用しなかったことが挙げられる。前回のプログラムでは、ゴムひも付きのカスタネットの配布や装着、片づけなどに時間を要した結果、学習場面の割合が少なくなってしまった。しかし、修正プログラムでは、その点に関しては改善されたといえる。また、学習場面の割合が多かったことから、前回のプログラムよりもメインゲームの時間を多く確保することができた。

以上のように、修正プログラムではゴムひも付きのカスタネットを教具として使用しなかったことが、潤沢な学習場面の保障に繋がったと推察される。この点は修正プログラムの成果であると考えられる。

2) 毎時間の形成的授業評価の変容

表 3-2 ならびに図 3-11 は、毎時間の授業終了時に実施した児童による形成的授業評価の結果およびその推移を示したものである。なお、数値は、クラス全体の平均得点ならびに () 内は 5 段階評価を示している。

表 3-2. 形成的授業評価の結果

	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目
総合評価	2.55 (3)	2.51 (3)	2.50 (3)	2.50 (3)	2.41 (3)	2.65 (4)	2.53 (3)	2.65 (4)
成果	2.20 (3)	2.29 (3)	2.27 (3)	2.20 (3)	2.19 (3)	2.35 (3)	2.20 (3)	2.48 (4)
意欲・関心	2.88 (4)	2.71 (3)	2.74 (3)	2.79 (3)	2.63 (3)	2.88 (4)	2.90 (4)	2.97 (4)
学び方	2.56 (3)	2.38 (3)	2.47 (3)	2.53 (3)	2.34 (3)	2.69 (4)	2.57 (3)	2.63 (4)
協力	2.74 (4)	2.76 (4)	2.62 (3)	2.62 (3)	2.59 (3)	2.81 (4)	2.63 (4)	2.63 (4)

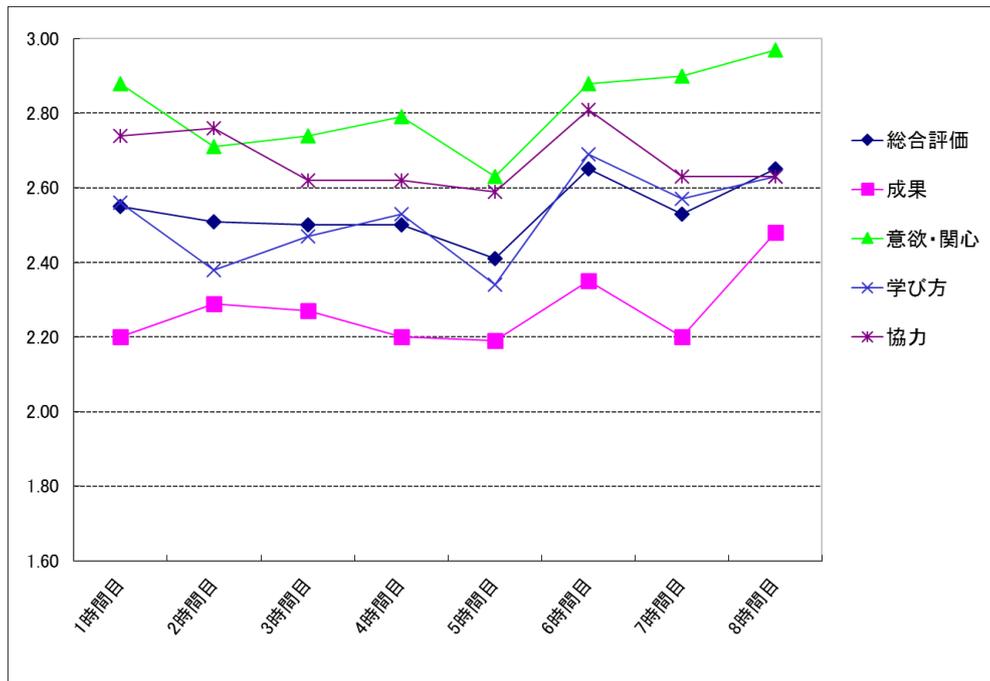


図 3-11. 形成的授業評価の推移

総合評価については、1時間目から5時間目までは5段階評価の「3」となっている。6時間目以降は向上傾向がみられ、最後の8時間目には5段階評価の「4」となっている。6時間目の向上については、タスクゲームおよびメインゲームにおいて、ゲームに出場していない児童が出場している児童に対して、アドバイスを積極的に行っていたことが影響していたと考えられる。6時間目のタスクゲームの前のインストラクションでは、状況判断カードを活用したアドバイスの具体的な方法について、教師から説明があった。その結果、タスクゲームやメインゲームにおいて、出場していない児童が仲間への応援に加え、「今、シュートして!」「〇〇(児童の名前)へパスだよ!」など、状況判断に関する具体的なアドバイスも積極的にするようになった。このことが6時間目に向上がみられた要因の1つであったと推察される。

しかし、7時間目の総合評価については低下がみられる。これは、授業全体を通して、児童に落ち着きがなかったことが影響していたと考えられる。7時間目は、児童同士が互いにちよっかいを出し合ったりふざけ合ったりするオフタスク行動が散見された。また、タスクゲームのインストラクションでは、児童同士で私語をしていて話をよく聞いておらず、教師から叱責を受ける場面がみられた。授業の最後には教師から、「もう一度、学習の規律を正して、次回の最後の授業を楽しもう」という旨の話があった。これらのことが、7時間目の総合評価が低下した原因の1つではないかと推察される。

他方で、8時間目の総合評価には向上がみられた。また、次元別でみると、特に「学び方」と「成果」が向上している。これは、前時の指導により学習規律の面が改善されたことや、

メインゲームの前に作戦タイムを設けたことが影響していたと考えられる。前回の授業の最後には学習規律に関する指導が行われたことによって、8時間目では児童同士でふざけ合ったり、教師の話を見聞かず叱責を受けたりする場面はみられなかった。またメインゲーム前には作戦タイムを設け、ミニホワイトボードを活用しながらゲームでの動き方をチーム内で確認・共有した。これらのことが8時間目に「学び方」と「成果」の次元の評価を向上させ、総合評価の向上にも繋がった要因ではないかと推察される。

3) 診断的・総括的授業評価の変容

表 3-3 は、プログラムの前後に実施した、児童による診断的・総括的授業評価の結果を示したものである。なお、表中の数値は、クラス全体の平均得点ならびに 5 段階評価を示している。

表 3-3. 診断的・総括的授業評価の結果

項目名		プログラム前		プログラム後		Z値
		平均	評価	平均	評価	
Q1	楽しく勉強	2.81	5	2.75	5	0.58
Q2	明るい雰囲気	2.50	4	2.69	5	1.34
Q3	丈夫な体	2.81	4	2.88	5	0.45
Q4	精一杯の運動	2.94	5	2.88	5	0.58
Q5	心理的充足	2.56	3	2.69	3	1.41
たのしむ (情意目標)		13.63	5	13.88	5	0.73
Q6	工夫して勉強	2.31	4	2.38	5	0.45
Q7	他人を参考	2.75	5	2.31	2	1.81
Q8	めあてを持つ	2.00	3	2.31	5	1.31
Q9	時間外練習	1.94	3	1.94	3	0.00
Q10	友人・先生の励まし	2.63	5	2.63	5	0.00
学び方 (思考・判断)		11.63	4	11.56	4	0.00
Q11	運動の有能感	1.75	2	1.88	3	1.00
Q12	できる自信	1.94	1	2.31	3	1.54
Q13	自発的運動	2.06	2	2.38	4	1.67
Q14	授業前の気持ち	2.00	1	2.31	3	1.31
Q15	いろいろの運動の上達	2.50	3	2.44	3	0.33
できる (運動目標)		10.25	1	11.31	3	1.85
Q16	自分勝手	2.50	4	2.69	5	1.13
Q17	約束ごとを守る	2.81	5	2.81	5	0.00
Q18	先生の話聞く	2.75	5	2.88	5	1.00
Q19	ルールを守る	3.00	5	2.81	3	1.73
Q20	勝つための手段	3.00	5	2.81	3	1.73
まもる (社会的行動目標)		14.06	5	14.00	5	0.14
合計得点		49.56	4	50.75	5	1.07

*: $p < .05$

合計得点は、プログラム実施前は 49.56 点であったが、プログラム実施後は 50.75 点と、1.19 点の向上がみられた。5 段階評価については 4 から 5 へと向上した。また、次元別にみると、「できる (運動目標)」の次元は、プログラム実施前は 10.25 点であったが、プログラム実施後は 11.31 点と、1.06 点の向上がみられた。5 段階評価については 1 から 3 へと向上した。項目別にみると、Q11 の「運動の有能感」と Q12 の「できる自信」、Q13 の「自発的運動」、Q14 の「授業前の気持ち」に向上がみられた。これは、サッカーという技能的に難しい種目にも関わらず、プログラムを通して児童全員がシュートを決める経験をできたことが影響していたと推察される。

また、前回のプログラムでは「たのしむ (情意目標)」の次元に有意な低下が認められた

が、修正プログラムではプログラム実施後に 0.25 点の得点の向上がみられた。この要因については、以下の 2 点が考えられる。1 つ目は、修正プログラムにおいては、児童同士の否定的な人間関係行動があまりみられなかったことが挙げられる。これは、得点のカウント方法に関するルールとプレイの開始方法に関するルールを改善したことが要因として考えられる。前回のプログラムで児童は、得点結果やディフェンスのアンフェアな態度をめぐって頻繁に揉めていたが、その点に関しては、修正プログラムにおいて改善されたといえる。2 つ目は、修正プログラムにおいては、メインゲームの時間を十分に確保でき、実際にコート内でプレイする時間も多かったことが挙げられる。表 3-4 は、1 ゲームあたりに実際にコート内でプレイした時間（インプレイの時間）とローテーションをされていてプレイしていない時間（アウトオブプレイの時間）、ならびにゲーム時間、プレイ回数の平均を示したものである。なお（）内の数値は、1 ゲームの時間を 100%とした時の各時間の割合を示している。

表 3-4. 1 ゲームあたりのプレイの実態

	平均
インプレイの時間	3分27秒(60.3%)
アウトオブプレイの時間	2分16秒 (39.7%)
ゲーム時間	5分43秒 (100.0%)
プレイ回数	10.5

先述したように、修正プログラムではゴムひも付きのカスタネットを教具として使用しなかったことで、マネジメント場面の割合が少なくなり、学習場面の割合が多くなった。そのため、メインゲームの時間も十分に確保することができた。具体的には、メインゲームは当初 1 ゲーム 5 分以上を予定していたが、それを上回り平均 5 分 43 秒も確保することができた。さらに、プレイの開始方法に関するルールを、「オフェンスがディフェンスに始める合図を出してからキックオフを行う」というように修正したため、インプレイの時間を長くすることができ、その平均は 3 分 27 秒と、ゲーム時間の 60.3%を占めた。

以上のように、修正プログラムでは得点のカウント方法に関するルールとプレイの開始方法に関するルールを改善したことによって、児童同士の否定的な人間関係行動の減少と、十分なメインゲームの時間の確保に繋がったと推察される。これらの点は修正プログラムの成果であると考えられる。

また、前回のプログラムでは、Q6 の「工夫して勉強」の項目に有意な低下が認められたが、修正プログラムではプログラム実施後に 0.07 点の得点の向上がみられた。5 段階評価については 4 から 5 へ向上した。これはプログラム全体を通して、タスクゲームのねらいを児童がしっかりと理解して取り組めたことが影響していたと推察される。これは、タスクゲームのインストラクションを改善し、実施方法の説明だけではなくプレイの状況判断に

関する学習も行ったことがその要因として考えられる。前回のプログラムでは、児童にタスクゲームのねらいを的確に伝えられず混乱を招き、ただ漫然と取り組む様子が散見されたが、修正プログラムにおいてその点は改善されたといえる。以上のように、修正プログラムではタスクゲーム前のインストラクションを改善したことが、児童が明確な意図を持ってタスクゲームに取り組めたことに繋がったと推察される。この点は修正プログラムの成果であると考えられる。

4) クラス全体のゲームパフォーマンスの変容

表 3-5 ならびに図 3-12 は、1 時間目から 9 時間目に実施したメインゲームにおけるゲームパフォーマンスの結果を示したものである。

表 3-5. ゲームパフォーマンスの結果

	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目(2試合合計)
サポート率	100.0%(43/43)	95.9%(47/49)	88.9%(32/36)	88.3%(35/42)	97.2%(35/36)	88.9%(40/45)	91.7%(33/36)	97.1%(68/70)
パス意思決定率	100.0%(43/43)	95.9%(47/49)	88.9%(32/36)	88.3%(35/42)	97.2%(35/36)	88.9%(40/45)	91.7%(33/36)	97.1%(68/70)
パス成功率	90.7%(39/43)	83.7%(41/49)	83.3%(30/36)	71.4%(30/42)	80.6%(29/36)	80.0%(36/45)	72.2%(26/36)	81.4%(57/70)
トラップ成功率	100.0%(39/39)	97.6%(40/41)	86.7%(26/30)	96.7%(29/30)	100.0%(29/29)	86.1%(31/36)	96.2%(25/26)	84.2%(48/57)
シュート意思決定率	75.0%(18/24)	85.2%(23/27)	88.5%(23/26)	88.0%(22/25)	81.8%(18/22)	80.0%(20/25)	82.4%(28/34)	77.9%(60/77)
シュート成功率	33.3%(8/24)	44.4%(12/27)	61.5%(16/26)	64.0%(16/25)	54.5%(12/22)	52.0%(13/25)	50.0%(17/34)	49.4%(38/77)
ドリブル意思決定率	95.9%(47/49)	83.3%(35/42)	68.2%(30/44)	86.0%(37/43)	86.5%(32/37)	95.3%(41/43)	95.5%(42/44)	96.5%(109/113)

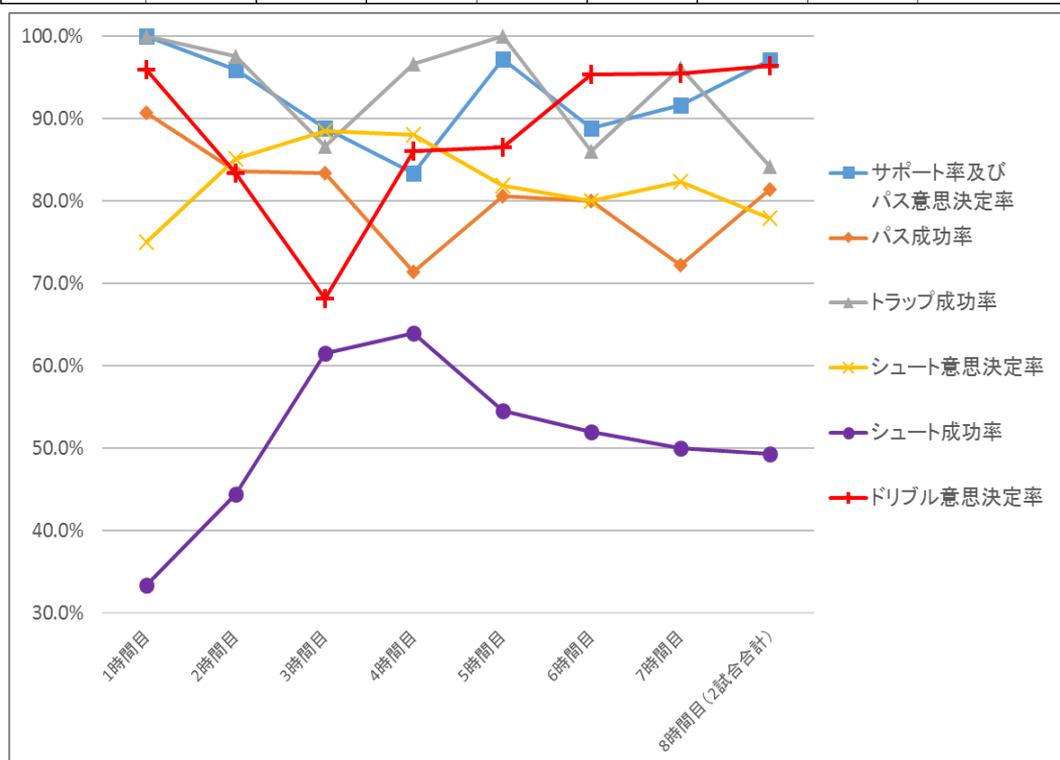


図 3-12. ゲームパフォーマンスの推移

まず、サポート率およびパス意思決定率については、1 時間目の時点で 100.0%と高い値

を示した。これは、前回のプログラムの検証授業と同様、1時間目のゲームは、児童にとって初めての経験で、ディフェンスのやり方を理解していなかったことが要因として挙げられる。実際のゲーム場面では、児童の中には「ディフェンスはゴールキーパーの役割を務めるもの」と勘違いし、プレイが始まってオフェンスのボールを奪いに行こうとせず、ゴールの前に張り付いてオフェンスがシュートを打つのを待っている姿も散見された。今回提供したゲームでは、ディフェンスがボールを奪いに行かないとオフェンスは必然的に2人ともフリーになってしまい、簡単にパスを繋ぐことができってしまう。そのため、1時間目のサポート率およびパス意思決定率は高い値を示すこととなった。しかしながら、2時間目から4時間目においてサポート率およびパス意思決定率はプログラムの進行とともに徐々に低下していき、5時間目に再び向上がみられた。この要因としては、4時間目のタスクゲームにおいて初めて、パスとサポートに関する状況判断の学習を行ったことが挙げられる。2・3時間目のタスクゲームでは、まずはシュートをすることへの意識を高めるために、「目の前にディフェンスがいなかったら、ドリブルまたはシュートする」という状況判断の学習を行った。そのため、2・3時間目ではまだ「目の前にディフェンスがいたらパスをすること」と、「ボールを持っていない人はパスを受けられる位置へサポートすること」については指導を行っていなかった。4時間目で初めてパスとサポートに関する学習を行ったものの、1回の学習だけではそれらは定着しなかったと推察される。そのため、サポート率およびパス意思決定率は2時間目から4時間目にかけて低下し、5時間目に向上することとなった。そして、6時間目において、サポート率およびパス意思決定率は一時的に低下した。この原因として、児童のディフェンス能力の向上が考えられる。すなわち、メインゲームは時間制の攻守交替制としたため、児童はオフェンスだけでなくディフェンスについても同じ時間学ぶこととなる。今回の授業でディフェンスに関する指導は直接行っていないが、実際のゲーム場面では、ボール保持者のドリブルコースを上手く切りながら、もう1人のオフェンスへのパスカットをねらうという高度なディフェンスもみられた。そのため、サポート率およびパス意思決定率は6時間目に低下することとなったといえる。しかし、6・7時間目のタスクゲームにおいて、パスを出した後は、ボールを受けられる位置へ動きサポートするという状況判断の学習を行ったことでその後は回復の傾向がみられ、プログラム最後の8時間目には97.1%と高い値を示すこととなった。前回のプログラムでは、サポート率およびパス意思決定率はプログラムの進行とともに徐々に低下・停滞していく傾向がみられたが、修正プログラムにおいては、児童のサポートの動きとパスの適切な意思決定に関する学習成果を保障することができたと推察される。この点は修正プログラムの成果であるといえる。

次に、パス成功率については、1時間目に90.7%を示すものの、プログラム中盤にかけて低下の傾向がみられ、最後の8時間目には81.4%と、1時間目よりも低い値を示した。修正プログラムでは、マネジメント場면을削減し、またプレイ開始に関するルールも改善したことで、児童にメインゲームでの十分なプレイ機会を保障できていた。それにも関わらず、こ

のような結果になった原因としては、今回対象とした児童のサッカーについての経験が影響していたと考えられる。対象児童 18 名のうちサッカー経験者は 3 名で、他の 15 名の児童は中学年でラインサッカーの経験はなかったことから、今回が初めてのサッカーの授業であった。神経系の発達が完成に近づいている小学校高学年の時期に、ゲームにおけるボール操作を定着させるためには、その前段階である神経系の発達が著しい中学年までの時期に、たくさんボールに触る経験をしておくことが大切といわれている（日本サッカー協会、2012）。前回のプログラムと同様、修正プログラムにおいても基本的なボール操作を身に付けることを目的として、ボール慣れの運動やドリルゲームを毎時間の授業の最初に実施した。しかしながら、ゲームにおけるパス技能を定着させるまでには至らなかった。この点については、今後の課題であるといえる。

次に、トラップ成功率については、1 時間目の時点で 100.0%と高い値を示した。その要因として、先述したように、1 時間目はディフェンスがオフenseのボールを奪いに行かなかったことが挙げられる。そのようなゲーム状況であったことから、パスを受ける際に完全にフリーな状態でボールを受けることができ、落ち着いて自分の足元にトラップすることができていた。しかし、2 時間目以降トラップ成功率は、プログラム中盤にかけて低下の傾向がみられ、最後の 8 時間目には 84.2%と、1 時間目よりも低い値を示すこととなった。先に述べたように、修正プログラムではマネジメント場면을削減し、またプレイ開始に関するルールも改善したことによって、児童にメインゲームでの十分なプレイ機会を保障できていた。それにも関わらず、このような結果になった原因は、上述したように、今回対象とした児童のサッカーについての経験が影響していたと考えられる。この点についても、今後の課題であるといえる。

次に、シュート意思決定率については、1 時間目に 75.0%を示し、その後 3 時間目にかけて向上がみられた。このことから、児童は、ディフェンスが目の前にいなくシュートコースが空いていたらシュートを打つという適切な意思決定を、プログラム序盤から中盤にかけて向上させることができていたといえる。5 時間目以降は停滞の傾向がみられ、最後の 8 時間目には 77.9%と、1 時間目より微増を示し、プログラムを終えている。これは、修正プログラムの 5 時間目から導入した「チーム全員がシュートを決めると 10 点追加」というボーナス得点ルールが影響していたと考えられる。5 時間目以降実際のゲーム場面では、チーム全員シュートを達成するためにまだ得点を決められていない児童が、ディフェンスがシュートブロックに来ているにも関わらず強引にシュートを打つ場面がみられた。このようにボーナス得点ルールを導入したことが、結果的にプログラム中盤以降のシュート意思決定率の停滞を招いたと推察される。

次に、シュート成功率については、1 時間目に 33.3%を示し、その後 4 時間目にかけて向上する傾向がみられた。このことから、児童はシュートを打つ際はゴール枠内に確実に打つという技能発揮をプログラム序盤から中盤にかけて向上させることができていたといえる。しかし、プログラム中盤の 5 時間目以降は停滞の傾向がみられた。これはシュート意思決

定率でも述べたように、5 時間目から導入したボーナス得点ルールが影響していたと考えられる。5 時間目以降、チーム全員シュートを達成するために、技能が低く中々シュートを決められない児童にもパスが回り、繰り返しシュートを打つ場面が散見された。このようにボーナス得点ルールを導入したことが、プログラム中盤以降のシュート成功率の停滞を招いたと推察される。また、表 3-6 は、メインゲームにおいて、クラス児童 18 人のうち何人の児童がプログラムを通して 1 回以上シュートを決めることができたかを算出した結果である。前回のプログラムでは、クラス児童 38 人中 5 人が 1 回もシュートを決められずにプログラムを終えた。しかし、修正プログラムにおいては、クラス児童 18 人中全員が 1 回以上シュートを決めることができた。これは、先に述べたようにボーナス得点ルールを追加したことに加え、ドリブルの意思決定率が高い値を推移したことが影響していたと考えられる。前回のプログラムでは、味方がサポートできていてフリーにも関わらず、強引に相手ディフェンスをドリブルで突破するというワンマンプレイがたびたびみられたが、修正プログラムのゲーム場面においてはあまりみられなかった。この点は修正プログラムの成果であるといえよう。

表 3-6. メインゲームで 1 回以上シュートを決めることができた児童の人数

	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目
初めてシュートを決めた児童の人数	7	4	1	2	1	2	1	0
初めてシュートを決めた児童の合計人数	7	11	12	14	15	17	18	18

最後にドリブルの意思決定率については、1 時間目に 95.9%と高い値を示し、その後 3 時間目にかけて低下する傾向がみられた。1 時間目に高い値を示した要因としては、先述したようにディフェンスがボールを奪いに行かなかったため、オフェンスがドリブルでディフェンスを突破しようとする場面がほとんど発生しなかったことが影響していたと推察される。しかし、4 時間目には向上がみられたが、この要因としては、4 時間目のタスクゲームにおいて初めて、パスに関する状況判断の学習を行ったことが挙げられる。2・3 時間目のタスクゲームは、目の前にディフェンスがいない場合は、ドリブルをしてゴールに近づきシュートをするという状況判断の学習を行ったために、目の前にディフェンスがいる場合は味方のオフェンスにパスをするという状況判断についてはまだ指導していなかった。そのため、実際のゲーム場面では、目の前にディフェンスがいた場合でも、ドリブルで強引にディフェンスを突破しようとするプレイが散見された。しかし、4 時間目のタスクゲームを通して、目の前にディフェンスがいる場合は味方のオフェンスにパスをするという状況判断を学習したことにより、4 時間目以降ドリブル意思決定率は向上し、プログラム最後の 8 時間目には 96.5%と高い値を示した。前回のプログラムではドリブル決定率はプログラムの進行とともに低下していく傾向がみられたが、修正プログラムにおいては児童のドリブルについての意思決定の向上を保障することができたと推察される。この点は修正プログラ

ムの成果であるといえる。

以上のゲームパフォーマンスの分析結果より、パスの成功率ならびにトラップの成功率においては低下傾向がみられたが、その他の項目は全て向上がみられた。前回のプログラムでゲームパフォーマンスは低下あるいは停滞の傾向がみられたが、修正プログラムでは概ね、児童のゲームパフォーマンス向上を保障できたと考えられる。この主な要因は、プログラム全体を通して、児童が、タスクゲームのねらいをしっかりと理解し、明確な意図を持って取り組めたことが影響していたと推察される。他方で、修正プログラムにおいては十分なプレイ機会を保障できたにも関わらず、パスの成功率ならびにトラップの成功率においては低下傾向がみられた。この原因については、足でボールを操作しながらパスやトラップなどを行うというサッカー特有の技能的困難さに加えて、児童のこれまでのサッカーの経験が不足していたことが挙げられる。この点については、修正プログラムの今後の課題であると考えられる。

5) プログラム前後の運動有能感の変容

表 3-7 は、プログラムの前後に実施した、児童による運動有能感調査の結果を示したものである。表中の数値は、クラス全体の平均得点を示している。

表 3-7. プログラム前後の運動有能感調査の結果

質問項目	プログラム前	プログラム後	Z値
1 運動能力がすぐれている	2.63	3.06	1.55
2 たいていの運動は上手にできる	2.81	3.31	1.99 *
8 見本として選ばれる	2.00	1.94	0.45
10 運動についての自信	2.69	3.00	1.31
身体的有能さの認知	10.13	11.31	1.82
3 練習をすれば必ず技術は伸びる	4.06	4.06	0.00
4 努力すればたいていの運動はできる	3.75	3.75	0.00
11 難しい運動でも努力すればできる	3.69	3.56	0.63
12 あきらめないうで努力すればできる	3.75	3.94	0.91
統制感	15.25	15.31	0.05
5 先生が励まして応援してくれる	4.25	4.38	0.58
6 友達が励まして応援してくれる	4.31	4.38	0.33
7 運動しようと誘ってくれる友達がいる	4.56	4.38	0.71
9 一緒に運動する友達がいる	4.31	4.50	0.83
受容感	17.44	17.63	0.59
総合計	42.81	44.25	1.22

* : $p < .05$

合計得点については、プログラム実施前は42.81点であったが、プログラム実施後は44.25点と、1.44点の向上がみられた。因子別でみると、特に「身体的有能さの認知」について向

上がみられた。「身体的有能さの認知」については、プログラム実施前の 10.13 点から、プログラム実施後の 11.31 点へと 1.18 点向上している。質問項目別でみると、2 番の「たいていの運動は上手にできる」の項目に有意な向上が認められる。これは、ボール操作の技能が難しいとされるサッカーの学習に取り組んだにも関わらず、プログラムを通してゲームパフォーマンスが向上したことに加えて、児童全員がシュートを決めることができたことが影響していたと推察される。この点は修正プログラムの成果であると考えられる。

一方、「統制感」については、プログラムの前後で 0.06 点の微増がみられるが、決して大きな変容ではなかった。修正プログラムでは、タスクゲーム前のインストラクションを改善したことで、そのねらいが児童に伝わり、明確な意図を持ってタスクゲームに取り組む様子が見受けられ、結果的にゲームパフォーマンスを向上させることにも繋がった。それにも関わらず、このような結果に終わってしまったことから、修正プログラムの数時間のみでは児童の「努力すれば、練習すれば運動ができるようになる」という気持ちを大きく変容させることは難しかったということが確認されたといえる。

また、「受容感」については、前回のプログラムでは 1.00 点の低下がみられたが、プログラム実施後に 0.19 点の得点の向上がみられた。先述したように、前回のプログラムにおいては、得点結果やアンフェアな態度をめぐっての否定的な人間関係行動が散見されたが、修正プログラムではそれらがみられなかったことが影響していたと推察される。これは、得点のカウント方法に関するルールとプレイの開始方法に関するルールを改善したことが要因として挙げられたことから、これらについては修正プログラムの成果であると考えられる。

第 2 項 抽出児についての結果と考察

本項では、抽出児についての結果と考察について述べることとする。

1) 抽出児の毎時間の形成的授業評価の変容

表 3-8 ならびに図 3-13 は、毎時間の授業終了時に実施した抽出児による形成的授業評価の結果およびその推移を示したものである。数値については、抽出児の得点ならびに () 内は 5 段階評価を示している。

表 3-8. 抽出児の形成的授業評価の結果

	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目
総合評価	2.33 (2)	2.22 (2)	2.33 (2)	1.67 (1)	2.11 (1)	2.11 (1)	2.22 (2)	1.67 (1)
成果	2.00 (2)	2.33 (3)	2.33 (3)	1.67 (1)	2.00 (2)	1.67 (1)	2.00 (2)	1.67 (1)
意欲・関心	3.00 (5)	2.50 (2)	2.50 (2)	2.50 (2)	2.50 (2)	3.00 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)
学び方	2.00 (1)	2.00 (1)	2.00 (1)	1.00 (1)	2.00 (1)	2.00 (1)	2.00 (1)	1.00 (1)
協力	2.50 (3)	2.00 (1)	2.50 (3)	1.50 (1)	2.00 (1)	2.00 (1)	2.00 (1)	1.00 (1)

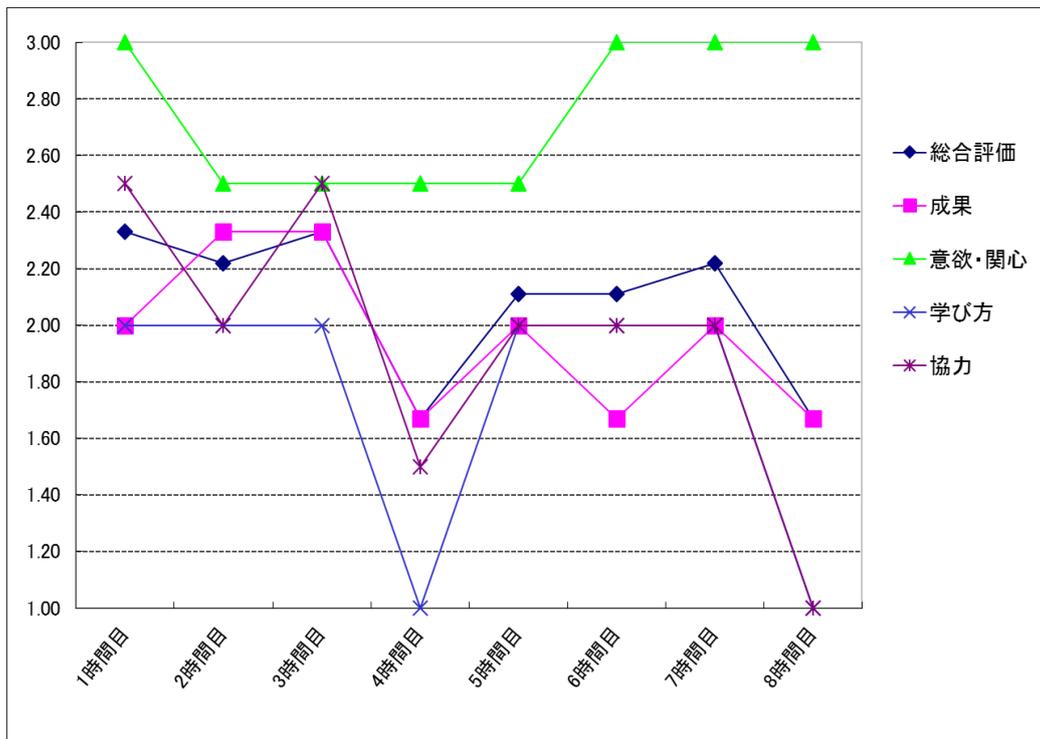


図 3-13. 抽出児の形式的授業評価の推移

総合評価では、プログラムの進行とともに変動しながら徐々に低下する傾向がみられ、全ての次元で5段階評価の「1」または「2」であった。

なかでも、4時間目は全ての次元で低下または停滞がみられる。これは、タスクゲームにおいて、チーム内の練習が円滑に進行していなかったことが影響していたと考えられる。この時間のタスクゲームは、パスとサポートの状況判断に関して学習するもので、プログラムを通して初めて行うものであった。しかし、チームメンバー5人のうち、抽出児も含めた2人が下を向いてグラウンドの芝をいじったり、小声で私語をしたりするなどして、教師によるインストラクションを注視していなかった。そのため、タスクゲームの内容を十分に理解することができず、タスクゲームにおいて十分な試行が行えていない様子が映像から伺えた。このことが4時間目の全ての次元において得点が低下・停滞した原因になったのではないかと推察される。

なお、8時間目においても、全ての次元で低下または停滞がみられる。これは、8時間目にチーム内で仲間割れの揉め事が発生したことが影響していたと考えられる。8時間目は、学習のまとめとしてメインゲームを2試合行った。1試合目でチームメンバー5人のうち男子児童3人がシュートを決めたが、女子児童2人がそれぞれにシュートチャンスはあったものの決めることができず、チームとしてボーナス得点を達成できなかった。それがきっかけとなって男女間で仲間割れが発生し、2試合目のチーム内の雰囲気は肯定的なものであったとはいえなかった。さらに、2試合目でも女子児童1人がシュートを決められず、ボナ

ス得点を達成することができなかった。逆に、2 試合目は相手チームにボーナス得点を達成され 11 点差の大敗となり、試合後の振り返りにおける話し合いの雰囲気も悪いものになってしまった。これらのことが、8 時間目の全ての次元において得点が低下・停滞した原因になったのではないかと推察される。

また、「学び方」の次元については、プログラム全体を通して低い値を示しており、全ての時間において 5 段階評価の「1」であった。これは、抽出児の体育授業への取り組み方に課題があったことが影響していたと考えられる。抽出児の体育授業への取り組み方は積極的なものであったとは言い難いものであった。抽出児の学習の様子を撮影した映像からは、授業の所々でチームの仲間とじゃれあってちょっかいを出し合ったり、ふざけてたたき合ったり、相手チームとボールをぶつけ合って遊んでしまうなどの否定的な人間関係行動ならびにオフタスク行動が確認されていた。これらのことが、プログラム全体を通して「学び方」の次元が低い値を推移した原因になったのではないかと考えられる。

2) 抽出児の診断的・総括的授業評価の変容

表 3-9 は、プログラムの前後に実施した、抽出児による診断的・総括的授業評価の結果を示したものである。なお、表中の数値は、抽出児の得点ならびに 5 段階評価を示している。

表 3-9. 抽出児の診断的・総括的授業評価の結果

項目名		プログラム前		プログラム後	
		平均	評価	平均	評価
Q1	楽しく勉強	2.00	1	2.00	1
Q2	明るい雰囲気	2.00	1	2.00	1
Q3	丈夫な体	3.00	5	2.00	1
Q4	精一杯の運動	3.00	5	2.00	1
Q5	心理的充足	2.00	1	2.00	1
たのしむ（情意目標）		12.00	2	10.00	1
Q6	工夫して勉強	2.00	3	1.00	1
Q7	他人を参考	3.00	5	1.00	1
Q8	めあてを持つ	2.00	3	1.00	1
Q9	時間外練習	1.00	1	1.00	1
Q10	友人・先生の励まし	2.00	2	2.00	2
学び方（思考・判断）		10.00	2	6.00	1
Q11	運動の有能感	1.00	1	2.00	3
Q12	できる自信	3.00	5	1.00	1
Q13	自発的運動	2.00	1	2.00	1
Q14	授業前の気持ち	1.00	1	1.00	1
Q15	いろいろの運動の上達	2.00	1	3.00	5
できる（運動目標）		9.00	1	9.00	1
Q16	自分勝手	2.00	1	2.00	1
Q17	約束ごとを守る	2.00	1	3.00	5
Q18	先生の話聞く	2.00	1	2.00	1
Q19	ルールを守る	3.00	5	2.00	1
Q20	勝つための手段	3.00	5	3.00	5
まもる（社会的行動目標）		12.00	1	12.00	1
合計得点		43.00	1	37.00	1

合計得点は、プログラム実施前は 43.00 点であったが、プログラム実施後は 37.00 点と、6.00 点の低下がみられた。この原因を探るために次元別でみると、特に「たのしむ（情意目標）」と「学び方（思考・判断）」の次元について低下がみられた。

「たのしむ（情意目標）」の次元は、プログラム実施前は 12.00 点であったが、プログラム実施後は 10.00 点へと低下がみられた。5 段階評価についても、2 から 1 へ低下していた。前回のプログラムにおいては、得点結果やディフェンスのアンフェアな態度をめぐっての揉め事が頻発し、さらにメインゲームにおいて十分なプレイ機会を保障できなかったことも影響して、「たのしむ」の次元の低下を招いた。修正プログラムにおいて、それらの点は改善されたにも関わらず、抽出児の「たのしむ」の次元は低下していた。これは前項でも述べたことであるが、8 時間目のゲームにおいてチーム内の仲間割れが発生し、抽出児にと

って悪い雰囲気のままプログラムを終えてしまったことが影響していたのではないかと考えられる。抽出児を撮影した映像の分析からも、仲間同士で文句をいい合ったり、仲間のディフェンスミスに対して「あ～、これはもう終わったね」などと否定的な発言をしたりする様子などがみられた。抽出児が所属するチームには、リーダーシップ型と判定された女子児童が所属していたが、その仲間割れの揉め事の際、メンバーに声を掛けたり励ましたりするなどのチームをまとめようとする言動はみられなかった。これらのことが影響し、「たのしむ」の次元が低下してしまったと推察される。

また、「学び方（思考・判断）」の次元については、プログラム実施前は 10.00 点であったが、プログラム実施後は 6.00 点と著しい低下がみられた。5 段階評価についても 2 から 1 へ低下していた。前回のプログラムでは、児童にタスクゲームのねらいを的確に伝えられず、児童がタスクゲームの意図を十分に把握した上で取り組めなかったことが影響し、「学び方」の次元の低下を招いた。修正プログラムにおいては、それらの点は改善されたにも関わらず、再び「学び方」の次元が低下していた。これは前項でも述べたように、抽出児の授業への取り組み方に課題があったことが影響していたと考えられる。抽出児を撮影した映像においても、プログラム全体を通して、仲間たちとちよっかいを出し合ったり、じゃれてふざけ合ったりする様子が確認されていた。抽出児のチームに所属するリーダーシップ型の女子児童が、それらの行動を指摘する場面もみられたが、あくまでも注意にとどまり、リーダーシップを発揮してチームをまとめようとするほどまでではなかった。また、先に述べたような抽出児の否定的な人間関係行動ならびにオフタスク行動は、プログラムを通して続き、改善されることはなかった。これらのことが影響して、「学び方」の次元も大きく低下してしまったと推察される。

3) 抽出児のゲームパフォーマンスの変容

表 3-10 ならびに図 3-14 は、1 時間目から 9 時間目に実施したメインゲームにおける抽出児のゲームパフォーマンスの結果を示したものである。なお、表中の「-」は、その項目のプレイ機会がなかったことを示している。

表 3-10. 抽出児のゲームパフォーマンスの結果

	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目(2試合合計)
サポート率	100.0%(3/3)	100.0%(3/3)	100.0%(2/2)	100.0%(4/4)	100.0%(3/3)	100.0%(2/2)	100%(2/2)	100.0%(4/4)
パス意思決定率	100.0%(2/2)	-	100.0%(1/1)	75.0%(3/4)	100.0%(1/1)	-	100%(1/1)	100.0%(6/6)
パス成功率	100.0%(2/2)	-	0.0%(0/1)	50.0%(2/4)	100.0%(1/1)	-	100%(1/1)	83.3%(5/6)
トラップ成功率	100.0%(3/3)	100.0%(3/3)	100.0%(2/2)	100.0%(3/3)	100.0%(3/3)	100.0%(2/2)	100%(2/2)	100.0%(4/4)
シュート意思決定率	100.0%(2/2)	50.0%(1/2)	100.0%(1/1)	100.0%(1/1)	50.0%(1/2)	50.0%(1/2)	100%(2/2)	100.0%(3/3)
シュート成功率	50.0%(1/2)	50.0%(1/2)	100.0%(1/1)	100.0%(1/1)	50.0%(1/2)	50.0%(1/2)	50.0%(1/2)	100.0%(3/3)
ドリブル意思決定率	100.0%(3/3)	0.0%(0/1)	100.0%(1/1)	100.0%(1/1)	100.0%(3/3)	-	100.0%(2/2)	100.0%(7/7)

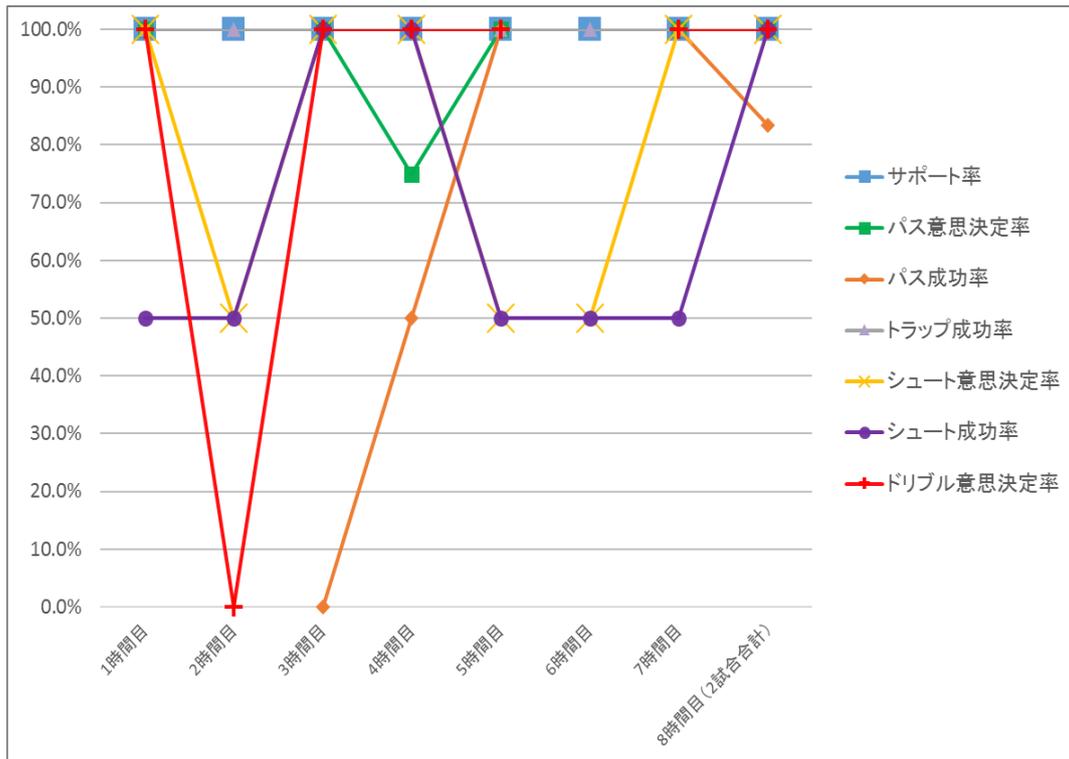


図 3-14. 抽出児のゲームパフォーマンスの推移

まずサポート率については、プログラムを通して高い値を示し、全ての時間において100.0%であった。前回のプログラムでは、各プレイ項目に偏りが生じ、抽出児はパスの出し手を担うことが多かったため、サポートについては十分に評価ができなかった。修正プログラムにおいてはその点は改善され、各時間複数回のサポートの機会が生じ、また抽出児は適切なサポートの動きができていた。このことから修正プログラムにおいては、抽出児の適切なサポートの動きを保障できたといえる。この点はまさに修正プログラムの成果であるといえる。

次にパスの意思決定率については、プログラムを通して高い値を示し、4時間目を除く全ての時間において100.0%であった。前回のプログラムにおいては、児童のタスクゲームへの取り組み方に課題がみられたことから、タスクゲームが抽出児のパス意思決定率の向上に効果的であったかどうかまでは言及できなかった。修正プログラムにおいてはその点は改善され、児童が明確な意図を持ってタスクゲームに取り組む様子がみられた。このことから、修正プログラムにおいては、タスクゲームが抽出児のパス意思決定の向上に繋がったといえる。この点についても、修正プログラムの成果であったといえよう。

次にパスの成功率については、プログラム全体を通して安定せず、変動を繰り返している。これは前章でも述べた通り、サッカー特有のゲーム中のボール操作の難しさが顕在し、安定して技能を発揮することが難しいからだと考えられる。しかし、プログラム最後の8時間目には、2試合合計で6本のパスを試行して、そのうちの5本を成功させ、その成功率は

83.3%と高い値を示した。このことから、修正プログラムにおいては、抽出児のパスの技能発揮の向上を保障することができたといえよう。

次にトラップ成功率については、プログラムを通して高い値を示し、全ての時間において100.0%であった。前回のプログラムでは各プレイ項目に偏りが生じ、抽出児はパスの受け手を担うことが少なかったため、抽出児のトラップについては十分に評価できなかった。しかし、修正プログラムにおいてはその点が改善され、抽出児には各時間複数回のトラップの機会が生じ、トラップの技能発揮ができていたことも確認された。このことから修正プログラムにおいては、抽出児のトラップの技能発揮の向上を保障できたといえる。この点は修正プログラムの成果であるといえよう。

次にシュート意思決定率については、プログラムを通して変動するも終盤の7・8時間目では、複数本シュートを打ち100.0%の意思決定率を示していた。このことから抽出児は、ディフェンスが目の前になくシュートコースが空いていたらシュートを打つという適切な意思決定を定着させることができたといえよう。この点についても修正プログラムの成果であると考えられる。

次にシュート成功率については、1時間目に50.0%を示し、プログラム中盤で変動するも向上傾向がみられ、最後の8時間目には100.0%と、1時間目よりも高い値を示している。このことから、抽出児はシュートを打つ際はゴール枠内に確実に打つという技能発揮を向上させることができたといえよう。この点についても修正プログラムの成果であると考えられる。

ドリブル意思決定率は、プログラムを通して高い値を示し、2時間目を除く全ての時間において100.0%であった。前回のプログラムにおいては、児童が明確な意図を持ってタスクゲームに取り組みず、プレイの状況判断に必要な戦術的知識を十分に習得できなかったため、抽出児のドリブル意思決定率においても低下がみられた。しかし修正プログラムにおいてはその点が改善され、児童が明確な意図を持ってタスクゲームに取り組む様子がみられた。このことから、修正プログラムにおいてはタスクゲームが抽出児のドリブル意思決定率の保障に繋がったといえる。この点は修正プログラムの成果であると考えられる。

ここまで抽出児のゲームパフォーマンスについての分析結果について述べてきた。前回のプログラムでは、各項目のプレイ機会に偏りが生じ、評価のできない項目もあったが、修正プログラムにおいてその点が改善され、各項目において、十分なプレイ機会を保障することができていた。その上で、サポート、パス、トラップ、シュート、ドリブルの全ての項目において、適切な意思決定や技能発揮の向上を保障することができた。これはタスクゲームのインストラクションを改善し、児童が明確な意図を持ってタスクゲームに取り組んでいたことに加え、メインゲームに「ハーフコート攻守交替制 2vs1」という人数やルール of 修正を施した簡易化された教材を採用したことが影響していたと推察される。この点は修正プログラムの成果だといえよう。

4) 抽出児の仲間との関わりの頻度の変容

表 3-11 は、抽出児の仲間との関わりの頻度を示したものである。

表 3-11. 抽出児の仲間との関わりの頻度

		1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目	平均(割合)
人間関係行動	肯定的	3	6	11	8	18	18	16	16	12.0(76.8%)
	否定的	7	1	1	2	6	4	4	4	3.6 (23.2%)
情意行動	肯定的	3	5	5	1	2	2	4	4	3.3 (65.0%)
	否定的	0	1	2	2	1	2	2	4	1.8 (35.1%)

抽出児はプログラム全体で、肯定的な人間関係行動が 1 授業あたり平均 12.0 回みられ、その割合は人間関係行動全体の 76.8%であった。具体的には、タスクゲームやドリルゲームの際にアドバイスし合ったり、メインゲーム中に応援し合ったり、互いのプレイを褒め合ったりする場面などがみられた。また、肯定的な情意行動については、1 授業あたり平均 3.3 回みられ、その割合は情意行動全体の 65.0%となっていた。肯定的な情意行動に関しては、自らのプレイが成功して喜んだり、仲間のプレイが成功して歓声をあげたり、シュートを決めて仲間とハイタッチをする場面がみられた。なお、前回のプログラムにおいては、タスクゲームのねらいを十分に理解できていないことによるメンバー間での言い争いや、得点結果やディフェンスのアンフェアな態度をめぐっての揉め事が多々みられたが、修正プログラムでそれらはほとんどみられなかった。これらのことから、修正プログラムでは、抽出児とグループメンバーとの仲間関係が概ね良好であったことが伺える。この要因としては、FFS 簡易分析調査をもとに、担任教諭や授業者の教諭との協議の上、児童同士の仲の良さや人間関係を考慮してグルーピングを行ったことも影響していたと考えられる。

しかし、形成的授業評価や診断的・総括的授業評価の変容でも述べた通り、最後の 8 時間目に抽出児のチームで仲間割れの揉め事が発生したため、8 回目の授業に関してはチームの仲間関係や雰囲気が肯定的なものだったとはいえなかった。8 時間目の否定的な人間関係行動および否定的な情意行動の回数は計 8 回で、プログラムを通して最高の回数となっている。実際の授業場面の映像からは、メインゲームの際に互いのプレイに対して文句を言い合ったり、プレイの失敗を非難し合ったり、相手チームにリードを許した時にあきらめるような発言をしたりする様子が確認された。抽出児のチームにはリーダーシップ型と判定された女子児童が所属していたが、それらの場面で、メンバーに積極的に声をかけ、チームをまとめようとする様子はみられなかった。このように、リーダーシップ型と判定された女子児童には、チームの活動が停滞したり雰囲気が悪くなったりした際に、リーダーシップを発揮しメンバーに声をかけてチームをまとめようとする言動がプログラム全体を通してみられなかった。この原因については、以下の 2 点が考えられる。1 つ目は、今回を実施した FFS 簡易分析調査が小学生児童に対し、十分な効果を発揮しない可能性があることが考えられる。FFS 簡易分析調査は、もともとは社会人である成人を対象として開発されたものであ

る。しかし、これまでの先行研究で大学生を対象とした研究（長野・和田，2007）や中高生を対象とした研究（藤本ほか，2011；小澤・藤本，2014）がみられたため、今回初めて、小学校の体育授業に適用を試みた。その結果、チーム全体としての良好な仲間関係に繋がった可能性は示唆されたが、リーダー適正の的確な判定までには至らなかった。先述したように、小学校の体育授業に FFS 簡易分析調査の適用を試みたのは今回が初めての事例であったので、今回の結果だけをもって、FFS 簡易分析調査の有効性を評価することはできないと考えられる。2つ目は、今回の検証授業は担任ではない教諭が授業者であったことが影響したと考えられる。すなわち、授業者が担任ではなかったため、教師が授業のマネジメント面に関する指導や授業内のルーティンに関する言葉掛けを何度も繰り返さざるを得ず、チーム内でのリーダーの役割に関する言葉掛けをほとんど行えない状況であった。そのため、リーダーシップ型と判定されたリーダー役の児童が、自らの役割を十分に理解できていなかった可能性が考えられる。これらの点は修正プログラムの課題であるといえる。

また、先述したように、抽出児の授業への取り組み方にはプログラム全体を通して課題があり、否定的な人間関係行動もたびたびみられた。その回数は、1授業あたり平均 3.6回で、人間関係行動全体の 23.2%を占めていた。抽出児のチームに所属するリーダーシップ型の女子児童がそれらの行動を指摘する場面もみられたが、あくまでも注意にとどまり、リーダーシップを発揮してチームをまとめようとするまでには至らなかった。これらの点は修正プログラムの課題であるといえよう。

5) 抽出児のプログラム前後の運動有能感の変容

表 3-12 は、プログラムの前後に実施した抽出児による運動有能感調査の結果を示したものである。表中の数値は、抽出児の得点を示している。

表 3-12. 抽出児のプログラム前後の運動有能感調査の結果

質問項目		プログラム前	プログラム後
1	運動能力がすぐれている	1.00	1.00
2	たいていの運動は上手にできる	1.00	2.00
8	見本として選ばれる	1.00	1.00
10	運動についての自信	1.00	2.00
身体的有能さの認知		4.00	6.00
3	練習をすれば必ず技術は伸びる	3.00	2.00
4	努力すればたいていの運動はできる	2.00	2.00
11	難しい運動でも努力すればできる	2.00	3.00
12	あきらめないで努力すればできる	3.00	3.00
統制感		10.00	10.00
5	先生が励まして応援してくれる	2.00	3.00
6	友達が励まして応援してくれる	2.00	3.00
7	運動しようと誘ってくれる友達がいる	2.00	3.00
9	一緒に運動する友達がいる	4.00	4.00
受容感		10.00	13.00
総合計		24.00	29.00

合計得点については、プログラム実施前は24.00点であったが、プログラム実施後は29.00点と、5.00点の向上がみられた。因子別でみると、「身体的有能さの認知」と「受容感」については向上がみられる一方で、「統制感」については変化がみられなかった。

「身体的有能さの認知」については、プログラム実施前の4.00点からプログラム実施後の6.00点へと、2.00点向上している。質問項目別でみると、項目2、10番の運動に関する項目の向上が顕著である。これはゲームパフォーマンスの成果でも述べたように、抽出児が全てのプレイ項目で、高い意思決定率と成功率を発揮していたことが影響していたからではないかと推察される。サッカーという、運動が嫌い・苦手な児童にとっては特に難しい種目であったにもかかわらず、抽出児はメインゲームでパスを成功させたりシュートを決めたりするなど一定の成功体験が得られていた。このことがきっかけとなり運動についての自信を持てたことが、「身体的有能さの認知」の因子の向上に繋がったと推察される。

「受容感」については、プログラム実施前の10.00点から、プログラム実施後の13.00点へと、3.00点の向上がみられる。3.00点の向上のうちの2.00点は項目6、7番の友達との関係に関する項目であった。前回のプログラムにおいては、得点結果やディフェンスのアンフェアな態度をめぐっての揉め事が頻発し、抽出児自身にもそのような言動がみられた結果、「受容感」の大幅な低下を招いた。しかし、修正プログラムにおいてはその点が改善され、さらに抽出児とグループメンバーとの仲間関係が概ね良好であったことが「受容感」の向上をもたらしたのではないかと考えられる。既に述べたように、抽出児を撮影した映像からは、ゲームの際に仲間と応援し合ったり、プレイが成功して喜び合ったりする様子が確認

できた。このことが要因となり、仲間から受け入れられているという気持ちが高まったことが「受容感」の因子の向上に繋がったと推察される。なお、大幅な得点の向上に繋がらなかった原因については、先述したようにプログラム最後の 8 時間目にチーム内で仲間割れの揉め事が発生してしまったためだと考えられる。

「統制感」については、プログラム前後で変化はみられなかった。修正プログラムでは、タスクゲーム前のインストラクションを改善したことで、そのねらいが児童に伝わり、抽出児所属のチームにおいても、明確な意図を持ってタスクゲームに取り組む様子が見受けられ、結果的に抽出児のゲームパフォーマンスを向上させることにも繋がった。それにも関わらず、このような結果に終わってしまったことから、修正プログラムの数時間のみでは抽出児の「努力すれば、練習すれば運動ができるようになる」という気持ちを大きく変容させることは難しかったということが確認されたといえる。

第 4 節 本章のまとめ

本章では、前章で挙げた課題を踏まえ、児童の運動有能感を高めることをねらいとしたサッカーの修正プログラムを作成し、実際の体育授業に適用することで、その有効性を再度検証した。

検証の結果、今回の修正プログラムの授業ではクラス全体の運動有能感を高めることができ、一定の成果を残したといえよう。クラス全体に関する成果と課題を、以下にまとめる。

(クラス全体に関する成果)

- ①マネジメント場면을減らし学習場面を増やせたことで、十分なメインゲームの時間を確保することができた。
- ②得点結果をめぐる言い争いや揉め事などが生じないよう、得点のカウント方法に関するルールを改めたことで、それらのような否定的な人間関係行動がほとんどみられなかった。
- ③ディフェンスのアンフェアな態度に起因する言い争いや揉め事などが生じないよう、また、十分なプレイ機会（インプレイの時間）を保障し、ゲームを楽しみながらパフォーマンスを向上させられるよう、プレイの開始方法に関するルールも改めた。それによって、否定的な人間関係行動がほとんどみられなくなり、また、ゲームを楽しみながらパフォーマンスを向上させることができた。
- ④児童にタスクゲームのねらいを的確に伝えられるよう、タスクゲーム前のインストラクションを工夫したことで、児童が明確な意図を持ってタスクゲームに取り組めるようになった。
- ⑤クラスの全児童がシュートを決める喜びを味わえるよう、得点に関するルールを工夫し

たことで、全員がシュートを決める喜びを味わうことができた。

- ⑥クラス全体の運動有能感を高めることができた。因子別でみると、「身体的有能さの認知」を特に向上させることができた。

(クラス全体に関する課題)

- ①メインゲームにおける十分なプレイ機会を保障できていたにも関わらず、パスの成功率ならびにトラップの成功率は低下していた。これは、足でボールを操作しながらパスやトラップなどを行うというサッカー特有の技能的困難性と、児童のこれまでのサッカーの経験が不足していたことが影響していたと推察された。

また、抽出児に関しても運動有能感を向上させることができ、クラス全体と同様に一定の成果を残したといえよう。抽出児に関する成果と課題を、以下にまとめる。

(抽出児に関する成果)

- ①プレイ項目に試行回数の偏りが生じないように、オフェンス側のローテーションに関するルールを改めたことで、各プレイ項目において十分なプレイ機会を保障できていた。
- ②児童にタスクゲームのねらいを的確に伝え、明確な意図を持ってタスクゲームに取り組めるようになったことや、人数やルールを修正して簡易化されたゲームを実施したことで、抽出児も高いゲームパフォーマンスを保障することができた。
- ③得点結果やディフェンスのアンフェアな態度をめぐっての揉め事が生じないように、得点のカウント方法やプレイの開始方法に関するルールを改めたことで、抽出児においてもそのような否定的な人間関係行動がほとんどみられなかった。
- ④抽出児はグループメンバーと、概ね良好な仲間関係を築けていた。
- ⑤抽出児の運動有能感を高めることができた。因子別でみると、「身体的有能さの認知」と「受容感」を特に向上させることができた。

(抽出児に関する課題)

- ①体育授業への取り組み方に課題があり、否定的な人間関係行動ならびにオフタスク行動がプログラムを通してたびたびみられた。
- ②リーダーの選出に課題が残った。具体的には、チームの活動が停滞したり、雰囲気が悪くなったりしてチームをまとめることが必要な場面に遭遇した時に、リーダー適正のあると判定されたリーダーシップ型の児童が、リーダーシップを発揮してチームをまとめようとする場面がみられなかった。

結章

結章では、ここまでの研究のまとめを行い、目的であった児童の運動有能感を高めるためのゴール型サッカーの学習指導プログラムの有効性を明らかにする。

第1節 研究のまとめ

第1章では、児童の運動有能感を高めるためのサッカーの学習指導プログラムの作成に向けた示唆を得るため、関連する先行研究について検討した。サッカーの授業における児童の運動有能感を高める学習指導に関する方策としては、教材の工夫とグルーピングの工夫の2つが有効であることが示唆されたため、それら2つの工夫をプログラムの作成に反映させることとした。まず教材の工夫については、①「ボールを持たないときの動き」、「基本的なボール操作の技能」、「プレイの状況判断のための戦術的知識」を学習内容として設定すること、②児童全員が積極的に参加できるように、ゲームのルールや形式を修正し、ゲームの簡易化を図ること、③その具体的な方法として、時間制による攻守交替制で、ゲームに参加する人数をできるだけ少なくした、攻撃側が数的優位なアウトナンバーゲームを行うことの3点の有効性が示唆されたため、これらに基づいて教材づくりを行い、児童の運動有能感を高めるためのサッカーの学習指導プログラムの作成に取り組んでいくこととした。またグルーピングの工夫については、①教師が学習者の仲間関係および技能面に留意してグループ編成を行うこと、②仲間関係においては、心理的能力を考慮して選出したリーダーを各チームに配置し、子どもたちの性格や仲の良さ、性別を考慮し、異質グループを編成すること、③技能面においては、子どもたちの技能差を考慮して、各チームの技能が均等になるようにグループを編成することの3点の有効性が示唆された。

第2章では、前章で抽出された学習内容を習得し得る教材と、児童全員が積極的に参加できるようルールや形式を修正したゲーム教材からなる学習指導プログラムを作成し、その有効性について検証を行った。その結果、クラス全体に関しては、運動有能感を高めるには至らず、①教具の使用によってマネジメント場面が多く発生し、十分なメインゲームの時間が確保できなかったこと、②ルールに関連する言い争いや揉め事など、否定的な仲間関係が多くみられたこと、③ルール上の問題からメインゲームにおける十分なプレイ機会を保障できず、ゲームパフォーマンスを向上させられなかったこと、④児童に教材のねらいを的確に伝えられず混乱を招き、児童が明確な意図を持ってゲーム等に取り組めなかったこと、⑤クラス全児童にシュートを決める喜びを味わわせられなかったこと等の多くの課題が挙げられた。また、抽出見に関しては運動有能感が向上し、一部成果は挙げられたものの、クラス全体と同様の課題に加え、メインゲームにおける各プレイ項目の試行に偏りが生じゲームパフォーマンスについて十分に評価ができないという課題もあがった。このように第2章で実践した学習指導プログラムには多くの課題があることが明らかになった。

第3章では、前章で明らかになった課題を踏まえながら、修正プログラムを作成し、その有効性について再度検証を試みることにした。また、第1章で明らかにした運動有能感を

高めるためのグルーピングの方法についても適用することとした。その結果、クラス全体に関しては、運動有能感を高めることができ、①学習場面を増やせたことで、十分なメインゲームの時間を確保することができたこと、②ルールを改善したことで、否定的な仲間関係がほとんどみられず、授業の雰囲気も良くなったこと、③ルールを改善したことで、メインゲームにおける十分なプレイ機会を保障し、ゲームパフォーマンスを向上させられたこと、④インストラクションの方法を工夫し、児童に教材のねらいを的確に伝えられたことで、児童が明確な意図を持ってゲーム等に取り組めるようになり、ゲームパフォーマンスを向上させられたこと、⑤クラス全児童にシュートを決める喜びを味わわせられたこと等の、多くの成果を挙げることができた。また、抽出児に関しても運動有能感が向上し、クラス全体と同様の成果に加え、①メインゲームにおける各プレイ項目において、十分なプレイ機会を保障できていたこと、②明確な意図を持ってタスクゲームに取り組めるようになったことに加え、人数やルールを修正し簡易化されたゲームを実施したことで、抽出児においても高いゲームパフォーマンスを保障することができたこと、③ルールを改善したことで、抽出児においても否定的な仲間関係があまりみられなかったこと、④グルーピングを工夫したことで、抽出児はグループメンバーと概ね良好な仲間関係を築けていたこと等の成果を挙げることができた。このように、第3章で実践した修正プログラムは、前章で挙げた課題を改善し、一定の成果を得られたことから児童の運動有能感を高めることに対して有効であったといえよう。

第2節 今後の課題

今後の課題は以下の2点である。

- ①修正プログラムでは、メインゲームにおける十分なプレイ機会を保障できていたにも関わらず、パスの成功率ならびにトラップの成功率は低下する傾向にあった。これは、足でボールを操作しながらパスやトラップなどを行うというサッカー特有の技能的困難性と、児童のこれまでのサッカーの経験が不足していたことが影響していたと推察された。この結果から、特に難しい足でのボール操作を伴うサッカーを学習するには、低学年段階のボール蹴りゲームや中学年段階のラインサッカーからボールを足で操作する経験をさせ、小学校6年間を見通して段階的・系統的に学習していく必要があるといえよう。
- ②修正プログラムでは、リーダーの選出に課題が残った。具体的には、チームの活動が停滞したり雰囲気が悪くなったりし、チームをまとめることが必要な場面に遭遇した時に、リーダーシップ型の児童がリーダーシップを発揮してチームをまとめようとする場面がみられなかった。この原因としては、今回がFFS簡易分析調査を小学生児童に対して初めて実施した研究であったことや、担任ではない教諭が授業者であったことが影響していたと考えられた。このことから、今後もFFS簡易分析調査を活用したグルーピングに関する研究を積み重ね、成果や課題を検討していく必要があるといえよう。

【引用・参考文献一覧】

- 足立匠（2014）サッカーの教材づくり・授業づくり：サポートを学ぶ「ボール無ゲーム」を準備運動に位置付けたゴール型の授業．体育科教育，62（10）：37-41.
- 遠藤裕（1994）工夫した課題ゲームを取り入れた授業．体育科教育，42（7）：36-38.
- 藤本光司・葛崎偉・林徳治（2011）主体的な学びを支援するためのチーム学習に関する研究：FFS理論を活用した学習者特性の基礎調査を通して．日本教育情報学会年間論文集，27：190-193.
- 福ヶ迫善彦（2010）マネジメント方略．高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編著「新版体育科教育学入門」，大修館書店：東京，pp. 98-103.
- 原口雅之（1988）個人差をゲームの中でどう生かすか：小学校6年のサッカー．体育科教育，36（16）：51-54.
- 林俊雄（2014）サッカーの教材史を辿る．体育科教育，62（6）：14-18.
- 細江文利・川城健（1988）サッカーの場づくりに着目した個に合わせる指導の工夫：応答的な学習環境の設定．体育科教育，36（8）：68-72.
- Charles Hughes：辻浅夫・京極昌三監訳（1996）サッカー勝利への技術・戦術．大修館書店：東京，p. 36.
- 五十嵐政志（1985）よい授業を目指して：一人一人がサッカーの特性に触れるためには．学校体育，38（12）：103-109.
- 池田猪佐巳（1962）5年生を主として：すもう・サッカーの展開例．学校体育，15（2）：134-137.
- 井上寛崇・岡澤祥訓・元塚敏彦（2008）体育授業における運動有能感を高める工夫が運動意欲および楽しさに及ぼす影響に関する研究：運動有能感の高い児童生徒の視点から．奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，17：103-111.
- 石川政好・澤田浩・赤羽根直樹（2001）私が考える，発達段階に応じたボールゲームの学習内容：小学校1年生と6年生のサッカー．学校体育，54（7）：9-12.
- 岩田靖（1999a）問われる球技の学習内容．学校体育，52（5）：38-40.
- 岩田靖（1999b）体育嫌いの対処法：教材づくり・教具づくりを中心に．体育科教育，47（13）：23-25.
- 岩田靖（2006）教材・教具．日本体育学会監修「最新スポーツ科学事典」，平凡社：東京，pp. 209-213.
- 岩田靖（2012）体育の教材を創る：運動の面白さに誘い込む授業づくりを求めて．大修館書店：東京，pp. 15-37.
- 岩田靖・西沢和彦・降旗春希（2009）もっと楽しいボール運動3：「V字ゴール・ハンドボール」の教材づくり．体育科教育，57（1）：58-63.
- 岩田靖・菅沼太郎（2008）もっと楽しいボール運動2：「センタリング・サッカー」の教材づくり．体育科教育56，（13）：58-63.

- 川口哲弥 (1959) 簡易サッカー. 学校体育, 12 (1) : 72-75.
- 川城健 (1988) ボール運動の学習過程をどう工夫したらよいか : 小学 5 年生のサッカーを例に. 体育科教育, 36 (16) : 35-37.
- 川城健 (1994) みんながうまくなるためのサッカーの授業. 体育科教育, 42 (7) : 42-44.
- 菊幸一 (1999) ボールゲームと体育理論学習 : これからの生涯スポーツに向けて. 体育科教育, 47 (5) : 16-18.
- 清本勝政 (2014) 高校段階で「サポート」と「状況判断」をどのように学ばせるか. 体育科教育, 62 (11) : 44-47.
- 小林恵智 (2001) プロジェクトリーダーのための [入門] チームマネジメント : 6 人で 9 人分の仕事をする組織最適化の法則. PHP 研究所 : 東京.
- 小林恵智 (2007) [入門] チーム・ビルディング : 1+1 が 2 以上になる最強組織の作り方. PHP 研究所 : 東京.
- 小林恵智 (2009) FFS 理論に基づいて最適なチームをつくる : 思考・行動特性を重視したメンバー編成でチーム力を最大化. 人材教育, 21 (6) : 26-29.
- 小林雅憲 (1986) よい授業をめざして : サッカーにおける女子の積極的参加と個の楽しみ方. 学校体育, 39 (13) : 106-114.
- 小谷川元一 (2010) 人間関係を培う体育の授業づくり. 高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編著, 「新版体育科教育学入門」大修館書店 : 東京, pp. 227-234.
- 公益財団法人日本サッカー協会 (2012) サッカー指導教本 2012 : JFA 公認 C 級コーチ. 公益財団法人日本サッカー協会 : 東京, pp. 13-14.
- 黒田智隆 (1993) 一人ひとりが意欲を持って取り組むサッカー : 積極的な評価活動を通して. 学校体育, 46 (4) : 48-52.
- 三浦勇 (1968) 運動技術の指導と体力育成 : ボール運動を通して. 体育科教育, 16 (2) : 22-24.
- 三輪佳見 (2015) 授業に活かす運動学 : カスタネットでボールと出会う感じをつかむ. 体育科教育, 63 (4) : 74-77.
- 文部科学省 (2008a) 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 (2008b) 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 (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 (2013) 小学校中学年体育 (運動領域) デジタル教材 12 ゴール型ゲーム. <https://www.youtube.com/watch?v=MBmNmCXxo2s> (参照日 2017 年 1 月 12 日) .
- 文部科学省 (2014) 平成 26 年度全国体力・運動能力, 運動習慣等調査. http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/kodomo/zencyo/1353812.htm (参照日 2017 年 1 月 12 日).
- 文部科学省 (2015) 平成 27 年度全国体力・運動能力, 運動習慣等調査. http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/kodomo/zencyo/1364874.htm (参照日 2017 年 1

月 12 日).

- 元塚敏彦 (2010) 体育授業におけるグルーピング方法に関する研究：小学校体育授業におけるグルーピング方法に関する調査より. 皇學館大学教育学部研究報告集, 2 : 169-206.
- 長野志穂・和田野安良 (2007) バスケットボールにおける選手の個性と集団的人間関係に着目したチームビルディングに関する一考察. 茨城県立医療大学紀要, 12 : 131-140.
- 永島惇正 (1999) ボールゲームの授業づくり：問題提起. 体育科教育, 47 (5) : 9.
- 中川昭 (1984) ボールゲームにおける状況判断研究のための基本概念の検討. 体育学研究, 28 (4) : 287-297.
- 中川昭 (1987) ボールゲームにおける状況判断能力の規定要因としての戦術的知識. 日本体育学会第 38 回大会号 : 193.
- 仲井順・平野智之 (2011) 運動有能感と戦術学習に着目したゴール型ゲーム授業の実践研究. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 34 : 215-222.
- 小畑治・岡澤祥訓・石川元美・森本寿子 (2010) 体育授業における「かべパスバスケットボール」の有効性の検討：ゲームパフォーマンス及び運動有能感の視点から. 奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 19 : 119-127.
- 岡田和雄 (1991) リレーやボール運動のチーム編成の仕方は. 学校体育, 44 (14) : 124.
- 岡出美則・長妻美孝・近藤英基・小川正一・佐藤隆治 (2000) 小学校 6 年生のサッカーの授業におけるサポートの学習の可能性. 体育科教育, 48 (4) : 46-48.
- 岡澤祥訓 (1998) なぜ, 有能感なのか. 体育科教育, 46 (6) : 70-72.
- 岡澤祥訓 (2000) 連載を終えるにあたって. 体育科教育, 48 (4) : 54-56.
- 岡澤祥訓 (2015) 学習論：学習参加を促す心理的要因. 岡出美則・友添秀則・松田恵示・近藤智靖編, 「新版体育科教育学の現在」, 創文企画：東京, pp. 152-162.
- 岡澤祥訓・加地亜野 (1999) 運動有能感を高める方法 その 2：運動有能感と集団凝集性との関係. 体育科教育, 47 (4) : 45-47.
- 岡澤祥訓・北真佐美 (1998) 運動有能感の構造とその測定方法. 体育科教育, 46 (8) : 69-71.
- 岡澤祥訓・北真佐美・諏訪祐一郎 (1996) 運動有能感の構造とその発達及び性差に関する研究. スポーツ教育学研究, 16 (2) : 145-155.
- 岡澤祥訓・仲田幸代 (1998) 運動嫌いと運動有能感との関係. 体育科教育, 46 (13) : 42-44.
- 岡澤祥訓・小畑治 (2005) 運動有能感を育てる体育の授業の工夫. 子どもと発達, 2 (6) : 376-380.
- 岡澤祥訓・辰巳善之 (1999) 運動有能感を高めるセストボールの授業実践. 体育科教育, 47 (12) : 46-49.
- 岡澤祥訓・辻朋枝 (1998) 運動有能感の発達傾向に関して. 体育科教育, 46 (9) : 54-56.
- 鬼澤陽子 (2009) 「アウトナンバーゲーム」を取り上げることの意味は?. 体育科教育, 57

(3) : 30-31.

- 鬼澤陽子 (2010) ゴール型ゲームの教材づくり・授業づくり. 高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編著, 「新版体育科教育学入門」, 大修館書店: 東京, pp. 187-196.
- 鬼澤陽子・小松崎敏・岡出美則・高橋健夫・斉藤勝史・篠田淳志 (2007) 小学校高学年のアウトナンバーゲームを取り入れたバスケットボール授業における状況判断能力の向上. 体育学研究, 52 : 289-302.
- 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 (2) : 439-462.
- 小野久生 (1962) 簡易サッカー: 小学校高学年. 体育科教育, 10 (2) : 46-47.
- 大友智・岡澤祥訓・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) : 97-105.
- 小澤俊介・藤本光司 (2014) 主体的な学びを支援するためのチーム学習に関する研究 (2) : ラグビーチームの生徒特性分析によるチーム指導の一考察. 日本教育情報学会年間論文集, 30 : 206-207.
- 斎藤為之 (2001) お答えします! 体育授業の悩み: まとまりのある学習集団をつくりたい. 学校体育, 54 (9) : 21-22.
- 佐藤靖 (2009) ボール運動・球技では, 何をこそ教え学ばせるべきか. 体育科教育, 57 (3) : 10-14.
- ダリル・シーデントップ: 高橋健夫監訳 (2003) 新しい体育授業の創造: スポーツ教育の実践モデル. 大修館書店: 東京, pp. 49-50.
- G. シュテラー・I. コンツァック・H. デブラー: 唐木國彦監訳 (1993) ボールゲーム指導事典. 大修館書店: 東京, pp. 34-39.
- 高橋澄男 (1989) 「内容」の解説と指導計画作成上の留意点: 小学校ボール運動. 学校体育, 42 (8) : 106-111.
- 高橋健夫 (1999) 訳者まえがき. リンダ・L・グリフィン他: 高橋健夫・岡出美則監訳, ボール運動の指導プログラム: 楽しい戦術学習の進め方. 大修館書店: 東京, pp. 3-4.
- 高橋健夫・大友智・高田俊也 (1994) 資料: 体育の授業分析の方法. 高橋健夫編著「体育の授業を創る: 創造的な体育教材研究のために」, 大修館書店: 東京, pp. 233-245.
- 高橋健夫・浦井孝夫 (1994) 子どもの自発性を生かし能力を高めるための学習過程のモデル. 高橋健夫編著「体育の授業を創る: 創造的な体育教材研究のために」, 大修館書店: 東京, pp. 199-209.
- 高橋健夫・吉野聡 (2003) 体育授業場面を観察記録する. 高橋健夫編著「体育授業を観察評価する: 授業改善のためのオーセンティック・アセスメント」, 明和出版: 東京, pp. 36-39.
- 高島稔 (1992) 体育の学習形態. 宇土正彦・高島稔・永島惇正・高橋健夫編著, 「体育科教

- 育法講義」, 大修館書店: 東京, pp. 69-77.
- Thorpe, R., Bunker, D., & Almond, L. (1986) A Change in Focus for the Teaching of Games. In Pieron, M. & Graham, G. (Eds.) Sport Pedagogy: The 1984 Olympic Congress Proceedings, Vol. 6. Champaign, IL. Human Kinetics. pp. 163-169.
- 友添秀則 (2015) 学校カリキュラムにおける体育領域の位置と役割. 岡出美則・友添秀則・松田恵示・近藤智靖編, 「新版体育科教育学の現在」, 創文企画: 東京, pp. 11-26.
- 立木正 (1997) 体育嫌いを生み出す原因に関する研究: 東京学芸大学学生の意識調査から. 東京学芸大学紀要, 49: 191-201.
- 山本悟 (2005) 体育科の教材づくりについて考える: 教材づくりに鉄則はあるのか. 体育科教育, 53 (5): 14-17.
- 山本繁 (2005) 教師の質問箱. 体育科教育, 53 (7): 74-75.
- 米村耕平・平野智之・高橋健夫 (2003) 体育授業の雰囲気を観察する. 高橋健夫編著「体育授業を観察評価する: 授業改善のためのオーセンティック・アセスメント」, 明和出版: 東京, pp. 45-48.
- 吉永武史 (2003) ゲームパフォーマンスを分析する: GPAI を用いたゲーム分析. 高橋健夫編著「体育授業を観察評価する: 授業改善のためのオーセンティック・アセスメント」, 明和出版: 東京, pp. 62-65.
- 吉永武史 (2010) 単元計画 (ユニットプラン) の作成. 高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編著「新版体育科教育学入門」, 大修館書店: 東京, pp. 118-126.
- 吉永武史 (2011) 「ボールを持たない動き」の転移を図るボールゲームの大単元づくり. 体育科教育, 59 (4): 22-26.
- 吉永武史 (2013) ゴール型ゲームを成功に導く授業計画の条件. 体育科教育, 61 (2): 14-17.
- 吉永武史 (2016) 子供からみた体育の存在意義: なぜ, 子供に体育は必要か. 友添秀則・岡出美則編著, 「教養としての体育原理新版: 現代の体育・スポーツを考えるために」, 大修館書店: 東京, pp. 88-93.
- 吉永武史・馬場智哉 (2009) サポート学習による小学校 5 年生のサッカーの授業実践とその成果. 体育科教育, 57 (11): 16-19.
- 吉永武史・高橋健夫・岡出美則 (2001) ゲームパフォーマンス向上を目指した球技指導に関する研究: サッカーの授業におけるサポート学習を対象として. 日本スポーツ教育学会第 20 回記念国際大会論文集: 479-484.
- 吉野俊幸 (2000) FFS 理論で開発されたツールソフトウェアをもとに, 企業に最適チームの編成を実践: ストラキャスト. 研究開発マネジメント, 10 (1): 26-31

【謝辞】

本研究にあたり、主査である吉永武史先生には、お忙しい中大変丁寧にご指導を賜りました。指導プログラムの作成や検証授業の撮影、データの分析、論文の添削等、その都度研究動向を見据えた斬新なアドバイスと豊富なアイデアをいただきました。私のために多くの時間と労力を割いてくださり、ただただ感謝申し上げるばかりです。ここに深い感謝の意を敬します。本当にありがとうございました。

副査である友添秀則先生、深見英一郎先生には修士論文の審査過程において、ご多忙中にも関わらず大部な論文に丁寧に目を通してくださり、貴重なご助言と励ましをいただきました。ありがとうございました。

また、竹村瑞穂先生、小野雄大さんには、修士論文の執筆過程において、貴重なご意見や激励をいただきました。ありがとうございました。

加えて、本論文へのアドバイスや推敲をしてくださった研究室の先輩である鈴木康介さん、梶将徳さんには本当にお世話になりました。御二人は私のまとまりのない論文構成に嫌な顔ひとつせず、非常に有用な意見・アドバイスを数多くしていただきました。ありがとうございました。

さらに、本研究の検証授業にご協力くださった小学校の校長先生方ならびに授業者の先生方に、この場をお借りして感謝申し上げます。お忙しい中年間指導計画を調整し、検証授業を実施してくださり、大変お世話になりました。この方たちのご協力がなければ、本論文を完成させることはできませんでした。ありがとうございました。

論文提出にあたり、快く印刷や製本のサポート、誤字脱字等のチェックをしてくださった研究室の皆さんのご協力がなければ、本論文は提出できていませんでした。心より感謝申し上げます。

研究が行き詰まったり論文が思うように進まなかったりしたとき、いつも優しい笑顔と声で励まし支え続けてくれた、私の大切な人である万里奈さんには、愛を込めて感謝を申し上げます。いつもありがとう。そしてこれからも、末永くよろしく。

最後に、このような素晴らしい方々に囲まれ様々な経験を積むことができた、大学院での学びの機会を与えて下さった両親と、遠く宮城県塩竈市からいつも応援し励まして下さった両祖父母に、最大の敬意を込めて感謝を申し上げます。本当にありがとうございました。

大学院修了後は、「教員」として中高生の指導に携わります。私が「教師」になれるかどうかは、自身の教職への熱意と使命感にゆだねられていると感じています。そのためにも、私自身がまだまだ学び続けなければならないと思います。立派な「保健体育科教師」になれるよう、これからも日々研鑽を積んでまいります。皆様、今後ともご指導ご鞭撻のほど、よろしくお願い致します。

2017年2月16日（木） 所沢キャンパスの紺碧の空の下で

鈴木 朋也