

学習内容の開発研究
— バスケットボールの指導法 —

2009年3月
新潟大学大学院現代社会文化研究科

氏 名 土 田 了 輔

目 次

序章 研究課題	6
第1節 研究の動機と目的	6
第2節 研究で扱う諸課題	8
第3節 研究で用いる方法	9
第1項 ボールゲームの分類に使用する分析の視座	9
第2項 児童の集団的遊戯活動の検討で使用する方法	10
第3項 戦術アプローチの効果の検討	11
第4項 用語の定義	12
第4節 第5章から第7章までの調査の概略	12
第1章 ボールゲームの分類	15
第1節 ボールゲーム教材の学習内容	15
第2節 ボールゲームの分類に関する先行研究の批判的検討	22
第3節 課題の組み合わせとゲームの類型化	27
第4節 突破型ゲームの構造的特性	28
第1項 最大防御境界面	28
第2項 防御境界面の層構造化	30
第3項 ball-progressing の方法	31
第2章 ボールゲームの課題	34
第1節 ゲームの分類と構造論	34
第2節 突破型ゲームの基本的構図	35
第3節 課題解決過程における対決状況とボールゲームの分類	37
第4節 ゲームの発展位相と対決状況	41
第3章 バスケットボールの授業における学習内容の開発	46
第1節 Griffin らの戦術アプローチの批判的検討	46
第2節 バスケットボールの対決状況	49

第3節	未熟練者によるゲームの特徴	50
第4節	ゲームの課題設定と学習内容	51
第4章	ボールゲーム授業における学習集団	56
第1節	学習形態の模索	56
第2節	民主的体育の実現(昭和期)	57
第1項	B型学習	57
第2項	系統学習	59
第3項	生活体育	60
第4項	グループ学習	61
第3節	個に応じた学習指導	63
第1項	めあて学習	63
第2項	学習形態の質的転換	64
第4節	学習内容の捉え直し	66
第5節	学習内容と学習集団	67
第5章	児童の遊戯集団	70
	<調査1>	
第1節	休憩時間における児童の集団的遊戯活動	70
第1項	休憩時間の遊戯活動に関する先行研究	70
第2項	調査対象	74
第3項	調査の方法	77
第4項	遊戯活動のメンバー構成	78
第5項	遊戯集団と勝敗観	82
第6項	遊戯集団と学習集団	84
第7項	調査1のまとめ	85
	<調査2>	
第2節	遊戯集団のリーダーシップ構造	86

第1項	調査対象	86
第2項	調査の方法	87
第3項	調査の結果	87
第4項	調査2のまとめ	90

<調査3>

第3節	児童の集団的遊戯活動と戦術的行動	96
第1項	調査の方法	96
第2項	守備位置の実際	97
第3項	攻撃に要する時間	99
第4項	特別ルール	102
第5項	調査3のまとめ	104
第6項	チーム内ゲームの定義と編成の手続き	108

第6章 チーム内ゲームと学習意欲 109

<調査4>

第1節	大学生における学習集団の編成と学習意欲	109
第1項	対象と要因計画	110
第2項	チームの課題	110
第3項	授業計画	110
第4項	調査の結果	111
第5項	調査4のまとめ	119

第7章 実践的検討 124

<調査5>

第1節	大学体育実技への導入	124
第1項	調査の概要	124
第2項	調査の方法	125

第3項	調査の結果	125
第4項	調査5のまとめ	133
＜調査6＞		
第2節	小学生体育授業への導入	133
第1項	調査の概要	133
第2項	調査の方法	137
第3項	形成的授業評価の推移	141
第4項	運動有能感検査の単元前後の推移	145
第5項	ゲームの発展様相と学習者の気付き	150
第6項	考察	156
第7項	調査6のまとめ	157
結章	研究の成果と課題	160
I	結論	160
II	今後の課題	164
主要引用・参考文献一覧		166
＜ 巻末 資料 ＞		174
資料1	K小学校の参与観察のフィールドノーツの一例＜調査1＞	175
資料2	参与観察中e教諭との電子メールによる事実確認＜調査1＞	180
資料3-1	リーダーの地位＜調査2＞	182
資料3-2	命令＜調査2＞	183
資料3-3	命令の効果＜調査2＞	184
資料3-4	遊戯技能の順位＜調査2＞	185
資料3-5	遊戯知識の高低＜調査2＞	186
資料3-6	活動決定＜調査2＞	187
資料3-7	打撃・守備位置の決定＜調査2＞	188

資料 3-8	まとめ役	189
資料 3-9	注意<調査 2>	190
資料 3-10	親切<調査 2>	191
資料 3-11	N 小学校の遊戯集団の地位構造の調査に用いた質問紙①<調査 2>	192
資料 3-12	N 小学校の遊戯集団の地位構造の調査に用いた質問紙②<調査 2>	193
資料 4-1	大学生女子チーム間群形式的授業評価前項目点数 <調査 4>	194
資料 4-2	大学生女子チーム内群形式的授業評価前項目点数 <調査 4>	195
資料 4-3	形式的授業評価質問紙 (大学生用) <調査 4>	196
資料 5-1	K 大学体育実技における形式的授業評価「運動や作戦」<調査 5>	197
資料 5-2	K 大学体育実技における形式的授業評価「協力」<調査 5>	198
資料 5-3	形式的授業評価調査用紙 (個人学習票大学生用) <調査 5>	199
資料 6-1	G 小学校の形式的授業評価「成果」得点<調査 6>	200
資料 6-2	O 小学校の形式的授業評価「成果」得点<調査 6>	201
資料 6-3	G 小学校の運動有能感評価得点<調査 6>	202
資料 6-4	O 小学校の運動有能感評価得点<調査 6>	203
資料 6-5	G 小学校低有能感群の自由記述一覧①<調査 6>	204
資料 6-6	G 小学校低有能感群の自由記述一覧②<調査 6>	205
資料 6-7	O 小学校低有能感群の自由記述一覧①<調査 6>	206
資料 6-8	O 小学校低有能感群の自由記述一覧②<調査 6>	207
資料 6-9	形式的授業評価調査用紙 (個人学習票小学校高学年用) <調査 6>	208
資料 6-10	高学年用運動有能感検査表<調査 6>	209

序章 研究課題

この章は、今日の我が国における体育授業、特にボールゲームの単元における学習者の現状と授業の問題点を指摘し、この論文で取り扱う課題を提示する。

また、この論文の中で用いる分析方法や、論文後半部分の各調査の概略を示す。

第1節 研究の動機と目的

今日、小学校、中学校、高等学校、そして大学の体育授業において、バスケットボールをはじめ、ボールゲームを扱う授業では、深刻な問題が生じている。集団での学習が成立しなくなっているのである。個性を尊重する教育を重視するあまり、集団の規範になじめなかったり、人と歩調をあわせて行動することが苦手な子が増えているという説もあるが、事態はそれほど単純ではない。下記は、ある大学教員が、研究指定を受けている小学校の体育授業に参観した時の様子である¹。

ある研究校で素晴らしい体育授業が展開されている横で、子どもたちだけでドッジボールをして遊んでいた。先生がいなくても一見楽しそうに取り組んでいるドッジボールだが、外野で地面にお絵かきをしたり、ボールを怖がって逃げ回ったり、転がってきたボールを拾って仲間に渡すだけの子どもたちがいる。ルールが簡単なドッジボールでさえこのような状況が見られる。ましてや、オフィシャルに近いルールで進められているボールゲームの授業で、動き方が分からない子どもたちが大勢いたとしても不思議ではない。

この様子は、休憩時間ではなく、研究授業の隣で実施されていた体育授業の様子ということであった。ここには集団で実施するボールゲーム教材の問題が二つ伏在している。一つは、ある大学教員が指摘しているように、ドッジボールのゲームの中でのプレーヤーと

¹ 松本格之祐 (2006) ボールゲームをもっと魅力ある教材にするために、体育科教育, 54-6, p.10.

しての振る舞い方(動き方)が理解できないという、ゲームパフォーマンスの問題である。そして、もう一つは、技能やパーソナリティーを含めた個人差に、教材が適合しないという学習環境の問題である。後者は、言い方を変えれば、教材そのものの適合性というより、個人差に応じた学習内容や学習環境を、教師の側が用意できないという問題なのである。

翻って、子ども達が様々なボールゲームを習得する環境に目を向けると、子どもを取り巻く従来とは異なる環境の変化が取り沙汰されている。例えば、子どもを狙った凶悪犯罪の増加から、親は子どもを公園や空き地で安心して遊ばせることができなくなった。事故が生じた時の責任問題に起因し、小学校から遊具が減り、放課後は、はやく帰宅させる学校が増加した。平成14年度からの完全学校週5日制に伴い、子ども達は遊ぶ時間を増加させたかのように見えた。しかし、上述したような社会情勢に加え、子ども達が通うことができるサッカークラブやスイミングクラブ等、民間のスポーツクラブは有料であり、保護者の収入格差が拡大している今日の社会では、そうしたスポーツに関するサービスを享受できる者とそうでない者が二極化しているとも考えられる。比較的安価な、いわゆる地域総合型スポーツクラブであっても、送迎が必要となれば、共働きの親を持つ子ども達は、運動する機会そのものを得ることができないのである。

小学校の体育授業でボールゲームの単元を見てみると、地域の少年野球、ミニバスケットボールクラブやサッカークラブで、当該の種目を専門的に指導されている一部の児童達と、そういった活動経験を全く持たない児童との間で、深刻な問題が垣間見えてくる。近年の実践では、技能が高く活動意欲のある児童は、新たな学習内容が見いだせない一方で、技能が低く、活動意欲もない児童は、学習内容を習得する機会を持たないのである。先のドッジボールの例で、外野でお絵かきをしていた児童は、このドッジボールの単元で学ぶものは、せいぜい、疎外感と劣等感くらいのものである。

児童達は、ボールゲームに少しでも意味ある参加¹⁾をしてくれれば、程度の差はあれ、その参加から得られるものはあろう。しかし、同じコートにいるように見えても、実のところは、ゲームの様々な様相に対してほとんど働きかけができない児童は、授業前後の用具、器具の準備や片付け以外に、当該の教材から何かを学ぶことができないばかりか、このよ

¹⁾ 本研究では、学習者がボールゲームの学習場面において、ゲームの中で競争目的達成を目指した集団の課題達成過程に関わっている場合を指して意味あるという言葉を使用している。

うな環境に対してよりいっそう無気力になりがちである¹。このように、集団で共通の目標達成を企図するボールゲームのような教材は、器械運動や陸上運動等の個人種目と異なり、1人では学習が成立しないため「学べる者」と「学べない者」との二極化を生みだしてしまふ危険性がある。私は当初、この二極化現象は、単元で扱われているスポーツ種目の「経験者と未経験者」というカテゴリー間に生じていると考えていた。しかし、現実とは異なっていた。小学校の体育授業、特にボールゲームで活躍している児童は、当該の種目の経験のある児童というよりは、たとえ、別の種目の経験であっても、とにかく、運動をする習慣のある児童であった。つまり、この種の問題は、特定の種目が盛んな都道府県や市町村といった地域に限定された問題であるというわけではなく、国内のどの地域の学校でも生じる可能性のある問題なのである。逆に言えば、この種の問題が生じるのは、ボールゲームという、集団で学習せざるを得ない特徴を持ち、完全に等質とはなり得ないメンバーが参集して実施する教材に本質的に内包された問題とも言えるのである。

そこで、この研究では、技能や活動意欲、知識等において異質なメンバーからなる学校体育のボールゲームの単元において、学習者による意味あるゲーム参加を実現する学習内容と学習環境を提供するバスケットボールの戦術アプローチを開発し、その効果を検討することを目的とする。

第2節 研究で扱う諸課題

本研究は、学校の体育授業で取り扱われるバスケットボールについて、クラスの全員が、ゲームに意味ある参加を果たし、ゲームの発展を実感し、主体的に学習を進めることができるような授業を構築することを目的とした。特に、ゲームに積極的に参加できる児童に対しては学習内容を、対照的に、ゲームに積極的に参加できない児童のためには、学習集団を工夫することにした。

バスケットボールをはじめ、サッカーや野球、ハンドボール、ラグビー等、複数のプレーヤーでチームを編成し、得点獲得という1つの競争目的達成を目指すボールゲーム²は、チームの中に、当該のスポーツ種目の技能や知識等において、様々なレベルのメンバーが

¹ 宮田加久子 (1991) 無気力のメカニズム, 誠信書房, 東京, p.171.

² 本研究では、「ボールゲーム」という用語を、小学校学習指導要領の3, 4年生の領域名である「ゲーム」, 5, 6年生の「ボール運動」, 中学校, 高等学校の「球技」の総称として使用する。

いる、チーム内異質が不可避となる。したがって、陸上運動等の、個人で学習課題を設定しうるスポーツ種目と異なり、ボールゲーム学習における各チーム、あるいはクラス全体に示される課題には、たとえ、課題そのものが共通であっても、様々な学習者が個々のレベルに応じた学習内容を見いだせるものでなければならない。

そこで本研究では、第一に、バスケットボールを体育授業で取り扱う場合の、学習内容に関する考察からはじめることになる。

また、国語や社会等、体育以外の他教科で実施されるグループ学習と異なり、体育、特にボールゲームという教材は、そもそも、チームという小集団で実施されるという特徴がある。この場合のチームとは、当該のスポーツ種目で競争を実施する最小単位の集団を指す。そして、体育の授業という学習の場においては、チームは、同時に、学習集団にもなり得るのである。しかし、ボールゲームの授業に関する研究は、主に、集団の話し合い場面に注意が向き、学習の場としてのゲームに焦点が置かれてこなかった。そこで本研究は、第二に、ボールゲーム教材を取り扱う場合の学習集団に関して考察することになる。

そして、最後に、本研究で取り上げた第一の成果、すなわちバスケットボールの学習内容と、第二の成果、すなわち、学習集団を、体育授業に導入し、その効果を検証する。

第3節 研究で用いる分析方法

第1項 ボールゲームの分類に使用する分析の視座

本研究では、学習内容を検討するために、従来のボールゲームの分類を批判的に検討する。この際は、分析の視座を「競争方法」から「競争目的」へと転換した理論に基づき、学習課題の導出が可能なボールゲームの分類を試みる。この場合の競争方法とは、ドリブルなどの個人でボールを扱う方法から、マンツーマンディフェンスなどの集団で防御をする方法までをも含む。

各種のスポーツ種目は、その種目に固有の個人、集団での競争方法を開発する。そして一定の競争方法が反復、習慣化され、その効果が認知されると、その競争方法は、名前が付与されて技術などと呼ばれるようになる。この技術は、種目名と共に社会に浸透する。その意味で、競争方法は、特定のスポーツ種目が伝搬される場合に、当該の種目名と共に、その種目を構成する代表的な要素となり易い。しかしながら、各種のスポーツを規定する競技規則を確認すると、特定の行為を禁止したり、本来、無意味な行為に意味づけしたり

するケースは認められるものの¹、多くの場合、どのような競争方法を用いるかは、プレーヤーの判断に委ねられている。

サッカーにおいて、ゴールキーパー以外のプレーヤーは、手を使ってはならない。だが、ボールを扱う時に、腹部を使うか、足の裏を使うかは規定されていない。ボールを移動する時に、パスを使うか、ドリブルを使うかといったことも、すべてプレーヤーの判断に委ねられている。つまり、技術とは、当該の種目に関わった人達が社会的に構成してきた産物であり、規則の範囲内であるならば、必ずこうせねばならないといった決定的なものではあり得ない。

一方で、相手が防御するゴールという目標に、ボールを通過させれば得点となるといった類の競争目的は、当該の競技規則で必ず規定されている。したがって、あるスポーツ種目を指導するといった場合、まず最初に伝えられるべきものは、競争目的なのである。

従来のボールゲームの授業では、指導される技術とゲームが乖離することが問題とされてきたが、この乖離が生じるメカニズムは、技術を絶対的なものとして捉えてきたことによると考えられる。

第2項 児童の集団的遊戯活動の検討で使用する手法

児童の集団的遊戯活動を検討するために、本研究では、先ず、遊戯集団を内的な視点で概観しようと、参与観察法を用いた。参与観察法は、特定のコミュニティー等に、観察者自身が一定期間滞在することにより、観察対象者らと信頼関係（ラポール）を結び、「フィールドワーカーという異物によるアクセスに際して現地の人々が示す反応」²を観察し、諸行為の解釈をする方法である。長期滞在により当該コミュニティー内で特定の役割を獲得し、その役割に対する現地の人々の示す反応を見るというケースもある。

かつて、未開社会と呼ばれた欧米以外の特定の地域の法規範や習慣等を現地調査した Malinowski³が有名であるが、ボストンのイタリア系ギャング団の組織を詳細に分析した

¹ このようなルールは構成的ルールと呼ばれる。例えば、ラグビーの競技規則においては、一定の条件でボールを地面に押しつけた場合をトライと定義し、得点を認めている。しかしながら、この規則がなければ、トライと認定される行為も、布製の袋を地面に押しつけるという、日常ではあまり意味のない行為になる。土田了輔（2005）スポーツとルール、教養としての体育原理、友添秀則、岡出美則（編）、大修館書店、東京、p.134 参照。

² 佐藤郁哉（2002）フィールドワークの技法、新曜社、東京、p.56。

³ Malinowski, Bronislaw（1926）Crime and custom in savage society, Routledge &

Whyte¹に見られるように、この研究手法は、未開と言われ言葉も文化もわからないコミュニティのみならず、現代においても、特定の集団を内的視点で分析する際の有力な武器となり、体育の授業観察で用いられている例もある²。加えて、遊戯活動、特に、ハンドベースボールの戦術的行動の分析には VTR の映像分析、また、ハンドベースボールを実施していた遊戯集団のリーダーシップ構造を把握するために、集合形式、自記式のゲスフーテスト (guess who test) を用いた。ゲスフーテストは、社会的スキルを測定する手法の1つで、一連の行動特徴の記述された文章に対して当てはまる仲間、あるいは当てはまらない仲間を数名記載させるものであり、仲間の行動特徴を判断させるのに用いられる³。

第3項 戦術アプローチの効果の検討

本研究では、バスケットボールの戦術アプローチを開発し、それを授業実践に導入し、効果を検討している。試験的な導入は、言語活動のフィードバック等を考慮し、主に大学生の体育実技に対して実施している。効果の検討は、形成的授業評価では、群と授業回数を要因とし、第2の要因に繰り返しのある分散分析を用いている。また、運動有能感検査は、テスト時期を要因とした事前事後の検査を実施している。この分析は、群と単元前後のテスト時期を要因とし、第2の要因に繰り返しのある分散分析を用いている。また、運動有能感群の高低は、運動有能感事前検査の評価点を高低に二分して行っている。統計ソフトはいずれも SPSS ver.15.0 J for Windows を使用している。

バスケットボールのゲーム中における学習者の他者に対する気付きを分析するために、学習記録の自由記述欄の記載内容について Tactical Decision-making Competency (TDC) の評価法を使用する。この評価法は、ボールゲームの中で未熟練なプレーヤーが、自己からはじまり、チームメイトや対戦相手、ゲームの場面という「他者」に対して徐々に意識を広げていく様子を評価しようというものである。シンプルな考え方ではあるが、本研究における戦術発展の捉え方によく合致するものであり、ボールゲーム中におけるプレーヤーの内面を捉えた評価法である。

Kegan Paul, London, p.3.

¹ Whyte, William Foote (1993) Street corner society (4th ed.), The University of Chicago Press, Chicago.

² 鈴木理, 川崎直人, 根上優 (2005) 持久走における児童の気づきと態度変容—社会構成主義の観点から—, 体育・スポーツ哲学研究, 27-1, pp1-16.

³ 相川充, 津村俊充 (1996) 社会的スキルと対人関係, 誠信書房, 東京, pp.30-31.

第4項 用語の定義

本研究において使用される戦術アプローチとは、ボールゲーム授業の実施方法の1つで、主に学習者とゲームを中心に位置づける授業方法である。イギリス、アメリカの関連分野では Tactical approach という呼び方と、Teaching Games for Understanding (TGfU) という呼び方がある。両者は混同されている場合もあるが、Tactical approach は、主に個々の種目の指導モデルを、TGfU は主にカリキュラムデザインに関する論を展開している。この考え方は、構成主義 (constructivism) に根ざした体育授業を提唱し、従来の技術練習中心、教師主導の授業を批判している。

戦術 (tactics) という用語の使用を巡っては、国内外でも統一的な見解がないため、本研究では、ゲームの傾向把握と対策の立案を指して使用している。広義であれ、狭義であれ、どのように戦うかという策を立案するには、戦況の把握なくしてはあり得ないからである。また、既成の調査項目、あるいは文献等に使用されている場合は、「作戦」という用語をそのまま用いているが、本研究では可能な限り「戦術」という用語に統一している。

また、本研究では、ボールゲームという用語を頻繁に使用している。この用語は、球技、ボール運動等、様々に使用されることが多いが、本研究では、小学校学習指導要領上の中学年「ボール運動」、高学年「ボールゲーム」、中学校、高等学校「球技」を包括する用語としてこのボールゲームを使用している。

加えて、プレーヤーの視点に立脚した分類や課題提示を目指しているため、あえて客観的、俯瞰的意味で使用されることが多い「状況」と、観察主体の目線による「情況」とを区別して使用している。

第4節 第5章から第7章までの調査の概略

本研究では、小学生の体育授業におけるバスケットボールの戦術アプローチを開発することを目的としている。戦術アプローチとは、従来の技術指導からゲームへという指導の批判に基づき、ゲーム実践を中心とし、そのゲームの中で学習者が様々な戦術を工夫しながらゲームに対する理解を深める授業を指す。本研究では、この戦術アプローチの学習内容の検討から考察を進める。しかしながら、このような授業では、学習者がある程度余裕をもって様々な判断をする必要があるため、そのような環境を作り出す学習集団の在り方

を同時に検討する必要がある。そのため、児童の休憩時間における遊戯集団に関する3つの実態調査を実施している。そして、児童の遊戯集団を参考にして考案された学習集団の授業への導入を検討するために、大学生を対象とした予備的調査を実施している。最後に、学習内容と学習集団を工夫した戦術アプローチを、大学生に試行して成果を確認した後、小学生の実践に導入した。調査の概略は以下の通りである。

第5章

<調査1>

第1節 休憩時間における児童の集団的遊戯活動の調査

N県J市の山間部に位置するK小学校の児童を対象とした参与観察。

平成14年4月時点でのK小学校は複式3学級、児童数20名（転出した2名は対象外とした）。平成15年度は、児童数18名。

<調査2>

第2節 遊戯集団のリーダーシップ構造

N県J市郊外のM小学校の児童を対象にしたリーダーシップ構造に関する質問紙調査。対象とした遊戯集団は、5年生1組（34名）、2組（35名）のうち、男子のみ30名からなる集団。

<調査3>

第3節 児童の集団的遊戯活動と戦術的行動

調査2と同じ、N県J市郊外のM小学校。休憩時間の集団的遊戯活動の戦術的行動に関する調査。

第6章

<調査4>

第1節 大学生における学習集団の編成と学習意欲

教員養成系大学、学部生体育実技（バスケットボール：全5回）女子2クラス（47名、

43名)の合計90名を対象に、特殊なゲームの実施方法を単元最後に実施した場合の学習意欲についての調査。

第7章

<調査5>

第1節 大学体育実技への導入

工学系 K 大学体育実技を利用した調査。調査対象者は 2 学科合計 45 名，男子 41 名，女子 4 名の男女混合クラス。このうち，全授業出席者（34 名，経験者 8 名，未経験者 26 名）のデータを対象に，形成的授業評価「運動や作戦」，「協力」の項目に基づき，授業の成果を調査。

<調査6>

第2節 小学生体育授業への導入

N 県 J 市にある公立 G 小学校の 5 年生（男子 19 名，女子 13 名，計 32 名，うち，調査対象者は 31 名）と，N 県 I 市にある公立 O 小学校の 6 年生（男子 9 名，女子 18 名，計 27 名，うち，調査対象者は 24 名）を対象とした調査。調査項目は，形成的授業評価「運動・作戦」，「協力」，運動有能感検査，戦術的判断評価である。

以上，6 つの調査に基づき，研究を進める。

第1章 ボールゲームの分類

この章では、主にボールゲームの分類について検討する。我が国の小学校学習指導要領は、平成10年改訂で小学校中学年、今回の平成20年改訂では、小学校高学年、そして中学校に至るまで、〇〇型ゲームというカテゴリーが採用された。このことは、従来のスポーツ種目中心主義を排し、教育現場で、学習者の実態に合わせてルールを緩和するなど、学習内容を工夫する余地が生まれたことを意味する。しかし、指導の場において〇〇型ゲームという共通のカテゴリーを採用するということは、このカテゴリーに共通する学習内容が存在するというをも意味する。そこで、この第1章は、共通する学習内容を同定し、授業に具体的な課題を提示することが可能となるボールゲームの分類について検討する。

第1節 ボールゲーム教材の学習内容

現在の体育におけるボールゲーム学習を問い直す時、戦後、ボールゲームが体育に導入された経緯から、現在に渉る推移を概観することが必要となる。

第4章で詳述することになるが、我が国の体育授業におけるボールゲームの歴史は、第二次世界大戦後にはじまる。戦中、我が国では、軍事色の強い集団的、画一的な体操や武道等が実施されていた。しかし、敗戦とともに、民主的で善良な市民を育成するという教育目標が設定され、昭和28年の小学校学習指導要領体育科編は、体育科の一般目標として、①身体の正常な発達を助け、活動力を高める、②身体活動を通して、民主的生活態度を育てる、③各種の身体活動をレクリエーションとして正しく活用することができるようにする、を掲げた¹。バスケットボールなどのボールゲーム教材が、B型学習²として導入

¹ 文部省（1953）小学校学習指導要領体育科編（試案），明治図書出版，東京，p.2.

² 昭和28年の学習指導要領では、個人的種目（A），団体的種目（B），日常的種目（C）という3つのタイプによって教材を区別していた。したがって「B型学習とは、民主的生活態度を育成するための教材とされた団体種目の指導法として効果的と考えられた」。竹田清彦（1980）学校体育における集団学習論—グループ学習論争—，体育の科学，30-30，

された。

また、教師から学習者への一方通行的な指導を排除し、学習者自らが考え、話し合う、民主的な学習形態としてグループ学習が求められたこと¹や、施設用具等の絶対的な不足という悪条件もあった。

このような背景の中では、ボールゲームの持つ文化的価値等に関する学習内容が取り上げられることはなかった。今日では、スポーツの歴史的発展や各種の個人、集団の技術に関する研究、出版物等が多く発表され、体育においてボールゲームを扱う場合も、一見、学習内容には事欠かないように思える。しかしながら、現実はそうではない。このことは、教師がボールゲームの授業の中で、何を評価しているか、という側面に目を向ければ明らかになる。例えば、「めあて学習」の授業実践例として小学校6年生のバスケットボールの授業をステージ型で紹介している著作に、学習活動と教師の支援（評価）について記載されている箇所がある²。この著作によると、教師の支援（評価）は、単元前半において、

「関心・意欲・態度」

- ①ルールやチームに慣れながら意欲的に取り組もうとしている。
- ②ボールの置き場やコート内の安全に気をつけて活動しようとしている。
- ③正しいマナーで活動している、

「思考・判断」

- ①自チームの特徴を生かして作戦をたてて行動できる。
- ②簡単な練習を資料から選んで協力的に活動できる。

「技能」

- ①ボールを正確に受け止め味方にパスをすることができる。
 - ②パスをもらってシュートできる。
- が挙げられている。

p.714.

¹ 丹羽劭昭 (1980) 体育・スポーツにおける小集団研究の動向, 体育の科学, 30-10, p.710.

² 杉山重利, 細江文利, 池田延行 (編著) (1997) 小学校体育「めあて学習」の進め方, 東洋館出版社, 東京, pp.164-171.

そしてステージ型単元の後半では、

「関心・意欲・態度」

①個人やグループの学習計画に従って意欲的に取り組もうとしている。

「思考・判断」

①学習計画をたててゲームや練習ができる。

○場やルールが選択できる。

○練習方法を選択できる。

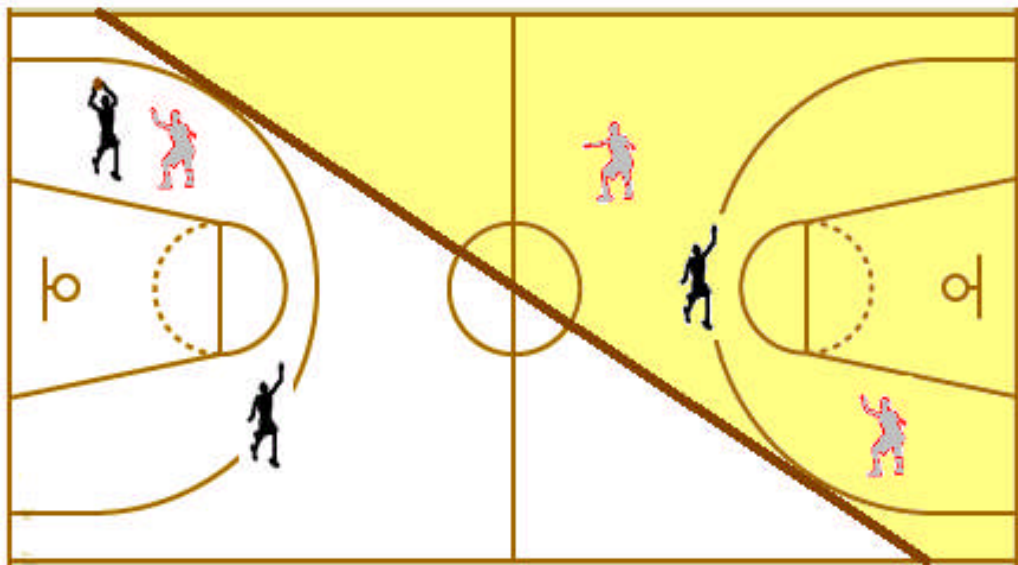
○個人や集団技能を高めるために協力して練習できる。

が、明示されている。これらの中で、バスケットボール固有の学習内容となり得る項目は、

「思考・判断」と「技能」であろう。しかし、バスケットボールのゲームがどのような構造を持っており、攻防には、どのような戦術的課題があるかという点について明らかにされることはなく、学習者に提示されることもない。代わりに、コートの中にグリッド（格子）と呼ばれる新しい移動制限区域を設け、人為的に対決する攻防の人数や可能な行為を操作している。

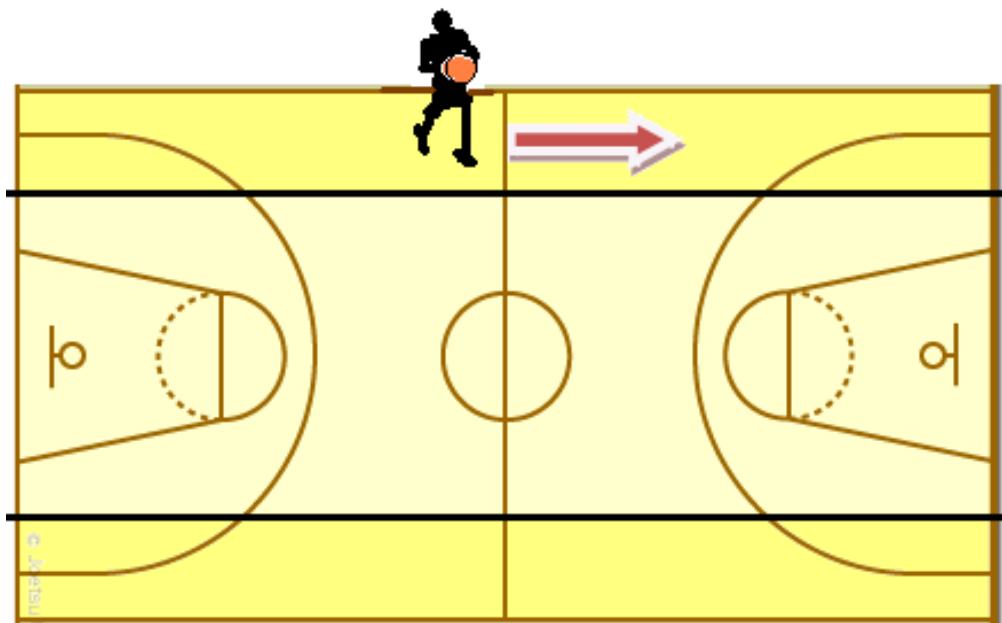
グリッドを設ける理由はいくつかあるが、最も多い理由は、攻防関係の複雑さの軽減であろう。図 1-1 の上の図は、コートの真ん中を斜めに横切る線によって、コートを二分割しているグリッドを追加した例（トライアングルコート）である。この場合、コートの右半分、左半分は、それぞれ攻防の人数が制限されるために、かならず 2 対 1 の攻撃側数的優位が発生するように工夫されている。しかし、この単元は、後半に、図 1-1 下の図のようなサイドにフリーゾーンがあるグリッドコートを採用することも選択肢の 1 つとして学習者に例示される指導計画であった。このコートでは、サイドでボールを持ったプレイヤーが、歩数制限等を科せられることなく、自由に走れることが特徴である。

しかしながら、相手にあわせてこのような異なるコートを選択することで、実は、ボールを移動するというゲームの中にある攻撃側の課題までもが変化してしまうことに注目しなければならない。ボールをドリブルやパスで運ぶことと、保持したまま自由に走ることとは、防御側の課題も大きく異なってくる。攻撃者にしっかり保持されたボールを奪取



グリッドを追加した例（トライアングルコート）（土田作成）

*斜めに横切る線でコート进行大きく二分割し、攻防の人数を2対1に調整している例.



サイドにフリーゾーンがあるグリッドコート（土田作成）

*サイドライン沿いにボールを抱えたまま走っていいゾーンがあるコートの例.

図1-1 グリッドを設けたコート

するには、防御者は、タックルなどと呼ばれる物理的衝撃を相手に与える必要があるからである。それどころか、防御者が攻撃者側のボールの移動を阻むことができないのであれば、基本的な課題そのものが大きく変化するので、これは、どのようなゲームを学習するための単元なのかという問題が生じる。

平成10年の改訂小学校学習指導要領では、中学年（3、4年生）のゲーム領域に、バスケットボール型ゲームなど、「〇〇型ゲーム」という表記が採用され、学習者の実態にあわせた種目主義からの脱却が表現された。例えば、バスケットボールという種目を教えようとしても、現実に5人対5人での公式競技規則での対戦など、体育の授業では実現しようもない。そもそも、3、4年生の時期にあつては、ボール操作そのものが未熟練であるため、コート上10人という人口密集地域でゲームをすることすら困難なのである。したがって、現実に実施されているのは、公式のバスケットボールに似たゲーム、すなわち、バスケットボール型ゲームなのである。

しかしながら、バスケットボールやサッカーを内包しているゴール型ゲームの基本的な特徴は「コート内で攻守が入り交じり、手や足などを使って攻防を組み立て、一定時間内に得点を競い合うこと」¹とされている以外に、攻防の基本構造等は示されていない。基本構造の把握も無しに、ゴール型、ネット型、ベースボール型等の分類がなされているが、例えば「コート内で攻守が入り交じる」ことがない、サイドにフリーゾーンを採用しているゲームは、ゴール型ゲームの課題を逸脱していないだろうか。

このような指導する側の混乱は、学習内容の精選、教材研究の問題であり、学習者の責任範囲外の問題である。このような問題を棚上げして、自分達にあった戦術を工夫してみようとか、場の工夫をしてみようなどと言われても、学習者は困惑するばかりである。

平成20年3月改訂の小学校学習指導要領では、いよいよ種目名が消え、5、6年生の「ボール運動」領域では、ゴール型ゲーム、ネット型ゲーム、ベースボール型ゲームという表記がなされた。このことは、個々のスポーツ種目を教えること、すなわち、種目の数だけ異なる学習内容を用意しなければならない従来の考え方を大きく転換させるものであり、1つにカテゴライズされた諸種目には、共通する内容があることになる。しかし、今回改訂された、小学校学習指導要領で使用されているスポーツ種目のカテゴリーは、何が目指され、何が争われているかが依然として明らかにならない。例えば、ゴール型ゲームでは、

¹ 文部省（1999a）小学校学習指導要領解説体育編，東山書房，東京，p.24.

ボールの基本操作に続き、ボールを持たない時の動きを学習することとされている。ところが、このボールを持たない時の動きは、ネット型、ベースボール型でも生じるに加え、ゲームの中で生じる、どのような課題を解決するために必要なかが半然としない。そればかりか、同じゴール型に属するバスケットボールとラグビーとでは、戦術の類似性が見られるはずであるのに、現実には、プレーヤーはかなり異なる状況下に置かれることになる。例えば、ラグビーの場合、攻撃者は、ボールより前でプレーすることが禁じられている（オフサイド）。したがって、ボールより前にいたとしても（後方へパスを送ったなどして）、攻撃行動に加われないため、防御者は、このプレーヤーを、存在しないものと見なすことができる。つまり、ボール保持のない攻撃者が、相手の防御するエリアに侵入し、攻防が入り乱れるということは、ラグビーの場合は起こりえない。ラグビーにおける防御者は、ボール保持者、つまりはボールが存在する部位と、その後方の攻撃者に対する防御行動を繰り広げていることになる。この事態は、実は、ネット型として別カテゴリーに入れられている、バレーボールと酷似しているのである。バレーボールは、ネットが物理的に固定されているため、これを攻防分離面として、攻防が入り乱れたり、攻防双方が、自陣の面積を増減させたりすることができないのである。ラグビーの場合も、ボールの位置がオフサイドラインという攻防分離面として機能している。ただし、ラグビーの場合、この攻防分離面は、ボールの移動に伴って移動するという点が異なる。

実は、このように欠点が明白である分類を無理矢理採用したために、混乱が生じている。その混乱を端的に物語る現場教師向けの解説書がある。高橋らは、平成20年3月の小学校学習指導要領改訂に併せて『小学校学習指導要領の解説と展開体育編』という著書を出版している。この著書によれば、「近年国際的には、ボール運動系を攻守の戦術の類似性や異質性及びルールの観点から、攻防入り乱れる『侵入型』、攻防が分離する『ネット型』、攻守が交代する『フィールドイング型』、標的が存在する『ターゲット型』の4つのカテゴリーに分けられています。これらの4つの型のそれぞれに属する運動の間では、戦術的な能力が転移します」¹と述べている。しかしながら、次のページでは、直ちに①「クローズド投捕ゴール型ゲーム」②「クローズド蹴球ゴール型ゲーム」「オープン（陣取り）ゴール型ゲーム」などという新たなカテゴリーを導入し、ゴール型を細分化しているの

¹ 高橋健夫、野津有司（編）（2008）小学校学習指導要領の解説と展開体育編，教育出版，東京，p.35.

る¹。①と②は、ボールを扱う身体部位が影響していることは明白であるが、③が別分類なのはなぜなのかが、判然としない。ちなみに、タグラグビーという、簡易化されたラグビーは、③に分類されている。これは、ゴールの形状が、トライを許可する広いエリアというだけの違いなのであろうか。たとえそうであっても、同じゴール型の種目であれば、戦術的な考え方は同じであるはずなので、別カテゴリーにする意味がない。ボールを扱う部位が、手と足の両方が許可されていることが特徴であるならば、バスケットボールやサッカーなどを別々に実施しなくとも、この「オープン（陣取り）ゴール型ゲーム」だけ実施すれば、児童における手足の総合的な発達が期待でき、カリキュラムも合理化できてよいことになる。

また、ゴール型ゲームに共通すると見なされた、ボールを受ける時の動き方も、独り歩きしている。例えば、単に名前の冠せられた「ボールを受けるために必要と言われる動き」方を、修正され、簡易化されたゲームの中で延々と繰り返すような授業が実施されることになる。平成20年6月に開催された日本体育科教育学会第13回大会（宮城教育大学）の企画の1つ、課題研究では、テーマ：「球技の学習指導、評価について考える」と題して、ゴール型ゲームの教材開発と学習指導と評価について話題提供がなされた。そこでモデルとされた実践例は、小学校高学年に対して、バスケットボールの単元全てを、ハーフコートでの3人対3人、あるいは、3人対2人など、人数やコートの広さが修正されたゲームを実施し、ボールを受ける時の動きや、パスを投げる時の判断を養うというものであった。このような考え方は、平成20年6月に発表された、小学校学習指導要領解説体育編に示された「ゴール型は、コート内で攻守が入り交じり、手や足などを使って攻防を組み立て、一定時間内に得点を競い合うこと」²というゴール型ゲームの特徴に基づいていると考えられる。そこでは、「『ボールを持たないときの動き』は、空間・ボールの落下点・目標（区域や塁など）に走り込む、味方をサポートする、相手のプレーヤーをマークするなど、ボール操作に至るための動きや守備にかかわる動きに関する技能」³という学習内容が示されている。

ところが、ゴール型ゲームの特徴では、攻防が入り交じって、手足を使って「何を競い合っているのか」が判然としない。そこに攻防があるのなら、ゴール型ゲームの攻防とは、

¹ 高橋健夫、野津有司（編）（2008）、前掲書、p.36.

² 文部科学省（2008）小学校学習指導要領解説体育編、p.18.

³ 同資料、同ページ.

プレーヤーにとって、どのような状況なのかがわからないのである。空間に走り込んだり、味方をサポートするのは、いったい何を企てるために必要なのか、その目的を示さないと、単になるべく相手が少ないところで、ボールが味方から味方へパスでつながり、ボールを所有したり、シュートをしていけばいいのかという疑問も沸く。先の課題研究の実践例のように、特殊な環境下での空間の使い方が小学校体育の集大成であり、フルコートゲームは中学校や高等学校に進学してからでも良いというのだろうか。確かに、ゲームの中では、空間の使い方やボールの受け方が課題となる場合があるが、では、そのようなことが習得されなければ、ゴール型ゲームはできないのであろうか。これは、言語習得において、文法が理解できないと会話はできない、と言うに等しいのではないか。このような混乱が生じるのは、「攻防」というものが、攻撃者や防御者にとって、どのような課題を達成することなのかが明らかにされていないことに起因している。

そこで、次節では、学習者がゲームの中で直面する攻防の課題を明確化するため、スポーツ種目の中でも、本研究が対象とするボールゲームの分類に関して検討を加えることにする。

第2節 ボールゲームの分類に関する先行研究の批判的検討

我が国のボールゲームの分類の草分け的存在は、関らである¹。関らは、ボールゲームにおいて個人に求められる技術ならびにゲーム型式を、

①ボールの取り扱い方に基づく種目分類 (a.打球系球技, b.蹴球系球技, c.投捕系球技)

②コートやゲーム型式などによる分類 (a.ベースボール型, b.テニス型, c.バスケットボール型, d.フットボール型, e.ホッケー型)

という2つの系統で捉えて分類を行った。しかし、ボールゲームに求められる技術を構造的に捉えることに失敗し、2つの系統の関係を位置づけることができず、競争方法と種目にのみ注目がなされている。結果として学習内容の整理や課題導出に寄与できなかった。

宇土は、従来の分類が、個人や集団という人間関係に向けられがちであったことを批判しつつ、運動の技術的構造に着目しボールゲームの分類を行った²。ここでは、自分のから

¹ 関四郎, 永嶋正俊, 羽鳥好夫, 朽堀申二(編) (1976) 球技指導ハンドブック, 東京, 大修館書店, pp.3-8.

² 宇土正彦 (1977) 運動の分類論, 序説運動学, 岸野雄三, 松田岩男, 宇土正彦(編), 東

だ自体を操作する運動と、他の物体を操作する運動の区別に着目しながら、運動者自身を<主体>、ボールなどの物体を<客体>とし、この<主体>・<客体>を取り持つ<用具>などの要素を含めながら、より具体的に運動種目を分類しようと試みている。因みに、バスケットボールは、<主体>と<主体>が相互に<物体>に働きかける運動とされ、バレーボール等と同類として紹介されている。この分類は、運動技術という視点が強調されているわりに、<用具>を用いて物体を操作することに熟達した場合、<用具>が<主体>の一部のように操作されるといった運動学上の技術論さえ説明ができないばかりか、結局のところ、個人としてボールに関与する場面しか説明できないことから、集団でプレーされるボールゲームを分類する視点としては不適切といわなければならない。

シュティラーは、戦術を分析枠組に用いている¹。すなわち、戦術を規定する要因として、プレイヤーの人数、ゴールの種類、競技場の広さ、身体接触の有無をあげ、分類項目としている。ここでは、①チーム競技（大競技場）、②チーム競技（小競技場）、③対人競技（小競技場）という3つのゲーム類型が提示されている。さらに、この3つを、「ゴールネットの有無」ならびに「ボールの打ち返しの有無」に基づき下位分類している。シュティラーは戦術を分類視点とすることにより、数多くの種目を位置づけることに成功した。しかしながら、「競技場の広さ」に依拠したチーム競技の分類は、戦術とどのように関係するかにおいて不明な点が多く、実際にプレイヤーの課題に大きく影響を与えるであろう項目は、身体接触のみではないだろうか。このシュティラーの戦術論を基点とし分類を行った研究には、稲垣のもの²も挙げられる。

また、ボールゲームの分類や教材価値をその構造的特性に求めた研究に、高橋³のものが挙げられる。高橋は、集団的なボールゲームの学習内容として戦術的行動を分類視点とした。ここでは、

- ①攻守入り乱れ系（a.シュートゲーム型、b.陣取りゲーム型）
- ②攻守分離系（a.連携プレイ型、b.攻守一体プレイ型）
- ③攻守交代系

京、大修館書店、pp.48-88.

¹ シュティラー著、谷釜了正、稲垣安二訳（1980）球技戦術論、新体育、50-8、pp.52-59.

² 稲垣安二（1978）球技の分類についての一考察、新体育、48-5、pp.361-364、あるいは、稲垣安二（1998）球技の戦術研究における基礎としての球技の分類に関する一考察、スポーツ方法学研究、11-1、pp.15-24.

³ 高橋健夫（1993）これからの体育授業と教材研究のあり方、体育科教育、41-4、pp.18-21.

という3つの類型が提示されている。高橋は、この分類に身体操作の特徴（手の操作、足の操作、ラケットの操作）を加味すれば、多種多様なボールゲームをすべて位置づけることができる」と述べている。この示唆は、宇土の運動の技術的特性に着目した分類を取り入れたものだと考えられるが、攻守が「入り乱れる」とか「分離している」、「交代している」という視点は、先のラグビーとバレーボールの議論にあったように、構造的特性に照らしているというよりは、第三者的にゲームを俯瞰しているにすぎない。

デブラーは、ゲームの基本理念を分類視点としている¹。そこでは、

- ①ゴール・ポール型
- ②打ち返し型
- ③投・打球型
- ④球送り・的当て型

という4つの類型が提示されている。ここでは、ゲームの基本原理である「ゲームの中でプレイヤー達が行動を企てようとするときの最も一般的な型式」²を基に分類を行っているため、提示された各類型の中に含まれる種目の類型的特性の把握が可能となることが期待された。しかし、ゴール・ポール型では細分類の理念が身体妨害の有無でありながら、打ち返し型では個人で対抗するか、集団で対抗するかが問題とされるなど、およそ、この基本理念に一貫性がなく、また、類型的特性を導出するための計画性も認められない。

佐藤と浦井は、高橋およびデブラーの分類に基づきながら、中学校学習指導要領に採用されている球技種目を分類・検討した³。そこでは、戦術の「動きの形」を分類視点とし、

- ①敵陣突破型
- ②打ち返し型
- ③投—打球型
- ④球運び型

という4つのゲーム類型が提示されている。佐藤らのいう戦術の「動きの形」とは、ゲーム状況を解決する動きが実現される空間的・時間的な遂行上の外的現象を意味するとされ

¹ シュテラー G, コンツァーク I, デブラー H (編), 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.7-8.

² バイヤー, E. (編), 朝岡正雄 (監訳) (1993) スポーツ科学事典, 大修館書店, 東京, p.139.

³ 佐藤靖, 浦井孝夫 (1997) 「球技」の特性と分類に関する研究: 中学校学習指導要領の分析を中心に, スポーツ教育学研究, 17-1, pp.1-14.

ているが、実質は高橋、デブラーらの分類の域を出ない。

Griffinらは、指導場面を強く意識し、ゲーム理解に必要な戦術を分類視点として分類の提示を行った¹。そこでは、

- ①侵入型
- ②ネット・壁型
- ③守備・走塁型
- ④ターゲット型

という4つのゲーム類型が提示されている。各類型の中の種目間では類似した技術・戦術が使用されるため、学習課題の転移が可能であろうと示唆しており、事実、サッカーの指導とバスケットボールの指導には、空間の作り方等、共通する戦術的課題が多く見られる。

廣瀬は、上記の諸論を対象とし、学習指導要領に採用されている種目と各分類における位置づけを検討することから、今後、戦術学習を指向する上で必要とされる分類視点の提示を行った²。

デブラーおよび佐藤の分類は、授業実践場面において有用であると考えられるが、いずれの分類も結果として個々の種目の技術習得が目指されている。そうすると、各種目を共通のカテゴリーに含める意味が希薄になる。つまり、これらの分類の多くは、ボールゲームを競争の行い方（以下、「競争方法」と表記する）の特徴に基づいて分類している点が共通している。そして、プレイヤーが当該競争方法を用いて向かう先が、ゲームの戦術的課題として提示されている。しかし、本来、ゲームは所与の競争方法から発展してきたわけではなく、当該ゲームが結果の未確定な競り合い場面を中核として独自に存立しているのは、まず競り合いの対象となる課題（以下、「競争課題」と表記する）を決定する手続きがあり、その上に当該課題に対応した解決方法が策定されたためであると考えられる。

つまり、競争方法は言うなれば従属変数であって、当該ゲームの構造を決定づける独立変数とはなり得ない。バスケットボール1つ見ても、パスのみでボールを移動させるパッ

¹ Griffin,L.L, Mitchell,S.A, & Oslin,J.L. (1997) Teaching sport concepts and skills, Champaign, IL., Human Kinetics, pp.9-10. ただし、このGriffinらの分類は、Almond, Len (1986) Reflecting on themes ; A games classification, in Thorpe, R. , Bunker, D., and Almond, L. Rethinking games teaching, Loughborough, University of Technology, pp.71-72, を修正したものである。

² 廣瀬勝弘, 北川隆 (1999) 球技の分類に関する基礎的研究, スポーツ教育学研究, 19-1, pp.101-111.

シングゲームと、ドリブルを多様する従来のゲームが、今日、同時に存在している。つまり種々のゲーム間の共通点および相違点を際立たせるためには、独立変数である競争課題の内容およびその決定手続きが解明されなければならない。そこで本研究では、ボールゲームの分類に関して競争目的に着目した理論を中心に検討を行い、その目的達成のために解決を求められる競争課題を整理していく。

このように、個々の種目の枠組を取り払いつつも、同一カテゴリーの特徴の範囲内で、学習者の実態に合わせた競争課題を導出する作業が必要である。その作業なくして、当該ゲームの代表性ならびに独自性を踏まえた学習内容は導かれないばかりか、ゲームに持ち込むことすら不可能な事態が生じる。つまり、技術練習と実際のゲームの乖離である。技術とは、その場に居合わせた学習者間で構成されるゲームから導出される課題を、解決に導くために必要なものなのである。

ボールゲームの分類に関して、主に、競争目的に着目した理論に、鈴木らの研究¹がある。鈴木らは、ボールゲームの目的に応じて、次の2つのタイプを識別できるとしている²。

- a. ボールを何らかの仕方で目標地点（相手方のゴール、エリア、コート、あるいはターゲットなど）に移動させることを目的とするゲーム
- b. ボール操作を契機にプレイヤーが目標地点（ホームベースなど）に移動することを目的とするゲーム

また、競り合い場面に用いられるボールの個数に注目したところ、次のような分類が可能となるとしている³。

- x. 1個のボールを係争物（不可両立目標⁴）とするゲーム
- y. プレイヤー全員に1個ずつボールが与えられるゲーム

¹ 鈴木理，土田了輔，廣瀬勝弘，鈴木直樹（2003）ゲームの構造からみた球技分類試論。体育・スポーツ哲学研究 25-2, pp.7-23.

² 同論文，p.14.

³ 同論文，同ページ。

⁴ 元来は法社会学等で用いられる用語で，2者間で紛争が生じる場合の紛争対象が不可両立目標とされる。千葉正士（1980）法と紛争，三省堂，東京，p.46。ボールゲームも，相対する2人または2つのチームが1個のボールを媒体にして競り合う場合，一方がボールを保持する（＝攻撃を行う）ということは，ボールを保持しない側が防御を行うことを意味する。つまり，攻撃と防御は同時には存立し得ない不可両立目標である。一方，プレイヤーが各自1個ボールを扱うゲーム（ゴルフ，ボウリングなど）では，ボールを的に近づけるとい各プレイヤーの目標は両立する。

ボールが不可両立目標の係争物としてあるということは、対立する二者間に直接的な紛争行動があるということを示すとされている。ここでボールの個数に着目していくことが、一見、戦術や課題を導出することに結びつかないように見えるが、このことは、第2章で述べることになる、コート上のプレーヤーの分業に大きく影響してくる観点となる。

第3節 課題の組み合わせとゲームの類型化

鈴木らは、次に、競争目的や不可両立目標の組み合わせについて考察している。第一に、a と x の組み合わせは、サッカー、バスケットボール、ハンドボール、アメリカンフットボール、ラグビー、テニス、バレーボールなど、いずれも「1個のボールを用いて」目標地点（空間）を陥れると goal¹となるゲーム群である。goal の方法は各種あるが、「攻撃側が防御をかいくぐってボールを移動させようとする点は共通している」²とされ、goal を目論む攻撃側がボールを前進させようとする行為は「ball-progressing」³と呼ばれた。また、この攻撃側の ball-progressing を阻む際に防御として機能する妨害を「防御境界面」⁴と呼んだ。

すると、ball-progressing を目論む攻撃側の課題は、この防御境界面を突破することが goal を得るための必須課題となることが明らかになる。そこで、このようなタイプは突破型ゲームと命名され、第一のカテゴリーとされている。

第二に、a と y の組み合わせには、ゴルフ、ボウリングなど、いずれも各プレイヤーが1個ずつボールを用いて goal を目指すゲームが挙げられている⁵。この場合の目標物は、ホール、ピンなどの物理的対象（ターゲット）とされている。なお、これらのゲームは攻防に分かれることなく行われるので（不可両立目標が存在しない）、防御境界面は構成されず、ボール操作の困難さに未確定性が発生するとされている。このようなタイプは的当て型ゲームと命名され、第二のカテゴリーとされている。

1 ここでいう goal とは、物体でボールを移動する範囲を示したゴールポスト等ではなく、ポイントが加算される行為のことである。

2 鈴木ら（2003）、前掲論文、p.14.

3 同論文、同ページ。

4 同論文、同ページ参照。一般には防御「線」などと表現されることが多いが、ネットなどの物理的対象を含むことと、プレーヤーの視点から考えると線ではなく高さ等も含んだ「面」として意識されることが多いため、このような表現が使用された。

5 同論文、同ページ。

第三に、b と x の組み合わせは、野球、ソフトボールなど、本塁を陥れる行為で goal をめざすゲームが進塁型ゲームとしてあげられている。

ここでは、「打者が走者になろうとするゲーム（一次ゲーム）」と、「走者が進塁しようとするゲーム（二次ゲーム）」という 2 つの下位ゲームがあり、この一次ゲームについては、本研究が対象としているバスケットボールと同じ、ボールの移動 (ball-progressing) とそれを阻む防御境界面の形成という構造が見られる点のみ押さえておく。後に第 5 章で触れることになるが、バスケットボールを対象とする本研究が、児童の遊戯集団の戦術的思考を調査する際、進塁型ゲームを対象としているのは、この点に根拠がある。

以上をまとめると、以下の表の通りとなる (表 1-1)。

このように、競争目的に着目することで、各種目の課題をシンプルに導出することが可能となった点が鈴木らの研究の特徴であるが、ここにもまだ種目名が残ることになり、プレーヤーの技能レベルや、特定の戦術的意図から生じるゲーム構造の変化が説明できないという欠点もある。例えば、未熟練者ばかりのバレーボールでは、相手側にボールを返すだけで精一杯なことから、組織的な防御境界面は見られないし、必要もない。その代わりに、ゴールとみなされる床面すれすれを守る、一人ひとりのプレーヤーが、最大防御境界面となる。しかし、熟練者によるバレーボールは、ネット直上に最も強力な最大防御境界面 (ブロック) が発生し、ブロックを逃れたボールを追う、副次的な防御境界面 (カバー) が発生するのが常である。

第 4 節 突破型ゲームの構造的特性

第 1 項 最大防御境界面

前述したように、鈴木らは、突破型ゲームに位置づく種目に結果の未確定性を持たせる絶対的な条件は、ball-progressing を阻む防御壁となる「防御境界面」の存在であることを明らかにした。さらに、鈴木らは、この防御境界面が相手の (ボールの) 突破に備えて層構造化することに伴い、各層の間でも質的な差異が生じることを明らかにしている。例えば、ボールゲームのうちで、複数プレーヤーに不可両立目標としてのボールが 1 個与えられるゲームでは、戦術的行動に必然的に役割の分化が生じるのが常である。防御にのみ注目すれば、相手ないしボールが防御境界面を突破して goal しようとする時、防御としてやらなければならない戦術的行動は、防御境界面の形成である。しかし、この防御境界

表 1-1 ボールゲームにおける競争課題決定の要因（鈴木ら，2003，p.16 より引用）

ゲームの名称	サッカー バスケットボール、ハンドボール、 アメリカンフットボール、 ラグビー バレーボール、テニス	ゴルフ、ボウリング	野球、ソフトボール
競争の目的	ボールを目標地点（空間）に移動させること…(a)		本塁を陥れること
競争媒体（ボール）の個数	1 個	プレーヤーの人数分	1 個
ゲーム性の発生要因	ボールを保持しない防御側による (a) の妨害	ボール操作の困難性	一次ゲーム ボールを保持しない防御側による (a) の妨害 二次ゲーム ボールを保持した防御側による進塁の阻止
競争課題	防御境界面を突破すること	ボールを的に接近させること	一次ゲーム 防御境界面を突破すること 二次ゲーム 次塁に進塁すること

<カテゴリー名>

突破型ゲーム

的当て型ゲーム

進塁型ゲーム

面の形成には、一定の手順が生じる。

例えば、攻撃側がボールをどこに移動しようとするかが事前に分かれば、防御側は、複数名いるプレーヤーを、ある程度、限られた範囲に集中配置することができる。この重点が置かれた防御境界面を、鈴木らは、最大防御境界面¹と呼んでいる。攻撃側がこの最大防御境界面をどのように突破するのかが、突破型ゲームで最も重要な競争課題となるのである²。

本研究の対象となるバスケットボールは、ボールが通過すると goal となる目標物であるリングが、コートの上方 10 フィートに設定されている。リングの大きさは、ボールが横に並んで 2 つ入る程度の面積を開口部として設けているので、攻撃者が攻撃行動として ball-progressing を企てる場所が、極めて限定的になってくる。そのため、バスケットボールではゴール付近を重点的に守る防御が一般的である。これがバスケットボールの防御の際に形成される最大防御境界面である。このリング直前に発生する防御境界面を突破しない限り、攻撃者にシュートという「的入れ」のチャンスは来ないことになる。

しかし、ラグビーやバレーボールなど、goal の要件となるボールの到達部が地域的にあまり限定されないゲームでは、防御者はボールの到達部に防御を集中することができない。そのため、goal が発生するボール到達部からなるべく遠い地点に最も重点的な防御行動を引き起こす。すなわち、最大防御境界面の前方配置である。そして、この最大防御境界面が突破された場合、副次的な防御境界面を後方に再形成しながら、相手の ball-progressing を阻もうとするのである。したがって、実施されるゲームによって、この最大防御境界面をどこに配置するのかが変動したり、バレーボールのネットのように固定されたりといったことが生じるのである。

第2項 防御境界面の層構造化

¹ 鈴木ら (2003) , 前掲論文, pp.16-18.

² 鈴木らによると、最大防御境界面の突破後、ゴールに向けての ball-progressing (=シュート) が試みられた際に結果の未確定性を保障する機能は、最大防御境界面とは別の仕組みによって維持される。それは、ゴールキーパーなどの「人的配置」をもってなされるケースと、バスケットボールのリングのように「ゴールの条件設定 (高い位置にあり、しかも上方を向いている)」をもってなされるケースに分別される。この場合のゴールキーパーは、ゴールのボール通過確率を下げる障害として機能する。しかし、ゴールキーパーが 1 人のフィールドアスリートとしてペナルティエリアから出るなどの特殊ケースは除かれる。

前項でも触れたが、防御者の防御行動において重要なことは、攻撃側の **ball-progressing** を阻むことに他ならないが、そのためには、最大防御境界面を形成することと、最大防御境界面の負担を軽減するために、副次的な防御境界面を形成することになる。すなわち、防御境界面は、層構造化するという特性を持つことになる。

鈴木らによると、「サッカー、バスケットボール、ハンドボールでは、防御側から見ると、移動する最大防御境界面（オフサイドライン・最終防御ライン）の前方に防御の層構造化がみられるのが一般的である。アメリカンフットボールでは、防御側から見ると、固定された最大防御境界面（スクリメージライン）の前後に防御の層構造化がみられる。ラグビーでは、防御側から見ると、変動する最大防御境界面（オフサイドライン）の後方に防御の層構造化がみられる。バレーボール・テニスでは、固定された最大防御境界面（ネット）の後方に防御の層構造化がそれぞれみられる」¹とされている。

このように、突破型ゲームでは、種目によって最大防御境界面の形成位置や移動の有無に違いはあるものの、最大防御境界面の前後に複数の防御境界面が層構造化されることについては共通性がある。したがって、突破型ゲームでは、複数の防御境界面を突破することが攻撃側の課題となる。

第3項 **ball-progressing** の方法

さて、次に、攻防の課題をより鮮明にするために、ボールの移動方法 (**ball-progressing**) について考察する。ボールゲームでは、攻撃側が **ball-progressing** を企て、他方、防御側がそれを阻止しようとするのであるが、ゲームがゲームたる所以は結果の未確定性にあると言える。結果がいつも一定で、必ず攻撃が成功するゲームや、逆に必ず防御が成功するゲームは、興味を失われ、ゲームとして成り立たなくなるからである。このように両者による競り合いの結果を未確定に保つためには、攻防双方のボール操作ならびに身体操作の方法に何らかの制限条件が必要となる。

ball-progressing の方法ならびにそれを阻止する方法は、突破型ゲームの種目ごとに競技規則で定められているのが常である。鈴木らは、当初、**pass** や **carry** という用語でこれを説明していた。ここで重要なことは、プレーヤーが **ball-progressing** をする際に、ボールをいったん身体から離すか否かという点にある。これにより、防御者の防御行動に著し

¹ 鈴木ら（2003），前掲論文，p.19.

い違いが生じるからである。たとえば、ボールをしっかり保持して **ball-progressing** をすることが許されているアメリカンフットボールは、類似した他の種目同様、タックルという物理的衝撃を攻撃者に与える防御行動により、相手のボールを奪取することが必要となる。対照的に、ボールを保持して移動することができないバスケットボールでは、個人で **ball-progressing** を企てる場合でも、ドリブルという自分に対する連続 **pass** を、つまりは一時的、断続的にボールを身体から離して移動することが義務づけられている。そのため、防御者のボール奪取は容易になる分、防御行動は身体接触が基本的に制限されているのである。ちなみに、鈴木らは、後に、この表記を「送り出し」, 「持ち運び」に変更している¹。これは **pass** という用語についての、“ドリブルという行為が自分に対する **pass** である” という説明が、サッカーのように、自分に直接ボールが戻って来るのではなく、ある意図した地点にボールを放ち、自らボールに追いつくタイプのドリブルをしている者に受け入れられなかったという背景がある。

以上に述べてきた突破型ゲームにおける競争課題解決の手続きは、表 1-2 のようにまとめることができる。

¹ 鈴木理, 廣瀬勝弘, 土田了輔, 鈴木直樹 (2008) ボールゲームの課題解決過程の基礎的検討, 体育科教育学研究, 24-1, pp.1-11.

表 1-2 突破型ゲームの課題解決（鈴木ら，2003，p.20 より引用）

	サ ッ カ ー	バスケットボール ハ ン ド ボ ー ル	アメリカンフットボール	ラ グ ビ ー	バレーボール テ ニ ス	
最大防御境界面 ^{#1}	名 称	オフサイドライン	Defense の最終ライン	スクリーメージライン	オフサイドライン	ネット
	決定方法	Defense player の位置	Defense player の位置	ボールの位置	ボールの位置	Default
	変動・固定	変 動	変 動	固 定 ^{#2}	変 動	固 定
防御の層構造化の方向 ^{#3}	最大防御境界面の 前 方	最大防御境界面の 前 方	最大防御境界面の 前 後	最大防御境界面の 後 方	最大防御境界面の 後 方	
突 破 の 方 法	「送り出し」 ^{#4}	「送り出し」 ^{#4}	「持ち運び」 「送り出し」 ^{#4}	「持ち運び」 「送り出し」 ^{#4, #5}	「送り出し」 ^{#4}	

*1 競争目的を達成する上で最も重要な課題となる防御境界面を示す。

*2 スクリーメージラインが形成される位置は、ダウンの度に変更されるが、当該ダウンの中ではその位置は固定される。

*3 ボールを持たない側のチーム(Defense)から見た方向を示す。

*4 プレーヤーが、ある目標地点・空間に向けてボールを身体から離脱させるすべての行為を「送り出し」とみなす。シュート（ゴールへの「送り出し」）、ドリブル（自分への「送り出し」）も含まれる。

*5 キックを用いる場合に限定される。

第2章 ボールゲームの課題

競争目的, 突破の方法, そして防御境界面の機能や層構造化の方向性に着目することで, ボールゲームの新たな分類が示されることになった。

しかしながら, 実際の指導場面では, カテゴリーに組み入れられたスポーツ諸種目に共通する課題が学習内容の1つになる。そこで, この章は, 種目を越えた共通の課題と, その課題を生起させるメカニズムについて検討する。

第1節 ゲームの分類と構造論

先に, 競争目的から出発し, ゲームの俯瞰者ではなく, プレイヤーの視点から分類を試みた理論を示した¹。この理論で明らかになったことは, 突破型ゲームにおいて, 攻撃者の目的は, 「ボールを目的地に移動させること (ball-progressing)」であることが明らかになった。そして, 突破型ゲームにおいては, 攻撃側は防御側が形成する複数の防御境界面を突破していくことが課題となるのである。鈴木らは, 防御境界面の形成とその突破に基づくゲームの説明方式を, 「ゲーム構造論」²と呼んで, その基本的構図を示している (図 2-1)。

この新たな分類に基づくゲーム把握は, たしかに, ゲーム中にプレーヤーに求められる

¹ ・鈴木理, 土田了輔, 廣瀬勝弘, 鈴木直樹 (2003) ゲームの構造からみた球技分類試論, 体育・スポーツ哲学研究 25-2, pp.7-23.

・鈴木理, 廣瀬勝弘, 土田了輔, 鈴木直樹 (2008) ボールゲームの課題解決過程の基礎的検討, 体育科教育学研究, 24-1, pp.1-11.

・鈴木理 (2004a) ゲーム構造に依拠したバレーボール教材づくりのための基礎的研究, バレーボール研究, 6-1, pp.1-6.

・鈴木理 (2004b) ソフトボールのゲーム構造からみた教材づくり論, 体育授業研究, 7, pp.57-65.

・鈴木理 (2004c) ボールゲームのカリキュラムをどう構成し, どう実施するのか, 体育科教育, 52-14, pp.18-21.

・福原祐三, 鈴木理 (2005) みんなが主役になれるバレーボールづくり, 大修館書店, 東京.

² 鈴木ら (2008), 前掲論文, p.3.

課題を明白にした点で功績がある。しかしながら、実際のゲームの中ではどのような課題がどのような方法を以て解決に導かれるのかについての詳細には踏み込んでいない。そこで、鈴木らは、先のゲーム構造論の考え方に依拠しつつ、競争目的とプレイヤーとの関係性において、あるいは攻防双方のプレイヤーどうしの関係性によって、ゲームはどのように構成されるのかを提示するという課題に着手している。

この際、バスケットボールという名称にまつわる誤解を払拭するために、以下の手続きが踏まれている¹。

ここで、例えば「バスケットボール」と呼ばれるゲームが、NBA、オリンピック、あるいはボールゲームの授業において、それぞれ異なるルールのもとで実施されていることを思い起こそう。各々のゲームはもとより個別の事象（ソシユールの言う個別相：パロール）ではあるが、一定の同じ深層構造を持った制度（特殊相：ラング）の下にあると解されるがゆえに、いずれも「同じ種目」と見なされるのである。このことは同時に、ラングとしての「バスケットボール」と、パロールとしての「バスケットボールのゲーム」を、「種目」という一つの言葉で絡め取ってしまうという誤解のもとにもなっている。そこで、本研究では、以下、ボールゲームの授業で学習者が実際に取り組む教材としてのゲーム（個別相）と、当該ゲームの存立基盤となっている制度としての「種目」（特殊相）との位相の違いを明瞭化するために、前者を特に「アクティビティ」と表記することにする。

このことを基にして、ゲームの課題解決についての理論を追ってゆくことにする。

第2節 突破型ゲームの基本的構図

先に見たように、ボールゲームの競争目的は、①ボールを目的地に移動させることである。これには、ボールを各プレイヤーにそれぞれ持たせるという的当て型ゲームも含まれるのであるが、本研究の対象はバスケットボールであるため、「個人または集団がチームをつくり、攻防に分かれて1個の球体か球状あるいはこれに代わる物体を係争物にし、得点を競うスポーツ競争（または、競技スポーツ）」²とする突破型ゲームが対象となる。こ

¹ 鈴木ら（2008）, 前掲論文, pp.3-4.

² 稲垣安二（1989）球技の戦術体系序説, 梓出版社, 千葉, p.4.

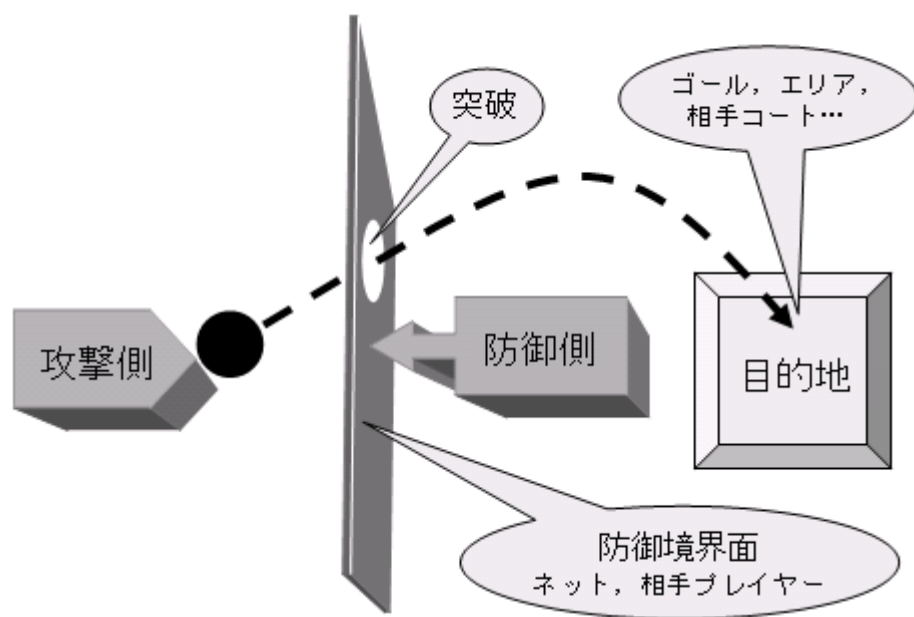


図 2-1 突破型ゲームの基本的構図 (鈴木ら, 2008, p.4 より引用)

の場合、ボールは攻防間の不可両立目標物となるので、ボールを保持している攻撃側とこれを阻止する防御側は、ゲームの様々な局面において攻撃―防御行動を展開している。これを鈴木らは、集団対集団で行われる突破型ゲームにおける「防御境界面の突破とその阻止」¹の基本的な構図で示している（図 2-1）。

この基本的構図によると、攻撃者の目的はボールを目的地に移動することであり、その目的地とは goal を認めるボールの最終移動地点であり、これは四角い枠組みであったり、床面、地面であったり、頭上高くに接地されているリングであったりする。

また、防御者は、ボールと目的地との間に位置取り、最大防御境界面を形成し、余剰人員で副次的な防御境界面を形成する。すなわち、ここに防御境界面の層構造化が見られることになる。

第 3 節 課題解決過程における対決状況とボールゲームの分類

上述した通り、相対する二つのチームのうち、ボールを保持していない側から見た防御境界面の層構造化が注目されてきた。しかし、実際のゲームでは、ボール保持の有無にかかわらず、双方のチームが防御境界面を層構造化させる。これにより、攻撃側と防御側は種々のアクティビティに典型的に生じる「対決状況」²の下にゲームを実施している。図 2-2 は、鈴木ら（2008）に示された突破課題解決における対決状況である。

図 2-2 における A は、バスケットボール等によく現れる、最大防御境界面が防御の最終ラインを形成するタイプである。このタイプのアクティビティでは、goal の未確定性を調整するために、特定のエリアにおいてプレイヤーの立ち入りが一部制限される場合があるが³、基本的には、ボールを中心とした攻防の位置取りに制限はない。したがって、ボール操作技能の未熟さゆえに、各所でダンゴ状態のボール争奪局面が発生するなど、一定のゲーム様相の発展が見られた後、攻撃側のボールキープが安定し、ボールの「持ち運び」や「送り出し」が安定化、活発化し、結果的にボールの攻撃性⁴が増してくると、防御側はゲームの最終局面であるゴール陥落（失点）を防ぐために、ゴール付近を重点的に防御する

1 鈴木ら（2003），前掲論文，pp.7-23.

2 廣瀬勝弘（2006）系統性を考慮した授業づくりを，体育科教育，54-6，pp.14-18.

3 的当て課題（シュート）が発生するエリア付近，例えば，ハンドボールのゴールエリアや，バスケットボールの 3 秒制限区域がそれにあてはまる。

4 ここではボール移動の「速度」と「方向」に多様性が出ることを意味して使用している。

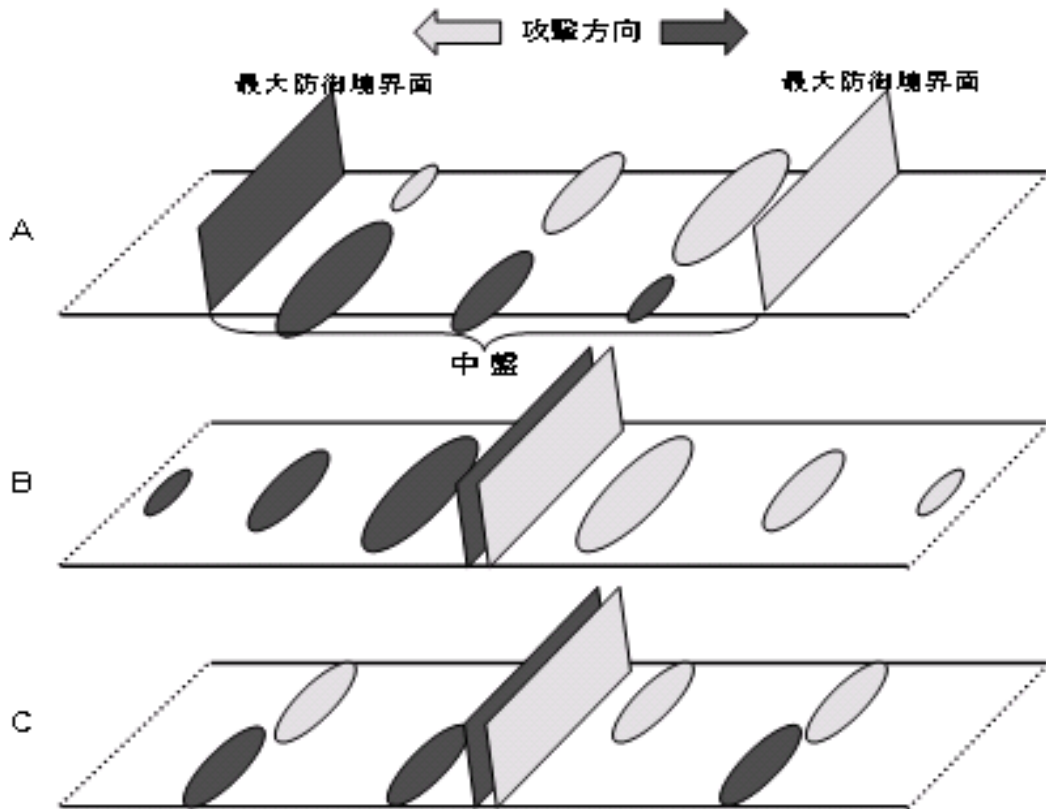


図 2-2 突破課題解決における対決情況（鈴木ら，2008，p.5 より引用）

ようになるのである。なぜなら、攻撃側はボールより前方に出てゴール付近で待ち伏せすることが可能だからである。先にも触れたように、このボールの最終移動地点付近の重点的な防御の発生が、最大防御境界面を後方に配置する契機となる¹。

しかし、ここで防御側のプレイヤー全員が横一列になって最大防御境界面を形成することは、いったん突破された場合に対処の方法がなくなるので、事実上、不可能である。そこで、防御側の内部に、ゴール直前に位置取って最大防御境界面を形成する者が発生し、この最大防御境界面の形成に余剰人員が生じると、その前方に予備的な防御境界面を形成する者が発生する。この分業が、防御の前方への層構造化の契機となる。

そして、このタイプのアクティビティにおいては、ボールを中心とした攻防の位置どりに制限はない。プレイヤーがボール操作に熟達し、ボールに攻撃性があれば、ボールを中心にして前後に攻防が配されることになる。したがって、双方のチームの最大防御境界面に挟まれた地域（層構造化された防御境界面が相互に干渉する地域）において攻撃行動が発生すると、攻防が激しく入り乱れる「中盤」が出現する。この中盤においては、自身が攻撃と防御のいずれに従事しているかを判別することは難しく、未熟練者のゲーム参加を困難にしている原因にもなる。鈴木らは、このタイプの対決状況を混在型²と呼ぶ。突破型ゲームに未熟練者が参加する場合に、この混乱した状況をいかに分かりやすくしてやるかが、指導のポイントになる。

図2-2のBは、最大防御境界面が防御の最前線に位置するタイプを示している。これは、ネットなどの物理的対象を基準に最大防御境界面が構成（固定）されるバレーボールのようなネット型と呼ばれたゲームと、ボールの位置を基準とするオフサイドライン等によって構成される場合（変動）がある。このタイプのアクティビティは、競技規則により、あらかじめボールの攻撃性の1つの要素である方向（正確に言うと、味方内での「送り出し」における前方への移動）が制限されているため、攻撃側が一定のラインを超えて侵入することは制限されており、ゴール付近で待ち伏せ攻撃をすることができない。

しかし、注意しなければならないことは、鈴木らが、この対決状況のタイプを種目別に

¹ この分業が極端になると、サッカーのように同一チーム内でも、前方の層は攻撃に、後方の層は防御に限りなく分業化する。もっともクラウゼヴィッツによれば、防御と攻撃を区別するのは「待ち受け局面」の有無にすぎない。よって、攻撃側あるいは防御側とは、ボールの所有の有無に基づくサイドの呼び名にすぎない（クラウゼヴィッツ,C.著、日本クラウゼヴィッツ学会訳（2001）戦争論、芙蓉書房、pp.228-229）。

² 鈴木ら（2008）、前掲論文、p.6.

構想していないという点である。たとえば、バスケットボールでもこの手の対決状況を生み出すことはできる。それはゾーンプレスあるいはマンツーマンプレスという防御法に典型的に見ることができる。この防御法は、自分達が守るべきリングからなるべく遠い位置で、相手が保持するボールの奪取を積極的に企てるというもので、結果的に、最大防御境界面は、守るべきリングから最も遠くになり、副次的な防御境界面は、順次、最大防御境界面の後方に形成されるのである。

いずれにしても、このタイプでは、攻撃側は一定のラインから前方への侵入を制限されている（あるいは侵入する必要性がない）ため、層構造化された防御境界面の狭間で攻撃行動が発生することはほとんどない。これにより、このタイプのアクティビティには中盤が生じにくい。このタイプの対決状況は分離型¹と呼ばれている。

図2-2のCは、最大防御境界面の前後にまたがって防御が展開するタイプを示している。このタイプのアクティビティの典型²はアメリカンフットボールとされている。しかし、先にも述べた通り、体育授業で実施される未熟練者におけるバスケットボールでも、野球の経験等でボールの遠投が得意な者が1名いる場合などは、1回のロングパスが有効な攻撃となり得るので、このタイプと同じような対決状況が生じ得る。ここでの、ボールの移動方法は、ボールを「持ち運び」することとボールを「送り出し」することのいずれかから選択される。

こうして、最大防御境界面の突破とその阻止をめぐる、自陣から相手陣にまたがって双方のプレイヤーが展開する。このタイプの対決状況は越境型³とされた。

この他に、ベースボール型を念頭においた交替型⁴も示されている。交替型は、防御側に捕球される前に、ボールを目標地点（フェアグラウンド、あるいはホームランゾーン）に移動（接地）するという、突破型と共通する一次的課題と、一次的課題に成功した場合、ないし、防御側のミスにより、一次的課題が免除される（フォアボール）場合は、その後、ボールとの追いかっこをしながら各塁間を走り、本塁を陥れるという二次的課題との結合から構成されている。

¹ 鈴木ら（2008），前掲論文，p.6.

² ここでは例としてアメリカンフットボールという種目を取り上げているが、ボール操作の未熟練者が多いバスケットボールやサッカーでも、ボールの遠投ができる者が1名加わると、同種の状況が生じる。

³ 鈴木ら（2008），前掲論文，p.6.

⁴ 同論文，p.7.

鈴木らは、対決状況という視点を設けることによって、ボールゲームの種目名にとらわれるのではなく、ゲーム構造の典型性と独自性においてアクティビティを捉えることに成功している。これが、図 2-3 のように、「競争目的」「競争課題」「(競争課題の) 解決方法」「対決状況」を基軸に、示されている。この理論に基づき、本研究では、混在型を中心に未熟練者におけるバスケットボールの戦術アプローチを展開する。

第 4 節 ゲームの発展位相と対決状況

前節では、対決状況を 4 タイプに識別した理論を示したが、ここで留意すべきことは、ゲームの対決状況は特定のタイプに固定されるのではなく、連続性を有しているという点である。例えば、我々が一般に「バスケットボール」と呼び慣わしているアクティビティには、オフィシャルルールに準拠したゲームばかりでなく、3 on 3 のゲームやポートボール、さらにはその前段階に位置づけられる玉入れ遊びやドリブル遊びなど、ローカルにプレイされるゲームも含まれている。実際には、オフィシャルルールに準拠していないゲームの方が、日常では多く発生している。本研究が対象とする体育授業もその一つである。

ところで、クラウゼヴィッツ²⁾によれば、「攻撃を待ち受ける」局面が防御を攻撃から区別する唯一の特徴であるという。この論を敷衍すると、ゲームにおいて、ボールの支配権を維持して goal をめざす、あるいは goal されないようにボール奪取をめざすという、攻撃と防御の機能の多面性が浮き彫りとなる。未熟練者のゲームがボールの争奪を目指してボールに群がりダンゴ状態になるのは、この言説の正しさを顕著に表している。したがって、攻撃ないし防御の具体的にどの部分に重きを置き、どの役割を分担するのかによって、同一の競争課題のもとでも、その解決の仕方は役割が未分化なものから高度に分化が進んだものまで連続的な広がりを持つと考えられる。このことを鈴木らは、表 2-1 のように表している。ここで役割が決定し、分業が生じていくのは、プレーヤーが複数名いる中で、1 つのボールが、不可両立目標として与えられているという構造的特性に起因している。しかし、体育授業で問題になるのは、役割が生じているはずであるにも関わらず、1 名の技能の高い者が、単独で課題を遂行してしまおうと企てる場合である。第 7 章の小学生に対する実践報告でも示されるが、このような技能の高い者のボール独占が続くと、未

¹ 土田了輔, 直原 幹, 阪元容昌, 相河美花 (2001) フリースローのルールはなぜ無視されるのか?, 体育・スポーツ哲学研究, 23-2, pp.17-25.

² クラウゼヴィッツ, C. (2001), 前掲書, pp.228-229.

熟練者は役割を見失い、ゲームに対する参加感が著しく低下する。

ここで明らかになるのは、ボールを不可両立目標として与えられる突破型ゲームは、混沌とした状況から、いかに課題を整理し、課題達成のための役割（これは公式なゲームにおけるポジションとは異なる）を発見し、その諸役割を個々人が担うかという点に着目すれば、プレイヤーはゲーム発展という状況を実感できる可能性があるということである。

サッカーやバスケットボールの場合、一般的には混在型の対決状況が想起される場所だが、先にも述べた通り、未熟練者が行うダンゴ状態のゲームでは、プレイヤーの役割は混沌としており（Phase 1）、組織的な防御網（待ち受け局面）が生じない。この場合、個々のプレイヤーの意識はボールを奪取することに向けられているのである。すると、そのゲームの勝負所は、ゴール付近よりもかなり前方に位置する。すなわち、対決状況は分離型に類似してくる。

逆に、サッカーでオフサイドルールが適用されていないゲームや、先に触れたように、野球経験者等、遠投が得意な者がいるようなバスケットボールでは、ダンゴ状態を脱してプレイヤーがコート前後に縦長に位置するようになる。この場合、攻撃には「待ち伏せ作戦」が行われることがよくある。Harvey¹に至っては、むしろこうした越境型の対決状況を積極的に取り入れ、「侵入」の導入的アクティビティに位置づけてさえいる。

以上、鈴木ら（2003, 2008）の理論を追いながら、ボールゲーム指導のポイントを探ってきた。明らかになった事は、突破型ゲームにおいては、ボールを目的地に移動する企てと、この企てを、防御境界面を形成して阻止しようとする企ての二者が発生すること、そしてこの防御境界面は、最大防御境界面とその副次的な防御境界面に別れ、層構造を形成することである。さらに言えば、この複数ある質的に異なる防御のタイプは、実は攻撃側の熟練度や競技規則の制限に起因する、ボールの攻撃性に由来するものであるということである。したがって、防御を中心に構造を捉えているのではなく、攻撃の傾向が防御層のタイプとして顕在化したと考える方が適切であろう。

このように、対決状況とゲームの発展位相は高い相互関連性を持ちながら変化していく。したがって、技術や戦術をレベル順に並べて教えていけばよいというわけではなく、また、そのような仕方では技術や戦術を順を追って並べることすら不可能である。重要なことは、

¹ Harvey, S. (2007) Using a generic invasion game for assessment. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78-4, pp.19-25, pp.48-49.

実際に行われているゲームの対決状況に鑑み、当のプレイヤーに立ち現れてくる課題を想定することを通じて、どのような課題解決能力に焦点を当てるべきかを見極めていくことである¹。

¹ 第3章で詳述する Griffin らの戦術アプローチは、練習した技術とゲームとの乖離を埋めるべく考案された理論であるが、結果的に、この点を乗り越えることに失敗したため、「ゲーム」の解釈を多様化し、「修正されたゲーム」や「簡易化されたゲーム」などの概念を導入している。しかし、このことは、技術を教えるためにゲームを著しく変更するという矛盾を生みだしている。

表 2-1 ゲームの発展位相（鈴木ら，2008，p.7 より引用）

Phase 1	プレイヤーの役割が混沌としているゲーム
Phase 2	プレイヤーの役割が分業化されたゲーム
Phase 3	プレイヤーの役割の分業が共有化されたゲーム
Phase 4	プレイヤーの役割の分業が個別化（特殊化）されたゲーム

第3章 バasketボールの授業における学習

内容の開発

この章では、従来の戦術アプローチの代表として広く紹介されている Griffin,L.L, Mitchell,S.A, Oslin,J.L.¹のプログラムを批判的に検討する。そして、特に我が国の学校体育を視野に入れ、ほとんどの学習者が未熟練であることが想定される教育現場において、目指されるべきBasketボールの戦術アプローチを検討する。授業の学習内容開発のヒントには、前章で検討したゲーム構造論、すなわち、最大防御境界面や対決状況が重要な枠組みとなる。

第1節 Griffin らの戦術アプローチの批判的検討

我が国で戦術アプローチと言えば、その代表は Griffin らのものである。このプログラムは、アメリカの学校体育に紹介されたが、Griffin らが目指したのは、「技術と戦術の具体的な結合により、学習者の戦術的な課題解決に答えること」²であった。しかし、ここで言われている戦術的課題とは何かという点に焦点をあてると、意外なことが判明する。

表3-1は、Griffin らが示したBasketボールの戦術的課題や動き、それに関連する技術に関する表である。例えば、得点を取ること、いわゆる攻撃 (Scoring) の課題として、ボールの保持、Basket (ゴール) の攻撃、攻撃における空間作り、攻撃における空間の使い方がそれぞれ挙げられ、そのために必要なボール保持のないプレイヤーの動き (Off-the-ball movement) やボール保持時の技術 (On-the-ball skills) が対応して用意されている。Basketの攻撃では、ボール保持のないプレイヤーの動きとしてポストプレイ (post play) が挙げられており、ボール保持時に必要とされる技術に、ジャンプショット、セットショット、レイアップ、パワーレイアップ、リバウンド (follow the shot) が

¹ Griffin,L.L, Mitchell,S.A and Oslin,J.L. (1997) Teaching sport concepts and skills, Human Kinetics, Champaign, IL.

² Ibid., p.ix.

対応している。

また、攻撃における空間の作り方では、クリアアウト、ピックアウェイ、速攻、Vカット、Lカットがあり、攻撃における空間の使い方には、スクリーンセット (setting a screen) , ピックアンドロール (pick and roll) , ギブアンドゴー (give and go) が提示されている。

そして最も初歩的なレベル I では、ハーフコートの 2 対 2 や 3 対 3 がゲームとして提示され、トリプルスレット (triple threat) やボールフェイク (ball fake) の練習が徹底される。このトリプルスレットとは、ボールを保持した瞬間に、ボールを顎の下に構え、防御する相手に対して、ショット、パス、ドリブルの 3 つの脅威 (triple threat) に対する予備反応を準備させ、防御者との間に空間を作る技術である。ボールフェイク (ball fake) とは、一般的に、ボールを保持した瞬間に、ボール保持者が、これから進行しようとする方向と異なる方向にボールを突きだし、相手に誤った動作を起こさせることである。

このような技術は、熟達するに相当の時間と脚筋力を要するものであるが、未熟練者が安心してボールを保持したり、自分がボールを「送り出す」ためには、獲得して損のないものとも言える。しかし、スクリーンセットとそれに伴うピックアンドロール、ピックアウェイ、Vカット、Lカットという技術は、一般的にはハーフコート 5 対 5 というプレーヤー密集地帯を、相手が防御の用意をすっかり調べた後に行う、いわゆるセットオフenseであり、未熟練者がゲームで直面する戦術的課題とはかけ離れている。おそらく、ここで取り上げられている課題を克服できるのは、我が国の部活動として課外で実施されているレベルで言えば、高等学校の全国大会で上位に進出する程度か、それ以上のチームのプレーヤーであろう。

つまり、Griffin らが念頭においているのは、ボール操作が不十分なダンゴ状態のバスケットボールでもなければ、コート全面にわたってボールの争奪線が繰り広げられる、ボール保持すらままならないゲームではなく、はじめからスクリーンセットやピックアンドロールが必要とされる、熟練者のゲーム様相なのである。すると、Griffin らが戦術でアプローチしたいのは、熟練者どうしが繰り広げるであろう高度なゲーム様相ということになる。これでは、技術とゲームが乖離しないどころか、ボールゲームの単元に 10 単位時間前後しか割けない日本の学校体育にあっては、いつまでたってもフルコートのゲームにはたど

表 3-1 バスケットボールにおける戦術的課題と動き方・技能の一覧 (Griffin, et al¹を土田が修正)

戦術的課題	ボール保持がないときの動き	ボール保持がある時の技能
得点 ボール所有権の維持 バasketへの攻撃 攻撃時のスペース創出 攻撃時のスペース活用	ボール保持者のサポート フェイクとポジションの取り直し ポストプレー クリアアウト ピックアウェイ 速攻 V-カット, L-カット スクリーンのセット ピック&ロール ギブ&ゴー	トリプルスレット チェストパス バウンスパス, オーバーヘッドパス ボールのレシーブ, ターゲットハンド ジャンプショット ビヴォット, ジャブステップ ドロップステップ, ドリブル, ボールフェイク オフェンスリバウンド ジャンプショット, セットショット レイアップ, パワーレイアップ リバウンド スキップパス ベースボールパス
得点の妨害 スペースの防御 3秒制限区域付近の防御 ボール奪取	ジャンプボール時の並び方 フリースロー時の並び方 フルコートプレス ボックスアウト ゾーンディフェンス マッチアップディフェンス マンツーマン ボール非保持者の守り方	リバウンド アウトレットパス ボール保持者の守り方
プレーの再開 ジャンプボール サイドラインからのスローイン エンドラインからのスローイン 得点後のプレスディフェンスに対するスローイン		

¹ Griffin et al,op.cit., p.67.

り着かない。ゲームなどというものは、名称が冠された技術を所与のものとしてすっかり既得した熟練者間にのみ立ち現れるものではない。むしろ、個々の動きに名前などない頃から、多くの愛好家達が実施してきた社会的構成物であり、歴史の産物なのだということが忘れられている。それでは、どのような点に着目すれば、我が国の実態に合った戦術アプローチが開発できるであろうか。

第2節 バasketボールの対決情況

Basketボールは、本研究のボールゲームの分類においては突破型ゲームに該当する。したがって、ボールを目的地に移動することが競争目的である。そして、層構造化する相手の防御境界面を突破し、最後に待っているのはシュートと呼ばれる的入れ課題である。

しかし、上記は、Basketボールの特徴を、プレーヤーの技能レベルを考慮せずに一般的に述べたに過ぎない。実際は、プレーヤーの技能レベルに応じて、チームが採用するゲームの傾向把握と対策の立案に因りながら、様々な対決情況を構成する。つまり、Basketボールの対決情況は固定的ではないということに注意が必要である。

例えば、今日、多くのBasketボールチームに採用されている代表的なディフェンスに、ハーフコートで実施されるマンツーマンディフェンス（指定対人防御法）がある。これは、防御側のプレーヤーが、自分がマークする相手を事前に決定し、そのプレーヤーの攻撃行動を阻止しようというものである。Basketボールは、攻撃側がボールを移動する目標地点（ゴール）があり、そのゴールの大きさが限定されている。したがって、防御側のプレーヤーは、最終的にボールがゴールに近寄ってくるのがわかっている。それゆえ、攻撃が終了したチームは、あらかじめゴール付近に戻ってから自分がマークすべき相手を探すことになる。このような対決情況は図2-2のAのタイプと考えられる。すなわち、重点的に守るべき最大防御境界面は、ゴール付近まで退き、その前方に、予備的な防御境界面が層構造化している形である。

しかし、試合時間終了間際等、ゲームの特定の局面において、ややギャンブル的に最大防御境界面を最前列に出す防御法、すなわち、フルコートのマンツーマンプレスや、フルコートのゾーンプレスという特殊防御法もある。これなどは、図2-2のCに限りなく近い。

対照的に、ボール操作が極めて困難な未熟練者どうしのゲームは、ボールを保持した時点で、ボールを味方に「送り出す」こともできず、自ら「送り出す」ことを行い前進する

(=ドリブル) こともままならない。このような状態になると、防御側のプレーヤーも、ボールの奪取を試みて、ボール付近に集合して来る、いわゆるダンゴ状態の対決状況が生じる。これは図 2-2 の B に近い対決状況になる。しかし、ボール操作がやや上達し、この状態を脱すると、やがて、シュート成功率やシュート可能エリアに起因した未熟練者に特徴的な対決状況が生じる。

第 3 節 未熟練者によるゲームの特徴

プレーヤーのボール操作の未習熟に起因する攻防のダンゴ状態を経て、ボールをゴール方向へ移動していくという一連の攻撃行動が縦型に形成されはじめると、そのボールの移動（攻撃行動）を阻止する防御者は、やがて防御の重点を守るべきゴール付近に集中（最大防御境界面の形成）することが必要となることが予想される。しかし、出原が示しているように、未熟練者が多い体育授業では、シュートの成功率が高い地点はゴール付近に限られており¹、そのシュート成功地点を限られた单元内に拡大することは極めて困難である²。したがって、ゲームに一定の傾向が出ることが期待できる。

吉井は、攻撃と防御の関係について考察する中で、攻撃の集中性と防御の偏心性について言及している³。吉井によると、攻撃者は、攻撃行動をあらかじめ計画して集中的に成すことが可能である一方で、防御者は、いくつかの相手の攻撃の可能性に備えて、常に防御を分散配置して備える必要性があるとしている。この防御の分散配置を吉井は防御の偏心性と呼んだ。

ところで、先の出原に示されていたように、未熟練者が多い体育授業において、多くのシュートはゴール付近に限られることから、体育の授業では、最大防御境界面をゴール付近に集中配置することが可能となることが容易に予想される（図 2-2, A 参照）。加えて、ゲームの人数を極端に少なくしない限り、最大防御境界面に要する人員に必要な余剰人

¹ 出原は、大学の体育実技（バスケットボール）で確率の高いシュートが入る地点を発見させる授業を報告している。この実践によれば、シュート成功確率 7 割は、「ゴール下左右 45 度のシュート地点」であることが報告されている。出原泰明（1997）体育の授業方法論，大修館書店，東京，p.116.

² 課外活動等でバスケットボールを経験したことのない初心者には、ゴール下の制限区域範囲外から、週 4 日、100 本のシュート練習をさせ、そのシュート成功率が 55% に達するまでに、およそ 2 ヶ月の期間がかかることがわかっている。土田了輔，榊原潔（1997）狭くて高いゴールは集団技能発展の邪魔？，上越教育大学研究紀要，17-1，pp.461-471.

³ 吉井四郎（1994）私の信じたバスケットボール，大修館書店，東京，pp.28-32.

員が発生するであろう。この余剰人員を利用し、副次的な防御境界面を前方に形成し、防御境界面全体を層構造化したり、副次的な防御境界面を、防御としてより、速攻の待ち伏せ要員として、どちらかというところ攻撃にウェイトを置く役割として活用するなどの工夫が可能となるであろう。たとえば、サッカーにおけるフォワード、ミッドフィルダー、バックス等の攻防分業は、サッカーのシュート成功率の低さと、フィールド上のプレーヤーの人数バランスにより決定されているが、コーナーキックやフリーキック等により、シュート成功率が極めて高まる場面では、ゴール付近を守る最大防御境界面に要する人員も増加し、相対的に中継や攻撃に必要な人員も変化するであろう。このようなメカニズムは未熟練者の多いバスケットボール型ゲームに応用可能である。

また、一般に、バスケットボール型ゲームの攻撃指導は、ハーフコートでのセットオフフェンス、つまり、防御者全員が防御の態勢を整えてゴール付近で守備陣形を形成している場面を、名前が付与された個人や集団での動き方、すなわち、UCLA¹カット等のフォーメーションで攻撃することと想起されるかもしれない。しかし、何人でゲームを実施するのであれ、防御者全員が防御態勢を整えている状況を攻撃するのは、①防御者の防御しようという明確な意識や、②ゴール付近における攻防双方のプレーヤーの人口密度等から、一定の時間内で課題（防御境界面を突破してボールをゴールへ「送り出す」）を達成することは極めて困難となる。したがって、なるべくボールを早くゴール付近へ移動する、いわゆる速攻が、体育授業でのバスケットボール型ゲームの課題としてふさわしいと考えられる。歴史的に見ても、すべてのプレーヤーが未熟練であったバスケットボール考案当初、速攻が最初の攻撃法であったことが知られている²。

第4節 ゲームの課題設定と学習内容

上記をふまえ、学習者への具体的な課題設定は、①何人で守れるか、②なるべく速攻を出そう、の2点に焦点化する。ただし、ゲーム指導の方向性は、必ずしも名前が付与され

¹ アメリカ西海岸に位置する University of California , Los Angeles 校が、バスケットボールの強豪校として一躍有名になった頃、セットプレーのはじめにポストをフリースローライン付近に立てて、ボールをフォワードにパスしたガードが、ポストをスクリーンに使うという動きから、いつもセットプレーを組み立てていたことに由来し、この動きは、UCLA カットという名前が冠せられた。

² 吉井四郎（1980b）バスケットボールのコーチング戦法・作戦編，大修館書店，東京，p.185.

た既成の個人ないし集団での動き方、戦術等の伝授を目的とはせず、たった2つの具体的課題の基で、各チームがどのように対決状況を構成し、その対決状況を操作するかを支援することにのみ向けることとした。特に、最大防御境界面の構成員と、主に攻撃要員となる人員は、役割として学習者に強く認識させ、ゲームに意味ある参加をできない活動意欲の低い児童に対し、自らの行為目標を明確に持たせるようにする。

①と②の課題は、授業の全学習者に対して共通に提出されるものであるが、その課題から導出可能な学習内容は、学習者によって多様に立ち現れるように工夫されている。先ず、第一に、今回計画された突破型ゲームに共通する学習内容は、小学校学習指導要領で言うところのゴール型ゲームの代表格、すなわち、バスケットボールとサッカーを意識して用意されていることである。

そうであるなら、従来、バスケットボールを学校外のミニバスケットボールクラブ等で指導されている学習者にとって、体育の授業で行うバスケットボール型ゲームの戦術等は、既知のものであり、授業の中で新しい発見をすることが不可能であった。そこで、これまでの多くの実践では、バスケットボール経験のある学習者は、各チームのコーチ役となり、未熟練者の指導にあたることを余儀なくされていた。しかし、たとえコーチ役であっても、何も学べないということはない。出原は、技能の高い者と低い者がともに学ぶ、大学生の体育実技（バスケットボール）での実践を振り返り、コーチ役に回った経験者について、以下のように述べている¹。

「うまさ」は十分には向上しなかったが、「へたな子」をどう見るのか、技術練習をどう考えるのか、チームプレーとは何か、ということについては間違いなくしっかり学習したはずである。そして、実践者としての期待も込めていうなら、彼らの人間観やスポーツ観を少しは変革できたのではないかと、とも思っている。

このように、「上手さ」には程度があると考えることにより、経験者は、自分がどれくらい「上手い」のか、「へたな子」はどこがどの程度「へた」なのかを経験することで、技能や知識に対する気付きが多く期待できるであろう。しかし、それは当該の種目の範囲に留まる、極めて限定的なものである。

¹ 出原（1997）, 前掲書, p.120.

本研究で提案している授業では、バスケットボールをサッカーに近い戦術で実践するというものである。この授業では、単に熟練度にあわせた課題を用意したに留まらない。例えば、従来のボールゲームの授業において、戦術等について話し合う場面でリーダーシップを執るのは、主に、当該の種目の経験者であった。小学校の授業でバスケットボールを行う場合は、ミニバスケットボール教室に所属している児童が、バスケットボール用語を使って、話し合いを進める場面が散見される。しかし、今回提案するような授業では、ミニバスケットボールを経験している児童が、必ずしもリーダーシップを執ることはできない。なぜなら、「公式」のバスケットボールのゲームでは、防御の人数を何人にすればいいかなどという問いは皆無であり、防御は5人ですするという前提がある。しかし、5人で防御行動を行い、攻撃行動では、「ゆっくり1本攻めよう」などというセットオフenseが許されるのが、いったいどのようなゲームの対決状況に因るものなのかは、誰も教えてくれないであろうし、「公式」のゲームの中では無意味な問いかけなのである。

このように、未熟練者に対しては、解決可能な範囲での課題を、熟練者に対しては、個別の経験からなるバスケットボール観の再設定を講じた上で、現実に学習者同士の間立ち現れる対決状況を戦術の立案により主体的に操作することを学習内容に位置づけることにする。ただし、この場合、個々の学習者は、ゲームの中で、意のままにならない他者（自己の身体、チームメイト、対戦相手、ゲームの場面）と意図的に関わりを持ちつつ、ゲーム内で適切な判断を遂行することが求められる。

上記のように、学習課題の設定と学習内容の導出がなされた。小学校学習指導要領で言うところのゴール型ゲームは、防御を中心に考えれば¹、得点成功の確率が、最後方に退いた最大防御境界面に投じられる人員配置・人員数に影響を与える。さらに、最大防御境界面の人員配置・人員数が、防御側の余剰人員の配置、場合によっては役割自体にまで影響

¹ 吉井四郎(1980a) バスケットボールのコーチング基礎技術編, 大修館書店, 東京, p.30, 参照.

防御を中心に考えることができるということは、逆説的に考えれば、攻撃を中心に人員配置を考える事も可能であるということを示す。しかし、バスケットボールの歴史を紐解くと、1891年のバスケットボール考案から、攻撃側が圧倒的に有利になる契機となったワンハンドショットの考案(1940年代後半)までは、60年近くかかっている。したがって、このゲームの発展は、シュート技術の発達が見られる前は、ディフェンスを中心になされることになる。三輪守男, 佐々木茂(1960) バスケットボールの発明発展に影響を与えたとされる諸要因について・第3報, 体育学研究, 5-1, p.16 参照.

を及ぼすという構造を想定することができる。

しかし、ここで留意しなければならないのは、上記の「構造を想定することができる」という部分である。なぜなら、最大防御境界面の前後への移動は、同じスポーツ種目であっても相対的であり、その移動は、個々のゲームの中で、攻防の関係として生じる対決状況に依存するからである。逆に、異なるスポーツ種目であっても、それが本研究で言うところの突破型ゲームであるならば、同様の対決状況が生じる可能性もある。

例えば、熟練者同士によるバレーボールの対決状況は、軌道の低いスパイクという攻撃行為により、攻撃成功率を上昇させているのが特徴である。したがって、防御側は、ネットの直上にブロックと呼ばれる最大防御境界面を設定し、それが突破された場合に備えて、予備的防御境界面を、後方に層構造化させている。しかし、未熟練者どうしのバレーボールのゲームは、スパイク行為という軌道の低い、床面までの到達速度の速い攻撃行為が発生しないために、ネット直上に境界面を設定する必要がなく、守るべき床面の直前、つまりは最後方に最大防御境界面が形成される。この構造は、上述のバスケットボールの構造と酷似している。

つまり、突破型ゲームの基本構造は、先に示した図 2-1 の通りであるが、図 2-2 で示した対決状況のタイプは、攻防関係の中で生じるプレーヤーのボール操作の熟練度や、競技規則の制限に起因する、ボールの攻撃性に依存するのである。

バスケットボールにおいても、未熟練者同士の対決状況では、プレーヤーのボール操作の技能が著しく低いことに起因し、結果的に、相手の防御境界面を突破しようとしても、相手が立ちふさがる前方に対してボールを「送り出す」ことも「持ち運ぶ」こともできず（方向の制限）、また、自分から離れた場所にいる味方のプレーヤーにボールを「送り出す」こともできない（速度の制限のみの場合と、方向+速度=飛距離の制限の場合が考えられる）。このような場面では、ボールの攻撃性が著しく低くなり（ボールがほとんど移動しない）、結果的に、ボール奪取をめぐる対決状況は、ダンゴ状態になるのである。特に、ボールが攻撃側にとって前方に移動しないという事態は、防御側の最大防御境界面をボール付近に押し上げる傾向を生む。ラグビーにおけるモール状態とは、一見すると、上述したバスケットボールのダンゴ状態に極めて近い対決状況であるが、このことは、ラグビーの競技規則が、攻撃側に、ボールを前方へ「送り出す」ことを制限しているためである。もしアメリカンフットボールのように、前方にボールを「送り出す」ことが許可され

れば、対決状況は変化し、図 2-2 の C が発生するのである¹。

議論を元に戻せば、本研究において、対決状況を A に設定することは、小学校においては 3, 4 年生（中学年）において、ある程度、ボール操作ができるようになっているという前提の、5, 6 年生向け課題ということになる。なお、改訂小学校学習指導要領では、3, 4 年生の「ゲーム」の領域において、基本的なボール操作の学習が予定されている²。

上記のとおり、この章では、バスケットボールのゲームにおける課題設定と学習内容を検討してきた。次章では、ボールゲームの授業における学習集団について検討する。

¹ しかし、アメリカンフットボールは、前方にボールを「送り出す」回数が 1 回と制限されているため、最大防御境界面は、限りなくボールに近い場所に形成されやすい。逆に、アメリカンフットボールで前方にボールを「送り出す」回数の制限が解除されれば、バスケットボールやサッカーと同様の対決状況が発生する可能性もある。ただし、ボールをレシーブするプレイヤーに対する物理的接触に制限がない現状では、ボールを身体から離して移動する「送り出し」の連携は、ボールの移動方法としては合理的とは言えない。

² 日本教材システム(2008)小学校学習指導要領新旧比較対象表, 日本教材システム, 東京, p.197.

第4章 ボールゲーム授業における学習集団

この章では、学習者の中でも、ゲームに意味ある参加ができない者に対して、いかに安心して学習できる環境を用意するかという点について検討する。

学習者が、ゲームに意味ある参加ができないのは、単に、技能レベルが低いのみならず、ゲームの結果生じる、勝敗に対する責任の所在や、仲間からの叱責なども考えられる。小学校のボールゲームの授業を参観すると、ゲームが白熱すればするほど、技能の高い者、活発な者がボールを独占し、他方では、ゲームに実質的に加われなくなる児童が増加するように見える。したがって、ゲームの過程を楽しみながら、かつ、勝敗にあまり固執しない学習環境について検討する必要がある。

第1節 学習形態の模索

体育授業において学習集団を問題にすることは極めて重要である。なぜならば、学級をいくつかの小グループに分けて実施するグループ学習は、他の教科と同様に、児童同士が教え合い、学び合うことで、学習の効率を上げることが可能となるのみならず、ボールゲームのように、集団で競争目的を達成する教材では、必然的に生じる授業形態だからである。また、グループ学習は、自ら課題をもち、自主的に学習をすすめる「めあて学習」を効率よく実施する学習形態とも言われている¹。

しかし、学級をいくつかの小グループに分け、自主的に話し合いをさせれば、授業の目標は達成されるというわけではない。片岡は、学習集団について、「学習を目的としたすべての集団をいう。すなわち、集団または指導者の、意図的な指導にみあう、従属者側の意図的な学習そのものが、少なくとも一つの目的であるような集団」²と定義している。そして、複数名の人間が相互作用を持つ時、互いの役割期待やサンクションによって、諸個人が新しい思考のタイプを形成し、物事の考え方や行動の習慣に変化を来した時、これを

¹ 小学校体育指導者研究会（編）（2003）運動・用語活用事典，東洋館出版社，東京，p.41.

² 片岡徳雄（1979）学習集団の構造，黎明書房，名古屋，p.105.

学習といい、この学習を意図的に達成しようとする集団が学習集団ということになる。

ところで、学習集団の編成を含めた授業の方法は、授業の内容に関連して語られる必要がある。授業実践は「目標・内容・方法の統一」¹という視点でこそ構成されるべきなのである。ところが、「日本の体育の学習集団の考え方は永い間、スポーツ集団との区別が十分でなかった」²との批判が、今日なお、なされていることから、これまでの体育における学習集団の編成に関する考え方には改善の余地が残されていることが窺える。ここで言われているスポーツ集団とは、ボールゲームの場合はチームと呼ばれている集団に他ならない。

そこで本研究では、これまでの体育における学習集団に関する知見を批判的に検討し、特にボールゲームの戦術アプローチを企図した体育授業に効果的な学習集団の在り方を探求することを目的とする。

我が国の体育における学習集団編成の問題を考える時、第二次世界大戦後から昭和 30 年代までの時期と、個に応じた指導をめざした「めあて学習」が提唱された時期を区別して論じる必要がある。というのも、前者はやや手段的に導入された経緯があり、後者は、学習集団の機能に基づき、導入の目的意識が明確になった時代だからである。先ずは、戦前、戦後の画一的修練から、民主化への脱却を企図した戦後の体育小史を述べる。

第2節 民主的体育の実現(昭和期)

第1項 B型学習

我が国の集団学習の歴史は、第二次世界大戦後の米国主導による教育の近代化と密接に結びついている。戦中、軍事色の強い集団的、画一的な体操や武道等が実施されていた我が国の体育は、敗戦とともに導入された民主主義の原理に基づき、民主的で善良な市民を育成するという教育目標が要求された。そして、昭和 28 年の学習指導要領では、体育科の一般目標として、①身体の正常な発達を助け、活動力を高める、②身体活動を通して、民主的生活態度を育てる、③各種の身体活動をレクリエーションとして正しく活用することができるようにする、が挙げられる³。そして、バスケットボールなどに代表される、遊

¹ 出原泰明(1983) 体育の授業研究と学習集団, 日本福祉大学研究紀要, 第56号, p.62.

² 出原泰明(2004) 異質協同の学び, 創文企画, 東京, p.84.

³ 文部省(1953) 小学校学習指導要領体育科編(試案), 明治図書出版, 東京, p.2.

戯性の強いスポーツ教材が、B型学習¹として児童中心、個人の尊重という理念の中で導入された。ここに、「目標・内容・方法が一貫性をもって指導要領に示され」²ることになり、学習集団をいくつかの下位集団に分割するグループ学習が誕生した。

竹之下によれば、B型学習は「体育における分団学習の一つの形態である。ご承知のように分団学習には二つの形態があり、その一つは個人差に応じた能率的学習のための分団学習（等質グループによる）で、他の一つは社会的な協力関係に重点をおく作業分担的な分団学習（異質グループによる）である」³とされている。竹之下は、作業分担的側面に着目すると、一般には団体種目を教材として用いた時に有効な学習形態と考えている。竹田は、B型学習を、「民主的生活態度を育成するための教材とされた団体的種目の指導法として効果的と考えられた、異質グループによる問題解決学習」⁴とした。

後に、竹之下は学習形態を教材によって固定的に捉えているわけではなく、能率的な学習のために、等質的分団学習（A型）、異質的分団学習（B型）、一斉指導、個別指導をうまく使い分けることが大切であることを主張している。丹下⁵もB型学習が団体種目のみ適用されることを問題視し、グループによる問題解決は個人的な種目でも十分可能であるとした。また、丹下は、種目と指導法を結びつけて考えることの問題点を「何をグループの目標とし、何をプロジェクトしたり、解決していくのかという事である・・・（中略・引用者）・・・特に球技等のチーム・ゲームズの場合にはその目標は当然として試合に勝つということであり、この目標達成のグループ活動の指導という事になりはしないか」⁶と、グループ目標の勝利至上主義傾向が、具体的民主的なグループの学習課題と結びつかないことを危惧している。

しかし、この時点では、民主的な全人教育を目指した教育の目標は別としても、学習の内容と方法の一貫性という視点から見ると、グループ学習という方法の選択がなされた背

¹ 昭和28年の学習指導要領では、個人的種目（A）、団体的種目（B）、日常的種目（C）という三つのタイプによって教材を区別していた。したがって「B型学習とは、民主的生活態度を育成するための教材とされた団体種目の指導法として効果的と考えられた」。竹田清彦（1980）学校体育における学習集団論—グループ学習論争—、体育の科学、30-3、p.714.

² 丹羽劭昭（1980）体育・スポーツにおける小集団研究の動向、体育の科学、30-10、p.710.

³ 竹之下休蔵（1955）B型学習の狙い、体育科教育、3-11、p.8.

⁴ 竹田（1980）、前掲論文、p.714.

⁵ 丹下保夫（1955）B型指導をこう考える、体育科教育、3-11、p.16.

⁶ 同論文、p.17.

景には、やや特殊な面が認められる。

例えば、当時導入されたボールゲームの学習内容といえば、現代では、ルールやマナー、戦術的知識、ゲームの運営等、実に多岐に亘る。しかし、当時の遊戯的教材導入の意図は、遊戯性により、子どもの興味関心を満足させることといった手段的な理由が中心であった。

また、戦中の画一的斉指導の払拭を狙い、児童中心の学習形態としてグループ学習が求められたこと¹や、「1学級の生徒数が多く、施設・用具が不足するという悪条件が、複数種目の同時学習という特殊な形態を要求し、それがグループ学習を必要とした」²などの時代的背景もあった。

今日では、ボールゲームのもつ文化的な価値が認められ、先に述べたようなルールやマナー、戦術的知識等に関する学習は常識となっている。しかし、当時は、集団の中での民主的態度育成等が教育目標として掲げられ、教材とされたボールゲームの中で生じる問題の解決プロセスで、グループによる話し合いという人間関係が生じること、それ自体が重視されたという問題点があり、「グループ学習のために運動をしているようなもの」³という事態が生じかねない状況であった。

その後、B型学習に関しては研究が進み、人間関係と技能とを指導法において関連させる重要性が叫ばれ、異質グループの問題解決学習は種目を超えて普及した。

第2項 系統学習

B型学習に関する実践が蓄積され、グループ学習が定着したかに見えたが、昭和28年の小学校学習指導要領では、身体的目標、社会的目標、生活的目標として、体育の目標が三つ示され、その目標に応じて種目が示されたことにより、諸目標間の優先順位や、教材の中での目標の取り上げ方を巡り、現場で混乱が生じた。そして、異質グループによる問題解決学習が、いたずらに長い話し合いを助長するなどの問題が生じた⁴。

この状況に対して、笠井⁵は系統学習を提唱した。笠井は、小学校学習指導要領で示された三つの目標を並列的に捉えるのではなく、身体的目標に重点をおき、体育指導は運動

¹ 丹羽（1980），前掲論文，p.710.

² 同論文，同ページ.

³ 丹下保夫（1987）戦後における学校体育の研究，不昧堂出版，東京，p.100.

⁴ 同書，pp.209-210.

⁵ 笠井恵雄（1954）体育指導における運動学習の特質，学校体育，7-6，pp.16-22.

技術を中心とした運動学習をすべきであるとした。異質グループによる問題解決学習は、時として運動技術の系統性とは無関係なところで生じ得る問題を解決すべく、必要以上に長い話し合いで時間を浪費しかねない。この点において、問題解決学習は、運動技術の系統的学習に対して効率が悪い。児童が問題としてとりあげる内容が、運動技術の系統的発達の各段階を超えるために必然的なものであればよいのだが、運動技術に対する科学的知識の乏しい児童の自主性に任せては、学習の効率は期待できないのである。そこで提唱されたのが系統学習である。ただし、丹下は「これは進歩的体育学者にたいする運動実技系の学者、指導者の代表的批判とみることができる。それは B 型学習、問題解決学習、グループ学習にたいする系統学習の主張である」¹と、系統学習がグループ学習等を批判する形で出された点を述べている。しかし、笠井自身はこれを、理論が展開された順序や時間的問題であるとして否定している²。笠井によれば、系統学習は「(一) 教師や社会の必要とするともすれば一方的権威だけから知識、技術の系統を考えたのに対して、児童生徒の必要や満足を十分に考えて知識、技術を系統的におさえていく。(二) 学習活動にあらわれる児童の積極性、能動性を生かすように学習内容を系統的段階的におさえる。(三) 大人の便利のために児童の能力を期待する系統でなく、児童の正しい生活を実践する力を養うための知識、技術の系統を考える」³とされている。そしてこのような基礎的、系統的な積み上げがなされた後、児童達が真の問題解決に至ると、笠井は主張している。この系統学習は、戦前、戦中にも似た授業形態がみられたが、児童生徒の必要や満足を考えた上での系統の学習という点において、一方的権力の押し付けではないとされ、「新しい系統学習」などと称されることがある。ただし、笠井が述べるように、系統学習がグループ学習を批判したのではなく、理論が展開された順序等の問題だとするならば、系統学習をグループでおこなうという議論の余地があるはずであるが、ここではあまり議論されていない。

第3項 生活体育

運動技術の系統的指導を主張した系統学習に対し、系統学習が生活から遊離した運動技術の伝達、学習指導に終始しているとして、昭和 28 年の小学校学習指導要領で体育の目

¹ 丹下 (1987) , 前掲書, pp.210.

² 笠井恵雄 (1957) 系統学習と体育科, 体育科教育, 5-12, pp.9-10.

³ 同論文, p.10.

標の1つとされた「身体活動をレクリエーションとして活用する」に重点をおいた生活体育が、前川らにより提唱された。生活体育は、運動文化を国民一人ひとりの生活の中に浸透させ、生活を豊かなものにしようという発想から生まれ、「学習者の生活の現実を目をむけなければならない。どうすれば一人一人の生活がよくなるかは、生活の現実と、生活の理想との間のズレのうめ方による」²とし、「学習者にたいして生活を一層望ましいものにするための目を開かせること、学校生活がその指導にふさわしいように組織化されること」³の必要性が説かれた。これは、運動生活をホームルーム、児童会等で組織化し、教科との関連の中で学習者が運動文化を体得できるように学校環境を整えていくことを示している。

丹下による生活体育は、教師が立案した単元を児童がグループ学習を活用し、吟味するところからはじまるところが特徴的である。そしてそのために話し合いが長くなるという批判に対し、教科時以外でも話し合いは可能として反論している。先述した、学校環境を整える、というのは、このような時間的問題の解決にも一役かっている。

この生活体育に対して、松田⁴は、自身も生活体育の立場に立つとしながら、生活体育が、

- ①レクリエーションを強調するあまり、体育を生活のほんの一部に限定してしまうこと
- ②体育の内容をすべて行事の中にも入れることの困難性
- ③教科外活動における体育の比重の増加にともなう、他教科との連携の困難性
- ④問題設定をも児童の手に委ねてしまうことによる、課題設定の貧困さ
- ⑤單元ごとの計画立案に要する話し合いにともなう時間浪費などの非効率性

などを挙げ、批判している。

第4項 グループ学習

生活体育を批判した松田らは、グループの自主性や成員相互の関係もなく、教師の計画によって一方的にコントロールされるような学習は、グループ学習という形態を有している一斉学習に他ならないと批判した。そして、「学習内容をできるだけ生徒の直面する現実の問題に関連させ、かつ学習の成果を教科外の活動に移行させる（生活化）ことをねら

1 前川峯雄（1956）生活体育の前進，体育の科学，6-1，pp.5-8.

2 同論文，p.7.

3 丹下（1987），前掲書，p.211.

4 松田岩男（1958）体育科教育，6-4，pp.13-19.

う点において生活体育とつながり、小グループの学習集団で系統的な学習をさせることをねらう点でいわゆる系統学習とむすびついている」¹として、これまでの生活体育、系統学習の論争を乗り越えようとした。「グループ学習と系統学習を同じ次元で対比させる向きもあるようであるが、両者は異なる視点からながめたときに考えられるそれぞれの形態である」²ので、この点は先述の笠井と同様である。

丹下は、教科の中だけのグループ学習だけでは民主的人間形成は不可能であり、学校をあげての組織化が重要であるとしてグループ学習を批判しているが、先に松田に指摘されたような問題点を現実的に克服することは難しい。

以上、第二次世界大戦後の我が国の体育における集団による学習に関する理論の推移について述べてきた。我が国は、敗戦により、戦前、戦後の身体的修練の中で実施されてきた画一的な一斉指導を否定し、米国から導入された民主的な人間形成を教育の大きな目標として掲げた。昭和28年の小学校学習指導要領は、教育の目標・内容・方法を統一して示した点が特色であったが、体育科においては特に、目標の複数化がそのまま議論の混乱を招いた。また、目標・内容・方法が統一されたとはいっても、民主的、遊戯的な性格をもつとされる団体種目が無批判に内容に採用されたことと、戦後の混乱期の中で体育の施設や用具が不十分であったことなどが重なり、集団による学習が導入されていた。しかし、松田らが述べていた通り、学級を小集団にして実施しているからといって、その種の集団学習が、彼らのいうグループ学習であるかといえそうではなく、集団で実施されているだけの一斉指導に陥ることもあった。ただし、先の片岡の学習集団の定義に見られるように、指導者側の意図が集団になんら反映されないのであれば、それを以て学習集団と言うには無理があるであろう。

一方、団体種目や集団による話し合いをすれば、民主的人間形成になるかという問いが提出されていたことを見たが、このような事態が発生した背景には、結局のところ、竹之下が述べるように、運動の領域分け（分類）や、教材の配列等の学習内容の吟味が不十分であったことが影響している。中身のない所に、形式の議論は不毛なだけである。残念なことに、ボールゲームに関してはその状況が継続している。

¹ 丹下（1987）, 前掲書, p.213.

² 竹之下休蔵（1958）グループ学習と学習内容, 体育科教育, 6-6, p.18.

第3節 個に応じた学習指導

第1項 めあて学習

昭和33年の小学校学習指導要領は、「教材単元で運動文化を系統的に教えることを指示し、方法としてグループ学習を示唆した」¹。つまり、系統学習、グループ学習の論議がここに終了することを意味する。第二次世界大戦後、急速な民主化の中で現れた集団学習論争は、決着がつくというより、むしろ強制終了してしまった。

しかし、時代が平成に移行して間もない平成3年、文部省が作成した小学校体育の指導資料である『指導計画の作成と学習指導』²（以下、「平成3年指導資料」とする）が、指導形態の在り方に大きな影響を与えることになる。「平成3年指導資料」では、一人一人の児童に運動の楽しさや喜びを味わわせるために、「児童からみた特性」を重視した。そして、単元全体の学習活動を方向付ける目標概念として「ねらい」を、具体的な個々の活動内容の目標を「めあて」と称した。ここにめあて学習という名称も生まれた。

めあて学習では、「できない」から「できる」への道筋を、①今もっている力で運動を楽しむ段階、②新しい工夫を加えて運動を楽しむ段階、の二つの段階の組み合わせとして学習過程を捉えた³。この①と②が1時間ごとに登場するのが主に個人的種目に多く、①と②が単元の前半と後半に登場するのが集団的種目に多いとされている。これらは、スパイラル型、ステージ型と称されることもある。

戦後の国家的な民主化を脱却し、学習者個人を見つめようという試みは非常に聞こえが良いのだが、「めあて学習」に潜む問題点について、グループ編成の質的側面を出原は指摘する。例えば、マット運動等の個人的種目では、個々を大事にした「めあて学習」を展開する場合、児童の習熟度により「課題別グループ」なるものが出現する。これは水泳に関しても同じであり、個人のめあてが異なれば、課題となる学習内容も異なるわけであり、やはり「課題別グループ」が出現する。しかし、出原は、この「課題別グループ」を「『能力別学習集団』であり、『うまい子グループ』『へたな子グループ』となっている」⁴と批判しており、この現象は個人的な種目に留まらず、バスケットボールなどの集団的種目にも及んでいるという。

¹ 竹田（1980），前掲論文，p.717.

² 文部省（1991）指導計画の作成と学習指導，東洋館出版，東京.

³ 同資料，p.27.

⁴ 出原（1991），前掲書，pp.79-89.

また、体育指導の大前提として、楽しさやおもしろさの尺度を児童の内面の感性的問題にしてしまったことから、「めあて学習」の理論モデルまでもが個人の楽しさの高まりに基づくものとなり、学習内容が「順序や系統性には依拠できない」¹と、出原は指摘する。

出原が提唱するのは「異質協同（協同）」の学びである。出原は、「子どもたちが異質の小集団のなかで、自分とは違った『できばえ』や『わかり具合』を持った『異なる友だち』と関わり、集団としての力を学ぶのために発揮しながら学習を進めていく」というグループ学習を一貫して示し²、「めあて学習」を批判している。

特に出原が優れている点は、集団的種目にも、この異質集団を採用し、学習者間の「できばえ」や「わかり具合」を導きながら、授業を展開している点である。「できばえ」や「わかり具合」を学習者が相互に比較する場合、学習者間（学習集団）には「ともに学び合うための共通の内容が必要になる。習熟度の差や能力差、わかり具合などの差にかかわらず『同じ内容』を学習の対象にしていること」³が重要になる。この点が、学習者のめあてにあわせて、様々な学習内容が発生する「めあて学習」との決定的な違いである。

第2項 学習形態の質的転換

平成3年度に文部省が示した、個に応じた学習指導、いわゆる「めあて学習」を達成する学習過程に、「モデルA（スパイラル型）、モデルB（ステージ型）」という二つのタイプが示されたことは先に述べた。モデルAは、器械運動などの個人的運動種目を内容とする場合に用いられるのが一般的である。一方、モデルBは、単元を大きく二つのステージに分割し、「『今もっている力で運動を楽しむ段階』と『新しい工夫を加えて運動を楽しむ段階』」⁴を活用しながら、技能差を克服して集団での学習を成立させようと企図したものである。6年生のバスケットボールにおけるモデルBの単元計画の例⁵を見ると、単元の前半は、グループ内で簡単なルールやマナーを確認し、少人数のチーム内でのゲームが実施される。そして単元後半には、チーム間でのリーグ戦が用意されており、「リーグ戦

¹ 出原（1991），前掲書，p.75.

² 出原（2004），前掲書，p.78，あるいは，出原（1983），前掲書，pp.109-112.

³ 同書，（2004），p.80.

⁴ 小学校体育指導者研究会（編）（2003），前掲書，p.49.

⁵ 杉山他（編著）（1997），前掲書，pp.162-173.

で優勝しよう」¹、などのチーム目標が設定される。一方、「ゲームそのものを楽しみたい」²としたグループは、単元後半においても3対2や3対3などの少人数のチーム内でのゲームを実施するとされている。少人数によるゲームは、ボール触球数やシュートチャンス増加等が期待できる点が優れている³。また、単元前半で、対戦するチーム間でルール等を話し合いながら総当たり戦を実施し、単元後半では同じチームと複数回対戦（対抗戦）しながら、特定のチームに対する戦術を工夫し、ゲームの質を高めようとする実践例もあった⁴。

池田らの実践は、モデルBの典型として考えられる。しかし、ゲームの質が高まるにつれて、技能の低い者が、ゲームに意味ある参加をできなくなることがよくある。例えば、技能の高い児童が、ディフェンス・リバウンドからドリブルでのボール運び、シュートまでの一連の行動を一人で行ってしまう場合などである。チーム間のゲームでの勝敗が目標となる場合、技能の低い者にボールを渡すと、ボールの保持が不安定で、場合によっては相手にボールを奪われるケースが生じるからである。また、ゲーム内でのプレーそのものが激化するので、ファールまがいの行為が増加し、粗暴で自己中心的な者が活躍し、気の弱い児童、優しい児童が安心して学習できなくなることが予想される。藤崎らの実践は、そうしたモデルBの弱点を補う形で実施されている点が評価できるが、3対2や3対3などの小人数のゲームを採用したチームは、単元前半との学習内容の差異化が難しくなるという欠点がある。

このような問題が生じるのは、ボールゲームの学習内容と、教師側が捉えている学習集団の在り方が乖離しているためである。例えば、中川は、ボール運動の特性を「ボールを扱いながら戦術や作戦を工夫して、集団対集団で得点を競い合う運動」⁵と捉えている一方、指導に当たっては、「①攻め方、守り方を工夫して楽しくゲームをさせる。②作戦を立てて、楽しくゲームをさせること」⁶としている。

¹ 同書, p.167.

² 杉山他(編著)(1997), 前掲書, p.171.

³ 藤崎敬, 中川一(編著)(2000) 小学校体育8図解・実践, 東洋館出版社, 東京, pp.86-93.

⁴ 池田延行他(編著)(2002) 小学校体育科基礎・基本と学習指導の実際, 東洋館出版社, 東京, pp.81-84, この著書はゲーム・ボール運動領域としてソフトバレーボールやサッカーが例示されている。

⁵ 藤崎他(編)(2000), 前掲書, p.74.

⁶ 同書, 同ページ.

攻防の行い方を工夫するのは、ゲームの展開を優勢に進めるために必要不可欠であり、ボールゲームの戦術に共通する根幹である。しかし、集団対集団で得点を競い合う活動を行えば、当然のことながら勝敗という「対戦の結果」が生じ、その結果、「リーグ戦で優勝しよう」などのチーム目標が設定されてしまうのである。この場合のチームが一つの学習集団と考えると、この学習集団が意図的に達成しようとしている学習内容は、対戦相手に勝利することになってしまう。このようなボールゲームの学習内容と、教師の考える学習集団の在り方の乖離を乗り越えるため、次項で、ボールゲームの学習内容を捉え直し、学習集団の在り方を検討する。

第4節 学習内容の捉え直し

先に、ボール運動の学習内容は、個人の他者への気付きに基づく、攻防の工夫、戦術の立案にあることを確認した。この学習内容をさらに具体化するために、学習指導要領を参照する。平成10年発行の小学校学習指導要領における体育の第5学年及び第6学年の内容を見ると、ボール運動は「互いに協力し、役割を分担して練習やゲームができるようにする」¹とされている。この、役割を分担する（分業）、という考え方は、ボールゲームの指導をする上で重要なポイントになる。阪元は、体育授業において教師がルール変更する視点の一つに、この分業を挙げている²。児童のゲームへの意味ある参加を考えた時、この分業を視点にした教師の配慮は重要になる。しかし、みんながシュートを決めようとか、みんながボールに触ろうとかという目標は、複数名のプレーヤーで1つのボールを争い、ゴールにボール通過させるという目標に複数名のプレーヤーが関わるボールゲームには、不向きな目標と考えられる³。なぜなら、鈴木らの分類で言う突破型のボールゲームは、分業を基本とするからである。そこで、未熟練者によるバスケットボールのゲーム様相に基づき、どのような役割が分業可能かを考察してみる。

第3章第3節でも述べたが、未熟練者が多い体育の授業では、単元内で外角からのシュ

¹ 文部省（1998）小学校学習指導要領，大蔵省印刷局，東京，p.86.

² 阪元容昌（2001）学校体育の球技教材におけるルール変更の視点，上越教育大学修士論文，pp.87-88.

³ 鈴木理，土田了輔，廣瀬勝弘，鈴木直樹（2003）ゲームの構造からみた球技分類試論，体育・スポーツ哲学研究 25-2，pp.7-23 参照。鈴木らは，競争媒体が1つであるサッカーやバスケットボールなどのゲームを突破型ゲーム，競争媒体がプレーヤーの数だけ用意されるボウリングやゴルフ等のゲームを，的当て型ゲームとして区別している。

ート技能を高めることが難しい。したがって、多くの学習者のシュートは、ゴール付近から試投されるため、防御側が防御の人数や場所を限定した最大防御境界面の計画配置をすることが可能となる。防御の計画配置に成功したチームは、コート上のプレーヤーに防御という役割から解放される余剰人員を生み出すことができる。防御人数限定の結果、生み出された余剰人員は、ゴール付近を強固に守る最大防御境界面から遊離し、予備的、副次的な防御境界面として機能したり、機を見て前方に走り出し、待ち伏せして攻撃の役割を主として担当することが可能となる。相手も同様の戦術を採用するなら、防御人数が少ないため、未熟練者にとって攻撃しやすい環境がゴール付近に生ずるという利点もある。

このように、未熟練者によるバスケットボールのゲームでは、サッカーのように、1つのチーム内で攻防の分業を生み出すことが可能となる¹。そこで、本研究では、防御層の分担から攻防の分業をテーマにしたバスケットボール型ゲームの戦術立案や、その基礎となる各プレーヤーのゲーム中での戦術的判断を学習内容とする授業を展開する。そうすると、これらの学習内容を意図的に達成するための学習集団が準備されねばならないことになる。通常、スポーツにおけるチームとは、対戦相手に勝利することを意図的に達成する集団を指すわけで、本研究で開発された学習内容を達成するための学習集団とは明確に区別されねばならないことになる。

第5節 学習内容と学習集団

先に、体育授業におけるバスケットボールの学習内容は、攻防や防御層の分業に基づいた戦術立案と、その基礎となる各プレーヤーのゲーム中での戦術的判断を設定することが可能となることが示された。しかし、このような内容を設定する場合、留意しなければならないことがある。それは、分業に基づく諸知識を、学習者全員に共有させる機会を作ることである。分業に基づく課題解決では、得点を取るのが得意だからと、特定の児童に、待ち伏せの攻撃役割だけをさせるという事態が生じる可能性がある。場合によっては、ボール扱いは苦手だが、防御としてなら活躍できる者も生じる可能性もある。中学校、高等学校の選択制体育、あるいは課外活動ならともかく、義務教育の正課の体育授業は、学習

¹ 事実、バスケットボールとうゲームが創設された当時は、ガードとはゴールの番人として主に防御を担当し、それ以外の3名が攻撃行動をするという分業があった。吉井四郎(1980a) バスケットボールのコーチング基礎技術編, 大修館書店, 東京, pp.25-26 参照。

者が等しく学習内容を共有する機会が保証されるべきである。もちろん、単なる機会均等ということではなく、様々な役割を経験することで、個々の得意な役割に戻った時も、様々な他者の意図に思いを巡らせることができ、プレーが洗練されることは言うまでもない。

しかし、分業を基本とするボールゲームの特性は、この学習機会均等の原理と相容れない恐れもある。なぜなら、分業によって付与された役割を交代することで、学習者個々が、それぞれ苦手な、場合によっては課題の解決が不可能な役割を新たに担う事態が生じることも容易に予想されるからである。例えば、ドリブル技能の低さから、防御されると全くボールを移動することが不可能になる児童が、ボール運びの中盤等を任されるケースや、身長が著しく低い児童が、ゴール付近の最大防御境界面に配置されるケースなどが考えられる。そうすると、勝敗を競い合うゲームは成り立たなくなる可能性がある。それでは、過度な競争性を制限しながら、個人の他者への気付きを促進し、ゲームの構造に基づく対決状況の操作を企図したゲームを実施することは不可能なのであろうか。

上記のような問題を解決するために、今一度、ゲームの原点を見直す必要がある。ゲームはplayされる、つまり、遊ばれるものである。しかしながら、遊ばれるものだからといって、必ずしもトラブルなくゲームが実施されるとは限らない。授業内のボールゲームでは、ファール等に起因する紛争がよく生じる。ルールを守ったり、勝敗に対する態度を身につけることも重要な学習課題であるため、教師は、学習者相互に審判をさせたり、競技規則を徹底させるなどの指導をする。ところが、このような指導で問題が解決することは少なく、教師が審判に入ることで、学習者はファールを回避しようとするより、むしろ、ファールギリギリのプレーを選択することがある。なぜなら、教師が審判として介入することで、学習者は、プレー中に自身のプレーが合法的か否かについての判断責任から逃れることができるからである。

複数の審判員が配置され、プレーヤーもコーチも競技規則を熟知しているはずのプロスポーツで、ファール等に起因する乱闘事件が頻発するのは周知の通りである。

翻って、児童が学校の休憩時間に実施している集団的遊戯活動を見ると、活動中に審判を立てることは皆無に等しい。なぜなら、限られた休憩時間内にあえて審判役割を引き受ける児童がいないからであろう。しかしながら、休憩時間の遊戯活動が紛争のために活動不能に陥るケースは少ない。そこには、過度な競争性を制限しながら、個人の他者への気付きを促進し、ゲームの構造に基づく対決状況の操作を企図したゲームを実施するための

ヒントがあるのではないか。そこで、実際の遊戯集団に簡単な調査を実施した。

平成18年2月から、同年7月まで、N県J市郊外のM小学校（平成18年4月1日時点の児童数は392名）で、休憩時間（休み時間、昼休み）における5,6年生男子児童（30名）の集団的遊戯活動（ハンドベースボール）の実態調査を実施した際、活動直後の児童数名に、「何対何だった?」、「どちらが勝った?」、というインフォーマルインタビューを実施した。その結果、得点板を出して活動していた日でも¹、得点を記憶している児童はほぼ皆無であり、ほとんどの児童はどちらが勝ったかさえも記憶していなかった。つまり、児童達にとって、勝敗というゲームの結果は二の次であり、活動の過程自体に興味があったことになる。しかし、単に身体を動かすために漠然と遊戯活動を実施しているわけではなく、独特のルールを発達させたり、活動時間が少なくなると、守備位置が変化してアウトを取りやすくするなど、戦術的思考が発達していた²。加えて、活動中に紛争が発生して、休憩時間内に活動継続が困難になることはほとんど無かった。

このように、児童は、休憩時間という自由時間の遊戯活動の中で、勝敗に固執せず、ゲームの過程を重視し、戦術的思考をもったゲームを展開していたのである。そこで、児童の遊戯集団、遊戯活動の特徴について検討し、体育授業の学習に活かせるかどうかを探っていく。

¹ 児童達は得点に固執しないので、得点板を出さずに遊戯活動をすることが多い。

² 土田了輔，笛木寛（2007）小学校の休憩時間における児童のハンドベースボールに関する研究，上越教育大学研究紀要，26，pp.172-181.

第5章 児童の遊戯集団

この章では、小学校の休憩時間における児童の集団的遊戯活動を対象として、勝敗に固執しないでゲームを楽しむ方法について検討する。放課後等、学校外の遊戯集団に関する研究はいくつか見られるが、周知のように、今日は児童が学校外で遊戯集団を形成することが難しくなっている。加えて、短時間で効率よく活動するという点に関しては、学校の休憩時間の遊戯活動が、時間の限られた体育授業の参考となる特徴を有している可能性がある。

そこで、この章は、参与観察において遊戯集団を内部から観察した上で、質問紙やVTR、直接観察により、児童の集団的遊戯活動の特徴について検討する。

<調査1>

第1節 休憩時間における児童の集団的遊戯活動

第1項 休憩時間の遊戯活動に関する先行研究

休憩時間の子どもの活動に関する研究の傾向を検討するために、「子ども」と「遊び」をキーワードにした研究を概観した結果、幼児を対象にした文献が見いだされた¹。中でも、

¹ ・三宅茂夫（2002）幼稚園における持続的遊び集団の相互作用過程—べールズの相互作用過程分析をとおして—，教育実践学論集，3，pp.15-28.

・荻田知則（2004）なぜ子どもは「隠れる」のか？：幼稚園における自由遊びの参与観察，発達心理学研究，15-2，pp.140-149.

・畠山美穂，山崎晃（2003）幼児の攻撃・拒否的行動と保育者の対応に関する研究：参与観察を通して得られたいじめの実態，発達心理学研究，14-3，pp.284-293.

・畠山美穂，畠山寛，山崎晃（2003）仲間と関われない幼児はどのように社会的スキルを学習するか？，保育学研究，41-1，pp.20-28.

・中川三和，山崎晃（2004）幼児の対人葛藤が遊びに与える影響，幼年教育研究年報，26，pp.61-68.

・池上貴美子，近藤亜矢（2005）幼児期の遊び場面における定型的やり取りの発達過程，金沢大学教育学部紀要（教育科学編），53，pp.191-206.

・Corsaro, W, A. (2003) We're friends, right?: Inside kid's culture. Joseph Henry Press. Washington, D. C.

幼児同士の相互作用による，社会的スキルの形成に焦点を当てた研究が多かった。幼児期の子どもにとって，1日の大半は遊びであるから，その遊びの中における発達の視座の研究がなされることは当然と言える。

一方，児童期の子どもについては，遊びと社会性に対する重要性は指摘されているものの¹，上述したとおり実証的研究は少ない。その中で渡辺らは，子どもの遊び能力と，向社会的行動能力，社会的スキルのそれぞれに相関関係を見出し，学校現場における遊びの保障を提案している²。しかしながら，渡辺らは，現実に生起していた遊びの実態を想定しておらず，子ども達がどのような遊び場面を想定して質問紙に回答したかについて疑問が残る。山崎らは，遊びの内容に関して，小学校3年生から6年生を対象とし，子どもの遊びと運動に関する調査を行っている³。この調査は，男子児童が女子児童に比較して，運動に対する愛好度が高いことを明らかにしているが，運動，スポーツというキーワードが出てきても，それ以上に具体的な活動の内容に言及するものではなく，子どもの遊び，運動，スポーツに対する意識や活動実態を把握する基礎的な研究にとどまっている。横山は，小学生の遊びと友人観について調査し，集団的遊びをしている子どもは，そうでない子どもより，友人関係に対する認識，態度，評価等の側面について，肯定的な友人観を有していることを明らかにしている⁴。また，集団的遊びの中でも，サッカーや野球といった活動的

・ Corsaro, W. A. (1985) *Friendship and peer culture in the early years*. Ablex Publishing. Westport. CT.

¹ 大前衛 (2004) 子どもの遊びと社会性の発達序論，湊川短期大学紀要，40，pp.67-73. あるいは，大段員美 (1972) 子どもの遊戯社会，タイムズ社，大阪，や浅井浅一 (1967) 運動遊戯集団の構造と機能—小集団と人間関係—。日本辞書，大阪，がある。この2つの研究は，実験的手法を採っているが，集団のリーダーシップ機能やメンバーの社会的順位等，集団の捉え方に関して示唆に富んでいる。また，Mead, G. H. (1967) *Mind, Self, & Society from the standpoint of a Social Behaviorist* (Paper back edition), The University of Chicago Press, Chicago, pp.152-164 などもある。Mead は特に幼児期，児童期という区別をせず，遊び (play, 『ごっこ遊び』) が集団化・組織化されていく中で，子どもが「一般化された他者 (the generalized other)」の役割をとりながら自我を形成すると考えた。

² 渡辺広人，松崎展也，佐藤公代 (2004) 児童の仲間集団形成に及ぼす遊びの役割—調査法の試み—，愛媛大学教育学部紀要 (体育科学)，50-2，pp.73-81.

³ 山崎功一，赤神誠，稲田俊治，神家一成 (2004) 子どもの遊びと運動に関する基礎的研究 (1)，高知大学教育学部研究報告，64，pp.125-131.

⁴ 横山卓 (2004) 子ども—の遊びと友人観—小学生の場合，共栄学園短期大学研究紀要，20，pp.139-151.

遊びをしている子どものほうが、非活動的遊びをしている子どもより、認識や態度面において、より肯定的な友人観を有していることも指摘している。横山の研究は、渡辺ら、山崎らと異なり、子どもの遊びの内容を、集団的活動的遊び、集団的非活動的遊び、非集団的活動的遊び、非集団的非活動的遊びの4つに分類し、考察を行っている点が特徴的である。しかしながら、肯定的な友人観が育成される原因については明らかにされていない。

住田は、「児童期の仲間集団は、典型的な遊戯集団の形態をとる」¹とした上で、子どもが、ある特定の集団的遊戯活動をするを目的として参集した場合を活動集団、親密な仲間との相互の活動や交渉を目的として参集した場合を交友集団と呼び、区別している²。この住田の二分法は、従来の仲間集団に関する知見を批判し、子どもが、野球など特定の活動をするためには、必ずしも仲間との親密さ等、情緒的つながりを必要としないことを指摘したものである。また住田は、活動集団においては各成員の技能や知識に応じて、各成員の地位は序列化し、集団内での役割が分化するとしている。この研究は、集団の質に着目し、従来の仲間集団に関する知見では説明できなかった、活動の変化とメンバーの離脱等について説明を可能とした点、実際に観察される子どもの仲間集団のいくつかのバリエーションを、実態に即して説明している点等が高く評価できる。しかしながら、活動集団と交友集団の、実際の弁別方法は何か³、また、活動集団に比して交友集団のメンバー数が少ない事例が大半であるのはなぜかという点に疑問が残る。例えば、交友集団は、単に組織化途上の活動集団であり⁴、同じ性質の集団を、異なる発展段階で見ただけなのではな

1 住田正樹（2000）子どもの仲間集団の研究（第2版）九州大学出版会、福岡、p.18.

2 同書、pp.20-23.

3 例えば、住田は、事例を調査する場合、「原則として、2回以上の観察の場合には複数の成員から、発見時の1回だけの観察の場合にはリーダー的な成員を含む複数の成員から、得られた場合には仲間集団のデータとして採用することにした」としている（同書、p.105）。しかし、現実の仲間集団には様々な目的で参集しているメンバーが混在していると考えられる。そのため、参集目的を尋ねて、全員一致した場合をタイプ別に分類したのか、過半数以上なのかなど、実際のタイプ分けの際にどのような手続きをしたのかに興味を持たれる。しかし、この点に関して、住田の著書には「複数の成員から」とされるのみで、基準はやや曖昧である。

4 この点に関しても、住田は、活動集団の中核には交友集団が存在することを認めている。したがって、活動集団の中には交友集団が伏在することになり、この二種類のタイプが仲間集団の分類として適当であるかどうかの疑問も残るのである。以下の住田の見解を参照されたい。「ある1つの交友集団が核になり仲間を呼び集めて活動集団を形成したり、あるいはいくつかの交友集団が集まって活動集団を形成しているようである」（麻生誠、木原孝博編著（1985）子どもはどう育つか、有信堂、東京、住田執筆箇所、p.95）。あるいは

いかとも捉えられる。

以上、子どもの遊びと社会性をキーワードに先行研究を検討すると、横山、住田らにみられたように、遊戯集団の質的側面を検討するための分析枠がいくつか見いだされたが、遊戯集団内での紛争処理方法や競争性から生じる過度の重圧を減じるメカニズムを明らかにする手立てには不適當である。

次に、子ども達が比較的自由に遊戯集団を形成する、学校の休み時間に焦点を当てるため、「休憩時間 (recess)」、「昼休み」をキーワードとした研究を概観した。近年は、子どもを対象とする凶悪事件が発生するなど、社会環境の悪化により、子ども達の集団での遊び場は、学校内に見いだされることが多いからである。上記キーワードで文献を検索すると、小学校の昼休みの運動場で、遊んでいた児童の数や、運動場内の人口密度、遊びの種類を概観した研究¹や、小学生のストレスと、休憩時間の過ごし方に関する研究²も見られた。しかし、これら2つの研究は、集団的遊戯活動に興味を持っているものではなかった。また、子どもの健康面から活動の内容、特に有酸素運動の量に着目した研究³、休憩時間と子どもの認知発達、教育的な意義に着目した研究⁴、休憩時間のタイミングと学級や遊びの中での子どもの活動に関する研究⁵、子どもの活動スタイルと仲間との関係に関する

は、「活動集団は集団目的となる集団的遊戯活動を提案し呼びかけて成員を呼び集めるようなリーダーシップをとる個人ないし集団を必要とする。だから活動集団形成の契機は多くはない。このリーダーシップをとるのは個人に限らず集団の場合もある。交友集団である。交友集団が呼びかけて他の交友集団が集合するという形の活動集団もある」(住田(2000), 前掲書, p.107)。

¹ 渡邊義行, 古田敦子 (2001) 小学校における昼休みの運動遊びに関する調査研究, 岐阜大学教育学部研究報告 (自然科学), 26-1, pp.73-78.

² 福岡真理子, 戸田須恵子, 明神もと子 (2000) 小学生のストレスと休憩時間の過ごし方との関係に関する一考察, 釧路論集, 32, pp.187-198.

³ Kraft, Robert E. (1989) Children at play; Behavior of Children at Recess, The Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 60-4, pp.21-24.

・Hovell, Melbourne F. Bursick, James H., Sharkey, Robert and McClure, James (1978) An Evaluation of Elementary Students' Voluntary Physical Activity During Recess, Research Quarterly, 49-4, pp.460-474.

⁴ Pellegrini, A. D., Smith, Peter, K. (1993) School Recess: Implications for Education and Development, Review of Educational Research, 63-1, pp.51-67.

⁵ Pellegrini, A. D., Huberty, Patti Davis, and Jones, Ithel. (1995) The Effects of Recess Timing on Children's Playground and Classroom Behaviors, American Educational Research Journal, 32-4, pp.845-864.

研究¹，そして休憩の有無と子どもの不注意や無関心等に関する研究があった²。特に子ども
の活動内容の分類に関して，Kraft³は，活動的な行動（active behavior）と受動的な行
動（passive behavior）という大きな二分法を用い，前者の中には，ランニング等の持続
的な有酸素活動（vigorous activity），ボール等の投・捕・蹴活動（moderate activity），
歩行やバランスを取る動作，柔軟性を伴う活動，遊具を使った遊び（minimal activity）
を含めている。また，後者について，社会的相互作用（social interaction），独立的行動
（independent behavior），待機（waiting）の3つに分類している。この後者の3つに
ついては興味を持たれるが，集団の中でどのように作用しているかという観点には活かさ
れず，個人の活動量に重点が置かれていた。

上記に概観してきた休憩時間（recess）に関する研究は，大きく2つの枠組みでなされ
ている。1つは，休憩時間そのものに着目するというより，休憩時間のタイミングや活動
が，その前後の授業に及ぼす影響を検討するという観点である。もう1つは，休憩時間の
活動が個々の児童の健康や発達に及ぼす影響を検討するという観点である。特に後者は，
休憩時間全体の活動を量的に捉える必要があるため，活動内容が，バスケットボールや野
球のように，特定のスポーツ種目にカテゴライズされるのではなく，ボールの投・捕・蹴
等，個々の具体的動作が念頭に置かれている。

このように，休憩時間，昼休みをキーワードとする研究は，個人の行為を対象とした研
究が中心であった。しかし，遊戯活動をしている個人が複数参集した総体，すなわち，遊
戯集団を対象とした研究は見られなかった。そこで，学校内での遊戯集団を実際に調査し，
集団内の紛争処理や，遊戯活動内の競争性から生じる重圧の軽減に貢献している要因を検
討する。

第2項 調査対象

¹ Ladd, G. W and Price, J.M. (1993) Playstyles of Peer - Accepted and Peer - Rejected Children on the playground. Hart, C, H.(Eds.), Children on Playgrounds Research Perspectives and Applications, State University of New York Press, New York, pp.130-161.

² Jarrett, Olga S., Maxwell, Darlene M., and Dickerson, Carrie (1998) Impact of Recess on Classroom Behavior: Group Effects and Individual Differences, The Journal of Educational Research, 92-2, pp.121-126.

³ Kraft, op.cit., pp.21-24.

子どもの遊戯活動に可能な限り影響を与えずに、子どもの休憩時間を観察するために、小規模小学校である N 県 J 市の山間部に位置する K 小学校を対象として参与観察を実施した。平成 14 年 4 月時点での K 小学校は複式 3 学級、児童数 20 名（転出した 2 名は対象外とした）であった。平成 15 年度は、前年度末に 6 名が卒業したのに対して、中学年（4 年生）女子児童 1 名が転入、低学年（1 年生）に男子児童 1 名、女子児童 2 名が入学し、児童数 18 名となった（表 5-1）。

調査期間は平成 14 年 4 月から平成 15 年 11 月までの 1 年 7 ヶ月¹であり、調査は当初週 1 回、調査開始から半年過ぎた頃から週 2 回のペースで実施した。調査時間は昼休み（13:00～13:40）から午後の授業すべてを対象とした。午後の授業は、休憩時間の遊戯活動のメンバーが多い、5、6 年の高学年クラスを対象として観察を行った。

山間部にある K 小学校の児童は、放課後に仲間集団を形成して遊戯活動を実施するには困難な生活環境にある。児童達の自宅をつなぐ生活道路は、南北に延びる起伏のある川沿いの 1 本道である。K 小学校を挟んで「カミ（南側、川の上流地域を K 小学校ではこう呼ぶ）」に約 1km、反対に「シモ（北側、川の下流地域）」に、約 2.5km の範囲が学区である。平成 14 年度時点の 6 年生児童 A と 4 年生児童 C のきょうだい居住する住宅は、4 年生児童 B と隣接しており血縁関係もある。高学年クラス担任の e 教諭（30 代男性）によれば、この隣接する住宅に住む 3 人は、幼少期より 3 人がきょうだいのように育っている。しかし、K 小学校の他の男子児童は、ほとんどが K 小学校を挟んで「カミ」に居住している。A、C、B の自宅から 6 年生 E の自宅までの距離は、地図上の直線でも約 3km 離れている。また、E の自宅の比較的近くに居住しているのは、6 年生男子児童 F、G である。しかし、e 教諭によれば、F と G は放課後に K 小学校の特定の児童と遊戯集団を形成している様子はない。F と G の放課後の交友関係が判然としない理由はわからなかったが、G は、4 年生女子児童 N ときょうだいであり、未就学児のきょうだいも 1 名いることから、放課後は家庭内できょうだい達と過ごしていた可能性もある。E と K はきょうだいであり、住居が近い M と放課後の交友関係がある。I は放課後の交友関係が判然としないが、学区外の書道教室やピアノ教室に通っていたので、放課後に近隣の児童と遊ぶ時間は少なかった。H は Q、R ときょうだいであるが、学年の近い J と近隣に居住していたこともあり、放課後に交友関係がある。この学区では、週 1 回程度、外部の指導者によるサッカークラ

¹ 第 1 回訪問は平成 14 年 4 月 19 日、最終日は平成 15 年 11 月 10 日である。

表5-1 K小学校の学年別人員構成

		平成14年度	平成15年度
学年	性別	児童	児童
1年生	男子		X
	女子	R, T, U	V, W
2年生	男子		
	女子	S	R, T, U
3年生	男子	K, M	
	女子	Q	S
4年生	男子	B, C, *1	K, M
	女子	N, O, L	Q, P
5年生	男子		B, C
	女子	I, J, *2	N, O, L
6年生	男子	A, D, E, F, G	
	女子	H	I, J

*1, *2は1学期に転出

Pは1学期に転入

ブがあり、その時は児童達の多く（A, B, C, D, E, G, H, J, K, N, O, Q, R, S, T）が男女で参加している。しかし、AとB, Dは、このサッカークラブとは別に、外部指導者による野球クラブに所属している。Cは隣町の小学校にあるサッカークラブに所属している。

一方、平成15年度は、児童数減少により、放課後等に小学生だけで遊戯集団を形成することはいっそう困難になった。

このように、e教諭が休憩時間の遊戯集団のメンバーとしてあげた12名を中心に、放課後の児童の交友関係をみると、大人が関与した、いわゆる社会体育で活動する者、ピアノや書道の教室に通う者はいたが、児童どうしが仲間集団を形成するには、自宅間の距離が遠く¹、平日の放課後に帰宅してからもう一度参集することはない。また、K小学校は、放課後、すぐに帰宅するように指導しており、放課後の校庭で、大人の関与がない、自然発生的な遊戯集団が見られることはない。

第3項 調査の方法

学校内で短時間で実施されている集団的遊戯活動の実態を集団内部から分析するため、人類学や社会学で発達した参与観察法（participant observation）を採用した。その際、児童に必要以上に緊張感を与えないようにするため、VTR等を持ち込むことは避けた。箕浦²は、参与観察法の手順を、先ず、フィールドに入って（field entry）から、フィールドで出会う人との友好的な人間関係（rapport）を確立する旨、説明しており、長期の調査をするためには、調査対象となる学校全体とのコミュニケーションが重要になる。場合によっては、対象となる遊戯集団のメンバーについての情報が、メンバー以外の児童によりもたらされる場合もあるからである。

調査中は、R,T,Uら女子児童にせがまれて竹馬遊びに加わるなど、調査対象の遊戯集団

¹ 平成15年5月28日のフィールドノートによると、Aの自宅からK小学校までは、筆者の徒歩で34分という距離であった。生活道路は高低のある1本道なので、自転車で移動しても児童達が交流するには決して近くはない距離である。事実、保護者に車で送ってもらえる時に限って、同級生と遊ぶという児童もいた。以下、フィールドノート：学区でもっとも遠いN地区から通学しているB君（5年）、C君（5年）の民家の近くにK川に降りていく道があるので、川縁の空き地に車を止めて学校まで歩く～中略～ほとんど人に会わない。天気は晴、気温は25度近くあり、かなり暑い。前に話を聞いていたとおり、C君とB君の家には木製のデッキがついているのを確認。以前、Bから「自宅からは25分くらい」と聞いていたが、今回は33分57秒かかった。

² 箕浦康子編著（1999）フィールドワークの技法と実際、ミネルヴァ書房、京都、pp.42-55.

以外の児童と活動する場合もあったので、毎日、必ず参加するメンバーとは、参加形態が異ならざるを得なかった。

今回調査対象とした遊戯活動は、ベースボール型ゲームが中心であり、調査者自身は、活動メンバーの中では、同ゲームについての技能は中程度¹とみなした。なお、調査対象となったベースボール型ゲームの遊戯集団は、ほぼ毎日形成されることがわかっていた²。したがって、本論は、対象集団内における調査者の地位を、技能的には中程度メンバー、参加形態については周縁的³メンバーと想定している。

調査者は、休み時間の前後における集団的遊戯活動のメンバーとの関係等を考慮し、週2日の調査日の午後には、児童と共に机をならべ、授業にも参加した。この際、指導的立場になることは極力避け⁴、児童から質問を受けても即座に対応せず、クラス担当教諭の指示を待つよう心がけた。休憩時間中の観察メモは、観察が終了次第、場所をあらためて記録し、児童の前では記録作業をすることは避けた。観察メモに基づくフィールドノーツ⁵や本研究の記載内容の正確性に関しては、受け入れ担当のe教諭に後日確認をとった。

第4項 遊戯活動のメンバー構成

K 小学校では、昼休みを含めた休憩時間の集団的遊戯活動は、主に校舎に併設された体

1 メンバーの中には、打撃において、どの方向に投球や打球をするかを自分で制御できる者がいた。また、技能の低い児童は、投球、打球共に自身で制御ができない。調査者は、投球、打球ともに、強度の調節はかろうじて可能であるが、球の方向に関してはほとんど制御ができない。よって本論では中程度の技能と表記した。

2 対象校のe教諭の話に基づく。また、どの曜日に訪問しても、児童達は、ほぼ毎日同じようなメンバーで活動していた。

3 ここでは、自発的に集団形成過程に加わっている場合を中心的、その他のケースを周縁的と呼ぶことにする。集団形成過程とは、集団の活動決定、メンバーの勧誘までを指すこととする。

4 児童達は、調査者が大学の教員であることは知っているが、どのような講義を担当し、何の目的で小学校に来ているかは詳しくは知らず、また、それほど興味も示さなかった。調査をはじめて1年2ヶ月経ったある日に、初めて、大学で何を教える先生なのかと聞かれた。児童達からは様々な憶測が出たが、はっきり回答する必要もなく会話は次の話題に移行した。

5 佐藤の用語法によると、調査地で見聞きしたことを書きとめた帳面をフィールドノート（野帳）とし、調査地での見聞きした内容についてのメモや記録を、敢えて複数形のフィールドノーツとして区別している。ここでも、現場での出来事を書きとめたメモを、裏付けを取るなどして修正・蓄積したデーターを主に使用しているため、フィールドノーツとした。佐藤郁哉（2002）フィールドワークの技法、新曜社、東京、p.x.

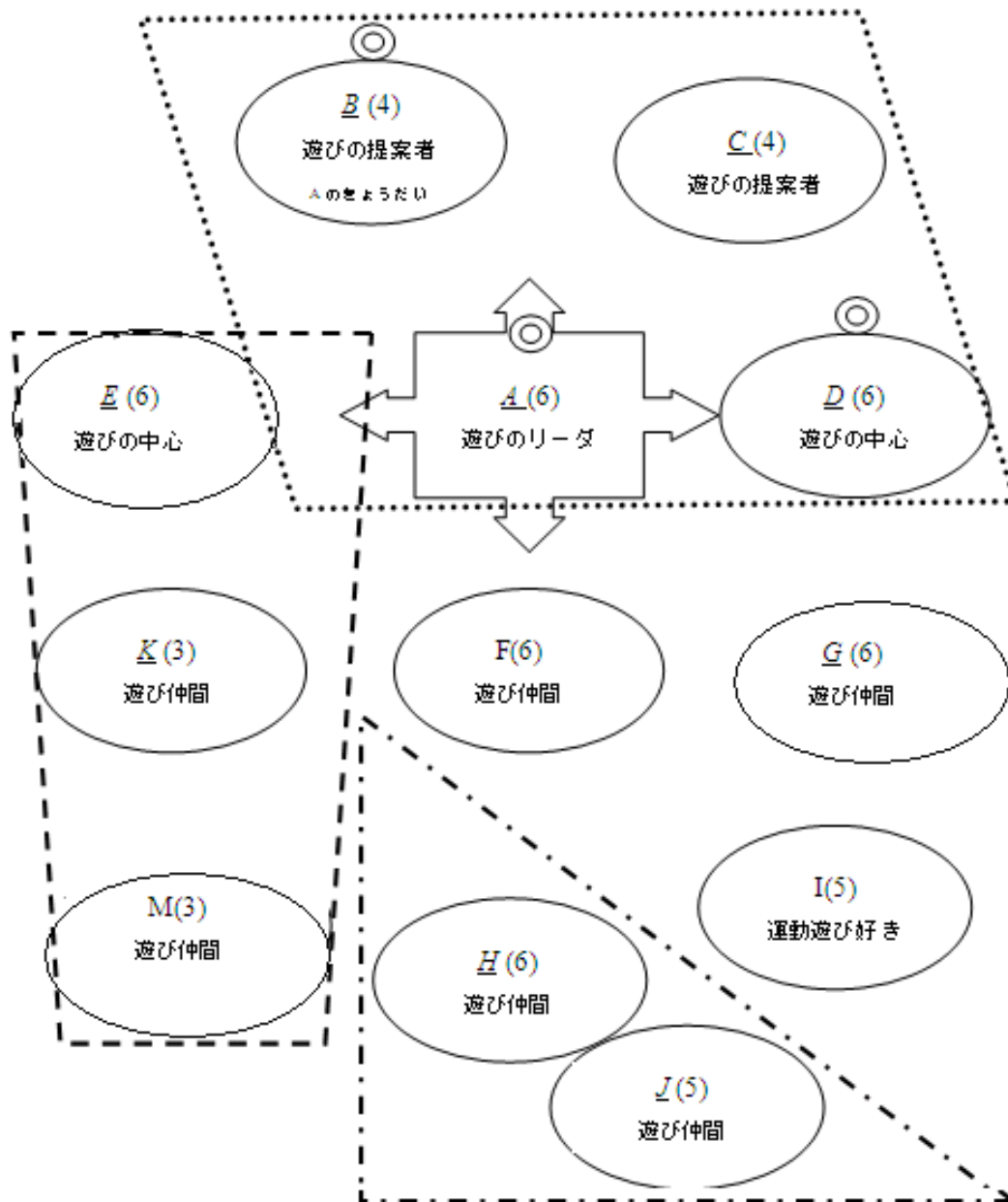
育館の中で実施されていた。平成14年4月の調査開始当初から、平成15年3月までの1年間、体育館における集団的遊戯活動は、6年生男子児童A, D, E, F, Gと女子児童H, 中学年の男子児童B, Cをメンバーとしたベースボール型ゲームであった。その他の高学年女子児童, 中学年児童は、体育館の空き空間で一輪車, ドッジボール, 縄跳び等を実施するか、教室で過ごすことがほとんどであった。

e教諭は、休憩時間中の集団的遊戯活動には、ほぼ毎回参加していた。e教諭によれば、平成14年度の遊戯活動における中心的メンバーは、6年生男子児童のAをリーダー¹とし、その他、6年生男子児童D, E, 4年生男子児童B, Cの5名であった。また、B, Cは、e教諭により遊戯活動の提案者とされていた(図5-1参照)。

D, Eは組み分けや種目選択にリーダーシップを発揮することはなかったが、この2名はサッカー型ゲーム, ベースボール型ゲーム, 双方の技能に卓越していた。D, EはAがリーダーシップを取るこの遊戯集団のメンバーとして集団形成時から、常に活動していた。また、ベースボール型ゲームの技能は、私が見る限りにおいて、D, E, Bの3者は、ほぼ同等であった。Cに関しても、ベースボール型ゲームの技能が、D, E, Bの3者より、著しく低いようには見えなかった。このような関係にある4者(B, C, D, E)において、どうして年齢が下のB, Cが活動の提案者になれたのかは明らかでないが、先にも述べたように、A, B, Cの3名は、幼少期より特に親密に関わりを持ちながら育っている。そのため、B, Cの2名は、D, Eを含む他のメンバーより、Aに対して気兼ねなく物事を提案できる立場にあったといえる。見方を変えれば、この休憩時間中の遊戯集団は、Aの居住地を中心にしたA, B, C, Dという遊戯集団に、別の集団が複合された構造とも考えられる。

このA, B, C, D, E以外のメンバーは、Aと同じ高学年クラスの6年生男子児童F, G, 6年生女子児童のHとEのきょうだいである3年男子児童Kであった。このF, G, H, Kは、e教諭によれば周辺のメンバーに位置づけられている。この他に、5年生I, Jと3年生Mの3名が加わるケースもあったが、これらの児童は、遊戯活動のメンバーが著しく不足したり、人数調整として呼ばれたりする機会があっても、今回調査対象となった遊戯活動に参加することはほとんどなかった。

¹ 平成14年度中の主とした遊戯活動は、ベースボール型ゲームであり、Aは常に早く体育館に来てベースボール型ゲームの準備をしていた。平成15年度はベースボール型ゲームに加え、ソフトバレー, サッカー等も実施された。



* 点線は、休憩時間の活動以外での交友範囲を表している。居住している地域にはほぼ一致している。

* () 内は学年

* イタリック体にアンダーラインの児童は放課後サッカークラブに所属、◎の児童は少年野球クラブに所属

図 5-1 平成 14 年度における K 小学校の遊戯活動メンバーの関係図

(e 教諭が作成した図を一部変更)

以上、平成14年度のK小学校における、休憩時間中の集団的遊戯活動のメンバーは、Aをリーダーとする5名の中心的メンバーと、4名の周縁的メンバー、加えて参与観察で紹介している調査者、そしてe教諭の、計11名であった。

一方、平成15年度になると、前年度6年生の中心的メンバーの卒業にともない、新6年生女子児童I、J、新5年生女子児童L、新4年生男子児童Mが周縁的メンバーとして集団に加わる。この平成15年度の中心的メンバーは、新5年生男子児童のB、C、そして新4年生男子児童のKとなった。しかし、平成15年度のK小学校における休憩時間の遊戯活動は、e教諭による教育的な配慮¹から、ベースボール型ゲーム以外の活動も多くなった。

ベースボール型ゲームの場合は、Bがリーダーとなった²。B、Cは対等の関係に見えるが、Bは、学校外で少年野球チームに所属している。一方、Cは、学校外（他の学校区）のサッカーチームに所属している。したがって、ベースボール型ゲームの技能はBのほうが顕著に高い。住田は、活動集団の地位決定要因を、年齢ではなく、技能の高低としているが³、K小学校の休憩時間中における集団的遊戯活動においても、同様の傾向がみられた。サッカー型ゲームの場合、Bの活動意欲は停滞していた⁴のに対して、Cはリーダーシップを発揮していた。

先にも述べたように、平成15年度は、種目の選択に対してe教諭の教育的な配慮があり、攻防の際に身体接触がないソフトバレーが教諭により提案されることがあった。このソフトバレーが実施されている場合、ゲームに参加する教諭が、低学年児童に声をかけるなど、メンバー構成に教諭の意向が強く反映されていた。また、攻防の身体接触がないた

¹ 平成15年9月3日（水）、e教諭からのメール：「Cちゃんはポジティブにいろんな遊びを、そのレベルで楽しめるのですが、Bちゃんは、昨年のレベル・内容が忘れられないようです。Bちゃんを含めて、より大勢で楽しく遊ぶにはどうしたらよいか私の課題です」。この頃は、大勢で楽しく遊べる種目選択にe教諭が介入していることが伺える。

² Bのベースボール型ゲーム中の態度については、以下の記録がある。平成15年6月9日（月）のフィールドノート：「Bは野球となると態度が高圧的になる」。平成15年9月3日（水）のフィールドノート：「13:36にBが『このあと俺が全部ピッチャーやる！』と宣言し、後、投手はBが行う。

³ 住田（2000）、前掲書、p.148。

⁴ 平成15年7月23日（火）のフィールドノート：「Bはあまり気乗りしないようすだった～中略～Bはサッカーの時は少し控えめで、私に対しても高圧的なことをあまり言わない」（文中の「私」は調査者を指す。以下、同様）。また、同年9月11日（木）のフィールドノートでは：「Bはあきらかに動きが悪くなる。人数が少ないと途端にやる気がなくなる」、など、サッカー型ゲームが実施されている時のBの態度に積極性はみられない。

めか、ソフトバレーが実施された場合は、低学年の男女児童がメンバーに加わるなど、集団のメンバー数が多くなることがあった（表5-2）。

このように、平成15年度におけるK小学校の遊戯集団の構成メンバーは、活動種目の選択によりかなりの変動があったため、特定が困難であった。しかし、平成14年度から継続しているベースボール型ゲームに焦点を当てると、5年生児童B、C、4年生児童Kが中心的メンバーと考えることができる。また、集団のリーダーは、技能と知識面から、Bとみなすことが適当と思われる。また、周縁的メンバーは、6年生児童のJ、4年生児童のM、e教諭、調査者の4名である。サッカー型ゲームの場合も、中心的メンバーはB、C、Kである。しかし、リーダーはCとなり、Mがメンバーから外れた。周縁的メンバーは、6年生児童のI、J、e教諭、調査者であった。その他の種目におけるメンバーは、先述したとおり、e教諭が中心となって参集を呼びかけているためか、メンバーが一定ではない（表5-2）。

第5項 遊戯集団と勝敗観

一般に、児童の遊び場面では、数人のメンバーが集まってからジャンケン等により集団が二分され、組み分けが決定される、という手順が見られる。しかし、K小学校の集団的遊戯活動においては、平成14、15の両年度を通じて、誰と誰がジャンケン¹をするかという指示は、ほぼ毎回遊戯活動に参加しているリーダー格のメンバーによって決定される傾向があった²。メンバー構成の箇所でも述べた通り、平成14、15の両年度を通じて、年齢や性別が異なるメンバーで遊戯集団が構成されていた。そのため、技能差、体力差等を考慮した組み分けが必要となることから、参加者全員の技能差を考慮できる、リーダー格の児童（平成14年度はA、平成15年度はBあるいはC）によるジャンケンの組み合わせが生じていたと推察される³。他の複式学級を採用しているN小学校でも調査を実施したが、

¹ 2人組でジャンケンのグーとパーだけを出し合う「グーパー」ジャンケンが実施されていた。

² 平成14年度のメンバー内では、ほぼ例外なく、Aがジャンケンペアを決定していた。一方、平成15年度のメンバー内では、5年生男子児童のBとCがジャンケンペアを決定していた。以下、平成15年6月5日（木）のフィールドノート：「組み分けはジャンケン。私はいつものようにe先生と。ジャンケンで誰と誰を組ませるかには、主にBとCが決定する」。

³ 今回の調査校の他に、N県J市郊外の工業団地内にある、各学年単式2学級のM小学

表 5-2 K小学校における遊戯活動の参加メンバー

(土田作成)

日付	遊戯活動	メンバー：()内は学年	
平成15年 6月 2日 (月)	フットベース	男	B(5)、C(5)、K(4)、e教諭、調査者
		女	I(6)、J(6)、O(5)、Q(4)
平成15年 6月 5日 (木)	ソフトバレー	男	B(5)、C(5)、K(4)、e教諭、調査者
		女	I(6)、J(6)、N(5)、L(5)、s職員
平成15年 6月 9日 (月)	ベースボール	男	B(5)、C(5)、K(4)、e教諭、調査者
		女	
平成15年 6月16日 (月)	ハンドベース	男	B(5)、C(5)、K(4)、M(4)、e教諭、調査者
		女	J(6)
平成15年 6月23日 (月)	ソフトバレー	男	C(6)、X(1)、e教諭、調査者
		女	J(6)
平成15年 7月 9日 (水)	ソフトバレー	男	B(5)、C(5)、K(4)、M(4)、e教諭、h教諭、調査者
		女	I(6)、J(6)、L(5)、N(5)、O(5)、R(2)、T(2)、W(1)、e教諭
平成15年 7月10日 (木)	ソフトバレー	男	C(5)、K(4)、M(4)、X(1)、調査者
		女	I(6)、L(5)、R(2)、T(2)、V(1)、W(1)、e教諭、s職員
平成15年 7月15日 (火)	ハンドベース	男	B(5)、C(5)、K(4)、M(4)、e教諭、調査者
		女	I(6)、J(6)
平成15年 7月17日 (木)	パームボール	男	K(4)、調査者
		女	I(6)、J(6)
平成15年 7月23日 (水)	サッカー	男	B(5)、C(5)、K(4)、e教諭、調査者
		女	I(6)、J(6)
平成15年 9月 1日 (月)	ドッジボール	男	B(5)、C(5)、K(4)、M(4)、X(1)、調査者
		女	I(6)、J(6)、N(5)、O(5)、P(4)、S(3)、V(1)、W(1)
平成15年 9月 3日 (水)	ベースボール	男	B(5)、K(4)、M(4)、h教諭、調査者
		女	
平成15年 9月 11日 (木)	サッカー	男	B(5)、C(5)、K(4)、e教諭、調査者
		女	J(6)
平成15年 9月 22日 (月)	ソフトバレー	男	X(1)、調査者
		女	L(5)、R(2)、V(1)、W(1)、o教諭、s職員
平成15年11月 10日 (月)	ソフトバレー	男	B(5)、C(5)、K(4)、X(1)、e教諭、調査者
		女	I(6)、L(5)、S(3)

注：ベースボール型ゲームのうち、打者がボールを足で蹴る場合はフットベース、素手で打球する場合はハンドベース、バットを使用して打球する場合はベースボールとして区別した。パームボールとは、テニスに近いネット型のゲームだが、ボールは掌で打球されていたのでこのように呼ぶこととした。

校も調査しているが、組み分けの2人組ジャンケンは見られず、集まったメンバー全員で一斉にメンバーを二分する方法が採られている。

この小学校は、高学年 5, 6 年生クラス内でほぼ遊戯活動を満たす人数が確保される規模のため¹、ジャンケンのペアまでをリーダー格の児童が決定するという手続きは見られなかった。

以上のように、K 小学校における休憩時間の遊戯活動は、遊戯集団がある程度形成された後、ジャンケンによって集団が二分され、活動が開始された。

両年度のベースボール型ゲームにおける A, B 二人のリーダーシップ発揮場面で共通している点は、自分がベースボール型ゲームの攻撃、防御、どちらでプレーしていても、ゲーム中の紛争等あらゆる局面に対する最終判断を下していたということである。つまり、K 小学校のベースボール型ゲームの遊戯集団は、1 つの遊戯集団として参集し、2 つのチームに分かれてゲームを実施していたが、紛争処理の観点から見ると、ゲーム中においても 1 人のリーダーを頂点した 1 つの遊戯集団としての性質を保持していた。

ボールゲームでは、敵対する 2 つの集団がチームと呼ばれるが、児童の休憩時間における遊戯集団を見ると、実質は 1 人のリーダーを頂点とする 1 つの遊戯集団が、活動の便宜上、2 つに別れているにすぎないことが判明した。このことは、活動の開始手続きを見れば一目瞭然である。しかも、この実質的な 1 つの遊戯集団を想定することは、遊戯集団が勝敗に固執しないという点もよりよく説明する。つまり、元来、1 つの集団であれば、勝ち負けという結果は、集団のメンバーにとっては、あまり意味のない情報なのである。勝敗は敵と味方という関係にのみ意味がある。

第 6 項 遊戯集団と学習集団

Griffin らは、バスケットボールにおいて戦術アプローチを学習内容の中核とする指導体系の中で、未熟練な学習者 (novice players) が攻撃的戦術を学習する場合、熟練度にあわせて、防御者の採用すべき間合いを 3 つに分けて紹介している²。1 つめは、攻撃者が学

¹ K 小学校と同様に、N 県山間部に位置する N 小学校にて調査を実施した。N 小学校は低学年 (1, 2 年) , 中学年 (3, 4 年) , 高学年 (5, 6 年) 各 1 学級ずつ、合計 3 学級の複式であった。調査は平成 17 年 10 月から平成 19 年 3 月までであった。平成 17 年度は、高学年の学級が、5 年生男子 5 名、女子 2 名、6 年生は男子 6 名、女子 2 名、学級全体では 15 名であった。休憩時間中の集団的遊戯活動は、主に学級内の 10 名ほどがメンバーとなっていた。

² Griffin,L.L, Mitchell,S.A, and Oslin,J.L. (1997)Teaching sport concepts and skills, Human Kinetics, Champaign, IL., p.66.

習するのに協力的な防御 (cooperative defense) である。これは、未熟練な攻撃者が、ボールを保持、あるいは保持しようとする行為をあまり妨げないのだが、攻防の関係を作りながら、攻撃者を指導的に防御することを指す。この種の防御をするには、防御者は、攻撃者と腕2本分の距離 (two arm lengths from opponent) を保つことが肝要となる。2つめは、活動的な防御 (active defense) である。これは腕1本半分 (one and a half arm lengths from opponent) の距離を攻撃者との間に保ち、相手に適度な圧力をかけるが、決して相手の保持するボールをスチールはしない防御を指す。そして3つめは、競争的な防御 (competitive defense) である。これは、通常のゲームの中で展開される攻防関係と同様の圧力を攻撃者にかけることを指している。このことは、勝敗を強く意識した状況では、未熟練者は学習できないことを意味している。

仮に、本研究が企図するように、あらゆる役割分業を学習者全員に学習させる機会を保證するのであれば、場合によってはシュートの入らない者にシュート役割を、身長が低く、身体接触が苦手な者にもリバウンドの役割を経験させることが必要となる。しかし、相手が Griffin らのいう競争的な防御を仕掛けてくるのであれば、学習機会は失われる。モデルBに従った指導例で、学習内容と学習方法が乖離するのは、まさにこの点にあるといっている。それまでチーム内で小人数のゲームなどを実施してきても、単元の後半に、いざ、リーグ戦を実施する段になると、対戦相手は、「リーグ戦で優勝しよう」と、競争の目標を達成すべく競争的な防御をしてくる防御者ばかりである。これでは、前半で積み上げてきた学習内容が、まったく意味をなさない。つまり、我が国のバスケットボール、あるいはバスケットボール型ゲームの指導の欠点は、指導的立場で防御をする、協力的な防御の欠如なのである。例えば、最終的に5人対5人のゲームを企図するならば、学習が成立する状況の5人対5人のゲームを作り出すことが必要なのである。バスケットボールをはじめ、多くのボールゲームの特性を、教師の側が、「集団対集団で得点を競い合う運動」と、2つの集団の対立図式で捉えている限り、この問題は解決しない。

第7項 調査1のまとめ

先述したように、児童の休憩時間における集団的遊戯活動において勝敗が度外視されていた理由の1つに、ゲームが、「集団対集団で得点を競い合う運動」としては実施されず、単一の集団が、ゲーム実施のために、便宜上、ジャンケン等で2つに分割されて活動を実

施していた、いわば、同一チーム内で活動をしている、チーム内ゲーム (scrimmage) であったことが挙げられる。学校規模にもよるが、複式学級や学年単学級の小規模校を除き、児童達は、自分達の遊戯集団と異なる遊戯集団を、学校内で選択することも可能であり、事実、そのような規模の学校も訪れたことがある。例えば、後に触れることになる M 小学校では、体育館の四隅に、それぞれ異なる遊戯集団が場所を確保し、ハンドベースボールを実施していた。しかし、それらの集団が対抗戦 (チーム間ゲーム) を実施するのを見たことは一度もない。これが紛争処理の問題なのか、チーム間の技能の問題なのかは詳細な調査を待ちたいが、児童が大人の管理を介在させずに、チーム間ゲームを自然発生させる事例は少ない。逆説的に言えば、それくらい、ボールゲームを円満 (紛争が無く) かつ円滑 (中断なく短時間に) に実施することは難しいことなのである。

<調査 2>

第 2 節 遊戯集団のリーダーシップ構造

前節までは参与観察の結果をまとめた。異年齢による遊戯集団が 1 人のリーダーを頂点としたチーム内ゲーム (scrimmage) を実施している様子が観察された。そこで、次には、同年齢の遊戯集団のメンバーに対し質問紙による調査を実施し、個々のメンバーが、実際にどれくらいリーダーを意識しているのかを明らかにする。一般に、体育授業は同年齢の学級で実施されることが多いからである。

第 1 項 調査対象

本研究は、N 県 J 市郊外の M 小学校における休憩時間中に発生する遊戯集団を調査対象とした。調査期間は、平成 18 年 2 月～平成 18 年 7 月である。対象校選定の理由は、この小学校では、数年前から休憩時間中にハンドベースボールをする児童が多いことである。ハンドベースボール¹は、小学校学習指導要領²で提示されている中学年におけるゲーム領域の 1 つにあるベースボール型ゲームの一種³である。このゲームは、野球と並び、守備位置、打順等の役割が固定化する傾向がある。また、攻防が入り乱れる局面が極めて少ない

¹ 藤崎敬, 時枝隆編 (2000) 新学習指導要領実践小学校体育 6 図解・実践, 東洋館出版社, 東京, pp.78-89.

² 文部省 (1999b) 小学校学習指導要領, 大蔵省印刷局, 東京, pp.81-82.

³ 文部省 (1999a) 小学校学習指導要領解説体育編, 東山書房, 東京, pp.49-51.

ため、バスケットボールやサッカー等と比較しても、観察が容易であるという特徴もある。

対象校は、児童数 392 人、1 学年は 2 学級から編制されている。学校の周辺は工業地帯と比較的新しい住宅団地とからなる。今回対象とした遊戯集団は、5 年生 1 組 (34 名)、2 組 (35 名) のうち、男子のみ 30 名からなるハンドベースボール集団である。調査期間が年度を跨いだため、遊戯集団の 5 年生は、途中から 6 年生に進級している。

第 2 項 調査の方法

本研究では、午前中の休憩時間(20 分)と昼食後の休憩時間 (60 分) に、遊戯活動が実施される体育館において、VTR でゲームを収録し、参加メンバーを調査した。後日、集合調査形式、自記式質問紙法 (ゲス・フー・テスト) により、30 名全員の遊戯メンバーリストを配付し、その中から 5 名までを、選択回答させた。遊戯集団のメンバーであるかどうかの判断基準は、調査期間中に 1 度でも活動に参加したかどうかを設定した。

第 3 項 調査結果

表 5-3 は、遊戯活動のメンバーを表している。メンバーは、5 年生 (4 月から 6 年生) 2 クラスの双方からそれぞれ 14 名、16 名、合計 30 名から構成されていた。この学年は、入学時から調査開始まで 2 回の学級再編制が実施されていたので、学級を超えて親しい関係が続いていた。調査中の活動回数 (ゲーム数) は全 12 回であった。1 回のゲームへの児童の平均参加人数は 13.3 ± 3.5 名であった。全てのゲームに参加した児童は、A2 のみである。

住田は、学校外で見られる仲間集団を活動集団、交友集団として区別していたが、本調査の対象とした集団が、仮に、ハンドベースボールをすることを目的とする活動集団とすれば、成員の規模 (ゲームへの参加児童数) は、住田の調査した集団に比較して大きい。

集団内地位のランクを調べるために、住田の方法¹に従い、メンバー全員に対して下記の質問をした。

- ①このグループのリーダーは誰だと思いますか? (リーダー)
- ②誰がよく命令する人ですか? (命令者)

¹ 住田 (2000) , 前掲書, p.128. なお, 成員の規模が 30 人と大きいため, メンバーの半数以上のノミネートがあった場合のみ順位付けの対象とした。

表5-3 M小学校の遊戯活動に参加したメンバー

(土田作成)

Aクラス	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14
Bクラス	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B15, B16

合計30名

*一度でも遊戯活動に参加した者をメンバーとした。

- ③あなたは誰の言うことを一番聞きますか？（命令の効果）
- ④ハンドベースボールがうまいのは誰ですか？（技能）
- ⑤ハンドベースボールのルールやせめ方，守り方を一番知っているのは誰ですか？（知識）

表 5-4 は，この遊戯集団のメンバーにおける各項目のリーダー，命令，効果の順位を示したものである。地位のランクは，リーダー，命令，効果の順位の平均（順位評定合計／総ノミネート数）より算出した（平均得点が少ないほど順位が高い）。

表 5-5 は，同メンバーにおける遊戯活動に関する技能と知識の順位である。

調査の結果，A1 のように，命令をしていないのに効果があったり，A10 のように命令をしているのに効果がない者がいたり，B9 のように技能が高いのに地位が低い者がいることから，集団内に何らかの役割分担が予想される。たとえば，A1 は命令の順位で上位 3 位以内にも登場しないが，効果の順位では 1 位となっている。一方で，A10 は命令では 1 位であるが，効果の順位には登場しない。このような場合，この二者の間には，少なくとも地位的な上下関係があるというより，A10 が活発に指示を出すことに対する他メンバーの反応に対して，A1 がフォローアップをしているなどの役割分担が考えられる。

Bales¹は，小集団のリーダーシップ機能に，①集団目標達成の機能，②集団の統一維持機能の 2 つがあるとして理論的な枠組みを作成している。そこで，この 2 つの機能について，下記の 5 つの項目にて質問してみた。

集団目標達成の機能に関わる質問

- ①ハンドベースボールをするかどうかを決めるのは誰ですか？（活動決定）
- ②打順や守備の場所を決めるのは誰ですか？（打順守備決定）
- ③ルールを守らない人に注意をするのは誰ですか？（注意）

集団の統一維持の機能に関わる質問

- ④みんなのことをうまくまとめるのは誰ですか？（まとめ役）

¹ Bales, R, F(1950)Interaction Process Analysis, Addison-Wesley Press, Inc. Cambridge, Mass, p.59.

⑤グループの中で、やさしくて親切なのは誰ですか？（親切）

表 5-6 は、この遊戯集団におけるリーダーシップ機能を示したものである。A1 の児童は、活動決定という項目に関して、30 名のメンバーのうち、15 名からノミネートされたことを示している。以下、順に見ると、A1 の児童に、集団目標達成機能と集団統一維持機能のノミネートが集中していることがわかった。それゆえ、集団全体の総合的なリーダーは A1 と考えることができる。しかし、集団目標達成機能については、ノミネート数が 20 を超える者が他に 3 名おり、ベースボール型ゲームの遂行についてのサブリーダーが複数名存在することがうかがえる結果となった。

この遊戯活動において、児童達は、どの程度、ゲームの結果（勝敗）を意識しているのか確認するために、ゲームの終了時点で、教室に戻る児童に対してどちらが何点で勝ったか質問をしたが、答えられる児童は皆無であった。どちらが勝ったかのみを記憶している児童もほとんどいなかった。したがって、児童達はゲームの勝敗にはあまり執着していないように見えるが、課題達成のサブリーダーが複数名確認できたことから、児童達は、試合の結果よりゲームの過程の中に、何らかの課題を見い出していることが分かる。

今回の A1 の児童のように、集団目標達成機能と集団統一維持機能の役割が集中する者が出現するのは、むしろ異年齢活動集団に似ているとも考えられる。しかし、A1 以外のリーダーは、集団統一維持機能が極めて低いことから、全体としてみれば同年齢遊戯集団に見られる役割分化型とすることができる。Sorrentino and Field¹によれば、「課題達成」と「統一維持」の双方で一貫して高い評価を受けた人物が観察された例もあるので、ベールズが設定した「課題達成」と「統一維持」は、一次元上の両極ではなく、互いに独立した次元であるとも考えられる。A1 の児童（役割が集中していた）がこのケースとすれば、今回調査した集団は、住田が明らかにしたところの同年齢活動集団²とほぼ同じ傾向と考えることが可能となる。

第 4 項 調査 2 のまとめ

¹ Sorrentino, R. M. , Field, N. (1986) Emergent leadership over time: the functional value of positive motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, pp.1091-1099.

² 住田 (2000) , 前掲書, p.141.

表5-4 遊戯集団におけるメンバーの地位 (土田作成)

	A1	A10	B9	B12
リーダーの地位	1			2
命令の順位		1		2
効果の順位	1			2
地位のランク	1	1		3

(順位)

表5-5 メンバーの技能と知識の順位 (土田作成)

	A1	A10	B9	B12
遊戯技能の順位		1	2	3
遊戯知識の順位	1			3

(順位)

表5-6 遊戯集団におけるリーダーシップ機能（1位から6位を抜粋）（土田作成）

	A1	A7	A10	B2	B9	B12	B15
活動決定	15	6	10	2	9	4	2
攻撃・守備位置の決定	8	1	7	5	9	13	3
統合（まとめ役）	15	6	2	4	8	13	3
注意	11	6	4	3	10	11	6
親切	15	5	1	5	3	5	5
集団目標達成機能	34	13	21	10	28	28	11
集団統一維持機能	30	11	3	9	11	18	8
ノミネート数	64	24	24	19	39	46	19
順位	1	4	4	6	3	2	6

（順位以外の数字はノミネート数）

今回対象にした同年齢の遊戯集団は、リーダーシップに関する役割構造に、役割分化が見られた。このことから、学校内の遊戯集団も、放課後等に見られる児童の仲間集団と同様に、集団の課題達成と統一維持に向けた組織化が見られることが分かった。

課題達成と統一維持の双方で機能している1人のリーダーA1と、統一維持でやや勢力が劣るが、比較的A1に似た傾向をもつB12、課題達成のみに突出したA10、B9など、複数のサブリーダーが存在した。したがって、今回対象にした遊戯集団は、リーダーシップに役割分化があり、住田の分類した「同年齢活動集団」と同様の性格を持つ、1つの遊戯集団である。

先のK小学校の事例と併せて考えると、小学校の休憩時間に発生する遊戯集団は、ボールゲームを活動として選択する便宜上、集団を二分割しているが、1名のリーダーを頂点とした1つの遊戯集団の性質を保持しており、その性質は、活動決定や紛争処理に活かされていた（集団の統一維持機能）。

2つに分かれているように見えても、集団の課題達成と統一維持の双方のリーダーシップを発揮するリーダーが1名いることで、集団の成員の傾向にも一定の変化が現れることが期待できる。このことについて、ニューカムは、個人の態度の変容について、フレーム・オブ・レファレンス（準拠枠）という概念を用いて「人の物事に対する態度はその人のフレーム・オブ・レファレンスに決定される」¹と説明している。例えば、町並みを散歩している人物がいるとする。この人物が、日頃から道路建設に従事しているとすれば、歩道や車道の勾配や舗装面の処理等に興味が向くであろう。しかし、同じ町並みを、植栽に従事している人物が見れば、歩道と車道との間にある並木の種類や間隔、植えられている土壌の状態に意識がゆくだろう。また、同じ人物であっても、時が経ち、全く異なる準拠枠の中で生活をするようになれば、意識の指向は異なる。先の植栽に従事した人物も、自動車販売の仕事に転職していれば、町並みを走り去る車の種類に目がゆくであろうし、大気汚染の研究者になっていけば、気になるのは走り去る車のマフラーから排出される黒い煙であろう。

この準拠枠と集団でのコミュニケーションについて、片岡は、「ある準拠枠がある人々に共有されている事実を、我々は、コミュニケーションの可能性について見ることができ

¹ ニューカム, T. M., 著, 森東吾, 萬成博 (共訳) (1956) 社会心理学, 培風館, 東京, p.208.

る。すなわち、二人の人が、1つの対象について話しあうことができるのは、その二人が、その対象について、共通または類似な準拠枠をもっているためである」¹としている。先のニューカムは、この共有された準拠枠を社会規範²と呼んでおり、この共通の社会規範を持つ集団を、準拠集団 (reference group)³としている。「準拠集団の意義は、その規範が人の態度や行動に現実に影響するフレーム・オブ・レファレンスを与えているという点にある」⁴。

上記の準拠枠に関する諸理論をまさに準拠枠として、本章で調査した遊戯集団を見れば、1人のリーダーが、ゲーム全体の紛争処理（集団の統一維持）と集団の課題達成に関してリーダーシップを持っている事態が、どのような社会規範を集団に生じさせるかが推測できる。対戦してはいはいるが、集団全体の共通の規範は、1人のリーダーに従い、限られた時間内でベースボール型ゲームで活動することである。そうなれば、メンバー全員にとって、ゲームという対象は、大人の価値観とは異なるものとして立ち現れる。ゲームに対する「ボールを扱いながら戦術や作戦を工夫して、集団対集団で得点を競い合う運動」⁵ という見方は、児童の集団的遊戯活動をよりよく説明しない。1人のリーダーの下で、限られた時間内に参集したメンバー全員でベースボール型ゲームの活動をする、という準拠枠に影響を受ける者にとって、ゲームは「ボールを扱いながら、いつもの集団を二分割して行う運動」といった程度の共通認識が基本となろう。戦術を工夫するという事は、それほど強く共通認識されることはないかもしれないが、そもそも同じ集団内にいることを考えれば、どちらが勝とうが負けようが、結果にはそれほど興味が持たれない。共に活動しているという社会規範が、過剰な防御行動を抑制することもある。このことが、結果的に相手との適度な間合いを生み、Griffinの言う協力的な防御 (cooperative defense) に近い状態を作り出していると思われる。弱い対戦相手に対して、一方的、圧倒的な行動を展開するという事は、未確定要素を自ら排斥することに他ならず、これではゲームにならない。

しかし、勝敗や点数に固執しないということは、同時に、この集団的遊戯活動が、ボー

¹ 片岡徳雄 (1979) 学習集団の構造, 黎明書房, 名古屋, p.109.

² ニューカム, 前掲書, p.223.

³ 同書, p.224.

⁴ 同書, 同ページ.

⁵ 藤崎敬, 時枝隆編 (2000) 新学習指導要領実践小学校体育 6 図解・実践, 東洋館出版社, 東京, p.74.

ルゲームとしての体を成しておらず、集団の目標である当該のボールゲーム（ここではベースボール型ゲーム）の競争目的（本塁を陥れること）を主として目指した活動ではないという可能性も残されていた。住田に見られるように、これまでに、活動集団を対象としたリーダーシップ構造等の研究は行われていたが、戦術的行動や勝敗観と、集団のリーダーシップ構造等との関係を明らかにした研究は見られない。

そこで、K 小学校に比してやや規模が大きい M 小学校で、メンバー内のリーダーシップ構造を調査した。その結果、集団目標達成と集団統一維持機能の双方にノミネートが集中した 1 名のリーダーが存在することが判明した。さらに、集団目標達成のリーダーも複数名存在することが判明した。リーダーシップ構造の上では、この遊戯集団は、競争目的（本塁を陥れること）を主として目指した活動を実施している可能性が高い。次節では、実際に行われている遊戯活動の様子を調査し、その活動の中に戦術的行動が見られるかどうかを明らかにする。

<調査 3>

第 3 節 児童の集団的遊戯活動と戦術的行動

第 1 項 調査の方法

先に、休憩時間の児童の集団的遊戯活動に関する参与観察の結果を分析したが、その中で、児童達が実施していた主な遊戯種目は、ベースボール型ゲーム（ハンドベースボール、キックベース）、ネット型ゲーム（ソフトバレー）、ゴール型ゲーム（サッカー）、ドッジボールであることが判明した。しかし、ソフトバレー、サッカー、ドッジボールに関しては、ポジション等の分業が外的な観察から発見することが困難な状態で実施されていた。したがって、ゲーム内での役割の発達等、戦術的行動に関する分析をするには限界があった。ところが、ベースボール型ゲームに関しては、種目の性格上、守備のポジションや打順などが、固定的、可視的となるため、児童の集団的遊戯活動と、児童の戦術的判断の発達について調査しやすいという利点を持つ。なお、バスケットボール（突破型ゲーム）とハンドベースボール（進塁型ゲーム）は、共通の課題、すなわち「防御境界面を突破し、ボールを目的地へ移動すること」が見られるため、バスケットボールの代替措置としてベースボール型ゲーム、特に一次ゲームである打撃と守備を調査することに、十分な妥当性がある。そこで、分業が固定的、可視的なベースボール型ゲームを対象とし、児童の休憩

時間における集団的遊戯活動の戦術的行動の発達を調査することとした。

調査対象校は、調査 2 と同じ、N 県 J 市郊外の M 小学校である。調査は、午前中の長い業間休み（20 分）と、昼休み（給食後の 60 分）に実施し、調査の直前に双方の体育授業に別の調査で同行し、授業の前後に話しかけるなどして児童とラポールの確立をし、徐々に休憩時間のハンドベースボールを見学し、ビデオカメラ 1 台でゲーム開始から解散までを撮影した。児童がカメラに慣れてきた頃、カメラの台数を増やし、打席付近の音声を集音マイクで録音しながら、打順や打席を待つ児童の様子を撮影した。また、もう 1 台のカメラは、守備位置の変動を撮影した。

第 2 項 守備位置の実際

図 5-2 は、調査初日の平成 18 年 2 月 3 日から 2 月 13 日にかけての休憩時間に、遊戯活動に出現した守備位置である。

図中の日付の後の「L」は昼休み (lunch time) 時のデーターを、「R」は業間休み (recess) を表している。これは、対戦する双方のチームに出現したポジションを重ね合わせたものであり、どちらか一方のチームの守備位置を表しているわけではない。

○のマークは、通常の野球にもあるポジションで、今回もゲーム中に出現したポジションを表している。P はピッチャーである。◎は、通常の野球では特殊なケースを除き出現しないポジションを示している。

ちなみに、休憩時間中のハンドベースボールでは、キャッチャーは守備側のポジションではない。これは他校の屋外で実施されていたキックベースでも同様の傾向があったが、キャッチャーというポジションは、通常は、攻撃側のプレーヤーが交代で球拾いをする、といった程度の感覚で行われていることが多い。したがって、キャッチャーは、実際には守備として機能しているとは言い難い。

図 5-2 中の 4 つのゲームにおいて、通常の内野守備と考えられる、ピッチャー、ファースト、セカンド、ショート、サードというポジションは、全て出現している。それゆえ、その前に位置しているポジションは、すべて、この集団固有のポジションということになる。このように前進守備が固定化される原因の 1 つは、打撃をする児童がバントを多用することに起因していると推察される。ハンドベースボールは、ソフトバレー用のボールに、やや空気圧を高めにしたボールを使用している。ボールの空気圧が高いということは、ポ

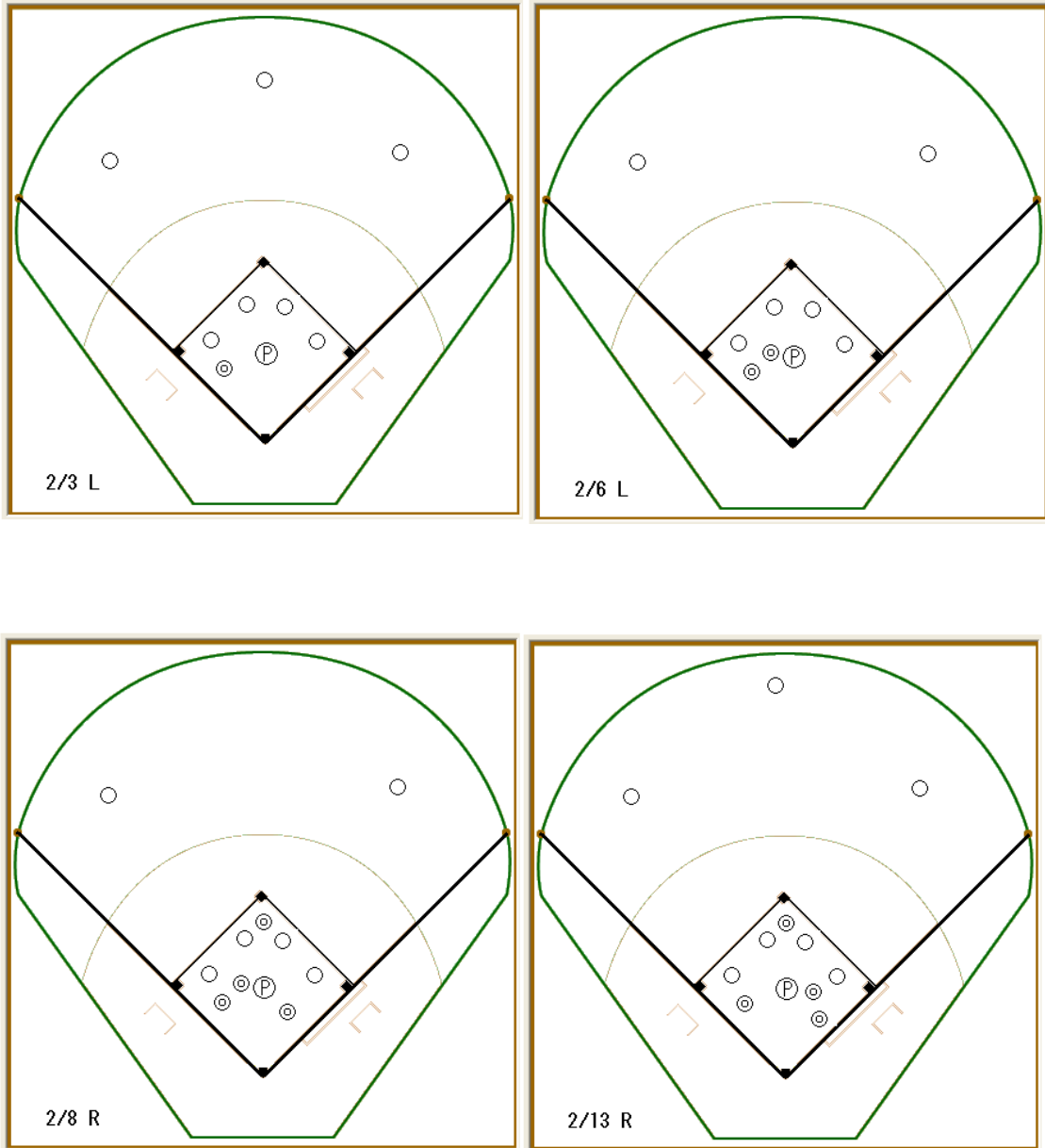


図5-2 M小学校のハンドベースボールのゲーム中に出現した守備位置 (土田作成)

ールの大きさも通常のバレーボールよりはるかに大きくなることを意味する。それゆえ、空気抵抗が大きいボールは、かなり正確に拳で叩かないと、緩やかなフライになりやすい。したがって、児童達は、フライでアウトになるより、バントでとりあえずは1塁に走ることを選択する者が多くいるのである。守備側の児童達は、これを想定して、ピッチャーの周辺に新しい守備位置を出現させているのである。

第3項 攻撃に要する時間

一般に、ベースボール型ゲームは、ゲーム時間が長いという印象が持たれることであろう。近年、我が国のプロ野球は、試合時間が3時間を超えることも珍しくなくなり、さらに短縮が模索されている。この試合時間の中には、ピッチャーやバッター等、選手の交代時間なども含まれるため、一概には言えないが、仮に1試合に3時間かかったとすると、片方のチームの攻撃時間はこの半分の90分、延長がないとすると、9回で試合は終了するため、1攻撃時間は9分というのが単純計算の結果となる。実際に連打で大量得点となれば、1回の攻撃回数は当然長くなり、10分、20分、あるいはそれ以上の攻撃時間という事態も起こりうる。

この長い攻撃時間の間、攻撃側の多くの選手はベンチで座って過ごしているか、少なくとも激しい活動はしていない。守備側の選手も自分のところに打球が飛んでこない限り、あまり激しい運動をしないこともあり得る。このような運動量の極端な少なさは、ベースボール型ゲームを授業に採用する教師達にとっても大きな関心事であり、この点をベースボール型ゲームの欠点と捉えている文献も見られる¹。

しかし、試合時間が長く、運動量、触球数、触球機会も少ないゲームを、時間的制限の

¹ 実践報告として以下のものがあげられる。

・加藤明広(1995)ティーボールの授業への導入,体育科教育,43-1, pp.39-41, 立木正(1999)教材価値を検証する。その2-ソフトボール,体育科教育,47-5, pp.26-28.

・宮内孝,河野典子,岩田靖(2001)小学校中学年のベースボール型ゲームの実践-ゲームの面白さと子どもの関わり合いを求めて,体育科教育49-4, pp.52-55.

・高橋正博(1999)打つ楽しさを味わわせるソフトボール・ティーボールの学習,学校体育,52-4, pp.70-74.

・山本英夫,後藤美和子,桑野泰隆,宗倉啓,三上肇,野崎弘英,中島和也,島田清盛(2000)ハイスコアティーボールの実践-ソフトボールの下位教材づくり-,学校体育,53-11, pp.38-44.

・竹本浩樹(2000)みんなが楽しめるベースボール型運動の授業づくり-ソフトボールの学習を通して-,学校体育,53-11, pp.46-51.

ある学校の休憩時間に児童達が実施しているとは考えにくい。学校の休憩時間に実施される集団的遊戯活動は、場所やメンバーの選択範囲という種々の制限条件がある中で、この時間的制限こそが最も大きな問題である。なぜなら、遊戯活動に参加する多くの児童は、本来は自分自身の活動欲求に基づいて活動に参集していると考えられるからである。そこで、児童達が実施しているハンドベースボールの1回の攻撃時間を分析し、児童達が実際に実施しているゲームの様子を理解する基礎的資料を得る。

攻撃時間を厳密に捉えると、審判によりインニングの開始の宣告があつてから、3つめのアウトが審判により宣告されるまでとなるであろう。しかし、休憩時間中の集団的遊戯活動は、基本的には審判が採用されない。したがって、今回は、インニングのはじめの打者に最初の投球がなされた瞬間から、攻守交代が生じて、もう一方のチームのはじめの打者に投球がなされる瞬間までを、1回の攻撃時間とした。そして各ゲーム毎の平均攻撃時間を秒単位で表したものが表5-7である。

1回の攻撃時間にかなりのバラつきが生じていたが、11ゲームのゲーム毎の平均攻撃時間を求め、さらに11ゲームでの平均を求めると、1回の平均攻撃時間は、 107 ± 44.8 秒であった。各ゲームは、2アウト交代のルールを採用しており、攻撃時間が短くなることは予想された。しかし、2月3日昼休みのゲームでは、 46.7 ± 19.5 秒に1回の割合で攻守交代が生じていた。この日の参加者は12名で、全調査日ゲームの平均参加者数は12.9名であったから、特に少ない人数でゲームが実施されたわけではない。また、2月6日の休み時間に実施されたゲームの平均攻撃時間は 169.8 ± 104.7 秒とかなり長くなっているが、これは、参加者が4名（1チーム2名）でゲームを実施したため、外野への飛球等を追いかけるのに相当な時間がかかったり、ピッチャーと内野手の2名で守備をしているため、ヒットが多くなり、攻守交代に時間がかかったという特殊ケースである。

2月23日から4月13日は、幾分、攻撃時間が長くなっているが、この頃、打撃する者に対し、攻撃側の他の児童が、どちらの方向に打撃すればいいかなどのアドバイスをすることが流行したことなどに起因している。しかしながら、このアドバイスの様子を見ると、打撃を中断させて笑い合っているなど、ふざけているか、あるいは、テレビでよく見る野球の光景を真似て楽しんでいるような様子であり、リーダーの関与などは特別見られなかった。最短の攻撃時間は、4月13日に生じている12秒というものであった。

表 5-7 ゲームの平均攻撃時間 (土田作成)

Date	Sec. (Mean±SD)
2/3R	58.3± 14.2
2/3L	46.7± 19.5
2/6R	169.8±104.7
2/6L	91.8± 63.3
2/8L	81.4± 43.1
2/13R	87.9± 37.6
2/13L	93.7± 48.4
2/23L	138.5± 62.1
3/1L	179.6±144.9
4/13L	148.9± 98.6
7/6L	80.7± 44.6
Avg	107.02± 44.8

*Rは recess (休み時間) , Lはlunch time (昼休み) を示す

第4項 特別ルール

児童のハンドベースボールは、特殊な守備位置と、極めて短い攻撃時間が大きな特徴となっていることは先に述べたが、このゲームの特殊性を導出していると考えられる特別ルールが存在する。それは、俗にドッジボールルールとか、「投げ当て」などと称されるルールである。本研究では、以下、「投げ当て」と呼ぶこととする。このように、いわゆる公式ゲームではなく、日常の中で実施されている非公式のローカルゲーム¹では、その場に居合わせた参加者の便宜により、ルールを自由に変更して実施されるのが普通である。ルールやゲームに対して面白さを論じると、議論が複雑になることがあるが²、ローカルゲームでのルール変更が、主に、ゲームに内在する不要な要素の削除、削減であるのに対し、敢えて付加されるルールがあれば、少なくとも、注目に値する。なぜなら、ルールが付加されるということは、付加しなければゲームが成り立たない何らかの理由があるからである。

本研究で着目した「投げ当て」とは、打撃の後にベースランニングをしている走者に対して（既に進塁している走者も含む）、守備側のプレーヤーが、ボールを、直接、走者の身体に当てることにより、アウトとする特別ルールのことである。このルールが採用可能になっている要因の1つは、ゲームに使用されているソフトバレー用のボールが、身体に当たっても負傷しない程度に柔軟性を有していることが挙げられる。児童がおこなうベースボール型ゲームは、片手で投動作が可能な、いわゆる野球のボールと同じ程度の大きさのゴム製ボールを使用することもある。この場合も、ボールが身体に当たった場合に負傷することはほとんどないためか、投げ当てのルールが採用されている事例があった。

投げ当てのルールがどのような理由で採用されているかを正確に述べることは難しい。

¹ 土田了輔, 直原幹, 阪元容昌, 相河美花(2001)フリースローのルールはなぜ無視されるのか?, 体育・スポーツ哲学研究, 23-2, pp.19-20. 単なる地方大会という意味ではなく, 参加者が, その場でルールを変更する余地のあるゲームを指す。

² かつて、守能は、スポーツルールの機能に「面白さの保障」という機能を主張したことがある。守能信次 (1984) スポーツとルールの社会学, 名古屋大学出版会, 名古屋, p.57 参照。しかし、この議論をはじめると、常に「誰にとっての面白さなのか」という新たな議論を生むという矛盾もある。例えば、スポーツルールが面白さを追求した結果、野球は3つのアウトで攻守交代と定めても、実際にこのルールは児童のベースボール型ゲームでは採用されないことが多い。児童にとっては、2つのアウト、あるいは1つのアウトで攻守交代が頻繁に生じるほうが、「面白い」と感じている場合があるからである。面白さを取り扱う困難さについては、土田了輔 (1992) スポーツルールにおける紛争処理のメカニズムに関する考察, 体育原理研究, 23, pp.25-33 を参照されたい。

ドッジボールという、ボールを直接相手に当ててアウトにするというボールゲームが、多く実施されるのが、ちょうど小学生期であることも関連があるだろう。しかし、少なくとも、柔軟性のない、身体に当たると負傷するようなボールを使用していれば、このルールは採用されることはないだろう。

ただし、どのような理由にせよ、いったん採用されたルールが、ゲームの中で種々に機能するという事態は注目に値する。

例えば、今回調査した児童のハンドベースボールでは、2月6日の休み時間に、2対2でのゲームが実施されたことは既に述べた。その時の守備位置は、ピッチャーとショートであった。しかし、1塁守不在でベースボール型ゲームが可能となるということは、打たれたボールを1塁（あるいは2塁等の塁）に送球し、フォースアウトを取るという方法以外に、相手をアウトにする方法があるということに他ならない。それを可能にするのが、「投げ当て」のルールなのである。したがって、守備をするプレーヤーは、走者が塁上にいない限り、どの場所においても、ボールを直接当てることにより、走者をアウトにすることが可能となっているのである。

換言すれば、守備側のプレーヤーは、1塁手、2塁手という塁を守るという発想から離れ、単に、打撃されたボールを後方に逸らさない防御境界面となればよいことになる。守備の1名がショートと呼ばれる守備位置を守ったのは、2塁と3塁の間に防御境界面を作りながら2塁、3塁を守るためではなく、単に、右打者の打球が2塁と3塁の間に飛球することが多いためである。

そもそもベースボール型ゲームとは、ボールを目標地点（外野の最遠方のグラウンド面、フェンスがあればホームランゾーン）に運ぶ（打撃）ball progressing game と、打撃の結果、塁と呼ばれる一定のコースを走る base running game の複合と考えることが可能である¹。そして、公式の野球で、1塁から本塁までの4つの塁に、少なくともそれぞれ専属のポジションがあるのは、打球を各塁に送球する際、そのボールを捕球して走者をアウトにするということが予定されているために他ならない。進塁（base running）という二次ゲームは、各塁を専属に守るポジションがなければ、走者をアウトにすることは難しいのである。たとえ守備側プレーヤーが、ボールを捕球したグラブでタッチアウトをするにせよ、

¹ 鈴木理，土田了輔，廣瀬勝弘，鈴木直樹(2003)ゲームの構造からみた球技分類試論，
体育・スポーツ哲学研究 25-2, pp.7-23.

各塁専属の守備がいないと、守備の課題達成は困難である。

しかし、「投げ当て」のルールは、守備側のポジションを各塁から自由にするという機能を有している。このため、2対2などという、およそ野球では考えられない人数でもベースボール型ゲームが成立することを可能としている。このことは、参加者がどんなに増えても、キャッチャーという守備側のポジションが発生しないことにも現れている。キャッチャーというポジションは、一次ゲームであるボール移動 (ball progressing) の防御線としてのみ考えれば、ほとんど機能しないポジションなのである。

また、ゲームの攻撃時間が極端に短いことも、この「投げ当て」のルールに起因している。先に、守備側のポジションが、いわゆる内野と考えられるポジションより、さらに前進した位置に発現したことは述べた。この前進守備の出現は、休憩時間が残り少なくなるにつれて多くなる傾向があった。つまり、防御線をなるべく前にすることにより、捕球した守備側プレーヤーは、打撃直後の走者に、直ちにボールを投げ当てることにより、瞬時にアウトカウントを取ることができるのである。これほど短時間に効率よくアウトを取る方法はないことを、児童達はよく理解していることになる。

第5項 調査3のまとめ

児童の休憩時間におけるハンドベースボールを対象に、ゲームの分析を試みた。その結果、児童が実施していたハンドベースボールは、守備位置や攻撃時間に大きな特徴があった。これらのゲームの特徴を生み出しているのは、「投げ当て」という特別ルールであることも述べた。これは、一見、走者にボールを直接当ててアウトにするというだけのルールに見えるが、このルールが守備側の防御者を塁から解放し、打球が通過するコースの傾向に適合した守備位置を出現させ、少人数でのゲームを可能にしていた。加えて、特殊な守備位置の出現とあわせて、攻撃時間の短縮に貢献しているのである。

通常、ハンドベースボールと同じタイプのベースボール型ゲームの代表格は、野球である。しかし、児童達は、大人達が考える野球の常識に囚われることなく、限られた時間の中で相手の打撃コースや強度の傾向を予測し、すばやくアウトを取る対策として、特殊な守備位置を発達させていることが判明した。

このように小学校の休憩時間における集団的遊戯活動を調査した結果、児童の遊戯集団は、相手との関係で生じる攻防の対決状況の傾向を把握し、対策を立てるといった戦術的判

断を発達させていることが判明した。

集团的遊戯活動において、児童たちは、活動が終了した時点で、攻防の結果である点数や、どちらが勝ったかという試合結果について記憶している者はほとんどおらず、興味を示さなかったが、活動の過程では、対決状況を主体的に操作すべく、戦術的判断を働かせていた。このことは、勝敗への執着と戦術的判断の発達とは、あまり関係がないことを示しており、児童の集团的遊戯活動をモデルに、競争の激化を軽減するゲームが実現した場合、そのゲームがバスケットボールをはじめとする突破型のボールゲームの戦術アプローチに採用可能であることを示している。

しかしながら、一般的には、勝敗に対する執着が様々な工夫を生み、戦術的判断を発達させると考えられる。したがって、競争を激化させないで戦術を考えさせるというのは、一見、矛盾している。

そこで考えられるのは、メンバーの固定である。一般に、遊戯集団はメンバーがある程度固定している。1人のリーダーの下、「いつものメンバー」で活動することは、共通の準拠枠を生み出したり、楽しく活動したりするなど、情緒面での効果が大きいと考えられるが、他方では、頻繁に対戦したり、あるいは同一チーム内で一緒にプレーする経験が蓄積されて、他者のプレーの傾向が把握し易くなるという利点もある。このことは、相互に役割期待を生み、やがて、意図的に他者（対戦相手）の役割期待を裏切る行為も出現するだろう。このように、他者の眼差しに思いを巡らせることは、戦術的判断の基本となる。

一方、ボールゲームにおける各プレーヤーのボールを持たない動き（Off the ball movement）や空間の認識等にも大きな影響を与える。

例えば、図 5-3 は、バスケットボールのある場面を簡略化したものである。場面 1、場面 2 は、いずれもボールを保持した攻撃者が、右側の味方の攻撃者にボールを送り出そうとしているところである。右側のボールの受け手になる攻撃者には、1人の防御者がマッチアップしている。

両場面を比較すると、一見、場面 1の方が、ボールの受け手となる攻撃者と、その防御者との空間が広く、ボールを安全に送り出すことに成功するかのようである。しかし、この場合に問題となる「空間」は、物理的に測定可能なものではなく、ボールを保持している攻撃者と、ボールの受け手となる攻撃者、そしてその防御者の三者、場合によってはゲームの状況（ゲームの残り数秒で防御側が負けている等々）をも含めた「関係」によって

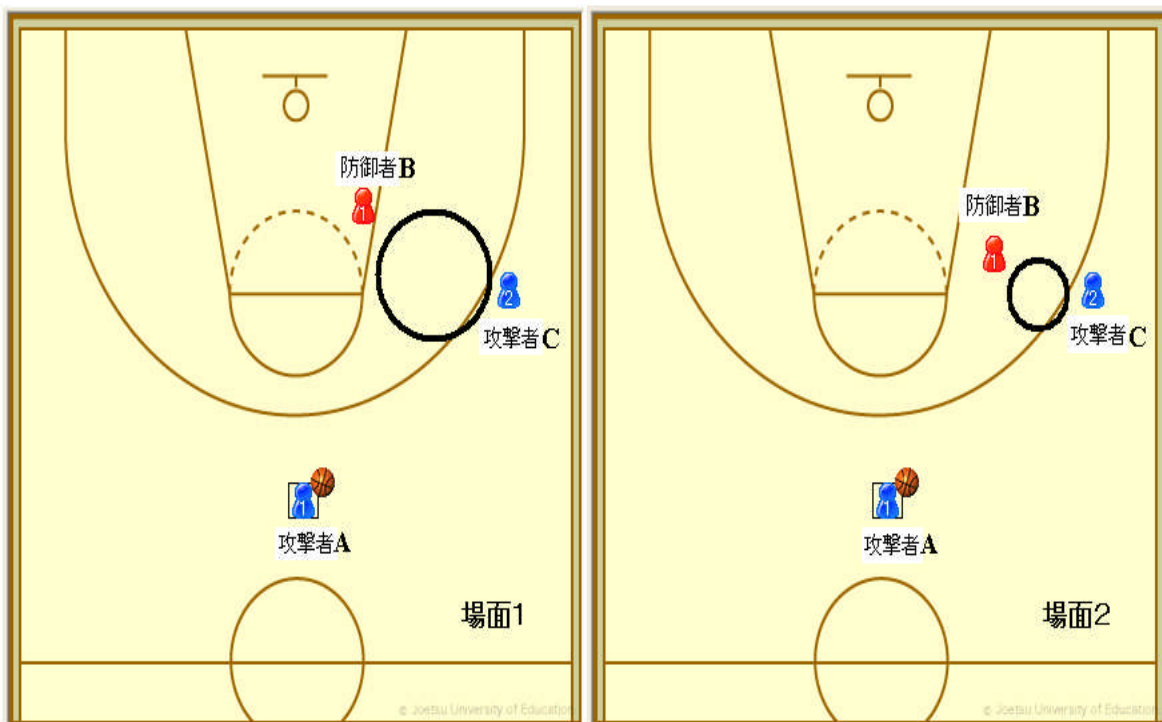


図 5-3 攻撃者と防御者との空間

決定されるのである。

この事情を、具体的に説明を試みると以下のようなになる。例えば、ボールを保持している攻撃者（仮に A とする）は、防御者（仮に B とする）が、防御に必要な脚力を非常に発達させていることを、これまで一緒にプレーした経験から熟知している。加えて、B は、送り出されるボールに無頓着なフリをして、ボール保持者にボールをわざと投げさせ、カットするというプレーを得意としている。さらに、ボールの受け手となる攻撃者（仮に C とする）は、ボールゲームを苦手とする児童で、ボールをキャッチする際、頻繁に取り損ねるということを A は経験している。

A は、C がキャッチできる範囲内の威力で、ボールを送り出すことになるが、そうなるのと、一見、遠くに位置している B から、送り出すボールがカット可能かもしれない（場面 1）。この場合、B と C の間に生じる空間がいかにも広く見えても、実際にボールの送り出しに成功するに十分な空間は存在しない。逆に、B が C の近くにいても、たまたま B がゴール下にいる他のプレーヤーに気を取られているのがわかれば、場面 2 でもボールの送り出しに成功する空間は存在するかもしれない。的確な戦術的判断というのは、実は、お互いの癖などの相互了解、別言すれば、他者性の獲得の上に成り立っていると考えられる。つまり、空間作りは関係作りと同義なのである。

児童の遊戯集団が戦術的判断を促進している原因は様々であり、今回の調査だけでは断定的に述べることは難しい。しかしながら、「いつものメンバー」で活動することは、見知らぬ他者と活動するより、お互いの傾向の把握と対策の立案が促進されやすい環境にあるのは間違いない。

以上、考察してきたように、児童の休憩時間における遊戯集団は、集団統一維持と集団目標達成の 2 つのリーダーシップを司る 1 人のリーダーの下で、対戦する両チームを含めた集団全体に、共通する準拠枠を生み出し、対戦相手との適度な間合い（物理的、心理的距離）を保つよう、メンバーに影響を与えている様子が窺えた。また、勝敗が度外視されている中で、活動意欲を維持するためには、未確定要素を上手に保つ必要がある。このことが、相手の反応を引き出したり、相手の行為を予測する連鎖、いわゆる駆け引きを生み出す。対戦相手の反応も見ずに一方的、圧倒的に行為を繰り返せば、未確定要素はなくなり、本来の意味で、ゲームにはならない。加えて、固定された「いつものメンバー」の中で他者の行動傾向の獲得が容易になれば、他者の眼差しの中で適切な行為を選択する、戦

術的判断がし易い環境が整う。

しかしながら、これは、自然発生する遊戯集団が、「『無意図的』な可能性としての学習過程を約束するにすぎない」¹。片岡の定義によれば、学習集団には、意図的な指導という要素が含まれなければならないのである。

第6項 チーム内ゲームの定義と編成の手続き

そこで、本研究では、児童の遊戯集団をモデルにした学習集団を編成する。その際、ゲームで対戦する双方のメンバーを含んだ集団を編成し、意図的な指導を実現するために、1人のリーダーを指名する。このリーダーを頂点とし、共に学び合う準拠集団（reference group）を形成する。ところで、準拠集団には集団内で共通する準拠枠が必要である。これを作り出すために、ゲーム内で発生する全てのもめ事（紛争）の処理をする権限をリーダーに与え、集団統一維持機能を確保する。それと同時に、先に開発された学習課題である①何人で守れるか、②なるべく速攻を出そう、という2つについて、このリーダーがメンバーを招集し、課題の提示を行う。また、この集団全体で話し合いを行う場面を意図的に導入する。単元の進行につれて、提示される課題が新たに発生する場合は、このリーダーを通じて話し合いを招集させ、課題の伝達をさせる。話し合いの後、集団はゲームのために二分割され、簡単な役割付与が行われ、ゲームが実施される。集団の二分割の方法は、当初はジャンケン等の、遊戯集団を想起させやすい方法を採用するが、戦術の試行錯誤等の便宜のため、特定の役割を特定のメンバーに対して付与せねばならない場合などは、分割の方法をリーダーを頂点とした集団の判断に委ねることとする。

上記のように、共に学ぶという準拠枠を共有する集団が、二分割されてゲームが実施された場合、そのゲームを、チーム内ゲーム（scrimmage）と呼ぶことにする。一方、上記のような準拠集団が、他のリーダーを頂点とする同様の準拠集団と対戦するゲームを、チーム間ゲームと呼び、区別することとする。

これ以降、本研究でチーム内ゲームという用語が出現した場合は、上記の手続きがなされていることを意味する。

¹ 片岡（1956）, 前掲書, p.103.

第6章 チーム内ゲームと学習意欲

この章では、児童の集団的遊戯活動をモデルにしたチーム内ゲーム（scrimmage）というゲームの実施方法について検討を加えた。検証は、高橋ら¹の考案した形成的授業評価を一部改良²した質問を単元のはじめと終わりに実施し、得点の推移を検討した。

同じ集団を二分割して行うチーム内ゲームは、過度な競争性から生じる心理的なプレッシャーを軽減する可能性はあるが、味方とは思いつり戦えないという心理が働いたり、単なる役割練習と捉えられ、学習者の活動意欲が低下する恐れがあった。Griffinらの戦術アプローチがゲーム中心に学習を進めるのも、学習者の興味や興奮を重視しているからである³。そこで、チーム内ゲームという、ゲーム内で対戦する「敵・味方」双方を1つの学習集団として編成する児童の遊戯集団の遊び方を模倣したゲーム方法（＝学習集団）を大学生の体育授業に導入し、学習者の意欲を支える技能の伸びや発見、自主的学習態度を検討した。

<調査4>

第1節 大学生における学習集団の編成と学習意欲

¹ 高橋らは、以下の一連の研究の中で、我が国で初めて、体育授業における各時間ごとの形成的授業評価法を開発した。これにより、従来の学期、単元、学年等、長期に渡る評価ではなく、各時間ごとの児童による評価得点の推移を、単元内で確認することが可能となった。

・高橋健夫、長谷川悦示、刈谷三郎（1994）体育授業の「形成的評価法」作成の試み：子どもの授業評価の構造に着目して、体育学研究，39-1，pp.29-37，

・高橋健夫（編）（2006）体育授業を観察評価する，明和出版，東京，pp.12-15.

・長谷川悦示，高橋健夫，浦井孝夫，松本富子（1995）小学校体育授業の形成的授業評価票及び診断基準作成の試み，スポーツ教育学研究，14-2，pp.91-101.

² 回答は，鈴木・玉江（2003）に従い，Visual Analog Scale（以下，VASと表記する）を採用した。鈴木理，玉江和義（2003）「仲間づくり」を目的とする体育授業における児童の心理状態，体育科教育学研究，20-1，pp.1-8.

³ Griffin,L.L, Mitchell,S.A, and Oslin,J.L. (1997)Teaching sport concepts and skills, Human Kinetics, Champaign, IL.pp8-9.

第1項 対象と要因計画

教員養成系大学学部1年生体育実技(バスケットボール:全5回)女子2クラス(47名,43名)の合計90名を対象とした(実際には52名,47名であったが,欠損値は削除)。

検証は2×2の混合計画でおこなった。第1要因は,単元最後のゲームの形態を,チーム間ゲームで実施する群(以下,チーム間群と略す)と,チーム内ゲームで実施する群(以下,チーム内群と略す)の2水準を設けた。第2要因は形成的授業評価法(成果,学び方)の得点であり,単元事前テストと単元事後テストの2水準である。有意水準は5%に設定した。

各学習形態の成果を示すために,高橋らの作成した形成的授業評価の得点を採用した。VASの10cmスケール上の実測値(ミリ単位)をポイントとして測定し,評価得点として取りあげた。計測について判断に迷う場合は,複数名にて協議の上,決定した。

第2項 チームの課題

課題は,「何人なら守れるだろうか」という問いかけに基づき,チーム内で話し合いやゲーム実践を繰り返し,防御の最低人数を決定し,余剰人員を待ち伏せの攻撃要員とすることで,サッカー型の攻防分業を形成することである。また,攻撃面では,相手が守備体制を整えると未熟練者には攻撃が困難になるので,「なるべく速攻を出そう」という課題を与えた。尚,学習が円滑に進むよう,防御人数を3名のゾーンで行い,あとの2名をゴール下から遊離させる「トライアングル・ツー」と,同様に4名のゾーンと1名の遊離を行う「ボックス・ワン」という既成の守り方を途中で提示した。これらは本来,すべて防御の人員を表す型であるが,未熟練者が多い体育授業の女子クラスでは,遊離した2名ないし1名を,待ち伏せ要員として攻撃に配置することにより,パスによる速攻を企てやすくなる。相手がワンパス速攻を予測した場合は,途中でパスの中継を入れるなどしてゲーム発展を促した。

第3項 授業計画

調査は,各群ごとに実施した。通常授業4回(1回めのガイダンスとボール遊びは除く)を利用した。授業は最初の3回は各群で同じ内容を実施した。1回目は防御人数の限定,2回目は速攻のパタンの開発,3回目はチーム間対抗戦とした。同学年内に共通の学習内容

を保証するため、一般的なモデル B 学習に従い、前半ステージ (2 回) , 後半ステージ (2 回) を意識した授業構成とした。しかし、4 回目の授業は、チーム間ゲーム群では、これまで学習してきたグループを解体し、1 試合ごとに新しいグループを編成し、これまでの学習内容を持ち寄り、他のチームと対戦した。一方、チーム内ゲーム群では、これまで学習してきたグループを解体し、1 試合ごとに新しいグループを編成し、これまでの学習内容を持ち寄り、各グループを 2 つに分けて、それぞれがチーム内ゲームを実施した。

チーム内群は、10 名以上の集団を形成し、1 名のキャプテンを指名させた。キャプテンにはチームの課題である「何人なら守れるだろうか」「なるべく速攻を出そう」という課題を、各チームを二分割したゲームを繰り返しながら、試行錯誤するよう依頼した。ゲームでの試行錯誤の結果を提示し話し合いをする時は、1 箇所を実施させた。ゲームでは審判を選出せず、ゲーム中のファール等のトラブルは、キャプテンが最終的に処理するように指示した。また、学習者には、ゲームのメンバーを、ゲームごとにジャンケンにより決定するように指示を出した。加えて、このクラスには、全体に対して、児童の休憩時間中の集団的遊戯活動が実質的なチーム内ゲーム (scrimmage) であることも説明した。

第 4 項 調査の結果

高橋らの形成的授業評価の質問項目は、「成果 (3 項目)」、「意欲・関心 (2 項目)」、「学び方 (2 項目)」、「協力 (2 項目)」の合計 9 項目からなるが、本研究の対象とした学習内容は、ゲームの推移に対する戦術的理解を中心とした計画であったため、今回は、「成果」の 3 項目 (①感動の体験、②技能の伸び、③新しい発見) と「学び方」の 1 項目 (①自主的学習) を取り上げた。

表 6-1 は、各群の事前テスト、事後テストにおける「成果 (感動の体験)」項目に対する評価得点の平均値と標準偏差を示したものである。

これらについて、群 (2) × テスト時期 (2) の第 2 の要因について繰り返しのある 2 要因の分散分析を行った。その結果、テスト時期の主効果 ($F=6.41$, $df=1/88$, $P<.05$) , 交互作用 ($F=11.38$, $df=1/88$, $P<.05$) のいずれも有意であった。

交互作用が有意であったので単純主効果の検定をおこなったところ、事前テストにおいて群間に有意差 ($F=10.61$, $df=1/88$, $P<.05$) が認められた。また、テスト時期に、チーム

表 6-1 事前, 事後テストにおける両群の「成果（感動の体験）」項目に対する評価得点の
 平均値と標準偏差（土田作成）

Gtype		平均値	標準偏差	N
チーム間群	事前テスト	75.91	16.666	43
	事後テスト	73.395	19.1413	43
チーム内群	事前テスト	61.26	24.812	47
	事後テスト	78.872	18.9938	47

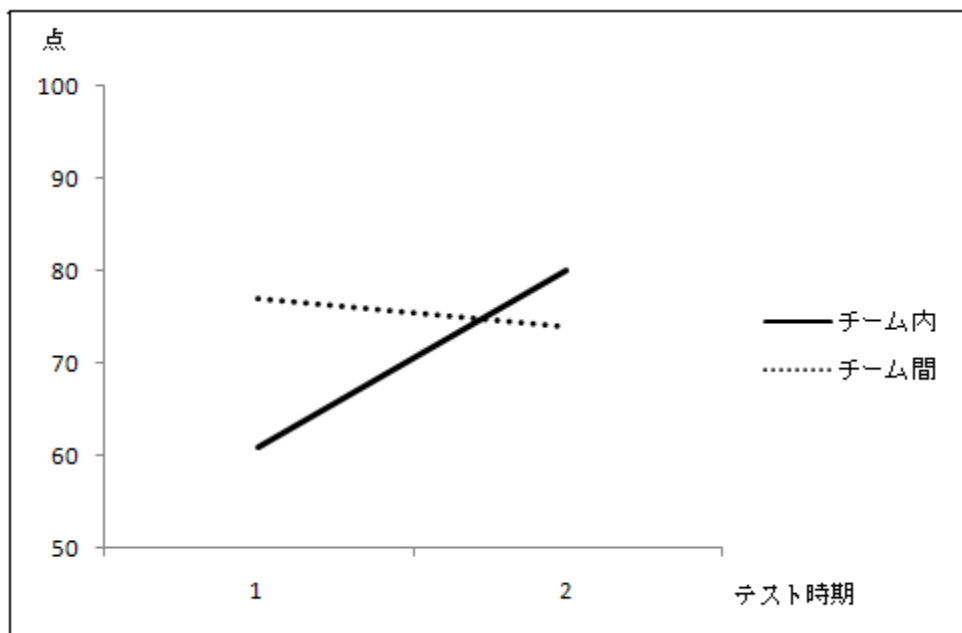


図 6-1 事前, 事後テストにおける両群の「成果 (感動の体験)」項目に対する評価得点の推移 (土田作成)

内群では有意差 ($F=17.44$, $df=1/88$, $P<.05$) が認められた。このことは、チーム内群では、事前テストから事後テストにわたって「成果 (感動の体験)」に対する得点が有意に高まり、授業の中で感動することが、授業当初より多くなったことを表している。

次に、事後テストの両群の平均値について共分散分析をおこなったところ、有意な差は認められなかった。このことは、事前テストの平均得点の両群の差を考慮すると、事後テスト時点での「成果 (感動の体験)」の得点差はほとんど変わらないことを意味している。したがって、この項目に関してはチーム内ゲーム、チーム間ゲームのどちらを用いても、ほぼ同じ成果が得られるということになる。

テスト時期の単純主効果をみると、チーム内群のほうが得点の伸び率が高いが、事前テストの平均得点が低いため、得点上昇の余地があったと捉えることも可能である。しかし、少なくとも事後テストの調整後の平均値は、両群、ほぼ同じであったことから、この項目に関しては、単元後半にチーム内ゲームを用いて役割交代を実施することに問題はないことになる。

表 6-2 は、各群の事前テスト、事後テストにおける「成果 (技能の伸び)」項目に対する評価得点の平均値と標準偏差を示したものである。

これらについて、群 (2) × テスト時期 (2) の第 2 の要因について繰り返しのある 2 要因の分散分析を行った。

その結果、テスト時期の主効果、交互作用のいずれも有意な差はなかった。このことは、両群ともに授業当初より、技能の伸びに顕著な変化がなかったことを示している。

次に、事後テストの両群の平均値について共分散分析をおこなった。その結果、両群間に有意な差は認められなかった。しかし、事後テストの調整後の平均値がほぼ等しいことから、少なくとも、どちらの方法を採用しても問題ないことがわかった。

表 6-3 は、各群の事前テスト、事後テストにおける「成果 (新しい発見)」項目に対する評価得点の平均値と標準偏差を示したものである。

これらについて、群 (2) × テスト時期 (2) の第 2 の要因について繰り返しのある 2 要因の分散分析を行った。その結果、交互作用が有意 ($F=11.46$, $df=1/88$, $P<.05$) であった。

交互作用が有意であったので単純主効果の検定をおこなったところ、事前テストにおいて群間に有意な差 ($F=10.51$, $df=1/88$, $P<.05$) が認められた。また、テスト時期に、チー

表 6-2 事前, 事後テストにおける両群の「成果 (技能の伸び)」項目に対する評価得点の
 平均値と標準偏差 (土田作成)

Gtype		平均値	標準偏差	N
チーム間	事前テスト	75.35	23.930	43
	事後テスト	75.767	21.6815	43
チーム内	事前テスト	66.34	22.968	47
	事後テスト	77.128	20.0539	47

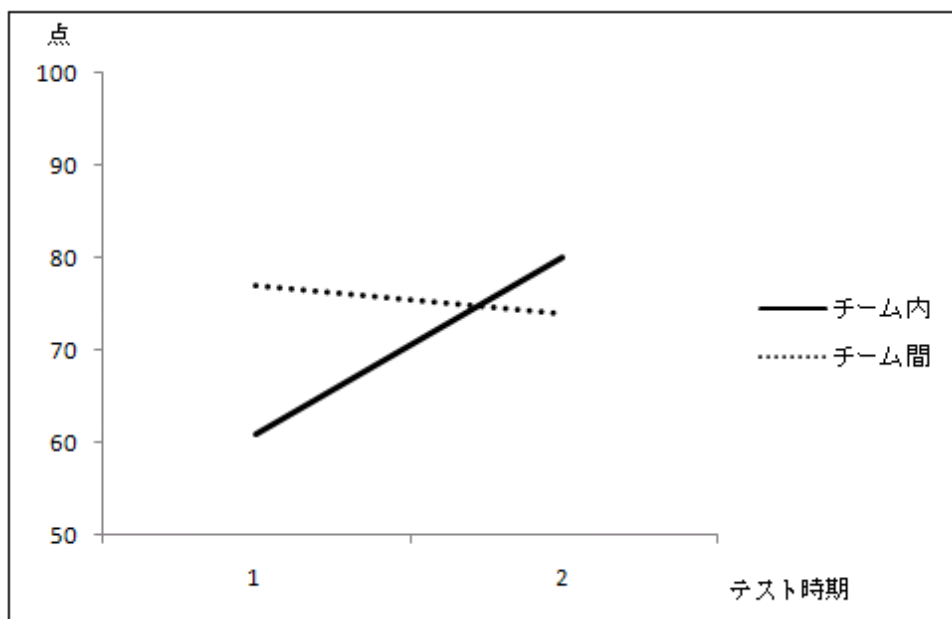


図 6-2 事前、事後テストにおける両群の「成果 (技能の伸び)」項目に対する評価得点の推移 (土田作成)

表 6-3 事前、事後テストにおける両群の「成果（新しい発見）」項目に対する評価得点の
 平均値と標準偏差（土田作成）

Gtype		平均値	標準偏差	N
チーム間	事前テスト	88.79	16.545	43
	事後テスト	84.628	12.6830	43
チーム内	事前テスト	77.06	17.674	47
	事後テスト	86.277	15.9833	47

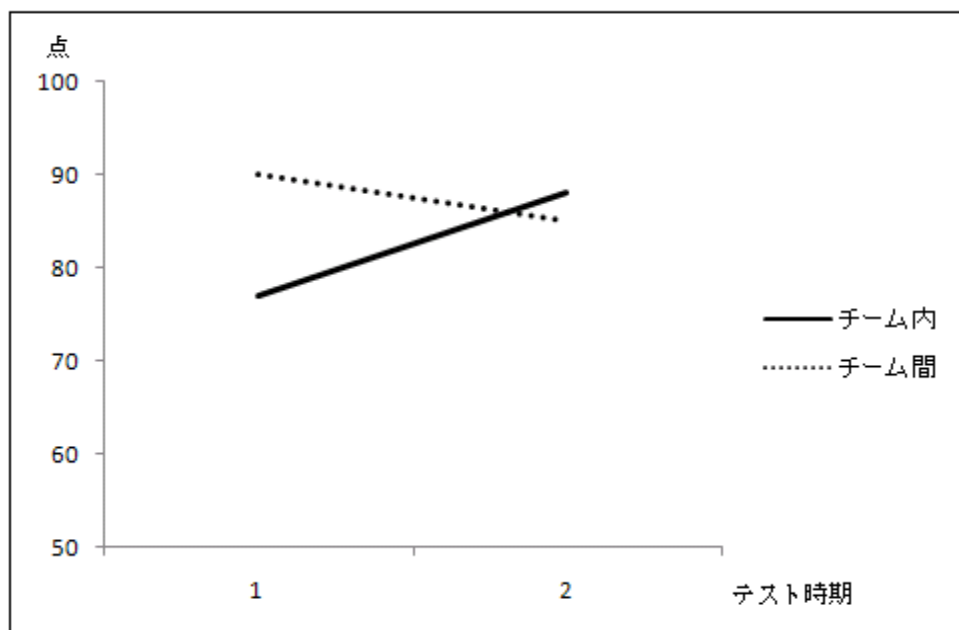


図 6-3 事前, 事後テストにおける両群の「成果 (新しい発見)」項目に対する評価得点の推移 (土田作成)

ム内群では有意差 ($F=10.88, df=1/88, P<.05$) が認められた。このことは、チーム内群では、事前テストから事後テストにわたって「成果 (新しい発見)」に対する得点が有意に変化し、学習内容に対する理解が事前テストから事後テストにかけて高まったことを表している。

次に、事後テストにおける両群の平均値について、共分散分析をおこなった。その結果、両群間に有意な差は認められなかった。したがって、この結果も、先ほどの技能の伸びと同様、少なくとも、どちらの方法を採用しても問題ないと言える。

表 6-4 は、各群の事前テスト、事後テストにおける「学び方 (自主的学習)」項目に対する評価得点の平均値と標準偏差を示したものである。

これらについて、群 (2) × テスト時期 (2) の第 2 の要因について繰り返しのある 2 要因の分散分析を行った。その結果、交互作用が有意 ($F=11.46, df=1/88, P<.05$) であった。

交互作用が有意であったので単純主効果の検定をおこなったところ、事前テストにおいて群間に有意な差 ($F=10.69, df=1/88, P<.05$) が認められた。また、テスト時期に、チーム間群 ($F=4.08, df=1/88, P<.05$) チーム内群 ($F=9.37, df=1/88, P<.05$) いずれも有意差が認められた。このことは、チーム間群では、事前テストから事後テストにわたって「学び方 (自主的学習)」に対する得点が有意に低くなったことを示しており、自ら進んで学習しようという意欲が授業当初より低下したことを意味している。また、チーム内群では、事前テストから事後テストにわたって「学び方 (自主的学習)」に対する得点が有意に高まったことを示しており、自ら進んで学習しようという意欲が事前テストから事後テストにわたり高まったことを意味している。

次に、事後テストの平均値について共分散分析をおこなった。その結果、群間の平均値 (図 6-5) に有意な差は見られなかった。よって、自主的学習という学習に取り組む態度については、最終的な結果は両群に差がないことがわかった。

したがって、この項目についても、事後テストの調整後の平均得点からみると、単元後半にチーム内ゲーム、チーム間ゲーム、どちらを用いても問題ないということになるが、チーム間群が意欲低下を引き起こしていることをみると、チーム内群の方が望ましい学習環境と言える。

第 5 項 調査 4 のまとめ

形成的授業評価の得点推移によれば、チーム内群が、ほぼ常に右肩上がりの得点上昇傾向を見せた。しかしながら、両群の事前テストの得点を見ると、常にチーム間群の平均得点が高いことから、チーム間群の学習効果が全くないとは言い切れない。また、有意差は見られなかったものの、事後テストにおける平均得点は、全ての項目について、チーム内群のほうが高かったことから、単元後半に実施するゲームの形態はチーム内ゲームを用いても問題ない。

調査に先立ち、チーム内で実施するゲームを単元の後半に位置づけることで、学習者の活動意欲を低下させる可能性も考えられた。それは、従来のボールゲームの単元が、前半において技や戦術の試行錯誤（練習）を実施し、後半においては他チームとの総当たり戦等で練習した成果を確認するというパターンしかなかったからである。しかし、今回、単元の後半にチーム内ゲームを導入することは、役割の交代をしながら分業によるゲームの成り立ちやゲームの全体像を捉え直したり、他チームの作戦を試して、相手の立場に身を置いてみるという、振り返りの時間を設定することに他ならない。場合によっては、この時間を単なる役割における技術練習と捉え、刺激的な総当たり戦等で盛り上がった学習者の意欲が減退することもあり得る。Griffinらの戦術アプローチも、「ゲーム－発問－練習－ゲーム」という一連のプロセスを提示し、最後には授業目標を強化するためのゲームを実施することにこだわっている¹。

しかしながら、今回の調査の結果では、いずれの項目に関しても、チーム内群の得点が事後に低下することはなかった。自主的学習に関しては、チーム内群のほうが望ましい環境であることも判明した。このことから、小学校の体育授業において、ゲームに意味ある参加ができない児童に対しても、競争の激化を制限した環境下で、意欲が減退すること無く役割交代等の学習機会を提供できる可能性が示唆された。

¹ Griffin et al, op.cit., p.4.

表 6-4 事前, 事後テストにおける両群の「学び方 (自主的学習)」項目に対する評価得点の
 平均値と標準偏差 (土田作成)

Gtype		平均値	標準偏差	N
チーム間	事前テスト	90.00	14.495	43
	事後テスト	84.581	14.8231	43
チーム内	事前テスト	78.68	17.980	47
	事後テスト	86.894	15.0177	47

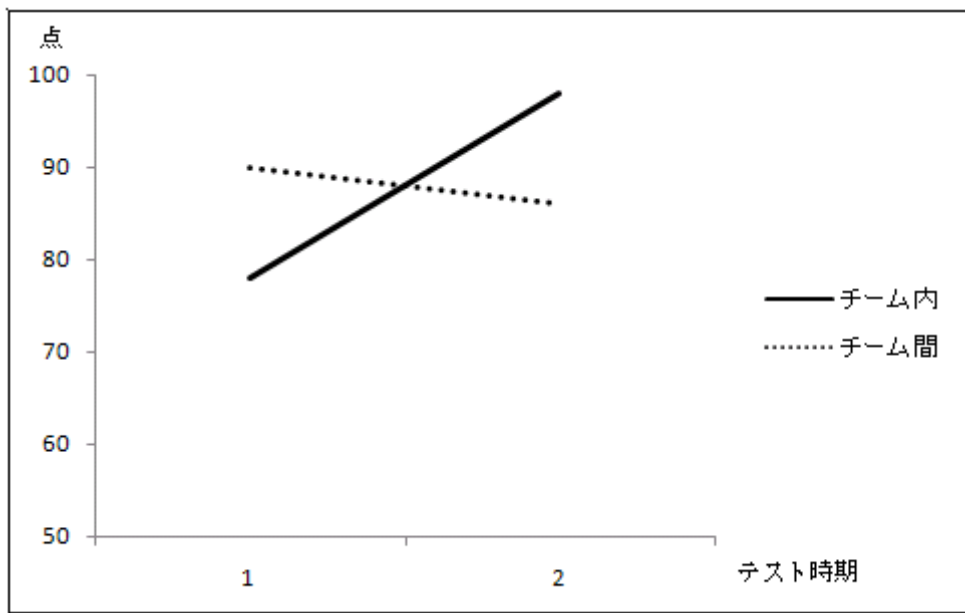


図 6-4 事前、事後テストにおける両群の「学び方（自主的学習）」項目に対する評価得点の
平均値（土田作成）

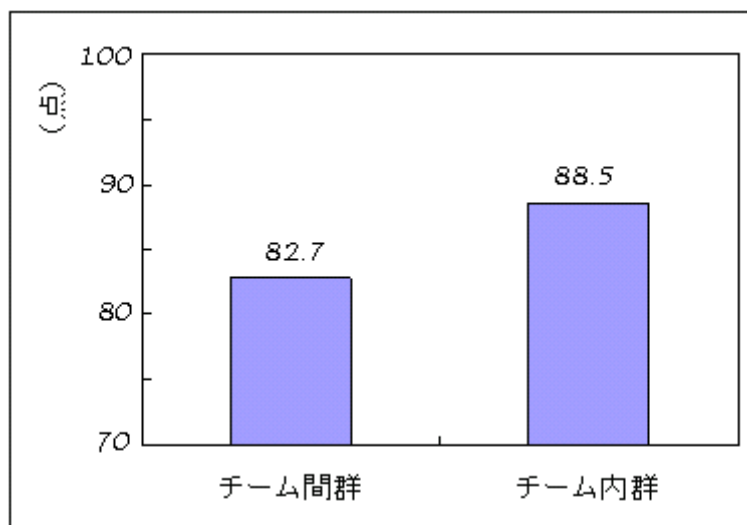


図 6-5 事後テストにおける両群の「学び方（自主的学習）」項目に対する評価得点の調整後の平均値（土田作成）

第7章 実践的検討

この章は、対決情況に依拠し、攻防分業の役割付与を導入した戦術アプローチをバスケットボールの単元に導入し、形成的授業評価や運動有能感の推移について検討する。

第1節は、経験者と未経験者の中で技能差が顕著な大学生について、対決情況に依拠した戦術アプローチを導入し、形成的授業評価得点について経験者群と未経験者群を比較する。

第2節では、対決情況に依拠したバスケットボールの戦術アプローチを、チーム間ゲームにおいて単元構成した学級と、単元前半と後半にチーム内ゲームを導入した学級で、形成的授業評価、運動有能感の推移、学習者のゲーム中での他者に対する気付きについて検討する。

<調査5>

第一節 大学体育実技への導入

第1項 調査の概要

この節は、対決情況に依拠したバスケットボールの戦術アプローチを、当該スポーツ種目の経験の差がゲームパフォーマンスに顕著に影響する大学生の授業に導入し、経験者と未経験者の学習の様子を、主に高橋ら¹⁾の形成的授業評価「運動や作戦」、「協力」の評価得点推移にて検討する²⁾。「運動や作戦」に着目したのは、学習内容が戦術に関する内容中心であることによる。「協力」を採用したのは、調査対象者の授業への参加の様子を検討するためである。

本研究では、小学校高学年から大学生までに導入可能な、バスケットボールの戦術アプ

¹⁾ 高橋健夫, 長谷川悦示, 刈谷三郎 (1994) 体育授業の「形成的評価法」作成の試み: 子どもの授業評価の構造に着目して, 体育学研究, 39-1, pp.29-37, 高橋健夫 (編) (2006) 体育授業を観察評価する, 明和出版, 東京, pp.12-15 あるいは長谷川悦示, 高橋健夫, 浦井孝夫, 松本富子 (1995) 小学校体育授業の形成的授業評価票及び診断基準作成の試み, スポーツ教育学研究, 14-2, pp.91-101 を参照されたい。

²⁾ ここでの調査も第6章同様, VAS を採用した。

ローチを開発することを企図しているが、特に、課外活動等でのバスケットボール経験が、ゲーム中の技能差として顕著に現れやすい大学生で学習内容を検討することで、成果を検討しやすくなると考え、大学生での調査を実施した。

調査は、工学系 K 大学体育実技を利用して実施した。調査日程は平成 19 年 11 月 1 日から 12 月 6 日までの合計 6 回で、ガイダンスは除いた。調査対象者は 2 学科合計 45 名、男子 41 名、女子 4 名の男女混合であった。このうち、全授業出席者 (34 名、経験者 8 名、未経験者 26 名) のデータを分析対象とした。経験者の平均経験月数は 27.3 ± 43.9 ヶ月であった。2 学科は、いずれも同じ内容の授業を同日中に実施した。毎回、授業終了時点で、形成的授業評価「運動や作戦」、 「協力」の項目に VAS と自由記述で回答させ、実測値 (100 点満点) を記録した。また、授業のようすをフィールドノートに記録した。記録者は、この授業の担当教員で、教員養成系大学でバスケットボールの授業担当歴が 15 年の 40 代の男性であった。

第 2 項 調査の方法

形成的授業評価「運動や作戦」の分析は、課外活動でのバスケットボール経験の有無、2 水準と、授業回数 6 水準を要因とし、各授業回ごとのデータの正規性を確認した後、二番目の要因に繰り返しのある 2×6 の分散分析を用いた。ただし、授業欠席等で欠損値のある者のデータは除外した。有意水準は 5% に設定した。

図 7-1 は、K 大学の体育実技 (バスケットボール) の授業計画である。第 1 回と第 2 回にはチーム内ゲームを用い、対決状況に依拠したバスケットボールの戦術アプローチを実施した。各チームのキャプテンは、サッカー経験者を配し、サッカーの攻防分業を参考に、人員配置を考えさせた。第 3 回から第 5 回はチーム間ゲームで戦術を試し、第 6 回ではくじ引きによるチーム替えを実施し、旧チームからの戦術を持ち寄り、これまで経験したことのない役割をゲームで試す回とした。

第 3 項 調査の結果

表 7-1 は、第 1 回から第 6 回までの授業内における経験者、未経験者両群の形成的授業評価「運動や作戦」項目に対する評価得点の平均値と標準偏差である。

これらについて群 (2) \times 授業回数 (6) の第 2 の要因について繰り返しのある 2 要因の

サッカーの攻防分業を手掛かりにしてみよう！

第1回	第2回	第3回	第4回	第5回	第6回
課題: 何人なら守れるでしょうか? フルコート4対4チーム内ゲーム	課題: 「守る」とはどういうこと? なるべく速攻を出そう。なぜ速攻か? 4対4チーム内ゲーム	課題: チーム間ゲームで戦術を試そう。セカンドチャンスを得よう。「守るとは?」(5対5)	課題: チーム間ゲームで戦術を試そう(5対5)	課題: チーム間ゲームで戦術を試そう(5対5)	課題: チーム内ゲームで役割を交代しよう。新しいメンバーと戦術を持ち寄ってゲームをしよう。

図 7-1 K大学の体育実技 (バスケットボール) 授業計画 (土田作成)

表 7-1 両群の形成的授業評価「運動や作戦」項目に対する評価得点の平均値と標準偏差
(土田作成)

	バスケの経験	平均値	標準偏差	N
第1回	経験者	41.75	34.267	8
	未経験	40.50	23.771	26
	総和	40.79	26.028	34
第2回	経験者	44.13	36.049	8
	未経験	45.77	23.154	26
	総和	45.38	26.121	34
第3回	経験者	35.63	27.831	8
	未経験	53.38	17.659	26
	総和	49.21	21.425	34
第4回	経験者	50.63	27.908	8
	未経験	59.00	21.069	26
	総和	57.03	22.683	34
第5回	経験者	49.50	17.155	8
	未経験	59.81	23.055	26
	総和	57.38	22.018	34
第6回	経験者	57.63	13.876	8
	未経験	59.96	18.983	26
	総和	59.41	17.744	34

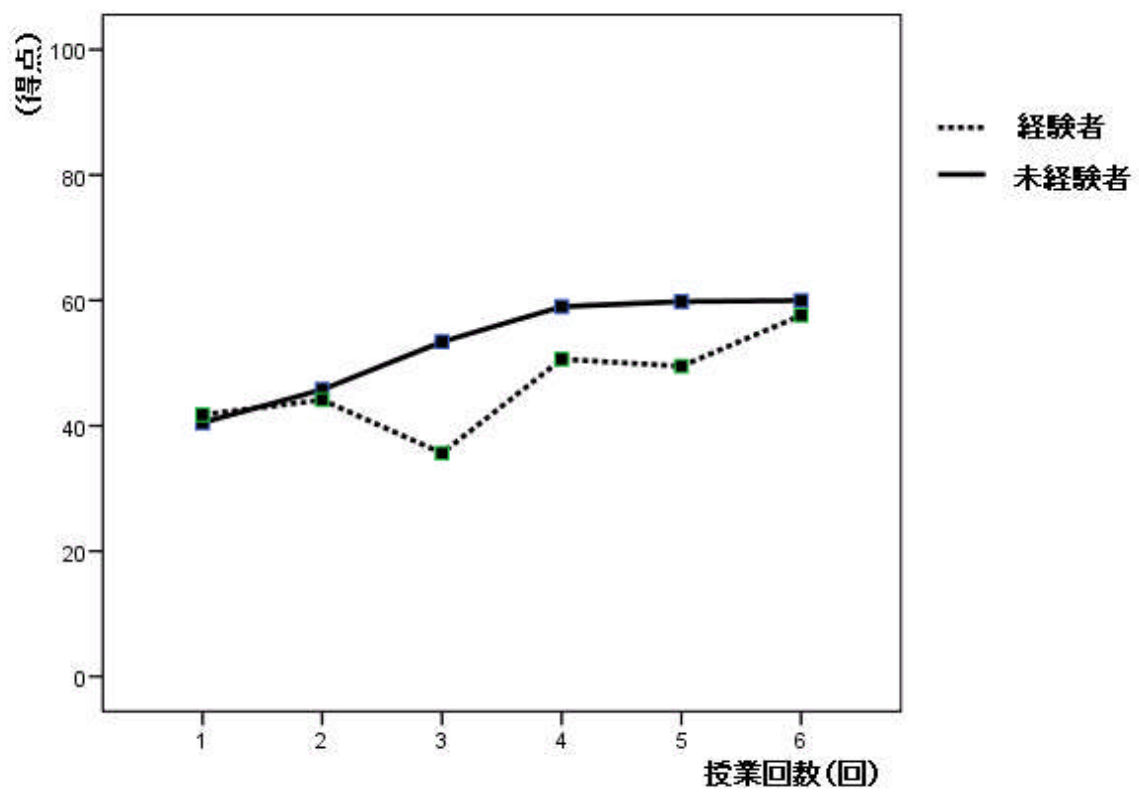


図 7-2 形成的授業評価「運動や作戦」の評価得点推移 (土田作成)

分散分析を行った。

その結果、授業回数の主効果 ($F=3.65$, $df=5/160$, $P<.05$) は有意であった。群間の主効果、交互作用に有意差は見られなかった。このことは、経験者群、未経験者群ともに、第1回から第6回の授業にかけて、「運動や作戦」に対する評価得点が有意に高まったことを示している。また、両群の主効果が有意でないことから、両群ともに統計的な差がなく戦術に関する学習の成果を得たことが窺える。また、群間に統計的な差はないが、全授業回数を通じて、未経験者のほうが高い得点を推移した (図 7-2) ことから、未熟練者にとって学習しやすい環境であったことが窺える。

また、経験者は、授業当初、形成的授業評価「成果」の評価得点を下降させたが、第4回以降、急激に評価得点を増加させている。

第4回のフィールドノーツによると、話し合い場面で未経験者の発言が増加したことが記録されている。また、ある経験者は、話し合いの中で、実際のシュート確率より、どれくらいの攻撃がシュート (正否を問わず) で完了するかという攻撃完了率にこだわっていたことから、シュート成功率の低い未経験者が多い体育授業の中でも、役割を分担しながら相手の防御を突破するという課題に積極的に取り組んでいたことが判明した¹。

表 7-2 は、第1回から第6回までの授業内における経験者、未経験者両群の形成的授業評価「協力」項目に対する評価得点の平均値と標準偏差である。これらについて群 (2) × 授業回数 (6) の第2の要因について繰り返しのある2要因の分散分析を行った。

その結果、授業回数の主効果、群間の主効果、交互作用のいずれも有意差は見られなかった。

図 7-3 は、第1回から第6回までの形成的授業評価「協力」項目の評価得点推移を表し

¹ K 大学第4回目 (11月22日(木)) のフィールドノーツより：チーム間ゲームに移行するも、P チームの〇〇君の活躍により、××Bros チームは全く刃が立たない。〇〇、△△がゴール下でシュートを決める傾向を把握したが、中をどう守っていいかわからず、「中を守ろう」という対策の具体策がまだ出ない。やや諦めムード。P は、〇〇、××、△△の活躍が多く、〇〇 (バスケ未経験者) の発言が目立つようになる。□□のチーム「(チーム1)」は、経験者が少ないことで、ゲームをうまく評価できないと思っている節があるが、ゲーム展開はそれほど悪くない。ただし、シュートの決定率は悪い。●●のチーム「(チーム2)」は、チーム間ゲームではあるが、役割交代などを行い、F になった■■が、シュートははずしまくっていたものの、▲▲が「どれくらいシュートで終わる、という攻撃完了率」にこだわっていたので、チーム内の目的意識は良好。ロングパスで速攻を出し、バックス、ミッドフィルダー、フォワードの分業が確立していた。チーム3は、シュート率にやや苦戦していたものの、平均的に技能が高いかもしれない。

表 7-2 両群の形成的授業評価「協力」項目に対する評価得点の平均値と標準偏差
(土田作成)

	バスケットの経験1	平均値	標準偏差	N
第1回	経験者	69.25	19.345	8
	未経験者	63.77	25.078	26
	総和	65.06	23.694	34
第2回	経験者	55.75	35.366	8
	未経験者	65.46	19.789	26
	総和	63.18	24.072	34
第3回	経験者	68.75	27.634	8
	未経験者	60.35	19.212	26
	総和	62.32	21.324	34
第4回	経験者	54.63	25.967	8
	未経験者	64.58	18.204	26
	総和	62.24	20.308	34
第5回	経験者	65.25	23.051	8
	未経験者	66.00	21.388	26
	総和	65.82	21.433	34
第6回	経験者	69.13	12.609	8
	未経験者	64.04	16.271	26
	総和	65.24	15.463	34

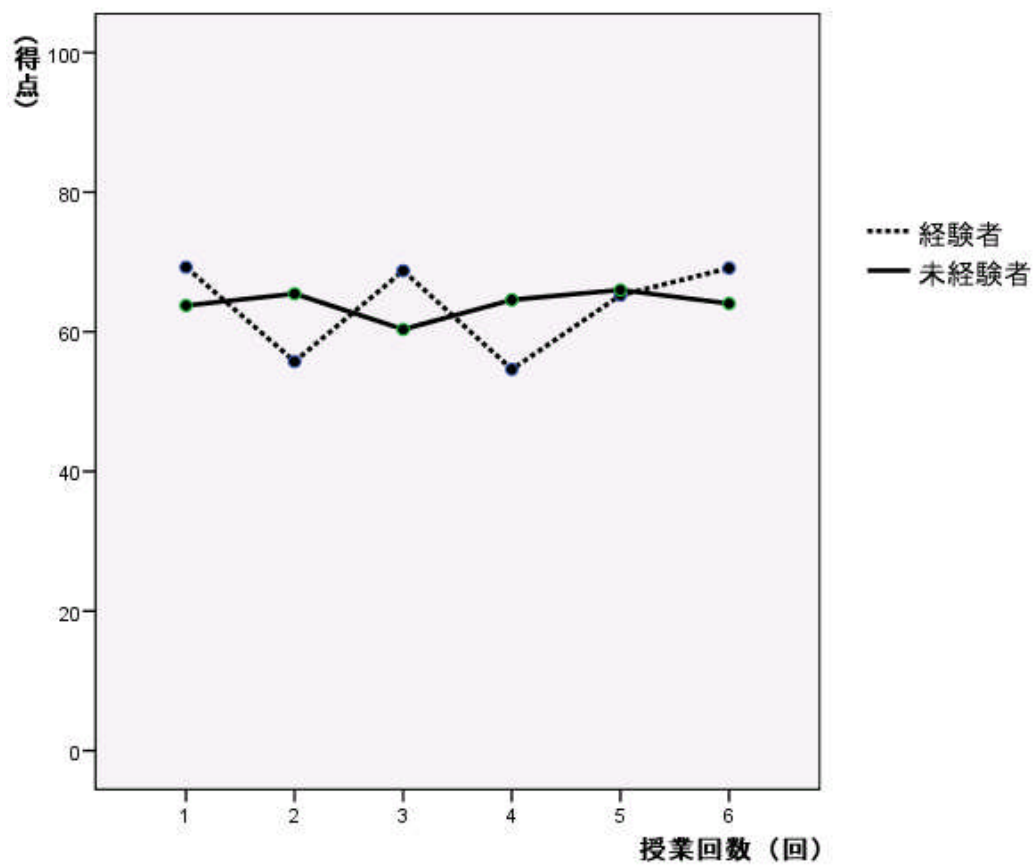


図 7-3 形成的授業評価「協力」の評価得点推移 (土田作成)

ている。未経験者は毎回安定して高得点で推移しており、第2回、第4回、第5回では経験者より評価得点が上回っていた。

一方、第6回の授業では、くじ引きによりチーム解体と、役割交代、他チームの戦術共有のためのチーム内ゲームを実施した。当初、お互いの戦術を知り合って対戦するため、ゲームが実施しにくいことが懸念された。しかし、図7-2の形成的授業評価「運動や作戦」では評価得点の上昇が見られた上、経験者に至っては「協力」の項目で得点上昇を見せた(図7-3)。

授業記録の自由記述欄を見ると、経験者の1名は、最少人数で守るという、従来、経験したことが無いバスケットボールの戦術に違和感を示していたが、それ以外の経験者は、2名から3名で守れるなど、現実の対決状況を実感した者がほとんどであった。図7-2に見られるように、経験者は、従来、自分達が経験してきたバスケットボールと異なる戦術的判断に、授業当初は戸惑っていた可能性もあるが、授業後半は「運動や作戦」項目の評価得点上昇を見せた。「協力」の項目も両群の差がなく、共に高得点で推移していた。未経験者群が直線的に評価得点を推移させていたのに対して、経験者は毎回上下を繰り返しながら推移する結果となった。今回収集したデータだけで、形成的授業評価「協力」の項目の推移について考察するのは限界があるが、個人学習記録の自由記述を調べると、2回目の授業では、久しぶりに身体を動かすことで疲労感が先行したことを訴える者がいたことが判明した。2回目の授業は、1回目よりゲームに割り当てる時間が増加したためと思われる。しかしながら、4回目は、勝敗にこだわりすぎて、負けが多かった場合に自分の力不足が敗因となり、結果としてチームに協力できなかったと記述をする経験者がいた¹。チーム間ゲームは競争が激化すると考えられるため、経験者ほど勝敗に固執し、敗因を自己の責任と大きく受け止めている場合があることが明らかになった。しかしながら、経験者群は8名と少数であったため、1名の得点の乱高下が平均値に大きく影響したにすぎず、この1名を除く他の経験者は、勝敗の原因を戦術の正否にあてはめた分析をしていた²。逆に、未経験者群は、話し合い活動ができたかどうかや、戦術がうまくいったかどうかとい

¹ 経験者Kの自由記述欄は、「運動・作戦」では「おれがへたくそだった」、「協力」では「今日は最悪だった」との記載のみで、VASのスケールは「0」であった。その他の記述は「やはりシュートが入らない」と記載されていた。

² 経験者のSは、「(ディフェンスの)フォーメーションを決めたがゴール下のカバーがうまく決まらずにゴール下のフリーを作ってしまった」と記載した。また、経験者Aは、「カウンターで攻めることができた」と戦術の成功を記載した。

う観点での記述が多数を占めており、ゲームの傾向を把握しながら対策を練るという戦術アプローチの学習が十分なされていたことが窺えた。

第4項 調査5のまとめ

上記の結果から、本研究で開発したバスケットボールの戦術アプローチが、バスケットボールの経験の有無を問わず、良好な協力関係の中で展開されることがわかった。しかしながら、競争が激化する状態を長く続けると、経験者が試合結果にこだわりを持ち過ぎるケースもあった。試合結果に過剰に反応するのは、戦況をある程度理解している証拠でもあるのだが、逆に、試合結果以外のゲームのプロセスに学習内容を豊富に含ませることが重要になるであろう。例えば、バスケットボールは、相手の防御境界面を突破しながらボールをゴール付近へ移動する「突破課題」と、最終的にゴールにボールを通過させる「的当て課題」の2つが複合されている。このことについて、ある経験者が攻撃完了率に言及していたが、これは、「突破課題」に関する評価である。このように、経験者に対してゲームの構造等の新たな学習内容を提供できれば、経験者、未経験者共に、ゲームの傾向と対策を探る戦術アプローチを効果的に進めていくことができるであろう。

<調査6>

第2節 小学生体育授業への導入

第1項 調査の概要

今回対象とした授業は、2校2学級である。1つはN県J市にある公立G小学校の5年生（男子19名、女子13名、計32名）であった。授業者は、この学級の担任であるY教諭（40代男性）であった。2つめはN県I市にある公立O小学校の6年生（男子9名、女子18名、計27名）であった。授業者は、この学級の担任であるN教諭（40代男性）であった。このO小学校は、G小学校とほぼ同じ指導・学習内容であったが、G小学校はチーム内ゲームを用いている点と、授業時数が異なっていた（G小学校8時間、O小学校6時間）。

G小学校の授業は2008年1月29日～2月22日（全8時間）、O小学校は2008年2月14日～3月3日（全6時間）であった。両校のうち、社会体育のミニバスケットボール教室で指導を受けた経験がある者はO小の男子1名のみであった。O小学校は、隣接す

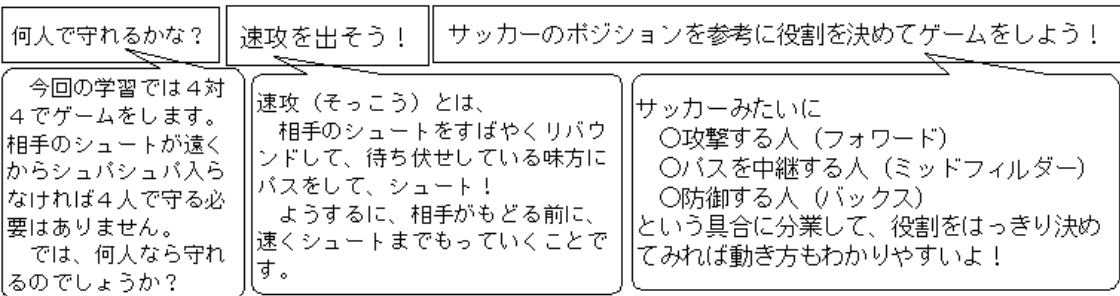
る保育園からほぼ同じメンバーが持ち上がっていることもあり、男女とも非常に仲がよく、授業態度もよい。対照的に、G 小学校は、授業者が集合を指示しても集まりが遅かったり、私語が多いなど、まとまりに欠けている場面があった。

G 小学校の学級は、男女混合 8 人を 1 チームとして 4 チーム編成とされた。チームのメンバーは、これまでの体育授業を参考に、技能や男女比を均質にすることに配慮して、授業担当の教諭が決定した。ゲームはフルコートゲーム 4 対 4 を基本とした。図 7-4 の指導計画にあるように、第 1 回目は学習の進め方とねらいの説明等、オリエンテーションとし、残った時間でフルコート 4 対 4 のチーム内ゲームが実施された。第 2 回目、第 3 回目は、3 分フルコート 4 対 4 のゲームで、相手のシュート地点等やシュートの確率等に基づき、①何人で守れるか、②余剰人員を活かしてどのように速攻を出すか、というゲームで探求する 2 つの課題を中心に学習が進められ、各チーム独自の戦術が作成されていった。第 4 回目から第 6 回目は 4 つのチーム総当たり戦が実施された。ゲームは 3 分前後半でフルコート 4 対 4 であった。第 5 回目からは、ゲームの傾向を把握しやすくするため、同じチームと連続して 2 試合対戦するようにし、戦術タイムは白熱した。授業担当の教諭からは、誰がポイントゲッターであるかなどについて記載する、簡単なメモカードなどが配付された。第 7 回目は、固定化した役割をシャッフルして、様々な役割をチーム内ゲームで経験する時間として活用させた。第 8 時間目は総当たり戦で見られた速攻法のいくつかを教諭が紹介し、それをチーム内ゲームで試しながらゲームを楽しむ時間とした。

O 小学校の学級は、男女混合 4~5 名で 6 チーム編成とされた。チームのメンバーは、これまでの体育授業を参考に、技能や男女比を均質にすることに配慮して、授業担当の教諭が決定した。4 対 4 のフルコートゲームを基本として授業を実施した。第 1 回目は授業のねらいや流れ、簡単なルール説明等のオリエンテーションがあり、プレシーズンゲームと称して試しのゲームが行われた。ここで試されたのは、G 小学校と同じ①何人で守れるか、②余剰人員を活かしてどのように速攻を出すか、という 2 点に絞り、その中で、「相手のよさ、自分達のチームのよさ」を発見することがめあてとされた。この試しのゲームは、2 回戦制として第 2 回目も続けられ、G 小学校同様、相手の傾向を把握しやすいように配慮がなされた。各チームは、学習カードに相手の傾向（主にポイントゲッター）をデータとして蓄積していった。このデータは、第 3 回目の授業以降の予選リーグ、決勝リーグで使用されることになった。

元気よく・考えて・協力してバスケットボールのゲームを楽しもう！

そのために



< 学 習 の 流 れ >

1	2	3	4	5	6	7	8
<p>< 試しのゲーム ></p> <p>○オリエンテーション</p> <p>・学習の進め方とねらい</p> <p>・一応のルールの確認</p> <p>・試しのゲーム</p>	<p>< チーム内ゲーム ></p> <p>○チーム内で役割を決めて、自分たちの戦術を試しながらゲームを楽しもう！</p> <p>☆何人で守る？</p> <p>☆役割は？</p> <p>☆どんな風にパスをつないで速攻を出す？</p>		<p>< チーム間ゲーム ></p> <p>○自分たちのチームの戦術を生かして、相手チームとゲームをしよう！</p> <p>●総当たり戦</p>			<p>< チーム内ゲーム ></p> <p>*役割をシャッフル*</p> <p>○対戦したチームの戦術を試したり、役割を変えながら、チーム内ゲームを楽しもう！</p>	

図 7-4 G 小学校の指導計画

＜ 学 習 の 流 れ ＞

1	2	3	4	5	6
<p>＜ プレシーズンゲーム＞</p> <p>○オリエンテーション</p> <p>・学習の進め方とねらい</p> <p>・一応のルールの確認</p> <p>・試しのゲーム</p>	<p>＜ プレシーズンゲーム＞</p> <p>○作戦の立て方を知り、自分やチームの友達のよさを見付けることができる。</p>	<p>＜ 予選リーグ＞</p> <p>○自分やチームのよさを生かした作戦をたて、ゲームにいかすことができる。</p>	<p>＜ 決勝トーナメント＞</p> <p>○自分やチームのよさを生かした作戦をたて、相手を意識したゲームをすることができる。</p>	<p>＜ 決勝・順位決定戦＞</p> <p>○自分やチームのよさを生かした作戦をたて、相手を意識したゲームをすることができる。</p>	

図 7-5 O 小学校の指導計画（上半分はG 小学校と同様のため割愛）

第3回目、第4回目は、2回戦制総当たりの予選リーグに位置づけられ、3分前後半のゲームの度に「チームの時間」という戦術会議の時間が確保された。第5回目は決勝トーナメントとして4分前後半の試合が実施された。第6回目は、決勝トーナメントの残りゲームが実施された後、決勝戦、順位決定戦が実施された。

平成10年改訂の小学校学習指導要領から、「〇〇型ゲーム」という表記がなされていること、ならびに「ゴール型」といった種目横断的学习内容を意識し、O、Gの両小学校とも、バスケットボールの用語を極力排除した。そして、前方にパスが出せない場合は、「ラグビーの後方パス」などの用語を用いたり、相手がパスを投げようと振りかぶり動作をした時には、「バレーボールのブロック」といった用語を引き合いに出して説明してもらうように、授業者に依頼した。また、大まかな攻防分業について説明する時はサッカーを引き合いに出し、学習者が役割を持たずにゲームに入ることを防ぐよう、授業者に依頼した。

第2項 調査の方法

単元直前と単元終了直後には、岡澤らの考案した運動有能感に関する検査¹（以下、有能感検査と表記する）を実施した。特に単元直前の運動有能感検査は、総合得点を基に高有能感群、低有能感群の二群分けにも利用した。群分けは、基本的に、総合得点による二分法であるが、各得点の実際の度数分布グラフを参照し、ほぼ同値を別群に分割するなど、不自然な群分けがなされないよう配慮した。回答は、鈴木、玉江²に従い、VASを採用し、全12項目、1項目100点満点×12項目、合計1200点満点を対数に変換した値を評価得点とした。それは、運動有能感の評価得点が0点から1200点までの幅をとることと、対象者数が少ないことを勘案すると、実数を投入した分析結果に強いバイアスが掛かってしまう可能性が棄却できないことによる。この運動有能感検査は、本来、5件法により回答を求めるものであるが、単元内での形成的授業評価にもVASを使用するため、単元前の授業時間外に学習者にVASについて説明したり、慣れてもらう必要があったため、運動有能感検査のスケールを変更したものである。なお、5件法回答選択肢による回答データ

¹ 岡沢祥訓，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，pp.145-155.

² 鈴木理，玉江和義（2003）「仲間づくり」を目的とする体育授業における児童の心身状態，体育科教育学研究，20-1，pp.1-8.

表 7-3 Visual Analog Scale 適用における運動有能感尺度の内的整合性
(土田作成)

	尺度	第一因子	第二因子	第三因子
単元前	0.85	0.90	0.92	0.70
単元後	0.87	0.87	0.95	0.65

* Cronbachの α 信頼係数

の内的整合性との一貫性を確認するため、運動有能感尺度および各因子（第一因子「身体的有能さ」、第二因子「統制感」、第三因子「受容感」）の Cronbach の α 係数を算出した。 α 係数は 0.8 以上を一応の目安とする。 第三因子の単元後検査の係数に若干の低さが見られるものの、本研究での対象者数の少なさを勘案すると、問題ないと判断した(表 7-3)。

岡澤らの有能感検査は、従来の有能感検査と異なり、受容感や統制感を重視している。 仮に活動意欲に高低が生じる原因が、当該のスポーツ種目の経験や技能によるものとしても、今回の事例のように、小学生を対象とした場合、特定のスポーツ経験による差が顕著に出るといっても、たとえ他種目であれ、課外でのスポーツ経験そのものが活動意欲に大きく影響することがある。 したがって、特定のスポーツ種目の経験を尋ねるより、運動有能感という形で群分けをすることが、授業内の活動意欲の群分けには適当である。

また、何らかの理由でゲームに有効に参加できない児童がいた場合、授業の中でゲームに参加でき、学習が促進されたかどうかを確認するには、仲間に受け入れられたという受容感や、活動に自信を深めた結果を示すであろう、統制感や身体的有能さを用いて授業の効果を検証することが適当と考えた。 事実、Klint and M. R. Weiss は、スポーツで有能感を認知する者が、スポーツに積極的に参加し続けることを示唆している¹。 伊藤は、有能感がスポーツ行動に及ぼす影響について検討し、「身体的能力の認知が高いほどスポーツ行動に寄与している」²と述べている。 したがって、有能感は、単に自身の運動に対する肯定的な認知を示すのみならず、ゲームに対して有効に参加できたかどうかを検討する場合、重要な指標になる。 Griffin³らは、ゲームの中で、個々の学習者が、どれくらいパフォーマンスを高めたかというゲームパフォーマンス評価 (game performance assessment instrument : GPAI) を提示し、学習者がゲームの対決状況の中で、味方のパスコースをサポートする動きや、味方の防御のカバーをする動き、ボール保持時の判断等、7 項目の要素を挙げて評価している。 しかし、個々のゲーム中での詳細な行動を調査する以前に、Griffin らの提案する精緻な戦術アプローチを、我が国の体育授業の中で実施することは、

¹ Klint, K. A. and Weiss (1987) Perceived competence and motives for participating in youth sport : a test of Harter's competence motivation theory, *Journal of Sport Psychology*, 9, pp.55-65.

² 伊藤豊彦 (1987) 原因帰属様式と身体的有能さの認知がスポーツ行動に及ぼす影響—スポーツ行動に関する原因帰属モデルの検討—, *体育学研究*, 31-4, pp.263-271.

³ Griffin, L.L, Mitchell, S.A, and Oslin, J.L. (1997) Teaching sport concepts and skills, *Human Kinetics*, Champaign, IL.. pp.217-224.

時間的にも不可能に近く、現実的ではない¹。

運動有能感検査に加えて、各学級では、授業ごとに高橋らの考案した形成的授業評価²を実施した。ただし、学習内容は、対決状況に応じた戦術アプローチであることを考慮し、「運動や作戦」に関する項目、「新しい発見」に関する項目を「成果」として取り上げ、勝敗の結果が色濃く反映される恐れのある「感動の体験」は、あえて除外した。「新しい発見」に関しては、今回の授業が、バスケットボールを、サッカーのように攻防分業に基づき学習していくことから、この種のゴール型ゲーム全般に対する新しい気付きがあることを期待したためである。形成的授業評価の回答も、VAS³を採用した。成果の評価得点は「運動・作戦」の項目（0点から100点）、「発見」の項目（0点から100点）の合計（最高200点）とした。この評価得点は0点から200点であり、対象者数の少なさを勘案してもさほどバイアスを想定せずとも使用可能と判断し、実数による分析とした。

以上をまとめると、単元直前による運動有能感検査での二群分けて、調査対象者を高有能感群と低有能感群に分割し、この二群における各調査項目の変化を比較した。学級内における運動有能感の単元前後での変化については、運動有能感の高低二群とテスト時期（単元前後）を要因とし、二番目の要因に繰り返しのある2×2の分散分析を用いた。有意水準は5%に設定した。また、形成的授業評価「成果」の分析は、運動有能感の高低二群と、授業回数を要因とし、二番目の要因に繰り返しのある2×6（8）の分散分析を用いた。ただし、授業欠席等で欠損値のある者のデータ、ならびに、外れ値⁴は除いた。有意水準は5%に設定した。

比較した2学級における学習者のゲーム中での気付きを調べるため、形成的授業評価「運動・作戦」、形成的授業評価「発見」の項目における自由記述欄の記載内容を、Pagnano

¹ しかし、本研究は、小、中、高の教師が体育授業の成果を運動有能感検査で評価すべきであると提案するものではない。我が国の体育授業も、何らかの仕方でゲーム中での学習者の行動変化を評価する手立てを考案すべきであろう。

² 高橋ら（1994）、前掲論文、pp.29-37、高橋健夫編（2006）、前掲書、pp.12-15、あるいは、長谷川ら（1995）、前掲論文、pp.91-101を参照されたい。

³ この調査も、先の調査と同様、回答は、鈴木らに従い、Visual Analog Scaleを採用した。鈴木、玉江（2003）、前掲論文、pp.1-8。

⁴ ○小学校のデータに、1名、外れ値を示すものがあつた。授業者に後日確認をとったところ、心理的にやや不安定で、特に留意しながら生活指導を実施している児童であることが判明した。よって、この1名分のデータを外れ値として削除したところ、他の児童のデータは、各群、正規性が確認され、繰り返しのある分散分析を実施した。

et al. による Tactical decision-making competency (戦術的判断能力)に関する評価法¹を用いた。

ゲームの様相の推移は、観察者1名による直接観察で実施した。観察者は教員養成系大学でバスケットボールの授業担当歴が15年の40代の男性教員であった。

第3項 形成的授業評価の推移

図7-6は、O小学校の単元における形成的授業評価「成果」の評価得点の推移(200点満点)である。これらについて、群(2)×授業回数(6)の第2の要因について繰り返しのある2要因の分散分析を行った。その結果、授業回数の主効果($F=6.52$, $df=5/110$, $P<.05$)は5%水準で有意であった。しかし、運動有能感の高低による群間の主効果、交互作用のいずれも有意な差は認められなかった。このことは、学習者が、運動有能感の高低両群に差がなく、形成的授業評価「成果(運動作戦, 発見)」の評価得点を上昇させたことを意味している。

図7-6によると、単元前半は両群とも、順調に右肩上がりの評価得点上昇を続けていた。この時期は、プレシーズンゲームと称して、各チームは防御人数を変えたり、速攻のやり方を試していた時期である。この傾向も、3回目を境にやや横ばいになる。特に低有能感群の値が4回目から5回目まで、やや低調に見える。この期間は、まさにゲームが予選リーグの最中である。特に決勝進出をかけた5回目の授業では、勝利にこだわるあまり、一人でドリブルからシュートまでを独占する児童が各チームに出現していたため、他のメンバーの有効なゲームへの参加はやや阻害されたシーンが目立った。6回目の授業では、決勝に進出できず、順位決定線に回ったチームが、プレシーズンゲームの時のような和気藹々とした雰囲気で行っていた。

今回の授業実践では、両群ともに差がなく「成果」の評価得点が推移したことで、対決状況に基づき、分業を模索しながらゲームを進める学習が、学習者、特に、運動有能感の低い群のゲーム参加を一定程度保証したと考えられる。しかし、5回目の授業に見られるように、決勝進出をかけて学習者の勝敗に対する執着が現れると、「運動や作戦」、「発見」といった学習の「成果」が阻害される者がいることが明らかになった。

¹ Pagnano-Richardson, Karen and Henninger, Mary L. (2008) A Model for Developing and Assessing Tactical Decision-making Competency in Game Play, Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 79-3, pp.24-29.

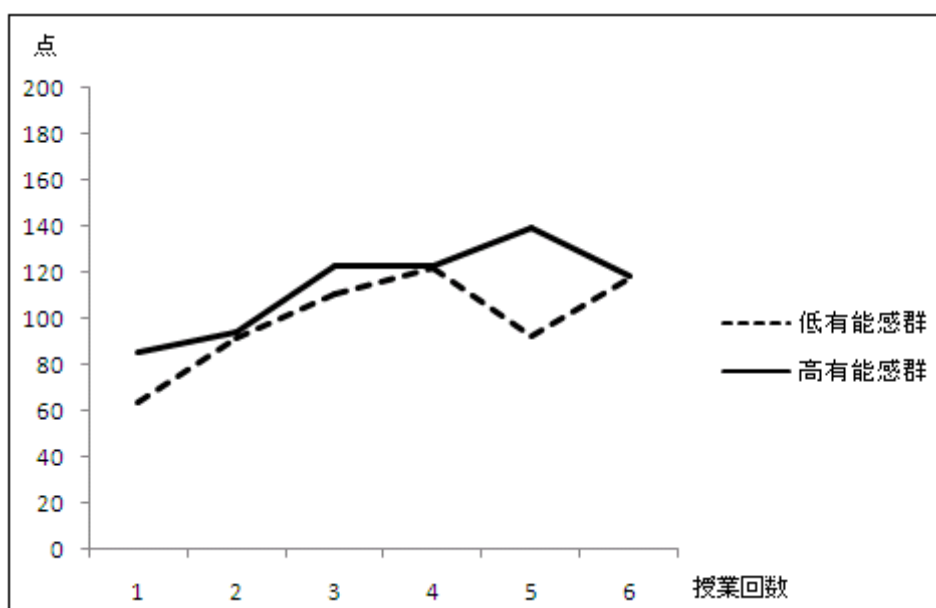


図 7-6 O 小学校における形成的授業評価「成果」評価得点の平均値推移 (土田作成)

図 7-7 は、G 小学校における形成的授業評価「成果」の評価得点の推移（200 点満点）である。これらのデータは、ほぼ正規性を満たしていた¹ことから、群（2）×授業回数（8）の第 2 の要因について繰り返しのある 2 要因の分散分析を行った。その結果、授業回数の主効果、運動有能感の高低による群間の主効果、交互作用のいずれも有意な差は認められなかった。このことは、形成的授業評価「成果（運動・作戦、発見）」の評価得点が、ほぼ増減なく推移し、運動有能感の高低に基づく二群に得点差がなかったことを意味している。1 回目から 4 回目まではほぼ横ばいであるが、低有能感群のほうが、高有能感群より高い値を示している時期もある。この時期は、チーム内ゲームが実施されていた。各チームは、自チームを二分して、防御人数の変更や速攻の出し方等を試行錯誤していた。しかし、総当たり戦がはじまり、5 回目の授業では、両群の値に逆転が生じていることがわかる。しかし、値の上での逆転現象が生じているにもかかわらず、低有能感群の児童も 5 回目から 6 回目にかけて上昇傾向を見せた。7 回目、8 回目は、くじ引きによるチーム再編成で、チーム内ゲームを実施した時期である。この時期にチーム内ゲームを入れた意図は、総当たり戦で得られた各チームの成果（分業された役割の仕事内容、自他チームの戦術等）を、再編成された各チーム内で共有する過程を単元を含めようというものであった。特に、攻防の分業に基づく役割の明確化を目指したこの授業では、他者と役割の交代を通して学び合うというステージを必要とした。また、他チームの戦術を体験することで、チーム同士の学び合いも期待した。

成果の共有過程のうち、7 回目はチーム内における役割交代を企図した授業が展開された。しかし、図 7-7 によると、この回の成果の値は、やや落ち込んでいる。今回の調査で得られたデータから、正確な理由を導出ことは不可能である。しかしながら、役割交代を企図した 7 回目の授業において、既に半分近くのチームが、役割交代を実施していたため、この回の授業のねらいが教師側の意図とずれてしまったことが担当教諭から報告された²。

8 回目の授業も、くじ引きによりチームを再編成し、総当たり戦の時に各チームが実施していた速攻法等の戦術を教諭がいくつか紹介し、それを各チームが持ち帰り、チーム内

¹ 第 7 回目の高有能感群、第 8 回目の低有能感群のデータには正規性がなく、やや不安定であったが、繰り返しのあるデータの 8 時間分の推移を見るためと、分散分析は正規性のないデータに対して頑健性があることが知られているため、分散分析を強行した。

² 既に役割交代がなされているチームがあったことは、授業担当の教諭も気づかず、後に児童に聞いて判明したとの報告が、担当教諭からなされた。しかしながら、残りの半数のチームは、役割交代がなされていなかった。

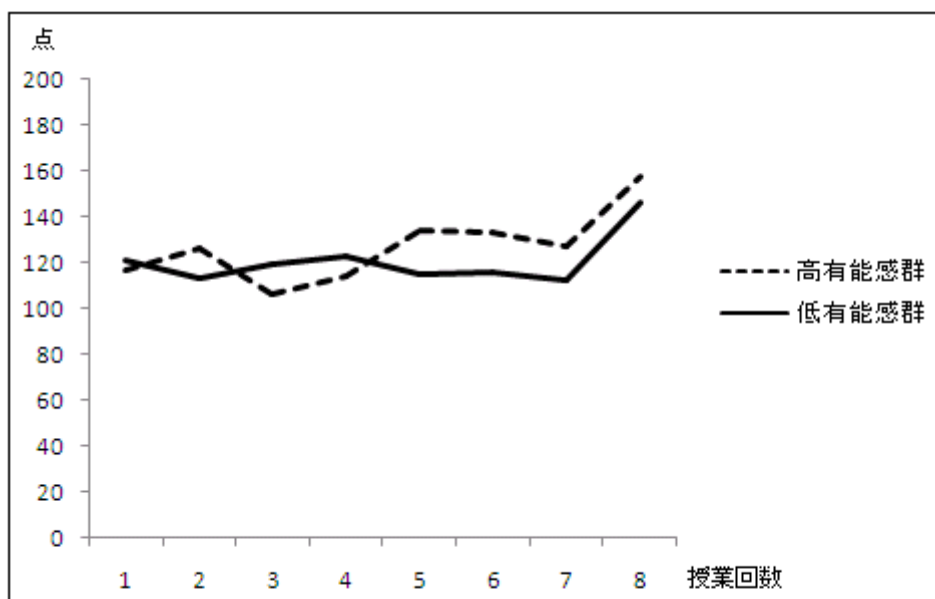


図 7-7 G 小学校における形成的授業評価「成果」評価得点の平均値推移 (土田作成)

ゲームにおいて試してみるというねらいで実施された。この回は、試行錯誤してみるパターンが明確であったためか、活気のあるゲームが多かった。1 試合目は戦術を相手に知らせることなく戦い、2 試合目は1 試合目の戦術を相手に公開し、対策を練るという 2 試合制を導入した。この方式は、ポイントゲッターの選定やマークなど、傾向と対策が立てやすい。

第4項 運動有能感検査の単元前後の推移

表 7-4 は、チーム間ゲームを実施した O 小学校の事前テスト、事後テストにおける運動有能感全項目に対する評価得点の平均値を対数変換した値と標準偏差を示したものである。

図 7-8 は、O 小学校における運動有能感検査の評価得点の変化を、単元前後で比較したものである。

これらについて、群 (2) × テスト時期 (2) の第 2 の要因について繰り返しのある 2 要因の分散分析を行った。その結果、テスト時期の主効果、交互作用のいずれも有意な差は認められなかった。しかし、運動有能感の高低による群間の主効果 ($F=27.65$, $df=1/22$, $P<.05$) は有意であった。

このことは、両群とも、事前テストから事後テストにわたって運動有能感の評価得点に変化せず、今回計画した学習が、単元の中で運動有能感を高めるには至らなかったことを示している。

表 7-5 は、チーム内ゲームを実施した G 小学校の事前テスト、事後テストにわたる運動有能感全項目に対する評価得点の平均値を対数変換した値と標準偏差を示したものである。

これらについて、群 (2) × テスト時期 (2) の第 2 の要因について繰り返しのある 2 要因の分散分析をおこなった。その結果、テスト時期の主効果 ($F=25.21$, $df=1/29$, $P<.05$)、運動有能感の高低による群間の主効果 ($F=25.21$, $df=1/29$, $P<.05$)、交互作用 ($F=20.63$, $df=1/29$, $P<.05$) のいずれも 5%水準で有意な差が認められた (図 7-9)。

交互作用が有意であったので、下位検定を実施したところ、事前テスト ($F=43.10$, $df=1/29$, $P<.05$)、事後テスト ($F=9.74$, $df=1/29$, $P<.05$) において群間に有意な得点の差がみとめられた。また、テスト時期においては、低有能感群のみ、事前テストから事後テストにわたって有意な得点の向上を示した ($F=46.46$, $df=1/29$, $P<.05$)。

このことは、高有能感群は、事前テストから事後テストにわたって運動有能感の評価得

表 7-4 O 小学校における運動有能感検査評価得点の平均値と標準偏差
(土田作成)

	有能感	平均値	標準偏差	N
前	低有能感群	2.63746	.120198	12
	高有能感群	2.84750	.066274	12
後	低有能感群	2.65305	.119300	12
	高有能感群	2.84486	.099070	12

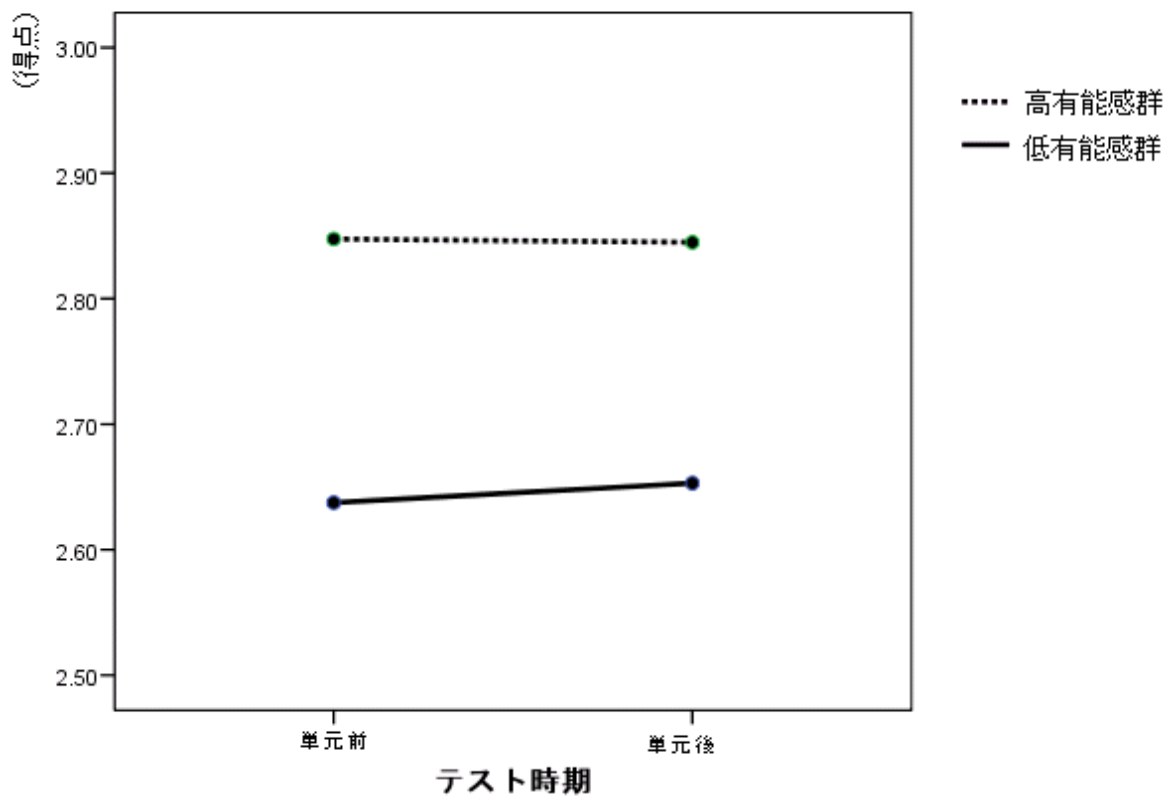


図 7-8 O 小学校における単元前後の運動有能感検査評価得点の平均値推移 (土田作成)

表 7-5 G 小学校における運動有能感検査評価得点の平均値と標準偏差
(土田作成)

	有能感	平均値	標準偏差	N
前	低有能感群	2.7827	.08353	15
	高有能感群	2.9456	.05304	16
後	低有能感群	2.8700	.08027	15
	高有能感群	2.9500	.06261	16

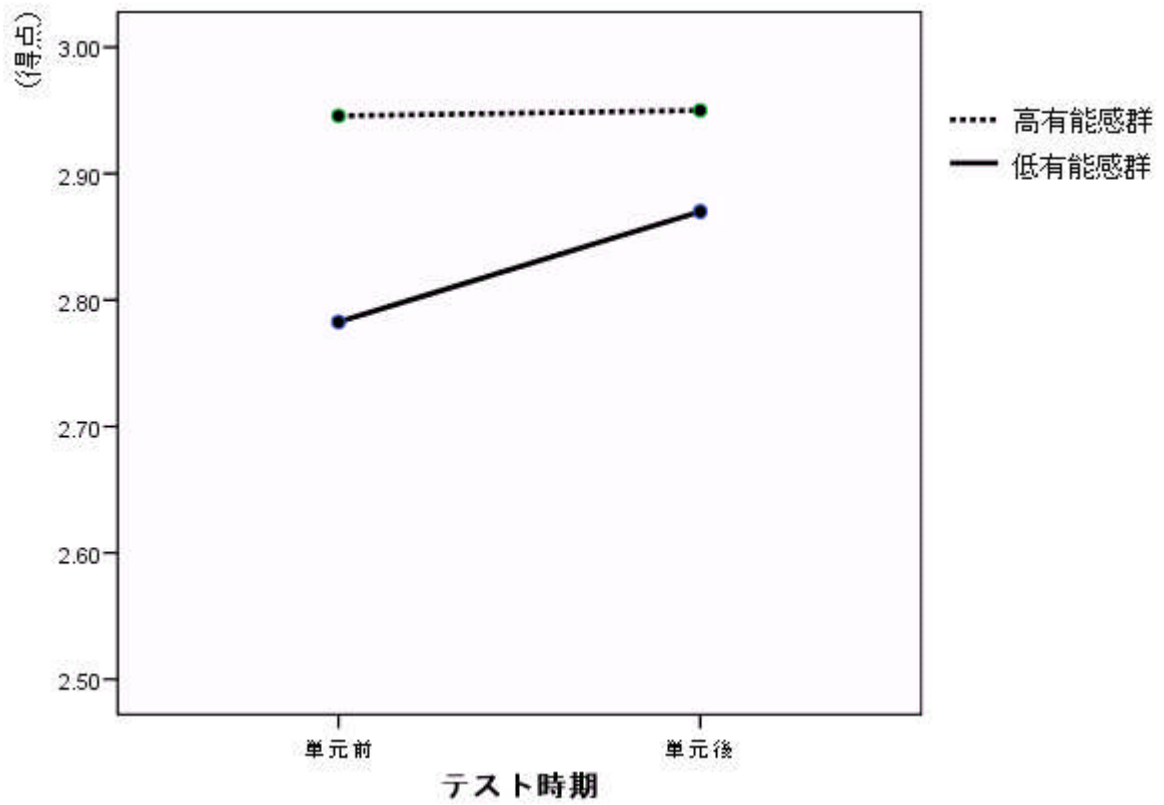


図 7-9 G 小学校における単元前後の運動有能感検査評価得点の平均値推移 (土田作成)

点が、低有能感群に比較して、高得点を維持したものの、単元前後においては変化しなかったのに対し、低有能感群においては、今回計画した学習内容が、単元の中で運動有能感を有意に高めるに至ったことを示している。

第5項 ゲームの発展様相と学習者の気付き

O 小学校、G 小学校とも、「何人で守れるか」と、「速攻を出そう」という共通のテーマの基に単元が構成されていた。ゲームの発展様相はほぼ共通しており、2～3名で守備を中心に行い、その他の余剰人員は、副次的な防御境界面を形成したり、攻撃優先の待ち伏せ要員としての役割を与えられていた。

当初は、待ち伏せの攻撃要員に対するロングパスが速攻を出すのに有効であったが、ロングパスを予測してボールをインターセプトする防御が増えたことと、ロングパスを出すにもパスの距離外のゴール下で待ち伏せだけすることが有効でないことに学習者が気付き、攻撃要員が徐々にコート中央付近にまで後退して副次的な防御境界面として機能するようになっていった。

途中、ドリブル技能の高い児童が1人でボールを独占して攻撃するケースが見受けられたが、ゴール下を1、2名で固めて、あとの2名の防御は、ドリブルで攻撃してくる技能の高い児童に二人がかりで守るなど、対決状況に合わせた戦術が考案されていた。その結果、O 小学校では、ドリブル中心型のチームがことごとく敗退し、優勝したチームは、パス技能の高い児童がコート中央付近で中継を行い、待ち伏せをする女子児童にパスを送る戦術で戦ったチームであった。

G 小学校においては、最終日の授業に至っては、パス時にボールを受ける側の動きに技能向上が見られ、パスが不成功に終わることが少なくなっていた。また、自分の役割（攻撃中心、防御中心、中継ぎ中心）の位置に、攻防の対決状況と無関係に立ち尽くす、すなわちボールが来ないところに居続けるという現象はなくなっていた。ゲームを俯瞰すると、攻撃側は、防御から待ち伏せ攻撃までの縦型の分散配置が解消傾向になり、長い縦パスに依存するだけのゲーム様相はなくなっていた。これらの傾向は、O、G 双方にほぼ共通した現象であった。

「何人で守れるか」という課題は、相手の攻撃力にあわせて、防御人数の増減だけで戦術を立てることができるため、授業者が戦術立案の詳細に介入することはほとんど必要な

く、役割を引き受けずにゲームに参加する学習者が出ないように話し合いに声かけをする程度で、各チームの話し合いは活性化した。各チームは、毎回、対戦する相手の攻撃傾向を見ながら、人数調整や役割の分業を決めていた。体育授業において、チームで戦術に関する話し合いをさせると、「声を出す」とか「頑張る」など、ゲームの対決状況に具体的な関連のない課題が導出されることが多いが、今回の実践は、人数調整と役割付与、ポイントゲッターへの対処方という戦術立案の単純な手立てで話し合いがなされた。

ゲーム発展に伴う学習者の気付きについて分析するために、形成的授業評価「運動・作戦」、「発見」の二項目について自由記述欄に記載された内容を参照した。本研究は、特に、運動有能感の低い児童をゲームに意味ある参加をさせることを目標としていた。先の単元前後の運動有能感の評価得点推移では、G小学校における低有能感群のみが、有意な得点上昇を示した。そこで、G小学校とO小学校の低有能感群の児童の自由記述の内容に着目し、運動有能感の評価得点を上昇させた学級とそうでない学級とでは、学習者の気付きにどのような違いがあるかを検討した。

気付きの評価には、Pagnano et al.による Tactical Decision-making Competency の評価法（以下、TDC とする）を使用した。

TDC は、学習者がボールゲームの中で徐々に自己から他者（チームメイト、対戦相手、ゲーム場面）に向けて気付きを発展させていくプロセスを 4 段階で評価するものである。本研究では、先に、第 3 章第 4 節において、個々の学習者が、ゲームの中で、意のままにならない他者と意図的に関わりを持ちつつ、ゲーム内で適切な判断を遂行しながら、戦術の立案により対決状況を主体的に操作することを学習内容に位置づけている。したがって、この TDC は、学習者個人が、学習内容を達成可能な状態でゲームに参加していたかどうかを分析するために有力なツールとなる。

TDC で設定されている戦術的判断能力のレベルは、表 7-6 の通りである。最も基礎となる Level 1 は、「自己とスキル遂行」に関する気付きである。例えば、未熟練者がゲームに参加した場合、「シュートができた」、「パスができた」など、単純に自身の遂行したスキルに対して評価する発話や記載が見られた場合、Level 1 と評価される。次の Level 2 では、「自己とチームメイト」に関する気付きである。これは、「仲間と長いパスで攻めた」、「（仲間と）速攻で攻めた」など、自己とチームメイトとの間のみでも成立する程度の気付きである。速攻や〇〇作戦など、戦術に関する内容があった場合は、この Level 2

表 7-6 戦術的判断能力のモデル (Pagnano et al. (2008), p.25 を土田が修正)

能力のレベル	学習者の焦点	学習者の焦点の例
Level 1	自己とスキル遂行	どうやってそれを修正するか
Level 2	自己とチームメイト	我々はこの状況でいつも何をするか(しばしば無原則に取り決めに適用するか)
Level 3	自己, チームメイト, 対戦相手	私の対戦相手は, 私の行為にどう反応するか
Level 4	自己, チームメイト, 対戦相手, ゲーム 場面	ゲームのこの時点で, 我々は相手に対してどのように対処すべきか

として評価する。しかし、戦術の立案が必ずしも対戦相手やゲーム場面を想定したものでなく、「とにかくこの戦術やってみよう」という程度の気付きであれば、この Level 2 に評価される。次の発展段階は、Level 3 である。この段階は、「自己とチームメイトと対戦相手」に対する気付きが想定されている。例えば、「相手はワンパス速攻なので、自分（達）はゴール下に守りを1人残した」など、ゲーム内での自分（達）の働きかけに対する対戦相手の反応（あるいはその逆）が感じられる記載や発話があった時は、この Level 3 と評価される。ただし、今回対象としている自由記述は、小学校5, 6年生によるものなので、ゲーム中での対戦相手との相互作用の経験が、少しでも感じ取れば、それほど具体的な記載がなくとも Level 3 と判断することにした。最後に、最も高度な戦術的判断とされている Level 4 では、「自己とチームメイトと対戦相手とゲーム場面」に関する気付きが想定されている。例えば、「試合の残り時間が少なかったので、（仲間と）守りに専念した」など、明らかに特定のゲーム場面が想定された上で、対戦相手に対して意図的な戦術行動がとられれば、この Level 4 とされる。加えて、今回の調査では、自由記述欄に何も記載がなされていないか、「ない」、「何もない」などの「回答」もあるため、便宜的に Level 0 を設定してある。この回答（無回答）が、本当に気付きが全くないことを示しているとは考えにくい。今回は記載が任意の自由記述を対象としたため、研究の限界と考え、分類の便宜上、このレベルを置いた。

本来、TDC は、授業中の学習者へのシンプルな質問を用いる場合、レベル表を簡単に図示したポスターを掲示し、学習者に自己評価させ、補足的に質問を用いる場合、簡単な授業直後の質問カードへの記載内容を用いる場合、体育の学習ノートの記載内容等を用いる場合などが想定され、それらを併用した総合評価をするように提案されている。今回はそのうちでも自由記述欄への記載内容を用いることから、小学生の気付きが全て反映されるとは限らないが、その点を研究の限界と認め、分析に着手した。

分析には、バスケットボールのプレー経験がある者3名¹が、あらかじめ、TDC のレベル設定の観点について共通認識を持ち、今回対象とはなっていない他校の小学校6年生による実際の記載内容20題を用い、レベル選択の一致率²が90%になることを確認した。そ

¹ 3名のプレー経験の平均年数は7±2.2年であった。そのうち2名は教員養成系大学保健体育専攻コースに在籍する大学院生であり、残りの1名は教員養成系大学保健体育コースで球技を担当する教員であった。

² 一致率は、シーデントップによる観察データの信頼性の計算を参照した。この計算は2

の上で、G,Oの2つの小学校における形成的授業評価「運動・作戦」,「発見」の二項目の下に設けられた自由記述欄の記載内容を併せて検討した。同一個人のデータで、二項目間にレベルの差があった場合(例えば「運動・作戦」がLevel 2だが「発見」はLevel 4の場合など),高い方のLevelを評価として採用した。第1回目の評価での観察者内一致率は74.4%と低かったため、評価観点の曖昧な点について再確認したところ、再度実施した評価での観察者内一致率は86.6%となった。その上で不一致の項目については、3者の協議によって決定したが、小学生の記載内容を対象とするため、記載された文意が読み取れないケースもある。例えば「速攻をつけた」などのように、意味が読み取れないものや、「チームワークがよくできた」などのように抽象的すぎて判断の内容が読み取れないケースも同様にLevel 0とした。その上で、2つのレベル間で判断が困難なケースは、基本的に低い方の評価に統一することとした。

表7-7は、O,G両小学校における低有能感群の児童の授業毎のTDC評価を示している。右側のTDCのレベル評価は、6回の授業回数の中で、最も高かったTDCの到達レベルを示している。つまり、O小学校において第6回終了時点でLevel 2と評価された児童は、バスケットボール単元の中で、一度も対戦相手に対する気付きを自由記述欄に記載しなかったということを示している。

G小学校は、O小学校に比して授業回数が2回分多いため、右に別枠で多い授業分を追加してある。しかし、G小学校の第6回目までのTDC評価と、第8回目終了時点でのTDC評価は全て一致する。

G小学校のデータを見ると、第6回目の授業までに対戦相手に対する気付きが記載内容に出現しなかった者はわずかに2名であり、それ以外の13名の児童は、全員が一度は対戦相手に対する気付きを持てたことになる。本研究においては、戦術を「ゲームの傾向の把握と対策の立案」と捉えたので、この13名の児童は、少なくとも1度はゲームの傾向の把握をする機会を持てたことになる。

一方、O小学校のデータによれば、第6回目のバスケットボールの単元終了時点までに、対戦相手に対する気付きが記載内容に出現した者は2名に留まり、その他の10名は、最

名の観察者がそれぞれ独立して観察、評価したデータについて、評価が一致したデータと不一致であったデータの数から求められる。すなわち、一致数/一致数 + 不一致数×100 = 一致率である。この一致率が80%以上が一応の目安とされている。シーデントップ著、高橋健夫(他訳)(1988)体育の教授技術、大修館書店、東京、pp.291-295。

表 7-7 O, G 両小学校における低有能感群の児童の授業毎の TDC 評価 (土田作成)

	ID No.	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回	第6回	最高到達		第7回	第8回	最高到達
G 小 学 校	17	3	3	1	3	0	0	Level 3	G 小 学 校 は 授 業 回 数 が 2 回 多 い	0	3	Level 3
	18	3	1	1	2	3	2	Level 3		1	1	Level 3
	19	2	2	2	3	0	2	Level 3		1	3	Level 3
	20	3	2	3	2	3	3	Level 3		3	2	Level 3
	21	1	3	1	1	0	1	Level 3		3	3	Level 3
	22	0	2	1	0	0	1	Level 2		0	2	Level 2
	23	3	2	3	3	3	3	Level 3		3	3	Level 3
	24	2	0	1	1	2	0	Level 2		1	1	Level 2
	25	3	3	2	2	3	3	Level 3		3	3	Level 3
	26	3	3	0	0	3	3	Level 3		1	3	Level 3
	27	2	0	2	4	3	0	Level 4		2	3	Level 4
	28	0	3	1	3	2	1	Level 3		1	0	Level 3
	29	2	2	1	3	3	3	Level 3		2	0	Level 3
	30	2	2	3	3	3	0	Level 3		2	3	Level 3
31	0	2	1	0	0	0	Level 2	0	2	Level 2		
O 小 学 校	13	1	0	2	2	2	0	Level 2				
	14	2	2	0	2	0	2	Level 2				
	15	2	1	1	2	2	1	Level 2				
	16	3	0	0	3	0	4	Level 4				
	17	2	0	2	1	0	2	Level 2				
	18	2	0	0	0	0	1	Level 2				
	19	2	1	3	1	3	1	Level 3				
	20	0	0	0	0	0	1	Level 1				
	21	2	2	2	2	0	2	Level 2				
	22	2	2	2	1	0	0	Level 2				
23	2	2	1	0	1	2	Level 2					
24	2	0	2	0	0	2	Level 2					

*両校の授業回数が異なるため、G 小学校における第7回目、第8回目は参考と

して掲載した。

*最高到達とは、6回の授業の中で記録した、最も高い TDC レベルを示す。

後まで対戦相手に対する気づきを記載できなかったことになる。

TDC は、授業中の学習者への質問や、ポスターを見ての学習者の自己評価等、総合的に評価されるべき指標であることは既に述べた。また、学習記録の形成的授業評価に対する質問項目の下にある自由記述への記載内容は、記載が任意なため、必ずしも正確な TDC を判定する材料とはならないかもしれない。気付いていても記載しない者や、十分に言語化できない者がいるなども考えられる。これらの点は本研究の限界として認めつつ、両学級の学習記録への記載時間は同じであったことに加え、ゲームへの意味ある参加を示す間接的な指標として取り上げた運動有能感において、評価点の単元前後での上昇が見られた学級が、ゲームの中での戦術的判断を示す TDC においても、高い評価を示したことは事実である。このことは、G 小学校の低有能感群のほとんどの児童が、ゲームの中で対戦相手を含めた他者と関わりを持つ余裕があったことを示している。

Griffin らは、構成主義的立場に立ち、ゲームと技術練習との乖離を裂け、個人やチームの戦術的課題が浮き彫りになるように戦術アプローチあるいは TGfU を開発した。しかし、戦術的課題を教師の側が全て先取りし、その課題が浮き彫りになりやすいように 2 対 2 や 3 対 3 等の修正ゲーム (modified game) を実施し、全ての学習者が同じような課題を学習することが構成主義と言われると、疑問を呈さざるを得ない。

今回実践した対決情況に依拠した戦術アプローチは、人数の変更以外、あまり極端な修正ゲームを実施してはおらず、授業者も、個人の技能に関する一斉指導は、全くと言っていいほどしていない。しかし、自らが授業の中で経験した対決情況に応じて、技能、戦術両面において、具体的な気づきを記載する学習者が、特に G 小学校に多く出現した。

第6項 考察

本研究は、未熟練者の対決情況に基づくゲーム発展を企図し、防御の層構造化や攻防分業による役割付与からゲームへの参加意識を向上させる単元を計画した。

授業全体の学習の様子を概観するため、高橋らの形成的授業評価の項目のうち、「運動・作戦」、「発見」に関する項目を「成果」としてまとめ、検討した。本来、「成果」の項目には「感動の体験」という項目も含まれるのであるが、本研究では、戦術的な内容を扱う関係から、また、通常の小学校の授業を調査の場としたことから、項目を最低限に絞った。その結果、一般的によく用いられるチーム間ゲームを実施した学級では、低有能感

群では、単元の後半で一時的に評価得点を下降させる傾向が見られたものの、有能感格差を生まない「成果」が得られた。一方、チーム内ゲームを用いた学級では、形成的授業評価の「成果」において、単元全体として横ばいの傾向を見せる結果となった。そして、この場合も、群間に有意な差が認められず、有能感格差は生じなかった。

しかしながら、単元前後に実施した運動有能感検査の評価得点推移を見ると、形成的授業評価の「成果」の項目で有意な得点上昇を見せた O 小学校の学級では、運動有能感検査評価得点の有意な上昇は見られず、逆に、形成的授業評価の得点上昇が顕著に見られず、単元を通じて評価得点の横ばい傾向を見せた学級では、低有能感群において、有意な運動有能感の上昇が見られた。形成的授業評価の評価得点推移の解釈は、右上がりに上昇することが単元の成功を示すという見解もあるが¹、今回は調査項目が少なかったためか、先行研究の知見とは一致しなかった。

今回の実践のような簡単な戦術アプローチは、学習者が専門的な技術や知識がなくても、主体的にゲームの様相の傾向と対策を試行錯誤できるため、試行錯誤の段階にあつては、形成的授業評価の「成果」の項目の推移が、一見、停滞しているように見えても、TDCによる学習者の内面の評価を見ると、ゲームにおいて他者に対する気付きを発達させていたことが判明した。

今回は、介入した 2 学級は単元内の授業時数がそれぞれ異なることから、運動有能感の上昇が見られなかった学級の時間数が増加すれば、運動有能感の有意な上昇が見られた可能性がある。しかし、TDC を用いた学習者の戦術的判断の発達をみると、O 小学校は単元全体を通じて、運動有能感が低い児童達が、対戦相手にまで気付きを持てなかったことが浮き彫りになった。

第7項 調査6のまとめ

本研究では、未熟練者が多い環境の中で、その中でもゲームへの参加に温度差が生じるケースに対処した授業を開発しようと企図されたものである。今回は、特に、ゲームに加わるのが苦手と思われる子が、ゲーム内で自分の居場所を確保し、自身の行為目的を明確にできるよう、役割付与を強調した。その役割も、既存のバスケットボールで知れ渡った

¹ 高橋ら (2006) , 前掲書, p.15, あるいは, 鬼澤陽子, 小松崎敏, 岡出美則, 高橋健夫, 齊藤勝史, 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力の向上, 体育学研究, 52-3, p.297.

ポジションといったものではなく、未熟練者どうしのゲームだからこそ生じる対決状況に基づき、競争課題を達成するのに必要な分業から模索するものであった。

結果的に、今回企図した授業は、形成的授業評価の「成果」に該当する部分で、有能感の高低に基づく二群の評価得点に統計的に有意な差が生じず、学習者間の運動有能感格差を克服する成果を提供できた。また、過度な競争性を排除し、自分達のペースで戦術を試行錯誤できるゲーム環境を学習集団として導入することで、運動有能感の比較的低い児童に、意味ある参加を実現する良好な学習環境を提供できた。これら一連の成果をもって、当初の目的を達成できたと言える。

Dyson は、学習の中での話し合いが活発になり、「各々の学習者が有効に学習に参加できるよう」¹、共同学習 (cooperative learning) を提唱し、Griffin らの戦術アプローチに組み合わせた実践を紹介している。ここで注目したいのは、共同学習が、役割を分担、あるいは交代しながら学びを活性化しようとしていることである²。つまり、小集団での話し合いで学習を進めるには、役割を付与し、時にはその役割を交代したほうが、学習者の意味ある参加が期待できるということである。しかし、残念ながら、この役割付与は、話し合い場面のみ適用されており、ボールゲーム学習で最も重要なゲーム場面にまで敷衍されていない。

本研究でいうところのチーム内ゲーム (scrimmage) は、役割の付与・交代とあわせれば、小集団内でボールゲームを学習する cooperative learning と考えてもよい。scrimmage というと、辞書的な定義に「練習」というものがあり、事実、アメリカの各種のバスケットボールチームの練習場面では、この scrimmage という言葉が頻繁に出てくる。しかし、我が国の用語にこれに該当する言葉はない。scrimmage が練習に位置づけられ、チーム間ゲームが本番と考えることが、現在の我が国のボールゲーム指導の常識となっているのかもしれない。しかし、戦術アプローチにとって重要なことは、様々なゲームの局面で相手や自チームの傾向を探り、その事態を打破すべく対策を立てる術を学びながら、個々のゲームパフォーマンスを上げることである。そのような戦術アプローチの課題が達成される

¹ ここでは、Each student becomes a meaningful participant in learning を土田が翻訳した。Dyson, Ben (2005) Integrating Cooperative Learning and Tactical Games Models: Focusing on Social Interactions and Decision Making, In: Linda Griffin, Joy I. Butler. (ed.) *Teaching Games for Understanding*, Human Kinetics, Champaign, IL, p.150.

² Dyson, Ben (2001) Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program, *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, pp.264-281.

なら、授業中のゲームを練習と峻別することに、積極的な意味は見い出せない。授業中の実践は、どれも練習なのである。

結章 研究の成果と課題

I 結論

本研究は、我が国の学校体育で実施されている、ボールゲーム、特に、二大教材（バスケットボール、サッカー）のうちの1つ、バスケットボールを扱う単元に焦点を当て、考察を進めたものである。

我が国のボールゲーム単元では、学びの場であるはずのゲームに、自らが主体的に、目的意識を持って参加すること（本研究では意味ある参加と表現してきた）ができない学習者がいることが問題点として浮かび上がってきた。意味ある参加ができない、ということは、教室で行う他教科で言えば、授業中に教室に入れないことにも匹敵すると、私は考えている。体育で扱う身体の諸行為は、単に機械論的にパフォーマンスを高め、客観的な結果を得る道具ではなく、むしろ、自らが、己を含めた状況に参加し、自らの身体をもってその状況に働きかけた時にのみ立ち現れる世界を経験する媒介である。

そこで、本研究では、この授業への参加の問題に対して、（1）学習内容の検討、（2）学習集団編成、の2点に課題を見だし、問題を克服しようと試みた。

学習内容の検討では、当該の教材に対して様々な立場で関わってくる学習者に対して、誰もが学べる学習内容を準備することが課題とされた。特に、民間スポーツクラブや社会体育等、学校外で様々なスポーツ種目を経験することができる今日、特定のスポーツ種目を教えることに終始するのでは、学校体育の存在意義そのものが問われる事態となる。

この学習内容を検討するために、我が国にボールゲームが導入された歴史的経緯から、現代の学校体育の現状までを概観した。我が国にボールゲームが導入された経緯は、必ずしも各種のボールゲームの文化的価値を学ぼうという意図ではなく、集団で話し合いを実施せざるを得ないボールゲームの一面的、外面的な特徴が、民主的国民を育成するという戦後の我が国の民主化に利用されたのである。

やがて、異質なメンバーで学習することで、指導的立場から技術や練習方法を考えるという学習内容が、技能の高い者に与えられた。「上手い子」と「下手な子」がともに学び

合うという構図は、一見、理想的な学習の姿に見えた。しかし、結局のところ、当該のスポーツ種目を単に経験してきただけの者が、当該のスポーツ種目の上手さの程度を確認したり、できない者ができるようになるという感動を、ともに体験できる程度のことしかできない授業になりかねない。ここで問題となるのは、学習内容が、個人の個別のスポーツ体験の域を超えないということなのである。

そこで、本研究では、ボールゲームと言われるものを、競争目的に基づき分類し、同じカテゴリーに分類されたゲームでは、いったい何が争われており、それはどのような基本構造に基づいているかを整理した。ボールゲームの学習内容を導出するのに、ゲームの分類論が必要となるのは、まさにこの点であるし、従来の分類が、諸ゲームの類縁性を主に競争方法に着目するという誤りを犯していたのも、そもそも、ボールゲームの学習内容が、種目ごとの経験的、個別な知に過ぎなかったことを物語っている。例えば、足でボールを扱うというサッカーでは、ボールを足で扱う方法であるインサイドキック、インステップ等が重要な学習内容として位置づけられることになる。ボールを手で扱うというバスケットボールは、ボールを手で扱う方法である各種のパスやドリブルが重要な学習内容となる。しかし、これらの名前をついた技術を十分に練習し、いざゲームになった時、学習者は、獲得したはずの技術とゲームとの乖離に呆然としてしまうのである。なぜなら、パスやドリブルがゲームの中で意味あるパスやドリブルになるのは、ボールをゴールへと移動する過程の中で、防御境界面を突破した瞬間なのだからである。したがって、足や手でボールを扱うことをパスとして獲得しても意味はない。手や足で扱ったボールで、防御境界面を突破すること、このことが学習内容として位置付かなければならない。また、相手がボールを移動してくる目標地点が限られ、防御を計画的に配置できる未熟練者のゴール型ゲームなら、最大防御境界面が後方にあり、副次的、予備的防御境界面が前方に層構造化されるタイプからの指導が望ましいことになる。つまり、競争目的と、実際に参加するプレーヤーの技能に合致した課題が設定される必要があるのである。そして、このような課題から出発する中で、ゲームに主体的に参加しながら、刻々と変化する場面の中で、自己や他者の傾向を把握し対策を立案することを学習内容の中核に位置づけた。

ところで、たまたま自身が所属していたバスケットボールの課外活動で、マンツーマンディフェンスやゾーンディフェンスの特定の1つ、あるいは数種類を経験してきた学習者が、授業で指導的立場になった時、他の、バスケットボールに未習熟な学習者から、「い

ろいろな守り方があるのはわかったが、守るとはどういうことなのか」と質問されたら、面食らってしまうであろう。私自身、ある大学教育系学部の体育実技でこのような場面に
出合ったことがある。高等学校では全国大会に出るようなレベルの学生が、このような素
朴な質問をした未熟練者に対して、守るとはどういうことかを、明確に答えられず、「ケ
ースバイケースだよ」とし、「ディフェンスにはマンツーマンとゾーンがあつてね・・・」
と、個別の名称が冠された集団防御技術を説明し出した。しかし、問いを發した学習者が
知りたかったのは個別な守り方ではなく、そもそも、このゲームで守るとはどのような事
態を指すのかという、本質的な問いであつたのである。なぜなら、その問いを發したのは、
バレーボール部の学生であり、どちらかという、ボールゲームには精通している者だっ
たからである。

そこで、「守るとは内側に居ることである」と介入し、相手がボールをゴールに移動し
ていくことが目的とされているのであれば、それを阻む者の課題は、ボールとゴールとの
内側に位置し、相手が容易にボールをゴールへ移動することを妨害することであると指導
した。また、防御境界面は相手の突破に備えて、層構造化する傾向があることを説明する
と、件のバレーボール部の学生のみならず、サッカー部の学生、ラグビー部の学生らも一
様に事情を察し、そのことを以て、逆に、自らの種目で培った個別の知を相対化したので
あつた。

このように、たとえ、特定のスポーツ種目を教えるとしても、その特定のスポーツ種目
の枠を出ない学習内容を与えては、先のバスケットボール部の学生の二の舞になる。何か
を知るということは、共通と差異の中に対象を置いた時にはじめて可能となるはずである。

ただし、学校体育は、単にいくつかの種目の共通性を教えると誤解してはならない。逆
に、そのことこそが、個別の種目の差異性を浮き立たせることにもつながるからである。
幸いなことに、学校外で与えられるのは、ある種目の特定の状況下での「勝ち方」や「争
い方」なのであって、「当該の種目とは何か」ではないのである。チームと学習集団が異
なるのはこの事態に基づいていた。本研究では、未熟練者の対決状況のタイプに基づき、
何人で守れるか、余剰人員は何をすべきか、という問いを發し、自らの対決状況を把握し、
サッカーのような攻防分業を誘発し、役割からゲームに参加する、バスケットボールの戦
術アプローチを開発することに成功した。

本研究では、次に、ボールゲームにおける学習集団の編成を課題とした。ゲームで活躍

する自信がない学習者が発生するのは、自らのコート内での役割が見いだせないだけでなく、ゲームの競争が過熱し、勝つこと自体がチームの目的になってしまう時にも発生すると考えた。しかし、学校体育のボールゲームの授業における学習内容は、勝利することではなく、勝利しようとする過程にこそあるのである。

しかし、我が国の体育授業を見ると、チームを編成してチームどうしでのリーグやトーナメントを採用してはいるが、チームの中で戦術を試行錯誤し、情報を共有しあうという学習プロセスが欠如していた。例えば、自分達の戦術がどれくらい相手にダメージを与えたかという情報は、ゲームで対戦した相手から聞くのが一番良い。場合によっては手の内を知り合っているからこそ、相手の戦術を正しく評価できることがある。しかし、我が国の体育授業では、対戦するのは常に「敵」であり、仲間ではない。その証拠に、バスケットボールのチーム編成と言えば、5名から7名で編成されるのが普通である。この人数は、2つに割ってゲームを実施するためではなく、風邪等で欠席者が出て、4名から5名で敵とゲームができる規模なのである。

一方、勝敗を度外視して遊んでいるはずの子どもの遊戯集団は、相手がこうしてきたら、自分達はこうするといった、対決状況の傾向把握と対策の立案という戦術的思考を持っており、事実、ゲームの中では様々な戦術が発達していた。そこで本研究では、遊戯集団のリーダーシップ構造や遊戯集団の持つ一体感に着目し、集団の統一維持機能を司るリーダーを1人、集団に配属し、そこで生じるであろう各種の紛争処理にあたらせるとともに、課題提示とそのための試行錯誤を集団共通の課題として提示し、集団に共通の準拠枠を持たせるよう工夫した。この集団は、課題の試行錯誤のために二分割され、ゲームが実施された。しかし、話し合い場面ではまた一箇所に集まり、お互いの情報を交換しあいながら、対決状況の操作の仕方を学んでいくことになった。この操作により、ゲームを実施する2つの小集団が、あわせて1つの学習集団として機能することになった。

上記のように、本研究では、学習内容と学習集団を工夫することにより、バスケットボールの新しい戦術アプローチを開発した。運動有能感による事前検査に基づき、学習者を高有能感群、低有能感群に二分し、学習により得られた成果（形成的授業評価「成果」）と、運動有能感の高まりに注目した。その結果、形成的授業評価「成果」については、二群それぞれに学習内容の量的な格差が生じなかったばかりか、仮に当該種目の経験者がいる場合でも、十分な学習内容を提供できることが確認された。また、特に、チーム内ゲー

ムを導入した学級では、低有能感群の児童に、単元前後で有能感の有意な高まりが見られた。また、有能感が有意に高まった集団の個々のメンバーの戦術的判断を、学習記録の自由記述の内容から読み取ると、単元の開始直後から、ゲームにおいて自己や他者への豊富な気付きを発展させていることが判明した。

これらの結果から、今回開発されたバスケットボールの戦術アプローチは、未熟練者により構成されるゴール型ゲームの基本構造に基づき、学習者の各々に役割を付与したり、学習課題を試行錯誤する環境を提供することにより、学習者の意味あるゲーム参加を実現し、学習内容の達成に寄与することが明らかになった。

II 今後の課題

チーム内ゲームを導入すべきかどうかは、学級の持つ雰囲気が大きく依存していると考えられる。今回、実践をお願いした O 小学校は、比較的小規模の上に児童達が保育園の頃からずっと同じメンバーで持ち上がって今日に至っている学級であった。したがって、チーム内ゲームをあえて用いなくても、日頃から学級全体に一体感があつたのかもしれない。逆に、やや規模の大きい G 小学校は、集合が遅かったり、私語が多いなど、学級の雰囲気に一体感はなく、今回の授業中も反則や発言を巡ってわずかながらトラブルがあつた。したがって、チーム内ゲームを用いるかどうかは、授業者の判断に委ねられていくべきであろう。また、勝利を目指すあまり、我を忘れて活動するのは、小学校段階の特徴でもある。そこで、学級の持つ雰囲気や性格と、学習集団との関係については、今後も精緻な調査が必要となるであろう。

また、チーム内ゲームを導入するといっても、単一のリーダーと人数、課題提示だけで、1 つの遊戯集団のような準拠枠が必ず生じるかどうかという点については、さらなる検討が必要となろう。意図的な学習を企図する集団作りには必要であるし、実際に、他の学級、他の教材（サッカー）でも、ほぼ、同じような結果が得られているが、我が国の場合、特に、小学校の休憩時間に集団的遊戯活動が盛んに実施されている今日だからこそ、この方法が有効とも考えられる。例えば、チーム内ゲームを実施させる時、「休み時間みたいに」という教示を用いれば、多くの児童が瞬時に納得してくれるのが常であった。しかし、将来的に児童が休憩時間にさえ集団的遊戯活動を行わなくなれば、集団の統一維持リーダーの指名や課題の提示方法、話し合いの持ち方をどんなに工夫しても、同様な学習集団を構

成することは難しくなる可能性もある。このことは今後の大きな課題として残っている。

また、運動有能感が高い学習者の有能感得点の推移を見ると、いずれも高いままの推移であるが、事前事後では変化がないという結果に終わった。このように元々有能感が高い学習者で学習の効果を検討する場合は、自己効力感等、別の指標を用いることも考えられる。この点も今後の検討課題としたい。

チーム内ゲームを単元のはじめと終わりに実施した学級の授業者から、授業後にこんな感想をいただいた。「チーム内ゲームがあったからこそ、みんなでゲームを楽しむ態度が身に付き、チーム間ゲームができたのではないかと考えられます」。裏を返せば、現代の児童達は、既に、遊び方を身に付ける場を失っている可能性もある。子どもにとっての遊びの重要性を再認識させられる研究となった。

主要引用・参考文献一覧

(著者名のアルファベット順で掲載する。そして同一著者名の場合は発表年順で掲載する。)

- 1) 相川充, 津村俊充(1996)社会的スキルと対人関係, 誠信書房, 東京.
- 2) Almond, Len (1986) Reflecting on themes ; A games classification, in Thorpe, R. , Bunker, D., and Almond, L. Rethinking games teaching, Loughborough, University of Technology, pp.71-72
- 3) 浅井浅一 (1967) 運動遊戯集団の構造と機能—小集団と人間関係—. 日本辞書, 大阪.
- 4) 麻生誠, 木原孝博 (編著) (1985)子どもはどう育つか, 有信堂, 東京.
- 5) Bales, R, F(1950)Interaction Process Analysis, Addison-Wesley Press, Inc. Cambridge, Mass.
- 6) バイヤー, E. 編), 朝岡正雄 (監訳) (1993) スポーツ科学事典, 大修館書店, 東京.
- 7) 千葉正士(1980)法と紛争, 三省堂, 東京.
- 8) クラウゼヴィッツ,C.著, 日本クラウゼヴィッツ学会訳 (2001) 戦争論, 芙蓉書房, 東京.
- 9) Corsaro, W, A.(1985) Friendship and peer culture in the early years. Ablex Publishing. Westport. CT.
- 10) Corsaro, W, A. (2003)We're friends, right?: Inside kid's culture. Joseph Henry Press.Washington, D. C.
- 11) Dyson, Ben(2001)Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program, Journal of Teaching in Physical Education, 20, pp.264-281.
- 12) Dyson, Ben (2005)Integrating Cooperative Learning and Tactical Games Models: Focusing on Social Interactions and Decision Making, Linda Griffin, Joy I. Butler. ED. Teaching Games for Understanding, Human Kinetics, Champaign, IL, pp.149-164.
- 13) 藤崎敬, 中川一編著 (2000)小学校体育 8 図解・実践, 東洋館出版社, 東京.
- 14) 藤崎敬, 時枝隆編 (2000)新学習指導要領実践小学校体育 6 図解・実践, 東洋館出版社, 東京.
- 15) 福岡真理子, 戸田須恵子, 明神もと子(2000)小学生のストレスと休憩時間の過ごし方

- との関係に関する一考察, 釧路論集, 32, pp.187-198.
- 16) 福原祐三, 鈴木理(2005)みんなが主役になれるバレーボールづくり, 大修館書店, 東京.
 - 17) Griffin,L.L, Mitchell,S.A, and Oslin,J.L. (1997)Teaching sport concepts and skills, Human Kinetics, Champaign, IL..
 - 18) Harvey, S. (2007)Using a generic invasion game for assessment. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 78-4, pp.19-25, pp.48-49.
 - 19) 長谷川悦示, 高橋健夫, 浦井孝夫, 松本富子(1995)小学校体育授業の形成的授業評価票及び診断基準作成の試み, スポーツ教育学研究, 14-2, pp.91-101.
 - 20) 畠山美穂, 山崎晃(2003)幼児の攻撃・拒否的行動と保育者の対応に関する研究: 参与観察を通して得られたいじめの実態, 発達心理学研究, 14-3, pp.284-293.
 - 21) 畠山美穂, 畠山寛, 山崎晃(2003)仲間と関われない幼児はどのように社会的スキルを学習するか?, 保育学研究, 41-1, pp.20-28.
 - 22) 廣瀬勝弘, 北川隆(1999)球技の分類に関する基礎的研究, スポーツ教育学研究, 19-1, pp.101-111.
 - 23) 廣瀬勝弘(2006)系統性を考慮した授業づくりを. 体育科教育, 54-6, pp.14-18.
 - 24) Hovell, Melbourne F. Bursick, James H., Sharkey, Robert and Mc clure, James (1978)An Evaluation of Elementary Students' Voluntary Physical Activity During Recess, Research Quarterly, 49-4, pp.460-474.
 - 25) 池田延行他(編著)(2002)小学校体育科基礎・基本と学習指導の実際, 東洋館出版社, 東京.
 - 26) 池上貴美子, 近藤亜矢(2005) 幼児期の遊び場面における定型的やり取りの発達過程, 金沢大学教育学部紀要(教育科学編), 53, pp.191-206.
 - 27) 稲垣安二(1978) 球技の分類についての一考察, 新体育, 48-5, pp.361-364.
 - 28) 稲垣安二(1989)技の戦術体系序説., 梓出版社, 千葉.
 - 29) 稲垣安二(1998) 球技の戦術研究における基礎としての球技の分類に関する一考察, スポーツ方法学研究, 11-1, pp.15-24.
 - 30) 伊藤豊彦(1987)原因帰属様式と身体的有能さの認知がスポーツ行動に及ぼす影響—スポーツ行動に関する原因帰属モデルの検討—, 体育学研究,31-4, pp.263-271.

- 31) 出原泰明(1983)体育の授業研究と学習集団, 日本福祉大学研究紀要, 56, pp.109-112.
- 32) 出原泰明(1997)体育の授業方法論, 大修館書店, 東京.
- 33) 出原泰明(2004)異質協同の学び, 創文企画, 東京.
- 34) Jarrett, Olga S. et al.(1998) Impact of Recess on Classroom Behavior: Group Effects and Individual Differences, *The Journal of Educational Research*, 92-2, pp.121-126.
- 35) 荻田知則(2004)なぜ子どもは「隠れる」のか?:幼稚園における自由遊びの参与観察, 発達心理学研究, 15-2, pp.140-149.
- 36) 笠井恵雄(1954)体育指導における運動学習の特質, 学校体育, 7-6, pp.16-22.
- 37) 笠井恵雄(1957)系統学習と体育科, 体育科教育, 5-12, pp.9-10.
- 38) 片岡徳雄 (1979) 学習集団の構造, 黎明書房, 名古屋.
- 39) 加藤明広(1995)テニールの授業への導入, 体育科教育, 43-1, pp.39-41.
- 40) Klint, K. A. and Weiss(1987)Perceived competence and motives for participating in youth sport : a test of Harter's competence motivation theory, *Journal of Sport Psychology*, 9, pp.55-65.
- 41) Kraft, Robert E. (1989) Children at play; Behavior of Children at Recess, *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 60-4, pp.21-24.
- 42) Ladd, G. W and Price, J.M. (1993) Playstyles of Peer - Accepted and Peer - Rejected Children on the playground. Hart, C, H.(Eds.), *Children on Playgrounds Research Perspectives and Applications*, State University of New York Press, New York, pp.130-161.
- 43) 前川峯雄(1956)生活体育の前進, 体育の科学, 6-1, pp.5-8.
- 44) Malinowski, Bronislaw (1926) *Crime and Custom in Savage Society*, Routledge & Kegan Paul, London, p.3.
- 45) 松本格之祐 (2006) ボールゲームをもっと魅力ある教材にするために, 体育科教育, 54-6, p.10.
- 46) 松田岩男(1958)体育科教育, 6-4, pp.13-19.
- 47) Mead, G, H.(1967) *Mind, Self, & Society from the standpoint of a Social Behaviorist* (Paper back edition),The University of Chicago Press, Chicago.

- 48) 箕浦康子(編著)(1999)フィールドワークの技法と実際, ミネルヴァ書房, 京都.
- 49) 三輪守男, 佐々木茂 (1960) バスケットボールの発明発展に影響を与えたと思われる諸要因について・第3報, 体育学研究, 5-1, p.16.
- 50) 三宅茂夫(2002)幼稚園における持続的遊び集団の相互作用過程—べールズの相互作用過程分析をとおして—. 教育実践学論集. 第3号, pp.15-28.
- 51) 宮田加久子(1991)無気力のメカニズム, 誠信書房, 東京.
- 52) 宮内孝, 河野典子, 岩田靖(2001)小学校中学年のベースボール型ゲームの実践—ゲームの面白さと子どもの関わり合いを求めて, 体育科教育 49-4, pp.52-55.
- 53) 文部省(1953)小学校学習指導要領体育科編 (試案) , 明治図書出版, 東京.
- 54) 文部省(1991)指導計画の作成と学習指導, 東洋館出版, 東京.
- 55) 文部省(1998)小学校学習指導要領, 大蔵省印刷局, 東京.
- 56) 文部省(1999a)小学校学習指導要領解説体育編, 東山書房, 東京.
- 57) 文部省(1999b)小学校学習指導要領, 大蔵省印刷局, 東京, pp.81-82.
- 58) 文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領解説体育編.
- 59) 守能信次(1984)スポーツとルールの社会学, 名古屋大学出版会, 名古屋.
- 60) 中川三和, 山崎晃(2004)幼児の対人葛藤が遊びに与える影響, 幼年教育研究年報, 26, pp.61-68.
- 61) 日本教材システム(2008)小学校学習指導要領新旧比較対象表, 日本教材システム, 東京.
- 62) ニューカム, T. M., 著, 森東吾, 萬成博 (共訳) (1956) 社会心理学, 培風館, 東京.
- 63) 丹羽劭昭(1980)体育・スポーツにおける小集団研究の動向, 体育の科学, 30-10, p.710 .
- 64) 岡沢祥訓, 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, pp.145-155 .
- 65) 鬼澤陽子, 小松崎敏, 岡出美則, 高橋健夫, 齊藤勝史, 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力の向上, 体育学研究, 52-3, p.297.
- 66) 大段員美(1972)子どもの遊戯社会, タイムズ社, 大阪 .
- 67) 大前衛(2004)子どもの遊びと社会性の発達序論, 湊川短期大学紀要, 40, pp.67-73.

- 68) Pagnano-Richardson, Karen and Henninger, Mary L. (2008) A Model for Developing and Assessing Tactical Decision-making Competency in Game Play, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79-3, pp.24-29.
- 69) Pellegrini, A. D., Smith, Peter, K.(1993)School Recess: Implications for Education and Development, *Review of Educational Research*, 63-1, pp.51-67.
- 70) Pellegrini, A. D. , Dvis, Parricia D.(1993)Rlations between children's playground and classroom behavior, *British Journal of Education Psychology*, 63, pp.88-95.
- 71) Pellegrini, A. D., Huberty, Patti Davis. and Jones, Ithel. (1995)The Effects of Recess Timing on Children's Playground and Classroom Behaviors, *American Educational Research Journal*, 32-4, pp.845-864.
- 72) 阪元容昌(2001)学校体育の球技教材におけるルール変更の視点, 上越教育大学修士論文.
- 73) 佐藤靖, 浦井孝夫(1997)「球技」の特性と分類に関する研究: 中学校学習指導要領の分析を中心に, *スポーツ教育学研究*, 17-1, pp.1-14.
- 74) 佐藤郁哉(2002)フィールドワークの技法, 新曜社, 東京.
- 75) 関四郎, 永嶋正俊, 羽鳥好夫, 朽堀申二(編)(1976)球技指導ハンドブック, 東京, 大修館書店.
- 76) シーデントップ著, 高橋健夫 (他訳) (1988) 体育の教授技術, 大修館書店, 東京.
- 77) Sorrentino, R. M. , Field, N. (1986)Emergent leadership over time: the functional value of positive motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, pp . 1091-1099.
- 78) シュテイナー G 著, 谷釜了正, 稲垣安二訳(1980)球技戦術論, *新体育*, 50-8, pp.52-59.
- 79) シュテイナー G, コンツァーク I, デブラー H (編) , 唐木國彦 (監訳) (1992)ボールゲーム指導事典, 大修館書店, 東京.
- 80) 杉山重利, 細江文利, 池田延行 (編著) (1997)小学校体育「めあて学習」の進め方, 東洋館出版社, 東京.
- 81) 住田正樹 (2000) 子どもの仲間集団の研究 (第2版) , 九州大学出版会, 福岡.
- 82) 鈴木理(2004a)ゲーム構造に依拠したバレーボール教材づくりのための基礎的研究, *バレーボール研究*, 6-1, pp.1-6.

- 83) 鈴木理(2004b)ソフトボールのゲーム構造からみた教材づくり論, 体育授業研究, 7, pp.57-65.
- 84) 鈴木理(2004c)ボールゲームのカリキュラムをどう構成し, どう実施するのか, 体育科教育, 52-14, pp.18-21 .
- 85) 鈴木理, 土田了輔, 廣瀬勝弘, 鈴木直樹(2003)ゲームの構造からみた球技分類試論, 体育・スポーツ哲学研究 25-2, pp.7-23.
- 86) 鈴木理, 玉江和義(2003)「仲間づくり」を目的とする体育授業における児童の心身状態, 体育科教育学研究, 20-1, pp.1-8.
- 87) 鈴木理, 川崎直人, 根上優(2005)持久走における児童の気づきと態度変容—社会構成主義の観点から—, 体育・スポーツ哲学研究, 27-1, pp1-16.
- 88) 鈴木理, 廣瀬勝弘, 土田了輔, 鈴木直樹(2008)ボールゲームの課題解決過程の基礎的検討, 体育科教育学研究, 24-1, pp.1-11.
- 89) 小学校体育指導者研究会(編)(2003)運動・用語活用事典, 東洋館出版社, 東京.
- 90) 立木正(1999)教材価値を検証する. その2—ソフトボール, 体育科教育, 47-5, pp 26-28.
- 91) 竹田清彦(1980)学校体育における集団学習論—グループ学習論争—, 体育の科学, 30-3, p.714.
- 92) 高橋正博(1999)打つ楽しさを味わわせるソフトボール・テニスボールの学習, 学校体育, 52-4, pp.70-74.
- 93) 高橋健夫(1993)これからの体育授業と教材研究のあり方, 体育科教育, 41-4, pp.18-21.
- 94) 高橋健夫, 長谷川悦示, 刈谷三郎(1994)体育授業の「形成的評価法」作成の試み: 子どもの授業評価の構造に着目して, 体育学研究, 39-1, pp.29-37.
- 95) 高橋健夫(編)(2006) 体育授業を観察評価する, 明和出版, 東京.
- 96) 高橋健夫, 野津有司(編)(2008) 小学校学習指導要領の解説と展開体育編, 教育出版, 東京, p.35.
- 97) 竹之下休蔵(1955)B型学習の狙い, 体育科教育, 3-11, p.8.
- 98) 竹本浩樹(2000)みんなが楽しめるベースボール型運動の授業づくり—ソフトボールの学習を通して—, 学校体育, 53-11, pp.46-51.
- 99) 竹之下休蔵(1958) グループ学習と学習内容, 体育科教育, 6-6, p.18.

- 100) 丹下保夫(1955)B型指導をこう考える, 体育科教育, 3-11, p.16.
- 101) 丹下保夫(1987)戦後における学校体育の研究—丹下保夫先生遺稿集—, 不昧堂出版, 東京.
- 102) 土田了輔(1992)スポーツルールにおける紛争処理のメカニズムに関する考察, 体育原理研究, 23, pp.25-33.
- 103) 土田了輔 (2005) スポーツとルール, 教養としての体育原理, 友添秀則, 岡出美則 (編), 大修館書店, 東京, pp.134-136.
- 104) 土田了輔(2007)小学校の休憩時間における児童の集団的遊戯活動に関する研究, 体育・スポーツ哲学研究, 29-2, pp.91-107.
- 105) 土田了輔(2008)体育の学習集団編成に関する研究, 上越教育大学研究紀要, 27, pp. 217-224.
- 106) 土田了輔, 榊原潔(1997)狭くて高いゴールは集団技能発展の邪魔?, 上越教育大学研究紀要, 17-1, pp.461-471.
- 107) 土田了輔, 直原幹, 阪元容昌, 相河美花(2001)フリースローのルールはなぜ無視されるのか?, 体育・スポーツ哲学研究, 23-2, pp.17-25.
- 108) 土田了輔, 笛木寛(2007)小学校の休憩時間における児童のハンドベースボールに関する研究, 上越教育大学研究紀要, 26, pp.172-181.
- 109) 土田了輔, 笛木寛(2008)児童の休憩時間における遊戯集団の研究～集団目標達成と集団の統一維持機能に着目して～, 新潟体育学研究, 25, pp.15-20.
- 110) 土田了輔, 笛木寛, 細野真, 大谷大(2008)児童の遊戯集団をモデルにした球技の学習集団の編成と効果について, 実技教育研究, 19-2, pp.11-21.
- 111) 宇土正彦(1977)運動の分類論, 序説運動学, 岸野雄三, 松田岩男, 宇土正彦(編), 東京, 大修館書店.
- 112) 渡辺広人, 松崎展也, 佐藤公代(2004)児童の仲間集団形成に及ぼす遊びの役割—調査法の試み—, 愛媛大学教育学部紀要 (体育科学), 50-2, pp.73-81.
- 113) 渡邊義行, 古田敦子(2001)小学校における昼休みの運動遊びに関する調査研究, 岐阜大学教育学部研究報告 (自然科学), 26-1, pp.73-78.
- 114) Whyte, William Foote (1993) Street Corner Society (4th ed.), The University of Chicago Press, Chicago.

- 115) 山崎功一, 赤神誠, 稲田俊治, 神家一成(2004)子どもの遊びと運動に関する基礎的研究 (1), 高知大学教育学部研究報告, 64, pp.125-131 .
- 116) 山本英夫, 後藤美和子, 桑野泰隆, 宗倉啓, 三上肇, 野崎弘英, 中島和也, 島田清盛(2000)ハイスコアティールボールの実践ーソフトボールの下位教材づくりー, 学校体育, 53-11, pp.38-44.
- 117) 横山卓(2004)子どもーの遊びと友人観ー小学生の場合, 共栄学園短期大学研究紀要, 20, pp.139-151.
- 118) 吉井四郎(1980a)バスケットボールのコーチング基礎技術編, 大修館書店, 東京.
- 119) 吉井四郎(1980b)バスケットボールのコーチング戦法・作戦編, 大修館書店, 東京.
- 120) 吉井四郎(1994)私の信じたバスケットボール, 大修館書店, 東京.

卷末資料

資料1

第5章 <調査1>

K小学校の参与観察時のフィールドノーツの一例

(プライバシー保護のために名前は伏せてある。記号は同一人物を指すとは限らない)

K小学校フィールドノーツ

2003年5月28日(水)

時間：12:20～15:00

立ち会い者：〇〇先生, 〇〇 教頭先生

場所：××～K小学校

K小学校～川沿いにN地点まで

出来事：

学区でもっとも遠いNから通学している〇〇くん(5年), ××くん(5年)の民家の近くにK川に降りていく道があるので、川縁の空き地に車を止めて学校まで歩く。

途中、13:00～の調査に遅れるかもしれないのでe先生に携帯で電話を入れ、下方面調査隊と途中で合流する旨を伝える。

集落を歩く。ほとんど人に会わない。天気は晴れ。気温は25度近くあり、かなり暑い。

前に話を聞いていたとおり、××と〇〇君の家には木製のデッキがついているのを確認。

以前、〇〇から「自宅からは25分くらい」と聞いていたが、今回は33分57秒かかった。

結果的に13:00ちょっと前に到着。校長室に挨拶にいくも、校長先生は事情が分からない様子。いつものように校長室での休憩を勧められるも、調査に出発する時間が迫っているのでこれを固辞。

総合の時間「K調査隊」K川の調査(下方面)に同行。

はじめに玄関で挨拶。上チームは〇〇教頭先生と××さん、▼▼さん、□□さん。

下チームは〇〇君, ××君, さん, ××さん, e先生, 私の6人。上チームを待っているあいだに子ども達に「〇〇先生は××大が職場でしたよね?何を教えているんですか?」と質問される。みんな私が通い出してから1年以上経っているのにこちらの素性をあまり知らない。みんないろいろな教科名をあげるが、あえて答えをはぐらかしておいた。(いったい何しに来ていると思っているのだろうか?)

途中、e先生は携帯で教頭先生や学校と連絡を取りながらすすむ。〇〇と××ちゃんが「水没」して着替えに帰宅するなどの情報が入る。

学校のすぐ裏（昨年いかだ下りをやった場所）から川に降りるも葦などに前進を阻まれ、田圃道に戻ってから川のカーブの手前から河原に降りる。〇〇ちゃんは半袖はんずぼんなので草で足にたくさん傷を作っていた。長靴も雨用の低いものだったので、すぐに水が入る。

途中で川の汚染状況をe先生がデジカメに収める。化石などもみつかる。ヤゴの抜け殻などもあった。鳥や虫の名称等、e先生はさすがに詳しいが、私はわからなかった。こうしたところも現場の指導力の差。

途中、喉が渴いたのでペットボトルをそうっと出して飲んだら〇〇に見つかる。飲むならみんなに！といってこうちゃんも飲むが、こうちゃんがE先生にも勧めると「先生はいいです！」と固辞される（ちょっと怒ったように見えた）。授業中に飲み物を勝手に、しかも一部の児童に与えることになった自分のミスを恥じる。〇〇と××はほしいともいわない。

最近はお〇ちゃんと▼▼からも積極的に話かけられるようになった。

* 出発前に〇〇ちゃんが「神田川とか赤提灯、なごり雪という歌を知っていますか？」と質問される。おとうさんのレコードにあるのだそうで、少し口ずさんでいた。▼▼ちゃんのご家庭はお母さんが家から出ていると思う。お父さんっ子なのかもしれないが、彼女自身は結構欠席が多い。家庭の影響？昨年度も給食の時間、S先生に居残りでお話をされている姿が目立った。好き嫌いが多いのか？彼女は私に対する敬語がなかなか減少しない。だからといって遠巻きにしているわけでもない。むしろよく話しかけてくる。

2003 年6 月 2日 (月)

時間：13：00 ～15：00

立ち会い者：e先生

場所：K小学校体育館（13:00-13:40）

出来事：

フットベースボール

はじめは体育館で〇〇と××、▼▼（1年）が、少し固めのゴムボール（軟式野球大）でノックをして遊んでおり、〇〇、××は□□とエバーマットで遊んでいた。

〇〇が「試合をしよう！」と言ったが、彼らはノックで遊ぶ時は決して「試合」とは呼ばない。試合とはベースを用意し

で行うゲームのことを指している。ちなみに人数が少ない時は1塁とホームベースだけで“ベースランニング”を取り入れ「試合」をする。

E教諭がボールの堅さをチェックしたあと、体育館倉庫から表面の革がはがれかけたバレーボール（そのあともっと柔らかい新体操で使うような、あるいはもっと軽いゴムボール）を持ち出し、「キックベースにしよう!」と提案する。

〇〇と□□はこれを当初拒否し、ゲームに加わらなかったが、キックベースと聞いて〇〇、▼▼が参加表明。〇〇、××も珍しくこれに加わり、キックベース（三角ベース）が始まる。〇〇が加わるのははじめて見た。

後にすぐ□□、××が加わる。××は入ると言ったが入らなかった。〇〇は後から入り直せたが、〇〇はまだそのようなわがままを集団に受け入れられていないようだった。

××も見えていたが、ゲームには加わらなかった。

女子の積極的な参加があったのは、柔らかく大きなボールを使うということで親しみやすかったせいもあるだろう、何より桑取小は校外でサッカークラブがあるのでほとんどの児童はこれに参加しているせいもあるだろう。

*〇〇と××はいつものように二人で一輪車。□□、××、▼▼はT教諭、S主任とバドミントン。●●と▲▲は？

2003 年 6月5日 (木)

時間：13:00 ～13:40

立ち会い者： S先生、S主任

場所：K小学校体育館

出来事：ソフトバレーボール

昼休みに体育館に飛び出してきた●●、〇〇がベースボール型ゲームをしようと言っていたとき、e先生から「ソフトバレーをしよう!」という提案がなされた。ソフトバレーと聞いて××、〇〇がネットを立て始め、□□、▲▲、〇〇も加わる。はじめぐずぐず言っていた〇〇、〇〇、××も加わった。

参加者：e先生、私、〇〇、▲▲、××、△△、×××、〇〇、▲▲、〇×。S主任。

組み分けはジャンケン。私はいつものようにE先生と。ジャンケンで誰と誰を組ませるか、主に〇〇と××が決定する。

技能的には〇〇、××、▲▲はやや劣るが、〇〇、××、▲▲もそれほど上手ではない。使用しているビーチボールのよ
うなものは、軽く大きい。形も適度に変形しているため、きちんと正確に打つことが難しい。

ベースボール型ゲームでは〇〇、××が技能的に優位になれるせいか、女子児童に対してもかなり高圧的、命令口調等が
多いが、ソフトバレーでは自分達もミスをするせいか、旗色が悪い。

バレーの中では〇〇に吐き捨てるような物言いをされない。

2003 年6 月9 日 (月)

時間：13：00 ～13：40

立ち会い者： e先生

場所：K小学校グラウンド

出来事：ベースボール型ゲーム

この日はe先生の公開授業（K川の調査に関する総合の時間：T小、C中の先生方と指導主事）があるため、子ども達（〇
〇、××、▲▲）はe先生が体育館に出てこれないだろうと考えていた。「今日はe先生が来れないからで（野球を？）で
きないよ：（××）」と言っていた。〇〇、××、▲▲と私では彼らの言う「（野球の）ゲーム」はできない。K小学校で
はゲームとはベースを使うゲームを指す。

そこで児童達は「あの時（これが何だか解らない）のボールは残っているかなあ（〇〇、××）」とグラウンドに出ていく。
気づくと男子3人は軟式の野球ボールと、プラスチック製の筒（雨樋か何かで用務員のMさんが使用している）、長さは私
の足から胸くらいまで、をバットに代用して屋外でノックをはじめ。私もこれに加わる。

バットの代用品は割と重く長いため、打つのが困難であった。

はじめは〇〇、××、▲▲が順番にピッチャーを務め、私は外野に。私には打順がまわってくる様子もなかった。〇〇と
××、▲▲がピッチャーとキャッチャー、バッターを順番にローテーションする。私は外野で球拾いに専念するも、決して
疎外されているわけではなさそうで、時々××などは声をかけてくれる。〇〇は野球となると態度が高圧的になる。

予想に反してe先生がネクタイにスラックスで現れ、ゲームに加わる。e先生は気を遣ってか、自分の打撃のあとで「T
先生もどうぞ」と打席に誘ってくれる。この後で「打順」が確定する。

資料 2

第 5 章 <調査 1>

参与観察中 e 教諭との電子メールによる事実確認の一例

Date: Tue, 02 Sep 2003 10:56:28 +0900

To: txx@xx.ac.jp (T)

Subject: Re: 昨日

In-Reply-To: <200309012359.AA02290@txx.xx.ac.jp>

References: <200309012359.AA02290@txx.xx.ac.jp>

MIME-Version: 1.0

X-Mailer: AL-Mail32 Version 1.12

Content-Type: text/plain; charset=iso-2022-jp

X-UIDL:]X~!!1TM"!2D<!J-i!!

>昨日はありがとうございました。

こちらこそ留守にしています。

申し訳ありませんでした。

血圧が正常に戻っていました。

>K 川は暴れ川だと実感しました。今日はもう清流に戻ったでしょうか？

未だ濁っていますが、水はだいぶ引きました。

> 昨日は先生がお留守にもかかわらずお邪魔いたしました。係決め

>からポスター作成までテキパキと作業していくみんなを見て感心し

>ていました。

立派な子どもたちです。

>

> ところで昨日のお昼休み、ドッジボールをご一緒したのですが、

>途中参加したので組み分けの経緯がわからなかったのです。昨日

>は〇ちゃんと×ちゃんが同じ組に居るとい珍しいパターンだった

>ので、何か特別な事情があったのかなあと、今になってちょっと

>気になっています。

> Y先生と一緒にいられたので、もしお時間があれば、ちょっと

>Y先生に聞いてもらえませんか？明日の午後にかがう

>のも一つの手なのですが、記憶というのはだんだん薄れて行くも

>なので、できればはやめにお伺いしようと思いました。

> 先生がご出張等でご不在でしたら明日うかがってみます。ついで

>にドッジボールの組み分けは下記のとおりと記憶しているのですが、

>人数がバラバラでちょっと自信がありません。あわせてY先生に

>確認していただけると助かります。

>

>1) Y先生, T, S, M, Y, N, H, N,

>2) 〇〇, ××, MJ, R, YU, SE

Yさんに確認してみました。

チーム分けは上記で間違いなようです。

〇〇ちゃんと××ちゃんが一緒にのチームとなった経緯ですが、

最初にYさんと女子でドッジボールをしていたのだそうです。

その後男の子たちが来たのですが、

Yさんが相手チームにいたので、

〇〇ちゃんと××ちゃんが

一緒になったとのこと。

明日の舞見学は、

14:00 出発予定です。

K小学校

e

資料3-1

第5章 <調査2>

リーダーの地位 (上段の数字はノミネート順位、以下、資料3-10まで同じ)

NAME	番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			
A1	1	1						2		3													4				1							
A2	2																				4													
A3	3																																	
A4	4	1		5					3			2																						
A5	5	1																																
A6	6	1							3								4							5			2				5			
A7	7	1								2														3			4				3			
A8	8	1																																
A9	9	3								1							5							2			4							
A10	10	1															5							2			4				3			
A11	11	2															3							1			4				4			
A12	12	1		3				4				5												3			2							
A13	13	1						2																4			4					4		
A14	14	1															3							3			1					4		
B1	15	2																																
B2	16	1						2		3							4																	
B3	17																																	
B4	18	4																																
B5	19	2		5						2							3							5									1	
B6	20																																	
B7	21									1	4																							
B8	22	1								1																								
B9	23	1						2																										
B10	24	1																																
B11	25									2		5																						
B12	26	1	5					3				4																						
B13	27	3								2																								
B14	28		2																															
B15	29																																	
B16	30	1		4																														
評点合計		32	7	0	20	0	0	15	6	0	17	4	4	15	0	0	30	0	3	0	4	0	18	39	0	0	48	5	0	34	0			
ノミネート人数		22	2	0	5	0	0	6	2	0	9	1	1	4	0	0	8	0	1	0	1	0	4	13	0	0	19	1	0	11	0			
評点/ノミネート人数		1.45																									2.53							
順位		1																																

命令の効果

NAME	番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
A1	1																														
A2	2	1		2			3																								
A3	3																														
A4	4	3		5													1						4				2				
A5	5																														
A6	6	1					5										4									2			3		
A7	7	1							3																	4			2		
A8	8	1							4														3			2					
A9	9	4						5															3						2		
A10	10	3			5																		2			4			1		
A11	11	1					2																						1		
A12	12	2		3			4					5																			
A13	13	2																					1			3					
A14	14	2																					3			1			4		
B1	15																														
B2	16	1			2					4																					
B3	17									1																					
B4	18	3					4														5		1						2		
B5	19	3						1															2				2				
B6	20																														
B7	21																														
B8	22	1					2				5																3		4		
B9	23	3		2																						5			4		
B10	24									2																3			1		
B11	25									3													2	1		4			5		
B12	26																														
B13	27	2							3																	5			1		
B14	28																									1					
B15	29																														
B16	30																														
評点合計		34	0	7	12	0	0	16	10	0	26	0	0	5	0	0	20	0	0	5	5	0	3	24	0	0	45	0	0	31	0
ノミネット人数		17																								16					
評点/ノミネット数		2																								2.81					
順位		1																								2					

遊戯技能の順位

NAME	番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
A1	1						5			1												2	4			3						
A2	2		1				2	3			4															5						
A3	3						4	3		1																5					2	
A4	4	4			1											3								5			2					
A5	5									1																						
A6	6			5						1			3									4	2									
A7	7			3						1												4	4			5					2	
A8	8	4								1												3	2			5						
A9	9	1								2												3	3			5					1	
A10	10	1	2										5									4	4								3	
A11	11						5			1												4	3			2						
A12	12	1								2													3			3						
A13	13	4					5			2												3	1									
A14	14																															
B1	15	1																									2					
B2	16	1								2						3										4						
B3	17									1																3					4	
B4	18									2						3												5			1	
B5	19		2													4										1						
B6	20																															
B7	21									1																						4
B8	22	2								3							1															4
B9	23																															3
B10	24									2																						1
B11	25									2				4													3					5
B12	26			2																												
B13	27									1																	3	5				2
B14	28							2																		3						1
B15	29	2						3		5																1						
B16	30	3	2																							1						2
評点合計		24	6	11	1	0	0	26	6	0	32	4	0	4	8	3	11	0	0	0	0	39	51	1	0	55	14	0	35	0		
ノミネット人数										19													19			17						
評点/ノミネット数										1.88													2.68				3.24					
順位										1													2			3						

活動決定

NAME 番号	活動決定																															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
A1	1	1	3	4			2		5																							
A2	2	1					2				3																					
A3	3						3	4	5			1																				
A4	4	2					3	4	5																							
A5	5																															
A6	6	1			5				3													2				4						
A7	7	1					2															3			2							
A8	8	1							5	4													3		2							
A9	9																															
A10	10	1							2													5	4				3					
A11	11	1							2																							
A12	12	1								4		2										3										
A13	13	1					2															3										
A14	14																						3									
B1	15																															
B2	16	1	3	4			2				5												2									
B3	17																															
B4	18	5							3													2			4					1		
B5	19	1																														
B6	20						2		1	2																						
B7	21																															
B8	22																															
B9	23	1																					2	3								
B10	24																															
B11	25								2		5											4	1			3						
B12	26	1																														
B13	27								1													4						3		2		
B14	28					2																	4					1	3			
B15	29								2														1									
B16	30																															
評点合計	20	6	8	2	5	2	13	4	5	26	10	8	8	0	0	8	0	0	0	5	0	11	23	9	4	13	10	7	3	0		
ノミノート人数	15						6			10					2							9		4								
評点/30人数	1.33						2.17			2.6					4							2.56			3.25						1.5	
順位	1																															

第 5 章 <調査 2>

打撃・守備位置の決定

NAME	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
A1	1																													
A2	2																													
A3	3																													
A4	4			4												3							5		2					
A5	5																													
A6	6																3						2		5					4
A7	7																													
A8	8									4													3		2					
A9	9																													
A10	10																													
A11	11											2																		
A12	12											1											2							1
A13	13						3					1											4							
A14	14									1													2							
B1	15	2														3														
B2	16	1								4						2							5							
B3	17																													
B4	18															4														1
B5	19	1														2														
B6	20									1	2																			
B7	21																													
B8	22																													
B9	23																													
B10	24																													
B11	25									3		5										4	1				1			
B12	26																													
B13	27	3								1													5				2			4
B14	28																						3	2			1			
B15	29																													
B16	30																													
部員合計	12	0	0	9	0	0	3	0	0	16	2	0	9	0	0	14	0	3	0	0	4	30	2	0	28	4	0	9	0	
ノミネット人数	8						1		7						5						9				13			3		
部員/ノミネット数	1.5						3		2.29						2.8						3.33				2.15			3		
順位																														(1)

まとめ役

NAME	番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
A1	1						1																									
A2	2	1																														
A3	3																															
A4	4				5											3								4		2						
A5	5																															
A6	6				5											4			2					3								
A7	7						2																									
A8	8																															
A9	9	2								1																						
A10	10	1											4											4		3						3
A11	11											2												2		1						
A12	12											1												2								
A13	13	1					2																	3		4						
A14	14																								1							
B1	15																															
B2	16	1					2																									
B3	17	1								2													4	3		1						
B4	18														3	4	5					2										
B5	19	1																														
B6	20																															
B7	21																								1							
B8	22	1	5				2																			4						
B9	23																															
B10	24																															
B11	25																															1
B12	26																															
B13	27	1																														3
B14	28																						1	3		2						
B15	29	1																														
B16	30																															
評点合計		16	5	0	8	5	0	11	0	0	3	0	0	3	4	3	15	5	2	0	0	2	5	24	1	2	25	0	0	7	0	
ノミネット人数		15						6			2					4							8			13					3	
評点/ノミネット数		1.07					1.83			1.5						3.75								3			1.92					2.33
順位		(1)																														

資料 3-9

第5章 <調査2>

注意

NAME	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
A1																															
A2																							1								
A3																															
A4	1	5	3			4																		2							
A5																															
A6	1														3	4							2						5		
A7	1					2																	2						3		
A8	1																						2		3						
A9																															
A10									1	5	4											3							2		
A11																						2									
A12	3						4					2										1									
A13	1					3																2		4							
A14																								1							
B1	3		1																												
B2	1		5			3									2																
B3																															
B4		5				4									2													3	1		
B5	1																														
B6		1							2														3								
B7																															
B8																															
B9	1																						2		5				3		
B10																															
B11																						2	1								
B12																															
B13			5						1																		4	3	2		
B14									3															1					2		
B15	1																														
B16																															
計点計	15	11	5	9	0	0	20	0	0	7	0	5	6	0	2	9	0	4	0	1	0	2	19	0	1	30	6	6	16	0	
ノミナート人数	11					6			4						3						10		11						6		
評価/点平均	1.36					3.33			1.75						3						1.9		2.73						2.67		
順位																															

資料 3-10

第5章 <調査2>

親切

NAME	種号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			
A1	1																																	
A2	2	1						2																										
A3	3																																	
A4	4	5		3													1							4			2							
A5	5				1																													
A6	6	1		2	5															3											4			
A7	7	1	4	5				2																			3							
A8	8	1																																
A9	9	3	2						1								5													4				
A10	10	5							1					2									4								4			
A11	11	1																				3								2		3		
A12	12	1																																
A13	13	1						3																			2					2		
A14	14			5					4								3										1					2		
B1	15																		2															
B2	16				5				4					1			3																	
B3	17									1																								
B4	18																																	
B5	19	1	2																															
B6	20																		3															
B7	21																																	
B8	22	1																																
B9	23																																	
B10	24	1			2			3																			5							
B11	25																																	
B12	26																																	
B13	27	1																																
B14	28																																	
B15	29	1						2		3																								1
B16	30																																	
記号計		25	8	15	7	5	1	12	5	8	1	0	0	0	3	3	13	2	5	1	7	2	12	10	3	8	13	5	7	15	9			
ノミノート人数		15		5		5		5		1	1						5						3				5					5		
評点/ノミノート数		1.67		2.4		2.4		2.4		1	1					2.6							3.33				2.6					3		
順位		(1)																																

第5章<調査2>

N小学校の遊戯集団の地位構造等の調査に用いた質問紙①

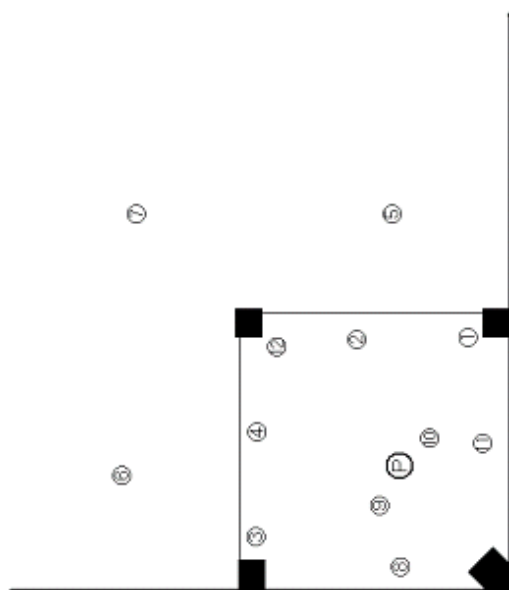
(実際はB4用紙見開き2ページ半を配付)

<p>ハンドベースゲームを楽しむおなさんのことを教えてください</p> <p>*これから、ハンドベースを楽しんでいるおなさんのことをお聞します。答えを書いてあるカッコ内がなくなっても、書くことがなくなったら人は、書かなくて結構です。お名前を書いてもらうところは、お名前を全書いたり、「～さん」とか「～君」と書かなくても、いつかお名が合っている書いかたで書いてください。カタカナやひらがなで書いてくれてもいいです。</p> <p>6年 ()組 おまえ</p>	<p>9) ハンドベースをするかどうか決めるのは誰？</p> <p>1番目 ()、2番目 ()、3番目 ()、4番目 ()、5番目 ()</p> <p>10) 戸帳や学童の場所を決めるのは誰？</p> <p>1番目 ()、2番目 ()、3番目 ()、4番目 ()、5番目 ()</p> <p>11) みんなの言うことをまっすぐ決めるのは誰？</p> <p>1番目 ()、2番目 ()、3番目 ()、4番目 ()、5番目 ()</p> <p>12) ルールを守らない人に出番するのは誰？</p> <p>1番目 ()、2番目 ()、3番目 ()、4番目 ()、5番目 ()</p> <p>13) グループの中でやさしくで親切なのは誰？</p> <p>1番目 ()、2番目 ()、3番目 ()、4番目 ()、5番目 ()</p> <p>14) このグループの中で好きなおもちゃは誰？なぜ好きなの？</p> <p>1番目 () [なぜ？] () 2番目 () [なぜ？] () 3番目 () [なぜ？] () 4番目 () [なぜ？] () 5番目 () [なぜ？] ()</p> <p>15) このグループの中で嫌いなおもちゃは誰？なぜ嫌いなの？</p> <p>1番目 () [なぜ？] () 2番目 () [なぜ？] () 3番目 () [なぜ？] () 4番目 () [なぜ？] () 5番目 () [なぜ？] ()</p> <p>16) あとから来てゲームに入る時に、誰に声をかけて入れてもらう？どうしてその人に声をかける？</p> <p>1番目 () [なぜ？] () 2番目 () [なぜ？] () 3番目 () [なぜ？] () 4番目 () [なぜ？] () 5番目 () [なぜ？] ()</p> <p>17) ハンドベースをやっていたのはなぜ？どちらかの番号に口をして、</p> <p>1. ハンドベースがしたいから [ハンドベースじゃなければやらなかつた人はこちら]</p> <p>2. なかのよゐたまたまがハンドベースをするから [ハンドベースじゃなくてもよかつた人はこちら]</p>
---	---

N 小学校の遊戯集団の地位構造等の調査に用いた質問紙②

18) 下の図の中で、あなたがやりたい順番のポジションと、やりたくない順番のポジションはどこですか？
番号を覚えてください。ピッチャーはPと書いてください。

- 0) 一番やりたいポジション [] 番 [なせ？])
 ① 番は [] 番 [なせ？])
 ② 番は [] 番 [なせ？])
 0) 一番やりたくないポジション [] 番 [なせ？])
 ① 番は [] 番 [なせ？])
 ② 番は [] 番 [なせ？])



19) 一番やりたい順番は何番？下の数字に口をつけて！
 [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9] 番

なせその順番を打ちたいの？ [])

ご協力ありがとうございました！

資料 4-1

第6章 <調査4>

大学生女子チーム間群形成的授業評価全項目点数（本文中の自主的学習は表中の「学習意欲」に該当する）

大学生女子チーム内群		感動	感動2	運動作戦	運動作戦	理解	理解2	全力	全力2	楽しさ	楽しさ2	学習意欲	学習意欲2	成あて2	成あて	協力	協力2	教え合い	教え合い2
1	50	100	100	100	100	90	100	100	100	100	100	100	100	80	90	100	100	100	100
2	60	90	80	100	70	100	100	80	100	100	100	40	90	50	90	100	100	100	100
3	80	90	100	100	40	50	100	100	100	100	100	50	100	90	70	100	90	70	100
4	50	70	70	70	100	70	90	90	90	90	90	60	60	60	70	70	90	70	90
5	40	100	30	80	50	90	50	90	90	90	90	80	80	90	80	80	90	80	90
6	70	70	100	90	90	100	100	100	100	90	80	80	80	100	100	100	100	100	80
7	80	80	80	80	50	90	80	80	80	80	100	80	100	70	90	80	100	70	90
8	80	70	100	80	100	80	100	100	100	100	100	90	90	90	70	100	100	90	90
9	50	30	70	50	100	70	50	80	60	60	50	60	60	60	40	80	90	40	80
10	70	100	90	100	100	100	100	100	100	100	100	60	90	90	100	100	100	100	100
11	60	100	30	60	100	60	80	100	100	100	100	50	70	50	100	100	100	100	100
12	10	50	10	70	50	80	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
13		40		60		60		70					60		60		60		60
14	50	90	70	70	70	90	70	100	90	90	90	60	90	60	90	70	100	50	100
15	70	90	50	80	80	70	90	90	90	100	100	80	80	60	40	90	90	90	80
16	80	80	70	80	80	90	60	100	60	100	60	100	90	70	90	80	90	70	90
17	30	60	70	70	50	70	60	70	70	70	90	70	80	50	70	50	90	60	70
18	60	80	40	80	60	90	60	100	100	100	100	80	90	100	90	100	100	60	100
19	0	100	20	100	60	100	10	100	90	100	100	60	90	80	90	100	100	70	100
20	40	80	50	70	90	100	80	80	80	80	90	50	60	30	70	80	90	80	100
21	70	20	60	20	70	20	70	40	70	30	70	30	70	30	70	20	70	20	20
22	80	70	60	80	80	90	90	100	100	100	100	80	90	60	90	100	100	70	100
23	90	70	100	90	100	90	100	100	100	100	100	100	100	80	90	100	100	100	100
24	90	90	100	90	80	80	80	50	90	100	100	100	50	100	40	100	80	100	80
25	20		70		80		80		90		70		70		100		60		100
26	0	100	30	70	50	70	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
27	70	60	80	90	90	90	90	90	100	100	100	90	90	100	80	100	100	100	100
28	70	80	50	70	70	90	60	100	70	100	70	100	100	80	100	100	100	100	100
29	50	90	100	80	50	100	100	100	100	100	100	60	90	50	60	100	100	100	100
30	40	40	60	40	70	70	100	90	100	100	100	90	80	50	40	90	90	100	70
31	40	80	60	100	60	100	100	100	70	100	80	100	80	100	80	100	100	90	100
32	60	50	60	70	90	100	100	90	100	100	100	70	90	80	80	100	100	80	70
33	80	90	60	70	80	60	80	80	90	90	80	70	70	60	70	80	80	80	70
34	50	90	50	100	80	100	100	100	100	100	100	90	70	100	80	100	90	100	90
35	100	80	100	80	100	100	100	100	90	100	90	100	90	80	90	100	100	100	100
36	80		90		100		100		100		100		80		90		100		100
37	30		30		20		100		80		20		20		100		100		100
38	50	100	80	50	80	100	100	100	80	100	100	100	100	50	100	100	100	100	80
39	20	50	50	80	80	80	80	80	90	80	100	60	100	60	80	100	100	100	100
40	100		90		100		100		100		100		100		80		100		90
41	100	100	80	100	100	100	80	90	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
42	50	100	80	90	100	90	80	100	100	100	100	100	100	100	90	100	100	100	100
43	90	80	60	100	80	100	100	100	100	100	100	100	100	90	90	100	100	90	100
44	50	90	50	60	70	100	90	100	60	90	50	50	80	50	70	70	100	80	100
45	100	80	50	80	100	90	70	90	100	100	100	70	100	70	80	100	90	100	90
46	60	80	90	100	90	100	100	100	100	100	100	100	100	90	100	100	100	100	100
47	60	70	60	80	80	80	80	100	100	100	100	90	100	100	100	100	100	100	100
48	50	100	80	80	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
49	100	80	70	80	100	90	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
50	90	80	50	70	70	80	80	100	100	100	100	80	90	80	90	100	100	90	90
51	90	90	90	100	100	100	100	100	70	100	100	90	90	100	80	90	100	80	60
52	80	90	80	80	50	80	50	100	100	100	100	100	90	50	80	100	100	80	70

資料 4-2

第6章 <調査4>

大学生女子チーム内群形成的授業評価全項目点数（本文中の自主的学習は表中の「学習意欲」に該当する）

ID	大学生女子チーム内群																	
	感動	感動2	運動作戦	運動作戦	理解	理解2	全力	全力2	楽しさ	楽しさ2	学習意欲	学習意欲2	めあて	めあて2	協力	協力2	教え合い	教え合い2
1	77	66	74	50	100	85	100	93	100	94	100	93	52	93	100	94	94	95
2	45	57	62	72	68	75	68	91	100	97	72	62	73	64	85	86	79	89
3	75	76	88	79	89	84	60	84	75	97	61	68	83	75	90	97	83	96
4	74	68	75	59	92	84	87	84	99	89	91	84	78	69	92	95	87	77
5	69	66	21	53	34	50	100	87	70	98	64	84	35	45	100	98	100	67
6	82	84	85	82	89	87	91	95	100	97	85	82	92	89	100	92	100	94
7	85	8	51	0	89	64	92	9	100	100	52	82	52	100	89	100	95	100
8	67	91	89	54	91	70	75	59	96	74	92	64	69	42	92	83	81	91
9	81	79	51	97	85	96	87	94	100	100	58	96	38	81	63	100	75	90
10	54	98	96	59	33	94	95	76	84	82	84	44	98	43	100	72	99	78
11	49	91	86	99	100	99	100	100	100	100	100	91	100	89	100	93	100	69
12	51	43	53	70	53	78	54	79	49	76	47	45	47	45	48	48	50	47
13	81	89	89	82	87	89	99	85	99	96	97	81	81	87	92	95	92	84
14	57	83	68	82	87	89	99	85	99	96	98	81	81	87	92	95	92	84
15	56	77	68	50	81	85	38	86	100	95	96	96	52	37	90	90	94	48
16	75	86	85	95	97	96	98	84	84	91	84	74	90	85	91	93	94	96
17	85	72	50	94	100	100	89	83	100	75	84	77	92	63	100	90	100	89
18	100	65	100	66	100	73	100	97	100	93	100	95	100	96	100	96	100	79
19	74	74	9	71	60	85	70	90	89	100	88	95	33	91	100	100	100	91
20	100	100	100	85	100	83	100	100	100	100	100	90	84	71	100	100	100	100
21	85	94	85	97	100	80	100	100	100	100	100	100	95	100	100	100	100	100
22	80	55	79	81	83	89	100	92	100	93	100	94	86	85	100	100	100	100
23	100	63	86	86	86	70	88	88	88	83	83	100	100	100	100	100	100	100
24	27	69	37	95	100	100	100	89	100	78	100	78	100	69	99	96	100	98
25	78	100	59	90	97	89	51	98	91	98	88	100	86	71	71	84	71	85
26	72	61	89	65	100	83	100	97	100	97	94	92	100	85	100	98	100	98
27	51	66	85	77	87	86	100	97	100	100	100	99	86	66	82	95	91	91
28	82	87	100	84	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
29	100	68	24	12	100	82	100	86	100	97	100	62	61	37	100	94	100	75
30	81	63	64	86	95	86	48	97	93	100	97	95	93	85	98	100	93	96
31	62	86	75	86	90	94	90	96	88	90	85	92	77	78	80	89	73	90
32	100	93	100	65	80	45	60	100	100	99	100	76	100	87	100	91	100	92
33	90	87	92	76	94	89	63	96	82	100	74	80	77	78	87	91	90	94
34	98	53	100	79	91	62	98	81	100	85	100	71	98	65	100	73	98	77
35	85	77	88	98	97	99	100	47	100	64	100	66	100	52	100	78	100	81
36	98	75	75	81	81	86	86	86	98	90	90	75	75	80	80	78	78	78
37	75	88	60	71	91	98	82	78	97	97	91	91	96	98	97	94	97	98
38	72	93	95	98	98	98	100	100	100	100	100	98	94	96	91	99	96	99
39	72	26	100	100	100	84	100	67	100	100	100	67	92	73	100	100	100	100
40	100	92	100	87	100	91	100	98	100	84	100	89	100	98	100	84	100	83
41	100	56	100	90	100	84	100	97	100	99	100	89	88	84	100	100	100	100
42	83	77	58	80	73	82	93	90	81	96	98	96	97	88	93	98	92	97
43	74	62	100	86	100	96	100	100	100	100	100	100	84	72	100	88	91	72
44	81	74	87	50	97	90	100	98	100	98	87	87	95	65	95	79	96	79
45	89	56	100	88	100	88	100	100	99	100	100	91	100	96	100	99	100	100
46	81	89	52	100	97	67	98	100	98	100	100	100	54	92	89	100	92	100
47	54	54	68	68	68	82	82	70	70	93	93	50	65	65	83	83	83	86

形成的授業評価質問紙 (大学生用)

体育実技 (バスケットボール) についての調査 月 日

学籍番号 _____ 名前 _____

課外活動での運動歴 種目名 (_____) 年 _____ 月 _____

◎ 今日の体育実技について質問します。下の 1～9) について、あなたはどの思いをしましたか。まず、各項目について自分が想像できるかぎりの最高の状態の強さをイメージしてみてください。それを「はい」とします。最低の状態は「いいえ」とします。そうしたとき、「いいえ」から「はい」の間で、「今」の気持ちほどのあたりになるかを自分の感覚でスケール上に「細いタ子線」でしるしをつけてください。

1. 楽しく心を通ることや、感動することがありましたか
 0 _____ 100
2. 今までできなかったこと (運動や作業) ができるようになりましたか
 0 _____ 100
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
 0 _____ 100
4. せいっぱい、全力をつくして運動することができましたか
 0 _____ 100

5. 楽しかったですか
 0 _____ 100
6. 自分から進んで学習することができましたか
 0 _____ 100
7. 自分のためであって何回も練習できましたか
 0 _____ 100
8. 友だちと協力して、仲良く学習できましたか
 0 _____ 100
9. 友だちとお互いに教えあったり、助けたりしましたか
 0 _____ 100

ご協力ありがとうございました。

資料 5-1

第 7 章 <調査 5>

K 大学体育実技における形成的授業評価「運動や作戦」

K大学の形成的授業評価「運動や作戦」

ID	sex	経験	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目
1	male	未経験	0	66	71	37	41	49
2	female	未経験	10	78	52	32	59	37
3	male	未経験	49	54	68	52	45	49
4	male	未経験	45	70	49		50	65
5	female	未経験	72	43	70	37	66	83
6	male	経験者	65	69	81	72	56	66
7	male	経験者	51	45	43	34	45	44
8	male	未経験	40	35	53	70	53	46
9	male	未経験	16	34	45	39	61	33
10	male	未経験	51	57	63	75	77	53
11	male	未経験	43	51	37	35	24	53
12	male	未経験	61	74	55	68	70	71
13	female	未経験	48	29	37	56	24	42
14	female	経験者	49	24	60	64	35	52
15	male	未経験	0	66	66	54	13	65
16	male	未経験	51	84	98	100	92	98
17	male	未経験		9	21		30	30
18	male	未経験	44	58		72		
19	male	未経験	50	29	61	100	50	98
20	male	未経験	68			33		52
21	male	未経験	30		16	28		48
22	male	未経験	40	52	51		30	60
23	male	未経験	75	47	55	76	19	52
24	male	未経験	47	25	66	78	65	53
25	male	経験者	0	2	19	26	51	61
26	male	経験者	86	87	15	84	77	83
27	male	未経験	10	49			52	
28	male	未経験	61	78	88	80	66	76
29	male	経験者	1	93	53	55	69	65
30	male	未経験	54	31	26	53	53	61
31	male	経験者	8	0	1	1	31	49
32	male	未経験	25	10	43	24	66	61
33	male	未経験	2	12	49	37	83	58
34	male	未経験	61	27	52	69	94	51
35	male	未経験	46	46	48		66	53
36	male	未経験	79	51	46		33	57
37	male	未経験	25	46	25	49	64	51
38	male	経験者	74	33	13	69	32	41
39	male	未経験	40	50	50	61	72	77
40	male	未経験	12	45	26	38	56	56
41	male	未経験	21	7	46	60	51	25
42	male	未経験	83	88	41	91	93	95
43	male	未経験	56	24	45	63	98	66
44	female	未経験	36	85		64	100	
45	male	経験者		79	93	19	70	47

資料 5-2

第 7 章 <調査 5>

K 大学体育実技における形成的授業評価「協力」

K大学の形成的授業評価「協力」

ID	sex	経験	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目
1	male	未経験者	100	96	81	48	61	60
2	female	未経験者	88	51	25	58	58	46
3	male	未経験者	73	59	69	62	50	52
4	male	未経験者	65	77	71		41	68
5	female	未経験者	91	31	37	54	55	50
6	male	経験者	52	65	85	64	54	69
7	male	経験者	42	49	37	31	45	48
8	male	未経験者	30	42	65	84	53	68
9	male	未経験者	22	56	71	51	64	33
10	male	未経験者	77	77	64	79	78	74
11	male	未経験者	36	44	53	34	12	65
12	male	未経験者	61	70	64	68	69	71
13	female	未経験者	51	50	38	54	27	50
14	female	経験者	91	63	49	70	27	73
15	male	未経験者	100	78	80	54	60	67
16	male	未経験者	50	98	100	97	98	33
17	male	未経験者		22	49		27	49
18	male	未経験者	38	63		79		
19	male	未経験者	72	87	91	100	97	99
20	male	未経験者	90			87		99
21	male	未経験者	51		63	36		65
22	male	未経験者	81	89	80		88	96
23	male	未経験者	40	81	71	77	78	72
24	male	未経験者	74	73	69	70	56	46
25	male	経験者	47	8	27	56	65	70
26	male	経験者	84	81	80	75	82	82
27	male	未経験者	52	50			52	
28	male	未経験者	100	89	65	78	92	83
29	male	経験者	75	100	100	76	100	86
30	male	未経験者	81	50	59	62	59	62
31	male	経験者	76	0	97	1	80	55
32	male	未経験者	21	67	54	27	72	50
33	male	未経験者	48	45	50	48	72	62
34	male	未経験者	84	73	75	80	82	84
35	male	未経験者	46	47	50		52	50
36	male	未経験者	100	70	57		56	52
37	male	未経験者	50	55	25	59	37	71
38	male	経験者	87	80	75	64	69	70
39	male	未経験者	26	43	50	68	76	79
40	male	未経験者	54	36	44	51	54	59
41	male	未経験者	66	80	37	65	64	62
42	male	未経験者	94	95	82	96	96	82
43	male	未経験者	69	76	50	55	96	85
44	female	未経験者	97	83		81	100	
45	male	経験者		82	92	71	85	83

資料 5-3

形成的授業評価調査用紙（個人学習票大学生用）

体育実技の学習記録 月 日 木曜 3・4 限

男・女 学籍番号 学科 名前

◎ きょうの体育実技について質問します。下の 1) 2) について、あなたはどの思いましたか。一番上の例を見て、自分が思うところに縦に線でしるしをつけてください。



ぼくのシュート、あんまり入らなかったから、半分よりちょっと左。けっこう入れば、半分よりもっと右のほうなんだけどメモリがないから、だいたいでもいいよ！

例：シュートがうまくできましたか。

いいえ はい

ここから、質問です。

1) 今までできなかったこと（運動や作戦）ができるようになりましたか。

0 _____ 100

どんなことができた？どんなことがわかった？（自由記述）

2) 仲間と協力して学習できましたか。

0 _____ 100

なぜそう思いましたか？（自由記述）

その他、授業で気づいたこと（「〜」と思ったこと）

資料6-1

第7章 <調査6>

G小学校の形成的授業評価「成果」得点

G小学校の形成的授業評価「成果」

ID	SEX	群	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目	7回目	8回目
1	male	低有能感群	34	115	85	194	0		0	67
2	female	低有能感群	144	144	163	158	159	171	177	187
3	male	低有能感群	187	133	51	32	0	185	76	191
4	female	低有能感群	140	162	172	194	164	197	160	191
5	male	低有能感群	98	99	122	100	80	64	36	174
6	male	高有能感群	67	158	48	79	80	142	100	91
7	male	高有能感群	120	67	77	6		192	100	0
8	male	高有能感群	183	61	18	90	99	82	99	187
9	male	高有能感群	106	166	73	103	149	189	145	180
10	male	高有能感群	174	100	102	99	199	199	100	200
11	male	低有能感群	1	81	100	0	0	100	0	101
12	female	高有能感群	172				163	164	190	181
13	female	低有能感群	130	101	157	138	158	155	153	147
14	female	高有能感群	112	131	129	126	160	157	173	174
16	female	高有能感群	107	70	85	141	154	129	101	
17	female	低有能感群	115	0	83	96	97		80	85
18	female	低有能感群	177	188	197	199	200	200	200	199
19	male	低有能感群	135	63	1	1	105	61	43	155
20	female	高有能感群	118	109	112	143	123	137	105	142
21	male	高有能感群	128	82	82	93	60	108	92	94
22	female	高有能感群	75	96	100	187	122	103	190	185
23	male	低有能感群	125	121	148	142	150	0	149	174
24	female	高有能感群	150	197	148	197	148	155	149	197
25	male	高有能感群	156	198	200	200	200	200	200	200
26	male	高有能感群	64	140	98	0	172	145	112	136
27	male	低有能感群	74	61	75	173	87	85	94	0
28	male	低有能感群	111	143	129	180	136	128	105	16
29	male	高有能感群	56	63	159	0	100	110	101	100
30	female	低有能感群	126	53	92	108	75	0	85	177
31	female	高有能感群	134	138	114	167	129	0	90	162
32	female	低有能感群	125	121	143	177	183	166	180	187

資料6-2

第7章 <調査6>

○ 小学校の形成的授業評価「成果」得点

○小学校の形成的授業評価「成果」

ID	SEX	群	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目
1	female	高有能感群	95	133	185	188	191	191
2	female	低有能感群	51	58	149	80	64	96
3	female	高有能感群	88	80	147	111	133	67
4	male	高有能感群	69	71	99	145	190	138
5	female	低有能感群	91	164	151	193	102	193
6	male	高有能感群	77	0	163	78	120	133
7	male	低有能感群	94	61	175	185	189	99
8	male	高有能感群	80	64	0	100	100	1
9	female	低有能感群	59	93	57	108	110	127
10	male	高有能感群	79	160	170	174	142	153
11	male	高有能感群	84	116	0	37	177	14
12	female	低有能感群	96	5		57	105	112
13	female	低有能感群	21	68	120	77	16	71
14	female	低有能感群	49	29	15	42	76	59
15	male	低有能感群	0	93	84	100	52	139
17	female	低有能感群	92	110	106	105	91	99
18	female	高有能感群	83	119	118	125	81	156
19	female	低有能感群	96	112	109	191	150	153
20	female	低有能感群	46	28	145	120	58	67
21	female	低有能感群	57	65	82	71	68	45
22	female	高有能感群	86	66	127	59	60	101
23	female	高有能感群	92	114	140	104	145	173
24	male	高有能感群	95	93	184	198	200	100
25	female	低有能感群	80	153	139	138	135	194
26	female	高有能感群	93	112	136	154	138	191
27	female	高有能感群	86	130	74	129	62	111

資料6-3

第7章 <調査6>

G小学校の運動有能感得点

G小学校有能感得点

ID	群	SEX	事前	事後	事前(対数)	事後(対数)
1	低有能感群	male	716	806	2.855	2.906
2	低有能感群	female	615	854	2.789	2.931
3	低有能感群	female	678	634	2.831	2.802
4	低有能感群	female	536	677	2.729	2.831
5	低有能感群	female	428	573	2.631	2.758
6	高有能感群	male	842	831	2.925	2.92
7	高有能感群	male	900	902	2.954	2.955
8	高有能感群	male	736	749	2.867	2.874
9	高有能感群	male	919	952	2.963	2.979
10	高有能感群	male	1045	1190	3.019	3.076
11	低有能感群	male	453	592	2.656	2.772
12	高有能感群	female	1071	1027	3.03	3.012
13	低有能感群	female	676	781	2.83	2.893
14	高有能感群	female	916	949	2.962	2.977
16	高有能感群	female	1085	888	3.035	2.948
17	低有能感群	female	649	714	2.812	2.854
18	低有能感群	female	734	971	2.866	2.987
19	低有能感群	male	600	882	2.778	2.945
20	高有能感群	female	887	921	2.948	2.964
21	高有能感群	male	837	682	2.923	2.834
22	高有能感群	female	821	926	2.914	2.967
23	低有能感群	male	625	873	2.796	2.941
24	高有能感群	female	744	812	2.872	2.91
25	高有能感群	male	886	1047	2.947	3.02
26	高有能感群	male	856	923	2.932	2.965
27	低有能感群	male	414	519	2.617	2.715
28	低有能感群	male	712	800	2.852	2.903
29	高有能感群	male	746	740	2.873	2.869
30	低有能感群	female	707	883	2.849	2.946
31	高有能感群	female	932	829	2.969	2.919
32	低有能感群	female	686	727	2.836	2.862

資料6-4

第7章 <調査6>

○ 小学校の運動有能感得点

○小学校有能感得点

ID	群	SEX	事前	事後	事前(対数)	事後(対数)
1	高有能感群	female	701	599	2.846	2.777
2	低有能感群	female	514	640	2.711	2.806
3	高有能感群	female	694	737	2.841	2.867
4	高有能感群	female	578	587	2.762	2.769
5	低有能感群	female	506	737	2.704	2.867
6	高有能感群	male	775	969	2.889	2.986
7	低有能感群	male	413	413	2.616	2.616
8	高有能感群	male	589	897	2.77	2.953
9	低有能感群	female	570	580	2.756	2.763
10	高有能感群	male	950	764	2.978	2.883
11	高有能感群	male	825	888	2.916	2.948
12	低有能感群	female	418	739	2.621	2.869
13	低有能感群	female	232	342	2.365	2.534
14	低有能感群	female	533	411	2.727	2.614
15	低有能感群	male	343	325	2.535	2.512
16	低有能感群	female	303	312	2.481	2.494
17	高有能感群	female	664	589	2.822	2.77
18	低有能感群	female	447	478	2.65	2.679
19	低有能感群	female	460	364	2.663	2.561
20	低有能感群	female	237	73	2.375	1.863
21	高有能感群	female	589	429	2.77	2.632
22	高有能感群	female	668	690	2.825	2.839
23	高有能感群	female	818	776	2.913	2.89
24	低有能感群	female	478	503	2.679	2.702
25	高有能感群	female	688	665	2.838	2.823
26	高有能感群	female	577	487	2.761	2.688

資料6-5

第7章 <調査6>

G 小学校低有能感群の自由記述一覧①

G小学校低有能感群自由記述一覧①

	ID No.	運動・作戦	発見	TDC Level
第1回	17	すぐパスをすること(あつまったところで遠くにいる人にやる)。	フェイントをかけてとうとうとこの反対にあげる。	3
	18	いろんな人にパスできました!	相手のチームがシュートを入れたら、すぐにボールをとること。	3
	20	パスをうまくできた。パスをうまくうけとることができた。	パスをあげるふりをしてからゴールのところへシュートする。	3
	23	パスをつなげたり、ボールをとったりしたこと。	ドリブルをしているときに、敵がきたら、ちがう方向へいく、すいとよけられると思う。	3
	25	シュートやパスをうまくできた。チーム内のパスが大事だとわかった。	リバウンドがとりやすい位置やどこを守ったらいいかわかった。	3
	26	あいてが次になにをやるかわかった。		3
	19	ノーマークの人にパスを出す。作戦どおりうまくできた。	パスをつないで、シュートを決めること。正面からシュートするんじゃなくてよこからシュートをするとうること。	2
	24	はなれたところからシュートができた。	みんなで協力してパスをすることは、とても大切なんだということ。	2
	27	ドリブルでめくこと。	こまかくパスをする。	2
	29	仲間にもうまくパスを回せた。	パスやシュートをあせらずせいかくにねらう。	2
	30	相手から、ボールをとることはあまりできなかったけど、自分のチームの人からボールをもらってゴールすることができました。	相手からボールをもらうとき、4人や3人でかたまらないでばらばらになってパスをすることが分かりました。	2
	21	パスが大切だとわかりました。	パスをしないとダメなこと。	1
	31	みんなが協力しなくちゃいけないとわかりました。		0
	22			0
28			0	
第2回	17	人が囲まっていなくて人のほかに投げる。	投げるときにフェイントをかける。	3
	21	守りも大切になった。	守りやパスとかをしなくてはいけないこと。	3
	25	そっこうをたくさんだすことができた。シュートをたくさんきめることができた。	場所によって、敵チームをよく守れるかわかった。	3
	26	あいてはだんたいでしこうどうする(記述のまま)。		3
	28	カバーパス。		3
	19	作戦は守り人だったけど、真ん中の人が守りをカバーする作戦などができた。		2
	20	ボールをとられてもゴールをさる前にボールをとれりもどすことができた。	分たんを上手にすればプレーをうまくすることができるとわかった。	2
	22	せめや守りをはつきりさせてやった。		2
	23	相手のボールをうばったりすること。	パスをするとき、走ってきた人にパスをするとスムーズ。	2
	29	作戦をうまくたてて仲間にもうまくパスができた。	パスをやってから(記述のまま)。	2
	30	守りだけやるかだれがせめめるかをしっかり決められたので良かった。		2
	31	みんなで協力しあいパスをしながらしゅーと。		2
	18	パスやシュートができた。		1
	24			0
27			0	
第3回	20	正面からシュートするときは、ボードに当てずにふんわりシュートする。	パスをつなげばできにとられずにゴールすることができる。	3
	23	パスを投げる間にもうぼう。	女子-女子のパスは低いので、投げて相手をとるまでにもうぼう。	3
	30	今日は、あまり、シュートがうでなかつた。	相手のチームでボールをもっている人を半円ぐらいいにかこむ(3人くらいで)。(ボールをもっている人物を平たい三角形で囲んでいる図あり)。	3
	19	みんな、攻めや守りができた。		2
	25	止まらないでシュートができるようになった。	たくさんの人がいる位置がわかった。はいりやすい角度がわかった。	2
	27	攻と守両立(記述のまま)		2
	17	この前はシュートがうでなかつたが今日はうでた。		1
	18	パスをしたら、すぐに走ることです。	シュートするときは、ななめからやること。はいりやすくなることです。	1
	21	パスがうまくなった。	シュートも大切だとわかった。	1
	22	ミールシュート(記述のまま)。		1
	24	フェイントが、すこしできた。		1
	28	ボールをうぼう。守ること。		1
	29	うまくパスをししゅーとをいれることができた。	いろいろ。	1
	31		バウンドパスもできること、ロングパスもできること。	1
26			0	

資料 6-6

第 7 章 <調査 6>

G 小学校低有能感群の自由記述一覧②

G小学校低有能感群自由記述一覧②

	ID No.	運動・作戦	発見	TDC Level
第4回	27	こまかくパスする。	自分のチームが勝ってあと時間が少ないとき、時間がせぎをする。	<u>4</u>
	17	ゴールまでドリブルしてパスして入れられるようになった。	最初のボールとりをさわとしないで敵がたたいたボールをとると高確率でとれる。	<u>3</u>
	19	シュートができなかったらうしろやよこにパスすることができた。		<u>3</u>
	23	ボールを投げればねかえされても、横に投げられるとよい。	〇〇さんにボールをとられると、絶対にゴールを決められる。	<u>3</u>
	28	シュート。	てきのいないところにロングパスをきめるとシュートがしやすい。	<u>3</u>
	29	守りにみせかけて攻げきにはいってシュートする。	あいてのなげたボールを、なげた相手のボールをキャッチしてなかにパスをおくることができた(記述のまま)。	<u>3</u>
	30	パスをたくさんしながら、ゴールをできたこと。	前にいないときは、うしろにパスすること。	<u>3</u>
	18	早くパスして早く前に走ること	前にたれもないときは、うしろにパスすること	2
	20	パスをうまくつなげることができるようになった。	とどかないパスならジャンプしてとればよい。	2
	25	速くパスをすると速攻がたせることがわかった。	パスをもらうときの形でパスをもらうと、パスが取りやすいことがわかりました。	2
	21	パスをとるのがうまくいった。		1
	24	ロングパスがたくさんできた。		1
	22			0
26			0	
31			0	
第5回	18	たんさんパスをすることができた。	相手にマークされていない人にパスをすること。	<u>3</u>
	20	パスをうまくつなぐことができた。	相手が固まってるうごいていたらその相手をさけてパスをする。	<u>3</u>
	23	自分がボールをもらったら、ドリブルをしてたけど、〇(チーム名)はかべがすごいので、パスをしたほうがよい。		<u>3</u>
	25	相手に合わせて作戦とたてることができた。2回目の試合は、余りシュートがはいらなかった。	相手に合わせて作戦を立てれば、いい試合ができると思った。	<u>3</u>
	26		相手は見たためだけだたかえない。	<u>3</u>
	27	マーク	パス	<u>3</u>
	29	相手が少ない所にパスをすることができた。	なし。	<u>3</u>
	30	相手が(相手の)味方にボールをパスする時、自分たちが、パスをまわされる前に立つ!		<u>3</u>
	24	場所を移るよびあいがたくさんできた。		2
	28	シュートはできないけどパスがいっぱいできた。	サインなどをつくらうほうがよい。	2
	17			0
	19			0
	21			0
22			0	
31			0	
第6回	20	うまくパスをつなぐことができるようになった。シュートをうまくめられた。	てきのいないところにパスをすうとうまくパスをつなぐことができる。	<u>3</u>
	23	今まで守りや真ん中中心だったけど、シュートを入れられてよかった。	女子はゆっくりなボールを投げるとすぐとられてしまうので、強いパスでも強く投げればとりにくいと思う。	<u>3</u>
	25	前にパスができなから、後ろにパスを出す作戦ができた。	後ろにパスを出すときに前をみながらたすとい。後ろに人がいないとあぶないから、後ろを少し見てやるとよい。	<u>3</u>
	26	相手は二人でももるとそことめられる(記述のまま)。		<u>3</u>
	29	なし。	せがたかい人の真下をねらった。	<u>3</u>
	18	パスは(ボールを)下からすうとよくいく。		2
	19	守りや攻げきうまくできた。	全員が守りに行っているとき、自分がゴールの近くに行く。	2
	21	今日のしあいは、シュートをうまくできなかった。だからもっとれんしゅうしたいです。		1
	22	パスカット。		1
	28	パスを止めること	なし。	1
	17			0
	24			0
	27			0
30			0	
31			0	

資料6-7

第7章 <調査6>

○小学校低有能感群の自由記述一覧①

○小学校自由記述①

	ID No.	運動・作戦	発見	TDC Level
第1回	16	みんなで、その場に合った作戦をすぐにたてれた。	相手の動きを見て、思ったことがあった。	<u>3</u>
	14	うまくパスすることや、声かけができるようになった。声をかけてするとスムーズになる。	もっとうごいた方がいい。	2
	15	ない頭から、作戦をたてることができた。	協力してチームプレーも大切だとわかった。	2
	17		まわりをちゃんとみて考えること	2
	18	たくさんうごくことはできたけど、さきさんどうりにはいかなかった。	守りなしでした。せめぼっか。	2
	19	守りが必要だった。	守りがない。	2
	21	どこにいればとんがはいるかとか、パスのまわし方が分かった。	声かけとか、その場に合わせたの動き方。	2
	22	今まであまりシュートできなかったけど、できるようになりました。	みんなでパスをしていくとだんだんシュートできた(入った)。	2
	23	守りが必要だと思う。	守りがいなかった。	2
	24	作戦がうまくたてれた。	作戦のたてかた。	2
	13	シュートすることができました。パスをするといーと思った。	あまりとおくでシュートしようとしても入らないというのがわかりました。	1
	20		あいてチームのこと。	0
第2回	14	パスまわしや声かけ。	声かけすればパスまわしがスムーズにできる。	2
	21	声かけがうまくできた。	パスまわしは、とても必要。	2
	22	作戦がぜんぜんためだった。	出す人を考える...	2
	23	ディフェンスがうまくいった。声かけができるようになった。シュートミスがなかった。	なし。	2
	15	シュートができた。	パスを回します。	1
	19	シュートがたくさん入った。	なし。	1
	13	どくにありません。	速攻をつける。	0
	16	ない。	なにもなかった。	0
	17	みんなにがんばれとか言えるようになった。	なし。	0
	18	？	？	0
	20	いろいろ。	いろいろ	0
	24	初めて勝つことができた。		0
第3回	19	自分だけでつっこまない。	自分だけでつっこまない。	<u>3</u>
	13	シュートを多くいれることができた。	パスをすると早くシュートの場所に行ける。	2
	17	声をかけたり、作戦どおりにできるようになった。	作戦を考えた時。	2
	21	今までできた事ができなかった。	引き分け(引き分けの誤りか?)にするには、0対0でもいいこと、点をいれずに、守ればよかった。	2
	22	パスなどをうまくできた。シュートを前よりできるようになった。	パスをするとシュートがしやすい。(つなぐと)	2
	24	作戦がまあできた。		2
	15	点をけっこうとった。		1
	23	ボールをこわがらない。	ボールをこわがらない。	1
	14			0
	16	ない。	ない。	0
18	ない。	ない。	0	
20	いろいろ。	いろいろ。	0	

資料6-8

第7章 <調査6>

○小学校低有能感群の自由記述一覧②

○小学校自由記述②

	ID No.	運動・作戦	発見	TDC Level
第4回	16	相手のやり方が少しわかってきた。		<u>3</u>
	13	作戦をうまく立てた気がする。	とくにないです。	2
	14	今日はとても点数をいれられた！でも負けた(泣)	そこらだとたくさん点が入る。	2
	15	また点をとった	作戦。	2
	21	初めて10点以上点がとれたのでよかったです。でも負けて悔しかった	○○さんが必要な事。	2
	17	パスをうまくできるようになった。		1
	19		ドリブルがうまくなってきた。	1
	22	あいてのパスをとれた。		1
	18	ない。	ない。	0
	20	いろいろ	いろいろ。	0
	23	負け(ずっと)だったのが、引き分けになった。	なし。	0
24	はげましあう。		0	
第5回	19	1人でせめない。	なし。	<u>3</u>
	13	作戦をうまく立てれた。	とくにない。	2
	15	協力 パス回し。	協力。	2
	23	前よりはうまくなったと思う。	なし。	1
	14	特になし。	特になし。	0
	16	ない。	ない。	0
	17			0
	18	ない。	ない。	0
	20		とくになし。	0
	21	チームワークがよくなった。	特になし。	0
	22			0
24	とくにない。	とくになし。	0	
第6回	16	しあい中、あまりうまくいかなかったとき、こうしたいのがよかった。		<u>4</u>
	14	みんなで協力して勝って3位になれた！	声かけをすとうまくなってきた。	2
	17	パスなどが上手できるようになった。		2
	21	パスまわし。	特になし。	2
	23	ボールに積極的にできました！	攻げき4人、守り4人、せいこうした！	2
	24	作戦ができた。		2
	15	パスをできた。		1
	18	ない。	ちゃんと動かなきゃ。	1
	19	シュートがはいった。	なし。	1
	20	うごけた。		1
	13	とくにない。	パスをする。仲間と協力する。決勝を見て思った。	0
22		パスをちゃんとする(自分たちはできなかった)	0	

資料 6-9

第 7 章 <調査 6>

形成的授業評価調査用紙（個人学習票小学校高学年用）

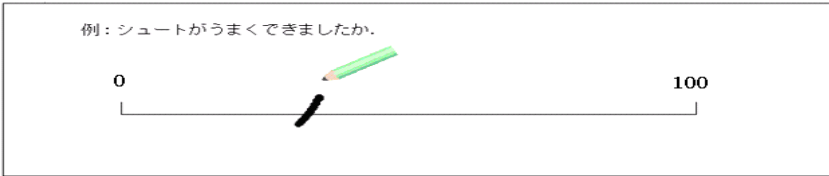
月 日 曜日

年 組 なまえ

- ◎ きょうの体育について聞きます。下の 1) 2) 3) について、あなたは どう 思いましたか。一番上の例を見て、自分が思うところに縦に線でするしをつけてください。



ぼくのシュート、あんまり入らなかつたから、半分よりちょっと左。けっこう入れば、半分よりもっと右のほうなんだけど。メモリがないから、だいたいでもいいよ！



しつもん
ここから、質問です。

- 2) 今までできなかったこと（運動や作戦）ができるようになりましたか。



どんなことができた？どんなことがわかった？

- 2) 「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？



それはどんなこと？

- 3) 仲間と協力して学習できましたか。



資料6-10

第7章 <調査6>

高学年用運動有能感検査表

実際の調査用紙はB4版見開き1枚、VASのスケールは10cmに設定して配付

体育のアンケート
 ()年()組()番 男・女 なまえ()

* 学校以外のミニバス教室に通ったことが(ある・ない) → (練習大会 課外 クラブ ミニバス教室)
 いま、やっているひとも「ある」に○して、左のどれか○をしてください

* バスケが出来ますか? (すき どちらかといえばすき どちらかといえばきらい きらい)

・このプリントは、運動についての意見をあげてあります。それぞれのしつもんについて自分に当てはまるところに、タテ線を書いてください

1. 運動能力がすぐれていると思います。 0 _____ 100

2. たいていの運動はじょうずにできます。 0 _____ 100

3. 練習をすれば、かならず技術はのびるとおもいます。 0 _____ 100

4. 努力さえすれば、たいていの運動は上手にできるとおもいます。 0 _____ 100

5. 運動をしているとき、先生がはげましてくれたり励ましてくれます。 0 _____ 100

6. 運動をしているとき、友達がはげましてくれたり励ましてくれます。 0 _____ 100

7. いっしょに運動しようときをつけてくれる友達がいます。 0 _____ 100

8. 運動のじょうずな見本として、よく選ばれます。 0 _____ 100

9. いっしょに運動する友達がいます。 0 _____ 100

10. 運動について自信をもっているほうです。 0 _____ 100

11. 少しむずかしい運動でも、努力すればできるとおもいます。 0 _____ 100

12. できない運動でも、あきらめずに練習すればできるようになるとおもいます。 0 _____ 100

謝 辞

一度は諦めていた学位取得を思い立ち、新潟大学大学院現代社会文化研究科の門戸を叩いてから、3年が経ちました。自身の能力不足のため、課題山積でありましたが、なんとか博士論文をまとめることができたのは、私に遊戯集団の不思議さと素晴らしさを教えてくれた、K小学校をはじめとする、多くの学校の児童達のおかげです。そして、調査を快く受け入れてくださった学校の校長先生をはじめ、関係の先生方(特にe教諭こと、江口克也先生)、保護者、地域の皆様に、御礼申し上げます。

指導教員の齋藤勉先生には、博士課程で学ぶ機会を与えていただきました。いつも穏やかな笑顔で、極めてご多忙の中でも、私の訪問を嫌な顔一つせずを受け入れてくださり、貴重なアドバイスをくださいました。一大学院生と指導教員という関係を超えて、時には大学で教鞭を執るベテランとして、そして時にはよき人生の先輩として、プライベートな悩みまで聞いていただきました。「勉先生」の言葉に対する切れ味鋭いご指導がなければ、論文はとうてい完成しなかったことは言うまでもありません。人生最後の学生生活で、本物の哲学の先生にご指導いただけたことを幸せに思います。本当にありがとうございました。

藤村正司先生、雲尾 周先生には、副指導教員として、論文の校閲の労をお取りいただきました。特に草稿でのご指導が、私の論文を大きく前進させ、実りあるものとなりました。ありがとうございました。

学位取得から「現社研」への入学の相談にのっていただいたのは、元新潟大学教授の杉本英夫先生でした。杉本先生との出会いがなければ、そもそもこの学位取得はスタートしなかった話です。深く感謝いたします。

大学院在籍中の3年間、異なる立場から様々な意見をくださった同期の倪冬岩さん、高橋洋子さんをはじめ、研究科の皆さん、いつも丁寧にアドバイスをくださった研究科の先輩・岩崎保之先生にも感謝の意と表したいと思います。

私のスポーツへの参加の仕方や、バスケットボールに対する考え方を根本的に変えてくれた職場の「昼バスフリークス」のバスケット仲間、岡崎さん、田上さん、安田さん、皆さん、ありがとうございました。

ボールゲームについて熱い議論に徹底的につきあってくれた、筑波大学時代の同期、鈴木理さん、廣瀬勝弘さん、そして上越で出会った鈴木直樹さん、ありがとうございました。今後もよろしく願いいたします。

バスケットをバスケットで考えてはいけないこと、未熟練者でも、役割を与えれば驚くほど活躍してくれることを気づかせてくれた歴代の上越教育大学男女バスケットボール部員の皆さん、ありがとう。バスケットの指導の論文を書いたのに、皮肉なことに、私は指導の現場には戻れなくなりました。お詫びの言葉も見あたりません。

「子どものバスケットにも興味を持ってくれ」。NBAばかり見ている私に、そう言い残して急逝された、元上越教育大学教授の丸山芳郎先生、先生に対する、最初の答えがこの論文です。少しはわかってきたじゃないかと言っていただけますでしょうか。

そして、心に風邪を引きながら私を待っていてくれた長女の青海、君がこの文章を読むことはないかもしれませんが、父は7年間も君に寒い想いをさせたことを悔いています。これから君と過ごすのは、君の人生の中では、わずかな時間なのかもしれませんが、一つでも楽しい思い出を作っていきます。いつも気を遣って、朝食の支度を手伝ってくれる次女の夕海、私に似て、不器用かもしれないが、努力することの尊さを再認識させてくれ、この3年間を支えてくれました。君に多くを学びました。ありがとう。研究科在学中に授かった大切な命、映海。家族が疲れていた折、好き嫌いのはっきりした君に、みんな癒されています。健やかに育ってください。子ども達の面倒を見てくれたり、新潟市での夜の授業の後で休ませてくれた長岡の父母、出来の悪い息子の「進学」を全面的にバックアップしてくれた富山の父母、そして、厄年の三年間に「学生復帰」する私を、快く送り出してくれ、支えてくれた妻に、なんといっても一番の感謝の気持ちを表したいと思います。約束通り、授業料の延長は頼まなくて済みそうです。謝辞のフォントを小さくしなければいけないほど、私は多くの人に支えていただき、この論文を仕上げることができました。「謙虚かつ誠実」に、これからも精進してまいりたいと思います。

2009年3月吉日