琉球大学学術リポジトリ

体育授業における小学校高学年を対象としたボール運動指導に関する研究：児童による授業評価を手がかりとして

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2021-10-13 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 三田, 沙織, 奥平, 勝一, 江藤, 真生子, 村井, 梨沙子, Mita, Saori, Okuhira, Katsuichi, Eto, Makiko, Murai, Risako メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/49865

体育授業における小学校高学年を対象としたボール運動指導に関する研究

―児童による授業評価を手がかりとして―

三田　沙織*，奥平　勝一**，江藤真生子*，村井梨沙子***

A study on instruction of ball game of upper grade elementary school students in physical education classes: Focusing on students' formative evaluation of the classes

Saori MITA*, Katsuichi OKUHIRA**, Makiko ETO*, Risako MURAI***

はじめに

小学校高学年のボール運動は、ゴール型、ネット型、ベースボール型の３つの型で示されている[1)]。従来、ボール運動の指導は、サッカーやバレーボールなどの種目ベースで行われてきたが、平成20年告示の学習指導要領において、「種目固有の技能ではなく，攻守の特徴（類似性・異質性）や「型」に共通する動きや技能を系統的に身に付ける」ことが示され[2)]、ボール運動を構成するそれぞれの型に共通する課題を学習内容に組み込み、簡易化されたゲーム等を通して指導していくことが求められるようになった。また、佐藤（2013）[3)]によれば、ボール運動は、ボールを保持している時間より、ボールを持たないときの時間が長いため、「その時間の使い方がゲームの質を規定する」ことから、「ボール操作技能（on-the-ball skill）」だけでなく、「ボールを持たないときの動き（off-the-ball movement）」を重視した授業展開が多くなされている。

ゴール型に分類される種目には、サッカー、ラグビー、バスケットボールなどが挙げられ、ネット型やベースボール型の種目に比べて、プレイヤー同士の身体的接触や運動量が多いことだけでなくボール操作の難しさやゲーム中の動き方などもわかりにくい面があり、ボール運動が苦手な児童にとっては、面白さを感じにくい内容であることが推察される。岩田（2016）[4)]は、ゴール型種目の難しさについて、「意思決定の契機の多さ」「空間の流動的な変化」「行動の自由性」の３つをあげ、ゲーム中の状況判断やプレイの選択肢の多さや自由さが、ゴール型種目をプレイする際の難しさであることを示している。これら課題を解消するために、ゲーム中の動き方を児童たちに理解させることは容易なことではなく、指導する教師にとっても難しい内容である[5)]。

そこで、吉永[6)]は、ゴール型種目を指導する際の難しさを克服する手がかりとして、学習指導過程に「戦術学習モデル」を組み込むことを推奨している。「戦術学習モデル」は、英国のラフバラ大学のBunkerとThorpeによって開発された「TGFU（Teaching Games for Understanding）」から始まり、Griffin（1997）[7)]らによって確立された「戦術アプローチ」を基にした学習指導モデルである。この学習モデルは、ゲームをプレイする際に難しいと感じる要因とされている戦術的課題とその解決方法を学ぶだけでなく、ゲームをプレイする際に最低限必要とされるボール操作などの技能を保障するために個々の技能を高める課題も学習できるよう構成されている[8)]。そのため、ゲームを行うためには何が必要で、何を習得すればよいのか、ということを単元の進行の中で考えながら戦術的理解を深めていくことができる。戦術学習モデルの学習指導過程は、「ゲーム（戦術的課題の提供）―発問（戦術的気づき）・練習（技能の向上）―ゲーム（成果の確認）」という授業展開が示されているが、現在体育の授業で行われている学習指導過

* 琉球大学教育学部
** 琉球大学教育学部附属小学校　体育科研究部
*** 和洋女子大学　人文学部　こども発達学科

程は、「ドリル（技術練習）―タスク（戦術的課題とその解決策を学習するゲーム）―メイン（成果の確認）」という授業展開が一般的である[9)]。本研究においては、どちらの学習指導過程がより児童たちに受け入れられ易いのか児童の学びの実態に迫ることに加えて、戦術学習モデルを用いて指導した学習内容について、児童の技能の向上や定着などの技能的側面から捉えるのではなく、授業を受けた児童による授業評価と学習内容の振り返りの関連について検討することを通して情意的側面から捉えることとする。

目的

本研究の目的は、学習指導過程の変容により、授業を受けた児童による授業への評価に影響が見受けられるか検討することに加え、児童による授業評価と、学習内容の振り返りの記述内容に関連があるかどうかを検討することである。

方法

1．対象

本研究は、2021年２月から３月にかけて、O県R大学附属小学校第５学年の１クラス32名（男児16名女児16名）を対象に、10時間のボール運動ゴール型の授業を実施した。取り扱った種目はサッカーであった。授業を担当したのは、バスケットボールを専門とする１名の男性教師で、自身が勤務する小学校で自身が担当する学年およびクラスを用いて授業が行われた。分析対象者は単元期間中全ての時間に出席した者のみとし、その他の者は分析対象者から外した。そのため、本研究における分析対象者は、19名（男子８名、女子11名）となった。

2．単元計画

実施した授業の単元の経過は、下記表１の通りである。本単元では、単元を通して「ワイドサッカー」という授業者が考案したメインゲームを実施した。単元１時間目には単元全体の学習の流れを理解することやメインゲームである「ワイドサッカー」のルールの確認の時間とした。また、単元開始後、２時間目、６時間目、10時間目は、子どもたちの学習の習熟度を確認するための時間とし、メインゲームのみを行うこととした。さらに、単元の進行に応じて学習指導過程にも変化を加えた。３時間目、４時間目、５時間目は、戦術学習モデルを用いて一般的な体育の授業で多く行われている「ドリル―タスク―メイン」という方法[9)]で授業を展開した。その後、７時間目、８時間目、９時間目には、戦術学習モデルで提案されている「ゲーム―発問・練習―ゲーム」の展開で実施した。これら学習指導過程の展開が異なると、児童による授業への評価に影響があるかどうか検討するためであった。

本研究においては、単元進行中、「ノーマークでシュートを打とう！」という目標を児童に示し、ノーマークになるためにはどうしたらよいか、児童らに考えさせることができるような指導を一貫して行い、児童たちには、「ボール操作技能（on-the-ball skill）」だけでなく、「ボールを持たないときの動き（off-the-ball movement）」について意識させられるよう学習内容を組み立てた。

表１．単元計画

<table>
<tr><th>時間</th><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th></tr>
<tr><td>5</td><td colspan="10">集合・挨拶・健康観察・本時の確認・準備運動</td></tr>
<tr><td>10</td><td>スキルテスト
説明・方法理解</td><td>スキルテスト</td><td colspan="2">ドリルゲーム</td><td>スキルテスト</td><td colspan="3" rowspan="2">メインゲーム
「ワイドサッカー！」</td><td colspan="2">スキルテスト</td></tr>
<tr><td>20</td><td rowspan="3">メインゲーム
「ワイドサッカー」ゲームの理解、ボールやチームメイトに慣れよう！</td><td rowspan="3">メインゲーム
「ワイドサッカー！」</td><td colspan="2">タスクゲーム</td><td rowspan="3">メインゲーム
「ワイドサッカー！」</td><td colspan="2" rowspan="3">メインゲーム
「ワイドサッカー！」</td></tr>
<tr><td>30</td><td colspan="2" rowspan="2">メインゲーム
「ワイドサッカー！」</td><td colspan="3">ミーティング
自分たちのチームに合ったドリル・タスクゲームを選んで練習し、次のゲームに活かそう！！</td></tr>
<tr><td>45</td><td colspan="3">メインゲーム
「ワイドサッカー！」</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="10">整理運動・本時の反省・次時の確認・学習カード記入</td></tr>
</table>

また、それら学習内容が授業を通して児童たちに知識として定着しているかどうかを確認するため、毎時間後、学習カードを用いて、授業の振り返りを実施した。

３．データの収集方法

体育授業における児童の学びの実態を捉えるために、体育授業の形成的授業評価を実施した[10]。形成的授業評価は、実際に体育の授業を受けた児童たちが授業を評価し、授業者がその結果を基に、児童らに実施した授業が受け入れられたかどうか確認するための評価票である。この評価票は、「成果」、「意欲・関心」、「学び方」、「協力」の４次元とその下位項目である９項目から構成されており、学習指導要領に示されている評価の観点や体育の目標構造、学習領域にも対応することが述べられている[11]。調査票の質問項目は、表２に示す。また、学習カードを用いて毎時間後、児童に授業の振り返りの記述を求めた。授業の振り返りとして、本時の授業で難しく感じたことについて問い、児童たちは授業を通して何が課題だと感じたのか、必要ならば図を用いて記述するよう伝えた。さらに、より深く授業を振り返らせるために、整理した課題をどのように解決したか解決方法の記述を求めた。この問についても必要ならば図を用いて記述するよう伝えた。

表２．体育授業の形成的授業評価質問項目

１．深く心に残ることや，感動することがありましたか？
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？
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？
４．せいいっぱい，全力をつくして運動することができましたか？
５．楽しかったですか？
６．自分から進んで学習することができましたか？
７．自分のめあてに向かって何回も練習できましたか？
８．友だちと協力して，なかよく学習できましたか？
９．友だちとおたがいに教えたり，助けたりしましたか？

４．分析方法

形成的授業評価の分析は、先行研究の方法に従い、各調査項目に対して「はい」「どちらでもない」「いいえ」の該当する箇所に○をつけさせ、全項目に対して「はい」に３点、「どちらでもない」に２点、「いいえ」に１点を与えて評価の値を算出した[12]。その結果を長谷川ら（1995）[13]が作成した診断基準を基に評価を行った。

まずは、全単元時間における下位項目である９項目の値を算出し、４次元それぞれの平均値と総合評価の値を算出した。続いて、本研究においては、単元全体のオリエンテーションの時間にあてられた単元開始後１時間目を除いて、「２時間目－６時間目－10時間目（以下①群）」、「３時間目－４時間目－５時間目（以下②群）」、及び「７時間目－８時間目－９時間目（以下③群）」によって学習指導過程を変化させているため、①群、②群、および、③群の形成的授業評価の下位項目の平均値をそれぞれ算出した。その値について、学習指導過程の変化によって形成的授業評価の各次元の下位項目の値に有意な差が認められたか確認すべく、一要因の分散分析を行った。主効果が認められた場合は、多重比較（Bonferroni法）を行った。

さらに、形成的授業評価の結果と学習カードの記述内容との関連を検討するため、本研究においては、形成的授業評価によって調査された体育の授業に対する満足度を総合的に捉えるため形成的授業評価を構成する４次元の評価の総平均である「総合評価」の値に着目した。形成的授業評価の「総合評価」の値が高いということは、体育授業の学習内容をポジティブに捉えているということが推察でき、体育授業に対するポジティブな姿勢が、授業を通した学習内容の振り返りに影響する可能性が推察されたためである。そこで、10時間の単元期間中全ての時間に出席し、学習カードの記載に漏れの無い19名の形成的授業評価の結果から、「総合評価」における単元全体を通しての平均値を算出した。算出した値を高得点順に並べ、上位５名を上位群、下位５名を下位群とした。

学習カードの記述内容は、本単元で取り扱った指導内容に準じて「ボール操作技能（on-the-ball skill）」、「ボールを持たないときの動き（off-the-ball movement）」それぞれの視点について整理し、これらに関連のない記述は分析対象から外した。学習カードの記述内容の分析対象単元時間については、10時間の単元期間中全ての時間の記述とした。上位群、下位群それぞれが行った授業の

振り返りの記述内容に偏りが生じるかχ^2検定を用いて検討し、有意な偏りが認められた際には、残差分析を行った。統計処理には、IBM SPSS Statistics 27.0を用いて行い、有意水準は５％とした。

結果と考察

１．児童による形成的授業評価

形成的授業評価の結果を下記図１に示す。全ての次元において、単元進行に伴い一定の水準を保持もしくは向上傾向を示した。また、単元を通して、児童による授業の評価の平均的な基準値である2.51）をおおむね超えており、低評価の基準値である2.33）を下回る単元時間は見受けられないことから、児童たちに本検証授業が受け入れられたことが推察された。他方、単元開始１時間目の成果次元の値が、2.44（評定５段階中３）となり、低評価ではないものの、平均的な基準値を下回った。この時間は単元開始に際して、単元全体の学習の流れや授業のねらいの確認が行われた。加えて、メインゲームとして扱う教材が、児童たちがこれまで行ってきたルールでのサッカーとは異なる本単元独自のルールで実施したサッカーであったため、児童たちにとっては、何らかの戸惑いが生じ、成果次元で測られる項目については、平均的な基準値まで届かなかったことが推察される。しかし、検証授業を実施する上で、単元の流れや授業のねらいを確認することは、学習指導上重要な時間であり、成果以外の他の次元においては、平均的な基準値をおおむね超えていることから、児童たちが新たな単元に向けて、学びの意欲や期待感を持ち、授業に取り組もうとしていた姿を捉えることができる。

２．学習指導過程の違いによる形成的授業評価

学習指導過程の違いによる形成的授業評価の結果を次頁表３に示す。学習指導過程の変化によって形成的授業評価の各次元の下位項目の平均値に有意な差が認められたか確認すべく、①群、②群、および、③群の平均値に関して一要因の分散分析を行った。その結果、「感動の体験」の項目において学習指導過程の主効果が認められた（$F(2,36)=3.375$, $p<.05$）。多重比較（Bonferroni法）を行った結果、②群より③群の平均値が有意に高いことが認められた。また、他の下位項目の平均値については、有意な向上は認められなかった（「技能の伸び」$F(2,36)=1.884$,n.s.「新しい発見」$F(2,36)=0.159$,n.s.「精一杯の運動」$F(2,36)=0.000$,n.s.「楽しさの体験」$F(2,36)=0.624$,n.s.「自主的学習」$F(2,36)=1.000$,n.s.「めあてをもった学習」$F(2,36)=0.952$,n.s.「なかよく学習」$F(2,36)=0.087$,n.s.「協力的学習」$F(2,36)=3.737$,n.s.）。

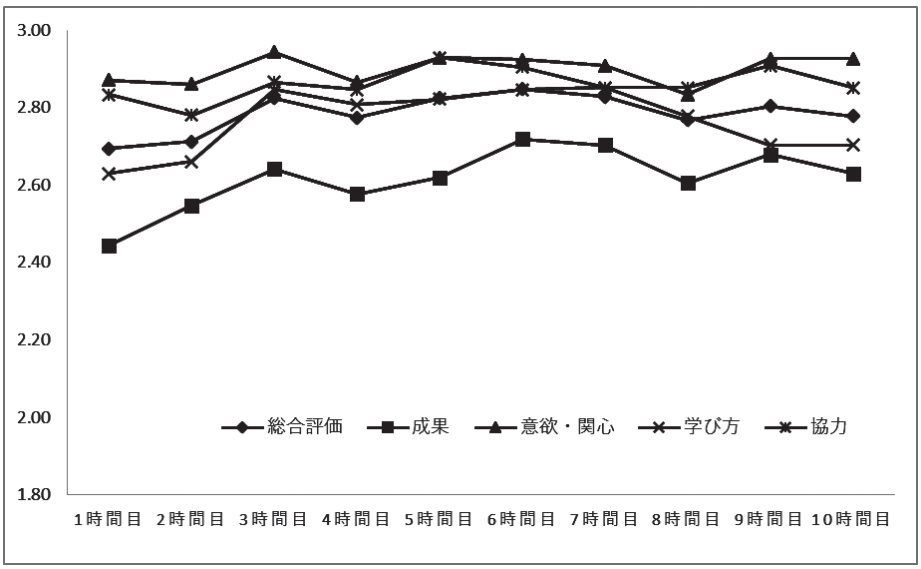

図１．形成的授業評価

表３．学習指導過程の違いによる形成的授業評価

下位項目	因子	2，6，10時間目		3，4，5時間目		7，8，9時間目		F値	p	多重比較
		M	SD	M	SD	M	SD			
1 感動の体験	成果	2.46	0.63	2.51	0.61	2.67	0.57	3.375	*	③>②
2 技能の伸び	成果	2.84	0.31	2.74	0.41	2.89	0.27	1.884	n.s.	
3 新しい発見	成果	2.81	0.29	2.79	0.35	2.77	0.34	0.159	n.s.	
4 精一杯の運動	意欲・関心	2.91	0.24	2.91	0.24	2.91	0.24	0.000	n.s.	
5 楽しさの体験	意欲・関心	2.93	0.17	2.88	0.25	2.89	0.27	0.624	n.s.	
6 自主的学習	学び方	2.82	0.29	2.88	0.27	2.89	0.24	1.000	n.s.	
7 めあてをもった学習	学び方	2.68	0.46	2.67	0.45	2.75	0.42	0.952	n.s.	
8 なかよく学習	協力	2.89	0.27	2.91	0.24	2.50	0.27	0.087	n.s.	
9 協力的学習	協力	2.86	0.27	2.81	0.31	2.95	0.22	3.737	n.s.	
総合評価		2.81	0.25	2.80	0.25	2.86	0.24	1.961	n.s.	

n=19, M:平均値, SD:標準偏差, *:p<.05 n.s.:Not significant

成果次元の下位項目である「感動の体験」において②群と③群の値に有意な差が生じた要因は、同じ成果次元の下位項目である「技能の伸び」（②群2.74、③群2.89）の値に関連があると推察する。高橋ら[10]は、成果次元は、「技能的な達成や習熟」といった「技能的成果」をみる項目であり、「できたり、わかったりしたときに、子どもは大きな感動を味わうことができる」と述べている。つまり、児童たちが課題に取り組み「できたり、わかったり」したことを実感したかどうか確認するための要素が「技能の伸び」の項目に含まれているとすれば、この値が高ければ、子どもたちが味わう感動も大きくなり、結果として「感動の体験」の値も高くなる可能性がある。本研究においては、②群の「感動の体験」の値に比べて③群の「感動の体験」の値の方が有意に高いということが示されており、児童たちにとっては、②群の学習指導過程よりも③群の学習指導過程の方が「できたり、わかったり」した実感をより多く感じる瞬間が多く、「技能の伸び」の値が高まり、結果として「感動の体験」の値が高まったことが推察される。

他方で、②群の学習指導過程の「技能の伸び」の値（2.74）は決して低いわけではなく、むしろ平均値を超えており、②群の学習指導過程が「技能の伸び」を感じにくかったというよりは、より③群の学習指導過程の方が、児童たちにとって、高い水準で「技能の伸び」を感じることができる授業内容であったことが推察される。

その他の項目において有意な減少や向上が認められないことや低評価の基準である2.33の値を下回る項目がないことから、学習指導過程に変化が生じても児童たちの体育の学習に対する評価に影響はなく、児童たちは、柔軟に学習指導過程の変化を受け入れ、順応していくことが推察された。

３．学習カードにおける授業の振り返り

学習カードにおける授業の振り返りの記述は、本研究の分析の視点によって整理されたため、収集した総記述数である上位群50個、下位群50個から、上位群45個、下位群49個となった。さらに分析の視点によって記述数を示すと、「ボール操作技能（on-the-ball skill）」について、上位群36個、下位群35個、「ボールを持たないときの動き（off-the-ball movement）」について、上位群９個、下位群14個であった。分析対象の全記述のうち、図が用いられていた記述数は、上位群31個、下位群は10個であった。

授業の振り返りによる課題に対する解決方法の記述内容についても本研究の分析の視点によって整理されたため、収集した総記述数である上位群50個、下位群50個から、分析対象となった記述数は、上位群50個、下位群40個であった。そのうち分析の視点によって記述数を示すと、「ボール操作技能（on-the-ball skill）」について、上位群26個、下位群11個、「ボールを持たないときの動き（off-the-ball movement）」上位群24個、下位群29個であった。分析対象の全記述のうち、図が用いられていた記述数は、上位群34個、下位群は７

個であった。

1）授業後の振り返りによる課題の整理

形成的授業評価上位群下位群で授業後の振り返りによる課題の記述内容に偏りが生じるか比較するべくχ^2検定を行った。その結果、「ボール操作技能（on-the-ball skill)」、「ボールを持たないときの動き（off-the-ball movement)」の記述について、上位群と下位群の記述の内容に有意な偏りは認められなかった（χ^2（1）=0.93,n.s.)。結果を表４に示す。以上児童の振り返りによれば、本検証授業を通して、上位群、下位群どちらの児童もボール操作が難しいと感じる場面が多かったことが推察された。単元を通しての児童への指導は、一貫して「ノーマークでシュートを打とう」であった。これら指導は、ボールを持たないときの動きを意識させるものであった。これら指導を受けて、攻撃側ボール保持者でない者がボールのある所に固まらないようにしたり、空いているスペースを見つけて広がったりする動きがゲーム中に見受けられたが、攻撃側ボール保持者が距離の離れた味方にパスを出す前に守備側に取られてしまったり、広がって距離の離れた味方にうまくパスを出せなかったりという場面も見受けられた。また、うまくパスが通ったとしてもトラップできずにコート外に出てしまったり、シュートに繋がらなかったりする姿も多くみられた。これらのことから、児童たちが回答として「ボールを取られないようにパスをする」「ボールをけりたいところにけること」「走りながらパスができない」「なかなかシュートが入らない」などと記述し、結果として上位群、下位群ともにボール操作の難しさを感じていたことが推察された。

表４．授業後の課題の記述

		on-the-ball	off-the-ball	χ^2（1）
上位群	回答数	36	9	0.93n.s.
	%	50.70	39.13	
下位群	回答数	35	14	
	%	49.30	60.87	

n.s. : Not significant

また、課題の記述内容について、図を用いながら詳細な説明をしていたかどうかについても、上位群と下位群の間に偏りが生じるか比較するため、χ^2検定を行った。その結果、上位群の図の使用について有意な偏りが認められた（χ^2(1) =10.756,p<.05)。結果を表５に示す。上位群と下位群の児童では、授業の振り返りとして課題を整理する際に、上位群の方が下位群の児童に比べて、図を使用しながら詳細な説明を記述していた。同じパスを課題とした記述においても、下位群の児童の回答が「パス」のみであったのに対して、上位群の児童の回答は、「相手の間をねらって、空いている人をみつけてパスをすることが難しかった。」とより具体的な記述であった。これは、国語力との関連という見方もあるが、上位群の方が課題の振り返りに対してより積極的に行っている様子が伺えた。

表５．授業後の課題の記述における図の使用

		図の使用	χ^2（1）
上位群	回答数	31	10.756*
	%	75.61	
下位群	回答数	10	
	%	24.39	

*:p<.05

2）授業後の振り返りによる課題に対する解決方法の整理

形成的授業評価上位群下位群で授業後の振り返りによる課題の記述内容に偏りが生じるか比較するべくχ^2検定を行った。その結果、「ボール操作技能（on-the-ball skill)」、「ボールを持たないときの動き（off-the-ball movement)」の記述について、上位群と下位群の記述の内容に有意な偏りが認められた（χ^2(1) =5.51,p<.05)。そのため、残差分析を行った結果、「ボール操作技能（on-the-ball skill)」の記述については、下位群に比べて上位群に有意な偏りがあり、「ボールを持たないときの動き（off-the-ball movement)」については、上位群に比べて下位群の方に有意な偏りがあることが推察された。結果を表６に示す。以上児童の振り返りによれば、本検証授業を通して、課題を解決する方法として、「ボール操作技能」について挙げていたのは、下位群より上位群において多く、「ボールを持たないときの動き」を意

識することを挙げていたのは、上位群よりも下位群において多いことが推察された。上位群は、課題として挙げたボール操作を解決するには、率直に「ボール操作技能」を高めればよいと考えていることに対して、下位群は、ボール操作についてではなく、「ボールを持たないときの動き」を意識することを考えている。つまり、上位群の児童は、本検証授業において「ボールを持たないときの動き」に対する指導を受けて、ある程度、パスをもらうためには、どこに走りこんだらよいのか、味方をどこに走らせれば、パスを通すことができるのかということを理解することができ、それらを達成するためには、結果として、「ボール操作技能」を高めることが解決方法であると考えたことが推察される。他方、得点を重ねるためだけにボールをコントロールすることに気を取られており、「ボールを持たないときの動き」に意識が及んでいないという可能性もある。今後は、技能領域と関連させながら検討していくこととする。下位群は、課題として挙げたボール操作についての問題を解決するために、「ボールを持たないときの動き」を挙げていることから、単元を通して行われているボールを持たないときの動きを意識する指導の影響を受け、「ボールを持たないときの動き」と記述している可能性があることや、「ボール操作技能」の獲得の必要性を感じるほど、空間に走りこんだ後のパスを受け取ることや得点に繋がりやすいスペースを見つけてパスを出す経験が乏しいままであること、または、どちらの動きについても理解が進んでいないことが推察される。これらについては、現段階において、技能的な側面についての知識・技能の定着及び向上についての検証まで捉えてきれておらず、上位群と同様に今後の課題とする。

また、課題の記述内容について、図を用いながら詳細な説明をしていたかどうかについても、上位群と下位群の間に偏りが生じるか比較するため、χ^2検定を行った。その結果、上位群の図の使用について有意な偏りが認められた（χ^2 (1) =17.780,p<.05）。結果を表７に示す。上位群と下位群の児童では、授業の振り返りとして課題を整理する際と同様に課題の解決方法を示す際にも、上位群の方が下位群の児童に比べて、図を使用しながら詳細な記述をしていた。本研究の主旨とは離れるが、下位群における解決方法についての記述には、「練習するしかない」「お父さんに聞く」などの回答もあり、ボール運動についての知識や技能が授業内容で取り扱った内容について自身の技能を振り返り検証するところまで届いていない可能性がある。これらについても今後技能的な側面と踏まえて検討を進めていくこととする。

表６．授業後の課題の解決方法の記述

		on-the-ball	off-the-ball	χ^2（1）
上位群	回答数	26	24	5.51*
	%	70.27	45.28	
	調整済み残差	2.30*	-2.30*	
下位群	回答数	11	29	
	%	29.73	54.72	
	調整済み残差	-2.30*	2.30*	

*:p<.05

表７．授業後の課題の解決方法の記述における図の使用

		図の使用	χ^2（1）
上位群	回答数	34	17.780*
	%	82.93	
下位群	回答数	7	
	%	17.07	

*:p<.05

まとめ

本研究において、学習指導過程が変容しても、授業を受けた児童による授業への評価に影響がないことが確認された。他方で、戦術学習モデルを用いるにあたり展開されている学習指導過程である「ドリル―タスク―メイン」と「ゲーム―発問・練習―ゲーム」のどちらの方が、戦術的理解が深まり、技能が高まりやすいのかまで迫れていない。今後は、戦術知識テストや技能テスト等の結果について分析を行うことやプレイ中の児童の動きを観察し、プレイの適切率などを算出しながらより深く学習過程の提供方法について検討していくことが求められる。

また、学習カードによる授業の振り返りの記述内容については、児童自らが受けた授業についての評価が高い方が、授業を通してできた課題への解決方法について、学習指導内容に沿って振り返ることができていることが推察された。加えて、図を用いながらより詳細な説明ができていることが確認できた。工藤[14] は、学習カードは、児童の学習状況を評価する上で有効な方法の一つであるということや「体育の授業において、児童の運動に対する知識・理解の高まりや技の習得の際にも学習カードがより重要な役割を果たす」ということを示唆している。そのため、本研究においては、学習カードを用いて実施した授業の振り返りを基に、児童による授業の評価の値と関連付けながら児童の学習状況について検討を行ったが、児童による授業への評価の高さが技能の高さに関連するかどうかの検討まで迫れていない。そのため、今後は、学習カードの振り返りによる記述内容と技能の関連についても検討していくこととする。

引用参考文献

1）学習指導要領（平成29年告示）解説体育編（https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_010.pdf.2021.4.29閲覧）

2）学習指導要領（平成20年告示）解説体育編（https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2011/01/19/1234931_010.pdf.2021.4.29閲覧）

3）9）佐藤正臣（2013）ドリルとタスクをメインゲームにつなげる授業計画とその実践、体育科教育61（2）、pp38-41.

4）岩田靖（2016）ボール運動の教材を創る―ゲームの魅力をクローズアップする授業づくりの探究 ―、大修館書店、pp94-95.

5）6）吉永武史（2013）ゴール型ゲームを成功に導く授業計画の条件、体育科教育61（2）、pp14-17.

7）Griffin, L., Joy Butler.（1997）Teaching Games for Understanding; Theory, Research, and Practice.Human Kinetics.

8）安倍健太郎、川合英之（2017）中学校体育授業におけるゴール型球技の戦術的知識獲得に関する考察、びわこ成蹊スポーツ大学研究紀要14、pp73-82.

10）高橋健夫、長谷川悦示、浦井孝夫（2003）体育授業を観察評価する授業改善のためのオーセンティック・アセスメント、明和出版、pp12-15.

11）田井健太郎、河合史菜、元嶋菜美香、久保田もか、高橋浩二、宮良俊行（2018）教員養成課程における保健体育模擬授業に関する研究―授業場面と形成的授業評価に着目して－、長崎国際大学教育基盤センター紀要１、pp29-39.

12）高橋健夫、長谷川悦示、浦井孝夫（2003）体育授業を観察評価する授業改善のためのオーセンティック・アセスメント、明和出版、p8.

13）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）、pp91-101.

14）工藤美波（2015）小学校体育科における学習カードの活用と検討、山形大学大学院教育実践研究科年報６、pp218-221.

15）学校体育実技指導資料第８集「ゲーム及びボール運動」（https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/jyujitsu/__icsFiles/afieldfile/2010/07/05/1294600_1.pdf.2021.4.29閲覧）

16）岩田靖、宮尾美輝、外丸咲子（2015）小学校体育におけるボール運動指導に関する研究―戦術的気づきを促す指導の有効性についての事例的分析―、長野体育学研究22、pp23-32.