

体育授業における「戦術的気づき」を高める運動教材の 開発過程に関する研究 —小学校4年生：フラッグフットボールを題材に—

厚 東 芳 樹

A study on developmental process of teaching/learning materials for elementary school physical education :Optimizing learning process in “flag football”

Yoshiki Koto

Abstract

The purpose of this study is to examine a teaching/learning program to improve children's tactical awareness using the planning-product method. The teaching program examined in this study is “Flag Football” and the participants are 4th grade elementary school children. The result shows that the learning process which made examination of the common problem for tactical awareness in connection with “freeman creation by depth and width type” to be produced the core was better than the learning process which set examination of the validity of “freeman creation by depth and width type” tactical on the core. The former is much consistent with children's learning process and increases remarkably their leaning products (game performance, game plan and attitude score). Moreover, children's learning process was in agreement with changes of the history of tactical of “American football”. “American football” is a base of “Flag Football”. From this, skills (game performance) assessment may be able to be performed from history of tactical transition.

It is concluded that “Flag Football” as a teaching program has the potential to enhance children's tactical awareness.

Key words : physical education, tactical awareness, flag football, teaching/learning program

1. 緒 言

1.1. はじめに

近年、わが国の体育分野においては、子どもの体力・運動能力の低下問題の深刻化（文部科学省，2002）を受けて、確かな学力を保障する学習指導過程の在り方が問われている。とりわけ、いつ頃の子どもにどのような学力（運動技術や運動の知識）を身につけさせなければならないのかの解明が求められている（中垣・岡出，

2009）。こうした問題を解決していく一つの手がかりとして、今日着目されているのが「戦術的気づき」であり、これを高めるボール運動教材の発掘が必要である。本研究では、「ゴール型」運動教材の一つであるフラッグフットボールを小学校4年生に導入することで、彼らの「戦術的気づき」を高める学習過程を導出したいとするところに動機がある。これを達成するためには、以下に示す予備的考察を展開する必要がある。すなわち、1）なぜフラッグフットボールなのか、2）「戦術的気づき」を

北海道大学
〒060-0811北海道札幌市北区北11条西7丁目

Hokkaido University
Kita 11-jo, Nishi 7-chome, Kita-ku, Sapporo 060-0811

著者連絡先 厚東 芳樹
ykoto@edu.hokudai.ac.jp

どのように捉えるのか、の2点である。

1.2. なぜフラッグフットボールなのか

体育科では、とりわけボール運動教材において、子どものゲームパフォーマンスが向上しない、運動技術の高い子どもでも運動の知識が身についていないという批判がなされ、この問題の解決が国際的な関心となってきた(吉田, 1999)。合わせて、2011年度から完全実施となった学習指導要領によって、多種多様なボール運動教材が体育授業で実践できるようになった反面、「多様な種類の中からある種目を選択する際の根拠の欠如(武隈, 1998)」という問題が顕在化してきた。こうした問題の解決策の一つとして打ち出されたものが、「戦術学習」である(高橋, 2009)。

「戦術学習」とは、ゲームで子どもたちが直面する戦術的課題を認識させ、その解決に当たらせることをねらいとしたものであり、Bunker and Thorpe (1982)の研究を契機としている。彼らは、「戦術的気づき」の不足が適切な意思決定能力の育成を阻み、子どもたちの運動技術の向上を妨げていると批判した上で、その背景には、従来の体育授業の中で単に「すること」のみが強調され多くの子どもが成功しないまま終わっていること、うまいと言われる子どももそこでの技能を他の運動に転移して用いることが難しいこと、などといった原因の存在を主張した。そこで彼らは、指導者がボール運動教材における特定の戦術課題が鮮明になるようにルールやコートなどの改善・修正を行い、子どもの「戦術的気づき」を育成し、運動技術が向上するための学習の工夫が重要であると主張した。

こうしたBunker and Thorpe (1982)の研究を基盤に、多くの研究者たちが小学生を対象に、「戦術学習」に関する授業研究を数多く展開してきた(岡出ら, 2007; 佐藤・鈴木, 2008a, 2008b; 大上, 2010; 高橋・吉永, 2010)。ところが、依然として彼らが主張した問題は解決されてきていない。これには、これらの先行研究がいつ頃の子どもに何を教え、何を身につけさせなければならないのかといったパフォーマンススタンダード(中垣・岡出, 2009)の議論がないままに展開してきたことが一つの原因として考えられた。また、これまでの戦術学習では、分習法的な指導方法に特化し、「ボールをめぐる攻防」

といった複合的で現実的な戦術的課題が克服できているとは言い切れないといった指摘もある(松田, 2009)。

ところで、ボール運動領域は学習指導要領の改訂に伴って発達段階に応じた学習内容の体系化が求められ、戦術学習の観点からゴール型、ネット型、ベースボール型の3つに分類された(松元, 2010)。これに関わって、多様な基準をもとにボールゲームの分類を試みる研究が盛んに行われていた(佐藤, 1995; 武隈, 1998; 鈴木, 2004; 後藤・北山, 2005)。また、1960年代に活発に展開していたゲーム様相研究も再び注目され、ゲーム様相の歴史的な発展から学習内容の体系化を試みる研究も行われていた(吉井, 1986; 瀧井, 1988, 2003; 丸井・佐藤, 2008)。

こうした中で後藤・北山(2005)は、まずはボール運動領域に共通した戦術課題(攻撃課題)の系統的・段階的な階層の導出が重要であると主張し、その課題の階層を提示した(表1参照)。すなわち、彼らはすべてのボール運動領域を貫く課題として、「突く」を幹として攻撃における戦術的課題を「マトを突く」・「ズレを突く」・「ズレを創り出して突く」と階層化し、系統的・段階的に指導を行うことが可能であることを導出した。

彼らの考え方を基盤とするならば、小学校高学年で「戦術学習」に関する授業を実践する場合、「陣取り型」の運動教材の学習が重要になってくる。なぜなら、彼らのいう「シュート型」の運動教材では、仲間との連携を保ちながら意図的に得点を上げる戦術的行動が学習の中心となる(Bunker and Thorpe, 1982)。このとき、子どもが良い作戦を立てたとしても、最終的にはボール操作を伴った「1対1」の攻防を制しなければ得点に結びつかないことは、経験的に明らかである。それ故、いずれの子どもにとってもボール操作の簡単な「陣取り型」の運動教材の学習が重要になってくる。こうしたことから、今回、ボール操作が容易でかつ激しい身体接触が取り除かれた「ゴール型」の運動教材の一つとして学習指導要領(2008)に例示されたフラッグフットボール^{注1)}に注目した。

1.3. 「戦術的気づき」をどのように捉えるのか

グリフィンら(1997)は、「戦術的気づき」をゲーム場面における戦術課題とそれらの解決法を見つけ出す能

表1 後藤・北山の提示した戦術課題(攻撃課題)の系統的な階層性

戦術課題	連携の有無	直接妨害の有無	守りの有無と対象		ゲーム様式	代表的ゲーム例
ズレを創り出して 突く	有り	有り	有り	マトを守る	シュート型	サッカー
				コートを守る	陣取り型	アメリカンフットボール
攻守分離係プレイ型	バレーボール					
	ズレを突く	無し			無し	攻守一体型
				攻守交代型		野球
マトを突く				マトを守る	攻防分離型	ドッジボール
			無し	複数ボール型	ゴルフ	

力と定義した。一般に、体育授業の場合、「わかるけどできない」といったことがしばしばある。こうした状態は、問題はわかるがその解決法がわからない、もしくは作戦・戦術の立案場面では理解しているが実際には出来ない状態などと考えられる。このような状態で学習が終わった場合、その学習に次の新たな学習が積み重なってくることは難しく、戦術的な知識や運動技術の経年的な向上は望めない。これより、本研究では、「『戦術的気づき』の獲得＝できたしわかったとき」と捉えることとした。

ここで、教師が体育授業中の子どもの「わかり」を把握していくとき、グループノートや学習カードへの子どもの記述内容を手がかりとすることがある。そこで本研究では、子どもの「わかり」について、グループノートに子どもが記述した作戦・戦術の内容を質的内容分析(ウヴェ、2002)より検討した。

一方、ボール運動教材で「できた」状態をどのように捉えるのかということには、しばしば困難なときがある。ここで、先述したゲーム様相研究では、個人が技術・戦術の能力を獲得していく過程は、学習の初期段階に多様なゲーム様相が認められ、それ以降、そのゲームの技術・戦術が発展してきた歴史的・文化的変遷を経ていたという報告が共通して認められている。具体的には、サッカーやバスケットボールの場合、学習の初期段階には「密集型」「縦長型」など多様なゲーム様相が認められ、その後、「広がり型」「流動型」「臨機応変型」の順に発展していったことが認められている(佐々木、1963；高田、1967；吉井、1986；瀧井、1988、2003；丸井・佐藤、2008；宗野、2012)。これより、「できた」状態を評価する観点の一つとして、取り扱う運動教材の作戦・戦術の歴史的・文化的変遷にゲーム中の子どもたちの動きを分類する方法が考えられた。そこで本研究では、作戦・戦術の影響が強くなっていく「広がり型」(宗野、2012)以上を目標に掲げ、これらの行動がゲーム中の大半になった体育授業をゲームパフォーマンスの伸ばした授業と捉えた。

1.4. 研究目的

学習指導要領解説体育編(2008)に「陣取り型」の運動教材としてフラッグフットボールが例示されたのに関わって、この運動教材に関わった研究が数多く報告されている。そこでは、(1)鬼遊びの延長線上で楽しめるやさしさがある、(2)誰もが参加可能で、誰もが活躍できる、(3)発達段階や能力段階に応じたやさしいゲームである、(4)効果的に戦術学習を進めることができる、(5)集団達成の喜びが味わえる、(6)心と体を一体にできる、といった教育的価値をフラッグフットボール教材が有していることを説明していた(高橋ら、2001；高橋、2005)。しかしながら、いずれの研究も「戦術的気づき」という学習成果の客観的根拠にもとづく測定の検討がないままに実践的研究が展開されてきたことは否定できない。つまり、いつ頃の子どもにどのような「戦術的気づき」を

育成するのかという問いに関わった実践的研究は積極的に行われてきたとはいえない。もっと言えば、これまでのフラッグフットボールに視点をあてた先行研究は、いずれも戦術的構造を十分に捉えていないため、子どもの学習過程のあり方や実際の学習成果が明らかになっていないという批判が成立する(宗野、2012)。

そこで本研究の目的は、小学校4年生を対象に、「広がり型」の「戦術的気づき」を高める教材としてフラッグフットボールが適していることを実証する第一歩として、「ゲームパフォーマンス」「グループノートに記述した作戦・戦術の内容」および授業の総括評価の一つとしてその有効性が認められている「態度得点^{注2)}」(梅野・厚東、2004)を同時に高める学習過程を「プランニング・プロダクト」研究法より探求することとした。具体的には、小学校4年生を対象に作成した指導プログラムによる授業を展開し、「ゲームパフォーマンス」「グループノートに記述した作戦・戦術の内容」が「密集型」「縦長型」よりも「広がり型」の出現率の方が多くなること、さらには態度得点の診断レベルが男女ともに「高いレベル」の範疇に入るまで指導プログラムの修正・変更を繰り返した(実践Ⅰ)。その後、作成した指導プログラムを1名の教師で再度実践し、そこでの学習成果より指導プログラムの有効性を確認した(実践Ⅱ)。

2. 研究方法

2.1. 研究の対象とその授業

岡山県下、北海道下、山口県下の小学校4年生3学級(実践Ⅰ：A、B、C学級)および兵庫県下の1小学校4年生1学級(実践Ⅱ：D学級)を対象に、一単元全10時間からなる課題解決的な指導プログラムによる体育授業を実施するよう依頼した。表2は、実践者である4名のコンテクストを示している。

本研究では、態度測定研究の一連の成果(辻野ら、1982；梅野・辻野、1982、1984；梅野ら、1986)を踏まえて、「発見的学習」のスタイルをとった。すなわち、これまでの態度測定研究より、課題解決的な教材編成を採る方が系統的な教材編成を採る授業よりも子どもの体育授業に対する愛好的態度を高めやすいこと、探求的・発見的な教授活動を展開させた方が提示・説明的な教授活動を展開させた授業よりも子どもの体育授業に対する愛好的態度を高めやすいこと、小集団的な学習集団を用いた方が一斉的な学習集団を用いた授業よりも子どもの

表2 被験教師のコンテクスト

実践	被験教師	性別	学級人数	教職経験年数	専攻課程(教科等)
実践Ⅰ	A教師	男	31名	29年目	小学校(算数科)
	B教師	男	27名	3年目	小学校(体育科)
	C教師	女	26名	6年目	小学校(国語科)
実践Ⅱ	D教師	女	32名	2年目	小学校(理科)

体育授業に対する愛好的態度を高めやすいこと、といった報告から「発見的学習」のスタイルをとった。

2. 2. 予備的な指導プログラムの作成

本研究では、学習過程を「ゲームを知る→ゲームをつくる→ゲームを楽しむ」と設定し、それぞれの共有課題を「フラグフットボールをしよう→『ズレ』をつくって点をとろう→大会で優勝しよう」とした。すなわち、オリエンテーションの1時間を含め全10時間で指導プログラムを構成した。

「フラグフットボールをしよう」では、自分たち独自のフラグフットボールのルールを創り実践することをねらいとした。このとき、ゲーム様相は「密集型」「縦長型」などを中心に多様に認められるものと予想できた。続く、「『ズレ』をつくって点をとろう」では、ルールが安定し「戦術的気づき」が高まっていく過程で、子どもたちは「ロングパスは成功すれば有効な作戦だが、成功させることはきわめて困難である」といったことに気づくことが予想できた。こうした気づきから、子どもたちが「広がり型」に関わった作戦・戦術について検討していくものと考えられた。最後の「ゲームを楽しむ」では、「大会で優勝しよう」と設定した。これより、本指導プログラムの単元目標は、「広がり型」に関わる「戦術的気づき」を獲得するところに設定した。つまり、「ゲームパフォーマンス」「グループノートに記述する作戦・戦術の内容」において、「密集型」「縦長型」よりも「広がり型」などその他の型の出現率が大半になったとき、子どもが「広がり型」に関わる「戦術的気づき」を獲得したものと判断した。

次に、ボール運動教材の場合、個人の運動技術の未熟さによって立案した作戦・戦術を否定してしまう傾向がしばしば見受けられる。これより、立案した作戦・戦術がゲーム中に発揮できるための最低限必要になってくる個人の運動技術習得に関わる練習の場を設定する必要がある。そこで本指導プログラムでは、最終局面の「1対1」となる前段階に必要なボールを投げる（パス）技術と受け取る（キャッチ）技術を身につけることを目的としたドリルゲームを設定した。具体的には、静止した相手とのキャッチボール、走っている相手に向けたパスおよびキャッチという2つのドリルゲームを授業の序盤に位置づけた。

その他、コート大きさは縦12m横7m、ボールの大きさは市販されている子供用フラグフットボール、1グループは5～6名構成（グループ内異質グループ間等質で1プレイ参加人数4名）、1ゲームの攻撃回数8回、攻撃チーム同士での試合形式（DF側は勝敗に関係ないチームが担当）で計画・実践した^{注3)}。

表3は、最初に作成しA学級の実践で用いた指導プログラムを示している。上記の指導プログラムを基盤にしつつ本研究では、「プランニングプロダクト」研究法(武

田ら、2007)よりフラグフットボールの指導プログラム作成を試みた。すなわち、実践Ⅰ（A、B、C学級で実施）では、予備的に設定した指導プログラムによる実践を行い、「ゲームパフォーマンス」「グループノートに記述する作戦・戦術の内容」の大半が「広がり型」以上の様相になり態度測定診断結果が男女ともに「高いレベルの範疇-成功」になるまで、実践の都度、プログラムを修正・変更した。実践Ⅱでは、完成したフラグフットボール教材の指導プログラムを1名の教師（D学級）により実践し、そこでの学習成果より指導プログラムの有効性を確認した。

2. 3. 学習成果の測定・評価と本研究の仮説

(1) ゲームパフォーマンスとグループノートの記述内容の測定

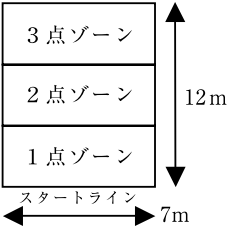
子どもたちのゲームパフォーマンスは、取り扱う運動教材の作戦・戦術の歴史的・文化的変遷より測定することとした。このとき、フラグフットボールの歴史は浅く、歴史的・文化的な変遷に関する文献がほとんど認められなかった。そこで、フラグフットボールの基盤となっているアメリカンフットボールの作戦・戦術の歴史的・文化的変遷に注目した。その結果、以下の4つの段階を踏んで発展してきたことが認められた（宗野、2012）。すなわち、アメリカンフットボールの作戦・戦術は、(i) 密集・突破型、(ii) 縦長・ロングパス型、(iii) 広がり・ズレ型、(iv) 広域・活動型、の4つの段階を経てきたことが認められた（川口、1977；米田、1984；日本アメリカンフットボール協会、1984；塚田、2005）。このことと上述したゲーム様相研究の一連の結果より、フラグフットボール教材における子どものゲームパフォーマンスは、学習初期には多様なゲーム様相が認められ、その後、段階を踏んで向上していくものと予想できた。そこで、子どものゲームパフォーマンスは「密集型」「縦長型」「広がり型」および流動型と臨機応変型をまとめた「活動型」の計4つのゲーム様相の段階に分類し測定した。

「密集型」とは、ボールのある所に人が密集してくる形であり、攻撃側はボールを保持して前進しているもの、「縦長型」とは縦長へのパス攻撃がみられる形であり、攻撃側はスペースに関係なく前方にパスを出すなど、ボールをめぐる攻防になるもの、「広がり型」とはDFのいないスペースに攻撃側が走り込む形であり、各局面で1対1の攻防が行われているものであり、攻撃側はボールを保持して走る場合もあればパスでボールを運ぶ場合もあるもの、「活動型」とは意図的にスペースを創出して攻撃する形であり、DF側の動きに対応した動きや味方の動きと連動した動きがみられる。ここでは、スペースの攻防が行われる。上記の分類視点を基準に、体育科教育学を専門とする大学教員1名、教職経験年数23年目の小学校教師1名、フラグフットボール競技経

表3 A学級で用いたフラッグフットボールの指導プログラム

2 単元計画 (全10時間, オリエンテーションの1時間を含む)

オリエンテーション ・場の設定、グループ編成、ゲームのルールをそれぞれ知る

学習過程	共有課題	主な学習活動	作戦	予想される子どもの反応と指導の要点	その他
ゲームを知る	フラッグフットボールをしよう (3)	① ルールをつくる ・密集・突破やロングパスの攻撃の短所について考える (人数: 4対4) ・スタートライン中央より攻撃を開始する ・ボール所持者がタグを取られた、コート外に出た、又はボールがコート外に出た、地面についた等で一回の攻撃が終了とする ・ハドル (作戦タイム) は30秒とする ・4m進むごとに1点追加する ・パスミスの場合、パスを出した地点を得点とする ・1ゲーム攻撃回数8回の総得点で勝敗を決定する ・攻撃側同士で試合を行い、DFは試合のない所が担当する ② 「ズレ」をつくるための作戦を考える ・どうすればフリーマンがつくれるのか考える 	○予想される作戦 ・パスパス作戦 ・嘘パスだ作戦 ・ロングパス作戦 ・いのしし作戦 ・隠し玉だ作戦 ・全員突破作戦	・ロングパスにこだわって攻撃する ⇒ロングパスの長所と短所について話し合わせる ・ボールが来たら味方にすぐパスをする ⇒ボールをもらう前にゲームの状況を考える意識をもたせる ・運動技能の高い子どもがボールをもったら勝手に突破を試みる ⇒チームの作戦・戦術を確認させる ・審判のジャッジに文句をいってくる ⇒注意するだけでなく、ゲームの初めと終わりのあいさつをきちんとさせる	○ドリルゲーム ・対面パス ・走者へのロングパス (個人技術) ・正確なスナップパスをする ・ボールをもったら相手をかわして走る ・ズレをつくって攻撃をする (その他) ・前日までにグループノートを提出する
ゲームをつくる	ズレをつくって点をとろう (4)		(予想される作戦) ・ズレズレ作戦 ・おとりだ作戦 ・バラバラ火花作戦	・味方にパスをせず一人あるいは二人のみで攻撃しようとする ⇒相手チームに二人を全員でマークしてみるよう助言する ・ズレをうまくつukれないチームがある ⇒チームで話し合せて動きを確認する ・ズレができた場面があるにも関わらず気づかない子がいる ⇒場面を止め、周りを確認させる ・得点できないチームがある ⇒得意な作戦を考えさせる ・試合結果に納得出来ず、審判や味方に文句をいってしまう ⇒注意だけでなく、ゲームの終わりのあいさつをきちんとさせる	○審判学習 ・ゲームのはじめと終わりの挨拶を促す ・適切な位置に移動しながらプレイを見るように促す
ゲームを楽しむ	フラッグフットボール大会をしよう (2)	1. フラッグフットボール大会をしよう (大会に関するもの) ・トーナメント戦とする ・2時間連続で大会を実施する			

験者の大学院生1名の計3名の観察者それぞれで測定を行い、3名の分析結果が同一となるまで合議し、測定した。分析の対象とした授業は、各学習段階の最終時間である2・5・8時間目とした。ゲームパフォーマンスは、計2台のデジタルカメラを使用してゲーム中の動きを収録し、チーム毎にそれぞれ測定した。

同様に、子どもたちがグループノートに記述した作戦・戦術についても、その記述内容を上述した4つのゲーム様相の段階に分類し、測定した。その上で、両者の対応を検討し、本指導プログラムによる子どもたちの「戦術的気づき」の深化の程度について評価した。

(2) 体育授業に対する愛好的態度の測定

態度測定とは、「体育授業に対する愛好的態度を育てることが授業の基底である」とする立場から、小林(1978)が授業に対する一般的な子どもの態度(感じ方・考え方・行い方)を因子分析法により抽出し、それらを尺度として授業を評価・改善しようとしたものである。上記の測定法は、態度得点による授業評価とその変化量による評価だけでなく、各項目点による実施した体育授業の長所と短所の導出といった2つの分析視点がある。先述したように、これまで態度尺度を用いた分析的研究は数多く展開され、子どもの体育授業に対する愛好的態度(態

度得点)は、学習形態が有する諸要因(「教材編成」「教授活動」「学習集団」「施設・用具(佐々木, 1987)」)の影響を受けることが認められてきた。さらに、態度得点と様々な学習成果との関係について検討した結果、態度得点を高めた教師の授業では、単元前よりも単元後の方が「運動技能(パフォーマンス)」「学習集団機能」「認識(集団戦術)」のいずれも向上していたことが認められてきた(辻ら, 1999; 上原・梅野, 2000; 上原・梅野, 2003; 梅野・厚東, 2004; 厚東・宗野, 2010)。とりわけ、梅野・厚東(2004)は、運動技術を機械的・生産的に高めた場合であっても愛好的態度が高まるとは限らず、両者を同時に高める能動的な学習が必要であることを指摘した。そこで本研究では、奥村ら(1989)が作成した4学年用の態度尺度を用いた調査を単元前後に実施した。

3. 結果と考察

3. 1. 実践Ⅰの結果と考察

① 学習指導プログラムの修正

学習指導プログラムの修正は、各実践の終了の都度、授業実践者と先述した観察者3名の計4名により、実際の授業展開場面における教授過程と学習過程のズレ、子どもたちのゲームパフォーマンスの実際、および立案した作戦・戦術の内容という観点から、それらを改善していくための手だてを検討した。その結果、以下に示す5点が学習指導プログラムの修正・変更点として全員が了解した内容であった。

- ・ 1回目の実践より、「ゲームをつくる」段階での共有課題を「『ズレ』をつくって点をとろう」と設定したものの、「ゲームを知る」段階で「ズレをつくればよい」といったところに気づく子どもは認められなかった。そこで、上記段階の共有課題を「良い作戦を立てて点をとろう」と改変し、この段階の中でディフェンスとのズレを創る「広がり型」に関わった作戦・戦術に子どもたちが気づけばいいものへと改変した。
- ・ 1回目の実践より、「ボールを投げる・受け取る」といったボール操作の技術向上を狙ったドリルゲームを行った結果、単元序盤に子どもたちがパスを投げることに執着し、無得点のチームが多く見受けられた。そこで、ゴールライン方向へ突破する力を高める1対1、2対2のドリルゲームを位置づけた。
- ・ 2回目の実践より、1対1、2対2のドリルゲームを位置づけたことから、1人でボールをもって突破する力が高まり、高得点をあげるチームが多く認められた。その一方で、突破する攻撃に対してより人数をかけた防御をすると、攻撃が前進できない状況が単元後半に見受けられた。また、2対2のドリルゲームでは、ロングパスで攻撃を試みる場面が多く認められた。そこで、「広がり型」の動きに関わった状況判断能力を高めるために2対2のドリルゲームをなくし、2対1の

ドリルゲームを位置づけた。

- ・ 2回目の実践より、「ゲームをつくる」段階の共有課題を「良い作戦を立てて点をとろう」と設定したことから、チーム内での話し合いの内容が焦点化でき、結果として「ズレ」を生起するための作戦・戦術が見受けられるようになった。一方、未だに各チームの立案した作戦・戦術の数は1・2種類に留まり、その作戦・戦術が上手くいかない場合でもそれに拘った状況が見受けられた。そこで、教師からディフェンスとのズレをつくるための「共通作戦」を提示し練習することで、「ズレ」に対する認識を早い段階から持てるようにした。
- ・ 1, 2, 3回目の実践より、各ゲーム様相の出現率に差の認められるものの、学習の初期段階に「密集型」「縦長型」を中心に多様なゲーム様相が認められ、その後、「広がり型」へと発展していくとする先行研究(佐々木, 1963; 高田, 1967; 吉井, 1986; 瀧井, 1988, 2003; 丸井・佐藤, 2008; 宗野, 2012)の報告は妥当であったものと考えられた。もっと言えば、取り扱う運動教材の技能評価は、その教材の歴史的・文化的変遷といった観点から実施できる可能性のあるものと考えられる。

② ゲームパフォーマンスとグループノートに記述した作戦・戦術の分析結果

図1は、A・B・C学級の2・5・8時間目における「密集型」をはじめとする4つの型のゲーム中の出現率と子どもたちが立案した作戦・戦術の記述率を示している。その結果、いずれの実践授業においても、最初に「縦長型」が多く出現し、単元経過に伴って「広がり型」の出現率の多くなる結果が看取できた。このことは、子どもたちがロングパスは成功すれば有効な作戦だが、成功させることは難しく、より多くの得点をあげることができないと気づいた上で、後藤・北山(2005)のいうディフェンスとのズレを創りだして突く動きを実践していたことを示している。

2時間目では、いずれの実践授業においても「密集型」「縦長型」など多様なゲーム様相が認められた。5時間目になると、B, C学級の実践では「密集型」と「広がり型」が多く認められた。このことは、両学級の子どもたちが空いたスペースに走り込むこと、さらにはズレをつくる攻撃が有効であることを認識しはじめていたことを示唆している。とりわけ、「共通作戦」と2対1のドリルゲームを導入したC学級の実践では、「広がり型」が4割近くも占め、「縦長型」のものがほとんど認められなかった。一方、A学級の実践では、未だ、「縦長型」が多く認められる傾向にあった。これより、「広がり型」に関わる「戦術的気づき」を高めるためには、個人がボールをもって突破する力に関わったドリルゲームを位置づけることが重要であるものと考えられた。

8時間目になると、C学級の実践では「広がり型」が

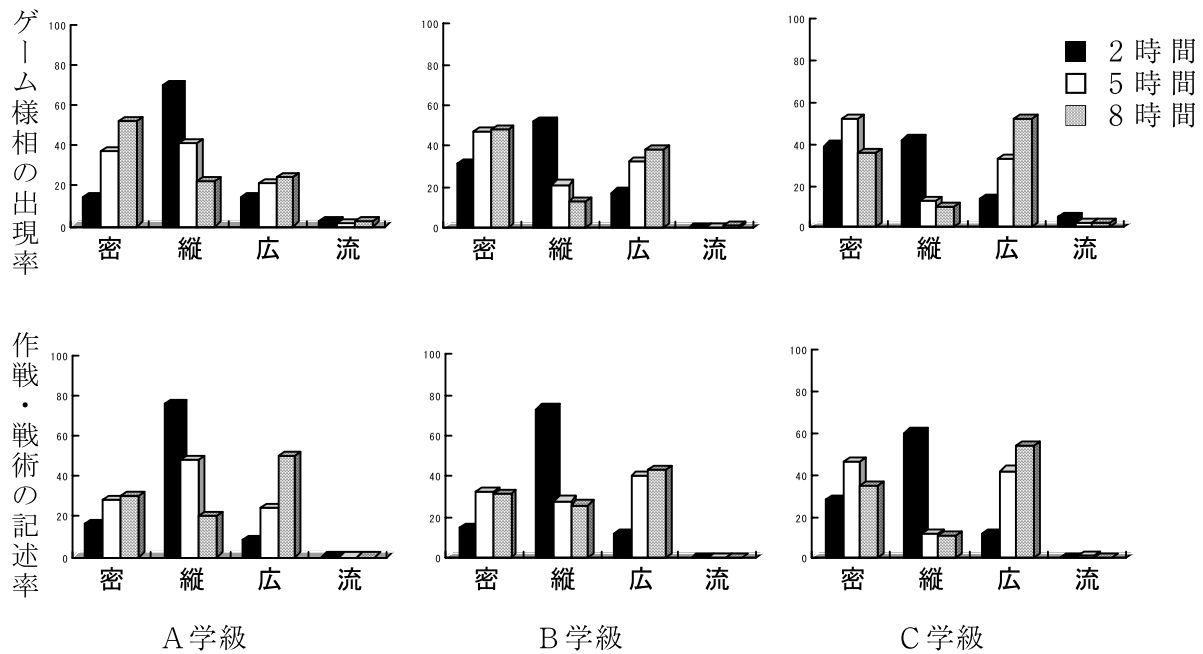


図1 実践Iの4つのゲーム様相の出現率(上)と子どもが立案した作戦・戦術の記述率(下)

表4 実践Iに対する態度測定法からみた体育授業診断の結果

意見項目		1回目 (A学級)						2回目 (B学級)						3回目 (C学級)					
		男子診断			女子診断			男子診断			女子診断			男子診断			女子診断		
		前	変化	後	前	変化	後	前	変化	後	前	変化	後	前	変化	後	前	変化	後
よろこび	1 授業時間の延長	○		○	×		×	○		○	○		○	○	↑	○	○	↑	○
	2 授業時数の増加	○		○				○			○		○	○	↑	○	○	↑	○
	3 体育に対する好嫌	○	↑	○	×		×				×	↓	×	○			○	↑	○
	4 運動に対する能動的な取り組み	○			×	↓	×		↓	×				○	↑	○		↑	×
	5 苦しみよりよろこび	○	↑	○				○	↓	×	○		○	○	↑	○	○	↑	○
	6 運動による開放感	○	↑	○		↓	×			○		↑	○	○	↑	○	○	↑	○
	7 はりきる気持ち	○	↑	○	×	↓	×	○		○	○		○	○	↑	○	○	↑	○
	8 運動に対する愛好的態度				×	↓	×	×		○	○			×	↑	○	○	↑	○
	態度スコア	B	4	B	C	2	D	C	3	C	B	3	B	A	4	A	A	4	A
評価	9 精神力の向上	○	↓			↓	×		↑	○		↑	○	○		○	○	↑	○
	10 挑戦する態度					↓	×	×		×	○	↑	○	○	↑	○	○	↑	○
	11 技能向上のよろこび	○		○				×			○	↑	○	○	↑	○	○	↑	○
	12 課題解決への意欲	○	↓						↑	○	○		○	○	↑	○	○		○
	13 仲間との活動	○	↓				○			○		↑	○	○	↑	○	○	↑	○
	14 運動に対する愛好的態度の育成				×	↓	×		↑	○	○	↑	○			○	○	↑	○
	15 運動の爽快さ	○		○	×	↓	×			○	○	↑	○	○	↑	○	○	↑	○
	16 運動の大切さ	○		○				○	↓		○		○	○	↑	○	○	↑	○
	17 仲間からの支援	○	↓		×		×				○	↑	○				○	↑	○
	18 自信の高まり	○		○	×	↓	×			×	○	↑	○	○	↑	○	○	↑	○
	態度スコア	B	2	B	D	2	D	C	3	B	B	4	A	B	4	A	A	4	A
価値	19 運動に対する好嫌	○	↓							○	○		○	○		○	○		○
	20 利己主義の抑制	○		○	○	↓	○	○	↓	×		↓		○	↑	○	○	↑	○
	21 話し合い活動	○	↓		○		○	○	↓	×	○	↓	×	○		○	○	↓	
	22 体力づくり	○	↑	○	×	↓	×	○	↓	×	○	↑	○	○	↑	○	○	↓	×
	23 みんなの活動	×		×	×		×		↑	○		↑	○	○		○	○	↑	○
	24 学習集団の育成	○	↓		○	↓	○	○	↑	○	○	↑	○	○		○	○	↑	○
	25 授業内容の難易度	○				↓	×	×			×		×		↑	○	○	↑	○
	26 体育の有用性	○	↑	○	×	↓	×		↓	×	○	↑	○	○	↑	○	○	↑	○
	27 運動する意欲				×	↓	×		↓		○	↑	○	○	↑	○	○		
	態度スコア	A	2	B	D	2	D	B	2	C	B	3	B	A	4	A	A	3	A
単元後の態度得点 (レベル)		高い			低い			やや高い			高い			高い			高い		
期間中の授業の成否		アンバランス			失敗			やや失敗			やや成功			成功			かなり成功		

※診断方法の詳細は、学校体育授業事典(宇土, 1995)のpp.717 - 725を参照

大半を、B学級でも4割程度を占めたのに対して、A学級の実践では「密集型」と「縦長型」の作戦・戦術が多く、単元目標であった「広がり型」の動きはほとんど出現しなかった。

次に、各学級の4つの型の記述率についてみた。

A学級では、2, 5時間目の記述率が実際のゲーム中のパフォーマンスの出現率と同様の傾向を示していた。しかしながら、8時間目では、子どもたちの作戦・戦術の記述内容は「広がり型」に関わるものが大半を占めていたのに対して、ゲーム中のパフォーマンスは「密集型」が大半を占めていた。このことは、A学級の子どもたちがズレをつくる攻撃の有効性を「わかっているが出来ない」状態にあったことを示している。一方、B, C学級の実践では、単元を通して作戦・戦術の記述率がゲーム中のパフォーマンスの出現率と同様の傾向を示していた。とりわけC学級の実践では、ゲーム中のパフォーマンスの出現率同様、5時間目の段階で「密集型」と「広がり型」に関わる型の記述率が高値にあったことから、子どもたちは、得点をとるための「良い作戦」について模索し、ディフェンスとの間にズレをつくる作戦・戦術が有効であることを認識し、実践していたものと考えられた。これらより、小学校4年生を対象としたフラッグフットボール教材の学習では、「いかにズレをつくるか」に視点をあてた学習よりも「ズレをつくる作戦・戦術の存在への気づき」に視点をあてた学習の方が、子どもの「戦術的気づき」が高まりやすいものと考えられた。

他方、いずれの学級でも「流動型」に関わる作戦・戦術は、ゲーム中のパフォーマンスだけでなく、グループノートへの記述にも見受けられなかった。これより、「流動型」に関わる作戦・戦術の考え方は、小学校4年生の学習では難しいものと考えられた。

③ 態度測定による体育授業診断の結果

表4には、各学級の態度測定による体育授業診断の結果を示している。

期間中の授業の成否をみると、A学級の実践の男子では「アンバランス」、女子は「失敗」であり、B学級の実践の男子は「やや失敗」、女子は「やや成功」、C学級の実践の男子では「成功」、女子は「かなり成功」とする診断結果が認められた。このことは、当初の指導プログラムにおける問題点を改善したことにより、子どもたちがフラッグフットボールに対する志向性を高めたことを示している。

項目点の診断結果をみると、A, B学級の実践では標準以下(×印)あるいは標準以下の低下(↓印)を示しながら、C学級の実践では標準以上(○印)あるいは標準以上の伸び(↑印)を示した項目として、「利己主義の抑制(20)」「話し合い活動(21)」が認められた。合わせて、C学級の実践では、「仲間との活動(13)」、「みんなの活動(23)」、「学習集団の育成(24)」といった項目が標準以上(○印)あるいは標準以上の伸び(↑印)

を示した。このことは、「共通作戦」を導入したことで、C学級の子どもたちがグループ内で自分たち独自の作戦・戦術を話し合うことに価値を見出し、話し合いの内容(グループ内の課題)を共有化していたことを示唆している。もっと言えば、C学級では学級や各グループが課題解決に向けて凝集したものと捉えられる。また、「授業内容の難易度(25)」もC学級の実践で標準以上の伸びを示したことから、この指導プログラムが小学校4年生に適していることが示唆された。表5には、C学級で実践した小学校4年生に対するフラッグフットボールの指導プログラムを示した。

3. 2. 作成した指導プログラムの有効性の確認

実践ⅠのC学級の実践の指導プログラムを用いて、新たにD学級で実践Ⅱを行った。

まず、「ゲームパフォーマンス」の分析を実施した結果、単元序盤には「密集型」「縦長型」を中心に多様なゲーム様相が認められた。このとき、実践Ⅰの3学級の結果と同様、2時間目では「縦長型」が全体の45.8%、5時間目では「密集型」が40.2%と、それぞれ高い出現率を示す傾向にあった。しかし、8時間目になると「広がり型」に関わるものが60.4%と大半を占め、この手の作戦・戦術の使用頻度の割合が増加する様相が認められた。

次に、子どもたちが立案した作戦・戦術の記述内容をみると、単元序盤には「密集型」「縦長型」が認められた。とくに、2時間目では「縦長型」が全体の62.5%、5時間目では「密集型」が全体の43.8%と多かった。ところが、単元終盤になると「広がり型」に関わるものが52.8%を占め、ゲームパフォーマンスの場合と同様の傾向にあった。

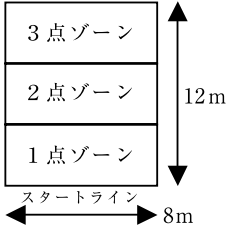
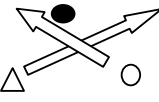
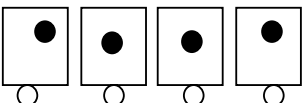
そこで、子どものゲームパフォーマンスと作戦・戦術の記述内容との一致率をみると、単元経過に関係なく70%以上担保できている結果にあった。これより、D学級の子どもたちは立案した作戦・戦術を駆使してゲームを展開していたものと解せられる。一方、実践Ⅰと同様、D学級においても「流動型」のゲームパフォーマンスと作戦・戦術の記述内容はほとんど認められなかった。

また、D学級の態度得点の診断結果をみると、男女ともに「高いレベル-成功」の範疇に属し、子どもたちのフラッグフットボールに対する志向性の高くなったことが認められた。このとき、項目点の診断結果よりD学級の授業の特徴をみると、C学級同様、「仲間との活動(13)」「利己主義の抑制(20)」「話し合い活動(21)」「学習集団の育成(24)」といった項目が標準以上の伸び(↑印)を示した。これらは、全態度項目の中でも人間関係に関わったものである。これらより、D学級でもフラッグフットボールの授業を通して学級や各グループが課題解決に向けて凝集したものと考えられる。

いずれにしても、D学級の授業実践でも「ゲームパフォーマンス」「グループノートに記述した作戦・戦術

表5 作成したフラッグフットボールの指導プログラム（発見的学習スタイル）

2 単元計画（全10時間、オリエンテーションの1時間を含む）

オリエンテーション ・場の設定、グループ編成、ゲームのルールをそれぞれ知る					
学習過程	共有課題	主な学習活動	作戦	予想される子どもの反応と指導の要点	その他
ゲームを知る	フラッグフットボールをしよう（3）	①ルールをつくる ・ロングパスを用いた攻撃の短所について考える（人数：3対3）（ルール） ・スタートライン中央より攻撃を開始する ・ボール所持者がタグを取られた、コート外に出た、又はボールがコート外に出た、地面についた等で一回の攻撃が終了とする ・ハドル（作戦タイム）は30秒とする ・4m進むごとに1点追加する ・パスミスの場合、パスを出した地点を得点とする ・1ゲーム攻撃回数6回の総得点で勝敗を決定する ・攻撃側同士で試合を行い、DFは試合のない所を担当する ②「良い作戦」とは何か考える ・密集したとき、攻撃側にとって不利になることを考える ・どうすればフリーマンがつけられるか考える 	○予想される作戦 ・パスパス作戦 ・嘘パスだ作戦 ・ロングパス作戦 ・いのしし作戦 ・隠し玉だ作戦 ・全員突破作戦 ・後ろ向き作戦 ○共通作戦 ・クロス作戦  ボール保持者と非保持者がクロスするように走る。このとき、ボール保持者は手渡しパスしてもいいし、ランプレイでDFを突破してもいい。 ●DF ○ボール保持者 △OF	・ロングパスにこだわって攻撃する⇒ロングパスの長所と短所について話し合わせる ・ボールが来たら味方にすぐパスをする⇒ボールをもらう前にゲームの状況を考える意識をもたせ、ドリルゲームの中で積極的に指導する ・審判のジャッジに文句をいってくる⇒注意するだけでなく、ゲームの初めと終わりのあいさつをきちんとさせる	○ドリルゲーム ・1対1のランゲーム ・2対1のランゲーム（個人技術） ・正確なスナップパスをする ・ボールをもったら相手をかわして走る ・2対1の場面で確かな状況判断をする（その他） ・前日までにグループノート提出する ○審判学習 ・ゲームのはじめと終わりの挨拶をする ・適切な位置に移動しながらプレイを見るようにする ○マネジメント ・授業開始までにチームゼッケンを身につけておく ・授業開始前にチームで準備体操を終わらせておく ・授業終了後、チーム毎に片付けるものを決定しておく
ゲームをつくる	良い作戦を立てて点をとろう（4）		（予想される作戦） ・おとりだ作戦 ・通せんぼ作戦 ・バラバラ花火作戦 ・レーザー作戦 ・スリカベ作戦 ・レーザービーム作戦	・ロングパスにこだわって攻撃する⇒個別に、ロングパスの短所について確認する ・味方にパスをせず一人あるいは二人のみで攻撃しようとする⇒相手チームに二人を全員でマークしてみるよう助言する ・チームの作戦を理解出来ず、実践できない⇒チームで話し合わせて動きを確認する ・得点できないチームがある⇒得意な作戦を考えさせる ・1対1の場面になると逃げて戻ってしまう⇒ドリルゲームの中で積極的に指導する ・試合結果に納得出来ず、審判や味方に文句をいってしまう⇒注意だけでなく、ゲームの終わりのあいさつをきちんとさせる 【ドリルゲームについて】 ・グループに関係なく、5人1コートを準備する ・コートは横4m 縦6mで実施する ・2対1のランゲームは共通作戦を練習させる 	
ゲームを楽しむ	フラッグ大会をしよう（2）	1. フラッグフットボール大会をしよう（大会に関するもの） ・トーナメント戦とする ・2時間続きで大会を実施する		・1対1の場面で攻撃側の子が立ち止まってしまう⇒慣れるまではフラッグをお尻側1本のみ（本来は、腰の両横に1本ずつ計2本）で実施させる	

の内容」「態度得点」の3つの向上する結果が得られたことから、子どもたちの「戦術的気づき」を高めた実践に成り得ていたものと判断できた。

4. 総合考察

D学級での実践より、作成した指導プログラムによる

実践の成果は、「ゲームパフォーマンス」「グループノートに記述した作戦・戦術の内容」「態度得点」のいずれにおいても向上する結果が得られた。これより、表5の指導プログラムは、小学校4年生にとって最適なプログラムの仮説に成り得るものと考えられる。以下、表5の指導プログラムの最適性について考察を展開する。

まず、C学級とD学級において「広がり型」に関わる

ものが60.4%と大半を占めるまで子どもたちのゲームパフォーマンスが向上した主たる原因は、「良い作戦」とは何かを検討し、ディフェンスとのズレを創る「広がり型」に関わった作戦・戦術の存在に気づくための共有課題を中核に据えたことが考えられる。すなわち、単元序盤にロングパスを用いた攻撃の長所と短所について理解する時間を設定したことで、共有課題に対する課題解決が図られたものと考えられる。これには、一人でボールをもって守備を突破できる力だけでなく、2対1の場面で状況判断し攻撃できる力を高めるためのドリルゲームを導入したことにより、フラッグフットボールの技能特性に触れる課題「良い作戦を立てて点をとろう」の解決が容易になったと考えることは、同じ共有課題を導入したB学級の結果およびゲーム様相の出現率の分析より妥当であろう。しかも、C・D学級ではゲーム様相と作戦・戦術の記述内容の一致率が70%以上と高値を示した結果は、子どもたちが「広がり型」の作戦・戦術の有効性に気づいていたことを推察させるものである。とりわけ、今回のC・D学級では態度得点の診断結果（フラッグフットボールの志向性が高まり、態度項目にいて学級やグループが課題解決に向けて凝集したものと捉えられた）より、「広がり型」の作戦・戦術の有効性を子どもが確かに自覚したことが看取できる。

こうした学習成果の向上を担保できた背景に、ボールを所有したときの動きが関係していることが授業観察から認められた。すなわち、1対1と2対1のドリルゲームの下、とりわけ運動に対して苦手意識の高い子どもたちに対して教師が肯定的フィードバックや矯正的フィードバックを中心とした相互作用を展開し、恐怖心を低減させることで心理的レディネスのつまずきをある程度解消させたことによる。具体的には、ドリルゲームのとき、運動に対して苦手意識の高い子どもたちが多く練習できるように練習場を多めに作成したり、積極的に彼らにボールを持たせ繰り返し練習させたりしていた。これにより、単元序盤に「密集型」が多く出現したが、そこでは特定の子どもがボールをもってDFを突破するのではなく、多くの子どもがボールを保持したら積極的に得点を狙う状態にあった。

これらのことから、子どもの学ぶ道筋として「ボールを持たない動き」の指導も重要ではあるが、それ以上に「ボールを保持したときに一人でDFを突破できる道筋をみつける力」の育成、つまり「密集型」の経験が重要であるものと考えられる。こうした個人内での技能と集団での作戦・戦術の立案・遂行との対応した結びつきにより、結果として態度得点が高まったものと考えられる。換言すれば、作成した指導プログラムは、本研究で設定した「戦術的気づき」を「広がり型」まで高める作用があるものと考えられる。

ところで、今回、B学級を除くすべての学級に共通した結果がある。それは、女子の態度得点の診断結果が男

子のそれよりも低く、なかでも「運動に対する能動的な取り組み（4）」と「運動する意欲（27）」の2項目の得点は単元前よりも単元後の方が得点は低下した。これらの項目の得点の低下からは、痛みを伴った運動への恐怖心（心理的レディネスのつまずき）が何人かの女子の中に生起してしまった可能性があるように考えられる。現に、A・C・D学級の授業後に記述した女子の学習カードの内容をみると、「たたかれたのがいやだったです（A学級：2時間目）」「今日はとてもいやなことがありました。それは、Tさんとぶつかってこけてしまったことです。痛くていやだったです（D学級：4時間目）」などといった記述内容が48個も認められた。これより、フラッグフットボールの中に隠されていた「暴力性」への恐怖心を取り除くためには、生起したトラブルを話し合いによってルール決定していくマナー学習の指導が必要である。一方で、身体接触を伴った運動教材を子どもに経験させていくことも必要である。

今後、実際の授業場面（プロセス）へと研究の場を移し、表5の指導プログラムの有効性を詳細に検討していく必要がある^{注4)}。具体的には、今回作成した指導プログラムが「ゲームパフォーマンス」をはじめとした3つの学習成果を高める作用の実体を子ども一人ひとりの学習行動や個人カードの記述・分析から解明していく必要はある。さらに、取り扱う運動教材の技能評価について、その教材の歴史的・文化的変遷といった観点からの実施可能性を追究していく必要もある。

注

1) 近年、「陣取り型」の運動教材として、フラッグフットボールやタグ・ラグビーを取り上げた授業研究が数多く認められ、いずれも戦術学習に最適な運動教材に成り得る可能性の高いことを認めていた（例えば、岡出ら、2007；佐藤・鈴木、2008a, 2008b；大上、2010；高橋・吉永、2010など）。しかしながら、未だ、戦術学習モデルの有効性は研究レベルで十分に検証できていない。これには、過去のフラッグフットボールの研究では、GPAIを活用した研究の蓄積が関係しているように考えられた。確かに、GPAIは学習する戦術行動が打ち出さえているため、体育授業を進めていくときの一つの道しるべとして活用できる。しかしながら、グリフィンら(1997)が挙げたGPAIの7つの構成要素は、彼らが経験的に導出したものであり、客観的な導出理由は述べられていない。合わせて、それぞれの構成要素の相互関連もほとんど説明していなかった。このことについて、松田（2009）は、GPAIは戦術的な構成要素を切り分けて捉えているため、作戦・戦術をたてて「攻防すること」といったボールゲームの本質的な楽しさを見過ごした学習に陥る危険性があると指摘した。また、ゲームパフォーマンスの測定・評価の困難性も原因の一つとして考えられた。今後、

体育科では戦術史やゲーム様相研究といった体育史的な立場、動作学や運動力学といったバイオメカニクスの立場、さらには子どもの身体のおかしさからアプローチする臨床学的な立場など、多種多様な角度からいつ頃の子どもに何を教え、何を身につけさせなければならないのかといった適時性の問題を解決・解消していく必要がある。

2) 著者らは、小林(1978)の立場に共感し、優れた体育授業を態度得点の高い授業、優れた教師をその得点を高めた教師と位置づけ授業研究を展開している。そこで、本研究でも「戦術的気づき」と態度得点を同時に高める学習過程の導出を試みることにした。

3) 教育現場においては、「いつでも、どこでも、誰にでも」通用する指導技術や指導プログラムの開発は、公教育として国民に共通した学力を保障するという点できわめて重要である。しかし、これは一人ひとりの個性を伸ばす教育と対峙する関係にあり、「授業の創造」という観点からは難点があると言わざるを得ない。もっと言えば、学習経験の操作性を迫及する考え方の背景には、社会を機能的な一つの全体として捉える世界観、つまりサイバネティクス理論に依拠したシステムズ・アプローチの考え方が流布している。これより、コートの大きさ、グループ数やその人数、ゲーム時間などの授業マネジメントは、同じ学年であっても目の前にいる子どもの実体に合わせて設定する必要がある。

4) 1970年代になると、体育科教育学分野では「プランニング-プロダクト」研究法から「プロセス-プロダクト」研究法へと大きく移行した。ここには、授業過程での現象がブラックボックスになり「プランニング」と「プロダクト」の因果関係を客観的に分析することが困難だったことが関係している。合わせて、「プロダクト」を客観的に記述・分析する方法も皆無であった。これにより、研究者や実践者のバイアスが入り込む危険性があること、導出した成果を拡大解釈してしまう可能性の高いことといった2つの問題が指摘されていた(Siedentop et al, 1986)。こうした反省から、わが国では「授業過程」と「プロダクト」を客観的に記述・分析する道具が数多く開発されてきた経緯がある。

なお、本研究の目的はフラグフットボールを小学校4年生に導入し、彼らの「広がり型」に関わった「戦術的気づき」の向上に資する学習過程を導出することにある。この目的を達成すべく、本研究では3度にわたる指導プログラムの修正を繰り返したことで、「ゲームパフォーマンス」「グループノートに記述する作戦・戦術の内容」「態度得点」の三者を同時に高めた場合においてのみ学習成果を高めたことと判断することとした。これにより、上述した2つの問題はほとんど生起しないものと考えられた。これらの理由により、本研究では、まずは「プランニング-プロダクト」研究法を用いることで最適な指導プログラムの仮説の作成を試みた。

文 献

- Bunker, D. and Thorpe, R. (1982) A Model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18 (1) : 5-8.
- 学習指導要領 (2008) 小学校学習指導要領解説体育編. 東洋館出版: 東京.
- 後藤幸弘・北山雅央 (2005) 各種ボールゲームを貫く戦術 (攻撃課題) の系統性の追求—勝つことの工夫を学習できる一貫カリキュラムの構築に向けて—. *日本教科教育学会誌*, 28 (2) : 61-70.
- グリフィン, L.・ミッチェル, S.・オスリン, J.: 高橋健夫・岡出美則訳 (1997) ボール運動の指導プログラム—楽しい戦術学習の進め方. 大修館書店: 東京.
- 上原禎弘・梅野圭史 (2000) 小学校体育授業における教師の言語的相互作用に関する研究—走り幅跳び授業における品詞分析の結果を手がかりとして—. *体育学研究*, 45 (1) : 24-38.
- 上原禎弘・梅野圭史 (2003) 小学校体育授業における教師の言語的相互作用の適切性に関する研究—学習成果 (技能) を中心として—. *体育学研究*, 48 (1) : 1-14.
- 川口智久 (1977) ラグビーからアメリカンフットボールへの発展—スクラムをめぐる問題—. *一橋論叢*, 77 (1) : 108-114.
- 小林篤 (1978) 体育の授業研究. 大修館書店: 東京.
- 厚東芳樹・宗野文俊 (2010) 小学校体育授業における教師の授業中の「出来事への気づき」に関する研究—学習成果 (ゲームパフォーマンス) の相違に着目して—. *北海道大学大学院教育学研究院紀要*, 110 : 49-64.
- 松田恵示 (2009) 「戦術学習」から「局面学習」へ. *体育科教育*, 57 (4) : 6-11.
- 松元剛 (2010) フラグフットボールの競技特性に関する研究. *筑波大学体育科学系紀要*, 33 : 69-76.
- 丸井一誠・佐藤靖 (2008) 小学生のハンドボール授業における「投」「捕」の運動発達と運動問題に関する例証分析 (2). *ハンドボール研究*, 10 : 74-85.
- 文部科学省 (2002) 平成14年度体力・運動能力調査報告書. 文部科学省スポーツ青少年局: 東京.
- 中垣貴裕・岡出美則 (2009) 中学校におけるベースボール型ゲームの守備のゲームパフォーマンスに関する評価基準の事例的検討. *スポーツ教育学研究*, 29 (1) : 29-39.
- 日本アメリカンフットボール協会 (1984) 限りなき前進—日本アメリカンフットボール五十年史—. 日本タッチダウン株式会社: 東京.
- 岡出美則・劉静波・吉永武史・鬼澤陽子・小松崎敏 (2007) 戦術学習モデルの効果の検討—小学校におけるフラグフットボールの授業分析を通して—. *スポー*

- ツ教育学研究, 27 (1): 37-50.
- 奥村基治・梅野圭史・辻野昭 (1989) 体育科の授業に対する態度尺度作成の試み—小学校中学年児童を対象にして—, 体育学研究, 33 (4): 309-319.
- 大上輝明 (2010) ボール運動を10倍楽しくするフラッグフットボール, 明治図書: 東京.
- 佐々木久吉 (1963) ボールゲーム指導の設計, 黎明書房: 名古屋.
- 佐々木忍 (1987) 個人差に応じた場の工夫, 体育科教育, 35 (4): 52-54.
- 佐藤靖 (1995) わが国における球技の分類論の問題性, 秋田大学教育学部研究紀要, 47: 123-136.
- 佐藤善人・鈴木秀人 (2008a) 小学校の体育授業におけるタグ・ラグビーに関する研究—スローフォワードルールに焦点をあてて—, スポーツ教育学研究, 28 (1): 1-11.
- 佐藤善人・鈴木秀人 (2008b) 小学校体育におけるタグ・ラグビーに関する一考察—ポートボールとの個人技術をめぐる「やさしさ」の比較を中心に—, 体育科教育学研究, 24 (2): 1-11.
- Siedentop, D. et. al. (1986) Physical education: Teaching and curriculum strategies for grades 5-12, Mayfield: California, pp.52-53.
- 宗野文俊 (2012) フラッグフットボールの発展段階に関する一考察: アメリカンフットボールの発展段階を踏まえて, 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 115: 93-121.
- 鈴木理 (2004) 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): 18-21.
- 高田典衛 (1967) 子どものための体育科教育法, 大修館書店: 東京.
- 高橋健夫 (2009) こう変えなければならないボール運動・球技の授業, 体育科教育, 57 (4): 15-19.
- 高橋健夫監: 岡出美則・松元剛編 (2005) 子どもが育つフラッグフットボール, 全日本フラッグフットボール協会: 東京.
- 高橋健夫・谷釜了正・藤野雅博・松元剛監 (2001) フラッグフットボールVTR教材Let's play flag!!, 全日本フラッグフットボール協会, 学習研究社: 東京.
- 高橋健夫・吉永武史 (2010) 小学校『戦術学習』を進めるフラッグフットボールの体育授業, 明治図書: 東京.
- 武田庸助・林修・梅野圭史・木原資裕 (2007) 体育授業における人間関係力を高める運動教材の開発過程に関する研究—小学校4年生: スポーツチャンバラにおける学習過程の最適化—, 教育実践学論集, 8: 197-209.
- 武隈晃 (1998) 「ボールゲーム」における分類論の成熟に向けて, 体育科教育, 46 (17): 31-33.
- 瀧井敏郎 (1988) 学習の適時性にあったサッカーの内容, 学校体育, 36 (11): 23-28.
- 瀧井敏郎 (2003) サッカーにおける戦術学習の視点に基づくゲームパフォーマンスの評価, スポーツ運動学研究, 16: 37-48.
- 辻延浩・梅野圭史・渡邊哲博・上原禎弘・林修 (1999) 小学校体育科における学習成果(集団技能)を高める指導ストラテジーに関する事例的検討, スポーツ教育学研究, 19 (1): 39-54.
- 辻野昭・川島俊明・梅野圭史・亀井靖夫・古賀万佐代 (1982) スポーツ教育における学力とその形成に関する一考察—教授活動の相違が児童の授業に対する態度に及ぼす影響—, スポーツ教育学研究, 1 (1): 13-28.
- 塚田直彦 (2005) 日本におけるアメリカンフットボールの戦術に関する史的研究—T攻撃戦術の導入による戦術思考の変遷に着目して—, 日本体育大学紀要, 34 (2): 125-138.
- ウヴェ・フリック: 小田博志ほか訳 (2002) 質的研究入門—人間の科学のための方法論—, 春秋社: 東京, pp.237-241.
- 宇土正彦監: 阪田尚彦・高橋健夫・細江文利編 (1995) 学校体育授業事典, 大修館書店: 東京, pp.717-725.
- 梅野圭史・藤田定彦・辻野昭 (1986) 体育科の授業分析—教授活動の相違が児童の授業に対する態度に及ぼす影響—, スポーツ教育学研究, 6 (2): 1-13.
- 梅野圭史・厚東芳樹 (2004) 授業研究の評価とその活かし方, 体育科教育, 52 (6): 30-33.
- 梅野圭史・辻野昭 (1982) 体育科における学習形態と児童の授業に対する態度との関係—小学校低学年を中心として—, 体育学研究, 27 (1): 1-15.
- 梅野圭史・辻野昭 (1984) 体育科の授業診断に関する研究—態度得点と学習形態との関係—, スポーツ教育学研究, 3 (2): 67-87.
- 米田満 (1984) アメリカンフットボールの概要, 現代体育・スポーツ大系第25巻, 講談社: 東京, pp.166-174.
- 吉田文久 (1999) イギリスのナショナルカリキュラムにみる戦術学習 (I), 体育科教育, 47 (3): 60-63.
- 吉井四郎 (1986) バスケットボール指導全書1—コーチングの理論と実際—, 大修館書店: 東京.

〔平成25年3月26日 受付〕
〔平成25年7月24日 受理〕