

長野体育学研究

第 25 号

<実践研究>

- 1 有賀功太郎, 岩田 靖, 中島政樹, 駒村大祐
小学校における共同的な学びを生み出すゴール型の授業の探究
—教材としてのゲームと結びつく学習過程の工夫を通して—

<実践報告>

- 21 藤田育郎, 原科郁希
インサイドキックの技能習得に向けた教材・教具開発の試み
—体育授業におけるサッカーの学習指導に向けた基礎的研究—

<学会通信>

- 31 長野体育学会平成29年度総会議事録
33 長野体育学会研究論文集に関する規定
35 長野体育学研究 論文執筆要項

長野体育学会

平成 31 年 3 月

[実践研究]

小学校における共同的な学びを生み出すゴール型の授業の探究

—教材としてのゲームと結びつく学習過程の工夫を通して—

有賀功太郎¹⁾ 岩田 靖²⁾ 中島政樹³⁾ 駒村大祐⁴⁾
(平成31年2月4日 受理)

Quest for the Lesson of Goal-type Game that create Cooperative Learning
in Elementary Physical Education
—from the View-Point of Learning Process
specific to a Modified Game as a Teaching Material—

Kotaro ARUGA (Nagano Wakatsuki Elementary School)
Yasushi IWATA (Faculty of Education, Shinshu University)
Masaki NAKAJIMA (Azumino Hotakaminami Elementary School)
Daisuke KOMAMURA (Chikuma Higashi Elementary School)

キーワード： 小学校, ゴール型, 共同的な学び, 課題・実態・方法認識, ゲーム記録

1. はじめに

本稿の目的は、子どもたちの共同的な体育学習の実現をめざした小学校におけるボール運動（ゴール型）の授業づくりについて、特に教材づくりとそれに結びついた学習過程の工夫の視点から検討することにある。対象は小学校5年生で、新たに単元教材として構成した「ラダーコート・サッカー」のゲームに取り組んだ授業である。その学習成果や学習過程の分析を通して、授業づくりの可能性に考察を加えたい。

2017年の学習指導要領では、学校教育の授業改善の視点として「主体的・対話的で深い学び」が新たに強調されている。ただし、これまでの体育科教育の考え方の流れに従えば、この視点は総体的には決して新しいものと考えべきものでもなく、「わかる・できる・かかわる」ことを密接に結びつけ、もっと楽しい体育を実現していく授業論をさらに深めていくこととして理解できるものと思われる。運動の課題解決に向けた学習を中心とすることを念頭に置けば、「できる」ようになるために「わかる」ことを、「わかる」を土台に「かかわる」ことを大切にしていくことであり、「かかわる」ことによってみんなが「できる」ようになることをめざす授業づくりを重視することである。

¹⁾ 長野市立若槻小学校

²⁾ 信州大学教育学部

³⁾ 安曇野市立徳高南小学校

⁴⁾ 千曲市立東小学校

つまり、「わかる」こと（認識学習）を媒介にした他者との共同的な学びを通して運動学習の成果を期待していくことである。特にそこでは、子どもたちの学習への「目的意識性」を高めていくこと、子どもたちが自らの運動学習の課題解決により「自覚的」になっていくことが求められよう。また、その運動の課題解決のプロセスにおいて仲間との豊かで賢いコミュニケーションが成立していくことが必要である。

さて、そのような学習をボール運動の授業においてどのように実現していくことができるであろうか。一般にボール運動は戦後、民主的人間関係づくりや仲間づくりに向けての教育的価値が評価されてきたが、ゲームにおける複雑な戦術的課題の難しさから、実際には共同的な学習が困難で、集団的達成の喜びを味わえない状況を呈してきたと言っても過言ではない。

そこで、第一に、授業の単元教材として、子どもたちに「わかりやすく」「やさしい」ゲームを提供していくこと、また次にそのゲームの課題解決に必要な「認識学習」を促す「ゲーム記録」を挿入し、チームにおける子どもたちの認識の共有を期待していくこと、さらに、チームの課題に応じた練習の選択肢を保障していくことを授業づくりの工夫の視点とした。なお、この視点に対応させ、①子どもたちが取り組んだゲームのパフォーマンスの向上をVTRの再生によって確認すること、②「ゲーム記録」に基づいた子どもたちのコミュニケーションについて、「認識対象」の枠組みに従いながら分析すること、そして③チームのコミュニケーションと練習選択との対応について検討を試みることにする。

2. ボール運動の特性からみた共同的な学習と「認識」学習

「ボール運動というのは、たとえば、器械運動や陸上運動、水泳などの運動とは異なって、ゲームの中で常に『意思決定』（プレイ状況の『判断』）が要求される特質を有している」、したがって、「その状況判断に積極的に参加できるようになることが、ゲームの面白さ、楽しさの源泉になるということである」（岩田、2016：p.4）。

この指摘からすれば、学習指導要領で強調されている「技能」の中身としての「ボール操作」と「ボールを持たないときの動き」に加えて、それらの技能発揮の前提になる「意思決定」が重要な学習内容として押さえられなければならないであろう。そうだとすれば、ゲームの中の「意思決定」を支える「戦術的気づき」をチームのメンバーで共有していくことが重要になる。一般的にも、チームワークを発揮するためには、チームがめざすべきプレイとそれを達成するための手段・方法をメンバー間で共有していくことが大切になるのである。

それでは、この「戦術的気づき」の共有に関わって、ゲームの課題解決にとっていかなる「認識学習」が組織されるべきであろうか。現在の学習指導要領では、体育の認識的側面が大いに強調されるようになっており、「知識」および「思考力・判断力・表現力等」の側面がそれにあたるが、このような認識的側面の実質的な中身はどのように捉えられるであろうか。

岩田（1998、2012：pp.7-8）は、運動の課題解決過程に立ち現れる認識対象として「課題認識」、「実態認識」、「方法認識」の3つを掲げている。それらは、表1のような内容を指している。

表1 運動の課題解決過程に現れる3つの認識対象（岩田、1998）

課題認識	習得の対象となる運動や取り組むゲームの技術的・戦術的な課題がわかること。
実態認識	現時点での自己やチームの運動のできばえや問題点がわかること。
方法認識	その課題を達成するための手段や練習の仕方がわかること。

このような認識対象が単元展開の中での子どもたちのチームによるコミュニケーション場面において明確にされ、関係性をもって共有されていくことが期待される。

3. やさしい教材づくり「ラダーコート・サッカー」の構成

ここではゴール型（足でボールを操作するサッカータイプ）の教材づくり（単元教材となるゲームづくり）を考えたい。総じて、ゴール型のゲームは子どもや初心者にとっては非常に難しいものであると言ってよい。このゴール型の難しさについて岩田（2013, 2016 : pp.35-36）は、「意思決定の契機の多さ」、「空間の流動的な変化」、そして「行動の自由性」の3つの側面から説明している。これらの難しさを生み出している大きな要素は、特にシュートタイプ（バスケットボール、ハンドボール、サッカーなど）のゲームの条件になっている「入り交じり」（攻守が同じ空間を占有して攻防する）状況におけるプレイにあると言っても過言ではない。この状況の中で、相手にボールをとられないようにしてキープし、シュート空間に持ち込むことといった攻撃側の戦術的課題を解決していくことは、経験の浅い子どもにとっては課題性が高いと言ってよい。さらに足でボールを操作するサッカー・タイプではなおさらである。そこで特に小学生段階では、このようなコート全体で入り交じりが生じるゲーム条件が大いに緩和された段階を学習のステップとして取り上げていく必要があるのではないかと考えられる。そこで、より「やさしい入り交じり」の段階のゲームに取り組ませる観点から、図1に示すようにコートを4分割して、そこでの行動の条件を規制しながら、先の3つの側面の難しさを緩和していくアイデアを提供したい。

そのような考えのもとに構成したのが、「ラダーコート・サッカー」のゲームである。「ゴール型」の学習の入り口となる小学校中学年段階を想定して実践報告されている「ダブルゴール・サッカー」（岩田, 2016 : pp.94-104）のゲーム形式を土台に、高学年に向けて発展的に改変したゲーム条件となっている。表2に「ラダーコート・サッカー」のゲームのルールの大要を示しておく。体育館のフロアでボールを滑らせて操作するゲームである。

表2 「ラダーコート・サッカー」のルールの大要

<p>■コート 全体で約20m×8mのコートを用いる（攻守のフィールド・プレイヤーがプレイする範囲は16m[縦]×8m[横]のエリア）。縦を4mずつ4分割し、攻撃側にとって、手前から「スタートゾーン」、「ラダーゾーン1」、「ラダーゾーン2」、「シュートゾーン」とする。</p>
<p>■チーム</p> <ul style="list-style-type: none"> ・チームは、4～5人で構成。ゲームは、攻守ともに3人で行う。 ・攻撃側は、スタートゾーンに1人、ラダーゾーン1に1人、ラダーゾーン2に1人を配置して攻撃をスタートする。守備側は、守備ゾーンに1人（ゾーンディフェンダー）、守備ラインに1人（ラインディフェンダー）、ゴールキーパー1人とする。
<p>■ボール</p> <ul style="list-style-type: none"> ・直径20cm、厚さ8cm程度の円柱形ボール。重さ約800g。
<p>■基本的なルール</p> <p>【攻撃】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ボールは足で滑らせて操作する。 ・スタートゾーンからプレイを開始する。 ・スタートゾーンからゴールに向かってパスのみでボールを繋げ、進めていく。スタートゾーンからラダーゾーン2へのパス以外は、1つ前のゾーンへのパスのみを有効とする。

- ・ボールがコートから大幅に出たり、守備にパスカットされたり、パスが有効ではないゾーンに入ってしまった場合は相手ボールになり、攻守を交代する。
- ・得点はゴールを通過すると1点が加算される。
- ・次のゾーンへパスが通った場合の攻めのプレイヤーの動き方は次の通りである。

《攻撃開始時》

○パターン1……スタートゾーンからラダーゾーン1へパスが送られた場合には、スタートゾーンのプレイヤーはラダーゾーン1へ移動する。ラダーゾーン1で、攻撃側2人は守備にパスカットされないように、ラダーゾーン2のプレイヤーにパスを通す。ラダーゾーン1からラダーゾーン2へパスを通したプレイヤーは、シュートゾーンへ移動する。ラダーゾーン1にいてラダーゾーン2にパスをしなかったプレイヤーは、ラダーゾーン2へ移動する。

○パターン2……スタートゾーンからラダーゾーン2にパスが通った場合には、スタートゾーンのプレイヤーはシュートゾーンに移動する。ラダーゾーン1にいたプレイヤーはラダーゾーン2へ移動する。

《ラダーゾーン2にボールがある状況》

- ・ラダーゾーン2の攻撃側2人は守備にパスカットされないようにシュートゾーンのプレイヤーにパスを通す。ラダーゾーン2からシュートゾーンにパスをしなかったプレイヤーは、シュートゾーンに移動する。

《シュートゾーンにボールがある状況》

- ・シュートゾーンのプレイヤー2人はゴールキーパーにカットされないようにゴールヘシュートを決める。

【守備】

- ・ラダーゾーン1の守備『ゾーンディフェンス』は、ラダーゾーン1の中で動き、パスカットすることができる。
- ・ラダーゾーン2とシュートゾーンの間守備『ラインディフェンス』は、線上のみを移動し、パスカットすることができる。
- ・守備側がボールを上から踏んだら、守備側のボールキープとみなして、攻守交代となる。
- ・ゴールキーパーは、手を使ってもよい。

【役割】

- ・攻撃時にスタートゾーンにいたプレイヤーは、守備ではゴールキーパーになる。
- ・ラダーゾーン1にいたプレイヤーは、守備ではラダーゾーン2とシュートゾーンの間守り『ラインディフェンス』になる。
- ・ラダーゾーン2にいたプレイヤーは、守備ではラダーゾーン1の中の『ゾーンディフェンス』になる。
- ・試合ごと、また前後半ごとに役割を次のように順次交代していく（スタートゾーン→ラダーゾーン1→ラダーゾーン2→記録・得点係（ゴールキーパー→ラインディフェンス→ゾーンディフェンス→記録・得点係）。

図1は、ゲームのコート図である。コートは、「スタートゾーン」、「ラダーゾーン1」、「ラダーゾーン2」、「シュートゾーン」に4分割されている。それにより、毎回の攻撃の際に、相手にボールをパスカットされたり、コートから出したりしてしまうと攻守交代となるため、「どのゾーンまで進めることができたか」ということが明確である。逆に言えば、「どこで失敗しているのか」についてのチームの「実態」をメンバー間で共有していくことが可能になる。換言すれば、自分たちのパフォーマンスについての「振り返り」が容易になるゲーム条件といえることができる。したがって、この「ラダーコート」（梯子状のコート）は後述する「ゲーム記録」によるチーム内のコミュニケーション

ョンを増幅していく前提を提供してくれるものとなるであろう。おそらく先に説明した運動の課題解決に向けた3つの認識対象の中でも、特にチームのパフォーマンスの「実態認識」の共有を促進できるものと思われる。そしてまた、そこでの「実態認識」から、「課題認識」がより洗練されたり、具体的にされたりするとともに、「方法認識」が生成されていく可能性を高めうるのではないかと考えられる。なぜなら、このゲームの形式によって求められるプレイが大いに緩和されるとともに、そこでの行動が限定され、明確化されるからである。

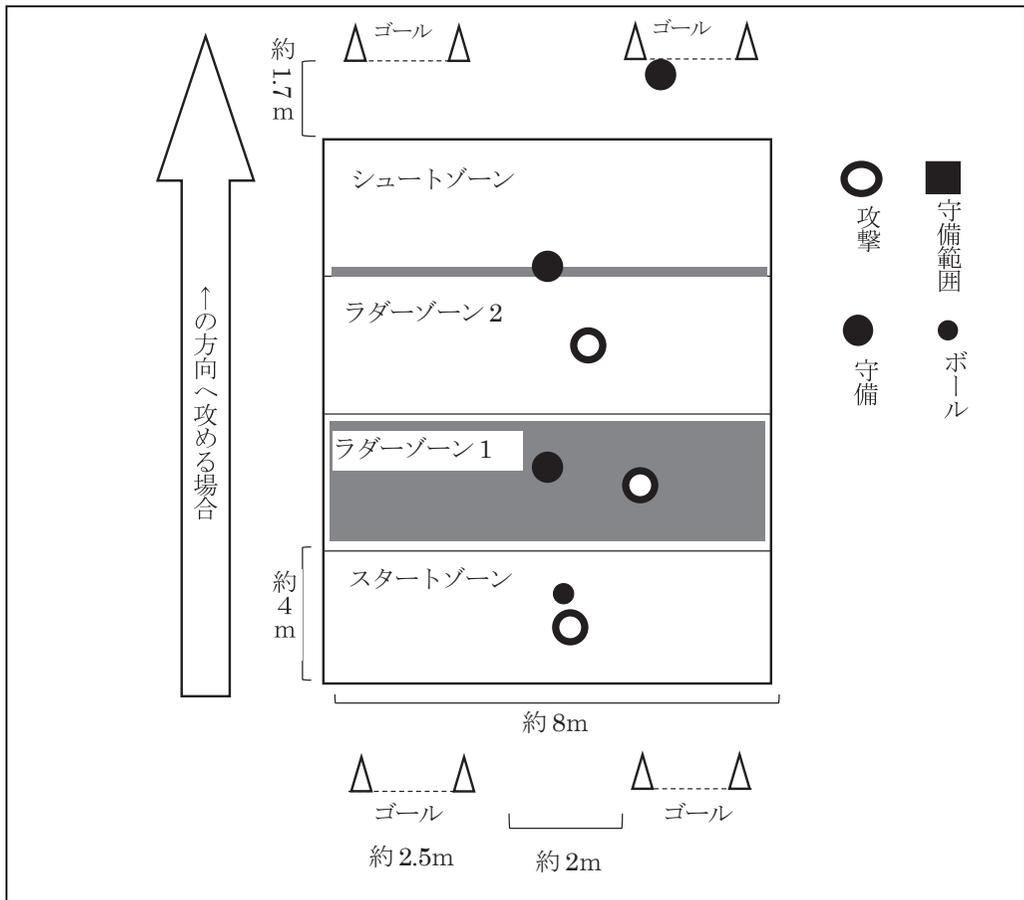


図1 「ラダーコート・サッカー」のコート図

4. 学習カードの工夫—「ゲーム記録」の構成

前述した認識の3つの中身を生成させ、結びつけ、メンバー間で共有していくことを促進するための媒体として、「ゲーム記録」を中心とした学習カードを工夫した。図2は、授業の中で実際に用いた学習カードである。チームの「実態認識」の共有を意図した「ゲーム記録」の部分と、「課題・方法認識」の共有を目的とした「ふりかえり」と「話し合いの視点」の部分で構成されている。

図3は、「ゲーム記録」の記入例である。ここでは、毎回の攻撃がどこまで進展したのかがわかるように、「1回の攻撃が終わった最後のパスまたはシュートを記録する」ようにした。この図での記録例のように、最後のパスまたはシュートがどのように終了したのかを矢印の方向とその成否を「○」（シュート成功）、「×」（シュート失敗、パスをカットされる、パスをコート外に出してしまう）で示すようにしている。さらに、攻撃側が確実にどこのゾーンまで進めたのかを記録した矢印の始まりのゾーンをカウントして総数を右端に記入するようにしている。

なお、「ふりかえり」の箇所は、チームとして特に「うまくいかなかったところ」（失敗したゾーン＝実態認識）はどこなのか、そして、それに対応した「うまくいくための工夫」（課題・方法認識）を共有していくための記述欄である。そこでは、「話し合いの視点」を参考に、「ボールを持ったプレイヤー」は、何を「注意してみながら」（意思決定＝判断）、どのような「ボール操作」をするのか、また、「ボールを持たないプレイヤー」は、何を「注意してみながら」（意思決定＝判断）、いかなる「ボールを持たないときの動き」をするのかについてコミュニケーションできることを期待した。

5. 課題解決練習の選択

この「ラダーコート・サッカー」では、コート内の各ゾーンでの攻守のプレイヤーの配置やパスの送り先になるゾーン、そしてプレイヤーのゾーン間の進み方がルール上で規定されているため、実際のゲームにおいてどのプレイヤーがいかなる役割を担うのかは状況に応じて異なるものの、各ゾーンのプレイ課題は明瞭になっている。したがって、それぞれのゾーンに応じた練習が求められると言ってよい。したがって、チームのプレイのできばえを示したゲーム記録から得られた「実態認識」に基づいて、チームでの「課題解決練習」を選択しやすくなっていると考えられる。つまり、どのゾーンの練習をする必要があるのかをメンバー間で共有し、それを実行に移しやすい前提がつけられている。したがって、4分割されたゾーンのうち2つの連続するゾーンで、図4のような、「スタートゾーン練習」、「ラダー1練習」、「ラダー2練習」、「シュートゾーン練習」を行うことができる。後述するように、単元後半において、チーム毎にこの課題解決練習を選択させる場面を設定するが、その際に、どのような練習をしたらよいのかという「方法認識」に関わるチームのコミュニケーションの内容に直結した練習を主体的に選択できているのかを確認することができる。

6. 「ラダーコート・サッカー」の授業計画

6.1 授業実践の対象と授業の目標・学習内容

授業実践校は、長野県千曲市立H小学校、対象学年は5年生、クラスサイズは、男子13名、女子12名、計25名であった。実践期間は、2016年10月から11月（全8時間扱い）であり、同校の体育館で実施した。

単元の総括的目標は以下のように設定した。

単元目標： ゲーム記録やチームでの話し合いをもとに、練習の仕方や作戦を工夫して、共同的なパスから相手をかかわし、次のゾーンへボールを進めたり、キーパーがいないゴールへシュートを決めたりすることができる。

また、単元展開の中の教師の直接的指導（インストラクション）や相互作用（インターアクション）の中身、あるいは子ども相互のゲームについてのコミュニケーションは、表2に示す「学習内容」に関わって組織していくものとする。それは、特に、新しい学習指導要領の指導内容の柱に基づけば、「知識・技能」、「思考・判断・表現」の内容に対応していくものである。

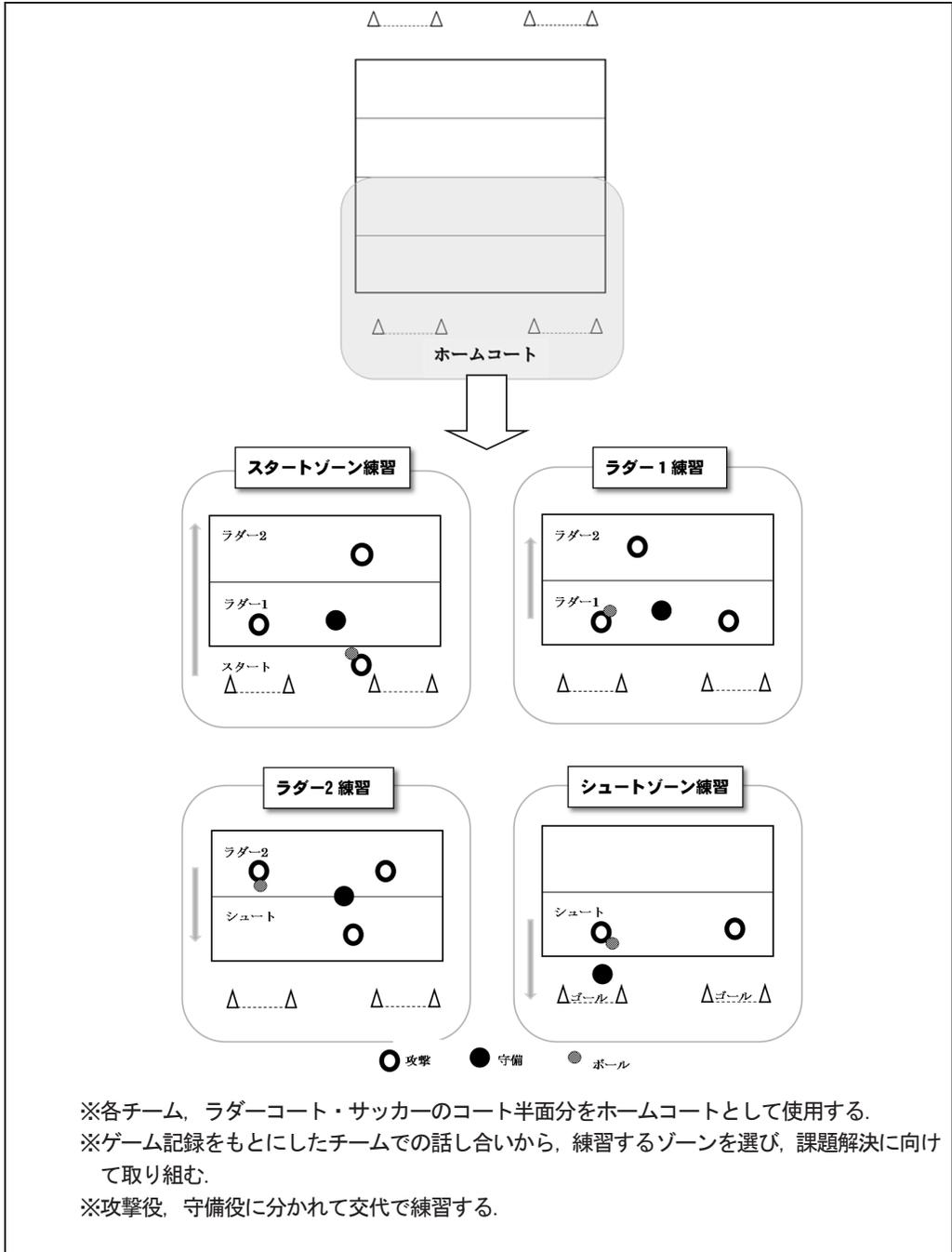


図4 「ラダーコート・サッカー」の「課題解決練習」の選択肢

表2 「知識・技能」「思考・判断・表現」に関わった具体的な学習内容

<p>(1) ボールを持たないときの動きについての方法 (ボール運びの局面)</p> <p>A: スタートゾーンから始まる場合 ラダーゾーン1のプレイヤー … 相手から取られない位置に動く(相手から離れる). ラダーゾーン2のプレイヤー … 相手から取られない位置に動く(相手から離れる). 基本的にラダーゾーン1のプレイヤーと反対の場所に動く(ラダーゾーン1が右であれば, ラダーゾーン2は左). また, 3人(スタートゾーン, ラダーゾーン1, ラダーゾーン2の各プレイヤー)が三角形の位置取りになる.</p> <p>B: ラダーゾーン1にボールがあるとき 同じゾーン内にあるボールを持っていないプレイヤー … ボールマンから離れてパスを受けられるように動く. ラダーゾーン2にいるプレイヤー … ボールマンからみて守備と重ならないように動く. ラダーゾーン1からのダイレクトパスがくるのを先読みした動き.</p> <p>C: ラダーゾーン2にボールがあるとき ラダーゾーン1にボールがあるときと同じ動きになる. ボール運びの局面では, 次のゾーンへパスをしたプレイヤーはその先のゾーンへのパス&ゴールの動きになる. パスをしなかったプレイヤーは次のゾーンへ素早く動き出すことが必要になってくる. (シュート局面) ①攻撃側の2人の距離が近くならないように, 離れた位置でボールをもらえるように動く. ②ダイレクトでシュートができるように体はゴールに向けている.</p>
<p>(2) ボール操作についての方法</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ボール操作は基本的にインサイドキックでボールを押し出して滑らせる. ・スタートゾーンからのパスはラダーゾーン2まで送ることができるキック力が必要になる. ・動いてくるボールは足のインサイドを使って止めたり, 足の裏で踏んでキープする(トラップする). ・ボール運びとシュート局面のいずれにおいても, 動いてくるボールを止めずに直接操作するダイレクトプレイが有効になる. ・ダイレクトパス, ダイレクトシュートにつなげるパスは味方のやや前に送り出す.
<p>(3) ゲーム中での意思決定(判断) (ボール運びの局面)</p> <p>A: スタートゾーンから始まる場合 ボールマン … 守備がラダーゾーン1へのパスを阻止しようとしている場合には, ラダーゾーン2の味方へ一気にパスを送る. 受け手 … 守備側にマークされていないときにパスがもらえるように, 味方のボールマンに声かけをする.</p> <p>B: ラダーゾーン1にボールがあるとき ボールマン … ①守備の位置によりラダーゾーン2へボールを送るか, ラダーゾーン1の中の味方にボールを送って次のチャンスをつくる. ②ボールを受けた瞬間に守備にマークされていない場合にはダイレクトパスでラダーゾーン2へボールを送る. 受け手 … ①同じラダーゾーンの中にあるプレイヤーはパスを受けた瞬間に守備にマークされていなかった場合にはラダーゾーン2へボールを送る. ②パスをもらう際に守備にマークされた場合には, ダイレクトパスで返球する. ③ラダーゾーン2にいるプレイヤーはダイレクトでパスがくるのを予測してスペースへ動く.</p>

<p>C：ラダーゾーン2にボールがあるとき ラダーゾーン1にボールがあるときと同様の判断になる。 (シュート局面) ・ゴール前にゴールキーパーがない、もしくはゴールを守るのに間に合わないという場面ではシュートを打つ。</p>
--

6.2 単元計画と毎時の学習課題

単元計画は表3のような展開を構想した。

表3 単元の時間計画

1	2	3	4	5	6 (本時)	7	8	
○オリエンテー ション ・ボール慣れ ・ドリル説明 ・ドリル ・役割決め ・試しのゲー ム	準備運動 (体育館2周, チームごと体操), 準備							
	ドリル					課題解決練習		
	課題把握							
	作戦タイム							
	課題解決練習 (タスク)					・リーグ戦① ・リーグ戦② ・リーグ戦③	・リーグ戦④ ・リーグ戦⑤	
	ゲーム① 作戦タイム メイン②							
	振り返り (チーム・全体)							

毎時の中心的な学習課題は表4のように設定して授業を行った。

表4 単元における毎時の中心的な学習課題

時間	中心的な学習課題
第1時	「ラダーコート・サッカー」のゲームを試しながら、ルールを覚えよう！
第2時	味方から離れてパスをもらったり、相手の位置を確認したりして、前へパスやシュートを通そう！
第3時	パスやシュートをする方向に体を向けたダイレクトプレイで相手をゆさぶろう！（パスやシュートのチャンスをつくろう！）
第4時	スタートゾーンからのパスの位置やラダーゾーン1・ラダーゾーン2の動きを工夫して、スタートゾーンからラダーゾーン2への攻め方を考えよう！
第5時	相手の位置をよく見て、相手から遠い場所や空いている場所（スペース）にパスを出そう！ チームの課題から自分たちの練習を選択したり、作戦を工夫したりしよう！
第6時	ゲーム記録をもとにチームの必勝パターン（得意な攻め方）を考えよう！
第7時	うまくいったところ、うまくいかなかったところから練習や作戦を工夫してリーグ戦にのぞもう！
第8時	うまくいったところ、うまくいかなかったところから練習や作戦を工夫してリーグ戦にのぞもう！

7. 実践の学習成果の検討

7.1 「ゲーム・パフォーマンス」の分析

第2時以降に行われた全ゲーム(3コート・6チーム)を体育館のギャラリー6ヶ所からVTR撮影し、その映像の分析を行った。そこでは「ゲーム記録」と同じ方法によって、1回の攻撃がどこまで進んだのか(どのゾーンまでボールを持ち込んだのか)を記録し、ゲーム様相を確認する。各ゾーンは、攻撃開始のゾーンとなる「スタートゾーン」から順に、「ラダーゾーン1」、「ラダーゾーン2」、「シュートゾーン」となり、これらに加え、「シュートゾーン」からの「シュート成功」も含めた5つの区分においてゲーム様相の変化を検討する。当然ながら、単元の進展に伴い、「シュートゾーン」まで持ち込む割合、さらに「シュート」の成功率の増加が期待される。

表5は、第2時から第8時の各時間におけるクラス全体のゲーム様相の結果である。ゲームは4分ハーフ、計8分で、1時間に全チーム2ゲーム実施している(ただし、第7時はリーグ戦の関係で3ゲーム)。

表5 ゲームの時間的様相

	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時
シュート成功(回)	20	16	11	20	22	33	27
割合	16.8%	13.3%	11.0%	18.9%	20.2%	22.0%	23.3%
シュートゾーン失敗(回)	22	25	24	32	28	36	32
割合	18.5%	20.8%	24.0%	30.2%	25.7%	24.0%	27.6%
ラダーゾーン2失敗(回)	36	36	26	23	24	36	26
割合	30.3%	30.0%	26.0%	21.7%	22.0%	24.0%	22.4%
ラダーゾーン1失敗(回)	10	17	8	9	10	20	17
割合	8.4%	14.2%	8.0%	8.5%	9.2%	13.3%	14.7%
スタートゾーン失敗(回)	31	24	31	22	24	25	13
割合	26.1%	20.0%	31.0%	20.8%	22.0%	16.7%	11.2%
総攻撃回数	119	120	100	106	109	150	116

この表からかなり顕著な傾向として窺えるのは、第5時以降において、シュートゾーンまで持ち込めるようになった割合(シュートゾーン失敗およびシュート成功の合計)が増加したことである。単元終盤には40%台後半から50%程度の割合でシュートゾーンにまでボールを運び、シュートに結びつくようなプレイがみられるようになっている。第5時以降は、「ゲーム記録」を挿入した学習カードを用いて、チームの課題解決に向けて話し合いおよび選択的な練習に取り組んでいることから、チームでの課題に関連した認識の共有がパフォーマンスの向上にプラスに影響していることが推察される。当然ながら、この傾向に伴ってスタート直後の失敗が減少していることも同時に指摘できる。

7.2 「作戦タイム時における会話内容」および「練習選択」についての分析

7.2.1 子どもが記録した「ゲーム記録」と実際のプレイとの比較

子どもたちのコミュニケーションの分析作業の過程において、次のような確認も併せて提示しておきたい。それは、子どもの「ゲーム記録」の実際の記述可能性である。換言すれば、子どもたち

がどの程度正確に記録を残すことができるのかということである。「子どもたちが簡単に、そして正確に」記録が残せるかどうか重要であるからである。

次の表 6 は、子どもが記録した「ゲーム記録」と分析者がビデオ映像から判断したプレイの様態を比較したものである。データは「ゲーム記録」を初めて用いた第 4 時のものである。それぞれ 6 つのチームが記録した「ゲーム記録」ごとに対比している。なお、記録者欄の「S」は「子ども」, 「V」は「ビデオ映像」による記録を指している。また、データの網掛け部分は、相互に違いが存在した箇所を示している。数値はすべて該当する回数である。

表 6 子どもが記録した「ゲーム記録」と実際のプレイ

チーム	オレンジ		ブルー		レッド		イエロー		ホワイト		ピンク	
	S	V	S	V	S	V	S	V	S	V	S	V
シュートゾーン	5	5	5	6	9	8	9	9	5	5	2	2
(そのうち得点)	2	2	2	2	4	4	3	3	5	5	2	2
ラダーゾーン2	6	6	2	3	3	4	6	6	3	4	5	3
ラダーゾーン1	1	1	2	0	1	1	2	2	2	2	1	2
スタートゾーン	5	5	7	7	3	4	1	1	4	5	10	9
総攻撃数(回)	17	17	16	16	16	17	18	18	14	16	18	16

表に示されているように、全チームの記録ともに、ビデオ再生によるデータと大幅な相違がないことが確認された(オレンジ、イエローのチームの記録は一致している)。確かに、わずかな誤りも生じてはいるが、特に、それを基にチームのゲームの実態を認識していくための手段として十分に機能しうるデータが収集されていると判断してもよいであろう。換言すれば、子どもにとって簡単に正確に記述できる「ゲーム記録」であったとすることができる。

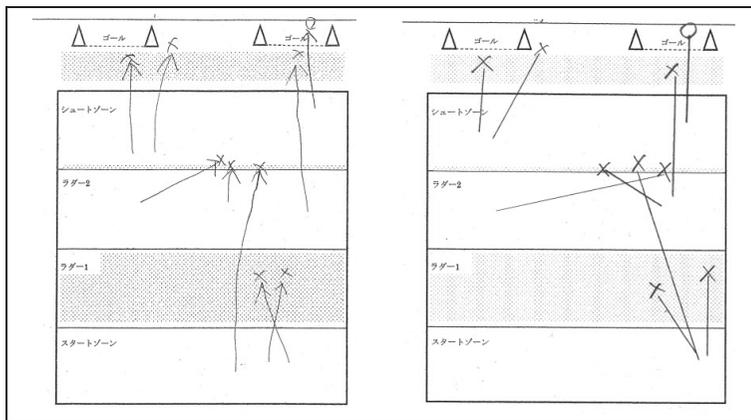


図 5 オレンジ・チームのゲーム記録とビデオによる再生記録

なお、図 5 は子どもが実際に残したゲーム記録(左側)とビデオ再生による記録(右側)の一例である。

7.2.2 作戦タイムにおける「実態認識」、「課題認識」、「方法認識」に関する発話数の分析

ここでは、6チームのうち、無作為に抽出した3チーム（オレンジ/イエロー/ピンク）について、学習カードを利用した第5時から第8時の4時間に行われたすべての作戦タイムの状況をビデオ撮影するとともに会話の音声録音を実施し、そこでのコミュニケーションの内容をその逐語記録をもとに分析した。

先に説明したように、本授業では子どもたちの「実態・課題・方法」に関わる認識の共有を意図した学習カードを用いている。したがって、これらに関する会話が実際にどの程度出現していたかが話し合い（作戦タイム）の過程を分析・考察する上で重要なポイントになる。そこで前出の岩田（1998, 2012）が掲げている3つの認識対象について表7のようにカテゴリーを定義し、会話内容の逐語記録の定量的コーディングを行った。なお、表7では、カテゴリーの定義に加え、それに対応する「具体的な内容」の項目を示している。

表7 会話内容分析におけるカテゴリーの定義とその具体的な内容項目

	実態認識	課題認識	方法認識
定義	現時点での自分やチームの運動のできばえや問題点に関する会話	習得の対象となる運動や取り組むゲームの技術的・戦術的な課題に関する会話	課題を達成するための手段や練習の方法に関する会話
具体的な内容	<ul style="list-style-type: none"> ・失敗した事実の指摘や評価 ・成功した事実の指摘や評価 ・今までのゲームとの比較 ・上記の内容への同意 	<ul style="list-style-type: none"> ・失敗や成功の事実に対する原因の追究 ・こうしたいという目標（「～のようにしたい」「～しなければ」など） ・問題点についての評価 ・上記の内容への同意 	<ul style="list-style-type: none"> ・課題の解決に向けた作戦（意思決定、ボール操作、ボールを持たないときの具体的な動き方や、声かけのしかた） ・練習の行い方 ・上記の内容への同意

このカテゴリーの定義および具体的な内容の項目にしたがって、各チームでの会話をコーディングしたが、その際、次のような方法で会話内容をカウントするようにした。それは、〈ある特定の子どもが連続的に発話している場合、その会話が途中で内容的に異なる転換がなされた場合には、複数の会話として取り扱う〉ことである。

話し合い（作戦タイム）に関する実際の状況は以下のようであった。

- ①話し合いが設定されたタイミングは、「学習課題の設定後」、「第1ゲーム終了後」、「第2ゲーム終了後」、「第3ゲーム終了後（第7時のみ）」であった。
- ②話し合いの長さは授業の展開によって相違したが、1回の話し合いにおよそ2分から3分半の時間が設定された。なお、第2ゲーム終了後は、第7時を除いておよそ4分台の時間配分であった。
- ③1時間の授業の中で話し合いに費やした時間は、平均10分間で、授業中での「認知学習場面」（高橋・吉野, 2003）は22%程度であり、子ども同士の認知的なコミュニケーションが必然的に求められるボール運動の授業としては適切な範囲であったと考えられる。

なお、話し合いの場面では、ゲームのコート図が描かれたホワイトボード、プレイヤーを示すマグネット、およびプレイヤーの行動を書き込めるマジック等を用いて子どもたち相互のコミュニケーションを行っている。

(1) 第6時の話し合い（作戦タイム）における会話の状況

表8は第6時の抽出3チームの「実態認識」、「課題認識」、「方法認識」に関する会話数をまとめたものである（O= オレンジ, Y= イエロー, P= ピンク）。第6時を対象としたのは、学習カードを用いたチーム毎の課題解決練習に慣れてきたと考えられたからである。

表の「全会話数」は、「実態認識」、「課題認識」、「方法認識」の会話、および「その他の会話」の合計である。また、「認識会話数」は「実態認識」、「課題認識」、「方法認識」の会話の合計、つまり、「全会話数」から「その他の会話」を除いた回数となる。「その他の会話」とは、期待したい3つの認識対象以外の、例えば、「教師の問いに対する受け答え」、「ゲーム記録の間違いの指摘」、「次のゲームのメンバーの確認」などである。それぞれの会話数の割合（パーセンテージ）は、すべて全会話数に対してのものである。

表8 第6時における「実態認識」「課題認識」「方法認識」に関する会話数

		全会話数	認識会話数	「実態認識」の会話数	「課題認識」の会話数	「方法認識」の会話数	「その他」の会話数
O	学習課題後	35	35 (100%)	2 (5.7%)	12 (34.2%)	21 (60.0%)	0 (0.0%)
	1ゲーム後	61	56 (91.8%)	30 (49.1%)	18 (29.5%)	8 (13.1%)	5 (8.1%)
	2ゲーム後	72	60 (83.3%)	25 (34.7%)	33 (45.8%)	2 (2.7%)	12 (16.6%)
Y	学習課題後	36	33 (91.6%)	7 (19.4%)	7 (19.4%)	19 (52.7%)	3 (8.3%)
	1ゲーム後	41	38 (92.6%)	12 (29.2%)	19 (46.3%)	7 (17.0%)	3 (7.3%)
	2ゲーム後	76	55 (72.3%)	47 (61.8%)	5 (6.5%)	3 (3.9%)	21 (27.6%)
P	学習課題後	34	32 (94.1%)	10 (29.4%)	19 (55.8%)	3 (8.8%)	2 (5.8%)
	1ゲーム後	28	26 (92.8%)	10 (35.7%)	6 (21.4%)	10 (35.7%)	2 (7.1%)
	2ゲーム後	37	32 (86.4%)	18 (48.6%)	14 (37.8%)	0 (0.0%)	5 (13.5%)

この表からまず注目したいのが、チーム内における子ども同士のコミュニケーションの豊富さである。それぞれの話し合いの場面における「全会話数」は、ここでは28～76回の範囲の広がりがあったが、1時間の授業を全体的に捉えれば、合計約10分間の話し合いにおいて、オレンジ・チームでトータル168回、イエロー・チームで153回、ピンク・チームでも99回と非常に多くの会話がなされていることが示されている。また、ここで強調しなければならないことは、その会話のほとんどがチーム内のゲーム・パフォーマンスに関わる「実態・課題・方法」認識の内容で占められていたことである。この第6時に限って言えば、最もその占有率が低かったのが、イエロー・チームの2ゲーム後の72.3%であり、最も高かったのは、オレンジ・チームの学習課題後の100%である。この割合の数値からみて、この授業における共同学習に向けた学習過程の工夫の効果の一端が読み取れる。

なお、「話し合いの設定のタイミング」と認識対象の関係として、次のような傾向が指摘できるように思われる。

- ①学習課題後のゲームでは、「課題認識」、「方法認識」の割合が高く、「実態認識」は低いものにとどまっている。これは、授業の始まりの段階であり、直前にゲームが行われておらず、チームのゲームの実態よりも、めざすべき目標や具体的な動き方や練習の仕方に会話の対象が向いたのではないかと思われること。
- ②「1ゲーム後」の話し合いでは、学習課題後にはその対象になることが少なかった「実態認識」

が総じて増加している。ここには「ゲーム記録」による影響を見逃せないと思われること。

- ③「2 ゲーム後」も同様に「実態認識」の占める割合が高くなっている。ここでもやはり「ゲーム記録」を媒体にした会話が生じていることが確認できる。また、この2 ゲーム後には、その時間に次の練習やゲームが設定されているわけではないことから、「方法認識」に関するコミュニケーションは少なくなる傾向にあるのではないかということ。

(2) 話し合いの過程における「実態認識」、「課題認識」、「方法認識」の関係性

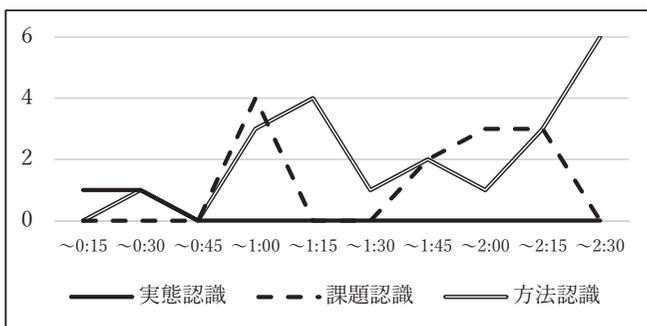


図6 オレンジ・チームの「学習課題後」の会話内容の変化

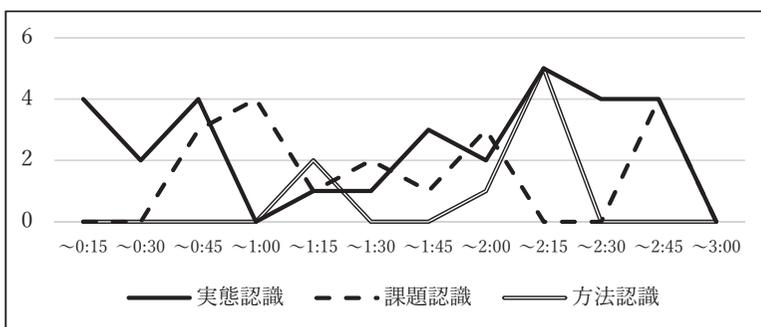


図7 オレンジ・チームの「1 ゲーム後」の会話内容の変化

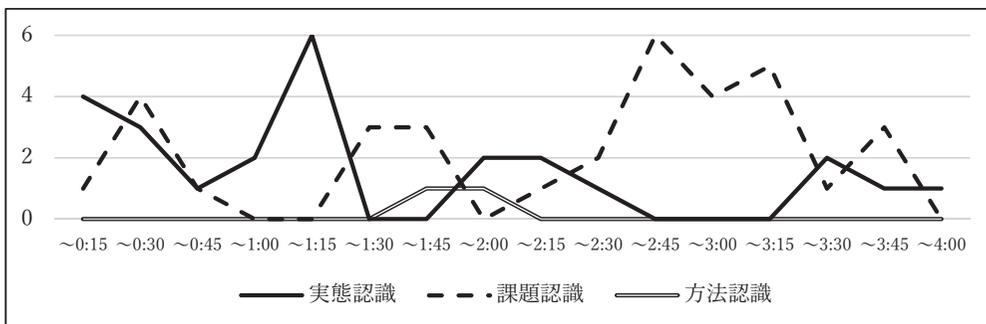


図8 オレンジ・チームの「2 ゲーム後」の会話内容の変化

それではこれらの3つの認識が話し合いの過程において、どのような関係性をもって生み出されていたのであろうか。ここではそれぞれの認識に関わる会話を時系列に沿って整理してみることで確認してみたい。

図6・7・8は、その一例として、第6時の中でのオレンジ・チームにおける3回の話し合いの会話を認識対象ごとに時間経過に沿ってその出現回数をグラフ化したものである。子どもたちの会話を逐語記録に起こしていく際に、それぞれの会話内容がおおよそ15秒以内で完結していることが認められたため、ここでは15秒間隔の区切りによって認識対象の出現傾向を提示している。

このオレンジ・チームでのデータにみられるように、そのコミュニケーションの頻度が非常に豊富で、15秒の区切りの中で3つの認識対象のいずれかの会話内容が途切れることがなかったが、このような活発な会話の状況は、イエローやピンク・チームでも同様であった。

ここでの3つの認識対象の関係性に関わって特徴的なのは、どの話し合い場面においても、その開始から15秒までに「実態認識」に関する会話数が他の認識対象に比して数多くなされていることが確認できることである。この傾向も、他のイエロー、ピンク・チームにおいて同じように認められるものであった。このことは、子どもたちの話し合いがゲームの「実態認識」に関わる会話を契機として進められる傾向を示している。つまり、自分たちのチームのできばえや問題点がコミュニケーションの出発点として重要な役割を担っていると言える。

このような「実態認識」の意味合いは、話し合いの開始時ばかりでなく、その過程の流れのなかでも繰り返されていることが推察できる。その意味で図7の「1ゲーム後」の話し合いの移り変わりに注目したい。ここでは「実態・課題・方法」認識に関わる会話数が「実態認識」の出現を契機にし、時間をずらすように「課題認識」や「方法認識」の会話がなされる傾向を示している。この傾向は、やはり、他のチームにおいても確認できることであった。したがって、チームの中のゲームに関するコミュニケーションを活発化させることに向けて、ゲームの「実態認識」が極めて大切な位置を占めていることが理解できる。

それでは、子どもたちの話し合いでの具体的内容はどのようなものであったのであろうか。次の表9は、同様にオレンジ・チームの第6時における3回の話し合いの概要であり、逐語記録からそれらの会話の概略をまとめたものである。

表9 オレンジ・チームの話し合いにおける会話の概要

会 話 の 大 要	
学 習 課 題 後	<p>●スタートゾーンからの進め方について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・スタートゾーンからラダーゾーン1やラダーゾーン2へのパスが取られてしまう（実態認識）。 ・スタートゾーンの人、どちらにパスしたらよいか判断する（課題認識）。 ・スタートゾーンからラダーゾーン2へパスする場合、ラダーゾーン2のほうへ守備者がくることができないようにする（課題認識）。 ・スタートゾーンからラダーゾーン1へパスした場合、ラダーゾーン1の人はすぐにラダーゾーン2へ出さなければいけない（課題認識）。 ・スタートゾーンの人、パスを出す方向を指さす。ラダーゾーン2へ出す場合には、ラダーゾーン1の人はディフェンスをブロックする。ラダーゾーン1へ出す場合には、ラダーゾーン1の人は半身で待ち、ラダーゾーン2へすぐ出す（方法認識）。 ・スタートゾーンの練習をする（方法認識）。 <p>●シュートゾーンでの攻めについて</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ・シュートゾーンからのゴールがうまくいっていない〈実態認識〉。 ・シュートゾーンでパス交換をしているとだんだん前に出てしまう（二人の間隔が狭くなってしまふ＝筆者）傾向がある〈課題認識〉。 ・シュートゾーンでは、だんだん自分でも前に出ちゃったと思ったらパスしたりして後ろに下がって広がる。ゴールに体を向ける〈方法認識〉。 ・シュートゾーンの練習をする〈方法認識〉。
1 ゲ ー ム 後	<p>●スタートゾーンからの進め方について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・スタートゾーンで作戦がうまくいった。ラダーゾーン2へのパスコースをふさがれてしまったことがあった〈実態認識〉。 ・スタートゾーンからラダーゾーン2へのパスコースをふさがれたら、守備者の位置を見て移動してパスをもらえるようにしなければならない〈課題認識〉。 ・スタートゾーンからラダーゾーン2へのパスコースが消された場合、ラダーゾーン2の人は守備者の位置を見て反対に動く〈方法認識〉。 <p>●ラダーゾーン2での攻めについて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ラダーゾーン2で中央付近でのパスカットが多い〈実態認識〉。 ・ラダーゾーン2では、シュートゾーンと同じように後ろに下がる〈方法認識〉。
2 ゲ ー ム 後	<p>●ラダーゾーン2での攻めについて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ラダーゾーン2でラインディフェンスに中央で取られてしまっている〈実態認識〉。 ・斜めにパスしようとしている。守備者も中央付近しか動いていない〈課題認識〉。 ・ラダーゾーン2では、フェイントを入れる。空いているスペースにまっすぐパスする〈方法認識〉。 ・ラダーゾーン2で練習する〈方法認識〉。

ここでは、話し合いの概要から、子どもたちのコミュニケーションの質的側面を3つの認識対象に添って考察してみた。

- ①「実態認識」… 先にも述べたとおり、「実態認識」はチーム内のコミュニケーションの契機役割を担っているが、その内容に眼を向けると「スタートゾーンからのパスが…」、あるいは「シュートゾーンで…」といったように問題になっている場所が明示された会話になっていることが顕著に示されている。これは、「ラダーコート・サッカー」のゲームのルール（あるいはルールから生み出される戦術的課題）、つまり教材づくりの側面を基盤に、それに結びついた「ゲーム記録」の方法がそれらの会話内容を方向づけていると考えられる。
- ②「課題認識」… ゲームの中で求められる「目標像」を共有すること、またそれに対するチームの「実態」を照らし合わせながら、そのズレを追究したり、これらからの方向性を確認し合うのが課題認識である。例えば、「シュートゾーンでパス交換をしているとだんだん前に出てしまう傾向がある」という分析は、「実態認識」としてのチームの問題点を生み出している原因を探究したものであるが、このような指摘が具体的な「方法認識」へと結びつけていく際に重要になる。このような課題認識は「ゲーム記録」においてチームの実態が共有されることを通して明確化されると言ってもよい。
- ③「方法認識」… ここで重要になるのが学習カードに記載した「話し合いの視点」、その中でも特に、「意思決定」、「ボール操作」、「ボールを持たないときの動き」という枠組みから具体的な動き方の工夫が考えられているかどうかである。ここで注目したいのは、一般的にボール操作の方法に目が向きがちな子どもたちが、「半身で待つ」、「ゴールに体を向ける」、「後ろに下がる」といっ

た「ボールを持たないときの動き」にも大いに目を向けていることである。また、「意思決定」において、「だんだん自分でも前に出ちゃったと思ったら…」、「ラダーゾーン2へのパスコースが消された場合…」といったように、『『When…?』あるいは『If…?』の構文の思考』（岩田ら、2015）によってメンバーとの認識の共有を図ろうとしている点も極めて重要であろう。ここに「実態認識」、「課題認識」と密接に結びつけられたコミュニケーションのよさが認められる。

(3) 第5時から第8時までの全体的傾向

ここまで第6時を事例的に取り上げて3つの認識対象の出現度やその関係性について分析・検討してみたが、そこで見い出された主要な傾向は、他の時間にも共通に確認されることなのであろうか。表10は、第5時から第8時におけるそれぞれの話し合い場面での会話数を整理したものである。これは抽出した3チームの会話数の合計である。前出の表8と同様なデータの示し方をしている。

表10 第5時から第8時における抽出3チームの「実態認識」「課題認識」「方法認識」に関する会話数

		全会話数	認識会話数	「実態認識」の会話数	「課題認識」の会話数	「方法認識」の会話数	「その他」の会話数
第5時	学習課題後	69	63 (91.3%)	0 (0.0%)	26 (37.7%)	37 (53.6%)	6 (8.7%)
	1ゲーム後	131	116 (88.5%)	33 (25.2%)	57 (43.5%)	26 (19.8%)	15 (11.0%)
	2ゲーム後	114	97 (85.1%)	30 (26.3%)	51 (44.7%)	16 (14.0%)	17 (15.0%)
第6時	学習課題後	105	100 (95.2%)	19 (18.1%)	38 (36.2%)	43 (41.0%)	5 (4.8%)
	1ゲーム後	130	120 (92.3%)	52 (40.0%)	43 (33.1%)	25 (19.2%)	10 (7.7%)
	2ゲーム後	185	147 (79.5%)	90 (48.6%)	52 (28.1%)	5 (2.7%)	38 (21.0%)
第7時	学習課題後	89	66 (74.2%)	4 (4.5%)	37 (41.6%)	25 (28.1%)	23 (26.0%)
	1ゲーム後	57	54 (94.7%)	21 (36.8%)	31 (54.4%)	2 (3.5%)	3 (5.3%)
	2ゲーム後	76	66 (86.8%)	20 (26.3%)	32 (42.1%)	14 (18.4%)	10 (13.0%)
	3ゲーム後	115	103 (89.6%)	19 (16.5%)	69 (60.0%)	15 (13.0%)	12 (10.0%)
第8時	学習課題後	48	46 (95.8%)	0 (0.0%)	19 (39.6%)	27 (56.3%)	2 (4.2%)
	1ゲーム後	79	67 (84.8%)	23 (29.1%)	31 (39.2%)	13 (16.5%)	12 (15.0%)
	2ゲーム後	133	117 (88.0%)	75 (56.4%)	40 (30.1%)	2 (1.5%)	16 (12.0%)

この表からも明らかなように、例示した第6時と同様に、第5時から第8時まで全体を通して、チームで非常に多くのコミュニケーションがなされている。そして、「認識会話数」も75～95%と非常に高い割合を占めており、それらはゲームについての豊かな話し合いであったことが推察できる。また、第6時にみられた「話し合いの設定のタイミング」と認識対象の関係についてもほぼ同様な傾向が認められる。

8. 話し合い時のチームの会話内容と練習選択との対応性

次の表11は、チームによる課題解決練習に取り組んだ第5時から第8時における「話し合い」の中で問題となり、検討されたゾーンと、その後のチームでの「課題解決練習」で実際に取り組まれたゾーンを示している。それぞれのチームが選択した練習は、各チームの練習場面を撮影したビデオ映像から確認している。

表からすぐさま理解できるように、「話し合いの中で会話の対象になったゾーン」と「課題解決練

習を選択したゾーン」の対比から、どのチームの子どもたちも、話し合いの中で問題にされ、その解決を探った対象にそってチーム練習を行っていることが明瞭である。ここではその両者が完全に一致しているわけではないが（話し合われた問題に対応して、すべての練習がなされたわけではないが）、少なくとも実際に取り組まれた練習は、話し合いの中で確実にコミュニケーションの対象になっていたゾーンでのものであった。すべてが対応しなかったのは、課題解決練習が授業構成上において約3分程度の時間配分であったことから、その時間的制約において可能な練習課題が選択されたであろうことは想像に難くない。

表 11 話し合いの中で会話の対象になったゾーンと課題解決練習を選択したゾーン

		Orange (オレンジ)	Yellow (イエロー)	Pink (ピンク)
第5時	話し合い	ラダーゾーン2	スタートゾーン	スタートゾーン シュートゾーン
	課題解決練習	ラダーゾーン2	スタートゾーン	スタートゾーン
第6時	話し合い	スタートゾーン シュートゾーン	スタートゾーン シュートゾーン	シュートゾーン
	課題解決練習	スタートゾーン シュートゾーン	スタートゾーン シュートゾーン	シュートゾーン
第7時	話し合い	ラダーゾーン2	シュートゾーン	スタートゾーン シュートゾーン
	課題解決練習	ラダーゾーン2	シュートゾーン	スタートゾーン
第8時	話し合い	スタートゾーン	シュートゾーン	スタートゾーン シュートゾーン
	課題解決練習	スタートゾーン	シュートゾーン	スタートゾーン

いずれにしても、ここで強調できるのは、それぞれのチームが自分たちの「実態・課題・方法」認識に結びつけたかたちで極めて「目的意識的」に課題解決練習の選択に直面していたであろうということである。つまり、この授業の学習過程において、子どもたちが大いに「自覚的」存在として考え、伝え合い、具体的な運動学習に取り組んでいたと考えられる。

9. おわりに

本稿では、小学校における共同的な学びを生み出すゴール型の授業を探究するにあたって、特に授業の単元教材として、子どもたちに「わかりやすく」「やさしい」ゲームを提供していく視点から、「よりやさしい入り交じり」の条件設定となるような「ラダーコート・サッカー」を考案した。また次に、そのゲームの課題解決に必要な「認識学習」を促す「ゲーム記録」を挿入した学習カードの工夫によって、チームにおける子どもたちの認識の共有を期待していくこと、さらに、チームの課題に応じた練習の選択肢を保障していくことを視点として授業づくりの工夫を行った。

そこで、これらの視点に対応させ、①子どもたちが取り組んだゲームのパフォーマンスの向上を確認すること、②「ゲーム記録」に基づいた子どもたちのコミュニケーションを期待すべき「認識対象」の枠組みに従って分析すること、そして③チームのコミュニケーションと練習選択との対応について検討を試みることを直接的な検討課題とした。結果は以下の通りであった。

①ゲーム・パフォーマンスにおいては、第5時以降において、シュートゾーンまで持ち込めるよ

うになった割合が増加し、単元終盤には40%台後半から50%程度の割合でシュートゾーンにまでボールを運び、シュートに結びつくようなプレイがみられるようになったことが確認された。ここでは、「ゲーム記録」を用いたチームの課題解決への話し合いおよび選択的な練習の成果であると推察された。

②チームでの話し合いは非常に活発でかなりの会話数が認められたが、そのうち、「実態・課題・方法」認識に関わるものが抽出チームにおいて、常時、75～95%を占めており、極めて豊かなコミュニケーションがなされていたことが確認された。また、話し合いの設定のタイミングに関係して、これらの認識に関わる会話の傾向が異なることが分析・考察できたが、いずれにしても「実態認識」を重要な契機として3つの認識対象が結びつけられながらチームの課題解決がなされていったことが明らかになった。

③「話し合いの中で会話の対象になったゾーン」と「課題解決練習を選択したゾーン」の対比から、その両者が完全に一致していたわけではないが、少なくとも実際に取り組まれた練習は、話し合いの中で確実にコミュニケーションの対象になっていたゾーンでのものであったことが確認された。

これらの結果から、それぞれのチームが自分たちの「実態・課題・方法」認識に結びつけたかたちで極めて「目的意識的」に運動の課題解決に向けた学習活動に取り組んでいたことが判断された。ここでは、ゴール型におけるやさしい教材づくりと、その教材の課題性に結びついた「ゲーム記録」、「話し合いの視点」を提示した学習カードの利用、およびチームの選択的な課題解決練習の設定といった学習過程の工夫が子どもたちの共同的な学習に向けて大きな有効性を発揮しえていたことが認められたと言える。

なお、本文では触れられなかったが、この授業において実施した形成的授業評価（子どもによる授業評価：高橋ほか、2003）では、第2時以降、第8時まで全時、総合評価において5段階評価の「5」のスコアが得られており、授業クラスの子どもたちから極めて高い評価が示されたことを最後に付記しておく。

文献

- 岩田靖（1998）運動学習に関する「わかること」の重要性，成田十次郎ほか監修，中学校体育・スポーツ教育実践講座・第12巻，ニチブン，pp.223-225
- 岩田靖（2012）体育の教材を創る，大修館書店
- 岩田靖（2013）目で見えるボールゲームの授業づくり⑥ーゴール型のゲームにおける明示的誇張を考える，体育科教育61（9）：74-75
- 岩田靖・宮尾美輝・外丸咲子（2015）小学校におけるボール運動指導に関する研究ー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）：23-32
- 岩田靖（2016）ボール運動の教材を創る，大修館書店
- 高橋健夫・長谷川悦示・浦井孝夫（2003）体育授業を形成的に評価する，高橋健夫編，体育授業を観察評価する，明和出版，pp.12-15
- 高橋健夫・吉野聡（2003）体育授業場面を観察記録する，高橋健夫編，体育授業を観察評価する，明和出版，pp.36-39

[実践報告]

インサイドキックの技能習得に向けた教材・教具開発の試み ー 体育授業におけるサッカーの学習指導に向けた基礎的研究 ー

藤田育郎¹⁾ 原科郁希²⁾
(平成 31 年 2 月 22 日 受理)

The Development of the Teaching Materials and Instructional Devices for the Inside Kick
- A Basic Study for the Instruction of the Soccer in the Physical Education Class -

Ikuro FUJITA (Faculty of Education, Shinshu University)
Fumiki HARASHINA (Boaluz Nagano Futsal Club)

キーワード：ボール運動・球技、ボール操作、初心者指導

1. はじめに

中学校段階におけるゴール型の球技では、第 3 学年における「知識及び技能」の指導内容として、「安定したボール操作」が挙げられている(文部科学省, 2017)。また、その指導内容の例示として、「ゴールの枠内にシュートをコントロールすること」や「味方が操作しやすいパスを送ること」などが記述されている。

ゴール型で取り上げる運動種目については、「バスケットボール」「ハンドボール」「サッカー」の 3 つが挙げられているが、これらの運動種目の内、バスケットボールとハンドボールは、手でボールを操作するタイプの種目であるのに対して、サッカーは、足によるボール操作が求められる。ゴール型に限らずボール運動系のゲームでは、ゲーム状況における判断(意思決定)に基づいて、技能や行動(ボール操作の技能・ボールを持たないときの動き)を行使することが求められるわけであるが、足でボールをコントロールしなければなら

ないサッカーという種目の特性が、それらの学習を阻害してしまっているということも指摘できるであろう。加えて、サッカーには、様々なタイプのキック(インステップキックやアウトサイドキックなど)が存在している。

さて、先述したように中学校学習指導要領解説保健体育編(文部科学省, 2017)には、ゴール型の指導内容の例示として、「ゴールの枠内にシュートをコントロールすること」や「味方が操作しやすいパスを送ること」が記述されているが、これらをサッカーに当てはめて考えると、このような技能的内容を具現化するキックのタイプとして、インサイドキックが適切であるといえよう。

本実践報告では、インサイドキックの技能習得・向上を意図した教材・教具の開発を試み、その成果を検証することを目的とした。なお、本研究では、サッカー経験のない初心者女子大学生を対象とする。このことによって、開発した教材・教具を小・中学校段階で活用することに向けた示唆を得ることができると考えられる。

¹⁾ 信州大学教育学部

²⁾ ボアルース長野フットサルクラブ

2. 方法

2.1 期日・対象・指導プログラムの概要

S 大学教育学部に在籍する女子大学生 20 名を対象として、平成 29 年 11 月から 12 月にかけて、全 5 回の指導プログラムを実施した。対象とした女子大学生 20 名の中には、部活動等でサッカーを専門的に経験した者は含まれていない。

図 1 は、全 5 回に渡って実施した「インサイドキックマスター」の指導プログラムの概要を示したものである。5 つの練習教材を位置づけ、指導プログラム開始時（1 回目）と終了時（5 回目）の最後の時間に実施したキック練習を技能テストとし、後述するキック速度の計測および動作評価を行った。なお、1 回あたりの指導時間は 20 分程度とし、3~4 名程度の小グループを対象に、サッカー経験が豊富な大学生 1 名が中心となって指導を行った。

回	1	2	3	4	5
プログラムの内容	①明日天気になーれ ②くるぶしキャッチ		③風船リフティング ④球ドンキック ⑤直角キック		
	技能 テスト	キック練習			技能 テスト

図 1 「インサイドキックマスター」の指導プログラム

2.2 インサイドキックにおける学習内容の抽出

(1) 初心者のつまずきとその原因の検討

インサイドキックの技能習得に向けた中心的な学習内容を抽出していくにあたって、まずは初心者が有するつまずきの特徴と、そのつまずきを生み出していると考えられる原因について検討することとした。

図 2 および図 3 は、本研究の対象者である 2 名の指導プログラム実施前のインサイドキックの様子を連続写真で示したものである。学習内容の抽出およびその習得に向けた教材・教具を検討・考

案していくにあたって、対象者複数名の試技を観察したが、この 2 名が初心者のつまずきを典型的に表すようなインサイドキックの動作様態を示していた。



図 2 対象者 A：指導プログラム実施前

まず、図 2 に示した対象者 A は、テイクバックが完了した際に膝が大きく曲がり、下腿を中心としたスイングとなっている様子が見受けられる。下腿の内側部分だけがターゲット方向（ボールを蹴り出す方向）を向いたスイング幅の小さなキック動作となっていることが改善点として指摘できるであろう。

このようなつまずきを生み出している原因は、テイクバックを行う際に、キック脚の股関節を外旋させる（股関節を開く）動きが欠落していることであると考えられる。インサイドキックに限らずキック動作全般では、股関節を支点としたスイング幅の大きなキック動作が必要となるが、足部の内側でボールをインパクトするインサイドキックで大きなスイング幅を獲得するには、下腿のみならず脚部全体の内側部分をターゲット方向（ボールを蹴り出す方向）に向ける必要があると考えられる。

したがって、このような動きを発生させていくためには、キック動作の準備局面（軸足を前方に踏み出しながらキック脚のテイクバックを行う局面）において、股関節を外旋させる（股関節を開く）動きが必要となるといえるだろう。しかしながら、このような動きは、日常的に経験することが少ないものであるため、それを新しい動きとして獲得・形成していくような学習のプロセスが求められるといえよう。ここに、学習者、特に初心者のつまずきが存在すると想定できる。



図3 対象者B：指導プログラム実施前

一方、図3に示した対象者Bは、フォロースルーで股関節が大きく内旋してしまい、対象者から見て左方向へ弧を描くようなスイング軌道になっていることが改善点として指摘できる。

このようなつまずきを生み出している原因は、インパクトの前後で、足首を固定（緊張）させた状態を保つ感覚が不足していることであると考えられる。インサイドキックは、正確なボールコントロールが必要となる場面で用いられることが多いキックのタイプである。ボールを正確に蹴り出すには、キック面（足部の内側）をターゲット方向（ボールを蹴り出す方向）へ向けた状態を保持しながら、ボールを蹴り出した方向へと脚が投げ出されるような動きが確認できるのが望ましいといえるだろう。

よって、このような動きを発生させるには、インパクト前後でキック面（足部の内側）をターゲット方向（ボールを蹴り出す方向）へ向けた状態で足首を固定する（緊張させる）感覚が必要になるといえる。しかしながら、このような動きの形成には、以下のような難しさが存在するといえる。通常、投運動や打撃運動といったスイングを伴う動作の運動経過においては、リリースやインパ

クトといった最も力を加える局面におけるスナップ動作が重要な運動課題となる。このような指摘は投運動を対象とした先行研究においてしばしば指摘されている事柄であるが、一連の運動経過における「弛緩－緊張」の関係が、ボールをリリースする瞬間の手首のスナップ動作に直結するという指摘がなされている（岩田, 2016; 佐野, 1996）。しかし、インサイドキックでは、先述したようにインパクト前からフォロースルーにかけて足首を固定（緊張）させた状態を保持する感覚が求められる。つまり、足首を返さない（＝投運動におけるスナップ動作に相当する動きが存在しない）運動構造となっているため、ここに技能習得に向けた難しさが横たわっていると指摘できるのではないだろうか。

さらに、ここまで指摘してきたようなキック動作における個別の動きに加えて、対象者A・Bともに、インパクトの際に十分な力感を伴ったキック動作となっていない点にも大きな課題があるといえる。このインパクト前後で足首を固定する（緊張させる）感覚は、力感を伴ったキック動作の獲得とも連動していると想定できる。

そこで本実践報告では、このような初心者が示したつまずきの特徴やつまずきの原因として考えられる事柄、さらに先行研究（池田ほか, 1988）における指摘を踏まえて、インサイドキックにおける学習内容の分析・抽出を試みた。表1は、インサイドキックにおける技術的ポイントとそれらの望ましい動きについてまとめたものである。本実践報告では、これらの技術的ポイントの習得を意図した教材・教具の開発を試みることにした。

表1 インサイドキックの技術的ポイントと望ましい動き

技術的ポイント	望ましい動き
①軸足の向き	軸足を接地した時につま先を蹴り出す方向へ向けている
②軸足の位置	軸足をボールのほぼ真横に接地している
③軸足の踏み出し	軸足を大きく踏み出している（スイング脚が十分後方に位置している）
④スイング	股関節を支点として脚を大きくスイングしている
⑤インパクト	インパクトの前後で足首が固定されている
⑥フォロースルー	ボールを蹴り出した方向に脚が投げ出されている
⑦キックの力感	インパクトに十分な力感を伴ったキックをしている

(2)教材・教具の具体的内容

以下に示す①から⑤の連続写真は、本実践報告における「インサイドキックマスター」の指導プログラムで取り上げた5つの練習教材の実施方法について示したものである。また、それぞれの練習教材における実施意図についても、加えて以下に記述する。

①明日天気になーれ



つま先に引っ掛けたスリッパを脚のスイングによって遠くへ飛ばす運動である。軸足を前に大きく踏み出すことや、股関節を支点としたスイング幅の大きなキック動作の習得を意図している。キック面の向きはインサイドキックと異なるが、脚を大きくスイングすることを意図した導入的な活動として取り入れた。

②くるぶしキャッチ



パートナーが投げたボールをキック脚の土踏まずから内踝付近にかけて装着したプラスチック製の皿でキャッチする運動である。ボールとプラスチック製の皿には、マジックテープを貼り付けており、両者が容易に接着するようになっている。股関節を外旋させる（股関節を開く）動きや、キック面をボールに向けて保持する動きの習得を意図している。

③風船リフティング



風船によるリフティングである。土踏まずから内踝付近で風船を蹴り上げることを対象者に意識させた。習得を意図している動きは、「②くるぶしキャッチ」と同じである。

④球ドンキック



パートナーが足で固定しているボールを力強く蹴る運動である。固定されたボールを蹴ろうとすることで、インパクトの前後で足首を固定する（緊張させる）感覚や、インパクトの際の力感を伴ったキックの感覚を獲得できると考えた。

⑤直角キック



キック脚の逆方向（右脚で蹴る場合は左方向）からパートナーが転がしたボールを直角方向（正面）に蹴り出す運動である。このような空間的な制限を加えることによって、インパクトの前後で足首を固定する（緊張させる）感覚や、フォロースルーで脚を投げ出す動きを習得できると考えた。

2.3 技能テストの実施方法

指導プログラム1回目と5回目に実施した技能テストでは、「壁のターゲット（対象者から見て真正面の床から20cm程度のところにテープで×印をつけたもの）をねらって、力強くボールを蹴ってください」という指示を対象者に与え、計5球のインサイドキックを行わせた。なお、試技は、対象者の側方（ターゲット方向を向いた対象者のキック脚側）5mの位置からビデオカメラで固定撮影した。

2.4 キック速度の計測方法

技能テストにおけるキック速度の計測には、Dart Fish Software（ダートフィッシュ・ジャパン社製）を用いて、以下の手続きで実施した。毎秒60コマで撮影した試技映像の中に1mの基準物を撮影し、ボールの中心部を基準として1コマ（1/60秒）あたりにボールが進んだ距離を画面上で算出することで速度に換算した。なお、計5球のうち速度が最も速かった試技を分析対象とした。

2.5 インサイドキックの動作評価方法

技能テストとして実施した計5球の試技について、筆者ら2名による合議の下、表1に示した7つの技術的ポイントごとに「○：できている」「×：できていない」として、インサイドキックの動作評価を行った。その後、計5球のうち多い方の評価を対象者の最終的な評価とした。

2.6 統計処理

指導プログラム1回目と5回目に実施した技能テストにおけるキック速度の比較には、対応のあるt検定を行った。なお、統計処理ソフトは、SPSS 24.0 for windowsを使用し、有意水準は5%に設定した。

3. 結果と考察

3.1 キック速度の変化

表2は、指導プログラム1回目と5回目に実施した技能テストにおけるキック速度の平均値をt検定によって比較した結果を示したものである。上位群および下位群の区分は、指導プログラム1回目におけるキック速度に基づいて行っている。なお、上位群と下位群を区分する際に、キック速度が同じ対象者がいたため、上位群：11名、下位群：9名という内訳になっている。

対象者全体では、1回目：34.9±6.6km/h、5回目：45.7±7.6km/hであり、10.8km/hのキック速度の向上が認められた（ $p<0.001$ ）。群別にみても、上位群では、9.6km/h（ $p<0.001$ ）、下位群では、12.2km/h（ $p<0.001$ ）のキック速度の向上が認められた。両群とも有意にキック速度を向上させていたことから、一連の指導プログラムは、技能水準を問わず、一定の効果を有したものであったことが示唆される。また、下位群におけるキック速度の向上が顕著であったことから、特に技能水準が未熟であった学習者にとって有効な指導プログラムであったといえるだろう。

表2 技能テストにおけるインサイドキックの速度変化

	1回目	5回目	速度変化	t値
全体 (n=20)	34.9±6.6km/h	45.7±7.6km/h	+10.8km/h	-7.431 ***
上位群 (n=11)	39.5±4.4km/h	49.1±5.5km/h	+9.6km/h	-4.522 ***
下位群 (n=9)	29.3±3.8km/h	41.5±7.7km/h	+12.2km/h	-6.313 ***

*** : $p<0.001$

3.2 キック動作の変容

続いて、インサイドキックの動作の変容について、表1に示した技術的ポイントごとに評価した結果から検討する。

表3は、指導プログラム1回目と5回目を実施した技能テストにおけるインサイドキックの動作の変容について示したものである。各項目において「○：できている」と評価された人数と習得率（群内で「○：できている」と評価された人数の割合）で示した。

まず、上位群においては、「①軸足の向き」を除くすべての項目において習得率の向上がみられ、指導プログラム5回目において、90%以上の高い習得率を示した。また、下位群においても同様に習得率が向上する傾向が確認でき、指導プログラム5回目には、「①軸足の向き」を除くすべての項目で90%近い習得率を示している。これらのことから、本実践報告における指導プログラムで取り上げた5つの練習教材が、インサイドキックの動きの改善に有効に機能したものと推察することができる。

また、キック動作の全体的な印象評価である「⑦キックの力感」の項目においては、上位群・下位群ともに大幅な習得率の向上を示している

（上位群：36.4%→100.0%，下位群：0.0%→88.9%）。このことは、個別の動きの改善が力感を伴ったキック動作の習得に貢献していることを示していると考えられるだろう。

なお、上位群・下位群ともに、指導プログラム5回目において、「①軸足の向き」の項目のみ、他の項目と比べて低い習得率に留まる傾向が認められた（上位群：81.8%，下位群：66.7%）。この点について、指導プログラム5回目において、「×：できていない」と評価された上位群：2名、下位群：3名の対象者の試技を観察したところ、ボールを強く蹴ろうとするあまり、準備局面で体幹をキック脚方向に過剰に捻転させ、それに付随して軸足が内側を向いて接地する様子が確認できた。このことが「①軸足の向き」の項目において相対的に低い習得率を示した原因であると推察できる。

全5回実施した指導プログラムでは、「ボールを強く蹴ること」を主たる課題としていたが、ボールをコントロールすること、つまりターゲットに向けて真っ直ぐ・正確に蹴り出すことにも課題性を持たせる必要があったと考えられる。今後、本実践報告における指導プログラムや指導内容を見直していく際の視点として挙げておきたい。

表3 技能テストにおけるインサイドキックの動作の変容

評価項目	上位群 (n=11)				下位群 (n=9)			
	1回目		5回目		1回目		5回目	
①軸足の向き	9名	81.8%	9名	81.8%	7名	77.8%	6名	66.7%
②軸足の位置	11名	100.0%	11名	100.0%	5名	55.6%	9名	100.0%
③軸足の踏み出し	8名	72.7%	10名	90.9%	6名	66.7%	9名	100.0%
④スイング	6名	54.5%	11名	100.0%	6名	66.7%	8名	88.9%
⑤インパクト	8名	72.7%	11名	100.0%	5名	55.6%	8名	88.9%
⑥フォロースルー	5名	45.5%	11名	100.0%	3名	33.3%	8名	88.9%
⑦キックの力感	4名	36.4%	11名	100.0%	0名	0.0%	8名	88.9%



図4 対象者B(左)と対象者C(右)の指導プログラム前後のキック動作
(上段：指導プログラム1回目，下段：指導プログラム5回目)

図4は、指導プログラム1回目と5回目の技能テストを比較した結果、キック速度とキック動作の両面において顕著な改善がみられた2名の対象者の試技の様子を連続写真で示したものである。

対象者Bは、指導プログラム1回目において、軸足(左足)が接地した際につま先が内側(対象者から見て右側)を向いてしまっていることや、フォロースルーで股関節が大きく内旋してしまい、対象者から見て左方向へのスイング軌道になっていることが改善点として挙げられた。しかし、指導プログラム5回目では、それらの動きに改善がみられ、インパクト前後で足首を固定(緊張)させた状態を保持しながら、フォロースルーで脚が真っ直ぐに投げ出される動きが顕著に確認できるようになった。キック速度は、19.4km/h 向上し(1回目：32.4km/h, 5回目：51.8km/h)、キック動作では、指導プログラム1回目において「②軸足の位置」と「④スイングの始動」の項目のみ「○：できている」の評価であったが、指導プログラム5回目では、すべての項目において「○：できている」の評価となった。

一方、対象者Cは、指導プログラム1回目において、軸足の踏み出しが小さく、膝から下の下腿中心のスイングとなっている様子が見受けられた。また、テイクバックで股関節を外旋さ

せる動きが不足していることも改善点として指摘できるであろう。しかし、指導プログラム5回目では、準備局面において軸足を大きく踏み出しながらキック面をボールに向けようとする動きや、股関節を支点としたスイング幅の大きなキック動作が確認できるようになった。キック速度は、21.6km/h 向上し(1回目：34.6km/h, 5回目：56.2km/h)、キック動作では、指導プログラム1回目において「①軸足の向き」と「②軸足の位置」の項目のみ「○：できている」の評価であったが、指導プログラム5回目では、すべての項目において「○：できている」の評価となった。

4. まとめ

4.1 学習内容の再検討

ここまで示したように、本実践報告における指導プログラムを経験することによって、多くの対象者のインサイドキックの技能的習熟が確認できた。このことは、指導プログラムで取り上げた練習教材やその機能を高め得るものとして考案した教具の一定の有効性を示しているといえよう。ここでは最後に、インサイドキックの技能的な習熟に向けた中核となり得る学習内容について、再検討を加えてみたい。

まず、本実践報告では、サッカー経験のない初心者女子大学生 20 名の中から初心者のつまづきを典型的に示すようなインサイドキックの動作様態を示していた 2 名を取り上げた。彼女たちのつまづきとつまづきを生み出す原因は、以下の 2 つの事柄であった。

- ④ テイクバックが完了した際に膝が大きく曲がり、下腿の内側部分だけがターゲット方向に向けたスイング幅の小さなキック動作となっている。このような動きは、テイクバックの局面において股関節を外旋させる（股関節を開く）動きが欠落していることによるものと考えられる。
- ⑥ フォロースルーで股関節が大きく内旋してしまい、対象者から見て左方向へ弧を描くようなスイング軌道になっている。このような動きは、インパクト前後において、足首を固定する（緊張させる）感覚が不足していることによるものと考えられる。

つまづきを生み出している原因として仮説的に設定したこれらの運動課題の解決に向けた練習教材やその機能を高め得る教具の考案・開発を試み、それらを取り入れた指導プログラムを対象者に実施した結果、以下の成果を得ることができた。

まず、上記した④のつまづきと直接的に関係すると考えられる「④スイングの始動」の項目では、指導プログラム 5 回目において対象者 20 名中 19 名が「○：できている」の評価となった。また、⑥のつまづきと直接的に関係するであろう「⑤インパクト」と「⑥フォロースルー」の 2 つの項目では、指導プログラム 5 回目において対象者 20 名中 19 名が「○：できている」の評価となった。

これらの結果からは、本実践報告において冒頭に記述したインサイドキックにおける 2 つの典型的なつまづきを生み出している原因として仮説的に設定した事柄、つまり「テイクバックの局面において股関節を外旋させる（股関節を開く）動き」と「インパクト前後において、足

首を固定する（緊張させる）感覚」の双方が、インサイドキックの習得に向けた重要な学習内容の一部となり得ることを指摘できるだろう。

4.2 今後に向けて

小・中学校段階におけるゴール型・サッカータイプの授業を想定した場合、多様なキックのタイプを限られた単元の時間数で十分に習得することは極めて難しいことであると想定できる。まずは、味方の足元にパスを送り込んだり、ゴールの枠内にシュートをコントロールしたりすることが、ボール操作の技能として求められる最初のステップになるといえるであろう。冒頭にも記述したが、このような技能的な内容を具現化するキックのタイプとしては、インサイドキックが適切であると思われる。

本実践報告においては、インサイドキックの技能習得に向けた教材・教具の開発とその有効性について検証を試みた結果として、キック速度の向上やキック動作の変容が確認できた。しかしながら、上記したように、ボール操作の技能の最初のステップとしてインサイドキックの学習を位置づけるのであれば、ボールを正確にコントロールできるかといった内容にも評価の視点を向ける必要がある。このことについては、別の機会に検討したい。

加えて、指導プログラムの前後において確認されたキック速度（ボールの速度）の増加には、キックの動作速度の増加が影響している可能性を指摘できるだろう。例えば、本実践報告における指導プログラムで取り上げた 5 つの練習教材のうち、「明日天気になーれ」のように股関節を支点として脚を大きくスイングする運動課題や「球ドンキック」のようにインパクトの際の力感を伴ったキック動作の獲得を意図した練習教材は、キックの動作速度の増加に貢献していると考えられる。このように、本実践報告における練習教材が動作速度に与える影響について精緻に検討することも今後の課題として挙げておきたい。

引用・参考文献

- 池田晃一・小野剛・中山雅雄・西嶋尚彦・田嶋幸三・阿江通良・森岡理右（1988）サッカーの初心者におけるインサイドキックの特性について．大学体育研究 10：37-45.
- 岩田靖（2014）「スナップの力感」を視点にした投運動の教材づくり．ボール運動の教材を創る．大修館書店：pp.234-241.
- 文部科学省（2017）中学校学習指導要領解説保健体育編．東山書房：pp.131-132.
- 佐野淳（1996）力動感としての動きのリズム．吉田茂・三木四郎編 教師のための運動学．大修館書店：pp.80-82.

長野体育学会平成29年度総会議事録

日時：平成30年3月3日 13時00分～13時40分

場所：長野工業高等専門学校 第2・第3ゼミ室(図書館2F)

<報告・了承事項>

1. 平成29年度事業報告

① 長野体育学会53回大会

第53回大会は、7題の演題が集まり、開催できる旨報告された。

② 「長野体育学研究」第24号は、30年3月下旬に発行予定であることが報告された。

<協議事項>

1. 長野体育学会平成31-32年度理事選挙について

選挙管理委員に小川裕樹先生、瀧直也先生が推薦された。

2. 日本体育学会名誉会員の推薦について今年度は該当者無しということで合意がなされた。

3. 平成29年度決算について承認された。

4. 平成30年度事業案について承認された。

① 長野体育学会第54回大会及び総会について平成31年3月2日(土)松本大学で開催されることが承認された。

大会開催案内：平成30年12月上旬

発表受付・大会号抄録締め切り：平成31年1月下旬

大会号発送：平成31年2月下旬

② 『長野体育学研究』第25号の発行についての計画が承認された。

発行日：平成31年1月末

投稿案内：平成30年3月下旬予定(長野体育学研究第25号送付時に同封)

投稿申込み締切：平成30年6月末

投稿原稿提出締切：平成30年8月末

5. 平成30年度予算案について承認された。

6. 長野体育学会ホームページの作成及び維持管理費について承認された。

しかし、予算的に余裕がないこともあり、今後は長野体育学研究雑誌の公共施設への発送停止の検討及び長野体育学会54回大会案内の発送と同時に理事選挙の書類を同封し、返信封筒のみについて料金を支払う等、予算削減に努めていくことが確認された。

長野体育学会研究論文集に関する規定

- 第一条 長野体育学会（以下本会という）は、会則第14条第3項の定めにより、研究論文集「長野体育学研究(Nagano Journal of Physical Education and Sports)」(以下論文集という)を発刊する。
- 第二条 論文集発行の期日は、当分の間特にこれを定めない。
- 第三条 論文集の編集は編集委員会によって行う。
- 第四条 論文集の発刊停止又は廃刊は、本会の総会において決定する。
- 第五条 附則 本規定は昭和58年12月4日より施行する。
附則 本規定は平成6年12月11日に改正し、同日より施行する。
附則 本規定は平成26年1月26日に改正し、同日より施行する。
附則 本規定は平成29年3月4日より施行する。

「長野体育学研究」投稿規定

(平成 7年12月 3日 改正)
(平成 14年12月14日 改正)
(平成 20年 1月26日 改正)
(平成 26年 1月25日 改正)
(平成 29年 3月 4日 改正)

1. 投稿は長野体育学会の会員に限る。ただし編集委員会が依頼する場合はこの限りではない。
2. 投稿内容は体育学の研究領域における総論、原著論文、実践研究、ショートペーパー、実践報告、研究資料などとし、完結したものに限る。これらは、編集委員会が依頼した査読者による審査を経て、編集委員会がその採否および掲載時期を決定する。審査の結果、原稿の部分的な書き直しを求めることがある。
3. 本誌に掲載された原稿は、原則として返却しない。
4. 原稿は、原則としてワードプロセッサによるカメラレディ原稿とする（執筆要項は別に定める）。ただし、紀要編集委員会が認めた場合はこの限りではない。論文は刷り上がりを極力偶数ページとする。但し、手書き原稿で提出し、別に定める料金を著者が負担することにより、ワープロ入力を編集委員会に依頼することができる。
5. 原稿の作成にあたっては、以下の事項を厳守する。詳細は執筆要項による。
 - (1) 原稿は、A4判無地用紙を用い、横書きで入力する。
 - (2) 欧文原稿及び欧文アブストラクトについては、「別紙」としてその和訳文を添付する。
 - (3) 原稿の体裁は、最初から順に論文題目・必要な場合は副題目・著者名(所属)・欧文題目・必要な場合は欧文副題目・著者のローマ字名<名は頭文字のみ大文字、姓はすべて大文字>(所属)を表記する。これらに続いて、欧文のアブストラクト(250語以内～なくても可)・本文・注・文献の順に記述する。
 - (4) 写真を使用する場合は、鮮明なものを傷がつかないように提出する。ネガを添えることが望ましい。挿入箇所を本文中に明記する。

長野体育学会研究論文集に関する規定

- (5) 度量衡単位は、原則としてSI単位 (m, kg, cm, kg, mgなど) を使用する。
 - (6) 飾り文字・特殊記号などの使用はなるべく避ける。ゴシック太字等は用いない。
 - (7) 本文中の欧文及び数値は、1文字の場合は全角、2文字以上続く場合は半角文字で書く。
 - (8) 本文中での文献の記載は、著者・出版年方式(author-data method)とする。また、文献リストは、本文の最後に著者名のABC順に一括し、定期刊行物の場合には、著者名(発行年)：論文名、誌名、巻号：引用ページ (p.または pp.) の順とし、単行本の場合は、著者名(発行年)：書名、発行所、発行地：引用ページ(p.または pp.)の順とする。詳細は執筆要項参照のこと。
 - (9) 注書きは、本文の末尾と文献の間に、注1)、注2)のように番号順に記載する。
6. 提出する原稿は、オリジナル原稿1部とその論文のみが入力されている3.5インチのフロッピーディスクまたはCDとする。なお、ディスクのラベルに、論文タイトル、著者名、使用機種・ソフト名(バージョン)を記入する。
 7. 総説、原著論文、研究資料の原稿は、原則として1編につき図表、抄録を含めて刷り上がり8ページ以内とし、それを超える分は、その実費を著者負担とするほか、特別の経費を要する場合は、この分についても本人負担とする。
 8. 校正は、編集委員会作業分を除き原則として行わない。
 9. 別刷り希望者は、著者校正の際表紙に希望部数を朱書する。必要経費は著者負担とする。
 10. 送付先は下記とする。

〒380-8544 長野市西長野6-ロ
信州大学教育学部スポーツ科学教育グループ内
長野体育学会 事務局

長野体育学研究 論文執筆要項*

— フォーマット, 編集委員会 —

明朝 p14
明朝 p12

1行あけ

長野体育¹⁾ 信州体育²⁾

明朝 p10.5

(平成 年 月 日 受理)・・・日付は査読時に連絡する>

2行あけ

Preparation of Papers for Nagano Journal of Physical Education and Sports

— Format of Paper, Hensyuu Iinkai—

Century 10.5

1行あけ

名は頭文字のみ大文字, 姓はすべて大文字. (所属)

Taiiku NAGANO (Faculty of Education, Shinsyu University)

Century 10.5

Taiiku SINSHYU (Nagano National College of Technology)

2行あけ

Abstract

本文の前に英文要旨を記入する. 1段組, 文頭は5文字分空ける. 5~10行. 英文要旨のマージンは, 左右各30mmとする. 行間は少し狭くする.

2行あけ

キーワード: 紀要, 執筆要項, フォーマット

1行あけ

1. はじめに ゴシック 10.5

章題の前後はそれぞれ1行空ける.

長野体育学研究は, これまでは信州大学教育学部大学院生の協力を得て, ワープロ入力や編集・校正作業などを行ってきた. しかし, それには限界があり, 今回の改定で投稿者の責任によるカメラレディ原稿に変更しようとするものである. そこで, 各論文が極力統一されるよう以下に基準を示す.

章題前後1行あけ 2. 主な形式

主な形式とフォント等は表1に示した.

3. 本文

(1) 符号について: 終止符はピリオド(.), 語句の切れ目はコンマ(,)を使用する.

(2) 引用符は, 和文の場合には「」, 欧文の場合には“ ”を用いる. コロン(:): 副題, 説明, 引用文などを導く場合に用いる.

(3) 本文中の参考文献

著者・出版年方式(author-data method): 著者が2名の場合, 和文の場合には中黒(・), 欧文の場合には“and”でつなぐ. 著者が3名以上の場合には, ファースト・オーサーの姓の後に和文の場合には「ほか」, 欧文の場合には“et al.”を用いる. 複数の文献が連続する場合はセミコロン(;)でつなぐ.

4. その他 章題前後1行あけ

(1) 提出原稿はA4版とし, それを約86%に縮小し

表1 主な形式

項目	内容
仕上がり版型	B5
原稿版型	A4 提出→86%縮小
本文	2段組 中央7.5mm
1段1行文字数	標準:21字 欧文42字
段落内本文行数	標準:42行
マージン上, 下, 左右	32, 25, 25mm
論文タイトル	14p(中央寄せ)
論文サブタイトル	12p(中央寄せ)
執筆者, 本文日本語	10p 明朝
数字, 欧文	10p 標準:Century
キーワード	10p ゴシック
章題	10.5p ゴシック
節題	10p ゴシック
図表番号	9p ゴシック
図表タイトル 説明	9p 明朝
参考文献	9p 明朝

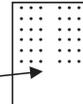
B5版となる. 切り貼りがあっても良いが, 縮小を考慮し文字の大きさ等に注意すること.

(2) 詳細は, 「体育学研究」投稿の手引きに準ずる.

参考文献

参考文献は論文の最後にまとめて, 著者名のA B C順に一括し, 定期刊行物の場合には, 著者名(発行年): 論文名, 誌名, 巻号: 引用ページ(p.またはpp.)の順とし, 単行本の場合は, 著者名(発行年): 書名, 発行所, 発行地: 引用ページ(p.またはpp.)の順とする. 参考文献の見出しは章題と同様とする.

最終ページ余白は,
左右を合わせる.



* 2002年12月14日 日本体育学会長野支部会にて口頭発表

1) 信州大学教育学部

2) 長野工業高等専門学校

全執筆者の所属を記す

脚注は1段組 明朝 9p

編 集 後 記

長野体育学研究第25号をお届けいたします。

本年度の長野学会および総会は、初めて松本大学の会場で開催され、盛況のうちに終えることができました。今後も参加者のニーズに合わせてながら、新たな取り組みを行っていくことで、多くの方が参加し、様々な立場や視点からの議論が活発になる学会になるよう努めたいと思います。

さて、昨 year 天皇陛下の退位が発表され、本年5月には皇太子が天皇陛下に即位されます。これにともない「平成」から新しい元号へと時代が変わることから、今号はまさに平成最後の発行となります。

私たちは、「平成」という時代に何を残すことができたのでしょうか、そして新しい元号となる未来に何を描いていくのでしょうか。学会としてこれからの体育の未来をしっかりと創造していかなければと改めて考えさせられます。

渡辺敏明（編集担当理事）

編 集 委 員

渡 辺 敏 明 速 水 達 也 篠 原 菊 紀

Editorial Committee

T. WATANABE T. HAYAMI K. SHINOHARA

平成31年 3月30日 印刷

平成31年 3月30日 発行

非 売 品

長野体育学研究第25号

(Nagano Journal of Physical Education and Sports)

編集発行者 内 山 了 治

発 行 所 長 野 体 育 学 会

〒380-8544 長野市西長野 6-10

信州大学教育学部スポーツ科学教育グループ内

長野体育学会

印 刷 者 信 教 印 刷 株 式 有 限 公 司

NAGANO JOURNAL OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS NO. 25

CONTENTS

Practical investigations

- 1 Kotaro ARUGA, Yasushi IWATA, Masaki NAKAJIMA and Daisuke KOMAMURA
Quest for the Lesson of Goal-type Game that create Cooperative Learning in Elementary Physical Education
—from the View-Point of Learning Process specific to a Modified Game as a Teaching Material—

Practical reports

- 21 Ikuro FUJITA and Fumiki HARASHINA
The Development of the Teaching Materials and Instructional Devices for the Inside Kick
—A Basic Study for the Instruction of the Soccer in the Physical Education Class—

News and Informations

Edited by

Nagano Society of Physical Education and Sports

March, 2019