

平成 25 年度

体育センター長期研修研究報告

状況に応じた動きがわかってできる ベースボール型ボール運動

—「どこまで走るか・どこでアウトにするか」に
焦点化したゲームを取り入れた
段階的な学習過程を通して—



神奈川県立体育センター
長期研究員
逗子市立逗子小学校 藤瀬 哲朗

目次

第1章 研究を進めるにあたって

1 研究主題	1
2 主題設定の理由	1
3 研究の目的	2
4 研究の仮説	2
5 研究の内容と方法	2
6 研究の構想図	3

第2章 理論の研究

1 「ソフトボール又はソフトバレーボール」から「ベースボール型」へ	4
2 ベースボール型ゲームの特徴	4
3 ゲーム修正の2視点	4
4 ベースボール型のゲーム教材づくりの傾向と課題	5
5 ベースボール型における技能の内容	6
6 課題に焦点化したゲームによるベースボール型の授業実践例	7
7 ベースボール型の「状況に応じた動き」がわかってできることの定義	8

第3章 検証授業

1 研究の仮説と検証の方法	10
2 学習指導計画	12
3 授業の実際	23
4 検証授業の結果と考察	31
5 学習指導の工夫とその効果及び課題	56
6 授業全体を振り返って	63

第4章 研究のまとめ

1 研究の成果と課題	71
2 今後の展望	73
3 最後に	76

<引用・参考文献>

第1章 研究を進めるにあたって

1 研究主題

状況に応じた動きがわかってできる ベースボール型ボール運動

—「どこまで走るか・どこでアウトにするか」に焦点化したゲームを取り入れた
段階的な学習過程を通して—

2 主題設定の理由

現行の小学校学習指導要領解説体育編の体育科改訂の趣旨に、「生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を培う観点から、それぞれの運動が有する特性や魅力に応じて指導することができるようにする（後略）」¹⁾ことが改善の具体的事項として示された。これに伴い、ボール運動系の領域では、「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という視点」¹⁾から種目が整理された。高学年のボール運動は、「ゴール型」、「ネット型」及び「ベースボール型」が指導内容として位置付けられた。小学校高学年のボール運動の中に「ベースボール型」が指導内容として明確に位置付けられたのは、昭和43年改訂の小学校学習指導要領以来、約30年ぶりである。「生涯にわたって豊かなスポーツライフを実現する」ために、「ベースボール型」が有する特性や魅力について指導していくことが期待されている。

さて、自身の「ベースボール型」授業を振り返ってみると、単元前半では種目の基礎的な技術を高めるための反復練習を行い、単元後半では種目の公式ルールに準じたゲームを行うという流れで、主に実践してきた。しかし、実際のゲーム場面では反復練習させてきたはずの技術が児童によって発揮される機会は少なく、経験豊富で技能の高い児童のみが中心となって活躍し、そうではない児童はただゲームの時間が過ぎるのを待っている様子が見られていた。これは打ち方や捕球の仕方などの基本的な技術を身に付けさえすれば、児童には必然的にゲームで活躍する場面が訪れ、ゲームを楽しむことができるという自身の思い込みがあったからだと思う。全ての児童に活躍の場とゲームの楽しさを経験させるには、ゲームにおける様々な状況を把握し、最適な動きを決め、それを実行するという「状況に応じた動き」をわかってできるようにさせることが重要であると考えた。

また、事前の実態調査の結果から、児童は「ベースボール型」のルールや打ち方、捕球の仕方等、様々な面にわかりにくさを感じており、その中でも特に、状況に応じた走塁や守備について、わかりにくさを感じている割合が高いことがわかった。また教師は、「ベースボール型」の指導はしにくいと感じており、その理由として、複雑なルールや状況に応じた動き方を児童に理解させることが難しいからであることがわかった。

ところで、現行の学習指導要領では、高学年のボール運動において、簡易化されたゲームで攻防することが求められている。「簡易化されたゲーム」において、「どこまで走るか・どこでアウトにするか」の攻守両面の課題に焦点化したゲームを段階的に設定すれば、児童は「状況に応じた動き」がわかってできるようになり、ゲームを楽しめるのではないかと考える。

そこで本研究では、課題に焦点化したゲームを小学校高学年のボール運動「ベースボール型」に取り入れ、それを段階的に配置した学習過程で指導することで、児童に「状況に応じた動き」がわかってできる喜びを感じさせ、「ベースボール型」の特性・魅力を味わわせることができると考え、本主題を設定した。

3 研究の目的

状況に応じた動きに焦点化したゲームを取り入れた段階的な学習過程をつくり、その効果の検証を通して、効果的な「ベースボール型」ボール運動の授業モデルを提案する。

4 研究の仮説

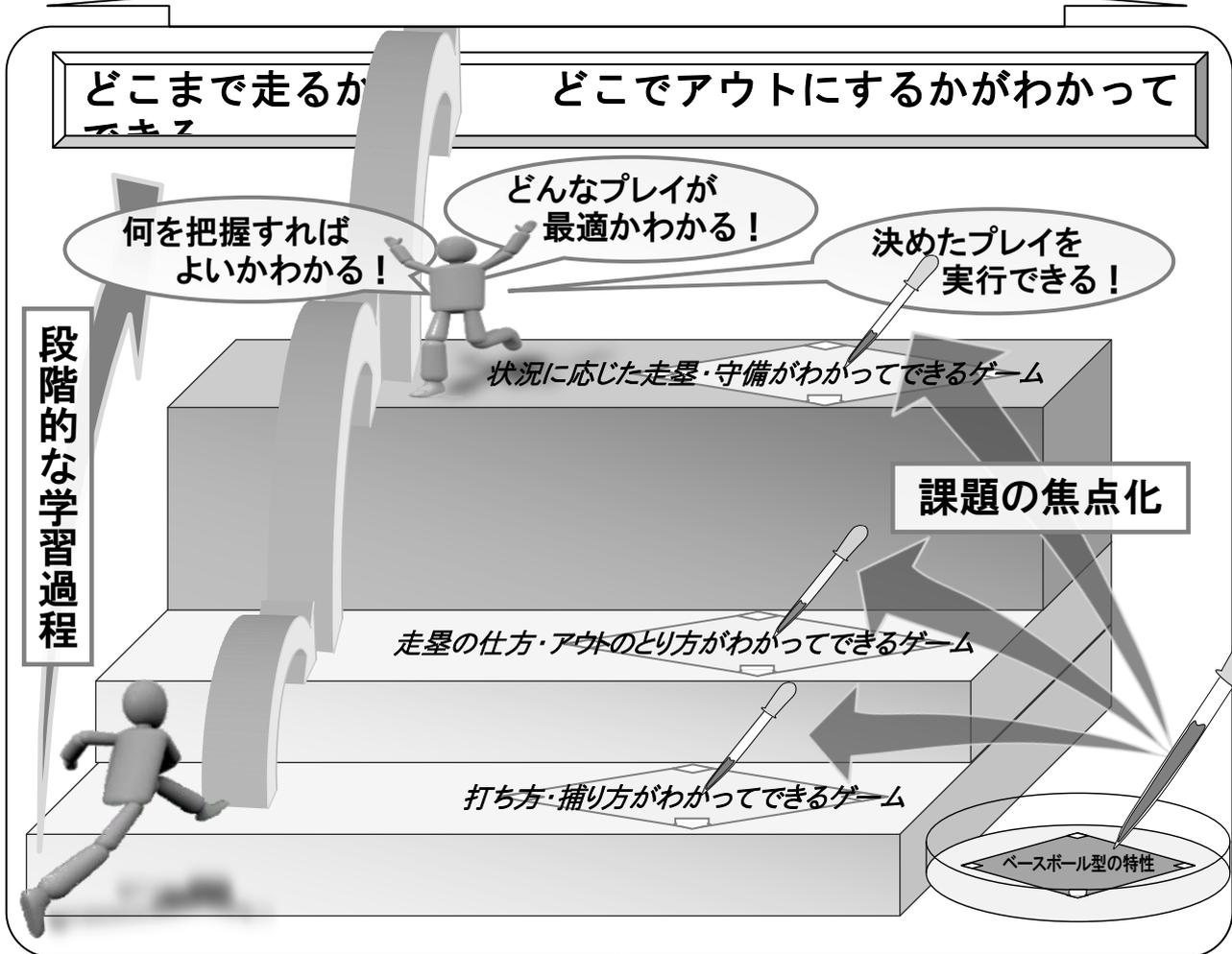
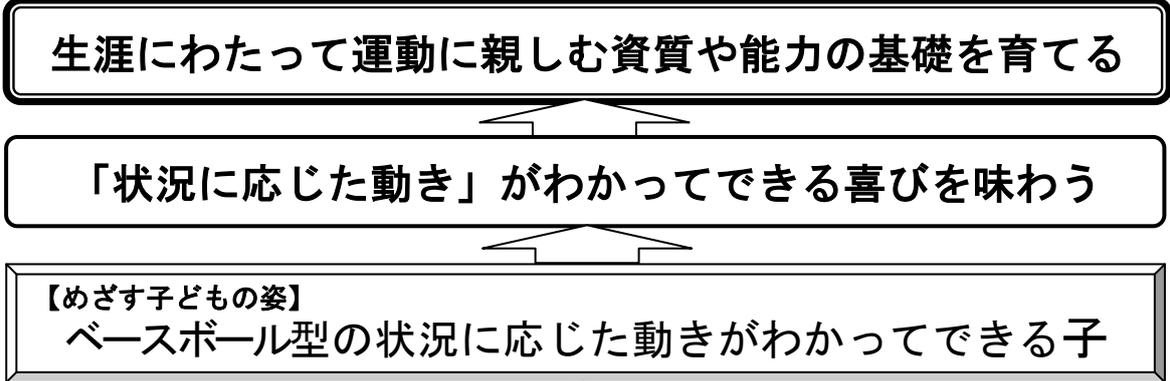
主題設定の理由に基づいて、本研究の仮説を次のように設定した。

小学校高学年のベースボール型において、「どこまで走るか・どこでアウトにするか」に焦点化したゲームを取り入れた段階的な学習過程をつくることにより、状況に応じた走塁と守備がわかってできるようになるであろう。

5 研究の内容と方法

- (1) 授業実践に先立ち、文献等により理論研究を行う。
- (2) 理論研究を基に作成した指導計画により授業を実践し、仮説の検証を行う。
- (3) 理論研究及び授業実践とその振り返りを基に研究をまとめ、授業のモデルを提案する。

6 研究の構想図



課題

- 「ソフトボール」の指導から「ベースボール型」の指導への発想転換
- だれもが楽しみながら「状況に応じた動き」がわかってできる授業づくり

<p>児童の現状</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ルールやゲームの状況に応じた動き方が複雑でわからず楽しめない ■ 状況に応じた走塁や守備がわからない・できない 	<p>教師の現状</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 児童が動き方をわかっていることが前提の授業 ■ 基礎的な技術を高める反復練習と公式ルールに準じたゲーム中心の授業 ■ 一単元でルール・動き方・技能を指導することの難しさ
--	--

第2章 理論の研究

1 「ソフトボール又はソフトバレーボール」から「ベースボール型」へ

今回の学習指導要領体育科改訂の趣旨には、「運動が有する特性や魅力に応じて指導すること」¹⁾が記されている。また学習指導要領改訂の要点には、「高学年の『ボール運動』の内容は、従前『バスケットボール』、『サッカー』、及び『ソフトボール又はソフトバレーボール』で構成していたが、中学年と同様の視点から『ゴール型』、『ネット型』及び『ベースボール型』で構成し、(中略)ベースボール型はソフトボールを主として取り扱うものとする」¹⁾ことが示されている。

これは「ボール運動」の特性を、これまでの種目から今後は型の特性によって観点を捉えようとするものであり、型に応じた特性を種目を通じて児童に味わわせることを期待しており、教師側の発想転換が求められるようになった。

なお、ベースボール型は学校の実態に応じて取り扱わないことができることとされているものの、中学校第1学年及び第2学年の2年間のうちに必修とされていることから、学習の系統性を踏まえると、小学校高学年でも可能な限り学習していくことが望ましいと考える。

2 ベースボール型ゲームの特徴

鈴木ら(2003)によれば、ベースボール型(進塁型)ゲームの特性について、『打者が走者になるろうとするゲーム(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)』という二つの下位ゲームがあり、これらが複合されて『本塁への進塁と阻止』というゲームを構成している²⁾二重構造のゲームであると述べている。これは、最初に訪れる一次ゲームの中に攻守それぞれの達成課題が存在し、次に訪れる二次ゲームにも同様に、一次ゲームとは異なった攻守の達成課題が存在していることになる(表2-1)。つまり、ベースボール型のゲームには、一次ゲームの攻守・二次ゲームの攻守という四つの達成課題が同時に含まれていることになる。四つの達成課題に向けた四つの役割においてとるべき行動が違い、またそれぞれの中に多くの局面が存在するため、状況ごとの動きの選択肢の多さ、必要となる技能の多様性が生まれてくる。これが他のボール運動との大きな相違点であり、ベースボール型の攻防の大きな特徴だといえる。

表2-1 ベースボール型の達成課題

一次ゲーム	攻撃	打者がフェアグラウンドにボールを接地させて出塁することを目指す
	守備	ボールをフェアグラウンド内に接地させないようにすることを目指す
二次ゲーム	攻撃	次の塁に進塁し本塁に戻ってくることを目指す
	守備	走者を次の塁に進ませずアウトにとることを目指す

3 ゲーム修正の2視点

ソーブラ(1986)は「理解のためのゲーム指導論」(Teaching Games for Understanding=TGFU)において、カリキュラムを構成する際の『四つの原理』を提示している。これは「1. サンプリング(素材の抽出・選択) 2. 修正—representation=発達適合型再現〔訳:岩田(2000)〕 3. 修正—exaggeration=誇張〔訳:岩田(2000)〕 4. 戦術の複雑さ」の4点である。この原理から岩田(2000)は、教材づくりに関わる「ゲームの修正」について、「2. representation=発達適合型再現」と「3. exaggeration=誇張」の2視点(表2-2)に重きをおいた修正によって「子どもたちに相応しいゲーム形式が創出される」³⁾と述べている。

一つ目の視点である「発達適合型再現」とは、「プレイヤーの人数やコート・用具を工夫し、運動技能を緩和した子ども用の規格のゲームづくりをしていくこと」⁴⁾であり、二つ目の視点

「誇張」とは、「複雑なゲーム状況の判断の対象を焦点化したり、その選択肢を減少させることを通して戦術的課題をクローズアップし、子どもにとってわかりやすいゲームを創出していくこと」⁴⁾としている。また、これらのことをボール運動の授業における教材づくりに絞って捉えていくと、『誇張』は『内容的視点』に、『発達適合的再現』は『方法的視点』にそれぞれ対応する⁵⁾とも述べている。

つまり、ボール運動の授業で中心となるゲームを設定していくには、まず既存の種目から子どもたちにとって学習効果が期待できるものを選択し、「発達適合型再現」と「誇張」の二つの視点でゲーム修正を行っていく必要があるということになる。この二つの視点両面からのゲーム修正が、今後の教材づくりに重要な要素となってくる。

表 2-2 ゲーム修正における 2 視点

修正—representation=発達適合型再現	「子どもが技術的・身体的に未熟なために遭遇する問題を軽減」することであり、「子どもにとっての適切なプレイ性を確保するための前提条件づくり」
修正—exaggeration=誇張	「問題になる戦術的課題を誇張するように修正」することであり、「戦術学習に焦点を当てた積極的なゲーム修正」

4 ベースボール型のゲーム教材づくりの傾向と課題

岩田・滝澤ら(2004)は、これまでのベースボール型の教材づくりの傾向と課題について、『発達適合的再現』の側面が大いに強調される一方で、『戦術学習に焦点を当てた積極的なゲーム修正(誇張)』の視点への着眼は、残念ながら欠落していると言わざるを得ない。⁵⁾と述べている。それは、「既存のスポーツ種目における『ボール操作』の運動技能さえを易しくすれば子どもがゲームに参加でき、それを楽しむことができるという認識⁵⁾が教師の教材づくりにおける視点として強かったためであると考えられる。また、「ゲームやボール運動を楽しむための能力がボール操作の運動技能を中心に成り立っており、(中略)ゲーム中の戦術的気付きや判断がプレイパフォーマンスを向上させる学習内容の重要な構成要素として理解される段階には至っていない⁵⁾」ことも同時に指摘している。

それを踏まえた上で、先行研究から授業実践を概観していくと、この2視点をバランスよく意識した修正ができてきたとは言いきれないと思われる。児童の技術が未熟であるために「ワンバウンドキャッチもアウト」、「苦手な子は三振なし」などの簡略化は頻繁に行われてきたが、状況に応じた動きは複雑なゲームのまま、活動させることも多くあったと考えられる。

これらの理論を基に、本研究では、「どこまで走るか・どこでアウトにするか」という攻守両面の状況に応じた動きに焦点化(誇張)したゲーム作りを行い、学習過程の中に取り入れていくこととする。

5 ベースボール型における技能の内容⁶⁾

学校体育実技指導資料集第8集「ゲーム及びボール運動」では、ボール運動の各型について、学習指導要領の指導内容が整理されている。これを基に、本研究の中心的な指導内容となる「どこまで走るか・どこでアウトにするか」との対応を図りたい。以下表2-3の□内が、本研究で中心的に取り扱う指導内容にあたる。

表2-3 「ベースボール型の『技能』に関する内容」⁶⁾

学年 領域 (内容)	第1学年及び第2学年		第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年	
	ゲーム (ボールゲーム)	ゲーム (鬼遊び)	ゲーム (ベースボール型ゲーム)	ボール運動 (ベースボール型)	
学習指導要領	ボールゲームでは簡単なボール操作やボールを持たない動きによって、的に当てるゲームや攻めと守りのあるゲームをすること。	鬼遊びでは一定の区域で、逃げる、追いかける、陣地を取り合うなどをすること。	ベースボール型ゲームでは、蹴る、打つ、捕る、投げるなどの動きによって、易しいゲームをすること。	ベースボール型では、簡易化されたゲームで、ボールを打ち返す攻撃や隊形をとった守備によって、攻防をすること。	
解説	ゲームの様相や例示など	<p>(ア)一定の区域で逃げる、追いかける、陣地を取り合うなどの簡単な規則の鬼遊びをする。</p> <p>(イ)工夫した区域や用具で楽しく鬼遊びをする。</p> <p><例示> ○一人鬼、二人組鬼 ○宝取り鬼、ボール運び鬼</p>	<p>「易しいゲーム」とは、簡単なボール操作で行える、比較的少人数で行える、身体接触を避けるなどのゲームをいう。</p> <p>(ア)ボールを蹴る、打つなどにより攻撃をしたり、捕る、投げるなどにより守備をしたりして、攻守を交代するゲームをする。</p> <p>(イ)全力で走塁し、得点がとれるようなゲームをする。</p> <p><例示> ○攻撃側がボールを蹴って行うゲーム ○手やラケットなどでボールを打ったり、止まったボールを打ったりして行うゲーム</p>	<p>止まったボールや易しく投げられたボールを打ったり、インニング終了の仕方を工夫したりして攻守交代が繰り返し行えるように簡易化したゲームをする。</p> <p>(ア)止まったボールや易しく投げられたボールを打ったり走塁したりして攻撃し、またそれを阻止するために捕球したり送球したりして、攻守を交代するゲームができるようにする。</p> <p>(イ)得点をとるための出塁と進塁ができ、また、チームとして守備の隊形をとってアウトにする。</p> <p>(進塁を防ぎ、得点を与えないようにする)動きができるようにする。</p> <p><例示> ○ソフトボール ○ティーボール</p>	
	ボール操作	<p><ボール遊び> ・大小、弾む・弾まないなど、いろいろなボールで、つく、転がす、投げる、当てる、捕る、蹴る、止めるなどの簡単なボール操作をすること。</p> <p><ボール蹴りゲーム> ・ねらったところに緩やかにボールを投げたり、転がしたり、蹴ったりすること。</p> <p>・ボールを捕ったり止めたりすること。</p>		<p>・投げる手と反対の足を一歩前に踏み出して投げること。</p> <p>・ボールをフェアグラウンド内に蹴ったり打ったりすること。</p>	<p>・捕球する相手に向かって、オーバーハンドで投げること。</p> <p>・止まったボールや易しく投げられたボールをバットでフェアグラウンド内に打つこと。</p> <p>・打球方向に移動し、捕球すること。</p>
	ボールを持たない動き	<p><ボール蹴りゲーム> ・ボールを操作できる位置に動くこと。</p> <p>・ボールが飛んだり、転がったりしてくるコースに入ること。</p>	<p>・相手(鬼)にタッチされたり、自分のマーク(タグやフラッグ)を取られたりしないように、逃げたり身をかわしたりすること。</p> <p>・相手(鬼)のいない場所に移動したり、駆け込んだりすること。</p> <p>・2・3人で連携して、相手(鬼)をかわしたり走り抜けたりすること。</p> <p>・逃げる相手を追いかけてタッチしたり、マーク(タグやフラッグ)を取ったりすること。</p>	<p>・向かってくるボールの正面に移動すること。</p> <p>・ベースに向かって走り、かけ抜けること。</p>	<p>・打球方向に移動し、捕球すること。</p> <p>・塁間を打球の状況に応じて走塁すること。</p>

6 課題に焦点化したゲームによるベースボール型の授業実践例

これまでに研究報告がなされてきた授業の中で、「発達適合型再現」と「誇張」の2視点からのゲーム修正と、それを意図的、段階的に配置した学習過程づくりの授業実践には、どういったものがあるのだろうか。それにあてはまると考えられる具体的な実践例の一つとして、大友(2008)の研究「走者と守備の対決場面に焦点を当てた5年生のハンドベースボール」⁷⁾を以下の表2-4に挙げる。表の内容については実践報告をもとに整理した。

表2-4 「走者と守備の対決場面に焦点を当てた5年生のハンドベースボール」⁷⁾

時間	ゲーム	主なルール	主なねらい	
			攻撃	守備
第1時	① 打ちっこ ゲームⅠ	1チーム5人が順番にボールを打ち、ボールの落ちたエリアの合計得点で競う。	・できるだけ遠く狙った所への打撃	
第2時	② 打ちっこ ゲームⅡ	1チーム5人が同時に連続して2球ボールを打ち、守備側が10球を集め、ライン上に並ぶ時間の早さで競う。	・打って狙う場所についての役割分担も伴う打撃	・空きスペースを作らず守る工夫
第3時	③ ハンド ベースボールⅠ	打者はフェアゾーンへ打ったら、スタートラインから折り返し地点を通り、スタートラインまで戻る。その間ボールでタッチされなければ2点入る。打者一巡で攻守交代。		・ノーバウンドでの捕球とタッチアウト
第4時	④ ハンド ベースボールⅡ	基本的ルールはⅠと同じ。折り返し地点(ベース)まで行くと1点、スタートラインまで戻ると2点入る。残塁はしない。		・走者よりも早くボールを運ぶフォースアウト
第5時	⑤ ハンド ベースボールⅢ	基本的ルールはⅡと同じだが、折り返し地点(ベース)まで来たときは留まる(残塁)判断ができる。走者がスタートラインまで戻れた時だけ1点が入る。	・ボールが接地してからの走者の走塁	・残塁者の有無による守備の違い
第6時	⑥ ハンド ベースボールⅣ	基本的ルールはⅢと同じだが、折り返し地点(ベース)が2ヶ所に増える。2ヶ所とも通りスタートラインに戻れば、1点が入る。	・残塁者位置によつての攻撃方法の違い	・複数箇所でのフォースアウト
第7時	オリジナル ハンド ベースボール	児童が自分たちで新ルールを考え、「オリジナルハンドベースボール」を作り実践する。		

この実践報告では、教師が設定する一つひとつのゲームの中で、児童にとっての学習内容である課題を焦点化し、それがルールの変化とともに、少しずつステップアップしていく学習過程づくりとその効果が実証されている。この理論を本研究の焦点化したゲームとそれを段階的に配置する学習過程づくりのベースとしていくこととする。

7 ベースボール型の「状況に応じた動き」がわかってできることの定義

高橋(1989)は、体育学習全般における目標とそれに対応した具体的な学習内容の位置付けを図2-1のように示している。ここでは、「技術・戦術の知識」を認識目標、「技術・戦術」を技術目標の学習内容として位置付けている。本研究で主眼をおく、「状況に応じた動き」という視点で考えると、「わかる」とは認識目標に含まれる「戦術の知識」、「できる」とは技術目標に含まれる「戦術」にあたると思われる。したがって「状況に応じた動き」を学習することは、認識目標（わかる）と技術目標（上手になる）を中心的な目標に据えることになる。なお、技術目標の「上手になる」は本研究に照らして考え、「できる」と捉える。

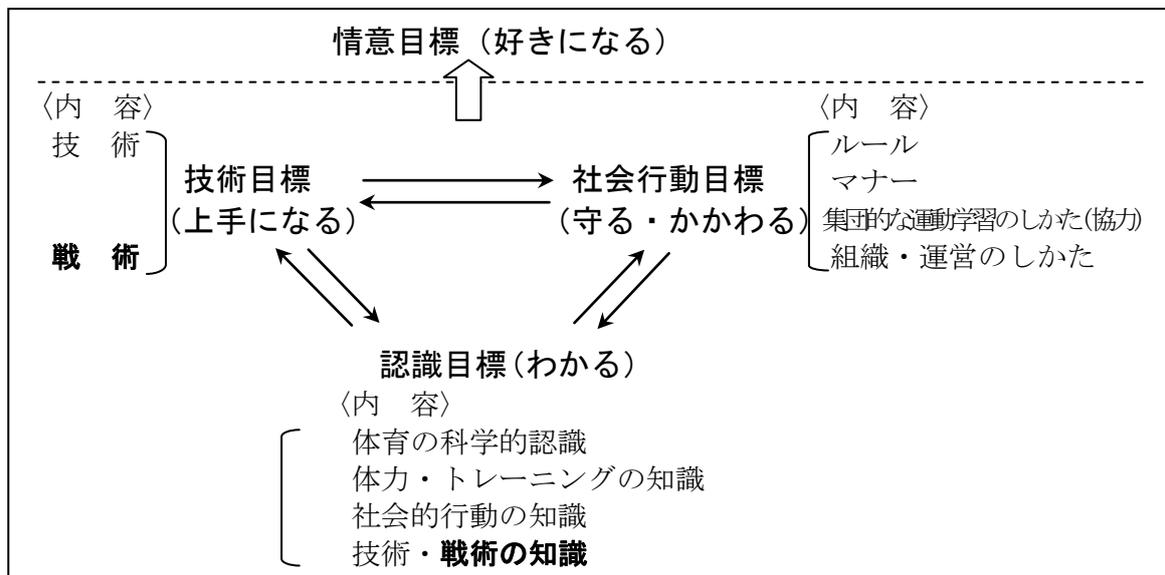


図2-1 体育の具体的目標の構造⁸⁾

では「状況に応じた動き」がわかってできることについて、認識目標の「戦術の知識」と技術目標の「戦術」の内容を、ボール運動領域にあてはめ、更に詳しく見ていく。

中川(1984)は、「ボールゲームにおける状況判断は少なくとも四つの重要な精神過程の連鎖を経て行われている⁹⁾」と述べている。その具体的内容として、「外的ゲーム状況を選択的に注意してから、ゲーム状況を把握、予測し、遂行するプレーに関して決定を下すこと」が状況判断であると定義している。図2-2はその精神過程の連鎖を図式化したものである。

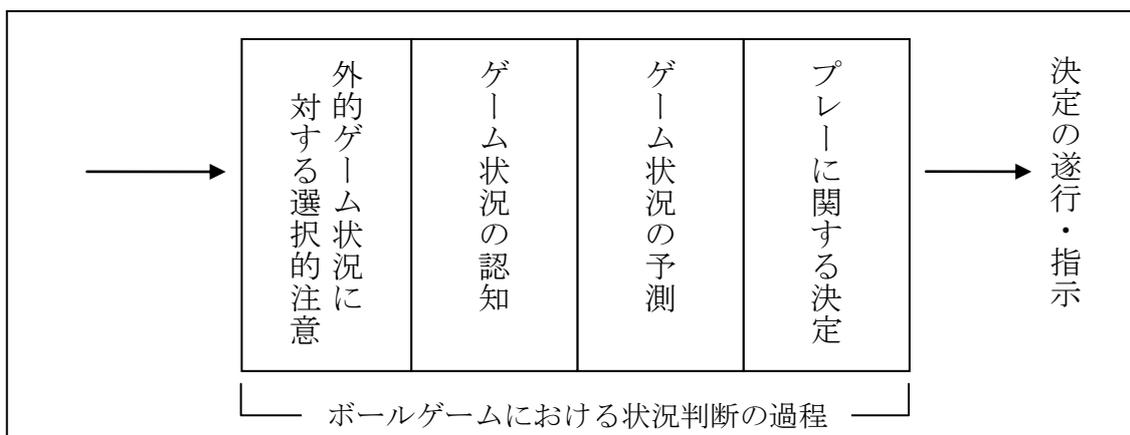


図2-2 ボールゲームにおける状況判断の過程に関する概念的モデル⁹⁾

中川は、「外的ゲーム状況に対する選択的注意」とは、「外的ゲーム状況の中の適切な情報源へ選択的に注意を働かせること⁹⁾」であり、「ゲーム状況の認知」とは、「注意した情報源から

情報を獲得し、評価して、現在のゲーム状況の記述を得る」⁹⁾ ことと定義している。また、「ゲーム状況の予測」とは、「過去および現在の認識に基づいて未来のゲーム状況を想像し、先取りする」⁹⁾ ことであり、「プレーに関する決定」とは、「ここまでのゲームの状況の把握と予測に基づいて、遂行するプレーに関する決定をまさに下す」⁹⁾ ことと定義している。

これをベースボール型の一場面を例に挙げて考えると、守備者が捕球した後ランナーをアウトにするためには、ランナーの位置や仲間の守備者の動きなどの状況に注意を払い（「外的ゲーム状況に対する選択的注意」）、ランナーが現在1・2塁間を走っている等の適切な情報を捉え（「ゲーム状況の認知」）、その後ランナーがどの塁まで進みそうかを予測し（「ゲーム状況の予測」）、アウトがとれそうな塁を選択し（「プレーに関する決定」）、そこに送球する（「プレーの遂行」）という一連の流れでプレイを行うこととなる。

この理論で挙げられている四つの過程を本研究では、「外的ゲーム状況に対する選択的注意」と「ゲーム状況の認知」を「状況の把握」、「ゲーム状況の予測」と「プレーに関する決定」を「プレイの決定」とまとめ、それらの結果である「決定の遂行」を「実行」として捉えることとした。また、状況判断の前提となる「ルールを理解」と、これらの過程を経て得られる「プレイの結果」を前後におき、ベースボール型の「状況に応じた動き」がわかってできることを、以下図2-3のような流れでまとめることとした。

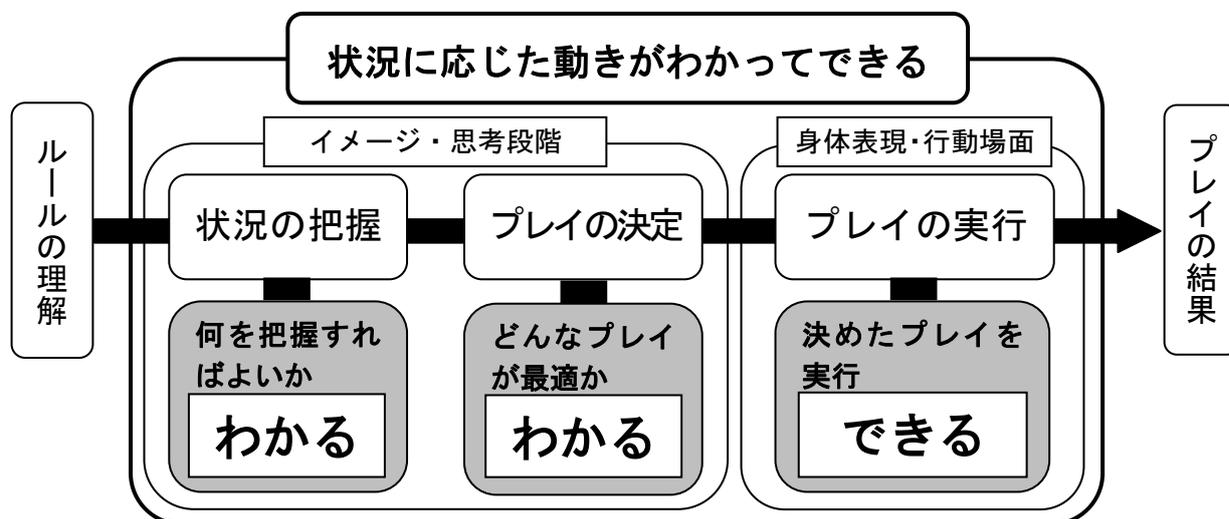


図2-3 状況に応じた動きがわかってできることの内容

このように「状況に応じた動き」がわかってできることを捉えると、「状況の把握」「プレイの決定」「プレイの実行」がその中心的内容となる。これを以下の表2-5のように整理し、「状況に応じた動きがわかってできたか」を検証するため、「何を把握すればよいかわかるか」「どんなプレイが最適かわかるか」「決めたプレイを実行できるか」の三つを分析の視点としたい。

表2-5 ベースボール型における「わかる」と「できる」の定義

ベースボール型における「わかる」こと		
①	ルールの理解	ゲームのルールと行い方が「わかる」
②	状況の把握	何を把握すればよいか「わかる」
③	プレイの決定	どんなプレイが最適か「わかる」

ベースボール型における「できる」こと		
①	プレイの実行	決めたプレイを実行「できる」
②	プレイの結果	プレイ実行がうまくいき、結果として成功する（「できる」）

第3章 検証授業

1 研究の仮説と検証の方法

(1) 研究の仮説

小学校高学年のベースボール型において、「どこまで走るか・どこでアウトにするか」に焦点化したゲームを取り入れた段階的な学習過程をつくることにより、状況に応じた走塁と守備がわかってできるようになるであろう。

(2) 期間

平成25年10月18日(金)～11月8日(金) 8時間扱い

(3) 場所

逗子市立逗子小学校 校庭・体育館

(4) 対象

第5学年3組(35名)

(5) 単元名

ボール運動 ベースボール型

(6) 主なデータ収集の方法

ア アンケート調査

- | | |
|---------------|-------------|
| (ア) 実態調査アンケート | 7月2日(火)実施 |
| (イ) 事前アンケート | 10月4日(金)実施 |
| (ウ) 事後アンケート | 11月14日(木)実施 |

イ 学習カード

- (ア) 個人学習カード(毎時)
- (イ) チーム学習カード(毎時)

ウ VTR

毎時間、デジタルビデオカメラ(移動式1台・固定式3台)により、ゲーム全体の様子、学習の展開について記録する。

エ 観察

授業観察者による児童の動きの分析

(7) 分析の視点と方法

分析の視点	具体的な分析の観点と方法	
<p>(1) 何を把握すればよいか わかったか</p>	走 塁	<p>ア 走塁場面において何を把握すればよいかわかったか (ア) 事後アンケートの分析 質問「自分や仲間が少しでも先の塁に進むために大切なことは何ですか」 ※自由記述 (イ) 事前・事後アンケートの比較分析 質問「どこまで走るか決めるときに、あなたは何を 見て決めますか」 ※自由記述</p>
	守 備	<p>イ 守備場面において何を把握すればよいかわかったか (ア) 事後アンケートの分析 質問「チームで協力してすばやくアウトをとるために大切なことは何ですか」 ※自由記述 (イ) 事前・事後アンケートの比較分析 質問「どこでアウトをとるか決めるときに、あなたは 何を 見て決めますか」 ※自由記述</p>
<p>(2) どんなプレイが最適か わかったか</p>	走 塁	<p>ア 走塁場面においてどんなプレイが最適かわかったか (ア) 事前・事後アンケートの比較分析 質問「あなたはこの場面でどうしますか」 ※図説から適切だと思う回答を選択</p>
	守 備	<p>イ 守備場面においてどんなプレイが最適かわかったか (ア) 事前・事後アンケートの比較分析 質問「あなたはこの場面でどうしますか」 ※図説から適切だと思う回答を選択</p>
<p>(3) 決めたプレイを実行 できたか</p>	走 塁	<p>ア 走塁場面において決めたプレイを実行できたか (ア) 事後アンケートの分析 質問「今回の授業であなたはどこまで進むか考えなが ら、一つでも先の塁まで進むことができました か」 ※4段階の選択回答式の自己評価 (イ) VTRの分析 「状況に応じた走塁」の質的変化 走塁場面のプレイの出現率の推移から</p>
	守 備	<p>イ 守備場面において決めたプレイを実行できたか (ア) 事後アンケートの分析 質問「今回の授業であなたはどこでアウトをとるか考 えながら、すばやく動くことができましたか？」 ※4段階の選択回答式の自己評価 (イ) VTRの分析 「状況に応じた守備」の質的変化 守備場面のプレイの出現率の推移から</p>

2 学習指導計画

(1) 高学年2年間を見通した年間指導計画(時数)

学年	体づくり運動	器械運動	陸上運動	水泳	ボール運動	表現運動	保健	合計
5年	8	12	17	8	〔ゴール型〕 バスケットボール：7 サッカー：7 〔ネット型〕 キャッチバレーボール：5 〔ベースボール型〕 ティーボール：8	10	8	90
					計：27			
6年	8	12	17	8	〔ゴール型〕 バスケットボール：8 サッカー：7 〔ネット型〕 ソフトバレーボール：5 〔ベースボール型〕 ソフトボール：7	10	8	90
					計：27			

(2) ボール運動 ベースボール型 第5学年・第6学年 指導内容整理表

内容		第5学年(ティーボール)	第6学年(ソフトボール)
ボール運動 ベースボール型	運動の技能	<ul style="list-style-type: none"> 止まったボールをバットでフェアグラウンド内に打つこと。 打球方向に移動し、捕球すること。 進塁を防ぎ、得点を与えないようにする動きができるようにすること。 塁間を打球の状況に応じて走塁すること。 	<ul style="list-style-type: none"> 易しく投げられたボールをバットでフェアグラウンド内に打つこと。 捕球する相手に向かって、オーバーハンドで投げること。 塁間を打球の状況に応じて走塁すること。
	態度	<ul style="list-style-type: none"> ゲームに進んで取り組むこと。 ルールやマナーを守り友達と助け合っ て練習やゲームをすること。 	<ul style="list-style-type: none"> 用具の準備や片付けで、分担された役割を果たすこと。 場の危険物を取り除いたり場を整備したりするとともに、用具の安全に気を配ること。
ボール運動 共通	思考判断	<ul style="list-style-type: none"> チームの特徴に応じた攻め方を知り、自分のチームの特徴に応じた作戦を立てること。 	<ul style="list-style-type: none"> 楽しいゲームの行い方を知り、プレイヤーの数、コート of 広さ、プレー上の制限、得点の仕方などのルールを選ぶこと。

(3) 単元の目標

ア【技能】

○次の運動の楽しさや喜びに触れ、その技能を身に付けることができるようにする。

- ・簡易化されたゲームで、ボールを打ち返す攻撃や隊形をとった守備によって、攻防をすること。

イ【態度】

- ・運動に進んで取り組み、ルールを守り助け合って運動をしたり、(場や用具の安全に気を配ったりする)ことができるようにする。

ウ【思考・判断】

- ・(ルールを工夫したり、)自分のチームの特徴に応じた作戦を立てたりすることができるようにする。

※ ()内は6学年での単元目標となる事項

(4) 評価規準

ア 内容のまとまりごとの評価規準

運動への関心・意欲・態度	運動についての思考・判断	運動の技能
ボール運動の楽しさや喜びに触れることができるよう、進んで取り組むとともに、ルールを守り助け合って運動をしようとしたり、(運動する場や用具の安全に気を配ろうとしたりしている。)	(ルールを工夫したり、)自分のチームの特徴に合った作戦を立てたりしている。	簡易化されたゲームで攻防をするためのボール操作やボールを持たない時の動きを身に付けている。

※ ()内は6学年での評価規準となる事項

イ 単元の評価規準(●：5年評価規準 ○：6年評価規準 ■：5・6年共通の評価規準)

運動への関心・意欲・態度	運動についての思考・判断	運動の技能
<p>●集団対集団で競い合う楽しさや喜びに触れることができるよう、簡易化されたゲームに進んで取り組もうとしている。</p> <p>●ルールやマナーを守り、友達と助け合って練習やゲームをしようとしている。</p> <p>○用具の準備や片付けで、分担された役割を果たそうとしている。</p> <p>○運動をする場を整備したり、用具の安全を保持したりすることに気を配ろうとしている。</p>	<p>○ゲームの行い方を知るとともに、簡易化されたゲームを行うためのルールを選んでいる。</p> <p>●チームの特徴に応じた攻め方を知るとともに、自分のチームの特徴に合った作戦を立てている。</p>	<p>■簡易化されたゲームで、ボールを打ち返す攻撃や隊形をとった守備をするための動きができる。</p>

ウ 指導内容及び学習活動に即した評価規準（第5学年 ボール運動 ベースボール型）

※ I・II・III・IVは指導内容 ①・②・③・④は評価規準

運動への関心・意欲・態度	運動についての思考・判断	運動の技能
<p>I. 攻防することに楽しみを感じながら、積極的に取り組むこと。</p> <p>↓</p> <p>①集団対集団で競い合うための練習やゲームに進んで取り組もうとしている。</p> <p>II. チームの仲間とアドバイス交換や話し合いをしながら、協力して練習やゲームに取り組むこと。</p> <p>↓</p> <p>②友達と助け合って練習やゲームをしようとしている。</p> <p>III. セルフジャッジでのゲームをスムーズに進めようとする事。</p> <p>↓</p> <p>③ルールやマナーを守ろうとしている。</p>	<p>I. ゲームの課題とチームの特徴に合った効果的な動きに気付くこと。</p> <p>↓</p> <p>①チームの特徴に応じた攻め方を仲間とともに考えている。</p> <p>II. ゲームの課題とチームの特徴に合った攻めや守りの作戦について話し合い攻守の作戦を決めること。</p> <p>↓</p> <p>②自分のチームの特徴に合った作戦を立てている。</p>	<p>I-i. 打ちたい方向と体の向きを平行にすること。</p> <p>I-ii. ボールをよく見て打つこと。</p> <p>↓</p> <p>①止まったボールをバットでフェアグラウンド内に打つことができる。</p> <p>II. ボールの正面に移動し、両手で包むように捕球すること。</p> <p>↓</p> <p>②打球方向に移動し、捕球することができる。</p> <p>III. 打球の行方と守備の動きを見ながら走塁すること。</p> <p>↓</p> <p>③塁間を打球の状況に応じて走塁することができる。</p> <p>IV. ランナーの位置と仲間の動きを見て、アウトにする塁を決めながら動くこと。</p> <p>↓</p> <p>④進塁を防ぎ、得点を与えないようにする動きができるようになる。</p>

(5) 指導と評価の計画

第5学年 ベースボール型 (ティーボール)				
時間	主なねらい・学習活動	学習活動に即した評価規準		
		運動への関心・意欲・態度	運動についての思考・判断	運動の技能
第1次	1	1 集合・挨拶・学習課題確認 打ち方・捕り方がわかってできるようにしよう	①集団対集団で競い合うための練習やゲームに進んで取り組もうとしている。(観察・学習カード)	
		2 準備運動 3 ゲーム説明 4 ゲーム① 5 チームタイム(作戦・練習) 6 ゲーム① 7 まとめ・片付け		
第2次	2	1 集合・挨拶・学習課題確認 走塁の仕方・アウトのとり方がわかってできるようにしよう		②打球方向に移動し、捕球することができる。(観察)
	3	2 準備運動 3 ゲーム説明 4 ゲーム②・③ 5 チームタイム(作戦・練習) 6 ゲーム②・③ 7 まとめ・片付け	③ルールやマナーを守ろうとしている。(観察)	
第3次	4	1 集合・挨拶・学習課題確認 状況に応じた走塁と守備がわかってできるようにしよう		①止まったボールをバットでフェアグラウンド内に打つことができる。(観察)
	5	2 準備運動 3 ゲーム説明 4 ゲーム④・⑤・⑥ 5 チームタイム(作戦・練習) 6 ゲーム④・⑤・⑥ 7 まとめ・片付け	①チームの特徴に応じた攻め方を仲間とともに考えている。(観察・学習カード)	
	6		②友達と助け合っ て練習やゲームをしようとしている。(観察)	
	7		②自分のチームの特徴に合った作戦を立てている。(観察・学習カード)	③塁間を打球の状況に応じて走塁することができる。(観察)
8		①集団対集団で競い合うための練習やゲームに進んで取り組もうとしている。(観察・学習カード)		④進塁を防ぎ、得点を与えないようにする動きができる。(観察)

(6) 単元計画

		第1次	第2次		第3次				
		第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時
ねらい	攻防	打ち方・捕り方がわかってできるようにする。	走塁の仕方・アウトのとり方がわかってできるようにする。		状況に応じた走塁と守備がわかってできるようにする。				
	攻め	フェアグラウンド内への打ち方がわかってできるようにする。	全力で走り1塁を駆け抜けることがわかってできるようにする。	塁間を全力で走ることがわかってできるようにする。	打球の行方と守備の動きを見て、進む塁を決めることがわかってできるようにする。		打球の行方と守備の動きを見て、状況に応じた走塁をすることがわかってできるようにする。		
研究で焦点化したねらい	守り	ボールの捕り方がわかってできるようにする。	ボールをすばやく運びアウトをとることがわかってできるようにする。	コーンとの距離を見て、運ぶか、投げるかをわかってできるようにする。	走者の位置と仲間の動きを見て、走者が向かってくるエリアのコーンを決めることがわかってできるようにする。	走者の位置と仲間の動きを見て、走者が向かってくる塁のコーンを決めることがわかってできるようにする。			
	時間	5 集合・あいさつ・学習課題の確認							
時間	ウォーミングアップゲーム								
	10	捕る技能のポイント確認		タイム キャッチ ボール	ベースラン リレー	タイム キャッチ ボール	ベースラン リレー	タイム キャッチ ボール	ベースラン リレー
	15	タイム キャッチ ボール	ゲーム① 1回	ゲーム 説明	ゲーム 説明	ゲーム 説明	ゲーム⑤ 1回	ゲーム 説明	ゲーム⑥ 1回
	20	ゲーム 説明	ゲーム 説明	ゲーム③ 1回	ゲーム④ 1回	ゲーム⑤ 1回	チーム タイム	ゲーム⑥ 1回	チーム タイム
	25	打つ技能のポイント確認		ゲーム② 1回				攻め ↓ 守り ↓ チーム タイム	
	30	打つ技能の練習	ゲーム② 1回	ゲーム③ 2回	攻め ↓ 守り ↓ チーム タイム	攻め ↓ 守り ↓ チーム タイム	ゲーム⑤ 2回	ゲーム⑥ 2回	チーム タイム
	35	ゲーム① 1回							
	40		ゲーム② 1回	ゲーム③ 2回	攻め ↓ 守り ↓ チーム タイム	攻め ↓ 守り ↓ チーム タイム	ゲーム⑤ 2回	ゲーム⑥ 2回	チーム タイム
	45	ゲームの振り返り・片付け							

(7) 学習指導の工夫

ア「どこまで走るか・どこでアウトにするか」に焦点化したゲームの基本設定

ゲームの基本設定	
○毎時間3コートをつくり、どのチームも同時にゲームができるようにする(校庭使用時) ○ティーボールを基に簡易化されたゲームが中心となる活動	

イ「どこまで走るか・どこでアウトにするか」に焦点化したゲームの段階的設定

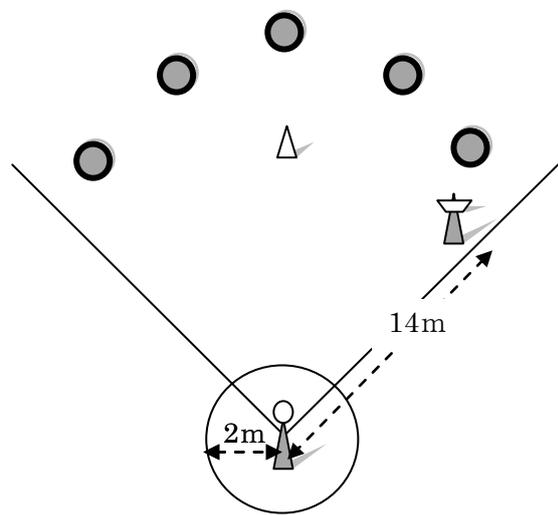
ゲーム①：ガングアンゲーム<第1・2時>			
打ち方・捕り方がわかってできるようになるゲーム			
ゲームの課題とねらい		ルールと場の設定	
◇攻めの課題	◆守りの課題	■共通ルール	
◇どう打つか?	◆どう捕るか? ◆どう運ぶか?	■1回3人ずつ攻撃と守備を行う ■4回の攻守をした総得点で勝敗	
◇攻めのねらい	◆守りのねらい	◇攻めのルール	◆守りのルール
◇止まったボールをフェアグラウンド内に打つことが、わかってできるようにする。	◆ボール方向に移動して捕球し、アウトコーンに運ぶことがわかってできるようにする。	◇30秒間内に1人最大5球を、3人が3ヶ所から同時に打つ。 ◇35秒経過時点でフェアグラウンド内に落ちているボール数が得点。	◆打たれたボールを攻撃時間(30秒)+5秒=35秒間でアウトコーン内のかごに集める。 ◆ボールは投げずにかごまで持って(複数可)運ぶ。 ◆ホームランラインを越えたら捕ることはできない。
◇期待する攻めの姿	◆期待する守りの姿	場の設定	
◇打つ方向と体の向きを平行にすること。	◆打球の正面に移動すること。		
◇ボールをよく見て打つこと。	◆両手で包むようにボールを捕ること。		
	◆すばやくアウトコーンへ運ぶこと。		
使用教具			
ティー		ペットボトル(500mLを上下カット)をカラーコーンに乗せボールを設置	
バット		ゴムバット、プラスチックバット、ジュニア用テニスラケットから自由選択制	
ボール		新聞紙ボール(新聞紙1枚半をテープで巻いたもの)	
アウトコーン		フラフープ内にボールカゴ設置	

ゲーム②～⑥共通ルール

- 全員(6回)の打撃で攻守交代
- 守備は5人で守り、6人チームの1人は記録係
- 打撃で空振り・ファールの場合は打ち直し
- バットをバッターサークルの外へ投げて走った場合はマイナス1点(ゲーム②は無得点)
- 打順・2回打つ打者は回ごとに変更可

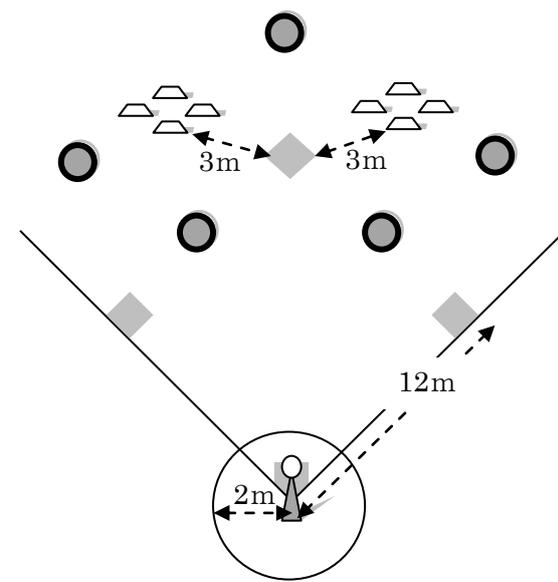
ゲーム②：ダッシュダッシュゲーム<第2時>

走塁の仕方・アウトのとり方がわかってできるようになるゲーム

ゲームの課題とねらい		ルールと場の設定	
◇攻めの課題	◆守りの課題	◇攻めのルール	◆守りのルール
◇どう打つか? ◇1塁までどう走るか?	◆だれが捕るか? ◆どう運ぶか?	◇1人ずつ打撃し1塁まで走塁する。 ◇相手の「アウト!」のかけ声より、早く到達して入ればセーフで1得点。	◆打たれたボールをアウトコーンへ運び、全員で集まり「アウト!」と声を出す。(以下「アウトコール」と記載) ◆フライを捕ったらアウト。
◇攻めのねらい	◆守りのねらい	場の設定 	
◇全力で走り1塁を駆け抜けることがわかってできるようにする。	◆1人が捕りアウトコーンにボールを運ぶことがわかってできるようにする。		
◇期待する攻めの姿	◆期待する守りの姿		
◇打った後すぐに走り出すこと。	◆ボールに近い守備者が捕ること。		
◇1塁で止まらずに駆け抜けること。	◆すばやくアウトコーンに向かうこと。		
使用教具			
ティー	ペットボトル(500mLを上下カット)をカラーコーンに乗せボールを設置		
バット	ゴムバット、プラスチックバット、ジュニア用テニスラケットから自由選択制		
ボール	新聞紙ボール(新聞紙1枚半をテープで巻いたもの)		
1塁ベース		カラーコーンの上にマーカーコーンを置いたもの	
アウトコーン		小さめのカラーコーン	

ゲーム③：ベースダッシュゲーム<第3時>

走塁の仕方・アウトのとり方がわかってできるようになるゲーム

ゲームの課題とねらい		ルールと場の設定	
◇攻めの課題	◆守りの課題	◇攻撃のルール	◆守備のルール
◇どう打つか？ ◇四つの塁をどう走るか？	◆だれが捕るか？ ◆運ぶか投げるか？ ◆2ヶ所の内どちらが早くアウトをとれるか？	◇1人ずつ打撃を行い、四つの塁を走塁する（到達した塁で順に1～4得点）。 ◇アウトコールより早く到達した塁で得点。	◆打たれたボールをアウトコーンへ運び、4人集まってアウトコールする。 ◆フライを捕ったらアウト。
◇攻めのねらい	◆守りのねらい	場の設定 	
◇塁間を全力で走ることがわかってできるようにする。	◆運ぶか投げるかを決め、すばやくアウトコーンに集まることがわかってできるようにする。		
◇期待する攻めの姿	◆期待する守りの姿		
◇打った後すぐに走り出すこと。	◆捕球した位置とアウトコーンとの距離を見ること。		
◇四つの塁を全力で走り、一つでも先の塁に行くこと。	◆運ぶか・投げるかを決めること。		
使用教具			
ティー	ペットボトル(500m Lを上下カット)をカラーコーンに乗せボールを設置		
バット	ゴムバット、プラスチックバット、ジュニア用テニスラケットから自由選択制		
ボール	ノーバウンズフォームボール (TOEI LIGHT)		
ベース ◆	ソフトボール用ベース		
アウトコーン △	マーカーコーン四つを色別で2ヶ所に設置		

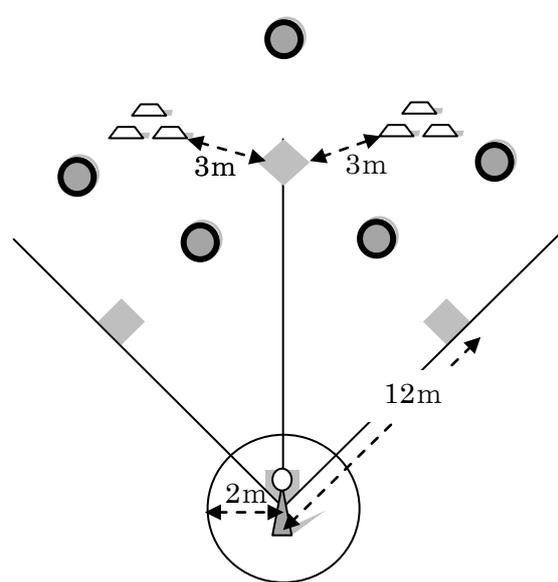
ゲーム④：セレクトダッシュゲーム＜第4時＞

状況に応じた走塁・守備がわかってできるようになるゲーム

ゲームの課題とねらい		ルールと場の設定	
◇攻めの課題 ◇どう打つか？ ◇四つの塁をどう走るか？ ◇進むか止まるか？	◆守りの課題 ◆だれが捕るか？ ◆投げるか運ぶか？ ◆2ヶ所の内どちらが早くアウトをとれるか？	攻めのルール ◇1人ずつ打撃を行い、四つの塁を走塁する（到達した塁で順に1～4得点）。 ◇アウトコールより早く塁に到達でセーフ。 ◇塁間でのアウトコールでアウト(無得点)。	守りのルール ◆打たれたボールをアウトコーンへ運び、4人集まってアウトコールする。 ◆フライを捕ったらアウト。
◇攻めのねらい ◇進む塁を走りながら決めることがわかってできるようにする。	◆守りのねらい ◆運ぶか投げるかを決め、すばやくアウトコーンに集まることがわかってできるようにする。		
◇期待する攻めの姿 ◇打球の行方を見ること。	◆期待する守りの姿 ◆捕球した位置とアウトコーンとの距離を見ること。	場の設定 	
◇守備の動きを見ること。	◆運ぶか・投げるかを決めること。		
◇進む塁を走りながら決めること。			
使用教具			
ティー	ペットボトル(500mLを上下カット)をカラーコーンに乗せボールを設置		
バット	ゴムバット、プラスチックバット、ジュニア用テニスラケットから自由選択制		
ボール	ノーバウンズフォームボール (TOEI LIGHT)		
ベース	ソフトボール用ベース		
アウトコーン	マーカーコーン四つを色別で2ヶ所に設置		

ゲーム⑤：エリアアウトゲーム<第5・6時>

状況に応じた走塁・守備がわかってできるようになるゲーム

ゲームの課題とねらい		ルールと場の設定	
◇攻めの課題 ◇どう打つか？ ◇四つの塁をどう走るか？ ◇進むか止まるか？	◆守りの課題 ◆だれが捕るか？ ◆投げるか運ぶか？ ◆2ヶ所の内どちらでアウトがとれるか？ ◆空いている1人は何をするか？	◇攻撃のルール ◇1人ずつ打撃を行い、四つの塁を走塁する(到達した塁で順に1～4得点)。 ◇アウトコールより早く塁に到達でセーフ。 ◇塁間でのアウトコールでアウト(無得点)。	◆守備のルール ◆打たれたボールをアウトにできる(2塁到達前は右側、2塁到達後は左側)アウトコーンへ運び、3人集まってアウトコールする。 ◆フライを捕ったらアウト。
◇攻めのねらい ◇進む塁を走りながら決めることがわかってできるようにする。	◆守りのねらい ◆走者が向かってくるエリアにボールを運び、アウトをとることがわかってできるようにする。	場の設定 	
◇期待する攻めの姿 ◇打球の行方を見ること。	◆期待する守りの姿 ◆走者の位置を見ること。		
◇守備の動きを見ること。	◆仲間の動きを見ること。		
◇進む塁を走りながら決めること。			
使用教具			
ティー	ペットボトル(500m Lを上下カット)をカラーコーンに乗せボールを設置		
バット	ゴムバット、プラスチックバット、ジュニア用テニスラケットから自由選択制		
ボール	ノーバウンズフォームボール (TOEI LIGHT)		
ベース	ソフトボール用ベース		
アウトコーン	マーカーコーン三つを色別で2ヶ所に設置		

ゲーム⑥：セレクトベースボール<第7・8時>

状況に応じた走塁・守備がわかってできるようにする

ゲームの課題とねらい		ルールと場の設定	
◇攻めの課題	◆守りの課題	攻撃のルール	守備のルール
◇どう打つか？ ◇四つの塁をどう走るか？ ◇進むか止まるか？	◆だれが捕るか？ ◆投げるか運ぶか？ ◆2ヶ所の内どちらでアウトがとれるか？ ◆空いている2人は何をするか？	◇1人ずつ打撃を行い、四つの塁を走塁する（到達した塁で順に1～4得点）。 ◇アウトコールより早く塁に到達でセーフ。 ◇塁間でのアウトコールでアウト(無得点)。	◆打たれたボールをアウトにできる（各塁）コーンへ運び、2人集まってアウトコールする。 ◆フライを捕ったらアウト。
◇攻めのねらい	◆守りの課題	場の設定	
◇進む塁を走りながら決めることがわかってできるようにする。	◆走者が向かってくる塁にボールを運び、アウトをとることがわかってできるようにする。		
◇期待する攻めの姿	◆期待する守りの姿		
◇打球の行方を見ること。	◆走者の位置を見ること。		
◇守備の動きを見ること。	◆仲間の動きを見ること。		
◇進む塁を走りながら決めること。	◆ランナーの進み具合を予測して先回りすること。		
使用教具			
ティー	ペットボトル(500m Lを上下カット)をカラーコーンに乗せボールを設置		
バット	ゴムバット、プラスチックバット、ジュニア用テニスラケットから自由選択制		
ボール	ノーバウンズフォームボール (TOEI LIGHT)		
ベース	ソフトボール用ベース		
アウトコーン	マーカーコーン二つを色別で各ベース近く4ヶ所に設置		

3 授業の実際

8時間扱いの1時間目 平成25年10月18日(金) 第3校時(10:45~11:30) 晴天・校庭			
第1次のねらい (1) 打ち方、捕り方がわかってできるようにする。			
研究で焦点化したねらい (1) ボールの打ち方、捕り方がわかってできるようにする。			
本時のねらい (1) 練習やゲームに進んで取り組むことができるようにする。【関心・意欲・態度】			
時間	学習内容と活動	教師の指導・支援	学習活動に即した評価規準
はじめ 【10分】	1 集合・挨拶 2 本時の学習課題の確認をする。		
	ボールの打ち方・捕り方のポイントを考えよう!		
なか 【30分】	3 準備運動をする。 <ゴロキャッチボール>	・ボールの正面に移動し、両手で包むように捕球することを伝える。	
	4 ゲームの説明を聞く。 5 打つ練習をする 6 焦点化したゲームをする。 <ゲーム①1・2回表裏>	・ゲーム①のルールと対戦の仕方について、図とマグネットを用いて説明する。【 掲示 】 ・打ちたい方向と平行に立ち、ボールをよく見て打つことを伝える。 ・よい動きについて称賛し、他の児童の気付きにつなげる。 ・打つポイント・ボールを捕るポイントを意識しながら、ゲームに取り組むよう声かけする。	【 運動への関心・意欲・態度 】 集団対集団で競い合うための練習やゲームに進んで取り組もうとしている。 (ゲーム①の行動観察・学習カード)
まとめ 【5分】	7 ゲームの振り返りをする。	・ボールを打つとき・捕るときポイントについて確認する。【 掲示 】	

【授業者による振り返り】

- ・ゲームに取り組む中で技能を高めていくという内容に、子どもたちは興味を持ち、意欲的に取り組む姿が多く見られた。
- ・安全面の配慮、技能のポイントやゲーム説明の時間短縮に努めていく必要がある。
- ・指導内容が、実際のゲームの場で生きるような指導・声かけを行っていく必要がある。

8時間扱いの2時間目 平成25年10月22日(火) 第2校時(9:40~10:25)曇り・校庭			
第2次のねらい (1) 走塁の仕方・アウトのとり方がわかっているようにする。			
研究で焦点化したねらい (1) 全力で走塁すること・すばやくアウトをとることがわかるようにする。			
本時のねらい (1) 打球方向に移動し、捕球することができるようにする。【技能】			
時間	学習内容と活動	教師の指導・支援	学習活動に即した評価規準
はじめ 【10分】	1 集合・挨拶 2 本時の学習課題の確認をする。		
	全力で走塁すること・すばやくアウトをとることができるようになろう！		
なか 【30分】	3 準備運動をする。 ＜ゲーム①＞	・ボールの捕り方・打ち方について前時を振り返る。	
	4 ゲームの説明を聞く。 5 焦点化したゲームをする。 ＜ゲーム②1回表裏＞	・ゲーム②のルールと対戦の仕方について、図とマグネットを用いて説明する。【揭示】 ・1塁をかけ抜けること・捕ったらすばやくコーンに向かうことを伝える。 ・よい動きについて称賛し、他の児童の気付きにつなげる。	【運動の技能】 打球方向に移動し、捕球することができる。 (ゲーム①②の行動観察)
	6 チームタイムをとる。 ○ゲームをやって気づいたことを出し合い、チームとしての攻めと守りの作戦を決める。 ○決めた作戦を実行するために動いて確認する。	・全体集合し、〔①勝つための気付き②攻守の作戦〕の順でチームごとに考えるよう促す。【揭示】 ・各チームの話合い・練習の様子を巡視し、〔攻守の作戦〕を意識するよう声かけする。	
7 焦点化したゲームをする。 ＜ゲーム②2回表裏＞	・チームタイムで決めた作戦が実行できているか見取る。		
まとめ 【5分】	8 ゲームの振り返りをする。	・セーフになるため、アウトをとるためのポイントについて確認する。【揭示】	

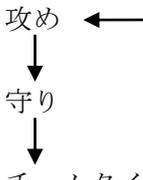
【授業者による振り返り】

- ・ゲームのルール説明プリントを事前配布することで、理解ができた状態でゲームに臨む様子が見られた。
- ・1塁コーンまでの距離と、アウトコーンの大きさを調整し、思い切り打ち、すぐ走り出し、塁を駆け抜けることが、プレイの成功につながるような場の設定を工夫する必要がある。
- ・指導内容が、実際のゲームの場で生きるような指導・声かけを行っていく必要がある。

8時間扱いの3時間目 平成25年10月24日(木) 第6校時(14:35~15:20) 曇り・校庭			
第2次のねらい (1) 走塁の仕方・アウトのとり方がわかってできるようにする。			
研究で焦点化したねらい (1) 全力での塁間の走塁・すばやくアウトをとる動きができるようにする。			
本時のねらい (1) ルールやマナーを守ることができるようにする。【関心・意欲・態度】			
時間	学習内容と活動	教師の指導・支援	学習活動に即した評価規準
はじめ 【10分】	1 集合・挨拶 2 本時の学習課題の確認をする。		
	塁間を全力で走ること・運ぶか、投げるかを定めることができるようになろう！		
なか 【30分】	3 準備運動をする。 ＜ゴロキャッチボール＞	・捕るポイントを振り返り、投げるポイントを確認する。	
	4 ゲームの説明を聞く。 5 焦点化したゲームをする。 ＜ゲーム③1回表裏＞	・ゲーム③のルールと対戦の仕方について、図とマグネットを用いて説明する。【掲示】 ・全力で走ること・運ぶか、投げるかをすばやく決めることを伝える。 ・よい動きについて称賛し、他の児童の気付きにつなげる。	【運動への関心・意欲・態度】 ルールやマナーを守ろうとしている。 (ゲーム③の行動観察)
	6 チームタイムをとる。 ○ゲームをやって気づいたことを出し合い、チームとしての攻めと守りの作戦を決める。 ○決めた作戦を実行するために動いて確認する。	・全体集合し、[①勝つための気付き②攻守の作戦]の順でチームごとに考えるよう促す。 ・各チームの話合い・練習の様子を巡視し、[攻守の作戦]を意識するよう声かけする。	
7 焦点化したゲームをする。 ＜ゲーム③2回表裏＞	・チームタイムで決めた作戦が実行できているか見取る。		
まとめ 【5分】	8 ゲームの振り返りをする。	・四つの塁を早く走るため・運ぶか、投げるかを定めるためのポイントについて確認する。【掲示】	

【授業者による振り返り】

- ・学習活動の流れに児童が慣れてきたこともあり、より生き生きと活動する姿が見られた。
- ・四つの塁を駆け抜ける・1ヶ所に集まってアウトをとるという、シンプルで明確なルールの中、ボール運動が苦手な児童もチームの一員として意欲的に活動する姿が見られた。
- ・ゲームの振り返りの場面では、児童の言葉で学習内容のまとめをすることができるとうい。

8時間扱いの4時間目 平成25年10月25日(金) 第3校時(10:45~11:30) 雨・体育館			
第3次のねらい (1) 状況に応じた走塁と守備がわかってできるようにする。			
研究で焦点化したねらい (1) どこまで進むか・運ぶか投げるかを定めるポイントがわかってできるようにする。			
本時のねらい (1) 止まったボールをフェアグラウンド内に打つことができるようにする。【技能】			
時間	学習内容と活動	教師の指導・支援	学習活動に即した評価規準
はじめ 【10分】	1 集合・挨拶 2 本時の学習課題の確認をする。		
	どの塁まで進むか・どちらのコーンでアウトにするか決めるためのポイントを考えよう！		
なか 【30分】	3 準備運動をする。 ＜ベースランリレー＞	・できるだけ小回りでベースを走 ることを伝える。	
	4 ゲームの説明を聞く。 5 焦点化したゲームをする。 ＜ゲーム④1回表裏＞  ○ゲームをやって気づいたこ とを出し合い、チームとし ての攻めと守りの作戦を決 める。 ○決めた作戦を実行するた めに動いて確認する。	・ゲーム④のルールと対戦の仕 方について、図とマグネットを用 いて説明する。【揭示】 ・どの塁まで進むか・どちらの コーンでアウトにするかをすば やく決めることを伝える。 ・よい動きについて称賛し、他の 児童の気付きにつなげる。 ・〔①勝つための気付き②攻守の 作戦〕の順でチームごとに考え るよう促す。【揭示】 ・各チームの話合い・練習の様 子を巡視し、〔攻守の作戦〕を 考えるよう声かけする。 ・チームタイムで決めた作戦が 実行できているか見取る。	【運動の技能】 止まったボールをフェア グラウンド内に打つこ とができる。 (ゲーム④の行動観察)
まとめ 【5分】	6 ゲームの振り返りをする。	・どの塁まで進むか・どちらの コーンでアウトにするかをすば やく決めるためのポイントに ついて確認する。【揭示】	

【授業者による振り返り】

- ・毎時間ステップアップしていくゲームの変化を子どもたちが楽しみにし、活動中も学習内容に対して集中して取り組むことができている。
- ・ゲームでの得点や勝敗にあまりこだわらない姿が見られるため、判定方法や得点板等の手立てを工夫していく必要がある。

8時間扱いの5時間目 平成25年10月29日(火) 第2校時(9:40~10:25) 雨・体育館			
第3次のねらい (1) 状況に応じた走塁と守備がわかってできるようにする。			
研究で焦点化したねらい (1) 進む塁・アウトをとるコーンを決めるポイントがわかるようにする。			
本時のねらい (1) チームの特徴に応じた攻め方を仲間とともに考えることができるようにする。【思考・判断】			
時間	学習内容と活動	教師の指導・支援	学習活動に即した評価規準
はじめ 【10分】	1 集合・挨拶 2 本時の学習課題の確認をする。		
	どの塁まで進むか・どちらのコーンでアウトをとるか決められるようになろう！		
なか 【30分】	3 準備運動をする。 ＜キャッチボール＞	・ボールの投げ方・捕り方について巡視し声かけをする。	
	4 ゲームの説明を聞く。 5 焦点化したゲームをする。 ＜ゲーム⑤1回表裏＞ <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;">攻め ↓ 守り ↓ チームタイム</div> </div> <p>○ゲームをやって気づいたことを出し合い、チームとしての攻めと守りの作戦を決める。 ○決めた作戦を実行するために動いて確認する。</p>	・前回のゲームとの変更点だけに絞って説明する。 ・どの塁まで進むかを決めるためのポイントを振り返る。【揭示】 ・よい動きについて称賛し、他の児童の気付きにつなげる。 ・学習カードを活用し、ゲームの攻略法について考えられるよう声かけする。 ・各チームの話合いの様子を巡視する。 ・チームタイムで新たに決めた作戦が実行できているか見取る。	【運動についての思考・判断】 チームの特徴に応じた攻め方を仲間とともに考えている。 (チームタイムの行動観察・学習カード)
まとめ 【5分】	6 ゲームの振り返りをする。	・どの塁まで進むか・どちらのコーンでアウトをとるかをすばやく決めるためのポイントについて確認する。【揭示】	

【授業者による振り返り】

- ・児童の打つ・捕る等の基礎的な技術が単元当初に比べ、大きく伸びてきた。その上での活動が展開されていることで、ベースボール型の攻防の特性に触れる活動ができています。
- ・アウトをとるためのエリアが初めて限定される中で、守備場面でどう動くか戸惑う姿が多く見られた。次時ではポイントを絞って振り返り、どう解決していくか投げかける必要がある。
- ・走塁場面では、無理をせず手前の塁に留まって小刻みに得点しようとするチームが見られた。積極的な進塁がチームの勝ちにつながり評価される様な手立てを講じていく必要がある。

8時間扱いの6時間目 平成25年11月1日(金) 第3校時(10:45~11:30) 晴天・校庭			
第3次のねらい (1) 状況に応じた走塁と守備がわかってできるようにする。			
研究で焦点化したねらい (1) 進む塁・アウトをとるコーンを決めることができるようにする。			
本時のねらい (1) 友達と助け合って練習やゲームをすることができるようにする。【関心・意欲・態度】			
時間	学習内容と活動	教師の指導・支援	学習活動に即した評価規準
はじめ 【10分】	1 集合・挨拶 2 本時の学習課題の確認をする。		
	どこまで進むか考えて走ること・どちらでアウトをとるか考えて動くことができるようになろう!		
なか 【30分】	3 準備運動をする。 ＜ベースランリレー＞	・できるだけ小回りでベースを走 ることを伝える。	
	4 焦点化したゲームをする。 ＜ゲーム⑤1回表裏＞	・学習のポイントと対戦の仕方について、図を用いて説明する。 揭示 ・どこまで進むか・どちらでアウトにするか、決めるためのポイントを振り返る。 ・よい動きについて称賛し、他の児童の気付きにつなげる。 ・全体集合し、攻めの作戦と守りの作戦をチームごとに考えるよう促す。 揭示 ・各チームの話合い・練習の様子を巡視し、[攻守の作戦]を意識するよう声かけする。	【運動への関心・意欲・態度】 友達と助け合って練習やゲームをしようとしている。 (チームタイム・ゲーム⑤の行動観察)
	5 チームタイムをとる。 ○ゲームをやって気づいたことを出し合い、チームとしての攻めと守りの作戦を決める。 ○決めた作戦を実行するために動いて確認する。	・よい動きについて称賛し、他の児童の気付きにつなげる。 ・チームタイムで決めた作戦が実行できているか見取る。	
6 焦点化したゲームをする。 ＜ゲーム⑤2回表裏＞	・よい動きについて称賛し、他の児童の気付きにつなげる。 ・チームタイムで決めた作戦が実行できているか見取る。		
まとめ 【5分】	7 ゲームの振り返りをする。	・どこまで進むか・どちらでアウトをとるかすばやく決めるためのポイントについて確認する。 揭示	

【授業者による振り返り】

- ・3時間ぶりの校庭での授業で、思い切り体を動かしのびのびと活動する姿が多く見られた。
- ・前時の「どちらでアウトをとるか」という課題に対して、コーンに集まることにはアウトとストップの二つの効果があることを理解し、チームで声を掛け合っ的確に動く姿が見られた。
- ・送球と捕球の技術に対する自信を高め、投げてアウトをとりに行く動きが多くなるとよい。

8時間扱いの7時間目 平成25年11月6日(水) 第5校時(13:45~14:30) 晴天・校庭			
第3次のねらい (1) 状況に応じた走塁と守備がわかってできるようにする。			
研究で焦点化したねらい (1) 進む塁とアウトをとるコーンを決めながら、すばやく動くことができるようにする。			
本時のねらい (1) 状況に応じた走塁ができるようにする。【技能】 (2) 自分のチームの特徴に合った作戦を立てることができるようにする。【思考・判断】			
時間	学習内容と活動	教師の指導・支援	学習活動に即した評価規準
はじめ 【10分】	1 集合・挨拶 2 本時の学習課題の確認をする。		
	アウトにするコーンを決めるためのポイントを考えよう！		
なか 【30分】	3 準備運動をする。 ＜タイムキャッチボール＞	・ゴロのとり方・投げ方について振り返る。	
	4 ゲームの説明を聞く。 5 焦点化したゲームをする。 ＜ゲーム⑥1回表裏＞	・前回のゲームとの変更点だけに絞って説明する。【 揭示 】 ・どこまで進むか・どこでアウトにするか、決めるためのポイントを振り返る。【 揭示 】 ・よい動きについて称賛し、他の児童の気付きにつなげる。	【 運動についての思考・判断 】 自分のチームの特徴に合った作戦を立てている。 (チームタイム・ゲーム⑥の行動観察・学習カード) 【 運動の技能 】 塁間を打球の状況に応じて走塁することができる。 (ゲーム⑥の行動観察)
	6 チームタイムをとる。 ○ゲームをやって気づいたことを出し合い、チームとしての攻めと守りの新たな作戦を決める。 ○決めた作戦を実行するために動いて確認する。	・先の塁を狙った走塁について評価し全体の気付きにつなげる。 ・[アウトにするコーンをすばやく決めるための守りの作戦]について考えるよう声かけする。【 揭示 】 ・各チームの話合い、練習の様子を巡視する。	
7 焦点化したゲームをする。 ＜ゲーム⑥2回表裏＞	・チームタイムで新たに決めた作戦が実行できているか見取る。		
まとめ 【5分】	8 ゲームの振り返りをする。	・どこでアウトにするか、決めるためのポイントを確認する。【 揭示 】	

【授業者による振り返り】

- ・最終のゲームとなって1時間目ということで、守り方の複雑さに戸惑う姿が多く見られた。次時では、チームタイムを有効活用し、難しさをチームで乗り越えられようサポートしたい。
- ・状況に応じた走塁と守備の為には、チーム内での「声かけ」が重要だということに気付いた児童が多い。瞬時の判断を促す的確な指示をしていくことへのチームごとの工夫が多く出てきた。

8時間扱いの8時間目 平成25年11月8日(金) 第3校時(10:45~11:30) 晴天・校庭			
第3次のねらい (1) 状況に応じた走塁と守備がわかってできるようにする。			
研究で焦点化したねらい (1) 状況に応じた走塁と守備のポイントがわかってできるようにする。			
本時のねらい (1) 進塁を防ぎ、得点を与えないようにする動きがわかってできるようにする。【技能】 (2) 練習やゲームに進んで取り組むことができるようにする。【関心・意欲・態度】			
時間	学習内容と活動	教師の指導・支援	学習活動に即した評価規準
はじめ 【10分】	1 集合・挨拶 2 本時の学習課題の確認をする。		
	どこまで走るか・どこでアウトにするかを考えるゲームを楽しもう！		
なか 【30分】	3 準備運動をする。 ＜ベースランリレー＞	・塁間の走り方について振り返る。	
	4 焦点化したゲームをする。 ＜ゲーム⑥1回表裏＞	・どこまで進むか・どこでアウトにするか、決めるためのポイントを振り返る。【 揭示 】 ・よい動きについて称賛し、他の児童の気付きにつなげる。	【 運動の技能 】 進塁を防ぎ、得点を与えないようにする動きができる。 (ゲーム⑥の行動観察)
	5 チームタイムをとる。 ○ゲームをやって気づいたことを出し合い、チームとしての攻めと守りの新たな作戦を決める。 ○決めた作戦を実行するために動いて確認する。	・各チームの話合い・練習の様子を巡視し、[一つでも先の塁に進む・アウトにするコーンを決めすばやく動くための作戦]について考えられるように声かけする。	【 運動への関心・意欲・態度 】 集団対集団で競い合うための練習やゲームに進んで取り組もうとしている。 (チームタイム・ゲーム⑥の行動観察・学習カード)
6 焦点化したゲームをする。 ＜ゲーム⑥2回表裏＞	・チームタイムで新たに決めた作戦が実行できているか見取る。		
まとめ 【5分】	7 ゲームの振り返りをする。	・ベースボール型のゲームの中で、どこまで進むか・どこでアウトにするかについて、[見て、考えて、判断する]ことの大切さ、楽しさについて確認する。 【 揭示 】	

【授業者による振り返り】

- ・最終時間となり、どのチームもこれまでの学習内容を生かしてゲームに臨む様子が見られ、どのコートもよい声かけが飛び交い、接戦となる好ゲームが展開された。
- ・「ボールを見ること」「相手の動きを予測すること」「先回りすること」「先を狙うこと」など、ベースボール型の攻防に必要な動きを、多くの児童が身に付け、実践する姿が見られた。
- ・毎時間学習してきたポイントの積み上げ方に、今後どのような展開が期待され、高校までの体育科で習得させる「状況に応じた動き」の段階的な姿を描くことが今後の課題だと感じた。

4 検証授業の結果と考察

研究主題に迫るために、検証授業から得られたデータを基に、視点と方法(第3章1(7): P11 参照)に沿って分析し、ベースボール型ボール運動において、「状況に応じた動き」がわかってできるようになったかについて考察していくこととする。なお分析・考察をまとめる上で文中に使用した図表の標本数については表3-1の通りである。授業における標本数は、欠席者及び見学者によって変化がある。

また文中の児童の記述内容については、誤字・脱字等を除き、児童が記述したままの表現で掲載した。

表3-1 文中に使用した標本数(単位:人)

時間	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
5年3組	35	35	34	34	33	35	34	35
実態調査アンケート : 35								
事前アンケート : 35								
事後アンケート : 35								

(1) 「何を把握すればよいかわかったか」について

ア 走塁場面において何を把握すればよいかわかったか

(ア) 事後アンケートの分析

「自分や仲間が少しでも先の塁に進むために大切なことは何ですか」

※思いつくものを全て、複数・自由記述形式で回答

結果

児童の自由記述回答は、「打球の行方を見ること」「守備の動きを見ること」「仲間の声を聞くこと」「相手のいない所に打つこと」「打ったらすぐ走り出すこと」「その他」に分類することができた。その他としては「ホームランを打つこと(1人)」「セルフジャッジをすること(1人)」という2例の回答があった。

図3-1は、事後アンケート「自分や仲間が少しでも先の塁に進むために大切なことは何ですか」における、項目別回答の人数である。前述の理論(第2章7:P9参照)に沿って考えると、「状況に応じた走塁」のための状況の把握に関わる項目は、「打球の行方を見ること」「守備の動きを見ること」「仲間の声を聞くこと」の3項目となる。この3項目について回答した人数を見ると、「打球の行方を見ること」が26人、「守備の動きを見ること」が23人、「仲間の声を聞くこと」が22人で、動作に関わる項目である「打ったらすぐ走り出すこと」の10人、「相手のいない所に打つこと」6人に比べ多くなった。

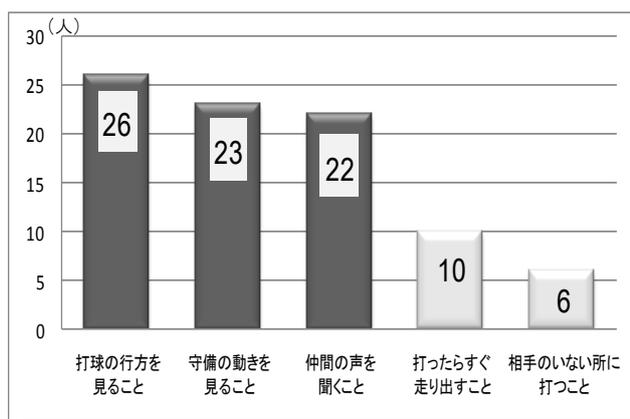


図3-1 事後アンケート「自分や仲間が少しでも先の塁に進むために大切なことは何ですか」への回答人数 (n=35)

これは、今回使用したゲームにおいて「どこまで走るか」に焦点化を行ったことで、状況を把握して動こうとする児童の意識が高まったためだと考えられる。

なお、表3-2はこの設問で得られた実際の回答の記述例である。

表3-2 「自分や仲間が少しでも先の塁に進むために大切なことは何ですか」への記述例

状況の把握			動作	
打球の行方を見ること	守備の動きを見ること	仲間の声を聞くこと	打ったらすぐ走り出すこと	相手のいない所に打つこと
打ったボールの行方を見ること	守りの動きを見ること	仲間の指示を聞く	打ったらすぐに全力で走ること	相手のいない所に打つこと
ボールの飛ぶ方向・位置を見る	守りの位置・動きを見ること	ベンチの声を聞く	打ったらすぐ走ること	守りがいない所にボールを打つこと
ボールを見て走ること	相手の連携を見ること	ベンチの声を聞いて進む塁を決める	四つの塁を全力で走ること	守備の背の高さを見て飛ばす高さを決める

(イ) 事前・事後アンケートの比較分析

「どこまで走るか決めるときに、あなたは何を見て決めますか」

※思いつくものを全て、自由記述形式で複数回答

結果

児童の自由記述回答は、「打球の行方」「守備の動き」「その他」の三つに分けられた。その他としては「次の塁(3人)」「コーチャー(2人)」という2種類の回答があった。

図3-2は、事前・事後アンケート「どこまで走るか決めるときに、あなたは何を見て決めますか」において、「打球の行方」と「守備の動き」について回答した児童の割合の事前・事後の比較である。「何を見て決めるか」についての回答である「打球の行方」「守備の動き」は、前述の理論(第2章7:P9参照)に当てはめて考えると、「状況に応じた動き」がわかってできるための状況の把握に関わる回答項目であり、今回の授業の中で走塁場面の学習内容として位置付けた項目である。

「打球の行方」について適切な回答をした児童は、事前で全体の60%だったが、事後では全体の94%になった。

「守備の動き」について適切な回答をした児童は、事前で全体の54%だったが、事後では全体の91%になった。

また、事後でそれぞれの回答を記述しなかった、6%と9%の児童は重複しておらず、全児童が二つの項目のうち、どちらかは答えられたこととなる。

「打球の行方」について答えなかった6%(2名)の6時間目の学習カードには、「相手がボー

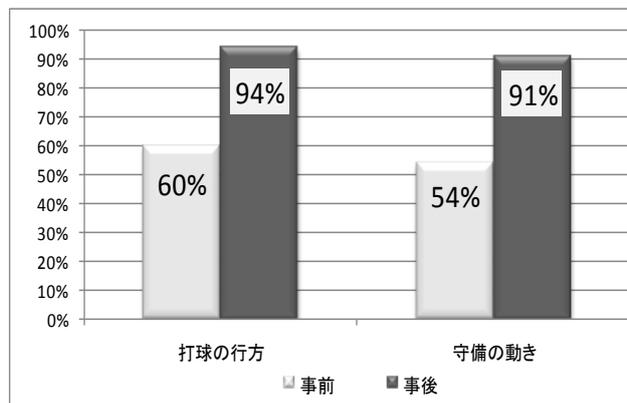


図3-2 事前・事後アンケート「どこまで走るか決めるときに、あなたは何を見て決めますか」への回答割合比較(n=35)

ルをひろっている間に塁を一周する。」・「ボールのゆくえを見ること」という記述があった。「守備の動き」について答えなかった9%（3名）の児童の内2名の5時間目の学習カードには、「守りの人の動き」・「守りがコーンに集まっているかどうか見る」という記述が見られる。このことから、事後アンケートで適切に回答できなかった児童も、実際の授業では、「打球の行方」「守備の動き」に注目することの大切さに気付いていたと考えられる。

この二つの項目についての割合が事後に増加したのは、今回使用したゲームで焦点化した学習内容に児童が気付き、これらを把握することがプレイの決定や実行へつながり、「状況に応じた動き」が上手くいく手応えを感じられたためだと考えられる。これらのことから、今回の授業で多くの児童が、走塁場面で「何を把握すればよいか」がわかったとすることができる。

なお表3-3は、この設問で得られた実際の回答の記述例である。

表3-3 「どこまで走るか決めるときに、あなたは何を見て決めますか」への記述例

記述例	
打球の行方	守備の動き
ボールの行方	守備の人の動き
ボールの飛び具合	守備の位置
打ったボールが落ちた場所	進む塁に守備がいるか

図3-3は前述の設問、「どこまで走るか決めるときに、あなたは何を見て決めますか」への適切な自由記述回答の項目数について、事前・事後で比較した結果である。この設問に対して、4項目記述した児童が、事前アンケートでは2人だったのに対し、事後アンケートでは5人に増え、3項目は4人から12人へ、2項目は12人から15人へ増えた。逆に1項目だった児童の数は大きく減り、0項目(無記入)はいなくなった。また、9割以上の児童が2項目以上記述するようになった。

これは、「状況に応じた走塁」が求められるゲームを多く経験したことで、ゲーム状況の中から多くのことに注意を向け、状況を把握しようとする意識が高くなったためだと考えられる。

なお表3-4は、この設問で4項目答えた一児童の記述例である。

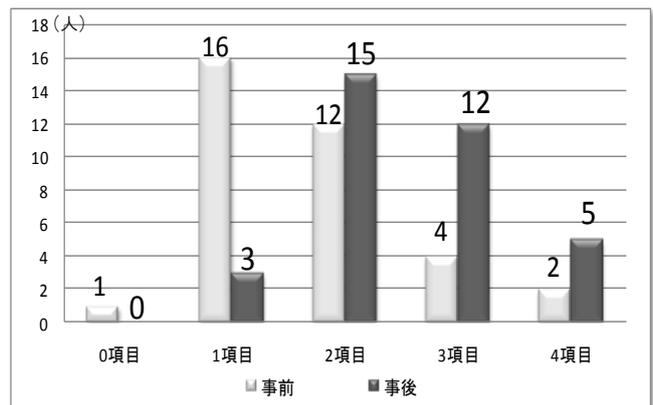


図3-3 事前・事後アンケート「どこまで走るか決めるときに、あなたは何を見て決めますか」への回答項目数比較 (n=35)

表3-4 4項目答えた児童の記述例

記述例	
事前アンケート	事後アンケート
ボールの行方	ボールの飛び具合
打球の質	打ったボールが落ちた場所
相手の守備	守りの位置
コーチャー	守りの動き方

次に、授業前の実態調査で「どこまで進むかがわかる」と答えていた児童と「わからない」と答えていた児童に分けて、「何を把握すればよいか」の理解について、事前・事後でどう変化したか比較した。これは「状況に応じた動き」について当初から自信があった児童とそうでない児童によって、「何を把握すればよいか」についての学習効果に違いがあるかを分析するためである。

なお、実態調査の結果を用いた同様の分析において、「どこまで進むか・どこでアウトをとるかがわかる」と答えていた児童を以下「自信あり群」、「どこまで進むか・どこでアウトをとるかわからない」と答えていた児童を以下「自信がなし群」と表記する。

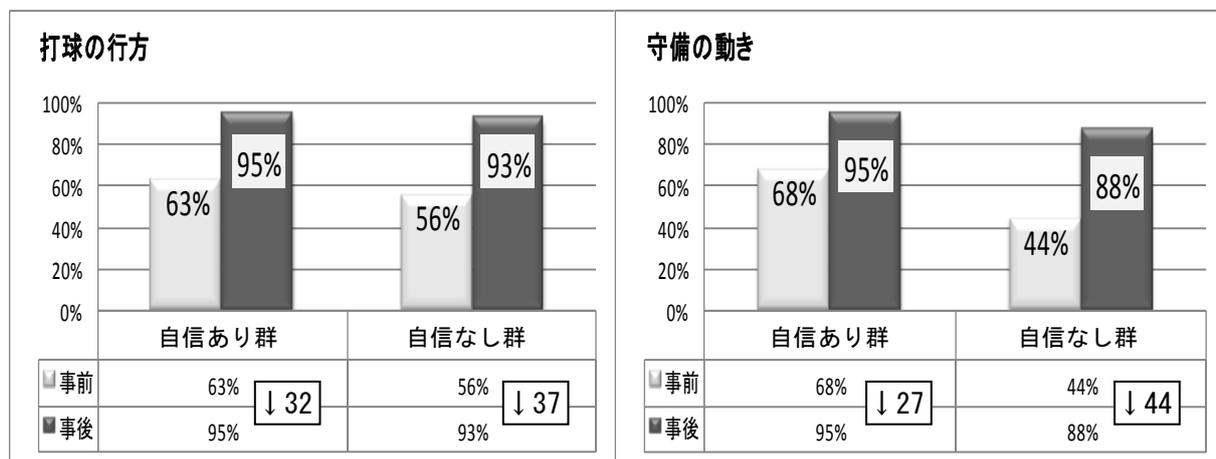


図 3 - 4 自信あり群 (n=16) と自信がなし群 (n=19) 別の「打球の行方」記述児童の事前・事後の変化

図 3 - 5 自信あり群 (n=16) と自信がなし群 (n=19) 別の「守備の動き」記述児童の事前・事後の変化

図 3 - 4・図 3 - 5 は、走塁場面において把握する状況として、それぞれ「打球の行方」と「守備の動き」を答えた児童の事前・事後の変化を、「状況に応じた走塁」についての「自信あり群」と「自信がなし群」に分けて示した結果である。

全体の伸びについては、前述の結果(図 3 - 2 : P32 参照)から見られたが、ここからは自信があった児童とそうでない児童の伸び方の違いは見られない。図 3 - 4・図 3 - 5 の結果では、「状況に応じた走塁」についての「自信あり群」も「自信がなし群」も、「打球の行方」、「守備の動き」の 2 項目とも、事前に比べ事後に回答できる割合が伸びた。当初自信があった児童だけでなく、自信がなかった児童の理解も上がったことで、学級全体の理解度が伸びたことがこの結果から読み取れる。

またその伸び方を見ていくと、「打球の行方」については自信あり群が 32 ポイント、自信がなし群は 37 ポイント伸びた。また、「守備の動き」については、自信あり群が 27 ポイント、自信がなし群が 44 ポイント伸びた。多少だが、事後の伸びは自信がなし群の方が大きくなる結果となった。

この理由として考えられることの一つは、自信がなし群の割合が事前に低かったということがある。またそれだけでなく、「状況に応じた走塁」のためのポイントについて、自信がなし群の児童の方が学習内容をより強く意識し、授業後にも深い印象として残っていたためだと考えられる。「わかる」ようになるための学習内容は、受け手となる学習者の経験や意識によって、その重みが違ってくるのではないだろうか。また、そうであるとすれば、「なるほど、そうだったのか」と感じる経験、知らなかったことを知る経験が、学習者にとって学習効果を高めることにつながると考えられる。特に「わからなかった」児童にとって「わかる」ようになるための学習内容を、体育の授業においても授業者が明確に示し、強く意識付けさせることの重要性が見えてくる。

イ 守備場面で何を把握すればよいかわかったか

(ア) 事後アンケートの分析

「チームで協力してすばやくアウトをとるために大切なことは何ですか」

※思いつくものを全て、自由記述形式で複数回答

結果

児童の自由記述の回答は、「仲間の動きを見ること」「ランナーの位置を見ること」「ボールの行方でアウトコーンを予測すること」「仲間と声をかけ合うこと」「捕った後すばやく動くこと」「相手が打ちそうな位置を守ること」「その他」の六つに分類することができた。その他として「作戦を立てて動く(1人)」「最後まであきらめない(1人)」「仲間を責めない(1人)」という3例の回答があった。

図3-6は、事後アンケート「チームで協力してすばやくアウトをとるために大切なことは何ですか」における項目別回答の人数である。前述の理論(第2章7:P9参照)に当てはめて考えると、状況の把握に関わる回答項目は、「仲間の動きを見ること」「ランナーの位置を見ること」「ボールの行方でアウトコーンを予測すること」「仲間と声をかけ合うこと」の4項目となる。児童の自由記述の結果を見ると、今回の単元で焦点化した「どこでアウトをとるか」のための状況の把握に関わる項目への回答が、「捕った後すばやく動くこと」「相手が打ちそうなところを守ること」などの動作に関わる項目に比べ、多い結果となった。これは、今回使用したゲームにおいて「状況に応じた守備」を焦点化したことで、状況を把握して動くようとする児童の意識が高くなったためだと考えられる。

なお、表3-5はこの設問で得られた実際の回答の記述例である。

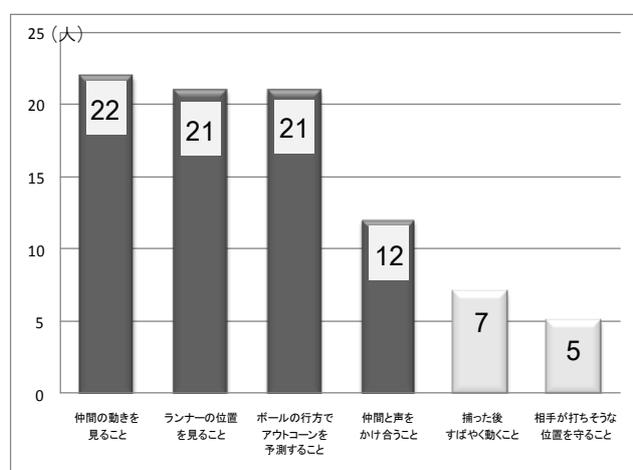


図3-6 事後アンケート「チームで協力してすばやくアウトをとるために大切なことは何ですか」への回答人数 (n=35)

表3-5 「チームで協力してすばやくアウトをとるために大切なことは何ですか」への記述例

記述例	状況の把握			動作	
	仲間の動きを見ること	ランナーの位置を見ること	ボールの行方でアウトコーンを予測すること	仲間と声をかけ合うこと	捕った後すばやく動くこと
自分以外の仲間の動きを見る	ランナーのいる位置を見る	ボールを見て走りそうな位置を予測する	声をかけながらアウトをとる	すばやくパスする	相手のボールの飛ぶ位置を予想して守る
仲間の守りの動きを見る	ランナーがどこにいるのか見る	ボールの位置を見て、先の塁にボールを持っていく	自分で判断できたら仲間と声をかける	捕ったらすばやく投げるか走って運ぶ	バッターがどれくらい打ちそうな人が考える

その塁にいる 仲間の人数を 見る	ランナーの場所 を確認する	ボールの位置を 確認して、先回 りする	指示する	遠いときは投げ る、近いときは 持つていく	守備の位置を工 夫する
------------------------	------------------	---------------------------	------	-----------------------------	----------------

(イ) 事前・事後アンケートの比較分析

「どこでアウトをとるか決めるときに、あなたは何を見て決めますか」
※思いつくものを全て、複数・自由記述形式で回答

結果

児童の回答は「ランナーの位置」「仲間の動き」「ボールの位置」「その他」の四つに分類できた。その他として「アウトゾーンとの距離(5人)」「バッターの体の向き(2人)」「塁(1人)」という3例の回答があった。

図3-7は、事前・事後アンケート「どこでアウトをとるか決めるときに、あなたは何を見て決めますか」において、「ランナーの位置」「仲間の動き」「ボールの位置」について回答した児童の割合の事前・事後の比較である。「何を見て決めるか」についての回答である「ランナーの位置」「仲間の動き」「ボールの位置」は、前述の理論(第2章7:P9参照)に当てはめると、状況の把握に関わる回答項目となる。また「ランナーの位置」「仲間の動き」の2項目は、今回の授業で「状況に応じた守備」のための学習内容として位置付けた項目である。

「ランナーの位置」について適切な回答をした児童は、事前アンケートで全体の40%だった

が、事後アンケートでは全体の91%になった。「仲間の動き」について適切な回答をした児童は、事前アンケートで全体の17%だったが、事後アンケートでは全体の74%になった。

またこの設問で三つ目に多かった回答の「ボールの位置」については、事前アンケートで全体の34%だったが、事後アンケートでは全体の57%になった。この三つの項目の内、一つも答えられていない児童は1人もおらず、全ての児童が何らかの状況を把握しながら、プレイしていたことがわかる。

しかしながら、事後の「ランナーの位置」の91%に比べると「仲間の動き」は74%、「ボールの位置」は57%であり高くならなかった。今回の授業において、状況の把握についての学習内容として重点化した項目は、「ランナーの位置」と「仲間の動き」であった。74%の「仲間の動き」については、授業の振り返りでポイントとして学級全体で共有したが、その場面が1度きりだったこともあり、強い意識として残らなかったためだと考えられる。また、「ボールの位置」については、状況の把握に関わる学習内容として重点的に扱っていないにもかかわらず、クラスの約半分の児童が回答したのは、「ボールの飛び方から進塁を予測し先回りする」という、プレイの決定に関わる学習内容の一部が記述されたためだと考えられる。

これらのことから、学習内容を授業において明確化し、何度か繰り返し確認していくことの重

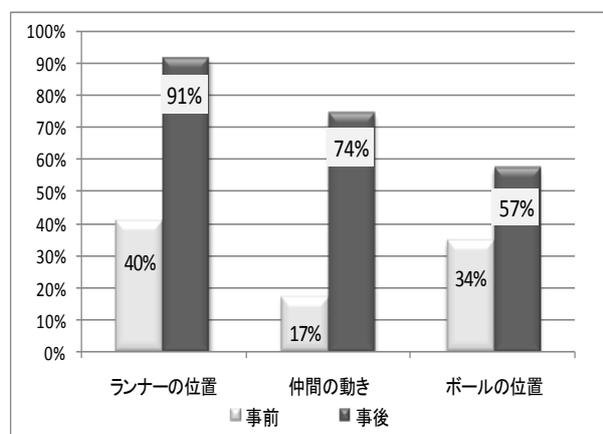


図3-7 事前・事後アンケート「どこでアウトをとるか決めるときに、あなたは何を見て決めますか」への回答割合比較(n=35)

要性が見えてくる。また、その学習内容がこういった動きのために必要となるのかを児童とのやり取りの中で明らかにし、理解させていくことの重要性も見えてくる。

なお表3-6は、この設問で得られた実際の回答の記述例である。

表3-6 「どこでアウトをとるか決めるときに、あなたは何を見て決めますか」への記述例

記述例		
ランナーの位置	仲間の動き	ボールの位置
ランナーが今どこにいるか	自分以外の守りの動き	ボールがどこまで飛んだか
ランナーの動き	仲間の位置	ボールが今どこにあるか
走者のいる場所	味方がどこにいるか	ボールの飛び具合

図3-8は前述の設問、「どこでアウトをとるか決めるときに、あなたは何を見て決めますか」への適切な自由記述回答の項目数について事前・事後で比較した結果である。

この設問への回答を4項目記述した児童は、事前で1人もいなかったのに対し、事後アンケートでは8人となり、3項目は1人から7人へ、2項目は7人から16人へ増えた。逆に1項目だった児童の数は4人に減り、0項目(無記入)はいなくなった。

これは、「状況に応じた動き」が求められるゲームでのプレイを多く経験したことで、状況の中から多くのことに注意を向け、状況を把握しようとする意識が高くなったためだと考えられる。

なお表3-7は、この設問で3項目以上答えた児童の記述例である。

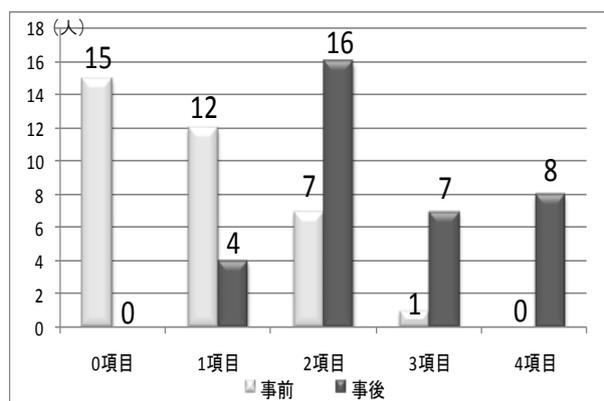


図3-8 事前・事後アンケート「どこでアウトをとるか決めるときに、あなたは何を見て決めますか」への回答項目数比較 (n=35)

表3-7 3項目以上答えた児童の記述例

記述例	
事前アンケート	事後アンケート
塁にいる人の走り	ランナーの位置
自分のいる位置	ランナーが進みそうな塁
投げようと思っている塁	ボールの飛んだ位置
	仲間の守備の位置

次に、走塁場面の分析と同様に、「状況に応じた動き」について当初から自信があった児童とそうでない児童によって、「何を把握すればよいか」の学習効果に違いがあるかを分析するため、「自信あり群」と「自信なし群」に分けて事前・事後の変化を比較した。

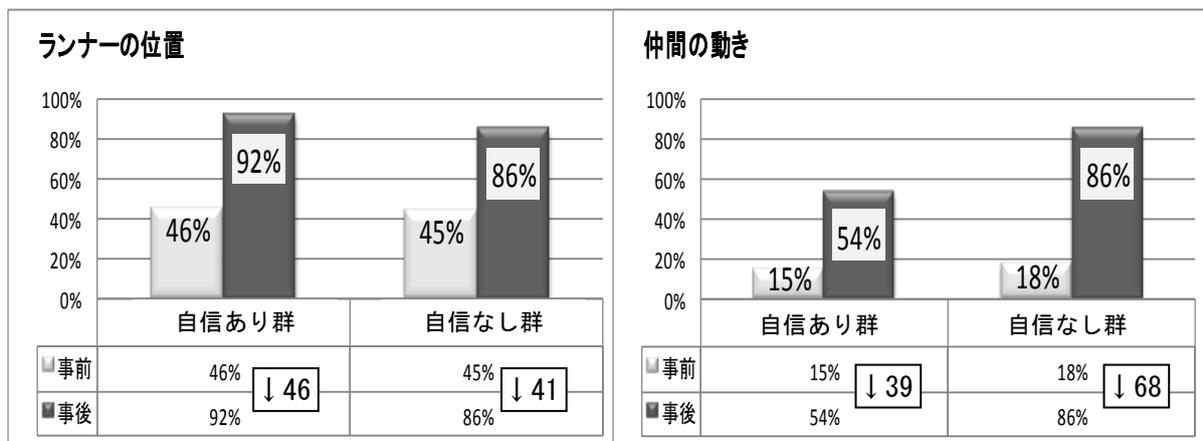


図 3-9 自信あり群 (n=13) と自信なし群 (n=22) 別の「ランナーの位置」記述児童の事前・事後の変化

図 3-10 自信あり群 (n=13) と自信なし群 (n=22) 別の「仲間の動き」記述児童の事前・事後の変化

図 3-9・図 3-10 は、守備場面において把握する状況として、それぞれ「ランナーの位置」と「仲間の動き」を答えた児童の事前・事後の変化を「状況に応じた動き」についての自信あり群と自信なし群に分けて示した結果である。

全体の伸びは、前述の結果(図 3-7 : P36 参照)から見られたが、ここからは自信があった児童とそうでない児童の伸び方の違いは見取れない。図 3-9・図 3-10 の結果では、「状況に応じた守備」についての自信あり群も自信なし群も、「ランナーの位置」、「仲間の動き」の 2 項目とも、事前に比べ事後に割合が伸びた。自信あり群だけでなく、自信なし群の児童の理解も上がったことが、学級全体の伸びにつながったことが、この結果から読み取れる。

またその伸び方を見ていくと、「ランナーの位置」を回答した割合は、自信あり群が事前から事後へ 46 ポイント、自信なし群は 41 ポイント伸びた。また、「仲間の動き」については、自信あり群の伸びが 39 ポイント、自信なし群の伸びが 68 ポイントという結果になった。

走塁場面も含めて、自信あり群と自信なし群の状況の把握についての伸び方を比較すると、自信なし群の伸びが大きくなる傾向がある。しかしながら、守備場面で「ランナーの位置」を見て動くと言った児童については、自信あり群の伸びが大きくなる結果となった。また、それとは対照的に「仲間の動き」については、自信なし群の伸びが自信あり群の伸びを大幅に上回った。全体の結果(図 3-7 : P36 参照)で、74%と比較的低かった「仲間の動き」について、自信なし群の児童は自信あり群に比べ、強く意識していたと考えられる。

ここからは、守備について「状況に応じた動き」に自信がなかった児童が、実際のゲームで「ランナーの位置」を見るより、「仲間の動き」を見た方が動きやすかったのではないかとということが考えられる。「ランナーの位置」を見てアウトにする場所を決めるには、ランナーの走力の把握やその後の走塁の予測などを行い、さらに自分ひとりでの決定が必要となる。それに比べ、「仲間の動き」を見て、それと同じように動いたり、人数が足りない場所に動いたりする方が取り組みやすかったのではないだろうか。守備場面における「状況に応じた動き」は、まず仲間を見て、それに合わせた動きを繰り返すことで身に付き、その後「ランナーの位置」等の他の状況を見て動くことができるようになっていく、順序性があるのかもしれない。

今回の授業では守備について、全員で集まりアウトをとることからスタートし、徐々に集まる人数を減らしていくという形で、ルールを段階的に設定した。全員で集まることは、仲間の動き

を見てそれに同調することであり、人数が徐々に減っていくことは、役割分担が少しずつ必要になってくることになる。「仲間の動き」が把握できるようになった後、その他の状況が把握できるようになるという順序性があるならば、ルールが徐々に変化していくゲームの段階的な設定は、有効だったと考えられる。

(1) 「何を把握すればよいかわかったか」についての考察

ここまでの視点に沿った分析から、今回の授業では、多くの児童に対して状況を把握しようとする意識を高めることができ、「何を把握すればよいか」について、具体的に理解させることができたと言える。

それは、ゲームを行う中で児童に焦点化したゲームを児童の実態に応じて、段階的に設定した学習過程の効果だと考えられるが、特に学習内容が明確になるように指導したことが、その大きな要因だと考える。焦点化したゲームの中で課題となる「状況に応じた動き」を児童が理解するためには、走塁場面では「打球の行方」と「守備の動き」、守備場面では「ランナーの位置」と「仲間の動き」を具体的に把握できることが必要であるが、授業を構想する中で、それらのことが事前に指導内容として明確にすることができた。これは、ゲームのルールや場の設定、使用用具の選択などを計画していく中で、児童に学習してほしい内容が何であるかを確かめながら、はっきりとイメージすることができたからであると考えられる。この指導内容の明確化によって、状況に応じて走るか止まるかの決定が迫られる「塁間にいたらアウト」や、状況に応じてアウトにする場所を決め、声をかけ合いながらチームみんなでその動きをとる必要のある「エリアアウト」などのルール設定も明確にすることができた。焦点化した課題設定とその解決に向けた学習が可能になるゲームを考案したことで、教師は指導内容を明確にすることができたし、発問やチームの話し合いを通じて、児童にそれらを学習内容として浮き立たせて学び取らせていくことができたと考えられる。

例えば、5時間目の授業最後のゲーム振り返りの時間には、授業者の「どこまで走るかを決める上で大切なことは何だろうか？」という発問に対し、児童から「走りながら、守りがコーンに集まっているかどうかを見る」という発言があった。このことを「守備の動きを見て走る」という指導内容に照らし合わせ、授業者が「確かにそうだよね！」と価値付けることで、児童の気付きが学習内容へと変換されていった。この授業後の学習ノートには、ほとんどの児童が、「どこまで走るかを決めるときに守備の動きを見るのが大切」に関係する振り返りを記述している。ここからも、ゲームづくりをする際に明確化した指導内容を、児童から引き出し、それを価値付け、児童全体に返して共有化しながら、児童の学習内容として位置付けていくという授業者の役割の重要性が見えてくる。

その他にも、授業中には、学習課題や児童の発言内容をホワイトボードに板書し、視覚化していった。またその発言内容から重要なことを全体で共有し、児童の学習内容としての「今日のポイント」を、模造紙にまとめ教室に常時掲示した。

さらに、児童の記憶が鮮明なうちに個人学習カードに学習内容を記述させた。それを毎時間集めて教師が目を通し、返事を書いて児童とのやり取りを行った。それをもとに、理解が浅いと思われる児童を中心に、学習内容を意識的に確認させる声かけを行った。

これらのことも、「何を把握すればよいか」の理解を促していく上で重要な手立てだったと言える。

以上のことから、焦点化したゲームをつくる上で授業者が指導内容を明確にし、ゲームに取り組む中で課題となるポイントを児童から引き出し、共有化し視覚化して、それらを意識付けするように指導を進めていくことができれば、状況に応じて「どこまで走るか・どこでアウトにするか」を決めるために「何を把握すればよいか」わかるようになるものと考えられる。

(2) 「どんなプレイが最適かわかったか」について

ア 走塁場面においてどんなプレイが最適かわかったか

(ア) 事前・事後アンケートの比較分析

「あなたはこの場面でどうしますか」 <走塁の場面> 【問7-①・②】

※自分の考えに合うものを、1～4の選択回答形式で回答・理由も記述

なお、【問7】の設問における状況は、公式ルールによるソフトボールと本単元で用いた焦点化したゲームの両方の場面に当てはまるよう作成した。

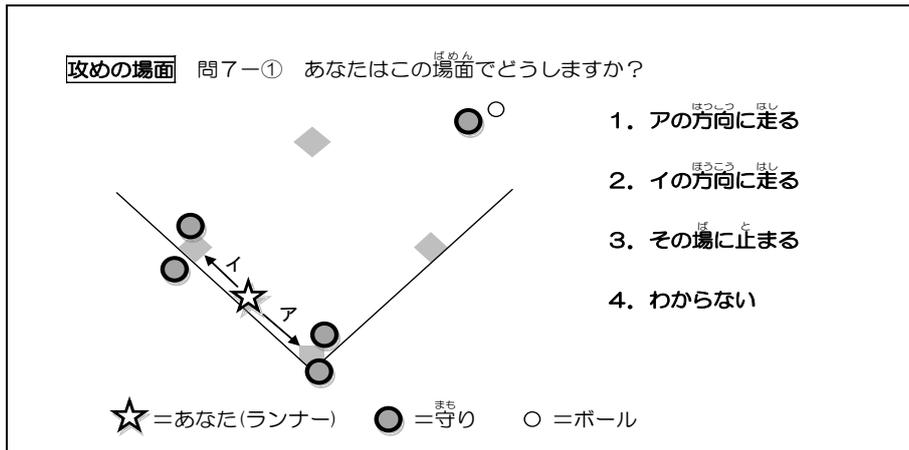


図3-11 事前・事後アンケート【問7-①】の設問内容

【問7-①】の結果

事前と事後のいずれにおいても、本単元の指導内容である「打球の行方と守備の動きを見ながら走塁すること」に照らし合わせ、適当な回答を「1. アの方向に走る」とした。

図3-12は事前・事後アンケートの「あなたはこの場面でどうしますか【問7-①】」の回答のまとめである。事前では、適当な回答が77%、不適当な回答が9%、わからないという回答が14%だった。これに対し事後では、適当な回答が97%となり、不適当な回答はなく、わからないという回答が3%(1名)という結果となった。

わからないと回答した児童は、同じ形式の【問7-⑤・⑥・⑦】(図3-18・20・22:P44-46参照)にも同様に回答した。想定の場合とそれに対する自分の動きを図説からイメージし、選択回答していく設問形式自体が、この児童の思考を引き出す手段として適切ではなかったと考えられる。

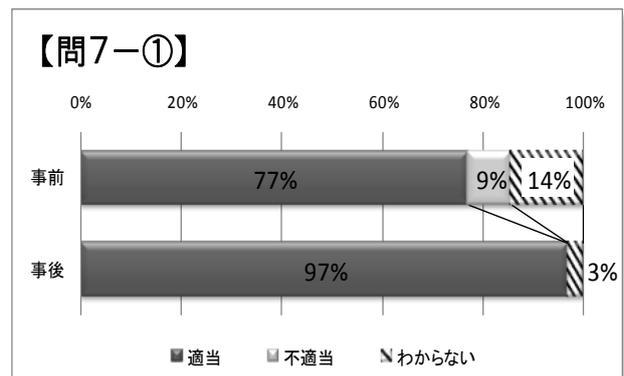


図3-12 事前・事後アンケート【問7-①】「あなたはこの場面でどうしますか」への回答 (n=35)

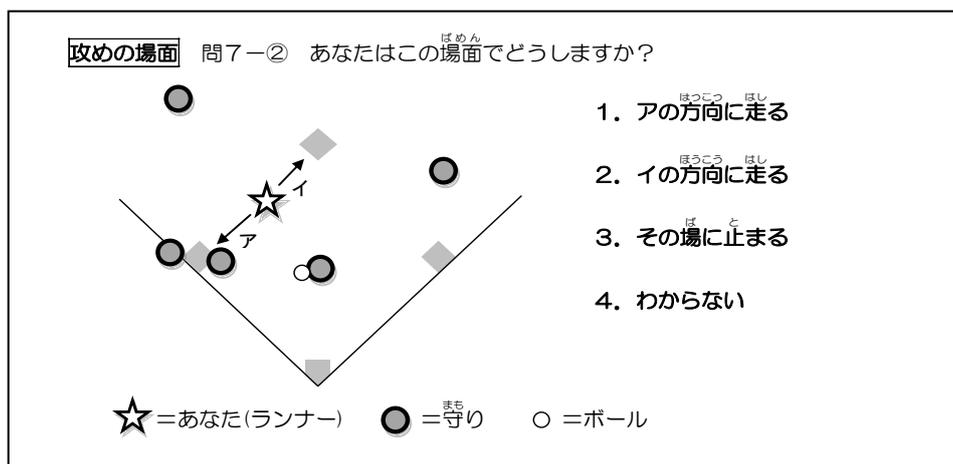


図3-13 事前・事後アンケート【問7-②】の設問内容

【問7-②】の結果

事前と事後のいずれにおいても、本単元の指導内容である「打球の行方と守備の動きを見ながら走塁すること」に照らし合わせ、適当な回答を「2. イの方向に走る」とした。また「1. アの方向に走る」という回答については、理由欄の記述内容が適当な場合のみ「適当」とした。

※適当と考えられる理由記述の例「まだ間に合いそうだから」

図3-14 は事前・事後アンケートの「あなたはこの場面ばめんでどうしますか【問7-②】」の回答のまとめである。事前では、適当な回答が74%、不適当な回答が9%、わからないという回答が17%だった。これに対し事後では、適当な回答が97%となり、不適当な回答が3%、わからないという回答は0% という結果となった。

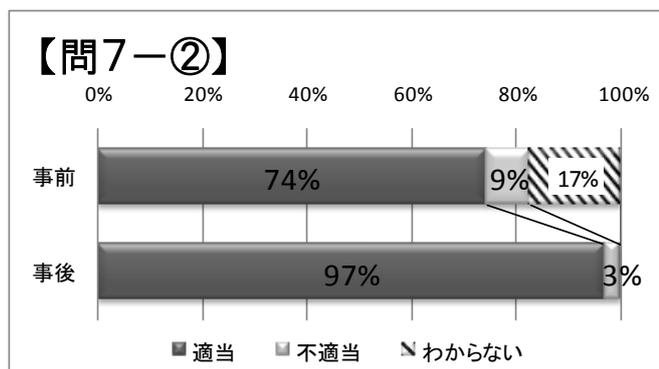


図3-14 事前・事後アンケート【問7-②】「あなたはこの場面ばめんでどうしますか」への回答 (n=35)

以上、【問7-①・②】の結果から、今回の授業で「状況に応じた走塁」をするために「どのプレイが最適か」への理解が高まったとすることができる。今回の授業で用いた焦点化したゲームでは、プレイの実行に向けたプレイの決定が求められる走塁場面を誇張した。それにより、実際の自分の走塁とチームの仲間の走塁に声を出しながら一緒になって考えることを多く経験したことで、ゲーム状況の予測から適切なプレイを選択する力が高まり、「どんなプレイが最適か」がわかるようになっていったと考えられる。

次に、最適なプレイを決定するためには、状況の適切な把握が必要であることを確認するために、理由を記述しなかった児童の数を事前アンケートと事後アンケートで比較し、事後で記述できるようになった児童の記述内容を読み解くこととした。

図3-15 は、状況に応じた走塁への理解度を測る設問【問7-①・②】に対して、理由を

記述しなかった人数の事前・事後の比較である。①・②ともに、事前は 35 名中 8 名が未記入だったが、事後では①が未記入はなく、②は未記入が 1 名となった。事前で理由を記入しなかった 8 名の内、6 名は①・②で重複していた。

また、表 3-8 は、【問 7-①・②】において、事前で理由を記述しなかった児童の事後の理由記述例である。理由の記述内容を見ると、把握した状況について述べられている。「ボールの位置が遠いから」「3 塁には守りがたくさんいるから」等の適切な状況の把握が、最適なプレイを決定する際の根拠になっていることがわかる。つまり、「どんなプレイが最適か」わかるためには、適切に状況を把握できているかどうか、重要な要素であることが確認できる。

今回の授業を通し、決定するプレイの根拠について自信をもって記述した上で、適切な回答ができるようになった児童が増えた。それは、「何を把握すればよいか」わかったことで、「どんなプレイが最適か」がわかるようになったためだと考える。

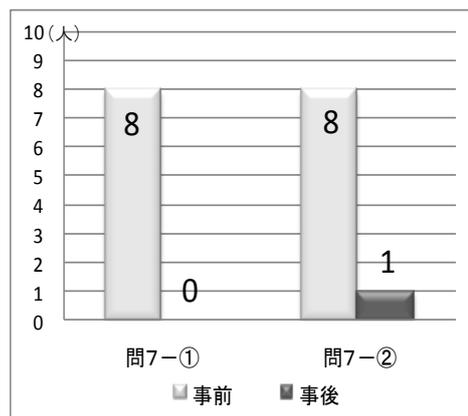


図 3-15 事前・事後アンケート【問 7-①・②】へ理由を記述しなかった児童人数 (n=35)

表 3-8 【問 7-①・②】への回答の理由記述例

記述例	
【問 7-①】	【問 7-②】
ボールの位置がけっこう遠いから	ボールを持っている守りが 3 塁の近くにいるから
ボールを持っている守りがほかの守りの遠くについて、時間がかかるから	ボールをもっている人とボールをもっていない人との距離が結構近いから
相手がボールを投げても間に合いそうだから	3 塁には守りがいるから 2 塁に戻る
守りから自分のところまで距離がたくさんあるから	3 塁には守りがたくさんいるからアウトをとられる

さらに「状況に応じた走塁」について、当初から自信があった児童とそうでない児童によって、「どんなプレイが最適かわかったか」についての学習効果に違いがあるかを分析するため、「自信あり群」と「自信なし群」に分けて事前・事後の変化を比較した。

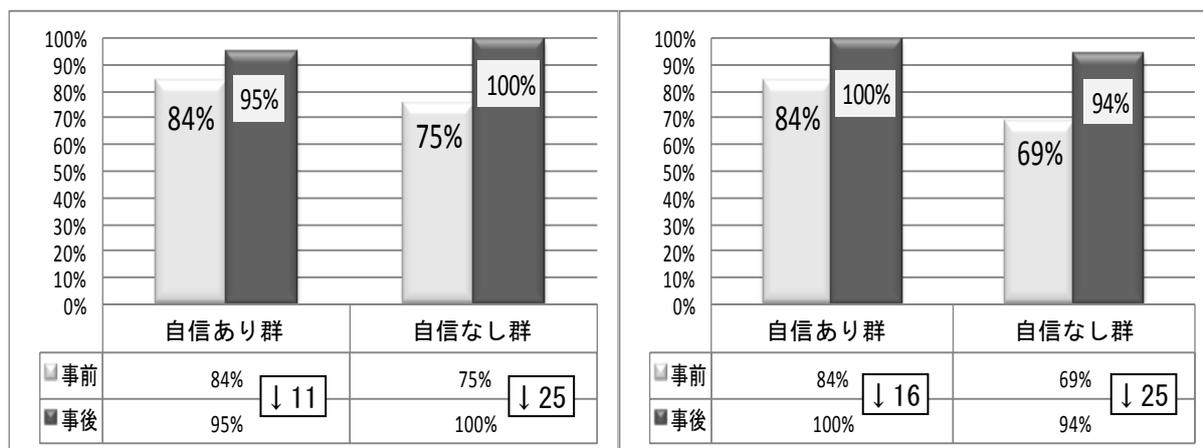


図 3-16 自信あり群 (n=19) と自信なし群 (n=16) 別の【問 7-①】への適当な回答の事前・事後比較

図 3-17 自信あり群 (n=19) と自信なし群 (n=16) 別の【問 7-②】への適当な回答の事前・事後比較

図 3-16・図 3-17 は、走塁場面において「どんなプレイが最適かわかったか」を測る設問【問 7-①・②】への適当な回答の事前・事後の変化を、「状況に応じた走塁」についての自信あり群と自信なし群に分けて示した結果である。

前述の【問 7-①・②】(図 3-12・14 : P40-41 参照)の全体の回答の比較では、どの設問においても事後の方が、適当な回答の割合が高くなった。さらに、図 3-16・17 の二つの結果を見ると、自信あり群、自信なし群ともに、事後に適当な回答の割合が伸びている。ここから、全体としての適当な回答の割合が上がったのは、自信あり群の割合が上がっただけでなく、自信なし群の適当な回答の割合も同様に上がったことがその要因になっていることがわかる。

また、その伸び方について見ていくと、どちらの設問においても、自信なし群の伸びが大きい結果となった。これは、自信なし群の事前の適当な回答の割合が低かったことが一因だと考えられる。それに加え、「どんなプレイが最適か」考えて動くことが誇張されたゲームで、「どこまで走るか」を意識させる機会を多くつくったことにより、当初自信のなかった児童が、最適だと考えられるプレイの決め方について理解を深めたことも一要因だと考えられる。「打球の行方」と「守備の動き」を見ながらゲーム内の状況を的確に捉え、走塁しセーフになることが、チームにとって価値のある動きとなることを、焦点化したゲームを繰り返し行う中でわかっていったと考えられる。

そういった意味で、「状況に応じた動き」の理解を目指した学習過程において、ゲームの中で求められるプレイの決定機会を多く経験させることには、「どんなプレイが最適か」について理解を高める効果があったと考えられる。

イ 守備場面で「どんなプレイが最適かわかったか」について

(ア) 事前・事後アンケートの比較分析

「あなたはこの場面で行いますか」＜守りの場面＞【問7-⑤・⑥・⑦】
 ※自分の考えに合うものを、1～4の選択回答形式で回答し理由も記述

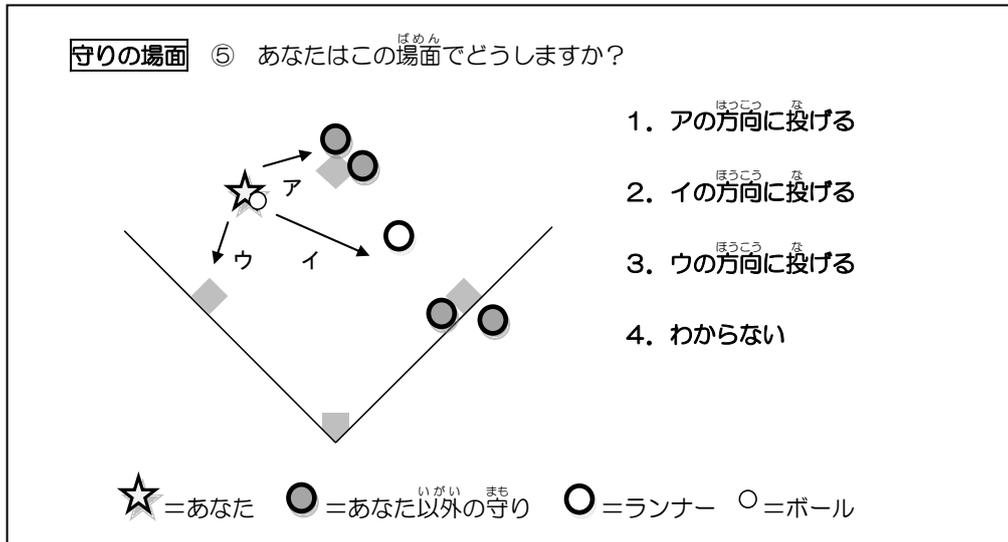


図3-18 事前・事後アンケート【問7-⑤】の設問内容

【問7-⑤】の結果

事前と事後のいずれにおいても、本単元の指導内容である「ランナーの位置と仲間の動きを見て、アウトにする塁を決めながら動くこと」に照らし合わせ、適切な回答を「1. Aの方向に投げる」とした。

図3-19 は事前・事後アンケートの【問7-⑤】の回答のまとめである。事前では、適切な回答が77%、不適当な回答が14%、わからないという回答が9%だった。これに対し事後では、適切な回答が97%となり、不適当な回答はなく、わからないという回答が3%という結果となった。

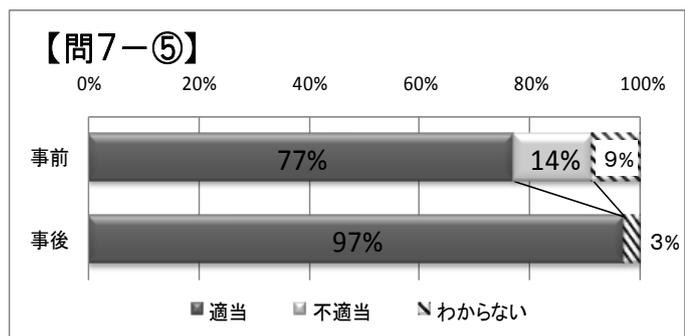


図3-19 事前・事後アンケート【問7-⑤】「あなたはこの場面で行いますか」への回答 (n=35)

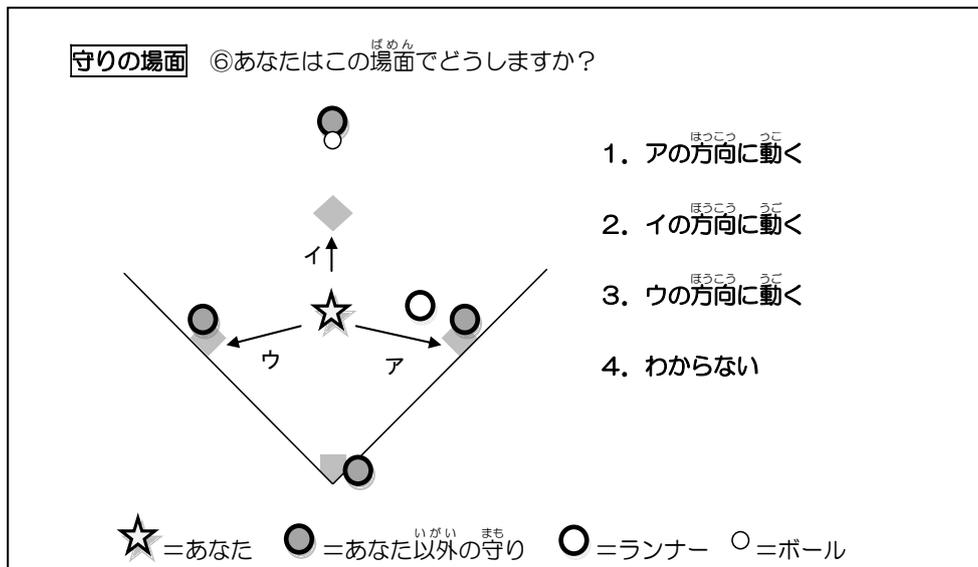


図3-20 事前・事後アンケート【問7-⑥】の設問内容

【問7-⑥】の結果

事前と事後のいずれにおいても、本単元の指導内容である「ランナーの位置と仲間の動きを見て、アウトにする塁を決めながら動くこと」に照らし合わせ、適当な回答を「2. イの方向に動く」とした。また「3. ウの方向に動く」のという回答については、理由欄の記述内容が妥当な場合のみ「適当」とした。

※妥当だと考えられる理由記述の例「自分が行けば2人になるし、ボールを持っている人に投げてもらって先回りしてアウトをとる」

図3-21は事前・事後アンケートの【問7-⑥】の回答のまとめである。事前では、適当な回答が74%、不適当な回答が6%、わからないという回答が20%だった。これに対し事後では、適当な回答が94%となり、不適当な回答が3%、わからないという回答が3%という結果となった。

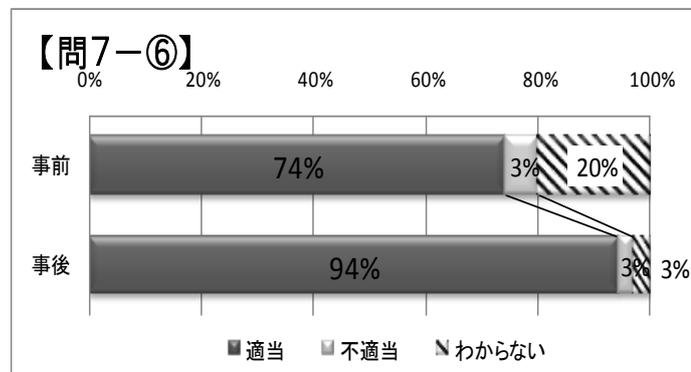


図3-21 事前・事後アンケート【問7-⑥】「あなたはこの場面はどうしますか」への回答 (n=35)

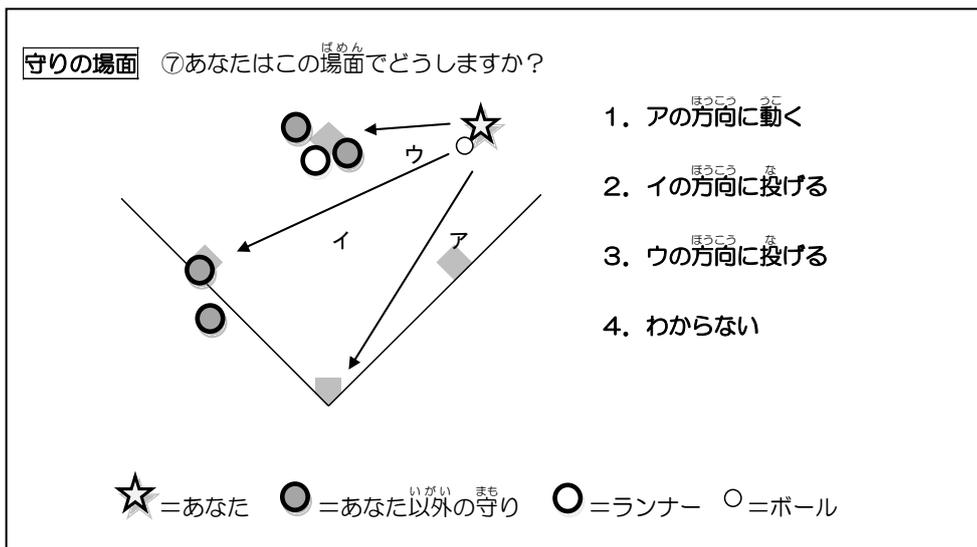


図3-22 事前・事後アンケート【問7-⑦】の設問内容

【問7-⑦】の結果

事前と事後のいずれにおいても、本単元の指導内容である「ランナーの位置と仲間の動きを見て、アウトにする塁を決めながら動くこと」に照らし合わせ、「2. イの方向に投げる」とした。また「3. ウの方向に投げる」のという回答については、理由欄の記述内容が妥当な場合のみ「妥当」とした。

※妥当だと考えられる理由記述の例「ランナーは2塁を少し過ぎただけなので、セカンドに渡してランナーを挟む」

図3-23は事前・事後アンケートの「あなたはこの場面ですか【問7-⑦】」の回答のまとめである。事前では、適当な回答が63%、不適当な回答が17%、わからないという回答が20%だった。これに対し事後では、適当な回答が94%となり、不適当な回答が3%、わからないという回答が3%という結果となった。

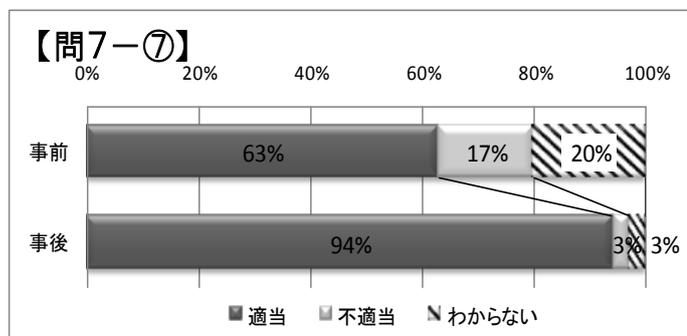


図3-23 事前・事後アンケート【問7-⑦】「あなたはこの場面ですか」への回答 (n=35)

以上、【問7-⑤・⑥・⑦】の結果から、今回の授業で児童は「状況に応じた守備」をするために「どんなプレイが最適か」への理解が高まったといえる。今回の授業で用いた焦点化したゲームでは、プレイの決定が求められる守備場面について誇張し、多く出現するようなルールを作った。児童が実際にチームの仲間と一緒にプレイを決定する機会を多く経験したことで、ゲーム状況の予測から、適切なプレイを選択する力が高まり、「どんなプレイが最適か」がわかるようになっていったと考えられる。

次に、最適なプレイを決定するためには、状況の適切な把握が必要であることを確認するために、理由を記述しなかった児童の数を事前アンケートと事後アンケートで比較し、事後で記述できるようになった児童の記述内容を読み解くこととした。

図3-24は、設問【問7-⑤・⑥・⑦】に対して、理由を記述しなかった人数の事前・事後の比較である。⑤・⑥は、ともに事前は35名中13名の記述がなかったが、事後では1名の未記入となった。⑦は、事前で17名記述がなかったのに対し、事後では1名の未記入となった。事前で理由を記入しなかった児童の内、10名は⑤・⑥・⑦で重複していた。

また、表3-9は、【問7-⑤・⑥・⑦】において、事前で理由を記述しなかった児童の事後の理由記述例である。理由の記述内容を見ていくと、把握した状況について述べられている。「ランナーが3塁へ行こうとしているから」「自分以外の守りにボールが投げられるから」等の適切な状況の把握が、最適なプレイを決定する際の根拠になっていることがわかる。つまり、「どんなプレイが最適かわかる」には、適切に状況を把握できているかどうか、重要な要素であることが確認できる。

今回の授業を通し、決定するプレイの根拠について自信をもって記述した上で、適切な回答ができるようになった児童が増えた。それは、「何を把握すればよいか」わかったことで、「どんなプレイが最適か」がわかるようになったためだと考える。

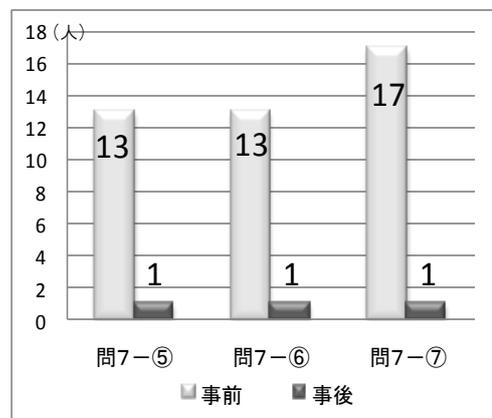


図3-24 事前・事後アンケート【問7-⑤・⑥・⑦】へ理由を記述しなかった児童の人数(n=35)

表3-9 【問7-⑤・⑥・⑦】への回答の理由記述例

記述例	【問7-⑤】	【問7-⑥】	【問7-⑦】
	ランナーが2塁に行く前に自分以外の守りにボールが投げられるから	ホーム、1塁、3塁とそろっているので相手も1塁と2塁の間にいるので2塁に行った方がいいと思う	2塁にランナーがいて3塁に走ると思うから
	2塁の方向に投げたら相手をとめることができるから	ランナーは1塁を過ぎたところにおいて、2塁でとるとランナーより先にいるから、アウトがとれるから	ホームに投げたいけど誰もいないから
	ランナーがこれ以上進めなくなるし一番近いから	ランナーが行こうとしている塁に行けばランナーをとめられるから	3塁に投げればアウトがとれるから
	ランナーより先の塁に行った方がよいから	ランナーをこれ以上進めなくできるから	ランナーが3塁へ行こうとしているから

さらに「状況に応じた動き」について当初から自信があった児童とそうでない児童によって、「どんなプレイが最適かわかったか」についての学習効果に違いがあるかを分析するため、「自信あり群」と「自信なし群」に分けて事前・事後の変化を比較した。

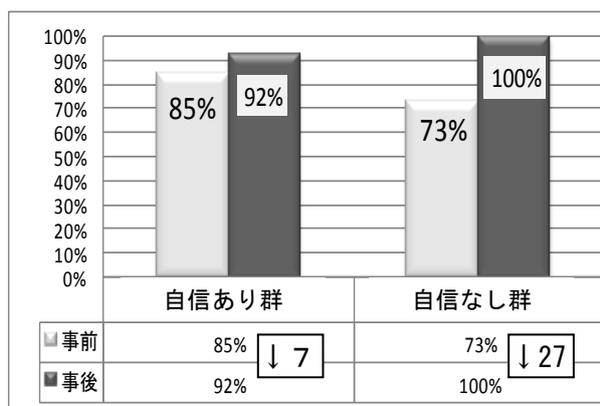


図 3-25 自信あり群 (n=13) と自信なし群 (n=22) 別の【問 7-⑤】への適切な回答の事前・事後比較

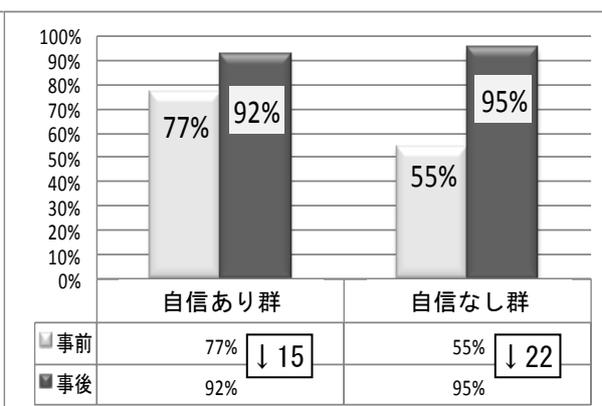


図 3-26 自信あり群 (n=13) と自信なし群 (n=22) 別の【問 7-⑥】への適切な回答の事前・事後比較

図 3-25・図 3-26・図 3-27 は、守備場面において「どんなプレイが最適かわかったか」を測る設問【問 7-⑤・⑥・⑦】への適切な回答の事前・事後の変化を、「状況に応じた守備」についての自信あり群と自信なし群に分けて示した結果である。

前述の【問 7-⑤・⑥・⑦】(図 3-19・21・23:P44-46 参照)の全体の回答の割合比較では、どの設問においても事前より事後の方が、適切な回答の割合が高くなった。さらに、図 3-25・26・27 の三つの結果を見ると、いずれの設問でも、自信あり群、自信なし群ともに、事後の適切な回答の割合が伸びている。この結果から、全体としての適切な回答の割合が高くなったのは、自信あり群の割合が上がっただけでなく、自信なし群の適切な回答の割合も同様に上がったことが要因になっていることがわかる。

また、その伸び方を見ていくと、いずれの設問においても、自信なし群の伸びの方が大きい結果となった。これは、自信なし群の事前の適切な回答の割合が低かったことが一因だと考えられる。それに加え、「どんなプレイが最適か」考えて動くことが誇張されたゲームで、「状況に応じた守備」を意識する機会を多くつくったことにより、当初自信のなかった児童が、最適だと考えられるプレイの決め方について理解を深めたことが一要因としてあることが考えられる。ゲーム内の一場面を的確に捉え、相手の進塁を阻止するために、「ランナーの位置」と「仲間の動き」を見て自分の決めた最適なプレイを行うことが、チームの勝利に向け価値のある動きとなることを、焦点化したゲームを繰り返し行う中でわかっていったと考えられる。

そういった意味で、「状況に応じた動き」の理解を目指した学習過程において、ゲームの中で求められるプレイの決定機会を多く経験させることには、「どんなプレイが最適か」についての理解を高める効果があったと考えられる。

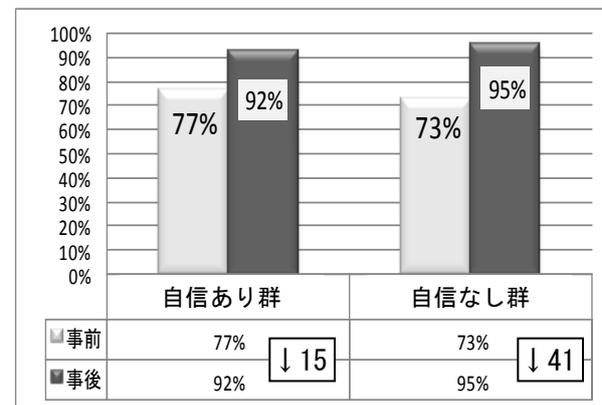


図 3-27 自信あり群 (n=13) と自信なし群 (n=22) 別の【問 7-⑦】への適切な回答の事前・事後比較

(2) 「どんなプレイが最適かわかったか」についての考察

ここまでの視点に沿った分析から、今回の授業では、多くの児童が「どんなプレイが最適か」がわかり、またそのためには、プレイ中に適切に状況を把握することが重要だということがわかったとすることができる。

それは、焦点化したゲームを児童の実態に応じて段階的に設定した学習過程の効果だと考えられるが、特にゲームを行う中で、ゲームとゲームの間に「チームタイム」を設けたことが大きな要因だったと考えられる。指導内容を明確化し、学習内容を引き出し児童に共有したことで、「何を把握すればよいか」がわかり、それを意識しながらゲームに臨み、プレイを行う上での根拠を持てるようになっていった。しかしながら、それだけではチームの仲間と連携してアウトをとる動きに関われないなど、自分の動きとチームの動きを合わせられない様子も見られていた。そういった状況に対して、3時間目から1回表裏と2回表裏の間に「チームタイム」時間を確保した。これがゲーム状況を予測したり、適切なプレイの決定を行ったりする上で有効に機能していたと考えられる。

具体的には、直前の1回表裏の動きについて、チームの学習カードを使って振り返らせながら、その日の学習課題に沿って、ゲーム中に気付いたことを児童間で交流させた。またそれをもとに、授業者が示した「仲間同士でどんな声かけをすればより先の塁に進めるか」、「どんなイメージをもって動けばスムーズにアウトがとれるか」などの観点に沿ってチームごとに話し合わせた。これによりチームとしての共通のイメージをもたせることができ、プレイ中の仲間の動きに対して、「今みたいな時は、止まった方がよかったよ。」「3塁に先回りしていて！」など、多くの声かけを生じさせることにつながった。

またそれに加え、プレイの成功について仲間をほめるような声かけも授業後半にかけて増えていった。これは特に「状況に応じた動きがわからない」児童が、「こういうときには、こう動いたらいいんだ！」という理解への自信を深めることにつながったと考えられる。

「チームタイム」という共同の学習場面で仲間と作り上げた共通の動きのイメージをもとに、互いに声をかけ合う姿が児童に増えたことは、「どんなプレイが最適かわかる」ことに大きく関係していたと考えられる。単元の最終時間には、「チームタイム」を授業者の方から敢えて設定しなくてもよいのではないかと思えるほど、ゲーム前の時間やゲーム中の間を使って、自分たちの動きについてコミュニケーションをとる姿がどのチームにも見られた。

これらのことから、今回の授業のような焦点化したゲームにより、児童が気付いたことをチームで交流し、動きの共通イメージについて話し合う学び合いを設定すれば、状況に応じて「どこまで走るか・どこでアウトをとるか」を決めるために「どんなプレイが最適か」がわかるようになるものと考えられる。

(3) 「決めたプレイを実行できたか」について

ア 走塁場面において決めたプレイを実行できたか

(ア) 事後アンケートの分析

「今回の授業であなたはどこまで進むか考えながら一つでも先の塁まで進むことができましたか」への4段階選択回答

結果

図3-28は、事後アンケート「今回の授業であなたはどこまで進むか考えながら一つでも先の塁まで進むことができましたか」における自己評価回答のまとめである。「できた」と答えた児童が77%、「どちらかといえばできた」と答えた児童が23%で、「どちらかといえばできなかった」、「できなかった」と答えた児童はいなかった。「できた」と「どちらかといえばできた」を合わせると全ての児童が、どこまで進むか考えながら、一つでも先の塁まで進むプレイを実行できた手応えを感じていたと言える。

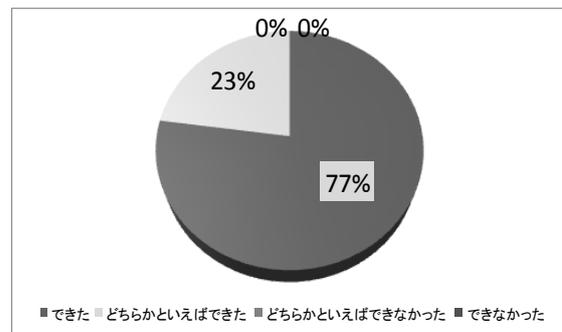


図3-28 事後アンケート「どこまで進むか考えながら一つでも先の塁まで進むことができましたか」への4件法回答(n=35)

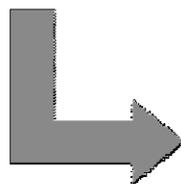
(イ) VTRの分析

走塁場面のプレイ評価（個人）

※評価規準（A～D）を体育センター指導主事3名と授業者で設定し、「状況に応じた走塁」について学習を行った5時間目から8時間目の全プレイを、授業者（野球経験18年）がその規準に照らし合わせ評価した。

表3-10 走塁場面のプレイ評価の分類

A	走るか止まるかを判断し、いずれかの塁でセーフになった場合
B	先の塁を狙ったが、塁直前、際どいタイミングでアウトになった場合
C	走る余裕があったが早めにストップし、いずれかの塁でセーフになった場合
D	走るか止まるかを的確に判断できず、アウトになった場合
評価外	フライアウト
	エンタイトル1ベース・2ベース・ホームラン(体育館ルール)
	1塁到達せずアウト



		プレイ結果	
		セーフ	アウト
判断の有無	○	A	B
	△	C	D

結果

図3-29は、表3-10により分類した5時間目から8時間目の走塁場面における、プレイ出現率の推移である。その結果、最も期待するプレイであるAパターンが、5時間目の57%、6時間目の61%、7時間目の62%、8時間目の83%と、徐々に増加していった。また、逆に最も期待しないプレイであるDパターンが、5時間目の29%、6時間目の10%、7時間目の5%、8時間目の5%と減少していった。

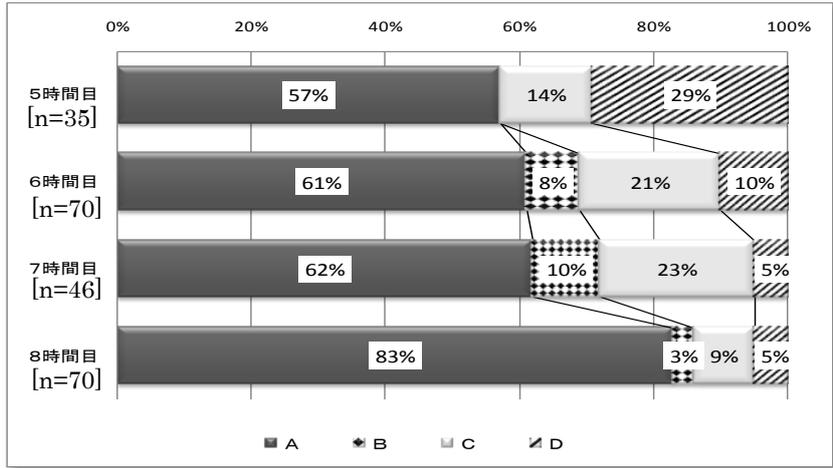


図3-29 VTR分析 走塁場面のプレイの出現率の推移
(天候で授業実施場所が変わったこと等から、n値が毎時間変化している)

さらに「先の塁を狙ったが、塁直前に際どいタイミングでアウトになった」Bパターンについては5時間目には見られず、その分「走るか止まるかを的確に判断できずアウトになった」Dパターンの出現率が高い結果となった。これは、5時間目にはプレイの結果と状況に応じた動きの関連性を理解できていない児童が多かったためだと考えられる。しかしながら、6時間目以降も同じルールでの走塁を繰り返したことで、児童がそれらの関連性を徐々に理解していき、状況の把握とプレイの決定を行った上で、良い結果を導こうと積極的に取り組み、Aパターンのプレイを増やすことができたと考えられる。

次に、「状況に応じた動き」について当初から自信があった児童とそうでない児童によって、走塁場面で「決めたプレイを実行できたか」の学習効果に違いがあるかを分析するため、自信あり群と自信なし群に分けて、5時間目から8時間目へのプレイの出現率の変化を見た。

なお、守備場面でのVTR分析は、チームを対象に行っており、実態調査での「状況に応じた守備がわかる」か「わからない」という、個々の自己評価と兼ねて分析することはできない。そのため、この分析は走塁場面のみとなっている。

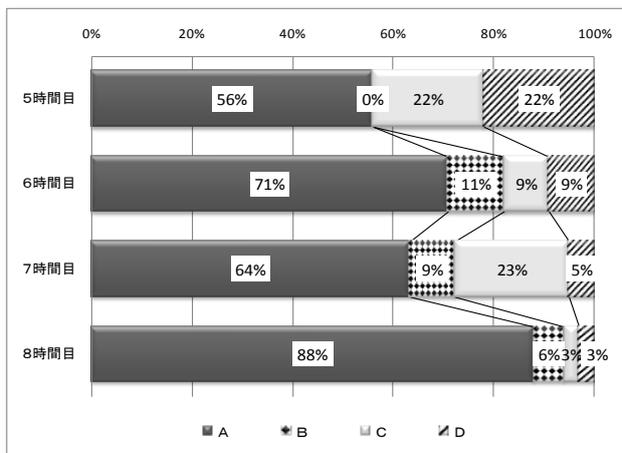


図3-30 自信あり群(n=19)の走塁場面のプレイの出現率の推移

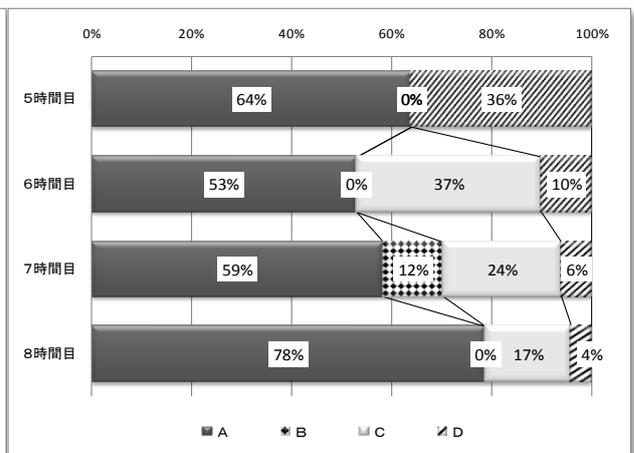


図3-31 自信なし群(n=16)の走塁場面のプレイの出現率の推移

図3-30・図3-31は、それぞれ「状況に応じた動き」についての自信あり群と自信なし群の走塁場面でのプレイ出現率の推移である。

この結果から自信あり群も自信なし群も共に、最も期待されるAパターンの出現率が5時間目に比べ8時間目の方が多くなった。当初「状況に応じた走塁」に自信があった児童だけでなく、自信がなかった児童も「状況に応じた走塁」ができるようになっていったと言える。

しかしながら、この二つの結果を比較して見ていくと、自信あり群の方が自信なし群に比べ、6・7・8時間目で期待されるAパターンの出現率が高く、最終的にも自信なし群の78%に比べ、88%と高くなった。また、自信なし群のプレイ出現率を詳しく見ていくと、「塁直前に際どいタイミングでアウトになった」Bパターンの出現率が7時間目の12%のみとなっており、全体を通して低くなった。それに対し、「走る余裕があったが、早めにストップしセーフになる」Cパターンが、5時間目はないものの、自信あり群に比べ全体を通して多くなっている。

ここからは、把握する状況や最適なプレイがわかることと、それを実際のプレイに移すこととの間に、いくらかの隔たりがあることが見えてくる。状況を把握し、最適なプレイがわかっても、自分の決定に自信がもてないことで、先の塁を狙ったプレイにチャレンジできにくかったのではないかと考えられる。「決定したプレイが実行できる」ようになるためには、把握した状況やそれを基にした決定に自信を持ち、プレイの成功のイメージを明確にもてるようになる必要があるのだろう。そのためには、自分の能力に応じて、良い結果へとつながる状況に応じた動きを具体的にイメージし、それに沿ってプレイにチャレンジしていく多くの機会が必要だと考えられる。

イ 守備場面において決めたプレイを実行できたか

(ア) 事後アンケートの分析

「今回の授業であなたはどこでアウトをとるか考えながら、すばやく動くことができましたか」への4段階選択回答

[1.できた 2.どちらかというときできた 3.どちらかというときできなかった 4.できなかった]で回答

結果

図3-32は、事後アンケート「今回の授業であなたはどこでアウトをとるか考えながら、すばやく動くことができましたか」における自己評価回答のまとめである。「できた」と答えた児童が57%、「どちらかといえばできた」と答えた児童が40%で、「どちらかといえばできなかった」と答えた児童が3%、「できなかった」への回答はなかった。「できた」「どちらかといえばできた」と合わせると、97%となり、1名の児童を除き全ての児童が、どこでアウトをとるかを考えながら、すばやく動くプレイを実行できた手応えを感じていたと言える。

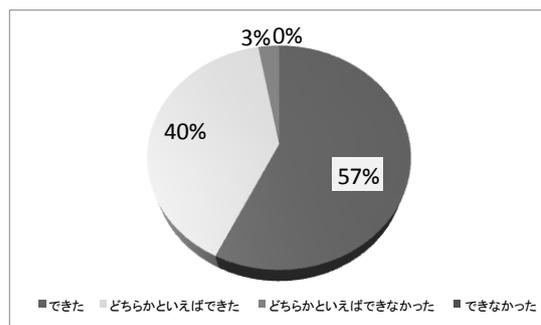


図3-32 事後アンケート「どこでアウトをとるか考えながら、すばやく動くことができましたか」への4件法回答 (n=35)

(イ) VTRの分析

守備場面のプレイ評価 (チーム)

※評価規準 (A～D) を体育センター指導主事3名と授業者で設定し、「状況に応じた守備」について学習を行った5時間目から8時間目の全プレイを、授業者(野球経験18年)がその規準に照らし合わせ評価した。

表3-11 守備場面のプレイ評価の分類

A	近い守備者が2人以内で捕球にいき、チームとしてのコーン選択がスムーズだった場合
B	離れた守備者も含め3人以上で捕球にいき、チームとしてのコーン選択がスムーズだった場合
C	近い守備者が2人以内で捕球にいき、チームとしてのコーン選択がスムーズでなかった場合
D	離れた守備者も含め3人以上で捕球にいき、チームとしてのコーン選択がスムーズでなかった場合
評価外	フライアウト
	エンタイトル1ベース・2ベース・ホームラン(体育館ルール)



		近い守備者の捕球	
		○	△
スムーズなコーン選択	○	A	B
	△	C	D

結果

図3-33は、表3-11で分類した5時間目から8時間目の守備場面における、プレイ出現率の推移である。その結果、最も期待するプレイであるAパターンの出現率が、5時間目の31%、6時間目の51%、7時間目の41%、最終8時間目の72%へと伸びた。また、逆に最も期待しないプレイであるDパターンは、5時間目の17%、6時間目の8%、7時間目の11%、8時間目の3%へと低下していった。最も期待されるAパターンの出現率は、5時間目と8時間目を比較すると伸び、逆に最も期待しないプレイ場面であるDパターンの出現率は、5時間目と8時間目を比較すると低下した。

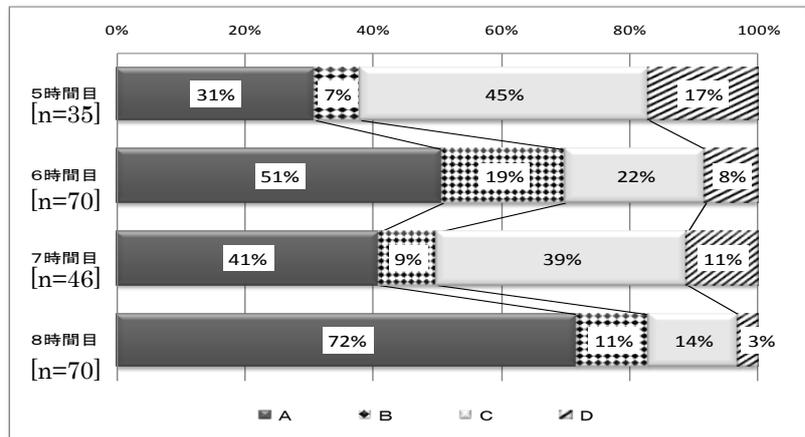


図3-33 VTR分析走塁場面のプレイの出現率の推移
(天候で授業実施場所が変わったこと等から、n値が毎時間変化している)

しかしながら、Aパターンは7時間目に一度減少している。これは、ゲームのルールの変化によるものだと考えられる。6時間目までのルールは2ヶ所のアウトコーンのうち1ヶ所を選択する形式だったが、7時間目から4ヶ所のアウトコーンから1ヶ所を選択しアウトをとるルールに

変わった。実際のゲーム場面でも、このルール変更により戸惑う様子の動きが多く見られた。しかしながらそれを一つの課題として捉え、ゲームで何度もチャレンジすることで、少しずつ迷いなくできるようになっていった。その結果が、8時間目のAパターンの出現率につながっていったと考えられる。

(3)「決めたプレイを実行できたか」についての考察

ここまでの視点に沿った分析から、今回の授業では、多くの児童が「決めたプレイを実行する」ことができるようになったとすることができる。またそのことは、「状況に応じた動き」ができるようになる手応えを多くの児童が感じられたものと考ええる。

それは、焦点化したゲームを児童の実態に応じて段階的に設定した学習過程の効果だと考えられるが、特にゲームを行う中で、様々なケースとして生じる状況を把握し、そこからの決定を伴った動きとして、繰り返し経験させたことによる効果が大きかったと考えられる。

「何を把握すればよいか」がわかり、「どんなプレイが最適か」がわかったことで、次の動きについてのイメージをもつことができるようになった。そのイメージを実際の行動に現わしていくには、それを試す機会が保障されていなければならない。複雑なゲーム状況の判断の対象を焦点化したゲームの中で、プレイのイメージを実際の動きとして繰り返し挑戦する。似たような状況をゲームの中で多く経験する中で、プレイの結果を得て動きを振り返る。また、段階的に変化していくルールによって、その状況の選択肢の幅が少しずつ広がり、望まれるプレイのパターンが増えていく。そういった動きの繰り返しの中で、新たな最適なプレイのイメージが作られていく。それをまた、実際のゲームで試し、成功し自信を高めていく。こういったゲーム状況への対応の繰り返しが、自分の「決めたプレイを実行」していく力の高まりへとつながっていったと考えられる。イメージした動きを実際の身体表現として行っていくには、似た様な状況下での同じようなプレイの繰り返しが必要になってくると考えられる。学ぶ動きをできるだけ絞り込み、繰り返し体験させた焦点化したゲームは、児童ができるようになる手応えの高まりと「決めたプレイを実行する」力の高まりに効果があったと考えられる。

また、このことは形成的授業評価(第3章6(2):P66-68 参照)の4・5時間目の成果項目の評価が低かったことから同様に言える。この時間は、雨天のため体育館での授業となり、一人ひとりの走塁機会と守備機会が、校庭使用時に比べ約半分になった。この2時間の成果項目の評価が低くなるということは、活動機会の減少によりイメージしたプレイを試す回数が減り、動きの高まりを感じられなくなるということを表していると考えられる。

今回の授業ではこのプレイ機会を確保するために、ゲームを経験できる時間をできるだけ多くできるように計画を立てた。そのために校庭使用時は3コートをつくり、6チームが常にゲームに臨めるような場を設定した。

さらに、ゲーム説明の時間を節約することにも努めた。単元1時間目には、ルールの説明に多くの時間を要してしまい、ゲームが予定の2回までいかなかった。この反省をもとに、2時間目からはルールについて説明するプリントを事前に配布し、児童に目を通させた。そして、授業では簡単な確認と質問を受けるだけとし、ゲームの活動時間の確保を図った。

これらの手立てと児童が毎時間ゲーム中心の授業形態に慣れていくことにより、ゲームの時間と一人ひとりのプレイ機会を確保することへつながっていった。

以上のことから、ゲームでの活動を中心とした授業の中で、イメージを繰り返し試していくことのできるゲームの時間と十分なプレイ機会が確保できれば、多くの児童が状況に応じて「どこまで走るか・どこでアウトにするか」を決め、良い結果につなげるための「プレイの実行」ができるようになると思う。

(4) 分析の視点に沿った検証のまとめ

以上、(1)(2)(3)の検証授業の結果と考察から、次のことが明らかになった。

多くの児童は「どこまで進むか・どこでアウトをとるか」に焦点化したゲームを取り入れた段階的な学習過程の中で、「何を把握すればよいか」「どんなプレイが最適か」がわかり、「決めたプレイを実行すること」ができるようになった。さらに、「どんなプレイが最適か」がわかるためには「何を把握すればよいか」がわかっていることが欠かせない要素であり、「決めたプレイを実行できる」ようになるためには、「何を把握すればよいか」「どんなプレイが最適か」がわかることが欠かせない要素となる。それぞれの力が結びつくことで、「状況に応じた動き」がわかってできるようになると言える。

また、学習過程の中で、「何を把握すればよいかわかる」には指導内容の明確化、「どんなプレイが最適かわかる」には学び合いによる共通のイメージづくり、「決めたプレイを実行できる」には十分なプレイ機会の確保が必要となってくることがわかった。

よって検証の結果、本研究の仮設は、

小学校高学年のベースボール型において、「どこまで走るか・どこでアウトにするか」に焦点化したゲームを取り入れた段階的な学習過程をつくり、**学習内容を明確化し、共通イメージをつくるための学び合いを設定し、十分なプレイ機会を確保することにより**、状況に応じた走塁と守備がわかってできるようになる。

と追加修正できる。

5 学習指導の工夫とその効果及び課題

(1) 学習資料について

ア 個人学習カード

毎時間使用した個人の学習カードは、①形成的授業評価、②今日のゲームでわかったことの振り返り(自由記述式)、③今日のゲームでできたことの振り返り(4段階選択回答形式)、④授業全体の感想(自由記述形式)の4項目で構成した。

①形成的授業評価(第3章6(2)に具体的な結果を記載:P66-68参照)からは、毎時間の児童の授業への総合的な評価を得ることができた。

②今日のゲームでわかったことの振り返りには、授業終わりの5分間のまとめの時間に、ゲームに取り組んだ上での攻めと守りの気付き(ゲーム攻略法)を児童から引き出し、それを今日の「攻めのポイント」・「守りのポイント」として学級全体で共有した内容を記述させた。それを授業者が毎時間チェックしていくことで、各時間の学習内容の理解度を、児童ごと把握することができ、次時での声かけ等につなげることができた。

③今日のゲームでできたことの振り返りでは、その時間ごとの中心的な学習内容である「攻めのポイント」と「守りのポイント」についての達成度を自己評価させた。これは児童個々の技能的な学習内容への手応えを把握するとともに、ゲームのルールや場の設定と児童の実態が適合しているかどうかを授業者側が掴むことに有効だった。

④授業全体の感想は、児童の授業への興味・関心・意欲や、チーム内の人間関係等を把握することに役立った。また、授業者側からのコメントを毎回書いて返し、やり取りを行うことで、技能に対する質問や、ゲームのルールに対する意見なども把握することができた。以下の表3-12に毎時間の児童の感想の主な例を挙げる。

表3-12 学習カード「今日の授業の感想」への記述例

時間	記述例
1時間目	打ったときに遠くに飛んでいったら気持ちよかった。かんたんにできて、みんなで楽しくできた。 2-1で勝ったのがうれしかったです。相手の1点は最後の2回裏で決められて、ドキドキしたけど勝てたのでうれしかったです。
2時間目	全力で走ること・守備はボールから一番近い人がとりにいくことが、ダッシュダッシュゲームのコツだということが、やってみてよ〜くわかりました。 ダッシュダッシュゲームに、1星2星3星があったら、楽しいと思う。
3時間目	初めて勝ったのでとてもうれしかったです。私は転んでしまったけど、だれもわたしをせめなくてうれしかったです。

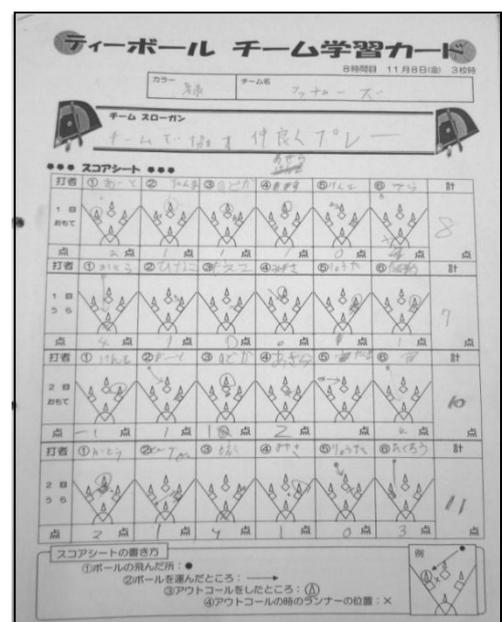
	セルフジャッジがむずかしくて、相手チームともめたけど、サクサクすばやい動きができたのでよかったです。
4 時間目	運動にも頭を使うことを知った。
	どこの塁まで走るかをはんだんしながら走るが、すごく難しかったです。
5 時間目	3人でアウトにするのに5人でやっしまいそうになった。初めて負けました。ホームランを打つ方法を教えてください！
	ぼくは2塁のところまで止まろうとしたら、勢いがありすぎて頭が当たって痛かったです。試合はいい勝負だったのでよかったです。守りは判断力が必要で、むずかしかったです。
6 時間目	相手の打ったボールを2回とれた。これは人生初だった。前より、めちゃくちゃ楽しかった！
	今回でエリアアウトゲームは2回目だったので、だんだん前回の授業で確認したポイントが「こうゆうことか！」とわかってきました。
7 時間目	守備がわはボールをよく見ていることが大事だと、授業して実際にわかりました。そうすることで効率よくアウトコールすることができました。
	アウトコーンを決めるのが難しかったし、作戦がうまくいかなかったから最後の時間でしっかりできるようにしたいです。
8 時間目	始めて2点をとれたのでうれしかったです。このゲームで、大切なことは頭を使うことということがわかりました。
	最後と思うと悲しいですが、こんど自分で野球（ベースボール型）をやろうと思いました。

また2時間目からは、学習カードの裏面に次の時間に使用するゲームのルール解説を図と文章で載せ、前日までに配付するようにした。これは、毎時間少しずつ変化していくゲームのルール説明時間を授業内でできるだけ少なくし、メインとなるゲームの活動時間を多く確保するためである。事前配付したルール説明に目を通してもらい、授業内ではルールの変更点と質問だけに絞ることで、児童の活動時間を十分に確保していくことにつながった。

イ チーム学習カード

毎時間使用したチーム学習カードは、①スコアシート、②チームタイムでの作戦シート、③得点表、④チームでのゲーム振り返りの4項目で構成した。

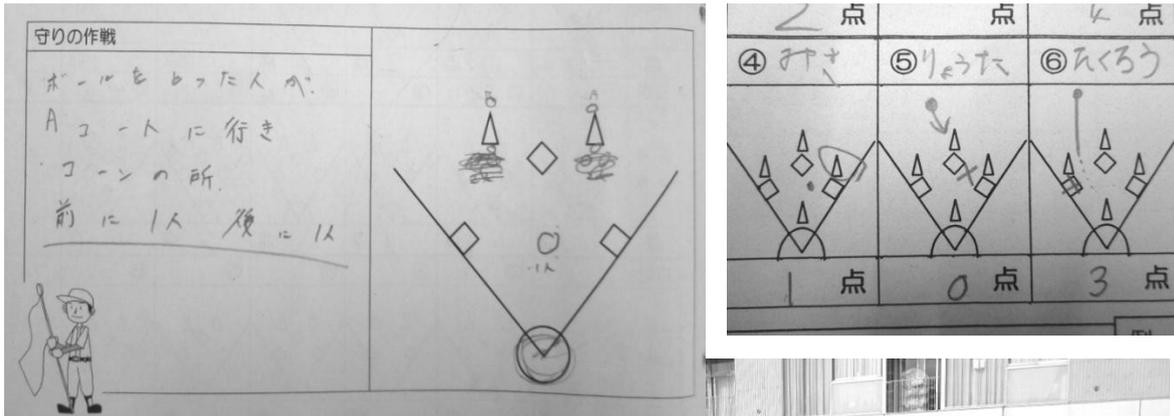
①スコアシートは、1プレイごとの結果を、打球の飛んだ位置と守備がボールを運びアウトコールした場所を、コート図の中に記号を使って記入させた。チームタイムでの話し合いの際に、各プレイを振り返るために活用する姿が見られた。また、動き方がよくわからない児童にとって、自分以外のチームメイトの動きをコート図の外から客観的に見取り、図に記入していくことは、「状況に応じた動きがわかる」ことの一助にもなったと考えられる。



②チームタイムでの作戦シートは、コート上の図に鉛筆で直接書き込む形で使用した。ボールの飛び具合による走り方、守備位置、打球の飛び方による守備の役割分担など、作戦シートに記号や言葉を用いて記入しながら、話し合いを進めていく様子が見られた。チーム内でイメージを共有するために、有効だったといえる。

③得点表と④チームでのゲーム振り返りは、ゲームの結果とその中でうまくいったことと次の時間でがんばりたいこと等についてキャプテンを中心に記入させた。

チーム学習カードを用いたことで、一つひとつのプレイやチームでの作戦について、児童が互いに評価しながら観察する様子が見られた。また自分が動きで関わっていないプレイについて客観的に見ることで、その後のプレイにより動きを取り入れることにもつながったと考えられる。



(2) 学習内容の板書と掲示について

今回の授業では、毎時間の初めに学習課題の確認とゲームのルール確認、終わりにゲームをやってみて気付いた学習課題の解決に向けた攻めと守りのポイントを学級全体で共有する時間をとった。その際の児童の発言を、授業者が模造紙に書き込み、毎時間の学習内容を掲示物として視覚化する方法をとった。教室壁面にベースボール型学習コーナーを設け、これを常時掲示した。また、単元後半の6・7・8時間目には、この掲



示物を校庭の児童集合場所近くにある校舎の壁面に貼り、単元前半に学習してきたことを、後半のゲームの中に生かしていくことを意識させ、授業の初めと終わりのポイントの確認を行っていった。学習のポイントが児童に定着し、状況に応じた動きを理解していく上で、有効な教材になっていたといえる。



(3) チーム編成について

チームは、6人（1チームは5人）ずつの6チーム編成で行った。チームの人数を野球やソフトボールの公式ルールに準じて9人としなかったのは、一人ひとりがボールに触れる機会を増やすことや、アウトをとるために「状況に応じた動き」をする上で、一人ひとりに毎回はっきりとした役割や責任が与えられることを期待したためである。実際に単元終盤のゲームでは、1プレイ1プレイに対し、チーム全員がそれぞれの役割を果たし、アウトをとるための一連の流れに関わろうとする姿が多く見られた。今回の「状況に応じた守備」という学習内容、設定したゲーム内容にとって、適切な人数だったと考えられる。

また、チームのメンバー構成については、事前アンケートの結果から、ベースボール型が「好きかどうか」、「得意かどうか」、「ルールがわかるかどうか」の3項目を基準としながら、学級担任との協議の上、編成していった。その際、できるだけチームごとの技能の偏りが出ないことや協力体制が取りやすいような配慮をしていった。授業者側が考えた技能レベルと実際の技能レベルが異なる児童もあり、チームごとの力量に多少のばらつきはあったものの、どのチームにも勝つチャンスが生まれ、8時間で一度もゲームに勝てないチームは出なかった。チームの中に得意な意識が高い児童とそうでない児童が混在することで、アドバイスやプレイに対する瞬間的な声かけ等も多くなり、チームで協力してゲームに挑む姿勢につながったと言える。

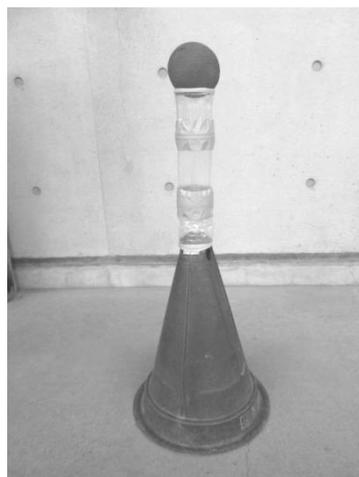
また、各チームでキャプテンを決め、準備の役割分担、チームタイムの話し合い進行、ゲーム内のジャッジについての話し合い等の役割を担わせた。チーム内の協力体制をつくりあげるために、苦勞する姿もあったが、時間が進むにつれチームワークの高まりやチームメイトの技能的な成長に手応えと喜びを感じる様子が、学習カードの記述等で多く見られた。



(4) 教具について

ア バッティングティー

今回使用したゲームはティーボールを基に簡易化したゲームであったため、全ての打撃機会をバッティングティーで行った。学校には既製品のバッティングティーが二つあったが、数が足りないことと、ラケットを使用して打つと手への衝撃が大きいために、自作のものを使用した。高さが低めのコーンの上に、ペットボトルの上下をカットし3本もしくは4本をビニールテープでつなげたものを設置し、その上にボールを置く形状のものにした。ペットボトルの本数を3本、もしくは4本と変えたのは、打つ高さを児童自身が選択できるようにするためである。また、低いコーンを使用し、ペットボトルを長くしたのは、ラケットで打ったり、打ち損じてボールの下をバットが通ったりしても、コーンを打ち、手が痛むことがないようにするためである。



このバッティングティーを使用することにより、どの児童もバットやラケットを思いっきり振り切る姿が見られた。また、ボールと一緒にペットボトル部分も音をあげて飛ぶため、そこから打撃の心地よさも味わっていたと考えられる。

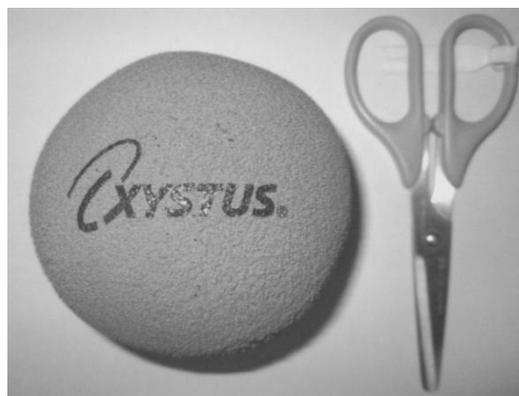
しかしながら、風の強い時には、設置してもペットボトル部分が倒れて、ボールが転がっていってしまう場面も見られた。コーンにペットボトルを強く押しこむように設置するよう声かけするか、ペットボトル部分の重さを増すような工夫があると、なお使用しやすかった。

イ ボール

ボールは、「①ガンガンゲーム」と「②ダッシュダッシュゲーム」では新聞紙ボール、「③ベースダッシュゲーム」から「⑥セレクトベースボール」では、ノーバウンズフォームボール(TOEI LIGHT)を使用した。

新聞紙ボールは、新聞紙見開き1枚半を手で丸め、セロハンテープで3周巻いて作った。数が多く確保できることやあまり飛び過ぎないことが、「①ガンガンゲーム」には適していた。しかしながら、「②ダッシュダッシュゲーム」では、守り側は判断が要求されず、素早くアウトをとることができるため、打球があまり飛ばないことが優位さのかたよりにつながり、あまり適していなかった。

ノーバウンズフォームボールは、スポンジ素材のボールで適度な重さがあり、地面に落ちてもあまり大きく弾むことがないため、校庭内にとれる限られたコートの高さに適していたと言える。また、適度な硬さでよく手に馴染み、素手で捕った際に弾みにくいいため、捕ることが苦手な児童も、思い切ってボールに向かっていくことができていた。小学生のベースボール型授業で使用するには、様々な面でバランスの取れたボールだったと言える。



ウ バットについて

バットは、三つのコートにゴムバット、プラスチックバット、ラケット（ジュニアテニス用）の3種類を1本ずつ準備した。ゴムバットは75cmのティーボール用バットで適度な重みがあり、プラスチックバットは80cmの内部が空洞になった軽量のもの、ラケットは子ども用のテニスラケットを用いた。3種類のバットの中から、打者が使用しやすいものを選択して打つという形式をとった。単元の初めは、経験の少ない児童を中心に、ラケットを選んで使用する姿が多く見られた。だが後半になるにつれ、軽いプラスチックバットや、重みのあるゴムバットが学級全体で多く選択されるようになった。これは、ガンガンゲーム



等の中で、バッティングティーでの打撃を多く経験し、スイングの力を直接的にボールに伝えるには、ラケットよりもバットの方が有効だと考えた児童が多かったためだと考えられる。単元最終の8時間目にはほとんどの児童が、ゴムバットかプラスチックバットを使い、力強くスイングする様子が多く見られた。

エ アウトコーンについて

守りがアウトをとるためのアウトコーンは、単元前半は低めのカラーコーンを使用した。しかしながら、チームによってアウトコールをする際の集まり方にバラつきがあったり、ボールを追いかけている際にコーンにつまずく児童が出てきたりしたため、単元後半から変更した。アウトコーンとして、集まる人数と同じだけのマーカーコーンを地面に置き、それにタッチすればアウトコールができるという形式に変更した。これにより、集まる人数が視覚的にわかり、タッチできる距離まで来なければアウトコールができないことになったため、ゲームがスムーズに進むようになった。一つのプレイに対して、守備者全員がかかわり、アウトをとりにいくという動きを促す上で、複数のマーカーコーンにタッチしてアウトをとるという形式は有効だったと考えられる。



(5) ウォーミングアップゲームについて

毎時の初めは、ベースボール型の中で用いる動きを取り入れた、「ウォーミングアップゲーム」というゲーム形式での準備運動を行っていった。用いたものとしては、1時間目のメインのゲームとして使用した「ガンガンゲーム」や、一定時間の中でボールの往復回数をカウントする「タイムキャッチボール」、1人ベース1周をつないでいくチーム対抗の「ベースランリレー」の3種類である。

準備運動の段階からベースボール型で多く使う動きを用いて、ゲーム形式で体を動かしていくことで、意欲的に授業をスタートさせることができた。しかしながら、「ガンガンゲーム」については用具の準備等も含めて10分前後の時間がかかるために、メインのゲームの時間が削られてしまうという問題点があった。そのため、「ウ



ウォーミングアップゲーム」として使用できたのは、2時間目のみという形になった。

(6) コートについて

今回の「どこまで走るか・どこでアウトするか」に焦点化したゲームにとって、コート大きさ、ベース間の距離、アウトコーンの位置関係は、ゲームのおもしろさや学びの質を大きく左右する重要な要素だった。また、ゲームごとにルールが変化していくので、ゲームごとに適切な距離間の設定が必要となる。そのため、事前に児童の動きをイメージして設定した場が、実際の児童の動きと合っていない場合は、平等性が保たれる範囲内で、ゲーム中の場の調整も行った。



また、6チームが同時進行で常にゲームを行える形式をとるために、1塁線と3塁線が通常より鋭角(75°)な3コートを校庭に並べて作った。このことで、毎時間2回の打撃機会と10回の守備機会(相手の打撃6人中1回はスコアシートの記録を行うので打者5人×2回)という活動機会を確保することができた。

なおベース間の距離については、攻め側の「どこまで走るか」という教材の中で、学習内容が誇張されることを意図し、走者が次に進むかどうかを迷う様な場面が多く出現しそうな12m前後に設定した。(第3章2(7)に実際に使用した場の設定を記載:P17-22参照)



6 授業全体を振り返って

ここまで今回の検証授業について、分析の視点に沿って振り返ってきたが、ここでは検証授業全体を振り返っていききたい。

(1) 事前・事後アンケートの結果について

図3-34は「ベースボール型ボール運動が好きですか」への回答の割合を事前アンケートと事後アンケートで比較した結果である。

事前アンケートでは、「思う」「どちらかというと思う」と回答した児童の割合が合わせて72%だった。これに対し、事後アンケートでは、「思う」「どちらかというと思う」と回答した児童の割合が合わせて100%となった。また、「思う」と回答した児童の割合も、46%から86%へと増加した。

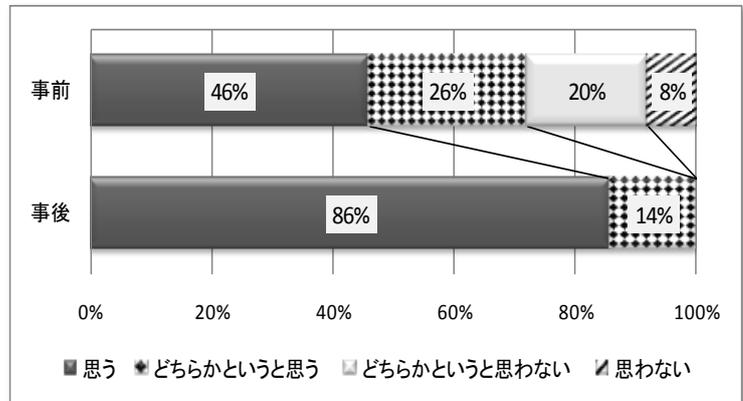


図3-34 「ベースボール型ボール運動が好きですか」への回答の割合比較 (n=35)

図3-35は「ベースボール型ボール運動が得意ですか」への回答の割合を事前アンケートと事後アンケートで比較した結果である。

事前アンケートでは、「思う」「どちらかというと思う」と回答した児童の割合が合わせて48%だった。これに対し、事後アンケートでは、「思う」「どちらかというと思う」と回答した児童の割合が合わせて77%となった。また、「どちらかというと思わない」「思わない」と回答した児童の割合は、52%から23%へと減少した。

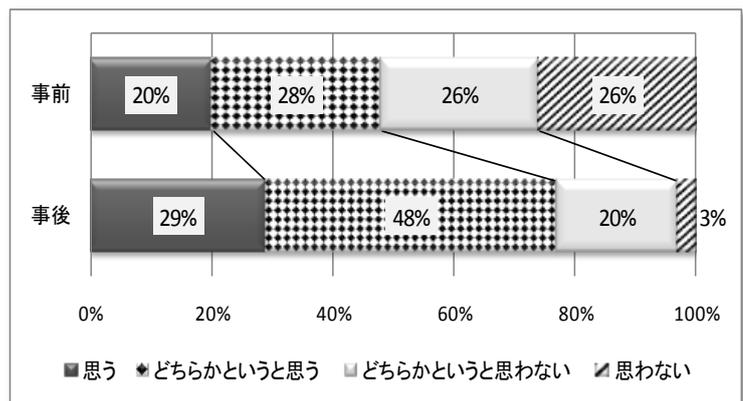


図3-35 「ベースボール型ボール運動が得意ですか」への回答の割合比較 (n=35)



図3-36は「ベースボール型ボール運動で作戦を考えることが楽しいですか」への回答の割合を事前アンケートと事後アンケートで比較した結果である。

事前アンケートでは、「思う」「どちらかというと思う」と回答した児童の割合が合わせて55%だった。これに対し、事後アンケートでは、「思う」「どちらかというと思う」と回答した児童の割合が合わせて97%となった。また、「思う」と回答した児童の割合も、26%から74%へと増加した。

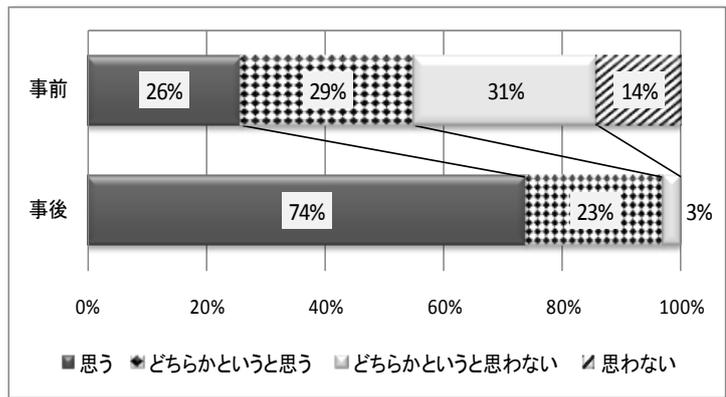


図3-36 「ベースボール型ボール運動で作戦を考えることが楽しいですか」への回答の割合比較 (n=35)

図3-37は「ベースボール型ボール運動で友達と協力することができますか」への回答の割合を事前アンケートと事後アンケートで比較した結果である。

事前アンケートでは、「思う」と回答した児童の割合が23%だった。これに対し、事後アンケートでは、「思う」と回答した児童の割合が68%となった。また、「思う」「どちらかというと思う」と肯定的な回答をした児童の割合が、事後アンケートでは97%となった。

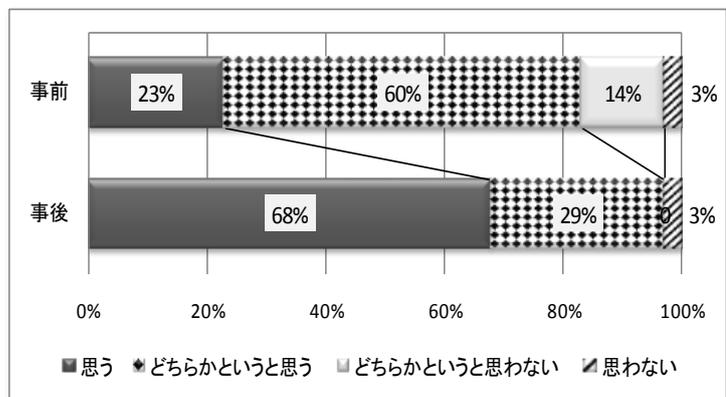


図3-37 「ベースボール型ボール運動で友達と協力することができますか」への回答の割合比較 (n=35)

図3-38は「ベースボール型ボール運動のルールがわかりますか」への回答の割合を事前アンケートと事後アンケートで比較した結果である。

事前アンケートでは、「思う」「どちらかというと思う」と回答した児童の割合が合わせて46%だった。これに対し、事後アンケートでは、「思う」「どちらかというと思う」と回答した児童の割合が合わせて100%となった。また、「思う」と回答した児童の割合も、6%から63%へと増加した。

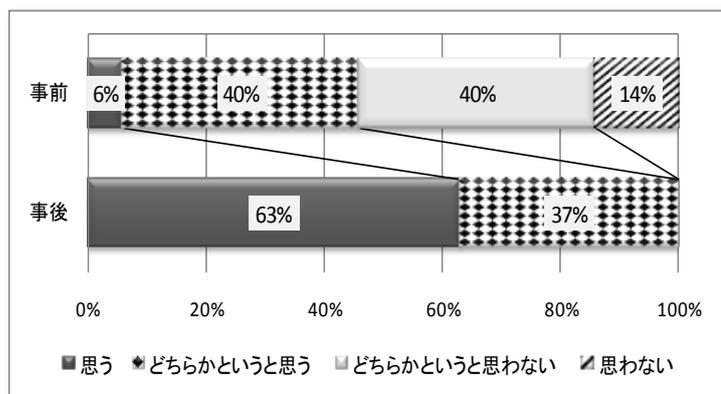


図3-38 「ベースボール型ボール運動のルールがわかりますか」への回答の割合比較 (n=35)

(1) 事前・事後アンケートの結果についての考察

「ベースボール型ボール運動が好きですか」(図3-34)の結果から、今回の単元以前に、ベースボール型は好きではないと感じていた児童の感覚が、肯定的に変化したことがわかる。これは授業によって「状況に応じた動き」がわかってできるようになったことで、この運動の楽しさを感じ、興味・関心が高まったためだと考えられる。今回の授業でベースボール型の特性を味わい、全ての児童がこの運動が「好き・どちらかというが好き」だと感じられるようになったことは、大きな成果だと言える。

「ベースボール型ボール運動が得意ですか」(図3-35)の結果から、ベースボール型が得意だと感じる児童が増加したと言える。しかしながら、事後でも「得意」だと感じられていない児童が学級全体の23%いる。これはゲームでの技能発揮の機会を多く保証したとはいえ、打つ・走る・捕る・投げるというベースボール型の基本的な技能が、総合的にうまくできるようになったと言い切れるほどではないためだと考えられる。自信をもって自分は得意だと言えるようになるためには、何度も挑戦したり、この運動についてこれからも多くの場面で親しんでいくことが必要となるであろう。「ベースボール型」への興味・関心が高まったことで、今後児童が積極的に取り組んでいくことによって、苦手意識が減っていくことを期待したい。

「ベースボール型ボール運動で作戦を考えることが楽しいですか」(図3-36)の結果から、ゲームとゲームの間のチームタイムで、気づいたことを交流し、チームで共通のイメージをもって次のゲームに臨んでいく形をとったことに効果があったと考えられる。また、これまでベースボール型ゲームの中で、あまり作戦を考える意識がなかった児童も、チームで打ち方、走り方、守り方等について考えることが、チームの勝利やレベルアップにつながると感じられたからだと考えられる。

「ベースボール型ボール運動で友達と協力することができますか」(図3-37)の結果から、今回の単元で、友達と協力しながら学習を進めていくことができたと言った多くの児童が感じていることがわかる。得意な子とそうでない子が混在するチームで、互いに声をかけ合いながら学習を進めていったことが、友達と協力できるという手応えを高めることへとつながったと考えられる。また、「状況に応じた動き」が課題となっていたことにより、互いにより動きについて考えることができたということも伺える。

「ベースボール型ボール運動のルールがわかりますか」(図3-38)の結果から、児童は今回の焦点化したゲームを一つひとつ理解しながら経験していくことで、ベースボール型の基本的なルールについてわかったと感じていることが言える。このルールの理解が「状況に応じた動きがわかってできた」ことへとつながっていったと考えられる。

以上のことから、「状況に応じた動き」がわかってできることを中心に据えた今回の学習過程において、児童は友達とかかわり協力しながら学習を進め、ベースボール型のボール運動を好きになることができたと言える。



(2) 形成的授業評価の結果について

表3-13は高橋ら(2003)が示した、形成的授業評価の調査項目と診断基準である。単元の各時間、9項目の質問について「はい」「どちらでもない」「いいえ」の該当する箇所に○印をつけ、「はい」に3点、「どちらでもない」に2点、「いいえ」に1点を与える。そこから学級の平均点を算出し、表3-14に照らし合わせて、各項目・各次元・総合評価ごとに5段階で評価する。高橋らは「形成的授業評価は子どもの心情から授業の成果をうかがい知ることができる」¹⁰⁾ 評価法だと述べている。

表3-13「形成的授業評価の調査項目」¹⁰⁾

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	授業は楽しかったですか？
6	自分から進んで学習することができましたか？
7	自分のめあてにむかって、何回も練習できましたか？
8	友達と協力して、なかよく学習できましたか？
9	友だちとお互いに教えたり、助けたりしましたか？

表3-14「形成的授業評価の診断基準」¹⁰⁾

次元	項目	評価				
		5	4	3	2	1
成果	1. 感動の体験	3.00~2.62	2.61~2.29	2.28~1.90	1.89~1.57	1.56~1.00
	2. 技能の伸び	3.00~2.82	2.81~2.54	2.53~2.21	2.20~1.93	1.92~1.00
	3. 新しい発見	3.00~2.85	2.84~2.59	2.58~2.28	2.27~2.02	2.01~1.00
	次元の評価	3.00~2.70	2.69~2.45	2.44~2.15	2.14~1.91	1.90~1.00
意欲・ 関心	4. せいいっぱいの運動	3.00	2.99~2.80	2.79~2.56	2.55~2.37	2.36~1.00
	5. 楽しさの体験	3.00	2.99~2.85	2.84~2.60	2.59~2.39	2.38~1.00
	次元の評価	3.00	2.99~2.81	2.80~2.59	2.58~2.41	2.40~1.00
学び方	6. 自主学習	3.00~2.77	2.76~2.52	2.51~2.23	2.22~1.99	1.98~1.00
	7. めあてをもった学習	3.00~2.94	2.93~2.65	2.64~2.31	2.30~2.03	2.02~1.00
	次元の評価	3.00~2.81	2.80~2.57	2.56~2.29	2.28~2.05	2.04~1.00
協力	8. なかよく学習	3.00~2.92	2.91~2.71	2.54~2.24	2.23~1.97	1.96~1.00
	9. 協力的学習	3.00~2.83	2.82~2.55	2.54~2.24	2.23~1.97	1.96~1.00
	次元の評価	3.00~2.85	2.84~2.62	2.61~2.36	2.35~2.13	2.12~1.00
総合評価(総平均)		3.00~2.77	2.76~2.58	2.57~2.34	2.33~2.15	2.14~1.00

表3-15と図3-39は、本単元で得られた、形成的授業評価の結果である。

これまで考察してきたとおり、段階的な学習過程の中で、児童は少しずつゲームのルールや「状況に応じた動き」への理解を深めていった。それにより、形成的授業評価の結果としても「成果」「意欲・関心」「学び方」「協力」の全ての項目において、最終の8時間目に向けて数値の伸びを示すことができた。特に「成果」「学び方」「協力」の3項目については、最終的な5段階評価で「5」が得られた。また総合評価についても、1時間目の2.53から8時間目の2.90に向けて上昇し、最終的な5段階評価では「5」が得られた。

表3-15 「本単元で得られた形成的授業評価の全項目結果」

次元	項目	1時間目		2時間目		3時間目		4時間目		5時間目		6時間目		7時間目		8時間目	
		平均	評価														
		成果	2.21	3	2.26	3	2.45	4	2.32	4	2.30	4	2.47	4	2.55	4	2.89
	2. 技能の伸び	2.38	3	2.5	3	2.55	4	2.41	3	2.67	4	2.71	4	2.67	4	2.91	5
	3. 新しい発見	2.44	3	2.68	4	2.67	4	2.56	3	2.64	4	2.68	4	2.76	4	2.91	5
	次元の評価	2.34	3	2.48	4	2.56	4	2.43	4	2.54	4	2.62	4	2.66	4	2.90	5
意欲・関心	4. せいっぱいの運動	2.71	3	2.82	4	2.73	3	2.74	3	2.76	3	2.85	4	2.85	4	2.97	4
	5. 楽しさの体験	2.91	4	2.91	4	2.76	3	2.88	4	2.79	3	2.94	4	2.85	4	2.91	4
	次元の評価	2.81	4	2.87	4	2.74	3	2.81	4	2.77	3	2.90	4	2.85	4	2.94	4
学び方	6. 自主学习	2.53	4	2.59	4	2.55	4	2.65	4	2.7	4	2.68	4	2.7	4	2.97	5
	7. めあてをもった学習	2.65	4	2.53	3	2.58	3	2.59	3	2.7	4	2.62	4	2.76	4	2.91	4
	次元の評価	2.59	4	2.56	3	2.56	3	2.62	4	2.70	4	2.65	4	2.73	4	2.94	5
協力	8. なかよく学習	2.59	4	2.74	4	2.64	3	2.65	3	2.67	3	2.71	3	2.76	4	2.86	4
	9. 協力的学習	2.38	3	2.47	3	2.7	4	2.56	4	2.58	4	2.62	4	2.76	4	2.80	4
	次元の評価	2.49	3	2.60	4	2.67	4	2.60	4	2.62	4	2.66	4	2.76	4	2.83	5
総合評価 (総平均)		2.53	3	2.61	4	2.62	4	2.59	4	2.64	4	2.70	4	2.74	4	2.90	5

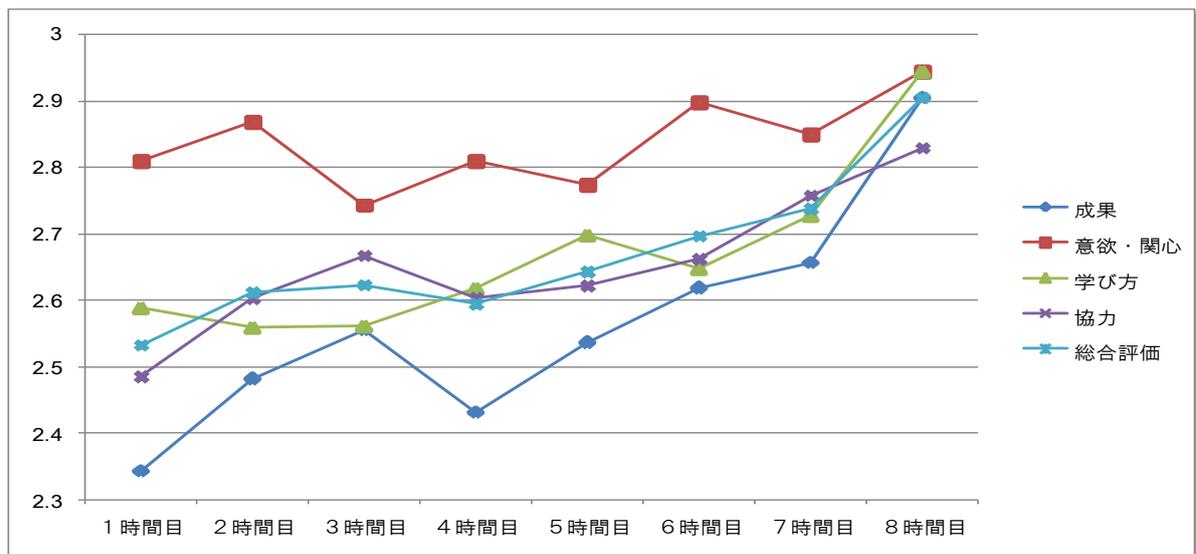


図3-39 本単元で得られた形成的授業評価結果(平均)の推移

(2) 形成的授業評価についての考察

形成的授業評価からは、子どもの心情をもとに、「成果」「意欲・関心」「学び方」「協力」の四つの次元の評価と、総合的な授業の評価を得ることができる。今回の授業の形成的授業評価の結果からは、どの次元においても8時間目に向けた評価の高まりが見られた。特に「成果」「学び方」「協力」の3次元について、また総合評価については、最終の授業で5段階評価が5となり、高い結果が得られたと言える。焦点化したゲームを用いた段階的な学習過程で授業を進めたことで、児童はゲームを通し経験を重ねながら、学習内容がわかっているようになる手応えを感じとっていったと考えられる。

なお、「成果」「協力」の項目で4時間目の数値が低下したのは、この時間が雨天となり体育館での授業になってしまい、打撃と守備の機会が校庭使用の場合の半分に制限されたためだと考えられる。

以上のことから、「状況に応じた動き」がわかっていることを中心に据えた今回の学習過程により、児童は学習内容がわかっているという「成果」の手応えを感じ、「意欲・関心」をもち、「学び方」を高め、「協力」して学習に臨むことができていたと言える。

(3) 「授業を振り返っての感想」について

表3-16は事後アンケートの「授業を振り返っての感想」の抜粋である。多くの児童から、「ベースボール型ゲームが楽しくなった」「やり方がわかっておもしろくなった」等の記述が見られた。また、これからの遊びの中でベースボール型をやってみることや、学級でのレクレーションの中で、今回のゲームを使用すること等について触れた記述も多く見られた。

表3-16 事後アンケート「授業を振り返っての感想」の記述例

	児童の記述
理解の高まりに関する記述	ボールを打つ時や投げる時、アウトをとる時、先のるいに進む時の方法ややり方がわかりました。ベースボール型の授業では、頭を使って動くことも大切だと、今回の8時間で知りました。ランナーの位置やボールの行方で、判断していくのが楽しかったです。
	今までルールも知らなかった私が、今回の授業をとおして、ベースボール型のルールもだいたいわかったし、とても楽しく授業ができました。
	8時間をとおして学んだのは、どうすれば遠くに飛ぶのか、どうすればアウトがとれるのかということがわかりました。
	私はベースボールのことをあまり知りませんでした。弟がベースボールが好きなので、少しだけルールは知っていて、全く知らないことがないわけではありませんでした。でも今回の授業を受けて、だんだん少しずつルールがわかってきました。
	野球のルールもよくわかり、いままでより、自分が少しうまくなったと思った。
	ルールもだいたいわかったし、コツもわかったのでよかったです。なぜなら先生がわかりやすくコツやルールを説明してくれたからです。
	授業で習ったこともそうですが、チームワークや一人ひとりのやくわりの大切さということも、知ることができました。

	児童の記述
「ベースボール型が楽しくなった」等の記述	授業はすごくたのしかったです。はじめの時は、あまりできないだろうなと思ってたけど、やってみると意外とできたのでよかったですし、だんだんゲームはむずかしくなってきた、点も取りにくくなってきて、楽しかったです。
	私はティーボールを初めてやったから、最初は「何だろう?」と思いました。始まってからとっても楽しくて、もっとたくさんやりたいなーと思いました。
	前はベースボールはきらいだったけど、この勉強のおかげでベースボールが好きになりました。とってもたのしかったです。
	野球などが好きというほどではなかったが、今回の授業を受けて、それが楽しくなりました。とっても楽しかったです。今後も野球などにしたしみをもって、このスポーツでも遊べたらと思います。
	野球のルールもよくわかり、いままでより、自分が少しうまくなったと思った。
	わたしは最初はベースボール型ボール運動はあまり好きではなかったけど、授業を受けて好きになりました。
	授業をやる前は「野球」じたい好きじゃなかったけど、やったら、とても楽しいものなんだなあと思いました。
「今後もやってみたい」等の記述	ぼくはこのベースボール型授業で、みんなで協力したり、ルールを教えてもらったり、ホームランを打ったときなど、その時がすごく大好きでした。ベースボール型の楽しさはいっぱいあります。
	今までの体育の中でも一番最高に楽しかったです。レクリエーションや、休み時間などでもこのベースボール型運動をやってみたいです。
	今度ベースボール型の大会をやります。そこでベースボール型授業でコツを覚えたので、ゲームで生かし、気持ちよくやりたいです。
	ベースボール型が好きになりました。それから「ふれスク(放課後の校庭開放)」でベースボールをやりました。
	またベースボール型ボール運動をやりたいと思いました。
	今後も野球などにしたしみをもって、このスポーツでも遊べたらと思います。
	ベースボール型の授業をやって、またやりたいと思いました。
	1塁はかくじつにとれることがうれしかったです。次はホームランを打ちたいです。今後中学などでもベースボール型のゲームをやったら、教えてくれたコツをいかしてがんばりたいと思いました。
チームの協力に関する記述	私がティーボールをやって感じたことはチームで協力できたということでした。
	チームが一つに団結して、他のチームに勝ったときはとてもうれしかったです。
	友だちと協力することができて楽しかったし、うれしかった。
	この授業でチームで協力して作戦を考えて、実行することができてよかったと思いました。だから、チームで協力することができなかつたときは、あまり得点が入りませんでした。それからメンバーがいいプレイをしたときにお互いにほめ合い、悪かったところをかいぜんしていったので、最後の授業のときには、メンバー全員が1点は必ずとれました。
	攻めも守りもいっしょで、声かけがあればうまくいくと思いました。作戦がうまくいったときはとてもうれしかったです。
	みんなで協力したティーボールは、楽しかったです。相手と戦って勝利したときはうれしかったけれど、敗北したときはすごくくやしかったです。泣いたり、笑ったり、おこったり、くやしかったり、うれしかったり、いろいろあったけど、最高の授業でした。
	ベースボール型はみんなと協力でき、チームで一丸になれる、よいゲームだと思いました。ぼくが楽しかったことは、チームで作戦を立てるとチームは一丸となり、打った後声をかけてくれると、また、一丸となることができました。
一番最初は負けていたのですが、最後の方は全員が打てるようになりました。一番楽しかったのはチームが協力できた試合です。楽しかった。	

(3)「授業を振り返っての感想」についての考察

「授業を振り返っての感想」からは、今回の授業で児童は何を理解し、どのようなことができるようになり、どういう場面で楽しさを感じていたかを読み取ることができた。

多くの児童からベースボール型のルールや「状況に応じた動き」がわかるようになったという、理解の高まりに関する記述が得られた。今までどういった場面でどう動いてよいかわからなかった児童が、動き方を理解することで、自分の役割の大切さに気付き、ゲームへの参加意欲を高めていったことが感想からは読み取れる。また課題となった動き方について考え、判断していくことの楽しさに気付いた児童もいた。

また「ベースボール型が楽しくなった」と記述した児童の多くは、事前アンケートの選択形式の設問では、「あまり好きではない」「好きではない」と回答していた。それらの児童から「ベースボールが好きになりました」「やったら、とても楽しいものなんだなあと思いました。」等の記述が得られた。

そして「またやってみたい」などの記述からは、体育学習以外の場面でもベースボール型に親しんでいこうとする、意欲の高まりが読み取れる記述が多く見られた。学級のレクリエーションや放課後の遊びの一つとして、「ベースボール型でまた楽しみたい」という意欲が高まったことは、この運動のさらなる理解の高まりや技能習得につながっていくと考えられる。

さらに、この感想の中で多く見られたのが、「仲間との協力」に関わる記述である。チームで協力することが、ゲームの勝利やチーム力の向上につながることに気付き、記述した児童が多かったと考えられる。また、「状況に応じた動き」がわかることで、もともと動き方がわかっていた子とわかっていなかった子の境が低くなり、交流が活発になったと考えられる。実際の授業でも、ゲーム中の互いの声かけやチームタイムでの作戦の話し合いなどが、単元後半になるにつれて、肯定的なコミュニケーション場面として、多く見られるようになっていった。

これら児童の「授業を振り返っての感想」の記述から、「状況に応じた動き」がわかってできることは、その運動の特性や魅力に触れ「楽しむ」こと、この運動を体育以外でも「またやってみたい」という生活場面に近付ける意欲、他の児童と協力し学習していく「かかわる」ことへとつながっていくと考えられる。



第4章 研究のまとめ

1 研究の成果と課題

(1) 研究の成果

本研究では、仮説の検証を通して、次のことが明らかになった。

小学校高学年のベースボール型の学習の手立てとして、「どこまで走るか・どこでアウトをとるか」に焦点化したゲームを取り入れた段階的な学習過程は有効であった。

また、この学習過程を支える上で、指導内容の明確化、共通のイメージづくりのための学び合いの設定、十分なプレイ機会の確保は重要な要素となる。

さらに、「状況に応じた動き」がわかってできるようになることは、児童がベースボール型ボール運動を楽しむことへとつながっていく。

本研究の成果を基に、小学校高学年のベースボール型ボール運動の授業モデルを提案する。

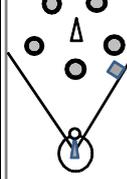
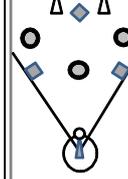
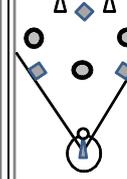
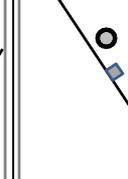
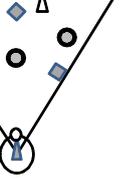
表4-1 課題に焦点化したゲームを取り入れた段階的な学習過程

小学校5年生の「状況に応じた動き」がわかってできることを目指す8時間の学習過程	
第1次 【1時間目】	打ち方・捕り方がわかってできるようになるゲーム 本単元で使用したゲーム ＜ガンガンゲーム＞ (P17 参照)
↓	
第2次 【2・3時間目】	走塁の仕方・アウトのとり方がわかってできるようになるゲーム 本単元で使用したゲーム ＜ダッシュダッシュゲーム・ベースダッシュゲーム＞ (P18-19 参照)
↓	
第3次 【4・5・6・7・8時間目】	状況に応じた走塁・守備がわかってできるようになるゲーム 本単元で使用したゲーム ＜セレクトダッシュゲーム・エリアアウトゲーム・セレクトベースボール＞ (P20-22 参照)

表4-2 各時間の基本的な流れ

活動の流れ		活動の目的
①	ウォーミングアップゲーム	体と心をほぐす
②	ゲーム説明	本時の課題とルールを知る
③	ゲーム1回表裏	楽しみ、かかわりながらやってみる
④	チームタイム	気づきをチームで共有し作戦を考える
⑤	ゲーム2回表裏	チームで共有したことを生かす
⑥	全体でのゲーム振り返り	全体で共有し大切なことがわかる
↓		
ゲームを楽しみ、かかわりながらやってみることで、本時の課題を共有し、わかってできるようになる		

表4-3 具体の学習過程

ねらい	第1次	第2次		第3次					
	打ち方・捕り方がわかってできるようにする。	走塁の仕方・アウトのとり方がわかってできるようにする。		状況に応じた走塁と守備がわかってできるようにする。					
時間	1	2	3	4	5	6	7	8	
第5学年	0	●集合・あいさつ ●用具・場の準備							
		●学習課題の確認							
		ボールの打ち方・捕り方のポイントを考えよう！	全力で走ること・すばやくアウトをとることができるようになろう！	4つの塁を走ること・運ぶか投げかを決められるようになろう！	どの塁まで進むか・どちらのコーンでアウトにするか決めるためのポイントを考えよう！	どの塁まで進むか・どちらのコーンでアウトがとれるか考えて動くことができるようになろう！	どの塁まで進むか・どちらのコーンでアウトがとれるか決められるようになろう！	進む塁・アウトにするコーンを決めるためのポイントを考えよう！	どこまで走るか・どこでアウトにするか考えるゲームを楽しもう！
	10	●ウォーミングアップゲーム							
		●ルール確認							
		●ゲーム 1回表裏							
	20	ガンガンゲーム 【ルール】 ・3人が30秒間5球を打ち、守りはボールを捕ってカゴに集める。 ・残っているボールが得点。  P17参照	ダッシュダッシュゲーム 【ルール】 ・打って1塁へ走りセーフで1点。 ・守りはコーンへボールを運び全員でアウトコール。  P18参照	ベースダッシュゲーム 【ルール】 ・打って4つの塁を走り最後のベースで得点。 ・守りは2つのコーンのいずれかへボールを運び4人でアウトコール。  P19参照	セレクトダッシュゲーム 【ルール】 ・打って4つの塁を走り止まったベースで得点。塁間アウト。 ・守りはベースダッシュゲームと同じ。  P20参照	エリアアウトゲーム 【ルール】 ・攻めはセレクトダッシュゲームと同じ。 ・守りはボールを2つの内、アウトがとれるエリアのコーンへ運び、2人集りアウトコールする。  P21参照	セレクトベースボール 【ルール】 ・攻めはセレクトダッシュゲームと同じ。 ・守りはボールを4つの内、アウトがとれるベースのコーンへ運び、2人集りアウトコールする。  P22参照		
	30	●チームタイム(作戦・練習タイム) ◇ゲームをやってみて気付いたことを出し合い、チームの攻めと守りの作戦を考える ◇決めた作戦を実行するための動きを実際に試して確認する							
	40	●ゲーム 2回表裏							
	45	●全体でのゲーム振り返り・片付け・あいさつ							

学習の流れ

表4-1の学習過程と表4-2の各時間の授業の流れの中で、児童自身が課題に気付き、チームで協力して解決方法を考えながら、ゲームやチームタイムに臨むことによって、「状況に応じた動き」がわかってできるようになると考えられる。表4-3はそれらを総合し、今回の検証授業の成果と課題を踏まえ修正した、具体的な学習過程の一形式である。この学習過程が小学校高学年における、ベースボール型ボール運動の学習モデルの一つになれば幸いである。

(2) 今後の課題

- ア 今回用いた焦点化したゲームは、本研究の対象となった児童の実態には合致していたが、より多くの小学5年生の実態にも合致するものであるか検討の余地がある。
- イ 授業者が設定したゲームが中心となる学習過程であったために、思考・判断の学習内容であるルールの工夫については、次の学年に持ち越す内容となっている。
- ウ 本研究で主眼をおいた「状況に応じた動き」という学習内容が、小学校中学年から高校卒業時までのベースボール型学習の中で、どう系統立てていけるのかを実践研究等も含め、さらに深く考察する必要がある。

2 今後の展望

(1) 課題に焦点化したゲームと児童の実態の合致について

今回検証授業で用いた焦点化したゲームは、本研究の対象となった逗子小学校5年3組の児童の実態に妥当であったと言える。また、ベースボール型の状況に応じた動きの内、特に「どこまで走るか・どこでアウトにするか」を学習していく上で、今回用いた焦点化したゲームを段階的に配列することで効果は得られると考える。

しかしながら、中学年までのベースボール型ゲームの学習内容やそれまでの児童の経験等によっては、今回提案した学習過程モデルでは、要求が低く児童の満足感が得られないこと、もしくは逆に高度過ぎてしまうということも考えられる。したがって学習過程を構想していく際に、学習指導要領に示されている指導内容の範囲内で、授業者が把握している児童の実態に見合った単元計画を立てていくことは、当然重要なことだと思われる。今回の検証授業では、実態調査と事前アンケートの実施、担任との詳細な打ち合わせ等により、児童の実態把握を行った。普段の授業の中で同じような内容の事前調査を行うことは難しいと考えられるが、学習過程を構想する際に、児童の実態を細かく掴んでおく必要があることは、明らかなことである。また同時に、実際に授業を進めていく中で、授業者が児童の状況に常にアンテナを張り、教材との乖離がみられれば、計画を軌道修正していくことも必要だと考えられる。

(2) ルールの工夫について思考・判断させること

学習指導要領には、「ゴール型やネット型、ベースボール型の楽しいゲームの行い方を知り、プレイヤーの数、コート広さ、プレー上の制限、得点の仕方などのルールを選ぶこと」が小学校高学年におけるボール運動の思考・判断の指導内容として示されている。

しかし、今回の学習過程では、ゲームのルール、コート、プレイヤーの数などを授業者が示して学習を進めていった。これは、学習指導要領の「ゲームの行い方を知り」ということ自体の難しさがベースボール型運動を行う上で、一つのハードルとしてあり、まずはその部分に重点を置いた学習を行う必要があると考えたためである。今回の授業では、児童の方から「バッターサークルの大きさを広げたい」、「打つタイミングをバッターが守りに知らせて

ほしい」等の声が上がった。各ゲームの学習課題に影響のない範囲で意見を取り入れていったが、学習活動としてルールについての工夫を考えさせるような場面は、教師側が設定した学習課題に着実に取り組ませるために敢えて設定しなかった。

ルールについて工夫したり、選んだりしていくことは、基本的なゲームの行い方がしっかりと身に付いた上で、学習していけるとよいと考える。5年生で「状況に応じた動き」が身につく、ベースボール型ゲームの基本的な行い方と攻防の特性を理解し味わった後に、6年生以降の学習の中で、自ら楽しく取り組めるルールの工夫について考える学習活動が設定されていくとよいと考える。

(3) 小学校高学年から高校までの「状況に応じた動き」の系統性

「状況に応じた動き」という課題は、野球やソフトボール等、既存のベースボール型種目のゲーム場面に多様に含まれている。主題設定の理由で述べたとおり、その状況の多様さ、複雑さが、児童にとってベースボール型ゲームのわかりにくさ、難しさの大きな一因になっていると考えられる。このことから本研究では、主に「どこまで走るか・どこでアウトをとるか」に焦点化したゲームを取り入れたことで、動き方の理解と技能向上への効果が得られたといえる。

しかしながら、今回焦点化した「どこまで走るか・どこでアウトにするか」という課題は、ベースボール型の公式ルールでのゲーム場面に含まれる、多くの「状況に応じた動き」の一側面でしかない。ベースボール型のボール運動には他にも、「どこにどういう打球を打つか」「残塁走者として次の塁に進むかどうか」「残塁走者がいる場面で自分がどう走るか」などの攻め側の課題、「どこを守るか」「どういった方法でアウトをとるか」「残塁場面でどの走者をアウトにするか」などの守り側の課題が、攻守両面にわたって多く存在する。したがって、身に付けた技能を野球やソフトボールなどの最終型で発揮していける児童・生徒を育てていくためには、小学校から高校までの体育科を見通した段階的、系統等的な学習指導をデザインしていく必要がある。表4-4は、今回の検証授業の対象となった5年生の実態を基に、高校までのベースボール型の「状況に応じた動き」についての学習の流れの一提案である。今後へ向けた展望として、その姿を仮想し、本研究の結びとしたい。



表4-4 ベースボール型学習の「状況に応じた動き」についての系統性

学校種	学年	攻め			守り		
		学習指導要領の例示	状況に応じた動きの課題	具体的な動き	学習指導要領の例示	状況に応じた動きの課題	具体的な動き
小学校	3学年	<ul style="list-style-type: none"> ボールをフェアグラウンド内に蹴ったり打ったりすること。 ベースに向かって走り、かけ抜けること。 	どこに打つ(蹴る)か	<ul style="list-style-type: none"> ねらった方向へのバッティング 	<ul style="list-style-type: none"> 投げる手と反対の足を一歩前に踏み出してボールを投げること。 向かってくるボールの正面に移動すること。 	どこを守るか	<ul style="list-style-type: none"> 近くのボールをとりに行くこと
	4学年		<ul style="list-style-type: none"> どういう打球を打つ(蹴る)か 	<ul style="list-style-type: none"> ゴロでのバッティング 駆け抜け 		<ul style="list-style-type: none"> だれが捕球に行くか 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の周りのエリアを守ること
	5学年	<ul style="list-style-type: none"> 止まったボールや易しく投げられたボールをバットでフェアグラウンドに打つこと。 塁間を打球の状況に応じて走塁すること。 	どこまで進むか	<ul style="list-style-type: none"> ベースストップ 帰塁 	<ul style="list-style-type: none"> 打球方向に移動し、捕球すること。 捕球する相手に向かって、オーバーハンドで投げること。 	どこでアウトにするか	<ul style="list-style-type: none"> 送球 ベースカバー
	6学年		<ul style="list-style-type: none"> 残塁走者として次の塁に進むかどうか 	<ul style="list-style-type: none"> タッチアップ 		<ul style="list-style-type: none"> どちらのランナーをアウトにするか 	<ul style="list-style-type: none"> バックアップ
中学校	1・2学年	<ul style="list-style-type: none"> 投球の方向と平行に立ち肩越しにバットを構えること。 地面と水平になるようにバットを振り抜くこと。 タイミングを合わせてボールを打ち返すこと。 全力で走りながら、タイミングを合わせて塁を駆け抜けること。 減速したり反転したりして塁上に止まること。 	残塁走者を返すためにどう打つか	<ul style="list-style-type: none"> 犠打(バント・犠牲フライ) 	<ul style="list-style-type: none"> ボールの正面に回り込んで、ゆるい打球を捕ること。 投げる腕を後ろに引きながら足を踏み出して大きな動作でボールをねらったところに投げること。 守備位置から塁上へ移動して、正面の送球を受けること。 捕球しやすい守備位置に繰り返し立ち、準備姿勢をとること。 ポジションの役割に応じてベースカバーやバックアップの基本的な動きをすること。 	<ul style="list-style-type: none"> どうの方法でアウトをとるか 	<ul style="list-style-type: none"> アウトカウントを考えた上でのタッチアウトやフォースアウト
	3学年	<ul style="list-style-type: none"> 身体の軸を安定させてバットを振り抜くこと。 ボールの高さやコースなどにタイミングを合わせてボールをとらえること。 ねらった方向にボールを打ち返すこと。 スピードを落とさずに円を描くように塁間を走ること。 打球の状況に応じた塁の回り方で、塁を進んだりすること。 	残塁走者を返すためにどう走るか	<ul style="list-style-type: none"> 盗塁 スライディング コーチャーによる指示 	<ul style="list-style-type: none"> 捕球位置に最短距離で移動して、相手の打ったボールを捕ること。 ねらった方向へのステップを踏みながら無駄のない一連の動きでボールを投げること。 仲間の送球に対して塁上でタイミングよくボールを受けたり、中継したりすること。 味方からの送球を受けるために、走者の進む先の塁へ動くこと。 打者や走者の位置に応じて、中継プレイに備える動きをすること。 ポジションに応じて、ダブルプレイに備える動きをすること。 	<ul style="list-style-type: none"> アウトをとるために、どういう役割分担で連携した動きをするか 	<ul style="list-style-type: none"> 中継プレイ ダブルプレイ
高等学校	入学年次						
	その次の年次以降	<ul style="list-style-type: none"> 身体全体を使ってバットを振り抜くこと。 スピードの変化にタイミングを合わせてボールをとらえること。 走者を置いて作りだされた空いた守備のスペースの広い方向をねらってボールを打ち返すこと。 バントの構えから勢いを弱めたボールをねらった方向へ打つこと。 タッチアップではタイミングよく進塁の動きをすること。 走者の仲間の動きに合わせて、塁を進んだり戻ったりすること。 	残塁走者を返すための打撃と走塁をチームとしてどう行うか	<ul style="list-style-type: none"> バントエンドラン ヒットエンドラン 	<ul style="list-style-type: none"> 打球のバウンドやコースに応じて、タイミングを合わせて、捕球しやすいボールをとること。 塁に入ろうとする味方の動きに合わせて、捕球しやすいボールを投げること。 仲間の送球に対して、次の送球をしやすいようにボールを受けたり、塁上の走者の状況に応じて、投げる方向や投げ方を変えて中継したりすること。 投球では、コースや高さをコントロールして投げること。 打者の特徴や走者の位置に応じた守備位置に立つこと。 得点や進塁を防ぐために、走者の進塁の状況に応じて、最短距離での中継ができる位置に立つこと。 	<ul style="list-style-type: none"> 投球も含めたチーム全体の連携した守りで出塁・進塁をどう阻止するか 	<ul style="list-style-type: none"> 打者に応じた投球 ランダウンプレイ

3 最後に

今回の研究の一番の成果は何かと問われれば、ベースボール型を「好きではなかった」児童が、「好き」だと言ってくれるようになったことである。以前の生活の中で持っていた、この運動に対する苦手意識やこの運動の中で友達から失敗を責められてしまう恐怖心などの児童の意識が大きく変化した。それだけでも、研究に取り組んだことに意味があったと考えている。ベースボール型の運動にわかりにくさを感じている児童は多い。「運動に親しむ子」と「そうでない子」の二極化が進む中、さらにその傾向は顕著になる一方だと考えられる。そのような中、今回の授業を通して見られた、児童たちが仲間とかかわる姿、一つひとつのプレイに一喜一憂する姿、そして授業後の多くの笑顔は、授業者に大きな力を与えてくれるものだった。児童の姿に大いに励まされ、授業者の方が「やっぱり授業って楽しい！」と強く感じる事ができた。

この感覚と手応えは、教員という職を続けていく中で、今後とても大きな財産になっていくと感じる。こちらが教えようとするを明確にもち、よい教材を提示すれば、児童は存分に力を高め、授業において学習すること、またその学習を通じた仲間とのかかわりを楽しんでいくという確信が得られた。これは、体育という一つの教科に限ったものではなく、全ての教科に共通する本質的な概念なのではないか。そうだとすれば、この1年、今回の1単元は、自身の授業観や教材観を大きく成長させてくれる意義深いものだったと言える。

この経験を、これからまた児童の前に立ち、さらに磨き、深めていきたい。そして、このことを教えてくれた児童たちに授業を通して返していくことが、自分に課せられた大きな役割だと感じる。今回の研究での成果と課題を心に留め、これからも児童と一緒に授業実践を重ねていきたい。

最後になりましたが、本研究を行うにあたり、大変お忙しい中、たくさんのご協力を頂いた逗子小学校の教職員の皆様に深く感謝申し上げます。

また、専門的な見地から様々なご指導、ご助言を頂いた、神奈川県教育委員会教育局保健体育課、県立体育センター、湘南三浦教育事務所、逗子市教育委員会の指導主事の先生方、貴重な研究報告書をお譲りくださった新潟県上越市春日小学校の大友宏幸先生、不躰な質問に対し丁寧にご回答くださった信州大学の岩田靖教授に感謝申し上げます。

そして、協力してくださった保護者の方々と授業に全力で取り組んでくれた5年3組の児童の皆さんに感謝いたします。

ありがとうございました。



<引用文献>

- 1) 小学校学習指導要領解説体育編 文部科学省 2008
- 2) 鈴木理・土田了輔・広瀬勝弘・鈴木直樹「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』2003
- 3) 岩田靖「ゲーム修正の視点としての『誇張』への着目」『体育科教育』2013. 7 P76-77
- 4) 岩田靖「ベースボール型ゲームの教材の系統性を探る」『体育科教育』2011. 5 P10-14
- 5) 滝澤崇・岩田靖「体育におけるベースボール型ゲームの教材づくりの傾向と課題
—『戦術中心のアプローチ』の視点からの分析—
『信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要「教育実践研究」』No. 5 2004
- 6) 学校体育実技指導資料集 第8集ゲーム及びボール運動 文部科学省 2010. 3
- 7) 大友宏幸「走者と守備の対決場面に焦点を当てたベースボール型ゲームの単元開発」
『上越教育大学 大学院 修士課程論文』2008. 2
- 8) 高橋健夫『新しい体育の授業研究』大修館書店 1989
- 9) 中川昭「ボールゲームにおける状況判断研究のための基本概念の検討」
『体育学研究 第28巻』日本体育学会 1984. 3
- 10) 高橋健夫『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 2003. 10

<参考文献>

- 1 高橋健夫 岡出美則 友添秀則 岩田靖『新版 体育科教育学入門』大修館書店 2010. 4
- 2 岩田靖『体育の教材を創る 運動の面白さに誘い込む授業づくりを求めて』
大修館書店 2012. 2
- 3 高橋健夫「これからの体育授業研究に求められること」『体育科教育』2011. 5 P46-51
- 4 谷口明子編著『子どもたちの育ちを支える教育心理学入門』角川学芸出版 2007. 5
- 5 中谷素之編著『学ぶ意欲を育てる人間関係づくり—動機づけの教育心理学—』金子書房
2007. 5
- 6 岩田靖「ゲームイメージの誘い込みとその発展」『体育科教育』2010. 10 P40-43
- 7 北澤太野「小学校授業における教師の力量形成」『桜門体育学研究』2013 P35-43
- 8 垣内幸太「ベースボール型ゲームの指導計画—単元計画のデザイン過程を中心に」
『体育科教育』2010. 3 P38-42
- 9 リンダ・L・グリフィン他著『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 1999. 6
- 10 湘南ベルマーレ監修『DVD 上達レッスン ソフトボール』成美堂出版 2013. 3
- 11 小川幸三 高橋流星監修『試合で活躍できる！ ソフトボール 上達のコツ 50』
メイツ出版 2011. 3
- 12 早稲田ベースボール・トレーニング研究会編『野球 テクニック&トレーニング』
新星出版社 2003. 9