

# タスクゲームとドリルゲームを効果的に結びつける バスケットボールの授業研究 (1)

## A Study on Basketball Lessons that Effectively Combine Task-games and Drill-games (1)

竹内 奏太

Sota TAKEUCHI  
大学院保健体育コース

長 嶺 健

Ken NAGAMINE  
大学院保健体育コース

本多 壮太郎

Sotaro HONDA  
保健体育講座

佐々木 大 祐

Daisuke SASAKI  
福岡教育大学附属小倉中学校

(平成26年 9 月30日受理)

### Abstract

This study aimed to examine how students would be motivated by practising basketball lessons that planned to place a circular alternation of “task-games” and “drill-games” in a teaching unit. The subjects of the study were 115 students in three classes of the 2<sup>nd</sup> year at a junior high school. The methods taken were questionnaires of 1) perceived physical competence scale developed by Okazawa et al (2001) and 2) formative assessment scale developed by Takahashi et al (2003). The results of analysis of 1) indicated that the lessons provided were effective for the students who showed lower scores of physical competency at the beginning of the lessons to be motivated with higher feeling of satisfaction. The results of analysis of 2) showed relatively high degree of satisfaction in the categories of “learning attitude” and “co-operation.” On the other hand, it became a future task of the this study that teaching and learning contents and approaches for the students with higher scores of perceived physical competence need to be revised in order to make them feel improvement in their skills.

Key Words: Basketball in PE, Task-games, Drill-games, Perceived Physical Competence

### I. 緒言

近年, 子どもの運動に対する意欲の低下が問題となっている。中央教育審議会答申(2008)では, 「運動する子どもとそうでない子どもの二極化」が生じているという現状や, 「運動への関心や自ら運動する意欲, 各種の運動の楽しさや喜び,

その基礎となる運動の技能や知識など, 生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の育成が十分に図られていない例も見られること」等が, 体育科・保健体育科における課題として挙げられている。これらを踏まえ, 保健体育科では教科の目標である, 「生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の

育成」が十分に図られなければならない。そのためには、各運動の特性や魅力を学習者に十分に伝えられる体育授業や、学習者に受け入れられる体育授業づくりが必要である。

学習指導要領の改訂に伴う体育の大きな変化の一つに、球技に関する表記がバスケットボールやサッカーといった特定の種目名から、「ゴール型」「ネット型」「ベースボール型」といった「型」の表記に変更されたことが挙げられる（文部科学省2008; 2009）。近藤ら（2008）は、この変更の背景として、球技種目の乱立と学習内容の特定化の動向、そして種目の構造を踏まえた分類論の採用があることを述べている。

表記の変更に加え、球技においてはいくつかの問題も注目されるようになってきている。例えば、運動ができる学習者や各球技の経験を有する学習者が試合の中でボールをほぼ占有し、学習者間でボールに触れる機会に差が生まれる。時には、試合中に一度もボールに触れずに試合を終わってしまう学習者がいる場合もある。また、授業中に練習した個別の基礎技術が試合場面では全く用いられない問題もある。さらに、ゴール型のバスケットボールを取り上げてみても、松本（2012: 15）は「個人技能については、ある程度教えることができるが、戦術的な側面を含む全体的な動きをどのように教えるかとなると困ってしまう教員が多い」ことを指摘している。

上記のような問題や指摘に対して、戦術学習といった観点から授業実践が行われ、様々な提案や研究の取り組みが行われている。例えば、本研究で取り上げるバスケットボールにおいて、鬼澤ら（2007a）は、小学校高学年3クラスのバスケットボール授業を対象にアウトナンバーゲームを取り入れた学習が学習者の認知レベルにおける状況判断の向上にどのように影響するのかを戦術的知識テストと状況判断テストを用いて検討している。その結果、状況判断テストにおける得点が単元前半では、オープンナンバーゲームはアウトナンバーゲームよりも低かった。しかし、アウトナンバーゲームを取り入れた学習をすることによって単元後半にはアウトナンバーゲームの得点と同程度にまで向上したことを報告している。これらにより、アウトナンバーゲームを取り入れた授業をすることによって、「認知レベル」における状況判断力が向上することが確認された。さらに、鬼澤ら（2007b）は、アウトナンバーゲームを取り入れた学習がゲーム中の状況判断力向上に有効に作用するのかも検討している。これらは、シュー

ト、パス、ボールキープというプレー選択の適切率から分析され、単元前半は、特にボールキープの適切率が20%強と低く、状況判断の難しさが見られたものの、単元が進むにあたって上記したすべてのプレーで適切率が向上したことを報告している。このような結果から、アウトナンバーゲームを取り入れることは、バスケットボール授業におけるゲーム中の状況判断を向上させる点に対して有効であることを明らかにした。鬼澤ら（2008）はさらに小学校6年生のバスケットボール授業を対象に、アウトナンバーゲームとオープンナンバーゲームの2つの単元を実施する研究において、いずれのゲーム形態が状況判断の学習により有効であるのかを比較検討により明らかにしている。両ゲームにおけるボール保持時のシュート、パス、ボールキープ、に関するプレー選択の適切さを比較した結果、アウトナンバーゲームの単元の方が、オープンナンバーゲームの単元よりも状況判断の学習機会が多くあるとともに、適切なプレー選択が多かったことを報告している。

戦術学習を基に授業実践を考案し、実践の有効性を検証した研究は他にも見受けられる。例えば土田（2010）は、バスケットボールをサッカーに似た攻防分業から開始する戦術アプローチが、学習者の運動有能感と「戦術的情況判断能」に与える影響を調査した。結果、単元前後で実地した運動有能感の測定では、男女ともに有意な得点の上昇が見られ、単元を通じて「戦術的情況判断能」の平均レベルが有意に上昇したことを報告している。このことから、分業に基づくバスケットボールの戦術的アプローチが、学習者の運動有能感や「戦術的情況判断能」を高めるのに有効であることを明らかにした。

これらの研究は、前述した課題の解決・改善に貢献するものである。但し、これまでの研究においては学習者の戦術的気づきや状況判断の高まりを、個人技能の向上にどのように関連付けていくのか具体的に示されていない。本研究ではこの点に着目し、タスクゲームにおいて戦術的観点からの「気づき」とともに、個人技能の向上の必要性に気づかせること。さらにこの気づきを、ドリル・ドリルゲームを通して改善に取り組むといったような授業実践により、学習者の技能や意欲を効果的に高めることができるのではないだろうかと考えた。

そこで本研究は、タスクゲームとドリル・ドリルゲームを往還的に展開させるバスケットボール授業のあり方を取り入れた授業実践が、学習者の

表1. 単元計画

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	○オリエンテーション	○スキルテスト	準備運動・学習活動の確認		準備運動・ドリルゲーム・学習活動の確認							○スキルテスト
10	・競技の歴史, 特性, イメージ ・DVD視聴	・ドリブル ・パス ・シュート ・ピポット	○試しのゲーム 4対4	○基本的技能 ・シュート ・パス ○ドリルゲーム	○タスクゲーム (2対1)	○タスクゲーム (2対2)	○チーム練習		○ドリルゲーム ○タスクゲーム (4対4)	○リーグ戦 (4対4)	・ドリブル ・パス ・シュート ・ピポット	
20			○基本的技能 ・ドリブル ・ピポット	・ポストプレー ・パス&ラン	・カットインプレー	↓	○タスクゲーム (4対4)					
30			○ドリルゲーム ・ドリブル ・ピポット	・シュート ・パス								
40			まとめ・振り返り									

運動有能感や学習評価にどのように影響するかに着目し、検証することとした。

## II. 方法

### 1. 調査対象

F県にあるK中学校第2学年3クラス(男子57人, 女子58人, 計115人)を対象とした。尚, 本研究の授業実践は, 同中学校保健体育教師1名により行われた。

### 2. 時期

2014年1月中旬から2月中旬の全12時間。

### 3. 単元計画及び授業内容

表1に単元計画を示す。計画された毎時間の主な授業内容は以下の通りである。

#### 1時間目：オリエンテーション

歴史, 特性の紹介, DVD視聴。

#### 2時間目：スキルテスト

ドリブル, パス, シュート, ピポットのスキルテスト。ドリブルは, 三角形に配置されたコーンを30秒間に何回往復できるか。パスは, 30秒で何回パスできるか。シュートは30秒で何本シュートを入れられるか。ピポットは30秒で何回できるかを測定。

#### 3時間目：試しのゲーム, 基本的技能

試しのゲーム(オールコート4対4)。基本的技能の学習(ドリブル, ピポット)。ドリルゲーム(ドリブル, ピポット)。

#### 4時間目：基本的技能

基本的技能の学習(シュート, パス)。ドリルゲーム(シュート, パス)。

#### 5時間目：タスクゲーム(2対1を通して, ポストプレー, パス&ランプレーを身につけよう)

ポストプレー, パス&ランプレーを理解させる。タスクゲーム(ポストプレー, パス&ランプレーを活用する2対1)。

6時間目：タスクゲーム(2対2を通して, カットインプレーを身につけよう)

カットインプレーを理解させる。タスクゲーム(カットインプレーを活用する2対2)。

7時間目：チーム別練習, タスクゲーム(ハーフコート4対4で, 考えた作戦を実践するタスクゲームを通して, チームの攻撃方法の課題を見つけよう)。

チーム別戦術練習。タスクゲーム(ハーフコート4対4)。チーム別に攻撃方法の振り返り。

8時間目：ドリルゲームとタスクゲームの往還的授業実践①

チーム練習(ドリルゲーム等)。その後, タスクゲーム(オールコート4対4)。そしてタスクゲームを基に課題を話し合い, チーム練習(ドリルゲーム等)を実施。

9時間目：ドリルゲームとタスクゲームの往還的授業実践②

タスクゲーム(オールコート4対4)。その後, チーム練習(ドリルゲーム等)。そしてタスクゲーム(オールコート4対4)を実施。

10時間目：ドリルゲームとタスクゲームの往還的授業実践③

チーム練習(ドリルゲーム等)。その後, タスクゲーム(オールコート4対4)。チーム練習(ドリルゲーム等)を実施。

#### 11時間目：リーグ戦

リーグ戦(オールコート4対4)を実施。

#### 12時間目：スキルテスト

単元はじめに行ったスキルテストを実施。

8時間目から10時間目以降に導入されたタスクゲーム(オールコート4対4)では, 人数を正規のゲームルールの人数より一人減らすことで, 一人ひとりの動ける空間を大きくし「空間に走りこむ動き」を行いやすくすることをねらいとしている。また, アウトナンバーゲームではなくイーブンナンバーゲームが採用されたのは, 対峙する

防御者がいる中で、空間を見つけだし、その空間に入りこむという動きを身に付けさせることを意図としたことによるものである。

#### 4. タスクゲームとドリル、ドリルゲームの往還

本研究におけるタスクゲームとドリル、ドリルゲームを往還させる授業展開を取り入れたねらいは以下のとおりである。タスクゲームを用いて戦術的な観点から、得点するためにはどのような個人技能、役割が必要で、状況によってどのような個人技能を活用しなければならないのかということ学習者自身に気づかせる。また、その気づきをもって、ドリル、ドリルゲームを用いて、個人技能の向上を図る。このような学習プロセスを通して学習者が自らで考え、バスケットボールの技能向上に取り組むことで、運動有能感や学習評価の高まりにつなげようとするものである。

#### 5. 分析項目

##### (1) 運動有能感の測定

授業実践を通して学習者の技能に関する自信や技能の変化の捉え方、仲間とのかかわりを検証するため、岡澤ら(1996)によって作成された運動有能感測定尺度を用いた。「身体的有能さの認知」「統制感」「受容感」及びこれらの合計からなる「運動有能感」(3因子各4項目、全12項目)を単元前後に測定した。各項目については5段階で測定した(下位因子20点満点、合計60点満点)。

##### (2) 形成的評価の分析

上記(1)に加えて、他の授業評価方法で学習者の技能の捉え方や仲間との関わりを検証し、評価の妥当性を高める目的と、授業での学びの実態の把握のため、第3回目の授業から第10回目の授業まで、授業後に高橋ら(2003)による形成的

評価を実施した(4次元、全9項目)。各項目については3段階で測定した。

### Ⅲ. 結果

#### 1. 運動有能感の変化

表2は、対象者115名の単元前後における運動有能感の測定結果及び対応のあるt検定により有意差検定を行った結果である。

「身体的有能さの認知」については、単元前の9.36(±3.56)から単元後の9.90(±3.28)と得点が増加し、5%水準で有意差が認められた。「統制感」については、単元前の15.70(±3.60)から単元後の15.88(±2.98)と得点は増加したものの有意差は認められなかった。「受容感」については、単元前の15.77(±2.98)から単元後の17.00(±4.58)と得点が増加し、1%水準で有意差が認められた。3つの因子の合計からなる「運動有能感」については、単元前の40.83(±7.70)から単元後の42.78(±7.16)と得点が増加し1%水準で有意差が認められた。

表3は、男子生徒(57名)、女子生徒(58名)の単元前後の運動有能感の測定及び群(2)×測定時期(2)について繰り返しのある2要因分散

表2. 運動有能感の単元前後の変化

N:115			
	単元前 M(SD)	単元後 M(SD)	有意差
身体的有能さの認知	9.36 (3.53)	9.90 (3.28)	*
統制感	15.77 (3.60)	15.88 (2.98)	N.S.
受容感	15.77 (3.60)	17.00 (4.58)	**
運動有能感	40.83 (7.70)	42.78 (7.15)	**

\*\*p<.01, \*p<.05

表3. 単元前後の運動有能感の変化(男子群, 女子群)

	群	N	単元前 MEAN (SD)	単元後 MEAN (SD)	群の主効果 F 値	測定時期の主効果 F 値	交互作用 F 値
身体的有能さの認知	男子	57	9.77 (±3.58)	10.56 (±3.25)	3.21	6.24*	1.18
	女子	58	8.95 (±3.53)	9.26 (±3.21)			
統制感	男子	57	16.18 (±3.71)	16.44 (±2.80)	3.53	6.24	0.10
	女子	58	15.24 (±3.46)	15.33 (±3.07)			
受容感	男子	57	15.47 (±3.41)	17.16 (±5.80)	0.06	7.13**	0.92
	女子	58	16.05 (±2.48)	2.97 (±13.87)			
運動有能感	男子	57	41.42 (±8.74)	44.16 (±7.43)	2.50	10.27**	1.60

\*\*p<.01, \*p<.05

分析を行った結果である。

「身体的有能さの認知」については、測定時期の主効果において5%水準で有意差が認められた。また、群(男子, 女子)の主効果及び交互作用については、有意な差は認められなかった。「統制感」については、群(男子, 女子)、測定時期の主効果及び交互作用に有意差は認められなかった。「受容感」については、測定時期の主効果において1%水準で有意差が認められた。また、群(男子, 女子)の主効果及び交互作用については、有意な差は認められなかった。「運動有能感」については、測定時期の主効果において1%水準で有意差が認められた。また、群(男子, 女子)の主効果及び交互作用については、有意な差は認められなかった。

表4は、運動有能感上位群、下位群の単元前後

における運動有能感の測定及び群(2) × 測定時期(2)について繰り返しのある2要因分散分析を行った結果である。

「身体的有能さの認知」については、群(上位, 下位)及び測定時期の主効果に、それぞれ1%, 5%水準の有意差が認められた。また交互作用においても、1%水準で有意差が認められたため、各群においてt検定を行った。その結果、下位群において、単元前の6.11(±1.73)から単元後の7.66(±2.63)と得点が1%水準で有意に増加していた。「統制感」については、群(上位, 下位)の主効果において1%水準で有意差が認められた。測定時期の主効果では有意差は認められなかった。また交互作用において、1%水準で有意差が認められたため、各群においてt検定を行った。その結果、上位群において単元前の18.09(±1.59)か

表4. 単元前後の運動有能感の変化(上位群, 下位群)

	群	N	単元前 MEAN (SD)	単元後 MEAN (SD)	t 値	群の主効果 F 値	測定時期の主効果 F 値	交互作用 F 値
身体的有能さの 認知	上位群	62	12.13(±2.05)	11.82(±2.47)	0.75	282.95**	4.49*	10.01**
	下位群	53	6.11(±1.73)	7.66(±2.63)	-3.75**			
統制感	上位群	70	18.09(+1.59)	17.1(±2.35)	2.92**	252.55**	2.21	19.17**
	下位群	45	12.00(±2.57)	13.9(±2.79)	-2.99**			
受容感	上位群	68	17.71(±1.44)	17.53(±2.40)	0.49	40.92**	11.35**	14.08**
	下位群	47	12.96(±2.32)	16.23(±6.52)	-3.35**			
運動有能感	上位群	61	46.44(±4.15)	46.39(±5.13)	0.06	172.00**	8.82**	9.24**
	下位群	54	34.48(±5.55)	38.70(±6.99)	-3.62**			

\*\*p<.01, \*p<.05

表5. 形成評価の結果(全体)

N: 115

	3	4	5	6	7	8	9	10
成果	2.00(0.75)	2.12(0.75)	2.32(0.73)	2.27(0.73)	2.24(0.75)	2.45(0.70)	2.35(0.72)	2.38(0.68)
	2	2	3	3	3	4	3	3
意欲・関心	2.83(0.45)	2.85(0.39)	2.77(0.48)	2.80(0.50)	2.77(0.49)	2.78(0.50)	2.79(0.47)	2.78(0.48)
	4	4	3	3	3	3	3	3
学び方	2.43(0.65)	2.58(0.60)	2.51(0.63)	2.61(0.57)	2.57(0.64)	2.59(0.62)	2.63(0.57)	2.66(0.53)
	3	4	3	4	4	4	4	4
協力	2.69(0.56)	2.76(0.51)	2.78(0.48)	2.76(0.51)	2.82(0.45)	2.80(0.48)	2.84(0.41)	2.83(0.40)
	4	4	4	4	4	4	4	4
総合評価	2.43(0.72)	2.52(0.67)	2.56(0.67)	2.57(0.64)	2.56(0.66)	2.63(0.61)	2.62(0.61)	2.63(0.58)
	3	3	3	3	3	4	4	4

上段: M(SD), 下段: 評価の段階

ら単元後の 17.14 ( $\pm 2.36$ ) と得点が 1% 水準で有意に低下していた。下位群においては、単元前 12.00 ( $\pm 2.57$ ) から単元後 13.91 ( $\pm 2.80$ ) と得点が 1% 水準で有意に増加していた。「受容感」については、群 (上位, 下位) 及び測定時期の主効果に、それぞれ 1% 水準の有意差が認められた。また交互作用においても、1% 水準で有意差が認められたため、各群において t 検定を行った。その結果、下位群において、単元前の 12.96 ( $\pm 2.32$ ) から単元後の 16.23 ( $\pm 6.53$ ) と得点が 1% 水準で有意に増加していた。「運動有能感」については、群 (上位, 下位) 及び測定時期の主効果に、それぞれ 1% の水準の有意差が認められた。また交互作用において、1% 水準で有意差が認められたため、各群において t 検定を行った。その結果、下位群において、単元前の 34.48 ( $\pm 5.55$ ) から単元後の 38.70 ( $\pm 6.99$ ) と得点が 1% 水準で有意に増加していた。

## 2. 形成的評価の変化

表 5 に、3 時間目から 10 時間目までの形成評価の結果を示した。

学習者の評価は、「成果」において、3, 4 時間目が 2 の評定であったが、5 時間目以降は、3 以上の評定であった。8 時間目には、「良い授業」として捉えられる 4 の評定を獲得したものの、全体的に学習者の受け止め方は、概ね「普通の授業」という評価であったといえる。「意欲・関心」においては、4 の評定から 3 の評定に学習者の評価が下がる傾向が見られた。「学び方」においては、3 時間目と 4 時間目にのみ 3 の評定であり、それ以外の授業では 4 の評定を獲得している。「協力」においては、調査を行ったすべての授業で 4 という評定であり、「学び方」「協力」次元が全般的に高い評価の傾向を示した。「総合評価」においては、3 時間目から 7 時間目までは 3 の評定であったが、8 時間目から 10 時間目においては 4 の評定を獲得し、単元後半になって評価が良くなった。8 時間目から 10 時間目は、授業実践の中でタスクゲームとドリルゲームを往還させる授業展開を取り入れた部分である。8 時間目の「成果」の次元においても、7 時間目 2.24 ( $\pm 0.70$ ) から 8 時間目 2.45 ( $\pm 0.68$ ) と得点が 0.21 増加しており、この得点の増加は、単元を通して最大のものである。さらに、往還させる授業展開を取り入れる前の 5 時間の授業では、得点の平均が 2.19 であったのに対し、往還的授業展開を取り入れた 3 時間では、得点の平均が 2.39 であった。このように往還的授業展

開前の 5 時間の授業の得点平均と往還的授業展開の 3 時間の授業の得点平均を比べると、得点平均を 0.1 以上変化させたのは「成果」の次元だけであった。つまり、この「成果」の次元の得点の影響が「総合評価」の得点を上昇させ評定を 4 にしたことがわかる。これにより、両ゲームを往還させる授業展開が学習者の「意欲・関心」「学び方」「協力」を概ね維持しつつ「成果」次元の評価を高める授業展開であったといえる。

## V. 考察

運動有能感の分析結果より、「統制感」においては得点の有意な高まりは確認されなかった。しかし「身体的有能さの認知」「受容感」「運動有能感」において、男女ともに得点の有意な高まりが確認された。このような結果は、本研究の授業内容及び授業展開が学習者にドリルゲームやタスクゲームを通じて技能に対する自信の獲得をもたらす学習内容を提供することができることを示唆している。また、グループによる学習形態を通して、ドリルゲームとタスクゲームを組み合わせ、学習の理解や技能の向上を目指しながら 2 つのゲームを往還する内容を取り入れた授業実践が学習者の仲間との関わりを高めさせるのに有効であったと捉えられる。

「身体的有能さの認知」については、得点の低い下位群で、単元前の得点より単元後の得点が有意に高まった。「身体的有能さの認知」は、自分ではできるという技能の自信である。単元を通してのドリルゲームの実践では、毎回の記録や記録の伸びを基に、予め指導者より目標となる回数や秒数といった具体的な達成目標が学習者に提示されていた。これにより、学習者も自分たちのドリブルレーのタイムや、制限時間以内のシュートの成功回数、パスの回数、ピボットの回数の向上を明確に理解することができた。このことが学習者の技能に対する自信の高まりにつながった要因の一因であると考えられる。

また、ボールを持たない際の動きの学習の影響も考えられる。本研究では、タスクゲームにおいて「空間に走り込む」等の非ボール保持時の動きが、得点するために重要であるということを理解させ、試合に出ている学習者全員に得点をするための役割があるということを学ばせることを試みた。例えば 5 時間目では、2 対 1 のタスクゲームを通してのポストプレー、パス&ランプレーから、空いている空間に走りこむことで仲間についている防御者をひきつけることができ、仲間がシュー

トをより簡単に打てるようになることを学習させた。また、6時間目では、2対2のタスクゲームを通してのカットインプレーで「空間に入りこむ」動きにより新しい空間をつくることができ、攻撃の選択を幅広くすることを学習させた。これらの学習により、ボール操作が苦手と思われる下位群においても、ボール操作時以外の動きで技能に対する自信を得られたのではないかと推察される。

「統制感」については、得点の低い下位群で、単元前の得点より単元後の得点が有意に高まっていた。前述したように、単元の中ではドリルゲームが多く活用され、その結果は毎時間記録された。このことにより学習者は自分たちの技能の伸びを可視化でき、練習を積み重ねることで技能の向上につながると感じるに至ったのではないかと推察される。また、授業実践の後半では、ドリルゲームとタスクゲームの往還により、タスクゲームの中で、学習者が技能を試し、技能に対する新たな気づきを基に改善や向上の練習をドリルゲームにより行わせた。これらの授業展開も「統制感」の得点の低い下位群の学習者に練習をすればできるという自信の高まりに影響を与えたものだと考えられる。

「受容感」については、得点の低い下位群で、単元前の得点より単元後の得点が有意に高まっていた。「受容感」は、周りから受け入れられている、認められているという自信である。グループ学習で行われたドリルゲーム、タスクゲームでは、グループの仲間に対しての応援をするように指導され、教師は「仲間に対して応援をすること」や「仲間が失敗したときは励ます」という声かけを単元において一貫して行った。また、タスクゲーム後の課題に対しての話し合いが積極的に行えるように、ゲーム分析カード等の参考になる資料を学習者に提供した。加えて、授業実践後半の2つのゲームを往還させる授業展開を学習者で自主的に活動させることは、指導者が巡回の時間を十分に確保でき、学習者のプレーをほめることや、プレーに対してのアドバイスをすることが多くできることにつながった。これらが、下位群の得点を高めた要因であると考えられる。このような授業展開の結果は表5に示した形成的評価の「学び方」「協力」の次元にも反映されており、対象となった学習者は単元を通して、「学び方」「協力」の次元に高い評価を示している。

「運動有能感」については、得点の低い下位群で、単元前の得点より単元後の得点が有意に高まっていた。水谷ら(1999)は、「運動有能感」を高め

るためには学習者の意識を相対的評価から、自分の記録がどれだけ伸びたのかという個人内評価に変える必要があることを指摘している。本研究は、タスクゲームを用いて戦術的な観点から、戦術を遂行するには、個人技能を試合の状況に応じた活用が必要であると学習者が気づき、その気づきからドリル・ドリルゲームを用いて個人技能の改善、向上させようとするものである。そのため、両ゲームの往還的授業展開を通して、学習者が戦術を遂行するための個人技能を習得できているのかの気づきから、戦術の中で個人技能を上手く活用できているのかを考え、これらを通じて課題を見つけ、さらなる個人技能の向上を目指し、練習に打ち込むことで学習意欲が高まるように仕向けた。この意図において、学習者が自身の技能に対して目を向け、仲間の中で自分の技能が高い低いという評価ではなく、自分自身の技能がゲームにおいて活用できているのかという考えを持つに至ったと推察できる。また「運動有能感」を各因子に分けた「身体的有能さの認知」「統制感」「受容感」の得点が低い下位群において、単元前後で得点の有意な高まりが確認させた。これらの要因から「運動有能感」の得点が低い下位群において、単元前後で有意な高まりを示したものと考えられる。

一方、「身体的有能さの認知」「受容感」及び「運動有能感」の得点の高い上位群においては、単元前後の得点に、有意な差が認められなかった。また、「統制感」の得点が高い上位群の得点が単元前後で有意に減少した。

「身体的有能さの認知」の上位群は、技能に対する自信が高いと考えられる。技能が高い学習者に対しては、難易度の高い技能課題を与え、難しい課題にあえて挑戦させることで、自分にできない技能があるということを認識させる必要があると考える。本授業実践は、バスケットボールの苦手である学習者でも、技能のB基準を達成できるように計画された。そのために、難易度の高い技能課題が行われなかったことが、「身体的有能さの認知」得点の高い上位群の得点を高めることができなかった要因の一つだと考えられる。

「統制感」については、得点の高い上位群において単元後の得点が単元前の得点より有意に低下した。「統制感」は、練習をすればできるようになるという自信である。この自信が高い「統制感」の上位群は技能を練習すればできるものと捉えている。

本研究の授業実践は、グループ学習で行われた。グループ学習中では、学習者同士での学びに対す

る教え合いや、助言が良く見られた。今後の課題として、グループ学習の形態をうまく活用し、学習者が技能について学習者間で相互に教えたり助言したりすることによって、「自分」だけでなく、「自分たちのチームができるようになる」ことに意識を向かせるような工夫が必要であるといえる。これにより学習者間の相互の働きかけが、学習者個人の役割認識、実際の動きの変化をもたらし、しいてはそれがチーム力の向上につながるものだと認識をもたせるような授業実践のあり方にする事で、「統制感」の高い上位群に肯定的な変化をもたらすことができるのではないかと考える。

「受容感」の上位群の得点を高められなかった主な理由は、上位群の学習者は、仲間や教師に認められているという自信が高いため、仲間や教師から認められる機会があったとしても、それらが学習者の仲間や教師に受け入れられている、認められているという自信を高めるに至らなかったと考えられる。よって、ドリルゲームやタスクゲームを行う中で、学習者全体で仲間の技能や頑張りを認める機会がなくなる必要があったと考える。

「運動有能感」においては、各因子の上位群の得点が高まらなかったことが、「運動有能感」が高い学習者の得点を高められなかった要因であると推察する。「運動有能感」の高い学習者の「運動有能感」を高めるためには、上記した「各因子」の課題に対する工夫が必要になる。

## VI. まとめ

本研究では、タスクゲームとドリルゲームを往還的に展開させるバスケットボール授業のあり方を取り入れた授業実践が学習者の運動有能感及び授業評価にどのように影響するかに着目し、検証した。結果、以下のことが明らかになった。

単元前に運動有能感の評価を低くしていた学習者に対しては、「身体的有能さの認知」「統制感」「受容感」それらの合計である「運動有能感」を高めるのに成果のある授業展開であることが示唆された。

しかしながら、「運動有能感」及び運動有能感の各因子の上位群の「運動有能感」を高めることについて課題が残された。「身体的有能さの認知」では、技能の自信が高い学習者に難易度の高い技能課題に挑戦させる場をつくること、「統制感」の高い学習者に対しては、学習者に練習で「自分の技能を向上する」という視点だけでなく、教え合いや助け合いという仲間との学び合いを通

じて、仲間の技能が向上し、それらがチーム力につながるものだという練習によって技能が向上することを、全体から考えられるような働きかけの工夫が必要であることが課題となった。「受容感」では、学習者全体で仲間の技能や頑張りを認め合うことといった授業実践内での工夫が必要であることを示唆した。

本授業の結果及び課題を踏まえて、授業実践の改善のあり方を再検討し、バスケットボールにおける技術と戦術を単元の中で、どのようによりよく往還させながら学習させるかを実践的に検証していく必要がある。

## 参考文献

- 文部科学省 (2008) 中学校学習指導要領解説 保健体育編, 東山書房, 京都.
- 文部科学省 (2009) 高等学校学習指導要領解説 保健体育編・体育編, 東山書房, 京都.
- 松本真 (2012) バスケットボールにおける攻撃の全体像を示す指導法と運用―実践からの事例を元にして―, 埼玉大学紀要 教育学部, 6(2): 15-26.
- 近藤智靖・平野宗・鈴木麻友美・藤木雄太・鈴木加奈・出井雄二 (2008) 小学校バスケットボール授業における戦術学習プログラムの有効性の検証. 白鷗大学論集, 23(1): 107-123.
- 鬼澤陽子・岡出美則・小松崎敏・高橋建夫 (2007a) アウトナンバーゲームを取り入れたバスケットボール授業における状況判断力の向上―小学校高学年児に対する戦術的知識テスト, 状況判断テストの分析を通して―, スポーツ教育学研究, 26 (2): 59-74.
- 鬼澤陽子・小松崎敏・岡出美則・高橋建夫・斉藤勝史・篠田敦志 (2007b) 小学校高学年のアウトナンバーゲームを取り入れたバスケットボール授業における状況判断力の向上. 体育学研究, 52: 289-302.
- 鬼澤陽子・小松崎敏・吉永武史・岡出美則・高橋建夫 (2008) 小学校6年生のバスケットボール授業における3対2のアウトナンバーゲームと3対3イーブンナンバーゲームの比較―ゲーム中の状況判断力及びサポート行動に着目して―, 体育学研究, 53: 439-462.
- 土田了輔 (2010) 分業に基づくバスケットボールの戦術アプローチが中学生の運動有能感と戦術的情況判断能に及ぼす影響, 上越教育大学研究紀要, 29: 301-308.
- 岡出美則・劉静波・吉永武史・鬼澤陽子・小松崎



敏 (2007) 戦術学習モデルの効果の検討—小学校におけるフラッグフットボールの授業分析を通して—, スポーツ教育学研究, 27(1): 37-50.

岡澤祥訓・北真佐美・諏訪祐一郎 (1996) 運動有能感の構造とその発達及び性差に関する研究.

スポーツ教育学研究, 16(2): 145-155.

高橋建夫・長谷川悦示・涌井孝夫 (2003) 体育授業を形成的に評価する, 高橋建夫編著, 体育の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, 12-15.

