

令和7年度 研究報告書

戦術記録シートは生徒の積極的な授業参加を促しゲームパフォーマンスを向上
させるのか

指導教官 末永 祐介
大石 康晴

令和6年度入学
熊本大学大学院 教育学研究科
教職実践開発専攻 教科教育実践高度化コース
244-A9723 陣内 亮平

目次

| | |
|-------------------------------|----|
| 要旨 | 1 |
| 第1章 序論 | 2 |
| 1.1 研究の背景と問題意識 | 2 |
| 1.2 先行研究の検討 | 3 |
| 1.3 本研究の目的 | 5 |
| 第2章 研究の方法と全体構成 | 6 |
| 2.1 本研究における授業実践の位置づけ | 6 |
| 2.2 戦術記録シートの位置づけと基本構造 | 6 |
| 2.3 授業実践の全体構成と改良の視点 | 7 |
| 2.4 分析の観点と評価方法 | 8 |
| 2.4.1 ゲームパフォーマンス分析 | 8 |
| 2.4.2 形成的授業評価 | 8 |
| 2.4.3 診断・総括的授業評価 | 8 |
| 2.4.4 振り返り記述の計量テキスト分析 | 8 |
| 第3章 実践Ⅰ：球技ゴール型「バスケットボール」授業の実践 | 10 |
| 3.1 実践Ⅰの目的および対象・実施時期 | 10 |
| 3.2 実践Ⅰの授業計画と実施方法 | 10 |
| 3.2.1 単元計画と授業内容 | 10 |
| 3.2.2 戦術記録シートの内容と活用方法（ゲーム心電図） | 24 |
| 3.3 実践Ⅰにおける分析方法 | 25 |
| 3.3.1 ゲームパフォーマンス分析の方法 | 25 |
| 3.3.2 形成的授業評価の分析方法 | 26 |
| 3.3.3 診断・総括的授業評価の分析方法 | 26 |
| 3.3.4 振り返り記述の分析方法 | 26 |
| 3.4 実践Ⅰの結果 | 27 |
| 3.4.1 単元の実際 | 27 |
| 3.4.2 ゲームパフォーマンスの変容 | 27 |
| 3.4.3 形成的授業評価の推移 | 28 |
| 3.4.4 診断・総括的授業評価の変容 | 29 |
| 3.4.5 振り返り記述の特徴 | 30 |
| 3.5 実践Ⅰの考察 | 31 |
| 3.5.1 実践Ⅰにおける成果 | 31 |
| 3.5.2 実践Ⅰにおける課題 | 32 |
| 第4章 実践Ⅱ：球技ネット型「バレーボール」授業の実践 | 33 |
| 4.1 実践Ⅱの目的および対象・実施時期 | 33 |
| 4.2 実践Ⅰを踏まえた改善点と実践Ⅱのねらい | 33 |

| | | |
|---------|------------------------|----|
| 4. 3 | 実践Ⅱの授業計画と実施方法 | 34 |
| 4. 3. 1 | 単元計画と授業内容 | 34 |
| 4. 3. 2 | 戦術記録シートの内容と活用方法 | 46 |
| 4. 4 | 実践Ⅱにおける分析方法 | 50 |
| 4. 4. 1 | ゲームパフォーマンス分析の方法 | 50 |
| 4. 4. 2 | 形成的授業評価の分析方法 | 53 |
| 4. 4. 3 | 診断・総括的授業評価の分析方法 | 53 |
| 4. 4. 4 | 振り返り記述の分析方法 | 53 |
| 4. 5 | 実践Ⅱの結果 | 54 |
| 4. 5. 1 | 単元の実際 | 54 |
| 4. 5. 2 | ゲームパフォーマンスの変容 | 54 |
| 4. 5. 3 | 形成的授業評価の推移 | 57 |
| 4. 5. 4 | 診断・総括的授業評価の変容 | 58 |
| 4. 5. 5 | 振り返り記述の特徴 | 59 |
| 4. 6 | 実践Ⅱの考察 | 60 |
| 4. 6. 1 | 実践Ⅱにおける成果 | 60 |
| 4. 6. 2 | 実践Ⅱにおける課題 | 60 |
| | | |
| 第5章 | 実践Ⅲ：球技ベースボール型「野球」授業の実践 | 62 |
| 5. 1 | 実践Ⅲの目的および対象・実施時期 | 62 |
| 5. 2 | 実践Ⅰ・Ⅱを踏まえた改善点と実践Ⅲのねらい | 62 |
| 5. 3 | 実践Ⅲの授業計画と実施方法 | 63 |
| 5. 3. 1 | 単元計画と授業内容 | 63 |
| 5. 3. 2 | 戦術記録シートの内容と活用方法 | 78 |
| 5. 4 | 実践Ⅲにおける分析方法 | 80 |
| 5. 4. 1 | ゲームパフォーマンス分析の方法 | 80 |
| 5. 4. 2 | 形成的授業評価の分析方法 | 84 |
| 5. 4. 3 | 診断・総括的授業評価の分析方法 | 84 |
| 5. 4. 4 | 振り返り記述の分析方法 | 84 |
| 5. 5 | クラス別に実践を分析する視点 | 85 |
| 5. 5. 1 | クラスごとに授業の実際が異なった背景 | 85 |
| 5. 5. 2 | 本章における結果および考察の整理方法 | 85 |
| 5. 6 | 1組の実践結果と考察 | 86 |
| 5. 6. 1 | 1組における単元の実際 | 86 |
| 5. 6. 2 | 1組におけるゲームパフォーマンスの変容 | 86 |
| 5. 6. 3 | 1組における形成的授業評価の推移 | 88 |
| 5. 6. 4 | 1組における診断・総括的授業評価の変容 | 89 |
| 5. 6. 5 | 1組における振り返り記述の特徴 | 90 |
| 5. 6. 6 | 1組の実践に関する考察 | 91 |
| 5. 7 | 2組の実践結果と考察 | 93 |

| | | |
|---------|----------------------|-----|
| 5. 7. 1 | 2組における単元の実際 | 93 |
| 5. 7. 2 | 2組におけるゲームパフォーマンスの変容 | 93 |
| 5. 7. 3 | 2組における形成的授業評価の推移 | 95 |
| 5. 7. 4 | 2組における診断・総括的授業評価の変容 | 96 |
| 5. 7. 5 | 2組における振り返り記述の特徴 | 97 |
| 5. 7. 6 | 2組の実践に関する考察 | 98 |
| 5. 8 | 3組の実践結果と考察 | 100 |
| 5. 8. 1 | 3組における単元の実際 | 100 |
| 5. 8. 2 | 3組におけるゲームパフォーマンスの変容 | 100 |
| 5. 8. 3 | 3組における形成的授業評価の推移 | 102 |
| 5. 8. 4 | 3組における診断・総括的授業評価の変容 | 103 |
| 5. 8. 5 | 3組における振り返り記述の特徴 | 104 |
| 5. 8. 6 | 3組の実践に関する考察 | 105 |
| 5. 9 | 3クラスの実践を総合した考察 | 107 |
| 5. 9. 1 | クラス間に共通してみられた成果 | 107 |
| 5. 9. 2 | クラス間で異なった成果とその要因 | 107 |
| 5. 9. 3 | 実践Ⅲにおける戦術記録活動の有効性と課題 | 109 |
| 第6章 | 総合考察 | 111 |
| 6. 1 | 戦術記録シートが技能向上に与えた影響 | 111 |
| 6. 2 | 戦術記録シートが授業参加に与えた影響 | 111 |
| 6. 3 | 球技の種目特性による違い | 112 |
| 6. 4 | 授業改善の視点 | 114 |
| 第7章 | 結論 | 116 |
| 7. 1 | 本研究のまとめ | 116 |
| 7. 2 | 実践的示唆 | 117 |
| 7. 3 | 今後の課題 | 118 |
| 第8章 | 参考文献 | 119 |

要旨

本研究は、中学校体育科の球技授業において、戦術記録シートを用いた記録・分析活動が、生徒の積極的な授業参加を促し、ゲームパフォーマンスの質的向上にどのように寄与するのかを検討することを目的とした。近年の学習指導要領では、体育科の目標を「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で再整理し、主体的・対話的で深い学びの実現が求められている。とりわけ球技領域は、他者との関係性の中で戦術的課題を解決する特性を有しており、主体的・協働的な学びを具体化しやすい一方で、技能遂行や瞬時の判断に意識が集中しやすく、学習者が自らのプレイやチームの課題を客観的に省察することが難しいという課題も指摘されている。また、運動能力差による授業参加の偏りや、ゲームに参加していない時間が十分な学習機会として意味づけられていない点も、授業構造上の問題として挙げられる。

本研究では、これらの課題に対する一つの手立てとして、ゲームに参加していない時間を「戦術記録活動」として位置づけ、生徒がゲームを客観的に観察・分析するための媒体として戦術記録シートを導入した。記録活動を学習過程に組み込むことで、生徒が自他のプレイを第三者的に捉え、課題を意識するとともに、話し合いや振り返りを通して戦術的理解を深めることが可能になると考えた。

実践は、ゴール型「バスケットボール」、ネット型「バレーボール」、ベースボール型「野球」という異なるゲーム構造をもつ3つの球技領域において段階的に行った。実践Ⅰのバスケットボールでは、ゲーム心電図を用いた戦術記録活動を導入した結果、状況判断やサポート行動の質的向上が確認された一方で、記録活動の焦点が曖昧になり、戦術的視点の整理が十分に行われないう課題が明らかとなった。これらを踏まえた実践Ⅱのバレーボールでは、単元前半にレシーブ・トス・アタックといった技能のポイントを整理し、後半で課題解決的な学習へと展開する単元構成とした。また、技能ごとに焦点化した戦術記録シートを段階的に導入した結果、準備行動や判断、ボールを持たない動きといったゲームの質に関わる側面で向上がみられ、形成的授業評価も高水準で安定した。さらに実践Ⅲの野球では、技能数やルール構造の複雑さを踏まえ、打撃と走塁に焦点を限定した戦術記録シートを用いた結果、特に走塁判断を中心とした状況判断の向上が確認された。

以上の結果から、戦術記録シートは、技能発揮そのものを直接的に高めるというよりも、技能を支える状況判断や戦術的理解を媒介し、ゲームパフォーマンスの質的向上につながる可能性を有することが明らかとなった。また、記録活動を通して、ゲームに参加していない時間も含めて生徒の授業参加の在り方が多様化し、主体的な学びが保障されやすくなることが示唆された。一方で、その有効性は球技特性や授業条件に依存する側面も大きく、記録内容や活用方法を学習段階や種目特性に応じて調整する必要性も明らかとなった。

本研究は、戦術記録シートを球技特性に応じて柔軟に設計・運用することで、生徒の積極的な授業参加を支え、ゲーム理解の深化に寄与する実践的可能性を明らかにした点に意義がある。

第1章 序論

1. 1 研究の背景と問題意識

近年、学習指導要領においては、体育科の目標を「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱に再整理し、生涯にわたる豊かなスポーツライフの基盤となる資質・能力の育成を明確に示している。これからの体育授業には、単に運動を行うだけでなく、体育の「見方・考え方」を働かせ、自他の課題を発見し、その合理的な解決に向けた主体的・協働的な学習過程を構成することが求められている。その中でも球技領域は、他者との関係性の中で戦術的課題を解決していくという特性を有しており、学習者が課題を主体的に捉え、仲間との対話を通じて解決策を見出す場面を豊富に内包している。これらの特性から、球技領域における授業改善は、学習指導要領が目指す「主体的な学び」を具体化する上で極めて重要な役割を担うと考えられる。

しかし、従来の球技指導においては、個別の「ボール操作の技術」の習得を優先し、その後ゲームを行う「技術中心型」の指導が一般的であった。この指導法では、練習した技能が実際のゲームパフォーマンスに結びつかないという「練習と試合の間の大きな溝」が課題として指摘されてきた。この問題を克服するため、欧米で提唱された「Teaching Games for Understanding (TGfU)」や「Tactical Games Approach (TGA)」の知見が導入され、技能発揮に先立つ「戦術的気づき」や「意思決定」を重視した授業デザインへの転換が図られている。

現在の球技指導において重要視されているのは、技能の内容を「ボール操作」と、ゲームの多くを占める「ボールを持たないときの動き」の両側面から捉え直すこと、具体的には、既存の種目をそのまま行うのではなく、生徒の発達段階に合わせて課題を「誇張」したタスクゲームや、数的優位を作った「アウトナンバーゲーム」を導入することで、すべての生徒に戦術的な判断の機会を保障することが推奨されている。また、学習指導の順序についても、「技術→試合」という線形的な流れから、「ゲーム→発問・練習→ゲーム」という循環的な過程へと改善することで、生徒がゲームの中で課題を発見し、その解決の必要性を実感してから技能習得へと繋げる学習過程の構築が重視されている。

しかしながら、こうした授業改善が進められる一方で、実際のゲーム中には技能の遂行や瞬間的な判断に意識が集中しやすく、学習者が自らのプレイやチームの戦術的課題を客観的に把握することは容易ではない。また、運動能力の高い生徒がボールを占有し、大半の生徒が活動にわずかにしか触れられない「授業参加の二極化」も依然として重大な課題である。ゲームに参加していない時間が単なる「見学」や「休息」に留まり、十分な学習機会として意味づけられていない現状は、すべての生徒に主体的な学びを保障する上で改善すべき授業構造上の問題といえる。

以上のように、球技領域における授業改善は、戦術的な課題解決を核とした主体的・協働的な学びを実現する上で重要な意義をもつ一方、ゲーム中における省察の困難さや、学習機会の偏在といった課題を依然として内包している。とりわけ、ゲームに参加していない時間をいかに学習として意味づけ、すべての生徒が授業に主体的に関与できる構造をいかに構築するかは、現代の体育授業における課題であるといえる。

このような問題意識のもと、本研究では、ゲームに参加していない生徒にも「観察者」としての明確な役割を与え、ゲームを客観的に捉え直す手立てとして戦術記録シートに着

目する。戦術記録シートを用いた記録活動を授業の中に位置づけることで、生徒が自他のプレイやチームの戦術的課題を意識的に捉え、次の学習やゲーム改善へとつなげる学習過程を構成できる可能性があると考えられる。また、記録活動や話し合いを通じて、ゲームに直接参加していない時間も学習として意味づけられることで、授業参加の質的な広がり期待される。

そこで本研究は、戦術記録シートを活用した授業実践を複数の球技領域において段階的に行い、その成果と課題を検討することを通して、戦術記録活動が生徒の積極的な授業参加およびゲームパフォーマンスの向上にどのように関与するのかを明らかにしようとするものである。これにより、球技授業において積極的に参加させる授業構成や指導上の示唆を提示することを、本研究の背景に基づく問題意識として位置づける。

1. 2 先行研究の検討

本研究の主題である戦術記録シートの有効性を論じるにあたり、本節ではまず、ルールの変更や授業デザインの工夫がゲームパフォーマンスに与える影響を検討した先行研究を整理する。その上で、それらの研究が抱える「学習の場がゲーム中に限定される」という課題を指摘し、本研究が提案する記録活動の意義を位置づける。

(1) 「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」(鬼澤ら, 2007) および 「小学校6年生のバスケットボール授業における3対2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」(鬼澤ら, 2008)

これらの研究は、攻撃側の人数を多くした「アウトナンバーゲーム(3対2)」が、生徒の状況判断力やボールを持たないときの動き(サポート行動)にどのような影響を及ぼすかを検証することを目的として実施された。成果としてイーブンナンバー(3対3)と比較して、アウトナンバーゲームはシュートやパスの状況判断を要する場面に直面する回数が有意に多いことが確認された。これにより、状況判断の適切率やサポート行動の質が向上し、すべての生徒に学習機会を保障しやすいことが明らかにされた。しかしながら、得られた成果は主にゲーム構造上の優位性(数的優位)によって誘発されたものであり、生徒が自らのプレイを冷静に省察し、概念的な「ゲーム理解」に至るまでのプロセスについては十分に検討されていないことが課題として示された。

(2) 「小学校体育におけるゴール型ゲームの教材づくりとその検討ー「侵入型ゲーム」における「明示的誇張」の意味と方法の探究ー」(岩田, 2005) および 「小学校高学年のバスケットボール授業に取り入れたフリーシュートゾーンが戦術に与える影響」(三本ら, 2015)

これらの研究は、特定のエリア(チャンスエリアやフリーシュートゾーン:FSZ)を設定する「明示的誇張」の手法を用い、シュートに有効な空間を明瞭にすることで、戦術的気づきや意図的なプレイを促すことを目的として実施された。成果として、特定の空間の重要性を可視化することで、守備の動きに応じた戦術的なゾーン活用や、ボールを持たないプレイヤーの積極的なサポート行動が促進される学習過程が明らかになった。しかしな

がら、良好なゲーム様相は出現するものの、実際のゲーム中には技能の遂行や瞬間の判断に意識が集中しやすいため、学習者が自らの課題を客観的に把握し、戦術的な「わかる（認識）」を「できる（技能）」へと論理的に結合させることには構造的な限界があることが課題として示された。

（３）「ボールを持たないときの動きに焦点をあてたバスケットボールの授業モデル」（森田ら，2014）

この研究は、「手合わせゲーム」や「ゴールマンボール」などのタスクゲームを系統的に組み合わせ、段階的に「ボールを持たないときの動き」を習得させる授業モデルの有効性を検証することを目的として実施された。成果として、教材の構成やルール修正によって、生徒の戦術的な学習を効果的に支援できるモデルであることが実証された。しかしながら、生徒が課題を発見できるのは多くの場合「ゲームに参加している時間」に限られている。プレイ中の主観的な視点だけでは、チーム全体の課題を冷静に省察し、深い学びへとつなげることは容易ではないことが課題として示された。

（４）「小学校体育におけるネット型ゲームの授業実践：攻守一体プレイ型の教材づくりと授業成果の検討」（小野ら，2002）

この研究は、小学校中学年を対象に、自陣で一度バウンドさせることを許容した「ワンバンネットボール（攻守一体プレイ型）」を導入し、空間認知に基づいた判断力の育成と授業成果を検証することを目的として実施された。成果として、形成的授業評価において高い得点が得られ、単元の進行に伴って「相手のいない場所（スペース）へ返す」「相手を後ろに下げる」といった戦術的な判断と言語活動が活発化し、意識と行為の結びつきが確認された。しかしながら、バレーボールのような自陣での連携プレイ（連携型）は戦術構造が複雑であり、低・中学年段階ではより単純な「攻守一体プレイ型」からの段階的な移行が必要であるが、その接続方法についてはさらなる検討の余地があることが課題として示された。

（５）「小学校中・高学年におけるネット型ゲームのゲームパフォーマンスに関する達成基準の事例的検討」（北村ら，2014）

この研究は小学校４年生から６年生を対象に、バレーボールを基にした３対３の修正ゲームを実施し、GPAI（ゲームパフォーマンス評価法）を用いて学年ごとの客観的な達成基準を明らかにすることを目的として実施された。成果として、レシーブやトスに関しては、学年進行に伴って多くの生徒が一定の達成基準（指数 50 以上）を通過できることが示された。また、６年生では相手のいないコースを狙ってアタックを打つ能力の向上が確認された。しかしながら、アタックによって直接得点（サーブエースやノータッチエース）を奪うレベルにまで達する生徒は依然として少なく、技能の発揮をより確実にするためのルールの工夫や空間把握能力を育む指導が必要であることが課題として示された。

（６）「日本の『戦術学習』におけるドリルゲームとタスクゲームの意味」（濱田ら，2017）

この研究は、中学校2年生を対象に、バットを使わず手でボールを送り出す「バットレススペースボール」を導入し、技術練習（ドリル）よりもゲーム理解や戦術的気づきを優先した授業デザインの有効性を検討することを目的として実施された。成果として、複雑なバット操作を排除することで、生徒は「いかに進塁するか」「いかに進塁を阻止するか」という戦術的課題に集中できた。作戦タイムを過度に設けずとも、ゲームの文脈の中で生徒同士が自然に話し合い、意思決定を行う「アクティブ・ラーニング」の姿が見られた。しかしながら、技術的な困難さを緩和した修正ゲームであっても、日本の多くの授業は依然として「技術練習からゲームへ」という線形的な流れに留まっており、ゲームの中で生じた必要感に基づいて技術や戦術を再学習する循環的なプロセス（ゲーム→発問→練習→ゲーム）の確立が不十分であると示された。

以上の先行研究の検討から明らかなように、ルールの変更や数的優位の設定といった「ゲームの修正」は、戦術的気づきを誘発しゲームパフォーマンスを向上させる上で一定の成果を収めている。しかし、これらのアプローチにおいても、学習者が自己やチームの課題を客観視し、深いゲーム理解に至るための手立ては、依然として「ゲームに参加している瞬間」の主観的な経験に依存している。プレイ中の高い緊張感や技能遂行への意識集中が冷静な省察を妨げるという構造的課題は、これまでの教材工夫だけでは十分に克服されていないと言える。

1. 3 本研究の目的

そこで本研究では、生徒がゲームを客観的に観察・分析するための具体的な手立てとして「戦術記録シート」を授業に導入する。ゲームに参加していない時間を、単なる待機や休息として捉えるのではなく、戦術記録シートを用いた「記録活動」という能動的な学習機会として位置づけることで、すべての生徒が学習過程に主体的に関与できる授業構造を構想した。この記録活動を学習過程に組み込むことにより、生徒は自分や仲間のプレイを第三者的な視点から捉え直し、冷静な分析に基づいて具体的な課題を発見することが可能になると考えられる。また、記録によって可視化された情報は、チーム内での話し合いや意見交換を促す基盤となり、主観的なプレイ経験にとどまらない、客観的な戦術的理解の形成につながると期待される。こうした学習過程を通して、「主体的・対話的で深い学び」を具体的に実現できるのではないかと考えた。

したがって、本研究の目的は、中学校体育科の球技授業において、ゴール型、ネット型、ベースボール型という異なるゲーム構造をもつ複数の領域で戦術記録シートを系統的に活用し、その記録・分析活動が生徒の主体的な課題発見や技能向上、さらには授業への積極的な参加にどのように関与するのかを検証することにある。これにより、技能差の有無にかかわらず、すべての生徒が「みる」「支える」「知る」といった多様な関わり方を通して学習の主体となり得る、より普遍性の高い球技授業デザインの可能性を明らかにすることとした。

第2章 研究の方法と全体構成

2. 1 本研究における授業実践の位置づけ

本研究では、戦術記録シートを用いた授業実践を、複数の球技領域において段階的に実施した。これらの授業実践は、それぞれを独立した実践として位置づけるのではなく、前の実践で得られた成果や課題を踏まえながら、授業内容や記録方法を見直し、改良を加えつつ積み重ねていくものとして計画した。

具体的には、まずゴール型「バスケットボール」の単元において、戦術記録シートを導入した実践を行い、生徒がゲームをどのように観察し、課題を捉え、授業に参加していくのかについて検討した。この実践を通して、戦術記録シートが生徒の課題意識や授業参加に一定の影響を及ぼすことが示唆される一方で、記録内容の焦点化や役割の与え方など、改善すべき点も明らかとなった。

次に、これらの成果と課題を踏まえ、ネット型「バレーボール」の単元において、戦術記録シートの活用方法や授業構成を見直した実践を行った。バレーボールの特性を踏まえながら、前実践で明らかとなった課題に対する修正を加えることで、生徒の技能発揮や授業への関与の在り方にどのような変化が生じるのかを検討した。

さらに、バスケットボールおよびバレーボールの実践を通して得られた知見を基盤として、ベースボール型「野球」の単元で実践を行った。ベースボール型の単元では、攻守交替や塁判断など、これまでとは異なる戦術的判断が求められることから、戦術記録シートの記録観点や活用場面を再検討し、授業の中に位置づけた。

以上のように、本研究における授業実践は、戦術記録シートを共通の軸としながら、実践のたびに成果と課題を整理し、授業内容を段階的に改良していく形で構成されている。本研究では、これら3つの授業実践を「実践Ⅰ～Ⅲ」として位置づけ、それぞれの実践における成果と課題を整理するとともに、それらがどのように次の実践へとつながっていったのかを明らかにする。なお、本研究における各授業実践の対象となる学年、生徒数および実施時期については、授業内容や学習条件との対応関係を明確にするため、実践Ⅰ～Ⅲの各章においてそれぞれ個別に記述する。

2. 2 戦術記録シートの位置づけと基本構造

本研究では、生徒がゲーム中の出来事を客観的に捉え、自身やチームの課題を意識化するための手立てとして、戦術記録シートを授業に導入した。戦術記録シートは、単にプレイの結果を記録するためのものではなく、ゲームの中で生じた判断や動き、チームとしての戦術的課題を整理し、次の学習やプレイの改善につなげることを目的とした学習用具として位置づけている。

球技の授業においては、ゲームが学習の中心に据えられる一方で、先述したように生徒はプレイ中に技能の遂行や瞬時の判断に意識が集中しやすく、自身やチームの課題を客観的に振り返ることが難しい場合が多い。また、ゲームに直接参加していない時間が生じた際、その時間が学習として十分に意味づけられないことも少なくない。戦術記録シートは、こうした課題に対応するため、ゲームに参加していない生徒に観察者としての役割を与え、ゲームを客観的に捉える視点を保障することを意図して導入された。

本研究における戦術記録シートは、すべての授業実践において共通する考え方に基づい

て用いられているが、記録項目や様式を一律に固定したものではない。共通しているのは、①ゲーム中の状況やプレイの様子を観察する視点、②戦術的な課題や意図を整理する視点、③次の改善につながる気づきを記述する視点、という基本的な構成原理である。これらの視点を通して、生徒がゲームを単なる結果の連続として捉えるのではなく、判断や選択の積み重ねとして捉え直すことを可能にすることをねらいとした。

また、戦術記録シートは、個人の内省を促すための用具にとどまらず、話し合い活動や振り返りの基盤として活用することを想定している。記録された内容をもとに生徒同士が意見を共有することで、個々の気づきが集団としての課題へと整理され、次のゲームや学習場面における共通理解へとつながることが期待される。この点において、戦術記録シートは、生徒の授業参加を多様な形で支え、対話的な学びを促進するための媒介としての役割も担っている。

なお、本研究では、戦術記録シートを固定的な様式として扱うのではなく、各実践における教材特性や学習内容、ならびに前実践で得られた成果や課題を踏まえて、記録観点や活用方法を見直しながらい用いることを前提としている。そのため、実践ⅠからⅢにおいて用いた戦術記録シートはそれぞれ異なるが、いずれも上記の共通する構成原理に基づいて設計されたものである。各授業実践における具体的な記録内容や運用の工夫については、実践Ⅰ～Ⅲの各章において詳述する。

2. 3 授業実践の全体構成と改良の視点

本研究における授業実践は、戦術記録シートを共通の軸として、複数の球技領域において段階的に構成されている。各実践は独立したものとして実施されたのではなく、前の実践で得られた課題を次の実践に反映させ、授業内容や学習活動を見直しながらい積み重ねていくことを意図して計画されたものである。

授業実践は、実践Ⅰ球技ゴール型「バスケットボール」、実践Ⅱ球技ネット型「バレーボール」、実践Ⅲ球技ベースボール型「野球」の三つから構成されている。これらは、種目の違いによる区分にとどまらず、戦術記録シートの活用を通して、生徒の技能や授業参加の在り方をどのように捉え、改善していくかを段階的に検討するための枠組みとして位置づけたものである。すなわち、実践Ⅰでは戦術記録シートを授業に導入する際の基本的な活用の在り方を検討し、実践Ⅱではその活用方法を見直しながらい授業構成の改善を図り、実践Ⅲでは実践Ⅰ・Ⅱに加え、さらに異なるゲーム構造をもつ教材への適用を試みるという構成とした。

各実践においては、戦術記録シートを用いた観察・記録・話し合いの活動を授業の中に位置づけ、生徒がゲームの中で生じた判断や動きを整理し、次の学習に生かすことができるよう授業を構成した。実践ごとに、記録の観点や役割の与え方、活用場面については見直しを行うことを想定し、前の実践で明らかになった課題を踏まえて改善を加える方針とした。

本節では、以上のような授業実践の全体構成と改良の視点を示すにとどめ、各実践における具体的な授業展開や戦術記録シートの運用方法については、実践Ⅰ～Ⅲの各章において詳述する。

2. 4 分析の観点と評価方法

本研究では、戦術記録シートを用いた授業実践が、生徒の技能・ゲームパフォーマンスおよび授業への参加の在り方にどのように関与しているのかを多面的に捉えるため、以下の四つの観点から分析を行った。これらは、単一の指標による効果検証を目的とするものではなく、ゲーム中の行動、授業に対する受け止め、単元全体の評価、ならびに生徒自身の振り返り記述という異なる側面から授業実践を捉え、それぞれの実践における成果や課題を検討するための分析枠組みとして設定したものである。

2. 4. 1 ゲームパフォーマンス分析

各授業実践においては、戦術記録シートを用いた学習活動が、生徒のゲーム中の行動や判断にどのように関連しているのかを捉えるため、ゲームパフォーマンス分析を行った。具体的には、各実践で設定した指導内容と関連する技能や戦術的行動に着目し、ゲーム場面におけるプレイの様相を評価の対象とした。単元の前後での成功率の変化を比較し、統計分析にはカイ二乗検定を行い、有意差の有無を分析した。

なお、評価規準や分析項目については、扱う教材や学習内容の特性に応じて実践ごとに設定しているため、その詳細については、実践Ⅰ～Ⅲの各章において個別に記述する。本節では、ゲームパフォーマンス分析を、授業実践における技能的側面および判断の側面を捉えるための分析観点の一つとして位置づけるにとどめる。

2. 4. 2 形成的授業評価

授業時間ごとに高橋ら（1994）の作成した形成的授業評価を生徒に記入させ、授業内容が生徒たちにどのように受け止められているのかを分析した。9項目にそれぞれ「はい」、「どちらでもない」、「いいえ」の回答のいずれかを選ばせた。また、「はい」を3点、「どちらでもない」を2点、「いいえ」を1点とし、9つの質問項目を4つの次元に分け、それぞれで平均点を出し、それらの推移を分析した。なお、平均点は毎時間ごとに振り返りシートを提出した生徒の平均点を出して推移を分析した。

2. 4. 3 診断・総括的授業評価

単元前と単元後で高橋ら（2000）の作成した診断・総括的授業評価を生徒に記入させ、授業を通しての成果把握を比較検討し分析した。20項目にそれぞれ「はい」、「どちらでもない」、「いいえ」の回答のいずれかを選ばせた。また、「はい」を3点、「どちらでもない」を2点、「いいえ」を1点とし、20の質問項目を4つの次元に分け、それぞれで平均点を出し、それらを比較し分析した。なお、分析の対象は単元前と単元後でどちらともアンケートを提出した生徒のみとした。統計分析にはt検定を行い、有意差の有無を分析した。

2. 4. 4 振り返り記述の計量テキスト分析

本研究では、生徒の学習過程における意識や課題認識の変化を把握するため、授業後に記述された振り返りワークシートの内容を分析対象とした。振り返り記述は、生徒がゲー

ムや話し合い活動を通して何に注目し、どのような内容を言語化しているのかを捉えることができる資料であり、授業への主体的な関与の様相を検討する上で重要な情報を含んでいると考えられる。

ワークシートの記述内容から、KH Coder Ver. 3.00 Starting Edition を用い、以下の手順で分析を行った。

- (1) グループワーク内の発言内容のテキスト化。
- (2) コーディングルールの作成。
- (3) コーディング単位を「文」とし、作成。
- (4) コーディングルールを用いて、時間ごとでクロス集計を行いワークシートの記述内容がどのように推移したかの分析。

なお、コーディングルールの具体的内容や分析の観点については、各授業実践の方法の項目において個別に記述する。

以上のように、本研究では、戦術記録シートを用いた授業実践の効果を、①ゲーム中の行動や判断として表れるゲームパフォーマンス、②毎時間の授業に対する受け止めを捉える形成的授業評価、③単元全体を通じた学習成果を把握する診断・総括的授業評価、④生徒自身の言語化を通して学習過程を捉える振り返り記述の計量テキスト分析という四つの観点から多面的に検討した。

これらの分析観点は、ゲームパフォーマンス分析によって行動レベルの変容を捉えると同時に、授業評価や振り返り記述を通して、生徒の意識や学習への関与の在り方を検討することで、戦術記録活動がどのように授業の中で機能していたのかを総合的に明らかにすることを意図している。

以下の実践Ⅰ～Ⅲの各章では、これらの分析枠組みに基づき、それぞれの授業実践における方法、結果、考察を示し、戦術記録シートを用いた授業が生徒の学習に及ぼした影響について検討していく

第3章 実践Ⅰ：球技ゴール型「バスケットボール」授業の実践

3.1 実践Ⅰの目的および対象・実施期間

本研究における実践Ⅰは、対象はK県I中学校第1学年の3クラス（92名）であった。期間は令和7年2月12日（水）～3月14日（金）で行われた。授業は通常の体育科授業の一環として実施され、生徒・保護者および学校の承諾を得て研究に用いた。

実践Ⅰの目的は、生徒がゲームを客観的に記録・分析する活動を導入し、その効果を検証するために実施した。授業は全10時間の単元で構成し、戦術記録シートを用いた記録活動および作戦立案を授業の中心的な学習活動として位置づけた。単元の前半では、戦術記録シートを用いた記録方法の習得を主なねらいとし、ゲーム中の状況やプレイの様子を観察・記録する活動を行った。生徒が記録の視点を理解し、ゲームの中で何を見取るべきかを意識できるよう、記録内容とゲーム場面とを関連づけながら学習を進めた。あわせて、記録した内容をもとに簡単な作戦立案や話し合い活動を行い、ゲームにおける課題を共有する場面を設定した。単元の後半では、リーグ戦形式のゲームを中心に授業を構成し、戦術記録シートを用いた観察・記録と、ゲームへの参加とを交代で行わせた。生徒は、ゲームに参加する側と観察・記録する側を担当し、観察・記録した内容をもとに作戦を立案し、次のゲームに生かす学習活動に取り組んだ。これにより、ゲームへの直接的な参加だけでなく、観察・記録を通じた間接的な参加も含めて、すべての生徒が授業に関与できるよう配慮した。以上のように、実践Ⅰでは、戦術記録シートを用いた記録活動と作戦立案を授業の中核に据え、ゲームと観察・記録とを往還させながら学習を進める単元構成とした。

3.2 実践Ⅰの方法

3.2.1 単元計画と授業内容

本実践Ⅰでは、中学校第1学年を対象に、ゴール型球技であるバスケットボールの授業を全10時間の単元として計画・実施した。単元計画および各時間の指導案については別途示すとおりであり、本節では、単元全体の構成と授業内容の流れについて記述する。

本単元では、ゲームを学習の中心に位置づけ、戦術記録シート（ゲーム心電図）を用いた観察・記録、作戦立案、振り返りを往還させる学習過程を重視して構成した。各時間においては、「準備運動」「めあての確認」「作戦・ゲーム・記録」「振り返り」という共通の学習の流れを設定し、生徒がゲームへの直接的な参加だけでなく、観察・記録を通じた間接的な参加も含めて、継続的に学習に関与できるよう配慮した。

単元を通しては、鬼澤ら（2007）が用いたハーフコート3対2ゲームをメインゲームとして扱った。ハーフコート3対2ゲームは、攻撃側が数的優位の状況でプレイすることで、状況判断やサポート行動が生起しやすい特徴をもつ教材であり、本実践では、生徒がゲームの中で判断や選択を繰り返しながら学習に取り組めるよう、本ゲームを単元全体にわたって継続的に用いた。なお、ハーフコート3対2ゲームの具体的なルールについては、図1に示すとおりである。

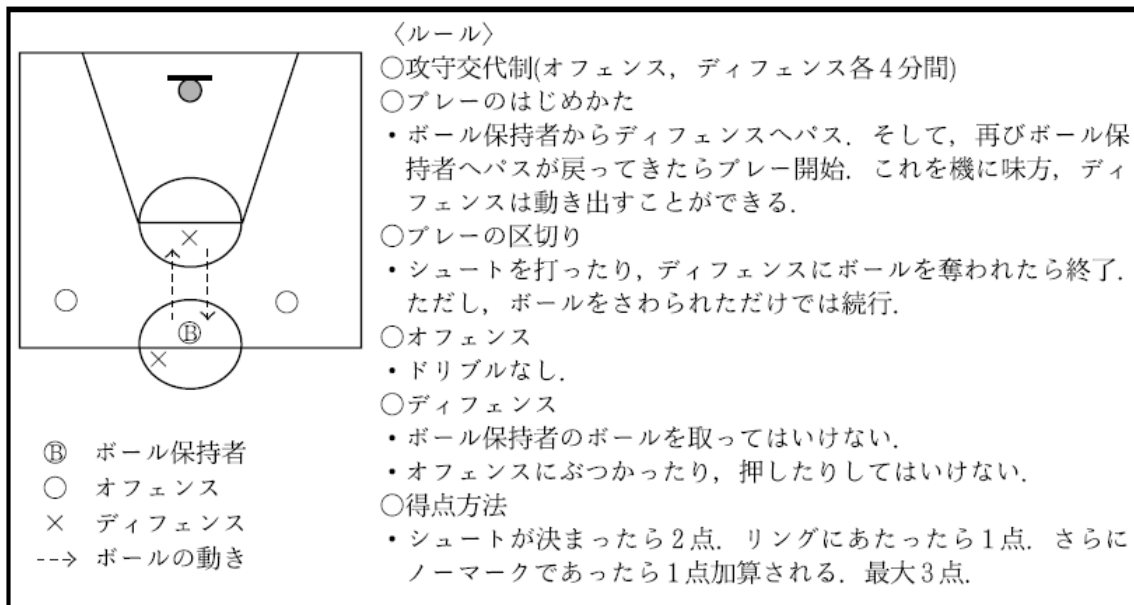


図 1. ハーフコート 3 対 2 ルール (鬼澤ら, 2007)

単元の前半では, バスケットボールのルールやゲームの特徴を確認するとともに, 戦術記録シートの記録方法を理解し, ゲーム中の攻撃の様子を観察・記録する活動を中心に学習を進めた. この段階では, 記録を通してゲームの状況を振り返り, 得点につながる動きや課題を見いだす視点をもたせることをねらいとした.

単元の中盤以降は, 記録した内容をもとに作戦を立案し, チームとしての課題を解決する学習活動を位置づけた. 生徒はチーム内で話し合いを行い, どのような動きやパスの選択が有効であるのかを検討し, その内容を次のゲームで試すという学習の循環を繰り返した. また, 授業の進行に応じて, 作戦の整理や共有を行う時間を設定し, 作戦とゲームとの関係を確認する機会を設けた.

単元の後半では, リーグ戦形式のゲームを中心に授業を構成し, 単元を通して学習してきた作戦や動きを実際のゲームの中で発揮する場面を設定した. ゲームに参加していない生徒は, 得点板の操作や応援, 観察・記録などの役割を担い, チームの活動を支える立場として学習に関与した. これにより, すべての生徒が何らかの役割を担いながら授業に参加できるよう配慮した.

以上のように, 本単元では, ハーフコート 3 対 2 ゲームを基軸とし, 戦術記録シートを用いた記録活動と作戦立案を授業の中核に据えながら, ゲーム, 観察・記録, 話し合い, 振り返りを一体的に位置づけることで, 生徒が継続的に課題を意識しながら学習に取り組めるよう構成した. 具体的な学習内容や指導の詳細については, 以下に示すとおりである.

| | | | |
|---------|--|--|---|
| 単元名 | 球技ゴール型「バスケットボール」 | | |
| 単元の目標 | 知識及び技能 | 思考力・判断力・表現力等 | 学びに向かう力・人間性等 |
| | 次の運動について、勝敗を競う楽しさや喜びを味わい、球技の特性や成り立ち、技術の名称や行い方、その運動に関連して高まる体力などを理解するとともに、基本的な技能や仲間と連携した動きでゲームを展開することができるようにする。 ゴール型では、ボール操作と空間に走り込むなどの動きによってゴール前での攻防をすることをできるようにする。 | 攻防などの自己の課題を発見し、合理的な解決に向けて運動の取り組み方を工夫するとともに、自己や仲間の考えたことを他者に伝えることができるようにする。 | 球技に積極的に取り組むとともに、フェアなプレイを守ろうとすること、作戦などについての話し合いに参加しようとするなど、一人一人の違いに応じたプレイなどを認めようとするなど、仲間の学習を援助しようとするなどや、健康・安全に気を配ることができるようにする。 |
| 生徒の実態 | 知識及び技能 | 思考力・判断力・表現力等 | 学びに向かう力・人間性等 |
| | バスケットボールは男女とも経験者が多く、ルールも知っている生徒は多い。技能に関しては技能が高い生徒とそうでない生徒の差が激しい。 | 課題解決に対して、自己やチームの課題を整理できている生徒と、そうでない生徒の差が激しい。 | 班ごとに積極的に話し合おうとする姿勢がみられる。得意ではない生徒に関しても得意な生徒が練習を手伝おうとする姿や、積極的に話を聞きに行こうとする姿がみられる。 |
| 単元の評価規準 | 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 |
| | 【知識】 ① バスケットボールにおいて用いられる技術には名称があり、それらを身に付けるためのポイントがあることを言ったり書き出したりしている。 ② 対戦相手との競争において、技能の程度に応じた作戦や戦術を選ぶことが有効であることについて具体例を挙げている。 【技能】 ① ゴール方向に守備者がいない位置でシュートをすることができる。 ② マークされていない味方にパスを出すことができる。 ③ 得点しやすい空間にいる味方にパスを出すことができる。 | ① 提示された動きのポイントやつまずきの事例を参考に、仲間の課題や出来映えを伝えている。 ② 提供された練習方法から、自己やチームの課題に応じた練習方法を選んでいる。 ③ 仲間と協力する場面で、分担した役割に応じた活動の仕方を見つけている。 | ① 作戦などについての話し合いに参加しようとしている。 ② 練習の補助をしたり仲間を助言したりして、仲間の学習を援助しようとしている。 |

| 時 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---------|---|------------|-------------------|-----------|----------|-----|--------|---|-------|---|----|
| 学習の流れ | 0 | 準備運動 | | | | | | | | | |
| | 10 | 決め チーム | ゲーム の紹介 の紹介 | 作戦の立て方の紹介 | | | 作戦を考える | | チーム練習 | | |
| | 20 | ルール 説明 | チーム練習 | | | | | | リーグ戦 | | |
| | 30 | 試し のゲーム | ゲーム | | | ゲーム | | | | | |
| | 40 | | | | ゲームの振り返り | | | | | | |
| 50 | 振り返り | | | | | | | | | | |
| 評価機会 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| | 知 | ① | ② | | | | | | | | |
| | 技 | | | ① | | | | ② | | | ③ |
| | 思 態 | | | | ③ | ② | | | | ① | |
| 指導上の留意点 | <p>○単元の前半に,ゲーム心電図を紹介し,記録の方法を理解させる.</p> <p>○班決めに関して,バスケットボール経験者が一緒にならないようにする.班の中で実力差が出ないように工夫する.</p> <p>○ゴール下ノーマークの状態を作ること意識させる.単元の前半でそういう動きを紹介し,作戦を立てやすくなるよう工夫する.</p> <p>○めあてでそれぞれの時間で意識させたいことを確認した後にそれぞれのチームの課題点,この時間で意識すること,作戦などを記述させ,それにその視点をもとにゲームを分析させ,評価する時間を毎ゲームの終わりに話し合わせる時間を作る.</p> <p>○毎時間ごとに授業の振り返りを記述させ,自己の課題,チームの課題について振り返らせる.</p> | | | | | | | | | | |

| 本時の学習（1 / 10時） | | |
|----------------|---|---|
| 本時の目標 | バスケットボールゲームのルールを知ろう。 | |
| 準備 | バスケットボールリング, 得点板, タイマー, タブレット, ビブス | |
| 段階 | 学習活動 | 指導上の留意事項（○指導, ◆評価規準） |
| はじめ 17分 | <ul style="list-style-type: none"> ・準備運動(7) ・チーム決め(5) ・めあての確認(5) | <ul style="list-style-type: none"> ○ゼッケンの色と番号を忘れないように覚えさせる。 ○バスケットボールの特徴について確認する。 |
| なか 27分 | <ul style="list-style-type: none"> ・ゲームのルール説明(7) ・試しのゲーム(20) 攻守 2.5分×3ゲーム | <ul style="list-style-type: none"> ○デモンストレーションをうまく活用してわかりやすく説明する。 ○禁止事項を丁寧に説明する。(ドリブルの禁止, 身体接触を避ける.) ○パスを出した後すぐにサポートに動く必要があることを伝える。 ○ノーマークでリングに届くときは積極的にシュートすることを伝える。 ○ゲームに参加していない生徒には得点板や応援をさせる。 |
| まとめ 6分 | <ul style="list-style-type: none"> ・振り返り(6) グーグルフォームにて振り返りの記入。 | <ul style="list-style-type: none"> ○今日の授業の感想を聞く。 ○グーグルフォームでアンケートを記述させる。 ◆バスケットボールにおいて用いられる技術には名称があり, それらを身に付けるためのポイントがあることを言ったり書き出したりしている。 【A 評価と判断するポイント】 ルールの特徴について書き出している。 (攻撃が有利であること, パスをつなぐことが重要になってくることなど.) 【到達していない生徒への手立て】 めあてをもとに学んだことをふり返らせる。 |

| 本時の学習（2 / 10時） | | |
|----------------|---|--|
| 本時の目標 | ゲーム中の攻撃の様子を記録できるようになる。 | |
| 準備 | バスケットボールリング, 得点板, タイマー, タブレット, ビブス, ゲーム心電図ワークシート | |
| 段階 | 学習活動 | 指導上の留意事項（○指導, ◆評価規準） |
| はじめ 13分 | <ul style="list-style-type: none"> ・準備運動(8) ・めあての確認(5) | ○自分たちのゲーム中のプレーを記録する方法があることを教える。 |
| なか 31分 | <ul style="list-style-type: none"> ・ゲーム心電図の紹介(10) ・チーム練習(6) ・ゲーム(15) 攻守2分×2ゲーム | <p>○記録用のワークシートを配り, 数人にデモンストレーションをしてもらい, 2人組や一人でなど, 記録を取る練習をさせる。</p> <p>○記録を取る練習をさせるため, 相手チームのゲームも記録させ, それぞれで違う生徒が記録できるよう声かけをする。</p> <p>◆対戦相手との競争において, 技能の程度に応じた作戦や戦術を選ぶことが有効であることについて具体例を挙げている。</p> <p>【A 評価と判断するポイント】 ゲーム心電図をもとに具体例を挙げている。</p> <p>【到達していない生徒への手立て】 ゲーム心電図の記録の目的を再度説明する。</p> |
| まとめ 6分 | <ul style="list-style-type: none"> ・振り返り(6) 振り返りシートの記入。 | <p>○記録によってどのようなことがわかるかを振り返らせる。</p> <p>○振り返りシートに記入させる。</p> |

| 本時の学習（3 / 10時） | | |
|----------------|--|---|
| 本時の目標 | 攻撃を成功させるための作戦を立てよう。 | |
| 準備 | バスケットボールリング, 得点板, タイマー, タブレット, ビブス, ゲーム心電図ワークシート, 作戦記録シート | |
| 段階 | 学習活動 | 指導上の留意事項（○指導, ◆評価規準） |
| はじめ 13分 | <ul style="list-style-type: none"> 準備運動(8) めあての確認(5) | <ul style="list-style-type: none"> ○前時で記録した心電図をもとに課題を見つけ, それを解決するための作戦を立てることの重要性を伝える。 ○ゴール下ノーマークを作る重要性を理解させる。 |
| なか 29分 | <ul style="list-style-type: none"> 作戦シートの記録方法の紹介(8) 作戦を立てさせる(7) チーム練習(2) <ul style="list-style-type: none"> ゲーム(12) 攻守2分×2ゲーム | <ul style="list-style-type: none"> ○作戦シートの記入例と, 記入している作戦の動きについてデモンストレーションを見せながら説明する。 ○作戦について話し合わせる。 ◆ゴール方向に守備者がいない位置でシュートをすることができる。 【A 評価と判断するポイント】 ボールを持っていない時にゴール下にノーマークでボールをもらおうとしている。 【到達していない生徒への手立て】 ボールをもらう位置について確認する。 ○自チームの攻撃を記録させる。 ○作戦通り動いているか声かけをさせる |
| まとめ 8分 | <ul style="list-style-type: none"> チームで振り返り(5) 振り返りシートの記入.(3) | <ul style="list-style-type: none"> ○作戦通り動いていたかゲーム心電図などをもとに振り返らせる。 ○振り返りシートに記入させる。 |

| 本時の学習（4 / 10時） | | |
|----------------|---|---|
| 本時の目標 | 誰にパスを出すとつながりやすいか考えながらゲームをしよう。 | |
| 準備 | バスケットボールリング, 得点板, タイマー, タブレット, ビブス, ゲーム心電図ワークシート | |
| 段階 | 学習活動 | 指導上の留意事項（○指導, ◆評価規準） |
| はじめ 13分 | <ul style="list-style-type: none"> ・準備運動(8) ・めあての確認(5) | <ul style="list-style-type: none"> ○前回記録した心電図が何を記録したものであったかを再度確認させる。 ○今後の授業で攻撃について学ばせることを理解させる。 |
| なか 30分 | <ul style="list-style-type: none"> ・作戦を立てる.(9) ・ゲーム(21) 攻守2分×3ゲーム | <ul style="list-style-type: none"> ○3分間で動きを確認する時間×2, 考えた動きを話し合う時間×1でゲームに向けた作戦を考えさせる。 ○誰にボールを出すのか, もらう人はどこに動くのかを意識させる。 ○ゲームの終わりに話し合う時間を作る。 ◆仲間と協力する場面で, 分担した役割に応じた活動の仕方を見付けている。 【A 評価と判断するポイント】 役割に応じた活動に取り組んでいる。 【到達していない生徒への手立て】 チームが作戦を達成するためにどのような役割があるかを考えさせる。 ○ゲーム心電図を記録させる。ゲーム間で作戦がうまくいったか確認させる。 |
| まとめ 7分 | <ul style="list-style-type: none"> ・振り返り(7) 振り返りシートの記入。 | <ul style="list-style-type: none"> ○今日の授業の感想を聞く。 ○振り返りシートに記入させる。 |

| 本時の学習（5 / 10時） | | |
|----------------|--|---|
| 本時の目標 | みんなが活躍できるゲームになる作戦を考えよう。 | |
| 準備 | バスケットボールリング, 得点板, タイマー, タブレット, ビブス, ゲーム心電図ワークシート | |
| 段階 | 学 習 活 動 | 指導上の留意事項（○指導, ◆評価規準） |
| はじめ 13分 | <ul style="list-style-type: none"> ・準備運動(8) ・めあての確認(5) | <ul style="list-style-type: none"> ○前回までのゲーム内容の振り返り, ゲームの課題点などを振り返る。 |
| なか 29分 | <ul style="list-style-type: none"> ・作戦を立てる(9) ・ゲーム(20) 攻守3分×2ゲーム | <ul style="list-style-type: none"> ○3分間で動きを確認する時間×2, 考えた動きを話し合う時間×1でゲームに向けた作戦を考えさせる。 ○誰にボールを出すのか, もらう人はどこに動くのかを意識させる。 ○ゲームの終わりに話し合う時間を作る。 ○ゲーム心電図を記録させる。ゲーム間で作戦がうまくいったか確認させる。 ◆提供された練習方法から, 自己やチームの課題に応じた練習方法を選んでいる。 【A 評価と判断するポイント】 練習方法をチームメイトに説明している。 【到達していない生徒への手立て】 ゲームでどう動けばいいか考えさせる。 |
| まとめ 8分 | <ul style="list-style-type: none"> ・振り返り(8) 振り返りシートの記入。 | <ul style="list-style-type: none"> ○今日の授業の感想を聞く。 ○振り返りシートに記入させる。 |

| 本時の学習（6 / 10時） | | |
|----------------|--|---|
| 本時の目標 | チームの作戦を整理しよう. | |
| 準備 | バスケットボールリング,得点板,タイマー,タブレット,ビブス | |
| 段階 | 学習活動 | 指導上の留意事項（○指導,◆評価規準） |
| はじめ 13分 | <ul style="list-style-type: none"> ・準備運動(8) ・めあての確認(5) | <ul style="list-style-type: none"> ○自分たちの作戦を振り返って,うまくいっているところ,そうでないところを整理させ,得点を取れるようになるために必要なことを確認させる. |
| なか 29分 | <ul style="list-style-type: none"> ・作戦を立てる(9) ・ゲーム(20) 攻守3分×2ゲーム | <ul style="list-style-type: none"> ○3分間で動きを確認する時間×2,考えた動きを話し合う時間×1でゲームに向けた作戦を考えさせる. ○これまでのゲームを振り返って作戦を考えさせる. ◆作戦などについての話し合いに参加しようとしている. 【A 評価と判断するポイント】 積極的に話し合いに参加している. 【到達していない生徒への手立て】 自分のチームのいい所はどこか気づかせる. ○ゲームの終わりに話し合う時間を作る. ○ゲーム心電図を記録させる.ゲーム間で作戦がうまくいったか確認させる. |
| まとめ 8分 | <ul style="list-style-type: none"> ・振り返り(8) 振り返りシートの記入. | <ul style="list-style-type: none"> ○今日の授業でどんな課題が見つかったか確認する. ○振り返りシートに記入させる. |

| 本時の学習（7 / 10時） | | |
|----------------|---|--|
| 本時の目標 | サポートの動きを意識しよう。 | |
| 準備 | バスケットボールリング, 得点板, タイマー, タブレット, ビブス | |
| 段階 | 学習活動 | 指導上の留意事項（○指導, ◆評価規準） |
| はじめ 13分 | <ul style="list-style-type: none"> ・準備運動(8) ・めあての確認(5) | <p>○前時の振り返りから, ボールを持たない動きの重要性について理解させる。</p> |
| なか 29分 | <ul style="list-style-type: none"> ・作戦を立てる(9) ・ゲーム(20) 攻守2分×2ゲーム ゲームごとに振り返りの時間を2分 | <p>○3分間で動きを確認する時間×2, 考えた動きを話し合う時間×1でゲームに向けた作戦を考えさせる。</p> <p>○ボールを持たない人がどう動けば得点につながりやすいか意識して作戦を考えさせる。</p> <p>○チームで立てた作戦通りに動いているか声かけをする。</p> <p>○作戦通りに動けたか, 作戦は得点につながったかチームどうして振り返らせる。</p> <p>◆マークされていない味方にパスを出すことができる。</p> <p>【A 評価と判断するポイント】 ゴール下のマークされていない味方にパスを出すことができる。</p> <p>【到達していない生徒への手立て】 どんな状況でパスがつながるかを伝える。</p> |
| まとめ 8分 | <ul style="list-style-type: none"> ・振り返り(8) <p>振り返りシートの記入。</p> | <p>○今日の授業でどんな課題が見つかったか確認する。</p> <p>○振り返りシートに記入させる。</p> |

| 本時の学習（8 / 10時） | | |
|----------------|--|---|
| 本時の目標 | リーグ戦に向けて自分の役割を話し合おう。 | |
| 準備 | バスケットボールリング, 得点板, タイマー, タブレット, ビブス, ゲーム心電図ワークシート | |
| 段階 | 学習活動 | 指導上の留意事項（○指導, ◆評価規準） |
| はじめ 13分 | <ul style="list-style-type: none"> ・準備運動(8) ・めあての確認(5) | <ul style="list-style-type: none"> ○前時の振り返りから, ボールを持たない動きの重要性について理解させる。 |
| なか 32分 | <ul style="list-style-type: none"> ・リーグ戦のメンバー表を作る(8) ・チーム練習(4) ・ゲーム(20) 攻守2分×2ゲーム | <ul style="list-style-type: none"> ○チーム内で出場試合数が均等になるようにメンバーを決めさせる。 ○リーグ戦に向けてチームが勝つために自分がどう動けばよいか意識させる。 ◆練習の補助をしたり仲間に助言したりして, 仲間の学習を援助しようとしている。 【A 評価と判断するポイント】 積極的に仲間の学習を援助しようとしている。 【到達していない生徒への手立て】 どのように仲間と協力して学習を進めるかを確認する。 ○1,2 試合目のメンバーでゲームを行わせる。 ○試合後の話し合いで自分の動きと作戦がうまく機能しているかすり合わせる。 |
| まとめ 5分 | <ul style="list-style-type: none"> ・振り返り(5) <p>振り返りシートの記入。</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○今日の授業でどんな課題が見つかったか確認する。 ○振り返りシートに記入させる。 |

| 本時の学習（9 / 10時） | | |
|----------------|--|---|
| 本時の目標 | リーグ戦を楽しもう。 | |
| 準備 | バスケットボールリング, 得点板, タイマー, タブレット, ビブス, リーグ戦対戦表 | |
| 段階 | 学習活動 | 指導上の留意事項（○指導, ◆評価規準） |
| はじめ 13分 | <ul style="list-style-type: none"> 準備運動(8) めあての確認(5) | <ul style="list-style-type: none"> ○勝敗だけでなく, 声かけや得点板など, 試合に出ていない人の動きを意識させる。 ○勝利数, 得点数, 声掛けの3部門で結果を発表することを伝える。 |
| なか 27分 | <ul style="list-style-type: none"> チーム練習(9) リーグ戦(12) 攻守 2.5分×2ゲーム 作戦練習(6) | <ul style="list-style-type: none"> ○3分間で動きを確認する時間×2, 考えた動きを話し合う時間×1でゲームに向けた作戦を考えさせる。 ○試合に出ていない人で得点板, 試合結果を伝えるといった仕事を行わせる。 ○今日の試合を振り返り, 10時間目に向けて再度作戦を練り直す。 ◆提示された動きのポイントやつまずきの事例を参考に, 仲間の課題や出来映えを伝えている。 【A 評価と判断するポイント】 記録シートを活用して具体的に課題や出来栄を伝えている。 【到達していない生徒への手立て】 自身のつまずきを確認させる。 |
| まとめ 10分 | <ul style="list-style-type: none"> 振り返り(10) <p>振り返りシートの記入。</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○現時点での結果を発表する。 ○今日の授業でどんな課題が見つかったか確認する。 ○振り返りシートに記入させる。 |

| 本時の学習（10 / 10時） | | |
|-----------------|--|---|
| 本時の目標 | リーグ戦を楽しもう。 | |
| 準備 | バスケットボールリング, 得点板, タイマー, タブレット, ビブス, リーグ戦対戦表 | |
| 段階 | 学習活動 | 指導上の留意事項（○指導, ◆評価規準） |
| はじめ 13分 | <ul style="list-style-type: none"> ・準備運動(8) ・めあての確認(5) | <p>○最後の授業であることとこれまで学んできた成果を出す場であることを再度伝える。</p> |
| なか 27分 | <ul style="list-style-type: none"> ・チーム練習(9) ・リーグ戦(18) 攻守 2.5分×3ゲーム | <p>○3分間で動きを確認する時間×2, 考えた動きを話し合う時間×1でゲームに向けた作戦を考えさせる。</p> <p>○前時の試合の課題点などをもとに再度作戦を見直させる。</p> <p>○いいプレイには拍手をするなどさせる。</p> <p>◆得点しやすい空間にいる味方にパスを出すことができる。</p> <p>【A 評価と判断するポイント】 得点しやすい空間にいるフリーの味方にパスを出すことができる。</p> <p>【到達していない生徒への手立て】 ゴール下が最も得点しやすい空間であることを伝える。</p> |
| まとめ 10分 | <ul style="list-style-type: none"> ・リーグ戦の結果発表(5) ・振り返り(5) <p>振り返りシートの記入。</p> | <p>○勝利数, 得点数, 声掛けの3部門で結果を発表する。</p> <p>○授業を振り返ってよくなったことを伝える。</p> <p>○振り返りシートに記入させる。</p> |

3. 2. 2 戦術記録シートの内容と活用方法

実践 I では、バスケットボールのゲームを記録する方法として、ゲーム心電図と呼ばれる戦術記録シートを活用した。この戦術記録シートは、ゲームの流れを時系列で捉え、攻撃がどのような過程を経て得点や失敗に至ったのかを整理することを目的としたものである。具体的には、攻撃の開始から終了までの一連の流れを一つの単位として捉え、その中のボール保持者の判断やパスの選択、サポートの有無などを記録できる構成となっている。

ゲーム心電図は、単にシュートの成功・失敗といった結果のみを記録するのではなく、その結果に至るまでの過程に着目できる点に特徴がある。これにより、生徒は得点場面だけでなく、攻撃が成立した要因や、うまくいかなかった場面での判断や動きについて振り返ることが可能となる。本実践では、単元を通してメインゲームとして扱ったハーフコート 3 対 2 ゲームに対応する形で、数的優位の状況における判断やサポート行動が記録に反映されるよう工夫した。

ゲーム心電図による記録は、ゲームに参加していない生徒が担当した。生徒は交代でプレイヤーと記録者の役割を担い、記録者はコート外からゲーム全体を観察し、攻撃場面を中心に記録を行った。こうした役割分担により、すべての生徒がプレイの実践だけでなく、ゲームを分析的に捉える学習にも関与できるようにした。

記録されたゲーム心電図は、ゲーム終了後の話し合い活動や振り返りの場面で活用した。生徒は記録をもとに、どの場面で有効な攻撃が行われていたのか、あるいはどのような点に課題があったのかをチーム内で共有し、次のゲームに向けた作戦を立案した。その際、記録内容と実際のゲーム場面を対応づけながら検討することで、感覚的な振り返りにとどまらず、観察に基づいた課題発見や改善が行われるよう配慮した。

このように、実践 I において用いたゲーム心電図は、ハーフコート 3 対 2 ゲームにおける攻撃の過程を可視化し、判断やサポート行動に着目した振り返りを促すための戦術記録シートとして位置づけられていた。実践に用いたゲーム心電図は図 2 のとおりである。

ゲーム分析用ワークシート

記録者：番号() 氏名()

月 日
第()試合()対()

| 何班・ゼッケン番号 | パス成功○ | パス失敗∅ | シュート成功◎ | シュート失敗∅ | パスの方向← |
|-----------|-------|-------|---------|---------|--------|
| . | | | | | |
| . | | | | | |
| . | | | | | |

| | ○ | ∅ | ◎ | ∅ |
|--|---|---|---|---|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

記録をして気づいたこと

図 2. ゲーム心電図

3. 3 実践 I における分析方法

3. 3. 1 ゲームパフォーマンス分析

1 時間目と 10 時間目で実施されたハーフコート 3 対 2 のゲームを対象に、そこでの「状況判断適切率」、「パス・キャッチの成功率」、「適切なサポート率」、「動いてのサポート率(サポートの質)」の変容を分析した。なお、「状況判断適切率」の項目では鬼澤ら(2007)の状況判断のための材料とプレイ選択の原則および状況判断力の観察基準を、「パス・キャッチの成功率」、「適切なサポート率」、「動いてのサポート率(サポートの質)」の項目に関しては岡田ら(2013)の評価基準をもとに分析した。評価基準は以下の通りである。

「状況判断適切率」とは、鬼澤ら(2007)の状況判断のための材料とプレイ選択の原則および状況判断力の観察基準をもとに、全項目を合算して適切率を算出した。観察基準は図 3 のとおりである。「パス・キャッチの成功」とはボール保持者が投げたボールを守備者に捕られることなく、受け手がキャッチできることである。

「適切なサポート」とは、パスの出し手と受け手の間に守備者がいない状況や、パスの出し手と受け手の間に守備者がいても奥のスペースが利用できる状況を意図的に生み出している行動を意味する。適切なサポートの動きができていれば、もし落球しても「適切なサポート」とした。

「動いてのサポート (サポートの質)」とは、ボール非保持者がボールを受けとるために、移動してボールをキャッチする行動である。守備者のマークを外すために、またサークルに入りこむために動いてサポートしたか、あるいは移動せずにその場でボールをキャッチしようとしたか、このようなサポートの質的な違いを評価した。なお、分析の対象は 1 時

間目と 10 時間目のどちらとも参加していた生徒のみとした。

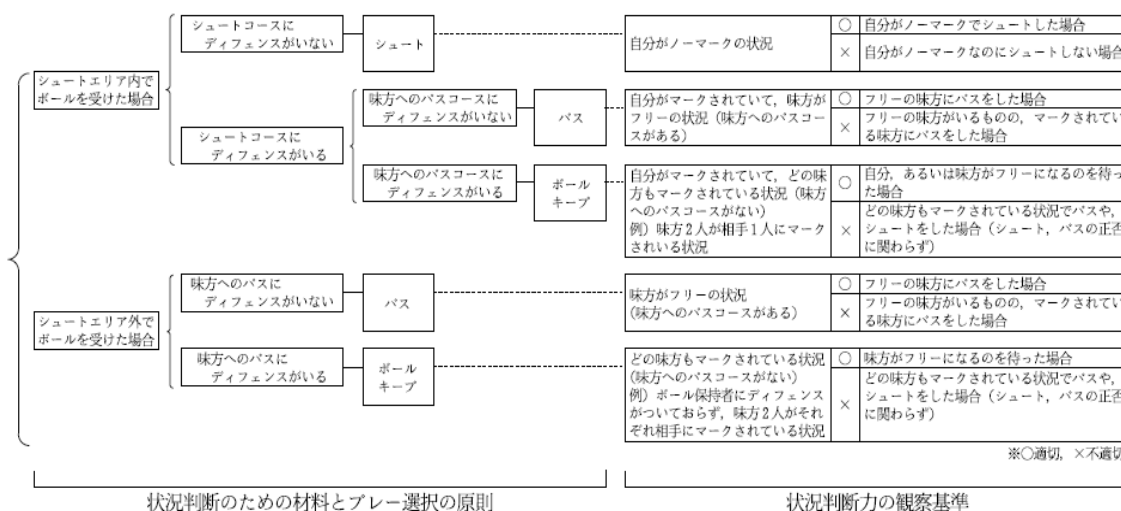


図 3. 状況判断のための材料とプレイ選択の原則及び状況判断の観察基準
(鬼澤ら, 2007)

3. 3. 2 形成的授業評価

分析方法は 2 章 2 - 4 分析の観点と評価方法に記述したとおり行った。

3. 3. 3 診断・総括的授業評価

分析方法は 2 章 2 - 4 分析の観点と評価方法に記述したとおり行った。

3. 3. 4 振り返り記述の計量テキスト分析

分析の手順は 2 章 2 - 4 分析の観点と評価方法に記述したとおり行った。なお、分析に
用いたコーディングルールは表 1 のとおりである。

| |
|--|
| *技能に関する内容 |
| パス or シュート or カット or ディフェンス or マーク or サポート or フェイント or ブロック or ゴール or バウンド or オフェンス or 投げる or 取れる |
| *作戦に関する内容 |
| 作戦 or 動く or 出す or もらう or 位置 or 繋げる or つなげる or 守る or 場所 or 守り or 抜ける or ポジション or 走り込む or 抜け出す or フリー or 得点 or 点 or 連携 or 守備 or ゴール下 or 周り or 回す |
| *協力・協働に関する内容 |
| アドバイス or 教える or 言う or 話し合う or 助け合う or 伝える or 声かけ or 話す |
| *記録に関する内容 |
| 心電図 or 記録 or 分析 |

表 1. コーディングルール

3. 4 実践 I の結果

3. 4. 1 単元の実際

本実践 I では、単元計画に基づき、全単元を通してゲームの時間を確保し、戦術記録シートを用いた観察・記録および作戦立案を行う授業構成を計画していた。各時間において、生徒は交代でゲームに参加する側と観察・記録する側を担当し、記録内容をもとに作戦を立案し、次のゲームに生かす学習活動に取り組んだ。

しかし、5 時間目の授業終了時点において、生徒の作戦に関する理解が十分でないと判断した。具体的には、作戦の内容が抽象的であったり、ゲーム中の状況と十分に対応していない場面が見られたことから、作戦立案に関する学習の整理が必要であると考えた。

そこで、6 時間目の授業では、当初の計画を変更し、ゲームの時間を設定せず、ペアになったチーム同士で、ゲーム中に用いる作戦を紹介し合う活動を行った。その際、互いの作戦について評価し合う場を設定し、作戦のねらいや有効性について共有する機会を設けた。あわせて、紹介した作戦を実際に成功させるための練習を行い、作戦と技能との関係を整理する授業展開とした。

なお、6 時間目以外の授業内容については、単元計画に基づいて実施しており、その後は再びゲームを中心とした授業構成に戻し、観察・記録、作戦立案、ゲームを往還させながら学習を進めた。

3. 4. 2 ゲームパフォーマンスの変容

図 4 は実践 I におけるゲームパフォーマンス分析の結果である。ゲームパフォーマンス分析の変容を整理すると、状況判断やサポート行動の質に関わる側面に変容が確認された。まず、状況判断適切率は、1 時間目の 82.23% から 10 時間目の 91.03% へと有意に向上しており ($p < .01$)、ゲームの中で状況に応じた判断がより適切に行われるようになったことが示された。また、サポートの質率についても、12.30% から 19.40% へと有意な向上が認められ ($p < .01$)、単にサポートに参加するだけでなく、効果的な位置取りやタイミングを意識した動きが増加したことがうかがえる。

一方で、技能発揮適切率は単元開始時点から 90% を超える高水準を維持しており、単元前後で有意な差は認められなかった。また、サポート適切率については数値上の改善はみられたものの、統計的に有意な差には至らなかった。これらの結果から、本実践における学習過程は、技能そのものの向上よりも、ゲーム状況を捉えた判断やサポート行動の質的側面において変容が生じたことを示しているといえる。

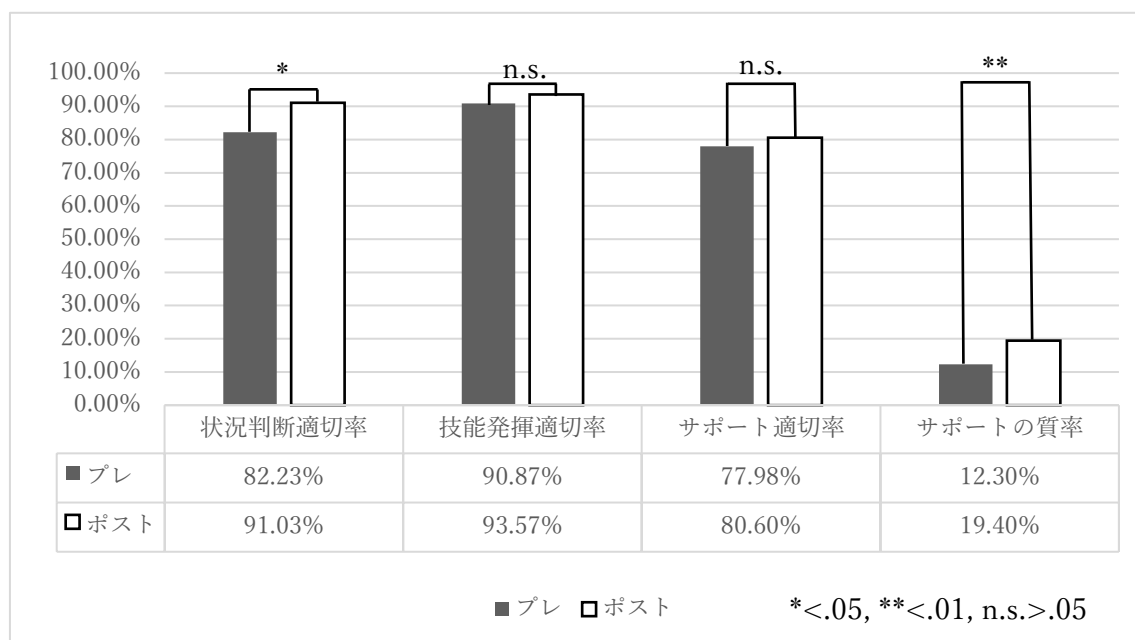


図 4. ゲームパフォーマンス分析

3. 4. 3 形成的授業評価の推移

図 5 は実践 I における形成的授業評価の結果である。形成的授業評価の推移を整理すると、単元を通して生徒の授業に対する受け止めは概ね高水準で推移していたことが確認された。形成的授業評価の 4 観点である「成果」「意欲関心」「学び方」「協力」は、いずれも平均 2.5～2.9 の範囲で推移しており、全体として安定した評価が得られていた。特に、「意欲関心」および「協力」は、単元を通して比較的高い値を維持しており、生徒が授業活動に前向きに取り組み、仲間と協力しながら学習を進めていた様子が見えてくる。

一方で、第 6 時においては、すべての観点で一時的な低下が確認された。この時間は、単元計画上、ゲーム活動を実施しなかった回であり、数値の変動は授業内容の違いを反映したものと考えられる。ただし、第 7 時以降には再び各観点の数値が回復しており、単元全体としては大きな低下傾向はみられなかった。

以上のことから、実践 I における形成的授業評価は、単元を通して高水準を維持しており、とりわけ意欲関心や協力の側面において安定した評価が得られていたことが明らかとなった。

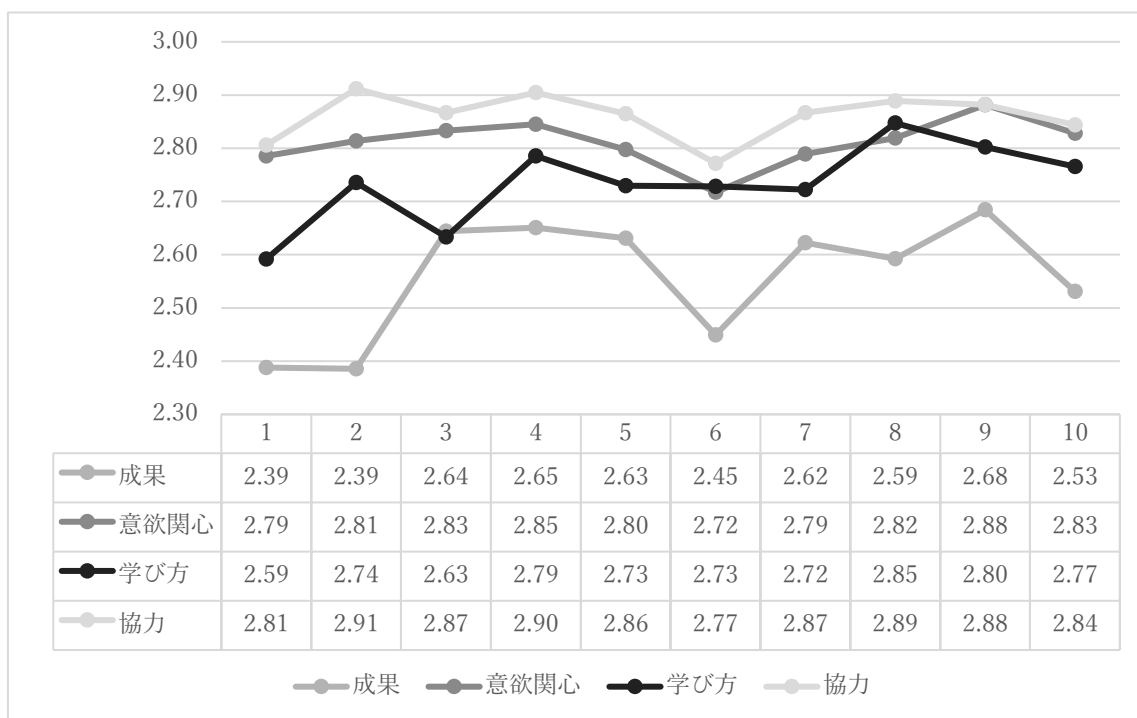


図 5. 形成的授業評価

3. 4. 4 診断・総括的授業評価の変容

図 6 は実践 I における診断・総括的授業評価の結果である。診断・総括的授業評価の変容を整理すると、単元の前後で生徒の学習成果にいくつかの側面で変容が確認された。診断・総括的授業評価の結果、情意目標は 13.47 点から 13.98 点へと有意に向上しており ($p < .05$)、授業を通して運動に対する意欲や関心が高まったことが示された。また、運動目標についても 11.66 点から 12.47 点へと有意な向上が認められ ($p < .01$)、ゲームを中心とした学習過程の中で、技能発揮や運動面での達成感が高まったことがうかがえる。さらに、社会的行動目標は 14.23 点から 14.62 点へと有意に向上しており ($p < .01$)、仲間との協力や役割遂行といった社会的側面においても肯定的な変化がみられた。

一方で、認識目標については、13.81 点から 13.83 点とほぼ同程度で推移しており、単元前後で有意な差は認められなかった。このことから、授業を通して情意面や運動面、社会的行動面においては一定の成果が得られたものの、戦術的理解や認知的側面の深化については十分な向上が確認されなかったことが明らかとなった。

以上の結果から、実践 I における授業は、生徒の意欲や運動への取り組み、協働的な態度の形成において肯定的な変容をもたらした一方で、戦術的な理解をより深めるための工夫については、今後の課題として残されたといえる。

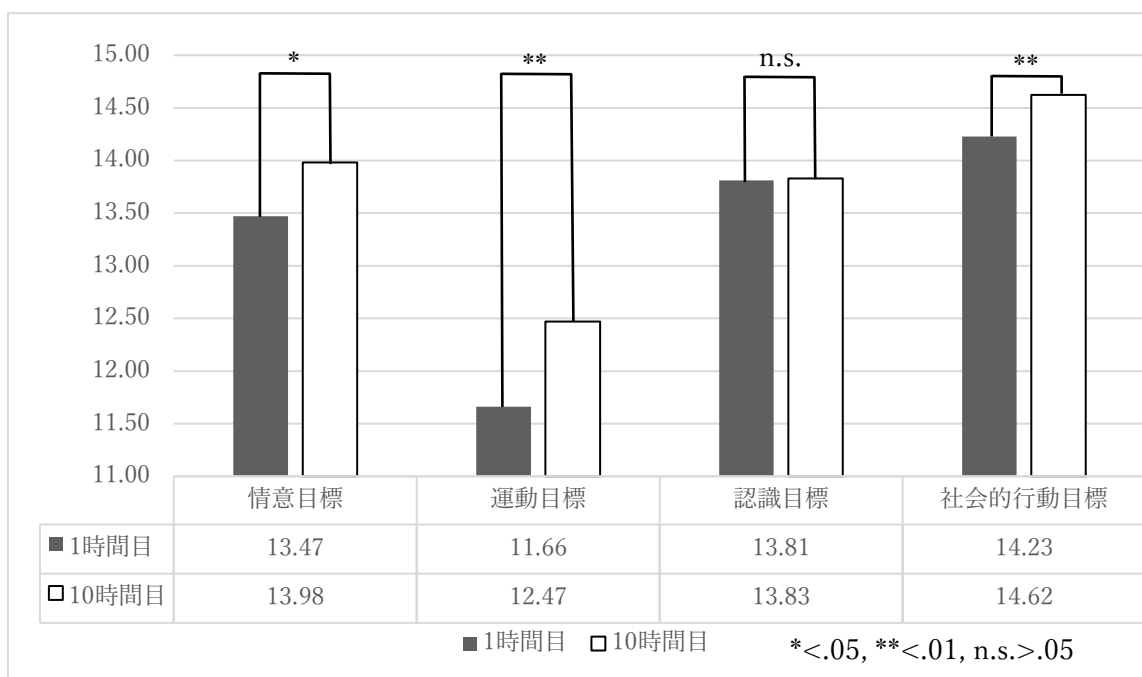


図 6. 診断・総括的授業評価

3. 4. 5 振り返り記述からみた学習内容の特徴

図 7 は実践 I の振り返り記述の計量テキスト分析の結果である。振り返りの記述内容の特徴を整理すると、生徒の記述内容にはいくつかの特徴的な傾向が確認された。まず、「技能に関する内容」および「成果に関する内容」に関する記述は、単元を通して高い割合で出現しており、いずれの時間においても一定水準を維持していた。これらの結果から、生徒は授業を通して自身のプレイの出来や成果に意識を向けながら振り返りを行っていたことがうかがえる。

次に、「作戦に関する内容」に関する記述については、第 3 時において大きな増加が確認され、その後も単元終盤にかけて一定の割合で継続して出現していた。この傾向は、授業の中で作戦シートを用いた話し合いや作戦立案の場面を設定したことにより、生徒がゲーム中の課題や改善点を言語化しやすくなったことを反映していると考えられる。

一方で、「記録に関する内容」に関する記述は、第 2 時に一時的に増加したものの、それ以外の時間ではほとんど確認されなかった。このことから、観察・記録活動として導入したゲーム心電図については、生徒の振り返り記述の中で十分に位置づけられておらず、学習活動として定着しきれていなかった可能性が示唆された。

以上の結果から、実践 I における振り返り記述は、技能や成果、作戦といった側面に関する記述が中心であり、生徒の学習内容の意識化や課題発見に一定の役割を果たしていた一方で、記録活動そのものを振り返りに結び付ける点については課題が残されたことが明らかとなった。

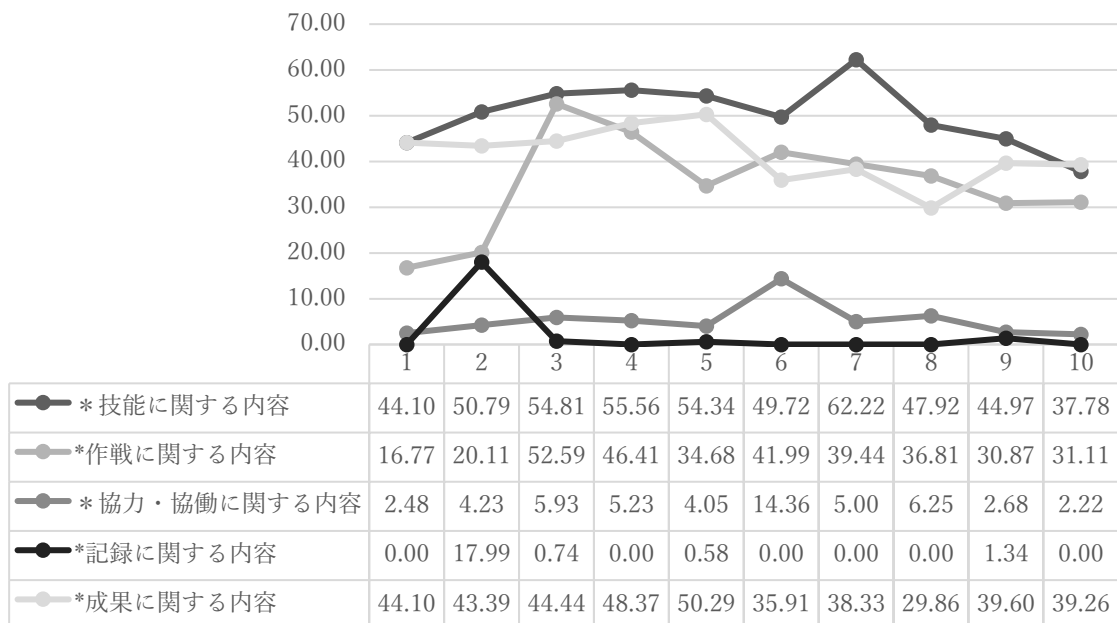


図 7. 振り返り記述内容分析

3. 5 実践 I の考察

3. 5. 1 実践 I における成果

本実践では、戦術記録シートを用いた記録活動および作戦立案を授業に位置づけることによって、生徒のゲームパフォーマンスおよび授業参加の在り方にどのような影響がみられるのかを検討した。本節では、各分析結果を個別に論じるのではなく、それらを総合的に捉え、本実践における成果と課題を整理する。

本実践の第一の成果は、戦術記録シートを用いた学習活動を通して、生徒の判断力およびサポート行動の質が向上した点である。ゲームパフォーマンス分析の結果、状況判断適切率およびサポートの質率に有意な向上が確認されたことから、生徒がゲーム中の状況をより適切に捉え、目的に応じた行動を選択するようになったことが示唆される。このことは、記録活動や作戦立案といった学習過程を通して、生徒がゲームを単なる技能発揮の場としてではなく、判断と選択の連続として捉えるようになった結果であると考えられる。

また、形成的授業評価および診断・総括的授業評価の結果から、生徒が授業を肯定的に受け止め、高い意欲をもって学習に参加していたことも本実践の重要な成果である。特に、意欲関心や協力に関わる観点が安定して高水準を示していたことは、戦術記録シートを媒介とした話し合い活動や作戦立案が、生徒同士の関わりを促し、授業への積極的な参加を支えていた可能性を示している。さらに、診断・総括的授業評価において、情意面および社会的行動面で有意な向上が確認されたことから、本実践が単元全体を通して、生徒の学習態度や協働的な行動の形成に寄与していたと考えられる。

加えて、振り返り記述の分析からは、技能や成果、作戦に関する記述が一定程度確認されており、生徒が授業を通して何を達成しようとしていたのかを言語化する姿がうかがえた。特に、作戦に関する記述が継続的にみられた点は、作戦立案を伴う学習活動が、生徒の課題意識や思考を言語化する契機となっていたことを示唆している。このように、戦術記録シートおよび作戦立案を組み込んだ授業構成は、生徒の判断力の向上とともに、授業へ

の主体的な関与を促す点において一定の有効性を有していたといえる。

3. 5. 2 実践 I における課題

実践 I では、ボールを持たない動きの技能向上や、意欲的な授業参加といった成果の一方で、いくつかの課題も明らかとなった。第一に、技能面の向上が必ずしも顕著に確認されなかった点である。技能発揮適切率は 1 時間目の段階から高水準を示しており、実践を通して有意な向上は認められなかった。このことは、生徒がすでに一定の技能水準に達していたことによる天井効果の影響が大きいと考えられるが、同時に、戦術記録シートを用いた学習活動が、技能そのものの直接的な向上よりも、判断や行動の質に強く作用する性質をもっている可能性を示している。

第二に、観察・記録活動そのものが学習として十分に定着していなかった点が挙げられる。振り返り記述において、記録活動に関する言及がほとんどみられなかったことから、生徒が戦術記録シートを「学習のための道具」として十分に意識できていなかった可能性が示唆された。記録活動が形式的な作業にとどまり、生徒自身の課題発見や改善意識と結びついていなかった点は、本実践における大きな課題であるといえる。

さらに、診断・総括的授業評価において、認識目標の向上が顕著にみられなかった点も重要な課題である。これは、生徒が戦術的な行動を実践的に経験することはできていた一方で、その意味や原理を概念的に整理し、理解を深める学習過程が十分に保障されていなかった可能性を示している。戦術記録シートを用いるのであれば、単に行動を振り返るだけでなく、「なぜその判断が有効であったのか」といった認識面への接続をより明確にする必要がある。

また、形成的授業評価において、ゲーム活動を行わなかった時間に一時的な低下がみられた点は、戦術学習を志向する授業において、ゲームと学習活動との結びつきを常に意識した授業構成が不可欠であることを示している。記録活動や話し合い活動は、それ自体が目的化するのではなく、ゲームと往還する形で位置づけられることによって初めて、生徒の意欲や協働性を支えるものとなる。

第4章 実践Ⅱ：球技ネット型「バレーボール」授業の実践

4.1 実践Ⅱの目的および対象・実施期間

本研究における実践Ⅱは、対象はK県I中学校第2学年の男子（30名）であった。期間は令和7年6月16日（月）～7月16日（水）で行われた。授業は通常の体育科授業の一環として実施され、生徒・保護者および学校の承諾を得て研究に用いた。

実践Ⅱの目的としては、戦術記録シートを用いた記録活動が、生徒の技能向上および積極的な授業参加にどのように関与するのかを検討することを目的として実施した。授業は全8時間の単元で構成し、実践Ⅰで明らかとなった課題を踏まえて単元計画および学習集団の構成を見直した。

単元の前半では、レシーブ、トス、アタックといったバレーボールにおける基礎的な技能要素について、それぞれのポイントを整理し、生徒がプレイの際に意識すべき観点を理解できるようにした。これにより、単元後半において自己やチームの課題を発見・解決する際の基盤となる知識や視点を共有することをねらいとした。単元の後半では、これらの知識をもとに、ゲームを通して課題を見だし、戦術記録シートを用いた記録や話し合い活動を通して、課題の解決を図る学習活動を展開した。

また、本実践では兄弟チーム制を導入し、複数のゲームチームを一つのまとまりとして編成した。兄弟チーム内では、作戦の共有やゲームの観察・記録を協力して行わせ、課題の発見や改善が兄弟チーム全体の成果につながることを強調した。ゲームの勝利数は兄弟チーム単位で合算し、観察・記録活動や助言が勝敗に影響することを生徒に意識させることで、記録活動の必然性を高めることを意図した。生徒は交代でゲームに参加する側と観察・記録する側を担当し、ゲームに参加していない時間には、戦術記録シートを用いた観察・記録に加え、得点板の操作や審判などの役割を担わせた。これにより、すべての生徒が授業の進行に関与しながら学習に参加できるよう配慮した。記録内容は作戦立案や振り返りの場面で活用し、次のゲームに向けた改善につなげることをねらいとした。

4.2 実践Ⅰを踏まえた改善点と実践Ⅱのねらい

実践Ⅰ球技ゴール型「バスケットボール」では、戦術記録シートや作戦立案を授業に位置づけることで、生徒の判断力や授業への積極的な参加を一定程度促すことができた一方で、戦術的な視点が十分に整理されないまま学習が進行したことや、観察・記録活動が生徒の学習として十分に定着しなかったことが課題として明らかとなった。特に、単元前半から作戦に関する内容を多く取り入れた結果、生徒が何を重視して学習すればよいのかを十分に理解できないまま活動が進み、単元後半においても課題の焦点が不明確になる場面がみられた。

これらの課題を踏まえ、実践Ⅱであるバレーボールの授業では、まず単元計画の構成を見直した。具体的には、単元前半において、レシーブ・トス・アタックといったバレーボールにおける基礎的な技能要素について、それぞれのポイントを明確に提示し、生徒がプレイの際に意識すべき観点を整理できるようにした。その上で、単元後半では、これらの技能的・戦術的知識を基盤として、自己やチームの課題を発見し、それを解決していく学習活動へと展開する単元の流れを構成した。このように、学習内容を段階的に整理することで、戦術記録シートや作戦立案が、生徒にとって意味のある学習活動として機能することを意

図した。

また、実践Ⅰにおいて、戦術記録シートを用いた記録活動が十分に活用されなかったという課題に対応するため、実践Ⅱではチーム編成の方法を変更した。具体的には、兄弟チーム制を導入し、複数のゲームチームを一つのまとまりとして編成した。兄弟チーム内では作戦を共有したり、互いのゲームを観察・記録したりすることで、協力して課題を発見・解決していく学習活動を行わせた。さらに、ゲームの勝利数は兄弟チーム単位で合算することを生徒に示し、兄弟チーム全体が同じチームであることを強調した。

加えて、ゲームに参加していない生徒には、得点板の操作や審判といった役割を担わせ、ゲームが円滑に進行するようにするとともに、兄弟チームの課題を見つけたり、改善に向けた助言を行ったりする立場として学習に関与させた。このような役割分担によって、観察・記録活動が単なる作業にとどまるのではなく、兄弟チームの成果や勝利と結びついた学習活動として位置づけられることを意図した。

以上のように、実践Ⅱでは、単元計画およびチーム編成を中心に授業構成を再検討し、戦術記録シートを用いた記録活動が、生徒の課題発見や協働的な解決につながるよう改善を図った。これらの改善は、実践Ⅰで明らかとなった課題に対応するものであり、戦術記録シートをより効果的に活用するための条件を整えることを目的としている。

4. 3 実践Ⅱの授業計画と授業内容

4. 3. 1 単元計画と授業内容

本実践Ⅱでは、中学校第2学年を対象に、ネット型球技であるバレーボールの授業を単元として計画・実施した。単元計画および各時間の指導案については別途示すとおりであり、本節では、単元全体の構成と授業内容の流れについて記述する。

本単元では、ゲームを学習の中核に位置づけ、戦術記録シートを用いた観察・記録、話し合い、振り返りを往還させる学習過程を重視して授業を構成した。各時間においては、「準備運動」「めあての確認」「作戦・ゲーム・記録」「振り返り」という共通の学習の流れを設定し、ゲームへの参加と観察・記録を通じた学習とを一体的に位置づけた。

単元を通しては、バドミントンコートを用いた3対3のゲームをメインゲームとして扱った。コートを縮小し、人数を3対3とすることで、生徒一人一人のボール関与を保障するとともに、レシーブ、トス、アタックといった一連の攻撃の流れが生起しやすい学習環境を設定した。本実践では、この3対3ゲームを単元全体にわたって継続的に用い、ゲームの中での判断や連携に着目した学習が行われるよう意図した。なお、3対3ゲームの具体的なルールについては、表2に示すとおりである。

| ルールの変更 |
|--|
| ○人数・・・3対3で行う。 ○コート・・・バドミントンコートで行う。 ○ゲーム時間・・・1ゲーム3~5分の時間制で行い、兄弟チームとの合計点で勝敗を決める。 ○レシーブ・・・レシーブをキャッチにする。 ○得点の方法・・・3人全員がレシーブ・トス・アタックのいずれかに関与し、相手チームのコート内にバウンドさせれば得点。それ以外は相手チームの得点となる。 |

表2. ルールの変更

単元の前半では、バレーボールの学習に必要な基礎的な技能や戦術的視点を整理し、ゲームの中で意識すべき観点を生徒間で共有することを主なねらいとした。この段階では、ゲームを行いながら観察・記録を行い、自分やチームのプレイを振り返る学習活動を位置づけ、単元後半の課題解決的な学習につながる基盤を形成することを意図した。

単元の後半では、前半で整理した技能や戦術的視点を基盤として、チームとしての課題を発見し、その解決に取り組む学習活動を中心に展開した。ゲームを継続的に行いながら、戦術記録シートを用いてプレイの様子を観察・記録し、話し合いを通して課題を共有し、次のゲームに生かすという学習の循環を重視した。

また、本単元では兄弟チーム制を導入し、ゲームに参加していない生徒も観察・記録や役割遂行を通して学習に関与できるようにした。これにより、すべての生徒が授業の中で何らかの役割を担いながら、チーム全体で課題解決に取り組む学習環境を整えた。

以上のように、本単元では、バドミントンコートを用いた3対3ゲームを基軸とし、戦術記録シートによる記録活動と話し合いを授業の中核に据えながら、ゲーム、観察・記録、振り返りを一体的に位置づけることで、生徒が継続的に課題を意識しながら学習に取り組めるよう構成した。具体的な学習内容や指導の詳細については、以下に示すとおりである。

| | | | |
|---------|--|--|---|
| 単元名 | 球技ネット型「バレーボール」 | | |
| 単元の目標 | 知識及び技能 | 思考力・判断力・表現力等 | 学びに向かう力・人間性等 |
| | 次の運動について、勝敗を競う楽しさや喜びを味わい、球技の特性や成り立ち、技術の名称や行い方、その運動に関連して高まる体力などを理解するとともに、基本的な技能や仲間と連携した動きでゲームを展開することができるようにする。 ネット型では、ボールや用具の操作と定位置に戻るなどの動きによって空いた場所をめぐる攻防をすることができるようにする。 | 攻防などの自己の課題を発見し、合理的な解決に向けて運動の取り組み方を工夫するとともに、自己や仲間の考えたことを他者に伝えることができるようにする。 | 球技に積極的に取り組むとともに、フェアなプレイを守ろうとすること、作戦などについての話し合いに参加しようとする、一人一人の違いに応じたプレイなどを認めようとする、仲間の学習を援助しようとするなどや、健康・安全に気を配ることができるようにする。 |
| 生徒の実態 | 知識及び技能 | 思考力・判断力・表現力等 | 学びに向かう力・人間性等 |
| | バレーボールの経験者はほとんどいないが、ルールは理解している。技能に関しては技能が高い生徒とそうでない生徒の差が激しい。 | 課題解決に対して、自己やチームの課題を整理できている生徒と、そうでない生徒の差が激しい。 | 班ごとに積極的に話し合おうとする姿勢がみられる。得意ではない生徒に関しても得意な生徒が練習を手伝おうとする姿や、積極的に話を聞きに行こうとする姿がみられる。 |
| 単元の評価規準 | 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 |
| | 【知識】 ① バレーボールにおいて用いられる技術には名称があり、それらを身に付けるためのポイントがあることを言ったり書き出したりしている。 ② 対戦相手との競争において、技能の程度に応じた作戦や戦術を選ぶことが有効であることについて具体例を挙げている。 【技能】 ① 相手側のコートの中を空いた場所にボールを返すことができる。 ② 相手の打球に備えた準備姿勢をとることができる。 | ① 提示された動きのポイントやつまずきの事例を参考に、仲間の課題や出来映えを伝えている。 ② 仲間と協力する場面で、分担した役割に応じた活動の仕方を見付けている。 | ① 作戦などについての話し合いに参加しようとしている。 ② 練習の補助をしたり仲間を助言したりして、仲間の学習を援助しようとしている。 |

| | | 時 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---------|---|-----------------|-------------------|---|---|---|---------------|---|-------|------|
| 学習の流れ | 0 | 準備運動 | | | | | | | | |
| | 10 | ルールの確認 チーム決め | めあての確認 | | | | | | | |
| | | | 視点の提示 記録シートの提示 | | | | 課題の確認 作戦会議 | | チーム練習 | |
| | 20 | チーム練習 | チーム練習 | | | | | | | リーグ戦 |
| | | 試しのゲーム | ゲーム 3分×2ゲーム | | | | | | | |
| 30 | | | | | | | | | | |
| 40 | | | | | | | | | | |
| 50 | 振り返り | | | | | | | | | |
| 評価機会 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | |
| | 知 | ① | | | | | ② | | | |
| | 技 | | | ① | ② | | | | | |
| | 思 | | ① | | | | | | ② | |
| 態 | | | | | | ② | | ① | | |
| 指導上の留意点 | <p>○兄弟チームを作って兄弟チームでゲームを分析したり,課題を発見したりさせる.そのためにゲームは2チームの得点の合計で勝敗を決める形にすることでゲームで勝つためには兄弟チーム同士で協力し合うことが重要であることを理解させる.</p> <p>○めあてでそれぞれの時間で意識させたいことを確認した後にそれぞれのチームの課題点,この時間で意識すること,作戦などを記述させ,それにその視点をもとにゲームを分析させ,評価する時間を毎ゲームの終わりに話し合わせる時間を作る.</p> <p>○ゲームに参加する以外の時間の審判,得点,ゲーム分析といった役割を作ることでゲームをする以外のかかわり方,ゲーム以外で活躍できる場面を作る.</p> | | | | | | | | | |

| 本時の学習（1 / 8 時） | | |
|----------------|---|--|
| 本時の目標 | バレーボールゲームのルールを知ろう | |
| 準備 | ネット, バレーボール, タブレット | |
| 段階 | 学習活動 | 指導上の留意事項（○指導, ◆評価規準） |
| はじめ 14分 | <ul style="list-style-type: none"> 準備運動(8) めあての確認(6) | <ul style="list-style-type: none"> ○バレーボールの特性などについて確認する. ○兄弟チームの仕組みについて, 兄弟チーム同士で協力することを伝える. |
| なか 32分 | <ul style="list-style-type: none"> ルールの紹介(8) 練習(4) ゲーム(20) 4分×4ゲーム | <ul style="list-style-type: none"> ○デモンストレーションをうまく活用してわかりやすく説明する. ○得点や兄弟チームの仕組みについて, 兄弟チーム同士で協力することを伝える. ○得点が決まった時, ミスしたときそれぞれで声かけをしてハイタッチするよう指導する. ○ライン際の判定に関しては, そのラインに最も近い生徒に正直にジャッジさせること. 得点を取った生徒(ラリーの最後にアタックを打った生徒)に得点板をめくらせるようにすることを確認する. ○パス練習やアタックなど, ボールに慣れさせる. ○ゲームに参加していない生徒は, 3段攻撃につなげるように声かけをする. ○アタックは守備のいないところを狙って打つよう声かけをする. |
| まとめ 4分 | <ul style="list-style-type: none"> 本時の振り返り 振り返りの記入 | <ul style="list-style-type: none"> ○兄弟チームの仕組みの確認, 3人が協力して得点することの確認をする. ○今日の授業で学んだこと, 感想をワークシートに記述させる. ◆バレーボールにおいて用いられる技術には名称があり, それらを身に付けるためのポイントがあることを言ったり書き出したりしている. 【A 評価と判断するポイント】 特性やルールをもとにどのような動きをすればよいか記述している. 【到達していない生徒への手立て】 授業の始めに話したことを聞いたりするなど, 特性やルールについて再確認する. |

| 本時の学習（2 / 8 時） | | |
|----------------|--|---|
| 本時の目標 | 3 段攻撃のポイントを見つけよう。 | |
| 準備 | ネット, バレーボール, タブレット | |
| 段階 | 学習活動 | 指導上の留意事項（○指導, ◆評価規準） |
| はじめ 15分 | <ul style="list-style-type: none"> 準備運動(8) めあての確認(7) | <ul style="list-style-type: none"> ○得点を取るために, いかにしてアタックまでつなげるかが重要になってくることを確認する. ○役割(レシーブ・トス・アタック)を固定させる. |
| なか 28分 | <ul style="list-style-type: none"> 3 段攻撃のポイントを確認(8) チーム練習(10) ゲーム(10) 3分×2ゲーム | <ul style="list-style-type: none"> ○ボールをもらうときはボールに正対すること. →セッターはネットに背を向けてボールを待つことを理解させる. ○アタッカーはネットの近くでアタックを打つことを理解させる. ○レシーバー・セッター・アタッカーそれぞれのボールを持たない動きを評価するループリックを用意する. ○兄弟チームで練習させる. ○ループリックを見ながら練習させ, 出来栄を話し合わせる. ◆提示された動きのポイントやつまづきの事例を参考に, 仲間の課題や出来栄を伝えている. 【A 評価と判断するポイント】 3 段攻撃のポイントを踏まえて出来栄や改善点を伝えている. 【到達していない生徒への手立て】 ループリックの評価基準を確認させ, それを伝えるよう指導する. ○役割をきちんと果たせているか, スムーズな 3 段攻撃にできるようループリックを利用して試合に参加していない兄弟チームに声かけをさせる. |
| まとめ 7分 | <ul style="list-style-type: none"> 授業の振り返り 振り返りの記入 | <ul style="list-style-type: none"> ○記録した内容から ○今日の授業で学んだこと, 感想をワークシートに記述させる. |

| 本時の学習（3 / 8 時） | | |
|----------------|--|--|
| 本時の目標 | アタックのポイントを見つけよう。 | |
| 準備 | ネット, バレーボール, フラットマーカー, タブレット | |
| 段階 | 学習活動 | 指導上の留意事項（○指導, ◆評価規準） |
| はじめ 13分 | <ul style="list-style-type: none"> ・準備運動(8) ・前時の振り返り(3) ・めあての確認(2) | <p>○セッターはネットに背を向けて待つこと。ボールを持たない動きの動き出しを早くすることでスムーズな3段攻撃につながることを確認をする。</p> <p>○相手のミスではなく自分たちの攻撃で得点を奪うために何が重要か考えさせる。</p> |
| なか 26分 | <ul style="list-style-type: none"> ・アタックでどこを狙うかを確認する。(6) ・チーム練習(8) ・ゲーム(12) 3分×2ゲーム | <p>○相手の守備の間に狙ってアタックを打つことを意識させる。</p> <p>○アタックが相手陣地のどこに落ちたか記録するシートを提示する。</p> <p>○兄弟チームで練習させる。前時のループリックに加えて、どこを狙って打つかも意識させる。</p> <p>○フラットマーカを用いて相手いるスペースを視覚化する手立てを行う。</p> <p>○兄弟チームに記録をさせる。</p> <p>○ゲームの間に1分ほど話し合いの時間を作って兄弟チームからアドバイスをもらうなどさせる。</p> |
| まとめ 11分 | <ul style="list-style-type: none"> ・授業の振り返り(4) ・振り返りの記入(7) | <p>○相手の守備が崩れている時にスペースができて得点しやすいことを確認する。</p> <p>○今日の授業で学んだこと, 感想をワークシートに記述させる。</p> <p>◆相手側のコート of 空いた場所にボールを返すことができる。</p> <p>【A 評価と判断するポイント】 強いボールを相手コートの空いた場所に返すことができる。</p> <p>【到達していない生徒への手立て】 記録をしてどのようなことがわかるかを気づかせる。</p> |

| 本時の学習（４／８時） | | |
|-------------|---|--|
| 本時の目標 | ホームポジションを意識しよう。 | |
| 準備 | ネット、バレーボール、フラットマーカー、タブレット | |
| 段階 | 学習活動 | 指導上の留意事項（○指導、◆評価規準） |
| はじめ 14分 | <ul style="list-style-type: none"> 準備運動(8) 前時の振り返り(3) めあての確認(3) | <ul style="list-style-type: none"> ○相手の守備が崩れた時が得点しやすいことから、ラリーを続けて相手の守備を崩して得点につながることを課題になってくることを伝える。 ○自分たちは守備を崩さず、相手の守備を崩す方法を考えさせる。 |
| なか 26分 | <ul style="list-style-type: none"> ホームポジションの説明(6) チーム練習(8) ゲーム(12) 3分×2ゲーム | <ul style="list-style-type: none"> ○ホームポジションにすぐに戻ることで相手のアタックを取る準備ができることを理解させる。 ○ホームポジションにきちんと戻れているか確認する記録シートを紹介する。 ○ホームポジションにフラットマーカーを置くなどして、3段攻撃の後にすぐに戻れているか兄弟チーム同士で確認させながら練習する。 ○前時までの記録に合わせて、ホームポジションに戻れているかの記録シートも記録させる。 ○ゲームの間に1分ほど話し合いの時間を作って兄弟チームからアドバイスをもらうなどさせる。 ◆相手の打球に備えた準備姿勢をとることができる。 【A評価と判断するポイント】 空いている場所ができないよう位置を確認しながら相手の打球に備えた準備姿勢をとることができる。 【到達していない生徒への手立て】 ボールに対しておへそを向けてボールを取る準備をすることを伝える。 |
| まとめ 10分 | <ul style="list-style-type: none"> 授業の振り返り(4) 振り返りの記入(6) | <ul style="list-style-type: none"> ○ホームポジションに戻ることで守備だけでなくスムーズな3段攻撃につながることも理解させる。 ○今日の授業で学んだこと、感想をワークシートに記述させる。 |

| 本時の学習（5 / 8 時） | | |
|----------------|---|---|
| 本時の目標 | スムーズな3段攻撃になるよう協力して取り組もう。 | |
| 準備 | ネット、バレーボール、フラットマーカー、タブレット | |
| 段階 | 学習活動 | 指導上の留意事項（○指導、◆評価規準） |
| はじめ 14分 | <ul style="list-style-type: none"> 準備運動(8) 前時の振り返り(3) めあての確認(3) | <ul style="list-style-type: none"> ○これまで学んだこと(セッターの動き・アタックの狙う位置・ホームポジションに戻る理由)をおさらいする。 ○得点を取るためには3段攻撃をスムーズにし、相手の守備が完成する前にアタックにつながる必要があることを確認する。 |
| なか 27分 | <ul style="list-style-type: none"> ルール変更の説明(2) 声かけの重要性の確認。(3) ゲームを評価する役割分担を決める(2) チーム練習(8) ゲーム(12) 3分×2ゲーム | <ul style="list-style-type: none"> ○スムーズな3段攻撃のためにレシーバー以外のネットに近い生徒がセッターになるよう指導する。 ○誰がレシーブをするか。→誰がセッターになるか声掛けが重要だということに気付かせる。 ○前時の振り返りで確認した3つのポイントに加え、チームの課題を整理するリーダーを決めさせ、1人1項目ゲーム中に見ておくことを伝え、各チームで決めさせる。 ○セッターが誰になるのか声かけをしながらスムーズな3段攻撃ができるよう練習させる。 ◆練習の補助をしたり仲間に助言したりして、仲間の学習を援助しようとしている。 【A評価と判断するポイント】 積極的に練習の補助をしたり仲間に助言したりして、仲間の学習を援助しようとしている。 【到達していない生徒への手立て】 どういう援助ができるか確認させる。 ○それぞれの視点から記録、声かけをさせる。 |
| まとめ 9分 | <ul style="list-style-type: none"> 授業の振り返り(3) 振り返りの記入(6) | <ul style="list-style-type: none"> ○今日の授業で学んだこと、感想をワークシートに記述させる。 |

| 本時の学習（6 / 8 時） | | |
|----------------|--|---|
| 本時の目標 | 自分たちに合った課題を見つけよう。 | |
| 準備 | ネット, バレーボール, フラットマーカー, タブレット | |
| 段階 | 学習活動 | 指導上の留意事項（○指導, ◆評価規準） |
| はじめ 14分 | <ul style="list-style-type: none"> 準備運動(8) 前時の振り返り(3) めあての確認(3) | <ul style="list-style-type: none"> ○各チームのゲームを見るとき役割を再確認する。 |
| なか 25分 | <ul style="list-style-type: none"> 課題点の確認, 解決策の提示(5) チーム練習(8) ゲーム(12) 3分×2ゲーム | <ul style="list-style-type: none"> ○それぞれの視点からリーグ戦で勝つために自分たちの課題として感じているところを見つけさせる。 ○それぞれ発表してこの授業で意識することを1つ決めさせる。 ○兄弟チームで協力して練習させる。 ○課題として挙げた内容が達成できているかをゲームの間の時間で伝え合う時間を作る。 ○課題として挙げた項目以外にもゲーム内容を評価してどう変わったかなどを記録させる。 ◆対戦相手との競争において, 技能の程度に応じた作戦や戦術を選ぶことが有効であることについて具体例を挙げている。 【A 評価と判断するポイント】 仲間の技能の程度に応じたチームの作戦や戦術を選んでいる。 【到達していない生徒への手立て】 自分ができそうな作戦は何か意識させる。 |
| まとめ 11分 | <ul style="list-style-type: none"> 授業の振り返り(5) 振り返りの記入(6) | <ul style="list-style-type: none"> ○課題を達成できたか, 次の課題はどんなものがあるか発表してもらう。 ○今日の授業で学んだこと, 感想をワークシートに記述させる。 |

| 本時の学習（7／8時） | | |
|-------------|---|--|
| 本時の目標 | チームの課題を見つけて解決しよう。 | |
| 準備 | ネット、バレーボール、フラットマーカー、タブレット | |
| 段階 | 学習活動 | 指導上の留意事項（○指導、◆評価規準） |
| はじめ 12分 | <ul style="list-style-type: none"> ・準備運動(8) ・前時の振り返り(3) ・めあての確認(1) | <p>○前時で達成できたこと、課題として挙げたことを再度確認する。</p> |
| なか 25分 | <ul style="list-style-type: none"> ・課題点の確認, 解決策の提示(5) ・チーム練習(8) ・ゲーム(12) 3分×2ゲーム | <p>○それぞれの視点からリーグ戦で勝つために自分たちの課題として感じているところを見つけさせる。 ◆作戦などについての話し合いに参加しようとしている。 【A 評価と判断するポイント】 積極的に作戦などについての話し合いに参加しようとしている。 【到達していない生徒への手立て】 どういふことを話せばいいのか伝える。</p> <p>○それぞれ発表してこの授業で意識することを1つ決めさせる。 ○兄弟チームで協力して練習させる。</p> <p>○課題として挙げた内容が達成できているかをゲームの間の時間で伝え合う時間を作る。 ○課題として挙げた項目以外にもゲーム内容を評価してどう変わったかななどを記録させる。</p> |
| まとめ 13分 | <ul style="list-style-type: none"> ・授業の振り返り(7) ・振り返りの記入(6) | <p>○次回のリーグ戦で意識したいことを話し合わせる。</p> |

| 本時の学習（8 / 8 時） | | |
|----------------|---|--|
| 本時の目標 | 自分の役割をやりぬいて勝利に貢献しよう。 | |
| 準備 | ネット、バレーボール、フラットマーカー、タブレット | |
| 段階 | 学習活動 | 指導上の留意事項（○指導、◆評価規準） |
| はじめ 12分 | <ul style="list-style-type: none"> ・準備運動(8) ・前時の振り返り(3) ・めあての確認(1) | ○前時の課題を振り返らせる。 |
| なか 28分 | <ul style="list-style-type: none"> ・チーム練習(8) ・ゲーム(20) 4分×4ゲーム | <p>○兄弟チームで協力して練習させる。</p> <p>○役割ごとに声かけをさせる。</p> <p>◆仲間と協力する場面で、分担した役割に応じた活動の仕方を見付けている。</p> <p>【A 評価と判断するポイント】 自分の役割に応じた活動を行っている。</p> <p>【到達していない生徒への手立て】 自分が担当していた視点を確認させチームに協力させる。</p> |
| まとめ 10分 | <ul style="list-style-type: none"> ・授業の振り返り(4) ・振り返りの記入(6) | ○この授業を通してできるようになったこと、成長したことを発表させる。 |

4. 3. 2 戦術記録シートの内容と活用方法

実践Ⅱ球技ネット型「バレーボール」において用いた戦術記録シートは、レシーブ・トス・アタックの各技能について、授業内で指導したポイントをもとに作成したものである。単元の前半では、各技能において重要となる動きや判断の視点を生徒に示し、それらを基準としてゲームを観察・記録できるようにすることを意図した。

具体的には、第2時から第4時にかけて、3段攻撃評価シート、アタックの軌跡記録シート、ホームポジションチェックシートを順に導入した。これらの戦術記録シートは、いずれも兄弟チーム制を前提として活用され、各チームから1名ずつが記録者となり、ゲームに参加していない時間に兄弟チームのゲーム内容を観察・記録した。記録者は、ラリーごとのプレイや動きの特徴を整理し、話し合い活動の場面でその内容を共有する役割を担った。

また、4人編成のチームのうち1名にはリーダーとしての役割を与え、記録された内容をもとに、レシーブ・トス・アタックのどの技能に課題があるのかを整理させた。リーダーは、個々の記録を統合し、チームとして改善すべき点を明確にしたうえで、作戦や次のゲームで意識するポイントを話し合いの中で示す役割を担った。

このように実践Ⅱでは、技能ごとに焦点化された戦術記録シートを段階的に導入し、兄弟チーム内での記録・共有・整理を通して、生徒がチームの課題を具体的に捉え、次のプレイや作戦立案へとつなげていく学習過程を構成した。それぞれの記録シートは図.8.9.10に示すとおりである。

3 段攻撃評価シート

記録()時間目 記録者()

| | |
|----|---|
| 評価 | セッターの動き |
| ◎ | レシーバーがキャッチした時にはネットに背を向けてレシーバーの方を向いてトスの準備ができている。 |
| ○ | レシーバーがキャッチする前に動き出している。 |
| × | レシーバーがキャッチしてから動き出している。 |
| 評価 | 連携(レシーブの後) |
| ◎ | スムーズにアタックできた。 |
| ○ | アタックできた。 |
| × | アタックできなかった。 |

()対() 得点()-()

| | | | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ラリー | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| セッター | | | | | | | | |
| 連携 | | | | | | | | |
| 得点 | | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|------|---|----|----|----|----|----|----|----|
| ラリー | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| セッター | | | | | | | | |
| 連携 | | | | | | | | |
| 得点 | | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|------|----|----|----|----|----|----|----|----|
| ラリー | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 |
| セッター | | | | | | | | |
| 連携 | | | | | | | | |
| 得点 | | | | | | | | |

うまくいったプレー()

うまくいったと思う理由

ミスしたプレー()

成功するために改善したいこと

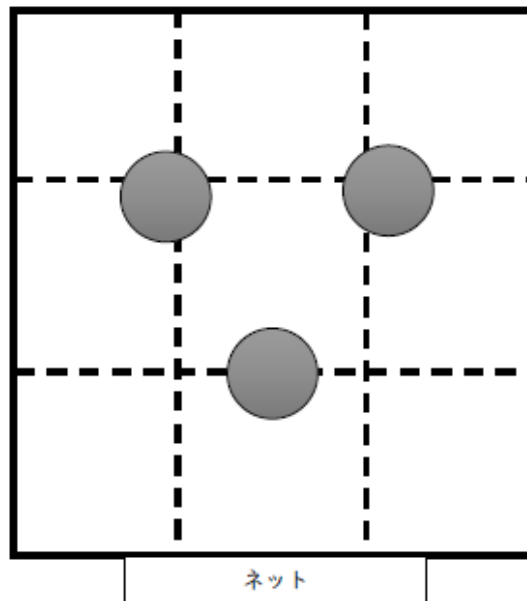
図 8.3 3 段攻撃評価シート

アタックの軌跡記録シート

記録()時間目 記録者()

| 記号 | アタックの場所 |
|----|---------------------------|
| ◎ | 相手の守備のいないところで得点した。 |
| ○ | 相手の守備のいないところに打ったがキャッチされた。 |
| △ | 相手の守備が動かずにキャッチされた。 |
| × | コートの外に打ってしまった。 |

()対() 得点()-()



よかったアタック()

いいと判断した理由：

よくなかったアタック()

いいアタックにするための改善点：

図 9. アタックの軌跡記録シート

ホームポジションチェックシート

記録()時間目 記録者()

| | |
|----|-----------------------------------|
| 評価 | アタック後の動き |
| ○ | ホームポジションで体を相手コートに向けてレシーブの準備をしている。 |
| × | ホームポジションに戻れていないしレシーブの準備もできていない。 |
| 評価 | 3段攻撃 |
| ○ | 3段攻撃できた。 |
| × | 3段攻撃できなかった。 |

()対() 得点()-()

| 番号 | ラリー | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|------|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| 3段攻撃 | | | | | | | | | |

| 番号 | ラリー | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
|------|-----|---|----|----|----|----|----|----|----|
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| 3段攻撃 | | | | | | | | | |

| 番号 | ラリー | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 |
|------|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| 3段攻撃 | | | | | | | | | |

ホームポジションに戻れていた人()戻れていなかった人()

戻れていた人とそうでなかった人の違い

レシーブ：

トス：

アタック：

その他：

図 10. ホームポジションチェックシート

4. 4 実践Ⅱにおける分析方法

4. 4. 1 ゲームパフォーマンス分析

1時間目と8時間目で実施された3対3のメインゲームを対象にそこでのレシーブの技能に関して「準備率」、「意思決定適切」、「技能発揮成功率」、トス・アタックの技能に関して「準備率」、「技能発揮成功率」、ボールを持たない動きである「ホームポジション率」の変容を分析した。評価規準に関しては、北村ら(2014)の評価規準を本単元の内容に合うよう修正したものを用いて分析を行った。分析項目に関しては以下の表3.4.5に示すとおりである。

| | | | | |
|--------|---------------------|-----|--------------------------------------|-----------------------|
| レシーブ準備 | 正面に入る動き | 成功 | レシーバーの体幅の範囲内でボールをキャッチした。 ※1 | |
| | | 失敗 | レシーバーの体幅の外側でキャッチした。キャッチできる位置に入れなかった。 | |
| 意思決定 | 返球の方向 | 適切 | レシーバー以外の2人でネット際の味方にパスしている。 | |
| | | 不適切 | レシーバー以外の2人でネットから離れた味方にパスしている。 | |
| 技能発揮 | 軌跡 | 適切 | ボールの軌跡が山なり | |
| | | 不適切 | ボールの軌跡が直線的 | |
| | 高さ | 適切 | ボールの軌跡の最高到達点がセッターの頭よりも上。 | |
| | | 不適切 | ボールの軌跡の最高到達点がセッターの頭よりも下。 | |
| | 返球の範囲 | 成功 | 1歩以内 | セッターが1歩以内で動く位置に返球できた。 |
| | | | 2歩以上 | セッターが2歩以上動く位置に返球できた。 |
| 失敗 | セッターがトスできない位置に返球した。 | | | |
| ベース | 元の位置に戻る動き | 成功 | レシーブ体制を取る瞬間にベースのポジションに戻っている。※2 | |
| | | 失敗 | レシーブ体制を取る瞬間にベースのポジションに戻っていない。※2 | |

※1 キャッチに失敗しても体幅で受け取ろうとした場合は成功とした。
 ※2 レシーブ体制の正否は、相手がサーブもしくはアタックを打つ瞬間に、サービスラインを基準とした前後、3人の並び順を視点とする。

表3. レシーブの分析カテゴリー

| | | | | |
|--|-------|-----------|-------|--|
| トス準備 | 位置取り | | 適切 | セッターがネットに近い場所で待っている. レシーバーがキャッチした時にネットの近くに移動している. ※3 |
| | | | 不適切 | セッターがネットから離れた場所で待っている. レシーバーがキャッチした後でネットの近くに移動し始めている. ※3 |
| | 体の向き | | 適切 | レシーバーに体を向けている. |
| | | | 不適切 | レシーバーに体を向けていない. |
| 技能発揮 | トスの方向 | | 適切 | ネット際にトスを上げている. ※3 |
| | | | 不適切 | ネットから離れた位置にトスを上げている. |
| | 軌跡 | | 適切 | ボールの軌跡が山なり. |
| | | | 不適切 | ボールの軌跡が直線的. |
| | 高さ | | 適切 | ボールの軌跡の最高到達点がセッターの頭よりも上. |
| | | | 不適切 | ボールの軌跡の最高到達点がセッターの頭よりも下. |
| | トスの範囲 | 成功 | 安定 | アタッカーの前方に上がり, アタッカーが無理なくスイングを使って打てるトスである. |
| | | | アタック可 | アタッカーが相手コートに返球できるトスである. |
| | | 失敗 | 失敗 | アタッカーが返球できない. あるいは触れないトスである. |
| | ベース | 元の位置に戻る動き | | 成功 |
| 失敗 | | | | トス体制を取る瞬間にベースのポジションに戻っていない. ※4 |
| <p>※3 ネット際とネットから離れた位置についてはバドミントンコートのサービスラインを基準とする.</p> <p>※4 トス体制の正否は, 相手がサーブもしくはアタックを打つ瞬間に, サービスラインを基準とした前後, 3 人の並び順を視点とする.</p> | | | | |

表4. トスの分析カテゴリー

| | | | | |
|--|-----------|----|----------------------------|---------------------------------------|
| アタック準備 | 助走動作 | | 助走の出現 | トスが挙がる瞬間からアタックを打つまでに助走が出現した. |
| | | | 助走なし | トスが挙がる瞬間からアタックを打つまでに助走が出現しなかった. |
| | アタック位置の確認 | | 適切 | アタックの前に相手コートを見て守備の空いた位置を確認している. |
| | | | 不適切 | アタックの時にボールから目を離していない. |
| 技能発揮 | 打ち方の選択 | | 適切 | 頭より高く挙げたトスを上打ち, 頭よりも低いボールを下打ち. |
| | | | 不適切 | 頭より高く挙げたトスを下打ち, 頭よりも低いボールを上打ち. |
| | コースの選択 | | 適切 | 返球に対して, 守備者が正面にいない. 守備者の体幅の範囲外に打っている. |
| | | | 不適切 | 返球が守備者の正面に行っている. |
| | 軌跡 | | 適切 | ボールの軌跡が直線的. |
| | | | 不適切 | ボールの軌跡が山なり. |
| | アタック | 成功 | ノータッチエース | 誰も触れずに得点した. |
| | | | エース | レシーバーがボールに触れたが, キャッチできなかった. |
| | | 失敗 | アウト | アウトにしたアタック. |
| | | | ネット | ネットにかけたアタック. |
| 空振り | | | トスを空振りした. もしくはネットまで届かなかった. | |
| ベース | 元の位置に戻る動き | | 成功 | アタック体制を取る瞬間にベースのポジションに戻っている. ※5 |
| | | | 失敗 | アタック体制を取る瞬間にベースのポジションに戻っていない. ※5 |
| ※5 アタック体制の正否は, 相手がサーブもしくはアタックを打つ瞬間に, サービスラインを基準とした前後, 3 人の並び順を視点とする. | | | | |

表 5. アタックの分析カテゴリー

4. 4. 2 形成的授業評価

分析方法は2章2-4分析の観点と評価方法に記述したとおり行った。

4. 4. 3 診断・総括的授業評価

分析方法は2章2-4分析の観点と評価方法に記述したとおり行った。

4. 4. 4 振り返り記述の計量テキスト分析

分析の手順は2章2-4分析の観点と評価方法に記述したとおり行った。なお、分析に用いたコーディングルールは表6に示すとおりである。

| |
|---|
| *個人の技能に関する内容 |
| キャッチ or トス or アタック or レシーブ or サーブ or スパイク or パス or ポジション or 定位置 or 取る or コントロール |
| *チームの技能に関する内容 |
| セッター or アタッカー or 3段攻撃 or 連携 or スムーズ or ローテーション or ポジション or 上げる or 得点 |
| *勝敗に関する内容 |
| 勝つ or 負ける or 強い or 弱い or 嬉しい or 悔しい or 成功 or 失敗 |
| *思考・判断に関する内容 |
| 意識 or 考える or 思う or 改善 or 作戦 or 課題 or 感じる or できる or 大事 or 気付く or 思う |
| *積極的な関わりに関する内容 |
| 協力 or 教える or アドバイス or 楽しい or 声かけ or 頑張る or 伝える or 応援 |

表6. コーディングルール

4. 5 実践Ⅱの結果

4. 5. 1 単元の実際

本実践Ⅱは、あらかじめ作成した単元計画および指導案に基づき、計画どおりに実施された。単元を通して、各時間の授業は「準備運動—めあての確認—作戦・ゲーム・記録活動—振り返り」という基本的な流れで構成し、ゲームと記録活動を軸とした学習過程を一貫して展開した。

また、授業の進行や活動内容については、実践Ⅰの成果と課題を踏まえて設計した単元計画に沿って行い、各時間において大きな変更や逸脱は生じなかった。生徒は、ゲームへの参加と観察・記録の役割を交代で担いながら、記録をもとに課題の共有や作戦の検討を行い、次のゲームへとつなげる学習を継続的に行った。

以上のように、本実践Ⅱにおける授業は、単元計画で想定した学習過程を維持しながら進められ、計画段階で意図した戦術記録シートの活用とゲームを中心とした学習が実施された。

4. 5. 2 ゲームパフォーマンスの変容

図 11. 12. 13. 14 は実践Ⅱにおけるゲームパフォーマンス分析の結果である。ゲームパフォーマンスの変容を整理すると、レシーブに関する分析では、「準備率」は単元前後で低下がみられたものの、「意思決定適切率」は 39. 33% から 96. 36% へと有意に向上していた ($p < .01$)。この準備率の低下については、単元を通してアタックの技能発揮率が大きく向上したことにより、攻撃が成立する場面が増え、結果としてレシーブ場面そのものが減少したことが影響していると考えられる。すなわち、レシーブの準備行動が十分に示される前に攻撃へと移行する場面が増えたことが、数値の低下として表れた可能性がある。

また、レシーブの「技能発揮成功率」については、単元前後で有意な向上は認められなかった。この点については、本実践におけるレシーブ技能が「キャッチ」という比較的簡易な技能で構成されていたことが関係していると考えられる。単元開始時点から高い技能発揮が可能であったため、技能面での大きな伸びが数値として表れにくかった一方で、生徒はレシーブ技能の習得に多くの時間を割く必要がなく、トスやアタックなど、他の技能や戦術的課題の解決に学習時間を充てることができていたことが示唆される。

次に、トス・アタックに関する分析では、「準備率」が 64. 20% から 86. 96% へ、「技能発揮成功率」が 70. 74% から 90. 23% へと、いずれも有意に向上していた ($p < .01$)。さらに、アタック動作に着目した分析においても、「準備率」および「技能発揮成功率」はともに有意な向上を示しており、攻撃局面における事前の動きと技能発揮の両面が改善されたことが確認された。

加えて、ボールを持たない動きとして設定した「ホームポジション率」についても、75. 70% から 95. 77% へと有意に向上しており ($p < .01$)、守備局面において適切な位置取りを意識した行動が定着してきたことが示された。

以上の結果から、実践Ⅱでは、レシーブ技能を基盤として早期に安定させたことで、トスやアタックといった攻撃技能やボールを持たない動きに学習の重点を移行することが可能となり、そのことが全体としてのゲームパフォーマンスの向上につながったことが示唆さ

れた。

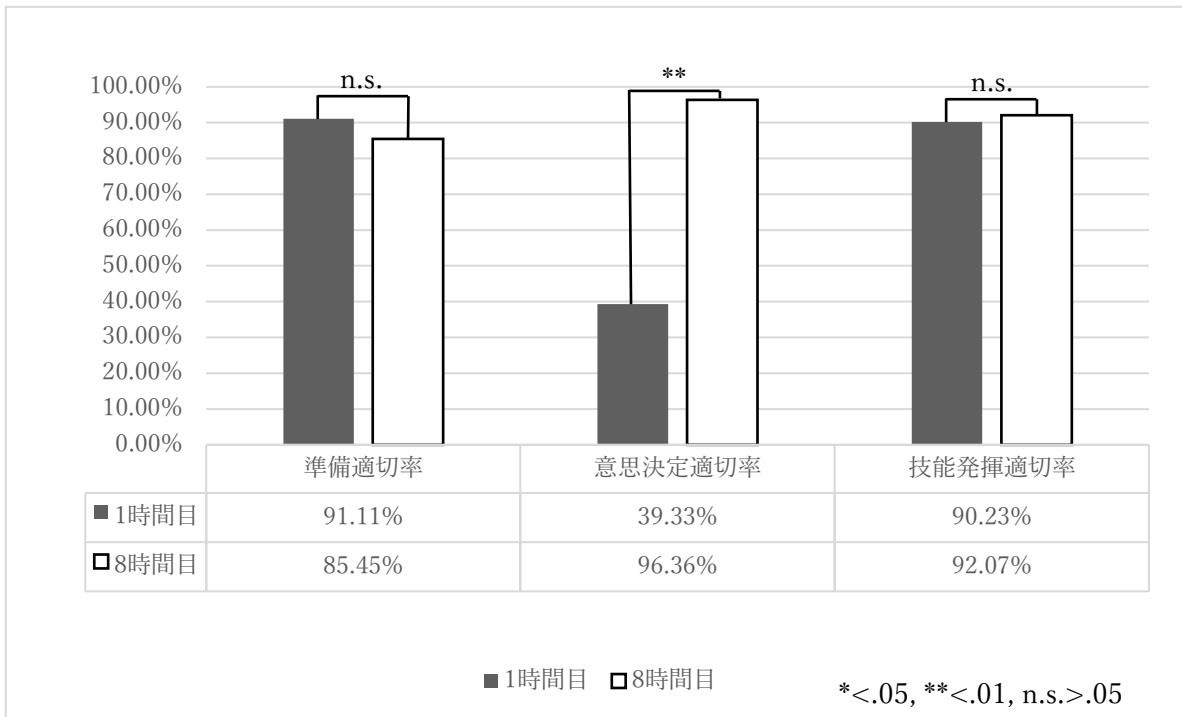


図 11. ゲームパフォーマンス分析(レシーブ)

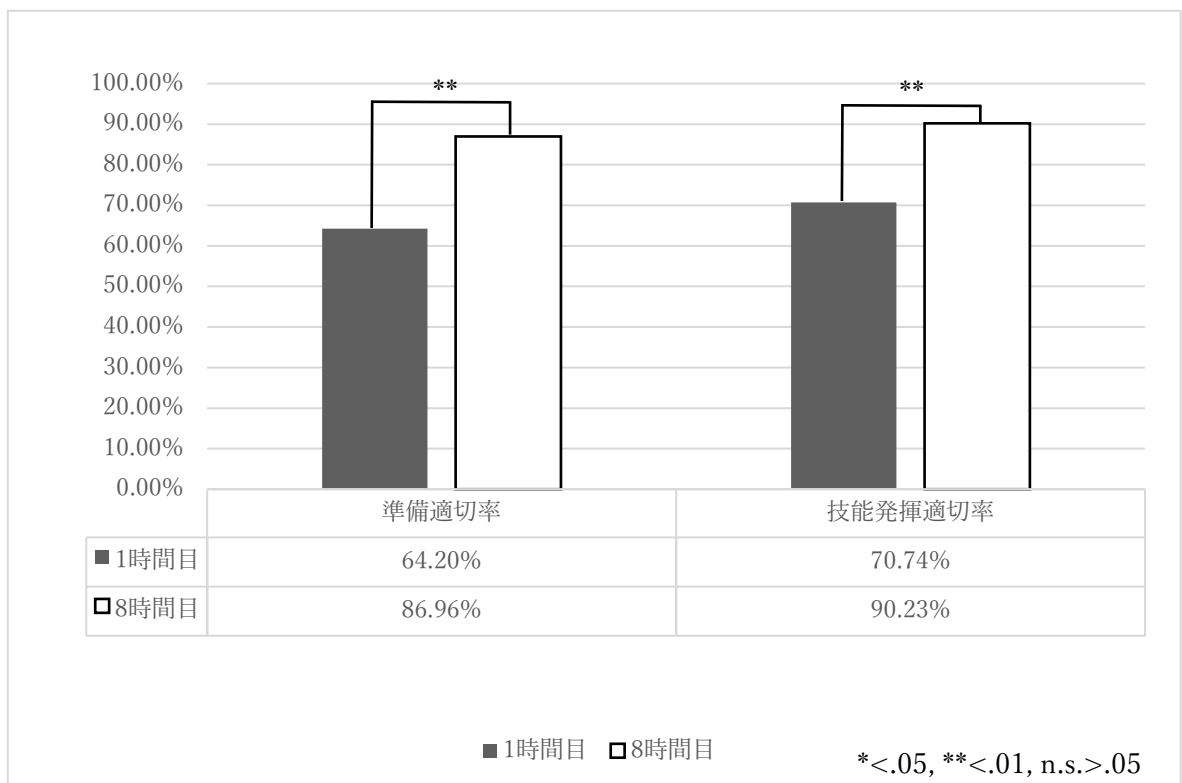


図 12. ゲームパフォーマンス分析(トス)

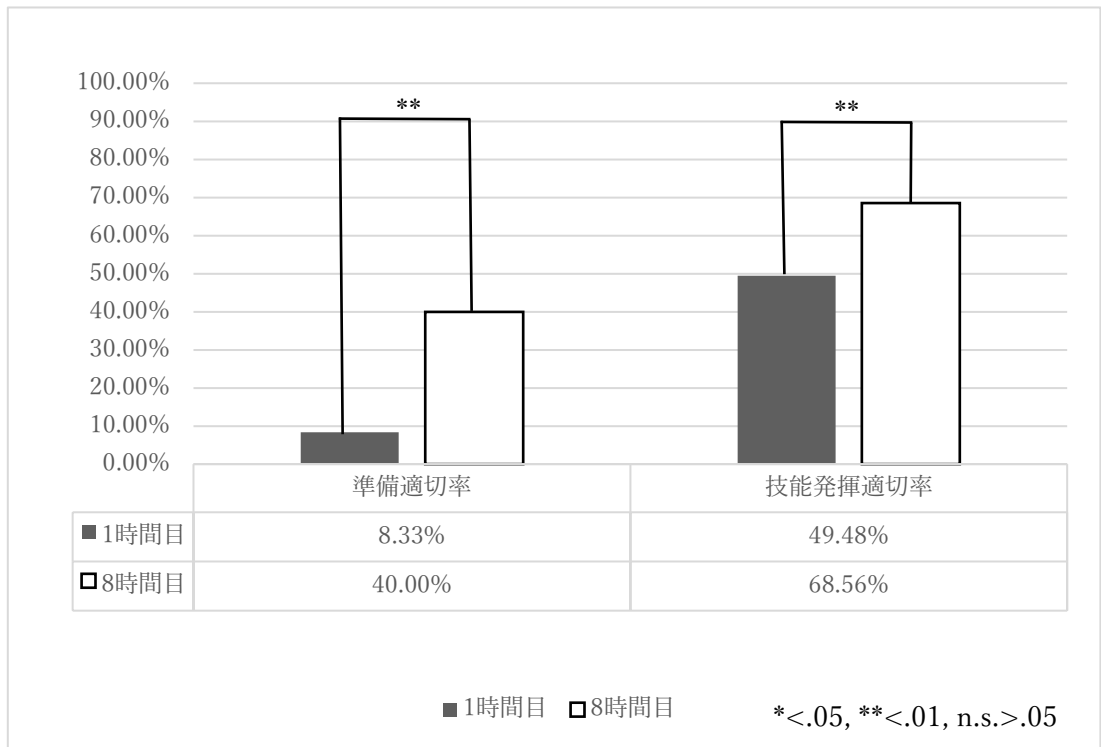


図 13. ゲームパフォーマンス (アタック)

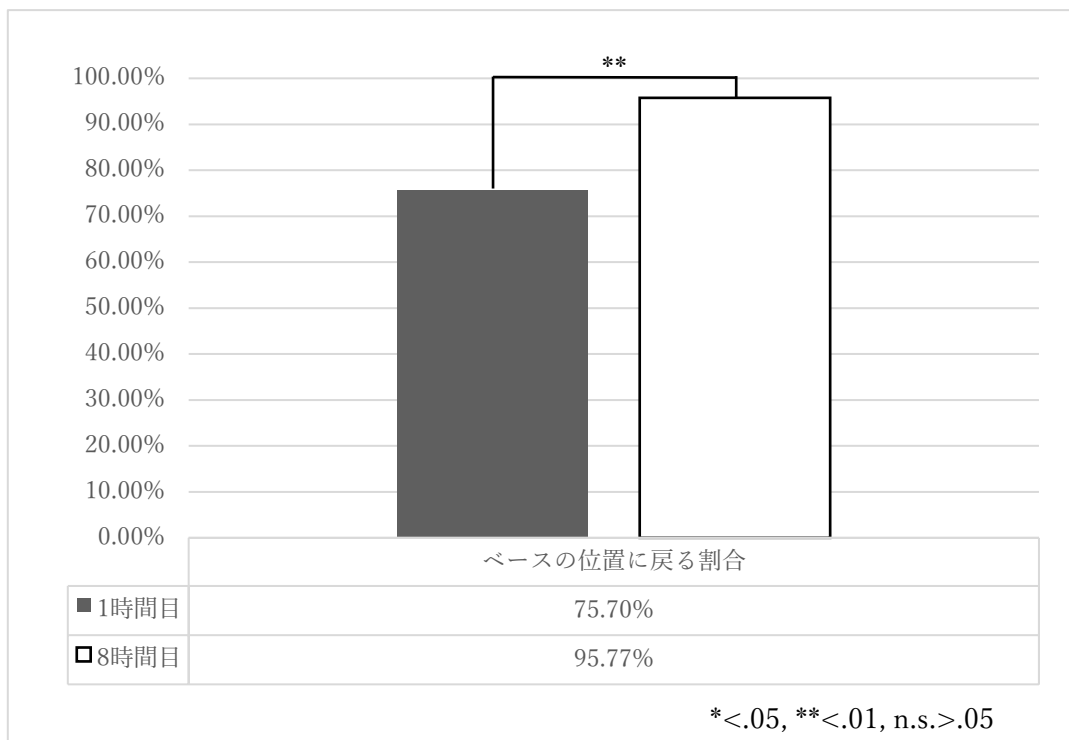


図 14. ゲームパフォーマンス結果 (守備)

4. 5. 3 形成的授業評価の推移

図 15 は実践Ⅱにおける形成的授業評価の結果である。形成的授業評価の推移を整理すると、単元を通して生徒の授業に対する受け止めは全体として高水準で推移していたことが確認された。形成的授業評価の4観点である「成果」「意欲関心」「学び方」「協力」は、いずれもおおむね2.6～3.0の範囲で推移しており、単元期間を通じて大きな低下はみられなかった。この背景には、単元を通して毎時間ゲームの時間を確保し、生徒が継続的にゲームに関与できる授業構成をとっていたことが影響していると考えられる。

特に、第3時においては、「成果」「意欲関心」「学び方」「協力」の4観点すべてが単元中で最も高い値を示していた。この時間の授業では、アタックに関するポイントを中心に説明を行い、その内容をゲームの中で意識させる展開が設定されていた。アタックは得点に直結する技能であり、生徒の関心が高い内容であることに加え、説明されたポイントを直後のゲームで試すことができたため、授業内容と生徒の興味・関心が一致しやすかったと考えられる。その結果、授業への意欲や協力的な態度だけでなく、成果の実感に関する評価も高まったものと推察される。

一方で、第4時以降は、各観点ともやや数値が低下する傾向がみられたが、いずれも一定水準を維持しており、単元全体として授業評価が大きく崩れることはなかった。これは、技能説明や記録活動、話し合い活動を取り入れつつも、常にゲームを中心とした学習過程が保たれていたため、生徒が授業の目的や学習内容を見失うことなく参加できていたことを示している。

以上のことから、実践Ⅱでは、単元を通してゲームの時間を確保した授業構成が、生徒の意欲関心や協働性を安定的に維持する基盤となり、そのうえで生徒の関心が高い技能内容を扱った授業において、形成的授業評価がより高まる傾向が示されたといえる。

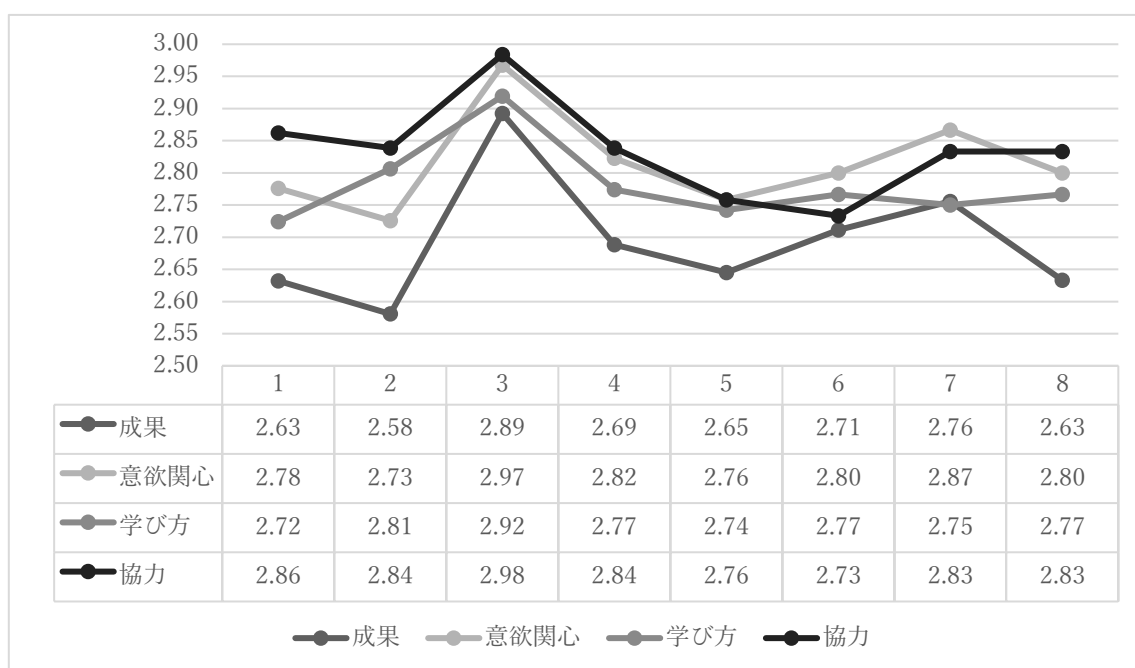


図 15. 形成的授業評価

4. 5. 4 診断・総括的授業評価の変容

図 16 は実践Ⅱにおける診断・総括的授業評価の結果である。実践Ⅱにおける診断・総括的授業評価の結果を整理すると、情意目標、運動目標、認識目標、社会的行動目標のいずれの観点においても、単元前後で得点の上昇はみられたものの、統計的に有意な差は認められなかった。具体的には、情意目標は 13.83 から 14.28 へ、運動目標は 13.31 から 13.76 へ、認識目標は 13.86 から 14.34 へと増加しており、社会的行動目標については単元前後で同水準の得点を示していた。

一方で、これらの得点はいずれの観点においても単元当初から高い水準にあり、単元を通して高得点を維持していた点が特徴的である。情意面では授業に対する意欲や関心が安定して高く保たれており、運動面においても技能発揮や運動への取り組みに対する肯定的な評価が一貫して示されていた。また、認識目標や社会的行動目標においても、戦術的理解や協働的な態度が一定水準以上で維持されていたことがうかがえる。

以上のことから、実践Ⅱの授業は、生徒の学習状況を大きく変容させるまでには至らなかったものの、単元を通して各観点の評価を高水準で維持することができていたといえる。この結果は、単元を通してゲームの時間を確保し、記録活動や話し合い活動を組み合わせた授業構成が、生徒の意欲や協働性、学習への肯定的な受け止めに安定的に支えていた可能性を示唆している。

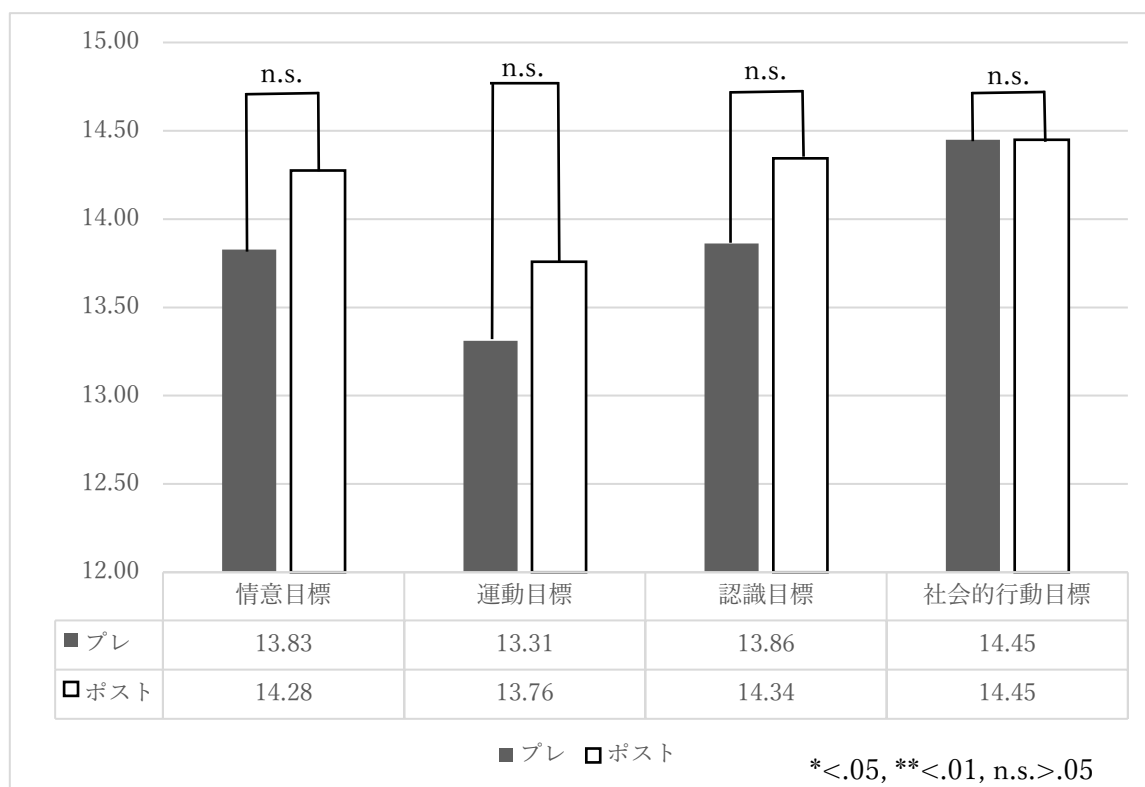


図 16. 診断・総括的授業評価

4. 5. 5 振り返り記述の特徴

図 17 は実践Ⅱの振り返り記述の計量テキスト分析の結果である。振り返りの記述内容の特徴を整理すると、生徒の記述内容は各時間の授業内容と対応しながら推移していたことが確認された。「個人の技能」に関する記述は単元を通して比較的高い割合で出現しており、特に第3時および第4時では60%を超えていた。これらの時間では、トスやアタックに関する技能的ポイントを明確に示し、それらをゲームの中で意識させる授業展開が行われていたことから、生徒が自身の技能発揮に注目して振り返りを行っていたことがうかがえる。一方、単元後半にかけては記述割合が低下しており、個人技能から他の観点へと関心が移行していったことが示唆された。

「チームの技能」に関する記述は、第2時において顕著な増加がみられた。この時間の授業では、セッターの動きのポイントを扱い、3段攻撃評価シートを活用して攻撃を成立させるための役割分担や連携を意識させる学習活動が行われていた。そのため、生徒は個々の動きだけでなく、チームとしてのつながりに目を向けた振り返りを行い、チームの技能に関する記述が増加したと考えられる。

また、「思考・判断」に関する記述は、単元を通して40～60%程度の高い割合で推移しており、戦術記録シートや話し合い活動を通して、プレイの選択や意図を言語化する機会が継続的に設定されていたことが影響していると考えられる。一方で、「勝敗」に関する記述は全体を通して低い割合にとどまっており、生徒の振り返りが結果そのものよりも学習過程に焦点を当てたものとなっていたことが示された。

さらに、「積極的な関わり」に関する記述は、単元前半から後半にかけて増減を示しつつ推移しており、学習内容の変化に応じて生徒の関与の捉え方が変化していたことがうかがえる。以上のことから、実践Ⅱでは、授業内容の焦点化と記録・話し合い活動の組み合わせにより、生徒が個人技能、チーム技能、判断といった多様な観点から学習を捉え、振り返りを行っていたことが明らかとなった。

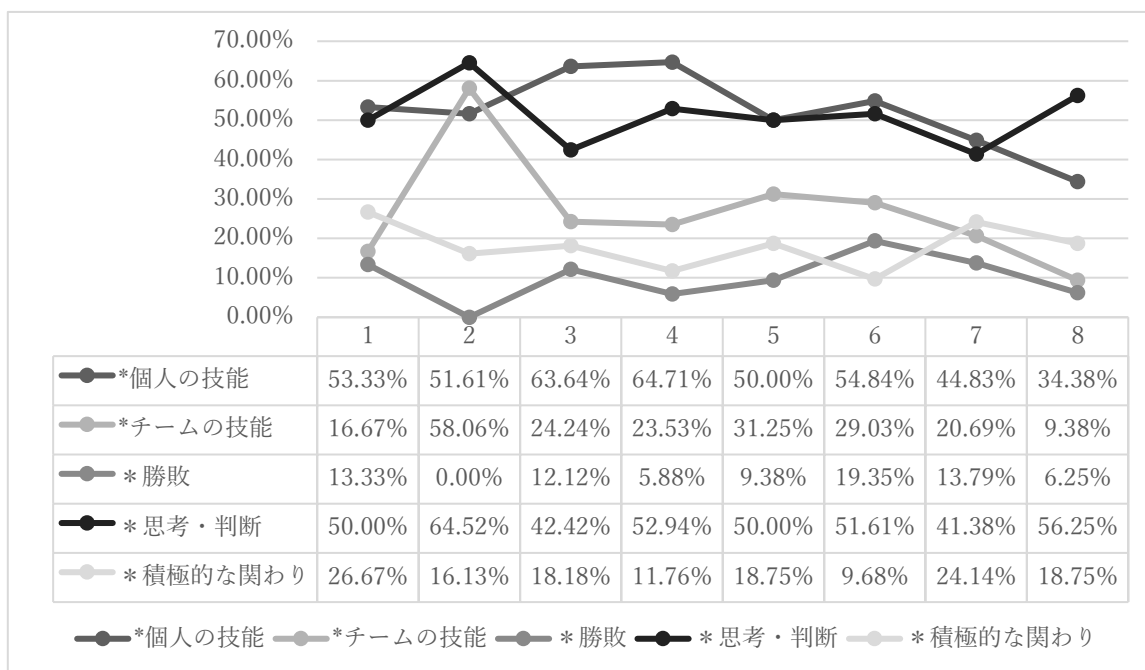


図 17. 振り返り記述内容分析

4. 6 実践Ⅱの考察

4. 6. 1 実践Ⅱにおける成果

実践Ⅱ（バレーボール）では、実践Ⅰで明らかとなった課題を踏まえ、単元構成および戦術記録シートの在り方を見直した授業実践を行った。その結果、生徒のゲームへの関わり方、学習内容の捉え方、そして授業への参加の質において、いくつかの成果が確認された。

第一に、技能学習と戦術的理解を段階的に結び付けた単元構成が、生徒の学習を安定的に支えていた点が挙げられる。実践Ⅱでは、単元前半にレシーブ・トス・アタックの各技能に関するポイントを明確に示し、それらの知識を基盤として、単元後半で自己やチームの課題を発見・解決する学習へとつなげる構成をとった。このような段階的な構成により、生徒はゲームの中で何に着目すればよいのかを理解したうえでプレイに参加することができ、技能の遂行と戦術的判断が分断されることなく学習されていたと考えられる。

第二に、戦術記録シートを技能ごとに焦点化し、授業内容に応じて段階的に導入したことが、生徒の学習の捉え方を広げていた点も成果として評価できる。3段攻撃評価シートやアタックの軌跡記録シート、ホームポジションチェックシートといった記録用具を用いることで、生徒はゲームを観察する際の視点を明確に持つことができ、その時間の授業で重視される内容を意識しながら記録や話し合いに取り組むことが可能となっていた。これにより、記録活動は単なる作業にとどまらず、課題の共有や次のプレイへの改善につながる学習の手立てとして機能していたといえる。

第三に、単元を通して毎時間ゲームの時間を確保した授業構成が、生徒の授業参加を安定的に支えていた点が挙げられる。形成的授業評価の結果からは、成果・意欲関心・学び方・協力の各観点が単元全体を通して高水準で推移しており、生徒が継続的に授業に前向きに関与していたことが示された。特に、生徒の関心が高いアタックを扱った時間では評価がさらに高まっており、授業内容と生徒の興味・関心が一致した際に主体的な学びが促進されることが確認された。

さらに、ゲームパフォーマンスの変容からは、技能の成功率そのものだけでなく、準備行動や判断、ボールを持たない動きといったゲームの質に関わる側面において向上がみられた。レシーブ技能を簡易な技能設定としたことで学習の基盤を早期に安定させ、そのうえでトスやアタック、ポジショニングといったより複雑な課題に学習の重点を移行できていた点は、授業デザイン上の有効性を示す成果であるといえる。

以上のことから、実践Ⅱでは、単元構成、戦術記録シートの工夫、ゲーム中心の授業展開を組み合わせることで、生徒がゲームに主体的に関与し、個人技能からチーム戦術へと視点を広げながら学習を進めることが可能となっていた。このような成果は、戦術記録活動が生徒の積極的な授業参加を支え、ゲームパフォーマンスの質的向上につながる可能性を示すものである。

4. 6. 2 実践Ⅱにおける課題

実践Ⅱでは、単元構成や戦術記録シートの工夫により、生徒の授業参加やゲームパフォーマンスの質的向上が一定程度確認された。一方で、実践を通していくつかの課題も明らかとなった。

第一に、戦術記録シートの活用が、すべての生徒にとって十分に内在化された学習活動となっていたかという点である。実践Ⅱでは、技能ごとに焦点化した戦術記録シートを段階的に導入し、兄弟チーム内で記録・共有・話し合いを行う構成をとった。しかし、振り返り記述の内容をみると、記録活動そのものに直接言及した記述は多くはなく、記録シートを通して得た気づきが、必ずしも明示的に言語化されていない場面もみられた。このことから、戦術記録シートが課題発見や改善に一定の役割を果たしていた一方で、その意義や活用の仕方が、生徒全体に十分に共有されていたとは言い切れない側面が残されたといえる。

第二に、診断・総括的授業評価において、単元前後で有意な変容が確認されなかった点が挙げられる。各観点の得点は単元当初から高水準を維持しており、授業全体として生徒の肯定的な受け止めが安定していたことは成果である。しかし一方で、戦術的理解や学習に対する認識の深化といった側面については、短期間の単元では変容を十分に捉えきれなかった可能性がある。特に、認識目標に関する変化が明確に示されなかったことは、生徒がどの程度まで戦術的な知識や考え方を自覚的に獲得していたのかを、別の方法で検討する必要性を示唆している。

第三に、授業内容と生徒の関心の一致が、授業評価に大きく影響していた点も課題として捉えられる。形成的授業評価では、アタックを扱った時間に評価が高まる傾向がみられた一方で、それ以外の時間では相対的に評価が安定もしくはやや低下する傾向が確認された。このことは、生徒の主体的な参加が、内容そのものの魅力に依存する側面を持っていることを示しており、すべての学習内容において同程度の学習意欲を引き出すための工夫が求められることを意味している。

第四に、チーム内の役割分担や話し合い活動の質についても、さらなる検討の余地が残された。兄弟チーム制を導入することで、生徒が互いのゲームを観察し、助言し合う場面は確保されたものの、話し合いの内容が技能的な指摘にとどまり、戦術的な判断やゲーム全体の構造にまで十分に踏み込めていない場面もみられた。戦術記録シートを用いた話し合いを、より戦術的な思考へと導くためには、問いの立て方や共有の仕方について、教師側からの支援が必要であったと考えられる。

以上の課題を踏まえると、実践Ⅱでは、戦術記録活動を中心とした授業構成が一定の成果を上げた一方で、記録活動の意味づけの深化、戦術的理解をより明確に捉える評価の在り方、そして話し合い活動を通じた思考の質の向上といった点に改善の余地が残されていることが明らかとなった。次の実践Ⅲでは、これらの課題を踏まえ、戦術記録シートの役割や活用方法を再検討するとともに、異なる球技特性の中で、戦術記録活動がどのように機能するのかを検証することが求められる。

第5章 実践Ⅲ：球技ベースボール型「野球」授業の実践

5. 1 実践Ⅲの目的および対象・実施時期

本研究における実践Ⅲは、対象をK県I中学校第2学年の3クラス（計90名）とし、令和7年11月11日（火）から12月5日（金）にかけて実施した。授業は通常の体育科授業の一環として行われ、研究への活用については、生徒・保護者および学校の承諾を得たうえで実施した。

実践Ⅲの目的は、実践Ⅰおよび実践Ⅱで得られた成果と課題を踏まえ、戦術記録シートを用いた記録活動が、異なる球技特性をもつベースボール型ゲームにおいて、生徒の積極的な授業参加およびゲームパフォーマンスにどのように関与するのかを検討することである。特に本実践では、記録活動の意味づけや活用の在り方を再検討し、戦術的理解や話し合い活動の質を高めることを意図して授業を構成した。

授業は全時間の単元で構成し、実践Ⅱまでの課題を踏まえて、戦術記録シートの記録観点や活用場面、ならびに学習集団の構成を見直した。野球型ゲームは、攻守の交替が明確であり、打撃、走塁、守備といった異なる局面が時間的に区切られて展開されるという特徴をもつ。この特性を生かし、生徒がゲーム全体の流れや局面ごとの課題を俯瞰的に捉えられるような学習過程を設定することをねらいとした。

本実践では、ゲームに参加していない生徒に観察者としての役割を与え、戦術記録シートを用いてプレイ内容や判断、チームとしての課題を記録させた。記録された内容は、話し合い活動や作戦立案、振り返りの場面で活用し、次のゲームにおける改善につなげることを意図した。また、クラスごとに授業の実際が異なる条件のもとで実践を行ったため、本研究ではクラス別に結果を整理・分析することで、戦術記録活動がどのような状況において有効に機能するのかを多面的に検討することとした。

5. 2 実践Ⅰ・Ⅱを踏まえた改善点と実践Ⅲのねらい

実践Ⅰおよび実践Ⅱを通して、戦術記録シートを用いた記録活動は、生徒のゲームへの主体的な関与や課題意識の形成に一定の効果をもたらすことが示唆された。一方で、記録活動の焦点が十分に整理されない場合には、生徒が何を観察し、どのように課題を捉えればよいのかを理解しにくくなるという課題も明らかとなった。特に実践Ⅰでは、単元前半から作戦や戦術に関する内容を多く取り入れた結果、生徒が学習の中で重視すべき観点を十分に整理できないまま活動が進行し、観察・記録活動が学習として定着しにくい状況がみられた。

これらの課題を踏まえて実施した実践Ⅱでは、単元計画の構成を見直し、単元前半においてレシーブ・トス・アタックといったバレーボールにおける基礎的な技能要素のポイントを明確に示す授業を位置づけた。この段階で、生徒がプレイの際に意識すべき観点を共有したことにより、単元後半における課題発見や戦術記録活動の基盤となる共通理解が形成された。この点は、実践Ⅱにおける重要な成果であり、生徒が記録活動や話し合い活動に取り組む際に、何を基準としてゲームを捉えるのかを明確にする役割を果たしていたと考えられる。

また、実践Ⅱでは、技能ごとに焦点化した戦術記録シートを段階的に導入することで、記録活動の視点を授業内容と対応させる工夫を行った。その結果、生徒は記録を通して個人

技能だけでなく、チームとしてのつながりや判断に目を向けることができ、戦術記録活動が一定程度機能することが確認された。しかし一方で、記録活動によって得られた気づきが、必ずしもゲーム全体の構造や戦術的な関係性の理解にまで十分につながっていたとは言い切れない側面も残された。話し合い活動においても、技能的な指摘や局所的な改善にとどまり、より俯瞰的な視点からゲームを捉える段階には至っていない場面がみられた。

こうした実践Ⅱの成果と課題を踏まえ、実践Ⅲでは、単元計画の段階から学習内容の焦点化をより一層図ることとした。具体的には、実践Ⅱにおいて単元前半で技能のポイントを整理したことが、生徒の学習を支える基盤として有効であった点を踏まえ、実践Ⅲにおいても、記録活動や課題発見に先立って、生徒が共通して捉えるべき観点を明確にする単元構成を意図した。

そのうえで、実践Ⅲでは、戦術記録シートの記録対象を打撃および走塁に限定した。これは、実践Ⅰ・Ⅱにおいて、記録観点が多岐にわたることで生徒の観察の焦点が分散しやすかったという課題への対応である。ベースボール型ゲームにおいて打撃と走塁は得点に直結する局面であり、結果とその要因を比較的明確に捉えやすい。この特性を生かし、記録観点を絞ることで、生徒が「なぜその結果になったのか」を整理しやすくなることをねらいとした。

また、守備局面をあえて記録対象から外すことで、観察・記録活動の負担を軽減し、生徒が限られた観点到集中してゲームを捉えることができるよう配慮した。これは、実践Ⅱで確認された「学習の焦点を明確にすることの有効性」を単元計画レベルで反映させたものである。

以上のように、実践Ⅲでは、実践Ⅰ・Ⅱで得られた成果と課題を踏まえ、①単元前半で学習の観点を共有することの重視、②戦術記録シートの記録観点の焦点化、③野球型ゲームの特性を生かした単元計画の構成を改善の視点として位置づけた。これらの改善を通して、戦術記録シートを用いた記録活動が、生徒の積極的な授業参加および戦術的理解の深化にどのように関与するのかを検討することを、実践Ⅲのねらいとした。

5. 3 実践Ⅲの授業計画と実施方法

5. 3. 1 単元計画と授業内容

本実践Ⅲでは、中学校第2学年を対象に、ベースボール型球技である野球の授業を単元として計画・実施した。単元計画および各時間の指導案については別途示すとおりであり、本節では、単元全体の構成と授業内容の流れについて記述する。

本単元では、実践Ⅰ・Ⅱの成果と課題を踏まえ、ゲームを学習の中核に位置づけつつ、戦術記録シートを用いた観察・記録、話し合い、振り返りを往還させる学習過程を重視して授業を構成した。各時間においては、「準備運動」「めあての確認」「作戦・ゲーム・記録」「振り返り」という共通の学習の流れを設定し、ゲームへの参加と観察・記録を通じた学習とを一体的に位置づけた。

単元を通しては、簡易化した野球型ゲームをメインゲームとして扱った。本実践では、塁間15mのダイヤモンドを設定し、守備者5人によるゲームを行った。攻撃側は班員全員が打撃を終了すると攻守を交代する形式とし、人数に差がある場合には、多いほうの班の人数分の打撃機会を与えることで、学習機会の偏りが生じないように配慮した。なお、メインゲ

ームの具体的なルールについては、表 7 に示すとおりである。

| ルール変更 |
|--|
| ○人数・・・守備者は 5 人 ○コート・・・塁間 15m のダイヤモンド ○バット・ボールの変更・・・バットは硬式テニスラケットと T ボールバットを用意した。基本的にラケットを使用させた。ボールは硬式テニスボールを利用した。 ○攻守の交代・・・班員全員が打撃を終了すると交代とした。(人数が異なる場合は多いほうの班の人数分打撃機会を与える。) ○打撃の方法・・・攻撃のチームで次打者が下手で投げた優しいボールを打たせる。 ○打撃の成功・・・塁上を結ぶダイヤモンド内でボールがバウンドすれば打撃の成功とする。 ○打撃の失敗・・・塁上を結ぶダイヤモンド内でボールがバウンドしなかった場合。加えてファウルゾーンへの打撃とノーバウンドで捕球された場合はアウトとして進塁は認められない。 ○走塁の方法・・・1 塁到達は駆け抜けしてよい。1 塁到達後走者となってからはベースから離れると必ず進塁しなければならない。 ○進塁の条件・・・打撃が成功したときに限り、走者の進塁が認められる。打撃が失敗すれば元の塁に戻る。 ○進塁の失敗・・・次の塁に到達する前に守備者がボールを保持した状態で塁上にいた場合、走者はアウトとなる。 |

表 7. ルールの変更

バットおよびボールについては、打撃の成功体験を保障し、走塁判断や戦術的な選択に学習の焦点を向けやすくするため、硬式テニスラケットおよび T ボール用バットを用意し、基本的にはラケットを使用させた。ボールには硬式テニスボールを用いた。打撃は、攻撃側チームの次打者が下手投げで投じる優しいボールを打つ形式とし、技能差による影響を抑えることを意図した。

打撃の成否については、塁上を結ぶダイヤモンド内でボールがバウンドした場合を打撃の成功とし、それ以外の場合を打撃の失敗とした。ファウルゾーンへの打撃やノーバウンドで捕球された場合はアウトとし、進塁は認めなかった。走塁については、1 塁までは駆け抜けを可とした一方、1 塁到達後は走者として位置づけ、ベースから離れた場合には必ず進塁しなければならないというルールを設定した。また、進塁は打撃が成功した場合にのみ認め、打撃が失敗した場合には元の塁に戻ることにした。次の塁に到達する前に、守備者がボールを保持した状態で塁上にいた場合にはアウトとすることで、走塁判断の重要性が生じるよう工夫した。

単元の前半では、野球の学習に必要な基礎的な技能や戦術的視点を整理し、ゲームの中で意識すべき観点を生徒間で共有することを主なねらいとした。具体的には、打撃および走塁に関するポイントを中心に上げ、どのような打撃が走塁につながるのか、どの場面で進塁を試みるべきかといった判断の視点を確認した。その後、守備の課題として先頭の走者をアウトにする必要があることを確認し、そのためのベースカバーの重要性に気付かせるという単元構成にした。この段階では、ゲームを行いながら観察・記録を行い、自分やチームのプレイを振り返る学習活動を位置づけ、単元後半の課題解決的な学習につながる基盤を形成することを意図した。

単元の後半では、前半で整理した打撃および走塁に関する視点を基盤として、チームとしての課題を発見し、その解決に取り組む学習活動を中心に展開した。ゲームを継続的に

行いながら、戦術記録シートを用いて打撃や走塁の様子を観察・記録し、話し合いを通して課題を共有し、次のゲームに生かすという学習の循環を重視した。戦術記録シートについては、記録対象を打撃および走塁に限定することで、観察の焦点を明確にし、記録活動が課題発見や話し合いに結びつきやすくなるよう配慮した。

また、本単元では、ゲームに参加していない生徒も観察・記録や役割遂行を通して学習に関与できるよう配慮した。生徒には、戦術記録シートによる記録に加え、進塁状況の確認やアウトの判定などを担わせ、チームの課題把握や作戦立案に貢献する立場として位置づけた。これにより、すべての生徒が授業の中で何らかの役割を担いながら、チーム全体で課題解決に取り組む学習環境を整えた。

以上のように、本単元では、ベースボール型ゲームの特性を生かしながら、打撃および走塁に焦点化したルール設定と戦術記録シートによる記録活動、話し合いを授業の中核に据え、ゲーム、観察・記録、振り返りを一体的に位置づけることで、生徒が継続的に課題を意識しながら学習に取り組めるよう構成した。具体的な学習内容や指導の詳細については、以下に示すとおりである。

| | | | |
|---------|---|---|--|
| 単元名 | 球技ベースボール型「野球」 | | |
| 単元の目標 | 知識及び技能 | 思考力・判断力・表現力等 | 学びに向かう力・人間性等 |
| | 次の運動について,勝敗を競う楽しさや喜びを味わい,球技の特性や成り立ち,技術の名称や行い方,その運動に関連して高まる体力などを理解するとともに,基本的な技能や仲間と連携した動きでゲームを展開することができるようにする. ベースボール型では,基本的なバット操作と走塁での攻撃,ボール操作と定位置での守備などによって攻防をする. | 攻防などの自己の課題を発見し,合理的な解決に向けて運動の取り組み方を工夫するとともに,自己や仲間の考えたことを他者に伝えることができるようにする. | 球技に積極的に取り組むとともに,フェアなプレイを守ろうとすること,作戦などについての話し合いに参加しようとする,一人一人の違いに応じたプレイなどを認めようとする,仲間の学習を援助しようとする,健康・安全に気を配ることができるようにする. |
| 生徒の実態 | 知識及び技能 | 思考力・判断力・表現力等 | 学びに向かう力・人間性等 |
| | 野球経験者は学級に数人しかおらず,ルールを知らない生徒が多い.技能に関しては技能が高い生徒とそうでない生徒の差が激しい. | 課題解決に対して,自己やチームの課題を整理できている生徒と,そうでない生徒の差が激しい. | 班ごとに積極的に話し合おうとする姿勢がみられる.得意ではない生徒に関しても得意な生徒が練習を手伝おうとする姿や,積極的に話を聞きに行こうとする姿がみられる. |
| 単元の評価規準 | 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 |
| | <p>【知識】</p> <p>① 野球において用いられる技術には名称があり,それらを身に付けるためのポイントがあることを言ったり書き出したりしている.</p> <p>② 対戦相手との競争において,技能の程度に応じた作戦や戦術を選ぶことが有効であることについて具体例を挙げている.</p> <p>【技能】</p> <p>① 地面と水平になるようにバットを振り抜くことができる.</p> <p>② 打球の状況によって塁を進んだり戻ったりすることができる.</p> <p>③ 各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ができる.</p> | <p>① 提示された動きのポイントやつまづきの事例を参考に,仲間の課題や出来映えを伝えている.</p> <p>② 提供された練習方法から,自己やチームの課題に応じた練習方法を選んでいる.</p> <p>③ 仲間と協力する場面で,分担した役割に応じた活動の仕方を見付けている.</p> | <p>① 作戦などについての話し合いに参加しようとしている.</p> <p>② 練習の補助をしたり仲間に助言したりして,仲間の学習を援助しようとしている.</p> |

| 時 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
|---------|---|-----------|-----------------|---------|---|---|---|---|---|-------|----|--|
| 学習の流れ | 0 | 準備運動 | | | | | | | | | | |
| | 10 | オリエンテーション | 認 メインゲームルール確 | ポイントの説明 | | | | | | チーム練習 | | |
| | 20 | ドリルゲーム | ドリルゲーム, チーム練習 | | | | | | | | | |
| | 30 | | 試しのメインゲーム | メインゲーム | | | | | | | | |
| | 40 | メインゲーム説明 | | | | | | | | | | |
| 50 | 振り返り | | | | | | | | | | | |
| 評価機会 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| | 知 | | ① | | | | ② | | | | | |
| | 技 | ① | | | ② | ③ | | | | | | |
| | 思 態 | | | ① | | | | ② | ① | ③ | ② | |
| 指導上の留意点 | <p>○オリエンテーションで投捕球,バッティング練習の練習方法を提示し,単元の後半ではグループごとに課題に合った練習方法を選択できるように指導する.</p> <p>○班決めに関して,野球経験者が一緒にならないようにする.班の中で実力差が出ないように工夫する.</p> <p>○単元の前半で打撃,走塁のポイントを紹介し,それを記録し,振り返り,課題発見につなげる戦術記録シートを紹介する.</p> <p>○めあてでそれぞれの時間で意識させたいことを確認した後にそれぞれのチームの課題点,この時間で意識すること,作戦などを記述させ,それにその視点をもとにゲームを分析させ,評価する時間を毎ゲームの終わりに話し合わせる時間を作る.</p> <p>○攻撃の際,走者以外のグループメンバーで打撃ごとにどこを狙うのかを話し合わせる.</p> <p>○毎時間ごとに授業の振り返りを記述させ,自己の課題,チームの課題について振り返らせる.</p> | | | | | | | | | | | |

| 本時の学習（1 / 10時） | | |
|----------------|--|--|
| 本時の目標 | ボールに慣れよう. | |
| 準備 | テニスボール, バット, ラケット, ビブス, コーン | |
| 段階 | 学 習 活 動 | 指導上の留意事項（○指導, ◆評価規準） |
| はじめ 17分 | <ul style="list-style-type: none"> ・準備運動(8) ・めあての確認(5) ・班分け(4) | <ul style="list-style-type: none"> ○野球の特性などについて確認する. ○事前に決めてもらったチームを発表してもらい. ビブスを選ばせ, 同じ色, 番号を着続けることを伝える. |
| なか 23分 | <ul style="list-style-type: none"> ・キャッチボール(4) ・ゴロ捕球(5) ・ミニゲーム説明, 練習(10) ・ミニゲーム(4) | <ul style="list-style-type: none"> ○狙ったところに投げられるか, 相手が捕ることができる強さで投げられるかを意識して練習させる. ○ゴロを捕球して正確に相手に投げ返すことを意識させる. ○キャッチボールと同じく相手が取ることができる強さで投げることを意識させる. ○打者は守備者を狙って打つことを意識させる. ○守備者は捕球をしてからの送球までをスムーズに行うことを意識させる. ○ローテーションの動きを確認する. ○制限時間以内にどれくらいローテーションできるか勝負させる. ◆地面と水平になるようにバットを振り抜くことができる. 【A 評価と判断するポイント】 地面と水平にスイングをして狙ったところにボールを打つことができる. 【到達していない生徒への手立て】 動きのポイントを個別に説明する. |
| まとめ 10分 | <ul style="list-style-type: none"> ・本時の振り返り ・振り返りの記入 | <ul style="list-style-type: none"> ○今日の授業で学んだこと, 感想をワークシートに記述させる. |

| 本時の学習（2 / 10時） | | |
|----------------|--|---|
| 本時の目標 | 野球を実際にやってみよう。 | |
| 準備 | テニスボール、バット、ラケット、ビブス、コーン | |
| 段階 | 学習活動 | 指導上の留意事項（○指導、◆評価規準） |
| はじめ 10分 | <ul style="list-style-type: none"> ・準備運動（8） ・めあての確認（2） | <ul style="list-style-type: none"> ○メインゲームのルールを確認することを伝える。 |
| なか 33分 | <ul style="list-style-type: none"> ・キャッチボール、ゴロ捕球、ミニゲーム（7） ・メインゲームのルール説明（10） ・試しのゲーム（16） | <ul style="list-style-type: none"> ○1時間目に確認したポイントを確認しながら練習させる。 ○デモンストレーションを見せて、実際のゲームを想定できるようルールを確認できるよう工夫する。 ○ジャッジが攻守で食い違った場合はじゃんけんで勝った方のジャッジになることを伝える。 ○班ファンが難しいジャッジは話を聞きながら教師側が基準を伝えて観覧しないよう気を付けながらゲームを観察、声掛けをする。 |
| まとめ 7分 | <ul style="list-style-type: none"> ・本時の振り返り ・振り返りの記入 | <ul style="list-style-type: none"> ○今日の授業で学んだこと、感想をワークシートに記述させる。 ◆野球において用いられる技術には名称があり、それらを身に付けるためのポイントがあることを言ったり書き出したりしている。 【A 評価と判断するポイント】 野球のルールやポイントについてゲーム内の状況を具体的に書き出している。 【到達していない生徒への手立て】 メインゲームのールの特徴について再度説明する。 |

| 本時の学習（3 / 10時） | | |
|----------------|--|---|
| 本時の目標 | 打撃を工夫してランナーを進めよう。 | |
| 準備 | テニスボール、バット、ラケット、ビブス、コーン | |
| 段階 | 学習活動 | 指導上の留意事項（○指導、◆評価規準） |
| はじめ 11分 | <ul style="list-style-type: none"> 準備運動(8) めあての確認(3) | <ul style="list-style-type: none"> ○打撃の内容を記録する方法を教えることを伝える。 |
| なか 33分 | <ul style="list-style-type: none"> キャッチボール、ゴロ捕球、ミニゲーム(7) 打撃の記録シートの記録方法の説明(10) ゲーム(16) | <ul style="list-style-type: none"> ○1時間目に確認したポイントを確認しながら練習させる。 ○記録シートの方法を丁寧に伝える。 ○打撃の際に、走者がいなければ出塁すること。走者がいれば走者を先の塁に進めることが最優先事項であることを確認する。 ○走者を進めるために狙う方向を確認する。 ○打者が打つ前に、走者以外の班員でどこを狙うかを確認し、記録シートに記録させる。 ○走者を進塁させることができる場所を狙っているかを確認しながら指導する。 ◆提示された動きのポイントやつまづきの事例を参考に、仲間の課題や出来映えを伝えている。 【A 評価と判断するポイント】 記録シートから、仲間の課題や出来栄を伝え、解決策も提示している。 【到達していない生徒への手立て】 記録シートからわかることを確認する。 |
| まとめ 6分 | <ul style="list-style-type: none"> 本時の振り返り 振り返りの記入 | <ul style="list-style-type: none"> ○打撃の際に意識することを再確認する。 ○記録シートの方法を確認する。 ○今日の授業で学んだこと、感想をワークシートに記述させる。 |

| 本時の学習（4 / 10時） | | |
|----------------|---|--|
| 本時の目標 | 走塁のポイントを知ろう。 | |
| 準備 | テニスボール、バット、ラケット、ビブス、コーン | |
| 段階 | 学習活動 | 指導上の留意事項（○指導、◆評価規準） |
| はじめ 11分 | <ul style="list-style-type: none"> ・準備運動(8) ・めあての確認(3) | <p>○走塁の内容を記録する方法を教えることを伝える。</p> |
| なか 33分 | <ul style="list-style-type: none"> ・キャッチボール、ゴロ捕球、ミニゲーム(7) ・走塁の記録シートの記録方法の説明(10) ・ゲーム(16) | <p>○1時間目に確認したポイントを確認しながら練習させる。</p> <p>○記録シートの方法を丁寧に伝える。 ○進塁しなければならない時、進塁した方がよいとき、進塁してはいけない時の判断のポイントを確認する。 ○走者は進塁することが最優先であることを確認する。</p> <p>○走者が進塁すべき状況か、進塁する・しないの判断が必要な場面かどうかを確認させながらゲームを観察する。 ◆打球の状況によって塁を進んだり戻ったりすることができる。 【A評価と判断するポイント】 守備の送球の方向などによって塁を進んだり戻ったりしている。 【到達していない生徒への手立て】 ゲーム状況で走者が進塁すべきかどうかを個別に確認する。</p> |
| まとめ 6分 | <ul style="list-style-type: none"> ・本時の振り返り ・振り返りの記入 | <p>○走塁の状況判断のポイントを再確認する。 ○記録シートの方法を確認する。</p> <p>○今日の授業で学んだこと、感想をワークシートに記述させる。</p> |

| 本時の学習（5 / 10時） | | |
|----------------|--|--|
| 本時の目標 | 守備のポイントを知ろう。 | |
| 準備 | テニスボール、バット、ラケット、ビブス、コーン | |
| 段階 | 学習活動 | 指導上の留意事項（○指導、◆評価規準） |
| はじめ 11分 | <ul style="list-style-type: none"> 準備運動(8) めあての確認(3) | ○守備のポイントを確認することを伝える。 |
| なか 33分 | <ul style="list-style-type: none"> 守備のポイントの確認(10) キャッチボール、ゴロ捕球、ミニゲーム(7) ゲーム(16) | <p>○守備のポイントとして、1番前の走者をホームに進めないことが最優先であることを確認する。</p> <p>○走者を進塁させないためには、先の塁にカバーリングが必要であることを確認する。</p> <p>○攻撃側が打つ場所を話し合っている際に誰がどこのカバーに入るかを守備側も確認する必要があることを伝える。</p> <p>○1時間目に確認したポイントを確認しながら練習させる。</p> <p>○記録シートが書けているかを確認しながらゲームを観察する。</p> <p>○カバーリングに関して守備位置につく時間で確認できているか確認しながらゲームを観察する。</p> <p>◆各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ができる。</p> <p>【A 評価と判断するポイント】 基本的な動きをほかの人に伝えている。</p> <p>【到達していない生徒への手立て】 個別に守備位置やカバーリングの場所を伝える。</p> |
| まとめ 6分 | <ul style="list-style-type: none"> 本時の振り返り 振り返りの記入 | <p>○守備のポイントを再度確認する。</p> <p>○今日の授業で学んだこと、感想をワークシートに記述させる。</p> |

| 本時の学習（6 / 10時） | | |
|----------------|---|---|
| 本時の目標 | チームの課題を確認しよう。 | |
| 準備 | テニスボール, バット, ラケット, ビブス, コーン | |
| 段階 | 学習活動 | 指導上の留意事項（○指導, ◆評価規準） |
| はじめ 13分 | <ul style="list-style-type: none"> 準備運動(8) めあての確認(5) | <ul style="list-style-type: none"> ○攻撃, 守備両方の課題や動きのポイントなどを再度確認する。 |
| なか 30分 | <ul style="list-style-type: none"> チームの課題の確認(7) チーム練習(7) ゲーム(16) | <ul style="list-style-type: none"> ○戦術記録シートをもとにチームの課題を確認する。 ○チーム練習で何を課題に練習するかを決めさせる。 ◆対戦相手との競争において, 技能の程度に応じた作戦や戦術を選ぶことが有効であることについて具体例を挙げている。 【A 評価と判断するポイント】 仲間の技能の程度に応じた有効な作戦や戦術の具体例を挙げている。 【到達していない生徒への手立て】 具体的な作戦や戦術を紹介する。 ○チームで確認した課題を解決する練習内容を確認しながら練習させる。 ○記録シートが書けているかを確認しながらゲームを観察する。 ○走塁や守備位置, カバーリングなどの声掛けをしながらゲームを観察する。 |
| まとめ 7分 | <ul style="list-style-type: none"> 本時の振り返り 振り返りの記入 | <ul style="list-style-type: none"> ○チームの課題を確認できたかを振り返らせる。 ○今日の授業で学んだこと, 感想をワークシートに記述させる。 |

| 本時の学習（7 / 10時） | | |
|----------------|---|--|
| 本時の目標 | チームの課題を解決するために作戦を立てよう。 | |
| 準備 | テニスボール、バット、ラケット、ビブス、コーン | |
| 段階 | 学習活動 | 指導上の留意事項（○指導、◆評価規準） |
| はじめ 13分 | <ul style="list-style-type: none"> 準備運動(8) めあての確認(5) | <ul style="list-style-type: none"> ○攻撃、守備両方の課題や動きのポイントなどを再度確認する。 |
| なか 30分 | <ul style="list-style-type: none"> チームの課題の確認(7) チーム練習(7) ゲーム(16) | <ul style="list-style-type: none"> ○前時の授業内容や戦術記録シートをもとにチームの課題を確認し、作戦を考えさせる。 ○チーム練習で何を課題に練習するかを決めさせる。 ○チームで確認した課題を解決する練習内容を確認しながら練習させる。 ◆練習の補助をしたり仲間に助言したりして、仲間の学習を援助しようとしている。 【A 評価と判断するポイント】 積極的に練習の補助をしたり仲間に助言したりして、仲間の学習を援助しようとしている。 【到達していない生徒への手立て】 練習の意図を確認する。 ○記録シートが書けているかを確認しながらゲームを観察する。 ○走塁や守備位置、カバーリングなどの声掛けをしながらゲームを観察する。 |
| まとめ 7分 | <ul style="list-style-type: none"> 本時の振り返り 振り返りの記入 | <ul style="list-style-type: none"> ○作戦がうまくいったかを振り返らせる。 ○今日の授業で学んだこと、感想をワークシートに記述させる。 |

| 本時の学習（8 / 10時） | | |
|----------------|---|---|
| 本時の目標 | ゲームに勝つための作戦を話し合おう。 | |
| 準備 | テニスボール, バット, ラケット, ビブス, コーン | |
| 段階 | 学習活動 | 指導上の留意事項（○指導, ◆評価規準） |
| はじめ 13分 | <ul style="list-style-type: none"> 準備運動(8) めあての確認(5) | <ul style="list-style-type: none"> ○攻撃, 守備両方の課題や動きのポイントなどを再度確認する。 |
| なか 30分 | <ul style="list-style-type: none"> チームの課題の確認(7) チーム練習(7) ゲーム(16) | <ul style="list-style-type: none"> ○前時の授業内容や戦術記録シートをもとにチームの課題を確認し, 作戦を考えさせる。 ○チーム練習で何を課題に練習するかを決めさせる。 ◆作戦などについての話し合いに参加しようとしている。 【A 評価と判断するポイント】 積極的に作戦などについての話し合いに参加しようとしている。 【到達していない生徒への手立て】 話し合いの内容を個別に確認する。 ○チームで確認した課題を解決する練習内容を確認しながら練習させる。 ○記録シートが書けているかを確認しながらゲームを観察する。 ○走塁や守備位置, カバーリングなどの声掛けをしながらゲームを観察する。 |
| まとめ 7分 | <ul style="list-style-type: none"> 本時の振り返り 振り返りの記入 | <ul style="list-style-type: none"> ○作戦がうまくいったかを振り返らせる。 ○今日の授業で学んだこと, 感想をワークシートに記述させる。 |

| 本時の学習（9 / 10時） | | |
|----------------|---|---|
| 本時の目標 | チームに貢献するために自分ができることを考えよう。 | |
| 準備 | テニスボール、バット、ラケット、ビブス、コーン | |
| 段階 | 学習活動 | 指導上の留意事項（○指導、◆評価規準） |
| はじめ 17分 | <ul style="list-style-type: none"> 準備運動(8) めあての確認(5) | <p>○これまでの授業でうまくいった作戦, そうでなかった作戦の違いなどを確認する。</p> |
| なか 23分 | <ul style="list-style-type: none"> チームの課題の確認(7) チーム練習(7) ゲーム(16) | <p>○前時までの授業内容や戦術記録シートをもとにチームの課題を確認し, 作戦を考えさせる。</p> <p>○チーム練習で何を課題に練習するかを決めさせる。</p> <p>○チームで確認した課題を解決する練習内容を確認しながら練習させる。</p> <p>○記録シートが書けているかを確認しながらゲームを観察する。</p> <p>○走塁や守備位置, カバーリングなどの声掛けをしながらゲームを観察する。</p> <p>◆仲間と協力する場面で, 分担した役割に応じた活動の仕方を見付けている。</p> <p>【A 評価と判断するポイント】 仲間の役割に応じた活動の仕方をアドバイスしている。</p> <p>【到達していない生徒への手立て】 どのような活動があるかを確認する。</p> |
| まとめ 10分 | <ul style="list-style-type: none"> 本時の振り返り 振り返りの記入 | <p>○次の時間の試合に向けて作戦を考えさせる。</p> <p>○今日の授業で学んだこと, 感想をワークシートに記述させる。</p> |

| 本時の学習（10 / 10時） | | |
|-----------------|---|---|
| 本時の目標 | ゲームを楽しもう。 | |
| 準備 | テニスボール、バット、ラケット、ビブス、コーン | |
| 段階 | 学習活動 | 指導上の留意事項（○指導、◆評価規準） |
| はじめ 13分 | <ul style="list-style-type: none"> 準備運動(8) めあての確認(5) | <p>○これまでの授業を踏まえて、チームで意識することを確認させる。</p> |
| なか 27分 | <ul style="list-style-type: none"> 打順決め、作戦会議(3) チーム練習(5) ゲーム(19) | <p>○打順や攻撃、守備の作戦の確認。練習内容について話し合わせる。</p> <p>○作戦会議で決めた練習を班ごとにさせる。</p> <p>◆提供された練習方法から、自己やチームの課題に応じた練習方法を選んでいる。</p> <p>【A 評価と判断するポイント】 選んだ練習方法の意図を班員に伝えている。</p> <p>【到達していない生徒への手立て】 自己やチームの課題が南安丘考えさせる。</p> <p>○攻撃の作戦がうまくいっているか、記録が取れているかを確認しながらゲームを観察する。</p> <p>○守備位置の確認、ベースカバーの確認をするよう声掛けをしながらゲームを観察する。</p> |
| まとめ 10分 | <ul style="list-style-type: none"> 本時の振り返り 振り返りの記入 | <p>○単元を通して成長した部分、できるようになったことを生徒に伝える。</p> <p>○今日の授業で学んだこと、感想をワークシートに記述させる</p> |

5. 3. 2 戦術記録シートの内容と活用方法

実践Ⅲベースボール型「野球」において用いた戦術記録シートは、打撃および走塁に関する戦術的な判断や結果を整理することを目的として作成したものである。実践Ⅰ・Ⅱにおいて、記録観点が多岐にわたることで生徒の観察の焦点が分散するという課題が確認されたことを踏まえ、本実践では記録対象を打撃と走塁に限定し、攻撃局面に焦点化した戦術記録活動を位置づけた。

単元の前半では、打撃および走塁において生徒が意識すべき判断や行動の視点を整理し、それらを基準としてゲームを観察・記録できるようにすることを意図した。具体的には、第3時に「打撃評価シート」を導入し、まずは打撃の結果に着目した記録活動を行わせた。このゲーム記録シートは、攻撃記録シートの左側と同様の構成をもち、打球の方向や自身の出塁状況、ランナーの進塁結果といった打撃に関する結果を簡潔に整理できるようにしたものである。第3時では、打撃の成否や結果を客観的に捉えることに重点を置き、走塁の評価は行わず、記録観点を絞った活動とした。

続く第4時には、「攻撃記録シート」を導入し、打撃の結果に加えて走塁の結果を記録する活動へと発展させた。この攻撃記録シートでは、打撃の方向や出塁の有無に加え、ランナーの進塁状況や適切な進塁の成否を一体的に記録できる構成とした。これにより、生徒が打撃の結果と走塁の成否を切り離して捉えるのではなく、両者の関係性に着目しながらゲームを観察・記録することを意図した。

第5時以降については、打撃と走塁を1枚のシートで記録できる攻撃記録シートを継続的に用いた。これは、打撃の結果がどのように走塁判断や進塁結果に影響しているのかを生徒が把握しやすくし、攻撃全体を一連の流れとして捉える視点を育成するためである。記録活動を通して、生徒が「どのような打撃が進塁につながったのか」「どの場面で走塁判断が適切であったのか」といった点を整理しやすくなるよう配慮した。

戦術記録シートは、ゲームに参加していない生徒が記録者となり、ゲーム中の攻撃場面を観察・記録する形で活用した。記録者は、打撃や走塁の結果を整理し、話し合い活動の場面においてその内容をチーム内で共有する役割を担った。記録された内容は、チームの課題を把握するための資料として用いられ、次のゲームにおいて意識すべき打撃や走塁のポイントを話し合う際の基盤として活用した。

このように実践Ⅲでは、戦術記録シートを段階的に導入し、打撃の結果の記録から、打撃と走塁の関係性を捉える記録へと発展させる学習過程を構成した。記録観点を攻撃局面に限定することで、生徒が観察の焦点を明確にもちながらゲームに関与できるようにするとともに、記録活動が課題発見や話し合い活動に結びつくことを意図した。各戦術記録シートの具体的な様式については、図 18. 19 に示すとおりである。

打撃評価シート

() 班

| ゼッケン | 打撃の方向 | 自身の出塁 | ランナーの進塁 |
|------|-------|-------|---------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

○成功した場合には「○」を、失敗した場合には「×」をつける。

*打球の方向：狙ったところ「右・中・左」に打てた「○」。打てなかった「×」。

*自身の出塁：自分が出塁できた「○」。出塁できなかった「×」。

*ランナーの進塁：ランナーが進塁できた「○」。進塁できなかった「×」。

図 18. 打撃評価シート

| | | | |
|------|--|-----|---------------------------------------|
| 状況判断 | ランナーなし | 適切 | 守備者が一人しかいない場所を狙っている。 左に狙って打っている。※1 |
| | | 不適切 | 守備者が複数人いる場所を狙っている。 |
| | 1 塁 | 適切 | 守備者が一人しかいない場所を狙っている。 |
| | | 不適切 | 真ん中。 |
| | 2 塁 1・2 塁 | 適切 | 守備者が一人しかいない場所を狙っている。 右に狙って打っている。※2 |
| | | 不適切 | 守備者が複数人いる場所を狙っている。 左。 |
| | 3 塁 2・3 塁 満塁 | 適切 | 守備者が一人しかいない場所を狙っている。 |
| | | 不適切 | 守備者が複数人いる場所を狙っている。 |
| 技能発揮 | 成功 | | 狙った方向に打っている。※3 |
| | | | 打球に対して正面に守備がない。 |
| | 失敗 | | 狙った方向に打てていない。 |
| | | | 打球に対して正面に守備がいる。 |
| | | | フェアゾーンに打てていない。 |
| | | | 打球が塁間を結ぶ白線内でバウンドしなかった。 |
| | | | 空振り。 |
| | <p>※1 ランナーが出塁する際に 3 塁方向が最も 1 塁ベースから離れていて出塁しやすいと指導したため守備者が複数いる場合でも適切としている。</p> <p>※2 既存のランナーを進塁させることを最優先事項として指導したため、2 塁、1・2 塁の状況では守備者が複数人いる場合でも適切としている。</p> <p>※3※1、※2 の場合にのみ判断する。コート上の 3 分割した白線を基準とする。</p> <p>※4※1、※2 の場合にのみ判断する。コート上の 3 分割した白線を基準とする。</p> | | |

表 8. 打撃の分析カテゴリー

| | | | |
|--|------------------------------|-------------------|---|
| 状況判断 | 打者走者 | | 1 塁到達するまでは状況判断の対象としない. ※5 |
| | 直前の塁に走者がいないかつ自分の後ろに走者がいない ※6 | 適切 | 打球・送球を守備が処理できていない状況で進塁する. ※7 |
| | | | 次の塁にベースカバーがない状況で進塁する. ※8 |
| | | 不適切 | 打球・送球を守備が処理できていない状況で進塁しない. |
| | | | 次の塁にベースカバーがない状況で進塁しない. 打球・送球を守備が処理できていてかつ次の塁にベースカバーがいる状況で進塁する. |
| | 直前の塁に走者がいる | 適切 | 直前の塁の走者が進塁するか打球・送球を守備が処理できていない状況で進塁する. |
| | | | 直前の塁の走者が進塁するか次の塁にベースカバーがない状況で進塁する. |
| | | 不適切 | 直前の塁の走者が進塁するか打球・送球を守備が処理できていない状況で進塁しない. |
| | | | 直前の塁の走者が進塁するか次の塁にベースカバーがない状況で進塁しない. |
| | | | 直前の塁の走者が進塁するか打球・送球を守備が処理できていてかつ次の塁にベースカバーがいる状況で進塁する. 直前の塁の走者が進塁していない状況で進塁する. |
| 自分の後ろに走者がいる | 適切 | 打者が打撃すると同時に進塁する. | |
| | 不適切 | 打者が打撃すると同時に進塁しない. | |
| 直前の塁に走者がいないかつ自分の後ろに走者がいない | 自分の後ろに走者がいる状況として判断を評価する. | | |
| <p>※5 打者走者に関して, 1 塁到達後はプレイが止まるまで進塁した先の走者として状況判断の対象となる. ほかの走者も同様に扱う. (例) 1 塁走者 2 塁到達後→2 塁走者として状況判断の対象.</p> <p>※6 自分の後ろに走者がいないとは自分が進塁しなければ後ろの走者の進塁を妨げてしまう(詰まっている状況)状況</p> <p>※7 進塁するまでに次の塁に返球することができない状況</p> <p>※8 進塁するまでにベースカバーに入ることができない状況</p> | | | |

表 9. 走塁の分析カテゴリー

| | | | | |
|---|----------------|-----|--------------------------------------|---------------------|
| 送球 ※10 | 状況判断 | 適切 | ベースカバーができていてかつアウトに取れるタイミングの塁に送球している。 | |
| | | 適切 | ベースカバーができていてかつ走者の止まっている次の塁に送球している。 | |
| | 技能発揮 | 不適切 | ベースカバーができていない塁に送球する。 | |
| | | 不適切 | 明らかにアウトに取れないタイミングの塁に送球する。 ※10 | |
| 捕球 ※11 | 技能発揮 | 適切 | 打球の正面に入って捕球できている。 | |
| | | 適切 | 打球の正面に入って捕球できていないが捕球できている。 | |
| | 不適切 | 不適切 | 打球の正面に入って打球を体の前に収めている。 | |
| | | 不適切 | 打球の正面に入っているが打球を体の前に収めることができていない。 ※ | |
| ベース カバー | 状況判断 | 適切 | ランナーが進塁する塁にカバーに入っている。 | |
| | | 適切 | ランナーが進塁する次の塁にカバーに入っている。 | |
| | 不適切 | 不適切 | ランナーが進塁する塁にカバーに入っていない。 | |
| | | 不適切 | ランナーが進塁した塁に居続ける。 | |
| | 技能発揮 | 適切 | 適切 | 送球をベースを踏んだ状態で捕球する。 |
| | | | 適切 | 送球にベースを踏んだ状態で触れている。 |
| 不適切 | | 不適切 | 送球をベースを踏んでいない状態で捕球する。 | |
| | | 不適切 | 送球にベースを踏んでいない状態で触れている。 | |
| 不適切 | 送球に触れることができない。 | | | |
| <p>※9 アウトセーフのジャッジが必要な瞬間を守備機会としてそれぞれの状況を判断する。</p> <p>※10 優先順位は 1. もっとも本塁に近い走者をアウトにすること. 2. アウトにできる塁でアウトに取ること. 3. 走者が進塁する塁に返球すること。</p> <p>※11 打球に対する捕球のみを対象とする。</p> | | | | |

表 10. 守備の分析カテゴリー※9

5. 4. 2 形成的授業評価の分析方法

分析方法は2章2-4分析の観点と評価方法に記述したとおり行った。

5. 4. 3 診断・総括的授業評価の分析方法

分析方法は2章2-4分析の観点と評価方法に記述したとおり行った。

5. 4. 4 振り返り記述の分析方法

分析の手順は2章2-4分析の観点と評価方法に記述したとおり行った。なお、分析に用いたコーディングルールは表11のとおりである。

| |
|--|
| *知識・技能に関する記述 |
| 打つ or 打てる or 取る or 取れる or 投げる or 出塁 or 飛ぶ or ホームラン or ミス or 空振り or ヒット or とる or 進める or 進む or バッティング or 走る or ルール or アウト or キャッチ or 攻撃 or ホーム or 分かる or 得点 or 理解 or 当てる or 強い or 低い or 早い or 当たる or スムーズ or ゴロ or ランナー or 守備 or 覚える or 打球 or 打撃 or エラー or セーフ |
| *思考・判断に関する記述 |
| 思う or 考える or 良い or 狙う or 方向 or 意識 or 決める or 記録 or 活かす or 工夫改善 or 狙い or 確認 or 気づく or 判断 or 難しい or 苦手 or 場所 or 動き or 作戦 or 練習 or 反省 or 間違える |
| *協力に関する記述 |
| 協力 or 声 or 声掛け or 教える or 仲間 or 話し合う or 掛け合う or 学ぶ or 取り組む or 応援 or 友達 or 味方 or アドバイス or チームワーク or チームメイト or テキパキ or 貢献 or 一生懸命 |
| *勝敗に関する記述 |
| 勝つ or 負ける or 逆転 or 勝利 or 優勝 or 連勝 |

表 11. コーディングルール

5. 5 クラス別に実践を分析する視点

5. 5. 1 クラスごとに授業の実践が異なった背景

実践Ⅲでは、本来は、3クラスにおいて同一の単元計画および授業内容に基づく統一的な授業実践を行うことを想定していた。しかし、授業実践の過程において、実践スケジュールの違いや天候不良の影響を受け、授業内容や活動の場の設定がクラスごとに異なる状況が生じた。その結果、ゲームの実施状況や戦術記録活動の位置づけに差が生まれ、3クラスを同一条件の授業実践として一括して分析することが困難となった。統一された授業実践が行われたものとして結果をまとめることは、実際の授業の実態を十分に反映しない可能性があるかと判断した。

そこで本研究では、実践Ⅲをクラスごとに異なる授業実践として捉え、それぞれを個別に分析することとした。各クラスにおける授業の実践を踏まえたうえで結果を整理することで、戦術記録シートを用いた記録活動が、それぞれの授業条件のもとでどのように機能したのかを明らかにすることを意図した。

なお、具体的な単元の実践や授業内容の違いについては、各クラスの結果を示す節の冒頭に簡潔に記述し、その後に分析結果を提示する構成とした。

5. 5. 2 本章における結果および考察の整理方法

本章では、実践Ⅲにおける授業実践の結果を、クラスごとに整理し、それぞれについて考察を行う。前節で述べたとおり、実践Ⅲでは、授業内容や場の設定がクラスごとに異なったため、3クラスを同一条件の授業実践として一括して分析することが困難であった。このため、本章では、各クラスを個別の実践として位置づけ、結果および考察を提示する構成とした。

具体的には、各クラスについて、まず当該クラスにおける単元の実践や授業実施上の特徴を簡潔に整理し、その後に分析結果を示す。そのうえで、クラスごとに、戦術記録シートを用いた記録活動が生徒の授業参加やゲームパフォーマンスにどのように関与したのかについて考察を行う。また、クラスごとの結果および考察を提示した後は、3クラスを通して共通してみられた傾向や、相違点を踏まえた総合的な考察を行う。これにより、クラスごとの差異を整理するとともに、戦術記録シートを用いた記録活動が、授業計画に基づいて実施された場合にどのような学習成果につながるのかを明らかにすることを意図した。

5. 6 1組の実践結果と考察

5. 6. 1 1組における単元の実際

1組における授業実践は、基本的に単元計画および指導案に沿って進められた。各時間においては、準備運動、めあての確認、ゲームおよび戦術記録活動、振り返りという学習の流れを共通して設定し、ベースボール型ゲームを中心とした授業展開を行った。ただし、単元の進行過程において、一部の時間で授業内容の調整を行った。単元計画では、第5時に守備のポイントについて扱う予定であったが、第4時終了時点において、打撃および走塁を含む攻撃全体のポイントに対する生徒の理解が十分に整理されていないと判断した。攻撃のポイントが整理されていない状態で守備のポイントを説明することは、学習内容の理解を困難にすると考え、第5時では予定していた守備の学習に先立ち、攻撃全体のポイントを再確認する時間を設けた。

この第5時では、打撃の結果と走塁判断との関係に着目し、どのような打撃が進塁につながるのか、またどの場面で走塁判断が求められるのかを改めて整理した。その後、第6時において、本来第5時に扱う予定であった守備のポイントについての授業を行い、攻撃と守備の関係性を踏まえた理解を図った。

第7時から第10時にかけては、単元計画に基づき、計画どおり授業を進め、ゲームを中心とした学習活動と戦術記録シートを用いた記録・振り返りを継続的に行った。

また、道具の準備状況に関しては、第1時に硬式テニスラケットを用意することができなかったため、オリエンテーションの時間ではTボール用バットのみを使用して授業を実施した。第2時以降は、計画どおり硬式テニスラケットを使用し、打撃活動を行った。以上のように、1組では、単元計画を基本としつつ、生徒の理解状況を踏まえて授業内容の順序を一部調整しながら実践を行った。

5. 6. 2 1組におけるゲームパフォーマンスの変容

図 20.21 は、実践Ⅲにおける1組のゲームパフォーマンス分析の結果である。ゲームパフォーマンスの変容を整理すると、打撃に関する分析では、「打撃の状況判断」において、3時間目から10時間目にかけて有意な向上が認められた ($p < .05$)。この結果は、走者を進めるためにどこを狙うべきかといった判断が形成されていったことを示している。一方で、「打撃の技能発揮」については数値の上昇はみられたものの、有意な差は認められなかった。この点については、本実践における打撃が、打者自身の技能だけでなく、次打者による投球の質に左右される構造であったことが影響していると考えられる。

走塁に関する分析では、「走塁の状況判断」において、3時間目の76.74%から10時間目の97.30%へと有意な向上が認められた ($p < .01$)。この結果は、打撃結果と走塁結果を一体的に記録する攻撃記録シートを継続的に活用したことで、生徒が「どの場面で進塁するのか」「どの局面で止まるのか」といった判断を、攻撃全体の流れの中で捉えられるようになったことを反映していると考えられる。

守備に関する分析では、「ベースカバーの状況判断」において、58.21%から87.30%へと有意な向上が認められた ($p < .01$)。これは、走塁との関係を踏まえながら守備位置や役割を判断する場面が増えたことにより、「どの塁にカバーに入るべきか」という戦術的判断が明確になっていったことを示している。一方で、「送球の技能発揮」および「ベー

スカパーの技能発揮」については、有意な差は認められなかった。これらの技能は、「ベースカパーが触れることのできる範囲に送球できれば成功」「ベースに触れることができれば成功」という平易な技能として設定していたため、3時間目の段階ですでに高い成功率を示していた。その結果、単元後半にかけての変容が数値として表れにくかったものと解釈できる。

以上のことから、本実践Ⅲが技能発揮そのものの向上よりも、打撃・走塁・守備を貫く状況判断や戦術的理解の向上を促したことを示している。1組のゲームパフォーマンス分析の結果は、本実践が技能発揮そのものの向上よりも、状況判断を伴う戦術的理解の深化を強く促したことを示している。

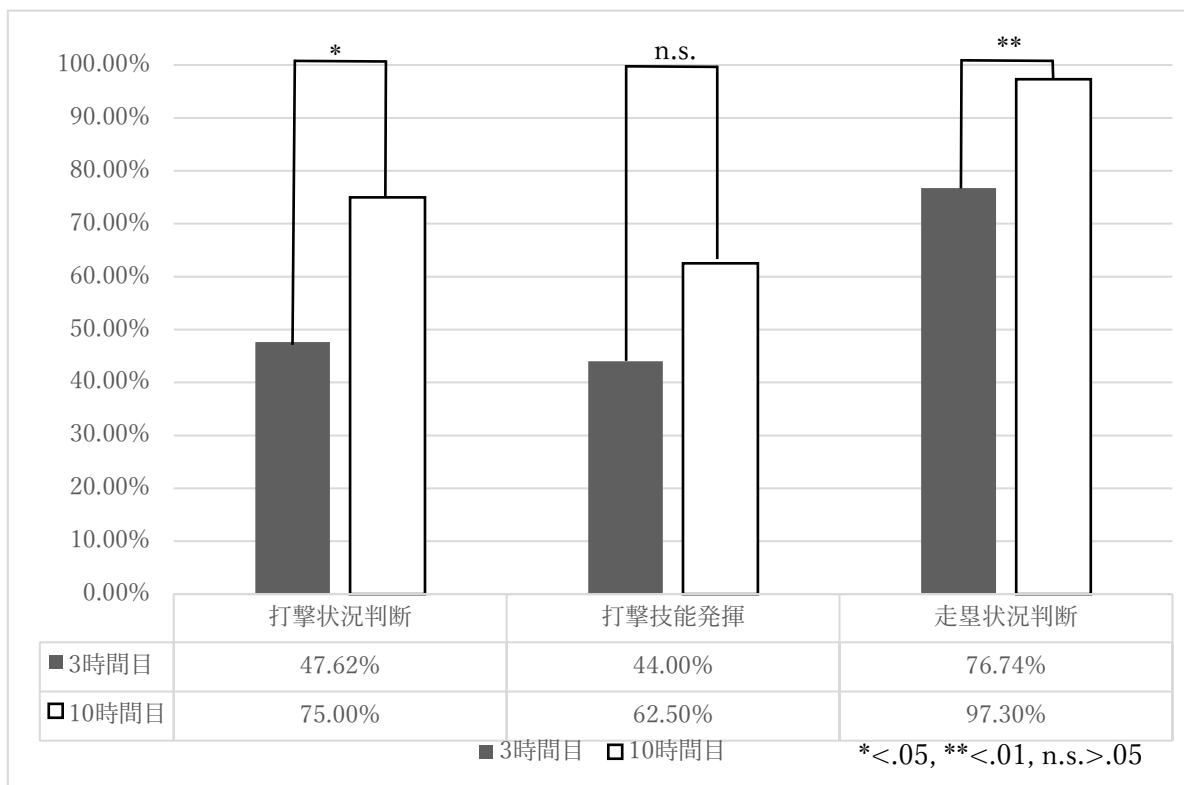


図 20. ゲームパフォーマンス分析(1組. 攻撃)

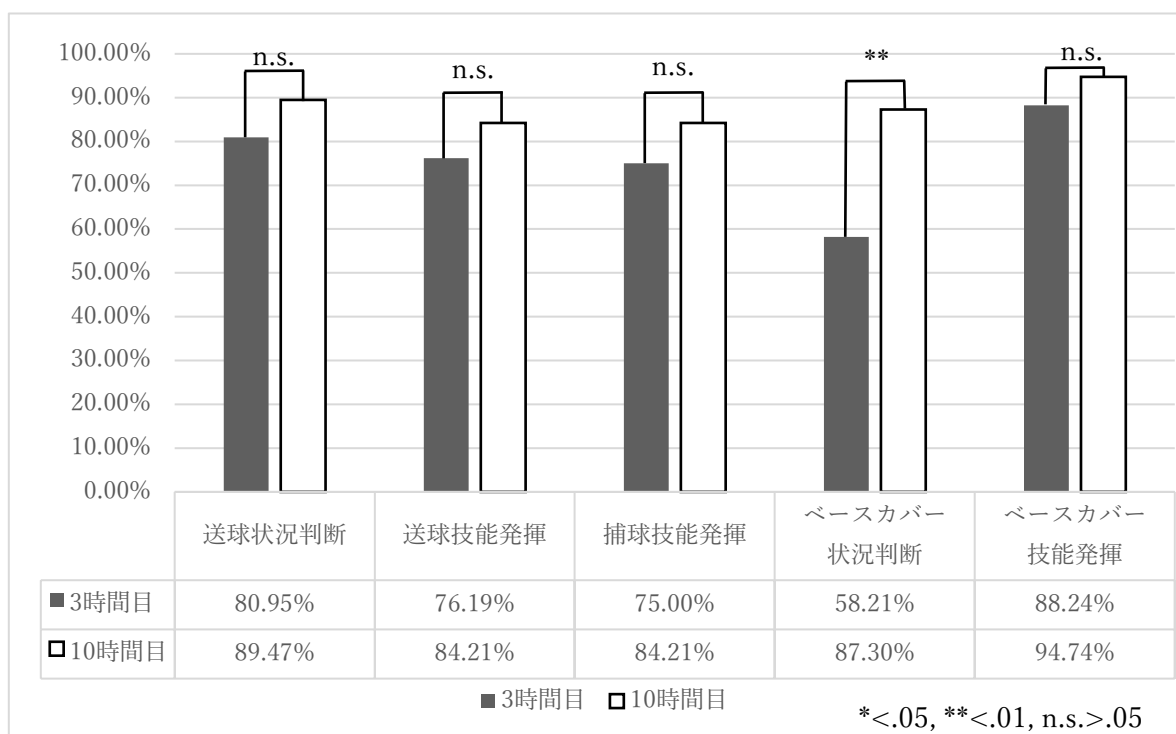


図 21. ゲームパフォーマンス分析(1組. 守備)

5. 6. 3 1組における形成的授業評価の推移

図 22 は 1 組における形成的授業評価の結果である。形成的授業評価の推移を整理すると、単元全体を通して「意欲関心」「学び方」「協力」は高い水準で安定して推移しており、生徒が継続的に授業に前向きに取り組んでいたことがうかがえる。特に「協力」は多くの時間で 3.0 前後の高得点を示しており、ゲームを中心とした学習構成や、役割分担を伴う活動が、仲間と関わりながら学習に参加しようとする態度の形成に寄与していたと考えられる。

「成果」については、単元前半から第 4 時間目にかけて徐々に上昇する傾向がみられた。これは、第 3 時間目に打撃のポイントを、第 4 時間目に走塁のポイントを扱い、それぞれの技能や判断の視点を明確にした授業構成が、生徒のプレイの手応えや達成感につながったためだと考えられる。一方、第 5 時間目では「成果」が一時的に低下しているが、これは単元計画を変更し、守備の内容に入る前段階として、攻撃全体のポイントを再整理する時間を設けたことが影響していると考えられる。この時間では、新たな技能の習得よりも、これまでの学習内容を振り返り、理解を整理する活動が中心となったため、成果感が一時的に下がったと解釈できる。

その後、第 6 時間目以降は、本来予定していた守備のポイントの学習を行い、攻撃と守備を関連付けながらゲームを重ねていく中で、「成果」は再び上昇傾向を示した。特に単元後半では、戦術記録シートをもとにチームの課題を確認し、作戦を立ててゲームに臨む学習活動が継続されたことで、自分たちの工夫がゲームの結果や内容に反映される経験を積むことができたと考えられる。最終時には「成果」が高い値を示しており、単元を通した学習の積み重ねが、生徒の達成感につながっていたことがうかがえる。

以上のことから、1組においては、単元計画を基盤としつつ、学習状況に応じて内容を柔軟に調整しながら授業を進めたことが、形成的授業評価の安定した推移につながったと考えられる。特に、ゲームの時間を単元を通して確保し、その中で記録・話し合い・改善を繰り返す学習構成が、生徒の意欲や協力的態度を高く維持しつつ、成果の実感を徐々に高めていく上で有効に機能していたことが示唆される。

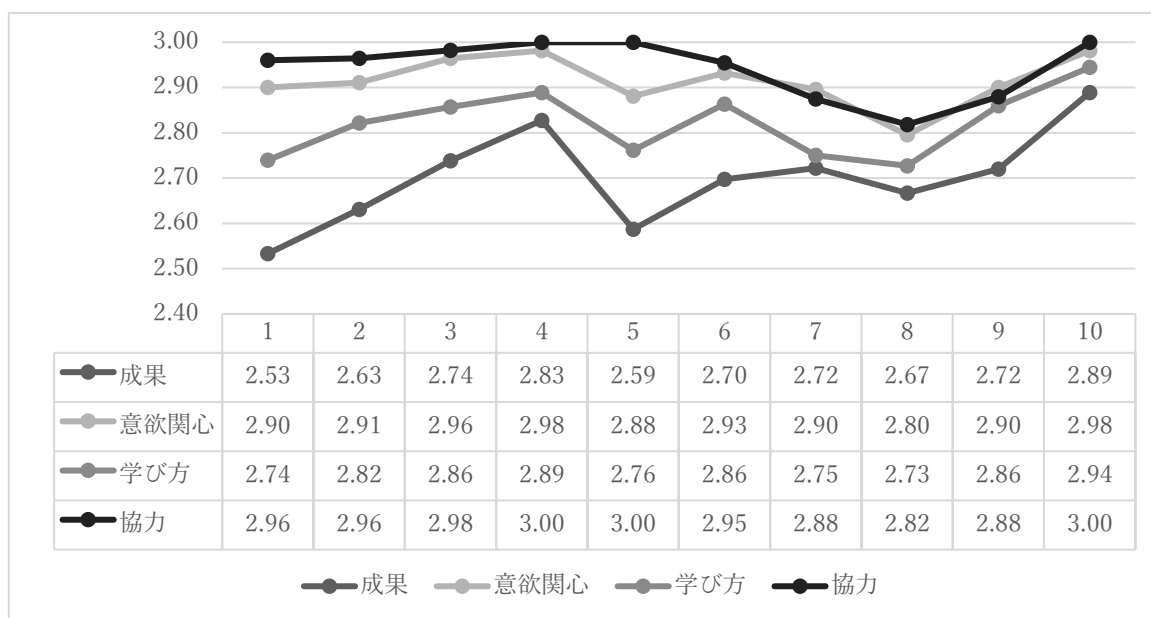


図 22. 形成的授業評価の推移(1組)

5. 6. 4 1組における診断・総括的授業評価の変容

図 23 は 1組における診断・総括的授業評価の結果である。1組における診断・総括的授業評価の結果を整理すると、情意目標、運動目標、認識目標、社会的行動目標のいずれの観点においても、単元前後で得点の上昇はみられたものの、統計的に有意な差は認められなかった。具体的には、情意目標は 13.88 から 14.04 へ、運動目標は 12.58 から 13.08 へ、認識目標は 14.35 から 14.50 へとそれぞれ増加しており、社会的行動目標についても 14.77 から 14.81 へとわずかな上昇が確認された。

一方で、これらの得点はいずれの観点においても単元当初から高い水準にあり、単元を通してその水準が維持されていた点が特徴的である。情意目標に関しては、授業への意欲や関心が単元の初期段階から安定して高く保たれており、運動目標においても、打撃や走塁を中心とした技能発揮に対する肯定的な自己評価が一貫して示されていた。また、認識目標では、攻撃や守備に関するポイントを整理しながら学習を進めた単元構成を背景として、戦術的な理解が一定水準以上で維持されていたことがうかがえる。社会的行動目標についても、役割分担を伴うゲーム活動や話し合いを通して、協働的な態度が単元を通して安定的に形成されていたと考えられる。

以上のことから、実践Ⅲ・1組の授業は、診断・総括的授業評価において大きな得点の変容としては表れなかったものの、単元開始時点から高い評価水準を維持することができていたといえる。この結果は、単元を通してゲームを学習の中心に据え、戦術記録シートを

用いた観察・記録や話し合い活動を継続的に行った授業構成が、生徒の意欲や協働性、学習内容に対する肯定的な受け止めに安定的に支えていた可能性を示唆している。

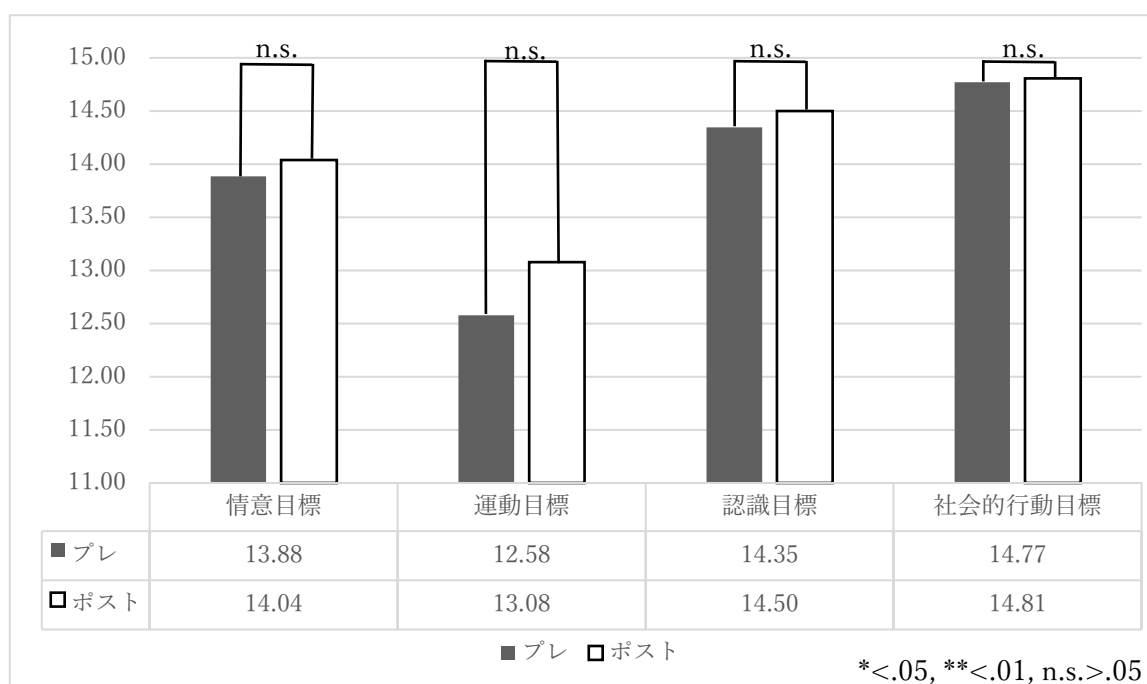


図 23. 診断・総括的授業評価の変容(1組)

5. 6. 5 1組における振り返り記述の特徴

図 24 は 1 組の振り返り記述の計量テキスト分析の結果である。振り返りの記述内容の特徴を整理すると、知識・技能に関する記述は、単元初期から一貫して高い割合を示している。特に第 2 時から第 4 時にかけては 70% を超える高水準で推移しており、この時期が打撃や走塁といった攻撃の基本的な技能やポイントを中心に扱った授業であったことを反映していると考えられる。単元前半において、攻撃の技能やルール、プレイのポイントが生徒の振り返りの中心となっていたことがうかがえる。一方、単元後半にかけては徐々に割合が低下しているが、これは技能そのものよりも、判断や協力といった他の視点へと生徒の関心が広がっていった結果であると解釈できる。

思考・判断に関する記述は、第 2 時に大きく増加し、その後も概ね 50~60% 台で推移している。第 2 時はゲームを通して攻撃の選択や走塁判断が多く求められる内容であり、生徒が「どう動くか」「なぜその選択をしたか」といった判断面を意識し始めた時期であったと考えられる。また、第 5 時に攻撃全体のポイントを再整理した後も、思考・判断に関する記述が一定水準で維持されており、攻撃の意図やプレイ選択を言語化する視点が定着していったことが示唆される。

協力に関する記述は、単元を通して緩やかな増減を示しつつ、後半にかけて増加する傾向がみられる。特に第 8 時以降は 40% 前後まで高まっており、ゲームを重ねる中で、仲間との連携や声かけ、役割分担といった協働的側面に目が向くようになったことがうかがえる。チーム内で観察や記録、助言といった役割を担いながら学習を進めたことが、協力に関する振り返りを促した可能性がある。

勝敗に関する記述は、単元初期にはほとんど見られなかったが、第3時以降から徐々に増加し、第6時にはピークを示している。これは、ゲームへの慣れとともに、得点やアウト、勝敗そのものに意識が向き始めたことを示している。一方で、終盤にかけては知識・技能や協力に関する記述が再び増加しており、勝敗のみならず、プレイ内容やチームとしての取り組みを総合的に捉える視点が形成されていったことがうかがえる。

以上のことから、1組の振り返り記述内容の推移は、単元前半では攻撃の技能や知識に焦点が当たり、中盤で判断や勝敗への意識が高まり、後半にかけて協力やチームとしての在り方へと視点が広がっていく過程を示している。これは、授業の実際において、攻撃のポイントを再整理しつつ、ゲームと振り返りを継続的に往還させた学習構成が、生徒の振り返りの質や観点を段階的に変容させていったことを示唆している。

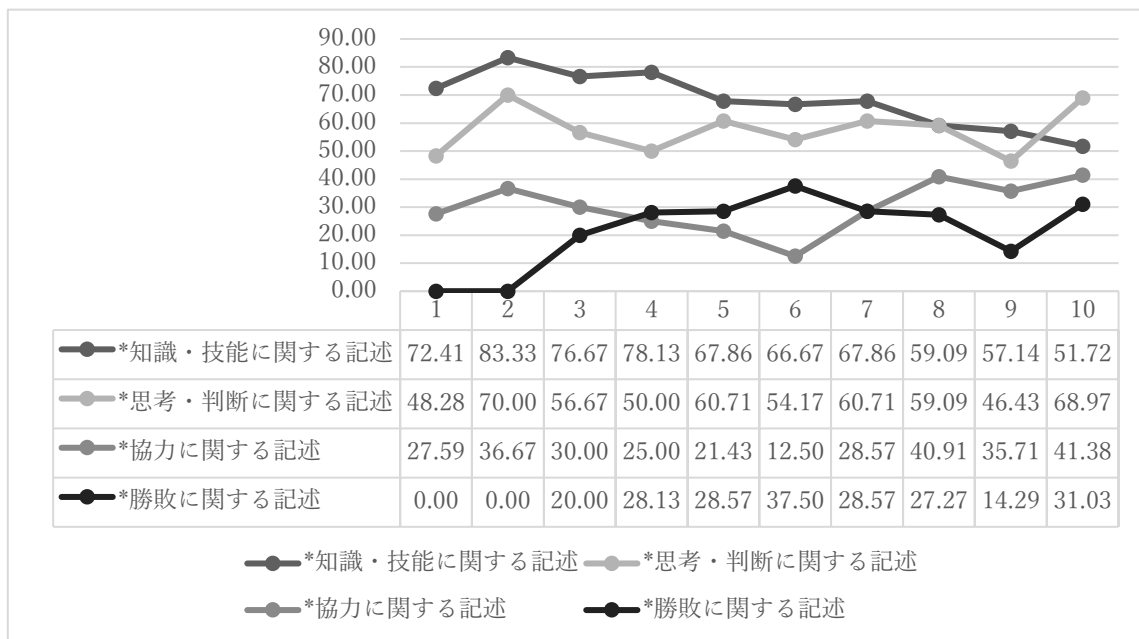


図 24. 振り返り記述内容推移 (1 組)

5. 6. 6 1組の実践に関する考察

1組における実践Ⅲでは、第一に、打撃・走塁・守備を一連の攻守の流れとして捉える学習構成が、生徒の戦術的判断の質を高めていた点が挙げられる。ゲームパフォーマンス分析の結果からは、打撃の状況判断、走塁の状況判断、ベースカバーの状況判断において有意な向上が認められ、単元後半にかけて、生徒が個々のプレイを点としてではなく、ゲーム全体の文脈の中で判断するようになっていたことが示唆された。特に、打撃と走塁を一体として記録する攻撃記録シートを用いた学習活動は、「打つこと」そのものよりも、「次の展開を見据えた打撃や走塁判断」への意識を促し、戦術的な理解の形成に寄与していたと考えられる。

第二に、技能の設定を平易にすることで、早期に技能面の不安を軽減し、判断や連携といった高次の学習課題へと学習の焦点を移行できていた点も成果として評価できる。送球やベースカバーの技能発揮については、単元初期から高い成功率を示しており、有意な変容は確認されなかったが、これは技能が容易であったために、生徒が技能習得に多くの時間を割く必要がなかったことを意味している。その結果、生徒は「どの塁を守るべきか」「ど

の場面でカバーに入るべきか」といった判断面に意識を向けることができ、状況判断の向上として成果が表れていたと解釈できる。

第三に、単元途中で行った授業内容の調整が、生徒の理解を支え、その後の学習の安定につながっていた点が挙げられる。1組では、攻撃のポイントが十分に整理されていないと判断し、第5時に攻撃全体のポイントを再確認する時間を設けた。この調整により、その後の走塁判断や守備判断が安定し、ゲームパフォーマンス分析における判断項目の向上につながった可能性がある。このことは、単元計画を固定的に捉えるのではなく、生徒の理解状況に応じて柔軟に修正することの重要性を示している。

また、形成的授業評価の結果からは、「意欲関心」「学び方」「協力」の各観点で単元を通して高水準で推移しており、生徒が継続的に授業に前向きに参加していたことが確認された。一方で、「成果」の観点において一時的な低下がみられた時間もあったが、これは学習内容の整理を目的とした授業構成の変更によるものであり、その後の評価の回復を踏まえると、学習の停滞ではなく、理解を深めるための過程であったと捉えることができる。

さらに、振り返り記述の分析からは、単元前半では知識・技能に関する記述が中心であったものが、中盤以降は思考・判断や協力、勝敗といった観点へと広がっていく様子が確認された。この変化は、戦術記録活動と話し合いを通して、生徒の振り返りの視点が段階的に深化していったことを示しており、ゲームと省察を往還させる学習構成が有効に機能していたことを裏付けている。

以上のことから、1組の実践Ⅲは、技能の量的向上を主たる目標とするのではなく、戦術的判断やゲーム理解の質を高める授業として一定の成果を上げていたといえる。

5. 7 2組の実践結果と考察

5. 7. 1 2組における単元の実際

2組における授業実践は、基本的に単元計画および指導案に沿って進められた。各時間においては、準備運動、めあての確認、ゲームおよび戦術記録活動、振り返りという共通の学習の流れを設定し、ベースボール型ゲームを中心とした授業展開を行った。

ただし、単元の進行過程において、一部の時間で授業内容の調整を行った。単元計画では、第5時に守備のポイントについて扱う予定であったが、第4時終了時点において、打撃および走塁を含む攻撃全体のポイントに対する生徒の理解が十分に整理されていないと判断した。攻撃のポイントが整理されていない状態で守備のポイントを説明することは適切ではないと判断し、第5時では予定していた守備の学習に先立ち、攻撃全体のポイントを再確認する時間を設けた。

この第5時は、天候不良の影響により屋外での授業が実施できず、体育館での授業実施となった。そのため、本来であれば2面確保できていたゲームコートをも1面のみで運用する形となり、ゲームの実施環境に制約が生じた。体育館での授業では、打撃および走塁に関する考え方や判断のポイントを中心に説明し、攻撃全体の流れを整理する学習活動を行った。

続く第6時では、本来第5時に扱う予定であった守備のポイントについての授業を行い、攻撃と守備の関係性について理解を図った。その後、第7時から第10時にかけては、修正後の単元計画に基づき、計画どおり授業を進め、ゲームを中心とした学習活動と戦術記録シートを用いた記録・振り返りを継続的に行った。

また、道具の準備状況に関しては、第1時に硬式テニスラケットを用意することができなかったため、オリエンテーションの時間ではTボール用バットのみを使用して授業を実施した。第2時以降は、計画どおり硬式テニスラケットを使用し、打撃活動を行った。

5. 7. 2 2組におけるゲームパフォーマンスの変容

図 25.26 は、実践Ⅲにおける2組のゲームパフォーマンス分析の結果である。ゲームパフォーマンスの変容を整理すると、打撃に関する分析では、「打撃の状況判断」において、3時間目から10時間目にかけて数値の上昇はみられたものの、統計的に有意な差は認められなかった。このことから、3組においては、単元を通して打撃場面における判断の水準が比較的安定して推移していたと考えられる。一方で、「打撃の技能発揮」については、3時間目から10時間目にかけて一定の向上がみられたものの、有意な差には至らなかった。本実践における打撃は、打者自身の技能だけでなく、次打者による投球の質に影響を受ける構造であったため、技能発揮の変容が数値として表れにくかった可能性が示唆される。

走塁に関する分析では、「走塁の状況判断」において、3時間目の85.71%から10時間目の100.00%へと有意な向上が認められた ($p < .01$)。この結果は、単元後半にかけて、生徒が打撃結果と守備状況を踏まえながら、「進塁すべきか否か」を適切に判断できるようになっていったことを示している。特に、打撃と走塁を一体的に捉える攻撃記録シートを継続的に用いたことで、走塁判断が単独の行為としてではなく、攻撃全体の流れの中で理解されるようになったことが、判断の安定化につながったと考えられる。

守備に関する分析では、「ベースカバーの状況判断」および「ベースカバーの技能発

揮」において、3時間目から10時間目にかけて数値の低下が確認されたものの、いずれも有意な差は認められなかった。この低下については、3時間目のゲームにおいてそもそもの出塁場面が少なかったことが影響していると考えられる。出塁が少ない状況では、ベースカバーに関する判断そのものの難易度が低くなり、結果として「適切な判断」として評価されやすい場面が多くなった可能性がある。そのため、単元後半で出塁場面が増加し、判断を要する局面が増えたことが、数値の相対的な低下として表れたと解釈できる。また、「送球の技能発揮」についても、3時間目の段階ですでに高い成功率を示しており、技能が平易に設定されていたことから、単元を通した大きな変容は確認されなかった。

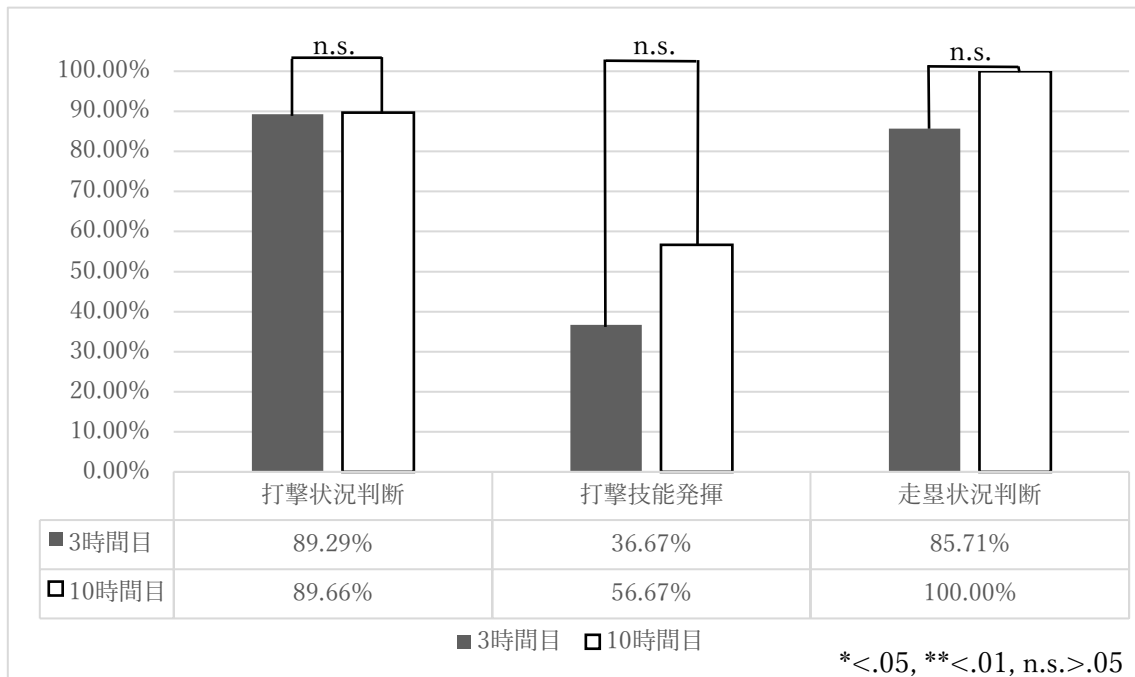


図 25. ゲームパフォーマンス分析(2組. 攻撃)

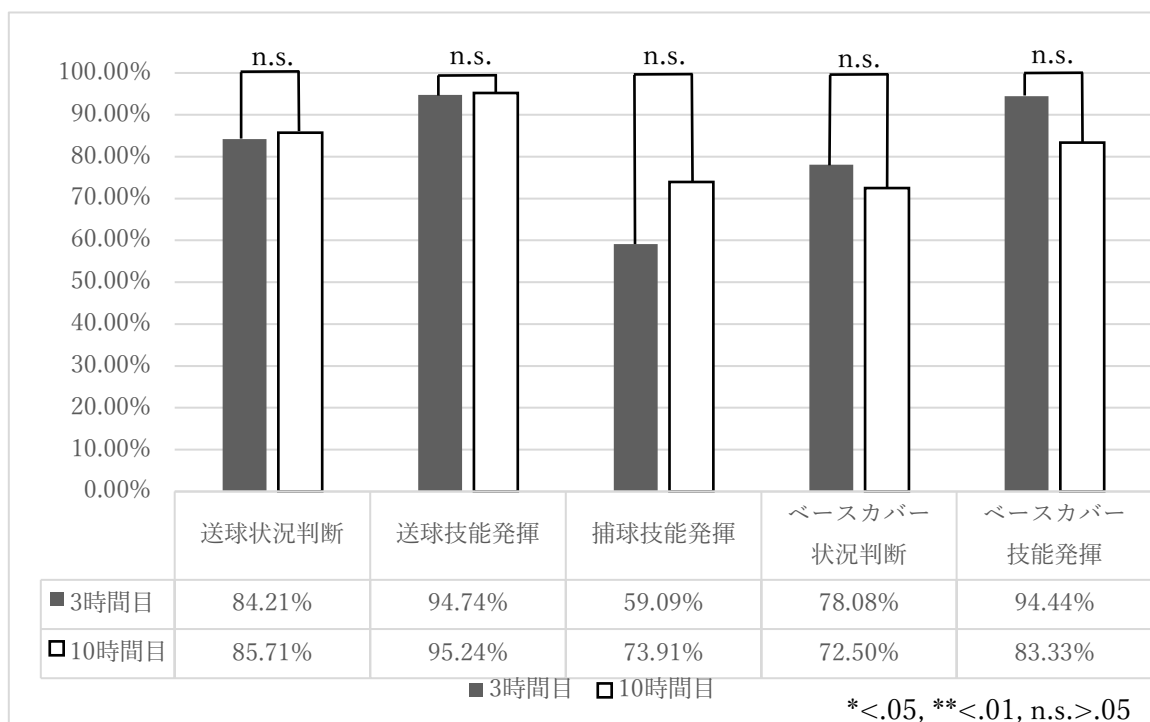


図 26. ゲームパフォーマンス分析(2組・守備)

5. 7. 3 2組における形成的授業評価の推移

図 27 は 2 組における形成的授業評価の結果である。形成的授業評価の推移を整理すると、成果・意欲関心・学び方・協力の 4 観点はいずれも単元を通して概ね高い水準で推移しており、授業全体が生徒に肯定的に受け止められていたことがうかがえる。

意欲関心および協力の観点は、おおむね 2.9 前後の高い値を維持しており、単元を通してゲームを中心とした学習活動が継続的に行われたことや、兄弟チーム制のもとで観察・記録や役割遂行を含めた参加形態が確保されていたことが、学習への関心や協働的な態度の安定につながっていたと考えられる。また、学び方についても大きな低下はみられず、戦術記録シートを用いた振り返りや話し合い活動を通して、学習の進め方が一定程度定着していたことが示唆される。

一方で、成果の観点に注目すると、第 5 時において一時的な低下がみられた。この時間は天候不良の影響により体育館で授業を実施したため、ゲームコートが 1 面のみとなり、ゲームへの参加機会や活動のリズムが制限された状況であった。こうした学習環境の変化が、技能発揮や達成感に影響を及ぼし、成果に対する評価の一時的な低下として表れた可能性がある。その後、第 6 時以降は再び屋外での授業が可能となり、ゲームを中心とした学習環境が回復したことで、成果の値も持ち直し、終盤にかけて上昇する傾向が確認された。

以上のことから、2 組の形成的授業評価の推移は、単元を通してゲームの時間を確保し、記録活動や話し合いを組み合わせた授業構成が、生徒の意欲関心や協力的態度を安定的に支えていたことを示している。一方で、授業場所や活動条件の変化が、成果の自己評価に影響を及ぼす可能性も示唆されており、学習環境の確保が形成的評価の安定にとって重要であることが改めて確認された。

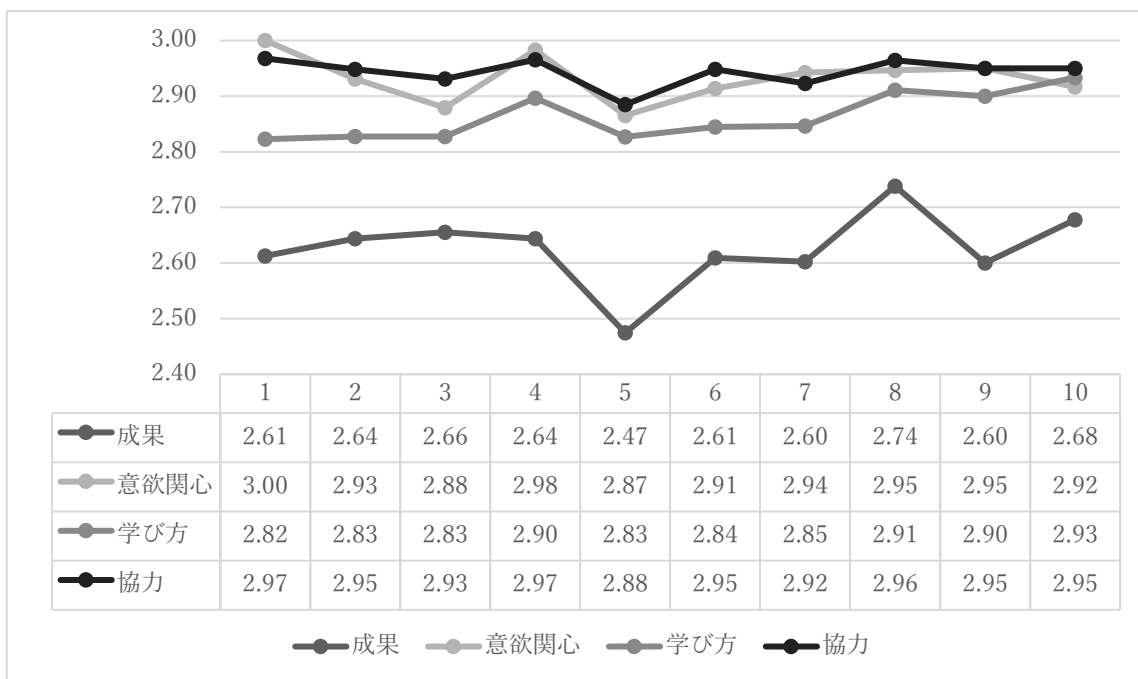


図 27. 形成的授業評価の推移(2 組)

5. 7. 4 2 組における診断・総括的授業評価の変容

図 28 は 2 組における診断・総括的授業評価の結果である。2 組における診断・総括的授業評価の結果を整理すると、情意目標、運動目標、認識目標の 3 観点において、単元前後で統計的に有意な得点の向上が確認された ($p < .05$)。具体的には、情意目標は 13.48 から 14.26 へ、運動目標は 11.93 から 12.81 へ、認識目標は 13.85 から 14.52 へとそれぞれ増加しており、いずれも単元を通じた授業実践が生徒の学習状況に肯定的な影響を与えたことが示された。一方、社会的行動目標については 14.26 から 14.78 へと得点の上昇はみられたものの、有意な差は認められなかった。

これらの結果を観点別にみると、情意目標では、授業への意欲や関心が単元後半にかけて高まり、ゲームを中心とした学習活動に対する肯定的な受け止めが一層強まったことがうかがえる。運動目標においては、打撃や走塁といった技能を繰り返しゲームの中で発揮する学習過程を通して、生徒自身が技能の向上を実感できるようになったことが、得点の有意な上昇として表れたものと考えられる。また、認識目標における有意な向上は、戦術記録シートを用いて攻撃や走塁の結果を整理し、話し合いを通して課題を共有する学習活動が、生徒の戦術的理解の深化に寄与したことを示唆している。

一方で、社会的行動目標については、単元当初から比較的高い得点を示しており、単元を通してその水準が維持されていた点が特徴的である。このことから、協働的な態度や役割意識については、授業を通して大きく変容したというよりも、安定的に保持されていたと捉えることができる。

以上のことから、実践Ⅲ・2 組においては、情意面・運動面・認識面の各側面で有意な向上が認められ、戦術記録シートを活用したゲーム中心の授業構成が、生徒の意欲、技能、戦術的理解の発達に効果的に機能していたことが示されたといえる。その一方で、社会的行動面については高水準を維持するとともに、今後は協働の質をさらに高めるための働

きかけについて検討する必要性も示唆された。

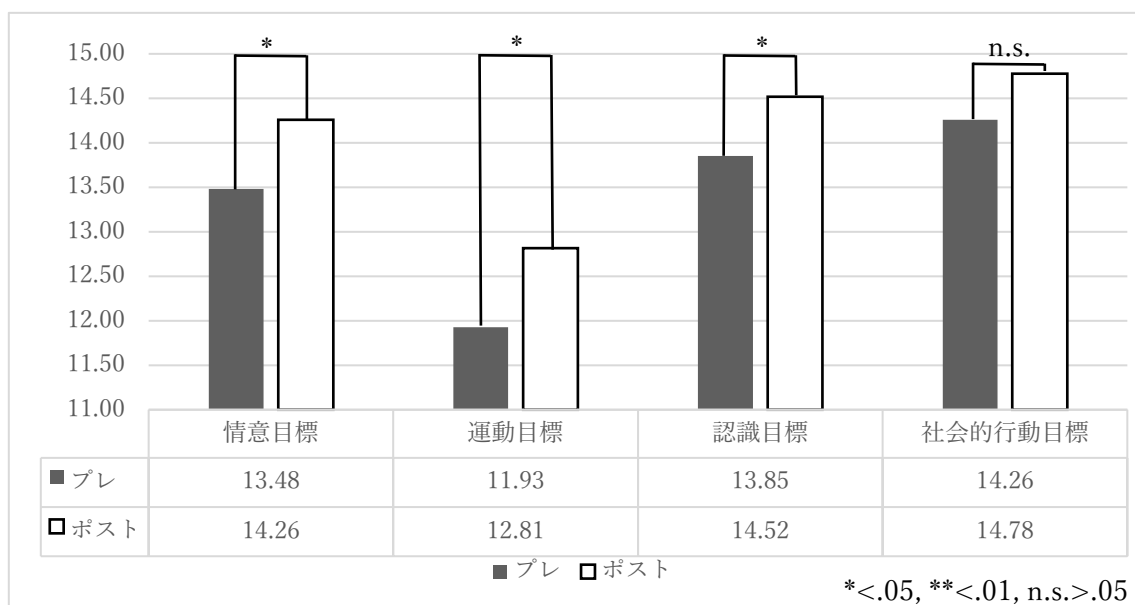


図 28. 診断・総括的授業評価の変容(2組)

5. 7. 5 2組における振り返り記述の特徴

図 29 は 2 組の振り返り記述の計量テキスト分析の結果である。振り返りの記述内容の特徴を整理すると、知識・技能に関する記述は、単元前半から高い割合を示しており、第 1 時から第 4 時にかけては 80% 前後の高水準で推移している。この時期は、打撃や走塁といった攻撃の基本的な技能やルールを中心に学習が進められており、生徒の振り返りが主として「どのように打ったか」「うまく走れたか」といった技能面に集中していたことがうかがえる。一方、第 5 時には大きく低下しているが、この時間は天候不良の影響により体育館で授業を実施し、ゲーム環境や活動内容が制限されたため、技能発揮に関する実感が得にくかったことが影響したと考えられる。その後、第 6 時以降は再び上昇しており、屋外でのゲームを中心とした学習環境が回復したことで、技能に関する振り返りが再び増加したと推察される。

思考・判断に関する記述は、単元の進行に伴って徐々に増加し、第 4 時および第 6 時に高い値を示している。特に第 4 時は、走塁判断や攻撃の選択に関する内容を扱った時間であり、プレイの意図や判断の良し悪しについて振り返る記述が多くなったことを反映していると考えられる。また、第 6 時は攻撃全体のポイントを整理した後の授業であり、技能だけでなく、状況に応じた判断に目を向ける視点が強まったことがうかがえる。

協力に関する記述は、単元前半では 30% 前後で推移しているが、中盤以降は一時的に低下し、終盤に再び増加する傾向がみられる。中盤での低下は、活動条件の変化やゲーム数の制限により、チームとしての連携を実感しにくい状況が生じたことが影響した可能性がある。一方、単元後半ではゲーム経験の蓄積とともに、仲間との声かけや役割分担への意識が高まり、協力に関する記述が再び増加したと考えられる。

勝敗に関する記述は、単元初期にはほとんど見られなかったが、第 2 時以降から徐々に増加し、特に第 9 時・第 10 時では 50% 前後と高い値を示している。これは、ゲームに慣れ

るにつれて得点やアウト、勝敗そのものへの関心が高まり、試合結果を意識した振り返りが増えたことを示している。一方で、知識・技能や思考・判断に関する記述も一定割合維持されており、勝敗のみではなく、プレイ内容と結果とを結びつけて振り返る視点が形成されていったことがうかがえる。

以上のことから、2組の振り返り記述内容の推移は、単元前半では技能や知識に焦点が当たり、中盤では判断や学習環境の影響が色濃く表れ、単元後半にかけては勝敗やチームとしての取り組みを含めた総合的な視点へと広がっていく過程を示している。このことは、ゲームと振り返りを継続的に結びつけた授業構成が、生徒の思考の焦点を段階的に変容させていったことを示唆している。

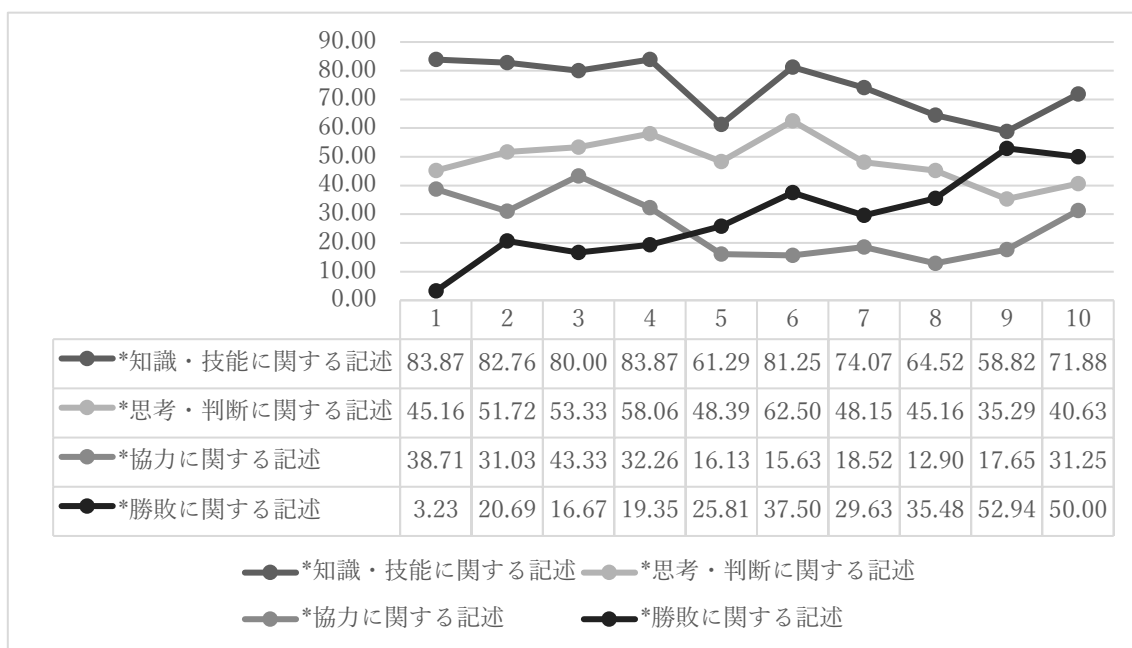


図 29. 振り返り記述内容推移 (2 組)

5. 7. 6 2組の実践に関する考察

2組における実践Ⅲでは、第一に、打撃・走塁・守備を攻守一体の流れとして捉える学習構成が、生徒の戦術的判断を安定的に高めていた点が成果として挙げられる。ゲームパフォーマンス分析の結果からは、走塁の状況判断において有意な向上が認められ ($p < .01$)、単元後半にかけて、生徒が打撃結果や守備配置を踏まえながら、進塁の可否を判断する場面が増加していたことが示された。一方で、打撃の状況判断や技能発揮については有意な変容は確認されなかったが、これらの項目は単元初期から比較的高い水準で推移しており、判断の安定性が維持されていたと捉えることができる。特に、打撃と走塁を一体的に記録する攻撃記録シートを用いた学習活動は、走塁判断を単独の行為としてではなく、攻撃全体の流れの中で位置づける視点を生徒に形成していたと考えられる。

第二に、技能を平易に設定したことによって、判断や理解に学習の焦点を移行できていた点も成果として評価できる。送球やベースカバーの技能発揮については、3時間目の段階ですでに高い成功率を示しており、単元を通した有意な向上は認められなかった。これは、技能が「ベースカバーが触れることのできる範囲に送球できれば成功」「ベースに触

れることができれば成功」といった比較的容易な内容として設定されていたためであり、技能習得に過度な負担がかからなかったことを意味している。その結果、生徒は技能の遂行そのものよりも、「どの場面でカバーに入るべきか」「走者の状況に応じてどの塁を守るべきか」といった判断面に意識を向けることができたと解釈できる。

第三に、単元途中における授業内容の調整と学習環境の変化が、学習の進行に影響を与えていた点が挙げられる。2組では、第5時に天候不良の影響で体育館での授業実施となり、ゲームコートが1面に制限された状況の中で、攻撃全体のポイントを再整理する学習活動を行った。この時間帯は形成的授業評価の「成果」において一時的な低下がみられたが、これは学習内容の停滞ではなく、ゲーム量や活動リズムの制約による影響と捉えられる。その後、第6時以降に屋外でのゲーム中心の授業が再開されると、形成的評価は回復・上昇しており、学習環境の整備が学習の実感に大きく関わることを示唆された。

また、形成的授業評価全体をみると、「意欲関心」「学び方」「協力」の各観点は単元を通して高水準で推移しており、生徒が継続的に授業へ前向きに関与していたことが確認された。兄弟チーム制のもとで、ゲーム・記録・話し合いを組み合わせた授業構成が、役割を伴った参加を保障し、協働的な学習態度を安定的に支えていたと考えられる。

さらに、振り返り記述の分析からは、単元前半では知識・技能に関する記述が中心であったものの、中盤以降には思考・判断に関する記述が増加し、終盤にかけては勝敗やチームとしての取り組みを含めた総合的な視点へと広がっていく様子が確認された。特に、走塁判断や攻撃の選択を扱った時間帯では、判断の妥当性やプレイの意図を言語化する記述が多くみられ、戦術記録活動と振り返りを往還させる学習構成が、生徒の省察の質を段階的に深化させていたことがうかがえる。

以上のことから、2組の実践Ⅲは、技能の量的向上を主たる目標とするのではなく、攻撃と守備を関連づけた判断やゲーム理解の質を高める授業として一定の成果を上げていたといえる。特に、走塁の状況判断に顕著な向上がみられた点は、戦術記録シートを活用した学習活動が、ゲームの文脈に即した判断を育成する上で有効に機能していたことを示していると言える。

5. 8 3組の実践結果と考察

5. 8. 1 3組における単元の実際

3組における授業実践は、基本的に単元計画および指導案に沿って進められた。各時間においては、準備運動、めあての確認、ゲームおよび戦術記録活動、振り返りという共通の学習の流れを設定し、ベースボール型ゲームを中心とした授業展開を行った。

第1時のオリエンテーションについては、天候や施設利用の都合により体育館で実施した。この時間は、単元の導入としてルールの確認や学習の進め方の説明を中心に行い、ゲーム活動は実施しなかった。体育館という限られた空間での実施であったため、打撃や走塁に関する基本的な考え方を共有することを主なねらいとした。

単元の進行過程においては、一部の時間で授業内容の調整を行った。第4時については、天候不良の影響により屋外での授業が実施できず、体育館での授業実施となったが、内容については単元計画どおり走塁を中心とした学習を行った。この時間では、打撃後の走塁判断や進塁のタイミングといったポイントについて整理し、ゲームの中で意識すべき観点を生徒間で共有することをねらいとした。

一方、第4時終了時点において、打撃と走塁を含めた攻撃全体のポイントについて、生徒の理解に差がみられると判断した。単元計画では、第5時に守備のポイントを扱う予定であったが、攻撃のポイントが十分に整理されていない状態で守備の学習に進むことは適切ではないと考え、第5時では予定を変更し、攻撃全体のポイントを再整理する時間を設けた。

第5時については、当日に合唱コンクールが実施されており、生徒の約半数が欠席していた。そのため、通常の班編成でのゲーム実施が困難となり、2班を合同にしてゲームを行った。この時間では、打撃の結果と走塁判断の関係に着目しながら、攻撃全体の流れを改めて確認し、戦術記録シートを用いた観察・記録と話し合いを通して、攻撃における重要なポイントの共有を図った。

続く第6時では、本来第5時に扱う予定であった守備のポイントについての授業を行い、攻撃と守備の関係性について理解を図った。その後、第7時から第10時にかけては、修正後の単元計画に基づき、計画どおり授業を進め、ゲームを中心とした学習活動と戦術記録シートを用いた記録・振り返りを継続的に行った。

また、道具の準備状況に関しては、第1時に硬式テニスラケットを用意することができなかったため、オリエンテーションの時間ではTボール用バットのみを使用して授業を実施した。第2時以降は、計画どおり硬式テニスラケットを使用し、打撃活動を行った。

5. 8. 2 3組におけるゲームパフォーマンスの変容

図 30.31 は、実践Ⅲにおける3組のゲームパフォーマンス分析の結果である。ゲームパフォーマンスの変容を整理すると、打撃に関する分析では、「打撃の状況判断」において、3時間目から10時間目にかけて数値の上昇はみられたものの、統計的に有意な差は認められなかった。このことから、3組においては、単元を通して打撃場面における判断の水準が比較的安定して推移していたと考えられる。一方で、「打撃の技能発揮」については、3時間目から10時間目にかけて一定の向上がみられたものの、有意な差には至らなかった。本実践における打撃は、打者自身の技能だけでなく、次打者による投球の質に影響を受け

る構造であったため、技能発揮の変容が数値として表れにくかった可能性が示唆される。

走塁に関する分析では、「走塁の状況判断」において、3時間目の85.71%から10時間目の100.00%へと有意な向上が認められた ($p < .01$)。この結果は、単元後半にかけて、生徒が打撃結果と守備状況を踏まえながら、「進塁すべきか否か」を適切に判断できるようになっていったことを示している。特に、打撃と走塁を一体的に捉える攻撃記録シートを継続的に用いたことで、走塁判断が単独の行為としてではなく、攻撃全体の流れの中で理解されるようになったことが、判断の安定化につながったと考えられる。

守備に関する分析では、「ベースカバーの状況判断」および「ベースカバーの技能発揮」において、3時間目から10時間目にかけて数値の低下が確認されたものの、いずれも有意な差は認められなかった。この低下については、3時間目のゲームにおいてそもそもの出塁場面が少なかったことが影響していると考えられる。出塁が少ない状況では、ベースカバーに関する判断そのものの難易度が低くなり、結果として「適切な判断」として評価されやすい場面が多くなった可能性がある。そのため、単元後半で出塁場面が増加し、判断を要する局面が増えたことが、数値の相対的な低下として表れたと解釈できる。また、「送球の技能発揮」についても、3時間目の段階ですでに高い成功率を示しており、技能が平易に設定されていたことから、単元を通した大きな変容は確認されなかった。

以上のことから、3組のゲームパフォーマンス分析の結果は、本実践Ⅲが、打撃・走塁・守備における技能発揮そのものの向上よりも、特に走塁場面における状況判断の質的向上を促していたことを示しているといえる。また、守備に関する指標の変容については、ゲーム展開や出塁状況といった文脈的要因を踏まえて解釈する必要があることが示唆された。

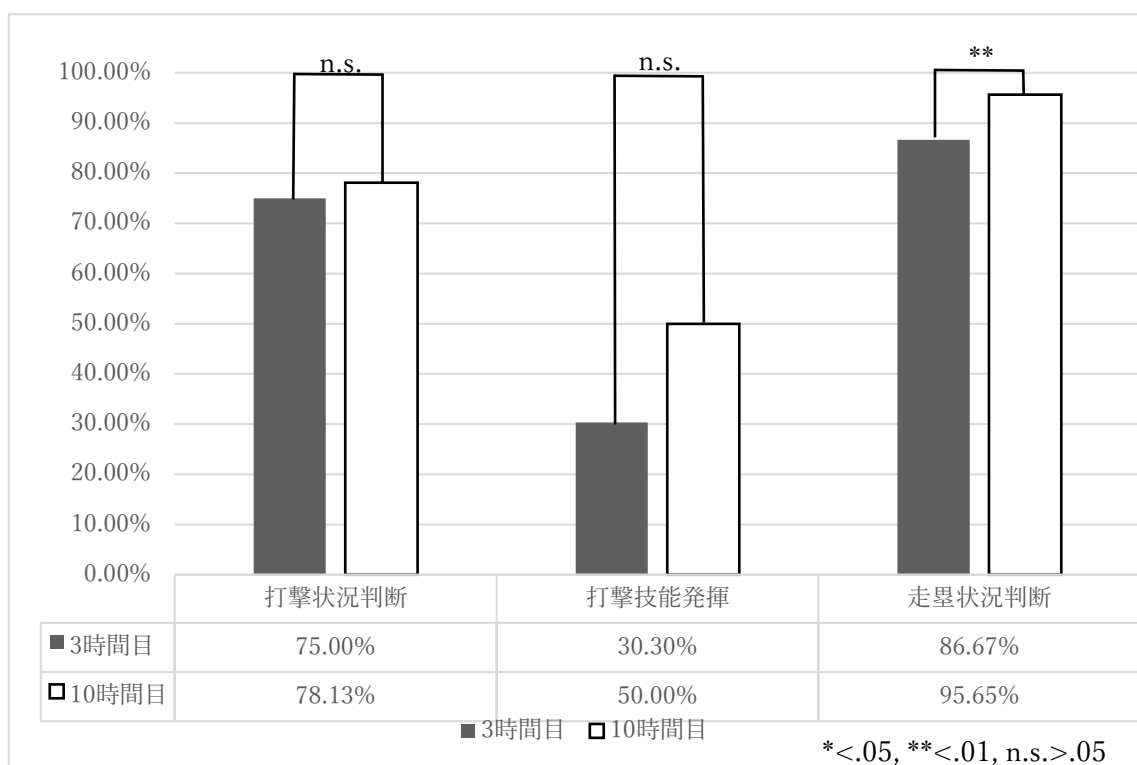


図 30. ゲームパフォーマンス分析(3組. 攻撃)

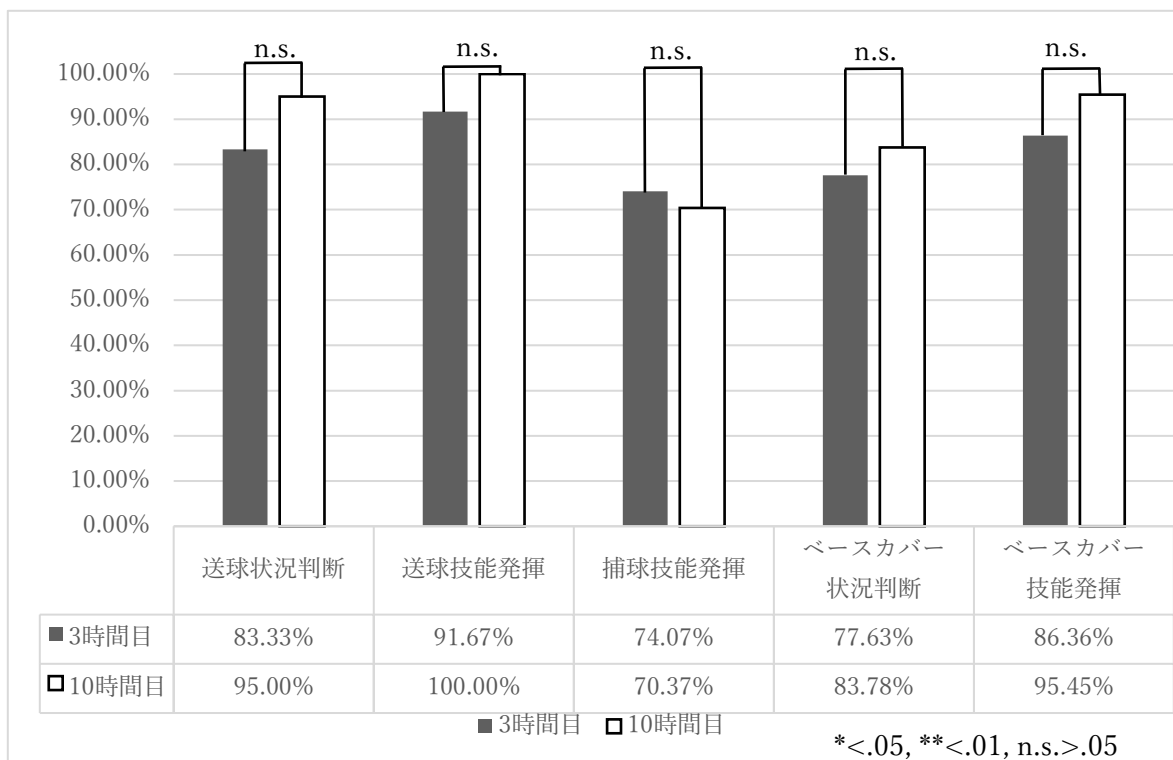


図 31. ゲームパフォーマンス分析(3 組. 守備)

5. 8. 3 3組における形成的授業評価の推移

図 32 は 3 組における形成的授業評価の結果である。形成的授業評価の推移を整理すると、3 組における形成的授業評価の推移をみると、成果・意欲関心・学び方・協力の 4 観点はいずれも単元を通して段階的な向上傾向を示しており、授業の進行に伴って生徒の学習への関与が高まっていった様子がうかがえる。

成果の観点では、単元初期は 2.44 とやや低い値から始まっているが、第 2 時、第 3 時と徐々に上昇し、第 6 時以降は 2.7 台後半で推移している。3 組では、第 1 時が体育館でのオリエンテーション中心の授業であり、ゲームを伴わない導入的な学習であったことから、達成感や成果の実感が得にくかったと考えられる。その後、屋外でのゲームを中心とした授業が展開される中で、打撃や走塁を含むプレイ経験が積み重なり、成果の自己評価が徐々に高まっていったものと考えられる。また、第 5 時には攻撃のポイントを再整理する時間を設けたことで、その後のゲームにおける理解や技能発揮が明確になり、第 6 時以降の成果の安定につながったと推察される。

意欲関心の観点は、単元を通して 2.8 台後半から 3.0 に近い高水準で推移している。特に後半では 3.0 前後の値を示しており、ゲームを中心とした学習構成や、戦術記録シートを用いた課題発見・話し合い活動が、生徒の興味関心を持続的に高めていたことがうかがえる。天候不良により体育館で実施した時間もあったが、大きな低下は見られず、学習内容への関心が安定して維持されていた点が特徴的である。

学び方の観点についても、単元初期の 2.5 台から徐々に上昇し、後半には 2.9 前後まで高まっている。これは、授業を重ねる中で、戦術記録シートを用いた振り返りや話し合いの進め方が定着し、生徒自身が学習の進め方を理解しながら取り組めるようになったことを

示していると考えられる。

協力の観点は、単元初期から比較的高い値を示しており、後半ではほぼ 3.0 で安定している。兄弟チーム制のもとで、ゲームに参加していない時間にも記録や役割遂行を通して学習に関与する場面が多く設定されていたことが、協働的な態度の維持・向上につながったと考えられる。

以上のことから、3組の形成的授業評価の推移は、授業の実際に即した調整を行いながらも、ゲームを中心に据えた授業構成と戦術記録活動を継続的に位置づけたことが、生徒の成果意識、学習意欲、学び方、協力的態度のいずれをも段階的に高めていったことを示しているといえる。

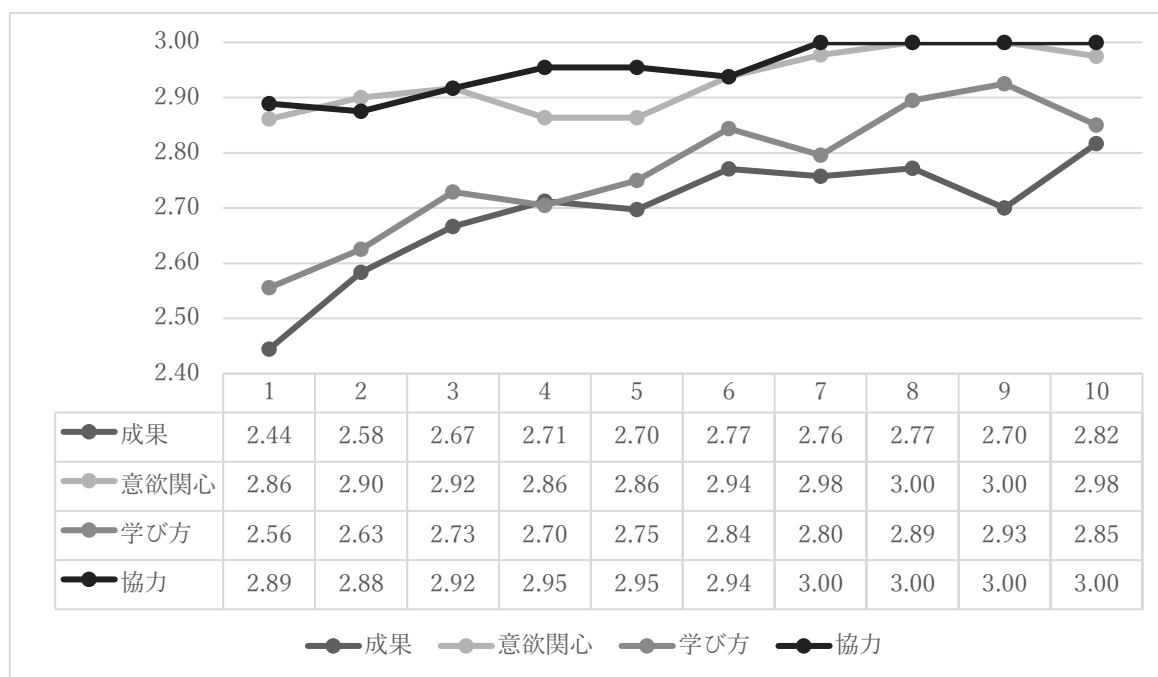


図 32. 形成的授業評価推移 (3 組)

5. 8. 4 3組における診断・総括的授業評価の変容

図 33 は 3 組における診断・総括的授業評価の結果である。3 組における診断・総括的授業評価の結果を整理すると、情意目標、運動目標、認識目標、社会的行動目標のいずれの観点においても、単元前後で得点の上昇はみられたものの、統計的に有意な差は認められなかった。具体的には、情意目標は 13.90 から 14.20 へ、運動目標は 12.35 から 12.60 へ、認識目標は 14.30 から 14.55 へとそれぞれ増加しており、社会的行動目標についても 14.70 から 14.75 へとわずかな上昇が確認された。

一方で、これらの得点はいずれの観点においても単元開始時点から比較的高い水準にあり、単元を通してその水準が維持されていた点が特徴的である。情意目標に関しては、授業に対する意欲や関心が安定して高く保たれており、運動目標についても、打撃や走塁といった技能への取り組みに対する肯定的な評価が一貫して示されていた。また、認識目標および社会的行動目標においても、戦術的理解や協働的な態度が単元を通して一定水準以上で維持されていたことがうかがえる。

以上のことから、実践Ⅲ・3組では、単元を通して学習状況を大きく変容させるまでには至らなかったものの、情意面・運動面・認識面・社会的行動面のいずれにおいても高い評価を安定的に維持できていたといえる。この結果は、ゲームを中心に据え、戦術記録シートや話し合い活動を組み合わせた授業構成が、生徒の学習に対する肯定的な受け止めや協働的な学習態度を継続的に支えていた可能性を示唆している。

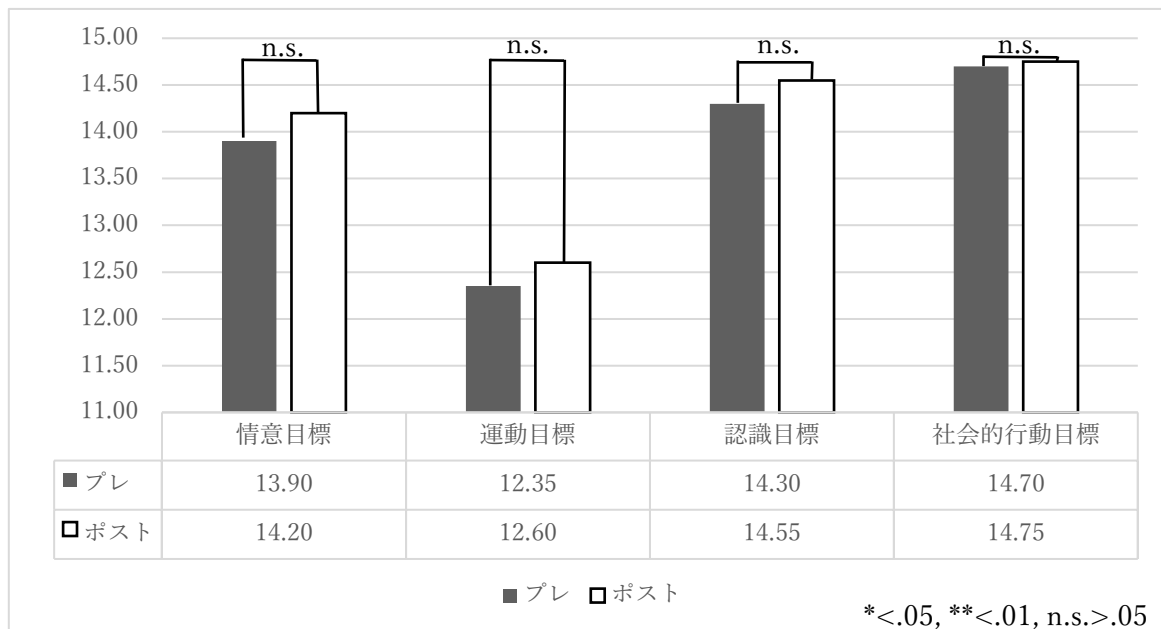


図 33. 診断・総括的授業評価の変容(3組)

5. 8. 5 3組における振り返り記述の特徴

図 34 は 3 組の振り返り記述の計量テキスト分析の結果である。振り返りの記述内容の特徴を整理すると、知識・技能に関する記述は、単元を通して最も高い割合を占めており、第 1 時から第 4 時にかけては 80% 前後、第 4 時には 96.00% と極めて高い値を示している。この時期は、打撃や走塁といった攻撃の技能やルールを中心に学習が進められており、生徒の関心がプレイの方法や技能の習得に強く向いていたことがうかがえる。第 5 時以降はやや低下するものの、終盤まで 65% 以上を維持しており、単元全体を通して技能や知識が振り返りの中核であったことが示されている。

思考・判断に関する記述は、単元前半から中盤にかけて徐々に増加し、第 4 時および第 7 時に高い値を示している。第 4 時は走塁に関する内容を扱った時間であり、進塁判断や状況に応じた動きについて考える場面が多かったことが、思考・判断に関する記述の増加につながったと考えられる。また、第 7 時に再び高まっている点については、攻撃のポイントを再整理した後、ゲームの中でその内容を意識しながらプレイしたことにより、自身の判断を振り返る視点が強まったことが影響していると推察される。

協力に関する記述は、時間ごとの増減が大きく、授業条件の影響を受けやすい傾向がみられる。特に第 1 時は体育館でのオリエンテーション中心の授業であり、限られた空間での活動であったことから、仲間との関わりに意識が向きやすく、協力に関する記述が比較的高くなったと考えられる。一方、第 5 時や第 7 時では低下がみられるが、これらの時間帯

は出席状況や活動形態の影響を受け、チームとしての連携を実感しにくい状況が生じていた可能性がある。終盤では再び増加しており、ゲームを重ねる中で協働的な学習への意識が回復・定着していったことがうかがえる。

勝敗に関する記述は、単元初期にはほとんど見られなかったが、単元後半にかけて徐々に増加し、第9時には34.78%と最も高い値を示している。これは、ゲームへの慣れとともに、得点やアウト、勝敗そのものに対する関心が高まったことを示している。一方で、勝敗の記述が増加しても、知識・技能や思考・判断に関する記述が一定割合維持されており、結果だけでなくプレイ内容や判断と結びつけて振り返る視点が形成されていたことがうかがえる。

以上のことから、3組の振り返り記述内容の推移は、単元前半では技能や知識に焦点が当たり、中盤で判断や協力への視点が揺れ動きながら、後半にかけて勝敗を含めたより総合的な捉えへと広がっていく過程を示している。これは、授業の実際に応じた調整を行いながらも、ゲームと振り返りを継続的に結びつけた授業構成が、生徒の振り返りの観点を段階的に多様化させていったことを示唆している。

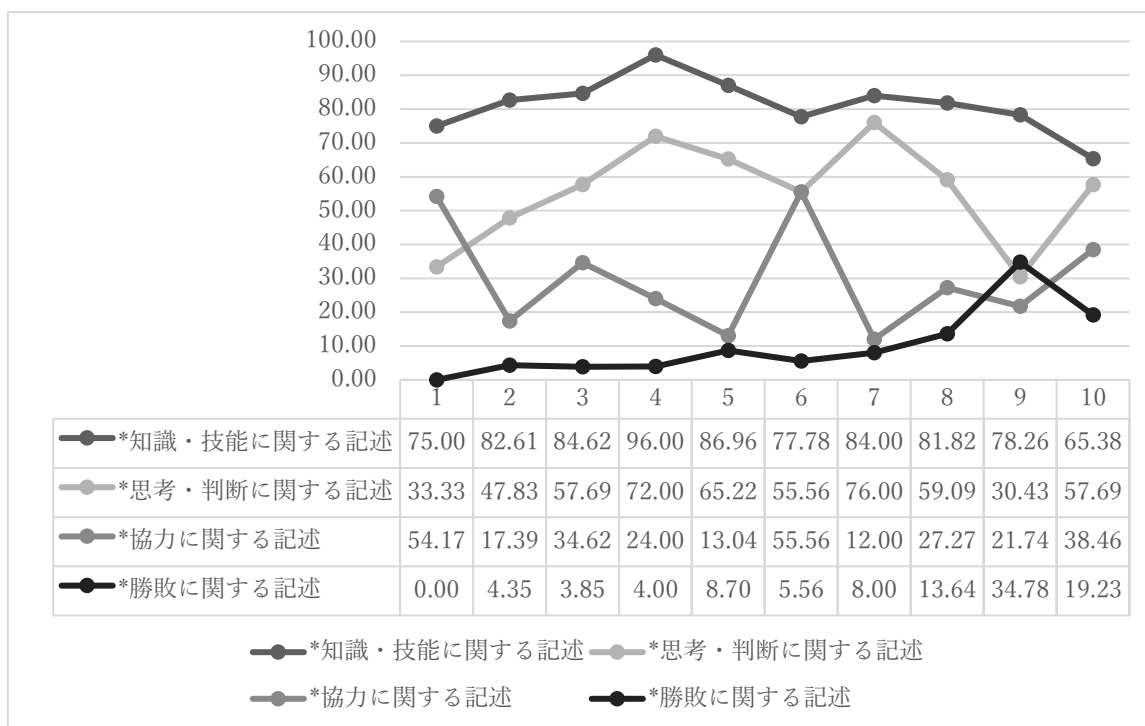


図 34. 振り返り記述内容の推移(3組)

5. 8. 6 3組の実践に関する考察

3組における実践Ⅲでは、授業条件や学習環境に一定の制約があったものの、戦術記録活動を軸とした授業構成が、生徒の学習理解やゲームへの関わり方に質的な変化をもたらしていた点が確認された。

第一に、走塁場面における状況判断の向上が、本実践における重要な成果として挙げられる。ゲームパフォーマンス分析の結果からは、「走塁の状況判断」において3時間目から10時間目にかけて有意な向上 ($p < .01$) が認められ、打撃結果や守備状況を踏まえながら、進塁の可否を適切に判断する力が形成されていったことが示された。これは、打撃と

走塁を一体的に捉える攻撃記録シートを継続的に活用したことで、走塁判断が単独の技能ではなく、攻撃全体の流れの中で理解されるようになったことを反映していると考えられる。

第二に、守備に関する指標の変容を文脈的に解釈する必要性が示された点も、3組の特徴的な結果である。ベースカバーの状況判断および技能発揮については、単元後半にかけて数値の低下がみられたものの、有意な差は認められなかった。この結果については、3時間目のゲームにおいて出塁場面が少なく、ベースカバーにおける判断の難易度が相対的に低かったことが影響していると考えられる。すなわち、単元後半において出塁場面が増加し、より複雑な判断を要する局面が多くなったことが、数値の低下として表れた可能性があり、単純な技能低下として捉えるのではなく、ゲーム状況の変化を踏まえた解釈が必要である。

第三に、授業内容の柔軟な調整が学習の安定につながっていた点も評価できる。3組では、第4時終了時点で攻撃全体の理解に差がみられたため、第5時に攻撃のポイントを再整理する時間を設けた。加えて、第5時は合唱コンクールによる欠席者の増加という条件下で、2班合同でのゲーム実施となったが、この時間を攻撃理解の再構成に充てたことで、その後の授業における走塁判断やゲーム理解が安定していったと考えられる。このことは、単元計画を固定的に運用するのではなく、生徒の理解状況に応じて調整することの有効性を示している。

また、形成的授業評価の推移からは、「意欲関心」「学び方」「協力」の各観点が、単元を通して概ね高い水準で維持されていたことが確認された。授業内容や実施環境に一部変化があった中でも、生徒は継続的に学習活動へ関与しており、学習への前向きな姿勢が大きく損なわれることはなかったといえる。特に、ゲームと振り返りを繰り返す授業構成の中で、生徒が互いのプレイを意識しながら活動に取り組む場面が多くみられ、そのことが協力的な態度の安定につながっていたと考えられる。さらに、振り返り記述の分析からは、単元前半では知識・技能に関する記述が中心であったものが、中盤以降は思考・判断や勝敗、協力といった観点へと広がっていく様子が確認された。この変化は、戦術記録活動と話し合いを通して、生徒が自身のプレイを多面的に捉える視点を段階的に獲得していったことを示しており、ゲームと省察を往還させる学習構成が有効に機能していたことを裏付けている。

以上のことから、3組の実践Ⅲは、技能発揮の量的向上を主たる成果とするものではないものの、特に走塁を中心とした状況判断の質的向上や、ゲーム理解の深化という点において一定の成果を上げていたといえる。また、授業条件の変化や学習環境の制約がある中でも、戦術記録活動を中核とした授業構成が、生徒の主体的な学習参加と戦術的理解を支えていた点は、本研究の意義を補強する結果であると考えられる。

5. 9 3クラスの実践を総合した考察

5. 9. 1 クラス間に共通してみられた成果

本実践Ⅲでは、授業の実施条件や単元の進行に一部差異が生じたものの、3クラスに共通して確認された成果がいくつか認められた。第一に、打撃・走塁・守備を一連の攻守の流れとして捉える学習構成が、生徒の状況判断やゲーム理解の質を高めていた点である。ゲームパフォーマンス分析の結果からは、いずれのクラスにおいても、技能発揮そのものよりも、「どの場面でどのプレイを選択するか」といった判断に関わる項目で向上がみられ、生徒がゲーム全体の文脈を踏まえてプレイするようになっていたことが示唆された。

第二に、戦術記録シートを用いた記録活動が、生徒の視点を個別の技能からゲーム全体へと広げる役割を果たしていた点である。特に、打撃と走塁を関連づけて記録する攻撃記録シートの活用により、「打つこと」「走ること」を個別に捉えるのではなく、次の展開や得点可能性を見通した判断が促されていた。これは、いずれのクラスにおいても振り返り記述の内容が、単元前半の知識・技能中心の記述から、中盤以降には思考・判断や勝敗に関する記述へと広がっていったことから裏付けられる。

第三に、技能設定を比較的平易なものとしたことで、生徒が早期に技能面での不安を軽減し、判断や連携といった戦術的課題へと学習の焦点を移行できていた点も、共通した成果として挙げられる。送球やベースカバーの技能発揮については、単元初期から高い成功率を示すクラスが多く、大きな変容はみられなかったが、これは技能が容易であったために、技能習得に多くの時間を割く必要がなかったことを意味している。その結果、生徒は「どの塁を守るべきか」「どの場面でカバーに入るべきか」といった判断面に意識を向けることが可能となっていた。

さらに、形成的授業評価の推移からは、3クラスいずれにおいても、「意欲関心」「学び方」「協力」といった観点が単元を通して概ね高水準で維持されていたことが確認された。授業内容や場の条件に違いがあったにもかかわらず、生徒が継続的に学習へ関与していたことは、ゲームを中心に据え、記録活動や振り返りを組み合わせた授業構成が、学習への前向きな参加を安定的に支えていたことを示している。

以上のことから、実践Ⅲでは、クラスごとの条件差を超えて、戦術記録活動を核とした授業デザインが、生徒の戦術的判断やゲーム理解を促し、主体的かつ協働的な学習参加を支える点で共通した成果を上げていたといえる。

5. 9. 2 クラス間で異なった成果とその要因

一方で、実践Ⅲにおいては、3クラスに共通した成果が確認された反面、成果の現れ方や強調される側面にはクラス間で一定の差異がみられた。これらの差異は、生徒の能力差というよりも、単元の進行過程や授業条件の違いによって生じたものと考えられる。

第一に、状況判断の向上が顕著に表れた領域にクラス間で違いがみられた点が挙げられる。1組では、打撃、走塁、ベースカバーのいずれの状況判断においても有意な向上が確認され、攻撃から守備に至るまで、ゲーム全体を通じた戦術的判断の質が総合的に高まっていた。これは、単元途中で攻撃全体のポイントを再整理する時間を設けたことにより、生徒が打撃結果と走塁、さらに守備との関係を整理したうえで学習を継続できていたことが影響していると考えられる。

一方、2組および3組では、走塁の状況判断においては明確な向上がみられたものの、打撃や守備に関する状況判断の変容は限定的であった。2組では、天候不良により体育館での授業実施となった時間があり、ゲームコート数の制限によって攻守を通した多様な場面経験が十分に確保できなかった。その結果、走塁判断のように比較的頻繁に生起する局面には学習の重点が置かれた一方で、打撃や守備に関する判断を深める経験が相対的に少なくなった可能性がある。

また、3組では、単元前半の段階で出塁場面が少なく、ベースカバーにおける状況判断の難易度が低いゲーム展開が多くみられた。このため、単元後半に出塁場面が増加した際には、より複雑な判断を要する局面が増え、結果として状況判断の数値が安定的な向上として表れにくかったと解釈できる。

以上のことから、クラス間にみられた状況判断の向上領域の違いは、生徒の能力差によるものではなく、授業の実施環境やゲーム展開、単元途中の学習内容の整理の有無といった条件の違いが、学習経験の質に影響した結果として捉えることができる。

第二に、授業環境や時間配分の差が、学習内容の焦点化や経験の質に影響していた点が挙げられる。2組および3組では、単元途中に天候不良の影響を受け、体育館での授業実施となった時間が存在した。この際、使用できるゲームコート数が制限され、屋外での実施時と比べて一人当たりのゲーム参加時間や判断場面の出現頻度が低下していた。その結果、攻撃から守備へと連続する多様な局面を十分に経験できない時間帯が生じ、判断を要する場面が走塁など特定の局面に偏る傾向がみられたと考えられる。

一方、1組では、屋外でのゲーム実施時間を比較的多く確保できたことにより、打撃・走塁・守備が連続して生起するゲーム展開を繰り返し経験することが可能であった。さらに、単元途中で攻撃全体のポイントを再整理する時間を設けたことで、生徒は打撃結果と走塁、さらには守備との関係を整理したうえで学習を継続することができていた。このような学習内容の整理を経てゲームを再開したことが、その後の判断行動の安定や、複数の局面における状況判断の向上につながったと解釈できる。

以上のことから、クラス間でみられた成果の違いは、単元計画の優劣によるものではなく、授業環境や時間配分の違いが、生徒が経験する判断場面の量や質に影響を及ぼした結果として捉えることができる。

第三に、単元途中に行った授業内容の調整が、成果の現れ方に影響していた点も重要である。1組および3組では、単元前半から中盤にかけて、生徒の打撃や走塁に関する理解にばらつきがみられ、攻撃全体の意図や流れが十分に整理されていないと判断された段階で、授業内容を見直す対応が取られた。具体的には、予定していた内容を一部変更し、打撃結果と走塁、さらにその後の守備との関係を含めた攻撃全体の考え方を再確認する時間を設けた。

この調整により、生徒は個々のプレイを断片的に捉えるのではなく、「どのような打撃がどのような走塁判断につながるのか」「次の局面で守備はどのように対応すべきか」といった一連の流れを整理したうえで学習を再開することができていた。その結果、単元後半において走塁判断や守備判断が安定し、ゲームパフォーマンス分析における状況判断項目の向上として成果が表れたと解釈できる。

一方、2組では、天候不良による体育館実施や場の制約を受けながら授業が進行したた

め、単元途中で学習内容を立ち止まって整理する時間を十分に確保しにくかった側面があった。その結果、走塁判断のように比較的経験頻度の高い局面では成果がみられたものの、打撃や守備を含めた攻守全体の理解を再構成するまでには至らず、成果が一部の判断項目にとどまった可能性がある。

以上のことから、単元途中における授業内容の調整は、学習内容を再構成し、その後の学習を安定させる上で重要な役割を果たしており、その実施の可否やタイミングが、クラスごとの成果の現れ方に影響を及ぼしていたと考えられる。

さらに、形成的授業評価や振り返り記述の内容にもクラス間で違いがみられた点が挙げられる。1組では、単元後半にかけて、形成的授業評価が安定して高水準を維持する中で、振り返り記述の内容も変化し、打撃・走塁・守備を関連づけた戦術的判断や、ゲーム全体の構造に言及する記述が増加していた。これは、単元途中で攻撃全体のポイントを再整理する時間を設けたことで、生徒がプレイを個別の技能としてではなく、攻守の流れの中で捉える視点を獲得していったことが、省察内容にも反映された結果であると考えられる。

一方、2組および3組では、形成的授業評価において「意欲関心」「協力」といった観点は高水準を維持していたものの、振り返り記述の内容は、走塁判断や勝敗に関する記述が中心となる傾向がみられた。これらのクラスでは、天候不良による体育館実施や場の制約の影響を受け、ゲーム展開が限定的となる時間帯が存在していた。その結果、生徒が強く印象づけられた学習経験が、進塁の可否や得点・失点といった分かりやすい局面に集中し、戦術的判断やゲーム構造全体にまで省察の視点を広げる機会が相対的に少なかった可能性がある。

このように、形成的授業評価で示される学習への関与の程度が類似していたにもかかわらず、振り返り記述の内容に差が生じたことは、各クラスで重点的に扱われた学習内容や、実際に経験したゲーム場面の質や量の違いが、生徒の省察の視点に影響を及ぼしていたことを示している。すなわち、授業条件や学習経験の違いが、生徒が「何を振り返るか」という認知的焦点の差として表れていたと解釈できる。

以上のことから、実践Ⅲにおけるクラス間の成果の違いは、授業計画そのものの優劣によるものではなく、授業環境、時間配分、学習内容の調整といった条件の差異が、学習の焦点化や経験の質に影響した結果として捉えることができる。これらの差異を踏まえることで、戦術記録活動をより安定的に機能させるための授業条件や支援の在り方について、次章で検討するための視点が得られたといえる。

5. 9. 3 実践Ⅲにおける戦術記録活動の有効性と課題

実践Ⅲでは、打撃および走塁に焦点化した戦術記録シートを用い、ゲームを観察・記録し、その内容を振り返りや話し合いに生かす学習活動を授業の中核に位置づけた。本節では、3クラスの実践を総合し、戦術記録活動がどのような点で有効に機能していたのか、また、どのような課題が残されたのかについて整理する。

まず、有効性として挙げられるのは、生徒の視点を個別の技能からゲーム全体の文脈へと広げていた点である。実践Ⅲでは、打撃と走塁を一体として記録する攻撃記録シートを継続的に活用したことで、生徒は「打ったかどうか」「走れたかどうか」といった結果のみを捉えるのではなく、「その判断が次の局面にどのようなにつながったのか」という因果

関係を意識するようになっていた。ゲームパフォーマンス分析において、特に走塁の状況判断で顕著な向上が確認されたことは、戦術記録活動が判断の質を高める手立てとして機能していたことを裏付ける結果である。

次に、ゲームに参加していない時間を意味ある学習時間として位置づける役割を果たしていた点も重要な有効性として評価できる。戦術記録活動を通して、生徒は観察者としてゲームに関与し、他者のプレイやチームの状況を分析する役割を担っていた。このことにより、授業参加の形態が「プレイする／しない」という二分的なものにとどまらず、「みる・考える・支える」といった多様な関わり方へと広がっていたと考えられる。形成的授業評価において、3クラスともに学習への関与が概ね高水準で維持されていたことは、こうした参加構造が生徒の主体的な学習参加を支えていたことを示している。

一方で、実践Ⅲを通して、戦術記録活動に関する課題も明らかとなった。第一に、記録活動の意義が必ずしもすべての生徒に内在化されていたとは言い切れない点である。振り返り記述の内容をみると、走塁判断や勝敗に関する記述は多くみられたものの、記録内容そのものを根拠として判断や改善を説明する記述は限定的であった。このことから、戦術記録シートが判断の材料として活用されていた一方で、「なぜ記録するのか」「記録をどのように次のプレイに生かすのか」という学習の意図が、十分に言語化されていなかった可能性が示唆される。

第二に、戦術記録活動の効果が、授業条件やゲーム展開の影響を受けやすい点も課題として挙げられる。天候不良による体育館実施やコート数の制限、出塁場面の多寡といった条件の違いにより、記録すべき場面の出現頻度や判断の難易度が変化し、戦術記録活動の効果が数値として一様に表れにくい状況が生じていた。このことは、戦術記録活動を安定的に機能させるためには、記録対象となる場面を意図的に生起させる教材設定やルール調整が重要であることを示している。

以上のことから、実践Ⅲにおける戦術記録活動は、生徒の状況判断やゲーム理解を促し、主体的な授業参加を支える点で一定の有効性を有していたといえる。一方で、記録活動の意義の共有や、授業条件に左右されにくい記録・活用の在り方については、今後の授業改善に向けた検討課題として残された。これらの課題を踏まえ、次章では、3つの実践全体を通して得られた知見を総括し、戦術記録活動を用いた授業デザインの可能性と限界について検討する。

第6章 総合考察

6.1 戦術記録シートが技能向上に与えた影響

本研究では、ゴール型（実践Ⅰ）、ネット型（実践Ⅱ）、ベースボール型（実践Ⅲ）という異なるゲーム構造をもつ球技領域において、戦術記録シートを授業に導入し、その活用が生徒の技能向上にどのような影響を及ぼしたのかを検討してきた。以下では、3つの実践を総括し、戦術記録シートと技能向上との関係について整理する。

まず、3つの実践を通して共通して確認されたのは、戦術記録シートが技能そのものを直接的に高めるというよりも、技能発揮を支える判断や準備行動を通して、結果的に技能の質を高めていた点である。実践Ⅰでは、バスケットボールのゲームにおいて、技能発揮成功率そのものには大きな変化がみられなかった一方で、状況判断やサポートの質といった技能発揮を支える側面に有意な向上が確認された。このことは、戦術記録活動が、「どう動くか」「いつ関わるか」といった判断の改善を通して、技能が生かされる場面を増やしていたことを示している。

次に、実践Ⅱのバレーボールでは、技能の設定や単元構成と戦術記録シートを組み合わせることで、技能向上がより明確に表れた。レシーブ技能をキャッチという平易な技能として設定したことで、単元初期から高い技能発揮が可能となり、生徒は技能習得そのものに過度に意識を割く必要がなくなっていた。その結果、トスやアタックといったより複雑な技能や、それらを成立させる準備行動に学習の重点を移行することができ、技能発揮成功率や準備率の向上として成果が表れていた。このことから、戦術記録シートは、技能の難易度や学習段階と適切に組み合わせることで、技能向上を支える有効な手立てとなることが示唆される。

さらに、実践Ⅲのベースボール型ゲームでは、技能向上の現れ方が「打つ・投げる」といった個別技能の成功率ではなく、打撃・走塁・守備を一連の流れとして成立させる技能の使い方に表れていた。打撃や送球、ベースカバーの技能発揮成功率は、単元初期から高水準を示していたため、有意な向上は限定的であった。一方で、走塁やベースカバーに関わる状況判断の向上が確認されており、技能を「いつ・どの場面で使うか」という戦術的文脈の中で発揮する力が高まっていたと考えられる。これは、攻撃記録シートを用いて打撃と走塁を一体的に記録したことにより、技能と判断の結び付きが明確になった結果であると解釈できる。

以上のことから、戦術記録シートが技能向上に与えた影響は、単純な成功率の上昇として捉えるよりも、技能を適切な場面で発揮するための判断や準備行動を促し、技能が機能するゲーム状況を増やした点にその本質があるといえる。戦術記録活動を通して、生徒は技能を孤立した技術としてではなく、ゲームの中で意味をもって用いる手段として捉えるようになり、そのことが各実践における技能発揮の安定や質的向上につながっていた。

このように、今回取り組んだ3つの実践は、戦術記録シートが技能学習と戦術的理解を媒介し、技能向上を間接的かつ持続的に支える役割を果たし得ることを示している。

6.2 戦術記録シートが授業参加に与えた影響

本研究では、戦術記録シートを用いた記録活動を、技能向上を支える手立てであると同時に、生徒の授業参加の在り方を拡張する学習活動として位置づけてきた。以下では、実践

I～IIIを総括し、戦術記録シートが生徒の授業参加にどのような影響を与えていたのかについて整理する。

まず、3つの実践を通して共通して確認されたのは、戦術記録シートが、ゲームに直接参加していない時間を「学習として意味のある参加」に転換していた点である。従来の球技授業では、ゲームに出ていない生徒の時間が見学や待機にとどまりやすいという課題が指摘されてきた。これに対し、本研究では、戦術記録シートを用いた観察・記録活動を位置づけることで、ゲーム外の時間にも明確な学習役割を与えることができていた。実践Iでは、ゲーム心電図を用いた記録活動を通して、生徒が第三者的な視点でゲームを捉えようとする姿勢がみられ、授業への関与の仕方が多様化していた。

次に、実践IIでは、戦術記録シートの内容を技能ごとに焦点化し、授業内容と対応させて導入したことが、生徒の授業参加の質を安定させていた。形成的授業評価の結果からは、「意欲関心」「学び方」「協力」の各観点が単元を通して高水準で推移しており、生徒が継続的に授業に前向きに関与していたことが示されている。特に、記録活動と話し合い活動がセットで行われた時間帯では、生徒同士のやり取りが活発になり、記録をもとに意見を述べたり、改善点を提案したりする姿が確認された。このことは、戦術記録シートが、単なる個人作業ではなく、対話を媒介とした参加を促していたことを示している。

さらに、実践IIIにおいては、戦術記録シートが、技能差や出番の偏りに左右されにくい授業参加を支えていた点が特徴的であった。ベースボール型ゲームでは、打撃機会や守備機会に個人差が生じやすいが、攻撃記録シートを用いた記録活動を通して、生徒は打撃や走塁、守備の結果を客観的に捉え、ゲーム全体に関与することが可能となっていた。形成的授業評価や振り返り記述からも、授業条件の変化があつた中でも、生徒の意欲や協力に関する評価が安定していたことが確認されており、戦術記録活動が授業参加を下支えしていたと考えられる。

以上のことから、戦術記録シートが授業参加に与えた影響は、参加の機会を増やしたという量的側面だけでなく、生徒が「考えながら関わる」「他者と共有しながら関わる」といった質的に異なる参加を可能にした点にその意義があるといえる。生徒は、プレイヤーとしてだけでなく、観察者、記録者、話し合いの一員として授業に関与することで、ゲームを多面的に捉え、主体的に学習に参加していた。

このように、実践I～IIIを通じた結果から、戦術記録シートは、球技授業における参加の在り方を拡張し、すべての生徒が授業の中で意味ある役割をもって関与するための有効な学習用具となり得ることが示された。

6. 3 球技の種目特性による違い

本研究では、ゴール型「バスケットボール」、ネット型「バレーボール」、ベースボール型「野球」という異なる球技特性をもつ3領域において、戦術記録シートを用いた授業実践を行ってきた。以下では、実践I～IIIを総括し、球技特性の違いが、戦術記録活動の機能の仕方や学習成果の現れ方にどのような影響を及ぼしていたのかについて整理する。

まず、必要とされる技能の数とその構造の違いが、戦術記録シートの機能の仕方に影響していた点が挙げられる。ゴール型であるバスケットボールでは、主としてパスとサポートといった限られた技能を軸にゲームが構成されており、ボール保持者と非保持者の関係

性をどのように捉えるかが学習の中心となる。この特性を踏まえた実践Ⅰでは、ゲーム心電図を用いて攻防の切り替わりやプレイの連続性、判断の変化を記録することで、生徒は個々のプレイだけでなく、ゲーム全体の流れや構造を比較的早い段階で把握しやすかったと考えられる。一方で、技能の種類が少ないがゆえに、学習の初期段階で戦術的視点が十分に整理されていない場合、記録内容が漠然とし、「何を記録し、何を読み取るのか」が不明確になるという課題も生じていた。

次に、ネット型であるバレーボールでは、レシーブ・トス・アタックという3つの技能が連続して成立することによって攻撃が完結するという明確な技能構造をもっている。この特性により、実践Ⅱでは、技能ごとに焦点化した戦術記録シートを段階的に導入することで、生徒が「攻撃が成立しない要因はどの技能にあるのか」「どの局面を改善すべきか」といった視点を具体的に持ちやすくなっていた。技能数はバスケットボールより多く学習内容は複雑であるものの、技能間の役割分担や連関が明確であったため、記録活動を通してチーム全体の課題を共有しやすく、記録と話し合いが戦術的理解の深化につながっていた点は、ネット型球技の特性を生かした成果であるといえる。

さらに、ベースボール型である野球では、打撃・走塁・守備（捕球・送球）といった多様な技能が存在し、3領域の中で最も習得すべき技能数が多い。また、攻守交代、アウト、進塁条件など、ルール構造も複雑であり、生徒が同時に処理すべき情報量は大きい。このような特性をもつ実践Ⅲでは、すべての技能を同時に扱うのではなく、打撃と走塁に記録の対象を限定した戦術記録シートを用いることで、学習の焦点を明確にする工夫を行った。その結果、生徒は攻撃場面を「打って終わり」として捉えるのではなく、打撃と走塁を一体的な判断の連続として捉えるようになり、特に走塁判断において顕著な向上がみられた。このことは、技能やルールが複雑な球技ほど、戦術記録活動において観点を意図的に限定し、判断の軸を明確にすることが、学習の成立に重要であることを示唆している。

さらに、ルール構造の複雑さの違いも、戦術記録シートの役割や学習の進め方に大きく影響していたといえる。ゴール型、ネット型、ベースボール型の順に、攻守の切り替え方や得点・アウトの条件が複雑になるにつれて、生徒がゲーム中に同時に処理しなければならない情報量は増加する。このような状況では、ゲーム経験そのものに依存した学習だけでは、判断の根拠が曖昧になりやすく、学習の焦点が分散する危険性が高まる。

そのため、戦術記録シートは、単にプレイ結果を記録するための用具としてではなく、「どの場面で、何をみて、どのように判断するのか」を明確に示すガイドとしての役割をより強く担っていたと考えられる。実践Ⅰのバスケットボールでは、ルール構造が比較的単純であるため、ゲーム心電図を用いて攻防の流れや判断の変化を可視化することで、ゲーム全体を俯瞰的に捉える学習が成立しやすかった。一方、実践Ⅱのバレーボールでは、技能の連続性に加えてローテーションや得点条件といった要素が加わるため、技能ごとに焦点化された記録シートが、学習内容を整理する指標として機能していた。

特に実践Ⅲのベースボール型ゲームにおいては、攻守交代、アウトの成立条件、進塁判断などが複雑に絡み合うため、生徒がゲーム構造そのものを把握することが学習の前提条件となっていた。この実践では、打撃と走塁に限定した戦術記録シートを用いることで、複雑なゲーム構造を一度整理し、判断の拠り所を明確にすることが可能となった。記録活動は、生徒にとって「何を基準に考えればよいのか」を示す支えとなり、結果として走塁判断を

中心とした戦術的理解の向上につながっていたと解釈できる。

加えて、ゲームが1プレイごとに途切れるか否かという構造上の違いも、戦術記録活動の機能の仕方に影響していた。ゴール型球技であるバスケットボールは、攻守が連続的に入れ替わりながら展開するため、プレイ中に立ち止まって記録内容を即時にフィードバックすることが難しい。そのため実践Ⅰでは、ゲーム心電図を用いて、事後的にゲーム全体の流れや判断の変化を振り返る学習が有効に機能していたと考えられる。

一方、ネット型球技であるバレーボールは、ラリー中は攻守が連続するものの、得点ごとにプレイが途切れる構造をもつ。この特性により、ラリー終了後の短い時間を活用して直前のプレイを振り返ることが可能であり、戦術記録シートを用いた記録内容を次のプレイに比較的即時に生かしやすかった。実践Ⅱにおいて、記録活動と話し合いが機能していた背景には、このようなゲーム構造上の区切りの存在が影響していたといえる。

さらに、ベースボール型である野球は、打撃を起点とした1プレイごとにゲームが明確に途切れる特性をもつ。実践Ⅲでは、この特性を生かし、打撃と走塁に限定した戦術記録シートを用いることで、1プレイ単位での判断を整理し、次のプレイに生かす学習が成立していた。特に走塁判断の向上が顕著であった点は、プレイが途切れるタイミングで記録と振り返りを行えるという構造が寄与していたと解釈できる。

このことから、プレイが途切れる構造をもつ球技では記録内容を即時的にフィードバックしやすく、判断の修正に直結しやすい一方、プレイが連続する球技では、記録活動は事後的にゲーム全体を俯瞰し、構造を捉え直すための手立てとして機能しやすいことが示唆される。この点は、球技特性に応じて、戦術記録活動の活用場面やフィードバックのタイミングを意図的に設計する必要性を示している。

以上のことから、ルール構造が複雑になる球技ほど、戦術記録シートは学習内容を整理し、生徒の視点を焦点化するためのガイドとしての機能をより強く発揮していたといえる。これは、球技特性に応じて、戦術記録活動の役割や設計を調整する必要性を示す重要な示唆である。

一方で、本研究の結果からは、戦術記録シートが特定の球技に限定されるものではなく、ゴール型・ネット型・ベースボール型といった異なるゲーム構造においても、学習を支える手立てとして共通して有効に機能していたことも明らかとなった。ただし、その有効性は一様ではなく、必要とされる技能の数や技能間の関係性、ルール構造の複雑さに加えて、ゲーム中にプレイがどの程度途切れるかという構造的特性に応じて、記録内容や活用方法を意図的に調整することが求められる。

このように、本研究における3つの実践は、戦術記録シートが球技特性に応じて柔軟に位置づけられることで、技能向上のみならず、生徒の授業参加や戦術的理解を支える有効な学習用具となり得ることを示している。すなわち、戦術記録シートは固定的な様式として用いるのではなく、球技の特性、学習内容、そしてゲームの展開構造に応じて設計・活用することで、その教育的価値が最大化されることが示唆された。

6. 4 授業改善の視点

本研究では、ゴール型、ネット型、ベースボール型という異なる3つの型の授業実践を通して、戦術記録シートを用いた授業デザインの可能性を検討してきた。これらの実践を総

括すると、戦術記録活動を効果的に機能させるためには、単に記録用具を導入するだけでなく、授業全体の構成や学習環境との関係を踏まえた改善の視点が重要であることが明らかとなった。

第一に、学習内容の焦点化と段階的な構成の重要性が挙げられる。実践Ⅰでは、単元前半から戦術的内容を多く盛り込んだ結果、生徒が何を重視して学習すべきかを十分に整理できないまま活動が進行する場面がみられた。一方、実践ⅡおよびⅢでは、技能や判断のポイントを段階的に整理し、その上で戦術記録活動を位置づけることで、生徒がゲームの中で着目すべき視点を明確に持ちながら学習に取り組むことが可能となっていた。このことから、戦術記録シートは、単元のどの段階で、何を記録させるのかを意図的に設計することで、学習の焦点化を支える手立てとなることが示唆される。

第二に、技能設定と判断課題の関係を踏まえた授業設計の重要性である。3つの実践に共通して、技能を平易に設定することで、生徒が技能習得そのものに過度に意識を向けることなく、判断や連携といった高次の学習課題へと学習の焦点を移行できていた。特に実践Ⅲでは、打撃や送球、ベースカバーといった技能を成立しやすい形で設定したことにより、走塁判断や守備判断の質的向上が顕著に表れていた。これは、戦術記録活動を生かすためには、「技能を難しくすること」ではなく、「判断が生じやすい学習環境を整えること」が重要であることを示している。

第三に、ゲーム中心の授業構成と学習参加の保障という視点である。実践Ⅰ・Ⅱ・Ⅲを通して、毎時間ゲームを位置づけ、ゲームに参加していない時間にも記録や役割遂行を通して学習に関与させたことで、形成的授業評価においては、意欲関心や協力といった観点が安定して高水準を維持していた。これは、戦術記録活動が、運動能力の差にかかわらず、すべての生徒に学習への参加機会を保障する構造を支えていたことを意味している。授業改善の観点からは、「プレイすること」だけでなく、「見る・考える・支える」といった多様な関わり方を正当な学習として位置づけることの重要性が示されたといえる。

第四に、授業の途中で学習状況に応じて調整する柔軟性も重要な改善視点である。実践Ⅲでは、単元途中で生徒の理解状況に差がみられた段階で、攻撃全体のポイントを再整理する時間を設けたクラスにおいて、その後の判断行動が安定し、ゲームパフォーマンスの向上が確認された。このことは、単元計画を固定的に捉えるのではなく、生徒の実態を踏まえて内容を再構成することが、戦術的理解を深める上で有効であることを示している。戦術記録シートは、こうした調整の必要性を可視化する手がかりとしても機能していたと考えられる。

以上のことから、授業改善においては、①学習内容の段階的整理、②技能設定と判断課題の関係性の設計、③多様な授業参加を保障する構造づくり、④生徒の理解状況に応じた柔軟な授業調整、といった視点を統合的に捉えることが求められる。戦術記録シートは、これらの視点を具体的な授業実践に落とし込むための有効な媒介となり得る学習用具であり、今後の球技授業における授業改善を考える上で、重要な示唆を与えるものといえる。

第7章 結論

7.1 本研究のまとめ

本研究は、「戦術記録シートは生徒の積極的な授業参加を促し、ゲームパフォーマンスを向上させるのか」という問いのもと、中学校体育科における球技授業を対象に、戦術記録シートを活用した授業実践を段階的に検討したものである。具体的には、ゴール型「バスケットボール」、ネット型「バレーボール」、ベースボール型「野球」という異なるゲーム構造をもつ3つの球技領域において実践を行い、それぞれの成果と課題を次の実践へと接続させながら、戦術記録活動の有効性と条件を検討してきた。

実践Ⅰのバスケットボールでは、戦術記録シート（ゲーム心電図）を用いてゲームの流れや判断を可視化することで、生徒の状況判断やサポート行動の質的向上が確認された。一方で、戦術的視点が十分に整理されないまま学習が進行したことや、観察・記録活動が生徒の学習として十分に定着しなかった点が課題として明らかとなった。この実践は、戦術記録シートが一定の効果をもつ一方で、その記録内容や活用方法を授業構成と密接に結びつける必要性を示すものとなった。

これらの課題を踏まえた実践Ⅱのバレーボールでは、単元前半に技能のポイントを整理し、後半で課題解決的な学習へと展開する単元構成へと改善を加えた。また、技能ごとに焦点化した戦術記録シートを段階的に導入することで、生徒が「何に着目してゲームを見ればよいのか」を理解したうえで記録活動に取り組めるよう配慮した。その結果、ゲームパフォーマンスにおいては準備行動や判断、ボールを持たない動きといった質的側面の向上が確認され、形成的授業評価においても高水準が安定して維持された。これにより、戦術記録活動が、生徒の主体的な授業参加を安定的に支える手立てとして機能する可能性が示唆された。

さらに実践Ⅲの野球では、技能やルール構造がより複雑になるベースボール型球技を対象に、打撃と走塁に焦点を限定した戦術記録シートを用いた実践を行った。その結果、クラス間で条件の違いはみられたものの、共通して走塁判断を中心とした状況判断の向上が確認され、戦術記録活動が判断の質を高める手立てとして有効に機能していたことが示された。また、クラスごとの授業環境や時間配分、単元途中の調整の有無が成果の現れ方に影響していた点から、戦術記録シートは万能な手法ではなく、授業条件や学習状況に応じた柔軟な運用が重要であることも明らかとなった。

総合的考察を通して、戦術記録シートは、技能向上そのものを直接的に促すというよりも、技能発揮を支える状況判断や戦術的理解を媒介し、それを通してゲームパフォーマンスの質を高める役割を果たしていたことが整理された。また、記録活動を通して、ゲームに参加していない時間も含めて生徒が学習に関与する構造をつくることで、授業参加の在り方が多様化し、主体的な学びが保障されやすくなることが示唆された。

以上のことから、本研究は、戦術記録シートが球技特性に応じて記録内容や活用方法を調整することで、生徒の積極的な授業参加を支え、ゲームパフォーマンスの質的向上に寄与し得る有効な学習用具であることを明らかにしたといえる。と同時に、その効果を十分に引き出すためには、単元構成、記録の焦点化、授業途中での柔軟な調整といった授業デザイン上の工夫が不可欠であることも示された。本研究で得られた知見は、今後の体育科球技授業において、戦術記録活動を活用した主体的な学びを設計するための一つの実践的示

唆を提供するものである。

7. 2 実践的示唆

本研究で得られた知見は、戦術記録シートを活用した球技授業を構想・実施するうえで、いくつかの実践的示唆を提供するものである。以下では、実践Ⅰ～Ⅲを総括した結果をもとに、体育科授業改善の観点から整理する。

第一に、戦術記録シートは、技能向上そのものを目的とするのではなく、判断や気づきを支える学習用具として位置づけることが重要であるという点である。本研究の3つの実践を通して、技能発揮率そのものに大きな変容がみられない場面であっても、状況判断や準備行動、ボールを持たない動きといったゲームの質に関わる側面において向上が確認された。これは、戦術記録活動が、生徒に「なぜそのプレイを選択したのか」「次に何が起こるのか」といった思考を促し、技能発揮を支える認知的基盤を形成していたことを示している。したがって、戦術記録シートは、技能練習の代替としてではなく、技能と判断を結びつける媒介として授業に位置づける必要がある。

第二に、球技の種目特性に応じて、記録の対象や視点を焦点化することの重要性が挙げられる。ゴール型では、ゲーム中に攻守が連続的に入れ替わり、プレイが途切れにくい特性をもつため、個々のプレイ結果よりも、ゲーム全体の流れや攻防の関係性を俯瞰的に捉える視点が有効であり、実践Ⅰではその点を意識した記録が学習を支えていた。また、ネット型では、ラリーが続く限り攻守が入れ替わり続ける一方で、得点によってゲームが一度区切られる構造をもつ。この特性により、レシーブ・トス・アタックといった技能間の連関を整理し、プレイが区切られるタイミングで記録内容を振り返る視点が、学習内容の理解を促していた。一方、ベースボール型のように1プレイごとにゲームが明確に途切れる球技では、技能やルールが複雑であるがゆえに、すべてを記録対象とするのではなく、打撃と走塁など学習の核となる要素に焦点を限定することで、プレイ後の記録とフィードバックが成立しやすくなっていた。このことから、戦術記録シートは汎用的な様式をそのまま用いるのではなく、種目の特性や単元のねらいに加え、ゲーム中のプレイの連続性や区切れ方を踏まえて設計・調整することが求められる。

第三に、戦術を記録する活動を成立させるためには、単元構成と授業途中での柔軟な調整が不可欠であるという示唆が得られた。実践ⅡおよびⅢでは、生徒の理解状況に応じて授業内容を再整理する時間を設けたクラスにおいて、判断の安定や学習の深化が確認された。これは、戦術記録活動が自動的に機能するものではなく、生徒が記録の意味を理解し、次の行動に結びつけられるよう、教師が学習の節目を意図的に設定する必要があることを示している。

第四に、戦術記録シートは、ゲームに参加していない時間を学習として意味づける有効な手立てとなるという点も重要である。記録活動を通して、生徒はプレイヤーとしてだけでなく、観察者・分析者としてゲームに関与することが可能となり、授業参加の在り方が多様化していた。この構造は、運動能力差による授業参加の偏りを緩和し、すべての生徒に学習機会を保障する観点からも有効であるといえる。

以上の実践的示唆から、戦術記録シートは、単なる補助教材ではなく、主体的・対話的で深い学びを具体化するための授業デザインの中核的要素として位置づけることが可能であ

ることが示された。今後の体育科球技授業においては、球技特性、学習段階、生徒の実態に応じて戦術記録活動を柔軟に設計し、ゲームと省察を往還させる学習過程を意図的に構成していくことが求められる。

7. 3 今後の課題

本研究では、戦術記録シートを用いた授業実践を通して、生徒の積極的な授業参加やゲームパフォーマンスの質的向上に関する一定の知見を得ることができた。一方で、本研究の枠組みや方法にはいくつかの課題も残されており、今後の研究や実践に向けて検討すべき点が明らかとなった。

第一に、戦術的理解の深化をより直接的に捉える評価方法の検討が挙げられる。本研究では、ゲームパフォーマンス分析、形成的授業評価、診断・総括的授業評価、振り返り記述の計量テキスト分析といった複数の方法を用いて学習成果を捉えてきた。しかし、診断・総括的授業評価においては、単元前後で有意な変容が確認されない実践もみられ、生徒がどの程度まで戦術的な知識や考え方を自覚的に獲得していたのかを十分に把握できたとは言いきれない。今後は、判断理由の説明や戦術的選択の根拠をより直接的に捉える評価方法を併用することで、戦術的理解の内実を多面的に検討する必要がある。

第二に、戦術記録シートの内在化を促す指導方略の検討が必要である。本研究では、記録活動が課題発見や話し合いの基盤として機能する場面が確認された一方で、振り返り記述において記録活動そのものへの言及が限定的な実践もみられた。このことは、生徒が記録シートを活用してはいるものの、その意義や学習上の役割を十分に自覚していなかった可能性を示している。今後は、記録活動の目的や活用の仕方をより明示的に指導し、生徒自身が記録を学習方略として捉えられるような支援の在り方を検討する必要がある。

第三に、授業条件や実施環境の違いが学習成果に与える影響の整理も課題として挙げられる。本研究の実践Ⅲでは、天候や時間配分の違いにより、クラスごとに授業の実際が異なる状況が生じた。そのため、戦術記録活動の効果を統一的な条件のもとで比較・検証することには一定の制約があった。今後は、授業条件を可能な限り統制した実践を行うとともに、場や時間配分の違いが戦術記録活動にどのような影響を及ぼすのかを整理していく必要がある。

以上の課題を踏まえると、戦術記録シートを用いた授業実践は、一定の有効性を示しつつも、評価方法や指導の在り方、実施条件の整理といった点において、さらなる検討の余地を残しているといえる。今後は、本研究で得られた知見を基盤としながら、戦術記録活動をより精緻に位置づけた授業デザインを構築することで、体育科における主体的な学びを一層確かなものとしていくことが求められる。

第8章 参考文献

- 1) 文部科省(2017)中学校学習指導要領. 東洋館出版社: 東京
- 2) 鬼澤陽子・小松崎敏・岡出美則・高橋健夫・齊藤勝史・篠田淳志(2007)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
- 3) 鬼澤陽子・小松崎敏・吉永武史・岡出美則・高橋健夫(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
- 4) 岩田靖(2005)小学校体育におけるゴール型ゲームの教材づくりとその検討—「侵入型ゲーム」における「明示的誇張」の意味と方法の探究—. 体育科教育学研究 21(2): 1-10
- 5) 三本雄樹・大庭昌昭(2015)小学校高学年のバスケットボール授業に取り入れたフリースhootゾーンが戦術に与える影響. 体育学研究 60: 239-248
- 6) 森田 勝・吉野 聡・加藤敏弘(2014)ボールを持たないときの動きに焦点をあてたバスケットボールの授業モデル茨城大学教育学部紀要(教育科学) 63号 437 - 455
- 7) 小野和彦・岩田靖(2002)小学校体育におけるネット型ゲームの授業実践—攻守一体プレイ型の教材づくりと授業成果の検討—. 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. 3
- 8) 北村政弘・岡出美則・近藤智靖・内田雄三(2014)小学校中・高学年におけるネット型ゲームのゲームパフォーマンスに関する達成基準の事例的検討. 体育科教育学研究 30(1): 1-16.
- 9) 濱田敦志(2017)戦術学習におけるドリルゲームとタスクゲームの意味. 地域総合研究第19号
- 10) 高橋健夫・長谷川悦示・刈谷三郎(1994)『体育授業の「形成的評価法」作成の試み』. 体育学研究. 39巻, 1号, pp29-37
- 11) 高橋健夫(2003)体育授業を診断評価する. 明和出版, pp8-11
- 12) 岡田雄樹・末永祐介・高田大輔・白旗和也・高橋健夫(2013)ゴール型ボール運動教材としてのスリーサークルボールの有効性の検討—ゲームパフォーマンスの分析を通して—. スポーツ教育学研究 Vol. 32, No2, pp. 31-46