

<実践報告>

## 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—

小野和彦 上水内郡信州新町立信州新町小学校  
岩田 靖 信州大学教育学部スポーツ科学教育講座

### A Study on the Instruction of the “net-game” in Elementary Physical Education —Construction of Teaching Material(dual-type game) and the Considerations of Learning Outcome of the Lesson—

ONO Kazuhiko : Shinshushinmachi Elementary School  
IWATA Yasushi : Education of Sport Sciences, Faculty of Education,  
Shinshu University

The purpose of this paper is to report the lesson of “net-type(especially dual-type)” game practiced in elementary school. The reason that net-type game is selected to physical education curriculum depends on the theory of “tactical games approach”. In this lesson, decision making process in the game context was emphasized as learning objective. Learning outcome was considered from the viewpoint of formative class evaluation scored by learners.

【キーワード】 ボール運動の分類論 戦術学習 判断 構造的 특성 形成的授業評価

#### 1. はじめに

今日、小学校体育における「ボール運動」(あるいは「ゲーム」)領域<sup>註1)</sup>の指導に関する教育学的問題には、およそ以下の二つを掲げることができるであろう。その一つは、ボール運動領域における「カリキュラム論」レベルの問題である。ここでは、小学校体育の授業においていかなる素材(種目)を選択してくるのが問いかける。他の一つは、ボール運動の授業をいかに構想するのかという「授業論」レベルの問題であり、どのような「学習内容」を強調し、教師はどのように子どもに働きかけ、意味ある学習を促していくかについてである(岩田 1999a 1999b)。

確かにこのような事柄は、従来からも検討の必要な事項として掲げられていなかったわけではないが、とりわけ1998年改訂の新学習指導要領において、ボール運動(ゲーム)

領域の内容表記の仕方が変更されたことに伴って、俄かに議論が活発になってきており、教え学ぶべき内容としての「戦術」的側面がクローズアップされてきていることがその背景に存在することは間違いない。ここでは、カリキュラム論のレベルにおける学習内容のフレームを考える意味で、ボール運動の分類論の問題が詳細に検討され始めたことと同時に、ボール運動の指導の捉え直しが起こっていることは見逃せない。

本稿では、ボール運動（ゲーム）にみられる上記の二つの問題に関わって小学校中学年（4年）において「ネット型」ゲームを考案し、実際に試みた授業実践について報告したい。ここでは中学年段階において「ネット型」ゲーム、特にその中でも「攻守一体プレイ型」のゲームを導入することの理論的根拠を明示し、授業成果については特に「形成的授業評価」の観点から記述する。

## 2. 「ネット型」ゲーム導入の理論的根拠について

なぜ小学校の中学年において「ネット型」（攻守一体プレイ型）ゲームを導入することを強調すべきなのか。この試みをクローズアップすることの前提やその意義について筆者らの問題意識を鮮明に記述したい。

### ① ゲームの本質的な面白さに誘い込むものは何か—「機能的特性論」の限界とその克服

ボール運動（ゲーム）の面白さは、主要にはそのゲームの状況的な「判断」行為に参加して行くところに求められる。「判断」とは、そのゲームの戦術的な意思決定（decision making）であると言ってよい。ゲームの状況的性格において、「何を、どのようにすべきなのか」についての認知的行為であり、そのゲームにおいて要求される「判断」の構造は、既存のボール運動の種目によって相違する。そして、その「判断」の構造こそ、実はそれぞれのゲーム（種目）や類縁した種目群にみられる「構造的特性」の中核である。その意味では、「面白さ」や「楽しさ」といった「機能」は「構造」と表裏一体であり、「構造」は「機能」の源泉とも言える。面白さや楽しさを生み出すのは、まさに要求される「判断」をそのゲームの「課題性」として規定する構造的側面である（岩田 1997）。したがって、ゲームの構造的特性をそこにおいて行使される「運動技術」の分析のみに求めるのは、あまりにも浅薄である。むしろ、「運動技術」は「判断」の構造に結びついた「要素」であると言ってよい。それぞれ異なるゲームでは、面白さを生み出す「判断」の構造が相違することから、それらを分類する教授学的な意味がある。その分類がカリキュラム上にいかなるボール運動の種目を「素材」として選択するのかについてのフレームワークを提供するからである。

しかしながら、1970年代後半より我が国の体育授業に多大な影響を与えてきている「楽しい体育」論（運動目的・内容論の体育）、なかでもその理論的な柱の一つを担っている「運動の特性論」としての「機能的特性」論には、このような分類論的発想の契機はみられない。「機能的特性」論に従えば、「ボール運動」は「競争的スポーツ」であるとされるが、

それ以上の素材選択原理は何も示し得ない。このことについては高橋（1993 1999）が詳しく論じているのでそれに譲るが、ここでは、「運動の楽しさ」を強調するのであれば、「機能」を現出する「構造」的側面にこそ着目する必要のあることを指摘しておきたい。換言すれば、「構造」こそが「楽しさ」や「面白さ」を味わうための直接の学習対象であるからである。

## ② 小学校学習指導要領の改訂とボール運動(ゲーム)領域の変化

1998（平成 10）年に改訂された小学校学習指導要領では、ボール運動（ゲーム）領域に大きな変化が見られる。例えば、1989（平成元）年の学習指導要領では、中学年（第 3・4 学年）でのゲーム領域において、「ポートボール、ラインサッカー及びハンドベースボール」といった個別の種目（素材）<sup>※2)</sup> が直接的に提示されていたものが、改訂後、「バスケットボール型ゲーム、サッカー型ゲーム及びベースボール型ゲーム」といった内容記述に変更されている。なお、「内容の取り扱い」の項では、「地域や学校の実態に応じてバレーボール型ゲームなどその他の運動を加えて指導することができる」とされた。また、高学年（第 5・6 学年）では、それまでのバスケットボール、サッカーに加えて、「ソフトボール又はソフトバレーボール」が取り上げられている。

これらの変化から窺えるのは、ゲームからボール運動の領域を通して「戦術」的側面からの学習内容のフレームワークが基底に据えられつつあることである。これについては武隈（1999）、高橋（1999）が指摘しているところに詳しい。特に先の「〇〇型ゲーム」という表記は、多様な「素材選択」や「教材づくり」といった教師の柔軟な対応可能性の拡大を意味しつつも、より原則的には、特定の種目群に共通な戦術的内容に焦点を当てること、つまり、「素材」（種目）と「学習内容」の関係のあり方が示唆されており、「素材主義」的な発想からの脱却が意図されていると理解できる。

ここには、イギリスにおいてゲームの戦術学習（「理解のためのゲーム教授」論＝Teaching Games for Understanding）を提唱し、我が国にも紹介されているアーモンド（Almond, L. 1986）のゲームの分類論や高橋（1994）の戦術的行動を中核にしたボール運動の分類論の影響が多大である。アーモンドは、「①侵入型、②ネット・壁型、③守備・走塁型、④ターゲット型」に、また高橋は、「I. 攻守入り乱れ系（①シュートゲーム型・②陣取りゲーム型）、II. 攻守分離系（①連携プレイ型・②攻守一体型）、III. 攻守交代系」に分類している。なお、高橋の分類はアーモンドのその①～③にそれぞれ対応しており、極めて近似した発想を有している。

さて、これまでの学習指導要領のとりわけ高学年で顕著なように、バスケットボール及びサッカーが小学校におけるボール運動の二大教材（素材となる種目）であったと言ってよい。先の分類論に対照すればそれらは「侵入型」（あるいは「攻守入り乱れ系」）に含まれ、その意味では一部の分類群の種目が偏重されてきたとも言える。それに対し、改訂ではボール運動における戦術的な構造の相違の広がり意識したゲーム（種目）の配置がと

られるようになった。とりわけ、中学年の「バレーボール型」、高学年の「ソフトバレーボール」の導入は大きな変化である。

ただし中学年の「バレーボール型」は、そのタイプ分けとして「バレーボール」の名が冠されているが、これは代表的な種目名を用いてその種群を規定しているのであって、なにもバレーボールに限定されるわけでは決してない。これは実際のところ、広く「ネット型」(攻守分離系)として理解すべきである。したがって、中学校において掲げられているテニス、卓球、バドミントン等へも発展していくタイプとして認識されるものであろう。ここは学習指導要領を解釈し、理解する上で重要なポイントでもある。

### ③ 戦術学習論からの示唆

従来より、ボール運動指導において乗り越えられるべき課題として以下のような事柄が取り上げられてきたと言ってもよいであろう。それは端的に表現すれば、「個別の要素的な運動技術の練習を積み上げてゲームに生きない、また無意図的にゲームを繰り返しても質的発展がみられない」(岩田 2000)という「ゲームから絶縁された<<技術中心>>の指導」と「学習のねらいが不明確な<<ゲーム中心>>の指導」からの脱却である。

このような傾向は、とりたてて我が国だけのものではなく、欧米諸国においても長年、打開されるべき状況として認識されてきていると言ってもよいであろう。例えば、イギリスのバンカーとソープ (Bunker, D., Thorpe, R. 1982) は、「現在のゲーム指導は、運動技術に強調点をおいた授業になっているか、あるいはゲームの面白さを支えるために授業そのものを子どもたちに委ねるものとなっている。そこでは、パフォーマンス、すなわち、『すること』(doing)に強調点が置かれているため、多くの子どもたちはほとんど成功を得ていない」と述べている。また、アメリカのグリフィン (Griffin, L.) ら (1997) も、「私たちは授業コンサルタントとして、また教育実習生の監督指導者として多くの学校を訪問してきたが、そこで教師たちが技能習得に向けた指導とゲームパフォーマンスを向上させるための指導との調和を図るうえで多くの問題を抱えていることに気づいてきた。そのような問題の現れとして、次のような2つの授業形式が生み出されてきたと考えられる。1つは個々の技術のドリルを強調する授業であり、もう1つはゲームを中心に展開する授業である」と指摘している。

このような背景から、ゲームの授業の革新が求められる中で登場してきたのが「戦術中心のアプローチ」である。とりわけ先に取り上げたイギリスの「理解のためのゲーム教授」論の核心は、「パフォーマンスの絶対的なレベルは異なっても、戦術的な気づきに基づいてそれぞれすべての子どもが意思決定に参加することができるのであり、それによってゲームの中での面白さや、ゲームへの関与が保たれる」(Bunker, D., Thorpe, R. 1982) ということにあり、それは「ゲームの独自性は、そこで用いられる技術に先立った意思決定の過程にある」(Thorpe, R., Bunker, D. 1986) という認識に支えられている。

このような視点からは、カリキュラム上に選択するゲームはそこにおいて求められる戦術

的な構造の違い，および戦術的な複雑さの程度が考慮されることになる．戦術アプローチでは，戦術的な理解がよりやさしく，社会的行動においても複雑さの少ないネット型が最初に教えられべきだとの主張がある（Werner, P. 1989）．また，ソープらは，「もし子どもたちに彼らの取り組むゲームについて理解することを保障することが目的であるならば，よりやさしいゲームから始めることが理にかなっている」が，例えばイギリスでは，「11人のサッカーが9歳の子どもに教えられているのに対し，戦術的により複雑さの少ない1対1のバドミントンは14歳まで教えられることはない」としてその実態に不満を漏らしている（Thorpe, R., Bunker, D. 1997）．このような状況は我が国においても同様である．

「ネット型」（攻守分離系）の中でも，テニスやバドミントンなどの「攻守一体プレイ型」（相手から打ち出されたボールやシャトルなどの対象物を直接返球するタイプのゲームで，バレーボールのような自陣でのプレイヤー同士による連携プレイのないもの）のゲームでは，相手がネットで分離された相対的位置にいることから，（a）相手の動きやそれに伴う空間認知（空いたスペースの判断）もほぼ常に自陣の前方を意識していればよいし，（b）対応しなければならぬ対象物も常にネットの向こう側から移動してくることから，そのゲームの中で求められる「判断」（スペースを攻める・スペースを守る）は易しく，単純で，取り組みやすいものと言ってよいであろう．換言すれば，そのゲームの中で「すべきこと（what to do?）」がかなり明瞭化されている．

実際，「侵入型」（攻守入り乱れ系＝バスケットボールやサッカーなど）や「走塁・守備型（ベースボール型）」のゲームは，戦術的構造（特に，ゲーム中に要求される「判断」）が非常に複雑で難しい．先述したようにこれまでバスケットボール及びサッカーが小学校の二大教材であったと言えるが，果たしてこれでよいのであろうか．もっと易しくゲームの本質的な面白さに子どもたちみんなが関与・参加していける教材の導入が積極的に検討されてもよいのではないか．

発達段階や子どもの能力，あるいは過去の運動経験からもたらされる個人差を考慮すれば，「わかりやすい」ゲームを中学年で提供していく必要性があろう．学習指導要領におけるボール運動（ゲーム）の発展的な位置づけを見ても，低学年の「ボール投げゲーム・ボールけりゲーム」といった極めて未組織的なゲームから，既存の球技の原型的なゲームに移っていく橋渡しの段階が中学年である．また，従来の素材選択の枠組みにおいてはテニスやバドミントン・卓球といった「ネット型」（攻守一体プレイ型）の種目が中学校において採用されているけれども，この「わかりやすさ」の意味を重視すれば，もっと早い段階から類似したゲームを導入しても決して不思議ではないし，むしろ小学校での実践が期待されると言ってもよいであろう．

### 3. ワンバンネットボールの教材づくりと授業の単元構想

構想したゲームは「ネット型」の中でも，ここではバレーボール等のように自チームの

中でのボールの連携を求めるもの（連携プレイ型）ではなく、バドミントン、テニス、卓球にみられるような「攻守一体プレイ型」である。

ここでの教材づくりでは、ネットを挟んだ相手との攻防の面白さに、十分な「判断」の余裕を持って関与できるようなゲームの状況（条件）を創り出したいということが基本的視点としてある。

ゲームに求められる「判断」が原理的に単純であったとしても、動いてくるボールへの対応やその操作（運動技術）が難しければ、よりよい「判断」を実際にしうる機会は減少し、また「判断」の余裕を奪うことになる。

また、攻防のプレイが簡単に途切れてしまうようなゲームではつまらなくなってしまうし、ある程度ラリーが続きうる状況の方が学習機会を増大させる可能性もあり、またゲームのスリリングさも生まれてくるものと思われる。

このようなことから、ボールゲームの苦手な子どももみんながそのゲームの主要な「判断」行為に積極的に参加できるように、運動の技術的課題性の緩和策として、ラケット等の道具を用いずに、手でボールを扱うことにしたが、さらにネット越しに行き交うボールのスピードをスロー・ダウンさせる方途がここでのキー・ポイントとなった。

そこで、このゲームで採用したのは、両手でボールを操作し、自陣のコートで「ワンバウンド」させて相手コートに返球する方法である。なお、「ここぞチャンス！」といったような、テニスのボレイに似たプレイ（「ドボン攻撃」と命名）を挿入するルールを付加し、「判断」を軸にしたプレイフルさが拡大していくことを期待した。

教材化したゲームのルールは以下の表1の通りである。

表1 ワンバンネットボールの主要なルール

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>・2人対2人のダブルス戦として行う（2ペア4人で1チーム）。</li><li>・バドミントンのダブルスコートを使用。</li><li>・ネットはバドミントンのネットを通常より下げて使用（135cm）。</li><li>・サーブ権がある時のみ得点でき（サイドアウト制）、7点先取したチームが勝ち。</li><li>・バドミントンのサービスラインをアタックラインと名付け、それより前を前衛、後ろを後衛とする。</li><li>・ゲームはアタックラインより後ろからのサーブで始まる。サーブは自コートでワンバウンドさせて相手コートに投げ入れ、相手コート内に落ちるか、床に落ちる前に相手がボールに触れば成功とする。</li><li>・前衛エリア（前衛ラインに足がかかっている可）からは直接相手コートに投げられるが、それ以外の場合は自コートにワンバウンドさせてから相手コートに入れる。</li><li>・ボールは必ず両手で投げる。</li><li>・相手が捕球できずにボールを床に落としたり、直接相手コート内にボールが落ちたら得点。</li><li>・ボールを捕球し、投げる体勢に入ってから、踏み込んで投げる1歩までは認められるが、それより多く歩いて投げてはいけない。</li><li>・ボールを持ったら3秒以内に投げないといけない。</li><li>・故意に指で弾いたようなトスをしての捕球は認められないが、偶然に弾かれたボールの捕球は認められる。</li><li>・最初に手に触れたボールが床に落ちる前に、もう一人の味方が捕球すれば、得点とはみなされず、そのままプレイを続行できる。</li></ul> |
|---|

単元は以下の表 2 のように 10 時間扱いで構想した。ただし、単元展開の途中（後半）でゲーム様相の関係でルールを一部変更したことなどから、それに対応するためのチーム練習等を含めたため、結果的には 11 時間の実践となった。

表 2 ワンバネットボールの授業における単元展開

時間	ねらい	授業の内容とその展開	
1		オリエンテーション	
2	知る 学習の進め方や、使う技術、ゲームのやり方を知る。	<b>【ドリルゲーム①】</b> ・ワンバウンドで相手にパスをする（1対1）。 ----- <b>【ドリルゲーム②】</b> ・自コートでワンバウンドさせ、ネットを越えて相手コートに入れる（1対1で何回続くか）。 ----- ≪まとめ・反省≫	
3		<b>【ドリルゲーム②】</b> <練習> （目標）線の前で相手からのボールをキャッチした場合はノーバウンドで、後ろでキャッチした場合はワンバウンドで相手コートに返球しよう。 <b>【課題ゲーム①】</b> ・1対1で行い、前衛でのキャッチは直接、後衛でのキャッチはワンバウンドで返球し、相手が返球できなかった場合に自分の得点となる。 ----- ≪まとめ・反省≫	
4	身につける 工夫されたゲーム・練習を行い、相手にノーバウンドの攻撃をされない位置を探したり、相手の空いているスペースを探したりし、そこに返球できる。	<b>【課題ゲーム①】</b> <練習> （目標）相手にキャッチされない位置に返球しよう（2対2）。 <b>【目的ゲーム】</b> ・2対2で、線より前のスペース（前衛）では直接、後ろのスペース（後衛）ではワンバウンドで返球し、返球できなかったら相手の得点になる。 ----- ≪まとめ・反省≫	
5		<b>【課題ゲーム①】</b> <練習> （目標）前衛に出てキャッチできそうなボールは積極的に前へ出てキャッチし、相手の届かないスペースを見つけ素早くノーバウンドで返球しよう。 <b>【目的ゲーム】</b> ----- ≪まとめ・反省≫	
6		<b>【課題ゲーム①】</b> <練習> （目標）相手の位置を考え、相手の取りにくいところに返球しよう。味方同士のお互いの位置を確かめながら広いスペースを空けないように守ろう。 <b>【目的ゲーム】</b> ----- ≪まとめ・反省≫	
7		<チーム別課題練習> ※兄弟チームで、相手に前衛でボールを捕られないための方策や抜き方、空いたスペースへのボールの入れ方などの課題に対し、工夫をする。	<b>【本番リーグ戦でのゲーム】</b>  ≪まとめ・反省≫
8	生かす どのようにしたら、相手に前衛でボールを取られずにすむか、どのように空いているスペースに落とすか工夫できる。		
9			
10			

#### 4. 「形成的授業評価」の観点から見た授業成果—まとめ

実践データは次の通りである。実践校：長野県信州新町小学校，4年生（22名），実践期間：2001年9月29日～11月5日（授業者：小野和彦）。

表3は，第2時以降に実施した「形成的授業評価」の得点であり，図1はそれをグラフ化したものである。形成的授業評価は，4次元9項目からなる質問票を各授業直後に子どもに配布し，回答させる，いわば「子どもによる授業評価」である（高橋ほか 1994）。各質問項目に対し，「はい＝3点，どちらでもない＝2点，いいえ＝1点」の方式で回答・点数化する。表に示した数値は各次元及び総合評価のクラス平均値である（満点は3点）。また数値の下の括弧内には，「形成的評価基準」（高橋ほか 1994）に照らし合わせた5段階評価が示されている。

表3 ワンバンネットボールの形成的授業評価

次元	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時	第9時	第10時	第11時
成果	2. 21 (3)	2. 47 (4)	2. 58 (4)	2. 81 (5)	2. 71 (5)	2. 84 (5)	2. 78 (5)	2. 78 (5)	2. 89 (5)	2. 91 (5)
意欲・関心	2. 58 (2)	2. 82 (4)	2. 87 (4)	2. 98 (4)	2. 93 (4)	3. 00 (5)	2. 98 (4)	3. 00 (5)	3. 00 (5)	3. 00 (5)
学び方	2. 26 (2)	2. 36 (3)	2. 65 (4)	2. 81 (5)	2. 75 (4)	2. 71 (4)	2. 95 (5)	2. 93 (5)	2. 93 (5)	2. 84 (5)
協力	2. 60 (3)	2. 50 (3)	2. 70 (4)	2. 90 (5)	2. 91 (5)	2. 86 (5)	2. 98 (5)	3. 00 (5)	2. 95 (5)	2. 95 (5)
総合評価	2. 39 (3)	2. 53 (3)	2. 69 (4)	2. 87 (5)	2. 81 (5)	2. 85 (5)	2. 91 (5)	2. 91 (5)	2. 94 (5)	2. 93 (5)

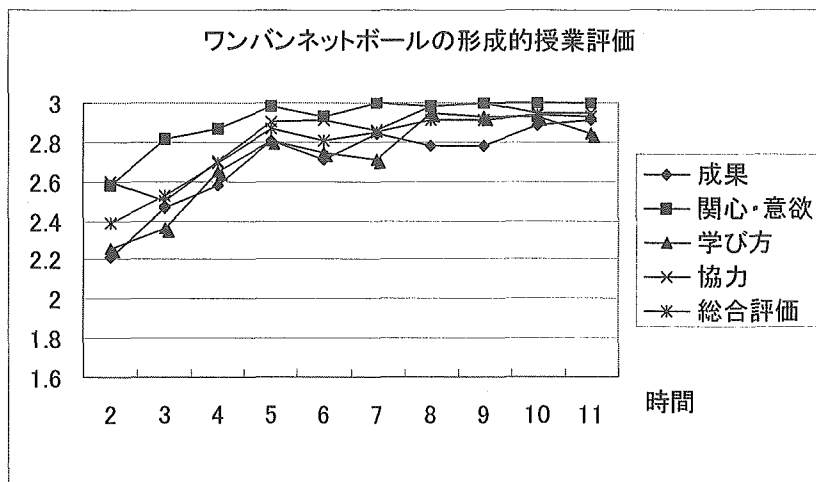


図1 形成的授業評価の得点推移

授業の全体的傾向を総合評価の得点推移から判断した場合，5時間目以降は診断基準の評



価値段階で<5>を示し、8時間目以降では2.9点を越え、極めて高い評価を得た授業であったと考えることができる<sup>註3)</sup>。加えて、一般的に「成果」次元の得点を高めるのは難しいが、この授業では単元後半、かなりの高得点を得ている。「成果」次元は3項目の質問から構成されており、それらは「感動の体験」、「技能の伸び」および「新しい発見」である。したがって、「成果」次元において高得点が示されたことは、この授業においてほとんどの子どもたちが「学習内容」に関わって大きな感動を得た授業であったと考えることができる。つまり、子どもたちの授業の評価が「わかること」（新しい発見＝認識的側面）と「できること」（技能の伸び＝運動の技能的側面）と強く結びつけられていることを意味していると理解してよい。通常、戦術的構造の複雑なゲームでは、とりわけボール運動の苦手な子どもや学習経験の乏しい子どもは、このような「成果」次元の向上を得ることは非常に困難である。

授業評価の「成果」及び「学び方」の得点が、4時間目から5時間目にかけてそれぞれ2.58から2.81、2.65から2.81へと大幅に上昇した際に、子どもたちが学習カードに記述した「めあて」に注目すると、それまでどのチームも「ミスをしないようにする」といった表現のものが多くを占めていたが、「相手のいない所に返す」、「相手から遠いところをねらう」、「左右にふる」といった、プレイに関するより具体的で、本質に迫った内容に変化している。子どもたちの中で、「何を、どのように」頑張ってみようとするのが明瞭化され、共有されるようになったことを示している。さらに、このような記述はゲーム中の相手の位置どりに関する認知に基づいた「判断」行為が中心的内容として掲げられるようになったことを意味している。

さらに、ゲームの実際における子どものプレイのVTR記録からみても、相手をなるべくバックに下げようとする返球や、ネット越しのドロップ戦術が現れ始めたのもこの時間帯であり、空間の認知に伴った子どもたちの意識と行為の結びつきを表している。

このことは、一方で、子どものゲームに対する認識の向上（ゲームの理解を通じた「めあての明確さ」）が、子どもの学習の姿勢（学び方）やその成果に大きな影響を与えていると考えられると同時に、他方、ゲームの戦術的構造の「易しさ」や「わかりやすさ」がその土台として裏付けられているとも言える。

このような授業結果から、ゲームの「判断」に関わった本質的な面白さといった視点から考えた場合、小学校中学年における「ネット型」（攻守一体プレイ型）ゲームの導入は大きな学習成果が期待できる可能性を十分に持っていると言えるであろう。

## 【注】

- 1) 小学校学習指導要領では高学年の運動領域名称は「ボール運動」であるが、低・中学年では「ゲーム」領域として設定されている。
- 2) ポートボールやラインサッカーなどはバスケットボール、サッカーの簡易ゲームであり、既に改変されているという意味において、厳密には既存のスポーツ種目とは異なる。

- 3) 総合評価の得点が2.77以上であれば、大変評価が高かった授業であるとされる(高橋ほか 1994).

#### 文献

- 1) Almond, L. (1986) Reflecting on Themes: A Games Classification. In Thorpe, R., Bunker, D., & Almond, L. (Eds.), Rethinking Games Teaching. Loughborough: University of Technology: 71-72
- 2) Bunker, D. & Thorpe, R. (1982) A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools. Bulletin of Physical Education 18: 5-8
- 3) Griffin, L. L., Mitchel, S.A., & Oslin, J.L. (1997) Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach. Human Kinetics. Champaign, IL: IX
- 4) 岩田靖 (1997) 学習内容論と学習過程論の間, 体育科教育 45 (4): 36-38
- 5) 岩田靖 (1999a) 問われる球技の学習内容, 学校体育 52 (5): 38-40
- 6) 岩田靖 (1999b) 体育嫌いの対処法-教材づくり・教具づくりを中心に, 体育科教育 47 (13): 23-25
- 7) 岩田靖 (2000) ボール運動・球技の教材づくりに関する一考察-「課題ゲーム」論の「戦術中心のアプローチ」からの再検討, 体育科教育学研究 17 (1): 9-22
- 8) 文部省 (1989) 小学校学習指導要領
- 9) 文部省 (1998) 小学校学習指導要領
- 10) 高橋健夫 (1993) これからの体育授業と教材研究のあり方-「運動の教育」と教材選択の基準, 体育科教育 41 (4): 19-21
- 11) 高橋健夫ほか (1994) 体育の授業分析の方法, 高橋健夫編, 体育の授業を創る, 大修館書店: 233-245
- 12) 高橋健夫 (1994) ゲームの授業を創る, 体育科教育 42 (2): 12-18
- 13) 高橋健夫 (1999) 学習指導要領の改訂とボール運動, 学校体育 52 (5): 7-9
- 14) 武隈晃 (1999) ボールゲームの内容構成と分類論, 体育科教育 47 (5): 19-21
- 15) Thorpe, R. & Bunker, D. (1986) Is There a Need to Reflect on our Games Teaching. In Thorpe, R., Bunker, D. & Almond, L. (Eds.), Rethinking Games Teaching. Loughborough, University of Technology: 25-34
- 16) Thorpe, R. & Bunker, D. (1997) A Changing Focus in Game Teaching. In Almond, L. (Ed.) Physical Education in Schools (2ed.), Kogan Page, London: 52-80
- 17) Werner, P. (1989) Teaching Games: A Tactical Perspective. The Journal of Physical Education, Recreation & Dance 60 (3): 97-101

(2002年3月31日 受付)