

原 著

## グリッドサッカーの授業研究 V

—— 学習に生きる評価活動の検証 ——

米谷正造<sup>1)</sup> 大橋美勝<sup>2)</sup> 大倉尚志<sup>3)</sup> 石田秀和<sup>4)</sup> 山下立次<sup>5)</sup> 花房明彦<sup>3)</sup>

川崎医療福祉大学 医療技術学部 健康体育学科<sup>1)</sup>

岡山大学<sup>2)</sup>, 岡山大学大学院<sup>3)</sup>

姫路市立城北小学校<sup>4)</sup>, 就実女子大学<sup>5)</sup>

(平成 4 年 4 月 7 日受理)

### A Study on a Physical Education Class of Grid Soccer

Shozo YONETANI, Yoshikatsu OHHASHI,

Hisashi OHKURA, Hidekazu ISHIDA

Tatsuji YAMASHITA, Akihiko HANAFUSA

*Department of Health and Sports Sciences*

*Faculty of Medical Professions*

*Kawasaki University of Medical Welfare<sup>1)</sup>*

*Okayama University<sup>2)</sup>*

*The Graduate Course of Okayama University<sup>3)</sup>*

*Johoku Elementary School<sup>4)</sup>*

*Syujitsu Women's University<sup>5)</sup>*

*(Accepted April. 7, 1992)*

**Key Words** : grid soccer, self evaluation, formative evaluation

#### Abstract

The purpose of this study was to examine relations between this unit and pupils' abilities of self evaluation. In this unit, we guided them to do individual or team practice, achieving their individual and their team aims, and to play soccer. After playing soccer, they evaluated their team and the opponent teams. They were not able to evaluate both teams at first. Finally they were able to evaluate their team suitably, but not the opponent team. So we will guide the pupils to evaluate the opponent teams.

#### 要 約

本研究の目的は、本単元と児童の自己評価能力との関係を考察することである。本単元に

において、児童には個人別練習とチーム別練習をしサッカーを行うように指導した。そしてゲーム後に自チーム及び相手チームの評価を行わせた。彼らは当初両チームの評価が行えなかった。最終的には自チームに関しては適切な評価が下せるようになったが、相手チームに関してはそうではなかった。すなわち相手チームに対する評価を指導する必要があるだろう。

## はじめに

新学習指導要領が、平成4年度から実施される。その内容の骨子は、「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力を養うとともに、基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育を実現すること」である。これから理解できることは、ただ単に運動の技術的側面をのばしたり、あるいは単元及び各授業のなかだけでその目的が終了するのではない。すなわち、授業において教授・指導された内容を児童が行う過程で、自ら自己評価しながらその問題点を解決し、以降に生かしていけるような能力を養うという意味を持っていると言えよう。これは、生涯学習や自己教育力という問題ともつながる。したがって、実際の教育現場においてはこのような視点に立った単元計画の立案・展開が今後期待されるであろう。

## 研究の目的及び方法

### 1) 研究の目的

本研究では、上記で述べた新学習指導要領の実施に先立ち、児童の自ら学んでいく力及び自己評価能力の育成をねらいのひとつとした単元の立案・展開を行い、そこにおいて如何に小学校5年生の児童がそのねらいに近づけたかを検証し、考察することを目的としている。

### 2) 方法及びその限界

単元計画やその単元での教師の手立て等は次項で述べるが、自己評価能力の変化を検証していくために、対象である児童各個人の「個人ノート」と彼らが所属するチームの「チーム・ノート」を作成した。「個人ノート」では「ゲームをする時の自分のめあて」、「ゲームの反省」を、「チーム・ノート」では「チームのめあて」、「チームの作戦」、「自分たちのチームのよかったこと・気がついたこと」、「相手チームのよかったこと・気がついたこと」を記入させるようにし

た。そして、児童が記入した内容を以下の観点で考察した。

ア) 記入内容の時間的变化

イ) 項目間での整合性

また、「ア) 記入内容の時間的变化」を見る指標として、

a) 漠然 → 具体的

b) 感情的 → 理性的

c) 安易な技術 → 困難な技術

の3つを使用した。

これらノートへの記入内容から児童の自己評価能力の推移を考察するわけであるが、彼らに対し面接あるいは心理テストを同時に実施することでより客観的な対象把握が可能となるのであろうが、対象が小学校5年生であり授業の遂行が優先される点、面接等の実施が対象の認識へ干渉を及ぼし授業の展開による結果であるのか否かの判別が困難になることなどにより今回はノートへの記入内容を検証の材料とした。これが、本研究の限界でもある。

## 単元計画と形成的評価<sup>1)~5)</sup>の仕組み

本研究の内容に入る前に、単元計画全体の概要について述べてみたい。

### 1) 単元計画の概要

本単元は、「勝敗の原因を考え、簡単な作戦を生かして、皆がゲームを楽しむことができるようになる。」という学習のねらいのもとに計画・立案したものである。このねらいからもわかるように「勝敗の原因を考え」では、自己評価の問題が含まれているし、またこれと次の「簡単な作戦を生かして」とは両者の整合性を問うものである。単元計画の詳細については以下の図に示す。(図1参照)

### 2) 形成的評価の仕組み

上記の単元内容を進めていく過程において、そのねらいが達成される方向へと向かっているかどうかを確認するために各授業ごとに形成的

1. 学習ねらい  
勝敗の原因を考え、簡単な作戦を生かして、皆がゲームを楽しむことができるようになる。
2. 学習の選め方

単元の段階 時	は		じ		な										ま		と		め			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15							
	ねらい1 はじめのルールを覚えながらゲームを楽しむ チームや相手チームの特徴を知る。				ねらい2 ゲームから出てきた個人やチームの問題を解決して、ゲームを楽しむ。 めあて1 ゲームから出てきた個人やチームの課題を練習する。 めあて2 個人やチームの課題練習を生かして、ゲームを楽しむ。														ねらい3 いろいろなメンバーの組み合わせを作りゲームを楽しむ。			
ゲームの形式	総当たり戦				対抗リーグ戦				対抗戦				組み替え戦									
1時間の流れ	オリエンテーション	練習 ゲームA 相互評価	練習 ゲーム 相互評価		練習 ゲーム1 チーム別評価・練習 ゲーム2 (同じ対戦チームと) チーム別評価					11時 練習 ゲーム 相互評価	作戦・練習 ゲーム1 チーム別評価・練習 ゲーム2 チーム別評価	チームづくり ゲーム チームづくり ゲーム										
	・反省では、ルール・マナーの問題を解決する。 ・ゲームが終了すぐその場で、相手チームの良いところ、こうしたらもっとよくなるということに出し合わせる。 (相互評価)				・1単位のゲーム1・ゲーム2は、同じ相手と対戦するが、毎毎に対戦相手を変える。 ・ゲーム1・ゲーム2それぞれで勝敗を決める。 ・5・6・7時のゲームIとゲームIIでは、ポジションチェンジを行う。 ・8・9・10時のゲームIとゲームIIでは、ポジションチェンジをしない。 (ゴールキーパーを除く)				・最強のチーム状態になるようなポジションで、同じレベルのチームと対抗戦を行う。 ・ポジションチェンジは、してもなくてもよい。				・チームを再編成する例。 レベル別 女子対男子 男女別など ・今までの攻め方・守り方・プレイの仕方を生かしてゲームをする。									
練習	統一練習 個人・コンビ ・ボール操作 ・ボールタッチ ・1対1パス				個人のため別練習(チームを解体して) →チームのため別練習 →チーム ・折り返しドリブル競走 ・サイドキックでのパス ・パス交換ゲーム				チームのため別練習 →チーム ・5(3+2)対3の攻防 7時のセットプレイの中から自分たちで選んで行う ・自分たちで選んだ練習													
	・練習では、ボールコントロール・コンビプレイなどサッカーの基礎的な内容を取り上げ、明確な目標をもった課題ゲームや簡易ゲームを教師の方で与えていく。 ・統一練習で行った内容は、準備運動で自主的に行わせ、より確実なものとさせる。				・チームめあて別練習では、今までの統一練習の中から自分たちに必要なものを選んで、アレンジしたりして、アレンジしたりして、自主的に活動できるように仕向ける。 ・個人めあて別練習では、「こんなことができるようになりたい」という個人のめあて別に分かれ、教師の方で設定した練習を準備運動兼ねて行う。																	

圖1單元計畫面

評価を加える仕組みを以下のように設定した。

#### ①相互評価

これは、ゲーム終了後にゲーム中における対戦相手のプレイ等に関して互いに評価し合うものである。これにより、単に自分自身や自チームに関することに対してのみ注意・関心を向けるのではなく、自チームが対戦する相手チームの行動をも視野に入れ認識し、自己あるいは自チームの思考や行動へ反映させるための仕組みである。従って、授業中での話し合いにとどまらず毎授業後にチームノートへ「相手チームのよかったこと・気がついたこと」を記入させ、11時には「相手チームや見ていた人から言ってもらったこと」を記入させるように仕組みを作った。

#### ②チーム別評価

チーム別評価は、ゲーム終了後にその勝敗の原因や相手チームの状況などを考えさせ、それをゲームⅡや次時のゲームに生かせるように話し合わせ評価させるためのものである。また、チーム・ノートにもその内容を毎時「自分たちのチームのよかったこと・気がついたこと」として記入させた。これは、ゲーム中よかった点やゲームでの問題的・改善すべき点などを随時ノートで確認し、それ以降の授業に反映させることを意図している。

### 適切な評価活動にするための配慮

児童に対し自己評価ならびに相手チームの評価をさせるのであるが、小学校5年生という対象の性質を考えると、ある程度の教師からの指導・示唆による方向づけが必要になる。そのことから以下の4つの配慮を行った。

#### ①ゲームのデータ採取

スポーツにおいては、動作として目立つ部分や直接得点あるいは勝敗に結びつく場面に目が行きがちであり、そこに至る過程はあまり顧みられない。これは技術低位者によく見られる傾向である。得点に結びつく過程を考えることは次回のプレイに役立つのは言うまでもなく、そこにおいて生じた問題点の改善やチームの状態を把握するという思考の手助けとなる。そこで本単元では、チーム・ノートの中で「自分たち

のチームの得点の仕方」という項目を設け、毎時記入させるようにした。その内容は、個人プレイと組織プレイにおいて「誰が」「どのような形態で」「何回得点したか」である。このようなデータを取ることで、自分チームの特徴を気づかせるきっかけを与える。

#### ②チームを解体しての「個人のめあて別練習」の実施

サッカーというスポーツは集団の中での連携が重要であるが、他の集団スポーツに比べ個人の技術に勝敗を左右される面が非常に高い。また、授業としてサッカーという種目を取り上げるということは児童各個人の技術等の向上をも視野に入れなければならない。そこで従来はグループ内あるいはクラス全体で個人技術に関しての練習を行っていたのに対し、単元途中から各個人にあった練習メニューを数種類提示し(児童のレベルと彼らの欲するであろうものを教師が予想して)、各々の目的に合致したものを選択させた。これは各児童が自己の技術を評価し、どれが自分に合った練習であるかを考えさせるものである。

#### ③「チームのめあて別練習」の実施

「個人のめあて別練習」と同様、チーム練習も従来はクラス全体で統一的なものを実施していた。しかしながら、最初にチーム間の技術レベルの均一化を行っても単元が進行するにつれてそれぞれに差が生じてくる。また、チームにより問題点の所在も異なる。これらの点から、チーム別にそれぞれの欲する練習メニューを教師が予想・提示することによりチームの状態を評価しながらそれに応じた練習を選択させるための配慮である。

#### ④教師による直接的指導

上記のような間接的な配慮を基本とするのであるが、事柄・場面によっては直接的に児童に対して指導しなければならない場面が生じてくる。適切な評価活動を行う上での教師の指導として、最小限に実施するものである。

### 評価活動の実際と検証

前項の「適切な評価活動にするための配慮」を授業において行い単元を進行していく中で、

児童の実際の評価活動はどのようなであったかを先の形成的評価の2つの柱を中心にしてみる。また、本单元において自己評価能力ができるように変化していったかを検証することを本項の目的とする。

#### 1) 形成的評価の仕組みにおける評価内容

##### ①相互評価における評価活動の変化

相互評価において相手チームのプレイを如何に適切に評価できるようになったかを見るため、「ア)時間的変化」についてのみ述べる。

##### ア) 時間的変化

单元が進むにつれて相互評価の内容は互いのチームを高め合うようなものへと変化していった。「はじめ」の段階においては、自らルールを覚えプレイすることに意識が集中し他者及び対戦チームの様子を把握するまでには至っていない。また、その内容は、「よく動いていた」、「声を出していた」、「〇〇君がうまい」など漠然としたものが目立つ。11時になると相互評価という行為に次第に慣れ、他者及び対戦チームを観察し判断することが少しできるようになった。その内容としては、「固まりすぎていた」、「横パスをもっと使った方がよい」などであり、少し具体的なものへ変化してきているが的確性に欠ける。

##### ②チーム別評価における評価内容

##### ア) 時間的変化

チーム・ノートの「自分たちのチームのよかったこと気がついたこと」を单元を通して見てみると、单元の「はじめ」の段階では「よく動いた」、「うまくボールをパスした」、「よくドリブルができた」など漠然とした内容のものばかりである。これは単に視覚で捉えたことを表現しているにすぎない。自己評価の高まりの視点から考えれば、「よく動いた」の内容に代わり「相手の守備のいない場所へ」とか、「〇〇さんをマークするために」など具体的なものであるはずである。すなわち、使用される言葉が漠然としたものからより具体的なものへと、評価能力が向上するにつれて変容してくる。この観点から見てみると、ノートの内容は上記のものから单元が進むにつれて、「バックパス」、「コーナー・キック」、「横パス」、「ミドル・シュート」など

の具体的・専門的な用語（困難な技術）の使用が頻繁になっていった。また、ゲーム状況の観察に対する記述でもチーム単位の全体的なものから個人名を記すという、より詳細な観察に変化し、「前田君のシュートは左にカーブするから、少し右をねらってシュートした方がいいと思う。」などの記述も10時頃になると見られるようになった。これらから評価能力の高まりが把握できるし、チーム・ノートにおいて適切な評価活動へと導く仕組みが反映されていることがわかるであろう。

##### イ) 項目間での整合性

##### a) ねらいに対するめあての対応具合

教師の与えた单元や授業のねらいをグループ・ノートに提示し、各グループで設定しためあてを8時以降記入させた。これは、教師が与えたねらいに対応しためあてを児童が設定できているかを見るためのものである。また、「ゲームから出てきた個人やチームの問題点を解決して」という「ねらい2」に対応しためあての設定を考える場合は、前時におけるグループの評価・反省との関係を見なくてはならない。実際のチーム・ノートの内容では、めあて自体は教師からの教授内容を反映したものとなる傾向にあるが、前時との関係からではグループの抱える問題解消のためのめあての設定までには至っていない。

##### b) めあてに応じた作戦の設定

2時から7時までは教師が与えた「めあて」に応じて作戦を設定させるようにしたが、教師側が考えている以上に児童のゲームに対する意識が高く、2時などは「はじめのルールを覚えながらゲームを楽しみ、自チームや相手チームの特徴を知る」というめあてにもかかわらず、「マークはしつこくつきまとう。パスをよくする。ゴールが見えたらすぐシュートする。敵より早くボールをさわる。」などとプレイ内容に関する作戦を設定しており、めあてと作戦との対応関係は希薄である。8時以降はめあて・作戦とも児童により設定させた。これにより両者の対応具合は少し改善された。内容としては、「三角パスをうまく利用し、シュートへつなげれるようにして点を入れる。」というめあてに対し、

「攻めは横パスを使って縦からのシュートより横からのシュートをねらう。守りはゴール前にきたら大きくクリアする。」という作戦の設定であった。これらから、めあてにおける「シュート→パス」という構図がより具体的なものとして作戦に反映していることが理解できるし、児童の思考が「攻め」と「守り」とに分離していることがわかる。

### c) めあてに応じた評価活動

授業前に設定したグループの「めあて」を視点として評価活動ができているかどうかを見てみると、児童の評価活動の内容は全般的に「めあて」との関連が希薄である。これは個人ノートにおいても同様である。その原因は、児童たちの意識がめあての達成よりもゲーム内での出来事へ対応することへその関心が向けられたためである。それは、評価活動の記述内容がゲームでの状況の説明や「よかった」「わるかった」という感情的な記載にとどまっていることから推測できる。

### 2) 授業の展開において見られる評価活動

#### ①ルールの変更

本単元で使用したサッカーのルールは、単元開始前に児童へ意識調査を行い、小学校5年生の対象が十分にサッカーの持つ特性に触れるよう既存の公式ルールを変えたものである。しかしながら、当初に設定したルールも児童の実態が変化するのに応じて変えていかななくてはならない。その手立てとして、チーム・ノートへ「こまったこと・ルールでかえてほしいこと」という欄を設け、記述させるようにした。児童からのルールの変更の申し出は、自分たちの実態の評価とその実態に対しルールが適しているか否かの判断とを含んでいる。従って、ここにも児童の評価活動の一端が見て取れる。

最初のルールにおいてスローインは、状況に応じて片手投げあるいは下手投げでもよいことにしていた。しかし、2時終了後にチーム・ノートへ「スローインはかた手で投げると向こうの方までとんでいってしまうので、両手の方がいいと思う。」という記述が見られた。また得点に関しては男女間に差を設けなかったが、女子の得点力が低い「女子がシュートしたら男

子の得点の2倍にしてほしい」等の記述も見られた。これらは、自己及び他者の技術力を正当に評価していると考えられる。

#### ②グループにおけるベストポジションの設定

グリッドサッカーとは、コート縦あるいは横に三分割しプレイヤーの活動領域を限定するものである。これにより、攻撃するものと守備をする者とが分離される（中央に混合領域がある）。この方式により児童たちはそれぞれの領域で自己の能力を生かすことができる。すなわち、シュート力はないが相手の持っているボールを奪うことが上手であるならば味方ゴールに近い領域での守備を選択できる。この方式では技術力のある児童ばかりが攻撃の領域で活躍するような錯覚に陥るが、グループで攻撃面にばかり力を注ぐと相手の攻撃に対して守りが取れず、結果的に敗けてしまうこともある。このことからどのようなポジショニングが自チームには最適かを児童は思考しなければならない。

単元においては、「はじめ」の段階では試行錯誤の状態が続き定まったポジションは見られない。「なか」の段階になるとおおよその型はできってくるがベストの状態ではなく、11時の「対抗戦」になってベストポジションが固定した。これは、「総当たり戦」、「対抗リーグ戦」を経る過程で自分及び自チームの状態を理解し、また「対抗戦」で同一の相手と何度も対戦することにより相手チームを把握した結果である。

### 3) 総括的評価<sup>6)</sup>

単元全体の総括的な児童の自己評価能力の現われとして、「まとめ」において実施した「組み替え戦」を見てみたい。

#### ①「仲良しグループ」から「レベル別グループ」への意識の変化

14・15時では今までのチームを解体し、児童が欲するチーム形態を取り入れるようにした。単元策定時に既に「仲良しグループ」と「レベル別グループ」の二つのグループ分けのタイプが児童から提案されることが予想されていたが、これら2つの形態でのゲームにおいて児童がどのような評価を下すかを自己評価能力の観点から見てみた。形態の順序は、はじめに「仲良しグループ」、次に「レベル別グループ」である。

これらを展開していく中で学習のねらいや目的を達成するためには、児童の意識が「ただ単に仲のいい友達とプレイすることでの満足感」から、「自己の技術力などにあったチームや対戦相手とプレイすることでの楽しみ」へと向いていかなければならず、それが自己評価能力と結びつくと考えられる。それぞれの形態でのゲーム終了後、その感想を個人ノートに記述させたが、児童の感想の傾向を以下の記述内容が示している。

・仲良しグループ：

「このチームで初めてやったのでかけ声とか動きがにぶかった。うまいこと自由に動けなかった。」

・レベル別グループ：

「同じレベルとやったらとても楽しかった。点数がぜんぜんとれずにボールのとりあいばかりでとったら相手チームのほうにせめることができて点数がとれないからそれだけじょうずになっていることだからとても楽しかった。もう一度このチームでやりたい。」

(同一の児童の個人ノートから)

これから理解できるのは、児童が自己の能力をどのような場面ならより適切に発現できるかを認識していることであり、それにより点数が入らなくてもその過程において楽しさを味わっているのである。このことは、次で述べるチーム分けの場面での評価活動においても現われている。

②レベル別に分けそれぞれを対等の2チームに分ける作業における評価

単元最後の最終時間(15時)に「レベル別チーム」によるゲームを行った。そのグループ分けは、「上位、下位」のどちらでプレイしたいかを個人ノートに記入させ、また人数に偏りが出た場合は児童たち全員で、移動したほうがよい児童を推薦するという形式を取った。実際には、下位のグループを希望した者の人数がひとり多かったため、クラスの皆の推薦により「上位チーム」に属する能力のあった児童が移動しレベル別に分けられた。また、その後「上位・下位」それぞれを2チームに分けた。対戦相手同士の力が均等になるように分けるのであるが、これ

は編成委員(体育委員男女各2名)に一任した。結果としては2ゲーム行い、上位グループが「0-0」と「1-0」、下位グループが「3-0」と「0-0」であった。上位グループのゲームは、相互に攻撃・守備の展開が見られ得点も上記のように緊迫したものであった。下位チームでは、点の開きがあったもののこれは2点シュートがあったためであり、内容的には均衡したゲームであった。

レベル別に分けるという児童の作業においてその評価を見てみよう。自己評価能力に関しては、教師の目から見た場合でも各児童が自己の技術レベルを正當に認識していると判断しているし、またゲームの結果及びゲーム終了後の彼らの感想からもこの自己評価が妥当なものであったことがわかる。また、チーム分けにおいても編成委員による評価が適正であったことが分かる。これは同時に、グループ編成を児童の手に委ねるという手立てが適切な評価を喚起したことを指している。

## 考 察

個個人ノート、チーム・ノート及び授業の展開などから本単元のグリッド・サッカーの授業における児童たちの自己評価能力の変化を見てみた。これらから、小学校5年生に対する授業内容による自己評価能力の伸張の可能性と限界が見て取れたと思う。それではそれらをもう一度整理しながら、今後の単元及び授業の策定に生かせるよう考えてみたい。

### 1) 相互評価及びチーム別評価

今までは一般的に対戦するチーム間でお互いを評価し合うという手立ては余りなされていなかった。そのことにより同じクラスでありながらも対戦相手を「敵」とか「敵チーム」と呼び合い、本来の競争の意味<sup>7)</sup>を逸脱することが多かった。しかしながら相互評価という手立てを設けることにより、お互いが高め合うためのひとつの集団であるという感情を育む契機を提供できたし、また小学校5年生においては自チームはもとより自分のことへ意識が集中しがちであるのだが、相互評価により他者へと関心を向けるようになった。本研究からその程度は、他者

特に対戦チームへの詳細な把握とまではいえないが全体的な印象認識のレベルには到達したといえる。チーム別評価においては、共に思考し練習・活動したためその認識レベルは高く、自己及び自チームを適切に評価できていた。このことは、小学校5年生においても自己評価を課すことが可能であることを物語っている。しかし、「目的⇨目的にあった行動⇨その行動に対する評価⇨次回への活用」という図式に関して見ると行動の最中にその行動の目的が意識から離れる場面が多く、目的にあった行動をできたかどうかという評価までは思考がいかない傾向にある。従って、ここにおいて何らかの間接的手立てか教師による直接的指導が必要であると考えられる。

## 2) 単元内容と評価活動との関連

本単元においては、ゲームを「総当たり戦⇨対抗リーグ戦⇨対抗戦⇨組み替え戦」の4つの形態の順で展開した。これにより児童は、最初に様々なチームと対戦し自チームに関する特徴を把握することができ、その後対戦相手を次第に限定することで相手チームの認識を深めると同時にそれに応じた自チームの対応策を考える

ことができた。これらは最終的にチームのベスト・ポジションが固定したことからもわかる。また最後には、組み替え戦を行うことによりそれまで培われた評価能力を発現できたといえる。このような過程において対戦相手を限定していたことは、小学校5年生の対象認識の限界を考慮すれば妥当であったと考えられる。

## おわりに

小学生の実際の授業において、その内容が学習のねらいを達成したか否かを検証することは非常に困難な作業である。また同じ学習のねらいでありながら授業内容が異なるものと比較することも同様である。加えて、技術力の向上とは違い児童の意識の問題となると方法論的にも様々な問題点が出てくる。本研究においてもこれらの点から検証の妥当性が問われるであろうし、その限界も多数あったといえる。しかしながら、これらの問題点をクリアしていくための視点は提供できたのではなかろうか。

(研究協力者：旭丘小学校原正男氏、岡山大学4年生服部真典氏)

## 文 献

- 1) 梶田淑一(1983)教育評価, 有斐閣双書, 東京 pp. 92—99.
- 2) 高田典衛(1979)新体育科指導法事典, 明治図書出版株式会社, 東京
- 3) 宇土正彦(1981)体育学習評価ハンドブック, 大修館書店, 東京 pp. 70—73.
- 4) 三浦 勇(1982)体育の授業研究, 東洋館出版社, 東京 pp. 241—258.
- 5) 成田十次郎・前田幹夫(1987)体育科教育学, ミネルヴァ書房, 京都 pp. 164—172.
- 6) 小林 篤(1986)体育授業の原理と実践, 杏林書院, 東京 pp. 97—112.
- 7) ジンメル, G (1966) 闘争の社会学, 法律文化社, 京都 pp. 59.