

コミュニケーションを重視したセストボールの学習指導

著者	山本 博男, 新名 孝, 川端 健司, 長浜 隆司
雑誌名	教育実践研究 = Studies in practical approaches to education
巻	35
号	September, 2009
ページ	51-61
発行年	2009-09-01
URL	http://hdl.handle.net/2297/19742

コミュニケーションを重視したセストボールの学習指導

A case study of the instruction to cest-ball class for communication

山本博男 新名孝* 川端健司** 長浜隆司***
 Hiroh YAMAMOTO, Takashi SHINMYO*, Kenji KAWABATA**
 and Ryuji NAGAHAMA

要約

従来、「ゲームを行うことが子どもたちの仲間づくりを学ぶよい機会となる。」とされてきたが、近年、ゲームで子どもたちをつなぐことが「実は、非常に難しい」ものであると指摘されてきている。ゲーム領域における「ゴール型ゲーム」で、子どもたちが自らの判断に基づいてプレイできるよう指導することが、児童のゲームパフォーマンスを向上させるだけでなく、仲間づくりの成果をあげることもつながると考え学習指導計画を構想した。ゲームを修正し、ゲーム中の局面、常に変化する状況、空間利用について条件を整備し、指導にあたって意識することにした。そして、攻撃場面における戦術的な課題を明確に示し、課題解決に向かうポイントに気付かせ、その認識の共有を図ることを重視した学習指導を行った。その結果、意図的な攻撃の割合の増加と、単元後半での仲間づくり評価の平均得点の上昇傾向が見られた。

キーワード： ゴール型ゲーム セストボール 認識 仲間づくり

I 問題の所在

体力・運動能力の低下、運動をする・しないの二極化が言われて久しい。その要因として子どもたちの遊びの空間や時間の減少、教師の誤った解釈のもとでの「楽しい体育」の指導の影響があげられている。あわせて、子どもたちの人間関係の希薄化が長らく問題視され続けており、体育科においては、「シンクロマット」「チャレンジ運動」等、仲間づくりに焦点を当てた実践もなされている。そんな中、ゲーム・ボール運動領域については、近年、人間関係づくりにとってプラスには、はたらいっていないことが指摘されている。これに対して岩田(2005)は、「ボールゲームの人間関係づくりにむけての教育的価値を低く見積もるのではなく、従来、子どもたちが真に関わりを深めていけるゲームが提供されてきたかどうかといった点について

大きな反省を加えてみる必要がある。」と述べ、ゲームを修正することによって、ボールゲームの仲間づくりに対する教育的価値が高まる可能性があることを指摘している。

II 研究の目的

ゲームにおいて、子どもたちが自らの判断に基づいてプレイできるようになることを目指す。そのために、ゲームを修正し、戦術理解を促す。その認識の共有がゲーム中の判断の一致となって出現し、ゲームでの得点、チームの勝利につながる。それによって得られる達成感、一体感、まさにゲームを通して得た認識の共有に基づいた仲間同士のつながりであると考え。

従って、本研究の目的は、ゲームを通して、児童個々のゲームパフォーマンスの向上を図りつつ、児童相互のよりよい人間関係づくりに貢

献する授業を創造することである。

Ⅲ ゴール型ゲーム（セストボール）の授業づくり

（1）セストボールの特徴

セストボールは、アルゼンチンで考案され制度化されたスポーツである。バスケットボールとの違いは、パスを中心としてボールを運び、双方のコートの中央部に置かれた運動会の玉入れの籠のようなゴールにシュートし得点を競うという点である（体育科教育別冊⑪「ゲームの授業」1994）。近年、教育現場において多くの実践が行われており、ゲームに出場する児童の人数やゲーム開始の方法について等、実践者によって様々なルールの下で試行されているが、以下の3点については、どの実践においても共通しており、ゲームの教材としてセストボールが現場に受け入れられている要因であると考え

- ① ドリブルなし
（ドリブルはボール操作が難しい）
- ② パスのみでボールをつないで攻撃する
（攻撃の仕方がわかりやすい）
- ③ 360度からシュート可能
（シュートチャンスが増える）

（2）単元の構想にあたって

①学習内容の焦点化

学習指導要領の改訂に伴って、ゲーム領域が「ゴール型ゲーム」「ネット型ゲーム」「ベースボール型ゲーム」の3つに分類された。これは、ゲームにおける学習内容の核が種目そのものの上達や種目特有の技術を身に付けることではなく、学ぶべき共通の内容として戦術が重視されたことの表れであると解釈できる。戦術を共通の課題として全体で学ぶことにより、ゲーム中、児童は、自ら判断しながらプレイすることが可能になる。そこで、「戦術的課題の解決」を児童が学ぶべき中核的内容として焦点化する

ことにした。

②ゲームの修正

Thorpe ら(1986)は、種目を発達適格的再現(representation)と誇張(exaggeration)の2つの機能に分けてゲームの修正論を展開している(図1)。

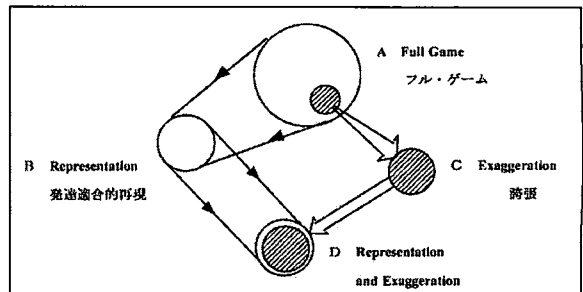


図1 Thorpe らによるゲームの修正の段階

図1に基づいて、フルゲーム(A)を子どもたちの身体的要因によって直面する問題を少なくしたゲームに修正する(B)と同時に、前述したセストボールの特徴を失わず、問題となる戦術的課題が誇張されるように修正する(C)。そして、(B)と(C)を組み合わせ、技術的制約を加える(D)。

本実践では、

(B) 発達適格的再現

- ・ 相手への接触禁止
- ・ ソフトドッジボールかポートボールを選択しゲームで使用する。
- ・ ゴールの高さを1.4m(全員がシュート可能な高さ)に設定する。

(C) 誇張

- ・ 攻撃側が常に優位な攻撃3人、防御2人のアウトナンバーゲームとする。
- ・ ゴールエリアを三角形で示し(単元を通して)、さらにシュートに有効な空間を色別の半円で明示する(第7時以降)。

(D) (B) + (C) に加えて

- ・ 両手でパス、シュートする。
- ・ パスカットしたり、ゴールされたりしたチームは、センターまでボールを持って運び、パスでリスタートする。

③戦術的課題の明瞭化

前述の通り、常に攻撃側が1人余る状態でゲームが行われる。また3人で攻撃することにより、児童のボールを持っている時のパスの判断が2人のうちのどちらかに限定される。また、ボールを持っていない2人に対して防御側が2人であることから、攻撃中2人ともマークされた場合、ボールを持っていないプレイヤーの動きがパスをつなげるために欠かせない。そこで、「パスをつなげるには？」の学習課題が明確になり、「パスの判断」と「パスを受けるサポートの動き」をゲームに参加するすべての児童にとってのはっきりとした戦術的課題として提示することが可能となる。さらに、シュートできる状況をつくり出すには、どこからシュートをうつことがゴールできる確率が高く有効なのか、その場所をラインテープで色分けし、明示することで、「シュートに有効な空間でいかにボールを受け取るか」、「いかにしてノーマークの状態シュートをうつか」が戦術的課題として認識される。ゲームを通しての、これらの課題の解決が子どもたちの学習における中心的な活動となり、児童の思考と経験から導き出された動きやプレイの判断に対する認識の共有を図っていくことが学習を展開していく上での指導の重点となる。

(3) 指導にあたって

①指導の意識と流れ

ゲームの指導にあたっては、以下の3点を意識して、「どんな局面で、どんな状況の下、どんな空間を使う」のかという条件に応じて、どうすべきか「教師の発問 - 児童の返答 - グループ練習 - 全体での確認 - ゲーム」を繰り返し、どの子も「わかる」に導き、その認識の共有を図った。

① 攻撃局面の限定

- ・ゴールに向かってボールを運ぶ
- ・ゴールエリア周辺でシュート場面をつくる
- ・シュートをうつ

② 個人状況の制限

- ・ボールを持っているか持っていないか
- ・相手にマークされているかノーマークか

③ 空間の明示

- ・どこにボールを運ぶのか
- ・どこでボールを受け取るのか

②活動内容

ボールにふれながら体を動かし、ボールに慣れたり、ボール感覚を養ったりするウォーミングアップは、単元を通して授業前半にグループごとに行うこととした。これにより、グループの仲間の状態や上達、つまずき等にも気付かせるよう配慮した。

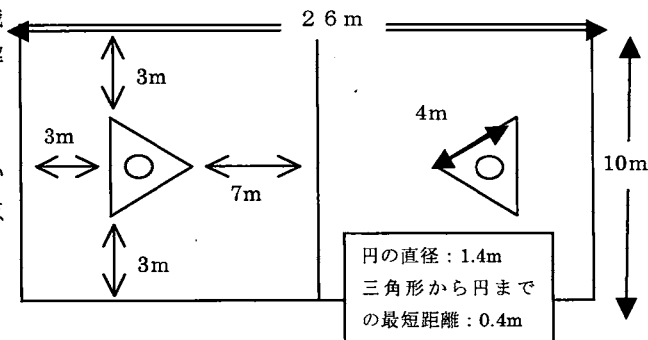


図2 タスクゲームのコート

タスクゲームは、メインゲームと同じコートを使用し行った。単元始めからセストゴールを設置すると、児童の意識がどうしてもゴールにいてしまい、パスをつないでゴールエリアまでボールを運ぶことやパスコースをつくり出す動きを意識化しにくくなるを考え、単元の前半はゴールを設置せず、ボールを三角形のゴールエリアの中心部に示した円(図2)に置くことで得点となるタスクゲーム(三角ゴールゲーム)を中心に学習を展開することとした。

メインゲーム(図 3)は、ゴールエリアが三角形のセストボールを行うことにした。ゴールエリアが円だと、どこがシュートに有効な空間なのか限定しにくく、グループで話合う際、「円のこのへん」や「円の後ろの方」等、重要な位置について分かったことや気付いたことが共有されにくい。それに対して、ゴールエリアを三角形にすることによって、各辺の真ん中がゴールに一番近く、頂点はゴールから離れていること。3人での攻撃において3辺が対応していること。これらを共有した意図的な攻撃が生まれ、チームとしての攻撃力が発揮されやすくなると考えたからである。

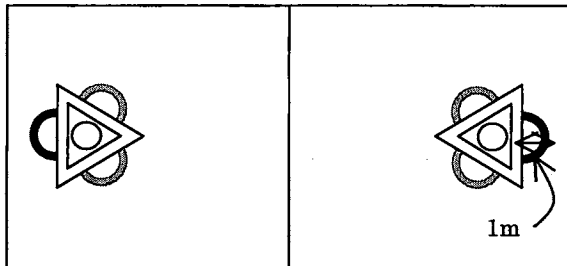


図 3 メインゲームのコート

③学習過程の構成

ウォーミングアップ、タスクゲーム、メインゲームの 3 つを継続的に行ったり、段階的に行ったりしていく 3 つのステップから構成することにした。

オリエンテーション (第 1 時)

- ・ 単元のねらいや学習の進め方を知る。

【ステップ 1】(第 2 時～第 4 時)

- ・ グループでのウォーミングアップの行い方を知ったり; タスクゲームに慣れたりする。
- ・ タスクゲーム中心に活動し、ボールを持っている時のパスの判断、ボールをもっていない時のパスを受けるための動き方を知る。

【ステップ 2】(第 5 時～第 7 時)

- ・ メインゲームになれる。

- ・ グループでめあてを立て、その達成に向けての練習をする。
- ・ メインゲーム中心の活動で、ゴールエリア周辺のシュートに有効な空間でノーマークの状態をつくり出し、シュートするための判断と動き方を知る。

【ステップ 3】(第 8 時～第 10 時)

- ・ まとめのリーグ戦を行う。
- ・ グループで作戦を立て、パスやシュートの判断、ボールを受ける動き方、受ける空間の確認をしながらゲームをする。

IV 授業づくり成果の検討

(1) 対象および実施時期

- ・ K 市立 Y 小学校 4 年 A 組, 担任 A 教諭 男性 (児童数 34 名, 男子 17 名 女子 17 名)
- ・ K 市立 Y 小学校 4 年 B 組, 担任 M 教諭 女性 (児童数 33 名, 男子 16 名 女子 17 名)

平成 20 年 10 月 14 日～11 月 5 日, 全 10 時間

(2) 検討方法

①ゲーム分析

第 3 時以降全てのゲームの様子をビデオカメラで撮影し、VTR 録画した。後程テープを再生し分析した。本実践におけるめざす主要なチームプレイは、ゲームにおいて子どもたちが、シュートに有効な空間までパスをつないでボールを運ぶこと、また、シュートに有効な空間を判断して攻撃することであったので、全てのゲームの攻撃場面を表 1 のようなカテゴリーで場面を区分し、それぞれの出現頻度の割合を算出し、グラフ化した(図 4, 図 5)。

表 1 ゲームにおける攻撃場面の分類カテゴリー

ボールを選ぶ	シュートする	A パターン	ゴールエリア周辺(三角形の辺の中央部)のシュートに有効な空間にボールを持ち込んでチャンスをつくり出し、ノーマークでシュートする。
		B パターン	明らかにシュートに不当でない空間や状況からシュートをする。 ・エンドやサイドライン際からのロングシュート ・ディフェンスにマークされている状況でのシュート
ボールを選べない	シュートできない	C パターン	ゴールエリア周辺にボールを持ち込んだが、パスミスやインターセプトによってシュートにつながらない。
		D パターン	パスミスやインターセプトなどによってゴールエリア周辺までボールを持ち込めない。

②質問紙調査による分析

本実践が児童の仲間づくりに寄与しているのか、第3時以降毎授業後、小松崎ら(2003)が作成した、「集団的達成」「集団的思考」「集団的相互作用」「集団的人間関係」「集団的活動への意欲」の5次元、10項目からなる『仲間づくりの評価』の調査票に回答してもらい、「はい」に3点、「どちらでもない」に2点、「いいえ」に1点を割り当て、各次元の平均得点を算出(表2)し、グラフ化した(図6、図7)。

V 結果と考察

(1) ゲーム分析の結果と考察

第6時以降、共通に意図的な攻撃の割合の推移(図4、図5)におけるAパターンの割合の増加傾向が見られたことについて、クラスAでは、単元を通して安定傾向にあったA、Bパターンを合わせた割合におけるBパターンの減少がその要因としてあげられ、クラスBでは、A、B、Cパターンを合わせた割合の増加に伴って、Aパターンの割合の増加が見られた。このことから、両クラスにおいて、「ノーマークでシュートするには？」を課題に学習を展開した第6時以降のシュート場面におけるパスかシュートかの判断が的確になされるようになっていったことが明らかであり、ゴールエリア周辺に明示したシュートに有効な空間の設定が効果的に活用された結果として表れているといえる。さらに、AパターンとBパターンを併せたゲームでシュートした割合について、クラスAでは単元開始から攻撃総数の50%前後の安定した結果を示し、クラスBにおいては、徐々に増加するといった違う結果を示した。第8時以降に注目すると、クラスAはAパターンの増加とBパターンの減少、Cパターンの増減が顕著であるのに対して、クラスBはAパターンの増加に加え、A、Bパターンを併せた割合、A、B、Cパターンを併せた割合の増加が顕著である。このことから、クラスAとクラスBでは攻撃場面におけるパターンの推移に異なる傾向があることが明

らかとなった。また、A、B、Cパターンの割合について、クラスAでは安定傾向、クラスBでは上昇傾向にあり、異なる様相を示した。このことについては、単元前半の「パスをつなぐには？」を課題としたタスクゲーム中心の学習について、クラスAではゲームの課題が易しすぎ、単元序盤からボール操作の得意な児童を中心に「パスする一パスをうける」ことが簡単になされ、それがグループに広がってはいったものの、ゲーム中のメンバー構成によっては判断の共有がなされない場面も見られ、上昇には至らず、結果として安定した割合を示す結果となって表れており、クラスBでは、最終的に88.2%の割合に達したことから、「どちらにパスするか」「どこに動くか」の認識が全体に徐々に共有され、それをもとにした判断の一致によってパスがつながるようになっていったといえる。

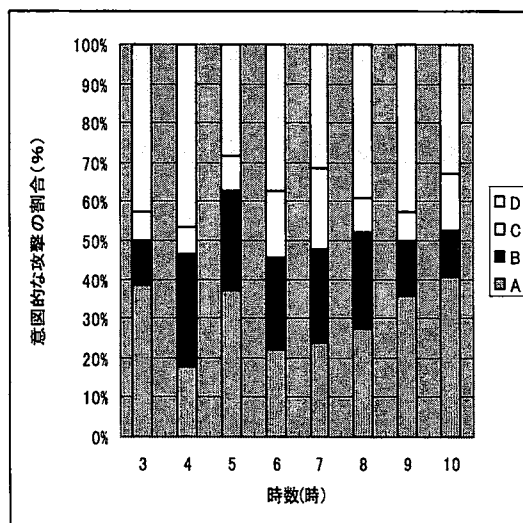


図4 クラスA：意図的な攻撃の割合の推移 (n=34)

表2 クラスA：各時間における意図的な攻撃の割合(%)

パターン/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
A	38.5	17.8	37	22	23.9	27.5	35.9	40.8
B	11.5	28.9	26.1	23.7	23.9	24.6	14.1	11.8
C	7.7	6.6	8.7	16.9	20.9	8.7	7.7	14.5
D	42.3	46.7	28.3	37.3	31.3	39.1	42.3	32.9

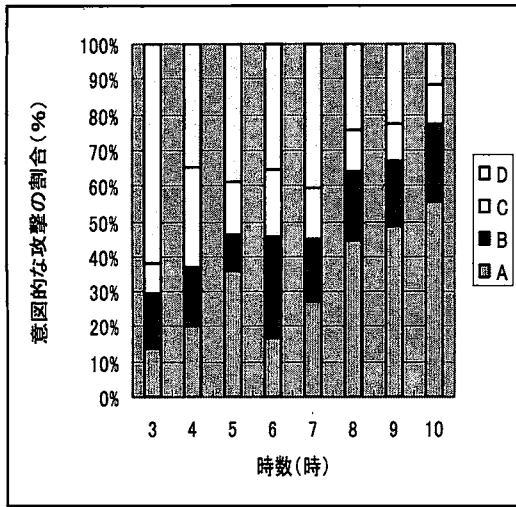


図5 クラスB：意図的な攻撃の割合の推移 (n=33)

表3 クラスB：各時間における意図的な攻撃の割合 (%)

クラス/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
A	14.1	20.4	35.9	16.7	27.4	44.3	48.7	55.3
B	15.5	16.3	10.3	29.2	17.7	20	18.4	22.4
C	8.4	28.6	15.4	18.8	14.5	11.4	10.5	10.5
D	62	34.7	38.5	35.4	40.3	24.3	22.4	11.8

(2) 質問紙調査による分析の結果

図6と図7は、第3時以降の仲間づくり評価の推移を示したものである。この結果をもとに、「集団的達成」「集団的思考」「集団の相互作用」「集団の人間関係」「集団的活動への意欲」の5つの次元から、2つの実践を比較してみる。

①総合評価

(クラス平均 クラスA：2.36 クラスB：2.51)

総合評価の得点を比較してみると、クラスAでは、第10時の2.45が最も高い得点で、第7時の2.3が最も低い得点である。第9時の2.42を除くと、2.32~2.35の間で安定した得点を示しているといえる。クラスBでは、第3時に2.21の低い得点を示し、第10時には、2.75と高得点を示している。第6時に2.38と得点が下降するものの、単元を通して上昇傾向にあったと

いうことができる。小松崎ら(2003)によれば、「少なくとも2.5以上の平均得点を得ていることが授業成果の目安と判断される。平均得点が2点を下回るようならば、子どもたちは『もの足りなかった』『あまり協力できなかった』という印象をもっていると考えられ、得点を低下させた何らかの要因が授業中にあったと見るべきである。」としている。このことから、クラスAでは、子どもたちにとって課題が適切であり、協力もできた実践であったといえる。一方クラスBでは、単元途中、何らかの原因による落ち込みが見られるものの、平均得点が2.5を上回っていることから、仲間づくりにとって成果のある実践であったといえる。

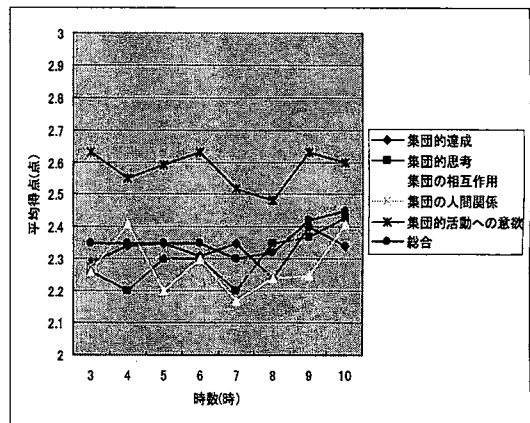


図6 クラスA：仲間づくり評価の平均得点の推移 (n=34)

表4 クラスA：仲間づくり評価の各次元・時間における平均得点(n=34)

時/次元	達成	思考	相互作用	人間関係	活動意欲	総合
第3時	2.29	2.26	2.26	2.28	2.63	2.35
第4時	2.34	2.2	2.41	2.23	2.55	2.35
第5時	2.35	2.3	2.2	2.32	2.59	2.35
第6時	2.31	2.3	2.3	2.22	2.63	2.35
第7時	2.35	2.2	2.17	2.25	2.52	2.3
第8時	2.25	2.35	2.24	2.26	2.48	2.32
第9時	2.4	2.37	2.25	2.43	2.63	2.42
第10時	2.34	2.43	2.41	2.47	2.6	2.45
平均	2.33	2.3	2.28	2.31	2.58	2.36

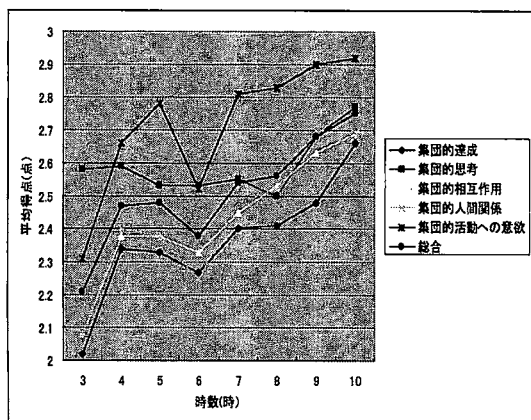


図7 クラスB：仲間づくり評価の平均得点の推移 (n=33)

表5 クラスB：仲間づくり評価の各次元・時間における平均得点(n=33)

時/次元	達成	思考	相互作用	人間関係	活動意欲	総合
第3時	2.02	2.58	2.08	2.08	2.31	2.21
第4時	2.34	2.59	2.38	2.4	2.66	2.47
第5時	2.33	2.53	2.38	2.38	2.78	2.48
第6時	2.27	2.53	2.33	2.25	2.52	2.38
第7時	2.4	2.55	2.45	2.48	2.81	2.54
第8時	2.41	2.5	2.53	2.52	2.83	2.56
第9時	2.48	2.68	2.63	2.7	2.9	2.68
第10時	2.66	2.77	2.69	2.69	2.92	2.75
平均	2.36	2.59	2.43	2.43	2.72	2.51

②「集团的達成」

(クラス平均 クラスA：2.33 クラスB：2.36)

クラス平均には、ほとんど差が見られない。クラスBの次元別平均得点で、最も低かった次元である。

毎時間の平均得点の変化を見ていくと、クラスAでは、第9時の2.4が最高得点で、第8時の2.24が最低得点であった。その他は、2.29～2.35の間で安定した得点を示した。クラスBでは、第3時に2.02とかなり低い得点を示したが、その後第10時に2.66と高い得点を示すまで、単元を通して徐々に上昇していく傾向にあったといえる。

③「集团的思考」

(クラス平均 クラスA：2.3 クラスB：2.59)

クラス平均に最も差があった次元である。

毎時間の平均得点の変化を見ていくと、クラスAでは、第3時～第7時までの得点が2.2～2.3の間で安定しているのに対し、第8時～第10時の得点は、2.35～2.43へと上昇の傾向にあった。クラスBでは、第3時～第8時までの得点が2.5～2.59の間で安定しているのに対して、第9時で2.68、第10時で2.77へと上昇の傾向を示した。このことから、単元の前半から中盤にかけて安定傾向を示し、後半に上昇傾向を示す点で平均得点の大きさに差があるものの、両クラスに共通の傾向が見られた。

④「集团的相互作用」

(クラス平均 クラスA：2.28 クラスB：2.43)

クラスAの次元別平均得点で、最も低い値を示した次元である。

毎時間の平均得点の変化を見ていくと、クラスAにおいて、第4時と第10時において最高得点の2.41を示しており、第7時に最も低い2.17を示している。第8時～第9時にかけて2.24～2.25と得点の変移が落ち着いたが、単元を通して2.17～2.41の間の得点で上下動し、変化傾向に揺れが見られる。クラスBでは、第3時に2.08と低い得点を示している。その後第6時に前時の2.38から2.33へと若干得点を下げるものの、最終第10時には、2.69と高い得点を示すまで、徐々に上昇する傾向にあった。このことから、単元を通して、クラスAでは変動傾向を示し、クラスBでは上昇傾向を示したといえる。

⑤「集团的人間関係」

(クラス平均) クラスA：2.31 クラスB：2.44)

毎時間の平均得点の変化を見ていくと、クラスAでは、第3時～第8時にかけての得点が、2.23～2.32の間で安定している。そこから第9時に2.43、第10時に2.47へと上昇する傾向にあった。クラスBでは、第3時に2.08と低い得点を示している。その後第6時に前時の2.38から2.25へと得点を下げるものの、第9時に

2.7,最終第10時には2.69と高い得点を示すまで、徐々に上昇する傾向にあった。このことから、クラスAでは単元序盤から終盤に向けて安定傾向にあり、終盤上昇する傾向を示し、クラスBでは、単元を通して上昇傾向を示したといえる。

⑥「集団的活動の意欲」

(クラス平均 クラスA:2.58 クラスB:2.72)

いずれのクラスにおいても次元別平均得点で最も高い得点を示した次元である。

クラスAでは、第3時、第6時、第9時に2.63と最も高い得点を示した。第6時～第8時にかけて2.63～2.48へのゆるやかな得点の下降が見られる。その他の時間は、2.55～2.6の間で安定した得点を示し、全体的に安定した傾向にあるといえる。クラスBでは、第3時の2.31から第10時の2.92へと単元を通して大きな上昇が見られる。ただし、第6時に前時の2.78から2.52へと大きな得点の減少が見られた。これらのことから、クラスAでは安定傾向、クラスBでは一部落ち込みが見られたものの上昇傾向を示したといえる。

(3) 仲間づくり評価の結果のまとめと考察

5次元に分けて分析してみたところ、クラスAでは、「集団的達成」「集団的活動への意欲」の次元に関して、単元を通して得点の安定傾向を示し、「集団的思考」「集団的人間関係」の次元において、安定傾向から単元終盤に上昇する傾向を示した。「集団の相互作用」の次元については、単元を通して得点が上下動する変動傾向にあった。「集団的達成」「集団的活動への意欲」の次元の得点が単元を通して安定していることと(図4)におけるAパターンとBパターンをあわせた割合が単元を通して安定していることが一致する。このことから、クラスAでは、チームでシュート場面をつくることができたかどうか仲間づくり評価における「集団的達成」「集団的活動への意欲」の得点と関係している

と考えられる。また、「集団的思考」の次元については第7時から、「集団的人間関係」の次元については第6時から上昇していく傾向にあった。これについては、第8時からリーグ戦が始まるのが影響し、第7時ではチームプレイのうまくいかない原因を仲間や相手のせいにする場面も見られたが、グループで「パスをつなぐこと」「ゴールエリア周辺でノーマークをつくり出すこと」に関しての課題を明確にした話し合い、その共有にもとづくプレイが行われるようになったことによると考えられる。「集団の相互作用」の次元について、単元を通して得点が上下動する変動傾向にあった。これに関して、特に得点の低かった第5時と第7時について考えてみると、第5時は、初めてセストゴールを使ったゲームを行い、シュートが決まり勝っているグループからは、仲間に対する励ましや動きの指示が聞かれたが、シュートが決まらず負けているグループからは、相手をけなす声や仲間に対する不満の声が多く聞かれた。また、振り返りからは、「シュートができてよかった。」「シュートが決まってうれしかった。」が見られる反面、「文句を言われていやだった。」「けんかになっていやだった。」が多く見られた。第7時は、次時からまとめのリーグ戦が始まることの影響からか、チームプレイのうまくいかない原因を仲間や相手のせいにする場面が多く見られる時間であった。第5時同様に振り返りから「文句を言われていやだった。」「文句を言われ、責められた。」など残念だったことの記述が多く見られた。これらのことから、単元の節目で得点が下がっており、ゲームの中でのプレイの質以上に、勝敗や得点にこだわりすぎるグループの仲間からの声かけを中心とした否定的な関わりが「集団の相互作用」の得点に大きく影響しているといえる。

クラスBでは、「集団的思考」の次元で安定傾向から単元終盤に上昇する傾向を示した他は、残り全ての次元で単元を通して上昇傾向を示した。まず、総合評価についてみると、第3時～

第5時にかけての上昇傾向と第6時～第10時にかけての上昇傾向にわかれている。これは、(図5)におけるAパターンの割合の推移に一致する。つまり、シュートに有効な空間でノーマークでシュートをうつことができた割合の増減が仲間づくり評価の得点に影響した可能性を示すものであるといえる。(図7)で次元別にみると、特に「集団的活動への意欲」の次元について、このことが顕著に表れており、ノーマークでシュートをうつことが児童の学習課題として認識され、その達成に向けて活動し、シュート場面までパスをつないでボールを運んだにもかかわらず、判断の共有がなされず、課題の達成がなされなかった場面が多かったことが得点の下降として表れたと考えられる。さらに、児童の振り返りからも「シュートが難しい。」「パスはつなげたが、ゴールはできなかった。協力して決めたい。」「ゴールはできなかったけど、左右に大きく動いてパスはつなげた。」などが多く見られ、シュート場面に関して充実感を得ていない児童が多かったことが示されている。このことから、課題の認識の共有、シュート場面における判断の共有が「集団的活動への意欲」に大きく関わるものであったと考えられる。また、児童が記録した学習カードから、第6時～第10時までにはゲーム中、シュートをうったことがない児童は0人、シュートをうったが入れられなかった児童が33人中4人という結果であった。このことは、本実践において、状況が常に変化するゲームの中ですべての児童がシュートチャンスに絡むことができたことを示しており、本教材がパスをつないでボールをゴールエリア周辺に運ぶこと、ゴールエリア周辺でボールをうけシュートすることがどの児童にもなされやすいものであったことを表す結果として受け取ることができる。また、このことは、仲間づくり評価の推移(図7)における、単元を通しての上昇傾向にも影響を与えていると考えられ、特に「集団的達成」の次元について、第3時で2.02と大変低い得点を示し、最

終第10時に2.66の高得点をあげるまでに上昇していることから、単元の進展に伴ってチームの勝利を目指し、ゴールに向かう児童相互の関わり合いによる集団的達成の喜びが徐々に得られていったものと考えられる。

VI 結論と今後の課題

(1) 結論

本実践では、学習指導のメインとしてボールをもった時の判断、ボールをもたない時の動きについての学習を積極的に行った。これは、ボール操作の技術が必要ではないといっているのではなく、ゲームの中で児童自らが判断してプレイすることができることを最優先させ、ゲーム中の連携プレイが個人の技術だけでなく、チームの仲間との認識、判断の共有がなされることにより発揮されるものであると考えたからである。

共通課題を全員に提示し、その戦術的課題の理解と解決を学習内容の核として取り扱い、異質グループを構成し実践した2クラスにおいて、単元後半のシュートに有効な空間からのシュートの割合の増加が見られたことは、戦術についての認識の共有、判断の一致がなされ、学習の成果となってあらわれたとものであるといえる。そして、ゲーム分析から見たゲームパフォーマンスの向上が図られたことは、ゲーム中の個々の判断だけでなく、個々のボール操作の技術の向上をも指図する結果が得られたとものである。

セストボールそのものをゲームとして児童に提供したわけではなく、戦術的課題を明確に示し、修正したセストボールを提供したことが4年生の児童のゲームパフォーマンスの向上に大きく貢献したといえ、4年生段階におけるゲーム教材として修正したセストボールはゲームパフォーマンスの向上を図ることは有効に作用するが、タスクゲームについて、その効果は、クラスによって異なる結果を示すこととなった。また、仲間づくりに有効であるかにつ

いては、単元後半での効果を示すにとどまった。

(2) 今後の課題

ゲームを行う究極の目的は勝つことにある。勝つことに向かってゲームの中で何をすればいいのか、各々が自分の判断で行動できることが望ましい。ただし、チームで各々が別々の認識の下で判断し、プレイしたところで勝ちにつながっていかない。認識の共有のもとで判断の一致による意図的なプレイが繰り返されるのがチームの勝利に近づくはずである。意図的な攻撃の割合について、タスクゲーム中心に学習を展開した後、メインゲーム中心に学習を展開した学習過程では、パスをつないでゴールエリアまで攻めこむ割合については単元の経過に伴う上昇傾向が見られたが、シュートに関する意図的な攻撃の割合の様相には、連続性が見られなかったことから、タスクゲームとメインゲームにおける課題の系統性、学習過程における学習量の割合について検討が必要である。

体育では、ゲームに参加するみんなが楽しむことへの平等性をもっていることに目を向けさせたい。仲間づくりに関しては、特に単元の前半、ももとの認識度が高い児童中心にゲームが進められたり、メンバーが階層的に区分されたりしたことが全体の戦術的課題解決のための認識の共有を妨げたり、グループ内における感情のズレを生じさせ仲間づくり評価の得点の上昇を妨げることとなったと考えられる。チームの勝利、目標とする得点など、目指す目標はグループで共有されやすく、学ぶべき内容が共有され、その目標に向かう動きのイメージを共有すること、つまり認識の共有によってゲームパフォーマンスの向上を図ることが今回の実践によって4年生段階でも可能であることが示された。しかし、ゲームパフォーマンスが向上しているにもかかわらず、ゲームにおける敗戦、自らのゲームでの無得点など、学ぶべき内容の達成と離れた自己実現の欲求が仲間のミスを責めたり、仲間のプレイを批判したりする態度と

なって表出し、「がんばったのに」「どうせがんばっても」「失敗したらどうしよう」などのマイナス思考を生じさせゲームを楽しめなくさせてしまっている事実がある。他者の行為を受容できるようにするため、グループ内、グループ間におけるメンバーの階層的区分を取り払うための具体的な指導について考える必要もあるが、子どもたちにとって、よりやってみたいと思う、そして全員の協力なしには面白さを味わえないゲームを提供し、本当のゲームの楽しさにふれられるように教材研究を行い、さらに実践を重ね検討をしていく必要がある。

【参考文献】

- [1]岩田靖：スポーツ教育、いま何が問題で、何をどうすべきか
体育科教育, 2005; 53(1): pp26-29
- [2]岩田靖：本物のボール運動を目指して
体育科教育, 2008; 56 (2) : pp44-45
- [3]岩田靖：スポーツ教育、いま何が問題で、何をどうすべきか
体育科教育, 2005; 53(1) : pp26-29
- [4]岩田靖：技術指導からみた体育—体育における技術・技能・戦術の意味— 友添秀則・岡出美則編 教養としての体育原理
大修館書店, 2005: pp70-77
- [5]岩田靖：小学校中学年における侵入型ゲームの授業実践の検討—ハンドボールのゲーム分析— 高橋健夫編 体育授業を観察評価する
明和出版, 2003: pp103-106
- [6]岩田靖：小学校体育におけるボール運動の教材づくりに関する検討—「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, 2005; 21(2): pp1-10
- [7]岡出美則：ボールゲームを体育で学ばせる意義
体育科教育, 2004; 52(12): pp14-17
- [8]小松崎敏・高橋健夫：仲間づくりの成果を評

価する

高橋健夫編 体育授業を観察評価する
明和出版, 2003: pp16-19

- [9] 斉藤和久: なぜ「トライアングル・シュート
ゲーム」なのか
体育科教育, 2008; 56 (2) : pp46-50
- [10] 清水紀宏: 体育やスポーツは学校をどう変
えるか
体育科教育, 2006; 54(5): pp14-18
- [11] 末永祐介・川井明: 「ドリルゲーム」と「タ
スクゲーム」は, 何がどう違うのか?
体育科教育, 2009; 57(4): pp38-40
- [12] 高谷昌・鬼澤陽子: 戦術的行動が「わかり」,
「できる」につながるボールゲームの実
践
体育科教育, 2007; 55(2); pp48-51
- [13] 高橋健夫・林恒明・藤井喜一・大貫耕一:
ゲームの授業
体育科教育別冊⑩, 1994; 42(2): pp80-81
- [14] 吉永武史: 学習内容を明確にしたボール
ゲームの授業づくり
体育科教育, 2006; 54(6): pp19-23