ボールゲーム学習における教材配列に関する事例的検討

—小学校中学年期に配当する過渡的相乱型ゲームを求めて—

Case Studies of Learning Ball Games:
Research on Transitional-melee-type Games for
Mid-elementary School Children

林 修 : Osamu HAYASHI¹
後 藤 幸 弘 : Yukihiro GOTO²

- 1 邑久町立裳掛小学校 : Mokake Elementary School, Oku, Oku, Okayama (701-45).
- 2 兵庫教育大学 : Hyogo University of Teacher education. Yashiro, Kato, Hyogo (673-14).

Abstract

This study was carried out to confirm the characteristic of each game designed from two viewpoints to develop transitional-melee-type game.

Two classes of fourth graders were used in this study, and learned in different ball games throughout 12 lessons, respectively. One was given the "Line Port Ball Game" characterized by an offense-defense-separated type game for decrease of a pressure from the defender. The other had the "Rag Handball" characterized by admitting a running with the ball in hand for lighting ball-handling techniques.

The learning of achievement, i.e, the children's "Comprehended Process", the attitude toward physical education courses, changes in game aspect, and comprehension of strategy were compared between two classes.

The line port ball game made easy a combination play from the beginning of course and remarkably decreased a trouble such as body contact. The children had a task, in which they would shoot with a linkage of passes, and solved it by combining a side pass in front of the goal, using the zone men.

Some various troubles were caused by a body contact in the rag handball. However, if the troubles were solved a learning of achievement reflected mainly in the attitude score was remarkable as compared in the line port ball game. The above described task was solved by running with the ball in hand and swinging a pass in front of the goal.

In developing teaching materials for transitional-melee-type games, the present results might suggest that the warranty of a state capable of acting positively to its defender was essential to the execution of intentional operation.

I. 緒 言

昭和50年代より、学校体育において生涯スポーツを志向して、「運動の楽しさ」をどの子にも味わわせることの必要性が強調されるようになった²²⁾。

これは、「楽しさの経験を積み重ねることは人格形成に、逆に楽しくない経験は人格崩壊に結びつく」と考えられ⁹⁾、「楽しさ」それ自体に教育的価値が見出されるからである^{11) 17)}。

したがって、様々なゲームの学習においても、その特性に触れる楽しさをどの子にも味わわせる授業を構築する必要がある。

そのためには、楽しさを感じる主体側の身体的条件（ボールゲームでは、ボールをある程度自在に操作してゴールに向けてシュートできるかどうか）、認知的条件（ゲームの状況を的確に観察したり判断したりすることができるかどうか）、情緒的条件（勝敗の区別をはっきりと理解して、素直に勝ちを喜べるかどうか）、理性的条件（相手のよいプレーを認めたり、味方のプレーの内容がわかって応援したりすることができるかどうか）、社会的条件（作戦づくりの話し合いを深めることができる適度な人数であるかどうか）の5条件⁹⁾を教材の中で満足させなければならない。

ところで、ボールゲームは、先人の分類^{2) 15) 16)}を考え合わせると、図1のように分類することができる。

すなわち、用いるボールの数から、1つのボールを用いてゲームを行う「単数ボール型」と、それぞれのプレーヤーが1つのボールを用いる「複数ボール型」に大別できる。

また、単数ボール型は、ゲーム様式から攻撃と防御が入り乱れる中で作戦を展開する「攻防相乱型」と、地理的条件もしくは時間的条件によって攻撃と防御が分離された中で作戦を展開する「攻防分離型」に分類される。前者の攻防分離型は攻守分離系、後者のそれは攻守交代系と呼ばれる。

さらに、攻防相乱型は仲間との関係の仕方や得点の仕方から、「シュートゲーム型」と「陣取りゲーム型」に、攻守分離系は味方コート内で関係プレーの存在する「連携プレイ型」と関係のない「攻守一体プレイ型」に細分される。

小学校学習指導要領の高学年では、これらのゲームのうち「攻防相乱型のシュートゲーム型」であるサッカーとバスケットボールが位置づけられている¹²⁾。

この攻防相乱型ゲームは、状況判断や作戦遂行の困難性の中で、仲間との協力によって大きなチーム力を発揮できることを学ばせるとともに、勝敗に関わって生じる様々なトラブルの解決能力を育成できる可能性が攻防分離型ゲームよりも高いと考えられ、教材価値は高いと評価される²¹⁾。

ところで、小学校低・中学年に位置づけられている「ゲーム」領域は、高学年の「ボール運動」領域とは異なり、技能の向上を直接のねらいとするのではなく、「今持っている力でルールを持って集団で勝敗を楽しむ」ところにその特性がある¹²⁾。

したがって、「ゲーム」領域での勝利の追求に対する工夫は、技術の向上に求めることはできず、仲間との関係を工夫する「作戦」に求められる。

これらのことから、著者ら^{9) 10)}は、作戦の系統を基軸に、高学年での「攻防相乱型」ゲームへと学習を立ち上げていくために、学年進行に伴って「地理的攻防分離型（的あてゲーム）→過渡的相乱型（ラグハンドボール）→攻防相乱型（ミニサッカー）」へと移行・発展させる教材配列を仮説し、その有効性を検討してきた。すなわち、この教材配列は、小学校の「ゲーム」領域において、「ルール」、「作戦」、「マナー」のそれぞれに触れるゲームの楽しさをどの子にも保障する教育的系統とな

図1. ゲーム様式を中心としたボールゲームの分類

り得ることをゲーム様式の異なる教材による学習成果の学年差から明らかにしてきた。

また、攻防分離型、過渡的相乱型、攻防相乱型のそれぞれを学習した3年生が4年生へと進級した時点で、いずれにも攻防相乱型を学習させ、3タイプの異なる教材の積み重ね方による学習成果を検討した。その結果、攻防分離型から攻防相乱型へとゲーム様式を一気に移行させて学習させることには無理があり、両者の間に過渡的相乱型ゲーム^{註2)}の学習を位置づける必要のあることが示唆された。

ところで、有意味性の認められた過渡的ゲーム教材は、仮説の有効性から、2つの視点に基づいて開発可能であると考えられる。すなわち、「ボール操作に関わる技術を軽減する」こと、「防御者からのプレッシャーを軽減する」ことである。

前者は、本格的な攻防相乱型ゲームにおいて作戦遂行上必要な「ドリブル等でボールを操作しながら相手をかわす」技術を、例えばボールを持って走ることを認めることで軽減し、ゲームの状況把握と作戦遂行を容易にした教材開発である。

後者は、例えばコート上の一部に防御者の侵入できない（安全）ゾーン^{註3)}を設置することにより身体接触を避ける部分を残しつつ、攻撃と防御とが入り乱れる状況を生起させることを意図した教材づくりである。

しかし、いずれのゲーム教材が本格的な攻防相乱型への過渡的ゲーム教材として有効であるかについては明らかにされていない。

そこで本研究では、小学校4年生の2学級を対象に、コート上の一部に防御者の侵入できないゾーンを設置することで、防御者からのプレッシャーを軽減するとともに、攻撃側に数的優位を保障した「ラインポートボール」教材と、ボールを持って走れることで、ボール操作に関わる技術を軽減した「ラグハンドボール」教材の学習を12時間行わせ、両ゲームの特質を学習成果の比較から検討した。

II. 方 法

1. 対 象

F小学校の第4学年の2学級（ラインポートボー

ルを学習させた学級：男子16名、女子17名、計33名、以下RP学級とする。ラグハンドボールを学習させた学級：男子17名、女子18名、計35名、以下RH学級とする。）を対象とした。

これら2学級の子どもたちは、いずれも、1、2年生で時間的攻防分離型の「ならびっこベース」^{註1)}と地理的攻防分離型の「的あてゲーム」^{註2)}を、3年生で攻防分離型の一部に攻防相乱型の要素を取り入れた「ポコンパスゲーム」^{註3)}を学習している。

2. 教材とした2つのゲーム

ラインポートボールは、対面するゴールにキーパーをかわしてシュートするのではなく、敵陣ゴールゾーンに位置しているゴールマン（味方）にパス（得点）するゲームで、コート上に攻防分離型の要素を残すことで防御者からのプレッシャーを軽減した過渡的相乱型ゲームである。すなわち、エンドラインにゴールゾーンと、敵陣ハーフコートの中央に安全ゾーンを設定し、それぞれにゴールマンとゾーンマンを各1名配置した（表1）。

安全ゾーンは、ゴール前での連係プレーに関わる作戦を工夫しやすくするために位置づけた。

一方のラグハンドボール^{註5)14)}は、ボールを持っ

表1. 授業実践の諸条件

条 件	RP 学 級	RH 学 級
過渡的相乱型 ゲームの開発 視点	ボール操作に関わる 技術を軽減する	防御者からのプレッシャーを 軽減する
教材名	ラインポートボール	ラグハンドボール
教 材	コート 	コート
人 数	5 人	
対 象	同一小学校第4学年児童	
期 間	1月中旬～2月下旬	
目 標	仲間との連携を生かしてシュートする	
教材編成	課題解決的	
教授活動	探求的：課題形成的	
学習集団	小集団的	
指導者	教職経験13年の同一男性教師	

て走ることを認めることによって、ボール操作に関わる技術を容易にし、対面するゴールキーパーをかわしてシュートする過渡的相乱型ゲームである。

ボール保持者にランプレーを認めたため、防御者には、「抱きついてボール保持者を止めてよい」とする身体接触（以下、タックルと呼ぶ）を認めた。さらに、安全面への配慮とゲームの展開を促進するために、タックルされれば、ボールを瞬時にリリースしなければならないルールも合わせて設定した。

3. 授業実践の諸条件

表1は、本実践の諸条件をまとめて示したものである。

両学級ともに教材以外の諸条件は同じになるように配慮した。

すなわち、学習形態は、高次目標に即する⁸⁾ように、「課題解決的な教材編成ー探求的・発見的な教授活動ーグループ学習²⁰⁾」を用い、同一の男性教師（教職経験：13年）が担当した。

4. 学習過程の設定

図2は、ラインポートボールとラグハンドボールの学習過程をそれぞれ示したものである。

共有課題¹⁰⁾は、ゲーム領域の基本的な学習過程として著者らが仮説している「ゲームを知るーゲームを高めるーゲームを楽しむ²¹⁾」を基に設定した。

すなわち、ラインポートボールでは、「作戦を工夫して攻めたり守ったりしようーゾーンマンを

うまく使って攻めようーラインポートボール大会をしよう」、ラグハンドボールでは、「作戦を工夫して攻めたり守ったりしようー抱きつき（タックル）を生かして攻めたり守ったりしようー2点シュートを決めようーラグハンドボール大会をしよう」とした。⁶⁾

5. 実践を比較する上での学習成果の観点

①認知的側面：作戦に対する理解度テスト

作戦に対する理解度テスト⁶⁾を単元終了後に30分間で実施した。

すなわち、攻撃と防御の人数によって状況の困難さを違えた攻防分離型、攻防相乱型の各3場面について、「どうすればシュートできそうですか」と問い、作戦図で回答させた。

②技能的側面：攻撃完了率、仲間との関わり率、ならびに連係シュート率

単元開始時と単元終了時の計2回、試しのゲーム全体を校舎屋上からVTRに収録し、ゲーム様相を下記の3つの観点から分析した。

a) 攻撃完了率⁶⁾

ボール獲得数に対するシュート数の割合で、作戦の成功の指標とした。

b) 仲間との関わり率⁶⁾

全シュート数に対するパスを用いたシュートの割合で、シュートに至る過程で仲間との連係を用いたかどうかの指標とした。

c) 連係シュート率

ボール獲得回数に対するパスを用いたシュートの割合で、仲間との連係を生かした作戦の成功の指標とした。

これら3つの指標から、教材が備えるべき「身体的条件」を評価しようとした。

③情意的側面

a) 「よい授業」への到達度調査

高田・小林¹¹⁾の「精一杯の運動」、「技や力の伸びの自覚」、「新しい発見」、「仲間との協力」の4項目からなる「よい授業」への到達度調査の各意見項目に対する好意的反応の比率と記述内容を分析し、毎授業における子どもの感じ方や考え方を捉えた。

「認知的条件」ならびに「理性的条件」は、上記①の作戦に対する理解度テスト、ならびに「よ

図2. 学習過程と仮説した共有課題の系列

い授業」への到達度調査の「新しい発見」の記述内容から評価しようとした。さらに「社会的条件」ならびに「情緒的条件」は、「仲間との協力」の記述内容からそれぞれ評価した。

b) 体育授業に対する態度の比較

単元前・後に、態度測定法¹⁹⁾による体育授業診断を実施し、子どもの態度変容を捉えた。

この子どもの態度変容は、上述の教材が備えるべき5条件の総体的評価としても用いた。

III. 結果

1. 作戦の理解度テストについて

図3は、作戦の理解度テストの成績を示したものである。

攻防分離型の作戦に対する得点はラインポートボールの方が、攻防相乱型の得点はラグハンドボールの方がそれぞれ高く、学習したゲームによって相反する結果が得られた。

図3. 攻防分離型と攻防相乱型ゲームにおける作戦の理解度テストの比較

図4. 攻撃完了率・仲間との関わり率・連係シュート率の単元開始時ならびに終了時の変化

2. ゲーム様相について

図4は、攻撃完了率、仲間との関わり率、連係シュート率の単元開始時ならびに終了時の変化をそれぞれ示したものである。

攻撃完了率は、両学級ともに向上したが、単元開始時・終了時のいずれにおいても、RP学級の方が約5%高値を示した。

仲間との関わり率は、単元開始時には学級間に著しい差が認められた。しかし、RH学級の増加率は大きく、単元終了時には両学級ともに約85%を示した。

また、連係シュート率は、RH学級の増加率が大きかった。しかし、単元終了時においてもRP学級のそれを越えることはなかった。

これらのことは、ラインポートボールの方がラグハンドボールよりも単元開始時から仲間との連係を生かしてプレーしやすいことを示している。

3. 「よい授業」への到達度調査について

図5は、「よい授業」への到達度調査の各意見項目に対する好意的反応比率の単元経過に伴う変化と単元平均値を示したものである。

「新しい発見」項目に対する好意的反応の比率は、RP学級の方が10%程度の高値を保ちながら推移する傾向を示し、単元平均値は、RH学級よりも有意に高かった。

しかし、記述内容は、いずれの学級も「パスの仕方」、「コンビネーション」、「守り方」、「シュートの仕方」、「個人的技能」、「その他」の6カテゴリーに分類された。

RP学級では、単元序盤は、パサーとレシーバー

の双方に視点を置いて、ノーマークの味方にパスをつなぐことを意識した「パスの仕方」に関する内容が多くみられ、その後、ゴールマンの左右への動きとの関わりでシュートしようとするコンビネーションを意識したプレーへと移行した。

さらに、単元中盤以降には、ゾーンマンへのパスとゾーンマンからのゴール前へのパスの方向やタイミングの工夫に関する内容が多く認められた。

これらのことから、ラインポートボールにおける子どもの思考の流れは、図6に示すように、『フィールドマン同士によるパスの仕方→ゴールマンの左右への動きを意識したコンビネーション→ゾーンマンを拠点とするゴール前での横パスからのシュート』へと移行するとまとめられた。

一方、RH学級では、単元序盤はタックルされない「パスの仕方」に関する内容が多く、その後、いつタックルするかというタイミングとそれによって生じるルーズボールをいかに獲得するかという内容が増加した。

さらに、単元終盤では、ゴール前での両サイドや逆サイドへパスしてシュートする内容へと移行することが認められた。

これらのことから、ラグハンドボールにおける子どもの思考の流れは、図6に示すように、『タッ

クルされないようなパスの仕方→タックルとそれによって生じたルーズボールの獲得→キーパーや防御者を左右へ“振る”パスからのシュート』へと移行するとまとめられた。

また、「仲間との協力」項目に対する比率は、単元序盤においてRP学級の方がRH学級よりも高い傾向を示し、単元平均値もRP学級の方が高かった。

RH学級では、「仲間との協力」に対する非好意的反応を示した子どもの記述内容に、「一人だけで攻めて誰もついてこなかった.」、「自分勝手に一人で攻めていたからもっとパスをつないでいきたい.」（2時間目）など、一人の子がボールを

学級	単元序盤	単元中盤	単元終盤
R P	ノーマークの味方への パスの仕方	ゴールマンの動きを 意識した連携プレー	ゾーンマンからのゴール前 両サイドへのパスとゴール前 での横パスからのシュート
R H	タックルを受けない パスの仕方	タックルを生かした 守り方	ゴール前での逆サイド、もし くは、中央からの両サイドへ のパスからのシュート

図6. 「新しい発見」内容からまとめた子どもの「形成-解決」した課題のプロセス

図5. 「よい授業」への到達度調査に対する好意的反応比率の単元経過に伴う変化と単元平均値

持ち込んでシュートするプレーに対しての不満や、「タックルしようと思ったら相手が早くてできないとき、あれくらいやれときつくなされた。」(2時間目)など、話し合いにおけるトラブルがみられた。

また、「タックルでもめて、〇〇君とけんかが起きた。」(3時間目)「タックルしてもボールを落とさないのに審判が反則をとってくれない。」(4時間目)などのように、身体接触に関わるトラブルも認められた。

しかし、これらのトラブルは、ゲームの流れによっては顕在化する時間もみられたが、単元終盤にかけて解消されていく傾向が認められた。

4. 態度測定の結果について

表2は、態度測定の結果を示したものである。

単元後の診断結果は、いずれの学級も、男女ともに「高いレベル」で「成功」と診断された。

両学級に共通して、男女ともに標準以上の伸びを示した意見項目は、『よろこび』尺度では、「授業時間の延長」、「授業時数の増加」、「体育に対する

表2. 態度測定の結果

		ラインポートボール	ラグハンドボール
診断結果	男子	高いレベル 成功	高いレベル 成功
	女子	高いレベル 成功	高いレベル 成功
よろこび	授業時間の延長 授業時数の増加 体育に対する好意		
	はりきる気持ち	苦しみよりよろこび 運動に対する愛好的態度	
評価	技能向上のよろこび 課題解決への意欲 自信の高まり 仲間からの支援		
	運動の大切さ	精神力の育成 挑戦する態度 仲間との活動	
評価	体力づくり 授業内容の難易度		
	みんなの活動	話し合い活動	

る好意、『評価』尺度では、「技能向上のよろこび」、「課題解決への意欲」、「自信の高まり」、「仲間からの支援」、「価値」尺度では、「体力づくり」、「授業内容の難易度」が抽出された。

しかし、それぞれの学級でのみ向上の認められた項目として、RP学級では「はりきる気持ち」、「運動の大切さ」、「みんなの活動」の3項目が、RH学級では、「苦しみよりよろこび」、「運動に対する愛好的態度」、「精神力の育成」、「挑戦する態度」、「仲間との活動」、「話し合い活動」の6項目が抽出された。

IV. 考察

ゲームの持つ楽しさをどの子にも味わわせるためには、「身体的、認知的、情緒的、理性的、社会的」の5つの主体的条件を教材の中に満足させる必要があると考えられる⁵⁾。本研究では、それぞれの条件が満足されていたかどうかは方法でも述べたように、以下の学習成果から把握しようとした。

すなわち、「身体的条件」は、攻撃完了率、仲間との関わり率、ならびに連係シュート率、「認知的条件」ならびに「理性的条件」は、作戦の理解度テストと「新しい発見」項目の記述内容、「社会的条件」ならびに「情緒的条件」は、「仲間との協力」項目の記述内容から、それぞれ評価した。

ラインポートボールを学習したRP学級では、単元開始時から、連係シュート率が比較的高く、仲間との連係を用いた作戦を比較的容易に展開できていたことが認められた。また、「新しい発見」と「仲間との協力」に対する好意的反応の比率もRH学級より高値を示した。

さらに、子どもの思考はゾーンマンを拠点とするゴール前でのパスからのシュートへと集約することが認められ、攻防分離型の作戦に対する理解度をRH学級よりも高め、態度測定の結果において「高いレベル」、「成功」と評価され、「はりきる気持ち」、「仲間との活動」、「運動の大切さ」を向上させる特徴がみられた。

これらの結果から、ラインポートボール教材は、単元の初期から、子どもの主体的条件をいずれも

比較的良好に満足させ得たことを示していると考えられた。

一方、ラグハンドボールでは、単元開始時には個人プレーや身体接触に関わるトラブルを訴える声がラインポートボールよりも多くみられた。また、ゲーム様相においても、仲間との係わり合いが困難で、ボールを一人で持ち込んでシュートする場面が多く認められた。しかしながら、単元終盤には、連係シュート率は55%程度に増加し、子どもの思考はキーパーや防御者を左右へ「振る」パスからのシュートへと集約することが認められた。また、攻防相乱型に対する作戦の理解度をRP学級のそれよりも高め、さらに態度測定の診断結果において「高いレベル」、「成功」と評価され、「苦しみよりよこび」、「運動に対する愛好的態度」、「精神力の育成」、「挑戦する態度」、「仲間との活動」、「話し合い活動」を向上させる特徴がみられた。

これらの結果から、ラグハンドボール教材も、単元終盤には、子どもの主体的条件を満足していると考えられた。

いずれのゲームも子どもの主体的条件を満足させる教材であることが認められたが、学習成果には若干の差異がみられ、これには、教材開発の視点の違いによる子どもの学びとりのプロセスの相違の影響が推察された。

ラインポートボールでは、単元序盤から中盤にかけて、左右に動いてシュートコースを作るゴー

ルマンの重要性が認識され、技能レベルの高い子とその役割に着く傾向がみられた。すなわち、ややもすると技能レベルの低い子をゴールマンに位置づける傾向のあるポートボール等とは異なり、技能の個人差を吸収する可能性の高いゲームであることが認められた。

また、単元中盤以降、「遠くにパスするとき、その間に相手がいたら、ゾーンマンにパスして、他の人にパスする。」「ゾーンマンを使ってどちらかのサイドにパスする。」等、ゾーンマンとのコンビネーションを意識した内容へと集約する傾向が認められた。このことは、子どもたちが安全ゾーンにいる味方をゴール前でのコンビネーションに積極的に活用しようとしたことを示している。これは、防御者からのプレッシャーを受けない状況をコート上で保障したことがゾーンマンに守備者の位置や動きを的確に把握させることに機能したことを示す結果と考えられた。

一方のラグハンドボールでは、単元終盤、「相手のキーパーを前に引き寄せてその間にシュートしたらい。」や「シュートするときにゴール前で三角形のポジションで攻めるとシュートしやすい。」等、ボール保持者が積極的に防御者に働きかけて、ノーマークの味方を生み出すことの重要性や、「相手にかこまれたら」、「引き寄せて」のように、防御者との距離感でパスのタイミングを計っていると推察される内容が認められた。このことは、ボール保持者が積極的に防御者へと働きかけるとともに、パスのタイミングを防御者との距離感で掴んでいたことを示すものと考えられる。

これは、ボールを保持してのランプレーを認めたことが、防御者との距離を調節できる状況を生み出し、作戦を意図的に展開する上で機能したことを示す結果と考えられた。

これらのことは、図7に示す単元開始時ならびに終了時のゲームにおけるボール軌跡からも窺われた。

RP学級は、単元開始時には、ゴール前でのフィールドプレーヤー同士の横パスを用いたシュートが比較的多くみられた。しかし、単元終了時には、ゾーンマンからのゴール両サイドへのパスや、逆サイドへのパスからのシュートが多くみられるゲーム様相へと変化がみられた。

図7. ボール軌跡の単元開始時ならびに終了時の変化

すなわち、ラインポートボールは、地理的分離を取り入れることによって、攻撃側の数的優位⁴⁾を保障したことで、子どもの「身体的条件」、「認知的条件」、ならびに「理性的条件」の3条件を単元開始時から満足させ得たものと考えられた。

したがって、ラインポートボールは高学年の本格的な攻防相乱型へと移行させる過渡的相乱型ゲーム教材として意味を持つものと考えられ、3年生においても十分に学習可能であると予想された。

しかし、同様の視点で開発したラインポートボールにおいて、ドリブルの使用を認めなかった場合には、ボール遊びの経験の少ない児童では、防御者に接近された際、これをかわしてパスしたり、防御者に積極的に働きかけたりすることができず、結果的に作戦の理解度ならびに授業への愛好度は高まらないことが認められている⁷⁾。

これらのことから、いわゆる「できない子」の主体的条件、とりわけ、「身体的条件」・「認知的条件」・「理性的条件」を満足させようと、ドリブルの禁止をルール化することがよく見受けられるが、一考の必要がある。

すなわち、攻防相乱型の要素を有するゲームにおいては、作戦を意図的に成功させるために、ボール保持者が防御者に積極的に働きかけられる状況を保障しなければ、主体的条件を満足させ、仲間との協力による高いチーム力を生み出すことはできにくいものと考えられた。

一方、RH学級の単元開始時には、コート中央付近でパスを受けた子がそのままゴール前に走り込んでシュートしたり、かなり遠い距離からでもシュートを試みるものが比較的多くみられた。また、ラグハンドボールにおける「ボールを持って走る」と「タックルで相手を止めてよい」とするルールは、子どもたちの心情面にプレッシャーをかけ、仲間との様々なトラブルを生じさせることが認められた。

しかし、単元経過に伴って、「タックルされそうになると後ろを向くと安全で、しかもルーズボールをサポートできる」とことへの気づきが、そうしたトラブルを解決し、「認知的条件」や「理性的条件」を満足させ得たことが認められた。

また、ランプレーを認めたことによって生じたワンマンプレーの消失がみられ、「認知的条

件」、「理性的条件」に加えて「身体的条件」をもチーム全員に満足させ得たと考えられた。

すなわち、ラグハンドボールは、攻防が入り乱れる中でボール操作を容易にしていたことが、単元序盤にはワンマンプレーを引き起こし、「身体的条件」、「認知的条件」、「理性的条件」を満足させ得なかったものの、単元経過に伴ってそうしたトラブルが解決され、チーム全員の主体的条件を満足させるようになることが認められた。

以上のことから、「どうすればうまくパスをつないでシュートできるか」という課題を、ラインポートボールではゾーンマンを拠点にしたゴール前での横パスによって、ラグハンドボールではランプレーと振るパスによって解決するところにそれぞれのゲームの特質が認められた。

また、「仲間との協力」に対する好意的反応の比率がラインポートボールの方が高かったにもかかわらず、ラグハンドボールの方が、態度測定法において、男女共通して標準以上の伸びを示した項目に、学習集団に関わるものが多く取り出されるという興味深い結果が得られた。

これには、ラグハンドボールでは、学習の初期にトラブルを生じさせたが、それを解決することによって学習者の主体的条件を満足させ得たことが、ラインポートボール以上に攻防相乱型の作戦に対する理解度を高め、態度得点の診断結果において、「仲間との活動」、「話し合い活動」などの学習集団に関する項目を特徴的に向上させたものと推察された。

このことは、先行研究⁴⁾のラグハンドボールにおいて、タックルとサポートを中心とするのではなく、パスプレーによるコンビネーションを中心とした場合、学習集団テスト¹⁰⁾の得点の高まらない結果の得られていることから窺われた。

したがって、ラグハンドボールは、子どもたちとともにトラブルを解決し得る教師の力量は問われるが、本格的な攻防相乱型への発展を保障する可能性の高い教材と考えられた。

これまで、作戦を基軸に、シュート型を対象に検討してきたが、高学年のバスケットボールやサッカーへと立ち上げる場合のそれぞれの過渡的相乱型ゲームの有効性については、技術の系統も踏ま

えて検討する必要がある。また、陣取り型ゲームや攻防分離型ゲームの教材配列についても検討し、ボールゲームの教育的系統の体系を明らかにする必要がある。

V. まとめ

本研究は、低学年での「ゲーム教材」から高学年に配当されている「本格的な攻防相乱型」へと学習を立ち上げていく際、中間項として位置づけると有効である過渡的相乱型ゲーム教材を2つの視点に基づき考案し、それらのゲームの特質を明らかにした。

すなわち、小学校4年生の2学級を対象に、コート上の一部に防護者の侵入できないゾーンを設置することで、防御者からのプレッシャーを軽減するとともに攻撃側に数的優位を保障した「ラインポートボール」と、ボールを持って走ることを認めることによって、ボール操作に関わる技術を軽減した「ラグハンドボール」の12時間の学習成果を比較した。

1) ラインポートボールは、単元開始時から、仲間との関係を生かした作戦を比較的容易に展開させ、仲間とのトラブルの発生が少なく、ゲーム様相の発展と態度得点の向上をもたらす作用のあることが認められた。

また、子どもの思考の流れは、『フィールドマン同士によるパスの仕方→ゴールマンの左右への動きを意識したコンビネーション→ゾーンマンを拠点とするゴール前での横パスからのシュート』へと移行するとまとめられ、「どうすればうまくパスをつないでシュートできるか」という課題をゾーンマンを拠点にしたゴール前での横パスを用いたコンビネーションによって解決するところに特質が認められた。

さらに、ラインポートボールには、比較的上手な子がゴールマンになる傾向がみられ、技能の個人差の吸収される可能性の高い教材と考えられた。

すなわち、ラインポートボールは、防御者の侵入できない（安全）ゾーンを取り入れたことと攻撃側の数的優位が保障されていたことが、単元開始時から学習者の主体的条件を満足させ、低学年の攻防分離型のゲーム学習から立ち上がってきた

子どもたちを過渡的相乱型の学習へと円滑に移行させる働きがあると考えられた。

2) ラグハンドボールは、単元序盤には仲間との様々なトラブルを生じさせるものの、単元経過に伴ってトラブルが解消できれば、ラインポートボール以上に攻防相乱型の作戦に対する理解度と学習集団を向上させる作用のあることが認められた。

また、子どもの思考の流れは、『タックルされないようなパスの仕方→タックルとそれによって生じたルーズボールの獲得→キーパーや防御者を左右へ“振る”パスからのシュート』へと移行するとまとめられ、「どうすればうまくパスをつないでシュートできるか」という課題をボールを持って走ることとゴール前での“振る”パスによって解決するところに特質が認められた。

これらのことから、ラグハンドボールにおいても、身体接触に伴うトラブルが解消されれば、学習者の主体的条件を満足させることができ、本格的な攻防相乱型へ移行させるための過渡的相乱型ゲームとしての有意味が認められた。

3) 以上のことから、「防御者からのプレッシャーを軽減する」、「ボール操作に関わる技術を軽減する」のそれぞれの視点から開発されたゲームは、いずれも小学校中学年期の子どもの主体側の条件を満足させる過渡的相乱型ゲームになり得ることが認められた。

なお、いずれの場合にも、意図的な作戦遂行を可能にするために、防御者に積極的に働きかけられる状況を保障しておく必要性が示唆された。

注

注1) 細分された個々のゲーム型には、ゲームの楽しみ方、技術体系、ならびに作戦等にそれぞれ特性を有し、それぞれに教材価値を見い出すことのできることを否定しているものではない。

本研究では、状況判断や作戦遂行の困難な中で仲間との協力によってチーム力を大きくできるということを学ばせる面を評価し、ゴール前でコンビネーションを作戦の中核にした場合に、攻防分離型よりも攻防相乱型の方が教材価値は高いと考えている。

なお、戦術行動を学習の中核に据えた球技の

分類が、高橋¹⁸⁾によっても試みられている。

注2) 過渡的相乱型ゲームとは、仮説の最終目標である「シュートゲーム型」の攻防相乱型へと学習を立ち上げていくために、本格的な攻防相乱型ゲームにおける作戦遂行上の困難性を何らかの形で軽減させようと配慮したゲームの総称として用いている。

本研究で用いたラグハンドボールは、ゲーム様式からみれば攻防相乱型ゲームであるが、「ボールを持って走る」ことを認めることによって「ボール操作を伴って相手をかわす」という作戦遂行上の課題を軽減している。本論文では過渡的相乱型の範疇に位置づけられている。

注3) 本実践のラインポートボールでは、ゴールゾーンとコート中央の安全ゾーンの設置がこれに相当する。

注4) コートを地理的に分離することによって、守備者側のゴールマンとゾーンマンは守備に参加することができないため、攻撃者の方が守備者の3人に対して5人と優位になるように仕組まれている。

文 献

- 1) チクセントミハイ・M. : 今村浩明訳 (1991), 楽しむということ. 思索社 : 東京, Pp. 307.
- 2) デーブラー, H. : 谷釜良平訳 (1985), 球技運動学, 不昧堂 : 東京, pp. 31-45.
- 3) 林 修・梅野圭史・藤原千明・矢田部浩一 (1986), ポコンパスゲームの授業研究—子どもの学習する道すじを求めて—, 兵庫教育大学学校教育学部附属小学校研究紀要 : 6, 83-92.
- 4) 林 修, ラグハンドボールのゲーム様相の発展過程について—小学校4年生児童を対象として—(未発表資料).
- 5) 林 修・後藤幸弘 (1995), ゲーム領域における教材(学習課題)配列に関する事例的検討—攻防分離型から攻防相乱型への移行・発展の有効性—, Proceeding of the 2nd Tsukuba International Workshop on Sport Education, 55-65.
- 6) 林 修・後藤幸弘 (1996), ボールゲーム学習の適時期について, 文部省科学研究費一般研究(C) 報告書, 「小学校体育科におけるカリキュラム編成に関する基礎的研究—オープンスキル(リレー・ボールゲーム)学習の適時期について」, 18-38.
- 7) 林 修・梅野圭史・後藤幸弘 (1996), ゲーム領域の教材配列について(Ⅲ)—過渡的相乱型ゲームの特質を考える—, 日本スポーツ教育学会第16回大会号, P. 59.
- 8) 広岡亮蔵 (1972), 学習過程の最適化. 明治図書 : 東京, pp. 51-108.
- 9) 片岡暁夫・森田啓之 (1990), 体育科の展望としての「楽しさ」論の哲学的検討, 体育・スポーツ哲学研究 : 12(1), 63-76.
- 10) 菊池博文・梅野圭史・後藤幸弘・林 修・野田昌宏・辻野 昭 (1989), 体育科の授業に対する態度と学習集団機能の関係—中学校生徒を対象にして—, スポーツ教育学研究 : 9(2), 65-75.
- 11) 小林 篤 (1978), 体育の授業研究. 大修館書店 : 東京, pp. 224-58.
- 12) 小学校学習指導要領 (1989), 文部省 : 東京.
- 13) 奥村基治・梅野圭史・辻野 昭, 体育科の授業に対する態度尺度作成の試み—小学校中学年児童について—, 体育学研究 : 33(4), 309-319.
- 14) 斉藤政治・四方政則(編) (1981), 「サッカー・ラグハンドボール」, 文理閣 : 東京, pp. 104-211.
- 15) 佐々木久吉 (1969), ボールゲームの系譜と類型, 体育の科学 : 19(6), 327-331.
- 16) 関 四郎 (1974), ボール運動の特性と指導の技法, 体育科教育 : 22(12), 6-9.
- 17) シーデントップ, D. : 高橋健夫訳 (1981), 楽しい体育の創造. 大修館書店 : 東京, pp. 259-293.
- 18) 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), 18-21.
- 19) 辻野 昭・梅野圭史 (1995), 課題解決的学習の授業, 阪田尚彦・高橋健夫・細江文利(編), 学校体育授業事典. 大修館書店 : 東京, pp. 697-70.
- 20) 梅野圭史・辻野 昭 (1982), 体育科における学習形態と児童の授業に対する態度との関係—

- 小学校低学年を中心にして－。体育学研究：27
(1)，1－15.
- 21) 梅野圭史・林 修・辻 延浩・藤原千明
(1988) 攻防分離型ゲームの学習過程－第3学
年：ゴルフ野球ゲームの実践を例にして－，兵
庫教育大学学校教育学部附属小学校研究紀要：
8，75－84.
- 22) 宇土正彦(1986)，体育授業の系譜と展望。
大修館書店：東京，pp. 33－52.
- 23) 山本貞美(1986)，「並びっこベースボール」
の実践，体育の科学：36(12)，984－988.

平成9年4月7日受理