

小学校中学年体育授業のフラッグフットボールにおける 児童の作戦行動に関する事例的研究 ——ランプレイを中心的課題とした授業実践に着目して——

A Study on the Strategies of Flag Football in Physical Education Classes by Elementary School Children:
Focuses on Run Play Strategies

横野 陽介 (日本体育大学大学院体育科学研究科)

持木 信治 (埼玉県さいたま市針ヶ谷小学校)

近藤 智靖 (日本体育大学)

抄録

本研究は、ランプレイを中心的課題としたフラッグフットボールの単元を実施し、その単元の中で児童達がどのような作戦を立案・選択するのか、また、それらの作戦を実行・成功できるかどうかについて検討した。対象者は、埼玉県さいたま市H小学校4年生1学級男女32名とし、授業は教職歴14年の男性教員によって実践された。その結果、ランプレイを中心としたフラッグフットボールの授業実践は、小学校4年生の児童に易しく、作戦の実行・成功を保証できることが確認できた。加えて、授業評価が高いことから、児童が楽しく意欲的に取り組める授業であったと言える。

1. 緒言

2008年に改訂された小学校学導要領解説体育編(2008a)では、種目固有の技能を習得するのではなく、型に共通する動きや技能を系統的に習得するという視点から、ボール運動領域をゴール型、ネット型、ベースボール型の3つに整理している。この改訂に伴い、ボール運動領域では、ボール操作に加えてそれぞれの型に共通する学習内容であるボールを持たないときの動きが習得できるゲームを例示するようになった(小学校学導要領解説体育編2008b)。

その中でもゴール型に注目すると、これまで行われてきたバスケットボールとサッカーに替えて、フラッグフットボールやタグラグビーなどを指導することが可能となっている。これらのゲームは、バスケットボールやサッカーに

必要とされるドリブルやシュートなどの難しいボール操作がなく、ゴールエリアにボールを運ぶことにより得点できることから、児童にとって易しい課題をもったゲームであるとされている。特にフラッグフットボールは、静止した状態から始まるセットプレイによりゲームが展開されるため、流動的に状況判断を重ねる必要がなく、ボールを持たないときの動きを実行に移しやすい。さらに、ハドルと呼ばれる作戦会議において次に行う作戦を確認できることで、作戦の実行や成功を多く保証し、また、作戦の成否を確かめ合ったりしながらプレイできることから、戦術的行動を学習するのに適したゲームとして期待されている(山崎1999, 高橋2010, 吉永2011)。

現行の小学校学習指導要領において、ボールを持たないときの動きが重視されたことで、戦術や作戦を学習の中心として位置づけた授業づくりが盛んに行われ、特にフラッグフットボールの有効性に関する報告が多く寄せられている。Yoshinaga et al. (2003)は、作戦づくりを中心としたフラッグフットボールの単元でみられた作戦の立案・実行の変容過程を検討した結果、作戦の実行率は単元終盤では50%以上にまで達していたことを確認しており、これは立案した作戦を戦術行動に結びつけやすいというフラッグフットボールの教材価値を評価したものであったと言える。また、吉野ほか(2004)は、フラッグフットボールの授業実践から児童が作戦を立案・実行だけでなく、形成的授業評価が高いことから児童にとって満足できる教材であったことを確認している。加えて、坂田ほか(2009)は、フラッグフットボールに関する戦術的知識が小学校体育授業の中でどの程度変容可能かを分析するために、フラッグフットボール授業の前後で戦術的知

識テストを行い、児童の戦術的知識が単元を通して向上したことを報告している。これらの先行研究から、フラッグフットボールは児童にとって戦術・作戦を実現するのに適した教材であることが明らかとなっている。

しかしながら、これらの実践では、高学年を対象にパスとランを組み合わせた課題が設定されており、パスを投げたり、捕ったりする技術が身につけていない児童が多い中学年への実践を考えると、手渡しパスなどの易しいボール操作で教材を構成することが必要になる(斉藤, 2004)。このような問題に対して日本フラッグフットボール協会(2010a)は、中学年の投能力や捕能力が未熟であることを考慮して、パスプレイを除いたランプレイ中心の教材を推奨している。その内容は、ボールを受け渡すハンドオフ、ボールを持っているふりをするフェイク、ボール保持者のフラッグがとられないようにチームメイトが壁になるブロックの3つの技術で構成されており、中学年段階の児童が取り組みやすい内容になっている。しかし、ランプレイを中心とした教材の実践報告は見られるものの(篠崎ほか, 2003; 持木, 2012)、中学年の児童がこの教材を通して、どのような作戦を立案・選択し、その作戦を実行・成功することができるのかについて検討している研究はみあたらない。

そこで本研究では、ランプレイを中心的課題としたフラッグフットボールの単元を実施し、その単元の中で児童達がどのような作戦を立案・選択するのか、また、それらの作戦を実行・成功できるかどうかについて検討した。

II. 研究の方法

1) 中学年を対象にした易しいフラッグフットボールの教材開発

本研究では、小学校4年生の児童がチームで共有した作戦をゲームで実行でき、数多くの成功体験が得られるように、日本フラッグフットボール協会(2010a)が例示しているゲームを基に新たなゲームを開発した。教材を開発する際に、以下の6つの点について考慮した。①ランプレイを中心とした単元教材、②人数の制限、③フォーメーション、④ボールの形状、⑤ハンドオフの回数、⑥コート広さ。以下では、こうした点について詳細に述べる。

①ランプレイを中心とした単元教材

日本フラッグフットボール協会(2010a)は、中学年の児童に対してハンドオフ、フェイク、ブロックの3つの技術を使ったランプレイ中心の単元教材を推奨するとともに、ブロックのみを使用したゲームとハンドオフとフェイクを使用したゲームの2つの下位教材を取り入れた8時間の単元計画を提案している。しかし、8時間の単元計画の中に2つの下位教材を盛り込んだ内容では、特に運動

を苦手とする児童にハンドオフ・フェイク・ブロックすべての技術を習得させるには時間が短すぎると予想できる。これに対して、宮内(2010)はハンドオフとフェイクに焦点をあてたゲーム、水谷(2010)はブロックに焦点をあてたゲームを単元教材として単元計画を提案している。学習課題を絞ることで、運動の苦手な児童でも積極的にゲームに参加できるようになり、よりチームで協力して作戦を学習しようとする意欲を高めることができる。そこで本単元においては、特に戦術的な学習の面白さや成功体験を味わわせようとする意図から、ハンドオフとフェイクを使用したゲームを単元教材に取り上げ、プレイヤーがすれ違いながらボールを渡したり、渡さなかつたりすることを主な学習課題として設定した。

②人数の制限

作戦を実行する上で、一人ひとりが役割を認識して動けるように、また、動けたかどうかをチームのメンバーで互いに確認できるように、攻撃側の人数を少人数の3人にした。ハンドオフ、フェイク、ブロックを使用するゲームであれば、最少人数の2人組でも4種類以上の作戦を立てることができるが、ブロックを使わない本単元教材では、2人組による作戦はハンドオフとフェイクの2の作戦に絞られ、チームでの振り返りに奥行きがなくなってしまう。もちろん、方向転換し、何度もすれ違うことで作戦数を増やすことはできるが、それでは作戦が複雑になる上、素早いすれ違いによる技能の発揮には結びつかない。そこで、本単元では、児童がチームで協力して作戦を実行・成功する楽しさを味わってもらうため、単元教材の人数設定を3人とした。3人という人数設定にすることで、ハンドオフとフェイクを組み合わせた作戦を複数立案でき、作戦の実行・成功に関わった振り返りに奥行きがでると考えた。また、防御側の人数は攻撃側よりも一人少ない。アウトナンバーゲームを採用することで攻撃にアドバンテージを与え、戦術的な学習課題を鮮明にすることで(鬼澤, 2007)、成功体験や集団で競争する喜びをより多く味わわせようとした。

③フォーメーション

フラッグフットボールでは、セットポジションに際して多様なフォーメーション(隊形)が存在するが、本単元では、3人でのランプレイ中心の攻撃としたため、フォーメーションの種類は必然的に絞られる。それでもなお、横並び、縦並び、三角形、逆三角形、斜めなど、複数のフォーメーションが考えられる。これらのフォーメーションについて、児童に自由に考えさせ、実行させることの良さも十分考えられるが、本単元教材では横並びのフォーメーションのみを採用することにした。こうすることで、本単

元の学習内容である素早いすれ違いによるハンドオフやフェイクを使ってディフェンスをかわすことに子どもたちの関心を向けられると考えた。

④ボールの形状

フラッグフットボールで使用されるボールの形状は一般的に楕円形であるが、小学生には楕円形のボールが扱いにくいことが予想されるため、丸いボールに変更して行うこともできる。しかし、本単元で学習するハンドオフは、腹部の前で抱え込むようにしてボール受け取るため、かえって丸いボールよりも楕円形のボールの方が扱いやすいと考えた。楕円形のボールには様々な種類があるが、今回は、受け手のポケットに入りやすく、ハンドオフをする側の持ちやすさを考慮して、クッション性が高いモルテン社製のソフトタッチボールを採用した。

⑤ハンドオフの回数

本単元教材では、ディフェンスがオフENSEのハンドオフを妨害できないようにフリーゾーンを設けているため(図1参照)、何回でもハンドオフをすることが可能になる。このことは、作戦が複雑になるとともに、ボールを落下する確率を高めることにつながり、作戦の実行率と成功率を低くすることが予測された。そのため、本単元では、ハンドオフができる回数を2回までと設定した。

⑥コート幅の広さ

フラッグフットボールの単元では、進行に伴って守備の能力が向上するため、作戦が遂行できなくなっていく可能性が高くなることから、攻撃側にアドバンテージを与え、

横幅の広いコートを設定してスペースを有効利用できるように配慮する必要がある(吉永, 2010)。

そこで本単元では、図1に示したように、コート横幅を日本フラッグフットボール協会(2010c)が提案している15mよりも2m広い17mに設定した。単元を計画した段階では、日本フラッグフットボール協会が提案している15mで単元教材を実践しようとしたが、横幅15mのコートで行った第5時の3対2ランゲームにおいて、ゴールエリア前でサイドラインに出てしまう児童が多数出現したことを受けて、横幅15mから17mに変更した。このゲームは横に動きながらスペースを見つけ駆け上がるため、相手を振り切るには、それ相応のスペースが必要になることを配慮したうえでの判断であった。また、攻撃側が自分たちの立案した作戦を防御側のプレッシャーを受けずに作戦を実行できるように、防御側が侵入できないフリーゾーンを設けた。

2) 技能習得に向けた下位教材の位置づけ

フラッグフットボールを基にして開発した易しいゲームである本単元教材においても、習得しなければならない技能や学習課題が複数存在する。以下にその技能と学習課題を示す。

- ディフェンスをかわして、空いているスペースに走り込むことができる
- 楕円形のボールをスムーズにハンドオフとフェイクすることができる
- 仲間と連携して攻撃することができる
- 計画通りに作戦を実行できる

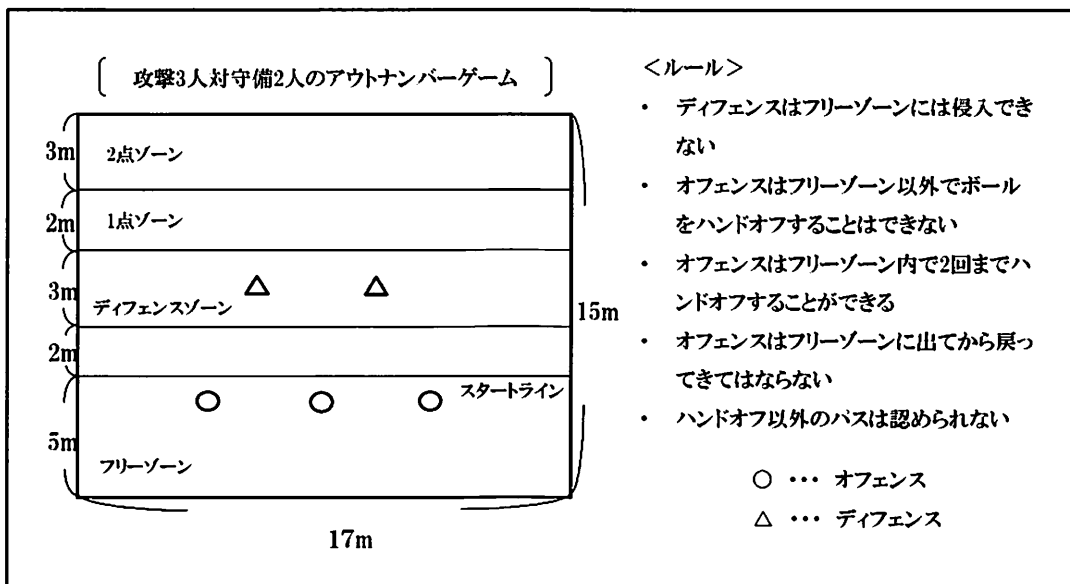


図1 単元教材のコート設定および主なルール

これらを一度に教えることで単元前半の児童の活動が停滞してしまうと予想される。そこで本単元では、図2で示したように、単元を通して実施する基本的技術をもつためのゲームと単元前半に実施する戦術的気づきを促すゲームを下位教材として位置づけた。これらの下位教材を発展的に学習することによって、単元教材として設定した3対2ランゲームに無理なくつながると考えた。

また、本研究では戦術的気づきと技能発揮とを結びつけるため、グリフィンほか(1999)の戦術学習モデルを参考に、ハンドオフとフェイクの技術について学習させることにした。まず、ハンドオフについてだが、3人それぞれがボールを持って行う3対2セット型宝運びを学習した後、ボール一つを3人で運ばなければならない3対2ランゲームを行わせることで、ボールを持たない児童が何をすべきかを気づかせることにした。ここで引き出したい戦術は手渡しパスであるが、ディフェンスを振り切るためには単に横の人にボールを手で渡すのではなく、横の人とすれ違いながらボールを渡すハンドオフにより、走る方向を瞬時に切り替え、ディフェンスをかわすことに気づかせたい。本単元で行う単元教材では、このハンドオフが重要な技

術となることを児童と確認し、ハンドオフの練習としてボール渡しゲームを行うことを理解させることにした。

次にフェイクの技術を学習させるために、3人でのハンドオフは複雑であることを児童と確認したうえで、まずは2人でのハンドオフを習得するために2対1ランゲームを導入する。ハンドオフを覚えた児童は積極的にハンドオフを使用することが予測できるが、毎回ハンドオフを使うことでディフェンスが予測的に守り、ハンドオフだけではディフェンスを抜けないことに気づかせる。さらに、児童への発問により、ハンドオフだけでなく、ボールを渡すふりをするフェイクが必要であることを引き出す。その結果、児童はハンドオフとフェイクを下位教材の中で、それらの必要感を持って学習できると考えた。

3) 単元の計画と授業の進め方

本単元では、フラッグフットボールの基本的な行動様式と技能を段階的に学習し、単元教材として設定した3対2ランゲームへと発展的に学習を進めるために、5つの下位教材を基に単元を構成した。本単元教材に必要な基本的な技術を身に付けるために、第2時から第10時に1

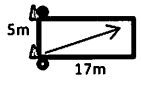
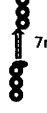
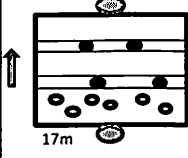
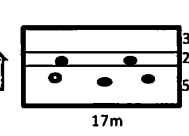
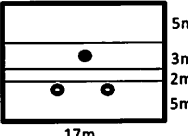
下位教材の名称と図	基本的技術をもつためのゲーム		戦術的気づきを促すためのゲーム		
	1対1ぬきっこゲーム	ボール渡しゲーム	6対4流動型宝運び鬼	3対2セット型宝運び鬼	2対1ランゲーム
					
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> スペースを広く使って走ることができる 相手の動きをみて、切り返し、緩急、角度の変更などを行うことができる 	<ul style="list-style-type: none"> ボールをスムーズにもらう・渡すことができる 	<ul style="list-style-type: none"> 空いている、または空いたスペースに走り込むことができる 	<ul style="list-style-type: none"> 空いている、または空いたスペースに走り込むことができる セットプレーによる一連の流れを身に付ける 	<ul style="list-style-type: none"> ハンドオフ、フェイクの役割を決め、簡単な作戦を立てることができる
留意点	<ul style="list-style-type: none"> ディフェンスに対して平行に移動している児童には角度をつけるよう促す 相手に近づきすぎているか確認する 	<ul style="list-style-type: none"> お腹の前に構えた手が小さすぎず大きすぎないかを確認する ボールを渡すときに、ボールの側面がお腹に当たるように渡しているか確認する 	<ul style="list-style-type: none"> 空いたスペースはすぐに閉じてしまうので、空いたタイミングで走り込めない児童には、適切な声掛けをする 	<ul style="list-style-type: none"> 3人全員がタッチダウンするためには、クロスや時間差を使って作戦を立てるように導く 	<ul style="list-style-type: none"> ボールの受け渡しの際に、ボールがディフェンスに見えないよう、体の側面に沿って渡しているか確認する ボールを持たない児童がボールを持っているフリをしているか確認する
ルール	<ul style="list-style-type: none"> オフェンスは、ディフェンスにフラッグをとられずにゴールラインを目指す ディフェンスは、ゴールラインを越えられる前にオフェンスのフラッグを取るか、サイドラインから追い出せばゲーム終了となる 	<ul style="list-style-type: none"> 同じチームで、半数ずつに分かれ向かいあう ボール保持者は笛の合図でスタートし、向かい側の人にボールを渡す 	<ul style="list-style-type: none"> 1分以内に紅白玉をフリーゾーンから運び、ゴール地点に置いてあるフラフープの中に紅白玉を入れる 途中でフラッグを取られたら、その場でフラッグを返してもらい、コートの中を通過してフリーゾーンに戻り、再度スタートする 	<ul style="list-style-type: none"> 3回連続で攻撃する プレーの間に30秒の作戦時間がある サイドラインを出たり、フラッグを取られたら、得点できない 	<ul style="list-style-type: none"> オフェンスは、セットプレーを3回連続で行うことができる プレーの間の作戦時間は10秒とする ゴールライン手前でサイドラインを出たり、フラッグを取られたら、得点できない

図2 下位教材のねらいと主なルールについて

対1ぬきっこゲームと第4時から第10にボール渡しゲームを取り組ませた。また、戦術的気づきを促すゲームとして、第2時に宝運び、第3時にセット型宝運び、第4時に2対1ランゲームを取り組ませた。

戦術的気づきを促すゲームにおけるそれぞれのねらいは、宝運びでは個の動きから仲間と協力して得点することに気づかせること、セット型宝運びでは作戦の役割行動を守ってゲームすること、2対1ではボールを渡す・渡さないに基づいてゲームすることであった。このように宝運びから段階的にフラッグの行動様式に近づけるとともに、それに必要な技能を意識づけることで、児童の活動が停滞するのを防ぎながら、段階的に技能を習得できると考えた。

3対2ランゲームは、第6時から第10時にかけて取り組ませた。具体的には、作戦の練習、ゲーム、振り返りの順に学習させ、教師はゲームするにあたって出現する子どもをつまづきを作戦の練習前、または、振り返りの時間に指導した。

このような学習指導段階の原則の基に、図3に示した単元を計画した。

4) 単元の実施時期と対象

2011年10月下旬から11月中旬にかけて、埼玉県さいたま市H小学校4年生1学級男女32名を対象に単元を実践した。本単元は体育授業を研究対象としている教職歴14年の男性教員によって行われた。なお、この教員はフラッグフットボールの授業を行うのは初めてであった。また、本研究を実施するにあたっては、対象学校の校長に本研究の意義および目的を説明し、本研究単元実施の承諾を得た。

5) チーム編成

本単元では、兄弟チーム制を採用し、兄チーム3人、弟チーム3人の計6人で1チームとした。ただし、学級の人数の関係で6チーム中4チームは5人のチームとなった

ため、11名は兄と弟の両チームのゲームに参加することとした。チーム練習では、例えば兄チームが攻撃側になれば、弟チームは防御側になるようにし、兄チームの作戦がなぜ上手くいったのか、上手くいかなかったのかについて弟チームがアドバイスするように指導した。また、試合では兄弟チームの全員がハドルに参加することや、兄チームがどの作戦によって攻撃するかを弟チームが試合ノートに記入することを指導した。このように兄弟チームの関わりを大切にすることによって、練習や試合での課題に関わった意味のある情報が共有でき、効率的な学習ができると考えた。なお、チームのメンバーは、作戦会議において話し合いができることを前提に、担任教師の判断で構成された。

6) データの収集および分析

本研究の対象データは単元後半に実施された3対2ランゲームから収集した。3対2ランゲームは校庭に設営された3つのコートで6チーム一斉に実施され、一回の授業で各6チームが6プレイ行うため、1クラス1時間あたりの総プレイ数は常に36回であった。収集されたデータを基に、作戦の選択、作戦の実行、作戦の成功、ボール落下の4つについて検討した。なお、ゲーム分析のデータは、3対2ランゲームの場面をビデオカメラで撮影し、研究室に持ち帰って分析を行った。以下に分析の視点に関して、その詳細を記述する。

【作戦の選択】

本研究で実践された3対2ランゲームでは、攻撃手段がランプレイに限定された条件に加えて、ハンドオフの使用回数が2回までというルールを設定していることから、立案できる作戦の数は従来のフラッグフットボールと比較して少なくなる。このようなルール設定の基に実践された3対2ランゲームは、図4で示したようにハンドオフを起点としたハンドオフフェイクとダブルハンドオフと、フェイクを起点としたフェイクハンドオフとダブルフェイクNo1、

時間	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5 15 40	オリ エン テー ション	用具の準備 挨拶 準備運動								
		基本的技術を高めるためのゲーム (1対1ぬきっこゲーム) (手渡しパスゲーム)								
		戦術的気づきを促すゲーム (6対4宝運び) (3対2セット型宝運び) (2対1ランゲーム)			3対2作戦練習		3対2ランゲーム			
		学習のまとめ								

図3 単元の計画

No2の計5つに分類することができる。児童が各時間ごとの作戦を選択したかを検討するため、児童には選択した作戦を作戦カードに記入してもらい、各時間における作戦の選択状況について分析した。

	作戦の種類	動きの解説
ハンドオフを促進する作戦	① ハンドオフ→フェイク	1. AがBにボールを渡す 2. BがCにボールを渡すふりをする 3. Bがボールを保持してゴールを目指す
	② ハンドオフ→ハンドオフ	1. AがBにボールを渡す 2. BがCにボールを渡す 3. Cがボールを保持してゴールを目指す
フェイクを起すための作戦	③ フェイク→ハンドオフ	1. AがBにボールを渡すふりをする 2. AがCにボールを渡す 3. Cがボールを保持してゴールを目指す
	④ フェイク→フェイク No.1	1. AがBにボールを渡すふりをする 2. Aがボールを保持してゴールを目指す 3. BがCにボールを渡すふりをする
	⑤ フェイク→フェイク No.2	1. AがBにボールを渡すふりをする 2. AがCにボールを渡すふりをする 3. Aがボールを保持してゴールを目指す
…ハンドオフ ×…フェイク → ボール保持者 --> 非ボール保持者		

図4 作戦のバリエーション

【作戦の実行】

計画通りに作戦を実行するためには、作戦に記されているボール操作とボールを持たないときの動きを正しく実施しなければならない。計画通りに作戦を実行できたということは、それぞれの役割に配置されている児童が計画通りにボールを持たないときの動きとボール操作を行えたことになる。チームで選択した作戦の実行回数が増加すれば、児童が作戦を理解し、それを実現することが可能であったことを証明できると考えた。そこで、選択した作戦が実行できていたかどうかを検討するために、作戦カードに記載された作戦とVTRで実行されている作戦を比較し、その実行回数を明らかにした。

【作戦の成功】

計画通りに実行した作戦を成功させるためには、ボール操作とボールを持たないときの動きの質を高め、ディフェンスを突破する必要がある。作戦の成功回数が増加

するということは、計画通りに行われた質の高いボール操作とボールを持たないときの動きが増加したと捉えることができる。本研究では、計画通りに実行できた作戦がディフェンスゾーンをこえて1得点または2得点したものを作戦の成功とした。

【ボールの落下】

本単元教材として設定した3対2ランゲームは、ハンドオフおよびフェイクをする際にボールを落下してしまった場合、そこでゲームが終了となり、得点は0点となる。そのため、初期段階の児童の目標はまず計画通りにハンドオフまたはフェイクを遂行できる技能を身に付けることにある。これらの技術が習得しにくい課題であれば、そこに多くの時間が費やされ、学習が滞ってしまう。本単元の中で児童がボール操作の技術を習得できることが証明されれば、ハンドオフの技術が単元内で十分に習得可能であると判断できる。そこで、児童が作戦を実行している間にフリーゾーン内でボールをどのくらい落下するのか分析することにした。

【形成的授業評価】

本研究は、ランプレイを中心としたフラッグフットボールの有効性を主に作戦の実行と成功に着目して検討したが、児童の作戦の実行回数および作戦の成功回数が多かったとしても、その課題が簡単すぎでは、児童の授業に対する満足感が得られていないことが予想された。そこで、児童の情意的側面を把握するために形成的授業評価(高橋ほか, 1994)を用いて、本単元が児童に受け入れられていたかについて検討することにした。

7) 分析の信頼性

ゲーム分析の信頼性を確保するために、すべての分析項目に関わって信頼性テスト(Metzler, 1983)を実施し、体育の授業研究を熱心に行っている小学校教諭1名と大学院生2名の計3名の観察者相互間における一致率が、基準となる80%以上になるまでトレーニングを繰り返した。その結果、全ての分析項目において80%以上の一致率が得られた。なお、最終的な分析は、より安定したデータを得るために、観察者の一人である大学院生によって行われた。

III. 結果および考察

1) 3対2ランゲームの分析

【作戦の選択】

表1は、児童がゲーム中に選択した作戦を種類別に示したものである。

全体の平均をみると、ハンドオフフェイク、ダブルハンドオフ、フェイクNo1、フェイクNo2、フェイクハンドオフの順に作戦の選択が高かった。作戦選択の変容をみると、ハンドオフを起点とした作戦は第6時の22回から第8時の28回まで増加するが、その後は減少し、第10時では第6時と同じ22回であった。

本單元では、3人それぞれがボールを保持して攻める宝運びから、3人でボール一つを運ぶ3対2ランゲームに移行する中で、ボールをすれ違いざまに渡すことにより進路を一瞬で逆方向に切り替えることができるハンドオフの技術を戦術的気づきとして学習し、まずはハンドオフを起点とした作戦を軸にゲームを組み立てていった。児童は、ハンドオフによりボールが入れ替わることに興味を示し、第7時～第8時の練習時間では多くのチームがハンドオフを起点とした作戦を練習し、ゲームで多用していた。ハンドオフを起点とした作戦をゲームで多用したことで、ディフェンスが作戦を先読みしやすくなり、7、8時間目の作戦成功率が低かった要因につながっていることが推測された。そこで教師は、第9時のはじめにこれまで使用した作戦を各チームに振り替えさせ、ハンドオフを起点とした作戦が多い現状に気付かせた。そのうえで、今一度ハンドオフとフェイクの関係性とフェイクを起点とした作戦の重要性について説明した。その後の練習では、フェイクを起点とした作戦を児童は多く練習していたことが映像から確認でき、第9時のゲームからは、ハンドオフを起点とした作戦とフェイクを起点とした作戦をバランスよく選択するようになった。以上のことから、本研究の結果で得られた作戦の選択は、教師がこの教材の楽しさであるボールの方向を切り替えるハンドオフから指導したことやハンドオフを起点とした作戦とフェイクを起点とした作戦をバランスよく選択する意義について指導したことによる

影響と捉えることができる。

【作戦の実行】

図5は、各授業時間における作戦の実行回数の推移を示したものである。

作戦の実行回数は、単元が進行するにしたがって右肩上がりに向し、第10時では36プレイ中30プレイが計画通りに実行できた作戦であった。作戦の実行率が単元終盤で50%を超える値を示したYoshinaga et al. (2003)の研究報告を踏まえると、本單元は極めて高い確率で実行できていたと判断できる。さらに、3対2ランゲームが実践された第6時では、計画通りに実行できた作戦は、36プレイ中18プレイ(50%)に達しており、作戦を実行に移すことが実現しやすい授業であったと考えられる。この要因としては、単元教材として設定された3対2ランゲームがランプレイのみを課題内容としたことで、小学校4年生の児童にとって取り組みやすい課題となったと推察される。

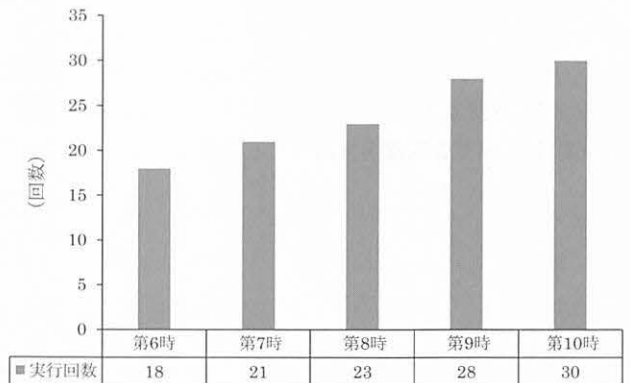


図5 各授業時間における作戦の実行回数の推移

表1 各授業時間における作戦選択の変容

	第6時	第7時	第8時	第9時	第10時	平均
ハンドオフを起点とした作戦	22	24	28	25	22	24.2
ダブルハンドオフ	6	7	13	10	10	9.2
ハンドオフフェイク	16	17	15	15	12	15.0
フェイクを起点とした作戦	14	12	8	11	14	11.8
ダブルフェイク①	5	3	2	7	9	5.2
ダブルフェイク②	6	4	4	1	3	3.6
フェイクハンドオフ	3	5	2	3	2	3.0
全体	36	36	36	36	36	36

数値は回数を示している

【作戦の成功】

図6は、各授業時間における作戦の成功回数の推移を示したものである。

作戦の成功回数は、第6時から第8時で一時停滞するものの、第9時から第10時にかけて増加し、第10時では23回であった。第10時では、およそ3回に2回の割合で作戦が成功していることから、児童に多くの成功体験を保證できる教材であったといえる。しかしながら、右肩上がりに向上した作戦の実行回数に比べて、作戦の成功回数は第6時から第8時においては一時停滞していたことを踏まえると、ゲーム導入時ただちに成功率が保證されるわけではないことがわかる。この要因としては、作戦が実行できていてもハンドオフやフェイクのタイミング悪かったり、すれ違う際にボールが丸見えだったりすることで、ディフェンスにフラッグを捕られてしまうことが推測できるが、第9時以降は、ハンドオフとフェイクの質が向上し、ディフェンスを振り切って得点できたことで作戦の成功回数が増加していったと考えられる。また、作戦の選択でも述べたようにハンドオフを起点とした作戦に偏ることからディフェンスが守りやすくなることから、フェイクを起点とした作戦をバランスよく選択することも忘れてはならない。いずれにしても、第9時と第10時において、作戦の成功を20回以上収めていることから、児童に多くの成功体験を保證できる授業であったと判断できる。

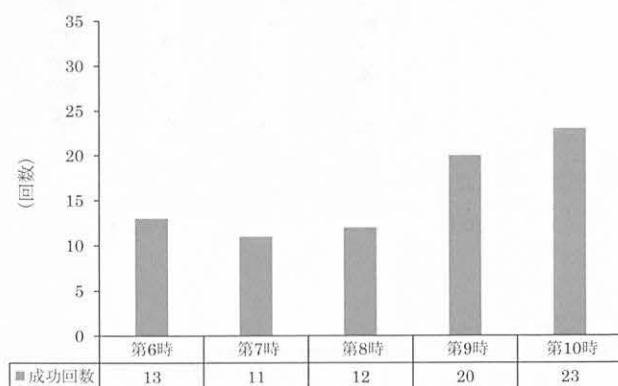


図6 各授業時間における作戦の成功回数の推移

【ボールの落下】

図7は、各授業時間におけるボール落下の推移を示したものである。

第6時のボールの落下回数は9回であったが、単元が進行するにつれて右肩下がりに減少し、第10時には1回まで減少した。このことから、単元教材で設定したボール操作の技術であるハンドオフは、おおむね小学校4年生段階の児童に適した課題であったと考えられる。しかしながら、このよう結果を得られた背景には、ボール操作を高

めるためのゲームや3対2ランゲームの前に行われていた兄弟チームによる練習が影響していることを見逃すことはできない。したがって、本単元にみられるボールの落下回数の減少は、今回実践されたような下位教材、作戦練習、単元教材を合わせた一つのパッケージによる効果と捉えることが望ましいといえる。

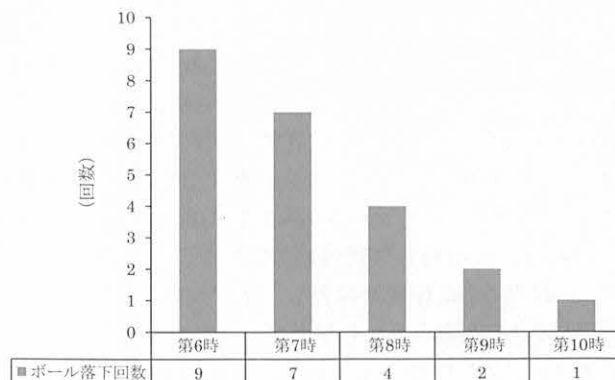


図7 各授業時間におけるボール落下回数の推移

2) 児童による形成的授業評価

図8は、本単元の形成的授業評価を示したものである。

単元ははじめから比較的高い評価が得られており、この単元に設定した下位教材がうまく機能したことがわかる。2時間目から4時間目は、ぬきっこゲームや宝運びゲームなどの子どもの好きな鬼遊び的な課題ゲームを中心に授業が進められたが、これらは児童にとって技能的にやさしい遊びであり、仲良く意欲的に楽しむことができたと考えられる。

5時間目から3対2のフラッグフットボールの学習にはいったが、授業評価はさらに高まり、3対2ランゲームへスムーズに移行できたと評価できる。また、5時間目から10時間目まで、総じて右肩上がりにスコアが上昇していき、最終的には、総合点が2.94まで高まった。なかでも注目すべき点は、成果次元が際だって高くなったことである。この次元の調査項目は、「深く心に残ることや感動することがあった」「今までできなかったことができるようになった」「あっ、わかった、あっ、そうかということがあった」の3つで構成されているが、この次元に対する児童の評価は厳しく、高橋ほか(1994)の報告では、平均点が低くなる傾向にある。しかし、本単元においては、5時間目から10時間目まで一貫して2.9点前後で推移しており、このフラッグフットボール授業が「わかる」「できる」「感動する」経験をいかに豊かに保證できたかを示唆している。

このことから本研究では、作戦を実行・成功することへの保証にこだわって単元を試みたが、単に易しいゲームということだけでなく、作戦を多く実行・成功でき、なおか

つ形成的授業評価の結果からみて、児童にとって豊かな学習を保障した実践であった。

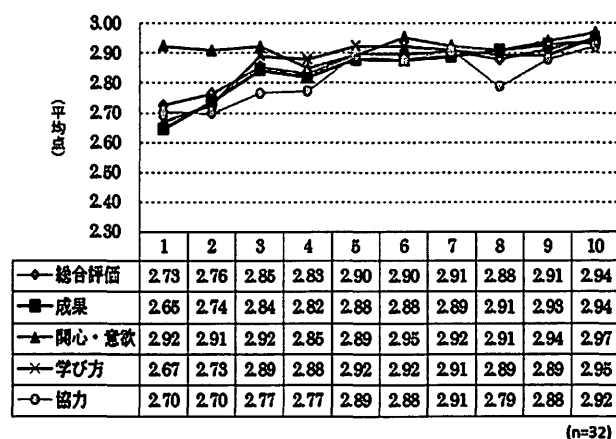


図8 形成的授業評価

IV. まとめ

本研究では、ランプレイを中心としたフラッグフットボール教材に焦点をあて、これまで提案されてきた教材に検討をくわえて単元を計画・実践し、作戦の選択・実行・成功、ボール落下、形成的授業評価について検討した。その結果、次の点が明らかになった。

- 1) 作戦の選択は、中盤でハンドオフを起点とした作戦が多く選択されていたが、後半ではハンドオフを起点とした作戦とフェイクを起点とした作戦がバランスよく選択されていた。この結果は、教師が教材の楽しさであるボールの方向を切り替えるハンドオフから指導したことやハンドオフを起点とした作戦とフェイクを起点とした作戦をバランスよく選択する意義について指導したことによる影響と捉えることができた。
- 2) 作戦の実行は、第6時の18回から第10時の30回まで右肩上がりに増加したことから、本教材は児童にとって実行しやすいものであったと判断できた。
- 3) 作戦の成功は、第7時、8時で一時低迷したものの、第9時から増加し、第10時では23回を超えた。このことから、計画通りに実行した作戦を成功するには、技能の質が向上するまで多少の時間がかかるが、1単元10時間で構成された本研究においては、十分に習得できる範囲内であったと言える。
- 4) ボールの落下は、第6時が9回であったが、単元が進むにつれて減少し、第10時では、36プレイ中、ボール落下は1回のみであった。このことから、おおむね小学校4年生段階の児童に適した課題で

あったと考えられる。

- 5) 形成的授業評価は、第5時以降は全ての項目で2・8以上を推移し、単元後半は児童が満足して取り組んだことが確認できた。

以上のことから、本研究で取り扱った教材により展開した授業は、小学校4年生の児童に易しく、作戦の実行・成功を保証できることがわかった。加えて、授業評価が高いことから、児童が楽しく意欲的に取り組める授業であったと言える。しかしながら、本単元では、作戦の選択時に実際どのような会話の基に作戦が選択されたかは定かではないため、実際に児童がどのような考え方の基に作戦を選択しているかはわからない。また、対象とした授業数が少ないことから、今後は複数のクラスを対象に、実行率、成功率を保証する中で、児童の思考・判断がどのように変化していったかについて検討していきたい。

文献

- リンダ・グリフィンほか：高橋健夫ほか訳(1999) ボール運動の指導プログラム。大修館書店：東京。
- Metzler, M. (1983) Using Academic Learning Time in Process—Product Studies with Experimental Teaching units: In: Templin, T. and Olson, J. (Ed.) Teaching in Physical Education, Human Kinetics: Champaign: pp. 185-196.
- 宮内孝(2010) チーム全員がタッチダウンできることをめざす授業。高橋健夫・吉永武史編。小学校「戦術学習」を進めるフラッグフットボールの体育授業。明治図書：東京。pp. 56-61.
- 水谷雅美(2010) 運動の苦手な子どもの意欲を高める体育授業。高橋健夫・吉永武史編。小学校「戦術学習」を進めるフラッグフットボールの体育授業。明治図書：東京。pp. 62-67.
- 持本信治(2012) フラッグフットボールで集団的達成の喜びを味わわせ、肯定的な人間関係を育てる。体育科教育60(3)：pp. 40-44.
- 文部科学省(2008a) 小学校学習指導要領解説—体育編一。東洋館出版社：東京。pp. 7-8.
- 文部科学省(2008b) 小学校学習指導要領解説—体育編一。東洋館出版社：東京。pp. 17-18.
- 日本フラッグフットボール協会(2010a) フラッグフットボール指導テキスト。一般財団法人：日本フラッグフットボール協会。pp. 9-15.
- 日本フラッグフットボール協会(2010b) フラッグフットボール指導テキスト。一般財団法人：日本フラッグフットボール協会。p. 26.
- 日本フラッグフットボール協会(2010c) フラッグフットボール

- 指導テキスト. 一般財団法人:日本フラッグフットボール協会. p.6.
- 鬼澤陽子, 小松崎敏, 岡出美則, 高橋健夫, 齋藤勝史, 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状況判断力の向上. 体育学研究52 : pp.289-302.
- 齋藤勝史 (2004) 学年に適したフラッグフットボールの指導をめざして. 体育科教育52 (1) : pp.58-61.
- 坂田行平, 木原成一郎, 大戸後一樹 (2009) 小学校のボール運動の授業における戦術的知識の変容に関する一考察: 5年生のフラッグフットボールの授業を対象として. 広島体育学研究, 35 : pp.23-32.
- 篠崎徹, 高橋健夫, 岡出美則, 吉永武史 (2003) 仲間とのかかわり合いを育む体育授業の実践: 小学校中学年のフラッグフットボールの学習を通して. 体育科教育51 (2) : pp.64-67.
- 高橋健夫, 長谷川悦示 (1994) 体育授業「形成的評価法」作成の試み. 体育学研究39 (1) : pp.29-37.
- 高橋健夫 (2010) 「戦術学習」を進めるフラッグフットボール. 高橋健夫・吉永武史編. 小学校「戦術学習」を進めるフラッグフットボールの体育授業. 明治図書:東京, p.12.
- 山崎功一 (1999) 戦術学習の中でぶつかり, 高まり合う子をめざして. 体育科教育47 (5) : pp.35-37.
- Yoshinaga, T., Takahashi, T., & Onizawa, Y. (2003) A study on the effectiveness of flag football at teaching materials in physical education classes : Through analysis of the change in planning and executing strategies by children-. International Journal of Sport and Health Science., 1 (1): pp.171-177.
- 吉永武史 (2010) フラッグフットボールの授業づくり. 高橋健夫・吉永武史編. 小学校「戦術学習」を進めるフラッグフットボールの体育授業. 明治図書:東京, p.17.
- 吉永武史 (2011) 陣取り型のボールゲームが持つ学習可能性. 体育科教育59 (12) : pp.15-18.
- 吉野和雅, 関原一久, 吉永武史, 高橋健夫 (2002) 小学校高学年の陣取り型ゲームの実践: 作戦づくりをめざしたフラッグフットボールの授業一. 体育科教育50 (9) : pp.58-61.

連絡責任者

住所: 〒158-8508 東京都世田谷区深沢7-1-1

日本体育大学大学院スポーツ文化・社会科学系

氏名: 横野 陽介

TEL: 03-5706-0900

E-mail: 11n0007@nittai.ac.jp