

〔実践研究〕

# 小学校高学年体育科におけるゴール型ゲームの 攻防の「転換局面」を「誇張」した教材開発 ～「入れ替わりハンドボール」を対象にして～

中西 紘 士\*  
池田 幸太郎\*\*

Development of Teaching Materials that “Exaggeration” the “Turning Phase” of Offense and Defense in A Goal-Type Games in the Upper Grades of Elementary School: Focusing on “Replacement Handball”

Hiroshi NAKANISHI  
(Hiroshima Shudo University)

Kotaro IKEDA  
(Tode Elementary School Fukuyama city)

## Abstract

The purpose of this study is to propose teaching materials that focus on the “turning phase” of offense and defense in goal-type games in the field of ball games in the upper grades of elementary school, and to verify the validity of the teaching materials. Following the theory of “game modification” by Thorpe et al., we developed a teaching material that “Exaggeration” the “turning phase” in the scene where the score was decided in the upper grades of elementary school. Using this teaching material, we conducted a lesson with a total of 6 hours of unit composition for 6th graders of public elementary schools.

As a result, the following two points were clarified. First, it was suggested that the teaching materials dealt with in this research are effective teaching materials for improving appropriate judgment in the “turning phase” of children’s offense to defense. Secondly, it was suggested that the “transition phase” from defense to offense is a central task in goal-type games, so it is easy for children to be conscious of it.

## 1. 緒言

平成20年改訂の小学校学習指導要領解説体育編から、ボール運動領域はゴール型、ネット型、ベースボール型の3つの型で分類された。さらに、ボール運動領域における教材として、中学年では「易しいゲーム」、高学年では「簡易化されたゲーム」を取り扱うように記述された。これは、体育

科の授業において、児童に提供されるゲームは一般的な種目ではなく、教えたい内容が学べるように修正されるべきだということが示されていると捉えられる。このように小学校学習指導要領解説体育編の記述が変化した背景の一つに、体育科において教科内容と教材の関係が曖昧に理解されてしまうことが挙げられる。教材について広辞苑第6版では「教授・学習の材料、学習の内容となる

\* 広島修道大学, \*\* 福山市立戸手小学校

文化的素材をいう場合と、それを伝える媒体を指す場合とがある。教材研究の教材は前者、教材作成は後者になる。」と示されている。広辞苑に示されるように、一般的に教材には、教材＝内容という意味と教材は内容を教えるための手段であるという意味の2つが含まれている。体育科においても同様に2つの意味で教材が理解されることにより、「歴史的・社会的に存在している既成の運動文化（スポーツ）と『教材』との識別が不可能となり、教科内容を習得させるための手段・媒体として機能するように教授学的なフィルターを通して改変され、構成されるべき『教材』の意味内容を捨棄してしまうことになる」（岩田，1987，p.31）と指摘される。また、藤岡（1981，p.100）は、「教材」を「教育目標を実現するための手段となるもので、教育内容を適切に担いつつ子どもの思考の直接の対象となるように組織された事実、現象、言語作品などのこと」と定義している。つまり、藤岡（1981）は、教材は内容を教えるための手段として整理している。

そのため、本稿においては岩田（1987）の論に従い、「既成の運動文化」を「素材」とし、「教科内容」と「教材」を区別して整理していく。ここでいう「素材」とは岩田（1987，p.31）の「教授学的な視点から『教材化』される以前の『原型』としての個別の運動文化（個々のスポーツ種目）」と定義し、「教材」については藤岡（1981）の定義に依拠して論じていく。そのため、体育科では、「素材」である「運動」を「教育内容を適切に担いつつ子どもの思考の直接の対象となるように組織」する「教材化」が必要になってくると言える。

このように「素材」である運動を「教材化」するための視点として、小学校学習指導要領（平成29年告示）解説体育編（文部科学省，2018）では「易しいゲーム」、「簡易化されたゲーム」が示された。しかし、この小学校学習指導要領（平成29年告示）解説体育編（文部科学省，2018）に記された「易しいゲーム」と「簡易化されたゲーム」の記述の違いはほとんどない。共通して示された内容は、攻撃側が守備側よりの多い人数で行

う（アウトナンバー）こと、場の設定（コートの高さ、ネットの高さ、塁間の距離）に関すること、ルールの制限（攻撃や守備のプレイ空間、触球方法の制限）、教具（ボールやその他の運動用具や設備）の工夫である。中学年のみを示された内容は「プレイ上の緩和」（触球方法の緩和、身体接触の回避）のみである。この示し方では、何が「易しいゲーム」で、何が「簡易化されたゲーム」なのかを区別することはできない。岩田・斎藤（2014，p.2）が「解説の段階では、ゲーム修正の対象が列記されているのみであり、それらの修正の基本的な指針や方略が説明されているわけではない」と指摘するように、どのように「素材」を「教材」に修正するのかを明らかにする必要がある。

### 1.1 TGfUによる「ゲーム修正」の論理

まずは、どのように球技における一般的な種目である「素材」を修正して「教材」にしていくことができるのかを整理したい。この課題を克服するための理論背景としては、Thorpe et al. (1986) が示した「理解のためのゲーム指導論」(Teaching Games for Understanding) が挙げられる。その中でも、ボール運動領域の教材づくりについては、Thorpe et al. (1986) による「ゲーム修正」(game modification) の論理が大きく影響している。岩田ら（2005，p.4）は、この「ゲーム修正」の論理について、「彼らが大別したのは、二つの『機能』であり、それらは『発達適格的再現』(representation) と『誇張』(exaggeration) であった。『発達適格的再現』とは、『大人のゲームの戦術的な複雑さのほとんどを保持しつつも、子どもが技術的・身体的に未熟なために遭遇する問題を軽減』していくことであり、『誇張』は『フル・ゲーム（すべての固有な技術や戦術を備えた、大人によってプレイされるゲーム）の基本的なルールを保持しつつも、問題になる戦術的課題を誇張するように修正』することを意味する」と説明している。

しかし、岩田ら（2014，p.2）は、「我が国におけるボール運動系の教材づくりの歴史的経緯において、総じて『発達適格的再現』の視点には大き

な関心が寄せられてきたものの、『誇張』に相当する考え方が等閑視されてきたのではないかと指摘している。つまり、実際の小学校現場においては、この「ゲーム修正」の論理における「誇張」の視点を正しく理解した上で教材づくりができていないという現状があると言える。

この「誇張」について、岩田（2016, pp.66-67）は、『意思決定』（判断）の『対象』と『機会』という枠組みが提示できる」として、表1のようにまとめている。

「意思決定の『対象』の明確化」（岩田, 2016, p.66）においては、対象を減少させることによる「誇張」と対象を生み出す選択肢を創出することによる「誇張」の2つの方法が紹介されている。1つ目については、一般的な種目は、何を対象としてプレイヤーが意思決定するのかという点において複雑さを抱えている。そこで、意思決定（判断）の対象を減少させることでゲームを単純化し、戦術的課題を「誇張」するようなゲームの修正を行うことである。2つ目は、プレイヤーが何を選択すればよいのかを明確にできるように具体的な対象を生み出すようなゲームの修正を行うということである。

「意思決定の『機会』の提供」（岩田, 2016, p.66）においては、「ゲームに参加するメンバーにそのゲームでの意思決定（判断）に関与する『機会』を最大限に提供していくことが求められる」（岩田, 2016, p.70）と述べている。つまり、何もしなくてもゲームが進んでしまう状況ではなく、

ゲームに参加している全員が何らかの意思決定（判断）をしなければならないようなゲームの修正を行うということである。このように、一般的な種目である「素材」を「ゲーム修正」の論理を元に、教えた内容が学ばれるような「教材」へとゲームを修正していくことが必要となる。

## 1.2 ゴール型ゲームの特徴

ゴール型は、小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説体育編（文部科学省, 2018, p.31）には「コート内で攻守が入り交じり、ボール操作とボールを持たないときの動きによって攻防を組み立てたり、陣地を取り合って得点しやすい空間に侵入し、一定時間内に得点を競い合うこと」と示されている。また、学校で展開されるゴール型の授業について森（2001, p.15）は、「授業で最も重視されるのは、得点プレイを中心とする『攻撃終結の準備と実行』であろう。それはゲームで最も重要なシュート・ゴールを含み、シュート可能な空間をめぐっての攻防のせめぎあいが最高に白熱し戦術的な成功の喜びが最大になる、もっとも大切に面白い局面だからである。指導の系統的な順序や教材づくりは、こうしたゲームの仕組みを踏まえて工夫される」と指摘している。この指摘については、ゴール型ゲームの構造が大きく関係している。攻防入り乱れ型のゴール型ゲームの局面構造を森（2001, p.15）は図1の様に捉えている。ゴール型ゲームにおいては、攻防は表裏一体のものとして捉えられる必要がある。図1が示すよう

表1 戦術的課題を「誇張」する方策の枠組み（岩田, 2016, p.66）

戦術的課題の誇張	意思決定の「対象」の明確化	意思決定（判断）の対象を減少させることによってクローズアップし、明確化させる。 意思決定（判断）の対象を生み出す選択肢を創出することによってクローズアップし、明確化させる。
	意思決定の「機会」の提供	ゲーム中の役割行動に結びつく意思決定（判断）に、すべてのプレイヤーができる限り関与できる機会を保障する。

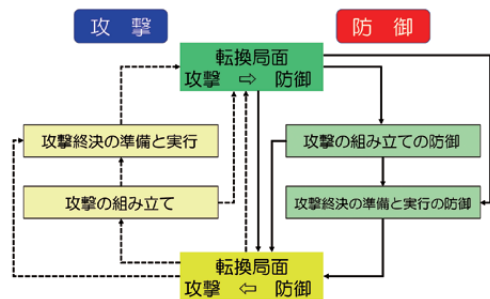


図1 ゴール型ゲームの局面構造（森, 2001, p.15）

に攻撃においては、「攻撃の組み立て」というシュートを打つことができる場所までボールを運ぶ局面がある。それに対応して防御では「攻撃の組み立ての防御」という、相手の攻撃を前に進ませない局面がある。また、攻撃においてボールがシュートが打てる場所まで運ぶことができたら「攻撃終決の準備と実行」というシュートを打つ局面がある。そしてそれに対応して防御ではシュートを打たせない「攻撃終決の準備と実行の防御」という局面がある。さらに、これらの攻防が転換する局面がいたるところで起こる可能性を秘めているのがゴール型の局面構造になる。そのため、米村（2015, p.16）は、「ゴール型ゲームで何をしたいのかわからないプレイヤーの多くはこの局面の移行を理解できていない」とし、ゴール型ゲームにおけるゲーム修正においては、「このような局面の目まぐるしい転換を緩和する教材づくりが求められる」（米村, 2015, p.16）と指摘する。

これらの米村（2015）の指摘にあるように、これまでのゴール型ゲームの授業実践では、図2のようなゲームの構造に修正されることが多い。日本の体育科の実践事例が多く紹介される『体育科教育』誌（2008年1月号から2022年9月号まで）に掲載されたゴール型の教材をまとめたものが表2である。これらの教材を概観すると、米村（2015）の指摘のように、攻防の「転換局面」を省略するため、ハーフコートで攻守が交替で行われる攻守交代制の教材や、コートグリッドで区切り攻撃と防御の役割を固定化し、攻撃の人数が必ず守備の人数より上回るような状況を生み出す教材など

の工夫がなされ、主に「攻撃終結の準備と実行」（森, 2001,）に焦点化した教材が多く報告されている。しかし、これらの実践事例において、オールコートで攻防が入り交じる教材は10例にとどまっている。中村（2003, p.39）は体育の授業で実施されるオールコートのゲームについて「コートの中盤でのボールの奪い合いが多くなり、ゴール前での攻防に持ち込めず、シュートチャンスが創れない。つねに流動しているゲームであるため、チームで作戦を立てても思うようにならない」とし、体育科の教材として取り扱う際の難しさを述べている。森（2001, p.15）も、「実際のゲームには攻防の『転換局面』や『攻撃の組み立て』もあって、最終局面のコンビネーション練習だけでは十分対応できない。オールコートのゲームでは、攻防の『転換』とそこからの『攻撃の組み立て』が課題化され、コンビネーション練習だけでは十分に扱いきれないゲーム内容を補完する必要がある。どの教材（練習場面）で、ゲームのどの局面を重点化して学ばせるのかをはっきりさせることが大切である。」と指摘する。中村（2003）や森（2001）が指摘するように、オールコートのゲームにおいては「攻撃終結の準備と実行」だけでなく、「攻撃の組み立て」や「転換局面」についても学習できるような教材を提供しなければ、ゴール型が本来もっているオールコートの攻防のせめぎ合いを実現することは難しい。しかし、先に述べた様に、これまでの実践で取り扱われた教材の多くが「攻撃の組み立て」と「攻撃終結の準備と実行」に焦点を当てたものとなっている。そのため、小学校のゴール型ゲームにおいて、攻防の「転換局面」が存在するオールコートのゲームを取り扱う際には、攻防の「転換局面」に焦点を当てた学習に課題があると言える。

そこで本研究では、中学校への準備段階である小学校高学年を対象として、ボール運動領域におけるゴール型ゲームにおいて、攻防の「転換局面」を学習するために「誇張」した教材の開発を行う。



図2 修正されたゲームの局面構造 (筆者作成)

表2 『体育科教育』誌 2008年1月号～2022年9月号に掲載されたゴール型の教材

年	月	学年	教材名	コート	型
2008	12	5年生	センタリングサッカー	グリッド方式	攻守分離型
2009	1	中学年	V字ゴール・ハンドボール	グリッド方式	攻守分離型
2008	2	中学2年	手合わせゲーム	オールコート	攻守交替型
2008	2	4年生	トライアングル・シュートゲーム	グリッド方式	攻防入り乱れ型
2009	3	学年不明	円形ハンドボール	オールコート	攻防入り乱れ型
2009	9	6年生	セイフティーエリア・バスケットボール	グリッド方式	攻守分離型
2011	3	学年不明	フットホッケー	ハーフコート	攻守交替型
2011	4	低学年	トレジャーボール	オールコート	攻守交替型
		中学年	トレジャーバスケット	オールコート	攻防入り乱れ型
2012	3	低学年	フラッグボール	ハーフコート	攻守交替型
		中学年	エンドボール	オールコート	攻防入り乱れ型
		高学年	壁バスケットボール	オールコート	攻防入り乱れ型
2012	6	高学年	さいころゴール	オールコート	攻防入り乱れ型
2013	2	6年生	バスケットボール	オールコート	攻守交替型
2013	2	5年生	ハンドボール	ハーフコート	攻守交替型
2013	5	高学年	ディスクゲーム	オールコート	攻守交替型から攻防入り乱れ型
2014	4	6年生	ドッチモゴール	ハーフコート	攻守交替型
2014	5	5年生	フットビー	オールコート	攻防入り乱れ型
2014	7	6年生	ハンドボール	オールコート	攻守分離型
2014	10	4年生	パノラマゴール	グリッド方式	攻防入り乱れ型
2014	10	中学3年（選択制）	スライドボールサッカー	グリッド方式	攻守分離型
2014	12	6年生	ワンバウンドバスケットボール	半グリッド方式	攻防入り乱れ型
2015	1	6年生	タグラグビー	オールコート	攻守交替型
2015	6	4年生	フリーシュートサッカーゲーム	グリッド方式	攻防入り乱れ型
2015	10	5年生	チュックボール	オールコート	攻守分離型
2015	11	5年生	チュックボール	オールコート	攻守分離型
2015	12	4年生	フラッグフットボール	グリッド方式	攻守交替型
2017	9	中学1年	ハンドボール	ハーフコート	攻守交替型
2018	6	学年不明	バスポートボール	オールコート	攻防入り乱れ型
2018	6	中学3年	バスケットボール（選択制）	オールコート	攻防入り乱れ型
2020	2	3年生	タグラグビー	ハーフコート	攻守交替型
2020	2	3年生	タグラグビー	グリッド方式	攻守交替型
2020	4	5年生	セストボール	グリッド方式	攻防入り乱れ型
2020	11	5年生	shootingball（雪合戦）	ハーフコート	攻守交替型
2020	11	4年生	タグラグビー	ハーフコート	攻守交替型
2021	11	5年生	バスケットボール（3×3）	ハーフコート	攻守交替型
2022	2	特別支援学校（1～6年生）	タグラグビー	ハーフコート	攻守交替型
2022	2	特別支援学校（高等部）	ラインバスケットボール	オールコート	攻防入り乱れ型
2022	9	5年生	コーフボール	オールコート	攻防入り乱れ型

## 2. 研究の方法

### 2.1. 「転換局面」に焦点をあてた教材

ゴール型ゲームの構造上図1に示すように「転換局面」はあらゆる場面に存在している。そのため、米村（2015, p.16）が指摘するように、「ゴール型ゲームで何をしていいかわからないプレイヤーの多くはこの局面の移行を理解できていない」という問題は解消されない。そこで、今回の教材においては「転換局面」を「攻撃が終決」し

た場面、いわゆるゴールが決まった場面だけに「意思決定（判断）する対象を減少」した「入れ替わりハンドボール」を考案した。この「入れ替わりハンドボール」のルールは表3及び図3のとおりである。

この教材におけるゲーム構造は図4のようになる。この「入れ替わりハンドボール」においては、内野の人数を1人とした。これは、「『意思決定』の対象が減少」の視点から誇張したルールである。「転換局面」が含まれるオールコートのゲームで



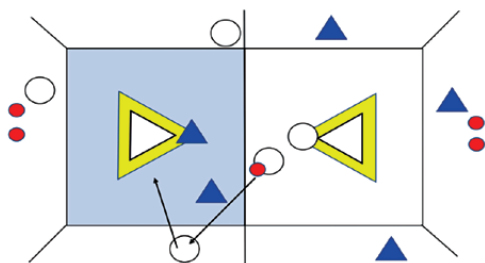


図3 入れ替わりハンドボールのコート  
(池田, 2022, p.39)

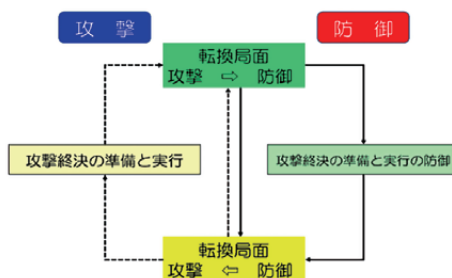


図4 入れ替わりハンドボールの局面構造

表3 入れ替わりハンドボールのルールの大要 (池田, 2022, p.39)

<p>＜ゲームの人数＞内野1人、キーパー1人、外野3人                  ＜コート＞小学生用のバスケットボールコートでハーフコートの中央にそれぞれゴールを配置する                  ＜ゴール＞高さ1m、一辺1mの三角形のゴール                  ＜ボール＞ハンドボール1号球（キャッチしやすいように若干空気を抜いておく。）                  ＜ゲーム時間＞1ゲーム4分（ハーフ2分：ハーフでキーパー交替）                  ＜その他の主なルール＞</p> <p>【ボール操作】・ボールを保持して移動することができる。ただし、守備者にタッチされた場合は移動できなくなる。（パス、シュートは可）</p> <p>【攻撃】・攻撃はゴールエリアの外からシュートしなければならない。                  ・外野は、内野からパスを受けたら内野に入る。パスをした内野は外野に行く。                  ・シュートを打てるのは内野のみとする。</p> <p>【守備】・キーパーはゴールエリアの外に出ることはできない。                  ・守備では攻撃側がボールを保持して移動中に直接ボールを奪うことはできない。                  ・パスカットした場合は、すぐに攻めてもよい。</p> <p>【ゲーム開始・リスタート】                  ・ゲームは笛の合図と共に攻撃側の陣地からスタートする。得点が入った時は、ゴールを決められたチームのボールでゴール付近のエンドラインから始める。                  ・サイドライン、エンドラインから出たボールは全て外野のボールとして始める（ボールが外に出た場合の「転換局面」は起こらない）。</p>
--

は、図1のようにゲームの局面構造が複雑になるため、プレイヤーの人数を減らすことで、「意思決定」の対象を減少させ、「意思決定」が容易にできるようにした。また、コートの外側に外野を3名配置し、内野からパスを受け取った外野プレイヤーが内野プレイヤーへと役割が交代するルールとなっている。そのため、常に攻撃側の味方プレイヤーがゴール付近の3辺に存在しており、困った時にどの辺にパスを出しても仲間が存在しているという、『「意思決定」の対象を生み出す選択肢を創出』する「誇張」となっている。そのため、攻撃の際は実質的に4対1の攻防になり、攻撃においてはパスカットによる「転換局面」が起

りにくく、「攻撃が終決」した際の「転換局面」に焦点を当てて学習が展開できるように「誇張」した事に大きな特徴がある。さらに、点を取られたら、リスタートが相手ゴール(自分たちがシュートを打つゴール)付近から始まるため、攻撃も防御も点が決まった後にどのような行動をとるのが勝敗を分ける一番のポイントとなる。防御側は、ボールを保持しているプレイヤーをマークすることが「攻撃終決の準備と実行の防御」となる。しかし、相手が得点をとった瞬間、「転換局面」を迎えるため、防御から攻撃へと行動を変えなくてはいけない。しかも、リスタートが相手ゴール付近からのスタートとなっており、『「意思決定」の

対象を生み出す選択肢を創出」している。防御側はできるだけ速く防御から攻撃へと転換することができれば、大きな得点チャンスになる。一方得点をとった攻撃側は、得点が決まった瞬間、「攻撃終決の準備と実行の防御」を始めなければすぐに失点してしまう。一般的なゴール型ゲームであれば、「転換局面」が複雑であることに加えて、複数で防御を担うため、空間を守るのか、ボールを保持しているプレイヤーを守るのか、自分のマークを守るのかを一瞬で判断して攻撃から防御へと行動を転換しなくてはならない。しかし内野が1対1のため、必ず防御する相手や役割が明確になっており、本教材においては、ボール運動が苦手な児童にも、「転換局面」を学習することができるように「誇張」されている。この点において、「入れ替わりハンドボール」はゴール型ゲームの「転換局面」を「誇張」した教材であると言える。

## 2.2 「入れ替わりハンドボール」の単元展開の概略

本実践の単元はA県の公立小学校において2021年10月21日から12月14日の期間において6時間構成で実施された。毎時間の授業展開は、基本的に用具の準備・準備運動、全体での学習課題の確認、チームでの思考、ゲーム①、集団解決、ゲーム②、全体での振り返りという流れで進められた。なお、本実践を行ったのは、6年生1クラ

ス（男子18名、女子18名）であり、指導者は教職歴11年の男性教諭である。

表4は、実際の単元における各時間の中心的な学習課題を示した。少しルールが複雑であったため、第2時から第4時までを使い、どのように攻撃すればよいのかについて、外野プレイヤーを活用した攻め方を学習した。その後、第5時において、失点を減らすためには、どのように守備をする必要があるのかについて、得点後の守備に焦点を当てて学習をした。

## 2.3. ゲームパフォーマンスに関する学習成果の分析方法

単元の第2時以降、体育館の2コートにおいて取り組んだゲームを対象にゲームパフォーマンスに関する分析を行った。体育館のギャラリーから2台のカメラでゲームをVTR撮影し、その映像再生によってパフォーマンスの変化を検討した。なお、第3時については、機器の不具合により撮影できていないため、分析の対象から外した。ゲームパフォーマンスの評価については、本教材においては、得点後の「転換局面」においてどのような判断を示したかが重要な情報となる。そこで、「転換局面」における判断を攻撃、防御に分けて表5の様にA～Cの3パターンに区分し、その出現回数をカウントする方法によって各パターンの出現頻度を算出した。なお、各パターンの出現回数については、ゲームが時間制での実施となっており、各時間において出現回数の多寡が出ている。

表4 各時間における中心的な学習課題

第1時	ゲームのルールを理解し、学習の見通しを立てよう。
第2時	どこからシュートを打てばゴールになりやすいか考えよう。
第3時	相手がいないスペースを使ってシュートを打とう。
第4時	相手がいないスペースを使うためにはどんな攻撃ができるか考えよう。
第5時	攻守の切り替えでは、どのような行動をすべきか考えよう。
第6時	自分のチームに合った作戦を考えてリーグ戦をしよう。

表5 防御・攻撃に関する転換局面の行動パターン

防御	攻撃
A：ゴールが決まった瞬間相手の内野プレイヤーをマークした。	A：ゴールを決められた瞬間、相手より速く相手ゴールを狙える場所に移動した。
B：ゴールが決まった瞬間自陣に戻った。	B：パスがもらえるように相手がいない場所に移動した。
C：相手ゴール前から移動することができなかった。	C：相手にマークされた状態でゲームがスタートした。

防御、攻撃共に A の行動が最も望ましい判断であるが、B についても小学校の学習であることを考慮し、適切な判断がなされたと評価した。加えて、単元を通して「転換局面」における判断の適切率の変容を分析するために、js-STAR XR+ を使用し、 $\chi^2$  検定及び残差分析を実施した。「転換局面」における判断の評価はバスケットボールを 11 年間経験し、全国大会出場経験のある学生と筆頭の 2 名が独立して行い、評価が一致しなかった局面に関して、再度ビデオを見て協議して評価を行った。

### 3. 結果と考察

表 6 は、単元を通しての得点後の「転換局面」における判断の結果を示したものである。単元内における得点後の「転換局面」における判断の適切率の差を比較するために、 $\chi^2$  検定を行った。その結果、1%水準で有意な偏りが確認された( $\chi^2=22.552, p<.01$ )。そこで、残差分析を行った結果、1%水準で第 2 時の C の判断が有意に多く、第 6 時の C の判断が有意に少なかった。そのため、単元前半では防御に関する判断が適切にできなかったが、単元終了時には、多くの児童が防御に関する判断が適切にでき、行動に移すことができていたといえる。また、5%水準で第 5 時の A の判断、第 6 時の B の判断が有意に多く、第 5 時の B の判断が有意に少なかった。そのため、この単元を通して高学年の児童は得点後の「転換局面」において、素早く攻撃から防御へと行動を変容させるという判断を適切に学ぶことができたことが示唆された。これらの変容は、第 5 時の学

習が有効に働いたことが推察される。第 5 時の中心的な学習課題は「攻守の切り替えでは、どのような行動をすべきか考えよう」と設定され、得点後にどのような守備を行う必要があるのかを学習した。児童は当初、得点後には図 5 の長い矢印と短い矢印の 2 種類の防御の方法を考えていた。第 5 時において、どちらの防御方法がより良いのかを実際に練習試合をしながら思考した。練習試合を行った後、2つの矢印の防御を行っていたチームの動画を全体で鑑賞した際、児童の発言で「短い矢印の動きの方が、相手の内野をゴールから遠くで止められる。」という発言があり、こちらの防御方法の方が有効であることがクラス全体に知識として習得された。そのため、第 5 時においては、A の判断が多くあらわれたものと考えられる。

表 7 は単元を通しての失点後の「転換局面」における判断の結果を示したものである。単元内に

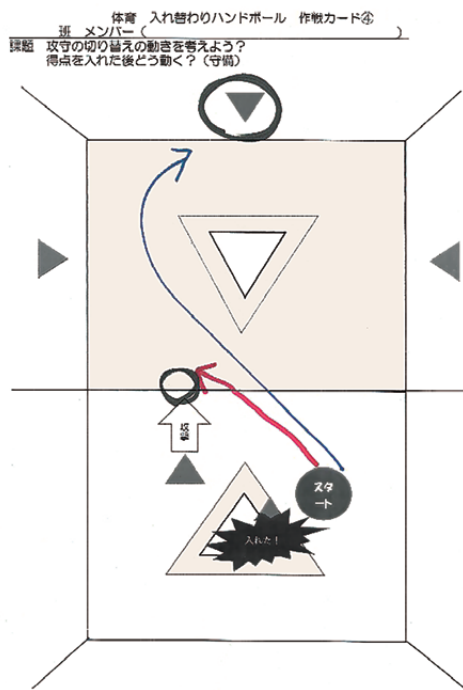


図 5 第 5 時で使用したワークシート (池田, 2022, p.41)

表 6 攻撃から防御の転換局面における判断の変容

防御	2時	4時	5時	6時	$\chi^2$ 値 (df=6)
A	回数(割合) 21 (22.6)	11 (19.6)	27 (38.6)	32 (33.3)	
	残差 -1.599	-1.684	2.027*	1.152	
B	回数(割合) 41 (44.1)	29 (51.8)	26 (37.1)	55 (57.3)	
	残差 -0.885	0.636	-2.05*	2.2*	
C	回数(割合) 31 (33.3)	16 (28.6)	17 (24.3)	9 (9.4)	
	残差 2.766**	1.056	0.25	-3.843**	
計	93	56	70	96	

\*: p<.05 \*\*: p<.01



表7 防御から攻撃の転換局面における判断の変容

攻撃		2時	4時	5時	6時	$\chi^2$ 値 (df=6)
A	回数(割合)	36(38.7)	21(37.5)	27(38.6)	43(44.8)	
	残差	-0.377	-0.474	-0.338	1.072	
B	回数(割合)	36(38.7)	24(42.9)	16(22.9)	21(21.9)	
	残差	1.97*	2.157*	-1.631	-2.27*	
C	回数(割合)	21(22.6)	11(19.6)	27(38.6)	32(33.3)	
	残差	-1.599	-1.684	2.027*	1.152	
計		93	56	70	96	

\*: p<.05 \*\* : p<.01

における失点後の「転換局面」における判断の適切率の差を比較するために、 $\chi^2$  検定を行った。その結果、5%水準で有意な関係が見られた( $\chi^2=15.016, p<.05$ )。そこで、残差分析を行った結果、5%水準で第2時、第4時のBの判断と第5時のCの判断が有意に多く、第6時のBの判断が有意に少なかった。第2時、第4時のBの判断が有意に多かったのは、失点後に防御から攻撃へと行動を変容することは、単元の初めから高学年の児童が習得していたものだと示唆される。ゴール型ゲームにおける中心的な課題が「得点プレイを中心とする『攻撃終結の準備と実行』」(森, 2001, p.15)であるため、防御から攻撃へと判断を変更することは、比較的高学年の児童に認識されやすいのだと考えられる。実際に動画を確認したところ、第4時までのゲームにおいては、「転換局面」において、攻撃に移る児童の方が防御に移る児童よりも早く次の行動に移ることができていた。そのため児童にとっては、防御から攻撃へと判断を変更する「転換局面」については、比較的認識されやすい内容であることが示唆される。実際に攻撃におけるAの判断は単元を通しておよそ40%前後で推移しており、ゲームにおける約4割は相手にマークをされない状態でゲームをリスタートすることができていた。そのため、中心的な学習課題が「攻守の切り替えでは、どのような行動をすべきか考えよう」と設定された第5時では、先に述べた様に防御の判断が向上した結果、攻撃においては、フリーな状態で攻めることができにくくなっていることが示唆された。つまり、小学校高学年における「攻撃の終決」に伴う

「転換局面」においては、攻撃から防御へと判断を変更することに焦点を当てた学習内容の方が児童の「転換局面」の判断の向上が見込まれると示唆される。

#### 4. 結論と今後の課題

本研究では、小学校高学年のボール運動領域におけるゴール型ゲームにおいて、攻防の「転換局面」に焦点を当てた教材を提案し、その教材の妥当性を検証することを目的として、検討してきた。

その結果、以下の2点が明らかとなった。

第1に、本研究で取り扱った教材は、高学年の児童の攻撃から防御への「転換局面」における適切な判断の向上に有効な教材であることが示唆された。

第2に、防御から攻撃への「転換局面」はゴール型ゲームにおける中心的な課題であるため、高学年の児童が意識しやすい内容であることが示唆された。

以上の結果から、小学校高学年のゴール型ゲームにおいて「転換局面」を学習内容として設定することは可能だろう。しかし、本研究においては、1クラスのみでの実施であり、サンプル数が少なかったため、今後サンプル数を増やした検証を行っていく必要がある。また、今回の教材では、学習内容を「攻撃の終決」局面における「転換局面」に限定したため、本来のオールコート攻防を成立させるための「攻撃の組み立て」における「転換局面」の意思決定(判断)については言及できていないことが課題として挙げられる。そのため、今後の課題としては、オールコート攻防を成立させるための「転換局面」における意思決定(判断)を「誇張」した教材を開発する必要性がある。また、それらの教材が小学校段階に適したものであるかの検討も必要となってくるだろう。

#### 文献

藤岡信勝(1981)教材づくりの四つの局面. 教育科学 社会科学教育, 18(5):99-107.

- 池田幸太郎 (2022) 全ての児童が「理解」し「動ける」教材の開発—入れ替わりハンドボールの実践—. 学校教育, 1264:38-41. 学校教育研究会
- 岩田靖 (1987) 体育科教育における教材論(1)—「教材」概念の明確化に向けての前提的考察—. スポーツ教育学研究 7(2):27-40.
- 岩田靖 (2005) 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, 21(2):1-10.
- 岩田靖 (2013) ゴール型のゲームにおける明示的誇張を考える. 体育科教育, 61(9):74-75. 大修館書店.
- 岩田靖・斎藤和久 (2014) ボール運動系領域の教材づくりの視点としての「誇張」に関する検討. 長野体育学研究, 21:1-13.
- 岩田靖 (2016) ボール運動の教材を創る. 大修館書店.
- 文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領解説 体育編. 東洋館出版社.
- 文部科学省 (2018) 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説体育編. 東洋館出版社.
- 森敏生 (2001) 小・中・高校を見通した教科内容の編成と教材づくりにむけて—攻守混合形のゴール型教材を中心に—. 体育科教育, 49(15):14-19.
- 中村泰之 (2003) 教材を工夫した侵入型ゲームの授業. 体育科教育, 51(12):39.
- 新村出編 (2008) 広辞苑 (第6版). 岩波書店.
- Thorpe R, Bunker D, Almond L. (1986) A Change in Focus for the Teaching Games, In:Pieron, M., & Graham,G. (Eds.) Sport Pedagogy, The Olympic Congress Proceedings, 6. Champaign, IL, Human Kinetics. :163-169.
- 米村耕平 (2015) 簡易化されたゴール型ゲーム教材の開発とその有効性. 学校教育, 1175:14-21.