

自尊感情・学級集団意識を向上させる体育授業の研究

～「ゲーム修正論」「戦術アプローチ」を基にした「陣取り型ゲーム」の系統的指導に関する検討と実践～

さいたま市立善前小学校 教諭 中村 直紀

I 研究の動機

生産年齢人口の減少、グローバル化の進展、絶え間ない技術革新等を受け、社会は今後ますます予測困難なものになっていくといわれている。このような状況を受け、令和2年度より全面実施の新学習指導要領では、「生きる力」の理念をより具体化した「知識・技能の習得」「思考力・判断力・表現力等の育成」「学びに向かう力・人間性等の涵養」の「資質・能力の三つの柱」が明示された。

私は、これまでの教職経験、とりわけ10年間の体育主任経験を通し、「生きる力」すなわち「知・徳・体」は、よい体育授業を通して実現できると確信している。それは、体育が「知・徳・体」の「体」だけを意味するのではなく、よい体育授業の中には、運動の行い方や練習の仕方、運動の意義や価値についての「知」や、公正・公平・協力・責任・参画・共生等の「徳」が内包されているためである。よい体育授業を通し、児童の「知・徳・体」をバランスよく育てていくことは、今後の体育科教育に求められる大きな責務となるだろう。

また、よい体育授業を通し、「やればできる。」「練習をしたら上手になった。」「友達と協力したり、競い合ったりすることは楽しい。」といった経験を多く積み重ねることは、児童の自尊感情や学級集団意識にも好影響を与えるに違いない。そして、自己を信じ、他者と協働して課題を解決していく力は、予測困難な未来を、自らの力で切り拓いていくために、必要不可欠なものとなるであろう。

以上の理由から、研究主題を「自尊感情・学級集団意識を向上させる体育授業の研究」と設定し、数年間研究に励んでいる。

新学習指導要領において、中学年で「陣地を取り合うゲーム」（以下「陣取り型ゲーム」と呼称）が必修化された。必修化の理由は、「指導要領の理念を具現化する上で適した教材であるため」と推察されるが、「陣取り型ゲーム」は実践事例がまだまだ少なく、学年を超えた単元の系統性についても研究が深められているとは言い難い。そこで、副題を『「陣取り型ゲーム」の系統的指導』と設定し、研究と実践を行った。

II 理論研究

1 「陣取り型ゲーム」及び「タグラグビー」について
学習指導要領には、「陣取り型ゲーム」として「タグラグビー」及び「フラッグフットボール」の2教材が例示されている。

「タグラグビー」は、1990年代にイギリスで考案された比較的新しいゲームである。先行研究により、技能的易しさや作戦遂行の容易さ、低学年からの学習の系統性等について明らかにされている。例えば鈴木ら（2008）の整理によると、「守備を突破して」「的入れをする」課題混在型のサッカーやバスケットボールとは異なり、タグラグビーやフラッグフットボール等「課題分離型」の競争課題は「突破」の1つだけであり、比較的易しいとされる。また、接触プレイがないため、児童にとって恐怖感が少ないともされている（吉野ら、2002 鈴木ら、2004 後藤、2005 佐藤、2006 吉永、2006）。また、文科省「体育実技指導資料」（2011）によると、「鬼遊び」を活かして行える易しいゲームであること、経験差や技能差が小さいこと、ドリブルがないため中学年でも攻防の楽しさに触れやすいこと等がその特長として挙げられている。

作戦遂行の面においても、「技能差にとらわれず、ルールの工夫や作戦が立てやすい教材」として実践されてきた（紺野、1997 黒川、1999）。ボールを保持したまま移動することが認められているため戦術的状況判断を学習しやすく（吉永、2011）、「鬼遊びとの系統性」「個人差の解消」「豊富な運動量」「得点獲得の容易さ」「作戦遂行の容易さ」なども魅力であるとされる（佐藤、2011）。フラッグフットボールにも同様の特長がいくつか見られるが、本市においては長期研修教員（持木、2011 大澤、2015）が研究を深めていたり、全国学校体育研究会（2019）においてさいたま市立常盤小学校が実践発表を行ったりと、優れた先行研究が多い。一方のタグラグビーは、本市において先行研究が充実しているとは言い難い。また、「指導方法が体系化されていない」とする指摘もある（木内、2020）。

2 「ゲーム修正論」とは

体育授業において「ゲーム」を扱うにあたり、児童がその魅力を存分に味わい、楽しみながら資質・能力を向上させていくためには、公式ルールのまま授業で取り扱うことは現実的ではない。そこで、本来の魅力や特性を損なうことなく、児童が技術的・身体的に未熟なために出会う問題を軽減するとともに、戦術的課題は誇張して学習効果を高めようとする教材づくりの考え方が「ゲーム修正論」(Thorpeら、1986)である。

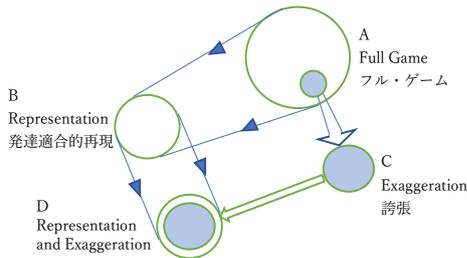


図1：ゲーム修正論

上図A「Full Game」＝公式ルールを、発達に適合して簡易に再現(B)するとともに、公式ルールの魅力・特性は誇張(C)し、それらを融合することで上図Dのように、児童の発達の段階に合った教育的価値の高い魅力的なゲームを創り出す、という考え方である。

各学校が体育授業を計画するにあたり、ルールや場を工夫・検討する「教材・教具づくり」を行っているが、その実態は「過去にこうやったから」と踏襲するだけのものであったり、「副読本に載っているから」と例示をなぞるだけになってしまったりすることが多い。しかし、児童の発達の段階と学習の意図、目指す児童像に照らし合わせて効果的に教材・教具づくりを行うには、「ゲーム修正論」の考え方に立脚することが必要であると考えられる。

3 「戦術アプローチ」とは

体育授業において、ゲーム領域の技能指導は「パス練習」「ドリブル練習」「シュート練習」等の基礎技能練習中心で展開されることが多い。しかしそのような授業においては、練習の必要性を児童が実感することが難しいうえ、技能の伸びも芳しくはなく、さらに身に付けた技能を他のゲームに転移することが難しい。

そこでGriffinらは「Tactical Games Approach」を提唱し、日本においては「戦術アプローチ」と邦訳された(高橋、岡出ら 1999)。「戦術アプローチ」モデルの授業においては、従来のような基礎技能練習は行わず、ゲーム(ドリルゲーム、タスクゲーム等のミニゲームも含む)を楽しむ中で戦術的な課題に気づき、

技能的課題の克服を意図した練習ゲームを提供し、その成果をゲームの中で発揮する、というものである。

学習の中心にゲームがあるため児童のモチベーションを維持しやすく、ゲームを通して練習の必要性に気づき、練習の成果をゲームに発揮することができる。また、教材限定(サッカーならサッカー、バレーボールならバレーボール等)でしか生かせない技能ではなく、ゲームの型に共通の戦術や考え方、動き、練習方法を学ぶことができることから、教育的価値も高い。

III 調査研究

1 調査研究の概要

(1) 調査対象

さいたま市立小学校抽出12校202名の教職員及びさいたま市立小学校抽出49校の体育主任

(2) 調査実施時期…令和2年6月

(3) 調査のねらい

本市における「陣取り型ゲーム」の年間指導計画への位置づけの実態、及び指導にあたり感じる難しさの実態を把握し、自身の研究に生かすため。

2 結果概要

(1) 「陣取り型ゲーム」年間指導計画位置づけの実態

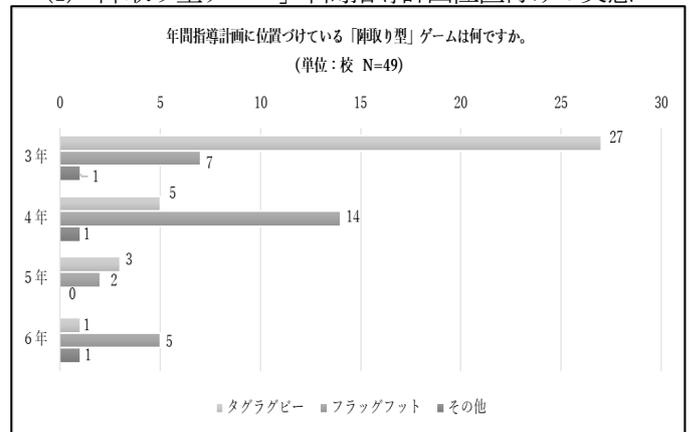


図2：「陣取り型ゲーム」年間指導計画の位置づけ

- ・3年生ではタグラグビーを年間指導計画に位置づけている学校が最も多い(27校)が、4年生ではフラッグフットボールの方が多くなる(タグ=5校、フラッグ=14校)。また、高学年になると「陣取り型」自体を位置づけていない学校が多い。その理由は、本市では高学年においてサッカー大会、バスケットボール大会を行う学校が多いため、他のゴール型ゲームを位置づける時間的余裕がないためである。
- ・「その他」は「アルティメット」であった。

(2) 「陣取り型ゲーム」の指導経験

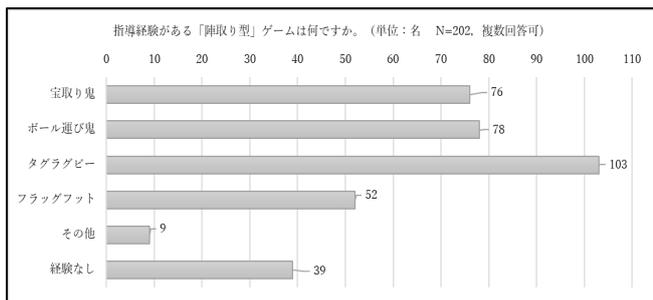


図3：指導経験のある「陣取り型ゲーム」

- ・最も指導経験の多い「陣取り型ゲーム」は「タグラグビー」(103名)であったが、約51%に過ぎない。
- ・「陣取り型ゲーム」の指導経験自体がない教職員が、39名(約20%)もいる。
- ・「タグラグビー」を中心に、「陣取り型ゲーム」の指導方法をパッケージ化し、周知・共有することが急務であると言える。

(3) 「陣取り型ゲーム」指導の難しさ

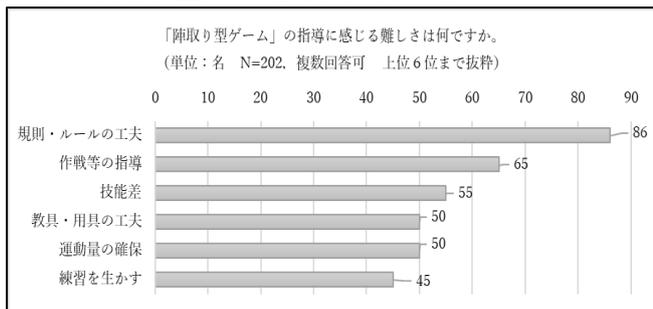


図4：「陣取り型ゲーム」指導の難しさ

- ・陣取り型ゲームの指導に感じる難しさは、上表のような結果となった。「規則・ルール」「指導方法」「技能差への配慮」「教材・教具」「運動量確保」等は、単元計画の工夫や指導方法の確立、45分間の指導計画の精選と、その周知・共有によって解消できるものと考えられる。
- ・「規則・ルール」「教材・教具」「練習を生かす」については、先述の「ゲーム修正論」「戦術アプローチ」の導入により、解消できるものと考えられる。

IV 研究の仮説及び手立て

「理論研究」と「調査研究」を受け、「ゲーム修正論」及び「戦術アプローチ」に基づき「タグラグビー」の系統的な単元計画、授業モデルを作成することが、本市において新学習指導要領体育科の理念を具現化する上で重要であると考えた。そこで、自身の研究主題である「基礎の定着」と「学び合いの充実」の両輪による「自尊感情・学級集団意識を向上させる体育授業」と関連付け、仮説及び手立てを以下のように設定した。

仮説：体育の学習において、以下の手立てをふまえて「陣取り型ゲーム」の授業を実践すれば、子どもの自尊感情と学級集団意識を向上させることができるだろう。

- 手立て1 「ゲーム修正論」に基づく教材づくり(1)
子ども一人ひとりが活躍でき、自尊感情が高まるゲームの工夫
- 手立て2 「ゲーム修正論」に基づく教材づくり(2)
仲間との協働の必要性を感じ、学級集団意識が向上するゲームの工夫
- 手立て3 基礎の向上に資するドリルゲーム等の工夫
- 手立て4 「戦術アプローチ」を取り入れた、学び合いを生み出す授業展開の工夫
- 手立て5 基礎の定着と学び合いの充実を促進する教具、掲示物、ワークシート、声かけ、発問等の工夫

V 実践研究の概要

1 研究期間 令和2年7月～令和3年3月

2 研究対象 ※本市の実態に応じ、第1～4学年までの実践とした。

さいたま市立西浦和小学校(前任校) 第1～4学年

1年A組(中村実践) 男子14名 女子13名 計27名

2年A組(中村実践) 男子17名 女子18名 計35名

3年A組(中村実践) 男子17名 女子15名 計32名

3年B組(担任実践) 男子16名 女子16名 計32名

4年A組(中村実践) 男子22名 女子16名 計38名

4年B組(中村実践) 男子20名 女子17名 計37名

4年C組(担任実践) 男子21名 女子17名 計38名

※どの教師が実践しても同様の成果が得られるか検証するため、3年生以上は中村と担任の、複数学級における実践とした。

3 実践単元

1年＝「宝運びゲーム」 2年＝「宝運びゲームⅡ」

3年＝「タグラグビー」 4年＝「タグラグビーⅡ」

4 検証方法

(1) 体育授業態度の変容…「診断的授業評価」「総括的授業評価」(高田・高橋ら、2000)で検証

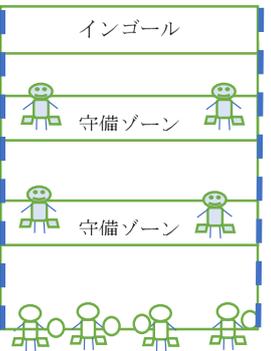
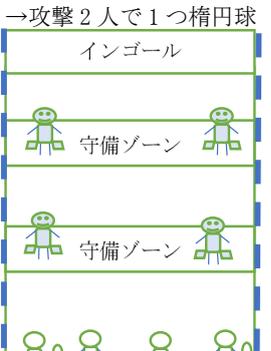
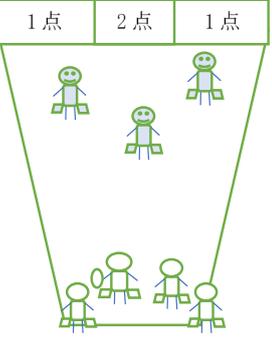
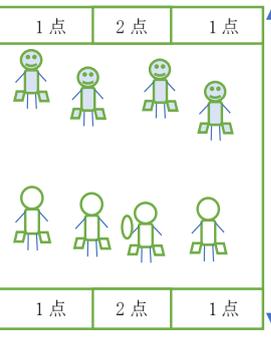
(2) 単元実施中の児童の実態、思い…「形成的授業評価」(高橋・長谷川ら、2003)で検証

(3) 児童の動きの変容…全コートにビデオを設置し、「ゲームパフォーマンス評価法」(Griffinら、1994)を参考に分析

(4) 運動有能感の変容…「運動有能感調査」(岡澤、1996)で検証

(5) 自尊感情、学級集団意識の変容…「心と生活のアンケート」(さいたま市教委、2010)で検証

VI 単元計画（「ゲーム修正論」に基づく単元配列表）

学年	1年	2年	3年	4年
人数	27人 4～5人×6チーム	35人 4～5人×8チーム	32人 4人×8チーム	38人 4～5人×8チーム
ねらい	さまざまな鬼遊びや宝運びゲームを通して、「走る」「曲がる」「タグを取る」「広い視野で見る」「簡単な連携をする」等の運動経験を蓄積する。	宝運びゲームを通して、「状況判断」「連携」の基礎を経験、習得する。	簡易化されたタグラグビーを通して、陣取り型の技能を身に付け、「作戦」を選んだり考えたりして、遂行し、ふり返り、次時につなげる。	タグラグビーを通して、陣取り型の技能を身に付け、「作戦」を選んだり考えたりして、遂行し、ふり返り、次時につなげる。
ドリブルゲーム	1vs1 タグ取り 子取り鬼 ネコ・ネズミ鬼 通り抜け鬼 タグ取り鬼	単元前半（全員お手玉） 1vs1 タグ取り 通り抜け鬼 単元後半（2人で1つボール） タグ取り鬼 円陣パス	準備運動後 1vs1 タグ取り 単元前半（タグ後にパス） ブラックとブロッサム ダイヤモンドパス 単元後半（パス解禁） タグ取りバトルロイヤル ランニングダイヤモンドパス	準備運動後 1vs1 タグ取り 単元前半（タグ後にパス） タグ取りバトルロイヤル ダイヤモンドパス 単元後半（パス解禁） ボールかタグか ランニングダイヤモンドパス
ゲーム	メインゲームと同様のゲームを、自チーム内で行う。	メインゲームと同様のゲームや守備なしのゲームを、自チーム内（もしくは兄弟チームと）行う。	メインゲームと同様のゲームや守備なしのゲームを、自チーム内（もしくは兄弟チームと）行う。	メインゲームと同様のゲームや守備なしのゲームを、自チーム内（もしくは兄弟チームと）行う。
メインゲーム	宝運びゲーム 4vs4 (各守備ゾーンでは 4vs2) 攻撃1人1つお手玉  3分交代 全12分 前攻→前守→後攻→後守 攻守交代制(攻守タイム制) 1人1つお手玉を持っているので、パスは起こりえない タグを2つとも取られたら、スタート地点から攻め直し	宝運びゲームⅡ 4vs4 (各守備ゾーンでは 4vs2) 攻撃1人1つお手玉 →攻撃2人で1つ楕円球  3分交代 全12分 前攻→前守→後攻→後守 攻守交代制(攻守タイム制) 4人で同時攻撃、ボールは2人で1つ。タグを取られたらペア間で後方パス タグを2人とも2つ(計4つ)取られたら、スタート地点から攻め直し	タグラグビー 4vs3 攻撃チームで1つ楕円球  3分交代 全12分 前攻→前守→後攻→後守 攻守交代制(攻守タイム制) スローフォワード禁止 単元はじめはタグを取られるまで後方パスなし タグ4回で、スタート地点から攻め直し ノックオン…なし オフサイド…厳密にはとらない。タグ後は守備がその場で止まる インターセプト ルーズボールのゲット… スタート地点から攻め直し	タグラグビー 4vs4 攻守入り交じり 楕円球1つ  4分交代 全8分 前半→後半 プレイの流れで攻守交代 スローフォワード禁止 単元はじめはタグを取られるまで後方パスなし タグ4回で、その場で攻守交代 ノックオン…なし オフサイド…厳密にはとらない。タグ後は守備がその場で止まる インターセプト ルーズボールのゲット… 攻守交代

- ・1年生は1人1つお手玉を持ち、2ヶ所の守備ゾーンを走り抜けてゴールを目指す宝運び鬼。2年生は1年生と概ね同様の規則だが、2人で1つのボールを持ち、パスが解禁となる。3年生は攻め上がるに伴い広がる台形型コートにて、攻守を時間で交代するタグラグビー。4年生は、公式規則を一部簡易化した、攻守入り交じり式のタグラグビーである。
- ・発達の段階に応じて多少の差異はあるが、いずれの学年も単元の進行と学習内容は概ね以下のとおりである。

単元序盤	<ul style="list-style-type: none"> ・オリエンテーション ・基礎技能の習得 ・得点することの重要性 ・得点するための基本的な動きの約束
単元中盤	<ul style="list-style-type: none"> ・仲間と協力することの重要性 ・新規則の追加（仲間の協力の必要性が求められるような規則） ・協力した動きの練習、発揮
単元終盤	<ul style="list-style-type: none"> ・作戦の工夫、遂行 ・学習のまとめ ・学習成果の認め合い

表1：単元の進行と主な学習内容

- ・また、発達の段階に応じて多少の差異はあるが、「戦術アプローチ」に基づき、いずれの学年も45分間の授業の流れは概ね以下のとおりに計画した。

はじめ	<ul style="list-style-type: none"> ・準備体操 ・パワーアップタイム、ドリルゲーム等 ・課題の確認
中	<ul style="list-style-type: none"> ・作戦タイム ・タスクゲーム or メインゲーム① (・課題に対する答えの確認)
終わり	<ul style="list-style-type: none"> ・メインゲーム ② ・課題に対する答えの確認 ・振り返りと新たな課題の確認

表2：1時間の授業の流れ



実際の授業風景

Ⅶ 成果検証

※第1学年は発達の段階を考慮し、授業終盤の口頭での感想発表及び感想記述以外の成果検証は行わなかったため、ここでは割愛する。

1 診断的授業評価→総括的授業評価の変容

※診断的・総括的授業評価とは、単元のはじめ及びまとめの段階で児童の自己評価によるデータを収集し、成果を評価する方法である。「情意」「運動」「認識」「社会的行動」の4因子各5項目、計20項目。回答形式は3段階、「はい」=3点、「どちらでもない」=2点、「いいえ」=1点として算出する。ここでは合計得点（60点満点）の結果のみを示す。

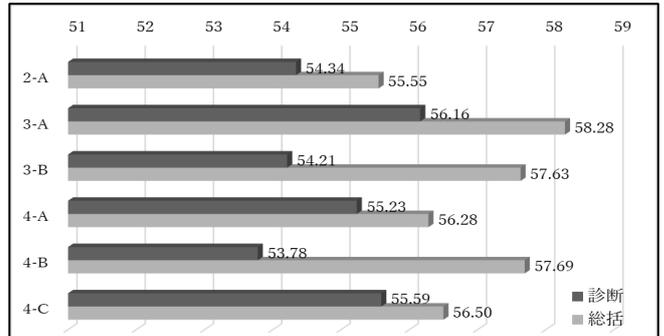


図5：診断的→総括的授業評価合計得点の変容（60点満点）

○全学級、診断（単元前）と比べ総括（単元後）が向上。

2 形成的授業評価の推移

※形成的授業評価とは、各時間の実践を児童の振り返りによって形成的に評価し、計画を修正したり、実態を把握したりするために開発された評価方法である。「成果」3項目、「意欲・関心」「学び方」「協力」各2項目の計4次元9項目。回答形式及び算出方法は、診断的・総括的授業評価と同様。ここでは9項目の平均点（3点満点）のみを示す。

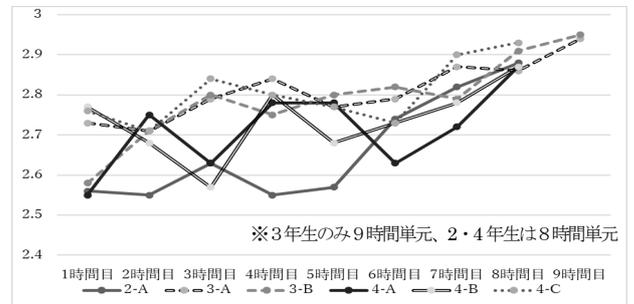


図6：形成的授業評価平均点の推移（3点満点）

○全学級、単元後半にかけて高水準に収斂。

3 児童の動きの変容（ゲームパフォーマンス評価法）

※ゲームパフォーマンス評価法とは、パフォーマンス行動を観察・コード化する道具として生み出されたものである。ここでは、3年生「ラン」「トライ」の、単元序盤・中盤・終盤の比較のみを示す。

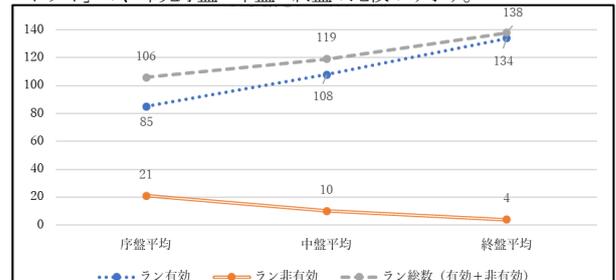


図7：3年生技能発揮 ラン総数と、有効/非有効数の推移（単位：回）

○ランの総数、有効数が増加。非有効数は減少。

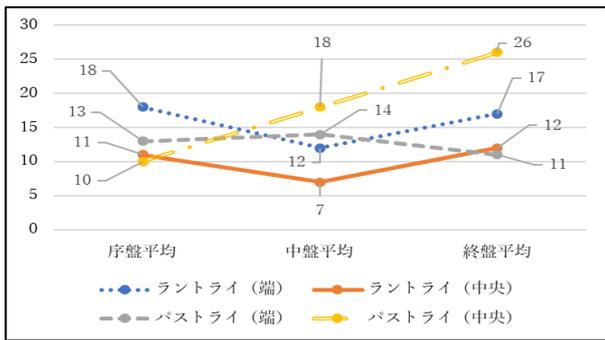


図8：3年生技能発揮 トライ総数とトライ内容内訳 (単位:回)

○中央へのパストライ (協働による高得点) が増加。端へのラントライ (独力による低得点) は減少。

4 運動有能感の変容

※運動有能感調査とは、児童の運動有能感の変化を測定し、授業効果の検討を行うために開発された調査法である。「身体的有能さの認知」「統制感」「受容感」の3因子各3項目、計9項目から構成。回答形式は5段階で、「よくあてはまる」=5点、「ややあてはまる」=4点、「どちらとも言えない」=3点、「あまりあてはまらない」=2点、「あてはまらない」=1点として算出。ここでは、総合平均点 (5点満点) のみ示す。

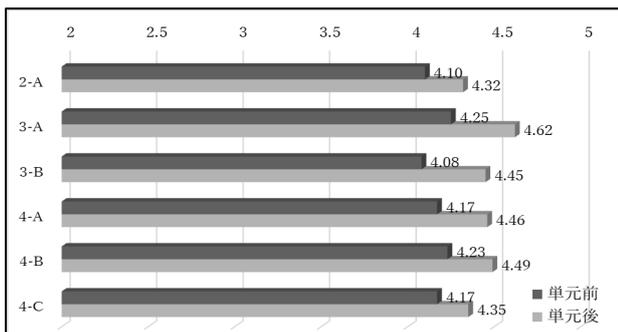


図9：運動有能感総合平均点の変容 (5点満点)

○全学級、運動有能感が向上。

5 自尊感情、学級集団意識の変容

※さいたま市教委作成「心と生活のアンケート」を参考に検証。「信頼自己」5項目を「自尊感情」、「信頼他者」4項目を「学級集団意識」とした。回答形式は4段階、「全くそのとおりに思う」=4点、「どちらかと言えばそう思う」=3点、「どちらかと言えばちがうと思う」=2点、「全くちがうと思う」=1点として算出。ここでは両項目とも平均点 (4点満点) の結果のみ示す。

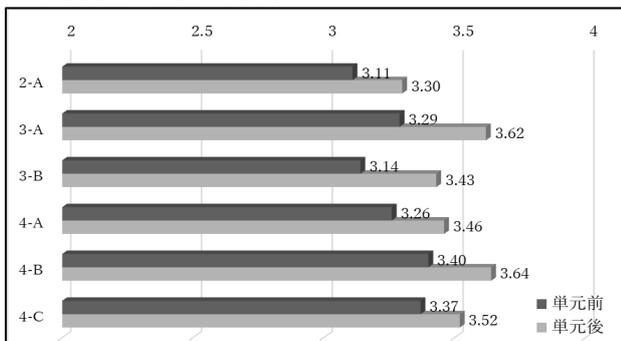


図10：自尊感情平均点の変容 (4点満点)

○全学級、自尊感情が向上。

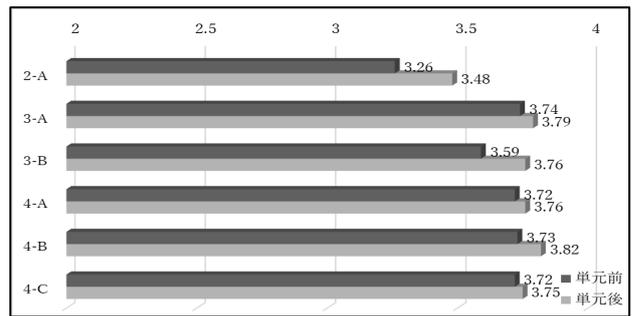


図11：学級集団意識平均点の変容 (4点満点)

○全学級、学級集団意識が向上。

VIII 成果 (○) と課題 (●) ～成果検証を受けて～

- 3つの学年、全6学級で、診断的授業評価と比べ総合的授業評価において向上が見られた。児童は、楽しく協力しながら学習に取り組むとともに、単元の学習を通して技能が向上したことを自覚していた。また、形成的授業評価は、単元終盤に向けて高値に収斂されていった。満足度の高い単元であった。
- ランの総数や有効数、トライ回数等を中心に、児童の動きに上達が見られた。
- 運動有能感も、全学級において向上が見られた。児童に身体能力の向上や、練習の意義、仲間との協力の大切さ等を実感させることができた。
- 全学級において、究極の目標である「自尊感情・学級集団意識の向上」を達成することができた。
- 「ゲーム修正論」「戦術アプローチ」をはじめとした5つの手立ては、主題の達成に効果的であった。
- 児童のゲームパフォーマンスと運動有能感、自尊感情、学級集団意識間の正の相関関係が示唆された。
- 1～4年生まで系統立てた、「陣取り型ゲーム」の単元モデル及び授業モデルを示すことができた。
- 成果検証において、1年生からも客観的な評価をとるための方法を確立しなくてはならない。
- 校内事情により、1・2年生は中村による1学級実践となった。どの教員でも同様の成果が得られるか検証するため、今後複数学級において実践を試みる。
- 1～4年生までの系統立てた単元計画の真価が現れるのは、本実践の1年生が全単元を学習する3年後である。研究を継続し、成果を検証していく。
- 今回は1～4年生までの実践であったが、高学年ではどのように「陣取り型ゲーム」を計画し学習するのが効果的か、小中連携の観点からも検討していく。

IX 主要参考文献

- 1 「小学校学習指導要領解説体育編」 文部科学省 2017 東洋館出版社
- 2 「新版 体育科教育入門」 高橋 健夫 2010 大修館書店
- 3 「体育授業を観察評価する」 高橋 健夫 2003 大修館書店
- 4 「ボール運動の指導プログラム」 高橋 健夫 1999 大修館書店
- 5 「資質・能力」を育むボール運動の授業づくり」 岩田 靖 2018 大修館書店
- 6 「ボール運動の教材を創る」 岩田 靖 2016 大修館書店