

<実践報告>

小学校体育における「ゴール型」ゲームの教材づくりとその実践的検討  
 —「スクウェア・セストボール」の分析—

井浦 徹 千曲市立東小学校  
 岩田 靖 信州大学学術研究院教育学系  
 堀口はるか 松本市立清水中学校  
 中村恭之 長野県教育委員会スポーツ課

Considerations on the Development of Teaching Material for  
 “Goal-type” Game in Elementary School Physical Education  
 —An Analysis of “Square-Cestoball” —

IURA Toru : Higashi Elementary School, Chikuma City

IWATA Yasushi : Institute of Education, Shinshu University

HORIGUCHI Haruka : Shimizu Junior High School, Matsumoto City

Nakamura Yasuyuki : Nagano Prefectural Board of Education, Sports Section

研究の目的	小学生を対象に教材開発したボール運動領域のゴール型のゲーム「スクウェア・セストボール」について、ゲームにおける学習成果の分析を通して教材としての有効性を検討すること。
キーワード	ゴール型 意思決定 誇張 ゲーム分析 形成的授業評価
実践の目的	「ボールマン」「相手（ディフェンス）」「ゴール」のうち、特にボールマンと相手の位置取りに応じて攻撃側のボールを持たないプレイヤーの動きをやさしく学習できる授業の展開を試みること。
実践者名	第一著者と同じ
対象者	長野県千曲市立東小学校5年生（31名）
実践期間	2013年9月～10月
実践研究の方法と経過	素材としてのセストボールを攻撃側のボールを持たないプレイヤーの意思決定と技能の発揮の視点から修正した「スクウェア・セストボール」について、シュートに有効な空間を意図的に創り出す協同的プレイの観点から以下のような検討をしている。 ① ゲーム分析（攻撃パターン、ゲーム・パフォーマンス） ② 形成的授業評価（子どもからみた授業評価）
実践から得られた知見・提言	シュートに結びつく「ボールを持たないときの動き」に向けた意思決定を明瞭にするために、通常、円形のシュートエリアを四角に修正したコートの工夫によって教材化を試みたことは、ゲーム分析の結果からみて、期待した授業成果が得られたと判断できる。

## 1. はじめに

2008（平成 20）年の学習指導要領の改訂において、体育科・保健体育科では、とりわけ指導内容の明確化とその発達段階に応じた体系性・系統性が重要な柱とされている。その中で、小学校のゲーム・ボール運動、中学校の球技領域ではその内容が「ゴール型」「ネット型」「ベースボール型」から構成されるようになり、指導内容も「ボール操作の技能」と「ボールを持たないときの動き」から示されるようになるといった大きな変化がみられた。また、学習指導要領解説では、その指導内容の確実な習得のために総じて「やさしい教材づくり」とも表現しうる強調点が指摘されている。小学校中学年における「易しいゲーム」、高学年段階での「簡易化されたゲーム」、そして中学校における「工夫したゲーム」の提供の推奨はそのことを意味している。

例えば、「簡易化されたゲーム」は、「ルールや形式が一般化されたゲームを児童の発達の段階を踏まえ、プレーヤーの数、コート広さ（奥行きや横幅）、プレーの制限（緩和）、ボールその他の運動用具や設備など、ゲームのルールや様式を修正し、学習課題を追求しやすいうように工夫したゲーム」のことを指している（文部科学省 2008）。勿論、子どもに適したゲームを生み出すことは非常に重要であり、そのためには上記のようにゲームのルールが改変されることになる。ただし、ここにみられるゲームの修正に関する記述は、「修正の対象」を指し示すにとどまっている。つまり、「どのようなゲームを創り出すか」といった「修正の意味や視点」が解説されているわけではない。

さて、本稿では、小学校段階における「ゴール型」の教材づくりを課題として取り上げるが、このタイプのゲームの修正の視点はどのようなところに求められるのであろうか。ここではソープら（1986）が提示している「ゲーム修正論」のモデルに学び、特にゲーム修正における「誇張」の視点を強調してみたい。「誇張」とは、ゲームの中で「問題となる戦術的課題を誇張する修正」であるが、それは、「複雑なゲーム状況の判断の対象を焦点化したり、その選択肢を減少させることを通して課題をクローズアップさせて、子どもにとってやさしく、わかりやすいゲームにしていくこと」（岩田 2010）を意味している。

この「ゲーム状況の判断」とは、プレイヤーの「意思決定（decision-making）」の行為を指している。したがって、「誇張」には意思決定に関わる子どもにとっての複雑さを緩和していくことが大いに関係している。ゴール型のゲームには後述するように、この意思決定の難しさが横たわっており、ここにゲーム修正の前提が存在している。そこでここでは「意思決定の契機と対象」（岩田 2013）という考え方を土台として取り上げてみる。

このような経緯から、本研究では、ゴール型のゲームの1つである「セストボール」に着眼したい。なぜなら、セストボールは特に「意思決定の契機」という観点から、「やさしい教材づくり」に向けて大いに評価しうる前提を有していると考えられるからである。

本稿での直接的な課題はこのセストボールを素材にして新たに考案した「スクウェア・セストボール」の教材としての有効性を実践的に検討することにある。まず、セストボールに着眼するその根拠についてこれまで指摘されてこなかった新たな視点から説明したい。

また、今回の実践では従来みられたゲームに修正を加えているため、それについての課題意識を記述した上で、実際に実践した授業についてその成果を主としてゲーム分析及び形式的授業評価を用いて検討・考察したいと思う。

## 2. 「意思決定」からみた「ゴール型」ゲームの前提と新たな教材づくり

－「スクウェア・セストボール」の教材づくりにおける課題意識－

### 2.1 「ゴール型」ゲームの子どもにとっての難しさとゲーム修正の視点

ボール運動における「理解のためのゲーム指導論」(Teaching Games for Understanding = TGfU) の中で、ソープら (1986) は「ゲームの独自性は、そこで用いられる技術に先立った意思決定の過程にある」と指摘している。この「ゲームの独自性」について岩田 (2012) は、次のような2つのレベルで解釈できるとする。

- ・その一つは、ボール運動というのは、たとえば、器械運動や陸上運動、水泳などの運動とは異なって、ゲームの中で常に「意思決定」(プレイ状況の「判断」)が要求される特質を有していること。
- ・他の一つは、ボール運動の領域内において、その戦術的課題 (tactical problem) の構造の違いに応じて、ゲームの面白さを生み出す特徴的な「意思決定」(判断)のあり方が存在すること。

「ゴール型」ゲームの子どもにとっての難しさを考えるには、当然ながらまずそのゲームがプレイヤーに何を要求するのかを基盤にする必要がある。学習指導要領では、ボール運動の指導内容が「ボール操作」と「ボールを持たないときの動き」の2つから整理され、記述されているが、そのような技能的側面の発揮の前提として、ボール運動ではゲーム状況の中での「意思決定」が非常に重要な内容として含まれていることを確認しておかなければならない。そして、「ゴール型」のゲームでは、味方と相手がコートを共有する中で、空間を生み出しながらボールをキープし、ゴールにシュートしたり、ゴールラインにボールを持ち込んだりすることが戦術的課題になる。このゴール型特有の戦術的課題に応じて、パスやシュートの有効空間の創出に向けての意思決定 (判断) が特徴づけられる。

このゴール型のゲームの中で要求される意思決定にみられる子どもにとっての難しさについて岩田 (2013) は「意思決定の契機と対象」の視点から次のように指摘している。

確かに、ネット型にもベースボール型にも当然ながらその特有の難しさがありますが、ゴール型では以下の事柄を意識しておく必要があるでしょう。まず、ゲームの状況判断において、味方、相手、そしてゴールの位置といった多くの「契機」が包み込まれているところです。

例えば、今、攻撃側のボールを持たないプレイヤーであるとすれば、ボールマン (ボールを持ったプレイヤー) と少なくとも自分の周囲に存在する相手、そしてゴールとの関係の中で、自分の役割 (ボールを繋ぐ、シュートチャンスに飛び込むなど) と位置取りを意思決定しなければなりません。

まずここに大きな課題性が潜んでいると言ってよいでしょう。また、ゲーム展開が非常に速く、常

に流動的な様相になることです。そこではゲーム状況の判断の「対象」となる「空間」(スペース)の意味が刻々と変化することも子どもたちにとっての困難性の前提になっていると考えられます。

このような事柄の基底にさらに次のような指摘が可能であると思われます。既存のバスケットボールのゲームを例にとれば、ゴールに対して 180 度の攻撃空間が存在しますが、基本的にはボールをどこに持ち込んでも、どこに走り込んでも自由です。また、ドリブル・パス・シュートの選択もできるし、パスにおいて誰を受け手として選び出すかも自由です。

しかしながら、ゲームの中で「何をしたらよいかわからない」「どこへ動けばいいかわからない」という子どもたちにとっては、この自由が実は「不自由」を生み出しているのではないのでしょうか。

ゴール型では、味方、相手、ゴールを意思決定の契機として様々な行動が選択される。しかしながら、その「意思決定の契機の多さ」とともに、「空間の流動的な変化」「行動の自由性」というゲーム参加の難しさが横たわっている。このような戦術的課題の解決のための特性、特に「意思決定の契機」といった視点から「セストボール」に着眼してみたい。

## 2.2 「セストボール」への着眼—これまでの評価と新たな視点

「セストボール」はバスケットボールに類似したゴール型ゲームである。我が国の学校体育で紹介されたのは次の高橋(1992)の指摘からであると言ってよいであろう。

「セストボールはアルゼンチン生まれのスポーツで、すでに国際的な競技会も開かれている。このゲームはバスケットによく似ているが、ドリブルができず、パス—シュートを中心に展開されるため、連携プレーの学習頻度を高める上でとても有効である。また、ゴールが各コート中央にあるため、シュートチャンスが倍増する」

セストボールを基にした教材化、およびその実際の実践報告は小谷川(1992)をはじめとして、特に『体育科教育』、『楽しい体育の授業』誌を中心にその後 30 編を超えている。それらの報告を主としてセストボールの教材評価の観点から検討すると総じて以下のような事項として整理できる。

- ・シュートエリアが 360 度であるため、シュートチャンスを生み出す機会が豊富に提供できること。
- ・ゴールの大きさや高さの設定が子どもにとって易しいこと。
- ・「パス—シュート」形式であるため(ドリブルの使用がないため)、ボール操作が易しいこと。
- ・一部の子ども(例えばドリブルの上手な子ども)の独占的なプレイ支配が生じにくく、ボールを持たないプレイヤーが積極的に動く必要があること。
- ・ゴールが中心にあることで、動ける範囲が広くなるとともに、その空間を生かした連携プレイを学習するベースとなること。

これらは総じて、セストボールの「ボール操作」や「ボールを持たないときの動き」に関わった技能的側面における評価であると言ってよいであろう。ここではそれに対して、ゲームの中における「意思決定」の側面からも新たな評価視点を提供してみようと思う。

これまで報告されてきた授業実践において、セストボールを素材にしたゲームでは通常、円形のシュートエリアが設定されており、ディフェンスはそのエリアを画するシュートラインよりも中に入ってオフェンスをマークすることができ、またオフェンスはラインの外からシュートをする形式が取られている。これがほぼ共通するゲームの教材化である。

さて、前述したように、ゴール型のゲームでは、「味方」「相手」「ゴール」といった「意思決定の契機」を基に行動がなされるところに難しさが存在している。ただし、この「教材化されたセストボール」では、円形のシュートエリアの中心にゴールが配置されているため、とりわけシュートエリア付近でのセットプレイ状態の場面では、シュートチャンスを創出するための「意思決定の契機」はおおよそ「味方」と「相手」に限定されることになる。ゴールがエリアの中心にあることから、シュートライン付近で移動しても、ゴールはほとんど同じ距離の位置にあり、内側にいるディフェンスからずれてパスを受けることができれば、すべてシュートチャンスを創出することができる。つまり、今、攻撃側のボールを持たないプレイヤーであったとすれば、ボールを持った味方のプレイヤーと自分をマークする相手の位置取りを手掛かりにして「ボールを持たないときの動き」をすればよいことになる。したがって、実は、「教材化されたセストボール」は技能的側面ばかりでなく、「意思決定」の視点からも易しいゲームの提供に貢献しているものとして解釈できるのであり、この新たな視点から再評価できる。

### 2.3 「ボールを持たないときの動き」をさらにわかりやすくする

「意思決定の契機」が限定されていることは、特にゴール型の学習に慣れ親しんでいない子どもたちにとって非常に重要なことではあるが、パスコースを創出したり、シュートチャンスを生み出すことに向けた「ボールを持たないときの動き」をする上で、「円形」のシュートエリアは若干の不都合さを抱えている。それは広いシュート空間を提供してはいるが、苦手な子どもにとっては「どこに動けばよいのか」を判断することを難しくしていると考えられる。この「ボールを持たないときの動き」に向けて、「私はいつ、どこへ動くべきなのか」をより明瞭に易しく判断できる条件を考えてみるのがここでの課題である。

そこで構想したのが、ゲームのプレイ人数との関係を組み合わせた、「四角形のシュートエリアでの3対2のアウトナンバー・ゲーム」である。この形式であれば、エリア4辺のうち3辺にオフェンスが位置取り、ボールの移動とディフェンスの動きに対応して、主として残りの1辺が「チャンスメイク（シュートチャンスとなる場所に飛び込む）」、あるいは「サポート（ボールを繋ぐためのパスコースを創る動き）」に利用されることになる。したがって、「いつ、誰が、どこへ動けばいいのか」がかなり鮮明になりうる。

ここでは、ゴール型の中心的な課題にもなり、そしてそのところが最も難しい「ボールを持たないときの動き」に焦点化した「スクウェア・セストボール」によって、よりわかりやすく豊かに学習することを期待したい。

### 2.4 「スクウェア・セストボール」のルールの大要

表1は、新たに構成した単元教材「スクウェア・セストボール」のルールの大要である。

表1 「スクウェア・セストボール」のルールの大要

《ゲームの人数》	攻撃3人, 守備2人
《コート》	縦横5mのシュートエリアを設定し, 中央にゴールを配置する.
《ゴール》	セストボールゴール(リングの直径60cm, 高さ180cm…高さは子どものシュート技能とボールの軌道を考慮した)
《ボール》	ソフトバレーボール低学年用(キャッチしやすいように若干空気を抜いておく).
《得点方式》	四角形のシュートエリアの外からシュートし, リングに入れば2点, リングに当たれば1点とする.
《ゲーム時間》	1ゲーム4分(ハーフ2分:ハーフで攻守交代, ハーフの中でのプレイヤーの交代はしない)×4セット.
《その他の主なルール》	
【ボール操作】	・ボール保持者は移動できない. ドリブルはなし. パスのみでボールを移動させなければならない.
【攻撃】	・攻撃はシュートエリアの外からシュートしなければならない. ・攻撃側はシュートエリア内を通過して移動することができる.
【守備】	・守備はシュートエリアの外に出ることはできない. ・守備では攻撃側のボールをはじいたり, 奪ってはいけない. また, 覆いかぶさるようなマークをしてはいけない. ・守備では攻撃側がシュートしたボールに触れてはいけない.
【ゲーム開始・リスタート】	・ゲームは, 攻撃側が守備側の1人にボールを手渡して, そのボールの返球を受けてスタートする. 得点が入ったとき, 同様にリスタートする. ・攻撃側がリバウンドボールをキープすれば, そのままプレイを続けることができる. ・守備側がリバウンドボールをキープしたときには, 速やかにボールを攻撃側に返球してリスタートする.
【コートのライン】	・サイドライン, エンドラインは設定しない(ディフェンスはシュートエリアの外側には出られないため, ルーズボールを争う場面は起こらない).

### 3. 「スクウェア・セストボール」の単元展開の概略

本実践の単元は9時間構成とした。毎時の授業展開は、基本的に「用具の準備・ウォーミングアップ」→「全体での学習課題の把握」→「チームでの課題練習」→「ゲーム①②」→「チームでのミーティング」→「ゲーム③④」→「チームでの振り返り」→「全体での学習のまとめ」の流れをとって進められた。

表2は、単元における学習のねらいの展開についてその概略を示している。

1チーム3～4人で構成し、全体で8チームとした。体育館に4コート設け、すべてのチームが授業の中で練習・ゲームが同時に行えるようにした。毎時後半に、単元教材とな

る「スクウェア・セストボール」に各チームとも4ゲーム取り組んでいる。なお、表3に、実際に単元の各時間の中心的な学習課題となった事柄を示した。

表2 「スクウェア・セストボール」の単元の概略

第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時	第9時
【ステップ①：ゲームを理解しよう】 (兄弟チームでの練習・ゲーム) ゲームのルールを理解し、ノーマークでシュートしよう。			【ステップ②：練習したことをゲームに生かそう】 ゲームの中でノーマーク・シュートができるように、チーム力を高めながら、ノーマークになる動きを素早くしよう。			【ステップ③：リーグ戦】 高めてきた力をゲームで発揮しよう。		

表3 各時間における中心的な学習課題

第1時	ボールを繋ぎ、ゴールから近いところでノーマーク・シュートをしよう。
第2時	ディフェンスが目前にいないときはシュートしよう。
第3時	ノーマークの仲間を見つけて、よいパスを出そう。シュートの準備をしてパスをもらおう。
第4時	パスを受けなかったとき、次にパスをもらうために動こう。
第5時	ノーマークになっていたら、声やアクションでボールを呼んでパスをもらおう。
第6時	味方とタイミングを合わせてパスをし、パスミスが減らして、素早くシュートをしよう。
第7時	パスでディフェンスを寄せてノーマークを創ろう。ノーマークのときは積極的にシュートしよう。
第8時	3人で心を合わせて、ナイスプレイをたくさんしよう。
第9時	プレイ中にチームの中で掛け声を増やして、ナイスプレイをたくさんしよう。

#### 4. ゲーム・パフォーマンスに関する学習成果の分析

単元の第2時以降、体育館の4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ている。体育館のギャラリーから4台のカメラですべてのゲームを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ている。

##### 4.1 ゲーム様相のパターン分析

ゲームの中心的な課題となる「有効空間にボールを持ち込み、ディフェンスにマークされずに（マークを外して）フリーな状況でシュートを打つ」ことの達成度が重要な情報となる。そこで、表4のように、攻撃場面をA～Cの3つのパターンに区分し、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。表5はその結果である。期待したいのはもちろんAパターンの割合の向上であるのは言うまでもない。

表5の数値から、ディフェンスのマークを外してフリーな状況からシュートに持ち込むAパターンの出現頻度が単元序盤の40%台から単元終盤には70%台まで確実に向上して

いたことが認められた。ここから単元の進展にしたがって、ノーマークを創ってシュートするゴール型の中心的な課題が非常に濃密に学習されていったことが推察できる。

表4 ゲーム様相のパターン区分のカテゴリー

Aパターン	・ノーマークの状態シュートを打った場合。
Bパターン	・ディフェンスにマークされている状態でシュートを打った場合。
Cパターン	・ディフェンスにパスカットされたり、パスミスなどによってボールがデッドしてしまったりした場合。

表5 各時間の出現パターンの回数と全体に占める割合

	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時	第9時
Aパターン	167	162	167	199	200	218	233	213
	42.3%	51.4%	50.3%	54.5%	65.6%	71.7%	70.2%	72.0%
Bパターン	185	113	125	126	69	57	67	48
	46.8%	35.9%	37.7%	34.5%	22.6%	18.8%	20.2%	16.2%
Cパターン	43	40	40	40	36	29	32	35
	10.9%	12.7%	12.0%	11.0%	11.8%	9.5%	9.6%	11.8%

#### 4.2 「ボールを持たないときの動き」の学習成果

このゲームにおいてシュートチャンスを創り出すためには、「ボールを持たないプレイヤー」が「味方（ボールマン）」と「相手」の位置関係から、シュートに繋がる有効空間を判断し、適切にボールを持たないときの動きをする必要がある。そこで、ゲームの中で「ボールを持たないプレイヤー」の2人のうち、ボールマンからパスを受けなかったプレイヤーに着目して、ボールを持たないときの動きの「適切率」を算出し、単元展開の中での変容を検討してみる。表6は、抽出した場面での動きを評価するカテゴリーを示している。

表6 「ボールを持たないときの動き」の評価カテゴリー

適切	・ディフェンスのいないシュートラインの1辺に動くことができた。
不適切	・ボールが動く前にいた1辺から移動することができなかった（パスを受けた味方の対面に位置していた）。

表7は、評価した「場面」と「適切」な行動のカウンタ数、および「場面」の数に占める「適切」な行動の割合としての「適切率」を表している。

ここでの「適切率」の数値から、「ボールを持たないときの動き」に関する明瞭な学習成果が確認できる。単元中盤以降では80～90%の適切率が示され、極めてわかりやすい学習が展開されたことが解釈できる。単元展開の時間的経過にしたがって、攻撃側のメンバー



間のパスのスピードが高まっていたことから（これは同時に守備側の防御の向上を意味する）、毎時同じゲーム時間でありながら、場面数が飛躍的に増加したのにもかかわらず、適切な行動が高まっていったことは明記されるべき結果であった。

表7 「ボールを持たないときの動き」の場面数、適切数、および適切率

		第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時	第9時
数	場面	130	222	199	281	460	602	571	671
	適切	77	158	147	244	421	528	524	636
適切率		59.2%	71.2%	73.9%	86.8%	91.5%	87.7%	91.8%	94.8%

#### 5. 形式的授業評価からみた授業成果

この授業を子どもたちはどのように評価したのであろうか。その全体傾向を確認するために、オリエンテーションが中心となった第1時を除いて形式的授業評価（高橋ほか2003）を実施している。表8はその結果を男女別およびクラス全体のスコアとして示したものである（スコアはそれぞれ3点満点）。

表8 「スクウェア・セストボール」の単元の形式的授業評価スコア

		第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時	第9時
成果	男子	2.76 (5)	2.78 (5)	2.78 (5)	2.93 (5)	2.93 (5)	2.87 (5)	2.96 (5)	3.00 (5)
	女子	2.81 (5)	2.81 (5)	2.67 (4)	2.81 (5)	2.87 (5)	2.85 (5)	2.90 (5)	2.98 (5)
	全体	2.79 (5)	2.80 (5)	2.71 (5)	2.87 (5)	2.90 (5)	2.86 (5)	2.92 (5)	2.99 (5)
意欲・関心	男子	2.96 (4)	2.87 (4)	3.00 (5)	2.97 (4)	3.00 (5)	2.93 (4)	3.00 (5)	3.00 (5)
	女子	2.94 (4)	2.91 (4)	2.94 (4)	2.97 (4)	3.00 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)
	全体	2.95 (4)	2.89 (4)	2.97 (4)	2.97 (4)	3.00 (5)	2.97 (4)	3.00 (5)	3.00 (5)
学び方	男子	2.89 (5)	2.90 (5)	2.97 (5)	2.97 (5)	2.97 (5)	2.93 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)
	女子	2.94 (5)	2.94 (5)	2.88 (5)	2.94 (5)	2.97 (5)	2.94 (5)	2.97 (5)	3.00 (5)
	全体	2.92 (5)	2.92 (5)	2.92 (5)	2.95 (5)	2.97 (5)	2.94 (5)	2.98 (5)	3.00 (5)
協力	男子	2.96 (5)	2.97 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)
	女子	3.00 (5)	2.97 (5)	2.94 (5)	2.97 (5)	2.97 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)
	全体	2.98 (5)	2.97 (5)	2.97 (5)	2.98 (5)	2.98 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)
総合評価	男子	2.88 (5)	2.87 (5)	2.92 (5)	2.96 (5)	2.97 (5)	2.93 (5)	2.99 (5)	3.00 (5)
	女子	2.91 (5)	2.90 (5)	2.83 (5)	2.91 (5)	2.94 (5)	2.94 (5)	2.96 (5)	2.99 (5)
	全体	2.90 (5)	2.88 (5)	2.87 (5)	2.94 (5)	2.96 (5)	2.93 (5)	2.97 (5)	3.00 (5)

表に示された数値からみると、単元序盤から極めて良好なスコアが得られたと判断してよいであろう。表中の括弧内は5段階評価を示しており、「総合評価」もかなり高い数値

が示されている（総合評価は 2.77 以上で「5」である）。子どもたちから大いに評価された授業であったと解釈できる。

この中で特筆すべきなのは一般的にスコアの得られにくい「成果」の次元においても非常に高い評価が与えられたことであろう。このことはゲームのパフォーマンスの評価にみられた学習成果を裏書きしていると言ってよいものと判断される。ノーマークをチームのみんなで作成し、選りすぐるゴール型の学習が子どもたちにわかりやすく提供され、技能の向上を伴った活動が展開されたことが推察できる。また、「協力」次元も極めて高い評価であった。このこともまた、子どもたちが探究すべき行動に向けて明瞭なゲーム像を共有できるようなわかりやすさがその前提になっていたのではないかと想像される。

## 6. おわりに

本実践では、ゴール型ゲームにおける「意思決定」の複雑さを緩和することの視点として、特に意思決定の契機の問題を取り上げ、「セストボール」に着眼した教材づくりとその授業について報告した。学習成果を確認するいくつかの分析から期待した結果が得られたと言ってよいのではないかと考えられる。

なお、本文の中では紙幅の関係からデータを伴って記述することはできなかったが、「ボールを持たないときの動き」の分析、および「形成的授業評価」において、総じて運動の苦手な子どもたちのスコアに非常に良好な結果が得られていることを付記しておく。

## 文献

- 岩田靖, 2010, ゲーム修正の論理, 高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編, 新版・体育科教育学入門, 大修館書店, p.60
- 岩田靖, 2012, 体育の教材を創る－運動の面白さに誘い込む授業づくりを求めて, 大修館書店, p.128
- 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
- 小谷川元一, 1992, セストボールを導入したバスケットボールの授業, 楽しい体育の授業 5 (2) : 39-41
- 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, p.73
- Thorpe,R.,Bunker,D.,& Almond,L., 1986, A Change in Focus for the Teaching of Games. In Pieron,M. & Graham,G(Eds.), Sport Pedagogy: The Olympic Congress Proceedings. Vol.6., Champaign,IL, Human Kinetics, pp.163-169
- 高橋健夫, 1992, ボール運動教材の再検討, 楽しい体育の授業 5 (2) : 4-6
- 高橋健夫・長谷川悦示・浦井孝夫, 2003, 体育授業を形成的に評価する, 高橋健夫編, 体育授業を観察評価する, 明和出版, pp.12-15

(2014年4月9日 受付)