

< 実践報告 >

中学校体育におけるフラッグフットボールの授業実践
 —球技領域における選択制授業に関連した教科内容構造の視点から—

小笠原重光 長野市立裾花中学校
 岩田 靖 信州大学教育学部スポーツ科学教育講座

A Report on the Lesson of Flagfootball in Secondary Physical Education
 —From the Viewpoint of Structure of Teaching Contents in Relation to
 Selective Physical Education Instructions in Games—

OGASAWARA Shigemitsu : Susobana Junior High School
 IWATA Yasushi : Education of Sport Sciences, Faculty of Education,
 Shinshu University

研究の目的	中学校体育における選択制授業を見通した球技領域の教科内容の構造, および第 1 学年で強調されるべき内容を検討し, フラッグフットボールの授業の可能性を探究すること.
キーワード	フラッグフットボール 選択制授業 教科内容 形成的授業評価
実践の目的	戦術の共有を軸としたフラッグフットボールの授業成果の検討
実践者名	第一著者と同じ
対象者	長野県長野市立裾花中学校 1 年生 (40 名)
実践期間	2003 年 9 月下旬～11 月中旬
実践研究の方法と経過	中学校 2 年生以降において実施される選択制授業を見通し, 球技領域のカリキュラム構成を念頭に据え, 1 年生段階において強調されるべき教科内容として「チームにおける戦術を中核とした学び方」を抽出し, その内容を担い得る素材としてフラッグフットボールを選択して授業実践を試みた. 授業成果は特に, 形成的授業評価を手掛かりとし, 授業クラス全体, 運動技能の上位群と下位群, さらに抽出生の観点から検討を加えた.
実践から得られた知見・提言	形成的授業評価のスコアの変化を授業の展開やゲームへの参加の様子と重ね合わせて考察した場合, ゲームの理解, 戦術の共有, プレイの具体的見通しといった「認知的領域」の学習の視点が球技学習において非常に重要であることが改めて確認された. その意味で, フラッグフットボールはこれらの学習を強調し, チームによる球技学習の成果が期待できる素材であることが指摘できる.

1. はじめに

本稿では、中学校保健体育において1年生で実践した「フラッグフットボール」の授業について報告する。ここではまず、2年生以降において実施される「選択制授業」を見通し、球技領域のカリキュラム構成を念頭に据えて、この授業の位置づけを説明する。つまり、この授業実践の背景を記述したい。

その上で、授業実践の成果を「形式的授業評価」を手掛かりにしながら検討してみたい。そこでは、この授業が生徒に与えた影響を分析するために、授業クラス全体の授業評価、また、運動技能の上位群と下位群とを比較するデータを提示するとともに、特に、球技領域の学習に困難さと否定的感情を抱いていた抽出生（Sさん）の単元展開における変化を具体的に記述し、考察してみることにする。

2. 授業実践の背景

ここで取り上げる1年生のフラッグフットボールの授業実践について、その授業設定・構想の背景を以下のいくつかの視点から指摘しておく。

2.1 選択制授業の理念と選択原理への疑問

中学校保健体育・体育分野において「選択制授業」が導入されたのは1989（平成元）年の学習指導要領の改訂によってであった。戦後教育の抜本的改正（いわゆる戦後教育の総決算）を主張する中曽根内閣のもとで、1984年、「臨時教育課程審議会」が設置され、この教育改革を明治初期と第二次世界大戦後のそれに匹敵するものと位置づけ「21世紀を展望する教育改革」が打ち出されていく。そこでは、「個性重視の原則」、「生涯学習体系への移行」、および「変化への対応－国際社会への貢献・情報化社会への対応」といった基本的視点が掲げられ、特に「個性重視」はその中心をなす事項として主張される。1989年の学習指導要領の改訂はまさにこの潮流の中にあつたものである。

体育では、「生涯体育・スポーツ」と「体力の向上」の二つの観点をともに強調し、それらが並列的な目標であることが明確化された。つまり、学習指導要領上において「運動の教育」と「運動による教育」の複眼的立場が明瞭に示された。この前提に立って、中学校では生徒の能力・適性等に応じた適切な運動実践の方法の学習が強調されたことにより、運動領域や運動種目を一層選択して履修できるように変更され、実質的に第2学年以降における「選択制授業」の採用となった。

「選択制授業」はもともと民間教育研究団体の一つである全国体育学習研究会において、その理論的骨子が形成されてきたものであるが、およそ選択制を支える論理は「個別化・個性化」、および「生涯スポーツ」の観点から提示されてきていたと言える。

しかしながら、現実に実施されている選択制に対しては、特に教科内容（学習内容）の視点から疑義が呈されてきているのも事実である。例えば、久保（1989）は選択制が成立する条件として、①選択肢が相互に共通性を持ち、1つを選ぶことで他を代表できる場合、または、②共通の基礎が十分に身につけている場合、のいずれかを満たす必

要があるが、学習指導要領の示す選択制はその要件を欠落させていることを指摘している。また、高橋（1995）も「選択制授業は運動種目の選択のみに焦点を合わせるが、果たして『どの運動種目を選択しても体育の学習内容は共通に習得されるのかどうか』、このことを問いかける必要がある」とする。さらに、木村（1996）も同様な視点から、「どの種目を選らんでも、必要最小限の共通学習内容が保証されるように仕組みられているのかどうか」について検討する必要があるが、これについては疑問が大きいことを記述している。

これらの指摘における問題意識は、「選択」に先立つ教科内容の共通性の視点である。またそれは、選択制を可能にし、それを支える論理が問われているのであり、個別の運動領域や種目と教科内容の関係を見通した選択原理の探究・構築の必要性を指摘するものである。

2.2 教科内容の構造的・階層的理解と1年次の必修授業におけるその中核

以上の指摘は、選択制に関わって教科内容の構造を教育課程（カリキュラム）の次元で種目選択を論ずるその論理を求めるものであるが、これに関わって岡出（1996）の指摘は重要である。

岡出は、教科内容を検討していく際には、次の二つの区別が必要であると述べる。

- ①「教科の枠を越える内容」と「教科固有の内容」の区別
- ②「スポーツ種目の枠を越える内容」と「スポーツ種目に固有な内容」の区別

さらに岩田（1998）は「選択制」に関わって以下のような指摘をした。

「選択制」を考えることは、多様なスポーツ（運動文化）の中から教育的視野において特定の種目を抽出、グループピングし、グループ間の選択やグループ内の選択を可能にしたり、それについて検討していくことが前提となるのであるから、「当然ながら、そこで学びえる内容、伝えるべき、探究されるべき内容についての認識の異同が問われる」ことになる。したがって、『「選択制」は確かに教科内容を積極的に考える契機になり得る』が、ただし逆に、「教科内容への一定の見通しがなければ『選択制』は成立しようがない」とする。

そこで、さらに教科内容の枠組みを考える手続きとして、①ある特定のスポーツ種目に固有な内容（知識・技術）、②いくつかのスポーツ種目群や領域に共通する内容、③スポーツ種目の相違を越えて設定し得る、一般性を有した内容、④さらには体育という教科を越える内容の区別していく必要性を論じ、「これらの区別は、教育課程・授業構成における『素材主義』（種目主義）を脱皮していく契機である」と指摘した（岩田2000）。

ここではこれらを前提に、球技領域における教科内容を選択制との対応から構造的・階層的に理解する枠組みを試案的に提示したい。当然ながら、着目すべきなのは、近年の球技指導において戦術学習を強調する視点から提案されている「球技の分類論」である。そこでは、レン・アーモンド（1986）や高橋（1993）による戦術行動をベースに

した分類が今日的意義を持つであろう。「侵入型」「ネット／壁型」「守備・走塁型」「ターゲット型」（あるいは、「攻守入り乱れ系」「攻守分離系」「攻守交代系」といった分類は、種目の「選択」を支えるフレームワークとして機能し得る。これを軸にすれば、「球技に共通する一般的な教科内容」、「タイプに類型化される球技種目群に共通する戦術行動の次元における教科内容」、さらに「個別の球技種目に固有な教科内容（特定の運動技術）」を構造化・階層化して考えることができる。

このように考えることができるとすれば、1年次の必修授業において強調すべきは「球技に共通する一般的な教科内容」であり、それを土台にして2年次以降の選択制授業において、戦術行動の相違によってこの一般的内容をどのように発展させていくことができるかが重要となるのである。ここでは、特に集団的なゲームを探究する学習の中心として、「チームにおける戦術を中核とした学び方」を球技領域に共通した一般的内容として解釈しておきたい。つまり、球技領域の学習において、その本質的な面白さを生み出す源泉として、この教科内容を必修授業のテーマに据えるということである。

3. 必修授業におけるフラッグフットボールの素材選択の根拠

先述したように、球技学習における一般的な共通の教科内容として、「チームにおける戦術を中核とした学び方」を抽出し、それを1年次の必修授業における球技の中心的なテーマとして据える際に、果たしていかなる素材（種目）が妥当であるのか。

球技はゲーム状況の変化が大きく、それは連続的に、そしてときには急激に生起するという特徴がある。プレイヤーは変化する状況に応じて多様な運動行為の選択肢において判断を下し、運動を遂行していく面白さや楽しさを味わうのである。しかし、適確な状況判断ができない場合には面白さを味わえないばかりか、苦痛にさえなる。特に集団的なゲームではその傾向が強まる。

今回の授業では、チームにおいて戦術に関わる共通理解をベースにした学習を強調していることから、「フラッグフットボール」に着目した。

中村・岩田(2002)はフラッグフットボールの素材としての教育的価値について、「バスケットボールやサッカーなどと同様に『侵入型』(攻守入り乱れ系)のゲームであるが、常に『流動的』に展開されるバスケットボール等に比較して次のような顕著な相違がみられる」として以下のように記述している。

- 攻守の明確な区別のもとに開始され、各攻防が1回毎に区切られている。そこでは、「ハドル」と呼ばれる、作戦を話し合う機会が攻撃・守備のたびに確保される。
- そのため、プレイヤーの役割を明瞭に分業でき、1回毎の攻撃・守備のフォーメーション等の作戦についてメンバー間の共通理解ができる。また、作戦を行動に結びつけやすく、プレイごとに作戦の有効性やメンバーの動きについてフィードバックが得られ、その確認ができる。
- 攻撃方法は、「ラン」、「パス」の2つに限られ、移動にも制約がなく、またボール操作もさほど困難でない。

いため、今ある力から十分スタートすることができる。

○これらを前提にしながらも、特筆されるべき相違は、「攻撃側のボール保持者のタグ(腰に付けたタスキ)を守備側のプレイヤーが奪取することにより、プレイの進行を止め、それ以上の侵入をくいとめることができる」ところにある。したがって、能力の高い子どもだけのプレイではおよそ得点できず、チームのメンバー全員による役割行動の大切さが求められ、プレイに先立った作戦に関する共通理解の必然性を高めている。

○そこでは、一人ひとりの役割や責任を通してどのようにしたら相手の陣地へ攻め込めるのか、また侵入を押さえられるのかに学習内容を絞り込むことができ、戦術学習を明確化し得る。さらに、ゴール型のゲーム以上に、子ども同士のより濃密な関わり合いと集団的達成の喜びに誘い込み得る可能性を秘めている。

つまり、ボール操作の運動技術の課題性が高くないこと、作戦の立案とその共有が必要なこと、流動的なプレイではないこと等、球技の苦手な生徒でも戦術を核にしてチームのメンバーと関わった学習が保障できる可能性が認められるのである。

4. 単元の構想－単元の展開と修正したフラッグフットボールのルール

最初に指摘したように、単元は13時間で構成した(クラスは男子22名、女子18名、計40名)。第1時はオリエンテーション、最終の第13時はまとめの時間とし、第2時から第12時まで、各時間にゲームを挿入しながらチーム学習を展開した。

前半の6時間を「ねらい1」とし、「用具やルール、ゲームに慣れ、個人技能を身につけるとともに、チームごとの仲間のよさを生かした作戦をつくり、『誰が』『どこに動いて』『何をするのか』『どのようにするのか』を確認しながらゲームをする」こと、また後半の5時間を「ねらい2」として、「相手チームの裏をかくためにディフェンスのコートバランスを崩す作戦を立て、『誰が』『どこに動いて』『何をするのか』『どのようにするのか』を確認し、チーム一丸となってゲームをする」ことを授業目標とした。

なお以下に掲げるのは、採用し、修正したフラッグフットボールのルールである。

【基本ルール】

- ・ジャンケンで攻撃権をとり、ゲームを開始する。
- ・ゲームはオフェンス4人対ディフェンス3人で対戦する。
- ・オフェンスはクォーターバック1人、ランニングバック3人。
- ・攻撃権はゲームⅠでは2回、ゲームⅡで2回の計4回。
(ねらい2のゲームⅠでは3回、ゲームⅡで3回の計6回)
- ・1回の攻撃権において3回のプレイができる。
- ・1回のプレイでパスは1回。
- ・フラッグを取ったときは大きな声で「ゲッツ!」と叫び、フラッグを上げる。
- ・コートは20m×40m。
インターセプトによるターンオーバーをなくすことで、一方向からの攻防とする。
エンドゾーンを共有して、両サイドから2ゲームを行う(グラウンドの有効利用)。

【1回のプレイが終わるとき】

- ・パスが通らなかったとき…クォーターバックの投げた位置のセンターから次の攻撃を始める。
- ・ボールを持ったプレイヤーのフラッグが取られたとき…取られた位置のセンターから攻撃を再開する。

<ul style="list-style-type: none"> ・サイドラインから出たとき…出た位置のセンターから次の攻撃を始める。
【攻撃権が相手に移るとき】 <ul style="list-style-type: none"> ・タッチダウンしたとき。 ・3回のプレイが終わったとき。 ・パスをインターセプトされたとき。
【ゲームが終了するとき】 <ul style="list-style-type: none"> ・互いの2回の攻撃権を終えたとき（ねらい2では3回） ・互いの2回の攻撃ができなくても、10分を経過したら終了（ねらい2では3回） 続きをゲームⅡで行う。
【得点】 <ul style="list-style-type: none"> ・各ライン（1点、2点、3点のライン：間隔は10m）を越えるごとに1点。 ・1回の攻撃で最大3点獲得することができる。
【勝敗】 <ul style="list-style-type: none"> ・ゲームⅡを終了した時点での合計得点で勝敗を決める。

5. 形成的授業評価からみた授業成果

単元の中で、実際にゲームを含めた運動学習が中心的活動となった第2～第12時において、「形成的授業評価」（高橋ほか 2003）を実施した。このスコアから単元展開における授業成果の一端を概略的に把握しておきたいと思う。

5.1 クラス全体について

表1は授業評価のスコアを男子、女子およびクラス全体の平均において示したものである。全体的傾向として、単元後半には生徒から概ね肯定的な評価を得た授業であったと言えるであろう。

表1 フラッグフットボールの形成的授業評価スコア

		2時	3時	4時	5時	6時	7時	8時	9時	10時	11時	12時
成果	男子	2.24	2.39	2.41	2.60	2.38	2.53	2.53	2.47	2.48	2.35	2.75
	女子	2.08	2.22	2.02	2.28	2.16	2.38	2.37	2.22	2.24	2.42	2.45
	全体	2.17	2.32	2.25	2.47	2.28	2.46	2.46	2.35	2.38	2.38	2.61
意欲・ 関心	男子	2.50	2.77	2.82	2.84	2.71	2.95	2.86	2.75	2.82	2.80	2.95
	女子	2.26	2.26	2.09	2.31	2.15	2.63	2.58	2.41	2.68	2.63	2.82
	全体	2.39	2.55	2.51	2.63	2.46	2.80	2.74	2.59	2.76	2.72	2.89
学び方	男子	2.21	2.48	2.32	2.47	2.50	2.47	2.34	2.28	2.43	2.43	2.67
	女子	1.82	1.82	1.78	2.04	1.94	2.38	2.14	2.00	2.29	2.13	2.44
	全体	2.04	2.19	2.09	2.30	2.25	2.43	2.25	2.15	2.37	2.29	2.57
協力	男子	2.43	2.59	2.50	2.53	2.57	2.63	2.59	2.43	2.73	2.63	2.81
	女子	2.24	2.18	2.09	2.23	2.44	2.75	2.47	2.38	2.41	2.41	2.62
	全体	2.34	2.41	2.33	2.41	2.51	2.69	2.54	2.41	2.59	2.53	2.72
総合 評価	男子	2.33	2.54	2.50	2.61	2.52	2.63	2.58	2.48	2.60	2.53	2.79
	女子	2.10	2.13	2.00	2.22	2.17	2.51	2.39	2.25	2.39	2.40	2.57
	全体	2.23	2.36	2.29	2.45	2.37	2.58	2.49	2.37	2.51	2.47	2.69

一般に、「男女共習授業」で、特に球技など男女がともに同一のチームにおいて活動する授業場面では、女子のスコアが低く、この授業でも全時において女子の平均スコアが男子を下回っている。これは、男子との対応から女子が練習やゲームに積極的に関与できず、パフォーマンスの成果を感じ取れないことに起因している場合が多い。この授

業もスコア的にはその例外ではなかったと言えるが、女子の「総合評価」の平均スコアは単元前半が2点台をやや越えたところであったのに対し、第7時を契機にかなりの向上を示しており、ここにこの授業実践のもっていた意味を探り、解釈を加えてみる視角が存在する。これについては、後述の抽出生について検討する箇所でも触れてみたい。

5.2 上位群と下位群の比較からみた授業様相について

この授業が球技を得意としている生徒と、非常に苦手意識を持っている生徒にはどのような影響を与えているかを理解するために、事前に抽出しておいた「上位群」「下位群」（各3名）の授業評価を比較してみた（表2）。このスコアからすれば、フラッグフットボールのゲーム学習が両群の生徒たちから好ましい評価を得たと解釈しても間違いのないであろう。単元後半から終末にかけてかなり高いスコアの向上が認められるからである。特徴的なのは、下位群のスコアの上昇が顕著であったことである。それも単元前半には非常に否定的な評価であったものが、先ほど指摘したのと同様に第7時を境として急激に変化している。この事実を解きほぐすことが重要であろう。

表2 各群の形成的授業評価における「総合評価」の変化と比較

	2時	3時	4時	5時	6時	7時	8時	9時	10時	11時	12時
上位群	2.19	2.67	2.74	2.52	2.56	2.85	2.81	3.00	2.70	2.74	3.00
下位群	1.48	1.70	1.59	1.81	1.89	2.44	2.56	2.22	2.70	2.59	2.81
全体	2.23	2.36	2.29	2.45	2.37	2.58	2.49	2.37	2.51	2.47	2.69

6. 抽出生「Sさん」の授業評価の変化からみたフラッグフットボールの授業

「Sさん」は、単元前半の形成的授業評価スコアが最も低かった女子生徒である。

本実践の第1時におけるオリエンテーションの際に、教師から単元や授業の学習の進め方について説明を行い、フラッグフットボールのビデオを見せた後、その感想と授業に対する期待を生徒たちに記述させた。次の文章はSさんのものである。

「あまり難しくなさそうで、ルールも単純なので、『私でもできそうだなあ』と思った。でも、足が遅いので『嫌だな』と思ったが、作戦で補えそうなのでよかった。男女一緒のチームっていうのがとても嫌だ」

やさしそうなゲームであること、作戦の良し悪しが勝敗を決めることなど、このゲームの特徴を理解した感想となっている。ただし、小学校でのボール運動の経験からか、男女共習に対する嫌悪感が記述されていることが一つの特徴である。

表3 「Sさん」の形成的授業評価の推移

	2時	3時	4時	5時	6時	7時	8時	9時	10時	11時	12時
成果	1.00	1.00	1.00	1.00	1.67	2.00	2.67	2.67	2.67	2.00	3.00
意欲・関心	1.50	1.00	1.00	1.00	1.00	2.00	2.50	2.00	3.00	2.50	3.00
学び方	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.50	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00
協力	1.50	1.00	1.50	1.00	1.50	2.50	2.50	2.50	2.50	2.50	2.50
総合評価	1.22	1.00	1.11	1.00	1.33	2.00	2.44	2.33	2.56	2.22	2.67

表3は、Sさんの形式的授業評価のスコアである。第2時から第6時まで、総合評価で1点前半が続いている。これは端的に言って最悪の評価である。授業の中で、運動の成果も楽しさも、そして仲間との関わり合いもほとんど生み出されていないことを示している。この間におけるSさんの授業後の感想は次のように記述されていた。

第2時：「ルールがなんとなく理解できた。だが、あまり楽しくなかった。」
第3時：「楽しくなかった。ルールがちゃんと理解できた。」
第4時：「ゲームに出ても、後ろの方で見ているだけだった。」
第5時：「ゲームに参加しなかった。早く終わるといいです。」
第6時：「作戦をしっかり立てられた。今度はちゃんと作戦通り動けるといいです。」

第2・3時の感想からは、ルールは理解できたものの、ゲームに参加することができない状況が、また第4・5時では、ゲームに参加する意欲が失われていることが読み取れる。なぜ、Sさんはゲームに積極的に関与できなかったのだろうか。ここでは授業評価が向上し始めた第7時直前の第6時に焦点を当ててみたい。

第6時は体育館において授業が進められた。ここでは通常のゲーム中心の学習展開ではなく、作戦を立案したり、それを実行したりするのに、「誰が」「どこに動いて」「何をするのか」「どのようにするのか」について各チームで十分検討する機会をもった。おそらく、Sさんはこの時間を通し、チームの中で自分がすべきプレイを理解し、ゲームに見通しを持つことができ、第7時以降への学習に対する期待が生まれてきたのであろうと推察される。第2・3時の授業においてルールは理解できたものの、どこに動いて、何をどのようにするのかといったゲームの中でのプレイについて具体的に、そして明瞭に意識化することができなかつたために、実質的にゲームに参加できず、その参加意欲まで減退させたものと考えられる。

なお、Sさんがオリエンテーション後に書いていた「男女一緒のチームっていうのがとても嫌だ」というのも、実は上記の事柄と大いに関連するものであることが、Sさんとの会話を通して明らかになった。それは、小学校時代の経験によるもので、男女でボール運動の学習を行う際に、決まってゲームは運動の得意な男子を中心に進められ、「何をしてよいのかわからない自分」は、ゲームに出ても「常にコート片隅にいた」というのである。また、時には何もできない状況を責められることさえあり、男子とともに学習することに嫌気がさしたということであった。

第7時、教師もSさんの所属するチームのミーティングに加わり、メンバーの動き方を確認する中で、ディフェンスについて共に考えた。その結果、立案した作戦は、相手チームがロングパスをねらってくるのが予想されていたので、○3人のディフェンスのうち1人はクォーターバックにプレッシャーをかける、○2人はマンツーマンでオフenseにつくのではなく、パスカットをねらう、というものであった。Sさんはここでパスカットをねらう役割になり、ゲームの中で相手クォーターバックが投げたボールを見事にカットすることに成功した。その瞬間、チームのメンバー全員が大きな歓声を上

げ、Sさんの活躍を賞賛したのである。

この時間のSさんの感想には、「作戦がしっかり立ち、みんなたくさん動くことができた」と記されており、学習カードにある自己評価欄における「運動」の項目に初めて「○」がついた。

作戦を立て、それをチームのメンバーで確認し、共有することにより自分のすべきことが理解できる。それを行動に移すことによってゲームに参加でき、チームに貢献できる。その喜びをSさんが味わった場面であったと思われる。

第8時以降もSさんはゲームで活躍し、それはチームの仲間からも認められるところとなっていった。この第8時には授業評価の「総合評価」スコアが「2.44」まで向上するとともに、「成果」次元にも大きな影響を与えていた。これは、球技が苦手なSさんであっても、チームでの戦術理解を通してゲームを楽しめるようになったということの意味しているであろう。「フラッグフットボール」の授業はまさにこのことを強調することができたのではないだろうか。

単元終末はさらにそのことが増幅されていったであろうことが、Sさんの形成的授業評価スコアから推測される。

最後にSさんを引き合いに出して説明した第6時の授業が果たした意味、また第7時以降のゲームの様相は、およそ他の生徒にも同様な現象をもたらしたのではないかと考えられる。少なくとも球技に苦手意識を持っていた生徒にはそのようなことが言えるであろう。なぜならば、前述したようにここに、第7時以降における形成的授業評価スコアの顕著な変化・上昇についての解釈の原点が存在しているように思われるからである。戦術的な理解をチームのメンバーで共有し、ゲームの中でのプレイについて具体的な見通しを持つことは、単に苦手な生徒にとってだけでなく、プレイに関与するチームのメンバー全体が「協同的なプレイ」の面白さを味わい、集団的達成の喜びを感受することに向けての最も中核的な事項であるからである。

7. おわりに

以下に示すのは、Sさんが単元末のまとめにおいて記述した感想である。

「最初は、全っっ然楽しくなくて、すごくやりたくなかった。私のせいで、場の雰囲気が悪くしてしまうこともあった。それでも、チームの人は優しく、『ちゃんとやらなきゃなー』と思い、がんばって取り組もうと思った。それからは、作戦などもちゃんと聞くようになり、前よりいっぱい動けるようになった。

作戦をしっかり立てて、その作戦をやってみて3点入れたとき、相手チームの攻撃を0点で押さえられたとき、そういうときはすごくうれしくて、気持ちがよかった。チームの人もそれぞれいいプレイをして、見ている方もとても盛り上がった。最後のK君はすごかったなあー。とてもうれしかった。

フラッグフットボールの楽しさは、やっぱり作戦を立てて、やってみるところにあると思う。チームの人と仲良く、しっかり作戦を立てられれば、単純だけど面白いので、どんどん授業に取り入れていったらいいと思う。」

ここには、オリエンテーション時にあった「足が遅いことに対する不安」、「男女共習に対する嫌悪感」はまったく感じられない。

本実践では、球技学習に共通の一般的な学習内容として、「チームによる戦術を中核にした学び方」を抽出し、それを強調できる素材として「フラッグフットボール」を選択して1年次の授業づくりを試みた。そこで特に、「形成的授業評価」を手掛かりに授業成果を検討してみたが、授業評価スコアの変化を授業の展開やゲームへの参加の様子を重ね合わせて考察するとき、ゲームの理解、戦術の共有、プレイの具体的見通しといった「認識的領域」の学習の視点が球技学習において非常に重要であることが、改めて確認されたと言ってよいであろう。

このことが、例えば、バスケットボールやサッカーのような流動してプレイが展開される「侵入型」のゲームでは、どのようなポイントが戦術の共有の核になるのか、また、バレーボールのように「ネット型」での連携プレイが要求されるゲームにおいてはどのように共通理解されるべきなのか、基本的な戦術行動を異にするフレームワークにおける探究に発展していくことが期待されるのである。それが、まさに2年次以降の「選択制授業」における球技の学習指導の課題となっていくのではないと思われる。

文献

- Almond, L. (1986) Reflecting on Themes : A Games Classification. In Thorpe, R., Bunker, D., & Almond, L. (Eds.), Rethinking Games Teaching. Loughborough: University of Technology : 71-72
- 岩田靖 (1998) 運動の選択を支える論理の議論を, 楽しい体育の授業 11 (5) : 25-28
- 岩田靖 (2000) スポーツ科学の成果と体育科教育, 小林寛道ほか編, 21世紀と体育・スポーツ科学の発展—日本体育学会第50回大会記念大会誌, 杏林書院, pp. 307-311
- 木村真知子 (1996) 選択制授業をめぐる議論が投げかけているもの, 学校体育 49 (4) : 25-27
- 久保健 (1989) 体育・新学習指導要領批判, 体育科教育 37 (6) : 36-38
- 中村恭之・岩田靖 (2002) フラッグフットボールの実践—作戦の共通理解と集団的達成, 体育科教育 50 (4) : 60-63
- 岡出美則 (1996) 楽しい体育授業のあり方②, 楽しい体育の授業 9 (15) : 117-120
- 高橋健夫 (1993) これからの体育授業と教材研究のあり方, 体育科教育 41 (4) : 19-21
- 高橋健夫 (1995) 選択制授業, いま何が問題か, 体育科教育 43 (10) : 10-14
- 高橋健夫ほか (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—授業改善のためのオーセンティック・アセスメント, 明和出版, pp. 12-15

(2004年4月30日 受付)