

[実践報告]

小学校体育におけるボール運動指導に関する研究
—戦術的気づきを促す指導の有効性についての事例的分析—

岩田 靖¹⁾ 宮尾美輝²⁾ 外丸咲子³⁾
(平成27年4月8日 受理)

A Study on Instruction of the Game in Elementary Physical Education
— A Case Analysis of Effectiveness of Teaching Method
for facilitating Tactical Awareness —

Yasushi IWATA (Faculty of Education, Shinshu University)
Yoshiteru MIYAO (Nagano Wakatsuki Elementary School)
Sakiko TOMARU (Matsumoto Elementary School, Faculty of Education,
Shinshu University)

キーワード： ボール運動 戦術的気づき 意思決定 学習カード

1. はじめに

ボール運動は、例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」(decision-making=プレイ状況の「判断」)が要求される特質を有している。ゲームの中での「ボール操作の技能」(on-the-ball skill)も「ボールを持たないときの動き」(off-the-ball movement)もこの意思決定に結びついて発揮、遂行される。したがって、個々のプレイヤーの意思決定によるチームの「協同的プレイ」がゲームの中で求められることになる。この協同的プレイの達成に向けての学習にボール運動の教育的価値の基盤が存在している(岩田 2012)。

さて、フレンチら(1987)は「多様なスポーツにおいて未熟な子どもたちに普通にみられる失敗というのは、おそらく一定のスポーツ状況の文脈において、何をすればよいのかについての知識の欠如によって起こるものであろう」と指摘しているが、ボール運動の指導ではまさにそのことに視点を向ける必要がある。ボール運動のゲームの中での「意思決定」を支えているのは「戦術的気づき」(tactical awareness=戦術的認識)であると言ってよい(バンカーら 1982, ミッチェルら 1994)。戦術的気づきとは、ゲームの戦術的課題(tactical problem)の解決の仕方についての知識・理解である。つまり、特定のゲーム状況において、「何をすればよいのか?」(what to do?), また「どのようにすればよいのか?」(how to do it?)に関する戦術や技能選択に関する知識である。そして、チームの「協同的プレイ」のためにはメンバーによる戦術的気づきの「共有」が不可欠になる。

このような戦術的課題の解決のための方法に関する理解を促すために、一般的にはチームによる集団思考場面が授業に導入される。例えば、チームでの作戦づくりといった形式においてである。ただし、そこでの戦術的課題が焦点化されていないような場合には、ただ単に解決方法を考える場面を子どもたちに委ねても明瞭で確かなコミュニケーションが生じることは稀である。また、ボール運動の学習指導において戦術的気づきを大切にしている教師は、特にインストラクション場面(直

接的指導場面＝クラス全体を対象に、学習内容や学習方法に関する説明や指示をする場面) やチームや個人に対して相互作用行動を営む場面において、「発問」を介して課題の解決方法に関する思考を活発化させようと試みるのが少なくないが、「ゲーム場面のどのような状況で、何を、どのようにするのか」についての認識をチームのメンバー間に共有させていくところにまで働きかけていくことはなかなか難しい。したがって、ゲームの中で生み出したいプレイのイメージや、状況に応じた行動についての理解の共有を促進させていく指導の方略を探究していくことは、ボール運動指導における大きな実践課題の一つである。このことはまた、2008年の学習指導要領において提示された新たな指導内容の柱としての「思考・判断」の内容やその学習の方法に関わる重要なポイントであろう。

そこで、本研究では、チームのメンバー間の戦術的気づきの促進とその共有を意図して工夫した発問形式の学習カード(チームカード)を導入した学習指導の有効性を事例的に分析することを目的とする。ここでは、小学校6年生対象の「ネット型」における連携プレイタイプの「アタック・プレルボール」を教材として展開した授業を研究対象として設定している。

2. 単元教材「アタック・プレルボール」の授業と学習カード

戦術的気づきの促進とその共有を意図して作成した学習カードについて記述するために、本研究での授業実践の対象になった単元教材(単元のメイン・ゲーム)としての「アタック・プレルボール」について説明しておきたい^{註1)}。なお、本研究において「アタック・プレルボール」の授業を対象として選択したのは、このゲームがチームのメンバー相互において意図的に連携して攻撃を組み立てることが求められるネット型の教材であり、戦術的気づきの共有のよさが子どもたちにわかりやすいものであらうと判断したことによる。

2.1 「アタック・プレルボール」についての概要

アタック・プレルボールはドイツ発祥のプレルボール(Prell-Ball)のバウンドを経由した組み立てを求めるルールを継承しながら修正したネット型における新たな「連携プレイ」タイプの教材である。ただし、プレルボールと異なるのは、連携の最後の触球において、自陣のコートでワンバウンドさせるルールは省き、直接相手コートに返球できる条件を採用している。そのため、アタック・プレルボールは、ネット近くでセット行動を生じさせることが好ましいバレーボール的なゲームになる。

コートはバドミントンコート。ネットの高さは1m。ゲームは3対3。チームの3人のメンバーが必ず1回ずつ触球して相手コートにボールを返すルールである。したがって、基本的に「レシーブ→セット→アタック(あるいはフェイント)」の連携を3人で創り出すことが望ましいプレイのイメージとなる。この協同的プレイによって、相手がボールをコントロールできないように返球できることが中心的な戦術的課題になると言ってもよい。したがって、通常、ネット際での「セット→アタック」が成立するようにプレイするためには、相手コートからネット越しに送られてくるボールを、バドミントンコートのサービスライン近辺でバウンドするようにレシーブできることが連携プレイの核となる(なお、今回の授業実践の中では、このサービスラインを「アタックライン」と呼称している)。そのようなレシーブの実現が意図的な攻撃を組み立てるベースになるからである。

しかしながら、このレシーブが良好に実現できなかった場合、レシーバー以外の2人は想定とは異なるプレイを実行する必要性が生まれる。そこでは瞬時に新たな「意思決定」とそれに基づく「ボール操作」、「ボールを持たないときの動き」を発揮しなければならないのである。したがってその意思決定を支える課題解決のための「戦術的気づき」を生み出し、チームのメンバー間で共有して

おくことがゲームのパフォーマンスを高めるための重要な学習のターゲットになると言ってよいであろう。

2.2 学習カードの構成

アメリカにおいてボール運動指導の「戦術アプローチ」を提唱しているミッチェルら(2006)は、「戦術的気づき」の指導に関わって、子どもたちの批判的思考や課題解決を促すためには教師の「発問」の質が鍵になると指摘した上で、次のように記述している。

「まず第1に、ここでの活動の目標について尋ねなさい。そして次に、その目標を達成するために何をしなければならないか子どもに聞いてみることで(例えば、成功裡に達成するためにどんな技能や動きを用いなければならないのか)。また、ある特定の技能や動きが要求されるのはなぜかということについて発問することも適切でしょう。子どもたちが何をすることが必要であるのか、そしてそれはなぜか、ということについて気づくことができれば、(教師である：筆者補足)あなたは子どもたちに必要となる技能をどのように行うのかについて発問することができます。これらの発問は、子どもたちがどのような練習をしなければならないのかについて確認する手助けになり、授業の中での練習の場面に導いていくことができます」

ここでは、活動(ゲーム)の目標、つまりゲームの戦術的課題を明瞭に理解した上で、その課題解決に向けて、「何をするのか」「どのようにするのか」「それはなぜか」を理解するための「発問」の重要性が語られている。ただし、そのような理解を「協同的プレイ」に参加するチームのメンバー間に「共有」させていくことの必要性についてはほとんど指摘されていない。この「共有」の視点を大切にして、アタック・ブレルボールのゲームにおける戦術的課題の解決に向けた「戦術的気づき」をチームの中で促進させたい。それを媒介するための学習カード(チームカード)の利用である。

前記したように、望ましいアタックが成立するためには、相手コートからネット越しに送られてくるボールを、バドミントンコートのサービスライン近辺でバウンドするようにレシーブできることが大切になる。それができれば有効なアタックに結びつくネット際でのセットが可能になるからである。

通常、このゲームではチーム3人にプレイヤーのうち、1人が原則的にセッター役になる。したがって、残りの2人のプレイヤーは相手コートから打ち出される(返球される)ボールの状況に応じてレシーバー、あるいはアタッカー役を担うことになる。今述べたように、レシーブが的確になされれば、3人の役割行動の選択は明瞭ではあるが、問題はレシーブが想定通りに行えなかった場合に、レシーバー以外の2人のプレイヤーが「何を、どのように行うのか」についてである。いわば、そのような場合の新たな連携の仕方について思考し、メンバー間で共有していくための発問形式の学習カードを工夫したい。

そこで、レシーブされたボールが理想的に「(A) アタックラインへ」操作された場合に加えて、「(B) コートの真ん中へ」、「(C) コートの後ろや上へ」、そして、「(D) コートの外の横へ」行った場合には一体どのような行動が求められるのか、「ボール状況」に応じたプレイのあり方を区分けしてカードに提示している。さらに、それぞれの「ボール状況」に対応させた「ボール操作」と「ボールを持たないときの動き(準備行動)」を考える視点として、「(a) だれが?」、「(b) どこに?」、「(c) どんな?」、「(d) どういうアタック(返球)にする?」、そして「(e) どんな準備をしておく?」という項目を設定している(表1)。

「ボール状況」に応じて実行すべき行動や技能を考えることは、「When…?」あるいは「If…?」

の構文の思考をとることであり、それはとりわけネット型（連携プレイタイプ）のボール運動の学習における「思考・判断」領域の「学び方」の学習（learning how to learn）の一つのモデルであると言ってもよいであろう。

表1 学習カード（チームカード）の項目

【ボール状況】		【ボール操作と準備行動】
(A) アタックラインへ	→	(a) だれが？
(B) コートの真ん中へ		(b) どこに？
(C) コートの後ろや上へ	→	(c) どんな？
(D) コートの外の横へ		(d) どういうアタック（返球）にする？
		(e) どんな準備をしておく？

3. 分析対象と分析方法

3.1 単元展開と主要な指導内容について

長野市立 W 小学校 6 年生（クラスは 27 名）を対象に 2014 年 11～12 月に実践された単元「アタック・プレルボール（ボール運動領域・ネット型）」（全 9 時間構成）の授業を分析対象とする。

以下の表 2 は、「アタック・プレルボール」の単元の概要である。また、表 3 は、単元展開における各時の主要な学習課題となった事柄を示している。

表2 「アタック・プレルボール」の単元の概要

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
準備・ウォームアップ								
オリエンテーション	ドリルの説明とその練習	ドリル練習						
		学習課題の把握						
		作戦タイム						
試しのメインゲーム	メインゲーム 2ゲーム	メインゲーム 3ゲーム					リーグ戦 の説明	リーグ戦 3ゲーム
							リーグ戦 2ゲーム	

表3 単元展開における各時の主要な学習課題

時間	主要な学習課題
第1時	単元全体の流れや授業の進め方を知って、試しのゲームをしよう。
第2時	アタック・プレルボールでパーフェクトな連携をするために大切なことは何かを考えながらゲームをしよう。
第3時	レシーブからセットまでの準備行動にはどんなものがあるか、そのときどうするのかを考えながらゲームをしよう。
第4時	乱れた時こそ「かしこい声」を掛け合おう。指示する声（どこに！ お願い！ など）を出してよい連携をつくっていこう。
第5時	第2触球の人の動き方や体の向きを考えよう。
第6時	3番目の人はどんな準備をしておけばいいのか考えよう。

第7時	守りの準備をもっと早くしよう。連携の次のプレイの準備も早くしよう。
第8時	フェイントに対してどのように繋げて返球するか考えてプレイしよう。
第9時	チームが1つになって、攻め方や守り方を工夫して、パーフェクトな連携をめざそう。

3.2 分析対象と方法

ここでの研究対象になる発問形式の学習カードは子どもたちが「アタック・プレルボール」のゲームに慣れ、その戦術的課題について理解が進んできた第4時以降に利用している。授業ではクラスを全6チームに編成し、そのうち3チームをランダムに抽出し（ビズスの色で分けた赤・白、および黄色チーム）、収集した以下のデータを分析・検討する。

①学習カードの発問形式と作戦タイム時のチームのコミュニケーションとの対応性

②学習カードへの記述内容と単元終盤のゲームにおけるプレイの様態の対応性

①は、抽出したチームが、作戦タイム時に教師が工夫した発問形式に沿ってコミュニケーションがとられていたかどうかの検討である。第4時以降、抽出した3チームの作戦タイム時の映像、および会話の音声を収録した。それにより、まず第1に、先の発問形式の項目に対応したコミュニケーションについて、それぞれの抽出チームが実際に単元のどの時間の作戦タイムに行っていたのかを確認した上で、項目に対応したメンバーの会話の頻度を検討する。②は、発問形式による学習カードへ記述された内容が、実際のゲームでのプレイに反映されていたかどうかを検討するものである。特に、単元終盤の第8・9時のリーグ戦における抽出チームのゲームを体育館のギャラリーから3台のカメラでVTR撮影し、その映像再生を基に抽出チームが記述した想定されるプレイの内容に妥当する、実際のプレイの頻度を分析する。

4. 結果と考察

4.1 学習カードの発問形式と作戦タイム時のチームのコミュニケーションとの対応性

まずは、抽出した3チームが発問形式の項目について、それぞれどの時間の作戦タイムにおいてコミュニケーションがなされたかについて確認するために、収録した映像・音声をもとにチームのメンバーの逐語記録を作成した。例えば、表4～6は、抽出したチームのコミュニケーションの事例について、学習カードの項目に沿って話し合っている場面を抜粋して示したものである。表4は、第4時の赤チーム（ボール状況：A・B）、表5は、第5時の黄チーム（ボール状況：B・C）、そして表6は第6時の白チーム（ボール状況：D）のコミュニケーションである。表中の括弧内は筆者らが補足したものである。なお、作戦タイムは、毎時、約5分間程度であった。

表4 第4時【赤チーム】

R:「アタックラインへね。セッターがどこへ？」
D:「自分の足元近く。」
D:「(どんな?) やさしい『ふわっと』した。」
R:「強いアタック。」
D:「正確なアタックとか？」
D:「(セッターは) レシーブが落ちるボールの位置を確認しておく。」
D:「(もう1人は) セッターを見ておく。」
R:「セッターのそばに来る？」
D:「(次は) コートの真ん中へ。えっと、レシーブの人が…」

K:「でもできるだけセッターの人が2本目だからセッターじゃないの？」
 D:「近い方がいいんじゃない？」
 R:「①の人がレシーブなら、②か③のどちらかだよ。」
 D:「②がセットで、③が確実なボールを返せば？」
 K:「それでいいと思う。」
 R:「③は右手で打ちたいから回り込む。」
 R:「できれば前の方に出したいよね。セッターがこの辺（作戦ボードで、コート中央、アタックラインより少し手前のところを示して）にセットしてくれるといい。」
 D:「でもボールと走りだとボールの方が速いからボールが後ろからきたら大変。」
 K:「アタックラインに向かって戻せば？」
 R:「じゃあアタックラインで決まりにしようか？」
 R:「コートの真ん中へ（のところをまとめよう）。」
 D:「セッターがアタックラインに『ふわっと』したボールをセット。」
 R:「できるだけ強い（アタック）」
 K:「強さより正確じゃない？」
 D:「強く打つけど正確を重視する。」
 D:「セッターはアタックラインにボールを放つ。」
 K:「先を考えた方がいいんじゃない？ アタックの場合は。」
 D:「先を考えては何でも同じだよ。アタックラインとかそういう具体的なことを書いた方がいいんじゃない？」

表5 第5時【黄チーム】

S:「コートの真ん中へ？」
 S:「セッターが。」
 A:「少し前ね。」
 N:「外にボールが行っちゃったら打ちつけるんじゃないで、『ふわっと』でいいんだよね。」
 A:「どういうアタックにする？」
 S:「強く打つ？」
 N:「またアウトになっちゃうかも。」
 A:「どんな準備をしておく？」
 S:「アタックする人に高く上げる。アタックするもう1人はセッターの少し前にいる。セッターは前を出す。」
 S:「それじゃあ、後ろや上へは？」
 A:「後ろの人？」
 S:「もう1人の後ろの人。」
 A:「もう1人の後ろの人がね。どこに？」
 S:「前に。」
 A:「どんな？ やわらかいボール？」
 N:「『ふわっと』したボールじゃない？」
 A:「どういうアタックにする？」
 S:「上からじゃなくて下からでもいいからね。」
 A:「相手のコートに入るようにね。」

表6 第6時【白チーム】

H:「●がレシーブをしてコートの外に行ってしまいました。●はレシーブしたから終わりね。もともとセットの人はすごく低かったら難しいけど、自分がいけそうだったら、ただ単に上にあげるといっつか、レシーブの感じでいいよ。レシーブの感じで上げれば、時間稼ぎになっていいアタックを打ちやすい。」
M:「どこにレシーブが行ったら？」
H:「うん。こっち（セッター側）の横に行ったら、セッターの人が良く見て動いて。」
J:「コートの外に行ったらどこに返す？」
K:「アタックラインじゃない？ アタッカーのところって言っても見れないか？」
J:「アタックの打ちやすいところ？」
K:「でもボールを追いかけてたらアタッカーのほうは見れないじゃん。アンダーしているときは。」
H:「なるべく高く上げてアタックにつなげる。」
J:「セッターだった人の目の前？」
K:「アタックラインだよ。」
J:「どんな準備をするの？」
K:「どういうアタックにするってアタック打ってから？」
J:「どんな準備をしておくって最初のことだよ。」
K:「セッターはアタッカーの利き手と反対側で。」

このような逐語記録から、抽出チームがそれぞれ単元のどの時間に前記した表1の「ボール状況」の項目に対応したコミュニケーションを行っていたのかを示したのが表7である。ここから抽出チームはこの学習カードを利用し始めた第4時から第7時にかけて、すべての「ボール状況」の項目について話し合いを行っていたことが確認された。

表7 単元の時間と項目の対応

	赤チーム	白チーム	黄チーム
第4時	A・B	A	A
第5時	C	B・C	B・C
第6時	D	D	C
第7時	—	—	D

ちなみに、この作戦タイムにおいて、学習カードを利用したコミュニケーション、つまり、ボール状況に応じた連携の課題解決の方法についての話し合いに実際どの程度費やされたのかを把握するために、作戦タイムにおいて交わされた全会話数に占める学習カードに対応した会話数の割合を概算している。作戦タイムでは、それぞれの時間、各チームが大切にしたいと考える事柄や、実際のゲームでのポジションなどについても話し合われていたからである。なお、コミュニケーションの中では、チームの中の同一のメンバーが連続的に発話している場面もあるが、その会話が内容的に異なる側面に転換された場合には、複数の会話数としてカウントしている。特に、学習カードの項目についての会話では、「ボール操作と準備行動」の内容が異なる場合には、同一メンバーの連続的な発話でも別の会話として区切っている。この結果は表8の通りである（学習カードの項目について最もその会話が集中した第4時から第6時を取り上げている）。

表 8 作戦タイムにおける学習カード関連会話の割合

	赤チーム			白チーム			黄チーム		
	全会話数	関連会話数	割合 (%)	全会話数	関連会話数	割合 (%)	全会話数	関連会話数	割合 (%)
第 4 時	30	28	93.3%	13	11	84.6%	16	14	87.5%
第 5 時	15	13	86.7%	19	14	73.7%	15	15	100.0%
第 6 時	23	19	82.6%	15	13	86.7%	13	8	61.5%

第 6 時、黄チームは項目 C についてコミュニケーションをとっており、それは前時からの継続であったためかこの時間の関連会話数の割合はおおよそ 60%程度であったが、表 8 の数値全体から明らかかなように、作戦タイムの時間の中ではボール状況に応じた課題解決の方法についての話し合いが中心を占めていたことが確認できる。

4.2 学習カードへの記述内容と単元終盤のゲームにおけるプレイの様態の対応性

最初に、抽出チームが学習カードに纏めた「ボール状況」に応じた「ボール操作と準備行動」についての記述を例示しておく。次に示す表 9 から表 11 は、それぞれ赤チームの項目 (B)、黄チームの項目 (C)、そして白チームの項目 (D) に関する記述内容である。

表 9 【赤チーム】 学習カードにおける「ボール状況項目 (B)」の記述

(a) だれが？	・セッターが
(b) どこに？	・アタックラインへ
(c) どんな？	・ふわっと時間をかせぐ高いボールを
(d) どういうアタック (返球) にする？	・できるだけ強く正確に打つ
(e) どんな準備をしておく？	・セッターはアタックラインに向かってふわっとしたボールを出し、もう 1 人は、セッターの左後ろへ行き、ボールを後ろから見るようにする。

表 10 【黄チーム】 学習カードにおける「ボール状況項目 (C)」の記述

(a) だれが？	・もう 1 人の後ろの人が
(b) どこに？	・前 (アタックライン) に
(c) どんな？	・ふわっとしたボール
(d) どういうアタック (返球) にする？	・相手のコートに確実に返るように
(e) どんな準備をしておく？	・セッターは「まえっ」と声を出す。もう 1 人はセッターの左前に行く。

表 11 【白チーム】 学習カードにおける「ボール状況項目 (D)」の記述

(a) だれが？	・もう 1 人のアタッカーやセッター
(b) どこに？	・アタックラインへ
(c) どんな？	・フワットした
(d) どういうアタック (返球) にする？	・相手のコートをめがけたレシーブ風の攻撃
(e) どんな準備をしておく？	・2 回目にさわる人はフワットしたセットができるように、もう

	1人はレシーブ風のアタックの準備
--	------------------

このような抽出チームにおいて学習カードに記述された課題解決の方法、特に、理想的なレシーブが達成されずに、各場面のボール状況に応じた対応が求められる (B) (C) および (D) について、実際のゲーム場面でのプレイの様態の対応性を把握してみたい。そこで、単元終末、第8時から第9時のリーグ戦においてプレイされた全ゲーム (各チーム5ゲーム) を対象に、(B) から (D) の3つのボール状況の「出現回数」、そのうち各チームで共有した課題解決の方法が実際に行動として現れた「実行回数」をカウントし、出現回数に占める実行回数の割合 (学習カードへの記述内容との「一致率」) を求めることによって、プレイ様態の対応性の傾向を示してみる。次に示す表12はその結果である。なお、「実行」についての判断視点は、ボール操作の結果に関わる技能的側面ではなく、第2・第3触球の行動の意思決定とボールを持たないときの動き (準備行動) に置かれている。また、1ゲームはラリー・ポイントでの10点先取制で、最大限6分間としている。

表12 学習カードへの記述内容とプレイの様態の対応性

状況	赤チーム			白チーム			黄チーム			合計		
	出現回数	実行回数	一致率	出現回数	実行回数	一致率	出現回数	実行回数	一致率	出現回数	実行回数	一致率
B	19	19	100.0%	9	3	33.3%	12	6	50.0%	40	28	70.0%
C	2	2	100.0%	6	6	100.0%	6	5	83.3%	14	13	92.9%
D	1	0	0.0%	6	6	100.0%	4	3	75.0%	11	9	81.8%
計	22	21	95.5%	21	15	71.4%	22	14	63.6%	65	50	76.9%

各チームのゲームの様相は異なるため、当然ながら (B) (C) および (D) の項目に相当するボール状況の出現回数は均一なものではない。したがって、ボール状況の相違に応じた一致率の傾向を考察することは難しいが、表12の数値からみて、総体的にチームで想定した課題解決の方法が実際のプレイの中で実行されていたことが推察できる。表右下のように、抽出チーム全体で76.9%の一致率が示されているからである。

チーム別にみた場合には、赤チームはかなりレシーブが安定しており、項目 (B) のボール状況は頻発しているが、コートの手前や横に出してしまうことが少ない。そのため項目 (D) は出現回数が1回しかなく一致率の評価の判断は困難であるが、項目 (B) を中心に想定通りの行動がとれていたと判断される。白チームは逆に項目 (B) の実行率が低かったが、(C) (D) ではすべて共有した解決方法がとられていたと言える。黄チームは全体的な一致率は3チームの中で最も低かったが、それでも合計で3分の2程度の数値が得られている。

これらのことから、作戦タイムの中で共有されたボール状況に応じた課題解決の方法は、実際のゲームの中でのプレイに反映されていたとともに、およそ子どもたちにとって実現可能なものであったことが示されたと言ってよいであろう。

5. おわりに

冒頭にも触れたように、平成20年の学習指導要領およびその解説において、「技能」「態度」に加えて「思考・判断」の指導内容が強調されるようになってきている。この観点を考えていく際には、今後、運動領域や取り組む運動の本質的な課題性に対応した「体育の賢い学び方」の探究が求めら

れるようになるであろうと考えている。ここでは、ボール運動領域におけるゲームの「戦術的気づき」の探究とその共有に指導の着眼点を捉えてみた。また、そのためにゲーム中でのボール状況に応じた課題解決を促す「発問形式のチーム学習カード」の工夫による「戦術的気づきの促進とその共有」の成果を小学校高学年（6年生）のネット型「アタック・プレルボール」の授業を対象に事例的に分析することを試みた。

本稿ではその分析を、①学習カードの発問形式と作戦タイム時のチームのコミュニケーションとの対応性、および②学習カードへの記述内容と単元終盤のゲームにおけるプレイの様態の対応性の2つの視点から試みたが、この両者についてかなり良好な結果が得られ、ゲームの戦術的気づきに視点を置いた発問形式の学習カードの有効性が認められたと言ってよいであろう。

なお、今回の授業での教材は連携プレイタイプのネット型のゲームであること、また3人制の3回触球（1人1回）というルールになっていることから、ボール状況（レシーブの状況）に応じた課題解決のための思考はボール運動の中でも焦点が絞りやすいことは間違いない。したがって、ボール運動全般に同様な形式の学習カードが導入できるかどうかについては今後の追究の課題であるが、おそらく少なくとも打者ごとに場面が区切れるベースボール型ゲームには十分適用可能であろうと予想できる。継続的な実践的検討を試みたい。

注

- 1) このゲームについての初出は次の文献である。鎌田望・斎藤和久・岩田靖・北村久美、2005、小学校体育におけるネット型ゲームの教材づくりに関する検討―「連携プレイ」の実現可能性からみたアタック・プレルボールの分析、信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要・教育実践研究6：111-120。また、この教材の構成についての経緯やそこでの発想については、次の文献にも記述されている。岩田靖（2012）体育の教材を創る、大修館書店、pp.170-178。さらに、この教材を用いた授業づくり（授業展開）のあり方について、東京都、埼玉県、および愛媛県の授業実践者による座談会の内容が次の文献に収録されている。佐藤洋平・石田智久・濱本圭一・細越淳二（2015）よい体育授業のための多様なアプローチ―ネット型ゲームを例に、体育授業研究会編、よい体育授業を求めて―全国からの発信と交流、大修館書店、pp.272-287

文献

- Bunker,D.,& Thorpe,R.(1982) A Model for the Teaching of Games in Secondary School, Bulletin of Physical Education 18 : 5-8
- French,K.,& Thomas.,J.(1987) The Relation of Knowledge Development to Children's Basketball Performance. Journal of Sport Psychology 9 : 15-32
- 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, pp.127-129
- Mitchell,S., Griffin,L.,& Oslin,J.(1994) Tactical Awareness as a Developmentally Appropriate Focus for the Teaching of Games in Elementary and Secondary Physical Education, The Physical Educator, 51 (1) : 21-28
- Mitchell,S., Oslin,J. & Griffin,L. (2006) Teaching Sport Concepts and Skills : A Tactical Games Approach (2nd.ed.) , Human Kinetics. pp.13-14