

プレー原則が分かって適切な意思決定ができるようになるタグラグビーの学習 —発問による気付きの時間と意思決定の機会を保證する学習過程を通して—

鎌倉市立第一小学校 荒居 晋太郎

【主題設定の理由】

平成29年に告示された小学校学習指導要領解説体育編において、ゴール型ゲームの学習では、味方チームと相手チームが入り交じって得点を取り合うゲームと、陣地を取り合うゲームの双方を取り扱うこととされた。¹⁾ また、体育で育む資質・能力のひとつが「知識及び技能」と示され²⁾ 「分かる」ことと「できる」ことを結び付けたゴール型ゲームの指導計画の見直しや充実が求められている。

ゴール型ゲームの難しさについて、岩田は、状況を判断する対象が多様で常に変化し続けることを³⁾、末永らは、低学年と中学年の指導内容に「戦術的なギャップ」があること⁴⁾を指摘している。自身のこれまでのゴール型ゲームの授業でも、同様の難しさを感じる児童の姿が見られた。

ところで、鬼澤らは、小学校高学年のバスケットボールの学習で、ボールを持ったときにどのように行動すればよいのかというプレー原則を理解させ、3対2のアウトナンバーゲームに単元を通して取り組ませることで、ゲーム中の状況を把握し、適切なプレーを選択する力が向上したことを報告している。⁵⁾ また、岩田は、条件や場を工夫することでゲームの修正を試みることと、タグラグビーを教材として扱うことの価値を指摘している。³⁾

そこで、本研究では、タグラグビーのゲーム中のプレー原則への気付きを生み出すために、修正された3つのゲームを構想した。そして、それらのゲームに取り組むことで生まれた児童の気付きを、発問によって全体で共有する時間と、3対2のアウトナンバーゲームに単元を通して取り組む機会を設けることにした。

このような、発問による気付きの時間と意思決定の機会を保證する学習過程(表1)を通して、すべての児童が、攻撃におけるプレー原則(図1)が分かって、適切な意思決定ができるようになることを考え、本主題を設定した。

【研究目的】

小学校第3学年のタグラグビーの学習において、プレー原則が分かって適切な意思決定ができるようになるための学習過程の有効性を検証し、具体的な学習過程モデルを提案する。

【研究方法】

理論研究を基にした仮説を設定の上、授業を実践し、仮説の検証を行う。

【研究仮説】

小学校第3学年のタグラグビーの学習において、発問による気付きの時間と意思決定の機会を保證する学習過程を構想し、実践することによって、プレー原則が分かって適切な意思決定ができるようになるであろう。

【検証授業】

- 1 期間 平成30年10月4日(木)～10月25日(木)10時間扱い
- 2 場所 鎌倉市立第一小学校 校庭
- 3 対象 第3学年3組 計34名
- 4 単元名 ゲーム：ゴール型ゲーム タグラグビー
- 5 主な具体の学習内容
 - (1) プレー原則が分かる(適切なプレーが分かる)こと
 - (2) 適切な意思決定ができる(プレー原則を基に、実際のゲーム中に適切なプレーを選択できる)こと

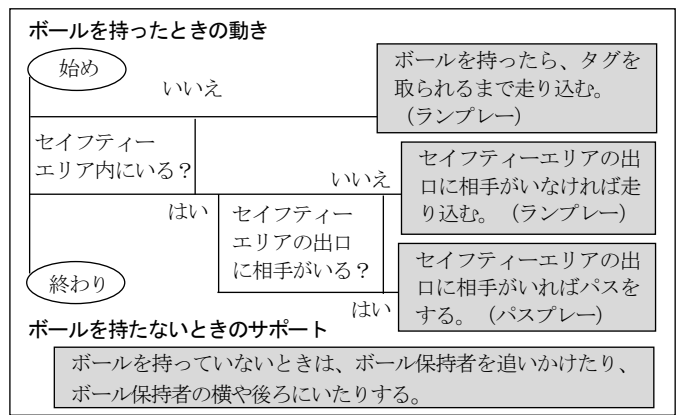


図1 プレー原則

表1 学習過程

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
オリエンテーション	3対2のアウトナンバーゲーム	ランプレー	サポート	ランカパスか					リーグ戦(3対2のアウトナンバーゲーム)
タグを使った運動遊び	学習課題の設定	修正されたゲーム「おたからはこび」	プレー原則の確認・技能を高める運動	修正されたゲーム「パスをつないで」	プレー原則の確認・技能を高める運動	修正されたゲーム「運命の別れ道」	プレー原則の確認・技能を高める運動		
		3対2のアウトナンバーゲーム							

6 主な手立て(学習指導の工夫)

(1) 意思決定の機会の保証

公益財団法人日本ラグビーフットボール協会によるタグラグビーティーチャーテキストでは、タグラグビーのゲームに参加する人数について「最初は4人から始め、慣れてきたら人数を5人にする」と述べられている。⁶⁾ しかし、本研究では、児童に多くの意思決定の機会を保證するため、参加人数をミニ化した3対2のアウトナンバーゲームをメインゲームに採用した(図2)。

守備側の児童は、ディフェンスラインよりも後方で待機し、攻撃側の児童のスタートラインからのフリーパスでゲームを始める。ボールを持った児童は、ゴールラインを目指して前に進み、守備側の児童にタグを取られたら、横や後方にいる味方に速やかにパスを出す。チーム

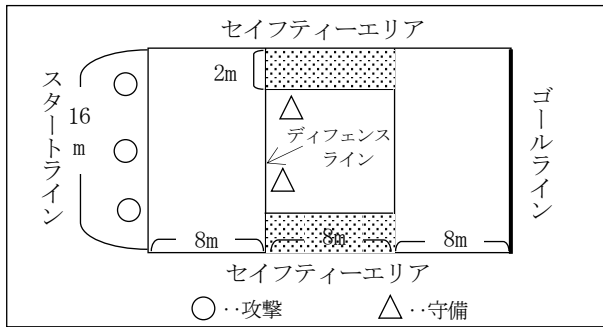


図2 3対2のアウトナンバーゲームのコート図

でタグを4回取られるまでに、ゴールラインへボールを運べたらトライとなる。

また、攻撃側の児童しか入ることができないセーフティーエリアを設置することで、意思決定をより一層易しくし、「(チームのトライ数) × (トライした実人数) = チームの得点」という得点の算出法で、意思決定の機会を多くの児童に保証できるよう努めた。

また、長谷川らは、時間内に同一方向に何度も攻撃を継続する攻守タイム制を採用することで、児童がルールを理解しやすくなることを指摘しており⁷⁾、本研究でも、タグラグビーと初めて出会う児童の実態を考慮し、3分間攻めて、3分間守る攻守タイム制を採用した。

(2) 発問による気づきの時間の保証

岡出は、「分かる」ことと「できる」ことを結び付ける授業の例を示し、「教師が『わかる』内容や『できる』ようになる方法を子どもとの応答を通して、しかも、子ども相互の関係を組織しながら丁寧に指導している」⁸⁾と述べている。そこで、本研究では、3対2のアウトナンバーゲームから、状況を判断するための判断材料を減少・追加することで修正された3つのゲームを構想した。

サポートの動きに関する気づきを生み出すことをねらった、修正された3つのゲームの内の1つ「パスをつないで」は、3対2のアウトナンバーゲームから、ゴールラインの幅を狭くし、宝箱・宝入れ・立入禁止エリアを追加した(図3)。守備側の児童は、エリア1とエリア2に1人ずつ待機してゲームを始める。攻撃側の児童は、スタートラインから走り出し、そのうち1人が、宝箱からボールを取って味方にパスを出し、パスを受け取った児童は、ゴールラインを目指す。しかし、立ち入り禁止

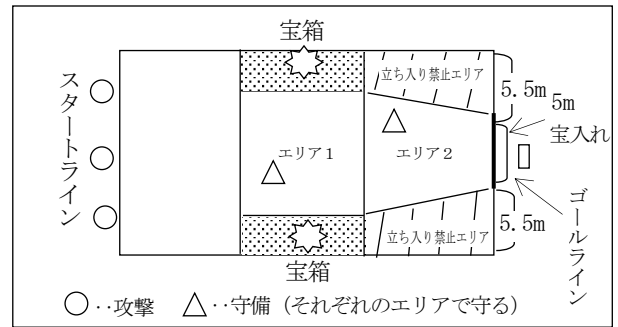


図3 修正されたゲーム「パスをつないで」のコート図

エリアがコートの両端に広がっているため、ボール保持者がタグを取られる可能性が高くなる。そのため、ボールを持っていない児童が、ボール保持者がタグを取られた際に、パスをもらうためにはどのように動けばよいかというプレーが意識されやすくなると考えた。

このように、修正されたゲームに取り組んだ後には、表2に示す発問によって一人一人の児童の気づきを学級全体で共有し、タグラグビーのゲームにおけるプレー原則を指導した。

【結果と考察】

1 児童が授業をどのようにとらえたか

図4は、高橋らの作成した形成的授業評価⁹⁾を示したものである。単元を通して、総合評価は2.58※(5段階の評定で4)以上を維持しており、児童が授業を概ね好意的にとらえたと考える。

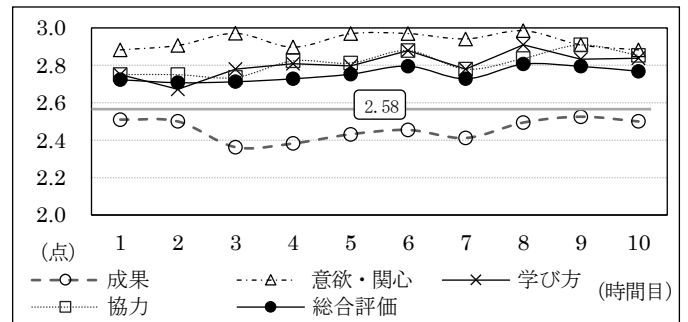


図4 形成的授業評価の時間ごとの推移

※高橋らが作成した形成的授業評価の診断基準では、全体の平均(総合評価)は、2.58~2.76が5段階評定で4となっている。⁹⁾

2 意思決定の機会が保証されているか

意思決定の機会が保証されているか検証するため、2・6・9時間目の3対2のアウトナンバーゲームの攻撃の時

表2 発問による気づきの時間の流れ(抜粋)

1	修正されたゲーム(テーマ)	「おたからはこび」(ランプレー)	「パスをつないで」(サポート)	「運命の別れ道」(ランカパスか)
2	発問	ボールを持っているとき、目の前に相手がいないければ何をしますか。相手がいたら何をしますか。	ボールを持っていない人は、何をしたらよいですか。	セーフティーエリアでボールを持っているときは、何をしたらよいですか。
3	気づきの共有	発問に対する自分の気づきを学習カードに記入する。その後、チームや学級全体で話し合う。		
4	プレー原則の提示	話し合ったことを踏まえ、タグラグビーのプレー原則(図1参照)を提示する。		
5	発問	前時に学習したプレー原則と、原則に沿ってプレーすることのよさを確認する。		

表3 1人あたりのボールを持った回数の変容 平均±標準偏差

2時間目 (n=32)	6時間目 (n=32)	9時間目 (n=32)
2.7±1.5	3.1±1.0	3.8±1.4

*p<.05

間（3分間）で、1人あたりのボールを持った回数を検証した。

その結果、ボールを持った回数の平均は単元の進行とともに増加し、分散分析（一要因参加者内）の結果、2時間目と9時間目・6時間目と9時間目の間に5%水準の有意差が見られた（表3）。

また、児童のボールを持った回数を個別に見ると、6時間目・9時間目では、すべての児童が2回以上ボールを持っていた。6時間目から「(チームのトライ数) × (トライした実人数) = チームの得点」という得点の算出法を提示したところ、チームの全員がトライをねらうこととなり、特定の児童がボールを持っていないということは無くなった。その結果、すべての児童がボールを持つ機会を得て、意思決定の機会を保證することができた。

3 プレー原則が分かったか

プレー原則が分かったかを検証するため、実際の3対2のアウトナンバーゲームの様子を撮影した画像を用いて、適切なプレーを問うテストを作成した（全4問）。なお、提示した画像は、本研究で定めたタグラグビーのゲームにおけるプレー原則に沿って、適切なプレーが選択できる場面を抽出した。

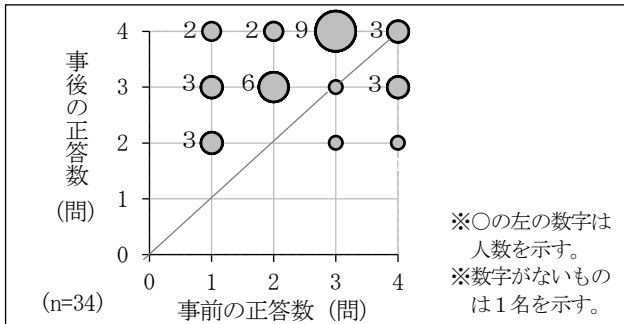


図5 事前・事後における正答数の変容

図5は、事前・事後における正答数の変容を表した散布図である。散布図中の斜線の左側にプロットされた25人の児童が、事後で正答数が増え、多くの児童が、プレー原則が分かるようになったと考えられる。

4 適切な意思決定ができたか

適切な意思決定ができたかを検証するために、グリフィンらが考案したGPAI（ゲームパフォーマンス評価法）を用いることにした。¹⁰⁾

具体的には、適切な意思決定ができていのかどうかを判断するための評価基準（適切なランプレー「タグを取られるまで前に走り込む」等）を、体育センター指導主事2名と筆者で設定した。そして、2・6・9時間目の3対2のアウトナンバーゲームの映像をワンプレー（一人の児童がボールを持っている時間）ごとに、その基準に照らし合わせ評価した。

そして、得られた結果を基に、ランプレー・パスプレー・サポートについて、「(学級全体の適切なプレーの回数 / 学級全体のプレーの回数) × 100」という計算式に沿って、それぞれの適切なプレーの出現率を算出した（図6）。その結果、いずれの適切なプレーの出現率も、単元の進行とともに上昇しており、多くの児童が、適切な意思決定ができるようになったと考えられる。

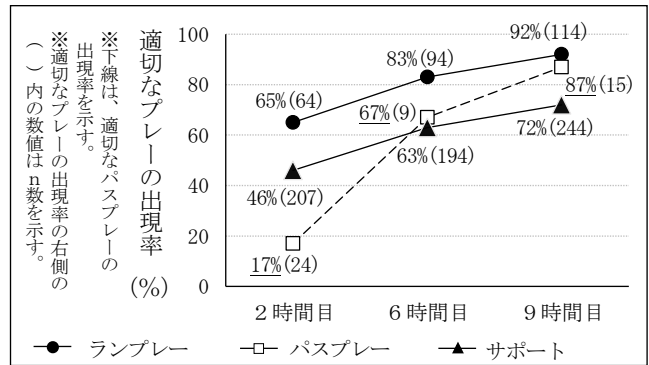


図6 学級全体の適切なプレーの出現率の推移

次に、児童ごとに、各時間の適切なプレーの回数をそれぞれ検証したところ、ランプレーは6時間目以降で、サポートは9時間目で、ゲームに参加したすべての児童が、一度は適切なプレーができていた（図7）。一方で、パスプレーをした児童数は、回数自体が9時間目でも15回（図6）と少なく、すべての児童が経験することはなかった。

しかし、図6のとおり、パスプレーを含めた学級全体の適切なプレーの出現率は、単元の進行とともに上昇したため、単元をとおして、児童は、適切な意思決定ができるようになったと考えられる。

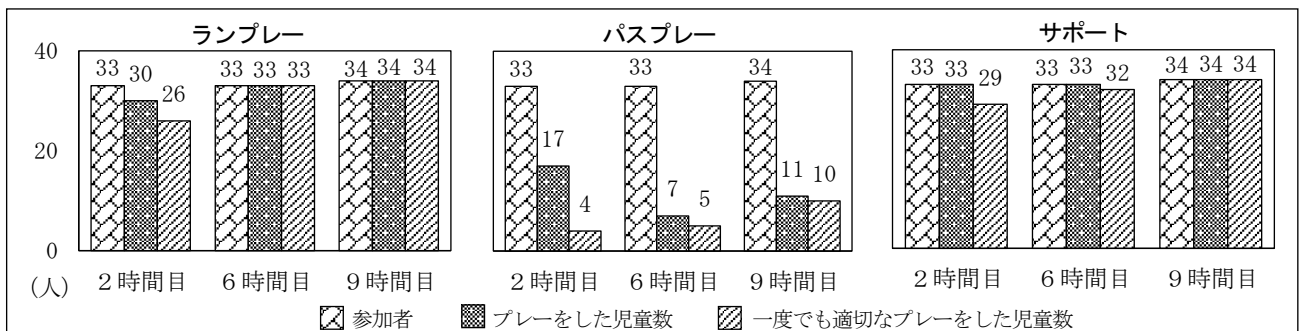


図7 適切なプレーをした児童数の変容（2時間目 n=33、6時間目 n=33、9時間目 n=34）

5 下位群の児童に変容は見られたか

事前で適切なプレーを問うテストの正答数が1問であるか、2時間目の3対2のアウトナンバーゲームにおいて適切なプレーの出現率^{*}が20%以下だった児童を対象として、事前と事後（適切なプレーの出現率は9時間目を事後とした）の変容を検証した（図8）。

いずれの児童も、ほぼ右斜め上にプロットが移動しており、下位群の児童が、プレー原則が分かって適切な意思決定ができるようになったと考えられる。

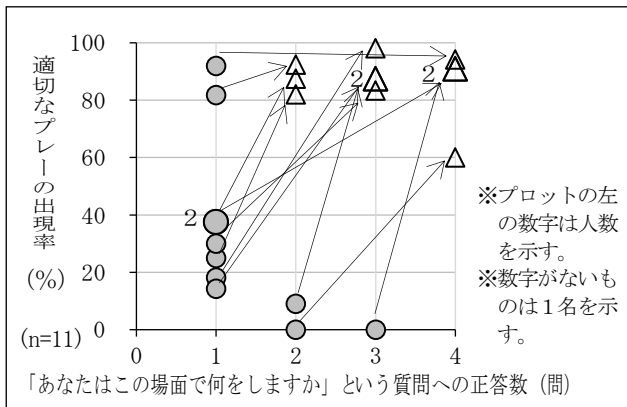


図8 事前と事後の変容（●が事前・△が事後）

※下位群の児童の適切なプレーの出現率は、「(各児童における適切なプレーの回数/各児童におけるプレーの回数) × 100」という計算式で求めた。得られた値が100の場合は、森・吉田にならって「(各児童における適切なプレーの回数-0.25/各児童におけるプレーの回数) × 100」という計算式で求められる角変換した値を代用した。¹¹⁾

【研究のまとめ】

1 研究の成果

本研究で構想した学習過程により、児童は、プレー原則が分かって適切な意思決定ができるようになった。構想した学習過程を基に、小学校第3学年のタグラグビーの学習における学習過程モデルを次のとおり提案する。

<第1次>

オリエンテーション・ためしのゲーム（2時間）

ボール運び鬼とタグラグビーを比較して課題を発見

<第2次>

「分かる」と「できる」を結び付ける学習（3～6時間）

○気付きを生み出すための修正されたゲーム

「できる」ようになるための「分かる」につながる時間
(発問による気付きの時間)

○3対2のアウトナンバーゲーム

分かったことを全員が「試す」ことができる機会
(意思決定の機会)

<第3次> 学習のまとめ（1～2時間）

岡出は「『できる』と『わかる』の統一を目指す授業では、子どもが積極的に授業に参加し出す⁸⁾」と述べてい

る。本研究でも、3対2のアウトナンバーゲームの最中に、「タグを取られるまで前に走って」等、学習したプレー原則を生かしてチームで声をかけ合い、積極的に学習に取り組もうとする児童の姿が見られた。前述のとおり、体育の授業で育む資質・能力のひとつが「知識及び技能」と整理されたが²⁾、教師が一方向的に知識を伝達するのではなく、児童が自ら「気付き」、「分かる」ようにすることが求められるのではないだろうか。

そして、「できる」ようになるための方法が「分かった」ら、それを実際に「試す」ことで、「できる」につなげることが重要だと考える。その際、全員が「試す」ことができるよう、「運動が不得意な児童を置き去りにしていないか」と授業者が意識することが大切である。運動が不得意な児童を授業者が意識することで、場の設定やルールにおいて様々な工夫が生まれてくると考える。

2 今後の展望

パスプレー及び簡単な作戦をチームで考える思考・判断を指導するための手立てと、その他のゴール型ゲームの学習における有効なプレー原則について検討したい。

【引用・参考文献】

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領解説体育編』2017年、7月、p.110
- 2) 前掲書 1) p.17
- 3) 岩田靖『ボール運動の教材を創る』大修館書店、2016年3月、pp.35-43
- 4) 末永祐介他「小学校2年生のゲーム領域（鬼遊び）における集団戦術に意識を向けさせるための教材開発とその有効性に関する事例的研究」『日本体育大学紀要』第42巻第2号2013年、p.119
- 5) 鬼澤陽子他「小学校体育授業のバスケットボールにおける状況判断力向上に関する検討」『スポーツ教育学研究』第26巻第1号、2006年、p.15 p.20
- 6) 公益財団法人日本ラグビーフットボール協会「タグラグビーティーチャーテキスト」2011年
- 7) 長谷川悦示他「小学校体育授業のためのタグラグビーの教材の開発」『筑波大学体育系紀要』、2015年、p.126
- 8) 岡出美則『『わかる・できる』学習の意義』高橋健夫編『体育の授業を創る 創造的な体育教材研究のために』大修館書店、1994年5月、pp.133-137
- 9) 高橋健夫他「体育授業を形成的に評価する」高橋健夫編著『体育授業を観察評価する』明和出版、2003年10月、pp.12-15
- 10) リンダ・L・グリフィン他著、高橋健夫、岡出美則監訳『ボール運動の指導プログラム 楽しい戦術学習の進め方』大修館書店、1999年6月、pp.198-201
- 11) 森敏昭、吉田寿夫『心理学のためのデータ解析テクニカルブック』北大路書房、1990年6月、p.41