

発達障害者を対象としたタグラグビーにおける 「ボールを持って前に走る」プレーの増加に影響した支援内容の探索 —攻撃の序盤局面を担うプレーヤーに着目した動画分析に基づいて—

高橋 愛海* 佐々木 全**
(令和3年2月1日受理)

TAKAHASHI Ami, SASAKI Zen

A Search for the Type of Support for People with Developmental Disabilities that can Increase "run forward with the ball" Play in Tag Rugby
: Based on video analysis focusing on play during the early stages of attack

I. 問題と目的

学齢期の子どもが豊かな生活を経験しながら成長・発達していくためには、学校教育だけでなく、学校外での生活の充実が欠かせない。このことは、障害のある子どもにとっても同じである(丸山, 2009)。学校外での生活を提供しようとする発達障害のある児者を対象とした地域の支援事業は、親の会など有志の市民団体や大学等の研究者の臨床活動の一環として展開されることがある。このような支援事業の内容としては、保護者並びに本人に対する相談や訓練の場の提供(例えば、阿部・小淵・木戸口・戸田・小林・安澤, 2017; 加藤, 1993)、余暇活動の提供(例えば、佐々木・三田, 2015; 佐々木・伊藤・今野, 2018; 中澤, 2018)などがある。このうち、余暇活動を提供しようとする支援事業の一例に、タグラグビーに取り組む有志の市民団体によるものがある(例えば、佐々木・加藤, 2010)。

タグラグビーとは、ラグビーの簡易普及版である。タックルなどの接触プレーを排除し、その代替となる守備プレーとして攻撃側の選手のタグ(腰につける带状の用具)を獲ることが象徴的である。平成20(2008)年公示の小学校教育指導要領にお

いて、体育の種目としてタグラグビーが例示されたことを機に実践及び研究が増えている。この内容の大半は、体育授業の実践や教材研究に関わるものであった(例えば、佐藤・鈴木, 2008; 鈴木, 2012; 上野, 2012)。

一方で、対象を発達障害児者とする実践研究は、上記の市民団体による事業に限られている。現時点では、発達障害児者を対象とするタグラグビーの実践は、その一般性や汎用性については、十分な検討が必要である。しかしながら、発達障害児者の支援を提供しようとする市民団体においては、自らの支援事業の内容に関する研究は、運営上及び実践上において重要なテーマである。支援事業の内容のレパートリーは、当該市民団体の活動の充実のみならず、類似の市民団体にとっての参照価値を提供すると考えられる(佐々木, 2012)。実際に、タグラグビーの実践は、協力関係のある市民団体によって汎用されている(例えば、佐々木・伊藤・今野; 2018; 佐々木・伊藤・今野, 2016; 佐々木・小川, 2020)。

さて、ここでの支援方法は「ナチュラルサポート」と称され、支援者が参加者と共にプレーをしながら、参加者個人の特性(運動機能, 志向, 認

*紫波町虹の保育園, **岩手大学大学院教育学研究科

知等を含む) や心的過程に即して開発され、役割分担によって参加者一人一人が確かに遂行できる内容をもってプレーすることが基本方針とされた。その必然的な結果、参加者一人一人がチームワークを確かに担う(佐々木・伊藤・名古屋, 2012; 佐々木・今野・名古屋, 2013)。その上で、支援方法は、ゲームの局面における戦術のレパトリーとして報告されている。ここでの研究方法は、実践上「定型」とされたゲームプランにおける特定の役割を担うプレーヤーに着目し、そのプレーの様相及び支援の要領について、エピソードとして記述しこれをもとに検討されている。具体的には、攻撃の諸局面すなわち序盤、中盤、終盤をそれぞれ担うプレーヤーにおける戦術の開発と実施に関するものであった(佐々木, 2018; 2019; 2020)。これらの有効性の評価については、支援としての戦術が、繰り返し用いられ効果を上げていることや、異なる対象者に適用され、同様の効果が得られたというような、実践者の解釈に留まっており、特定のプレーヤーを対象とした追跡や、特定のプレーに着目しその発現を量的に把握するなどによる具体的で実証的な検討は未着手である。また、支援内容について、実践からその理論化できれば、タグラグビー実践の普及に寄与することができるだろう(佐々木, 2020)。

このことの端緒として、本研究では「ボールを持って前に走る」という基本的なプレー動作が難しかったプレーヤーとその改善プロセスに着目する。そもそも、タグラグビーにおいては、ボールをもって前進することがプレーにおける基本であるが、それにもかかわらず、多かれ少なかれ、これを実行しにくいことがある。具体的には、守備プレーヤーを警戒し、タグを獲られまいとする意識が強すぎるあまり、前進を躊躇い、右往左往したり後退したりする。これは、戦術的には非建設的であり、この改善に資する支援内容が明確になることは、戦術的な価値につながる。ひいては、参加者のプレーの質の向上がえられるであろう。

そこで、本研究では、発達障害児者を対象としたタグラグビーの実践において、「ボールを持って

前に走る」という基本的なプレー動作の増加に対して、有効な支援内容を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ. 方法

有効な支援内容を明らかにするためには、まず、対象とするプレーヤーとプレー内容を特定し、そのデータを得て分析する必要がある。一般的に、タグラグビーのような球技について、ゲームの様相や戦術を分析したり、その有効性を検討したりする方法としてゲーム分析がある。これは、ゲーム中の事象の出現回数などを量的データとして記録し分析したり、これに関連する事象に関する質的データを対照させ、これを検討、解釈をしたりする(例えば、小林, 2009; 橋詰・小笠原, 2017)。これを参考として、本研究では、まず、対象とするプレーヤーにおける標的とするプレー内容を定め、その出現回数と出現率を量的データとして記録した。出現率は実践回ごとに「出現回数÷対象児が「1番」を担った回数×100」の数式をもって算出し、出現率の推移を把握した。次いで、出現率と実践記録中から見出した支援内容とを対照させ、両者の関係を検討し、有効な支援内容を探索した。

1. 対象

対象児は、小学3学年(通常学級在籍, 20XX年当時)、女子である。対象児は、20XX年に、発達障害児者とその保護者の支援を提供している市民団体Aの事業に参加し、ここで初めてタグラグビーを経験した。以来、継続的に参加し現在に至る。なお、20XX+1年の末期から、タグラグビーの活動機会を増やしたいとの希望から、姉妹団体である市民団体Bの事業にも参加しはじめた。

対象児は、当時、通常の学級に在籍しており、明朗快活である一方で、不注意や衝動的な傾向があり、結果として対人関係上の文脈を読み違えた言動が生じ、周囲との軋轢や齟齬を経験することがあるとのことだった。

タグラグビーでは、持ち前の走力を発揮することを望み、積極的にボールを持つことを求めた。

ボールを持って駆け出すが、相手チームの守備プレーヤーが迫ると、タグを獲られることを回避しようとして、右往左往したり後退したりしてしまい、結果的に守備プレーヤーに一方的に追われる事態を招くことが多かった。ボールを持ったプレーヤーが後退するのは、ゴールが遠のくばかりか、チームメイトの位置が相対的にボールを持ったプレーヤーの前になってしまうことで、パスが出せない状況をも招いた。また、パスを要求するチームメイトがいても、逃げることで精一杯の対象児の不規則な動きに合わせることはできず、対象児自身もパスの判断をすることができない状況になりがちだった。最終的には、対象児は、守備プレーヤーに囲まれるようにしてタグを獲られ、チームメイトへのリスタートのパスによってボールを手放し、その後のプレーに復帰する機会を見いだせないままチームの攻撃が終了することが多かった。これは、対象児自身にとっても、チームメイトとして共にプレーしている支援者にとっても悩ましい状況であった。

2. 実践の概要

タグラグビーの実践は、市民団体Aと市民団体

Bそれぞれによる事業である。両者は、対象児が居住する自治体の南北両側に隣接する自治体をそれぞれフィールドとしており、タグラグビーの実践は、活動日や会場、参加者、支援者は違えども、同一のインストラクターが、同一の支援方針と方法をもって展開している。

A団体は、参加者12名程度（小学生から高校生）と支援者8名（有志の大学生、大学院生、現職教員）程度を得て、6月から10月まで毎月1回、2時間程度、年間5回開催している。B団体は、参加者8名（小学生から成人）と支援者4名程度（有志の大学生、大学院生、現職教員）を得て、毎月1回、2時間程度、年間12回開催している。活動の流れは共通しており、9:30に集合し、ウォーミングアップ、チーム練習（主に役割分担や攻撃戦術の構築及び確認のための反復練習）、10:10からゲーム（4チームの総当たり戦、1ゲーム10分間）、11:30にクールダウンし解散する。これは、同一のインストラクター（1名）によって進行されている。

チームは、参加者3名と支援者2名をもって4チームを編成し、赤、黄、青、緑をシンボルカラー

Table 1 タグラグビーの要領

-
- ① 1チームを5名で編成する。プレーヤーは、タグを腰の両側につける。
 - ② 攻撃では、ボールを持ってゴールラインを踏み越える「トライ」と称するプレーで得点となる。
 - ③ パスは、横または後ろにいる味方に行く。前方にパスを出すと「スローフォワード」という反則になる。
 - ④ 守備では、ボールを持っている相手のタグを獲る「タグ」と称するプレーで相手の進行を止める。獲ったタグはその地点に置く。獲られた相手はそれを拾いあげ付け直してからプレーに戻る。
 - ⑤ タグを獲られたプレーヤーは、その位置から味方にパスを出してプレーを再開する。タグを獲られた回数は「タグ1」「タグ2」「タグ3」「タグ4」「タグ5」と称する。
 - ⑦ 得点した場合や「タグ5」の場合のみ攻守交代する。
 - ⑧ 1ゲームは10分間とし、大型タイマーをもって表示する。
 - ⑨ その他、ゲームの細部においては、会場の物理的な制限や、参加者の様子に合わせてタグラグビーの競技としての独自性を損なわない程度にルールの変更やアレンジを施した。参加者の様子に合わせたルールの変更には、不慣れさに応じた軽減的で配慮的な変更もあれば、プレーの成熟に応じた発展的な変更も含んだ。例えば、配慮的なルールとして、攻撃チームの反則（スローフォワード、サイドラインを踏み越えること、タグの装着不備など）や、パスの失敗などは、その位置からのパスをもって攻撃プレーを再開する。ただしいずれも「タグ」1回とみなす。発展的なルールとして「タグを取られた直後には、途切のないパスワークが進行する限りはゲームを止めない」などがある。
 - ⑩ 会場は、体育館であり、コートサイズは借用する会場によって異なるが、縦25メートル程度、横10メートル程度である。コート両側長辺がサイドライン、短辺がゴールライン、中央をハーフラインと称する。また、自チームが守るべきゴールラインからハーフラインまでのエリアを「自陣」、ハーフラインから自チームが目指すべきゴールラインまでのエリアを「敵陣」と称する。
-

とした。チームは原則固定だが、参加者の在不在状況によって編成およびチーム数を調整した。その上で、タグラグビーの実施においてはTable 1に示した要領に拠った。これは一般的なタグラグビーの実施要領(鈴木, 2009)をもとに、独自のアレンジを加えたものである(佐々木・名古屋, 2014; 佐々木, 2019)。

また、タグラグビーの実践においては、「定型」と称される攻撃の戦術(佐々木, 2018)を基調とし、対象児を含めた参加者ならびに支援者の役割を定める。これをFig. 1に示した。5人のプレイヤーがゴールエリアを目指し横並びしたとき、左から順に「1番」～「5番」とそれぞれ称した。序盤の局面は、「1番」がボールを保持し前進することから始まる。そこから2番にパスが出される。中盤の局面では、「2番」から「3番」、「3番」から「4番」へとパスが出される。終盤の局面では「4番」から「5番」へとパスが出され、「5番」がトライを決める。この戦術の進行におけるパスワークは、プレイヤーが順次前進しながら実施される。それによって、プレイヤーは直進するがボールはコート内の左サイドから右サイドに移動することになる。

この「定型」の戦術では、左右逆転のプランもあり、その際には右から順に「1番」～「5番」とそれぞれ称される。いずれにせよ「2番」と「4番」のプレイヤーは、パスワークを円滑に進めるための調整が求められることから、基本的には支援者が担った。

なお、対象児は「1番」を担った。「2番」へのパスのタイミングは、タグを獲られた直後としており、すなわち、タグを獲られるまで前進することをプレーの実施要領として伝えられた。

3. データ

本研究に必要なデータを収集すべく、市民団体Aと市民団体Bから資料の提供を得た。その内容は、各実践回の動画記録(20XX年から20XX+3年までの全21回、異なる角度から2台のビデオカメラによって撮影されたもの)と、各実践回における実践記録(各支援者による実践後のミーティン

グで協議し記述したメモ、第二筆者による動画に基づき戦術の分析を記した理論メモ、インストラクターのメモ)である。

動画記録から、対象児が参加した17回(69ゲーム分、攻撃回数465回分)を得た。ここから、対象児が「1番」を担い、「ボールを持って前進する」ことを標的行動としてその出現回数を目視にて記録し分析データとした。この記録作業は、第一筆者が担当した。「ボールを持って前進する」ことは、戦術的な意図から「直進」であることが望まれたため、記録作業の開始当初には、「直進」の判断について第二筆者と協議し、次の3点を直進の要件とした。すなわち、①想定されているチーム戦術の実行に即した動きであること、②スタート地点からゴール地点に向かって走っていること、③走路として想定する約1.8mの帯状の区域を走っていること、である。これらを満たさない状

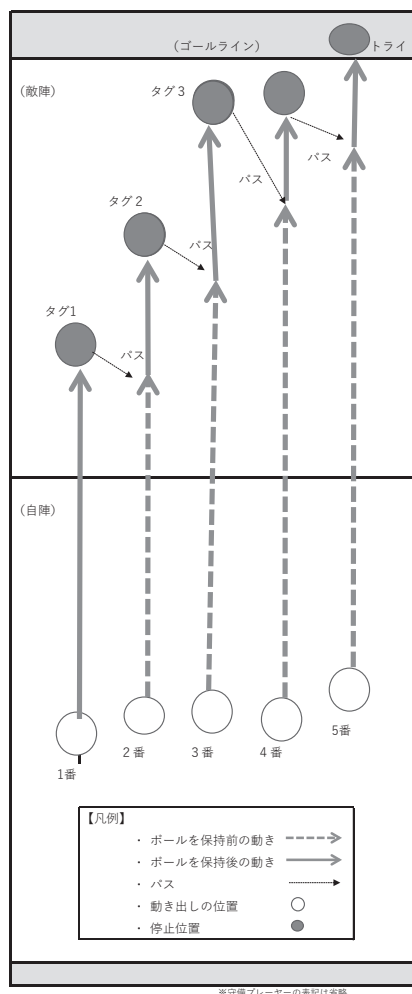


Fig.1 「定型」の戦術

態は「非直進」といえ、具体例として、ゴールに向かわずに右往左往したり後退したりする進行方向の変更や、前進をあきらめて立ち止まったり守備に追われることを回避しようとしてパスをしたりする中断があった。

実践記録から、標的行動の出現率の推移に即して、対象児のプレーの様相に関するエピソード記述と、標的行動の出現に影響したであろう支援内容を得た。

4. 倫理的配慮

本研究の実施と公開ならびに研究への協力に際しては、対象児の保護者に対して、次の4点を説明し承諾を得た。すなわち、①研究の目的と方法、②協力が任意であること、③協力をしないことや

中断することの選択ができ、それによる不利益はないこと、④記録データについては厳密に管理され、記述においてもプライバシーは守られることである。併せて、各市民団体の代表者に対しても同様の説明と承諾を得た。

Ⅲ. 結果と考察

対象児のプレーにおける標的行動の出現回数と出現率などをTable 2に示した。これによると、攻撃の回数は476回であった。このうち、対象児が攻撃の序盤を担う「1番」としてプレーしたのは294回、標的行動の出現率は217回（73.8%）であった。この推移をFig. 2に示した。各実践回における出現率における中央値は、78%であった。便宜的に

Table 2 各期における標的行動の出現率等

時期	実践回	ゲーム数	攻撃回数	「1番」の担当回数	標的行動の出現数	「1番」の担当回数に占める標的行動の出現率
A1期	1	2	11	4	1	25.0
	2	3	15	9	1	11.1
	3	5	36	28	11	39.3
	4	3	18	13	6	46.2
	5	6	39	15	1	6.7
	小計	19	119	69	20	29.0
B1期	6	3	9	5	4	80.0
	小計	3	9	5	4	80.0
A2期	7	3	21	4	2	50.0
	8	4	29	8	0	0.0
	9	4	25	13	8	61.5
	小計	11	75	25	10	40.0
B2期	10	6	53	39	37	94.9
	11	4	35	34	32	94.1
	12	4	33	18	14	77.8
	13	6	44	29	27	93.1
	14	6	37	25	23	92.0
	15	3	21	21	21	100.0
	16	4	23	23	23	100.0
	17	3	16	6	6	100.0
小計	36	262	195	183	93.8	
合計	69	465	465	294	217	73.8

これ以上の数値を「出現率が高値」、未満の数値を「出現率が低値」とすると、1～5回目までの時期は出現率が低値、6回目は出現率が高値、7～9回目までの時期は出現率が低値、10～17回目までの時期は出現率が高値であると言えた。このような出現率の推移は、期せずしてA B A Bデザインの様相を呈した。これは、実践における試行錯誤の結果として偶発的に生じた結果であったが、ここでは、A B A Bデザインになぞらえて各時期を順に、「A 1期」、「B 1期」、「A 2期」、「B 2期」と称した。その上で、出現率が低値であるA 1期とA 2期、出現率が高値であるB 1期とB 2期の二者として大別し、両者における支援内容を比較対照し、出現率が高値となった要件を求めた。これに際しては、実践記録に基づいて、各時期の実践の概要、対象児のプレーの様相を示すエピソードと、それに基づいた解釈としての支援内容と対象児の心的過程を書き出した。この結果をTable3に示した。

これによると、A 1期は、支援者にとっては支援方法の構築のための、対象児にとっては自らのプレーの要領を得るための「試行錯誤の時期」とされた。A 2期は、支援者にとっては構築したはずの支援方法の適用においてジレンマが生じた、対象児にとっては自らのプレーの要領を逸した「停滞の時期」とされた。また、B 1期は、支援者にとっては標的行動の発現を促す支援方法を得た、対象児にとっては自らのプレーの要領を得た「構築の時期」とされた。B 2期は、支援者にとっては標的行動の発現を促す支援方法を、対象児にとっては自らのプレーの要領をそれぞれブラッシュアップし、確度を高めた「再構築と定着の時期」とされた。なお、B 2期におけるプレーの様相についての補足説明をFig. 3とFig. 4に示した。

さて、出現率が低値であるA 1期とA 2期では、支援方法として、直進を促す指さしや声かけがなされている。しかし、対象児は「プレーの目的（何

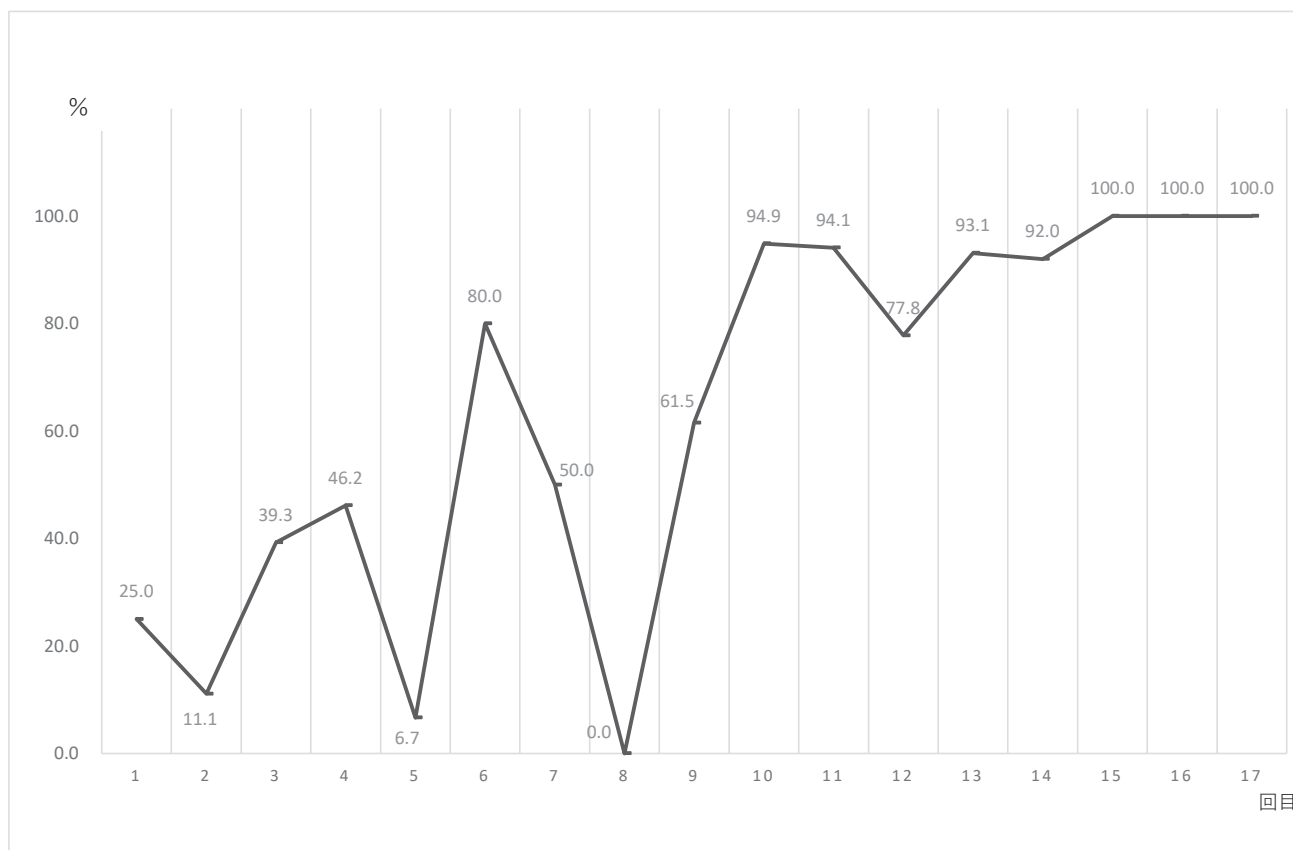


Fig. 2 標的行動「直進」の出現率

Table 3 各期と実践記録の対照

時期	出現率(%)	実践記録				
		各時期の概要	エピソード	支援内容	対象児の心的過程	
A 1 期	29.0	支援者にとっては支援方法の構築のための、対象児にとっては自らのプレーの要領を得るための「試行錯誤の時期」といえた。	右サイドからの攻撃を開始する場面である。右のサイドラインに最寄りの位置に「1番」を担う対象児が立った。対象児チームの5名が攻撃の開始位置に並び立ったことを確認した審判が開始の合図としてホイッスルを吹き鳴らした。「2番」を担うベアの支援者が、対象児にボールを渡して、右サイドラインを指差し「ゴー！」と声をかけた。対象児はそれに応じて、駆け出した。その後、守備プレーヤーが自分に駆け寄り様子を見て怯み、後退し左に向かって駆け出した。守備プレーヤーに回り込まれると、切り替えし、右にむかって駆け出した。その走路に立っていたベアの支援者に、すれ違ひざま手渡しでボールを渡した。この間、前進することはなく、後退と左右の往来でプレーを終えた。また、ボールを受けた支援者は、次の展開の想定がない状態でボールを受け取ったまま前進を試みるが、数歩踏み出したところですぐに包囲されタグを獲られ立ちすくんだ。	・直進を促す指さしをする。	・直進することよりも、守備プレーヤーへの警戒が強い。	
		この時期において、当初「1番」のみならず「3番」や「5番」の役割を試行した。インストラクターは、この様子を踏まえて、実践3回目以降に「1番」を担う方針を定め、ベアの支援者に指示した。ゲーム中においては、「2番」を担うベアの支援者が、対象児が標的行動の実施を含め想定した戦術を実現できるよう適宜調整を試みた。	二度目の攻撃場面では、ベアのスタッフは「後ろには下がらないよ」と声をかけボールを渡したが、駆け出しの1歩目で足を止め、ベアの支援者にパスをした。ベアの支援者は虚を突かれたが、駆け出し自らが「1番」の役割をこなし、パスを展開した。対象児は、その後チームメイトの攻撃を眺めるに留まった。	・直進を促す声かけをする。	・プレーの開始を伝達する、あるいは、プレー中の心境を鼓舞する声かけをする。	・プレーのイメージが持てずに傍観してしまう。
		支援者にとっては構築したはずの支援方法の適用においてジレンマが生じた。対象児にとっては自らのプレーの要領を逸した「停滞の時期」といえた。	三度目の攻撃場面では、「2番」であるスタッフがボールを持って駆け出し、直前に併走することを指示された「1番」の対象児が走りながら手渡しでパスを受けてその勢いそのまま直進しゴール間近まで追った。無論このプレーは「1番」の役割ではなく、想定した戦術の実施が難しいと判断した支援者の単発の試行錯誤であった。	・支援者との協働として、直進を実際に誘導する。	・プレーの目的（何をするか）、方法（要領、どうするか）が明確には伝わっていない。	
A 2 期	40.0	この時期において、インストラクターは、対象児のプレーの様相ならびに支援方法について、支援者に伝達した。しかしながら、支援者は、ゲーム中において対象児が戦術を実現できるよう適宜調整することの課題が生じた。	審判が開始の合図としてホイッスルを吹き鳴らした。「2番」を担うベアの支援者が、「1番」を担う支援者が対象児にボールを渡した。対象児は、駆け出しのタイミングを躊躇しつつも踏み出したが、守備プレーヤーの動きに目が行き、コートを確認しながら逃げ始めた。支援者は、前に走るよう指差ししながら追走する。対象児はその指示に応じて前進しようとするが、守備プレーヤーに阻まれ立ち往生したところを逃い、周囲を見回していた。	・直進を促す声かけと指さしをする。	・プレー中の声かけに、プレーの要領を想起できる。	
		支援者にとっては標的行動の発現を促す支援方法を得た、対象児にとっては自らのプレーの要領を得た「構築の時期」といえた。	右サイドからの攻撃を開始する場面である。右のサイドラインに最寄りの位置に「1番」を担う対象児が立った。対象児チームの5名が攻撃の開始位置に並び立ったことを確認した審判が開始の合図としてホイッスルを吹き鳴らした。「2番」を担うインストラクターが対象児に対して、プレーの流れとして、まっすぐに走ることを、タグが獲られたらすぐに「2番」にパスを出すことを確認した。その上で、対象児にボールを渡して、右サイドラインを指差し「ゴー！」と声をかけた。対象児は、おおよそ打ち合わせたおりの地点でタグを獲られ、至近距離で走っていた「2番」へ手渡しのごときパスをした。その後、2番から逆サイドへパスが展開され戦術が進行した。	・支援者の追走をする。(ただし、パスの受け手として機能していない)	・プレーの流れのイメージが得られていないと動きにくい。躊躇や迷いが生じる。	
B 1 期	80.0	この時期において、インストラクターは「A1期」の様子を踏まえ、自ら「2番」を担い、ゲーム中において対象児が戦術を実現できるよう適宜調整をした。ここでの試行錯誤から具体的活動効果的な支援方法の開発及び実現に至った。	右のサイドラインに最寄りの位置に「1番」を担う対象児が立った。対象児チームの5名が攻撃の開始位置に並び立ったことを確認した審判が開始の合図としてホイッスルを吹き鳴らした。「2番」を担うインストラクターが対象児に対して、プレーの流れとして、まっすぐに走ることを、タグが獲られたらすぐに「2番」にパスを出すことを確認した。その上で、対象児にボールを渡して、右サイドラインを指差し「ゴー！」と声をかけた。対象児は、おおよそ打ち合わせたおりの地点でタグを獲られ、併走していた「2番」へパスをした。その後、2番から逆サイドへパスが展開され戦術が進行した (Fig.3)。	・プレーの目的（何をするか）、方法（要領、どうするか）が明確には伝わっていない。	・プレーの目的（何をするか）、方法（要領、どうするか）が明確には伝わっていない。	
		支援者にとっては標的行動の発現を促す支援方法を得た、対象児にとっては自らのプレーの要領を得た「構築の時期」といえた。	別の攻撃場面では、プレー開始直前に新たなプレーのバリエーションについて、その流れを確認した。その上で、対象児にボールを渡して、右サイドラインを指差し「ゴー！」と声をかけた。インストラクターは、対象児と併走し、守備プレーヤーが対象児に寄った瞬間に「ハイ！」と声をかけパスを要求した。対象児はそれに応じてパスをした。守備プレーヤーの左側を、ボールを持った「2番」が通過し、右側をボールを持たない対象児が通過した。この瞬間「2番」のタグを別の守備プレーヤーが獲ったが、ボールは1番の対象児に渡った。いわゆるパスエンドランである。対象児は、勢いそのままにトライを決めた (Fig.4)。	・プレーの開始を伝達する、あるいは、プレー中の心境を鼓舞する声かけをする。	・守備プレーヤーへの警戒よりも、プレーの流れや実施要領への注目が強まる。	
B 2 期	93.8	この時期において、「A2期」の様子を踏まえ、「2番」をインストラクターが担い、ゲーム中において対象児が戦術を実現できるよう適宜調整をした。「B1」で確立した支援方法の適用を徹底すること、適用のための要領を求めた。	「タグを獲られてからパスを出す」という「定型」の戦術と、「パスエンドラン」の2つの攻撃のバリエーションをもって、標的行動の出現を内包したプレーが繰り返された。	・プレーの成功を確認し、それを繰り返すことによる内容の理解と方法（技術）の洗練	・プレーの成功を確認し、それを繰り返すことによる内容の理解と方法（技術）の洗練	
		この時期において、「A2期」の様子を踏まえ、「2番」をインストラクターが担い、ゲーム中において対象児が戦術を実現できるよう適宜調整をした。「B1」で確立した支援方法の適用を徹底すること、適用のための要領を求めた。	別の攻撃場面では、プレー開始直前に新たなプレーのバリエーションについて、その流れを確認した。その上で、対象児にボールを渡して、右サイドラインを指差し「ゴー！」と声をかけた。インストラクターは、対象児と併走し、守備プレーヤーが対象児に寄った瞬間に「ハイ！」と声をかけパスを要求した。対象児はそれに応じてパスをした。守備プレーヤーの左側を、ボールを持った「2番」が通過し、右側をボールを持たない対象児が通過した。この瞬間「2番」のタグを別の守備プレーヤーが獲ったが、ボールは1番の対象児に渡った。いわゆるパスエンドランである。対象児は、勢いそのままにトライを決めた (Fig.4)。	・プレーの成功を確認し、それを繰り返すことによる内容の理解と方法（技術）の洗練	・プレーの成功を確認し、それを繰り返すことによる内容の理解と方法（技術）の洗練	

をするか)、方法 (要領、どうするか) が明確には伝わっていない」と考えられた。一方で、「支援者との協働として、直進を実際に誘導する」ことが解決の糸口になるのではないかと考えられた。惜しむらくは「支援者の追走をする」ことがあ

たものの、パスの受け手として機能していないことであった。つまり、対象児は、直進を求められながらも、直進した後に「何をしたらよいか」がわからない状況にあり、この結果として直進を躊躇い、状況に戸惑うことを余儀なくされた

のではない。

一方、出現率が高値であるB1期とB2期では、プレー開始直前に「プレーの流れを言葉にして確認をする」ことが実施されていた。これは、A1期とA2期における「プレーの目的(何をするか)、方法(要領、どうするか)が明確には伝わっていない」への対応であり、結果的には「守備プレイヤーへの警戒よりも、プレーの流れや実施要領への注目が強まる」ことにもなった。また、「パスを適時、適所にて受け取るための追走(バックアップ)をする」ことや「プレー中、パスのタイミングの伝達をする」ことが、対象児にとって、直進した後「何をしたらよいのか」の理解をもたらした。この結果として直進の躊躇や状況の戸惑いを解消することになったのではないかと推察される。加えて、「成功したプレーの繰り返しをする」ことが「プレーの目的(何をするか)、方法(要領、どうするか)」の明確化と理解の定着につながったのではないかと推察される。これらの支援方法は、標的行動の出現率向

上に貢献し、ひいては、対象児のプレーの質的向上に貢献したと考えられた。

IV. まとめと今後の課題

本研究では、発達障害児者を対象としたタグラビーの実践において、「ボールを持って前に走る」という基本的なプレー動作の増加に対して、有効な支援内容を明らかにすることを目的とした。そのために、対象児における標的行動の出現率の推移に着目し、その増減に影響した要因としての支援方法を探索したところ、「プレーの目的と方法の明示と伝達」と「ペアの支援者におけるプレーの要領として、パスを適時、適所で受けること」があった。換言すると、前者は、対象児が何を理解し、何を必要としているかについての的確な見取りを支援者に要請するものであり、後者は対象児がプレーを遂行できるよう調整する競技上の技量を支援者に要請するものといえた。

最後に、今後の課題を記す。本研究では、一事

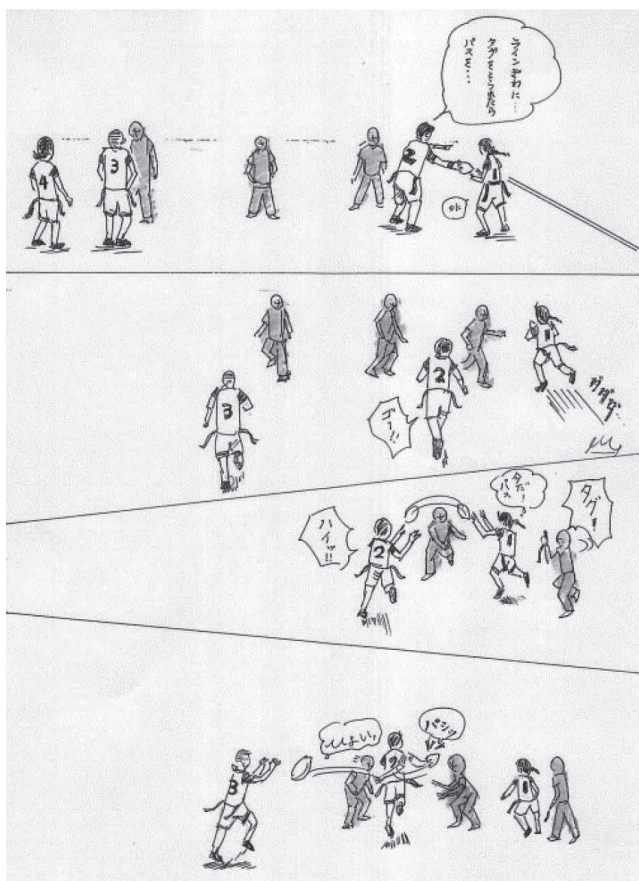


Fig.3 対象児の直進を起点とした逆サイドへの展開



Fig.4 対象児の直進を起点としたパスエンドラン

例から支援方法について検討した。支援方法の理論化にむけては、今後、多数の事例をもって支援方法を検証する必要がある。また、本研究では、標的行動の出現率に寄与したであろう指導内容を実践記録による質的データに求めた。このプロセスは、探索的であり得られた結論は仮説の域を出ない。今後は、特定の支援方法に焦点化し、それによって標的行動がいかに変動するかを把握し検証することが必要である。

さらに、本研究では、B1期で確立した支援方法がA2期において適用不全の状況があった。すなわち、インストラクターと支援者の間で対象児の理解と競技上の技量に関する知見が共有されていなかったことが主たる要因であろう。支援方法の伝達共有については、戦術の実施状況をマンガとして図示したり、参加者の活動状態を記述する際に支援内容を観点別で分析的に記述したりする、いわば方法論の開発という努力がなされてきた（例えば、佐々木・名古屋，2012；佐々木・名古屋，2015）。このことに加えて、インストラクター自身の、支援方法の開発や適用をする際の思考を明示化され、支援者によって追体験できるならば、支援方法の伝達共有の確度が高まるであろう。今後、インストラクターの主観的な経験や知見を明示化することが必要である。

謝 辞

本研究に関わった皆様に感謝申し上げます。

文 献

阿部美穂子・小淵隆司・木戸口正宏・戸田竜也・小林麻如・安澤恵美（2017）発達障害のある子どもとその家族への支援に関する学生の意識変容—大学における地域貢献プロジェクト「おひさまクラブ」での実践を通して—。北海道教育大学釧路校研究紀要,49,93-104.

橋詰謙・小笠原一生（2017）事象の生起様相および相手チームとの関係性に着目したゲーム分析方法の開発。ハンドボールリサーチ,6,23-33.

加藤義男(1993)学習障害（LD）児の現状と課題

に関する一考察—通所指導教室の実践を通して—。岩手大学教育学部研究年報,53,1, 123-138.

小林和典（2009）ホッケーにおけるゲーム分析から有効な戦術について—北京オリンピック予選より—。東海学院大学短期大学部紀要,35,33-41.

丸山啓史（2009）特別支援学校に通う障害のある子どもの放課後・休日支援の現状と課題—京都府における保護者対象質問紙調査より—。京都教育大学紀要,114,149-161.

中澤幸子（2018）知的障害児・発達障害児の支援に関する実践的研究—大学生による余暇活動の企画運営より—。山梨障害児教育学研究紀要, 12,82-90.

佐々木全(2012)発達障害児（者）に対する「本人活動」における運営実態—岩手県内8グループを対象としたアンケート調査から—。はなまき軽度発達障害児の教育と生活を支援する会,年報花童・風童, 8,27-41.

佐々木全（2016）高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告（第21報）—単元「タグラグビー」における支援方法としての「ゲームプラン」と「チーム経営」の検討—。岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要,16, 261-273.

佐々木全(2018)発達障害のある児者を対象とした「タグラグビー」における支援方法に関する事例的検討—ゲームプランと局面的戦術の統合的観点から—。岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要,17,1-10.

佐々木全（2019）発達障害のある児者を対象とした「タグラグビー」における支援方法に関する事例的検討—攻撃の初動を担うプレーヤーに関するゲームプランと局面的戦術の統合的観点から—。岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要,19,131-143.

佐々木全（2020）発達障害のある児者を対象とした「タグラグビー」における支援方法に関する事例的検討（3）—攻撃の中盤局面を担うプレーヤーに関するゲームプランと局面的戦術の統合的観点から—。岩手大学教育学部附属教育実践

- センター研究紀要,20,171-180.
- 佐々木全・伊藤篤司・今野文龍(2016) 発達障害児に対する放課後活動「Act.」の実践報告—実践の意義と持続可能な運営のための工夫—,岩手大学教育学部研究年報,75,89-102.
- 佐々木全・伊藤篤司・名古屋恒彦(2012) 高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告(第15報)—参加児の活動経過及び心的過程の変遷に着目したタグラグビーにおける支援内容と方法の検討(1)—,岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要,11,233-242.
- 佐々木全・伊藤典子・今野文龍(2018) 発達障害児とその保護者に対する支援活動の意義と持続可能な運営のための工夫—岩手県A町の支援団体を事例として—,岩手大学教育学部研究年報,77,151-162.
- 佐々木全・加藤義男(2010) 高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告(第11報)—単元「タグラグビー」における実践的検討—,岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要,9,175-190.
- 佐々木全・今野文龍・名古屋恒彦(2013) 高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告(第17報)—参加児の活動経過及び心的過程の変遷に着目したタグラグビーにおける支援内容と方法の検討(2)—,岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要,12,243-255.
- 佐々木全・三田敏明(2015) 発達障害のある子どもたちを対象とした地域支援活動～市民団体「花童・風童」による地域の居場所づくり～,児童研究,94,91-97.
- 佐々木全・名古屋恒彦(2014) 高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告(第18報)—単元「タグラグビー」における支援方法としての「活動内容及び展開」の検討—,岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要,13,203-213.
- 佐々木全・名古屋恒彦(2012) 高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告(第14報)—個別支援計画を焦点とした,実践論と運営論の包括的検討—,岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要,11,219-232.
- 佐々木全・名古屋恒彦(2015) 高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告(第20報)—タグラグビーにおける支援内容と方法の「伝達・共有・活用に資する表現形式」の検討—,岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要,14,423-433.
- 佐々木全・小川嘉文(2020) 対人関係促進を意図した「タグラグビー・ワークショップ」の成果と課題—参加者に対する質問紙調査による検討—,岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要,20,161-170.
- 佐藤善人・鈴木秀人(2008) 小学校体育におけるタグ・ラグビーに関する一考察—ポートボールとの個人技術をめぐる「やさしさ」の比較を中心に—,体育科教育学研究,24(2),1-11.
- 鈴木秀人(2009) 公式ガイドブック だれでもできるタグラグビー. 小学館.
- 鈴木秀人(2012) 派生的ボールゲームとしての「タグラグビー」に関する一考察—ラグビーフットボールとの相違点からの検討—,体育科教育学研究,28(2),1-14.
- 上野佳代(2012) タグラグビーに期待できる学びの分析～集団の動きの認知変容に着目して～,東京学芸大学附属小金井中学校「研究紀要」,48,89-88.