

## ゴール型への接続を意識した運動有能感を高める鬼遊びの教材開発

菊池 はるひ\*・清水 将\*\*

(2020年2月14日受付)

(2020年2月14日受理)

Haruhi KIKUCHI, Sho SHIMIZU

Development of Tag-game Teaching Materials Designed to Raise  
Perceived Physical Competence through a Connection with Goal-type Games

### 要約

体育の学習は、生涯の健康や豊かなスポーツライフの実現を目指されて行われる。本研究では、子ども達が今後も運動やスポーツを選択していく要因の1つとして「運動有能感」を取り上げる。先行研究より、運動有能感は学習内容の明確さと関わりがあると考え、そこに課題が見られる「鬼遊び」の教材を開発、実践した。その結果、ゴール型への接続を意識してどの段階の攻守の動きを身に付けさせたいかのねらいに基づき、動きを焦点化した教材を用いることで、①学習内容に対する児童の理解が促されたり、②仲間との関わりが促されたり、③パフォーマンスの向上につながったりすることで、④運動有能感の向上に繋がることが示唆された。

### 第1章 はじめに

平成29年告示学習指導要領では、体育科において「生涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフを実現する資質・能力を育成すること」が求められている。また高田(2018)は、小学校段階より、子どもの豊かなスポーツライフの実現を図るための指導の充実がより強調されたのは、今回の改訂からであると述べている。

スポーツの捉え方は、平成29年告示中学校学習指導要領解説保健体育編で挙げられているように、「運動やスポーツは、人々の生活と深く関わりながら、いろいろな欲求や必要性を満たしつつ発展し、その時々の変化とともに、その捉え方が競技としてのスポーツから、誰もが生涯にわたって楽しめるスポーツへと変容してきた」。

このように、スポーツには「欲求充足機能(内在的価値)」と「必要充足機能(外在的価値)」がある。高橋(1983)はこの2つの機能に関して、日本人の望む生活の豊かさが、生活の量的豊かさから質的豊かさへ転換するとともに、「人々の文化的欲求は著しく拡大し、スポーツもまた生活に意味深い経験をもたらす固有の文化的活動としての位置を確保するようになってきた」ことと同時に「運動不足と栄養過多に陥り、成人病は現代の『疫病』とまで言われるようになった。(中略)コミュニティにおける人間的交流が弱まり、人間のアトム化が進行しているといわれる」という現状を挙げ、「スポーツを享受できる可能性と必要性という二つの条件が交錯する中で」の「スポーツを享受していくことのできる主体をどのように育成するかということが重要な教育課題になる」と述べ

\* 岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻・\*\* 岩手大学教育学部

ている。このことから、豊かなスポーツライフを子ども達が実現するということは、文化としてのスポーツを自分なりに楽しむという欲求充足機能を果たしたり、自己の心身の健康状態を保持増進するためにスポーツを選択し、行っていくという必要充足機能を果たしたりすることを主体的に行えることだと捉えられる。

しかしスポーツ庁の行った、平成30年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査において「中学校に進んだら、授業以外でも自主的に運動（体を動かす遊びをふくむ）やスポーツをする時間を持ちたいと思いますか。」という質問に対して、積極的ではない回答をした児童は、男子で23.1%，女子で30.9%であった。これらの児童は、今後運動やスポーツをする機会を選択しなくなる可能性があると言える。

岡沢ら（1996）は、体育への学習意欲や運動への参加要因が子どもの有能感と関係が深いとし、体育授業においてすべての子ども達に運動有能感を感じ取らせる必要があると述べている。このことから、子ども達が今後の生活の中でも運動することを選択し、運動を継続的に行っていくには、運動有能感を高めることが必要であると考えた。運動有能感とは「身体的有能さの認知」、「統制感」、「受容感」の3因子によって構成されている。（岡沢）「身体的有能さの認知」とは、「運動能力がすぐれていると思う。」「たいていの運動は上手にできる。」といった自己の運動能力、運動技能に対する肯定的認知に関する因子である。「統制感」とは、「少し難しい運動でも、努力すればできると思う。」「できない運動でも、あきらめないで練習すればできるようになると思う。」といった練習すれば、努力すれば出来るようになるという認知に関する因子である。「受容感」は、「運動をしている時、先生が励ましたり応援したりしてくれる。」「運動をしている時、友達が励ましたり応援したりしてくれる。」といった運動場面で教師や仲間から受け入れられているという認知に関する因子である。以上のように、運動有能感とは技能や能力といった身体的な有能さの認知のみならず、統制

感や受容感によって構成されている。

小学校低学年から大学生を対象にした運動有能感の研究を行った岡沢ら（1996）、岡澤ら（2001）によると、運動有能感は発達段階に伴って低下することが明らかになっており、その傾向は小学校低学年でも認められている。このことから、小学校段階においても早期的な運動有能感への対応が必要であると考えられる。

さらに運動有能感と子ども達の授業経験の関係について岡澤（2015）は、「運動有能感を高めるためには、体育授業の経験の量的な違いよりは体育授業の内容やねらいというような質的な経験の違いの方がより影響が大きいことが明らかである。」と述べている。つまり子ども達は、数多く運動を経験すれば運動有能感が高まるというわけではなく、ねらいや内容が明確であり、それに伴った実感を得ることによって運動有能感が高まるということである。では、ねらいや学習内容が不明確な領域とは何だろうか。

岩田（2016）は、「ボール運動は総じて、常にゲーム状況の判断を前提にしながら運動技能を発揮しなければならないことから、どのようなタイプのゲームであっても子どもにとって難しい側面を持ち合わせている」と述べている。これは、自己の体の調子や動きが学習内容の出発点である他の領域と比較して、ボール運動が相手の動き等の周囲の状況から自己の動きを考える学習となるからである。このことから、本研究においては球技領域を対象とする。

球技は、小学校において「ゲーム」及び「ボール運動」の領域で示され、低学年では「ゲーム領域」として、「ボールゲーム」と「鬼遊び」で構成されている。そのうち、「鬼遊び」について清水（2016）は、「学習指導要領に示された体系的な学習内容を保証するためには、鬼ごっこの特性を活用して球技に必要な技能や戦術的達成力を身に付けられるようにしなければならない。しかし、教育現場では、ゲーム領域に示された鬼遊びの授業であっても、何を学習内容とするかは明確化されずに、伝統的な遊びである鬼ごっこがそのまま

実施されているのが実情である」ことを指摘している。

以上より本研究は、運動有能感を高める学習内容が明確化された鬼遊び教材を開発し、その有効性を検討することを目的とする。

## 第2章 方法

### 第1節 文献研究

清水（2016）が述べるように、鬼遊びは「球技に必要な技能や戦術的達成力を身に付けられるように」することが必要である。このことから、鬼遊びの学習内容を明確化するために、ゴール型への接続を意識した鬼遊びの動きの特性分類と系統的な位置付けを行う。そのために、鬼遊びに関する論文を集め、「動きの型」「動きの段階」を明らかにする。

本研究では、ゴール型への接続を意識するため、ゴール型の特性に準じた攻守の役割がある鬼遊びを対象とした。鬼遊びは、加古（2008）の集録した「鬼遊び考」から、じゃんけんの運によってその勝敗が左右される遊びや、歌・リズムが主とな

る遊び以外のものと、学習指導要領に例示されているものを合わせた59の鬼遊びを採用した。

### 第2節 実践研究

第1項 対象 東北地方の大規模小学校 第2学年1学級（男子16名、女子17名、33名）を対象に2019年10月29日（火）～2019年11月15日（金）の期間内に計6時間の実践を行った。

第2項 開発教材 本単元では系統表の9段階目に当たる、「侵入・陣取り型、攻守交代型、攻める・守る」の「集団対集団」の鬼遊び教材「みどりんバリア！」を開発し、実践した。（図1）塩見（2018）は、新学習指導要領から中学年のゲーム領域のゴール型において、新たに「陣地を取り合うゲーム」が必ず取り扱う内容として位置づけられたことを取り上げ、低学年ではそれにつながる鬼遊びを行うことが望まれると述べている。このことから、中学年で陣地を取り合うゲームの前段階として、ボールを用いない侵入・陣取り型の鬼遊びを実践することとした。

また対象児童はこれまでの学習から、仲間でパスをつないでシュートへ向かうことの楽しさや必要感を実感している。このゴール型につながる動

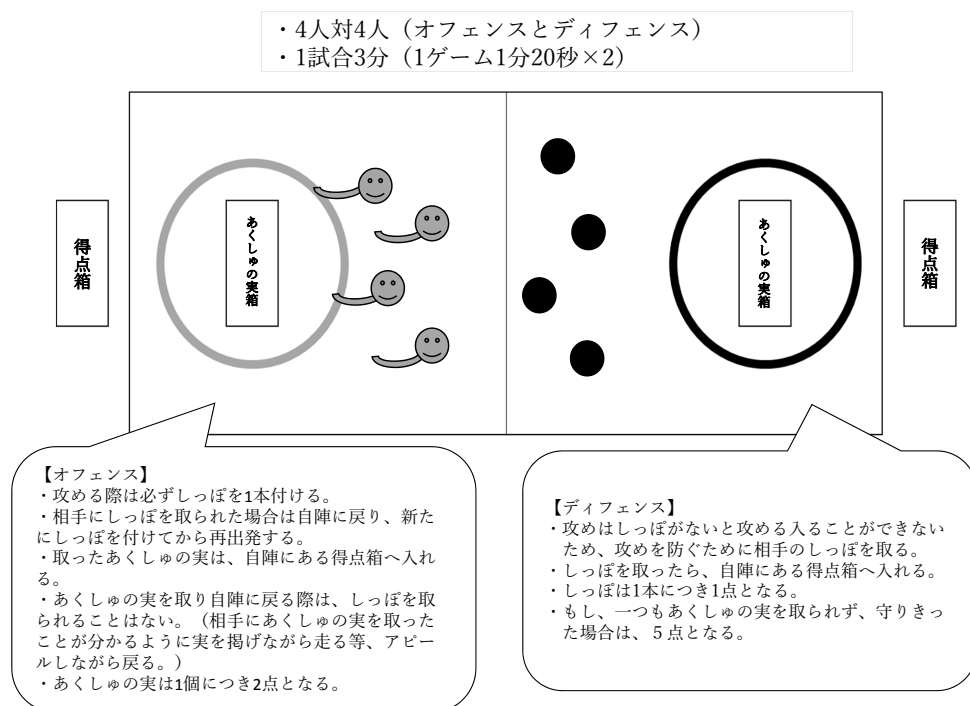


図1 「みどりんバリア！」場の設定とルール

きをさらに高めるために、ボールではなく自分自身が相手陣地に侵入することで得点が得られる鬼遊びを行い、ボールの受け渡しに参加が難しかった児童も含め、全員が得点をとるための相手をかかわす動きを経験できるようにしたい。また、児童は攻める動きでの連携の意識は強くあるものの、守りへの意識はまだ弱いことから、守りへの積極性を高めることもねらいたいと考えた。その中で、攻めから陣内の宝を守るためには、仲間と連携することが必要であることにも気づかせたい。

以上をねらいとして、対象校のオリジナルキャラクターである「みどりん」の持つ「あくしゅの実（“あくしゅ”は対象児童の学年目標であり、仲間や協力、仲良くといった意味合いが込められている）」をめぐる鬼遊び「みどりんバリア！」を開発した。

本単元では、侵入・陣取り型の集団対集団における、攻めの際に相手をかかわす動き、相手を侵入させないように守る動きを学習内容とする。そこで「みどりんバリア！」では、それらの動きが出現するような仕組みを設けた。まず、かわす動きには相手をよけることができるスペースが十分に必要であるため、1チームの人数4人が横に並んでもすり抜けることができる幅にし、守りを分散させることもできるように、守備ゾーンは設けず守備がコート全体を動けるようにした。また、陣を円形にすることで360度侵入が狙えるようにした。さらに相手をかかわすことが出来たのか否かが分かりやすいようにしっぽを使用し、それが取られなかったらかわすことができた、と理解できるようにした。これにより、児童は攻めるための相手をかかわす動きの必要感を得たり、「しっぽを取られないようにするためにはどのような動きが出来そうか」を思考、実践したりすることができると考えた。またしっぽは、ゲーム中でも取られたことが分かりやすいように、スズランテープの先端に洗濯ばさみを付け、取られたらパチンと音が鳴るようにした。

守りでは、積極性を生むために相手のしっぽを取ることで得点が得られるルールにし、侵入を防

ぐために相手に接触しに行く必要感を得ることができるようにした。また、コート全体で守ることになり、一人だけでは相手の侵入を防ぎきることが難しいことから、仲間と連携した守り方を思考、実践することができると考えた。さらに、始めは攻めの動きが優位になることが予想されたため、しっぽは洗濯ばさみ1個につきスズランテープを3本付けることで、1本よりもつかめる可能性が高くなるようにし、守りがしっぽを取ることの難しさを軽減した。

第3項 単元構成 実践は6時間単元で行った。

（図2）1単位時間のうち、前半をパワーアップタイムとし、メインゲームにつながる攻めや守りの動きの感覚づくりを行い、後半にメインゲームである「みどりんバリア！」を行った。1時間目は試しのゲームを行い、今後の学習の中でどのようなことができるようになりたいかの意識を持てるようにした。2、3時間目では、攻める動きにつながる逃げる動きの感覚づくりと、どのようにすれば相手にしっぽを取られずに侵入できるか動き方のコツを探したり、活用したりする時間とした。4、5時間目は守りにつながる動きの感覚づくりと、どのようにすれば相手に侵入されないのか守り方を探したり、活用したりする時間とした。そして単元の最後である6時間目をみどりんバリア大会とし、様々なチームと対戦しながら、これまでに身に付けた攻めや守りの動きを活かしながら楽しむ時間を設けた。



図2 単元構成



第2項 学習内容の理解 毎時間の終末において「今日の体育でできるようになったこと」等について振り返りを書かせる。回収した振り返りシートから、児童が授業の中で学習内容を理解することができているかを検討する。学習内容の理解については、学習内容(2時間目と3時間目は「攻め(逃げ)」, 4時間目と5時間目は「守り」と振り返りの記述が沿っているかで判断する。学習の中で児童が挙げた「逃げ方のコツ」や「守り方」の名称や動き方についても「攻め」あるいは「守り」に分類し、検討する。

	ぜんぜんおもわない あまりおもわない どちらでもない すこしおもいう そうおもいう
1. うんどう (たいいく) がよくできるとおもいます。	5 4 3 2 1
2. ほとんどのうんどう (たいいく) は、じょうずにできます。	5 4 3 2 1
3. がんばれば、ほとんどのうんどう (たいいく) はじょうずにできるとおもいます。	5 4 3 2 1
4. たいいくをしているとき、せんせいががんばれとおうえんしてくれました。	5 4 3 2 1
5. たいいくをしているとき、ともだちががんばれとおうえんしてくれました。	5 4 3 2 1
6. たいいくのじかん、いっしょにしようとしてくれるともだちがいます。	5 4 3 2 1
7. うんどう (たいいく) がとくいなほうです。	5 4 3 2 1
8. すこしむずかしいうんどう (たいいく) でも、がんばればできるとおもいます。	5 4 3 2 1
9. できないうんどう (たいいく) でも、あきらめないでれんしゅうすれば、できるようになるとおもいます。	5 4 3 2 1

第3項 ゲームの様相の変化 毎時間カメラで授業の様子をステージ側2台（体育館の左半分を撮影するものと右半分を撮影するもの）と体育館後ろ側1台の計3台で撮影する。分析は、高田(1976)の高田4原則を参考に、「精一杯運動させてくれる授業」「友人と仲良くさせてくれる授業」「ワザや力を伸ばしてくれる授業」であるかを見ていく。「新しい発見をさせてくれる授業」はビデオで見取ることが難しいため今回は含めていない。「精一杯運動させてくれる事業」は、授業の期間記録の運動学習時間を測定する。「友人と仲良くさせてくれる授業」は、定性的に各チームの運動時、待機児の様子から、仲間と話し合ったり声を掛けたりする行動があるかを見る。「ワザや力を伸ばしてくれる授業」は、攻めや守りの際の動きの種類を分類し、その出現回数の変化を見る。動きの分類は、学習の中で出てきた逃げるときのコツや守り方を基に見ていく。（表1、表2）

動き方、コツ名等	判断基準
(児童と共有した名称)	攻めの際の動き
<p data-bbox="903 1294 933 1310">回転</p> <p data-bbox="873 1319 963 1335">(くるんと回る)</p>	<p data-bbox="1134 1294 1343 1350">相手にしっぽが取られそうになった際に、相手に背(しっぽ側)を向けないように体をひねらせたり、回転したりする動き。(動きを発生させた児童本人の動き)</p>
<p data-bbox="892 1375 946 1391">身代わり</p> <p data-bbox="844 1397 951 1413">(身代わり、おとり)</p>	<p data-bbox="1134 1375 1343 1447">それまで自己も守りにマークされていたが、相手が仲間に寄リスペースが空いた“瞬間”に攻め入る動き。(結果としておとりとなった児童本人ではなく、仲間が創り出した瞬間的な状況を活用した児童の動き)</p>
<p data-bbox="892 1453 946 1469">フェイント</p> <p data-bbox="873 1478 951 1494">(フェイント)</p>	<p data-bbox="1134 1453 1343 1525">相手が正面に対峙していたり近くに寄ってきたりした際に(手が触れられる程に近い距離)、左右あるいは前後に動き、相手が動きを合わせられなくなつた際にかわし、攻め入る動き。(動きを発生させた児童本人の動き)</p>
<p data-bbox="892 1534 946 1550">空間発見</p> <p data-bbox="855 1556 975 1572">(相手がいない所に走る)</p>	<p data-bbox="1134 1534 1343 1606">相手が獲得したしっぽを得点箱に入れに行き、数的有利な場合や自分以外の者をマークしており、一部に集合していた場合に空いているスペースへ走り込み動き。(起こっている状況を活用した児童の動き)</p>
<p data-bbox="903 1612 933 1628">曲走</p> <p data-bbox="868 1637 963 1653">(うねうね走る)</p>	<p data-bbox="1134 1612 1343 1684">まばらに点化する相手に対峙する手前(手を触れない距離)で避けるようにかわしなが、直線ではなく波線のように止まらずに走る動き。(動きを発生させた児童本人の動き)</p>
<p data-bbox="892 1693 946 1709">全力疾走</p> <p data-bbox="873 1715 957 1731">(素早く走る)</p>	<p data-bbox="1134 1693 1343 1762">相手にしっぽを取られそうになった際に、くるんとは回らずにトップスピードで走り抜ける動き。(動きを発生させた児童本人の動き)</p>

表2 守りの動きの判断基準

動き方、コツ名等 (児童と共有した名称)	判断基準 守りの際の動き
フェイント (フェイント)	あえて左右のいずれかのスペースを空け、相手がそのスペースを通過したらしっぽを取りに行く。(動きを創出している班の動き)
ゾーンディフェンス (前後で守る)	前(相手付近)と後(自陣付近)を守る児童に分かれ、ゾーンディフェンスを行っている。(各メンバーの位置取りがなされたとき)
マンツーマンディフェンス (見る人を決める)	守りの班の一人が相手の一人を集中的にマークし、マンツーマンディフェンスを行っている。(動きを創出している児童本人の動き)
挟み撃ち (追い込み)	守りの一人が相手陣の裏まで相手を追いかけに行き、追いかけた児童の仲間がその先で挟み撃ちするようにしっぽを取りに行く。(動きを創出している児童本人の動き・追いかける児童と挟み撃ちする児童の動き)
攻撃ディフェンス (相手陣の近くまで行い)	相手が攻めてくるのを待つのではなく相手陣の方まで向かっていったり、追うようにしてしっぽを取ったりしようとする。(動きを創出している児童本人の動き)
並列ディフェンス (一列に並ぶ)	守りが全員で横一列に並んで行うゾーンディフェンス。または、自陣や相手陣を全員で囲むように並んで守る。(動きを創出している班の動き)
待ち構え (来た人を横からねらう)	相手が攻めてくるのを待ち、相手が通過しようとした際に横からしっぽを取ろうとする。(動きを創出している児童本人の動き)

### 第3章 結果

#### 第1節 文献研究

第1項 鬼遊びの分類 分類においては、空間、役割、対戦関係の3つの視点を設定した。1点目は空間的な視点として、清水(2016)が「鬼遊びは、ゴール型の侵入・陣取り型への発展や攻守入り乱れ型への発展は考えられる」と述べていることから、「攻守入り乱れ型」と「侵入・陣取り型」とした。攻守入り乱れ型とは、攻守が空間的に分離されることなく、同じフィールド内で入り乱れるようにして行う型であり、侵入・陣取り型とは、攻守が空間的に分離され陣地のような空間ができることにより、その空間内に侵入するような動きが生まれる型である。

2点目は役割の分担について、双方が同時に攻めにも守りにもなる「攻守一体型」と、攻めと守りを交互に行うなど攻守が分離している「攻守交代型」とした。

3点目は子ども達の対戦関係について清水(2017a)が、鬼遊びによって『「逃げる・追う」の関係の中に、「攻める・守る」の役割が導入された遊びも行われて』いると述べていることから「逃げる・追う」と「攻める・守る」とした。

上記の視点により鬼遊びを分類すると4つの組に分けることができた。1組目は、「攻守入り乱れ型、攻守交代型、逃げる・追う」の特徴がある組。2組目は、「攻守入り乱れ型、攻守一体型、逃げる・追う」の特徴がある組。3組目は、「侵入・陣取り型、攻守交代型、攻める(侵入する)・守る(防ぐ)」の特徴がある組。4組目は、「侵入・陣取り型、攻守一体型、攻める(侵入する)・守る(防ぐ)」の特徴がある組である。

第2項 ゴール型への接続を意識した鬼遊びの位置付け 清水(2017b)の「ゴール型と対比した鬼遊びの構造」を参考にしながら、上記の分類の視点を踏まえて「ゴール型への接続を意識した鬼遊びの系統表」を作成した。(図4)ただし、今回の研究で考案した鬼遊びや、複数の項目に分けられる鬼遊びもあったため、59以上の鬼遊びが記載されている。

鬼遊びについては清水(2017a)が「鬼が追いかけて、子が逃げるような遊びが一般的であるが、ゴール型においては、ボール保持者は逃げるのではなく、防御者を突破(侵入)することが課題となり、防御者も同様に追うのではなく、侵入を防ぐことが課題となる。」と述べており、鬼遊びからゴール型への接続において基本的な関係性の転換が必要になることを提起している。つまり、鬼遊びからゴール型へは、「逃げる・追う」の関係性から「攻める(侵入する)・守る(防ぐ)」の関係性へ発展していくことになる。空間的な型で言うと、「攻守入り乱れ型」から「侵入・陣取り型」へ発展していく。

また役割の分担に関して清水(2017a)は、「攻守一体ではなく、攻守を交代させ、(中略)攻守を分離することにより、それぞれの限定された役割が与えられることになる」と述べ、攻守交代型が攻守一体型よりも初歩的な状況設定であるとし

空間/ 関係性	攻守入り乱れ型/追う・逃げる						侵入・陣取り型/侵入する（攻める）・防ぐ（守る）						ゴール型
役割の 分担	攻守交代			攻守一体			攻守交代			攻守一体			
味方	個	個 (集団)	集団	個	個 (集団)	集団	個	個 (集団)	集団	個	個 (集団)	集団	
相手	個	集団 (個)	集団	個	集団 (個)	集団	個	集団 (個)	集団	個	集団 (個)	集団	
基本 戦術	個	個 集団	集団	個	個 集団	集団	個	個 集団	集団	個	個 集団	集団	
判断 対象	相手	相手 (味方)	相手 味方	相手	相手 (味方)	相手 味方	相手	相手 (味方)	相手 味方	相手	相手 (味方)	相手 味方	
鬼遊び 名称	一人鬼 (タッチ 鬼、ネコ・ ネズミ) 鬼ごっこ しっぽ踏み 鬼	囲み鬼 腕組み鬼 手切り鬼 手つなぎ鬼 子増やし鬼 遊び鬼 手助け鬼 馬鬼 隠れ馬鬼 つばな抜き 小島鬼 四角はさみ 鬼  物運び鬼 助けボール 鬼 小島ドッジ ボール	照追い鬼 しっぽ鬼 昼夜人追い ドロケイ 氷鬼（鬼の 魔法） つなぎ鬼 ロバ鬼	1対1のし っぽ取り鬼	盗取り鬼 缶かくれん ぼ	ズボン鬼 しっぽ取り 鬼	飛び出し鬼 はしかけ鬼 熊鬼 もぐら叩き 鬼 二組捕まえ 宝取り鬼 かかし鬼 横切り鬼 川越え鬼 くるま鬼 メロン鬼 大丸小丸 入れ替え鬼 部屋のお宝 鳥の巣かえ 籠かめどん	番号渡し 石積み鬼 盗鬼 熊たたき  転がしボー ル鬼 ビン倒し鬼	三歩お助け 引っ越し半 みどりんバ リア！  サッカー鬼	1対1の通 り抜け鬼	盗取り鬼 缶かくれん ぼ	エスケン エス宝 イーけん 陣取り  ボール取 り鬼（ボ ール運び 鬼）	

図4 ゴール型への接続を意識した鬼遊びの系統表

ている。

このことから、分類した4組の鬼遊びの中で最も初歩的であるのは、「攻守入り乱れ型、攻守交代型、逃げる・追う」であり、続いて攻守一体型へ発展した「攻守入り乱れ型、攻守一体型、逃げる・追う」続いて、逃げる・追うの関係性から、攻める（侵入する）・守る（防ぐ）の関係性、つまり攻守交代型から攻守一体型へ発展した、「侵入・陣取り型、攻守交代型、攻める（侵入する）・守る（防ぐ）」となり、最もゴール型に近く発展的であるのが「侵入・陣取り型、攻守一体型、攻める（侵入する）・守る（防ぐ）」となった。

これにより既存の鬼遊びと学習指導要領に例示されている鬼遊びがどの段階に設定できるのかが分かった。この段階を踏まえた鬼遊びの選択をすることによって、中学年のゴール型に向けてどのような動きを子ども達に身に付けさせたいのかといった具体的なねらいや学習の内容を構想することができると考える。

## 第2節 実践研究

第1項 運動有能感の変化 「運動有能感」の変化を分析するために、単元前後の値を符号検定により分析した結果、有意差が認められた。

( $p=0.035$ )「身体的有能さの認知」,「統制感」は、有意差は認められなかった。「受容感」は、優位傾向であった。(  $p=0.053$  )

第2項 学習内容の理解 振り返りシートの記述から学習内容に関する児童の理解を知るために、振り返り内容の分類を行った。分類の結果、2時間目は約81%（振り返りシートへの記述が認められた31人中25人）の児童が、3時間目のコツを活かす段階では、約82%（振り返りシートへの記述が認められた28人中23人）の児童が、攻めに関する記述を行っていた。また4時間目は、約67%（振り返りシートへの記述が認められた30人中20人）の児童が、5時間目は約74%（振り返りシートへの記述が認められた27人中20人）の児童が、守りに関する記述を行っていた。

### 第3項 ゲームの様相

#### (1)「精一杯運動させてくれる授業」について

2時間目から5時間目の4時間分に設けられた運動学習時間を計測した。その結果、設けられた運動時間は平均13分36秒で、45分の授業時間中のおよそ30%であった。

#### (2)「友人と仲良くさせてくれる授業」について

子ども達の様子からは、待機中やゲームの開始前などにチームで集合し、仲間と話し合ったり、仲間に声を掛けたりする姿が見られた。積極的に仲間に関わろうとしていたのは、運動有能感の得点が高い児童だけではなく、低かった児童も自ら声を掛けに行ったり、仲間に指示を出したりする様子が見受けられた。また振り返りからは、チームの中での自分の役割を発見し、仲間とともにゲームの得点を取りに行こうとする意識が見受けられたり、「あくしゅ言葉が出る体育だった。」という声も聞かれたりした。

#### (3)「ワザや力を伸ばしてくれる授業」について

攻め（逃げ）の動きのコツを探す2時間目では、1時間目よりも攻めの動きが増加している。さらに、前時で発見したコツを活用して攻める（逃げる）3時間目では、よりその出現回数は増加している。また4時間目では、守りに関する学習に入り、一時攻めの動きの出現回数は減少したものの、5時間目、6時間目と時数を重ねるうちに、再度その出現回数は増加している。（図5）

守り方を探す4時間目では、守りの動きの出現

回数が5時間目よりやや増加している。さらに、前時で発見した守り方を活用して守る5時間目では、よりその出現回数は増加している。また、攻めの学習であった2時間目、3時間目の時点で守りの動きの出現回数は増加している。（図6）

## 第4章 考察

### 第1節 学習内容の理解

本単元2時間目は、逃げるコツを発見する学習であった。この時間の振り返りにおいて80.6%の児童が「攻める（逃げる）」ことに関する記述を行っていたことから、およそ8割の児童が学習内容を理解していたと判断した。「守り」に関する記述を行っていた児童も少数いたが、これはしっぴにも得点があったため、「守りでもたくさん点を取りたい」という意識に繋がっていたからだと考えられる。

3時間目では、前時で発見したコツを活かして逃げる学習であった。振り返りにおいては2時間目よりも多い82.1%の児童が「攻める（逃げる）」ことに関する記述を行っており、これらの児童が学習内容を理解していたと判断した。前時よりも高まった理由としては、前時で発見されたコツが板書で示されていたり、コツの視点を持ちながら友達の動きを観察したり、パワーアップタイムやメインゲームの中で共有したコツにチャレンジしたりすることができたからではないかと考える。

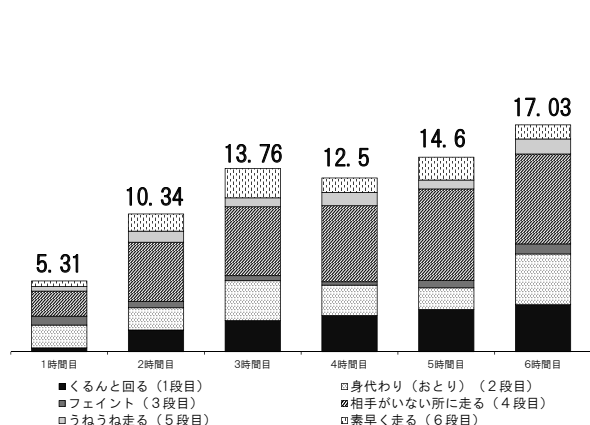


図5 1チーム1ゲーム当たりの平均出現回数(攻め)

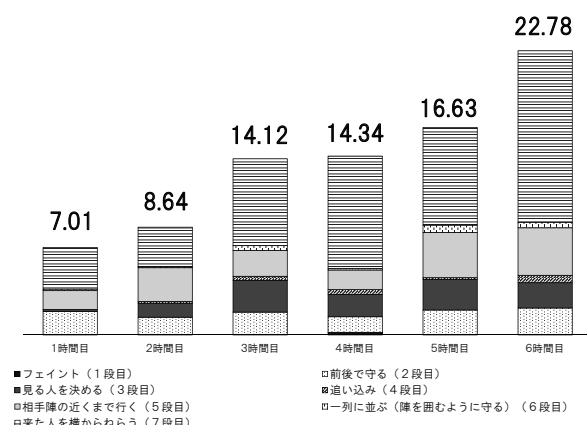


図6 1チーム1ゲーム当たりの平均出現回数(守り)



また、「守り方」に関する記述の数は減少したものの、より具体的な守り方が記述されていた。守りに関して具体的に考え始めた児童が、単純に学習内容として攻めではなく守りに焦点を当てていたのか、あるいは「こんな攻め方で来られるならば、こう守った方が良さそうだ」というように攻めの視点を踏まえた上で、守りに関して思考していたのかは明らかにすることはできないが、攻守の表裏一体性が児童の学習にも影響していたと考えられる。

4時間目は、守り方を発見する学習であった。振り返りにおいては、66.7%の児童が「守り」に関する記述を行っていたことから、およそ7割の児童が学習内容を理解していたと判断した。児童のこれまでの経験から、攻めが主な学習内容で攻めへの意欲が高かったこともあり、守りへの視点の転換が難しい児童がいたのではないかと考えられる。「攻めるために逃げる」「守るために追う」という動きのイメージは、児童にとって難しいものであるため、みどりんを用いたストーリーをより具体的に設定しておく必要があった。（守るとは「あくしゅの実」を守ることであり、何のためにはあくしゅの実を守る必要があるのか、など）

5時間目は、前時で発見した守り方を参考に、自分たちの班に合った守り方で守る学習内容であった。前時での守りのイメージの難しさから、めあては「みんなで まもろう」から「みんなであくしゅのみを まもろう」に変更して行った。振り返りにおいては、74.1%の児童が「守り」に関する記述を行っており、これらの児童が学習内容を理解していたと判断した。前時よりも高まった理由としては、前時で発見された守り方が板書で示されていたり、作戦タイムに班で守り方を共有したりすることができたからであると考えられる。また、前時よりも記述される守り方の種類が多様化していた。これも、守り方の視点を具体的に持ちながら、他の班を見たり自分たちでチャレンジしたりすることができたからではないかと考えられる。

以上より、ゴール型への接続を意識してどの段

階の攻守の動きを身に付けさせたいかのねらいに基づき、動きを焦点化した教材を用いることにより、児童の学習内容への理解が促されると言える。

## 第2節 ゲームの様相の変化

(1)「友人と仲良くさせてくれる授業」について

待機中やゲーム開始前に仲間と話し合ったり、声を掛けたりする様子が見られたことから、仲間と共通の視点を持って活動に取り組むことが出来ていたと考えられる。また単元前から運動有能感の得点が高かった児童のみならず、運動有能感の得点が低かった児童も自らゲームに関して仲間と関わる事が出来ていたことから、学習内容を児童が理解していたことによって、仲間の意見を聞いたり自分の考えを伝えたりすることへの抵抗が小さくなったのではないかと考えられる。

以上より、ゴール型への接続を意識してどの段階の攻守の動きを身に付けさせたいかのねらいに基づき、動きを焦点化した教材を用いることは、集団の質の向上につながると捉えられる。

(2)「ワザや力を伸ばしてくれる授業」について

〈攻めの動きについて〉2時間目、3時間目にかけて攻めの動きの出現回数が増加したのは、「何をすれば良いのか」が明らかであり、実践しやすかったからだと考える。上記の学習内容の理解と同様、発見時よりも活用時の方がそのような傾向にある。

4時間目で一時攻めの動きの出現回数が減少したのは、守りに子ども達の視点が転換したこと、守りに意識が向き攻め辛くなったことが理由として挙げられる。しかし5時間目、6時間目にかけては、守りの視点を持ちつつも攻めのコツを活用して活動することができたのではないかと考えられる。

〈守りの動きについて〉守りの動きの出現回数は、攻めの学習の時点で出現回数は増加しており、授業中も守り方に関する視点をもった児童が見受けられた。これは攻守交代の教材であったこと、守りにも得点が付与されていたことから、攻めへの意欲と視点、守りへの意欲と視点をそれぞれ持

つことができたのではないかと考える。

守りの学習であった4時間目、5時間目、さらに大会を行った6時間目にかけてもその出現回数が増加していったのは、攻めの動きと同様「何をすれば良いのか」が明らかであり、実践しやすかったからだと考える。

以上より、ゴール型への接続を意識してどの段階の攻守の動きを身に付けさせたいかのねらいに基づき、動きを焦点化した教材を用いることは、パフォーマンスの向上につながることを示唆された。

### 第3節 運動有能感

分析の結果、運動有能感の一因子「受容感」得点は有意傾向であった。これは、仲間に伝える内容が明確であったことにより、伝えやすかったり受け入れられやすかったりしたからであると考えられる。また、教師も学習課題に沿ったフィードバックを行うことを意識できたため、やっていることを認められたという実感にもつながるのではないかと考えられる。以上よりゴール型への接続を意識してどの段階の攻守の動きを身に付けさせたいかのねらいに基づき、動きを焦点化した教材を用いることは、運動有能感の「受容感」に有効であると考えられる。

しかし、「身体的有能さの認知」と「統制感」の得点に有意差は見られなかった。「身体的有能さの認知」に関しては、児童が何をすれば良いかは「分かる」が、それが「できる」までに至らなかったことが理由として挙げられる。本教材はしっぽを用いて行うものであったが、ゲームの合間にそれらを元の位置に戻すなど準備に時間を要するものであった。そのため、運動学習時間が少なくなり、できるようになるために動く時間が足りなかったと考えられる。そのため、メインゲーム「みどりんバリア!」のシステムを改善していく必要がある。

「統制感」に関しては、動きの上達が分かる手立てが必要であると考えられる。ゲームの中では、得点が取れたか否かが主な判断基準となるが、相手の動きも上達し、変化していくため、得点以外

でも自分たちの動きが上達したのかが分かる手立てが必要であった。特に、守りは集団としての動きが多いため、より全体としての変化を捉えることが難しい。「こうしよう」という作戦の結果がどうであったのかの視点が必要である。また教師も、その場その場でコツや動きのフィードバックは行っていたが、変化に関するフィードバックは行っていなかったため、成長や変化に関するフィードバックも行っていく必要がある。

またパワーアップタイムの下位教材は、メインゲームにつながる動きの感覚作り及び動きの発見の機会としても設置されており、児童がその場を利用し動きを繰り返す様子も見受けられたことから、メインゲームの前段階のレベルの鬼遊びを活用することの有効性は感じられた。しかし人数や場の広さによって、メインゲームで出現する動きを十分に発揮できていない場面も見られたことから、メインゲームと下位教材を動きだけではなく環境的条件も踏まえて留意していくことが必要である。

## 第5章 おわりに

### 第1節 結論

本研究により、ゴール型への接続を意識してどの段階の攻守の動きを身に付けさせたいかのねらいに基づき、動きを焦点化した教材を用いることで以下のことが明らかとなった。

- 1) 学習内容に対する児童の理解が促される。
- 2) 仲間との関わりを促す。
- 3) パフォーマンスの向上に繋がる。
- 4) 運動有能感繋がることを示唆された。

### 第2節 今後の課題

本研究を受けての今後の課題は以下の通りである。

- 1) 「身体的有能さの認知」の向上に向けた教材の改善

児童が「分かる」が、それが「できる」わけではなかったことが考えられるため、できるようになるための機会を設けるために、運動時間を増や

す教材システムにする改善する必要がある。

## 2) 「統制感」の向上に向けた教材の改善

ゲームの中では、得点が取れたか否かが主な判断基準となるが、相手の動きも変化していくため、それ以外でもどのように上達したのかが分かるように、上達に応じてルールを変更できる教材に改善したい。特に守りは集団としての動きが多いため、より全体としての変化を捉えることが難しい。「こうしよう」という作戦の結果がどうであったのかの視点が必要である。

また教師も、成長や変化に関するフィードバックも行っていく必要がある。

## 謝辞

本研究の授業実践を行うにあたり、ご指導くださった小学校の先生方、授業に協力して下さった児童のみなさんに深く感謝したいと思います。本研究に関わる全ての人に感謝を込めて、研究の謝辞としたいと思います。

## 参考・引用文献

- 岩田靖 (2016) ボール運動の教材を創る. 大修館書店, p.35
- 岩田靖 (2018) 初等体育授業づくり入門. 大修館書店.
- 加古里子 (2008) 伝承遊び考3「鬼遊び考」. 小峰書店.
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説体育編.
- 仲井順, 平野智之 (2011) 運動有能感と戦術学習に着目したゴール型授業の実践研究. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要第34号.
- 小畑治, 岡澤祥訓, 石川元美 (2008) 低学年における侵入型ゲームの授業づくり—運動有能感の視点から—. 教育実践総合センター研究紀要第17巻, pp.93-101.
- 岡澤哲子 (2015) 運動有能感の観点からみた各運動領域への得意感と体育授業経験の関係の検討. 帝塚山大学現代生活学部紀要第11号, pp.75-84.

岡澤祥訓, 北真佐美, 諏訪祐一郎 (1996) 運動有能感の構造とその発展及び性差に関する研究.

スポーツ教育学研究. Vol.16. No.2, pp.145-155.

岡澤祥訓, 木谷博記, 木谷真佐美 (2001) 小学校低学年用運動有能感測定尺度の作成.

奈良教育大学紀要第50巻第1号.

佐々木万史, 須甲理生 (2016) 体育授業に対する劣等コンプレックスの因子的概念と児童生徒の主体的要因との関連. 日本女子体育大学体育学研究.

清水将 (2016) ゴール型へ接続する対人的戦術を内容とした鬼遊びの研究—小学校低学年ゲーム領域の「すり抜け鬼」の実践—. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第15号, pp.161-167.

清水将 (2017a) ゴール型の下位教材としての鬼遊びに関する検討—対人的戦術を誇張するスコアとシーケンス—. 岩手大学教育学部研究年報第76巻, pp.15-30.

清水将 (2017b) 集団対戦による鬼遊びの教材化に関する研究—ゴール型への系統性と戦術による整理—. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第16号, pp.155-163.

塩見英樹 (2018) 陣地を取り合うゲームの授業づくりについて. 初等教育資料2019年11月号通巻986号, pp.44-47. 東洋館出版社.

スポーツ庁 (2017) 平成29年度全国体力・運動能力, 運動習慣等調査結果.

高田彬成 (2018) 豊かなスポーツライフと体育科教育. 初等教育資料2018年8月号. 通巻971号, pp.2-5. 東洋館出版社.

高田典衛 (1976) 体育授業入門. pp.22-28. 大修館書店.

高橋健夫 (1983) スポーツ教育の基本問題の検討—スポーツ教育の論拠と基本的性格—.

奈良教育大学紀要第32巻1号, pp.149-167.

高橋健夫 (2003) 体育の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

高橋健夫 (2010) 新版体育科教育学入門. 大修館

書店.

友添秀則 (2018) 「する, みる, 支える」スポーツとの多様な関わり.

初等教育資料2018年8月号通巻971号, pp.6-11.  
東洋館出版社.

土田了輔 (2010) 分業に基づくバスケットボールの戦術アプローチが中学生の運動有能感と戦術的状況判断能に及ぼす影響. 上越教育大学研究紀要第29巻.

吉井健人, 大友智, 深田直宏, 梅垣明美, 南島永衣子, 上田憲嗣, 友草司, 宮尾夏姫.  
体育授業における性差及び運動領域からみた運動有能感の検討—小学校3年生児童を対象として—. 立命館教職教育研究4号.