

仲間と共に運動を楽しみながら、 できる喜びを味わう体育授業を目指して ～フラッグフットボールの実践を通して～

多治見市立市之倉小学校 教諭 八橋 諒

体育科の学習を通して、生涯にわたって運動に親しむ資質、急速な社会の変化に適応するために、外界との相互作用から学ぶ資質を育みたい。そのために、**できる喜び**を味わわせるとともに、**対話的活動**を通して、仲間との関わりから学ぶことのよさを実感させたい。研究テーマを「仲間と共に運動を楽しみながら、**できる喜び**を味わう体育授業を目指して」とした。そこで、本実践では、ボール操作が易しく攻守分離型であり、仲間とともに動きを試行錯誤しながら活動できる「フラッグフットボール」を扱った。研究内容は次の2点である。

I 単元指導計画の工夫 II 単位時間の工夫

本実践で、児童の実態に合わせて**教材教具**、**場の設定**を工夫した。また、仲間とともに**視覚教材**を活用して、試行錯誤しながら作戦を練り、実行する活動を仕組んだ。そして、児童自身、教師による**評価**を工夫した。それにより、仲間と考えを積極的に伝え合い高め合う児童、運動の楽しさや**できる喜び**を実感する児童

1 主題設定の理由

(1) はじめに

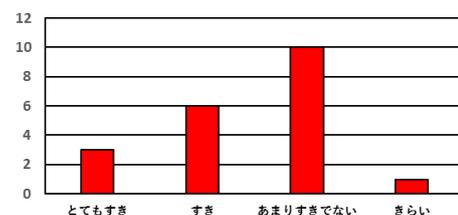
本校では2年目の勤務となった。「児童に生涯にわたって運動に親しむ資質を育みたい。」という思いで、平成28年度は第5学年で、「主体的に運動を楽しみ、できた喜びを味わう児童の育成」という研究テーマで実践した。当時第5学年の児童は、バスケットボールの学習を通して、運動の楽しさを味わい、体育学習に意欲的に取り組むことができるようになってきた。しかし、その半面、バスケットボールのゲーム中にボール操作をすることの難しさ感じていた。また、攻守が入り交じるゲームの中で動きが複雑になり、パスがもらえない時に「どのように動くかよいのか分からない。」という困り感も残っていた。また、第6学年となった児童は、意欲的に学習に取り組むことはできるが、自分の考えを相手に伝える力や、仲間の意見に対して自分の考えを話す力が不十分である。社会の変化が急速に進む今日、外界や他者との相互作用を通して、自身の考えを深めたり、新たな考えをもったりする資質が必要である。体育科の学習における対話的活動はこれに資するものであると考える。そこで本実践で

は、ゴール型ボール運動の中でも比較的ボール操作の技能が易しく、攻守が完全に分離していて、仲間と動きを考えることができるフラッグフットボールを取り上げた。フラッグフットボールであれば、ボール操作に関する困り感を軽減しつつ、ゴール型ボール運動の次なる学習過程である「スペースを作る」動きを学ぶことができると考えたからである。また、仲間と作戦を練り合う「ハドル」という時間において、仲間との対話的な活動を通して、仲間と関わり合って学ぶ態度を育みたいと考えた。

(2) 児童の実態（男子9名 女子11名）

本学級の児童は体育の学習に対し意欲的に取り組むことができる児童が多い。

ゴール型の種目は好きですか。



しかし、グラフが示すように、バスケットボール等の

ゴール型ボール運動については苦手意識をもつ児童が多い。そこには、次のような要因が挙げられる。

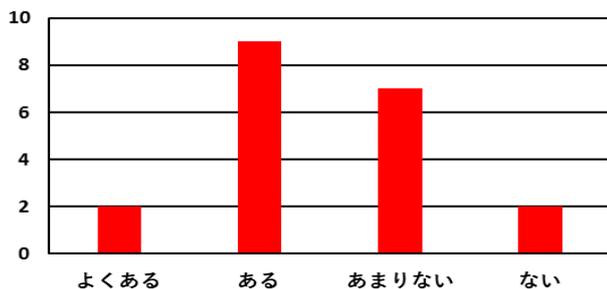
- ・パス、ドリブル、シュートが上手くできない。
- ・どう動くとういかわからない。
- ・動いてもボールがもらえない

このような児童の意識は平成28年度の実践から考えても、ゲームの様相が高まるにつれ攻守が入り交じる状況下で、より高い技能が必要になってきたことにより芽生えた苦手意識であると考えられる。

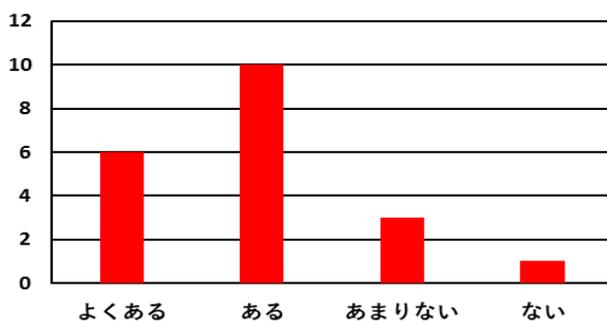
平成29年度春季スポーツテストの結果から、握力、ソフトボール投げといったボール操作に関わる体力は十分でないことが分かっている。ボールを投げること、キャッチすることに苦手意識があることも頷ける。逆に敏捷性のある動きや、動きを持続することについては得意な児童が多いことはゴール型ボール運動に活かしていくことができる点である。

次に、仲間との関わりについてアンケート調査を行ったところ次のような結果が得られた。

自分のアドバイスでチームや仲間が上手くできたことがある。



仲間のアドバイスで自分やチームが上手くできたことがある。



このことから児童は技能習得のために仲間の存在が大切であることは理解していると考えられる。しかし、自身がアドバイスすることが仲間の技能習得を手助けするものになるという実感はあまりもてていない。

これらのことから、児童の苦手意識を緩和し、ゴール型領域の次なる習熟過程を目指し、「できた」という実感をもたせるとともに、仲間との対話的な活動を通して、仲間と関わり合って学ぶことが技能習得の手助

けになるという実感を強くもたせたいと考え、次のような研究主題を設定した。

**仲間と共に運動を楽しみながら、
できる喜びを味わう体育授業を目指して**

2 研究仮説

- ① 予想される児童のつまづきに応じた教材教具、場の設定、補助運動の工夫を取り入れた単元指導計画を作成することで児童が技能を高め、「できた」という実感をもつことができる。
- ② 単位時間の中で、視覚教材を取り入れた研究会や作戦タイムを位置付けることが児童の技能習得の足がかりとなる。また、全員参加の対話的活動を設けることで、児童は自分の考えの大切さを実感することができ、積極的に自分の考えを話すことができる。

3 研究内容

研究内容Ⅰ 単元指導計画の工夫

- (1) フラッグフットボールの指導過程の明確化
- (2) 児童の実態に合わせた単元指導計画の作成
 - ① 教材教具の工夫
 - ② 場の設定の工夫
 - ③ 技能定着の足場となる補助運動

研究内容Ⅱ 単位時間の工夫

- (1) 「できた」実感をもたせる評価の工夫
 - ① 作戦の評価
 - (ア) 学習カードでの評価
 - (イ) 視覚教材を用いた全体会での価値付け
 - ② 対話的活動の評価
- (2) 「できた」実感をもたせる対話的活動の工夫
 - ① 全員参加のハドル
 - ② 視覚教材の活用
 - (ア) iPadの活用
 - (イ) 作戦ボードの活用
 - ③ サイドコーチ制度の導入

4 研究実践 「ゴール型ボール運動 フラッグフットボール」

研究内容Ⅰ 単元指導計画の工夫

- (1) フラッグフットボールの指導過程の明確化
フラッグフットボールは比較的新しい種目であると言える。したがって、本実践を始めるにあたって、フラッグフットボールの技能習熟の道筋を明確にし、児童の実態に合わせ、系統性をもった指導をしていきた

いと考えた。そこで、図表 I のようにフラッグフットボールの指導過程を作成した。

過程	(それらしく) できない		(それらしく) できる	
	鬼遊び	陣地取り型ゲーム	フラッグフットボール (フラッグフットボールを基にした易しいゲーム)	
ゲームの様相	○しっぽ取り (1対1, 多対1)	○じゃけんしっぽ取り (1対1)	○2対1 (ランプレイ)	○2対2 (ランプレイ)
	○鬼取りの鬼 ○鬼捕りの鬼			○2対3 (ランプレイ)
指導内容	攻撃	・相手にフラッグを取られないように動く。 ・相手のいない場所へ動く。 ・ボールを持ちながら相手をかかわして走り抜ける。	・ボールを持ちながら相手をかかわして走り抜ける。 ・相手のいないスペースに走り込む。 ・非ボール保持者が相手手をブロックする。	・ロングパスを使って攻める。 ・仲間のつくったスペースに走り込む。 ・パスフェイクやおとりで守備とのすれをつくる。
	連携	・相手が仲間を追いかけている際に走り抜ける。	・ボールを手渡しする。 ・ボールをキャッチする。 ・緩急を付ける。 ・左右に切り返す。	・パスをキャッチする。
容	基礎技能	・ボールを持って走る。	・ボールを手渡しする。 ・ボールをキャッチする。 ・緩急を付ける。 ・左右に切り返す。	・パスをキャッチする。
		攻守入交	攻守分離	攻守入交

図表 1 フラッグフットボールの指導過程

本単元では「スペースをつくる」という学習をさせたい。しかし、ボール操作に苦手意識がある児童や、「どこに動くとよいか分からない」という意識をもつ児童がいる。そこで、3対2のフラッグフットボールを扱うこととした。数的有利な状態をつくることで、児童のボール操作の技能の不十分さを補ったり、スペースをつくりやすくしたりすることができると考えたからである。

(2) 児童の実態に合わせた単元指導計画の作成

① 教材教具の工夫

ボール操作の技能に不安のある児童にとって楕円形のボールを扱うことは難しいと考えた。そこで、本単元ではソフトハンドボールの1号球(直径16cm 重量160g)を使うことにした。(図表2)



図表 2 ソフトハンドボール

単元後のアンケート調査で「フラッグフットボールの学習は得意ですか。」という質問に対して、得意と答えた児童は次のように述べていた。(図表3, 4, 5)

ボールをよとキックできるから。

図表 3 A児の単元後アンケート

ボールが軽くて小さくて、キャッチしやすいから。

図表 4 B児の単元後アンケート

ボールがキャッチしやすい。

図表 5 C児の単元後アンケート

図表6は事前アンケートでの、「ゴール型ボール運動は得意ですか。」という質問に対するB児の答えである。

シュートが上手く入らない。

図表 6 B児の単元前アンケート

このように、ボール操作に苦手意識をもっていたB児が、ソフトハンドボールの扱い易さにより得意意識が芽生えたことが分かる。これらのことから、ソフトハンドボールを使えば、ボール操作の技能が不十分な児童もフラッグフットボールのゲームを楽しむことができることが分かった。

② 場の設定の工夫

フラッグフットボールのコートはバスケットボールのコート(縦18m 横10m)を使用した。コート縦を4.5mごとに区切り、エリアごとの得点は「-2」「1」「2」「4」とように設定した。(図表7)



図表 7 フラッグフットボールのコート図

そして、ゲームのルールを次のように設定した。

- ①ボールを持っている子の合図でスタート。
- ②ボールをできるだけ遠くに運ぶ。
- ③腰に付けているタグを取られた時点でボールが到達していたエリアの得点が自チームの得点となる。
- ④これを交互に5回繰り返す。合計得点の多いチームが勝利。

※守りは相手の3人の内、2人と鏡の位置に立ち、パスゾーン(-2点ゾーン)から1m離れる。
 ※守りはゲームがスタートしたらスタートラインより中に入ってタグをとってもよい。
 ※攻めはボールを落としたりしたら、0点となる。ただし、-2点ゾーンで落とした場合は-2点とする。
 ※攻めはコーンを越えて、サイドラインを割った場合は、そのエリアの得点もらえる。

ボール操作が苦手な児童が多いため、パスを使わずにランプレーで点を取ろうとするチームが多くなるのが予想されたため、スタートから一番遠いエリアの得点を4点とし、パスプレーを狙う必然性をもたせた。

単元前半は「ランプレー」を指導した。緩急を付けた動きや、ブロックプレーで攻めることをねらいとした。しかし、第2時(11月10日)では、児童は企てた作戦をなかなか実行することができなかった。(図表8)

作戦を実行して成功	9回
作戦を実行して失敗	22回
作戦を実行しなかった	9回

図表 8 11月10日の作戦評価

スタートの位置が「-2点ゾーン」の中のどこでもよいというルールで行っていた。(図表9)



図表 9 11月10日のスタート位置

そのため、ブロックプレーをしようとしても、勢いに乗って向かってくる守りに対してなかなか前に入ることができなかったことが考えられた。そこで、第3時(11月13日)では、次のルールを追加した。

【追加ルール】

攻めのスタートは「-2点ゾーン」と「1点ゾーン」の境目とする。(図表10)



図表 10 11月13日のスタート位置

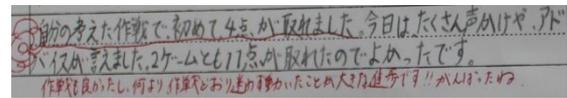
これにより、児童は守りにタグをとられないように素早く作戦を実行することができた。また、攻めと守りが接近した状態でスタートするためブロックプレーがしやすくなると考えた。

作戦を実行して成功	22回
作戦を実行して失敗	15回
作戦を実行しなかった	3回

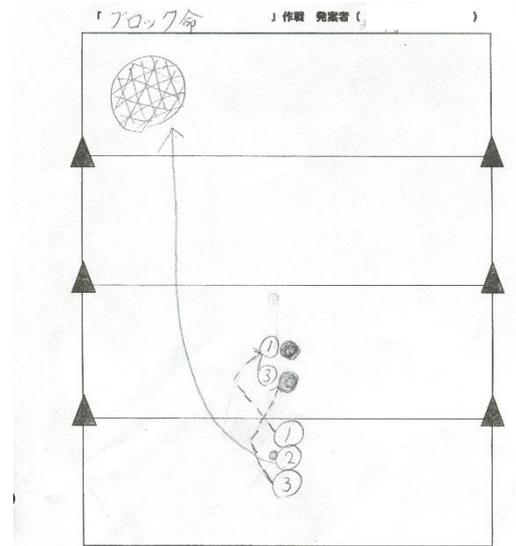
図表 11 11月13日の作戦評価

図表11が示すように、スタート位置を変更したこと

で、作戦を実行することができたと評価する児童が多くなった。また、ブロックプレーについても守りとの距離が近くなることで成功しやすくなった。図表12, 13はD児の第3時の振り返りカードと作戦カードである。



図表 12 D児振り返りカード



図表 13 D児の作戦カード

このように、ブロックプレーを使った作戦を立てたD児は第3時で初めて自分の作戦で4点を取ることができ、「できた」という実感をもつことができた。このことから、スタート位置のルールを変更したことは児童のできる喜びに繋がったと考えてもよいだろう。

③ 技能定着の足場となる補助運動

児童の中には、ボールをキャッチすることに苦手意識をもっている児童がいる。実際に単元前に走りながら肩越しにボールをキャッチするレディネスチェックを行ったところ、パスキャッチに成功したのは20名中9名だった。そこで、本単元は単位時間導入段階で、「パスキャッチドリル」を行うようにした。(図表14, 15)



図表 14 パスキャッチドリルの様子



図表 15 パスキャッチドリルの様子

児童はパスキャッチドリルを行うことで、パスを投げる技能、パスをキャッチする技能を高めた。ゲームの中でもパスプレーを成功させる場面が見られた。

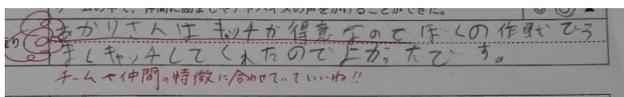
G	11/16	11/17	11/20	11/21	11/27	計
緑	2/4	1/4	1/4	1/4	1/3	2
黄	2/5	2/4	3/4	1/4	1/5	4
赤	0/5	0/5	0/5	0/5	1/5	1
青	1/5	1/5	1/5	2/5	1/5	2

図表 16 各チームのキャッチ成功人数

図表16はパスプレーを学習し始めた第3時から記録した各チームのパスプレー成功数である。

単元後半はランプレーもパスプレーもどちらも使って作戦を立てるようにしたため、パスプレーの実施回数自体が少ないため、技能の伸びが明白ではないが、最後のリーグ戦ではどのチームもパスプレーを成功させることができた。

しかし、単元を進めて行くにつれて、児童は自チームの中でキャッチが得意な児童、走るのが得意な児童を把握するようになった。(図表17)



図表 17 E児振り返りカード

すると、E児のようにメンバーに合った作戦を考えるようになってきたため、なかなか全員がパスキャッチをするという機会はつくることができなかった。

そこで、単元終了後に単元前に行ったレディネスチェックと同じ内容の技能テストを行った。すると、走りながら肩越しにパスキャッチをすることができる児童は17名となり、単元前よりもパスキャッチができる児童が多くなったことが分かった。毎時間2分程度の補助運動ではあるが、児童のボール操作の技能を高めることに繋がることが分かった。

研究内容Ⅱ 単位時間の工夫

(1)「できた」実感をもたせる評価の工夫

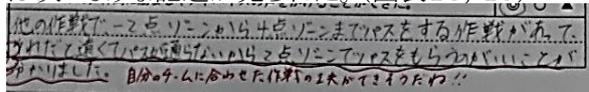
① 作戦の評価

(ア) 学習カードによる評価

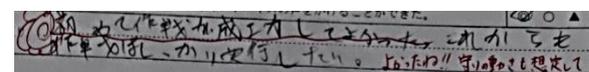
単位時間終了後、自身の企てた作戦を振り返ることができるよう、学習カードに次のような項目を設けた。

- ・「実行して成功」「実行して失敗」「実行しなかった」
- ・作戦で獲得した得点

これにより児童は毎時間自分や仲間の作戦が有効なものであったか振り返ることができた。振り返りからは次のような記述が見られた。(図表18, 19)



図表 18 F児振り返りカード



図表 19 B児振り返りカード

このように、児童は作戦を自己評価することで、次時も作戦を実行していこうとする意識を高めたり、より多く点をとるための工夫を考えたりすることができた。

(イ) 視覚教材を用いた全体会での価値付け

児童には、ゲームの様子を iPad で撮影するように指導した。撮影位置と撮影するタイミングを指導し、目的に応じた活用ができるように指示した。(図表21)



図表 21 iPad でゲームを撮影する児童

全体の場合では、iPad を使って撮影した映像で仲間のよい動きを紹介する場を作るようにした。(図表22)



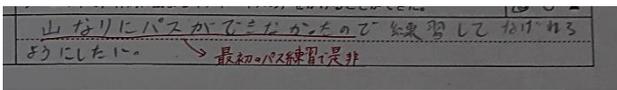
図表 22 iPad の映像を活用した価値付けの場面

第7時は「仲間が作るスペースを使ってボールを運ぼう」という課題で学習した。前半ゲームで、ボールを持っているG児は、前方を走る仲間にはパスをすると見せかけて、空いているスペースに走り込むことができた。その姿を、「前に走り込んだ仲間がつくったスペースを使うことができた動き」として、中間研究会で紹介し価値付けた。(図表23)

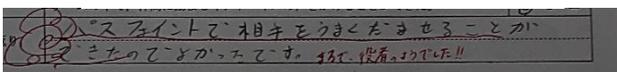


図表 23 中間研究会で価値付けたG児の動き

すると、G児はパスフェイクをして、走り込む作戦の有効性を感じ、後半ゲームにおいても同じプレーを選択して攻めていた。図表24、25は第6時と7時のG児の振り返りカードである。



図表 24 第6時のG児の振り返りカード



図表 25 第7時のG児の振り返りカード

G児は第6時まで、毎時間「できなかった」という振り返りをしてきた児童である。作戦が全て失敗していたわけではないが、いまいちできた実感に欠ける様子が見られた。そのG児が、このように、言葉かけだけではなく、中間研究会や全体会で、実際の成功場面の映像を活用した価値付けにより、できたという実感をもつことができたのである。このことから、視覚教材を用いた価値付けが児童にできた実感をもたせることができると分かる。

② 対話的活動の評価

フラッグフットボールでは仲間と作戦を練り合ったり、励ましの言葉やアドバイスの言葉を掛け合ったりする場面が多い。そして、その特性を活かして、児童に自身の意見を伝えることの大切さや、仲間と意見を認めたり、そこから学んだりすることのよさに気付かせたいと考えた。そこで、学習カードの中に次のような振り返

りの項目を設け、「よくできた」「できた」「あまりできなかった」の3段階評価を行った。

- ①「誰が」「いつ」「どこへ」という観点で、仲間へ作戦を伝えることができた。
- ②ハドルや作戦タイムで、仲間の作戦について自分の考えを話すことができた。
- ③ゲームの中で、仲間へ励ましやアドバイスの声を掛けることができた。

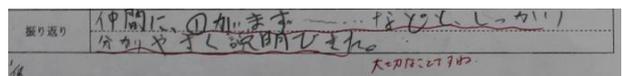
このように、対話的活動について自己評価する活動を設けたことで、児童は「自分の意見を話す」「仲間の意見に対して自分の考えを話す」ということについて、意識をもつようになった。そのことについては、次の研究内容Ⅱ－(2)でも触れていく。

(2) 仲間と深め合う対話的活動の工夫

① 全員参加のハドル

仲間と関わり合って学ぶことに弱さが見られる児童の実態から、作戦タイムも何の手立ても講じなければ、発言力のある児童の意見がチームの総意となってしまうことが考えられた。そこで、攻めの前のハドルでは、「作戦提案役」と「作戦審議役」に分かれるようにした。「作戦提案役」は、「いつ」「だれが」「どこへ」という視点で作戦を説明するようにした。一方「作戦審議役」は仲間の提案した作戦に対し、「こうの方がよい」や「こうすればいいよね」「自分はこの役をやるね」など意見を述べるようにした。そうすることで、全員が自分の意見を分かりやすく相手に伝えたり、仲間の意見から自分の意見を確立したり、相手の意見のよさを認め合ったりできるようにした。

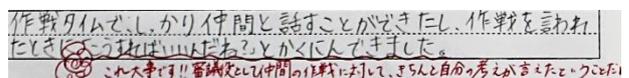
単位時間ごとの振り返りからも見られるように、児童は自身の説明を分かりやすく説明したり、仲間の作戦に対して理解を深めたりしようとしたことが分かる。(図表26、27、28、29)



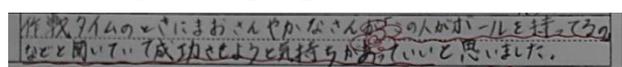
図表 26 B児振り返りカード



図表 27 H児振り返りカード



図表 28 I児振り返りカード



図表 29 J児振り返りカード

また、この振り返りからも分かるように、「作戦提案」「作戦審議」という2つの視点で1時間の振り返りをもつことができています。全員参加のためのルールを設けたこと、研究内容Ⅱ－(1)－②でも触れた「対話的活動の評価」で評価の視点をもたせたことによるものが大きいだろう。

児童が行った毎時間の対話的活動の評価からも児童はチームのハドルや作戦タイムに積極的に参加していることが分かる。図表30は、前述した対話的活動の評価項目①②について、児童の評価を平均したものである。

評価項目	よくできた	できた	あまりできなかった
①(人)	18.3	1.2	0.3
②(人)	15.5	3.4	0.3

図表30 対話的活動の評価項目①②の平均

児童の自己評価からも、ほとんどの児童が対話的活動に参加できていることが分かる。しかし評価項目②については「よくできた」と答える児童が評価項目①と比較すると少ない。要因として、単元前半では児童が活動の進め方に慣れていなかったことが挙げられる。50秒間という短い時間のハドルの中でなかなか全員が話せなかったのである。評価項目②について、第2時から第6時までと第7時から第9時までを比べると図表31のようになる。

項目②	第2～6時	第7～9時
よくできた(人)	14.4	17.3

図表31 単元前半と後半の対話的活動評価項目②の比較

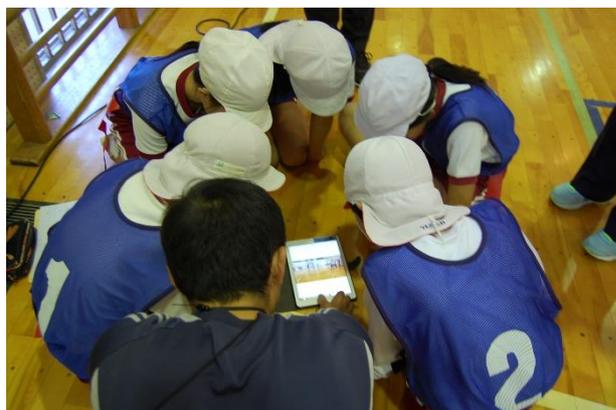
このことから、児童は活動に慣れることができれば作戦審議役としても対話的活動によく参加できるようになることが分かる。やはり、対話的活動に全員参加のルールを設けたことは児童が自分の意見を述べたり、仲間の意見に対して自身の意見を述べたりするためには有効だったと言えるだろう。

② 視覚教材の活用

児童の対話的活動をより活発化させ、自身の意見を分かりやすく説明したり、仲間の考えをより深く理解したりするために次の視覚教材を活用した。

(ア) iPad の活用

児童には、主に中間研究会の後の作戦タイムにおいて、前半ゲームの作戦を見直す活動でiPadを活用するように指導した。(図表32)



図表 32 iPad を活用して作戦について話し合う児童

活用の場を明確にしないと目的以外のことに活用してしまうことが考えられたからである。50秒間のハドルでの活用は活動の流れを悪くするため本単元では行わなかった。

このように、チームで頭を寄せ合い、自チームの作戦について意見を交流する姿が見られた。また、単元後アンケートで「自分の意見やアドバイスで仲間やチームが上手くできたという実感はありますか。」という質問に対して、K 児は「よくできた」と答え、次のように述べている。

タブレット(iPad)を見ているときに、「ここをこうした方がいいのではないか」と言って、やってみたら作戦が成功したから。

このように、児童は iPad を活用して、より分かりやすく自分の考えを伝えることができた。

(イ) 作戦ボードの活用

第1時で児童には図表12でも示した作戦カードを記入させ、それを仲間に提示して作戦を説明させた。しかし、紙面上では動きを理解しづらい。そこで、第2時からは作戦ボードを活用して作戦を説明するようにした。(図表34)



図表 33 作戦ボードを活用したハドルの様子(第2時)

しかし、第2時では、図表34の右上の児童のように、

作戦ボードを反対側から見る児童がいた。このことが作戦の成功率に影響しているのではないかと考えた。そこで、第3時から、次の様にコートの攻める向きに合わせて、作戦ボードの見る位置を変えるように指導した。(図表34)



図表 34 作戦ボードを活用したハドルの様子(第3時以降)

児童に見る位置を意識させたことは、前述した第2時から3時にかけて作戦の成功率が上がった要因の1つとも言えるだろう。(図表35)

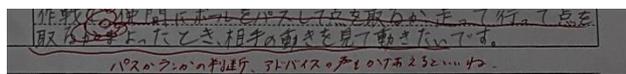
作戦評価	第2時	第3時
作戦を実行して成功	9回	22回
作戦を実行して失敗	22回	15回
作戦を実行しなかった	9回	3回

図表 35 第2時と第3時の作戦成功数の比較

このように、視覚教材の活用は、児童が自分の意見を分かりやすく説明したり、仲間の意見をより深く理解したりするために有効であると言えるだろう。ただし、目的に合わせた使い方についての指導も怠らないようにすることが重要であることも分かった。

(ウ) サイドコーチ制度の導入

単元後半になると、児童は次のような意識をもつようになってきた。



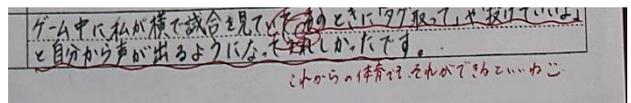
図表 36 第7時のF児の振り返り

単元が進んでいく中で、守りの技術の向上も見られ、相手の攻め方を読んで守る姿が見られるようになり、なかなか作戦を実行しても成功しない場面が出てきたのである。そこで、第8、9時では、サイドコーチ制度を導入し、状況に応じて作戦変更の声を掛けるようにした。(図表37)

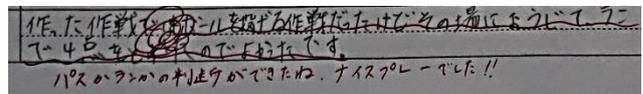


図表 37 サイドコーチをする児童

図表39、40はサイドコーチ制度を導入後2時間目の第9時の児童の振り返りである。



図表 38 J児の振り返り

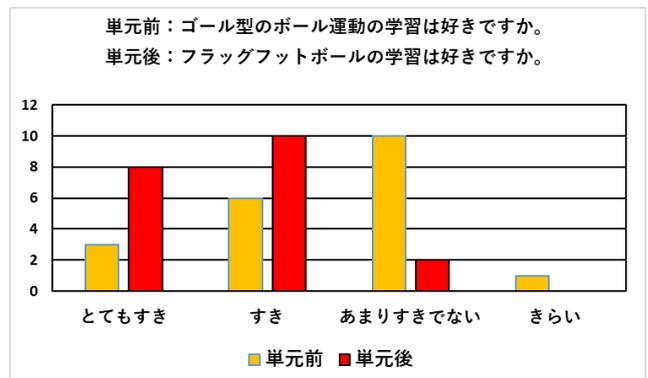


図表 39 F児の振り返り

このように、ゲーム中にも動きについて声を掛ける児童が増えてきた。また、F児はその場に応じて作戦を変更できたことについて振り返っている。対話的活動の評価から見ても、第9時では19人が「ゲーム中にアドバイスや励ましの声が掛けられた」と評価している。これは、単元を通して最も多い人数であった。児童の技能の向上に合わせてサイドコーチ制度を導入したことは、児童間での教え合い励まし合いなどの対話的活動を活発化し、児童のできた実感に繋がった。

5 研究のまとめ

(1) 児童の意識の変容



単元前、児童はゴール型ボール運動の学習は好きではない児童が多かった。しかし、フラッグフットボールの学習については、「好きである」と答える児童が多かった。その理由には次のようなものが見られた。

作戦が上手い、たぶん楽しいから。

図表 40 J児の事後アンケート

自分で作戦を立てることができたから。

図表 41 D児の事後アンケート

投げるのは苦手だけどパスとちがって走っていいから。

図表 42 B児の事後アンケート

J児の事後アンケートからも「作戦が上手くできた」という実感が「好き」という意識に繋がってきていることが分かる。

作戦評価	第2時	第9時
実行して成功した。(人)	9	20
実行して失敗した。(人)	22	10
実行しなかった。(人)	9	8

図表 43 児童の作戦評価の比較

児童の作戦評価からも、「仲間がつくるスペースを使って攻める」という難易度の高い作戦に挑戦した単元後半においても作戦の成功数は単元前半より多くなったことが分かる。児童の技能の高まりと捉えられる。そして、それが「フラッグフットボールが好き」という意識に繋がっていると言える。

また、D児は単元前に、「どのように動いてよいのか分からない」という困り感をもっていた。単元後には、自分自身で動きを考えることに楽しさを感じるようになったことは大きな変容である。

ボール操作に困り感をもっていたB児は、ドリブルをしなくてもボールを運ぶことのできるフラッグフットボールの特性に楽しさを感じていることが分かる。

これらのことから、児童の困り感に合わせて教材・教具を選択したことが効果的であったと言える。

一方、「あまり好きでない」と答えたI児、K児は、次のような意識をもっていた。

勝てなかったのがやしいから。

図表 44 I児の振り返り

作戦ももういろいろ時間がなくなっていく感じがたまたまおあいがる。

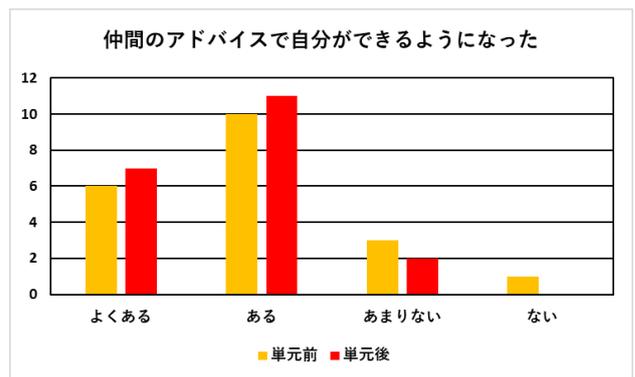
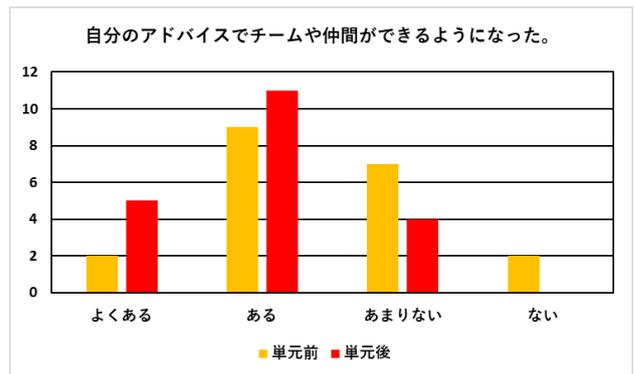
図表 45 L児の振り返り

I児は単元前には、ボール操作への不安をもっていた。しかし、単元後にはチームの勝敗へと意識が向いている。技能面の不安よりも、「勝ちたい」という意識へと変容しているということである。「もっとこうしたい」という向上心をもっていると考えてもよい。今後のゴール型ボール運動の学習に対して前向きな意識

が芽生えてくることが期待できる。

L児は、最後のリーグ戦でも全体で2位となっているチームのメンバーである。ゲームの中で高得点をとる場面も多くあった。そのことから、L児もまた、周りのレベルが上がる中でも、より確実に作戦を実行したいという次の段階へのステップアップを望む意識であると考えられる。

また、児童の仲間との関わりに対する意識は次のように変容した。



単元後アンケートからは次のような意識が見られた。

アドバイスで動いている姿にいいところがいっぱいあったから感が入った。

図表 46 M児の振り返り

前前前と言っている人の声かいてブロック出来たから。

図表 47 F児の振り返り

仲間や同じチームの人に意見やアドバイスを話したり伝えたりすることが出来た。
これを今後の体育だけでなく他の時間にも活かしていきたい。

図表 48 H児の振り返り

このように、児童は対話的活動を通して、「自分のアドバイスで仲間ができた。」「仲間のアドバイスで自分ができる。」という意識をもつことができた。また、自身の考えを伝えることの大切さや仲間の意見から学ぶことの大切さを感じることができた。

(2) 成果と課題

6 最後に

研究内容Ⅰ 単元指導計画の工夫

- フラッグフットボールを選択したことや、ソフトハンドボールを用いてゲームを行ったことで、児童の「どう動くのか分からない」「ボールを上手に扱えない」という困り感を緩和しつつ、戦術学習をすることができた。
- 児童の運動の様子に応じて、ルール設定を変えることで、児童が企てた作戦を正確に実行することができるようになった。
- パスキャッチドリルにより、走りながらボールをキャッチする技能が高まった。
- ▲全員が「パスを出す」「パスを受ける」という機会がなかった。機会を保証するルール設定することで、児童のできた実感はより高められたかもしれない。
- ▲第6学年における3対2のフラッグフットボールは少し簡易な内容とも考えられる。指導過程の見直しを図っていきたい。

研究内容Ⅱ 単位時間の工夫

- 視覚教材を使った価値付けは、児童に「仲間の作るスペースを使うことができた。」など、できた実感を味わわせることに有効であった。
- 対話的活動を児童自身に評価させたことで、どのように仲間と関わるとよいかを意識させることができた。
- 一人一人が自分の意見を話したり、仲間の意見に対して自分の意見を述べたりすることができるように「作戦提案役」「作戦審議役」という役割分担をしたことで、児童は「自分の意見で仲間ができた。」「仲間の意見で自分ができた。」という実感をもつことができた。
- 視覚教材を用いて作戦を説明させたり、考えさせたりすることで、児童はより具体的に動きを理解し、できた喜びを味わうことができた。
- サイドコーチ制度を導入することで、対話的活動が活発化し、児童のできた実感を生み出すことができた。
- ▲児童の、「臨機応変が必要」という意見に応じて、サイドコーチ制を導入したが、教師が見通しをもち、単位時間の様子からサイドコーチ制度の導入を早期に判断するようにする。

ゴール型ボール運動に対して苦手意識をもっていた児童が「楽しい」「好き」という意識に変わったことは体育科の教員として嬉しいことである。そして、この「できた」「楽しい」という経験こそが、児童の生涯にわたって運動に親しもうとする資質を育むための大きな一歩になるにちがいない。

また、児童はフラッグフットボールの学習を通して、仲間と関わり合って学ぶことの大切さにも気付き始めている。「自分の意見で仲間ができるようになる。」「仲間の意見で自分ができるようになる。」という経験を通し、自他の意見を尊重する態度が育まれてきている。今後の学習でも、自分の考えを相手に伝えることはもちろんのこと、仲間の意見に対して自分の考えをもつことで、より自分の考えを深めたり、新たな考えを享受したりできるようにしていく。それこそが、これから急速に変化を遂げる社会に生きる子どもたちの力になると考える。

児童には生涯にわたって運動に親しむ資質と、自身を取り巻く環境の変化に対応できるたくましさをもっていてほしい。体育科の授業で味わうことができる喜び、仲間と関わり合って学ぶ大切さがその糧となっていくと信じている。ゆえに、体育科の教員として、今後も「仲間とともに運動を楽しみながら、できる喜びを味わう体育授業」を目指して、研究・実践を重ねていく所存である。

【参考文献】

- ・小学校学習指導要領解説編(平成20年)(体育):文部科学省
- ・小学校学習指導要領解説編(平成30年)(体育):文部科学省
- ・小学校体育(運動領域)まるわかりハンドブック:1 文部科学省
- ・学校体育実技指導資料 第8集 ゲーム及びボール運動:文部科学省
- ・楽しい体育の授業(2017年7月号):明治図書
- ・フラッグフットボールの作戦動画:公益財団法人日本フラッグフットボール協会