

「課題ゲーム」を通してサポートの動きを学習するサッカー授業 －4年生と6年生児童の学習成果の比較－

Soccer class that studies support movement through task game : Comparison of the fourth and the sixth grader child's learning outcomes

後藤 幸弘* 瀬谷 圭太**
GOTO Yukihiro SEYA Keita

“Task game” to which ball non-holder's movement was improved was developed, it applied to the sixth and the fourth grader child, and the school year differences of the learning outcome were compared.

Three developed “Task game” was admitted to act effectively on drawing out the support movement necessary for the combinations play. However, the effect of the fourth grader was not achieved by about the sixth grader child.

The support movement of the ball non-holder was able to be improved, and to improve the combinations play, and that is, a skill and recognized domain object was able to be achieved, and to feel the class of soccer happy in as many as the fourth grader. But, it was not able to finish being extended to “Value score” and did not arrive attitude to the physical education class.

As for the factor whose result of the support study of the fourth grader was smaller than that of the sixth grader, it was thought that the readiness factor to the support study, of the ball operation technique level and the development of the understanding with tactics, predictive ability, had not matured.

キーワード：サッカー、サポートの動き、課題ゲーム、児童、適時性

Key words : Soccer, Support Movement, Task Game, Children, Optimum Time

I. はじめに

子どもたちが、「分かる」「かかわる」「できる」ことを体感していく中で、運動の楽しさを味わいながら、的確な判断に基づく行動力を身につけ、運動することの喜びと価値を理解し、生涯にわたって運動を享受できる子の育成が求められる¹⁾。

ところで、サッカーを楽しんでいる児童は、楽しめないとする児童よりも作戦を立てている傾向のあることが報告されている²⁾。したがって、「戦術」を理解することは、ボールゲームを上手に行うことができるための基底的条件になると考えられる。近年、ボールゲームの体育授業において戦術学習の重要性が叫ばれるようになったのもこのためである。^{3) 4) 5) 6) 7) 8) 9)}。

また、サッカーは、判断力、技術、体力、社会性などを高めるのに有効な素材であると言える。このことは、サッカーが学校体育に戦後一貫して取り上げられてきた^{8) 10)} ことから理解される。

しかし、サッカーにおいて1人当たりのボール保持時間はゲーム時間の約2～3%程度¹¹⁾である。このことは、ボール非保持者^{注1)}の動き・判断がゲームの質を大きく規定することを示唆している。すなわち、コンビ

ネーションプレーを高めるためには、ボール保持者だけでなく、非保持者の判断力を向上させ、動きの質を高める必要がある。

サッカーの運動課題は、「相対時する条件下で、主として足を用いて、味方とのコンビネーションを生かして、ズレをつくって突くパスを入れること（得点すること）」である。この課題達成のためには「ボール保持者の動き」に加えて「非ボール保持者の動きを高める」ことが課題となる。

これらの動きや高めたい技術をゲーム場面から取り出して、相手のプレッシャーがない中で、集中的に学習する方法もある^{12) 13) 14)}。しかし、児童は、スポーツ選手のように、学習すべき運動に対しての課題意識が高くなく、それらの動きや技術が、ゲームの中でどのように位置づけ、活用されるのかということについても十分に理解できているわけでもない。また、攻防相乱型ゲームでは、防御者の直接的妨害を前提とするので、相手の存在しない練習では、防御を破る予測・判断を習得させることは困難である。

すなわち、技術をゲームで生きて働くものとして習得させる必要がある。しかし、通常のゲームでは、学習課

題が頻出する保障はない。したがって、子どもたちが意欲的に学習活動に従事し、成果を上げるためには、課題が明確で、しかもすべての子どもがその学習課題に取り組めるような「課題ゲーム(注2) 7) 9) 15) 16) 17) 18) 19) 20)」が必要となる。

しかし、ボール非保持者のサポートの動きを高めることを直接的にねらった「課題ゲーム」は、著者らの管見の範囲では見あたらない²¹⁾。

そこで、著者らは、先行研究においてボール非保持者の動きを高められる「課題ゲーム」を開発した²²⁾。また、作成した「課題ゲーム」を中心とする学習過程を6年生児童に適用し、ボール操作技術の練習後に「通常のゲーム」を行う群(NG群)との技能的、情意的、ならびに認知的側面から捉えた学習成果を比較し、その有効性を報告した²²⁾。

本研究では、先行研究で開発した「課題ゲーム」を中心とする学習過程を4年生児童に適用し、先行研究の6年生児童との比較から、サッカーにおけるサポート学習の適時期を明らかにしようとした。また、先行研究と同様に4年生にもNG群を設定し比較対象とした。

II. 方法

1. 対象

岩手県下のN小学校4年生2学級(男子:12、女子:12、計24名と男子:11、女子:13、計24名)の児童を対象とした。それぞれ1学級を「課題ゲーム」を中心とした学習過程による実験群(以下、TG群と呼ぶ)とボール操作技術の練習をした後に「通常のゲーム」を行う学習過程を用いる対照群(以下、NG群と呼ぶ)とした。なお、6年生の成績は、本研究と同一の学習過程による先行研究²²⁾の結果を用いた。

2. 学習過程

表1は、先行研究の6年生と両群に用いた11時間からなる学習過程の概略を示したものである。

先行実践と同様にTG群には、開発した3つの「課題ゲーム」と、「ツーゴールドリブルサッカー」と名付けた「課題ゲーム」からなる学習過程を適用した。

すなわち、戦術行動の基本であるズレをつくってゴールすることを学習できる「ツーゴールドリブルサッカー」を、専門的準備運動を兼ねて単元を通して位置づけた。なお、単元前半には1対1を、後半はサポートを付けた2対2²²⁾とした。

また、2時間目には試しのゲームとして、10、11時間目にはまとめのゲーム大会として、5対5の「通常の相乱型のミニゲーム」を位置づけた。

一方、NG群には、ボール操作技術に関する練習^{23) 24)}と、5対5の「通常のミニゲーム」からなる学習過程を

適用した。詳細は先行研究を参照されたい²²⁾。

両群に用いた5対5のミニゲームのコート条件は、縦30m、横25mで、試合時間は5分とした。

なお、教師の影響を少なくするため6年TG群と4年の両群は、いずれも教職歴4年の男性教師が指導した。

表2は、両群の授業の諸条件を示している。

表1. 学習過程の概要

群	TG群	NG群
1	オリエンテーション	オリエンテーション
2	試しのゲーム	試しのゲーム
3	2ゴールフリーゾーンサッカー	ドリブルゲーム、ジャンプドリブルゲーム
4	フリーゾーンサッカーⅠ	ゲーム
5	フリーゾーンサッカーⅡ	ゲーム
6	フリーゾーンサッカーⅡ	ゲーム
7	フリーゾーンサッカーⅡ	ゲーム
8	フリーゾーンサッカーⅡ	ゲーム
9	フリーゾーンサッカーⅡ	ゲーム
10	サッカー大会	サッカー大会
11	サッカー大会	サッカー大会
授業時間	0 10 20 30 40 45	0 10 20 30 40 45

表2. 授業の諸条件

条件	TG群	NG群
対象	N小学校4, 6年生	N小学校4年生
単元教材	サッカー	
目標	的確な状況判断に基づいて行動し、ゲームを楽しむことができる。	
学習課題	ズレをつくって突くパスを入れる	
教授活動	課題解決型(課題提示型)	
学習集団	グループ学習	
ゲーム様式	過渡的相乱型-相乱型	相乱型
配列	発展型	一定型
時間	11時間	
指導者	N小学校男性教諭(指導歴4年)	
ボール	モルテン・アディダス社製の表面がスポンジ状の柔らかいボール	

3. 学習成果の測定

(1) 技能的側面

① 個人的技能

先行研究^{19) 22)}と同様に、単元前・後に下記の4項目について測定した。

A. トラップ回数：半径1.5mの円外から自分で頭上より高く投げ上げたボールを、円内でダイレクトまたはショートバウンドでトラップできる回数を測定した。測定時間は30秒で、ツーバウンド後の試技やトラップしたボールが円外に出たものは無効とした。

B. パスの正確性：6m離れた幅110cm、高さ40cmの

ハードルにボールをサイドキックで10回蹴らせ、枠に入った回数を成績とした。

C. 8の字ドリブル：3m離れた2つのコーンの間を30秒間で、ドリブルで回れる回数を測定した。なお、半周で1点、8の字を一周すると4点とした。

D. ボールリフティング：ワンバウンドさせてもよい条件での連続ボールリフティング回数を測定した。測定時間は2分間で、時間内における最高連続回数を成績とした。

②集団的技能

2時間目、11時間目に実施させた5対5のゲームと、3時間目から9時間目のゲーム（TG群では課題ゲーム、NG群では通常のゲーム）をVTRに収録し、ゲーム様相を下記の観点から分析し、集団技能の指標とした。

- ①攻撃完了率：シュート数／ボール獲得数×100
- ②仲間との関わり率：パスを用いたシュート数／全シュート数×100
- ③連係シュート率：パスを用いたシュート数／ボール獲得数×100
- ④ダイレクトプレー率：ダイレクトプレー／触球数×100
- ⑤ダイレクトシュート率：ダイレクトシュート／全シュート数×100
- ⑥サポートの動きの型別出現数ならびに総出現数

(2)認知的側面

守備と攻撃からなる戦術行動認識度テスト¹⁹⁾を単元前・後に実施した。

(3)情意的側面

①高田・小林の「よい授業への到達度調査」²⁵⁾から「精一杯の運動」の項目を削除^{注3)}し、「楽しさ」を加え、「はい」または「いいえ」で回答させるとともに、その理由を自由記述させるように改変したアンケート調査を毎授業後に実施した。

②小林²⁵⁾、奥村ら²⁶⁾の「態度測定」を単元前・後に実施した。

Ⅲ. 結果ならびに考察

1. 技能的側面の学習成果

(1)個人的技能

図1は、4年生の個人技能の単元前・後の変化を示

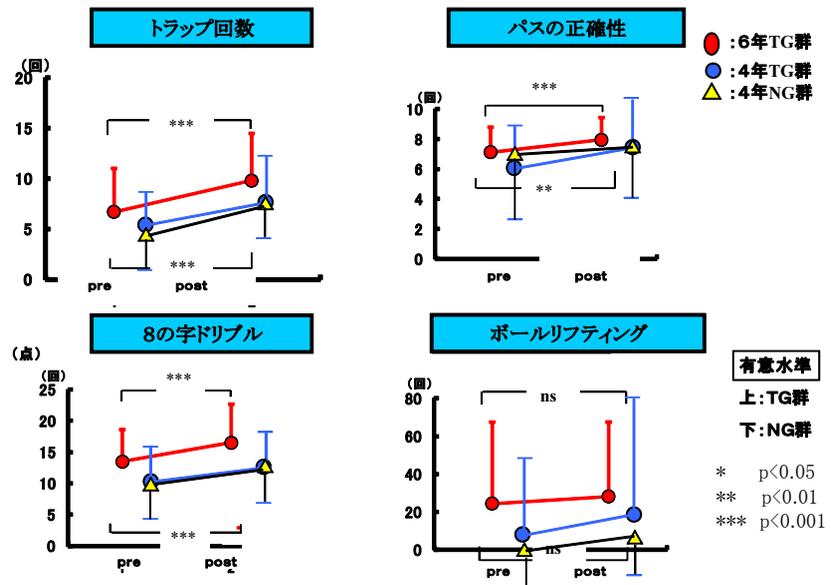


図1. 個人技能の学習による変化

したものである。なお、先行研究²²⁾の6年生のTG群の結果も合わせて示した。

A. トラップ回数

トラップ回数は、両群ともに有意に向上したが、平均値、伸び率ともにNG群の方が高値を示した（TG群：5.8±3.7→8.2±4.6回、伸び率143.8%、NG群：4.9±2.9→8.3±3.8回、伸び率172.9%）。

B. パスの正確性

パスの正確性の平均値は、TG群では有意に向上し、伸び率でNG群を上回った（TG群：5.9±2.3→6.9±2.7回、伸び率116.9%、NG群：6.7±2.9→7.2±2.2回、伸び率105.9%）。

C. 8の字ドリブル

8の字ドリブル得点は、両群ともに有意に向上した。（TG群：11.0±4.4→13.0±4.0回、伸び率118.1%、NG群：10.9±3.7→13.3±3.7回、伸び率122.0%）。

D. ボールリフティングの連続回数

ボールリフティング回数は、両群ともに有意に向上した（TG群：15.2±30.6→23.3±49.2回、伸び率153.2%、NG群：8.1±5.9→13.7±13.1回、伸び率171.2%）。

すなわち、TG群の個人技能の伸びは、NG群とほぼ同等の成果を挙げ得たことが認められた。また、TG群の単元後の成績は、6年TG群の単元前の成績と比して同等かそれ以上の値を示した。

これらの結果は、先行研究¹⁹⁾と同様に「課題ゲーム」を通しての学習は、4年においても個人技能の習得を保障できることを示唆している。

(2)集団的技能

図2は、攻撃完了率、仲間との関わり率、連係シュー

ト率の単元前・後の変化を示したものである。

攻撃完了率は、両群ともに向上したが、NG群の方が高値を示した（TG群：0%→33.3%、NG群：0%→46.6%）。また、仲間との関わり率は、両群ともに向上したが、TG群の方が高値を示した（TG群：0%→100%、NG群：0%→71.4%）。なお、両者を合わせた連係シュート率は、同値を示した。

さらに、シュート成功率は、両群ともに向上したが、TG群の方が高値を示した（TG群：0%→25%、NG群：0%→14.2%）。この成功シュートは、両群ともにパスを受けてのものであった。

すなわち、TG群では、攻撃完了率はNG群より低かったものの、仲間との関わり率が高く、仲間とのコンビネーションを生かして攻撃できていることが認められた。

また、TG群の単元後の連係シュート率を6年生と比較すると、4年生の方が高値を示した（6年TG群：27.7%、4年TG群：33.3%）。しかし、この内実を見ると、4年生は4本のパスを用いたシュートのうち、2本つないだのが1回、1本つないだのが3回であったのに対し、6年生では5本のうち、3本つないだのが2回、2本つないだのが2回、1本つないだのが1回であった。

図3は、ダイレクトプレーに関わる成績の単元前後の変化を示したものである。

プレー中に「よい体の向き」ととれたかの指標²²⁾となるダイレクトプレー率は、両群ともに向上したがTG群で顕著にみられた（TG群：10→31%、NG群：6→9%）。

また、ゴール前で「よい体の向き」ととれたかの指標となるダイレクトシュート率も、両群ともに増加したが、TG群の方が高値を示した（TG群：0%→25%、NG群：0%→14%）。

すなわち、4年生においても、6年生と同様に、TG

群の方が「よい体の向き」がとれシュートできていることが認められた。しかし、6年生の「よい体の向き」の指標としたダイレクトシュート率は50%で、4年生の2倍の割合でダイレクトでシュートできていることが認められた。

(3)サポートの動きの変容

図4は、サポート数を単元前後で比較したものである。

5分間の1人当たりの個数で見たサポート数は、両群ともに増加した。しかし、その増加は、NG群では僅かであるのに対し、TG群では4倍以上に増加した（TG群：1.2→5.0個/人/5分、NG群：1.0→1.6個/人/5分）。

サポートを型別に見ると、TG群では「パス型」が増加するとともに、単元初めにはみられなかった「カバーリング型」が出現するようになった。一方、NG群（図略）もTG群と同様の傾向を示したが、その増加は僅少であった（TG群：「パス型」1.2→4.4個/人/5分、

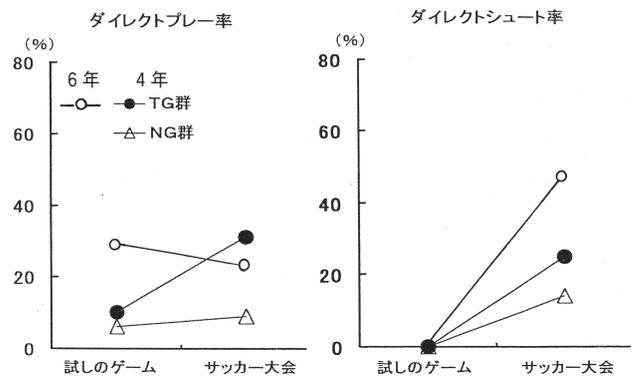


図3. ダイレクトプレーに関わる成績の単元前後の変化

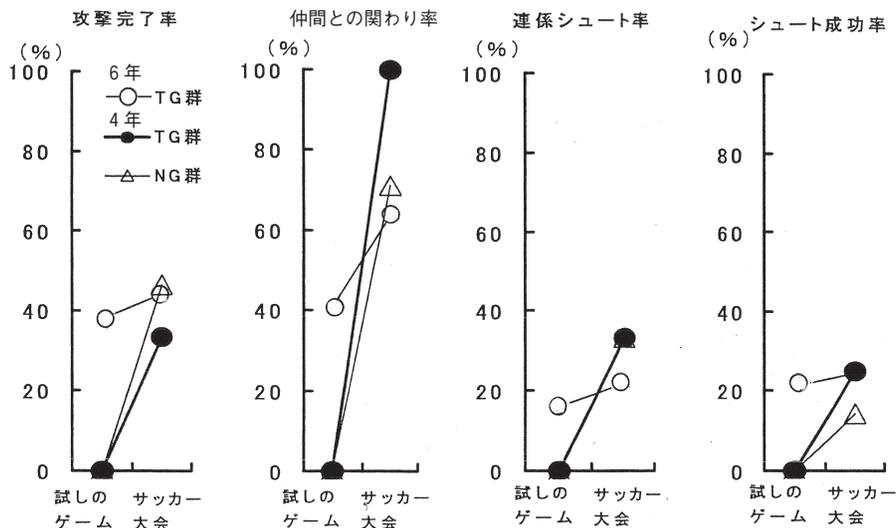


図2. 集団技能の学習による変化

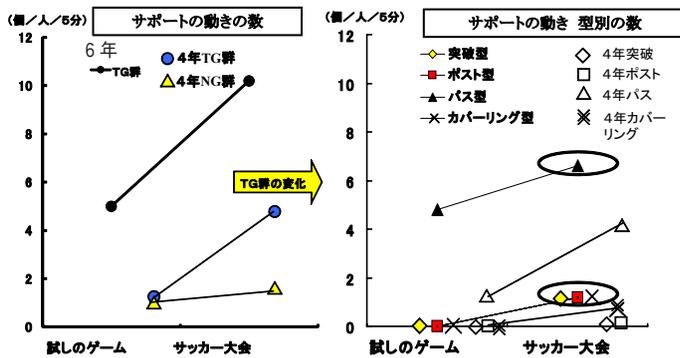


図4. サポート数の学習による変化の学年差 (学習に示す変化は、6年と4年のTG群のみが示されている)

「突破型」0→0個/人/5分、「ポスト型」0→0個/人/5分、「カバーリング型」0→0.6個/人/5分、NG群：「パス型」0.8→1.2個/人/5分、「突破型」0→0個/人/5分、「ポスト型」0→0個/人/5分、「カバーリング型」0→0.4個/人/5分)。

前報²²⁾で報告したように6年生では、TG群でNG群より圧倒的にサポート数が多かった。しかし、4年生では6年生ほどの成果は得られなかった。これには、課題ゲームのルールやサポートの動きについての理解に、6年生よりも時間のかかることが関係していると考えられた。このことは、後述する『よい授業への到達度調査』の「新しい発見」項目において、『2ゴールフリーゾーンサッカー』での非保持者に関する発見が6年生よりも少なかったことから推察された。

TG群について、課題ゲームと出現したサポートの型をみると、『2ゴールフリーゾーンサッカー』から「パス型」「突破型」が認められ、『フリーゾーンサッカーⅠ』では「パス型」が増え、「カバーリング型」も認められた。『フリーゾーンサッカーⅡ』では「ポスト型」がみられるようになった。

一方、NG群では、サポートのほとんどが「パス型」であり、「突破型」「ポスト型」「カバーリング型」は、出現したりしなかったりで一定した傾向は認められなかった。

4年生においても、TG群のサポートの型別出現傾向は、課題ゲーム作成時に意図した順であった。したがって、3つの課題ゲームの配列の順序性は、4年生児童にもふさわしいものであったと考えられた。特に、「パス型」は毎時出現し、中でもボールから離れてもらうことが単元経過とともに増加し、その場で受ける場合にも保持者から離れた位置でもらおうとしていたことから、「ズレをつくる」ことの学習が進んだと考えられた。しかし、「突破型」「ポスト型」の数は、6年生と比べて少なく、通常のゲームでは、出現しなかった。すなわち、4年生では、相手の裏で突くパスをもらったり、ゴール

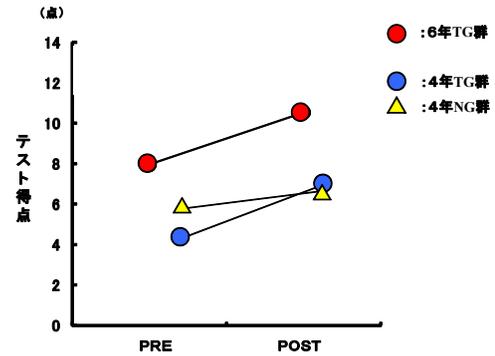


図5. 戦術行動認識度テストの学習による変化

前でズレをつくるということ、通常のゲームで使えるまでには至っていないことが認められた。

2. 認知的側面の学習成果

図5は、単元前・後の戦術行動認識度テストの結果を示したものである。

戦術行動認識度は、両群ともに向上が認められた (TG群：4.5±2.6→7.2±2.7、NG群：6.1±4.1→6.9±3.6)。しかし、単元後の成績はTG群の方が優れていた。この差は、6年生と同様に、攻撃と守備の両面に関わる戦術行動の認識度の差によってもたらされていた。

攻撃面においては、2対1、3対2の数的優位の状況では、TG群の成績が高値を示した。また、守備面においては、「守備側にもう1人入るとすれば、どのようなポジションをとればいいですか」の設問の正答率が、TG群で向上した。これは、課題ゲームによって相手にぴったりとマークするばかりでなく、スペースを埋めることと味方をカバーする「カバーリング型」のサポートを学習できたことによるものと考えられた。

また、6年との間に見られた単元前の学年差は、単元後にも認められた。なお、図6にTG群の4年生、6年

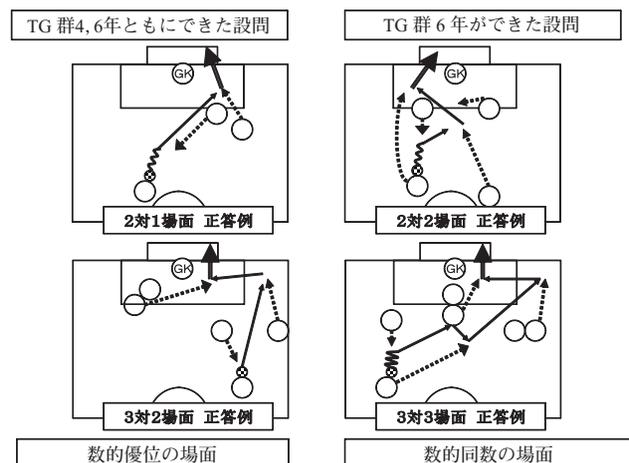


図6. 戦術行動認識度テストに学年差の見られる問題例

生ともに正答できた数的優位の場面の問題と6年では正答がみられたが、4年生には正答の少なかった数的同数場面の問題例を示した。

3. 情意的側面の学習成果

(1) 授業の自己評価

図7は、「技や力の伸びの自覚」、「新しい発見」、「仲間との協力」、「楽しさ」の4項目の両群の好意的反応比率の単元経過に伴う変化と、単元平均値を示したものである。

単元平均値は、「新しい発見」を除きNG群の方が高かった（「技や力の伸び」：TG群78±10%、NG群88±9%、「新しい発見」：TG群27±14%、NG群22±11%、「仲間との協力」：TG群68±6%、NG群80±9%、「楽しさ」：TG群90±7%、NG群94±4%）。

しかし、記述内容を見ると、「技や力の伸びの自覚」では、NG群は、ボール保持者に関するものがほとんどであったのに対し、TG群では、ボール非保持者に関する記述と守りに関する記述が、単元経過とともに認められるようになった。しかし、6年生のTG群に比して少なかった。

また、「新しい発見」では、NG群は、ボール保持者と非保持者についての記述が、単発的に出現するのみであった。また、非保持者についての内容は、「周りの友達が動いてくれないからこまる」「もらえる位置に動いた方がよい」というものであった。これに対し、TG群では、2時間目から6時間目までボール非保持者に関する記述が増加した。また、その内容も、「ボールにかたまらないで離れてもらおうとよい」「フリーゾーンで待っているとボールをもらいやすい」「相手の裏でもらおうとシュートしやすい」などであった。さらに「仲間との協力」においても、ダイレクトプレーに関する記述はTG群のみに認められた。

「楽しさ」においても、TG群では、集団技能に関するものが多かったのに対し、NG群では、精一杯運動できたことに関するものであった。

以上のことから、4年生のTG群では「新しい発見」ではボール非保持者に関する記述がみられたが、「技や力の伸び」での記述が少なく、「気づいたけれどできない」、または「できたけれど、できたことに気づいていない」ことが推察された。これには、サポートの動きができるようになって、ボールがこなければ、「うまくなった」と実感できなかつたり、「協力できた」と思えなかつたりしていることが考えられた。

これらのことが、単元を通して「新しい発見」の好意的比率が6年生に比して低かった要因と考えられた。

すなわち、4年生では、サポートは、「自分がボールをもらうため」にすることで、「チームの味方がボール

をもらいやすくするために」するという考え方にまでは至っていないことが推察された。

(2) 態度測定の診断結果

表3は、態度測定の診断結果を示したものである。

態度測定の結果は、4年生のTG群の男子が「やや高いレベル→やや高いレベル、やや成功」、女子が「普通→アンバランス、アンバランス」と評価された。一方、NG群の男子は「かなり高い→かなり高い、アンバランス」、女子は「やや低い→アンバランス、かなり成功」と評価された。一方、6年生ではTG群の男子「成功」、女子「かなり成功」で4年生よりも体育授業に対する愛好度を高め得ていることが認められた。

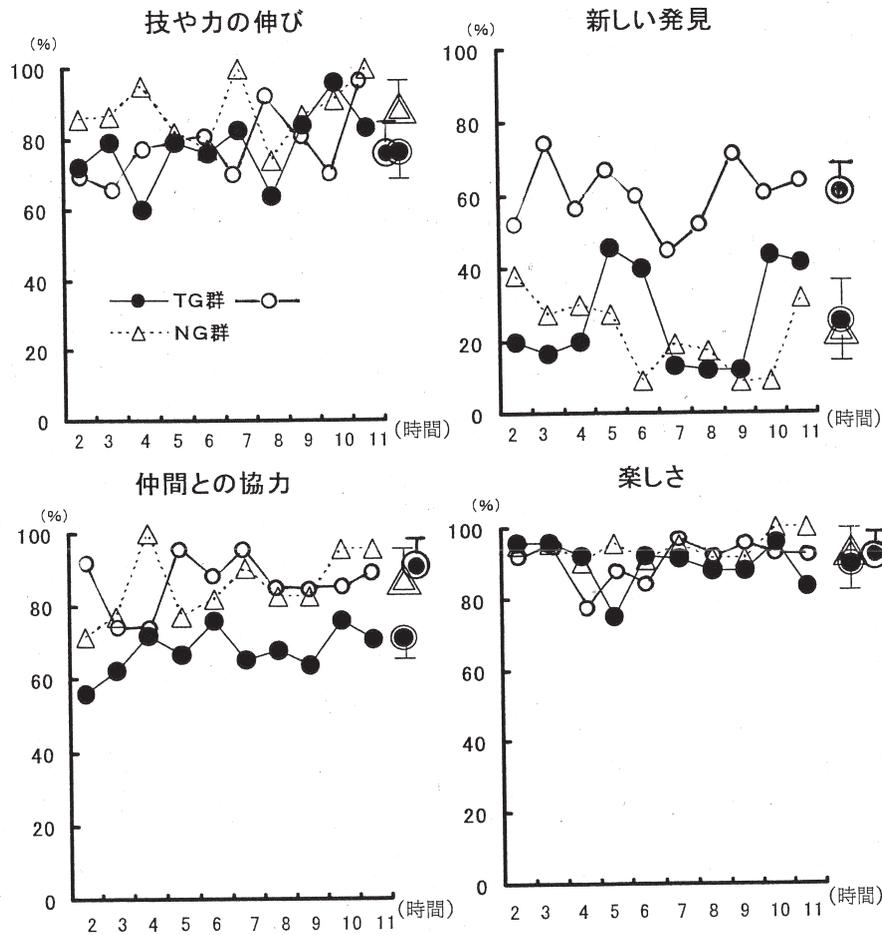
尺度ごとに見ると、4年生では両群ともに「価値」尺度に伸びがみられなかった。

集団技能が高まれば、価値尺度が向上すると報告されている^{27) 28)}。しかし、本実践では、TG群はNG群よりも集団技能が伸びたと評価されるにもかかわらず、価値尺度に向上がみられなかった。これは、図8に示すように「利己主義の抑制」「みんなの活動」「授業内容の難易度」「話し合い活動」の項目点が高まらなかったことによるものであった。また、この項目に非好意的反応を示した児童は、技能・認識レベルの低い児童であった。すなわち「利己主義の抑制」「みんなの活動」の項目点が高まらなかった要因は、サポートの動きができるようになったと自分では思っているが、その動きはゲーム状況ではよくない位置でのサポートであったと推察された。このことは、「話し合い活動」の項目点にも伸びがみられなかったことから伺われた。「話し合い活動」に非好意的反応を示した児童の多くは、数的優位の3対2場面での戦術行動の認識度がクラス平均値よりも低かった（4年TG群の平均正答率：64%、「話し合い活動」に非好意的反応をした児童の平均正答率：38%）。また、数的同数の3対3場面での成績も低かった（同：48%、同：38%）。すなわち、適切でない動きをしているのでパスがこないにも関わらず、正しいと思って意見を述べる児童が存在した。このために、話し合い活動が機能せず「話し合い活動」の項目点を高め得なかったものと考えられた。

したがって、「価値」尺度を高めるためには、認識面の理解を深め、保持者と非保持者の判断が一致するような何らかの手だてを施す必要があると考えられた。

また、「授業内容の難易度」に非好意的反応を示したのも、女子の技能・認識レベルの低い児童であった。これらのことは、本格的なサポートには、ボール保持者だけでなく、他の非ボール保持者の動きの連動が必要であり、このレベルでのサポート学習は、4年生にとって難しいことを示唆していると考えられる。

項目点の診断結果において、男女共通して向上した項



TG群	試しのゲーム	ゾーンサッカー	2ゴールフリーゾーンサッカー	サッカーI	フリーゾーン	サッカーII	フリーゾーン	サッカー大会
NG群	試しのゲーム	階段シュートゲーム	わし	四角形パスま	ブゲーム	キックトラップ	サッカー大会	サッカー大会
通常のゲーム								

TG群	試しのゲーム	ゾーンサッカー	2ゴールフリーゾーンサッカー	サッカーI	フリーゾーン	サッカーII	フリーゾーン	サッカー大会
NG群	試しのゲーム	階段シュートゲーム	わし	四角形パスま	ブゲーム	キックトラップ	サッカー大会	サッカー大会
通常のゲーム								

図7. 「技や力の伸びの自覚」、「新しい発見」、「仲間との協力」、「楽しさ」の4項目の好意的反応比率の単元経過に伴う変化と単元平均値

目を取り出すと、4年生のTG群では、「精神力の育成」、「運動に対する愛好的態度育成」の2項目が抽出された。これに対し、NG群では、「体育に対する好嫌」、「苦しみより喜び」、「運動による解放感」、「運動に対する愛好的態度」、「課題解決への意欲」、「仲間との活動」、「運動の爽快感」、「仲間から支援」、「体育の有用性」の9項目が抽出された。

以上の新しい発見の記述内容や態度得点の結果から、4年生のTG群では、サポートを意識し始めているが、

判断の一致²⁹⁾ 30) 31) や動き方がうまくいかなかったため、「よい授業への到達度調査」の「仲間との協力」の単元平均値を高め得ず「価値」尺度の「チームワーク発展」「自主的思考と活動」の項目点を伸ばせなかったものと考えられた。

(3) サッカーと授業に関する好嫌度調査

図9上段は、サッカーに対する好嫌度調査、同下段は、サッカーの授業に対する楽しさの学習による変化を6年

表3. 態度測定診断結果

		6年TG群		4年TG群		4年NG群		
		男子	女子	男子	女子	男子	女子	
態度スコアの診断	前	かなり低い	アンバランス	やや高い	ふつう	かなり高い	やや低い	
	後	高い	アンバランス	やや高い	アンバランス	かなり高い	アンバランス	
態度尺度	よろこび	前	C	B	B	C	B	C
		後	B	A	C	B	A	B
	評価	前	D	C	C	C	B	C
		後	B	A	B	C	A	B
	価値	前	D	D	C	C	C	D
		後	A	D	C	D	C	D
授業の成否		成功	かなり成功	やや成功	アンバランス	アンバランス	かなり成功	

態度スコアの診断結果 5: 4: 3: 2:

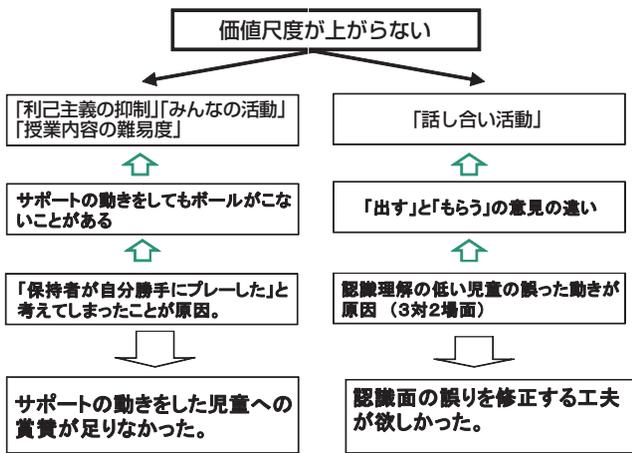


図8. 価値尺度の成績が向上しなかった要因

生のTG群と4年生の両群について示したものである。

サッカーが「大好き・好き」と答えた児童は、4年生の両群ともに増加し、単元後にはNG群では、全員が「大好き・好き」と答えるようになった。また、「嫌い・大嫌い」と答える児童は、両群ともに単元後見られなくなった(TG群:16%→0%、NG群:4.3%→0%)。

サッカーの授業が、「すごく楽しい・楽しい」と答えた児童は、両群ともに増加した。また、単元初め20%弱認められた「楽しくない・全然楽しくない」とする児童は、両群ともに単元後には見られなくなった(TG群:20%→0%、NG群:13%→0%)。

すなわち、サッカーに対する好嫌度調査とサッカーの授業に対する楽しさ調査の結果から、両群ともにサッカーを好きにさせ、授業に対する楽しさを高め得たことが6年生と同様に認められた。しかし、好嫌度調査の結果は、

NG群の方が単元前から高く、単元後も若干高いと評価された。

4. 4年生が6年生ほどの成果をあげられなかった要因とサポート学習の適時期について

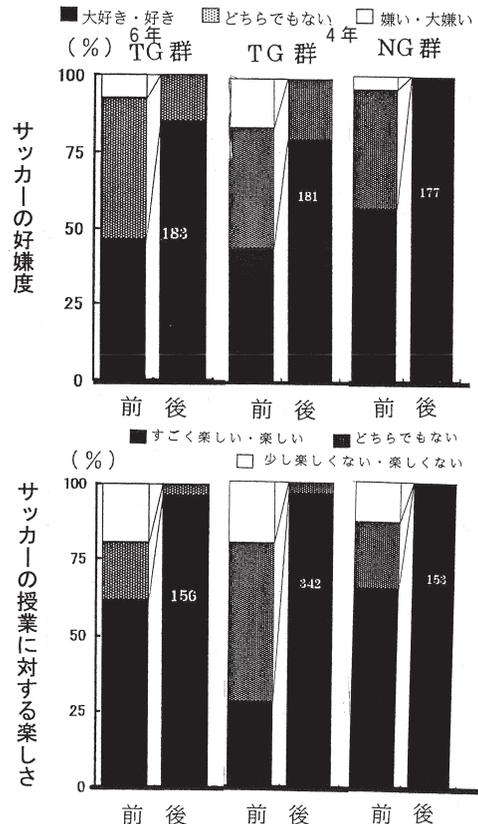


図9. サッカーに対する好嫌度とサッカーの授業に対する楽しさの学習による変化

図10は、先行実践の6年生の成績を100とした場合の4年生のTG群のそれぞれの側面の学習成果を相対的に示したものである。

先に報告²²⁾したように、作成した「課題ゲーム」による学習は、6年生においては技能面・認識面・情意面すべての面で有効であった。

また、4年生においても、ボール非保持者のサポートの動きを高め、コンビネーションプレーをNG群より向上させ得ることができた。また、個人技能や認識面も向上させ、サッカーの授業を楽しいと感じさせ得ることができた。しかし、集団技能、サポートの動き、認識度テスト、態度得点の成績は6年生に比して低かった。すなわち、4年生においても、ボール操作に関わる個人技能や、認識面の理解が向上したものの、6年生ほどまでには高まらなかった。したがって、非保持者のサポート学習も6年生の成果までに至らず、その結果、集団技能も十分に高まらなかったと考えられた。これらのことは、サポート学習には、ある程度個人技能と認識面の理解ならびに仲間の第三の動きの把握能力が必要であることを示唆している。

また、集団技能が高まれば授業に対する価値尺度が高まるとされている^{27) 28)}が、体育に対する愛好的態度を伸ばしきれなかった。このことには、集団技能が十分に高まらなかったことで価値尺度を高める迄には至らなかったことによると考えられた。すなわち、4年生のサポートの意識は、「自分がもらうため」であり、「チームのため」の認識までに高まっていないためと考えられた。これは「仲間との協力」で非好意的に回答した児童の記述に、「パスが回ってこないから」「いいところにいるのに味方がパスをくれないから」とする記述からも伺われた。換言すれば、サポートの動きをすることで、たとえボールがなくても、相手を引きつけることができ、チームとしての成功につながればよい、とする認識までに達していないことによると考えられた。

松本らの報告²⁾では、サッカーを楽しめない理由として、「動き方が分からないから」が加齢的に増加するのに対し、ねらったところに蹴ることができないからとする児童は、加齢的に減少したとされている。これは、4年生段階では、ボール操作技術に関する欲求が高く、6年生ではボール非保持時の動き方に関することが高くなることを示している。

このことは、ボール操作技術がある程度習得されなければ、動き方の学習に意識が向かないことを示唆していると考えられる。

さらに、6年生では数的同数の状況下でも「ズレをつくって突くパスを入れる」ことができていたが、4年生ではできないことが多かった。このことは、行為の結果を予測できる「力動的イメージ³⁰⁾」は、4年生頃から獲

得できるとされてが、動いたあとのチーム全体の結果までを予測できないためと考えられた。

4年生ごろから力動的イメージを獲得するとされている³⁰⁾ことから、よいおとりの動きがあった場合、ゲームストップや作戦タイムを取るなどし、味方や相手にどのように見えているのかを確認する必要があったのではないかと考えられた。

以上のことから、サポートの動きの学習は、6年生においては可能であるが、4年生においては、レディネスが不十分であったと考えられた。また、サポート学習のレディネス要因として、ボール操作技術、戦術行動の理解度、予期能力の発達レベル^{29) 30) 31) 32)}が考えられた。

そこで、ゲーム中のサポートの数と上記のレディネス要因との関係を検討した(図11)。すなわち、戦術行動認識度テストの結果、ボールリフティングの連続回数と、全10時間行ったゲームの個人のサポート数の平均の関係を検討した。

6年生の抽出チームの個人別1試合平均サポート数は、3.8～9.3回の範囲であった。

これらの児童の単元後の戦術行動認識度テストの成績は、10点以上(14点満点中)であった。さらに、攻撃と守備に分けてみると、攻撃では10点満点中8点以上、守備では4点満点中2点以上であった。また、攻撃面においては2対1などの数的優位な状況に加えて、3対3などの数的同数場面での正答率も80%を越えていた。

また、ワンバウンドも可としたボールリフティングの連続回数は5回から121回の範囲であった。

一方、4年生では、1試合平均のサポート数は、2.2回から3.9回の範囲であり、6年生と比して少なかった。

戦術行動認識度テストは、1～13点とばらつきが大きかった。攻撃では、10点満点中1点から9点、守備では4点満点中0点から4点であった。6年生では、数的優位も数的同数の問題も高い正答率を示したが、4年生では、図6にその一例を示した数的同数の成績は高いものではなかった。

また、ボールリフティング回数も、2～15回の範囲であった。

6年生の成績を一つの基準に、戦術行動認識度テストの攻撃面の成績が8点以上、守備面で2点以上、ボールリフティングが5回以上の児童をみると、4年生では1名のみであった。この児童は、4年生の抽出チームの中で、最も多くサポートができていた(3.9回)。また、図6にその一例を示した認識度テストの数的同数場面の回答もほとんどが正解であった。

以上のことから、今回用いた戦術行動認識度テストにおいて、攻撃面で数的同数の状況を含んで8点以上、守備面で2点以上とれる程度の戦術理解があり、ボールリフティングが5回以上できる技術レベルで、さらに力動

的イメージを獲得していれば、サポート学習が可能であると想定された。

また、実態として4年生は、ボール操作技術を高めたいと考えている。サッカー学習の適時期は、バランス能力が成人のレベルに達し、課題に応じてボール速度をコントロールできるようになる11歳頃からボール速度が成人のレベルに達する13歳頃までの年齢であると考えられている³³⁾。これらの先行研究や本実践の結果から、サポート学習は、これらのレディネス要因を高めた上で実施する必要があると考えられた。すなわち、サポート学習開始の適時期は4年生以降で、適時期は6年生以上（11～13歳頃）にあると考えられた。

本研究では、サポートの動きを一度に2つ3つ引き出せるようにしたが、4年生にとって難易度が高すぎたと考えられた。このことは、小学校中学年で過渡的相乱型ゲームができるようになり、本格的な相乱型ゲームの学習は高学年からさせるのがよいとする先行研究の結果³⁴⁾を支持している。

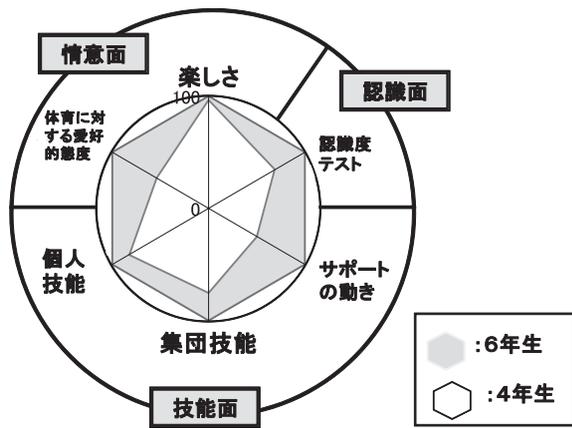


図10. 6年生の成績を100とした場合の4年生の相対的学習効果

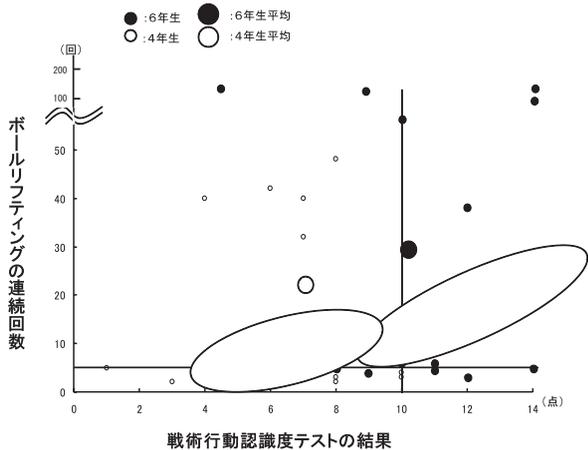


図11. ボールリフティング回数と戦術行動認識度テストの関係

IV. まとめ

本研究では、先行研究で開発したサポートの動きを学習させる「課題ゲーム」を中心とする学習過程を4年生児童に適用し、先行研究の6年生児童との比較から、サッカーにおけるサポート学習の適時期を明らかにしようとした。また、先行研究と同様に4年生にもNG群を設定し比較対象とした。

1) TG群では、攻撃完了率、仲間との関わり率、連係シュート率の、いずれも向上が認められた。しかし、NG群では、仲間との関わり率で低下がみられた。また、ダイレクトプレー率は両群ともに低下したが（TG群：30→24%、NG群：10→0%）ダイレクトシュート率は、NG群では50→0%に低下したのに対し、TG群では0→50%に向上がみられた。

2) 単元前後の通常のゲームにおけるサポート数は、両群ともに増加したが、その伸びはTG群で顕著であった。この内実は、TG群では「パス型」が増加するとともに、「突破型」「ポスト型」「カバーリング型」の出現が認められた。しかし、NG群では、「突破型」がみられなくなり、「ポスト型」ならびに「カバーリング型」の出現は認められなかった。

3) 上記1) 2)の結果から、4年生においてもTG群の方がNG群よりも、コンビネーションを向上させてゲームができていると考えられた。

4) 戦術行動の認識度は両群ともに向上したが、単元後の成績は、攻撃と守備の両面においてTG群の方が優れていた。

5) 「よい授業への到達度調査」の好意的反応比率の単元平均値は、「新しい発見」を除き、NG群の方が高かった。しかし、記述内容は、NG群ではボール保持者に関するものがほとんどであったのに対し、TG群ではボール非保持者に関する記述が、単元経過とともに認められるようになった。さらに「仲間との協力」において、ダイレクトプレーに関する記述がTG群にのみ認められた。また、「楽しさ」においても、TG群では集団技能に関するものが多くみられたのに対し、NG群では精一杯運動できたことに関するものという特徴が認められた。

6) 6年生では、態度測定の診断結果、ならびに「よるこび」「評価」「価値」尺度のレベルでみた成績は、TG群の方がNG群よりも高いと評価された。

しかし、4年生では、両群ともに「価値」尺度の得点を向上させできなかった。また、「よるこび」「評価」尺度は、NG群の方がやや高いと評価された。

7) 4年生においても6年生と同様に、サッカーが「大好き・好き」と答えた児童は、両群ともに増加し、「嫌い・大嫌い」と答えた児童は、単元後には全くみられなくなった。

8) 開発した3つの「課題ゲーム」は、4年生におい

でもコンビネーションプレーに必要なサポートの動きを引き出すことに作用していることが認められた。しかし、6年生ほどの効果は得られなかった。これには、ボール操作技術レベル、戦術行動の理解度、予期能力の発達などのサポート学習に対するレディネス要因が、4年生は6年生ほどに高まっていないことによると考えられた。すなわち、サポート学習の適時期は、児童期では6年生にあると考えられた。

(注)

注1) ボール保持者の動きを **on the ball**, 非保持者の動きを **off the ball** の動きと言い、**off the ball** の動きを総括してサポートの動きと捉えている。具体的には、ズレを作る横パスを受ける「パス型」のサポート、ボール保持者よりも前方でディフェンスの裏側でボールを受けようとする「突破型」のサポート、ボール保持者よりも前方でディフェンスを背にしてボールを受けようとする「ポスト型」のサポート、「カバーリング型」のサポートの4つが想定される²²⁾。

注2) 著者らは、コート上に一部地理的分離の要素を入れた過渡的相乱型ゲームとして、「キックラインポートボール」、「サイドマン付きキックラインポートボール」を提案している。これらは、ディフェンスのプレッシャーを軽減し、ボール操作に集中できることと攻撃側に数的優位を保障することを主として企図し「ズレをつくって突くパスを入れる戦術課題」を学習する課題ゲームである。これらの課題ゲームをサポートの観点で見た場合、サイドマンは横パスを受けるサポート、ゴールマンは突破のサポートと考えることができる。本実践の課題ゲームとこれらのゲームをサポートの動きの習得の面から比較することや積み重ね効果を検討することが今後の課題として考えられる。

注3) 本研究では、上手にゲームを楽しめる子を育成したいと考えている。したがって、授業で「楽しさ」を感じ得たかのアンケートを採る必要があると考えた。また、精一杯運動できれば活動の欲求が満たされ楽しくなるので、「楽しさ」のアンケートを取ることで「精一杯の運動」の内容は満たせると考え、この項目を削除した。

文 献

- 1) 文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領解説 体育編、東洋館出版社：東京。
- 2) 後藤幸弘・松本 靖 (2001) サッカーにおける楽しさと戦術行動に関わる能力との関係－児童の意識調査とゲーム様相の実態から－、兵庫教育大学研究紀要、21 (3)、44-49。
- 3) 岡出美則 (1994) 体育科教育からみたスポーツの戦術－教科内容としての戦術とその指導方法－、体育の科学、44 (7)、507-510。
- 4) 林 修・後藤幸弘 (1997) ボールゲーム学習における教材配列に関する事例的研究－小学校中学年期に相当する過渡的相乱型ゲームを求めて－、スポーツ教育学研究、17 (2)、105-116。
- 5) 吉永武史・岡出美則 (1999) 戦術学習に関する授業研究の示唆、体育科教育、47 (8)、49-51。
- 6) グリフィン、L. L (高橋健夫・岡出美則、監訳) (1999) ボール運動の指導プログラム、大修館書店：東京、Pp.219。
- 7) 岩田 靖 (2000) ボール運動・球技の教材づくりに関する一考察－「課題ゲーム」論の「戦術中心のアプローチ」からの再検討－、体育科教育学研究、17 (1)、9-18。
- 8) 後藤幸弘・北山雅央 (2005) 各種ボールゲームを貫く戦術 (攻撃課題) の系統性の追求－勝つことの工夫を学習できる一貫カリキュラムの構築に向けて－、日本教科教育学会誌、28(2)、61-70。
- 9) 北山雅央・広瀬武史・藤井隆志・後藤幸弘 (2005) 攻防相乱型シュートゲームに立ち上げる小学校期のゲーム学年配当試案－ゲーム様式と戦術課題の系統性を基に－、実技教育研究、19、1-10。
- 10) 後藤幸弘 (2007) 種目主義を越えた義務教育段階ボールゲーム・カリキュラムの構築－ゲーム形式と戦術課題ならびに適時期に基づいて－、兵庫教育大学紀要、30、193-208。
- 11) 堀口正弘・小宮菖久・赤井岩男 (1968) サッカーのゲーム分析、東京経済大学人文自然科学論集、20、71-95。
- 12) 学校体育同志会編 (1981) サッカーの指導、ベースボールマガジン社：東京、Pp145。
- 13) 稲垣正浩 (1978) スポーツ教育と指導法、明治図書：東京、pp. 80-85。
- 14) 辻野 昭・松岡 弘 (1980) 保健体育科教育の理論と展開、第一法規出版：東京、pp197-274。
- 15) 高橋健夫 (1989) 楽しい体育の授業研究、大修館書店、東京、pp. 89-91。
- 16) 三好保雄 (1992) サッカーの課題ゲーム、使いこなす方、楽しい体育の授業、5 (2)、36-38。
- 17) 小川 宏 (1998) 戦術的行動を発展させる四つの課題ゲーム、楽しい体育の授業、11 (1)、38-39。
- 18) 後藤幸弘・藤本泰弘・松本 靖・日笠剛・辻延浩・林 修 (1999) 小学校中学年のゲーム領域における過渡的相乱型ゲーム教材の開発、兵庫教育大学教科教育学会紀要、12、48-59。
- 19) 松本 靖・後藤幸弘 (2007) 戦術の系統に基づいて

- 考案されたサッカー「課題ゲーム」学習の有効性—高学年児童を対象として—、スポーツ教育学研究、26 (2)、89-103.
- 20) 細越淳二・高橋健夫・吉野 聡 (2000) 体育授業におけるプログラム・プロセス・プロダクト研究の試み—教師の指導性の異なる2つのサッカーの授業分析を通して—スポーツ教育学研究、20 (1)、41-58.
- 21) 後藤幸弘・松田 聡・田中 譲 (2009) サッカー型「課題ゲーム」の批判的検討、兵庫教育大学大学紀要、35、181-194.
- 22) 後藤幸弘・瀬谷圭太 (2010) サポートの動きを学習する「サッカー課題ゲーム」の開発とその有効性の検討—6年生児童を対象として、兵庫教育大学研究紀要、37、121-136.
- 23) 南 弘一 (2000) サッカーの習熟過程、根本正雄編、明治図書：東京、pp. 83-85.
- 24) 日本サッカー協会 (2000) サッカー指導教本 (2000年版)、前田印刷：東京、p. 18.
- 25) 小林 篤 (1986) 体育の授業の原理と実践、杏林書院：東京、Pp. 172.
- 26) 奥村元治・梅野圭史・辻野 昭 (1989) 体育科の授業に対する態度尺度作成の試み—小学校中学年児童について—、体育学研究、33 (4)、309-319.
- 27) 福嶋真澄・後藤幸弘 (1992) サッカーの技能と態度得点の変容の関係について、兵庫教育大学教科教育学会報、5、65-72.
- 28) 八百親司 (1990) 中学校保健体育の授業分析に関する研究—バスケットボールの技能と態度得点の変化の関係から—、兵庫教育大学修士論文.
- 29) 中川 昭 (1984) ボールゲームにおける状況判断研究のための基本概念の検討、体育学研究、28 (4)、287-297.
- 30) 中川 昭 (1985) ボールゲームにおける状況判断研究の現状と将来の展望、体育学研究、30 (2)、105-115.
- 31) 後藤幸弘 (1998) ボールゲームにおける判断力育成の適時期について—ラインボールならびにバスケットボール学習におけるゲーム様相の学年差から—、平成9年度科学研究費補助金 (基礎研究 (C) (2)) 研究成果報告書、pp. 14-25.
- 32) 城 仁士 (1995) 空間に生きる—空間認知の発達的研究—、空間認知の発達研究会編、北大路書房：京都、pp. 90-94.
- 33) 後藤幸弘・田中 譲・辻野 昭 (1975) インステップ・キックにおけるボール速度と正確性の発達について、大阪市立大学保健体育学研究紀要、10、67-75.
- 34) 林 修・後藤幸弘 (1997) ゲーム領域における教材 (学習課題) 配列に関する事例的検討—攻防分離型から攻防相乱型への移行・発展の有効性—、Pro. of 2nd Tsukuba Inter Workshop on Sport Edu.、55-66.