

条件を付加したゲームが状況判断力の学習に及ぼす影響 ーサッカー型の攻撃時ゲームパフォーマンスに着目してー

榊原 潔*・土田了輔*・船中洋平**
(平成25年9月30日；平成25年10月29日受理)

要 旨

ゲーム中の「状況判断力」を学習内容としたサッカー型授業において、ゲーム中に観察されたボール保持者の状況判断に関わる行為の分析を通し、3対2アウトナンバーゲーム、3対3オープンナンバーゲーム及び4対4ビッグゴールゲームそれぞれのタスクゲームの効果について明らかにすることを目的とした。大学生女子4グループ計82名を対象として、6回からなる学習過程を設定した。単元の「はじめ」と「おわり」には、4対4の通常ルールのサッカーを行い、そこに出現したシュートとパスを分析することによって「なか」で実施されたタスクゲームの効果について明らかにしようとした。授業者は学習者に対し「ボールを受けてどうしてよいかわからない場合は、シュート（困った・とりあえずシュート）する」よう指示をした。

形成的授業評価、戦術的知識テスト及びゲーム分析から得られたデータをゲーム条件×授業前後の2要因分散分析と直接確率計算 2×2 を用いて分析した。その結果、どの条件のゲームを実施しても形成的授業評価及び戦術的知識テストの得点は上昇した。その中で特に、3対3オープンナンバーゲームと4対4ビッグゴールゲームは、ボール保持者に時間的余裕を与え状況判断力の向上につながるタスクゲームであることが明らかとなった。

KEY WORDS

Games ゲーム領域, Soccer type サッカー型, Task game タスクゲーム, Decision-making ability 状況判断力, Tactical knowledge 戦術的知識

1 はじめに

小学校学習指導要領解説体育編ではゴール型のボール運動として「サッカー」が例示されている。その中で学習すべき技能の例として「近くにいるフリーの味方にパスを出すこと」が明記されている⁽¹⁾。つまり、ボール保持者はパスが出せるように、また、ボールを持たない者はパスがもらえるように、知識や技能が学習できる授業が教師には求められている。しかし、ボールが来ても何をしてよいのかわからない、どこに動いてよいのかわからない子どもがいる現状がある。

環境が変化し予測できないスキルをオープンスキルと呼び、典型的な運動種目としてサッカーなどの球技が挙げられている⁽²⁾。これらのオープンスキルでは、運動を実行する際の環境が絶えず変化し、その変化する環境条件に合わせながら運動を遂行しなければならないという共通の特性がある。

オープンスキルが熟練するためには、第1に、刻々と変化する環境条件を分析し正しく把握できる能力が必要であり、第2に、非常に多くの選択肢のなかから、その時々の環境条件に合致するもっとも適切な競技行為を選択できることが必要であるとされている。しかも、試合では時間的余裕がほとんどないことから、このような意思決定を瞬時のうちに行わなければならないという難しさがある⁽³⁾。オープンスキルに熟練するためには、シュートやドリブルといった動作そのものに熟練するだけでは不十分で、自分がおかれている環境条件を的確に分析して把握し、何が適切な競技行為かを瞬時に決定するといった頭の中の働きが必要不可欠になってくることがわかる。このような頭の中の働きを状況判断と定義づけている⁽⁴⁾。

さらに、中川は、それぞれのゲーム状況でどのようなプレーをすればいいのかわからなければ、的確な状況判断はできないとし、戦術的知識と状況判断との関連性を指摘している⁽⁵⁾。ボール保持者が適切な状況判断を行うためには、ボール、ゴール、味方プレーヤー、相手プレーヤーの位置関係を適切に把握する必要がある⁽⁶⁾。ボールが来ても何をしてよいのかわからない子どもは、まず状況を適切に把握できていないことが考えられる。周りを見て、ボール、ゴール、味方プレーヤー、相手プレーヤーの位置関係からなる状況を把握することが、その状況に応じたプレー

を経験や知識から選択し実行することにつながることを示している。

本研究は、ゴール型サッカーにおいて、ゲームに参加できるようになるための第一歩と考えられる状況判断に焦点をあて、どのような条件を付加したゲームが状況判断力の向上につながるか明らかにすることを目的とした。

2 研究の方法

2.1 授業実践の方法

期間：2012年4月17日～7月10日

対象：J大学の1年生女子4グループ計82名

授業者：ボール運動及びサッカー指導を専門とする大学教員KS（教員歴28年、男性）

授業名：「サッカー」

表1に学習過程の概要を示した。45分授業に換算し6回からなる学習過程を設定した。単元の「はじめ」と「おわり」に人数が同数の4対4通常ゲーム（4-4NG）を行った。3つのグループは単元の「なか」で、それぞれ条件の異なるタスクゲームを実施した。なお、1つのグループは6回とも4対4通常ゲーム（4-4NG）を実施した。

授業者は、全てのゲーム条件の対象者に対してメインゲーム、タスクゲーム開始前に「ボールを受けてどうしてよいかわからない場合は、シュートする」よう指示をした。このシュートを「困った・とりあえずシュート」と呼ぶこととし、「困った・とりあえずシュート」の頻度が減ることで、ボール保持時に時間的余裕ができたと判断することができると考えた。

本研究は体育館で実施することから、弾まない、転がりにくい「新聞紙ボール」を使用した。また、「新聞紙ボール」は、サッカーボールに比べ当たっても痛くないので、恐怖心をもたずにプレーできるのではないかと考えた。

表1 学習過程の概要

	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目
はじめ	オリエンテーション 準備運動 戦術的知識テスト		準備運動 ドリルゲーム (ボールキープ)		準備運動 邪魔する相手がいる 中でパスの練習	
なか	名前を覚える ボールに慣れる活動	メイン ゲーム (Pre)	タスク ゲーム①	タスク ゲーム②	タスク ゲーム③	メイン ゲーム (Post)
まとめ		形成的授業評価		形成的授業評価		戦術的知識テスト 形成的授業評価

2.2 タスクゲームのゲーム条件

末永らは、タスクゲームとは、個人及び集団の技術的・戦術的能力の育成を目的とした課題の明確なミニゲームを意味しており①スモール化されたゲーム、②学習課題が誇張されたゲームであるとしている。オフィシャルに近いルールで試合を行うと、学習者にとっては課題が多すぎたり、複雑すぎたりして、とりわけ能力の低いものは学習機会が失われてしまうと指摘している⁽⁷⁾。

本研究では、学習課題を「状況判断力の向上」とし、「ボール保持者に時間的余裕」を与えるタスクゲームとして、3対2アウトナンバーゲーム（3-2OG）⁽⁸⁾¹⁾、3対3イーブンナンバーゲーム（3-3EG）⁽⁹⁾²⁾、4対4ビッグゴールゲーム（4-4BG）⁽¹⁰⁾³⁾を設定した。それぞれのタスクゲームを行った群を3-2OG群（21名）、3-3EG群（23名）、4-4BG群（21名）とした。また、6回とも4対4通常ゲームを実施した群を4-4NG群（17名）とした。

2.3 学習成果の記録方法

2.3.1 形成的授業評価

2, 4, 6回目の授業終了後、長谷川らによって作成された形成的授業評価⁽¹¹⁾を全ての学習者に配布して評価させた。形成的授業評価は、「はい」「どちらでもない」「いいえ」の3選択4次元9問と、「わかったこと」と「めあて」についての具体的記述を求める項目から構成した。

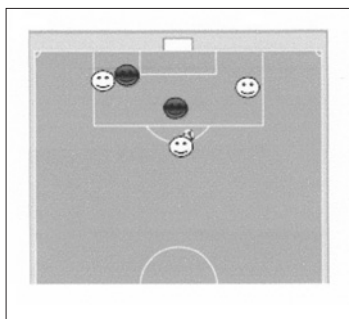


図1 ゴール正面からの3対2の問題例

2.3.2 戦術的知識テスト

「シュート」、「パス」、「ボールキープ」が最適なプレーとなるようなゲーム状況場面を図示した戦術的知識テストを作成し、授業前後に実施した。ボール保持者が適切な状況判断を行うためには、適切に状況を把握する必要がある。そこで、ボール、ゴール、味方プレイヤー、相手プレイヤーの組み合わせによってゲーム状況場面を設定することにした。なお、状況判断を容易にするために、戦術的知識テストは、ゴール前でボールを受ける場面に限定し、鬼澤らがバスケットボールを対象として作成したテスト⁽¹²⁾の場面設定をサッカーに置き換えて作成した。

図1にゴール正面から3対2の問題例を示した。この問題では、「パス」が最適なプレーとなる。

2.3.3 映像分析

固定したビデオカメラ3台を用い、試合中のボール、ゴール、味方プレイヤー、相手プレイヤーの位置関係を全て記録した。

2.4 分析内容と手順

2.4.1 形成的授業評価

「はい」に3点、「どちらでもない」に2点、「いいえ」に1点を与え、9問の平均点を総合評価として算出した。また、成果、意欲・関心、学び方、協力の設問ごとの平均点を各次元の評価として算出した。これを評定に読み替えて、評価を決定した。

算出した総合評価と各次元の平均値は、ゲーム条件(4)×テスト時期(3)の二要因分散分析を行った。なお多重比較にはLSD法を用い、有意水準は5%とした。

また、形成的授業評価票に記載された「わかったこと」に関する代表的な記述を「成果」として、「めあて」に関する代表的な記述を「学び方」としてまとめた。

2.4.2 戦術的知識テスト

正答を1点とし、20問の合計点を総合戦術知識得点として算出した。また、「シュート」、「パス」、「ボールキープ」それぞれプレー選択毎に戦術知識得点を算出した。算出した総合戦術知識得点とプレー選択毎の戦術知識得点は、ゲーム条件(4)×テスト時期(2)の二要因分散分析を行った。なお多重比較にはLSD法を用い、有意水準は5%とした。

2.4.3 映像分析

撮影した映像をもとに、ゲーム中に出現したシュートとパスの質を以下の観察基準を用いて抽出し、それぞれの回数を測定した。

①シュート：「相手から奪う・ドリブルから」「パスから」「困った・とりあえず」

②パス：「つながる」「つながらない」かつ「意図的」「意図的でない」

なお、映像はサッカー経験者(経験年数10年以上)3名で観察し、3名の観察評価の一致率が8割以上になるまで観察基準の内容を修正し評価基準を作成した。次に観察者が同一動作を2回観察し、8割以上の一致率が得られることを確認し、評価の信頼性を確保した⁽¹³⁾。

本研究で得られたデータの統計処理は、「JavaScript-STAR 2012」⁽¹⁴⁾を用いて分析を行った。

3 結果及び考察

3.1 形成的授業評価の変容

本研究で実施した授業が、どの程度の学習成果を上げていたのかを総合的に判断するために、毎授業の終わり(2, 4, 6回目)に全ての学生に対して形成的授業評価を実施した。

3.1.1 形成的授業評価の統計分析

表2は、ゲーム条件別、次元別形成的授業評価を授業回数毎に表したものである。ゲーム条件(4)×テスト時期(3)の二要因分散分析の結果、ゲーム条件の主効果では有意な差は認められなかったが、テスト時期では1%水準で有意な差が認められた($F(2, 148) = 22.0, p < .01$)。また、ゲーム条件とテスト時期の両要因間の交互作用は有意

であった ($F(6, 148) = 3.40, p < .01$) (図2)。

どのゲーム条件も6回目の授業後には、形成的授業評価総合評価の平均値が2.77を越え、評定で表すと「5」であった。このことは、今回の授業が、どのゲーム条件にとっても学習成果を上げるものであったことを表していると推察される。

3.1.2 「成果」に関する記述内容

「わかったこと」に関する2, 4回目の記述では、ポジションや役割についての記述が多かった。特にゴールを守る人(ゴールキーパー)が必要であるという記述が多く見られた。役割を決めることで一人一人が何をすべきかをはっきりさせることができる、また、サッカーのように平面に設置されたゴールには、ゴールキーパーがいた方が守りやすいことに気付いたと考えられる。

6回目の記述でも、ポジションや役割についての記述が多く見られたが、2, 4回目とは逆にゴールキーパーをつけると攻撃するときには人数的に不利になるという記述が見られた。通常ゲーム、条件ゲームを経験することで、常にゴールを守る人をつけるとゲームの中で人数的に不利になりチームにとって有益な作戦ではないと気付いたものと考えられる。

「ボールに集まらない」は、毎回の記述の中に見受けられた。ボールに集まる「だんご状態」では、ボール保持時に時間的余裕がなくなるが、各種条件のタスクゲームを経験しても、どうしてもボールに集まってしまう現状を表していると推察される。

3.1.3 「学び方」に関する記述内容

「めあて」に関する2, 4, 6回目の記述では、「積極的にシュートを考える」が多く見られた。このことは、授業者がメインゲームとタスクゲーム開始前に「ボールを受けてどうしてよいかわからない場合は、シュートする」よう指示をしたことでシュートへの意識が常に高い中でゲームに取り組んでいたことを示していると考えられる。

また、全体的にディフェンスに関する記述が多く、2, 4回目より6回目の方が多く記述されていた。学生全員に困ったらシュートやとりあえずシュートという意識付けを行ったが、ボール保持時のめあてよりもボールを持たない守備時のめあての方が立てやすかったものと推察される。

3.2 戦術的知識の変容

ボール保持者が適切な状況判断を行うためには、適切に状況を把握する必要がある。ボール、ゴール、味方プレイヤー、相手プレイヤーの位置関係を適切に把握し、状況判断のための適切な根拠を得ることができるようになったのかを判断するために、単元前後に全ての学生に対して戦術的知識テストを適用した。

3.2.1 戦術的知識テスト(全20問)の統計分析

図3は、単元前後におけるゲーム条件別戦術的知識テストの総合戦術知識得点の平均を示したグラフである。単元前後で比較したところ、全20問に関して、単元前よりも単元後に得点の向上が認められた ($F(1, 78) = 7.00, p < .05$)。

全てのゲーム条件で6回目の授業後には、戦術的知識テストの得点の平均値が17を越え、正答率が85%に達した。

表2 ゲーム条件別、次元別形成的授業評価

		2回目	4回目	6回目
3-2 OG群	成果	2.33(3)	2.54(4)	2.70(5)
	意欲関心	2.93(4)	2.74(3)	2.92(4)
	学び方	2.48(3)	2.65(4)	2.76(4)
	協力	2.93(5)	2.98(5)	2.96(5)
	総合評価	2.63(4)	2.70(4)	2.82(5)
3-3 EG群	成果	2.52(4)	2.65(4)	2.63(4)
	意欲関心	2.98(4)	2.95(4)	2.93(4)
	学び方	2.60(4)	2.68(4)	2.69(4)
	協力	2.88(5)	2.68(4)	2.95(5)
	総合評価	2.72(4)	2.78(5)	2.78(5)
4-4 BG群	成果	2.51(4)	2.86(5)	2.76(5)
	意欲関心	3.00(5)	2.97(4)	3.00(5)
	学び方	2.59(4)	2.77(4)	2.88(5)
	協力	2.94(5)	2.77(4)	2.94(5)
	総合評価	2.73(4)	2.89(5)	2.88(5)
4-4 NG群	成果	2.28(3)	2.80(5)	2.81(5)
	意欲関心	2.96(4)	3.00(5)	2.98(4)
	学び方	2.22(2)	2.77(4)	2.98(5)
	協力	2.96(5)	2.94(5)	2.98(5)
	総合評価	2.56(3)	2.87(5)	2.89(5)

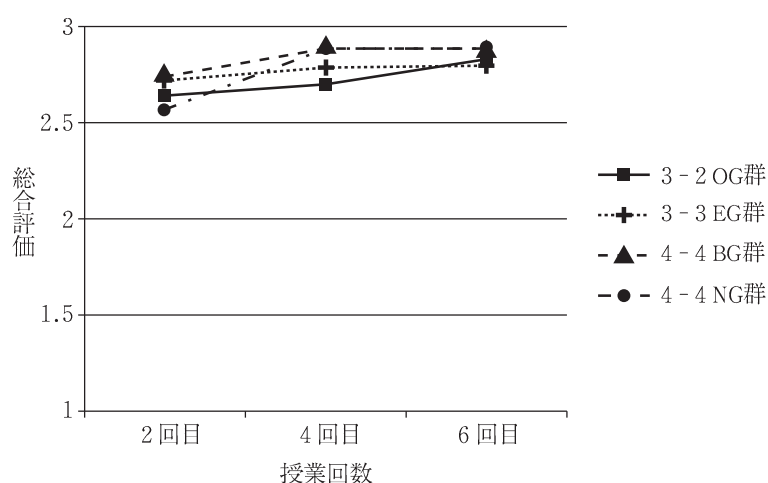


図2 ゲーム条件別の形成的授業評価の総合評価と授業回数との関係

このことは、どのゲーム条件も授業を通じて紙上に描かれたボール、ゴール、味方プレイヤー、相手プレイヤーの位置関係を概ね適切に把握し、正しいプレーを選択できるようになったことを表している。

3.2.2 設問毎の戦術的知識テストの統計分析

次に、全20問の得点の向上が、シュート、パス、ボールキープのどの設問の正答が増加したことによるものかを検討した。

表3は、単元前後の設問別戦術的知識テスト得点の平均を示した表である。シュートが最適なプレー選択となる問題について単元前後で、得点の増加が認められた。

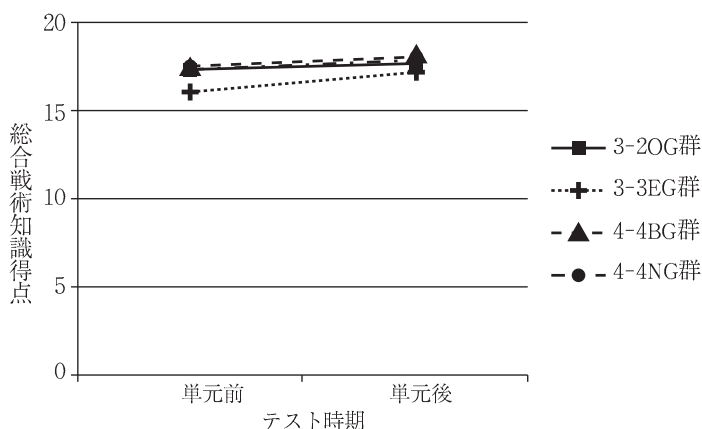


図3 単元前後の群別戦術的知識テスト得点 (全20問題)

表3 単元前後の群別、設問別戦術的知識テスト得点の平均と標準偏差

	全問題における正答数 (全20問)		シュートの問題 (全8問)		パスの問題 (全8問)		ボールキープの問題 (全4問)	
	単元前	単元後	単元前	単元後	単元前	単元後	単元前	単元後
3-2OG群	17.3±2.2	17.6±1.5	6.4±1.6	7.1±0.6	7.2±0.9	7.0±1.1	3.6±0.8	3.5±0.9
3-3EG群	16.1±3.8	17.2±1.9	5.9±1.8	6.4±1.3	6.9±1.7	7.2±1.0	3.3±1.2	3.6±0.8
4-4BG群	17.4±1.5	18.1±1.1	6.1±1.2	6.6±0.8	7.6±0.6	7.6±0.6	3.7±1.0	3.9±0.3
4-4NG群	17.5±2.1	17.8±1.5	6.9±0.8	6.9±0.7	7.3±1.3	7.3±0.9	3.3±1.0	3.6±0.9
分析結果	*		**		ns		ns	
	<		<		=		=	

** : p<.01 * : p<.05

全てのゲーム条件で6回目の授業後には、シュートが最適なプレー選択となる問題についての得点が増加し、戦術的知識テスト得点の平均値が17を越え、正答率が85%に達した。このことは、どのゲーム条件も授業を通じて紙上に描かれたボール、ゴール、味方プレイヤー、相手プレイヤーの位置関係、特にボール保持者の正面に相手がいるか、いないかを適切に把握し、シュートを選択できるようになったことを表していると考えられる。授業者がメインゲーム、タスクゲーム開始前に「ボールを受けてどうしてよいかわからない場合は、シュートする」よう指示をした。ゲームの中でシュートできる状況が理解できるようになり、紙上に描かれたボール、ゴール、味方プレイヤー、相手プレイヤーの位置関係からシュートを選択することができるようになったと推察される。

3.3 映像分析の結果

3.3.1 単位時間シュート数

単位時間シュート数は、それぞれのゲームで出現したシュート数を300秒あたりのシュート数 (全シュート/インプレー時間×300) に換算し、インプレー時間が異なるゲーム条件間で比較できるようにした。ゲーム条件、テスト時期いずれも有意な差は認められなかった (表4)。

3.3.2 単位時間パス数

単位時間パス数は、それぞれのゲームで出現したパス数を300秒あたりのパス数 (全パス/インプレー時間×300) に換算し、インプレー時間が異なるゲーム条件間で比較できるようにした。ゲーム条件、テスト時期いずれも有意な差は認められなかった (表5)。

表4 群別単位時間シュート数 (300秒あたり)

	pre	post
3-2OG群	22.7±2.2	18.4±5.2
3-3EG群	25.3±5.8	24.4±1.2
4-4BG群	27.3±5.1	23.3±3.9
4-4NG群	29.0±0.3	22.6±6.0

表5 群別単位時間パス数 (300秒あたり)

	pre	post
3-2OG群	78.4± 2.8	90.3± 8.4
3-3EG群	79.4± 0.2	88.4± 3.9
4-4BG群	76.7±17.3	76.5± 8.5
4-4NG群	83.4± 6.5	82.7± 3.1

3.3.3 困った・とりあえずシュート数の割合

本研究においては、状況判断力の向上という観点から、「困った・とりあえずシュート」に焦点をあて分析した。「困った・とりあえずシュート」が減少することは、ボール保持者が周りの状況を認識し理解できるようになったことを示すと考えた。表6は、ゲーム条件別の総シュート数の種類別シュート数の割合である。ゲーム条件、テスト時期いずれも有意な差は認められなかった。

さらに、状況判断の向上という観点から、「困った・とりあえずシュート」の頻度と「困った・とりあえず以外のシュート」の頻度に焦点をあて分析した。ゲーム条件ごとに「困った・とりあえずシュート」と「困った・とりあえず以外のシュート」数を単元前後で2×2の直接確率計算を用いて分析した。

その結果、3-3EG群において有意傾向が見られ、単元後 (post) は単元前 (pre) よりも「困った・とりあえずシュート」の割合が減少する傾向がみられた ($p=0.0694$ 両側検定) (表7)。

その他の群においては、有意な差が認められなかった。

表6 群別、総シュート数における種類別シュート数の割合

	3-2OG群		3-3EG群		4-4BG群		4-4NG群	
	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
相手から奪う・ドリブル	15(28.9)	7(19.5)	11(18.6)	11(23.4)	22(42.3)	21(46.7)	10(17.9)	14(28.0)
パス	5(9.6)	8(22.2)	6(10.2)	11(23.4)	12(23.1)	9(20.0)	8(14.3)	8(16.0)
困った・とりあえず	32(61.5)	21(58.3)	42(71.2)	25(53.2)	18(34.6)	15(33.3)	38(67.8)	28(56.0)
	シュート本数 (%)							

表7 群別、単元前後の「困った・とりあえずシュート」とそれ以外のシュート数とその割合

	3-2OG群		3-3EG群		4-4BG群		4-4NG群	
	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
困った・とりあえず	32(61.5)	21(58.3)	42(71.2)	25(53.2)	18(34.6)	15(33.3)	38(67.8)	28(56.0)
	ns		+		ns		ns	
困った・とりあえず以外	20(38.5)	15(41.7)	17(28.8)	22(46.8)	34(65.4)	30(66.7)	18(32.2)	22(44.0)
	シュート本数 (%)							
	+: $p < .10$							

3.3.4 意図的なパス数の割合

状況判断力の向上という観点から、「パスが繋がったのか、つながらなかったのか」よりも、パスが「意図的であったのか、意図的でなかったのか」に焦点をあて分析した。すべてのゲーム条件において、意図的なパスと意図的でないパスについて、単元前 (pre) と単元後 (post) で変化があったかを検証するために直接確率計算2×2による検定を行った。その結果、4-4BG群では、単元前 (pre) より単元後 (post) に意図的でないパスが有意に減少した ($p=0.0357$, 両側検定) (表8)。

表8 4-4BG群における単元前後の意図的、意図的でない総パス数

	pre	post
意図的	70(47.3)	88(59.9)
	*	
意図的でない	78(52.7)	59(40.1)
	パス本数 (%)	
	*: $p < .05$	

3.4 戦術知識・理解及びパフォーマンスと状況判断力の関連性

どの群も単元前 (pre) から、戦術的知識テストにおけるパス設問の正答率が高かった。パスに関する認識が強くあり、自分の前が空いていてシュートができる状況であってもパスをしようとしていたと推察される。授業者がメインゲーム、タスクゲーム開始前に「ボールを受けてどうしてよいかわからない場合は、シュートする」よう指示したことにより、困った・とりあえずシュートが意識付けられ、単元後 (post) では、自分の前が空いていたらシュートできることに気付き、それが紙上のテストのシュート設問の得点にも反映したのではないかと考える。

さらに、困った・とりあえずシュートの指示により、相手ディフェンスがパスの受け手をマークするのではなく、ボール保持者のシュートを意識するようになったことが考えられる。そのため、ディフェンスがシュートを防ごうとボール保持者の前に入るようになったことで、ボール保持者は状況を把握し、パスを選択できるようになったと推察される。

4 結論

本研究では、プレー原則を理解し遂行するという「ゲーム中の状況判断」を学習させるサッカー型の授業のあり方について、3対2アウトナンバーゲーム、3対3オープンナンバー及び4対4ビッグゴールゲームの3つのタスクゲームと1つの4対4通常ゲームにおけるゲームパフォーマンスの分析を通して検討した。形成的授業評価、戦術的知識テスト及び収録された映像をもとに、ゲーム中に発揮したシュートの質、パスの質について分析を行った。

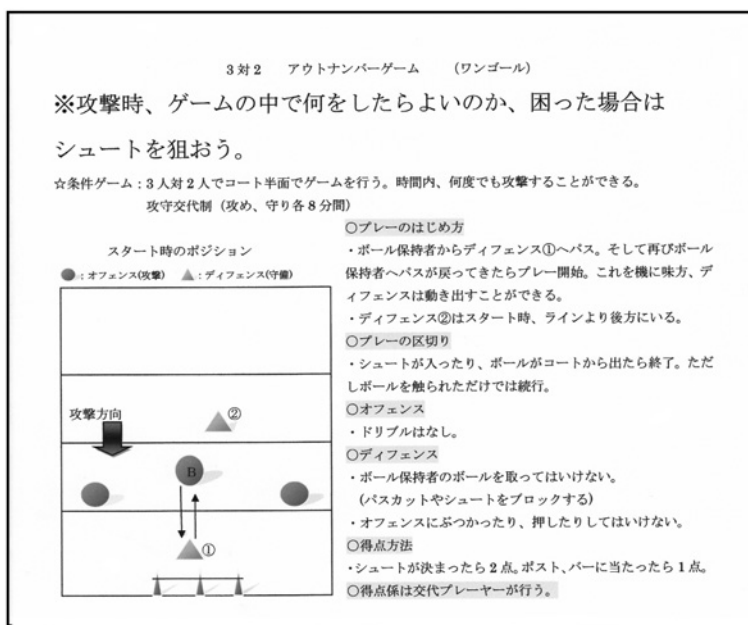
明らかになった点は、以下のとおりである。

- (1)すべてのゲーム条件において、学習者は学習成果（成果、意欲・関心、学び方、協力）を実感することができた。
- (2)すべてのゲーム条件において、学習者は、戦術的知識を高めることができた。特にシュートが最適なプレー選択となるボール、ゴール、味方プレーヤー、相手プレーヤーの位置関係に対する理解が深まった。
- (3)3対3オープンナンバーゲームは、ボールを持たない味方のサポート行動の学習を促進させる可能性があり、ボール保持者はボールを受ける時に周りの状況を把握しようとするようになった。
- (4)4対4ビッグゴールゲームは、ボールを持たない味方のサポート行動の学習を促進させる可能性があり、ボール保持者は意図的なパスが選択できるようになった。

以上の点から、「ボールを受けてどうしてよいかわからない場合は、シュートする」指示及び弾まない、転がりにくい新聞紙で自作した「新聞紙ボール」の使用は、学習を促進することが示唆された。さらに、サッカーの場合、3対3オープンナンバーゲームと4対4ビッグゴールゲームは、鬼澤らのバスケットボールの実践とは異なり、3対2アウトナンバーゲームに比べ、ボール保持者に時間的余裕を与え状況判断力の向上につながるゲームであることが明らかとなった。

注

- 1) 3対2アウトナンバーゲーム (3-2OG)⁽⁸⁾ の進め方、ルールの概要



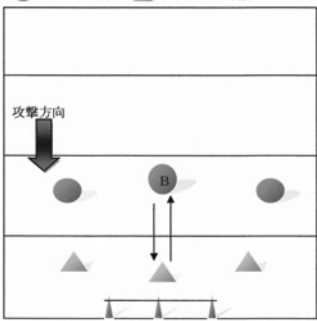
2) 3対3 イーブンナンバーゲーム (3-3EG)⁽⁹⁾ の進め方, ルールの概要

3対3 イーブンナンバーゲーム (ワンゴール)

※攻撃時、ゲームの中で何をしたらよいのか、困った場合はシュートを狙おう。

☆条件ゲーム：3人対3人でコート半面でゲームを行う。時間内、何度でも攻撃することができる。
攻守交代制（攻め、守り各8分間）

スタート時のポジション
●：オフェンス(攻撃) ▲：ディフェンス(守備)



攻撃方向

○プレーのはじめ方
・ボール保持者からディフェンスへパス。そして再びボール保持者へパスが戻ってきたらプレー開始。これを機に味方、ディフェンスは動き出すことができる。
・ディフェンスはスタート時、ラインより後方にいる。

○プレーの区切り
・シュートが入ったり、ボールがコートから出たら終了。ただしボールに触られただけでは続行。

○オフェンス
・ドリブルはなし。

○ディフェンス
・ボール保持者のボールを取ってはいけない。(パスカットやシュートをブロックする)
・オフェンスにぶつかったり、押ししたりしてはいけない。

○得点方法
・シュートが決まったら2点。ポスト、バーに当たったら1点。

○得点係は交代プレーヤーが行う。

3) 4対4 ビッグゴールゲーム (4-4BG)⁽¹⁰⁾ の進め方, ルールの概要

4対4 ビッグゴールゲーム

※攻撃時、ゲームの中で何をしたらよいのか、困った場合はシュートを狙おう。

☆条件ゲーム：4人対4人でコート全面でゲームを行う。
メンバー交代は各チームで行う。



ゴールエリア 4m

B：ボール

○プレーのはじめ方
・スタート時、ゴールが決まった時は中央から始める。

○プレーの区切り
・ボールがコートから出たら、出た場所から相手チームのキックインで始める。

○得点方法
・シュートが決まったら1点。
・ゴールエリア外からエリア内へパスが繋がると1点。
・ゴールエリア内からエリア内へパスが繋がると1点。
(ゴールエリア内での同じ人同士のパスには得点を認めない)

○得点係は交代プレーヤーが行う。

●：オフェンス
▲：ディフェンス
→：パス・シュート
～：ドリブル
.....▶：プレーヤーの動き

文献

- (1) 文部科学省：小学校学習指導要領解説体育編，東洋館出版社，p.72，2008.
- (2) リチャード・A・シュミット（調枝孝治監訳）：運動学習とパフォーマンス，大修館書店，p.7，1994.
- (3) 中川昭（杉原隆ほか編）：スポーツ心理学の世界，福村出版，pp.52-66，2000.
- (4) 中川昭：前掲書
- (5) 中川昭：ボールゲームにおける状況判断能力の規定要因としての戦術的知識，日本体育学会大会号，38，193，1987.
- (6) ヤーン・ケルン（朝岡正雄ほか監訳）：スポーツの戦術入門，大修館書店，pp.86-99，1998.
- (7) 末永祐介・川井明：「ドリルゲーム」と「タスクゲーム」は、何がどう違うのか？，体育科教育，57，38-40，2009.

- (8) 鬼澤陽子・小松崎敏・吉永武史・岡出美則・高橋健夫：小学校6年生のバスケットボール授業における3対2アウトナンバーゲームと3対3オープンナンバーゲームの比較—ゲーム中の状況判断力及びサポート行動に着目して—, 体育学研究, 53, 439-462, 2008.
- (9) 鬼澤陽子・小松崎敏・吉永武史・岡出美則・高橋健夫：前掲書
- (10) 中西充宏・辻延浩・後藤幸弘：児童のバスケットボールに見られる「だんご状態」を解消する方法—コート上に動ける範囲の制限線を設けないで—, 兵庫教育大学実技教育研究, 17, 1-9, 2003.
- (11) 長谷川悦示, 高橋健夫, 浦井孝夫, 松本富子：小学校体育授業の形成的授業評価票及び診断基準作成の試み, スポーツ教育学研究, 14(2), 91-101, 1995.
- (12) 鬼澤陽子・岡出美則・小松崎敏・高橋健夫：アウトナンバーゲームを取り入れたバスケットボール授業における状況判断力の向上—小学校高学年児に対する戦術的知識テスト—状況判断テストの分析を通して—, スポーツ教育学研究, 26(2), 59-74, 2007.
- (13) D. シーデントップ (高橋健夫ほか訳)：体育の教授技術, 大修館書店, pp.291-295, 1988.
- (14) 田中敏, 中野博幸：クイック・データアナリシス 10秒でできる実践データ解析法, 新曜社, pp.1-28, 2004.

Improvements in the decision-making ability in soccer games with task games in the PE classes of the university students

—Through analyzing the offensive performance—

Kiyoshi SAKAKIBARA* · Ryosuke TSUCHIDA* · Youhei FUNANAKA**

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the students' understanding of decision-making knowledge in soccer type games with numerically uneven sides (3 on 2), even sides (3 on 3) and even sides (4 on 4) scoring by passing to the player staying in front of the goal. The formative evaluation, tactical knowledge test and game performance in the main game were analyzed in order to examine the effectiveness of each task games. The results were as follows:

- (1) In all game conditions, students were able to realize learning outcomes (achievement, motivation and interest, how to learn, cooperation).
- (2) In all game conditions, students were able to enhance the tactical knowledge. They could select shoot watching the positional relationship among ball, goal and all players.
- (3) In even sides (3 on 3), students were able to grasp the situation receiving the ball in advance.
- (4) In even sides (4 on 4), there is a possibility of promoting learning support action without a ball, the ball holder could select some intentional paths.

* Music, Fine Arts, and Physical Education

** Miyazaki Elementary School