

# 小学校体育における中学年の侵入型ゲームの教材づくりとその検討

－「V字型ゴールハンドボール」ゲームの修正とその成果に関する分析－

岩田 靖	スポーツ科学教育講座
西沢 和彦	千曲市立埴生小学校
降旗 春希	駒ヶ根市立赤穂南小学校

キーワード： 侵入型ゲーム，戦術的課題，判断，明示的誇張，教材づくり

## 1. はじめに

本稿の目的は、小学校体育における「侵入型ゲーム」（ゴール・タイプ）の教材づくりについて、その実践的検討を試みることである。

筆者の一人・岩田は、「ボール運動」（ゲーム）の授業のコンセプトを「意図的・選択的な判断に基づく協同的プレイ」の探究として把握し、小学校中学年段階での「侵入型ゲーム」の導入について、信州大学教育学部附属長野小学校との共同研究の一環として実践・検討した「トライアングル・シュートゲーム」に関する報告をしている<sup>1)</sup>。この実践は、3年生を対象にしたものであったが、この授業において探究した発想の延長線上に位置づく4年生段階の教材開発とその検討が本稿の中心的な課題である。後述する実践は、西沢が長野県の研修派遣教員として附属長野小学校に在籍した2005年度の共同研究によるものである。

ここでの教材開発は、岩田が以前構想し、報告している「V字型ゴール」を採用したハンドボールのゲーム（「あっち・こっちシュートゲーム」）<sup>2) 3)</sup>の更なる修正版を意味している。

## 2. 「V字型ゴールハンドボール」の教材づくりの発想

近年、特にボール運動の領域（中学年では「ゲーム」領域）では、「やさしい教材づくり」の必要性が掲げられている。この根拠については、近年における子どもたちの運動能力や運動経験の様態、体育授業に費やせる時間的問題、そしてボール運動独自の現代的な指導論の動向などを指摘することができる<sup>4) 5)</sup>。これらの背景から導き出さうる今日的なボール運動の中核的テーマが「意図的・選択的な判断に基づく協同的プレイ」の探究である。

そこにおけるボール運動の授業像とは、単なる「競争」としての「偶然のゲーム」から脱皮し、子どもたちがプレイの状況判断・選択に十全に参加していけるところにゲームの面白さを保障する源泉を見出すとともに、ゲーム学習の教育的価値を認める考え方であると言ってよい。ここでは特に、ゲーム中での「戦術的気づき」（tactical awareness）の大切さが強調される。

「ゲーム」とはまさに競争の状態である。しかしながら、競争の状態を提示さえすれば、即座にゲームができるということではない。ましてやゲームを楽しめるようになるとは決して言えない。そして、ゲーム中での「判断」に苦しむような状況は、実質的にゲームに参加しているとは考えられないのである。

さてここで問題とする「侵入型」ゲーム（その中でも特に、ゴールにシュートするタイプのゲーム）では、有効な空間に侵入し、ボールを保持する（シュートにまで持ち込む）ことが攻撃側の主要な戦術的課題になり、それに向けてのチームのメンバーによる「協同的プレイ」をいかに意識化させることができるのかが学習指導の核心となる。ここにおいて、先の「戦術的気づき」、つまりゲームの特定の状況においてプレイヤーが「何をするのか（what to do?）」といった判断（意思決定）を豊富に学習させる必要が生じてくる。

ゲームでの成功は得点することであり（攻撃側）、それはゴールにシュートを決めることである。この意味では、侵入型のゴール・タイプのゲームの目指すべきところは子どもにとって

も極めて自明であると考えてよいであろう。しかしながら、そのレベルでの目標の自明性だけでは、この種の複雑な戦術的課題を解決していくことは難しいのが現実である。とりわけ、「侵入型ゲーム」は子どもたちにとって非常に課題性の高いゲーム群の領域なのである<sup>6)</sup>。いわば、「ゲームの中で何をしてもよいのか分からない」ために、実質的にゲームに参加できない子どもたちが多数存在しているのである。特に、常に流動するゲーム状況の中で、敵や味方のプレイヤーの位置どりに応じて「空間の意味」が刻々と変化することは、このようなゲームに慣れ親しんでいない子どもにとって非常に複雑なのであり、ゲーム理解が困難なのである。

そのため、少なくとも小学校段階では、シュートに有効な空間を明瞭にし、味方のプレイヤーとの関係で「シュートチャンス」を選択的に判断してプレイすることが、戦術的課題の解決に直結していくという一定の見通しや手掛かりを子どもたちに示唆するような仕掛けが既存のゲームの修正における工夫の視点となりうるのであり、また求められてもいるのである。

そこで、これまでそのような仕掛けの一つの方法論として筆者らが考案してきたのが、「明示的誇張」<sup>5) 7)</sup>による教材づくりである。「明示的誇張」とは、その名辞に示したように「誇張」(exaggeration)のバリエーションだと言ってよい。ここで「誇張」とは、イギリスのボール運動指導に関する「理解のためのゲーム指導論」(TGFU=Teaching Games for Understanding)の中で提唱されているゲーム修正の考え方であり、「フル・ゲーム(すべての固有な技術や戦術を備えた、大人によってプレイされるゲーム)の基本的なルールを保持しつつも、問題になる戦術的課題を誇張するように修正」することを意味している<sup>8) 9) 10)</sup>。

そのような「誇張」の一手法として位置づけられ得る「明示的誇張」は、「戦術的課題をクローズアップすることにおいて、子どもに戦術的気づき(判断)に基づいた『意図的・選択的プレイ』を促進させることに向けてなされる、子どもにとって明瞭な付加的ルールを伴ったゲーム修正の方略」<sup>5)</sup>である。この方略の教授学的意味は、以下のようなところに存在する。

- ①子どもにとってわかりやすさを提供するものであること。
- ②ゲームの戦術的課題解決に向けての主要な手掛かりを生み出すものであること。
- ③また、その手掛かりがチームのメンバーによる認識の共有を促進し得るものであること。

このような観点から、中学年(4年生対象)においてハンドボールを素材に構成したのが「V字型ゴール」を用いたゲームであった。そこではハンドボールの「ミニ・ゲーム化」(4対4人のゲーム)を前提に、中学年という段階を意識し、侵入型ゲーム群に共通する戦術的課題として、「シュートに有効な空間にボールを持ち込み、シュートチャンスを生み出したり、シュートチャンスを選択すること」をクローズアップする方向を探究し、とりわけ以下の観点からの明示的な誇張を企図していた。

- a) シュートに結びつく有効な空間を子どもたちにとってわかりやすくすること(有効な空間の明確化)
- b) シュートに有効な機会や状況を積極的に判断して攻めることができる場面を提供すること(子どもにとっての易しい「判断の選択肢」の設定)

「V字型ゴール」は、ゴール面に対応した左右の2つの有効空間を明瞭にし、その空間を意図的・選択的に利用して攻撃できるようになることを誘い出すため(「戦術的気づき」を方向づけたり、促進させるため)の「教具」(=あるいは「指導装置」[instructional device]<sup>11)</sup>)として考案したものである。この修正されたゲームを教材として用いた実際の実践では、かなり高い学習成果が導き出されている。また、その後、この教材に若干の改変を加えたゲームによる複数の授業実践が報告されており<sup>12) 13)</sup>、そこにおけるゲーム分析や授業評価(形成的授業評価・仲間づくりの授業評価)でも良好な学習成果を示すデータが得られている。

しかしながら、この「V字型ゴール」を採用したハンドボール・タイプのゲームにも問題がないわけではない。このゲームでは、4対4のゲームで、キーパーが1人だけゴールエリアに入って相手方のシュートのディフェンスができる。また、自チームのボール保持場面では、そ

のキーパーも攻撃に加わることができるとするルールを設定していた。したがって、実際にはゲーム中のフィールドプレイヤーはアウトナンバー状態の4対3となり、攻撃側がフリーのプレイヤーを確実に1人生み出すことができる。論理的には、攻撃側がフリーのプレイヤーを巧みに利用しながらプレイできるように仕組んだものとなっている。このことは単に攻撃側の有利な状況を設定してプレイを易くするためだけではなく、攻撃側の「戦術的気づき」を積極的に促進させることを意図している。

ただし、当然ながら3人のディフェンダーがV字型ゴールの両面を執拗にマークし、シュートコースを塞いでしまうような場面の出現もしばしばみられ、そのようなときには攻撃側のプレイが停滞してしまう状況が生起することになる。

通常、小学校での初期のゲームでは、子どもたちがボールに密集してしまう「団子型ゲーム」的な様相や、ゴールを結んだ中央の狭い空間での「直線型ゲーム」が頻発する。そこでは、意図的なパスによる攻撃空間の奪取という学習は非常に困難である。また、投能力の高い子どもが中心的に支配してしまうようなゲームでは、周囲にいる味方の存在に関係なく、ロングシュートがが主要な攻撃方法になることも少なくない。そこで、「V字型ゴール」の採用は、正面からのシュートの成功率を低くし、サイドの空間を利用せざるを得ない状況を生み出すためのものであった。このため、上記のような攻撃の停滞場面では、シュートの有効性の低い中央の空間の意味が低減し、そこでのプレイを有用に使いこなせないという問題を抱え込むことになってしまうのである。この問題を打開しつつ、「V字型ゴール」を利用する意図をさらに実現可能なようにゲームを再修正することがここでの大きな課題である。

### 3. 修正版「V字型ゴールハンドボール」の教材づくりの視点

前述したように、「V字型ゴール」のよさを踏襲しつつ、とりわけ、ゴールの中央正面を積極的に活用することが、前提となっている「意図的・選択的な判断に基づく協同的プレイ」をよりよく探究できることに結びつく再修正を考えたい。つまり、「戦術的気づき」をより豊富に学習させる方向の追究である。

ここで次のことを確認しておきたい。それは、「戦術的気づき」は、当然ながら「ボールを持ったプレイヤー」と「ボールを持たないプレイヤー」相互の状況において生起することであり、その時々に変化する双方の立場において「何をするのか?」についての判断に基づいた「ボール操作の技能」、および「ボールを持たないときの動き」が具体的行為になっていくことである<sup>5)</sup>。そのことは、「ボールを持ったプレイヤー」と「ボールを持たないプレイヤー」における戦術的思考を促し、それらのプレイヤー相互の予測・判断の一致を誘発する媒体としてルールを考えていくことの必要性を焙り出すことになるであろう。まさにそこに「明示的誇張」の探究のターゲットが存在している(図1)。

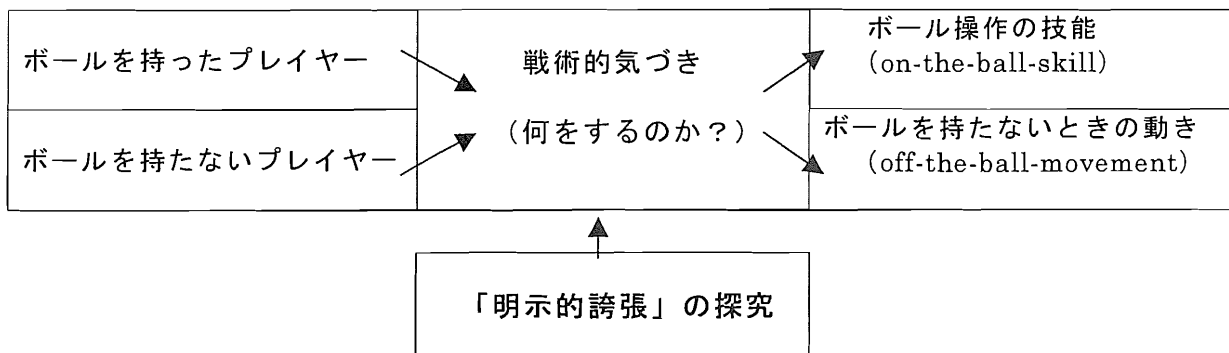


図1 「明示的誇張」の探究の視点

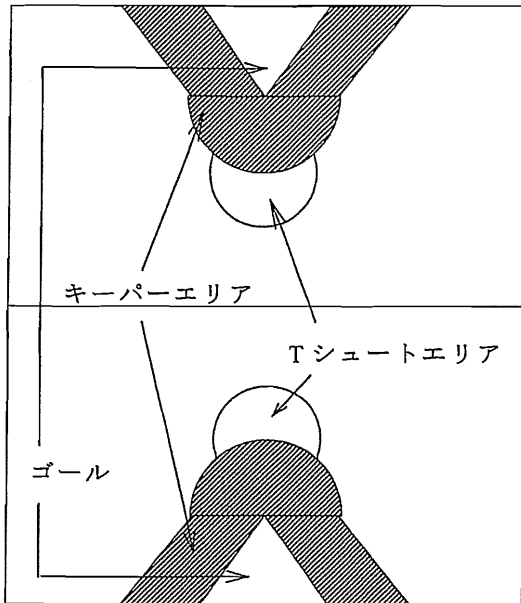


図2 ゲームのコート

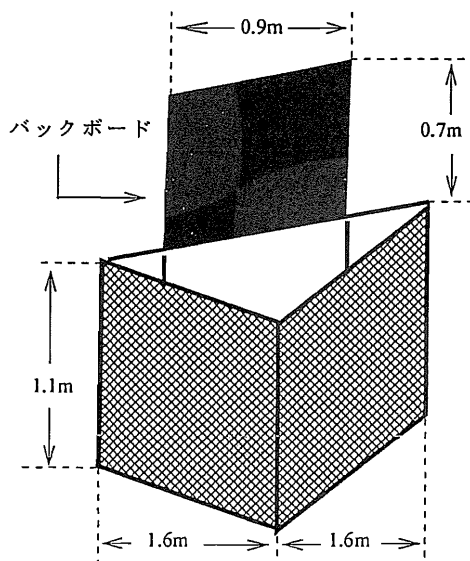


図3 ゴールの形態

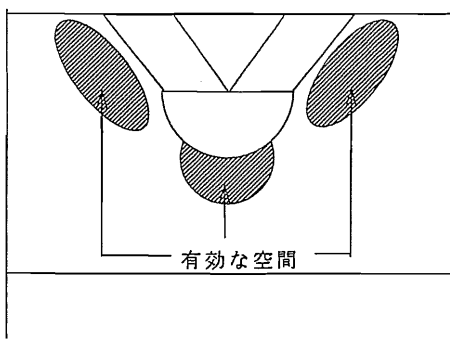


図4 ゴール周囲の有効空間

そこで、再修正を加えて以下のようなゲーム条件 (game condition) を採用することにした。

#### (a) コートの設定

図2のようなコートを設定した。広さは小学校体育館において2面設定できるバスケットボール・コートと同様である。V字型ゴール面から3m幅の「キーパーエリア」を設けた。また、バスケットボールコートのフリースローサークルの一部を利用して、「トライアングル・シュート (Tシュート) エリア」とした。

#### (b) ゴールの形状とシュート方法

図3に示したゴールを準備した。正三角形の前面2面、および三角形の上面枠の中にシュートを決めれば得点となる。この上面枠の中へのシュートが「トライアングル・シュート」(Tシュート) であり、トライアングル・シュートエリアにパスでボールを持ち込めば、枠の中への直接のシュートおよび「バックボード」を利用したシュートを打つことができることとした。

#### (c) ゲームの構成人数

ゲームはコートをセンターラインでグリッドに区切り、双方のハーフコートに攻撃3人・守備3人、計6対6人のゲームを構成した。

なお、守備は2人がフィールド・ディフェンダー、1人がキーパー役となる。したがって、ハーフコートでの実際のフィールド・プレイヤーによる攻防は3対2の状態を生み出すことになる。

このようなゲーム条件を設定することによって、図4に示すような3箇所へのシュートに有効な空間が子どもにとってわかりやすく提示されることになる。ゴール正面の空間もシュートに積極的に絡められるようにすることによって攻撃側の3人のプレイヤーを、「ディフェンダーに守られていない空間」「シュートに有利な空間」をより意識的に選択・判断するゲーム学習に誘い込むことができるであろう。なぜなら、ディフェンダー2人で3箇所の有効空間を守らなくてはならなくなるからである。

また、攻撃側のボールを持ったプレイヤーが他のオフェンスの仲間2人を意識する度合いも高まっていくに違いないと思われる。

つまり、ここでの「ゲーム修正」の手続きを

極めて単純に表現すれば、ゲームの中での「よりよい『判断』がシュートチャンスを生み出すこと」、あるいは、「シュートの成功率はよりよい『判断』に支えられていること」を促進する方策を指向することだと言い得るであろう。つまり、個人の「ボール操作能力」の高さが前面に出るゲームではなく、「判断のよさ」を軸に据えることによって、まさにメンバー相互の「協同的プレイのよさ」を際立たせる工夫である。そのようなゲームであってこそ、運動技能の高低（個人差）を越えて、子どもたちみんながゲームに関与でき、ゲームの中での存在感を増幅できる学習を提供し得ると考えるのである。

その他、主要なルール等は以下のものである。

表 1 修正版・V字型ゴールハンドボールの主要なルール

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・ゲームはオフェンス 3 人、ディフェンス 3 人（そのうち 1 人はゴールキーパー）が参加する。</li> <li>・ゲーム時間は、前半 3 分、後半 3 分のトータル 6 分間とし、前後半でオフェンスとディフェンスを入れ替える。</li> <li>・ゴールキーパー以外のプレイヤーはキーパーエリアに入ってはいけない。</li> <li>・オフェンス側がボールをコート外に出してしまったり、ディフェンス側がボールをキープした場合には、ディフェンス側の攻撃となり、センターサークルからリスタートする。</li> <li>・ドリブルはなし。</li> <li>・ボールを保持しているプレイヤーは 3 歩まで歩くことができる（判定はゆるやかなルール）。</li> <li>・ボールを持っているプレイヤーから直接ボールを奪い取ることはできない（コールド・ディフェンス）。</li> <li>・Tシュートエリアからのみトライアングル・シュートを打つことができる。</li> </ul> |
|---|

なお、ボール運動の授業においては、そこで使用するボールの選択に注意を払わなくてはならない。その必要性は特に次の 2 つの視点から説明できるであろう。1 つは、子どもたちの運動技能の範囲において、使いやすいものであること、もう 1 つは子どもたちにボールに対する恐怖心を抱かせないことである。本実践では、「ミカサ・アデランテ・ハンドボール 1 号球」（ゴム製：130～150g）を用いた。このボールの空気圧を若干低くして、軟らかく、また握りやすくするように工夫している。

#### 4. 授業における「戦術的思考」を促す指導

ここで実践研究の対象とした授業は、以下の実践校、対象、期間等で行われた。

実践校： 信州大学教育学部附属長野小学校 4 年生（1 クラス）

実践期間： 2005 年 11 月中旬～12 月上旬（全 10 時間扱い）

実践者： 西沢和彦

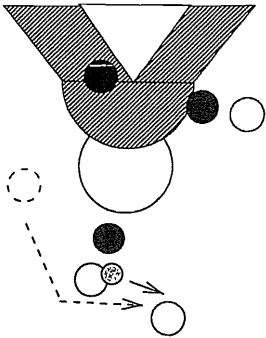
クラス全体を 6 チームに編成し（1 チーム 6～7 人）、チーム学習（練習）及びゲームを中心に単元を構成し、展開した。

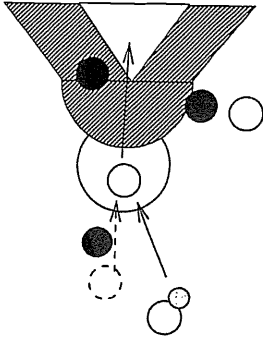
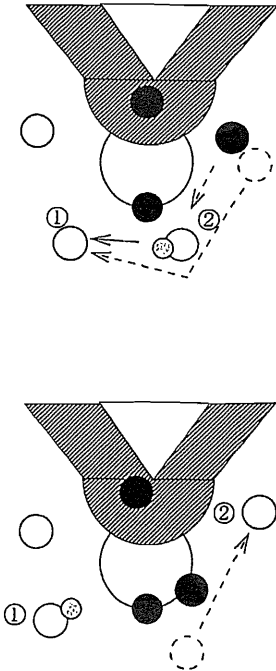
第 2 時以降、毎時 2 コートに 3 チームずつ分かれ、3 チームの総当り形式のゲーム（したがって 3 ゲーム）を実施している。

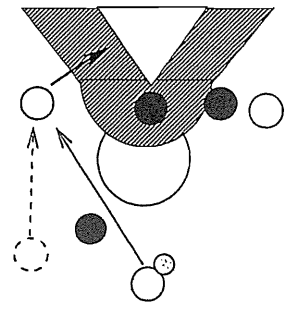
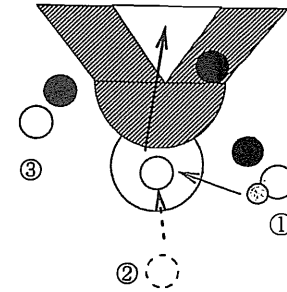
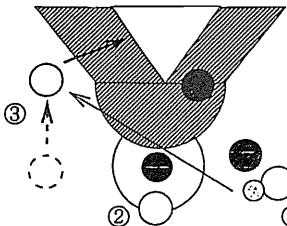
さて、単元展開を通して子どもたちの「戦術的気づき」を促す指導が行われた（クラス全体のミーティング場面、チーム毎の作戦タイム場面、終わりの全体ミーティング場面）。そこでは、コートやプレイヤーの位置を示すモデル図や授業の中で実際に行われたゲームの VTR を利用しながら教師の「発問」を中心に子どもたちの思考に働きかけていった。主要には、攻撃側のプレイヤーの動き方についての指導であり、とりわけ、「ボールを持たないときの動き」（off-the-ball movement）を強調した。なお、通常このような侵入型のゲームではディフェンスが強くなる傾向にあるため、特に守備については意図的な働きかけは行っていない。

ここでは本実践の単元展開に関する概略的な流れを示すとともに、ゲームにおける子どもたちの「戦術的気づき」を高めていくために組織された「発問－応答」の一部を取り上げておきたいと思う（表 2）。

表2 単元の主要な展開と「戦術的気づき」に関する指導

<p>第1時</p>	<p>○オリエンテーション (ルール説明・グルーピング等) ○練習 ○試しのゲーム ○ゲームを終えての感想発表</p>	
<p>第2時</p>	<p>授業の展開 ○ルールの確認 ○全体ミーティング ○チーム練習 ・ゴールが使えない間は、「作戦ボード」を使ってチーム内で話し合いをする。 ○ゲーム1・2・3 ○終わりの全体ミーティング</p>	<p>戦術的気づきの指導 (発問と応答) T:教師 S:子ども ○チーム内のミーティング場面 T:「今日がんばりたいことは何?」 S:「パスをもらうこと。」 T:「どうやってもらえればいいの?」 S:「もし、もらえなかったら、近くにくればいいんだよ。」 「その後はトライアングル・シュートをねらう。」 ○ゲーム終了後の全体のミーティング場面 T:「今日は何をがんばりましたか?」 S:「今日はパスがうまくできてよかったです。」 T:「他にもみんなの感想を知りたいので、この紙に感想を書いてね。」(→次時への学習問題へ)</p>
<p>第3時</p>	<p>○全体ミーティング ・フリーになるメンバーを使うことができそうだと見通しを持たせる。 ○チーム練習・作戦タイム ○ゲーム1・2・3 ○終わりの全体ミーティング</p>	<p>○全体ミーティング場面 T:「前回のみんなに書いてもらった感想の中で、『パスを出し合って、守りの人やキーパーを動かしてシュートを決めるのが楽しい』という意見がありました。」 S:「パスをしていると守りの人が追いつけなくなって空く時があった。」 S:「パスをしていると守りの人は誰をマークしていいかわからなくなって攻めることができる。」 T:「じゃあ、今日はみんな『守りやキーパーの人を動かして、いない間にシュートを打つことができそうかな』ってことを考えてやってね。」  ○終わりの全体ミーティング場面 T:「今日は守りがいないときにシュートが打てたかな?」 S:「マークされている時に、ボールに寄って行ったら反対側が空きだった。」 T:「じゃあ、守りの人を動かすことができたんだね。」</p>
<p>第4時</p>	<p>○全体ミーティング ・はっきりしてきた課題『ボールを持っていない人はどう動いたらいいだろうか』(「サポート」の動きの大切さ) ○チーム練習・作戦タイム ○ゲーム1・2・3 ○終わりの全体ミーティング</p>	<p>○全体ミーティング場面 T:「守りやキーパーがいない間にシュートするにはどうしたらいい?」 S:「マークされていない人にパスすればいい。」 S:「でも、自分がマークされているとパスを出しにくいよ。」 T:「どうすればもらえるかな?」 S:「近づいてもらう。」 T:「ボールを持っていない人はパスをもらえるように動けばいいね。」</p>
<p>第5時</p>	<p>○全体ミーティング ・5秒ルールの追加 ○チーム練習・作戦タイム ・作戦ボードを用いて動き方の見通しを語り合う場の設定 ○ゲーム1・2・3 ○終わりの全体ミーティング</p>	<p>○全体ミーティング場面 T:「ボールを持っていない人はどう動いたらいいのかな?」 S:「近づいてパスをもらえばいい。」 S:「マークされてない人が、パスをもらいやすい場所に動けばいい。」  ○チーム毎の作戦タイム場面 (図) T:「この状態の時、空いているのは誰?」 「この人はどうすればいいかな?」</p> 

		<p>S：「ボールを持っている人の後ろを回ってもらいに来ればいい。」                  S：「その後、トライアングル・シュートゾーンに動いてシュート」</p> 
<p>第6時</p>	<p>○全体ミーティング                  ○チーム練習・作戦タイム                  ○ゲーム1・2・3                  ○終わりの全体ミーティング</p>	<p>○全体ミーティング場面                  T：「シュートを打つにはどうすればいいかな？」                  S：「ノーマークの人にパスを出す。」                  T：「ノーマークの人はどうやって動けばいい？」                  S：「パスの届くところまで近づけばいい。」                  T：「そうすればパスがつながりそうかな？」                  S：「でも、あんまり近づきすぎてもだめだよ。」                  T：「じゃあ、今日は近づく距離と近づき方を考えながらやってみよう。」</p> <p>○終わりの全体ミーティング場面                  T：「ボールを持っていないときの動きはどうだったかな？」                  S：「僕はマークされてなかったけど、近づいてもらったら、そこからチャンスができた。」                  S：「私は近づいてもらえなかった。」                  T：「どういうとき？」                  S：「守りの人にボールを持っている人と私の2人を守られちゃった。」 (→次時の学習課題へ)</p>
<p>第7時</p>	<p>○全体ミーティング                  ・ボール保持者に近づいてパスを受けている友達の姿をVTRで紹介する場面の設定。                  ○チーム練習・作戦タイム                  ○ゲーム1・2・3                  ○終わりの全体ミーティング</p>	<p>○全体ミーティング場面                  T：「前の時間に『困ってしまった』って人がいました。」                  S：「ボールを持っている人の近くに行ってもマークされてボールをもらえなかった。」                  T：「同じ状況で面白いことをしていたチームがあったからビデオで紹介するね。」 (→VTR)                  S：「手渡しパスをしている。」                  S：「その後、また動いてる。」                  T：「この①の人はマークされていたけどパスをもらうことができたね。」                  T：「今日は、『マークされていてもパスをもらうことができるか』ということを考えてやってみよう。」</p>  <p>○終わりの全体ミーティング場面                  T：「今日、『マークされていたけど、パスがもらえた』っていう人？」                  S：(多くの子どもたちが挙手)                  T：「マークされている人も、そうでない人も、動くのが大切なんだね。」</p>

<p>第8時</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○全体ミーティング</li> <li>○チーム練習・作戦タイム ・ディフェンスの位置によって変化する動き方をチームで試す。</li> <li>○ゲーム1・2・3</li> <li>○終わりの全体ミーティング</li> </ul>	<p>○全体ミーティング場面</p> <p>T:「ボールは近づけばもらえることはあるけど、それだけでももらえるかな？」</p> <p>S:「もらえない。」 (多くの子どもが応答)</p> <p>T:「こういうときはどうする？」</p> <p>S:「こうやって空いているところに動く」(図)</p> <p>T:「そうやって動けばシュートにつながりそうだね。」 「今日は、『ディフェンスの位置を考えながら動く』ことを考えてね。」</p> 
<p>第9時</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○全体ミーティング</li> <li>○チーム練習・作戦タイム ・ディフェンスの動きによって変化する動き方をチームで試す。</li> <li>○ゲーム1・2・3</li> <li>○終わりの全体ミーティング</li> </ul>	<p>○チームの作戦タイム場面</p> <p>T:「①の人がボールを持っている時には、誰がシュートに行く？」</p> <p>S:「②の人がTシュートエリアに入ってシュートだよ。」(図)</p> <p>T:「③についていたディフェンスの人が②をマークしたらどうする？」</p> <p>S:「そしたら、③の人にパスしてシュート。」(図)</p>  
<p>第10時</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○全体ミーティング</li> <li>○終わりの全体ミーティング</li> <li>○チーム練習・作戦タイム</li> <li>○単元のまとめ</li> <li>○ゲーム1・2・3</li> </ul>	

5. 学習成果を確認するゲーム分析

さて、この授業におけるゲームの主要なねらいは、シュートに有効な空間にボールを持ち込むこと、また、シュートに有効な状況を判断して攻撃すること（「協同的プレイ」を達成すること）であるため、その視点からVTRによるゲーム分析を試みている。

編成した6つのチームのうち、無作為に2チームを抽出し、第2時以降にプレイされた全ゲームをVTR収録し、ゲーム分析の対象とした。ここでは特に、以下の2つの視点からゲーム分析の結果を報告する。

(1) 攻撃場面において有効空間にボールを持ち込み、シュートできる割合

まず第1に、対象とした2チームのゲームにおいて、自チームがボールを保持した攻撃場面（オフェンスとしてセンターサークルからスタートもしくはリスタートした場面）を抽出し、表3のようなカテゴリーで攻撃の様相を区分することによって、各パターンの出現頻度について単元を通した変化を算出している（表4）。データは各時間に行われた2チームのゲームの



総計である。また、図5はその頻度のパーセンテージをグラフ化したものである。

当然ながら、ここで達成してほしいのはAパターンである。表4、図5に示されているように、時間によって若干の揺れはありながらも、単元の進展に伴って確実にAパターンの出現頻度が向上しているのがわかる。また、適当でない状況や空間からシュートを打ってしまう行動を指し示しているBパターンの割合も時間を追うごとに明瞭に減少している。

これらのデータから、ディフェンスにマークされずに有効空間にボールを持ち込んで攻撃することが子どもたちの主要な課題として意識され、学習されたと判断してよいであろう。いわば、「偶然のゲーム」が繰り返されたのではなく、明らかに「意図的で選択的」なプレイ行動が学ばれていったと理解できる。

表3 ゲームにおける攻撃場面の分類カテゴリ

シュートまで持ち込む	Aパターン	ゴール前の有効な空間にディフェンスにマークされずにボールを持ち込んで、チャンスを創り出し、シュートする。
	Bパターン	明らかにシュートに適当でない空間や状況からシュートをする。 ・ゴール前の有効空間以外の空間からシュートをする。 ・無意図的なロングシュートをする。 ・ゴール前にフリーの味方がいると同時に、自分がディフェンダーにマークされている状況でシュートする。
シュートに持ち込めない	Cパターン	ゴール前の有効空間にボールを持ち込もうとしたが、パスのミスや相手のインターセプトなどによって、シュートに繋がらない。

表4 各パターンの出現回数と出現頻度 (括弧内は%表示)

	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時	第9時	第10時
Aパターン	16 (33.3)	24 (47.1)	22 (50.0)	23 (46.9)	30 (51.7)	39 (65.0)	24 (52.2)	30 (60.0)	43 (76.8)
Bパターン	19 (39.6)	17 (33.3)	8 (18.2)	10 (20.4)	11 (19.0)	8 (13.3)	9 (19.5)	9 (18.0)	5 (8.9)
Cパターン	13 (27.1)	10 (19.6)	14 (31.8)	16 (32.7)	17 (29.3)	13 (21.7)	13 (28.3)	11 (22.0)	8 (14.3)

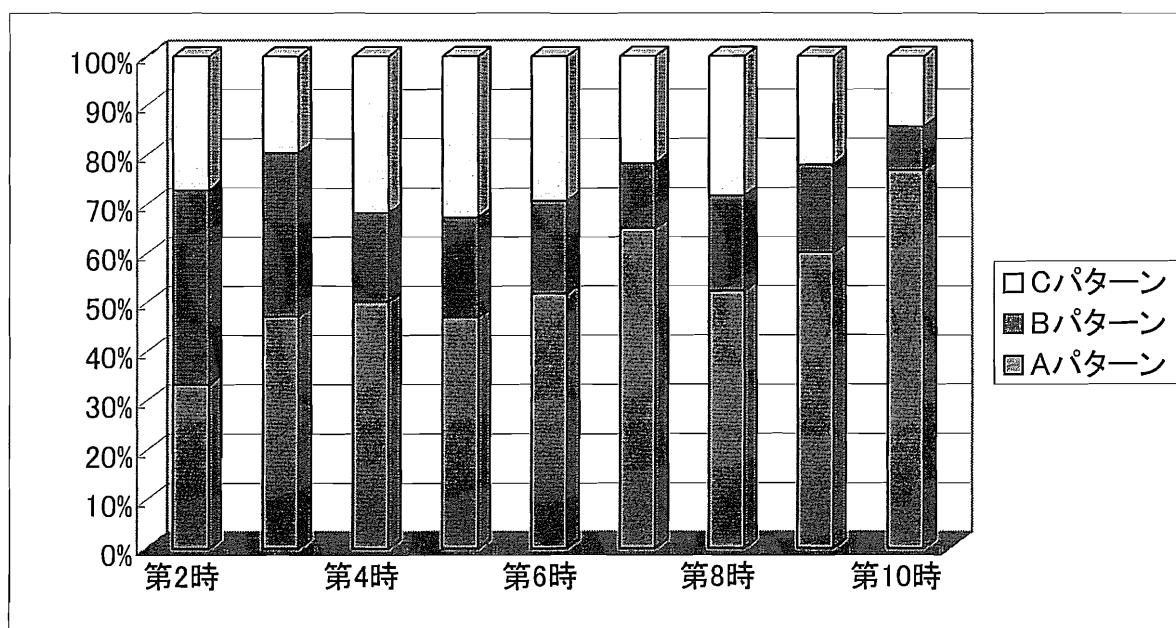


図5 各パターンの出現頻度の変化

なお、以前に構成した「V字型ゴールハンドボール」の難点であった、両サイドを守備側に執拗にマークされた場合の「ゲームの停滞」に関しては、ゴール正面をシュートに結びつく有効な空間として積極的に利用できるようにしたことにより、ほぼ完全に払拭されたと言える。そのことに関し、ここではデータを添えて示し得てはいないが、実際のゲーム中にそのような場面の出現が殆どみられなかったのは事実である。有効空間の数とディフェンスの人数の設定（3つの有効空間を2人のディフェンダーが守る）が良好に機能したと言える。

## (2) 有効空間でディフェンスされた状況下での行動の変化

このゲームでは得点しやすい3つの空間を設定している。その意味は、ゲームの状況に対応しながら（味方や相手の位置どりに応じて）シュートの決まりやすい空間を「意図的・選択的」に奪取する「判断」行動を増幅させることにある。つまり、シュートチャンスをよりよく生み出すための行動である。

そこで、ゲーム中に次のような状況下に置かれた場合の「判断」の学習成果を一つの指標として考え、データ収集を行った。それは、攻撃場面において、パスによって有効空間にボールを持ち込んだ際、ボールを保持したプレイヤーにディフェンスがマークしている場面を抽出し、そのプレイヤーのその後の行動を「シュート」（ディフェンスに付かれた不利な状況下でシュートする）と「パス」（よりよい状況に位置している味方にパスをする）の2つに大別して記録した。つまり、「意図的・選択的」な判断行動が学習されていけば、単元展開の進行において、ディフェンスされた状況における成功率の低いシュート（いわば強引とも表現できるようなシュート）は減少していき、味方のプレイヤーとの協同においてよりよいシュートチャンスを生み出すパスの割合が増加するであろうという予想の基にである。このデータは表5に示されている。

表5 有効空間でディフェンスされた状況下での行動の変化（括弧内は%表示）

	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時	第9時	第10時
シュート	14 (77.8)	15 (46.9)	8 (53.3)	10 (45.5)	11 (37.9)	6 (33.3)	9 (23.7)	9 (36.0)	4 (23.5)
パス	4 (22.2)	17 (53.1)	7 (46.7)	12 (54.5)	18 (62.1)	12 (66.7)	29 (76.3)	16 (64.0)	13 (76.5)

ここでも授業時間による両者の出現頻度の変化は一定ではないものの、単元中盤以降にはシュートとパスの割合が完全に逆転し、「シュートチャンス」を生み出すための積極的な判断がなされるようになったと解釈してもよいであろう。

このことは当然ながら、「ボールを持ったプレイヤー」としての自己の状況とともに、「ボールを持たないプレイヤー」である味方のメンバーの状況を認知し、次のゲーム展開に向けての行動を選び取っていく学習の成果として理解できる。

## 6. おわりに

本実践研究では、「侵入型ゲーム」の教材づくりにおいて、「明示的誇張」の論理を生かしたゲーム修正に基づきながら、「V字型ゴールハンドボール」の再構成について実際のゲームにおける学習成果を添えて記述した。

特に、学習成果に関わるゲーム分析については2つの視点から単元展開における変化を示したが、およそ期待通りの結果が得られたと考えてよいであろうと思われる。つまり、ゲームの中での「判断のよさ」がゲームでの成功を大いに左右する教材づくりの手法の成果である。

最後に改めて指摘しなければならないのは、筆者らは決してゲームにおける「ボール操作能

力」の大切さを否定しているわけでも、過小評価しているわけでもないことである。強調したいのは、「意図的・選択的な判断に基づく協同的プレイ」の探究とは、ボール運動の授業づくりのベースだという視点である。

すなわち、子どもにとっての「オーセンティックな（本物の；真性な）ゲーム学習」は、そのことを基盤にしてこそ成立するものであると主張したいのである。そこでの「本物のスポーツ」とは、直ちに大人によってプレイされる既成のスポーツ種目を意味しているわけではなく、「子どもの能力の範囲において十全に機能するゲーム」と言ってよいであろう。

## 【文献】

- 1) 西村政春・岩田靖（2005）小学校中学年における侵入型ゲームの教材開発と授業実践の検討－「明示的誇張」の論理を生かしたシュートゲームの工夫，信州大学教育学部・学部附属共同研究報告書（平成16年度），pp.135-146
- 2) 岩田靖（2003）小学校中学年における侵入型ゲームの授業実践の検討－ハンドボールのゲーム分析，高橋健夫編，体育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，pp.103-106
- 3) 北原準司・中村博一・岩田靖（2003）小学校体育における侵入型ゲームの授業実践－戦術行動の視点からみた「課題ゲーム」の検討，信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要・教育実践研究（4）：75-84
- 4) 岩田靖（2004）ボール運動の授業づくりにおける今日的課題，長野体育学研究（13）：17-42
- 5) 岩田靖（2005）小学校体育におけるボール運動の教材づくりに関する検討－「侵入型ゲーム」における「明示的誇張」の意味と方法の探究，体育科教育学研究21（2）：1-10
- 6) 藤井喜一・岩田靖・佐藤靖（2003）球技の分類と学習内容を考える－ハンドボールを素材にして，体育科教育51（5）：10-17
- 7) 岩田靖（2003）バスケットボールの教材づくりと授業成果の検討，高橋健夫編，体育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，pp.107-111
- 8) Thorpe, R., Bunker, D., & Almond, L. (1986) A Change in Focus for the Teaching of Games. In Pieron, M. & Graham, G. (Eds.) Sport Pedagogy: The Olympic Congress Proceedings, Vol. 6. Champaign, IL: Human Kinetics. pp.163-169
- 9) 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）：9-22
- 10) 岩田靖（2005）技術指導からみた体育－体育における技術・技能・戦術の意味，友添秀則・岡出美則編著，教養としての体育原理，大修館書店，pp.70-77
- 11) Siedentop, D. (1983) Developing Teaching Skills in Physical Education. Mayfield; 高橋健夫他訳，シードントップ・体育の教授技術，大修館書店
- 12) 井上英記・清水由・日向ちひろ・福ヶ迫善彦・細越淳二（2005）小学校体育授業におけるハンドボール型ゲームの実践的検討－「できる」「わかる」「楽しい」教材づくりと実践から，体育授業研究（8）：17-24
- 13) 細越淳二（2006）体育授業に体育的イベントを関連させて学級集団を高める，教育研究61（1）：23-25

（2006年5月1日 受理）