

「ゲーム」における子どもの学びの実践事例 - 「こっち・あっち・おじゃま」に着目して -

鈴木 一成* 中嶋 悠貴**

* 保健体育講座

** 名古屋市立鶴舞小学校

Case Study of Children's Learning in Physical Education Game: Focus on "Here, There, Ojama"

Kazunari SUZUKI* and Yutaka NAKAJIMA**

*Department of Physical Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

**Tsuruma Elementary School, Nagoya 466-0064, Japan

I. はじめに

私たちは学校現場へ伺う機会がある度に、授業前後の業間、いわゆる休み時間を拝見させていただく。たった5～10分程度の中で、チーム決めがあり、全校の子どもたちが入り乱れる中にコートやゴール、プレイの制限等の暗黙のルールが存在する。新たなメンバーは「いれて!」の意思表示と受け入れる側の「いいよ」の理解があれば、誰でも参加可能なシステムのようなのである。新参者でも即ゲームの中へ入り、必要な時に必要なルールが伝えられていき、とにかくゲームが優先されていく。チャイムが鳴ると、「サッカーをやった」「バスケットをやった」「勝った」「負けた」と満足して教室へ帰っていく。繰り返しになるが、たった5～10分である。その光景は、毎回驚くばかりである。

その休み時間に、球技の原型となるものがないかと考えるようになったのは、日頃から体育授業でのゲームづくりの難しさに直面していたからである。ある休み時間に、その球技の原型ではないかと思う大きな発見があった。一人の子どもがボールを持って運動場へやってきた。仲間たちはまだ教室から出てくる様子が見えなかった。その子どもは、プールの壁に向かってボールを投げ、跳ね返ってくるボールを捕り、再び壁を使っての投捕で仲間の登場を待っていた。すると、友達が1人現れ、2人でキャッチボールが始まった。その2人の投捕を阻止する3人目の友達が現れた。「おい、おじゃま、するな!」と言いながら、先の2人は3人目の友達にボールを捕られないように「こっち!」とか「あっち!」と言いながらボールを投げたり捕ったりした。ボールを捕られてしまったら、「おじゃま」が

交代となり、しばらくそのゲームが続いた。結局、その「休み時間」には、他の仲間たちは運動場に姿を見せず、そのゲームが続けられ、やがて、チャイムが鳴った。3人は満足そうに教室へ帰っていった。

この子どもたちのゲームはとてもシンプルであった。「こっち」から「あっち」へとボールを通すことと、その阻止をする「おじゃま」というものであった。この「こっち・あっち」とその「おじゃま」という構造は、球技のあらゆる状況に存在すると思った。これが本実践事例の着想に至った出来事である。

この構造でゲームをみると、小学校現場に広く知られている教材の一つである「ドッジボール (Dodge ball)」に疑問が生じる。「ドッジ (dodge)」とは「すばやく身をかわす」という意味であることから、「ドッジボール」は「ボールをかわすゲーム」であり、その競争課題は「ボールを人というターゲットに当てること」「当てられないようにボールをかわす」ことにある¹⁾。

しかし、球技といわれる多くのゲームを概観すると、「敵に当てる」という行為は少なく、むしろ、攻撃であれば「敵に当てない」でシュートやパスコースを見付けていくことが求められる。さらに、守備であれば、「ボールをかわす」よりも「ボールを止める」ことは、シュートを防ぐことやパスカットをすることになる。

もしかすると、学びの初心者である子どもたちにとって、人をターゲットとするドッジボールは、人をターゲットとしない他のボールゲームへのつながりが分かりにくいものとなっているのではないかと考えた。もしかしたらコートの中での認識形成に負の影響を与えているのではないかと考えた。この考えが本研究の根底にある。

そこで、本研究では、「人に当てる・ボールをかわす」というこれまでのドッジボールの概念を180度変え、「人に当てないで味方に通す・ボールをかわさないで止める」という教材を考案及び実践し、子どもたちの動きからゲームの学びを事例的に検討することを目的とする。

II. 実践事例の概要と検討方法

1. 実践事例の概要

本授業は小学校第2学年の領域「ゲーム」とした。単元指導計画は、第1時はオリエンテーションとして、チーム編成と試しのゲームを実施した。第2～8時はゲーム中心のアプローチとして、1単位時間は同じ相手と対戦することとして、「ゲーム2分－インターバル30秒」を授業終了まで続けた。本単元は8時間扱いとして、2017（平成29）年10月に実践した。

図1は、本教材を説明したものである。

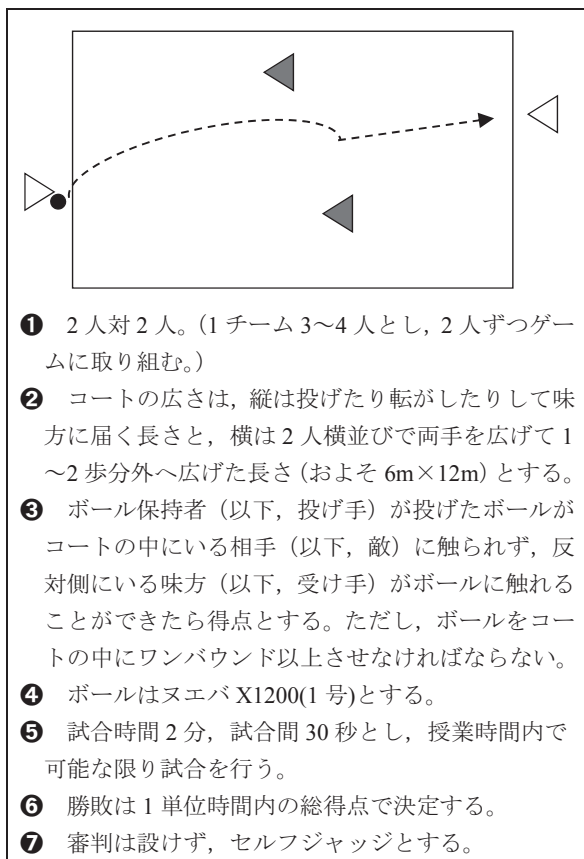


図1 本教材について

①は、ゲームの人数である。本授業実践では2対2とした。これは、チームの最小単位である2人に着目し、攻撃側は「投げ手」と「受け手」のどちらかの役割を担うことになるようにした。守備では、「一人で守ること」から「二人で守ること」への意識がもてるようにした。

②は、コートサイズである。これは第1時のゲームの様子から決定した。本授業では守備者が両手を広げても一人分のスペースがある状況となるような横サイズ、子どもたちの遠投距離の投力から、投げたり転がしたりして届くような縦サイズとした。

③は、プレイの制限である。これは小学校低学年のボールゲームの指導内容を限定するため、慎重な検討が必要である。まず、本教材がゴール型・ネット型・ベースボール型のいずれになるのかの検討である。2017（平成29）年版の小学校学習指導要領解説体育編（以下、解説とする）において、「ボールゲームでは、その行い方を知るとともに、簡単なボール操作と簡単な攻めや守りの動きなどのボールを持たないときの動きによって、簡単な規則で行われる易しいゲームをすること」とあり、低学年の易しいゲームは、中学年以降の3つの型（ゴール型・ネット型・ベースボール型）のつながりも次のように明記されている²⁾。

- ・ コート内で攻守入り交じって、的やゴールに向かってボールを投げたり蹴ったりする簡単な規則で行われる易しいゲーム（ゴール型ゲームに発展）、
- ・ 攻めと守りが分かれたコートで、相手コートにボールを投げたり蹴ったりする簡単な規則で行われる易しいゲーム（ネット型ゲームに発展）、
- ・ 攻めと守りを交代しながら、ボールを手などで打ったり蹴ったりする簡単な規則で行われる易しいゲーム（ベースボール型ゲームに発展）などを行うこと。

これら3つの型の定義をふまえると、本教材は攻めと守りが分かれたコートで行われるゲームであることから、ネット型ゲームに該当すると思われるかもしれない。しかし、例えば、ゴール型であるハンドボールには敵が入れないエリアがあるように、ゴール型にも攻めと守りと別れたネット型に該当するコートが存在する。その攻防は、ゲームの内側からみたプレイヤーの視点では、いかにゴールキーパーにとられないようにボールを「こっち」（ボール保持者側）から「あっち」（ゴール）へ通すか、通させないかとなる。一方で、ベースボール型ゲームはどうであろうか。「いかに出塁・進塁するか・いかにそれらを阻止するか」に関する攻防の対決は、攻撃側は守備者と守備者の間を通すこと、守備側はボールを通さないことが攻防の中心的な課題となる。すなわち、本教材は、ゲームの外観こそネット型であるが、プレイヤーの視点からみれば「ゴール型・ネット型・ベースボール型」のすべての型のゲームにつながる認識の萌芽が期待できると考える。

では、小学校低学年の運動教材としては適切であろうか。解説における低学年の例示では「的当てゲーム、シュートゲーム、相手コートにボールを投げ入れるゲーム、攻めがボールを手などで打ったり蹴ったりし

て行うゲーム」の4つが示されている³⁾。このうち、本教材は③の事項から「シュートゲーム、相手コートにボールを投げ入れるゲーム」に該当する。本教材の「ゲーム」では3つのプレイヤーに大別できる。投げ手・受け手・守備である。

まず、投げ手に関する指導内容は、解説では「ねらったところに緩やかにボールを転がしたり、投げたり、蹴ったりして、的に当てたり得点したりすること」、「相手コートに緩やかにボールを投げ入れたり、捕ったりすること」が例示されている³⁾。これらを参考にすれば、本教材の指導内容は「味方に向かって相手に捕られないようにボールを投げること」とすることができる。

次に、受け手の指導内容は、解説では「ボールを捕ったり止めたりすること」、「ボールが飛んだり、転がったりしてくるコースに入ること」、「ボールを操作できる位置に動くこと」が例示されている³⁾。③の事項をふまえると、「相手がいないコースに動き、味方が投げたボールを受けること」とすることができる。と考える。

そして、指導内容は、解説では「ボールを操作できる位置に動くこと」が例示されている³⁾。③の事項をふまえると、「ボール保持者とゴールまたはパスの受け手との間に位置すること」とすることができる。と考える。

以上のことから、本実践の「ゲーム」は解説で例示されている指導内容を内包している。と考える。

④は、ボールに関する事項である。解説では「運動遊びが苦手な児童への配慮の例」が新設され、「ボールを捕ったり止めたりすることが苦手な児童には、柔らかいボールを使ったり、空気を抜いたボールを使ったりするなどの配慮をする」、「ボールが飛んだり、転がったりしてくるコースに入るのが苦手な児童には、柔らかいボールを使い、1対1でゴールを守る練習をしたりするなどの配慮をする」、「ボールに怖さを感じる児童には、柔らかいボールを使ったり、空気を抜いたボールを使ったりするなどの配慮をする」とある³⁾。本教材のボールは、これらの配慮例を具現化した提案とすることができる。

⑤⑥⑦は、ゲーム中心のアプローチを採用した。体育授業の構成では「ドリル・タスク・メイン」という一連の指導過程を採用することがある。しかし、教師の教えた順番を示すことが全面に出るあまり、子どもたちが何のための「ドリル・タスク」なのか不明になりがちである。とりわけ、ゲームの文脈と切り離された「ドリル・タスク」であったり、「ドリル・タスク・メイン」の整合性が保たれなかったりした場合、子どもたちは独立した「ドリル」「タスク」「メイン」を学ぶことになる。そこで採用したのが「メイン」を中心にしたゲーム中心のアプローチである。これは、攻めと守りに関する問題の外在化および問題解決へ向

かう試行錯誤はゲームの中にこそあるという考え方である。そのため、問題解決や設計に特化した「デザイン」という考え方⁴⁾を単元計画とその遂行において採用した。単元の大半をメインゲームで構成し、多くのゲーム経験を重ねることができるようにした。なお、多くのゲーム経験を重ねることは、相手のいない位置に投げる、ボールを受ける、相手のいない位置に動く、相手の攻撃を防ぐ等、先に検討した指導内容に関する学びを保障する意図がある。さらに、「得点するには?」「得点させないためには?」といった問いに対する解を深く探るために、1単位時間内は同じ相手と対戦し続けることとした。競争では勝敗を受け入れることや自分たちのゲームを自分たちで運営する態度を養う等の考えから、セルフジャッジを採用した。

2. 事例検討の方法

本授業の全時間の授業映像をビデオカメラで撮影し、特徴的な動きから本教材における子どもたちの学びを筆者らで検討した。

Ⅲ. 結果と考察

1. 事例とその検討

1) 「敵のいないところへ投げる」

試しのゲームでは、投げ手が敵のいないところへ投げる動きが出現した。投げ手は敵の間をねらってボールを投げるが、そのコースには受け手はいない。そのため、ボールのコースに入り切れず、得点には至らなかった。

これは、投げ手にとって空いているコースと、受け手にとって空いているコースが必ずしも一致していないことに、連携を学べる機会がある。と考える。味方がいない位置に投げる、ボールを受けることができる位置に動かないといった動きは、単元前半によく見られたわけだが、「私にとって」空いているコースは必ずしも「友達にとっても」空いているコースになるとは限らないことを学ぶ機会と考える。「私にとって」という一人称の見方から「友達にとっても」という二人称の見方へは、まさに文字通り、相手の身になって考えることになる。と考える。

2) 事例2 「ボールを高くバウンドさせて投げる」

投げ手は守備者2名がコート後方で位置することを確認すると、すかさず手前に思いきりボールをたたきつけて、高くバウンドさせる動きが出現した。見事、受け手がそれをキャッチして得点することができた。

これは、コートサイズとボールの弾み具合、さらに受け手の位置関係が分かっているからこそ可能となった得点場面である。コート感覚とボール感覚あつての軌道を読み取るアイデアは、平面的なコースだけでなく、立体的なコースを描くアイデアとして結実した

と考える。

3) 事例3「投げる方向を見ずに投げる」

子どもたちの動きは小さな動きの中に、彼らのアイデアが詰まっている。それが、投げ手が投げる方向を見ずに投げる動きとして出現した。

これは、子どもたちの体の向きと目線は、次の動きを予測する貴重な情報源となる。なかでも、目線は対象物をきちんとねらって投げるのが必須である。しかし、それでは守備者にコースを読まれ、得点できない経験が蓄積されていく。投げる方向を「見て」投げることから、「見ずに」投げることは、コースを阻止しようとする守備を意識しているだけではなく、攻防の対象が「いかに予測するか」という読みの勝負になっている。

4) 事例4「味方が動く位置を指示して投げる」

投げ手が投げる前に、受け手の動く位置を指示する動きが出現した。この動きは、投げ手と受け手は互いに、コート内にいる2名の守備者のその先にいる、向こう側の味方を見ている。投げ手が受け手の動きを指示し、受け手もそれに応えている。守備者の一人は、そのコースを予測して、左右の動きでコースを阻止しようとする。しかし、投げたコースの逆をつかれて、失点する。

これは、攻防の対決の対象が、ボールを投げた後の場面から、ボールを投げる前に移行していくことになる。守備が投げる前にコースを予測して左右へ動くことは、ゲーム経験の中に左右のコースでの失点場面や得点場面があったことへの対策であるといえる。これらの攻防の動きは、対決状況が投げた後ではなく、投げる前であることを示していると考え。つまり、いかに相手の動きを予測するかとなっていくと考える。

5) 事例5「コースをつくって受ける」

投げ手は、受け手へのコースに2名の敵が位置していることを確認する。これまでは投げ手が何とか突破口を見出そうとしていた動きであったが、ゲームが進行すると、まずは受け手が、敵のラインから外れる位置へ動き、次に、投げ手が受け手にボールを投げる動きが出現した。

これは、ボールのコースがさらに外れて得点にはならなかったが、受け手の動き出しが空いているコースを作り出すことになり、硬直した局面を打破することになっている。「空間を作り出すこと」は現行ならびに新学習指導要領では中学3年生の指導内容であるが、本教材は「空間を作り出すこと」へとつながることが期待できると考える。

6) 事例6「『キューサイン』をつくる攻め」

まず、投げ手も受け手も両方が動き出す前に、投げ手は受け手を、受け手は投げ手をみる動きが出現した。次に、投げ手が移動する。しかし、守備も移動する。守備者の位置では得点ができないと判断して、再び、

投げ手が移動してパスコースをつくろうと試みている。守備者2名が投げ手の動きに反応する度に、前後の守備隊形の間隔が狭くなり、さらに後方の守備者が前方の守備者よりも前に移動した瞬間、受け手が逆サイドへ動き出す。後方の守備者はそれに気付いたが、投げ手がボールを投げ出すことで、意識が投げ手の方へ戻されてしまい、逆サイドへ移動した受け手にボールが届き、得点となった。

これは投げ手と受け手が動き出す前に互いの位置と守りの位置の両方を確認して動き出しのタイミングを相互に探っていると考え。ゲームの中でどう動いているかわからない一つに、動き出しのタイミングとなる「キューサイン」があると考え。この事例は、それを探っている。投げ手の移動により、守備者がそれにつられて動いたときに、受け手は守備者の移動方向とは真逆の方向へ動き出している。投げ手は手前にいる守備者の動きと反対方向へ動き出す受け手をよく見て「キューサイン」を探っている。そして、コースが見えた瞬間が、投げ出しのタイミングの「キューサイン」となっている。投げ手も受け手も手前の守備者をみながらも常に相互の動きが連動していくことを学んでいると考え。

7) 事例7「2人とも後方横並びに位置して守る」

2人とも後方の横並びで守る動きが出現した。守備位置は、子どもたちの守りの意識が現れている。コート後方の左右に分かれた守備シフトは、一人の守備範囲を二人によって拡大させ、一歩踏み出せばコースを阻止できる準備でもある。守備者が協同してコース阻止に徹しているといえる。

8) 事例8「斜めに並び、パスコースを限定して守る」

守備者の2人が斜めに並び、パスコースを限定する守りが出現した。先の事例7とは守備位置が異なる。事例7が左右の守備シフトであるのに対して、この動きはコート前後の守備シフトである。前後二層のコース阻止のメリットは、阻止する機会を前方1回、後方1回として、阻止する回数を増やすことができる点にある。さらに、前後が斜めに位置していることは、前方の守備者がコースを限定し、その範囲を網羅できないコースを後方守備者が防ぐ構造となっている。コースを限定することは、敵の受け手がどこに動こうとも、対応できる最適な守備位置を模索した結果といえる。

9) 事例9「投げ手と受け手のマークを分担して守る」

投げ手と受け手をマークする動きが出現した。守備位置が前後である。先の事例7と事例8が2人で投げ手と受け手の両方を意識した守りであったが、これは前方の守備者が投げ手に接近して、パスコースを与えないようにハンズアップしている。この行為は心理的なプレッシャーも与えることになっている。通常、過度なプレッシャーはパフォーマンス低下の原因の一つと考えられるが、前方の守備者も投げ手への圧力をか

けていると推察される。そして、後方の守備者は、受け手にボールがわたることを阻止することに専念している。つまり、前方の守備者は投げ手、後方の守備者は受け手に専念できる守備シフトである。これは分業化であり、役割分担である。こうしたシフトの出現は、ゲーム中心の授業展開の中で、得失点に関する情報が生産され、ゲームの度に改善がなされたといえる。試合は、文字通り、試し合うことであり、本教材から得られた問いを見付け、その解を探る過程で分業化する方法に至ったと考える。

10) 事例10「コースを限定して誘い込む守り」

コースを限定して誘い込む守りが出現した。これは、一見、先の事例7と同様のシフトであるが、中央コースが大きく空いていることにある。投げ手は中央に空いたコースをねらってボールをリリースしようとする。すると、次の瞬間、一気に2人の守備者が中央に動き、ボールを阻止することに成功した。

これは、守備者の2人が中央コースを取って空けることで、投げ手のコースを誘い込むという積極的に攻撃を誘い込む能動的な守備となっている。こうしたコースに誘い込むアイデアは、阻止された攻撃側の投げ手と受け手にとっても、新たな課題として立ち現われることになる。そして、どうしたら誘い込む守りを破る攻撃ができるのかが中心的な課題となり、その探求が本教材の面白さとなると考える。

2. 総合考察

総合考察では、本研究の着想に至った筆者らの経験から、「こっち」「あっち」「おじゃま」を手がかりとして、子どもたちのゲームの学びの解釈を試みたい。

事例1・2・3・4は、投げ手主導の動きである。しかし、裏を返せば、受け手の学びの機会でもあったといえる。投げ手側に立てば、「こっち」は自分であり、「あっち」は受け手側になる。ここでは守備に「おじゃま」されないように「こっち」から「あっち」へのコースに投げるのが投げ手の課題となる。一方、受け手側になれば、「あっち」の投げ手が受け手である自分の側の「こっち」へコースをつくることができるかが受け手の課題となる。これら課題形成と解決の試みに関する学びが、事例1・2・3・4にあると考える。

ここで、投げ手と受け手が固定されず、絶えずボールが行き来する本教材では、投げ手と受け手の両方の立場を経験していくことになる。そのため、事例5・6においてコースをつくって受けることが可能になったのは、投げ手からみて受け手の自分の位置では守備に「おじゃま」されてしまうという投げ手と受け手の反転思考があったと考える。さらに、攻防の意識は、投げた後の意識だけではなく、投げる前の意識も確認できる。とりわけ、守りの場合は、その守備シフトは投げる前の意識の現れである。事例7の「後方横並び」、

事例8の「斜め並び」、事例9の「マークの分担」、事例10の「誘い込む守り」は分業化された「おじゃま」である。これらの分業化された「おじゃま」には、「こっち」を守る自分と、「あっち」を守る味方が存在する。そして、ひとたび、ボールの行方によって攻めの投げ手と受け手が反転すれば、守りの「こっち」と「相手のこっち」が反転することになる。例えば、逆サイドにボールが送られた途端に、右の守りは左となり、前の守りは後ろの守りへと変化する。自分と味方の役割の反転である。それだけではない。事例10の「誘い込む守り」は、今の自分が「こっち」であり、ボールの軌道によって動く未来が「あっち」といえる。そして、未来の「あっち」は、時が過ぎれば今の「こっち」となる。つまり、時間軸は「(今の) こっちと (未来の) こっち」となる。

松田は「『我々』という感覚として、個であることの意識が溶解し、自他の区別が消失したようなある種の特殊な『溶け込み』感覚と、しかしながら自身においては『覚醒』しているという両立の中に、いわば『気分』を共有する特殊な状態がスポーツの中には現れる」と述べ、続けて、「『アイ・コンタクト』と例えられるように、心が解け合って糸を引くような動きの中に、パスをもらったり絶妙のコンビネーションでプレーできたりしてしまう、他者との同調体験である」として、これを「相互同調関係」と呼んでいる⁵⁾。

本実践事例の子どもの学びは、従来のボール操作技能とボールを持たない動きで整理されてきた、いわゆる「個人技能」ではなく、「相互同調関係」としての「相互技能」と考えるのが適当である。そして、この「相互技能」という概念は、従来の「心と体を一体としてとらえる」という体育の目標について、「自他の心と体を一体としてとらえる」という解釈も可能になると考える。

IV. おわりに

本研究では、「人に当てないで味方に通す・ボールをかかわさないで止める」という教材を考案及び実践し、子どもたちの動きからゲームの学びを事例的に検討することを目的とした。

検討した結果、「こっち」と「あっち」の関係性の中にある本教材における子どもたちの学びは、「相互同調関係」としての「相互技能」であり、「自他の心と体を一体としてとらえる」という体育の目標に向かう学びといえる。

最後に、これらの検討をふまえ、本教材における子どもの学びから適切な教材名を考えておきたい。教材名は、どのような学びを保障するのかを端的かつ明確に示すものになる。本教材は、攻めも守りもどちらに「こっち」と「あっち」が存在する。これは、「こっち

(here) + あっち (there)』(here + there) という文字式で示すことができる。そして、これまで検討してきたように、「相互同調関係」においては、「自分のこっち」と「相手側に立つこっち」、「今の自分のこっち」と「未来の側に立つこっち」とも解釈できる。これは「こっち (here) + こっち (here)」(here + here) と表すこともできる。この「here + here」の下線部をつなげると「there」となり、ここに、「あっち」という「there」と、それが相手側での「こっち」(+ here) という関係から、本教材は「here + here game」と示すことができる。これを本教材名としておきたい。しかし、「相互同調関係」としての「相互技能」および「自他の心と体を一体としてとらえる」という学びを保障する教材「here + here game」における子どもの学びについては、その検討方法に不十分さが残る。今後の課題としたい。

引用参考文献

- 1) 鈴木直樹 鈴木理 土田了輔 廣瀬勝弘 松本大輔, ボール運動・球技の授業づくり, 教育出版, 2010, p.29.
- 2) 文部科学省, 小学校学習指導要領解説体育編, 東洋出版社, 2017, pp.58-59.
- 3) 上掲書2) p.59.
- 4) 各務太郎, デザイン思考の先を行くもの, 株式会社クロスメディア・パブリッシング, 2018.
- 5) 松田恵示, 「遊び」から考える体育の学習指導, 創文企画, 2016, p198

(2019年9月24日受理)