

ゴール型ボールゲームにおけるわざの形成過程 — 小学 6 年生のハンドボール授業を事例として —

加納 岳拓・林 直哉・岡野 昇

**The formation process of arts technique in goal type ball game:
A case study on handball classes of 6th grade elementary students**

Takahiro KANO, Naoya HAYASHI, Noboru OKANO

要 旨

本稿の目的は、小学 6 年生のハンドボールの実践を手がかりとして、ゴール型ボールゲームにおけるわざの形成過程を明らかにすることであった。まず、ゴール型ボールゲームに例示されているハンドボールを特徴づけるわざを、シュートに至るまでのパスゲームの中で求められるフィールドの守備者の隙間と、シュートによるゴールの枠とゴールキーパーの隙間という 2 つの隙間の突破（防御）であると歴史の変遷から導いた。次に、授業実践の中で、学びを生起したと考えられる場面をエピソード記述によって 4 件抽出した。その結果、取り上げるゴール型ボールゲームの特徴、本実践であればハンドボールにおけるシュート局面の攻防を制するための 2 つの隙間を、守備者又は攻撃者といった対峙している相手によってつくられている外の世界とする実体的な捉えから、自分自身も隙間をつくり出している一因であり、攻撃者と守備者の関係によるゲームシステムによって隙間がつくり出されているという認識の移り変わりが、わざの質が高まる過程で起きていることが明らかとなった。さらに、認識の変化を生み出すためには、学習課題の焦点を攻撃者に当てたととしても、攻撃側の閉じられた技術や戦術の理解・習得以上に、課題に焦点が当てられていない守備側が、現状の攻撃では通用しないシステムをつくり出すことが不可欠であると明らかになった。

1. 緒言

本稿で主題に掲げている「わざ」とは、「個人の能力として立体化した身体技能としての『技』に狭く限定されるものではなく、『技』を基本として成り立っているまとまりある身体活動において目指すべき『対象』全体」（生田、1987）をさしている。この身体活動とは、無意識な動作の連続としての「習慣」ではない。各社会状態、文明の諸特色を示す記号であり、社会的かつ理性的な働きを前提とする、いわば各文化に特有に示される身体技法である^(注)。

生田（1987）は、わざの習得について、外面に表された可視的な形態をさす「形」の模倣から、人間の生活の中で生じてくる「形」の意味をさす「型」の習得こそが目標であると述べている。わざの世界についての記述は、茶道や日本舞踊等の伝統芸道に関するものが多い中、中井（1975）は、スポーツの世界におけるわざの習得について、水泳を例に次のように記している。

無駄な力みや見てくれや小理屈を捨て去って、水と人間が、生でぶつかって、微妙な、ゆるがすことのできない、法則にまで、探りあてた時に、肉体はじかに、小理屈抜きに、その法則の持つ隅々まで数学を、一瞬間で計算しつくして、その法則のもつ構成のすばらしさを、筋肉や血や呼吸でもってばかり、築きあげ、そのもつ調和、ハーモニー、響き合いを、肉体全体で味わう。

つまり、スポーツにおける「形」から「型」への移行とは、一つ一つの動きの細目への意識から離れ、運動状況の中で、対象に対する身体のあり方の全体的表現へと移っていくことと言える。

また、南郷（1977）は、武道論からわざの習得プロセスについて言及している。南郷は、武道の極意を極めるためには日常的生活レベルの認識を越え、常に生命懸けを眼前においた生活レベルの認識に身を置くことが必要であるとしている。日常を越えた生活レベ

ルでの修行を行うことは、学習者にとって無意識の動作の連続で成り立っていた解釈の努力が求められる状態となり、その結果、日常レベルでの人間の動きが一旦否定される。さらに、その非日常の動作を人間的な動きに持っていくことによって、ラセン状に昇った日常のレベルの認識ができてくると指摘している。ここでの解釈の努力とは、言語的な解釈とは質を異にする身体全体での対象世界に対するものであるとされている。

体育学習の中でも、わざの習得という視点から子どもの運動技能の発達過程を明らかにしている岡野ら(2013)の研究がある。岡野らは、運動が意図的な学習ではなく身体と環境の相互作用の中で生まれる(山本、2005)という身体全体での解釈の努力と同じ立場に立ち、山本(2008)の「運動技能の発達ダイナミクスの概念図」とヴィゴツキー(2003)の発達の最近接領域を援用しながら、運動技能の発達過程を次のように述べている。

安定している状態に「運動の中心のおもしろさ」を基軸とした難易度の高い条件を付加した課題を提示することで不安定な環境が作りだされ、学び手はその中で異質な他者(仲間)や教師からの援助を受けながら試行錯誤を繰り返し、やがては大きなゆらぎをきっかけにそれまでの運動を壊し、新しい運動を構築するというプロセスをたどる

質の高い課題設定によって日常レベルが否定される世界へと参加し、非日常的な世界の中で他者と協同の中でゆらぎが起こることで、日常レベルの認識へと引き上げられることを示す岡野らの指摘は、南郷の示すわざの習得プロセスである「平常心→非常心→平常心」と同様であるだけでなく、認識が移行する経緯にまで踏み込んでいる。

岡野ら(2013)は、運動技能の発達過程の中で、日常世界から非日常世界に向かう視点として課題を挙げ、援助者として共に運動するパートナーを他者(仲間・他者)として位置づけているが、それは取り扱っている運動が、小型ハードル走(岡野ら、2013)や短距離・リレー(岡野、2014)といった、外的条件の左右が少ない陸上運動系であることが関係していると考えられる。一方で、状況が目まぐるしく変化するゴール型ボールゲームを対象にして、わざの形成過程について言及している研究は見られない。

そこで本稿では、小学6年生のハンドボールの実践を手がかりとしながら、ゴール型ボールゲームにおけるわざの形成過程を明らかにすることを目的とする。

本研究では、次の3つの手順を踏まえながら研究を

進めていくものとする。

第1に、水上(1987)、佐藤ら(2015)を基にハンドボールの歴史の変遷からハンドボールの文化的価値を整理する。また、岡野・山本(2012)が提出した「体育における対話的学び」のデザインの視点とその手順に基づき、小学6年生のハンドボールの学びをデザインする。さらに、そのデザインに基づいて実践した授業概要を記載する。

第2に、対象授業について「授業実践(参与観察)－記録－記述－考察」の順で検討を行う。記録方法は、ハンドボールの運動過程の様子や子どもたちの会話、授業者と子どものやりとりなどを中心に、デジタルビデオカメラで撮影する。記述方法は、デジタルビデオカメラによる記録を用いながら、エピソード記述(鯨岡、2005)で表記する。エピソードは、ハンドボールにおける学びの生起の場面を中心に、授業者が記述を行う。その際、授業者の表記は「私」とし、子どもの名前はすべて仮名でカタカナ表記とする。また、子どもや授業者の発言は鉤括弧で表記する。考察は、加納ら(2014)を基に、エピソード毎に、子ども達の変容前、変容のきっかけ、変容後の姿を解釈し、『変容前の姿』から『変容後の姿』へ」とわざの質の変容をタイトルとしてつける。

第3に、ゴール型ボールゲームが集団を特徴としているため、学習を認識の変化としながら、集団学習の組織論を提起しているP.センゲら(2006)、P.センゲ(2011)の「学習する組織」の根底にある学習過程を援用し、ゴール型ボールゲームにおけるわざの形成の中で、大きなゆらぎによる新しい運動の構築過程と不安定な環境が作り出される要因について考察する。

2. 授業デザイン

ハンドボールは、小学校学習指導要領解説体育編(文部科学省、2008)のゴール型のボール運動として例示されている。現学習指導要領では、種目主義から脱却し、型に共通する学習内容の設定が重要とされている。森島ら(2007)は、ゴール型では、「ボールを一定のゴールへ運ぶ」攻撃目的と「相手にボールをゴールに運ばせない」守備目的が種目をまたいで一貫して存在するとし、共通の学習内容としている一方で、ゴールの形状やボールの運び方によって種目が特徴づけられると述べている。

そこで、岡野・山本(2012)の「体育における対話的授業デザイン」に依拠し、ハンドボールの授業デザインを行うにあたり、まず、ハンドボールとは「何か(運動の中心のおもしろさ)」と「何を(わざ)」をハンドボールの歴史の変遷(水上、1987;佐藤ら、

2015) から設定する。そして、ハンドボールとは「何か」と「何を」が探究できるよう「共有の学び」と「ジャンプの学び」の2つの課題を設定する。

2-1. ハンドボールの歴史の変遷

ハンドボールの原型である〈手でボールを扱って〉行う遊びは、大変古い時代から見られる。最古のもので約4000年前にも遡り、14世紀にもボールを投捕する描写が見られるが、この頃までの遊びは大筋運動とは言えない、まさに〈手〉を使っての小筋活動であった。一方、ボールゲームとしては、お手玉形式の小活動でありギリシャ時代の〈ハルパスツール harpastum〉、ハルパスツールを発展させ手足での扱いを認めたローマ時代の〈エピキュロス episkyros〉、近代スポーツの土台を築いたといわれる代表的ボールゲームである〈カルキオ calcio〉が見られる。また、アメリカでは、やがてラケットを使ってのボールゲームに発展していくような手のひらでボールを打ち合うゲームやアメリカで行うハンドボール（四方の壁に互いに手でボールを打ち合うゲーム）の原型が見られている。

このように、各民族・地域において〈手でボールを扱う〉との意味でハンドボールの原型とも言える遊びや運動は見られるが、近代競技として発展を遂げたのは、19世紀末頃にドイツで生まれた11人制ハンドボールとデンマークで生まれた7人制ハンドボールとして体裁が整って以降である。

19世紀末のドイツでは、〈ラフボール Raff-ball〉と言われるラグビーに似たボール運動が行われ、さらに女性向けにラフボールが改良されトアボール〈Torball〉と呼ばれる運動がつくられた。当時、ドイツではサッカーが盛んだったこともあり、シェレンツはサッカーのよさを取り入れながら男女が共に楽しめるスポーツとして11人制ハンドボールを考案した。11人制ハンドボールは、コートが縦80m×横40mと広く、ボールに人が集中しないようにオフサイドのルールが設けられていた。そのため、身体接触が比較的少ない、個々のプレイヤーがボールを運ぶ時間が長い、スローテンポで大量得点にはならないゲームを特徴とした。

一方、7人制ハンドボールは、デンマークのニールセンによって、冬季でも室内でもできるボールゲームという要求を背景にかたちづくられた。7人制ハンドボールは縦30～50m×横15～25mのコート、6mのゴールライン、高さ2m×幅3mのゴールの競技場で行われた。11人制に比べてコートが狭くなったことによって、全員での攻防、ゴール前へのプレイヤーの集中、必然的な身体接触が多発するゲームとなった。また、パス中心のスピーディなゲーム展開によって、大量得点で勝負が決定するゲームとなっていった。

そして、スピード化したゲームに魅力を感じた世界の流れによって、1960年代に7人制のハンドボールへ統一され、現在に至るまでより速く激しいものへと発展してきている。

2-2. ハンドボールの授業デザイン

近代ハンドボールは、11人制ハンドボールのように、ボールを運ぶ時間が長く、シュート局面までボールを前へ運ぶことを中心としたゲームから、7人制ハンドボールに見られるゴール前へプレイヤーが集まるゲーム、言い換えると、「攻撃の最終場面である突破からシュートに至る局面」（佐藤ら、2015）を中心としたゲームへ変容している。遊びは「遊びたい人間だけが、遊びたいと思う場合だけ、遊びたいと思う間だけ遊ぶ」（R. カイヨワ、1970）ものであるため、世界で魅力的とされ統一された7人制ハンドボールの特徴、つまり、常にシュートが打つことができる（打たれる可能性がある）距離の中での攻防がハンドボールの中心的なおもしろさと考えることができる。

また、水上（1987）は、攻防の切り替えの重要性を抑えながらも、ハンドボールの特性を、攻撃の最終場面であるシュートに至るまでにシュートチャンスをつながうパスゲームと、最終場面のシューターとゴールキーパーの対決としている。この指摘は、ハンドボールの中心的なおもしろさを子ども達が味わうために、大きく2つの隙間を突破する（守備側からみると防御する）というわざの形成の必要性を示している。1つは、シュートに至るまでのパスゲームの中で求められるフィールドの守備者の隙間の突破である。なお、突破とは、攻撃者に限らずシュートによるボールの突破も含んで示している。もう1つは、シュートによるゴールの枠とゴールキーパーの隙間の突破である。

最後に、おもしろさに触れながらわざが形成される課題として「【第1時～第3時】攻撃側が数的優位での良さを使えるかな（課題①：共有の学び）」と「【第4時・第5時】攻撃側が数的優位の良さをを使って、相手に勝てるかな（課題②：ジャンプの学び）」、「【第6時】攻撃側が数的優位でなくても、相手に勝てるかな（課題③：ジャンプの学び）」と設定する。なお、ここでの数的優位とは、攻撃側の人数が、キーパーを除く守備者の数よりも多い状態のことをさす。

3. 授業概要

授業実践の実施概要は、以下の通りである。

- (1) 日 時：2015年5月18日（月）
～6月8日（月）（全6時間）
- (2) 場 所：A小学校体育館（以下、体育館）

- (3) 授業者：A 小学校 6 年 1 組担任
- (4) 運動者：A 小学校 6 年 1 組児童 36 名
- (5) 題 材：ボール運動・ゴール型
(ハンドボール)

(6) 場・ルール

コートは、縦 13.35 m×横 11.40 m、ゴールキーパーのみしか入れない半径 4 m の半円のゾーンを設定し、ゴールは、高さ 1.2 m×幅 2 m で設定した(図 1)。

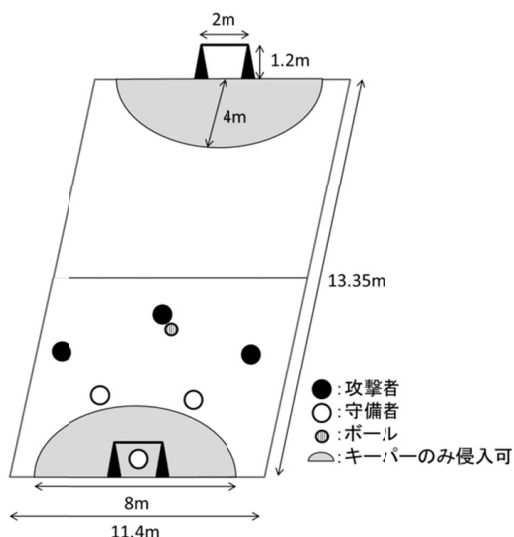


図 1 ハンドボール場図

また、ハンドボールが「片手で握れるほどの自由に、思い切り投げられる」(佐藤ら、2015) ボールを特徴とするため、児童が掴んでボールを操作できるように、ボールは EVERNEW ETA 053 リフトボール 18 を使用した。

ゲームは、前半組(ビブス番号 1~3)、後半組(ビブス番号 4~6)に分かれ、それぞれチーム 3 人ずつで行った。ボールが自陣側のサイドラインやエンドラインを通過したら自陣ボールで、センターラインからリスタートした。

(7) 単元概要

第 1 時は、はじめにほぐしの運動 I (図 2) とほぐしの運動 II (図 3) を行わせた。ほぐしの運動 I は、攻撃側と守備側に分かれ(3 人対 3 人)、攻撃側は守備側にタッチされないように守備側が守っているゾーン内に 1 人でも侵入できたら勝ちというボールを使わないゲームである。ほぐしの運動 II は、ほぐしの運動 I のルールにボールを加え、攻撃側はボールを持って侵入できたら勝ち、守備側はタッチではなく、手をつないで攻撃側の侵入を防ぐというルールが付け加えられたゲームである。この 2 つのほぐしの運動を通して、攻撃側は守備側を引き寄せ

てフリーをつくり出したり、守備側はマンツーマンマークで攻撃側をフリーにさせないようにしたりする動きを体感させた。その後、ゲームを各チーム 1 ゲームずつ行わせた。

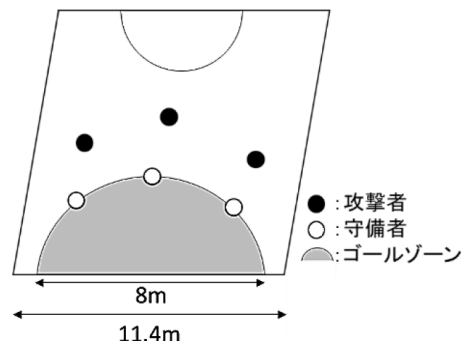


図 2 ほぐしの運動 I

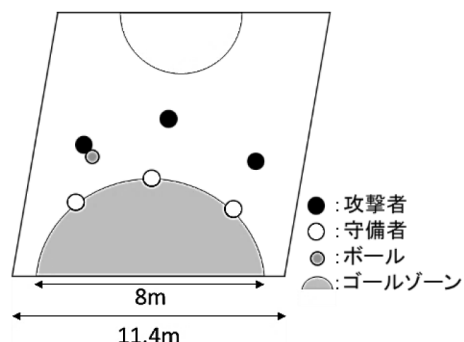


図 3 ほぐしの運動 II

第 2 時では、第 1 時で行ったほぐしの運動をした後、ルールを理解し、ゲームに慣れさせることを目的にゲームを行わせた。

第 3 時では、第 2 時と同様にルールを理解し、ゲームに慣れさせることに加え、非プレイヤーにプレイヤーの足跡やシュートを放った位置、シュートの成功失敗を図面に記録させた。ゲーム後、毎回非プレイヤーとプレイヤーで図面を見ながらゲームの振り返りをさせた。

第 4 時では、相手に勝つことを強く意識させ、勝つためには非プレイヤーのどのようなかけ声が必要か、攻撃でフリーの 1 人の生かし方などを考えさせ、練習やゲームを行わせた。

第 5 時では、勝つためには誰のどのようなかけ声が必要か、どこから声をかける必要があるかなどについて考えさせ、練習やゲームを行わせた。

第 6 時では、キーパーを固定し、守備者が 1 人増えても相手よりも多く点を取る(相手に勝つ)ためには、どう攻撃すればよいかを考えさせ、練習やゲームを行わせた。

4. 学びの実際

【エピソード1】

第2時のことである。攻撃側は数的優位での良さを使えるかなという課題で、オレンジチーム前半のユウトとミンセイとアイはゲームに取り組んでいた。ミンセイは、自分ができそうな簡単な運動には取り組むが、ルールが複雑であったり、高い技能が必要とされて自分ができそうになかったりする運動には参加せず、集団から離れて運動の様子を見るという行動を普通の体育で見せる児童である。

そんなミンセイは、自分たちのチームが攻撃を始めても攻撃に参加をせず自陣のゴール前をふらふらと歩いていた。守備の機会になると自陣のゴールキーパーの位置に向かってゆっくりと歩いていった。しかし、走って自陣に戻ってきたユウトにゴールキーパーの位置から立ち退くようジェスチャーをされるとミンセイは俯き加減でゆっくりとゴール前から立ち退いた。再びオレンジチームの攻撃になってもミンセイは攻撃に参加をせず、守備になってもボールには目もくれずゴールキーパーをしているユウトをずっと不満そうに見つめていた。

ミンセイの様子を見ていた私は、そのゲームを見ていたヨシキに「ミンセイ、何をしたらいいかわからない感じだね」と話しかけると、ヨシキはミンセイに向かってゴールキーパーをするよう声をかけ、指で指示をした。ヨシキに声をかけられたミンセイは嬉しそうにゴールキーパーの位置まで歩いて行き、次の自分のチームの攻撃が始まっても攻撃には参加をせず、自陣のゴールキーパーの位置から攻撃を見ていた。

守備の機会になると、ミンセイは相手チームのシュートをゴールキーパーとして必死に止めようとしたが得点を許してしまった。しかし、ボールを拾いに行く時のミンセイの表情は笑顔であった。拾ったボールを味方に渡し、次の攻撃の機会もゴールキーパーの位置から味方の攻撃を見ていた。次の守備の機会で、ミンセイは手足をばたつかせてゴールを守ろうとした。そして、相手のシュートが外れるとコート外で見ていたヨシキたちが「オッケー！」と言いながら喜んだ。ミンセイの表情はさらに明るくなり、キーパーの位置で嬉しそうに自分のチームの攻撃を見ていた。その攻撃が終わるとゲーム終了の合図がかかった。

第2時ではゴールキーパーの位置から離れなかったミンセイが第4時では変わっていた。第4時のゲームが始まって間もない時である。ミンセイは相手チームのシュートを止めると、そのままボールを持って相手ゴールに向かってコート中央を走っていった。相手のゴール前まで行くと、ボールを持ったまま右や左にパ

スを出すふりをしながら、最終的に右にいたユウトにパスを出した。パスをもらったユウトがシュートを外すと、ミンセイはすぐに自陣のゴールに向かって走って戻った。この場面と同じように、攻撃の度に相手の陣に走っていき、攻撃が終わるとすぐにゴールキーパーの位置まで走って戻るといった行動を繰り返した。そしてこのゲームでは、相手チームに一度もゴールを決めさせなかった。ゲーム終了の合図があると、ミンセイは同じチームのヨシキに向かって「1点も取られなかった」と得意気に話をしていた。

第6時では、攻撃側は数的優位がなくても相手に勝てるかなという課題でゲームに取り組んだ。これまでと課題が変わったことによって、ルール上ゴールキーパーができなくなったミンセイがどんな様子か気になった私はミンセイの様子を見に行った。ミンセイは、ゴールキーパーの位置に一番近いコートの中央辺りで、ゴールキーパーをしている時と同じように相手のシュートを防ごうと必死に手足をばたつかせていた。ミンセイがそういった様子であったため、相手チームは中央からシュートが打てず、左右にパスを出してからシュートを打っていた。ミンセイは相手の攻撃が終わると、自分でボールを運んだりパスをもらったりして攻撃に参加をしていた。

【考察1】ゲームに参加する入口

ミンセイは、攻撃ではゴール前をふらふら歩いており参加する様子が見られない一方で、守備の機会になるとゆっくりではあるが、自陣のゴールキーパーの位置に向かい、守備へ参加しようとしている。しかし、ユウトにゴールキーパーの役割を奪われると、攻撃だけではなく守備にも参加する様子が見られなくなっている。

そこから、ミンセイの様子を見ていたヨシキが、ミンセイにゴールキーパーをするよう指示をすると、ミンセイは手足をばたつかせながらシュートを防ごうと生き生きと運動をし始めるようになっていく。また、第3時までは攻撃に参加しなかったミンセイが、第4時からゴールキーパーの位置に留まるだけではなく、シュートを止めた後に相手ゴールに向かってコート中央を走り仲間へパスを送るといった攻撃に参加する姿を見せている。さらには、第6時ではゴールキーパーではなくともコートの中央辺りでゴールキーパーのときと同じように手足を必死にばたつかせてシュートを防いだり、ボールを運んで攻撃をしたりしてゲームに参加している。

高い技能を要する複雑な運動が苦手なミンセイは、形式的に決められたゲームに出る1人としてコートに立っている状態から、幅およそ2m、高さ1.2mの範

囲にボールを通さないという限定された役割であるゴールキーパーについてからゲームへ積極的に参加するようになってきている。そして、第4時ではこれまで参加することができなかった関係が流動的で複雑な攻撃やフィールドの守備でも役割を見出している。これらのことから、ゴール型ボールゲートの「運ぶ-運ばせない」にかかわる最小の関係によって成り立つ役割がゲーム参加への入口となるとともに、徐々に関係の複雑な状況にも参加できる足場となることが推測される。

【エピソード2】

白チームの後半は、攻撃の時も守備の時もコート右寄りにトウヤ、コート左寄りにタツヤ、そしてコート中央でボール運びとゴールキーパーの役割をしていたタクヤとそれぞれポジションを決めて攻撃しているチームである。

第4時のことである。攻撃側が数的優位の良さを使って相手に勝てるかなという課題でトウヤとタツヤとタクヤはゲームに取り組んでいた。攻撃において、コート中央にタクヤ、右端にトウヤ、左端にタツヤが位置取り、3人は位置取ったその場からあまり動かずにボールを動かしていた。白チームは決まってタクヤが相手陣までボールを運んでいき、自分でジャンプをしてシュートを打つか、左右どちらかの味方にパスを出してシュートの機会をうかがうという攻撃をしていた。しかし、タクヤがシュートを打つ場合は、タクヤの前に守備の2人が腕を高く上げて立ちはだかりバランスの悪い状態でシュートを打たされていた。タクヤがパスを出す場合は、守備2人の内どちらかが移動をしてパスやシュートを防ごうとしていたため、なかなか安定した状態でシュートを打たせてもらえず相手よりも得点が取れていなかった。タクヤが守備2人に邪魔をされパスを出せなかったりシュートを打てなかったりしていた時に、コート外から「タクヤ動かな」という声が聞こえてきていた。

4回目の攻撃の機会にタクヤの動きに変化が見られた。それまでは、その場から左右にあまり動かずにパスを出すふりをしたり、守備の隙間からシュートの機会をうかがったりしていたタクヤであったが、この場面ではボールを持ったまま右側に少しずつ動いていった。タクヤの動きにつられる形で守備の2人もタクヤと同じように右側に動き始めた。守備の2人が近づいてきた形となったトウヤは、タクヤから自分にパスが出ても守備にカットされる位置にいたため、守備の2人から遠ざかるようにタクヤの右横まで下がってきた。そこでタクヤは右側にいたトウヤにパスを出すふりをした。すると、トウヤ側にいた守備の1人はタクヤとトウヤをマークする形でさらに右側に動いていった。

タツヤ側にいた守備の1人はタツヤを気にしながらもタクヤの動きに引き連れられ、タクヤは、守備の2人から遠く離れたコート左寄りのタツヤにパスを出し、タツヤは大きく振りかぶって勢いのあるシュートを打ち、ゴールが決まった。

【考察2】「守備者1人が2人に対応できる距離での攻撃」から「守備者1人が1人しか対応できない距離での攻撃」へ

タクヤは、守備の上の隙間を狙ってジャンプをしてシュートをしたり、隙間がありそうな味方にパスをだしたりするなど3人で守備の隙間からシュートを打とうという認識があると考えられる。見方を変えると、3人はそれぞれの位置からほとんど動かず現状に存在している隙間を狙っているだけでも言うことができる。

この形で攻撃していた3人は、なかなか得点を取ることができない。それは、守備の2人がタクヤをマークしているだけではなく、中心にいるタクヤをマークしつつも一方がトウヤに、もう一方がタツヤにパスがいった時もシュートを防ぐことができるように位置取っていたためである。守備の2人は、タクヤが左右どちらかの味方にパスを出しても、すぐにマークにつくことができる距離間を保っていた。つまり、守備者1人がタクヤともう1人、合わせて2人に対応できる位置で守備をしていたことになる。

この2人の守備によってタクヤに新たな動きが生まれる。タクヤがボールを持ったまま右側のトウヤの方に寄っていき、守備2人と左側のタツヤとの距離が遠くなることで、だれもタツヤに対応できなくなっている。そして、パスをもらったタツヤは、守備の隙間が大きく空いた状態で大きく振りかぶってシュートを決めることとなる。このことから、「守備者1人が2人に対応できる距離での攻撃」から「守備者1人が1人しか対応できない距離での攻撃」へと攻撃が変化し、タツヤにシュートの時間的空間的な余裕が生まれたことがゴールを生み出したと言えよう。

【エピソード3】

第4時のことである。攻撃側は数的優位の良さをを使って相手に勝てるかなという課題で白チームのタツヤとトウヤとタクヤはゲームに取り組んでいた。タツヤは本時1回目のゲームで、コート左端から2度シュートを打った。1度目は、ゴールキーパーの胸の高さでタツヤから見て左寄りのシュートで、ゴールキーパーにはじかれていた。2度目のシュートはゴールキーパーの胸の高さでタツヤから見て右寄りのシュートで、左に寄っていたゴールキーパーの手に当たらず、ゴールの枠内をボールが通過した。いずれも、タツヤの前に

は守備者がいない状態でのシュートだったので、大きく振りかぶった勢いのあるシュートであった。

そんな白チームの2回目のゲームの前に、タツヤは赤チームの会話が耳に入る位置にいた。次のゲームまで待機をしていた赤チームのショウキ、レイヤ、タカシはシュートの仕方話をしていた。レイヤが2人に「下（ゴールキーパーの足元）を狙うといいよ」と言うと、ショウキはジャンプをしながらボールを地面にたたきつけるような仕草をした。同じように、タカシもショウキからボールを受け取ると、高くジャンプをしてボールをレイヤの足元にたたきつける仕草をした。その3人の様子をタツヤは、声が十分聞こえる距離でじっと見て聴いていた。

白チームにとって2回目のゲームが始まった。白チームはタクヤが2回シュートを打ったが、1回目はゴールキーパーの正面で頭の高さのシュート、2回目はゴールキーパーの正面で膝の高さのシュートとどちらも正面のシュートで得点を取ることができなかった。次に、トウヤがシュートの機会を得ると、コート外から「トウヤ！下！下！下！トウヤ下！」とゴールキーパーの足元を狙うよう指示をする声が聞こえてきた。トウヤはその言葉通りゴールキーパーの足元にシュートを打ったがゴールキーパーの正面にいったボールは足で弾かれてゴールの枠外へと飛んで行った。その次の白チームの攻撃も、タクヤのシュートがゴールキーパーの正面で胸の高さのところいき、ゴールキーパーにボールを捕られて失敗に終わった。

オレンジチームは得点を重ね、白チームは得点を取れずにいた時、タツヤにシュートの機会がめぐってきた。タツヤはコートの左側からボールを持って走りこんでいたため、ゴールキーパーもタツヤと同じ左側に位置取りをしていた。目の前に守備者がいない状態で、タツヤはそれまでしていなかったジャンプシュートをした。タツヤは高くジャンプをしてゴールキーパー足元で右側の空いた隙間に投げ込んだ。そのボールはゴールキーパーの伸ばした足には届かず、白チームはこのゲーム初めてのゴールを決めた。

【考察3】「キーパーの隙間を狙って投げ込むシュート」から「キーパーの隙間を広げて投げ込むシュート」へ

攻撃の際には常に向かって左側に位置していたタツヤは、正面からのシュートよりもゴールとゴールキーパーの隙間が小さい状態で得点を狙うことが求められていた。その中で、1回目のゲームではタツヤは大きく振りかぶり勢いのあるシュートによって狭い隙間を突破させようとしている。

しかし、次のゲームの前に耳にした赤チームのシュ

エの方法は、タツヤのシュートの方法とは違い、ジャンプしながら足元にたたきつけるというものであった。さらには、2回目のゲームの中で自チームのタクヤとトウヤの計4回のシュートが高低の違いはあるもののゴールキーパーの正面に行くことで止められている姿を目の当たりにしている。そして、その後のタツヤに巡ってきたシュートチャンスでは、これまでの勢いのあるシュートではなく、高くジャンプをしてから右側の足元にシュートを投げ込む姿が立ち現れてきている。

タツヤの1回目のゲームにおける大きく振りかぶるといったシュートの準備局面には、空いている隙間により速いボールを投げ込むという志向性を見ることができる。そこから、赤チームのシュート方法を聴き、2回目のゲームの中で正面のシュートが止められている姿を見たことによって、より速いボールを投げるためではなく、ジャンプによってゴールキーパーの視線をあげ足元の意識が弱くなるような準備局面をつくり出すようになっている。つまり、「ゴールキーパーの今ある隙間を狙って投げ込むシュート」から「ゴールキーパーの隙間を広げて投げ込むシュート」へシュートの質が高まったと推察される。

【エピソード4】

第6時のことである。攻撃側は数的優位がなくなっても相手に勝てるかなという課題で、各チームゲームに取り組んでいた。攻撃側に数的優位がなくなり、授業の後半になるにつれてどのチームも守備の時はマンツーマンディフェンスをするようになった。特に白チームは、スポーツ少年団のバスケットボール部に所属しているタツヤがいるため、早い段階からマンツーマンディフェンスをしていた。第6時までの白チームは、攻撃者1人につき1人の守備者がマークをするという守備をしていたため、赤チームと対戦した時はマークされていない攻撃者にボールが渡り失点する場面が多く見られた。そんな白チームに対して第6時における赤チームは、速攻をすることでマンツーマンディフェンスをされる前にシュートに持ち込んだり、マークされている相手の上や横の隙間からシュートを打ったりして得点を重ねていた。

そんな赤チームに、ゲームの後半再びマンツーマンマークをされた状況が訪れた。コート中央にショウキ、右端にレイヤ、左端にタカシが位置取っていて、それぞれに守備者がマークについている状況であった。マンツーマンディフェンスをされた赤チームは、ボールを中央で持っていたショウキが一旦コート右端にいたレイヤにパスを出した。レイヤがパスを受けてもマンツーマンディフェンスの状況は変わらなかったが、ボールの移動とともに守備側の視線がコート右端のレイヤ

の方にいった。そのため、コート中央でショウキをマークしていたタクヤの背後は死角となった。ショウキはタクヤの死角からずっとタクヤの前方に出る形でレイヤに近づいてパスをもらおうとした。それとほぼ同じタイミングでコート左端にいたタカシもマークされていたタツヤの背後である死角からずっとタツヤの前に出てマークを外した。ボールを持っていたレイヤは、マークを外すためにゴールから遠ざかったショウキにはパスを出さずに、マークを外して、コート中央のゴールに一番近い位置まで走り込んでいたタカシにパスを出した。マークを外してボールをもらったタカシはマークを外したままシュートを打った。

【考察4】「守備者の間にボールを通す攻撃」から 「守備者の間に自らが入る攻撃」へ

第6時の赤チームのレイとショウキとタカシは、守備者が1人増えても、これまでの時間と同様に、速攻でマンツーマンマークをされる前にシュートに持ち込むか、マンツーマンマークをされた時はマークをされた相手の上や横の隙間からシュートを打っている。守備が1人増えた中でも、得点を重ねることができている。

この赤チームが、ゲームの後半に再びマンツーマンディフェンスをされたときに、これまでのようにマークされた相手の間からボールを通す志向とは違った攻撃を展開している。それは、死角である背後から前方にとび出し、マークを外す動きである。タカシに関しては、マークを外すだけではなくシュートが決まりやすいゴールに一番近い位置に動くことを同時に行っている。

これらのことから、ゴールキーパーを除く守備者と攻撃者が同数となり、マンツーマンマークの守備によって、「守備者の隙間からボールを通す攻撃」だけでは得点を決めることが難しい状況が生まれ、新たに「守備者の隙間に自ら入る攻撃」を生み出したと見ることができよう。

5. ゴール型ボールゲームのわざの形成過程

5-1. 関係的な隙間の見方への転換

【エピソード2】において、白チームはタクヤを中心として「守備者1人が2人に対応できる距離での攻撃」を行っているときには、得点を挙げる事ができていない。【エピソード3】では、ゴール左側から攻めていたタツヤや同じ白チームのタクヤやトウヤのシュートの特徴である「ゴールキーパーの今ある隙間を狙って投げ込むシュート」のときには、計6回のシュートを放つものの1点しか得点につなげていない。【エ

ピソード4】において、赤チームは守備者が1人増えてマンツーマンによる守備が特徴となった第6時でも、「守備者の隙間からボールを通す攻撃」で得点を重ねていた赤チームが、しっかりとマンツーマンディフェンスにつかれた状況に直面している。

3つのエピソードは、いずれも守備者個々の役割が明確であることによって、守備が攻撃を上回っている状況であることがわかる。運動は、常に環境との対峙によって行われるが、この時の攻撃者は、隙間が自分自身とは切り離された世界、つまり守備によってつくられている実体的なものとして捉えていると考えられる。そして、守備のシステムの中でゴールを決めるための最善の方法を見つけ出そうとしている。いわば、環境とは「自分の身体の外側、自分をさておいた何か」（後藤ら、2004）であり、環境へ適応するために、既存の自己の認識の型である「メンタルモデル」（P. センゲら、2006）を強化することを目指すといった、受け身の状態でゲームに参加しているのである。過去の経験が反映されたメンタルモデルの強化による学習は、自分たちの世界観の中で安住できる一方で、大きな世界とは切り離されたものになる危険性を持つ。【エピソード4】の計6回のシュートのように、様々なコースへのシュート等、個人の技術の高まりは期待されるものの、シュート局面の攻防を制することに至っていないのは、まさに守備者の隙間を突破するというハンドボールのゲームとつながっていないことを示していると言えよう。

それに対して、攻撃者と等距離であった守備者の隙間を動かす「守備者1人が1人にしか対応できない距離での攻撃【エピソード2】」、ゴールキーパーの意識を上げることで意識が向きにくい隙間をつくり出す「ゴールキーパーの隙間を広げて投げ込むシュート【エピソード3】」、フィールドの守備者の隙間に入り込み突破する「守備者の隙間に自ら入る攻撃【エピソード4】」では、ハンドボール独特の2つの隙間に向けたわざの質の高まりや広がりを生み出している。

3つの事例の中で攻撃が変容したのは、環境の認識を「自分も他人も入った入れ子状態」（後藤ら、2004）と捉え直した事によるものであると考えられる。自分自身が、環境の外側に位置しているのではなく、環境の一部としてみることは、「目の前のもの」を生み出している大きな全体と全体と自分の繋がりを捉え直し、複雑さの根底に潜む構造を見抜くことに繋がっていく（P. センゲら、2006）。隙間を突破できない要因を、守備者のシステムとしてではなく、環境をつくり出している攻撃者である自分自身にも求めることによって、隙間を動かす、つくり出す等の行動の変容を導かれているということである。

岡野ら（2013）は、わざの形成において、大きなゆらぎをきっかけにそれまでの運動を壊し、新しい運動を構築すると述べている。ゴール型ボールゲームにおける新しい運動の構築過程には、ハンドボールにおけるシュート局面の攻防を制するための2つの隙間といった、取り上げるゴール型ボールゲームの特徴を、守備者又は攻撃者といった対峙している相手によってつくられている外の世界として実体的に捉えているところから、自分自身も隙間をつくり出している一因であり、攻撃者と守備者の関係によってつくられているゲームシステムであるという認識の変化が起きていると考えられる。

同じように、【エピソード1】におけるミンセイは、ゲーム当初、コートの中に入るもののゲームを構成している1人という認識ではなく、ゲームという自分の外の環境を眺めている存在として位置づいている。そこから、ゴールキーパーの役割を与えられ活動する中で、隙間を通さないというハンドボールのおもしろさに直結する環境をつくり出している一因としての自覚が生まれたことが、さらに、ゲーム状況を変えるために攻撃にも向かったとみることができよう。

5-2. 攻撃のわざの質を高める守備の存在

P. センゲら（2006）は、メンタルモデルの強化について、学習が行われないわけではなく、学習の種類が限られていると述べている。言い換えると、メンタルモデルの強化による学習によって状況の変化に対応できるものであれば、システム全体の捉え方を変える必要性がないということである。例えば、【エピソード4】の前半の赤チームは、第6時で守備者の人数が増え、守備者の隙間が狭くなっている状況でも、前時までと変わらず、速攻やシュートによる突破によって得点を重ねている。このときの赤チームは、これまでの攻撃の方法を強化・洗練させることによって、守備者の増加に対応できていると見ることができる。

一方で、【エピソード2】【エピソード3】【エピソード4（後半）】では、過去の攻撃を洗練する方向ではなく、全く違った攻撃プロセスを踏むようになっている。そして、攻撃の別のプロセスを引き出しているのは、守備の存在であると考えられる。なぜなら、それぞれのエピソードにおける攻撃側の変容のきっかけを見てみると、【エピソード2】には、守備者1人が中央でボールを持ちシュートチャンスを狙っているタクヤだけではなく、パスを待っているもう1人をケアする守備のシステムがあり、【エピソード3】には、勢いのあるシュートにも対応することができるゴールキーパーの存在があり、【エピソード4】では、シュートによってボールを通すことが困難な状況をつくるため

にコート中央にショウキ、右端にレイヤ、左端にタクヤそれぞれに守備者がマークにつくマンツーマンディフェンス、といった攻撃を難しくさせている守備の様子が描かれているからである。

本実践では、「攻撃側が数的優位での良さを使えるかな（課題①：共有の学び）」と「攻撃側が数的優位の良さを使って、相手に勝てるかな（課題②：ジャンプの学び）」、「攻撃側が数的優位でなくても、相手に勝てるかな（課題③：ジャンプの学び）」と、単元通して、攻撃側に視点を当てた課題が設定されている。岡野ら（2013）が、わざの形成に不可欠である不安定な世界をつくり出すための視点として課題の設定を挙げているが、本事例において攻撃者にとって、不安定な環境をつくり出している要因を見てみると、課題に加えて、守備者の存在がある。わざとは「個人の能力として立体化した身体技能としての『技』に狭く限定されるものではなく、『技』を基本として成り立っているまともまりある身体活動において目指すべき『対象』全体」（生田、1987）をさす。そのため、子ども達が課題を探究するためには、攻撃者・守備者の双方でゲームシステムがつけられていることを考えると、課題を攻撃者・守備者のどちらかに焦点を当てても、視点が当てられた側に閉じられた技術や戦術を理解・習得させること以上に、対峙している相手（この実践であれば守備側）に通用しないシステムをつくり出させることが不可欠と言えよう。同時に、ボールゲームにおいてわざの質を高める他者の援助とは、同グループのメンバーだけではなく、対戦相手として位置づいている相手グループも含まれることを、本事例は示している。

最後に、先述したように、隙間が攻撃と守備の関係によるゲームシステムによって生まれることを考えると、守備者も攻撃に対応することが求められることは言うまでもない。しかし、【エピソード1】において、ゲーム中での振る舞いに戸惑っていたミンセイがキーパーを手掛かりにしてゲームに参加していく姿があるように、攻防に参加するために限定された役割を有している守備者への視点を持つことは、結果として、わざやゲーム全体の質を高める可能性を持っていると考えられる。これまでのハンドボールの歴史（佐藤ら、2015）を見てみると、様々なバリエーションの攻撃に対応できる守備のシステムが優位に立っている時代の先に、新たな攻撃の認識が生まれていることも付け加えておきたい。

6. 結語

本研究は、体育におけるわざの形成に関する研究が、外的条件の左右が少ない運動に限られていることに問

題意識を持ち、小学校6年生のハンドボールの実践を事例に挙げながら、ゴール型ボールゲームにおけるわざの形成過程を明らかにすることを目的とした。

ゴール型ボールゲームに例示されているハンドボールを特徴づけるわざとは、シュートに至るまでのパスゲームの中で求められるフィールドの守備者の隙間と、シュートによるゴールの枠とゴールキーパーの隙間という2つの隙間の突破（防御）であると歴史の変遷から導いた。

また、取り上げるゴール型ボールゲームの特徴、本実践であればハンドボールにおけるシュート局面の攻防を制するための2つの隙間を、守備者又は攻撃者といった対峙している相手によってつくられている外的世界として実体的に捉えているところから、自分自身も隙間をつくり出している一因であり、攻撃者と守備者の関係によってつくられ出されているゲームシステムであるという認識に移り変わることが、わざの質が高まる過程で起きていることが明らかとなった。さらに、認識の変化を生み出すためには、不安定な環境をつくり出す事が求められるが、これまでの研究では、不安定な環境をつくる1つの視点として質の高い課題があげられている。ボール運動のように他者との対立を特徴とする運動では、質の高い課題設定に加えて、課題を攻撃者に焦点を当てたとしても、攻撃側の閉じられた技術や戦術の理解・習得を目指す以上に、課題に焦点が当てられていない守備側に、現状の攻撃では通用しないシステムをつくり出させることが不可欠であると明らかになった。

【注及び引用参考文献】

(注) 生田 (1987) は、わざの習得プロセスの解明のために、M. モース (1968) の「ハビトス (身体技法)」の分析を通じた文化論から示唆を得ている。

後藤 武・佐々木正人・深澤直人 (2004) デザインの生態学—新しいデザインの教科書. 東京書籍. p.81

生田久美子 (1987) コレクション認知科学6「わざ」から知る. 東京大学出版会. p.8

加納岳拓・岡野 昇・伊藤暢浩 (2014) 体育におけるエピソード記述の描き方：学びの質的向上を目指して. 三重大学教育学部研究紀要. 自然科学・人文科学・社会科学・教育科学 65：223-231

鯨岡 峻 (2005) エピソード記述入門—実践と質的研究のために—. 東京大学出版会

M. モース (1968) 有地 亨・伊藤昌司・山口俊夫訳.

社会学と人類学 I. 弘文堂

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

水上 一 (1987) 最新スポーツ大事典. 大修館書店. pp.1048-1053

森島和博・山本俊彦・岡野 昇 (2007) 学校体育における「学び」の再検討：状況主義の学習論に依拠して. 三重大学教育学部研究紀要. 自然科学・人文科学・社会科学・教育科学 58：133-144

中井正一 (1975) 美学入門. 朝日新聞社

南郷継正 (1977) 武道とは何か. 三一書房

岡野 昇・山本裕二 (2012) 関係論的アプローチによる体育の授業デザイン. 学校教育研究 27：80-92

岡野 昇・内田めぐみ・山本裕二・加納岳拓 (2013) 体育の協同的学びにおける運動技能の発達過程. スポーツ健康科学研究 35：89-97

岡野 昇 (2014) 関係論的アプローチによる体育学習の再検討. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士論文

P. センゲ・C. オットー. シャーマー・J. ジャウォースキー・B. スー. フラワーズ (2006) 野中郁次郎監訳・高遠裕子訳. 出現する未来. 講談社. pp.24-25

P. M. センゲ (2011) 枝廣淳子・小田理一郎・中小路佳代子訳. 学習する組織—システム思考で未来を創造する—. 英治出版

R. カイヨワ (1970) 清水幾太郎・霧生和夫訳. 遊びと人間. 岩波書店

佐藤 靖・村松 誠・笹倉清則・清水宣雄 (2015) 21世紀スポーツ大事典. 大修館書店. pp.1218-1224

山本裕二 (2005) 複雑系としての身体運動. 東京大学出版会

山本裕二 (2008) 子どもの適性に合ったスポーツ環境を見つける. 児童心理 62 (14)：51-56

ヴィゴツキー (2003) 土井捷三・神谷栄司訳. 「発達の最近接領域」の理論—教授・学習過程における子どもの発達. 三学出版