

大学体育のパラダイム転換に関する一考察

—体育授業研究の成果から得られる示唆—

宮崎大学教育文化学部 鈴木 理

On paradigm change in university physical education: - What do practical studies say ? -

Osamu SUZUKI

Faculty of Education and Culture, Miyazaki University

キーワード：魅力ある授業づくり，ディシプリン，パースペクティヴ，実証的体育授業研究

1. 緒言

周知のように，大学体育の存在理由への疑義は，かれこれ30年以上も前から顕在化している。根上(2002)によれば，「大学において体育が必要だと考えるなら，その根拠を“科学的”に示せばよいのではないだろうか。必修にするか選択にするかは，各大学の判断に任せて，弾力的に扱うべきではないだろうか」との中教審提案が，ことの発端であるという。そして現在，問題は「科学的であるか否か」の次元を超え，「存在意義があるか否か」という文脈の中に定位され，さらにその議論は，「魅力」を問う主体の側の論理によってではなく，その魅力が真に「価値」を反映したものかどうかを客観的に問う論理によって展開されるべきであるという。このことを踏まえると，かつて「教養体育」と呼ばれていた科目に新たな名称(ex.健康スポーツ科学，身体・運動科学演習…)を冠して「科学」の装いを与え，これをもって「学生にとって必要だ」と主張する行き方は，いささか不十分であることが示唆される。

そもそも，本来「大学に体育授業が必要であること」を主張するためには，「大学の授業において他では保障できない重要なもの」が授業の内容として提示されなければならないはずである。とりわけ，体育授業の多くは身体運動を中心に行われ，外見的にはサークル活動やスポーツクラブで行われる身体運動との差異が見えにくい。そのため，ややもすると，「運動部に所

属する学生は体育授業を受けなくてもよい」などの論理がまかり通ってしまうことにもなりかねない。独自の価値が見あたらない授業は「魅力的」ではなく，多くの人々の必要感を醸成しない。すると，やがて「不要」の烙印が押されて排除されるか，あるいは代替物によって賄われることになる。

このような危機感を抱きつつ，本稿では，大学体育における「魅力ある授業づくり」に向けた理念に関して若干の考察を行う。さらに，その理念を実現するための手がかりを求めて，小学校体育授業の実証的研究から示唆を得ていく。

2. 教科内容はどのような視点から設定されるべきか

そこで，いささか逆説的であるが，現実には学校教育で取り扱われてきた内容が「不要である」とする主張を取り上げ，これを手がかりに，体育の教科内容を考察していきたい。

表1のコラムを参照されたい。文中，次のようなエピソードが紹介されている。それは，アニメ映画の主人公が突き当たった，「3分の2割る4分の1はいくらか」という問題である。答えを出すためには，彼女の姉が言うように，「ひっくり返して掛ける」という操作を行えばよいのだが，彼女には，「そもそも3分の2を4分の1で割るということはどういうことか」が分からない。そして，問題の意味にこだわり続けるがゆえに，「割り算ができない」子になってしまう。

表1 算数分数の割り算は必要か（福沢，2002）

「おもひでぼろぼろ」（91年，高畑勲監督）というアニメ映画を見ていたら，主人公の少女が分数の割り算ができなくて，数学（算数）が嫌いになるエピソードが出てきた。例えば，「 $\frac{3}{2}$ を $\frac{4}{1}$ はいくらか」という問題の意味がどうしてもわからない。

優等生の姉がいて，「分数の割り算は，ひっくり返して掛ければいい。九九さえできれば分数の割り算は簡単だ」という。

ところが，主人公はどうしても問題の意味にこだわってしまう。「そもそも $\frac{3}{2}$ を $\frac{4}{1}$ で割るということはどういうことか」と姉にきくわけだが，優等生の姉もこの問いには答えることができない。

映画ではこの後，主人公の少女は数学が嫌いになったかわりに，作文や演劇などで才能を発揮して，家族にも存在を認められることになる。一般的に言えば，「彼女は数学には向いていない，文科系の資質がある」ということになるのだろう。

しかしよく考えてみれば，この少女のほうが優等生の姉より，よほど真剣に自分の頭で考えていた。つまり「本当の数学」をしていたのである。

映画を見ながら，この分数のエピソードに共感を覚えた人が結構いるのではないだろうか。そしてなかには，この少女のように自分の数学的才能を自覚しないまま，数学嫌いになっていった人もいるだろう。

私はどちらかというところ，「分数の割り算は，ひっくり返して掛ければいい」と単純に考えていたクチだった。おかげで小学校，中学校と数学で挫折感を味わわなくてすみ，高校の数学教師をしている。

分数で割ることの意味については，例えば，1を $\frac{4}{1}$ で割るのであれば，1の中に $\frac{4}{1}$ がいくつあるか考えて，4という答えが得られるのである。

さて，分数の割り算についてだが，私はこれを小学校で教える必要があるのか疑っている。こうした意味不明の，現実と遊離した難問奇問は，数学教育にとって何の益ももたらさない。

天下り式に計算の規則を暗記させるやり方は，自分の頭で考えることが好きで，数学的才能に恵まれた人間を，かえって数学嫌いにするだけだろう。

数学に限らず，現在の日本の学校で行われている受験式教育が，勉強嫌いを大いに助長している可能性がある。

このことを機に，少女は数学が嫌いになっていったという。このような例を引きながら，コラムの筆者は，「こうした意味不明の，現実と遊離した難問奇問は，数学教育にとって何の益ももたらさない」と主張するのである。

しかし，そもそも数学（算数）という教科は，抽象的思考を教科内容の本質とするものである。例えば，「2足す3」という問題の答えをオハジキを使って導き出す場合，そこで学習すべきことは，「 $2+3=5$ 」という記号操作の仕方を記憶することではなく，「あたかもオハジキを並べ替えるかのように考える」ことである。先の分数の例も同様に，「ひっくり返して掛ける」という操作に馴化することに先だって，例えば「1を $\frac{4}{1}$ で割るのであれば，1の中に $\frac{4}{1}$ がいくつあるか」と考えることが重要なのである。それが，「本当の数学」の意味するところであろう。

つまり，問題の本質は，「現在の日本の学校で行われている受験式教育」という「方法」に見出されるのである。「天下り式に計算の規則を暗記させるやり方」は，たしかに糾弾されるべきであろう。しかし，そこ

で教えようとする「分数で割ることの意味」は，「何の益ももたらさない」どころか，まさに数学教育こそが担わなければならない重要な「内容」なのではないか。「勉強嫌いを大いに助長している」ものは，「不適切な方法」なのであって，当該の「内容」が不要であるとの議論にはならないはずである。

このことは，「スポーツ選手になるわけでもないのに，なぜ体育授業でいろいろな運動を取り上げるのか」という問題と全く同型である。少なくとも，「社会に出て使うから」とか「現実の生活に必要なから」といった有用性の論理では説明がつかない。なぜなら，大多数の学生は，「スポーツを使って（生業にして）生きていく」わけではないからである。したがって，学生たちに様々な技術や戦術を身につけさせ，「あるべき姿」に当てはめていくことは，妥当な行き方とは言えない。

しかも，スポーツはもともと教育を意図して成立したのではないため，肯定的なイメージで語られる側面ばかりでなく，人間疎外や優勝劣敗といった負の側面もあわせもっている。それら多様なファクターから

取捨選択してスポーツの文化的価値を享受していくためには、深い洞察に裏付けられた智恵が必要となる。つまり、「やり方を覚える」ことばかりでなく、「なぜそのように行うのか」あるいは「自分が知っている(と思っていたこと)に問題はないのか」等々を考えるとこそが重視されるべきであろう。

また、そもそも、体育授業であらゆる運動・スポーツを網羅することは不可能である。それゆえ、授業で取り上げた特定の運動を、全体の中の特殊・典型的なケースとして位置づけ、相対化して捉えることによって、運動、スポーツ、身体、等々といった体育授業がアプローチすべき対象全体へとまなざしを広げていくのである。

ともあれ、先述のように、「方法の不適切さ」に関する議論と「内容の必要性」に関するそれが混同されるケースは少なくない。もっと言えば、うまい方法が見つかって、ただちに内容の必要性が主張できるわけではない。つまり、科目開講の仕方を工夫し、学生に人気があることをもって「魅力」を語るだけでは事足りないのである。当該科目が独自に保障しうる内容(=ディシプリン)こそが明示されなければならない。

3. ディシプリンの構造

先の課題に解決の糸口を与える上で、Schwab(1964)の言説は大変興味深い。彼によれば、ディシプリンの構造は「内容的構造」と「構文的構造」からなるという。前者は教科内容の概念が意味するところの対象や、当該の概念を表現する仕方(用語)を示す構造であり、後者はその概念がどのような「ものの見方(=パースペクティブ)」によって導かれたものかを示す構造である。

体育授業において「内容的構造」を重視した場合、当該の構造によって規定された概念に「正しく」接近することが命題となる。したがって、学習者には「正しい」知識・技術を身につけることが求められ、そのための活動は既知の知見の再生産となる。

一方「構文的構造」に依拠する場合、そこで重視されるのは、体育授業の学問的基盤をなす諸領域における「ものの見方」(=パースペクティブ)を学ぶことである。それは、身体・運動・スポーツ等に関する所与の現象・事象を、例えばスポーツ心理学、スポーツ社会学、運動生理学等々といった立場から解釈・考察する際の語り口や論の展開の仕方(=ディスコース)に触れ、これを活用することによって、当該領域におけるパースペクティブを創造的・発展的に展開するこ

とである。

その上で、Schwabはディシプリンの「構文的構造」をより重視する立場をとっている。というのも、学習者を「知識・技術の習得」に留めて「服従のレトリック」に組み込むことよりも、むしろ教科のディスコースに依拠した「探究としての科学」をこそ、教育が担うべきであると考えたためである。しかもその探究は、個人がばらばらに行うのではなく、当該のディスコースをクラスで共有し議論し合う場においてなされるべきであるという。そのためSchwabは「学びの共同体」の組織化を強く主張した。

Schwabに従えば、あらゆる教科(科目)の使命は、当該の事象・現象を学問的な作法(=ディスコース)に則って見つめるときの「ものの見方(=パースペクティブ)」を教えることである、といえよう。しかも、共同体のメンバーが対等な立場に立った上で、様々なパースペクティブに依拠した意見をぶつけ合い、練り上げていくような営みが展開されることが望ましい。

以上を踏まえ、次項では、大学体育の理念について考察していく。

4. 大学体育の理念

昨今の学校体育改革をめぐる論議は、一貫して、欧米をはじめとする各国で学校体育が危機的状況下にあることを前提としている。とりわけアメリカでは、1980年代初頭から始まった一連の教育改革が、来るべき知識重視型社会に備えて、国際競争力を保障することに重きを置いて展開されてきた。そこでは、基礎的なリテラシー、わけても理数系科目に代表されるアカデミック教科が重視された。その結果、体育は初等・中等教育の中でますます軽視される傾向が強くなっていった。体育が必修教科から外されたり、さらには、体育授業が「意味のある経験」を学習者に保障しておらず、単に多くの運動種目を経験させているだけのものだと痛烈に批判されるようになった。すなわち、体育という教科が公教育の中で担うべきアカウンタビリティを果たしていないことが指摘された。

このような指摘を受け、全米体育・スポーツ協会(NASPE, 1992)は、「身体的に教育された人(Physically Educated Person)」という体育の到達目標を示した。これをもとに、1995年には、体育のナショナル・スタンダード(NASPE, 1995)が発行されている。ここで言う「身体的に教育された人」とは、次のように描かれている。

- ① 多くの運動に自信をもって取り組むことができ

- るとともに、いくつかの運動に熟達している人。
- ② 運動の概念や原理を運動技能の習熟に活用できる人。
 - ③ 生活の中に身体活動を取り入れることができる人。
 - ④ 健康関連体力を把握し、維持できる人。
 - ⑤ 身体活動場面で社会的行動がとれる人。
 - ⑥ 身体活動場面で他者との差異を理解し、敬意をもって接することができる人。
 - ⑦ 身体活動が楽しさ、チャレンジ、自己表現、社会的相互作用の機会となることを理解している人。

しかも、これらの具体的目標を達成するために、方法論にも大きな工夫が施されている。すなわち、学び方、価値観、感情、自立性、社会性に関して間接的指導がもたらす学習成果を認めつつ、他方で、運動技能の向上に関しては直接的指導が有効であることも併せて指摘している。そこには、「どの指導法が優れているか」ではなく、「目標達成に対してどの指導法が適切か」という発想を垣間見ることができる。というのも、学習者の発達には、ある立場に立った学習指導論で強調されている側面ばかりでなく、様々な側面・次元においてめざされるべきだと考えられているためである。したがって、わが国で展開されてきた、「教師が陣頭指揮をとるような直接的指導」か「学生の自主性に全面的に依存する間接的指導」かという二項対立的な議論は、それ自体、大きな矛盾を孕んでいるといえよう。

さて、上述してきたことは、専ら初等・中等教育に関する国際的動向であった。しかし、大学体育に目を向けてみると、状況は同等、あるいはそれ以上に厳しい。「『意味のある経験』を保障せず、単に多くの運動種目を経験させているだけ」との言説は、ますます勢いを増してわれわれに襲いかかってくる。大学体育の存在意義は、どのような点に見いだされるのか。

結論から言えば、筆者は大学体育を、「スポーツへの批判的まなごしを育てる場」として定位すべきだと考えている。折しも、初等・中等教育の学習指導要領が改訂され、2002年度から完全実施される運びとなったが、その大きなテーマは「生きる力」というキャッチフレーズで言い表されている。また、かねてより、体育の授業実践は「生涯スポーツ」の視点から構想されてきた。これらを踏まえると、高等教育機関における体育は、まさに「生涯にわたってスポーツとともに生きる力」と呼ぶような能力を高いレベルで保障

する責務を負っているといえよう。

ところで、われわれが通常親しんでいるスポーツは、その成立期から今日に至るまでの間に、多くの先人たちの英智を動員した加工・改変を施されて、文化財として存立している。すなわち、折々の実践者や鑑賞者たちが不都合や不具合を修正し、当該スポーツにおいて「競い合うべき事柄」の本質がより際だつような工夫を凝らした産物なのである。したがって、「生涯にわたってスポーツとともに生きる力」とは、既存のスポーツの型にはまる力ではなく、当該スポーツの意味理解を可能にする力であり、さらには、そこに潜む問題性を見抜き、変革し、発展させる実践的能力と捉えるべきであろう。

このような能力は、既存のスポーツの枠組みの中で行われる（例えば、部活動のような）営みによっては十分には形成されないし、すべての学生に保障することもできない。教育的視点から構成された社会的装置、すなわち「授業」が必要なのである。加えて、今日、スポーツは社会的に重要な文化財の位置を占めているのであり、これをまなごす「ものの見方」を備えることは、まもなく社会に羽ばたこうとする学生たちにとっていよいよ重要な教養となりうるであろう。

さらに、上記のような視点から大学体育が構想されれば、学習者がスポーツに内在する問題性によって疎外されるといった事態も回避される。本来、「プレイ性」、端的には「楽しさ」に依拠して成立した諸々の競争の本質に、より成功裡に接近することが可能となる。そのような授業が「魅力的」であることは論を待たない。

5. 実証的体育授業研究から得られる示唆

5.1. ソフトバレーボールの授業

では、「生涯にわたってスポーツとともに生きる力」の形成は、体育授業にどのように具体化されるのだろうか。そのような趣旨を踏まえた授業を構想するとき、筆者が携わってきた小学校の実証的体育授業研究は、きわめて示唆に富んでいる。本稿では、5年生のソフトバレーボールの例(宮内ほか, 2001)に手がかりを求めることにする。

体育授業には、運動があまり得意でない子どもが少なからずいる。当該クラスでは、A男やB子がまさにそのような子どもたちであった。彼らに「スポーツとともに生きる力」を保障することは容易ではない。スポーツという世界で友達とうまく関わることができ

- ・バドミントンコートを使用し，3人対3人で対戦する。
- ・柔らかいドッジボールを転がし合ってラリーを行う。
- ・ネット下端の高さを40cmとし，相手コートへの返球はこの下を通過させる。
- ・返球までの触球回数は制限しない。
- ・セッターから味方にパスを出してラリーを開始する。
- ・相手コートの得点ラインをボールが通過すると得点となる。
- ・ボールがフロントゾーンのサイドラインを通過した場合にはアウトとする。

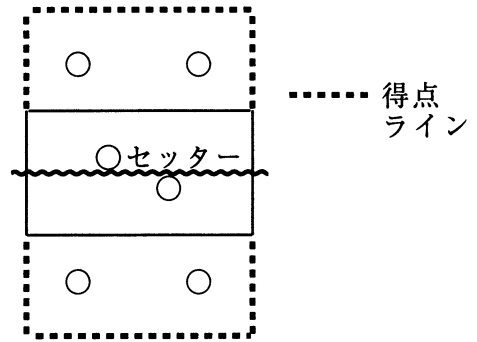


図1 ボール転がしゲームの概要（宮内ほか，2001）

ず，居場所を見つけられない子どもをどのように救済していくか。教師はこのことに永らく頭を悩ませてきた。彼らはこれまで，「技能が低いからゲームに有効に参加することができず，そのため消極的になるのだ」と捉えられていた。そこで，基礎的なボール操作技能向上のための練習と，ハンディキャップ・ルールによるゲームを生命線とする様々な工夫が試みられてきたのだが，現実には，確かな「関わり合い」が実感されるには至らなかった。

「関わり合い」場面に適用される能力に「レベルの差」，すなわち上下関係があるとき，その「関わり合い」は，「レベルの高い者からレベルの低い者へ」という一方通行にならざるをえない。しかしながら，本来「関わり合い」が発生するためには，①当事者たちが共通のテーマをもつこと，②当事者たちが対等な立場で意見を交わすこと，といった条件が必要となる。したがって，「レベルの差」を内在する能力がその場に持ち込まれるならば，真の意味での「関わり合い」は発生しないことになる。つまり，上下関係をなす「差異」ではなく，異なったパースペクティブによる「差異」が持ち込まれなければならない。

そこで本実践では，「技能レベルの差」によらず「有効な攻め方や守り方」こそが議論のテーマとなるようなゲームとして，まずはじめに「ボール転がしゲーム」を採用した（図1）。このゲームでは，ボールを操作すること自体は比較的容易であるため，子どもたちは「ボール操作以外のこと」すなわち「有効な攻め方や守り方」へと意識を向けやすくなる。

実際，授業が進むにつれて，①コート後方で（相手プレイヤーから距離を置いて）守ること，②味方からのレシーブボールをつなぎ，攻撃しやすい場所（コート前方）に送ること，③コート前方（相手コートになるべく近いところ）から返球（攻撃）すること，など

の戦術的な工夫がみられるようになった。子どもたちは，ソフトバレーボール（ボール転がしゲーム）にはじめて取り組むので，全ての子どもは同じ地平に立って共通のテーマを模索することになる。しかも，ここでは教師からの「伝達」によって「正しい三段攻撃の仕方」が教えられたのではなく，子どもたち自身で，それぞれの触球場面でどのような意図をもってプレーすることが有効であるかという「プレーの意味」を模索し，結果として「3回の触球により攻撃を組み立てる」という「有効な攻め方」を考案したのである。

その後，空中を飛び交うボールを扱うゲームを行った。その際，先のゲームで生成された「攻撃を組み立てる」という意識が失われないよう配慮した。すなわち，レシーブ（第一触球）におけるボール操作の不確かさを補い，また最終触球が単に相手コートへの返球に終わることなく意図的な攻撃として行われるように，その間を取り持つ第二触球者に「ボールを一度キャッチして，素早く投げること」を可とする「キャッチ&スロー」ルールを採用した（図2）。

通常のゲームでは，特に初期の段階においては，自己のボール操作技術が未熟であり，さらに他者の技術もまた未熟であることから，子どもたちにとってボールは自チームを脅かす「危険物」として認識される。すると，できるだけ早くその「危険物」を自コートから排除することが得策となり，ゲームは1回の触球で返球し合う「突っつき合い」の様相を呈する。たとえそこに教師が介入し，「三段攻撃の仕方」を教えても，その必然性が子どもたちには認識されず「死んだ知識・技術」となってしまう。一方，「キャッチ&スロー」を適用したゲームでは，レシーブのカバーや攻撃の条件整備が容易に行えるため，ボールは「攻撃の道具」として認識され，「攻撃の組み立て」が意図的に行われるようになると予想された。

- ・バドミントンコートを使用し、4人対4人で対戦する。
- ・50gのソフトバレーボールを使用する。
- ・ネットの高さは2mとする。
- ・レシーバーからセッターにパスをしてラリーを開始する。
- ・返球するまでの触球回数は制限しない。
- ・セッターはブロックをしてもよい。
- ・第一触球から第二触球にかけては、ツーバウンド以内であれば、第二触球者はボールを一度キャッチしてから素早く投げてよい。

▲：セッター

△：アタッカー

■：レシーバー

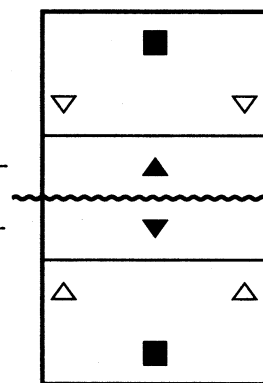


図2 「キャッチ&スロー」ゲームの概要（宮内ほか，2001）

実際のゲーム場面を振り返ってみたい。先の「ボール転がしゲーム」を経験している子どもたちは、相手コートから飛来するボールを受ける際、第一触球の意味や目的が「自コートを守ること」であることを明確に認識しているため、ボール操作がままならない状況であっても、とにかくボールを上を上げることを意図してプレーしていた。レシーブされたボールは、たとえ正確にセッターに返球されなくても、「キャッチ&スロー」ルールによってカバーされる。さらにセッター役の子は、自分のプレーの目的が「攻撃のための条件整備」であることを認識しているので、意図的にトスを上げようとしていた。その際、ボールを一時的に保持することが可能なので、大部分のトスはアタッカーの打ちやすいもの（高さや場所）となっていた。アタッカーもまた、レシーブ、トスを経たボールが自分のところに送られてくることを承知しているので、助走のためのスペースを確保したり助走の方向を調整するなどの準備を行い、偶発的ではなく意図的なスパイク場面をつくりだしていた。こうした状況が進展し、攻撃の決定率が高まってくると、組織的な守備の必要性が生ずる。例えば、セッター役の子が相手チームのスパイクに対してブロックに跳ぶなどの工夫がみられるようになった。学習ノートに書かれた「プロのバレーみたいで楽しい」との記述に象徴されるように、このゲームでは意図的な攻撃組み立てを伴ったラリーが随所にみられ、子どもたちは存分にソフトバレーボールの特性を味わうことができたものと思われる。

5.2. 「スポーツとともに生きる力」の形成

これら一連の授業を経験したA男やB子は、単元終了後、表2のような感想を記述している。この単元では、いずれのゲームにおいても、ボール操作の困難性

が緩和されていることにより、誰もが一定の技能的パフォーマンスを保障されるため、技能レベルの差異に基づく上下関係は生まれない。すなわち、「運動の得意な子が、運動の苦手なA男やB子に教える」という構図にはならない。それゆえ、チームの作戦会議においては、ボール操作以外の事柄、すなわち攻め方や守り方の工夫がテーマとなった。ここでは、上下関係によらない対等な立場から、A男やB子も含めた様々な見解が出され、練り上げられ、共通理解が形成された。しかも、ボール操作自体は容易であるため、取り決められた作戦の実行、省察、修正が成功裡に行われた。そこにみられるA男やB子と他の子どもたちとの「関わり合い」は、「がんばれ、と励まし合う」などのお座なりのものではなく、互いに「ものの見方」をぶつけ合う、「パースペクティブの交渉」として立ち現れていた。しかもそれは、教科のディスコースに則った戦術に関するフィードバックを契機とするものであった。確かに、結果的には「三段攻撃」を用いたラリーによってゲームを楽しむことが実現された。しかし、その「三段攻撃」は、あらかじめ教えられた「正しいやり方」を再現したものではなく、子どもたちが熟考の末に意見を出し合い、まさに「産みの苦しき」を追体験しながら見いだしていったものであった。

もちろん、このような学びが自然発生したわけではなく、教師の有効な働きかけがあったことは言うまでもない。特に、子どもたちが同じ地平に立ち、共通のテーマについて議論し合えるよう、教師は子どもたちと積極的に相互作用を営んでいた。とはいえ、教師は「正しい情報の伝達者」として振る舞ったわけではなく、あくまでも、子どもたちの「パースペクティブの交渉」を促進する「媒介者」として立ち回った。ただし、子どもたちから出されたアイディアの全てを認め

表2 単元終了後の児童の感想文（宮内ほか，2001）

（A男）

ぼくは、転がしバレーよりソフトバレーボールのほうがいいです。それは、空中でボールがアタックできるからです。ぼくは、アタックがきまった時がいちばん楽しかったです。最初のころは、アタックがきまらなかったけど、ジャンプをしてアタックしたらだんだんきまるようになりました。ゲームでは、負けこしたけど楽しかったです。

ぼくが点数をいちばん入れられた時は、セッターの時です。ボールをほとんど落とすからです。〇〇さんに、ボールのつかみ方を聞いて教えてもらってやっととれるようになりました。うれしかったです。おまけに、ブロックまでできるようになりました。リーグ戦では2位でしたが、またやりたいです。

（B子）

わたしは、転がしバレーボールのほうが好きです。転がしバレーのほうが、ソフトバレーよりミスが少なく得点も多く入れられたからです。

ソフトバレーでは、アタックができるけどミスが多かったです。セッターにレシーブしてパスしようとしても、うまくできないことがありました。私がすると変な方向にとんでいくのです。でもセッターになって、トスをあげて友達のアタックがきまるところは、楽しかったです。

これからも、みんなとなかよくして楽しくゲームをしたり、おうえんをしたりしていくバレーがしたいです。

るわけではなく、教科のディスコースという譲れない一線は堅く守られていた。

5.3. 大学体育における「魅力ある授業づくり」に向けて

今日のわが国の体育授業には、既存のスポーツ種目が多数採用されている。これにより、多くの授業実践はいわゆる「公式ルール」を適用した競技(ゲーム)に接近することを標榜してきた。しかし、たとえ大学生が小学生に比べて技能的・体力的に上回っているとしても、彼らはいくまで学習者なのであり、競技者ではない。くわえて、彼らに「パースペクティブの交渉能力」、換言すれば「既存のスポーツの問題性を見抜く眼力」が備わっているかといえば、誠に心許ない。

例えば、筆者が担当する大学のバレーボールの授業では、「キャッチ&スロー」のゲームによってはじめて「三段攻撃の意味」を理解する、という学生が毎年後を絶たない。バレーボールに初めて出会う小・中学生とは異なり、学生の多くはこれまでに三段攻撃そのものには出会っているはずであり、実際にそれが上手にできる者も少なくない。ところが、そのような技術・戦術が「有効な方法」として承認されている根拠については、ほとんどと言っていいほど理解していない。他方、これまでの体育授業によって、見事なまでにスポーツから疎外され続けてきた学生も散見される。これらの学生にとって、「キャッチ&スロー」ゲームは、単に技能を易しくしたゲームとして現れるの

ではない。理解・実行すべき課題が具体化されたプロトタイプのゲームである。さらに、そこでの理解は他のスポーツにも応用可能である。この点を鑑みると、大学体育における「キャッチ&スロー」ゲームは、従来の「正しいモデルの模倣」を脱却し、「新たなモデルの構築」へと学生を誘う一つの試みとして相当の意義を認めることができよう。

大学体育を充実させ魅力あるものとしていくためには、このような発想に立った授業を構想していく必要がある。すなわち、「正しいやり方を教え込む授業」や「学生の自主性に任せて放任する授業」から、「意味を考える授業」への転換である。しかも、その営みが「生涯にわたってスポーツとともに生きる力」に寄与するためには、「意味の理解」を実際のプレーに具現化することがめざされるべきであろう。その道は決して容易ではないが、一つひとつの授業に工夫を凝らし、成果を蓄積していくことが、大学体育のアカウントビリティに対する疑義に正当な回答を準備することになると確信する。

文 献

福沢伸一 算数 分数の割り算は必要か. 朝日新聞12月1日付「私の視点」, 2002.

宮内 孝・久徳理恵・鈴木 理 友達とかかわりながら楽しむソフトバレーボールの実践. 体育授業研究 4: 56-63, 2001.

National Association for Sport and Physical Education.
Outcomes of quality physical education programs.
Reston, VA: Author, 1992.

National Association for Sport and Physical Education.
Moving into the future: National standards for physical
education. St. Louis: Mosby, 1995.

根上 優 「魅力ある授業づくり」のための予備的考
察. 体育・スポーツ教育研究 2(1): 38-39, 2002.

Schwab, J. Structure of the disciplines. In, G.W. Ford,
and Lawrence Pugno (Eds.), The structure of knowl-
edge and the curriculum. Chicago: Rand McNally,
1964, pp.1-30.

(平成14年6月15日受付)
(平成14年10月4日受理)