

教科体育におけるバレーボール特性論の再検討

Reconsideration on the Properties of Volleyball in Physical Education

新保 淳
Atsushi SHIMBO

（平成6年10月11日受理）

Abstract

When considering teaching materials in physical education the functional aspects in schoolchildren of properties in teaching materials are regarded as the most important. Although volleyball as teaching materials is not great to function them. Thus it is necessary to consider the the properties of volleyball as teaching materials in physical education.

The aim of this study is to introduce the view point of the new properties of volleyball as teaching materials in physical education.

The results were summarized as follows ;

- 1 . To choose a its own skill containing “stimulus with exercise” from a body of skill in volleyball.
- 2 . To recognize the process of development of skill in volleyball.
- 3 . To judge whether effective skill containing “stimulus with exercise” for students.

1. 緒言

バレーボールは、サッカーやバスケットボールのように、小学校の教科体育において、ポートボールやラインサッカーといったリードアップゲームとして教材化されている球技とは異なり、中学校の教科体育において生徒たちが出会う初めての球技種目である。にもかかわらず今日の教科体育においては、中学の3年間で、パスに始まり、トス、レシーブ、サーブ、スパイク、ブロックといった個人的技能に加え、「3段攻撃を含むラリー」までが要求される教材である。

そこから生じる問題は多様を極めている。「手が痛い」、「ゲームがサーブだけで終わってしまう」、「突き指をしそうで怖い」等々であり、個人的技能を習得し、さらにはそれらを使って「3段攻撃を含むラリー」を行うことによって、バレーボールの楽しさに触れる、には程遠い授業が展開される可能性を秘めている種目であると言えよう。すなわち生徒において個人的技能が

未消化のままに集団的技能が要求されるのである。さらには集団で行われるゲームにおいても、「ゲームでありボールにさわれない」といった生徒たちの声から察させられるように、「3段攻撃」の重視が一部のより上手な生徒にボールを集中させる結果にもつながっていると言える。〔註1〕

こうした問題は、はたしてどこに原因があるのであろうか。これまでのバレーボール授業の展開から考えられることは、まずバレーボールの特性を「相対するチームがボールを相手コートに落とすための攻防を繰り返し勝敗を競い合うこと」に求め、それがそのまま教科体育におけるバレーボールの目標となり、その目標にしたがってバレーボールが「教材化」され、生徒たちに与えられているという点にあるのではないだろうか。さらには、ここで述べられているバレーボールの特性は、いわゆるバレーボール競技から導き出された特性であり、学校体育において求められるべき特性が、~~競うことを主たる活動目的とする~~、例えば部活動のバレーボールで求められる特性と混同されていることに問題の根本があると思われる。では、教科体育におけるバレーボールにおいて追求されるべき特性とは何なのであろうか。

本論文では、佐藤の「体育」概念論を視点として「運動教材」及び「運動の特性」を再検討し、教科体育においてバレーボールを教材として取り上げるうえで必要とされる「運動の特性」抽出のための新たな視点を提示することを目的とする。

2. 方法論としての「教材」論

2-1. 「体育」概念論から導かれる「目標」と「教材」への視点

改めて述べるまでもなく、授業とは『教材』と『教師』と『子ども』の3つの要因で構成され、教師が直接的に、あるいは教材を媒介しながら子どもに働きかける（中略）教育的営み（三原，1984）であり、そこにおける教材は「教育の目標を達成させるために教育的に編成された学習内容」（下中，1979）であることについては多言を要しないであろう。しかしながらこの教材を「教師」と「子ども」の間に置いたとき、それはいかなる様相を見せるのであろうか。

佐藤（1993）は、次のような図を示し、それについて以下のような説明を加えている。（なお以下本節における引用ページは、すべて佐藤による）

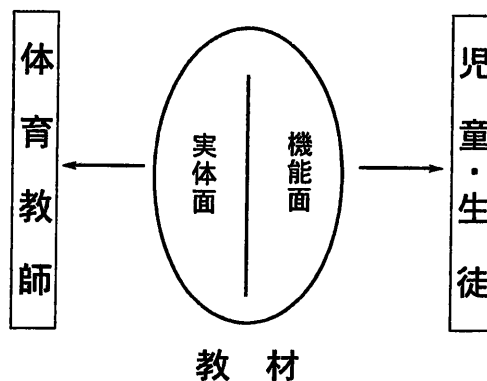


図1 教材の二面性（佐藤，p. 294）

運動文化が教材化された上で「身体的諸能力の顕現化」を目標とする教科体育における実践過程の中に導入されると、その教材（媒体項）は、教師（作用項）の側からは実体性が保持されているけれども、生徒（被作用項）の側からすると、彼らの身体的諸能力の顕現化に資することになる機能に還元されることになる。単純化していえば、運動教材は、要するに「運動刺激」として生徒たちに立ち現われてくるのである。（pp. 292-293）

「体育」概念を十二分に論じた上で導かれた佐藤のこの「教材」に関する視点を、本論文での方法論の中心におくことによって、序論において述べた問題に対する解決の糸口を見いださせると考えるわけであるが、そのためにもここにおいてわれわれは、事前にこの佐藤の「教材の二面性」において加えられた説明のなかの2点について、理解を深めておく必要がある。

第一は、当然のことながら、教科の目標から逸脱した教材研究はありえないわけであり、その視点にそった形で教材の解釈が行われるわけであるが、佐藤の言わんとする教科の目標、すなわち「身体的諸能力の顕現化」とは何なのか、という点であり、第二に、そこから導きだされる教材の様相を「教師」サイドと「生徒」サイドの二面にわけることの意味は何なのか、という点である。

まず、ここで述べられている教科体育の目標としての「身体的諸能力の顕現化」とは、いったいいかなるものなのかについて、佐藤の論理展開を見ていくことにする。

2-2. 教科体育の目標としての「身体的諸能力の顕現化」

佐藤は「体育」の概念を検討するなかで、その概念構造の重層性に着目し、「普遍」、「特殊」、「個別」の3つの位相から「体育」概念を捉え、それぞれに「実存的体育」、「制度体育」、「体育実践」という名辞を与えている。そしてそれぞれの目的、目標について示したのが、図2である。

この図を使って、「身体的諸能力の顕現化」を説明するならば概略以下のように位置づけられるであろう。

すなわち、「ヒトという生物学的存在者が世界内存在たる人間へと変容」（p. 231）するうえで身体面からなされる教育が「実存的体育」であり、その目的契機が「ヒトの身体面からの人

実存的体育の目標	ヒトの身体面からの人間化 (目的)
制度体育の目標	当該生活世界における独自性の身体面からの継承 (目的)
体育実践の目標	個々人における可能的身体諸能力の顕現化

図2 体育概念における目的および目標（佐藤，p. 264）

間化」である。また、この「実存的体育」の制約のもとに、「われわれがそこで生きることになる時空的に特定された生活世界（当該生活世界：筆者注）は、（中略）それ自体、独自の統一性をもって継続・発展しようとする自律性」（p. 237）を有しており、文化としての運動形式を媒体項としつつ、この独自性を維持しようとして身体面からなされる教育が「制度体育」であり、それ故その目的契機は「当該生活世界における独自性の身体面からの継承」となる。またこの「制度体育」の制約のもとに成立しるのが「体育事象における個別的な現象形態」（p. 253）であり、これが佐藤が命名するところの「体育実践」である。「われわれ一人ひとりとは、こうした体育実践を通してさまざまな身体的諸能力を現実なものとしつつ（『身体的諸能力の顕現化』：筆者注）、高次のレベルからするならば、いわば身体面での文化的継承者としての存在性をも獲得していくことになるのである。」（p. 264）これらを統括して佐藤は、以下のように述べている。

普遍相での「ヒトの身体面からの人間化」という目標は、位相が下って特殊相の制度体育からすれば、自らが社会的機能として実現しなければならない目標である「当該生活世界における独自性の身体面からの継承」を、高次から統括する「目的」として現象することになる。さらに、この特殊相における「当該生活世界における独自性の身体面からの継承」という目標は、個別相での体育実践におけるそれぞれの目標を統括するような目的として立ち現われてくるのである。（p. 263）

これらのことより「身体的諸能力の顕現化」とは、「体育」の普遍的位相から導きだされた、まったく個別的な「体育実践」の目標であり、しかもそれは「体育実践という人為過程において実際に現実のものとしてなしうるのであるから、確たる対象性をもつ『目標』（p. 264）となるものであり、さらには「体育」そのものの存在的契機と直接的に連携した目標であるとも言えよう。

とするならば、明治初頭、学校教育課程に今日で言うところの「体育科」に相当する教科が出現して以来、当該教科において掲げられてきたさまざまな「目標」は、どのように考えればよいのであろうか。これについて佐藤は、「『身体的諸能力の顕現化』という目標を意義づけ理由づけるような媒介性をもって立ち現れて」（p. 265）きたものがこれまでの体育科の目標であり、「同じひとつの身体能力（目標）も、体育実践にあっては、作用者（例えば教師：筆者注）の意図として、さまざまな意義や理由づけ（目的）のもとで顕現化が計られ得る」（p. 265）ものであると述べている。このことを現代の教科体育において説明するならば、体育教師が生徒たちに、運動教材を用いることによって、身体的諸能力を引き出すのが体育実践の直接的な目標であり、それによって顕現化された身体的諸能力は、「生涯スポーツ」を始動因とする現代社会に意義づけられている、ということになる。

また「身体的諸能力の顕現化」が教科体育において見られるプロセスは、既存の「身体能力」（例えば A）を前提とし、そこにある運動形式を媒体とすることによって新たな「身体能力」（A'）へと展開されるのであり、このプロセスが繰り返されることによって、体育実践の目標である「身体的諸能力の顕現化」がなされていくということも、押さえておく必要がある（pp. 286-290）。

以上において、教科体育の目標が「身体的諸能力の顕現化」にあるとする佐藤の主張が、概

略ながら理解されよう。

2-3. 教材の二面性の持つ意味

次に教材の持つ二面性の持つ意味について、佐藤はいかなる説明を加えているのであろうか。

教科体育においては、いかなる運動文化も「媒体項」として取り入れられる可能性を持っているわけであるが、実際には「教材化」という操作が必要となってくる。この運動文化という素材を教材化するためには、体育教師サイドにおいて、その運動文化の持つ『『複合的構成体』としての実体面がよく見えていなければならぬ』(p. 292) ことになる。しかしながら前節においても述べたように、教科体育の目標が「身体的諸能力の顕現化」にあるのであるから、生徒たちにおいては、教材化された運動文化の「機能面」すなわち「運動刺激」が係わってくることになる。換言するならば、「運動刺激」があるからこそ「身体的諸能力の顕現化」が可能となるのである。

すなわち、体育教師が教材化された運動文化の実体面を十二分に把握できてこそ、教科体育の目標である「身体的諸能力の顕現化」に資する利用法が展望できるのであり、また逆に、その教材化された運動文化の持つ機能面を利用することによってこそ教科体育の目標である「身体的諸能力の顕現化」が可能となるのである。

以上が、佐藤による教科体育の目標と教材に関する論理展開であるが、この「身体的諸能力の顕現化」という「体育」を概念論からとらえることによって導きだされた目標を用い、教材のもつ二面性を視点とすると、教科体育において展開されるバレーボールは、どのような「身体的諸能力を顕現化」に資することになるのであろうか。また、それは「運動の特性」といかに関わっているのであろうか。

3. バレーボールの「運動の特性」とその根拠

3-1. 「運動の特性」論の出現背景

一般的に特性とは「そのものだけが有する、他と異なった特別の性質」(広辞苑, 第4版)のことである。このことからバレーボールの特性について論じるときにおいても、まさに他の様々なスポーツ種目にはない特別な性質が述べられる必要がある。バレーボールの特性に関しては、多くの先達が論じてきたわけであるが、その大部分は、「ネットをはさんで、二つのチームをつなぎながら、攻防を繰り返す、得点を競い合うことに楽しさがある運動」(山城, 1987)に代表される特性である。では、こうした特性論は、いかなるプロセスを経て出現してきたのであろうか。

前述の「……楽しさがある運動」は、1977年以降、文部省が指導要領において生涯スポーツにつながる、いわゆる「楽しい体育」を標榜したことによると考えられる。そこから導きだされるのは、「運動の意味と価値は行う者にとっての運動の機能にあるとし、運動の機能的特性を求め特性に触れる楽しさをそれぞれの児童が自己の力に依りて追求できるように運動の学習を組織する」(傍点筆者)(佐伯, 1985)ということであり、教科体育の学習内容であるバレーボールにおいても「運動の機能的特性を求め特性に触れる楽しさ」が、前述の競技としてのバレーボールの種目特性に求められたと考えられるであろう。

運動の特性に関する議論は従来からあったものの、特に活発化するののは昭和52年の「小学校

学習指導要領」を境にしていると考えられる。そこで、前述のバレーボールの特性が導き出される根底となった「運動の特性」に関する議論を、まず見ていくことにする。

宇土 (1977) は、1977 年の学習指導要領の改訂 (以下 77 改訂と略) に関わった立場から、運動教材の再編成のために、これまでの考え方にとらわれない新しいレベルでの運動の特性が開発される必要性が存在し、運動の特性を基本的に生かす方策が運動教材の編成論として重視され、その延長線上に 77 改訂があると述べている。またこの 77 改訂においては、運動の特性論を学習者である児童・生徒の側から見ることによって、子どもの発達の特性と運動の意味するところを一致させたと述べている (宇土, 1976, pp. 486-489)。

團 (1982) はこの特性論が生じる背景について、今日の社会が、物質中心主義から生活の質の向上を目指す社会に変化しつつあると捉えたうえで、産業社会における仕事中心、体育においては、運動の効果や技能を完成させることから、脱産業社会における体育が、生涯にわたって自己に適した運動を楽しむこと、すなわち運動の楽しさそのものの価値を認めることへと変化してきたことを指摘している。このことから学校体育においては、運動することそれ自体を目的とするために、教材として扱われる運動種目の特性を再吟味する必要性が生じてきたと言える。というのも「特性のおさえ方が異なると学習のねらいや内容および学習の道筋が違ってくるから」(團, 1982, p. 11)であり、その運動そのものを楽しむための特性およびそこから導きだされる体育の授業によって、生涯にわたったスポーツ活動が実践されることが、そこには意図されていると考えられる。また團は、従来の運動の構造的とらえ方からは、「スポーツの最前線のレベルの技術構造が学習内容の核心となり、内容の配列も学年別に上級学年から下級学年へと移される傾向を持ち、子どもたちは高い水準の内容をあえぎながら学習するという授業場面を露呈させ」(團, 1982, p. 12)るという結果を招いたとし、そのためにも運動の特性を子どもの側からとらえることによって、運動の本性を学ばせ、自己目的的な活動として位置づけることが可能であろうと述べている。

江島 (1982) は、運動の特性を論ずるうえで、運動の成り立ちからみた「構造的特性」とその運動種目が持つからだへの働きから見た「機能的特性」といった一般的特性を、教師側のみで検討するのではなく、子どもの視点から見た運動の特性も考慮すべきであるとしている。

この一般的特性をさらに細分化したのが大橋である。大橋は一般的特性を、「スポーツとは何か、体操とは何か、ダンスとは何かという観点からみた本質的特性、どのような技術やルール・マナーから成立しているかという構造的特性、体や心にどのような効果をもたらすかという効果的特性、運動種目そのものの楽しさは何かという機能的特性」(大橋, 1984)という4つに分類し、「楽しい体育」を目標とするならば、「一方では効果的特性に着目して、子どもたちの発育発達に応じた運動種目を設定しつつも、他方ではその運動の本質的特性や機能的特性、そして子どもから見た特性を重視し、それらをまず学習指導の基盤にして、その中に構造的特性を組み入れていくということ」(大橋, 1984)が必要であると述べている。

以上の議論から第一に読み取れることは、従来の運動の特性論の視点から運動教材を捉えようとする限り、産業社会がもたらした弊害、例えば文明病や運動不足といった健康への危機的状況から、脱産業社会における自由時間の増大、生活の豊かさの追求への移行という社会的背景において、生涯にわたって運動を継続していくための重要な因子、すなわち「運動の楽しさ」に触れることはできないということであり、しかも「運動の楽しさ」は、教師によって与えられるものではなく、子どもたち自らによって経験されていくものであるということから、子ど

もから見た運動の特性もまた、考慮される視点として加えられたということができよう。また第二には、この77改訂では、教育課程審議会の答申の中で、「人間性豊かな児童生徒の育成」、「ゆとりのあるしかも充実した学校生活」、「個性や能力に応じた教育」が提言されたことから、体育においてもそれを受けて、学習内容の精選及び削減をする必要にせまられ、従来の運動教材をいかにして精選し、再構築するかが問題となり、それを実現するためにも、新たな「特性論」の議論が必要となったことが窺える。

3-2. 「集団的スポーツ」としてのバレーボール

こうした77改訂を受けて、「運動の特性」論は活発化するるのであるが、この後の1989年に改訂された中学校の指導要領（以下89改訂と略）においては、さらに特性が重要視され、「運動領域は、小学校における運動領域の構成との関連を考慮するとともに、各運動の特性を生かした指導がより効果的にできるようにするため、以前（77改訂：筆者注）の5領域（体操、個人的スポーツ、集団的スポーツ、格技、ダンス）を7領域（体操、器械運動、陸上競技、水泳、球技、武道及びダンス）に改め」（文部省、1989）るとし、「格技」と「武道」の違いはあるものの、77改訂以前の運動領域と同じ内容となっている。

しかしながら、今日のバレーボールの特性論を探るうえで重要であると考えられるのは、77改訂でバレーボールに関わる「運動の特性」の前提となった「集団的スポーツ」という運動領域から見た「運動の特性」であろう。というのも、89改訂では、バレーボールが第2学年及び第3学年において選択履修できることになったわけであるが、その分類が「集団的な運動」の領域におかれている。これは77改訂の「集団的スポーツ」における「運動の特性」論を結局のところは継続していると考えられるため、「各運動の特性を生かした指導がより効果的にできるようにする」（89改訂）としながらも、現在のバレーボールの「運動の特性」論もまた77改訂以降において考えられた「運動の特性」論の延長線上にあると推測されるからである。

では、77改訂における「集団的スポーツ」はどのように捉えられていたのかについて見ておくことにする。

島によれば「球技の領域は、集団の中での協力的な活動が中心になるので、この運動特性をより明確にし効果的な指導ができるようにするため、現行（1968年に改訂された指導要領のこと：筆者注、以下これを68改訂と略）の球技の領域を『集団的スポーツ』という領域に改めた」（島、1977）としている。球技が「集団的スポーツ」という運動領域によってくくることの意義について宇土は、次のように述べている。

集団的スポーツのもつ特性を生かすには、球技がよいが、しかし、球技ならなんでもよいわけではない。個人対個人のゲームはもちろん、2人1組で展開される球技であっても、バスケットボールやサッカーなどのような数人あるいはそれ以上の大きさのチームで展開される種類のものには及ばない。単に「協力」が必要だから、という程度でなく、個人の力より集団の力のほうが明らかにゲームを左右し、勝敗の結果によってその関係を理解できる、というところまで体験させることをめざす場合においてである。

このように考えると、体育の内容領域論では、これまで単純に「球技」とされてきたのは、「集団的スポーツ」に切りかえるのが望ましい。そこでは球技を教えるというよりも、集団的スポーツを学ばせるのである。（宇土、1976, pp. 488-489）

すなわち集団的スポーツは、「個人の力より集団の力のほうが明らかにゲームを左右し、勝敗の結果によってその関係を理解できる」ところにその学ぶことの意義があるのであり、このことは「集団の力」が「個人の力」を上回るところにこそ、集団的スポーツの特性が看取されていると思われる。〔註2〕

3-3. バレーボールにおける運動の特性

では、こうした集団的スポーツの見方から導きだされたバレーボールの特性は、いかに捉えられたのであろうか。

永島(1983)は、バレーボールは生涯スポーツを前提として行われる種目であるとし、「ゲームの形式を失うと本来の楽しみを味わうことができない」ことから、「ネットをはきんで相対するチームが、パス、トス、スパイクなどを使って互いにボールを返し合い、ミスさをさそって返せないようにすることによって、得点や勝敗を競い合うことが楽しい」ところにバレーボールの一般的特性があるとしている。

栃堀(1979)は、ボールゲームのすべてが、お互いのチームが同時に Goal get をねらいあう形式の競技特性をもっているということから、「まず味方チームがボールを keep するという技能活動からはじまり、次に味方がゴールゲットし易い位置へボールを carry することが続き、最後に Goal get という活動へと展開していくところにバレーボールの技能的特性」(栃堀, 1979, p. 468)があるとしている。また「Ball keep → Ball carry → Goal get といった一連の組み立が3段攻撃の基本的パターンであり、この3段攻撃がゲームのなかでどちらのチームにおおくみられるかが勝負に大きな関係をもつ」(栃堀, 1979, p. 468)と述べ、バレーボールにおける「集団の力」中でも「3段攻撃」の重要性について述べている。

豊田直平等はその特性を「ネットを境にして、2つのチームが相対し、ボールを手や腕で打ち合うボール・ゲームである」としたうえで、「サーブ、パス、トス、レシーブ、スパイク、ブロックなどの技術を用いて相手が返球できないようにしたり、失敗を誘発させたりするように返球し、得点を競うチーム・ゲームである」(豊田直平, 1985)としている。

小鹿野等は、バレーボール教材の特性として、以下の4点を挙げている(小鹿野, 1987)。

1. 用具・施設・人数・年齢の制約をあまり受けなくて楽しむことができる。
2. 集団としての機能を高める喜びを味わうことができる。
3. 競技として楽しく、おもしろい。
4. バレーボールの技能の無限の発展。

以上4例ほどのバレーボールの「運動の特性」について見てきたわけであるが、これらは、いずれも教科体育におけるバレーボールの授業を前提として述べられているものである。そこには「サーブ、パス、トス、レシーブ、スパイク、ブロック」といった「個人の力」を前提とはするものの、最終的には「集団の力」、すなわち「3段攻撃」を用いることによって行われる「ゲーム」であり、その「ゲーム」を楽しむことこそ、バレーボールのバレーボールたる「特性」がある、と考えられていると思われる。〔註3〕

3-3. 「運動の特性」論の持つ問題点

これまでに述べてきた「運動の特性」に関する議論に対し、稲垣は、ドイツ語圏、なかでもマイネルの「運動特質」と日本における「運動の特性」を比較し、わが国の「運動の特性」が

複雑多岐にわたっている現状を踏まえ、その理由を以下の7点にまとめている。

- (1) わが国における「運動の特性」のとらえ方は、大きく整理すると、運動文化の体系からとらえようとするものと子供の発達側からとらえようとするものの二つがある。そして、さらにそれを子供の欲求に結びつけたり、発達の必要性に結びつけたり、あるいは技能修得に結びつけたりして、「運動の特性」のとらえ方はますます多様化していく。
- (2) そうした状況から抜け出し、「運動の特性」を明確にするためには「一般運動学」的発想の吸収が必要であろう。さしあたっては、(中略)マイネル理論が参考になるし、さらにフェッツの「体育運動学」(中略)の成果も吸収して、論議のなかに持ち込むことが必要であろう。
- (3) さらに欲を言えば、この「一般運動学」の成果をふまえた「個別運動学」の開拓が期待される。わが国の現状は、運動種目別の運動の特性や技術の分析がさかんに行われているけれども、「一般運動学」の基礎理論を欠いているために、その記述や説明がきわめて主観的で、客観性に乏しい。
- (4) ところで、このような運動学的発想の原点は、ガウルホーファーの「運動学」(中略)にあるとみてよいであろう。かれの運動学は「比較教材体系論」と「教授学」の理論と深くかかわりながら構想されており、実際の授業のなかで運動教材をどのように考え、どのように取り扱ったらよいかを理論化するために構想された。その後、まったく別の発想からパイテンディークの「運動の一般理論」(中略)が生まれ、さらにマイネル、フェッツへと発展してきている。
- (5) その意味で、われわれは「運動の特性」を考える場合にも、教材体系論や教授学理論と結びついた「運動教材」としての「特性」を考える立場と「一般運動学」のレベルでいう「運動の特性」とを明確に区別する必要があるだろう。
- (6) わが国における「運動の特性」の議論はどちらかといえば(5)でいう前者に属しており、その議論の質を高めるためにはしっかりした教材体系論や教授学理論の導入が必要である。教授学理論については「体育の教授学」(中略)も一つの目安となろう。
- (7) いずれにしても、とりあえずは「運動の特性」(もしくは「運動特性」)の当面の用語概念を明確にすることが急務である。さもなくば、今後、「運動の特性」に関する議論を続けるにしても現状から一歩も抜け出すことはできまい、と言わざるを得ない。(稲垣, 1982)

このように稲垣の主張は、用語概念の不明瞭さが現状の混乱を招く第一の原因であるとしているが、『運動教材』としての『特性』を考える立場と『一般運動学』のレベルでいう『運動の特性』とを明確に区別する必要があるとする視点からするならば、これまでのバレーボールの特性論議は、両者いずれのものでもなく、それはバレーボールという運動文化が持つ、いわば「文化的特性」とでも呼べるものであったと言えよう。我々は、バレーボールの持つ「文化的特性」を継承・発展させるといふ、人類としての使命を体育の中に求めることを決して否定するものではないが、〔註4〕

文化としての運動形式は、他のあらゆる文化がそうであるように、あたかも個人々人からは独立した客体のごとく映ずる疎外態として存在している。このように、一旦疎外態として存在するに至った運動形式を、再び個人々人における具体的な身体的能力として現実化するには、われわれの体育実践を俟たねばならないのである。(佐藤, 1993, p. 252)

と佐藤が述べるように、運動文化はあくまで個々人において「具体的な身体的能力として現実化」されることによってのみ継承・発展されるのであり、日々の授業実践においては、より具体的な目標、すなわちバレーボールの持つ「運動教材」としての「特性」が、「具体的な身体的能力として現実化」される必要性にそったものであるべきであると考え。とするならば、教科体育の学習内容であるバレーボールの授業において保証されるべき「身体的諸能力の顕現化」は何であり、また逆説的ながら、それ故のバレーボールの特性は何なのであろうか。

4. バレーボール教材化のための特性論

4-1. バレーボールにおける「実体的側面」と「機能的側面」

ではバレーボールの授業において保証されるべき「身体的諸能力の顕現化」とは何かを考えるために、先に視点とした佐藤の「教材の二面性」にそって見ていくことにする。

まず「教師（作用項）の側からみた実体性」、なかでも技術構造について、豊田は「指導者がバレーボールの技術指導について考える場合、バレーボールというゲームを構成している個々の技術に対する正しい認識と、それがゲームの中にどのように組み込まれ、展開されていくかという技術の系統性について正しい理解をもつことがきわめてたいせつである」（豊田博, 1985, pp. 23-24）と述べた上で次ページの表を挙げている（豊田博, 1985, pp. 23-24）。

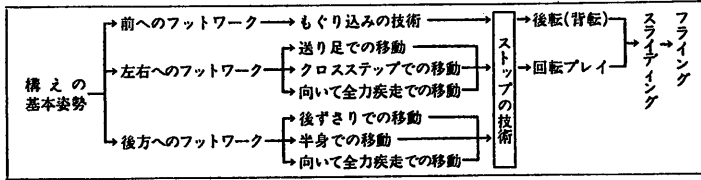
この表は従来のパス・トス・スパイク・サーブ・レシーブ・ブロッキングに加え、それらの前段階としての技術、すなわち「動きの技術」や「構えの基本姿勢」が始点となっていることを示したものである。さらに豊田は、これらの基本技術が結合練習、複合練習、フォーメーションへと発展するものであるとしている。こうしたバレーボールの運動技術に加え、ルール等を含めて、教師が把握すべきバレーボールの「実体的側面」であると言えよう。しかしながら、これらの技術体系を「高度で複雑な体系性」（佐藤, p. 292）のままに授業に導入するかぎり、「媒体としての機能を果たし損なうことになる」（佐藤, p. 292）ことは、自明のことであろう。言うなれば、それまでに顕現化された子どもたちの身体能力を無視し、子どもたちをこの高度で複雑なバレーボールの技術体系に当てはめようとすることは、教師における教材化への怠惰を露呈していることになるのである。序論でも述べたように、特にバレーボールという素材自体が小学校においては取り上げられていないだけに、教師の教材化は慎重を要すると考えられる。

とするならば、われわれはこれらの多様なバレーボールの技術体系から、「身体的諸能力の顕現化」のために機能する「運動刺激」を、何に求めれば良いのであろうか。

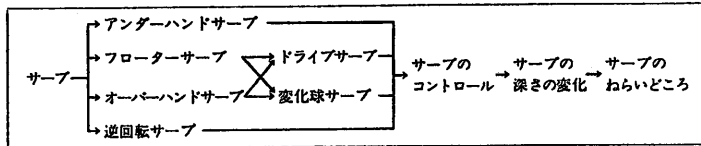
深瀬は教科体育におけるバレーボール指導をするうえで第一に困難なものとして、チェストパス（オーバーハンドパス）をあげ、これは「『両手ではじき飛ばす』という技術（蹴球動作）は他のボールゲームはおろか、日常動作にも見られない特殊な運動形態」（深瀬, 1991）であると指摘している。また豊田もバレーボールの技術の中でとくに難しい技術としてオーバーハンドパスをあげ、「バレーボールの技術を指導する際に、まずオーバーハンドパスをうまく指導することが指導上の重要なキーポイントになる」（豊田博, 1985, p. 33）とし、「もし、その指導を誤り、ボールに対する恐怖心をぬぐえなかったり、また現実にパスがうまくできないために生徒達に劣等感を抱かせる結果となると、それがバレーボールという競技に対する嫌悪感に発展するので、この点十分注意する必要がある」（豊田博, 1985, p. 33）とまで述べている。こ

表1 バレーボールの基本技の発展系列

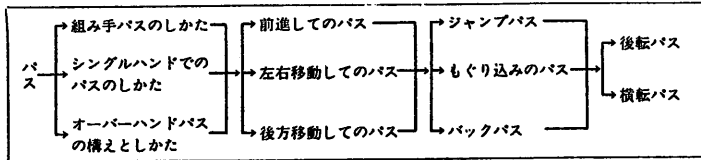
■ バレーボールの構えと移動のしかた



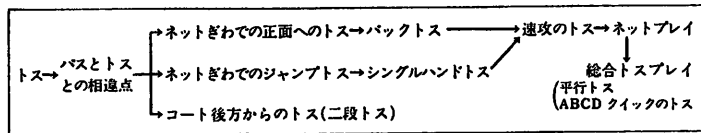
■ サーブの種類と打ち方



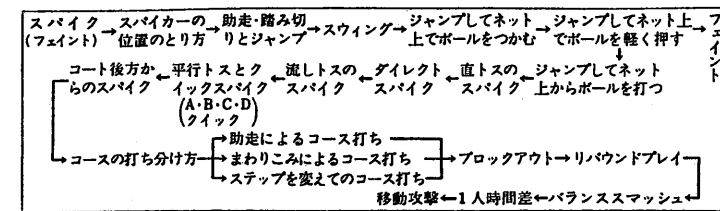
■ パスの技術



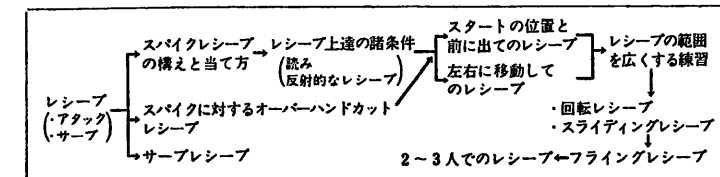
■ トスの技術



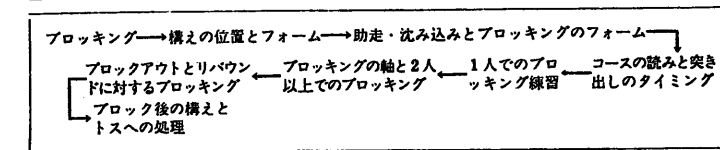
■ スパイクの技術



■ レシーブの技術とサーブレシーブ技術



■ ブロッキングの技術



のように、バレーボールを行う上でオーバーハンドパスという技術は、まず最初に習得されねばならない必須技術であるだけでなく、それが、「他のボールゲームはおろか、日常動作にも見られない特殊な運動形態」であり、導入時点での指導の正否が、それ以後のバレーボールの競技そのものに対する生徒の心理を左右する技術であるということを理解することができる。

しかしながら、これをバレーボールという運動文化において「身体的諸能力の顕現化」に資する「運動刺激」という視点から見ると、この技術こそ他の球技種目には見ることのできないバレーボールならではのものであることに気づくであろう。しかもこの「ボールを柔らかく弾く」という「身体的諸能力の顕現化」がなされない場合には、バレーボールをバレーボールたらしめるための重要なルール「ボールは、明瞭に打たれ停止させてはならない（持ち上げたり、押しついたり、持ち運んだり、投げたり等）」（第14条第4項2）という6人制バレーボール競技規則（1994年度版、日本バレーボール協会）に反することになり「ヘルドボール（従来のホールディング）」として罰せられるのである。すなわちオーバーハンドパスという技術を完成に導くプロセスには、柔らかくボールを「はじく（弾く）」という、ボールに対する人間の「身体的諸能力の顕現化」をもたらす「運動刺激」が内在しているということができよう。

4-2. バレーボールにおける特性抽出の視点

前述したバレーボールにおける生徒の側から見た「機能的側面」は、バレーボールという運動文化に内在している多種多様な機能のほんの一例である。というのも、顕現化の対象である身体能力は、まさに多様かつ多面的であり、しかも教師が展望すべきバレーボールにおける実体が複雑多岐にわたることは、多くのバレーボールの専門家が指摘するところである。また、その複雑多岐な技術体系から導きだされる「運動刺激」は、これもまたそれを受け取ることになる生徒においても、多種多様な側面を見せるであろう。とするならば、バレーボールという運動文化を教材化するために、その運動特性を抽出する視点としてどのようなことが考えられるであろうか。

第一に言えることは、これまでに明らかにされている現在のバレーボールの技術体系の中から、バレーボールだけが有する「運動刺激」を内在した技術を選択することである。そのためには、稲垣も指摘するように、マイネル等の「一般運動学」的発想の吸収が必要であろうし、その成果をふまえた「個別運動学」の開拓が期待される。この運動学の視点は、バレーボールの本質的側面を抽出してくれるとともに、バレーボールという運動課題から得られる「運動刺激」をも抽出してくれるものとして期待される。

第二には、バレーボールの技術的発展を遡り、その発展史を再認識することである。これによって、現在の技術に達するプロセスから得られた知見を特性抽出の視点として加味されるであろうし、生徒個々の発達段階に応じた技術を抽出することにもなると考えられる。

第三には、第一、第二において明らかにされた「運動刺激」が、対象となる生徒の既存の身体能力(A)を(A)へと導くために有効であるか否かの判断が、特性抽出において重要となろう。

こうしたバレーボールにおける運動の特性を教師一人一人が抽出することは不可能であり、そのためにも第一、第二において指摘した視点を研究者において整備することが必要となってくるであろう。

こうした視点からバレーボールの特性を抽出していくことによって、われわれは、バレーボー

ルを中学校の学習内容として選択した意義を見いだすことができるであらうし、また生徒達においても、バレーボールの技術ならではの「身体的諸能力の顕現化」がなされると言えるのではなかろうか。また、こうして抽出された特性をいかすための個々の授業の目標の導出と、それを具体化した方法論が考案されていく必要がある。さらには、バレーボールの特性を抽出することによってもたらされるバレーボール固有の「運動刺激」は、生徒達全員に保証されるべきものであり、その顕現化された身体能力がどのように意義づけられるかは、その時代時代に応じて考えられていくべきものであると言えよう。

註

〔1〕指導書においては、「バレーボールは、中学校で初めて取り扱う種目であるので、生徒の技能の程度に応じて、指導する内容を決め、高度な技能を求め過ぎることのないよう配慮することが大切である」（文部省：中学校指導書保健体育編、平成元年）と述べられているが、個人的技能の例示として、「パスとレシーブ」、「トス」、「スパイク」、「ブロック」、「サービス」が掲げられていることと、ゲームを中心とする以上、これらの技能のうちいずれかを使用することなしにゲームそのものが成立しないことを考えれば、これらの問題を避けることはできないと思われる。

〔2〕「3段攻撃を含むラリー」といった、集団的スポーツの一つとしてのバレーボールの運動の特性が強まる傾向については、戦後の中学校におけるバレーボールの学習目標を概観した池上（1987）等の研究からも推測される。それによれば、昭和21年から昭和60年にいたるまで個人的技能に関する学習目標が半数を占めているものの、その中身においては、集団的技能に関連した基本技能が年をおうにつれ重視されてきていることを明らかにしている。

〔3〕なぜ「3段攻撃を含むラリー」が、主たる特性としてあげられたのであろうか。このことを考えるために、バレーボールの競技としての歴史的展開過程を概観して見るならば、そこにはルールとの関連が深く関わっていることが理解できる。

バレーボールは周知のごとく、1895年、アメリカのマサチューセッツ州ホーリーヨーク市のYMCAの体育主事であったウィリアム・モルガン（William G. Morgan）によって考案されたスポーツであるが、当時のルールには、プレーの回数が3回までといった、「3段攻撃」の根本となるルールが存在せず、ヴォレー（Volley）で無制限にボールを打ち合うことにこそ、このスポーツの原点があったと考えられる。しかしながらYMCAという組織を通じて広く極東の日本やフィリピンそして中国にまで紹介されるにつれて、この「無制限にボールを打ち合う」ことが「1人から他へと、くだらないパス（打球）がコートいっばいに続けられ、ゲームは愚かな方向に退歩し始めていた」（池田，1985）のために、フィリピン体育協会のルール委員会のメンバーが「プレーの回数を3回」までに制限するルール改正を行った。このことが今日におけるバレーボールのいわば「文化的特性」を創出する始原であったと考えられる。

〔4〕運動文化の継承・発展を担うのは、教科体育においてではなく、課外体育（一般的にいうところの部活動）にその形式が見られる。（佐藤，pp. 286-290 参照）

引用文献

- 1) 園琢磨 (1982) : いま運動の特性が重視される背景, 学校体育, 第 35 卷 6 号, pp. 8-15
- 2) 江島紘 (1982) : 運動の一般的特性と子どもからみた運動の特性, 学校体育, 第 35 卷 6 号, pp. 16-21
- 3) 深瀬吉邦 (1991) : 「スポーツの主人公」をめざすバレーボールのカリキュラムと授業の考え方, 学校体育, 第 44 卷第 6 号, pp. 29-30
- 4) 稲垣正浩 (1982) : 「運動特性」のとらえ方と課題, 学校体育, 第 35 卷 6 号, pp. 22-28
- 5) 池田久造 (1985) : バレーボール RULE ルールの変遷とそ背景, 日本文化出版, p. 33
- 6) 池上寿伸, 福本敏雄, 野口七郎 (1987) : 学校体育における中学校バレーボール教材の変遷, 佐賀大学教育学部研究論文集, 第 34 卷第 2 号 (II), pp. 121-136
- 7) 三原征次 (1984) : 教材構成の思想と実践, 教育学研修講座 6, 教材の構成と展開, 歓喜隆司・田代高英編著, 第一法規, p. 73
- 8) 文部省 (1989) : 中学校指導書保健体育編
- 9) 永島惇正 (1983) : バレーボールの機能的特性と学習過程, 学校体育, 第 36 卷 7 号, pp. 20-26
- 10) 日本バレーボール協会 (1994) : 6 人制バレーボール競技規則
- 11) 小鹿野友平他編 (1987) : バレーボールの学習指導, 不昧堂出版, pp. 129-130
- 12) 大橋美勝 (1984) : 運動の特性と学習の多様化, 体育科教育, 第 32 卷 5 号, pp. 30-33
- 13) 佐藤臣彦 (1993) : 身体教育を哲学する—体育哲学叙説—, 北樹出版
- 14) 佐伯聰夫 (1985) : 戦後体育を読み解くためのキーワード, 体育科教育, 第 33 卷第 12 号, p. 23
- 15) 島喜八 (1977) : 新学習指導要領 (体育) の改善の要点, 体育科教育, 第 25 卷 8 号, p. 14
- 16) 下中邦彦編 (1979) : 新教育の事典, 平凡社
- 17) 栃堀申二 (1979) : 中・高校生のバレーボールの問題点とその指導, 体育の科学, Vol. 29, No. 7, pp. 468-472
- 18) 豊田 博 (1985) : バレーボールの技術構造, バレーボールの指導教本 (第 9 版), 日本バレーボール協会指導普及委員会編, 大修館, pp. 23-24
- 19) 豊田直平他編 (1985) : バレーボールの教科指導 (第 8 版), 遊技社, p. 16
- 20) 宇土正彦 (1976) : 運動教材の再編成に関する当面の視点, 体育の科学, Vol. 26, No. 7, pp. 486-489
- 21) ——— (1977) : 新学習指導要領の内容と問題, 体育科教育, 第 25 卷 8 号, pp. 16-22
- 22) 山城淳二 (1987) : みんながバレーボールを楽しむ学習指導の工夫—学習過程と学習評価の考え方・進め方—, 学校体育, 第 40 卷第 12 号, p. 107