

原著論文

体育における〈バスケットボール〉に関する原理的考察： 〈バスケットボール〉を介した学びはいかにして可能か

高尾尚平

日本体育大学

A Fundamental Consideration on “Basketball” in Physical Education: How is Learning through “Basketball” Possible?

Shohei Takao

Abstract: This paper aims to determine a category of “basketball” which is not simply the basketball as an event of sports but a game as educational material in physical education, to grasp the nature of learning through “basketball,” and to clarify a principle of teaching which enables to realize the learning. This paper is positioned in the researches on principles of physical education based on the manners of philosophy, at the same time this paper is positioned as research which especially tries to reveal the principles of teaching and learning through “basketball.” From the place to stand, this paper attempts to present the principles reflected peculiarity of teaching and learning through “basketball” to physical education lessons and academic researches of “basketball.” This paper finally clarified the followings: (1) “Basketball” is the educational material which includes the competition for scoring with “shots” toward rim and is reorganized for adapting the purposes of physical education. (2) The nature of learning through “basketball” is the experience students make the dialogical relationships between “objects”, “others” and “self” based on their “physical feeling” from practice of “basketball.” (3) The principle of teaching which enables to realize the learning is to develop student’s “bodily sense of ability” particularly relating the “shots.”

抄録: 本稿の目的は、教材としての〈バスケットボール〉の範疇を規定し、〈バスケットボール〉を介した学びの本質を把握したうえで、その学びを可能にするための原理を明らかにすることである。本稿は、体育哲学の立場にもとづく体育原理研究でありつつも、〈バスケットボール〉という個別種目に定位した原理研究である。こうした立場にもとづき、〈バスケットボール〉の授業実践や研究実践へ〈バスケットボール〉の特殊性に根ざした指針を提供することが本稿のねらいである。本稿の成果は、以下のようにまとめることができる。〈バスケットボール〉とは、「シュート」による得点の競い合いの契機を内在し、体育の目標に則して再編成された教材である。〈バスケットボール〉を介した学びの本質は、「身体的な感じ」を起点として、生徒が「モノ（対象世界）」や「他者」、「自己」との対話的なかわりを〈バスケットボール〉の実践から経験することにある。〈バスケットボール〉を介した学びを可能にするための原理は、とりわけ、「シュート」に関する〈できる〉をはぐくんでゆくことにこそ求められる。

(Received: October 29, 2021 Accepted; April 11, 2022)

Key words: Fundamental principle of physical education, philosophy of physical education, shots

キーワード：体育原理論、体育哲学、シュート

1. 序 論

1.1 はじめに

体育においてバスケットボールを教材としてあつかうことには、いかなる意味がありうるのだろうか。そもそも、「バスケットボールを教材としてあつかう」とは、どのような事態を指すのだろうか。本稿の議論は、上記の問いをめぐる展開される。それは、抽象的な観念を導こうとするものではない。本稿は、バス

ケットボールを用いた授業実践やバスケットボールに関する研究実践へ一定の原理^{注1)}を提示しようとするものである。本稿の試みは、バスケットボールに関する体育原理論の構築を目指すものであり、体育哲学の立場からなされるものである^{注2)}。

本稿では、バスケットボールという言葉を用いる際に、「バスケットボール」と〈バスケットボール〉という2つの表記を用いる。本稿において「バスケットボール」とは、スポーツ種目としてのバスケットボー

ル一般を指示する。したがって、「バスケットボール」は、教育に結びつけられる必然性はなく、一種の娯楽でもありえ、プロ・スポーツとしても行われうる。一方、〈バスケットボール〉とは、教育の目標に則して教材化がなされた「バスケットボール」(的な活動)を指示する。〈バスケットボール〉は、教育の範疇で行われる必要があり、「バスケットボール」と同様の形式で行われる必然性はない。

周知のように、現行の学習指導要領^{注3)}では、「バスケットボール」は、独立した学習領域として位置づけられていない。あるいは、「バスケットボール型」という表記も見当たらない。現行の学習指導要領における「球技」では、「ゴール型」「ネット型」「ベースボール型」という表記が採用されており、それらをとおした資質や能力の涵養が目指されている(文部科学省, 2017, pp. 121-142; 文部科学省, 2018, pp. 114-134)。上記の区分において、「バスケットボール」は、「ゴール型」の運動種目の1つとして位置づけられている(文部科学省, 2017, p. 138; 文部科学省, 2018, p. 131)。

体育授業では、もちろん、ただ「バスケットボール」を生徒^{注4)}にやらせておけばよいわけではない。体育授業では、「バスケットボール」を〈バスケットボール〉として活用することが求められる。スポーツと体育は、概念的に異なるからであり、体育においてスポーツを用いる際には、適切な教材化がなされなければならないからである(佐藤, 1993, p. 227)。「バスケットボール」を教育と結びつけるためには、「バスケットボール」を〈バスケットボール〉に変換する作業が不可欠となる。

では、教材としての〈バスケットボール〉とはなにか。ここに、本稿の根幹にかかわる問いが生起する。上述のとおり、〈バスケットボール〉を「バスケットボール」と同一視することは適切ではない。〈バスケットボール〉であるからには、教育の目標のもとで実践される必要がある。また、生徒の実態によっては、練習方法やゲーム方法等に調整が加えられる場合もある。その一方で、調整されたそれが、あまりにも「バスケットボール」とかけ離れたものとなれば、その実践を〈バスケットボール〉と呼ぶことは困難になる。そのとき、「バスケットボール」を体育授業で活用することの積極的意義が見失われかねない。「〈バスケットボール〉とはなにか」が示されていないければ、「バスケットボール」を敢えて教材化することの意義が不鮮明となってしまう。「バスケットボール」を活用することの教育的意味を考えるためには、前提として、「教材化された『バスケットボール』(〈バスケットボール〉)」の範疇が示されていないなければならない。

もちろん、「〈バスケットボール〉とはなにか」を明らかにすることは、体育授業における〈バスケットボール〉の教育的意味を示すことと同義ではない。〈バスケットボール〉それ自体は、あくまで「教材」にすぎないからである。佐藤(1993, p. 216)が指摘するように、体育は、「教え育てる者」と「教え育てられる者」との関係性において成り立つ。この関係性において「教材」は、教育目標を達成するための媒体として位置づく。「教材」の教育的意味は、「教え育てること」と「教え育てられること」との連関のうちにこそ見いだされうる。つまり、教師の働きかけや生徒の学びがあつてこそ、〈バスケットボール〉の教育的意味が具現化するのである。〈バスケットボール〉の教育的意味を明らかにするためには、〈バスケットボール〉から教育的効果を引きだすための原理を、教師の働きかけや生徒の学びに則して考察する必要がある。

1.2 先行研究の検討: 体育原理研究における個別種目

先の議論は、3つの問いを導く。1つ目は、「〈バスケットボール〉とはなにか」という「教材」にかかわる問いである。2つ目は、「〈バスケットボール〉を介した学びとはなにか」という生徒の「学び」にかかわる問いである。そして3つ目は、「〈バスケットボール〉を介した学びを可能にするための原理とはなにか」という教師の「働きかけ」にかかわる問いである。〈バスケットボール〉の教育的意味に関する問いは、上記の3つの観点から包括的に検討される必要がある。ここに要請されるのは、〈バスケットボール〉を主題とした体育原理研究である。だが、個別種目に定位した原理研究は、体育に関する研究史のうちで積極的になされてきたとはいいがたい。

従前の体育原理に関する研究は、主に、体育哲学の領域でなされてきた。その代表例として、川村(1959, 1985)や前川(1981)、佐藤(1993)、片岡(1999)、友添(2009)といった先駆者たちの諸研究をあげることができる^{注5)}。体育原理の研究史では、「体育」が研究対象として定められ、哲学的な観点から体育の一般原理を究明する作業がなされてきた。その一方で、個々の種目に定位し、それらの個別原理を探究した研究は、数多く蓄積されてきたわけではない。個別種目に定位した哲学的研究には、シットینگバレーボールを主題とした現象学的考察(田中, 2010)やアダプテッド・スポーツ^{注6)}に関する現象学的考察(田中, 2016)、水泳授業の「導入」に関する考察(神野, 2020)などがあるが、体育一般に関する研究の蓄積に比べれば、個別種目に定位した研究はその蓄積に乏しいものとなっている。

こうした動向は、「哲学」を冠する学問分野におい

て仕方のないことなのだろうか。興味深いことに、同様に「哲学」を冠する分野であっても、スポーツ哲学の領野では、個別種目に定位した諸研究が国内外でなされている。いくつかの例をあげると、国内では、サッカーのゲーム分析のための原理論を考究した木庭ら(2009, 2012)の研究や、バスケットボールの競技特性やルールの本質を探究した内山(2009, 2012)の研究、および「バスケットボール学」の基礎づけを試みた内山(2018)の研究などがある。また、国外では、スカイダイビングの経験を現象学的に分析したBreivik(2010)の研究や、サッカーの美的側面および恍惚的側面について考察したTuncel(2017)の研究などがある。とりわけ、国外では、上記のほかにも、さまざまな種目に定位した研究が活発になされており、多様な哲学的立場が方法論として採用されている。こうした研究動向について、Breivik(2019, pp. 310–311)は、スポーツ哲学の問いが“philosophy of sport”から“philosophies of sports”へ拡張されてきていると診断する。つまり、スポーツ哲学では、スポーツ一般を主題とした“philosophy of sport”のみならず、個別種目に焦点をあてた“philosophies of sports”も積極的に展開されているのである。

スポーツ哲学の研究動向は、個別種目への着目が積極的になされている点において、体育哲学とは趣を異にする。もちろん、体育一般を対象とした哲学的研究は、体育そのものの原理を解き明かすうえで不可欠である。本稿もまた、体育哲学の研究成果に下支えされている。

だが、体育一般に関する研究と並んで、個別種目に定位した原理研究も看過されてはならないように思える。この主張の背景には、次のBreivik(2019, p. 310)の指摘がある。「フットボールといった特定のスポーツに関する哲学は、スポーツ(sport)のような上位の概念よりも豊かな概念的実質を生みださう」。Breivik(2019)の指摘は、スポーツ哲学を念頭に置いて発せられたものであるが、体育哲学に対しても示唆的である。個別種目に定位する研究は、Breivik(2019)が指摘するように、スポーツ一般や体育一般を論じる場合よりも、実質豊かな議論を展開しうからである。そもそも、人間が運動から享受しうる経験は、スポーツ種目によって異なる^{注7)}。授業で用いられる種目が違えば、生徒の学びの経験も異なってくるはずである。殊に、実践への貢献が目指される原理研究においては、個別種目に関する考察から、具体的な指針を創出することが肝要となる。この点に留意するならば、体育一般に関する原理研究のみならず、個別種目に定位した原理研究の必要性が認められるだろう。

1.3 目的と方法

そこで本稿では、教材としての〈バスケットボール〉の範疇を規定し、〈バスケットボール〉を介した学びの本質を把握したうえで、その学びを可能にするための原理を明らかにする。本稿では、これらの問いを探究することにより、〈バスケットボール〉の教育的意味を原理的に理解することを試みる。

本稿は、大きな枠組みとしては、体育哲学の立場にもとづく体育原理研究である。そのなかでも本稿は、〈バスケットボール〉という個別の種目に定位した原理研究である。本稿の位置取りは、これまでの体育哲学の研究成果を足場としつつも、〈バスケットボール〉に定位した原理研究の遂行から体育哲学の発展に寄与しようとするものである。本稿の成果は、〈バスケットボール〉の授業実践や研究実践へ〈バスケットボール〉の特殊性に根ざした指針の提供を期するものである。

本稿では、以下の手順に沿って議論を展開する。まず、本稿の2.では、〈バスケットボール〉の範疇を明らかにする。すでに述べたとおり、〈バスケットボール〉は、「バスケットボール」と同義ではない。しかし他方で、〈バスケットボール〉は、「バスケットボール」を教材化したものであるから、運動種目としての「バスケットボール」と無関係でもない。では、なにが〈バスケットボール〉の範疇を枠づけるのだろうか。この点を問うべく、2.では、佐藤(1993)の体育原理論を参照することで「教材化」の基本的視点を確認し、「バスケットボール」の特性を考察した内山(2009)の議論から「バスケットボール」を「バスケットボール」たらしめる性質を抽出する。「教材化」と「バスケットボール」の特性を検討する当該の議論からは、〈バスケットボール〉を枠づけるポイントが、体育の目標と「シュート」による得点の競い合いが交叉する地点にあることが示されるだろう。

次に、3.では、〈バスケットボール〉を介した学びの本質を考察する。〈バスケットボール〉それ自体は、あくまで教材でしかない。〈バスケットボール〉を教育と結びつけるのであれば、この教材を介した生徒の学びが生起するのだからである。では、〈バスケットボール〉を介した学びとはなにか。この問いは、「なにが〈バスケットボール〉を介した学びに該当するか」という問いと同じものではない。問われるべきは、〈バスケットボール〉を介した学びそのものである。3.では、佐藤(1997)の教育論にもとづき「学び」の本質を検討したうえで、「身体的対話」について考究した石垣(2012, 2014)の議論を経由し、〈バスケットボール〉と「学び」との結びつきを探究する。ここでの議論では、身体性にもとづく対話的实践に、

〈バスケットボール〉を介した学びの本質を看取することとなるだろう。

最後に、4.では、〈バスケットボール〉を介した学びを喚起するための原理を明らかにする。〈バスケットボール〉を介した学びを現実のものとするには、教師による適切な働きかけが不可欠である。この点を看過するならば、〈バスケットボール〉を介した学びは机上の空論となりかねない。では、〈バスケットボール〉を介した学びを可能にするためには、どのような働きかけが求められるのだろうか。4.で焦点化するのは、とりわけ、その学びを可能にするための最大公約数的な原理である。4.では、田中（2020）が提示した「身体的可能感」の概念を本稿の主題に引き寄せ、〈バスケットボール〉を介した学びを喚起するための指導原理を明らかにする。当該の議論では、「シュート」に関する「身体的可能感」の涵養が〈バスケットボール〉を介した学びを可能にする原理として特定されることだろう。

2. 教材としての〈バスケットボール〉とはなにか

2.1 「教材化」における「バスケットボール」の位置づけ

〈バスケットボール〉は、「バスケットボール」と同義ではない。体育授業で「バスケットボール」をあつかう際には、適切な教材化を施し、それを〈バスケットボール〉に変換する必要がある。では、〈バスケットボール〉とはなにか。本章では、この点について考える。

すでに確認したとおり、現行の学習指導要領では、「バスケットボール」は、「球技」の領域における「ゴール型」の運動種目の1つとして位置づけられている。中学校学習指導要領解説保健体育編（2017, p. 138）では、「ゴール型」に「バスケットボール」「ハンドボール」「サッカー」が位置づけられており、高等学校学習指導要領解説保健体育編・体育編（2018, p. 131）では、「バスケットボール」「ハンドボール」「サッカー」「ラグビー」が位置づけられている。このことからうかがえるように、現行の学習指導要領では、個別の運動種目に関する知識や技能の獲得が主たる目標とされているのではない。そこでは、個別の運動種目をとおして、「ゴール型」ひいては「球技」に通底する知識や技能、思考力、判断力、表現力等、および、学びに向かう力や人間性等をはぐくむことが目指されている。それゆえに、「バスケットボール」を授業で用いる際には、教育の目標や生徒の実態に即して、「教材化」を行ってゆく必要がある。

では、「教材化」とはなにか。ここでは、「教材化」に関する佐藤（1993, p. 227）の説明を参照する。

一般的にいて、学校教育が制度として遂行される場合、目的とするところに基づいて、当該生活世界の内実をなす文化的素材のなかから「媒体項」が選択され、教材化される。もちろん、文化的素材がそのまま「教材」となるわけではない。それらが学校教育における教材となるためには、目指す目標に照らしあわせた上でのさまざまな加工が施されるのである。

佐藤（1993）によると、個々の「文化的素材」は、それ自体としてただちに教材となるわけではない。「文化的素材」は、教育の目標に則して、適切に加工される必要がある。この加工の作業が「教材化」であり、それは、「文化的素材の、学校教育における利用活用の見地からの再編成操作」である（佐藤, 1993, p. 227）。

上記の「教材化」の概念を本稿の主題に引き寄せるなら、次のことがいえる。まず、本稿において「バスケットボール」は、「文化的素材」として位置づけられる。「文化的素材」としての「バスケットボール」は、体育の目標に則して、その利用活用の見地から再編成される必要がありうる。この「バスケットボール」の再編成操作の作業が、「バスケットボール」の「教材化」であり、「教材化」されたそれが〈バスケットボール〉であるといえる。

したがって、教材としての〈バスケットボール〉は、運動部活動やオリンピックで行われているような「バスケットボール」と同じ形式で行われる必然性はない。むしろ、「教材化」の観点から、適切に再編成される必要もある。この点は、「バスケットボール」の教材化を考えるうえで、看過されてはならないポイントであるだろう。

2.2 〈バスケットボール〉の特性をめぐる問い

だが、その一方で、再編成されたそれが、あまりにも「バスケットボール」とかけ離れたものとなれば、それを〈バスケットボール〉と呼ぶことは困難になってしまう。そうであるとすれば、どこまでの再編成が「バスケットボール」の「教材化」において許されるのだろうか。問題の所在は、〈バスケットボール〉の範疇にかかわっている。この問題は、2つの実践的課題と結びつく。

1つは、〈バスケットボール〉を教材とすることの根拠にかかわる問題である。先に確認したように、現行の学習指導要領では、個別種目としての「バスケットボール」の学習が求められているのではなく、これを介した「ゴール型」の学習のほうに重きが置かれている。ゆえに、「ゴール型」で養われるべき資質や能力がはぐくまれるのであれば、「バスケットボール」そ

れ自体の特性はさほど問題とならない。しかしながら、「バスケットボール」の特性がわかっていなければ、「バスケットボール」を教材化することのポテンシャルを推し量ることはもとよりできないはずである。つまり、「ゴール型」ひいては「球技」の学習に重きが置かれる場合であっても、その学習において敢えて「バスケットボール」を教材化することの意味が理解されていなければ、〈バスケットボール〉を介した学びが「ゴール型」ひいては「球技」の学習に寄与する可能性と限界を把握しえない。

2つ目の課題は、体育授業での学びを生涯スポーツへ接続しようとする際に生じうる。「教材化」の観点からすれば、個々のスポーツ種目は、教育の目標や生徒の実態に即して適切に再編成されるべきである。だが、それがあまりにも元来のスポーツ種目からかけ離れたものとなれば、体育授業での学びを生涯スポーツへ接続することは困難となってしまう (Aggerholm, Standal, and Hordvik, 2018, p. 395)。「バスケットボール」を授業で活用する際には、それを適切に教材化する必要があるのだが、教材化されたそれが「バスケットボール」とほとんど接点を持たなければ、生徒が体育授業外で「バスケットボール」に親しむための資質や能力を涵養することは難しくなる。このことは、現行の学習指導要領の記述に鑑みても、憂慮すべき点であるといえる。現行の学習指導要領では、「豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力」(文部科学省, 2017, p. 24)や「豊かなスポーツライフを継続するための資質・能力」(文部科学省 2018, p. 21)の育成が体育の目標として掲げられているからである。

以上の検討からは、次のことがいえる。〈バスケットボール〉は、体育の目標に則して適切に再編成される必要がある。それと同時に、〈バスケットボール〉は、「バスケットボール」の特性をなほどこか分ち持つものである必要もある。そうでなければ、〈バスケットボール〉は、「バスケットボール」を教材化した教材ではありえず、その学習の適用範囲も推し量ることができない。また、〈バスケットボール〉が「バスケットボール」の特性を分有していなければ、生涯スポーツへの接続が困難となってしまう。〈バスケットボール〉の概念は、「教材化」の観点のみならず、「バスケットボール」の特性に関する観点からも検討される必要がある。

2.3 教材としての〈バスケットボール〉の範疇

では、「バスケットボール」の特性とはなにか。この点に関する考察は、一定の慎重さを要する。なぜなら、一口に「バスケットボール」といっても、この語

によって想定される現実には、多様性を有しているからである。

「バスケットボール」は、1981年12月21日に誕生したスポーツ種目である。その生みの親は、国際YMCAトレーニングスクールでインストラクターを務めたJ.ネイスミスであったといわれている。当初の「バスケットボール」は、わずか13条のルールしか有しておらず、今日のそれとは大きく異なっている(水谷, 2005, pp. 249-250)。試合の様子もまた、われわれがイメージする「バスケットボール」と隔たりがある。当初の「バスケットボール」は、9人対9人のチーム編成で行われ、ポジションは、前方に3人のフォワードと中盤に3人のセンターが位置し、そのほかの3人が後方のポジションを務める配置となっていた(日本バスケットボール協会, 2014, p. 186)。こうした様相は、5人対5人のチーム戦が行われ、全プレイヤーが攻守を務める現代の「バスケットボール」とは趣を異にしている。もっとも、現代の「バスケットボール」は、5人対5人で行われているのみならず、「3×3」や「3人制バスケットボール」と呼ばれる3人対3人のゲーム形式もある。ここでもまた、「バスケットボール」という語のもとで、異なる実践が指示されている。さらにいえば、FIBA (International Basketball Federation) の管轄で行われる「バスケットボール」とNBA (National Basketball Association) で行われる「バスケットボール」は、ともに「バスケットボール」として認識されているが、同様のルールのもとで行われているのではない。

このように、「バスケットボール」が指示する現実には、通時的にも共時的にも多様な様相を呈している。ここに、「バスケットボール」の特性を看取することの難しさがある。しかしながら、われわれが、「バスケットボール」という括りから、多様な実践をそれとして認識できることもまた事実である。そこには、なにか本質的な性質があるように思える。つまりそれは、「バスケットボール」と呼び表せられる現実に通底する特性である。

この特性に言及したのが内山 (2009) の研究である。内山 (2009, p. 30) の研究は、「バスケットボール競技だけが有する、他と異なった特別の性質」を明らかにしたものである。こうした内山 (2009) の研究は、本稿にとって示唆的である。なぜなら、内山 (2009) の研究を参照することにより、「バスケットボール」そのものの特性を看取できるからである。また、内山 (2009) の研究から議論を発展させることで、「バスケットボール」を〈バスケットボール〉へ変換する際に捨象してはならない特性を考察することが可能となるからである。そこで以下では、内山 (2009) の議論を

追跡していく。

「バスケットボール」の特性とはなにか。この点について内山(2009, p. 38)は、「頭上の水平面のゴールにボールを入れるシュートの攻防を争点として、個人やグループあるいはチームが同一コート上で混在しながら、得点を競うこと」と結論づける。内山(2009, p. 37)によれば、頭上に設置されたゴールの存在が、「バスケットボール」に特有の運動形式^{注8)}を現出させているという。つまり、頭上に平面のゴールが設置されていることにより、「バスケットボール」には、「他のスポーツには見られないゲームの勝敗を決するための客観的条件たる空間的環境が規定されたことで面白さが保障されたばかりか、ゲームで勝利するためにゴールにボールを入れる、という得点獲得のための行為を実現するための手段としての運動が現出」する。内山(2009, p. 38)は、「『頭上の水平面のゴールにボールを入れる』という行為を実現するための手段としてのシュート」の存在に「バスケットボール」に特有の運動形式を看取する。

内山(2009)の考察にしたがえば、「シュート」^{注9)}によって得点を競い合うといういとなみがバスケットボールの特性を担保しているといえる。「シュート」を駆使して勝敗を決することは、確かに、「バスケットボール」を特徴づける行為である。先に列記した多様な「バスケットボール」の現実にも、「シュート」による得点の競い合いは通底している。もちろん、「バスケットボール」には、「シュート」のほかにも、ドリブルやパス、フォーメーションプレーといった多様な運動が存在する。これらもまた、「バスケットボール」を特徴づける行為でありえよう。だが、目的-手段の連関でとらえれば、こうした行為は、「シュート」を現出させるための手段の層に位置する。「バスケットボール」で目的となるのは、あくまで「得点」であり、「得点」に結びつきうるのは、「シュート」のみである(内山, 2009, p. 37)。それゆえ、「バスケットボール」においては、ドリブルやパス、フォーメーションプレーといった行為が現出する確たる必然性はない。論理的にいつて、個人の打開力があればパスを用いなくとも「シュート」は起こりうるものであり、フォーメーションプレーがなくとも暗黙の連携があれば「シュート」は起こりうるのである。

「シュート」による得点の競い合いに「バスケットボール」の特性を認めるならば、〈バスケットボール〉もまた、この特性を分かち持っている必要があるといえるだろう。体育授業では、「教材化」の観点から、「バスケットボール」のルールや実施方法に変更が加えられる場合もある。体育授業では、たとえば、コートの広さや試合の時間を調整したり、公式球とは異な

るボールを用いたりすることがありうる。だが、頭上のゴールへの「シュート」が発生しえないような「教材化」を行うなら、その活動を〈バスケットボール〉と呼ぶ必然性はなくなる。そのとき、「ゴール型」の種目から「バスケットボール」を素材として選定し〈バスケットボール〉へ教材化を図る積極的意義が消失するのみならず、体育授業において「バスケットボール」へ親しむための資質や能力を涵養することが困難になる。「バスケットボール」を〈バスケットボール〉へ教材化する際には、少なくとも、「シュート」による得点の競い合いの契機を確保しておく必要がある。

以上の議論からは、〈バスケットボール〉の範疇を次のように理解することができる。〈バスケットボール〉とは、「バスケットボール」を教材化したものである。この教材化においては、体育の目標と「バスケットボール」の性質が相互に尊重されていなければならない。〈バスケットボール〉の範疇は、体育の目標と「シュート」による得点の競い合いが交叉するところに存する。〈バスケットボール〉とは、「シュート」による得点の競い合いの契機を内在し、体育の目標に則して再編成された教材であるといえる。

3. 〈バスケットボール〉を介した学びとはなにか

3.1 〈バスケットボール〉を介した学びに関する原理的考察の必要性

先の考察では、〈バスケットボール〉の範疇が、「『シュート』による得点の競い合いの契機を内在し、体育の目標に則して再編成された教材」として規定された。もっとも、ここまでの考察は、教材としての〈バスケットボール〉の範疇を示したにすぎない。〈バスケットボール〉を教育と結びつけるためには、この教材を介した生徒の学びが不可欠である。では、〈バスケットボール〉と学びはいかに結びつくのだろうか。この点が明らかにされなければ、〈バスケットボール〉に学習効果を期することができないばかりか、教材化の過程において適切な再編成を遂行することすらできないはずである。本章では、〈バスケットボール〉を介した学びについて考察する。

〈バスケットボール〉の学習効果の検証は、すでに、体育科教育学の分野でなされている。いくつかの例を挙げると、「シュート」の状況判断に関する知識の学習がゲーム中の判断力の向上を促すことを実証した鬼澤ら(2006)の研究や、アウトナンバーゲームを取り入れた学習がゲーム中の状況判断力の向上を促すことを実証した鬼澤ら(2007)の研究、教師の働きかけから学習者のなかで〈バスケットボール〉の実践が意味づけられていく過程を描いた北澤ら(2011)の研究などがある。こうした諸研究は、〈バスケットボール〉を

介した学びの内実を明らかにしているように思える。

だが、上記のような諸研究のみから〈バスケットボール〉を介した学びを理解することには、一定の限界がある。ここでは、2つの限界を指摘しておく。1つは、帰納法という方法にかかわる限界であり、いま1つは、研究成果の応用可能性にかかわる限界である。

従前の〈バスケットボール〉を主題とした授業研究の多くは、調査で得られたデータから〈バスケットボール〉における学習効果を導いている。先に参照した鬼澤ら（2006）および鬼澤ら（2007）の研究では、授業実践への介入が行われ、得られたデータの分析からその効果が検証されている。また、北澤ら（2011）の研究では、計7回の授業に対して参与観察が行われ、フィールドノーツの記述から教師の働きかけと学習者の学びとの連関が描きだされている。このように、従前の〈バスケットボール〉を主題とした授業研究では、帰納法に立脚した研究手法が採られている^{注10)}。

帰納法に立脚する研究は、調査から得られたデータを分析・解釈することにより、事実を客観的に提示しうる点に意義を有する。だが、帰納法の限界^{注11)}としてよく知られるように、帰納的に導かれた研究成果は、蓋然的な知識の提示にとどまる。つまり、授業研究において、なんらかの介入と学習効果との連関が認められたとしても、その連関の妥当性は確率的なものにとどまるということである。帰納的に導かれた研究成果は、生徒の資質・能力や教師の人柄、学級の雰囲気といった他の諸要因がその成果に影響を与えていた可能性を拭い去ることができず、それゆえに、ある調査で認められた成果は、他の授業実践でも再現しうるとは限らない。帰納法のみでは、前提と結果の関係の必然性を担保することはできない。

もとより、帰納法から提示される成果が、研究者が定める分析枠組みの範疇に規定されている点も忘れてはならない（野家，2015，p. 43）。帰納法において客観性を担保するためには、抽出するデータの範疇をあらかじめ限定しておく必要がある。それゆえ、「〈バスケットボール〉を介した学び」を帰納法的に明らかにしようとするのであれば、対象者（数）や調査期間を限定し、「学び」の定義を「判断能力の向上」や「認知機能の向上」、「技能の向上」といった具合に分節せざるをえない。帰納法によって焦点化される「〈バスケットボール〉を介した学び」の内実は、その事象の部分的な要素にとどまる。

上記のことがらは、もちろん、〈バスケットボール〉を対象とした個々の研究の不備ではない。上記のことがらは、帰納法に立脚した研究に不可避免的に生じる限界である。帰納法の限界は、調査にもとづく授業研究の成果を無化するものではない。

とはいえ、帰納的に導かれた研究成果を授業実践に役立てるためには、その研究成果を批判的に再解釈する過程を要する。調査が行われた「ソノ授業実践」とそれを役立てようとする「コノ授業実践」は、前提から異なっているはずだからである。教授行為と学びが生じるアクチュアルな場は、個性と一回性を本質とする^{注12)}。「ソノ授業実践」と「コノ授業実践」では、教師と生徒の特性や両者のあいだの関係性が異なっていることだろう。また、生徒間の関係性やそこから生みだされる場の雰囲気も、「ソノ授業実践」と「コノ授業実践」の差異を際立たせるはずである。したがって、帰納的に導かれた研究成果は、素朴に実践へ転用できるものではなく、批判的な再解釈を経てはじめて応用可能な知となりうる。

ここに、〈バスケットボール〉を介した学びに関する原理的考察の必要性が存する。〈バスケットボール〉に関する個々の研究成果を実践に結びつけるためには、それらを批判的に吟味し、一定の方向性のもとに統御する原理が不可欠である。〈バスケットボール〉を介した学びの可能性が原理的に理解されていなければ、個々の研究成果から実践へ援用しうる要素を抽出することはできない。そればかりか、恣意的な取捨選択によって個々の研究成果を解釈してしまう恐れがある。〈バスケットボール〉を教育と結びつけるためには、〈バスケットボール〉を介した学びに関する原理的考察が求められる。

3.2 「学び」に関する原理的考察

では、〈バスケットボール〉を介した学びとはなにか。試みに、中学校学習指導要領解説保健体育編（2017，pp. 121-129）の「球技」に関する記述を参照してみる。第1学年および第2学年の指導内容に関する記述では、「(1) 知識及び技能」で身につけさせるべき事項が、「勝敗を競う楽しさや喜びを味わい、球技の特性や成り立ち、技術の名称や行い方、その運動に関連して高まる体力などを理解するとともに、基本的な技能や仲間と連携した動きでゲームを展開すること」であるとされている。また、「(2) 思考力、判断力、表現力等」に関して身につけさせるべき事項は、「攻防などの自己の課題を発見し、合理的な解決に向けて運動の取り組み方を工夫するとともに、自己や仲間の考えたことを他者に伝えること」と記述されている。さらに、「(3) 学びに向かう力、人間性等」で身につけさせるべき事項は、「球技に積極的に取り組むとともに、フェアなプレイを守ろうとすること、作戦などについての話し合いに参加しようとする、一人一人の違いに応じたプレイなどを認めようとする、仲間の学習を援助しようとするなどや、健康・安全

に気を配ること」とされている。

上の記述を確認するだけでも、われわれは、〈バスケットボール〉に期待される学びの諸相を看取することができる。〈バスケットボール〉は「球技」の領域に属するものであるから、上で示された「(1) 知識及び技能」や「(2) 思考力、判断力、表現力等」、「(3) 学びに向かう力、人間性等」の涵養は、〈バスケットボール〉を介した学びにおいて期待されるものであるといつてよい。

上記の内容は、とはいえ、〈バスケットボール〉を介した学びの本質を示すものではない。上記の内容は、あくまで、〈バスケットボール〉を介して期待される学びの諸相である。この点は、3.1で検討した諸研究にも該当する。「〈バスケットボール〉を介した学びとはなにか」という問いのもとで問われているのは、「なにがバスケットボールを介した学びに該当するか」ではない。問われているのは、〈バスケットボール〉を介した学びそのものである。したがって、これより考察すべきは、「〈バスケットボール〉を介した学び」の概念である。とりわけ、以下の議論で検討すべきは、「学び」の概念であるだろう。〈バスケットボール〉の概念については、すでに2.で明らかにされているからである。

では、「学び」とはどのような事象を指すのだろうか。それは、物事の暗記と同義であるだろうか。〈バスケットボール〉の授業では、たとえば、生徒が作戦通りのプレーを実行できれば「学び」が成立したと見なすべきだろうか。「学び」の概念をめぐることは、こうした問いを立てることが可能である。とはいえ、物事の暗記や作戦通りのプレーの実行を「学び」と見なすことには、ある種の違和感があるだろう。そうした想定は、「学び」の射程をひどく矮小化している観がある。

この点に関する批判的な見解に、佐藤（1997）の論考がある。佐藤（1997, p. 91）は、「対話」の有無に着目し、「勉強」と「学び」を異なる概念として把握する。佐藤（1997, p. 91）によると、「学び」とは、「モノ（対象世界）と他者と自分との対話的实践」である。それは、「認知的（文化的）実践であるとともに対人的（社会的）実践であり、同時に自己のあり方を探究する実存的（倫理的）実践」である。佐藤（1997）は、その一方で、「勉強」における「対話」の不在を強調する。佐藤（1997, p. 91）は、『「勉強」においてはモノ（対象世界）との出会いもなければ、他者との出会いや異質な考えの交流もなく、自分自身のあり方を反省的に吟味する自分探しのプロセスも排除されている』と指摘する。佐藤（1997, p. 13）の議論では、「モノ（対象世界）」や「他者」、「自己」との対話的なかわりこそが

「学び」とされており、そのいとなみの基盤となるものが「学び手の〈言葉〉であり〈身体〉」であるとされている。

佐藤（1997）の「学び」に関する見解は、いまより20年以上も前に当時の時代状況を背景^{注13)}にして示されたものである。だが、われわれはなおも、佐藤の見解に「学び」の本質を看取することが可能である。佐藤（1997）が論じる意味での「学び」は、昨今の学習の理念にも通底しているように思えるからである。

今日では、知識の詰め込みや特定の技術の獲得が教育の主目的となることはないだろう。今日では、「勉強」に偏重した学習からの脱却が目指されている。このことは、「真正の学習（authentic learning）」や「21世紀型能力」といった理念が提唱されていることからうかがえる。「真正の学習」では、知識偏重型の学習観を克服し、知識を適切に活用するためのコンピテンシーをはぐくむことが目指されている。それは、「世界について何を知っているか、世界についてどれだけの知識をもっているかを問うことから、世界で何ができるか、必要な知識を世界で活用できるかを問うこと」への学習観の転換である（古屋, 2017, p. 144）。「21世紀型能力」は、「生きる力」の基盤となる能力として位置づけられるものであり、それは、「基礎力<思考力<実践力」の3つの層から構成されている。「21世紀型能力」では、言語や数量、情報などの活用力のもとづき（基礎力）、他者とのかわりから適切な解や新たな問いを発見する力が要請され（思考力）、日常生活や社会、環境等のなかで他者とともによりよく生きるための力（実践力）をはぐくむことが求められている（国立教育政策研究所, 2013）。

こうした理念は、佐藤（1997）が提起した「学び」の概念と通底するものであると考えられる。「真正の学習（authentic learning）」や「21世紀型能力」で求められるのは、知識や世界を対象的にとらえ、それらの諸要素を暗記することではない。求められるのは、対象や他者とのインタラクティブなかわりから、自らの「生きる力」をはぐくんでゆくことである。そこでは、学び手の言葉や身体を介して、世界と対話的にかわることが求められている。佐藤（1997）が「学び」の本質として提起した「モノ（対象世界）」や「他者」、「自己」との対話的なかわりは、昨今の教育の理念にも通底している。

そこで以下では、佐藤（1997）の見解に立脚し、「学び」の概念を理解する。以下の議論では、『「モノ（対象世界）」や「他者」、「自己」との対話的なかわり』を「学び」の本質ととらえ、「〈バスケットボール〉を介した学び」の概念を検討してゆく。

3.3 「〈バスケットボール〉を介した学び」に関する原理的考察

われわれは、少なくとも経験的には、〈バスケットボール〉の実践に多くの「学び」の契機を想定することができる。〈バスケットボール〉の実践には、生徒たちがボールを分かち合い、協同的に学んでゆく風景を思い浮かべたくなる。

だが、改めて考えてみると、〈バスケットボール〉と「学び」との結びつきは自明ではない。身体運動を主とする〈バスケットボール〉では、「学び」の要件となる対話など起こりえないのではないだろうか。われわれは、このような問いを抱くことも可能である。もちろん、実際の体育授業では、話し合いの時間を設け、積極的に対話の機会を作る工夫も考えられる。しかし、話し合いが「学び」の主となるならば、〈バスケットボール〉など行わなくとも、なんらかの課題に対して議論を行わせればよいのではないだろうか。こうした問いを想定するならば、われわれは、〈バスケットボール〉と「学び」との原理的な結びつきを探究する必要があるだろう。

では、身体運動を主とする〈バスケットボール〉の実践に対話的な契機を見いだすことは可能だろうか。この問いに対しては、佐藤 (1997) の議論を批判的に引き受け、身体と対話^{注14)}との結びつきを検討した石垣 (2012, 2014) の考察が示唆に富む。石垣 (2014) は、体育やスポーツには、「身体的対話」と表現すべき対話の次元が存在することを指摘する。「身体的対話」とは、「『身体的な感じ』を核心部分とするような他者との『かかわり』」(石垣, 2014, p. 488) である。「身体的な感じ」とは、「『自己の身体を感じる』と『他者の身体を感じる』、そして外界の『事物を感じる』のゲシュタルト」(石垣, 2014, p. 487) である^{注15)}。このように石垣 (2014) は、「身体的な感じ」を基盤とする他者とのかかわりを「身体的対話」と定義し、体育やスポーツの実践には「身体的対話」としての対話が存在すること指摘している。

もっとも、上の説明のみでは、「身体的な感じ」や「身体的対話」が概念的なものに収斂されかねない。石垣 (2012, 2014) が論じる「身体的な感じ」や「身体的対話」は、本来、具体的な実践のもとで生じる身体的な出来事である。したがって、「身体的な感じ」や「身体的対話」を概念的にのみ理解することは適切ではない。それらは、実践的な場面を想定しつつ、学び手の経験に則して理解されるべきである。そこで以下では、「身体的な感じ」や「身体的対話」の内実を〈バスケットボール〉の実践に引き寄せて検討する。

たとえば、〈バスケットボール〉におけるパス交換は、単なる「球体の移動」ではない。パスをだす〈私〉

は、受け取り手の〈あなた〉を身体的に感じ取っている。つまり、どのあたりに投げれば〈あなた〉が取りやすいかを〈私〉はそのつど配慮している。もちろんそれは、「時速〇〇kmであればボールの重さに対し、5m先の地点で受け取り手の胸の位置に到達する」といったような理論的な判断ではない。パス交換における配慮は、〈私〉の「身体的な感じ」にもとづいている(石垣, 2014, p. 486)。この瞬間には、同時に、「事物」や「自己」が経験されている。〈私〉が〈あなた〉を配慮する際には、ボールの重さ・大きさや〈あなた〉との空間的な距離・角度が「身体的な感じ」として感じ取られている。そして、ボールや空間を感覚し、〈あなた〉を配慮する瞬間には、感覚し配慮する〈私〉が身体的に感じ取られる。このように、身体運動の実践では、「身体的な感じ」にもとづき、「他者」や「事物」や「自己」が1つのまとまりとして経験される(石垣, 2014, p. 487)。

身体運動のなかでも、とりわけ、『他者の身体を感じる』がより重要な意味を持つような『身体経験』が『身体的対話』の領域」(石垣, 2014, p. 488) である。石垣 (2014, p. 487) によると、「身体的対話」の領域では、身体的な「われわれ」という認識が生起する。この点に関しては、〈バスケットボール〉にも通ずる記述が石垣 (2012) の説明に見られる。石垣 (2012, p. 111) は、ボールゲームを想定しつつ、「身体的対話」における「われわれ」の認識について詳述している。石垣 (2012, p. 111) によると、スポーツでの経験は、「単なる『私の』経験ではなく、『われわれの』経験」となり、『私の』勝利あるいは敗北ではなく、『われわれの』勝利あるいは敗北となりうる。このことについて、石垣 (2012, p. 111) は次のように記述する。「つまり、それは『私の』ボールでなく『われわれの』ボールとなるのであり、『私の』ではなく『われわれの』シュートにもなりうるということである。もちろん、その『われわれ』には、『味方』の他者だけではなく、『敵』の他者、さらにはその試合の『観戦者』である他者も含まれうるだろう。『われわれ』という認識は、そのようにして私と他者との間に何かが『共有される』ことによって可能になるといってよい」。このように、「身体的対話」では、「味方」や「敵」や「観戦者」といった他者たちと「身体的な感じ」にもとづく関係性が築かれる。〈バスケットボール〉において「シュート」を放つ〈私〉は、孤立した個人ではない。その「シュート」の経験は、仲間からの期待や責任を背負った「われわれ」の経験となりえ、その「シュート」を拒もうとするディフェンスとの「われわれ」の経験となりうる。

以上の議論に鑑みると、われわれは、〈バスケット

ボール〉の実践に「学び」の契機を認めることが可能である。〈バスケットボール〉の実践では、「モノ（対象世界）」や「他者」、「自己」との対話的なかわりが生じうる。この対話的なかわりを可能にするものが「身体的な感じ」である。〈バスケットボール〉の実践では、「モノ（対象世界）」や「他者」、「自己」との対話的なかわりが「身体的な感じ」を起点として生起する。したがって、〈バスケットボール〉を介した学びとは、「身体的な感じ」を起点として、生徒が「モノ（対象世界）」や「他者」、「自己」との対話的なかわりを〈バスケットボール〉の実践から経験することであるといえる。

なお、こうした〈バスケットボール〉を介した学びにおいては、〈バスケットボール〉の本質である「『シュート』による得点の競い合い」が重要な役割を担うことを忘れてはならない。この原理を看過してしまうと、「身体的な感じ」を起点とした「モノ（対象世界）」や「他者」、「自己」との対話的なかわりが生起する必然性がなくなってしまうからである。〈バスケットボール〉では、「『シュート』による得点の競い合い」がゴールとして目指されるからこそ、「モノ（対象世界）」や「他者」、「自己」との対話的なかわりが生じうる。「『シュート』による得点の競い合い」が目指されないのであれば、得点のための創意工夫は不要となってしまう。「他者」を配慮する必然性もなくなってしまう。そのとき生徒は、創意工夫し配慮する「自己」を経験することができない。〈バスケットボール〉を介した学びを成り立たせるためには、「『シュート』による得点の競い合い」にもとづき、「モノ（対象世界）」や「他者」、「自己」との対話的なかわりを喚起する契機を設定する必要がある^{注16)}。

4. 〈バスケットボール〉を介した学びを引きだすための原理とはなにか

4.1 〈バスケットボール〉を介した学びと身体的可能感の概念

ここまでの考察では、教材としての〈バスケットボール〉の範疇と〈バスケットボール〉を介した学びの本質が明らかにされた。しかしながら、ここまでの考察では、〈バスケットボール〉を介した学びを引きだすための原理を問い深められていない。この点が明らかにされなければ、バスケットボールを介した学びは、机上の空論になってしまう恐れがある。というのも、教育という事象は、「教え育てる人」と「教え育てられる人」、および「教材」との機能的連関においてはじめて成立するものだからである。バスケットボールを介した学びを現実のものとするためには、それを可能にするための教師の働きかけを考察する必要がある。

では、〈バスケットボール〉を介した学びを可能にするためには、どのような働きかけが求められるのだろうか。この点を思考するためには、まず、〈バスケットボール〉を介した学びが成立するための前提条件を明らかにする必要がある。3.の議論では、〈バスケットボール〉を介した学びの概念が示されたが、その学びは、単に〈バスケットボール〉をやらせておくだけでは成就しえないだろう。学びの要件である「モノ（対象世界）」や「他者」、「自己」との対話的なかわりが成就するためには、前提として、「シュート」や「パス」、「ドリブル」などに関する諸能力の獲得が不可欠であるように思えるからである。

しかしながら、「シュート」や「パス」、「ドリブル」などの諸能力の習熟を教授行為の主たる目的とするならば、その実践は、諸技術を内面化した生徒にのみ学びの機会を提供する授業展開となってしまうだろう。諸能力の習熟に主眼を置く授業展開は、「バスケットボール」に精通していない生徒にとっては極めて「勉強」のようなものになってしまうかねない。とはいえ、先に指摘したように、一定の能力がはぐくまなければ、〈バスケットボール〉を介した学びが成就しえないことも事実であろう。

問題は、〈バスケットボール〉を介した学びを具現化するためには、前提として、どのような「能力」の涵養が求められるのかという点にある。上述のアポリアは、「能力」の内実をめぐって生起している。さしあたり問われなければならないのは、「能力」の概念である。

一般に、「能力」という概念は、「なにごとかを^できる」という力を指し示している。たとえばそれは、「シュートが^できる（シュート能力）」や「ドリブルが^できる（ドリブル能力）」、「コミュニケーションを取ることができる（コミュニケーション能力）」といった言葉で表現される。われわれは、ひとまず、「能力」の概念を上のように把握することができる。とはいえ、その場合には、さらなる問いが生じる。それは、「^できる」の概念に関する問いである。「シュートが^できる」ことを「シュート能力」ととらえられるならば、「能力」と等置される「^できる」の概念が問われなければならないからである。では、「^できる」とは、そもそもどのような事態を指すのだろうか。

「^できる」の概念を批判的に考察した研究に、田中（2020）の論考がある。田中（2020）は、「身体的可能感」という概念を提起し、「^できる」という事態を現象学的な観点から検討している。田中（2020）によると、「^できる」という事態は一義的ではない。田中（2020）は、「^できる」という事態を「できる」と〈できる〉という2つの概念から把握する。田中（2020, p. 1000）の

議論において、「できる」とは、「辞書でいうところの『すぐれている』という意味を多分に含み、結果（できた）について述べている言葉」である。本稿の議論に引き寄せるならば、「できる」は、「シュートを決めることができる」といった結果にかかわる言葉であるといえる。その一方で、〈できる〉は、「『今、何々をしてはいないけれど、何々をしている感じがありがたいと実感される』こと」（田中，2020，p. 1005）である。別言すると、〈できる〉とは、「『できないことがおもしろい』・『できるかもしれない』・『できるようにになりたい』・『今はできないけれど、もう少し練習すればできるようになるのではないかなど、結果としての『できる』という形で明らかになってはいないが、確実に『できる』に結びついている感覚」（田中，2020，p. 1000）である。したがって、〈バスケットボール〉の文脈における〈できる〉とは、「シュートが決められそう」や「シュートを決められるようになりたい」、あるいは、「自分がシュートを決めるんだ」といった「できる」以前の感覚を指している。そして、田中（2020，p. 1010）が「身体的可能感」と呼ぶものは、主体によって身体的に感じ取られる〈できる〉の感覚にはかない。

田中（2020）は、〈できる〉という意味での能力の涵養を体育における重要課題として位置づける。それは、〈できる〉の獲得が「学びに不可欠な感覚」（田中，2020，p. 1010）を生み出すからである。田中（2020）が「学びに不可欠な感覚」として指摘するのは、〈できない〉という感覚である。この〈できない〉は、タイムや成果などによって客観的に診断される「できない」とは異なる。あるいは、劣等意識としての「できない」とも異なる。田中（2020，p. 1007）によると、〈できない〉とは、〈できる〉とともに主体に生じる感覚である。〈できない〉は、〈できる〉が獲得されるからこそ主体の感覚のもとで把握可能となる。田中（2020）は、〈できる〉と〈できない〉の狭間に「意欲的な態度」の所在を位置づける。田中（2020，p. 1009）が「意欲的な態度」と呼ぶものは、「今は〈できない〉～を〈できる〉ようになりたいと考えるようになる」態度である。この「意欲的な態度」は、生徒を学びに向かわせるものである。田中（2020）の議論の要諦は、一般に「心の問題」ととらえられがちな「意欲」の内実を、主体の身体性との関係からとらえ返そうとする点にある。つまり、身体感覚と結びついた〈できる〉から〈できない〉が生じるからこそ、〈できる〉ようになりたいという意欲が主体その人に生まれ、新たな〈できる〉への学びが始まるのである（田中，2020，p. 1011）。このように、田中（2020）が身体的可能感をはぐくむことの必要性を指摘する理由は、身体を育てるという体育

の目標を外すことなく、かつ、主体の身体的な感覚から離れたところで「できる」「できない」を診断するのではなく、学習者の身体的な感覚にもとづく学びを促進しようとするためである。

4.2 〈バスケットボール〉における「シュート」に関する〈できる〉の必要性

身体的可能感の涵養は、〈バスケットボール〉を介した学びにおいても不可欠であるといえよう。〈できる〉の能力を欠いた実践では、本質的に、学びそのものが生起しえないと考えられるためである。このことは、次のような実践場面を想定すれば明らかである。

たとえば、球技が苦手なAさんがいる。Aさんにとっては、スペースの把握はおろか、ボールの操作すら危うい。それでもなお、かろうじてAさんは、ゴール付近の「シュート」を習得する。そうしたなか、ある日の授業では、ボールを持たないときの動きがテーマとして設定される。Aさんは、どのように動いてよいかわからなかったが、唯一習得したゴール付近の「シュート」を打つためにゴール近辺で待ち構える。すると教師からは、「そこにいるとだんご^{注17)}になってしまうから、スペースを工夫して動きなさい。同じグループのメンバーともっと話し合ったほうがいい」と指摘される。Aさんは、戸惑いつつも、ひとまずゴールから離れ、スペースらしき場所を探し求める。そして、話し合いの時間では、教師からの指示をなぞり、「もっとスペースを工夫しよう」と発言する。

こうした実践には、学びの契機がおおよそ含まれていないのではないだろうか。Aさんは、教師の指示を一通り受け止め、一定の行動変容を起こしている。だが、それが教師の指示をなぞるだけのものであるならば、その行動変容は、「モノ（対象世界）」や「他者」、「自己」との対話的なかわりに乏しいものとなるだろう。Aさんの行動が、〈できる〉にもとづくものになっておらず、教師の指示を忠実に守ることで精いっぱいになってしまっているならば、それは、「勉強」ではあっても「学び」ではない。Aさんに必要なものは、〈できる〉とともに生じる身体的可能感としての〈できない〉であるだろう。田中（2020）が指摘したように、この〈できない〉の探究にこそ、学びの契機が生じるからである。〈バスケットボール〉においても、生徒の身体的可能感の涵養は不可欠であり、教師には、生徒の身体的可能感をはぐくむための働きかけが求められる。

問題の所在は、しかし、殊に〈バスケットボール〉ではどのような身体的可能感をはぐくむ必要があるのかという点にあるだろう。ここまでの考察は、学び一般に対する身体的可能感の必要性を示すものであった

が、〈バスケットボール〉の特殊性を考慮したものではない。〈バスケットボール〉に必要な諸技術の身体的可能感を網羅的に獲得できればによりであるが、実際の体育実践では各回の授業時間や1つの単元に割くことのできる期間に制約がある。また、〈バスケットボール〉に精通していない教師からすれば、身体的可能感をはぐくむことの重要性が認められるにしても、どこから教えればよいのかが不明瞭であるだろう。こうしたことを考慮するならば、〈バスケットボール〉の特殊性に依拠し、〈バスケットボール〉を介した学びに求められる最大公約数的な身体的可能感を明らかにしておく必要がある。

では、殊に〈バスケットボール〉においてはぐくむべき身体的可能感とはなにか。端的に言ってそれは、「シュート」にかかわる身体的可能感であると考えられる。すでに検討してきたとおり、〈バスケットボール〉の範疇や〈バスケットボール〉を介した学びの本質には、「シュート」の存在が不可欠な要件として組み込まれている。『「シュート」の契機』が含まれない教材は〈バスケットボール〉とはいえないのであり、〈バスケットボール〉において「モノ（対象世界）」や「他者」、「自己」との対話的なかわりを喚起するものは『「シュート」による得点の競い合い』である。それゆえ、少なくとも「シュート」にかかわる身体的可能感を有していなければ、生徒は、〈バスケットボール〉を介した学びから疎外されてしまうことになる。〈バスケットボール〉を介した学びを喚起するためには、まず以って、「シュート」にかかわる〈できる〉をはぐくむ必要がある。

もっとも、「シュート」に関する〈できる〉の必要性は、上述のような論理的必然性にのみとづくのではない。その必要性は、〈バスケットボール〉の実践的な課題からも理解されう。

現行の学習指導要領では、〈バスケットボール〉を含む「球技」の領域において、「空間に走りこむなどの動き」（文部科学省，2017，pp. 123-124）や「空間を作りだすなどの動き」（文部科学省，2018，p. 116）がはぐくまれるべき技能として位置づけられている。こうした動向よりうかがえるのは、現行の学習指導要領では、ボールを保持したときの動きのみならず、ボールを保持していないときの動きも焦点化されているということである。但し、「シュート」に関する〈できる〉を軽視するならば、これらの動きの学習は、単なる「勉強」に墮することになるだろう。つまり、「シュート」に関する〈できる〉をはぐくむことなしに、「空間に走りこむなどの動き」や「空間を作りだすなどの動き」を教えるならば、「空間に走りこむこと」や「空間を作りだすこと」が自己目的となり、特定の動きや特

定のポジショニングを暗記することに注意がそそがれてしまう恐れがある。それらを自己目的とした運動では、一定の身体活動量を確保することや決められた動きを再現する能力をはぐくむことが可能になるかもしれないが、〈バスケットボール〉を介した学びは生起しえない。もし教師が、生徒が空間へのダッシュを繰り返すことそれ自体を「空間に走るこむこと」と評価したり、なんの工夫もなくボールを中継することそれ自体を「空間を作りだすこと」と評価したりするならば、その授業実践は、評価のための評価を求める喜劇でしかない。

「空間に走りこむなどの動き」や「空間を作りだすなどの動き」が問題となる場合でも、「シュート」に関する〈できる〉の涵養は、依然として不可欠である。こうした動きは、本来、「シュート」を目指すかぎりで意味を持つ。「空間に走りこむなどの動き」や「空間を作りだすなどの動き」は、目的-手段の連関でいえば手段の層に位置するからである。それらの動きの目的は、あくまで、「シュート」のチャンスを生みだすことにある。それゆえ、「空間に走りこむなどの動き」や「空間を作りだすなどの動き」は、『「シュート」を打ちたい』や「仲間の『シュート』を演出できるかもしれない」という身体的可能感にもとづいて行われる必要がある。そうした身体的可能感に端を発した創意工夫や話し合いこそが、〈バスケットボール〉を介した学びと呼ばれるべきである。そうでなければ、〈バスケットボール〉を教材として用いる積極的意義は失われ、〈バスケットボール〉を介した学びは成立しえない。

したがって、〈バスケットボール〉において特にはぐくむべき身体的可能感とは、「シュート」に関する〈できる〉であると理解することができる。〈バスケットボール〉では、「シュート」に関する〈できる〉を獲得することが、「モノ（対象世界）」や「他者」、「自己」との対話的なかわりを生起させるための契機となりうる^{注18)}。それゆえに教師は、〈バスケットボール〉を教材とした授業では、生徒の「シュート」に関する〈できる〉をはぐくむための働きかけや授業づくりを行ってゆく必要がある。

4.3 補論：〈バスケットボール〉における「シュート」に関する具体的考察

ここまでの考察では、〈バスケットボール〉を介した学びを引きだすためには、「シュート」に関する〈できる〉の涵養が不可欠であることを明らかにした。こうした原理的理解を得たいま、われわれは、〈バスケットボール〉に関する先駆的な研究成果を積極的に再解釈することが可能である。また、〈バスケット

ボール)の授業実践に対しても、具体的な指針を提示することができるだろう。最後に本節では、本稿の一連の考察が、〈バスケットボール〉を主題とした研究や〈バスケットボール〉を用いた授業実践へどのような視座を用意しうるのかを指摘しておく。

本稿の3.では、鬼澤ら(2006)と鬼澤ら(2007)の研究を参照した。鬼澤ら(2006)の研究は、「シュート」の状況判断に関する知識^{注19)}の学習がゲーム中の判断力の向上に資することを明らかにするものであった。また、鬼澤ら(2007)の研究は、アウトナンバーゲームを取り入れることがゲーム中の状況判断能力の向上を促すことを明らかにしたものであった。われわれは、いま、こうした研究成果を「シュート」に関する身体的可能感との関連から理解することができる。つまり、「シュート」の状況判断に関する知識の学習は、「シュート」から生みだすことの〈できる〉プレーの選択肢を児童に把握させるものであったがゆえに判断力の向上に寄与したと考えることができるし、アウトナンバーゲームの導入は、「シュート」を打つことが〈できる〉チャンスを生みだしやすいものであったからこそ状況判断能力の向上に寄与しえたと推察することができるのである。その意味で、鬼澤ら(2006)と鬼澤ら(2007)の研究は、原理的な観点から見ても、すぐれた分析視角であったといえよう。

なお、改めて確認しておく、「シュート」に関する〈できる〉とは、結果として「シュート」を決められることと同義ではない。「シュート」に関する〈できる〉は、「『シュート』がリングにあたること」や「『シュート』が届くこと」でもありえ、ひいては、「自分は現段階では『シュート』を決めることが〈できない〉」でもありうる。あくまでポイントは、〈できる〉と〈できない〉が主体の感覚のもとで把握されていることである。

3.で参照した北澤ら(2011)の研究は、こうした理解の重要性をわれわれに再認識させるものであるといえる。北澤ら(2011)の研究は、教師の働きかけから学習者のなかで〈バスケットボール〉が意味づけられてゆく過程を記述するものであった。ここではとりわけ、「シュートチャート」^{注20)}に関する実践の記述を確認しておく。北澤ら(2011, p. 81)は、「シュートチャートにシュートの成功と失敗を記録していくという活動は、ゲームで最も目立つ部分であるシュートという局面から、その局面に至る過程に学習者の観点を向けることになった」と報告している。北澤ら(2011, pp. 80-81)によると、「シュートチャート」の記録が導入されたことにより、「学習者のなかで『ゴールから遠いシュートは、なかなか決まらない』ことや、『そもそも得点することは、容易ではない』という認

識が芽生えていった」という。さらには、「『すぐにシュートを打たなかったから(他のプレイヤーが詰め寄ってしまい)打てなくなった』や『前に〇〇(相手チームのプレイヤー)が居る時は、無理しなくて良いからね』といったことが学習者間で頻繁に話し合われていた」ともいう。こうした変化は、単なる記述的事実ではないだろう。本稿の議論を踏まえれば、「シュート」に関する〈できない〉が学習者の学びに広がりをもたらしたと推論することができる。

さらにいえば、本稿の議論からは、4.2で例示したAさんのなかにも「シュート」に関する〈できる〉を認めることができる。Aさんは、ゴール付近での「シュート」しか習得していなかったがゆえに、まずはゴール近辺で待ち構えた。その結果、教師からは、だんごにならないためにもスペースを工夫するよう促されたのであった。だが、ここで見逃してはならないのは、Aさんが「ゴール近辺で待ち構えた」ことの背景には、「ゴール近辺であれば『シュート』が決められそう」という〈できる〉が働いていた可能性である。このことを敷衍すれば、体育授業などで散見される「だんごになる」という現象は、単にスペース作りや空間認識が「できない」ことの帰結であるのではなく、「ゴール近辺であれば『シュート』が決められそう」という身体的可能感の成果であるとも考えられるということである。その場合、スペース作りや空間認識がうまく「できない」ことの原因は、スペース作りや空間認識の能力の欠如に求められるべきではない。その原因は、「シュート」に関する身体的可能感の内実こそ問われるべきである。

このことの次第をいまだ掘りさげてみる。「だんごになる」という現象が「ゴール近辺であれば『シュート』が決められそう」という身体的可能感にもとづくものであるならば、まずわれわれは、そうした生徒の意欲を適切に評価する必要がある。そのうえで、「だんごになる」ことを解消し、生徒の学びの幅を広げようと願うなら、さらなる「シュート」に関する身体的可能感の涵養が先決である。具体的には、「より遠い距離から『シュート』が届く」という身体的可能感の涵養を推し進めることが求められる。「より遠い距離から『シュート』が届く」という感覚がなければ、遠いところから「シュート」を狙ってみたいという意欲が生まれないからであり、その結果、ゴール近辺のスペースを確保することやゴールから遠い位置から空間を把握しようとする発想も生じえなくなってしまうからである。もちろん、より遠い距離から「シュート」が届いたとしても、遠距離の「シュート」は入りにくいという認識が生徒のなかで醸成される可能性もある。だがそれは、身体的可能感としての〈できない〉の認識

であり、北澤ら(2011)の研究から示唆されたように、そのほかの〈できる〉へ——たとえば、相手を引きつけようとする——つながるポテンシャルを有している。

「だんごになる」という現象の批判的な再解釈から見えてくるのは、〈バスケットボール〉における長距離の「シュート」の意味である。長距離から「シュート」を届かせることは、単に技術的な課題ではない。それは、〈バスケットボール〉を介した学びのレンジをも広げうるものである。この点は、「シュート」の学習がレイアップショットやミドルショットに偏りがちで、スリーポイントショットを練習させる機会が少ないといわれる体育授業(田邊ら, 2017, p. 535)に対して示唆的である。なぜなら、レイアップショットやミドルショットなどの基礎的な練習の積み重ねが、かえって生徒の学びの幅を狭めてしまっている可能性があるからである。

もちろん、上記の指摘に対しては、「発育発達段階にある子どもたちは、遠い距離からシュートが入らないばかりか、そもそも届きもしない」といった懸念が生じる。こうした懸念に対しては、いくつかの方向性を示すことが可能である。

「遠い距離からシュートが入らない」という懸念に対しては、先に示したとおり、〈バスケットボール〉においては、「『シュート』が入る」ことよりも、「『シュート』が届く」という身体的可能感をはぐくむことのほうが先決であることを指摘することができる。上記の懸念の根源には、「『シュート』が入る」という「できる」をあらかじめ求めてしまっている問題がある。原理的にいって、「『シュート』が届く」という前提がなければ、「シュート」は100%入らない。よって、「『シュート』が届く」という身体的可能感がなければ、「『シュート』を打ちたい」という意欲すら湧いてこないはずである。ちなみに、「シュート」の動作分析に関する先行研究では、「シュート」が届く最大距離と「シュート」の成功率には正の相関があることが示されている(福田・西島, 2010; 中大路ら, 2012)。こうしたことに鑑みると、「『シュート』が届く」や「ボールがリングにあたる」といった身体的可能感の重要性は、改めて理解されうるだろう。

次に、「子どもたちは、そもそもシュートが届かない」という懸念に対しては、まず、「シュート」のフォームのとらえ返しの必要性を指摘することができる。「『シュート』が届かない」と叫ばれる実践では、頭上でボールを構えるワンハンドの「セットショット」や高くジャンプを行ってからボールを放つ「ジャンプショット」(日本バスケットボール協会, 2014, pp. 96-98)などが教え込まれてはいないだろうか。こ

うしたリリースポイントの高い「シュート」方法は、「バスケットボール」の熟練者にとってはゴールを狙いやすいものであるが、未熟練者にとっては飛距離すら確保しにくいものである(田邊ら, 2017, p. 535)。飛距離の拡大を目指すのであれば、「シュート」のリリースポイントを下方へ下げるなどの工夫が必要である^{注21) 注22)}。こうしたフォームは、NBA選手のそれとは大きく異なるものであるだろう。しかしながら、〈バスケットボール〉では、熟練者が使いこなすような「シュート」のフォームを教え込む必然性はない。ここまで考察してきたように、「〈バスケットボール〉を介した学び」に主眼を置くならば、まずは、「『シュート』が届くこと」を尊重すべきであって、それを可能ならしめるフォームの獲得が最重要課題となるはずである。なお、付言しておけば、もとより「バスケットボール」においても、「シュート」のフォームは、歴史的に普遍性を有しているわけではない。今日では、ほとんどの男子選手がワンハンドの「シュート」を駆使しているが、わが国では男子選手が両手で「シュート」を放つことが一般化していた時代もあったのである(谷釜, 2010)。

また、「子どもたちは、そもそもシュートが届かない」という懸念に対しては、教具そのものを工夫する必要性も指摘しうる。「バスケットボール」で用いられるボールは、男子のもので600g前後あり、女子のもので550g前後あるといわれる。当然ながら、これらは、サッカーボールやバレーボールに比べて重い。初心者にとっては、やはり、バスケットボールを遠くまで飛ばすことは至難の業であろう。このことを考慮するならば、〈バスケットボール〉で用いるボール自体をより投げやすいものへ変更するということも考えられる。ボールに関しても、〈バスケットボール〉は「バスケットボール」と同様のものをを用いる必然性はない。〈バスケットボール〉では、あくまで、それを介した学びが尊重されるべきである。したがって、「シュート」に関する身体的可能感を重要視する立場からすれば、生徒の実態によっては、〈バスケットボール〉で用いるボールそのものを代えてしまうという発想もありうる。

本稿の考察からは、以上のような論点を生成することが可能である。以上のことがらは、ほんの一例ではない。重要なことは、〈バスケットボール〉の原理を指針としつつも、自らが対峙する生徒の実態に即して〈バスケットボール〉の実践を工夫してゆくことである。したがって、先に例示した「『シュート』がゴールに届くこと」をはぐくむことやボールを投げやすいものに変更することなどは、普遍的なセオリーとして受け取られるべきではない。生徒の実態によっては、

「『シュート』がゴールに届くこと」以前の〈できる〉をはぐくむ必要性もありうる。〈バスケットボール〉を介した学びを可能にするための原理は、あくまで、「『シュート』に関する〈できる〉」として幅広く理解されるべきである。ここでは、〈バスケットボール〉に関する原理的理解からいかなる思考の広がりがありうるのかを示したかったのである。

5. 結 論

5.1 まとめ

体育原理研究の課題は、体育に関する原理論の構築を図り、体育の授業実践や研究実践へ一定の指針を提示するところにある。実際に、従前の体育原理研究では、主に哲学的立場から、体育に関する原理論の構築が図られてきた。しかしながら、そうした諸研究のほとんどは、体育一般を考察の対象としており、個別種目に着目した原理論の構築は、その研究の蓄積に乏しいものとなっている。こうした体育原理研究の動向に鑑み、本研究は、個別種目の特殊性に根ざした原理論を展開すべく、〈バスケットボール〉を主題とした体育原理研究を遂行した。本稿の目的は、教材としての〈バスケットボール〉の範疇を規定し、〈バスケットボール〉を介した学びの本質を把握したうえで、その学びを可能にするための原理を明らかにすることであった。本稿の成果は、以下のようにまとめることができる。

〈バスケットボール〉とは、「シュート」による得点の競い合いの契機を内在し、体育の目標に則して再編成された教材であるといえる。〈バスケットボール〉を介した学びの本質は、「身体的な感じ」を起点として、生徒が「モノ（対象世界）」や「他者」、「自己」との対話的ななかかわりを〈バスケットボール〉の実践から経験することにある。〈バスケットボール〉を介した学びを可能にするための原理は、とりわけ、「シュート」に関する〈できる〉をはぐくんでゆくことにこそ求められる。

では、以上の知見からは、〈バスケットボール〉に関する授業実践や研究実践に対してどのような指針を提示することができるだろうか。最後に、本稿が示した〈バスケットボール〉の原理論より導かれる示唆をいくつか提示しておく。

5.2 体育実践への示唆

本稿の成果からは、〈バスケットボール〉を用いた授業実践に対して次のような指針を提示することができる。

教師は、なによりもまず、「シュート」に関する〈できる〉の涵養を優先的に推し進めていくべきである。

「シュート」に関する〈できる〉とは、たとえば、「『シュート』がリングにあたる」や「遠くから『シュート』が届く」、「仲間の『シュート』チャンスを演出できるかもしれない」、「ディフェンスが近くにいたら『シュート』を打つことが〈できない〉」といった身体的可能感である。こうした身体的可能感があってこそ、生徒は、「身体的な感じ」を起点として、「モノ（対象世界）」や「他者」、「自己」との対話的ななかかわりを〈バスケットボール〉の実践から経験することができる。逆にいえば、「シュート」に関する〈できる〉をはぐくむことなしに、「適切なスペースの取りかた」だとか「話し合いの重要性」だとか「精確なパスの投げかた」だとか「仲間と協力することの大切さ」といったことがらを教え込んでも、〈バスケットボール〉を介した学びは深まっていけないのである。

また、教師は、生徒の実態に即して〈バスケットボール〉そのものの内実を柔軟に調整し、「教材化」を行っていく役割を担っている。〈バスケットボール〉を介した学びの本質や「シュート」に関する〈できる〉の必要性についての理解は、そうした「教材化」の実践へ方向性を与える原理となりうる。つまり、教師は、「モノ（対象世界）」や「他者」、「自己」との対話的ななかかわりが生徒のなかで生起することをもくろみ、「シュート」に関する〈できる〉が生徒によって自覚されるようなゲーム方法や教具をデザインすべきなのである。

本稿の成果からは、以上のような視座を授業実践に提供することができる。

5.3 研究実践への示唆

本稿の成果からは、〈バスケットボール〉に関する研究実践に対して以下の指針を提示することが可能である。

まず、本稿の成果からは、「シュート」に関する〈できる〉と生徒の学びとの関係をより具体的に検証する授業研究が要請される。本稿の議論は、「what」の観点から「『シュート』に関する〈できる〉」や「〈バスケットボール〉を介した学び」の本質を究明したものであったといえる。ゆえに、本稿の範疇では、「どのような〈できる〉の涵養がいかなる学びにつながるのか」や「〈できる〉をはぐくむためには、どのような指導上の工夫が必要なのか」といった“how”にかかわる問いに言及できていない。この問いに対する解答は、おそらく、個々の授業のねらいや生徒の発育発達段階等によって異なってくるだろう。したがって、具体的な授業の意図や対象の個性に依拠した〈バスケットボール〉に関する授業研究が求められる。

また、本稿の成果からは、体育における「シュエ

ト」に関するバイオメカニクス的研究が要請される。本論では、長距離から「シュート」が届くことは、〈バスケットボール〉を介した学びをより豊かなものにしようことを指摘した。本論では、いくつかのバイオメカニクス的研究を参照し、飛距離の拡大には「シュート」のリリースポイントを下げるなどの工夫が必要であると述べた。だが、この点に関しては、より精緻な分析を要するだろう。本論で参照した諸研究は、「バスケットボール」の経験者を実験対象としている。それゆえ、それらの諸研究の成果を初心者が数多く参加する体育実践へ素朴に応用することはできない。求められるのは、初心者を対象とした「シュート」に関する研究である。つまり、体育授業に参加する初心者の「シュート」をバイオメカニクスの観点から分析し、飛距離の確保と生徒の〈できる〉^{注23)}が重なり合う動作を明らかにするのである。それは、「体育バイオメカニクス」とでもいうべき領域をかたちづくり、子どもの「初心者性」に則した研究成果を産出しようだろう。

本稿の成果からは、さらに、教具に関する研究の必要性も示される。本論で触れたように、「シュート」に関する〈できる〉を円滑にはぐくんでゆくためには、「バスケットボール」とは異なる教具を〈バスケットボール〉で使用する方向性も考えられる。本論では、その一例として、正規のバスケットボールよりも飛ばしやすいボールを使用することを例示した。当然ながら、その場合には、どのようなボールを教具とすべきかが問題になる。たとえば、テニスボールを用いれば、バスケットボールよりもはるかに飛距離は拡大しようが、一方で、「シュート」を決めることやパス交換を行うことなどが困難となる。そうした教具を用いるならば、結果として、「シュート」に関する〈できる〉は減退してしまうだろう。ボールの変更が難しければ、授業で用いるゴールの規格を正規のゴールとは異なる仕様に変更することもありうる。たとえば、ゴールの直径を大きくし、より「シュート」が入りやすくなるような工夫が考えられる。但し、その場合には、「シュート」が入りやすすぎても不適切である。あまりにも簡単に「シュート」が入ってしまうのでは、生徒が「モノ（対象世界）」や「他者」、「自己」との対話的なかわりを企てる必要性がなくなってしまうからである。したがって、「シュート」に関する〈できる〉や生徒の学びを担保するための教具の検討は、それ自体として重要な研究課題となりうる。

本稿が提示した〈バスケットボール〉の原理論からは、上記のような研究の方向性が考えられる。

注

- 1) 本稿では、以下の所論にもとづき、「原理」という言

葉を使用する。片岡（1987）は、「原理」と「理論」の差異を指摘しつつ、「原理」の意味を論じている。片岡（1987）によると、「理論」は、実践と結びつけられる必然性を有さない。一方、「原理」は、「理論」の一種ではあるが、実践と結びつけられる必然性を有する。つまり、片岡（1987, pp. 16-17）にとって「原理」とは、「現実と関連して一定の効果をもたらす理論」や「具体的な行為のみならず、抽象的な思考の行為を含めて、行為連関にとらえられた理論」のことを指す。なお、片岡（1987）が指摘する「行為連関」には、現場の体育実践のみならず、体育に関する研究実践も含まれている。類似した見解は、川村（1959）の論考にも見いだすことができる。川村（1959, pp. 9-10）にとって「原理」とは、実践を方向づける指針であるとともに、科学研究に方向性や意味を与えるものでもある。本稿では、上記の理解に立脚し、体育やこれに関する研究といった、諸実践の指針となる理論を「原理」と呼ぶ。

- 2) 佐藤（1993, p. 13）によれば、体育哲学の課題は2つある。1つは、体育の現状に対する批判であり、いま1つは、体育に関する原理論の構築である。佐藤（1993, p. 12）にとって「原理論」とは、「少数の範疇（カテゴリー）、あるいは根本命題から出発して、純粋に演繹的な展開がなされた体系的理論」を指す。本稿もまた、経験的データを根拠とし、一定の知見を導くような帰納的方法は採らない。本稿の考察は、「〈バスケットボール〉とはなにか」や「なにを〈バスケットボール〉の研究の対象と見なすべきか」といった原理探究を演繹的に遂行するものである。
- 3) 本稿では、中学校学習指導要領解説保健体育編（平成29年度告示）および高等学校学習指導要領解説保健体育編・体育編（平成30年度告示）を参照する。
- 4) 本稿では、中学校および高等学校の学習指導要領を多く参照していることから、学習者を指示する表記を「生徒」としている。本稿の議論は、とはいえ、「児童」や「大学生」を念頭に置いていないわけではない。本稿は、〈バスケットボール〉に関する原理論を展開するものであるから、そのエッセンスは、〈バスケットボール〉を活用した授業実践一般に適用しようとする。「生徒」という括りは、ひとまずの表記にすぎない。
- 5) もちろん、「体育哲学」を専門とするのではない研究者による体育原理研究も存在する。たとえば、金原（2005）の研究がそれである。
- 6) この研究で考察の対象とされたアダブテッド・スポーツは、具体的には、「アイマスクをつけた歩行、走行、サッカー、シッティングバレーボール」に加え、「車いすを用いたテニスラリーや、シッティングバドミントン」である（田中, 2016, p. 44）。なお、これらのなかには、当該研究におけるオリジナルな種目も含まれている。
- 7) ゆえに Breivik（2019, p. 308）は、人間がスポーツにおいて享受しうる経験の差異を分析し、スポーツを4つの類型に分類している。
- 8) 内山（2009, p. 33）の議論において「運動形式」と

- は、「直接的な身体機能を脱してシンボル変換された運動性を特質とする超個人的な『形式』」を意味する。内山（2009, pp. 33-34）の議論では、この運動形式の把握に、「バスケットボール競技だけが有する、他と異なった特別の性質」を導出するための根拠が置かれている。
- 9) 本稿では、頭上の水平面のゴールに向けたシュートを記述する場合に「シュート」という表記を用いる。「シュート」という表記では、「バスケットボール」における「シュート」が念頭に置かれる。
- 10) なお、本論で取りあげた研究のほかにも、〈バスケットボール〉を主題とした授業研究には土田ら（2011）や福地ら（2016）の研究などがあるが、いずれの研究も帰納法によるものである。
- 11) 野家（2015, p. 115）は、帰納法の蓋然性について次のように指摘する。「帰納法（induction）とは個別的命題（前提）から普遍的命題（結論）を導き出す論証のことである。演繹法とは反対に、帰納法は知識を拡張することはできるが、前提と結論との関係は必然的ではなく、蓋然的（確率的）なものにとどまる」。
- 12) この点に言及した研究として、坂本（2020）による優れた論考がある。坂本の研究（2020）は、教師－児童・生徒間の言語的な交通が「間身体性」を基盤として成立していることを明らかにしたものである。坂本（2020）の研究からは、教授行為や学びが「間身体性」にもとづく個別的な場において生起しうることを理解することができる。
- 13) 佐藤（1997, p. 89）の議論の背景には、「明治二十年代以降、いわゆる受験学力が求められ、学業成績による差別と競争が求められるにしたがって、学校の『学習』は『勉強』へと変化した」との時代認識がある。
- 14) 石垣（2014, p. 487）の議論では、「対話」の概念が次のように理解されている。「『対話』とは、言葉の意味内容を交換するのみの単なる『会話』ではない。言葉を超えてあるいは言葉すら介することなしに『伝わる何か』がやりとりされるような『かかわり』が『対話』である」。
- 15) 石垣（2014, p. 486）の議論における「ゲシュタルト」の概念については、以下の記述を参照されたい。「『ゲシュタルト』とは、単なる部分の集合ではないある『まとまり』を意味している」。
- 16) 本章の考察は、もちろん、話し合いなどによる対話の実践を否定するものではない。話し合いの実践もまた、「〈バスケットボール〉を介した学び」の範疇としてとらえうる。但し、その場合にポイントとなるのは、その話し合いが生徒たちの「身体的な感じ」にもとづいているか否かである。〈バスケットボール〉の実践から得られる「身体的な感じ」を捨象するならば、その話し合いは、「〈バスケットボール〉を介した学び」とはいえないだろう。たとえば、のちのゲームへの企みを欠くような話し合いや教師が説明した要点を復唱するだけの話し合いは、生徒間で対話が成立しているように見えても、「〈バスケットボール〉を介した学び」とはいえない。それぞれの生徒の「身体的な感じ」から発せられる生きた言葉の交通こそが、
- 「〈バスケットボール〉を介した学び」と呼ばれうるものである。
- 17) ここでは、ゴール付近に人が密集し、「シュート」やパス交換が困難になるような状況を「だんご」と呼んでいる。この「だんご」の状況は、初心者が集うゴール型の授業ではよく見られるものであるだろう。
- 18) なお、「どのような『シュート』に関する〈できる〉をはぐくむべきか」という点は、個別の授業実践や生徒の実態に即して検討されるべき課題である。たとえば、「バスケットボール」に堪能で、自分一人で得点を量産しうるという意味での〈できる〉を有している生徒は、「モノ（対象世界）」や「他者」、「自己」との対話的なかわりを欠いても、〈バスケットボール〉で躍動できるかもしれない。だが、その場合には、その生徒に「学び」が生起していないことになってしまう。この点に鑑みると、はぐくむべき『『シュート』に関する〈できる〉』の内実は、直面する生徒の状況に応じて、「学び」が生起しうるように思考される必要があるといえる。たとえば、その内実は、「他者の『シュート』を演出することが〈できる〉」ということでもありうる。本稿では、こうした可能性を考慮し、『『シュート』に関する〈できる〉』という形式的な表記を用いている。
- 19) 鬼澤ら（2006, p. 14）の研究において、「シュートの状況判断に関する知識」とは、「『シュートコースにディフェンスがいなければ、シュート』という『どのゲーム状況で、何をすべきか』に関する『if-then』で記される知識」を指している。
- 20) 「シュートチャート」とは、「チームの構成員である自チームの当該ゲームにプレイヤーとして参加していないメンバーの間で、シュート地点、シュート率、ポイントゲッターの特定などのデータが書き込まれていった記録」（北澤ら、2011, p. 80）である。
- 21) ここでは、石川ら（2020）によるバイオメカニクス的研究が示唆に富む。石川ら（2020, p. 1031）の研究は、バスケットボール部に所属する大学女子選手を対象とし、「シュート」の飛距離と動作との連関を分析したものである。興味深いことに、石川ら（2020, p. 1031）の研究では、「ボールがリングに入った、または当たった試技を成功試技」ととらえており、「シュート」が入ることのみを成功試技と見なしているのではない。その意味で、石川ら（2020）の研究は、飛距離にかかわる動作の分析に特化しているといえる。結果として、石川ら（2020, p. 1039）の研究からは、「下肢をより屈曲させてからジャンプ動作を行うこと、上肢ではボールキャッチ後、胸の前から即座にシュートする動作を行うこと、およびこれらの下肢と上肢の動作を同期させること」が飛距離の獲得に有効であることが示されている。もちろん、この結果を〈バスケットボール〉の授業実践に役立てようとする際には、石川ら（2020）の研究における対象者の競技歴が「 11.1 ± 2.4 年」であったことを考慮する必要があるだろう。とはいえ、分析の結果からは、「女子選手のワンハンドシュートにおけるボールの飛距離には、基礎的な筋力は関係していない可能性があ

- る」(石川ら, 2020, p. 1039) ことも報告されており, 「シュート」の飛距離と動作との連関は, 単に量的な筋力の有無に起因するものではなかった可能性が示唆されている。この点は, 発育発達過程にある小・中・高生の指導に際しても示唆的であるように思える。
- 22) なお, 日本バスケットボール協会 (2014, p. 110) が刊行する『バスケットボール指導教本 改訂版』には, 「ワンハンドシュートの指導があたりまえにおこなわれている欧米でも, 導入段階の子どもたちのシュート時の肘の位置は大きく下がっており, 肩関節と肘関節の進展力を最大限に活用している」との記述がある。同教本では, 「子どものシュートでは, 肘の位置を下げ, 肩関節の進展力も積極的に利用し, ボールへの力を加える方法が有効である」とも説明されている。
- 23) たとえばそれは, 〈この打ちかたなら「シュート」が入りそう〉や〈この打ちかたは気持ちよく「シュート」を飛ばせる〉といった身体的可能感であるだろう。
- ## 文 献
- Aggerholm, K., Standal, Ø. F., and Hordvik, M. M. (2018) Competition in Physical Education: Avoid, Ask, Adapt or Accept?. *Quest*, 70: 385–400.
- Breivik, G. (2010) Being-in-the-Void: A Heideggerian Analysis of Skydiving. *Journal of the Philosophy of Sport*, 37(1): 29–46.
- Breivik, G. (2019) From ‘philosophy of sport’ to ‘philosophies of sports’? History, identity and diversification of sport philosophy. *Journal of the Philosophy of Sport*, 46(3): 301–320.
- 福地健太・七澤朱音 (2016) バスケットボールにおける状況判断を伴うバス技能の向上をめざす単元構成の提案: ビポット動作とサポート行動の学習機序性に着目して. *千葉体育学研究*, 1–8.
- 福田慎吾・西島吉典 (2010) バスケットボールのシュート成功率を高める要因に関する研究. *大阪教育大学紀要*, 58(2): 131–140.
- 古屋恵太 (2017) 子どもにどうやって教えるのか? 教育の哲学・歴史. 古屋恵太 (編). 学文社: 東京.
- 石垣健二 (2014) 「身体的経験」および「身体的対話」の領域: 「間身体性の教育」としての学校体育再考. *体育学研究*, 59(2): 487–495.
- 石垣健二 (2021) 「身体的な感じ」とは何か: 対話を「身体的にするもの」についての考察. *体育・スポーツ哲学研究*, 34(2): 107–124.
- 石川叶絵・遠藤俊典・田内健二 (2020) 女子バスケットボール選手におけるワンハンドシュートでのボール飛距離に影響を及ぼす動作要因. *体育学研究*, 65: 1029–1039.
- 神野周太郎 (2020) 体育における水泳授業の「導入」に関する一考察——プラグマティック教育理論に基づく体育科教育方法論の展開——. *長崎国際大学教育基盤センター紀要*, 3: 25–34.
- 片岡暁夫 (1987) 体育原理とはなにか. 体育原理講義. 中村敏雄・高橋健夫 (編). 大修館書店: 東京.
- 片岡暁夫 (1999) 新・体育学の探究——「生きる力」の基礎づけ——. 不昧堂出版: 東京.
- 川村英男 (1959) 体育原理. 杏林書院: 東京.
- 川村英男 (1985) 改訂 体育原理. 杏林書院: 東京.
- 木庭康樹・沖原 謙・塩原満久・菅 輝・田井健太郎・上田丈晴 (2012) サッカーのゲーム分析のための原理論構築に向けたスポーツのゲーム構造論に関する研究 II. *体育・スポーツ哲学研究*, 34(1): 1–21.
- 木庭康樹・田井健太郎・上田丈晴・沖原 謙 (2009) サッカーのゲーム分析のための原理論構築に向けたスポーツのゲーム構造論に関する研究: 「身体運動競技(スポーツ)」の基底詞としての「競技」概念の検討. *体育・スポーツ哲学研究*, 31(1): 1–26.
- 金原勇 (2005) 二十一世紀体育への提言. 不昧堂出版: 東京.
- 北澤太野・土丁丁輔・鈴木 理 (2011) バスケットボールの授業における教育的介入と学習者の気づきの連関. *体育・スポーツ哲学研究*, 33(2): 75–89.
- 国立教育政策研究所 (2013) 資質や能力の包括的育成に向けた教育課程の基準の原理. https://www.nier.go.jp.05_kenkyu_seika/pdf_seika/h25/2_1_allb.pdf (参照日: 2021 年 10 月 14 日)
- 前川峯雄 (1981) 体育原理 改訂版. 大修館書店: 東京.
- 水谷豊 (2005) バスケットボールの創成. *体育学研究*, 50(3): 249–258.
- 文部科学省 (2018) 高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 保健体育編・体育編. https://www.mext.go.jp/content/1407073_07_1_2.pdf (参照日: 2021 年 10 月 14 日)
- 文部科学省 (2017) 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 保健体育編. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_008.pdf (参照日: 2021 年 10 月 14 日)
- 中大路哲・山田なおみ・福田厚治・村木有也・伊藤 章 (2012) スリーポイントシュートの成功率に影響を及ぼす要因: 女子バスケットボール選手の場合. *コーチング学研究*, 25(2): 157–165.
- 日本バスケットボール協会 (2014) バスケットボール指導教本 改訂版 [上巻]. 大修館書店: 東京.
- 野家啓一 (2015) 科学哲学への招待. ちくま学芸文庫: 東京.
- 鬼澤陽子・高橋健夫・岡出美則・吉永武史・高谷 昌 (2006) 小学校体育授業のバスケットボールにおける状況判断力向上に関する検討: シュートに関する戦術的知識の学習を通して. *スポーツ教育学研究*, 26(1): 11–23.
- 鬼澤陽子・小松崎敏・岡出美則・高橋健夫・斎藤勝史・篠田淳志 (2007) 小学校高学年のアウトナンバーゲームを取り入れたバスケットボール授業における状況判断力の向上. *体育学研究*, 52(3): 289–302.
- 坂本拓弥 (2020) 体育教師の指導言語が児童・生徒に〈ふれる〉ことについての哲学的試論. *体育学研究*, 65: 171–186.
- 佐藤 学 (1997) 学びの身体技法. 太郎次郎社エディタス: 東京.
- 佐藤臣彦 (1993) 身体教育を哲学する 体育哲学叙説. 北樹出版: 東京.

- 田邊 智・瀬戸孝幸・川端浩一・村上雅俊（2017）バスケットボールのスリーポイントショット時における熟練者と未熟練者の関節運動の違いについて. 体育学研究, 62(2)：535-558.
- 田中 愛（2010）シッティングバレーボールにおける「身体的可能感」の発達：チームプレーの出発点. 体育・スポーツ哲学研究, 32(1)：27-38.
- 田中 愛（2016）スポーツ身体論の現象学的考察：アダプテッド・スポーツ実践に生じる「意味」としての身体に着目して. 体育・スポーツ哲学研究, 38(1)：37-50.
- 田中 愛（2020）身体的可能感についての現象学的考察：〈できる〉と〈できない〉の相互作用に着目して. 体育学研究, 65：997-1014.
- 谷釜尋徳（2010）大正期～昭和前半期の日本におけるバスケットボールのシュート技術の変遷：中・長距離からのワンハンド・シュートの受容過程. 体育学研究, 55(1)：1-16.
- 友添秀則（2009）体育の人間形成論. 大修館書店：東京.
- 土田了輔・與那嶺響・伊藤 雅・阿部 敏・北澤太野（2011）バスケットボールにおける役割付与がプレイヤーのボールを持たないときの動きに及ぼす影響. 上越教育大学研究紀要, 30：301-308.
- Tuncel, Y. (2017) The aesthetic and ecstatic dimensions of soccer: Toward a philosophy of soccer. Soccer & Society, 18: 181-187.
- 内山治樹（2009）バスケットボールの競技特性に関する一考察：運動形態に着目した際論的アプローチ. 体育学研究, 54(1)：29-41.
- 内山治樹（2012）バスケットボールにおけるルールの存在論的構造：競技力を構成する知的契機としての射程から. 筑波大学体育科学系紀要, 35：27-49.
- 内山治樹（2018）バスケットボール学とは何か：その学問性と学的基礎づけ. バスケットボール研究, 4：1-12.
-
- 〈連絡先〉
著者名：高尾尚平
住 所：東京都世田谷区深沢 7-1-1
所 属：日本体育大学
E-mail アドレス：s-takao@nittai.ac.jp