

共生体育を目指したアダプテーション・ゲームの実践

和歌山大学教授 村瀬浩二

和歌山大学教育学部附属中学校 流川謙吾 林剛

はじめに

アダプテーション・ゲーム(Richardson et al. ,2013; Henninger and Richardson,2016) はチームごとのルール調整により対等なゲームを目指すなかで戦術理解を進め、ゲームへの主体的参加を促そうとするものである。このアダプテーション・ゲームは ①3 分程度のミニゲームの後、②アダプテーションのために協議、③協議の中で決定したアダプテーションを適用したメインゲームを行うものである。この②アダプテーションのための協議のなかで、ミニゲームにおいて負けたチームが自身と相手との差とそれを埋める方法を考え、相手に対してそのルールを要求する。この過程において、相手とその交渉を行うことで思考力や表現力が育まれると期待できる。

さらに村瀬・古田 (2021)や村瀬ほか(2022)はアダプテーション・ゲームの個人化を提案した。そのなかでは、バスケットボール単元において負けたチームがアダプテーションを要求する段階に加え、各個人によるアダプテーションの要求を実践した。その交渉場面を経ることで、お互いの理解が深まったことを報告している。また、アダプテーション・ゲームにおいて、Murase and Ambe(2021)はアダプテーションの導入に対して学習者による抵抗があることを示した。この抵抗は、チーム同士の交渉時の拒否反応や相手のアダプテーションへの不満、その悪用といった形で現れる。これらは、勝敗へのこだわりや自身の他者に対する優越性を得ようとする意志であり、自己中心的な考え方に起因する。

現行学習指導要領(文部科学省, 2017)では、「共生」を重視している。この共生は生涯スポーツ場面に向けて様々な差を包括してスポーツを楽しむ態度を育成することを目指す。しかし、このアダプテーション・ゲームで起きる抵抗はそれに反するものであり、自分さえ、または自分たちさえという自身の優越感や優位性を保つことを目的とした態度である。また、体育嫌いな生徒はその運動の苦手さから体育で失敗したり、嘲笑されたりすることを避けようと参加を拒んでいる者である。この2つのタイプは、両方とも他者とのつながりや他者への貢献といった共同体感覚を持っていないと考えられる。一方で運動を得意とする生徒でもリーダーシップを取ろうとするタイプや、運動が苦手ながら仲間に貢献しようとするフォロワーシップタイプは体育授業において、望ましい態度と言えるのではないか。つまり、仲間とのつながりや貢献を重視することで、共生において望ましい態度が生まれてくると考えられる。このような態度形成に対してアダプテーション・ゲームは、その要求、交渉過程において仲間を意識する機会を作り、共生への態度を育むことにつながると考えられる。

ところで、和歌山大学附属中学校では3年生バスケットボール単元において4年間にわたってアダプテーション・ゲームを実践してきた。これまでは、生徒の代表がファシリテートする形式で、クラス全員でアダプテーションを考え、バスケットボールを苦手とする生徒にそれを利用できるように進めてきた。しかし、このアダプテーションでは生徒の抵抗は大きく、特に苦手な生徒がアダプテーションを使いづらくなる傾向にあった。そこで本年は、対戦チーム間での交渉を重視し、苦手な生徒に対して個別のアダプテーションを求める交渉を行った。その過程について報告する。

方法

附属中学校3年生4クラスにおいて、アダプテーション・ゲームを導入したバスケットボール単元

10 時間を実践した。単元序盤は 3vs3 のゲームを実施し、その間はアダプテーション・ゲームを行っていない。アダプテーションの導入は単元中盤の 5vs5 のゲームに移った時点で導入された。このアダプテーションにおいて、対戦するグループ間で協議され、各自に適したアダプテーションを要求、交渉される時間が設けられた。さらに、この交渉結果はロイロノートのグループ共有機能によって、グループ全員が共有できるようにされており、グループメンバーはそれらを見て、メンバー間の状況を振り返ることができた。

また終盤に体力差からアダプテーションの有効性を確認できるよう、2 年生と合同での授業を実施した。

結果および考察

アダプテーション・ゲームが導入された 5vs5 の以降において、各チームにおいて運用されたアダプテーションは下記のとおりである。

- ・ ボールを持ったら接触しないメンバーを決める。
- ・ 制限区域内に入れるメンバーとその秒数を決める。
- ・ リングショット(リングにあたったら得点)を適用されるメンバーを決める。
- ・ 5 歩まではトラベリングを許されるメンバーを決める。
- ・ ハーフライン越しのパスをしない。

といったものであった。これらは、チーム同士が交渉を行った成果であった。このような取り組みによって、バスケットボールを苦手としていた生徒が、「今までは 1 試合に 1 回程度しか打てなかったシュートが、今日は 5 回ぐらい打てた。」といった参加機会を増やした感想を得られた。

一方、7 時間目において 2 年生との合同授業で見られたアダプテーションを以下に挙げる。

- ・ バスケットボール部以外の女子はリングショット 1 点
- ・ バスケットボール部以外の女子がシュートを決めたらプラス 1 点(または点数を変える)
- ・ 同じ人にパスを回してはいけない、全員にパスが渡るようにする

これらのルールは全体に対して適用されるルールであり、個別のルール調整までは至らなかった。学年の差によって、体力差を意識し、アダプテーションへの考え方が変化するものと想定されたが、これらの女子全員や全員でパスを回してから攻撃など、一様なルール調整であり、個人の参加を促すために考えられたものではない。

一方で、合同授業以外で運用されたアダプテーションは、個人へのアダプテーションが多く、戦術的にも学習を伴うものであった。例えば、接触を禁止すること、制限区域利用可能なメンバーを決定すること、リングショットの適用メンバーを決めることなどは、グループ内で苦手な生徒に着目し、彼らを活躍させようとした意思を汲み取ることができる。それに対して合同授業でのアダプテーションは、個人に対して適用するものではなく、バスケットボール部以外の女子全体に適用するアダプテーションであり、個人の参加を促そうという意思はないものであった。

この差異はアダプテーションの交渉過程の違いから生まれたと捉えることができる。3 年生同士の授業では、対戦相手とグループごとでひざを突き合わせて交渉しており、グループ内やグループ間のメンバーの相互理解が進んだことを想定できる。この過程により、より効果的な個人化されたアダプテーションが生み出されたと解釈できよう。

アダプテーション・ゲームの実践で、このようなグループ内、グループ間の交渉過程が相互理解を深め、全員を促すことが示唆された。