

体育における運動の意味生成過程に関する研究

～関係論的な学習観に着目して～

A study on a process that students generate meanings of playing in physical education

～Focus on a view of learning based on relationship theory～

プロジェクト代表者：鈴木直樹(教育学部・助教授)

SUZUKI Naoki (The Faculty of Education/ assistant professor)

1 研究の目的

体育では、仲間とかかわり合いながら関係の中で学びを生み出していくという学習観に基づいた授業実践が増えつつある。これらの授業は、「共生を鍵概念とした体育授業」、「かかわり合いを大切にした体育授業」、「関係論的な学習」、「協働学力の学力観」に立った体育授業、さらに「対話的学び」というように授業における相互作用による学習の生成を暗示した言葉で表現されることが多い。つまり、教師が一方的に知識の伝達をするのではなく、子ども達が授業においてかかわり合いながら、何かを学びあったり、何かを創造していったりすることを学習と捉える立場である(本研究では、以後、このような立場に立った学習を「関係論的な学習」と統一することとする)。

このように、授業における社会的相互作用を大切にしたい授業展開を図る上で、細江(1999)は、「技術の獲得、技能の向上」にばかり偏った体育授業から運動の意味生成を大切にしたい授業展開の重要性を示唆している。同様に、鈴木(2003)は、体育授業におけるコミュニケーションにおいて教師や子ども達が運動の意味を解釈していく協働行為によって運動の意味生成を行い、学習を豊かにすることができると主張する。しかしながら、一概に運動の意味といっても様々な意味解釈が可能といえる。例えば、「運動することに駆り立てる動機としての意味」であったり、「運動のもつ面白さの中核としての意味」であったり、「運動する効果としての意味」というようなものをあげることができる。細江や鈴木が述べる運動の意味は包括的なものであり、上述の具体的にあげた例の意味の全てがあてはまるように思える。それは、むしろ包括的であり、実体性がなく、曖昧なものであるからこそ、これまで明確にされずに来たのかも知れない。あるいは、明確に規定してしまうことによって、多様な意味の生成が抑制されてしまうからかも知れない。しかし、そのために、これまで授業づくりの手がかりが提示されず、運動の意味生成を重視した授業づくりをする上で、教師の経験によって運動の意味を解釈していく力量形成を期待してきたのが現状といえよう。このような現状を打開するためには、子どもの運動の意味生成プロセスを支援する手がかりを得ることが必要である。そこで、本研究では、関係論的な学習という立場から、具体的な授業実践の考察を通し、子どもたちの運動の意味生成プロセスを明らかにすることが目的である。

2 研究の方法

(1) 「運動の意味」を定義づける。

①実施の目的

本研究では、関係論的な学習という立場から、多義的である運動の意味を検討し、定義づけ、その上で、具体的な授業実践の考察を通し、運動の意味生成を支援する手がかりを提示することを目的とする。

②実施手順

運動の意味に関し、システム論的、及び現象学的に考察を行い、理論的な枠組みを明らかにする。その理論的な枠組みを基に、関係論的な学習観に立った授業実践における子どもの運動の意味を考察し、そこから明らかになった事実から運動の意味とは何かを定義づけていくこととした。

③関係論的な学習について

本研究では関係論的な学習を細江(1999, p.180)がかかわり合いを重視した学習として説明するように、図1のように捉えることとする。

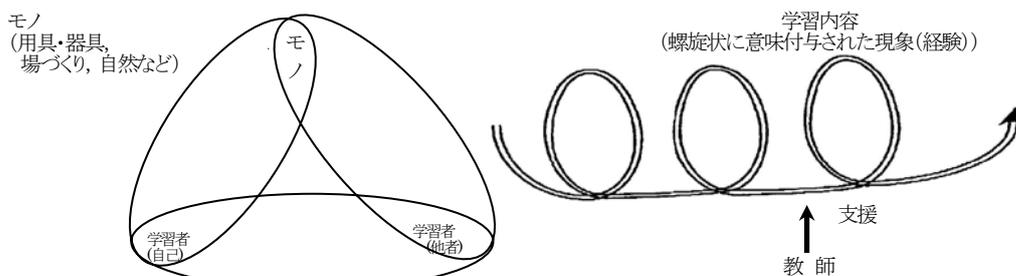


図1 関係論的な学習

関係論的な学習は、「自己－他者－モノ」とのかかわりと考えられ、学習内容は、かかわり合いによって意味付与されることによって生成されると考えられる(ここで述べる「モノ」は、用具、器具、場づくり、自然などの環境を示している。「もの」といった場合、「者」と「物」の両方の解釈が可能であり、「物」という物質的なモノに限定されてしまう。ここでは、場や用具とともにある人間も含めて環境として捉えることもあると判断したために、「モノ」と表記をした。)。また、本研究では、阿部(2000)が、コミュニケーションを何らかの情報を共有している状態と述べているように、かかわり合いをコミュニケーションの一形態と考え、単に「接する」という意味のみならず、共に情報を共有しあいながら、それをリソースとして行為をフィードフォワードさせていくものとして捉える(以後、かかわりをコミュニケーションとして、議論を進める。)

(2) 運動の意味生成プロセスを明らかにする。

①実施の目的

定義された運動の意味が生成されていくプロセスを明らかにすることが目的である。

②実施手順

本研究では、修正版グラウンデッド・セオリーアプローチ(以後、M-GTAと略記する)を分析の手法とした。「グラウンデッド・セオリー・アプローチとは、ある現象に関してデータに根ざした機能的に引き出された理論を構築するための体系化した一連の手順を用いる質的研究の一方法」(Anselm, 1999)である。これは、glaserとstrauss(1967)の「データ対話型理論の発見」によって発表された研究手法である。この研究手法を木下(1999, 2003)が修正したものがM-GTAである。M-GTAは、次の2つの点に特徴をもつ研究対象に適していると考えられている。第一に、当該領域において現実的に問題になっている現象であり、提示するグラウンデッド・セオリーがその解決あるいは改善に向けて実践的に活用されることが期待される場合である。第二に、取り上げようとする現象がプロセス的性格を持っているということである。つまり、実践に基づいたグラウンデッド・セオリーを導くことで、関係論的な学習観に立った授業展開の実践上の手がかりを提示することができる。と考える。

また、本研究では、学習として現象化される行為における「運動の意味」が生成され、変化していく過程を明らかにすることが目的である。そこで、分析のテーマを「体育における諸要素との関係における運動の意味生成プロセス」とした。諸要素とは、自己や他者やモノといった授業における諸要素を指す。そのために、次の2点に焦点化して研究を進めることとした。

- ・授業における諸要素間の関係性の変容における相互作用プロセス
- ・生成された「運動の意味」のきっかけと運動行為の相互作用プロセス

M-GTAでは、収集されたデータを「分析テーマ」と「焦点化するもの」から解釈を進めることによって分析を行う。さらに、データの収集法とその範囲を次のように決定した。

対象：N小学校2年生児童、男女19名(男子13人、女子6人)

調査期間：平成16年10月から平成17年3月

データ収集は、インタビューと参与観察によって行った。この研究は、個別の事例研究ではない。したがって、子ども達が、授業の中で、運動の意味をどのように生成し、変化させているかという多くのプロセスデータを収集し、分析することによって研究を進める。すなわち、形成的に、ある子どもを対象とし、最初はこのような運動の意味を生成していたのが、最後はこのような意味に変化したということを明らかにするものではない。子どもへのインタビューと参与観察から明らかになったことから見えてくる諸要素との関係における運動の意味変容プロセスを明らかにするものである。

具体的には、データの収集を毎週一回、月曜日に行った。一回のデータ収集は、2人または3人を対象とした。その結果、調査終了までに一人2回のデータを収集することができた。

まず、児童が登校した直後に半構造化されたインタビューを行う。時間は一人およそ10分である。ここでは、体育全般の内容について児童が話しやすいきっかけになるインタビューをして、できるだけ自由に児童が話しをできるようにした。例えば、「体育は好きですか？どうして？」「どんな運動が好き？どうして？」というように「なぜ」「なに」「どのように」といった質問を子ども達の話から引き出してインタビューを行った。次に、インタビューした児童を中心に参与観察をした。また、本実践に入る前に、既に何度かこのクラスの授業を観察し、第三者が観察することによるバイアスを排除するように心がけ、日常の授業通りの展開ができるように配慮した。また、おおよそクラスの体育の授業の雰囲気も予めつかむように心がけた。そこで、「焦点化するもの」として設定したことに基づき、授業観察を行い、フィールドノートを作成した。それらを踏まえ、授業後、改めて授業前にインタビューした児童に半構造化面接を行った。このインタビューは、授業での活動を中心として聞いた。例えば、「授業は楽しかった？どうして？」「授業でこんな動きをしていたけどどうして？」というように授業前と同様に「なぜ」「なに」「どのように」といった質問を行い、できるだけ子ども達が、自由に話をすることができるように心がけた。また、参与観察をしていた中で気になった場面も取り上げるなどした。このように収集したデータは子ども及び保護者の了解を得て、すべて記録に留めた。

3 研究の結果と考察

(1) 「運動の意味」を定義づける。

本研究では、まず、関係論的な学習観という視点から運動の意味とは何かを考察した。考察にあたり、システム論的、現象学的に検討した結果、運動の意味は次のように捉えられることが明らかになった。

運動の意味とは、運動している自己を顕在化させ、運動するという自己が他者やモノとのかかわりのあいだに意味を連関させ、自己という存在を授業において明らかにするものである。

次に、授業実践から運動の意味生成について検討した結果、「意味付与のリソース」によって、「運動への意味付与」

と「自己への意味付与」が相互作用させていくことが学習を豊かにすることが明らかとなった。

運動への意味付与

意味付与のリソース

自己への意味付与

運動への意味付与

自己が運動の意味を模索しつつ、自己が運動する意味によって新たな可能性の獲得をしつつある私。

自己への意味付与

運動の意味を生成することにより、できるようになりたい自分や上手になりたい自分へと自己組織化をしている私。

意味付与のリソース

授業におけるコミュニケーションによって、関係性の中で共有されている情報であり、「運動への意味付与」と「自己への意味付与」を相互作用させ、運動の意味を現実性と可能性の差異の中で表出させるリソース

図2 子どもの運動行為に至る情動の方向性の関係

以上のことから、運動の意味生成を大切にした授業における教師の支援の手がかりとして次の3点が明らかとなった。

- ・ 教師は学習者に、経験を通し、多角的な意味世界を共有させることが大切である。
- ・ 教師は、学習者が、運動の意味を固定せず、イメージを膨らませ、現実と可能性の差異の中で運動の意味解釈を通し、運動の意味生成をしていくことを促すことが大切である。
- ・ 教師は、学習者が、「自己—他者—モノ」とのかかわり合いから授業に秩序と雰囲気を生み出していくために、状況と文脈に応じ、「意味付与のリソース」を生成していくかかわりをする必要がある。

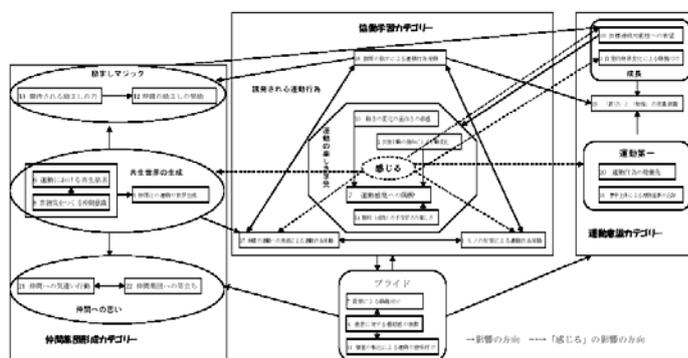
(2) 運動の意味生成プロセスを明らかにする。

データは一人2回ずつとることができたので、計38枚のデータシートが作成された。そして、このように作成されたデータのある箇所に着目し、その意味を解釈して概念の生成を行っていった。そのために、「概念名」、「定義」、「ヴァリエーション」、「理論的メモ」からなる分析ワークシートを利用した。ここでは、データからいきなり概念をつくるわけではなく、まず、データの着目した部分の意味を解釈しながら作業を進めていく。次に、抽象概念をつくるのが難しいときには、データ中の言葉や表現そのものを分析概念とした in-vivo 概念を用いてもよいこととした。さらに、概念はなんらかの動きを説明できるものであることが望ましい。その上、生成する概念は、あまり一般的すぎないように注意することが分析上の留意点である。

収集されたデータからは、22の概念が生成された。

例えば、概念1を「モノの知覚による行為発動」とした。これは、子ども達の周りの環境や教材などのモノなどを知覚することによって自然と行為が誘発されることであると定義した。それは、データにおける「マットを準備するとすぐに転がり始めた。マットから動きを誘発されたようであった。」とか、「カラーボールを持つとつい投げてしまう。」というヴァリエーションを解釈することから定義された。データを分断して類型化するのではなく、あくまで分析テーマと焦点化するものに基づいて解釈をすすめる、概念を生み出していった。したがって、概念を作ってそこにヴァリエーションを当てはめるのではなく、同様に解釈されたヴァリエーションから定義を導き、概念づくりを行った。このような解釈を進めていく中で、考えたことや気づいたことを理論的メモに書き込んだ。

例えば、カラーボールを投げたくなるという欲求は、モノを知覚することで生まれるものではないか？それは、決められた動きではなく、自然と発生された行為と言えないだろうか？などである。



22の概念間の関係について理論的メモを手がかりに関連付けていくと、4つの大きなまとまりで分類することが可能であることが解釈された。

1つ目は、協働学習カテゴリである。これは、運動する行為が、教師や仲間やモノに影響を受けることによって生まれ、また、運動行為を、そのかかわりを通して「感じる」ことによって変化させているものと定義する。このカテゴリは、「運動の楽しさ享受」と「運動行為の発動」という二つのサブカテゴリを含む。

図3 結果図

2つ目は、仲間集団形成カテゴリである。これは、運動という行為を通して仲間集団のありようを変化させるとともに、その仲間集団に影響されることによって運動行為が生成されるものと定義する。このカテゴリは、「励ましマジック」「共生世界の生成」「仲間への思い」という三つのサブカテゴリを含む。

3つ目は、運動意識カテゴリである。これは、運動する行為を、成長の中で自覚的に捉えたり、運動することが強く意識されたり、運動と遊びというものを違うものと認識していることと捉えるものと定義する。このカテゴリは、「成長」

「運動第一」「差異意識」といった三つのサブカテゴリーを含む。

4つ目は、自己価値認識カテゴリーである。これは、運動している自分の価値を認識し、それが運動行為に影響するものと定義することとする。

これらの概念間の関係を表したものが、図3ある。協働学習カテゴリーがコア・カテゴリーとなっている。特に、運動の楽しさ享受を中心として運動の意味生成がなされていると解釈された。また、この運動の楽しさ享受カテゴリーに含まれる概念は、「感じる」ということを中核として生成されている。したがって、この結果図の中では、「感じる」ということから分析テーマである「体育における諸要素との関係における運動の意味生成プロセス」を明らかにすることができると考えられる。そこで、「感じる」という点から、この分析で明らかになった運動の意味生成と変化について考察すると以下のようになる。

子ども達は、運動することによって「感じる」快感情によって運動の楽しさを享受している。それは、勝利の不安定さによる楽しさや動きの変化の面白さを体感によって運動感覚へ陶酔するようになったり、反復行動の飽和によって行動を変化させようとすることによって運動感覚へ陶酔したりしているといえる。そして、この運動の楽しさ享受は、体育授業における教師の指示や仲間の運動への共感やモノの知覚による運動行為発動によってなされる。つまり、運動の意味が、協働学習によって生成され、感じるということによって変化させていくといえる。この変化の方向性は、例えば、教師や仲間との関係性が強調されて「感じる」ことによって生成された意味では、仲間集団形成と密接な関連を生む。すなわち、教師や仲間とともに生み出す共生空間としての授業に居心地のよさを生み出しながら、仲間集団を形成する。そして、これが励ましに大きな力を持たせたり、他者への気遣いというかたちで生成されたりする。また、教材を中心とするモノと教師に強調された関係では、教師の支援によって自覚される成長であったり、授業の仕組みの中で目標達成への希望を持ったりする。特に運動することに没頭し、夢中状態になっているときには、何よりも運動行為が優先され、原則基準さえ忘れてしまう。しかし、この対立する概念が存在するからこそ、自分自身の中に「遊び」と「勉強」の際を生み出している。それ故に、運動をして振り返るという行為によって運動の意味が生成されているといえる。さらに、協働学習において、教師による賞賛の強調や他者との比較、運動教材の価値の画一化は、授業の中で自己の価値を認識させることにつながっている。しかし、同時に、これは多様な運動の意味を阻害することにつながっており、運動を避ける強い要因であると解釈される。

以上のことから、運動の意味生成について次の三点が明らかになったといえる。

- ①運動することを通して「感じる」経験によって運動の意味が生成される。
- ②授業における教師や仲間、モノが独立した存在になってしまうと運動の意味生成が阻害される。すなわち、協働学習が重要である。
- ③運動の意味を解釈しようとする行為そのものが、行為する自分の成長を支えている。

4 今後の展望

運動の意味生成における「意味」は、運動している現実を支えている。授業という状況の中で子どもも教師も意味にとられながら協働している。そして、この生成過程の中で副産物として、grading や evaluation が行われる。元来、教育の出発点に立ち返るということは授業の場にもある人間がかかわることによって目標や行動が生まれると考えられる。我々は、かかわりによってのみ知や力を産出する。これまで強調されてきたのは、この知や力であり、結果であった。しかしながら、かかわりという経験そのものが学びのプロセスとなり、それは方法と内容が区別できないようなものである。これらは見えにくい、敏感に感じるができるものである。「学習評価としてのコミュニケーション」は学習における「感じる」という原初的な活動に再び気付かせてくれた。そして、それが教育という活動を支えていることも明らかにした。「目標に準拠した評価」などは、「学習評価としてのコミュニケーション」の対立概念ではなく、「学習評価としてのコミュニケーション」を大切にしていく中で、現れていく基本的な現象なのである。それがいつしか忘れられたところに「評価」と「評定」の混同が始まった。我々の世界は常に価値判断に溢れている。しかし、必ずしも値踏みができるわけではない。ところが、生きている以上、価値判断をしている。そして、それは意味の解釈でもある。つまり、「学習評価としてのコミュニケーション」を解釈と捉えるならば、本来、「解釈」→「評価」→「解釈」→「評定」という関係が成り立つはずである。この意味解釈プロセスを怠っているところに現状の評価が問題を抱えているといえよう。

そこで、今後は、ここで明らかになったことをもとにして、学校現場と協働して実践進めながら、子どもの学びを保障する評価の実践化に向けての方途を探っていきたい。

<参考文献>

- Anselm Strauss & Juliet Corbin(1999)質的研究の基礎—グラウンデッド・セオリーの技法と手順. 医学書院. p.19.
- Glaser,Baney & Anselm L. Strauss(1967) The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Aldine Publishing Company, New York.
- 阿部潔(2000) 日常のなかのコミュニケーション. 北樹出版. pp.16-20.
- 細江文利(1999) 子どもの心を開くこれからの体育授業. 大修館書店.
- 木下康仁(2003) グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い. 弘文堂.
- 木下康仁(1999) グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的実証研究の再生. 弘文堂.
- 鈴木直樹(2003) 体育授業における学習評価としてのコミュニケーション. 日本体育科教育学研究. 第 19 巻第 2 号. pp.1-12.