

体育におけるエピソード記述の描き方 ～学びの質的向上を目指して～

加納 岳拓*・岡野 昇**・伊藤 暢浩***

How to write episode description in Elementary Physical Education Toward Qualitative Improvements of Learning

Takahiro KANO, Noboru OKANO and Nobuhiro ITO

要 旨

本研究は、体育においてエピソード記述に臨む際に、記述の質を高めるための視点を提示することを目的とした。その結果、エピソードの描き方として、運動の概念としての「運動の中心のおもしろさ」と運動の概念を具体化している子どもの「身体技法」をイメージすることが、エピソードを描く根幹となる「地」をつくり、活動中の子どもの姿を「図として」浮かび上がりやすくさせるため、学びの事実を描くことための手がかりになることが示された。また、考察の記述方法として、①考察する「地」を「運動の中心のおもしろさ」を具体化している子どもの「身体技法」に定める、②「地」とかかわりが深い「事実」をエピソードから拾う、③拾った「事実」を『変容前の事実』から『変容後の事実』へ」と端的な言葉で変容を表すという3つの視点から描くことで、記述者の理論的背景が読み手に伝わる考察となり得ることが示唆された。

1. はじめに

学校現場で、授業の質の向上が叫ばれて久しい。「学びの共同体」による学校改革を全国的に進めている佐藤(2012)は、授業の質の向上のために、授業研究における授業のリフレクションの重要性を説いている。これまでの「仮説-検証」型の研究から脱し、授業で起きている事実を省察し考察して自分自身の学びに専念することが、専門家として成熟した教師の授業研究であると述べている。

また、体育学習の授業研究に目を向けてみると、これまで量的な運動分析や授業の形成的評価(高橋ら, 1994)、学習カードの分析(中村ら, 1995)が中心に行われてきた。これらの方法は、内的な経験の個性や全体性が数量的・統計的データに埋没してしまう恐れ(鈴木, 2000)があるという反省に立ち、質的な立場から、世界の個別性や一回性をありのまま受け取るような身構えによる省察の方法が注目されてきている

(北野ら, 2013)。

このような動きの中で、質的な研究アプローチの1つである「エピソード記述」(鯨岡, 2005)が、人が生きる様々な現場の中で行われている。

エピソード記述は、「過程-産出」モデルに立ち、客観的事実から一般的法則や知識を捉えようとする行動観察とは一線を画している。観察者が没個人的になるのではなく、一人の主体として現場で生きているものとして、エピソードとして提示する「地」を明確に持ち、その「地」に基づきながらある出来事を「図として」観察し、そして記述することが特徴である。また、鯨岡は、エピソード記述の方法や評価、そして、エピソード記述に臨む際の悩みを挙げながら、錬成に向けた視点を提示している。

エピソード記述を用いた研究は、特に保育の場で広がりを見せている。なぜなら、エピソード記述が、保育における自らの問題意識の明確化や子ども理解の枠組みの変容への気づきにおいて有効であり(岡花, 2010)、エ

* 三重県四日市市立内部東小学校

** 三重大学

*** 三重県津市立南が丘小学校

ピソードを書き出すことで「させる保育」「一斉的な保育」から共感的・応答的な「共に育つ保育」「関係の見える保育」の流れを作り出す保育への一助となる方法だからである（田尻・西口，2013）。

これらの知見は、エピソード記述が単なる文章作成技法ではなく、エピソードを記述したり、読み手と共有したりすることによって、自らの保育観、教育観を見つめ直すことができ、子どもの現状の見取りや育ちの評価、保育者の対応という「保育の質」（鯨岡，2009）やそのものに関係することをさしている。言い換えると、エピソードの質を向上させることが、関与の質の向上にもつながっていくということである。

このように、子どもの事実から学ぶことによって、自らの関与の質を高める方法であるエピソード記述は、質的研究が求められている体育の授業研究においても価値ある方法と言えよう。実際に、エピソード記述の理論的背景や方法に基づいた授業のリフレクションによって、体育学習の中での学びの過程が描いた研究が見られている（岡野・山本，2012；柳瀬，2012；矢戸・岡野，2012；加納・岡野，2013）。しかし、体育においてエピソード記述の質を高める方法についての研究は見当たらない。

そこで本稿では、エピソード記述を描く時に陥りやすい点を事例から取り上げ、体育でエピソード記述に臨む際に、記述の質を高めるための視点を提示することを目的とする。

2. 方法

(1) 鯨岡（2005）を基に、エピソード記述の理論的背景、方法についての概略を示す。

(2) 現在、体育で行われている研究の手法の課題を述べ、体育の授業研究におけるエピソード記述の価値を提示する。

(3) エピソード記述が描けない悩みを列挙し、その根幹について述べる。

(4) 小学校6年生を対象に行ったりレールの実践でのエピソード記述を基に、陥りがちな事例を示す。

(5) 事例を基に、体育においてエピソード記述の質を高めるための視点を提示する。

3. エピソード記述とは何か

エピソード記述とは、人の生き様を生き生きと描き出したい、そこから事象に対する理解を深め、より良い関わりにつなげたいという思いから生まれている方法である。エピソード記述は、以下の3段階で評価される（鯨岡，2005）。

- ① 読み手として読んで、背景からその場面に至るまでの流れがしっかりイメージできるかどうか
 - ② その場面のアクチュアリティ（生動感）がその記述から読み手に把握できるか
 - ③ 背景となる興味・関心、あるいは理論との関係で、関与観察者の問題意識が十分に掴めるか

まず①については、行動観察と同様に出来事の流れが読み手に伝わるかどうかということであり、②からが、行動観察と違う性格の記述方法であることを示している。

エピソード記述では、事象をあくまでも対象化して脱自的に捉える見方だけではなく、事象の下に何かを感じる見方をする。記述する場合にも、当事者の主観を捨象し、客観的事実のみを記述するのではなく、関与している中で間主観的に把握した部分や、自分の思い、場の雰囲気盛り込むこと、つまり、その場のアクチュアルな様相を提示することを心がけることを大切にしている。

なぜなら、現場で起きていることを透明な観察者として捉えることは、かえって事象のあるがままから遊離してしまうという立場だからである。その出来事の本質（意味）に迫りたいと願うときには、出来事に出会っている「人の思い」や「生き生き感」など間主観的に感じられることも含んで捉えることで問題や視野が開かれていくと考えられている。そのため鯨岡は、描いたエピソードの状況に読み手が自分を置く中で、そこで生じていることを「あり得る」こととして納得できるという「体験の共通性」をもつことができることを、括弧つきの「あるがまま」「客観」としている。

次に、行動観察との一番の大きな違いである③の評価観点について言及していく。それは、出来事をカメラのように均一的に見るのではなく、エピソードとして提示する背景（地）を、観察者の興味、関心、知識、経験、理論などから明確に持ち、それを基に、観察者がある出来事を他者の主観（心）をみながら「図として見る」、そして記述するということである。エピソードとして描き出されたことは、観察者が持つ子ども観、人間観、価値観、学習観そのものであり、エピソードを書き出したり、読み手と共有したりする中で、自らが持つ思考の枠組みの再構成を目指す方法なのである。

以上のように、②や③の評価観点は、読み手が「体験の共通性」を持てること、記述者の「地」が読み手に伝わるかどうかを示しており、裏を返すと、エピソード記述を行う際に注意すべきことも言えよう。

4. なぜエピソード記述なのか

授業研究は、一定の文脈から切り離し、客観的な数量的データとなるような方法（質問紙・実験）などを用いながら、一般的法則や知識を捉えようとする量的研究が中心と言える。「過程－産出」モデルという教室の授業過程をブラックボックス化し、「入力（インプット）」と「出力（アウトプット）」の相関を調べることによって「教育評価を客観的なものにして教育成果を図る」（藤岡，2001）ものとして行われている。

体育の授業研究の代表的な方法として、高橋（1994；2003）の形成的評価がある。形成的評価とは、「成果」「意欲・関心」「学び方」「協力」の4次元9項目の調査項目から成り立っている質問紙調査である。「成果」次元は、端的に体育の陶冶目標に対する実現度を表し、学習内容の深まりとも捉えられる。「意欲・関心」次元とは、子どもにとって学習が魅力的なものであったかを表す指標である。「学び方」次元は、学習の自発性や学習の発展性を問うものであり、「仲間」次元は、友だちとの人間関係を表すものである。データ処理は、「はい」を3、「どちらでもない」を2、「いいえ」を1と数値化し、それぞれの質問項目で平均を算出するという方法である。

この形成的評価によって、授業に対し子どもがどのような印象をもち、どのようにかかわっていたのかを把握することができるのである。

また別に、体育学習の中心である運動は、「力学と人体解剖学を基本」（片岡，1988）とした量的な分析によって理解されてきている。身体各部の動きを詳細に分析し、「空間における運動の可能性」（マイネル，1981）を明らかにしようとするものである。導いた結果からスポーツ技術や運動効果のメカニズムを明らかにし、因果関係を正しく把握することによって、自らの運動を見つめ直し、違った角度から見ることもできる方法として広く行われている。

先に述べた体育や運動の研究の方法は、子どもの学びの事実を省察する方法としては、大きく2つの点から不十分であると考えられる。1つ目は、「問題設定の軽視」である。形成的評価や自然科学による分析は、すでに確立された目的にとって最適な手段を再考するという「解決」の過程に目が向けられている方法である。これは、問題の解決の「技術的合理性」（ショーン，2001）が強調されていることを指し、学びの共同体で重要視されている学習者にとっての学びの意味や経験が軽視されてしまう危険性を孕んでいるのである。もう1つは、運動主体を文脈から切り離し、「運動過程をブラックボックス化」する方法であるために、評価の内実や運動の変化がなぜもたらされたのかという

過程を解明することが困難であるということである。

一方でエピソード記述は、人の生き様を生き生きと描き出すことで、体験を一般の人に知ってほしい、一緒に考えたい、子ども理解や患者理解を深めたいという現場の思いを基にしている方法である。また、エピソード記述は、観察を通して、単なる指導技術の向上や一般化された指導方法の獲得を目指すものではない。関与者の理論的背景や興味関心を「地」とし、出来事を「図として」見て記述することが特徴であるエピソード記述には、自らの問題意識が自然と浮かび上がってくる。その記述から、関与観察者が「一体何を問題にしたいのか、なぜ問題にしたいのか、等々、自らの問題意識を煮詰めていく作業」（鯨岡，2005）に重きを置いているため、自らの学習観、子ども観、教材観などの思考の枠組みを見つめ直すという「反省的実践家」（ショーン，2001）としての専門性を形成していくように考えられる。

加えて、前述したようにエピソード記述は、場面の流れだけでなく、その場のアクチュアリティ（生動感）が読み手に把握できるのか、そして背景となる興味・関心・理論との関係において関与観察者の問題意識が十分掴むことができるのかが評価の対象となる。これは、結果よりも過程に重きを置いていること、また、観察対象者を文脈から切り離れた「個」として追うのではなく、観察対象者が参加している世界における「関係」の中での変容を問題にしていると言えよう。

以上のことから、エピソード記述は、体育学習における量的研究による「問題設定の軽視」「運動過程のブラックボックス化」という2つの問題点を補完し、子どもの学びを「対話的実践」と捉えている「協同的な学び」を目指す授業の中で、子どもの学びを見取り、授業の質を高める方法と言えらるだろう。

5. エピソード記述が「描けない」ということの意味

エピソード記述が、子どもの学びを見取ることができる大きな可能性をもつ方法であることを述べてきたが、鯨岡（2005）は、エピソードが描けない悩みについても言及している。鯨岡は、エピソードが描けない理由として「①現場における立ち位置や関与の姿勢が定まらない」「②出来事を捨てることができない」「③事実の羅列から抜け出せない」「④メタ観察や考察が描けない」ことを挙げている。

1つ目は、エピソードを描く以前の問題として、現場における立ち位置や関与観察の姿勢についてである。様々な価値観が行き交い、現場で起こっている多くの出来事に対して、どういう「価値観」に立ってその場

に臨めばよいのかが分からないことを挙げている。

2つ目は、エピソードを描く際、現場で印象的な出来事に出会っても、出来事の傍らで起きている他の出来事を積極的に「捨てることができない」という悩みである。エピソードは、出会った場面の中でも最も訴えたいところが十分に伝えるために、必要のないところは割愛し、簡潔にすることが条件となっている。しかし、特にビデオや録音テープを活用した際に、その場面で起きている言葉の洪水、複雑な関係に巻き込まれてしまい、全体から「図」が浮かび上がってこずにエピソードを拾えないという悩みにつながる。述べている。

3つ目は、事実を羅列する記述から脱却できないという悩みである。「客観的＝普遍性、一般化可能」という枠組みで捉えることにより、関与の中で感じた主観的に掴んだ部分を盛り込むことへの躊躇につながり、結果として体験の共通性という意味での「客観的」なエピソードにならないということである。

4つ目は、メタ観察や考察ができないという悩みである。興味関心の引くエピソードに出会い、事実経過、そして自分が感じたり間主観的に掴んだりしたことを交えることができても、その先のメタ観察や考察が描けないことを指している。取り上げたエピソードを理論的、経験的な背景から幅広い問題性の中に位置づけることがメタ観察や考察につながるが、問題の背景の理論的検討が浅いことでメタ観察や考察をできないことを生み出すと述べている。

これまで、エピソード記述に臨む際の悩みを列挙してきたが、4つの悩みの出所は共通しているとみることができる。それは、関与観察者の興味、関心、知識、経験、理論などの「地」の上に、場面が「図として」浮かび上がるというエピソード記述の基本的な構図であり根幹ともいえる事柄である。関与観察者の対象に対する「地」が煮詰まっていないことによって、「どのような価値観で現場に立つか」に戸惑い、「どの場面を拾い、捨てる必要があるのか」「どの程度、間主観的に掴んだことを盛り込んだらよいのか」を迷わせ、そして出会ったエピソードを「メタ観察や考察まで引き上げられない」と悩みを生み出すものと考えられる。

6. 陥りがちなエピソード記述例

(1) エピソード記述例として取り上げる授業概要

エピソード記述例として扱う授業実践は、三重県A小学校6年生39人を対象にして行ったリレー(2×15mリレー)である。本実践では、リレーのおもしろさ(文化的な価値)を一定の距離を複数の人で単にバ

トンをつなぐのではなく、「前走者の『スピードパス』により、チーム全体のスピードを競うこと」であると捉えて構想された。2×15mリレーは、図1のように、スタートからゴールまでを30mとし、バトンパスゾーンとして、12.5m～17.5mを設定し、ゾーン内でバトンパスを行うような場で行った。

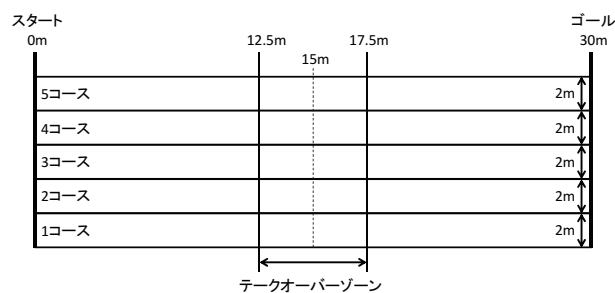


図1 場の設定

活動は、全てペアで行った。まず、単元開始前に子ども一人ひとりの15m走のタイムを計測し、自分の15m走のタイムとペアの子の15m走のタイムの合計タイムを、それぞれのペアの「基準のタイム」とした。

第1時から第3時までは、課題①「基準タイムより早くゴールできるかな」とし、ペアの基準タイムよりも30mのリレーでのタイムを短くすることができるのかを目指した。第4時から第5時では、課題②「ペアを変えても基準タイムより早くゴールできるかな」に取り組んだ。

エピソード記述は、授業実践を行った授業者によるものである。授業者は、リレーの学びを「前走者の『スピードパス』により、チーム全体のスピードを競うこと」であると理解し、速さをつなぐことを探究している姿と捉えている。この「地」を持ちながら、授業の中でリレーの学びが生起していると間主観的に感じ取った場面をエピソードとして記述し、エピソードを基にして、学びが生起した具体的な姿とはどのようなことかを考察した。

このような手順を踏んで行ったエピソード・考察を事例として取り上げ、体育におけるエピソード記述で陥りがちな点について整理していく。

(2) 陥りやすいエピソード記述例

取り上げるエピソード記述例は、授業の第1時において、課題の達成に対峙つまずいているアキオとサキが、リレーの学びが生起していく姿を追っているエピソード(図2)であり、その姿を基にしてリレーにおける学びとは何かと明らかにしようと考察をしているものである。(図3)。

関与観察者(授業者)は、二人の運動の様子を中心としながら、二人の変容に関わるやりとりを記述する

ことによって大まかな場面の流れを描いている。また、出来事に加えて「苦笑いをしながら」「少し強い口調で」など、関与観察者自身がある場で感じたことも盛り込もうとしていることがわかる。考察では、変容が生まれた要因を、リレーのおもしろさから明らかにしようとしていることが見て取れる。

だが、このエピソード・考察を省察すると、いくつかの課題が見受けられる。そこから陥りがちな点について述べていくこととする。

① エピソードで「事実」が描き切れているか

エピソードは、間主観的なものも含んだ「客観的」な「事実」を描き、そのエピソードで記述した「事実」に即して自らが持つ背景から行うものが考察である。しかし、考察を見てみると、「…玉突きのようになり、逆に速さが詰まっている感じがした」(#4)、「タイムを縮めるためにはどうしたらよいか分からないという感じだった」(#5)、「他のペアを見ていても第二時の段階においては難しそう」(#7)、「私が実際に子ども達のリレーを見て感じたことは、…すっと入れ替わっているように感じた」(#8)、というように、エピソード

授業の後半に、アキオとサキの記録表を見ると、合計タイムより遅かったので、「遅くなってるやん。」と話しかけた。すると、サキは「そう、遅くなっちゃったん。」と応えた。アキオとサキに理由を聴いてもはっきりしないようだったので、同じグループのリコとジュンペイに見てもらうことにした。つまり、アキオとサキは自分たちの課題が何かわからずつまづいているのである (#1)。

アキオとサキが走るのを見ると、アキオが全力で走ってくるのに対し、サキはバトンを完全に止まったまま受け取り、受け取ってから走り出していた。そのため、せっかくアキオが全力で走ってきても、バトンゾーンでその勢いをつなぐことができず、タイムも縮まっていなかった。すると、アキオが少し苛立ち「絶対真剣に走ってないやろ、サキ。」と詰め寄った。私はアキオが話しているのをさえぎるように「ジュンペイが見とってくれたよ。」と言い、アキオとサキにジュンペイの話を聴かせた。すると、ジュンペイは「バトン渡すときにさ、こんな風になんかさ、サキがドタドタ歩いとる感じがするよ。僕は…。」と動作を交えながらサキに向かって話した。サキはまた苦笑いしながら聴いていた。するとアキオがそんなサキの態度にさらにイライラして、「本気で走ってないやろ。足痛くても、我慢して本気で走ってよ！！」と少し強い口調でサキに言った。アキオはタイムが縮まらないのは、サキの気持ちの問題であると考え続け、「速さをつなげられるかな」という課題に迫れていないのである (#2)。

私はその時に、合計タイムを縮めているリコとジュンペイのペアの走りを見せれば、アキオとサキも何か気づくだろうと考え、リコとジュンペイに走ってもらうことにした。アキオはバトンゾーンの近くに行き、サキはゴール付近で記録用紙を持ちながら、ジュンペイとリコが走るのを見ていた。

ジュンペイとリコが走り終わると、二人のタイムは0.07秒速くなっていた。その時、アキオが「やっと分かった！！」とにこにこしながらゴール付近へ走ってきた。その時に私が「アキオ、何が分かったん？言うて。」と聴き返すと、アキオは嬉しそうに、「バトンする時に、なんちゅうの。その走る人、第一走者が、第一の人が、走る時に、バトン渡す時に、『走れ』って言うたから、出たんやと思う。」と応えた。そして、サキは「リコがむっちゃ走った。ギリギリまで。」と応えた。この時、二人は合計タイムを縮めるためには、気持ちの問題ではなく、何か他に技術的に大切なことがあると感じたようだった。

この日は時間がなかったもので、これで終わることにしたが、アキオは「えっ！！もう？」と残念そうに大きな声で叫んでいた。

次の時間、アキオとサキがどうしているか気になっていたもので、様子を見に行った。

すると、二人のタイムがかなり縮まっていたので、「なんでなん？」と聴くと、どうして自分たちのタイムが縮まったのかがはっきりと分からないという様子だった。私も二人の何が変わったのかを見たかったので、二人にもう一度走ってもらうことにした。

アキオとサキのリレーを見ると、アキオがスタートを切った直後にサキも同時にゆっくりと走り出し、バトンゾーンのギリギリで走りながらバトンももらうことができていた。今までサキは止まったままバトンももらっていたので、それに比べるとずいぶん助走がつき (#3)、第一走者と第二走者がすっと入れ替わり、流れるようにバトンパスができていた。走り終わった後に、私が「今のどうやった？」と聴くと、アキオが「バトンの持つところをちょっと工夫した。先を長くした。」と嬉しそうに答えた。サキも同時に「私も先を持って…」と答えた。さらに、私は「それをするとはで速くなるん？」と聴き返したが、まだ、言葉に表すのが難しそうだった。私は同じグループのリコとジュンペイに実際にバトンを持たせて、二人の距離をできるだけ離し、「ギリギリ離れとった方がいいということ？」とアキオとサキに確認した。すると、四人は頷いて、『そういうこと』と言いたそうにしていた。

図2 エピソード例

アキオとサキのペアは第二走者であるサキがどうしてもスタートを切ってバトンをもらうことができず、なかなかタイムが縮まらなかった。私が見ていて「速さをつなぐ」はずであるバトンゾーンで玉突きのようになり、逆に速さが詰まっている感じがした（#4）。アキオとサキもタイムを縮めるためにはどうしたらよいか分からないという感じだった（#5）。

そこで、比較的上手に第一走者の勢いをつなぐことができている同じグループのジュンペイとリコのリレーを見せて、自分たちのリレーと比較して考えさせることにした。

アキオはリコとジュンペイのリレーをバトンゾーンの所でじっと見ていた。そして、二人が走り終わった後に「やっと分かった！！」と叫んでいた。その直後に何が分かったのかを語らせると、アキオはジュンペイが「バトン渡す時に、『走れ』って言うたから、出たんやと思う。」と話していることから、②サキが走り出してくれなければ、第一走者の勢いをつなぐことはできないと技能面での課題を明らかにしたのである。つまり、アキオはサキがバトンを受け取っていることに気づき、バトンを渡す前にサキがスタートを切ってくれないと、自分の勢いを保ったままバトンを渡すことができないので、自分がバトンゾーンにたどり着く前に、サキをスタートさせなければならないと気づいたのである。

一方、サキはバトンゾーンでの動きをジュンペイに指摘されたことで、友達のリレーでの動きに着目するようになる（#6）。つまり、リコはジュンペイがバトンゾーンに到着する前にスタートを切り、できるだけスピードを上げて、バトンゾーンのギリギリでバトンを受け取るというように、バトンゾーンを有効的に使ってジュンペイのスピードを上手につないでいる姿を見て、自分達のリレーとの違いに気づくのである。つまり、自分は今まで止まってバトンをもらっていたために、アキオのスピードを緩めさせていたが、自分もスタートを切ってからアキオのスピードを生かしてバトンをもらうことが大切であると気づいたのである。

次の時間には第二走者のサキが、アキオとほとんど同時にスタートを切ってからバトンをもらっていた。第二走者のスタートを切るタイミングを掴むことは、他のペアを見ていても第二時の段階においては難しそう（#7）だったので、二人にとってはこの方法がこの時点で一番分かりやすい方法だったと考えられる。

そして、バトンを渡す瞬間に、二人ともバトンの端を持つようにし、二人の距離をできるだけ離れたほうが「速さをつなぐ」ことができると答えていた。この時は、グループの四人ともうなずいていたことから、四人で「速さをつなぐ」というテーマを探求していったことが分かる。私が実際に子ども達のリレーを見て感じたことは、玉突きのような状態がなくなり、バトンゾーンで第一走者と第二走者がすっと入れ替わっているように感じた（#8）。

アキオとサキは二人の運動をつなぐリレーという運動にも関わらず、一人一人の運動を一旦終えてから、もう一回運動を再スタートさせてつないでいた。しかし、バトンゾーンでの第二走者のスタートの切り方と、バトンの使い方を考えることによって、二人の運動を止めることなくつなぐことができるようになった（#9）。その結果、基準タイムも縮めることができたと考えられる。

図3 考察例1

ドには記述されていないが、授業者が間主観的に掴んだ「事実」と思われる記述が散見される。

一方では、出来事を「あるがまま」に描き、読み手がその場をあたかも体験しているように描くことが大切なエピソードの中に、「つまり、アキオとサキは自分たちの課題が何かかわからずつまづいているのである」（#1）、「…『速さをつなげられるかな』という課題に迫っていないのである」（#2）のように、出来事の解釈が見られる。また、考察にある「サキはバトンゾーンでの動きをジュンペイに指摘されたことで、友達のリレーでの動きに着目するようになる」（#6）であるが、エピソードの中からは、意識の変容についての因果関係が認めにくい。

これらは、エピソードを描く際に、「事実」を「あるがまま」に描き切れていないことが原因であると考えられる。なぜなら、エピソードの中で「事実」を「あるがまま」に描き切れていないことが、考察の中で「事実」を補足

することになり、掴み切れない部分を解釈としてまとめることにつながっていると考えられるからである。その結果、観察者が感じとった子どもの意識の変容が、読み手には伝わりにくいと事態を生んでいると言えよう。

② 「地」からみる視点のずれ

考察の中に、いくつか間主観的に掴んだことが含まれている記述として、「私が見ていて『速さをつなぐ』はずであるバトンゾーンで…」（#4）、「私が実際に子ども達のリレーを見て感じたことは、…」（#8）が挙げられる。これはリレーにおける「学びが生起している姿」を描き出し、リレーでの「学びとは何か」を明らかにしようとしているものというより、考察の視点が教師側に移っていることに気付くのである。

学びの事実を記述する際には、あくまで子ども側の視点を持ち、子どもの動き、言動、表情などを追い、その「事実」から考察することが必要であろう。しか

し、視点のずれが見られることによって、記述者の描きたいことが薄れてしまい、記述者の理論的背景が見にくくなることにつながっていると考えられる。

③ 「意味を掘り起こす」ことができない

鯨岡（2005）は、「真のエピソード記述が目指すものべきは、まず第一にその人の生き様の『あるがまま』であり、第二にそこから浮上してくる意味です。」「描き出された生の断面の『意味』を掘り起こしてこそ、真のエピソード記述」と述べている。さらに本実践は、学びの経験の「意味」を大切に、リレーのおもしろさを探究することを目指して実践したものである。

考察に目を向けてみると、リレーの学びの姿を#9のように、「しかし、バトンゾーンでの第二走者のスタートの切り方と、バトンの使い方を考えることによって、二人の運動を止めることなくつなぐことができるようになった」と結論づけ、その要因として「バトンゾーンでの第二走者のスタートの切り方」と「バトンの使い方を考えること」を挙げている。

これらは、子どもの客観的な動きの変化を表しているものの、「スタートの切り方」や「バトンの使い方」という動きの変化が、リレーの学びとどのようにつながっているかという言及には至っていない。表層的な目に見える変化や子どもの言葉から考察を進めるだけでなく、動きの変化や言葉を「地」と関連付けて、その意味にまで言及できるように慎重に考察を進めたいものである。

上記の3つの陥りやすい例は、いずれも読み手がその状況をあり得ることと納得できる「体験の共通性」を弱めてしまう危険性を孕んでいる課題であり、読み手が観察者の背景となる興味・関心、あるいは理論との関係で、関与観察者の問題意識が十分に掴めるかというエピソード記述の評価に大きく関係する課題例であると言えるだろう。

7. 体育でのエピソード記述を描き方

エピソード記述の基本的認識に加えて、体育学習のエピソード記述例を取り上げ、陥りやすい点として3点が浮かび上がった。これらの基に、体育においてエピソード記述の質を高めるための視点を提示する。

(1) エピソードを描く時の「地」のつくり方

数ある出来事の中から、エピソードとして記述するためには、関与観察者の明確な「地」が必要であることを述べ、事例の中でも、「地」が明確でないことによって視点のずれが生まれ、結果として記述者の理論

的背景が見えにくくなるという課題を指摘した。

体育における「地」とは、授業で扱う運動とは「何か」という概念を指し、子どもたちが「何を」目的に活動を行っているのかという学びの内容を指している。体育における学びの内容として、岡野・山本（2012）が、取り扱う運動の概念として「運動の中心のおもしろさ」、運動の目的として「身体技法」を提示している。この2つの視点は、教師が授業をデザインする視点として提示されているが、教師が授業を観察する「地」をつくる視点でもあると言えよう。本実践例では、リレーの運動の中心のおもしろさを「速さをつなぐこと」と設定しながら、記述者が、おもしろさに迫っている子どもの具体的な「身体技法」について、どれほどイメージを持っていたのかによって、子どもの観察の仕方や記述も変わる可能性があると考えられる。

以上のように、運動の概念としての「運動の中心のおもしろさ」に加え、概念を具体化している子どもの身体技法をイメージすることによって、活動の中での子どもの姿が明確に「図として」浮かび上がりになり、記述者の理論的背景が読み手に伝わるエピソードに近づいていくと言えよう。

(2) 考察の視点

エピソードが、読み手の「体験の共通性」が大切なように、考察では、エピソードで記述した「事実」に即して行い、自然と結論を納得されることが重要であろう。そのためには、まず確固たる「視点（地）」を定めることが重要である。体育の学びについて検討をする場合には、ある子ども（この「事例」ならば、アキオとサキ）を拠点にしなが、前述した「運動の中心のおもしろさ」を具体化している「身体技法」とかわり深い事実（言動）の変容を、エピソードから拾っていくことが必要と言える。

次に、「事実」を基にして、その「事実」の裏にある意味を掴むことが作業となるが、出来事の「意味」まで掘り下げる方法について述べたい。学びを見取るとは、「どこで学びが成立したのか」という子どもの変容や変容の可能性がある場面を追うことと言える。そこで、学びが生じた場面の考察を行う際に「地」と深い関係があるとして拾い出した「事実」を「『変容前の事実』から『変容後の事実』へ」という端的な言葉で表すことで、自分が何を変化として見取ったかが明らかになるだろう。また、「『変容前の事実』から『変容後の事実』へ」を表す際には、単なる表層的な動きの変化ではなく、学習内容との関係でどのような意味の広がりを持っているのかを含んで提示することが必要であろう。

以上のことから、体育の学びを考察する際の視点として、次の3つの視点を満たすことができれば、子どもの学びの生起を見取することに接近することができるものと考えられる。

- ① 考察する「地」を「運動のおもしろさ」を具体化している子どもの「身体技法」に定める。
- ② 「地」とかかわりが深い「事実」をエピソードから拾う。
- ③ 拾った「事実」を『変容前の事実』から『変容後の事実』へ」という端的な言葉で変容を表わし、学習内容との関係で意味づける。

この考察の視点に基づいて、第1筆者が先の事例のエピソード(図2)に基づきながら行った考察が図4である。

まず「リレーにおける学び」について考察するため、視点を常にアキオとサキ側に当て、動きや言葉、周りとのやりとりの「事実」をエピソードから拾っていった。第1段落では「サキの走る意欲が問題である」(#10)、「本気で走ることを強く要求している」(#11)と学びが生起する以前の姿を記述し、第2段落では、学びのきっかけとなったジュンとリオの走りを見た時の気づきの事実として#12を記述し、第3段落では、学びが生起した後の姿を、エピソード内の#3から取り上げ綴った(#13)。そして第4段落では、二人の学びの姿をリレーの学びの意味を含んだ『一人ひとりが15mを本気で走る』から『二人で30mを止まらずに走る』へ」と端的な言葉で表した(#14)。個々の走り方ではなくバトンゾーンに意識が向くことは、アキオとサキがリレーに対する認識が、15mをひとまとまりとして一人ひとりが全力で走る運動から、30

mをひとまとまりと考え、二人で30mを早く走る運動に変化していることを意味していると考えたからである(#14)。なお、二人の姿から、第1筆者自身がリレーの学びの1つとして、ひとまとまりに考える運動単位に変化があることを学んだことを付け加えておきたい。

8. おわりに

今、学校現場では、教師の授業のデザイン力と同時に、授業のリフレクションの質の向上が目指されている。本稿では、その手がかりをエピソード記述に求め、エピソードを「あるがまま」に描きエピソードの「意味」を掘り下げることによって、専門家として成熟した教師としての資質や能力の形成につながるものと考え、体育におけるエピソード記述に臨む際に、記述の質を高めるための視点を提示することを目的とした。

その結果、エピソードの描き方として、運動の概念としての「運動の中心のおもしろさ」と運動の概念を具体化している子どもの「身体技法」をイメージすることが、エピソードを描く根幹となる「地」をつくり、活動中の子どもの姿を「図として」浮かび上がりやすくさせるため、学びの「事実」を描くことための手がかりになることが示された。また、考察の記述方法として、①考察する「地」を「運動の中心のおもしろさ」を具体化している子どもの「身体技法」に定める、②「地」とかかわりが深い「事実」をエピソードから拾う、③拾った「事実」を『変容前の事実』から『変容後の事実』へ」と端的な言葉で変容を表すという3つの視点から描くことで、記述者の理論的背景が読み手に伝わる考察となり得ることが示唆された。

「一人ひとりが15mを本気で走る」から「二人で30mを止まらずに走る」へ

エピソードにおけるアキオとサキは、二人の合計タイムより記録表のタイムが遅くなっていた。タイムが縮まらないことに対して、アキオは、サキの走る意欲が問題である(#10)と指摘をしている。アキオとサキの走り方を見ていたジュンペイが、バトンゾーンでのサキの動き方について話をしているにも関わらず、本気で走ることを強く要求している(#11)ことから、サキに原因があると感じていることがわかる。

この認識を持っている二人が、合計タイムを縮めているジュンペイとリオの走りを見たときに、「バトンをする時」「バトン渡す時に『走れ』って言うたから」と、個人の走りよりもバトンゾーンでの言動に注目を向ける(#12)ようになっている。そして次の時間には、二人のタイムが縮まっていく。

二人は、タイムが縮まったわけをはっきりとは言語化できていないが、今まで止まったままバトンもらっていたサキが、ずいぶんと助走がつくようなバトンの受け方に変化(#13)をしている。

アキオとサキの姿は、タイムを縮めるための意識や動きが、本気で走るだけでなくバトンゾーンの使い方へと向かっていることがわかる。この変化は、与えられた15mを「一人ひとりが目的地までより早く走る」短距離走の技能から30mをひとまとまりと捉え「第一走者のスピードを止めずに第二走者へつなぐ」リレーならではの技能(#14)が立ち現れたからであると推察される。

図4 考察例2

【引用・参考文献】

- ドナルド・ショーン：佐藤 学・秋田喜代美訳（2001）専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える—。ゆるみ出版。
- 藤岡完治（2001）2 カリキュラム開発の実践的課題。現代カリキュラム事典。ぎょうせい，p.190。
- 片岡暁夫（1988）学校体育用語辞典。大修館書店，p.16。
- 北野太野・鈴木 理（2013）体育教師教育研究の課題と方法をめぐる論議。体育科教育学研究，29（2）：11-23。
- 加納岳拓・岡野 昇（2013）跳び箱運動における協同的学びに関する実践的研究。三重大学教育学部研究紀要 教育学，64：287-296。
- 鯨岡 峻（2005）エピソード記述入門—実践と質的研究のために—。東京大学出版社。
- 鯨岡 峻（2009）エピソード記述を通して保育の質を高める（2.保育フォーラム，保育の質を高める記録，第3部 保育の歩み（その2））。保育学研究，47（2）：237-238。
- マイネル：金子明友訳（1981）スポーツ運動学。大修館書店，p.24。
- 中村利之・田島行夫・廣橋義敬（1995）体育指導における学習カードの活用に関する研究。千葉大学教育学部研究紀要Ⅲ 自然科学編，43：43-55。
- 岡花祈一郎（2010）「エピソード記述」による幼児理解に関する研究—保育内容言葉との関連を中心に—。広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部，59：153-159。
- 岡野 昇・山本裕二（2012）関係論的アプローチによる体育の授業デザイン。学校教育研究，27：80-92。
- 高橋健夫・長谷川悦示・刈谷三郎（1994）体育授業の「形成的評価法」作成の試み：子どもの授業評価の構造に着目して。体育学研究，39（1）：29-37。
- 高橋健夫・長谷川悦示・浦井孝雄（2003）2 体育授業を形成的に評価する。体育授業を観察評価する 授業改善のためのオーセンティック・アセスメント。明和出版，pp.12-15。
- 佐藤 学（2012）岩波ブックレット No.842 学校を改革する—学びの共同体の構想と実践。岩波書店，pp.40-41。
- 鈴木 理（2000）アメリカにおける教師のエキスパート研究の動向：1980年代後半以降を中心に。工学院大学共通課程研究論，37（2）：117-128。
- 田尻さやか・西口 守（2013）保育実践におけるエピソード記述の意義について—学生は何をリアルに描き出そうとしているのか—。東京家政学院大学紀要，53：9-21。
- 矢戸幹也・岡野 昇（2012）体育における協同的な学びに関する実践的研究：小学校5年生の短距離走・リレーを対象にして。三重大学教育学部研究紀要，63：231-237。
- 柳瀬慶子（2012）「走の運動遊び」における協同的な学びに関する実践的研究。高田短期大学紀要，30：159-167。