

体育授業におけるICT利活用場面の意味に関する事例検討 —ナラティブの視点による解釈の試み—

鈴木 一成* 榊原 章仁**

*保健体育講座

**附属名古屋中学校

A Case Study about the Meaning of Physical Education ICT —Referring to Narrative Approach—

Kazunari SUZUKI* and Akihito SAKAKIBARA**

*Department of Health and Physical Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

**Nagoya Junior High School Affiliated to Aichi University of Education, Nagoya 461-0047, Japan

1. 研究の目的

二宮は人々の思考をナラティブモードとセオリーモードに区別している¹⁾。「固有成り具体的な意図の帰結や行為の変遷を扱うナラティブモード」と、「数学に代表されるような一般かつ抽象的な因果を扱うセオリーモード」である。二宮は、この二つのモードを用いて、研究法の問題について次のことを指摘している。すなわち、「現場においてはナラティブモードの方があふれかえっているにも関わらず、現場での実践を対象とする研究ではもっぱらセオリーモードが尊重されてきたこと」や「これまでの実践研究の多くでは、研究方法としてセオリーモードを用いてきたため、研究対象として個人の経験を扱っていても、研究プロセスのなかで、その個人の経験にまつ固有の意味は削ぎ落とさざるを得なかった」ということである。

体育科教育学研究において、ナラティブモードによる研究には参与観察法による意味生成過程の研究²⁾、エピソード記述による実践研究^{3) 4) 5)}、ナラティブ・アプローチ⁶⁾による提案等がある。これらは、授業実践を解釈の対象として、体育授業実践の営為の意味を探り、実践についての理解を広げ、深めようとするものである。しかし、ナラティブモードによる解釈は研究者が行い、授業者も、研究者によって解釈される授業実践のフレーム内の一つの要素として理解される。そのため、研究者と実践者が共に授業実践を解釈することはなく、ナラティブモードを採用する特徴が損なわれていく。こうした問題に対応するアプローチとして、鈴木と中嶋は、研究者と授業者の相互主観性に基づく共感的相互探究による認識方法で授業実践の解釈を試みている。この研究は、「ナラティブの視点」とし

て、研究者と実践者が共同して体育授業の実践を対象化し、体育授業における実践の固有の意味を探る事例研究である⁷⁾。

「ナラティブの視点」で、体育授業におけるICT利活用する場面についての意味を検討することは、体育授業におけるICT利活用の実践に対する理解を広げ、深めようとする授業探究の契機になると考える。なぜなら、「ナラティブの視点」によって、授業者と子どもと場の関係の中で、意図・意志、価値意識、規範、倫理、知識・技能の間でなされる行動の意味が見えるようになるからだ。

しかしながら、体育授業でのICT利活用は、体育の学習目標を達成するための手段であることから効率性や効果性をねらう活用事例^{8) 9) 10) 11) 12)}や実践研究¹³⁾等が蓄積されているが、体育授業におけるICT利活用そのものについて、どのような意味が内在しているかを検討する事例は見当たらない。

そこで本研究では、体育授業におけるICT利活用場面について、ナラティブの視点による解釈を試みて、体育授業におけるICT利活用場面の意味を探る事例を提示することを目的とする。

2. 方法

1) 資料の収集

本研究の資料は授業者(A教諭)のインタビューの内容から資料を収集した。インタビューの位置づけは、できるだけ偏りのないデータを取り出すための工夫に注意が向けられる「本質主義」と、インタビューのプロセス自体がなんらかの現実を構成するプロセスとしてとらえる「構成主義」がある¹⁴⁾。本研究は研究者

と授業者の相互主観性に基づく共感的相互探究のアプローチを採用しているため、インタビューは「構成主義」に位置付くと考え、「テーマに関連したストーリーの語りを引き出す」という特徴をもつ「ナラティブ・インタビュー」を参考として採用した¹⁵⁾。

A教諭の体育授業のICT利活用場面に関連した語りを収集する意図から、「体育授業でICTを利活用して、授業の中で印象に残っていることは何ですか。」「体育授業でICTを利活用して、自分の授業や指導が変わったことはありますか。また、それは何ですか。」「体育授業でICT利活用して、これだけは受け入れられないことはありますか。」「体育授業でICTを利活用して、改めて大切にしたいことは何ですか。」の4つの「ナラティブ生成質問」を準備した¹⁶⁾。また、A教諭の語りに際しては、ナラティブ・アプローチによる「傾聴と共感」に研究者が努めるようにした¹⁷⁾。なお、A教諭を対象としたのは、A教諭が体育授業におけるICT利活用に関する実践的研究を3年間行っており、本授業実践も含めた授業構想やICT利活用に関する検討を研究者と共に続けており、ナラティブの視点からの資料が収集できると考えたからである。

2) 解釈の方法

収集した資料を一定期間置いた後に、A教諭と研究者がリライト（書き直し）をした。岡花と杉村はリライトの意義について、「冷静に対象の行為を捉え直すことができること」、「内面の育ちを捉えることに寄与すること」を上げている¹⁸⁾。リライトでは、本実践に関するナラティブ・インタビューの発話内容は括弧書きとして、現場の経験を構成しているナラティブ（物語）とした。これをClandininら（2000）の提案する方法¹⁹⁾を参考にして解釈を試みた。この方法は、デュエイの経験観に基づき、「状況（situation）」、「連続性（continuity）」、「相互作用（interaction）」の三側面から解釈するものである。教育実践においては、状況という次元では教室や学校などの場の特性が追究され、連続性の次元では過去－現在－未来という時間軸が設定され、相互作用は、個人的なものすなわち思考と、社会的なものすなわち他者とのコミュニケーションが注目されるというものである²⁰⁾。本授業実践では「状況」では体育授業におけるICT利活用場面の特性、「連続性」では体育授業のICT利活用場面の時間軸、「相互作用」ではICT利活用場面における思考と他者のコミュニケーション、これら三つの次元で解釈を試みた。

3) 授業実践の概要

(1) 単元計画と評価計画

愛知県名古屋市のA中学校3年生の球技ゴール型（ハンドボール）を対象とした。表1は単元計画と評価計画である。

表1 単元計画と評価計画

単元計画	運動に出会う						運動に親しむ					
	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時	第9時	第10時	第11時	第12時
単元目標	ハンドボールを自分らしく楽しむことができるようになる。						ハンドボールを自分らしく楽しむことができるようになる。					
学習目標	ハンドボールの基本的な動作ができるようになる。						ハンドボールの基本的な動作ができるようになる。					
評価目標	ハンドボールの基本的な動作ができるようになる。						ハンドボールの基本的な動作ができるようになる。					
単元計画	ハンドボールの基本的な動作を学ぶ。	ハンドボールの基本的な動作を学ぶ。	ハンドボールの基本的な動作を学ぶ。	ハンドボールの基本的な動作を学ぶ。	ハンドボールの基本的な動作を学ぶ。	ハンドボールの基本的な動作を学ぶ。	ハンドボールの基本的な動作を学ぶ。	ハンドボールの基本的な動作を学ぶ。	ハンドボールの基本的な動作を学ぶ。	ハンドボールの基本的な動作を学ぶ。	ハンドボールの基本的な動作を学ぶ。	ハンドボールの基本的な動作を学ぶ。
評価計画	ハンドボールの基本的な動作を学ぶ。	ハンドボールの基本的な動作を学ぶ。	ハンドボールの基本的な動作を学ぶ。	ハンドボールの基本的な動作を学ぶ。	ハンドボールの基本的な動作を学ぶ。	ハンドボールの基本的な動作を学ぶ。	ハンドボールの基本的な動作を学ぶ。	ハンドボールの基本的な動作を学ぶ。	ハンドボールの基本的な動作を学ぶ。	ハンドボールの基本的な動作を学ぶ。	ハンドボールの基本的な動作を学ぶ。	ハンドボールの基本的な動作を学ぶ。

(2) 授業でのICT利活用のねらい

①教師のICT利活用

「運動に出会う」（第1時から第7時）では、タスクゲームⅠとⅡ、対戦ゲームを行った。その際、ゲームの様子を教師がウェアラブルカメラを用いて撮影をした。授業後、教師が撮影映像を見直し、戦術に関わる動きが表れている場面をトリミングして、静止画像を準備した。次時の授業でその画像を提示した。また、雨天時では教室で映像を見せて、タスクゲームⅠとⅡで子どもたちに学ばせたい知識を押さえることができるようにした。

②子どものICT利活用

「運動に親しむ」（第8から第11時）では、タブレット端末をチームに1台配布し、「ビデオアプリ」を活用させ、ゲームでの動きを撮影させた。そこでは、生徒が記録した映像を用いて、戦術的な動きについて振り返ることができるようにした。なお、「ビデオアプリ」は、授業者が教師用パソコンで撮影時間やチーム色、授業日を設定したものを各タブレット端末にネットワークを通して送った。子どもたちには撮影映像をアップロードさせ、授業者が教師用パソコンで管理した。

(3) 授業の実際

本実践は「運動に出会う」（第1時から第7時）、「運動に親しむ」（第8時から第11時）、「振り返る」（第12時）の全12時間扱いであった。

まず、「運動に出会う」ではタスクゲームⅠとⅡの学習活動を通して、「パス」と「シュート」を使った仲間との連携プレーについて学ばせた。ゲーム経験と教師によるトリミング画像の提示（教師がウェアラブルカメラでの映像を活用したもの）による学習経験は、次の「運動に親しむ」において、自己の動きを分析して自己の課題を設定する際に生かしていけるようにするための前提の知識をおさえることになった。

次に、「運動に親しむ」では2時間の授業を一まとめ

りとし、対戦ゲーム、課題練習と「ビデオアプリ」を利活用した話し合いを通して、課題の設定と課題の解決に取り組ませた。課題の設定では、前半1時間の対戦ゲーム後、ゲーム状況をチームで話し合わせ、チームの課題を設定させた。また、自己の動きも振り返らせ、チームの課題を受けた自己の課題も設定させた。課題の解決では、学び合う活動を通して、「運動に出合う」で培った運動経験を伴った知識を活用して、自己の課題の解決に向けて適切な活動を決定しようとする子どもの姿があった。

最後に、「振り返る」では単元全体を通して、身に付けた戦術や学んだ知識を基に振り返りをさせ、どのような取組や学び合う活動によって、どのような動きが身に付いたのかを記述させ、本授業のゲームの特性について振り返らせた。本単元で学んだことを、今後実践予定の「ゴール型」の学習につなげるようにした。

3. 収集した資料

表2はインタビューの発話内容を文字化した一部である。

表2 インタビューの発話内容（一部）

<p>(研究者) ICTを利活用した体育の授業の中で印象に残っていることは何ですか。</p> <p>(A教諭) まずはよかったところなんですけど、3年目におけるICT活用の中で、これまでICTで記録したものというのは、とりあえず客観的にとらえさせるものかなと思っていました。単純に自分の体がこうなっているよと客観的にとらえる。ただそれをボール運動ゴール型にもっていったときには、それを客観的にとらえるというよりも、今回3年次でできたものは共有化あるいは無点化。結局、子どもがゲームをしている中で、動いているところが、ずっと流れているままです。それをゲームが終わって、ゲーム間のインターバルで話し合おうとなつたんですけど、結局話理できるのは、プレーの中心であった子どもたちでしかなくなりました。でもそれが、ある場面を切り取って、じゃこの場で考えていこうというときに、共有できる場面を切り取ることができれば、その中で苦手な子ども得意な子ども、どう動いたらいいかという動きに理解が深まったというものが、結局、そのICTを活用するのはICTでできなかったところをどう課題練習にまっすぐかすのか、あくまでICTを活用するのはICTではなく、やはり体育の本質に迫る体の動きの中で、どう動いたらいいかというところを解決するためには、その共有した情報がなければ、チームでの練習は成り立たないということの方が分かったんです。まあ話が長くなってしまふんですが、今回の3年次で明らかにしたことは、そこで何をやるかをチームで明確になりました。その明確にというのは客観的にとらえるということではなく、情報を共有できるところかなということも思っています。なのでボールマンとして、オフボールマンとして、どのタイミングで動いたらいいか、ということも、課題練習の中で繰り返し練習する姿があったなあと感じています。さらに付け加えて、これが今回できたのは、やはりビデオアプリの中の、各回開発のビデオアプリがひたすら子どもたちが撮った映像をアップロードすることによって、教員がその後、何を撮ろうとしているのかという子どもたち目標で、何をしたいのかという子どもたちがやるうとする意図をつかむことができたのかなというのを、まずアップロードした映像から振り返ることを教員がしていました。で、子どもたちが考えていることを、もちろん研究の評価として学習プリントに書かせているので、その自分たちのチームにとって必要な課題、それを解決するための方法、それを文字で見取っているのですが、その文字で見取ったことと、子どもたちが実際の動きでやろうとするところというのを、アップロードされた動画からつかむことができたというところが、非常に、非常にこちらが教えたいところがやりたいたいことが、近しいのかなというものが今回、印象に残っているといえます。自分がICT悪くないな、ICTを使うこととここで深まるのかという、深い学びにつながったのかなということを感じています。これがまずいいところですね。悪いところは1年目がありました。結局子どもたちに、最初はデジタルの連続画像をというのをやっただけで、ただカメラを持ったままだけで、撮ったものをこちらが、教員が印刷をして、紙を渡すというときに、あるいはじゃあ撮ったものをこちらがどう返していくのか、フィードバックを考えたときに、モバイルプロジェクターというのを使っただけです。最初は本当に小さな時間、ほんのちっちゃい、40ルメンぐらいしかない、本当に小さい、これを使っただけなんです。で、これを映す為に体育館を改造してホワイトボードをつけるとか、をやったわけなんですけど、この機器の使い方を体育の授業の中で教えるということに、非常に違和感と、体育はこれじゃない、やっぱり体育にはない、ICTにおどらされたというところが悪かったところだと思いますが、ただ、それがあつたらこそ3年次の姿があるのかなと思うんですが、長くなりましたが、二つ目の質問は以上です。</p> <p>(研究者) 共有できたんですね。</p> <p>(A教諭) そうですね。チームを立てた作戦を、それを実施に移すための実際の動きですね。で、子どもたちの動きの中でやっぱりその、分かる子は、お前そこじゃないか、ここで入ってくるなよ、というのがあるんですが、そこじゃない、ここだからという言葉は、苦手な子にとっては、いつ、どこへ、どのように動いたらいいか分からない、そうすると子どもから出てくる質問は、じゃあ、いつとかどこかこいさやええのとか、分からん、という言葉が出てきたときに、この分かっていない子どもは、この場面ということを伝えたい、で、動けない子どもはどのことを言っているのかということ、ここを分かって、その丁度、間を迫ってくるところがICTの映像という、共有化する、いや、このことですよ、こん時、こうって俺、ここにいるから、ここできてくれたらあれじゃん、タイミングあうじゃん、というのを話し合っていました。</p>

解釈に偏りや飛躍がないかを体育授業におけるICT利活用を実践研究するA教師と研究者の他5名(小中学校教諭・大学研究者)で検討した。

4. リライトと解釈の試み

1) 状況

(1) リライト1 「指示語の可視化・共有化」

A教諭は3年間、ICT利活用した体育授業の実践研究を継続してきた。これまでに三つの出来事がきっかけとなって本授業に至った。いずれの出来事もICTを利活用した実践研究を始めて1年目のことであった。

一つ目は、子どもたちに「デジカメの連続画像」を活用した実践であった。子どもたちが「撮ったもの」を授業後、A教諭が印刷をして次時にプリントアウトした紙を渡した。授業中では、子どもたちが「撮ったもの」をプロジェクターに映し、子どもたちにフィードバックさせたいと考えた。そこで「映す為に体育館を改造してホワイトボードをつけること」や「機器の使い方を体育の授業の中で教えるということ」をした。しかし、A教諭はこの実践に対して「非常に違和感と、体育はこれじゃない」、「ICTにおどらされていた」と否定的な思いをもち、「ただカメラを持ったら撮るだけ」の実践であったと振り返った。

二つ目は、球技系の授業であった。「ゲーム間のインターバルで話し合おう」という場面を設定した。しかし、ゲーム映像には「動いているところが、ずっと流れているまま」であり、その後のゲームにおいても「結局活躍できるのは、プレーの中心であった子どもたちでしかなかった」ことがあった。

三つ目はA教諭が「タブレット端末の動画をバレーボールの授業で撮ろう」という体育授業を観察した時であった。子どもたちはゲーム中の「すべての動き」を撮り、インターバル中に話し合っていた。「うちは守りだから守りんところを中心に撮りたかった」、「いや、アタックじゃないの」、「いや、お前レシーブできていないよ」と子どもたちはそれぞれの思い思いで撮りたい内容を考えているようであった。A教諭は「子どもたちの中にはタブレット端末の動画を活用しようとする気持ちはみんなにある」のだが、「それを教師が焦点化してあげなければ、ねらいとする授業づくりにはならない」という考えになった。

A教諭はこれら三つの出来事を契機として、本実践では子どもたちがICT利活用をして「単純に自分の体がこうなっていることを客観的にとらえる」ということをねらうのではなく、ビデオアプリを活用する場面では、「共有できる場面を切り取る」ことができ、「苦手な子ども得意な子ども、どう動いたらいいか」を考えることができるようにしたいと考えた。

本授業でのゲーム中、子どもたちは「お前、そこじゃない」とか、「ここで入ってくるなよ」という場面があった。「そこじゃない」や「ここで」という言葉は、「苦手な子にとっては、いつ、どこへ、どのように動いたらいいか分からない」とA教諭は考えた。子どもた

ちからは「じゃあ、いつ?」、「どこいきゃええの」や「分からん」という言葉が出てきた時に、「分かっている子どもは、この場面ということを伝えたい」と考える一方で、「動けない子どもはどのことを言っているのかということを知りたい」と思っているとA教諭は考えた。さらに「伝えたい」と「分かりたい」の「その丁度、間を迫ってくるところがICTの映像」であり、「共有化する」ということであると考えた。子どもたちは「いや、ここのことでしょ。」、「この時、こうって、俺、ここにいるから、ここできてくれたらあれじゃん、タイミングあうじゃん。」という話し合いを重ねたり、「ボールマンとして、オフボールマンとして、どのタイミングで動いたらいいのか」というところを課題練習の中で繰り返し練習したりすることがあった。

こうした姿が見られたのは、教師のウェアラブルカメラでの映像や子どもたちのビデオアプリでの映像により、子どもたちの指示語が可視化され、「苦手な子ども得意な子ども、どう動いたらいいのか」ということをチームの中で共有化することを可能にしたからであった。A教諭は「やはり体育の本質に迫る体の動きの中で、どう動いたらいいのか」というところを解決するためには、その共有した情報がなければ、チームでの練習は成り立たない」と振り返った。

(2) 「状況」という次元での解釈の試み

「状況」という次元では、体育授業におけるICT利活用場面の特性について解釈を試みることができる。

A教諭は本授業のビデオアプリを活用して「共有できる場面を切り取ること」により、「苦手な子ども得意な子ども、どう動いたらいいのか」を考える授業を目指した。朝岡は、「運動の観察では、運動それ自体の外的経過を最大漏らさず、いわば写真のように正確に見るという能力ではなく、見ている端から消えていってしまう映像の中から、大切だと思われる情報だけ見分ける選択的受容能力というものが要求される。それゆえ、生徒たちにビデオを用いて同じ運動を見せても、そこには常にその運動にとって大切なことが見えている生徒と見えていない生徒が存在していることに注意しなければならない」としている²¹⁾。本授業において「見えている生徒」と「見えてない生徒」の間には、ビデオアプリの映像により指示語が可視化された「ここで」や「そこじゃない」があったと考える。指示語の可視化はチームの中で「共有できる場面」をつくり、課題の設定やその解決への糸口になったと考える。

ホワイトとエプストンは、自分の内部に問題の原因を求める「原因の内在化」と、問題そのものを外在化する「問題の外在化」に分けている²²⁾。「原因の内在化」は問題の原因を内部に求めるため、「自分のせい、自分以外のせい」で原因の詮索が続く。ところが、「問題の外在化」は「問題そのもの」を問題として考え

るため、問題そのものを対象とする。A教諭が本授業に至る契機となった「ただカメラを持って撮るだけ」の授業、ゲームを撮影し続けて結局一部の子どもだけが活躍する授業、子どもの撮影したい内容が多岐に渡りねらいに近づけない授業は、いずれも「原因の内在化」であったと考える。一方で、本授業のICT利活用の場面において、「指示語の可視化・共有化」は「問題の外在化」と解釈できると考える。

2) 連続性

(1) リライト2「ありのままのケース・スタディ」

A教諭は子どもたちが「目指す動きのイメージ」をもたせるために、「これまでは、例えば教員が見本を見せる」ことや「子どもたちの中で上手い子を使って見せる」ことを行い、子どもたちに紹介してきた。しかし、それは「再現することが難しい。そこで、ICTを活用することによって、短い時間でその教師がねらうべき姿を提示できるようになったということ」が体育授業でのICT利活用の利点であるとA教諭は考えた。

「他附属(学校)の実践の中でも、大学生がマットの見本となる動きを示している」、「これを映像でいつでも見れる実践」もあった。しかし、A教諭は、この映像は子どもにとっては大学生の動きであり、自分とかけ離れた「他人」の動きであるため、「大学生が演じた理想の動き」の提示には否定的であった。「授業者としてはもちろんその最高のイメージをもっていないといかんと思う」が、子どもたちの実態と「授業者としてねらう理想」に距離があると、「きっとそこを追いつくことができない」ことになり、「意欲の減退化」になる。ICTは「理想」ではなく、「今さっきの自分を映し出すものに過ぎない」とA教諭は考えていた。さらに、「子どもたちの実態の中で、ちょっとしたスモールステップに気づけるICT活用であるならば、子どもたちのもっとこうしたという意欲、まあ最終的にはその学びに向かう力、っていうことにつながっていく」と考えていた。

子どもたちにも「理想を追求するべきものとしての存在」があり、「先生この動画失敗したんだよな」とか、「せっかく撮ったのにうまくいかんかったから先生アップしないでいいですか」と発言した。授業の子どもたちは「成功したところをおさめたいというのが最初ところの思い」だった。「どうしても成功する場面を撮りたかった」と考え、例えば「パスが出て、それがキャッチできなかった」という場面の子どもたちからは「ああ、先生、失敗した。先生これ、消している」ということがあった。

そこで教師は「いや失敗していることの方が、ことこそ、まあ大事な情報だ」、「成功のものよりむしろ失敗のものでもいい」、「成功するしないではなくて」、「20秒で撮ろうと思った瞬間」は「必ず課題を見付け

ていく方法につながるはず」だから、「とにかく撮ったものはすべてアップロードしろよ」と子どもたちに伝えた。特に、「20秒という時間」は最初の設定の40秒よりも制限された中であつたからこそ、「非常にアップロードしやす」いものであり、撮影の試行回数も保障されていた。

子どもたちがビデオアプリで撮影した動画や教師が撮った動画を視聴させながら、「こういう場面ってどうなんだろうね。」という失敗も含めた「あるがまま」や「ありのまま」を「ケーススタディー」とした。子どもたちは「今さっきのこれ」について振り返り、次の動きの改善につなげようとする姿があつた。

授業後、A教諭はウェアラブルカメラで撮影した映像を視聴していた時に、たまたま「逆サイドに展開されたことを予測して、一生懸命ピストルスタンスで体の向きを変えて守ろうとする子」の姿に気づいたことがあつた。「苦手な子」の姿であつた。この映像を見たとき、A教諭は「授業の時はボールを中心にしか見ていなかったな」と思い、翌日の授業でその子の動きを映しながら、「こうやってやっと思ったんだけど、お前すごいことだな」と伝えた。そして、子どもたちに「こうやって考えていたんだねっていうのが分かったよ、というふうに授業のはじめに話をすると、その後ゲームも変わりました」とA教諭は振り返った。教師の「ねらいとしたところまで高めていく、高めていくための子どもたちの意欲をまずは引き出してあげる、そういうツールがICTだった」という思いに至つたのであつた。

(2) 「連続性」での解釈の試み

「連続性」という次元では、体育授業におけるICT利活用場面の時間軸についての解釈を試みることができる。時間軸というと、時計やカレンダーに示されるような過去・現在・未来という計測的で直線的な軸を真っ先に思い浮かべる²³⁾。通常、授業の時間軸も「過去」から「現在」、そして「未来」へと流れていき、子どもたちの動きも同様であるといえる。しかし、ICT利活用による映像は、一過性で消えてなくなる動きを留め、何回も再生観察できる情報源となる。そのため、「現在」から「過去」への方向性を可能にしていると考ええる。さらに本授業では、「今さっき」という言葉が表わしているように「現在」と「過去」には不断できない連続性があり、一体化されている。一方、ICT利活用によって「現在」から「未来」へ方向性を模索する場合、「見本となる動き」や「理想の動き」が考えられる。A教諭は「教師がねらうべき姿を提示できるようになった」というICT利活用の利点をおさえた上で、「理想を追求するべきものとしての存在」と子どもの実態に距離があると、子どもたちの「意欲の減退化」になるとしている。そのため、A教諭にとっての

ICT利活用は「今さっきの自分を映し出すものに過ぎない」のであり、「ありのまま」を対象にしたケーススタディーととらえていると考える。

次の動きの改善につなげるという「未来」への方向性は、「現在」と「過去」の「ありのまま」をどのようにとらえるかによって左右されると考える。野口はホワイトとエプソンによる「ドミナント・ストーリー」と「オルタナティブ・ストーリー」の区別を次のように説明する²⁴⁾。「ドミナント・ストーリー」はある状況を支配している物語であり、その「ドミナント・ストーリー」が疑われてしまうことで、その代わりにあらわれるものが「オルタナティブ・ストーリー」である。本授業では「子どもたちが成功例をおさめたいと思ったこと」や「成功しなければならない」という「ドミナント・ストーリー」は、A教諭の「いや失敗していることの方が大事な情報だ」と伝えたことや、A教諭の授業省察における苦手な子への気づきが、「オルタナティブ・ストーリー」へと書き換えられる契機となつたと考える。要するに、「ありのまま」を対象としたケーススタディーにおいて、いかに「ドミナント・ストーリー」から解放され、「オルタナティブ・ストーリー」への書き換えができるかが問われることになる。ところが、野口は一つの「ドミナント・ストーリー」がその効力を失うと、「オルタナティブ・ストーリー」が次の「ドミナント・ストーリー」となつてその状況を支配するという形が一般的であるとする²⁵⁾。今後は、「ドミナント・ストーリー」と「オルタナティブ・ストーリー」を意識して、いかに「ありのまま」として、とらえ続けることができるかが課題である。

3) 相互作用

(1) リライト3 子ども意図を教師が組み立てること

A教諭は「プレーヤー目線」を子どもたちに常に意識させたいと考えた。その理由は二つあつた。一つは本実践前の跳び箱運動の授業において、ある子どもが「私見ているところが違う」の一言を教師が聞いた時に、運動者の目線に立った指導が必要であると考えたからである。もう一つは、同じく本実践前のバスケットボール」の学習において「タイミングよくボール下のスペースへ走り込む」ことを課題とした時に、子どもたちは「オフボールマン4人が全員がそれをし始めますので、みんな一斉にボールマン以外がガツと入ってくる」という状況になり、「へんなタイミングでみんな集まって、すごい異様な、開いた花びらが急にしばむみたいな、しばむような動きになっていた」ことがあつた。子どもたちからは「先生、ここで何を見るんですか」とか「どこを意識していたらいいですか」という声があがった。その「原因は何かという、ボールマンしかみていないこと」と「オフボールマン同士

を見ていないこと」とA教諭は考えた。

こうした反省から、A教諭は「ポストは何をみようとしているか」というところをゲーム中に、入っていきながら映像で残していき、その残したところを映像を切り取って紙に提示をして子どもたちにみせる」ことをした。「このときはこういうところが見えるよね」、「ピストルスタンスというボールマンとオフボールマンがちゃんとみえる位置まで動こうね」と常にプレイヤーの目線に教師がこだわることで、「あっ先生これ、私たぶんこういうふうでしか見てない」という子どもの声をとらえ、子どもたちに「ああじゃあ下がるんですよ」という助言をすることができた。

また、ビデオアプリを使用する場面では、子どもたちは他教科でもタブレット端末の使用経験があるため、A教諭の使い方の説明は「3分程度」で終え、活動に入った。A教諭は「どこから撮るのか」については意図的に「全く指示をしなかった」が、子どもたちは「ディフェンスを撮りたいから、先生、俺、ゴールの裏からとにかく撮って、みんながピストルスタンスをとれてるのか」というところを撮ろうと思う、「やっぱりうちのチームはポストを使うところを撮りたいから、センターライン付近から撮る」という姿があった。さらに、「先生、コートに入っちゃだめですか」と申し出た子どもには「コートに入ることはやめよう」と伝える一方で、代わりに安全管理ができる教師が子どもの思いを受け止めて「臨場感ある映像をなんとか撮りたい」と考え、ウェアラブルを使って、プレイヤーの動きを子どもたちに返しながら学習を進めていった。

ところが、子どもたちがビデオアプリを使った活動では問題点が浮上した。「スペースを使ったポストプレーへの合わせを使った攻め」というチームの課題の映像を撮ろうと思ったときに、最初は生徒は「ずっとオフense、ずっと同じように撮ってしまって、全くそのポストを使うケースにならなかったこと」があった。そこで、教師は「いつ撮り始めるのかというのがすごく大事な」と考えた。ビデオアプリは20秒という制限があった。そのため、子どもたちは「どこを切り取ろうかな」という考えだけではなく、「撮りたい前後、特に前段階の動きなんかはすごく意識していく」となった。これは、「ボールの先読み」となり、「次こうなりそうだという展開が見えてくる」、つまり、「ゲームの流れが分かってくる」ということであった。また、教師は「チームの課題にかかわる映像でなくてはならない」と考え、子どもたちが「チームの中で絞り込む」ようにさせたいと考えた。結局、「全員にはそのスイッチを押すタイミングというところまでは指導できなかった」が、生徒の中には「ああじゃあこのタイミングだから撮ろうかなということをやろうとしている」ということや「自分が意図したことをつかん

でいる」という様子は見られた。

単元終盤では、青色チームの一人の男子が「先生このICTって絶対使わないとだめですか。うちは共有化できてます。明らかになっていますから。」と理由を添え、「だから先生、ひたすら体を動かしながら、その繰り返しやっていいですか?」と教師に提案した。「最初はやっぱり物珍しいので、ビデオアプリやったときは撮りたい撮りたいって言っていた」が、「段々段々その中から、先生もう共有化できたので、使わなくてもいいですか」と子どもたちが申し出たことは、決してICTを使わなくてもよかったというものではなくて、ICTを使って共有化できたらこそその必要性がなくなったのであった。A教諭は「授業の中でも盛んにやっぱりその共有化したものを運動で試す」ようにしていた。このような「ICTの出番」は子どもたちの学びによって、「もしかしたら単元の中で、お役御免でない時もあるかもしれないし、反対にこれでもかという登場の仕方もある」ことを示唆していた。青色チームにとってのICTの出番は共有化されたことでお役御免となった。

こうした授業展開になったのは、「子どもたちがやろうとしている意図を教師が組み立てられる」授業を目指して、A教諭が次の二つの授業改善を図ったからであった。

まず、第1時の研究者の「もっとコートショートにしましょう」の提案を受けて、A教諭は第2時以降のコートサイズを修正した。修正前の子どもたちにとってのゲームは、縦長コートのため、「パスカットして速攻の場面」が多くなる「トランディションゲーム」であった。しかし、修正後は縦の長さを短くしたコートにしたため、「捕られたらすぐにダッシュして戻る」という動きが出現し、「速攻が減る」というゲーム様相へ変化した。子どもの動きが「ゴールエリアライン上にとりかく並んでゾーンで守るぞとでき始めた」ことで子どもの意識が「きちんと守る、きちんと攻める」ことになった。このことは授業者の意図したことであった。そして、「攻めと守りというところが、はっきり分かれたことが、撮影する側にもプレイヤーにもきちんとおさまった」のである。「コートサイズの工夫」はA教諭の授業改善における「今回の一番スタート」であった。

次に、ビデオアプリで「子どもたちが撮った映像をアップロードすること」が可能になったため、教師は「何を撮ろうとしているのか」という子どもたち目線で、何をしたいのかなという子どもたちがやろうとする意図をつかむことができたのであった。「子どもたちが考えていることについて、チームにとって必要な課題、それを解決するための方法を中心に、その文字で見取っていることと、子どもたちが実際の動きでやろうとすることを、アップロードされた動画からつかむ

ことができたこと」は、教師が「教えたことと、子どもたちがやりたいことが近づいた」ことになった。また、本授業では毎時、子どもたちの自己評価として形成的授業評価を実施した。その中で、「特に3ではなく1がついた子」に対して、「なんで1なのかな」と振り返る材料としてアップロードの動画を見ると、「なるほどな、だからこの子は止まっているんだ。だから楽しくないんだ」ということを振り返ることができた。さらに、A教諭が「実際の授業でみた」ことや「指導をしている時に見えなかったところを振り返る時」には、「チームがそれぞれやろうとすること」を理解することに役立った。そして、「次へ、子どもたちにどうフィードバックして授業を展開させていこうかなというところでは非常に有効」であった。A教諭は「単純に今まで二つの目で40人を把握することにははもともと限界があった」とこれまでの実践を振り返った。その中で、教師は「本気で子どもたちをこうしていききたいなと思った時に、じゃあ授業の中で動くのは制限がある。ならば授業以外のところで子どもたちのどう意図をつかんで、どうほめる材料を見付けていくのかということをするためには、ICTがあればできてしまう」という期待をもつことができた。つまり、「授業を改善していくっていうことを可能にしたのがICTを用いた授業」であったと考えていた。

(2) 「相互作用」での解釈の試み

「相互作用」では体育授業におけるICT利活用場面の思考と他者のコミュニケーションについて解釈を試みることができる。

A教諭は「プレイヤーの目線」にこだわった。ビデオアプリの撮影は安全面からコート外の撮影としたため、「プレイヤーの目線」は教師のウェアラブルカメラに委ねられたようにみえる。しかし、子どもたちによるビデオアプリの撮影は、「どこ」から撮るのか、「いつ」撮り始めるのかを子どもたちが意識することで、チームにとって必要な情報とは何かを考えることになったと考える。ポランニーは「私たちは、外部にある事物に意識を向けることによって自らの身体を自覚するのだ」という²⁶⁾。また、金子は「競技選手がトラックで走り、鉄棒で宙返りをし、ゴールめがけてシュートする運動感覚世界というものは、客観的な等質時空間のなかで、選手が位置変化をひき起こしているのでは決してない。選手たちは自らの実在運動の世界に住み込んで、その異質な時間・空間のなかに生きているのだ」という²⁷⁾。他者の運動をみてあたかも自分がやっているかのようにとらえることができることには、プレイヤーとしてゲームをすることと撮影者としてゲームをみることを往還する中でチームにとって必要な情報を志向して、探る学習経験が不可欠であったと考える。

こうした「子どもたちがやろうとしている意図を教師が組み立てられる」授業の実現は、A教諭の不断の授業改善を図ることで可能にしていると考えられる。第1時でのゲームの様子から第2時以降からのねらいに即したコートサイズの変更。アップデートされたビデオアプリの映像からの授業省察。特に、授業中には気付けなかった子どもたちの動きは「ほめる材料」となり、次時の授業で子どもたちに還元されていったと考える。さらに、ビデオアプリでチームの中で動きの共有化が進んだ青チームに対してA教諭は、ICTを使わないという子どもたちの申し出を受け入れ、運動で試すことをA教諭は奨励した。子どもの学びに応じたICTの利活用では、「ICTの出番」を見分けることも教師の役割であると考えられる。

このように、本授業のICT利活用場面において、「子どもの意図を教師が組み立てること」は子どもたちがやろうとしていること（子どもの意図）と、それ探り授業改善を図ること（教師の意図）に関心が内在している。つまり、「意図への関心」が解釈できる。

4. 結語

本研究では、体育授業におけるICT利活用場面について、ナラティブの視点による解釈を試みて、体育授業におけるICT利活用場面の意味を探る事例を提示することを目的とした。

状況という次元では、体育授業におけるICT利活用場面の特性についての解釈を試みた。本授業において「見えている生徒」と「見えてない生徒」の間には、ビデオアプリの映像により可視化された指示語があったと考える。その指示語の可視化がチームの中で「共有できる場面」となり、課題の設定やその解決への糸口になっていったといえる。この「指示語の可視化・共有化」は「問題の外在化」と解釈できると考えられた。

「連続性」という次元では、体育授業におけるICT利活用場面の時間軸についての解釈を試みた。授業の時間軸は体育授業での動きと同様に「過去」から「現在」、そして「未来」へと流れていく。しかし、ICT利活用による映像は、一過性で消えてなくなる動きを留め、何回も再生観察できる情報源となり、「現在」から「過去」への方向性を可能にしていると考えられる。A教諭にとってのICT利活用は「今さっきの自分を映し出すものに過ぎない」であり、「ありのまま」を対象にしたケーススタディーととらえていると考える。ICT利活用場面では、「ドミナント・ストーリー」から「オルタナティブ・ストーリー」への書き換えが解釈できると考える。

相互作用では、体育授業におけるICT利活用場面の思考と他者のコミュニケーションについての解釈を試みた。「子どもたちがやろうとしている意図を教師が

組み立てられる」という授業の実現は、A教諭の不断の授業改善を図ることで可能にしていると考え。ねらいに即したコートサイズの変更とアップデートされたビデオアプリの映像からの授業省察は子どもたちの動きを「ほめる材料」となり、次時の授業で子どもたちに還元されていったと考える。この「子どもの意図を教師が組み立てること」は「意図への関心」が解釈できると考えられた。

本研究で試みた解釈は、体育授業におけるICT利活用場面についての支配的な物語「ドミナント・ストーリー」についての代案「オルタナティブ・ストーリー」を示すことになると考える。その一方で、「オルタナティブ・ストーリー」が次の「ドミナント・ストーリー」になることと、未だ体育授業におけるICT利活用についての支配的な物語の渦中にも自覚しておきたい。いかに「ありのまま」としてとらえ続けることができるかが今後の課題である。

付記

本研究の一部は「体育授業を支援するICT機器の活用に関する研究及び支援ソフト開発」からの助成を受け実施したものである。

引用・参考文献

- 1) 二宮祐子「教育実践へのナラティブ・アプローチ：克蘭ディニンらの『ナラティブ探究』を手がかりとして」、東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科学校教育学研究論集第22号, 2010, pp. 37-52.
- 2) 伊佐野龍司・内田雄三・鈴木理「小学校体育授業における意味生成過程—セストボールを対象にして—」, 体育科教育学研究第27号第2巻, 2011, pp. 1-17.
- 3) 加納岳拓・岡野昇・伊藤暢浩「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」, 三重大学教育学部研究紀要, 自然科学・人文科学・社会科学・教育科学, 2014, pp. 223-231.
- 4) 加納岳拓「体育におけるエピソード記述の質的向上に関する事例的研究」三重大学教育学部研究紀要, 自然科学・人文科学・社会科学・教育科学, 2015, pp. 207-216.
- 5) 岡野昇・佐藤学「体育における『学びの共同体』の実践と探究」, 大修館書店, 2015
- 6) 石田智巳「体育実践にナラティブ・アプローチを読む」, 体育科教育第64巻第1号, 大修館書店, 2015, pp. 50-53.
- 7) 鈴木一成・中嶋悠貴「ナラティブの視点による小学校短距離走の授業実践—体育授業日誌と感想文を手がかりとして—」愛知教育大学教職キャリアセンター紀要第1号, 2016, pp. 109-116.
- 8) 原祐一「デジタルカメラを活用した評価システム『ティーチング・ポートフォリオ』」体育科教育第60号第5号, 大修館書店, 2012, pp. 22-25
- 9) 大槻朋広「iPadでマット運動の学習成果を高める」体育科教育第60号第5号, 大修館書店, 2012, pp. 26-29
- 10) 松本香奈「田視点映像教材の活用で広がる運動学習の可能性」体育科教育第60号第5号, 大修館書店, 2012, pp. 30-33
- 11) 松阪仁美「体育におけるICT活用に関する一考察—教職志望の学生を対象としたiPad3活用事例—」美作大学・美作大学短期大学部紀要第59号, 2014, pp. 97-104.
- 12) 文部科学省「ICTを活用した指導方法の開発」http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/04/11/1346505_04.pdf (Accessed September 22, 2016)
- 13) 三浦尚介・鈴木直樹・小林巖・奥住秀之・渡邊貴裕・今井茂樹・笠松具晃・濱田信哉・上野佳代・齋藤祐一・伊藤久美子・尾高邦生・亀田隼人・小泉浩一・中村昌宏・山内裕史・相場奨太・佐藤, 和紀「ICTを活用した体育の授業づくり」東京学芸大学附属学校研究紀要40号, 2013, pp. 11-29.
- 14) 野口裕二「ナラティブ・アプローチ」勁草書房, 2009, pp. 20-22.
- 15) ウヴェ・フリック「新版 質的研究入門」春秋社, 2011, pp. 215-227.
- 16) 前掲書15) pp. 216-217
- 17) 野口裕二「物語としてのケア—ナラティブ・アプローチの世界へ—」医学書院, 2002, pp. 148-152.
- 18) 岡花祈一郎・杉村伸一郎他「『エピソード記述』による保育実践の省察—保育の質を高めるための実践記録と保育カンファレンスの検討—」広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要第37号, 2009, pp. 229-237.
- 19) Clandinin, D.J. & F.M.Connelly, “Narrative Inquiry”, Experience and Stoy in Qualitative Research, SanFrancisco: Jossey-Bass Publishers, 2000
- 20) 前掲書1) p. 40
- 21) 朝岡正雄「デジタル教材の登場で問われる教師の力」体育科教育第60号第5号, 大修館書店, 2012, pp. 34-37
- 22) マイケル ホワイト・デビット エプストン「物語としての家族」金剛出版, 1992
- 23) 森岡正芳「臨床ナラティブアプローチ」ミネルヴァ書房, 2015, p. 253.
- 24) 前掲書14) pp. 13-14.
- 25) 前掲書14) p. 13
- 26) マイケル・ポランニー「暗黙知の次元」ちくま学芸文庫, 2003, p. 37.
- 27) 金子明友「わざの伝承」明和出版, 2002, p. 240.

(2016年9月23日受理)