

体育実践記録にナラティブ・アプローチを読み取る

—矢部英寿のバレーボール実践記録より—

石田 智巳ⁱ

本研究は、体育実践や体育実践記録のなかに内在するナラティブ・アプローチを見出そうとするものである。ナラティブ・アプローチは、教師がそれを意識して実践を行っているわけではなくとも、実践の中に存在し成果を上げていることがある。そこで本研究では、ナラティブ・アプローチのうち、「(問題の)外在化」, 「ドミナント・ストーリーとオールタナティブ・ストーリー」, 「語り直し」という方法を用いた実践のプロセスを、体育実践記録の中から見いだすことを目的とした。対象となる実践記録は、宮城県の公立中学校教師である矢部英寿氏によって書かれたバレーボールの実践記録である。分析した結論として、体育実践におけるナラティブ・アプローチの特徴として、排他的な競争観をもたらしやすい近代スポーツを教材とするからこそ、その価値を反転させ、協同の学びをつくる可能性があることを示した。そして、そのためには子どもたちがどんな支配的なナラティブに苦しんでいるのかを探ること、それに対して対抗的なナラティブを立ち上げる方法を探ることが重要であることを示した。

キーワード：体育授業, 実践記録, ナラティブ・アプローチ, 語り直し

1. ナラティブ・アプローチと教育研究

ナラティブ・アプローチは、多様な語りの場で用いられている方法を指している。野口(2009)によれば、「医療, 看護, 心理, 福祉などの臨床領域における新たな実践的方法として, 社会学や文化人類学における新しい研究方法として, また, 司法領域における紛争解決や企業経営・組織経営の新たな手法としても着目されている」(p.1)のである。そして、野口(2002)は、1980年代後半からとくに臨床分野がリードしてきたことを指摘し、「『ケア』や『援助』という行為において、『ナラティブ』がとても重要な役割を果たす」(p.2)と述べている。

心理学研究に目を向ければ、やまだ(2007)は、「質的研究への転回が、ナラティブ・ターンと呼ばれるように、ナラティブ研究は、質的研究の中核にあると考えられる」(p.1)と述べ、1990年頃からナラティブ・ターンが起こっていることを紹介している。

日本の教育研究においてナラティブを対象とする研究は、今世紀に入ってから散見されるようになってきた。これについて、庄井(2014)は、「ナラティブ・アプローチとは、人生の語りや物語(ナラティブ)を手がかりにして、人間の生存と発達に関する何らかの現象を分析することを目的とした方法論である」(p.114)と述べて、「①医療人類学, ②ナラティブ・セラピー, ③ナラティブ・プラクティス, ④ナラティブな探求, ⑤ナラティブ・ラーニングの研究」の5つの理論と研究事例に分けて紹介している

i 立命館大学産業社会学部教授

(pp.114-115)。

ナラティヴとは、「広義の言語によって語る行為と語られたもの」(やまだ, 2007, p.65)であり、「複数の出来事が時間軸上に並べられている」(野口, 2009, p.2) ことが最小限の要件だとされる。そして、語りはすべてナラティヴであるが、プロットが加わったものがストーリーである。この関係を野口(2009)は、「彼は駅に着いた」と「大学に向かった」という2つの文章を、「そして」でつなぐだけではなく、「しかし」でつなぐこともあり、そこに語り手が意味を持たせたストーリーとなっていると述べている (p.3)。

さらに重要なのは、ナラティヴ・アプローチでは、「変化プロセスに関心を持つこと」(やまだ, 2007, p.65)であり、はじめのナラティヴを語り直すところに積極的な意味が見いだせるのである。つまり、語り手が語ったナラティヴは、唯一の物語ではない。「今までドミナントであった物語にとらわれず、別の物語や別のヴァージョンで語り直すことによって、物語が変化するプロセスに関心を持つ」(やまだ, 2007, p.66) のである。その変化に必要なのは、聞き手というもう一人の存在であり、一般的に言えば、語り手と聞き手が共同で新たな物語を作り出していくのである。

物語は、「時間的にも空間的にも『今』『ここ』を越えるイメージをつくりだし、未来を変えていく力をもつ」(やまだ, 2007, p.66) のであり、ここに教育実践や教育学研究におけるナラティヴ・アプローチの重要性が見いだせるのである。

つまり、先の野口(2002, p.2)の指摘のように、ナラティヴ・アプローチが臨床分野において重要な役割を果たすというとき、教育実践においてもナラティヴ・アプローチは有効に作用すると思われる。

2. ナラティヴ・アプローチによる教育実践研究

このようなナラティヴ・アプローチによる教育実践研究として、中村(2011)と田中(2014)の研究

を取り上げておく。

中村(2011)は、前段で重要な指摘をしている。それは、「ナラティヴ・プラクティスとしてのベタゴジーが、教育を文化的・政治的ないとなみと見なすクリティカル・ベタゴジーの系譜に位置(づけ)られること」(中村, 2011, p.131)、そして、「共同探求的・意味生成的・文化再構成的にもう1つの文化実践のナラティヴを編み直すいとなみであること」(中村, 同上)の2点である。そのうえで、具体的な教育実践をとりあげ、ナラティヴの編み直しの特徴を明らかにしている。その際の方法として、担任が学級通信を書くことによって、「暮らしの中に埋もれ見えなくなっていた具体的な子どもの姿や教室の出来事が外在化され、教師と子どもと保護者がその出来事を並び見る関係が生まれる」(中村, 2011, p.128)という。また、この学級通信には保護者の見方も載るといふ。つまり、この学級通信を媒介にして、「教師と子どもと保護者が出来事をともに見つめ、それぞれの声を編みあわせるなかで、それまでの見方や語り方をシフトさせていく」(中村, 2011, p.128)のである。ここでは、教師が学級通信という仕掛けを使うことで、これまでの固定的な見方は違う見方を獲得していくことになる。

また、田中(2014)は、子どもに「ストーリーの学力」を育てることが課題だとし、そのために「個人のストーリーと社会的ストーリー」の葛藤に目を向け、「当事者が自己と世界のストーリーを生き、語り、語り直し、生き直す、『再ストーリー化 restorying』の過程を援助し、伴走する研究や実践が求められる」と述べている (p.160)。そして、ある実践家の実践記録をナラティヴ・アプローチとして読み解く。その方法として田中(2014)は、「自己の積極面に気づかせて自己のストーリーを肯定的なものに組み替えさせ、他の子どもにもその子の『すごいところ』を納得させる場を設定し、その子についての学級のストーリーを組み替える」(p.162)ように仕組んでいると述べている。

これらは、学級経営の手法として、子どもたちの

見方に迫っていく実践であり、それまでに支配的なナラティブの語り直しの契機を、教師が担っているといえる。なお、体育科教育において実践記録にナラティブ・アプローチを読み取ろうとした論文は、唯一、石田（2016）がある。しかしながら、研究方法などを明確にしていないという問題と、紙幅の都合で実践の概要を紹介しているのみという問題がある。

3. 研究の目的

そこで本研究では、田中（2014）を踏まえ、教育実践記録を対象として、教育実践記録に内在するナラティブ・アプローチを読み取る。つまり、最初のナラティブが、他者との共同で語り直されるプロセスをナラティブ・アプローチとして読み取る試みを行う。

中村（2011）と田中（2014）が取り上げた教育実践は、教科指導を含みつつも学級経営的な視点でのナラティブ・アプローチであったのに対して、本研究では保健体育という教科の学習におけるナラティブ・アプローチに視点を置く。その上で、体育の学習におけるナラティブ・アプローチの具体的なプロセスを明らかにし、ともすれば排他的な競争観が身につがちなスポーツの学習を、協同的な学びへと変えていく可能性に言及する。

本研究の目的は、したがって、保健体育の実践記録のなかに出てくる最初のナラティブがどのように語り直されるのかのプロセスを探ることにある。

4. 研究の方法

4-1. 対象とした実践記録について

ここでは、宮城県の公立中学校教師である矢部英寿氏の実践を取り上げる。矢部氏のこのバレーボールの実践は、矢部（2010a, 2010b, 2010c, 2011）と何度か書き直されている。最初の実践記録（矢部, 2010a）では、「中学生のバレーボール」というタイ

トルで、「スパイクとラリーの矛盾を問う」という副題がついていた。

なお、筆者と矢部氏は学校体育研究同志会という民間教育研究団体で、10年以上にわたり継続して体育授業に関する共同研究を続けている。その過程で、矢部氏の実践報告を聞いたり、公刊された実践記録を収集したりした。収集した実践記録の解釈は、筆者一名が行い、論文作成の段階で、解釈の妥当性について、実践者の矢部氏が「メンバー・チェック」（メリアム, 2004, p.298）を行った。その結果、二人の解釈に齟齬はなかったので妥当性は担保されたと考える。

4-2. 実践記録を分析すること

（教育）実践記録とは、「教師が『私』という一人称で語り、子どもたちが固有名で登場し、教室や学校で生じた出来事が物語の形で描出された教育の記録」（浅井, 2008, p.4）とされる。この書かれた記録もまた教師のナラティブととらえることができる。現象学的にいえば、実践記録は教室や学校で生じた出来事のうち教師によって知覚された内容に、さらに因果関係をつけて書かれたものである。それゆえに、集団検討にかけられて、実践記録もまた書き直される性格のものである。この集団検討の際に、意味づけられなかった出来事に意味付与がなされたり、違う意味が付与されることもある。その意味では、実践記録とその書き換えもまた、ナラティブとその語り直しと同じなのである。したがって、実践記録そのものが教師のナラティブであり、そのナラティブのなかに教師や子どものナラティブとその語り直しがあることになる。

なお、以下には、実践記録に書かれた話の筋を表すときには、「物語」を使用し、教師や子どもの語りを表すときには「ナラティブ」を使用し、両者を区別する。

4-3. 分析の方法

ここで実践記録を分析するために、以下の3つの

概念装置を用いることにする。1つ目は、中村(2011)も取り上げている「(問題の)外在化」(ホワイト, 2009)である。2つ目は、田中(2014)も取り上げている「ドミナント・ストーリーとオルタナティブ・ストーリー」(ホワイト, エプソン, 1992)という方法である。3つ目は、田中(2014)が「再ストーリー化」と呼んだ方法であるが、本研究では「語り直し」として論を展開していく。

1つ目の「(問題の)外在化」とは、問題は「自分の本質や性格か他者の本質や性格、ないし自らの人間関係の本質や性格についての『真実』を反映している」と考えるのではなく、「人を客体化する文化実践にさからって問題を客体化する実践を採用する」(ホワイト, 2009, p.13)ことである。つまり、何か問題が起こったときに、その人の人格とは切りはなして、問題を問題として解決しようとするのである。虫歯になって歯医者に行くときのことを考えるとわかりやすいだろう。歯医者が虫歯の治療の際に、私の歯磨きの仕方の悪さや、そういう磨き方をする私の性格を問題にし始めたら気分はよくない。それらとは切りはなして、虫歯を問題として治療する歯医者であれば、私は気分的には悪くない。これが「(問題の)外在化」である。

2つ目の「ドミナント・ストーリーとオルタナティブ・ストーリー」(ホワイト, エプソン, 1992)である。この二項対立は、前者の支配的なナラティブによって抑圧を感じることがあるならば、そのナラティブに対抗できるナラティブを立ちあげることである。たとえば、「子どもは学校へ行かなければならない」というのは疑いようのない命題であるようにみえる。しかし、いじめを受けている子どもにとっては、そのことでより抑圧が増すことになる。だとすれば、一時的にでも「必ずしも学校へ行く必要はない」というナラティブを、教師と親と子どもで立ちあげることで、「いま-ここ」での抑圧は解消する可能性を持つ。このドミナント・ストーリーを本研究では、「支配的なナラティブ」とし、オルタナティブ・ストーリーを「対抗的なナラティブ」として、論を展開していく¹⁾。

5. 実践の分析

5-1. 矢部実践の概要

実践の概要を最初の実践記録(矢部, 2010a)もとに紹介する²⁾。この実践記録(矢部, 2010a)は、「中学生のバレーボール」というタイトルで、「スパイクとラリーの矛盾を問う」という副題がついていた。この4ページの実践記録のプロットは以下の通りである。

1. Aの苦しみ, 2. バレーボールの学習, 3. スパイクを打つことは「自己中」?, 4. 「何か自己中?」発言を受けとめて, 5. 「きれいなラリー」の発見, 6. 「ラリー」か「スパイク」か, そして(7.) バレーの見方を変えたA, となっている。(7.)としたのは、この小見出しにだけは番号がふられていないからである。

この実践は、中学3年生のバレーボールの実践である³⁾。1. 2年生のときにも学習をしてきたが、3年生の課題は、「ラリーにつながる技術編」でカバーリングを、「確実にスパイクを打つ技術編」で攻守切替を、「スパイクをさせない技術編」でブロックを学ぶ。矢部氏が子どもたちに要求するのは、これら技術的な中味が「わかってできる」だけではなく、「『どのようなバレーボールを目指すのか』という目標探しとそれに伴う『ルール作り』」を行わせているところに特徴がある。そして、そのために、「毎時間のように作文を書き、作文はグループ内で交流し、グループノートは学級内で交流し、学級で学んだことは学年内で交流していた」ところにも特徴が認められる。

この「どのようなバレーを目指すのか」では、様々な意見が出てくるが、ある生徒が「スパイクがうまく決まるのがいい」と発言し、その後、「何か自己中?」とつぶやいた。矢部氏はこの発言とつぶやきを取り上げて、教室での議論の素材とした。議論がすすんでいくなかで、別の生徒が「きれいなラリー

ー」という言葉を出してくる。きれいなラリーとは何かを生徒に問うと、「練習したパターンがうまくできたラリー」「カバーをたくさんして続くラリー」という答えが返ってくる。逆に、汚いラリーは、「一発で返すラリー」「一定の人しかさわらないラリー」である。さらに、ラリーとスパイクを矛盾と見るのではなく、双方が高めあうために必要な、弁証法的な関係におかれるという見方もなされるようになってきた。また、「みんなで作るひとつのスパイク」という意見も出てきた。

矢部氏が綴った実践の概要は、以上である⁴⁾。

5-2. 「(問題の) 外在化」によるナラティブ・アプローチ

この実践は「(問題の) 外在化」というナラティブ・アプローチのプロセスをとっているので、このことをここで確認しておきたい。

この実践はバレーボールという教材や従来の指導法の批判的検討を通して、「いま-ここ」に生きる子どもたちが対抗できるオルタナティブとしての実践を作り出している。

矢部氏も所属する学校体育研究同志会では、かつて近代スポーツや現在の競技スポーツを批判的にとらえ、新たな文化創造(教材づくり)を志向する実践が目指されていた。たとえば『泣いたオモちゃん』の話(吉崎, 1960, 伊藤, 1984)がその典型である⁵⁾。9人制のバレーボールでは、苦手な子どもが後衛にまわされることが多いが、このときに生徒たちに「苦手なためにレシーブできなくてチームに迷惑をかける」というナラティブを内在化させることになる。しかし、伊藤(1984)は、それは子どものせいなのか、それとも9人制バレーボールのせいなのかと問う。そして、9人制バレーボールに内在する子どもたちに対する問題—例えば、ポジション固定—を問題とし、これを「外在化」する。そこから、当時は競技スポーツ(競技の形式、ルール)の側に問題があるとして、新たな教材づくり=オルタナティブな文化創造が目指された⁶⁾。

しかし、矢部氏は、教師が教材づくりを行うだけではなく、子どもたちとともに創っていくことを志向する。矢部氏はある研究会で次のように発言した⁷⁾。

「グループ活動がぐちゃぐちゃになると、教師はじぶんのせいと思い、子どもも教師のせいと思ってしまう。しかし、そうじゃなくてスポーツの側のせいにしてしまえば気も楽になる。このときに、『じゃあどうしたいのか』と子どもに問い、一緒に考えていくことが大切ではないか」。

問題を教師に内在化させれば、「教師の仕組み方が下手だからグループ活動がぐちゃぐちゃになる」という支配的なナラティブが教室に蔓延することになりかねない。また、苦手な生徒に問題を内在化することも起こりうる。しかし、教師や苦手な生徒が悪いわけではなく、スポーツの側が協同の学びを成り立たせるのが難しい側面を持っていると、「問題を外在化」し、対抗的なナラティブを立ち上げることで、教師も生徒も「ともに意味を問い直す」⁸⁾ことで、抑圧から解放される可能性を持つのである。それが、このバレーボールの実践にも現れているのである。

5-3. 矢部実践にみられる先行するナラティブ

この実践にはどんな先行する支配的なナラティブがあり、それがどのように対抗的なナラティブへと語り直されたのだろうか。石田(2016)によれば、「Aと、生徒と、教師の」ナラティブが語り直されたという。しかしながら、この語り直しにかかわる「内在化と外在化」「支配的なナラティブ」「対抗的なナラティブ」などのナラティブ・アプローチの概念装置を用いていない。そこで、ここからはこれらの概念装置を用いて、少し丁寧にこの3つの語り直しの関係をみてみたい。まずは語り直される前の支配的なナラティブ、あるいは先行するナラティブについて確認していく。

最初は、1.と(7.)に登場するAという生徒の最初のナラティブである。Aは「仲間思いを見込まれ

て中学2年生の夏にバレーボール部のキャプテンにも推された。中略。仲間と顧問との間に入れ率先して練習に励んだが思うように上達しない。チームも思うように勝てない。顧問はキャプテンの責任を問う。3年生になって新入部員が入る頃Aは練習中に過呼吸を繰り返すようになった。満足に練習することができず、6月の中体連前に退部することとなった」(矢部, 2010a, p.8)。そして、バレーボールの授業では、保健室で休んだり、教室での授業の時は「机で両のこぶしを握りしめて震えながら泣き始めた」(矢部, 2010a, p.8)。

つまり、Aの場合、競技バレーの経験から、「キャプテンはうまくなければならぬ、チームを強くしなければならぬ、勝たねばならぬ」(石田, 2016, p.52)という競技のバレーボールに内在化している支配的なナラティブに苦しんでいたのである。

次にその他の生徒たちの先行するナラティブについてである。実は、A以外の生徒たちのなかにも、スポーツにおける勝ち残り競争にさらされている場合もあったらうし、矢部(2011)が指摘するように、すべての生徒が「受験という制度」(p.39)において能力競争に晒されて、一人で頑張ることが求められているのであった。だからこそ、生徒たちが目指すバレーを作り上げることを通して、目の前の生きづらさ⁹⁾を解消する必要があったと考えられる¹⁰⁾¹¹⁾。

その生徒たちの授業前のバレーボールに対するナラティブについて確認しておく。生徒たちは、もとも1年生のときから矢部氏のもとでバレーボールの授業を受けていた。その意味では「目指すバレーボール」に関わって3年生のこの実践に先立つナラティブと、語り直されたナラティブとがあることになる。矢部氏は言う。

「バレーボールのおもしろさの中核は、得点につながるスパイクなのか、それともゲームの過程であるラリーなのか。実は子どもたちの1年生からの議論は、この問題に揺れ、動いてきたものだ」(矢部, 2010a, p.9)。

生徒のなかには、1年、2年と矢部氏のもとでバレーの授業を受けるなかで「ラリーを続けたい」と思う者もいたが、少ないながらも「スパイクを決めたい」という者もいた。そのため、生徒みんなが同じようなバレーボールに対するナラティブを共有していたわけではないといえる。

最後に、矢部氏の先行するナラティブである。これを考えるときに、「何か自己中？」というつぶやきを巡って、教室での議論が書かれた部分に、矢部氏自身のバレーボール指導に対する思いが書かれているので確認しておくことにする。矢部氏は言う。

「(バレーボールは)歴史的にみればラリーから始まっている。しかし、勝負がかかってきて、スパイクが登場する。それからは、スパイクの技術とラリーの技術がせめぎ合い、スパイクの技術が優勢になりすぎると、ラリーが続くようなルールに改正されていく。歴史的にもそうだし、体育の技術指導研究でも、スパイク中心の系統でいくのかラリー中心の系統でいくのか議論が分かれる。私はラリー中心の系統だと考えて授業をしてきた」(矢部, 2010a, p.9)。

しかしながら、この引用は、次のように続く。「そこではいつもスパイクを決めたいという声の一部ではあるが生徒からあがり、その声にどう対応しようかと考えてきた」(矢部, 2010a, p.9)。

矢部氏自身は、ラリー中心の系統だと考えて授業をしてきたと述べているのだが、一方で生徒のスパイクを決めたいという声にも対応しなければならないと、自分自身の中に葛藤を抱えたままでいた。この葛藤をかかえながらもラリー中心の「協同」で「やさしい」バレーボールという指導観こそが、矢部氏の先行するナラティブであった。では、スパイクについて矢部氏はどう考えていたのだろうか。実は、練習ではスパイクの技術練習も組み込まれていたのである。とはいえ、ラリーを中心とする系統のため、「ねらって打つ、ゆるスパイク」(黒川, 2011, p.45)が取り入れられていた。逆に、強いスパイクを決めることは「個人的」で「やさしくない」ともとらえられていた。つまり、サブタイトル矢部

(2010a)にあるように、スパイクとラリーは矛盾関係にあったのである。

5-4. 最初のナラティブの語り直し

—対抗的なナラティブの立ち上げ

まずは、Aの語り直しについて。クラスの生徒たちはこのAが競技バレーで苦しんでいることを知っており、彼女をやさしく囲み慰めている。しかし、矢部氏は「寄り添ったり支えるだけでいいのか」（矢部, 2010a, p.8）と問う。

そして、矢部氏は次のように述べる。

「バレーボールの授業は、自分たちの願いや思いは何でその願いや思いをどうやって技術やルールに織り込んでいくかを追求する授業だ。Aの苦しさに皆が共感するところがあるのならばバレーボールの授業でこそ、皆の願いや思いとともに、自分たちのバレーボールとして表現していかなければならないのではないか」¹²⁾（矢部, 2010a, p.8）。

このように、Aにとっての競技バレーボールに内在化するナラティブに対して立ち上げるべき対抗的なナラティブは、まさに、「目指すバレーボール」の実現によって成し遂げられると考えられていた。

次に、生徒たちの「目指すバレーボール」の実現とナラティブの語り直しについてであるが、ナラティブ・アプローチには語り手と聞き手が必要なように、ここには矢部氏の最初のナラティブとその語り直しが関わっている。

矢部氏は、自身のラリー中心の指導というナラティブを、「協同」「やさしい」といういい意味でのクラスの支配的なナラティブとしたいという願いをもっていた。それは、矢部氏の次の発言にも認められる。

「1年生の時こそスパイク打ちたい、サーブ打ちたい、と直情的に主張していた彼らだが、2年生になった頃から、ラリーを楽しもうとしてきていた。（中略）直情的な発達段階を抜けた2年生では、確実に入るやさしいサービスからゲームがスタートするようになっていた」（矢部, 2010a, p.9）。

しかし、生徒の「スパイクが決まるのがいい」発言と「何か自己中？」というつぶやきは、その支配的なナラティブに対しての対抗的なナラティブの立ち上げのささやかな企てだったともいえる。それは、彼らは授業で行うバレー以外にも、「テレビのバレーボール」（矢部, 2011, p.31）のスパイクの応酬を見ていることや、先述の通り、3年生の2月という受験シーズンであったこと、さらにはそれらを含みつつ、受験などの競争に晒されている「生きづらさ」からの抵抗でもあったと考えられる。

そのため、この対抗的なナラティブといえる生徒の発言とつぶやきを、矢部氏は正面から受け止め、この発言とつぶやきを巡って生徒たちが議論を展開したことになる。そして、結果的には、ラリーとスパイクを統合した形で「きれいなラリー」「みんなで作るひとつのスパイク」というナラティブの語り直しが起こったことになる。

バレーボールは、矢部氏にとっては、先にも紹介したように、「スパイクとラリーの矛盾」（矢部, 2010a, p.8）関係で成り立っているのであった。しかし、先の発言にあるように、この矛盾をどう止揚するのかに悩んでいた。それが、結果的に「スパイクが決まるのがいい」発言と「何か自己中？」というつぶやきは、この矛盾をどう止揚するのかを問い直す契機になった。それは、矢部氏自身が自分のバレーボールの指導観を問い直さざるを得なかったからに他ならない。

では、矢部氏のバレーボールの指導観はどのようにして変わったのか。これも実践記録に手がかりを求めると、生徒たちの議論をまとめる形で、以下のような発言が出てくる。

「ラリーかスパイクかという議論は、バレーボールの歴史の中でも問題にされてきたことであるが、どちらに重点を置くのかという議論ではなく、ラリーそのものの質を追求しようとする発想だ。（中略）スパイクはラリーの質を高め、ラリーがスパイクの技術を高めるという関係にあるのだ」（矢部, 2010a, p.10）。

矛盾と捉えられていたスパイクとラリーの両者は、それぞれが高めあうという弁証法的な関係に置き直され、語り直されている。そして、目指すバレーボールは、「ラリーも、スパイクも」含んだものになった。

以上のように、生徒たち自身に「どんなバレーを目指すのか」という問いを突きつけて、クラスでの議論を経て、「きれいなラリー」「みんなでつくるひとつのスパイク」という生徒たちの対抗的なナラティブの立ち上げ（語り直し）に導かれるように、矢部氏自身のナラティブが語り直されたといえる。

なお、この実践は結果的にバレーボールで傷つき、苦しんでいたAのナラティブも語り直されることになる。実践記録の最後には、Aの作文が紹介される。

「前みたいにバレーボールというスポーツを心の底から好きになりました」「部活をしていた頃の自分に勝ったな！って思いました」（矢部, 2010a, p.11）

以上分析してきたように、中村（2011）や田中（2014）などの先行研究におけるナラティブの語り直しは、教師が児童や生徒たちを導く役割を果たしていたが、この実践では、むしろ生徒たちのナラティブの語り直しが、教師のナラティブの語り直しをもたらしたとと言えるのである。そこで重要な契機となったのは、一般的な教師が計画し教材を用意するというバレーボール指導の難しさを問題として「外在化」し、その問題を解決するために、目指すバレーボールを生徒自身に議論させ作り上げていくというプロセスを経ていることである。そして、授業の後に、必ず生徒たちは授業の振り返りを書き、彼らのバレーボールに対する考え方やその変化を交流させることによって、彼らのナラティブが変化している（変化しない場合も当然ある）ことである。

6. 結論

本研究では、矢部英寿氏のバレーボールの実践記録をもとに、体育授業にナラティブ・アプローチを

読み取り、そのプロセスをとりだしてみた。以下に、このナラティブ・アプローチのプロセスを要約する。

まず、競技バレーボールで傷つき、苦しむAの姿が描かれ、それとその他の生徒たちも同じように生きづらさに晒されていることが語られる。それに対して、矢部氏は「いま-ここ」でみんなの願いや思いの詰まったバレーボールとは何かを語らせ、それを形にさせる。そのバレーボールの実現は、生きづらさのオールタナティブとしてAを含めた生徒たちを癒す可能性を持つものであった。しかし、矢部氏の「ラリーか、スパイクか」というバレーボールの見方によって、一部の生徒に不自由な思いをさせていたことが、ある生徒の発言とつぶやきで明らかになる。そこで、この問題を議論させることで、「ラリーとスパイク」は、矛盾関係ではなく、ともに高めあう弁証法的な関係に置き直され、語り直される。ここにおいて、生徒のバレーボールが、みんなで高めあう「やさしい」「協同的」なものとなり、競技のバレーボールのオールタナティブとなった。それにより、Aを含めた生徒のナラティブも変わったのである。そして、そのことによって矢部氏自身のバレーボール指導に関わるナラティブが語り直されたのである。

ここでは、バレーボールが学習指導要領に示されているから当たり前のように学ぶのではなく、むしろ、バレーボール学習のそもそもの困難さが問題として語られている。そして、「(問題の) 外在化」が行われ、協同で「目指すバレーを創る」という課題設定がなされることで、「支配的なナラティブとそれに対抗するナラティブ」, 「語り直し」というナラティブ・アプローチが有効に機能したのである。

また、この実践における「(問題の) 外在化」は、体育授業で近代スポーツを教材化するときの重要な視点となると思われる。体育教材の中心であるスポーツは、それを楽しむという支配的なナラティブが、苦手な子どもにとっては苦痛となったり、得意な子どもにとっては、苦手な子どもと一緒にやることで苦痛となったりすることがある。というのも、近代

スポーツ，とりわけ競技スポーツは，やりたい人が集まって，その中でも上手な人が選手として競争することに賛同した人たちが行うというナラティブが内在化されているからである。

しかし，体育授業でスポーツを行う場合，必ずしもこのことに同意した人たちが行うわけではない。むしろ，過去の経験や性格などから，スポーツや体育が嫌いという子どももいて，そのなかで行われるのである。つまり，競技と授業では同じスポーツを行うのではあっても，前提が違うのである。そのため，競技スポーツを教材化することが求められるのである。ところが，どのように教材化したとしても，教師が教材を作って子どもに提示すると考える以上，教師と子どものその教材の見方にズレがある場合には，子どもたちの不満は解消するわけではない。むしろ支配的なナラティブを強化してしまうことになりかねない。その意味で，矢部実践のように，「みんなにとってよいものを，みんなで探求する」，つまり，問題の外在化を行い，対抗のナラティブを立ちあげることが，うまくなることの先に据えられ，実践の目的となることに意味がある。これは，まさに近代スポーツを素材とするがゆえに可能になるという意味では，近代スポーツを中心的な内容に持つ体育授業の可能性でもあり，これからの体育実践の中心的な主題となり得るのである。

注

- 1) 「ドミナント・ストーリーとオールタナティブ・ストーリー」のほかにも、「大きな物語と小さな物語」（野口，2009，pp.11-12；リオータル，1986），「マスター・ナラティブとカウンター・ナラティブ」（庄井，2014，p.115）という二項対立のさせ方もある。「大きな物語と小さな物語」とは，本来リオータル（1986）が用いた言い方である。リオータル（1986）は，解放，富の発展，正義，真理など，「自らの正当化のためにそうした物語に準拠する科学を，われわれは〈モダン〉と呼ぶ」（p.8）と述べ，モダンが依拠してきた物語は終焉し，ポストモダンが登場すると述べている。したがって，基本的にはモダンとポストモダンに関わる2つの物語のせめぎ合いを表している。それが，ナラティブ・アプローチでは，ドミナント・ストーリーとオールタナティブ・ストーリーと同じような二項対立として用いられている。そして，これらの違いとしては，「大きな物語と小さな物語」はその位置関係が変わらないのに対して，もともとオールタナティブ・ストーリーであったものが，時間とともにドミナント・ストーリーにもなり得るということである（野口，2009，pp.11-14）。また，マスター・ナラティブとカウンター・ナラティブについては，もともとフレイレの批判教育学を源流とし，「社会的少数者が馴化されている支配的な物語（マスター・ナラティブ）に対抗しうるもう1つの物語（カウンター・ナラティブ）を，そこに生きる人々との対話を通して生成していく実践」（庄井，2014，p.115）であるとされる。本研究ではそれらを含みつつも，「支配的なナラティブと対抗的なナラティブ」という語を用いている。
- 2) この実践記録は，森（2011），黒川（2011），久保（2011），石田（2016）が批評を行っているという意味でも特徴がある。森（2011）は，「求められる体育実践」について書くなかで，矢部氏の子どもの生きづらさから出発するというスタイル，確かな教材研究，そして生きづらさを反転させる仕掛けについて述べている。久保（2011）は，矢部氏自身の教師としての歩み，そして，矢部氏が所属する学校体育研究同志会の宮城支部の研究課題，中学校でのバレーボール研究の課題を紹介しながら，この実践の位置づけを示している。また，黒川（2011）は，矢部実践を含めた体育同志会宮城支部のバレーボールプロジェクトの研究の問題意識と到達点について紹介している。森（2011）の批評が，ナラティブ・アプローチ的な批評に近いと言えるが，いずれの批評もこの実践をナラティブ・アプローチという観点からは読んでいない。唯一，石田（2016）が，ナラティブ・アプローチの観点で矢部氏の実践記録を読んでいるが，文中で指摘しているように，研究方法を明確にしておらず，概念規定も曖昧になされているという問題がある。
- 3) この1，2年生での学習した内容やその時の様

子については、矢部 (2010b, 2011) において語られているので参照されたい。なお、本稿で検討するナラティヴ・アプローチのプロセスに対応する実践の記録は、矢部 (2010a, 2010b, 2010c, 2011) のすべての記録で重複して記述されているので、この矢部 (2010a) を検討の対象とする。

- 4) 矢部氏が書き直した実践記録 (矢部, 2010b, 2011) は、紙幅に余裕があることもあり、目指すバレーボールを創りあげたことにより、「受験にも勝てる」という議論にまで発展している。非常に興味深いのであるが、この議論は、本稿で検討するスポーツ教材を巡るナラティヴ・アプローチのプロセスとは異なり、子どもの生活指導の課題をめぐるナラティヴ・アプローチのプロセスと思われる。紙幅の関係から、この部分に関しては本稿では取り上げず、今後の検討課題とする。
- 5) 「『泣いたオモちゃん』の話」の原形は、吉崎 (1960) に書かれているが、その後、本人が当時を回想するように書いた文章 (伊藤, 1984) に詳しく書かれている。なお、吉崎と伊藤は同一人物である。
- 6) 学校体育研究同志会では、1960年に中間項という考え方をもって、子どもの喜びを高める運動技術の系統の解明へと向かう。しかし、当初は、時代制約性もあり、運動技術の客観的な構造の把握を抜きにして、子どもの喜びを基準として技術指導を考えていた。そのため、ドリブルなしのバスケットボールである「ラグバス」や手を使ってもいいサッカーである「ハンカー」などの教材づくりをもって、新しい文化創造と呼んでいた。それに対して、たとえば会外の川合章 (1962, 1975, p.179) から「子どもの運動への喜びを高めることと、運動文化の本質とを単純に直接的に結びつけようとしているかに見える」と批判を受け、その後のスポーツの技術構造の解明へと向かう契機となった。このあたりの議論は、平田 (2004, pp.112-127) に詳しいので、参照されたい。
- 7) 2014年12月26日～28日に行われた第149回学校体育研究同志会全国大会 (豊橋市) での発言である。
- 8) 学校体育研究同志会 (2003) では、3つの実践課題として、「ともにうまくなる」「ともに楽しみ競い合う」「ともに意味を問い直す」ことを掲げ、これらを「3ともモデル」と呼んでいる。「ともにうまくなる」は技術的領域であり、「ともに楽しみ競い合う」は組織的領域である。そして、「ともに意味を問い直す」とは、丸山 (2012) によれば、「学びの対象であるスポーツという文化-自己-他者の3つの次元の関係の意味を学びの主体である子どもたちが反省的交流を通して問い直すことが課題」(p.214) となる。矢部実践もまた、「ともにうまくなる」「ともに楽しみ競い合う」ために、バレーボール観や学習観がともに問い直されるという関係に置かれている。
- 9) 「生きづらさ」については、矢部 (2010b) のタイトルが、『『生きづらさ』を『夢や希望』に、『夢や希望』を『技術・ルール・制度』に』となっており、さらに矢部 (2011) では、「生きづらさからの人間性の回復」という見出しや文章がある。そして、中3の子どもたちの生きづらさについては、「自分たちが何かと戦っているという自覚に達し、それは漫然とであるけれども、制度としての受験であったり、いじめであったり、勝利至上のバレーボールと戦っているということが見えてくる」(矢部, 2011, p.39) と述べ、常に何かと戦っていないといけない緊張状態を指して「生きづらさ」としている。
- 10) ナラティヴ・アプローチの代表的な理論家であるホワイト (2009) は、自らの着想についてフーコーの権力論から示唆を得ていると述べている (p.89, p.224)。フーコー (1984) は、権力に対する闘いが「直接的な」、「いま-ここ」での闘いであることの理由として、「彼らは『本当の敵』を探しださずに、『当面の敵』を求める。また、彼らは、自分たちの問題が将来のある時点で解決されること (つまり解放、革命、階級闘争の終焉) を期待しているのでもない」(p.238) と述べる。矢部氏の実践も、生徒たちの「いま-ここ」での解決が目指されているのであって、一気にバレーボール界や新自由主義的な社会を変えようとするのではない。
- 11) オールタナティヴ・ストーリーは、ドミナント・ストーリーによって硬直化や閉塞感、抑圧が感じられるときに、そこから解放されるために立

ちあげられるわけである。したがって、ドミナント・ストーリーがいつでも悪だというわけではない。

- 12) この部分は、実践記録の冒頭に来てはいるが、実践記録をまとめる中で、つまり実践の後で出てきたものと読む方が適当だと思われる。つまり、物語をまとめていくときに中心となったナラティブがこの引用であり、実践前にはまだ混沌としていたのが、実践が終わって整理する中でこの実践に対する信念ができたということである。

引用・参考文献

- 浅井幸子 (2008) 『教師の語りと新教育 「児童の村」の1920年代』, 東大出版
- ミシェル・フーコー, 渥海和久訳 (1984) 「主体と権力」, 『思想』, 4月号, No.718, pp.235-249
- 学校体育研究同志会教育課程自主編成プロジェクト編 (2003) 『教師と子どもが創る体育・健康教育の教育課程試案1』, 創文企画, p.187
- 平田和孝 (2004) 「系統性研究の原点とその意義」, 学校体育研究同志会編『体育実践とヒューマニズム』, 創文企画, pp.112-127
- 石田智巳 (2016) 「体育実践にナラティブ・アプローチを読む」『体育科教育』, 64巻1号, pp.50-53
- 伊藤高弘 (1984) 「『泣いたオモちゃん』の話」, 『たのしい体育・スポーツ』11号, pp.35-38
- 川合章 (1962) 「『運動文化』論の発展のために—その理論上の問題点—」, 『生活教育』14巻3号, なお引用は、城丸章夫他編 (1975) 『戦後民主体育の展開 理論編』, 新評論, pp.178-185によった。
- 久保健 (2011) 「『文化』と『子ども (生活)』を往還する体育実践をめざして」『たのしい体育・スポーツ』No.236, pp.46-53
- 黒川哲也 (2011) 「バレーボールプロジェクトにおける教材研究の視点と方法」, 『たのしい体育・スポーツ』No.236, pp.40-45
- ジャン＝フランソワ・リオタール, 小林康夫訳 (1986) 『ポストモダンの条件 知・社会・言語ゲーム』, 水声社
- 丸山真司 (2012) 「運動文化論を基盤にした体育」, 学校体育研究同志会編『水泳の授業』(新学校体育叢書), 創文企画, pp.207-222
- メリアム, 堀薫夫他訳 (2004) 『質的調査入門: 教育における調査法とケース・スタディ』, ミネルヴァ書房
- 森敏生 (2011) 「いま, どのような教育実践が求められているのか」, 『たのしい体育・スポーツ』No.236, pp.8-13
- 中村麻由子 (2011) 「ナラティブ・プラクシスとしてのペタゴジー: ナラティブを媒介にした教育文化の編み直し」, 埼玉大学教育学部学校教育臨床講座『埼玉大学教育臨床研究』5, pp.124-132
- 野口裕二編 (2009) 『ナラティブ・アプローチ』, 勁草書房
- 庄井良信 (2014) 「ナラティブ・アプローチ」, 日本教育方法学会編『教育方法学研究ハンドブック』, 学文社, pp.114-117
- 田中昌弥 (2014) 「自己と世界を再構成する『ストーリーの学力』」, 教育科学研究会編『戦後日本の教育と教育学』, かもがわ出版所収, pp.150-171
- White, M. & Epston, D. (1990) Narrative means to therapeutic ends. Norton. (マイケル・ホホワイト, デイヴィッド・エプストン, 小森康永訳 (1992) 『物語としての家族』, 金剛出版)
- White, M. (2007) Maps of narrative practice. W. W. Norton. (マイケル・ホホワイト, 小森康永・奥野光訳 (2009) 『ナラティブ実践地図』, 金剛出版)
- 矢部英寿 (2010a) 「中学生のバレーボールスバイクとバレーの矛盾を問う」, 『たのしい体育・スポーツ』No.236, pp.8-11
- 矢部英寿 (2010b) 「『生きづらさ』を『夢や希望』に, 『夢や希望』を『技術・ルール・制度』に」, 『運動文化研究』Vol.27, pp.60-69
- 矢部英寿 (2010c) 「総合的な内容を持つ教材とその実践」, 『体育科教育』58巻10号, pp.26-29
- 矢部英寿 (2011) 「中学生と創るバレーボール」, 『たのしい体育・スポーツ』No.253, pp.30-39
- やまだようこ編著 (2007) 「ナラティブ研究」, 『質的心理学の方法』, 新曜社, pp.54-71
- 吉崎高弘 (1960) 「実践記録をなぜ書くか」『体育の科学』, 10巻8号, pp.425-426

A Study to Establish the Narrative Approaches in the Practice of
Physical Education Classes :
From the Practice Records of Volleyball
by Hidetoshi Yabe

ISHIDA Tomomiⁱ

Abstract : This study attempts to establish narrative approaches from the practice record of physical education itself as well as from within the educational practice records relating thereto. The narrative approach is a relatively new method that exists within teaching practice and delivers results, whether or not the teacher is aware of this in practice. The current study aims to establish the processes of practice that specifically use narrative approach methods such as *externalization (of problems)*, *dominant story and alternative story*, and *restorying*, from within the records of physical education teaching practice. The practice record was written by a physical education teacher who works at public junior high school in Miyagi prefecture. It identifies, as a characteristic of the narrative approach in the practice of physical education, the use of modern sports as teaching techniques; these are prone to engendering exclusionary competitiveness. Precisely for this reason, the narrative approach in the practice of physical education teaching has the potential to turn this factor around and create collaborative learning. And finally, it is shown that it is essential to explore what kind of dominant narrative students suffer from, and how to set up an alternative story against it.

Keywords : physical education, practice record, narrative approach, restorying

i Professor, Faculty of Social Sciences, Ritsumeikan University