

体育の学習集団研究の方法論としての活動理論

加登本 仁

(2011年10月6日受理)

Activity Theory as a Methodology of the Study of Learning Group on the Physical Education

Hitoshi Kadomoto

Abstract: The purpose of this paper was to consider new methodology for the study of learning group on the physical education according to the activity theory. In this paper, I mainly examined three theoretical frameworks. Those were the “sociocultural approach” of J. V. Wertsch, the “discourse analysis” of Y. Shoy, and the “activity system” of Y. Engeström. First, the necessity to pay attention to the sense of speech was suggested by the theoretical framework of the “sociocultural approach” of J. V. Wertsch. Secondly, the theoretical framework of the “dual mediated action” and the methodology of the “discourse analysis” of Y. Shoy suggested the possibility that we could consider the sociocultural context in the class, and that the learning activity could be interpreted as the interchange of cognition and communication. Thirdly, the methodology of the “activity system” of Y. Engeström suggested that not only the learning activity about cognition and communication could be interpreted as the “activity system” including the elements of “subject”, “tools”, “object”, “rules”, “community”, and “division of labor”, but also, teachers’ educational activities could be developed according to the procedure which included the analysis of the “internal contradiction” and the design of a new activity system.

Key words: activity theory, the learning group, physical education class, research methodology

キーワード：活動理論, 学習集団, 体育授業, 研究方法論

1. はじめに

体育授業において、子ども同士の人間関係が学習成果に大きく影響を与えることは、これまでも指摘されてきた。例えば高旗（1976, pp.8-10）は、授業過程における「課題領域」と「社会・情緒的領域」の存在を示し、「社会・情緒的領域」に含まれる「集団風土」が、個人レベルの「意欲」に影響を及ぼし、「課題領域」としての個人の「認識」にも影響を及ぼすと述べてい

る。また、高橋（1994, p.20）は、子どもたちの「情緒的解放や学習集団の肯定的関わり」といった条件を「授業の雰囲気」と規定し、この「授業の雰囲気」と学習成果との関連については、平野ほか（1997）や米村ほか（2004）によって、「授業の雰囲気」が学習成果に重要な影響を与えることが明らかにされている。

このように、体育授業における子ども同士の人間関係が、授業で高い学習成果をあげるための条件として重要であることは実証的に明らかにされてきた。さらにいえば、体育授業で人間関係を問題にする場合には、学習を通して子ども同士の肯定的な人間関係をつくり出していき、言いかえれば集団として育てていくといった固有の意義も認められる。この点がまさに、「主として知識、認識、技能の計画的習得を目的とした陶

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：木原成一郎（主任指導教員）、松田泰定、松尾千秋

治過程と、主として感情、意志、態度の積極化や主体化を目的とした訓育過程とを、どう結合するか(吉本, 1966, p.239) という、学習集団研究の中心的課題なのである。

体育授業における人間関係の問題は、1953年告示の小学校学習指導要領で体育科の目標に「身体活動を通して民主的生活態度を育てる」(文部省, 1953, p.5) ことが明記されて以降、人々の関心を引いてきた。当時の、いわゆるB型学習では、集団スポーツを教材として、異質グループによる問題解決学習によって、民主的態度の目標に迫ることができると考えられていた。ドッジボールやポートボールを教材とした鳥津小の実践によれば、教師が分けた「第一次」グループ、また子ども同士につくらせた「第二次」グループにおいては「嘲笑・叱咤・怒声のみえ」、その後リーダーの互選によって分けられた「第三のグループ」に発展すると「それが賞賛・激励・反省・同情・評価という要素に移行する」(京都府竹野郡鳥津小学校, 1955, p.36) といった成果が報告されている。しかし、この報告では、集団スポーツを教材とした授業を通して集団が肯定的に変化した様子が報告されているが、どのような要因で集団が高まっていったかについては明らかにされておらず、ともすれば集団スポーツを行うことが、そのまま民主的態度の育成につながるという楽観的な理解を生みかねないという課題が指摘できる。また近年、集団スポーツを教材として扱うことに関して、「その中で人間が創られるとしても、それはいったいどのような人間なのか。それは人格的に優れた人間などではなく、むしろ利己的で反社会的な人間なのではないか」(友添, 2009, まえがき) といった指摘もある。実際に、鳥津小の実践においても、「能力の劣っている子どもを嫌悪し疎外しようとするいわゆる排撃作用が起きていた。野卑な言葉嘲笑叱咤という感情的な言葉を使用しているのが目立った」(京都府竹野郡鳥津小学校, 1955, p.35) という報告がある。このように、本来、「優勝劣敗主義と弱肉強食に立ったゼロサムゲームを文化的特性とした」(友添, 2009, まえがき) 集団スポーツを教材として扱う場合、教師の意図的な働きかけがなければ、集団は肯定的に変化するどころか、学習疎外の温床になる可能性もある。集団スポーツを教材として、いかに子どもたちを競争的なスポーツ集団から協同的な学習集団へと組織できるかは、体育における学習集団研究の一つの課題であるといえる。

わが国の体育科において、学習集団の形成を目指した実践的研究はこれまでも行われてきた。友添ほか(1995, pp.35-47) はバスケットボールの授業に「ラ

ボラトリーメソッド」を導入した実践によって、学級全員の凝集性が高まり、授業の雰囲気が肯定的に変化し、さらには技能の高まりや技術認識の深まりがみられたことを明らかにした。このアプローチは、授業中の子どもの「社会的行動」を対象化し、子ども自身にふり返らせることによって、コミュニケーション・スキルの向上を目指した方法であった。こうしたアプローチによって授業の「基礎的条件」を整えることは、学習成果をあげる重要な要因であると考えられる。

一方、出原(2004, p.97) は、自身の1970年代の実践を批判的にふり返り、「励まし合いや高め合いなどの生活指導的発想によるものから脱却し、教え合い、学び合いの集団=学習集団としてこれを構想し、実践しはじめるように変わっていく」と、独自の学習集団論を展開している。出原のアプローチは、「教科固有の認識方法としての技術認識を中核に据えた学習集団形成」(出原, 1986, p.84) というものである。つまり、一般的な意味での民主的な人間関係の育成を求めるアプローチとは一線を画し、体育の教科内容である「技術認識」(出原, 1978, p.1) を媒介として学び合う学習集団の形成を目指すものである。

このように、体育における学習集団論には、「社会的行動」を教科内容に位置づけ直接的に子どもの行動に働きかける立場と、教科内容としての「技術認識」を追究し合う集団を組織しすべての子どもの主体的学習参加を目指す立場の2つの立場が看取できる。前者の立場に関しては、近年、「スポーツ教育モデル」(シーデントップ, 2003; 芳賀, 2007; 大津ほか, 2010) や「人格形成プログラム」(梅垣ほか, 2006) といったアプローチで実践研究が進められ、実際に子どもの「社会的行動」が肯定的に変容した成果が報告されている。しかし大津ほか(2010, p.30) は、「体育授業における技術的・戦術的な学習内容の習得の過程で集団的な達成経験をすることによる社会的行動や意識の変容および発展について」の分析を課題としており、技術的・戦術的な内容の習得と並行した集団の発展について検証される必要があるとしている。このことは、出原(1978, p.15) が掲げる「技術と集団」という問題が、今日もお追及すべき課題として残されていることを示している。

しかし、出原のいう「技術認識」を媒介とした学び合いにおいて、集団が質的に発展していく過程やその要因を実証的に示した研究はあまりなされていない。岡出(1993, pp.4-8) は、「グループ学習」によるネットワークの実践において、「班内で誰が誰に何を教えたのかを記入させる」グループノートと「感想を自由に記述させる」個人ノートを分析した。この研究

では、「技術レベルの差の混在は、教え合いの成立に肯定的な影響を与える」として、出原の学習集団論を支持する結論を導いている。しかし、岡出（1993, p.8）は、学習集団の質的发展について「間接的な検証」に終わっていることを課題としていた。岡出（1993, p.9）は、「技術情報を対話として交流しあうことにより子ども相互の相互理解が促され、それが学習集団としての質的高まりを保証していく」という仮説的な課題を検討するためには、子ども同士で交流される「情報の流れの向きやその質」を問題にすべきとして、そのために「子どもの発言を直接分析の対象にしていくことが必要になってくる」と述べている。この課題は、「技術認識」を媒介とした学び合いという出原の学習集団論を実証する際の研究方法に関するものであるといえる。さらに黒川（2005, p.54）は、体育の学習集団研究について、「単純にうまいへたという違いだけでなく、強い弱いなど子どもたちが授業に持ち込んでくる関係や彼らのものの見方・感じ方・考え方が教科内容をめぐる対話の中でどのように表現され、それらをどのように絡め合わせながら対話を成立させたのか、そして学習を通じてかれらのものの見方・感じ方・考え方や関係がどのように変化したのか」を分析する必要があると述べる。この黒川の指摘は、学習集団の形成過程を分析する際に、学級における指導-被指導の関係といった「子どもたちが授業に持ち込んでくる関係」や、子どもたちに共有されている「ものの見方・感じ方・考え方」を視野に入れる必要性を述べたものと考えられる。

体育の学習集団研究における方法論に焦点を当てると、これまで主に、「VTRによる録画、カセットテープによることばの録音・再生、特定の班および抽出児についての観察メモ、小アンケートや感想文を子どもに書いてもらうこと、授業で使われる『学習カード』『体育学習ノート』（小林, 1995, pp.84-85）などの質的データを利用し、「そこに生じる事象の教育的な意味を解釈」（小林, 1995, p.85）しようとする「解釈学的方法」（岡出, 1997, pp.370-379）による授業研究が行われてきた。この「解釈学的方法」では、「可能な限り、現実の指導場面そのものに接近」（小林, 1995, p.85）することが目指され、子どもの学習過程を包括的に捉えようとする努力がなされてきた。しかし、そこでは「解釈の妥当性を保障した理論を読みとめることは難しい」（岡出, 1997, p.375）といった課題を抱えていた。それゆえ、体育における学習集団研究を発展させるためには、教科内容の習得に伴って集団が質的に発展していく過程を解釈するための分析概念を提供してくれる理論的枠組みを探求することが求め

られる。かつての「解釈学的方法」による授業研究では、「授業の解釈が『教師-教材-子ども』という、いわゆる教授学的三角形に強く拘束されてきた」（岡出, 1997, p.375）。それゆえ、新たな理論的枠組みを検討するには、教授学的三角形を拡張するような理論を模索する必要がある。

本研究では、そのような理論的枠組みとして、ヴィゴツキーを源流とする活動理論に焦点を当てた。なぜなら、ヴィゴツキーの研究の出発点は、「問題は研究の方法にある」（ヴィゴツキー, 2001, p.15）という言葉が示すように、統一的全体を個々の要素に分解するようなアプローチを否定するものであり、彼の一連の研究は、そうした行動主義心理学のアプローチにとって代わる、人間活動の全体を統一的に把握する分析単位を探求するものであったからである。庄井（1993, p.48）によれば、ヴィゴツキーの活動理論をめぐっては、1930年代以降、「それぞれの時代を象徴する論争が展開された」という。それらの論争は、総じて分析単位の捉え方をめぐる論争であったと考えられる。ダニエルズ（2006, p.24）によれば、1990年代以降に欧米、特にアメリカや北欧でヴィゴツキーの活動理論を「復興」させてきた研究者「neo-Vygotskian」らによる活動理論の発展は、「媒介の記号的な手段に焦点化しようとしてきた」アプローチと、「活動そのものに焦点化しようとしてきた」アプローチに大別される。前者のアプローチを代表するのが Wertsch（1991）の「社会文化的アプローチ（sociocultural approach）」であり、教育学の分野では、庄井（1992）によって授業研究の分析概念が提案されている。後者のアプローチは「活動システム（activity system）」を唱える Engeström（1993）に代表される。「活動システム」のモデルは、それ自体が授業研究の分析概念として用いられている（稲垣, 1998；松下, 2000）。

以上のことから本稿では、ヴィゴツキーの活動理論、そして活動理論を発展させてきた「neo-Vygotskian」のうち、ワーチと庄井、およびエンゲストロームの理論に着目して、体育の学習集団研究の新たな方法論、その中でも特に、教科内容の習得に伴って集団が質的に発展していく過程を解釈するための分析概念を提供してくれる理論的枠組みについて考察することを目的とした。

2. ヴィゴツキーの活動理論と体育授業への適用

2.1 ヴィゴツキーの活動理論

ヴィゴツキーは1920年代まで主流であった行動主義

心理学の刺激－反応理論に異を唱え、それに代わる分析単位として、媒介された行為という単位を提唱した(ヴィゴツキー, 1987)。刺激－反応理論においては、人は外界から入ってくる刺激に一方的に従わされ、ただそれに反応するだけの存在でしかない。

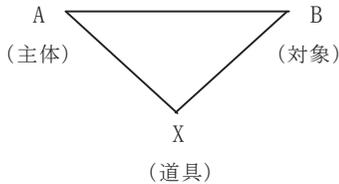


図1 媒介された行為の構造
(ヴィゴツキー, 1987, p.53を一部改変)

これに対してヴィゴツキーは、図1のように、主体(A)と対象(B)の中間項として、道具(X)の存在を位置づけた。ここでいう「道具」には、対象を変化させる「技術的な道具」と、自分自身(あるいは他者)に働きかける「心理的道具」の二つが含まれる(ヴィゴツキー, 1987, pp.51-59)。このヴィゴツキーの活動理論について、ワーチ(1995, pp.37-64)が挙げている三つの基本的テーマについて考えてみる。それらは、「発生的分析」、「個人の精神機能の社会的起源」、「媒介」である。

第一に、「発生的分析」というテーマは、「精神機能の多くの側面は、その起源と変化の道筋がわかったときにはじめて理解できる」(ワーチ, 1995, p.38)という仮定に基づくものである。ヴィゴツキーの見解では、発達を静的な所産のみを分析すること、つまり「化石」化した行動形態の外観のみを分析するだけで、精神過程の本質を理解しようとするのは誤りであるということである(Vygotsky, 1978, p.63-65)。このことは、人間の行為に対する歴史的な脈を分析の視点にする必要性を述べるものだと考えられる。

第二に、「個人の精神機能の社会的起源」というテーマは、「個人を理解するためには、その個人が生活している社会的な関係を理解する必要がある」(ワーチ, 1995, p.44)という主張である。ヴィゴツキー(1970, p.212)によれば、「子どもの文化的発達におけるすべての機能は、二度、二つの水準にあらわれる。最初は、社会的水準であり、後に心理的水準に、すなわち、最初は精神間カテゴリーとして人びとの間に、後に精神内カテゴリーとして子どもの内部にあらわれる」。つまり、子どもが精神機能をより高い水準に発達させるためには、他者との社会的相互作用が必要となるのである。また Vygotsky (1978, p.86) は、「独立した問

題解決によって決定される現実の発達水準」と、「大人の手引きあるいはより有能な子どもとの協働のもとでの問題解決を通して決定される発達可能性というより高い水準」との違いを「発達の最近接領域」と定義づけた。つまり、大人や有能な子どもによる援助が、はじめは精神間機能として出現し、そうしたコミュニケーションの後に精神間機能は精神内機能として内化され、子どもの思考や行動の統制機能としてはたらくのである。そして成熟した子どもは、それまで援助を必要としていた問題を独力で解決できるようになるのである。このように、個人の精神機能の決定要因を社会的環境と結びつけた点がヴィゴツキーの活動理論の特徴である。さらに、ヴィゴツキーは、この子どもの文化的発達において言語が重要な役割を果たしていることを主張する。この点は第三のテーマと密接にかかわっている。

第三のテーマは、「高次精神機能や人間の行為が一般に道具(あるいは技術的道具)や記号(あるいは心理的道具)に媒介されている」(ワーチ, 1995, p.47)という主張である。図1に示したように、人間は、「技術的な道具」をもって対象に働きかけることにより、対象に変化を加えるが、それと同時に「心理的道具」を媒介として他者や自分自身に働きかけることにより、自分自身をも変化させるのである(ヴィゴツキー, 1987, pp.51-59)。ヴィゴツキーの媒介概念は、労働活動における「技術的な道具」の使用だけでなく、「心理的道具」に焦点をあてたことに大きな意義があった。ヴィゴツキー(1987, p.52)は、心理的道具として、「言語、記数法や計算のさまざまな形式、記憶術のための諸工夫、代数記号、芸術作品、文字、図式、図表、地図、設計図、そしてあらゆる種類の記号など」を挙げているが、主として、言語に注目した。最初は他者とのコミュニケーションの手段として機能していた言語が、次第に内化された内言となり、自分自身の中でのコミュニケーション、いわば自己内対話が行われるようになる。ヴィゴツキーは、この心理的道具である言語・記号による媒介が、高次精神機能の成立には欠かせないとしている。ここで改めて注意すべきことは、ヴィゴツキーのいう言語とは、抽象化されたシステムとしての言語(language)ではなく、意味づけられた言葉(speech)としての言語である。そして、言葉の意味は、第一のテーマと第二のテーマで述べられているように、歴史的・社会文化的な文脈によって規定されるのである。

以上のように、ヴィゴツキーは人間の行為に対して、主体である個人の歴史的な要因、そして社会的要因の存在を指摘し、社会的要因として主に大人や有能な子ども

もとの精神機能も挙げた。そこでは、子どもの精神が有能な他者に媒介されて基礎的機能から高次機能へ発達するといった「垂直的ディスコース」(ダニエルズ, 2006, pp.88-89)に重点が置かれていた。

2.2 ヴィゴツキーの活動理論の体育授業への適用

このヴィゴツキーの活動理論に依拠して解釈すると、体育授業は、子どもが様々な体育用具や学習カード、ビデオ映像などの「技術的な道具」、そして「技術認識」(出原, 1978, p.1)などの「心理的道具」を媒介として、学習対象に働きかける営みとして理解される。そして子どもの発達も、教師や有能な子どもによって引き上げられるものとして捉えられている。このような枠組みによる解釈では、教師や有能な子ども以外の他者との相互行為に積極的な意義は見出せない。ワーチ (1995, p.67) が指摘しているように、ヴィゴツキーの活動理論は、大人や有能な子どもとの「二者関係にもっぱら注意を向けていた」という課題を抱えていた。

その後、欧米、特にアメリカや北欧の研究者たちによって1990年代以降復興されてきたヴィゴツキーの活動理論は、新たな潮流を築いている。そこでは、大人や有能な子どもの援助のもとで子どもが学習対象を習得するという図式から、社会的他者のもっている意味や科学的概念が子どもの内部へと内面化し、主体の内部において意味が創造的に組み換えられるという、「主体-主体」の交流を位置づけた「水平的ディスコース」(ダニエルズ, 2006, pp.88-89)の視界が開かれることになる。庄井 (1993, p.49) は、「neo-Vygotskian」らの特徴を「対象的活動のカテゴリーを超える、共同的活動という新たなカテゴリーの萌芽」と言い表している。

3. ワーチの「社会文化的アプローチ」と体育授業への適用

3.1 ワーチの「社会文化的アプローチ」の理論的枠組み

ワーチ (1995, p.67) は、ヴィゴツキーが行った個人の精神機能の社会的な起源についての研究と言語的媒介についての主張を高く評価しながらも、「彼は特定の歴史的、文化的、そして制度的状況と、媒介された行為の中のどの形態がどのようにむすびついているのかという点についてはほとんど述べていない」として、ヴィゴツキーの活動理論の課題を指摘している。ヴィゴツキーは、個人の精神機能の発生的分析や、内化理論をうち出しているのであるが、ワーチ (1995, pp.69-70) は、「精神間の局面にも社会文化的に状況

づけられた媒介された行為を持ち込むこと」の必要性を述べる。つまり、ワーチの関心は、意味づけられた行為(特に、記号媒介的行為としての言語)が、どのような社会文化的状況のもとで発生したのかといった側面に焦点をあてているのだと考えられる。そうした問題意識のもとで、ワーチは、ヴィゴツキーの媒介された行為という概念を、パフチンの対話論を汲み入れることで拡張した。

パフチン (1988) は、ヴィゴツキーと同様に、抽象的な言語の形態や意味といったものに関心を持っている言語学者とは異なる見解を示した。パフチン (1988, p.128) は、発話、つまり「言語コミュニケーションの現実的な単位」に分析の焦点をあてたのである。そして、発話は次の三つの構造的性質をもつという。それらは、「境界をもつ」こと、「完結性」をもつこと、そして「宛名をもつこと」(パフチン, 1988, pp.128-189)である。どんな発話も絶対的な始まりと終わりを持ち、境界はことばの主体(話者)の交替によって定まる。この交替の内的側面が、発話の完結性である。また、発話の本質的特徴は、それが誰かに向けられていること、宛名を持つことである。発話は作者を持ち、受け手を持つのである。したがって、自分以外の主体や聞き手を反映している。このような発話の性質から、パフチン (1988, p.163) はことばの辞書的な側面である「意義(meaning)」と、特定の状況下における「意味(sense)」を区別する。「意味(sense)」は、誰から誰へ向けられた発話であるかという宛名性によって支配されているのである。また、発話は社会文化的文脈によって多種多様なジャンルを持つことを指摘し、パフチン (1988, p.116) はこれを「社会的言語」、あるいは「ことばのジャンル」といった。我々は、ある時代のある社会システムのある社会階層に特有なことばの枠組みの中で発話しているのである。ここから、発話の意味(sense)は個人の歴史的発生に加えて、その個人の置かれた状況によって、また状況を共有している他者によって規定されるということが出来る。

ワーチは、こうしたパフチンの対話論を汲み入れることによって、発話の意味(sense)の決定要因を提出することになったのである。

3.2 ワーチの「社会文化的アプローチ」の体育授業への適用

ワーチ (1995, p.21) の「社会文化的アプローチ」に依拠して解釈すれば、体育授業は、異なるでき具合の子どもがともに学習しているという状況のもとで、時に先行する教師の言葉に支配されながら、各々が持っている「技術認識」(出原, 1978, p.1)を「社会的言語」(ワーチ, 1995, pp.80-85)として伝え合い、

新たな「技術認識」として共有していく営みであると考えることができる。そこでは、どのようなでき具合、わかり具合の、誰が、誰に対して、どのような「社会的言語」を用いて相互行為を行っているのか、そして教師はどのように子ども同士の「社会的言語」を組織したかについて理解することが目指される。

4. 庄井の「談話分析」と体育授業への適用

4.1 庄井の「談話分析」の理論的枠組み

庄井（1992, pp.35-59）は、こうしたヴィゴツキーの理論を発展させたワーチの「社会文化的アプローチ」（Wertsch, 1991）を手掛かりに、それを教科教育学の分野に応用した「談話分析」の方法論を示した。庄井の「談話分析」では、子どもから発せられた「語義」としての言葉を記述するのみならず、言葉が発せられた際の表情、態度、行動などから言葉の「意味」を解釈することにより、談話に関係している人間関係、及び関係者の心理状態を分析する。

また、庄井の理論は、人間の行為を、社会的性格を持つ「二重に媒介された行為」と捉えるものである。その構造は図2の通りである。

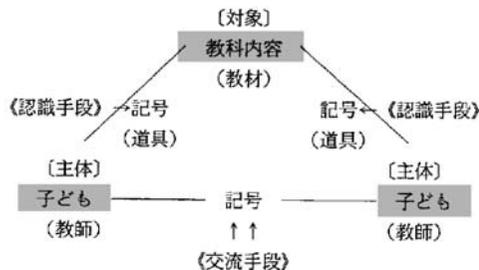


図2 「二重に媒介された行為」の構造
(庄井, 1992, p.43)

図2の「二重に媒介された行為」には、2つの軸が含まれている。第一には主体－認識手段－対象の軸、つまり子どもがいかにして教科内容を認識しているかを捉えるものである。第二には主体－交流手段－主体の軸であり、子どもがどのように他の子どもと交流しているかを捉える視点である。そして、庄井（1992, p.43）によれば、子どもの「認識手段」と「交流手段」は、互いに不可分の関係にある。つまり、対象への「認識手段」は「他者との交流を契機にして」おり、また、「交流手段」は「認識手段の共有を契機にして」いるのである。これにより教師には、「認識方法の指導」と

「交流方法の指導」を相互に媒介しあいながら学習指導の「環」を形成することが求められる（庄井, 1993, p.50）。

このような理論を背景とした臨床的アプローチとして、庄井（1992, p.44）は表1のような授業分析記録の枠組みを作成した。

表1 臨床的アプローチの分析記録
(庄井, 1992, p.44を一部改変)

| 発話主体 誰が一言に | 授業における対話の過程 | 発話の分析 | 発達課題の分析 |
|---------------|---|---------------------------|--------------------------|
| | ◆「語義」の記述 —発話表現の記録— (表情, イントネーション) | ◆「意味」の分析 —発話テーマの状況的分析— | ◆状況的分析 ①認識手段 ②交流手段 |

表1に示す授業分析記録について、「授業における対話の過程」では、ICレコーダーやビデオカメラで収集された実際の子どもの発話を記録する。言い換えれば、子どもの発話のうちの「語義」に相当する記述である。次に、「発話の分析」では、発話主体である子どもの発話に込められた「意味」を発話主体の立場に立った解釈を補って記述する。それらの基礎作業を通して「発達課題の分析」では、対象となる子どもの発達課題を、①認識手段、②交流手段という2つの視点から分析を行う（庄井, 1992, p.44）。

以上のように、庄井はワーチの「社会文化的アプローチ」を理論的前提として、「談話分析」という具体的な授業研究の方法論を提案している。

4.2 庄井の「談話分析」の体育授業への適用

庄井の理論にあてはめて体育授業を解釈すると、主体である子どもは、他の子どもと技術や戦術に関する情報を対話として交流することを通して、対象をより深く認識することができる。それと同時に、対象への認識の共有を通して、子ども同士の交流の質も変化するものと考えられる。運動学習が主となる体育授業の場合にも、各々の子どもが技術的・戦術的な認識をどのように言語化し、それがどのように交流の「道具」として機能しているかを理解することが目指される。

5. エンゲストロームの「活動システム」と体育授業への適用

5.1 エンゲストロームの「活動システム」の理論的枠組み

エンゲストローム（1999, p.9）は、ワーチの「社会文化的アプローチ」について、「対話性に関するミハイル・バフチンのアイデアを、ヴィゴツキー学派的枠組みを拡張する方法として導入することに大きく貢献した」と評価する。その上で、エンゲストローム

(1999, p.9)は「さらに一歩を進めて、バフチンの社会的言語、声、スピーチ・ジャンルという考えと、レオンチェフの活動、行為、操作という概念との並列関係を示している」。このように、エンゲストロームによる活動理論の拡張は、バフチンのアイデアに加え、レオンチェフの概念を背景にしていることがわかる。それゆえ、レオンチェフの「活動、行為、操作」という概念についても整理しておく必要がある。

レオンチェフ(1980, pp.83-99)は、「活動、行為、操作」という活動の三層構造を表2のように示し、個人またはグループで行われる「行為」と、共同体によって行われる「活動」を明確に区分した。

表2 活動の三層構造

(レオンチェフ, 1980, pp.83-99を参考に筆者が作成)

| レベル | 何を志向するか | 何によって実行されるか |
|-----|---------|------------------|
| 活動 | 対象/動機 | 共同体 |
| 行為 | 目標 | 個人またはグループ |
| 操作 | 条件 | ルーティン化した人間、または機械 |

表2に示すように、「活動」は具体的な「対象」や、それを具体的にどう変換していきたいかという「動機」を共有している「共同体」によってなされる営みである。「共同体」は、多様な個人やグループからなるものであり、「対象」は共有されていても、ある個人が「目標」とすることと、別の個人が「目標」とすることは異なる場合がある。そうした個々のメンバーにおける目標志向的な営みが「行為」の次元である。集団的な「活動」と、個人的「行為」の下には、「操作」の次元がある。「操作」は、もはや目標志向的ではなくなった機械的な営みである。最初は意識的な注意を必要とする「行為」として行われていたことが、習熟してくると、自動化し、「操作」になるのである(レオンチェフ, 1980, pp.83-99)。

またエンゲストローム(1999, p.76)は、共同体によってなされる「活動」について、動物とは異なる人間ならではの「活動」の特異性を図3のように示している。

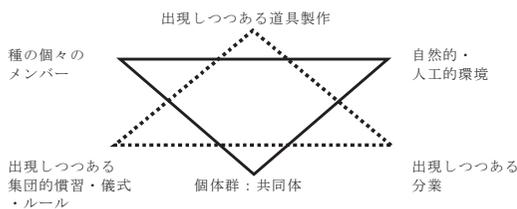


図3 動物から人間への移行期における活動構造
(エンゲストローム, 1999, p.76)

図3によれば、動物は「自然的・人工的環境」としての「対象」に「個体群」としての「共同体」によって働きかけることはあるが、「道具」や「ルール」、そして「分業」を媒介とすることはない。それに対して人間は、「個々のメンバー」と「共同体」の媒介物として「ルール」を生みだし、「共同体」と「対象」の媒介物として「分業」を生み出すのである(エンゲストローム, 1999, pp.73-84)。

エンゲストロームは、人間活動をこのように規定し、図4のような「活動システム」の構造を示した。

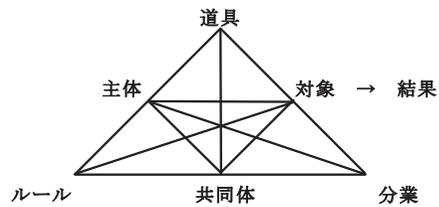


図4 活動システムモデル
(Engeström, 1993, p.68を一部改変)

エンゲストロームによれば、「主体(subject)」とは、分析者が分析の観点として選んだ個人またはサブグループのことである。「対象(object)」とは、活動が向けられる実際の素材や問題空間をさし、それは、物質的・記号的、外的・内的なさまざまな「道具(instruments)」に媒介されて、「結果(outcome)」へと変換、形成される。「共同体(community)」は、同一の一般の対象を共有している多様な個人やサブグループを含む。「分業(division of labor)」は、共同体のメンバーでなされる課題の水平的分割や、権力や地位の垂直的分割のことである。最後に、「ルール(rules)」は、活動システムの中の行為や相互作用を抑制する明示的および暗黙的な規則、慣例、慣習を意味するものである(Engeström, 1993, p.67)。

ここで注目すべきは、活動システムの各要素は、互いに他と分離しては存在しえず、他との関係において初めてその位置を得るということである。エンゲストロームは、「活動システム」を「主体」「道具」「対象」「ルール」「共同体」「分業」という各構成要素の相互関係として定式化した上で、「これらは絶えず再構成されていく」(Engeström, 1993, p.67)と述べる。つまり、エンゲストロームの「活動システム」モデルの特徴は、特定の場面について理解するだけにとどまらず、「古い活動システムの記述と内的矛盾の分析」、そして「新しい活動システムのデザインと適用」といった手続きが用いられる点にある(松下, 2003, p.7)。

エンゲストローム (1999, pp.91-96) によれば、「内的矛盾」は4つのレベルであらわれる。第一の矛盾は「各々の構成要素内における」矛盾であり、第二の矛盾は「構成部分のあいだの」矛盾である。第三の矛盾は「文化的により進んだ形式の中心的活動の対象」とのあいだの矛盾として起こる。そして第四の矛盾は「隣接する諸活動とのあいだにある」矛盾である。

このように、エンゲストロームの「活動システム」モデルは、松下 (2003, p.7) が指摘するように、「実践の分析にとどまらず改革にまでふみこもうという志向性が強くみられる」方法論なのである。

5.2 エンゲストロームの「活動システム」の体育授業への適用

それでは、体育授業をエンゲストロームのいう「活動システム」として捉えなおすと、図4に示された各構成要素はどのように説明できるであろうか。子どもの学習過程を分析する場合、「主体」は、分析者が抽出した班や個々の子どもであろう。「対象」は、子どもの学習活動が向けられるものであり、授業では教材と考えてよいだろう。岩田 (1994, p.28) は教材について、「教材とは、学習内容を習得するための手段であり、その学習内容の習得をめぐる教授＝学習過程の直接の対象となるものである」と定義している。そして「学習内容」については、「スポーツに関する知識（概念や法則）・認識（運動についての論理的、感覚的認識）、技術・戦術やルール・マナー、練習やゲームの運営のしかた、さらにはこれらの学習方法」（岩田, 1994, p.27) を挙げる。つまり子どもたちは、「道具」としての「スポーツに関する知識」や「認識」、「技術・戦術」などを媒介として「対象」である教材に挑みかかり、「結果」としてそれら「道具」を変化させていくのである。

「共同体」は、授業で「対象」を共有している教師や他のグループ、個人が含まれる。「分業」は、共同体のメンバーによる役割分担といった「課題の水平的分割」の側面をもつと同時に、技能差や体格差、そして学級における指導一被指導といった権力関係を「垂直的分割」としてもつ。さらに、「ルール」の中には、授業における約束事や、スポーツでプレイを制限するための明示的なルールもあれば、苦手な人にはボールを渡さない方がよいといった、「共同体」のメンバーの中で暗黙的に共有されている慣習も含まれる。

このように、「活動システム」モデルでは、「主体」である子どもが「対象」である教材に対して、運動技能や知識といった「道具」によって働きかけ、「結果」として運動技能を高め知識を深めるという教科内容の習得の側面だけでなく、その過程における「分業」や

「ルール」、そして「共同体」をも分析の対象に据える。そして、各構成要素は相互媒介的な関連のなかで説明されている。例えば、「ルール」は「主体」と「共同体」の関係の中で生じるものであるし、「分業」は「共同体」と「対象」の関係において生じるといった具合である。

この方法論によれば、教師は第一の矛盾として、各構成要素内の「内的矛盾」を分析する。例えば、子どもが教師の意図する「道具」としての「認識」を用いることができていない場合、教師は意図する「認識」が子どものものになるよう発問や教具等の指導方法を改善したり、自分の意図した「認識」が適切であったかどうかを反省したりする。また、子どもたちの間で運動技能の低い者を疎外するような「ルール」が存在していれば、全ての子どもが活躍できるようなルールを提示したり、教科外活動における指導も含めた継続的な働きかけによって子どもたちの間に暗黙的に形成されている慣習に対して揺さぶりをかけたりする。

次いで、教師は第二の矛盾として構成要素間の関係に目を向ける。先に示したように、子どもが「道具」としての「認識」に矛盾を抱えていれば、それは「対象」としての教材が適切でない場合もある。また、「ルール」が抱える矛盾は、「対象」によって引き起こされたり、「分業」によって引き起こされたりする可能性がある。教師はこのように構成要素間に潜む内的矛盾を分析し、「活動システム」全体を再構成するのである。

第三の矛盾は、「文化的により進んだ形式の中心的活動の対象」、例えば、意図した教科内容を教えるために課題を細分化した「タスクゲーム」（岩田, 2010, p.59) と、既存の種目である「フルゲーム」（岩田, 2010, p.60) との間に起こる矛盾である。そこでは、すべての子どもに共通の内容を教えるという教育の論理と、「優勝劣敗主義」（友添, 2009, まえがき) という文化的特性をもつ競技スポーツの論理との葛藤が生じる。

第四の矛盾となると、教師にはもはや体育授業の枠を越えた視野が要求される。つまり体育授業にみられる「活動システム」と、他教科の授業や教科外活動、休み時間等にみられる「活動システム」との間の矛盾を分析するのである。実際に、教科学習は学校全体の教育活動の一部であるし、学校生活の基礎単位としての学級は、教科学習以外の「活動」による影響を受けずにはいられないのである。学習集団論では、「小・中学校ではたしかに学級集団が教科の学習に取り組む集団となるのだが、学級集団自体は全校児童・生徒集団の基礎的集団として自治的活動をすすめる立場にある。この自治的集団としての学級の性格と『学習集団』

とはどう関係づけられるのか」(折出, 1982, p.21) といった問題が常につきまとっていた。出原(2004, pp.102-103)も、体育授業を通して「自治的・集団的能力を高める」ことを標榜しているのだが、体育の学習を通して高まる「自治的・集団的能力」と、他教科や教科外活動を通して培われるそれとの明確な関係性については言及するに至っていない。

6. おわりに

これまで、ヴィゴツキーを源流とする活動理論の発展を概観し、その中でワーチと庄井、およびエンゲストロームによって示された理論的枠組みを体育の学習集団研究の方法論として考察してきた。

ワーチの「社会文化的アプローチ」では、発話の意味に焦点を当てる必要性が述べられていた。この点は岡出(1993, p.4)の指摘する「情報の流れの向きやその質」を分析の対象とする必要性和合致するものであると考えられた。

また庄井の「談話分析」の方法論は、子どもの発話を手掛かりに、授業を「認識」と「交流」との「二重に媒介された行為」として解釈するものであった。ここでは、教科内容の習得過程と集団の発展過程とともに分析の対象に据えている点で、学習集団研究の方法論として示唆的であると考えられた。

そして、エンゲストロームの「活動システム」の方法論では、学習集団の形成における集団の発展過程について、「ルール」「共同体」「分業」といった具体的な分析概念が提案されていた。また、それらは教科内容の習得過程としての「主体」「道具」「対象」を含めた「活動システム」全体の相互関係として図式化され、学習集団の形成を解釈する方法論としての可能性が示唆された。さらに、「活動システム」のなかに潜む「内的矛盾」の分析と「新しい活動システムのデザイン」という手続きは、学習集団の形成に影響を与える要因を考察し、教師の教育活動の再構築につながる方法論としての可能性を示唆していた。

今後は、庄井の「談話分析」やエンゲストロームの「活動システム」といった理論的枠組みを授業研究の方法論として活用した事例研究を行い、それぞれの方法論の有効性を検討する必要がある。

【引用文献】

バフチン：新谷敬三郎ほか訳(1988)ことば対話テキスト。新時代社：東京, p.119。
 ダニエルズ：山住勝広ほか訳(2006)ヴィゴツキーと

教育学。関西大学出版部：大阪。

- Engeström, Y. (1987) *Learning by Expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*, Helsinki: Orienta-Konsultit. エンゲストローム：山住勝広ほか訳(1999)拡張による学習。新曜社：東京。
- Engeström, Y. (1993) *Developmental studies of work as a testbench of activity theory*. S. Chaiklin and J. Lave, *Understanding practice*, Cambridge University Press: UK, pp.64-103.
- 芳賀修一(2007)肯定的な人間関係をつくるボール運動学習。体育科教育学研究, 23(1): 17.
- 平野智之・高橋健夫・日野克博・吉野聡(1997)体育授業における集団的・情意行動観察の開発。スポーツ教育学研究, 17: 37-57.
- 稲垣成哲(1998)道具と学びのデザイン。中山迅・稲垣成哲編著 理科授業で使う思考と表現の道具, 明治図書：東京, pp.129-135.
- 出原泰明(1978)技術指導と集団づくり。ベースボール・マガジン社：東京。
- 出原泰明(1986)体育の学習集団論。明治図書：東京。
- 出原泰明(2004)異質協同の学び—体育からの発信—。創文企画：東京。
- 岩田靖(1994)体育授業の教材づくり。高橋健夫編著, 体育の授業を創る。大修館書店：東京, pp.25-34.
- 岩田靖(2010)体育の教材・教具論。高橋健夫・岡出美則ほか編著, 新版 体育科教育学入門, 大修館書店：東京, pp.54-60.
- 小林一久(1995)体育授業の理論と方法。大修館書店：東京。
- 黒川哲也(2005)グループ学習論再考 教科指導と生活指導の還流。学校体育研究同志会編 運動文化研究, 23: 46-56.
- 京都府竹野郡島津小学校(1955)B型指導二年。体育科教育, 第3巻第11号。大修館書店：東京, pp.34-39.
- レオンチェフ：西村学・黒田直美訳(1980)活動と意識と人格。明治図書：東京。
- 松下佳代(2000)「学習のカリキュラム」と「教育のカリキュラム」。グループ・ディダクティカ編 学びのためのカリキュラム論, 勁草書房：東京, pp.43-62.
- 松下佳代(2003)学習のコンテクストの構成—活動システムを分析単位として—。京都大学大学院博士学位論文。京都大学学術情報リポジトリ <http://repository.kulib.kyoto-u.ac.jp/dspace/handle/2433/68749> 2009年3月28日検索。
- 文部省(1953)小学校学習指導要領体育科編(試案)。

- 明治図書：東京。
- 岡出美則（1993）学習集団形成過程の事例的研究。スポーツ教育学研究，13(1)：1-13。
- 岡出美則（1997）解釈学的方法による授業研究。高橋健夫ほか編 体育科教育学の探求。大修館書店：東京，pp.370-379。
- 大津展子・細越淳二・高橋健夫（2010）体育授業における社会的な行動の変容に関する検討—スポーツ教育モデルの実践を通して—。スポーツ教育学研究，29(2)：17-32。
- 折出健二（1982）学習集団の指導過程論。明治図書：東京。
- シーデントップ：高橋健夫監訳（2003）新しい体育授業の創造—スポーツ教育の実践モデル—。大修館書店：東京。
- 庄井良信・邑岡美和（1992）授業分析における臨床的アプローチ—J. V. ワーチによる“sociocultural approach”を手掛かりに。広島女子大学家政学部紀要，28：35-58。
- 庄井良信（1993）ヴィゴツキー・ルネサンスと教授学—“neo-Vygotskian”における学習理論の展開—。教育方法学研究，19：47-55。
- 高橋健夫編著（1994）体育の授業を創る。大修館書店：東京。
- 高旗正人（1976）現場に役立つ授業理論・学習理論—授業分析のための授業過程モデル—。体育科教育。大修館書店：東京，pp.8-10。
- 友添秀則・梅垣明美・近藤良享（1995）体育の学習集団に関する実践研究—集団形成過程重視の試み—。スポーツ教育学研究，15(1)：35-47。
- 友添秀則（2009）体育の人間形成論。大修館書店：東京。
- 梅垣明美・友添秀則・小坂美保（2006）体育における人格形成プログラムの有効性に関する研究。体育科教育学研究，22(2)：11-22。
- ヴィゴツキー：柴田義松訳（1970）精神発達の理論。明治図書出版：東京。
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*, M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner and E. Souberman (eds and trans.), Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ヴィゴツキー：柴田義松ほか訳（1987）心理学の危機—歴史的意味と方法論の研究—。明治図書出版：東京。
- ヴィゴツキー：柴田義松訳（2001）新訳版 思考と言語。新読書社：東京。
- Wertsch, J. V. (1991) *Voice of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. ワーチ：田島信元ほか訳（1995）心の声—媒介された行為への社会文化的アプローチ—。福村出版：東京。
- 米村耕平・福ヶ迫善彦・高橋健夫（2004）小学校体育授業における「授業の雰囲気」と形成的授業評価との関係についての検討。体育学研究，49：231-243。
- 吉本均・広島県比婆郡東城町立森小学校（1966）集団思考の態度づくり。明治図書：東京，pp.239-248。