



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

保護者の体育に対する価値判断規準の変容プロセス
に関する研究：
家庭と学校間での「メディアポートフォリオ」の共有を通して

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2022-05-20 キーワード (Ja): キーワード (En): Physical Education, Parents, Criteria, Trajectory Equifinality Model, Media Portfolio 作成者: 石井, 幸司, 鈴木, 直樹 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/00174081

保護者の体育に対する 価値判断規準の変容プロセスに関する研究

— 家庭と学校間での「メディアポートフォリオ」の共有を通して —

石井 幸司*・鈴木 直樹**

1 緒言

学習評価とは、「学習によって生じた変化を目標にそって判定し、どのように学習と指導を進めたらよいかを考える一連の過程」であると定義されている（宇土，1981）。また，学習評価は，学習や指導の結果というよりも，その渦中で生起し，学習と指導と一体となって機能する重要な価値判断といえる（Puckett & Black, 1994；Hipple, 2005；鈴木，2003，2007；Hay & Penny, 2014）。このような学習評価は，学習者の行為を支えており，体育科では学習者の自己理解・自己評価を助け，技能の向上（伊藤ら，2006），運動への意欲の高まり（仲山，2006），思考力の育成（大後戸ら，2016）が促進されたことが明らかにされている。

さらに，学習の過程を蓄積して評価していくポートフォリオ評価法によって，学習者がより適切に自己評価を行い，運動パフォーマンスを変容させていることが明らかにされている（川端ら，2005；梅澤，2002）。このポートフォリオ評価では，自己評価場面としてポートフォリオ検討会が設定され，継続的に収集された評価情報を手がかりに学びを価値づけて振り返り，これからの学びを見直す重要な機会として位置づけられている。このポートフォリオ検討会に，教師と子供以外にステークホルダーとして保護者が参加することで保護者も評価行為に参加したかわりをするようになり，子供の学びを促進していることが明らかにされている（Burkeら，1994；奈須，2020）。このように保

護者の適切なかわりによって，より良い子供の学びを促すことができるといえよう。

これまでに，ポートフォリオ評価が，保護者による体育の学習状況の理解を深める研究（梅澤，2007）や，「メディアポートフォリオ」（鈴木，2008）^{註1}を介して，保護者の体育に対する認識を変容させた研究（石井・鈴木，2021）がある。一般的に学習成果を伝える手段としての「通知表」では，保護者は体育の学習成果を十分に理解できない（梅澤，2007）。一方，「メディアポートフォリオ」は，学習のプロセスで収集した具体的データをもとに振り返った内容が整理されており，学習成果を変化として把握できる。その結果，「メディアポートフォリオ」は，保護者にとって子供や教師との相互作用により，これまでとは異なる多様な経験がなされ，認識を支えるものの見方・捉え方である価値判断基準（李，2013）を変容させ，子供の学びに関わるようになっていったことが推測される。

また，人はあらゆる意思決定で価値観に基づく判断（宇佐美，2014）をしているが，その価値判断の観点や規準を明示的に意識していないことが多い（宇佐美，2015）。すなわち，保護者が子供の体育に対する価値判断の観点や規準を明示的に意識していないと考えられる。一方，教師は授業実践を行う上で明示的な評価規準を意識して指導を行っている。そのような状況の中で，保護者と教師間では評価観にズレがあると指摘されている（菊地・鈴木，2014）。このような評価観のズ

* いしい こうじ 東京学芸大学大学院 連合学校教育学研究科 健康・スポーツ系教育講座／江戸川区立新田小学校

** すずき なおき 東京学芸大学

キーワード：体育／保護者／価値判断規準／複線径路・等至性モデル／メディアポートフォリオ

レがあることは、子供の学びに悪影響を及ぼす可能性がある(城内, 2015)。そこで、保護者の教育参加の方向性を考える上で、学習成果を映像情報を含めて共有する「メディアポートフォリオ」の活用によって、保護者の行動・認識の背景にある価値判断規準の変容プロセスを明らかにすることを目的とした。「メディアポートフォリオ」を介した相互作用における保護者の価値規準の変容を明らかにすることで、保護者の教育参加プロセスを開発することにつながる基礎的知見を得ることができる。

2 研究の方法

2.1 保護者との「メディアポートフォリオ」の共有について

「メディアポートフォリオ」を子供が作成することで、子供の自己評価能力が育成され、運動プロセスに学びの価値を求め、自らの成長を実感することができる(鈴木, 2008)。さらには、保護者と「メディアポートフォリオ」を共有することで、保護者の教育参加の契機にもなる。そのような目的のもと、本実践では子供たちは、単元の途中と終末に学校でのポートフォリオ検討会で、最良作品集ポートフォリオ(西岡, 2003)を作成し、体育での学習成果をタブレットに蓄積した。具体的には、授業中に発揮した運動パフォーマンス

の動画情報や作戦立案時の音声情報、めあてやふりかえりを記述した学習カードである(図1)。それらの学習成果を、「メディアポートフォリオ」として第5・6学年の毎学期の中盤と終盤に家庭に持ち帰り、子供は学習したことを保護者に説明しながら、保護者とタブレットのデータを共有した(表1)。

2.2 分析の方法

本研究の分析対象である保護者の体育に対する価値判断の規準は、保護者の経験や社会的相互作用を繰り返しながら時間の経過とともに形成されていると推測される。本研究の分析対象である保護者の価値観の変容プロセスを明らかにした研究として、福田(2017)や山田(2017)は複線径路・等至性モデル(Trajectory Equifinality Model: 以下TEMとする)を用いて研究を行なった。TEMは人間の感情や価値観、認識などの変化の過程を、時間の流れを重視しながら社会的文脈と相互作用とともに分析対象を理解する手法である(安田・サトウ, 2012)。

これらのことから、保護者の体育に対する価値判断規準が、「メディアポートフォリオ」を介した家族間の相互作用を通して、時間の経過に沿って変容するプロセスを把握することを試みる本研究では、このTEMによる分析が有効だと考えた。

2.3 研究の対象

小学校期は保護者と子供のかかわりが多く、保護者の子供への学習に対する影響が強い(ベネッセ教育総合研究所, 2014)。このことから、対象を小学生の子供をもつ保護者とした。さらに、小学校第5学年から「メディアポートフォリオ」を共有した保護者を調査対象とすることにした。このことにより、保護者が「メディアポートフォリオ」を共有していない時期と、共有している時期の体育に対する価値判断規準を比較す



図1 子供が作成した「メディアポートフォリオ」

表1 研究実施校における第5・6学年の単元配列及び保護者との「メディアポートフォリオ」共有時期

学年	第5学年						第6学年							
	1		2		3		1		2					
校庭	リレー	表現運動	水泳運動	ハードル走	走り高跳び	テイクボール	バース走	ハードル走	リレー	表現運動	水泳運動	ハードル走	走り高跳び	テイクボール
体育館	体つり	マット運動	鉄棒運動	ルーレット	走り高跳び	跳び箱運動	体つり	ハードル走	体つり	マット運動	ハードル走	走り高跳び	跳び箱運動	テイクボール

◇: ポートフォリオ検討会 ◆: 「メディアポートフォリオ」の家庭への持ち帰り時期

ることができ、「メディアポートフォリオ」が保護者の価値判断規準にどのような影響を与えるかに着目できる。

加えて、「メディアポートフォリオ」を有効に機能させる重要な要素は、保護者と子供の相互作用である(石井・鈴木, 2021)。そこで、2年間「メディアポートフォリオ」を共有した経験を有する51名の保護者の中で、アンケート用紙に子供との相互作用に関する記載をした45名の保護者に注目した。また、この51名の保護者は、子供の学習成果や、学校が提示している体育の評価規準の共有がなされている(Ishii & Suzuki, 2020)。つまり、「メディアポートフォリオ」の内容が保護者と適切に共有されていると言える。さらに、TEMを用いた研究ではサトウら(2011)により、1・4・9の法則^{註2)}が提唱されている。本研究では、分析対象を3人とする事で、子供との相互作用に変化が起きた保護者の価値判断規準の変容プロセスの経験の多様性を描くこととする。

これらを踏まえて、子供が第5・6学年時に「メディアポートフォリオ」を共有した保護者において、アンケート用紙に子供との相互作用に関する特徴的な記載がされている保護者に、学校の管理職を通してインタビュー調査の依頼を行った。その結果、調査依頼を承諾した39名の中から3名を無作為で選定して、2020年12月14日・15日に調査を行った(表2)。

2.4 データの収集方法

本研究の目的である「メディアポートフォリオ」を共有した保護者の体育に対する価値判断規準の変容を明らかにするためには、保護者自身が学生時代からどのような学校体育の経験をし、それによってどのような体育に対する評価観を形成してきたのかを丁寧にたどる必要がある。本研究では、分析対象者が自己について語ることで、自らの経験してきたばらばらになっ

たものを結び付けて一貫性をもたらし、整理したり、道筋をつけたり、経験の秩序付けを図ることで、ストーリーとして外在化することができるライフストーリー・インタビュー(塚田, 2008)を用いる。

また、インタビューを実施する際は、研究に対する分析対象者の語りが引き出せるように生成質問を組み立てる必要がある(ウヴェ, 2011)。そこで、Hermanns(1995)を参照して、保護者の学生時代のときからはじめ、子供の体育の評価をどのように感じていたか、さらに、体育の評価についての印象を引き出すナラティブ生成質問を設定した。この質問をきっかけに、分析対象者が自らの経験と体育の学習評価について関連する経験を語り始める。加えて、必要に応じて十分語られなかった部分やあいまいな部分を取り上げて、分析対象者の認識を問うような質問を補助的に行い、どのような経験や背景により変容したのかを引き出すこととした。

2.5 分析の手順

TEMは非可逆的時間における個人の経験の多様性を「等至点」と「複線径路」という概念を特徴とした分析方法である(サトウ, 2009)。「等至点」とは、人が異なる経路をたどりながら類似の結果にたどりつくことを示す概念である。また、「複線径路」とは経験の過程において、等至点に至る経路やその後の径路を表す概念である。他にも、TEMの主要概念として「両極化された等至点」「分岐点」「必須通過点」「社会的方向付け」「社会的助成」「価値変容点」がある。これらの概念を用いて、非可逆的な時間軸の中で、個々人の経験の流れ及び個人の中に存在する可能性としての経験を分析することを可能にするのがTEMである(サトウ, 2009)。

また、荒川ら(2012)は、TEMはKJ法やグラウンデッドセオリーなどの質的研究法と組み合わせることで、時間が持続するなかで対象や現象の変容プロセスを捉える利点も活かすことができると述べている。そこで、人の認識や価値観といった直接目に見えにくいものを含むプロセス的性格を有する本研究の対象に対して、有効であるとされる修正版グラウンデッドセオリー・アプローチ(木下, 2003)を援用し、得られた

表2 調査対象者の一覧

名前	性別	聞き取り時間
A	女	91分
B	女	91分
C	女	97分

データのコーディングを行った。また、本研究の目的から、研究テーマを『メディアポートフォリオ』を子供・保護者・教師間で共有した保護者は、何をきっかけに、どのように体育に対する価値判断の規準をつくったのか』と設定した。次に、分析テーマを『メディアポートフォリオ』を子供・保護者・教師間で共有した保護者の体育に対する価値判断の規準が変容するプロセス』とし、分析焦点者を『メディアポートフォリオ』を長期的に子供・保護者・教師間で共有し、子供と体育に関する相互作用が生まれた保護者』とした。以上を踏まえて、具体的な分析手順を以下に示す。

まず、収集された保護者3人のインタビューデータから逐語録を作成した。この逐語録の分析テーマに関連したデータ部分の意味を解釈しながら語りの部分に着目して、木下(2003)を参照してデータのコード化を行い、意味のまとまりごとのカードを作成した。次に、これらのカードを時系列に並べて保護者の経験を再構成した。さらに、保護者の体育に対する価値判断規準の変容に焦点を当てて、同じような経験のカードごとをまとめた概念を作成し、データの中で使われている言葉を用いて概念名を付けた。このように、分析テーマに照らし合わせた逐語録の解釈、概念の生成を同時並行的に多重作業することで相互の関連性の検討を行った。その際に、異なる経路をたどりながら類似の結果にたどりつく点と考えられる3人の経験をまとめて「等至点」を作成した。この「等至点」に至る経路で、必然的な要因から3人の保護者が経験せざるを得ない点である「必須通過点」を設定した。その後、このラベルしたカード同士を結ぶネットワーク化を試みることで、各々の行動が多様に分かれていく「分岐点」を見出した。このネットワーク化と同時に、「分岐点」において「等至点」から遠ざける径路に進む力である「社会的方向付け」と、等至点への径路を支援する力である「社会的助勢」を設定した。その際に、分岐点において選択した径路を浮き彫りにするために、選択されなかった径路や、実際に選択した径路とは逆の径路を選択した際に行きつく等至点である「両極化された等至点」を設定した。これらの一連の作業と同時に、これらが保護者の体育に対する価値判断規準に、「メディアポートフォリオ」を介した子供との相互作用

がどのような影響を与えているかについて検討し、保護者がある経験から今までの認識が変わるような点を「価値変容点」として設定した。加えて、TEMが飽和状態に達したことを示す二つ目の等至点(サトウ, 2015)が明らかになった時点で分析を終了した。以上の作業から、TEMの概念を網羅したTEM図を作成した。

なお、本研究は、主たる分析者は教職大学院に派遣されていた公立小学校教員A(15年目)である。さらに、データの収集や分析にあたっては、同じく教職大学院に派遣されていた公立小学校教員B(13年目)と国立大学附属中学校教員C(13年目)と検討した。具体的には、これら3名の共同研究者が独立して逐語録からコード化を行なった。次に、独立して作成したコード表から、概ね同意義だと合意されたものを採用し、合意されなかったコードは排除した。加えて、TEM図を作成する際は、主たる分析者Aが単独で行なった。その後、TEM図が完成した際に、共同研究者3名で検討した。なお、検討は、1回につき約1時間30分、計5回にわたって行われ、3名全員の解釈が一致するまで議論された。さらに、データ分析の妥当性を保証するために、体育科教育学で質的研究を専門とする大学教員をスーパーバイザーとして位置付け、その監修のもと分析を進めることで、分析の手続きや妥当性を高めた。

2.6 倫理的配慮

調査対象者には、協力校の管理職から電話連絡をして、事前に同意を得た。研究の趣旨、インタビュー調査の内容、プライバシーの保護、研究以外の目的で使用することはないこと、個人が特定できないように配慮することを伝えた。尚、インタビューアは分析対象者と子供の成績や指導に関わる利害関係はなく、知り得たインタビュー内容も利害関係者には伝えないことを了承して調査を行った。

3 分析の結果と考察

本研究では、3名の保護者には共通する経験である【子供の表情に注目する】と【子供に支援的なかかわり方をしようとする】を等至点に設定し、そこに至る経路を描いた。また、【自らの経験と重ねるのみで子供に

寄り添った支援をしない】を両極化した等至点として設定した。加えて、分岐点を【体育の会話をする】と【子供の表情から子供の気持ちを理解する】に設定し、必須通過点は【「メディアポートフォリオ」を子供・保護者・教師間で共有する】に設定した。これらに、社会的助勢、社会的方向付け、価値変容点を加えて、研究の目的である「メディアポートフォリオ」を子供・保護者・教師の3者間で長期的に共有した際の、保護者の体育に対する価値判断の規準が変容するプロセスが現れるように分析を行った。なお、TEM図の概念を構成する発話者の具体的な語りを表3に示す。

分岐点に着目しながら分析した結果、子供との相互作用が生まれ始める時期と子供との相互作用が変わっていく時期の、2期に保護者の体育の価値判断規準の

変容プロセスは分けることができた。その分析結果をTEM図に示す(図2)。

以下、分析対象者である保護者の語りを“”，概念を【】でTEM図を照らし合わせて作成した時期区分にしたがって、保護者の体育に対する価値判断規準の変容プロセスをみていく。

3.1 第1期：子供との相互作用が生まれ始める時期

3名の保護者は子供が高学年になり、【「メディアポートフォリオ」を子供・保護者・教師間で共有する】ようになった。“B：中学年で何やったんでしょうね。学校公開には行っていたんですけどね。”という語りから、保護者は今までは体育で子供が何を学んでいるか把握していなく、子供と体育についての会話をあ

表3 TEM図を構成する概念に関する発話者の語り

TEMの概念	保護者A, B, Cの具体的な語り
体育の会話をする (分岐点1)	<ul style="list-style-type: none"> ・その話のネタがipadがあったからしたようなもので、それ以外だったら多分あんまりしなかったかもしれないですね。(A) ・ipadがなかったら、体育の話なんてしていません。5年生からですよ、するようになったの。(B) ・こういうことやってたんだって。すごく話のネタに、家庭でもなるので。(C)
子供への技能的な アドバイスを する (分岐点2)	<ul style="list-style-type: none"> ・私もバスケットをやっていたので、シュートのフォームはこうとか、パスの仕方とか。(A) ・キャッチバレーか何かのとき、このポジションじゃなくてこっちにいればよかったねとか、あれかな水泳のときに泳ぎ方を見ながら、手がちょっとこうなっていたらよかったねとか、話はしたかな。(B) ・実際のマットの足とかここで開くの。(C)
体育への興味が 生まれる (価値変容点)	<ul style="list-style-type: none"> ・今まで知りたくても知れなかったもので、うちの子の体育どうなってるのか知りたくまりましたよね。(A) ・だんだんと興味が出てきました。だから、スポーツについて話すことも増えましたね。(B) ・じゃあどういふふうに今やってるのかっていう興味も出てきたので。(C)
子供の表情に注目 する (等至点1)	<ul style="list-style-type: none"> ・最初より、顔を見てると頑張りが見分るので。話しながらipadの顔見ちゃいますよね。(A) ・やっぱり、だんだんうちの子の顔を見ますよね。苦手なときの顔とやっぱり自信があるときの顔が違うっていう。(B) ・初めより、子供の顔を見ていたかな。みんなでこう鉄棒のときもそうですけど、揃ってできたりするとすごく嬉しそうに顔してたりするので。(C)
子供の表情から気 持ちを理解する (分岐点3)	<ul style="list-style-type: none"> ・なんかこう協力してやっていると。そういうみんなでがんばろう的なところとかの評価はできますね。顔つきもいいし。(A) ・すごいバレーも、マット運動とかも、得意なことはすごくあれですよ。表情もいい。全然違うんですね。球技とか多分好きなんですよ。顔があれですよ。変わってきますよね。(B) ・なんだろう。自信があるときの顔がすごいです。何か強気な勝気な顔してますけど。自信がないと、ちょっと甘えてるような何か甘えた顔をしますね。これぐらいで許してもらおう、みたいな気がします。(C)
子供に支援的な かわり方をしよ うとする (等至点2)	<ul style="list-style-type: none"> ・遊びの中でもちょっとどういう遊びをした方がいいのか、ちょっと苦手なことはもうわかるかな、っていうようなこともわかるようになったかなあ、と。私もそれを手助けできるし。それを私も一緒にかかわることのできるようになったので。(A) ・基本的に私は運動ができていたので。それが、この子なりのを認めて、一緒に話したり、やるようになったりしましたね。(B) ・本人がやりたいっていうのがちょっとずつやっぱり変わってきているとは思いますが。今もすごいバレーについては私と喋ることは共通なので。一緒に他の今春高とかも一緒に画像を見てるし。共通の会話がそこでできて嬉しいですね。子供目線で考えることができて、ちょっと考えが変わってきてるのかも。(C)

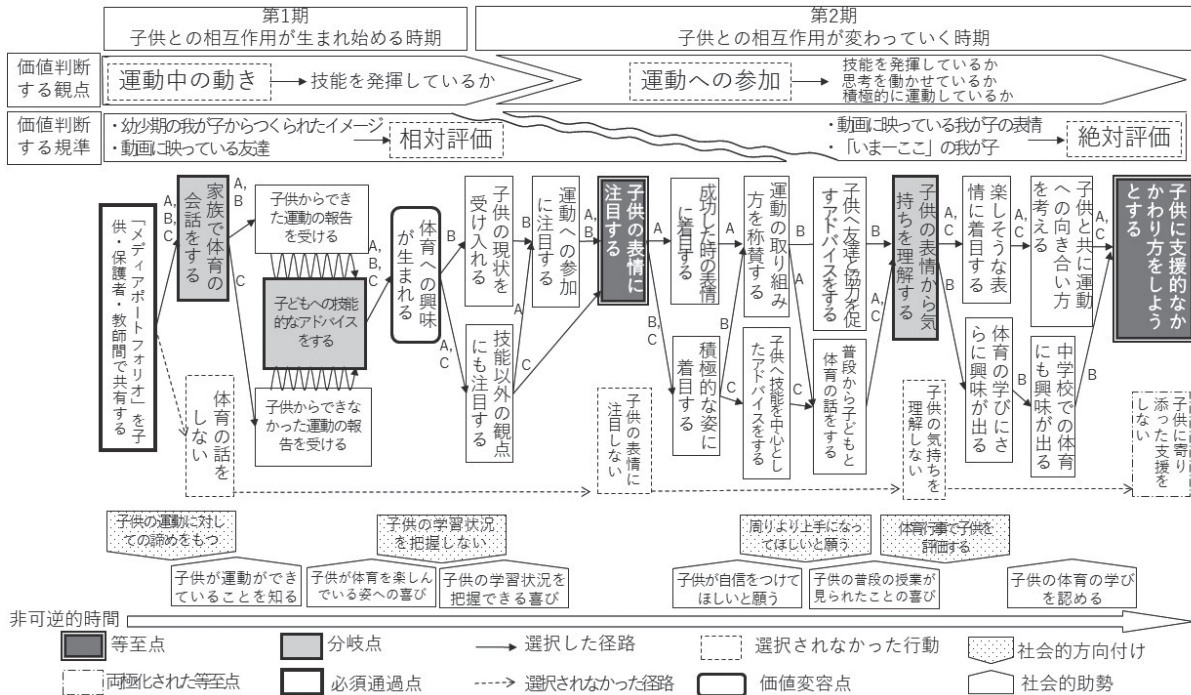


図2 「メディアポートフォリオ」を共有した保護者の体育の価値判断規準が変容するプロセスのTEM図

まりしてこなかったと解釈される。さらに、“A：うちの子、昔からどんくさくて”と語るように【子供の運動に対しての諦め】をもっていた。それが、【「メディアポートフォリオ」を子供・保護者・教師間で共有する】ことで、【家族で体育の会話をする】きっかけが作られた。このことにより、子供から“B：ミニバスのときもそのパス回しが絶妙だったみたい。その誰かとの連携がすごくうまくできたのもすごく嬉しかったって言っていました”という【子供からできた運動の報告を受ける】。一方で、“C：できなかったことを結構伝えてきて”という【子供からできなかった運動の報告を受ける】ようにもなった。

家庭では「メディアポートフォリオ」を介して保護者と子供が体育の話をするようになり、保護者は【子供への技能的なアドバイスをする】ようになる。これらのアドバイスは動画に映っている子供のパフォーマンスを、“C：幼稚園のときから本当になんかあんまりできなかった気がしますね。できない、もうできないのだなとずっと思っていたんで。”や“B：ほんと小さいときからどんくさくて”という語りからも表れているように「幼少期の我が子からつくられたイメージ」や、“A：周りより想像だと相当大変なことになってい

た”や“B：〇〇さんのように、前向いてドリブルするんだよ”という「動画に映っている友達」を価値判断する規準としていることが解釈できる。つまり、「技能を發揮している」場面の「子供の動き」を価値判断する観点として子供の学びを見て、「幼少期につくられたイメージ」や「動画に映っている友達」を価値判断する規準として、保護者の視点から【子供への技能的なアドバイスをする】ことが生まれている。

加えて、“B：見方が今まではもうどんくさい苦手な子と思っていたのが、そうだったんだと思って。ちょっとあれと思って、ちょっと変わりました。”という語りから保護者は【子供が運動ができていることを知る】。一方、「メディアポートフォリオ」を介して体育の話をするようになったが、“A：そもそもそんなに話しをしなかったんで、体育何しているかは”と述べるように【子供の学習状況を把握しない】状態では、率先して体育の会話をするこもない様子が伺える。このように、「メディアポートフォリオ」を通して、家庭で体育の話をするようになり、“B：ipadがくるときはかなり話しましたね。その都度。”と語るように、子供からの体育の学びの報告や保護者から子供へのアドバイス等の「メディアポートフォリオ」を介した保

護者と子供との相互作用を定期的に繰り返していった。そのことで、「C：これ楽しかったとか、この子がもうちょっとこうだったらとかあってあったんで。できたプレーもやっぱり嬉しそうに喋ってくれるし」や「B：バレーのときはすごい言っていますね。「明日やるんだ。」とかも前日から。楽しそうでしたね。」という語りから解釈されるように、【子供が体育を楽しんでいる姿への喜び】を見いだすようになっていった。また、「A：まず何をやってるかっていうのが、こっちがわかるので。その中でどういうふうに動いているとか。あと頑張っているとか、頑張っていないとか、手抜いてるかっていうのもわかるので、苦手だなとか、こっち好きなんだとかっていうのがわかったので嬉しいですよ」という語りからも表れているように【子供の学習状況を把握できる喜び】も感じるようになっていった。そのことから、3名の保護者は今まであまり関心のなかった【体育への興味が生まれる】。このことから、保護者目線から子供の動きを中心に体育の学びを価値判断していた保護者の観点と規準が変わっていく。

3.2 第2期：子供との相互作用が変わっていく時期

3名の保護者は家庭で体育の話をしながら、子供から説明を受けたり、子供へ技能的なアドバイスをしたりする子供との相互作用を定期的に繰り返していった。その渦中で、保護者は子供の学習状況を把握し、子供が体育を楽しんでいる姿に喜びを見出し、子供の体育の学びをもっと知りたいと感じるように意識の変容が見られてきた。すると、「B：この子なりでいいんだ」と【子供の現状を受け入れる】ようになり、【技能以外の観点にも注目する】ようになり、「C：技術的なことよりも違うことが気になりましたね」という説明がされていた。それは、「A：やはり、どうやって体育をしているか」や「B：バスケや跳び箱とか得意不得意があるけど、意欲をもってやっているとか」という語りからも、子供の【運動への参加に注目】するようになっていたことが解釈される。それに伴って、保護者の価値判断する観点が「運動中の動き」から「運動への参加」に徐々に変わっていく。さらに、3名の保護者は運動しているときの【子供の表情に注目】するようになる。

3名の保護者は【子供の表情に注目】しながら、運動への参加を主な観点として価値判断するようになっていく。それは、「B：これだけ頑張ってるんだね、とか認めてあげることができるので、すごいねっていうふうに」というように、運動へ参加することで【体育を通して自信をつけてほしい】と、保護者としての願いが影響していることが解釈される。さらに、「A：うちの子はうちの子って思うようになりましたね」や「C：他人と比べてもしょうがないんだな」という語りから、現状の我が子を認めて、『「いまーここ」の我が子』を価値判断する規準として、子供の体育の学びを評価している。

さらに、「A：うまくいったときは、すごい顔ですよ」と語るように【成功した時の表情に着目する】ようになり、【積極的な姿に着目する】ようになり、「C：ティーボールでもこんなボールを追いかけるんだ」と語っている。加えて、「B：こうやって続けていけばうまくなるよって、家族でも盛り上がったんですよ」と【運動の取り組み方を称賛する】かかわりや【子供へ友達と協力を促すアドバイスを】かかわりが生まれてきている。ここで、称賛やアドバイスをする基となっている価値判断の規準は「動画に映っている我が子の表情」であり、「B：真剣な感じが見られると褒めたくりますよ」と説明している。

一方で、【子供への技能を中心としたアドバイスを】ことも「C：ただ、投げ方が悪いので。（アドバイスを）がががんしましたね」という語りから伺える。【子供の表情に注目する】ようになり、『「いまーここ」の我が子』を見ながらも、「C：やっぱ、私はできた方なので、周りの子がどうかは気になりますよ」や「B：6年生の最初は、運動会とかもあって期待してて、どうせならもっとできるようにとか思ってしまっ」という語りからも【周りよりも上手になってほしいと願う】気持ちも抱えている。つまり、保護者は子供の現状を受け入れて、その表情に注目しながらも、今までもっていた「動画に映っている友達」と比べて価値判断する規準の中で、揺れ動いている心情も解釈できる。

今までは「A：褒めるといったら運動会。あとマラソン大会」というように、練習の成果を披露する運動会などの【体育行事で子供を評価】することしかでき

なかった体育が、“C：やっぱりリアルな授業ですもんね。いいですね。”という語りからも、子供がそのままの姿で体育を学んでいる【普段の授業が見られたことの喜び】から相互作用が促されている。そして、“C：6年生ぐらいからiPadがなくても、子供が体育の話をしてきましたね”と語るように家族で【普段から子供と体育の話をする】ことが増えてきている。さらに、子供が「メディアポートフォリオ」を持ち帰ってきたときは【子供の表情から気持ちを理解する】ようになってくる。

つまり、保護者は「メディアポートフォリオ」を介した子供との相互作用を長期的にすることで、運動をしているときの【子供の表情に注目】するようになり、他者と比べることの葛藤の中で、『「いまーここ」の我が子』を見て、「動画に映っている我が子の表情」から、我が子の体育の学びを価値判断する規準が生成されていった。しかし、技能発揮の仕方や運動の参加の仕方は、動画情報から観察することが可能なので「メディアポートフォリオ」の影響を受けて保護者の価値判断を伴う規準が変容しやすいと言える。一方で、思考を働かせている観点は、動画情報や子供が残した学習カードからでは評価規準が教師と保護者で共有しにくい。保護者はそこに価値を有しながらも明示的に価値判断を伴う規準の生成が見えにくいと解釈できる。

さらに、保護者は子供の気持ちを理解しようとすることで、保護者の目線からの評価ではなく、子供の目線に立って子供の学びを価値判断しながら、【楽しそうな表情に着目】して“A：最後は楽しそうなのを見るだけで褒めていました”と子供を称賛している。また、“C：子供とスポーツの会話増えましたし、何がこの子に合ってるかとか。”というように【子供と共に運動への向き合い方を考える】ようになっている。一方で、保護者Bは“B：今まで体育に関してはそんなに興味はなかったんですけど。これを見て子供のことを知ったので。子供も運動好きですね”と語るように子供の【体育の学びにさらに興味が出る】ようになった。加えて、子供の体育の学びをもっと知り、子供を理解したいという欲求から、“B：ちょっと中学校でもお友達のお家のベランダから覗いてたんですけど”と、【中学校での体育にも興味が出る】ようになったことが

解釈できる。つまり、子供の気持ちを理解することで、中学校での体育につながるかかわり方をしたり、運動部活動や校外のスポーツにつながるかかわりをしたり、保護者のかかわり方は多様に別れていった。そして、“C：自分ではできるんだぞって”や“B：自信をもつて大切ですよ”というように子供が体育を通して【自信をつけてほしい】と願うようになっていく。

このように、保護者は子供の視点に立って、子供の内面的な気持ちを理解するようになり、“A：基本的に体育が好きなんだなっていうのが何より一番嬉しかったことなんですけど。運動が上手になることだけじゃなくて、友達と考えると、サポートしてあげて。それで体を動かすこと、好きなんだっていうのが分かったんで。”というように、今までは体を動かすことが体育だと捉えていた価値観が、友達と協力したり運動そのものを楽しんだりすることに価値を置くようになる。つまり、【子供の体育の学びを認める】と共に、子供なりに運動と向き合ってもらいたい願いが生まれている。そのため、保護者は「メディアポートフォリオ」を介した子供との相互作用を通して、子供のことを理解しながら子供の得意なことを認めて、それを伸ばしてあげようとするかかわりをするようになっていった。すなわち、体育の価値判断を伴う評価が保護者の視点から子供の視点に変容していったプロセスを通して【子供に支援的なかかわり方をしようとする】保護者の子供への支援が生まれている。

4 結論

本研究では、「メディアポートフォリオ」を子供・保護者・教師の3者間で長期的に共有した際の、保護者の有する体育に対する価値判断の規準が変容するプロセスについて明らかにすることを目的とした。

その結果、「メディアポートフォリオ」を2年間に渡って子供・保護者・教師の3者間で共有することで、保護者は幼少期の我が子からつくられたイメージや周りの友達を規準として、我が子の運動の出来や基本的な体の動かし方を観点として、体育を保護者の視点から相対的に価値判断していた規準が、我が子の「いまーここ」の体育の学びに対する「子供の表情」に注目するようになり、運動への参加の仕方や技能発揮

の仕方、思考を働かせている場面を子供の視点から価値判断する規準へと変容するプロセスが見いだされた。すなわち、保護者目線で幼少期の我が子からつくられたイメージや周りの子供と技能を比較していた相対評価から、子供自身の体育の学びの表情から子供の視点で学びを解釈する絶対評価に体育の価値判断規準が変容した。

一方で、「メディアポートフォリオ」を共有した当初は、子供の運動パフォーマンスを相対的に評価しているように一見ネガティブな一面も生まれている。しかし、子供との相互作用を長期的に繰り返すサイクルによって、ネガティブな状況を乗り越えようとするプロセスの中で、保護者の願いや喜びが創出されている。このことが、動画で観察することができる子供の動きだけではなく、運動に取り組んでいる子供の表情から、子供の内面を理解しようと変容していく。それは、我が子への体育の学びを通した子供理解であり、保護者自身も、自らの認識に気付かされる自己理解のプロセスであった。

以上のように、本研究では保護者の体育の学習評価への参加における、保護者の価値判断規準の変容プロセスを明らかにすることができた。一方で、課題として2点挙げられる。まず、第1期と第2期の詳細な期間までは実施したインタビューや分析結果からは明示できなかった。次に、分析対象者が同一校の保護者のみであったため、他地域の保護者の価値判断規準の変容プロセスを把握することができなかった。今後は、さらに調査地域を広げて保護者の体育に対する価値判断規準の変容の要因をより詳細に分析することを課題としたい。

【註】

註1) 「メディアポートフォリオ」とは鈴木(2008)が提唱する、体育の授業中に子供が発揮したパフォーマンスを動画で撮り溜め、「社会的な相互作用」を大切にされた複数のデータを取り込み、視覚的、聴覚的に評価情報をポートフォリオし、評価情報を家庭と共有し、学校教育に生かしていく教育性の高い評価法である。この「メディアポートフォリオ」は、子供の学びを支援する学校と家庭を一体

とした評価法であり、保護者に評価プロセスの理解を促す機能をもっている(鈴木, 2008)。

註2) サトウら(2011)は1・4・9の法則を提唱し、インタビュー対象が1人の場合は個人の経験の深みを探ることができ、4±1人では経験の多様性を描くことができ、9±2人では、径路の類型を把握することができるかとされている。この1・4・9の法則を援用して、衛藤(2020)は分析対象者の径路の共通点を描き、橋本(2019)は径路の深みを探っている。

【引用・参考文献】

- 荒川歩・安田裕子・サトウタツヤ(2012) 複線径路・等至性モデルのTEM図の描き方の一例. 立命館人間科学研究, 25, 95-107.
- ベネッセ教育総合研究所(2014) 小中学生の学びに関する実態調査.
- Burke, K., Fogarty, R., & Belgrad, S. (1994) *The Mindful School: The Portfolio Connection*, Skylight, 110-111.
- 衛藤真規(2020) 保育者の語りからみる保護者との関係構築プロセスの検討—保育者の価値観変容に着目して—子ども学, 8, 224-242.
- 福田真清(2017) 老障介護家庭における知的障害者の自立をめぐる母親が経験するプロセス—複線径路・等至性モデルによる分析を通して—. 社会福祉学, 58(2), 42-54.
- フリック, ウヴェ(2011) 新版 質的研究入門〈人間の科学〉のための方法論. 小田博志 訳. 春秋社, 215-237.
- 橋本あかね(2019) フリースクール設立者の価値観の変容プロセス—ライフストーリーの分析から—. 対人援助学研究, 8, 1-13.
- Hay, P., & Penny, D. (2014) *Assessment in Physical Education, A Sociocultural Perspective.*, Routledge.
- Hermanns, H. (1995) "Narratives Interview", in Flick, U., Kardorff, E. v., Keupp, H., Rosenstiel, L. v., & Wolf, S. (eds), *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (2nd ed). München: Psychologie Verlags Union, 182-185.
- Hopple, C. J. (2005) *Elementary Physical Education Teaching & Assessment: A Practical Guide* (2nd ed.), Human

Kinetics Publishers.

Ishii, K., & Suzuki, N. (2020) Effect of “Media-Portfolio” in PE on Parents. The 2020 Yokohama Sports Conference.

石井幸司・鈴木直樹 (2021) 「メディアポートフォリオ」による保護者の体育の学習観変容に関する研究. 臨床教科教育学会誌, 20 (2), 1-14.

伊藤健・伊藤政展 (2006) 運動技能の学習に及ぼす結果の知識の相対頻度と自己評価の効果に関する発達の研究. 上越教育大学研究紀要, 25 (2), 399-409.

城内君枝 (2015) 学級担任による保護者との信頼関係づくりの工夫. 学校教育研究, 30, 110-117.

川端宣彦・大後戸一樹・木原成一郎 (2005) ボール運動の戦術理解における評価に関する研究—ループリック(採点指針)を用いたポートフォリオ検討会に焦点をあてて— 体育科教育学研究, 21 (1), 1-14.

菊地孝太郎・鈴木直樹 (2014) 高校期の体育評定と大学生のスポーツ行動継続性との関係. 体育科教育学研究, 30 (2), 51-60.

木下康仁 (2003) グランデッド・セオリー・アプローチの実践—実的研究の誘い—. 光文堂.

仲山正志 (2016) 体育科「できる楽しさを中心に据えた授業」実践—小学校授業実践比較による授業改善の視点—教育実践学研究, 19, 97-114.

奈須正裕 (2020) 新学習指導要領の下での指導と評価. 初等科教育資料, 990, 8-13.

西岡加名恵 (2003) 教科と総合に生かすポートフォリオ評価法—新たな評価規準の創出に向けて—. 図書文化.

大後戸一樹・木原成一郎・加登本仁 (2010) 小学校の体育授業における児童の運動技能の評価に関する実践的研究—教師による評価と児童の自己評価および相互評価に着目して—. 体育科教育学研究, 25 (2), 1-14.

Puckett, M. B., & Black, J. K. (1994) Authentic assessment of young child: Celebrating development and learning. Macmillan.

李奎台 (2016) ある成人韓国人の対人関係に関する価値観の変容—振り返りインタビューによる事例研究—, 日本語教育実践研究, 3, 137-147.

サトウタツヤ (2009) TEMではじめる質的研究—時間と

プロセスを扱う研究をめざして. 誠信書房.

サトウタツヤ・安田裕子・佐藤紀代子・荒川歩 (2011) インタビューからトランスビューへ—TEMの理念に基づく方法論の提案. 日本質的心理学会第8回ポスター発表.

サトウタツヤ (2015) 複線径路等至性アプローチ (TEA). 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ編著. TEA 理論編—複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ. 新曜社, 4-8.

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. 体育科教育学研究, 19 (2), 1-12.

鈴木直樹 (2007) 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」に関する関係論的研究. 東京学芸大学 (博士論文).

鈴木直樹 (2008) 体育の学びを豊かにする「新しい学習評価」の考え方. 大学教育出版.

塚田守 (2008) ライフストーリー・インタビューの可能性. 椋山女学園大学研究論集 社会科学篇, 39, 1-12.

宇土正彦 (1981) 体育学習評価ハンドブック. 大修館書店.

梅澤秋久 (2002) 体育でのポートフォリオ評価. 体育科教育. 大修館書店, 50 (9), 30-33.

梅澤秋久 (2007) 保護者の学習状況説明に及ぼすポートフォリオの影響—小学校体育授業における保護者による学習状況の理解からの影響—. 体育科教育学研究, 23 (2), 1-14.

宇佐美洋 (2013) 共同研究プロジェクト紹介 多文化共生社会における日本語教育研究 サブプロジェクト 社会における相互行為としての「評価」研究 言語運用評価プロセスの多様性と普遍性をとらえる. 国語研プロジェクトレビュー, 3, 125-132.

宇佐美洋 (2015) 人間探求のための「評価」, という新しい視点. 宇佐美洋編. 「評価」を持って街に出よう. くろしお出版, 1-15.

山田哲子 (2015) 知的障がいのある子どもを緊急に親元から離すプロセスとは在宅ケアを望んでいた親の施設利用に焦点を当てて. 質的心理学研究, 14 (1), 128-145.

安田裕子・サトウタツヤ (2012) TEMでわかる人生の径路—質的研究の新展開—. 誠信書房.