

# 小学校体育科における学習集団機能と教師行動の 関係に関する事例的検討

—— 小学校高学年の器械運動の授業を例にして ——

## Case Study on the Relationship Between Learning Group Function and Teacher Behavior in Elementary School Physical Education : Taking the Upper Grades Gymnastics Apparatus Class as an Example

河村 翔 吾                      林                      修  
KAWAMURA Shogo          HAYASHI Osamu  
(赤磐市立石相小学校)          (和歌山大学)

2021年9月30日受理

### Abstract

The purpose of this study was to examine the differences in teacher behaviors between classes with high diagnostic results of learning group functioning (upper group : 3 classes) and classes without high diagnostic results (middle group : 3 classes) in upper elementary school instrumental exercise classes (6 classes).

The results showed that the teachers in the upper group used creative questions, positive feedback (skill and cognitive), and encouragement significantly more often than those in the middle group. In addition, the results of the class observations showed that the upper group had a common place for observational learning in all classes, and thoughtful learning was developed in the whole class.

It is thought that these teacher behaviors enhanced the learning group function in the learning of the instrumental exercise, which is an individual event.

**キーワード**：小学校体育授業、高学年、器械運動、学習集団機能、教師行動

### I はじめに

1970年代後半から、子どもの身体のおかしさが問題視されるようになってきた。片岡(1999)は、「身体の危機は精神の危機でもある。また、身体の危機は人間関係の危機である。従って人間の危機である」という。こうした中、身体教育の責任性を担う体育科では、運動・スポーツの学習の中で人間関係を育てていくことが重要な課題の一つである。

菊池ら(1989)は、中学校1～3年生を対象に、集団の成員を構成する際に最も基盤となる仲間選択の観点から学習集団機能を捉えることのできる「体育における学習集団テスト」を作成した。そして、これを用いて態度得点と学習集団機能との関係を検討した。その結果、学習集団機能のレベルが高いと態度得点も高まる可能性が高いものの、学習集団機能レベルが低いからといって必ずしも態度得点が低下するとは限らないとし、両者の介在要因として技能を推察している。

その後、この学習集団テストを用いた授業研究が積み重ねられてきた。

辻ら(1999)は、小学校5・6年生のサッカーの授業

9学級を対象に、態度得点の高い学級とそうでない学級との比較から、集団技能と学習集団機能を高める指導ストラテジーについて検討した。その結果、課題把握の場面では、ゲーム分析結果の提示、子どもの発言内容の紹介、ゲームストップの活用、2人のコンビネーションを重視した行きつ戻りつの指導が、課題解決の場面では、技能に関わる「矯正のフィードバック」の活用がそれぞれ指導ストラテジーとして取り出されている。

上原(2006)は、学習集団機能、態度得点、技能からみた学習成果を高める教師の言語的相互作用を明らかにするために、学習集団機能を中心として態度得点と技能の連関の高い学級とそうでない学級における教師の発言を品詞により分析・検討した。その結果、学習集団機能を高めた学級の教師は、固有名詞(人名)を用いて、児童の人格を大切に、一人一人に向き合う構えを持っていたことを認めている。その上で、こうした教師の構えが学級全体の児童に相手を認め合う姿勢を形成し、学習集団機能を高めたものと考察している。さらに、上記3つの学習成果を高めたのは、「今の意見

はいい考えですね。」といった形容詞(肯定的)と「上手に跳んでいるよね。」といった助詞(文末終助詞)を多用することで授業の雰囲気明るくし、「それはどういうこと？」といった副詞(叙述)を用いて「発問」活動を行い、「跳び方」といった名詞(動作)、「ちょっと」といった副詞(語の副詞)、「いいー悪い」といった形容詞(二項対立)を併用することで、走り幅跳びの技能特性につながる課題(めあて)の必然性と意味理解を促進したことによるものと結論づけている。

一方、高橋ら(1991)は、BirdwellのALT-PE-TBとStewartのORRPETB研究を基にして、体育授業中の教師行動を把握し得る「教師行動観察法」を開発・工夫した。その後、この観察法を用いた研究が数多く積み重ねられてきた(中井ら;1994, 大友ら;1999)。それらを概括すると、形成的授業評価の高い教師は、「マネージメント」と「直接的指導」が少なく、「受理・受容」、「肯定的フィードバック(技能的)」、「矯正のフィードバック(技能的)」、「励まし」を多用し、個々の子どもへ多く関わっていたことである。

こうした一連の研究の中で岡澤ら(1995)は、中学校の29学級の体育授業を対象に、教師行動と教材との関係を検討した。その結果、球技では、「マネージメント」

や「直接的指導」が少なく、「巡視」や小集団に対する働きかけが多かったこと、陸上競技では、「直接的指導」が少なく、「マネージメント」や個人に対する働きかけが多かったこと、器械運動では、「マネージメント」や「直接的指導」が多く、「巡視」が少なかったことをそれぞれ報告している。

梅野(1997)は、これら一連の研究から得られた教師行動の特徴について、いずれも一単位授業における情意的側面の学習成果との関連で得られたもので、単元レベルにおける学習成果との関連については必ずしも十分に検討されたものではないと指摘している。その上で、小学校5・6年生の17学級の授業を対象に単元レベルでの態度得点と教師行動との関係を検討した。その結果、態度得点と「相互作用」、「巡視」の関係が強く、中でも、「相互作用」の下位カテゴリーである「肯定的フィードバック」と「矯正のフィードバック」、「発問」活動の恒常的な働きかけによる影響が大きいと指摘している。

これら先行研究は、態度得点、技能、学習集団機能といった学習成果の総体に対して、指導ストラテジーや言語活動、さらには教師行動が強く影響していることを示すものである。しかしながら、学習集団機能に

時 分	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
基本的な 学習過程	つかむ			深める			確かめる					
学習課題	マット：「一つ一つの技をみがこう」 跳び箱：「一つ一つの技をみがこう」			マット：「連続技に挑戦しよう」 跳び箱：「大きな技に挑戦しよう」			マット：「○○オリンピックをしよう」 跳び箱：「○○オリンピックをしよう」					
0 10 20 30 45	①準備運動をする。 ②めあてを確認する。 ③取り組む技を決めて練習する。			①準備運動をする。 ②めあてを確認する。 ③○○オリンピックで発表する技を決めて練習する。			①準備運動をする。 ②めあてを確認する。 ③○○オリンピックに向けて練習する。 ・○○オリンピックで発表するそれぞれの技ができるようになる。					
	前転の技 ・背中を丸めて回るようにする。 ・手をできるだけ速く着くようにする。 ・腕で体をしっかりと支えるようにする。 ・膝が伸びた状態をつくるようにする。		切り直し系の技 ・短い助走から助走するようにする。 ・跳び箱を突きはなすようにして跳び越すようにする。 ・手を跳び箱の前方に着くようにする。 ・膝を曲げて柔らかく着地するようにする。	前転の技→後転の技 ・流れが変わらないように体を反転するようにする。 ・ジャンプして大きな動作で体を反転するようにする。		切り直し系の技 ・短い助走から助走するようにする。 ・跳び箱を突きはなすようにして跳び越すようにする。 ・手を跳び箱の前方に着くようにする。 ・膝を曲げて柔らかく着地するようにする。						
	後転の技 ・背中を丸めて回るようにする。 ・手でしっかりとマットを突きはなして起き上がるようにする。 ・膝が伸びた状態をつくるようにする。		回転系の技 ・目をつぶらないようにする。 ・顎を引いて背中を丸めるようにする。 ・台上で膝を伸ばすようにする。 ・膝を曲げて柔らかく着地するようにする。	後転の技→倒立技 ・体を反転して倒立技につなぐようにする。		回転系の技 ・目をつぶらないようにする。 ・顎を引いて背中を丸めるようにする。 ・台上で膝を伸ばすようにする。 ・膝を曲げて柔らかく着地するようにする。						
	倒立技 ・背中を伸ばすようにする。 ・腕や手を伸ばすようにする。 ・腕で体をしっかりと支えるようにする。											
	④本時の振り返りをする。 ⑤整理運動をする。			④本時の振り返りをする。 ⑤整理運動をする。			④本時の振り返りをする。 ⑤整理運動をする。			④本時の振り返りをする。 ・友だちの発表のよかったところを発表する。 ⑤整理運動をする。		

図1 依頼した授業の指導プログラム

焦点づけ、それを高める教師行動についての検討は行われていない。

前述したように、体育授業では、学習集団機能を高めていくことは必須であり、目標構造に社会的行動が明確に位置付けられている(高橋ら;1989, 梅野ら;1992)ことから、学習集団機能を高める教師行動を探っていく必要がある。

そこで本研究では、体育授業において学習集団機能が高かった学級とそうでなかった学級における教師行動にどのような違いがあるのかについて検討することにした。すなわち、小学校高学年6学級における器械運動(マット・跳び箱)の授業計9時間を対象に、単元後の学習集団機能の高い学級とそうでない学級の教師行動の違いを検討することを目的とした。

## II 研究の方法

### 1. 対象：小学校高学年6学級

### 2. 期間：平成28年度9月上旬～12月下旬

3. 依頼した授業：それぞれの学級担任に図1に示したマット運動と跳び箱運動の指導プログラム(9時間)を提示して、これに即した授業を依頼した。

### 4. 資料の収集および分析の方法

(1)体育授業に対する学習集団機能の変容を把握するために、単元前後に、菊池ら(1989)が作成した「体育における学習集団テスト」を実施した。表1は、男女それぞれの質問項目を示したものである。

(2)授業中の教師行動を把握するために、単元期間中の2、5、8時間目の教師行動をVTRで収録し、高橋ら(1991)が作成した「教師行動観察法」によって分析した。図2はそのカテゴリーを示したものである。

なお、観察・記録の信頼性を担保するために、分析者はデモテープを用いて、正答との一致率が80%以上を確保するまでトレーニングを行った。

(3)児童の体育授業に対する愛好的態度の変容を把握

するために、単元前後に、小林(1978)が作成した「態度測定による体育授業診断法」を実施した。

## III 結果ならびに考察

### 1. 学習集団テストの診断結果

表2は、単元前後の学習集団機能の診断結果を学級別に示したものである。

対象とした6学級の総合診断は2つに大別された。すなわち、A、B、Cの3学級は男女とも「高いレベル」もしくは「やや高いレベル」と診断されたのに対して、D、E、Fの3学級はいずれも「中程度」ととまる結果であった。

単元終了後の尺度ごとの診断結果をみると、A学級は、「課題達成・親和」の両尺度において男女とも「高いレベル」と診断された。B、C学級は、ともに「課題達成」尺度では男女とも「高いレベル」で、「親和」尺度では男女とも「不明瞭」であった。

一方、学習集団機能の総合診断が「中程度」ととまったD、E、Fの3学級は、いずれも「課題達成・親和」の両尺度において、男女ともすべて「不明瞭」と診断された。

これらの結果から、A、B、Cの3学級を上位群として、D、E、Fの3学級をそうでない群(以下 中位群とする)としてそれぞれ分類し、両群にみる教師行動の違いを比較・検討することにした。

### 2. 上位群、中位群別にみた教師行動の違い

図3は、4大教師行動カテゴリー(マネジメント、巡視、相互作用、直接的指導)のうち、上位群と中位群の間に有意差が認められた「相互作用」と「巡視」の結果をそれぞれ示したものである。

「相互作用」では、上位群が61.94%、中位群が39.83%となり、上位群の方が中位群に比して有意(p<0.05)に高い結果であった。これに対して「巡視」のそ

表1 学習集団テストの質問項目

男子	女子
がんばる人	積極的な人
責任感のある人	責任感のある人
協力する人	約束ごとを守る人
積極的な人	協力する人
気の合う人	話しやすい人
同じ程度の体力の人	やさしい人
話しやすい人	明るい人
明るい人	気の合う人

次元	カテゴリー
1. 授業場面	1) 体育の場面 2) マネージメント場面
2. 教師行動	1) 相互作用 a) 発問：①価値的 ②創意的 ③分析的 ④回顧的 b) 受理：①受理・受容 ②解答 ③傾聴 c) フィードバック：①肯定的(技能的、認知的、行動的) ②矯正的(技能的、認知的、行動的) ③否定的(技能的、認知的、行動的) d) 励まし：①技能的 ②認知的 ③行動的 e) 補助的相互作用
	2) 直接的指導 a) 演示 b) 説明：①学習目標 ②学習内容 ③学習方法(組織化) c) 指示：①指示 ②合図
	3) 補助的活動 a) 補助 b) 運動参加 c) 審判・記録の伝達
	4) 巡視
	5) 維持・管理
	6) 非機能
3. 対象	1) 個人 2) 小集団 3) 全体

図2 教師行動の観察カテゴリー(高橋ら, 1991)

表2 単元前後における学習集団機能の診断結果

	尺度	A学級				B学級				C学級			
		男子		女子		男子		女子		男子		女子	
		単元前	単元後	単元前	単元後	単元前	単元後	単元前	単元後	単元前	単元後	単元前	単元後
診断	課題達成	高い	高い	不明瞭	高い	不明瞭	高い	高い	高い	不明瞭	高い	不明瞭	高い
	親和	高い	高い	高い	高い	不明瞭	不明瞭	不明瞭	不明瞭	不明瞭	不明瞭	不明瞭	不明瞭
学習集団機能の診断結果		高い	高い	やや高い	高い	中程度	やや高い	やや高い	やや高い	中程度	やや高い	中程度	やや高い
	尺度	D学級				E学級				F学級			
		男子		女子		男子		女子		男子		女子	
		単元前	単元後	単元前	単元後	単元前	単元後	単元前	単元後	単元前	単元後	単元前	単元後
診断	課題達成	不明瞭	不明瞭	高い	不明瞭	不明瞭	不明瞭	高い	不明瞭	高い	不明瞭	不明瞭	不明瞭
	親和	不明瞭	不明瞭	高い	不明瞭	不明瞭	不明瞭	高い	不明瞭	不明瞭	不明瞭	不明瞭	不明瞭
学習集団機能の診断結果		中程度	中程度	高い	中程度	中程度	中程度	高い	中程度	やや高い	中程度	中程度	中程度

れは、上位群が5.72%、中位群が19.59%となり、「相互作用」とは逆に中位群の方が有意(p<0.05)に高い結果となった。

一方、「マネジメント」ならびに「直接的指導」ではいずれも有意差は認められなかったが、その数値は両カテゴリーとも中位群の方が高い結果であった。

これらの結果から、上位群の教師は中位群に比して「巡視」や「マネジメント」、「直接的指導」が少なく、「相互作用」を多く用いていたことが認められた。これは梅野ら(1997)の先行研究の結果と同様であった。

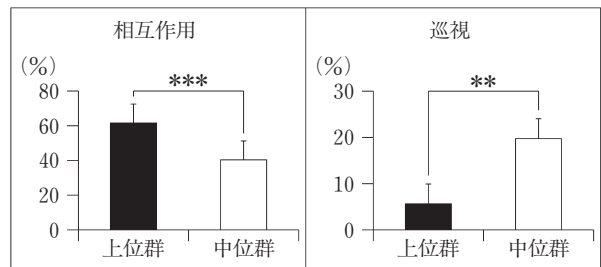
図4は、教師行動観察法の結果において、両群間に有意差の認められた下位カテゴリーをそれぞれ示したものである。

その結果、「発問(創意的)」、「肯定的フィードバック(技能的)」、「肯定的フィードバック(認知的)」、「励まし(技能的)」、「指示(合図)」、「学習の補助的活動(補助)」の6つのカテゴリーで有意差が認められた。

「発問(創意的)」では、上位群が1.26%、中位群が0.24%、「肯定的フィードバック(技能的)」では、上位群が13.89%、中位群が6.54%、「肯定的フィードバック(認知的)」では、上位群が0.33%、中位群が0.09%、「励まし(技能的)」では、上位群が6.33%、中位群が3.62%であり、いずれも上位群の方が中位群に比して有意(p<0.1)に高い結果であった。

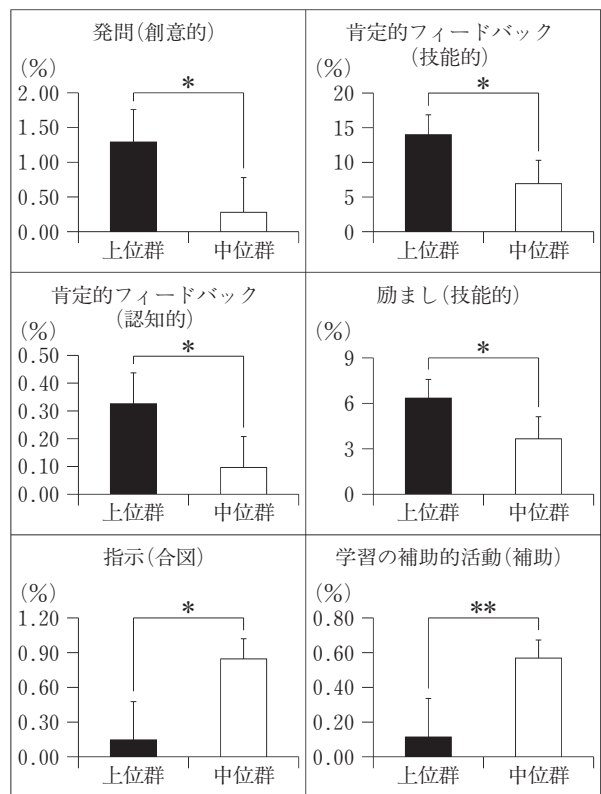
残る2つのカテゴリーでは、「指示(合図)」(p<0.1)では、上位群が0.14%、中位群が0.85%、「学習の補助的活動(補助)」(p<0.05)では、上位群が0.11%、中位群が0.55%となり、上記4つのカテゴリーとは逆に中位群の方が上位群よりも有意に高い結果であった。

これらの結果から、上位群の教師は、総じて「どうしたらいいと思う?」と発問(創意的)を投げかけて、「いい考えですね」と子どもの考えを褒めるとともに、「それを意識してやってごらん」のように技能的な励



(\*\*\*p<0.01 \*\*p<0.05)

図3 有意差の認められた4大教師行動カテゴリー



(\*\*p<0.05 \*p<0.1)

図4 有意差の認められた下位カテゴリー



ましを行いながら、「膝が伸びてきれいになったね」といった動きの上達を褒める教師行動を用いていたものと考えられる。

これに対して、中位群の教師は、合図や試技の補助などに終始する授業であったものと解せられた。

図5は、相互作用の「対象」カテゴリーを比較したものである。「個人」カテゴリーでは、上位群が64.67%、中位群が45.35%であったが、「全体」に対しては、逆に上位群が23.28%、中位群が33.74%であり、中位群の方が高い結果であった。

これは、上位群では、子ども一人ひとりに対する働きかけを多く行っていたのに対して、中位群では全体に対する働きかけを多く行っていたことを示すものである。

次に、両者の授業の特徴を捉えるために、単元期間中の2、5、8時間目それぞれにおいて有意差の認められたカテゴリーを比較することにした。

表3は、単元期間中の2、5、8時間目において上位群と中位群の間で有意に高かった下位カテゴリーをそれぞれ示したものである。

単元2時間目では、上位群の教師は、創意的な発問と技能的な肯定的フィードバックを行っているところに特徴がみられた。一例を挙げれば、倒立前転の練習をしている子どもの試技の後、「前転をする時に体のどの部分からマットに着いたらいいと思う？」と創意的な発問を投げかけた後、再び試技をする子どもの倒立を支えながら「今、へそを見るの？手を見るの？どちらかなあ？」と分析的な発問を投げかけていた。その後、その子に対して「そう、そのタイミングでへそを見ると上手に回れたね。」と技の上達を褒めていたのである。

一方、中位群の教師は、認知的な矯正のフィードバックや学習活動の指示に終始していたことが認められた。

続く単元5時間目では、上位群には2時間目と同様に創意的な発問と技能的に関わる肯定的並びに矯正的なフィードバックを行っていたところに特徴がみられた。一例を挙げれば、開脚跳びの練習をしている子どもに「跳び箱に着手した跡が付くというのはどういうことだろうね？」と創意的な発問をした後、「手の着き

方を考えながらやっごらん。」と技能的な励ましを行いながら、次の試技を促した上で、「さっきよりも跳び箱の奥に手を着けているね。」と技能的な肯定的フィードバックをかけるとともに「あとは遠くに勢よく手を着くといいね。」と技能的な矯正のフィードバックを行っていたのである。

これに対して、中位群にはそうした発問や技能的なフィードバックがほとんどみられず、動き方の説明に終始していた。

さらに、単元8時間目では、上位群には、これまでと同様に創意的な発問をするとともに子どもの意見を受理しつつさらに動きを分析を行いながら技についての理解を確かめるとともに、認知的並びに技能的な肯定的フィードバックを行っていたところに特徴が認められた。一例を挙げれば、開脚後転の練習をしている子どもに、「Kさん、今、頭がつかえたよな。どうしたらいいと思う？」と創意的な発問を投げかけた後、「勢いと大事なことは何か？」と分析的な発問を発し、最終的に「そう。頭を入れることね。」と認知的な肯定的フィードバックを行うといった一連の流れで子どもとの対話を行っていた。そして、結果的に動きが高まった子どもに対して、「おお、回り方が滑らかになって、きれいになったよ。」と動きの変容を具体的に指摘する技能的な肯定的フィードバックを行っていた。

これに対して、中位群では、単元終盤においても補

表3 有意差の認められた下位カテゴリー

		単元2時間目	単元5時間目	単元8時間目
下位カテゴリー	上位群	発問(創意的)	発問(創意的)	発問(創意的)
		発問(分析的)	——	発問(分析的)
		——	——	受理(傾聴)
		肯定的フィードバック(技能的)	肯定的フィードバック(技能的)	肯定的フィードバック(技能的)
		——	——	肯定的フィードバック(認知的)
		——	矯正のフィードバック(技能的)	——
		——	励まし(技能的)	——
	中位群	説明(学習方法)	——	説明(学習目標)
		——	——	——
		矯正のフィードバック(認知的)	——	——
		矯正のフィードバック(行動的)	——	——
		——	説明(学習目標)	——
		指示(指示)	——	——
		指示(合図)	——	指示(合図)
——	——	学習の補助的活動(補助)		

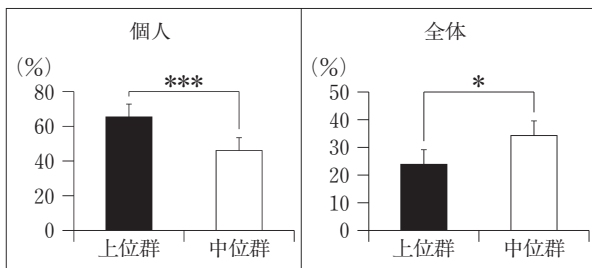


図5 有意差の認められた対象カテゴリー

助や指示に終始していた。

これらの結果から、上位群の教師は単元経過に伴う子どもたちの学びに即して指導のあり方を変化させていたことが伺われた。すなわち、単元序盤は「前転をする時に体のどの部分からマットに着いたらいいと思う？」といった創意的な発問や「今、へそを見るの？手を見るの？どっちかなあ？」といった分析的な発問を子どもに投げかけて、試技の後に、「そう、そのタイミングでへそを見ると上手に回れたね。」といった試技を褒める働きかけを行っていた。それが単元中盤になると「跳び箱に着手した跡が付くというのはどういうことだろうね？」といった創意的な発問を子どもに投げかけて、「手の着き方を考えながらやってみよう。」といった技能的な励ましを行いながら、「さっきよりも跳び箱の奥に手を着けているね。」といった技能の上達を褒めて、「あとは遠くに勢いよく手を着くといいね。」といった技能的な矯正のフィードバックを行うようになった。さらに、単元終盤では「Kさん、今、頭がつかえたよな。どうしたらいいと思う？」といった創意的な発問や「勢いと大事なことは何かな？」といった分析的な発問を子どもに投げかけて動きを上手に行うための方法を考えさせ、「そう。頭を入れることね。」といった考えを褒めて、再び行った試技に対して「おお、回り方が滑らかになって、きれいになった。」といった動きの上達を褒めることで、どの子にもできた喜びを味わわせようとしていたものと考えられた。

これに対して、中位群の教師は、指示や説明を主にした平板な一斉指導が展開されていたものと考えられた。

### 3. A学級とD学級の教師行動の比較

上位群は、いずれも学習集団機能ならびに態度得点ともに高い結果であった。一方の中位群は、いずれも学習集団機能は低いものの、態度得点だけが高い結果を示した学級があった。そこで、学習集団機能と態度得点ともに高かったA学級と学習集団機能は中程度で態度得点が高かったD学級を取り上げ、両者を比較することで、学習集団機能に影響したと考えられる授業の特徴をさらに探っていくことにした。

表4は、単元中盤の5時間目の練習場面に見るA学級とD学級の教師の発言記録を抜粋したものである。

上位群では、いずれの学級にも共通して観察学習の場が位置付けられていたのに対して、中位群の教師にはそうした学習活動は認められなかった。

A学級の教師は、観察学習の場において、創意的な発問と受理・受容、技能的な肯定的フィードバックを行っているところに特徴がみられた。具体的には、「どんなとこに気をつけてやった？(T1)」、「勢いをつけるためにはどうするの？(T3)」にみられるように、技を上手にするための方法について問いかけ、子ども

たちの工夫を引き出そうとしていた。

さらに、こうした問いかけの後、「どうしても途中でぐにゃ(肘が曲がる)ってなる人いるよね。首がぐり(曲がる)ってなって後転やる人いるよね。1つはやっぱりSさんが言ったみたいに勢いがないといけん。じゃ、勢いをつけるためにはどうするの？(T3)」、「お尻がここ(しゃがんだ状態)じゃ勢い出んよな。少し高く(中腰)。ここ(立った状態)からしたらいいけんよな。どっすーんってなるから。だから、ちょっと高い所から足を使って、勢い使ってやるとそれだけで違いますね(T4)」などのように、子どもたちから技を成功させるためのポイントを引き出し、それを肯定しつつ、それを動きの改善に繋げていこうとしていたことが認められた。さらに試技を促して、「おお、はい、拍手(拍手)。ちょっと緊張したからね、ゆがんじゃったけどもっときれいだったんよな、練習中。見た人おったよな。もっときれいだったよな？(T4)」にみられるように、技の向上を具体的に指摘しつつ肯定的なフィードバックを行いながら、子どもの上達とともに喜ぶ教師の姿が見られた。

これに対してD学級の教師は、A学級の教師のように試技に対するフィードバックはほとんどみられず、補助や指示を行うことにとどまっていた。具体的には、「一度無しで(T1)」、「はい、あなたちょっと一度、この状態でやって。一度やって(T5)」などにみられるように、教師の計画した授業の流れに則して指示を出したり、試技を促したりするところに特徴が認められた。さらに、この指示の後、踏み切り板の上で立ち止まってしまった子どもに対して、「しっかりジャンプして(T4)」と動きを直接的に示すとともに、子どもの両足を抱えるようにして回転を補助した。これによって、この子はなんとかか台上前転を行うことができた。しかしながら、D教師は「そうや(T10)」と一言だけの肯定的フィードバックを投げかけただけで、ともに喜び合うような教師の姿は見られなかった。

その後も、巡視しながら「○○さんはこっちだよ(T11)」、「次は○○君だよ、跳んでごらん(T12)」にみられるように、子どもが試技をする場所や順序を指示する発言に終始した。

このように、A学級の教師は、「観察学習」の場を位置付けるとともに、集団思考をさせて、一人ひとりを大切にしながら、個の動きの上達をみんなで認め合い、賞賛し合う学習を行っていたことが認められた。こうした教師と子どもがともに学び合い、喜び合う関係性に根ざした授業を展開したことが学習集団機能、とりわけ「課題達成」尺度を高めたものと考えられた。

これに対して中位群では、そのような学習はほとんどみられず、指示や合図、補助に終始した授業であったことが、学習集団機能を中程度に留めたものと考えられた。

表4 A学級とD学級のそれぞれの教師の第5時間目の逐語記録(抜粋)

A学級の教師の逐語記録	D学級の教師の逐語記録
<p>T1：一度止まって集まりましょう。はい、じゃ、ちょっとね、それぞれのね、技のポイントを確認していこうと思うんだけど、やってる中で思ってることを言ってな。前転、後転とかやってた人たち、やってみてどんなことを思いましたか？<u>どんなとこに気をつけてやった？</u></p>	<p>T1：一度無し(補助)で。 (巡視)</p>
<p>T2：はい、Sさん。</p>	<p>T2：やる(補助無し)で。</p>
<p>T3：うん。そうだね。<u>どうしても途中でぐにゃ(肘が曲がる)ってなる人いるよね。首がぐり(曲がる)ってなって後転やる人いるよね。1つはやっぱりSさんが言ったみたいに勢いが無いといけん。じゃ、勢いつけるためにはどうするの？</u></p>	<p>T3：<u>(補助をする)</u>。</p>
<p>T4：そう。お尻がここ(しゃがんだ状態)じゃ勢い出んよな。<u>少し高く(中腰)。ここ(立った状態)からしたらいけんよな。どっすーんってなるから。だから、ちょっと高い所から足を使って、勢い使ってやるとそれだけで違いますね。ね。きれいに回るようになったよね。ちょっと回ってみてもらっていい？できるって。ちょっとSさんのきれいになったの見てあげてくれる？はい。あの位置からいきます。あの位置から。おお、はい、拍手(拍手)。ちょっと緊張したからね、ゆがんじゃったけどもっときれいだったんよね、練習中。見た人おったよな。もっときれいだったよな？</u></p>	<p>T4：ここ(踏み切り板)であなたスピードダウンしてるで。<u>しっかりジャンプして。</u> (3人の子どもの練習を巡視している)</p>
<p>T5：そう、まっすぐもっときれいに回ったんよ。今みたいに高い位置からいくと勢いがつくよね。はい、ということです。ね。というふうに意識しながらいきましょう。よろしいですか。はい、では残った時間あと15分。はい、練習しましょう。</p>	<p>T5：<u>はい、〇〇さんちょっと一度、この状態(補助無し)でやって。一度やって。</u></p>
	<p>T6：うん。</p>
	<p>T7：支えてやるわ。支えてやるわ。</p>
	<p>T8：あとで上げて(補助して)やるわ、また。</p>
	<p>T9：<u>(補助をする)</u>。</p>
	<p>T10：<u>そうや。</u></p>
	<p>(巡視)</p>
	<p>T11：<u>〇〇さんはこっちだよ。</u></p>
	<p>(巡視)</p>
	<p>T12：<u>次は〇〇君だよ、跳んでごらん。</u></p>

これらの結果から、学習集団を高める教師行動として、観察学習の場のように、集団で考え合う場を設定するとともに創意的な発問を投げかけて、子どもたちを励ましながら運動への取り組みを活性化させ、その上で、子どもの上達を見逃さずに肯定的フィードバックを積極的に行うことが考えられた。

この点は、今後授業への介入により追及していく必要がある。

#### IV まとめ

体育科の授業では、子どもたちの人間関係を育てていく必要があり、そのための授業研究が求められる。本研究では、学習集団機能が高かった学級(上位群)とそうでなかった学級(中位群)とで教師行動にどのような違いがあるのかについて検討することを目的とした。すなわち、小学校高学年6学級の器械運動(マット・跳び箱)の授業を対象に、上位群と中位群の2、5、8時間目の授業VTRから観察・分析した教師行動の違いを検討した。

得られた結果の概要は次の通りである。

1) 学習集団機能の診断結果からみた上位群と中位群の教師行動の結果の比較から、4大教師行動のうち、「相互作用」は上位群の方が中位群に比して有意( $p < 0.05$ )に高く、「巡視」は逆に上位群の方が中位群に比して有意( $p < 0.05$ )に低い結果であった。

次に、「相互作用」の下位カテゴリーをみてみると、「発問(創意的)」、「肯定的フィードバック(技能的)」、「肯定的フィードバック(認知的)」、「励まし(技能的)」は、いずれも上位群の方が中位群に比して有意( $p < 0.1$ )に高い結果であった。しかし、「指示(合図)」( $p < 0.1$ )、「学習の補助的活動(補助)」は、逆に中位群の方が有意( $p < 0.05$ )に高くなった。

2) 上位群の教師は、創意的な発問や分析的な発問を子どもに投げかけた後、子どもの動きに対して、技能的な肯定的フィードバックを行っていたことが認められた。また、単元終盤では、創意的な発問や分析的な発問を投げかけたのち、技能的な肯定的フィードバックをかけていたことが認められ

た。

これに対して、中位群の教師は、上位群の教師のように上記の発問や試技に対するフィードバックがほとんどみられず、単元を通して指示や説明を多用していたことが認められた。

- 3) 上位群と中位群に対して同じ指導計画を示したにもかかわらず、授業中の具体的な学習活動の設定においても違いが認められた。すなわち、上位群では、いずれの学級においても毎授業の後半に「観察学習」が位置付けられていたが、中位群ではそうした学習場面がほとんど設定されていなかった。これより、上位群の教師は、この「観察学習」を集団思考の場として位置付けるとともに、一人ひとりを大切に、一人の技能の向上をみんなで認め合う場として活用していたことが看取された。

以上のことから、学習集団機能が高かった学級の教師行動は、「発問(創意的)」、「肯定的フィードバック(技能的)」、「肯定的フィードバック(認知的)」、「励まし(技能的)」の使用頻度がいずれも有意に高かった。加えて、「観察学習」の場を位置付けて、集団思考をさせるとともに、一人ひとりを大切に、一人の技能の向上をみんなで認め合っていた。こうしたことが学習集団機能、とりわけ「課題達成」尺度を高めたものと考えられた。しかし、「親和」尺度は授業中の教師の働きかけで高まるとは限らず、学級経営などの要因も見逃すことはできないであろう。

今後、得られた結果を用いて授業に介入し、学習集団機能を高める教師行動についてさらに検討していく

必要がある。

#### 引用文献一覧

- 片岡暁夫『新・体育学の探求』, 不昧同出版, 97頁, 1999年  
 菊池博文・梅野圭史・後藤幸弘・林修・野田昌宏・辻野昭「体育科の授業に対する態度と学習集団機能の関係—中学生生徒を対象にして—」, スポーツ教育学研究, 9巻2号, 65-75頁, 1989年  
 中井隆司・高橋健夫・岡沢祥訓「体育の学習成果に及ぼす教師行動の影響—特に, 小学校における台上前転の実験的授業を通して—」, スポーツ教育学研究, 14巻1号, 1-15頁, 1994年  
 大友智・清家尊文・高田俊也・井上晃宏・岡沢祥訓「小学校体育授業における教師行動に関する事例的研究—教師行動の実態と授業評価との関係—」, スポーツ教育学研究, 19巻2号, 159-173頁, 1999年  
 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司・芳本真「体育授業における教師行動に関する研究—教師行動の構造と児童の授業評価との関係—」, 体育学研究, 36巻3号, 193-208頁, 1991年  
 上原禎弘「体育授業における教師の言語的相互作用に関する研究—小学校高学年: 学習集団機能を中心として—」, 教育実践学論集, 8集, 175-186頁, 2006年  
 梅野圭史・中島誠・後藤幸弘・辻野昭「小学校体育科における学習成果(態度得点)に及ぼす教師行動の影響」, スポーツ教育学研究, 17巻-1号, 15-27頁, 1997年  
 辻延浩・梅野圭史・渡邊哲博・上原禎弘・林修「小学校体育科における学習成果(集団技能)を高める指導ストラテジーに関する事例的検討」, スポーツ教育学研究19巻1号, 19-54頁, 1999年  
 岡沢祥訓・木谷博記・中井隆司「中学校体育授業における教師行動に関する研究—教師行動の構造と教材との関係—」, 奈良教育大学紀要, 44巻1号, 57-68頁, 1995年  
 小林篤, 『体育の授業研究』, 大修館書店, 170-258頁, 1978年