

小学校体育授業における教師の言語的相互作用の適切性に関する研究 ーバスケットボール授業における品詞分析の結果を手がかりとしてー

A Study of the Relevance to Teacher's Verbal Interaction During Physical Education Classes in Elementary Schools : Based on Analysis of Teacher's Speech During Basketball Lessons.

上 原 禎 弘* 牧 山 達 雄**
KAMIHARA Yoshihiro MAKIYAMA Tatsuo

本研究では、小学校高学年（5・6年）を担当している6名の教師に、同一の課題解決のプログラムによるバスケットボールの授業（オープンスキル教材）を行ってもらい、学習成果（態度得点）を顕著に高めた学級とそうでない学級の逐語記録を品詞により分析し・検討した。その結果、先行研究で示された学習成果（態度得点）を高める教師の言語的相互作用の仕方が確認された。さらに、特徴的な品詞を伴う指導技術を逐語記録から抽出した結果、課題把握場面において「児童の発見内容の紹介」と「ゲーム分析の結果の提示」が、課題解決場面において「ゲームフリーズ」と「言語的合図」がそれぞれ認められた。

キーワード：学習成果（態度得点）、言語的相互作用、品詞分析、バスケットボール授業

Key words : the learning products (attitude scores), teacher's verbal interaction, analyzing parts of speech, basketball lessons

I. はじめに

体育授業の主たる学習活動は身体運動あるいは身体活動であるが、これを支える教師と児童・生徒との言語的相互作用の果たす役割はきわめて重要である。

バーンSTEIN(1981)は、文の構造や品詞使用の仕方に着目し、中産階級と労働者階級における言語的コミュニケーションの内実を比較・検討した。その結果、両者の間に形容詞や副詞などの多数の品詞の使用頻度に有意差がみられるとし、労働者階級に属する家庭の生徒は特定の文脈で意味が通じる「限定コード」によって発話していることを、また中産階級に属する家庭の生徒は抽象的な概念を論理的に活用する「精密コード」によって発話していることをそれぞれ明らかにした。加えて、バーンSTEINは、労働者階級の家庭において使用されている「限定コード」が児童・生徒の認知発達を阻害し、結果として彼らの学業成績が低くなっていることを指摘した。これには学校（教室）における教師と児童・生徒の意志疎通が「精密コード」によって営まれていることにあるとした。

こうした言語コードの違いによってもたらされる学業成績の格差は、単純に教師が上記2つのコードを授業中に使い分けていくことで解決するものではないであろう。これより、教師が実際の授業の場で児童・生徒一人ひとりに対して、彼らの学習成果を高める言語的相互作用を適切（いつ、どこで、だれに、何を）に営む必要があり、バーンSTEINの研究はその重要性を指摘したものとし

て意味がある。

本研究の動機は、教師の言語的相互作用の適切性（いつ、どこで、だれに、何を）を究明するところにある。すなわち、学習成果（態度得点と技能）を高める授業を展開する教師の言語的相互作用の仕方¹⁾の解明である。このことに関して、ヒンクス（1987）は、運動学習においては「教師の課題についての理論的な知識をクラスの子どもたちがムーブメントの立場から理解できるように実践的な言葉に翻訳すること」が重要であり、そこでの教師発言は「場の目的と文脈に則していなければならない」ことを主張している。一般に、児童の認知・思考スタイルは、個人により異なる、きわめて個別的・個性的なものである。それ故、児童の運動に対する感じ方は、多様に存在する。そのため、教師は運動課題についての理論的知識（科学的・分析的な言葉）を児童の主観的な運動の感じ方につながる言葉へ翻訳する必要があるとともに、教師は児童の主観的な運動の感じ方を理論的知識（科学的・分析的な言葉）へ翻訳し直して、児童の学習成果を高めていく必要もある²⁾。これより、学習成果（態度得点と技能）を高めた教師の言語的相互作用には、教授内容を児童にわかる言葉（正確には品詞）として「選択ー決定ー表現」する一定の仕方が存在している可能性が高い。

これまで上原・梅野（2000, 2003a, 2003b, 2007a, 2007b）は、学習成果（態度得点、技能、学習集団機能）を高める教師の言語的相互作用の適切性について検討し

* 兵庫教育大学大学院教科教育実践開発専攻生活・健康・情報系教育コース 教授 ** 横浜市立子安小学校 平成30年10月25日受理

てきている。すなわち、小学校高学年（５・６年）の走り幅跳び、ハードル走及びサッカーの計39学級の授業を対象に、文法上からもまた語彙の意味の上からも言葉の最小単位である品詞を分析単位として、教師の言語的相互作用を分析している。その結果、小学校高学年（５・６年）の39学級の体育授業において教師による学習成果（態度得点、技能、学習集団機能）を高める特定の品詞の用い方、換言すれば教師の言語的相互作用の仕方が存在していることが認められた。具体的には、概ね以下の８点（12種類の品詞）に要約される。

①副詞（疑問・強調・仮定）を用いた発問を多く用いることにより、児童の多様な運動の感じを引き出し、問題状況の共有化を図っている。

②形容詞（対比）を多く用いて、児童の課題の形成を促す。

③副詞（程度）を多く用いて、ジェスチャやフィンガーアクションなどの身体的所作を多くし、児童の課題解決に通じる動きのイメージを明確にする。

④助詞（文末終助詞）を多く用いて、授業の雰囲気を明るくする。

⑤代名詞（人称）、名詞（人名）を多く用いて、児童一人ひとりの課題解決を促す。

⑥形容詞（肯定的）を多く用いることで、児童の工夫した動きを認める。

⑦名詞（動作）、名詞（時間）、名詞（空間）を多く用いることで、運動教材が有する技能特性を明確に伝達する。

⑧名詞（身体部位）を多く用いることにより、動きのイメージやタイミングを具体化させる。

上記①～④にみる教師の言語的相互作用は主として児童の態度得点と学習集団機能の向上と関係し、⑤～⑦のそれは児童の態度得点、技能、学習集団機能の向上に関係することが認められた。また、⑧は主として児童の技能の向上に関係していることが認められた。これら８つの品詞の用い方（12種類の品詞）は、小学校高学年における体育授業の＜文法＞³⁾ になり得る可能性の高いことを推察している。

しかし、こうした教師による学習成果（態度得点、技能、学習集団機能）を高める特定の８つ品詞の用い方（12種類の品詞）の存在が合法則的事実となるためには、さらに学年並びに教材を違った授業の分析結果を積み重ねる必要がある。上記先行研究（上原・梅野）の教材は、クローズドスキル教材（走り幅跳び、ハードル走）が30学級であり、オープンスキル教材（サッカー）は9学級にとどまっていた。

そこで、本研究では小学校高学年（５・６年）を担当している６名の教師に、同一の課題解決的プログラムによるバスケットボールの授業（オープンスキル教材）を

行ってもらい、学習成果（態度得点）を顕著に高めた学級とそうでない学級の逐語記録を品詞により分析し、先行研究で示された教師の言語的相互作用の仕方の妥当性を明らかにすることを目的とした。具体的には、以下に示す２つの研究課題の回答を得ようとした。

①バスケットボール（オープンスキル教材）の授業においても教師による特定の８つの品詞の用い方（12種類の品詞）が認められるか。

②さらに、それらの品詞の用い方にはどのような特徴があるのか。

Ⅱ．研究方法

（１）対象とその授業

本研究の対象は、兵庫県下並びに香川県下の３小学校高学年（５・６年）を担当している６名の教師である。そのうち４名の教師（Ａ、Ｂ、Ｄ、Ｆ学級）には平成27年９月中旬から10月下旬にかけて、残り２名の教師（Ｃ、Ｅ学級）には平成28年５月中旬から６月中旬にかけて、それぞれ同一の課題解決的プログラムによるバスケットボール（計９時間）の授業を展開してもらった。なお、本研究の対象となった６名の教師および学級のコンテキストを表１に示している。

（２）指導プログラム

本研究の対象となった６名の教師に、今回用いた指導プログラム⁴⁾ の意図と内容に関するオリエンテーションと課題形成的学習⁵⁾ における具体的な指導方法についての情報を提示した。

図１は、今回用いたバスケットボールの指導プログラムの内容を模式的に示したものである。このプログラムは、児童が自らで課題を形成するための問題設定として「共有課題」を単元経過ごとに設定している。すなわち、共有課題Ⅰは、「パスをつないでシュートをしよう」である。一人でドリブルからのシュートまで持ち込むのではなく、味方にパスをつなぎながらゴールに迫ることをめざす。共有課題Ⅱは、「ズレをつくってシュートをしよう」である。相手をかわすことによってズレをつくりパスをもらうこと、そしてパスを出す側も素早いパスを意識することでシュートにつなげることをめざす。共有課題Ⅲは、「スペースをうまく使ってシュートをしよう」である。ここではポストマンの役割を導入したコア作戦の練習を取り入れている。そして、ポストマンとのコンビネーションを生かし、全体のスペースをうまく活用しながら素早くシュートへもちこむことをめざす。

（３）児童の授業に対する態度と心情の測定

単元前後における児童の授業に対する愛好的態度を小林（1978）の態度測定法を用いて測定した。

表１に示したように、態度得点は男女別に「よろこび」「評価」「価値」尺度の診断結果がＡ～Ｅで評価される。

表1. 態度測定の診断結果と授業者のコンテキスト

	学年名	学年	人数	男 子				女 子				教 師		
				態度得点 診断結果	よろ こび	評価	価値	態度得点 診断結果	よろ こび	評価	価値	性別	経験 年数	専門 教科
上 位 群	A学級	5	32	高いレベル 成功	5	5	5	高いレベル 成功	4	5	4	男性	6	体育
	B学級	5	33	高いレベル かなり成功	5	5	4	高いレベル 成功	5	4	4	男性	9	英語
	C学級	6	38	やや高いレベル やや成功	3	4	3	やや低いレベル かなり成功	4	4	3	女性	5	算数
下 位 群	D学級	6	40	かなり低いレベル やや失敗	2	3	3	かなり高いレベル 成功	4	4	4	女性	7	算数
	E学級	5	31	やや低いレベル 横ばい	2	4	2	やや高いレベル やや成功	3	4	3	男性	8	国語
	F学級	6	40	アンバランス アンバランス	3	4	2	かなり低いレベル アンバランス	2	4	3	女性	4	家庭

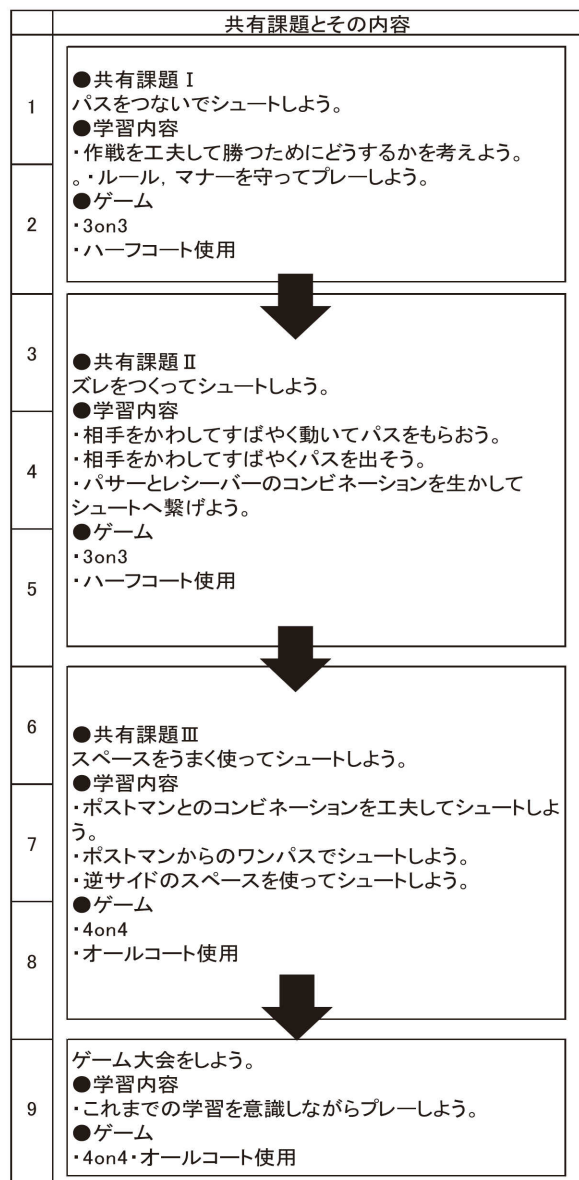


図1. バスケットボールの指導プログラム

そこで、A：5点、B：4点、C：3点、D：2点、E：1点として、単元後の合計点を出し、順位を決定した。その結果、合計得点21点以上を上位群3学級（A、B、C学級）と合計得点20点以下を下位群3学級（D、E、F学級）に分類した。

ところで、本研究では上位群と下位群とで指導プログラムが同一であり、さらに学習集団と施設等の条件もほぼ同一であったことから、態度得点の違いは、被験教師の日々の教授活動の違いが影響しているものと考えられる。よって、今回収集した上位群と下位群の逐語記録は、態度得点を高める教師の言語的相互作用を品詞分析によって究明する上で十分に意味のあるデータと考えられる。

一単位授業の評価としては、小林（1978）の「よい授業」への到達度調査を毎授業後に実施し、各質問項目に対する好意的反応を量的並びに質的の両面から分析した。

（4）授業記録の収集

バスケットボールの指導プログラムから、各単元過程の中心である2・4・7時間目の授業をICレコーダーおよびビデオを用いて収録し、教師の発言内容の逐語記録（準備運動と整理運動は除く）を作成した。

（5）品詞分析の方法

上原・梅野（2000）が開発した品詞分析は、名詞、動詞といった品詞の使用頻度の違いを比較・検討するものであるが、彼らがこれまでの教師の「相互作用」研究の結果（梅野・辻野，1991，梅野ら，1997，高橋ら，1989，1991，岡沢ら，1990）に基づいて、体育授業における教師の作用言語を文法上からもまた語彙の意味の上からも言葉の最小単位である品詞（IW品詞：Interactional Words）を基軸に検討している。

1つめは、相互作用の雰囲気にかかわるカテゴリーである。先行研究より、授業全体では、授業の雰囲気が児童の課題解決に影響を及ぼすことから、授業の雰囲気を

和らげる教師の発言として、「…（だ）ね」「…（だ）よ」という助詞（文末終助詞）を設定している。

2つめは、相互作用の対象にかかわるカテゴリーである。先行研究より授業の雰囲気は、教師の発言が個人に向けられているか否かと深く関係することから、「〇〇君」「〇〇さん」という名詞（人名）と「あなた」「きみ」という代名詞（人称）を設定している。

3つめは、課題の確認および深化にかかわるカテゴリーである。先行研究より、課題把握場面では、児童の授業評価の高い授業では、発問活動によって課題の意味理解を促進させることから、「なぜ…?」「どう（して）…?」「もし…したら?」という副詞（疑問・強調・仮定）を分析している。また、先行研究より、課題解決場面では、児童の授業評価の高い授業では、児童の動きを課題に合った動きへと高める矯正のフィードバックは、主として技能的パフォーマンスの誤りを正すために与えられる言語的・非言語的な行動とされている。この矯正のフィードバックを言語的活動に限って考えて、児童の課題を確認させる「長いー短い」「大きいー小さい」という形容詞（対比）や教師による具体的な動きの説明、示範やジェスチャなどによく用いられ、課題を深化させる。「こう（して）」「そう（して）」という副詞（程度）を設定している。

4つめは、児童の動きの評価にかかわるカテゴリーで

ある。先行研究より、肯定的な相互作用が多いと児童の授業評価も高いことから、「すばらしい」「いい」という形容詞（肯定的）と「よーし」「よっしゃ」という感動詞（肯定的）を設定している。

5つめは、運動技術の指導にかかわるカテゴリーである。体育科において、課題内容および運動の仕方を説明するために不可欠であることから、「手」「足」という名詞（身体部位）、「スタート」「踏切」という名詞（動作）、「今」「さっき」という名詞（時間）、「前」「横」という名詞（空間）を設定した。

表2は、先行研究に基づいて設定したIW品詞をカテゴリー別に分けたものに具体例を加えて示したものである。

品詞分析については、逐語記録に基づいて一単位授業における品詞の使用頻度をカウントした。この時、授業者や学習段階によって授業時間にバラツキが認められたため、いずれの授業も45分授業としての使用頻度になるように補正する。すなわち、課題の把握場面から課題の解決場面に至るまでの時間が51分の場合、45分を分母とする割合（1.13）をその時の品詞の使用頻度数に除して補正した。

また、上位群と下位群における品詞の使用頻度の比較では、対応のない t 検定（等分散を仮定した2標本による平均の検定）を行った。

表2．先行研究に基づいて設定したIW品詞とその具体例

品詞の特性	IW品詞名	具体例
相互作用の対象	名詞(人名)	「〇〇君」「〇〇さん」「〇〇ちゃん」「〇〇」など
	代名詞(人称)	「あなた」「あんた」「きみ」など
相互作用の雰囲気	助詞(文末終助詞)	「…(だ)ね」「…(だ)よ」「…(た)わ」「…(た)な」「…(た)の」「…(た)かな」の6つ
課題(めあて)の確認及び深化	副詞(疑問・強調・仮定)	「なぜ」「なんで」「どう(して)」「全然」「もし」「なるほど」など
	形容詞(対比)	「速いー遅い」「長いー短い」「大きいー小さい」など
	副詞(程度)	「しっかり」「こう(して)」「ぱっと」など
矯正的(技能的)フィードバック	名詞(身体部位)	「足」「手」「頭」「腰」「かかと」など
	名詞(動作)	「パス」「ドリブル」「シュート」などの教材の運動局面のテクニカルターム
	名詞(時間)	「今」「さっき」「最初」「最後」「…(する)とき」など
	名詞(空間)	「前」「後」「横」「上」「下」「ここ」など
子どもの動きの評価	形容詞(肯定的)	「いい」「うまい」「きれい」「よい」など
	感動詞(肯定的)	「よーし」「よっしゃ」「おーし」「ええ」など

Ⅲ．結果並びに考察

(1) 上位群と下位群における品詞使用の全体的特徴

一単位授業（45分間）における上位群と下位群の品詞総数を比較した結果、図示していないが、上位群は約3,000語、下位群は約1,700語であり、上位群の方が下位群に比して有意（ $p<.001$ ）に使用頻度の多い結果が認められた。この結果は、先行研究（上原・梅野，2000）の走り幅跳び（クローズドスキル教材）における上位群3,300語、下位群1,900語と同様の結果であった。これらのことから、小学校高学年において学習成果（態度得点）を高める教師は、オープンスキル教材、クローズドスキル教材にかかわらず、一単位授業（45分間）あたり3,000語程度の発言を行っていることが確かめられた。

図2は、一単位授業（45分間）における上位群と下位群のIW品詞の使用頻度を比較したものである。

助詞（文末終助詞）と名詞（身体部位）を除く残り10

種類の品詞において、上位群の方が下位群に比して有意（ $p<.05$ ）に使用頻度の多い結果が認められた。一方、先行研究（上原・梅野，2000，2007a）の走り幅跳びとハードル走（クローズドスキル教材）では、名詞（動作）、名詞（時間）、名詞（空間）、副詞（疑問・強調・仮定）、副詞（程度）、形容詞（対比）の6種類の品詞において、上位群の方が下位群に比して有意に使用頻度の多い結果であった。それ故、バスケットボール（オープンスキル教材）では、走り幅跳びとハードル走（クローズドスキル教材）で認められた6種類の品詞に加えて、形容詞（肯定的）、感動詞（肯定的）、名詞（固有）、代名詞（人称）の4種類の品詞が認められたことになる。これらの品詞は、授業の雰囲気と教師の発言が個人に向けられたか否かに関わる品詞である。これらのことから、バスケットボール授業では、練習やゲームにおいて授業の雰囲気を盛り上げるとともに、バスケットボールのもつ技能特

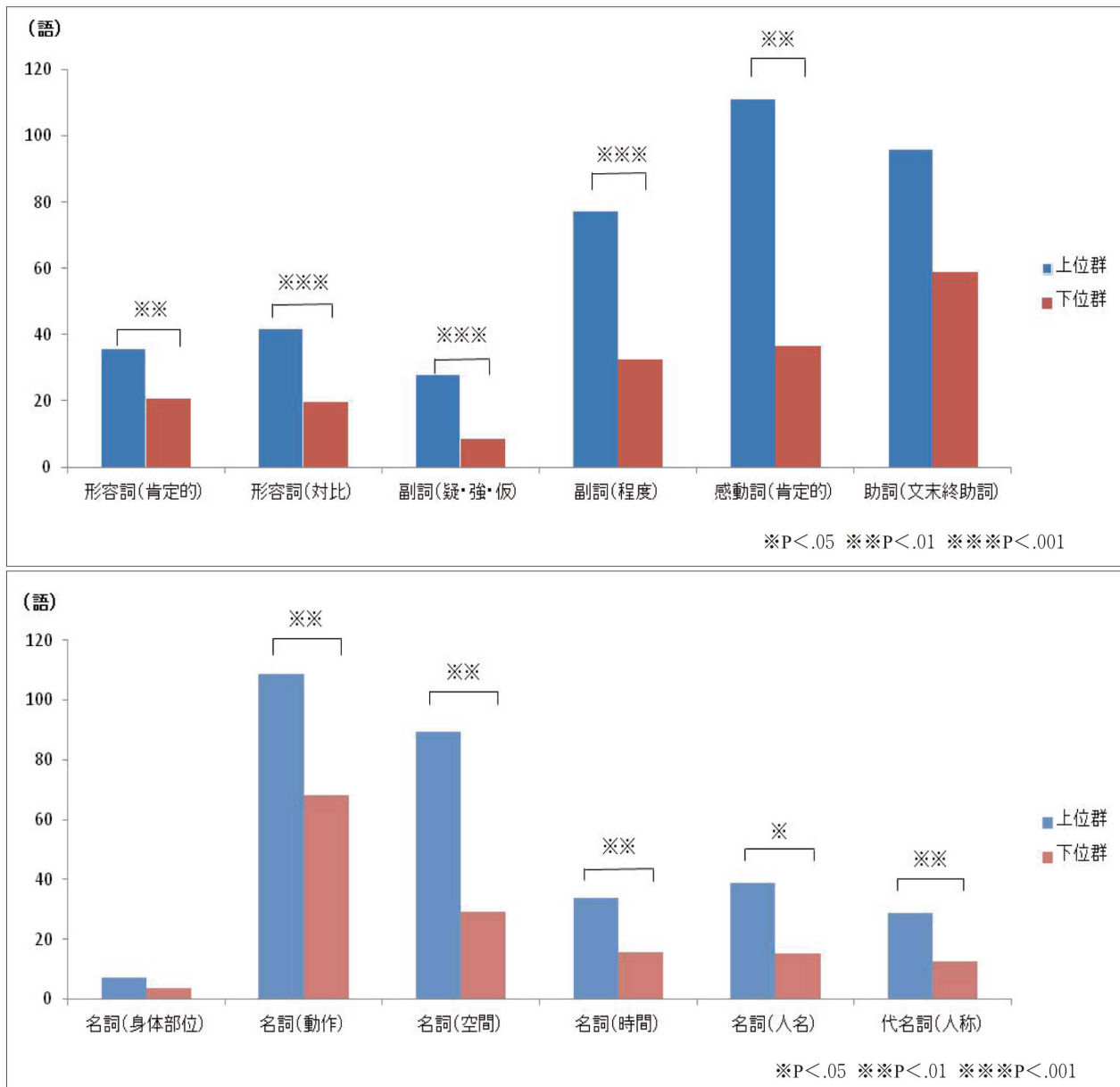


図2．一単位授業における上位群と下位群のIW品詞の使用頻度

性を主軸に児童の問いを深めたり、それらの動きを修正したりする指導を展開させていることを予想させる。いずれにしても、バスケットボール（オープンスキル教材）においても、学習成果（態度得点）を高める教師による特定の8つの品詞の用い方（計12種類）の存在する可能性が高いものと考えられる。

（2）各単元過程における指導内容との関連からみた品詞使用の相違

表3は、各単元経過における指導内容との関連から、上位群と下位群のIW品詞の使用頻度を比較したものである。

各単元過程で有意差の認められた品詞が異なる結果が示された。いずれの有意差も、上位群の方が下位群に比して使用頻度の多い結果が認められた。これは、上位群が各単元過程における指導内容との関連から、下位群とは異なる品詞を意図的に選択・使用していたことを示すものである。この結果は、先行研究（上原・梅野、2000）の走り幅跳び（クローズドスキル教材）と同様の結果であった。

共有課題Ⅰ（2時間目）では、名詞（時間）、形容詞（対比）、副詞（疑問・強調・仮定）、感動詞（肯定的）の4種類に有意差（ $p<.05$ ）が認められた。この段階は、「パスをつないでシュートしよう」という共有課題の下で、3on3のバスケットボールに慣れ、味方にパスをつなぎながらゴールに迫ることを中心とするものであった。このことから、上記4種類の品詞は、バスケットボールの基本プレーであるパスやシュートの動きを適切に評価した上で、児童自身にプレーを振り返らせ、次の動きへつなげていく教師の相互作用の表われと考えられる。

共有課題Ⅱ（4時間目）では、名詞（空間）、副詞

（疑問・強調・仮定）、副詞（程度）の3種類に有意差（ $p<.01$ ）が認められた。この段階は、「ズレをつくってシュートしよう」という共有課題の下で、ボールを持っていない人が相手をかわして素早く動き、ズレをつくってシュートすることを中心とするものであった。このことから、上記3種類の品詞使用は、スペースを活用してパスやシュートに繋げることに對して具体的なイメージを用いて課題を明確化し、理解させる教師の相互作用の表れと判断される。

共有課題Ⅲ（7時間目）では、名詞（動作）、名詞（空間）、代名詞（人称）、副詞（程度）の4種類に有意差（ $p<.05$ ）が認められた。この段階は、「スペースをうまく使ってシュートしよう」という共有課題の下で、ポストマンとのコンビネーションを生かし、コート全体のスペースをうまく活用しながら素早くシュートへ持ちこむことを中心とするものであった。このことから、上記4種類の品詞使用は、ポストマンを活用しながら、児童一人ひとりに対して具体的に矯正のフィードバックをかけていたものと考えられる。

次に、上述した品詞使用の仕方が授業を受けている児童の学習行為に対して、どのような影響を及ぼしているのかについて、高田・小林の「よい授業」への到達度調査から検討した。

図3と図4は、上位群A学級の「新しい発見」項目と「技や力の伸び」項目に対する児童の記述内容を個人別に対応させたものである。図3は単元序盤（2時間目）の記述内容であり、図4は単元終盤（7時間目）の記述内容である。

上位群A学級2時間目の記述内容は、「パスをつないでシュートしよう」という共有課題に対応して、「パス」

表3. 各単元経過における上位群と下位群のIW品詞の使用頻度の比較

有意差の認められた品詞	共有課題Ⅰ (2時間目)	共有課題Ⅱ (4時間目)	共有課題Ⅲ (7時間目)
感動詞(肯定的)	●		
形容詞(対比)	●		
副詞(疑・強・仮)	●	◎	
副詞(程度)		◎	★
代名詞(人称)			●
名詞(時間)	●		
名詞(空間)		◎	●
名詞(動作)			●

●: $P<.05$ ◎: $P<.01$ ★: $P<.001$

		発見内容	技能の伸びの自覚
●パスを出すタイミング (8名)	T・K男	パス回しがうまくなった。	パスの時に困っていたら、人のいないところへ走る。
	S・T子	味方にパスが通るようになった。	作戦を立てて、誰がどこへ行ってボールをもらうのか話しあった。
●相手の動きを考えたパス (2名)	W・I男	相手がどう動くかを考えて、味方にパスを出した。	相手の動きを予想して、みんなでどんな動きをしたらいいか分かった。
	H・S男	パスがつながるようになった。	敵がいない方にパスをすればいい。
●シュートにつながるパス (3名)	M・M子	コンパスゲームで、うまくパスが通るようになった。	パスがつながると、シュートまでいきやすくなることが分かった。
	A・T男	3on3でパスを通せた。	うまくパスが通ると、シュートしやすいことが分かった。
●的確な指示によるパス (2名) (15名/23名)	T・D男	3on3でうまく攻めることができた。	自分が困った時、味方が「パス、パス」と言ってくれたおかげでパスが通った。
	Y・M子	チームのみんなにボールをパスすることができた。	チームの人の近くへ行って、声を出してパスをもらった。

図3. 上位群A学級における2時間目の「発見内容」と「技能の伸びの自覚」の記述内容

		発見内容	技能の伸びの自覚
●ポストマンの活用 (5名)	T・K男	ポストマンとして、チームの誰かにパスを出した。	ポストマンがゴールに近ければ、味方がゴールの近くでシュートを打てることが分かった。
	R・S子	シュートがよく入るようになった。	ポストマンを活用すると、ランニングシュートがうまくなった。
●パスの種類 (4名)	H・K男	相手にボールをカットされることが少なくなり、パスが通った。	なるべく早くパスして、味方に通すこと。
	A・R男	パスが通って、シュートまでつながった。	パウンドパスをしたら、スムーズにパスが通った。
●フェイントを使ったパス (4名)	A・N子	相手の動きを見て動けるようになった。	相手が前にきたら、ピポッドでかわすことができた。
	I・T男	味方にパスを出すこと。	相手に取られそうになったら、コンパスをしてズレをつかってタイミングを外せばいい。
●シュートする位置 (3名) (16名/23名)	I・H子	ランニングシュートで何度か得点できた。	パスやドリブルでボールをゴールの近くまで持って行くことで入りやすくなる。
	N・Y男	シュートする回数が増えた。	シュートをしやすい位置でパスをもらおうと、入る確率が上がる。

図4. 上位群A学級における7時間目の「発見内容」と「技能の伸びの自覚」の記述内容

に関するきわめて多様な内容を記述していた。とくに「パスを出すタイミング」に関する記述が多くあり、味方に対してどのようにパスをすれば通りやすいかを考えていたことが分かる。しかも、「新しい発見」項目と「技の伸びや力の伸び」項目の記述内容は個人内でよく対応する結果であった。さらに学習が進展すると、図4に示すように「スペースをうまく使ってシュートしよう」という共有課題に対応して、ポストマンを活用しながらバウンドパスやチェストパスを用いてゴールに近づいたり、フェイントを使って相手をかわしたりしながら、シュートしやすい位置まで行くという内容に集約される傾向にあった。このような傾向は、他の上位群の学級でも同様であった。

他方、下位群では図示していないが、授業中に教師が指導した内容の記述にとどまる結果であった。

これらのことから、バスケットボール（オープンスキル教材）の上位群で認められた品詞使用は、児童の多様な運動の感じの発生とその深化を促進させる働きを有するものと考えられる。これらの結果は、先行研究（上原・梅野，2000）の走り幅跳び（クローズドスキル教材）と同様の結果であった。

（3）課題把握場面と課題解決場面における品詞使用頻度の相違

表4は、一単位授業における課題把握場面（19分54秒）と課題解決場面（25分6秒）における上位群と下位群のIW品詞の使用頻度を比較したものである。

双方の場面で有意差（ $p<.05$ ）の認められた品詞は、

名詞（身体部位）、名詞（空間）、名詞（時間）、代名詞（人称）、形容詞（対比）、副詞（疑問・強調・仮定）、副詞（程度）の7種類であり、いずれも上位群の方が下位群に比して使用頻度の多い結果であった。このことは、上位群の教師はバスケットボールの技能特性を十分に理解した上で、児童一人ひとりに対して「発問」と「矯正のフィードバック」を用いて、課題を明確にするとともにその解決を図ることが1単位授業を通して展開できていたものと考えられる。

課題把握場面のみ有意差（ $p<.01$ ）の認められた品詞は、名詞（動作）と感動詞（肯定的）の2種類であり、ともに上位群は下位群に比して使用頻度の多い結果であった。このことは、上位群の教師は児童のプレーを肯定的に捉えながら、課題把握場面における授業の雰囲気明るくしていたものと考えられる。

課題解決場面のみ有意差（ $p<.05$ ）の認められた品詞は、名詞（人名）、形容詞（肯定的）、助詞（文末終助詞）の3種類であり、いずれも上位群の方が下位群に比して使用頻度の多い結果であった。このことは、上位群の教師は課題解決場面においても授業の雰囲気明るくするとともに、練習やゲーム中に児童一人ひとりのプレーを認め、評価しながら、相互作用を展開していたものと考えられる。

続いて、表4で認められた特徴的な品詞がより多く使用されている場面を逐語記録から取り出し、具体的な相互作用について検討した。このとき、下位群については上位群で取り出された逐語記録の場面と同一の場面を取

表4. 一単位授業における課題把握場面と課題解決場面における上位群と下位群のIW品詞の使用頻度の比較

有意差の認められた品詞	課題把握	課題解決
名詞(身体部位)	◎	●
名詞(空間)	◎	◎
名詞(時間)	●	◎
代名詞(人称)	●	◎
形容詞(対比)	◎	◎
副詞(疑・強・仮)	◎	★
副詞(程度)	●	★
名詞(動作)	◎	
感動詞(肯定的)	◎	
名詞(人名)		●
形容詞(肯定的)		●
助詞(文末終助詞)		◎

●: $P<.05$ ◎: $P<.01$ ★: $P<.001$

り出すことで比較の対象とした。

表5は、課題把握場面で認められた特徴的な指導の一例である。すなわち、上位群A学級と下位群F学級の2時間目における逐語記録の抜粋である。

上位群A学級の教師は、「どうだった？パスもらえた？なるほど。(T2)」「どうだった？感想教えて。(T3)」「すきってなに？(T10)」などに見られるように副詞(疑問・強調・仮定)を用いて前時のゲーム場面においてズレをつくるために考えたことを引き出し、前時に記述した「児童の発見内容の紹介」や「ゲーム分析の結果の提示」をしながら、児童の言葉によって課題を形成させるための情報を知らせるところに特徴が認められた。

さらに、上位群では児童との対話を重視しながら、「低いパス(T11)」という形容詞(対比)や「バウンドパス(T11)」という名詞(動作)を用いて問いかけながら、「パスのタイミング」という本時の課題を形成するところにも共通して特徴が認められた。これに対して、下位群F学級の教師は、T1とT2に見られるように前時のチームノートから復習して、本時の課題を伝達する手法が採られていた。

表6は、課題解決場面で認められた特徴的な指導の一例を示したものである。すなわち、上位群B学級と下位群E学級の4時間目の逐語記録の抜粋である。

上位群B学級の教師は、「ゲームフリーズ」⁶⁾をかけ

表5. 上位群A学級と下位群F学級の2時間目における課題把握場面の逐語記録(抜粋)

上位群A学級	下位群F学級
教師の発言内容	教師の発言内容
T1 : 前の時間に、 <u>パス</u> がもらえるように動こうということで、 <u>パス</u> を受ける人の動きに注目して、ゲームをやってみました。	T1 : 今日なんですけれども、 <u>まず</u> 前回のチームノートをみて、 <u>少し</u> 考えたいと思います。
T2 : <u>どうだった？パスもらえた？なるほど。</u>	T2 : 反省にもあったのですが、なかなか <u>シュート</u> が決まらない、 <u>パス</u> が回らなかったというのがあるんですが、 <u>やはり</u> 、それもね、 <u>ズレ</u> をつくることによって <u>マーク</u> を外したり、それから <u>フリー</u> で <u>シュート</u> を打てるということになると思います。
T3 : <u>ちょっと</u> 教えて。 <u>どうだった？感想</u> 教えて。	T3 : だからね、 <u>しっかりズレ</u> をつくることを意識してください。
T4 : 感じたことなんでも <u>いいよ</u> 。 <u>どうだったかな？</u>	T4 : 今回は <u>パス</u> をもらう方も、相手をかわして <u>ズレ</u> をつくるんですけども、 <u>パス</u> を出す方もできるだけこう <u>ズレ</u> をつくって <u>パス</u> を出してください。
T5 : <u>今</u> まさにふりかえりの中で、もらう人が良く動き、 <u>パス</u> をもらいに行くことも大事なんだけど、同時に、 <u>パス</u> を、 <u>誰</u> が大事になってくるの？ <u>呟</u> いてごらんよ。	
T6 : <u>そう</u> 、両方大事なんだね。 <u>パス</u> をもらう人も、出す人も、両方とも大事なんだね。	
T7 : じゃあ、 <u>パス</u> を、今日は、出す人を目当てにしてやっていきたいなと思います。	
T8 : <u>パス</u> を出すために、通すために <u>気</u> をつけることは <u>なに？</u> <u>どんなこと</u> に <u>気</u> をつけたらいい？ <u>パス</u> を出す人が、 <u>どうしたら</u> いい？	
T9 : <u>なるほど</u> 。 <u>タイミング</u> が大事だってことだね。	
T10 : <u>すき</u> ってなに？ <u>Rさん</u> の言ってること分かる？みんな <u>Rさん</u> の言ってること分かる？ <u>なるほど</u> 。 <u>すき</u> を作る、 <u>タイミング</u> を外して <u>ぱっ</u> と出すってことね。では、今日は、 <u>タイミング</u> が大事。	
T11 : そして、 <u>低いパス</u> や <u>バウンドパス</u> など、相手に合わせた <u>パス</u> を出せばいいな。	

注)表中のアンダーラインは、表4で有意差の認められた品詞を示している。

表 6. 上位群B学級と下位群E学級の4時間目における課題解決場面の逐語記録(抜粋)

上位群B学級	下位群E学級
教師の発言内容	教師の発言内容
T1 : <u>今</u> 。空いてる。 <u>N君</u> 空いてるよ。	T1 : <u>そうそう</u> 。 <u>そのまま</u> シュート。
T2 : <u>Sさん</u> 、もう <u>ちょっと低いパス</u> が出せるといいね。	T2 : <u>ナイスシュート</u> 。 <u>そう</u> 。つなぐことを意識して。
T3 : <u>いいね</u> 。 <u>Cさん</u> 、 <u>もっとふわっと</u> 投げてごらん。 <u>もっとふわっと</u> 。	T3 : <u>もう次</u> に行ってるよ。 <u>H君</u> 、次に行ってる。
T4 : <u>ちゃんと</u> 広がって <u>守備</u> してよ。	T4 : はい。 <u>もう少し</u> 近くに行って。
T5 : <u>攻撃失敗</u> かな。	T5 : がんばれ、 <u>Sさん</u> がんばれ。 <u>オッケー</u> 。
T6 : <u>Sさん</u> いいよ。 <u>Mくん</u> 空いてる。	T6 : <u>Cさん</u> パスカット、 <u>パスカット</u> 。 <u>そう</u> 。
T7 : <u>今</u> のは仕方ないね。 <u>T君</u> <u>今</u> の間に。 <u>Sさん</u> 空いた。	
T8 : あれが <u>ふわっと</u> したのじゃなくて、 <u>速いパス</u> だとい <u>いね</u> 。	
T9 : <u>うまい</u> 、 <u>Cさん</u> <u>今</u> の <u>ズレ</u> をつくる動きいいね。	

注)表中のアンダーラインは、表4で有意差の認められた品詞を示している。

て、「今。空いてる。N君空いてるよ。(T1)」「うまい、Gさん今のズレをつくる動きいいね。(T9)」など、問いかけながら矯正のフィードバックを与えているところに特徴が認められた。さらに、声援しながら「今(T1, T7, T9)」「ふわっと(T3, T8)」「ズレ(T9)」といった「言語的合図」として用いて、児童一人ひとりのプレーに対して即時に矯正のフィードバックを与えているところにも共通して特徴が認められた。また、「N君空いてるよ。(T1)」「いいね。(T3)」「うまい。(T9)」という形容詞(肯定的)と助詞(文末終助詞)を多用して、児童一人ひとりのプレーを肯定的に認め、その場の雰囲気をも明るくする手法が採られていた。これに対して、下位群E学級の教師は、「ナイスシュート(T2)」「オッケー(T5)」といった感動詞(肯定的)を用いて「言語的合図」はかけていたものの、児童のプレーに対して具体的な矯正のフィードバックが少なく、それぞれの場面において肯定的にプレーを評価するにとどまっていた。

このように具体的な指導方法が取り出されたことから、課題把握場面と課題解決場面での品詞の使用の違いは、それぞれの場面での指導方法の用い方の違いから生じたものと考えられる。なかでも、課題把握場面での品詞使

用の違いは、課題解決的学習に対する教師の構えが強く影響を及ぼしているものと考えられる。すなわち、上位群では「児童の発見内容の紹介」や「ゲーム分析の結果の提示」をしながら、児童の言葉によって課題を形成させるための情報を知らせた上で、「児童との対話」を重視しながら、児童に課題の意味・理解を促進させていたものと考えられる。他方、課題解決場面での品詞使用の違いは、「ゲームフリーズ」と「言語的合図」の活用の違いとなつて現れた。すなわち、下位群では「ゲームフリーズ」と「言語的合図」を有効に活用することができなかった。これには、先述したように上位群と下位群の教師とでボールゲーム指導に対する経験の違いや得意・不得意の意識の違いが影響しているものと考えられる。つまり、上述の2つの指導方法は、球技経験を積んでいない教師が用いるにはきわめて難しい教授法と考えられるからである。今後、ボールゲーム指導に対して不得意・苦手という意識をもつ教師の教授活動を高める研究を進めていく必要がある。

いずれにしても、本研究のバスケットボール(オープンスキル教材)の授業においても学習成果(態度得点)を高める教師の言語的相互作用の仕方が確認された。さらに、特徴的な品詞を伴う指導技術を逐語記録から抽出

した結果、課題把握場面において「児童の発見内容の紹介」と「ゲーム分析の結果の提示」が、課題解決場面において「ゲームフリーズ」と「言語的合図」がそれぞれ認められた。

IV. 要約

本研究では小学校高学年（5・6年）を担当している6名の教師に、同一の課題解決的プログラムによるバスケットボールの授業（オープンスキル教材）を行ってもらい、学習成果（態度得点）を顕著に高めた学級とそうでない学級の逐語記録を品詞により分析し、先行研究で示された教師の言語的相互作用の仕方の妥当性を明らかにすることを目的とした。

得られた結果の概要は、以下に示すとおりである。

- 1) 一単位授業における上位群と下位群の品詞総数を比較した結果、上位群は約3,000語、下位群は約1,700語であり、上位群の方が下位群に比して有意に使用頻度の多い結果が認められた。
- 2) 一単位授業における上位群と下位群のI W品詞の使用頻度を比較した結果、助詞（文末終助詞）と名詞（身体部位）を除く残り10種類の品詞において、上位群の方が下位群に比して有意に使用頻度の多い結果が認められた。
- 3) 各単元経過における上位群と下位群のI W品詞の使用頻度を比較した結果、各単元過程で有意差の認められた品詞が異なる結果が示された。
- 4) 上記2)と3)で認められた品詞には、児童の多様な運動の感じを発生させるとともに、それを深化させる働きのあることが児童の心情調査の記述内容から確かめられた。
- 5) 一単位授業における課題把握場面と課題解決場面における上位群と下位群のI W品詞の使用頻度を比較した結果、双方の場面では名詞（身体部位）、名詞（空間）、名詞（時間）、代名詞（人称）、形容詞（対比）、副詞（疑問・強調・仮定）、副詞（程度）の7種類の品詞において、課題把握場面では名詞（動作）と感動詞（肯定的）の2種類の品詞において、課題解決場面では名詞（人名）、形容詞（肯定的）助詞（文末終助詞）の3種類の品詞において、それぞれ上位群の方が下位群に比して使用頻度の多い結果であった。
- 6) 上記5)で認められた品詞を伴う指導技術を逐語記録から抽出した結果、課題把握場面において「児童の発見内容の紹介」と「ゲーム分析の結果の提示」が、課題解決場面において「ゲームフリーズ」と「言語的合図」がそれぞれ認められた。
- 7) バスケットボール（オープンスキル教材）の授業においても学習成果（態度得点）を高める教師の言語的相互作用の仕方が確認された。

注

- 1) 学習成果（態度得点と技能）を高める教師の言語的相互作用の仕方とは、ブルーナーのいう言語的教授の総称である。ブルーナーは、「学習の仕方の学習」（体育科においても「運動の仕方の学習」）において、子ども自らの探究活動を通して基本的概念を発見することの重要性を指摘している。このことから、体育科における「運動の仕方の学習」は、運動技術の習得や体力の向上のみならず、その過程で学びとり方の能力の形成が意図されているといえる。さらにブルーナー（1963）は、「どんな科学的な内容でも、そのなんらかの知性的な形において、どんな発達段階のどんな子どもにでも、学ばせることができる」という仮説のもとに、子どもの発達過程から教材の構造を明らかにしなければならないとし、「行動的把握→映像的把握→記号的把握」の3つの段階をラセン的に系統づけることを提唱している。これより、子どもたちを最終的に記号的把握に導くためには、子どもたちの発達過程に応じて符号化（コーティング）能力を身に付けさせる必要があり、それ故教師の言語的教授が重要になるものと考えられる。このことは、身体活動を主たる学習活動とする体育科においても教師の言語的相互作用が重要であることを示している。
- 2) 走り幅跳びを例にすれば、踏み切り手前1歩の歩幅調整時の児童の感じ方は「大きいー小さい」、「長いー短い」と表現するのが一般的である。これを、科学的・分析的な言葉に言い換えると、「歩幅を狭くする」という表現になるものと考えられる。またよい着地姿勢については「からだを‘く’の字に曲げる」とか「腕を思い切り振り下ろす」という表現が児童の主観的な運動の感じであり、「膝下（または両足）を振りだす」というのが科学的・分析的な表現と考えられる。
- 3) ここでいう体育授業の＜文法＞とは、身体運動における児童の「できるーわかる」の統一に関わる教師と児童の言語を構成する諸要因間にみられる規則性を意味する。それ故、比喩的表現として＜＞でくくっている。なお、体育授業の＜文法＞についての解説は、上原ら（2005）を参照されたい。
- 4) バスケットボールでは、小中学校の体育授業において様々な指導プログラムが実践されてきている。近年、鬼沢（齊藤・鬼澤，2006，鬼澤，2010）が提案したバスケットボールを基に簡易化した「3対2のアウトナンバーゲーム」が注目されている。このゲームは、参加するプレイヤーの数を少なくすると同時に、攻撃側のプレイヤーの数を守備側よりも多くしたものである。このような工夫によって、ボールを保持したときの時間的・空間的余裕が保障されることから、的確なゲーム状況の把握と適切なプレーの選択がしやすくなると

している。しかしながら、「3対2のアウトナンバーゲーム」しさえすれば、攻撃側がコンビネーションを生かしてシュートまで持ちこめるとは限らない。このことに関して、学校体育研究同志会（1973）は、「3対2のアウトナンバーゲーム」の問題点として3人の攻撃コンビネーションの限界を挙げている。このことを打破するためには、シュート練習やランニングショットなどの個人技能を身に付け、さらに2対0や3対0の攻撃コンビネーションの練習をしたうえで、2対2、3対3のオープンナンバーゲームを展開することを主張している。ちなみに、鬼沢は、「3対2のアウトナンバーゲーム」のタスクゲームとして2対1の練習を行っている。また、鬼沢は、ハーフコートの3対2のアウトナンバーゲームから、オールコートの3対2のアウトナンバーゲームへ展開させようとしている。しかしながら、バスケットボールの面白さは、オープンナンバーゲームで数的優位を実現させるところにあると考えられる。この考えは、上述した学校体育研究同志会の2対2、3対3のゲームにも看取できる。これらのことから本研究では、ハーフコートの3対3のオープンナンバーゲームから、オールコートの4対4のオープンナンバーゲームを展開するプログラムを採用した。なお、今回のプログラムでは、3対3のオープンナンバーゲームから4対4のオープンナンバーゲームへ移行する際、ポストマンを用いたドリルゲームであるコア作戦をジョイントとして導入するところに特徴がある。

- 5) 「課題形成的学習」(梅野, 1998a) は、子ども自らで課題(めあて)を形成し、その解決をも彼らの手に委ねることを実践のテーゼとする課題解決的学習の1つである。すなわち、問題状況を子ども自身に創り出させる、いわゆる課題(めあて)の形成過程を重視することによって、彼らの洞察学習を成立させ、教材の本質を見通す力を育てようとする。具体的には、子ども自らで学習課題(めあて)を形成しやすいように、「課題をつかむー課題を深めるー技能的特性を確かめるー技能的特性を身に付ける」とする基本的な学習過程に即して「共有課題(問題状況)」を設定する。この時、「共有課題」は子どもの多様な問題意識を内包させる「多義的な共有課題」から、次いで児童の多様な問題意識を運動教材のもつ技能特性に向けさせる「焦点化した共有課題」を経て、運動教材のもつ技能特性に触れることを意図した「観点を決めた共有課題」の3つの順によって構成される。

詳細は、学校体育授業事典「課題解決的学習の授業」(辻野・梅野, 1995) および戦後体育実践論第3巻「スポーツ教育と実践」における「課題解決的学習の考え方と授業実践」(梅野, 1998b)を参照されたい。

また、具体的な実践については、体育科教育に掲載された連載：体育の授業研究(梅野ら, 1991年4月～1992年3月)を参照されたい。

- 6) ボール運動のタスクゲーム等において教師が子どもたちのプレーを一旦止めた上で、「まずいプレー」や「間違ったプレー」に焦点を当てて、彼らのプレー選択・決定の方略を形づくっていくのが「ゲームフリーズ」と称される教授方法である。

文 献

- バーンステイン(1981) 言語社会化論. 荻原元昭編訳, 明治図書, pp.107-148
- ブルーナー: 鈴木祥蔵・佐藤三郎訳(1963) 教育の過程. 岩波書店, pp.42-69
- 学校体育研究同志会(1973) 一学校体育叢書一バスケットボールの指導. ベースボールマガジン社, pp.16-19
- ヒンクス: 梅本二郎・川口貢代表訳(1987) ヒューマンムーブメントと体育. 不昧堂出版, pp.50-55
- 上原禎弘・梅野圭史(2000) 小学校体育授業における教師の言語的相互作用に関する研究ー走り幅跳び授業における品詞分析の結果を手がかりとしてー. 体育学研究, 45(1): 24-38
- 上原禎弘・梅野圭史(2003a) 小学校体育授業における教師の言語的相互作用の適切性に関する研究ー学習成果(技能)を中心としてー. 体育学研究, 48(1): 1-14
- 上原禎弘・梅野圭史(2003b) 小学校体育授業における教師の言語的相互作用に関する研究ーサッカー授業における品詞分析の結果を手がかりとしてー. 鳴門教育大学実技教育研究, 13: 85-93
- 上原禎弘・梅野圭史・厚東芳樹(2005) 小学校体育授業における教師の言語的相互作用の適切性に関する研究ー学習成果を高める「体育授業の文法」解説ー. 日本スポーツ教育学会第25回記念国際大会予稿集: 197-202
- 上原禎弘・梅野圭史(2007a) 体育授業における教師と児童の言語的相互作用の適切性に関する研究ー小学校高学年のハードル走授業を対象としてー. 体育学研究, 52: 1-17
- 上原禎弘(2007b) 体育授業における教師の言語的相互作用に関する研究ー小学校高学年: 学習集団機能を中心としてー. 教育実践学論集, 8: 175-186
- 小林篤(1978) 体育の授業研究. 大修館書店, pp.170-258
- 岡沢祥訓・高橋健夫・中井隆司(1990) 小学校体育授業における教師行動の類型化に関する検討. スポーツ教育学研究, 10(1): 45-54
- 鬼澤陽子(2010) ゴール型ゲームの教材づくり・授業づくり, 新版 体育科教育学入門, 高橋健夫ら編, 10:

pp.187-196

- 齊藤勝史・鬼澤陽子（2006）ゲームに活きる「タスクゲーム」とその扱い方．体育科教育，54（6）：32-35
- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司（1989）教師の「相互作用」行動が児童の学習行動及び授業評価に及ぼす影響について．体育学研究，34：191-200
- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司・芳本真（1991）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，36：193-208
- 辻野昭・梅野圭史（1995）課題解決的学習の授業，学校体育授業事典，宇土正彦監修，pp.697-701
- 梅野圭史・辻野昭（1991）体育の教授技術（その2）－パターン分析からみた教師行動－．体育科教育，39（14）：76-79
- 梅野圭史ら（1991.4～1992.3）体育の授業研究，体育科教育，39（4）～40（3）
- 梅野圭史・中島誠・後藤幸弘・辻野昭（1997）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（1）：15-27
- 梅野圭史（1998a）課題形成的学習の理論と展開，筑波大学大学院体育科学研究科博士論文
- 梅野圭史（1998b）課題解決的学習の考え方と授業実践，戦後体育実践論第3巻スポーツ教育と実践，中村敏雄編，pp.253-266

【付記】 本研究は2016～2018年度科学研究費補助金基盤研究（C）「小学校高学年の体育授業における教師の言語的相互作用の適切性」（研究課題番号16K01618）（研究代表者：上原禎弘）の研究成果の一部である。