

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 －表現運動の事例を対象にして－

A Study of Teacher's Verbal Interaction During Physical Education Classes in Elementary Schools: For the Case of Expression Movement

谷尾 康太* 堀 祥三** 上原 禎弘***
YATSUO Kota HORI Shozo KAMIHARA Yoshihiro

本研究では、学習成果（態度得点）を高めた表現運動の授業（1事例）における教師の言語的相互作用の内実について検討した。その結果、先行研究で認められた特定の8つの品詞の用い方のうち、5つの品詞の用い方が認められた。さらに、表現運動の授業における教師の言語的相互作用の特徴として、①児童の多様な動きを引き出すための肯定的な雰囲気づくりに関わる相互作用、②個人よりもグループを対象にした相互作用、③動きのイメージの直感的な表出を促すためのオノマトペを用いた相互作用、の3点を多用することが示唆された。

キーワード：学習成果（態度得点）、言語的相互作用、品詞分析、表現運動

Key words：the learning products（attitude scores）、teacher's verbal interaction、analyzing of speech、expressive activity

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、そこで営まれる実際の授業では、他の授業と同様に教師の言語的相互作用の学習成果に及ぼす影響は、きわめて多大である。

これまで、上原・梅野（2000, 2003, 2007）、上原ら（2003）、上原（2007）、上原・牧山（2019）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てきている。すなわち、小学校高学年（5・6年生）の走り幅跳び、ハードル走、サッカー並びにバスケットボールの授業を対象に、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年生）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、概ね以下に示す8点に要約される。

- ①副詞（叙述）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方を引き出し、問題状況の共有化を図る。
- ②形容詞（二項対立）を多く用いて、児童の課題（めあて）の形成を促す。
- ③副詞（語の副詞）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）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、動きのイメージとタイミングを具体化させる。

しかしながら、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つの品詞の用い方の存在が合法的事実となるためには、さらに学年や教材を離れた授業分析の結果を積み重ねる必要がある。

これまで、上記上原らの先行研究において、表現運動の授業を対象に教師の言語的相互作用を検討することは行われていない。こうしたなかで、我々は恒常的に学習成果（態度得点）を高める授業を展開している教師が、表現運動の授業においても学習成果（態度得点）を高めたデータを有している。表現運動は、他の運動領域のような、決まった技術や形を身につけていく「習得型」の学習ではなく、「今、ここ」から始まって新たに生み出していく、ゴールフリー的な「探究型」の学習を基本としている（村田, 2011）。さらに、村田（1998）は、ダンス学習の指導言語において、比喩的・感覚的な言葉やリズム言葉が多く発言されることを特徴として挙げている。これらのことから、表現運動において、特徴的な教師の言語的相互作用が存在している可能性が高いものと推察される。

* 兵庫教育大学附属小学校 教諭

** 尼崎市立塚口小学校

*** 兵庫教育大学大学院学校教育研究科人間発達教育専攻生活・健康情報系教育コース 教授

そこで、本研究では、小学校4年生の表現運動の授業（1事例）において、学習成果（態度得点）を高めた教師の言語的相互作用の実際と先行研究（上原・梅野, 2007）の上位群との比較から、以下に示す2つの研究課題の回答を得ようとした。

- 1) 表現運動の授業においても、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、どのような特徴が存在するのか。

II. 研究方法

(1) 対象とその授業

本研究の対象は、小学校4年生を担当する教職経験年数12年の男性教師1名（専門教科：体育）であり、目的のサンプリングによって選定された。本研究における目的のサンプリングのタイプは、「典型的」なサンプリングである。「典型的」とは、関心対象の現象に関する、平均的な人間や状況や事例を反映している（メリアム, 2004）。本研究の対象の教師は、恒常的に学習成果（態度得点）を高める授業を展開しており、かつ表現運動の授業においても学習成果（態度得点）を高めている。このことから、本研究の対象の教師は、「典型的」なサンプルに該当すると判断した。なお、表1は対象の教師及び態度得点の診断結果のコンテキストを示している。

図1は、本研究で用いた課題解決的学習による表現運動（具体的な生活からの題材：おもち）の単元の概要を

表1 対象の教師及び態度得点の診断結果のコンテキスト

性別	経験年数	専門教科	
男性	12年	体育	
男子（11名）			
態度得点 診断結果	よるこび	評価	価値
高いレベル 成功	B	A	A
女子（19名）			
態度得点 診断結果	よるこび	評価	価値
高いレベル かなり成功	B	A	B

示したものである。

(2) 学習成果

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。

(3) 授業記録の収集

単元1・2・3時間目の授業をVTR及びICレコーダーを用いて収録し、逐語記録（準備運動と整理運動は除く）を作成した。

(4) 品詞分析の方法

品詞分析（上原・梅野, 2000）は、名詞、動詞、副詞といった品詞の使用頻度の違いを比較・検討するものであり、これまでの「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）にもとづいて、以下に示す観点から12種類の品詞（Interactional Words: IW 品詞）が設定されている。

まず、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とする結果（高橋ら, 1989; 梅野・辻野, 1991）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’といった助詞（文末終助詞）が設定されている。併せて、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（高橋ら, 1991; 梅野ら, 1997）から、‘○○君’; ‘○○さん’といった名詞（人名）と‘あなた’; ‘きみ’といった代名詞（人称）が設定されている。

次に、課題（めあて）の把握場面では、児童の授業評価の高い授業では発問（分析的）によって、課題（めあて）の意味理解を促進させるとする結果（高橋ら, 1991）から、‘なぜ’; ‘どう（して）’; ‘もし…したら’といった副詞（叙述）が設定されている。

また、課題（めあて）の解決場面では、児童の授業評価の高い授業では、児童の動きを課題（めあて）にあった動きへと高める矯正的フィードバックが用いられている（高橋ら, 1991）ことから、矯正的フィードバックを言語行動に限って考えて、‘速い-遅い’; ‘大きい-小さい’といった動きの修正を具体的にフィードバックする働きを有する形容詞（二項対立）や‘こう（して）’; ‘そう（して）’といった教師による具体的な動きの説明・師範やジェスチャなどによく用いられる副詞（語の副

【単元】：表現運動（具体的な生活からの題材）「おもち」				
展開	課題解決的学習			
	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目
0	○オリエンテーション いろいろな動きをしよう	○体ほぐしの運動 おもちになりきろう	○体ほぐしの運動 焼いたおもちと冷えて固まったおもちを表現しよう	○体ほぐしの運動 発表会をしよう
↓	○体ほぐしの運動 1) スキップ 2) 動物の動き 【テーマ：お祭り】 ●意見交流 ●グループで即興表現 ●グループ間で交流	【テーマ：おもち】 ●オノマトペで表現 1) 伸び縮み 2) 焼くとき 3) 割れる ●グループ間で表現を見合う	【テーマ：おもち】 ●ストーリーで表現 1) 焼いたおもち 2) 冷えて固まったおもち ●グループ間で表現を見合う	【テーマ：おもち】 ●焼かれるおもち 1) 焼く 2) 1~3つの表現 3) 固まる ●発表会（感想交流）
	45	○振り返り	○振り返り	○振り返り

図1 課題解決的学習による表現運動（具体的な生活からの題材：おもち）の単元の概要

詞)が設定されている。さらに、肯定的な相互作用が多いほど、授業評価も高まるとする結果(高橋ら, 1989, 1991; 岡沢ら, 1990)から、'すばらしい'、'うまい'といった形容詞(肯定的)と'よっしゃ'、'よーし'といった感動詞(肯定的)が設定されている。

最後に、課題内容及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'といった名詞(身体部位)、'振り上げ足'、'抜き足'といった名詞(動作)、'今'、'さっき'といった名詞(時間)、'前'、'横'といった名詞(空間)の4種類が設定されている。

表2は、先行研究(「相互作用」研究)にもとづいて設定したIW品詞とその具体例を示したものである。

品詞分析については、逐語記録にもとづいて1単位授業における品詞の使用頻度をカウントした。その際、学習段階によって授業時間にばらつきが認められたため、いずれの授業時間も45分授業としての使用頻度になるように補正した。すなわち、課題(めあて)の把握場面から課題(めあて)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。

Ⅲ. 結果並びに考察

(1) 1単位授業(45分)における品詞使用の全体的特徴

1単位授業(45分)における品詞総数を比較した結果、図示していないが、表現運動の授業における品詞総数は平均4,516語であった。一般に、上原ら(2005)の研究では、学習成果(態度得点、技能、学習集団技能)のいずれを高める場合においても、1単位授業(45分)で教師が使用した品詞総数は、上位群(平均3,300語)の方が下位群(平均1,900語)に比べて多いことが報告されている。

本研究の対象の教師は、目的のサンプリングによって選定された、恒常的に学習成果(態度得点)を高める授業を展開している教師であったことから、表現運動の授業における品詞総数が、上原ら(2005)の研究の上位群と比較して、約1,200語も多くなったものと考えられる。また、品詞総数に関して、課題(めあて)の把握場面での発言を増やすだけでは不十分であり、練習活動が展開される課題(めあて)の解決場面において、積極的に児童との相互作用を展開する必要性が指摘されている(上

表2 先行研究にもとづいて設定した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」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)の」「…(た)わ」「…(た)な」「…(た)かな」の6つ
課題(めあて)の確認及び深化	副詞(叙述)	「なぜ」「どう(して)」「全然」「もし」など
	形容詞(二項対立)	「遅い-速い」「大きい-小さい」など
	名詞(身体部位)	「膝」「肩」「足」「手」「頭」「腰」「腕」など
矯正的(技能的)フィードバックの内容	名詞(動作)	「リズム」「スキップ」「移動」「交差」「ハイタッチ」などの運動局面及びテクニカルターム
	名詞(時間)	「今」「さっき」「最初」「最後」など
	名詞(空間)	「前」「横」「後ろ」「上」「下」「ここ」など
	副詞(語の副詞)	「しっかり」「こう(して)」「ぱっと」など
子どもの動きへの評価	形容詞(肯定的)	「すばらしい」「いい」「うまい」「よい」など
	感動詞(肯定的)	「よーし」「よっしゃ」「ええ」など

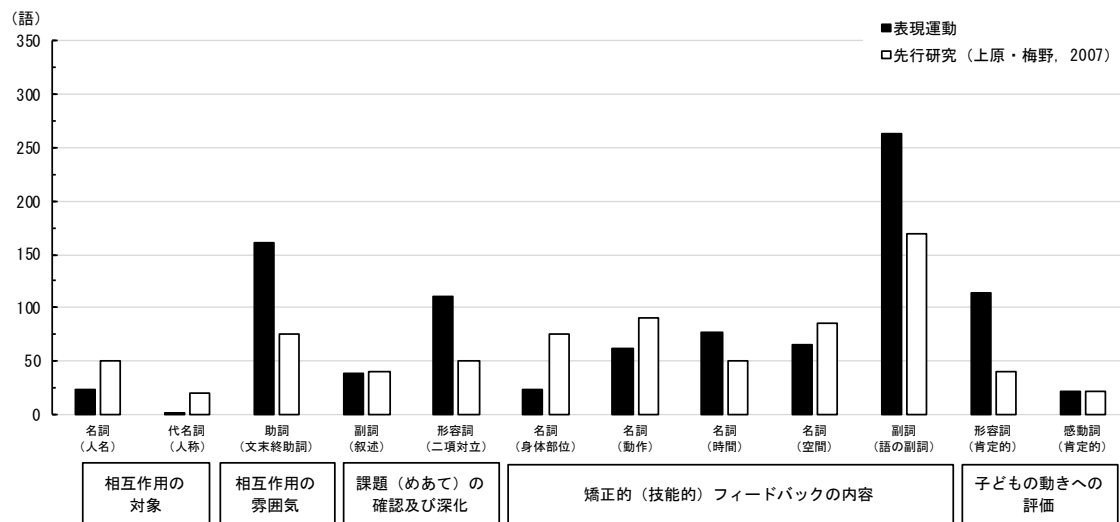


図2 1単位(45分)授業におけるIW品詞の使用頻度の比較

原ら, 2005)。このことから, 表現運動の授業の課題 (めあて) の解決場面において, 積極的な言語的相互作用が展開されていたものと考えられた。

図2は, 1単位授業 (45分) における表現運動の授業と先行研究 (上原・梅野, 2007) の上位群のIW品詞の使用頻度を比較したものである。

先行研究 (上原・梅野, 2007) と比較して, 使用頻度が高いIW品詞は, 助詞 (文末終助詞), 形容詞 (二項対立), 名詞 (時間), 副詞 (語の副詞), 形容詞 (肯定的) の5種類であった。とりわけ, 「相互作用の雰囲気」に関わる助詞 (文末終助詞), 「課題 (めあて) の確認及び深化」に関わる形容詞 (二項対立), 「矯正 (技能的) フィードバックの内容」に関わる副詞 (語の副詞), 「子どもの動きへの評価」に関わる形容詞 (肯定的) の4種類の使用頻度は, 先行研究 (上原・梅野, 2007) に比べて顕著に高い値を示したことから, 表現運動における言語的相互作用の特徴を示しているものと推察される。

また, 副詞 (叙述) と感動詞 (肯定的) の使用頻度は, 先行研究 (上原・梅野, 2007) と同程度であった。

一方, 先行研究 (上原・梅野, 2007) と比較して, 使

用頻度が低いIW品詞は, 名詞 (人名), 代名詞 (人称), 名詞 (身体部位), 名詞 (動作), 名詞 (空間) の5種類であった。とりわけ, 「相互作用の対象」に関わる名詞 (人名) と代名詞 (人称), 「矯正 (技能的) フィードバックの内容」に関わる名詞 (身体部位) と名詞 (動作) の4種類の使用頻度は, 先行研究 (上原・梅野, 2007) に比べて顕著に低い値を示したことから, 表現運動における言語的相互作用の特徴を示しているものと推察される。

これらのことから, 表現運動の授業において, 教師による特定の8つの品詞の用い方のうち, 5つの品詞の用い方が認められるとともに, 表現運動における特徴的な教師の言語的相互作用が存在する可能性が推察された。

(2) 課題 (めあて) の把握場面及び課題 (めあて) の解決場面における教師の言語的相互作用の内実

図3は, 課題 (めあて) の把握場面における表現運動の授業と先行研究 (上原・梅野, 2007) の上位群のIW品詞の使用頻度を比較したものである。

先行研究 (上原・梅野, 2007) と比較して, 使用頻度

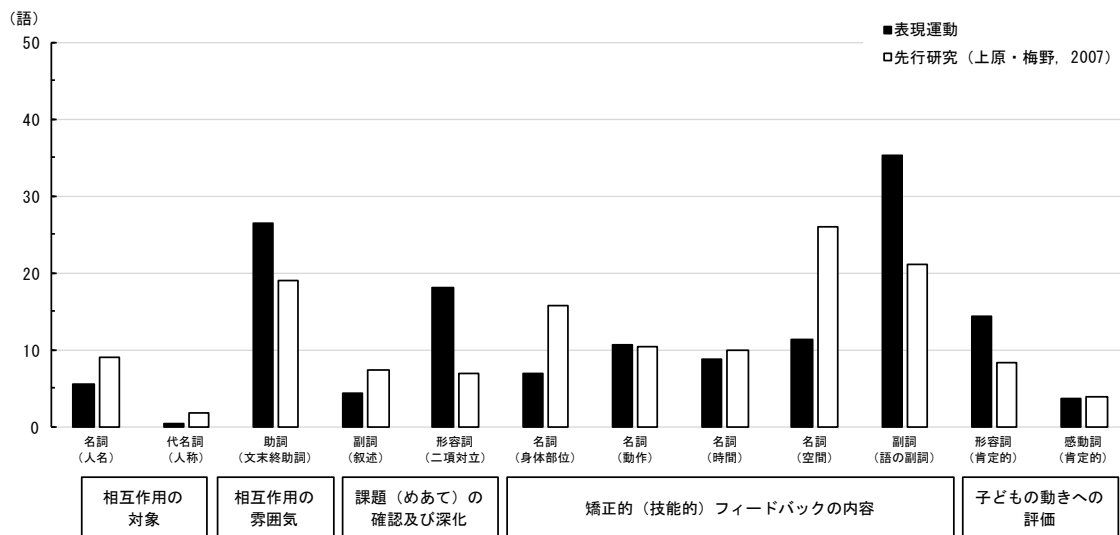


図3 課題 (めあて) の把握場面におけるIW品詞の使用頻度の比較

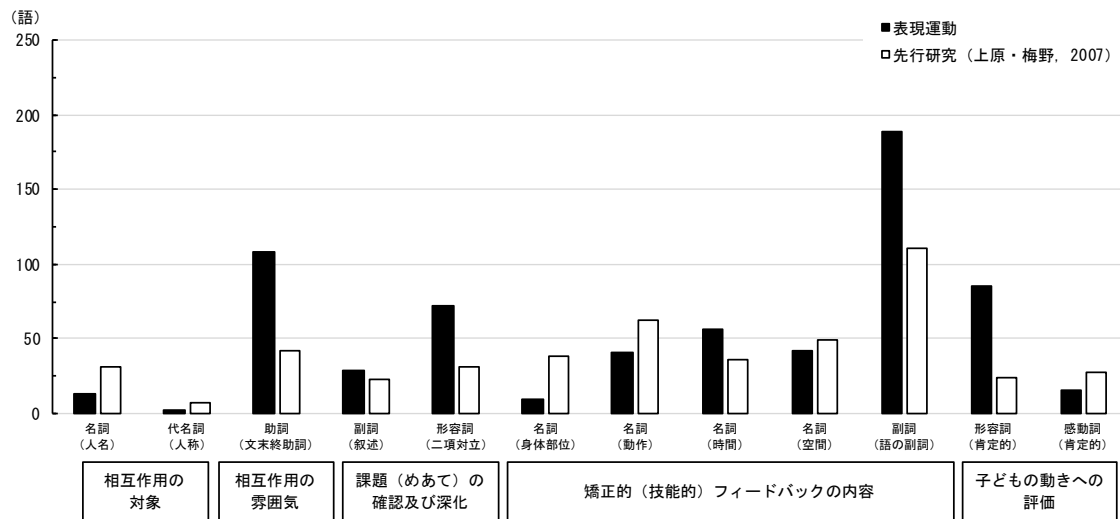


図4 課題 (めあて) の解決場面におけるIW品詞の使用頻度の比較

が高いIW品詞は、助詞（文末終助詞）、形容詞（二項対立）、副詞（語の副詞）、形容詞（肯定的）の4種類であった。

また、名詞（動作）と感動詞（肯定的）の使用頻度は、先行研究（上原・梅野，2007）と同程度であった。

一方、先行研究（上原・梅野，2007）と比較して、使用頻度が低いIW品詞は、名詞（人名）、代名詞（人称）、副詞（叙述）、名詞（身体部位）、名詞（時間）、名詞（空間）の6種類であった。

図4は、課題（めあて）の解決場面における表現運動の授業と先行研究（上原・梅野，2007）の上位群のIW品詞の使用頻度を比較したものである。

先行研究（上原・梅野，2007）と比較して、使用頻度が高いIW品詞は、助詞（文末終助詞）、副詞（叙述）、形容詞（二項対立）、名詞（時間）、副詞（語の副詞）、形容詞（肯定的）の6種類であった。

一方、先行研究（上原・梅野，2007）と比較して、使用頻度が低いIW品詞は、名詞（人名）、代名詞（人称）、名詞（身体部位）、名詞（動作）、名詞（空間）、感動詞（肯定的）の6種類であった。

双方の場面において使用頻度が高いIW品詞は、助詞（文末終助詞）、形容詞（二項対立）、副詞（語の副詞）、形容詞（肯定的）の4種類であった。これらのIW品詞は、1単位授業（45分）からみた比較においても、使用頻度が高いものであったことから、表現運動の授業においても、教師が言語的相互作用を展開していくうえで基本となる言葉であると考えられる。

双方の場面において使用頻度が低いIW品詞は、名詞

表3 単元2時間目における課題（めあて）の把握場面の逐語記録（抜粋）

教師の発言内容	
T1:	表情、表情、 <u>いいね</u> 。 <u>いいね</u> 。オリジナル、A君も出てる <u>な</u> 。B君 <u>いいじゃん</u> 。 <u>いいじゃない</u> 。OK。ストップ。はいー。
T2:	さあ、みんな、みんな、あの表現するときに。昨日、あのお祭りのときに、人、人になりきった子もいると思うんだけど、人になりきると <u>ね</u> 。あの <u>いいんだけど</u> 、駄目、駄目じゃないんだ <u>よ</u> 。 ・・・（中略）・・・
T3:	<u>大きく</u> 広げたけど、 <u>ちょっと</u> <u>細長く</u> してみようか。こんなふうに、 <u>細長く</u> してみ。おおー。これねじってみよう <u>かな</u> 。ねじってみよう。ねじって、ねじって。 <u>もつと</u> 、思いつき、100%でねじって。 ・・・（中略）・・・
T4:	今日は、秋つながりということで。 <u>ふにやん</u> 、 <u>ふにやん</u> 、 <u>ぶにゆん</u> 、 <u>ぶにゆん</u> 。もちのイメージって、 <u>ぶにゆん</u> 、 <u>ぶにゆん</u> 、ほー。
T5:	これ。これやで。先生これやで。
T6:	え？それ、 <u>ぶにゆん</u> 、 <u>ぶにゆん</u> ちやうやん。
T7:	さあ、今さ、今さ、この子らがおもちゃって言ったら、 <u>ぶにゆん</u> 、 <u>ぶにゆん</u> だよねって言ったよ <u>ね</u> 。イメージ他にもあるんじゃない。

注) 表中の は、図3で認められた使用頻度の高い品詞を示している。

（人名）、代名詞（人称）、名詞（身体部位）、名詞（空間）の4種類であった。これらのIW品詞は、1単位授業（45分）からみた比較においても、使用頻度が低いものであったことから、表現運動の授業において、教師は他の運動領域とは異なる言語的相互作用を展開しているものと考えられる。

また、課題（めあて）の把握場面で使用頻度が低く、課題（めあて）の解決場面で使用頻度が高いIW品詞は、副詞（叙述）と名詞（時間）の2種類であった。このことは、表現運動の授業において、課題（めあて）の解決場面では、副詞（叙述）と名詞（時間）を用いて発問をし、課題の明確化を図っていることを示している。

続いて、図4及び図5で認められた特徴的なIW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、教師の言語的相互作用の内実について検討した。

表3は、単元2時間目の課題（めあて）の把握場面における、特徴的な指導の一例を示したものである。

この場面は、体ほぐしの運動として、「全身じゃんけん」や「新聞紙」になりきる活動後に、「おもち」から連想される動きのイメージの創出を企図した展開であった。

教師は、「全身じゃんけん」の活動の際に「いいね」、「いいじゃん」（T1）といった形容詞（肯定的）と「なりきるとね」、「ないんだよ」（T2）といった助詞（文末終助詞）を多く用いて、肯定的な雰囲気づくりに関わる言語的相互作用を積極的に展開することで、児童の多様な動きを引き出していたものと考えられる。

また、「新聞紙」になりきる活動の際に「大きく広げ

表4 単元3時間目における課題（めあて）の解決場面の逐語記録（抜粋）

教師の発言内容	
T1:	動きのある七輪。ああ、 <u>ちっちゃい</u> 、 <u>ちっちゃい</u> 、 <u>ちっちゃい</u> 。動きが、 <u>ちっちゃい</u> 。
T2:	ああ、 <u>いいね</u> 。 <u>いいね</u> 。それぐらい動いたら、 <u>いいわ</u> 。
T3:	<u>そう</u> 。あなたさ、あなたさ。背中、下にした方が燃えている感じできるやんか。
T4:	はい、 <u>プクー</u> やな。 <u>プクー</u> 。ああ、 <u>いいやん</u> 。 <u>いいやん</u> 。
T5:	はい、3人でやっごらん。はい、 <u>プクー</u> 、 <u>プクー</u> 。3人で合わせてやっごらん。3人で合わせて、合わせて。
T6:	<u>プクー</u> 。 <u>ナイスや</u> 、 <u>ナイスや</u> 、 <u>ナイスや</u> 。 ・・・（中略）・・・
T7:	おお。 <u>何や</u> 、 <u>何や</u> 、 <u>何や</u> 。これ <u>何や</u> 、これ。
T8:	<u>すごい</u> 。固まったときに、固まったときに、 <u>カッチカチ</u> やで。 <u>カッチカチ</u> 。これ <u>すごい</u> 。これ <u>すごいやん</u> 。 <u>いいね</u> 。指先まで力が入っていて、 <u>いいね</u> 。
T9:	おお。これは、これは。ああ、なるほど。
T10:	レンジも <u>さ</u> 。レンジって動かないんだけど、動くレンジして <u>よ</u> 。めっちゃ温めているレンジして <u>よ</u> 。
T11:	<u>そう</u> 、 <u>そう</u> 、 <u>そう</u> 。めっちゃ温めているレンジして。
T12:	<u>そう</u> 、 <u>そう</u> 、 <u>そう</u> 、 <u>そう</u> 、 <u>そう</u> 、 <u>そう</u> 。

注) 表中の は、図4で認められた使用頻度の高い品詞を示している。

た]、「細長くしてみ」(T 3)といった形容詞(二項対立)を用いて、課題(めあて)の確認及び深化を図ろうとしていたものと考えられる。換言すれば、表現運動の学習内容の一つである「動きの誇張や変化の付け方」(文部科学省, 2018)に触れさせる指導方略である。

さらに、「おもち」のイメージづくりでは、「ぶにゅん、ぶにゅん」(T 4・T 6・T 7)といった副詞(語の副詞)を用いて、「おもち」から連想される動きのイメージの共有を図っていたものと考えられる。この場面以外にも、単元を通して教師は、「ぶにゅん」といった副詞(語の副詞)、すなわちオノマトペを重視していたことが認められた。オノマトペについて、下釜(2013)は「物事の声や音・様子・動作・感情などを簡略的に表し、情景をより感情的に表現させることの出来る手段として用いられており、語彙力が十分でない幼児においても直感的に捉えたイメージを表現でき、大人とほぼ同じイメージを持つことができる」と述べている。このことから、「具体的な生活からの題材」として示された「おもち」に対する児童一人ひとりの多様なイメージを直感的に表出させるための手立てとして、オノマトペを多く用いていたものと考えられる。

表4は、単元3時間目の課題(めあて)の解決場面における、特徴的な指導の一例を示したものである。

この場面は、「焼いたおもちや固まったおもち」のストーリーを即興的に表現する活動であった。

教師は、課題(めあて)の解決場面においても、課題(めあて)の把握場面と同様に、「いいね」(T 2・T 8)、「ナイス」(T 6)、「すごい」(T 8)といった形容詞(肯定的)と「・・・ね」や「・・・わ」(T 2)、「・・・よ」(T 9)といった助詞(文末終助詞)を用いて、「子どもの動きへの評価」を伴った肯定的な雰囲気づくりに関わる言語的相互作用を積極的に展開していたものと考えられる。

また、おもちを焼く七輪(火)の表現では、「ちっちゃい」(T 1)といった形容詞(二項対立)を用いていたが、上述の課題(めあて)の把握場面とは異なり、「ちっちゃい、ちっちゃい、ちっちゃい」(T 1)に見られるように、連続して形容詞(二項対立)を用いていた。すなわち、「動きの誇張や変化の付け方(文部科学省, 2018)」を習得させる意図があったものと考えられる。実際に、上述の「子どもの動きへの評価」を伴った言語的相互作用が積極的に展開されていたことが、このことを裏付けると言えるであろう。

さらに、焼いたおもちの表現では「プクー」(T 5)、固まったおもちの表現では「カッチカチ」(T 8)といった副詞(語の副詞)、すなわちオノマトペを用いて、児童の課題解決に通じる動きのイメージを明確にする言語的相互作用の展開も認められた。とりわけ、固まったおもちを表現する場面では、「何や」(T 7)といった副詞(叙述)を繰り返して用いて、児童の多様な運動の感じ方を引き出しながら、「固まったときに」(T 8)といった名詞(時間)を用いて、即興的な表現の中でも、良い動きを焦点化する言語的相互作用が展開されていた。

一方、双方の場面において使用頻度が低いIW品詞は、名詞(人名)、代名詞(人称)、名詞(身体部位)、名詞(空間)の4種類であったが、なぜ使用頻度が低い値を示したのであろうか。このことについて、若干の考察を加える。

名詞(人名)と代名詞(人称)は、品詞の特性として「相互作用の対象」に関わるIW品詞である。本研究の対象の教師は、個人ではなく、主にグループに対して相互作用を展開していた。高橋ら(1991)は、体育授業中の教師行動について、個人を対象とした働きかけは授業評価を高める傾向にあることを報告している。一方、伊藤・林(2002)は、中学校及び高校のダンス授業では、グループ学習に代表されるような『小集団』の授業形態では、集団の中の『個人』を対象とするよりも『小集団』を対象とする方が、生徒の授業評価にプラスの影響があることを報告している。この結果を裏付けるように、表現運動の授業を対象とした本研究においても、学習成果(態度得点)は高まっていた。これらのことから、個人よりもグループを対象とした相互作用を多用することが、表現運動の授業における学習成果(態度得点)を高める教師の言語的相互作用の特徴であると考えられる。

名詞(身体部位)は、品詞の特性として「矯正的(技能的)フィードバックの内容」に関わるIW品詞であり、動きのイメージとタイミングを具体化させる働きを有している。山崎・村田(2011)は、ダンス授業における指導言語の特徴の一例として、指導言語の内容に「イメージや動きに働きかける指導言語」が多いことを指摘している。本研究の対象の教師は、オノマトペ、すなわち副詞(語の副詞)を多く用いた言語的相互作用を展開することで、動きのイメージを直感的に表出させていた。また、吉川(1998)は、擬音語・擬態語は中学年の児童にとって、多様な動きの発見を支援する指導言語として、より有効である可能性について言及している。これらのことから、表現運動の授業において、「矯正的(技能的)フィードバックの内容」を伴った相互作用の展開の際に、とりわけ副詞(語の副詞)が多く用いられる可能性が推察された。

名詞(空間)は、品詞の特性として「矯正的(技能的)フィードバックの内容」に関わるIW品詞であり、運動教材が有する技能特性を明確に伝達する働きを有している。ところで、表現運動を構成する動きの要因として、「空間性・空間構成」(村田, 2011)がある。村田(2011)は、「空間にどのような軌跡を描くかや、位置や移動の仕方、群では隊形の変化などによって実際以上の表現を生み出すことができる」と述べている。すなわち、表現運動を構成する動きの要因に関する知識、換言すれば「表現運動の教材についての知識」を教師自身が持ち合わせていなければ、名詞(空間)を用いた相互作用を展開できないと考えられる。本研究の対象の教師は、「表現運動の教材についての知識」が不足しており、それ故名詞(空間)の使用頻度が低い値を示したものと考えられる。

これらのことから、表現運動における教師の指導力を高めていくためには、双方の場面における使用頻度が低

いIW品詞の中でも、名詞（空間）を用いた言語的相互作用を積極的に展開していくことが重要になるものと考えられる。さらに、今後表現運動において学習成果（技能、学習集団機能）を高める教師の言語的相互作用の内実についても検討する必要がある。

IV. 要約

本研究では、小学校4年生の表現運動の授業（1事例）において、学習成果（態度得点）を高めた教師の言語的相互作用の実際と先行研究（上原・梅野，2007）の上位群との比較から、先行研究（上原・梅野，2007）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) 表現運動の授業における1単位授業（45分）の品詞総数は平均4,516語であり、先行研究（上原ら，2005）の上位群よりも約1,200語も多いことが示された。これには、本研究の対象の教師が恒常的に学習成果（態度得点）を高める授業を展開していたのに加えて、課題（めあて）の解決場面において、積極的な言語的相互作用を展開していたことが影響しているものと考えられた。
- 2) 1単位授業（45分）における表現運動の授業と先行研究（上原・梅野，2007）の上位群のIW品詞の使用頻度を比較した結果、使用頻度が高いIW品詞は、助詞（文末終助詞）、形容詞（二項対立）、名詞（時間）、副詞（語の副詞）、形容詞（肯定的）の5種類であった。すなわち、特定の8つの品詞の用い方のうち、5つの品詞の用い方が認められた。
- 3) 課題（めあて）の把握場面と課題（めあて）の解決場面における表現運動の授業と先行研究（上原・梅野，2007）の上位群のIW品詞の使用頻度を比較した結果、双方の場面において、使用頻度が高いIW品詞は、助詞（文末終助詞）、形容詞（二項対立）、副詞（語の副詞）、形容詞（肯定的）の4種類であった。一方、使用頻度が低いIW品詞は、名詞（人名）、代名詞（人称）、名詞（身体部位）、名詞（空間）の4種類であった。
- 4) 上記3)で認められたIW品詞を伴う指導技術を逐語記録から抽出した結果、表現運動の授業における教師の言語的相互作用の特徴として、①児童の多様な動きを引き出すための肯定的な雰囲気づくりに関わる相互作用、②個人よりもグループを対象にした相互作用、③動きのイメージの直感的な表出を促すためのオノマトペを用いた相互作用、の3点を多用することが示唆された。

引用・参考文献

- 伊藤美智子・林 信恵（2002）教師行動と生徒による授業評価から見たダンス授業の検討。体育学研究，47（2）：333-346。
- 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－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－。体育学研究，45（1）：24-38。
- 上原禎弘・梅野圭史（2003）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－学習成果（技能）を中心として－。体育学研究，48（1）：1-14。
- 上原禎弘・梅野圭史・厚東芳樹・岩谷 諭・渡邊哲博（2003）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－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－。鳴門教育大学実技教育研究，13：85-93。
- 上原禎弘・厚東芳樹・梅野圭史（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－学習成果を高める「体育授業の文法」解説－。日本スポーツ教育学会第25回記念国際大会予稿集：pp.197-202。
- 上原禎弘（2007）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）：175-186。
- 上原禎弘・梅野圭史（2007）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－小学校高学年のハードル走授業を対象にして－。体育学研究，52（1）：1-17。
- 上原禎弘・牧山達雄（2019）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－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－。兵庫教育大学研究紀要，54：95-107。
- 小林 篤（1978）体育の授業研究。大修館書店：東京，pp.170-258。
- メリアム：掘薫夫ほか訳（2004）質的調査法入門：教育における調査法とケース・スタディ。ミネルヴァ書房：京都。
- 文部科学省（2018）小学校学習指導要領解説体育編。東洋館出版社：東京。
- 村田芳子（1998）ダンスの授業と教師に求められるもの。成田十次郎ほか監。SPASS 中学校体育・スポーツ教育実践講座（11）。ニチブン：東京，pp.199-203。
- 村田芳子（2011）新学習指導要領対応表現運動－表現の最新指導法。小学館：東京，pp.10-13。
- 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。体育学研究，10（1）：45-54。
- 下釜綾子（2013）身体表現運動におけるオノマトペを用いた動きとイメージ。長崎女子短期大学紀要，37：78-83。
- 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，7（1）：23-36。
- 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。

- 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・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.
- 山崎朱音・村田芳子 (2011) ダンス授業における指導
言語と発言に至る思考の特徴に関する研究-学習者・
逐語記録・指導者の側面から-. スポーツ教育学研究,
30 (2): 11-25.
- 吉川京子 (1998) 小学校の表現運動において指導言語が
動きに及ぼす影響-運動用語と擬音語・擬態語との比
較-. 舞踊學, 21: 47.