

小学校表現運動における教師の言葉かけの検討 －教職経験年数3年の男性教師2名の事例を対象に－

A Study of Teacher's Speech in Elementary School Expression Movement: For the Case of Two Male Teachers with Three Years of Teaching Experience

宮 脇 せりあ* 谷 尾 康 太** 上 原 禎 弘***
MIYAYAKI Seria YATSUO Kota KAMIHARA Yoshihiro

本研究では、教職経験年数3年の男性教師2名を対象に、小学校表現運動「われらジャングル探検隊」の教材研究や指導方法に関する資料（授業動画を含む）を提示し、単元レベルでの教師の言葉かけがどのように行われたのかについて、学習成果（態度得点）との関係から検討した。その結果、学習成果（態度得点）を高める教師の言葉かけとして、①相互作用を多く、直接的指導を少なく用いること、②相互作用のうち発問（創意的）と肯定的フィードバック（認知的）を多く用いること、直接的指導の指示を少なく用いることが認められた。とりわけ、発問（創意的）と肯定的フィードバック（認知的）は、授業全体を通して児童が積極的に表現運動に取り組める雰囲気形成するとともに、さらに課題解決場面では児童の動きのイメージや考えを拡げる働きを有するとの帰結が導かれた。

キーワード：小学校表現運動、教職経験年数3年、教師の言葉かけ、学習成果（態度得点）

Key Words: elementary school expression movement, three years of teaching experience, teacher's speech, the learning outcomes (attitude scores)

1. 研究目的

表現運動領域の「表現」や「リズムダンス」は、自由（非定型）で創造的・生成的な学習を特徴としている。このような自由な表現運動は、外にある内容を身に付けていく「習得型」の学習ではなく、ゴールフリー的な「探究型」の学習を基本とすることになる（村田，2007）。

これまで小学校の表現運動は、名称変更はあるものの、戦後一貫して学習指導要領に位置付けられてきた。他方、中学校のダンスは、平成20年度から1・2年生において男女ともに必修科目となった（文部科学省，2008）。これらのことから、表現運動・ダンスの学習では、小学校から中学校への円滑な接続を図り、義務教育段階において一貫性のある授業を展開することがより一層重要になっている。

現行の小学校学習指導要領（文部科学省，2018）において、高学年の表現運動は、「自己の心身を解き放して、イメージやリズムの世界に没入してなりきって踊ることが楽しい運動であり、互いのよさを活かし合って仲間と交流して踊る楽しさや喜びを味わうことのできる運動」とされている。そして、低学年では「表現リズム遊び」、中学年では「表現」、「リズムダンス」、高学年では「表現」、「フォークダンス（日本の民謡を含む）」で構成されている。

しかしながら、多くの小中学校では、運動会や体育大会で流行りの曲に既成の動きを合わせて踊る「リズムダ

ンス」や、よさこいソーランなどの「フォークダンス（日本の民謡を含む）」を中心に行われている。これらの表現運動・ダンスは、「カウントに合わせ、皆がそろって決まった振りを習得するダンス」（高橋，2016）であるため、子どもたちは即興や創作といった「表現」を経験しないまま進級・進学しているのが現状である。

このような状況が生じている原因として、多くの教員が表現運動を指導する際に困難さを感じていることが挙げられている。寺山（2007）によると、千葉県の小学校教員に質問紙を用いて調査した結果、授業中に感じる困難として、恥ずかしがる児童や心を閉ざしている児童などの「学習者への対応」、学習者の動きやイメージの発展に関わる「動きを引き出すこと」、言葉かけの難しさなどの「指導言語」が挙げられた。一方、授業以外の時間に感じる困難さとして、選曲やテーマ（題材）の設定などの「授業準備」、表現運動では何を学び、何をを目指すのか不明といった「単元及び領域」、指導方法がわからないといった「教師自身に関すること」が挙げられた。これらのことから、指導者養成の要点として、学習内容の明確化、指導言語などの指導法の開発、教材のさらなる開発、教員が学習者の活動を捉える時の観点、の4点を指摘している。

また伊藤ら（2000）は、実際の教育現場において教師が困惑したり、消極的になったりする中学・高校のダンス授業の教師行動はどのようになっているのかをダン

* 姫路市立香呂小学校

** 兵庫教育大学附属小学校 教諭

*** 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

ス授業以外の体育授業と比較・検討している。主な結果として、グループ学習による創作ダンスの授業であるにもかかわらず、クラス全体を対象とした説明や指示などの直接的指導が多く、発問やフィードバックなどの生徒－教師間の相互作用が少ないことを明らかにした。さらに、伊藤・林（2002）は、11名の中学・高校教師が行ったダンスの単元の「なか」の部分を対象に、教師行動（高橋ら、1991）と授業評価（伊藤・林、2002）の関係を検討している。その結果、教師の「運動参加」、認知面に関わる「フィードバック（矯正）」、相互作用の対象が「小集団」であることが生徒の授業評価にプラスの影響を与え、技能面に関わる「フィードバック（矯正）」が授業評価にマイナスの影響を与えることを報告している。

近年、江藤（2015）は、小学4年生の表現運動とゲームの授業（単元8時間の5時間目のみ）を事例としてそれぞれの展開部分を対象に、教師の言葉かけ（高橋ら、1991）と形成的授業評価（高橋ら、1994）の関係を検討している。その結果、教師は分析的な発問や児童とのやり取りによって学習課題の焦点化や意識づけを行っていたこと、運動指導の際、技能に対する肯定的なフィードバックを多く用いていたこと、教師からの具体的な技能に関する指示やフィードバックができる（技能）やわかる（認識）といった児童の授業のとらえ方に影響することを報告している。

しかしながら、上記先行研究の対象となった教員は、中学・高校の保健体育教員、あるいは小学校の教職歴10年以上で実践研究を進めている男性教員であり、いずれも体育科（表現運動・ダンス）においてある程度指導力の高い教員に偏っていた。また、対象となった授業はいずれも単元の「なか」の1～2単位授業にとどまっており、1単位を通した教師の言葉かけを単元レベルの授業評価との関係からの検討は行われていない。

そこで、本研究では、教職経験年数3年の表現運動の指導経験の浅い男性教師2名を対象に、小学校4年生表現運動「われらジャングル探検隊」の教材研究や指導方法に関する資料（授業動画を含む）を提示し、単元レベルでの教師の言葉かけがどのように行われたのかについて、単元レベルの学習成果（態度得点）との関係から明らかにすることを目的とする。

2. 研究の方法

(1) 対象授業

兵庫県と香川県の小学校2校において、令和3年6月（A学級）と10月（B学級）に行われた「われらジャングル探検隊」（単元5時間）を対象^{注1)}とした。対象児童は、A学級は男子10名、女子15名の計25名で、B学級は男子18名、女子18名の計36名であった。

対象となった2名の教師は、いずれも教職経験年数3年の男性である。A学級の教師（以下、A教師）は、専門科目は算数で、表現運動の研修会への参加経験はない。これまでに3・4年生のリズムダンスの指導経験が

1度、5年生の創作ダンスの指導経験が2度ある。一方、B学級の教師（以下、B教師）は、専門科目は体育で、表現運動の研修会（3年生「リズムダンス」）に1度参加した経験がある。これまでに3・4年生の運動会におけるダンスの指導経験が1度ある。

そこで、両教師には今回の対象授業となった4年生表現運動の教材研究や指導方法に関する資料を提示し、いわゆる介入実験的に授業を行ってもらった。具体的には、「われらジャングル探検隊の学習指導案例」（千葉県教育委員会、2020）、「表現運動系及びダンス指導の手引」（文部科学省、2013）、「学校体育授業事典：表現運動／ダンス」（村田、1995）を提示した。さらに、恒常的に態度測定の高い教師による表現運動の授業動画及び授業計画^{注2)}などを提供した。

両学級の単元2～4時間目の実際の授業概要を表1に示した。

(2) 授業記録の収集

単元2～4時間目^{注3)}の教師行動（言葉かけ）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を除く）を作成した。

(3) 学習成果

単元前後に態度測定（小林、1978）を用いて、児童の授業に対する愛好的態度を測定した。また、毎授業後には「よい授業への到達度調査（小林、1978）」を実施した。

(4) 分析方法

教師の言葉かけについては、高橋ら（1991）を参考に内容や評価の観点、対象のカテゴリーを設けて分類した。内容については、相互作用の発問、受理、フィードバック、励まし、補助的相互作用^{注4)}とした。直接的指導は説明、指示、学習の補助的活動とし、マネジメントは維持・管理、非機能とした。ただし、相互作用のフィードバックについては、長谷川（2004）を参考に分類カテゴリーである評価内容、評価観点、対象の3次元で分析した。評価の内容は、肯定的、矯正、否定的とし、それぞれ技能的、認知的、行動的の観点に分類した。対象の次元は、フィードバックが向けられた対象の規模によって個人、集団、全体へ分類を行った。

言葉かけの分析については、逐語記録に基づいて1単位授業並びに課題把握場面（導入段階）と課題解決場面（展開・終末段階）の言葉かけの回数をカウントした。その際、両学級の各授業時間にばらつきが認められたため、平均値を算出して、1単位授業45分3秒、課題把握場面を7分40秒、課題解決場面を37分23秒として、使用回数を補正した。

分類に際しては、第1著者（ダンス歴4年）と大学教員（体育科教育学専門、小学校教員歴20年以上）の2名で協議の上、分類を行った（一致率92.8%）。

3. 結果と考察

(1) 学習成果（態度得点）について

表2は、A学級とB学級における態度測定の診断結果を示したものである。

表1 A学級とB学級の授業概要

時間	学習過程	A学級	B学級
2時間目	導入	<ul style="list-style-type: none"> ・「だるまさんが転んだ」を行う。 ・教師が提示したイメージに合わせて即興的に表現する。 ・「全身ジャンケン」を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・音楽に合わせて体を即興的に動かす。 ・「新聞紙」になりきる。
	展開	<ul style="list-style-type: none"> ・「即座にジャングル探検をしよう。」 ・表現かるたをめくり、即興的に表現する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「ジャングル探検隊になって、表現のコツを見つけよう。」 ・教師が提示した表現かるたに合わせて即興的に表現する。①火山、②サル、③洞穴探検
	終末	<ul style="list-style-type: none"> ・よかった動きや、真似した動きをグループで伝え合い、全体で発表する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・見つけたことや分かったこと、できるようになったことを発表する。
3時間目	導入	<ul style="list-style-type: none"> ・「色鬼」を行う。 ・教師が提示した色の生物や物に即興的になりきりながら、色の場所へ移動する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・音楽に合わせて体を動かす。 ・教師が提示した物と数を聞き、即興的に表現をしながら、その数の人数のグループを作る。
	展開	<ul style="list-style-type: none"> ・「仲間のよさを見つけ、真似しよう。」 ・フラフープを使って様々な波を表現する。 ・表現かるたをめくり、即興的に表現する。 ・表現かるたを追加し、再度即興的に表現する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「友達の動きを見て、よいところを見つけよう。」 ・表現かるたのイメージを膨らませる。 ・表現かるたをめくり、即興的に表現し、見せ合う活動をする。(3回)
	終末	<ul style="list-style-type: none"> ・学習カードを記入し、本時の感想を発表する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・工夫した児童の表現を紹介する。 ・できるようになったことが増えたかどうか確かめる。
4時間目	導入	<ul style="list-style-type: none"> ・表現かるたをめくり、即興的に表現する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・音楽に合わせて体を動かす。 ・お話に合わせて、即興的に表現する。
	展開	<ul style="list-style-type: none"> ・「始めと終わりをひと流れで表現しよう。」 ・教師が提示したお話に合わせて、個々でイメージを膨らませ、即興的に表現をする。 ・始め、中、終わりのあるストーリーをグループで考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「ストーリーを考えて表現しよう。」 ・始め、中、終わりのあるストーリーをグループで考える。 ・ストーリーに沿って、イメージを膨らませ、即興的に表現をする。
	終末	<ul style="list-style-type: none"> ・学習カードを記入し、本時の感想を発表する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・作成したストーリーを発表する。

表2 A学級とB学級における態度測定の診断結果

	A 学 級			
性 別	男 子		女 子	
診断時期	単 元 前	単 元 後	単 元 前	単 元 後
よろこび	B	B	C	B
評 価	B	A	B	B
価 値	B	B	C	B
診 断	高いレベル	高いレベル	やや高いレベル	高いレベル
授業の成否	かなり成功		成 功	
	B 学 級			
性 別	男 子		女 子	
診断時期	単 元 前	単 元 後	単 元 前	単 元 後
よろこび	C	C	C	C
評 価	B	A	C	C
価 値	C	C	D	D
診 断	やや高いレベル	やや高いレベル	やや低いレベル	やや低いレベル
授業の成否	アンバランス		やや失敗	

A学級男子は、単元前後ともに「高いレベル」であり、「かなり成功」と診断された。また、A学級女子は、単元前は「やや高いレベル」、単元後は「高いレベル」であり、「成功」と診断された。一方、B学級男子は、単元前後ともに「やや高いレベル」であり、「アンバランス」と診断された。また、B学級女子は、単元前後ともに「やや低いレベル」であり、「やや失敗」と診断された。これらのことから、A学級は、B学級に比べて男女ともに表現運動の授業に対する愛好的態度を高めたといえる。

表3 1単位授業における教師の言葉かけ
(平均時間 45 分 3 秒)

	A教師	B教師
カテゴリー	回(%)	回(%)
総数	381.2(100)	319.6(100)
相互作用	281.0(73.7)	203.6(63.7)
発問	47.5	20.9
価値的	6.8	3.1
創意的	31.4	15.1
分析的	5.2	4.8
回顧的	4.2	1.0
個人	12.0	3.4
集団	23.6	14.4
全体	12.0	3.1
受理	20.7	28.5
受容	5.5	11.0
活用	1.6	4.1
解答	13.6	13.4
フィードバック	113.5	65.6
肯定的	85.7	35.0
技能的	30.4	20.6
認知的	41.7	12.4
行動的	13.6	2.1
矯正の	26.2	25.4
技能的	12.0	8.6
認知的	2.9	1.4
行動的	11.3	15.5
否定的	1.6	5.2
技能的	1.0	3.1
認知的	0.3	0.3
行動的	0.3	1.7
個人	44.9	24.0
集団	67.7	36.1
全体	5.8	5.5
励まし	37.2	20.6
技能的	22.0	16.8
認知的	7.8	1.7
行動的	7.4	2.1
補助的相互作用	69.5	68.0
直接的指導	67.9(17.8)	100.3(31.4)
説明	22.0	12.7
指示	45.9	87.6
学習の補助的活動	0.0	0.0
マネジメント	32.3(8.5)	15.8(4.9)
維持・管理	14.2	11.7
非機能	18.1	4.1

(2) 1単位授業における教師の言葉かけ

表3は、1単位授業（平均時間 45 分 3 秒）におけるA教師とB教師の言葉かけを比較したものである。

言葉かけの総数は、A教師が381.2回、B教師が319.6回であり、A教師の方が約60回多い結果であった。

A教師は相互作用が最も多く281.0回(73.7%)、次に直接的指導67.9回(17.8%)、マネジメント32.3回(8.5%)であった。一方、B教師も相互作用が最も多く203.6回(63.7%)、次に直接的指導100.3回(31.4%)、マネジメント15.8回(4.9%)であった。両教師ともに、直接的

表4 課題把握場面の言葉かけ（平均時間 7 分 40 秒）

	A教師	B教師
カテゴリー	回 (%)	回 (%)
総数	84.8(100)	51.1(100)
相互作用	64.3(75.8)	23.5(46.0)
発問	10.6	1.3
価値的	0.7	0.0
創意的	7.8	0.9
分析的	0.4	0.0
回顧的	1.8	0.3
個人	5.0	0.0
集団	1.1	0.9
全体	4.6	0.3
受理	1.8	2.5
受容	0.7	0.3
活用	0.4	1.9
解答	0.7	0.3
フィードバック	26.2	10.7
肯定的	20.1	5.6
技能的	11.0	4.7
認知的	6.7	0.0
行動的	2.5	0.9
矯正の	5.3	2.8
技能的	3.5	1.3
認知的	0.4	0.0
行動的	1.4	1.6
否定的	0.7	2.2
技能的	0.7	1.9
認知的	0.0	0.0
行動的	0.0	1.3
個人	10.6	2.8
集団	12.4	6.3
全体	3.2	1.6
励まし	6.7	5.0
技能的	4.2	3.8
認知的	1.8	0.0
行動的	0.7	1.3
補助的相互作用	19.1	4.1
直接的指導	13.8(16.3)	23.8(46.6)
説明	3.5	0.9
指示	10.3	22.9
学習の補助的活動	0.0	0.0
マネジメント	6.7(7.9)	3.8(7.4)
維持・管理	2.5	3.1
非機能	4.2	0.6

指導よりも相互作用が多かったが、相互作用は A 教師の方が約 10% 高く、直接的指導は B 教師の方が約 14% 高い結果であった。

相互作用の内容をみると、A 教師はフィードバックが最も多く 113.5 回、次に補助的相互作用 69.5 回、発問 47.5 回、励まし 37.2 回、受理 20.7 回であった。一方、B 教師は補助的相互作用が最も多く 68.0 回、次にフィードバック 65.6 回、受理 28.5 回、発問 20.9 回、励まし 20.6 回であった。さらに、詳しくみると、発問（創意的）、フィードバック（肯定的、認知的）は、A 教師の方が顕著に高い結果であった。

直接的指導の内容をみると、A 教師は指示が最も多く 45.9 回、次に説明 22.0 回であった。一方、B 教師も指示が最も多く 87.6 回、次に説明 12.7 回であった。

これらのことから、A 学級は発問（創意的）とフィードバック（肯定的、認知的）の言葉かけが多い問いかけ型の授業（辻野ら、1982）であり、B 学級は指示の言葉かけが多い授業であった。それゆえ、A 学級は、B 学級に比べて学習成果（態度得点）が高まったものと考えられる。

(3) 課題把握場面（導入段階）における教師の言葉かけ

表 4 は、課題把握場面（平均時間 7 分 40 秒）における A 教師と B 教師の言葉かけを比較したものである。

言葉かけの総数は、A 教師が 84.8 回、B 教師が 51.1 回であり、A 教師の方が約 30 回多い結果であった。

A 教師は相互作用が最も多く 64.3 回（75.8%）、次に直接的指導 13.8 回（16.3%）、マネジメント 6.7 回（7.9%）であった。一方、B 教師は直接的指導が最も多く 23.8 回（46.6%）、次に相互作用 23.5 回（46.0%）、マネジメント 3.8 回（7.4%）であった。A 教師は、1 単位授業あたりと同様に相互作用が顕著に多かったが、B 教師は直接的指導と相互作用がともに約 46% と高い結果であった。

相互作用の内容をみると、A 教師はフィードバックが最も多く 26.2 回、次に補助的相互作用 19.1 回、発問 10.6 回、励まし 6.7 回、受理 1.8 回であった。一方、B 教師はフィードバックが最も多く 10.7 回、次に励まし 5.0 回、補助的相互作用 4.1 回、受理 2.5 回、発問 1.3 回であった。さらに、詳しくみると、発問（創意的）、フィードバック（肯定的、認知的）、補助的相互作用は、A 教師の方

表 5 A 学級と B 学級における単元 2 時間目の課題把握場面の逐語記録（抜粋）

No	分類	A 学級の発話の内容
		（教師の提示したイメージ（パクパク）に合わせて児童は即興的に表現し、教師は体育館を動き回りながら言葉かけを行う）
T1	補助	いくよ、せーの、パクパク。
T2	FB	もっともっと表現して、もっと表現して。K さんパクパクだよ。
T3	発問	これ何。これ、何表現しているの、これ、これ。なんでこんなことしてるの。
C1		分からへん。
T4	受理	分からんけどしたの。
T5	発問	なんでこれしてるの。
C2		ワニ。
T6	FB	あ、ワニをイメージしたんや。
T7	発問	何表現したの。
C3		あの、アヒル。
T8	FB	アヒルいいね。可愛いんやけど、ちょっと表情は怖いね。
No	分類	B 学級の発話の内容
		（児童は輪になって音楽に合わせて即興的に体を動かし、教師も一緒に体を動かしながら言葉かけを行う）
T1	指示	はい、手拍子。
T2	指示	はい、歩くよ。
T3	指示	はい、集まってー。ぎゅー。
T4	FB	もっと集まってー。
T5	指示	はい、広がるよ。広がってー。
T6	FB	はい、もっと大きく動くよー。大きく、大きく。
T7	FB	S さんいいよー。
T8	指示	はい、スキップ。
T9	指示	はい、集まってー。うーん。
T10	指示	はい、今度ぐるぐる回しながら広がるよ。
T11	指示	はい、手拍子。
T12	指示	はい、ひねります。ひねって。
T13	FB	もっとひねる、もっとひねる。

表中は No の「T」は教師、「C」は児童の発話を表す。分類の「FB」はフィードバック、「補助」は補助的相互作用を省略した。

が顕著に高い結果であった。一方、フィードバック（否定的）は、B教師の方が顕著に多い結果であった。

直接的指導の内容をみると、A教師は指示が最も多く10.3回、次に説明3.5回であった。一方、B教師も指示が最も多く22.9回、次に説明0.9回であった。両教師ともに、指示が最も多かったが、とりわけB教師はA教師に比べて顕著に多い結果であった。

表5は、A学級とB学級の単元2時間目の課題把握場面の逐語記録の抜粋したものである。すなわち、A学級では教師が提示したイメージに合わせて即興的に動物になって表現している場面であり、B学級では音楽に合わせて体を即興的に動かしている場面である。

A教師は、イメージ（パクパク）を提示した後、体育館を動き回りながら、いろいろな動物になっている児童一人ひとりに声をかけている。「何表現しているの。」のような創意的な発問（〔T3〕,〔T5〕,〔T7〕）を繰り返し、児童からは「ワニ」（〔C2〕）や「アヒル」（〔C3〕）といった返答があり、児童のイメージや動きを引き出そうとし、自分の考えを持てた児童には「アヒルいいね。」（〔T8〕）といった肯定的フィードバックを行っていた。また、自分が何を表現しているのか分からず、素直に「分からへん。」（〔C1〕）と答える児童もいたが、自分の考えを持てなかった児童には「分からんけどしたの。」（〔T4〕）と児童の表現や思いを否定することなく受け入れていた。さらに、A教師からの指示はほとんどなく、集合したり、注目させたりする時は小太鼓を有効に活用することが観察された。こうした関わり方は、児童が積極的に表現運動に取り組めるような雰囲気を作っていたものと考えられる。

一方、B教師は、児童全員に大きな円を作らせ、音楽に合わせて即興的に体を動かしている。このとき、教師も一緒になって体を動かしながら声をかけている。この場面では、「手拍子」（〔T1〕）,「歩く」（〔T2〕）,「スキップ」（〔T8〕）,「ひねる」（〔T12〕）など9回の動きについての指示を与えている。表現運動の経験が浅い児童にとっては、そのような動きの指示がある方が取り組みやすいといえよう。しかしながら、教師からの指示が多いため、相互作用が少なくなっていた。特に、学級全体にかけたフィードバック（〔T4〕,〔T6〕,〔T13〕）は矯正적であり、個人にかけた肯定的フィードバックは〔T7〕のみであった。この点に関して、シーデントップ（1988）は、「1回の矯正的フィードバックに対して4回の割合で肯定的フィードバックを与えれば、体育の技能学習に好ましい雰囲気を作り出すことになる。」と述べている。このことから、B教師は好ましい雰囲気を作ることができていなかったものと考えられる。

(4) 課題解決場面（展開・終末段階）における教師の言葉かけ

表6は、課題把握場面（平均時間37分23秒）におけるA教師とB教師の言葉かけを比較したものである。

言葉かけの総数は、A教師が296.4回、B教師が268.6回であり、A教師の方が約30回多い結果であった。

A教師は相互作用が最も多く216.7回（73.1%）、次に直接的指導54.1回（18.3%）、マネジメント25.6回（8.6%）であった。一方、B教師も相互作用が最も多く180.1回（67.1%）、次に直接的指導76.4回（28.5%）、マネジメント12.0回（4.5%）であった。

相互作用の内容をみると、A教師はフィードバックが最も多く87.3回、次に補助的相互作用50.4回、発問36.9回、励まし30.5回、受理18.9回であった。一方、B教師は補助的相互作用が最も多く63.9回、次にフィードバック54.9回、受理26.0回、発問19.7回、励まし

表6 課題解決場面の比較（平均時間37分23秒）

	A教師	B教師
カテゴリー	回（%）	回（%）
総数	296.4(100)	268.6(100)
相互作用	216.7(73.1)	180.1(67.1)
発問	36.9	19.7
価値的	6.1	3.1
創意的	23.6	14.2
分析的	4.8	4.8
回顧的	2.4	1.7
個人	7.0	3.4
集団	22.5	13.5
全体	7.4	2.8
受理	18.9	26.0
受容	4.8	10.7
活用	1.3	2.2
解答	12.9	13.1
フィードバック	87.3	54.9
肯定的	65.5	29.4
技能的	19.4	15.9
認知的	35.0	12.4
行動的	11.1	1.1
矯正的	20.9	22.6
技能的	8.4	7.3
認知的	2.6	1.4
行動的	9.9	13.9
否定的	0.9	3.0
技能的	0.3	1.2
認知的	0.3	0.3
行動的	0.3	1.4
個人	34.3	21.2
集団	50.4	29.8
全体	2.6	3.9
励まし	30.5	15.6
技能的	17.8	13.1
認知的	6.0	1.7
行動的	6.7	0.8
補助的相互作用	50.4	63.9
直接的指導	54.1(18.3)	76.4(28.5)
説明	18.5	11.8
指示	35.7	64.7
学習の補助的活動	0.0	0.0
マネジメント	25.6(8.6)	12.03(4.5)
維持・管理	11.8	8.5
非機能	13.9	3.5

15.6 回であった。さらに、詳しくみると、発問（創意的）、フィードバック（肯定的、認知的）、励ましは、A 教師の方が顕著に高い結果であった。

直接的指導の内容をみると、A 教師は指示が最も多く 35.7 回、次に説明 18.5 回であった。一方、B 教師も指示が最も多く 64.7 回、次に説明 11.8 回であった。両教師ともに、指示が最も多かったが、課題把握場面の結果と同様に B 教師は A 教師に比べて顕著に多い結果であった。

表 7 は、A 学級と B 学級の単元 4 時間目の課題解決場面の逐語記録の抜粋したものである。すなわち、両学級ともジャングル探検隊をテーマに始め・中・終わりのあるストーリーを考え、イメージを膨らませたり、即興的に表現をしたりしている場面である。

A 教師は、「お、鳥を見つけて、なんて書いてあるん、これ。」(T1)),「え、どうやって仲間にするの?」(T3))

といった創意的な発問をして、児童の考えを確かめたり、尋ねたりしていた。その上で、児童の返答に対して「鳥を見つけて、めっちゃいいやん。」(T2))といった肯定的フィードバック（認知）を行っていた。こうした創意的な発問をかけてし、肯定的フィードバック（認知）をかける言葉かけは、単元を通して課題把握場面・課題解決場面に関わらず認められ、好ましい授業の雰囲気を作られていた。さらに、単元前半は創意的な発問が中心だったが、単元 4 時間目では「仲間になるためにサルに変身するのもありちゃう。だって、ほら、動物ってさ、いきなり人間近づいたら逃げていくやん。でも、同じ動きしたらどうやろう。」(T7))といった分析的な発問が出現するようになった。分析的な発問は、子どもの思考作用をさらに促すため、ジャングル探検の表現をより深めるきっかけになったものと考えられる。

一方、B 教師は、A 教師と同様に「どんな感じ?」

表 7 A 学級と B 学級における単元 4 時間目の課題解決場面の逐語記録（抜粋）

No	分類	A 学級の発話の内容
T1	発問	(児童はジャングル探検をテーマにした始め・中・終わりのあるストーリーを班ごとに考え、教師は各班を回りながら声かけを行う) お、鳥を見つけて、なんて書いてあるん、これ。
C1		仲間になる。
T2	FB	鳥を見つけて、めっちゃいいやん。
T3	発問	え、どうやって仲間にするの？
C2		餌をあげて仲良くなった。
T4	FB	あ、じゃあ無人島に着いたら魚とか釣らなあかんのちゃう。 (中略)
T5	発問	なに、そこサルになるの。サルにバナナを？
C3		サルにもあげる。
T6	FB	いいやん。
T7	発問	仲間になるためにサルに変身するのもありちゃう。だって、ほら、動物ってさ、いきなり人間近づいたら逃げていくやん。でも、同じ動きしたらどうやろう。
C4		なんかちょっとだけ仲間やと思う。
T8	FB	うん、仲間やと勘違いするかもしれないな。
No	分類	B 学級の発話の内容
T1	発問	(児童はジャングル探検隊のストーリーに沿って班ごとにイメージを含ませて即興的に表現し、教師は各班を回りながら声かけを行う) どんな感じ？
T2	FB	すごい。
C1		けどな、最後がめっちゃ長いねん。
T3	FB	仲間を探しながら、サルから逃げて、仲間と再会。ジャングルからジャンプ、跳ねて元気。いいねいいね。
T4	受理	あー、そういうことね。
T5	指示	じゃあ、だいたい決まってきた。動いてみよう、これで。
C2		上に登ってやる。
T6	指示	あ、ステージは使わん、ステージは使わん。 (中略)
T7	発問	はい、やっていくよ。雷、雷どこで落とすんや、最初か？最後か？
C3		最初。
T8	指示	雷が落ちた、雷が落ちた。書いて、ここに書いて。雷が落ちた。
T9	指示	ごめん、ステージ使わん。

表中は No の「T」は教師、「C」は児童の発話を表す。分類の「FB」はフィードバック、「補助」は補助的相互作用を省略した。

〔T1〕といった創意的な発問をして児童の考えを確認し、児童の返答に対して、「すごい。」〔T2〕や「いいね。」〔T3〕といった認知に関する肯定的フィードバックを行ったり、「あー、そういうことね。」〔T4〕と受け入れたりしていた。さらに、ストーリー作りに苦戦している班があると、「雷どこで落とすんや、最初か？最後か？」〔T7〕と創意的な発問をすると、児童から「最初」〔C3〕のように返答して、児童たちに考えるきっかけを与えていた。このことに関して、高橋ら（1991）は、「子どもの発言や疑問を引き出すような場面を設定し、それらに耳を傾けるような教師行動は児童に好意的に受け入れられる」と報告している。このことから、B教師も好ましい雰囲気を作ろうとしていたものと考えられる。しかしながら、B教師は、「ステージは使わない。」〔T6〕、〔T9〕といった指示や表7では見られないが矯正のフィードバック（行動的）を多く行っていることが認められた。これらのことから、B教師は活動に集中できていない児童やルールを守れていない児童に対する対応に時間が割かれ、結果的に課題解決場面においても十分に好ましい雰囲気を作れていなかったものと考えられる。

4. 総合考察

本研究では、教職経験年数3年の男性教師2名を対象に、表現運動の教材研究や指導方法に関する資料（授業動画を含む）を同様に提示し、介入実験的に授業を行ってもらった。その結果、学習成果（態度得点）を高める教師の言葉かけとして、①相互作用を多く、直接的指導を少なく用いること、②相互作用のうち発問（創意的）と肯定的フィードバック（認知的）を多く用いること、直接的指導の指示を少なく用いることが認められた。

では、表現運動の指導経験の浅い教師は、どのように力量形成していけばよいのだろうか。このことについて、若干の考察を加える。

上記①②に関わって、まず直接的指導を少なくする必要がある。このことを解決していく方法として、A教師が小太鼓を有効に活用して集合したり、注目させたりしていたことは1つの解決策となろう。これにより、直接的指導を減らし、好ましい雰囲気を作ることができたものと考えられる。また、本研究では表現運動の教材研究や指導方法に関する資料（授業動画を含む）を提示することによって、両教師とも課題把握場面での体ほぐしや題解決場面での表現カルタを取り入れることはできた。しかしながら、B教師においては、体ほぐしの際の教師の立ち位置や子どもの表現する場所等の工夫が、表現カルタを行う際のカルタの内容を具体的に書いたり、体育館全体にカルタを設置したりする工夫がそれぞれ必要であった。これらが改善されれば、動きのイメージが膨らんだり、即興的な表現を楽しんだりすることができるものと考えられる。このような教師の力量形成を促すためには、表現運動の教材研究や指導方法に関する資料（授業動画を含む）を提示するだけでなく、実技を

含む研修が重要になる。

次に、②の発問（創意的）と肯定的フィードバック（認知的）を用いることについては、両教師とも課題解決場面では量的に違いはあるが積極的に声かけできていた。前述したように両教師とも「どんな感じ?」、「えっ、どうやって仲間にするの?」といった発問（創意的）や「いいね。」、「すごい」といった肯定的フィードバック（認知的）が多く用いられていた。これにより、図示していないが、両学級の「よい授業への到達度調査」の「新しい発見」項目と「技や力の伸び」項目は、単元を通して肯定的な反応の比率は60%以上を示していた。しかしながら、両教師が多く用いていた発問（創意的）と肯定的フィードバック（認知的）は、山田（1986）が指摘する「運動の多様化へ向かう言葉かけ」であり、「運動の極限性へ向かう言葉かけ」はあまり用いられていなかったものと考えられる。彼女は、ダンスの特性を活かす言葉かけとして「運動の多様化へ向かう言葉かけ」と「運動の極限性へ向かう言葉かけ」の2つがあることを指摘している。前者は「多様な運動の発見を促す情報」を提供し、後者は「みつけたされた運動をより明確に、より大きく、より鮮明にする」としている。さらに、「各々がみいだした運動が確実に実現されていることを確認しうるまで、極限性へ向けての言葉かけを与え、その後、新たな動きを発見できる多様性への言葉かけをする」ことが重要であると述べている。これらのことから、両教師は「極限化への働きかけ」が十分でないまま「多様化への働きかけ」を行っており、児童は「今どんな運動をしているのか、次の運動とどこが違うのか」を把握できず、あいまいな状態で「ジャングル探検隊」の授業が進んでしまったものと考えられる。今後は、「もっと大きく」、「強調したいところはどこ?」といった「極限化への働きかけ」を意識し、イメージと動きの接続を図っていく必要がある。さらに、両教師とも技能的フィードバックが少なかったことから、表現運動の教材研究、指導経験をさらに深め、単なる動きから表現的な動きへ繋げていく「動きを連続させる」、「動きに変化を起こす」、「動きにめりはりをつける」言葉かけ（村田, 1995）を工夫して用いられるようにする必要もある。

5. まとめ

本研究では、教職経験年数3年の表現運動の指導経験の浅い男性教師2名を対象に、小学校4年生表現運動「われらジャングル探検隊」の教材研究や指導方法に関する資料（授業動画を含む）を提示し、単元レベルでの教師の言葉かけがどのように行われたのかについて、単元レベルの学習成果（態度得点）との関係から検討した。その結果、学習成果（態度得点）を高める教師の言葉かけとして、①相互作用を多く、直接的指導を少なく用いること、②相互作用のうち発問（創意的）と肯定的フィードバック（認知的）を多く用いること、直接的指導の指示を少なく用いることが認められた。とりわけ、発問（創意的）と肯定的フィードバック（認知的）は、授業全体

を通して児童が積極的に表現運動に取り組める雰囲気
を形成するとともに、さらに課題解決場面では児童の動
きのイメージや考えを拡げる働きを有するとの帰結が
導かれた。

注

- 1) 教職経験年数3年の若手教師にとっては、学習内
容の中心が創作ダンスとなる高学年よりも即興表現
を中心に行う中学年の方が比較的に授業に取り組み
やすいものと考えられる。また、4年生表現「われ
らジャングル探検隊」は、両小学校の年間計画に位
置付けられていることから選定した。今回対象となっ
た教師2名の通常授業時のベースラインデータは収集
していない。
- 2) 恒常的に学習成果(態度得点)を高める体育授業を
展開している男性教師(教職経験年数12年)が小学
校4年生の表現運動(具体的な生活からの題材「おも
ち」)の単元(4時間)においても学習成果(態度得
点)を高めた実践を基にした。この単元では、1時間
目に動物になりきったり、お祭りを表現したりと様々
な表現を行い、体ほぐしを行った。2時間目からはお
もちの表現をグループで作る活動に入り、オノマトペ
を使ってイメージを膨らませ、様々な様子のおもちを
即興的に表現した。3時間目は焼いたおもち、冷えて
固まったおもち、焼いてから冷えて固まるまでの一つ
のストーリーを作り、即興的に表現した。4時間目は
各グループで作ったおもちの表現の発表会を行った。
本研究では、単元4時間分の授業概要を伝えるともに、
各時間10分程度のダイジェスト版にした授業動画を
視聴してもらった。
- 3) 両教師ともに単元5時間を実践してもらったが、1
時間目はオリエンテーション、5時間目は発表会であ
ることから、単元の「なか」の部分である2～4時間
目を分析の対象とした。
- 4) 発問や受理に関わる予備的・補足的な相互作用。呼
びかけ、向け直し、確認も含む。例:「はい、わかった人。」
「はい、できた人。」「わかる人?」「そして、どうしま
した。」「それから。」

文 献

- 江藤真生子(2015) 小学校体育授業における教師の「言
葉かけ」の検討ー表現運動とゲーム授業を事例として
ー. 日本女子体育連盟学術研究, 31: 47-57.
- 長谷川悦示(2004) 小学校体育科授業における「個人の
進歩」を強調した教師の言葉かけが児童の動機づけに
及ぼす効果. スポーツ教育・学研究, 24 (1): 13-27.
- 伊藤美智子・岡沢祥訓・林信恵・北島順子(2000) ダン
ス授業における教師行動に関する研究: ダンス授業
と他の体育授業との比較ー. 大阪体育大学紀要, 31:
9-17.
- 伊藤美智子・林信恵(2002) 生徒によるダンス授業評価
の試み. 大阪体育大学紀要, 31: 1-7.

- 小林篤(1978) 体育の授業研究. 大修館書店: 東京.
- 文部科学省(2008) 中学校学習指導要領解説 保健体育
編. 東山書房: 京都.
- 文部科学省(2013) 学校体育実技指導資料第9集 表
現運動系及びダンス指導の手引. 東洋館出版: 東京,
pp.68-73.
- 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: 東京.
- 村田芳子(1995) 表現運動/ダンス. 宇土正彦監修, 学
校体育授業事典. 大修館書店: 東京, pp.485-515.
- 村田芳子(2007) 表現運動・ダンスの学習内容について
考える. 体育科教育, 55 (5): 35-39.
- 高橋和子(2016) 改定期のダンスでいま, 何が, どう問
題か. 体育科教育, 64 (3): 16-19.
- 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ー教師行動の構造
と児童の授業評価との関係ー. 体育学研究, 36 (3):
193-208.
- 高橋健夫・長谷川悦示・刈谷三郎(1994) 体育授業の「形
成的評価法」作成の試み: 子どもの授業評価の構造に
着目して. 体育学研究, 39: 29-37.
- 寺山由美(2007) 「表現運動」を指導する際の困難さに
ついてー千葉県小学校教員の調査からー. 千葉大学教
育学部研究紀要, 55: 179-185.
- 千葉県教育委員会(2020) 中学年 新しい体育の展開(小
学校) 第38集 19. 表現運動/表現「われらジャング
ル探検隊」(PDF: 504KB)
<https://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/taiiku/gakutai/jugyoutenkai/documents/19hyougen1.pdf>
(参照日 2022年6月25日)
- 辻野昭・川島敏俊明・梅野圭史・亀井靖男・古賀万佐代
(1982) スポーツ教育における学力とその形成に関す
るー考察ー教授活動の総意が児童の授業に対する態
度に及ぼす影響ー. スポーツ学研究, 1: 13-28.
- シーデントップ: 高橋健夫他訳(1988) 体育の教授技術.
大修館書店: 東京, pp.231-266.
- 山田敦子(1986) いつ, どんな言葉かけで学習指導をす
すめたらよいか. 体育科教育, 34 (11): 30-32.