

体育授業における教師の言語的相互作用の学年差
—2・3年生と5・6年生の授業を対象として—

専攻 教科領域教育学専攻
コース 生活・健康・総合内容系コース
学籍番号 M10235C
氏名 藤田 正太郎

1. 目的

体育授業の主たる学習活動は、身体運動及び身体活動である。そこで営まれる授業では、教師の言語的相互作用の学習成果に及ぼす影響は大きい。

これまで上原・梅野（2000、2003、2007）は、小学校高学年（5・6年）の体育授業において、学習成果を高める教師の言語的相互作用の内実を明らかにしている。すなわち、言葉の最小単位である品詞を分析単位として検討し、学習成果を高める特定の8つの品詞の使い方（計12種類の品詞）を認めている。

一般に、子どもの言語発達は、小・中学校のそれぞれの学年層によって異なるので、教師の言語的相互作用も異なると予想される。

そこで、本研究では小学校低学年（2・3年）の体育授業を対象に学習成果（態度得点）を高める教師の言語的相互作用について、上原らと同様の方法を用いて分析し、先行研究の高学年（5・6年）の結果と比較・検討した。

2. 方法

1) 対象：本研究の対象授業は、2年2学級のカバディ（開放的スキル教材）と、3年2学級のマット運動（閉鎖的スキル教材）である。一方、高学年の対象授業は、サッカー（開放的スキル教材）と走り幅跳び（閉鎖的スキル教材）である。

2) 学習成果：単元前後における子どもの授業に対する愛好的態度を2年は梅野・辻野（1980）、3年は奥村ら（1989）の態度測定法により測定した。

一単位授業の評価は、高田・小林の「よい授業」への到達度調査（1978）を毎授業後に実施した。

3) 授業記録の収集：各学年の指導プログラムの単元過程の中心である2・5・8時間目の授業をICレコーダー及びビデオを用いて収録し、教師の発言内容の逐語記録を作成した。

4) 品詞分析の方法：品詞の使用頻度の違いを比較・検討するとともに、「相互作用」に関する先行研究に基づいて、表1に示す教師の作用言語（IW語群）を分析単位とした。

3. 結果並びに考察

(1) 品詞レベルによる総数の比較

1単位授業（45分間）あたりの品詞レベルの総数は、低学年は約3,600語で高学年の約3,700語と有意差はみられなかった。しかし、高学年で態度得点の低い教師は約1,900語であった。これより、態度得点の高い教師は学年に関わらず、多くの発言をしていることが認められた。

(2) 1単位授業の各品詞の比較

①低学年と高学年における各品詞の使用頻度の比較

低学年と高学年の各品詞の使用頻度は、感動詞と助詞の2種類に有意差が認められた。すなわち、感動詞は、低学年が高学年よりも有意に使用頻度が高く、感情表現を豊かに発言している。一方、助詞は、高学年が低学年よりも有意に使用頻度が高く、高学年では言葉を結合させ、内容に深さをもたせる発言をしている。

②低学年と高学年におけるIW語群の使用頻度の比較

IW語群の使用頻度では、副詞[疑問・強調・仮定]、形容詞[対比]、感動詞[肯定的]、名詞<身体部位>の4種類で有意差が認められた。すなわち、形容詞[対比]と感動詞[肯定的]は、低学年が高学年よりも高く、「高いー低い」「速いー遅い」といった言葉で子どもの課題を明確にし、「よっしゃ」「おーし」といった

表1. 先行研究に基づいて設定したIW語群とその具体例（低学年）

役割	品詞名	具体例
相互作用の雰囲気	助詞(終助詞)	「・・・ね」「・・・よ」「・・・の」「・・・な」「・・・かな」「・・・わ」の6つ
相互作用の対象	名詞(固有) 代名詞(人称)	「OO君」「OOさん」「OOちゃん」「OO」など 「あなた」「あんた」「きみ」「おまえ」「彼」など
課題の確認および深化	副詞[疑問・ 強調・仮定] 形容詞[対比] 副詞[程度]	「なぜ」「なんて」「どう(して)」「全然」「もし」など 「速いー遅い」「長いー短い」「大きいー小さい」など 「しっかりと」「こう(して)」「ばつと」など
子どもの動きへの評価	形容詞[肯定的] 感動詞[肯定的]	「すばらしい」「いい」「うまい」「きれいだ」など 「よーし」「よっしゃ」「おーし」「ええ」など
運動技術の習得	名詞<身体部位> 名詞<動作> 名詞<時間> 名詞<空間>	「膝」「肩」「足」「手」「頭」「腰」「腕」「首」など 「タッチ」「タックル」「プレーキ」「前転」「後転」「逆立ち」などのカバディ及びマット運動教材の運動局面及びテクニカルターム 「今」「さっき」「最後」「・・・(する)とき」など 「前」「横」「後ろ」「上」「下」「ここ」「右側」など

言葉で子どもの工夫した動きを誉めていることが認められた。

一方、副詞[疑問・強調・仮定]と名詞<身体部位>は、高学年が高く、「なぜ」「どう(して)」といった発問を多く用いて運動の感じを引き出し、「手」「足」といった具体的な身体部位を挙げて、動きのイメージを明確にしているものと考えられた。

(3) 課題「把握場面」と「解決場面」での比較

課題把握場面(7分8秒)でのIW語群の使用頻度の比較は、副詞[疑問・強調・仮定]、形容詞[対比]、感動詞[肯定的]の3種類で有意な学年差が認められた。これらの品詞は、いずれも一単位授業の比較でも有意差が認められた品詞であった。

一方、課題解決場面(32分12秒)では、形容詞[対比]、形容詞[肯定的]、感動詞[肯定的]、名詞<身体部位>の4種類で有意差が認められた。このうち、形容詞[肯定的]を除く3種類の品詞は、一単位授業の比較でも有意差の認められた品詞であった。残る形容詞[肯定的]は、低学年が高学年よりも有意に使用頻度が高く、低学年では「すばらしい」「うまい」といった言葉で子どもの工夫した動きを誉めていることが認められた。

表2は、課題把握場面と課題解決場面でのIW語群の使用頻度の学年差をまとめたものである。

低学年で特徴的に認められた形容詞[肯定的]と感動詞[肯定的]は、授業の雰囲気盛り上げ、ピグマリオン効果により学習成果(態度得点)を高めることに循環しているものと推察された。また、形容詞[対比]は、観察学習で多く用いられ、「映像的把握」の段階にある低学年の子どもに視覚的、聴覚的に情報を伝えようとしている結果と考えられる。

これに対し、高学年で、特徴的に認められた副詞[疑問・強調・仮定]は発問活動に用いられ、「記号的把握」の段階にある高学年の子どもに課題の意味理解を促進させ、運動の感じを引き出そうとすること

表2. 課題把握場面と解決場面におけるIW語群の使用頻度の低学年と高学年の比較

有意差の認められた品詞	課題把握場面		課題解決場面	
	2・3年	5・6年	2・3年	5・6年
感動詞[肯定的]	>>>		>>>	
形容詞[肯定的]			>	
形容詞[対比]	>		>>	
副詞[疑問・強調・仮定]	<<			
名詞<身体部位>				<

< : P<0.05 << : P<0.01 <<< : P<0.001

によるものと考えられた。また、名詞<身体部位>は、先行研究から技能を高める品詞であることから、高学年で使用頻度が高くなったものと考えられた。

(4) 相互作用の実際

表2に示し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、低学年の具体的な相互作用について検討した。

課題把握場面では、①観察学習、②対話からの問いかけ、の2つの手立てが認められた。こうした手立ては、教師自身に予め子どもの課題を理解しようとする意図がなければ成立しないことから、課題把握場面では、「子どもの課題を理解するための言語的相互作用」を展開しているものと考えられた。

これに対して、課題解決場面では、①観察学習、②言語的合図、③動きの診断、の3つの手立てが認められた。これらは、総じて運動技術の習得に関わる手立てで、「運動教材のもつ技能特性に出会わせる言語的相互作用」を展開しているものと考えられた。

これらのことから、学習成果(態度得点)を高める低学年の教師の言語的相互作用が、子どもの学習行為に対して大きな影響を及ぼしていることが予想される。

そこで、態度得点の最も高かった2年生A学級の「よい授業」への到達度調査をみると、指導プログラムの内容と子どもの「新しい発見」の記述内容がよく対応していた。さらに、低学年の教師は、単元経過に伴って子どもの多様な運動の感じを発生させ、集約・深化させていることが読みとられた。これには、先述した「子どもの課題を理解するための言語的相互作用」と「運動教材のもつ技能特性に出会わせる言語的相互作用」が重要な役割を果たしているものと考えられた。

4. まとめ

低学年の教師の言語的相互作用においても、高学年と同様に、子ども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が学習成果(態度得点)を高めていると考えられた。加えて、低学年では、子どもの工夫した動きを認めて授業の雰囲気盛り上げながら、課題把握場面では子どもの課題を明確にさせ、課題解決場面では動きのイメージを具体化させていることが特徴として認められた。

(本研究は、第31回日本スポーツ教育学会で発表した。)

主任指導教員(後藤 幸弘)
指導教員(上原 禎弘)