

2015 年度 学位論文

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
—高学年・バスケットボールの授業を対象として—

兵庫教育大学大学院 学校教育研究科

教育内容・方法開発専攻 行動開発系教育コース

学籍番号 M14213D

氏 名 牧山 達雄

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 —高学年・バスケットボールの授業を対象として—

教育内容・方法開発専攻 行動開発系教育コース

M14213D 牧山達雄

I. 動機

一般に、体育科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、他の教科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多大である。

実際の体育授業においてつまづいている児童に対して、適切に言葉がけをしている教師とそうでない教師の発言の違いは明らかである。

そこで本研究の動機は、児童の学習成果（態度得点）を高める教師の言語的相互作用について追及するところにある。

II. 目的

1980年代以降、アメリカを中心に「プロセス・プロダクト」研究法が確立された。これに伴い教師の「プロセス」を測定する道具として、多くの組織的観察法が開発された。その結果、体育授業中の主な教師行動は「マネジメント」「学習指導」「巡視」「相互作用」の4つに区分され、なかでも「相互作用」が授業の雰囲気と授業成果に深く関係する重要な教師行動であることが明らかになった（シーデントップ、1988）。その後、わが国では高橋ら（1991）が教師行動観察法を開発し、「マネジメント」並びに「学習指導」を少なくし、肯定的な「相互作用」を多く用いることで、授業成果を高めることを報告している。

これを受けて、上原・梅野（2000、2003、2007）は、文法上からも語彙の意味の上からも言葉の最小単位である品詞を基軸に、教師の「相互作用」研究に基づく品詞を分析単位とする品詞分析を開発し、検討した。これら一連の研究成果により、小学校高学年のハードル走や走り幅跳びなどの陸上運動領域（クローズドスキル教材）において、学習成果（態度得点、技能、学習集団機能）を高める教師による特定の8つの品詞の用い方が存在していることを認めている。

しかし、上記の先行研究は、クローズドスキル教材である陸上運動領域にとどまっており、オープンスキル教材であるボール運動領域では研究例（上原・梅野

2003）はほとんどない。

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、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つの品詞の用い方が認められるか。

②さらに、それらの品詞の用い方に特徴があるのか。

III. 方法

1. 対象：兵庫県・香川県下における3小学校の高学年（5・6年）学級の担任をしている6名の教師である。
2. 指導プログラム：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）の授業である。
3. 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）の態度測定法により測定する。一単位授業評価は、「よい授業」への到達度調査（小林、1978）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する。
4. データ収集：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レコーダー及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）を作成する。
5. 品詞分析の方法：逐語記録にもと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るため、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した。

IV. 結果並びに考察

1. 上位群と下位群における品詞使用頻度の特徴

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 ($P < .001$) に使用頻度の多い結果が認められた。すなわち、上位群は下位群に比べて倍程度の発言を行っていたことがわかる。ちなみに、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) では上位群 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、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。

次に、各一般品詞の使用頻度を比較した結果、形容動詞と連体詞を除く残りすべての品詞において、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。このことは、上位群、下位群ともに小学校教員として正しい日本語の文法に則り発言していたことを示すものと考えられる。

さらに、IW 品詞の使用頻度を一単位授業で比較した結果、助詞(文末終助詞) と名詞(身体部位) を除く残りすべての品詞において、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。これは、上位群の教師は授業の雰囲気を高めた上で、子どもの多様な運動の感じを引き出しながら、個人に合わせた動きのイメージを用いて課題を明確にし、具体性のある矯正的なフィードバックを多く用いてバスケットボールのもつ技能特性に触れさせていたものと考えられる。これらのことが、結果的に授業の愛好的態度を高めたものと考えられる。

2. 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

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が認められた。これより、上位群の教師はバスケットボールの技能特性を把握し、一人ひとりの課題を明確にして「発問」と「矯正的フィードバック」を行い課題把握と解決場面の双方で適切に使用し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 種類であった。これは、上位群の教師はバスケットボールの技能特性に触れる言葉やプログラムの特性を理解した言葉を積極的に用いて矯正的なフィードバックを行いながら、子どもたちのプレーを肯定し授業の雰囲気づくりをしていたものと考えられる。

課題解決場面のみ有意差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 種類であった。これは、上位群の教師は課題解決に向けた命令口調ではない優しい言葉がけを子ども一人ひとりに臨機応変に行うことで授業の雰囲気を明るくし、さらにゲーム中の多様な動きを認めながら指導を展開していたことを示している。

3. 各単元過程における品詞使用頻度の相違

各単元経過における上位群と下位群の IW 品詞の使用頻度を比較した結果、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。これは、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作に対して肯定的に捉え、それらの動きを適切に評価していたものと考えられる。さらに、子どもたち自身にプレーの振り返りをさせて、次の動きへと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。これは、子ども一人ひとりの動きに対して具体的なイメージを用いて課題を明確化し、共有課題を理解させる教師の相互作用の表われと判断される。

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 種類に有意差が認められた。これは、一人ひとりで異なるパスやシュート、またはディフェンスに関する動作に対して、多くの種類の言葉を用いながら具体的な矯正的フィードバックを行っていたことが認められた。このことは、バスケットボールの技能特性を理解しながら、臨機応変に対応する教師の相互作用の表われと考えられる。

V. まとめ

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 つの品詞の用い方が認められた。とりわけ、技能特性にかかわる名詞(空間) が特徴的品詞として認められた。

主任指導教員・指導教員・上原禎弘

第Ⅰ章 緒言	1
第1節 研究の動機	1
第2節 問題の所在	3
(1) 先行研究について	3
第Ⅱ章 学習成果(態度得点)を高める教師の言語的相互作用に関する研究	10
第1節 研究の目的	10
第2節 研究の方法	11
(1) 対象とその授業	11
(2) 指導プログラム	11
(3) 子どもの授業に対する態度と心情の測定	11
(4) 授業記録の収集	13
(5) 品詞分析の方法	13
第3節 品詞分析の結果並びに考察	16
(1) 上位群と下位群における品詞使用頻度の特徴	16
(2) 課題解決場面と課題把握場面における品詞使用頻度の相違	19
(3) 各単元過程における品詞使用頻度の相違	23
第Ⅲ章 総合考察	34
(1) 品詞総数について	34
(2) 一般品詞について	34
(3) 一単位授業におけるI W品詞について	35
(4) 課題把握場面と課題解決場面におけるI W品詞について	36
(5) 各単元過程におけるI W品詞について	37
第Ⅳ章 まとめ	39
第Ⅴ章 今後の課題	40
注釈	41
引用・参考文献	43
付録資料	45
謝辞	

第Ⅰ章 緒言

第1節 研究の動機

1970年代以降の体育学習においては、単に運動技能の習得を重視した体育授業ではなく、学習過程における思考・判断や楽しさの経験を大切にして、課題解決力（学び方）を身に付けることが強調されてきた。

平成元年の学習指導要領改訂では、生涯スポーツを志向した「楽しい体育」が登場した。この改訂では、「楽しくできるようにする」「楽しさを体得する」「楽しさや喜びを味わう」などの表現が用いられ、「楽しさ」が重要な学習内容として位置づけられており、その中核をなしていることがわかる。また、「楽しい体育」の実現のための方策として、「基礎技能が身に付かず運動を楽しむことはできない」とし、「基礎技能獲得によって楽しさを保障することや集団内での信頼関係構築が運動に対して肯定感を増大させるとし、集団内で良好な人間関係づくりを強調すること」などが挙げられた（藤井，2011）。

これに伴って体育では、運動への興味・関心を重視して、自ら学ぶ学習を主体とした授業を進めていく「課題解決的な学習指導法」へと関心が向けられた。その具体的な学習方法として「めあて学習」がある。「めあて学習」とは、「めあての自己決定プロセスを重視した課題解決型学習」（細江，1997）と定義されている。すなわち、一人ひとりの個性や運動能力の違う子どもが自己の能力に適した課題を把握し、それにもとづく自発的な学習をすることができるように工夫された学習指導法である。具体的な学習過程モデルとして、スパイラル型やステージ型がある。スパイラル型では、毎時間の学習が、前半＝「めあて1」後半＝「めあて2」として構成される。そして、その時間の「めあて2」が次の時間の「めあて1」になるという具合に、「今ある力」から「工夫した力」へと螺旋状に展開していくように学習を進める。また、ステージ型は、「ステージ1（ねらい1）」において、「今持っている力」で運動の楽しさを味わい、次に「ステージ2（ねらい2）」において新しく身に付いた力で工夫して運動の楽しさを味わうという展開的に学習を進める。これらの特性をもつ「めあて学習」における楽しさの説明モデルとしてフローモデルが用いられてきた。フローとは、「全人的に行為に没入している時に人が感じる包括的感觉である」（チクセントミハイ，1996）としている。すなわち、「ある物事に集中しているときに、楽しさ故にそれに完全にとらわれ、他のものごと、雑事、雑音、時間の経過をも忘れさせるほどの状態である。そしてそれ故に、フローは、あるものごと没入するという経験を通じて、私たちの生活に『意味づけ』と『楽しさ』を与える」（チクセントミハイ，1996）としている。

こうした中、高橋（1997）は、「めあて学習」の問題点について以下の3つを指摘した。

①完全オープン型のスパイラル学習を行うと技（学習課題）が多様化しすぎ指導が行き届かなくな

る。

②子どもの欲求に委ねれば、好んで難しい技に挑戦する傾向があり、習熟を図ることが難しいだけでなく危険である。

③めあて 1 からめあて 2 の螺旋的発展的学習を妨げる障壁（異系統の技の選択する可能性）は大きい。

こうした問題を受けて、平成 20 年 3 月に告示された小学校学習指導要領（文部科学省，2008）では「生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を培う観点を重視し、各種の運動の楽しさや喜びを味わうことができるようにするとともに、子どもの発達段階を踏まえ指導内容の明確化を図ること。」が改訂の要点とされた。本来、体育授業の楽しさは、わかったり、かかわったりすることを通して、課題ができるようになることによって経験できるものであり、楽しさや自発性を口先で唱えるだけでは実現できるものではない。すなわち、「わかる、できる、かかわる」ことの緊密な関係を、子どもたちの主体的な学習の中で創出させて、体育授業に対する態度、運動技能、社会性のすべての学習成果を高めていくことが真の「体育の楽しさ」につながるものと考えられる。

また、この学習指導要領の改訂のポイントの 1 つとして言語活動の充実がある。このことは、各教科等を貫く重要な改善の視点として示された。すなわち、言語は、知的活動やコミュニケーション、感性・情緒の基礎となるものである。それ故、すべての教科において言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で重要な言語環境を整え、子どもの言語活動を充実することを指摘しているのである。体育科においても、言語活動の充実に関しては、「集団活動や身体表現など通じて、コミュニケーション能力を育成することや筋道を立てて練習や作戦を考え、改善の方法などを互いに話し合う活動などを通じて論理的思考力をはぐくむことに資することを踏まえ、それぞれの運動が有する特性や魅力に応じて、基礎的な身体能力や意識を身に付ける。」と記述されている。（小学校学習指導要領解説体育編，2008）このように、体育科における言語活動では、コミュニケーション能力や論理的思考力を育成することが求められている。

ところで、体育の授業には、課題を把握するための話し合い場面（以下、課題把握場面と称す）と課題を解決するための練習場面（以下、課題解決場面と称す）がある。双方の場面は、他の教科においても同様に認められる。しかし、体育授業においては、他の知識教科と大きく異なる点がある。すなわち、体育授業においては、子どもが運動課題を言語的に理解できても、実際にその運動ができるとは限らない。よって、子どもたちの運動に対する「できる」と「わかる」を統一していく必要がある。そのためには、体育授業における教師と子ども並びに子ども同士の言語活動を充実させる必要がある。とりわけ、学習成果（態度得点、技能、集団技能など）を高めるためには、教師の言語相互作用の適切性である「いつ、どこで、だれに、何を、どのように」発言すればよいかが重要になる。

以上のことから、学習成果を高める教師の言語活動について検討しようとするところに本研究の動機がある。

第2節 問題の所在

(1) 先行研究について

1970年代、アメリカの教師の有効性研究において、「プロセス・プロダクト」研究法が確立された。この研究法は、教師の属性あるいは教師教育の経験といった前提変数、生徒の属性あるいは生徒の特性といった文脈変数、過程変数、そして成果変数の関係を検討するものである。「プロセス・プロダクト」研究法では、過程変数として教師行動および生徒行動の分析が中心に位置づけられている。こうした中、アメリカを中心に体育授業分析のための多様な組織的観察法が開発された。とくに、授業過程における教師行動研究に大きな関心が向けられ、教師の「プロセス」を測定する道具として、多くの教師行動観察法が開発された。

これらの教師行動観察法を用いた研究結果から、体育授業中の主な教師行動として「マネジメント」「学習指導」「巡視」「相互作用」の4つに区分され、中でも、教師の「相互作用」が授業の雰囲気と授業成果に深く関係する重要な教授行動であることが明らかになった（シーデントップ, 1988）。

一方、わが国においては、高橋らが一単位授業レベルの学習成果としての形成的評価法（高橋ら, 1994）を開発し、教師行動との関係を検討している（中井ら, 1991；岡沢ら, 1990；高橋ら, 1989a, 1989b）。その結果、肯定的な相互作用は高い授業評価を生み出し、否定的な相互作用は逆の関係を生み出す関係を見出している。さらに、高橋ら（1991）は、自らが開発した「教師行動観察法」と一単位授業の評価との関係から、「マネジメント行動」並びに「直接指導」を少なくし、相互作用の「発問（分析的）」「受理（傾聴）」「肯定的フィードバック（技能的）」「励まし」を多く、「矯正のフィードバック（行動的）」を少なく用いることによって授業評価を高めることを報告している。また、形成的評価票を用いて学習成果と教師行動の関係を調べた研究では、熟練教師と一般教師の間には、特に相互作用に有意差が認められ、熟練教師の方が個々の子どもにより積極的に働きかける傾向がみられた（高橋, 1997）。

さらに、梅野・辻野（1991）は、態度得点の高い学級とそうでない学級に対して、一授業における教授行為を Ribble 法と Flanders 法を適用して、課題解決的学習における具体的な教授活動のあり方について検討している。その結果、態度得点の高い学級は高次目標（課題解決的・探求・発見的・小集団学習）に立脚した学習形態を基盤に、次の2つの点を指摘している。

①教師は運動それ自体の特性を把握した上で、詮索したり、論拠を求めたり、確かめたりする課題形成に関わる発言を多く用いる。

②学習課題の解決に応じるためには、肯定的な相互作用を多く展開する。

また、梅野ら（1997）は、単元レベルの学習成果としての評価を、態度測定法を用いて教師行動との関係を検討した。その結果、態度得点には「相互作用」行動と「巡視」行動の2つの寄与率がきわ

めて高値であることを認めている。すなわち、「肯定的・矯正のフィードバック」と「発問」活動の恒常的な働きかけが重要であり、それを的確に発揮されるためには質的な教師の「巡視」行動が重要な要因であることが指摘された。また、上位群並びに下位群ともに「評価」得点に対して四大教師行動が有意に関係することが認められた。とりわけ、態度得点と相互作用の関係を重回帰分析した結果から、「評価」には、矯正のフィードバックから肯定的フィードバックをかけることが、「よろこび」には、肯定的フィードバックから矯正のフィードバックをかけることがそれぞれ効いていることが認められた。

これらのことから、態度得点を高める教授活動は、積極的な「巡視」を基盤に、教師が言語的相互作用を適切に営むことの重要性が示唆される。しかも、こうした教授活動は態度得点のみならず、当然他の学習成果の向上にも効いてくるものと予想される。

続いて、態度得点と他の学習成果の相関関係についてみていくことにする。

菊池ら(1989)は、中学生を対象に学習集団の機能を測定する道具(体育における学習集団テスト)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、学習集団が高いと態度得点も高いが、逆に学習集団機能が低いからといって態度得点も低いという関係はみられず、態度得点と学習集団機能の間に技能の要因が介在していることが推察された。

加えて、梅野・厚東(2004)は、小学校高学年の9名の教師の授業(走り幅跳び)を対象に、「態度得点の診断結果(態度得点)」「単元前後の跳躍距離の測定結果(パフォーマンス)」「学習集団テストの診断結果(学習集団機能)」の各測定間の順位相関を算出したところ、「パフォーマンスー学習集団機能」関係が最も強く、次いで「態度得点ーパフォーマンス」関係、「態度得点ー学習集団機能」関係の順に高いことが認められた。これより、運動技術の習得を機械的生産的に行った場合であっても、学習集団機能は高くなる可能性はあるが、これらが即子どもたちの態度にまで影響するとは限らないことを示唆している。それ故、教師の教授活動のあり方が学習成果の因果関係を決定しているものと考えられる。

このように、体育分野においては、国内外を問わず「プロセス」を測定する道具が開発され、授業の分析的研究が積み重ねられてきた。

しかしながら、高橋(1992)は、これまでの組織的な観察方法では体育授業の基礎的条件(マネジメントや授業の規律、授業の雰囲気、学習従事量や運動量など)の適否は判断できても、内容的条件(授業の目標・内容の押さえ方、教材・教具の工夫、学習過程の組織化など)の適否は判断することはできないと指摘している。このことは、これまでの教師行動研究において、教師の相互作用行動としての量的な部分は明らかになったが、学習成果を高める教師の言語的相互作用の内実まで迫っていないことを示している。すなわち、学習成果を高める言語的相互作用を適切に営むための授業分

析が必要であり、そのための新たな分析方法の開発が今日的課題として導出された。

1990年代後半に入ると、先行研究の結果をもとにした2つの展開がみられるようになった。

第1に、相互作用の中でもフィードバックに着目した研究である。深見ら（1997）は、単元レベルで研究を進め、単元経過における教師のフィードバック行動の推移と、それが学習成果に与える影響を事例的に明らかにした。その結果、次の3点を挙げている。

- ①成功裡の単元では、形成的授業評価が授業時間の推移とともに向上する。
- ②直接的指導場面やマネジメント場面の時間量は漸減、逆に運動学習場面が漸増する。
- ③教師の相互作用は増加する。

しかしながら、授業評価の高まっていなかった単元ではそのような推移パターンは見られなかったことを指摘している。これらの研究は、これまでの教師行動研究の問題である集団からみた平均的、一般的な傾向を示すという限界を超えようとしているものと考えられる。

また、深見ら（2000）は、「教師の積極的なフィードバック行動や望ましい表現のしかたは、子どもにとってより『役に立つ助言』として受け止められ、そのことがより大きな学習成果（形成的授業評価）を生み出す」とした研究仮説を証明した。すなわち、教師が子どもの学習に有効なフィードバックを与えるための指標として、次の4点を挙げている。

- ①技能的学习に対して「肯定的・矯正のフィードバック」を積極的に与えること。
- ②子どもに確実に伝達されるような位置、タイミング、言葉でフィードバックを与えること。
- ③肯定的フィードバックを与える際には、感情をこめて（共感的に）かかわること。
- ④具体的フィードバックを与える際には、子どもの印象に残るよう吟味された言葉を適用すること。

さらに、深見・高橋（2003）は、子どもから有益に受け止められた教師の矯正のフィードバックに焦点づけて、器械運動の授業を対象に子どもの学習成果（技能）につながるフィードバックのあり方を検討した。その結果、矯正のフィードバックのすべての分析視点（課題の挑戦性、つまずきへの焦点化、言語内容の具体性、言語内容の適切さ、子どもの技能成果）が子どもの役に立ったという「受け止め方」に重要な影響を及ぼすことを認めている。これらの研究は、教師の相互作用行動が直接、子ども・生徒の授業評価と関係があるという考え方でなく、両者の間に子ども・生徒の相互作用行動の「受け止め方」という媒介変数があると想定する研究である。

これら一連の研究成果より、深見らは、教師が子どもの学習に有効なフィードバックを与えるための指標を証明し、その中でも特に学習成果（技能）につながる矯正のフィードバックについて明らかにした。すなわち、自主的な運動時間を確保し、その中で技能に関する肯定的・矯正のフィードバックを多くし、それらを子どもたちにとって有益なものと認識させることが重要であるとした。

しかしながら、上記深見・高橋（2003）の研究では、教師の矯正적フィードバックが「わかる」という認知的側面には効果を示しているものの、運動技能を達成したり向上したりする「できる」という技能的側面には影響していないことを報告している。今後の課題として、彼らは子どもの認知的側面、運動における技能的側面の双方に影響する教師の矯正적フィードバックについて質的研究から明らかにすることを挙げている。

近年深見ら（2015）は、熟練教師と新任教師の指導技術を比較することによって、熟練教師の効果的な指導技術について事例的に明らかにした。その結果、次の3点を挙げている。

- ①子どもたちの自主的な運動学習時間を確保すること。
- ②その中で多くの技能に関する肯定的・矯正적フィードバックを与えること。
- ③より多くの子どもから「役に立つ助言を受けた」と認識させること。

これらの指導をするためには、毎時間、授業のはじめに本時の学習目標と、どうすればそれを習得できるかという課題解決の方法を具体的に説明することが重要であるとしている。

第2に、従来の量的な授業研究では捉えられなかった熟練教師のもつ実践的知識の内実を明らかにするために、子どもの態度得点と品詞の使用頻度という量的方法を加え、態度得点の上位群の教師の言語的相互作用の事例を考察する質的方法を用いた上原・梅野（2000）の研究がある。すなわち、上原・梅野は、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基軸に、体育科の先行研究で認められた教師の作用言語（Interactional Words, 以下IW品詞と称す）を分析単位とする品詞分析を開発し、検討を行った。

まず、学習成果のうち運動の感じ方・考え方・行い方という学力の中核と深く関係する学習成果（態度得点）を高める教師の言語的相互作用について検討した（上原・梅野，2000）。具体的には、小学校高学年（5・6年）を対象に同一の課題解決的プログラムによる走り幅跳びの授業を行ってもらい、学習成果を顕著に高めた学級（上位群）とそうでない学級（下位群）の逐語記録を品詞により分析した。その結果、一単位授業におけるIW品詞の使用頻度の比較から、名詞（動作）、名詞（時間）、副詞（叙述）、副詞（程度）、形容詞（対比）の5種類の品詞において上位群の方が下位群に比べて、有意に多い結果が認められた。さらに、課題把握場面と課題解決場面におけるIW品詞の使用頻度を検討した結果、双方の場面では、副詞（叙述）、副詞（程度）、形容詞（対比）の3つの品詞において、課題把握場面では助詞（終助詞）、形容詞（肯定的）の2つの品詞において、課題解決場面では代名詞（人称）、名詞（動作）、名詞（時間）の3つの品詞において、それぞれ上位群の方が下位群に比べて有意に使用頻度が多かった。これらの品詞は、子どもの多様な運動の感じを発生させるとともに、適切な言語であることが子どもの心情調査から確認できた。こうした品詞を伴う指導方法を逐語記録

から抽出した結果、得られた言語的相互作用は「子どもの課題（めあて）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」とに大別された。

次に、上原・梅野（2003a）は、小学校高学年（5・6年）の走り幅跳び（クローズドスキル教材）の授業を対象に学習成果（技能）を高める教師の言語的相互作用を検討した。すなわち、小学校高学年（5・6年）の態度得点の高い学級を対象に、同一の課題解決のプログラムによる走り幅跳びの授業を行ってもらい、学習成果（技能）を顕著に高めた学級（上位群）とそうでない学級（下位群）の逐語記録を品詞により分析し、技能を高める教師の言語的相互作用を検討した。その結果、一単位授業におけるIW品詞の比較において、技能が高まった結果として発せられる形容詞（肯定的）においてのみ、上位群の方が下位群に比べて有意に使用頻度が高かった。課題把握場面と課題解決場面におけるIW品詞の使用頻度を比較した結果、双方の場面では形容詞（肯定的）において、課題解決場面では走り幅跳びの技能特性にかかわる品詞（代名詞：人称，名詞：身体部位・動作・時間）において、それぞれ上位群の方が下位群と比べて有意に使用頻度が高かった。一方、課題把握場面では、授業の雰囲気高める感動詞（肯定的）において、下位群の方が上位群に比べて有意に使用頻度の高い結果となった。

また、サッカー（オープンスキル教材）を対象とした研究（上原・梅野，2003b）では、一単位授業におけるIW品詞の使用頻度を比較した結果、副詞（程度）と名詞（空間）において、上位群の方が下位群に比べて有意に使用頻度が高い結果となった。まず、課題把握場面と課題解決場面におけるIW品詞の使用頻度を比較した結果、双方の場面では有意差の認められた品詞はなかった。次に、各IW品詞の使用頻度の比較では課題把握場面では、副詞（程度）と形容詞（対比）において上位群の方が下位群と比べて有意に使用頻度が多く、課題解決場面では名詞（空間）において上位群の方が下位群と比べて有意に使用頻度が多かった。

これらのことから、運動教材のスキル構造（クローズドスキル教材とオープンスキル教材）が異なれば、技能を高める品詞も異なることが認められた。

最後に、小学校高学年（5・6年）の走り幅跳びの授業を対象に、学習集団機能を中心として態度得点と技能を高めた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（上原・梅野，2007）。その結果、一単位授業におけるIW品詞の比較から上位群は、下位群に比べて、名詞（固有）と代名詞（人称）の使用頻度が有意に多い結果であった。課題把握場面と課題解決場面におけるIW品詞の使用頻度を比較した結果、双方の場面では有意差の認められた品詞はなかった。課題把握場面では、名詞（動作），副詞（叙述），副詞（程度），形容詞（対比）の4つの品詞を併用することで、上位群の教師は子どもの課題の必然性と意味理解を促進させるとともに、形容詞（肯定的），助

詞（終助詞）を多用することで授業の雰囲気をもくするところに特徴がみられた。また、課題解決場面において名詞（時間）、名詞（動作）、副詞（叙述）、副詞（程度）の4種類の品詞を併用することで、上位群の教師は子ども一人ひとりの課題の解決に応じる指導方法（走り幅跳びの技能特性に触れさせる指導）を展開させるところに特徴がみられた。これらのことから、態度得点、技能、学習集団機能の3つの学習成果を高めるには、子ども一人ひとりにより多くかわり、課題把握場面では子どもの考えを認めた上で課題を明確に提示し、問いかけながら課題の形成情報を流すことが重要であり、課題解決場面ではより具体的な矯正のフィードバックをかけることで子どもの課題解決に応じることが重要であることが考えられた。

これら一連の研究成果より、上原・梅野は、学習成果（態度得点、技能、学習集団機能）を高める教師による特定の8つの品詞の使い方（計12種類の品詞）が存在していることを認めている。

- ①助詞（終助詞）は、授業の雰囲気をもくする。
- ②名詞（固有）、代名詞（人称）は、子ども一人ひとりの課題解決を促す。
- ③副詞（叙述）は発問する際に用い、子どもの多様な運動の感じを引き出す。
- ④形容詞（対比）は、子どもの課題の形成を促す。
- ⑤副詞（程度）は、ジェスチャやフィンガーアクションなどの身体的所作とともに用い、子どもの課題解決に応じる動きのイメージを明確にする。
- ⑥形容詞（肯定的）、感動詞（肯定的）は、子どもの工夫した動きを認める。
- ⑦名詞（身体部位）は、動きのイメージを具体化する。
- ⑧名詞（動作）、名詞（時間）、名詞（空間）は運動教材が有する技能特性を明確に伝達する。

すなわち、従来の量的な授業研究では捉えられなかった熟練教師のもつ実践的知識の内実を明らかにするために、子どもの態度得点と品詞の使用頻度という量的方法を加え、態度得点の上位群の教師の言語的相互作用の事例を考察する質的方法を用いた品詞分析により検討している。

しかしながら、上原・梅野の先行研究は、対象となった授業が小学校高学年に限定されており、クローズドスキル教材である陸上運動領域にとどまっており、オープンスキル教材であるボール運動領域ではほとんど研究例がない。

そこで、本研究では小学校高学年のバスケットボール（オープンスキル教材）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検討する。

ところで、近年質的データの分析においてテキストマイニングという手法が注目されている。テキストマイニングとは、「蓄積された膨大なテキストデータを何らかの単位（文字、単語、フレーズ）に分解し、これらの関係を定量的に分析すること」（金，2009）と定義され、具体的には形態素解析と

いう単語の活用を考慮し最小の意味単位に分割する第一段階と形態素から大きなクロス表に書かれた数字を処理するという 2 つのメカニズムからなっている（服部，2013）。また，言葉や文章というテキストデータから新たな知識を発見する手法であり，ルールやパターンを発見するという探索的な性質をもつデータマイニングの 1 つの種類であると考えられている（藤井，2005）。

また，このテキストマイニングを用いた体育の授業研究として伊藤ら（2013）の小学校 5 年生を対象とした 50m 走に対する記録の評価と意識についての事例的研究が挙げられる。とりわけ，子どもの感想文のテキストマイニングでは，記述された文章（子ども全員の感想文）の中で抽出された単語を度数の高い順に並べ頻度分析を行い，子どもの 50m 走に対する全体的な意識傾向を把握している。すなわち，研究授業として 50m 走をいかに速く走れるかを学習した学級では，「走る」「変形ダッシュ」「練習方法」「中間疾走」などが上位に挙げられ，スタートから加速し，中間疾走で手を使って速く走れるようになってうれしいことが読み取れた。これに対して，体力測定の走力判定だけで 50m 走を行った学級では，「速い」「良い」「走る」「感じ」「50m」などのいろいろな言葉が挙げられ，意識が分散していることが読み取れた。

このように，テキストマイニングを用いた研究方法は，上原・梅野の教師の発言を品詞分析すると同様に，子どもの感想文を単語分析していることは共通している。しかしながら，テキストマイニングは記述された文章（子ども全員の感想文）を使用された単語の度数の高い順に並べて，学級全体の 50m 走に対する意識や傾向を把握していることにとどまっている。それ故，本研究では上原・梅野が開発した品詞分析を用いることとした。

第Ⅱ章 学習成果（態度得点）を高める教師の言語的相互作用に関する研究

第1節 研究の目的

一般に、体育授業の主たる活動は、身体運動および身体活動であるが、そこで営まれる実際の授業は、教師の発言が大きく影響を及ぼすと言われている。

これまで上原・梅野は文法上からも語彙の意味の上からも言葉の最小単位である品詞を基軸に、体育科の先行研究で認められた教師の作用言語を分析単位とする品詞分析を開発し、検討した（上原・梅野，2000，2003a，2003b，2007）。これら一連の研究結果より、小学校高学年のハードル走や走り幅跳びなどの陸上運動領域（クローズドスキル教材）において、学習成果（態度得点、技能、学習集団機能）を高める教師による特定の8つの品詞の用い方（計12種類の品詞）が存在していることを認めている。

しかしながら、上記の先行研究は、クローズドスキル教材である陸上運動領域にとどまっており、オープンスキル教材であるボール運動領域ではほとんど研究例（上原・梅野，2003b）がない。

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、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つの品詞の用い方が認められるか。
- ②さらに、それらの品詞の用い方に特徴があるのか。

第2節 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。各教師には、平成27年6月下旬から10月下旬にかけて、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^{注1)}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^{注2)}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、子どもたち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目指す。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すばやいパスを意識することでシュートにつなげることを目指す。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すばやくシュートへもちこむことを目指す。

(3) 子どもの授業に対する態度と心情の測定

単元前後における子ども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。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。

表1. 態度測定の診断結果と授業者のコンテキスト

	学級名	学年	人数	男子				女子				教師		
				診断結果	よろこび	評価	価値	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年	23	高いレベル 成功	5	5	5	高い 成功	4	5	4	男性	6年	体育
	B学級	5年	33	高いレベル 成功	5	5	4	高いレベル 成功	5	4	4	男性	9年	英語
	C学級	5年	32	アンバランス やや成功	3	4	3	かなり低いレベル かなり成功	4	4	3	男性	12年	理科
下位群	D学級	6年	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年	算数
	E学級	6年	40	アンバランス アンバランス	3	4	2	かなり高いレベル やや成功	3	4	3	男性	2年	国語
	F学級	6年	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年	家庭科

共有課題とその内容	
1	<p>●共有課題Ⅰ パスをつないでシュートしよう。</p> <p>●学習内容 ・作戦を工夫して勝つためにどうするかを考えよう。 ・ルール、マナーを守ってプレーしよう。</p> <p>●ゲーム ・3on3 ・ハーフコート使用</p>
2	
3	<p>●共有課題Ⅱ ズレをつくってシュートしよう。</p> <p>●学習内容 ・相手をかわしてすばやく動いてパスをもらおう。 ・相手をかわしてすばやくパスを出そう。 ・パサーとレシーバーのコンビネーションを生かしてシュートへ繋げよう。</p> <p>●ゲーム ・3on3 ・ハーフコート使用</p>
4	
5	
6	<p>●共有課題Ⅲ スペースをうまく使ってシュートしよう。</p> <p>●学習内容 ・ポストマンとのコンビネーションを工夫してシュートしよう。 ・ポストマンからのワンパスでシュートしよう。 ・逆サイドのスペースを使ってシュートしよう。</p> <p>●ゲーム ・4on4 ・オールコート使用</p>
7	
8	
9	<p>ゲーム大会をしよう。</p> <p>●学習内容 ・これまでの学習を意識しながらプレーしよう。</p> <p>●ゲーム ・4on4・オールコート使用</p>

図 1. バスケットボールの指導プログラム

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、高田・小林の「よい授業」への到達度調査（小林，1978）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・梅野が開発した品詞分析（2000）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^{注3）}。

1 つ目は、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、授業の雰囲気が子ども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（終助詞）を設定している。

2 つ目は、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（固有）と「あなた」「きみ」という代名詞（人称）を設定している。

3 つ目は、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、課題の把握場面では、子ども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、子どもの授業評価の高い授業では、子どもの動きを課題に合った動きへと高める矯正적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적フィードバックを言語的活動に限って考えて、子ども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 つ目は、子ども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子ども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）と「よーし」「よっしゃ」という感動詞（肯定）を設定している。

5 つ目は、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しかた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。

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)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

第3節 品詞分析の結果並びに考察

(1) 上位群と下位群における品詞使用頻度の特徴

図2は、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ものである。

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。すなわち、上位群は下位群に比べて倍程度の発言を行っていたことがわかる。ちなみに、先行研究（上原・梅野，2000）の幅跳び（クローズドスキル教材）では上位群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、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。

表3は、一単位授業における各一般品詞の使用頻度を上位群と下位群で比較したものである。

各品詞の使用頻度には形容動詞と連体詞を除く残りすべての品詞において、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。すなわち、上位群と下位群は各一般品詞を同じような割合で使用していた。このことは、上位群、下位群ともに小学校教員として正しい日本語の文法に則り発言していたことを示すものと考えられる。さらに、上位群と下位群にかかわらず使用した指導プログラムが同一であったこと、しかも一単位授業における学習活動の流れもほぼ同様であったことが理由として考えられた。すなわち、一単位授業の流れが上位群並びに下位群ともに「教師と子どもの話し合い（課題形成）→ドリルゲームにおける教師と子どもとの相互作用（課題把握）→ゲームにおける教師と子どもの相互作用（課題解決）→教師と子どもによる授業のまとめ（課題解決と課題発展）」であり、しかもこれらの学習活動を方向づける学習内容（＝教育内容）が指導プログラムによって同一に既定される結果であったため、指導の発言パターンが類似した様相になったものと考えられる。

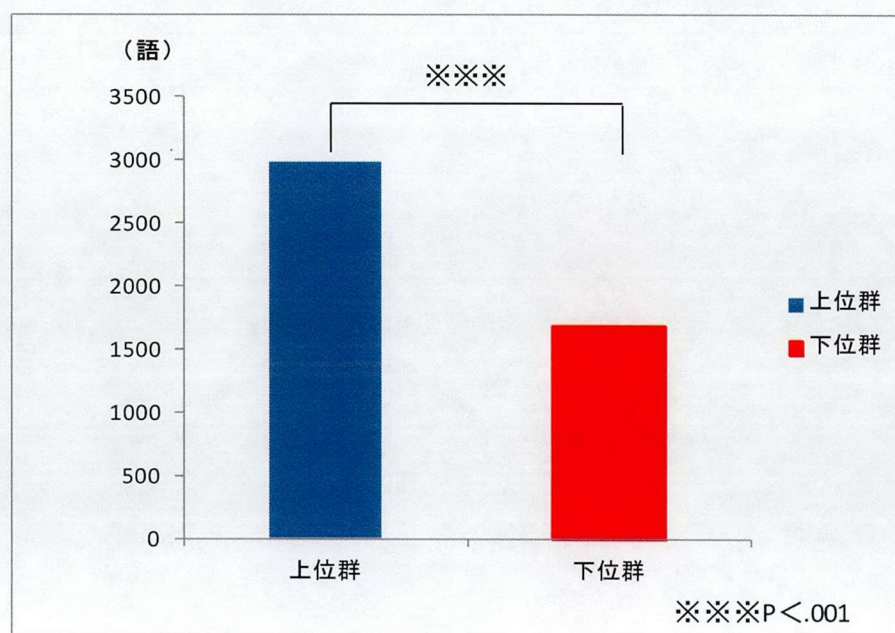


図2. 上位群と下位群の品詞総数の比較（一単位授業）

表 3. 一単位授業における上位群と下位群の一般品詞の使用頻度の比較

有意差の認められた品詞	一単位授業
名詞	★
動詞	★
形容詞	★
形容動詞	
副詞	★
連体詞	
接続詞	★
感動詞	●
助詞	★
助動詞	★

●:P<. 05 ★:P<. 001

次に、IW 品詞の使用頻度を中心に検討していくことにする。

図 3 は、一単位授業における上位群と下位群の IW 品詞の使用頻度を一単位授業で比較したものである。

形容詞（肯定的）と感動詞（肯定的）は、子どもの工夫した動きを認め、授業の雰囲気をよくする品詞である。上位群の教師は「うまい」「すごい」など、形容詞（肯定的）を用いて子どもの動きを認め、「よっしゃ」「ナイス」などの感動詞（肯定的）を用いて授業の雰囲気を明るくしていたと考えられる。

形容詞（対比）、副詞（疑問・強調・仮定）、副詞（程度）は、課題（めあて）の確認および深化を促進する品詞である。上位群の教師は、「どこ」「なに」などの副詞（疑問・強調・仮定）を用いて子どもの多様な運動の感じを引き出しながら、「遠いー近い」「強いー弱い」などの形容詞（対比）を用いて課題を明確にするとともに、「ふわっと」「しゅっと」「さっと」などの副詞（程度）を用いて動きのイメージを深めていたものと考えられる。

名詞（人名）と代名詞（人称）は、個人を特定し、子ども一人ひとりに言葉がけをするときによく用いられる品詞である。上位群の教師は、「〇〇くん」「〇〇さん」などの名詞（人名）や「あなた」「きみ」などの代名詞（人称）を用いて個人を特定し、子ども一人ひとりにかかわっていたものと考

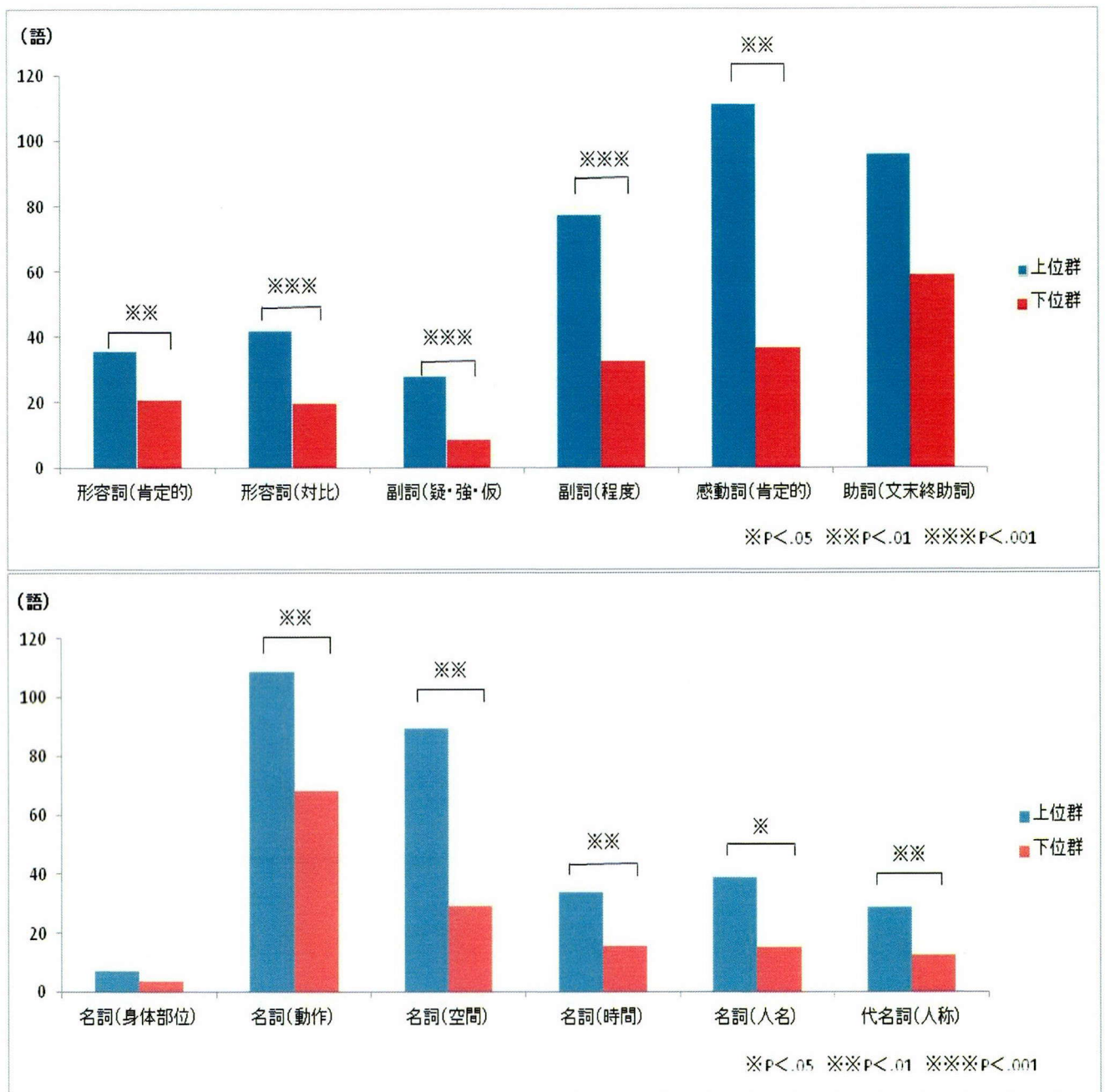


図 3. 一単位授業における上位群と下位群の IW 品詞の使用頻度

えられる。

名詞（動作）、名詞（空間）、名詞（時間）は、運動教材が有する技能特性を明確に伝達し、技能に関する矯正のフィードバックを行う品詞である。上位群の教師は「パス」「シュート」「ドリブル」などの名詞（動作）や「前」「後ろ」「横」などの名詞（空間）、「今」「すぐ」「さっき」などの名詞（時間）を用いて具体性のある矯正のフィードバックを多く行い、子どもたちをバスケットボールのもつ技能的特性に触れさせていたものと考えられる。

これらのことから、上位群の教師は授業の雰囲気を高めた上で、子どもの多様な運動の感じを引き出しながら、個人に合わせた動きのイメージを用いて課題を明確にし、具体性のある矯正のフィードバックを行う。

ドバックを多く用いてバスケットボールのもつ技能特性に触れさせていたものと考えられる。これらが、結果的に授業の愛好的態度を高めたものと考えられる。

(2) 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が認められた。

代名詞(人称)は、個人を特定し、子ども一人ひとりに言葉がけをするときによく用いられる品詞である。上位群の教師は、「あなた」「彼女」「彼」などが多く用いられていた。すなわち、単元後半におけるポストマンという役割を明確にして子どもたちに伝え、一人ひとりへ課題を明確にし、解決を促していたと考えられる。

形容詞(対比)、副詞(疑問・強調・仮定)、副詞(程度)は、課題(めあて)の確認および深化を促進する品詞である。

形容詞(対比)は、「遠いー近い」「強いー弱い」などが多く用いられていた。すなわち、課題把握場面と課題解決場面の双方を通してパスやシュートにおけるボールの動きについて具体的に伝えることで、子どもの課題形成を深化し、また課題解決を促していたと考えられる。

副詞(疑問・強調・仮定)は、「どう…?」「どこ…?」「いつ…?」などの発問が多く用いられていた。すなわち、課題把握場面においては学級全体やグループにおける話し合いにおいて課題を共有していたものと考えられる。また、課題解決場面においては、個人やグループの課題解決のために問いかけていたものと考えられる。

副詞(程度)は、「ぱっと」「さっと」「どンドン」などが多く用いられていた。すなわち、課題把握場面と課題解決場面の双方を通してパスやフェイントといったバスケットボールの技能特性につながる動きを、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使いながら、子どもの課題解決に通じる動きのイメージを明確にしていたと考えられる。

名詞(身体部位)、名詞(動作)、名詞(時間)は、運動教材が有する技能特性を明確に伝達し、技能に関する矯正的反饋を行う品詞である。

名詞(身体部位)は、「足」「手」「片足」などが多く用いられていた。すなわち、課題把握場面と課題解決場面の双方を通して主にシュートまでの流れを説明する際に用いられており、子どもにシュートの動きを具体化して説明し、課題把握と課題解決を図っていたものと考えられる。

名詞(空間)は、「ここ」「そこ」「ズレ」「前」「上」「下」などが多く用いられていた。すなわち、課題把握場面ではドリルゲームや話し合いの際にバスケットボールのもつ技能特性を明確に伝え、課題解決場面ではコート内での具体的な場所を示して矯正的反饋を行うことで、子どもたちの課題把握と課題解決を促していたものと考えられる。

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みる

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)		◎

●: $P < .05$ ◎: $P < .01$ ★: $P < .001$

名詞(時間)は、「今」「…(する)とき」「さっき」などが多く用いられていた。すなわち、課題把握場面ではドリルゲームなどにおいてシュートやパスなどに関する動きを明確に伝えており、また課題解決場面ではゲーム中に教師が即時にフィードバックを行う機会を増やしたものと考えられる。これらのことから、上位群の教師はバスケットボールの技能特性を把握し、一人ひとりの課題を明確にして「発問」と「矯正のフィードバック」を行い、課題把握と解決場面の双方で適切に使っていたと考えられる。すなわち、バスケットボールでは、一単位授業を通してこれら7種類の品詞が用いられ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が認められた。

名詞(動作)は、「シュート」「ドリブル」「パス」などが多く用いられていた。すなわち、課題把握場面においてバスケットボールの基礎的な技能にかかわる言葉を多く用いていたものと考えられる。加えて、「フェイント」「チェック」「カット」などは上位群にのみ認められ、バスケットボールの技能

特性を十分に把握しているものと考えられる。また、「ピポッド」「コンパス」など、本研究の指導プログラムの内容にかかわった特有の言葉もあり、これらの言葉を課題把握場面で積極的に用いることで子どもの課題把握を促していたことがわかる。

感動詞（肯定的）は、「そう」「よっしゃ」などが多く用いられていた。すなわち、課題把握場面における子どもたちのプレーを肯定し、授業序盤で雰囲気づくりに努めていたものと考えられる。

これらのことより、上位群の教師はバスケットボールの技能特性に触れる言葉やプログラムの特性を理解した言葉を積極的に用いて矯正的なフィードバックを行いながら、子どもたちのプレーを肯定し授業の雰囲気づくりをしていたと考えられる。

課題解決場面のみ有意差の認められた品詞は、名詞（人名）、名詞（時間）、形容詞（肯定的）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が認められた。

名詞（人名）は、子ども一人ひとりに対して言葉がけをしていることを示している。すなわち、課題解決場面では、ゲーム中に個人を特定し、一人ひとりの課題解決を促しているものと考えられる。

助詞（文末終助詞）は、「…ね。」「…よ。」「…な。」などが多く用いられていた。すなわち、命令口調にならずに、個人や学級全体に対しても雰囲気を和らげ、明るくしていたと考えられる。

形容詞（肯定的）は、「いい」「うまい」などが多く用いられていた。すなわち、課題解決場面におけるゲーム中に生じた子どもたちのバスケットボールに関する多様な動作を認めていたものと考えられる。

これらのことより、上位群の教師は課題解決に向けた命令口調ではない優しい言葉がけを子ども一人ひとりに臨機応変に行うことで授業の雰囲気を明るくし、さらにゲーム中の多様な動きを認めながら指導を展開していたことを示している。

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、子ども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。また、「そう。(T6)」という感動詞（肯定的）を用いながら子どもたちの発言を肯定的に捉えていた。さらに、「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）を用いることで、山なりのパスでは時間的なズレができないことから、バウンドパスやチェストパスを連想させる言葉を用い、速いパスを用いて時間的なズレをつくることを指導していた。

これらのことから、上位群の教師はパサーとレシーバーのコンビネーションを生かしてズレをつくるために「発問」を多く用いて子どもたちとの相互作用を重視していたことがわかる。また、上位群

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 : <u>前</u> 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> <u>前回</u> のチームノートを見て、 <u>少し</u> 考えたいと思います。
T2 : <u>どう</u> だった？ <u>パス</u> もらえた？ <u>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</u> だった？感想教えて。	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</u> だった <u>かな</u> ？	T4 : 今回は <u>パス</u> をもらう方も、相手をかかわして <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、通すために気をつけることは <u>なに</u> ？ <u>どんな</u> ことに気をつけたらいい？ <u>パス</u> を出す人が、 <u>どう</u> したらいい？	
T9 : <u>なるほど</u> 。 <u>タイミング</u> が大事だよってことだね。	
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> を外してぱっと出すってことね。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。

の教師は、バスケットボールの技能特性を理解し、具体的な動作を教師自身がイメージした上で、学級全体に課題の明確化を図っていたものと考えられる。

これに対して、下位群 F 学級の教師は、前時のチームノートから課題を導き、本時の課題を把握する手法がとられていた。すなわち、子どもとの相互作用が少なく、教師が一方的に話して課題を提示し、把握させていた。

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 2 時間目の逐語記録の抜粋である。

上位群 B 学級の教師は、ゲーム中において「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、子ども個人を特定し、プレーに対する評価を即時に行いながら、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。また、「いいね。(T3)」「うまい。(T9)」という形容詞（肯定的）を用いながら子どもたちのプレーを認め、さらに「N 君空いてるよ。(T1)」「いいね。(T3)」「いいよ。(T6)」という助詞（文末終助詞）を用いることで、時々刻々と変化するゲーム展開の中でも、一人ひとりの子どもに対して命令口調ではなく、優しく言葉がけする工夫をしていた。これらのことから、上位群の教師はゲームを中心とした課題解決場面において、子ども個人を特定し、短い言葉で即時に適切なフィードバックを与えることで課題解決に向けた手立てを行っていることがわかる。また、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ための工夫を行いながら授業を展開していたものと考えられる。

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)」といった言葉を用いて子どもたちの動きを肯定的に捉えていたものの、個人の特定は少なく、また助詞（文末終助詞）の使用頻度が極端に少なかったことから、上位群に比べて授業の雰囲気を高められていなかったものと考えられる。また、個人のプレーに対しての矯正的な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る。

(3) 各単元過程における品詞使用頻度の相違

表 7 は、各単元経過における上位群と下位群の IW 品詞の使用頻度を比較したものである。

各単元経過で有意差の認められた品詞において異なる結果が示された。いずれの品詞も、上位群の教師の方が下位群の教師よりも使用頻度の多い結果が認められた。これは、上位群の教師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。

共有課題 I（2 時間目）は、「パスをつないでシュートをしよう」である。1 時間目ではルール、マナー、作戦についてのオリエンテーションを行った上で、3on3 のバスケットボールに慣れることを重視している。ここでは、仲間との連携によってシュートを生み出し、作戦を工夫して勝つことを目指す。前時を踏まえた 2 時間目では、1 人でシュートまでいくのではなく、味方にパスをつなぎながらゴールに迫ることを目標とした。ここでは、ドリルゲームとしてコンパスゲームを採用している。すなわち、ピポッドを効果的に使い、ボールと相手との間に自分の体をいれてボールを保持しながら味

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>G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。

方にパスをする練習である。

この段階では、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。

感動詞（肯定的）は、シュートやパスなどの攻撃側のチームに対して「ナイス」「オッケー」などが多く用いられていた。加えて、上位群の教師は「ナイスカット」「ナイスディフェンス」など、守備側のチームのプレーに対しても細かく発言している傾向にあった。これらのことから、上位群の教師は、攻撃側と守備側の双方の工夫したプレーに対して積極的に肯定していたものと考えられる。

形容詞（対比）は、パスの際に「強いー弱い」「遠いー近い」などが多く用いられていた。これは、子どもの運動課題を明確にし、共有課題であるパスをつなぐことを意識したものと考えられる。

名詞（時間）は、ドリルゲームやゲームの際に「今」「すきま」など、パスやシュートのタイミン

表 7. 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

グを指示する言葉が多く用いられていた。また、パスやシュートの動きをした後に「さっき」「最後」などの言葉を多く用いていた。これは、子どもたちへタイミングを指示しながら、これらの動作後に矯正的なフィードバックを行っていたものと考えられる。

副詞(疑問・強調・仮定)は、ドリルゲームやゲームにおいて「どう…?」「なんで…?」が特徴的に多く用いられていた。これは、プレー中の子どもたちの動きに対して疑問を投げかけ、子どもたち自身でプレーを振り返り、考える機会を与えていたものと考えられる。

これらのことから、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作に対して肯定的に捉え、それらの動きを適切に評価していたと考えられる。さらに、子どもたち自身にプレーの振り返りをさせて、次の動きへと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)は、「ズレをつくってシュートしよう」である。3 時間目までは、相手をすばやくかわすことによってパスをもらうことを目指す。すなわち、パスをうまくつなげていくために、

ボールを持っていない人が敵をかわさなければならないことに気づかせ、相手をかかわしてすばやく動くことの重要性を理解させる。これをもとに、4 時間目ではズレをつくりパスを出すことを目指す。すなわち、ボールを持っていない人がすばやく動いても、ボールをもっている人がうまくパスを出せなければつながらないことに気づかせ、どのようなパスを出すことでつながるかを考えさせた。

この段階では、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。

名詞（空間）は、「前」「後」「横」「上」「下」「真ん中」などが多く用いられていた。これは、スペースを生み出すことによってスムーズにパスやシュートへつながることを理解させていると考えられた。また、上位群の特徴として「ズレ」を多く用い、子どもたちが共有課題にある「ズレ」に対する理解を深め、「ズレ」をつくる動作をプレーの中で積極的に用いていたものと考えられる。

副詞（程度）は、「ほわーん」「ふわっと」などが多く用いられていた。これは、シュートの際のボールの軌道をイメージしたものが多かったことから、一人ひとりの子どもが動きのイメージをしやすい言葉を用いて課題を明確にしようとしたものと考えられる。

副詞（疑問・強調・仮定）は、「どう…?」「どこ…?」「なに…?」などが多く用いられていた。これは、共有課題Ⅰと共有課題Ⅱの双方で認められた。すなわち、共有課題Ⅰでは「パスをつないでシュートしよう」という課題に対する深化が行われ、共有課題Ⅱでは、パスの際に「ズレをつくる」という課題の意味理解を促進させ、共有課題Ⅲへとつなげる具体的な手立てをしていたものと考えられる。

これらのことから、上記 3 種類の品詞使用は、子ども一人ひとりの動きに対して具体的なイメージを用いて課題を明確化し、共有課題を理解させる教師の相互作用の表われと判断される。

共有課題Ⅲ（7 時間目）は、「スペースをうまく使ってシュートをしよう」である。6 時間目ではポストマンを導入し、ボールコントロールする役割を設けることでスペースを意図的につくりだす。それによって、シュート場面までのパスコースが増え、攻撃パターンが多くなる。これをもとに、7 時間目では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すばやくシュートへ持ちこむことを目指す。なお、共有課題Ⅲではポストマンを用いたコア作戦の練習を導入したことにより、攻撃側のチームのズレのつくり方に種類が増え、シュートまでの攻撃形態が多様化したものと考えられる。

この段階では、名詞（動作）、名詞（空間）、代名詞（人称）、副詞（程度）の 4 種類に有意差が認められた。

副詞（程度）は、「さっと」「ワッと」「ザザザ」「ほわーん」などの多くの種類が用いられていた。これは、共有課題Ⅱでも認められたことから、単元経過に伴い教師の動きに対するイメージの表現が豊かになり、場に応じて子どもの動きの説明が具体化され、課題を深化させていることと考えられる。

名詞（空間）は、「上」「下」「横」「ズレ」「真ん中」などが多く用いられていた。これは共有課題Ⅱと同様に有効なスペースを生み出すことによってスムーズにパスやシュートへつながることを理解させていると判断できた。

名詞（動作）は、「ポスト」「コンパス」などが多く用いられていた。また、「ワンパス」「チェック」など、それまで用いられていなかった言葉が初めて確認された。これは、教師が単元経過に伴い子どももの工夫した動きを示す言葉として造語され、発言されたものであると予想する。また、ポストマンという役割を設けたことから、子どもたちの動きが多様化し、それに比して子どもたちのパスに対する矯正のフィードバックが増えたものと考えられる。

代名詞（人称）は、「ポストマン」が用いられていた。これは、上位群の教師は単元経過に伴い課題に沿った言葉を用いて子ども一人ひとりに対して積極的に言葉がけを行っていることがわかる。

これらのことから、上記 4 種類の品詞使用は、一人ひとりで異なるパスやシュート、またはディフェンスに関する動作に対して、多くの種類の言葉を用いながら具体的な矯正のフィードバックを行っていたことが認められた。このことは、バスケットボールの技能特性を理解しながら、臨機応変に対応する教師の相互作用の表われと考えられる。

続いて、表 7 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り出すことで比較の対象とした。

表 8 は、共有課題 I（2 時間目）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 B 学級と下位群 E 学級の 2 時間目における逐語記録の抜粋である。

上位群 B 学級の教師は、ドリルゲームの場面での指導において「どこにシュートしたら入るかな？（T1）」「どこ狙ったらいいな？（T1）」「どういう風に投げたらいいな？（T1）」「今のちょっと強い。（T3）」「遠い、遠い、もっと近づいて。（T11）」という副詞（疑問・強調・仮定）と形容詞（対比）を用いて発問しながら、パスからシュートに結びつける工夫を子どもたちが発見するように展開させており、課題の明確化を図っているものと考えられる。また、上位群は「そう。」「オッケー。」という感動詞（肯定的）を多く用いることで子どもたちの発言を肯定していた。これは単元序盤であったことから、上位群の教師は子どもたちの多様な「パス」「シュート」に対して肯定的に捉え、誉めることをしながら子どもの工夫した動きを引き出していたものと考えられる。さらに、子どもたちの動きを肯定的に捉えて評価した直後に「今のちょっと強い。」「今くらいの強さがいいんだね。」という名詞（時間）を用いて即座に矯正のフィードバックを行っているところに特徴がみられた。

これらのことから、上位群の教師は単元序盤において子どもたちの多様な動きに対して、まずは肯定的な評価を多く行い、さらに集団技能を高めるための「発問」「矯正的なフィードバック」を多く用いて課題の明確化を図っていたものと考えられる。

これに対して、下位群 E 学級の教師は、子どもたちの動きに対して「違う、違う（T1）」「I 君もビポッドしないといけないよ。（T2）」などの否定的評価や指示を行う傾向がみられた。また、「相手の邪魔にならないところに移動してね。（T5）」「Y さんすぐ動いて。（T6）」などのように、抽象的な言葉がフィードバックに用いられていることが認められた。これらのことから、下位群の教師は子どもたちの動きに対して否定的な評価を用いてしかも具体的なフィードバックができていないものと考え

表 8. 上位群 B 学級と下位群 E 学級の共有課題 I（2 時間目）に
おける課題把握場面の逐語記録（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> 入ったね。 <u>どこ</u> にシュートしたら入るかな？ <u>どこ</u> 狙ったらいいかな？ <u>どう</u> いう風に投げたらいいかな？	T1 : 違う。違う。2番がパスで、3番がディフェンスです。
T2 : <u>すぐ</u> シュート。 <u>すぐ</u> <u>すぐ</u> <u>すぐ</u> 。	T2 : I君もピポッドしないといけないよ。
T3 : <u>そう</u> <u>そう</u> 。 <u>今</u> のちょっと <u>強い</u> 。	T3 : I君からもらうんだよ。
T4 : <u>オッケー</u> ！ <u>今</u> くらいの強さがいいんだね。	T4 : はい。交代します。
T5 : 次、コンパスゲーム。 <u>オッケー</u> 、いくよ。	T5 : 軸足くるくるさせながら、相手の邪魔にならないところ移動してね。 <u>そう</u> 。
T6 : <u>誰</u> がディフェンス？ <u>そう</u> <u>そう</u> <u>そう</u> 。	T6 : Yさん <u>すぐ</u> 動いて。動いて。動いて。 <u>ナイス</u> 。
T7 : パス出す人にすぐ返して。	T7 : Cさん、こっち側から。
T8 : ピポッド使って、ピポッド使って。	
T9 : ぴったり手を出す。 <u>そう</u> 。ぴったり、ぴったり。	
T10 : <u>誰</u> なの？K君がディフェンスなの？じゃあYさんはどこに動くの？	
T11 : 遠い、遠い。もっと近づいて。もらいやすい位置にうごきないさい。	

注)表中のアンダーラインは、表7で有意差の認められた品詞を示している。

られる。

表 9 は、共有課題 II（4 時間目）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 A 学級と下位群 F 学級の 4 時間目の逐語記録の抜粋である。

上位群 A 学級の教師は、課題解決場面における全体の話し合いにおいて「ふわーんとした時のパスってさ、みんな手をあげてわーって集まるよね。(T8)」という副詞（程度）を用いて子どもたちのパスやシュートに関連する動きにかかわるイメージをより明確に伝えようとする工夫がみられた。また、「誰が動いてた？ (T3)」「どういうこと？ (T3)」という副詞（疑問・強調・仮定）を用いながら、

表 9. 上位群 A 学級と下位群 F 学級の共有課題Ⅱ（4 時間目）に
おける課題解決場面の逐語記録（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 : <u>ズレ</u> をつくる時、 <u>ズレ</u> をつくれない人は、 <u>左右</u> に1歩 ずつしか動いていないの。	T1 : はい。やってみての感想ありますか？
T2 : もっと <u>ズレ</u> をつくっている人は、どんな動きしてる か見た？	T2 : ランニングシュートしたら時間足りなくなった ね。
T3 : M君、誰が動いてた？交互になってどういうこと	T3 : みんな、テキパキ動いてくれてたからよかったと 思います。
T4 : <u>前後</u> ね。 <u>前後</u> に動いていたのね。	T4 : この前より、すごいいいパスしていました。
T5 : 前だけでなく、自分の後ろにスペースをつくってパ スをもらいやすくしてたのね。	T5 : 目標をできてたから、すごい成長したと先生は想 います。
T6 : そういう <u>前後</u> の動きもいいですね。	T6 : これを踏まえて、次回に生かしましょう。
T7 : すばやいパスもできた？ボール出す時だね。	
T8 : ふわーんとしたパスの時ってさ、みんな手をあげて わーって集まるよね。	
T9 : なるほど。真っ直ぐ、低い速いパスの方がいいって ことだね。	

注)表中のアンダーラインは、表7で有意差の認められた品詞を示している。

誰がどのような動きをしていたのかを具体的に明らかにする工夫がみられた。さらに、「ズレをつくる時、ズレをつくれない人は、左右に 1 歩ずつしか動いていないの。(T1)」「前だけでなく、自分の後ろのスペースをつくってパスをもらいやすくしてたのね。(T5)」という名詞（時間）を多く用いて共有課題Ⅱの「ズレをつくってシュートしよう」に沿って、ズレのつくり方に関する矯正的フィードバックが行われていた。

これらのことから、上位群の教師は共有課題を意識した課題解決のための矯正的フィードバックを多く行いながら、子どもたちの動きのイメージを明確にしていた。さらに、共有課題Ⅰの時と同様に子どもたちの多様な動きを引き出す発問を多く用いて集団技能を高めるための工夫や課題の深化をし

表 10. 上位群 C 学級と下位群 D 学級の共有課題Ⅲ（7 時間目）に
おける課題解決場面の逐語記録（抜粋）

上位群C学級	下位群D学級
教師の発言内容	教師の発言内容
T1 : <u>もうちょっと近づいて</u> やっごらん。	T1 : そうそう。それはかまわないよ。
T2 : ポストマン、動きながら低いパス出せるかな？	T2 : <u>もっとそっちに</u> 近づいて。
T3 : 低い <u>パス</u> 出してごらん。	T3 : 近づく。早く動く。
T4 : コンパスして、見つけた隙間に。	T4 : はい、そこでランニングシュート。
T5 : <u>左右にズレ</u> をつくってから。 <u>左右にズレ</u> をつくってから。	T5 : 今の <u>パス</u> いいタイミングでした。
T6 : ビュッと低いパスを出してごらん。いいね。いいね。	T6 : K君、もう少し中に入って。
T7 : 上手に <u>パス</u> が出せるように。	
T8 : <u>そこでパス</u> 。 <u>ポストマン</u> 。	
T9 : 相手をかかわして。 <u>後ろ</u> が空いてる。 <u>後ろへパス</u> 。	
T10 : <u>横にパス</u> 出してごらん。そうだ。	
T11 : Kちゃん、低い球だしてごらん。	
T12 : 高い球出すと <u>ディフェンス</u> がくるよ。	

注)表中のアンダーラインは、表7で有意差の認められた品詞を示している。

ていたものと考えられる。

これに対して、下位群 F 学級の教師は、「やってみての感想ありますか？（T1）」という授業の感想を聞くにとどまっており、子どもの発見内容の紹介やプレーに対する具体的なフィードバックを行っていなかった。また、発問が少ないことから、子どもとの相互作用も少なくなり、課題の深化もできていないものと考えられる。

表 10 は、共有課題Ⅲ（7 時間目）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 C 学級と下位群 D 学級の 7 時間目の逐語記録の抜粋である。

上位群学級の教師は、ゲーム中の「ビュッと低いパスを出してごらん。（T6）」という副詞（程度）を用いて子どもたちの動きのイメージを明確にしていた。上位群において、副詞（程度）は単元を追

うごとに多様化しており、使用頻度も多くなっていた。

これは、上位群の教師自身が共有課題に対する理解を深めながら、一人ひとりの子どもが感じた動きのイメージを用いて課題をより明確にしようとしたものと考えられる。また、「左右にズレをつくってから。左右にズレをつくってから。(T5)」「後ろへパス。(T9)」「横にパス出してごらん。(T10)」という名詞（時間）と名詞（空間）を関連させて用いることによって、矯正的なフィードバックを臨機応変に行っていた。さらに、共有課題Ⅰや共有課題Ⅱでは、名詞（時間）、もしくは名詞（空間）のどちらかのみを用いて子どもたちに矯正的なフィードバックを行っていたが、共有課題Ⅲでは名詞（空間）と名詞（動作）の双方を組み合わせることにより、子どもたちにより具体的なフィードバックを行っていたものと考えられる。また、「ポストマン、動きながら低いパスは出せるかな？ (T2)」「そこでパス、ポストマン。(T8)」のように、それまで用いていた個人を特定する名詞（人称）から、「ポストマン」という代名詞（人称）を用いることによって、ゲーム中における子どもたちの役割を明確にし、戦術の理解を図っていたものと考えられる。

これらのことから、上位群の教師は、共有課題Ⅲにおいて、子ども個人を特定する言葉から、役割を示す「ポストマン」へと置き換え、バスケットボールにおける時間と動作に関連させた適切なフィードバックを与えることで課題解決に向けた手立てを行っていることがわかる。また、単元経過に伴って上位群の教師自身が共有課題に対する理解を深めながら、一人ひとりの子どもが感じた動きのイメージを用いて個人の課題をより明確にしようとしたものと考えられる。

これに対して、下位群の教師は、「もっとそっちに近づいて。(T2)」「そこでランニングシュート。(T4)」といった言葉を用いて子どもたちの動きに対する矯正的なフィードバックを行っていたものの、「前」「後ろ」「横」などの名詞（空間）が用いられず、子どもたちにとっては具体的にコートの中のどこなのかが理解しづらいものと考えられる。また、副詞（程度）はゲーム中にほとんど用いられず、課題解決につなげる動きのイメージを明確に表現できていなかったものと考えられる。

最後に、上述した品詞使用のしかた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4と図5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4は単元序盤（2時間目）の記述内容であり、図5は単元終盤（7時間目）の記述内容である。

上位群A学級の記述内容は、「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」の動作に関するきわめて多様な内容を記述していた。特に、「パスを出すタイミング」に関する記述が多くあり、子どもたちは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。また、「コンパスゲームでうまくパスが通るようになった。」という発見内容に対応して、「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。」という技能の伸びの自覚が現れていた。このことは、「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していることを示している。

さらに学習が進展すると、図5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き、フェイントを使って相手をおかわしながら、シュートしやすい位置まで行くというオフェンスに関する学習内容がおさえられていた。すなわち、子どもたちは教師の用いた言葉を理解しながら、共有課題の解決を図っていたものと考えられる。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。

		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 4. 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できた。
●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。	バ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く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って、入る確率が上がる。

図 5. 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

第Ⅲ章 総合考察

(1) 品詞総数について

図 2 に示すように、一単位授業（45 分間）における上位群と下位群の品詞総数は、上位群が約 3,000 語、下位群が約 1,700 語であり、上位群は下位群に比べて倍程度の発言を行っていたことがわかる。ちなみに、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）では上位群 3,300 語、下位群 1,900 語と同程度の結果であった。

このことから、小学校高学年における学習成果（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、学級全体や個人に対して一単位授業（45 分間）あたり 3,000 語程度の発言を行っていることがわかる。

このような発言をするためには、教師はまず運動についての知識を有していること、次に指導プログラムの内容についての理解をしていること、さらに相互作用の対象である子どもについての理解をしていることが必要であると考えられる。とくに、子どもについての理解をする際、山口ら（2010）は、優れた教師（恒常的に態度得点の高い教師）における特有の知識の介在を認めている。すなわち、優れた教師は「運動教材における児童のつまずきの類型とその手だてに関する知識」を有していることを報告している。

また、バスケットボールの上位群と下位群の教師は、走り幅跳びに比べてそれぞれ 200 語から 300 語程度発言が少なかった。これは、オープンスキル教材とクローズドスキル教材の違いによるものと考えられる。すなわち、発言の対象レベルにおいて、走り幅跳びは個人的スポーツであるため、教師は個人レベルで子どもに関わりながら授業を展開する。これに対して、バスケットボールのような集団スポーツでは、教師の発言が集団レベルにかかわることが多いものと考えられる。また、運動空間において、走り幅跳びでは運動場の一部分のみを利用し授業を展開するため、運動空間が狭いのに対して、バスケットボールでは体育館全体を利用してドリルゲームやゲームを行うため、運動空間が広い。さらに、子どもたちの運動時間についても、走り幅跳びでは助走、踏み切り、滞空・着地のスタートから終わりまでの一連の動作が 10 秒程度と短いに対して、バスケットボールではドリルゲームとゲームの双方において 10 分程度と長く連続したプレーが続く。これらの特性は、1 回の運動時間が短い走り幅跳びでは、教師は日本語の文法に則り、長い文章を用いて発言して、子どもとかかわることが可能であると考えられる。これに対して、長く連続したプレーが続くバスケットボールでは、短い言葉で即時に発言するものと考えられる。

このように運動教材のもつ技能特性の違いにもとづく相互作用のしかたの相違がオープンスキル教材とクローズドスキル教材の品詞の使用頻度の差異となって現れたものと考えられる。

(2) 一般品詞について

一単位授業における一般品詞の使用頻度について、本研究のバスケットボール（オープンスキル教材）と先行研究（上原・梅野，2000）の走り幅跳び（クローズドスキル教材）を比較・検討する。

バスケットボールでは形容動詞と連体詞を除く残りすべての品詞（表 3 参照）において、走り幅跳びでは、形容動詞、感動詞を除く残りすべての品詞において、それぞれ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。

これらのことから、どちらの教材においても、品詞総数において認められた有意差が各一般品詞においても認められ、上位群と下位群は各一般品詞を同じように使用していることがわかる。このことは、どちらの教材においても上位群と下位群ともに小学校教員として日本語の文法に則り発言していたものと考えられる。すなわち、上位群と下位群にかかわらず使用した指導プログラムが同一であったこと、しかも一単位授業における学習活動の流れもほぼ同様であったことが理由として考えられる。

このことに関して、バーンステイン（1981）は、文の構造や品詞使用のしかたに着目し、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・検討した結果、形容詞や副詞などの多数の品詞において両階級での使用頻度に有意差がみられたことを報告している。すなわち、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、バーンステインは、労働者階級の家庭において使用される「限定コード」が子ども・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。この結果から、彼は、中産階級では自分の考えや思いを的確に表現する言葉（正確には品詞）を選択・決定する言語計画（Verbal Planning）の存在を推察した。このことは、「教師の発話」が授業場面での時々で発せられるものでなく、指導プログラムの内容と実際の授業の文脈との関連で言語（正確には品詞）を選択・決定し、使用していることを推定させるものである。これらのことから、優れた教師の言語的相互作用では、指導プログラム並びに実際の授業の文脈との関連から、それまで身に付けた「教師の知識」を駆使し、その内容を子ども・生徒に理解されやすい言葉（品詞）に変換して、それを多用しているものと予想される。

（3）一単位授業における IW 品詞について

一単位授業における IW 品詞の使用頻度について、本研究のバスケットボール（オープンスキル教材）では、名詞（身体部位）と助詞（文末終助詞）の 2 つを除く残りすべての品詞において、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（図 3 参照）。このことから、学習成果（態度得点）を高める特定の 8 つの品詞の用い方（計 12 種類）が存在する可能性が高いものと考えられる。

ちなみに、先行研究（上原・梅野，2000）の走り幅跳び（オープンスキル教材）では、名詞（動作）、名詞（時間）、副詞（疑問・強調・仮定）、副詞（程度）、形容詞（対比）の 5 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ている。

以下、先行研究（上原・梅野，2000）と本研究において認められた IW 品詞の使用頻度の差について検討する。

品詞総数は双方とも 3,000 語程度だったにもかかわらず、有意差の認められた IW 品詞は、バスケ

ットボールでは 10 種類で、走り幅跳びでは 5 種類であった。この差異が生じた理由として、指導プログラムの内容が異なり、IW 品詞の使用頻度に影響が出たものと考えられる。また、先行研究の走り幅跳び（上原・梅野，2000）では、課題把握場面が平均約 7 分であり、課題解決場面が平均約 32 分だったのに対して、本研究では課題把握場面が平均約 20 分、課題解決場面が平均約 25 分であった。これより、バスケットボールでは、課題把握場面と課題解決場面の双方の時間が十分に確保されており、走り幅跳びにおいては課題把握場面が短く、課題解決場面のみが長かったことも影響しているものと考えられる。

（4）課題把握場面と課題解決場面における IW 品詞について

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 IW 品詞の使用頻度について、本研究のバスケットボール（オープンスキル教材）と先行研究（上原・梅野，2000）の走り幅跳び（クローズドスキル教材）を比較検討する。

バスケットボールでは、表 4 で示したように、課題把握場面と課題解決場面に共通して有意差が認められた品詞は、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 種類であった。これに対して、走り幅跳びでは、上位群の方が下位群に比して有意差の認められた品詞は、副詞（疑問・強調・仮定）、副詞（程度）、形容詞（対比）の 3 種類であった。

バスケットボールと走り幅跳びの双方で有意差が認められた品詞は、副詞（疑問・強調・仮定）、副詞（程度）、形容詞（対比）の 3 種類であり、これらは、体育授業において教師が「発問」と「矯正フィードバック」を行う上で基本となる言葉である。また、バスケットボールのみで有意差が認められた品詞は、名詞（身体部位）、名詞（空間）、名詞（時間）、代名詞（人称）の 4 つである。これは、本研究で用いたバスケットボールの指導プログラムにおける課題把握場面でドリルゲームを含めたことによる影響であると考えられる。

課題把握場面のみで有意差が認められた品詞は（表 4 参照）、名詞（動作）と感動詞（肯定的）の 2 種類であった。

名詞（動作）は、「シュート」「ドリブル」「パス」などが多く用いられていた。すなわち、課題把握場面においてバスケットボールの基礎的な言葉を多く用いていたことが考えられる。加えて、「フェイント」「チェック」「カット」などは上位群にのみ認められ、バスケットボールの技能特性を把握しているものと考えられる。また、「ピポッド」「コンパス」など、本指導プログラム特有の言葉も多くあり、これらの言葉を把握場面で積極的に用いることで子どもの課題把握を促していたことがわかる。

感動詞（肯定的）は、「そう」「よっしゃ」などが多く用いられていた。すなわち、課題把握場面における子どもたちのプレーを肯定し、授業序盤で雰囲気をもくもくしていたものと考えられる。

これらのことより、上位群の教師はバスケットボールの技能特性に触れる言葉やプログラムの特性を理解した言葉を積極的に用いて、矯正的なフィードバックを行いながら、子どもたちのプレーを肯定し授業の雰囲気をもくもくしていたものと考えられる。

課題解決場面のみで有意差が認められた品詞は、名詞（人名）、名詞（時間）、形容詞（肯定的）の 3 種類であった（表 4 参照）。

名詞（人名）は、子ども一人ひとりに対して言葉がけをしていることを示している。すなわち、課題解決場面では、ゲーム中に個人を特定し、一人ひとりの課題解決を促しているものと考えられる。

助詞（文末終助詞）は、「…ね。」「…よ。」「…な。」などが多く用いられていた。すなわち、命令口調にならずに、個人や学級全体に対しても雰囲気や和らげ、明るくしていたものと考えられる。

形容詞（肯定的）は、「いい」「うまい」などを多く用いられていた。すなわち、課題解決場面におけるゲーム中に生じた子どもたちの多様な動きを認めていたものと考えられる。

これらのことから、上位群の教師は課題解決に向けた命令口調ではない優しい言葉がけをして、子ども一人ひとりを認めながら、臨機応変に授業の雰囲気を明るくし、さらにゲーム中の多様な動きを認めながら指導を展開していたものと考えられる。

（5）各単元過程における IW 品詞について

各単元経過における IW 品詞の使用頻度について、本研究のバスケットボール（オープンスキル教材）と先行研究（上原・梅野，2000）の走り幅跳び（クローズドスキル教材）を比較検討する。

表 7 で示したように、本研究のバスケットボール（オープンスキル教材）では、共有課題Ⅰ（2 時間目）で、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、共有課題Ⅱ（4 時間目）で、名詞（空間）、副詞（疑問・強調・仮定）、副詞（程度）の 3 種類、共有課題Ⅲ（7 時間目）で、名詞（動作）、名詞（空間）、代名詞（人称）、副詞（程度）の 4 種類にそれぞれ有意差が認められた。これらのことは、上位群の教師は、共有課題Ⅰにおいて子どもが感じた多様な動きのイメージを引き出しながら課題を明確にし、共有課題Ⅱでは動きのイメージを具体化しながら課題解決に向かい、共有課題Ⅲでは、技能を高めながら課題を解決しようとしていたものと考えられる。

ちなみに、先行研究（上原・梅野，2003）の走り幅跳びでは、表 10 に示すように、共有課題Ⅰ（2 時間目）で、代名詞（人称）と形容詞（対比）の 2 種類、共有課題Ⅱ（5 時間目）で、副詞（疑問・強調・仮定）と名詞（時間）の 2 種類、共有課題Ⅲ（8 時間目）で、代名詞（人称）、副詞（疑問・強調・仮定）、名詞（時間）、副詞（程度）、助詞（文末終助詞）、名詞（動作）、形容詞（肯定的）の 7 種類でそれぞれ有意差が認められている。これらのことは、バスケットボールと同様に、上位群の教師は、共有課題Ⅰにおいて子どもが感じた多様な動きのイメージを引き出しながら課題を明確にし、共有課題Ⅱでは動きのイメージを具体化しながら課題解決に向かい、共有課題Ⅲでは、技能を高めながら課題を解決しようとしていたものと考えられる。

とりわけ、バスケットボール（オープンスキル教材）と走り幅跳び（クローズドスキル教材）において技能特性に関する品詞は、バスケットボールでは、名詞（空間）であり、走り幅跳びでは、名詞（空間）であった。

表 10. 先行研究（上原・梅野，2003）における各単元経過に伴う各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)
代名詞(人称)	●		●
形容詞(対比)	●		
副詞(疑問・強調・仮定)		●	◎
名詞(時間)		●	●
副詞(程度)			◎
助詞(文末終助詞)			●
名詞(動作)			●
形容詞(肯定的)			●

●:P<. 05 ◎:P<. 01 ★:P<. 001

第Ⅳ章 まとめ

一般に、体育の主たる学習活動は、身体運動および身体活動であるが、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。

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、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つの品詞の用い方が認められるか。

②さらに、それらの品詞の用い方に特徴があるのか。

その結果、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）を高める教師による特定の8つの品詞の用い方の存在が認められた。とりわけ、バスケットボール（オープンスキル教材）の技能特性にかかわる名詞（空間）が特徴的な品詞として認められた。

第Ⅴ章 今後の課題

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た。その結果、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つの品詞の用い方の存在が認められた。とりわけ、バスケットボール（オープンスキル教材）の技能特性にかかわる名詞（空間）が特徴として認められた。

しかし、以下の４つの課題が残された。

- ①バスケットボール（オープンスキル教材）における研究の事例数を増やすこと。
- ②他のオープンスキル教材でも検討すること。
- ③オープンスキル教材においても、集団技能を高めた学級とそうでない学級を比較・検討すること。
- ④研究結果をもとに、どのような言葉かけを行うことで子どもたちの態度得点が向上するかを教員に伝えること。

注釈

- 1) 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（2006,2010）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 のイーブ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、鬼沢らは、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、イーブ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 のイーブンナンバーゲームから、オールコートの 4 対 4 のイーブ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 のイーブンナンバーゲームから 4 対 4 のイーブ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。
- 2) 「課題形成的学習」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—課題を深める—技能的特性を確かめる—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。

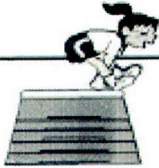
詳細は、学校体育授業事典「課題解決型学習の授業」および戦後体育実践論第 3 巻「スポーツ教育と実践」における「課題解決的学習の考え方と授業実践」を参照されたい。また、具体的な実践については、体育科教育に掲載された連載：体育の授業研究（1991 年 4 月～1992 年 3 月）を参照されたい。

- 3) 従来の品詞分析は手動で行っていたが，本研究では黒橋ら（1999）によって開発された日本語形態素解析システム JUMAN を一部品詞分析に用いた。日本語形態素解析システム JUMAN とは，計算機による日本語の解析研究に必要な形態素解析ツールのために開発されたものである。JUMAN の特徴として，品詞の活用型まで解析されること，品詞体系は固定ではなく利用者が自由に定義できることなどがある。なお，方言等の自動解析困難な言葉については本研究執筆者が修正を加えた。

引用・参考文献

- バーンスティン（1981）言語社会化論．荻原元昭編訳，明治図書：東京，pp.107-148
- チクセントミハイ（1996）フロー体験 喜びの現象学．今村浩明訳，世界思想社：東京
- 藤井洋武（2011）「楽しい体育」実現のための方策についての一考察—演劇的手法の活用—．教育学雑誌，46:75-90
- 藤井美和（2005）テキストマイニングと質的研究．藤井美和・小杉孝司・李政元編著，福祉・心理・看護のテキストマイニング入門．中央法規：東京，pp.14-28
- 深見英一郎・高橋健夫・日野克博・吉野聡（1997）体育授業における有効なフィードバック行動に関する検討—特に，子どもの受けとめかたや授業評価との関係を中心に—，体育学研究，42（3）：167-179
- 深見英一郎・高橋健夫・細越淳二・吉野聡（2000）体育の単元経過にみる各授業場面の推移パターンの検討—小学校跳び箱運動の授業分析を通して—，体育学研究，45（4）：489-502
- 深見英一郎・高橋健夫（2003）器械運動における有効な教師のフィードバックの検討—学習行動に応じたフィードバックと子どもの受けとめかたとの関係を通して—，スポーツ教育学研究，23（2）：95-112
- 深見英一郎・田中祐一郎・岡沢祥訓（2015）体育授業における熟練教師と新任教師の指導技術の比較研究—教師のフィードバックと授業場面の期間記録及び子どもの受け止め方との関係を通して—，スポーツ教育学研究，34（2）：1-16
- 服部兼敏（2013）看護の言葉をマイニングする テキストマイニング研究概論．看護研究，46:462-474
- 学校体育研究同志会（1973）—学校体育叢書—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
- 細江文利（1997）めあて学習の教育原理．体育科教育，45（4）：18-22
- 伊藤宏・和久洋子・伊藤純（2013）小学校5年生の50m走に対する記録の評価と意識のテキストマイニングについて，静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，21：56-65
- いとうたけひこ（伊藤武彦）（2013）テキストマイニングの看護研究における活用．看護研究，46:475-484
- 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（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—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（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—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・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として—．体育学研究，52：1-17

- 菊池博文・梅野圭史・後藤幸弘・林修・野田昌宏・辻野昭（1989）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（2）: 65-75
- 金明哲（2009）テキストデータの統計科学入門. 岩波書店：東京, pp.1-12
- 小林篤（1978）体育の授業研究. 小林篤著, 大修館書店：東京
- 黒橋禎夫・長尾真（1999）“日本語形態素解析システム JU-MAN, ”versiQn3. 61
- 中井隆司・高橋健夫・岡沢祥訓（1991）体育の学習成果に及ぼす教師の行動の影響—特に小学校における台上前転の実験的授業を対象として—, スポーツ教育学研究, 14（1）: 1-15
- 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）1-15
- 鬼沢陽子（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・鬼沢陽子（2006）ゲームに生きる「タスクゲーム」とその扱い方. 体育科教育, 54（6）:32-35
- 小学校学習指導要領（2008）文部科学省：東京
- 小学校学習指導要領解説体育編（2008）文部科学省：東京
- シーデントップ（1988）体育の教授技術. 高橋健夫訳, 大修館書店：東京, pp.74-76
- 高橋健夫（1989a）新しい体育の授業研究. 高橋健夫著, 大修館書店：東京, pp.13-14
- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司（1989b）教師の「相互作用」行動が子どもの学習行動および授業評価に及ぼす影響について, 体育学研究, 34（3）: 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—教師の構造と子どもの授業評価との関係—, 体育学研究, 36（3）: 193-208
- 高橋健夫（1992）体育授業研究の方法に関する論議, スポーツ教育学研究特別号, 19-31
- 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
- 高橋健夫・林恒明・鈴木和弘・日野克博・深見英一郎・平野隆治（1997）体育授業中の教師の相互作用行動が授業評価に及ぼす影響—相互作用行動に対する介入実験授業の分析を通して—, スポーツ教育学研究, 17（2）: 73-83
- 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
- 梅野圭史・厚東芳樹（2004）授業研究の評価とその後の活かし方. 体育科教育,（52）6:30-33
- 山口孝治・梅野圭史・林修・上原禎弘（2010）小学校体育授業における教師の教授戦略に関する実践的研究—学習成果（態度得点）の高い教師を対象として—. スポーツ教育学研究, 29（2）33-55

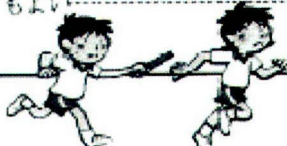


体育の授業についての調査

()年()組 名前()

●今までの体育の授業を思い出して、次の30の意見のそれぞれに対して、賛成なら○を、反対なら×を、どちらともいえないときは△を、マスの中に記入してください。

1. 体育の学習のあとは、気持ちがすっきりする	1
2. 体育は、はりつめた心やからだをほぐすことができる	2
3. 体育の授業がある日はたのしい	3
4. 体育の学習では、たのしいことより苦しいことが多い	4
5. 体育でいろいろな人といっしょに活動することはとてもたのしい	5
6. 体育の学習で、仲良しの友だちをつくることができる	6
7. 体育のときは自分から進んで汗を流し、からだをきたえようという気持ちになる	7
8. 体育では、先生に言われたとおりに動くだけでなく、自分たちで考え、活動することができる	8
9. 体育は、国語、算数、理科などいろいろな学習の中でも、とくに大切なものの1つだ	9
10. 体育の授業時間に少なすぎる	10
11. 体育の学習は、キビキビした動きのできるからだをつくる	11
12. 体育の学習は体力づくりに役立つ	12
13. 体育の学習で、ほがらかで活発な性格をつくることができる	13
14. 体育の学習で、ねばり強くがんばる態度が身につく	14
15. 体育の学習で、どんなときにも正々堂々とがんばる習慣が身につく	15
16. 体育の学習で、おたがいに助け合い協力し合う習慣が身につく	16
17. 体育の学習では、運動のやり方だけでなく、なぜそのようにするのがよいのかというわけを学ぶことができる	17
18. 体育の学習では、心がおどるほどうれしかったりたのしかったりすることが、ときどきある	18
19. 体育の学習は、中途はんばでまとまりがない	19
20. 体育の学習は、その場かぎりのもので、いつまでも思い出に残るようなことはない	20
21. 体育の学習で、とてもよいチームワークをつくり出したり、うまいチームプレーをしたりするのはむりだ	21
22. 体育のときは、うまい人やわがままな人が勝手にする	22
23. 体育の学習のとき、体育をするよろこびを味わうことができるのは一部の人にすぎない	23
24. 体育の学習のときは、教室でのべんきょうのときよりも、人のわがまま（自分勝手さ）がそのまま出る	24
25. 体育のときの仲間、体育の時間だけの仲間である	25
26. 体育の学習は、むにも考えずに、先生にいわれたままにうごく人をつくりやすい	26
27. 先生が、ふだん体育についていわれていることと、じっさいの体育の学習のしかたとはちがっている	27
28. 体育の学習は、なんの目的でやっているのかわからない	28
29. 体育は、ほかのべんきょうにくらべ、先生がいなくても自分たちでできることが多い	29
30. 放課後に自由に運動ができる時間や場所があれば、体育の時間はなくてもよい	30



診断表												
A学級			5 年生 男子			終 14.00 人						
			(始 14.00 人)									
			項目点			診断			総合診断			
			① 始	② 終	②-①	始	変化	終	学期	始	終	
よろこび	1	ころよい興奮	0.50	0.93	0.43		↑	○	高いレベル		○	
	2	心身の興奮ほぐす	0.71	0.93	0.21	○	↑	○	かなり高いレベル			
	3	生活のうるおい	0.79	0.93	0.14	○	↑	○	やや高いレベル			
	4	苦しみより喜び	0.71	0.57	-0.14	○		○	ふつうのレベル			
	5	集団生活の楽しみ	1.00	0.93	-0.07	○		○	やや低いレベル			
	6	友だちを作る場	0.86	0.79	-0.07	○		○	かなり低いレベル			
	7	積極的活動意欲	0.79	1.00	0.21	○	↑	○	低いレベル			
	8	自主的思考と活動	0.64	1.00	0.36	○	↑	○	アンバランス	○		
	9	体育科目の価値	0.71	0.57	-0.14	○		○	成功		○	
	10	授業時間数	0.57	0.50	-0.07	○			かなり成功			
		態度スコア	7.29	8.14	0.86	A	5	A	やや成功			
評価	11	キビキビした動き	0.86	1.00	0.14	○	↑	○	横ばい			
	12	体力づくり	0.93	1.00	0.07		↑	○	やや失敗			
	13	明朗活発な性格	0.64	0.64	0.00	○		○	かなり失敗			
	14	精神力の養成	0.86	1.00	0.14	○	↑	○	失敗			
	15	堂々がんばる習慣	0.93	0.86	-0.07	○		○	アンバランス			
	16	協力の習慣	0.86	0.93	0.07	○	↑	○	診断結果の解釈			
	17	基本的理論の学習	0.86	1.00	0.14	○		○				
	18	深い感動	0.79	0.93	0.14	○	↑	○				
	19	授業のまとまり	0.50	0.64	0.14		↑					
	20	授業の印象	0.21	0.93	0.71	×	↑	○				
		態度スコア	7.43	8.93	1.50	A	5	A				
価値	21	チームワークの発展	0.57	1.00	0.43		↑	○				
	22	みんなの活動	0.57	0.43	-0.14	○	↑	○				
	23	みんなのよろこび	-0.21	0.21	0.43	×	↑	○				
	24	利己主義の抑制	0.00	0.29	0.29	×						
	25	永続的な仲間	0.50	0.71	0.21		↑	○				
	26	主体的人間の育成	0.07	0.79	0.71	×	↑	○				
	27	理論と実践の統一	-0.21	0.71	0.93	×	↑	○				
	28	授業のねらい	0.50	1.00	0.50		↑	○				
	29	教師の存在価値	-0.57	-0.29	0.29	×		×				
	30	体育科目の必要性	0.93	1.00	0.07	○	↑	○				
		態度スコア	2.14	5.86	3.71	D	5	A				

診断表												
A学級			5 年生 女子									
			(始		9.00 人	終		9.00 人)			
			項目点			診断			総合診断			
			① 始	② 終	②－①	始	変化	終	学期	始	終	
よろこび	1	こころよい興奮	0.44	0.78	0.33		↑	○	態度スコア	高いレベル	○	○
	2	心身の興奮ほぐす	0.78	1.00	0.22	○	↑	○		かなり高いレベル		
	3	生活のうるおい	0.78	0.89	0.11	○	↑	○		やや高いレベル		
	4	苦しみより喜び	0.78	0.11	－0.67	○	↓	×		ふつうのレベル		
	5	集団生活の楽しみ	0.89	0.89	0.00	○	↑	○		やや低いレベル		
	6	友だちを作る場	0.89	0.78	－0.11	○		○		かなり低いレベル		
	7	積極的活動意欲	0.44	0.78	0.33	×	↑	○		低いレベル		
	8	自主的思考と活動	0.78	0.89	0.11	○	↑	○		アンバランス		
	9	体育科目の価値	0.56	0.56	0.00	○		○	成功		○	
	10	授業時間数	0.33	0.33	0.00				かなり成功			
		態度スコア	6.67	7.00	0.33	A	4	A	やや成功			
評価	11	キビキビした動き	1.00	0.89	－0.11	○		○	今学期の授業	横ばい		
	12	体力づくり	1.00	1.00	0.00	○		○		やや失敗		
	13	明朗活発な性格	0.67	0.56	－0.11	○		○		かなり失敗		
	14	精神力の養成	0.67	1.00	0.33	○	↑	○		失敗		
	15	堂々ががんばる習慣	0.89	0.78	－0.11	○		○		アンバランス		
	16	協力の習慣	0.89	1.00	0.11	○	↑	○		診断結果の解釈		
	17	基本的理論の学習	0.89	1.00	0.11	○	↑	○				
	18	深い感動	0.22	0.89	0.67		↑	○				
	19	授業のまとめ	0.56	0.89	0.33		↑	○				
	20	授業の印象	0.67	0.67	0.00	○	↑	○				
		態度スコア	7.44	8.67	1.22	A	5	A				
価値	21	チームワークの発展	0.56	0.67	0.11		↑	○				
	22	みんなの活動	0.67	0.67	0.00	○		○				
	23	みんなのよろこび	0.44	0.33	－0.11	○		○				
	24	利己主義の抑制	0.67	0.56	－0.11	○		○				
	25	永続的な仲間	0.67	0.78	0.11	○	↑	○				
	26	主体的人間の育成	0.22	0.33	0.11	×		×				
	27	理論と実践の統一	0.33	0.89	0.56		↑	○				
	28	授業のねらい	0.78	0.78	0.00	○		○				
	29	教師の存在価値	－0.44	－0.11	0.33	×		×				
	30	体育科目の必要性	0.56	0.78	0.22		↑	○				
		態度スコア	4.44	5.67	1.22	B	5	A				

診断表												
B学級			5 年生 男子									
			(始 15.00 人 終 15.00 人)									
			項目点			診断			総合診断			
			① 始	② 終	②-①	始	変化	終	学期	始	終	
よろこび	1	ころよい興奮	0.67	0.80	0.13	○		○	高いレベル		○	
	2	心身の興奮ほぐす	0.53	0.87	0.33		↑	○	かなり高いレベル	○		
	3	生活のうおい	0.93	0.93	0.00	○	↑	○	やや高いレベル			
	4	苦しみより喜び	0.80	0.87	0.07	○		○	ふつうのレベル			
	5	集団生活の楽しみ	0.60	0.80	0.20		↑	○	やや低いレベル			
	6	友だちを作る場	0.53	0.60	0.07	○		○	かなり低いレベル			
	7	積極的活動意欲	0.40	0.47	0.07	×		×	低いレベル			
	8	自主的思考と活動	0.47	0.73	0.27			○	アンバランス			
	9	体育科目の価値	0.47	0.80	0.33		↑	○	成功		○	
	10	授業時間数	0.80	0.67	-0.13	○		○	かなり成功			
評価	態度スコア		6.20	7.53	1.33	A	5	A	やや成功			
	11	キビキビした動き	0.53	0.67	0.13	×	↑		横ばい			
	12	体力づくり	0.80	0.67	-0.13	×		×	やや失敗			
	13	明朗活発な性格	0.20	0.47	0.27	×	↑		かなり失敗			
	14	精神力の養成	0.67	0.73	0.07	○	↑	○	失敗			
	15	堂々ががんばる習慣	0.47	0.73	0.27		↑	○	アンバランス			
	16	協力の習慣	0.47	0.73	0.27		↑	○	診断結果の解釈			
	17	基本的理論の学習	0.53	0.73	0.20		↑	○				
	18	深い感動	0.80	0.47	-0.33	○		○				
	19	授業のまとまり	0.53	0.60	0.07		↑					
	20	授業の印象	0.33	0.53	0.20		↑	○				
	態度スコア		5.33	6.33	1.00	C	5	B				
価値	21	チームワークの発展	0.80	0.73	-0.07	○		○				
	22	みんなの活動	0.33	0.60	0.27		↑	○				
	23	みんなのよろこび	0.53	0.60	0.07	○		○				
	24	利己主義の抑制	0.00	0.27	0.27	×						
	25	永続的な仲間	0.73	0.53	-0.20	○	↓					
	26	主体的人間の育成	0.33	0.33	0.00	×		×				
	27	理論と実践の統一	0.67	0.60	-0.07	○		○				
	28	授業のねらい	0.87	0.73	-0.13	○		○				
	29	教師の存在価値	0.00	0.13	0.13	×		×				
	30	体育科目の必要性	0.87	0.80	-0.07	○		○				
態度スコア			5.13	5.33	0.20	A	4	B				

診断表													
B学級		5 年生 女子											
		(始 18.00 人)			終 18.00 人)								
		項目点			診断			総合診断					
		① 始	② 終	②-①	始	変化	終			学期	始	終	
よろこび	1	こころよい興奮	-0.06	0.33	0.39	×			態度 スコア	高いレベル			
	2	心身の興奮ほぐす	-0.06	0.44	0.50	×	↑			かなり高いレベル			
	3	生活のうるおい	0.50	0.56	0.06			○		やや高いレベル		○	
	4	苦しみより喜び	0.44	0.39	-0.06					ふつうのレベル			
	5	集団生活の楽しみ	0.78	0.89	0.11	○	↑	○		やや低いレベル			
	6	友だちを作る場	0.11	0.39	0.28	×				かなり低いレベル			
	7	積極的活動意欲	0.11	0.33	0.22	×		×		低いレベル			
	8	自主的思考と活動	0.11	0.56	0.44	×	↑	○		アンバランス	○		
	9	体育科目の価値	0.28	0.61	0.33	×	↑	○		成功		○	
	10	授業時間数	0.06	0.17	0.11	×		×		かなり成功			
態度スコア		2.28	4.67	2.39	E	5	C	今 学期 の 授 業	やや成功				
評価	11	キビキビした動き	0.17	0.22	0.06	×			×	横ばい			
	12	体力づくり	0.78	0.78	0.00	×			×	やや失敗			
	13	明朗活発な性格	0.28	0.39	0.11	×	↑			かなり失敗			
	14	精神力の養成	0.50	0.33	-0.17				×	失敗			
	15	堂々ががんばる習慣	0.00	0.22	0.22	×	↑		×	アンバランス			
	16	協力の習慣	0.61	0.61	0.00					診断結果の解釈			
	17	基本的理論の学習	0.39	0.56	0.17	×	↑						
	18	深い感動	0.61	0.50	-0.11	○			○				
	19	授業のまとまり	0.11	0.50	0.39	×	↑						
	20	授業の印象	0.06	0.50	0.44	×	↑	○					
態度スコア		3.50	4.61	1.11	D	4	C	価 値					
	21	チームワークの発展	0.61	0.50	-0.11								
	22	みんなの活動	-0.06	0.28	0.33	×	↑						
	23	みんなのよろこび	0.44	0.44	0.00	○			○				
	24	利己主義の抑制	-0.22	0.33	0.56	×	↑		○				
	25	永続的な仲間	0.67	0.72	0.06	○	↑		○				
	26	主体的人間の育成	0.56	0.39	-0.17								
	27	理論と実践の統一	0.39	0.78	0.39	○	↑		○				
	28	授業のねらい	0.78	0.67	-0.11	○			○				
	29	教師の存在価値	0.28	0.06	-0.22		↓		×				
	30	体育科目の必要性	0.94	0.89	-0.06	○		○					
態度スコア		4.39	5.06	0.67	B	4	B						

診断表												
C学級			5 年生 男子									
			(始 13.00 人 終 13.00 人)									
			項目点			診断			総合診断			
			① 始	② 終	②-①	始	変化	終	学期	始	終	
よろこび	1	こころよい興奮	0.62	0.54	-0.08	○			高いレベル			
	2	心身の興奮ほぐす	0.31	0.54	0.23	×			かなり高いレベル			
	3	生活のうるおい	0.92	0.92	0.00	○	↑	○	やや高いレベル			
	4	苦しみより喜び	0.31	0.23	-0.08			×	ふつうのレベル			
	5	集団生活の楽しみ	0.69	0.54	-0.15				やや低いレベル			
	6	友だちを作る場	0.31	0.54	0.23		↑	○	かなり低いレベル			
	7	積極的活動意欲	0.23	0.46	0.23	×		×	低いレベル			
	8	自主的思考と活動	0.46	0.46	0.00		↑		アンバランス	○	○	
	9	体育科目の価値	0.54	0.62	0.08	○		○	成功			
	10	授業時間数	0.85	0.69	-0.15	○		○	かなり成功			
評価	態度スコア		5.23	5.54	0.31	B	3	B	やや成功	○		
	11	キビキビした動き	0.31	0.54	0.23	×	↑	×	横ばい			
	12	体力づくり	0.62	0.85	0.23	×	↑		やや失敗			
	13	明朗活発な性格	0.54	0.46	-0.08				かなり失敗			
	14	精神力の養成	0.38	0.15	-0.23	×		×	失敗			
	15	堂々がんばる習慣	0.38	0.15	-0.23	×		×	アンバランス			
	16	協力の習慣	0.38	0.38	0.00				診断結果の解釈			
	17	基本的理論の学習	0.69	0.54	-0.15	○						
	18	深い感動	0.46	0.31	-0.15	○		○				
	19	授業のまとまり	0.15	0.00	-0.15	×		×				
	20	授業の印象	0.38	0.23	-0.15			×				
	態度スコア		4.31	3.62	-0.69	C	4	D				
価値	21	チームワークの発展	0.23	0.31	0.08	×		×				
	22	みんなの活動	-0.23	-0.08	0.15	×		×				
	23	みんなのよろこび	0.00	0.00	0.00	×		×				
	24	利己主義の抑制	-0.15	0.38	0.54	×	↑	○				
	25	永続的な仲間	0.62	0.46	-0.15	○						
	26	主体的人間の育成	0.00	0.15	0.15	×	↓	×				
	27	理論と実践の統一	0.23	0.00	-0.23			×				
	28	授業のねらい	0.62	0.38	-0.23	○	↓					
	29	教師の存在価値	-0.08	-0.46	-0.38	×		×				
	30	体育科目の必要性	0.69	0.77	0.08	○		○				
態度スコア			1.92	1.92	0.00	D	3	E				

診断表												
C学級			5 年生 女子			19.00 人						
			(始 19.00 終 19.00 人)									
			項目点			診断			総合診断			
			① 始	② 終	②-①	始	変化	終	学期	始	終	
よろこび	1	こころよい興奮	0.00	0.21	0.21	×		×	態度スコア	高いレベル		
	2	心身の興奮ほぐす	-0.05	0.05	0.11	×		×		かなり高いレベル		
	3	生活のうるおい	0.63	0.68	0.05	○		○		やや高いレベル		
	4	苦しみより喜び	0.58	0.37	-0.21	○				ふつうのレベル		
	5	集団生活の楽しみ	0.68	0.37	-0.32		↓	×		やや低いレベル		
	6	友だちを作る場	-0.16	0.21	0.37	×				かなり低いレベル		○
	7	積極的活動意欲	-0.05	0.53	0.58	×	↑	×		低いレベル	○	
	8	自主的思考と活動	0.21	0.42	0.21	×	↑			アンバランス		
	9	体育科目の価値	0.37	0.79	0.42		↑	○	今学期の授業	成功		
	10	授業時間数	0.84	0.84	0.00	○		○		かなり成功		○
評価	態度スコア		3.05	4.47	1.42	D	4	C		やや成功		
	11	キビキビした動き	0.32	0.37	0.05	×		×		横ばい		
	12	体力づくり	0.63	0.79	0.16	×		×		やや失敗		
	13	明朗活発な性格	-0.05	-0.11	-0.05	×		×		かなり失敗		
	14	精神力の養成	-0.05	0.37	0.42	×	↑	×		失敗		
	15	堂々がんばる習慣	0.26	0.32	0.05	×		×		アンバランス		
	16	協力の習慣	0.37	0.26	-0.11			×	診断結果の解釈			
	17	基本的理論の学習	0.37	0.42	0.05	×		×				
	18	深い感動	0.53	0.58	0.05	○	↑	○				
	19	授業のまとめ	0.05	0.11	0.05	×		×				
	20	授業の印象	-0.05	0.16	0.21	×		×				
	態度スコア		2.37	3.26	0.89	D	4	D				
価値	21	チームワークの発展	0.26	0.16	-0.11	×		×				
	22	みんなの活動	-0.58	-0.21	0.37	×		×				
	23	みんなのよろこび	-0.21	-0.16	0.05	×		×				
	24	利己主義の抑制	-0.26	-0.16	0.11	×		×				
	25	永続的な仲間	0.21	0.05	-0.16	×		×				
	26	主体的人間の育成	-0.21	-0.11	0.11	×		×				
	27	理論と実践の統一	0.05	0.16	0.11							
	28	授業のねらい	0.16	0.42	0.26	×	↑					
	29	教師の存在価値	-0.58	-0.53	0.05	×		×				
	30	体育科目の必要性	0.53	0.63	0.11							
態度スコア			-0.63	0.26	0.89	E	3	E				

診断表												
D学級			6 年生 男子			(始 23.00 人 終 23.00 人)						
			項目点			診断			総合診断			
			① 始	② 終	②-①	始	変化	終	学期	始	終	
よろこび	1	ころよい興奮	0.22	0.04	-0.17	×	↓	×	高いレベル			
	2	心身の興奮ほぐす	0.26	0.13	-0.13	×	↓		かなり高いレベル			
	3	生活のうおい	0.52	0.48	-0.04				やや高いレベル			
	4	苦しみより喜び	0.26	0.09	-0.17		↓	×	ふつうのレベル			
	5	集団生活の楽しみ	0.48	0.65	0.17	×	↑		やや低いレベル			
	6	友だちを作る場	-0.04	0.00	0.04	×		×	かなり低いレベル		○	
	7	積極的活動意欲	0.17	0.35	0.17	×		×	低いレベル	○		
	8	自主的思考と活動	0.35	0.61	0.26		↑	○	アンバランス			
	9	体育科目の価値	0.43	0.30	-0.13				成功			
	10	授業時間数	0.22	0.26	0.04	×			かなり成功			
評価	態度スコア		2.87	2.91	0.04	D	2	D	やや成功			
	11	キビキビした動き	0.30	0.30	0.00	×		×	横ばい			
	12	体力づくり	0.43	0.52	0.09	×		×	やや失敗			
	13	明朗活発な性格	0.00	0.17	0.17	×		×	かなり失敗			
	14	精神力の養成	0.22	0.30	0.09	×		×	失敗			
	15	堂々ががんばる習慣	0.39	0.43	0.04	×		×	アンバランス	○		
	16	協力の習慣	0.39	0.57	0.17				診断結果の解釈			
	17	基本的理論の学習	0.22	0.43	0.22	×	↑	×				
	18	深い感動	0.30	0.52	0.22	○	↑	○				
	19	授業のまとまり	0.26	0.43	0.17	×	↑					
	20	授業の印象	0.09	0.26	0.17	×	↑					
	態度スコア		2.61	3.96	1.35	D	3	D				
価値	21	チームワークの発展	0.57	0.48	-0.09							
	22	みんなの活動	-0.17	-0.04	0.13	×		×				
	23	みんなのよろこび	0.09	0.22	0.13			○				
	24	利己主義の抑制	-0.13	-0.22	-0.09	×		×				
	25	永続的な仲間	0.61	0.30	-0.30	○	↓	×				
	26	主体的人間の育成	0.35	0.22	-0.13	×	↓	×				
	27	理論と実践の統一	0.22	0.57	0.35		↑	○				
	28	授業のねらい	0.39	0.52	0.13							
	29	教師の存在価値	-0.61	-0.57	0.04	×		×				
	30	体育科目の必要性	0.52	0.65	0.13			○				
態度スコア			1.83	2.13	0.30	D	3	E				

診断表												
D学級			6 年生 女子			(始 17.00 人 終 17.00 人)						
			項目点			診断			総合診断			
			① 始	② 終	②-①	始	変化	終	学期	始	終	
よろこび	1	こころよい興奮	0.47	0.59	0.12				態度スコア	高いレベル		
	2	心身の興奮ほぐす	0.41	0.29	-0.12					かなり高いレベル	○	
	3	生活のうるおい	0.59	0.59	0.00	○		○		やや高いレベル		
	4	苦しみより喜び	0.35	0.59	0.24			○		ふつうのレベル		
	5	集団生活の楽しみ	0.65	0.59	-0.06					やや低いレベル	○	
	6	友だちを作る場	0.06	0.00	-0.06	×		×		かなり低いレベル		
	7	積極的活動意欲	-0.06	0.41	0.47	×	↑	×		低いレベル		
	8	自主的思考と活動	0.59	0.71	0.12	○	↑	○		アンバランス		
	9	体育科目の価値	0.47	0.65	0.18		↑	○	今学期の授業	成功		
	10	授業時間数	0.06	0.35	0.29	×	↑			かなり成功	○	
評価	態度スコア		3.59	4.76	1.18	D	4	C		やや成功		
	11	キビキビした動き	0.59	0.41	-0.18	×		×		横ばい		
	12	体力づくり	0.88	1.00	0.12		↑	○		やや失敗		
	13	明朗活発な性格	0.29	0.35	0.06	×				かなり失敗		
	14	精神力の養成	0.47	0.88	0.41		↑	○		失敗		
	15	堂々がんばる習慣	0.29	0.59	0.29	×	↑			アンバランス		
	16	協力の習慣	0.65	0.76	0.12		↑	○	診断結果の解釈			
	17	基本的理論の学習	0.41	0.41	0.00	×		×				
	18	深い感動	0.82	0.71	-0.12	○		○				
	19	授業のまとまり	0.35	0.59	0.24	×	↑					
	20	授業の印象	0.47	0.71	0.24		↑	○				
	態度スコア		5.24	6.41	1.18	C	5	B				
価値	21	チームワークの発展	0.71	0.82	0.12	○	↑	○				
	22	みんなの活動	0.24	0.29	0.06							
	23	みんなのよろこび	-0.06	0.41	0.47	×	↑	○				
	24	利己主義の抑制	0.18	0.18	0.00							
	25	永続的な仲間	0.76	0.41	-0.35	○	↓					
	26	主体的人間の育成	0.18	0.47	0.29	×						
	27	理論と実践の統一	0.41	0.53	0.12	○		○				
	28	授業のねらい	0.88	0.88	0.00	○		○				
	29	教師の存在価値	-0.47	-0.24	0.24	×		×				
	30	体育科目の必要性	0.71	0.82	0.12	○	↑	○				
		態度スコア	3.53	4.59	1.06	C	4	B				

診断表												
E学級			6 年生 男子			(始 21.00 人 終 21.00 人)						
			項目点			診断			総合診断			
			① 始	② 終	②-①	始	変化	終	学期	始	終	
よろこび	1	ころよい興奮	0.76	0.48	-0.29	○	↓		高いレベル			
	2	心身の興奮ほぐす	0.43	0.62	0.19		↑	○	かなり高いレベル			
	3	生活のうるおい	0.76	0.67	-0.10	○		○	やや高いレベル	○		
	4	苦しみより喜び	0.62	0.71	0.10	○		○	ふつうのレベル			
	5	集団生活の楽しみ	0.67	0.67	0.00				やや低いレベル			
	6	友だちを作る場	0.24	0.38	0.14		↑		かなり低いレベル			
	7	積極的活動意欲	0.29	0.43	0.14	×		×	低いレベル			
	8	自主的思考と活動	0.43	0.62	0.19			○	アンバランス		○	
	9	体育科目の価値	0.62	0.57	-0.05	○		○	成功			
	10	授業時間数	0.52	0.38	-0.14		↓		かなり成功			
評価	態度スコア		5.33	5.52	0.19	B	3	B	やや成功			
	11	キビキビした動き	0.67	0.52	-0.14			×	横ばい			
	12	体力づくり	0.67	0.81	0.14	×	↑		やや失敗			
	13	明朗活発な性格	0.33	0.43	0.10				かなり失敗			
	14	精神力の養成	0.62	0.48	-0.14		↓		失敗			
	15	堂々ががんばる習慣	0.57	0.48	-0.10				アンバランス		○	
	16	協力の習慣	0.52	0.81	0.29		↑	○	診断結果の解釈			
	17	基本的理論の学習	0.57	0.48	-0.10							
	18	深い感動	0.67	0.86	0.19	○		○				
	19	授業のまとまり	0.48	0.38	-0.10			×				
	20	授業の印象	0.48	0.33	-0.14		↓					
	態度スコア		5.57	5.57	0.00	C	4	C				
価値	21	チームワークの発展	0.67	0.57	-0.10	○						
	22	みんなの活動	0.29	-0.05	-0.33		↓	×				
	23	みんなのよろこび	0.48	0.19	-0.29	○	↓					
	24	利己主義の抑制	-0.10	0.00	0.10	×	↑	×				
	25	永続的な仲間	0.76	0.71	-0.05	○		○				
	26	主体的人間の育成	0.19	0.29	0.10	×		×				
	27	理論と実践の統一	0.29	0.24	-0.05							
	28	授業のねらい	0.76	0.67	-0.10	○		○				
	29	教師の存在価値	-0.24	-0.48	-0.24	×	↓	×				
	30	体育科目の必要性	0.81	0.71	-0.10	○	↓	○				
態度スコア			3.90	2.86	-1.05	C		D				

診断表												
E学級			6 年生 女子			(始 20.00 人 終 20.00 人)						
			項目点			診断			総合診断			
			① 始	② 終	②-①	始	変化	終	学期		始	終
よろこび	1	ころよい興奮	0.65	0.45	-0.20	○			態度スコア	高いレベル		
	2	心身の興奮ほぐす	0.65	0.55	-0.10	○				かなり高いレベル	○	○
	3	生活のうおい	0.35	0.60	0.25		↑	○		やや高いレベル		
	4	苦しみより喜び	0.65	0.35	-0.30	○	↓			ふつうのレベル		
	5	集団生活の楽しみ	0.90	0.75	-0.15	○		○		やや低いレベル		
	6	友だちを作る場	0.55	0.50	-0.05	○		○		かなり低いレベル		
	7	積極的活動意欲	0.30	0.65	0.35	×	↑			低いレベル		
	8	自主的思考と活動	0.60	0.70	0.10	○	↑	○		アンバランス		
	9	体育科目の価値	0.40	0.45	0.05				今学期の授業	成功		
	10	授業時間数	0.00	0.20	0.20	×		×		かなり成功		
態度スコア			5.05	5.20	0.15	B	3	B		やや成功	○	
評価	11	キビキビした動き	0.75	0.65	-0.10	○	↓	×		横ばい		
	12	体力づくり	0.90	0.80	-0.10			×		やや失敗		
	13	明朗活発な性格	0.40	0.25	-0.15		↓	×		かなり失敗		
	14	精神力の養成	0.45	0.60	0.15					失敗		
	15	堂々ががんばる習慣	0.50	0.50	0.00					アンバランス		
	16	協力の習慣	0.80	0.70	-0.10	○		○	診断結果の解釈			
	17	基本的理論の学習	0.60	0.70	0.10		↑	○				
	18	深い感動	0.75	0.85	0.10	○	↑	○				
	19	授業のまとまり	0.60	0.35	-0.25		↓	×				
	20	授業の印象	0.55	0.35	-0.20	○						
態度スコア			6.30	5.75	-0.55	B	4	B				
価値	21	チームワークの発展	0.75	0.60	-0.15	○	↓					
	22	みんなの活動	0.05	0.00	-0.05	×		×				
	23	みんなのよろこび	0.25	0.15	-0.10	○						
	24	利己主義の抑制	-0.20	0.20	0.40	×	↑					
	25	永続的な仲間	0.55	0.40	-0.15							
	26	主体的人間の育成	-0.05	0.50	0.55	×	↑					
	27	理論と実践の統一	0.35		-0.35	○		×				
	28	授業のねらい	0.85	0.65	-0.20	○		○				
	29	教師の存在価値	0.10	-0.10	-0.20	×	↓	×				
	30	体育科目の必要性	0.60	0.60	0.00							
態度スコア			3.25	3.65	0.40	C	3	C				

診断表												
F学級		6 年生 男子			終 20.00 人							
		(始 20.00 人)			終 20.00 人							
		項目点			診断			総合診断				
		① 始	② 終	②-①	始	変化	終	学期		始	終	
よろこび	1	ころよい興奮	0.35	0.35	0.00				高いレベル			
	2	心身の興奮ほぐす	0.30	0.20	-0.10	×			かなり高いレベル			
	3	生活のうるおい	0.40	0.45	0.05				やや高いレベル			
	4	苦しみより喜び	0.50	0.45	-0.05	○			ふつうのレベル			
	5	集団生活の楽しみ	0.60	0.40	-0.20			×	やや低いレベル			
	6	友だちを作る場	0.00	-0.10	-0.10	×	↓	×	かなり低いレベル	○		
	7	積極的活動意欲	0.15	0.20	0.05	×		×	低いレベル			
	8	自主的思考と活動	-0.10	0.50	0.60	×	↑	○	アンバランス		○	
	9	体育科目の価値	0.25	0.35	0.10	×			成功			
	10	授業時間数	0.25	0.10	-0.15	×	↓	×	かなり成功			
態度スコア		2.70	2.90	0.20	D	3	D	やや成功				
評価	11	キビキビした動き	0.55	0.30	-0.25	×		×	横ばい			
	12	体力づくり	0.75	0.40	-0.35	×	↓	×	やや失敗			
	13	明朗活発な性格	0.05	0.45	0.40	×	↑		かなり失敗			
	14	精神力の養成	0.20	0.60	0.40	×			失敗			
	15	堂々ががんばる習慣	0.45	0.55	0.10	×	↑		アンバランス		○	
	16	協力の習慣	0.15	0.50	0.35	×	↑		診断結果の解釈			
	17	基本的理論の学習	0.45	0.50	0.05	×						
	18	深い感動	0.65	0.65	0.00	○	↑	○				
	19	授業のまとまり	0.40	0.40	0.00	×		×				
	20	授業の印象	0.30	0.40	0.10							
態度スコア		3.95	4.75	0.80	D	4	C					
価値	21	チームワークの発展	0.70	0.70	0.00	○	↑	○				
	22	みんなの活動	0.05	-0.30	-0.35	×	↓	×				
	23	みんなのよろこび	0.50	0.00	-0.50	○	↓	×				
	24	利己主義の抑制	-0.40	-0.60	-0.20	×		×				
	25	永続的な仲間	0.55	0.25	-0.30		↓	×				
	26	主体的人間の育成	0.35	0.10	-0.25	×	↓	×				
	27	理論と実践の統一	0.30	0.50	0.20		↑	○				
	28	授業のねらい	0.40	0.40	0.00							
	29	教師の存在価値	-0.55	-0.20	0.35	×		×				
	30	体育科目の必要性	0.70	0.65	-0.05	○		○				
態度スコア		2.60	1.50	-1.10	C	2	E					

診断表												
F学級			6 年生 女子			(始 20.00 人 終 20.00 人)						
			項目点			診断			総合診断			
			① 始	② 終	②-①	始	変化	終	学期	始	終	
よろこび	1	こころよい興奮	0.55	0.20	-0.35		↓	×	態度スコア	高いレベル		
	2	心身の興奮ほぐす	0.40	0.10	-0.30	×	↓	×		かなり高いレベル		
	3	生活のうるおい	0.40	0.40	0.00					やや高いレベル		
	4	苦しみより喜び	0.30	0.35	0.05					ふつうのレベル		
	5	集団生活の楽しみ	0.60	0.65	0.05					やや低いレベル		
	6	友だちを作る場	0.20	0.10	-0.10	×		×		かなり低いレベル		○
	7	積極的活動意欲	0.15	0.35	0.20	×		×		低いレベル		
	8	自主的思考と活動	0.45	0.55	0.10		↑	○		アンバランス	○	
	9	体育科目の価値	0.40	0.35	-0.05				今学期の授業	成功		
	10	授業時間数	0.05	0.00	-0.05	×		×		かなり成功		
態度スコア			3.50	3.05	-0.45	D	2	D		やや成功		
評価	11	キビキビした動き	0.65	0.50	-0.15	×		×		横ばい		
	12	体力づくり	0.60	0.90	0.30	×	↑			やや失敗		
	13	明朗活発な性格	0.20	0.10	-0.10	×		×		かなり失敗		
	14	精神力の養成	0.60	0.40	-0.20			×		失敗		
	15	堂々ががんばる習慣	0.70	0.65	-0.05	○				アンバランス	○	
	16	協力の習慣	0.65	0.60	-0.05	○			診断結果の解釈			
	17	基本的理論の学習	0.75	0.50	-0.25	○	↓					
	18	深い感動	0.65	0.55	-0.10	○		○				
	19	授業のまとまり	0.55	0.65	0.10		↑	○				
	20	授業の印象	0.30	0.55	0.25		↑	○				
態度スコア			5.65	5.40	-0.25	B	4	C				
価値	21	チームワークの発展	0.75	0.65	-0.10	○		○				
	22	みんなの活動	0.30	0.30	0.00							
	23	みんなのよろこび	0.10	0.20	0.10			○				
	24	利己主義の抑制	0.15	-0.05	-0.20		↓	×				
	25	永続的な仲間	0.65	0.40	-0.25	○	↓					
	26	主体的人間の育成	0.30	0.25	-0.05	×		×				
	27	理論と実践の統一	0.05	0.50	0.45	×	↑	○				
	28	授業のねらい	0.80	0.70	-0.10	○		○				
	29	教師の存在価値	-0.20	0.20	0.40	×	↑	×				
	30	体育科目の必要性	0.70	0.60	-0.10	○						
態度スコア			3.60	3.75	0.15	C	3	C				

体育学習ふり返しカード

月 日 時間目 年 組 番 ()

① せいっぱいに運動することができましたか？

・はい → どんなことですか？

・いいえ → なぜですか？

② うまくなったことや、体力がついたことがありましたか？

・はい → どんなことですか？

・いいえ → なぜですか？

③ バasketボールの学習で、「あ、そうか！」「わかった！こうすればいいのか！」ということがありましたか？

・はい → どんなことですか？

・いいえ → なぜですか？

④ グループの人たちと、力を合わせて、仲良く運動することができましたか？

・はい → どんなことですか？

・いいえ → なぜですか？

謝辞

本論文を終えるにあたり、終始、懇篤なるご指導・ご校閲をうけ賜りました兵庫教育大学の主任指導教官である上原禎弘教授、さらに、講義等を通して本研究の遂行に多くの示唆を賜りました行動開発系教育コースの先生方に、深甚なる謝辞を捧げます。

また、本研究の実践およびアンケート調査にご協力いただきました兵庫教育大学附属小学校の重枝教諭、久安教諭、児童の皆さんはじめ、香川県さぬき市立さぬき北小学校の佐々木教諭と児童の皆さん、兵庫県川西市立多田東小学校の福島教諭、森下教諭、大下教諭と児童の皆さんに心より厚くお礼申しあげます。

さらに、大学院で共に学んだ、院生、学部生のお陰により、本研究を進めるだけでなく、本当に充実した大学院生活を送ることができた次第でございます。

最後になりましたが、上原禎弘教授には、本研究並びに大学院生活においても多大なるご指導を頂きましたことを重ねて謝辞申し上げます。

平成 27 年 12 月 21 日

牧山達雄