

体育授業において「授業の勢い」を生み出す指導方略に関する検討

Case studies on teaching strategy of momentum in physical education at elementary school level

福ヶ迫 善彦

Yoshihiko FUKUGASAKO

推薦評議員：杉山 重利

キーワード：マネジメント方略，常軌的活動，約束ごと，ボール運動単元
Key words: management strategy, routine, rule, ball game units

I. 緒言

子どもが評価するよい体育授業では、潤沢な学習場面が保障されていて、しかもそこでの学習従事の密度が高い（福ヶ迫ほか，2003，pp.282-283）。このような授業の様態をシーデントップ（1988）は「授業の勢い（momentum）」と定義している。また、この「授業の勢い」は、体育の授業過程で生じる子どもの学習行動に関わる行動的事実について組織的観察法を用いて観察するとともに、授業を受けた子どもの形成的授業評価との関係を分析することによって、その重要性について検証されたといえる（深見ほか，2000；日野ほか，1996；日野ほか，1997；福ヶ迫ほか，2003；Yonemura et al.2004）。

一方、この「授業の勢い」に関わる指導方略についていくつかの批判もある。つまり、授業の勢いを運動量ととらえた場合、運動量を確保するた

めに「教師が権威的に学ばせてもよいのか」や「授業のはじめから40分間ただ走らせるだけでよいのか」といった批判である。とりわけ、個性豊かな指導方略や指導技術の創出が期待されるなか、よい体育授業の基礎的条件を定義することは、画一的な印象を生み出す。しかしながら、福ヶ迫ら（2003，pp.291-295）は、ボール運動における運動学習場面の学習従事と形成的授業評価との関係を分析し、直接的運動従事に加え、支援的従事が正の相関関係にあることを明らかにしている。具体的には、応援、審判、スコアリングなどの支援的従事が真剣に行われたとき、形成的授業評価の「成果次元」や「学び方次元」に肯定的な影響を与えるといえる。つまり、授業の勢いを単純に運動量に限定して捉えるのではなく、むしろ学習量として理解すべきであると考えられる。

そこで本研究では、授業の勢いが①潤沢な学習場面を確保すること、②学習従事の密度を高める

ことによって生み出されると仮定し、学習規律の確立、具体的な学習目標の設定、効果的な教材・下位教材の創出、それにとまなう学習支援装置の創出等の視点から研究者らが介入した1人の教師が行う授業とまったく介入しなかった2人の教師が行う授業から、「授業の勢い」を生み出す指導法略について事例的に検討することを目的とした。

II. 方法

1. 期日・対象

2003年、2004年に東京都の2つの小学校で行われたボール運動（注1）3単元の授業を対象に記録・分析を行った。A単元はハンドボールを9時間、B単元はサッカーを4時間、そしてC単元はサッカーを4時間行った（表1）。なお、B単元及びC単元は6時間授業の単元であったが、雨天のため2時間が中止となった。分析の対象となった授業の教師は、教職経験年数が3年から5年であるが、体育の研究指定校での実践研究を経験している。いずれの教師も熟練教師であるとはいえないが、同等の力量を持っていると仮定した。なお、学校等の事情で単元時間数に差があった。また、B単元及びC単元では、すべて教師が立てた授業計画に基づいて実践され、研究者サイドから授業計画や授業過程に関わって一切介入しなかった。

2. 介入実験授業の視点

「授業の勢い」は、①潤沢な学習場を確保すること、②学習従事者の密度を高めることによって生み出されると仮定した。潤沢な学習場を確保するためには、待機、移動、準備・後片付けといったマネジメント場面に多くの授業時間を費やすことなく、授業を展開する必要がある。単元はじめ（オリエンテー

ションなど）にマネジメントに関わった約束ごとや役割行動が取り決められていて、徹底した指導が行われたならば、単元なかから後半になると子どもたちが自主的に学習の流れを作っていくだろう。また、学習規律の確立は、マネジメント場面に費やす時間量を減少させ、潤沢な運動学習場が保障するが、運動学習場面は、密度の高い学習従事や成功裡な学習（注2）のキャパシティに過ぎない。したがって、授業の勢いを生み出す2つ目の重要事項として、学習の機会を保障し、子どもの学習意欲を喚起する教材の創出が提案できる。なお、教材づくりは、①課題の簡易化、鮮明化、②学習意欲の喚起、③学習量の確保といった視点から行う必要がある。そこでA単元では、介入実験授業の視点として、学習規律の確立、具体的な学習目標の設定、効果的な教材・下位教材の創出、それにとまなう学習支援装置の創出を設定し、授業計画や学習過程に介入した（図1）。

3. 単元計画と教材

1) A単元の単元計画と教材

介入実験授業の視点を踏まえ、A単元では、学習規律を確保するために、オリエンテーションや単元はじめにマネジメントに関わる約束ごとや役割行動を徹底して指導した。具体的には、移動を素早く行うこと、授業開始前に用具の準備を行うこと、用具係り・授業の流れを把握するマネージ

表1 対象とした単元

		A単元	B単元	C単元
授業	運動教材	ハンドボール	サッカー	サッカー
	授業時間数	9時間	4時間	4時間
	授業場所	屋外	屋外	屋外
教師	性別	男性	男性	男性
	年齢	20代	30代	20代
	研究指定校での経験	あり	あり	あり
子ども	学年	6年生	5年生	5年生
	人数	30名	39名	23名

ヤーを取り決めること、授業の流れを掲示すること等である。また、マネジメントに関わって教師は肯定的フィードバックを与えるように介入した。教材については、単元を通して、攻撃側が有利となる4対3のゲームと主教材である4対4のハンドボール型ゲームを中心に行った。ゲームでは常にドリブルを禁止とし

た。なお、単元後半からは、チームの作戦にあったチームごとの練習を取り入れた。また、A単元では、スペースを意識して、パスをもらえる位置に動き、シュートができるようになることを目指していたため、ゴールを「ハの字」にし、サイド攻撃や逆サイドへのパスを意識できるような支援的装置を使用した(図2)。活動の場は、3コート設定されていたため、試合を行っていないチームはなかった。なお、教材づくりを行うにあたって、中学年向けの教材として岩田(2003)が開発実践した「V字型ゴール」を用いたハンドボール型ゲームを子どもの実態に則して再修正し実践した。岩田(2003)は、ボールゲーム中の状況判断の選択肢を、子どもが判断しやすいものに限定するような修正ゲームを設定し、その成果を報告している。

2) B単元及びC単元の単元計画と教材

B単元及びC単元は、教師が立てた授業計画に基づいて実践した。授業の流れは、単元を通して授業のはじめにチームごとに練習を行い、その後8対8のゲームを2試合行った。ゲームは、2コートにグループ全員が入って行っていた。ルール、コート、ボール、ゴール等に特別な工夫はみられなかった。

4. 授業観察の方法

1) 期間記録法

体育授業場面を①インストラクション場面、②認知学習場面、③運動学習場面、④マネジメント

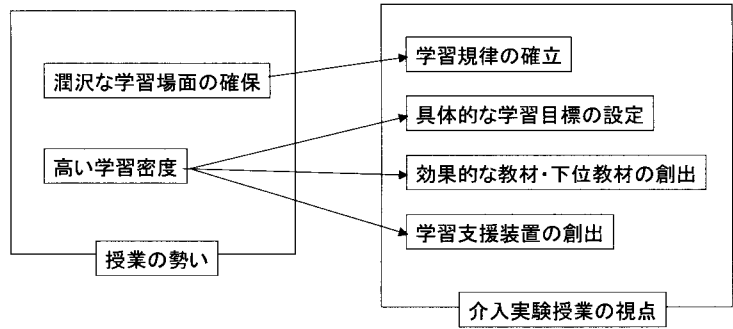


図1 介入実験授業の視点

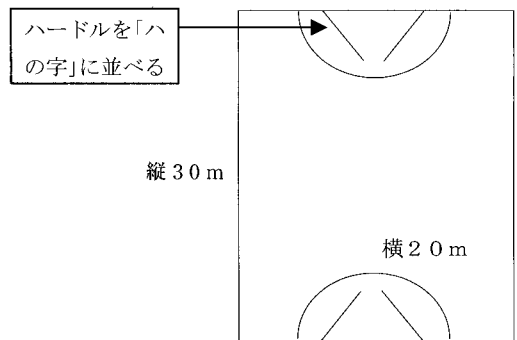


図2 使用したコートの概要

場面の4つに区分し、それぞれの場面に配当された時間量及び出現頻度を観察・記録した(高橋, 1994, pp.238-242)。

2) Data Collection for Managerial Efficiency in Physical Education

Data Collection for Managerial Efficiency in Physical Education (以下、「DACOME-PE法」とする)は、Siedentop and Rife (1989)によって開発された観察法である。DACOME-PE法は、マネジメント場面において教師が実施したマネジメント行動数、マネジメント場面における生徒の従事行動やオフトask行動への教師の肯定的および否定的相互作用の数、各マネジメント場面に費やした時間量を測定する観察法である。

観察の方法は、まず、各マネジメント場面の時間およびタイプを記録する。次に、各マネジメント場面における教師のマネジメント行動と肯定的・否定的相互作用を記録する。

各マネジメント場面のタイプのカテゴリーは、①授業のはじめ、②学習内の移動・待機、③学習の復習、④新しい情報の提示、⑤授業の終わり、⑥その他の活動の6つである(表2)。なお、本研究では「⑥その他の活動」を新たに加えた。ここでの「授業のはじめ」とは、用具を準備したり、整列をさせたりする時間である。「学習内の移動・待機」とは、ある教授場面から他の教授場面に移動する時間である。例えば、ゲーム場面から次のゲーム場面、インストラクション場面からゲーム場面に移動する時間である。「学習の復習」とは、以前行ったことがあり、よく知っている活動を行う前に、復習するためクラスを集める時間である。「新しい情報の提示」とは、これから子どもが行う新しい活動の情報を与えるためにクラスを集める時間である。「授業の終わり」とは、用具を回収したり、最後に集合したりするための時間である。「その他の活動」とは、上述した5つのカテゴリー以外の時間であり、例えば、休憩や水を飲みに行く時間である。また、1つのマネジメント場面に異なるタイプが出現した場合は、両方を記録することとした。

3) マネジメントに関する言語行動の観察方法

マネジメントに関する言語行動について、①総出現頻度と授業場面ごとの出現頻度、②マネジメントに関する言語内容の特徴について観察・記録した。なお、教師が発したマネジメントに関する言語を1台のVTR及びワイアレスマイクで収録し、

研究室に持ち帰り逐語記録を行った。

4) 学習従事観察法

運動学習場面における学習行動は、「学習従事」「学習非従事」の2つに大別される。「学習従事」は、さらに「直接的運動従事」「間接的運動従事」「支援的従事」「認知的従事」の4つの下位カテゴリーに区分される。一方、「学習非従事」には、「学習外従事」と「オフタスク」の下位カテゴリーが設定される。この観察法は、単位時間内において(例えば12秒)、それぞれのカテゴリーに該当する学習行動をカウントし、記録する。なお、本研究では、運動学習(主運動)が中心となる単元なかの授業を分析の対象とした。

Ⅲ. 結果と考察

1. 学習規律の確立

1) マネジメント場面の時間量

表3は、各授業場面に費やした時間的割合と頻度を示している。

A単元は、マネジメント場面の時間的割合が平均26.2%であった(注3)。しかし、単元が進むにつれてマネジメント場面の時間的割合は減少傾向にあり、運動学習場面の時間的割合が漸増している。また、マネジメント場面の出現頻度は、最も高い値を示した。このことは、タスクゲームやミニゲームを繰り返し行ったため、ゲームとゲームの間で生じる移動が増えたためである。福ヶ迫ら

表2 DACOME-PE法の観察カテゴリー

	カテゴリー	コード	行動例
マネジメント場面	授業のはじめ	a	用具を準備している。 授業のはじめに整列している。
	学習内の移動・待機	b	ゲーム終了後、次のコートに移動している。 次の練習が始まるまで、コートで待機している。 インストラクション場面の後、次の練習を行うために移動している。
	学習の復習	c	子どもが慣れ親しんだ練習について、教師が復習させるために集合させている。
	新しい情報の提示	d	新しい活動を行うための指導を行うために、子どもを集合させている。
	授業の終わり	e	用具を片付けている。 授業終わりの挨拶をするために整列している。
	その他の活動	f	水を飲みに行っている。 休憩している。

(2003)によると、ボール運動ではゲームを数回に分けて行うことが形式的授業評価にプラスに影響することを明らかにしている。

B単元は、マネジメント場面の時間的割合が低く(平均22.0%)、豊富な運動学習場面を確保していた(平均59.0%)。しかしながら、インストラクション場面の出現頻度が3単元の中でもっとも高い値を示し(平均3.8回)、マネジメント場面の出現頻度も高かった。

他方、C単元は、マネジメント場面の時間的割合が3単元のかなかで最も高かった(平均29.4%)。

また、マネジメント場面の時間的割合は、単元が進むにつれて漸減することはなく、逆に増加傾向にあった。

2) マネジメント場面のタイプ

表4は、DACOME-PE法を用い、授業時間ごとにみた各マネジメント場面の出現パターンである。

A単元は、単元が進むにつれてマネジメント場面の出現頻度が減少傾向にあった。また、各マネジメント場面の出現パターンは、単元なかから後半にかけて一定している。その理由として、教師

表3 単元過程における各授業場面の時間的割合及び出現頻度

授業場面		授業時間									平均
		1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目	9時間目	
A 単 元	授業場面の割合(%)										
	体育的内容	60.0	71.6	72.4	72.9	76.2	78.2	81.6	75.0	76.7	73.8
	運動学習	28.5	35.2	42.5	40.4	36.3	42.6	55.3	51.9	46.6	42.1
	認知学習	4.6	4.7	8.8	5.7	12.5	14.0	14.3	13.3	16.8	10.5
	インストラクション	26.9	31.7	21.1	26.8	27.4	21.6	12.0	9.8	13.3	21.2
	マネジメント	40.0	28.4	27.6	27.1	23.8	21.8	18.4	25.0	23.3	26.2
	授業場面の頻度(回)										
	体育的内容	14	13	13	10	11	11	9	11	11	11.4
	運動学習	8	8	8	7	7	7	6	6	6	7.0
	認知学習	1	1	2	1	2	2	2	3	3	1.9
インストラクション	5	4	3	2	2	2	1	2	2	2.6	
マネジメント	14	12	12	9	10	10	8	10	10	10.6	
B 単 元	授業場面の割合(%)										
	体育的内容	77.6	79.1	76.2	79.0						78.0
	運動学習	53.2	63.0	57.2	62.5						59.0
	認知学習	0.0	10.1	2.5	5.5						4.5
	インストラクション	24.4	6.0	16.5	11.0						14.5
	マネジメント	22.4	20.9	23.8	21.0						22.0
	授業場面の頻度(回)										
	体育的内容	12	9	10	11						10.5
	運動学習	7	5	5	6						5.8
	認知学習	0	1	1	2						1.0
インストラクション	5	3	4	3						3.8	
マネジメント	11	8	9	10						9.5	
C 単 元	授業場面の割合(%)										
	体育的内容	73.4	72.7	69.3	66.9						70.6
	運動学習	64.2	51.8	44.8	62.3						55.8
	認知学習	0.0	12.9	17.1	0.0						7.5
	インストラクション	9.2	8.0	7.4	4.6						7.3
	マネジメント	26.6	27.3	30.7	33.1						29.4
	授業場面の頻度(回)										
	体育的内容	8	10	10	9						9.3
	運動学習	5	5	6	7						5.8
	認知学習	0	3	2	0						1.3
インストラクション	3	2	2	2						2.3	
マネジメント	7	10	9	8						8.5	

が子どもを集めて反省、復習をしたり、新しい情報を提供したりするインストラクション場面が減少し、単元後半では、授業のはじめと終わり以外のインストラクション場面がまったく行われなかったためといえる。つまり、単元なかから後半に

なると、子どもたちが自主的に学習の流れを作れるようになり、マネジメントが構造化（注4）されたためと推察できる。A単元は、授業の進め方に関わった情報についてホワイトボードに書き出したり、模造紙を張ったりしていた。このことに

表4 マネジメント場面のタイプ別にみた出現パターン

頻度	授業時間	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目	9時間目
	D 単元	1	a	b	b	b	b	b	b	b
2		d	b	b	b	b	b	b	b	b
3		b	b	b	b	b	b	b	b	b
4		b	b	b	b	b	b	b	b	b
5		b	c	b	b	b	b	b	b	b
6		b	b	b	b	b	b	b	b	b
7		d	b	c	b	b	b	b	b	b
8		b	b	b	b	b	b	c e	b	b
9		b	c	b	c e	b	b		b	b
10		c d	b	b		c e	c e		c e	c e
11		b	b	b						
12		b	c e	c e						
13		b								
14		c e								
B 単元	1	b	b	b	b					
	2	d	b	d	b					
	3	d	b	b	b					
	4	d	b	b	b					
	5	b	b	b	b					
	6	d	b	b	b					
	7	b	b	b	b					
	8	c d	c e	c d	c e					
	9	b		b	b					
	10	b			c e					
	11	c e								
C 単元	1	d	a	a	c e					
	2	b	b	b	b					
	3	b	b	b	b					
	4	c	c	b	b					
	5	b	b	f b	b					
	6	b	c	b	b					
	7	c e	b	b	b					
	8		b	f b	c e					
	9		b	e						
	10		c e							

note:

a:授業のはじめ, b:学習内の移動・待機, c:学習の復習, d:新しい情報の提示, e:授業の終わり, f:その他の活動 (単位:回)

よって、子どもたちは次の活動を予測し、教師の直接的な指示なしで授業の流れを作っていた。

他方、B単元およびC単元は、マネジメント場面の出現頻度が減少する傾向はみられず、出現パターンも一定しているとはいえない。また、子どもたちを突然集合させるインストラクション場面もみられた。このことから、B単元およびC単元

は、教師がその場その場の流動的な指示によって子どもたちに対応したと推察され、授業に一定のリズムがなく、淀みが生まれたと考えられる。

以上のように、各マネジメント場面の出現パターンからみると、A単元は、構造化されたマネジメントであったのに対して、B単元およびC単元は、流動的なマネジメントであったと考えられる。

表5 各授業場面におけるマネジメントに関する言語行動の出現頻度

授業時間 言語行動		1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目	9時間目
		言語行動の合計		77	63	44	38	24	32	19
A 単 元	体育的内容	20	24	13	6	6	6	4	8	9
	運動学習	0	0	0	0	0	0	2	0	3
	認知学習	1	1	1	1	0	3	2	2	1
	インストラクション	19	23	12	5	4	3	0	6	5
	マネジメント	57	39	31	32	18	26	15	19	21
対 象	個人	5	8	4	3	2	6	4	5	5
	グループ	22	16	13	8	12	9	6	9	4
	全体	50	39	27	27	10	17	9	13	21
言語行動の合計		69	65	63	48					
B 単 元	体育的内容	28	18	16	12					
	運動学習	12	11	2	6					
	認知学習	0	3	8	3					
	インストラクション	16	4	6	3					
	マネジメント	41	47	47	36					
対 象	個人	18	20	23	19					
	グループ	15	25	23	15					
	全体	36	20	17	14					
言語行動の合計		38	20	22	24					
C 単 元	体育的内容	14	10	8	5					
	運動学習	7	2	3	3					
	認知学習	0	3	2	0					
	インストラクション	7	5	3	2					
	マネジメント	24	10	14	19					
対 象	個人	10	9	8	7					
	グループ	9	5	4	13					
	全体	19	6	10	4					

(単位：回)

3) 教師のマネジメントに関わる言語行動の頻度 ＜全授業場面におけるマネジメントに関わる言語行動の頻度＞

マネジメントに関わる常軌的活動が子どもたちに定着すれば、教師が発するマネジメントに関わった言語が減少すると予想できる。そこで、全授業場面におけるマネジメントに関わる教師の言語行動についてその出現頻度を観察・記録した。表5は、各授業場面におけるマネジメントに関する言語行動の出現頻度とそれらすべてを加算した総出現頻度を示している。

すべての単元においてマネジメントに関する言語行動の総頻度は減少している。各単元の特徴をみると、A単元は、単元はじめのインストラクション場面において、マネジメントに関わる言語行動が多く頻出した。また、B単元及びC単元は、運動学習場面において、マネジメントに関わる言語行動が多く頻出した。つまり、A単元は、インストラクション場面でマネジメントに関わる常軌的活動について指導していたことが分かる。一方、B単元及びC単元は、常軌的活動について徹底して指導していなかったため、運動学習場面において、学習の進め方や用具の使い方、集合の仕方等について指示・指導しなければならなかった。

さらに、マネジメントに関する教師の言語行動の対象は、A単元では、クラス全体に対する発言が多いのに対し、B単元およびC単元では、個々の子どもに対する同じ内容の言語行動が繰り返し指導されていた。B単元およびC単元は、クラス全体に指導すること以上に個々に対して指導する頻度が多かった。このことから、B単元およびC単元は教師がその場その場の流動的な相互作用

によって子どもたちに対応したと考えられる。

＜マネジメント場面におけるフィードバックの頻度＞

マネジメント場面において、子どもたちが適切に行動するためには、単元はじめのインストラクション場面に約束ごとや役割行動を徹底して指導する必要がある。しかし、インストラクション場面において、約束ごとや役割行動を指導したとしても、実際のマネジメント場面において否定的フィードバックによって対応すれば、結果として授業の雰囲気が悪くなる。そこで、各単元のマネジメント場面における教師のフィードバックについて分析した。表6は、各単元のマネジメント場面における教師のフィードバックの出現頻度を示している。

表6に示したとおり、特徴的な結果が得られたのは、A単元およびB単元であった。B単元は、否定的な相互作用行動が多く、一方で、A単元は、肯定的な相互作用が多く頻出した。つまり、B単元は、マネジメント場面に費やした時間量が少なかったものの、表6の結果を踏まえると、否定的な相互作用が多く権威的であったと考えられる。また、A単元は、単元が進むにつれてマネジメント場面に費やした時間量が減少していたことから、マネジメント場面における肯定的な相互作用を頻繁に行い、子どもへ常軌的活動（移動）に関わる約束ごとを意識づけ、マネジメント場面に費やす時間を徐々に減少させたといえる。

2. 効果的な教材

1) 運動学習場面における学習従事

表7は、運動学習場面における学習従事の割合を示している。B単元及びC単元に比べると、A単元は、高い学習従事の割合であったことが分かる。

表6 マネジメント場面における教師のフィードバックの出現頻度

授業時間	1		2		3		4		5		6		7		8		9	
相互作用	肯定	否定	肯定	否定	肯定	否定	肯定	否定	肯定	否定	肯定	否定	肯定	否定	肯定	否定	肯定	否定
A単元	9	4	16	1	13	1	7	0	5	2	7	0	2	1	2	0	5	0
B単元	0	8	0	9	0	5	1	5										
C単元	2	3	0	0	0	0	1	2										

(単位：回)

このことは、A単元がゲームに参加する人数を少なくし（ミニ化）、その分ゲームを行うコートを増やしたためである。また、A単元の授業2は、授業1に比べ学習従事の割合が低い。授業1がドリルゲーム中心で多くの子どもが活動できたのに対し、授業2はチームごとの練習が行われていたためである。

B単元及びC単元の学習外従事は高い値を示し、オフタスクの割合も高かった。このことから、ゲームや練習に参加せず、役割（支援的従事：応援、審判、スコアリング等）が与えられないとオフタスクになる可能性が高いことがわかる。

2) 主運動学習場面における学習従事

表8は、主運動場面における学習従事の割合を示している。A単元とB単元及びC単元の関係は、表7に示した運動学習場面全体における学習従事

の割合よりもより顕著な差がみられた。特に、学習従事や直接的運動従事、学習非従事や学習外従事の割合の差がみられた。単元別にみると、A単元は、コート数の多さや試合に出ている子どもの数が多かったため役割行動がみられなかったが、直接的運動従事の割合が高く、精一杯運動を行っていたといえる。他方、B単元及びC単元は、クラス全員がゲームに参加しているものの、ミニ化が図られていなかったことや子どもの能力に見合った教材づくりが行われていなかったため、一部の児童のみが独占的にゲームを行っていたことから、間接的運動従事の割合が高くなった。また、B単元およびC単元では、ゲーム中、ボールアウトしたとき代えのボールを用意していなかったため、ボールを用意する間に多くの学習外従事を生み出した。一方、A単元はゴール内に代えのボー

表7 運動学習場面における学習従事

単元 授業時間	A単元		B単元		C単元	
	授業1	授業2	授業1	授業2	授業1	授業2
学習従事	82.5	62.9	57.4	55.9	59.3	52.3
直接的運動従事	59.1	39.9	25.3	24.9	21.5	22.6
間接的運動従事	21.9	16.7	28.7	28.0	33.9	26.5
支援的従事	0.0	1.5	0.0	0.0	0.0	0.0
認知的従事	1.4	4.8	3.4	3.0	3.9	3.2
学習非従事	17.5	37.1	42.6	44.1	40.7	47.7
学習外従事	17.5	36.1	41.6	42.4	38.6	45.8
オフタスク	0.1	1.0	1.0	1.7	2.1	1.9

(単位：回)

表8 主運動場面における学習従事

単元 授業時間	A単元		B単元		C単元	
	授業1	授業2	授業1	授業2	授業1	授業2
学習従事	83.9	83.8	62.5	59.8	58.7	63.7
直接的運動従事	58.4	51.4	17.2	15.8	14.1	14.9
間接的運動従事	25.5	31.9	43.0	41.8	42.9	47.6
支援的従事	0.0	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0
認知的従事	0.0	0.0	2.3	2.2	1.7	1.2
学習非従事	16.1	16.2	37.5	40.2	41.3	36.3
学習外従事	16.0	16.0	36.8	39.2	39.5	35.1
オフタスク	0.1	0.2	0.7	1.0	1.8	1.2

(単位：回)

ルを数個用意していたため、ボールアウトしてもすぐにゲームを始めることができた。

IV. まとめ

本研究は、「授業の勢い」を生み出す指導法略について事例的に検討するために、学習規律の確立、具体的な学習目標の設定、効果的な教材・下位教材の創出、それにもなう学習支援装置の創出等の視点から研究者らが介入した1人の教師が行う授業とまったく介入しなかった2人の教師が行う授業を観察・分析した。その結果、以下のことが明らかとなった。

- ・単元はじめにマネジメントに関わって指導を徹底して行くと、マネジメント場面に費やす時間量が漸減する。
- ・単元はじめにマネジメントに関わって徹底して指導を行うと、単元なかから後半に子どもたちが自主的に学習の流れを作れるようになる。
- ・子どものマネジメント行動に肯定的フィードバックを行うと、常軌的活動に関わる約束ごとを意識づけられる。
- ・具体的学習目標が位置づけられた効果的な教材は、ミニ化が図られることで学習量を確保することができる。

以上のことから、「授業の勢い」を生み出す指導法略として、①単元はじめにマネジメントに関わって徹底して指導する、②マネジメント行動に肯定的フィードバックを与える、③同じ内容を繰り返すことなくマネジメントに関わってクラス全体に指導する、④授業の流れを一定にする、⑤学習目標を位置づけたゲーム化・ミニ化する、等を挙げることができる。つまり、「授業の勢い」を生み出すためには「学習規律の確立」「効果的な教材づくり」に関わって周到な単元計画が必要であり、計画段階で教師が採用する指導法略によって生み出される。また、そこには教師の専門的知識が求められ、教師の力量に影響されると考えられる。

しかしながら、本研究は事例的に分析したのみであり、上述した指導法略を適用して介入実験授業を繰り返し試み、その成果を確かめるとともに、教材、発達段階、指導時期（学年・学期はじめ）などで指導法略にいくらかの差が生まれると予想されるため、それぞれの効果的な指導法略を解明する必要がある。また、「授業の勢い」は、指導法略以外に用語の原理的批判もある。momentumの訳語として「勢い」を用いているが、今後、原理的・歴史的視点からの検討が必要である。

注

- 01) 運動領域によって各授業場面の時間的割合や出現頻度に差が生じることが明らかにされていることと（福ヶ迫ほか、2003, pp.287-289）、教師のマネジメントに関わる言語行動が異なると予想されるため、単一の運動領域に属する種目に限定した。ボール運動を選択した理由は、他の領域、とりわけ器械運動よりもマネジメント場面の頻度が多いためである（福ヶ迫ほか、2003, pp.287-289）。
- 02) 成功裡な学習とは、シーデントップによって定義され、高橋（1989, pp.177-221）によってその有効性が紹介された「Academic Learning Time in Physical Education（生徒が体育的内容に有効かつ成功裡に従事する時間の割合）」である。このALT-PEは、子どもの授業評価と有意な正の相関関係にあることが明らかにされている。
- 03) 福ヶ迫ら（2003, pp.289-290）がボール運動30授業を対象に分析した結果、ボール運動30授業において各授業場面に費やされた時間量の平均は、運動学習場面55.5%、認知学習場面13.1%、インストラクション場面12.6%、マネジメント場面18.8%であった。ただし、福ヶ迫ら（2003）の研究は、運動学習が中心となる単元なかの授業を対象に分析を行っているため、単元はじめ・終わりを含めた単元すべての時間量の平均と比較した場合、単元なかの授業における運動学習場面の時間的割合が若干高くなると予想される。
- 04) 優れた教師は、常軌的活動に対する適切な行動のしかたを学年はじめに指導している。また、常軌的活動についてどのように対処すべきかを子どもに明確に伝えており、それらに対する練習機会を与えている。したがって、常軌的活動は習慣化され、常軌的活動に関わって、いつ、どのような方法で行えばよいのかを教師のその場その場の流動的な相互作用に頼らず展開される。シーデントップはこのような様態を「構造化されたマネジメント」と呼んでいる。

引用・参考文献

- 深見英一郎・高橋健夫・細越淳二・吉野聡（2000）体育の単元過程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.
- 福ヶ迫善彦・スロト・小松崎敏・米村耕平・高橋健夫（2003）体育授業における「授業の勢い」に関する検討－小学校体育授業における学習従事と形成的授業評価との関係を中心に－. 体育学研究48（3）：281-297.
- 日野克博・高橋健夫・伊與田賢・長谷川悦示・深見英一郎（1996）体育授業観察チェックリストの有効性に関する検討－特に子どもの形成的授業評価との相関分析を通して－. スポーツ教育学研究16（2）：113-124.
- 日野克博・高橋健夫・平野智之（1997）よい体育授業を実現するための基礎的條件の追証的研究－小学校体育授業を対象にしたプロセスプロダクト研究を通して－. 筑波大学体育科学系紀要20：57-70.
- 岩田靖（2003）小学校中学年における侵入型ゲームの授業実践の検討－ハンドボールのゲーム分析－. 高橋健夫編 体育授業を観察評価する. 明和出版：東京, pp.103-106.
- Siedentop,D. and Rife,F. (1989) Data Collection for Managerial Efficiency in Physical Education (DACOME-PE) . In : Darst,P., Zakrajsek,D., and Mancini,V. (Eds.) Analyzing Physical Education and Sport Instruction. Human Kinetics : Champaign. pp.161-165.
- シーデントップ：高橋健夫ほか訳（1988）体育の教授技術, 大修館書店, 東京.<Siedentop,D. (1983) Developing Teaching Skills in Physical Education (2nd ed) . Mayfield Publishing Company : California.>
- 高橋健夫（1989）新しい体育の授業研究. 大修館書店：東京.
- 高橋健夫（1994）体育の授業を創る. 大修館書店：東京.
- Yonemura,K., Fukugasako,Y., Yoshinaga,T., and Takahashi,T. (2004) Effects of Momentum and Climate in Physical Education Class on Students' Formative Evaluation. International Journal of Sport and Health Science. 2 (1) : 25-33.