

運動技能水準下位児に対する教師の 関わりについての事例的分析

細 越 淳 二

1. はじめに

学習者が評価するよい体育授業における教師行動については、これまでの研究でいくつかの知見が見いだされている。例えば、高橋ら（1992, 1996）は、教師が学習者個々人に対して、運動技能学習に関わる肯定的・矯正的フィードバックや励ましを積極的に与えること、また、「双向性」「伝達性」「共感性」という観点から評価できる相互作用やフィードバック行動を営むことが、学習者の授業評価にプラスの影響を与えることを確かめている。また、細越ら（2000）は、教師が学習目標の達成に向けて一貫性のある指導性を發揮することが学習成果を導くことを確認し、大友ら（1999）は、4人の教師を対象に、教師行動と学習者の授業評価の関係について分析を行っている。この他にも、深見ら（2000）が、単元を通した教師のフィードバックの推移パターンについて検討するなど、体育授業中の効果的な教師行動の一般的傾向が明らかにされてきた。

しかし、これらの多くは、すべての学習者に対する教師行動を対象にしたもので、運動技能レベルや学習課題の異なる特定の学習者と教師の関わりを対象としたものではなかった。学習者が運動・スポーツをより身近なものにしていくためには、技能レベルや意欲・関心の異なるさまざまな学習者に対応した教師の効果的な指導法についてより精緻に検討する必要がある。特に、運動技能レベルの低い者（以下、下位児とする）への有効な関わり方を明らかにすることは、生涯にわたって運動・スポーツに親しむ資質を育成し、運動をする子としない子の二極化を防ぐという学校体育に課せられた今目的課題を解決するためにも重要であろう。

これまでも下位児を取り巻く環境について、あるいは運動嫌いや体育嫌いについては、経験的な指摘は行われてきたが（阪田, 2003；大友, 2003），教師と下位児が授業中にどのような関わりをしているのか、あるいは効果的な下位児への関わり方について、実証的に研究した報告はあまり見られない。

そこで本研究では、さまざまな技能レベルの学習者に対する効果的な教師の関わり方を追究する端緒として、特に、体育授業中の下位児に対する教師の関わりの行動的事実を明らかにすることを目的にして、事例的分析を行うこととした。

2. 研究の方法

2.1. 対象授業

1998年10月から11月にかけて、埼玉県I市内の小学校で行われた2年生の基本の運動（跳び箱遊び）の単元を対象とした。本単元を対象としたのは、器械運動が試技の成否が明確で、下位児と教師との関わりも観察しやすいと考えたためである。

2.2. 抽出児の決定

1998年6月に行った開脚跳びの技能調査および開脚跳びの習得に必要な運動感覚を含んだ運動のアナロゴンについての調査結果をもとに、授業者と合議の上、女子児童1名（以下、A子とする）⁽¹⁾が抽出児として選定された。

A子は、開脚跳びの運動経過をとることができず、また、アナロゴン調査で設定した手を支点とした体重移動の感覚、体を投げ出す感覚、腕支持感覚のどれも十分に身についていないと判断される学習者であった。特に、踏み切りが弱くて体を前方へ投げ出せず、着手点が跳び箱の手前になり過ぎることと、手を支点とした体重移動ができず、試技のたびに跳び箱の中央部付近にお尻をついてしまうことが技能的な問題であった。

性格的には、無邪気で明るく人なつこい印象で、友だちとの関係に問題は見られない。体格は、クラスの平均よりも小さかった。授業者は、運動技能の低いA子に、単元を通して意識的に関わることにしていた。

2.3. 下位児の行動の観察分析

授業中の下位児の行動のすべてをビデオカメラ1台を用いて収録し、研究室に持ち帰った。そして「下位児が選択した課題」「教師との関わりとその内容」について状況関連的に記述し、これをもとに、教師の関わりの頻度および内容の分析、特徴的な関わりのパターン抽出を行った。

2.4. 単元計画

本単元は、低学年「基本の運動」領域の跳び箱遊びの授業であった。跳び箱を用いて基礎的基本的な運動感覚づくりをしながら開脚跳び（またぎ越し）を習得することが単元の目標として設定された。目標達成に向けて、開脚跳びの習得に有効なアナロゴンを用いた運動課題（ゲーム化した教材）を適用し、遊びの中で楽しみながら運動感覚を身につけられるよう学習過程が工夫された。

また、小学校2年生という学習者の特性を踏まえ、この単元を「忍者の修行」として学習者に提示し、各課題をクリアするごとに忍法を習得できるという学習の設定がなされた。

毎時間の授業は、まず授業のはじめに4種目の予備的運動が行われ、その後、単元開始前に教師が決めたペアごとに相談をしながら課題を選択し活動するというかたちで学習が進められた。予備的運動は、グループ（生活班）ごとに4つの

場をローテーションし、その結果を競い合う競争形式であった。主運動も同様に、単元前に予め教師が決めたペアで学習が進められた。各ペアは、2人で決めた課題に挑戦し、クリアできたら、また相談して次の課題を決めて学習を展開することとされた。また、各児童には技のできばえをチェックする学習カードが配布され、ペアで互いにできばえをチェックし合う相互評価活動も取り入れられた。

表1は本単元の単元計画である。

表1 単元計画

時数 分	1	2	3	4	5	6	7	8	
集合・整列・挨拶・健康観察・準備運動・用具の準備など									
10 ◇学習の進め方とねらいをつかむ	予備的運動（グループ対抗）						修行5 ◇まとめの修行		
	忍法づくり			忍法うでじまん					
20 ◇正しいうま跳び、体の投げ出し感覚の習得を中心に	◇いろいろな障害に挑戦								
30 ◇活動グループの確認 ◇跳び出し競争の方法を知る	修行1(変身の術) ○動きの中でいろいろな動物に変身する（感覚5）	修行2(忍びの術) ○跳び箱からいろいろなボーズで跳び降りる（感覚2・4）	修行3(跳び越えの術) ○いろいろなうま跳びに挑戦する（感覚1・3・5）	修行4（忍者オリンピック） ○修行1から3までの動きを発展させる（感覚1～5）				○自分の力に合った跳び箱で開脚跳びをして遊ぶ（感覚1～5）	
45	学習のまとめ・整理運動・後片づけ・挨拶								

注) 感覚1：手を支点とした体重移動の感覚

感覚2：前方へ体を投げ出す感覚

感覚3：「助走一踏み込み一踏み切り」の連続的な動きの感覚

感覚4：跳び箱へ跳び上がる・降りる感覚

感覚5：腕による体の支持感覚

3. 結果と考察

3.1. 授業の概要

本単元は、概ね単元計画どおりに進行した。学習者は、毎時間のはじめに4つの予備的運動の場をグループごとにローテーションしながら練習を行い、その後の主運動では、開脚跳びの習得に向けた運動課題（ゲーム教材）をペアで選択して取り組んだ。

A子は、腕支持感覚と手を支点とした体重移動に問題があり、第4時まではうまく課題を達成することができなかった。しかし、第5時がA子にとってターニングポイントとな⁽²⁾った。この時間に、A子は教師のフィードバックと課題提示によって、はじめて開脚跳びに成功したのである。その後はいろいろな課題に取り組むようになり、挑戦する課題数も増加していった。以下は、具体的な分析結果である。

3.2. A子の取り組んだ課題

表2は、A子が選択した課題とそのトライアル回数・成功回数である。A子は、第4時までは、うさぎ跳びに関する課題もしくは跳び箱への跳び乗り・降りの課題に取り組んでいた。しかし第5時に開脚跳びに成功してからは、開脚跳び以外にも台上前転や連続うま跳びなど、挑戦する課題のバリエーションが増していくことが明らかであった。また、第5時と第6時は課題達成率も75.0%を超えるなど、課題達成を伴う活発な活動の様子がうかがえた。

なお、細越ら（2001）は、うさぎ跳びは、開脚跳びに必要な運動感覚を含んだアナロゴンではあるが、その構造が複雑なため、「開脚跳びができる子でも、うさぎ跳びができない」ケースが多々見られたことを報告している。また高橋（1999）も、「下位児は成功経験を得られないために課題が発展せず、その試行回数も増加しない」ことを指摘している。これらの報告と、後述するような教師の関わりによって開脚跳びが跳べた後、A子がさまざまな課題に意欲的に挑戦するようになったことを併せて考えると、単元前半でのA子は、不適切な課題を選択していたため、課題が発展せず、活動が停滞したと考えることができる。

表2 A子が選択した課題とそのトライアル回数・成功回数

単位：回

		第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時		
		トライアル	成功	トライアル	成功	トライアル	成功	トライアル	成功		
予備的運動	壁倒立	8	0	4	0	7	0	6	0	3	0
	前転	3	0	2	1	2	0	3	0	2	1
	うま跳び	1	1	0	0	1	1	1	1	1	2
	うさぎ跳び	3	0	3	2	3	0	3	0	2	2
主運動	うさぎ跳び			3	0					3	2
	うさぎ跳び（ゴムつき）			2	0						
	うさぎ跳び（フープ越え）			1	1						
	うさぎ跳び（マットの上へ）										1
	跳び乗り・降り			5	2	10	4			2	2
	開脚跳び							5	4	1	1
	開脚跳び（ゴムつき）							1	0		
	開脚跳び（ビールケース）								2	2	11
	閉脚跳び										7
	台上前転								6	2	
主運動のトライアル回数・成功回数	うま跳び					6	0				
	連続うま跳び（椅子）							5	5	1	1
主運動の課題達成率		0	0	11	3	10	4	6	0	8	6
		0.0%	27.3%	40.0%	0.0%	75.0%	76.5%	58.8%	30.0%		

3.3. A子と教師の関わり

3.3.1. A子と教師の関わりの頻度とその内容

表3は、A子と教師の関わりの頻度を示している。

一見してわかるとおり、単元を通してA子から教師に話しかけることは一度もなかった。一方、教師は、単元を通して42回、1授業あたりの平均で5.25回A子

に関わっていた。頻度の少ない時間も見られたが、多い時間では12回の関わりが見られた。

下位児と教師の関わりについて分析した福島ら（1999）の報告によると、そこで分析対象となった4人の教師は、1授業あたり平均で7.03回、下位児との関わりをもっていたという。これと比較すると、本研究における教師の関わりは、若干少ない頻度であったことがわかる。

表3 A子と教師の関わりの頻度

単位：回

	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時	合計	平均
(教師に) 話しかけた	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00
(教師に) 話しかけられた	4	2	5	7	12	7	1	4	42	5.25

表4は、教師のA子に対する関わりの内容を示している。教師は、単元全体で運動技能についての関わりを37回行っていた。これは、全42回のうち88.1%を占めていた。このことから、教師がA子の運動技能向上に焦点化して関わっていたことが明らかとなった。

ここで注目されるのは、A子がはじめて開脚跳びに成功した第5時と第6時に、教師がA子に頻繁に関わり、これに対応するようにA子の課題達成率も高くなつたことである（表1参照）。第7時・第8時もトライアル回数は多かったが、教師の関わりの回数が第5時・第6時ほどではなく、課題達成率もそれほど高まつていなかつた。ここから、教師の積極的で適切な関わりが下位児の技能達成に影響を与えていたことを推察することができた。

表5は、運動技能についての教師の関わりの具体的な内容を示している。1回の関わりの中で複数の内容を含んでいたことがあったため、内容の延べ数が54となつている。

その中で、最も多くカウントされたのは「肯定的で一般的」なフィードバックであった（26回）。また、「矯正的で具体的」なフィードバック（6回）とともに「励まし」（6回）、「次の課題の提案」（4回）などもなされていたことから、教師がA子を賞賛し、励ましながら適切な課題へ導いていた様子をうかがうことができた。

先行研究においても、教師の肯定的・矯正的なフィードバックあるいは励ましが授業の雰囲気を肯定的なものにし、学習者の授業評価にプラスに作用することが報告されていることから（高橋、2000），A子に対する教師の関わりも、場の雰囲気を肯定的にし、学習意欲をもたせるのに影響を与えていたものと推察された。

表4 教師からA子への関わりの内容

単位：回

	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時	合計	平均
運動技能に関するもの	4	2	5	4	11	7	1	3	37	4.63
運動技能に関係のないもの	0	0	0	3	1	0	0	1	5	0.63

表5 教師の関わりの具体的な内容（運動技能に関するもの）

単位：回

	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時	合計	平均
肯定的で一般的なもの	3	2	2	2	8	6	1	2	26	3.25
矯正的で具体的なもの		1		2		2		1	6	0.75
次の課題の提案			1		1	1		1	4	0.50
確認			2	1	1	1			5	0.63
励まし					2	3		1	6	0.75
その他の関わり	1			3	2	0		1	7	0.88
計	4	3	5	8	14	13	1	6	54	6.75

* 1回の関わりの中で2つ以上のカテゴリーのことばがかけられたときには、それぞれのカテゴリーについてカウントした。

3.3.2. 教師の関わりに対するA子の反応

表6は、教師の関わりに対してA子が言語的・非言語的な反応を示した頻度と、そのうちA子が積極的な反応を見せた頻度を示している。A子は、1授業あたり5.25回の教師の関わりに対し、平均で2.88回の反応を示していた。その中でも「笑顔を見せて喜ぶ」「意見を言う」などの積極的な反応を示したのは1.63回であった。

表7は、教師の関わりにA子が言語的な回答を行う発話の応答関係が成立した頻度である。表から明らかのように、単元の前半では、A子は教師の関わりに言語的な回答を行う場面はほとんど見られず、教師と言語的な応答が成立するのは開脚跳びができるようになった第5時以降であった（平均1.50回）。

これらから、「教師との関わりの中で下位児が技能的な成果を高めることができたとき、下位児との発話－回答のサイクルが生まれる」という、技能達成と教師の関わりの関係をうかがうことができた。

表6 A子が教師の関わりに反応を示した頻度

単位：回

	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時	合計	平均
反応あり	2	0	1	4	7	6	1	2	23	2.88
積極的な反応	1	0	1	1	5	3	1	1	13	1.63

* 積極的な反応…教師とコミュニケーションのサイクルを持ったり、情緒的解放をみせたりする反応。

具体的な事例：笑顔をみて喜ぶ、自己主張をする、教師と課題について話し合うなど。

表7 教師の問いかけに対してA子が言語的な回答をした頻度

単位：回

	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時	合計	平均
言語的反応の頻度	0	0	0	1	4	4	1	2	12	1.50

3.3.3. 教師のA子への関わりの具体的な事例

単元を通して、教師はA子に対して主に肯定的な関わりをしていたが、ここでは、教師の関わりの中でも特徴的であった「学習者のパフォーマンスを認める肯定的な関わり」と「学習者のパフォーマンスに応じた適切な課題を提示する関わり」について状況関連的に具体例を記述することにする。

①学習者のパフォーマンスを認める肯定的な関わり

《第1時》

○前転をしている場面（予備的運動で前転をする課題）

A子はグループのメンバーとともに前転を行っていた。A子は、頸部前屈ができず背中が丸まらないため、頭頂部のみをマットに着け、背中からドスンとマットに落ちるような前転を行っていた。そこに教師がきて、スムーズに回れるように背中に手を当てて補助し、うまく回れた彼女に対して「うまい！」と背中を叩きながら賞賛を与えた。

《第3時》

○6段の跳び箱で跳び乗り・降りをしている場面（6段の跳び箱に助走をつけて跳び乗り、いろいろなポーズをとりながら跳び降りる課題）

A子は踏み切りが弱いためにうまく跳び乗ることができなかった。そのとき教師が、他の児童の例を示しながら、いろいろな乗り方や降り方を紹介した。それを見たA子は再び課題に挑戦し始め、今度は1度でうまく跳び箱に跳び乗ることができた。それを見ていた教師はA子に対し、「A子、よくできた」と言いながら、教師は肩をポンとたたいた。A子はそれを聞いて、嬉しそうな表情を浮かべた。

《第4時》

○うま跳びをしている場面（予備的運動でうま跳びをする課題）

うま跳びの動作に徐々に慣れてきたA子の運動の様子を見て、教師が「よしよし！いいよいいよ！もっと手をかいてごらん」と賞賛と矯正的フィード

バックを与える。A子は嬉しそうな顔をする。次の試技で前回よりもうまく跳べたA子は、「ラッキー」と言って喜ぶしぐさを見せた。

《第6時》

○跳び箱にまたぎ乗った状態からの跳び出しに挑戦している場面（跳び箱にまたぎ乗った状態から手を支点とした体重移動で前方に跳び出す課題）

A子が課題に挑戦していると、それを見ていた教師が近くまでやってきて「体がちゃんと浮いてるよ。よしよし」と言いながら頭をなでる。A子は嬉しそうに友だちに笑顔でピースサインを送った。

《第7時》

○ビールケース跳び箱に挑戦している場面（ビールケースを横に2つつなげた跳び箱を跳ぶ課題）

第6時に4段の開脚跳びに成功したA子は、本時、積極的にこの課題に取り組んでいる。教師がきて「どう？」と尋ね、その後、A子は試技をしてみせる。それを見た教師は「いいね。できるよ」と賞賛を与える。A子は嬉しそうな表情で応えた。

これらの関わりは、学習の雰囲気を肯定的にするばかりでなく、学習者のモチベーションを高めることにもつながるため、有効な関わりであったと思われる。また、教師はA子の成功に対して気持ちを込めて賞賛することが多かったが、このような「⁽⁴⁾共感性を伴う関わり」も、A子の学習成果に肯定的に作用していたものと思われる。また、観察者の印象として、毎時間、教師が継続的にA子のパフォーマンスを認めていくにつれて、A子の教師への反応が明確になってきたことも附言しておく。

低学年段階の児童にとっては、教師にパフォーマンスを見てもらっている、あるいは体に触れながら賞賛を与えられるということが、心理的な快の感情を生むことに作用していると考えられ、本単元においても、教師のこのような賞賛は、A子の学習にプラスの影響を及ぼしていたものと推察された。

②学習者のパフォーマンスに応じた適切な課題を提示する関わり

《第5時》

○手を支点とした体重移動による跳び出しをしている場面（跳び箱にまたぎ乗った状態から、手を支点とした体重移動で前方へ跳び出す課題）

学習の場にあるマット上の着地点には数本のラインが引いてあり、遠くへ跳び出したかどうか、結果がすぐにわかるような指導装置が用意されている。ここで教師はA子の試技を数回観察し、A子が跳び出した後で「すごい！4点のラインまできた！」と結果を明確に知らせ、「次はここまでだよ」と背中をたたきながら新たな目標を提示した。

○はじめて開脚跳びに挑戦する場面（3段の跳び箱を開脚跳びで跳び越す課

題)

それまでの課題をクリアし、次の課題を何にしたらよいか迷っていたA子に対し、教師が連結跳び箱の課題に挑戦するように指示を与える。そこでA子の試技を見た教師は「うまいじゃない！」と言って賞賛する。そして開脚跳びが跳べそうだと判断した教師は、3段での開脚跳びに挑戦するようA子に勧める。はじめは不安そうな顔をしたA子だったが、教師の見守る中、開脚跳びに挑戦した。踏切から着手までの大きな体の投げ出しあまり見られないものの、跳び箱上で手を支点として体重をうまく移動させ、跳び箱をまたぎ越すことができた。教師はA子のそばに駆け寄り、「うわあ、できちゃったね！」と頭を大きさになでながら賞賛を与え、A子も「できたあ！」と非常に嬉しそうな表情を見せた。この後、A子は数回この課題に挑戦し、そのたびに教師から賞賛を受け、跳びはねながら喜んだ。

《第6時》

○4段の開脚跳びに挑戦する場面（4段の跳び箱を開脚跳びで跳び越す課題）

小さな椅子を使った連続うま跳びの課題に挑戦していたA子を見て、教師は椅子の高さが低すぎると判断し、4段の開脚跳びに挑戦するように指示を与える。第5時にはじめて3段の跳び箱で開脚跳びができるA子だが、4段の跳び箱を前に緊張感を隠せない様子であった。教師の励ましもあり、思い切って挑戦するA子。リズムよい助走から踏み切りを経て、4段を跳び越すことができた。教師は「うわ！できた！よかったな！」と共に感的な賞賛をし、A子の顔をなでながら喜んだ。A子もとても嬉しそうな表情を見せた。

これらの関わりは、「適切な課題選択をして達成の喜びを味わうことが少ない」「課題の発展が少ない」といわれている下位児にとっては、非常に重要なものであると考えられる。事実、A子の場合も、教師が能力に応じた適切な課題や目標を提示した第5時・第6時は課題の達成率も高くなっていた。友だち同士の関わりや学習カードなどの資料類を用いた課題設定とともに、教師の専門的視座からの導きも下位児の技能向上には重要な要素であることがあらためて確認できたといえる。

以上の分析から、体育授業における教師の下位児への関わりの実態を事例的に確認することができた。具体的には、今回対象となった教師は、下位児に対して、主に運動技能に焦点化して関わっていたことがわかった。中でも、肯定的で一般的な内容をともなったフィードバックの頻度が最も多く、他には矯正的で具体的なフィードバック、励ましや次の課題の提案などをを行っていたことがわかった。これらの結果は、これまで高橋らを中心とした研究グループが明らかにした、学習者が評価するよい体育授業の教師行動の特徴を追認するものであったといえる（高橋ら、1989；深見ら、1997；日野ら、1997）。しかし下位児から教師へ働きか

けてくるという事象は、今回の事例では一切観察されなかった。

また、下位児に対して教師が直接的・具体的に関わった時間ほど下位児の課題達成率が高まっていたことから、教師の技能的な関わりが、下位児の技能向上にプラスに影響を与えていることが推察できた。また、課題達成率が高まった時間ほど、教師に対する下位児の反応も積極的であった。

状況関連的な分析からは、この教師は、下位児のパフォーマンスを認める肯定的フィードバックを多く営んでいたこと、そして下位児の活動の様子から、適切な次の運動課題を提示して学習成果を導く、という関わりを行っていたことが特徴としてあげられた。

これらのことから、①教師は運動学習に関わって下位児に関わっていた、②運動学習について適切な関わりをすると学習者の技能的成果も高まる、③技能的な達成感が得られたとき学習者の反応も積極的になる、という教師と下位児の関わりの実態が確認できたといえる。

4.まとめ

これまでに、学習者が評価するよい体育授業における教師行動について多くの研究が行われ、その成果が報告されてきた。しかしそれらは授業全体、クラスの学習者全体を対象に分析したもので、運動技能や学習課題の異なる特定の学習者に対して、教師がどのような関わりをしているのかを個別的に観察した事例はあまり見られない。

生涯スポーツを志向する現在の学校体育のもとでは、学習者の主体性を尊重しながら、生涯にわたって運動・スポーツに親しむ資質・態度を育むことがめざされているが、その実現に向けて、特に、運動技能レベル下位児に対する効果的な関わり方について検討することは意義のあることと考える。

そこで本研究では、小学校の体育授業を対象に、運動技能レベル下位児に対して、教師がどのような関わりをしているのか、その行動的事実を事例的に分析した。

分析の結果、今回対象となった教師は、下位児に対して主に運動技能について関わりをもっていたことが明らかになった。具体的な関わりの内容としては、一般的で肯定的なフィードバックが最も多く、次いで具体的で矯正的なフィードバックや励まし、次の課題の提案などの働きかけが観察された。これらの結果は、高橋らが報告している研究知見を追認するものであった。

単元前半は、下位児は学習成果がそれほど高まらなかったが、教師が積極的に下位児に関わった後半は、下位児の運動課題の達成率が高くなる傾向が見られた。単元前半の課題が不適切だったことと、小学校2年生という学年段階を鑑みると、教師に観察してもらいながら賞賛や適切な課題を提示された結果、学習者の意欲や学習成果が高まったものと推察された。

以上をまとめると、教師の関わりの実態として、①教師は主に運動学習に関わ

る内容を下位児に提供している、②運動学習に関わって適切な関わりをしたとき、それに連動して下位児の学習成果も高まる、③技能的な達成感が得られたとき、学習者の反応も積極的になる、ということが確かめられたといえる。

今回は1事例の分析にとどまったが、より多くの事例を分析して、さまざまな技能レベルの学習者に対する効果的な教師の関わりについて検討することが今後の課題である。また、教材と下位児の関係、仲間と下位児の関係についても、さらに検討を行う必要がある。

註

(1) 「運動のアナロゴン」とは、「まだやったことのない運動を表象したり、投企するために、運動経過を臨場感をもって思い浮かべる素材として用いられる類似の運動例」のことをいう。新しい動きを習得するときに、アナロゴンを経験させることで動きのコツを得やすくしようというものである(三木, 1995; 1997)。

本研究では、開脚跳びに必要な基礎的運動感覚を「開脚跳びと類似の運動経過がされる」「手を支点として体重を移動させる感觉」「体を投げ出す感觉」「腕支持感觉」と設定し、これらを含む運動のアナロゴンとして「壁倒立」「手押し車」「跳び箱にまたぎ乗った状態からの手による跳び出し」「タイヤ跳び」を取り上げて、アナロゴン調査を行った。

(2) 「フィードバック」とは、「次の反応を修正するために利用される情報」(シーデントップ, 1988, pp.8-10)であるとされ、学習者のパフォーマンスに対して与えられる助言や励まし、発問などのことをさす(高橋・深見, 2003)。この定義にもとづいて、本研究においては、学習者のパフォーマンスに対して教師が与えた肯定・矯正・励まし等の言語行動・非言語的行動をフィードバックととらえた。

(3) うさぎ跳びとは、マット上にしゃがんだ状態から両足で踏み切って前方へ体を投げ出して着手し、手によるジャンプで体を切り返して着地に至る運動である(金子, 1987)。「足-手-足の順次性」のある運動が跳び箱の切り返し系の技の運動経過に類似していることから、開脚跳びや閉脚跳びなど、跳び箱運動の下位教材として用いられることが多い。

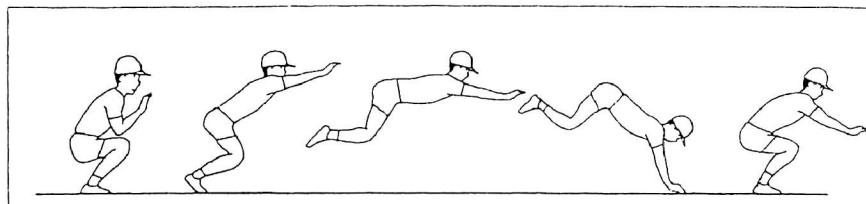


図1 うさぎ跳びの運動経過

(4) 高橋ら(1996)は、教師が学習者にフィードバックを与えるときの表現のしかた(「双向性」「伝達性」「共感性」「表現技術」「言語内容」)が、学習者の授業評価に及ぼす影響について検討している。そこでは共感性は、「感情移入をともなった言語的・

「非言語的フィードバック」と定義され、学習者とともに喜び、気持ちを込めて関わるような教師の行動が例としてあげられている。同論文では、共感性をともなったフィードバックは、学習者の「成果」「学び方」「協力」次元の評価と有意な相関があることが報告されている。

(5) シーデントップ (1988, pp.207-209) は、「技能の指導に関して、学習者の反応の範囲を限定したり、フィードバックを与えること、単位時間の学習者の試行回数を増大させるための道具や器具」を指導装置と定義し、「題材を一層鮮明にするために用いられる道具、機械、装置」である教具とはその概念を区別している。本单元においても、学習者がすぐに結果を確認できるための教具を指導装置としてとらえた。

引用・参考文献

- 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条件の追証的研究—小学校の体育授業を対象としたプロセス—プロダクト研究を通して—」筑波大学体育科学系『筑波大学体育科学系紀要』20, 57-70.
- 深見英一郎・高橋健夫・日野克博・吉野聰, 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、子どもの受けとめ方や授業評価との関係を中心に」日本体育学会『体育学研究』42 (3), 167-179.
- 深見英一郎・高橋健夫・細越淳二・吉野聰, 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」日本体育学会『体育学研究』45 (4), 489-502.
- 福島祐子・高橋健夫・大友智・深見英一郎・細越淳二, 1999, 「子どもの学習行動と教師の関わり行動についての検討—特に技能水準下位児を対象として—」高橋健夫研究代表 文部省科学研究費研究成果報告書『よい体育授業の条件に関する実証的研究—計画・過程・成果の総合的分析を通して—』, 75-88.
- 細越淳二・高橋健夫・吉野聰, 2000, 「体育授業におけるプログラム・プロセス・プロダクト研究の試み：教師の指導性の異なる2つのサッカーの授業分析を通して」日本スポーツ教育学会『スポーツ教育学研究』20 (1), 41-58.
- 細越淳二・中村剛・米村耕平・高橋健夫, 2001, 「開脚跳びの習得に有効な運動のアナロゴンになりうる練習課題についての検討」日本スポーツ教育学会『スポーツ教育学研究』21 (2), 81-92.
- 金子明友, 1987, 『器械運動指導法シリーズI とび箱運動・平均台運動』大修館書店, 98-118.
- 三木四郎, 1995, 「アナロゴン」宇土正彦他編著『学校体育授業事典』大修館書店, 3.
- 三木四郎, 1997, 「動きの発生と動きのアナロゴンを考える」明治図書『楽しい体育の授業』10 (12), 72-74.
- 大友智・清家尊文・高田俊也・井上晃宏・岡沢祥訓, 1999, 「小学校体育授業における教師行動に関する事例的研究：教師行動の実態と授業評価の関係」日本スポーツ教育学会『スポーツ教育学研究』19 (2), 159-173.
- 大友智, 2003, 「下手な子のつまずきを見抜こう」大修館書店『体育科教育』51 (2), 24-28.

- 阪田尚彦, 2003, 「下手な子の心理を読み取ろう」大修館書店『体育科教育』51 (2), 16-19.
- シーデントップ, 1988, 『体育の教授技術』大修館書店。
- 高橋健夫・林恒明・藤井喜一・大貫耕一編著, 1988, 『とび箱運動の授業』大修館書店, 94.
- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司, 1989, 「教師の「相互作用」行動が児童の学習行動及び授業成果に及ぼす影響について」日本体育学会『体育学研究』34 (3), 191-200.
- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司・芳本真, 1992, 「体育授業における教師行動に関する研究」日本体育学会『体育学研究』36 (3), 193-208.
- 高橋健夫・歌川好夫・吉野聰・日野克博・深見英一郎・清水茂幸, 1996, 「教師の相互作用行動及びその表現のしかたが学習者の形成的授業評価に及ぼす影響」日本スポーツ教育学会『スポーツ教育学研究』16 (1), 13-24.
- 高橋健夫, 1999, 「体育嫌いが生み出されるメカニズム—技能下位児の学習行動に着目して—」大修館書店『体育科教育』47 (13), 16-19.
- 高橋健夫, 2000, 「学習者が評価する体育授業過程の特徴」日本体育学会『体育学研究』45 (2), 147-172.
- 高橋健夫・深見英一郎, 2003, 「教師のフィードバック行動を観察する」高橋健夫編『体育授業を観察評価する—授業改善のためのオーセンティック・アセスメント』明和出版, 53-56.

(本学専任講師・教育学)