

体育授業における教師の言語的相互作用に関する研究

— 小学校高学年：学習集団機能を中心として —

上原 禎 弘*

(平成18年6月14日受付, 平成18年12月5日受理)

本研究では、小学校高学年の走り幅跳びの授業（9学級）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の教師の発言を品詞により分析・検討した。その結果、3つの学習成果を高めるためには、最初に名詞（人名）と代名詞（人称）を用いて児童一人ひとりにより多く関わり、次に課題の把握場面では副詞（叙述、語の副詞）、名詞（動作）、形容詞（二項対立）を用いて児童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、さらに課題の解決場面では副詞（叙述・語の副詞）を中心に名詞（動作、時間）を用いて、より具体的な矯正のフィードバックをかけることで児童の課題解決に役立つことがそれぞれ重要であると考えられた。

キーワード：小学校高学年, 走り幅跳び, 言語的相互作用, 学習集団機能, 品詞分析

A Study of Teacher's Verbal Interaction during Physical Education classes

— Upper Grades of Elementary Schools: Focused on Study Group Functions —

KAMIHARA Yoshihiro*

This study targeted long-jump classes (9 classes) in the upper grades of elementary school, with varying strengths of linkage among the three categories of learning products; attitude, skill and study group functions, the main focus being on study group functions. The verbal communication of teachers teaching classes with strong linkage among learning products, and teachers teaching classes with weak linkage among learning products, were analyzed and examined by parts of speech. Results showed three important approaches that may help enhance all three learning products: the first is to be as involved as possible with each student by using nouns (names) and pronouns (personal); the second is to try to make students understand assigned tasks by using adverbs (descriptive/word-modifying adverbs), nouns (actions) and adjectives (dichotomy), by accepting students' ideas, by presenting tasks clearly and by asking questions while providing information regarding task constitution; and the third is to aid in task accomplishment by using mainly adverbs (descriptive/word-modifying adverbs) and nouns (action, time), giving more specific corrective feedback in response to student performance.

Key Words : Upper Grades of Elementary Schools, Long Jump, Verbal Interaction, Study Group Function, Analyzing Parts of Speech

*高松市立前田小学校 (Maeda Elementary School)

I. 緒言

体育授業の中心は運動の学習であるが、そこでの学習成果（態度得点、技能、学習集団機能）を高めるためには、教師による児童・生徒への相互作用が適切に営まれる必要がある。さらに、そこで営まれる相互作用は、上記の学習目標の達成だけでなく、人間的な教育環境を生み出すものでなければならない⁽¹⁾。これにより、教師と児童・生徒、児童・生徒どうしのよりよい人間関係が生み出され、とりわけ学習成果としての学習集団機能との関係は強いものと考えられる。

本研究の動機は、学習成果を高める授業を展開する教師の言語的相互作用に着目し、彼らの発言を品詞により分析することで、教師の言語的相互作用の適切性（いつ、どこで、だれに、何を）を究明するところにある。この背景には、運動学習においては「教師の課題についての理論的な知識をクラスの子ども達がムーブメントの立場から理解できるような実践的な言葉に翻訳すること」が重要であり、そこでの教師発言は「場の目的と文脈に即していなければならない」とするヒンクス⁽²⁾の仮説がある。

一般的に「相互作用」^(註1)は、教師と児童・生徒、児童・生徒どうしの言語的・非言語的なかわりあいを示す。ハーバーマス⁽³⁾は、相互作用を機能面から2つに分類している。すなわち、理解志向型の相互作用と目的（戦略）志向型の相互作用の2つである。

他方、シーデントップ⁽⁴⁾は、「好ましいマネジメントや教授技術が、教師と生徒のよりよい人間関係に貢献するのとまったく同様に、好ましい人間関係技能は、好ましいマネジメントや学習指導の実現に貢献する」と指摘している。

これらのことから、ハーバーマスの言う2つの相互作用は実際の授業の場において別々に存在しているのではなく、教師の教育観や教育目標によって有機的に関連しているものと考えられる。

近年、「教師行動」研究の発展によって、体育授業における教師の「相互作用」の果たす役割の大きいことが国際的に共有化されてきた⁽⁴⁾⁽⁵⁾。

こうした中で、わが国では、教師の「相互作用」行動は、高橋⁽⁶⁾⁽⁷⁾⁽⁸⁾⁽⁹⁾⁽¹⁰⁾⁽¹¹⁾⁽¹²⁾を中心とする研究グループによって、一単位授業における児童の授業評価（形成的授業評価得点）との関係が、また梅野・辻野⁽¹³⁾⁽¹⁴⁾⁽¹⁵⁾⁽¹⁶⁾⁽¹⁷⁾⁽¹⁸⁾により、単元レベルにおける児童の授業評価（態度得点）との関係がそれぞれ検討されてきた。いずれも、肯定的な「相互作用」行動を教師が積極的に展開すれば児童・生徒の授業評価が高まることを報告している。また、教師の「相互作用」行動と技能との関係に着目した研究⁽¹⁹⁾⁽²⁰⁾も報告されている。しかしながら、教師の「相互作用」行動と学習集団機能の関係に着目した研究は見当たらない。

ところで、高橋⁽²¹⁾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）の適否を判断することはできないと指摘している。

これらの問題点を克服しようとする研究として、従来の量的な授業研究では捉えられなかった熟練した教師のもつ実践的知識の内実を明らかにするために、学習成果（態度得点と技能）と教師の品詞の使用頻度という量的方法に加え、学習成果（態度と技能）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⁽²²⁾⁽²³⁾⁽²⁴⁾の研究がある。すなわち、小学校高学年（5・6年）の走り幅跳び及びサッカーの計22学級の授業を対象に、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分析単位として、学習成果（態度と技能）を高める教師の言語的相互作用の適切性について検討してきている。その結果は、概ね以下の8点に要約される。

- ① 副詞(叙述)を用いた発問を多く用いることにより、児童の多様な運動の感じを引き出し、問題状況の共有化を図る。
- ② 形容詞(二項対立)を多く用いて、児童の課題(めあて)の形成を促す。
- ③ 副詞(語の副詞)を多く用いて、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多くし、児童の課題解決に通ずる動きのイメージを明確にする。
- ④ 助詞(文末終助詞)を多く用いて、授業の雰囲気を明るくする。
- ⑤ 代名詞(人称)を多く用いて、児童一人ひとりの課題解決を促す。
- ⑥ 形容詞(肯定的)を多く用いることで、児童の工夫した動きを認める。
- ⑦ 名詞(動作)、名詞(時間)、名詞(空間)を多く用いることで、運動教材が有する技能特性を明確に伝達する。
- ⑧ 名詞(身体部位)を多く用いることにより、動きのイメージを具体化させる。

上記①～④にみる教師の言語的相互作用は主として児童の態度得点の向上と関係し、⑤～⑦のそれは児童の態度得点並びに技能の向上に関係することが認められた。また、⑧は主として児童の技能の向上に関係していることが認められた。

こうした教師の言語的相互作用は、学習成果である態度得点と技能だけでなく、当然学習集団機能を高めるものと予想される。それ故、学習成果として残る学習集団機能を高める教師の言語的相互作用を明らかにする必要がある。

しかし、この場合、学習集団機能だけを高める教師の言語的相互作用の解明に果たして意味があるのだろうか。シーデントップは、上述したように教師による児童・生徒への相互作用は、学習目標の達成だけでなく、人間的な教育環境を生み出すものでなければならないことを指摘している。また、菊池ら⁽²⁵⁾は、態度得点と学習集団機能の間には技能が介在している可能性が高いことを指摘している。さらに、辻ら⁽²⁰⁾は、集団技能と学習集団機能との関係においては、「課題達成」機能の方が「親和」機能よりも関係性の強い様相を認めている。

そこで本研究では、学習集団機能を中心として態度得点と技能の連関の高い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する。すなわち、小学校高学年（5・6年）の走り幅跳びの授業（9学級）を対象に、学習成果（学習集団機能）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・検討した。これにより、態度得点・技能・学習集団機能の三者を高める教師の言語的相互作用と品詞の使い方、態度得点と技能、態度得点と学習集団機能、技能と学習集団機能のそれぞれの組み合わせによる学習成果を高める教師の相互作用と品詞の使い方、さらには各学習成果を固有に高める教師の相互作用と品詞の使い方が明らかになるものと考えられる。

II. 研究方法

1. 対象とその授業

本研究の対象は、兵庫県・岡山県・香川県下の5小学校高学年（5・6年）を担当している9名の教師である。各教師には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1単元にわたって実践することを依頼した。すなわち、平成17年5月上旬から7月上旬にかけて、梅野ら⁽²⁶⁾が作成した「課題形成的学習」^(註2)における走り幅跳びの指導プログラム（計9時間）による授業を展開してもらった。本来、この指導プログラムは全11時間で構

時間	学習過程	共有課題とその内容
1	つ	◎共有課題Ⅰ うまく着地をしよう。 ●学習内容 ・短助走から踏み切り板を使って、うまい着地のしかたを工夫する。 ・短助走から反り跳びとはさみ跳びを比較し、自分で決めた跳び方で着地練習をする。 ・中助走からねらい幅跳びをする。
2	か	
3	む	
4	深	◎共有課題Ⅱ 踏み切り手前の走り方を工夫しよう。 ●学習内容 ・中助走から跳躍する中でうまい踏み切りのしかたを工夫する。 ・中助走から横木の幅に足を合わせながらねらい幅跳びをする。 ・踏み切り手前3歩のリズムを崩さないようにねらい幅跳びをする。
5	め	
6	る	
7	確	◎共有課題Ⅲ 自分に合った助走スピードを見つけよう。 ●学習内容 ・踏み切り線から助走路を逆走し、自分に合った助走距離を見つける。 ・ねらい幅跳びをする中で、自分に合った助走スピードを見つける。 ・走り幅跳び診断表の診断が高くなるように助走スピードを調整して跳躍練習をする。
8	め	
9	る	

図1 走り幅跳びの指導プログラム

成されているものであるが、依頼した学校の都合により9時間に短縮させることとなった。

本研究の対象となった9名の教師は、いずれも「課題形成的学習」を実践している教師であり、上述した走り幅跳びの指導プログラムを初めて実践する教師はいなかった。

図1は、今回用いた走り幅跳び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、走り幅跳びの技能特性を「踏み切り手前の助走スピードを生かして跳躍距離を伸ばす」と捉えた上で、走り幅跳びの運動経過と逆行する順路で学習を展開させるところに特徴をもつ。そして、上記技能特性に触れる内容を踏み

表1 単元後の態度測定の結果と授業者のコンテクスト

順位	学級名	学年	人数	男子			女子			合計点	教師		
				よろこび	評価	価値	よろこび	評価	価値		性別	経験年数	専門教科
1	A学級	6	26	5	5	5	4	5	5	29	男性	16	体育
2	D学級	5	26	5	5	5	4	4	5	28	男性	16	体育
3	E学級	6	30	5	5	5	3	4	4	26	男性	9	体育
4	G学級	5	27	3	2	3	5	5	3	21	女性	26	算数
5	B学級	5	21	5	5	5	2	3	1	21	男性	6	理科
6	F学級	6	22	5	5	4	2	2	2	20	男性	6	社会
7	C学級	6	26	5	3	3	3	3	1	18	男性	21	国語
8	I学級	5	40	3	3	3	2	2	1	14	男性	17	体育
9	H学級	6	28	1	1	1	2	2	1	8	男性	14	体育

切り手前の歩幅調整と捉え、そのための練習方法として踏み切り手前一步を狭くして跳躍させる「横木幅跳び」を導入している。

ここで、今回対象となった9学級の児童数は、表1に示すように1学級(40名)を除き、すべて21~30名であった。しかし、授業の場の構成(グループ人数、横木の数)は、いずれの学級においてもほぼ同一の条件となった。

2. 学習成果の測定

体育の授業に対する態度は、小林⁽²⁷⁾の作成した「態度測定法」を用いて測定し、単元後の合計点から順位を決定した。

表1は、単元後の態度測定の結果を示したものである。一般に、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。ただし、単元後の合計点が等しい場合は単元前からの合計点を増加させた学級を上位の順位とみなした。すなわち、合計点が21点のB、G学級においては、単元前の合計点がB学級:22点、G学級:20点であったので、G>B学級の順とした。その結果、A>D>E>G>B>F>C>I>H学級の順となった。

走り幅跳びの技能は、単元前後の跳躍距離の変化から評価した。

表2は、単元前後の跳躍距離の変化を表したものである。単元前後の跳躍距離の増加量の多い学級を上位とし、順位づけをした。その結果、D>I>A>E>B>H>G>F>C学級の順となった。尚、表中にはt検定の結果及び有意水準を示している⁽²³⁾。

学習集団機能は、菊池ら⁽²⁵⁾が作成した「体育における学習集団テスト」を用いて評価した。

表3は、学習集団機能の診断結果を表したものである。単元後の男子の診断結果「高い」、女子の診断結果「高い」の学級を1位として、単元前後でより診断結果を向上させた順に仮順位づけをした。すなわち、A>C>B>D>F>E>G>I>H学級の順となった。

ところで、先行研究によれば、「態度得点と学習集団機能との間には技能が介在している可能性が高い」とする菊池ら⁽²⁵⁾の見解、「自主的・創造的な集団活動を基盤とする学習が技能の向上につながったとき、態度得点が高まる」とする小林⁽²⁷⁾の見解、さらには「態度得点を高めた課題解決的な授業では学習集団機能だけでなく技能も向上させる」とする辻ら⁽²⁰⁾の見解が認められている。そこで、学習集団機能を中心に態度得点と技能の結果を加味して機械的に順位づけしたものが表4である。すなわち、A>B>C>D>E>F>G>H>I学級の順となった。この順位に従って学習集団機能を従属変数とし、態度得点と技能をそれぞれ説明変数とする相関係数を求めた。すなわち、スピヤマンの係数による順位相関を算出した結果、学習集団機能、態度得点、技能の各測定間のいずれにおいても有意な順位相関係数は得られなかった。そこで、学習集団機能だけが特出して高くなったC学級と技能だけ特出して高くなったI学級の2学級を取り除き、再度スピヤマンの係数による順位相関を算出した結果、学習集団機能と技能の間には0.785 (p<0.05)、技能と態度得点の間には0.780 (p<0.1)、学習集団機能と態度得点の間には0.714 (p<0.1)といった有意な順位相関係数が得られた。これにより、C学級とI学級を除く7学級で総合順位をつけ、上位4学級(A, B, D, E学級)を上位群、残る3学級(F, G, H学級)を下位群とした(表4)。また、削除したC学級は学習集団機能学級と称し、I学級は技能学級と称してそれぞれ別途事例分析をした。

3. 授業記録の収集

図1の走り幅跳びの指導プログラムから、各学習段階の中心である2・5・8時間目の授業をVTR及びワイヤレスマイクを用いて収録し、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。

4. 品詞分析の方法

品詞分析⁽²²⁾は、名詞、動詞、副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、本研究では

表2 単元前後の跳躍距離の変化

順位	学級名	単元前跳躍距離(m)	標準偏差	単元後跳躍距離(m)	標準偏差	t値
1	D学級	2.59	0.60	3.05	0.38	0.46**
2	I学級	2.71	0.44	3.07	0.40	0.36**
3	A学級	2.93	0.35	3.27	0.39	0.34**
4	E学級	2.72	0.53	3.02	0.35	0.30*
5	B学級	2.67	0.44	2.91	0.36	0.24
6	H学級	2.88	0.41	3.07	0.34	0.19
7	G学級	2.65	0.43	2.79	0.28	0.14
8	F学級	3.00	0.48	3.05	0.43	0.05
9	C学級	3.12	0.46	3.08	0.42	-0.04

** : p < 0.01 * : p < 0.05

表3 学習集団機能の診断結果

順位	学級名	男子		女子	
		単元前	単元後	単元前	単元後
1	A学級	中程度	高い	やや高い	高い
2	C学級	やや高い	高い	やや高い	高い
3	B学級	中程度	高い	高い	高い
4	D学級	やや高い	やや高い	中程度	高い
5	F学級	高い	高い	高い	やや高い
6	E学級	高い	高い	中程度	アンバランス
7	G学級	やや高い	やや高い	高い	アンバランス
8	I学級	中程度	アンバランス	中程度	中程度
9	H学級	中程度	中程度	中程度	やや低い

表4 「学習集団機能」「技能」「態度得点」の3つの学習成果を加味した順位づけ

	学級	総合順位	学習集団機能	技能	態度得点
上位群	A学級	1	上	上	上
	B学級	2	上	中	中
学習集団	C学級		上	下	下
上位群	D学級	3	中	上	上
	E学級	4	中	中	上
下位群	F学級	5	中	下	中
	G学級	6	下	下	中
	H学級	7	下	中	下
技能学級	I学級		下	上	下

* 各診断結果が1~3位を上, 4~6位を中, 7~9位を下として表している。
* 総合順位は, 特殊なC学級とI学級を取り除いた順位である。

表5 先行研究にもとづいて設定したIW品詞とその具体例

助詞 (文末終助詞)	「…(だ)ね」「…(だ)よ」「…(た)の」「…(た)わ」「…(た)な」「…(た)かな」の6つ
名詞(人名)	「○○君」「○○さん」「○○ちゃん」「○○」など
代名詞(人称)	「あなた」「あなた」「きみ」「おまえ」「彼」「彼女」など
副詞(叙述)	「なぜ」「なんで」「どう(して)」「全然」「もし」など
形容詞 (二項対立)	「速い-遅い」「長い-短い」「大きい-小さい」など
副詞 (語の副詞)	「しっかりと」「こう(して)」「ぱっと」「タタターン」など
形容詞 (肯定的)	「すばらしい」「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
名詞 (身体部位)	「膝」「肩」「足」「手」「頭」「腰」「腕」「首」など
名詞(動作)	「助走」「踏み切り」「着地」「歩幅」「助走スピード」などの走り幅跳び教材の運動局面及びテクニカルターム
名詞(時間)	「今」「さっき」「最初」「最後」「…(する)とき」など
名詞(空間)	「前」「横」「後ろ」「上」「下」「ここ」「右側」など

梅野ら⁽¹⁶⁾⁽¹⁷⁾並びに高橋ら⁽⁶⁾⁽⁷⁾⁽¹⁰⁾の「相互作用」研究の結果にもとづいて^(注4), 表5に示す観点からの品詞(IW品詞)も分析単位として加えることにした。(以下, この分析視点をInteractive Words: IW品詞と称す)

品詞分析については, 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した。すなわち, 課題(めあて)の把握場

面から課題(めあて)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。

III. 結果

1. 上位群と下位群における品詞使用の全体的特徴

まず上位群と下位群における一般品詞の使用頻度は, 図示していないが, 形容詞, 感動詞並びに方言などの品詞に分類できなかった「その他」を除く残りの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であった。この結果は, 先行研究の態度得点を指標とした場合⁽²²⁾と同様の結果であった。

図2は, 上位群と下位群におけるIW品詞の使用頻度を単元全体で比較したものである。名詞(人名; ○○君, ○○さんなど), 代名詞(人称; あなた, きみなど), 副詞(叙述; なぜ, どうなど), 名詞(動作; 助走, 踏み切りなど), 名詞(時間; 最後, 今など), 副詞(語の副詞; こう, ぱっとなど), 形容詞(肯定的; いい, すごいなど)の7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であった。このうち, 先行研究⁽²²⁾より, 副詞(叙述)と副詞(語の副詞)の2種類の品詞は態度得点を高める品詞であり, 名詞(動作), 名詞(時間), 形容詞(肯定的)の3種類の品詞は態度得点と技能を高める品詞であった。残る名詞(人名)と代名詞(人称)の2種類の品詞は, 学習集団機能を高めるために, 児童一人ひとりに対してより多くの言語的相互作用を展開していくための基底になる品詞であると考えられた。

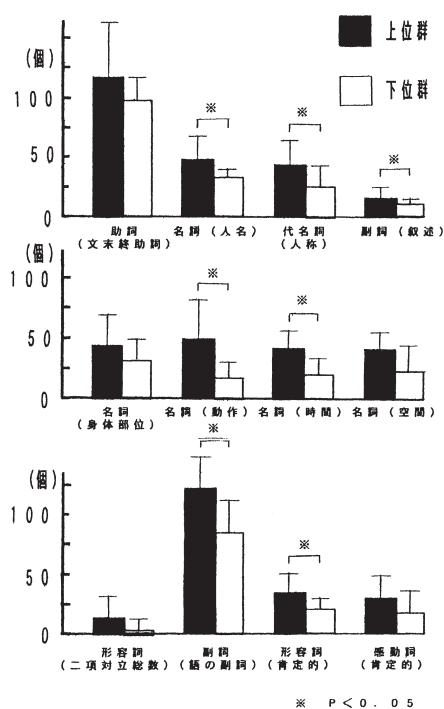


図2 単元全体における上位群と下位群のIW品詞の使用頻度の比較

2. 学習成果（学習集団機能）を高める相互作用活動の実際

表6は、一単位授業の課題（めあて）の把握場面と課題（めあて）の解決場面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の認められた品詞は副詞（叙述）、副詞（語の副詞）、名詞（動作）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であった。これらの品詞は単元全体からみた比較においても有意差の認められた品詞であり、とくに副詞（叙述）と副詞（語の副詞）の2種類の品詞は、先行研究⁽²²⁾においても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。したがって、この2種類の品詞は、体育授業において教師が「発問」と「矯正のフィードバック」を行なう上で基本となる言葉であるとする先行研究⁽²²⁾の結果を支持するものである。

課題（めあて）の把握場面で有意差の認められた品詞は、上述した3種類の品詞と助詞（文末終助詞）、形容詞（肯定的）、形容詞（二項対立）の計6種類であり、いずれも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であった。このことは、上位群の教師は「なぜ、どう」などの副詞（叙述）、「しっかり、タタターン」などの副詞（語の副詞）、「助走、歩幅」などの名詞（動作）、「速いー遅い、広いー狭い」などの形容詞（二項対立）の4種類の品詞を併用することで、児童に課題（めあて）の必然性と意味理解を促進するとともに、「すばらしい、きれい」などの形容詞（肯定的）と「～（だ）ね、「～（だ）よ」などの助詞（文末終助詞）の2種類の品詞を多用することで、授業の雰囲気をもくしていることを示している。

課題（めあて）の解決場面で有意差の認められた品詞は、上述した3種類の品詞と名詞（人名）、代名詞（人称）、

名詞（時間）の計6種類であり、いずれも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であった。このことは、上位群の教師は課題（めあて）の把握場面でも有意差の認められた「なぜ、どう」などの副詞（叙述）、「しっかり、タタターン」などの副詞（語の副詞）、「助走、歩幅」などの名詞（動作）と「今、さっき」などの名詞（時間）の4種類の品詞を併用することで、児童に課題（めあて）の解決に応ずる指導を展開するとともに、「○○君、○○さん」などの名詞（人名）と「あなた、きみ」などの代名詞（人称）の2種類の品詞を用いて、児童一人ひとりに相互作用を展開していることを示しているものと考えられた。

続いて、表6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면을上位群の学級の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と同一の場面を取り出すことで比較の対象とした。

表7は、課題（めあて）の把握場面で認められた特徴的な教師の言語的相互作用の一例である。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、「すばらしい、○○君」「いい考えですね。」といった形容詞（肯定的）と「跳んでるよね。」「…と言うよね。」「試してみてくださいね。」といった助詞（文末終助詞）を多用することで授業の雰囲気をもくし、「どういうこと。」「なるほど」「どうしたらいいのか」といった副詞（叙述）を用いて「発問」活動を行い、課題形成をよりの確に促すところに特徴が認められた。その状況の中で「跳び方」「はさみ跳び」といった名詞（動作）、「バタバタ」「ちょっと」といった副詞（語の副詞）、「いいー悪い」といった形容詞（二項対立）を併用することで、走り幅跳びの技能特性につながる課題

表6 一単位授業の課題（めあて）の把握場面と課題（めあて）の解決場面における上位群と下位群の教師の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(平均6分43秒)		課題直角解決(平均30分28秒)	
	平均値 (SD)	t 値	平均値 (SD)	t 値
副詞(叙述)	上位群 3.7 (1.9) 下位群 1.6 (1.6)	● t = 2.79	上位群 11.8 (6.8) 下位群 6.6 (4.4)	● t = 2.16
副詞(語の副詞)	上位群 30.6 (13.5) 下位群 18.0 (13.4)	● t = 2.13	上位群 89.8 (31.0) 下位群 67.0 (18.3)	● t = 2.11
名詞(動作)	上位群 18.1 (11.2) 下位群 6.4 (3.2)	◎ t = 3.41	上位群 31.2 (25.9) 下位群 13.8 (9.3)	● t = 2.15
助詞(文末終助詞)	上位群 34.4 (11.9) 下位群 18.8 (13.8)	● t = 2.73	上位群 91.3 (59.5) 下位群 78.7 (21.5)	t = 0.68
形容詞(肯定的)	上位群 8.7 (4.1) 下位群 4.9 (2.2)	● t = 2.73	上位群 21.4 (12.1) 下位群 24.8 (11.6)	t = -0.64
形容詞(二項対立)	上位群 4.4 (4.3) 下位群 0.2 (0.7)	◎ t = 3.31	上位群 10.8 (15.5) 下位群 8.8 (12.5)	t = 0.37
名詞(人名)	上位群 11.8 (8.9) 下位群 7.3 (4.1)	t = 1.51	上位群 37.2 (16.7) 下位群 24.3 (11.5)	● t = 2.11
代名詞(人称)	上位群 21.5 (28.0) 下位群 6.8 (5.8)	t = 1.77	上位群 34.2 (18.9) 下位群 15.2 (7.3)	◎ t = 3.175
名詞(時間)	上位群 10.7 (6.2) 下位群 9.7 (6.0)	t = 0.37	上位群 30.8 (10.4) 下位群 16.9 (10.4)	◎ t = 3.04

◎ : p < 0.01 ● : p < 0.05

表7 上位群A学級と下位群F学級の2時間目における課題（めあて）の把握場面の逐語記録（抜粋）

上位群A学級の教師の発言内容	下位群F学級の教師の発言内容
T 1 ○○君，足をばたつかせるって？ <u>こう</u> 反ること？ <u>どう</u> いうこと。	T 1 砂遊びやめて。今2つの <u>跳び方</u> しましたが， <u>どう</u> だった？怖かった？もう一回やって。
T 2 あ， <u>なるほど</u> 。バタバタしながら跳んでるよね。 <u>ちょっと</u> 足をばたつかせて， <u>こう</u> いうふうに，足をはさんでるように跳ぶのは <u>さみ跳び</u> っていうんだよね。	T 2 そってた。○○は，クロールのようにしてた。 <u>なるほど</u> 。
T 3 跳び方で，自分にとって <u>いい跳び方</u> ， <u>悪い</u> ， <u>合わない跳び方</u> があります。 <u>すばらしい</u> 。○○君ありがとう。 <u>いい</u> 考えです <u>ね</u> 。みなさんも， <u>どう</u> したらいいのか，いろいろ試してみてください <u>ね</u> 。	T 3 他に何かありますか。
	T 4 降りた後に体が前に <u>いった</u> ってこと <u>ね</u> 。 <u>着地</u> 。
	T 5 他にある人。

注）アンダーラインは，表6で有意差の認められた品詞を示している。

（めあて）の必然性と意味理解を促進しているものと考えられた。こうした指導は，他の上位群の学級においても認められた。これに対して，下位群F学級の教師では走り幅跳びの技能特性につながる課題（めあて）の意味理解を促進する指導はほとんど見られず，児童に課題（めあて）を意識づけようとする指導が特徴的に認められた。また，下位群の教師は，「砂遊び」「どろ遊び」「手遊び」といった言葉を毎時間多く発言していることから，児童が課題（めあて）に対して意欲的に取り組んでいないものと考えられた。

表8は，課題（めあて）の解決場面で認められた特徴的な教師の言語的相互作用の一例である。すなわち，上位群B学級と下位群G学級の5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，「○○君，○○さん」といった名詞（人名）と「あなた，きみ」といった代名詞（人称）を多く用いて，児童一人ひとりに対して走り幅跳びの技能特性に触れる言葉である「着地，歩幅」といった名詞（動作）と「今，最後」といった名詞（時間）を用いて矯正のフィードバックを行うとともに，「なぜ，どうして」

表8 上位群B学級と下位群G学級の2時間目における課題（めあて）の解決場面の逐語記録（抜粋）

上位群B学級の教師の発言内容	下位群G学級の教師の発言内容
T 1 これが出来てない。 <u>こう</u> 上が使えてない。足だけやろうとしてるから。	T 1 <u>○○君</u> すごい。 <u>どんな</u> 今。うん。すごい。
T 2 あっ， <u>○○さん</u> ，もっと <u>今</u> のぎりぎりまで我慢できるか？今度は膝が伸びた状態で，この状態で腕振りこんでくるから <u>着地</u> の <u>時</u> 前に倒れるんだね。	T 2 <u>○○今</u> よかったわ。うん，うん，うん。
T 3 <u>今</u> のいい。 <u>こう</u> しっかり反ってる。	T 3 <u>お前</u> ，この辺おかしいね。すごい。足合わなかった <u>な</u> 。
T 4 <u>○さん</u> と <u>○君</u> ，少し前でいいから， <u>最後</u> の1歩だけ短くだよ。	T 4 <u>○○君</u> くる。すげー。ほらあそこで踏み切ったとき。いいね。
T 5 <u>○○</u> ， <u>最後</u> の1歩が <u>こう</u> なってる。 <u>なんで</u> 合わんのか考えてね。	T 5 <u>○○さん</u> が踏み切ったとき， <u>助走</u> <u>スピード</u> 上がったよね。砂遊びやめて。
T 6 <u>○○</u> ，また <u>歩幅</u> 大きくなってる。 <u>最後</u> の1歩だけ。	

注）アンダーラインは，表6で有意差の認められた品詞を示している。

といった副詞（叙述）を用いた「発問」活動を併用しながら、児童の課題解決に応ずる指導を展開しているところに特徴的に認められた。こうした指導は、他の上位群の学級においても認められた。これに対して、下位群G学級の教師では、児童の動きを判定しつつも課題解決に応ずる指導はあまり行われていないことが特徴的に認められた。また、課題（めあて）把握場面と同様に児童に課題（めあて）を意識づけようとする指導が特徴的に認められた。こうした指導は、他の下位群の学級においても認められた。

IV. 考察

表9は、今回の結果と先行研究⁽²²⁾⁽²³⁾の一単位授業の課題（めあて）の把握場面と課題（めあて）の解決場面におけるIW品詞の使用頻度の結果を模式的に整理したものである。

学習集団機能を高める品詞は、課題（めあて）の把握場面では、態度得点を高める副詞（叙述・語の副詞）、助詞（文末終助詞）、形容詞（二項対立）の4種類の品詞と態度得点及び技能を高める形容詞（肯定的）と関連の深いことが認められた。また、課題（めあて）の解決場面では、態度得点を高める副詞（叙述・語の副詞）の2種類の品詞と態度得点及び技能を高める名詞（動作・時間）、代名詞（人称）の3種類の品詞と関連の深いことが認められた。これらの結果は、先行研究⁽²⁰⁾⁽²⁵⁾⁽²⁷⁾の知見を支持するものであり、とくに学習集団機能を高める品詞は、技能よりも態度得点を高める品詞との関連が強いことを示唆しているものと考えられた。

しかしながら、課題（めあて）の解決場面において技能を高める名詞（身体部位）、技能が高まったときに発せられる形容詞（肯定的）、矯正のフィードバックの中心となる形容詞（二項対立）の3種類の品詞と学習集団機能との関連は認められなかった。これら3種類の品詞は、閉鎖的スキル教材である走り幅跳びの授業では、個人の「わかるーできる」に関わる品詞であり、学習集団機能との関連は弱いものと考えられた。

さらに、課題（めあて）の把握場面の名詞（動作）と課題（めあて）の解決場面の名詞（人名）の2種類の品詞は、学習集団機能のみに強く関連する品詞であった。しかしながら、これら2種類の品詞の働きは、現時点で明確になっていない。

続いて、上述した考察をより明確にするために学習集団機能だけが著しく高くなったC学級（学習集団機能学級）と技能だけが著しく高くなったI学級（技能学級）を事例分析することにした。

図3は、単元全体における学習集団機能学級と上位群・下位群のIW品詞の使用頻度を比較したものである。

C学級では、名詞（人名）と踏み切りのタイミングの

表9 「学習集団機能」「態度得点」「技能」を高める品詞

有意差の認められた品詞	課題把握	課題解決
副詞（叙述）	学・態	学・態
副詞（語の副詞）	学・態	学・態
名詞（動作）	学	学・態・技
助詞（文末終助詞）	学・態	
形容詞（肯定的）	学・態・技	技
形容詞（二項対立）	学・態	態
名詞（人名）		学
代名詞（人称）		学・態・技
名詞（時間）		学・態・技
名詞（身体部位）		技

学 : 学習集団機能を高める品詞
 態 : 態度得点を高める品詞
 技 : 技能を高める品詞

指導に関わる名詞（時間、動作）と発問に関わる副詞（叙述）がそれぞれ上位群より多い傾向にあり、名詞（身体部位）と副詞（語の副詞）は上位群より少ない傾向にあった。

C学級の教師は、「○○君、○○ちゃん」などの名詞（人名）を用いて、児童の人格を大切に、一人ひとりに向き合う構えをもっていたものと考えられた。こうした教師の構えが学級全体の児童に相手を認め合う姿勢を形成し、それが学習集団機能を高めたものと考えられた。また、C学級の教師は課題（めあて）の把握場面において、名詞（時間、動作）、副詞（叙述）の3種類の品詞を用いながら、「今日は踏み切り手前の助走です。」「歩幅どうするんだった。覚えている人。」の発言ように、課題（めあて）を明確に提示することが認められた。しかし、上位群A学級とは異なり、「○○君、足をばたつかせるって？こう反ること？どういうこと。」「あ、なるほど。バタバタしながら跳んでるよね。」「跳び方で、自分にとっていい跳び方、悪い、合わない跳び方があります。」「みなさんも、どうしたらいいのか、いろいろ試してみてくださいね。」の発言のような課題（めあて）の意味や必然性を促進したり、課題（めあて）の形成情報が提供されていなかった。これにより、各グループでの話し合いの内容がグループ間で異なる様相が認められた。一例として、「うまく着地をしよう」という共有課題の下で、練習前のグループでの話し合いの内容がグループ毎に「腕の振り下ろし」、「手と足の協応動作」、「着地時の股関節の

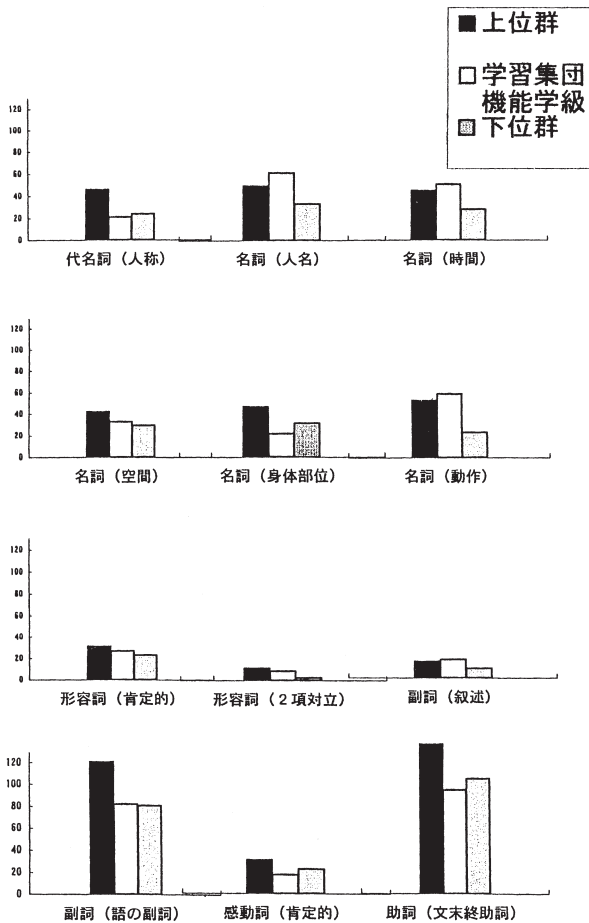


図3 単元全体における学習集団機能学級と上位群・下位群のIW品詞の使用頻度の比較

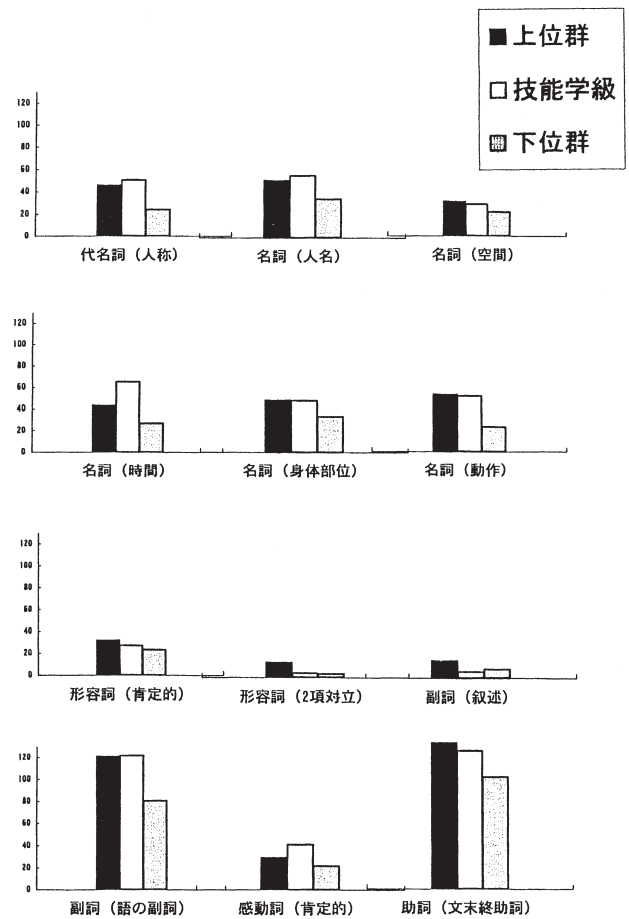


図4 単元全体における技能学級と上位群・下位群のIW品詞の使用頻度の比較

屈曲」,「反り跳びとはさみ跳び」についてというように異なっていた。さらに、課題(めあて)の解決場面で技能を高める名詞(身体部位)、副詞(語の副詞)が少なかったことから、態度得点及び技能の伸びにつながらなかったものと考えられた。

図4は、単元全体における技能学級と上位群・下位群のIW品詞の使用頻度を比較したものである。

I学級では、代名詞(人称)、名詞(人名、時間)、副詞(語の副詞)が上位群より多い傾向にあり、副詞(叙述)と形容詞(二項対立)は上位群より少ない傾向にあった。

I学級の教師が代名詞(人称)と名詞(人名)を使用した場面を逐語記録から見てみると、課題(めあて)の把握場面で平均5.7%、課題(めあて)の解決場面で平均94.3%使用されていることが認められた。これに対して、上位群は課題(めあて)の把握場面で平均13.6%、課題(めあて)の解決場面で平均86.4%使用されていた。このことから、I学級の教師は、課題(めあて)の把握場面では、上位群に比べて代名詞(人称)と名詞(人名)の使用が少ない結果であった。また、課題(めあて)の把握場面において「なぜ、どう」などの副詞(叙述)と「長い-短い、大きい-小さい」などの形容詞(二項対立)

の使用が少なかったことから、発問から課題(めあて)を具体的にしていく指導ができておらず、児童が課題(めあて)の意味や必然性を十分に理解できていなかったものと考えられた。さらに、課題(めあて)の解決場面において、「ちょっと〇〇君、だいぶ手前で踏み切っとる。」「あなた、今横木に足がうまく入ってないよ。」「タタターン。おっしゃ、今のバッチリよ。」の発言のように代名詞(人称)、名詞(人名、時間)、副詞(語の副詞)、感動詞(肯定的)を用いながら、一人ひとりの児童に関わり、課題(めあて)の解決情報を多く提供することが認められた。しかし、この場面でも「なぜ、どう」などの副詞(叙述)と「長い-短い、大きい-小さい」などの形容詞(二項対立)の使用が少なかったことから、「できる」ことに偏った相互作用であることが認められた。これにより、技能は向上したものの、態度得点は低く、学習集団機能も相対的に下位になったものと考えられた。このことから、課題(めあて)の自覚に裏打ちされた「できる」と「わかる」を統一させなければならないことが示唆された。

以上の結果から、課題(めあて)の把握場面は態度得点と学習集団機能を結節する場であり、さらに課題(めあて)の解決場面は態度得点と学習集団機能と技能の3

つを統合する場であると考えられた。そのため、課題(めあて)の把握場面で言語的相互作用が適切に行わなければ、これら3つの学習成果は向上しないものと考えられた。さらに、本研究で、態度得点だけ高く学習集団機能と技能が低い学級はないことから、小林⁽²⁷⁾が指摘しているように「愛好的態度を育てることが授業の基底」であり、「自主的・創造的な集団活動を基盤とする学習が技能の向上につながったとき、態度得点が高まる」ことを裏づけるものと考えられた。換言すれば、形式的に学習集団機能や技能が向上しても、それは態度得点にまで結節しないことが示唆された。

V. 要約

本研究では、小学校高学年(5・6年)の走り幅跳びの授業(9学級)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。

3つの学習成果(学習集団機能、態度得点、技能)を高めるためには、名詞(人名)と代名詞(人称)を用いて、児童一人ひとりにより多く関わるのが重要であり、これは教師の言語的相互作用の適切性の基盤であると考えられた。そして、課題(めあて)の把握場面では副詞(叙述、語の副詞)、名詞(動作)、形容詞(二項対立)を用いて、児童一人ひとりの考えを認めた上で課題(めあて)を明確に提示し、問いかけながら課題(めあて)の形成情報を流すことが重要であると考えられた。さらに、課題(めあて)の解決場面では副詞(叙述・語の副詞)を中心に、閉鎖的スキル教材では名詞(動作、時間)を用いて、より具体的な矯正のフィードバックをかけることで児童一人ひとりの課題(めあて)の解決に配慮することが重要であると考えられた。

以上のことから、体育授業において学習集団機能を高める教師の言語的相互作用は、態度得点及び技能を高める場合と共通することが示唆された。

一注一

- 1 一般に「相互作用」という語は、教師と児童・生徒との双方向的な営みを示すが、本研究の主題で用いている「教師の言語的相互作用の適切性」は「相互作用」場面における児童・生徒の学習成果を高める教師の教授活動(教師行動及び教師発言)のあり方⁽²⁸⁾⁽²⁹⁾を究明するものである。これまで体育科の授業分析は、欧米及びわが国のいずれも上述の視点から教師の「相互作用」が分析・検討されてきた⁽¹⁰⁾⁽³⁰⁾⁽³¹⁾。
- 2 「課題形成的学習」は、児童自らで課題(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マとする課題解決的学習の一つである。すなわち、問題状況を児童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、児童自らで学習課題(めあて)を形成しやすいように、「課題をつかむ一課題を深める一技能的特性を確かめる一技能的特性を身につける」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」は児童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的特性に向けさせる「焦点化した共有課題」を経て、運動教材のもつ技能的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「課題解決的学習の授業」及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 本研究では、単元前の跳躍距離の高いF、C学級や単元後の跳躍距離の低いG学級も含めて順位づけを行っている。それ故、本研究では「技能」「技能以外の児童」等の前提条件が9学級で同一ではなく、このことを踏まえた上で教師の言語的相互作用を検討している。尚、表2には今回用いたt検定(分散が等しくないと仮定した2標本による検定分析)の結果を示しているが、すべての学級で単元前後の児童は同一人に対応させている。例えば、単元後の測定値が欠落した児童は集計から除外した。

また、今回単元前後の跳躍距離のSDがかなり減少していることが認められた。これには、本研究で用いた「課題形成的学習」における走り幅跳びの指導プログラムが強く関係しているものと考えられる。すなわち、今回用いた図1の指導プログラムは「着地・滞空→踏み切り→助走」と走り幅跳びの運動経過と逆行する順路で学習を展開するところに特徴がある。これより、指導内容は「着地における跳躍距離獲得→踏み切り手前一步の歩幅調整→助走距離と助走スピードの調整」の順に展開されている。この指導プログラムが学習成果に直結したものと考えれば、まず着地における跳躍距離獲得の技術の習得によって平均助走スピードは変わらず、跳躍距離が伸びることが期待される。とりわけ、その効果は平均助走スピードの遅い児童において顕著な効果が認められている。続く踏み切り手前一步の歩幅調整においては、踏み切り時のブレーキ動作が改善されることで平均助走スピードは変わらないが、跳躍距離は伸びるという効果が期待される。この現象は、とりわけ平均助走スピードの速い児童に効果の高

いことが認められている。最終段階の助走距離と助走スピードの調整においては、平均助走スピードの遅い速いに関わらず、平均助走スピードの向上により、跳躍距離が増大されることが期待される。よって、「平均助走スピード-跳躍距離」関係の回帰直線は、単元前から単元序盤にかけて回帰直線の切片が向上し、単元序盤から単元中盤にかけて切片はそのまま回帰係数が高くなり、単元中盤から単元後にかけて回帰直線が上方へ平行移動するものと考えられる。このように学級全体の児童が単元を通して問題の共有化を図っていくことで、走り幅跳びの技能における個人差が吸収され、単元前後の跳躍距離が伸び、SDが減少したものと考えられる。ただし、跳躍距離の伸びがほとんど認められなかった8位のI学級と9位のH学級では、この指導プログラム通りの「課題形成的学習」が行えなかったものと考えられる。詳細については、今後さらに検討する必要がある。

4 まず授業全体では、授業の雰囲気は児童の課題解決に影響を及ぼすとする結果⁽⁶⁾⁽¹⁶⁾から、授業の雰囲気を和らげる教師の発言として助詞（文末終助詞）を設定した。加えて、授業の雰囲気は教師の発言が個人に向けられるか否かと深く関係すること⁽⁷⁾⁽¹⁷⁾から、名詞（人名）と代名詞（人称）も分析した。

次に課題（めあて）の把握場面では、児童の授業評価の高い授業では発問（分析的）活動によって課題（めあて）の意味理解を促進させるとする結果⁽⁷⁾から、‘なぜ’ ‘どう（して）’ という副詞（叙述）を分析した。

また課題（めあて）の解決場面では、児童の授業評価の高い授業では、児童の動きを課題（めあて）にあった動きへと高める矯正のフィードバックが多く用いられている⁽⁷⁾。矯正の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。この矯正のフィードバックを言語的活動に限って考えて、‘長い-短い’ ‘大きい-小さい’ といった動きの修正を具体的にフィードバックする働きをもつ形容詞（二項対立）や、‘こう（して）’ ‘そう（して）’ といった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る副詞（語の副詞）を設定した。さらに、肯定的な相互作用が多いと児童の授業評価も高いとする結果⁽⁶⁾⁽⁷⁾⁽¹⁰⁾から、肯定的な形容詞と感動詞を別途に分析した。

最後に名詞については、課題内容及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、（身体部位）（動作）（時間）（空間）の4種類に分割した。

－参考文献－

- (1) シーデントップ（高橋健夫他訳）『体育の教授技術』大修館書店, pp.143-170, 1988
- (2) ヒンクス（梅本二郎, 川口貢代表訳）『ヒューマンムーブメントと体育』不昧堂出版, pp.50-55, 1987
- (3) ハーバース（岩倉正博, 藤沢賢一郎他訳）『コミュニケーション的行為の理論-中-』未来社, pp.21-22, 1986
- (4) 高橋健夫「よい体育授業への構造-子どもが評価する体育授業分析から-」『体育科教育』40(5), pp.18-21, 1992
- (5) 高橋健夫, 鈴木理「体育授業における教師行動分析の動向-特に相互作用の言語的・非言語的行動を中心に-」『体育の科学』44, pp.217-222, 1994
- (6) 高橋健夫, 岡沢祥訓, 中井隆司「教師の『相互作用』行動が児童の学習行動及び授業評価に及ぼす影響について」『体育学研究』34, pp.191-200, 1989
- (7) 高橋健夫, 岡沢祥訓, 中井隆司・芳本真「体育授業における教師行動に関する研究-教師行動の構造と児童の授業評価との関係-」『体育学研究』36, pp.193-208, 1991
- (8) 高橋健夫, 歌川好夫, 吉野聡, 日野克博, 深見英一郎, 清水茂幸「教師の相互作用及びその表現のしかたが子どもの形成的授業評価に及ぼす影響」『スポーツ教育学研究』16(1), pp.13-23, 1996
- (9) 高橋健夫, 林恒明, 鈴木和弘, 日野克博, 深見英一郎, 平野隆治「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), pp.73-83, 1997
- (10) 岡沢祥訓, 高橋健夫, 中井隆司「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), pp.45-54, 1990
- (11) 深見英一郎, 高橋健夫, 日野克博, 吉野聡「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, pp.167-179, 1997
- (12) 大友智, 清家尊文, 高田俊也, 井上晃宏, 岡沢祥訓「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との関係-」『スポーツ教育学研究』19(2), pp.159-173, 1999
- (13) 梅野圭史, 辻野昭「体育科における学習形態と児童の授業に対する態度の関係-小学校低学年を中心にして-」『体育学研究』27, pp.1-15, 1982
- (14) 梅野圭史, 辻野昭「体育科の授業診断に関する研究-態度得点と学習形態の関係-」『スポーツ教育学研究』4(2), pp.67-87, 1984
- (15) 梅野圭史, 藤田定彦, 辻野昭「体育科の授業分析-教授活動の相違が児童の態度に及ぼす影響-」『スポーツ教育学研究』6(2), pp.1-13, 1986

- (16) 梅野圭史, 辻野昭「学習課題の組織化とその展開 (その1) - 6年・走り幅跳び-」『体育科教育』39(11), pp.74-77, 1991
- (17) 梅野圭史, 中島誠, 後藤幸弘, 辻野昭「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), pp.15-27, 1997
- (18) 辻野昭, 川島敏明, 梅野圭史, 亀井靖夫, 古賀万佐代「スポーツ教育における学力とその形成に関する一考察-教授活動の相違が児童の授業に対する態度に及ぼす影響」『スポーツ教育学研究』2(1), pp.13-28, 1982
- (19) 中井隆司, 高橋健夫, 岡沢祥訓「体育の学習成果に及ぼす教師行動の影響-特に, 小学校における台上前転の実験的授業を通して-」『スポーツ教育学研究』14(1), pp.1-15, 1994
- (20) 辻延浩, 梅野圭史, 渡邊哲博, 上原禎弘, 林修「小学校体育科における学習成果(集団技能)を高める指導ストラテジーに関する事例的検討」『スポーツ教育学研究』19(1), pp.39-54, 1999
- (21) 高橋健夫「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, pp.19-31, 1992
- (22) 上原禎弘, 梅野圭史「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, pp.24-38, 2000
- (23) 上原禎弘, 梅野圭史「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, pp.1-14, 2003
- (24) 上原禎弘, 梅野圭史, 厚東芳樹, 岩谷諭, 渡邊哲博「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-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, pp.85-93, 2003
- (25) 菊池博文, 梅野圭史, 後藤幸弘, 林修, 野田昌宏, 辻野昭「体育科の授業に対する態度と学習集団機能の関係-中学校生徒を対象にして-」『スポーツ教育学研究』9(2), pp.65-75, 1989
- (26) 梅野圭史, 林修, 辻野昭「楽しさの発展と学習(内容・活動)の発展を統一させる学習過程を求めて-課題解決学習(2)-」『体育科教育』39(5), pp.56-61, 1991
- (27) 小林篤『体育の授業研究』大修館書店, pp.170-258, 1978
- (28) Cheffers, J. and Mancini, V. Teacher-student interaction. in Anderson, W. and Barrette, G. (Eds.), *Motor skills: Theory into Practice*, Monograph 1, pp.46-47, 1978
- (29) Cheffers, J., Mancini, V., and Martinek, T. *Interaction Analysis: An application to nonverbal and verbal activity*, 2nd ed., St. Paul, MN. P.S. Amidon, pp.19-39, 1980
- (30) Dodds, P. *Relationships between academic learning time and teacher behavior in a physical education majors skills class*, in Templin, T. and Olson, J. (Eds.), *Teaching in physical education: Big ten body of knowledge symposium series*, Human Kinetics: Champaign, IL, pp.173-184, 1983
- (31) Mancini, V., Wuest, D., Clark, E. and Ridosh, N. *A comparison of interaction patterns and academic learning time of low-and high-burnout, secondary physical educators*, in Templin, T. and Olson, J. (Eds.), *Teaching in physical education: Big ten body of knowledge symposium series*, Human Kinetics: Champaign, IL, pp.197-208, 1983