

学年はじめにおける授業ルーチンの導入に関する研究 — T小学校の4年生の体育授業を対象に —

福ヶ迫善彦¹⁾ 太田早織²⁾ 高田大輔³⁾

愛知教育大学保健体育講座¹⁾ 日本体育大学大学院体育科学研究科²⁾ 愛知教育大学大学院教育学研究科保健体育専攻³⁾

Introduction of New Teaching Routines at the Beginning of the School Year

Yoshihiko FUKUGASAKO¹⁾, Saori OHTA²⁾, Daisuke TAKADA³⁾

1) Aichi University of Education, Department of Health and Physical Education

2) Graduate School, Nippon Sport Science University

3) Graduate school of Aichi University of Education, Reseach Division of Education

I. はじめに

4月になると多くの教師は、まず授業を成立させるために必要となる約束ごとの指導を行なうだろう。これは体育授業に限ったことではなく、すべての教科で行われ、授業を円滑に進めることのできる学級を作り上げる。従来、学級経営を授業と結びつけて考えることは希薄であったが、実際のところ授業と分離して学級づくりが行なわれるのではなく、授業場面においてもそれは行われる(水越, 1989)。Fink and Siedentop (1989)は、効果的な授業を行うために、教師のマネジメント方略のもと、成熟した学級経営の必要性を示唆している。また、授業での約束ごとは、授業で決まって生じる活動に多く用いられ、授業をスムーズに展開させる利点を持ち、子どもたちの学習活動に勢いを与える(高橋, 2000; 福ヶ迫ほか, 2003; 福ヶ迫ほか, 2005)。

この授業で決まって生じる活動を授業ルーチンと呼ぶが、吉崎(吉崎静夫, 1997)は「授業ルーチンとは、授業がもつ認知的複雑さを軽減するために、教師と子どもとの間で約束され、定型化された一連の教室行動のことである。そして、この教室行動は、同じような授業状況において繰り返し出現する。」と定義している。体育授業について換言すると、教師の話聞く姿勢や学習カード

の配布の仕方など他教科と共通するルーチンもある。一方、体育授業は、固定の椅子や机がない広い体育館や運動場で、マットやボールといった教具を用いながら学習が展開される。したがって、他教科とは異なるルーチンも多く、例えば、教師のホイッスル(合図)に対する行動、集合や離散の仕方、運動服への着替えの仕方や場所、用具の使い方、出し方、片づけ方、ボールが隣のコートに入った時の行動などがそれである。

この授業ルーチンの確立は、子どもたちが学習へ没頭できるように、教師・子ども間で適切な行動パターンが共有され、学習時間や学習機会を確保する機能を有する。よい体育授業では、一見すると子どもに不適切な行動が認められず、したがって教師がマネジメント技術を発揮せず、スムーズに授業が展開されているように見える(福ヶ迫ほか, 2005)。しかし、この場合でも教師はいくつものマネジメント方略を採用し、それまでに確立した学級や授業の約束ごとに則って授業が行われている(水越, 1989; 福ヶ迫ほか, 2005; シーデントップ, 1998, pp92-94)。また、ここでいう授業ルーチンの確立とは、授業内容や子どもの学びと無関係な教師の権威的指導によるものではなく、しかも黙って教師の話聞き、ホイッスルの合図だけで運動を行う受動的な態度だけを示すものではない。福ヶ迫ら(2005)は、教師が権威的

に指導するのではなく、授業の崩壊や子どもの不適切な行動をあらかじめ防ぐために、①授業開始に関わるマネジメント、②移動、集合に関わるマネジメント、③用具に関わるマネジメント、④授業の進め方に関わるマネジメント、⑤学習環境に関わるマネジメント、⑥マネジメントに関する教師の指導とフィードバックの6要因のマネジメント方略を示し、授業ルーチンについて、単元はじめに約束ごとや役割行動として確実に指導する重要性を説いている。

これまで学年はじめにおける授業ルーチンや約束ごとの指導に関する研究はいくつか行われている。香川・吉崎(1990)は、中堅教師1名、若手教師2名が4月から9月までに行った国語と算数の授業(1年生)を対象に観察・分析を行った。その結果、学年はじめの4月では多くのルーチンを導入し、その内容は学習の準備・整理・後片付けや話し方・話の聞き方といった他教科に共通したものがほとんどであった。5月以降は、特定の教科に関するものや人間関係に関するものが漸増した。また、導入したルーチンを繰り返し何度も教えたり、間違えたら注意を与えたり、よくできたときには誉めたりしながら維持させ、新しい高度なルーチンを導入して授業づくりや学級づくりをしていたことを明らかにしている。

また、Fink and Siedentop(1989)は、ベテラン教師3名、中堅教師2名、若手教師2名が行った1年生と5年生の体育授業計42時間を対象に観察・分析を行った。その結果、すべての教師はルーチンについて明確に指示するとともに、それらを実践する機会を設定していた。そして、教師はより肯定的・具体的なフィードバックを十分に与えていたことを明らかにした。

一方、わが国の体育授業のルーチンや約束ごとに関する研究では、福ヶ迫ら(2005)やジョンら(2005)の先行研究を挙げられることができるが、それらは単元過程全体を対象にしているものの、研究期間が学年途中であり、授業ルーチンの指導が頻出すると予想される学年はじめの期間を対象とした体育授業研究は皆無である。このことに鑑みると、効率よく授業を展開している教師が学年はじめにどのようなルーチンを導入しているか、

またルーチンを確立するためにどのような約束ごとを設定し指導しているかを分析することの意義が認められる。

そこで本研究では、小学校4年生の学年はじめの授業でどのような授業ルーチンが導入され、確立するためにどのような約束ごとが取り決められているのか。そして、約束ごとを守らせるためにどのようなフィードバックを与えているのかを明らかにすることを目的とした。

これを明らかにすることは、各学年段階の授業の崩壊や子どもの不適切な行動を防ぐ方法を知ることができ、授業ルーチンの特徴とその機能を実証的に検討するところにねらいがある。

II. 方法

1. 対象学校と教師

対象とした学校は、東京都I区内のT小学校である。T小学校では年2回の公開研究会が開催され、全国からその授業を参観するために、多くの教師たちが集まる。また、T小学校は先導的教育研究・実践を絶えず続けてきた歴史があり、常に新しい教材の開発、理論の研究を進めていく使命がある(平川, 2004)。つまり、T小学校は全国的に有数の研究校であり、そこで指導する教師も経験豊富である。対象とした教師はT小学校の2名の教師(a教師:A単元・b教師B単元)である。a・b教師ともに、T小学校で体育科を専科として指導している。a教師の教職経験年数は26年で、その内T小学校で11年指導している。一方、b教師の教職経験年数は16年で、その内T小学校で6年指導している。a・b教師ともに、本研究の主旨を十分に理解しており、授業ルーチンや約束ごとの知識、研究授業や実践経験を豊富に持っていることから、効率よく授業を展開できる教師と仮定した。

2. 対象授業と期日

本研究では4年生の授業を対象に分析を行っている。その理由は、T小学校が4年生になるとクラス替えを行い、新たに学級づくりを行われることと、基本の運動やゲームから高学年の運動により関連した活動が授業で行われるため、新しい授業ルーチンが導入されると予想されたためである。

学年はじめ4月中旬から5月下旬にかけて、2名の教師が指導した体育授業を対象に分析した。その内訳は、a・b教師ともに鉄棒と陸上運動の帯単元の5時間である。なお、授業方法、教材、授業ルーチン、約束ごとなど授業に関する計画・実施については研究者サイドが一切関与せず、すべて教師の判断によって行った。

3. 授業分析の方法

1) 授業観察・分析の手順

4年生の授業は運動場で行われた。授業分析を正確に行うために、いずれの場所でも観察者は、授業全体を観察できる場所からビデオカメラで授業を撮影した。授業後、VTRを研究室に持ち帰り分析を行った。また、撮影の方法は、教師にピンマイクを付け、カメラに教師の言葉を集音し、必ず教師がカメラの画面に入るようにした。なお、授業開始のあいさつと同時に撮影を開始し、授業終了のあいさつ後に撮影も終了した。

2) 授業ルーチンに関する教師への調査

教師の経歴、単元前に計画したマネジメント方略、4年生に指導するルーチンや約束ごとについて、事前に質問紙を用いて調査した。その内容は、①教師歴、②学年はじめのルーチン導入段階において、児童への指示・約束すること（集合、移動、待機、用具の準備・後片付け、学習の仕方、その他）、③マネジメントに関して対象学校で伝統的に指導している内容の3点である。

3) 期間記録法

期間記録法とは、時間配分に関する情報を提供する観察方法である（Rink, 1993, p.336）。また、この観察方法は、時間がどのように費やされているか、また、教授—学習過程の具体的次元にどのくらいの時間が使われたかといった疑問に答えることができる（Rink, 1993, p.336）。さらに、各場面に費やされた時間量及び出現頻度を換算することは簡単であり、効率的である。加えて、体育授業で生じた活動の流れを実際に視覚的に捉えることができる（シーデントップ, 1988, p.287）。高橋らによって作成された観察カテゴリーを適用する。体育授業の場面は、「体育的内容場面」と「マネジメント場面」に大きく区分できる。さら

に、授業は教師と学習者が存在して成り立っている（教授—学習過程）ことから体育的内容場面の下位カテゴリーとして、教師がクラス全体の子どもを対象にして説明、演示、指示などを与える場面「インストラクション場面」、子どもがグループで話し合ったり記録をとったりする場面「認知的学習場面」、子どもが練習したりゲームを行ったりする場面「運動学習場面」に区分することができる。一方、マネジメント場面は、移動、待機、班分け、準備、休憩など学習成果に直接つながらない場面として定義される。以上のことから、体育授業の場面をインストラクション場面、認知的学習場面、運動学習場面、マネジメント場面の4つに区分し観察・記録することにした。

4) 教師の言語内容

教師にワイヤレスマイクを装着し、授業中の発言内容および行動を同時にVTRに収録した。インストラクション場面から他の場面へ切り替わる際には子どもたちの行動がわかるようにカメラで撮影するようにした。

言語内容の分析は以下のようにして行った。

- ・授業中、それぞれのインストラクション場面の中で子どもたちに与えられた情報を記述した。その中から、マネジメントに関する内容を抽出し、カテゴライズした。
- ・アンケート結果とVTRを比較し、計画された情報がどのように出されているかを分析した。具体的には、1回のインストラクション場面中にどの程度の情報量を出しているか、どのような形で、どのような順序で出されているかを分析した。

4. 分析の信頼性

1) 観察者トレーニングとデータの信頼性

観察法について観察者の分析力を高めるために、観察者トレーニングを行った。その方法は、まず15分程度のトレーニング用VTRを作成し、別々にそのVTRを見ながらカテゴリーに従ってコーディングすることを繰り返した。その後、2名の観察者によってテスト用VTRを観察・記録し、一致率が80%以上に達するまでトレーニングを行った。

2) データの信頼性

本研究において、授業ルーチン観察法を用いて得られたデータの信頼性が高いことを確認するために、十分なトレーニングを行った2名の観察者が1時間の体育授業を分析した。そのVTRはa教師が行った4年生1時間目の授業である。その結果、80%以上の一致率を達成した。

Ⅲ. 結果と考察

1. 授業ルーチンに関するマネジメント方略

a・b教師が学年はじめの4年生の授業を行うにあたって、どのようなマネジメント方略を計画していたか確認するために、アンケート調査を実施した。

T小学校では、体育専科で教えていることや授業ルーチンの約束ごとについて、常軌的行動様式として教師間で理解されているため、a・b教師のマネジメント方略に共通点が多くみられた。そこで、それぞれの方略についてa・b教師の共通点を中心に示す。

《集合、移動、待機》

集合隊形について、a・b教師は身長順4人1組、10班を取り入れている。この班ですべての運動を行い、集合や運動時に必要となるマネジメント時間の削減を計画している。各学年でも同様の方法で班分けを行い、集合時の指定席（高橋，1994）を意図している。

《用具の準備、片付け》

a・b教師ともに、1年生の学年はじめ段階では用具を用いず運動を行う。これは、用具を用いることで必要以上の約束ごとを設定することを軽減させる意図があると推察でき、子ども自身の体を用いる運動によって、運動感覚づくりを行おうとしているのであろう。4年生では、1年生と異なり、教材によって使用する用具について指導することになっているが、用具を用いるのはじめの段階で徹底した指導を行なうと述べている。

《学習の仕方》

T小学校では、1年生の学年はじめに「折り返しの運動」を行う。折り返しの運動とは、すべての運動の基礎感覚づくりを運動遊びであり、例えば、ウサギ跳び、アザラシ歩き、クモ歩きなど腕

支持、体のしめ、手足の協応などをリレーゲームで競争的に楽しく学ぶことができる(清水,2006)。この運動を取り扱う理由は、運動の基礎感覚づくりもあるが、順番を守る、タッチをする、スタートラインから出ないといった体育授業で運動の基本となるルールを指導するのに最適であるためである。a・b教師は、4年生の授業でもこれらで学んだ「学び方」を生かし、運動の基本的ルールを指導するとともに、仲間の応援、回数を数える、教師の話聞く姿勢といった学習の仕方と仲間づくりの基本の指導を計画している。

2. 期間記録法の分析

〈各単元の特徴〉

《A単元の特徴》

表1は、A単元6時間の各授業場面の時間的割合及び出現頻度を示している。また、図1はA単元における各授業場面の時間的割合の推移である。

		1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	平均
授業場面の割合(%)	体育的内容	74.2	73.0	69.8	78.3	77.3	74.5
	運動学習	47.8	40.2	45.4	57.6	44.9	47.2
	認知学習	5.2	7.4	6.8	4.5	10.9	7.0
	インストラクション	21.2	25.4	17.6	16.2	21.5	20.4
	マネジメント	25.8	27.0	30.2	21.7	22.7	25.5
授業場面の頻度(回)	体育的内容	23	17	13	14	18	17.0
	運動学習	9	5	6	7	7	6.8
	認知学習	5	2	2	2	4	3.0
	インストラクション	9	10	5	5	7	7.2
	マネジメント	17	14	11	11	11	12.8

表1 A単元における各授業場面の時間的割合及び出現頻度

A単元6時間では、体育的内容が平均77.6%であり、高い割合を示した。子どもが主体となって活動する、運動学習場面と認知学習場面の割合の合計は、54.6%と授業の半数を占めていた。インストラクション場面も平均23.1%と、高い割合を示した。学年はじめということで、運動の方法や学び方の指導を徹底したためと考えられる。一方、マネジメント場面の時間的割合は平均22.4%であった。決して低い値ではないが、学び方の定着によって減少すると予想できる。運動学習が中心となる単元なかに注目すると、3時間目ではマネジメント場面の割合が17.5%と、20%未満に抑えられており、4時間目では運動学習場面の割合が48.7%と、50%に迫る値を示した。また、頻度についてはどの授業場面も単元が進むにつれて漸減

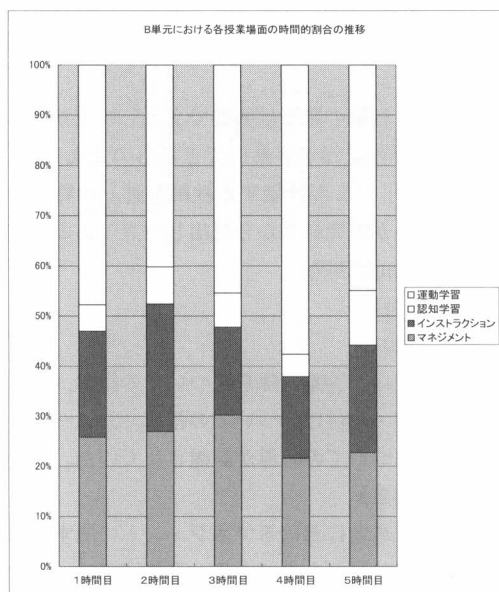


図1 A単元における各授業場面の時間的割合の推移

していった。

《B単元の特徴》

表2はB単元5時間の各授業場面の時間的割合及び出現頻度を示している。また、図2はB単元における各授業場面の時間的割合の推移である。B単元の授業では、身体的内容の時間的割合が平均74.5%であり、A単元よりは低いものの70%を超える高い値となった。運動学習場面は平均47.2%でA単元よりも高かった。特に4時間目では57.6%と、最も高い割合を示した。インストラクション場面も20.4%と20%を上回っていたが、単元なかでは3時間目、4時間目それぞれ17.6%、16.2%と時間量は減少していた。説明する時間が減少したことは、子どもの学び方が定着したと判断できる。マネジメント場面に関しては平均25.5%と、授業全体のおよそ4分の1であった。3時間目には身体的内容は70%を下回り、マネジメント場面の時間的割合が30%以上となったが、これは授業の前に鉄棒の練習をしていた児童に、授業が始まってから一度補助具を片付けさせたためである。

		1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	平均
授業場面の割合 (%)	身体的内容	74.2	73.0	69.8	78.3	77.3	74.5
	運動学習	47.8	40.2	45.4	57.6	44.9	47.2
	認知学習	5.2	7.4	6.8	4.5	10.9	7.0
	インストラクション	21.2	25.4	17.6	16.2	21.5	20.4
	マネジメント	25.8	27.0	30.2	21.7	22.7	25.5
授業場面の頻度 (回)	身体的内容	23	17	13	14	18	17.0
	運動学習	9	5	6	7	7	6.8
	認知学習	5	2	2	2	4	3.0
	インストラクション	9	10	5	5	7	7.2
	マネジメント	17	14	11	11	11	12.8

表2 B単元における各授業場面の時間的割合及び出現頻度

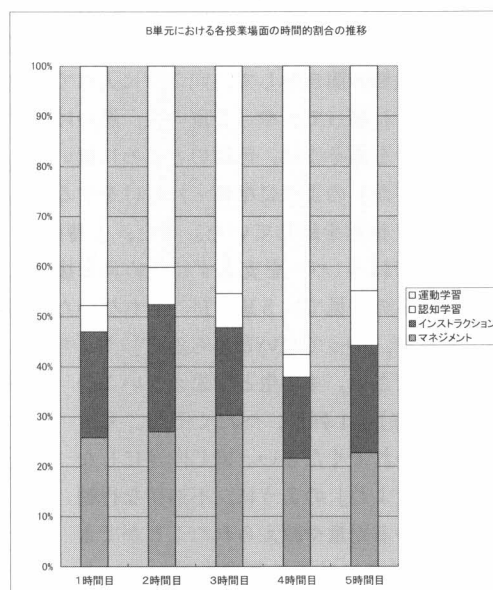


図2 B単元における各授業場面の時間的割合

3 教師の言語内容についての分析

〈A単元の特徴〉

《教授方略》

A単元では、①集合隊形についての指導、②用具の使い方・片付けについての指導、③話を聞く態度、④応援・教え合いについての指導が計画されていた。

《実際の授業》

表3はA単元におけるマネジメントに関する言語内容を表にしたものである。A単元では、毎授業の初めに活動の流れを話していた、その内容を児童は各自のノートに記入し、活動内容を把握していたため、スムーズに進行していた。また、ノートの書き方も学級全体で統一するように指示し

ていた。具体的には「1, 鉄棒のでの下に(指で丸を描きながら)丸, 横にだるま」のように話していた。

単元初めにおいて, マネジメントに関する約束ごとの取り決めは見られなかった。しかし, ①の集合隊形についての指導では, 学級全体を身長順で4人1組の10班に分け, 整列やプリントの配布を効率的に行っていた。なお, これはT小学校ではどの学年にも共通して指導されていることである。②用具の使い方・片付けについての指導は既にされていて, 「鉄棒が低いので, 1・2列目の人, 鉄棒の高さをもう1段ずつ上げましょう」「1列目の人, 鉄棒の筒を外して, 向こうに入れて, 他の人ノートに戻って」や「2班の人, 悪いけれども, コーンをあそこに, 色別のところに置いてきてくれますか」のように準備・片付けをする児童を指定して指示を出していた。また, 1時間目, 2時間目では「(バーを支えずに止め具を抜こうとしているのを見て) 5班6班, それ抜いたら落っこちるぞ, 持ってないと落ちるぞ」や「ちょっと見てください。4年生とは思えないこの筒の入れ方」「1列目, へたくそー。もっと上手にいらしてください。同じ向きにしなきゃだめだよね」のように, 不適切な行動をとっている児童や教えられたことができていない児童にはその都度指導していたが, 同じ間違いを繰り返す児童がいなかったため, 単元なか以降では準備や片付けが円滑に行われた。④の応援についての指導では, 「向こう側で, 2, 3, 4(列)の人, しっかり数えてあげて」「4回だよ。足がついたら1回だからね。途中で上がったところは1回って数えないぞ」と具体的に数え方も指導していた。③の話を書く態度についての指示は単元で見られなかったが, 子どもたちに話を聞く態度が定着していたため, 同じ指示が繰り返されることはなかった。また, 「最初はだるまの前です。10回できたら帽子白。」や「自分の新しい技が新記録出たら帽子を白に」のように帽子を活用して児童の様子を把握したり, 「1~10の人で新記録の人起立。出席番号

1~10(記録を記入)」というように, 出席番号順に運動の結果を報告させることで時間の短縮を図っていた。

さらに, 教師の言葉は明確で文として成り立っており, 逐語記録が容易にできるものであった。これは, 「子どもが評価する教師行動」の特徴として高橋らが研究結果から見出した点である(高橋, 1994, pp.23-24)。

< B単元の特徴 >

《 教授方略 》

B単元では, ①集合隊形についての指導, ②用具の使い方・片付けについての指導, ③ノートの記入方法についての指導が計画されていた。

《 実際の授業 》

表4はB単元におけるマネジメントに関する言語内容を表にしたものである。B単元では, 単元の1時間目に挨拶の仕方についての指導があった。具体的には, 「決めようかね, 体育の挨拶。起立だろ。帽子を取ってで一緒にいい? 先生のほうを向いて, よい姿勢, それからは4年のパーズ

授業時間	具体的言語内容
1時間目	「1班2班3班4班5班6班...7, 8, 9, 10だね。はい座りましょう」
	「(遅れてきた児童に対して) 遅れないようにしましょう」
	「鉄棒が低いので, 1・2列目の人, 鉄棒の高さをもう1段ずつ上げましょう」
	「(バーを支えずに止め具を抜こうとしているのを見て) 5班6班, それ抜いたら落っこちるぞ, 持ってないと落ちるぞ」
	「先頭の人隣持ってこい, 急げ」
2時間目	「1列目の人, 鉄棒の筒を外して, 向こうに入れて, 他の人ノートに戻って」
	「はい, 全員すれろ。4列目が先頭だよ」
	「背の順で, 男子1列, 女の子1列で並びます」
	「(走り終えた児童に) そこにカードがあるからそこに戻って」
	「1列目は補助具を外してください」
3時間目	「1列目, へたくそー。もっと上手にいらしてください。同じ向きにしなきゃだめだよね」
	「(のりで, ちゃんと一番後ろのところに貼ってある人手を挙げて, えらい)」
	「貼ってない人手を挙げて, 困ったなあ。じゃあ今日ノートにすぐやってくださいね」
	「ちゃんと貼っておいてよ, 紙が飛んだらわからなくなっちゃうからね」
	「ちゃんと座って, わかんなくなっちゃうよ」
4時間目	「2班の人, 悪いけれども, コーンをあそこに, 色別のところに置いてきてくれますか」
	「ではノートに, 10で戻ろう...20で戻ろう」
	「1~10の人で新記録の人起立, 出席番号1~10(記録を記入)」
	「はい, じゃあ11~20」
	「はいでは21~30, 新記録起立」
5時間目	「31~41, 新記録起立」
	「ついてなかったところは補助具を持ってきてつけましょう」
	「最初はだるまの前です。10回できたら帽子白。」
	「それでは1列目の人, 補助具を外してください」
	「はいでは遅れ, 4列目が1番前だよ」
6時間目	「では並ぶよ。かけっこの順で並びましょう」
	「(貼る時に, (顔で見せながら) こういう風に貼ってあげてくれる? こっちの上にくっつけて貼っちゃうとき, 上から決められないからどきどきどきか飛んでっちゃうんだよね)」
	「それではね, 高さ大丈夫かな?」
	「先頭の人, 補助具を持ってって, すぐ始めていいよ, はいどうぞ」
	「それでは, 今日は3列目の人, 補助具をとって, 他の人, ノートに戻って」
7時間目	「(まだ鉄棒しようとしている児童に) 後で後で後で後で, 早く取ろう」
	「じゃあカゴの中に入れてください」
	「(補助具の片付け方を指し) ちょっと持ってね, これじゃあだめなんだ, こっちから入れてくれる? こうやって入れるとき, こうやってカゴが持てるでしょう?」
	「先頭の人, こちらちよつと悪いけれども, みんなに配ってくれ」
	「多分分ごとになってからちよつと見てやっつて」
8時間目	「今日風が強いからノートの上に筆箱置いて」
	「ちよつと高さが高いので, 自分たちと合うように高さをまづ, 1列目2列目変更してあげよう」
	「3列目の人, 補助具をつけてあげよう」
	「自分の新しい技が新記録出たら帽子を白に」
	「では補助具を今やっている人は外して」
9時間目	「今日風で飛んじゃうから名前を書き書いて, 番号・名前を書いてください」
	「ノートと筆箱を持って, 紙はさっきの紙ちよつと飛んじゃうから飛んじゅうから筆箱の中に入れてもいいよ。飛ばないようにして」

表3 A単元におけるマネジメントに関する言語内容

ョンにしようか。これから何時間目の授業を始めます。礼」というような調子であった。T小学校では挨拶の仕方もほぼ統一されているため、挨拶の仕方についての言語内容はこの1回のみであった。①集合隊形について、単元では約束ごとの取り決めは見られなかったが、A単元と同様に4人1組の10班で構成していた。集合の際には、「4人そろったら座れ」「3人いたら座りなさい」というように班ごとに整列させていたため、人数がそろっていない班を把握したり整列にかかる時間を短くするのに役立っていた。③ノートの記入方法については、「じゃあノート書きます。4月14日、木曜日、四角3、やっと晴れたぞ1連。丸1、50メートル、カッコ秒、あとで記録書けるようにしときます」のように、活動の記録を書き込むようなノートの作り方を指導していた。B単元もA単元と同様に、毎授業のはじめにノートを使用して学習活動の流れを把握させていた。また、「新記録の人はここへ残って新記録の報告をします。顔を見合わせて番号に並んでください。新記録でなかった人は先に戻ってカードに記録をしてください」というように、運動の結果を記録する際には番号順で並ばせて記録を整理する時間を短縮させようと図っていた。指示した行動ができなかった時には、「今番号順になりなさいって言いました。番号順になっていると時間の短縮になります。たくさんいるときは協力してください」と、誤りを示し、期待する行動を改めて指示していた。

言葉の特徴については、B単元の教師の言葉もA単元と同様、発言内容が文として成立しており、逐語記録が容易にできるものであった。具体的には「何回か決めておけよ。お手伝いの時。本人が止めて欲しいのに回していると危ないぞ」「新記録またここで受け付けます。新記録ない人は向こうで班の計算始めなさい。スタート」というように、文が短く区切られていて、指示に関して必要以上の言葉が発せられることはなかった。

授業時間	具体的言語内容
1時間目	「決めようかね、体育の挨拶。起立だろ。帽子を取ってでー緒でいっ？先生のほうを向いて、よい姿勢、それから4年のバージョンにしようか。これから何時間目の授業を始めます。丸」 「じゃあノート書きます。4月14日、木曜日、四角3、やっと晴れたぞ1連。丸1、50メートル、カッコ秒、あとで記録書けるようにしときます」 「最後の人名簿を持ってきてようだい」 「(回数記入で)お手伝いの場合は丸3とか丸2とかにしていて」 「先頭さん筒持ってらっしゃい。筒をセットして」 「4人そろったら座れ」
2時間目	「前の授業が長引いた場合にはしょうがない。そうじゃなかったら遅刻しないで次の授業行くんだぞ。体育だけじゃなくて全ての授業がそう。特に3時間目の授業は絶対遅れちゃいけない」 「まず名前を書きます。で、プリントは、後ろから貼ります。今日のプリント大きいので半分折ってここここに貼ります。次のプリントは1ページ前にめくったここに貼ります」 「新記録の人はここへ残って新記録の報告をします。顔を見合わせて番号に並んでください。新記録でなかった人は先に戻ってカードに記録をしてください」 「今～番号順になりなさいって言いました。番号順になっていると時間の短縮になります。たくさんいるときは協力してください」 「3回やったら座れ。全員が3回終わったら座れ」 「前のところに1人で回れたら二重丸で回数、お手伝いだったら丸の中に回数、足し算じゃなくて最高何回だったか」
3時間目	「筒を外さない。筒を外して挨拶をします」 「また新記録がいたら先生に最後に報告をします。人数が多かったら、番号順に先生に報告するのに協力してください」 「自分のノルマの鉄棒5段にして、じゃんけんの位置へ行きませう」 「さあ、では鉄棒1段か2段下げて、瓶でいい高さにして、いろいろだるま、やってみましょう。どうぞ」 「今は班で並んでるよ。今は普通の班で並んでいるよ。確認しなさい」 「確認できたらこちらへ移動」 「(点数ごと)並ばせて」メシバ3人いたら座りなさい」 「そのベタを下げましょう。上向きになっているのを下向きにしましょう。これ当たるといけないから」 「3人いたら座りなさい」 「顔を見合わせて番号で並んでください。」
4時間目	「では、風上げとお日様上げのためにずっと向こうへ移動しましょう。ノートを持って向こう側。」 「目が回るときは座るか鉄棒にかまってるんだぞ」 「ノート置いていいよ。ノートは閉じて、上に筆箱置いて行きなさい」
5時間目	

表4 B単元におけるマネジメントに関する言語内容の特徴

Ⅳ. まとめ

①単元における各場面の時間量や頻度、②マネジメントに関する教師の言語内容、③アンケートによる教師の指導方略に関する調査の3つの視点から観察・分析した。

①単元における各場面の時間量や頻度の分析結果から、A・B単元ではマネジメント場面の時間的割合が20%前後であったが、減少していくか可能性が観察できた。インストラクション場面は減少する傾向にあり、子どもたちの学び方が定着したと考えられ、教師がマネジメントに関する指導方略・技術によって方向付けられたといえよう。

②アンケートによる教師の授業準備に関する調査の結果から、教師たちは準備段階において以下のような計画を立てていることがわかった。

- ・集合隊形についての指導
- ・用具の使い方・片付けについての指導
- ・話を聞く態度
- ・応援・教え合いについての指導
- ・ノートの記入方法についての指導

③マネジメントに関する教師の言語内容の分析から、効率的に授業を展開できる経験豊富な教師は、授業方略も綿密に計画しており、授業のイメージをしっかりと持っていることがわかった。その

ことが実際の授業場面にも反映されており、マネジメントのルーチン化がなされていた。A単元の教師は、指導の言語内容が明確で的確に指示を出していた。また、その口調も穏やかで子どもに理解しやすいものであった。B単元は教師が記録の把握をしやすいような約束ごとを取り決めていた。A・B単元に共通してみられた特徴として、授業の初めに1時間の流れを話すことで授業の進行をスムーズにしていた。また、言語内容は明確であり、一つ一つの指示も短かったため、場面転換の際のマネジメント場面の時間量は非常に少なかった。

以上の結果から、次のようなマネジメントに関する教授技術が有効であることが確認された。

- ・ホワイトボードやノートを用いて、授業全体の流れを把握させる。
- ・指示の内容を短く、明確な文の形で与える。
- ・積極的に肯定的フィードバックを与えることで、期待する行動を児童に意識付ける。
- ・教材の知識を深め、考えられる授業ルーチンについては単元初めに約束ごととして期待する行動を明示する。
- ・指導方略を計画する段階で授業の流れをイメージし、実行する。

V. 引用参考文献

- 高橋健夫 (1994) 体育の授業を創る。大修館書店：東京。
- 高橋健夫 (2003) 体育授業を観察評価する。明和出版：東京。
- 深見栄一郎・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 45：489-502。
- Godbout,P.,Brunelle,J.,and Tousignant, M. (1983) Academic learning time in elementary and secondary physical education classes. Research Quarterly 54：11-19
- 日野克博・高橋健夫・伊與田賢・長谷川悦示・深見栄一郎 (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 16：113-124

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条件の追証的研究。—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 20：55-70

Metzler,M. (2000) Instructional Models for Physical Education. Allyn and Bacon：Boston.

大友 智・清藤昭裕・高橋健夫・岡沢祥訓・米田博行・沢田啓二・谷 敏光 (1993) 生徒の体育授業に対する愛好的態度が集団スポーツの学習行動に及ぼす影響。スポーツ教育学研究 13：25-34

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。

鈴木 宰・梅野圭二・辻野 昭 (1985) A L T-P Eシステムを用いた体育科の授業分析に関する研究。スポーツ教育学研究 4：81-89。

高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司 (1989a) 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。体育学研究 34：191-200。

高橋健夫・岡沢祥訓・大友 智 (1989b) 体育のA L T観察法の有効性に関する検討—小学校の体育授業分析を通して—。体育学研究 34：31-43。

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—教師行動の構造と児童の授業評価との関係—。体育学研究 36：193-208

高橋健夫・長谷川悦示・日野克博・浦井孝夫 (1996) 体育授業観察チェックリスト作成の試み：観察者の評価観念の構造を手がかりに。体育学研究 41：181-191

福ヶ迫善彦・鄭ジュ赫・米村耕平・細越淳二・高橋健夫 (2005) 小学校体育授業における教師のマネジメント方略に関する検討—特に、ボール運動単元の分析から—。スポーツ教育学研究 25 (1)：27-42

- 岡澤祥訓 (2002) 体育の指導技術論。高橋健夫ほか編 体育科教育学入門。大修館書店：東京, p.113.
- 岡澤祥訓 (1997) 教授技術。竹田清彦ほか編 体育科教育学の探求。大修館書店：東京, p.301.
- Rink, J. (1993) Teaching Physical Education for Learning (3nded). WCB McGraw-Hill : Boston, pp.336-341
- Graham,G. (2001) Teaching Children Physical Education: Becoming a Master Teacher, Human Kinetics : Champaign, pp.85-88.
- 吉崎静夫 (1997) デザイナーとしての教師アクターとしての教師。金子書房：東京, pp.24-26