

# 児童のスクール・モラルを高める教師行動に関する研究

— 体育授業における教師の相互作用行動の考察 —

A Study on Teacher Behaviors for Boosting Pupils' School Morale

: An Examination of Teacher's Interaction Behaviors in Instruction of Physical Education Class

藤田 雅文, 安西 純平

FUJITA Masafumi and YASUNISHI Junpei

鳴門教育大学学校教育研究紀要

第 31 号

Bulletin of Center for Collaboration in Community

Naruto University of Education

No.31, Feb., 2017

# 児童のスクール・モラルを高める教師行動に関する研究

— 体育授業における教師の相互作用行動の考察 —

## A Study on Teacher Behaviors for Boosting Pupils' School Morale

: An Examination of Teacher's Interaction Behaviors in Instruction of Physical Education Class

藤田 雅文\*, 安西 純平\*\*

\*〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島748番地 鳴門教育大学

\*\*〒791-8066 松山市祓川1丁目3番39番地 松山市立宮前小学校

FUJITA Masafumi \* and YASUNISHI Junpei \*\*

\* Naruto University of Education

748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

\*\* Matsuyama City Municipal Miyamae Elementary school

1-3-39 Haraikawa, Matsuyama-shi, 791-8066, Japan

**抄録**：本研究の目的は、児童のスクール・モラルを高めるために有効な教師行動を明らかにすることである。本研究は、体育授業の指導場面における教師の相互作用行動について考察した。協力者は、2つの小学校の6名の教師と4年生172名である。スクール・モラル・テストを2013年の4月と7月に実施し、分析に必要なデータは、5月から6月にかけて実践されたマット運動の授業の指導場面において収集した。主な結果は、次の通りである。(1)児童のスクール・モラルを高めていたのは、D教諭だけであった。(2)D教諭は、体育授業の運動学習場面において、「共感を伴う肯定的フィードバック」「励まし」「分析的発問」を頻繁に行っていた。

**キーワード**：教師行動、児童、スクール・モラル、体育授業、相互作用行動

**Abstract** : The purpose of this study was to clarify the effective teacher behaviors for boosting pupils' school morale. This study examined teacher's interaction behaviors in instruction of physical education class. The participants consisted of 6 teachers and 172 fourth graders of 2 elementary schools. School morale test were done in April and July, and the data of analysis was collected in instruction of mat exercises class performed from May to June in 2013. The main results were as follows. (1) Only a D teacher boosted pupils' school morale. (2) D teacher done "Positive feedback with sympathy", "Encouragement", "Analytical Questions" frequently for skill leaning in physical education class.

**Keywords** : Teacher Behaviors, Pupils' School Morale, Interaction Behaviors, Physical Education Class

### I 緒言

学校における教育は、各教科等領域の授業が中心であるが、その授業が展開される学級は、学校における教育活動にとって母胎ともいえる重要な教育環境である。また、学校における教育は、およそ集団とのかかわりにおいて行われることから、その集団としての学級を、教育環境として最適化を図り、教育を組織的、効率的に進めて、その成果を高めることは、学級経営の基本的課題である(高橋他, 1994, p.150)。

日野ら(2000)は、小学校の場合、学級担任が全教科の指導にあたるため、教科指導と生活指導との関係がいつそう強くなり、なかでも、運動学習が中心となる体育授業は、座学を中心とする知的教科以上にその関係が

強くなると仮定し、体育授業の成否が学級集団の人間関係や雰囲気に影響を及ぼすことを明らかにしている。また、大瀬良ら(1999)は、体育授業と学級経営との間には、双方向的に密接な関係があることを報告し、体育授業は、学校生活上の他の活動時間や他教科の授業と比較して、特に学級経営と関係が強い可能性があるとして述べている。さらに、細越ら(2001)は、体育授業態度調査、スクール・モラル・テスト、教師の勢力資源測定尺度を用いて、体育授業と学級経営の間のプラスの関係を確認し、日野らの報告を追証している。しかし、これらの先行研究では、児童の学級に対する意識と体育授業に対する意識の関連を明白にしているが、児童に対する具体的な教師の相互作用行動については言及されていない。

児童のスクール・モラルを高める教師の行動につい

て、三隅ら（1997）は、学級担任のPM式指導類型と児童のスクール・モラルの関係を検討し、担任教師の指導類型がPM型るとき最も高く、次にM、P型が続き、pm型るときに低くなることを指摘している。また、田崎（1984）は、教師の勢力資源とスクール・モラルとの関係を検討し、親近・受容、外見性、正当性、明朗性と児童のスクール・モラルには相関係数が0.3以下の低い相関しか認められず、罰とは中程度の負の相関が認められたことを指摘している。しかし、これらの先行研究においても、児童に対する具体的な教師の相互作用行動については言及されていない。

小学校教師の資質・能力の向上には、リーダーシップ及び勢力資源に関する研究も貢献するが、具体的な相互作用行動を分析することで、より実践的な示唆が与えられると考える。そこで、本研究では、前述した先行研究の結果に基づき、児童のスクール・モラルを高める教師の体育授業における相互作用行動の特徴を明らかにすることを目的とした。

## II 方法

### 1. 研究協力者

セカンドオプサーである安西は、11年の教職歴があり、様々な小学校教師と交流してきた。その中で、学級経営に優れた、同僚のD教諭に対して畏敬の念を抱き、自身とD教諭の教師行動の違いは何であるのか自問していた。そこで、本研究の対象として、安西の現任校であるM小学校を選定し、校長及びD教諭、さらに、D教諭が担任する4年生の他の2名の学級担任の研究協力に対する許可・了解を得た。また、比較分析の結果の信頼性を高めるために、多くのデータを得たいと考え、安西の前任教であるE小学校の校長に研究協力を依頼し、校長及び4年生の学級担任3名の許可・了解を得た。

表1. 研究協力者

| 学校   | 教諭 | 性別 | 年齢  | 教職歴 | 児童数 |
|------|----|----|-----|-----|-----|
| E小学校 | A  | 女性 | 20代 | 5年  | 30名 |
|      | B  | 女性 | 40代 | 26年 | 30名 |
|      | C  | 男性 | 20代 | 0年  | 30名 |
| M小学校 | D  | 女性 | 40代 | 16年 | 26名 |
|      | E  | 女性 | 40代 | 16年 | 28名 |
|      | F  | 男性 | 20代 | 4年  | 28名 |

以上の経緯によって研究協力を得た愛媛県内の公立小学校2校の担任教師の属性と児童数は、表1の通りである。なお、6学級は4月に編成替えされている。

### 2. 調査期間

本研究に必要なデータは、平成25年4月中旬～7月中旬に収集した。

## 3. 調査内容

### 1) スクール・モラル・テスト

本研究では、河村ら（1997）によって開発された、小学生用のスクール・モラル・テスト（SMT）を実施した。これは、学級の状態のパロメーターとしての学級モラルを明らかにするもので、教師が学級経営について自己検討をする手段として、学級のモラルを質問紙法によって把握し、その結果から自分の教育実践の在り方を再考するものである。

スクール・モラルとは、学校の集団生活ないし、諸活動に対する帰属度、満足度、依存度などを要因とする児童生徒の個人的、主観的な心理状態（松山・倉知, 1969）であり、学級の児童全員のスクール・モラルの平均値が学級モラルの指標となる。児童のスクール・モラルを知ることは、学級に所属する児童一人ひとりの学校生活に対する意欲や適応の状態を知る手がかりになり、学級のスクール・モラルの高低、児童間のスクール・モラルの分散、著しくスクール・モラルの低い児童の把握は、教師の学級経営に大きな示唆を与えてくれる。

表2は、「学級の雰囲気認知」「学級内の級友関係認知」「学習意欲」の3領域に3つずつの質問を配し、全9項目の尺度で構成されたスクール・モラル・テストである。回答は4件法で、得点は9点～36点の間となる。テストを実施する時間は15分程度で、学級の帰りの会などの時間に簡単に実施することができる。

本研究では、年度当初の各学級の実態を知るため、1回目を4月中旬に実施し、1学期を経てその変容を探るため、7月中旬に2回目を実施した。なお、実施日・時刻などは細かく指定せず、各学級担任に一任した。

表2. スクール・モラルを診断する質問項目

|  |
|--|
| <p>【学級の雰囲気認知】</p> <p>1. あなたのクラスは、明るく楽しいクラスだと思いますか</p> <p>2. あなたのクラスは、よくまとまっていると思いますか</p> <p>3. あなたのクラスの人たちは、なかよく、助け合っていると思いますか</p>             |
| <p>【級友との関係認知】</p> <p>4. あなたのクラスの人たちは、あなたに親切にしてくれますか</p> <p>5. あなたは、クラスみんなといっしょに、遊びやグループ活動をしていますか</p> <p>6. あなたのクラスには、あなたが、「いい人だな」と思う人がいますか</p> |
| <p>【学習意欲】</p> <p>7. あなたは、学校で勉強していて、わかってくると楽しいと思いますか</p> <p>8. あなたは、授業中、先生にあてられるのは、好きですか</p> <p>9. あなたは、もっと勉強して、よい成績をとろうと努力していると思いますか</p>       |

### 2) 児童による体育授業評価

体育授業評価法は、これまでに様々な研究者によって開発されているが、本研究では、日野ら（2000）の先行研究に準拠して、高田ら（2000）が開発した小学生用の「診断的・総括的授業評価票」を用いて児童による体育授業評価を実施した。この評価票は、表3に示した通り、

たのしむ（情意）、できる（運動）、まなぶ（認識）、まもる（社会的行動）の4つの因子（目標）計20項目で構成され、3段階で回答された得点を合計した後に、診断基準に照らし合わせて評価するものである。

本研究では、スクール・モラル調査と同様に、4月中旬と7月中旬に2回実施し、その変化を分析した。

表3. 体育授業の診断的・総括的授業評価票（抜粋）

|      |   |
|------|---|
| たのしむ | Q7 体育では、みんなが、楽しく勉強できます<br>他4項目          |
| できる  | Q15 体育では、いろいろな運動が上手にできるようになります。<br>他4項目 |
| まなぶ  | Q5 体育で運動するとき、自分のめあてを持って勉強します<br>他4項目    |
| まもる  | Q20 体育で、ゲームや競争をするときは、ルールを守ります<br>他4項目   |

### 3) 体育授業の単元計画と授業記録

4月に両小学校を訪れ、ビデオカメラで録画する授業の日程調整を行った。年間指導計画ではマット運動の時期であったことから、6学級の授業内容の統一を企図し、筆者らが単元案を作成した後に、授業者と検討して修正を加えて単元計画を作成した。表4は、本研究の対象であるマット運動の単元計画を簡略化したものである。

運動学習場面における教師の相互作用行動を分析することを考慮し、学び方の指導やマネジメント場面が少なくなるのが想定される単元なか（全6時間中3時及び5時）の授業を記録した。ギャラリーにビデオカメラ1台を設置してフロア全体を撮影し、もう1台で教師を追って、6学級×2時間の全12時間の授業を撮影した。その際、教師にはワイヤレスマイクを装着させ、教師の声を中心にビデオカメラに収録した。

### 4) 教師の相互作用行動

高橋ら（1991）が作成した教師行動観察法の中の相互

作用の観察カテゴリーを用い、教授行動を検討することにした。これは、高橋らが、これまでに開発された観察法（ALT-PE-TB及びORRPETB）の利点を受け入れつつ観察カテゴリーを修正したもので、体育授業における教師行動を総合的に記述分析できる観察システムである。

表5は相互作用の観察カテゴリーを示したものである。体育授業中に教師は、直接的指導、マネジメント、観察、相互作用の大きく4つの指導行動を営んでいる。しかし、先行研究で、子どもの授業評価に有意に関係するのは相互作用のみであると報告されていることを受けて、本研究では、観察記録の対象を運動学習場面に限定し、ワイヤレスマイクによって拾った教師の発話を記録し、教師の相互作用を分類することにした。この観察法は、CAFIAS観察法に従って3秒の時間単位に区切って記録することになっているが、1回のフィードバック行動は短時間で終了するものが多いため、イベントが生じるとにカウントするイベント記録法を採用した。さらに、記述分析では、観察記録の信頼性を保つため、筆者らで分類の見直しを3回行った。

### 5) 教師のフィードバック行動の「表現のしかた」

深見ら（1997）は、子どもが高く評価する授業に共通する教師のフィードバック行動の「表現のしかた」を以下の5つの観察カテゴリーで分類し、「双方向性」「伝達性」「共感性」のフィードバック行動が、子どもの授業評価の向上に対して有意に作用することを確認している。

本研究では、この先行研究に依拠して、6学級の中で最もスクール・モラルが高かった学級の担任教師に焦点を当て、教師のフィードバック行動の「表現のしかた」の特徴を見出した。

表4. 「マット運動」の単元計画

|  |                                  |                               |   |                  |                                     |   |
|--|----------------------------------|-------------------------------|---|------------------|-------------------------------------|---|
| 1 単元名「マット運動」   |                                  |                               |   |                  |                                     |   |
| 2 単元目標   |                                  |                               |   |                  |                                     |   |
| ○ 運動に進んで取り組み、きまりを守りながら仲よく運動をしたり、場や器械・器具の安全に気を付けたりすることができる。(態度) |                                  |                               |   |                  |                                     |   |
| ○ 自己の能力に適した課題をもち、技ができるようになるための活動を工夫することができる。(思考・判断)            |                                  |                               |   |                  |                                     |   |
| ○ 基本的な回転技や倒立技に取り組み、それぞれについて自己の能力に適した技ができる。(技能)                 |                                  |                               |   |                  |                                     |   |
| 3 指導計画（全6時間）   |                                  |                               |   |                  |                                     |   |
|  | 第1次                              | オリエンテーション・できる技を試す。            |   |                  |                                     |   |
|  | 第2次                              | 技の名前と動きを知り、技に挑戦する。            |   |                  |                                     |   |
|  | 第3次                              | 技のできばえを高めたり、新しい技に挑戦したりする。     |   |                  |                                     |   |
| 時  | 1                                | 2                             | 3   | 4                | 5                                   | 6 |
|  | ◎練習の仕方を工夫して、マット運動をしよう。           |                               |   |                  |                                     |   |
|  | ○オリエンテーション                       | ・準備運動・主運動につながる補助運動            |   |                  |                                     |   |
| 10   | ・学習の見通し<br>・場の作り方<br>・グループやペアの編成 | ○技の名前を知り、それに挑戦しよう。            |   |                  | ○技のできばえを高めよう。                       |   |
| 25   | ○できる技を試そう。                       | ・前転<br>・大きな前転<br>・後転<br>・開脚後転 | ・壁倒立<br>・補助倒立<br>・頭倒立<br>・ブリッジ<br>・腕立て横跳び越し | ・側方倒立回転<br>・開脚前転 | ・自分の課題に挑戦する。<br>・友達どうしのできばえを確認する。   |   |
|  |                                  | ○みんなで同じ技に挑戦しよう。               |   |                  | ○新しい技に挑戦しよう。<br>・挑戦する技に合う練習の場で活動する。 |   |
| 45   |                                  |                               |   |                  |                                     |   |



表5. 相互作用の観察カテゴリー

|         |         |        |  |         |
|---------|---------|--------|--|---------|
| 相互作用    | 発問      | ①価値的   |  |         |
|         |         | ②創意的   |  |         |
|         |         | ③分析的   |  |         |
|         |         | ④回顧的   |  |         |
|         | 受理      | ①受理・活用 |  |         |
|         |         | ②傾聴    |  |         |
|         |         | ③解答    |  |         |
|         | 補助的相互作用 |        |  |         |
|         | フィードバック | ①肯定的   |  | (ア) 技能的 |
|         |         |        |  | (イ) 認知的 |
|         |         |        |  | (ウ) 行動的 |
|         |         | ②矯正的   |  | (ア) 技能的 |
|         |         |        |  | (イ) 認知的 |
|         |         |        |  | (ウ) 行動的 |
|         |         | ③否定的   |  | (ア) 技能的 |
| (イ) 認知的 |         |        |  |         |
| (ウ) 行動的 |         |        |  |         |
| 励まし     | (ア) 技能的 |        |  |         |
|         | (イ) 認知的 |        |  |         |
|         | (ウ) 行動的 |        |  |         |

表6. 「表現のしかた」の観察カテゴリーの定義

| カテゴリー | 概念の規定                                     |
|-------|---|
| 双向性   | 教師と学習者の双方向的な言語的相互作用                       |
| 伝達性   | 教師が発するメッセージが確実に子どもに伝達されている言語的・非言語的フィードバック |
| 共感性   | 感情移入を伴った言語的・非言語的な肯定的フィードバック               |
| 表現技術  | 表現テクニックを伴ったフィードバック                        |
| 言語内容  | 子どもに容易に理解されるように工夫された言葉                    |

### III 結果と考察

#### 1. スクール・モラル・テストの結果

表7は、6学級の1回目（4月）と2回目（7月）のSMT総合得点を示し、図1は、その変化を示したものである。各学級における1回目と2回目の児童のSMT得点を比較するため、対応のある2つの標本平均の差のt検定を行った結果、D学級において1%水準で有意な向上が認められ、E学級では5%水準で有意な低下が認められた。残りの4学級については、有意な差は認められなかったが、全てわずかな低下傾向が見られた。

D学級のSMT得点は、1回目と2回目ともに6学級の中で最も高いSMT得点を得ている。1回目のSMT得点の分布では、合計30点未満の児童が5名存在したが、2回目になると、全体的に得点が向上し（学級の雰囲気認知：+0.4、級友との関係の認知：+0.4、学習意欲：+0.9）、30点以上に属する児童が100%を占めていた。1回目と2回目の群間に、1%水準の有意な向上が認められていることから、1学期間を経て、本学級の状態に正の変容が見られ、7月の段階では、全児童が本学級に対して、やや満足・満足のレベルのスクール・モラルで学校生活を送っていると言える。

表7. スクール・モラル総合得点の変化

| 学級 | N  | 4月   |      | 7月   |      | t検定   |
|----|----|------|------|------|------|-------|
|    |    | M    | SD   | M    | SD   |       |
| A  | 30 | 32.4 | 3.25 | 31.1 | 4.12 | n.s.  |
| B  | 30 | 31.2 | 3.25 | 30.3 | 4.38 | n.s.  |
| C  | 30 | 29.9 | 5.02 | 29.4 | 5.02 | n.s.  |
| D  | 26 | 32.7 | 3.03 | 34.3 | 1.64 | p<.01 |
| E  | 28 | 30.3 | 5.02 | 28.0 | 4.90 | p<.05 |
| F  | 28 | 32.5 | 3.23 | 32.3 | 3.14 | n.s.  |

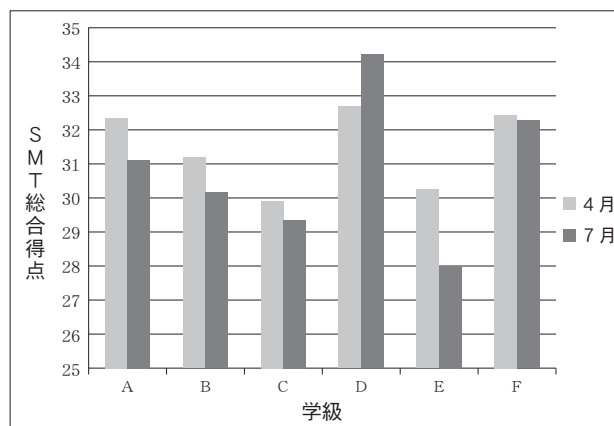


図1. スクール・モラル総合得点の変化

#### 2. 体育授業評価の結果

6学級の児童による体育授業評価の結果を示したのが表8と図2である。各学級の1回目（4月）と2回目（7月）の総合評価得点について、対応のある2つの標本平均のt検定を行った結果、C学級とF学級は、いずれも5%水準で有意な低下が認められた。その他の学級については、有意な差は認められなかったが、B学級とD学級はわずかな向上傾向、E学級はわずかな低下傾向が見られ、2回目（7月）の総合評価得点は、D学級が最も高くなっていることが確認された。

表8. 体育授業の総合評価得点の平均値の変化

| 学級 | N  | 4月   |      | 7月   |      | t検定   |
|----|----|------|------|------|------|-------|
|    |    | M    | SD   | M    | SD   |       |
| A  | 30 | 52.8 | 3.87 | 52.8 | 5.50 | n.s.  |
| B  | 30 | 52.4 | 8.25 | 53.0 | 7.41 | n.s.  |
| C  | 30 | 53.6 | 5.69 | 52.0 | 6.96 | p<.05 |
| D  | 26 | 54.0 | 6.13 | 54.5 | 6.22 | n.s.  |
| E  | 28 | 52.6 | 5.92 | 50.9 | 7.54 | n.s.  |
| F  | 28 | 55.4 | 4.29 | 53.5 | 5.42 | p<.05 |

#### 3. 体育授業評価とスクール・モラルの関係

先行研究では、体育授業と学級経営との間には、双方向的に密接な関係があることが報告されている。それを追試的に検証するため、学級編成から4ヶ月の時間が経過した7月（2回目）に実施した体育授業評価とスクール・モラル・テストの総合得点の単回帰分析を行った。その結果を示したのが表9である。

6学級ともに両得点間には $r = .533$ から $r = .699$ の相

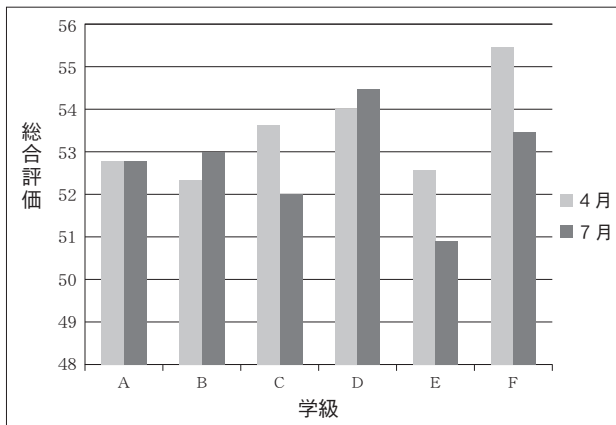


図2. 体育授業の総合評価の平均値の変化

関係数が算出され、0.1%水準、または1%水準で有意であることが確認された。さらに、4因子(目標)の中では、「たのしむ」と「まなぶ」がスクール・モラル総合得点との相関係数が相対的に高いことが明らかとなった。体育授業で「みんなが楽しく勉強できる」ことや「友だちや先生がはげましてくれる」などと感じることが、スクール・モラルを高めていると推察する。

表9. 体育授業評価とスクール・モラルの相関係数(r)

|        |      | スクール・モラル (総合得点) |             |              |             |              |              |
|--------|------|-----------------|-------------|--------------|-------------|--------------|--------------|
|        |      | 学級              | A           | B            | C           | D            | E            |
| N      |      | 30              | 30          | 30           | 26          | 28           | 28           |
| 体育授業評価 | 総合   | .699<br>***     | .616<br>*** | .583<br>***  | .600<br>*** | .533<br>**   | .575<br>***  |
|        | たのしむ | .632<br>***     | .690<br>*** | .528<br>**   | .545<br>**  | .566<br>**   | .471<br>**   |
|        | できる  | .623<br>***     | .436<br>*   | .355<br>n.s. | .412<br>*   | .346<br>n.s. | .212<br>n.s. |
|        | まなぶ  | .582<br>***     | .519<br>**  | .617<br>***  | .572<br>*** | .560<br>**   | .568<br>**   |
|        | まもる  | .203<br>n.s.    | .406<br>*   | .539<br>**   | .558<br>**  | .322<br>n.s. | .731<br>***  |

#### 4. D学級の体育授業の様相

7月の時点で、スクール・モラルが、唯一、有意に向上し、体育授業評価も最も高かったD学級の体育授業(5月17日・30日)の様相は、以下の通りである。

学級担任が産休前のため、T・Tで授業が展開されていた。並び方がスムーズでなく、時間がかかった際は、その都度やり直しを行っていた。一斉指導では、一人の児童の発言を大いに称賛し、その児童を前に出させ、クラス全員で温かく認めようとする態度を養っていた。その時の児童の表情は、満面の笑みであった。1回目の授業は、前転・後転グループの技、腕立て横跳び越し、壁倒立の練習をする内容で、2回目は、大きな前転、側方倒立回転の練習を中心とした内容であった。動きのコツを見つけることに重点を置き、各学習集団に関わった際は、答えを言うのではなく、ヒントを与えることに留め、児童自らに動きのコツを見つけさせる指導を始終貫いてい

た。また、補助具を提示することによって、学習意欲を向上させた場面も見られた。授業中、ふざけている児童に対しては、厳しく指導する場面もあり、学級経営との関連が見られた。授業の終末は、全体で振り返りの時間を設け、活発に感想を述べ合う場面が見られた。

#### 5. 教師の相互作用行動の分析

高橋ら(1991)は、相互作用と授業評価の関係を次のように考察している。相互作用の中でも、分析的発問は授業評価と肯定的に関係している。明確な答えが用意されていて、しかも子どもの思考作用を促す発問は、知的学習に有効である。また、受理の一つである傾聴も、授業評価と肯定的に関係する。子どもの発言や疑問を引き出すような場面を設定したり、それらに耳を傾けたりするような教師行動は、児童に好意的に受け入れられる。また、フィードバックは、特に技能面での肯定的フィードバック(称賛)や励ましは授業評価と肯定的に関係する。そして、矯正のフィードバックは、技能面では授業評価とプラスの相関を示すが、行動面では授業評価とマイナスに関係する。つまり、子どもたちは、技能学習にかかわった教師の矯正のフィードバック(助言)を歓迎するが、一般的行動にかかわった矯正のフィードバック(小言)は嫌うということである。また、技能面での否定的フィードバック(叱責)は、授業評価とマイナスに関係する。

本研究では、高橋ら(1991)の先行研究によって体育授業評価と正負の相関が確認されている「分析的発問」、技能面での「肯定的フィードバック」、技能面と行動面での「矯正のフィードバック」、技能面での「否定的フィードバック」、「励まし」の6つの言語的相互作用行動に焦点を絞り、その出現頻度を6学級で比較することにした。図3は、それらの相互作用行動の回数をグラフに示したものである。なお、「傾聴」は授業評価と肯定的に関係するが、実際の発生件数が極めて少なかったため、分析から外すことにした。

先にも述べたが、D学級の雰囲気は他の学級と異なっていることは明らかである。したがって、以下ではD教諭に焦点を当てて分析をしていく。

6学級間で相互作用行動の出現頻度を比較分析するため、教師の全ての発言回数を母数とした割合を算出し、6つの観点の発言比率の差の検定を行った。その結果を示したのが表10である。

分析的発問では、D教諭とA・B・C・F・E教諭間に0.1%水準、または1%水準の有意差が認められた。したがって、D教諭は他の5名の教諭に比べて、分析的発問を明らかに多く行っていると言える。

技能面の肯定的フィードバックでは、D教諭とA・B・C・E教諭間に0.1%水準、または5%水準の有意差が認

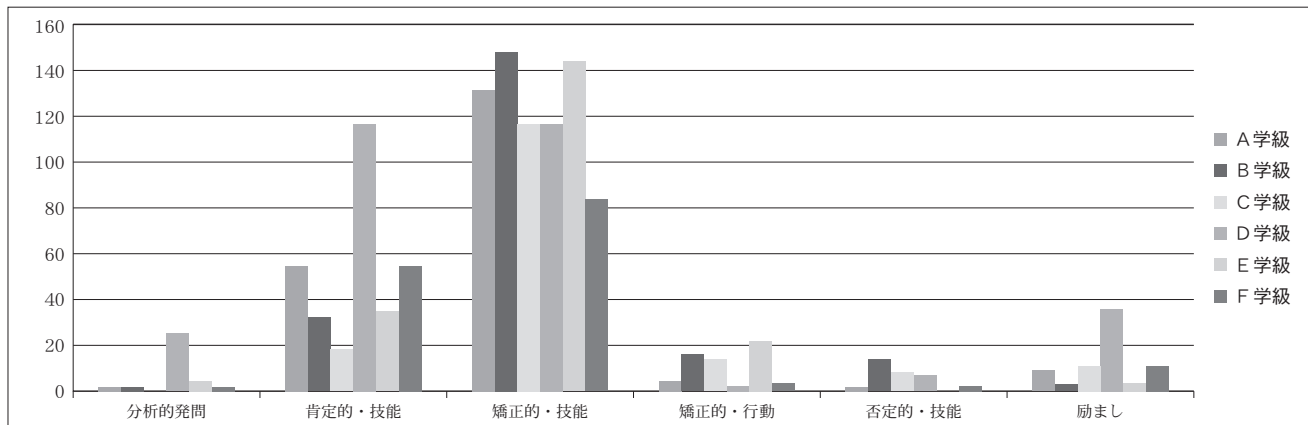


図3. 6つの観点の相互作用行動の回数の比較

められた。したがって、D教諭はF教諭を除く他の4名の教諭に比べて、技能面の肯定的フィードバックを明らかに多く行っていると見える。

技能面の矯正のフィードバックでは、D教諭とA・B・C・E・F教諭間に0.1%、または5%水準の有意差が認められた。したがって、D教諭は他の5名の教諭に比べて、技能面の矯正のフィードバックを行っている割合は明らかに低いと言える。

行動面の矯正のフィードバックでは、D教諭とB・C・E教諭間に0.1%水準の有意差が認められた。したがって、D教諭はA・F教諭を除く他の3名の教諭に比べて、行動面の矯正のフィードバックを行っている割合は明らかに低いと言える。

技能面の否定的フィードバックでは、D教諭とE教諭間にのみ5%水準の有意差が認められた。したがって、低い割合ではあるが、D教諭はE教諭を除く他の4名の教諭と同程度に技能面の否定的フィードバックを行っていると言える。

最後に、励ましでは、D教諭とA・B・E教諭間に0.1%水準、または1%水準の有意差が認められた。したがって、D教諭はC・F教諭を除く他の3名の教諭に比べて、励ましを明らかに多く行っていると見える。

以上の結果から、体育授業におけるD教諭の相互作用行動の特徴は、技能面の肯定的フィードバックが圧倒的に多く、励ましと分析的発問を頻繁に行っていること、行動を矯正する小言が少ないことであると言える。つまり、体育の授業評価に肯定的に関係する相互作用行動が、他の5名の教諭よりも明らかに多いのである。

### 6. 教師のフィードバック行動の「表現のしかた」

深見ら(1997)は、子どもが「役に立つ助言を受けた」と評価した教師は、より多くの「伝達性」「共感性」「表現技術」「言語内容」のフィードバックを営む傾向があることを明らかにしている。そこで、D教諭の運動学習場面におけるフィードバック行動の「表現のしかた」

表10. 相互作用行動の回数と割合(D教諭との比較)

| 教諭 | 統計値 | 発問  |      | フィードバック |       |      | 励まし  |
|----|-----|-----|------|---------|-------|------|------|
|    |     | 分析的 | 肯定的  | 矯正の     |       | 否定的  |      |
|    |     |     | 技能的  | 技能的     | 行動的   | 技能的  |      |
| D  | N   | 24  | 117  | 117     | 2     | 7    | 36   |
|    | %   | 5.9 | 28.6 | 28.6    | 0.5   | 1.7  | 8.8  |
| A  | N   | 1   | 56   | 133     | 5     | 1    | 10   |
|    | %   | 0.3 | 19.3 | 45.9    | 1.7   | 0.3  | 3.4  |
|    | z検定 | *** | *    | (***)   | n.s.  | n.s. | **   |
| B  | N   | 1   | 34   | 148     | 16    | 13   | 3    |
|    | %   | 0.3 | 9.6  | 41.9    | 4.5   | 3.7  | 0.8  |
|    | z検定 | *** | ***  | (***)   | (*)   | ***  | n.s. |
| C  | N   | 0   | 19   | 117     | 15    | 8    | 12   |
|    | %   | 0.0 | 7.9  | 49.0    | 6.3   | 3.3  | 5.0  |
|    | z検定 | *** | ***  | (***)   | (***) | n.s. | n.s. |
| E  | N   | 4   | 36   | 144     | 22    | 0    | 5    |
|    | %   | 1.4 | 12.8 | 51.1    | 7.8   | 0.0  | 1.8  |
|    | z検定 | **  | ***  | (***)   | (***) | *    | ***  |
| F  | N   | 1   | 54   | 83      | 4     | 2    | 12   |
|    | %   | 0.4 | 23.2 | 35.6    | 1.7   | 0.9  | 5.2  |
|    | z検定 | *** | n.s. | (*)     | n.s.  | n.s. | n.s. |

注：( ) はD教諭より言語の割合が高いことを示す。

の分類を行った。ただし、「双方性」は、先行研究で相関関係が認められていないため、考察の対象外とした。

表11～14は、D教諭の表現を「伝達性」「共感性」「表現技術」「言語内容」の観点別に一覧にしたものである。

「伝達性」の表現に注目してみると、例えば、前転を練習する児童に対して「そう、うまい、うまい、うまい、立つ。両足そろえて立てたらいいねって言ったんよね。」、開脚後転を練習するグループに対して「手をこう、つきかたわかる？みんな、こうつくんよ、うんブリッジ、ブリッジ、そうそう。」、側方倒立回転を練習する児童に対して「ここに足がくるんよ。わかった？行くよ、ここに来るんよ。おっ、だいぶようだったあ。」など、学習者と向き合ってフィードバックを行う場面が多く見られた。児童は頷いたり、返事をしたりして、教師のメッセージが確実に子どもに伝達されていることが伺える。

「共感性」の表現に注目してみると、「越えて！よっしゃ、できたあ。」「いける！ほら、さっきより上手にできたあ。」

表11. D教諭の表現のしかた「伝達性」

| D学級 体育授業1回目 (5/17)   | D学級 体育授業2回目 (5/30)  |
|--|---|
| T:「はい☆☆さん、ファイル持ってきて。大きい声で読んで、後転のポイント。昨日できた人、手あげとおみ、後転。あんまりでできなかったね。はい言って。」   | T:「手ついて、おお、手をこう、つきかたわかる？みんな、こうつくんよ、うんブリッジ、ブリッジ、そうそう。」   |
| T:「体を後方に倒す。はい、ほいで？」  | T:「いけるよ、ゆっくり。あのね、あんたね、順番につくんよ。ゴーンって背中つきよるけん。順番。そこで練習しより。」   |
| T:「それがポイントよ。背中を丸める。わかった？」  | T:「☆☆ちゃん、☆☆ちゃん、逆。(片手で側方倒立回転をしようとした児童に対して) もう一回やって。どっちに手つくの？こっちの手を先につくの？ならこうつくんよ、こう。こっちから足をあげて、こっち、こっち頭。こう行くんよ。はい。なんで、あんた逆やがね。こうつくんやろ、こうつくん？こうつくんやったら、こっち。足が逆やと思うけど、ああ、まあいい。はい、さっきよりいい。」 |
| T:「勢いよく、昨日あなたら、お手手が全然ついてなかったよ。」  | T:「そっちからつくんやったら、こっちからつくんやたらこう。左足を前、左足を前、で、こうつくんやろ？はい。そうそうそうそう、オッケー。」  |
| T:「そう、うまいうまいうまい、立つ。両足そろえて立てたらいいねって言ったんよね。」   | T:「あなた、両手でつける、もう。両手でつける。こう行くんよ、で、こう行くんよ。そうそうそうそう、はい。」   |
| T:「はい☆☆、ここからやった方がよくない？足。いいよ。」  | T:「☆☆ちゃん、上手なんはどこが違うん？」  |
| T:「男子の見よ？ほんなら男子のだれが上手にしよう？」  | T:「あなたらプリントも見たらあ？なんて書いてある？」   |
| T:「うまい、☆☆君。うん、みんなうまい。」   | T:「そんなに低かったら足伸びんのやないん？」   |
| T:「ばらばらでしよったらいかんわね、今のどうやってする？どうやったらみんなができるようになると思う？チームのみんなが。」  | T:「え？先生何も言ってないよ、この人ら自分で考えたんよ。」  |
| T:「自分らでできり決めたら？ルールとか。はい☆☆君中心になって話し合い。どうするって。例えば、誰かしようときは、みんなで言ってあげようとか、みんな見てあげようとか、ファイルはここに置こうとか、上靴はここに置こうとか、はい。」                                      | T:「あのね、はい、持ってあげる。ここ、ここで、足がここ来た時に当たらないかんよ。もうちょっと上げ。」   |
| T:「おお、☆☆君、あそこ上手になった。ぼくらとどこがちがう？」   | T:「行くよ、当然らん、プー。プー。なんで当然らんのやろ？しっかり伸ばさないかんのやないん、足を。」  |
| T:「はよ話し合い。どうすればきれいになるん？自分らで話し合っ。ヒント、あげよっか？じゃあ見よって☆☆ちゃん、☆☆ちゃん手ついて、ゆっくり。まだせんといて。」  | T:「ここに足がくるんよ。わかった？行くよ、ここに来るんよ。」   |
| T:「こん時に、ちょっと足あげて、ゆっくり、こういう。お尻見よって、こういうのがきれいなのか？きれいなんか？持つとってよ。今、☆☆ちゃんが手をこうずらしたんよね？見よってよ、待つて、ぐうっとあげて、こうお尻が、お尻がこう回るのがきれいなんか？こう回るのがきれいなのか？よう考えて！もう一回してみる？」 | T:「おお、それで起きたらいいんよ、☆☆君、起きたら。」  |
| T:「アドバイスは？じゃあね、誰のが一番今はきれいなんやと思う？」  | T:「ゴムを越えたら起きれるやろ？うん、やっとおおみ。」  |
| T:「みんな上手になりよるけど、誰のが一番美しいのかなって見よって、その子の技を盗んだらいいんよ。」   | T:「はい、いいよ。ゴムを越えて、ゴムを足が、先生言いいることわかる？足がここ通ったら起きれるやろ？引っかからずに。」   |
| T:「うん、うん、こうついてしもたら、手がこうついてしもたら、この子はたぶん、こっちに行く？うん、こうついたら、行くんよね。すごい。」  |   |

表12. D教諭の表現のしかた「共感性」

| D学級 体育授業1回目 (5/17)                  | D学級 体育授業2回目 (5/30)                  |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| T:「オッケー、よっしゃ！」                      | T:「うん、足開け、そうじゃ上手い！」                 |
| T:「がんばれ！よっしゃあ。」                     | T:「足、開け。上手い、☆☆ちゃん。」                 |
| T:「越えて！よっしゃ、できたあ。」                  | T:「いける！ほら、さっきより上手にできたあああ。」          |
| T:「上手！☆☆ちゃん。」                       | T:「そう、上手い上手い上手い。上手いねえ。」             |
| T:「よっしゃあ。グッド！」                      | T:「☆☆ちゃん、上手になったねえ。やっぱ練習しただけある。」     |
| T:「おお、うまい。☆☆君、ナイス！」                 | T:「立つんよ、上手い！やったああ。」                 |
| T:「おお、☆☆君、上手になったやん。」                | T:「☆☆君、いいやん。」                       |
| T:「そうそうそう、いい、いい、いい！」                | T:「本当！？(チャレンジが成功したことを知らせに来た児童に対して)」 |
| T:「おお、きれい。☆☆ちゃん、きれいねえ。」             | T:「おお、きれい、すげえねえ。」                   |
| T:「おお、きれい。すごい、すごい。あ、☆☆ちゃん、もうちょっと。」  | T:「よっしゃあ、足が伸びました。」                  |
| T:「☆☆ちゃんも、すごいやん。」                   |                                     |
| T:「☆☆君、きれいになったねえ。」                  |                                     |
| T:「☆☆ががんばれ！きれい、☆☆きれいになりよるやん。手広げるん？」 |                                     |
| T:「☆☆ちゃん、上手になりよる。」                  |                                     |

表13. D教諭の表現のしかた「表現技術」

| D学級 体育授業1回目 (5/17)  | D学級 体育授業2回目 (5/30)   |
|---|--|
| T:「お友達の見のりも勉強やけん。」  | T:「最初はそれでいい、はい。」   |
| T:「はい、手で支えて。よっしゃ。足をこう立てるといいんやけどねえ。」   | T:「横でもいいわい、はい、それでいい、最初は横でいい。できん人は。」                                  |
| T:「じゃあ、ちょっと後転得意な人？苦手な人？」  | T:「はい、☆☆さん、一回見学。☆☆さん、一回見学。一回じゃないかも。☆☆さん、のいって。お友達のいいところ見つけれん人は残念、見学。」 |
| T:「できるようにになりたいねえ。」  | T:「負けるな。」  |
| T:「よっしゃあ、いいよ、練習するんやもんね。オッケーよ。後転が実は一番難しいんよ。」   | S:「負けるな、負けるな。」   |
| T:「かまん、かまん。そうやって上手になるんよ。こけて上手になる。」  |  |
| T:「いいよ。今の自分を知るときなさい。」   |  |
| T:「でね、☆☆ちゃん、来とおみ。見よって、見よって。あのね、きれいな倒立をいうとね、真っ直ぐがきれいなんよねえ？じゃあ、君ら、他のグループにはわからんように教えてあげる。」 |  |
| T:「上手になったら呼びに来て。先生、こんななったあつて。」  |  |
| T:「うん、隣に教えたことは教えんとこ。」   |  |
| S:「お願いします。」   |  |
| T:「向こうきれいよ。なんか手のつき方とか作戦があるみたい。言わんでいい先生。言わんでいい。自分らですると、わかった、わかった。」                       |  |
| T:「むこうはなんか、視線がどこを見るかとか…、それは自分らで。」   |  |
| T:「あのねえ、あなたらが一番ええチャレンジなんよ、本当は。なんでか言おうか？難しいもん、後転。がんばり。」                                  |  |



表14. D教諭の表現のしかた「言語内容」

| D学級 体育授業1回目 (5/17)  | D学級 体育授業2回目 (5/30)  |
|---|---|
| T:「でね、今ね、今ね、まだ初めてやったけん。お尻がここ、手がここに<br>あったら、お尻がこんぐらいやったら。キュッと、お尻をキュッと、キュッ<br>とあげてごらん。」 | T:「足を伸ばして、スッと引きつける。オッケー。」   |
| T:「うん、そうそう、フツて着いたらいい。」  | T:「伸ばして、スッと曲げる。曲げるのが遅い。」  |
| T:「はい、うん、上手。足がピョーンって。」  | T:「もう一回。伸ばすときは思い切り伸ばしてスッと。まだ若干遅いね。」   |
| T:「ポーンって越えとおみ、ほうじゃ、ほうじゃ。」   | T:「はい、伸ばしてキュッと、そうぎりぎり。」   |
| T:「うまい、うまい、うまい。離れるな。ほお、すごいね。おり方も、<br>じゃあ工夫したら？ドーン？」                                   | T:「伸ばすのもスッと曲げるんだ、プー遅い。」   |
|   | T:「おっ、そこで足をキュッと立たないかん。」   |
|   | T:「うん、ブリッジみたいに、ついて回れ、よっしゃよっしゃ、もうちょ<br>いじゃ、ブリッジみたいに、そうそうそう、オッケーオッケーオッケー、<br>いいよ。こっちのお手で押したらねえ、真っすぐ行く。」 |

「立つんよ、上手い！やったあ。」など、技能面での肯定的フィードバック（一般的）を行う場面が多く見られた。課題を克服した児童に対して、できた喜びを表情や拍手で表したり、語調に抑揚をつけたりするなど、児童とともに喜び合い、心からの称賛が児童に伝わっている様相が伺える。

「表現技術」の表現に注目してみると、例えば、「じゃあ、ちょっと後転得意な人？苦手な人？できるようになりたいねえ。」「かまん、かまん。そうやって上手になるんよ。こけて上手になる。」「あのねえ、あなたらが一番ええチャレンジなんよ、本当は。なんでか言おうか？難しいもん、後転。がんばり。」など、あまり得意でない児童にとって、マット運動の学習が苦にならないよう励ましを与えている場面が見られた。言葉に温かみがあり、児童の心に響くものと思われる。また、「あのね、きれいな倒立をいうとね、真っ直ぐがきれいなんよねえ？じゃあ、君ら、他のグループにはわからんように教えてあげる。」「向こうきれいよ。なんか手のつき方とか作戦があるみたい。言わんでいい？」「上手になったら呼びに来て。先生、こんななったあつて。」など、思考を促すために児童の競争心をあおったり、活発な運動を促すために教師の期待感を漂わせたりするなど、児童を巧みにひきつける表現テクニックを伴ったフィードバックを行う場面が見られた。それを受けて、児童たちは目を輝かせ、飛び跳ね、心から学習を楽しんでいた。

「言語内容」の表現では、「うん、上手。足がピョーンって。」「ブリッジみたいに、ついて回れ。」など、運動に合わせた擬声語が目立っていた。

深見ら（1997）が対象とした8つの運動領域の計42授業の1授業あたりの平均頻度は、「伝達性」77.8、「共感性」3.7、「表現技術」5.9、「言語内容」2.4であった。D教諭の2回のマット運動の授業の平均頻度は、「伝達性」16.5、「共感性」12.0、「表現技術」8.5、「言語内容」6.0である。2つの異なる標本平均の差のt検定の結果、主に矯正的フィードバックに関わって表現される「伝達性」は少ない（ $p < .001$ ）が、肯定的フィードバックに関わって表現される「共感性」は多い（ $p < .001$ ）ことが判明した。

#### IV まとめ

細越ら（2005）は、子どもの体育授業態度評価と学級集団意識の間には有意な正の相関関係が認められ、この関係は年間を通じて持続する傾向にあることが確かめられたと述べており、子どもたちの仲間関係を肯定的にすることを意図した教材を適用し、それに応じた教師の相互作用を行うことによって、子どもたちの仲間意識が肯定的に変容するという事実を報告している。

本研究で対象とした6学級の中で、唯一、スクール・モラルを高めたD教諭は、体育授業の中で、「おっ、うまい。〇〇君、ナイス。」「△△ちゃん、上手になったねえ。やっぱ練習しただけある。」といった、共感性を伴う表現のしかたで、肯定的フィードバックを頻繁に行っていることが明らかになった。また、「いける、いける！」「がんばれ！」などの励まし、「どうすればきれいになるん？」「上手な□□ちゃんと△△君はどこがちがうん？」などの分析的発問も他の教諭より多く行っていることが明らかになった。

これらの相互作用行動が、子どもと教師の親密な関係を深めること、子どもの有能感や他者受容感を高め、学習意欲を高めること、子どもたちの仲間関係を肯定的にすることに効果があり、結果として、スクール・モラルを高めたと考えられる。

以上の結果を包括して示したのが図4である。

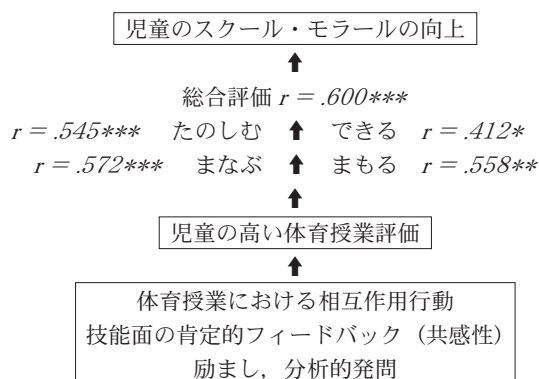


図4. D教師の体育授業における相互作用行動の特徴と効果

本研究は、4年生担任教師6名と172名の児童を対象としてデータを収集・分析した研究である。スクール・

モラルを高める教師は、D教論だけでなく、全国に数多く存在するため、今後は対象を拡大し、低学年や高学年においても同様の結果が得られるか検証する必要があると考える。

## 引用文献

- 細越淳二・福ヶ迫善彦 (2005), 小学校における体育授業と学級経営の関係についての研究：学期間を通した子どもの体育授業態度評価と学級集団意識の分析から, 日本スポーツ教育学会第25回記念国際大会プロシーディングス, pp.236 - 240.
- 細越淳二・鋤柄純忠 (2001), 子どもの体育授業態度評価と学級に対する意識との関係, 茨城キリスト教大学紀要, 35, pp.99 - 109.
- 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), pp.167 - 179.
- 日野克博・高橋健夫・八代勉・吉野聡・藤井喜一 (2000), 小学校における子どもの体育授業評価と学級集団意識との関係, 体育学研究, 45(5), pp.599 - 610.
- 河村茂雄・田上不二夫 (1997), 教師の教育実践に関するピリーフの強迫性と児童のスクール・モラルとの関係, 教育心理学研究, 45(2), pp.213 - 219.
- 松山安雄・倉知佐一 (1969), 学級におけるスクール・モラルに関する研究 (第1報), 大阪教育大学研究紀要, 18, pp.19 - 36.
- 三隅二不二・寺崎静夫・篠原しのぶ (1977) 教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究, 教育心理学研究, 25(3), pp.157 - 166.
- 文部科学省 (2008), 『小学校学習指導要領解説体育編』, 東洋館出版社, pp.1 - 2.
- 大瀬良綾・中山雅雄・松永純一・畑孝幸. 小学校における体育授業と学級経営との関係について (1999), 九州体育・スポーツ学研究, 14(1), pp.21 - 30.
- 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(3), pp.193 - 208.
- 高橋哲夫・仙崎武・藤原正光・西君子編著 (1994), 『新訂生徒指導の研究－生徒指導・教育相談・進路指導, 学級・ホームルーム経営－』, 教育出版, p.150.
- 高田俊也・岡沢祥訓・高橋健夫 (2000), 態度測定による体育授業評価法の作成, スポーツ教育学研究, 20(1), pp.31 - 40.
- 田崎敏昭. 教師の勢力資源と児童のモラル (1984), 佐賀大学教育学部研究論文集, 31(2), pp.147 - 163.

