

# 教師の主導性の発揮のしかたが形成的授業評価に与える影響 —特に体育授業における効果的な指導スタイルの構築に向けて—

吉野 聡・高橋 健夫・長谷川 悦示・山藤 一也\*

## Influence of Teacher's Initiative on Student's Formative Evaluation in Physical Education Class: For Developing the Effective Teaching Style in Physical Education Class

YOSHINO Satoshi, TAKAHASHI Takeo,  
HASEGAWA Etsushi and SANTO Kazuya\*

The purpose of this study was to analyze the initiative taken by a teacher in physical education class and to examine the influence of the initiative on student's formative evaluation. 52 physical education classes instructed by 37 teachers in elementary and secondary school were observed and analyzed in terms of four questions: (1) how much time it was allotted for instruction, management, and learning period, (2) who took the initiative in changing each period, (3) who had the initiative to activities in each period, and (4) what kinds of feedback the teacher did in interactions with learners. Main findings were as follows.

1) It was found that about 70% of physical education class time was allotted for motor skill learning, in which students had a greater possibility to take the initiative for their own learning activities. A tendency was also recognized for teachers to lead student's learning through individually focussed feedback behavior.

2) Examining the relationship of the initiative pattern to learner's formative evaluation (Takahashi et al, 1994), it was suggested that the teaching style in which the learner's initiative was guaranteed would be more effective to improve learning outcomes.

**Key words:** Teaching style, Initiative pattern, Classroom observation, Formative evaluation

### I. 緒言

指導法(teaching method)に関わって、教師の主導性(initiative)を強調する立場と学習者の主導性を強調する立場が時代とともに主権を交代させてきたといわれる<sup>1)</sup>。しかも、教育学の分野で「言いつばなし、やりつばなしの教育」<sup>2)</sup>との自己批判がみられるように、それぞれの利点や問題点を客観的に評価することなく、次々と方法論を変転させていくという流行的現象が生み出されて

きた。そのことは、戦後の体育においても同様で、新体育・生活体育の時代には児童中心の問題解決学習が標榜されたが、次の時代には文化主義・体力主義の体育が台頭し、教師の主導性を重視した系統的な学習指導に関心が向けられた<sup>3)</sup>。さらに今日では、再び子どもの自発的学習を尊重する「めあて学習」<sup>4)</sup>が主流をなしている。

しかし、教育学の分野では、近年こうした二者択一的な考え方が反省され、指導法を教師と学習

\* 群馬県太田市立太田小学校

者の主導性の視点から分析し、一連の指導スタイルとして理解するとともに、それぞれの利点と問題点を検討する試みが見られるようになった。なお、ここでいう指導スタイル(teaching style)とは、「具体的な教育目標を効果的に達成するための指導法を、教師と学習者の主導性の視点から特徴づけたもの」<sup>12)</sup>として理解されている。また最近では、それらの指導スタイルを方略的に適用しようとする発想から、指導方略(teaching strategy)といった表現が用いられるようになっている。

このような指導スタイルの論議に関わって、水越は<sup>1)</sup>、指導スタイルを教師の主導性の強いものから学習者の主導性の強いものまでの5つのモデルに分類するとともに、これらの利点と問題点を考慮して、指導スタイルを選択するための指標を示している。水越の主張によれば、今日、各教科で育成すべき学力が拡大しているが、すべての学力形成に有効なスタイルを特定することは困難であるため、目標に応じて方略的にスタイルを選択していく必要があるというのである。

こうした考え方は、体育の分野でも同様にみられる。なかでも注目されてきたのが、モストン<sup>1)</sup>の指導スタイル論である。彼は、これまで価値論的に決定されてきた指導スタイルを問題にし、授業の主導性を基準にして指導スタイルを一連のスペクトラムで捉えようとした。つまり、教師の主導性の強いスタイルから学習者の主導性の強いスタイルまで、意志決定の主体の漸進的な移行に従って、10の連続体モデルとして示した。このようなモストンのモデルは広く受け入れられ、また、これに基づいたさまざまな研究が見られるようになったが<sup>13)</sup>、これら各指導スタイルの有効性を実証的に検証した研究はまだほとんどみられず、理論仮説が提示されている段階にあるといつてよい。

このように実証的研究を停滞させている大きな理由は、ハーウィッツ<sup>5)</sup>も指摘しているように、実際の授業において適用されている指導スタイルを観察・分析するための有効な方法(instrument)がまだ十分に開発されていないことにある。しかし、体育分野においても、指導スタイルを観察する方法が全く存在しないわけではない。例えば、ハーウィッツ<sup>5)</sup>の「指導ストラテジーモデル」、ガバード<sup>1)</sup>の「ストラテジー観察モデル」などがある。ところが実際これらを利用して観察・分析し

ようになると、各観察カテゴリーに重複がみられたり、観察・評価が大変複雑なため、研究事例が全く報告されていないのが実状である。特に、大きな障壁は、各授業場面で適用される指導スタイル<sup>1)</sup>に従えば、①命令スタイル、②練習スタイル、③ペアスタイル、④自己チェックスタイル、⑤能力差包括スタイル、⑥誘導発見スタイル、⑦問題解決的発見スタイル、⑧学習内容設計スタイル、⑨主体的学習スタイル、⑩自律的学習スタイル)を特定することの難しさであった。

そこで、本研究では、これまでに開発されてきた方法に検討を加え、各授業場面で現れる教師・学習者の行動に着目し、そこで発揮される教師・学習者の主導性の度合いを評価することにした。すなわち、授業のなかで適用される特定の指導スタイルをあらかじめカテゴライズして観察するのではなく、各授業場面で発揮される教師・学習者の主導性に注目して観察することにした。

このような授業の主導性を観察する方法を適用して、本研究では、運動学習が中心となる「単元なか」の体育授業をできるだけ多く観察し、①体育授業において教師と学習者の主導性がどのように発揮されているのかの実態を把握するとともに、②それらの主導性の発揮のしかたが学習者の形成的授業評価(学習成果)にどのように影響するのかを検討することにした。

このような発想にたつて研究を試みるのはこれが初めてではない。元塚ら<sup>1)</sup>は、担当教師が授業で採用する主たる指導スタイル(①直接的指導、②直接的方向づけ、③間接的方向づけ、④自発的学習)を質問紙法で調べ、その授業を受けた子どもの形成的授業評価との関係を分析している。その結果、4つの指導スタイルのうち、最も授業評価が低かったのは、①の教師主導の直接的指導型で、逆に最も高くなったのは③の間接的方向づけ型であった。もっとも、教師が回答した指導スタイルは、授業全体を貫く彼らの立場や印象から導かれたもので、実際の授業において適用された指導スタイルの事実から導かれたものではなかった。こうした点で、元塚ら<sup>1)</sup>の研究にはあいまいさが残る。そのような意味で、授業で発揮される主導性を直接観察・記述することによって、元塚ら<sup>1)</sup>の研究結果を追証することの意義が認められる。

Ⅱ. 研究の方法

1. 体育授業における主導性の観察

本研究では、実際の授業場面で発揮される主導性を観察・記録するために、これまで提唱されてきたモストン<sup>14</sup>の指導スタイルの連続体モデル、ハーウィッツ<sup>15</sup>の指導ストラテジーモデル、ガバード<sup>16</sup>のストラテジー観察モデルに検討を加え、また、これまでの教師行動研究に用いられてきた相互作用行動観察法<sup>23</sup>を適用することによっ

て、4次元からなる観察法を作成した。4次元とは、①各授業場面に配当された時間量、②場面転換における主導性、③各授業場面内の主導性、④教師の相互作用行動の主導性である(図1)。なお、これら4次元を観察することの意義と各観察カテゴリーは、以下に示すとおりである。また、観察カテゴリーの定義は表1に示した。

〈各授業場面に配当される時間量及び頻度〉

これは、各授業場面の出現頻度とそれぞれが全

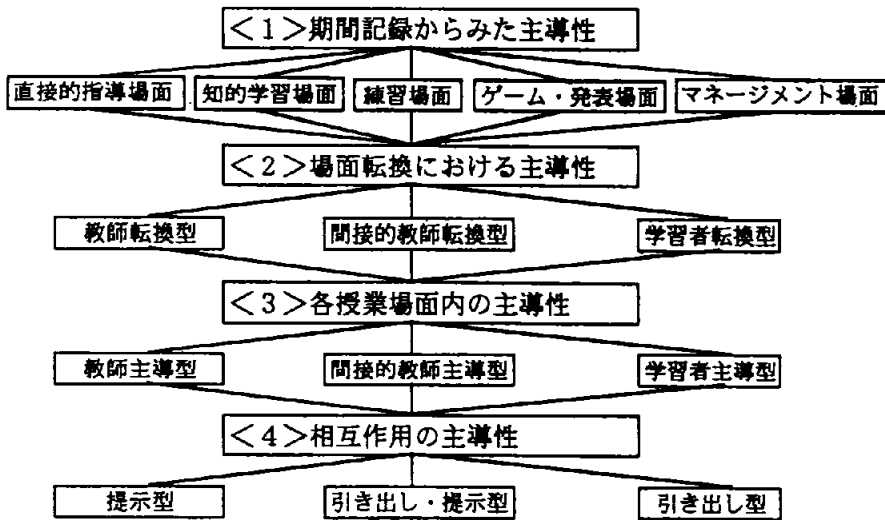


図1 体育授業における主導性の観察モデル

表1 観察カテゴリーとその定義

	カテゴリー	定義
各授業場面	直接的指導場面	*教師がクラス全体の子どもを対象にして説明、演示、指示を与える場合。
	知的学習場面	*学習者が認知的な学習活動を行う場面。
	練習場面	*学習者が体操、練習などの運動活動を行う場面。
	ゲーム・発表場面	*ゲームや発表会など運動活動を行う場面。
	マネージメント場面	*上記以外の活動で、学習成果に直接つながらない場面。
場面転換における主導性	教師転換型	*教師が直接場面を切り換える場合。
	間接的教師転換型	*教師が間接的に場面を切り換える場合。例、音楽やタイムテーブルを利用している。
	学習者転換型	*学習者が直接場面を切り換える場合。
各授業場面内の主導性	教師主導型	*学習内容や学習方法を全て教師が決定し、それに従って学習している場面。
	間接的教師主導型	*学習内容を選択したり、あらかじめ約束がしてある(ルーチン)学習方法に従って学習している場面。
	学習者主導型	*学習内容や学習方法を全て学習者が決定し、それに従って学習している場面。
相互作用の主導性	提示型	*教師から学習者への一方的な相互作用。
	引き出し・提示型	*教師と学習者の間にサイクルが見られる相互作用で、しかも最終的な方向づけは教師によって与えられる。
	引き出し型	*教師と学習者の間にサイクルが見られる相互作用で、しかも最終的な方向づけは教師によって与えられない。

体に占める時間量の割合を観察・分析するものである。この方法は、シーデントップ<sup>18</sup>によって提唱されたもので、授業場面を「マネジメント」「直接的指導」「運動学習(練習, ゲーム・発表)」「知的学習」の4場面において観察・記録するもので、これら4場面のうち、特に、直接的指導場面や学習場面の割合や頻度を分析することにより、教師の授業全体に対する介入の強さや、学習者の主体的学習の可能性の大きさを推定できると考えた。

#### 〈場面転換における主導性〉

これは、授業場面の場面転換を誰が行なったかを観察・分析するものである。具体的には、「教師転換型」「間接的教師転換型」「学習者転換型」の3つのカテゴリーに分類した。このような場面転換に関する主導性を観察・分析することにより、授業の組織化や授業の流れを生み出すことに関わった主導性を評価することができると考えた。

#### 〈各授業場面内の主導性〉

これは、特に学習場面における学習内容や方法に関する主導性を観察・分析するものである。これまで提唱されてきた観察法(例えば、ガバード, 1983<sup>1</sup>、ハーウィッツ, 1985<sup>5</sup>)では、学習場面で適用される多様な指導スタイルを特定して観察・記述することになっていたが、そのことは大変難しく、信頼できるデータをとることが困難であるため、特にハーウィッツ<sup>5</sup>が提唱した「モデリング型」「課題型」「探究型」の3分類を応用し、「教師主導型」「間接的教師主導型」「学習者主導型」の3つのカテゴリーで観察することにした。このように、各授業場面の学習内容や方法の決定権を誰が握っているかを観察・記述することによって、授業における教師と学習者の主導性の実質的關係が明らかになると考えた。

#### 〈教師の相互作用行動における主導性〉

これまでの教師行動の研究結果<sup>4, 15, 19</sup>から、教師の相互作用行動の学習成果に及ぼす影響が明らかにされてきたが、ここでは特に相互作用における教師の主導性の発揮のしかたに着目し、指導性の強いものから順に「提示型」「引き出し・提示型」「引き出し型」の3つのカテゴリーに分類した。学習場面では学習者の主導性を生かすスタイルを取りながらも、個々の学習者に対する相互作用行動として教師が主導性を発揮し、方向づけていることも十分予想できるため、このような教師の相互作用を観察する必要があると考えた。

#### 〈観察者間の一致率〉

観察・記述に先立って観察者2名が練習用VTRでトレーニングを繰り返し、すべての次の観察カテゴリーにおいて80%以上の一致率(一致数/(一致数+不一致数)×100%)が得られるようにした<sup>14</sup>。

## 2. 学習者の形成的授業評価

学習成果を知る手がかりとして、高橋ら<sup>21</sup>が作成した「体育授業の形成的授業評価票」を適用した。

## 3. 観察・調査の対象と期日

平成8年5月中旬から平成8年12月上旬にかけて、千葉県、茨城県、埼玉県、群馬県、山梨県、東京都及び長野県の小・中学校で37名の教師によって実施された52体育授業(表2)を観察・分析の対象とした。なお、単元過程(はじめ, なか, まとめ)において主導性の発揮のしかたに変化が生じると考えたので、すべて「単元なか」の運動学習が中心となる授業に限定して観察した。

## 4. データ収集の方法

データ収集は2台のVTRを用いて教師行動と学習者行動を収録し、それらを研究室に持ち帰って観察・記録した。収録の際には授業者に集音マ

表2 対象授業数(領域, 学年)

領域	学年	小学校						中学校			合計
		1年	2年	3年	4年	5年	6年	1年	2年	3年	
器械運動		1		1		8	10	1			21
ボール運動(球技)		2		6	3	2	9	1		1	24
表現運動(ダンス)				1	1			2			4
陸上運動(陸上競技)						1				1	2
武道										1	1
		3	0	8	4	11	19	4	0	3	52

イクをつけてもらい、授業者の言語及び学習者との言語的やりとりを全て録音した。また、学習者の形成的授業評価については、授業終了直後に担当教師を通して実施した。

### Ⅲ. 結果及び考察

#### 1. 体育授業における主導性の実態

単元なかの52体育授業における主導性の発揮のしかたは、図2のようになった。

第1次元の各授業場面の時間量は、平均すると直接的指導に18.4% (5.1回)、学習者の学習場面に69.8% (9.6回)、マネジメントに11.8% (7.6回)が割り当てられていた。第2次元の場面転換については、79.5%は教師が転換させており、学習者自らが場면을転換させていたのは11.4%であった。なお、音楽などのあらかじめの約束で転換する間接的教師転換型は9.1%であった。第3次元の各授業場面内の主導性は、教師主導20.2%、間接的教師主導30.8%、学習者主導49.0%であった。第4次元の相互作用(フィードバック)では、58.7回が提示型で、引き出し・提示型は2.8回、引き出し型は4.6回と少なかった。

以上のことから、今回対象となった授業では、

比較的多くの時間(70%)が子どもが主体的に学習する可能性の高い運動学習場面に配当されていた。また、教師はおおむね授業の全体的な枠組みを決定する場面転換の部分で主導性を発揮し、学習場面ではあまり直接的に介入せず、かなり学習者の主導性に委ねていることがわかった。また、教師によるクラス全体への直接的指導(介入)は授業全体の20%程度に抑えられ、教師の相互作用をとおして個々の学習者を導いていることが確認された。このような結果は、今日推奨されている自主的・自発的学習の考え方が、実践に強く反映されていることを示している。

なお、主導性の発揮のしかたは、単元で取り扱う運動種目(個人種目、集団種目)や、学年段階(低学年、中学年、高学年)によって、あるいは単元過程(はじめ、なか、まとめ)によって異なることが予想できる。そこで本研究に関連してこれらの分析を行ったが、サンプル数が少なくなるため明確な傾向を見いだすことはできなかった<sup>15)</sup>。

#### 2. 体育授業における主導性と形成的授業評価との関係

授業中の主導性の発揮のしかたが学習成果にどのような影響を与えるのかを検討するために、主

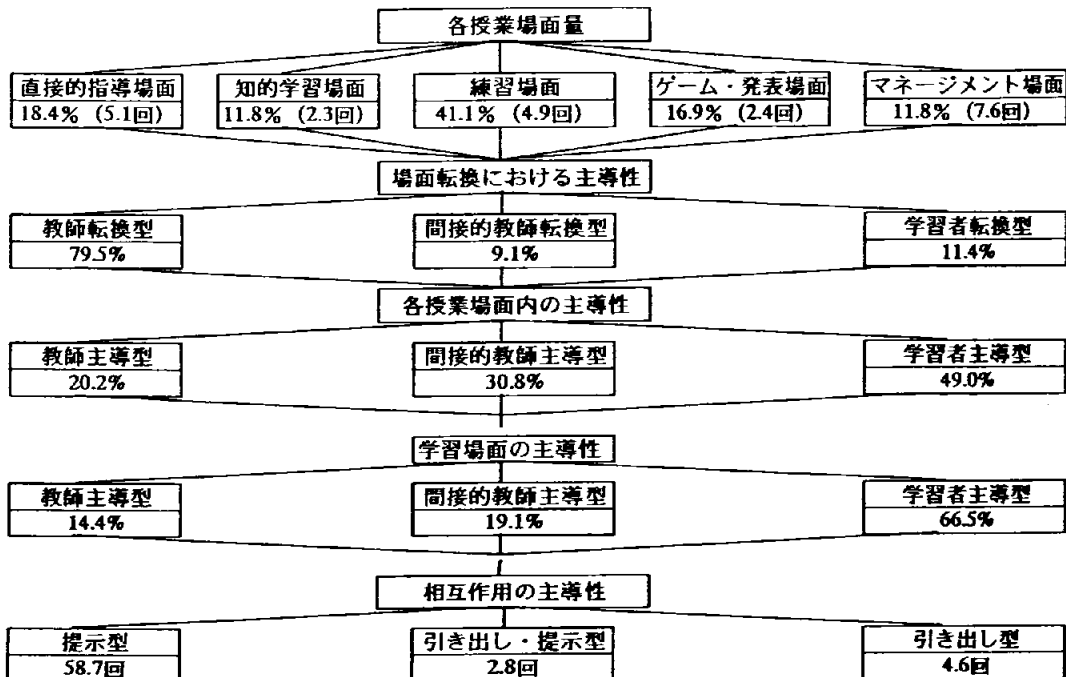


図2 体育授業における各場面の主導性の発揮のしかた

導性と学習者の形成的授業評価との相関関係を分析した。表3は、その結果を示している。

この表から、すべての観察次元で有意な相関値を認めることができた。授業場面の次元についてみると、教師の「直接的指導場面」の割合が多くなれば授業評価は低くなる傾向があり、「マネジメント場面」もマイナスに作用することが明らかである。プラスに作用するのは学習場面のなかの「練習場面」の割合のみで、この場面が多く確保されると評価が高くなる傾向がみられた。

場面転換の次元では、教師転換型がマイナスに、学習者転換型がプラスに関係していた。また、各授業場面内の次元では、教師主導型がマイナスに、学習者主導型がプラスに関係していた。相互作用行動の次元では、その総量(頻度)のみが

有意に関係し、相互作用行動の主導性のタイプについては、有意差がみられなかった。

以上の結果を要約すると、学習者に対して運動学習に取り組める時間量を多く確保し、この学習場面内で学習者の主導性を発揮させることは、授業評価を高める上で有効に作用するというのである。また、個々人の学習に対して教師が相互作用行動を通して積極的に関与することは有効であるが、相互作用行動における主導性についてはあまり有意な関係はみられず、どちらかと言えば、教師の「提示型」や「引き出し・提示型」の方が有効であることを示している。

このような傾向を一層明確にするために、形成的授業評価の上位10授業と下位10授業を比較分析したのが表4である。また、図3は、各次元の主

表3 体育授業における主導性と形成的授業評価との関係(n=52)

		(ピアソンの積率相関係数)					
		全体評価	成果	関心・意欲	学び方	協力	
各授業場面量	直接的指導場面(%)	-.437***	-.497***	-.299*	-.395**	-.162	
	知的学習場面(%)	-.122	.008	-.142	-.168	-.230	
	練習場面(%)	.275*	.165	.112	.365**	.323*	
	試合場面(%)	.031	.175	.122	.080	-.224	
	マネジメント場面(%)	-.454***	-.452***	-.303*	-.420**	.296*	
場面転換における主導性	教師転換型(%)	-.341*	-.307*	-.375**	-.197	-.258	
	間接的教師転換型(%)	.160	.194	.207	.029	.117	
	学習者転換型(%)	.331*	.231	.311*	.242	.240	
各授業場面内の主導性	全体	教師主導型(%)	-.381**	-.207	-.481***	-.426**	-.284*
		間接的教師主導型(%)	-.140	-.198	-.017	-.031	-.152
		学習者主導型(%)	.413**	.313*	.405**	.370**	.343*
	直接的指導	教師主導型(%)	-.323*	-.213	-.432**	-.296*	-.220
		間接的教師主導型(%)	.224	.080	.340*	.219	.233
		学習者主導型(%)	.138	.231	.103	.109	-.087
	知的学習	教師主導型(%)	.003	.035	-.088	.091	-.105
		間接的教師主導型(%)	.044	.089	-.080	.131	-.082
		学習者主導型(%)	.074	.170	.008	.106	.092
	練習	教師主導型(%)	-.276*	-.042	-.277*	-.360**	-.433**
		間接的教師主導型(%)	-.088	.067	.011	-.161	-.328*
		学習者主導型(%)	.236	-.017	.172	.338*	.495***
	ゲーム・発表	教師主導型(%)	.222	.031	.312*	.319*	.365**
		間接的教師主導型(%)	.039	.124	.024	.052	-.178
		学習者主導型(%)	-.110	-.088	-.060	-.178	-.034
	マネジメント	教師主導型(%)	-.211	-.130	-.369**	-.231	-.048
		間接的教師主導型(%)	-.032	-.121	.073	.053	-.039
		学習者主導型(%)	.256	.232	.333*	.119	.190
	相互作用の主導性	提示型(頻度)	.243	.228	.091	.258	.231
		引き出し・提示型(頻度)	.246	.133	.240	.333*	.209
		引き出し型(頻度)	.185	.234	.216	.141	-.038
		合計	.314*	.287*	.155	.319*	.247

\*P<.1 \*\*P<.05 \*\*\*P<.01 \*\*\*\*P<.001

表4 授業評価別にみた主導性の比較

			上位10授業	下位10授業	t検定	
			M(SD)	M(SD)	t値	
期間記録からみた主導性	直接的指導場面	割合(%)	15.5(11.0)	26.1(15.0)	1.788 <sup>+</sup>	
	知的学習場面	割合(%)	9.0(6.7)	13.3(9.8)	1.128	
	練習場面	割合(%)	52.6(20.4)	31.2(25.1)	-2.035 <sup>+</sup>	
	ゲーム・発表場面	割合(%)	14.4(14.1)	13.6(12.8)	-.121	
	マネジメント場面	割合(%)	8.5(5.4)	15.8(7.2)	2.571 <sup>*</sup>	
場面転換からみた主導性	教師転換型	割合(%)	58.2(34.7)	92.0(12.5)	2.903 <sup>**</sup>	
	間接的教師転換型	割合(%)	21.9(25.1)	5.0(9.9)	-1.979 <sup>+</sup>	
	学習者転換型	割合(%)	19.9(29.4)	3.0(5.0)	-1.801 <sup>+</sup>	
各授業場面内の主導性	全体	教師主導型	割合(%)	13.9(8.1)	26.7(19.3)	1.932 <sup>+</sup>
		間接的教師主導型	割合(%)	25.7(12.9)	33.2(17.8)	1.077
		学習者主導型	割合(%)	60.4(19.0)	40.1(11.3)	-2.898 <sup>**</sup>
	練習	教師主導型	割合(%)	20.3(11.8)	28.0(19.9)	1.058
		間接的教師主導型	割合(%)	16.3(13.5)	26.5(19.5)	1.370
		学習者主導型	割合(%)	63.4(15.3)	45.5(23.4)	-2.038 <sup>+</sup>
相互作用の主導性	提示型	頻度(回)	69.9(26.5)	45.1(26.1)	-2.105 <sup>*</sup>	
	引き出し・提示型	頻度(回)	3.2(2.7)	1.6(2.4)	-1.409	
	引き出し型	頻度(回)	4.0(2.9)	2.2(1.8)	-1.678	

<sup>+</sup>P<.1   <sup>\*</sup>P<.05   <sup>\*\*</sup>P<.01   <sup>\*\*\*</sup>P<.001

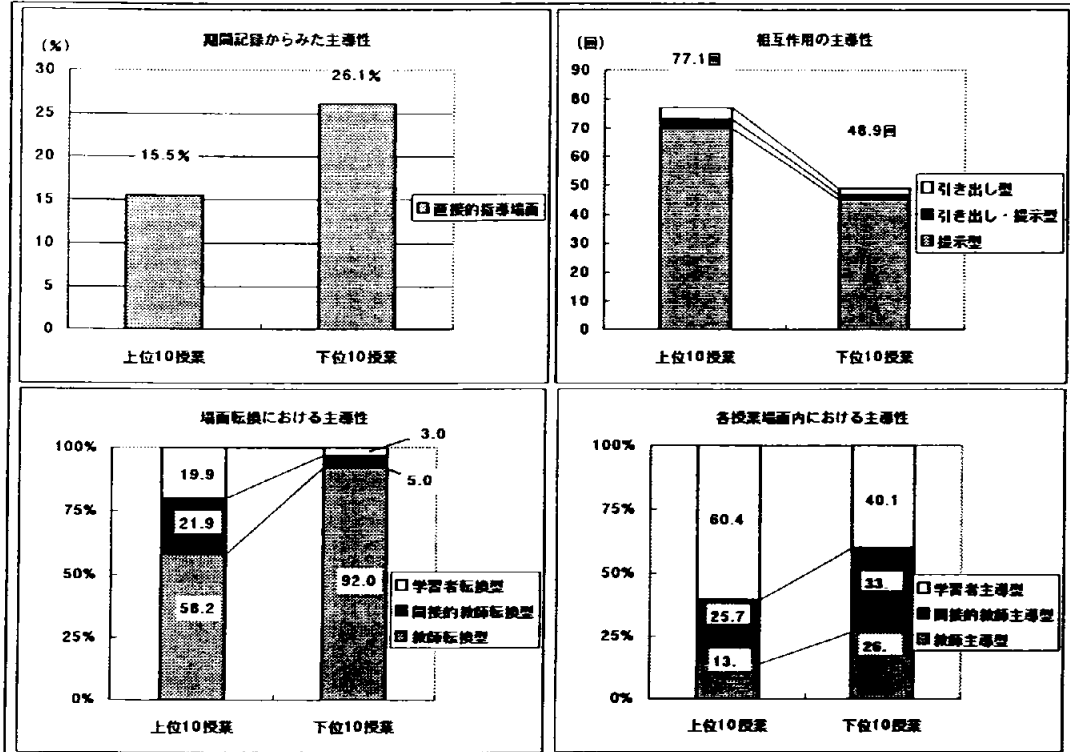


図3 授業評価別にみた主導性

導性の割合をグラフ化したものである。これらの図表から、授業評価の高い授業では、明らかに学習者の主導性がより強く発揮されていることがわかった。

以上のような傾向は、これまでわれわれが試みてきた一連の研究結果<sup>4,15,16</sup>に符合するものである。特に第1次元(各授業場面の配分)や第4次元(教師の相互作用行動)にみた結果は、これまでの研究でも観察・分析されており、全く同様の結果を得たといってよい。第3次元(各授業場面内の主導性)については、従来、観察法を用いて分析されたことがなかったが、はじめに指摘したように、教師が適用した指導スタイルの調査と学習者の形成的授業評価との関係を分析した結果<sup>17</sup>とほぼ同様の傾向がみられた。さらに、積極的な相互作用行動が授業評価に有効に作用することも、これまでの研究結果に一致するものであった。

以上のことから、少なくとも学習者の形成的授業評価を高めるといふ点では、学習者の主導性を生かした指導スタイルを採用することが有効であると判断できた。ただし、それは運動指導が中心になる單元なかの授業に限定していえることを強調しておかなければならない。

#### IV. 摘要

本研究では、体育授業を教師と学習者の主導性という視点から観察する方法を適用して、小・中学校の体育授業の実態を明らかにしようとした。また授業中の主導性の発揮のしかたと学習者の形成的授業評価との相関分析から、学習成果を高めるために、どのような主導性の発揮のしかたが有効であるかを検討した。その結果、次のような点が明らかになった。

- (1) 52体育授業(單元なかの授業、1教師1～3授業)を教師・学習者の主導性の観点から分析した結果、学習者中心の授業の考え方が実践に強く反映され、学習者の主導性が比較的強く発揮されている実態が明らかであった。しかし、個々の学習者に対する相互作用を通して、教師による積極的な方向づけ(間接的な教師の主導性)もなされていることがわかった。
- (2) 主導性の発揮のしかたと学習者の形成的授業評価との関係を分析した結果、学習者の主導性を尊重した指導スタイルが授業成果を高め

るうえで有効であることが明らかであった。また、個々の学習者に対する積極的な相互作用は授業評価を高めるうえで、有効であることが追証された。ただし、相互作用における主導性の発揮のしかたは、それほど強く影響しなかった。形成的授業評価の上位10授業と下位10授業を取り出し、主導性の発揮のしかたについて比較分析したが、これによって上述の傾向がより明確に確認できた。

最後に、今後の課題として以下の諸点をあげておきたい。

- (1) 今回適用した観察法に関してさらに検討を加える必要がある。特に問題になるのは第3次元の学習内容や方法に関する主導性のカテゴリであり、3分類(教師主導型、間接的教師主導型、学習者主導型)から4分類(教師主導型、間接的教師主導型、導かれた学習者主導型、学習者主導型)に拡大するほうがより実態に即して観察分析できるのではないかと考える。というのも、今回「学習者主導型」と観察記述した多くの授業では、教師があらかじめ作成した学習資料や学習カードが適用されていたが、これらを一括して「学習者主導型」と判断せざるを得ず、「導かれた学習者主導型」と「学習者主導型」とが区別できなかった。指導スタイルのあり方に具体的な提言を行っていくためには、これら2つを区別してデータをとる必要があると考えられる。なお、このようにした場合でも、授業の実際場面で学習者がこれらの資料(カード)を活用するという行動がみられるケースとそうでない場合があるので、これらをどのように区別するかという問題が残る。
- (2) 本研究では、学習者による形成的授業評価を手がかりに学習成果を推定したが、技能的な成果や知的成果に対しては客観的な評価を適用して、授業の主導性との関係を分析する必要がある。
- (3) 本研究では、52の体育授業を観察・分析したが、サンプル数が少なく、また発達段階でサンプル数にばらつきがあったため、今後サンプルを増やして観察・分析する必要がある。

#### 注

注1 「水越」は、各時代ごとに新しい質を持ち合わせな



がらも、一定の周期で学習者を中心とする立場と教師を中心とする考え方が交互に現れていると述べている。

注2) 指導スタイル(Teaching Style)という用語は、立場の違いによって様々な使われ方をしているが、本研究では、次の主張をもとに指導スタイルを捉えている。モストン<sup>1)</sup>は、指導スタイルを「学習指導過程において様々な生じる意志決定を誰が行っているかをもとに分類されたいくつかのパターン」として捉えている。ハーウィッツ<sup>2)</sup>は、指導ストラテジーを「一人あるいは複数の生徒がその具体的な目標や小目標を達成でき、またその到達度を示すことのできることをねらった行動パターンの計画である」と述べている。また、岩田<sup>3)</sup>は、指導ストラテジーを「一定の教育理念や教科観を背景に、具体的な教育目標や学習者の実態との対応関係のなかで、どのような教授＝学習過程を組み立てようとするかと言った、この教師の授業構想についての見通し」と述べている。

注3) モストンのモデルに関わって、いくつかの研究がなされている。例えば、ハリソン<sup>4)</sup>は、モストンが示したスタイルをもとに、それらをさらに細分化した「教授－学習ストラテジー」を示し、各々のストラテジーの利点と限界について指摘している。また、マリアーニ<sup>5)</sup>は、テニスのフォアハンド・ストロークおよびバックハンド・ストロークを内容とする大学の体育授業において、命令スタイルと練習スタイルを適用した場合の学習成果の相違について検証している。

注4) 観察者相互間の一致率はS-I法(Scored Interval method)によって算出した。算出方法は、 $(一致数 / (一致数 + 不一致数)) \times 100$  の計算式によって行った。通常、研究目的のためにはその一致率が80%の水準を維持することが必要であるとされるが、本研究でもすべての項目についてこの水準を保つことができた<sup>6)</sup>。また、観察者内の一致率を確保するため、練習用のVTRを用いてトレーニングを行い、観察者間で一致率を確保できなかった項目については、その理由を確かめ共通の認識がもてるようにした。

注5) 本研究に関連して、種目別、学年段階別、単元過程別に主導性の発揮のしかたを分析した。種目別にみた場合、個人種目よりも集団種目で教師の主導性がより強く発揮される傾向がみられた。学年段階別にみた場合は、中学年より高学年で若干教師の主導性が弱まり、学習者の主導性が強まる傾向がみられたが、有意差はみられなかった。特に、「相互作用からみた主導性」に関して、中学年より高学年で個々の学習者に対する教師の主導性が若干強くなるようであったが、有意差はみられなかった。さらに、単元過程別にみた場合(同

一教師によって行われた5年生2クラスの跳び箱運動、総時間数10時間の単元過程を対象)、2つの事例とも単元を通して主導性に変化がみられた。総じて、単元前半には教師の主導性が強く発揮され、単元後半は学習者の主導性が強く発揮される傾向が明らかであった。

## 引用・参考文献

- Gabbard, C. (1983): Teaching Strategy Model: The Integration of Style Organization and Communication Mode. *Journal of Teaching in Physical Education* Fall: 15-20.
- Harrison, J.W. (1983): *Instructional Strategies for physical education*. Wm. C. Brown Co. Dubuque, Iowa. pp.250-317.
- 長谷川悦示・高橋健夫・浦井考夫・松本富子(1995): 小学校体育の形成的授業評価票及び診断基準作成の試み. *スポーツ教育学研究* 14(2): 91-101.
- 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検討: 小学校の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.
- Hurwitz, D. (1985): A model for the structure of instructional strategies. *Journal of Teaching in Physical education* 4: 190-201.
- 岩田 靖(1994): 用語解説 学習指導のストラテジー. *学校体育* 47(7): 32.
- Mariani, T. (1970): A comparison of the effectiveness of the command method and task method of teaching the forehand and backhand tennis strokes. *Research Quarterly* 41: 171-174.
- 前川峯雄編(1972): 戦後学校体育の研究. 不昧堂. 東京. pp.158-163.
- Metzler, M.W. (1983): An interval recording system for measuring academic learning time in physical education. in Darst, P.W., Mancini, V.H. and Zakrajsek, D.B. (Eds.), *Systematic observation instrumentation for physical education*. Leisure Press, New York. pp.187-189.
- 水越敏行・長谷川忍編著(1989): 学び方の学習. 教育出版株式会社. 東京. pp.5-7.
- 水越敏行・長谷川忍編著(1989): 学び方の学習. 教育出版株式会社. 東京. pp.17-21.
- 文部省(1989): 小学校学習指導要領. 東洋館出版社. 東京. p.107.
- 文部省(1991): 小学校体育指導資料. 指導計画の作成と学習資料. 東洋館出版社. 東京. pp.12-13.
- Mosston, M. (1992): Tug-O-War. No More: Meeting Teaching-Learning Objectives Using The Spectrum of Teaching Styles. *JOPERD* 63(1): 28-31.
- 元塚敏彦・高橋健夫・岡沢祥訓・田中優子(1996):

- 「授業の主導性」に関する研究：小学校体育授業について、高橋健夫代表、優れた体育授業を実現するための指導法に関する実証的研究、平成6年度 文部省科学研究被研究報告書(一般研究B)pp.71-83.
- 16) 永島惇正(1992)：単元計画段階における教師の指導性、学校体育 45(4)：14-16.
- 17) 永島惇正(1993)：体育授業と授業スタイル、学校体育 46(13)：10-14.
- 18) Siedentop, D., 高橋健夫他訳(1988)：シーデントトップ体育の教授技術、大修館書店：東京、pp.275-277.
- 19) 高橋健夫・岡沢祥訓他(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、体育学研究 34(3)：191-200.
- 20) 高橋健夫(1991)：新しい体育授業の研究、大修館書店、東京、pp.177-221.
- 21) 高橋健夫(1993)：なにが授業スタイルを決めるか、学校体育 46(13)：16-18.
- 22) 高橋健夫(1994a)：体育の授業を創る、大修館書店：東京、p.178.
- 23) 高橋健夫(1994b)：体育の授業を創る、大修館書店：東京、pp.238-245.
- 24) 高橋健夫・長谷川悦示・刈谷三郎(1994)：体育授業の「形成的評価法」作成の試み、一子どもの授業評価構造に着目して、体育学研究 39(1)：29-37.