体育授業における熟練教師と新任教師の指導技術の比較研究 —教師のフィードバックと授業場面の期間記録及び 子どもの受けとめ方との関係を通して—

Comparison Between Experienced and Novice Teachers' Teaching Skills in Physical Education
— Focusing on the Times Allotted to Each Episode of Teaching and
Student's Awareness of Teacher's Feedback —

深 見 英一郎：Eiichiro FUKAMI¹
田 中 祐一郎：Yuichiro TANAKA²
岡 澤 祥 訓：Yoshinori OKAZAWA³

- 1 早稲田大学スポーツ科学学術院：Faculty of Sport Sciences, Waseda University,
2-579-15, Mikajima, Tokorozawa, Saitama, 359-1192
- 2 奈良市立大宮小学校：Oomiya Elementary School,
4-223-1 Oomiyacho, Nara, Nara 630-8115
- 3 奈良教育大学教育学部：Nara University of Education, Faculty of Education,
Takabatakecho, Nara, Nara 630-8528

Abstract

The purpose of this study is to identify characteristics of effective teaching strategy through a comparison of experienced and novice teachers' teaching behavior in ball-game units in elementary school physical education.

In the study, we analyze various elements in the teaching units in order to identify characteristics of teacher management techniques and teacher-student interaction. Secondly, we analyze "students' perception of teacher advice" in order to clarify how advice were received by students.

Our purpose is to propose effective teaching skills for novice teachers to allow them to perform more like experienced teachers early on.

The study is based on case studies of two ball-game units (a total of 16 classes) taught by two elementary school teachers.

The main findings of the study were as follows: The experienced teacher dedicated much time to independent motor skill learning throughout the unit, and interacted with each student, giving a high amount of corrective/affirmative feedback concerning student motor skills. Advice was perceived as useful by most students. Furthermore, the experienced teacher establishes learning discipline in the early stages of the unit and in order to secure time for independent motor skill learning.

The novice teacher, on the other hand, used considerable amounts of time for management throughout the unit. Instructive behavior towards students was more irregular, and the teacher gave a high amount of corrective/negative feedback concerning students' behavior. As a result only few students considered teacher suggestions and advice as useful.

In the novice teacher's classes, students did not gather naturally and could not concentrate upon receiving teaching instructions. Hence the teacher was unable to advance in the lesson plan, and consequently could not give motor skill feedback to students. Furthermore, it appeared that the teacher's explanations of learning points in the unit were insufficient and that the game rules set forward by the teacher were ambiguous.

We conclude based upon the study's findings, that novice teachers must focus on promoting effective feedback behavior, and that in order to do so, it is important to establish learning discipline, interact with each student in independent motor skill learning and especially to give a high amount of corrective/affirmative feedback concerning student motor skills. Such teaching behavior will enhance students' perception of teacher advice and instructions as something useful.

1. 緒言

これまで、熟練教師と新任教師の教師行動を比較することによって熟練教師のすぐれた指導技術を明らかにしようとする研究が行われてきた。福ヶ迫ほか（2003）は、単元過程でみた体育授業における熟練教師と一般教師の授業場面の時間割合を比較した結果、熟練教師は学習活動を分断する学習指導場面やマネジメント場面の出現割合が少なく、単元過程で減少傾向がみられたと報告している。また、熟練教師と新任教師の授業中の教師行動を比較した研究から、熟練教師が運動技術の指導力と学習行動の観察力という2つの点ですぐれており（Dodds, 1994）、子どもの学習行動を把握する認知構造（perceptual map）がより複雑で、様々な状況に応じて適切に判断できる（Lee et al., 1993）と報告されている。

授業中、子どもの運動学習に関わって教師の効果的なフィードバックを促進するために、教師は子どもの自主的学習を促し、授業のマネジメントに関する指示や指導から解放される必要がある。実際に、深見ほか（2000）は単元過程で子どもから高く評価された器械運動における各授業場面の時間割合とフィードバックの出現頻度の推移を検討している。その結果、単元前半は多かった教師の学習指導やマネジメント場面は、単元が進み子どもが自主的に学習を進められるようになると次第に減少していき、それに伴って運動学習場面が増大し、教師のフィードバックが増大したことを

明らかにしている^{注1)}。

それでは、子どもの自主的学習を促進するために、教師には何が求められるのか。それは授業が始まる前に授業の約束事についてクラスの子どもたちと共通理解を図るという学習規律の確立である。学習規律の重要性については、これまで数多く指摘されてきた（高橋, 2000; Behets, 1990; 竹下・榎原, 2005; 久保ほか, 2008）。体育授業における学習規律は、クラスの子どもたちが運動を安全に、かつ効率的に学ぶ上で欠かせない条件であるが、統制しすぎても楽しめないという問題がある。学習規律について、榎原（2012）は授業への自主的な参加を可能にする学習ルールやマナー、学習態度にかかわる学力（＝規律学力）と捉えられ、教師の指導力とも言えると指摘している^{注2)}。Henkel（1991）は、体育教師が授業中に適用する学習規律（pupil control）の指導行為を観察・分析した結果、①子どもの誤った行為が行われる前に適用される予測的指導行為（anticipating）と、②誤った行為が行われた後に適用される懲罰的行為（punishing）の大きく2つに分類されると指摘している。そのうち前者は子どもから比較的素直に聞き入れられ指導効果が高い一方で、後者は子どもから聞き入れられず反発されるケースもあり授業の雰囲気も悪くなる傾向がみられたという。また熟練した教師ほど予測的指導行為が多く、懲罰的行為が少ない傾向にあると報告している。このことは、音楽科の授業でも同様に、新任教師が

授業展開の山場において、子どもに注意を与えたり同様の指示や説明を繰り返した一方で、熟練教師は説明時間が少なく、子どもの活動時間を新任教師の2倍確保し、子どもに注意を与えることはなかったと報告している（山中ほか、2012）。

他方で、授業中、子どもの学習成果を高める上で教師の助言やアドバイスは重要であると考えられるが、教師の中にはみんなの前で誤りを指摘することで子どものプライドを傷つけてしまうのではないかと心配する者もいる。大下・佐々木(1998)は中学校英語科を対象に、授業中の教師の「誤り訂正」行為が生徒たちの学習心理に及ぼす影響について検討している。その結果、「生徒に心理的な負担を与えるのでは」と考える教師が約7割に及ぶ一方で、生徒の約8割が授業中、自分の誤りを指摘されることを望んでおり、教師が心配するような心理的負担をほとんど感じていないことが示された。これに関連して、深見ほか(1997)は、体育授業中の教師の言葉かけが子どもからどのように受けとめられるかを検討している。その結果、教師の技能に関する肯定的・矯正のフィードバックや具体的フィードバックは多くの子どもから「役に立った」と受けとめられていた。また教師から「役に立つ」言葉かけを与えられた子どもの授業評価はより有意に高まることが明らかであった。さらに、これらの技能的フィードバックについて、Steven(1996)は、熟練教師が子どもの運動のつまずきに気づき、それを修正するための具体的な技能的フィードバックを数多く提供できる一方で、新任教師は子どものつまずきに気づかない場合が多く、もし気づいたとしても問題解決につながる技能的フィードバックを与えることができないと報告している。

このように熟練教師と新任教師の授業中の教師行動や指導能力の違いについて指摘してきた。これらの違いを、新任教師はどうすれば克服することができるのか。また経験の浅い教師が熟練教師に倣って、よい体育授業づくりに向けてどのような点に注意して授業実践すべきであろうか。

たとえばDodds(1994)は、熟練教師がマネジメントや教科内容、カリキュラム、教育学的原理に関するより洗練された知識構造をもち、様々な場面において素早く、適切な行動を可能にする状

況認知システムや洗練された方略を身につけていることを示唆している。しかし、新任教師がこのような能力を短期間に獲得することは現実的に不可能である。そのため、新任教師がすぐにでも改善・実践できる内容として、たとえば経験の少ない教師は、計画通りに授業が進行しなくてもそのまま授業を進めて失敗するケースが多い(Byra & Sherman, 1993)ことから、計画通りに授業が進行しない場合には一旦立ち止まって修正を行うことが挙げられる。また、熟練教師が計画段階で授業中の様々な局面を予測し、多くの情報を収集して不測の事態に対する計画を作る(Griffey & Housner, 1991)ことを倣うことも可能であろう。これ以外にも①個々の生徒に焦点を当てる、②ルーティンの確立、③教科内容の知識を増やす、④授業の振り返りといった熟達化(Manross & Templeton, 1997)を意識して行動することが可能であろう。

このように、これまで熟練教師と新任教師の比較研究が行われ、両者の教師行動の違いが明らかにされてきた。一方で、それらの違いをどう克服すれば新任教師が熟練教師のような指導技術を適用できるようになるのかについては経験的に語られる場合が多く、実証的に明らかにされた研究は少ない。そこで、本研究では熟練教師と新任教師の指導技術を比較することによって、熟練教師の効果的な指導技術を明らかにしようとした。先行研究から、特に両教師の技能的フィードバックとマネジメント能力に明確な違いが表れると予想した。それらの違いから、新任教師や教育実習生が効果的なフィードバックを営むための指導技術を早期に習得するための示唆を得ることを研究の目的とした。熟練教師と新任教師の違いは何か、経験の浅い教師がよい体育授業づくりに向けてどのような点に気をつけて実践すべきかに関して効果的な示唆が得られると考えた。

2. 研究の方法

1) 対象

2010年1月～3月に奈良市立O小学校の2名の男性教師が実践したゴール型ボール運動の2单元16体育授業を対象とした(表1)。バスケットボール(ポートボール)とサッカーの組み合わせ

単元であった^{注3)}。2名の教師は、5年生と4年生の担任教師で、ともに教育学研究科の大学院を修了していた。5年生担当のNは体育を専門教科とし、これまでに体育授業研究の経験がある教職歴17年目の教師である。4年生担当のKは体育以外の教科を専門とした教職歴1年目の教師である。ここでは前者を熟練教師、後者を新任教師と設定した。専攻と教職歴が異なる2名の教師による体育授業ということで、吉崎（1987）のいう「教材内容」「教授方法」「生徒」それぞれに関する知識およびそれらが重なり合う複合的知識・技術の差がみられると予想される。このような条件の違いによって授業中の教師行動および授業成果に差が出ることを予め想定して研究に取り組んだ。

2) 授業場面の期間記録法

各授業場面に費やされた時間割合を算出するために、シーデントップ（1988）により紹介され、高橋（1994）によって修正された「体育授業場面の期間記録法」を用いた。授業場面は運動学習、

認知学習、学習指導、マネジメントの4つに区分され、それぞれの場面に配当された時間を観察・記録した。

3) 教師のフィードバックの観察記録

教師にワイヤレスマイクを付けてもらい授業中の発言内容が録音される形でビデオカメラに録画し、後で研究室に持ち帰り分析した。高橋ほか（1991）によって開発された教師の相互作用行動観察カテゴリーを一部修正して（表2）、体育授業中の教師のフィードバックを観察分析した。通常、フィードバックの内容は「技能的」「認知的」「行動的」の3つに分類されるが、ここでは「技能的」と「行動的」の2つに分類し、「認知的」フィードバックについてはそれが運動技能に関する内容であれば「技能的」、マネジメントに関する内容であれば「行動的」と分類した^{注4)}。それは熟練教師と新任教師のフィードバックでは、技能的内容と行動的内容の頻度割合に差がみられると予想したからである。具体的には両教師ともにその多

表1 対象

	N (熟練教師)	K (新任教師)
性別	男性	
教職歴	17年目	1年目
専攻	体育科	数学科
最終学歴	大学院修了 修士(教育学)	
担当学年	5年生 (男子12, 女子16, 計28名)	4年生 (男子14, 女子16, 計30名)
単元	計8時間の組み合わせ単元	
	バスケットボール…第1,2,6,7,8時(5時間) サッカー…第3,4,5時(3時間)	ボートボール…第4,5,6時(3時間) サッカー…第1,2,3,7,8時(5時間)
単元目標	空いたスペースを見付けてパスをつなぎ、シュートを決めよう。	

表2 教師のフィードバック観察カテゴリー

カテゴリー		概 念	具体例
フィードバック	技 能 的	肯定的 ・子どもの技能的なできばえや応答・意見に対する肯定的な言語的・非言語的行動(賞賛)	「ナイスシュート!」「いい動きがみられた」
		矯正적 ・子どもの技能的なできばえや応答・意見に対する矯正적の言語的・非言語的行動(助言・課題提示)	「もっとゴールの近くでシュートしなさい」 「ノーマークの人を見つけて」
		否定的 ・子どもの技能的なできばえや応答・意見に対する否定的な言語的・非言語的行動	「全然できてない」 「あんなパスが通るわけないだろ!」
	行 動 的	肯定的 ・子どものマネジメント行動に対する肯定的な言語的・非言語的行動	「早く準備できたね」 「集合早かったね」
		矯正적 ・子どものマネジメント行動に対する矯正적の言語的・非言語的行動(注意)	「静かにしなさい」「早く集合しなさい」
		否定的 ・子どものマネジメント行動に対する否定的な言語的・非言語的行動(叱責)	「(遊んでいる子に) 何やってんだ」 「(指示に従わない子に) もうやらなくていい」

くは技能的内容であるが、先述したように新任教師は授業のマネジメントに課題を抱える可能性が高いことから、若干、行動的内容の割合が多くなると考えた。技能的／行動的フィードバックが教師の助言に対する子どもの受けとめ方に対して、それぞれどのような影響を与えるのかを分析しようとした。

4) 教師の助言に対する子どもの受けとめ方（以下、子どもの受けとめ方と略す）

授業中の教師の助言はどのくらい子どもの印象に残ったかを明らかにするために、毎時間、授業後に受講したすべての子どもに質問紙調査を行った。すぐれた教師は、授業中、子どもにとって有益な助言を数多く与えており、それらの助言は授業終了後にも子どもの印象に残ると考えたからである。具体的には、①助言の有無（今日、先生に声をかけてもらいましたか「はい／いいえ」）、②助言の内容（それはどんなことですか（自由記述））、③助言の有効性（それは役に立ちましたか「はい／どちらともいえない／いいえ」）の設問に回答させた。

5) はじめの説明内容及びフィードバックから読み取れる教師が期待した学習成果

授業中、教師が効果的なフィードバックを与えるために、子どもに期待する学習過程や技能習得の具体的なイメージをもつことが重要である。教師のイメージが具体的であるほど、授業中の指導の手だてが明確になり、学習成果も表れやすい。もし教師が十分な指導計画もなく、ただ闇雲に賞賛やアドバイスを数多く与えたとしても、決して子どもの心には響かず印象にも残らないと考えられる。そこで、①授業はじめの説明場面において、本時の目標・内容・方法に関する具体的な説明を行っているか、また②運動学習場面における教師のフィードバックの内容から子どもに期待する具体的な学習成果が読み取れるかを検討した。「はじめの説明内容」については、2名の観察者（筆者）が授業開始後15分以内の教師の説明場面（VTR）を視聴し、それぞれが本時の目標・内容・方法の各観点に関する説明の有無を判定し、主な説明内容を書き出した。またそれぞれの判定・記述内容を照らし合わせて再度VTRを確認し、すり合わせを行った。

「フィードバックから読み取れる期待した学習成果」については、運動学習場面で子どもに最も数多く与えられた技能的・矯正のフィードバックの内容を抽出して、そこから教師が期待した学習成果は何であったかを読み取った。2名の観察者それぞれが教師の技能的・矯正のフィードバックのVTRから期待した学習成果を書き出し、見解のすり合わせを行った^{注5)}。

さらに、はじめの説明内容と授業中の教師のフィードバックに一貫性がみられるかを判定した。はじめの説明場面で、教師が本時の具体的な学習成果のイメージ（＝目標）を伝え、授業中、そのイメージにかかわってフィードバックを与えていた場合には「一貫性がある（○）」と判定した。一方で、はじめに具体的な目標は伝えなかったが、はじめの説明内容と授業中のフィードバックが対応していた場合やフィードバックから教師の期待する学習成果が読み取れた場合には「△」と表記した。それ以外には「×」と判定した。これらの手続きにより、教師が効果的フィードバックを与えるために、子どもに期待する学習過程や技能成果の具体的なイメージを持っていたかを熟練教師と新任教師で比較しようとした。

6) 授業成果に影響を及ぼす教師のフィードバックの具体的特徴

良くも悪くも授業成果に影響を与えたと考えられる教師の特徴的なフィードバックについて観察評価した。実際の映像をもとに、組織的観察法では捉えられない教師のフィードバックの特徴、フィードバックを受けとめた子どもの反応、さらにはそれらが授業成果に与えた影響について総合的に評価し、教師のフィードバックの具体的特徴を明らかにしようとした^{注6)}。

7) 統計処理

熟練教師と新任教師の授業場面、フィードバック、子どもの受けとめ方の比較には、対応のないt検定を行った。それぞれの授業について、単元過程の時間経過に伴って各授業場面の時間割合（の単純順位）にどのような増減推移がみられるかを知るために両者の関係について相関分析を行った（Spearmanの順位相関係数）。また、単元過程でみたフィードバック頻度の推移に伴って各授業場面の時間割合、子どもの受けとめ方の

割合がどのように推移するかを明らかにするために、それぞれの関係について相関分析を行った (Pearson の積率相関係数)。なお統計処理には IBM SPSS Statistics 20 を用いた。

8) データの信頼性の確保

授業場面の期間記録法、教師のフィードバックについては大学院で体育科教育学を専攻した2名の観察者(筆者)が観察記録した。また観察記録の信頼性を確保するために、事前に実際の映像を用いた信頼性テストを行い、両者の一致率の基準(80%)が充足されるまでトレーニングを繰り返した。その結果、すべてのカテゴリーにおいて80%以上の一致率が得られたことを確認した。

3. 結果と考察

1) 熟練教師と新任教師の授業場面及び教師のフィードバックの実態

表3は、単元過程でみた熟練教師の各授業場面の時間割合、フィードバックの頻度、子どもの受けとめ方の推移を示した。その結果、各授業場面の平均割合は運動学習 51.3% (9.0)、認知学習 4.1% (3.9)、学習指導 26.2% (7.9)、マネジメント 18.4% (4.9) であった (() 内は±SD、以下も同様)。ボール運動を対象とした先行研究(福ヶ

迫ほか, 2005) では、運動学習 55.5%、マネジメント 18.8%、認知学習 13.1%、学習指導 12.6% であった。その値と比較すると、運動学習とマネジメントの割合に大きな差はみられないが、認知学習が少なく学習指導が多い^{注7)}。学習指導が多くなったのは、本計画が組み合わせ単元で単元の途中に内容が切り替わったためゲームの進め方やコートの設定方法が変わり、それらの説明・指導に時間がかかったと推察される。単元の時間推移と運動学習の時間割合の単純順位には正の相関が認められた ($r=.79, p<.05$)。また時間推移と学習指導の時間割合の単純順位には負の相関が認められた ($r=-.76, p<.05$)。

熟練教師のフィードバックの平均値をみると、最も多かったのは技能に関する矯正のフィードバック 53.8 回 (15.8) と肯定的フィードバック 28.3 回 (13.6) であった。行動的フィードバック 6.8 回 (3.8) に比して、技能的フィードバックが 82.8 回 (22.3) と多く、単元を通して数多く与えられていた^{注8)}。体育科の研究指定校を中心に (28 授業/42 授業中)、多様な運動領域 (8 領域) が実践された体育授業を対象とした先行研究(深見ほか, 1997) では、技能的・肯定的フィードバック 55.4 回 (23.3)、技能的・矯正のフィードバック

表3 熟練教師の授業場面、フィードバック及び子どもの受けとめ方

授業場面	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時	平均	SD
運動学習	37.3	48.8	50.6	41.2	56.3	57.6	65.3	53.3	51.3	9.0
認知学習	7.8	11.9	0.0	4.3	1.9	2.7	1.6	2.4	4.1	3.9
学習指導	36.3	26.2	31.1	32.6	21.4	30.0	12.7	19.5	26.2	7.9
マネジメント	18.6	13.1	18.3	21.9	20.4	9.7	20.4	24.8	18.4	4.9
フィードバック	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時	平均	SD
技能的	114	96	63	54	77	95	103	60	82.8	22.3
肯定的	53	44	23	14	19	18	29	26	28.3	13.6
矯正	59	52	40	38	58	77	72	34	53.8	15.8
否定的	2	0	0	2	0	0	2	0	0.8	1.0
行動的	12	7	7	11	2	3	3	9	6.8	3.8
肯定的	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0	0.0
矯正	9	7	7	11	1	3	2	8	6.0	3.6
否定的	3	0	0	0	1	0	1	1	0.8	1.0
計	126	103	70	65	79	98	106	69	89.5	21.9
受けとめ方	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時	平均	SD
助言あり	85.1	69.2	50.0	36.0	36.0	69.5	57.7	40.0	55.4	18.1
役に立った	40.7	34.6	23.1	20.0	28.0	47.8	46.2	20.0	32.6	11.4
役に立たなかった	44.4	34.6	26.9	16.0	8.0	21.7	11.5	20.0	22.9	12.1
助言なし	14.9	30.8	50.0	64.0	64.0	30.5	42.3	60.0	44.6	18.1

※授業場面(%)、フィードバック(回)、子どもの受けとめ方(%)

ク 36.6 回 (16.9)、技能的フィードバック 93.3 回、行動的フィードバック 15.8 回であった^{注9)}。その値と比較すると、技能的・矯正のフィードバックが多く、技能的・肯定的フィードバックは少ないが、技能的フィードバックが多いという点では共通していた。また、行動的フィードバックは少ない上に、単元前半と比較して後半では減少していた (第 8 時を除く)。

熟練教師の子どもの受けとめ方をみると、「役に立った」平均割合は 32.6% (11.4)、「役に立たなかった」割合は 22.9% (12.1)、「助言を受けなかった」割合は 44.6% (18.1) であった。前述の先行研究 (深見ほか, 1997) では、「役に立った」割合 44.2% (20.4)、「役に立たなかった」割合 18.5% (9.4)、「助言を受けなかった」割合 37.3% (21.0) であった。しかし、そこでは 1 教師 1 授業の運動学習が中心となる単元なかの授業のみを対象としているため、単純に比較することはできない。単元過程でみると、「役に立つ助言を受けた」割合は、単元はじめの第 1 - 2 時に多く、時間経過とともに減少していき第 6 - 7 時に増加に転じ、その後再び減少するという推移が見られた。

これらの結果から、単元後半にかけて運動学習時間量が増加し、学習指導の時間量が減少してい

た。そこでは子どもの学習規律が一定程度確立され、教師が逐一指示や指導をしなくとも、子どもは自主的に学習に取り組んでいたと推察される。また熟練教師は単元を通して子どもの技能的学習にかかわって積極的にアドバイスや賞賛を与えていたことが伺える。

表 4 は、新任教師の各授業場面の時間割合、教師のフィードバックの頻度、子どもの受けとめ方を示した。また表 5 は、熟練教師と新任教師の授業場面、フィードバック及び子どもの受けとめ方を比較したものである。その結果、新任教師の各授業場面の平均割合は運動学習 49.6% (18.1)、認知学習 1.6% (2.4)、学習指導 17.5% (10.8)、マネジメント 31.3% (9.5) であった。単元の時間推移と各授業場面の時間割合の単純順位には相関関係は認められなかった。運動学習の時間割合は第 2 時に 81.5% あったが第 3 時に 25.6% へと激減したり、単元終盤の第 6 - 7 時に 30% 台に落ち込むなど変動が激しかった。また、学習指導も同様に第 3 時と第 6 時のように 30% を超える授業もあれば、第 2 時、第 4 時、第 5 時、第 8 時のように 10% 未満の授業もあった。熟練教師と比較した結果、マネジメントで有意差 ($p<.01$) が認められ、新任教師の方が多かった。

表 4 新任教師の授業場面、フィードバック及び子どもの受けとめ方

授業場面	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時	平均	SD
運動学習	46.3	81.5	25.6	55.3	59.0	33.7	35.5	59.9	49.6	18.1
認知学習	0.0	0.0	0.0	6.0	4.4	0.0	2.5	0.0	1.6	2.4
学習指導	21.5	7.6	34.1	9.8	8.8	30.5	21.0	6.8	17.5	10.8
マネジメント	32.2	10.9	40.3	28.9	27.8	35.8	41.0	33.3	31.3	9.5
フィードバック	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時	平均	SD
技能的	36	58	19	39	35	42	25	50	38.0	12.6
肯定的	17	15	4	18	14	15	8	19	13.8	5.2
矯正的	19	42	15	21	21	25	16	30	23.6	8.8
否定的	0	1	0	0	0	2	1	1	0.6	0.7
行動的	15	10	25	12	9	31	35	18	19.4	9.9
肯定的	1	0	0	1	0	1	6	2	1.4	2.0
矯正的	14	5	6	6	9	18	15	8	10.1	4.9
否定的	0	5	19	5	0	12	14	8	7.9	6.7
計	51	68	44	51	44	73	60	68	57.4	11.4
受けとめ方	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時	平均	SD
助言あり	40.7	40.0	6.9	31.0	16.6	30.0	53.4	46.7	33.2	15.5
役に立った	21.9	33.3	6.9	20.7	13.3	6.7	26.7	26.7	19.5	9.7
役に立たなかった	18.8	6.7	0.0	10.3	3.3	23.3	26.7	20.0	13.6	9.9
助言なし	59.3	60.0	93.1	69.0	83.4	70.0	46.6	53.3	66.8	15.5

※授業場面(%)、フィードバック(回)、子どもの受けとめ方(%)

表5 熟練教師と新任教師の授業場面、フィードバック及び子どもの受けとめ方の比較

授業場面	熟練教師		新任教師		t 値
	平均	SD	平均	SD	
運動学習	51.3	9.0	49.6	18.1	0.24
認知学習	4.1	3.9	1.6	2.4	1.51
学習指導	26.2	7.9	17.5	10.8	1.84
マネジメント	18.4	4.9	31.3	9.5	-3.41 **
フィードバック	平均	SD	平均	SD	t 値
技能的	82.8	22.3	38.0	12.6	4.95 ***
肯定的	28.3	13.6	13.8	5.2	2.83 *
矯正的	53.8	15.8	23.6	8.8	4.70 ***
否定的	0.8	1.0	0.6	0.7	0.28
行動的	6.8	3.8	19.4	9.9	-3.38 **
肯定的	0.0	0.0	1.4	2.0	-1.95
矯正的	6.0	3.6	10.1	4.9	-1.93
否定的	0.8	1.0	7.9	6.7	-2.95 *
計	89.5	21.9	57.4	11.4	3.67 **
受けとめ方	平均	SD	平均	SD	t 値
助言あり	55.4	18.1	33.2	15.5	2.65 *
役に立った	32.6	11.4	19.5	9.7	2.46 *
役に立たなかった	22.9	12.1	13.6	9.9	1.68
助言なし	44.6	18.1	66.8	15.5	-2.65 *

* $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

新任教師のフィードバックの平均値をみると、最も多かったのは技能に関する矯正的フィードバック 23.6 回 (8.8) と肯定的フィードバック 13.8 回 (5.2) であったが、熟練教師の値と比べるとどちらも半分以下であり、有意差が認められた (技能的フィードバック ($p<.001$)、技能的・肯定的フィードバック ($p<.05$)、技能的・矯正的フィードバック ($p<.001$))。一方で、新任教師の行動的フィードバック 19.4 回 (9.9) は、熟練教師の 3 倍程度確認され、こちらにも有意差が認められた (行動的フィードバック ($p<.01$)、行動的・否定的フィードバック ($p<.05$))。単元終盤の第 6-7 時には行動的フィードバックが 30 回以上も確認された。単元過程で、各授業場面の時間割合と教師のフィードバックの頻度が大きく変動したのは、熟練教師の授業と同様に単元の途中で内容が切り替わったことが影響している。しかし、その影響は熟練教師以上に、新任教師の授業過程や教師行動に対して重大な影響を及ぼしていたと考えられる。

新任教師の子どもの受けとめ方をみると、子どもが助言を受けて「役に立った」平均割合は

19.5% (9.7)、「役に立たなかった」割合は 13.6% (9.9)、「助言を受けなかった」割合は 66.8% (15.5) であった。熟練教師と比較すると、助言の有無 ($p<.05$)、役に立った ($p<.05$) 割合において有意差が認められ、新任教師の役に立つ助言の割合は少なかった。

これらの結果から、運動学習は平均して約 50% 確保され、学習指導は少なかったが、時間毎の変動が激しかった。授業観察の印象記述から、第 8 時を除いて運動学習が 50% を超えた第 2 時、第 4 時、第 5 時では、はじめにクラス全体に対して練習やゲームの課題を提示した後、子どもは延々と同じ課題に取り組んだために、課題から離れた行動をとる子が出現し、積極的な学習従事行動はみられなかった。また、学習指導が 30% を超えた第 3 時と第 6 時では子どもがルールや進め方を理解しないまま練習や課題ゲームに取り組んだために混乱が生じ、教師が何度も中断して説明や注意を与えていた。さらに新任教師のフィードバックについて、行動に関する矯正的・否定的フィードバックが多く、授業の雰囲気が悪くなったために、子どもの効果的な運動学習が少なくなり、技能に関する肯定的・矯正的フィードバックを与える機会も少なかったと考えられる。子どもの受けとめ方を単元過程でみると、最初に「助言を受けた」「役に立った」割合が大きくなり、時間経過とともに減少する傾向は熟練教師と共通していたが、その後大幅な増加はみられなかった。これは、端的に授業中、新任教師の効果的なフィードバックが少なかったと考えられる。

2) 教師のフィードバックと各授業場面の時間割合及び子どもの受けとめ方との関係

表 6 は、単元過程でみた熟練教師のフィードバックの頻度と各授業場面の時間割合及び子どもの受けとめ方の割合との関係を分析したものである。フィードバックと子どもの受けとめ方との関係から、役に立つ助言を受けた子どもの割合と技能的フィードバック ($r=.899, p<.01$) 及び技能的・矯正的フィードバック ($r=.948, p<.01$) の頻度との間に有意な正の相関が認められた。つまり技能的フィードバックや技能的・矯正的フィードバック頻度が多かった授業では、より多くの子どもから「役に立った」と受けとめられていた。

表 6 熟練教師のフィードバックと各授業場面の時間割合及び子どもの受けとめ方との関係 (Pearson の積率相関係数)

フィードバック	各授業場面の時間割合				子どもの受けとめ方		
	マネジメント	学習指導	認知学習	運動学習	役に立った	役に立たなかった	助言なし
技能的	-.509	-.010	.455	.085	.899**	.451	-.869**
肯定的	-.152	.192	.726*	-.401	.356	.820*	-.773*
矯正的	-.609	-.186	.012	.484	.948**	-.072	-.550
否定的	.324	.103	.104	-.309	.223	.074	-.190
行動的	.345	.600	.407	-.884**	-.418	.617	-.148
肯定的	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
矯正的	.276	.611	.383	-.846**	-.517	.539	-.033
否定的	.313	.091	.171	-.321	.254	.404	-.430
計	-.458	.094	.532	-.067	.841**	.566	-.909**

*p<.05; **p<.01

表 7 新任教師のフィードバックと各授業場面の時間割合及び子どもの受けとめ方との関係 (Pearson の積率相関係数)

フィードバック	各授業場面の時間割合				子どもの受けとめ方		
	マネジメント	学習指導	認知学習	運動学習	役に立った	役に立たなかった	助言なし
技能的	-.785*	-.657	-.187	.832*	.552	.095	-.408
肯定的	-.467	-.653	.140	.619	.374	.265	-.404
矯正的	-.842**	-.563	-.310	.823*	.561	-.071	-.307
否定的	.009	.157	-.442	-.039	.049	.618	-.426
行動的	.750*	.717*	-.305	-.784*	-.300	.594	-.191
肯定的	.492	.058	.097	-.307	.354	.743*	-.697
矯正的	.502	.491	-.212	-.530	-.266	.780*	-.331
否定的	.588	.677	-.321	-.672	-.351	.084	.167
計	-.215	-.102	-.468	.237	.347	.617	-.613

*p<.05; **p<.01

一方で、運動学習の時間割合と行動的フィードバック ($r=-.884, p<.01$) 及び行動的・矯正的フィードバック ($r=-.846, p<.01$) の頻度、また助言を受けなかった子どもの割合と、技能的フィードバック ($r=-.869, p<.01$) 及び技能的・肯定的フィードバック ($r=-.773, p<.05$) の頻度との間にそれぞれ有意な負の相関が認められた。このことから、運動学習の多い授業では行動的フィードバックや行動的・矯正的フィードバックが少なく、また技能的フィードバックや技能的・肯定的フィードバックが多い授業では、より多くの子どもが助言を受けとめていたことが推察された。くわえて、運動学習の時間割合と技能的フィードバック頻度との間に有意な相関はみられなかった。これは、熟練教師が第 1－2 時の少な

い運動学習の時間割合の中で、技能に関する肯定的・矯正的フィードバックを積極的に与えていたからである。これは栗原 (2012) が「授業の始まりは授業実践の良さをはかる試金石」と呼ぶように、単元はじめに授業を盛り上げるために熟練教師が意識して、子どもの運動学習にかかわって賞賛やアドバイスを与えていたと考えられる。

表 7 は、単元過程でみた新任教師のフィードバックの頻度と各授業場面の時間割合及び子どもの受けとめ方の割合との関係を分析したものである。フィードバックと各授業場面の時間割合との関係から、運動学習の時間割合と技能的フィードバック ($r=.832, p<.05$) 及び技能的・矯正的フィードバック ($r=.823, p<.05$) の頻度との間に有意な正の相関が認められた一方で、行動的フィード

バックの頻度との間には有意な負の相関($r=-.784$, $p<.05$) がみられた。また、マネジメントの時間割合と行動的フィードバック頻度との間に有意な正の相関 ($r=.750$, $p<.05$) がみられた一方で、技能的フィードバック ($r=-.785$, $p<.01$) 及び技能的・矯正のフィードバック ($r=-.842$, $p<.01$) の頻度との間に有意な負の相関が認められた。学習指導の時間割合と行動的フィードバックとの間に有意な正の相関 ($r=.717$, $p<.05$) が認められた。さらに、助言が役に立たなかった割合と、行動的・肯定的フィードバック ($r=.743$, $p<.05$) 及び行動的・矯正のフィードバック ($r=.780$, $p<.05$) の頻度との間に有意な正の相関が認められた。

つまり運動学習の時間割合の多い授業では、技能的フィードバックや技能的・矯正のフィードバックの頻度が多くなる一方で、行動的フィードバックが少なくなる傾向が示された。またマネジメントや学習指導の時間割合の多い授業では、行動的フィードバック頻度が多くなる一方で、技能的フィードバックや技能的・矯正のフィードバックが少なくなる傾向が示された。

このことから新任教師について、運動学習の時間が長い授業ではマネジメントに関する注意や叱責が少なく、教師は技術的なアドバイスを与えていた。その一方で、授業の合間や待機する時間、さらには学習指導時間が多かった授業ほどマネジメントに関する発言が多かったことを示している。またマネジメントに関する教師の賞賛や注意は、子どもから「役に立たなかった」と受けとめられていた。

3) 授業ははじめの教師の説明内容及びフィードバックから読み取れる期待した学習成果

表8と表9は、熟練教師と新任教師のはじめの説明内容及びフィードバックから読み取れる学習成果、さらにはそれらの対応関係について示した。その結果、表8から熟練教師は第2時、第4時、第5時、第6時のはじめの説明場面において「シュートの成功率を高める方法」や「ゴールまで確実にパスを繋ぐ方法」など技能的フィードバックに繋がるような、期待した学習成果や運動技術の課題(=目標)に関する情報を提供していた。一方で、新任教師のほぼすべての時間におけるはじめの説明場面では、「ゲームのルールと進

め方」や「練習内容・方法」など、学習する内容と方法に関する説明であり、技能的フィードバックに繋がる情報提供は少なかった。

次に、授業中のフィードバックから読み取れる期待した学習成果について、熟練教師は「ボールを持たない子が声を出してパスをもらう」「相手にカットされないパスの仕方を工夫する」など、子どもに何を習得させたいのか、フィードバックの意図が明確である上に、「どうすれば習得できるか」という問題解決の方法が具体的に説明されていた。このような技能的フィードバックは、子どもから役に立つ助言として受けとめられる可能性が高いと考えられる。また、熟練教師の第2時、第4時、第5時、第6時においては、はじめの説明内容とフィードバックの内容に一貫性がみられた。さらにそれ以外でも、はじめの説明場面で本時の技能成果に関する目標は伝えられなかったが、授業中の技能的フィードバックは、教師の期待する学習成果が読み取れる内容であった。

一方で、新任教師の第2時、第7時、第8時では、はじめの説明内容とフィードバックの内容は対応していた。しかし、その内容は「練習内容・方法」や「ゲームのルールと進め方」を理解することに焦点づけられ、計画通りに練習・ゲームに取り組ませることが学習課題となっていた。また、第4時、第5時は「パスを繋いでシュートする」「女子の積極的な攻撃参加」など、習得させたい内容は読み取れたが、「どうすればパスが繋がるか」、「どうすれば女子も攻撃参加できるか」など具体的な問題解決の方法は不明確であった。くわえて、単元終盤の第6-8時における新任教師のフィードバックは、練習やゲームの進め方を理解することに焦点づけられていたため、行動的フィードバックが多くなり、多くの子どもから有益に受けとめられなかったと考えられる。

4) 両教師に特徴的なフィードバックの具体的事例

4-1) 熟練教師に特徴的な技能的・矯正のフィードバック

熟練教師の特徴的なフィードバックとは、豊かな運動学習時間の中で技術的なアドバイスを数多く与え、役に立ったと受けとめられた事例である。そのようなフィードバックが最も頻繁に出現した

表 8 熟練教師の授業はじめの説明内容及びフィードバックから読み取れる期待した学習成果

時間	はじめの説明内容	目標	内容	方法	フィードバックから読み取れる期待した学習成果	一貫性
第1時	ゲームのルールと進め方	×	○	○	ボールを持たない子が声を出してパスをもらう	△
第2時	シュートの成功率を高める方法	○	○	○	シュート技術「どこを狙って投げるか」を理解する	○
第3時	課題ゲームのルールと進め方	×	○	○	試しのゲームでサッカーに慣れる	△
第4時	ゴールまで確実にパスを繋ぐ方法	○	○	○	ボールキープ技術を理解する 「ボールと相手の間に自分の体を入れる」	○
第5時	ゴールまで確実にパスを繋ぐ方法	○	○	○	空いたスペースを意識して、攻撃する	○
第6時	ゴールに繋がる有効なパスの方法	○	○	○	空いたスペースに動き、パスを繋いで攻撃する	○
第7時	課題ゲームのルールと進め方	×	○	○	相手にカットされないパスの仕方を工夫する	△
第8時	ゲームのルールと進め方	×	○	○	周りをよく見て空いた人を機能させて、攻撃する	△

表 9 新任教師の授業はじめの説明内容及びフィードバックから読み取れる期待した学習成果

時間	はじめの説明内容	目標	内容	方法	フィードバックから読み取れる期待した学習成果	一貫性
第1時	ゲームのルールと進め方	×	○	○	パスを繋いでシュートする	×
第2時	パスの仕方及び練習方法	×	○	○	足で確実にボールを止め、パスを出す	△
第3時	練習内容・方法	×	○	○	練習内容・方法を理解する	×
第4時	課題ゲームのルールと進め方	×	○	○	パスを繋いでシュート、女子の積極的な攻撃参加	×
第5時	練習内容・方法	×	○	○	パスを繋いでシュート、女子の積極的な攻撃参加	×
第6時	練習内容・方法	×	○	○	練習内容・方法を理解する	×
第7時	課題ゲームのルールと進め方	×	○	○	ゲームのルールと進め方を理解する	△
第8時	課題ゲームのルールと進め方	×	○	○	ルールを守り、ゲームを楽しむ	△

のは第6時と第7時であった。それらの時間、表3から運動学習の時間割合は各57.6%（2位／8時間中）、65.3%（1位／8時間中）、技能に関する矯正のフィードバックを各77回（1位／8時間中）、72回（2位／8時間中）、さらに教師から「役に立つ助言」を受け取った割合は各47.8%（1位／8時間中）、46.2%（2位／8時間中）と単元過程で高い値が示された。

そこで、第6時と第7時に実際に熟練教師が与えた技能的・矯正のフィードバック（計149回）を、子どもの役に立つ助言（自由記述）を手がかりに特定した結果、5つの特徴的な事例が示された（表10）。それは、①はじめに説明した本時の学習課題にかかわってフィードバックを与えた事例…24.2%（36）、②発問を与え、子どもの発見を導き出すフィードバックの事例…5.4%（8）、③子どものつまづきに気づかせた上で解決方法を

フィードバックする事例…4.7%（7）、④子どものよい動きを紹介して教師が期待する技能成果のイメージをフィードバックした事例…2.7%（4）、⑤繰り返しフィードバックを与えた結果、技能成果が表れた事例…1.3%（2）である。これらのフィードバックは子どもから「役に立った」と受けとめられていた。

4-2) 新任教師に特徴的な行動に関する矯正的・否定的フィードバック

新任教師の特徴的なフィードバックとは、子どもの学習活動が停滞・混乱した時に、その中でマネジメントや学習規律に関わって注意や叱責を与え、その結果子どもから受けとめられなかった事例である。そのようなフィードバックが最も頻繁に出現したのは第3時と第6時であった。それらの時間、表4からマネジメントと学習指導を合わせた授業場面の時間割合は各74.4%（1位／8時

表 10 熟練教師に特徴的な技能的・矯正的フィードバック

フィードバックの特徴及び具体例	出現頻度
①はじめに説明した本時の学習課題にかかわってフィードバックを与えた事例 ・授業のはじめに、「今日の授業で意識してほしいこと」として、①パス出す人と自分との間に敵がいらない空いたスペースに動く。②パスをもらう際、一歩でもゴールに近づいてもらう、という2つの課題を提示した。その後のチーム練習では、教師がこれらの課題に関わってフィードバックを与えていた。	24.2% (36/149)
②発問を与え、子どもの発見を導き出すフィードバックの事例 ・赤チームの練習では、ゴール前で常にゴールを背にして立ち止まってパスをもらっていた。「それじゃパスもらってもシュート打てないよね。どうすればいい?」と発問を与えた。「ゴールの方へ動き出す」という子どもの回答。教師は「そうだよね」と承認し、「こんな風に(ゴールに歩み寄りながら半身で、パスをもらいシュートしてみせる)パスをもらう」と実際にやってみせる。子どもは「おぉーっ」と感心していた。	5.4% (8/149)
③子どものつまづきに気づかせた上で解決方法をフィードバックする事例 ・黄チームの練習では、ディフェンスのすぐ傍でパスをもらおうとしていた女の子に対して、「そんなところでパスをもらおうとしてもパスは通りません。こんな風に(ディフェンスからさっと離れる動きをして見せながら)、空いたスペースに動いてパスをもらいなさい」とアドバイスした。	4.7% (7/149)
④子どものよい動きを紹介して教師が期待する学習成果のイメージをフィードバックする事例 ・白チームのF君はシュートすると見せかけて、(ディフェンスを引きつけて)Aさんにパスした。するとノーマークになったAさんは楽にシュートを決めていた。ゲーム中、落ち着いて周りを見ることができたら、こんなフェイントの動きも使えますよとみんなにアドバイスした。	2.7% (4/149)
⑤繰り返しフィードバックを与えた結果、技能成果が表れた事例 ・総当たり戦で勝ちのない青チームのY君に対して、「シュートはゴール下ななめ45度の地点から、落ち着いてねらいを定めて打ちなさい」と繰り返しアドバイスした。そして、ゲームで初めてシュートを決めて初勝利に貢献した。ゲーム後、「すごいシュートが決まったね!練習の成果が出たね!」と賞賛され、Y君は「やったー!」と大喜びしていた。	1.3% (2/149)

間中)、66.3% (2位/8時間中)、行動に関する矯正的・否定的フィードバックを合わせた値は各25回(3位/8時間中)、30回(1位/8時間中)と単元過程で高い値が示され、その一方で教師の助言を受けて「役に立った」割合は各6.9%(7位/8時間中)、6.7%(8位/8時間中)と単元過程で低い値が示された。

そこで、第3時と第6時に新任教師が実際に与えた行動に関する矯正的・否定的フィードバック(計55回)の印象記述から、4つの特徴的な事例が示された(表11)。それは、①なかなか集合・整列できない子どもを注意・叱責する事例…36.4%(20)、②教師の話を中心して静かに聴くことができない子どもを注意・叱責する事例…27.3%(15)、③ゲーム中に発生したトラブルへの対処にかかわって注意・叱責する事例…23.6%(13)、④準備・整理運動を真剣に取り組まなかった子どもを注意・叱責する事例…5.5%(3)である。これらは総じて、授業の約束事を守れず、教師に注意されたが、それでも改善がみられなかった一部の子どもを、教師が叱責する事例であった。このように技能成果とは直接関係のないマネジメ

ント行動にかかわって、教師が与えた注意や叱責は、実際に子どもから受けとめられていなかった。第3時はサッカーI期の、第6時はボートボールのそれぞれ最終時である。それまで3時間かけて授業に取り組んできたが、新任教師が期待するような学習行動や技能成果がみられなかったと考えられる。それは、表9から教師のフィードバックの内容が「練習内容・方法を理解する」ことに焦点づけられていたことから伺える。これらの時間、新任教師は指導の出発点に立ち返り、子どもたちに対して「何を習得することを目的として、どんな内容にどのように取り組むか」を十分に理解させるように試みた。しかし、それでもうまくいかず、イライラが募り思わず感情的に叱責してしまったのではないかと。それでも第6時には行動的フィードバックよりも技能的フィードバックの数が上回っており、第3時の反省から子どもの運動学習に対して賞賛やアドバイスを与えることの重要性に気付いたと考えられる。そのことが、第7時、第8時の「役に立つ助言」の割合の増加に繋がったと考えられる。

表 11 新任教師に特徴的な行動に関する矯正的・否定的フィードバック

フィードバックの特徴及び具体例	出現頻度
①なかなか集合・整列できない子どもを注意・叱責する事例 ・なかなか集合・整列できない子どもがいて授業が始められない。教師は「早く並ぶ!」と繰り返し注意を与えるが、それでも並べない一部の子どもに対して「いつまでやる!好き勝手にしすぎ!」と叱責した。	36.4% (20/55)
②教師の話を集中して静かに聴くことができない子どもを注意・叱責する事例 例1) 集合して教師が説明をし始めるが、一部の子どもは下を向いて砂いじりして話を聴いていない。「上、向きなさい。注目!話を聴く!」と注意した。 例2) 集合して教師が説明をし始めるが、話を聞かず、ボール遊びしていた。「コラッ、何してる!あなた達はここに座る資格はない。後ろに立ってなさい」と叱責した。 例3) 集合した後、一部の子はドリブルして遊んでいた。「ボールをつかない!」と注意してもS君だけはドリブルを続けていた。「何してる!もうしなくていい」と叱責しボールを取り上げた。	27.3% (15/55)
③ゲーム中に発生したトラブルへの対処にかかわって注意・叱責する事例 例1) ゲーム中、教師の笛の合図で選手交代することになっていたが、一部の男の子が順番を追い越して頻繁に出場していた。「あなた達、ちゃんと交代してる?順番を守れないなら、やらなくていいです」と注意を与えた。 例2) 課題ゲーム中に「おりゃー!」、「どけどけ!」などと乱暴な言葉を使った男の子に対して、「そんな言葉、使っていない?他の子はどう思う?一緒に楽しめるかな?」と注意した。 例3) ゲーム中に陰口を言った／言わないで、子ども同士のケンカ。双方の言い分を聞いていくうちに、片方の子が叩いたことが判明。「叩いたのか?なんで叩いたのか?C君の所に行って、ちゃんと謝りなさい」と注意した。 例4) 教師の意図(説明した内容)とは異なるやり方で課題ゲームが行われ、一部の子どもから不満が噴出した際に、「(ルールが)わからん、わからんって、ちゃんと説明を聞いてないからでしょ!」と叱責した。	23.6% (13/55)
④準備・整理運動を真剣に取り組まなかった子どもを注意・叱責する事例 ・整理運動の際に、お喋りして真剣に取り組まなかった2名の子どもに、「そこ!真剣にやってる?もう1回、最初から」と注意して、整理運動のやり直しをさせた。	5.5% (3/55)

4. まとめ

本研究では熟練教師と新任教師の指導技術を比較することによって、熟練教師の効果的な指導技術を明らかにしようとした。両教師のマネジメントとフィードバックの違いから、新任教師や教育実習生が効果的なフィードバックを営むための指導技術を早期に習得するための示唆を得ることを研究の目的とした。

1) 各授業場面の時間割合の違い

マネジメントの平均割合は新任教師に比して熟練教師は少なかった。学習指導と運動学習の平均割合はほとんど変わらないが、熟練教師の授業では時間経過に伴って学習指導の減少傾向、運動学習の増加傾向がみられた。熟練教師は、単元前半に多くの時間をかけて練習やゲームの内容・方法に関する説明や指導を行った結果、単元後半は子どもの自主的な運動学習が増加し、学習指導が少なくなったと考えられる。

2) 教師のフィードバックと子どもの受けとめ方の違い

熟練教師は、技能的フィードバックを数多く与えていた一方で、行動的フィードバックは少な

かった。逆に、新任教師は技能的フィードバックが少なかった一方で、行動的フィードバックを数多く与えていた。これは、熟練教師の運動学習では子どもが学習内容・方法を十分に理解して学習に取り組んだ結果、教師のフィードバックが子どもの技能向上に焦点づけられ、「役に立った」と受けとめられていた。一方で、新任教師の運動学習では子どもが学習内容・方法を十分に理解しないまま学習に取り組んだため、子どもの学習規律が確立せず、教師のフィードバックは予定した練習・ゲームに取り組ませることに焦点づけられていた。その結果、それらの多くが役に立たなかったと考えられる。

以上の結果から、熟練教師の授業では自主的な運動学習時間を確保して、その中で多くの技能に関する肯定的・矯正的フィードバックを与えた結果、それらの多くが子どもから「役に立った」と受けとめられていた。一方で、新任教師の授業では、単元過程でマネジメント行動に関する矯正的・否定的フィードバックが多くなった結果、子どもの受けとめ方の割合が少なくなった。新任教師の授業では、一部の子どもがなかなか集合できな

かったり教師の話を集中して聞くことができず授業が予定通り進行できなかったりしたために、教師は行動的フィードバックを与えざるを得なかったのである。結局、それは学習の進め方に関する教師の説明が不十分であったり、教師が適用した練習・ゲームの進め方やルールが曖昧であったりしたためであると考えられる。

これらのことから、新任教師や教育実習生が比較的早い段階で効果的な体育授業を実践するためには、子どもの自主的学習が営まれる運動学習時間を十分に確保すること。教師は其中で子どもに数多くの技能に関する肯定的・矯正のフィードバックを与え、より多くの子どもから「役に立つ助言を受けた」と認識させることが重要である。そのためには、毎時間、授業ははじめに本時の学習目標と、どうすればそれを習得できるかという課題解決の方法を具体的に説明することが重要である。

今後の課題として次の2点が挙げられる。1つは、熟練教師と新任教師それぞれに実践してもらったバスケットボール型／サッカーの2つの組み合わせ単元は、時間割と体育館使用のスケジュール調整から、種目の時間数割合が異なり、新任教師の方がサッカーの時数が多かった点である。バスケットボール型とサッカーはともにゴール型であるが、空いたスペースを見つけて「パスをつないでシュートを決める」ことがより難しいのはサッカーである。そのサッカーの時数が多いのは新任教師のクラスであり、さらに新任教師の対象学年は中学年であることから（熟練教師は高学年）、はじめから新任教師にとって不利な条件であったことは否定できない。このことは本研究の課題であり、今後は対象学年、種目を統一して検討する必要がある。2つめは、学校生活全体を通して育まれる学習規律を体育授業の中だけに限定して検討した点である。今後は、他教科の授業ならびに教科外活動を含めた学校生活全体の中で子どもの学習規律がどのように確立されるのかについて、精緻に検討する必要がある。

付記

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究(C) (課題番号：20500566) の助成を受けて

行われたものの一部である。

注

- 1) このような傾向がみられた4単元の授業では学習資料を用いた課題別学習が採用され、授業の内容・方法の決定に関わる主導権が単元過程で教師から子どもに徐々に移行され、単元後半には子どもの主体的学習が保障されていた。
- 2) 桑原(2012)は、規律や規範をあらわす言葉に「ノルム (norm)」があり、この norm に英語の形容詞を作る語尾、-al を付けてみると、normal となる。規律や規範といえば、堅苦しい約束事をイメージするが、それが授業に参加するための「ノーマルな (普通の、当然の)」約束事であると考えれば、身近で親しみやすい対象となってくると述べている。
- 3) O 小学校はこれまで体育の研究指定校など、特別に体育授業研究に取り組んだことがない公立小学校である。予め教師ならびに学校に対して単元過程で単一の種目で授業実践に取り組んでほしいとお願いしたが、それは叶わなかった。この時期はまだ寒さ厳しく、どのクラスも体育館での体育を希望しており、また年度末の学校行事 (卒業式の練習など) を控え、体育館を自由に使用できる状況ではなかった。そのため、やむを得ず体育館種目のバスケットボール (ポートボール) と運動場種目のサッカーの混合単元で行わなければならなかった。しかしながら、両種目ともゴール型の授業であり課題ゲームを中心に授業は進められ、授業のねらいは共に「空いたスペースを見つけてパスをつなぎシュートを決める」ことであった。そのため、教師の技能的フィードバックについても、種目固有の動作 (投げる／捕る／蹴る) に関するフィードバック以外は、種目によって大きな違いはみられなかった。
- 4) 【事例1 認知的フィードバック→技能的フィードバック】教師「相手にパスカットされないようにするためには、どうしたらいい？」子ども「パスをもらう人が誰もいない

ところに移動する」教師「それはいい考えだね（技能的・肯定的フィードバック）」

【事例2 認知的フィードバック→行動的フィードバック】教師「(子どもたちの最初の集まりが遅かった時に)チャイムが鳴ってから、もう10分経ちました。これじゃ十分に体育できないよね。もっとたくさん体育やりたかったら、どうしたらいいか自分たちでよく考えて行動してください。(行動的・矯正的フィードバック)」

- 5) たとえば「はじめの説明内容」について、熟練教師の第1時は「ゲームのルールと進め方」と表記した。そこでは次のような説明が行われた。「今日は、1分間で(ゴール下から)何本シュートが入るか?をチームで競争します。順番、投げ方は自由。その後、ゲームをしますが、そこでのシュート得点をチームの基本点としますので、たくさん得点してください。」また、熟練教師は第1時に計112回の技能に関する肯定的・矯正的フィードバックを与えていた(表3)。そのうち、「声かけてパスをもらいなさい」「ボールを呼んで!」「いい声、出てるよ」など、ボールを持たない子への声かけに関する内容は17回(15%)であった。この結果から、「ボールを持たない子が声を出してパスをもらう」と表記した。さらに熟練教師の第2時は「シュートの成功率を高める方法」と表記した。そこでは次のような説明が行われた。「前回(第1時)のゲームではシュートが決まらない場面が多かった。そこでより確実にシュートを決めるために、チーム練習ではどこを狙って投げるかを意識してシュート練習しよう。」実際に、熟練教師は第2時に計96回の技能に関する肯定的・矯正的フィードバックを与えていた(表3)。そのうち、「○○さん、ここを(バックボードの黒い枠)狙うんだよ」「(シュートが入らない子に)どこ狙うんだっけ?」(その後、子どもは意識して黒い枠を狙っていた)など、シュート技術に関する内容は20回(21%)であった。この結果から、「シュート技術『どこを狙って投げるか』を理解する」と表記した。

- 6) はじめに2名の観察者それぞれが熟練・新任両教師のフィードバックに関するVTRを視聴し、特徴的なフィードバック事象を書き出した。次にそれぞれの記述内容を持ち寄り、KJ法(川喜田, 1967)を用いて内容を整理・決定した。ちなみに両観察者は大学院で体育科教育学を専攻し、うち1名は大学時代サッカー部に所属し、国体選手として出場している。また現在でも少年サッカー教室でサッカー指導を行っている。もう1名は、体育授業における教師のフィードバック研究を継続して行い、関連したテーマで学会誌に複数の投稿論文がある。このことから2名の観察者は、教師の説明やフィードバックから期待する学習成果を正確に読み取り、授業成果に影響を与える教師のフィードバックを適切に判定する能力を一定以上有していたと考えられる。
- 7) 福ヶ迫ほか(2003)の研究データ(SDは表示なし)は、1教師1ないし2授業の運動学習が中心となる単元なかの授業のみを対象としたため、このような差違がみられたと考えられる。
- 8) 熟練教師のクラスの生徒数は28名である。単純に計算すると、技能的なフィードバックは1授業時間内に1人当たり3回程度与えられていたことがわかる。
- 9) 技能的フィードバックと行動的フィードバックについてはSDの表示なし。

文 献

- Byra, M., & Sherman, M.A. (1993) Preactive and interactive decision-making tendencies of less and more experienced preservice teachers. *Research Quarterly for Teaching in Physical Education*, 64: 46-55.
- D. Behets (1990) Concerns of preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education* 10-1, 66-75.
- Dodds, P. (1994) Cognitive and behavioral components of expertise in teaching in physical education. *QUEST*, 46(2): 149-152.
- 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)：167-179.
- 深見英一郎・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(4)：489-502.
- 福ヶ迫善彦・スロト・小松崎敏・米村耕平・高橋健夫（2003）体育授業における「授業の勢い」に関する検討：小学校体育授業における学習従事と形成的授業評価との関係を中心に．体育学研究，48(3)：281-297.
- 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.
- Griffey, D., & Housner, L.D. (1991) Planning behavior and organization climate differences of experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Teaching in Physical Education*, 62: 196-204.
- Henkel, S. (1991) Teachers' conceptualization of pupil control in elementary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(1): 52-60.
- 川喜田二郎（1967）発想法－創造性開発のために．中公新書：東京．
- 久保研二・木原成一郎・大後戸一樹（2008）小学校体育科授業における「省察」の変容についての一考察．体育学研究，53(1)：159-171.
- 乗原昭徳（2012）体育授業のためのやさしい教授学．大修館書店：東京，pp.16-30; pp.60-73.
- Lee, M., Keh, C. and Magill, A. (1993) Instructional effects of teacher feedback in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12: 228-243.
- Manross, D. & Templeton, C. (1977) Expertise in teaching physical education. *JOPERD*. 68(3): 29-35.
- 大下邦幸・佐々木あゆみ（1998）英語授業における誤り訂正のあり方．福井大学教育実践研究，23: 261-278.
- 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．<Siedentop, D. (1983) *Developing Teaching Skills in Physical Education* (2nd ed.). Mayfield Publishing Company: California.>
- Steven, T. (1996) Differences between experienced and inexperienced physical education teachers' augmented feedback and interactive teaching decisions. *Broadman*: New York.
- 高橋健夫（2000）子どもが評価する体育授業過程の特徴－授業過程の学習行動及び指導行動と子どもによる授業評価との関係を中心として－．体育学研究，45(2)：147-162.
- 高橋健夫（1994）体育の授業を創る．大修館書店：東京．pp.238-242.
- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司（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)：193-208.
- 竹下真生・乗原昭徳（2005）学習規律の指導と「わかる授業」の成立（1）：学習規律との出会いから2年間を振り返って．山口大学研究論叢．芸術・体育・教育・心理，55(3)：281-297.
- 山中文・酒井美穂・大石美和（2012）音楽科の授業構成研究－熟練教師と新任教師の教授行為の比較を通して－．高知大学教育学部研究報告，72: 79-86.
- 吉崎静夫（1987）授業研究と教師教育（1）－教師の知識研究を媒介として－．教育方法学研究，13: 11-17.

平成25年11月13日 受付

平成26年5月13日 受理