

ダンス課題学習における実践経験差による教師行動の検討
—グループ学習を活性化させるための教師の関わり方—

齊藤 南 中村 なおみ

キーワード： ダンス課題学習 グループ学習

**Analysis of Teacher Behavior based on Various Practices in Dance Problem Solving
—Teacher's Participation in the Improvement of Group Activity—**

Minami Saito Naomi Nakamura

Abstract

In this research, we discussed teachers communication to activate group study. We selected the point of activation of group study from interviews of experienced teachers, literature research and compared the practical methods. As a result, we found that there were different interpretations on the points between experienced teachers and new teachers.

Key wards; dance problem solving, group activity

I. 緒言

現行の学習指導要領では、知識・技能の育成をねらいとした「習得型の教育」から、自ら学び考える力の育成をねらいとする「探求型の教育」を目指し、様々な授業実践研究が試みられている。

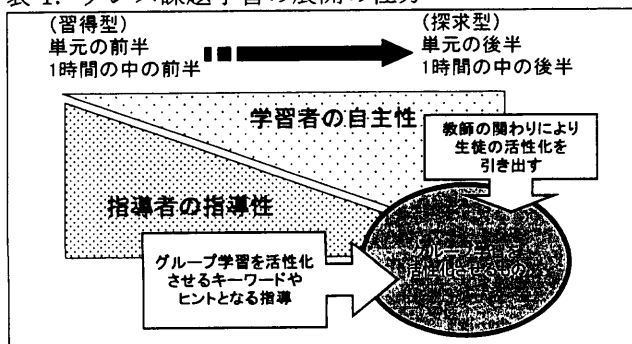
「創作ダンス」は、導入された当初、生徒が「動かない」、「座ってしまう」、などの理由で、指導が難しいとされていた。そこで、松本は、竹之下の考えに基づき、グループ学習を用い、「習得」、「活用」、「探求」を含む具体的な授業展開として、ダンス課題学習を提案してきた。

ダンス課題学習は、「習得型の学習」と「探求型の学習」の両方を含み、究極的には「探求型の学習」を目指すとしている。特徴としては、毎時間「投げかけ、生徒が自主的自発的な学習をするためのヒントを与える(教師主導)→引き出し、生徒の自主的自発的な学習の支援(生徒主体)」で展開される。授業回数を重ねるごとに、グループ学習時間を漸増させ生徒の自主的自発的な学習を促す。などが挙げられる。(表1参照)活性化させたグループ学習を引き出すためには、以下の2点が重要となる。1点目は、1時間のうちの前半で、教師が、後半のグループ学習でのキーワードやヒントとなる指導を行うこと。2点目は、1時間のうちの後半でグループ学習を行う際に、教師がより活性化を引き出すような関わり方を行うことである。

ダンス課題学習では、授業前半の「習得型の学習」(後半の探求を引き出す目的で行われる)については、授業成果としてVTRや学習指導案が提示され、教師の関わり方が具体化されている。しかし、授業後半の「探求型の学習」については、教師個人個人の経験に委ねられているのが現状であり、教師の関わり方は具体化されていない。

本研究では、ダンス課題学習におけるグループ学習を活性化させるための教師の関わり方について、教師の実践経験差の観点から検討した。

表1. ダンス課題学習の展開の仕方



II. 比較検討1

1. 目的

未熟練教師の予備実践と本実践の2期間の授業実践を比較検討することを目的とする。

予備実践と本実践の両授業を①授業の実践・実態について、②生徒による形成的授業評価、③未熟練教師の内省の3つの観点から分析した。

2. 研究方法

1) 授業実践の流れ

予備実践は、本実践である程度の授業を実践できるよう、見通しを持つために行った。

ダンス課題学習の先行研究の成果であるVTRや学習指導案を手がかりに、毎時間ごとに、観察者の助言を受けつつ実践した。

本実践は、予備実践での経験を基に、観察者の助言を受けずに、毎時間授業終了後に、授業のVTRを見ながら内省を行いつつ進めた。その上で、グループへの関わり方を検討していった。

2) 授業者

ダンス課題学習の実践に関しては、未熟練の教師である。授業経験は教育実習のみである。

3) 対象クラス及び授業実践期間

宮城県柴田町立船迫中学校に在籍する、第1学年95名3クラスを対象に授業を実践した。集団規模(人数)が同じクラスを比較・分析すべきと考え、本実践の単クラス男女を研究対象とした。

表2. 授業対象と授業実践期間

	クラス		生徒数	授業実践期間
	予備実践	混合クラス	1年2組、3組	
	単クラス	1年1組	16名(女子)	
本実践	混合クラス	1年1組、3組	32名(男子)	2006年12月1日~12月17日
	単クラス	1年2組	17名(男子)	

4) 授業内容

(社)日本女子体育連盟授業研究グループが研究してきた「ダンス課題学習」を基に、20年以上の実践研究を重ねてきた2名の指導者の単元計画を参考にし、観察者の助言を加え、授業計画を立案した。

表3. 授業内容

時間	課題	授業のねらい
1	オリエンテーション リズムにのって体を動かそう	ダンス・表現について知る。授業の見直しを持つ リズムにのって、ダイナミックに動く
2	しんぶんし	もの動きを観察し、おもしろい動きを探す
3	走—止	学習の流れをつかむ、ひとながれの動きを体感し空間を水平移動する
4	走—跳—回	空間の垂直方向への広がりを感じ取る
5	スポーツ名場面集①	ひらめきをすぐにデッサンにする
6	スポーツ名場面集②	デフォルメを加え、よりダンスらしくする

3. 授業記録の方法

1) 授業のVTR撮影

ビデオカメラを3台用い、授業の様子を撮影し

た。

ビデオカメラ①では教師行動を、ビデオカメラ②では生徒の活動全体を、ビデオカメラ③では各グループの活動の様子を撮影した。

2) 指導言語と発話の収録

教師の指導言語と生徒の発話を IC レコーダーで収録し、逐語記録を行った。

3) 未熟練教師の内省

毎時間、授業直後に VTR を見ながら授業を振り返り、内省を記述した。事前に作成した学習指導案に書き込む形式で記録を残した。

4. 分析方法

表 4 に示す方法で研究を進めた。

表 4. 分析の観点と方法

比較検討1 未熟練教師の授業成果の検討	
予備実践	本実践
「ダンス課題学習」の先行研究の成果 (VTR), 学習指導案を手がかりにし、実践経験をする。	予備実践での経験を基に、グループへの関わり方を検討していく。
比較	
学習状況	1. 学習状況の変化 1) 授業内容の時間配分 教師主導の時間から、生徒主体の時間へと移行できるようになるかを検討。 2) 授業場面の期間記録 より多くの運動学習場面を確保できるようになるかを検討。 3) 授業内容の時間配分と期間記録の双方からの分析 1, 2をより詳細に、生徒主体の時間が確保されているか、運動学習場面が確保されるようになるかを検討。 4) 生徒の反応 グループ学習時の生徒の運動学習が実際に動きながら行われているかを検討。
生徒	2. 生徒の形成的授業評価 生徒の授業評価を検討。
教師	3. 未熟練教師の授業の内省 予備実践と本実践では内省に深まりがあるかを検討。

1) 学習状況の変化

(1) 授業内容の時間配分

1 時間の授業内容の時間配分において、授業前半の教師主導の時間と、授業後半の生徒主体の時間とに分類し、パーセントを算出した。なお、1 時間目はオリエンテーションだったため、対象外とした。

(2) 授業場面の期間記録

高橋 (2003) による、「授業場面の期間記録法」を適用した。この方法は、授業場面を 4 つに区分

して時系列的に観察する方法である。

- i) 「インストラクション場面」; 生徒がクラス全体の生徒を対象にして説明, 演示, 指示を受ける
- ii) 「認知学習場面」; 生徒がグループで話し合ったり, 記録を取る
- iii) 「運動学習場面」; 生徒が練習をしたりゲームを行う
- iv) 「マネジメント場面」; 移動, 待機, 班分け, 準備など直接学習に従事しない

の 4 つに区分される。VTR を見ながらそれぞれの場面に区分し、配当された時間量を合計して、パーセントを算出した。

なお、1 時間目と 6 時間目は学習の内容が異なるため、対象外とした。

(3) 授業内容の時間配分と授業場面の期間記録の双方からの分析

高橋 (2003) によるコーディングシートを用い、授業内容の時間配分と授業場面の期間記録の双方から分析を行った。

(4) 生徒の反応

高橋 (2003) の「運動学習場面の学習従事観察法」、松本 (2006) の「グループ創作場面における学習行動分類カテゴリー」を参考に、グループ学習時に配当された運動学習場面の学習行動を「通して踊る」、「動きながら創る」、「話し合う」、「オフタスク」の 4 つのカテゴリーに区分した。VTR より、生徒一人ひとりの学習行動を 10 秒間ごとに観察した。

加えて、グループ学習時の生徒の発話数を 1 センテンス (以下 st) ごとにカウントし、グラフに示した。

2) 生徒による形成的授業評価

学習成果を知るために、高橋ら (1994) が作成した「形成的授業評価票」を適用した。回答は「はい」「どちらでもない」「いいえ」の 3 選択で行われ、「はい」3 点、「どちらでもない」2 点、「いいえ」1 点を与え、各項目の単元平均を算出した。

3) 未熟練教師の授業の内省

予備実践と本実践での毎回の授業後に残した未熟練教師の内省を、「ウォームアップ」、「課題の提示」、「イメージ交換」「小作品作り」「見せ合い・まとめ」のうち、どの指導過程に出現したかを計測し、分類した。

5. 結果及び考察

1) 学習状況の変化

(1) 授業内容の時間配分

予備実践では、5・6時間目において、生徒主体の時間が5時間目67.4%、6時間目66%と増加していた。本実践では、特に、2～4時間目にかけて、生徒主体の時間が増加している傾向があった。

未熟練教師は、導入や教師主導から生徒主体へと移行すべき「イメージの交換」の場面に時間を奪われていた。予備実践の4時間目終了時の省察で、このことに気づき、インストラクションを短く的確に行う、生徒の理解を得るための指導言語を工夫するなどの修正を加え、本実践では生徒主体の学習時間を保障できていた。

(2) 授業場面の期間記録

図1は、授業場面を4場面に分類し割合を示したものである。

予備実践と本実践を比較すると、本実践においては毎時間30%以上の運動学習場面が確保されている。

予備実践の4～5時間目と本実践ではMとIが減少している。

未熟練教師は、予備実践4時間目の授業が上手くいかなかった。そこで、予備実践5時間目から本実践5時間目にかけて、時間配分をきちんと意識しながら、説明内容を整理し、活動の区切れが明確になるような声かけを行うことで、MやIの減少に努めた。その結果、本実践では、毎時間安定して30%以上のA2を保障することができるようになったということができる。

(3) 授業内容の時間配分と授業場面の期間記録の双方からの分析

5時間目を除く全ての授業で、本実践では、予備実践に比べ、「小作品作り」の時間が増加し、まとまった運動学習場面が確保された。5時間目では、「小作品作り」の時間はほぼ同様となり、まとまった運動学習場面が確保されていた。

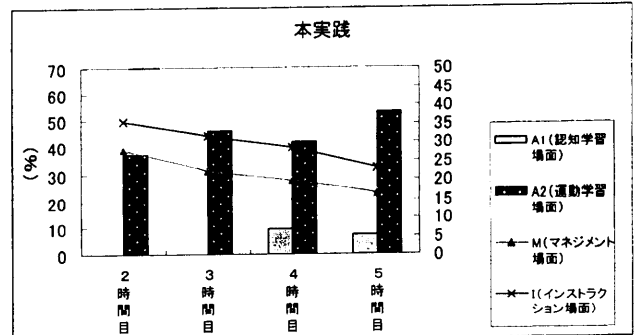
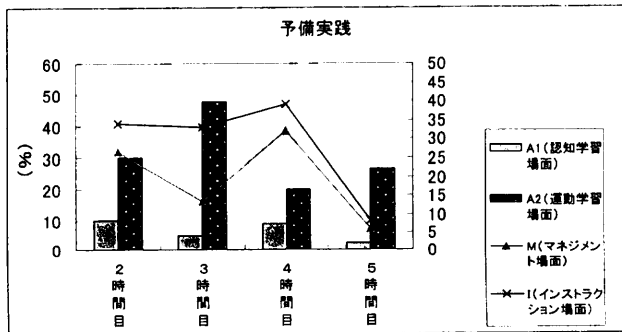


図1. 期間記録による毎時間の授業場面の变化

(4) 生徒の反応

図2は、授業場面の期間記録の分析により、運動学習場面とされた場面をより詳細に見たものである。

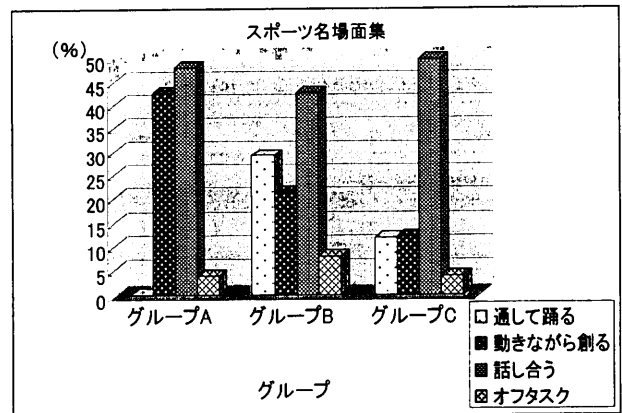


図2. グループ学習時の運動学習場面の内容

グループAは、「話し合う」が48%、「動きながら創る」が43%、「通して踊る」と「オフトask」はほとんど見られなかった。

グループBは、「話し合う」が42.5%、「通して踊る」が29.1%、「動きながら創る」が21.3%、「オフトask」は7.9%であった。

グループCは、「話し合う」が49.6%、「動きながら創る」が12%、「通して踊る」が11.8%で、「オフトask」はほとんど見られなかった。

3グループとも、生徒が黙っている様子はほとんど確認されず、体の一部を動かしながら提案、提案された動きを試すといったことが行われていた。

図3は、「スポーツ名場面集①」と「スポーツ名場面集②」の生徒の発話数をセンテンスごとにカウントし、グラフにしたものである。

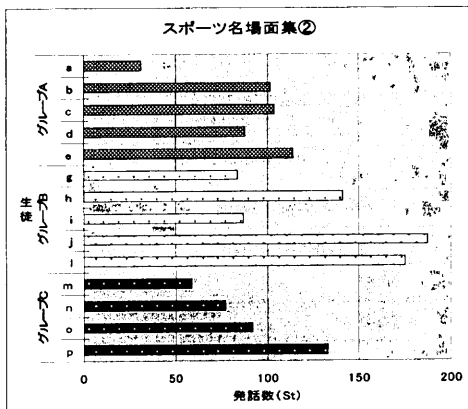
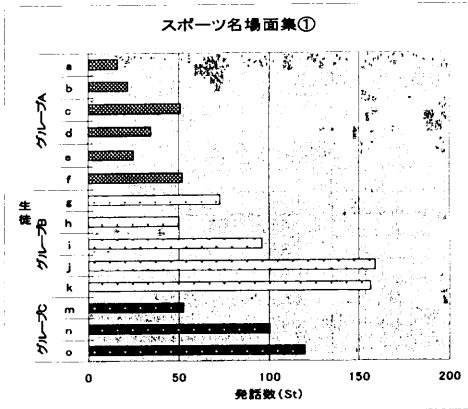


図3. グループ学習時の生徒の発話数

「スポーツ名場面集①」では、グループAは、多い生徒で50st程度、少ない生徒で20st前後であった。グループBでは多い生徒で150st程度、少ない生徒で50st程度であった。グループCでは、多い生徒で120st、少ない生徒で53stであった。

「スポーツ名場面集②」では、全体的に発話数が多く、グループAのaを除く全ての生徒が50st以上の発話が見られた。

3グループ全てが、活発な話し合いをしながら、運動学習を行っていたとすることができる。

2) 生徒による形成的授業評価

図4は、予備実践、本実践において、各項目の単元平均を算出したものである。

項目	単元平均		
	予備実践	本実践	
成果	1. 深く心に残ることや感動することがあったか	2.77	2.45
	2. 今までできなかったことができるようになったか	2.85	2.68
	3. 「わかった」「そうか」と思ったことがあったか	2.97	2.46
意欲・関心	4. 精一杯全力を尽くして運動できたか	2.92	2.82
	5. 楽しかったか	2.82	2.92
学び方	6. 自分から進んで学習することができたか	2.95	2.67
	7. 自分の目標に向かって何度も練習したか	2.90	2.55
協力	8. 友達と協力して仲良く練習できたか	2.97	2.85
	9. 友達とお互いに教えたり、助けたりしたか	2.93	2.59

図4. 単元全体における形成的授業評価の平均

予備実践、本実践の両授業の評価は全ての授業において2.45以上の評価であった。

予備実践において、項目1で、2.77を示し最も低い値であった。その他の項目は、2.82以上を示し全体的に高い値となった。

本実践において、項目1で2.45を示し最も低い値であった。項目4で2.82、項目5で2.92と特に高い値を示した。

高橋ら(2003)は、「2.77以上の評価が得られれば、大変評価の高い授業であり、2.33以下であれば評価が低い」と述べている。予備実践、本実践ともに2.33以下の評価は認められず、全体的に生徒の評価が高い授業を展開できたと言える。

3) 未熟練教師の授業の内省

予備実践では、2~5時間目にかけて特徴が見られず、内省の焦点が定まっていなかった。本実践では、2時間目を除く全ての授業で「課題の提示」での内省が多かった。

予備実践を行い、授業の見通しを持てたことで、「課題の提示」で明確に新しい課題の内容を伝えることが、グループでの自主的自発的な学習につながるということを理解したため、内省に深まりが見られたと示唆される。

6. まとめ

1) 学習状況の変化

未熟練教師でも、予備実践の経験を経て省察しつつ授業実践を行い、見通しを得た本実践の授業では、教師主導の時間での課題の投げかけを短く行い、生徒主体の時間を確保し、運動学習場面を導き出すことができた。また、グループ学習時、生徒は活発な話し合いをしながら、運動学習を行い、課題を生かした1分程度の小作品を創作しており、発表までの学習も成立していた。

2) 生徒の形成的授業評価

全体的に生徒の高い評価を得ることができた。特に項目4で予備実践2.92、本実践2.82、項目5で予備実践2.82、本実践2.92を示し、生徒にとって満足度の高い授業を展開することができた。

3) 未熟練教師の授業の内省

見通しのない予備実践の段階では、内省の焦点が定まらず、主には授業の運営の仕方に焦点が置かれていた。本実践では、見通しを持って授業に臨むことで、授業のポイントとなる箇所を把握し、ねらいやキーワードを明確に伝えられたかに焦点が置かれ、内省に深まりが見られた。

以上のことから、未熟練教師は、予備実践での見通しを持ち、省察を加えつつ同一展開の授業を行うことで、自主的自発的な学習を引き出し、生徒の評価の高い授業を展開できるようになった。

Ⅲ. 比較検討 2

1. 目的

未熟練教師と熟練教師の教師行動を詳細に比較検討することにより、ダンス課題学習でのグループ学習を活性化させるための教師の関わり方を明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

1) 授業内容について

(1) 授業者

熟練教師；ダンス課題学習の実践に関して熟練の教師である。(社)日本女子体育連盟授業研究グループに所属しており、ダンス課題学習の実践研究を積んでいる。また、教員の経験も20年以上である。

未熟練教師；ダンス課題学習の実践に関して、未熟練の教師である。授業経験は教育実習のみである。

(2) 対象クラス及び授業収録期間

熟練教師；東京都お茶の水女子大学附属中学校に在籍する、第1学年40名を対象に行われた授業を収録した。授業期間は2006年10月から1月である。

未熟練教師；宮城県柴田町立船迫中学校に在籍する、第1学年17名を対象に行われた本実践の授業である。授業期間は2006年12月1日から12月17日である。

(3) 授業内容

メンバーを固定し、未熟練教師の授業内容の中で、最も長い時間グループで学習する5・6時間目の2時間連続の課題、「スポーツ名場面集①」と「スポーツ名場面集②」(以下スポーツ①、スポーツ②)を対象とした。

表5. 単元内容の一覧

	熟練教師	未熟練教師
1	オリエンテーション	オリエンテーション
2	しんぶんし	しんぶんし
3	走一止	走一止
4	スポーツ名場面集①	走一跳一転
5	スポーツ名場面集②	スポーツ名場面集①
6	VTR鑑賞	スポーツ名場面集②
7	固一散	印象的に冬を踊ろう
8	見立ての世界①	
9	見立ての世界②	
10	見立ての世界③	
11	見立ての世界④	
12	見立ての世界合同発表会	

(4) 分析対象としたグループと学習時間
熟練教師は9グループに、未熟練教師は3グループに対し指導を行った。

表6. 指導したグループの作品タイトルと人数

熟練教師		未熟練教師	
作品のタイトル	人数	作品のタイトル	人数
a ドリームカーリング	5	A 未来相撲	6
b 馬の道	5	B プロサッカー 2006	6
c Aloha Surfin Time	6	C プロジェクトX 爺さんと岸壁	4
d 新体操・もどき	8	1名見学	計17名
e 感動、勝利への道～GOAL～	5		
f 人気のなくなったアタックNo1	5		
g お茶中ウオーターボーイズ	8		
h バスケ de ウェーブ	5		
i 事故流テニス	3		
	計50名		

両教師が確保したグループ学習時間は表7に示した通りである。

表7. 両教師が確保したグループ学習時間

グループ学習時間			
	スポーツ名場面集①	スポーツ名場面集②	総合
熟練教師	16'55	20'25	39'50
未熟練教師	9'50	11'20	21'10

3. 授業記録の方法

比較検討1に示した通りである。

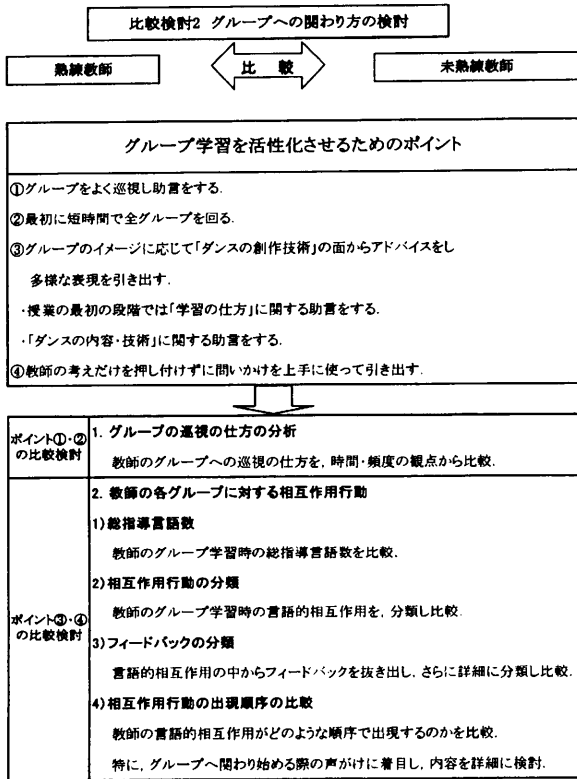
4. 分析方法

ダンス課題学習の実践研究を積み、また、教員の経験も20年以上の指導者へのインタビュー、文献調査により、「グループ学習を活性化させるためのポイント」を抽出した。

4つのポイントの実践の仕方について、熟練教師と未熟練教師とを比較検討した。

抽出した「グループ学習を活性化させるためのポイント」と分析の方法は、表8に示した通りである。

表 8. 「グループ学習を活性化させるためのポイント」と研究方法



【ポイント①・②の比較検討】

1) グループの巡視の仕方の分析
ビデオカメラ1とビデオカメラ2をもとに、各グループへ関わった巡視順と頻度を、時間・回数で計測し比較した。

【ポイント③・④の比較検討】

2) 教師の各グループに対する相互作用行動

(1) 相互作用行動の分類
高橋(2003)による、相互作用の観察法を用い、両教師のグループ学習時の相互作用行動を、「発問」、「受理」、「フィードバック」、「励まし」、「その他」の5つに分類し、比較した。

(2) フィードバックの分類

相互作用の観察法(高橋, 2003)の項目からフィードバック(以下FB)を抜き出し、FBを肯定的、矯正的、否定的の3つに大別し、さらに詳細に肯定的(技能的、認知的、行動的)、矯正的(技能的、認知的、行動的)、否定的(技能的、認知的、行動的)の9つに分類した。そして、st数を比較した。

表 9. 相互作用の観察カテゴリー(高橋)

相互作用	肯定的	一般的	主体的な意見や問題解決を要求する言語的・非言語的行動。 例)「手のつき方はそれでいいかな?」「この運動の大切なところはどこかな?」
		具体的	生徒の技能の出来栄や応答・意見に対する具体的情報を伴わない言語的・非言語的行動(賞賛) 例)「うまい」、「よかったね」、「いいよ」など
	矯正的	一般的	生徒の技能の出来栄や応答・意見に対する具体的情報を伴った言語的・非言語的行動(賞賛) 例)「胸の上げ方がとてもよくなったね」
		具体的	生徒の技能の出来栄や応答・意見に対する具体的情報を伴わない矯正・修正的な言語的・非言語的行動。 例)「まだ」、「もう少しだな」、「うーん、どうかな」など
	否定的	一般的	生徒の技能の出来栄や応答・意見に対する具体的情報を伴った矯正・修正的な言語的・非言語的行動。 例)「まだ胸の振り方が足りないね」など
		具体的	生徒の技能の出来栄や応答・意見に対する具体的情報を伴わない否定的な言語的・非言語的行動。 例)「だめだ」、「何考えてるんだ」など
	励まし		生徒の技能の出来栄や応答・意見に対する具体的情報を伴った肯定的な言語的・非言語的行動。 例)「だめ、そんな手の上げ方だとできないと言っているだろう」など
	受理		生徒の技能達成や認知的行動を促進させるための言語的・非言語的行動。 例)「頑張れ」、「いいいけ」など
	受領		生徒が目標の解決のために工夫・発見した考えを受容し、活用する言語的行動。

(3) 相互作用行動の出現順序の比較

熟練・未熟練教師が、発している言語的相互作用の順序性を検討した。さらに、グループへ関わり始める際の声かけのみを抜き出し、声かけの内容を表にし、比較した。

5. 結果及び考察

【ポイント①・②の比較検討】

1) グループの巡視の仕方の分析
両教師共に、全てのグループを巡視していた。熟練教師はスポーツ①の1回目の巡視を415秒(図5)、未熟練教師は90秒(図6)と短時間で全グループを巡視していた。
スポーツ②で、熟練教師は、各グループにまとまった時間を確保し、平均的に関わっていた(図5)。未熟練教師は、あるグループに関わりながらも、目に入ったグループには一言声をかけるという特徴があった。(図6着色部)

グループ	スポーツ名場面集①				スポーツ名場面集②			
	1回	2回	3回	総秒数	1回	2回	総秒数	
a	29	53		82	89	128	217	
b	39	100		139	31	1	32	
c	50	33	7	90	96		96	
d	33	80	3	116	204		204	
e	16	24		40	61		61	
f	19	7	50	76	70		70	
g	66	86		152	117		117	
h	29			29	222		222	
i	134			134	154		154	
1回目の巡視	415			858			1173	

図 5. 熟練教師の巡視の回数と時間

グループ	スポーツ名場面集①						総秒数
	1回	2回	3回	4回	5回	6回	
A	36	61	2	19	72	59	179
B	10	5	103	2			120
C	53	147					200
1回目の巡視	90						499

スポーツ名場面集②								総秒数
1回	2回	3回	4回	5回	6回	7回	8回	
14	86	6	6	4	73	13		202
36	3	4	77	140	10	5	25	200
70	3	145						218
								620

図 6. 未熟練教師の巡視の回数と時間

【ポイント③・④の比較検討】

2) 教師の各グループに対する相互作用行動

(1) 相互作用行動の分類

図 7 は、スポーツ①と②を総合した両教師の指導言語数である。

スポーツ①で熟練教師は 347st, 未熟練教師は 147st であった。

スポーツ②で熟練教師は 261st, 未熟練教師は 129st であった。

熟練教師と未熟練教師では、大きな差があった。

未熟練教師は、ねらいに即して各グループの学習をどのように導くのか定まっていなかったため、指導言語が少なくなったものと示唆される。

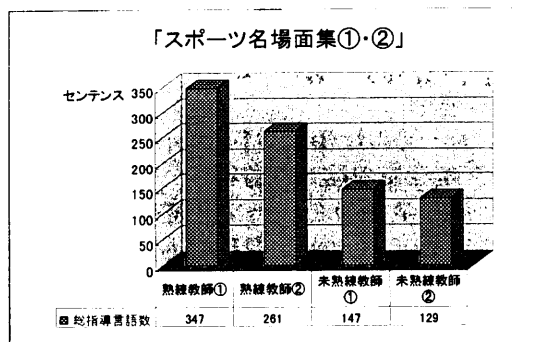


図 7. 両教師の総指導言語数

図 8 は、相互作用行動を高橋の分類を用い、5つに分類したものである。

熟練教師は、FB がスポーツ①で 158st, ②で 154st とどちらにおいても高い数値を示した。

未熟練教師は、スポーツ①で 71st と受理が多く、②では 67st で FB が多かった。

高橋ら (1991) によると、生徒の授業評価を高めるには FB や励ましがプラスに作用するとされている。このことから、熟練教師は各グループに対し、FB と励ましを行い、グループ学習を活性化させるような声かけをしていたと考えることができる。

未熟練教師は、スポーツ①では受理が最も高い数値を示した。これは、具体的にどのようなアドバイスをすれば良いのか分からず、とにかく生徒の動きを肯定的に受け止め、実況中継をしていた

からと推察できる。

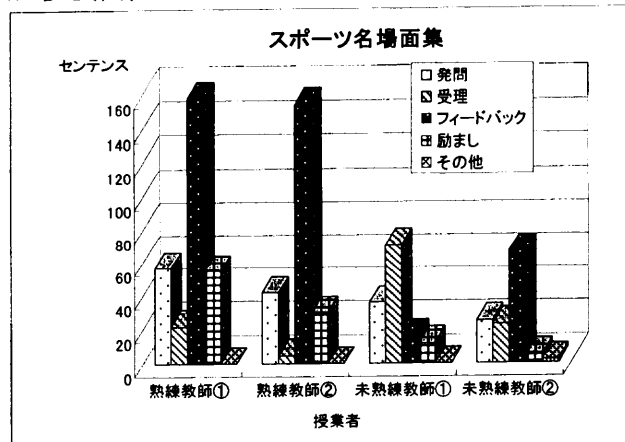


図 8. 両教師の相互作用行動の分類

(2) フィードバックの分類

図 9 は、相互作用行動から FB を抜き出し、さらに詳細に分類したものである。

熟練教師は矯正的技能的 FB が最も高い数値を示し、スポーツ①では 66st, ②でも 55st となった。

未熟練教師は肯定的技能の FB が高い数値を示し、生徒の活動を肯定的に受け止めていた。スポーツ①では 39st, ②では 29st となった。

熟練教師は、その日の授業のねらいに即して、生徒の動きやアイデアを修正するような矯正的技能的 FB を多数行っていた。

しかし、未熟練教師は、ねらいに即してどのような声かけをしたらよいのか分からず、肯定的 FB での関わりにとどまっていた。

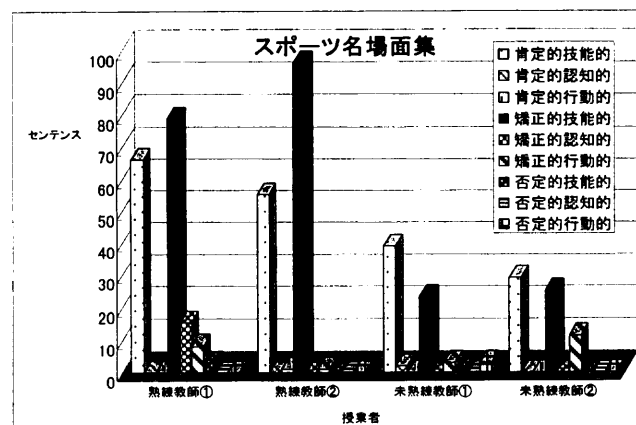


図 9. 両教師のフィードバックの分類

(3) 相互作用行動の出現順序の比較

相互作用行動を 5 つに分類し、教師が発している相互作用行動の順序性を検討した。

図 10 よりグループへ関わり始める際には、発問が多用されているという結果が得られた。(着色部参照)

熟練教師	スポーツ名場面集①		
	巡視1回目	巡視2回目	巡視3回目
全巡視回数	9	7	4
発問で関わり始めた回数	5	4	1

スポーツ名場面集②	
巡視1回目	巡視2回目
11	2
5	1

未熟練教師	スポーツ名場面集①				
	巡視1回目	巡視2回目	巡視3回目	巡視4回目	巡視5回目
全巡視回数	3	3	3	2	1
発問で関わり始めた回数	2	2	1	1	0

スポーツ名場面集②							
巡視1回目	巡視2回目	巡視3回目	巡視4回目	巡視5回目	巡視6回目	巡視7回目	巡視8回目
3	3	3	2	2	2	1	1
3	0	0	0	0	0	1	0

図 10. グループへ関わり始める際の発問の回数

発問の内容を詳細に見ると、熟練教師は、「タイトルは?」「やってみて?」など、学習を促進するような発問を多用していた。

未熟練教師は、「どうした?」「どうなった?」など過去を問うような発問をし、生徒が口頭で応え、学習が停止してしまう様子が見られた。

6. まとめ

ポイント①について

未熟練教師は、「よく巡視し」の意味を「何度も関わる」と解釈し、目に入ったグループには何度も関わっていた。熟練教師の実践から、グループの状態を把握し、それに見合った関わり方をするという意味が含まれていることが分かった。

ポイント②について

熟練・未熟練教師共に、短時間で各グループを巡視し、早い段階でグループの方向性を把握できていたことから、その後の学習に生かせる有効な関わり方であることが分かった。

ポイント③について

未熟練教師はどのような声がけしたらよいのか分からず、実況中継のような形で受理又は肯定的FBを行っていた。生徒を受け止めることにより、生徒の意欲を引き出すことはできたが、技能を高めることは難しかった。より生徒の技能を高めようとするのであれば、熟練教師の実践から、婉曲的・比喩的な矯正的技能的FBを行う必要があることが明らかになった。

ポイント④について

未熟練教師はグループへ関わる際に、過去を問うような発問をしていたため、生徒の学習が停止してしまう様子が見られた。熟練教師の実践より、「問いかけを上手に使う」には、学習を促進させる創意的な発問を多数行うという意味が含まれていることが明らかになった。

IV. 結論

比較検討 1

未熟練教師でも手がかりを基に、自ら省察を加えつつ授業を行えば、自主的自発的な学習時間の確保ができるようになる。生徒の形成的授業評価も高く、特にグループ学習時には、運動学習を保障し、生徒が活発な話し合いをしながら創作学習に従事していた。このことから、未熟練教師は生徒を受け止め、支えることはできていたと言える。

比較検討 2

熟練教師の教師行動を検討するだけでは、未熟練教師にとって難しいとされる教師行動は見えにくい。本研究では、未熟練教師のつまづきを明らかにし、比較することで、ポイントの解釈の深さに違いがあることが明らかになった。ポイントとして掲げるのであれば、熟練教師がどんな意図で、なぜこのような関わり方をしなければならないのか、具体的に示す必要があることが明らかになった。

参考文献

1. 松本千代栄 (1992) ダンスの教育学第1巻 ダンス教育学の原論. 松田岩男 (監修), 松本千代栄 (監修・編集). 徳間書店: 東京.
2. 松本千代栄 (1981) 舞踊課題と創作ダンスモデル—高等学校における実験的研究—. 日本女子体育連盟紀要. 1-21.
3. 高橋健夫 (2003) 体育授業を観察する - 授業改善のためのオーセンティック・アセスメント. 昭和出版: 東京.
4. 高橋健夫 (1994) 体育授業を創る. 大修館書店: 東京.
5. 宮本乙女 (1995) 男女共修のダンス学習報告 6 - グループ活動指導に着目した授業評価の試み -. お茶の水女子大学附属中学校記要 25: 112-121.
6. 松本富子, 中村なおみ (1995) 創作ダンスの授業における有効な教師の「相互作用」行動について. 群馬大学教育実践研究 12: 121-131.