

体育科教育における教授行動研究の方法論的検討

松岡重信
(広島大学)

緒言

体育，教育にかかわる重要性の高い，しかも使用頻度の極めて高い諸概念ですら明確に規定されない現実がある。このことに起因して，ある論理構成が共通理解されず混迷度を深めることはよくある。

このことは，表題に示す教授行動研究や授業研究の領域においても同様である。「健康」・「体力」・「学力」・「態度」・「スキル」等々の諸概念が，現象として観察され測定された事実的側面と遊離して一人歩きをする。また体育教育や体育科教育の本質的規定をめぐっても，戦後史の中だけで以下のような諸論が提起され論議されてきた事実がある。

- 1) 戦後の教育思想転換に伴うスポーツ中心の新体育論やグループ学習論。
- 2) 運動文化論の展開と，運動文化の継承発展をめざす体育論。
- 3) 体育文化論に根ざすところの，かつ生産労働と生活向上，またその文化への権利意識や連帯性を強調する身体形成論的体育論。
- 4) 生涯体育論の主張，健康教育としての体育論，スポーツ大衆化をベースとするレジャー教育論的体育論，あるいは体力づくり体育論，そしてスポーツ教育論

等々羅列してもかなりの論議がみられ，これらに関する論争もおこなわれている。そしてこれらは，わが国の歴史的，社会的，文化的背景をもって成立している考え方であることを理解した上で尚体育教育や授業にかかわる多様な価値意識が存在することも裏づけているわけである。従って授業のよし悪しの評価も，また「体育授業とは何か」の規定も「どうあらねばならないか」の問題も一元的には規定されない。

このように規定上の問題自体が錯綜している状況下であるから，授業それ自体を研究の対象とするこの領域には，多様な価値意識と様々な研究方法論が混在している。しかしこの方法論をいかに確立し，精緻化して成果を高めていくかに関する論議はほとんどみられず，様々な成果が報告されても黙殺しあうという現状

がある。従って研究成果の蓄積も，またその科学的信頼性も必ずしも承認されているとはいえない。

このような現状把握に基づいて，教授行動研究，授業研究の過去研究の方法論，その成果の検討と今後の研究がもたねばならない条件や方向性を明確にしようとするのが本論の目的である。この際，検討の基準は論理的実践の一貫性という視点であり，また教授行動と授業研究とは区分されないという立場をとる。何故なら研究対象の性格，規模等において大半がオーバーラップしているからである。

【1】授業研究の類型と問題把握

授業研究や教授行動研究という領域がどのように規定されるかについては必ずしも明確ではない。言葉通りの理解では，授業の研究であり教授行動の研究であり，研究の対象を規定している概念である。さらにいえば，授業に関与する要素要因の研究であり，それらの捉え方によって研究の分化がおこなわれてきているといえる。認識過程の分析的研究，集団過程，学習集団の構造機能という観点，学習形態や教授様式，さらにはまた論理構成的立場と実証的実験的立場等々である。

このような経過や方法論的幅の広さは，授業に関与するあらゆる要素要因のあらゆる水準，領域，側面とそれぞれの関係が考察の対象とならねばならないことを物語っており，この意味では極めて総合的な領域である。こうした前提にたつと，授業研究は教育学や体育学が扱うありとあらゆる人間にかかわる問題が，同時に直接的にか間接的にか研究の対象となる。事実生理学や社会学の領域が，それぞれに特徴的な手法を用いて授業論を展開するのも最近の特徴である。^{①②}

ここでは以下に示すような要件を満すものをこの領域の研究として位置づけ，次に類型化の作業に入る。

- 1) 直接的にか間接的にか授業改造という問題意識と方向性が明確であること。
- 2) この領域は，純粋科学的領域でなく，応用科学もしくは総合科学的領域であり，それに対応した論理構成や研究手法がとられているこ

と。

3) 授業構成要素のそれぞれ、もしくは部分的な相互相互作用を研究対象としていること。

かつて宮坂は、方法論それ自体から、帰納-演繹という区分をおこない、小川は「手段としての授業分析目的としての授業分析」といったカテゴリーを設定しているが、ここでは上記の要件 3) にウェイトをおきながら、個々の立場が一次的研究成果として何を目的としているかの観点も加味すれば、それなりの相異を示すと思われる。

(1-1) 教材要素に重点をおく研究

体育教材学を指向した佐藤は、運動素材と教材とを明確に区分して、この領域を以下のように規定する。「児童生徒を教育する手だてとなる運動遊戯素材そのものの性質を、主として教育的視点にたって分析し、その構造や要素や機能を明らかにするとともに、教育-学習を成立させる内容についての諸要素の関係を明らかにし、教育材料として有効な機能の発揮を可能にするためにおこなう科学的分析研究である^③」このような立場は、授業研究とか教授行動研究とかよばれないが、授業構成要素の重要な要素である教材の構造や機能関係に焦点をあて、授業過程においてこれのもつ役割機能を明確にしようとする。

また学校体育研究同志会の研究成果の多くもこの類型において整理されよう。体育指導にかかわる既成概念を批判的に検討する中での「それぞれの教材(スポーツ)のもつ本質は何か」という発想と「中間項理論」グループ学習を前提とする中での実践的検証を基盤的方法論とする自主編成の成果は高く評価されているといえる。

また「運動ぶり」、「ゲームの様相段階論」から、それらの特徴づけている要因や条件に視点をあてる橋本^④、江刺^⑤らの仕事もこの類型におかれる。

これらの研究は、教材の構成や精選にかかわる重要な視点であり、事実操作の対象としての教材観に反映されやすく、具体的な授業目標の設定や教授プログラム、発問等に深くかかわっている。けれども授業の評価そのものや、授業の成果に対する解釈は必ずしも確定されておらず、他に介入する要因がいくつか考えられ、結果はあくまで相対的であるといわざるを得ない。

(1-2) 教授行動の質に重点をおく研究

体育授業を対象とした分析研究の中で、相当の説得力をもつ、斉藤、高田、中森、小林らの研究はこの類型において整理される。四者に共通する側面は、極め

て実践を重視する姿勢と、授業者・研究者ともに、「みる目」・「きく耳」が、それぞれの立場に共通して特筆されるべき重点要件という捉え方がある。いわば観察力、洞察力といった極めて属身的能力の重視である。さらに高田と小林の「よい授業」への仮説構成においても、その表現は異なるが類似した傾向をもっている。実践の体験ならびに観察に対する解釈は高度に目的的であり、その意味での説得力をもつ。

これらの論理構成や考察の対象は、直接的には教授行動の質そのものであるが、むしろそれにかかわる教材の質、教材の解釈、生徒のダイナミックな理解、表現された運動の見方、評価の質等々あらゆる教授行動の基盤となるものが形成要因として構成されている。現在の研究水準で客観的にしかもダイナミックには分析的計測が不可能と思われる要因の解釈を可能としている。

しかし、以下に整理するような点において問題も指摘されよう。まず「みる目」や「きく耳」にかかわっていえば、小林は「感動を呼び起こすような授業を、目をはりつけるようにして数多くみるのがよい」と表現している。教授資質や研究資質の中に直観的洞察力や感性的豊かさといった要素が含まれるであろうことは否定しない。しかしこうした個人的属身的資質ともいえるものの自然発達論的把握と経験依存性は、将来的には完全にとまではいえないまでも、必ず克服されなければならない課題といえることは事実である。

(1-3) 児童生徒を対象とした研究

体育授業過程における学習者の研究は当然ながら、先へのべた(1-1)、(1-2)の類型と関連性をもっている。一般的な発育発達研究としても学力論としても体力論や心理分析研究としても論述されることは多いが授業過程そのものにおける研究やそのかわりについてのべているものは極めて少ない。実践記録におけるものや、内省報告、短い感想文といった形でのとり上げ方が多い。また先にもふれた運動生理学やバイオメカニクスの研究技術の導入もみられるが、資料のとり方が実験室的性格をもち、フィールド用に改善されているとはいえず、サンプリングに制限がある。大量の情報が即時的にフィードバック情報をもたらせるという前提がなければ、流動性に富むこの領域では機能しがたいのも事実であろう。

同様の指摘は、心理学的手法を用いる小林の態度研究^⑥、さらにこの適用範囲を拡大し深化させようとする梅野らの研究にもいえる。「授業に対する児童生徒の好意的態度を育てることが、授業の基底である」とする立場と、「課題解決的な教材編成と探究的な発問

①活動に問題意識は集中されても、測定期間の長短とともに、間のびした結論と改善の方向性を導出してしまふ。

(1-4) 要素間の相互作用に着目する研究

これまでに分類した諸研究は、本類型において整理しようとするコミュニケーション研究等に比較しても、他の要素との関連性が無視されているという意味ではない。むしろ現実の授業過程に生起する諸現象は相互作用そのものである。そして一部の物理的諸条件からの検討を除けば、生徒-教師間のコミュニケーション研究に集中している観がある。細江、作野らの研究もこの傾向をもつといえるだろう。横山はベールスの相互過程分析法を用いて、言語的コミュニケーションの特徴とプロフィールを調査して、4つの主要範疇において同定している。

しかし、これらの研究も、コミュニケーションの全体領域を対象化していない事実と、また全体を対象化する研究技術の未発達がある。さらにこれらの研究の成果が、統計的处理を通して一般化された条件下での情報しか提供していない。現時点ではむしろ、授業改造という方向性より、その機能を果たすための資料蓄積の段階と理解すべきであろう。多変量解析を導入する傾向もみられるが、即時的なフィードバック情報と教授行動への変換の論理として展開されるには困難点も多い。

以上体育の授業に関する研究を概略的に類型化した。明確に整理しきれるものではないが、こうした授業構成要素別という観点の場合、教師-教材-生徒-物理的諸条件(環境)のどれがより重要性が高いかという問題意識よりも、これらは基本的には授業という現象の中ではあくまで相対的な独立性でしかないという意味でのコンセンサスが必要であろう。

【II】 体育授業の規定と研究方略

授業という教育事象そのものが複雑であるのみならず、その事象を概念体系として整理し、理解し、さらに一定の方向性を定めて、これを変革し改善していくとする研究活動それ自体が、整理されないために混乱するのは当然かもしれない。重松が指摘するように、「授業は、教師と学習者の対決する最も尖鋭な、しかも最も日常的な活動であるから、教育界の潮流なり、考え方が厳しく現れるところである。対立する考え方の渦まくところに授業の問題があり、それは無限に展開していくであろう」という理解が前提となるかもしれない。

授業は「それぞれの授業に参与している人や物の『変化の方向』を主としてとりあつかうシステム」と規定し、相互作用を重視する調枝は、これを横の変化、『運動学習の制御段階』を縦の変化として特徴づけている。さらに教授計画における無秩序(disorder)の役割を、計画性の重要性和その処理における限界を考慮して重要視し、学習者のエラーや失敗を運動課題を解決していくための積極的な適応過程と捉えて教授行動への示唆をおこなっている。^{⑧⑨⑩}

また相互作用という時の相互作用の内容について以下のような論述をおこなっている。単なる関係度を示す相関と、依存度、因果律さらにサイバネティック的相関という区分であり、授業や教授行動を特徴づけているのは、この最後のサイバネティック的相関という立場を示唆している。すなわち、ある目的を持った人が、対象者をコントロールしようとする。この場合全く自分の思いのままには相手を制御出来ないまでも、自分の出方によっては相手が反応を示す。この反応をみながら、相互作用を利用して自分の望む方向に対象を方向づけていくといった対人行動の最たる特徴を明確に捉えたものである。自然的物理的現象とは異なる人的要素が大きく介在するシステムにおいては、この意味での教授資質としての頭脳の融通性と創造性が重視されなければならないといえよう。

一方この複雑な授業現象に対するモデル論的アプローチがある。単純化の最たるものは、野口、橋本、石井らのものにみられるが、ここには決定的に時間概念が欠落している。図1はモリソンらのモデルであるが教授行動研究の前提的モデルであって、教師の個人的生活史や生徒の個人的生活史にまで入りこまねば、授業で生起する諸現象の解明に困難さがつきまとう。現実の学習者の生活を想定する時、学習者も教師も、授業以外の社会的行動からいくつもの情報を得ている事

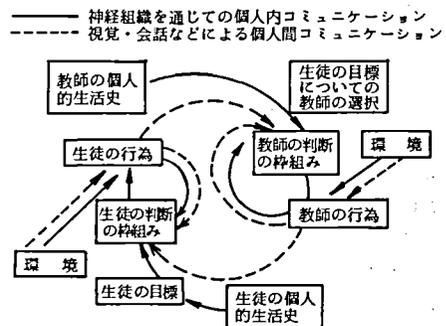


図1 生徒と教師との相互作用の簡単なモデル
A. Morrison and D. McIntyre 1969

実がある。1日の単位、1週間の単位といった生活リズムの中に彼らの生活があり、内的過程においては、まさに連続しているものであり、家庭生活で生じた事実と体育授業の中で生起する事象とが無関係とはいえない側面も持っている。しかしこれまでの調査研究でも踏みこむことのなかった困難な課題であることは事実である。

同様に教授場面に限定した立場からは、変数関係として同定しているものに松田らのものがある^⑫。この場

図2 教授場面の変数(松田伯彦ほか)

		教 育 目 標	
独 立 変 数	教授方法	統制；内的活動，外的活動	
		教材提示；方向，不確定性，提示者，媒体，対象	
		動機づけ；欲求，誘因，強化	
交 互 作 用 因	教材；質，量	教師；教材を中核とする知識・理解・教養，教授技術的能力と型，教授意欲，学習者の個人的集団的特性の理解	
		学習者	個人；既習レベル，思考・学習の型と能力，学習意欲
	集団；生産性，凝集性		
従 属 変 数	教授効果	第1次；教授過程における一過的なもの	
		第2次；教材の習得・理解等	
		第3次；長期的な学習，態度形成，人格の発達等	
		教師における教授効果	

合も明確に区分されないがという前提はあるが、興味ある論理であり、特に交互作用因として同定されているものは、教授方法・教授効果に共に影響をあたえる要因としての性格をもっている。けれども、これらの変数が一応独立していると認めた上で尚、これらの変数をどう記述し、表現するかの問題は残されている。斉一性を保持しない統制群・実験群比較の学習実験法による教授方法の優劣決定の限界にいくばくかの希望はもたせるが、言語モデルの限界かもしれない。

【Ⅲ】 まとめ

教授行動研究は、教師個人が授業の場でいかにふるまうかということと、その教授効果について実証的に研究しようとする領域である。この領域においておこなわれた観察研究の数はおびただしいものである^{⑬⑭}。観察システム自体は改良されつつあるといっても、観察者の主観がいっさい入らぬ保証もない。また図2にもみられる諸変数の操作的定義も容易でない。実験的にも統制の困難な問題が多い。

そして操作的定義をおこなう場合、それがどこまでコンセンサスを得るかという問題と、これらの要因間

の相互関係の処理については、極めて多次元的な情報収集と、多変量解析的などり組みが必要であろう。その意味でも方法論的手続きをめぐる論議は活発である必要がある。

参考、引用文献

- ①体育社会学会編 『体育授業の社会学』 道徳書院 1980
- ②藤田紀盛編 『体育授業のための生理学』 日本体育社 1980
- ③佐藤裕 『体育教材学序説』 黎明書房 1972 23頁
- ④橋本正一 『体育の学習指導』 黎明書房 1970
- ⑤江刺幸政 『ハンドボール教材の編成の視点と組織化』 不味堂 1978 226～285頁（萩原・調枝編『知覚—運動行動の組織化』）
- ⑥小林篤 『体育の授業研究』 大修館 1978 170～222頁
- ⑦梅野圭史他 「体育科の授業に対する態度尺度作成の試み」 『体育学研究』 VOL. 25 No. 2 p. 139～148
- ⑧調枝孝治 「体育授業のダイナミクス」 1979 『体育科教育』 27巻9号 13～15頁
- ⑨調枝孝治 「教授計画における無秩序の役割」 1977 『新体育』 VOL. 47 No. 3 30～34頁
- ⑩調枝孝治 「初心者の運動技術の学習」 1978 『体育科教育』 26巻6号
- ⑪ A. Morrison and D. McIntyre ; Teachers and Teaching (工藤正悟他訳『教授行動の心理学』) 1974 岩崎学術出版 p. 25
- ⑫松田伯彦他 『教授心理学』 1974 明治図書 p. 28
- ⑬ John Cheffers ; Observing Teaching Systematically 1977 Quest Monograph 28 p 17～28
- ⑭ John L. Tayler ; Development of Physical Education Observation Instrument Using Generalizability Study Theory 1979 Research Quarterly Vol. 50 No. 3 p. 468～481