

体育の学習集団形成における教師の指導性に関する一考察

加登本 仁¹, 下村 奈央², 大後戸一樹³, 木原成一郎³

要約

本研究は、学習集団の形成における「組織する」教師のリーダーシップ（吉本，1974）が、体育授業においてどのように具現化されるのかを事例的に考察することを目的とした。小学校4年生のフットボールの授業（全15時間）を対象として、教師の教材解釈が書かれた資料を対象に、「教材の訓育性」の視点から考察を行った。また、授業中の教師の指導言を対象に、「対象への指さし」、「集団思考の組織化」の視点から考察を行った。その結果、フットボールは、プレイヤー全員の役割行動を明確にし、全員が合意した上でゲームに参加しなければ得点に結びつかないといった訓育的価値を有した教材であると考えられた。そして、教師は導入場面やゲームの場面で、発問を用いながら「対象への指さし」を行ったり、単元中盤に「集団思考」場面を設定したりして、授業の目標である戦術的課題の解決へと子どもたちを導いていたと考えられた。

キーワード：体育授業，学習集団，教師の指導性，発問，集団思考

1. 問題の所在と研究の目的

昨今、子どもたちの生育環境の激変によって、子どもたちの社会的な態度やコミュニケーションスキルの欠如が大きな社会問題になっている。そうした問題の解決に向けて、2008年告示の小学校学習指導要領解説体育編では、「集団的活動や身体表現などを通じてコミュニケーション能力を育成すること」が示されるなど、体育授業のなかで子どもの社会的な態度を育成することへの期待が高まっている（高橋，2012）。

子どもの社会的な態度の育成という目標は、どのような体育授業によって実現しうるのだろうか。近年、体育授業で子どもの社会的な態度を意図的・計画的に育成するための教材や学習プログラムが開発されてきた。たとえば、ミドゥラとグローバー（2000）のチャレンジ運動による仲間づくりや、シーデントップ（2003）によるスポーツ教育モデル、梅垣ほか（2006）の人格形成プログラムが挙げられる。これらの学習プログラムに共通する特徴は、「人間関係づくりに関わる行動を体育の学習内容として指導する点」（神谷，2010）であるといわれる。そして、これまで行われてきた実践的研究から、実際に子どもの社会的行動が肯定的に変容した成果が報告されている（伊藤・室山，2000；松本ほか，2002；芳賀，2007；大津ほか，2010）。しかし、大津ほか（2010）が述べるように、これら

¹ 滋賀大学教育学部

² 北九州市立黒崎中央小学校

³ 広島大学大学院教育学研究科

の学習プログラムでは「体育授業における技術的・戦術的な学習内容の習得の過程で集団的な達成経験をすることによる社会的行動や意識の変容および発展」についての検討が課題として残されている。このことはつまり、社会的行動を具体的な行動目標として位置づけ直接的に指導や評価の対象とするアプローチにおいてはその成果が明らかになりつつあるものの、技術的・戦術的な内容の習得といった体育の目標の達成に伴っていわば間接的に形成される集団の質的发展については、その実態や影響を与える要因が明らかにされていないと考えられる。

これまでに、技術的・戦術的な内容の習得に伴って集団を質的に発展させようとする体育授業は、学習集団論として展開されてきた経緯がある。折出（1982）によれば、学習集団とは、「教科指導の主な任務である学力形成・知的教養の形成（陶冶）と、生活指導の主な任務である人格形成・集団発展（訓育）との統一」を授業のなかで実現しようとする概念である。このように、授業を学習集団と捉える場合、「直接的に、道徳的思考、感情、行動などをめざしているような教材だけとりあげたり、あるいは教材の道徳的な人格形成的意義を特別に強調したりすること」ではなく、知識・技能の習得を目的とする授業を同時に訓育的効果のたかいものとして正しく創造する「訓育的授業」の実現が目指される（吉本，1966）。そこでは、先述した「人間関係づくりに関わる行動を体育の学習内容として指導する」（神谷，2010）立場とは異なり、集団の質的发展について、「運動技能の習得や、運動に関する知識の理解などの教科内容の習得と並行した、子ども同士の相互作用を契機として達成されるものとする立場」（加登本ほか，2009）をとることとなる。体育では出原（2004）が、自身の1970年代の実践を批判的にふり返り、「励まし合いや高め合いなどの生活指導的発想によるものから脱却し、教え合い、学び合いの集団＝学習集団としてこれを構想し、実践しはじめるといって変わっていく」（出原，2004）と独自の学習集団論を展開している。出原のアプローチは、「教科固有の認識方法としての技術認識を中核に据えた学習集団形成」（出原，1986）というものである。しかし出原は、技術認識を媒介とした学習集団の形成における適切な教材や指導方略についてはあまり言及していない。

ここで、学習集団の形成における適切な教材や指導方略を検討することは、学習集団の形成における教師の指導性を検討することと言い換えることができるであろう。高橋（1997）によれば、教師の指導性とは、「授業場面の指導（説明、観察、相互作用）行動やマネジメント行動のみならず、単元前の授業設計や資料の準備、単元後の評価活動等なども含まれる」指導的機能を意味する用語である。

こうした学習集団の形成における教師の指導性については、一般教育学の分野において吉本均が提案している。それらの知見を手がかりとして体育授業を考察することは、体育の学習集団形成における教師の指導性を検討する上で意義があると考えられる。

以上のことから本研究は、学習集団の形成における教師の指導性について、教育学の知見を概観し、それらが体育授業においてどのように具現化されるのかを事例的に考察することを目的とする。

2. 学習集団の形成における教師の指導性

吉本（1974）は、学習集団の形成における教師の指導性について、『伝達する』教師のリーダーシップ、『援助する』教師のリーダーシップ、『組織する』教師のリーダーシップの3つを示したうえで、「組織する」教師のリーダーシップこそが、「真のリーダーシップ」であるとする。つまり、「伝達する」リーダーシップでは、子どもたちを自主的な知的・道徳的行為に追いこむ点で失敗するし、また「援

助する」リーダーシップとして子どもの自発性に依拠することからは、教材との積極的で意識的な対立が生まれにくいという点で失敗するのである（吉本，1974）。そうではなくて、教材にたちむかう子どもたちの知的な自主活動＝行為を導き「組織する」ことによって、かれらの意志・感情をつき動かし、全人格的な生き方にまでかかわるような訓育的授業が成立するのである。

吉本（1966）はそのような訓育的授業の原則について次のように述べる。

「知識・技能の習得を目的とする授業を同時に訓育的効果のたかいものとして正しく創造するための観点としては、要約すればつぎの二つの視点から考察しておくことが要請されてくると思われる。その一つは陶冶財つまり教科教材の訓育性という問題であり、その二つは、授業過程における訓育性という問題である。前者は授業における『内容』の側面であり、後者は授業における『方法』の側面だともいえよう」

このなかでは、訓育的授業の原則として「教科教材の訓育性」と「授業過程の訓育性」の2点が挙げられている。次節では、授業分析の視点として、この2点について検討する。

2.1 教科教材の訓育性

吉本（1966）は、教科教材の訓育性について、「訓育的可能性という問題を、ある特定の、道徳主義的な教材内容に限定して考えるという態度」を否定する。つまり、「直接的に、道徳的思考、感情、行動などをめざしているような教材だけとりあげたり、あるいは教材の道徳的な人格形成的意義を特別に強調したりすること」は教科教材の訓育性ではないことを明言している。そのうえで、吉本（1966）は、「科学や芸術は、人類のながい社会的集团的労働の成果として作りだされたのであり、そこには人類史上の発展の全成果が集約されている。われわれは教科教材の形として具体化されているその集团的成果をひとつひとつ学びとっていくことをとおして、自然からの独立を成就し、社会発展の推進者として、人類連帯の方向にむかってみずからの合理的認識と芸術的情操とを開花させていく」と述べる。そして、「何よりも要請されることは、教科教材の内容を人類文化の遺産として、正しく科学的に系統化して子どもたちに提示していくこと」であるという。言い換えれば、陶冶を徹底することこそが、子どもたちの価値観や世界観といった訓育的側面に迫れると考えられているのである。

以上のことから、教材の訓育性を検討する際には、陶冶財そのものが人類文化の遺産として、社会連帯の方向にむかうものかどうかという点や、教科内容が正しく科学的に系統化して子どもたちに提示されているかどうかといった点が考察の視点として設定できるであろう。

2.2 授業過程の訓育性

吉本（1966）は、「陶冶財＝教材が強力で積極的な訓育的可能性をもっていたとしても、それだけで、この教材の訓育的作用が自動的に発現されるということにはならない」とし、また、「授業をとおしての訓育を達成するためには、子どもたちが意識的、創造的に自己活動的に参加し、自分自身の問題意識が刺激されるような授業過程を構成しなくてはならない」という。そして、訓育的授業を実現させるための授業過程について、「対象への指さし」と「集団思考の組織化」という観点を挙げている。

2.2.1 対象への指さし

吉本（1975）は、「学習集団が単なる生活や遊びや仲間の集団と異なっているところは、学習対象の客観的構造にもとづいて、対象の方向にむかって、たえず『指さし』つづけていく教師の指導を不

可欠の契機として成立するという点である」と述べる。つまり、学習集団を形成するにあたって、教師は、子どもが習得すべき教科内容にむかって、子どもを導いていかななくてはならないのである。また吉本（1975）は、「対象への指さしとは、授業における教師の発問、問いかけである」と述べる。つまり、教師の発問や問いかけによって、子どもたちを教科教材の世界へと導いていくのである。

このように、「対象への指さし」について検討することは、教師の発問やそれによる子どもの思考活動について検討することといえるであろう。

2.2.2 集団思考の組織化

吉本（1975）は、「批判的知性や創造的思考力を形成するためには、授業を教師による知識伝達とはしないで、教師による指導によって、子どもたちが『論争』や『問答』を介して、つまり『集団思考』によって知識、概念、法則を習得していかななくてはならないのである。」と述べている。つまり、教師による一方的な教授による知識や概念や法則の習得では、批判的知性や創造的思考力を形成することができないのである。子どもたち同士が意見を言い争ったり、質問や応答を繰り返したりして知識や概念や法則を習得する過程で、批判的に考えたり判断をしたり、考えを膨らませる力を身につけるのである。また吉本（1975）は、「集団思考過程とは、教師の指導の下で、共通の学習対象に対して生徒個人が主体からめて思考し、お互いの独自の知識を表明し、互いに批判・援助しあいながら、より深い科学的な知識に至り、それを共有していく過程なのである」と述べている。つまり、集団思考とは、一つの課題に対して、生まれも育ちも異なる人々が、今までの経験や知識を用いてそれぞれの意見を言い合い、認め合ったり、反対したりしながら、陶冶課題をつきとめていくものであると考えられる。

このように、「集団思考の組織化」について検討することは、教師がどのように知識、概念、法則の習得を目指した集団思考場面を設定し、それによって子どもたちがより深い科学的な知識に至ったり、それを共有したりしたかを検討することといえるであろう。

次章では、これまで検討してきた、「教科教材の訓育性」、「対象への指さし」、「集団思考の組織化」といった観点が、体育授業でどのように具現化されるのかについて、フラッグフットボールの授業を対象に考察する。

3. 小学校4年生のフラッグフットボールの授業分析

3.1 研究方法

3.1.1 対象

筆者は、A小学校4年2組（男子19名、女子20名）で、2010年1月27日～3月17日の期間に行われたフラッグフットボールの授業（全15時間単元、授業者、大後戸一樹教諭）を観察した。

対象授業の単元計画、及び設定されたルールは、以下の表1、表2に示す通りである。

表1 フラッグフットボールの単元計画（全15時間）

単元名	フラッグフットボール
指導目標	<ul style="list-style-type: none"> ○ 10 m程度のパス及びパスキャッチができたり，作戦図に表された動きを実行できる。 ○ 2：2での基本となる技能と戦術を3：3でも活用するとともに，ボールを持たない人が1人増えることで生みだせる新たな戦術的な動きを理解する。 ○ 戦術的な知識を根拠に，3人で行う作戦図に表し，その作戦について説明できる。 ○ 予め実行される作戦を理解した上でゲーム観察を行い，その結果についてコメントできる。 ○ 相手の動きの予想や，ゲーム場面での状況判断によって作戦選択ができる。
指導計画（全15時間）	
第1次	オリエンテーション（2：2での基本となる技能と戦術の確認）・・・3
第2次	3：3の作戦づくりと練習，試しのゲーム・・・8
第3次	まとめのリーグ戦・・・4

表2 対象授業におけるフラッグフットボールのルール

ルール	<ul style="list-style-type: none"> ○ 3人対3人で行う ○ 攻撃が終わる時 <ul style="list-style-type: none"> ・ ボールを持った人のフラッグが取られた時 ・ ボールを持った人がサイドラインから出た時 ・ パスを取り損なってボールを落としたり，パスを相手にカットされたりした時 ○ パスのルール <ul style="list-style-type: none"> ・ 前方へのパスは1回の攻撃中に1度しかできない（クォーターバック（QB）が投げる） ・ 横や後ろへのパス，手渡しパスは何度行ってもよい ○ 攻撃権が相手に移る時 <ul style="list-style-type: none"> ・ 4回のプレイが終わった時 ○ 役割分担 <ul style="list-style-type: none"> ・ 4人班のなかで，プレーヤーは3人，1人は監督係をする ・ クォーターバック（QB）は輪番で行う ○ 得点 <ul style="list-style-type: none"> ・ 各ラインを越えるごとに1点 ○ 勝敗 <ul style="list-style-type: none"> ・ ゲームを終了した時点での合計得点で競う 												
コート図	<p>9m × 9m</p> <table style="border-collapse: collapse; margin-left: 20px;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 20px;"></td> <td style="padding-left: 10px;">3点</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 20px;"></td> <td style="padding-left: 10px;">2点</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 20px; text-align: center;">× ×</td> <td style="padding-left: 10px;">1点</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 20px; text-align: center;">×</td> <td style="padding-left: 10px;">×…ディフェンス</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 20px; text-align: center;">○</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 20px; text-align: center;">○ ○</td> <td style="padding-left: 10px;">-1点</td> </tr> </table>		3点		2点	× ×	1点	×	×…ディフェンス	○		○ ○	-1点
	3点												
	2点												
× ×	1点												
×	×…ディフェンス												
○													
○ ○	-1点												

3.1.2 資料の収集及び分析の方法

本研究では，以下の2点の資料を収集した。1点目は，大後戸教諭の教材解釈を明らかにするために，大後戸教諭によって書かれたフラッグフットボールに関する著書や雑誌の論稿を収集した。2点目は，2台のビデオカメラによって，全15時間の授業を収録した。1台目のビデオカメラでは，大後戸教諭にワイヤレスマイクの装着を依頼し，授業中の指導言を収録した。2台目のビデオカメラでは，子ども

もの学習場面を中心に、授業中の発話および映像を収録した。

収集した資料について、以下の2点の分析を行った。1点目は、大後戸教諭によって書かれた著書や雑誌の論稿から、フラッグフットボールの教材解釈にあたる箇所を引用し、吉本の述べる「教材の訓育性」という視点から考察を行った。また、2点目は、授業の映像・音声を文字起こしした逐語記録を作成し、その中から「対象への指さし」、及び「集団思考の組織化」が特徴的にみられた場面を選定し、考察を行った。

3.2 結果と考察

3.2.1 大後戸教諭の教材解釈にみる「教科教材の訓育性」

大後戸教諭（2005）はフラッグフットボールの教材価値を以下のようにとらえていた。

①フラッグフットボールは、比較的ボール操作が容易である。パスの投補技能も作戦に応じて必要となるが、基本はボールを持って走ることなので、スペースを活用するチャンスを技能に左右されることが少ない。

②攻撃と防御が完全に分離しており、攻撃権がより安定的に確保されるので、攻撃の準備の計画性が高くなる。また、1プレイ数秒で完結し、プレイに入る前の作戦確認や、作戦終了後の検証を行いやすい。よって、「仮説（作戦づくり）→実験（ゲーム）→検証（ゲーム分析・作戦修正）」という学習のサイクルを繰り返しながら授業を進めることができる。

③一つの作戦を成功させるためには、各ポジション独自の役割が大切となる。よって技能の高い子のワンマンプレイによるボールの独占という状況が生まれにくい。ボールを持たない子の役割の重要性を認識させることが、ゲームにおける戦術的課題の解決に直接つながるので、誰もが役割意識を持って挑むゲームを期待できる。

①、②、③より、フラッグフットボールは、プレイヤー3人の役割行動を明確にし、全員が実行する作戦について合意した上でゲームに参加しなければ作戦が成功できず、得点に結びつかない教材であるといえる。また、作戦の確認や検証といった一連の学習過程を通して、戦術的知識の高まりが期待できる。つまり、フラッグフットボールは「陶冶財そのものが人類文化の遺産として、社会連帯の方向にむかうもの」としての訓育性を有している教材であると考えられる。

加えて、表2に示したように、大後戸教諭が設定したルールでは、ゲームにおいて攻防が拮抗するように3人対3人という同数でのゲームが採用されている。フラッグフットボールの授業では、3人対2人というように、意図的に数的優位の状況を設定したアウトナンバーゲームのゲームが採用される場合もあるが（例えば、持木，2012）、大後戸教諭は同数でのゲームを採用することによって、簡単には得点できない状況の中で、全員が戦術的知識を動員してスペースを創出し、活用するような作戦を考え出すことを意図している。さらに、作戦の実行の中心的な役割を担うクォーターバック（QB）を輪番制で全員に経験させることは、一方で勝つための徹底した役割分業が求められる集団スポーツ教材のなかで「社会連帯」という訓育的価値を付与しているとも考えられる。

また、大後戸教諭は、以下の表3に示すように、戦術学習を中核に据えた小学校6年間の系統的なカリキュラムを提案している。

表3 戦術の内容の系統（大後戸，2005）

学年	戦術的課題
低	「コンビネーションによるスペースの発見と活用」による得点
中	「コンビネーションによるスペースの創出と活用」による得点
高	スペースの創出と活用のために編み出した「作戦の組み立て」による得点

表3は、グリフィン（1999）によって示された戦術アプローチのプログラムを参考にして作成されたものである。このことから、大後戸教諭はフラッグフットボールを通して習得させたい戦術的課題を系統的に捉えており、「教科内容が正しく科学的に系統化して子どもたちに提示されているか」という点においても、「教科教材の訓育性」の要件を満たしていると考えられる。

3.2.2 大後戸教諭の指導にみる「授業過程の訓育性」

次いで、全15時間のうち、「対象への指さし」、「集団思考の組織化」が特徴的にみられた場面について、逐語記録を対象として考察していく。

3.2.2.1 導入場面における「対象への指さし」

対象授業では、1時間目から3時間目にかけて2人対2人のゲームの復習が行われた後、4時間目に3人対3人のゲームの導入が行われた。そこでの逐語記録を表4に示す。

表4 4時間目の逐語記録（抜粋）

T1: ちょっとこれを見てください。今までの作戦図で、みんなに配ってたのは、バツバツ、これ守りの人ね。これQB、Cの人ね。今回3人になる時に、もう1人、ボールを持たない人が増えます。
T2: ボールを持っていない人は何しよう？ぼーっとしとく？
C1: QBを守る。
T3: QBを守る。守る。
C2: パスをもらう。走る。
T4: あーパスをもらう。走る？そりゃあ走ります。走ったらQBも足が速くなるんよね？QBを守るために走る？
C3: 走ったり、パスをもらったり、フェイントをかけたり
T5: じゃあ全部、これに走るってことも含まれてるよ。
C4: 手を広げる。
T6: 手を広げる。そりゃ守るだろ。こんなことでいいですか？できること。
C5: 他にもなにかできそう。
T7: 他にもできそう？
C6: 逆に相手を守る。
T8: 逆に相手を守る？あー、ボールを守るんじゃないくて？相手を守る。相手が来んようにというか、来さんようにとか、そういう意味？あー。そういうこともできるかもしれん。えっとねえ、あんまりいっぱい言わずにみんなに考えてもらっていいんじゃないけど、先生ね、今日これ見よってね、あーと思ったんじゃないけど、Bさんがね、パスが決まらないって。他にもパス決まらないっていう人いっぱいおるんですよ。パス決まらない理由、なんでかわかる？落ち着いて投げれんわけよ。落ち着いて投げりゃいい？
C7: 3人だったら、守ってもらえれば落ち着いて投げれるかも。
T9: そうなんよ。それ書いてあってね、落ち着いて投げれんってね、思ったんじゃないけど、これボールを持っていない人が1人だったら、守るしかない。パスもらうしかない。だけど、2人おれば、こっちの人は守って、こっちの人はパスをもらうって可能性だね。
C8: あー。

この場面では、3人対3人で新たに生まれるボールを持たない人の役割を理解させることが目標であり、大後戸教諭は、T2の発話にあるように「ボールを持っていない人は何しよう？ぼーっとしとく？」といった子どもの思考をゆさぶる発問を用いて、子どもたちの思考活動を対象に導いていた。そして、子どもから出された意見によって、3人目のボールを持たない人の役割を以下の表5のように整理し、板書した。

表5 3:3のゲームにおける各ポジションの役割

QB ボールを持った人	C ボールを持たない人	E ボールを持たない人
走る パスする だます, フェイント	守る パスをもらう だます, フェイント	守る パスをもらう だます, フェイント

こうした指導により、3人対3人のゲームになっても、全員が動きの意味を持った作戦づくりを行えるよう、「対象への指さし」を行っていたと考えられる。

3.2.2.2 単元中盤における「集団思考の組織化」

次に、10時間目に行われた教室での授業場面をとり上げる。この時間には、教室でビデオによるゲーム分析と作戦の修正、ゲーム記録のとり方についての学習が行われた。この時間の逐語記録を表6に示す。

表6 10時間目の逐語記録（抜粋）

<p>T1: はい。じゃあ聞いてみましょう。いい作戦っていうのはね、どんどん洗練されていくんですけど、ボツ作戦っていうのは忘れ去られていくからね。なぜボツになったのかを、今発表してもらおう。</p> <p>T2: Eさんこれボツの理由はなんですか？</p> <p>C1: えっと、ほんとはQB以外の人が守りの人を取り囲んで出させないようにするって作戦だったんだけど</p> <p>T2: ほお、よく考えとる。</p> <p>C2: 守りの人も、動くから、レディゴーの後にすぐ動くから、回ってる意味がなくて、で結局取られました。</p> <p>T3: 守りを、その場にずっとおらせよう。守りがここへセットレディゴーで、そこでお前らグーって動くなーってことは、できないってことね。オッケー。同じだった？はい。他のボツ作戦、A君のこれはもうわかっています。はい見て、これはもう先生わかります。パッと見ただけでわかるの出すけえね。見てよ。はい、今出た言葉がそのまま答えのような気もしますが、A君どうしてこれはボツなんですか？</p> <p>C3: えっと、QBは持って走るんだけど、エンドとセンターは敵をグルグル、敵の周りとかを歩き回って、あれするのにつつかったりするからボツにしました。</p> <p>T4: はい。人が、一か所に集中してごちゃごちゃ動くと、思ったように動けないっていうことですね。いい？人が密集させたいんだったらいいけど、密集した中で何か動こうと思ったら動けません。はい。それと、作戦図見て、なにこれ？って言われた時点でもう終わりです。何これ一意味わからんっていう、そこがまずいね。はい、F君。なぜボツかを言って下さい。</p> <p>(以下略)</p>

この場面では、これまでの練習のなかでうまくいかない作戦を発表させ、その原因について話し合わせる「集団思考場面」が設定されていた。そこでは、C2の発話にみられるように、「守りの人も、動く」ことを子どもたちと共有し、相手の動きを予測したうえで作戦をつくるという、より深い戦術的知識

に至らせる指導が行われた。

3.2.3 まとめ

本研究の目的は、学習集団の形成における教師の指導性について、教育学の知見を概観し、それらが体育授業においてどのように具現化されるのかを事例的に考察することであった。これまでの授業分析から得られた成果は以下の3点にまとめることができる。

第一に、フラッグフットボールには、得点を目指して全員が戦術的課題を考え合う必然性があり、系統的な指導プログラムが開発されていることから、訓育的価値の高い教材であると考えられた。さらに大後戸教諭は、3人対3人のゲームを設定したり、クォーターバック（QB）を輪番で行わせたりすることで、訓育的価値を付与していたと考えられた。

第二に、戦術の学習を中核に据えたフラッグフットボールの授業において大後戸教諭は、「ボールを持たない人の役割」に着目させるために、導入場面において発問を用いながら「対象への指さし」を行っていたと考えられた。

第三に、大後戸教諭は単元中盤において、「相手の動きの予測」を含めた、より深い戦術的知識の学習を意図して、教室での「集団思考場面」を設定していたと考えられた。

4. 今後の課題

本研究では、以下の2点が課題として残された。

本研究で依拠した吉本の理論では、教師の指導性のうち、「単元後の評価活動等」の指導については言及されていない。それゆえ、吉本のいう学習集団の形成における教師の指導性の諸概念だけでは、体育の学習集団形成における教師の指導性について十分に説明することはできていないと考えられる。

また、教師の指導性の有効性を検討しようとするれば、「子どもの具体的な学習行動と教師のフィードバック行動の内容との対応関係を観察・評価する必要」（深見，2010）があるが、本研究では子どもの学習行動については分析できていない。今後、本研究でみられた教師の指導性が、体育授業における学習集団の形成にどのような影響を与えたのかについて分析する必要がある。

付記

本論文は、広島大学教育学部第一類初等教育教員養成コース2011年度卒業論文、下村奈央「体育授業における学習集団づくりに関する一考察～教師の指導性に着目して～」を大幅に加筆・修正したものである。

引用・参考文献

深見英一郎（2010）モニタリングと相互作用技術. 高橋健夫ほか編 新版 体育科教育学入門. 大修館書店, pp.90-97.

グリフィン：高橋健夫・岡出美則監訳（1999）ボール運動の指導プログラム. 大修館書店.

芳賀修・（2007）肯定的な人間関係をつくるボール運動学習. 体育科教育学研究, 23(1)：17-23.

- 伊藤徳之・室山俊美（2000）スポーツ教育モデルによる中学校体育授業. 学校体育, 53(1) : 49-56.
- 岩田靖（2005）小学校体育におけるボール運動の教材づくりに関する検討. 体育科教育学研究, 21(2) : 1-10.
- 出原泰明（1986）体育の学習集団論. 明治図書：東京.
- 出原泰明（2004）異質協同の学び. 創文企画：東京.
- 加登本仁・大後戸一樹・木原成一郎（2009）小学校低学年の体育授業における学習集団の形成過程に関する事例研究. 体育学研究, 54(2) : 405-423.
- 神谷拓（2010）体育の「人格形成プログラム」批判. 運動文化研究, 27 : 36-48.
- 松本格之祐・山岡愛・高橋健夫（2002）体育授業における仲間づくりの可能性を検討する. 体育科教育, 50(13) : 67-71.
- ミドゥラ・グローバー：高橋健夫監訳（2000）チャレンジ運動による仲間づくり. 大修館書店：東京.
- 持木信治（2012）フラッグフットボールで集団的達成の喜びを味わわせ、肯定的な人間関係を育てる. 体育科教育, 60(3) : 40-44.
- 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, p.3.
- 大津展子・細越淳二・高橋健夫（2010）体育授業における社会的な行動の変容に関する検討 - スポーツ教育モデルの実践を通して -. スポーツ教育学研究, 29(2) : 17-32.
- 大後戸一樹（2005）「わかる」・「できる」力をつける体育科授業の創造. 明治図書：東京.
- 大後戸一樹（2010）小学校4年 フラッグフットボールー2：2の学習を、3：3につなげるー. 学校体育研究同志会中国ブロック大会発表資料.
- 折出健二（1982）学習集団の指導過程論. 明治図書：東京.
- シーデントップ：高橋健夫監訳（2003）新しい体育授業の創造 - スポーツ教育の実践モデル -. 大修館書店：東京.
- 高橋健夫（1997）体育の授業と教師の指導性. 学校体育, 50(8) : 9.
- 高橋健夫（2012）体育に期待される社会性の育成. 体育科教育, 60(3) : 14-19.
- 友添秀則（2009）体育の人間形成論. 大修館書店：東京.
- 梅垣明美・友添秀則・小坂美保（2006）体育における人格形成プログラムの有効性に関する研究. 体育科教育学研究, 22(2) : 11-22.
- 吉本均（1966）授業と集団の理論. 明治図書：東京.
- 吉本均（1974）訓育的教授の理論. 明治図書：東京.
- 吉本均（1975）集団思考の成立とは何か. 明治図書：東京.
- 吉本均（2006）授業と学習集団. 岩垣攝・豊田ひさき編 吉本均著作選集1. 明治図書：東京.