

# 教員養成課程入門期の学生のための身体教育プログラム開発

— 協同学習による間身体的コミュニケーション力の育成をめざして —

A Program Development in Physical Education for Teacher  
Training Course First-year Students: Development of Authentic  
Communication Skills through Cooperative Learning

廣 兼 志 保  
Shiho HIROKANE

大 橋 奈 希 左  
Nagisa OHASHI

島根大学教育学部附属教育支援センター紀要第7号

平成20年9月

「教育臨床総合研究 7 2008研究」

## 教員養成課程入門期の学生のための身体教育プログラム開発

－協同学習による間身体的コミュニケーション力の育成をめざして－

A Program Development in Physical Education for Teacher Training Course First-year Students  
－Development of Authentic Communication Skills through Cooperative Learning－

廣 兼 志 保\*

Shiho HIROKANE

大 橋 奈希左\*\*

Nagisa OHASHI

### 要 旨

教員養成課程1年生を対象に、協同学習による間身体コミュニケーション力の育成をめざして実施した体育授業の結果から、設定した学習目標の妥当性を検討し、指導計画の策定や教材の精選に向けての指針について考察する。

〔キーワード〕

教員養成課程入門期、身体教育、間身体コミュニケーション力、協同学習、プログラム開発

#### 1. (1) 研究の動機

子どもたちの表現・コミュニケーション能力の低下が叫ばれて久しい<sup>1)</sup>。中央教育審議会の答申(2006.7)でも、社会状況や子どもの変化として、「子どもの学ぶ意欲や学力・気力・体力が低下傾向であるとともに、様々な実体験の減少等に伴い、社会性やコミュニケーション能力等が不足していること<sup>2)</sup>。」が挙げられている。また、教員に求められる資質能力の項目において、優れた教師の条件として「豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質、教職員全体と同僚として協力していくこと<sup>3)</sup>」が示されている。

このような現状にあって、教員養成の中での身体教育の役割は、コミュニケーション能力を育み、失いつつあるからだ同士の実体験を保障するという意味で、重要になるのではないだろうか。教員養成課程入門期の学習者達がからだ同士で交流し、表現・コミュニケーションする機会を提供する「表現運動・ダンス領域」や「体ほぐし領域」での活動を通して、「教師のからだ」の資質を問い直し、学習者同士が学び合い育ち合う環境を構築することはできないだろうか。

\*島根大学教育学部初等教育開発講座

\*\*上越教育大学学校教育研究科

## (2) 先行研究の概観

先行研究を概観すると、「教師のからだ」あるいは「教師の身体」については竹内<sup>4)</sup>・斎藤<sup>5)</sup>らによって繰り返し言及されている。竹内は「授業は人のからだとからだか、じかに向かいあい、伝えあっていく営みである<sup>6)</sup>。」と述べ、続けて次のように指摘している。

幼い子どもたちは、十分なことばを持たない。そして、からだが常に語っていく。それを感じとり、聞き、見守り、受け入れ、育つのを支えていくという作業が教師の第一の仕事であろう。もし、子どもが、あることについてわかりにくかった場合、そのわかりにくさそのものについて自分自身の身を置いて、共にそのわからなさを味わい、そこからの脱出の道を共に探るのでなかったならば、教師という「人」は、一体何のためにいるのであろうか?<sup>7)</sup>

また、斎藤は教師の専門的力量を「技術としての身体」という観点から主題化し、「教師の『からだ』こそが、もっとも基礎的な教育方法だ」と主張している<sup>8)</sup>。その中で、次のように問いかける。

…そのような技を持つものを、学校教育の枠を越えて一般に「教師」と呼ぶことにするならば、その教師の「からだ」こそが、クリエイティブな関係性(場)の現出という課題にとって決定的な役割を果たしているのではないか<sup>9)</sup>。

本研究では、竹内が「感じとり、聞き、見守り、受け入れ、育つのを支えていく作業」、 「自分自身の身を置いて共に探る」という営みを可能にする「教師のからだ」、あるいは、斎藤が「クリエイティブな関係性の現出という課題に決定的な役割を果たしている」という「教師のからだ」が備えている力を「間身体的コミュニケーション力」とひとまず措定する。

また、大学における「体育」についての先行研究を概観してみると、「からだ」をキーワードとした研究や実践が多くみられる<sup>10)</sup>。特に、表現・ダンス領域を専門とする高橋<sup>11)</sup>・村田<sup>12)</sup>・原田<sup>13)</sup>らは、多くの実践例を提示し、「からだ」にかかわる問題について考証を進めており、本研究の構想およびそれ以前の授業の実施において多くの示唆を得ている。本研究では、これらの先行研究から得られた示唆を授業の展開や教材の選択に活かしたい。

## 2. 本研究の目的

本研究では、教員養成課程の入門期段階の学生を対象に協同学習による「間身体的コミュニケーション力」の育成を促す教育プログラムの開発を試みる。協同学習の理念である「人間関係力の育成と教科の学習との統合」をふまえ、本研究で実施する授業では、教科の学習を通じた人間関係力の育成をめざす。

本研究の目的は、平成19年度に試行した授業で学習者が記した自己評価を手がかりに、今後の教育プログラム開発のための基礎資料を得ることである。特に、授業において提示した学習目標の妥当性を検討し、またその結果から、指導計画の策定や教材の精選に向けての指針を得たいと考える。

## 3. 本研究の方法

### (1) 本研究の対象

本研究の対象は、2大学(J大学及びS大学)で、いずれも1年次前期に、表現運動及び

体づくり運動領域で試行された授業である。それぞれの指導者が各大学の授業内容を策定し、実際に授業を行なった。毎授業時間の最後には学習者の自己評価を行った。評価項目については、「(6) 学習者の自己評価の内容と評価項目」で詳述する。ただ、本研究の限界は、授業を計画する際に「間身体的コミュニケーション力」の育成を目標のひとつに掲げるといふ両指導者の共通理解はあったものの、シラバス作成後に調査等が構想されたために、領域や学習内容の統一が図れなかったところにある。また、各大学における授業の位置づけは、各大学の事情によりそれぞれ違いがある。

## (2) 各大学における授業の位置づけ

### 1) J大学における授業の位置づけ

J大学の場合には、学部1年生を対象に各科目で行われている「ブリッジ科目I」のなかの「体育」という科目の中で展開された。教員養成を目的とした単科大学であるJ大学では、この科目は、学ぶ立場から教える立場を意識する橋渡しの意味で「ブリッジ」という名称がついている。免許法上は、「教科に関する科目」に分類されている科目である。「ブリッジ科目I (体育)」では、オリエンテーション・まとめの時間は学年全体を対象に行い、それ以外の時間は、「基本の運動」「陸上運動」「表現運動」の領域を3人の担当者がそれぞれの場所で授業を同時に展開するオムニバス形式の授業である。4時間ずつ、学生のグループがローテーションして、すべての領域を学ぶよう構成されている。その中の「表現運動」4時間が本研究資料の対象となった。最終回の4回目には、ブリッジ科目の特徴を示すために、教え合う活動を行うことにした。

### 2) S大学における授業の位置づけ

S大学の場合には、教育学部1年生を対象とする教養教育の必修科目「スポーツ実習I」の中で実施された。これは教育学部の専門科目を履修する前段階にあたり、教育職員免許法施行規則第66条の6に定める体育実技の科目に相当する。

この授業は「陸上運動」「器械運動」「ボール運動」「体操・表現運動」の4領域が設定され、各領域を担当する5人の担当者がそれぞれの場所で授業を同時に展開するオムニバス形式の授業である。オリエンテーションとスポーツテストの時間を除いて、J大学の場合と同様に、4時間ずつ、学生のグループがローテーションで全4領域を学ぶよう構成されている。その中の「体操・表現運動」4時間分は、体ほぐし運動領域と表現運動領域双方にわたる学習活動が求められており、その範疇で授業を設計する必要があった。よってこの授業は、2名の担当者（フェルデンクライスメソッド公認指導者資格をもつ嘱託講師とダンス及び体育科教育を専門とする専任教員）のチームティーチングにより実施された。

指導プログラムの構成にあたっては、毎時2名の担当者の協議により活動のねらい・活動内容・活動の展開・役割分担を決定した。各担当者の専門性を活かし、活動ごとにメインティーチャーとサブティーチャーを交代して授業を実施した。

## (3) 授業の実施期間

対象となった授業の実施期間は、J大学が平成19年4月24日～7月31日（のべ12回）、S大学が平成19年4月24日～7月3日（のべ22回）である。

(4) グループ（組）分けとその内訳

各大学における授業実施のためのグループ（組）分けの編成とその特徴は以下のとおりである。

1) J大学のグループ編成とその特徴

J大学の対象者総数は170名である。そのうち、平成19年度教育学部全入学生が169名、科目等履修生1名（Cグループ：女子）である。クラスごとの人数の内訳を表1に示す。J大学では、2年次から所属コースに分かれるため、1年次はまだコースに所属はしておらず、学生番号順に1グループあたり約55～60名になるようにクラス編成を行っている。

2) S大学の組編成とその特徴

S大学の対象者総数は174名（平成19年度教育学部全入学生）である。クラスごとの人数の内訳を表1に示す。S大学では学生番号順に1クラスあたり約30名になるようにクラスを編成している。A～D組は1年次後期に専攻を決定する非実技系専攻予定の「I類」学生が集まるクラス、E組はI類学生と入学時点で既に専攻が決定している実技系専攻の「II類」学生（ここでは体育の一部）とが混在するクラス、F組は全てII類学生（体育・音楽・美術）が集まるクラスである。つまり、A～D組とE組の一部の学生は、まだ主専攻が決定しておらず仲間と知り合うことから活動が発するのに対して、F組の参加学生は全員入学当初から主専攻が決定しており、同じ専攻の学生同士の間には既に仲間意識と良好なコミュニケーションが成立しているという特徴がある。各組はさらに5～6名からなる小グループに分けられている。この小グループはホームグループとして位置づけられ、単元を通じて固定された。

表1 J大学及びS大学のグループ分けとその内訳（単位＝名）

大学名	J 大 学			大学名	S 大 学					
グループ	Aグループ	Bグループ	Cグループ	組	A組	B組	C組	D組	E組	F組
男子	28	22	22	男子	13	12	13	10	17	11
女子	29	34	35	女子	15	16	16	20	12	19
総数	57	56	57	総数	28	28	29	30	29	30

(5) 授業内容

先述のように、調査を計画する時点で、シラバスに掲載する授業内容はすでに決定していた。そこで、シラバスを作成した時点でのそれぞれの意図を振り返ったところ、J大学の指導者は、1時間でひとまとまりの内容とし、特に最後の4回目は仲間に教える活動も含めて単元としたこと、S大学の指導者は、コミュニケーション力の段階的な高まりについても成果を期待するため、1時間完結型学習とステージ型学習との組み合わせ単元としたことを互いに確認することができた。また、主にペアでの活動の成果を検討するモデルとしてJ大学の、主にグループでの活動の成果を検討するモデルとしてS大学の事例を検討することとした。各大学の授業内容の詳細を以下に示す。

## 1) J大学における授業内容

J大学では、教員養成大学入学後、半年間に行われる1授業であることを考慮し、「仲間との交流」に焦点をあてたプログラムを構成することとした。授業全体を通したプログラムのねらいは以下の通りである。

- ペアで協同する動きを体験し、からだ気づきを通して、自己肯定感を持ち、相手を肯定的に受け入れる力の育成。
- レクリエーションゲームやレクリエーションダンス等のグループ活動を通して、お互いの個性を認め合い、交流する力の育成。

このようなねらいで作成したプログラム全4回が表2である。A・B・C3グループとも、ほぼ同じ内容であったが、最初に行ったCグループのみ、フォークダンスの教え合いが、全部行えない状態で終わりを迎えた。

表2 J大学の授業展開

授業回数	活 動 内 容
1回目	①じゃんけんぐるぐる（ペアの活動）②アルプス一万尺（手遊び／ペアの活動）③線路は続くよ（手遊び／ペアの活動）④じゃんけん列車⑤エーデルワイス（サークルでの活動）⑥リズムダンス⑦トレーニング⑧リラクゼーション
2回目	①三月三日のもちつき（手遊び・リズム遊び／ペアの活動）②私・あなた（4人組での活動）③チュン・チュン・パクッ（サークルでの活動）④頭・肩・膝・ボン～リズムダンス（ペアの活動）ペアの組変えあり⑤トラストウォーク
3回目	体ほぐし（ペアでの活動）②ペーパームーブメント（ペアでの活動）風になろう（ペアでの活動）山風／たつまき／双方向の風になる／いたずら風さん／追い風／イメージして動こう③ウェーブをつくろう（6～10人組みでの活動）
4回目	導入＝ロンドン橋②グループに分かれて、フォークダンスの資料をもとに、動きを理解して、クラス全体に教えよう！マイムマイム／グスタフス・スコール／エース・オブ・ダイヤモンド／キンダー・ポルカ／コロブチカ

## 2) S大学における授業内容

S大学教育学部では、特に教育実習系カリキュラムで、1年次から4年次まで一貫して仲間との協同学習、なかでもグループ活動による企画力・実践力の育成を重視した教育に取り組んでいる。そこで、対象授業では教員養成課程入学直後の1年次前期での実施であることを考慮し「仲間づくり」に焦点をあてたプログラムを構成した。授業全体を通したプログラムのねらいは以下の通りである。

- 運動や体のづくり・仕組みに気づいたり、ペアでの活動から互いに感じたことを話し合う活動を通して、自分や相手を肯定的に受け入れる力の育成。
- レクリエーションゲームやレクリエーションダンスの活動を通して、仲間の動きに呼应して動く・意見を出し合ってグループの動きを作る・仲間の動きのよいところを認め合うなど、技能面・思考面・情意面で支え合って活動できる力の育成。

作成した指導プログラムは毎回「体ほぐし」「レクリエーションゲーム」「レクリエーションダンス」の3種の内容から構成した。このうちレクリエーションゲームの展開は1時間



完結型とし、レクリエーションダンスの展開は段階的に内容を展開させていくステージ型とした。体ほぐしについてはその日の天候や学習者の状況によって導入またはクールダウンとしてふさわしい内容を選択した。具体的な活動内容は以下の通りである。

表3 S大学の授業展開（基本プログラム）

授業回数	活 動 内 容
1回目	①オリエンテーションとグループ編成②フェルデンクライスメソッドによる体ほぐし③自己紹介ゲーム④プレイバルーンを使ったレクリエーションゲーム「鬼なしフルーツバスケット」「ボールころがし」「ドームづくり」⑤レクリエーションダンス「恋のダイヤル6700」（全員で輪になってユニゾン）
2回目	①フェルデンクライスメソッドによる体ほぐし（2人組）②レクリエーションゲーム「子取り鬼」「ヤートサークル」（グループ単位で→クラス全体で）③レクリエーションダンス「恋のダイヤル6700」（パートナーあり）
3回目	①フェルデンクライスメソッドによる体ほぐし（2人組）レクリエーションゲーム「木とりす」「フープリレー」（グループ単位で）→「ギアボックス」（クラスを半分にわけて）②レクリエーションダンス「恋のダイヤル6700」（パートナーチェンジあり）「オブラディ・オブラダ」
4回目	①フェルデンクライスメソッドによる体ほぐし②2人組でミラーリング③グループで輪になって動きのまねっこ④レクリエーションゲーム「震源地は誰だ？」⑤レクリエーションダンス「恋のダイヤル6700」「オブラディ・オブラダ」グループ創作と発表

以上を基本プログラムとし、反復授業として1サイクル目のクラス（C組およびF組）に実施したが、以降はクラスの雰囲気や学部の行事予定に応じて、バリエーションを構成し、実施した。以下に、バリエーションにおける基本プログラムとの変更点を示す。

表4 S大学の授業展開（バリエーション1）

授業回数	活動内容（基本プログラムとの変更点）
1回目	基本プログラムに同じ
2回目	②の子取り鬼の後に「突き&よけ」（2人組→3人組）を付け加える
3回目	②のフープリレーの代わりに「人間知恵の輪」を実施（クラスを3つに分けて10人位でチャレンジ）その後「木とりす」を実施 ③の「オブラディ・オブラダ」はパートナーとの組み方や基本の動き方のパターンを示した後、リーダーの動きをまねる活動を入れる （D組用の3回目のプログラムは、「木とりす」を先に実施し、次に「人間知恵の輪」を実施）
4回目	基本プログラムに同じ

バリエーション1は2サイクル目のクラス（A組）に実施した。ただしD組にはD組用プログラムとして部分的に内容を変更して実施した。

3サイクル目のクラス（B組およびE組）は、教育実習のため4回目の授業のデータが収集できなかったため、以下に示すバリエーション2を構成して実施した。以下に、バリエーション2における基本プログラムとの変更点を示す。

表5 S大学の授業展開（バリエーション2）

授業回数	活動内容（基本プログラムとの変更点）
1回目	③の自己紹介ゲームで使用するボールをゴム風船に変更 ④のプレイバルーンの前に「人間知恵の輪」を実施 ②のフェルデンクライスメソッドによる体ほぐしを授業導入時でなくクールダウン時に実施
2回目	導入時に見えない風船でメンバーの名前を思い出す ②のレクリエーションゲームをゴムひもを使った「ぐじゃぐじゃ止まれ」に変更 ①のフェルデンクライスメソッドによる体ほぐしをクールダウン時に実施
3回目	②のレクリエーションゲームで「震源地は誰だ？」を実施 ⑤のレクリエーションダンスは「恋のダイヤル6700」（パートナーチェンジあり）1曲に絞り、パートナーとの組み方や基本の動き方のパターンを示した後、リーダーの動きをまねる活動を入れる。その後、グループ創作と発表を実施 ①のフェルデンクライスメソッドによる体ほぐしをクールダウン時に実施

(6) 学習者の自己評価の内容と評価項目

本研究で実施した授業では、毎時の授業後に「今日の学習記録」として、学習者自身が自己評価を記入し、教員に提出することとした。自己評価の実施にあたっては、小松崎・高橋(2003)の仲間づくり調査票の項目<sup>14)</sup>を用いた。この調査票は、既に鈴木・玉江(2003)<sup>15)</sup>、梅垣・友添・小坂(2006)ら<sup>16)</sup>により追試されており、信頼性はあるといえる。よって、本研究では、実践結果を判定するための客観的な指標としてこの仲間づくり調査票の評価項目を使用した。

なお、主にグループ活動における成果を検討するS大学では前述の小松崎・高橋(2003)の調査票の項目をそのまま用い、主にペア活動における成果を検討するJ大学では活動内容に即して評価項目を一部改変して使用した。

コミュニケーション活動を核とした授業展開では相互作用を促す活動の実施が望まれるが、評価項目3. 4. 5. については、S大学では主に言語による相互作用活動を項目に挙げ、J大学ではあえて非言語的な交流活動を挙げた。

表6 評価項目一覧（斜体太字は評価項目の相違を示す）

	J大学	S大学
評価項目の内容	1. あなたは今日課題にしたことを達成することができましたか。	1. あなたのグループは今日課題にしたことを達成することができましたか。
	2. あなたはペアになった相手と成し遂げたという満足感を味わうことができましたか。	2. あなたはグループの皆で成し遂げたという満足感を味わうことができましたか。
	3. あなたはペアになった人の動きを感じ取ることができましたか。	3. あなたのグループは仲間の意見に耳を傾けて聞くことができましたか。
	4. あなたはペアになった人との課題達成に向けて積極的に動くことができましたか。	4. あなたのグループは課題の達成に向けて積極的に意見を出し合えましたか。
	5. あなたはグループの仲間の動きと共感しながら活動できましたか。	5. あなたはグループの仲間を補助したり助言したりして支援できましたか。



	J大学	S大学
評価項目の内容	6. あなたはグループの仲間の動きを支援することができましたか。	6. あなたはグループの仲間をほめたり励ましたりしましたか。
	7. あなたはグループが一つになったように感じましたか。	7. あなたはグループが一つになったように感じましたか。
	8. あなたはグループの皆に支えられているように感じましたか。	8. あなたはグループの皆に支えられているように感じましたか。
	9. あなたは今日取り組んだ運動をグループ全員で楽しむことができましたか。	9. あなたは今日取り組んだ運動をグループ全員で楽しむことができましたか。
	10. あなたは今日取り組んだ運動をグループ全員でもっとやってみたいですか。	10. あなたは今日取り組んだ運動をグループ全員でもっとやってみたいですか。

#### 4. 結果と考察

##### (1) 自己評価の結果

前述の学習者自己評価を、はい = 3点、どちらでもない = 2点、いいえ = 1点とし、授業毎、グループ及び組毎に算出した平均点を表7～8に示す。

表7 J大学における学習者の自己評価の平均得点（斜体太字は平均得点が2.5点を下回ったものまたは最終回と初回の点差がマイナスとなったものを示す）

評価項目	Aグループ					Bグループ					Cグループ				
	1回目	2回目	3回目	4回目	最終回と初回の点差	1回目	2回目	3回目	4回目	最終回と初回の点差	1回目	2回目	3回目	4回目	最終回と初回の点差
1. 課題達成	2.52	2.73	2.86	2.84	0.32	<i>2.43</i>	2.86	2.86	2.50	0.07	2.71	2.86	2.89	2.88	0.16
2. 満足感	2.68	2.84	2.89	2.86	0.18	2.89	3.00	2.91	2.50	<i>-0.39</i>	2.82	2.95	2.91	2.91	0.09
3. ペアの動き	2.70	2.84	2.86	2.79	0.09	2.84	3.00	2.95	2.55	<i>-0.29</i>	2.86	2.93	2.91	2.95	0.09
4. 積極的	2.68	2.68	2.80	2.82	0.14	2.79	2.95	2.86	2.54	<i>-0.25</i>	2.84	2.91	2.91	2.89	0.05
5. 仲間と共感	2.66	2.84	2.88	2.80	0.14	2.84	2.96	2.95	2.55	<i>-0.29</i>	2.84	2.95	2.86	2.88	0.04
6. 仲間を支援	<i>2.41</i>	2.68	2.82	2.70	0.29	<i>2.48</i>	2.79	2.82	2.52	0.04	2.61	2.86	2.71	2.84	0.23
7. 一体感	2.57	2.75	2.84	2.84	0.27	2.79	2.91	2.93	2.52	<i>-0.27</i>	2.75	2.84	2.84	2.86	0.11
8. 支えられている	2.50	2.73	2.88	2.84	0.34	<i>2.43</i>	2.91	2.89	<i>2.46</i>	0.04	2.59	2.91	2.80	2.86	0.27
9. 全員で楽しむ	2.75	2.84	2.89	2.88	0.13	2.86	3.00	2.91	2.61	-0.25	2.88	2.91	2.95	2.91	0.04
10. もっとやりたい	2.71	2.73	2.80	2.84	0.13	2.77	2.96	2.80	2.50	-0.27	2.79	2.77	2.80	2.88	0.09

表8 S大学における学習者の自己評価の平均得点(斜体太字は平均得点が2.5点を下回ったものまたは最終回と初回の点差がマイナスとなったものを示す)

評価項目	A組					B組				C組				
	1回目	2回目	3回目	4回目	最終回と初回の点差	1回目	2回目	3回目	最終回と初回の点差	1回目	2回目	3回目	4回目	最終回と初回の点差
1. 課題達成	2.93	2.96	2.96	2.95	0.02	2.89	2.81	2.70	<i>-0.19</i>	2.89	2.85	2.58	2.58	<i>-0.31</i>
2. 満足感	2.79	2.96	2.96	2.91	0.12	2.93	2.92	2.85	<i>-0.08</i>	2.93	2.96	2.70	2.63	<i>-0.30</i>
3. ペアの動き	2.86	2.84	2.81	2.91	0.05	2.85	2.96	3.00	0.15	2.96	2.70	2.89	2.96	0.00
4. 積極的	<i>2.46</i>	2.56	2.69	2.73	0.27	2.56	2.88	2.73	0.17	<i>2.46</i>	2.67	2.67	2.92	0.46
5. 仲間と共感	2.61	2.72	2.77	2.77	0.16	2.63	2.88	2.92	0.29	2.36	2.59	2.52	2.75	0.39
6. 仲間を支援	<i>2.46</i>	2.68	2.62	2.91	0.45	2.67	2.85	2.92	0.25	<i>2.29</i>	2.67	2.70	2.83	0.54
7. 一体感	2.75	2.88	2.77	2.95	0.20	2.93	2.92	2.81	<i>-0.12</i>	2.82	3.00	2.85	2.86	0.06
8. 支えられている	2.75	2.88	2.88	2.91	0.16	2.85	2.88	2.92	0.07	2.67	2.89	2.85	2.88	0.21
9. 全員で楽しむ	2.96	2.92	2.96	2.95	<i>-0.01</i>	3.00	2.96	2.92	<i>-0.08</i>	3.00	3.00	2.85	3.00	0.00
10. もっとやりたい	2.96	2.88	2.92	2.95	<i>-0.01</i>	2.93	2.92	2.68	<i>-0.25</i>	2.89	2.89	2.89	2.75	<i>-0.14</i>
評価項目	D組					E組				F組				
	1回目	2回目	3回目	4回目	最終回と初回の点差	1回目	2回目	3回目	最終回と初回の点差	1回目	2回目	3回目	4回目	最終回と初回の点差
1. 課題達成	2.70	2.89	2.97	2.96	0.26	2.93	2.77	2.89	<i>-0.04</i>	2.86	2.92	3.00	2.96	0.10
2. 満足感	2.83	2.89	2.97	2.92	0.09	2.86	2.89	2.86	0.00	2.97	2.92	2.92	3.00	0.03
3. ペアの動き	2.80	2.86	3.00	3.00	0.20	2.96	2.89	2.96	0.00	2.93	2.84	2.84	2.96	0.03
4. 積極的	2.50	2.75	2.72	2.88	0.38	2.82	2.74	2.64	<i>-0.18</i>	2.57	2.76	2.76	2.91	0.34
5. 仲間と共感	2.53	2.89	2.83	2.92	0.39	2.71	2.74	2.75	0.04	2.60	2.76	2.76	2.91	0.31
6. 仲間を支援	<i>2.47</i>	2.68	2.86	2.96	0.49	2.79	2.89	2.89	0.10	2.67	2.92	2.92	3.00	0.33
7. 一体感	2.63	2.93	2.97	2.92	0.29	2.93	2.89	2.89	<i>-0.04</i>	2.93	2.96	2.96	2.87	<i>-0.06</i>
8. 支えられている	2.77	2.93	2.93	2.88	0.11	2.96	2.96	2.89	<i>-0.07</i>	2.83	2.96	2.96	2.91	0.06
9. 全員で楽しむ	2.87	3.00	2.97	2.96	0.09	2.96	2.96	2.93	<i>-0.03</i>	3.00	3.00	3.00	3.00	0.00
10. もっとやりたい	2.90	2.93	2.90	2.96	0.06	2.86	2.85	2.79	<i>-0.07</i>	2.90	2.88	2.88	3.00	0.10

## (2) 考察

小松崎・高橋（2003）によれば、上述の仲間づくり調査票を使用した場合、各項目において2.5点以上の平均得点を得ていることが授業成果の目安と判断され、平均得点が2.0点を下回るようであれば学習者は「もの足りなかった」「あまり協力できなかった」という印象をもつと考えられるという。以下、この知見に基づき各大学の実践結果について考察する。

### 1) J大学の場合

J大学の場合には、平均得点が2.5を下回ったのは、Aグループ1回目の「仲間の動きを支援できたか」2.41点の1項目とBグループ1回目の「本日の課題達成を達成できたか」2.43点、同「仲間を支援できたか」の2.48点、同「仲間に支えられている」の2.43点の3項目と最終回の「仲間に支えられている」2.46点の合計4項目、計5項目だけであった。よって、ひとまとまりとして構成された時間毎の内容で授業実践のねらいはほぼ達成されたと評価できる。

次いでグループごとの推移をみていく。Aグループでは、初回と最終回の平均得点を比較すると、すべての項目において、最終回の方が高かった。Bグループは、2回目にすべての項目が伸びを示し、3項目が平均3.00点となる非常に高得点な結果となったが、3回目は2回目を下回り、4回目はさらに3回目を下回ることになった。初回と最終回の平均得点を比較すると、7項目がマイナスの値となった。これは、4回目の授業を3週間あけて、補講という形で、別の場所で実施せざるをえなかったことが原因のひとつであると推察される。Cグループについてしてみると、Aグループと同様、初回と最終回の平均得点の比較では、すべての項目において、最終回の方が高かった。また、すべての回におけるすべての項目が2.5点以上となった。

次に項目ごとの様相をみると、2グループで2.5点を下回ったのは、1回目の「仲間を支援できたか」であり、1回目の内容の評価項目としては不適切であったことが伺える。また「仲間に支えられている」の項目も、1回目のAグループは2.5点、Bグループも2.43点と低く、評価項目として再検討が必要であることが伺えた。

最後に3グループ全体としてみると、「本日の課題達成を達成できたか」「仲間を支援できたか」「仲間に支えられている」の3項目以外は、3グループで全ての回に2.5点以上の得点を示しており、他の7項目は、「ペアでの活動」の項目も含め評価項目として妥当であるといえる。また、2回目と3回目については3グループともに2.5点以下の項目はみられず、ひとまとまりの学習内容と各評価項目に示された学習目標は妥当であったことが示唆された。

### 2) S大学の場合

S大学の場合は、初回と最終回の平均得点を比較すると、初回からどの評価項目の得点も比較的安定し高めであったE組を除けば、どの組も、初回にばらつきの大きかった各項目の平均得点が最終回には高めに収束し、全ての組で全項目の得点が2.5点を上回った。よって、授業実践のねらいは達成されたと評価できる。このことから、各評価項目に示された学習目標は妥当であったといえる。

項目ごとの様相を見ると、平均得点が授業成果の目安となる2.5点を下回ったのは、A組1回目の「4. 課題の達成に向けて積極的に意見を出し合う」の2.46点、同「4. 課題

の達成に向けて積極的に意見を出し合う」の2.46点、C組1回目の「4. 課題の達成に向けて積極的に意見を出し合う」の2.46点、同「5. 仲間を補助したり助言したりして支援する」の2.36点、同「6. 仲間をほめたり励ましたりする」の2.29点、D組1回目の「6. 仲間をほめたり励ましたりする」の2.47点であった。これらは全て初回実施時の得点で、評価項目も共通している。その他の平均点は2.5点を上回り、J大学と同様、授業実践の成果はあったといえる。

6クラス中3クラスの平均得点が2.5点を下回った初回の各項目の平均点に着目すると、10個の項目のうち「4. 課題の達成に向けて積極的に意見を出し合う」「5. 仲間を補助したり助言したりして支援する」「6. 仲間をほめたり励ましたりする」の3項目の平均点がE組を除いて低い傾向にある。未知の者同士が初めてグループで活動することになり、互いに手探り状態で参加していた状況が影響しているのではないと思われる。初回は指導者がリードする活動が中心であったため、学習者同士が互いに声をかけ合ったり意見を出し合ったりする場面が少なかったことも一因であると考えられる。しかし、授業回数を重ね、学習者同士が意見を出し合いながら動きを作る活動がプログラムの中心になると、これらの項目の平均点は徐々に高まる。特にF組の4回目の「6. 仲間をほめたり励ましたりする」の得点は3点満点となり、全員が「授業中に仲間をほめたり励ましたりできた」と回答している。

一方、「2. グループの皆で成し遂げたという満足感を味わえた」「3. 仲間の意見に耳を傾けて聞くことができた」「7. グループが一つになったように感じた」「8. グループの皆に支えられているように感じた」「9. グループ全員で楽しめた」の5項目の平均点は高い傾向にある。特にF組の「9. グループ全員で楽しめた」の得点は全ての回で満点であり、全員が毎回「全員で楽しめた」と回答している。前述のように、F組は各専攻内では既に学生同士の良好なコミュニケーションや仲間意識が成立している。このF組独自の特徴が上記の結果に影響しているかどうかは今後学生の自由記述などを詳細に読み込むことで検討したい。

逆にC組の「2. グループの皆で成し遂げたという満足感を味わえた」は授業回数を重ねるごとに平均点が低下している。この組で3回目を実施した活動「ギアボックス」ではどのグループも課題をクリアすることができずに終わった。また、4回目を実施したダンスの創作活動では、時間内に意見がまとまらなかったグループもあった。そういった状況が点数に反映されたのではないと思われる。

以上の様相から、学習目標となる各項目について、次のような傾向が抽出できる。すなわち、今回の授業実践では、ペアやグループでの活動を通して「仲間の意見を聞く」「皆で成し遂げたという満足感」「グループの一体感」「グループに支えられている感じ」「全員で楽しむ」といった感覚は比較的早い時期から得られやすかったが、「積極的に意見を出し合う」「仲間を支援する」「仲間をほめたり励ましたりする」といった自ら能動的に相手にはたらきかけるような行動は、活動経験を積み重ねる過程で徐々に形成されていく傾向にあった。この傾向をさらに検証するため、各評価項目の授業最終回時と初回の平均点の差を算出したところ、以下の事柄がわかった。

各組において平均点差の大きい項目上位第3位までを抽出した結果、A組とE組を除く全ての組で「4. 積極的に意見を出し合う」「5. 仲間を支援する」「6. 仲間をほめたり励ましたりする」の項目があげられた。A・E両組においても、上位第4位までにこれらの3項目があげられる。これらの3項目に示された活動は授業を通して得点を伸ばし、活発に行われるようになったことがわかる。

また、最終回時と初回時の平均点の差がマイナスを示した項目に着目し、マイナスを示した回数の多かった項目を抽出した結果、「10. もっとやってみたい」「1. 課題を達成できた」「7. グループの一体感」「9. 全員で楽しむ」の4項目があげられた。これらの4項目の得点を見ると、いずれの項目も各組とも初回から高得点を示している。すなわち、これらの項目に示された活動は、初回から活発に行われていたことを示している。

## 5. まとめ

### (1) 本研究の成果

ここまでみてきたように、J大学の実践から、試行された授業内容と評価項目はほぼ妥当であることが示唆された。特に、2回目、3回目に施行された授業内容と評価項目は、授業のねらいに対して有効であることが明らかになった。また、S大学の実践から、授業実践のねらいは達成されたこと、各評価項目に示された学習目標は妥当であったことが明らかになった。

以上の結果から、来年度以降の指導計画立案にあたって以下の指標が得られた。

J大学の実践において、2回目、3回目に試行された授業内容と評価項目が妥当であることが示唆されたことから、授業の指導内容を選定する際に、ひとまとまりの学習内容のモデルとして扱うことができる。また、全ての回を通して、ひとまとまりの学習内容、特にペアでの活動のモデルの評価項目として、表7に示した項目のうち、1. 5. 8. を除く7項目が妥当であることが明らかになった。したがって、「成し遂げたという満足感」「ペアになった人の動きを感じ取ること」「ペアになった人と学習目標に向けて積極的に動くこと」を提示していくことが計画できる。

S大学の実践からは、評価項目に示した「仲間づくり」の成果は、比較的早い時期から得やすい感覚と、活動経験を積み重ねる過程で徐々に形成されていく感覚とに大別できることが明らかになった。このことから、まず仲間との易しい交流活動によって良好な人間関係を形成した後に、自ら能動的に相手にはたらきかけるような行動を含む活動を授業の中核にすえ、徐々にコミュニケーション力の育成をはかる、という単元の展開を来年度以降計画することができる。

すなわち、各授業の前半部に協力型・課題解決型の活動を1時間完結型の学習過程で配置し、後半部に協力型・創作型の活動をステージ型の学習過程で配置する。「仲間の意見を聞く」「皆で成し遂げたという満足感」「グループの一体感」「グループに支えられている感じ」「全員で楽しむ」といった学習目標を主に前半に、「積極的に意見を出し合う」「仲間を支援する」「仲間をほめたり励ましたりする」といった学習目標を主に後半に提示するという展開である。



## (2) 今後の課題

本研究では、学習者の自己評価を基に、単元計画を策定する際の指標を得ることができたが、「どんな場面で、言葉以外のものから、仲間の何が伝わったのか」「どんな場面で仲間と協力し合って活動できたか」についての詳細は解明されなかった。

そこで、次の研究では、平成19年度の実践に対する学生の感想（自由記述）から「どんな場面で」「どんな活動形態で」「どんな教材で」どんな感覚・感想・行動が学習者に生じたのかを分析する。さらに、その結果から「間身体的コミュニケーション力」の育成を促す教育プログラムとして有効な学習目標・単元の展開・教材を選定し、改良プログラムによる授業を実践する。

現在、上記のプロセスを経て、改良プログラムによる授業を展開中である。その実践結果は、後日報告したい。

## 引用・参考文献一覧

- 1) 中森孜郎・久保健 (1987) 子どもの生活と体育. 岩波講座 教育の方法 8 からだと教育. pp.18-45. 河上亮一 他 (1991) 子供が変だ. 別冊宝島129.
- 2) [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910/002.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910/002.htm) (2006.7)
- 3) 同上.
- 4) 竹内敏晴 (1982) からだが語ることは. 評論社. 竹内敏晴 (1985.4) 教師の「からだ」素描-早すぎたイニシエーション. 世界473 pp.139-144. 竹内敏晴 (1983) ドラマとしての授業. 評論社. 竹内敏晴 (1987) からだからみた教育. 岩波講座 教育の方法 8 からだと教育 pp.337-377. 竹内敏晴 (1989) 教師のためのからだとことば考. 竹内敏晴 (2004.4) コミュニケーション能力を高めるための技術・実践例「じか」であること. 世界の児童と母性56.
- 5) 斎藤孝 (1997) 教師=身体という技術. 世織書房. 斎藤孝 (2001) 自然体のつくり方 レスponsする身体へ. 斎藤孝 (2001.10) いまこそ求められる教師の身体観. 体育科教育49-13 pp.10-13.
- 6) 竹内. 前掲書 (1987) p.344
- 7) 竹内. 前掲書 (1987) p.345
- 8) 斎藤. 前掲書 (1997)
- 9) 斎藤. 前掲書 (1997) p.4
- 10) 下記のような著書に代表される。  
久保健他 (2001) 「からだ」を生きる. 創文企画. 大学体育養成学会編 (2003) からだの原点. 高橋和子 (2004) からだ. 晃洋書房. 鳥越成代他 (2004) からだ教育 — 考えよう自分のからだ — . 一村出版.
- 11) 高橋和子編著 (1995) 表現 — 風の卵がころがったとき — . 不昧堂出版. 高橋和子 (2001) からだ気づき. 「からだ」を生きる. 創文企画. 高橋和子 (2002) からだほぐしを楽しもう 1 ゆったりイキイキからだきづき. 汐文社. 高橋和子 (2004) からだ. 晃洋書房.
- 12) 村田芳子 (1998) 「最新楽しい表現運動・ダンス」村田芳子 (2001) 「体ほぐし」が拓く世界. 光文書院.
- 13) 原田奈名子 (1998.2) 操体法とそれを取り入れた授業の試み. 体育の科学48-2 pp.129-133.  
原田奈々子 (2001) 「通るからだ」へのアプローチ. 「からだ」を生きる. 創文企画. 原田奈々子 (2002) からだほぐしを楽しもう 2 のびのびワクワクからだあそび. 汐文社.
- 14) 小松崎敏・高橋健夫 (2003) 仲間づくりの成果を評価する. 体育授業を観察評価する授業改善のためのオーセン

ティック・アセスメント pp.16-19. 明和出版.

15) 鈴木理・玉江和義 (2003) 「仲間づくり」を目的とする体育授業における児童の心身状態. 体育科教育学研究. 20-1 pp.1-8.

16) 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 pp.11-22.

なお、この論文は、平成19年度科学研究費補助金（基盤研究C）（課題番号19500504）「教員の資質としての間身体的コミュニケーション力の研究 — ポートフォリオを活用して —」の助成をうけておこなった研究成果の一部である。