

第 4 章

小学校教員の体育授業における情動知能と 指導法に対する意識（研究 5）

本章では，指導者の視点から，運動経験によって情動知能を育ませることができるかという意識の関連を検討する．小学校の教員が，体育の授業において，どの程度情動知能を意識ながら授業を行っているのかを検証する．また，体育の授業の指導法への意識との関連についても検討する．

小学校教員の体育授業における情動知能と指導法に対する意識（研究5）

1 目的

これまでの研究で、大学生や小学生への調査より、小学生の児童期の運動経験に着目し、児童期の運動経験と情動知能の関連について検討してきた。その中でも、児童期の運動の機会として、習い事による運動の機会をとりあげて分析を行い、運動経験が情動知能にもたらす影響を明らかにしてきた。しかし、運動系の習い事は、本人の運動の好き・嫌いや得意・不得意という意識から、習い事を避けてしまうことも考えられる。また、送り迎えや経済的な面、親の運動に対する考え方も環境が異なることが考えられる。そこで、今後、この研究の成果を活かしていくためには、習い事による運動の機会にとどまらず、全児童の運動の機会である体育の授業に着目する必要があると考えられる。橋本・川越・谷山（2012）の体育の授業における児童の学習意欲の喚起の研究からは、運動有能感の高い児童は、体育の授業だけでなく普段から積極的に運動に取り組んでおり、運動有能感の低い児童は、「出来る」、「出来ない」が明瞭である種目に苦手意識を持ち、劣等感や屈辱感を感じる傾向が見られたことを明らかにしている。また、運動に対する自信が、体育の授業だけでなく、運動会や日頃の運動との関わりに大きく関わっていることも述べていることから、特に運動に苦手意識を持った児童には、体育の授業時間が運動有能感を高める機会にもなる。そのため、そのような児童に対して、教師がどのような意識で体育の授業に取り組んでいるかは、児童の運動習慣の底上げにもつながる重要な問題であると考えられる。

文部科学省（2004）は「生きる力」を育むことが教育現場での大きなテーマとなっているが、体育の授業においては、技術の習得や問題解決のみならず「互いに協力して活動を行うことができるようになる」というコミュニケーション能力の育成も掲げられている。特に、小学校においては、体育の専門教員が配置されている学校はわずかであり、クラス担任が体育の授業も行うことが多くある。そのため、体育を指導する教員がどのような意識で授業を行っているのかが、指導法に反映されることは容易に考えられる。また、その結果として、児童にどのような授業の成果をもたらすのかも異なってくると考えられる。そのため、各教員が体育の指導方法に対してどのような意識を持って、指導しているのかを明らかにすることも、教員が体育の授業で、どの程度情動知能を育めると意識しているかとの関連性があると考えられる。

したがって、本研究の目的は、教員が体育の授業によって情動知能をどの程度育むこと

ができる意識しているのかを明らかにし、その意識の強さと指導法への意識の強さとの関連性を示すこととする。齋木・中井（2001）は、年代に関わらず単元構想時の知識や関心は「授業の内容」に集約されている点と、指導歴が長くなるにつれ「授業の内容」に「授業の方法」を加えて捉えていることを指摘し、指導歴による差異を明らかにしている。また、他者に対する情動知能得点は女性の方が有意に高いという研究結果（内山ら、2001）もあることから、指導歴と性別による分析を行うこととした。

仮説として、体育の授業における情動知能への意識の高さと指導方法に関する意識の高さは、正の関連性を持ち、指導歴が長い教員ほど、それらの意識が高いと予想される。

2 方法

2.1 調査対象者ならびに分析方法

2012年の6月にA県B市の公立小学校全16校の4年生から6年生の担任をしている145名の教員を対象に調査を行った。倫理的配慮として、市の教育委員会においても同意を得て調査を実施した。調査内容に同意を得た後に、無記名での回答を求めた。記入漏れや未回答があったデータを除き、133名（男性60名、女性73名、有効回答率91.7%）を分析対象とした。担当学年は4年生43名、5年生44名、6年生46名であった。また、指導歴は1年から38年までの教員で、平均指導歴は13.5年（ $SD=11.96$ ）であった。指導歴による分析を行うために、指導歴を3群に分類した。各群の指導歴および人数は、以下のとおりである。指導歴5年未満の短期間群48名、5年から20年の中期間群39名、21年以上の長期間群46名。分析は、情動知能や指導法に関する得点を従属変数、指導歴群3群と性別2群を独立変数とする二要因の分散分析を行った。また、情動知能への意識と指導法への関連性を検討するため、相関係数を求めた。

2.2 調査内容

1) 情動知能への意識

情動知能の評価は、前述の皆川ら（2010）が作成した児童用情動知能（以下EQSC）の教師評価版尺度を用いた。EQSC尺度の詳細は、第2章、第2節（p-37）を参照されたい。

各項目に対して、体育の授業でどの程度育むことができるかについて、「1.まったく思わない」「2.あまり思わない」「3.どちらともいえない」「4.少し思う」「5.とても思う」の5段階評価で回答したものを得点化して分析を行った。

2) 指導法への意識

体育の授業を行う際の指導法の尺度を作成するため、小学生への運動指導経験が5年以上ある指導者らと筆者で項目を挙げて検討を行い、指導法に対する項目として全13項目を設定した。それぞれの項目に対して体育の授業でどの程度意識しているかを「1.まったく思わない」「2.あまり思わない」「3.どちらともいえない」「4.少し思う」「5.とても思う」の5段階評価で回答したものを得点化して分析を行った。その後、因子分析（主因子法，Promax回転）によって、3因子の12項目を抽出した。第1因子は、「自信を持てるような声掛けをすること」などの項目で自信構築因子とした。その中で1項目因子負荷量が低い項目があったが、他の因子よりも高い負荷量を示し、指導上重要な項目であると判断して今回の分析に含めることとした。第2因子は、「生徒の意見を引き出すこと」などの項目であり傾聴因子とした。さらに第3因子は、「ときには冗談なども言って接すること」などの項目であり個別対応因子とした（Table28）。

Table 28 指導法尺度の因子構造

第I因子 自信構築因子 ($\alpha = .65$)	I	II	III
自信を持てるような声掛けをすること。	.87		
積極的に声掛け（アドバイス）をすること。	.69		
ほめ言葉で指導すること。	.38		
ふざけたりまじめにやらなかった時にはきつく叱ること。	.28		
第II因子 傾聴因子 ($\alpha = .71$)			
生徒の意見を引き出すこと。		.80	
理解度の確認などのために質問をすること。		.69	
成功体験を得られるような課題を設定すること。		.44	
協力を利用すること。		.40	
第III因子 個別対応因子 ($\alpha = .55$)			
ときには冗談なども言って接すること。			.70
生徒によって接し方を変えること。			.44
リーダーシップを育むように色々なことをお願いすること。			.38
友達作りができるような、声掛けや接し方をすること。			.34
	因子間相関	I	.56
		II	.46

3) コミュニケーション能力の効果的な向上への意識

体育の授業によって、コミュニケーション能力を効果的に育めると思うかについて、「1.まったく思わない」「2.あまり思わない」「3.どちらともいえない」「4.少し思う」「5.とても思う」の5段階評価による回答と、その評価の理由として、自由記述により体育の授業とコミュニケーション能力の向上をどのように捉えているのかについて回答を求めた。

3 結果

3.1 EQSC 教師評価版尺度と体育への意識

1) 項目得点：教員が体育の授業によって、情動知能をどの程度育むことができると意識しているかの平均得点は、対人対応領域 ($M = 16.05$, $SD = 1.89$)、自己対応領域 ($M = 14.80$, $SD = 2.21$)、状況対応領域 ($M = 14.55$, $SD = 2.42$) であった。また項目別では、対人対応領域の愛他心「友だちを助けたり励ましたりすることができるようになる」($M = 4.35$, $SD = 0.68$) がもっとも育まれると考えられており、自己対応領域の自己洞察「自分の気持ちを理解し、表現することができるようになる」($M = 3.12$, $SD = 0.93$) がもっとも低い結果となった。しかし、全体的に肯定的な回答が多く、教員は体育の授業において情動知能を育むことができると意識している傾向が明らかになった (Table29)。文部科学省 (2004) の学習指導要領においても体育の授業によるコミュニケーション能力を育成することが掲げられているため、教員にもその意識が高まっていることが考えられる。

2) 指導歴と性別による分析：EQSC 教師評価版尺度の3領域と合計点をそれぞれ従属変数とし、指導歴要因と性別要因の二要因を独立変数とする二要因の分散分析を行った。その結果、自己対応領域、対人対応領域、状況対応領域、合計点のすべての従属変数において交互作用ならびに主効果は認められなかった。したがって、指導歴や性別によって体育の授業で情動知能を育むことができるという評価に差がないことが明らかになった (Table30)。したがって、教師の意識や熟練度においては、指導歴による差がある面とない面があり、情動知能への意識においては指導歴による有意な差がない面であると考えられる。

Table 29 EQSC 教師評価版尺度の平均点と標準偏差 (n=133)

質問項目	M	SD
自己対応領域		
自分の気持ちを理解し、表現することができるようになる (自己洞察)	3.12	0.93
自分で努力目標を決めることができるようになる (自己動機づけ)	4.14	0.66
自分で決めた目標に向かって努力を継続できるようになる (目標追求)	4.01	0.70
場 (生活上のルール) に応じた適切な言動ができるようになる (自制心)	3.58	0.84
対人対応領域		
相手の気持ちを考えた態度を取ることができるようになる (共感性)	3.82	0.66
友だちを助けたり励ましたりすることができるようになる (愛他心)	4.35	0.68
友だちと力を合わせて集団生活ができるようになる (協力)	4.19	0.65
自他の役割と責任を自覚した行動ができるようになる (人材活用力)	3.74	0.66
状況対応領域		
集団生活において適切な気配りができるようになる (気配り)	3.69	0.71
前向きな判断や行動ができるようになる (楽天主義)	3.53	0.79
リーダーとして集団をまとめることができるようになる (リーダーシップ)	3.71	0.81
状況に応じた行動を考え実行することができるようになる (状況コントロール)	3.65	0.71

Table 30 EQSC 教師評価版尺度得点の指導歴要因と性別要因による二要因分散分析

結果

	男性			女性			主効果		
	短期間 n=28	中期間 n=17	長期間 n=15	短期間 n=20	中期間 n=22	長期間 n=31	指導歴	性別	交互作用
合計点	45.25 6.97	45.12 6.53	46.73 4.67	45.95 5.02	44.59 5.92	45.26 4.37	0.41	0.18	0.40
自己対応	15.00 2.57	14.82 2.77	15.53 1.88	14.90 2.40	14.27 2.07	14.55 1.61	0.55	1.87	0.43
対人対応	15.93 2.09	16.29 2.37	16.27 1.44	16.50 1.64	15.86 2.10	15.77 1.67	0.12	0.12	1.08
状況対応	14.32 2.93	14.00 2.67	14.93 2.15	14.55 2.11	14.45 2.65	14.94 1.98	0.88	0.27	0.08

上段 ; M 下段 ; SD F 値

3. 2 指導法に関する意識調査

1) 項目得点: 教員が体育の授業でどのような指導法に意識を高く持っているのかは、平均点が高い因子から自信構築因子 ($M = 17.32$, $SD = 1.81$), 傾聴因子 ($M = 15.64$, $SD = 2.37$), 個別対応因子 ($M = 14.95$, $SD = 2.40$) の順であった。すなわち、体育の授業では自信構築因子にもっとも高い意識を持って授業を進めている傾向が明らかになった。また項目別では、自信構築因子の「ふざけたりまじめにやらなかった時にはきつく叱ること」($M = 4.56$, $SD = 0.58$) への意識が最も高く、個別対応因子の「と

ときには冗談なども言って接すること」($M = 3.52$, $SD = 1.11$)がもっとも低い結果となった。しかし、もっとも低い項目でも平均点は3.5点あり、全体的に指導法についても高い意識を持って体育の授業に取り組んでいることが明らかになった (Table31)。

2) 指導歴と性別による分析

指導法に関する3因子をそれぞれ従属変数とし、指導歴要因と性別要因の二要因を独立変数とする二要因の分散分析を行なった。その結果、傾聴因子において交互作用が認められ、単純主効果検定を行った。その結果、性別では、男性は5年未満の短期間の群よりも5年から20年の中期間の群が有意 ($F(2, 57) = 4.61$, $p < .05$)に高い意識を持っていることが明らかになった。また、指導歴では中期間の群の女性よりも男性が有意 ($t(38) = 3.04$, $df = 37$, $p < .01$)に高い意識を持っていることが明らかになった。その他、自信構築因子と個別対応因子では、交互作用ならびに主効果は認められなかった。したがって、今回の調査からは、指導に関する意識において5年から20年の中期間の指導歴を持つ男性教員は、他の期間の教員よりも児童の意見を引き出して理解度の確認を行ないながら授業を進めている傾向があり、教員から児童への一方的な指導法ではなく、双方からのコミュニケーションを心がけていると考えられる。また、その他、自信構築因子や個別対応因子に関わる指導法については、指導歴や性別での有意な差はなく、個人での意識の差が影響していることが明らかになった (Table32)。

Table 31 指導法尺度の平均点と標準偏差 ($n=133$)

質問項目	<i>M</i>	<i>SD</i>
自信構築因子		
自信を持てるような声掛けをすること。	4.37	0.62
積極的に声掛け(アドバイス)をすること。	4.24	0.73
ほめ言葉で指導すること。	4.18	0.65
ふざけたりまじめにやらなかった時にはきつく叱ること。	4.56	0.58
傾聴因子		
生徒の意見を引き出すこと。	3.75	0.93
理解度の確認などのために質問をすること。	3.71	0.86
成功体験を得られるような課題を設定すること。	4.00	0.76
協力を利用すること。	4.26	0.67
個別対応因子		
ときには冗談なども言って接すること。	3.52	1.11
生徒によって接し方を変えること。	3.88	0.94
リーダーシップを育むように色々なことをお願いすること。	3.82	0.71
友達作りができるような、声掛けや接し方をすること。	3.80	0.88

Table 32 指導法尺度に関する指導歴要因と性別要因の二要因分散分析結果

因子	男性			女性			主効果		交互作用
	短期間 <i>n</i> =28	中期間 <i>n</i> =17	長期間 <i>n</i> =15	短期間 <i>n</i> =20	中期間 <i>n</i> =22	長期間 <i>n</i> =31	指導歴	性別	
自信構築因子	16.96 2.01	17.82 1.42	16.93 1.67	17.55 1.90	17.09 1.72	17.55 1.91	0.17	0.23	1.78
傾聴因子	14.75 3.01	16.94 1.43	15.53 1.60	15.95 2.11	15.05 2.24	16.00 2.38	0.86	0.03	5.04* 男性：短<中** 中期間：女<男*
個別対応因子	14.50 2.82	14.59 2.00	16.00 2.30	14.70 1.87	14.95 2.21	15.19 2.66	2.05	0.03	0.70
	上段； <i>M</i> 下段； <i>SD</i>						<i>F</i> 値	* <i>p</i> < .05	** <i>p</i> < .01

3. 3 体育の授業と情動知能の効果的な向上の意識の関わり

1) 項目得点：「体育の授業においてコミュニケーション能力を効果的に育むことができるか」の問いに対しての5段階評価の結果、「5.とても思う」40名(30.1%)、「4.少し思う」72名(54.1%)、「3.どちらともいえない」23名(17.3%)、「2.あまり思わない」23名(17.3%)、「1.まったく思わない」0名であった。平均点は4.04(*SD* = 0.86)であった。

その評価の理由となる自由記述の結果から、肯定的な意見としては「体育の授業では他の教科よりもコミュニケーションが必要になる場面が多くあり、コミュニケーション能力を育むことができる。」「児童同士が助言し合う中で、コミュニケーションが生まれる。」「個人種目でも教えあう場面で、コミュニケーションが必要になる。」などの意見が複数挙げられ、否定的な意見としては、「体育での様子と他の学校生活での様子が必ずしも一致していないため、コミュニケーション能力を育めるとはいえないのではないか。」「コミュニケーション能力を育めるのは体育固有のものではない。」「45分の授業では、そこまで対応できない。」といった意見が挙げられた。

今回の最低評価「2.あまり思わない」という回答も2名のみであったことから、体育の授業でコミュニケーション能力を効果的に育むことが可能だと考える傾向が強いことが明らかになった。

2) 指導歴と性別による分析：評価得点を従属変数とし、指導歴要因と性別要因の二要因を独立変数とする二要因の分散分析を行なった。その結果、交互作用ならびに主効果は認められなかった。

3. 4 EQSC 教師評価版と指導法やコミュニケーションとの関連

EQSC 教師評価版の 3 領域の得点と指導法に関する 3 因子，ならびに効果的なコミュニケーション能力育成との評価の関連性を検討するため，相関係数を算出し検討した (Table33)．その結果，複数の正の相関が認められた．自己対応では 3 つの因子と効果的な育成に有意な相関が認められ，特に個別対応因子との相関が高く認められた．対人対応でも 3 因子と相関が認められ，特に傾聴因子との相関が高く認められた．状況対応では，傾聴因子と個別対応因子のみ相関が認められ，個別対応因子との相関が高く認められた．効果的な育成と EQSC 教師評価版の 3 領域ではすべてと相関が認められ，特に対人対応との相関が高く認められた．指導法 3 因子との相関においても 3 因子との相関が認められたが個別対応因子との相関が高く認められた．

Table 33 EQSC 教師評価版尺度・指導法因子効果的な育成との相関係数

	指導法への意識			コミュニケーション能力 の効果的な向上への意識
	自信構築	傾聴	個別対応	
合計点	.22 *	.37 **	.36 **	.41**
自己対応	.20 *	.28 **	.33 **	.35**
対人対応	.25 **	.31 **	.18 *	.39**
状況対応	.14	.35 **	.38 **	.33**
コミュニケーション能力 の効果的な向上への意識	.21 *	.26 **	.33 **	

* $p < .05$, ** $p < .01$

4 考察

本研究は，小学校の教員が体育の授業における，情動知能と指導法についての意識を明らかにすることを目的とした．133 名の小学校教員を対象に，指導歴と性別による分析を行った．その結果，情動知能への意識については，指導歴要因や性別要因による有意な差はなく，全体的に肯定的な意識を持ち，特に対人対応領域に対する意識が高いことが明らかになった．その点は，教師の考え方の違いや指導法による授業展開の違いも影響すると考えられる．「45 分の授業では，そこまで対応できない．」や「体育とコミュニケーション能力を結び付けて考えたことがなかった．」という教師からの意見もあるため，今後，体育によるコミュニケーション能力向上の方法を明確にして

いく必要性が感じられる。また、「体育での様子と他の学校生活での様子が必ずしも一致していないため、コミュニケーション能力を育めるとはいえないのではないか。」との教師からの意見は、杉山・渋谷・西田・伊藤・佐々木・磯貝（2008）が体育授業とライフスキル研究の現状をまとめた結果からも同様のことが指摘されている。つまり、体育授業で用いることができるようになったスキルを、日常生活でも役立つライフスキルとするためには何かしらの介入が必要になり、効率的な般化を促進する方策を検討する必要性を指摘している（杉山ら，2008）。まさに、時間的制約がある中で、授業の中でどのような意識付けや声掛けを行うことが、体育による効果と日常生活への影響をさらに明らかにしていくための大きな課題であると考えられる。

また、指導法への意識についても高い得点を示した。傾聴への意識については、指導歴中期間の男性教員が短期間の男性教員よりも有意に高く、指導歴中期間の教員の中では女性よりも男性の方が有意に高い意識を持っていることが明らかになった。橋本・川越・谷山（2012）は、児童の体育の授業に対する意識を調査し、児童自身の運動に対する自信である運動有能感が体育の授業の積極性に大きな影響を与えていることを明らかにし、体育の授業を通して、運動に対して自信を持たせるような授業のあり方や教員としての適切な手立てが必要であることを指摘している。運動有能感は、本研究においては自信構築に関わる内容であり、教師による自信構築への意識の向上と情動知能の対人対応領域に対する関連が高いことが明らかになった。情動知能の領域では、自己対応領域が運動有能感につながる領域であるため、教師の体育の授業における自己対応領域へのさらなる意識の向上も、児童の積極的な授業参加を促す手立ての1つと考えられる。

さらに今回の調査対象者は、体育の授業によってコミュニケーション能力を効果的に育むことができると意識しており、情動知能と指導法、コミュニケーション能力の効果的な向上への意識には、正の相関が認められた。情動知能への意識と指導法、またコミュニケーション能力への効果的な育成への意識に正の関連性が認められたことから、体育の授業において効果的にコミュニケーション能力を向上させていくためには、体育の授業においての情動知能や指導法への意識を高めていくことが効果的ではないかと考えられる。すなわち、時間的制約がある中で、体育の技術的な指導のみならずコミュニケーション能力の向上も期待される授業づくりのために、授業の指導案作成の段階から、情動知能が求められる場面作りや、声掛けが必要なのかを意識する

ことで双方に意識が高められた授業が行えるのではないかと考えられる。そのためにも、今後の研究により、より具体的にどのような指導が、児童の情動知能のどのような側面を向上させるのかを明らかにすることが今後の課題だと考えられる。

教育歴による分析からは、森・岸本・廣瀬・栗原（2004）の研究において、発話数や観察能力などに熟練教師は未熟練教師に比べて、授業に生起する事象に対して「より敏感」に反応するとともに「より即興的」な思考を展開していることを推測している。また、発話数や文節数における量的側面においても、未熟練教師よりも熟練教師の方が有意に多いとしている。さらに、観察能力の深まりという質的側面においても、未熟練教師よりも熟練教師の方が有意に多いことを指摘している。結果として、未熟練教師は、授業を甘く評価・評定する傾向が認められた。しかし、本研究からは、指導歴による有意な差が認められない項目が多く、個々の意識の差が情動知能への意識や指導法に関わってくることが明らかになった。植屋・小河内（2000）は、教育職員免許法認定講習会の参加者を対象とした研究から、指導歴10年から25年の指導者であっても、体育の授業を教える「プロの教師」としての認識不足や実力不足があまりにも多いことを指摘し、3日間の講習でも体育の授業への認識や態度が大きく変化していることを明らかにしている。今回の調査対象者は、指導歴に関係なく体育の授業における情動知能向上への意識が高いことは示されたが、それが具体的な体育の認識力や実力を示すものではない。体育の授業を通して、児童の情動知能を向上させようとする意識が高まれば、それに対する指導法を考慮していくことが考えられる。そのため、体育の指導の専門家ではない小学校教員に対して、講習会を通して体育の授業による情動知能向上の具体的な授業の組み立てを示すことができれば、児童の体育の授業を通じた情動知能の向上にも期待が持てると考えられる。

そのため、今後の研究の必要性として、調査対象者を増やし、さらに教員の体育の授業に対する意識を明らかにするとともに、具体的に体育のどのような場面や指導法によって、児童の情動知能が効果的に育むことができるのかを、指導を受けた児童の情動知能変化とともに明らかにする必要があると考えられる。それらの結果が、体育の授業において技術的な側面とコミュニケーション能力の両側面を、効果的に育むための授業づくりの手助けとなることを期待したい。