

小学校体育授業における教授活動

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/23523

小学校体育授業における教授活動

恵 土 孝 吉
池 田 幸 應*
丹 尾 正 宏**

I 目 的

教科体育における研究のねらいは一言でいうならば、「よい授業」とは何かをさぐり出すことであるといえよう。

一口によい授業といっても、その立場からいろいろな定義がなされよう。^{10~13)}小林は「よい授業とは子供達の動きによるこびがあふれ、みる人の感動をよびおこす授業だ」と述べ、加藤は「集団のもつ教育作用が有効にはたらいっている授業」を指し、さらに岩浅は「よい授業というのは、授業者自身によって授業が成立したと自覚される授業である。」と述べている。このように先行研究においても共通的な定義が見出されていない。

では、なぜそれほどまでに困難なのかといえ、まず第1に体育科の目的や本質をどのようにとらえるかによって授業の良否の判断がことになってしまい、第2にどのような条件を満たした授業がよい授業というのかが明らかでないためであろう。

とは言うものの、最近では「生徒がよい授業」だという授業がよい授業だとする高田の意見が注目を浴びている。^{23,24)}すなわち 1 運動の快適さ(精一杯運動させてくれる授業)、2 技能伸長の認知(ワザや力を伸ばしてくれる授業) 3 仲間との明るい交友(友人と仲よくさせてくれる授業)、4 知的探究心の満足(新しい発見をさせてくれる授業)

以上4つの条件が満たされた場合に生徒はよい授業であるという。

そこで、本研究の目的は教師の発言内容、指導のための教授行動、ならびに児童の授業に対する評価を測定・調査し、高田が示す「よい授業」のための教師の指導のあり方を検討しようとするものである。

II 研究 方 法

1. 研究 対 象

(1) 被 検 者

国立大学の〇〇附属小学校の先生2名と、福井県〇〇町立〇〇小学校の先生3名、計5名である。

附属小学校の先生方は 体育を研究教科とし町立小学校の先生方は 体育を研究教科としていない(他教科を研究教科としている)。性別は、いずれも男子教員で、体育専科または学級担任として5年生または6年生の体育の授業を担当している。

(2) 対 象 授 業

対象は小学校5、6年生の体育の授業(写真1、2)計9時間。その授業過程の概略は以下に示す通りである(授業1~9の授業内容)。

(3) 児童の授業に対する評価

児童の授業に対する評価を得るために高田の示した4条件に基づいて作成したアンケート(表I)を授業後児童に配り回答してもらった。

* 金沢大学大学院教育学研究科修士課程保健体育専攻

** 福井県上志比小学校

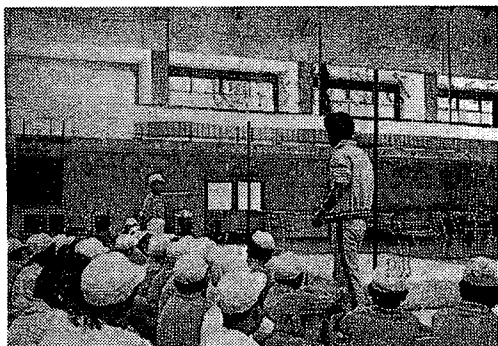


写真1 授業風景



写真2 授業風景

0	10	20	30	40
準備運動 (グループ別)	先生の説明	自由練習	先生の説明	自由練習
まとめ				
↑先生の説明				
走り高とびの授業内容				
終り (39'41")				

0	10	20	30	40
準備運動	先生の説明	作戦タイム	ゲーム	先生の説明
10分×2 (男女別コート)				
次回への作戦タイム				
まとめ				
バスケットボールの授業内容				
終り (37'14")				

0	10	20	30	40
先生の説明	準備運動	補強運動	先生の説明	自由練習 (グループ別)
話し合いと発表				
先生の説明				
自由練習 (グループ別)				
先生の説明				
自由練習 (グループ別)				
まとめの練習				
まとめ				
整理運動				
終り (46'28")				

マット運動の授業内容				
終り (46'28")				

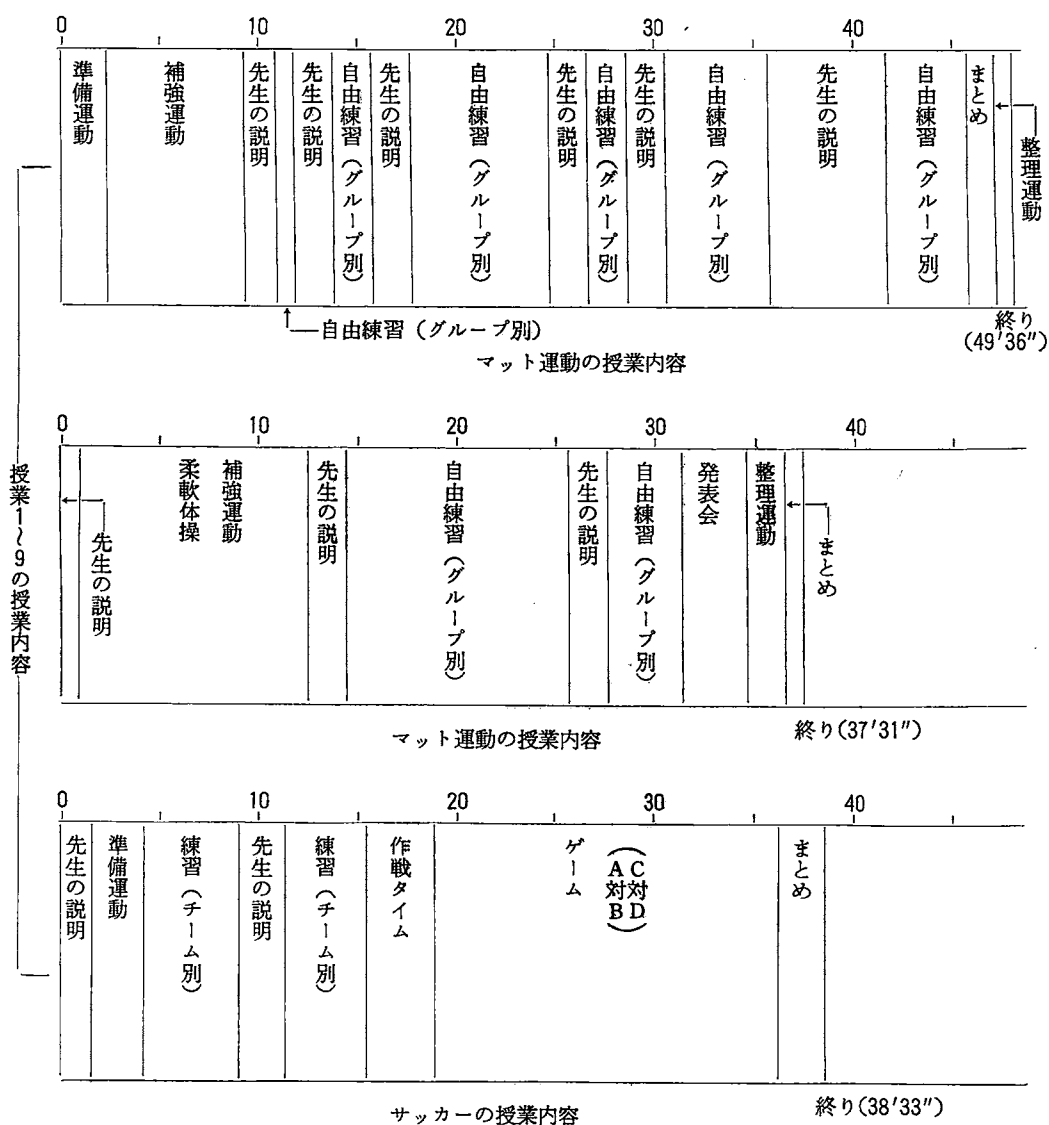


表1 児童の授業に対するアンケート

※ きょうの体育について答えて下さい。なるべく、たくさん書いて下さい。

a せいっぱい全力をつくして運動することができましたか。

はい——特にどんなことですか。

いいえ——なぜですか。

b ワザや力を伸ばすことができましたか。

はい——どんなことですか。

いいえ——なぜですか。

c 「アッ，わかった！」とか「アア，そうか」
とか思ったことがありましたか。

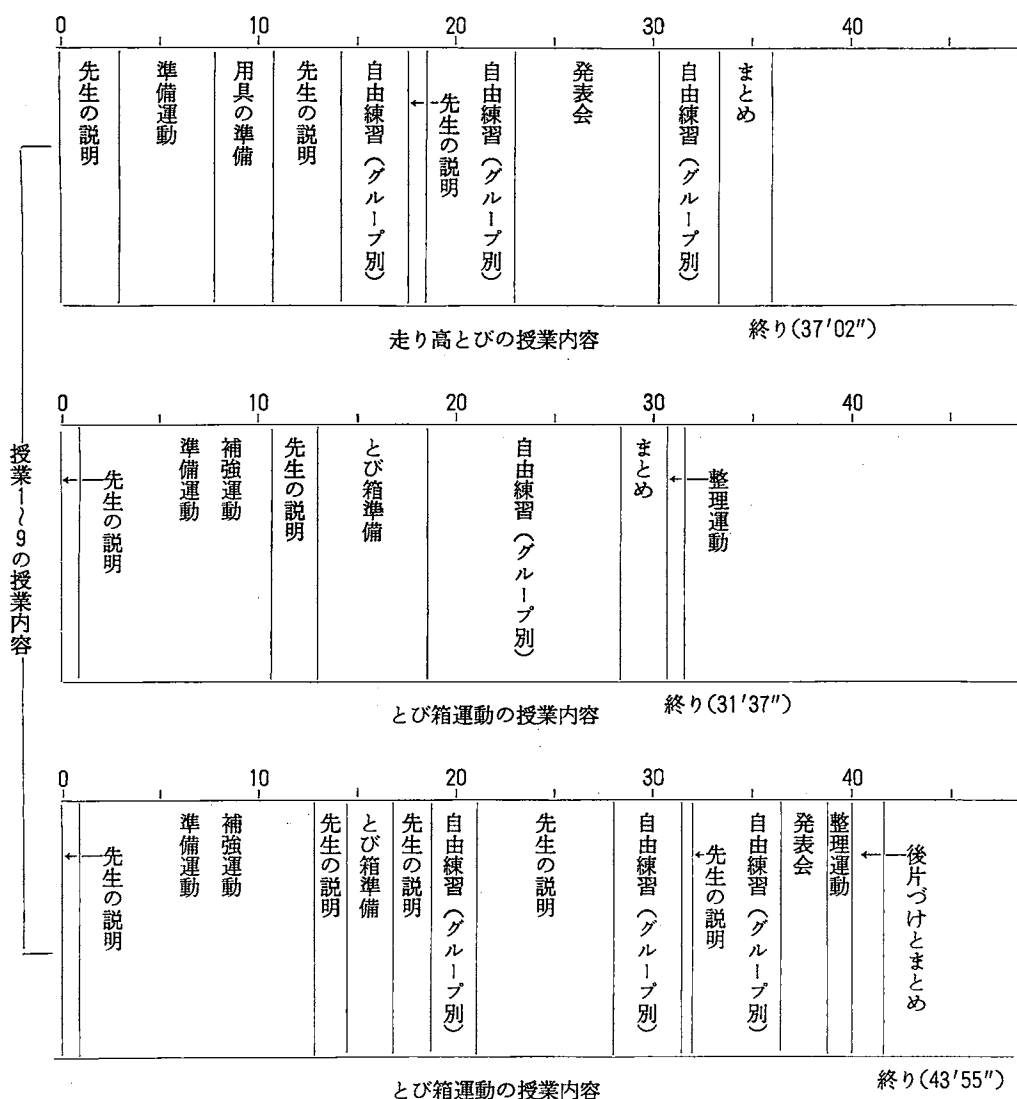
はい——どんなことですか。

いいえ

d 班（またはクラス）の人たちと力を合わせて
仲よく学習することができましたか。

はい——特にどんなことですか。

いいえ——なぜですか。



(4) 教授行動

授業1～9をVTR (Sony Betamax および AKAI—VT35) にすべて収録したのちVTRを再生し、教授行動のうち⑦参加、④示範、②ほう助・援助をそれらが行われた順に記録した。

(5) 教師の発言内容

授業の前に先生方に小型ワイヤレスマイク (Victor WM—600) を胸に付けていただき (写真1) 授業における発言のすべてをラジオカセット (Sony, ZIRBAPCF S—D3) で受信、録音したものを再生してカテゴリー化した。

すなわち、授業における教師の発言記録を翻訳し、3秒を分析単位として表2の8通りにカテゴリー化した。そして発言記録を集計するために縦横8行からなる発言マトリックスを用意し (図1) 翻訳した記号を2つずつ重ねてペアにして組み合わせ、前の数字を縦軸、後の数字を横軸にとり、マトリックス上のます目に移した。

ついで、集計用マトリックスの「計」の欄から各カテゴリー別 (1～8) の数値が全体の中で占める割合をよんだ。



写真1 教師の発言内容を収録するため小型ワイヤレスマイクを取り付けた先生

カテゴリー	1	2	3	4	5	6	7	8	計
1	(1-1)							(1-8)	
2									
3									
4									
5					(5-5)				
6									
7									
8	(8-1)							(8-8)	
計									
%									

図1 集計用マトリックス

表2 カテゴリー

カテゴリー	内 容
1	感情を受け入れること。
2	はめたり、勇気づけること。
3	アイデアを受け入れたり、利用すること。
4	発問すること。
5	講義すること。
6	指示すること。
7	批判したり、正当化すること。
8	沈黙あるいは混乱

注) 発言内容の分析法として、基本的にはフランダーズの分析法⁶⁾による。

Ⅲ 結 果

1. 児童の授業に対する評価

(1) 全体の授業

表3は質問1～4について児童の授業に対する評価の総回答数である。

授業1～9におけるアンケートの総合計延1,240名のうち「はい」と答えた者延782名(63.0%)、「いいえ」と答えた者延458名(37.0%)であった。このうち a 精一杯全

表3 全体の授業1～9におけるアンケートの総合計

アンケート項目	回答数	
	「はい」人 %	「いいえ」人 %
a 精一杯の運動	206 (66.4)	104 (33.5)
b 技能の伸長	167 (53.8)	143 (46.1)
c 新しい発見	187 (60.3)	123 (39.7)
d 民主的集団活動	222 (71.6)	88 (28.4)
合 計	782 (63.0)	458 (37.0)

力を尽して運動することができましたか(以後、精一杯の運動)という質問に対し、9クラスの児童の合計310名のうち「はい」と答えた児童が206名、「いいえ」と答えた児童が104名おり、「はい」と答えた児童の割合は66.4%であった。b 技や力を伸ばすことができましたか(以後、技能の伸長)という質問に対し「はい」と答えた児童は310名中167名、「いいえ」と答えた児童は143名おり、「はい」と答えた児童の割合は53.8%であった。c 「アッ、わかった!」とか「アア、そうか」と思ったことがありましたか(以後、新しい発見)という質問に対し「はい」と答えた児童は310名中187名、「いいえ」と答えた児童は123名おり、「はい」と答えた児童の割合は60.3%であった。

表4 各授業1～9におけるアンケートの合計

アンケート項目	授業1 (%)	授業2 (%)	授業3 (%)	授業4 (%)	授業5 (%)	授業6 (%)	授業7 (%)	授業8 (%)	授業9 (%)
a 精一杯の運動	58.3	80.5	89.6	76.6	26.4	62.1	81.0	52.7	74.2
b 技能の伸長	50.0	36.1	62.0	63.3	55.8	48.6	51.3	47.2	74.2
c 新しい発見	72.2	47.2	79.3	73.3	55.8	51.3	48.6	47.2	74.2
d 民主的集団活動	69.4	66.6	89.6	80.0	67.6	70.2	70.2	52.7	82.8
合 計	62.5	57.6	80.1	73.3	51.4	58.1	62.8	50.0	76.4

注) 数字は「はい」と答えた児童の割合

d 班(またはクラス)の人たちと力を合わせて仲よく学習することができましたか(以後、民主的集団活動)という質問に対し「はい」と答えた児童は310名中222名、「いいえ」と答えた児童は88おり、「はい」と答えた児童の割合は71.6%であった。

a～dの質問中「はい」と答えた児童の割合が最も高かったのは、質問dの民主的集団活動の71.6%であり、最も低かったのは質問bの技能の伸長の53.8%であった。

(2) 各 授 業

表4は授業1～9におけるアンケート結果である。「よい授業」の4条件に対応するアンケートの質問a～dの合計で児童の評価が高かったのは授業3(80.1%)、授業9(76.4%)であり、児童の評価が低かったのは授業5(51.4%)、授業8(50.0%)であった。

(3) 児童の評価が高いものと低いものとの比較

表5は、児童の評価が高かったものと低かったものについて、質問a～dでの「はい」と「いいえ」の数を比較したものである。両者の間に統計的に1%水準で有意な差が認められ

表5 児童の評価の高い授業と低い授業との比較

授 業	回 答	「はい」 (人)	「いいえ」 (人)	合 計
評価の高い授業(3・9)		200	56	256
評価の低い授業(5・8)		142	138	※※※ 280
合 計		342	194	536

※※※ $P < 0.01$

た。

2. 教 授 行 動

(1) 全体の授業

授業1～9全体において行われた教授行動の総合計を表6に示した。

表6 全体の授業1～9における教授行動の総合計

教 授 行 動	回 数	(%)
参 加	14	(14.4)
示 範	41	(42.3)
ほう助・援助	42	(43.3)
合 計	97	(100)

教授行動は総計97回あり、そのうち参加14回(14.4%)、示範41回(42.3%)、ほう助、援助42回(43.3%)であった。全体的にみると、参加は少なく、示範とほう助・援助が多かった。

(2) 各 授 業

表7は授業1～9における教授行動である。

参加で最も多いのは授業3・4であり、最も少ないのは授業2であった。

示範で最も多いのは授業3・9であり、最も少ないのは授業7であった。

ほう助・援助で最も多いのは授業8であり、最も少ないのは授業1・2・6であった。

(3) 児童の評価が高い授業と低い授業における教授行動の比較(表8)。

表7 各授業1～9における教授行動

授 業 教授行動	授業1 (回)	授業2 (回)	授業3 (回)	授業4 (回)	授業5 (回)	授業6 (回)	授業7 (回)	授業8 (回)	授業9 (回)	計 (回)
参 加	1	0	3	3	1	1	1	2	2	14
示 範	1	2	13	6	3	1	0	2	13	41
ほう助・援 助	0	0	2	2	2	0	4	26	6	42
計	2	2	18	11	6	2	5	30	21	97

表8 児童の評価が高い授業と低い授業の教授行動の比較

授 業 教授行動	高い授業 (回)	低い授業 (回)
参 加	5	3
示 範	26	※※※ 5
ほう助・援 助	8	※※※ 28
計	39	36

 ※※※ $P < 0.01$

参加についてみると児童の評価が高い授業（5回）と低い授業（3回）との間に大差はみられない。

示範については、児童の評価が高い授業（26回）の方が低い授業（5回）よりも多く、統計的に1%水準で有意な差が認められた。

ほう助・援助については示範とは逆に児童の評価が低い授業（28回）の方が高い授業（8回）

よりも多く統計的に1%水準で有意な差が認められた。

3. 教師の発言内容

(1) 全体の授業

授業1～9の各々における発言マトリックスの総合を表9に表した。

教師の全発言中、カテゴリー1（感情を受け入れること）については2.3%あった。カテゴリー2（ほめたり、勇気づけること）については9.4%あった。カテゴリー3（アイデアを受け入れたり、利用すること）については1.9%あった。カテゴリー4（発問すること）については7.9%あった。カテゴリー5（講義すること）については41.0%あった。カテゴリー6（指示すること）については32.1%あった。カテゴリー7（批判したり、正当化すること）については1.8%あった、カテゴリー8（沈黙、あるいは混乱）については3.6%あった。これ

表9 全体の授業1～9を総合した発言マトリックス

カテゴリー	1	2	3	4	5	6	7	8	計
1	27	4	2	17	26	29	0	3	108
2	18	154	15	26	123	75	7	15	433
3	2	6	40	11	17	9	2	2	89
4	28	65	13	125	51	63	3	16	364
5	12	100	8	83	1,358	236	19	58	1,874
6	15	87	7	80	218	999	26	48	1,480
7	2	3	0	5	18	28	23	8	87
8	4	14	4	17	63	41	7	16	166
計	108	433	89	364	1,874	1,480	87	166	4,601
%	2.3	9.4	1.9	7.9	41.0	32.1	1.8	3.6	100.0

表10 各授業1～9におけるカテゴリー別発言数

カテゴリー	授業1	授業2	授業3	授業4	授業5	授業6	授業7	授業8	授業9	全 体
1—感情を受け入れること	2 (0.5)	18 (5.7)	14 (2.4)	14 (1.7)	10 (2.2)	6 (1.5)	8 (1.5)	20 (4.9)	16 (2.6)	108 (2.3)
2—ほめたり、勇気づけること	26 (6.5)	20 (6.3)	67 (11.5)	93 (11.2)	31 (6.3)	24 (5.8)	41 (7.6)	34 (8.3)	97 (15.7)	433 (9.4)
3—アイデアを受け入れたり、利用すること	27 (6.8)	8 (2.5)	13 (2.2)	13 (1.6)	0 (0.0)	14 (3.4)	3 (0.6)	7 (1.7)	4 (0.6)	89 (1.9)
4—発問すること	28 (7.0)	48 (15.2)	31 (5.3)	81 (9.8)	40 (8.1)	30 (7.3)	42 (7.8)	34 (8.3)	30 (4.9)	364 (7.9)
5—講義すること	222 (55.5)	110 (34.8)	236 (40.4)	376 (45.4)	171 (34.6)	224 (54.4)	215 (39.7)	117 (28.7)	203 (32.9)	1,874 (41.0)
6—指示すること	65 (16.3)	97 (30.7)	191 (32.7)	196 (23.6)	194 (39.3)	190 (25.7)	214 (39.6)	175 (42.9)	242 (39.2)	1,480 (32.1)
7—批判したり、正当化すること	7 (1.8)	8 (2.5)	7 (1.2)	28 (3.4)	23 (4.7)	4 (1.0)	8 (1.5)	1 (0.2)	1 (0.2)	87 (1.8)
8—沈黙あるいは混乱	23 (5.6)	7 (2.3)	25 (4.3)	28 (3.3)	25 (4.8)	4 (0.9)	10 (1.7)	20 (5.0)	24 (3.9)	166 (3.6)
合 計	400 (100.0)	316 (100.0)	584 (100.0)	829 (100.0)	494 (100.0)	412 (100.0)	541 (100.0)	408 (100.0)	617 (100.0)	4,601 (100.0)

注) () はパーセント

らのうち特に値が高かったものは、カテゴリー5（講義すること）とカテゴリー6（指示すること）であり、逆に特に低かったのは、カテゴリー3（アイデアを受け入れたり、利用すること）、カテゴリー7（批判したり、正当化すること）であった。

(2) 各 授 業

表10は授業1～9におけるカテゴリー別発言数である。

感情を受け入れることの項目で最もパーセントが高いのは授業2（5.7%）であり最も低いのは授業1（0.5%）であった。

ほめたり、勇気づける項目で最もパーセントが高いのは授業9（15.7%）であり、逆に低いのは授業6（5.8%）であった。

アイデアを受け入れたり、利用することの項目で最もパーセントが高いのは授業1（6.8%）であり、逆に低いのは授業5（0.0%）であった。

発問することの項目で最もパーセントが高いのは授業2（15.2%）であり、低いのは授業9（4.9%）であった。

講義する項目で最もパーセントが高いのは授業1（55.5%）であり、低いのは授業8（28.7%）であった。

指示する項目で最もパーセントが高いのは授業8（42.9%）であり、低いのは授業1（16.3%）であった。

批判したり、正当化する項目で最もパーセントが高いのは授業5（4.7%）であり、低いのは授業8・9（0.2%）であった。

沈黙あるいは混乱する項目で最もパーセントが高いのは授業1（5.6%）であり、低いのは授業6（0.9%）であった。

(3) 児童の評価が高い授業と低い授業におけるカテゴリー別発言（表11）

評価が高い授業で最もそのパーセントが高いのはカテゴリー5（講義すること）36.9%、次いでカテゴリー6（指示すること）36.0%であり、最も低いのはカテゴリー7（批判したり、正当化すること）0.6%であった。

評価が低い授業で最もそのパーセントが高いのはカテゴリー6（指示すること）41.2%、次

表11 児童の評価が高い授業と低い授業におけるカテゴリー別発言数の比較

カテゴリー	高い授業 (%)	低い授業 (%)
1—感情を受け入れること	30 (2.4)	30 (3.3)
2—ほめたり、勇気づけること	164 (13.6)	65 (7.2)
3—アイデアを受け入れ たり、利用すること	17 (1.4)	7 (0.7)
4—発問すること	61 (5.0)	74 (8.2)
5—講義すること	439 (36.9)	288 (31.9)
6—指示すること	433 (36.0)	369 (41.2)
7—批判したり、正当化 すること	8 (0.6)	24 (2.6)
8—沈黙、あるいは混乱	49 (4.0)	45 (4.9)
合 計	1,201 (100.0)	902 (100.0)

いでカテゴリー5（講義すること）31.9%であった。逆に特に低かったのはカテゴリー3（アイデアを受け入れたり、利用すること）0.7%であった。このうち評価が高い授業と低い授業との間で最もその差が著しいカテゴリーはカテゴリー2（ほめたり、勇気づけること）であった。

Ⅳ 考 察

言葉は人間だけに存在する伝達的手段と考えられていたが、昨今では人間以外の動物においても意志を伝達する方法があるのではないかという疑問が生じ、それに対する研究も盛んとなってきた。

人がよりよく生きていくために正確な言語の伝達が重要と考えられるが、体育の授業においても教師が用いる言語や表現、動作によって学習者にさまざまな影響を与える。

高田は体育授業において児童、生徒の学習意欲を高めてくれる教師の言葉として、

「よくがんばったな!」、「上手になったな!」、「よし、いいぞ!」または「おっ、いいぞ!」の3種類の言葉があることを報告し、「授業中に教師から、心をこめてはっきりと、こういう言葉をかけられることは、児童、生徒にとって心強い」と述べ、逆に生徒が共通して嫌う発言として「もっと!」、「なんだこのくらい!」、「駄

目だ!」、「馬鹿だな!」、「下手だね!」の5種類がある。としている。

本研究は児童の授業に対する評価を調査した。その結果、授業3・9が評価が高く、授業5・8が低く評価され、児童の評価が高い授業においては教師の発言中、ほめたり、勇気づけたりする発言が多く、逆に低い授業では、これらの発言が少く、統計的に有意な差が認められ、高田が指摘した報告とほぼ同じ結果であった。

一方、教授行動では児童の評価が高い授業においては、児童の評価が低い授業に比べて示範が多く行われていた。

このことは「示範力のある教師の授業は一般的にわかりやすく、面白く、意欲をかきたてられるものである」とする、石田の説を裏付けるものといえよう。しかし、示範ができない教師は児童の評価が低くなり、従って評価が高い授業はできないかという「示範ができることに越したことはないが、できなくとも指導はできる」という説も一方ではあることも見のがすことができない事実である。

いずれにしても、よい授業をどのように考えるかは、その立場や考え方、あるいは条件によってさまざまにことなろう。

齊藤は、よい授業の条件として ①子供に可能性を引き出す場になっているかどうか、②一方的でなく、相互の交流があるか、どうか、③誰にでもよくわかる授業、④緊張と集中のある授業になっているかどうか ⑤教師の豊かな言葉などとしているが本研究では児童がよい授業だと評価した授業には示範やほめたり、勇気づけたりする教師側の働きがあった点は今後の研究や授業に参考となろう。

Ⅴ 結 論

本研究においては、児童の評価の高い授業が「よい授業」であるという観点に立ち、小学校の体育授業9回を教師の指導内容、発言と教授行動、並びに児童の授業に対する評価の面から検討したところ、次のような知見を得た。

1 児童の評価の高い授業は9授業のうち授

業3・9であり、逆に低い授業は授業5・8であった。

2 児童の評価の高い授業においては、評価の低い授業に比べて、ほめたり、勇気づけたりする発言が多かった。

3 児童の評価の高い授業においては、評価の低い授業に比べて、示範の回数が多かった。

引用・参考文献

- 1) 石田保之 教師の示範力と体育授業 体育科教育 1981—3 p.p. 43—45
- 2) 石井 久ら よい授業へ導くための運動環境の構成 体育科教育 1979—11 p.p. 13—16
- 3) 石川尚子 体育において子どもが学習意欲を失うとき 体育科教育 1982—4 p.p. 29—31
- 4) 伊藤精男ら 「体育授業ざらい」の生起に関する因果推論の試み 体育学研究 第27巻第3号 p.p. 239—246 1982
- 5) 岩浅農也 よい授業と授業過程の組織化 体育科教育 1977—4 p.p. 2—5
- 6) 加藤幸次 授業のパターン分析 明治図書 1977
- 7) 木原健太郎 よい授業とその法則性 体育科教育 1979—9 p.p. 2—5
- 8) 木原健太郎 よい授業と教師の指導力 体育科教育 1981—3 p.p. 2—5
- 9) 小玉耕平 体育教材の示範と教示 体育の科学 第26巻第8号 p.p. 585—588 1976
- 10) 小林 篤ら 体育の「よい授業」の姿—診断基準の解説 体育科教育 1974—6 p.p. 29—36
- 11) 小林 篤 子どものつまづきを視点にした授業の分析 体育科教育 1982—12 p.p. 48—50
- 12) 小林 篤 体育の授業研究 p.p. 108—110, p.p. 206—207, p. 241 大修館書店 1978
- 13) 小林 篤 発見のある体育授業の進め方 体育の科学 第28巻第3号 p.p. 170—173 1978
- 14) 加室一臣 よい授業を求めて—「授業研究」研修から— 体育の科学 第29巻第2号 p.p. 94—101 1979
- 15) 松本貞夫 研究授業の実践で探るよい授業への方法 体育の科学 第31巻第9号 p.p. 622—627 1981
- 16) 中森孜郎 よい授業の方法 体育の科学 第30巻第6号 p. 435 1980
- 17) 野口義之 「よい授業への方法」を求めての基礎的研究(1)—教授行動の因子分析— 体育の科学 第30巻第7号 p.p. 523—527 1980
- 18) 野口義之 「よい授業への方法」を求めての基礎的研究(2)—学習行動の因子分析— 体育の科学 第30巻第8号 p.p. 605—608 1980
- 19) 野口義之 「よい授業への方法」を求めての基礎的研究(3)—学習集団の雰囲気因子分析— 体育の科学 第30巻第9号 p.p. 665—670 1980
- 20) 岡田和雄 どの子も喜ぶ体育の授業 体育の科学 第30巻第10号 p. 759 1980
- 21) 斉藤喜博 よい授業とは何か 体育科教育 1973—3 p.p. 40—44
- 22) 渋谷憲一 よい授業の創造と到達度評価 体育科教育 1982—2 p. 2
- 23) 高田典衛 体育授業の方法 p.p. 85—89, p.p. 103—111 杏林書院 1977
- 24) 高田典衛 私の考える体育のよい授業について 体育の科学 第30巻第4号 p.p. 288—289
- 25) 田辺敏雄 子供が納得できる体育指導を求めて—現場からの報告— 体育の科学 第32巻第11号 p.p. 841—845 1982
- 26) 梅野圭史ら 体育科の授業に対する態度尺度作成の試み 体育学研究 第25巻第2号 p.p. 139—148 1980
- 27) 梅野圭史ら 体育科における学習形態と児童の授業に対する態度との関係—小学校低学年を中心として— 第27巻第1号 p.p. 1—15 1982
- 28) 山本貞美 小学校における陸上運動の指導法 学校教育研究会 p. 32 1977
- 29) 山本貞美 よい授業への試案 体育の科学 第31巻第3号 p.p. 199—203 1981