

児童の「伝え合い」を質的に高める教師の活動に関する事例的研究

— 発問の内容を中心に —

徳 永 隆 治

A Case Study of Teacher Behavior in PE Class:
Teacher Questioning Strategies for Enhancing Communication Among Students

Ryuji TOKUNAGA

安田女子大学教育学部児童教育学科

要 旨

体育科授業において「伝える力」の育成が今日的課題の一つとなっている。児童が他者に伝える学習行為は「何がどうなればよいか」を自己課題として持っていることが前提となる。その実際を日常的な体育科授業に見出すとともに、課題を明確にする教師の活動の在り方を追究した。児童の主體的で課題解決的な学習を引き出す教師の活動として、これまでに小林ほかが学習過程及び発問の重要性について論じている。筆者はこれまでに小学校体育科授業の分析から学習過程の工夫及び教師の発問の意義を事例的に見出してきた。本研究では特に児童の「伝え合い」の内容に着目して教師の活動の在り方を事例的に追究した。

学習の目標・内容に沿った課題意識を児童自身が明確に持つことにより、児童が他者へ「伝える」という行為が本時の学習目標の達成に向けて有効な働きかけとなる。学習に有効な児童相互の「伝え合い」となるためには、児童が自己の課題を明確に持つための教師の活動が不可欠である。教師の活動として本時授業で「教えたいこと」を児童自身が「学びたいこと」として把握する場面（集団思考場面）を学習過程に設定することと、その場面で教師が「教えたいこと」を明確に持ったうえで児童へ問いかけることが必要となる。学習場面と教師の発問の重要性についてこれまでも事例的に明らかにしてきたが、本研究では特に、教師の発問の内容が児童の「伝える」活動の

質を高めることが授業の分析によって示唆された。

自己課題を明確にした学習活動が児童相互の「伝え合い」を引き出すこと、そこで伝え合う内容が本時学習目標の達成に直結すること、さらには教師の発問が児童の問いかけにも反映することを事例的に見出した。教師の発問によって指導目標に迫る児童の思考・判断が促進され、自己課題が意識されるとともに、その結果として「伝え合い」が本時学習の深化につながり、学習が本時目標の達成に向けて質的に高められたと言える。一般教授学において発問が指導の核になることは周知のところであり、発問研究が深められているが、体育科授業における教師の発問は、動き方を伴うという点で他教科と異なる部分があることが考えられ、問いかけを発する場面での環境整備も必要になることが考えられた。この点においても体育科授業における発問の研究が求められることが示唆された。

キーワード：伝える力 教師の活動 学習過程
集団思考場面 発問

1. はじめに

小学校学習指導要領（2017）では（以下、学習指導要領という）「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の育成を目標として教育課程が組まれ、「主體的・対話

的で深い学びの実現に向けた授業改善」が謳われている¹⁾。主体的な学習は、児童が自己の学習課題を持っていることから始まると考えられ、これまでに筆者は体育科授業において児童が自己課題を明確にする学習過程やその中で教師の言葉かけの重要性を論じてきた。それは先行研究に学びながら授業事例の分析に基づいて帰納的に教師の活動の在り方を追究したものである。自己課題を持った主体的学習とは児童が学びたいことを明確にして納得の上で学習に臨むことであり、同時にその学習課題は、教師サイドでみると教えたことである。その両者の統一の過程を授業に作り出すことを教師の活動として事例的に見出し、授業の在り方として重視してきた。本論ではこれまでの授業研究の発展として、今日的課題となっている表現力の育成に関わる「伝える力」の指導の具体化を追究したい。

育成を目指す3つの資質・能力の観点から考えれば、体育科授業において教えたことの主流は従来、一般的には「技能」に偏っていたと言わざるを得ない。その一般的な体育科授業の改善の一つとして、今日、「思考力・判断力・表現力」の育成に着目した研究授業が多くみられる。「思考力・判断力」を活かし、それを伸ばす学習として技能のポイントを考えたりルールを工夫したりすることが本時目標に掲げられることが多くなった。加えて、「表現力」の育成を目指して「考えたり工夫したりしたことを他者に伝える」ことを指導目標とする体育科授業が多くみられるようになった。最近の公開授業に「思考力・判断力・表現力」を本時の指導目標・内容として掲げているものが多いが、「思考力・判断力・表現力」の育成に傾倒するあまりに「知識・技能」の指導が薄くなっては体育科授業として本末転倒と言わざるを得ない。学びに向かう力、人間性等の育成も軽視されがちになる。

小学校学習指導要領解説体育篇（以下、解説という）においても「育成を目指す3つの資質・能力」は、相互関連的に養われていくものであることが解説されている²⁾。それらの指導は、授業ごとに重点の置き方に違いはあるものの、単独で身につけていく内容ではなく、「3つの資質・能力」を相互関連的に養っていくことを前提に「他者に伝える力」の育成を目指す指導の在り方を追究す

る必要がある。児童が教師へ伝えたり、児童相互に伝え合ったりする力は、知識・技能の習得や思考・判断を促し、主体的・協働的・公正・安全等の態度面の育成と相互関連的に養われていくものと考えられ、その実態を授業の中に見出し指導の在り方として確かめていきたい。

児童の「伝える」という行為は、日常的に展開されている体育科授業においてこれまでも言語の発声、オノマトペ、言葉にならない発声や身体の動きによる合図などが認められるとともに、作戦ボードの活用や学習カードへの記入、伝言メモによるなどの多彩な活動が見られる。そこで課題となるのは、これまでも多く見られている児童の「伝える」活動が、指導目標の達成に向けて機能しているかという点である。目的意識的な体育科学習が成立するためには、児童の伝え合いが指導の目標・内容に沿って意味あるものであることが求められる。

本研究は、本時の目標や学習内容に直結する伝え合いがどのようにして引き出されるかを日常的な授業の中に見出し、伝え合いが児童一人一人の知識・技能の習得に効果をもたらし、思考・判断を促し、学びに向かう力・人間性等の育成に果たしているかを追究することにある。特に本稿では児童の「伝える」活動が本時学習の目標の達成に意味を持ったものになるために教師の発問の内容と問いかけの環境整備に焦点を当てた。

2. 研究 方 法

日常的に実施されている体育科授業を観察し下記視点により筆者がメモを取るとともに、授業をビデオに収録し、同時に教師・児童の発言をICレコーダーにより録音した。この方法により1時間の授業を収録し、授業観察後に児童・教師の発言を文字化した。

収録された授業動画の再生と文字化された授業記録、授業観察メモをもとに授業の実態を把握し、児童の「伝える」活動にかかわりが深いと考えられる教師の活動及び児童の言動を分析し検討した。分析の過程で授業者へのインタビューにより、児童の実態把握を補完した。

〔授業観察及び授業分析の視点〕

・本時目標に迫ると考えられる教師の活動（学

習場面の設定、発言の内容)

- ・本時目標に迫ると考えられる児童の活動（動き、発言の内容）

[対象の授業]

- ・H市立B小学校…第2学年（32名）、ゲーム領域：ボールゲーム、8時間単元のうち第4時
- ・日時・場所…2021年2月10日（水） 14：30～15：15 運動場
- ・本時の目標…自分の場所と相手の動きをよく見て、パスを受けやすいところに動くことができるようになる。

※この本時の目標は解説に示されている「簡単な攻めや守りの動きなどのボールを持たないときの動きによって…（中略）…易しいゲームをすること」³⁾に該当している。

3. 授業の実際と考察

1時間の授業は以下の流れで進んだ。

ボール慣れ・準備体操 → ゲームの行い方（全体説明） → ボール出しゲーム → ゲーム①（作戦タイム・ゲームの合計12分） → 示範・観察・話し合い（4分） → ゲーム②（作戦タイム・ゲームの合計12分） → 振り返り

(1) ゲーム①での教師と児童の問答

ゲーム①では、ゲーム途中でゲームの行い方やルールについて児童が個別に教師に質問する場面が多く見られた。前時に学習したゲームの行い方やルールが児童に十分には理解されていなかったと考えられる。不明瞭なことを先生に聞く、先生に確認するといった行為が多く、動き方に関わる相互のアドバイスや話し合いはほとんど見られないままにゲームが進んだ。この学習場面は教師と児童の応答が中心の展開であった。

以下のような教師と児童の個別の対話が数多く見られた。

T 何がだめだったん？ パスマわせた？
 P まわせたけどシュートが入らなかった。
 T じゃあ、シュートが入るためにはどうしたらいいん？

個別の対話で児童の思考を揺さぶっているものの、児童に動き方への意識はうかがえない。このほかにも教師は「Aさん、もらえるところ、あっち。」「T君それでいいんか？、そこでいいんか？」などチームごとに問答を仕掛けているが、児童は返答しかねている場合が多い。教師は本時の指導目標・内容を意識して問いかけをしているが、児童にポジショニングへの意識はないのではないかと考えられた。

(2) 集団思考場面での自己課題の把握

1時間の学習過程としてゲーム①とゲーム②の間に学級の全員が集まって、本時の学習内容となる「ボールを持たないときの動き方」について考える学習場面を設けている。この学習場面を小林が用語を定義し、これまで筆者も授業の分析において利用してきた「集団思考場面」と呼ぶこととする^{4),5)}。ゲーム①が終わり、学級の児童全員を一か所に集め、児童4名を指名して示範を促しながら、全員でそれを観察する場面が設けられた。

この学習場面で教師と児童の問答が以下のように展開された。

T₁ ゴールの前に人が立ちました。そのときT君がここでヘイヘイヘイヘイと言っていました。(ボールを)もらえる？
 P_n (口々に)もらえん。
 T₂ なんで？
 I 守りが守っている。
 T₃ 守りが守っている？どういうこと？詳しく言って。
 I 守っている人のうしろにいるけえ、パスしたらとられる。
 T₄ なるほど。いま、I君がすごくいいこと言ってくれとる。ボールをもらう人がボールとの間に一人でも敵がおるところにパスしたら捕られるよね。
 P_n (口々に) 守っている人の後ろにいるから。ボールをもらう人が…。敵がいるから。
 T₅ T君がボールをもらえるとしたら？
 P 横に行く。
 T₆ ここ？
 P もうちょっとこっち。
 T₇ ここなら空いとるけんもらえるよね。そし

たらI君がこうやって（T君の前に）ずれてくるかもしれんよね。

P そしたらNが…。

T₈ もらえるよね、相手がいないもんね。

T₉ そしたらNさんが動けるんよね。Nさんこっちの（右側の）方に来ようか。もしかしたらM君がついて行くかもしれんね。そしたらBさんが、前がメッチャ空くよね。そしたらBさんがまっすぐドリブルしていけるかもしれんね

T₁₀ 自分とボールの間に敵がおらんようにしてくださいね。

T₁₁ これはゴールの時も同じ。ここからシュートしようとしても入らんよね。どこに行けばいい？ T君動いて。そこだったらパスしても取れそうよね。

T₁₂ というように、自分の場所とか友達の動きをよく見てください。

（T₁～₁₂は教師、P_nは複数の児童、その他のイニシャルは児童個人を示している。但し、発言した児童が確定できない場合はPとした。以下、同様に記す。）

示範の児童は教師の位置取りの指示を受けながら、指導のねらいにせまる動きを見せ、全児童がそれを観察しながら上記のような教師と児童の問答が繰り返された。この場面でパスを通すためにはボールを持っていない人の位置取りがポイントになることの理解を図り、ボールを持っていない人が動き方を考え、判断して動くことが必要であることを児童に自己課題として意識させようとした。教師は本時の指導内容であるボールを持っていない人の動き方を直接的な指示によって児童に伝えているのではない。T₁の「(ボールを)もらえる？」という発問により児童の意識をポジショニングに方向づけ、児童の思考にゆさぶりをかけている。それによって全ての児童が相手の守りを意識した位置取りに気付いているわけではない。I君の考えを全員に広げるためのT₃の発問とT₄の集約によって全員の意識を方向付けながらT₅・T₆の発問を介して児童の思考を焦点づけたといえる。T₃・T₄の発言によってI君の発言を補足し説明することにより、児童の状況認識を確かなも

のにし、考える視点を焦点づけている。この問答を経てT₇～₉の説明に至ったことにより、児童はボールを持たないときの動き方について思考し判断することの必要性を意識し、ボールを持っていないときの動き方を自己課題にすることができたと考えられる。児童が動き方を自己課題として意識したことは、後述のようにゲーム②に備えた作戦の話し合いや、ゲーム中の児童の発言内容に見い出される。

指示・説明は簡潔・明瞭であることが求められる体育科授業において、T₁₀で発言している「自分とボールの間に敵がおらんようにしてくださいね。」という指示を児童に直接的に伝えることもできる。そうではなく教師と児童の問答の場面を経て動き方を意識させることには時間を要し、運動時間の減少にもつながることから、適切な指導方法と見なされない場合が多い。しかし、児童自身が自己課題として本時の目標に向かって思考・判断する学習を成立させるためには、この学習場面での問答が重要な意味を持ったと考えられる。ゲーム①を踏まえながらより良い攻め方を考え、ボールを持たないときの動き方に課題意識が向かう学習場面（集団思考場面）が、本時の学習目標の達成に向けた主体的学習の成立のために意味を持つ。そこでの教師の発問がカギを握ることになるが、同時に、このような集団思考場面の設定とそこでの教師と児童の応答が、児童相互の伝え合いの内容が変化することに少なからず影響を及ぼしていると考えられる。

(3) 体育科授業と発問

体育科授業における発問については、一般教授学や他教科の授業研究ほど多くの先行研究が見られるわけではないが、小林篤は「認識と実践の統一を目指す実践記録」と題して、思考を促す体育科授業、仮説実験的な体育科授業、知識の習得や問題意識を持たせる体育科授業等において発問が活きた授業実践を紹介している⁶⁾。小林一久は、一般教授学の知見を体育科授業に生かし、授業づくりにおける発問研究の扉を開いた。他教科に比べて進んでいるとは言えない体育科授業における発問の重要性が主張されているが、その発問は「質問」とは異なり、また、「一問一答」に終わらないものとし、「子どもの思考を活性化させるも

のでなければならない」と述べている⁷⁾。発問は児童の課題意識を方向付け、思考・判断を引き出し、学びを深化させる契機となる教師の活動ととらえ、本授業での発問の意味を追究した。

先の集団思考場面でのT₁・T₂の「T君がここで(中略)。(ボールを)もらえる?」「(もらえないという児童の反応に対して)なんで?」の発問は、児童のポジションについての意識を揺さぶり、「ここでよいのか」「違う場所がよいのか」など思考し判断する契機となった。教師は児童が最終的に「どこに動かなければならないのか」を考え、自分とボールの間に相手の守りがいない位置に動くこと(判断と動作)を期待している。それが本時の指導目標であり、発問が目標の達成に向かう学習内容に直結する思考・判断に導くものになっている。ゲーム①を踏まえながら教師のT₇の揺さぶり発問によって、相手の動きなどの状況に応じたポジショニングへと思考を深めている。この場面に、小林がいう「問いと答えの間が直にはつながらない、既有知識の再生だけではうめられない状況⁸⁾」が作り出されていると言えよう。これらの発問によりポジショニング=ボールを持っていない時の動き方に目を向けさせ、児童が思考・判断を深めていると考えられる。それによってゲーム②にみられるように児童の「伝える」内容に変化をもたらしているのではないかと。

児童が意識する課題は、本時の指導目標につながる内容でなければならない。そのためには教師は発問に先立って、何に着目させるかを明確に持つておくことが重要である。一般教授学において、吉本均は知らないものが問う「質問」に対して「発問」はすでに知っているものが知らないものに発する問いと規定している⁹⁾。発問は教師の指導の意図がしっかりと織り込まれたものでなくてはならない。本授業での発問が本時に指導すべき内容からずれないものであることが重要な点である。

吉本は思考力や表現力を育てるためには発問により児童相互の対立=分化を引き起こすことが重要であることも述べている¹⁰⁾。発問を介して思考力・判断力・表現力の育成を目指していくことの可能性と必要性が考えられるが、一方では体育科授業において全身運動を確保しなければならない教科の独自性から、児童相互の議論を呼び起

し、思考・判断及びそれに伴う表現を深化させていくことの困難さがある。そこで児童が思考・判断する対象を焦点づけていく教師の手立てが欠かせない。伝える力の育成においても同様に児童の意識を揺さぶり、思考・判断を深めるための発問が問われることになり、同時に児童の示範や観察の仕方など、問いかけを活かすための手立てが欠かせない。その点を踏まえた体育科における発問研究は今後の重要な課題である。

(4) 黄色チームの「伝え合う」内容の変化

ゲーム①(集団思考場面以前)での黄色チーム内での発言を拾った結果、学級全体に見られた状況と同様に、ゲームの行い方やルールについて児童が個別に教師に質問する発言が多く見られた。先生に聞く、先生に確認するといった行為が多く、本時の学習内容に関わる児童相互の伝え合いは皆無であった。

その中でもゲームの攻防に関するものを抽出すると、一人の男児がゴールマンを軸にした防御のためのポジショニングについて作戦ボードを使いながらチームの他者へ伝えている、以下のような発言が見られた。

Y_a(教師から黄チームへの「作戦あるんか?」の発問に対して)まず、これは失敗したけえ次の、まず、守ろうや。守りは前に。こっちから攻められるとしたら、前に一人後ろに二人っていうのは変わらんけど、新しい方法でここに線ができたね。ここから通せば1点になるじゃろ?なら、ここに一人ここに二人。

Y_aここに一人ずつおって、前に一人おるじゃん?万が一これがドリブルしてやられそうになってもここにおるけーこことか自由に動けるけんだいじょうぶなんよ」

この発言に対してY_o君が「これって守りじゃろ?」と発言し、Y_a君が「うん。」と応えたが、この後も引き続いてY_a君一人が他者に指示する発言が見られる。Y_o君の発言から攻撃に関わる作戦の話し合いに転じることはなかった。担任によるとY_a君は学力が高く、何事にも積極的に取り組む児童ということであった。チームを取り仕切り、他者に指示を出しているが、攻撃のための

ポジショニングや動き方についての発言は見られない。

これに対して、ゲーム②に備えた作戦の話し合い場面では以下のような発言が見られた。

Y_a パスしたら必ずとってね、捕ったら1点入るけん。
 F 作戦いるー、Y_a君、Y_o君。
 Y_o さっきのいい？
 Y_a もう一個つくる？
 F ここにおったらサア。
 Y_a 俺たちがここにおるでしょ。ここにおったらサ、相手がここにおったら、ここに行つて、これでこの人がくついたら間があくけんパスする。で、この人にくついたらこっちにパスする。俺も行くけん、時々ここに自分のチームの人がおるとするね。この人が来たらここに間があくけーね。
 Y_o 俺はここにおる。
 Y_a っていうように三角形で。
 Y_o じゃあ俺はここに。

この場面では、作戦ボードを使いながらY_aの発言を軸にチームの3人により攻撃のためのポジショニングについて会話が進んでいる。本時の学習内容である動き方を課題として意識した伝え合いが認められ、児童間の指示が具体化した。そして、その内容はY_a君の「俺たちがここにおるでしょ。」に始まる発言内容に見られるように、具体的な動きが伝えられている。ここに「集団思考場面」で意識したポジショニングについての自己課題が反映しているといえる。

同時に、ゲーム①では「後ろいって、後ろ」という指示の発言が1回のみであったF君が、この場面では冒頭Y_a君の発言に続いて「作戦いるー」と発言し、作戦の必要性を語り掛けていることに意識の変化がうかがえる。この後にも「ここにおったらサア」というポジショニングについて積極的な発言がみられ、これにY_a君・Y_o君の発言が続いている。明らかに相手の動きに応じたポジショニングとパスの仕方をチーム内で意識し、各々が動き方を考え他者と伝え合っている。

この後のゲーム②において「F君F君、こっちに行つて!」「Y_o君こっち行つて!」「そこじゃないよー、ヨッシー!」など、チームのメンバー

に対する具体的な動き方の指示が繰り返されている。また、ゲーム中は「ヘイ! F(君)、ヘイ!」「ヨッシー、ヘイ!」などの掛け声と同時に手を振りかざして指示する姿が再三見られた。「こっち」「あっち」などの指示語や「ヘイ!」などの掛け声が多いのは、体の動きと共に言葉を発する体育科授業の特性と考えられるが、ここでは具体的なポジショニングを示す言葉や動作が生じていることが注目される。ゲーム②の作戦タイムの発言やゲーム中の声掛けの内容が、ゲーム①の作戦に見られた「守り」に関するものから「攻めのポジショニング」を意識した発言に変容していることや、発言の少なかった児童の発言が見られるようになったことに、ゲーム①とゲーム②の伝え合いの変容が認められる。

ゲーム②ではY_a君とY_o君から盛んに攻めのための動きを指示する掛け声が発せられている。ゲーム①では守りのポジショニングを意識したY_a君一人の指示であったが、ゲーム②で攻撃のための動き方に関わる複数児童の発言が見られるようになっており、児童に明らかな意識の変化が認められる。チームの他者に伝える内容が攻めに関わる具体的な動き方になっており、集団思考場面での学習活動が生きたものと考えられる。ゲーム①ではほとんど発言していないF君の作戦の必要性や動きに関する発言が見られたことも集団思考場面での学習成果と言えよう。

その課題意識の変化をもたらした集団思考場面での教師の発問に注目したい。ボールを持たない時の動き方を直接的に指示または説明をしたのでは、ここに見られるような課題意識の浸透はないのではないか。示範の動きを観察しながら教師の発問を介して動き方を思考し判断したことによって、ポジショニングが児童の具体的な課題意識として定着し、伝え合う内容も本時の学習内容に直結するものに変化していったと考えられる。

ゲーム②での児童の発言がポジショニングについて伝え合う内容に変化したことは、もう一チーム抽出された赤チームにも確かめられた。作戦ボードを使いながら「一人ここにきたらこっちにやろうと思う」「こっちが移動しそう」「ここにヘイヘイって。まずね、ごまかしとくんよ。それでP₁がこっちに来たらパスして、誰かがここに来るじゃん? がら空きじゃん? P₂にパスしてドリブル

シュート」の会話が進み、フェイントを取り入れることにまで考えが深まっている様子がうかがえる。

集団思考場面において児童がボールを持たない時のポジションングを意識することができたのは、示範・観察と教師の発問を介して自らの課題として思考し判断したからに他ならない。そこで教師の発問内容が問われることになるが、教師は本時の指導目標とそれにせまる指導内容を明確に持っていることが大前提となる。そして、伝え合う活動が本時の学習内容に絡むものになるためには、集団思考場面での発問やチームやグループなどの小集団または個人への発問の内容を吟味することが教師の活動として重要と言える。

なお、本研究の対象とした授業以外にも以下の授業において学習過程における集団思考場面の設定と、その場面並びにグループや児童個別を対象に発せられた教師の発問によって、児童の課題意識が変わり、伝え合う内容に変化が見出された。K町立A小学校第3学年ボールゲーム（ゴール型ゲーム）、F市立B小学校第6学年ボール運動（ネット型）、K町立C小学校第3学年器械運動（跳び箱）、H市立D小学校第3学年器械運動（跳び箱）の各授業である。これらの授業についての詳細は、別稿に譲りたい。

4. 結 論

小学校第2学年のボールゲームの授業について、本時の指導目標・指導内容を踏まえながら教師の活動及び児童の学習活動を分析し、事例的に次の3点を見出すことができた。

- (1) 学習過程に集団思考場面を設け、児童の示範とその観察とともに教師の発問を介して思考・判断を促すことにより、本時の指導目標に迫る指導内容が児童の学びたい学習内容となって自己課題が意識されたと考えられる。それにより児童相互の伝え合いの内容が本時の指導内容に沿うものに変化した。
- (2) 集団思考場面において児童の学習課題を明確にするために、教師の発問の内容が重要な意味を持った。既習・既得の内容を想起し確認させる発問にとどまらず、本時の指導目標・内容に関わる思考・判断を活性化させる発問が

求められる。また、集団思考場面での児童全員への発問とともに、学習活動中にグループや個人を対象に問いかける内容も一貫して本時の指導内容に直結するものであることが重要である。

- (3) 集団思考場面を本時の指導内容に向けて有意義に展開するために、教師の活動として示範する児童の選出、示範する児童への動き方等の指示や助言、観察する児童への観察視点を絞り込むための指示が求められる。そのうえで、児童の思考・判断を本時の指導内容に導く発問内容の吟味が問われる。その結果として、児童相互に伝え合う内容にも質的な変化が期待できる。

以上、体育科授業において知識・理解、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等を相互関連的に育成していくために、「伝える力」の育成においても児童が伝え合う内容の吟味が不可欠である。表現力の育成のみに偏ることなく他の指導の目標・内容にもせまる伝え合いを引き出すためには、学習過程における集団思考場面及び発問について、本時の指導目標・内容を踏まえた教師の活動が問われる。そこで、体育科授業における集団思考場面の設定の仕方及び、教師の活動としてこれまで重視されてきたとは言えない発問についての研究が今後一層深められなければならない。

謝 辞

本研究の対象としたH市立B小学校2年1組の体育科授業を収録するにあたり、快く承諾いただいた校長先生、指導のN先生及び児童のみなさんに感謝したい。本稿では授業分析の結果を取り上げていないが、授業の収録に理解と協力をいただいた他の小学校の関係者の皆様方にお礼を申し上げたい。また、収録・授業記録整理に携わってくれた安田女子大学児童教育学科学生藤田朋加、山下芽依、馬場綾里、国近未愛のみなさんに感謝の意を表したい。

以上

注

1. 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領 p.17
2. 文部科学省 (2018) 小学校学習指導要領解説 体育編 p.15
3. 同上書 p.58
4. 小林一久 (1985) 体育の授業づくり論 明治図書 p.172-176
5. 徳永隆治. (2018) : 体育科授業の今日的課題における「集団思考場面」の意義 安田女子大学紀要第46号 p.129-138
6. 小林篤 (1988) すぐれた体育の実践記録に学ぶ p.95-128
7. 小林一久 (1985) 体育の授業づくり論 明治図書 p.176
8. 小林一久 (1995) 体育授業の理論と方法 p.96
9. 吉本均 (1980) 学級で教えるということ 明治図書 p.53
10. 同上書 p.53-78

(本研究は令和元年度～令和3年度科学研究費助成事業〔基盤研究 (C)〕の補助金を得て進めた。本稿の一端を日本体育・スポーツ・健康学会第71回大会においてオンラインによる口頭発表を行った。)

[2021. 9. 16 受理]

コントリビューター：深澤 広明 教授
(児童教育学科)