

〔研究論文〕

小学校体育授業における 教師の発問の実態に関する研究

吉岡正憲

本研究では、小学校体育授業における発問の観察カテゴリーを設定し、一単位時間の学習指導場面における教師の各発問の回数とその頻度を明らかにすることを目的とした。

分析の結果、小学校体育授業の学習指導場面では、授業の「はじめ」や「おわり」に今までの学習を振り返らせる回顧的発問や、授業の「はじめ」に答えが明確で運動のポイントや動きのコツなどについて理解させる収束的発問が多く投げかけられていた。また、正しいフォームや正確性などが求められるクローズドスキル領域では、答えが明確な収束的発問が多く、適切な判断などが求められるオープンスキル領域ではクローズドスキル領域と比べて、多様な答えが想定される発散的発問が多かった。さらに、発問が多い教師は、授業の「はじめ」に運動の技能ポイントなどについて理解させる収束的発問が多く、発問が少ない教師は授業の「おわり」に今まで学んできたものなどを振り返る回顧的発問の割合が高かった。

このように、小学校体育授業一単位時間の学習指導場面における教師の各発問の回数とその頻度、領域の違いや出現回数別授業における教師の発問の特徴について明らかにすることができた。

キーワード：発問 令和日本型教育 教師行動 子どもの主体的な学び
相互作用行動

1. 緒言

子どもの学習成果を生み出す体育授業における教師行動とはどのようなものなのであろうか。このような疑問に答えるべく体育授業中の教師行動についてはこれまで多くの研究が行われてきた。高橋ほか（1989）は、教師の相互作用行動と子どもの学習行動及び授業評価の関係から、教師の相互作用の質と量は子どもの学習行動（過程）と授業評価（成果）に影響することを確認している。また、体育授業中の教師行動を総合的に観察する方法を開発し、授業観察を行った結果、マネジメント行動が少ない、直接的指導の時間が少なく必要な情報を効果的な方法で伝達している、個々の子どもへの肯定的相互作用や補助活動を多くする教師の努力が子どもの体育授業に対する評価を高くする上で必要であるとしている（高橋ほか,1991）。さらに、深見ほか（1997）は、技能的学習に対して「肯定的・矯正的フィードバック」を積極的に与えること、またそれに関わって具体的な言語内容を与えることなど教師が子どもの学習に有効なフィードバックを与えるための指標をいくつか挙げている。このように、子どもの学習成果を高める体育授業中の教師行動については、いくつかの一般的傾向が明らかにされてきた。

そして現在、国内外の教育改革の方向性や平成 29 年告示の学習指導要領の趣旨、さらに令和の日本型学校教育等の考え方を踏まえると、教師には「子どもの主体的な学びを支援する伴走者」（中教審,2021）としての役割が求められている。これに関わって、澤井（2020）は、これから求められる授業像のひとつに主体的に学ぶ子どもといった姿を取り上げ、子どもが自らの学習状況を自覚し、その後の学習を修正したり新たな問いを見出したりするなど、子どもの「内発的」な動機付けを促す教師の働きかけの重要性を指摘している。このように、子どもの主体性の重視、子どもの自主的・自発的な学習を促進し、効果的な学習を進めるための教師の指導のあり方についてより一層の関心が払われるようになってきた。そのような中、子どもが自ら学びに向かう授業改善の例として、子どもの主体的な学びを促すための教師の発問の重要性を取り上げている教育関連機関も少なくない（福島県,2018; 鳥取県,2019; 宮崎県,2018; 山口県,2016 の教育関連機関）。昔から授業における教師の発問の意義や教授技術の重要性は度々指摘されてきたが（吉本,1968; 斎藤,2006）、学習者の主体性の重視や教師と学習者、学習者同士の学びの進展が求められるこれからの授業を見通したとき、体育授業における教師行動においても先行研究にみられる諸点に加えて、「発問」を中核に据えた指導のあり方を検討する意義は十分にあると考えられるのが現状である。

しかし、高橋ほか（1991）の先行研究の中で、明確な答えが用意されていて、しかも子どもの思考作用を促す発問＝「分析的発問」が子どもの知的学習に有効であることは明らかにされているが、岡出（2012）のいうように、「体育授業中

の発問を対象とした研究となると、意外にその蓄積は乏しく、発問の量的傾向や質的傾向、及び発問の効果についてなど体育授業の「発問」に関する知見の蓄積は必ずしも多くはない。

そこで、まずは体育授業においてよく投げかけられている教師の各発問の回数とその頻度を知ることは、よい体育授業を実現させるための教師行動の条件を発問という視点から検討する契機になると共に、発問を用いた体育授業の改善へと繋がる基礎資料を得られるものと考えられる。

このようなことから、本研究では、小学校体育授業を対象に、教師の各発問の回数とその頻度について、観察カテゴリーを設定して観察・分析することにした。なお、観察にあたっては、教師の発問の対象と内容が明確になるように、一単位時間の学習指導場面に限定して分析することにした。

2. 研究の方法

2.1. 対象

2014年から2022年に1都4県（東京都、埼玉県、千葉県、高知県、佐賀県）で行われた52の小学校体育授業を対象とした。領域の内訳は、クローズドスキルの器械運動系領域13、陸上運動系領域13、オープンスキルのボール運動系領域26である^{*1}。学年の内訳は、低学年14、中学年16、高学年22である。

2.2. 観察・記録方法

教師と子どもの発話は、ビデオカメラとワイヤレスマイクで撮影・収録した。また、1単位時間の授業の流れとして、「はじめ」を授業開始から課題提示まで、「なか」を課題提示後の活動から授業の振り返り前の活動まで、「おわり」を授業の振り返りから授業終了までとして分類し、教師が学習者全体に語りかけている学習指導場面のみを観察・記録した。

2.3. 分析方法

2.3.1. 発問の観察カテゴリーについて

発問は、広義には「教師から子どもに問いかけること、及びその問いのこと」を言い、狭義には「教科内容に即して子どもの思考を促し、教師が教えたものを発見させたりするために問う場合を指す」とされている（青木ほか,1988;石

*1 運動を生起させる状況がかなり安定している場面において遂行される運動技能を「クローズド・スキル」（閉鎖技能）といい、状況の変化が著しく、その状況を予測・判断しながら発揮する必要のある運動技能を「オープン・スキル」（開放技能）と呼んでいる（岩田,2005）。

井,2020)。本研究では、発問を「学習内容の獲得を目指したり、思考を促したりするために教師が子どもに投げかける問いかけ」*2 と捉え、発問の観察カテゴリーを表1のように設定した。設定に当たってはシーデントップ（1988,pp.250-254）、高橋ほか（1991,p.205）の先行研究を参考にして、「回顧的」、「収束的」、「発散的」、「価値的」の4つを大カテゴリーとして設定した。定義については実際の映像を分析しながら、先行研究の定義だけでは当てはまらない部分がみられたことから、修正を加えた。次に、発問のより具体的な傾向を明らかにするために、4つの発問の詳細な分類及び定義を小カテゴリーとして設定した。

表1 発問の観察カテゴリー表

大カテゴリー	定義	小カテゴリー	定義	具体例
回顧的	今まで学んできた内容や考えたこと、行ってきたことなどについて振り返らせるもの	既知既習	今まで習ってきたことや既に知っていることなどについての回答を要求するもの	「どうすればよかったですか？」 「どんな方法がありましたか？」 「大切なことって何でしたか？」
		めあて・課題	既に自分で決めていためあてや課題などについての回答を要求するもの	「今日の自分のめあては何でしたか？」 「自分で決めた課題言える人いますか？」 「今日の学習の課題は何だったのでしょうか？」
		意識	運動中に意識していたことなどについての回答を要求するもの	「どんなことを意識して運動していましたか？」
		方法・工夫	子どもが行ったり、選んだりした方法や工夫などについての回答を要求するもの	「どんな方法で行いましたか？」 「どんな工夫ができましたか？」 「どうしましたか？」
		発見・気付き	活動中に発見したことや気付いたことなどについての回答を要求するもの	「どこが難しかったですか？」 「何かコツはわかりましたか？」 「どんなところから、そう思いましたか？」 「何か課題は見つかりましたか？」
		仲間	友達やチームのよい動きの発見や受けた助言といった仲間に関わる内容などについての回答を要求するもの	「友達のどんなところが上手でしたか？」 「(友達が上手だったのは) どこですか？」 「どんなことを言ってもらいましたか？」 「チームでよかったところは？」
		包括的	学習活動後や学習全体を振り返る内容などについての回答を要求するもの	「(やってみて) どうでしたか？」 「どんなことができるようになりましたか？」 「感想を言ってくれる人いますか？」
収束的	答えが明確にある発問で、運動の技能ポイントや動きのコツなどについて考えさせたり、理解させたりするもの	技術	技術的な課題の解決方法などについての回答を要求するもの	答えが限定されている状況で 「(この場合) どうすればいいですか？」 「どこに動くときよいでしょうか？」 「(選択肢を比べて) どちらの動きがよいでしょうか？」
		分析	技術的な課題の解決に向けて、動きや場、状況、役割など分析した内容についての回答を要求するもの	「どこが上手でしたか？」 「腕はどうでしたか？」 「腰は高く上がっていましたか？」 「どこのスペースが空いていますか？」 「そこの役割は何ですか？」
		理由・根拠	技術的な課題の解決に向けての理由や根拠などについての回答を要求するもの	答えが限定されている状況で 「なぜそのような動きが必要なのでしょう？」 「それは何のためでしょうか？」

*2 授業において教師が子どもたちにいろいろ問いかけることを一般に発問と言う（青木ほか,1988）。広義には、教師から子どもに問いかけること、およびその問いのことであり、狭義には教科内容に即して子どもの思考を促し、教師が教えたいものを発見させたりするために問う場合を指す（石井,2020）とされている。本研究では、「できた人？」や「わかった人？」、「それで、記録は上がったの？」というような問いかけは結果や事実の確認であることから「発問」としてカウントしないことにした。但し、教師が「上手だった友達を言える人？」や、「どんな課題をもっているか教えてください」のように5W1Hを使用しなかった場合でも、子どもに回答させた場合は「発問」としてカウントした。

発散的	多様な答えが想定される発問で、運動の工夫や問題の解決方法、次への課題などについて、考えさせたり、子どもに自ら選ばせたりするもの	創意・問題解決	運動の行い方や作戦、ルールの工夫、問題の解決方法などについての回答を要求するもの	答えが限定されていない状況で 「どんな方法ができますか？」 「どのような工夫がありますか？」 「どんな作戦がいいでしょうか？」 「(問題を解決するには) どうするとよいでしょうか？」
		選択・活用	学んだことなどから自ら選んだこと、判断したこと、複数の選択肢から自己決定したことなどについての回答を要求するもの	答えが限定されていない状況で 「どの作戦を使いますか？」 「(この場合) あなたならどうやって動きますか？」 「(この場合) 自分ならどうしますか？」
		課題解決・探究	課題を解決するための方法、次に探究したい課題などについての回答を要求するもの	答えが限定されていない状況で 「(自分たちの課題を解決するには) どうしたらいいでしょうか？」 「次の課題はどうしますか？」 「次、どうしたいですか？」
価値的	運動やスポーツ、体育授業の価値、望ましい態度や行動などについて気付かせるもの	価値	運動やスポーツ、体育授業の価値などについての回答を要求するもの	「この運動の楽しさって何でしょうか？」 「一人がドリブルやシュートばかりしているゲームってどう思いますか？」
		態度・行動	体育授業における望ましい態度や行動などについての回答を要求するもの	「(友達が成功したら) 何て言ってあげるといいですか？」 「(ルール違反がわかったとき) どうしましたか？」

2.3.2. 各分析項目について

(1) 発問全体と大カテゴリにおける各発問の回数とその頻度について

大カテゴリ（表1）に照らして、発問全体の「合計」と「授業の流れ」の回数、1時間当たりの「平均」と「標準偏差」、並びに各発問の「合計」と「授業の流れ」の回数、1時間当たりの「平均」と「標準偏差」、全体に占める「割合」を算出し、発問全体と大カテゴリにおける各発問の回数とその頻度の分析を行った。

(2) 小カテゴリにおける各発問の回数とその頻度について

小カテゴリ（表1）に照らして、回顧的、収束的、発散的、価値的それぞれの各発問の「合計」と「授業の流れ」の回数、1時間当たりの「平均」と「標準偏差」、全体に占めるその「割合」を算出し、小カテゴリにおける各発問の回数とその頻度の分析を行った。

(3) 領域別の各発問の回数とその頻度について

大カテゴリ（表1）に照らして、クローズドスキルの器械運動・陸上運動系領域、オープンスキルのボール運動系領域それぞれの各発問の「合計」と「授業の流れ」の回数、1時間当たりの「平均」と「標準偏差」、全体に占める「割合」を算出し、各領域の各発問の回数とその頻度の分析を行った。

(4) 発問の出現回数別授業数と出現回数別授業における教師の発問の特徴について

はじめに、52の授業の発問の合計から出現回数別授業数を算出した。次に、52の授業における1時間当たりの発問の平均と出現回数別授業の中で最も多かった授業数の結果から、発問が多い授業（以下、頻度高）、発問が平均並みの

授業（以下、頻度中）、発問が少ない授業（以下、頻度低）を設定し、各授業数を集計した。最後に、大カテゴリー（表1）に照らして、「頻度高」、「頻度中」、「頻度低」それぞれの各発問の「合計」と「授業の流れ」の回数、1時間当たりの「平均」と「標準偏差」、全体に占める「割合」を算出し、出現回数別授業における教師の発問の特徴について分析を行った。

3. データの信頼性の検討

観察データの信頼性を確立するために、体育科教育学研究者1名と体育科教育学を専攻する大学院生2名の計3名が、以下の手順で観察記録のトレーニングを行った（シーデントップ,1988,pp.289 - 291）。

①観察者それぞれが作成した発問の観察カテゴリー表における発問の定義や具体例について学習する。②観察者3名で発問の定義や具体例について討議する。③観察者3名が観察のトレーニングを行う。一致しなかった記録については討議して問題を解決する。そして、一致率が80%を超えるまでトレーニングをくり返し行う。

このようなトレーニングを繰り返した後、改めて授業VTRを観察分析した。このことから、発問カテゴリー定義の明確さ、観察者の観察記録という正確さという点に関しては、十分に信頼性を確保した。

4. 結果と考察

4.1. 発問全体と大カテゴリーにおける各発問の回数とその頻度について

表2は、発問全体と大カテゴリーにおける各発問の回数とその頻度である。発問の全体合計は284回、1時間当たりの平均は5.5回だった。内訳として「回顧的」の合計が166回、平均は3.2回、割合が58.5%を占めていた。次に「収束的」の合計が86回、平均は1.7回、割合が30.3%だった。「発散的」は合計が24回、平均は0.5回、割合は8.5%、「価値的」が合計8回、平均は0.2回、割合は2.8%であった。一単位時間の授業で「回顧的」と「収束的」は平均1回以上カウントされ、「発散的」と「価値的」は1回未満であった。

授業の流れの結果をみると、「回顧的」は「はじめ」が47回、「なか」は30回「おわり」が89回だった。「収束的」は「はじめ」が51回、「なか」は27回、「おわり」が8回だった。

これらの結果から、小学校体育授業における発問では、「回顧的」が最も多く、発問全体の半分以上を占めていることがわかった。また、授業の流れでみると「回顧的」は「おわり」に最も多く投げかけられていることがわかった。次に多いの

は「収束的」で、「はじめ」に最も多く投げかけられていることがわかった。そして、「発散的」と「価値的」は前出の2つの種類の発問と比べると回数が少なく、1時間当たりの平均が1回未満ということがわかった。

このことから、教師は授業の「はじめ」や「おわり」に回顧的発問を投げかけ、子どもたちに今まで学んできたことを確認させたり、活動中に考えたことや行ってきたことについて振り返らせたりしていることが多いと推察された。また、教師は授業の「はじめ」に収束的発問を投げかけ、子どもたちに運動のポイントや動きのコツなどについて考えさせたり、理解させたりしてから本時の学習活動に取り組ませていることが多いと推察された。

表2 発問全体と大カテゴリーにおける各発問の回数とその頻度

授業の流れ\種類	単位：回				全体
	回顧的	収束的	発散的	価値的	
はじめ	47	51	13	0	111
なか	30	27	5	4	66
おわり	89	8	6	4	107
合計	166	86	24	8	284
平均	3.2	1.7	0.5	0.2	5.5
(標準偏差)	(± 3.1)	(± 3.0)	(± 1.0)	(± 0.5)	(± 4.5)
割合 (%)	58.4	30.3	8.5	2.8	100.0

4.2. 小カテゴリーにおける各発問の回数とその頻度について

4.2.1. 回顧的発問の回数とその頻度について

表3は、小カテゴリーに照らして算出した回顧的発問の回数とその頻度である。今まで習ってきたことや既に知っていることなどについての回答を要求する「既知既習」の合計は38回、平均が0.7回、割合は22.9%だった。子どもが運動中に考えたり、選んだりした方法などについての回答を要求する「方法・工夫」の合計は29回、平均が0.6回、割合は17.5%、友達やチームのよい動きの発見や受けた助言といった仲間に関わる内容などについての回答を要求する「仲間」の合計は32回、平均が0.6回、割合は19.3%、活動後の感想や学習全体を振り返らせる「包括的」の合計は27回、平均が0.5回、割合は16.3%だった。

授業の流れでみると、「既知既習」は「はじめ」に33回、「方法・工夫」は「おわり」に21回、「仲間」は「おわり」に30回、「包括的」は「おわり」に23回と多く投げかけられていた。

この結果から、回顧的発問では「既知既習」が最も多く、「はじめ」に多く投げかけられていることがわかった。次に「仲間」、「方法・工夫」、「包括的」が多く、「おわり」に多く投げられていることがわかった。

このことから、授業の「はじめ」に、教師は既知既習の発問を投げかけることで、今まで学んできた学習内容の定着を図ったり、子どもの学習内容の定着具合

を把握したりしていることが多いと考えられた。また、授業の「おわり」では、「どんな工夫をしましたか？」といった方法・工夫の発問や「よい動きをしていた友達はいましたか？」といった仲間の発問、「(活動してみて)どうでしたか？」といった包括的の発問を投げかけることで、子どもたちが活動中に行ってきたことや友達のよい動き、学習全般について振り返らせていることが多いと考えられた。

表 3 回顧的発問の回数とその頻度

授業の流れ\種類	単位：回							全体
	既知既習	めあて・課題	意識	方法・工夫	発見・気付き	仲間	包括的	
はじめ	33	11	0	1	2	0	0	47
なか	4	2	5	7	6	2	4	30
おわり	1	0	2	21	12	30	25	89
合計	38	13	7	29	20	32	27	166
平均	0.7	0.3	0.1	0.6	0.4	0.6	0.5	3.2
(標準偏差)	(±1.2)	(±0.8)	(±0.5)	(±1.3)	(±1.1)	(±1.0)	(±1.0)	(±3.1)
割合 (%)	22.9	7.8	4.2	17.5	12	19.3	16.3	100.0

4.2.2. 収束的発問の回数とその頻度について

表 4 は、小カテゴリーに照らして算出した収束的発問の回数とその頻度である。技術的な課題の解決方法などについての回答を要求する「技術」の合計は 22 回、平均が 0.4 回、割合は 25.6% で「収束的」の発問全体の 4 分の 1 を占めた。動きや場、状況、役割などから分析した内容についての回答を要求する「分析」の合計は 54 回、平均は 1.0 回、割合は 62.8% で「収束的」の発問全体の 3 分の 2 近くを占めた。技術的な課題の解決に向けての理由や根拠などについての回答を要求する「理由・根拠」の合計は 10 回、平均は 0.2 回、割合は 11.6% であった。

授業の流れでみると、「技術」は「はじめ」に 17 回、「分析」は「はじめ」に 30 回、「なか」が 20 回だった。

この結果から、収束的発問では「分析」が最も多く、「はじめ」と「なか」に多く投げかけられていることがわかった。次に多いのが「技術」で、「はじめ」に多く投げかけられていることがわかった。それらと比べると「理由・根拠」の発問は少ないことがわかった。

このことから、授業の「はじめ」に教師は技術や分析の発問を投げかけることで、運動の技術的なポイントを理解させてから、本時の学習活動に取り組ませていることが多いと考えられた。また、授業の「なか」でよい動きの紹介や演習をさせる中で、「どこがよかった？」など分析の発問を投げかけることで、再度本時で習得させたい運動のポイントについて考えさせたり、理解させたりしているのではないかと推察された。これらと比べると、「なぜその動きが必要なのか？」や「どうしてそこに動くときよいのか？」など理由・根拠の発問を投げかけ、子どもたちに技術的な課題の解決方法について深く考えさせていることはそこまで多

くはないと考えられた。

表4 収束的発問の回数とその頻度

授業の流れ\種類	単位：回			
	技術	分析	理由・根拠	全体
はじめ	17	30	4	51
なか	5	20	2	27
おわり	0	4	4	8
合計	22	54	10	86
平均	0.4	1	0.2	1.7
(標準偏差)	(± 1.1)	(± 2.1)	(± 0.6)	(± 3.0)
割合 (%)	25.6	62.8	11.6	100.0

4.2.3. 発散的発問の回数とその頻度について

表5は、小カテゴリーに照らして算出した発散的発問の回数とその頻度である。「創意・問題解決」、「選択・活用」、「課題解決・探究」のそれぞれの合計は8回、平均は0.2回、割合は33.3%だった。

授業の流れの結果をみると、「創意・問題解決」は「はじめ」に4回、「なか」に4回、「選択・活用」は「はじめ」に8回、「課題解決・探究」は「おわり」に6回であった。

この結果から、発散的発問では「創意・問題解決」、「選択・活用」、「課題解決・探究」の回数はすべて同じだったが、授業の流れでみると、「創意・問題解決」の発問は「はじめ」と「なか」、「選択・活用」は「はじめ」、「課題解決・探求」は「おわり」に多く投げかけられていることがわかった。

このことから授業の「はじめ」と「なか」で、教師は創意・問題解決の発問や選択・活用の発問を投げかけることで、子どもたちに問題の様々な解決方法や作戦を考えさせたり、選ばせたりしてから学習活動に取り組ませていることが示唆された。また、授業の「おわり」には「自分たちにはどんな課題があるかな？」や「次、どうしたいとかあるかな？」などの課題解決・探求の発問を投げかけることで、子どもたちに自分たちの課題に気付かせたり、次の学習では何を学んでいったらよいのかに気付かせたりしていると考えられた。

表5 発散的発問の回数とその頻度

授業の流れ\種類	単位：回			
	創意・問題解決	選択・活用	課題解決・探究	全体
はじめ	4	8	1	13
なか	4	0	1	5
おわり	0	0	6	6
合計	8	8	8	24
平均	0.2	0.2	0.2	0.5
(標準偏差)	(± 0.5)	(± 0.7)	(± 0.6)	(± 1.0)
割合 (%)	33.3	33.3	33.3	100.0

4.2.4. 価値的発問の回数とその頻度について

表6は、小カテゴリーに照らして算出した価値的発問の回数とその頻度である。運動やスポーツ、体育授業の価値などについての回答を要求する「価値」の合計は3回、平均は0.1回、割合は37.5%、体育授業における望ましい態度、儀式的行動などについての回答を要求する「態度・行動」の合計は5回、平均は0.1回、割合は62.5%という結果であった。

授業の流れでみると、「価値」は「はじめ」が0回、「なか」が0回、「おわり」が3回、「態度・行動」は「はじめ」が0回、「なか」が4回、「おわり」が1回であった。

この結果から、「価値」、「態度・行動」は少ないことがわかった。

このことから、教師の価値、態度・行動の発問によって、運動やスポーツ、体育授業の価値、望ましい態度や行動などについて子どもに気付かせていることは多くはないと考えられた。

表6 価値的発問の回数とその頻度

授業の流れ\種類	単位：回		
	価値	態度・行動	全体
はじめ	0	0	0
なか	0	4	4
おわり	3	1	4
合計	3	5	8
平均	0.1	0.1	0.2
(標準偏差)	(± 0.2)	(± 0.5)	(± 0.5)
割合 (%)	37.5	62.5	100.0

4.3. 領域別の各発問の回数とその頻度について

表7は、大カテゴリーに照らして算出した領域別の各発問の回数とその頻度である。クローズドスキル領域では、全体合計が170回、平均は6.5回の発問が投げかけられていた。内訳は、「回顧的」の合計が100回、平均頻度は3.8回、割合はクローズドスキル領域全体の発問の58.8%を占めていた。次に、「収束的」の合計が63回、平均は2.4回、割合は37.1%であった。「発散的」は合計5回、平均は0.2回、割合は2.9%であった。オープンスキル領域では、全体合計が114回、平均は4.4回の発問が投げかけられていた。「回顧的」が合計66回、平均は2.5回、割合はオープンスキル領域全体の57.9%であった。「収束的」が合計23回、平均は0.9回、割合は20.2%であった。「発散的」は19回、平均は0.7回、割合は16.7%であった。

この結果から、どちらの領域も「回顧的」が多いことがわかった。しかし、クローズドスキル領域では、「収束的」が多く投げかけられ、オープンスキル領域では、クローズドスキル領域と比べると「発散的」が多く投げかけられていた。

これは、クローズドスキル領域は比較的对手との状況に影響を受けにくく、自

分の体と向き合い正しいフォームや正確性を求める領域であることから、答えが明確にある収束的発問が多く投げかけられているのではないかと考えられた。オープンスキル領域は、相手の位置や状況などに影響され、適切な判断が求められる領域であることから、クローズドスキル領域と比べると多様な答えが想定される発散的発問が投げかけられているのではないかと考えられた。このことから、取り上げる運動技術や戦術などの違いによって、領域ごとの発問の傾向に差異が生じるのではないかと推察された。

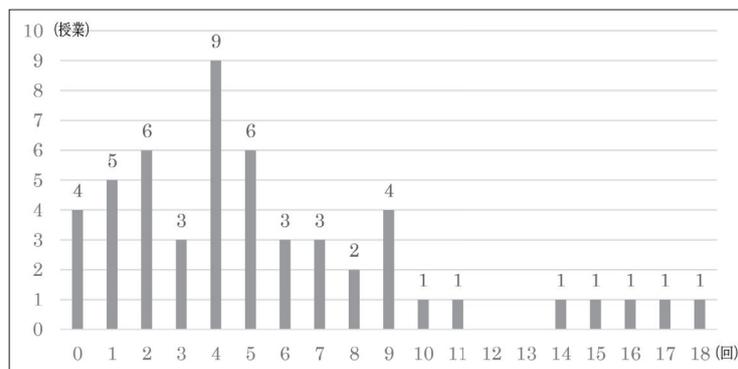
表7 領域別の各発問の回数とその頻度

授業の流れ\種類	クローズドスキル (器械運動・陸上運動系領域)					オープンスキル (ボール運動系領域)				
	回顧的	収束的	発散的	価値的	全体	回顧的	収束的	発散的	価値的	全体
はじめ	34	31	3	0	68	13	20	10	0	43
なか	23	26	2	0	51	7	1	3	4	15
おわり	43	6	0	2	51	46	2	6	2	56
合計	100	63	5	2	170	66	23	19	6	114
平均	3.8	1.2	0.2	0.1	6.5	2.5	0.9	0.7	0.1	4.4
(標準偏差)	(± 3.8)	(± 3.7)	(± 0.5)	(± 0.3)	(± 5.2)	(± 2.2)	(± 1.8)	(± 1.3)	(± 0.7)	(± 3.4)
割合 (%)	58.8	37.1	2.9	1.2	100.0	57.8	20.2	16.7	5.3	100.0

4.4. 発問の出現回数別授業数と出現回数別授業における教師の発問の特徴について

図1は、発問の出現回数別授業数の結果である。一単位時間で発問が最も多く投げかけられた授業は18回で1授業、1番少ない授業は0回で5授業あった。発問が4回投げかけられた授業が1番多く、9授業あった。52の小学校体育授業の1時間当たりの発問の平均頻度が5.5回、発問が4回投げかけられた授業数が9回と最も多かったことから、発問が8回以上投げかけられた授業を「頻度高」、4回から7回投げかけられた授業を「頻度中」、発問が0回から3回の授業を「頻度低」として設定し、各授業数を集計した。その結果、「頻度高」は13授業、「頻度中」は21授業、「頻度低」は18授業であった。

図1 発問の出現回数別授業数



次に、表8は大カテゴリーに照らして算出した出現回数別授業における教師の各発問の回数とその頻度結果である。「頻度高」は全体合計が153回で平均は11.8回、その内「回顧的」は73回で、平均は5.6回、割合は「頻度高」全体の47.7%だった。「収束的」は67回で、平均は5.2回、割合は43.8%だった。「頻度中」は全体合計が104回で平均は5.0回、その内「回顧的」は71回で、平均が3.4回、割合は68.3%、「収束的」は15回で、平均は0.7回、割合は14.4%だった。「頻度低」は全体合計が27回で平均が1.5回、その内「回顧的」は22回で、平均が1.2回、割合が81.5%、「収束的」は4回で、平均は0.2回、割合は14.8%であった。

そして、授業の流れでみると、「頻度高」は「はじめ」が70回、「なか」が41回、「おわり」が42回であった。「頻度中」は「はじめ」が39回、「なか」が19回、「おわり」が46回であった。「頻度低」は「はじめ」が2回、「なか」が6回、「おわり」が19回であった。

この結果から、「頻度高」では「収束的」の平均が高く、「はじめ」に発問が多いということがわかった。また、「頻度中」と「頻度低」では「回顧的」の割合が高く、「おわり」に発問が多いことがわかった。

このことから、発問が多い教師は、授業の「はじめ」に収束的発問を多く投げかけ、本時の学習に必要な知識やスキルを理解させてから、学習活動に取り組ませていると考えられた。また、発問が少ない教師は、授業の「おわり」に回顧的発問を投げかけ、子どもたちに本時の自分たちの学習について振り返らせていることが多いのではないかと推察された。

表8 出現回数別授業における教師の各発問の回数とその頻度

授業の流れ\種類	頻度高 (N = 13)				頻度中 (N = 21)				頻度低 (N = 18)				単位：回		
	回顧的	収束的	発散的	価値的	全体	回顧的	収束的	発散的	価値的	全体	回顧的	収束的	発散的	価値的	全体
はじめ	19	45	6	0	70	27	5	7	0	39	1	1	0	0	2
なか	19	17	2	3	41	6	9	3	1	19	5	1	0	0	6
おわり	35	5	2	0	42	38	1	4	3	46	16	2	0	1	19
合計	73	67	10	3	153	71	15	14	4	104	22	4	0	1	27
平均	5.6	5.2	0.8	0.2	11.8	3.4	0.7	0.7	0.2	5	1.2	0.2	0.0	0.1	1.5
(標準偏差)	(± 1.5)	(± 0.8)	(± 1.2)	(± 0.8)	(± 3.7)	(± 1.7)	(± 1.1)	(± 1.2)	(± 0.4)	(± 1.2)	(± 0.4)	(± 0.4)	(± 0.0)	(± 0.2)	(± 1.2)
割合 (%)	47.7	43.8	6.5	2.0	100.0	68.3	14.4	13.5	3.8	100.0	81.5	14.8	0.0	3.7	100.0

5. 摘要

本研究では、小学校体育授業における発問の観察カテゴリーを設定し、一単位時間の学習指導場面における教師の各発問の回数とその頻度を明らかにすることを目的とした。

分析の結果、小学校体育授業の学習指導場面では、授業の「はじめ」や「おわり」に今までの学習を振り返らせる回顧的発問や、授業の「はじめ」に答えが明

確で、運動のポイントや動きのコツなどについて理解させる収束的発問が多く投げかけられていることが明らかになった。

また、正しいフォームや正確性などが求められるクローズドスキル領域では、答えが明確な収束的発問が多く、適切な判断などが求められるオープンスキル領域ではクローズドスキル領域と比べて、多様な答えが想定される発散的発問が多かった。このことから、取り上げる運動技術や戦術などの違いによって、領域ごとの発問の傾向に差異が生じるのではないかと推察された。

さらに、発問が多い教師は、授業の「はじめ」に運動のポイントなどについて理解させる収束的発問が多く、発問が少ない教師は授業の「おわり」に今まで学んできたものなどを振り返る回顧的発問の割合が高いことがわかった。発問が多い教師はその時間で身に付けさせたい事柄を授業の「はじめ」に子どもたちと共有するという特徴があり、学習の道筋とゴールをしっかりとイメージできていたのではないかと推察された。

以上のように、小学校体育授業一単位時間の学習指導場面において、どのような発問が、いつ、どれくらい投げかけられているのか等、教師の各発問の回数とその頻度に関する実態を明らかにすることができた。また、領域の違いや出現回数別授業における教師の発問の特徴についても、いくつかの知見を得ることができた。だが、本研究では発問の量的傾向を検討することにとどめたため、今後も継続して研究を進めていく必要があると考えられる。

今後の課題としては、体育授業は一単位時間の集まりではなく、何時間かという学習単位のつながりのなかで授業が成り立っているということから、単元過程における発問や授業で用いられる文脈を丁寧に確かめていく中で、それぞれの教師の発問の特徴や実態について質的にも明らかにしていく必要があると考えられる。また、子どもの学習状況に応じて頻度の少なかった発問、例えば子どもの技能に関する理解をより深めたいなら「なぜ、その動きは必要なの？」や「どうして、そこに動くといいの？」等といった理由・根拠の発問を投げかけたり、できたら「次、どうしたい？」、できなかつたら「次、どうすればいい？」などといった課題解決・探究の発問を投げかけたりすることは、現代教育で求められる子ども主体の学びや対話的で深い学びを生み出すことに繋がる可能性があるのではないかと考えられる。授業のねらいや子どもの学習状況に応じて投げかける発問の種類や場面を考慮するなど発問をより効果的に使うにはどうしたらよいかといった検討を進めていくことで、教師の発問を用いた体育授業の改善へと繋げていくことができるのではないかと筆者は考える。これらの実態と効果検証については今後確かめていきたい。

6. 参考文献

- 青木一・大槻健・小川利夫・柿沼肇・斎藤浩志・鈴木秀一・山住正己編（1988）
現代教育学事典．労働旬報社．
- 中央教育審議会（2021）「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての
子供たちの可能性を引き出す個別最適な学びと協働的な学びの実現～（答
申）．https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf,（参照日
2023年11月3日）．
- 中央教育審議会（2021）教師に求められる資質能力の再整理．[https://www.mext.go.jp/
kaigisiryoy/content/20210803-mxt_kyoikujinzai01-000017240_3.pdf](https://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/content/20210803-mxt_kyoikujinzai01-000017240_3.pdf),（参照日2024年9月
13日）．
- ダリル・シーデントップ：高橋健夫ほか訳（1988）体育の教授技術．大修館書
店．〈Siedentop,D(1983) Developing teaching skills in physical education,Mayfield:California.〉
- 福島県教育庁県北教育事務所（2018）主体的・対話的で深い学びの実現へ向け
て．<https://www.pref.fukushima.lg.jp/uploaded/attachment/317126.pdf>,（参照日2023年
12月10日）．
- 石井英真（2020）授業づくりの深め方ーよい授業をデザインする5つのツボー．ミ
ネルヴァ書房．
- 岩田靖（2005）技術指導からみた体育．友添秀則・岡出義則,教養としての体育
原理ー現代の体育・スポーツを考えるために．大修館書店．pp.72-73.
- 宮崎県教育研修センター（2018）平成29年度「『主体的・対話的で深い学び』の
視点を踏まえた授業づくり研修会」レポート．[https://mkkc.miyazakic.ed.jp/support0/
edsp/al/data/h29/h29_al_report.pdf](https://mkkc.miyazakic.ed.jp/support0/edsp/al/data/h29/h29_al_report.pdf),（参照日2023年12月10日）．
- 文部科学省（2018）小学校学習指導要領解説総則編．東洋館出版社．
- 文部科学省（2018）小学校学習指導要領解説体育編．東洋館出版社．
- 岡出美則（2012）体育における発問研究の活性化に向けて．体育科教育,60（12）：
10-1.
- 斎藤喜博（2006）新版授業の展開．国土社．
- 澤井陽介（2020）授業づくりの設計図．東洋館出版社．
- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司（1989）教師の「相互作用」行動が児童の学習行
動及び授業成果に及ぼす影響について．体育学研究,34：191-200.
- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司・芳本真（1991）体育授業における教師行動に関
する研究．体育学研究,36（3）：193-208.
- 高橋健夫・歌川好夫・吉野聡・日野克博・深見英一郎・清水茂幸（1996）教師
の相互作用及びその表現のしかたが子どもの形成的授業評価に及ぼす影響．ス
ポーツ教育学研究,16（1）：13-23.

深見英一郎・高橋健夫・日野克博・吉野聡（1997）体育授業における有効なフィードバック行動に関する検討：特に、子どもの受けとめかたや授業評価との関係を中心に．体育学研究,42：167-179.

鳥取県教育委員会事務局 東部教育局（2019）元気いっぱい園・学校づくりのポイント集2～子どもたちの学びの更なる充実をめざして～6 授業づくり編.https://www.pref.tottori.lg.jp/secure/1160314/tsuika03_jugyou.pdf,（参照日 2023年12月10日）.

山口県教育庁義務教育課（2016）授業づくりと評価の手引き【改訂版】～「主体的・対話的で深い学び」の実現をめざして～.<https://www.pref.yamaguchi.lg.jp/uploaded/attachment/79948.pdf>,（参照日 2023年12月10日）.

吉本均（1968）集団思考を多様化させるには－教師の発問と子どもの思考－.天野文雄・柿田聡・細美田鶴枝・高場昭次・徳本舜二・中村徹朗・番城昌弘・藤川泰司・松田弘毅・明賀豊秋・吉本均・現代学級経営研究会編,現代／学習集団づくり入門.東方出版.pp.133-138.