

〔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 ～中学年ゲーム領域の3つの実践から～

吉岡正憲

本研究の目的は、中学年ゲーム領域の授業分析を通して、子どもが評価するよい体育授業における教師の発問の実態を事例的に明らかにすることであった。対象としたのは、第3学年サッカー、第3学年タグラグビー、第4学年ハンドテニスの3つの授業であり、発問観察カテゴリーを設定し、教師がいつ、どのような発問を、どのように投げかけているのかを分析した。

その結果、大カテゴリーでみると、3事例に共通して回顧的発問と収束的発問が多く用いられていた。小カテゴリーでみると、「技術」は3事例とも共通して多かった。また、事例1と事例3では「はじめ」の学習指導場面、事例2では「おわり」の学習指導場面で発問が多く用いられていた。それぞれで用いられている発問カテゴリーの構成は事例ごとに異なっていた。さらに、学習課題に関わる教師の発問とその対応パターンを分析した結果、事例1と事例3ではQ-A-LAパターンが多く、教師は「はじめ」の学習指導場面で学習課題に関わる発問を投げかけ、子どもたちと答えの共有を図ってから学習活動に取り組ませていた。一方、事例2では(Q)-LA-Q-Aパターンが多く、子どもたちに学習活動に取り組ませてから、「おわり」の学習指導場面で発問を投げかけ、学習内容の共通理解を図っていたことが確認された。

以上のことから、3事例の教師は学習指導場面における発問を学習課題の内容理解を支える重要な手立てとして位置づけ、子どもの思考を促しながら学習活動へと取り組ませていたことがうかがえる。一方で、本研究で明らかになった発問カテゴリー、授業の流れの中での位置づけ、そして学習課題に関わる教師の発問とその対応パターンには、共通点だけでなく様々な違いがみられた。これらから、教師が発問を用いて子どもの学びをどのように導こうとしていたのかという指導方略の多様性が示唆された。いずれの事例も、授業評価が高かったことから、発問の使い方には複数の有効なアプローチの仕方があると考えられる。ただし、本研究では発問の特徴と授業評価との因果関係を直接確かめたわけではなく、両者の関連についてはあくまで推察の域を出ない。

キーワード：発問 令和の日本型学校教育 教師行動 教師の指導性 子どもの授業評価

## 1. 緒言

平成29年度告示の学習指導要領では、新しい時代を担う子どもたちに育成すべき資質・能力が、「何を理解しているか、何ができるか（実際の社会や生活で生きて働く『知識・技能』の習得）」、「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる『思考力・判断力・表現力等』の育成）」、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学んだことを人生や社会に生かそうとする『学びに向かう力・人間性等』の涵養）」の3つの柱で整理された。こうした資質・能力を育成するために、教師には子どもの主体的な学びを支援する伴走者としての役割や「主体的・

対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を行い、子ども同士の考えをつなぎ、子どもとともに授業を創造する力が求められている（中央教育審議会,2021）。一方で、子どもの主体性を尊重するあまり、教師の適切な指導性が発揮されず、身に付けてほしい知識や技能が子どもたちに身に付いていないのではないか、必要な学習活動を子どもたちに課すことを控えてしまい、学力定着・向上への取り組みが不十分なのではないかといった、子どもの主体性の尊重と教師の指導力を発揮していくことの両立への危惧も度々指摘されてきた（北,2013；日本教育新聞,2025）。

それでは、子どもの主体性の重視と学習成果を生み出す教師の指導のあり方とは、一体どうあるべきなのであろうか。最近では、子どもが自ら学びに向かう授業改善の例として、教師の発問を取り上げている教育関連機関が少なくない（福島県,2018；鳥取県,2019；宮崎県,2018；山口県,2016）。また、宗實（2024）は、教師の発問は単なる情報伝達手段にとどまらず、子どもの内面的な疑問や探究心を刺激する重要なツールであり、子どもの思考を深め、子どもを学習内容により深く関わらせたり、子どもの主体的な学習への参加を促したりする役割を果たすとしている。さらに、体育授業において、リンダ・L・グリフィンほか（1999）は、ボール運動における戦術的気づきと技能獲得に向けた指導について、批判的思考と問題解決を促すための教師の発問の必要性と意義を強調している。このように、学習者の主体性の重視や教師と学習者相互の関係においての学びの進展と学習成果が求められるこれからの授業を見通したとき、教師行動の中でも特に「発問」を中核に据えた教師と子どもの双方向性を重視する指導のあり方を議論する意義は十分にあると考えられる。

しかし、体育授業における教師の発問については先行研究の中で、高橋ほか（1991）が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を明らかにしてはいるが、それ以外に体育授業における発問に関する知見の蓄積は必ずしも多くはない。また、高橋ほか（1997）や深見ほか（1997）のように、肯定的・矯正的フィードバックや励ましなどを積極的に与えることは有効であるなど子どもの学習成果を高める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が、教師行動の相互作用の中で特に発問に焦点を当てた研究はみられない。さらに、鬼澤ほか（2012）、小野ほか（2002）のように、ボール運動において子どもの戦術的な理解や自律的な思考・判断を促すために、ゲーム中に生じる戦術的な課題を強調・修正したゲームの実践とその効果は数多く報告されているが、ボール運動の学習における教師の発問に焦点を当てた研究は多くみられない。

このように教師の発問の重要性が伝えられる一方で、体育授業の発問研究という点からみると、実態調査さえまだ十分ではないことから、ここでは本研究を吉岡・細越（2025）<sup>\*1</sup>による高学年ボー

---

\*1 吉岡・細越（2025）は、高学年ボール運動（オープン・スキル）領域における「子どもが評価するよい体育授業」を対象に、ハンドテニス（ネット型）とサッカー（ゴール型）の授業における教師の発問の実態を分析している。発問カテゴリーでは、事例1では収束的発問の「技術」と「分析」が多く、事例2では回顧的発問の「既知既習」および収束的発問の「技術」「分析」が多く用いられていた。また、発問が多く投げかけられた場面は、事例1では授業の「はじめ」と「なか」、事例2では「はじめ」であった。さらに、学習課題に関わる教師の発問とその対応パターンについては、事例1では単元前半にQ-LA-Q-A-LAパターン、単元後半にQ-A-LAパターンが多く、事例2では単元を通してQ-A-LAパターンが多く用いられていたことが示されている（パターンは、表8参照）。

ル運動(オープン・スキル)領域<sup>\*2</sup>の継続的研究として位置づけ、中学年ゲーム領域3つの実践から、教師の発問の実態について、事例的に明らかにすることを目的とした。

## 2. 研究の方法

### 2.1. 対象授業

#### (1) 対象事例1

事例1は、C県M市の第3学年、9時間のゴール型ゲーム、サッカーの授業で単元名は、「ペンタゴンサッカー」である。子どもたちは、本単元において足でのボール操作を伴うサッカーを基にしたゴール型ゲームを初めて学習した。教師は、教職経験年数が12年で、C県の長期研修教員として授業を行った。子どもがゲーム中に主体的に自ら状況判断をして、プレイしながら味方とパスをつないでチャンスをつくったり、ゴールを決めたりする喜びを仲間と共有できるような学習を目指していた。表1は、事例1の学習課題であり、5時間目と6時間目を境に大きく授業のねらいが変化していた。1時間目から5時間目までは、基本的なボール操作やゲームの行い方を理解させること、6時間目から9時間目は、ボールを持たないときの動きを理解させ、選んだ作戦でゲームを楽しませることを授業のねらいとしていた（以下、1時間目～5時間目までを単元前半、6時間目から9時間目までを単元後半とする）。

表1 分析対象とした事例1の学習課題

時数	1	2	3	4	5	6	7	8	9
学習課題	ゲームのやり方やルールを覚えよう。	ねらったところにパスやシュートをしよう。		自分で決めて、パスやシュートをしよう。		ラッキーゾーンからパスをつないで、シュートを打とう。			これまでの学習を生かして、みんなでゲームを楽しもう。

#### (2) 対象事例2

事例2は、S県S市の第3学年、9時間のゴール型ゲーム、タグラグビーの授業で単元名は、「後ろを信じてダッシュ！タグラグビー」である。3時間目は、音声不良のため分析対象から除外した。子どもたちは、本単元において、陣取り型のゲームを初めて学習した。教師は、教職経験年数が15年で、S県の長期研修教員として授業を行った。学習を通して、子どもたちがコートを思い切り走り、みんなが得点することで一人ひとりが活躍し、自尊感情と学級集団意識が高まるような学習を目指していた。表2は事例2の学習課題である。事例2では、5時間目と6時間目を境に

\*2 器械運動や陸上運動など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、ボール運動など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)。

ルールが変わり、基本的な技能を身に付ける段階から作戦を考える段階へと大きく授業のねらいが変化していた。1時間目から5時間目までは、学習の流れやゲームの進め方と共にボールを持ったときの動きやボールを持たないときの動き、ボールを持っている子と持っていない子の位置関係などを理解させること、6時間目から9時間目は、新ルール（タグを取られなくても、いつでもパスを出せる）で、陣形やパスの工夫、作戦を選ばせたり、考えさせたりしてゲームに生かすようにすることを授業のねらいとしていた（以下、1時間目から5時間目までを単元前半、6時間目から9時間目までを単元後半とする）。

表2 分析対象とした事例2の学習課題

時数	1	2	3	4	5	6	7	8	9
学習課題	タグラグビーの授業の流れやゲームのしかたを学ぼう。	ボールを持ったら、トライを目指そう。	仲間からのパスを、上手に受けよう。	全員がトライできるように、工夫してゲームをしよう。	ボールを持っている子と持っていない子の位置関係を考えてゲームをしよう。	新ルールで、陣形とパスを工夫し、トライを目指そう。	スペースをついたり、スペースを生かしたりしてトライを目指そう。	自分たちのチームに合った作戦を選んだり考えて、ゲームで生かそう。	学習してきたことを生かし、全力で最高のゲームをしよう。そして、ノーサイド、自分やクラスの成長を認め合おう。

### （3）対象事例3

事例3は、S県S市の第4学年、7時間のネット型ゲーム、ハンドテニスの授業である。単元名は、「絆を高めて新記録！思いやりノーカットテニス」である。子どもたちは、本単元において、ネット型のゲームを初めて学習した。教師は、教職経験年数が12年で、S県の長期研修教員として授業を行った。学習を通して、思い切り打つことで相手コートにしっかりと返すといった技能を保証すると共に、学級全体でラリーを継続して記録を伸ばしていく学習を行うことで、学級の子ども同士が良好な人間関係を生み出すことを目指していた。表3は事例3の学習課題である。単元前半の1時間目から4時間目には、ラリーをたくさん続けるという学習目標の共有を図ると共に、そのための技能ポイントについて理解させようとしていた。単元後半の5時間目から7時間目には今まで学んだことから子どもたち自身に課題やめあてを決定させ、その解決方法を自分たちなりに考えさせることを授業のねらいとしていた（以下、1時間目から4時間目までを単元前半、5時間目から7時間目までを単元後半とする）。

表3 分析対象とした事例3の学習課題

時数	1	2	3	4	5	6	7
学習課題	メインゲームの行い方やドリルゲームの行い方に慣れ、どうすればラリーが続くか考えよう。	どんなことが上手になりたいか考えながらゲームをしよう。	どんな打ち方をするとラリーが続きやすいか考えよう。	どのように動くラリーが続くのか考えよう。	もっとラリーを続けるにはどんなことが課題だろうか見つけよう。	自分たちに合った作戦を選んでゲームをしよう。	自分たちのめあてを決めて、最高ラリーを目指そう！

## 2.2. 分析の方法

### (1) 子どもによる授業評価

3つの授業が、子どもが高く評価する授業であったかどうかを確かめるために、表4の高橋ほか（2003）によって開発された形成的授業評価法と評価基準を用いて分析を行った。調査票の各項目の回答について、「はい」に3点、「どちらでもない」に2点、「いいえ」に1点を与え平均点を算出した。さらに、算出した平均点を評価基準に照らし合わせ、5段階評価で評価した。

表4 形成的授業評価の評価基準

項目\評定	5	4	3	2	1
成果	3.00～2.70	2.69～2.45	2.44～2.15	2.14～1.91	1.90～1.00
意欲・関心	3.00	2.99～2.81	2.80～2.59	2.58～2.41	2.40～1.00
学び方	3.00～2.81	2.80～2.57	2.56～2.29	2.28～2.05	2.04～1.00
協力	3.00～2.85	2.84～2.62	2.61～2.36	2.35～2.13	2.12～1.00
総合	3.00～2.77	2.76～2.58	2.57～2.34	2.33～2.15	2.14～1.00

### (2) 単元過程における発問の頻度の分析

本研究では、発問を「子どもが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」と定義し、シーデントップ（1988）や高橋ほか（1991）の先行研究を参考に表5のように発問の観察カテゴリーを設定した。そして、発問の出現傾向を明らかにするために、授業中の教師と子どもの発話をビデオカメラとワイヤレスマイクで収録し、表5の発問の観察カテゴリーを用いて単元過程におけるカテゴリー別の発問頻度の分析を行った。発問の分析にあたっては、筆者を含む体育科教育学を専門とする大学教員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、作成した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し、トレーニングを行った。分析者3名の回答が一致しなかった記録については協議をして問題を解決し、一致率が80%を超えるまでトレーニングを繰り返し、分析結果の信頼性を担保しようとした。その後、同じ基準に基づいて、筆者が対象授業を観察・分析した。

表5 発問の観察カテゴリー

大カテゴリー	定義	小カテゴリー	定義	具体例
回顧的 (回)	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	①既知既習 (既)	今まで習ってきたことや既知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?」
		②めあて・課題 (め・課)	学習課題やめあてなどについての回答を要求するもの	「今日のめあては何でしたか?」「今日の課題って何だった?」「自分の今日の課題言える人?」
		③意識 (意)	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?」
		④方法・工夫 (方・工)	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?」
		⑤発見・気付き (発・気)	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、そう思ったか?」「何か課題は見つかった?」
		⑥仲間 (仲)	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?」
		⑦包括的 (包)	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 (収)	答えが明確で、技能のポイントや動きのコツなどについて理解させるもの	①技術 (技)	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?」
		②分析 (分)	技術的な課題の解決に向けて動きや場、状況、役割、課題などの分析した内容など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?」「(このスペースが空いていますか?)」「(その役割は何ですか?)」「今のところの課題は何ですか?」
		③理由・根拠 (理・根)	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?」
発散的 (発)	答えが多様で、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	①創意・問題解決 (創・問)	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「どんな方法があるかな?」「どのような工夫ができるかな?」「どんな作戦があるかな?」「(問題を解決するには) どうするといひかな?」
		②選択・活用 (選・活)	自ら選んで考えたこと、判断したことなどについての回答を要求するもの	学んだことや複数の選択肢から、「どんな作戦を使いたいか?」「(この場合) あなたならどうやって動く?」「(この場合) 自分ならどうしますか?」「今日の自分のめあてはどうしますか?」
		③課題解決・探究 (課・探)	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) どうしたらいいかな?」「次の課題はどうする?」「次、どうしたい?」
価値的 (価)	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	①価値 (価)	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だろう?」「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う?」
		②態度・行動 (態・行)	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?」「(ルール違反がわかったとき) どうしましたか?」

※ ( ) 内は略式表記

（3）一単位時間の授業の流れと各授業場面の発問の頻度の分析

教師はいつ、どのような発問を多く投げかけているかを分析するために、表6の「一単位時間の授業の流れ」の観察カテゴリーを設定すると共に、表7の授業場面の観察カテゴリー（高橋,2003）を適用して、一単位時間の授業の流れと各授業場面の発問の頻度の分析を行った。

表6 授業の流れの観察カテゴリー

カテゴリー	定義
はじめ	授業開始時から課題提示時まで
なか	課題提示時後の活動から振り返り時前の活動まで
おわり	振り返り時

表7 授業場面の観察カテゴリー

カテゴリー	定義
学習指導場面（I）	教師がクラス全体の子どもを対象にして、説明、演示、指示などを与える場面
認知的学習場面（A1）	子どもが認知的な学習活動を行う場面
運動学習場面（A2）	子どもが運動学習を行う場面
マネジメント場面（M）	上記以外の活動で、学習成果に直接つながらない場面

（4）学習課題に関わる教師の発問とその対応パターンの分析

授業中の教師の発問の中でも学習課題に関わる発問は子どもの授業評価に大きな影響を及ぼすと予想される。このことから、吉岡・細越（2025）による表8の3つのカテゴリーを用いて、各時間の学習課題に関わる教師の発問とその対応パターンを教師の発問（Q：Question）と子どもたちの回答（A：Answer）、それに関わる学習活動（LA：Learning Activity）の3つでカウントした。

表8 学習課題に関わる教師の発問とその対応パターン

カテゴリー	定義
Q-A-LA	学習課題に関わる教師の発問によって、子どもたちにその答えの共有を図ってから学習活動に取り組ませるパターン
Q-LA-Q-A-LA	学習課題に関わる教師の発問によって、子どもたちにその答えを考えさせながら学習活動に取り組ませ、再度教師が発問をして、その答えの共有を図ってから学習活動に取り組ませるパターン
(Q)-LA-Q-A	子どもたちに学習活動に取り組ませた後、学習課題に関わる教師の発問によって、その答えの共有を図るパターン

### 3. 結果と考察

#### 3.1. 子どもによる授業評価

表9から表11は3つの授業の子どもによる形成的授業評価を示している。事例1の4時間目と8時間目の「意欲・関心」次元で5段階評価の「3」がみられたものの、それ以外では単元を通して、5段階評価の「4」および「5」で推移していた。事例2と事例3では毎時間、全ての次元が「4」と「5」で推移し、いずれも高い水準が維持されていた。これらの結果から3事例とも子どもから高く評価された授業であったことが確認された。

表9 事例1の形成的授業評価の結果（上段：平均点 下段：5段階評価）

	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時	第9時
成果	2.56 (4)	2.62 (4)	2.71 (5)	2.67 (4)	2.72 (5)	2.68 (4)	2.70 (5)	2.63 (4)	2.72 (5)
意欲・関心	2.86 (4)	2.87 (4)	2.88 (4)	2.77 (3)	2.84 (4)	2.87 (4)	2.88 (4)	2.78 (3)	2.86 (4)
学び方	2.78 (4)	2.72 (4)	2.75 (4)	2.73 (4)	2.79 (4)	2.76 (4)	2.80 (4)	2.75 (4)	2.76 (4)
協力	2.67 (4)	2.73 (4)	2.84 (5)	2.77 (5)	2.89 (5)	2.73 (4)	2.81 (4)	2.77 (4)	2.78 (4)
総合	2.70 (4)	2.72 (4)	2.78 (5)	2.72 (4)	2.80 (5)	2.75 (4)	2.78 (5)	2.72 (4)	2.77 (5)

表10 事例2の形成的授業評価の結果（上段：平均点 下段：5段階評価）

	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時	第9時
成果	2.56 (4)	2.59 (4)	2.62 (4)	2.71 (5)	2.78 (5)	2.60 (4)	2.75 (4)	2.94 (5)	2.93 (5)
意欲・関心	2.95 (4)	2.88 (4)	2.95 (4)	2.94 (4)	2.88 (4)	2.90 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)
学び方	2.77 (4)	2.67 (4)	2.76 (4)	2.84 (5)	2.67 (4)	2.87 (5)	2.89 (5)	2.80 (4)	2.91 (5)
協力	2.74 (4)	2.77 (4)	2.92 (5)	2.92 (5)	2.77 (4)	2.88 (5)	2.90 (5)	2.97 (5)	2.98 (5)
総合	2.73 (4)	2.71 (4)	2.79 (5)	2.84 (5)	2.77 (5)	2.79 (5)	2.87 (5)	2.86 (5)	2.94 (5)

表11 事例3の形成的授業評価の結果（上段：平均点 下段：5段階評価）

	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時
成果	2.52 (4)	2.59 (4)	2.62 (4)	2.71 (5)	2.78 (5)	2.60 (4)	2.75 (4)
意欲・関心	2.95 (4)	2.88 (4)	2.95 (4)	2.94 (4)	2.88 (4)	2.90 (5)	3.00 (5)
学び方	2.77 (4)	2.67 (4)	2.76 (4)	2.84 (5)	2.67 (4)	2.87 (5)	2.89 (5)
協力	2.74 (4)	2.77 (4)	2.92 (5)	2.92 (5)	2.77 (4)	2.88 (5)	2.90 (5)
総合	2.73 (4)	2.71 (4)	2.79 (5)	2.84 (5)	2.77 (5)	2.79 (5)	2.87 (5)

### 3.2. 単元過程における発問の頻度の分析

表12は、事例1の単元過程における発問の頻度の結果である。事例1では全てのカテゴリーの合計が74回、1授業あたりの発問の回数は8.2回であった。各時間の合計回数に規則性は特に認められなかった。大カテゴリーでは回顧的発問が37回と最も多く、発問全体の約5割を占めていた。次に収束的発問が25回で、全体の約3割を占めていた。小カテゴリーでみると、単元を通して「既知既習」と「仲間」が17回と最も多く、次に「分析」が13回、「技術」が11回となっていた。表13は、事例2の結果である。事例2では全てのカテゴリーの合計が169回、1授業あたりの回数は21.1回であった。各時間の合計回数の推移に規則性はみられなかった。大カテゴリーでみると、回顧的発問が70回と最も多く、発問全体のおよそ4割を占めていた。次に収束的発問が55回で、発問全体のおよそ3割を占めていた。発散的発問は29回で、全体のおよそ2割を占めていた。小カテゴリーでみると、「既知既習」が40回と最も多く、次に「技術」が25回、「分析」が23回と多かった。「方法・工夫」、「創意・問題解決」、「選択・活用」も10回以上カウントされた。表14は、事例3の結果である。事例3では全てのカテゴリーの合計が89回、1授業あたりの回数は12.7回であった。各時間の合計回数の推移に大きな特徴はみられなかった。大カテゴリーでみると、回顧的発問が45回と最も多く、発問全体の5割近くを占めていた。次に収束的発問が24回で、全体の3割近くを占めていた。発散的発問は17回で、全体の2割を占めていた。小カテゴリーでみると、「技術」と「選択・活用」が16回と最も多かった。次に「包括的」が12回、「発見・気づき」が10回だった。

3人の教師は共通して、大カテゴリーでは回顧的発問と収束的発問が多く用いられていたことから、教師は発問を通して子どもにこれまでの学習内容を振り返らせたり、技能のポイントの共有を図ったりしながら学習を展開していたことが明らかとなった。また、事例2と事例3では事例1と比べて発散的発問が多かったことから、両教師は子ども自身に学んだことから課題を選択させたり、複数の選択肢の中から適切なプレイを判断させたりしながら学習を進めていたことがわかった。一方、3人の教師の発問の合計回数の推移に決まった特徴はみられなかったことから、単元過程における発問の合計回数の変化に一定の規則性はないものと推察された。さらに、本研究で扱った3つの事例はいずれも子どもによる授業評価が高かったが、これらの授業に共通して、回顧的発問と収束的発問が多く、小カテゴリーでは「技術」に関する発問が多く出現していた点は注目される。回顧的発問は、子どもにこれまでの学習内容を想起させ、学習の見通しや理解の整理を促す機能を持ち、収束的発問は技能のポイントや適切なプレイの判断基準を明確化する役割を果たす。これらの発問が多く用いられた授業では、子どもが「何を学んでいるのか」「どのように上達しているのか」を自覚しやすくなると考えられる。加えて、小カテゴリーの「技術」に関する発問が多かったことは、子どもが運動技能の向上を実感しやすい授業であったことを示唆する。技能の向上は体育授業の満足度に強く影響すると考えられることから、これらの発問が子どもの学習意欲や授業評価に肯定的な影響を与えた可能性がある。以上のことから、因果関係を直接示すものではないものの、3事例に共通して多くみられた発問カテゴリーが、子どもによる授業評価の高さと何らかの関連をもつことが推察される。高橋ほか（1991）は、体育授業におい

て答えの明確な発問＝分析的発問が子どもの知的学習に有効であることが示している。本研究で多くみられた「技術」の収束的発問は、この知見と整合しており、子どもが学習内容を理解し、運動技能の向上を実感するうえで重要な役割を果たしていた可能性を裏付けるものである。

表 12 事例 1 の単元過程における発問の頻度

大カテゴリー	小カテゴリー	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目	9時間目	小カテゴリー 合計 (%)	大カテゴリー 合計 (%)
回顧的	①既知既習	0	3	5	2	0	1	6	0	0	17 (23)	37 (50)
	②めあて・課題	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0 (0)	
	③意識	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0 (0)	
	④方法・工夫	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0 (0)	
	⑤発見・気づき	1	2	0	0	0	0	0	0	0	3 (4)	
	⑥仲間	0	0	5	4	5	1	1	1	0	17 (23)	
	⑦包括的	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0 (0)	
収束的	①技術	1	3	1	3	1	0	1	1	0	11 (15)	25 (34)
	②分析	3	2	0	3	0	0	1	4	0	13 (18)	
	③理由・根拠	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1 (1)	
発散的	①創意・問題解決	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2 (3)	7 (9)
	②選択・活用	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1 (1)	
	③課題解決・探究	0	0	0	0	0	2	1	1	0	4 (5)	
価値的	①価値	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2 (3)	3 (4)
	②態度・行動	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1 (1)	
その他		0	0	0	0	0	0	1	0	1	2 (3)	2 (3)
合計		5	12	11	12	7	7	12	7	1	74 (1授業あたり 8. 2)	

単位：回

表 13 事例 2 単元過程における発問の頻度

大カテゴリー	小カテゴリー	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目	9時間目	小カテゴリー 合計 (%)	大カテゴリー 合計 (%)
回顧的	①既知既習	2	11	—	13	2	5	5	2	0	40 (24)	70 (41)
	②めあて・課題	0	1	—	1	0	0	0	0	0	2 (1)	
	③意識	0	0	—	0	0	0	0	0	0	0 (0)	
	④方法・工夫	0	4	—	5	0	2	4	0	0	15 (9)	
	⑤発見・気づき	1	0	—	0	0	3	0	0	0	4 (2)	
	⑥仲間	0	0	—	0	0	0	1	0	3	4 (2)	
	⑦包括的	1	0	—	0	1	0	0	1	2	5 (3)	
収束的	①技術	6	5	—	0	1	5	6	2	0	25 (15)	55 (32)
	②分析	4	5	—	1	3	0	7	3	0	23 (13)	
	③理由・根拠	0	1	—	0	2	3	1	0	0	7 (4)	
発散的	①創意・問題解決	1	6	—	1	3	0	2	0	0	13 (8)	29 (17)
	②選択・活用	1	0	—	0	1	3	9	2	0	16 (9)	
	③課題解決・探究	0	0	—	0	0	0	0	0	0	0 (0)	
価値的	①価値	0	0	—	1	0	0	0	0	0	1 (1)	9 (6)
	②態度・行動	1	1	—	0	0	1	3	0	2	8 (5)	
その他		4	0	—	0	2	0	0	0	0	6 (4)	6 (4)
合計		21	34	—	22	15	22	38	10	7	169 (1授業あたり 21. 1)	

※ 3時間目は音声不良のため記録ができなかった。

単位：回

表14 事例3の単元過程における発問の頻度

大カテゴリー	小カテゴリー	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	小カテゴリー 合計 (%)	大カテゴリー 合計 (%)
回顧的	①既知既習	0	0	0	1	4	2	1	8 (9)	45 (51)
	②めあて・課題	0	0	0	2	2	1	0	5 (6)	
	③意識	0	1	0	0	0	0	0	1 (1)	
	④方法・工夫	0	0	6	1	2	0	0	9 (10)	
	⑤発見・気付き	1	7	4	0	0	0	0	12 (14)	
	⑥仲間	0	0	0	0	0	0	0	0 (0)	
	⑦包括的	0	1	0	4	0	3	2	10 (11)	
収束的	①技術	1	3	6	6	0	0	0	16 (18)	24 (27)
	②分析	1	0	0	0	4	0	0	5 (6)	
	③理由・根拠	2	0	0	0	1	0	0	3 (3)	
発散的	①創意・問題解決	0	0	0	1	0	0	0	1 (1)	17 (19)
	②選択・活用	0	1	0	1	4	8	2	16 (18)	
	③課題解決・探究	0	0	0	0	0	0	0	0 (0)	
価値的	①価値	0	1	0	0	0	0	0	1 (1)	3 (3)
	②態度・行動	1	1	0	0	0	0	0	2 (2)	
その他		0	0	0	0	0	0	0	0 (0)	0 (0)
合計		6	15	16	16	17	14	5	89 (1授業あたり 12.7)	

単位：回

### 3.3. 一単位時間の授業の流れと各授業場面の発問の頻度の分析

次に表15は、事例1の結果である。事例1で最も発問が多かったのは、「はじめ」の学習指導場面であった。発問のカテゴリーとしては、回顧的発問の「既知既習」、収束的発問の「技術」と「分析」が多く投げかけられていた。表16は、事例2の結果である。事例2で最も発問が多かったのは、「おわり」の学習指導場面だった。「おわり」の学習指導場面では、回顧的発問の「方法・工夫」、収束的発問の「技術」と「分析」が多く投げかけられていた。表17は、事例3の結果である。事例3で最も発問が多かったのは、「はじめ」の学習指導場面で、収束的発問の「技術」、発散的発問の「選択・活用」が多かった。

これらのことから、本研究の3事例では、いずれも学習指導場面において発問が最も多く投げかけられていたことが明らかとなった。学習指導場面は、教師が子どもに身に付けさせたいことを明確に示したり、学習の方向性を提示したりする場面であり、教師の指導性が最も強く発揮される場面だと捉えられる。この場面に発問が集中していたことは、教師が発問を学習課題の焦点化や理解の促進のための重要な手立てとして位置づけていたことが推察される。一方で、授業の流れの中で発問が最も多くみられた位置づけは、異なっていた。事例1と事例3では「はじめ」に発問が多く、授業導入に発問を用いることで、学習の見通しをもたせたり、重要な技能のポイントを明確にしたりすることで、子どもの主体的な学習を促そうとする意図が推察される。事例2では「おわり」に発問が多く、授業の終末に発問を位置づけることで、学習の振り返りや技能の定着を重視し、子ども自身に学習成果を確認させることをねらいとしていた可能性がある。さらに、用いられている発問カテゴリーの構成は事例ごとに異なっていた。これは、教師が技能の

ポイントの理解だけでなく、既有知識の想起、自分自身のプレイの振り返り、自分のめあての選択など、学習状況に応じて異なる思考を引き出そうとしていた可能性をうかがわせる。3事例ともに子どもの授業評価が高く、発問が多く用いられる場面は同じだったが、一単位時間の中で発問が集中する局面や発問カテゴリーの構成は異なっていた。これらの違いは、子どもの学びを支える際に、発問を用いて多様な関わり方をしていたことを反映していると考えられる。こうしたことから、授業評価の高い授業には、複数の有効なアプローチが存在する可能性を示唆している。

表 15 事例 1 の授業の流れと各授業場面の発問の頻度

場面\時間	1	2	3	4	5	6	7	8	9	合計										
はじめ	I	0	0 回3(既3) 収5(技3、分2) 発1(選・活1) 備1(備1)	10 回5(既5) 収1(技1)	6 回1(既1) 収4(技2、分2)	5 収2 (技1、理・根1)	3 回1(既1) 発2(創・問2) 備1(備1)	4 回5(既5) 収2(技1、分1) 備1(行1) その他1	9 収5(技1、分4)	5 その他1	1	42								
	A1																			
	A2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0								
	M	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0								
なか	I	収4(技1、分3)	4	0	0	0	回1(既1) 収2(技1、分1)	3	0	0	0	0	0	0	0	8				
	A1																			
	A2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0					
	M	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0					
おわり	I	回1(発・気1)	1	回2(発・気2)	2	回5(仲5)	5	回4(仲4)	4	回5(仲5)	5	回1(仲1) 発2(課2)	3	回1(仲1) 発1(課1)	2	回1(仲1) 発1(課1)	2	0	0	24
	A1																			
	A2																			
	M	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
合計	5	12	11	12	7	7	12	7	1	74										

※各時間の左枠は発問のカテゴリーとその頻度、右枠はその小計を表している。

単位：回

表 16 事例2の授業の流れと各授業場面の発問の頻度

場面\時間	1	2	3	4	5	6	7	8	9	合計											
はじめ	I	回1(既1) 備1(態・行1) その他2	4	回5(既5) 収1(技1)	6	—	—	回12 (既11、め・課1)	12	回2(既2) 収3(技1、理・根2)	5	回5(既5)	5	回5(既5) 収1(理・根1)	6	回2(既2) 収5(技2、分3) 発1(選・活1)	8	0	0	46	
	A1																				
	A2	0	0	0	0	—	—	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	M	0	0	0	0	—	—	回1(既1)	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	
なか	I	収10(技6、分4) その他2	12	回2(既1、め・課1)	2	—	—	0	0	発1(選・活1)	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	21
	A1							回2(方・工2) 発1(創・問1)	3	0	0	0	回1(方・工1)	1	収1(技1)	1	発1(選・活1)	1	0	0	6
	A2	0	0	0	0	—	—	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	29
	M	0	0	0	0	—	—	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
おわり	I	回3(既1、発・気1、包1) 発2(創・問1、選・活1)	5	回3(既1、方・工2) 収9(技3、分5、理・根1) 発1(創・問1)	13	—	—	回4(既1、方・工3) 収1(分1) 備1(備1)	6	回1(包1) 収3(分3) 発3(創・問3) その他2	9	回4(方・工1、発3) 収8(技5、理・根3) 備1(態・行1)	13	回3(方・工2、問1) 収5(技3、分2)	8	回1(包1)	1	回5(仲3、包2)	5	60	
	A1																				
	A2																				
	M	0	0	0	0	—	—	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
合計	21	34	—	22	15	22	38	10	7	169											

※各時間の左枠は発問のカテゴリーとその頻度、右枠はその小計を表している。

単位：回

表 17 事例3の授業の流れと各授業場面の発問の頻度

場面\時間	1	2	3	4	5	6	7	合計									
はじめ	I	収3(分1、根・理2) 備1(態・行1)	4	備2(備1、態・行1)	2	回2(発・気2) 収6(技6)	8	収6(技6) 発2(創・問1、理・探1)	8	回4(既4) 収5(分4、理・根1) 発1(選・活1)	10	回2(既1、課・め1) 発1(選・活1)	3	発2(選・活2)	2	37	
	A1																
	A2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	M	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
なか	I	回1(発・気1) 収1(技1)	2	回1(発・気1) 収1(技1)	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
	A1																
	A2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	M	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
おわり	I	0	0	回3(既1、発・気1、包1)	3	回1(方・工1)	1	回2(方・工1、包1)	2	0	0	0	0	0	0	0	11
	A1																
	A2																
	M	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
合計	6	15	16	16	17	14	5	89									

※各時間の左枠は発問のカテゴリーとその頻度、右枠はその小計を表している。

単位：回

### 3.4. 学習課題に関わる教師の発問とその対応パターンの分析

表 18 は事例 1 の学習課題に関わる教師の発問とその対応パターンの結果である。事例 1 では、1 時間目と 8 時間目は該当がなく、2 時間目から 7 時間目までは全て Q-A-LA パターンが用いられていた。2 時間目と 3 時間目では、教師は「どうする？（シュートを）ねらうためには？」や「パスのポイントは？」など発問を投げかけることで、子どもにボール操作の技能のポイントを理解させてからタスクゲームやメインゲームに取り組ませていた。4 時間目から 7 時間目では「もしも左によっていたらどっちにうつ？」や「これってなんか工夫してあげると（パスを）出せると思うんだけど、どんな工夫ありそう？」などの発問を投げかけることで、子どもにゲームの状況に応じた適切なプレイを理解させてからメインゲームなどの学習活動に取り組ませていた。表 19 は、事例 2 の結果である。事例 2 では、1 時間目と 8 時間目では Q-A-LA パターンが用いられ、それ以外の時間（音声が取録できなかった 3 時間目を除く）は全て (Q)-LA-Q-A パターンが用いられていた。1 時間目で教師は「味方が前にいたらパスできないよね。どうするの？」などの発問を投げかけることで、子どもにゲームの行い方を理解させてからはじめてのゲームに取り組ませていた。8 時間目では、教師は「今日はどんな陣形で行きますか？」などの発問することで、話し合い活動で自分たちのチームの作戦を子どもたちに選択させてからメインゲームなどの学習活動に取り組ませていた。それ以外の時間では、教師は「はじめ」に本時の学習課題を提示した後、子どもたちに話し合い活動やメインゲームなどの学習活動に取り組ませてから、「今日は陣形を意識してもらいましたが、どうだったでしょうか？」や「どこにいる人にパスすればいいの？」などの発問を投げかけることで、学習を振り返らせながら技能のポイントについて理解させていた。表 20 は事例 3 の結果である。事例 3 では、単元前半の 1、2 時間目では Q-LA-Q-A-LA パターン、3 時間目からは Q-A-LA パターンが用いられていた。1 時間目と 2 時間目で教師は、子どもたちにゲームに取り組ませてから「どんなところが難しかった？」などの発問を投げかけることで、学習目標の共通理解を図ろうとしていた。続けて教師は「（ボールが）低くならないようにするにはどうする？」、「（活動した中で何か）こういうコツってある？」などの発問を投げかけ、ゲームの中で発見した技能のポイントの共通理解を図ってから子どもたちに基礎的な技能を身に付けさせる学習活動に取り組ませていた。3 時間目では、「打つ強さは（どうする）？」、4 時間目では「（ボールを打ち返しやすくするには）どこで待っているといい？」などといった発問を教師は投げかけ、子どもたちにラリーを続けるための技能のポイントを理解させてからラリーゲームやメインゲームなどの学習活動に取り組ませていた。5 時間目では、まず教師が演じた映像を見せながら「これ何が課題かな？」などの発問を投げかけ、どのような課題があるのかを子どもたちと共有したうえで、自分たちの課題を発見する学習活動に取り組ませていた。6 時間目と 7 時間目では、教師が「ラリーを続けるための作戦、いよいよこれを考える。どんなのがあるかな？」、「これ頑張りたいな、今日絶対やるぞっていうのある人いる？」などの発問を投げかけ、自分たちの課題を踏まえて作戦やめあてを決め、その解決方法を考えながら学習を進めることを子どもたちに理解させようとしていた。その後、チームでの話し合いや練習を通して、自分たちの作戦やめあてを決定させ、ラリーゲームやメインゲームに取り組ませていた。

これらの結果から、単元を通して事例1と事例3の教師はQ-A-LAパターンが多く、学習課題に関わる発問を投げかけ、子どもたちとその答えの共有を図ってから学習活動に取り組ませていたことがわかった。事例2の教師は(Q)-LA-Q-Aパターンが多く、子どもたちに学習課題に関わる学習活動に取り組ませてから発問を投げかけ、学習内容の共通理解を図っていたことが確認された。これらの違いは、教師がいつどのように子どもの思考を促し、どの段階で学習内容を共有させようとしていたかという指導性の違いを反映していると考えられる。また、3つの事例はいずれも子どもによる授業評価が高かったことを踏まえると、学習課題に関わる教師の発問とその対応パターンの違いは、教師が授業成果を生み出すために、子どもの学びをどのように導こうとしていたかを反映したものとも捉えられる。こうした子どもの学習状況に応じた発問パターンの使い方が、子どもの理解を深めたり技能の向上を促したりするうえで、結果的に授業評価を高める一因となっていた可能性が示唆される。ただし、本研究では因果関係を直接確かめたわけではなく、発問パターンと授業評価の高さとの関連については推察の域を出ない。

表18 事例1の学習課題に関わる発問とその対応パターン

項目/時間	1	2	3	4	5	6	7	8	9
学習課題	ゲームのやり方やルールを覚えよう。	ねらったところにパスやシュートをしよう。		自分で決めて、パスやシュートをしよう。		ラッキーゾーンからパスをつないで、シュートを打とう。			これまでの学習を生かして、みんなでゲームを楽しもう。
パターン	該当なし	Q-A-LA	Q-A-LA	Q-A-LA	Q-A-LA	Q-A-LA	Q-A-LA	Q-A-LA	該当なし
教師の主な発問		どうする？(シュートを)ねらうためには？	パスのポイントは？パスを出すときは？	もしも左によっていたらどっちにうつ？もしうてるタイミングがあるとすれば？	みんなどっちにパス出す？どっち？なんで左に出すの？	これってなんか工夫してあげると(パスを)出せると思うんだけど、どんな工夫ありそう？	こっちに出してこの人はどこにいればいい？	じゃまじゃま(じゃましている相手)はどこにくる？どこに戻す？フリーはどこ？	
教師の主な発問によって子どもたちと共有を図ろうとした内容		軸足の向きと踏み込み、ゴールをよく見るなど、ねらったところにシュートを打つための技能ポイント	パスの相手の方を見る、相手に体を向けるなど、ねらったところにパスをするための技能ポイント	ゴールキーパーがいなくてシュートを打つこと、相手がきていないタイミングでシュートを打つこと	敵がいなくて自分で正しく判断してパスをすること	ラッキーゾーンの中で子どもたちが敵がいなくて味方にすばやく的確に判断してパスをすること	パスが戻された瞬間にフリーの人はすばやくゴール前に走りこむこと	時間をつくってパスを成功する方法	

表 19 事例 2 の学習課題に関わる発問とその対応パターン

項目/時間	1	2	3	4	5	6	7	8	9
学習課題	タグラグビーの授業の流れやゲームの仕方等を学ぼう。	ボールを持ったら、トライを目指そう。	仲間からのパスを、上手に受けよう。	全員がトライできるように、工夫してゲームをしよう。	ボールを持っている子と持っていない子の位置関係を考えよう。	新ルールで、陣形とパスを工夫し、トライを目指そう。	スペースをつくり、スペースを生かしたりして、トライを目指そう。	自分たちのチームに合った作戦を選んだりして、ゲームで生かそう。	学習してきたことを生かし、全力で最高のゲームをしよう。そして、ノーサイド、自分やクラスの成長を認め合おう。
パターン	Q-A-LA	(Q)-LA-Q-A		(Q)-LA-Q-A	(Q)-LA-Q-A	(Q)-LA-Q-A	(Q)-LA-Q-A	Q-A-LA	(Q)-LA-Q-A
教師の主な発問	味方が前にいたらパスできないよね。どうするの？	ボールをもったらどう動く？（省略）何考えました？ボールをもっている人はどうすればいい？		（まだトライしていない子がトライするためには）どんなことに気を付けましたか？	今日は陣形を意識してもらいましたが、どうだったでしょうか？（様々な陣形を示して）これにはどんなよさがある？	今日のいつでもパス。どんなところが使いたいところだと思っただけでいい？	どういう作戦で、どういう陣形で、どういう攻めで、どうやってパスでスペースをつくらせてくれる人いますか？	端っから攻めていくと真ん中から攻めていくのとどっちがいい？今日はどんな陣形で行きますか？	みなさんの成長を教えてください。じゃあ、自分のこと、自分ができなかったけどできるようになったよ？
教師の主な発問によって子どもたちと共有を図ろうとした内容	授業の流れやゲームの行い方	ボールを持ったら戻らずに前へ行くこと		状況に応じて、トライをしていない子がトライするための方法	様々な陣形とそれぞれの攻撃の特徴	状況に応じてだれにパスを出すか判断できること	スペースをつくり、使ったりして攻撃する方法	自分たちのチームに合った作戦の選択	自分たちのできるようになったことに気付く

表 20 事例 3 の学習課題に関わる発問とその対応パターン

項目/時間	1	2	3	4	5	6	7
学習課題	メインゲームの行い方やドリルゲームの行い方に慣れ、どうすればラリーが続くか考えよう。	どんなことが上手になりたいか考えながらゲームをしよう。	どんな打ち方をするとラリーが続くか考えよう。	どのように動くかラリーが続くのか考えよう。	もっとラリーを続けるにはどんなことが課題だろうか見つけよう。	自分たちに合った作戦を選んでゲームをしよう。	自分たちのめあてを決めて、最高ラリーを目指そう！
パターン	Q-LA-Q-A-LA	Q-LA-Q-A-LA	Q-A-LA	Q-A-LA	Q-A-LA	Q-A-LA	Q-A-LA
教師の主な発問	どんなところが難しかった？（ボールが）低くならないようにするにはどうする？	なんかこういうところが難しかったってある？（活動した中で何か）こういうコツってある？	打つ強さは（どうする）？体のどこで打つ？速さは？高さは？	どう動くかラリーが続くか？（ボールを打ち返しやすくするには）どこで待っているといい？	どれが課題か、これ何が課題かな？私たちの課題はこれです。何だった？	ラリーを続けるための作戦、いよいよこれを考える。どんなのがあるかな？作戦どれ？	これ頑張りたいな、今日絶対やるぞっていうのある人いる？
教師の主な発問によって子どもたちと共有を図ろうとした内容	ラリーを続けるという目標の共通理解と発見した技能ポイントの共有	どんなことが上手になるとラリーが続くかの目標の共通理解と発見した技能ポイントの共有	打ち方の技能ポイント	動き方の技能ポイント	課題の種類と自分たちの課題の発見	作戦の選択	めあての選択

#### 4. 摘要

本研究の目的は中学年ゲーム領域の3つの実践を事例的に分析していくことを通して、子どもが評価するよい体育授業における教師の発問の実態を明らかにすることだった。

子どもによる授業評価を分析した結果、3事例とも単元を通して全ての次元が高い水準で推移していたことから、3つの事例は全て子どもが高く評価する授業であったことが確認された。

次に、単元過程における発問の頻度を分析した結果、大カテゴリーでは、3事例に共通して回顧的発問と収束的発問が多く、小カテゴリーでは「技術」の発問が多いことが確認された。これらの発問は、学習内容の想起や技能のポイントの理解を促し、子どもが自身の学習状況や運動技能の向上を自覚するうえで重要な役割を果たしていたと考えられる。

続けて、一単位時間の授業の流れと各授業場面の発問の頻度を分析した結果、事例1と事例3では「はじめ」の学習指導場面、事例2では「おわり」の学習指導場面で発問が多くみられた。また、発問カテゴリーの構成も事例ごとに異なり、教師が技能のポイントの理解だけでなく、既有知識の想起やプレイの振り返り、自分のめあての選択など、多様な思考を促そうとしていた可能性が考えられる。これらの違いは、子どもの学びを支える際の教師の発問による多様な関わり方を反映しており、授業評価の高い授業には、複数の有効なアプローチが存在する可能性がうかがえる。さらに、学習課題に関わる教師の発問とその対応パターンを分析した結果、事例1と事例3ではQ-A-LAパターンが多く、教師は「はじめ」の学習指導場面で学習課題に関わる発問を投げかけ、子どもたちと答えの共有を図ってから学習活動に取り組ませていた。一方、事例2では(Q)-LA-Q-Aパターンが多く、子どもたちに学習活動に取り組ませてから、「おわり」の学習指導場面で発問を投げかけ、学習内容の共通理解を図っていたことが確認された。これらの違いは、教師が授業成果を生み出すために、子どもの学びをどのように導こうとしていたかを反映したものと捉えられる。

以上のことから、3事例の教師は学習指導場面における発問を学習課題の内容理解を支える重要な手立てとして位置づけ、子どもの思考を促しながら学習活動へと取り組ませていたことがうかがえる。一方で、本研究で明らかになった発問カテゴリー、一単位時間の中で発問が集中する局面、そして学習課題に関わる教師の発問とその対応パターンには、共通点だけでなく様々な違いがみられた。これらの違いは、教師が発問を用いて子どもの学びをどのように導こうとしていたのかという指導方略の違いを反映していると考えられる。また、いずれも授業評価が高かったことを踏まえると、発問の使い方には複数の有効なアプローチの仕方が存在し得ることが示唆される。すなわち、導入で発問を用いて学習の見通しをもたせる方法、あるいは終末で学習内容を理解させる方法、または多様な発問を用いる方法もそれぞれが子どもの学びを支える可能性をもつと考えられる。こうした発問のあり方は、子どもの理解の深まりや技能の向上を促し、結果として授業評価の高さに繋がっていた可能性がある。ただし、本研究では発問の特徴と授業評価との因果関係を直接確かめたわけではなく、両者の関連についてはあくまで推察の域を出ない。

最後に、吉岡・細越（2025）<sup>\*1</sup>による高学年ボール運動（オープン・スキル）領域の先行研究

と比較すると、発問のカテゴリーについては、収束的発問の「技術」が多い点が共通していた。また、高学年の事例2を除き、回顧的発問の「既知既習」が多かったことも共通点として確認された。発問が多くみられた場面は「はじめ」の学習指導場面であり、学習課題に関わる教師の発問とその対応パターンの中では、Q-A-LAパターンが最も多く用いられていた。

以上のことから、子どもの発達段階に関わらず、教師が発問を通して学習内容の想起、技能のポイントの共通理解を促すことは、子ども自身が自分の学習状況や運動技能の向上を自覚するうえで重要な役割を果たしていたと考えられる。また、「はじめ」の学習指導場面で発問を投げかけることにより、その時間で身に付けさせたい内容を子どもと共有し、学習の見通しをもたせる方法は子どもの主体的な学びを支える一要因となっている可能性が高いことが示唆される。これらは本研究の結果とも一致しており、教師が発問を通して学習内容の想起、技能のポイントの共有を図ること、導入段階での発問が子どもの学習意欲や理解の方向づけに寄与するという傾向が、複数の事例を通して確認されたといえる。一方で、中学年の事例2のように「おわり」の学習指導場面で発問が多く、(Q)-LA-Q-Aパターンが多用されていたり、高学年の事例1のように「はじめ」と「なか」の学習指導場面で発問が多く、単元前半はQ-LA-Q-A-LAパターン、後半はQ-A-LAパターンへと段階的に変化していたりする事例もみられた。これらの違いからも、教師は単元の進行や子どもの学習状況に応じて学習課題に関わる発問とその対応パターンを柔軟に調整していたことがうかがえる。いずれも授業評価が高かったことを踏まえると、発問の使い方には、やはり複数の有効なアプローチの仕方が存在し得ることが改めて確認された。

## 5. 研究の限界とこれからの課題

本研究では、発問のカテゴリーや投げかけられる場面、発問パターンと授業評価との関連を推察するにとどまり、因果関係を直接検証することはできなかった。発問が子どもの理解の深まりや技能向上、さらには授業評価にどのように影響するのかを明らかにするためには、発問と学習成果を同時に検討する介入研究が必要である。また、発問が子どもの思考過程にどのような影響をもたらしているのかについては、本研究では十分に扱うことができなかった。今後は、子どもの学習活動中の思考の質を分析することで、発問が学習成果に及ぼす具体的な影響をより詳細に捉えることが求められる。加えて、教師が発問をどのような意図や判断のもとで用いているのかという点についても、本研究では扱っていない。今後は、教師インタビューや授業省察の分析を組み合わせ、教師が投げかける発問の背後にある意思決定を解明することで、教師教育における発問指導の改善に役立てる知見を得られるようにしたい。

<引用・参考文献>

- ・青木一ほか編（1988）現代教育学事典．労働旬報社．
- ・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/kaigisiryō/content/20210803-mxt\\_kyoikujinzai01-0000172403.pdf](https://www.mext.go.jp/kaigisiryō/content/20210803-mxt_kyoikujinzai01-0000172403.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．
- ・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.
- ・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)．
- ・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—現代の体育・スポーツを考えるために．大修館書店 .pp.72-73.
- ・北俊夫（2013）子どもの主体性と教師の指導性．教育の小径 .No.60. 文溪堂．  
<https://www.bunkei.co.jp/school/komichi/pdf/monthly201310>, (参照日 2025年3月15日)．
- ・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/support\\_0/edsp/al/data/h29/h29\\_al\\_report.pdf](https://mkkc.miyazakic.ed.jp/support_0/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．
- ・宗實直樹（2024）「発問」のデザイン．明治図書 .p.21.
- ・日本教育新聞（2025）「主体性尊重」と指導両立 広島・福山市教委 学力低下で方針見直し．  
<https://www.kyoiku-press.com/post-297249/> (参照日 2025年7月22日)．
- ・鬼澤陽子ほか（2012）バスケットボール3対2アウトナンバーゲームにおいて学習した状況判断力の3対3オープンナンバーゲームへの適用可能性：小学校高学年を対象とした体育授業におけるゲームパフォーマンスの分析を通して．体育学研究 .57:59-69.
- ・小野和彦ほか（2002）小学校体育におけるネット型ゲームの授業実践—攻守一体プレイ型の教材づくりと授業成果の検討—．教育実践研究 .3：77-86.
- ・リンダ・L・グリフィンほか著：高橋健夫・岡出義則監訳（1999）ボール運動の指導プログラム—楽しい戦術学習の進め方—．大修館書店．
- ・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.
- ・高橋健夫ほか（1997）体育授業中の教師の相互作用行動が授業評価に及ぼす影響—相互作用行動に対する介入実験授業の分析を通して—．スポーツ教育学研究 .17（2）：73-83.
- ・高橋健夫編著（2003）体育授業を観察評価する．明治図書．
- ・高橋健夫（2010）よい体育授業の条件．高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編, 新版体育科教育入門．大修館書店 .pp.48-53.
- ・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](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).
- ・吉岡正憲・細越淳二（2025）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 ―高学年ボール運動領域の2つの実践から―. 体育授業研究 .27:19-28.
- ・吉本均ほか（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―. 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.