

体育学習における教師の言葉かけについての研究

— 単元展開での言葉かけの変化に着目して —

松田 元宏¹⁾, 天羽つかさ¹⁾, 堤 亮太¹⁾,
松本 博幸¹⁾, 富永 俊介²⁾, 湯口 雅史³⁾

(キーワード: 言葉かけ KH Coder)

1. はじめに

2021年1月26日に、「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子ども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)」(中央教育審議会, 2021; 以下「答申」)が公表された。「令和の日本型学校教育」という表現から、以前より「日本型学校教育」が実践されていたことは想像できる。では、一体何が原因となって、どう変化したのだろうか。

これまでの「日本型学校教育」の成果として「答申」は、「学校が学習指導のみならず、生徒指導等の面でも主要な役割を担い、様々な場面を通じて、子供たちの状況を総合的に把握して教師が指導を行うことで、子供たちの知・徳・体を一体で育む『日本型学校教育』は、全ての子供たちに一定水準の教育を保障する平等性の面、全人教育という面などについて諸外国から高く評価されている。」としている。しかし、社会構造の変化に伴い、課題も生じてきている。「答申」によると、「我が国の教師は、子供たちの主体的な学びや、学級やグループの中での協働的な学びを展開することによって、自立した個人の育成に尽力してきた。その一方で、我が国の経済発展を支えるために、『みんなと同じことができる』『言われたことを言われたとおりにできる』ことが、高度経済成長期の社会の要請として学校教育に求められてきた中で、『正解(知識)の暗記』の比重が大きくなり、『自ら課題を見つけ、それを解決する力』を育成するため、他者と協働し、自ら考え抜く学びが十分なされていないのではないかという指摘もある。」と述べられている。ここ2～3年は、コロナ禍において、「学校の臨時休業中、子どもたちは、学校や教師からの指示・発信がないと、『何をしても良いか分からず』学びを止めてしまう」という実態が浮き彫りになった。つまり、これまでの学校教育の反省として、自立した学習者を十分育てられていなかったと言えるのではないだろうか。

このような課題に対応すべく、「令和の日本型学校教育」では、「指導の個別化」や「学習の個性化」をキーワードとした「個別最適な学び」を充実させる必要性を挙げている。さらに、「個別最適な学び」が「孤立した学び」に陥らないように、「協働的な学び」を充実することも重要だと述べられている。子ども一人一人が他者と協働しながら自ら学習を調整していけるような学びの実現が目指す方向として示されたと言えるだろう。

では、体育学習において子どもの学びを支える上での、教師の役割とはいったい何であろうか。単元を展開していく上で学びの方向性を示すことは重要である。そうでなければ、子ども自ら課題設定し、主体的に学ぶことや他者と協働的な学びを行うことが難しくなるからである。

そこで本研究は、教師の提示する学習課題と「言葉かけ」の関係性に注目し、子どもが自ら主体的に学び続けるために、どのような「言葉かけ」の変容が起きているか。さらには、協働的な学びを推進するためにどのような「言葉かけ」を行っているかについて探っていきたい。

2. 先行実践研究

長谷川(2004)は、評価構造(子どもが目標を知覚するための学習環境のうちの評価と承認のあり方)を規定する要因としての教師の言葉かけに着目した研究を行っている。個人内評価により個人の進歩を強調する言葉かけを教授方略として適用した介入単元と、介入単元前に実施された検討の対照となる単元(以下「対照単元」という)とを比較し、児童の動機付けにどのような効果を及ぼすかを検討した。介入単元では、適切に介入が実施された結果、対照単元と比較して、教師の発話記録において明らかな変化がみられた。授業1時間あたりのフィードバック回数には大きな変化がなかったが、個人内評価によるフィードバックが大きく増え、また肯定的なフィードバックが増えていた。したがって介入単元で

¹⁾ 鳴門教育大学大学院 芸術・体育系教科実践高度化コース(保健体育)

²⁾ 鳴門教育大学附属小学校

³⁾ 鳴門教育大学 高度学校教育実践専攻(教科系)

は教師からの言葉かけを認知した児童が大きく増加し、また友達からの言葉かけの認知率も増えていた。このように、教師が意図的に言葉かけすることによって、授業の評価構造を変化させることができたことを明らかにしている。また、体育授業の特徴として、達成行動の状況が周囲の目にさらされ、他者からの情報が与えられやすい環境にあることを挙げており、評価構造を児童に伝達する手段として中心となるのは教師の「言葉かけ」などの教授行動であると述べている。

このことから、教師の「言葉かけ」は評価構造に作用することや子どもの動機づけ、学習活動に直接的に強く影響を与えると考えられる。授業を展開する上で、先生の情報伝達する手段の中心となる「言葉かけ」の変容に着目することで、単元を通じた子どもの学びや、めあてに対する教師の意図が見えてくるのではないだろうか。

岡崎ら(2019)は、生徒の学習意欲が高まる『教師の言葉かけ』の内容の適切さを明らかにすることを目的とし検討を行い、以下のことを明らかにしている。中学校保健体育科の器械運動『マット運動』において、全8時間の授業実践から質問紙調査及び、授業のビデオ記録を用いて分析した。その結果、授業を通して運動有能感が向上したことや、「励まし」の言葉かけによって生徒たちの授業者に対する「受容感」が高まること、「技術的フィードバック・励まし」の言葉かけを続けることによって運動有能感尺度の「統制感」因子に良い影響を与えられることなどを明らかにしている。

このことから、保健体育の授業において「技術的フィードバック・励まし」の言葉かけを行うことで、生徒の運動有能感を高め、体育授業に対して積極的な参加を促すことができることや、生徒は教師に認められているという「受容感」を得て、教師と生徒感の信頼関係づくりにも役立つことが示唆されたとしている。

以上から、教師の「言葉かけ」が学習意欲を引き出し学習活動にも影響を与えることや、教師との信頼関係作りにも効果があること、体育の授業における評価構造を強く規定するなど、授業を形成する上で教師の「言葉かけ」の重要性は明らかにされている。

鈴木(2018)は、今後の体育学習における子どもへのかかわり方に生かすことを目的として、構成主義的学習論の立場から構想した体育授業における教師の「言葉かけ」に内在する「意味づけ」と「価値づけ」という評価観に着目し、逐語記録の中から、子どもとの応答や授業課程の文脈を示しながら、どのような「言葉かけ」が構成主義的学習論の授業の中では多く見られるのかを検討した。子どもが「運動のおもしろい世界」で何か発見したり、満足感を得られたりしたときには「価値づけ」をして全体にひろげるといった教師のかじ取りが行われた。そして、子どもが思考や、挑戦している時には「意味づ

け」の言葉かけで、今この状況を変化させるといった使い分けを教師が子どもの状態に応じて行っていた。構成主義的学習論の立場からの体育授業では、まずは授業の中で子ども一人一人を見取り、その子どもの状況に応じた言葉かけ(「意味づけ」,「価値づけ」)を使い分けることが大切となってくるのではないかと述べている。

このことから、状況に応じた言葉かけに加えて、単元を展開する上でも前半・中盤・後半によって、「言葉かけ」を変化させることが重要になるのではないだろうか。

3. 研究の方法

3. 1 調査期間

調査期間は令和3年12月3日から12月21日までの8単位時間

3. 2 実証授業

徳島市内小学校6年生(28人)を対象とした、「走り幅跳び」の授業(計8時間)を観察した。指導者はT教諭(在職13年)である。

3. 3 データ収集と分析

データは、授業中の教師の「言葉かけ」の様子をビデオ撮影し、音声データをテキストデータ化にすることにした。分析は、テキストマイニングで行った。使用したソフトは、樋口(2004)が製作・公開しているKH Coder(フリーソフト)を使用した。

本研究では、客観的に可視化できる「共起ネットワークコマンド」を使用してネットワーク図をつくる。さらに、抽出語リストを作成し、出現頻度の多い言葉と子どもの様子を関係付けて検討した。

3. 4 教師の意図

本単元は、「向こうまでジャンピング」という単元名で「狙ったところに着地するコト」を子どもが意識することとして設定した。学習課題は、子どもの発言を参考に毎時の授業はじめに提示していた。

3. 5 場の設定

砂場に距離を変えて段ボールを置き、段ボールの向こうをねらって、自分の力に合ったコースを選べるようにしていた。踏み切りの位置に踏み切り板を置いたり、踏み切り位置を幅広く設定したりすることで、助走の力を生かすための視点を考えやすくしていた。

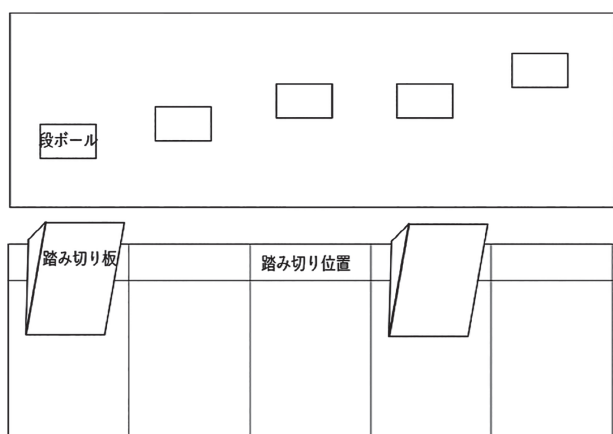


図1 場の設定

4. 結果と考察

はじめに、授業中T教諭が行った「言葉かけ」の様子を毎時間撮影したものを、それぞれテキストデータ化した。さらに同義語を統一し、表記の揺れを置換作業によって修正した。そして、それをKH Coderに読み込ませ、前処理を行った。前処理とは、形態素解析によりテキストから品詞別に抽出語を抜き出し、データベースとして整える作業である。分析に適したデータを整えたところでテキスト計量分析を行った。テキスト計量分析では、共起ネットワーク、頻出語の抽出の2つの分析を行った。抽出語の出現頻度と抽出語同士の関連性を提示するために、共起ネットワーク図の描画を行った。共起ネットワーク図の色分けは中心性を示している。今回は、共起ネットワーク図の中心性が高い部分の一部を抽出して掲載する。

● 1時間目

1時間目は、「段ボールに当たらないように跳ぼう」という学習課題を提示し授業が開始された。図2を見ると、「狙う」が中心性を示し、「奥」と強い関係性を持っている。また、「段ボール」に「狙う」が関係付けられ、「ギリギリ」「奥」が周辺に配置されている。出現回数が多かったのは「ギリギリ」で18回であった。次に出現回数が多かったのは「段ボール」「跳ぶ」で12回であった。授業のはじめに、教師が走り幅跳びの跳び方のポイントを伝えることはなく、踏み切り位置（2本の白線の間）のみ子どもと共有して、活動するように促していた。子どもは少ない情報の中で、試行錯誤しながら段ボールのギリギリを跳ぶためのポイントを探っていたように感じた。また、段ボールを軽々と跳び越える子どもに対して教師は、段ボールが少し遠くに置かれているピットに行くように促した。その子どもが自分の持つ力の限界に挑戦することで、段ボールのギリギリを跳ぶことの面白さをより味わえるようにしようとしていた。

子どもは、いろいろなピットを跳ぶことで、何かを変える必要があるのではないか、ということに気付くきっかけとなった。このきっかけを作るための教師のかかわりであったと考えられる。

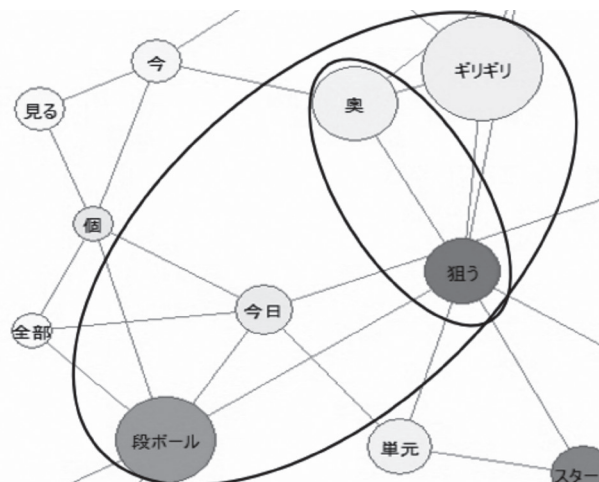


図2 1時間目の教師の発言共起ネットワーク図
(円の色の濃さが中心性の高さを示す)

● 2時間目

2時間目は、「段ボールのギリギリを狙って跳ぼう」という学習課題を提示し授業が開始された。図3では、「挑戦」が中心性を示し、「いろいろ」と強い関係性を持っている。また、「ギリギリ」に「段ボール」が関連付けられ、「奥」「手前」「狙う」が周辺に配置されている。出現回数が多かったのは「跳ぶ」で15回であった。次に出現回数が多かったのは「惜しい」で11回であった。3番目に出現回数が多かったのは「考える」で8回であった。子どもは、いろいろと試行錯誤しながら段ボールのギリギリを狙うことに挑戦していた。授業途中で、なかなか上手いかない子どもに、「跳び方や姿勢を変えてみてはどうか」と助言していた。その後、子どもは、助走距離を伸ばしてみたり、踏み切り足が利き足になるように調整したりする姿が見られた。助走距離を伸ばした子どもは、踏み切りまでに疲れてしまい失速することに気づき、再度助走距離を修正していた。子どもは、15歩程度が踏み切り時にスピードを生かせるということに気づいたようであった。このことから、子どもは、教師からの「言葉かけ」をきっかけに自分なりに思考し、試行しながら跳び方や歩数を変えて挑戦していることが見えた。

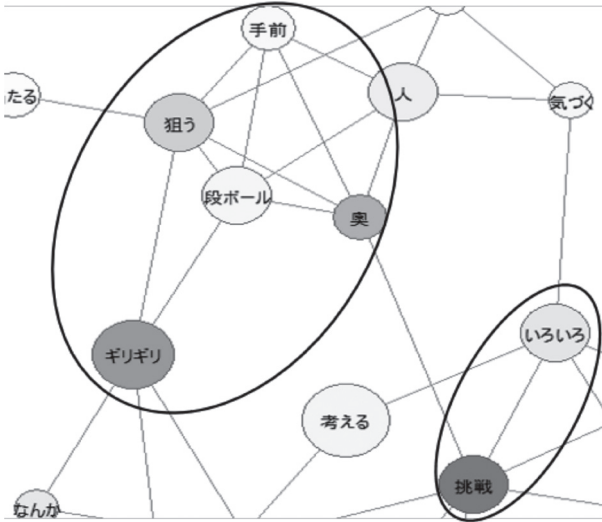


図3 2時間目の教師の発言共起ネットワーク図

● 3時間目

3時間目は、「助走・歩数・踏み切りをどのようにすれば良いのだろう」という学習課題を提示し授業が開始された。「跳ぶ」が中心性を示し、「狙う」と強い関係性を持っている。また、「踏み切り」に「瞬間」が関連付けられ、「力」「大事」という語が周辺に配置されている。出現回数が多かったのは「惜しい」で16回であった。次に出現回数が多かったのは「意識」で10回であった。3番目に出現回数が多かったのは「跳ぶ」で8回であった。T教諭が、子どもに何を意識して跳んでいるのかを問いかけると、視線を前にすることや、踏み切り時の力を強くすること、踏み切りのリズムが大切だという答えが出てきた。中でも、リズムについての意見を全体に共有すると、全員が踏み切りに対して意識が向いた。踏み切りまでの3歩をリズムよく走ること、より強く踏み切ることができるという意見であった。このことは、全体に意識付けを行う場合、子どもの意識を汲み取り、そこから全体に広げていく方が子ども自身、自分事として捉えやすくなるのではないかと考えられる。

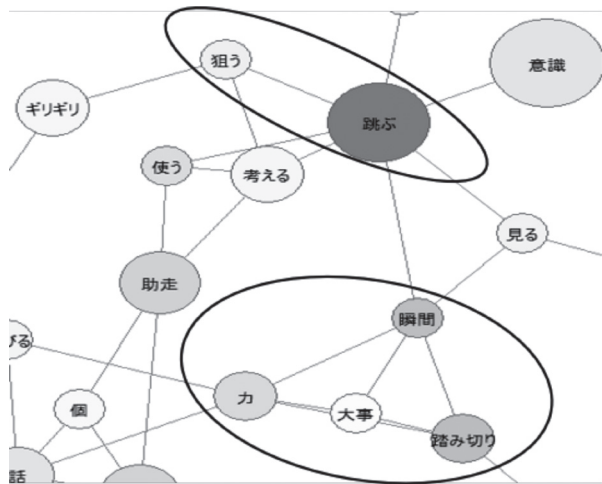


図4 3時間目の教師の発言共起ネットワーク図

● 4時間目

4時間目は、「自分のギリギリを狙って跳ぼう」という学習課題を提示し授業が開始された。「自分」が中心性を示し、「ギリギリ」と強い関係性を持っている。また、「意識」に「幅」が関連付けられ、「跳ぶ」「前」が周辺に配置されている。「幅」とは、踏み切り線の幅のことである。出現回数が多かったのは「ギリギリ」で13回であった。次に出現回数が多かったのは「意識」「自分」で8回であった。今回、初めて「自分」という言葉が関係付けられた。本時より、学習課題を段ボールのギリギリから自分のギリギリ（今自分がギリギリ跳べそうな位置）を目指して跳ぶように変更した。子どもは学習課題の通り、自分なりのギリギリを狙って跳んでいたが、T教諭は遠くへ跳ばせたいという意識があり、子どもと教師の間に意識のズレが生じていたと考えられる。

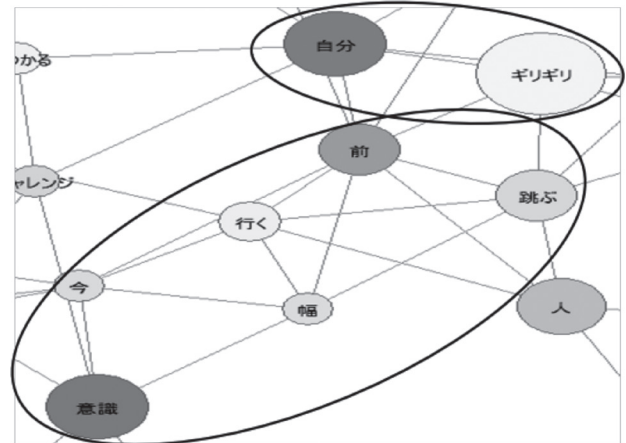


図5 4時間目の教師の発言共起ネットワーク図

● 6時間目

6時間目は、「助走を生かしてどうギリギリにチャレンジするかを考えよう」という学習課題を提示し授業が開始された。「分かる」が中心性を示し、「助走」と強い関係性を持っている。また、「ギリギリ」に「生かす」が関連付けられ、「思考」「助走」が周辺に配置されている。出現回数が多かったのは「行く」で23回であった。「行く」は、スタート位置や1歩目に出す足を決めてから「行く」（スタートする）ということである。次に出現回数が多かったのは「考える」で15回であった。3番目に出現回数が多かったのは「スピード」「合う」で13回であった。助走を生かしてギリギリにチャレンジするためには、助走のスピードが大切だということを感じさせようとしていたと推測できる。また、「合う」という言葉が3番目に多いということから、踏み切り時に足を合わせるために、助走を開始する位置も重視していると解釈できる。T教諭は、助走のスピードが落ちていることに

気づき、子どもに「どんなことを意識しているの」と問いかけていた。子どもは、歩数やスタート時に踏み出す足、助走を考えているということであったが、T教諭に問いかけられるまで「助走を生かす」というめあて意識が薄れているようであった。授業開始時には、学習課題を出し学ぶ内容は共有できたが、学習課題を解決するためのめあて意識を持つような「言葉かけ」が少なかったのかもしれない。

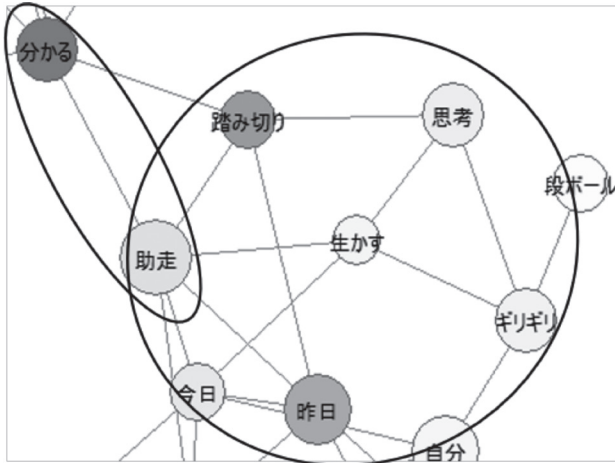


図6 6時間目教師の発言共起ネットワーク図

● 7時間目

7時間目は、「自分なりのピッタリを見つけよう」という学習課題を提示し授業が開始された。「ピッタリ」が中心性を示し、「自分」と強い関係性を持っている。また、「見つける」に「ギリギリ」が関連付けられ、「コース」「挑戦」が周辺に配置されている。出現回数が多かったのは「合う」で19回であった。次に出現回数が多かったのは「意識」で17回であった。3番目に出現回数が多かったのは「高い」「前」で15回であった。「前」は空中動作時に足を前に出すように意識できるような「言葉かけ」であり、子どもは、そこを意識することによってより遠くに着地でき、新たな「自分なりのピッタリ」を見つけられるということだった。T教諭は、高く跳んだS君に「高さは重要な」と問いかけたところ、「高さも重要です」という答えが返ってきた。「高さ」に目を向けている子どもが他にいなかったため、全体に「S君は高さも意識して跳んでいる」ということを情報提供した。子どもは、助走スピードだけでなく、「高さ」を意識して跳ぶことも思考し、試行するようになっていた。このことから、子どもは、自分たちで見つけた技術ポイントをT教諭の「言葉かけ」によって広げること、さらに意識することができたと考察できる。

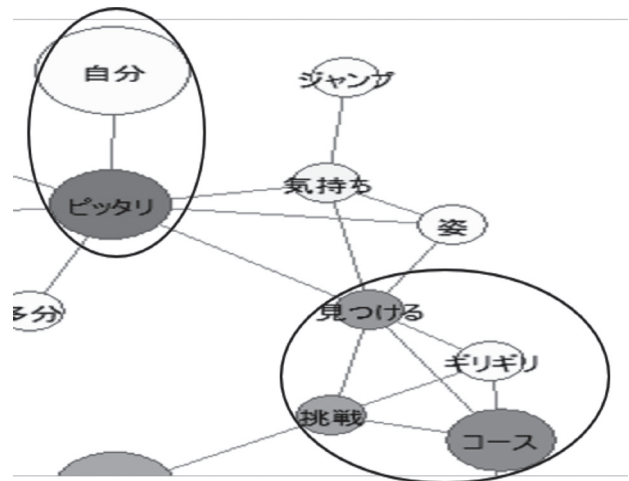


図7 7時間目教師の発言共起ネットワーク図

● 8時間目

8時間目は、7時間目と同じ、「自分なりのピッタリを見つけよう」という学習課題を提示し授業が開始された。「考える」が中心性を示し「自分」と強い関係性を持っている。また、「ピッタリ」に「合う」が関連付けられ、「角度」「スタート」が周辺に配置されている。出現回数が多かったのは「合う」で16回であった。次に出現回数が多かったのは「ピッタリ」で15回であった。3番目に出現回数が多かったのは「自分」で11回であった。踏み切り足が合わなかった子どもに対して、「どうしてうまく合わなかったのかな」と問いかけることで、その子どもは、スタート位置をずらしたり、スタート時に踏み出す足を逆にしたりしていた。また、歩数を調整する子どもの姿も見られた。一人一人がいろいろと微調整しながら、最後には「自分なりのピッタリ」に挑戦していた。

ここ2～3時間、子どもに助走・踏み切り・着地に意識を向けてきた中で、特に、助走のスピードや踏み切り

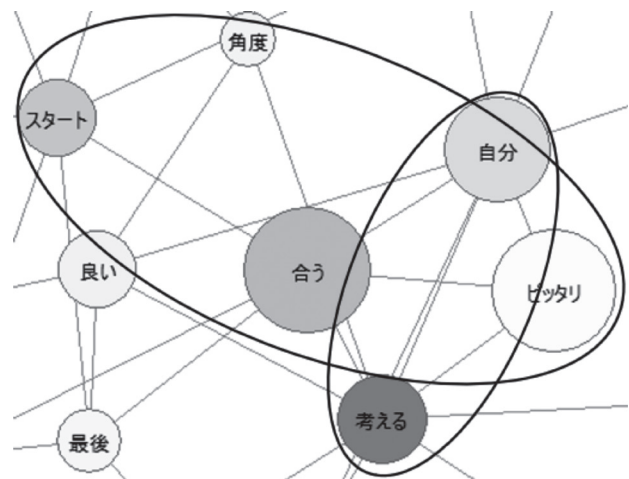


図8 8時間目教師の発言共起ネットワーク図

の角度を重視していた。T教諭は、個に応じた踏み切りの仕方を見つけれられるように支援していたのではないだろうか。

5. 見えてきたこと

授業中における教師の「言葉かけ」についての質的検討を、KH Coder を用いて抽出語の出現回数や共起ネットワーク図をもとに行った。結果から見えてきたこととして、大きく2つの視点から述べたい。

まず1点目は、教師が提示する学習課題と「言葉かけ」についてである。学習課題と「言葉かけ」とのつながりが子どもの主体的な学びにとって大きく影響を及ぼすことが分かった。例えば、1時間目で出現回数の多かった「ギリギリ」、中心性を示す「狙う」を用いて、2時間目には、「段ボールのギリギリを狙って跳ぼう」が学習課題として提示されていた。また、2時間目の中心性を示す「挑戦」が「いろいろ」という抽出語と関連しているが、「4. 結果と考察」からも、子どもが「挑戦」していく中で、「助走」「歩数」「踏み切り足」と「いろいろ」な視点へと意識が向いていることが分かる。そして、そのことが3時間目の学習課題として提示されていた。

一方で、4時間目では、「自分のギリギリを狙って跳ぼう」という学習課題を提示している。しかし、「自分」という言葉は、3時間目までには全く出でず、子どもの意識と教師の意識にずれが生じたのか、子どもの動きが停滞したように感じた。このように、授業中に多く出現した「言葉かけ」は、次時の学習課題として関連することによって、子どもの主体的な学びを継続することにつながると言える。

2点目は、協働的な学びを推進するための「言葉かけ」についてである。T教諭は、様々な場面において子どもへの「問いかけ」から学びを広げていた。例えば、3時間目において、子どもに何を意識しているかを問い、そこから出てきた答えを全体で共有することで、意識付けを行っている。7時間目も同様に、高く跳んでいた子どもに「高さ」が重要かを問い、そこから出た答えを全体で共有することで、意識付けを行っていた。どちらも、その意識付けにより、課題が共有されたと言えるだろう。つまり、教師から発信する情報ではなく、「問いかけ」により子どもから出た情報を共有することは、より協働的な学びの推進につながるのではないだろうか。

また、T教諭は、単元を展開する上で「オノマトペ」を用いている。単元の前半は、「ギリギリ」をキーワードとして、段ボールや自分の「ギリギリ」に挑戦していた。単元の後半には、前時に出現回数の多かった「合う」を「ピッタリ」に言いかえて学習課題を出している。「ギリギリ」や「ピッタリ」のような「オノマトペ」は、そ

の時の子どもが協働的な学びの推進につながる「言葉かけ」として有効に働いていたのではないかと予想される。

6. おわりに

今回は、教師の「言葉かけ」に焦点を当てて研究を進めてきたが、子どもが教師の「言葉かけ」に対してどのように感じていたのか。また、「個別最適な学び」となっていたのかについては、検証できなかった。今後は、各時間における教師の「言葉かけ」と同様に子どもの「反応」や「つぶやき」「振り返りシート」等をデータ収集し、教師の「言葉かけ」による子どもの思考や判断の深まりへの関係性についても研究していきたいと考える。

7. 引用・参考文献

- 中央教育審議会, 『令和の日本型学校教育』の構築を目指して ～全ての子ども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), 2021, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm (アクセス確認 2022. 2. 3)
- 奈須正裕, 個別最適な学びと協働的な学び, 東洋館出版社, pp.13 - 21, 2021
- 長谷川悦示, 小学校体育授業における「個人の進歩」を強調した教師の言葉かけが児童の動機づけに及ぼす効果, スポーツ教育学研究, Vol.24, No.1, pp.13 - 27, 2004
- 岡崎奏斗・阿部隆幸, 教師の言葉かけが生徒の学習意欲に与える影響: 中学校体育科の授業における言葉かけの内容に注目して, 上越教育大学教職大学院研究紀要, 第6巻, pp.43 - 50, 2019
- 鈴木貴之, 構成主義的学習観の立場から構想した体育授業における教師の言葉かけに内在する評価観について—「意味づけ」と「価値づけ」に着目して—, 鳴門教育大学大学院学位論文, pp.19 - 22, 2018
- 樋口耕一, 「テキスト型データの計量的分析」—2つのアプローチの峻別と統合—, 数理社会学会理論と方法, 19巻1号, pp.101 - 115, 2004