

# 体育授業における児童間の言語的相互作用に関する研究

－児童の技能レベルの相違に着目して－

山口 孝 治

## 〔抄 録〕

本研究は、小学校高学年（5年生）のバスケットボールの単元において、相対的に運動技能の高い上位児童3名（上位群）・低い児童3名（下位群）・両者の中間に位置する児童3名（中位群）といった運動技能のレベルが異なった児童の授業中の発語内容を検討することを目的とした。12のカテゴリーからなる分析カテゴリーを独自に作成し、これを用いて分析を行った。

その結果、6つのカテゴリーで有意差が認められ、有意差が認められなかったカテゴリーにおいてもその内実は異なったものであった。その中から、「中位群」の児童が「上位群」の児童と「下位群」の児童の会話をつなぐジョイントの役割をしていることが考えられた。

キーワード：学習者行動、言語的相互作用、学習方略、教授方略

## I. 緒言

行動科学研究の発達は、体育授業研究の場においても大きな成果をもたらした。これらを概観すると、大きくは教師を対象とした教師行動研究と学習者を対象とした学習者行動研究に2分される。ここで、学習者行動研究についてみると、高橋ほか（2005）が以下のような成果が認められたことを報告している。

高橋ら（1989）は、国際的にALT-PE観察法による研究が注目されていることから、この観察法の有効性を児童の学習成果（形成的授業評価）との関係を分析することにより検証しようとした。その結果、成功裡な学習従事（ALT-PE）は、授業時間全体の30%、運動学習従事は10%、主運動は7-8%になったことを明らかにした。その上で、こうした傾向は、アメリカやカナダの研究とほぼ一致したことから、運動学習場面や学習従事、ALT、運動のALTと形成的授業評価とは、有意にプラスの関係を示したことを報告している。さらにこれらの結果から、ALT-PE観察法は学習成果を測るための有効な観察法であると位置づけた。

しかし、ALT-PE 観察法は複雑で多くの観察者が必要になることから、福ヶ迫ほか（2003）は、一人で観察できる GTS 法を適用して運動学習場面の時間量やそこでの学習従事量（学習密度）を観察する方法を開発するとともに、それらが学習成果（形成的授業評価）に及ぼす影響について分析している。その結果、運動学習場面の時間量や学習従事、とりわけ、運動学習従事量が授業評価とプラスに関係し、マネジメント場面やオフタスク行動がマイナスに関係すること、また、その関係の強さは ALT-PE のそれ以上に強くなることを明らかにした。

これらの研究に連動して、米村ほか（2004）は、福ヶ迫らの行った研究データを適用して、運動学習場面での「学習の雰囲気（人間関係行動と情意的行動）」を観察するとともに、それらの行動と学習成果（形成的授業評価）との関係を分析した。その結果、肯定的な人間関係行動や肯定的情意行動は授業評価とプラスに関係し、逆に、否定的人間関係や否定的人間関係行動は授業評価にマイナスに影響することを明らかにしている。さらに米村ほか（2004）は、上記授業過程の「学習の雰囲気」や「学習の勢い」に関わる行動的特徴が、児童の学習成果（形成的授業評価）をどの程度規定するかを重回帰分析によって検討した。すなわち、60 授業全体を対象として分析した結果、「学習の勢い」に関わる 2 要因（学習従事、オフタスク）と「学習の雰囲気」に関わる 4 要因（公的・否定的人間関係及び肯定的・否定的情意行動）が形成的授業評価に対して、75%という大きな規定力をもつことを明らかにした。

このように、学習者行動研究では、学習者の行動特性を解明する分析道具の開発とそれらを用いて学習者の行動特性と学習成果（形成的授業評価）との関係性を明らかにしようとしてきた。

一方、認知心理学の発達に伴い、学習者を対象とした研究は、上述した学習者行動研究に代表される「量的」研究から「質的」研究に転換してきている。体育授業研究の場においても解釈的な手法からその成果が認められている（大友，2012）。

Portman（1995）は、小学校 6 年生の運動技能の低い児童 13 名を対象に、彼らの体育授業における経験の記述、記述された資料に基づく彼らの経験の解釈、教育学的視点からみた彼らの経験の意味の分析を行っている。その結果、全ての抽出児が、体育授業の中で「成功体験による愛好的態度の向上」、「失敗経験による意欲の低下」、「他者からの無援助」「他者からの非難経験」の 4 つの事例に集約される経験をしていたことを報告している。

また、Otomo and Ogawa（2002）は、体育授業中、愛好的態度の低い児童は一体どのような経験をしているのか、一体どのような要因が彼らの学習行動に影響を及ぼしているのかについて、小学校 3 年生～6 年生の愛好的態度の低い児童計 8 名の 14 単元 70 授業を観察の対象とし、分析を行った。その結果、下位児童の学習行動に及ぼす要因として、①運動課題の態度、②学習集団、③教師の指導の信念の 3 つのカテゴリーがあることを明らかにした。

これら「質的」研究の発展は、学習者行動研究では明らかにできなかった学習者の内面に迫り、その行動特性に潜む思いや信念を解明することが期待できる。これまでの研究により、

とりわけ、低位な児童の思いや信念が明らかにされてきた。その一方で、彼らの学習成果（愛好的態度）を高める教授方略のあり方が、課題になってきている。現行の体育科の学習指導要領では、これまでに比して、「運動の知識」の獲得が強調されている。とりわけ、低位な児童にこうした「運動の知識」を「いかに身につけさせるか」が重要課題となってくる。言い換えると、児童がこうした「運動の知識」を自発的・主体的に身につけていく「学習方略」獲得のプロセスを教授方略（山口ら、2006,2010）の視点から明らかにしていくことである。

そこで、本研究では、児童に上記「学習方略」を身につけさせることを企図した「教授方略」を解明する一歩として、児童の授業中の発話内容に着目し、運動技能レベルの相違によるその内実を明らかにすることを目的とした。ここで、児童の発話内容に着目したのは、そこに彼らの運動に対する知識が内包されているものと推察されることによる。これにより、各レベルに応じた指導内容や指導のあり方が明確になるものと考ええる。

## Ⅱ. 研究方法

### 1. 対象

本研究の対象者は、国立学校法人 K 大学附属 K 小学校 5 年生の男子児童 9 名である。A・B・C の 3 学級から、各クラスに運動技能の評価が相対的に高い児童（以下「上位児童」と記す）、中位な児童（以下「中位児童」と記す）、低い児童（以下「下位児童」と記す）をそれぞれ 1 名ずつ抽出した。さらに、抽出された 3 名の児童は、同一グループになるように配慮された。これにより、グループ内での各抽出児童同士の関わりから、発話内容の特定が明確になると考えた。

### 2. 授業の概要

本研究の対象となった単元はバスケットボール（全 6 時間計画）であった。指導者は、教職歴 13 年目の体育専科の教諭であり、3 学級全ての体育を担当していた。各クラス同一のプログラムによる授業を展開し、単元の「なか」にあたる 2・3・4 時間目の 3 単位時間の授業の様子と児童の発話を収録・収録した。このとき、これら 3 単位時間については、1 単位時間の学習の流れが同じであった。

表 1 は、授業の展開例を示したものである。学習の流れは、「課題（めあて）の確認・把握」—「ゲームⅠ」—「ゲームⅡ」—「振り返り」というものであった。各ゲームの前には、チーム毎で作戦・練習の時間が設けられていた。

表1 本研究で実践された授業の展開例（2・3・4時間とも共通）

	学習活動	指導上の留意点	準備物
導入	○あいさつをする。 ○本時の課題を知る。	●本時の課題・学習の流れを伝える。	
展開	○班で1試合目のチームを決め、作戦を立てる。 ・シュート・ドリブル・パスなどの基本練習をする。 ○ゲームをする。（1試合目） ・3対3 ・前半・後半で交代制 ○班で2試合目のチームを決め、作戦を立てる。 ・練習をする。 ○ゲームをする。（2試合目）	●話し合いが進むように、助言をする。 ●タイムを計る。  ●ゲームを見て、気づいたことを伝える。	ボール ビブス 得点板
まとめ	○チームで本時の反省をし、学習記録プリントに記入をする。 ○後片付けをする。	●本時のまとめをして、次回の予告をする。	学習記録 プリント

具体的には、まず授業の導入段階で教師が児童に本時の課題（めあて）・学習の流れを伝える。次に、班ごとに練習を行う。その際、1試合目に行うゲームのチームを決め、作戦を立てる。1チームは3人、ゲームは前半・後半で交代制である。そして1試合目のゲームを始める。ゲームが終了したら、再び班ごとに集合し、2試合目のチームを決め作戦を立てる。その際、教師は、各班の様子を観察しながら、1試合目のゲームを見て気づいたことを伝えたり、児童の質問に答えたりする。続いて2試合目のゲームを行う。そしてゲーム終了後、教師が本時の活動を総括し、よかった点や次時の改善点等を伝える。

最後に、班ごとに集まり、本時を振り返り、学習記録プリントにそって記入を行うというものであった。

### 3. 対象児童の音声の収録方法

学習時に、同じ班である3名の児童（上位児童・中位児童・下位児童）にマイク付きICレコーダーを装着し、音声を収録した。収録した時間は、1人につき3単位授業時間分（45分×3時間分）、合計27単位授業時間分（3クラス×3名の児童×3時間分）であった。なお、抽出児童の学習時のICレコーダーの装着については、本人及び保護者の許可を得ていた。

### 4. 分析カテゴリーの作成

収録した授業の中から任意に取り出した1単位時間分について、収録した児童の音声より逐語記録を作成し、それをもとに、発語内容を意味のあるまとまりを単位として区切っていく、KJ法（川喜多, 1967）を参考に、作成した。

表2は、作成したカテゴリーの一覧である。カテゴリーは、「主導的発言」・「受動的発言」・「その他」の3つの領域に大きく分類され、さらに各領域に属する12個のカテゴリーを設定している〔注〕。

表2 児童の発語内容分析カテゴリー

領域	カテゴリー
主導的発言	1. 指示・助言 2. 要求・願望 3. 事実の確認・伝達 4. 質問 5. 謝罪 6. 賞賛 7. 励まし 8. 叱責 9. 説明
受動的発言	10. 応答 11. 受理
その他	12. 私語

### 5. 児童の発話内容のカテゴリイズ

上述した27単位時間分の逐語記録を、1単位時間ずつ発語内容を意味のあるまとまりを単位として区切っていき、それらを表2の分析カテゴリーと対照し、カテゴリー化を試みた。このとき、発語の特定には映像を用いたり、前後の文脈の関係より推察したりしてカテゴリイズした。

### 6. 統計処理

上記の手続きでカテゴリイズされたデータは、上位児童・中位児童・下位児童毎に集計し、SPSS Ver.19を用いて統計処理を行った。

## Ⅲ. 結果

### 1. 各群の1単位時間あたりの平均総頻度数の結果

以下の結果は、抽出した上位児童3名を「上位群」、同様に中位児童を「中位群」、下位児童を「下位群」とし、各群3名の児童の合計9単位時間分のデータの平均をもとに算出したものである。

図1は、各群における1単位時間あたりの発語の平均総頻度数を示したものである。

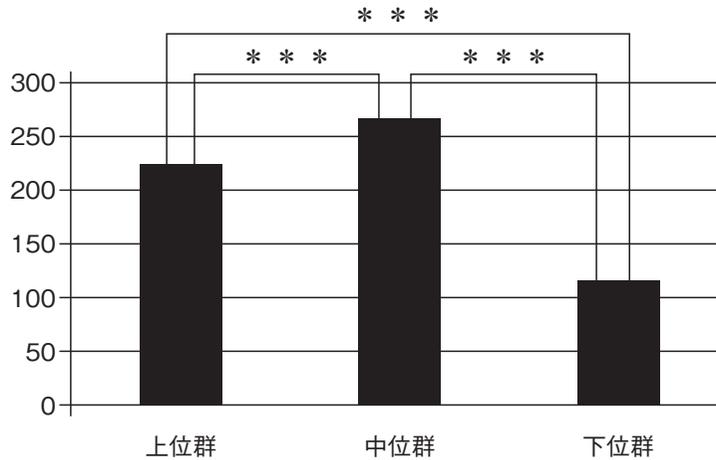


図1 各レベルからみた発語の頻度数（回）

これより、「上位群」は224個であり、「中位群」は270個、「下位群」は116個であった。  
 $\chi^2$ 二乗検定の結果、発語の平均総頻度数は各群間で有意差が認められた ( $\chi^2=61.47, p<.01$ )。「上位群」が「下位群」よりも多いことが ( $\chi^2=39.6, p<.01$ )、「中位群」が「下位群」よりも多いことが ( $\chi^2=59.37, p<.01$ )、「中位群」が「上位群」よりも多いことが ( $\chi^2=23.99, p<.01$ )、それぞれ明らかになった。

## 2. 各群毎のカテゴリー別頻度数の割合の結果

表3は、各カテゴリーの総頻度数の割合の結果を示したものである。

表3 上位群・中位群・下位群における各カテゴリーの頻度数の割合の結果 (%)

	上位群	中位群	下位群	F 値	多重比較 (LSD)
1: 指示・助言	17.9(5.95)	17.7(6.11)	11.6(4.58)	3.66*	上位>下位, 中位>下位
2: 要求・願望	10.2(4.84)	16.9(3.92)	5.2(4.27)	16.29***	上位>下位, 中位>下位, 中位>上位
3: 事実の確認・伝達	17.4(9.42)	17.1(3.94)	17.3(7.45)	0.01	—
4: 質問	11.1(4.88)	7.7(2.00)	13.8(6.17)	3.92	—
5: 謝罪	1.3(0.83)	1.2(1.83)	1.6(1.45)	0.16	—
6: 賞賛	6.9(3.88)	6.3(2.38)	3.7(2.73)	2.73	—
7: 励まし	8.4(4.16)	4.3(1.32)	9.2(4.69)	4.55*	上位>中位, 下位>中位
8: 叱責	4.6(3.79)	6.6(2.29)	5.4(2.81)	0.98	—
9: 説明	4.7(2.18)	7.5(2.36)	3.4(2.60)	6.96**	中位>上位, 中位>下位
10: 応答	7.1(2.82)	6.0(1.83)	4.0(1.89)	4.52*	上位>下位
11: 受理	3.0(1.88)	2.4(0.59)	3.6(4.01)	0.45	—
12: 私語	8.1(4.35)	7.2(2.46)	20.4(11.05)	10.01***	下位>上位, 下位>中位

\*\*\*:P<.001, \*\*:P<.01, \*:P<.05

まず、「上位群」で頻度数の割合が高かったカテゴリーは、「指示・助言」が最も高く17.9%であり、以下、順に「事実の確認・伝達」が17.4%、「質問」が11.1%、「要求・願望」が10.2%、「励まし」が8.4%であった。逆に、頻度数の割合が低かったカテゴリーをみると、「謝罪」が最も低く1.3%であり、以下、順に「受理」が3.0%、「叱責」が4.6%、「説明」が4.7%、「賞賛」が6.9%であった。

次に、「中位群」で頻度数の割合が高かったカテゴリーは、「指示・助言」が最も高く17.7%であり、以下、順に「事実の確認・伝達」が17.1%、「要求・願望」が16.9%、「質問」が7.7%、「説明」が7.5%であった。最も高かったカテゴリー（指示・助言）と2番目に高かったカテゴリー（事実の確認・伝達）の結果は、上位児童の結果と同じであった。また、上位群で3番目に高かった「質問」と4番目に高かった「要求・願望」は、中位群では相反する関係になっていた。

これに対して、頻度数の割合が低かったカテゴリーをみると、「謝罪」が最も低く1.2%であり、以下、順に「受理」が2.4%、「励まし」が4.3%、「応答」が6.0%、「賞賛」が6.3%であった。最も低かったカテゴリー（謝罪）と2番目に低かったカテゴリー（受理）の結果は、上位群の結果と同じであった。しかしながら、上位群では5番目に高かった「励まし」が中位群では3番目に低い結果であったこと、中位群では5番目に高かった「説明」が上位群では4番目に低い結果であったことが、それぞれ明らかになった。

最後に、「下位群」で頻度数の割合が高かったカテゴリーは、「私語」が最も高く20.4%であり、以下、順に「事実の確認・伝達」が17.3%、「質問」が13.8%、「指示・助言」が11.6%、「励まし」が9.2%であった。「私語」が最も高かったことは、上述してきた上位群並びに中位群の結果とは、大きく異なるものであった。また、「事実の確認・伝達」が2番目に高かったことは、上位群並びに中位群の結果と同じであったが、上位群並びに中位群で最も高かった「指示・助言」が3番目であった。

これに対して、頻度数の割合が低かったカテゴリーをみると、「謝罪」が最も低く1.6%であり、以下、順に「説明」が3.4%、「受理」が3.6%、「賞賛」が3.7%、「応答」が4.0%であった。「謝罪」が最も低かったことは、上位群並びに中位群と同じ結果であった。

### 3. 各群間のカテゴリー別頻度数の割合の結果

続いて、各カテゴリーの項目毎に、群（上位群・中位群・下位群）を要因とする一要因の分散分析を行った。

その結果、各群間で有意差が認められたカテゴリーは、「指示・助言」( $F(2,24)=3.66, p<.05$ )、「要求・願望」( $F(2,24)=16.29, p<.001$ )、「励まし」( $F(2,24)=4.55, p<.05$ )、「説明」( $F(2,24)=6.96, p<.01$ )、「応答」( $F(2,24)=4.52, p<.05$ )、「私語」( $F(2,24)=10.01, p<.001$ )であった。さらに、有意差が認められたカテゴリーについてLSD法による多重比較を行った結果、「指示・助言」では「上位群」と「中位群」が下位群よりも高いことが、「要求・願望」では「中位群」—「上位群」

一「下位群」の順に高いことが、「励まし」では「上位群」と「下位群」が中位群よりも高いことが、「説明」では「中位群」が「上位群」と「下位群」よりも高いことが、「応答」では「上位群」が「下位群」よりも高いことが、「私語」では「下位群」が「上位群」と「中位群」よりも高い結果であったことが、それぞれ明らかになった。

一方、「事実の確認・伝達」、「質問」、「謝罪」、「賞賛」、「叱責」、「1 受理」のカテゴリーについては、各群間の有意差は認められなかった。

## IV. 考察

### 1. 各群別からみた特徴

#### ①上位群

「上位群」の発語の特徴は、「指示・助言」の割合が高いことであった。チームの中で最も運動技能が高い上位児童が、チームメイトに対して指示や助言を率先して行っていた結果が反映されたものと考えられる。その内容は、「○○、1 歩下がって」「○○、ゴールに向かって走って」など具体的なものが多く、チームメイトの名前を呼びながら適確に指示や助言を行っていた。

また、「指示・助言」の内容からチームメイトに上手くなってもらいたい、みんなでゲームに勝ちたいという願いが感じられ、このことは、5 番目に頻度数の割合が高い「励まし」さらには6 番目の「賞賛」を促すものであると考えられる。上位児童のチームメイトへの思いが発言によって表れていることがわかる。「励まし」や「賞賛」は、ゲーム中もしくはゲームを見ている際に、タイミングよく行われており、その対象となっている児童のモチベーションを上げていこうとする気持ちがみられるとともに、チームを盛り上げることにもつながっていると考えられる。上位児童が励ましたり賞賛したりすることによって、中位児童や下位児童は自信を持ち、積極的に動くことができ、バスケットボールに対して意欲的になるということにつながるのではないかと考える。

#### ②中位群

「中位群」の発語の特徴は、「指示・助言」「要求・願望」「事実の確認・伝達」の割合が高いことであった。この3つのカテゴリーを合わせて約50%を占めている。3 番目に割合が高かった「要求・願望」に中位児童のおもいが表れていると推察される。発語内容は「ボールの要求」がほとんどであり、自分がボールを持ってドリブルやシュートをしたいというおもいが推察される。さらに、「○○と戦いたい」「前半いきたい」など自分の願望を押し通す場面が多く見られたことから「要求・願望」の頻度数の割合が高くなったと考えられる。

また、「指示・助言」「事実の確認・伝達」では、中位児童は上位児童と下位児童の間に立ち、上位児童の指示や助言を下位児童へ、下位児童の発言を上位児童へ伝達する役目を果た

しているため割合が高くなっていると考えられる。

上原・梅野(2004)は、ハードル走の授業を対象にし、学習成果の高い学級(上位群)とそうでない学級(下位群)の教師と児童の逐語記録を品詞により分析し、教師の品詞の使い方と児童の品詞の使い方との関係から、教師の言語的相互作用の内実を比較している。その結果、上位群の教師が行った言語的相互作用の回数は中位児童に対するものが最も多く、上位群の教師の学級では中位児童がジョイントになって、児童相互の言語的相互作用を密接にする様態が認められ、これが結果的に学習集団の凝集性を高め、態度と技能が向上したと推察している。本研究において、「説明」が5番目に高い割合を示したこと、発語の総頻度数(図1)が他群よりも有意に大きいことが認められたことは、上記の研究結果を裏づけるものである。

### ③下位群

「下位群」の発語の特徴は、「私語」の割合が高いことであった。この要因のひとつとして、下位児童はバスケットボールに関心が持たず、すぐに他の事に興味が向き「私語」をしてしまうのではないかと考えられる。これには、下位児童はバスケットボールに関する知識が他群の児童よりも低く、そのことが影響しているものと推察される。また、「これどうするん?」「こうすればいいん?」といった発言にみられるように、下位児童は、自分の判断に自信が持たず、バスケットボールのルールや技術的ポイントを他の児童に尋ねたり、確かめたりしていた。ゆえに、「質問」や「事実の確認・伝達」の割合が「私語」に次いで高くなっているのではないかと考える。

## 2. 各群間の関わりからみた特徴

まず、「指示・助言」については、「上位群」・「中位群」の方が「下位群」よりも高かったことが明らかになった。表4は、同じチームで出場した上位児童と中位児童のゲーム中の発語内容を示したものである。

表4 児童の逐語記録（Bクラス 2時間目より）

	児童の発語内容
	(ゲーム中)
上位児童A 1	カットカット。(指示) 出た？
中位児童B 2	A君, はよ。(ボールの要求) 出てない。
上位児童A 3	ついてついてついてついて。サイドサイド。 (中位児童へ指示)
中位児童B 4	パス, はい。(ボールの要求)
上位児童A 5	B君, カットカット。(指示)
中位児童B 6	C君入れろ, じゃあ。(下位児童へ指示)
上位児童A 7	(ボールをパスするための呼びかけ) B君, B君。ナイシュウ。
中位児童B 8	うえーい。めちゃめちゃよかったやん, 今の。
上位児童A 9	B君。(ボールのパス)
中位児童B 9	A君。(ボールの要求) ワン・ツー。
上位児童A 11	ごめん。
中位児童B 12	A君, A君, A君。C君, はい, あい。 (ボールの要求)
上位児童A 13	Dさん。(ボールのパス)
中位児童B 14	(シュートの失敗に対して) 何やねん, そのシュート。
上位児童A 15	(シュートの失敗に対して励まし) もう1点もう1点。
中位児童B 16	A君, A君。Dさん。(ボールの要求)
上位児童A 17	(B君に対して) 3点狙いに行こ。 狙える狙える。ナイシュウ。
中位児童B 18	いいから, Dさん。(ボールの要求)
上位児童A 19	(シュートの失敗に対して) いいよいいよいいよいいよ, もう1本。
中位児童B 20	あかん, 今のあれあかんわ。

上位児童・中位児童ともに、下位児童に対して、「一歩下がって」「ゴールに向かって走って」など、わかりやすく具体的な発語が多く認められた。これより、上位児童・中位児童は、下位児童よりもバスケットボールの基礎的な知識・技術を身につけていたものと考えられる。また、上位児童は、「指示・助言」の多くをゲーム中に行っていた。このことから、上位児童はチームのリーダー的な存在として、積極的に声をかけることでチームを引っ張っていきようとしていたことが推察される。

一方、上位児童は、中位児童・下位児童または他のチームメイトに「指示・助言」を行っていたのに対して、中位児童は下位児童やその他のチームメイトには「指示・助言」を行おうが、上位児童にはほとんど行わないという傾向が認められた。これより、中位児童は自分より上手いチームメイトには教えることがないと考えていたのではないかと推察される。また、

中位児童には、上位児童のバスケットボールの技能に関する「指示・助言」を、より具体的な言葉を用いて下位児童に「指示・助言」を行っていた。これらのことから「上位群」・「中位群」において「指示・助言」の頻度数の割合が高くなったものとする。

しかし、「指示・助言」は、「下位群」においても「上位群」・「中位群」と差が認められたものの、全体の4番目に高い割合を示していた。しかしながら、その内容は、「集合して」や「得点板やって」などでバスケットボールのルールや技術的ポイントではないものが多かった。また、上位児童や中位児童の「指示・助言」を受けて、同じ発言をくり返すという場面が多く認められた。これらのことから、「下位群」の割合が高くなったものとする。

次に、「要求・願望」については「上位群」・「中位群」の方が「下位群」よりも高いことが、「中位群」の方が「上位群」よりも高いことが明らかになった。表4の中位児童 B2・4・9・12・16・18より、中位児童は、ゲーム中のほとんどが「ボールの要求」であったことがわかる。このことは、他の授業においても認められた傾向であった。また、チームの話合いでは「〇〇と試合がしたい」「後半行きたい、絶対、後半」など、自分の意見を押し通す場面が多く見られた。このように、「中位群」の「要求・願望」の割合の高さは、自己中心的な児童の性格が関係していると考えられる。そのため、ワンマンプレーが多くなったものと考えられ、常に自分がボールを持っていたい、自分が点を入れたいという思いが強いのではないかと推察される。

しかし、バスケットボールは集団種目であり、チームワークが求められる。こうした意識の差が「中位群」と「上位群」の間で有意差が認められた要因の一つではないだろうか。すなわち、中位児童が「ボールの要求」を行っていたのに対して、表5の上位児童 A7・9・13より、上位児童はチームメイトに頻繁にパスを行っていた。このことより、上位児童は、チームメイトにパスをすることを念頭においてプレーをしていたものと考えられる。そのため、「ボールの要求」が多い中位児童にパスをすることが多くなったと考える。

逆に、「下位群」は他群に比べ圧倒的に「要求・願望」の割合が低かった。もともとゲーム中の発言が少ない上に「ボールの要求」をほとんど行っていないのである。これには、ルールを理解していてもうまく動けなかったり、ルールが理解できていない児童は、ボールをもらった時にどうすればよいのかわからないためボールを持つことを避けていたり、ゲームで勝敗を問題にすると負担を感じたり、他の児童のようにシュートやドリブルが上手くできないという劣等感をもったりといった様々な要因が関連しているのではないかと考えられる。

続いて、「励まし」については、「上位群」と「下位群」の方が「中位群」よりも高いことが明らかになった。表5は、下位児童の逐語記録からゲーム場面を抜粋したものである。

表5 下位児童の逐語記録（Cクラス 4時間目より）

	児童の発語内容
	(ゲーム開始 出場していない)
下位児童 C 1	がんばれ、D君！（励まし）
下位児童 C 2	負けるな、がんばれ！（励まし）がんばれ、気合や！（励まし）
下位児童 C 3	4点なんかすぐ取り返せる。（励まし）
下位児童 C 4	がんばれ、とれー！
上位児童 A 5	いけいけ、シュート！
下位児童 C 6	(シュートが入った) あー！D君、奇跡や。
下位児童 C 7	B君、B君（中位児童）がんばれ！（励まし）
上位児童 A 8	2倍負けてる。
下位児童 C 9	大丈夫や、2倍なんかすぐや。
下位児童 C10	D君！あー！
下位児童 C11	ちゃうか。
下位児童 C12	Eさん、とれる！（励まし）
下位児童 C13	B君、パスパス、B君、パス。（指示）
下位児童 C14	がんばってくれ！（励まし）
上位児童 A15	俺、4点も入れた？
下位児童 C16	え、A君3点、俺が1点。（応答）
上位児童 A17	いけ、上がれ上がれ、シュート！（指示）入った。
下位児童 C18	なんで、あんな強いんや。 (ゲーム終了)

これより、ゲームに出場していない下位児童が、チームメイトを応援している様子がよくわかる。下位児童は1ゲーム中に7回、「励まし」を行っている。一単位時間あたりの「励まし」の平均頻度数は9.2回（表3）であった。これらのことから、下位児童はチームメイトを励まそう、応援しようとする気持ちが強いと推察される。しかしながら、上位児童がA5にみられるように「いけいけ、シュート」「もう1回ゴール狙える」など具体的な言葉を用いて励ましていたのとは発語の内容は異なっていた。

次に、「説明」においては、「中位群」の方が「上位群」・「下位群」よりも高かった。この点については、中位児童は上位児童と下位児童の会話の仲介役になっているためではないかと考えられる。実際に、下位児童が理解するには難しいと思われるバスケットボールのルールや技術的なポイントに関する上位児童の発言を下位児童に説明をつけ加えながら伝え、反対に、下位児童の発言を上位児童にわかりやすく伝えていた場面が多く認められた。

さらに、班の話し合いの中で中位児童が自分の考えた作戦を説明している場面が認められた。特に、バスケットボールクラブに所属している児童が、クラブで習得したことを授業で

も実践しようと、チームメイトに詳しく説明していることが多かった。これらのことから、「説明」では「中位群」の割合が有意に他群を上回ったものと考えられる。

続いて、「応答」については「上位群」の方が「下位群」よりも高いことが明らかになった。バスケットボールに関する知識や技能が最も高いと思われる上位児童に対して他の児童が質問を行うことは自然なことであろう。上位児童は、中位・下位児童からバスケットボールの技術的なポイントについての質問に答えている場面が多く認められた。また、「下位群」の「質問」の割合の高さからも「応答」の割合が高くなったものと推察される。

続く、「事実の確認・伝達」は、有意差は認められなかったが各群ともに2番目に高い割合を示した。「上位群」は、「今のダブルドリブルや」「3点入った」など、バスケットボールのルールや技術的ポイントに関する内容が多く、瞬時に事実を確認・伝達していた。「中位群」は、事実の確認よりもチームメイトへ伝達することを徹底して行っていた。このことから、先述したように、中位児童は上位児童と下位児童のジョイントになっていることが推察される。「下位群」は、「今、3対0やな」「今、シュート入ったよな」などのようにほとんどが事実の確認であった。このように、誰かに事実を確認してから行動に移ることが多かったことから、割合が高くなったものと考えられる。

最後に、「私語」については「下位群」の方が「上位群」・「中位群」よりも高かったことが認められた。加えて、その割合は、他群よりも顕著に高いものであった。表7は、「私語」のカテゴリーで認められた下位児童の特徴的な発語内容の一例である。これより、下位児童が授業とは関係がないことを行っていることがわかる。下位児童は、先述したように、他群よりもバスケットボールに関する知識が低いことが予想され、バスケットボールに関心ももてないため、バスケットボールの楽しさを他群の児童よりも十分に味わうことが出来なかったのではないかと考えられる。このことは、低位な児童に対して、いかにして運動の知識や技術を身につけさせるかという問題、もっと言うならば、基本的な知識や技術をいかにして獲得させるかという問題を示唆するものである。

一方、「上位群」・「中位群」においても、「私語」をしている場面が多く認められた。これには、表6の下位児童C2と上位児童A3の発語内容にみられるように、下位児童から授業とは関係のないことを話しかけられ、それに応じていたことが影響していたものと考えられる。

表6 下位児童の逐語記録（Bクラス 3時間目より）

	児童の発語内容
	（ゲーム中 出場していない）
下位児童 C1	（ボールを）まわして良い？
下位児童 C2	A君, A君まわってる。ほら, A君, 指の先でまわってる。
上位児童 A3	おー！すげー！
下位児童 C4	どうどう, どうどう？ほらほらほら, A君, どう？
上位児童 A5	（C君の呼びかけには反応せずゲームを見て）あっちあっち！うてる！ どうどう？ほら指の先でまわってる。
下位児童 C6	（シュートが入って）ナイシュー！もう1回もう1回！
上位児童 A7	指の先でまわってる, 指の先でまわってる。
下位児童 C8	（ゲームを見て）かえったれ, B君！
上位児童 A9	むずかしい。
下位児童 C10	ほんまこの人ら意味がわからん。
下位児童 C12	あんたがたひごさ, あんたがたひごさ, よいしょ, ひごどこさ, よいしょ, よいしょ。
下位児童 C13	ほら, まだ続いてんで。
下位児童 C14	いえーい。
下位児童 C15	（ゲーム終了）

## V. 結論

本研究は、小学校高学年（5年生）のバスケットボールの単元において、相対的に運動技能の高い上位児童3名（上位群）・低い児童3名（下位群）・両者の中間に位置する児童3名（中位群）といった運動技能のレベルが異なった児童の発語内容の内実を検討することを目的とした。12のカテゴリーからなる分析カテゴリーを独自に作成し、これを用いて分析を行った。

その結果、6つのカテゴリーで有意差が認められ、有意差が認められなかったカテゴリーにおいてもその内実とは異なったものであった。その中から、「中位群」の児童が「上位群」の児童と「下位群」の児童の会話をつなぐジョイントの役割をしているということが考えられた。

本研究の単元であるバスケットボールの運動技能において、上位児童と下位児童で大きな差が生じた原因は、下位児童の基礎的な知識・技術不足であると推察される。生得的な運動技能の差はあるにしても、上位児童と下位児童の学習成果の差を約めることは可能なはずである。そのためには、基礎的な知識・技術の習得を根底においた授業を展開すること、また、下位児童と中位児童のつながりを密接にすることが効果的であると考えられる。後者は、中位児童が上位児童と下位児童の会話のジョイントになることによって、児童同士の言語的相互作用が密接になり、下位児童の運動技能が向上するのではないかと考えるからである。下位児

童は、運動技能が向上することで、運動の楽しさを味わえるようになり、主体的な活動ができるようになるだろう。そうなれば、必然的に発語内容における「私語」の割合が少なくなるのではないだろうか。

今後は、中学年・低学年の児童の発語内容、また、個人種目における児童の発語内容を分析し、児童同士が互いに励まし合い教え合えるような集団づくりを基本的なねらいとし、基礎的な知識・技術の獲得のための練習と主体的な学習が展開される「学習方略」のあり方について、その具体を考えていきたい。

## 【注】

各カテゴリーの観点と具体的な発話内容は以下に示す通りである。

### 【主導的発言】

#### 1：指示・助言

「もっとゴールをよく見て、シュートをしたほうがいいよ」「得点板を持ってきて」など、友だちに指示・助言することを指す。

#### 2：要求・願望

「へいへい」「〇〇、パスして」など、友だちからパスを要求することなどを指す。

#### 3：事実の確認・伝達

「俺らずっとBコートで試合やな」「(ボールがゴールに) 入った」など、授業や試合に関することを確認・伝達することを指す。

#### 4：質問

「次の相手どこ?」「今、何点入った?」など、教師や友だちに質問することを指す。

#### 5：謝罪

「ごめん」「僕が悪かった」など、自らの否を認め、謝罪することである。

#### 6：賞賛

「ナイスシュート」「ナイスプレー」など、友だちのプレーに対して褒め称えることを指す。

#### 7：励まし

「まだいける」「ファイト」「がんばろう」など、友だちのプレーを応援したり、励ましたりすることを指す。

#### 8：叱責

「もっと早くパスしなあかん」「それずるい」など、のプレーに対して不満を持ち、文句を言うことを指す。

#### 9：説明

「ここ点数書くとこやで」「さっきはAチームと試合したから、次はBチームと試合やで」など、友だちに物事を説明することを指す。

### 【受動的発言】

#### 10：応答

「(グループカードの場所を聞かれて) ゴール下にあるよ。」「(次の試合で前半後半どちらがいいか聞かれて) 後半がいい。」など、友だちに聞かれたことに対して、応答することを指す。

#### 11：受理

友だちの問いかけに対して「うん」「そうそう」など受け答えることを指す。

### 【その他】

#### 12：私語

「昨日のテレビおもしろかったな」「昼休み、何して遊ぶ？」など、授業に関係のない事項についての発言を指す。

### 〔参考文献〕

- 福ヶ迫善彦・スロト・小松崎敏・米村耕平・高橋健夫（2003）体育授業における「授業の勢い」に関する検討：小学校体育授業における学習従事と形成的評価との関係を中心に。体育学研究，48：281-297.
- 上原禎弘・梅野圭史（2007）体育授業における教師と児童の言語的相互作用の適切性に関する研究：小学校高学年のハードル走授業を対象にして。体育学研究，52：1 - 17.
- 川喜多二郎（1967）発想法。中公新書：東京.
- 小林篤（1983）体育の授業分析。大修館書店：東京。pp.78 - 111.
- 小林篤（2000）体育の授業づくりと授業研究。大修館書店：東京。pp.78 - 86.
- Otomo,S. and Ogawa,T. (2003) The influential factors to lower attitude pupil's learning behavior toward physical education class. International Journal of Sport and Health Science. 1(1), 76-81.
- 大友智（2012）体育科教育学の立場からみた体育の授業研究の成果と課題－学習者行動研究の観点から－。体育科教育学研究，28(2)：37-45.
- portman,P.A. (1995) Who is having fun in physical education classes ? Experiences of six-grade students in elementary and middle schools. Journal of Teaching in Physical Education. 14, 445-453.
- 高橋健夫・岡沢祥訓・大友智（1989）体育のALT 観察法の有効性に関する検討－小学校の体育授業分析を通して－。体育学研究，34：31-43.
- 高橋健夫・岡出美則・長谷川悦示（2005）体育学研究における体育科教育学研究の成果と課題。体育学研究，50：359-368.
- 高橋健夫（1989）新しい体育の授業研究。大修館書店：東京。pp.89 - 128.
- 山口孝治・梅野圭史・厚東芳樹（2006）体育授業における教師の戦略的思考に関する一考察－ゲーム理論からみた教師の戦略的思考の観点の整理－。体育・スポーツ哲学研究 28(2)：85-104.
- 山口孝治・梅野圭史・林修・上原禎弘（2010）小学校体育授業における教師の教授戦略に関する実践的研究－学習成果（態度得点）の高い教師を対象として－。スポーツ教育学研究 29(2)：33-55.
- 米村耕平・福ヶ迫善彦・高橋健夫（2004）小学校体育授業における「授業の雰囲気」と形成的授業評価との関係についての検討。体育学研究，49：231-243.

### 〔付記〕

本研究は、平成 24 年度佛教大学特別研究費の助成を受けて実施されたものである。

（やまぐちこうじ 教育学科）

2012 年 10 月 31 日受理