フラッグフットボール単元における技能成果につながる 教師のフィードバックの検討

A study of teacher feedback that leads to skill performance
of children in flag football unit

有坂 萌 : Moe ARISAKA¹
鬼澤 陽子 : Yoko ONIZAWA²
川田 喜規 : Yosinori KAWATA³

- 1 川場村立川場小学校 : Kawaba elementary school
2402, Yachi, Ooaza, Kawaba, Tone, Gunma, 378-0101
- 2 群馬大学教育学部保健体育講座 : Faculty of Education, Health and Physical Education, Gunma University
4-2, Aramaki, Maebashi, Gunma, 371-8510
- 3 伊勢崎市立境小学校 : Sakai elementary school
515, Sakai, Isesaki, Gunma, 370-0124

Abstract

The purpose of this study was to examine the influence of teacher's feedback on children's skill performance.

The subject was a flag football unit of nine hours of elementary school sixth graders.

- 1) Using formative evaluations of Takahashi et al. (1994) for these classes, it found that the classes were accepted from children with highest evaluations.
- 2) In these classes, the author of this study extracted teacher feedback from the video. Based on the analysis category of Fukami and Takahashi (2003), we analyzed how much they can lead to skill performance. As a result, it was revealed that 79.8% of the teacher's skillful feedback led to children's skill performance.
- 3) Next, the author examined these feedbacks from children's acceptance method. When considering the extent to which the child received teacher feedback, the child received feedback from the teacher at 78.3% on average on an average unit, of which 73.3% answered that they were helpful.
- 4) Then, we surveyed how much their feedback matched what the children answered that they received it, and investigated the subsequent skills achievements for those matched with the feedback given by the teacher. Then, it was 55% that the feedback that the child responded to and the feedback actually made by the teacher were in agreement, and it turned out that the skill achievement seen from the child's receipt was 30.6%.

From these facts, there was a difference between the skill performance as seen from the teacher feedback and the skill performance as seen from the feedback that the child responded. Therefore, even if the child does not accept it, teacher feedback leads to child's skill performance if appropriate feedback is made according to the learning situation of the child.

1. 緒言

平成20年1月の中央教育審議会の答申において、体育科における課題として運動をする子どもとそうでない子どもの二極化が指摘された。これを受けて、小学校学習指導要領（文部科学省，2008）では体育科の目標に「生涯にわたって運動に親しむ資質や能力を育てる」ことが位置付けられた。これらは平成28年12月の中央審議会の答申でも継続課題として挙げられ、平成29年3月に告示された新学習指導要領では、「運動が苦手な児童や運動に意欲的でない児童への指導等の在り方について配慮する」ことが明記された。

平成25年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査（文部科学省，2013）によると、「体育の授業が楽しくない」から「楽しい」に変化するきっかけとして、「できなかったことができるようになる」をあげている。そのためのきっかけとして「先生にコツやポイントを教えてもらった」ことが最も高い値であった（文部科学省，2014）。子どもが「できるようになる」ためには教師による積極的な指導が欠かせない。教師による適切な指導が「体育や運動、スポーツが楽しい」ことに結びつくといえる。

教師の指導力に関する研究は、1970年代からアメリカを中心に行われ、なかでも教師行動に焦点を当てた研究がなされてきた。主に教師行動全体の実態を明らかにしようとする研究や、効果的と予想される手立ての有効性を検討する研究であった。しかしここでは、どのような教師行動が児童の学習成果に有効であるかといった視点はみられなかった。そこで、高橋ほか（1991）は、教師行動を構造的に捉えるとともに、どのような教師行動が児童の学習成果（授業評価）にプラスの影響を与えるのかについて、27名の教師による66の体育授業を対象に分析した。それらの授業はいずれも「単元なか」で、教師行動観察法及び「児童による授業評価（高田，1979）」を用いて検討した。その結果、教師行動は「マネジメント」「直接的指導」「巡視」「相互作用」の4つに大別され、なかでも教師の「相互作用」と児童による授業評価は深く関係があることが示された。しかし、この研究で用いられた教師行動観察法は教師行動の一般的傾向を捉えるものであり、具体的

教師の相互作用行動を特定するまでには至らなかった。

高橋ほか（1996）は、この教師行動観察法に「表現のしかた」を加え、行動概念を明確に規定（「双方向性」「伝達性」「共感性」「表現技術」「言語内容」）し、具体的な教師の相互作用の質について検討した。さらに、それらが子どもの「形成的授業評価（高橋ほか，1994）」に及ぼす影響についても分析した。33名の教師によって行われた37の体育授業（いずれも「単元なか」）を検討した結果、「双方向性」「伝達性」「共感性」は、「表現技術」「言語内容」よりも子どもの形成的授業評価に強く影響することが示された。この研究により、相互作用については言語的な質である「表現のしかた」が重要であることが明らかにされた。

一方、教師のフィードバック行動や表現のしかたを受け止めるのは子どもであることから、子どもからの視点も必要であるという考えのもと、深見ほか（1997）は、子どもにとって有効なフィードバック行動について分析した。42名の教師によって行われた42の体育授業（いずれも「単元なか」）を対象に分析した結果、子どもに役立つ助言として受け止められたのは、「望ましい表現のしかた」を用いたフィードバックであり、それは子どもの形成的授業評価の向上につながることを示した。しかしここでの学習成果はあくまで形成的授業評価から検討したものであり技能成果は検討していなかった。

また、深見・高橋（2003）は、教師と個々の子どもの具体的な学習状況や具体的な言質に焦点づけて、教師のフィードバックの有効性を検討した。ここでは、「子どもに有効なフィードバックは単に子どもから役立ったと受け止められるだけでなく、技能成果につながることも重要である」という考えから、技能成果につながるフィードバックの特徴を検討した。小学校6年生の器械運動領域の15の体育授業を対象とし、2名の教師によって行われた単元過程（それぞれ7時間単元、8時間単元）を分析した。その結果、子どもが「役に立った」と受けとめ、かつ技能成果につながるフィードバックとは、「挑戦的な運動課題に取り組んでいるときに、子どものつまずきに焦点化された学習状況において行った具体的で適切な

フィードバック」であることを明らかにした。しかし、ここでの技能成果を分析するための評価規準が不明瞭であったことから、フィードバックと技能成果の関係をより詳細に検討する必要がある。また、この研究においては、「子どもが役に立ったと受けとめた」フィードバックを対象に分析していたが、教師のフィードバック全体を検討することも重要だと考える。

そこで本研究では、小学校6年生を対象にボール運動領域の「フラグフットボール」単元を取り上げ、教師のフィードバックが子どもの技能成果にどの程度つながるのかについて検討することを目的とした。なお、教師のフィードバックを受けとめるのは子どもであることから、「子どもが受けとめるフィードバック」の視点も合わせて検討することにした。また、深見・高橋（2003）は、器械運動を取り上げていたことから、本研究では集団種目のオープンスキルであっても同様の結果を得られるかについても検討した。種目を検討するにあたり、この先行研究で用いられた「矯正のフィードバックの状況関連的分析」を適用するために、学習カードを用いて個人の運動課題を特定できることが条件となる。そこで、「フラグフットボール」を取り上げることにした。フラグフットボールは、1プレーで終了し、それが得点につながることから、運動課題が1つの作戦として学習カードに記載できるからである。

2. 研究方法

2.1. 期日と対象

2017年6月20日～7月14日にかけて、群馬

県S小学校6年A組（男子18人、女子12人、計30人）を対象に全9時間のフラグフットボール単元を実施した。授業を担当したのは、小学校教諭の免許を持つ1名の男性教師であった。また、本実践の対象となる子どもは、前年度にフラグフットボールの経験がなかった。なお、これらの授業の実施、撮影および分析は教師、保護者ならびに学校側の了承を得て行った。また、特別な事情のある子どもや欠席によって欠損値がある子どもは分析から除外した。

2.2. 本授業実践について

2.2.1. 単元計画および学習の流れ

(1) 単元計画について

図1は、「フラグフットボール」の単元計画を示したものである。1授業時間（45分）の進め方としては、まずドリルゲームとして単元前半にサインパスゲームおよびしっぽ取りゲームを行い、単元後半にはサインパスを行った。次に学習内容の確認を行い、タスクゲームとメインゲームを行った。タスクゲームは、2対1のゲームと3対2の動きの確認を行った。メインゲームは、3対2ゲームを行った。

(2) 学習内容について

表1は、各時間における主な学習内容を示したものである。Yoshinaga et al. (2003) を参考に2～5時間目はランプレーの基本的な動きとして「ガード」および「フェイク」、6・7時間目はパスプレーを取り上げた。そして、8・9時間目は守備の動きに応じたランとパスの状況判断を取り上げた。

なお、本研究で対象とした授業は、9時間単元

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
オリエンテーション	①準備体操(ドリルゲーム)							
	・サインパス ・しっぽ取りゲーム				・サインパス			
①学習のねらいの説明	②学習内容の確認							
②ドリルゲームの説明	・ラン(ガード)		・ラン(フェイク)		・パス		・ラン・パス	
③タスクゲームの説明	③タスクゲーム							
③タスクゲームの説明	・2対1(ラン)				・2対1(パス)		・2対1(ラン・パス)	
④メインゲームの説明	④チーム練習(動きの確認)							
	・3対2(守りなし)				・3対2(守りあり)			
⑤プレーの例示	⑤メインゲーム							
⑥学習のまとめ	・リーグ戦Ⅰ(3対2×1試合)				・リーグ戦Ⅱ(3対2×2試合)			
	⑥学習のまとめ							

図1 単元計画

表1 各時の学習内容

1時間目	オリエンテーション		
2時間目	ラン	ガード	ガードの基本的な形と役割
3時間目			ガードの向きやタイミング(ボール保持者より先にセットする)
4時間目		フェイク	スタートの仕方の工夫(バックスタート)とコートの使い方 ボールを持っているふり、渡すふり、ボールを隠すふり
5時間目	パス		スタート後のボールの隠し方、ハンドオフ 全員がフェイク(ボールを渡すふり)の後の持っているふり)
6時間目			ボール保持者と受け手との間に相手がいないようにする ボールを受けた後、進行方向に相手がいないようにする
7時間目			ボールをキャッチできる距離でのパス ※短い距離のパスから行う パスしたらランする
8時間目	ラン・パスの 状況判断		パスとランの状況判断 パスからランに切り替わったら、ハンドオフやガードをする
9時間目			守備の状況に合わせて作戦を切り替える(スペースを見ながら) ガードが出るタイミング

図2 「フラッグフットボール3対2」のルール

であったことと、対象とした児童が前年度にフラッグフットボールの経験がなかったことから、ラン中心の3対2のアウトナンバーゲームを採用した。

(3) 学習カードについて

作戦を立案するために、学習カードにはゲーム中の1人1人の役割が分かるように記入するようにした。そして、ゲームでどの作戦が成功・失敗

したのか、何点取れたかについてのゲーム記録を記入することで、チームの課題の把握や作戦を見直す材料にした。

2.2.2. ゲーム教材の概要

図2は3対2ゲームのコート図およびルールを示したものである。ここでは、ドリルゲームで習得した技能とタスクゲームで習得した戦術的な動きを総合的に発揮するゲームとして位置づけた。

表2 子どもの学習行動に対応した矯正のフィードバックの観察カテゴリーの定義（深見，2003）

カテゴリー			概念規定	
子どもの学習状況	課題への挑戦性	挑戦的	子どもの運動技能レベルに適しており、未だ習得していない運動課題に取り組んでいるときに与えている	
		非挑戦的	既に習得した運動課題や準備運動、さらには子どもの運動技能レベルに適さない極端に難しい運動課題に取り組んでいるときに与えている	
	つまづきへの焦点化	焦点化	やり方が間違っていたり練習方法が分からず、未だ運動を習得していないときに与えている	
		非焦点化	正しいやり方で運動に取り組んでいたりと、既に習得した運動に取り組んでいるときに与えている	
言語内容	言語内容の具体性	具体的	運動技能に関する具体的情報を伴った助言や運動課題を提示している	
		一般的	運動技能に関する具体的情報を伴わない助言や運動課題を提示している	
	言語内容の適切さ	適切	運動技能の改善や向上につながると判断できる助言や運動課題を提示している	
		不適切	明らかに運動技能の改善や向上につながらないと判断できる誤った助言や運動課題を提示している	
子どもの技能成果	成果あり	フィードバックを受け取った子どもに今までできなかった運動技能の達成がみられたり、運動技能の改善や向上がみられる		
	成果なし	フィードバックを受け取った子どもに今までできなかった運動技能の改善や向上がみられない、または運動技能の低下がみられる		

2.3. 分析方法

2.3.1. 形成的授業評価について

本研究における授業がどの程度学習成果をあげていたのかを検討するために、授業を受けたすべての子どもに対して、毎時間後に形成的授業評価を実施した（高橋ら，1994）。

2.3.2. 教師のフィードバックについて

技能成果につながる教師のフィードバックを検討するために、深見・高橋（2003）の分析カテゴリーを参考に「技能的フィードバック」を取り上げ、①どのような状況で行われていたのか（子どもの学習状況）、また②フィードバックの言語内容についても検討した。そして、それらのフィードバックによる③子どもの技能成果を状況関連的に分析した（表2）。

③子どもの技能成果については、「教師のフィードバックに対応させて評価した。教師のフィードバックの対象はラン（ガード・フェイク）、パス、状況判断、作戦の組み立てに分けることができ、作戦の組み立てを除いては、それぞれ「ボール操作」と「ボールを持たないときの動き」に分類した。

そして、教師のフィードバックを受けた後、メインゲームにおいて技能成果がみられた場合にカウントした（表3）。なお、教師のフィードバックは、立案した作戦の動きを練習するタスクゲームとメインゲームに行われたものを対象とした。複合的な内容については内容ごとに分けてカウントし、それぞれに評価した。

まず、教師からのフィードバックを受けたその「時間内」について分析した。具体的には、フィードバックを受けた技能を発揮する場面（以下、分析機会とする）の有無を分析し、①「分析機会あり」の場合には、その「時間内」の技能成果の有無を分析した。「技能成果なし」の場合には、その時間以降（以下、単元中とする）における分析機会の有無を分析し、「分析機会あり」の場合にはその後の技能成果を検討した。

次に、「時間内」に②「分析機会なし」の場合には、「単元中」の分析機会の有無を検討した。単元中に「分析機会あり」の場合には、技能成果の有無を分析した。ただし、9時間目については、教師からのフィードバック後の技能を発揮する機会が

表3 教師のフィードバックに対応した子どもの技能成果について

教師のフィードバックの内容			その後の 技能成果の 分析機会	技能成果 の有無	技能に関する具体例			
プレーの種類		技能						
ラン	ガード	ボール操作	あり	あり	ガードの向きやタイミングに合わせてランをした			
			なし	なし	ガードの向きやタイミングに合わせてランをしない			
		ボールを持たない ときの動き	あり	あり	ボール保持者のランに合わせてガードをした（守備者を遅らせた）			
			なし	なし	ボール保持者のランする方向に合わせてガードをしていない			
	フェイク	ボール操作	あり	あり	守備者から見えないようにボールを隠している			
			なし	なし	守備者から見えるボールの持ち方をしている			
		ボールを持たない ときの動き	あり	あり	守備者からボールが見えないようにボールを持っているふりをする			
			なし	なし	守備者からボールを持っていないことがわかる			
			パス	ボール操作	パス	あり	あり	受け手がキャッチできる位置に投げている
						なし	なし	受け手がキャッチできる位置に投げていない
キャッチ	なし	あり			キャッチした			
	なし	なし			キャッチしない			
ボールを持たない ときの動き	あり	あり		ボール保持者と受け手との間に守備者がいない状況、またはボールを受けた後、進行方向に相手がいいる状況				
		なし		なし	守備者にマークされた状況			
	なし	なし		なし				
		状況判断		ボール操作	あり	あり	ゲーム状況に応じた適切なプレーを選択した	
なし	なし		ゲーム状況に関わらず、不適切なプレーを選択した					
なし	なし		なし					
ボールを持たない ときの動き	あり		あり	ボール保持者のプレーに応じた適切な動きを選択した				
			なし	なし	ボール保持者のプレーに関わらず、不適切な動きを選択した			
	なし		なし	なし				
作戦の組み立て			あり	あり	守備が対応しにくい作戦の組み立てをした（同じ作戦を続けない）			
				なし	なし	守備が対応しやすい作戦の組み立てをした		

表4 教師のフィードバック後の時間内及び単元中における技能成果の分析カテゴリー

時間内	分析機会あり					分析機会なし		
	技能成果あり		技能成果なし					
単元中	分析機会あり	分析機会なし	分析機会あり		分析機会なし	分析機会あり		分析機会なし
	技能成果あり		技能成果あり	技能成果なし		技能成果あり	技能成果なし	

「時間内」にしかないことから、「時間内」のみ分析対象とした。また、単元を通じて教師からのフィードバックを受けて技能を発揮する機会が一度もない場合には、「分析対象外」とした（表4）。

2.3.3. 子どもの受けとめかたについて

- (1) 教師のフィードバックに対する子どもの受けとめかた

子どもが教師からどのようなフィードバックを受けとめ、それをどのように評価したのかについて、1時間目を除く毎授業後に①助言の有無（今日先生から声をかけられましたか）、②助言の内容（それはどんな内容でしたか）、③助言の有効性（それは役に立ちましたか）についてのアンケート調査を行った。

(2) 子どもが受けとめたフィードバック内容

深見・高橋（2003）では教師のフィードバックと子どもが受けとめたフィードバックの内容は一致していると仮定した上で「子どもに受けとめられたフィードバック」を検討していた。しかし必ずしも教師のフィードバックと子どもの受けとめたフィードバックが一致していると言えないのではないかと考えた。

そこで、まず、子どもが受けとめたフィードバックが教師によるフィードバックの内容とどの程度一致しているのかを分析した。具体的には、(1)の「②助言の内容」の欄に子どもが記述した内容と、教師の発言した内容の逐語記録から検討した。そして、一致した場合にはその後の技能成果を検討した（表5）。なお、フィードバック以外の励まし等は分析対象外とした。

2.4. 分析の信頼性

分析の信頼性を確保するために、体育科教育学を専攻する2名がVTRに収録された同一の授業映像をそれぞれ観察記録し、観察者間の一致率が90%を超えるまでトレーニングを繰り返した。子どもの技能成果に関する分析の評価が2名で一致したのは88場面中80場面であり、観察者間一致

率は90.9%であった。また、教師のフィードバックと学習内容との一致に関する分析は97.9%であり、教師の技能的フィードバックの状況関連分析は93.8%であった。そして子どもの受けとめかたからみた教師のフィードバックの一致は93.3%であった。

3. 結果と考察

3.1. 形成的授業評価について

表6は、各時間における形成的授業評価の推移を示したものである。

「総合評価」をみると、単元通して2.77～2.97点で推移し、単元9時間目には2.97点と満点に近い最高得点であった。これらを5段階評価でみるといずれの時間も「5」を示しており、学習者に高く評価された授業であったことが読み取れる。

次元ごとにみると、「成果」「学び方」次元については、単元序盤に比べて単元終盤に向上し、「協力」次元を含めた3つの次元において5段階評価のうち「5」を示した。また、「意欲・関心」次元は「4」であったものの、単元通して2.91～2.98と高い値で推移していた。これらにより、本単元

表5 子どもが受けとめた教師のフィードバックの分類カテゴリー

子どもの受けとめの有無	教師のフィードバックの有無	一致の有無	具体的内容	
				その後の技能成果
なし	なし			
あり	あり	一致	肯定的	
			矯正	分析機会あり 成果あり 分析機会なし 成果なし
			内容の異なるもの 自分以外へのフィードバック クラス全体への指導内容 それ以外	
あり	なし	不一致		
なし	あり			

表6 時間ごとにみた形成的授業評価の推移

次元	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
総合評価	2.78 (5)	2.77 (5)	2.81 (5)	2.92 (5)	2.89 (5)	2.84 (5)	2.88 (5)	2.97 (5)
成果	2.67 (4)	2.71 (5)	2.77 (5)	2.90 (5)	2.86 (5)	2.77 (5)	2.84 (5)	2.98 (5)
意欲・関心	2.95 (4)	2.93 (4)	2.93 (4)	2.98 (4)	2.91 (4)	2.93 (4)	2.93 (4)	2.97 (4)
学び方	2.70 (4)	2.72 (4)	2.70 (4)	2.88 (5)	2.88 (5)	2.80 (4)	2.79 (4)	2.98 (5)
協力	2.87 (5)	2.76 (4)	2.88 (5)	2.93 (5)	2.95 (5)	2.88 (5)	2.97 (5)	2.97 (5)

※表中の()の数字は、各項目の平均得点を評価基準に照らし、5段階で評価した値を示している。

は児童に受け入れられ、高く評価された授業であったといえる。

3.2. 教師のフィードバックからみた技能成果

子どもの技能成果につながる教師のフィードバックの特徴を明らかにするために、深見・高橋(2003)の状況関連的分析を用いて分析を行った。そして、教師からのフィードバックを受けた後、技能の分析機会があった場合にはその後の技能成果を検討した。なお、深見・高橋(2003)の先行研究では、子どもが「役立った」と受けとめたフィードバックのみ対象に状況関連的分析を行っていたが、本研究では、教師による技能的フィードバックすべてを対象とした。

その結果、教師のフィードバックの中で最も多かったのは「子どもが挑戦的な課題に取り組んでいるとき、子どものつまずきに焦点づけて、教師が具体的かつ適切な言語内容の矯正のフィードバックを与えた場合」であり、その割合は47.7%であった。これは、子どもが立案した作戦を実行できていないときに教師が矯正の具体的かつ適切なフィードバックを行った場合である。次に多かったのは、「子どもが挑戦的な課題に取り組んでいるとき、子どもができていない（つまずいていない）場合に、教師が具体的かつ適切な言語内容の肯定的フィードバックを与えた場合」であり、30.5%であった。これは立案した作戦を実行できていたときに肯定的かつ具体的で適切なフィード

バックを行った場合である（表7）。

これに関連して、深見ら(1997)によれば、子どもに「役に立つ助言」として認識されるのは技能に関する「矯正の」「肯定的」フィードバックで、かつ具体的な言語内容であることを報告している。本研究では、「教師からみたフィードバック」の特徴として技能に関する「矯正の・具体的」「肯定的・具体的」が多かったことから、子どもに役立つ助言を行っていたと解釈できる。

次に、教師のフィードバックを受けた後の子どもの技能成果を検討した。ここでは、「子どもが挑戦的な課題に取り組んでいるとき、子どものつまずきに焦点づけて、教師が具体的かつ適切な言語内容の矯正のフィードバックを与えた場合」を取り上げた。

子どものどの技能に対しての教師のフィードバックだったのか、その後の技能成果はみられたのかどうか検討するために、教師のフィードバック内容に対応させて子どもの技能成果を分析した（表8）。

その結果、教師のフィードバックの回数が多いほど、技能成果ありの数も多いことが明らかとなった。また、その内容みると、「ボール操作（85回）」より「ボールを持たないときの動き（247回）」の方が多かった。プレーごとにみると、パスについてのみ「ボールを持たないときの動き」に関するフィードバックは少なく（4回）、「受け手が確実に

表7 教師がフィードバックを行った学習状況及び言語内容

課題への 挑戦性	つまずきへの 焦点化	言語内容の 具体性	言語内容の 適切さ	回数（％）
挑戦的	焦点化	具体的	適切	169（47.7）
			不適切	0（0）
		一般的	適切	24（6.8）
			不適切	0（0）
	非焦点化	具体的	適切	108（30.5）
			不適切	0（0）
		一般的	適切	34（9.6）
			不適切	0（0）
非挑戦的	焦点化	具体的	適切	9（2.5）
			不適切	0（0）
		一般的	適切	0（0）
			不適切	0（0）
	非焦点化	具体的	適切	6（1.7）
			不適切	0（0）
		一般的	適切	4（1.1）
			不適切	0（0）
合計				354（100.0）

表 8 教師のフィードバックの内容に対応した子どもの技能成果

教師のフィードバックの内容				その後の 技能成果の 分析機会		技能成果の有無		教師のフィードバック の数		
プレーの種類		技能								
ラン	ガード	ボール操作		あり	あり	24	27	222		
				なし	なし	0				
		ボールを持たない ときの動き		あり	あり	98				
				なし	なし	3				
	フェイク	ボール操作		あり	あり	11	20			
				なし	なし	4				
		ボールを持たない ときの動き		あり	あり	50			65	
				なし	なし	6				
		なし		9						
パス	ボール操作	パス	あり	あり	10	15	37			
				なし	1					
					4					
		キャッチ	なし	あり	11			18		
				なし	2					
					5					
	ボールを持たない ときの動き	あり	あり	あり	0	4				
				なし	0					
					4					
		状況判断	ボール操作	あり	あり			1	5	73
					なし			0		
					なし			4		
ボールを持たない ときの動き	あり		あり	40	68					
			なし	12						
			なし	16						
作戦の組み立て			あり	あり	13	21				
			なし	なし	5					
			なし		3					

※回

キャッチできるところにパスをするといひよ」等の「ボール操作」に関する内容が多かった(33回)。

そして、いつ技能成果がみられたのかを検討するために「フィードバックを受けたそれ以降の時間(単元中)」および「フィードバックを受けたその授業時間内」に技能成果がみられた場合を「成果あり」とし、分析を行った(表9)。

その結果、教師のフィードバックを受けた「その時間内及び単元中に技能成果があったもの」は109回、フィードバックを受けた「その時間内にはできなくても、その後単元を通じて技能成果があったもの」は52回、フィードバックを受けた「その時間内に分析機会はないものの、その後技能成果があったもの」は、67回であった。

また、これらの結果を教師のフィードバックを受けた「授業時間内」と「それ以降の時間(単元中)」に分け、それぞれ「技能成果あり」と

「技能成果なし」に分けて検討した。その結果、「時間内」の「技能成果あり」が139 / 212回の59.9%であり、「単元中」の「技能成果あり」が228 / 258回の88.4%であった。

これらの「成果あり」と「成果なし」について、それぞれ1×2の直接確率計算を用いて分析した。その結果、いずれも「技能成果あり」の方が「技能成果なし」に比べて有意に高かった(ともに $p=.000$)。これらにより、学習状況に応じた適切で具体的な矯正のフィードバックを行えば、子どもの技能成果がみられることが明らかになった(表10)。

3.3. 子どもが受けとめたフィードバックからみた技能成果について

3.3.1. 教師のフィードバックの子どもへの受けとめかた

まず、教師のフィードバックに対する子どもの

表9 教師のフィードバック後の時間内及び単元中についての技能成果

時間内	分析機会あり					分析機会なし			合計
	技能成果あり		技能成果なし						
単元中	分析機会あり	分析機会なし	分析機会あり		分析機会なし	分析機会あり		分析機会なし	
	技能成果あり		技能成果あり	技能成果なし		技能成果あり	技能成果なし	分析対象外	
(回)	109	30	52	18	3	67	12	62	353

表10 教師のフィードバック後の技能成果

	技能成果あり	技能成果なし	p値
時間内	139	73	.000 ***
単元中	228	30	.000 ***

※回

***: p<.001

受けとめかたについて検討した。その結果、教師から「フィードバックを受けた」と回答した割合は、単元平均 78.3%であり、そのうちそれが「役に立った」と回答したのは単元平均 73.3%であった。これらにより、約 8 割の子どもは教師からのフィードバックを受けとめ、約 7 割の子どもはそれらを「役に立った」と認識していた (表 11)。

3.3.2. 子どもが受けとめたフィードバック内容

次に、子どもが受けとめたフィードバックの特徴を明らかにするために、(1) 教師によるフィードバックをどの程度受けとめているか、(2) 子どもが受けとめたうち、教師のフィードバック内容との程度一致しているのか、そして、(3) 一致したものについては、その後の技能成果がどの程度みられたのかについて検討した。

(1) 教師によるフィードバックと子どもの受けとめかたとの関係

教師のフィードバックの有無と子どもの受けとめかたの有無について、 χ^2 検定を行った (表 12)。その結果、有意な偏りは認められなかった (χ^2 (1) = .374)。これにより、教師のフィードバックは必ずしも子どもに受けとめられるわけではないと

いえる。

そこで、子どもが受けとめた「内容」と教師によるフィードバックの「内容」に着目して検討することにした。

(2) 子どもが受けとめたフィードバックと教師によるフィードバックの内容の一致について

深見・高橋 (2003) の研究では、子どもが受けとめたフィードバックの内容と教師によるフィードバックの内容とは一致していると仮定した上で「子どもに受けとめられたフィードバック」について検討している。しかしながら、子どもが受けとめたと記述している内容をみると教師から実際にかけられたフィードバックの内容もあれば、異なる内容もあった。このことから、必ずしも教師のフィードバックと子どもの受けとめたフィードバックが一致しているとは言い切れなかった。そこで、まず子どもが受けとめたフィードバックの内容と教師によるフィードバックの内容が一致しているのかを詳細に検討することにした。その結果、子どもの受けとめたフィードバックの内容と教師によるフィードバックの内容が「一致」したのが 132 回 (内容の一致率は 59.2%) であり、「不一致」が 91 回 (40.8%) であった (表 13)。

内容が「一致」した 132 回のうち、実際に教師からフィードバックがあったのは 111 回であった。そのうち、「肯定的フィードバック」が 17 回、「矯正的フィードバック」が 94 回であった。

一方、内容の「不一致 (91 回)」の内訳をみる

表11 教師のフィードバックに対する子どもの受けとめかた

	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	単元平均
フィードバックを受けた	25 (83.3)	20 (66.7)	21 (70.0)	22 (73.3)	25 (83.3)	22 (73.3)	27 (90.0)	26 (86.7)	23.5 (78.3)
役に立った	25 (83.3)	18 (60.0)	20 (66.7)	19 (63.3)	24 (80.0)	21 (70.0)	25 (83.3)	24 (80.0)	22.0 (73.3)
フィードバックを受けなかった	5 (16.7)	10 (33.3)	9 (30.0)	8 (26.7)	5 (16.7)	8 (26.7)	3 (10.0)	4 (13.3)	6.5 (20.0)

※人数 (%)

表 12 教師のフィードバックと子どもの受けとめのクロス表

		教師のフィードバック		$\chi^2(1)$	p値
		あり	なし		
子どもの受けとめ	あり	111	58	.374	.052n.s.
	なし	33	21		

※回

と、「子どもが受けとめたと回答し、実際に教師がフィードバックを行っていたものの、その内容が異なっていた」のが36回であった。そのうち、「内容が異なるもの」は20回だった。この内訳をみると、5回は、本時の学習内容に関わるものであり、この他前時までの学習内容に関わるものやこれまでにかけられた自分へのフィードバックの内容とほぼ同一のものもみられた。

また、「自分以外へのフィードバック」を記述していたのが16回だった。その多くは、例えば自分が兄チームの場合、弟チームに対するフィードバックの内容を記述していた。単元での学習において兄弟チーム一緒に練習を重ねることによって、どのプレーに対するフィードバックなのかを理解できるようになっていた。そのため、チームの仲間へのフィードバックを自分のフィードバックとして捉えていたと考えられる。

次に、「子どもが教師のフィードバックを受けとめたが、実際にそのフィードバックはなかった」のが22回であった。その中には、「クラス全体へ

の指導の内容」が6回であった。そして、「それ以外の内容」が16回であり、このうち2回は前時にかけられた自分へのフィードバック内容を受けとめていた。

これらにより、子どもたちは「教師から自分に向けられたフィードバック」以外にも兄弟チームの仲間に向けられたフィードバックや学習内容に関わるものを受けとめていたことが確認された。これらが、教師のフィードバックと子どもの受けとめかたに関連がみられなかった要因だと考えられる。

(3) 子どもが受けとめたフィードバックからみた技能成果について

ここでは「子どもが受けとめた内容と一致した教師のフィードバック」を対象にその後の技能成果を検討した。具体的には、「矯正のフィードバック」を受けとめ(94回)、かつその後にその技能を発揮する機会があったもの(分析機会あり:66回)を対象にした。その結果、「成果あり」が57回、「成果なし」が9回であった。これについて1×2の直接確立計算を行ったところ、「成果があり」の方が「技能成果なし」に比べて有意に高かった($p=.000$)。つまり、子どもが「矯正のフィードバック」を受けとめ、かつその後に技能を発揮する機会があれば、技能成果につながる事が明らかとなった。

またこの技能成果を「子どもが受けとめた」と

表 13 子どもが受けとめたフィードバック内容

子どもの受けとめの有無		教師のフィードバックの有無	一致の有無	具体的内容			回(割合)		
				その後の技能成果					
なし		なし	一致				21		132 (59.2)
あり		あり		肯定的			17		
				矯正的	分析機会あり	成果あり	57	94	
						成果なし	9		
					分析機会なし		28		
あり	なし	不一致	内容が異なるもの			20		91 (40.8)	
			自分以外へのフィードバック			16			
			クラス全体への指導内容			6			
			それ以外			16			
なし	あり					33			
				合計 ^(註1)					223 (100.0)

図3 子どもの受けとめ「あり」からみた技能成果の割合（子どもの受けとめ「あり」を100%とした場合）

回答したものから捉えると、技能成果あり（57回）は、子どもの受けとめ「あり」（169回）うちの33.7%であった。したがって、子どもが教師からのフィードバックを受けとめたうちの約30%が技能成果につながったといえる（図3）。

以上の結果・考察により、「子どもが受けとめた」と回答したフィードバックから単元中の技能成果の割合をみると33.7%であったが、「教師の技能的フィードバック」から技能成果をみると88.4%（「3.2. 教師のフィードバックからみた技能成果」参照）であった。したがって、技能成果につながるフィードバックとは、子どもが「受けとめた」と回答したものの以外でも有効であることが明らかになった。そして、技能成果につながるフィードバックの特徴として、学習状況に応じた適切で具体的な矯正フィードバックがあげられる。

4. 総括

本研究では、小学校6年生を対象として、ボール運動領域の「フラッグフットボール」単元を取り上げ、教師のフィードバックがどの程度技能成果につながるのかを検討した。

その結果、以下のことが明らかとなった。

- (1) 子どもの授業評価（形成的授業評価）の得点は、単元を通して5段階評価でいずれも「5」であり、高い評価であった。

- (2) 教師がフィードバックを行ったときの状況関連的分析から、教師のフィードバックは、子どもの学習状況に応じて行われ、具体的な「矯正フィードバック」と「肯定的フィードバック」が多いことが明らかとなった。そして、「矯正フィードバック」後に技能成果がみられたのは88.4%であった。
- (3) 教師のフィードバックの約80%は子どもに受けとめられ、約70%は「役立つフィードバック」として認識されていた。
- (4) 「子どもが受けとめたフィードバック」について教師からのフィードバックとの一致という観点からみると、単元全体で59.2%が一致した。「子どもが受けとめた」と回答したうち、技能成果ありの割合は33.7%であった。

これらにより、教師が子どもの学習状況に応じて具体的で適切なフィードバックを行えば、子どもが「受けとめた」と回答したものの以外でも技能成果につながるということが明らかになった。

今後の課題として、単元数を増やすとともに、他の領域・種目において検証を重ねることによって、技能成果につながる効果的なフィードバックについてさらに検討する必要がある。また、本研究では攻撃を学習内容に設定したことから攻撃の技能成果を評価したが、守備を学習内容にした場合には、それに応じた技能成果についても検討していきたい。

注

- (1) 子どもの受けとめたフィードバックについては、子ども全員 (n=30) に毎授業後 (2 ～ 9 時間目までの計 8 時間) のアンケート調査から検討した (子どもの受けとめた総数は、30 人×8 時間分=240 回)。
子どもの受けとめた 240 回のうち、フィードバック以外 (23 回) を受けとめたものを除いた数 (217 回) を分析対象とした。

文献

- 中央教育審議会 (2008) 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申).
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1216828.htm. (2017/4/3)
- 深見英一郎・高橋健夫 (2003) 器械運動における有効な教師のフィードバックの検討—学習行動に応じたフィードバックと子どもの受け止め方との関係を通して—. スポーツ教育学研究, 23 (2): 95-112.
- 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: 167-169.
- 井上寛崇・岡澤祥訓・元塚敏彦 (2008) 体育授業における運動有能感を高める工夫が運動意欲および楽しさに及ぼす影響に関する研究—運動有能感の高い児童生徒の視点から—. 奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 17: 103-111.
- 文部科学省 (2013) 平成 25 年度全国体力・運動能力, 運動習慣等調査報告書. 文部科学省.
- 文部科学省 (2014) 平成 26 年度全国体力・運動能力, 運動習慣等調査報告書. 文部科学省.
- 文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領解説体育編. 東洋館出版社: 東京.
- 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: 東京.
- 鬼澤陽子 (2016) 小学校 6 年生の「ボール運動」領域における「ゴール型: フライングフットボール」と「ゴール型: バスケットボール」の連続単元の授業を対象とした実践例—体育授業における運動が苦手な児童の運動有能感を高めるための指導の在り方—. 平成 27 年度体育活動における課題対策推進事業研究成果報告書学校体育活動における指導の在り方調査研究 (研究代表者: 友添秀則). pp.164-194.
- 高田典衛 (1979) 実践による体育授業研究. 大修館出版: 東京.
- 高橋健夫・長谷川悦示・刈谷三郎 (1994) 体育授業の「形成的授業評価法」作成の試み: 子どもの授業評価の構造に着目して. 体育学研究, 39: 29-37.
- 高橋健夫・岡澤祥訓・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: 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) 教師の相互作用行動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. スポーツ教育研究, 16 (1): 13-23.
- 高橋健夫・吉永武史 (2010) フライングフットボールの体育授業. 明治図書: 東京.
- 吉永武史・高橋健夫・岡出美則・松元剛・鬼澤陽子 (2004) フライングフットボールの授業におけるサポート行動の有効性についての検討. 筑波大学体育科学系紀要, 27: 71-79.
- Yoshinaga, T., Takahashi, T., and Onizawa, Y. (2003) A study on the effectiveness of flagfootball as teaching materials in physical education classes - Through analysis of the change in planning and executing strategies during game play -. International Journal of sport and Health Science, 1 (1): 171-177.

平成 30 年 5 月 10 日 受付

平成 31 年 2 月 26 日 受理