

# 体育授業における児童のコミュニケーションの実態

## — 学習形態の違いに着目して —

教育文化学部 体育科 平成26年度派遣研修生  
小林市立西小林小学校 教諭 吉永 尊昭

### I 研究の目的

子どもたちのコミュニケーション能力の欠如が教育の現場で言われはじめて久しい。実際に学校では友だち同士のコミュニケーション不足が原因となってトラブルになるなどの問題が起きることがある。

そこで、文部科学省は平成22年に「コミュニケーション教育推進会議」<sup>5)</sup>を設置し、子どもたちのコミュニケーション能力を育むため、①自分とは異なる他者を認識し、理解すること、②他者認識を通して自己の存在を見つめ、思考すること、③集団を形成し、他者との強調、協働が図られる活動を行うこと、④対話やディスカッション、身体表現等を活動に取り入れつつ正解のない課題に取り組むこと、の4つの要素について言及し、これらの要素で構成された機会や活動の場を学校教育の中に意図的、計画的に設定する必要があることを示した。すなわち、体育科においてもコミュニケーション能力を育成することが期待されているといえる。体育科におけるコミュニケーション能力の育成を企図した研究は1970年代に横山が行ったものがある。横山<sup>14)</sup>は体育、スポーツ集団による討論言語活動について体育スポーツ集団は課題解決のための活動が進むにしたがい言語相互活動の頻度が増加することを報告している。近年では、日高・松本ら<sup>1)</sup>が体育授業における児童の言語及び非言語のコミュニケーション・チャンネルについて、コミュニケーション能力の差、教科差の2つの視点から報告している。

ところで、体育の学習形態で児童相互のコミュニケーションが行われやすいのは班別学習やグループ学習である。この2つの小集団での学習形態は類似しているが、体育科における班別学習が練習の効率を高めたり練習の機会を確保したりすることをねらいとしているのに対し、グループ学習は運動技能の学習とともに自主性や協力などの社会的性格の育成もねらいとしており、本質的には全く別個のものである<sup>8)</sup>。この2つの形態の中で行われるコミュニケーションの実態を捉えれば、それぞれの特徴を押さえたコミュニケーション能力の育成の手掛かりを得られるのではないかと考えた。

また、体育授業におけるコミュニケーションの実態を正確に捉えるためには、その構造をあらかじめつかんでおく必要もある。

そこで、本研究では体育授業におけるコミュニケーションの構造化を図るとともに、その構造に沿って学習形態の違いによるコミュニケーションを量的、質的に捉え、その実態を明らかにすることを主たる目的とした。

### II 研究方法

#### 1. 体育授業におけるコミュニケーションの構造化

言語及び非言語コミュニケーションに関する文献や先行研究を対象に①コミュニケーションの対象、②コミュニケーションを捉える視点、③コミュニケーションの要素、の3つの視点で整理し、本研究での体育授業におけるコミュニケーションの構造化を試みた。

#### 2. 体育授業におけるコミュニケーションの実態

1. で作成した構造図に沿って以下の方法で児童のコミュニケーション・チャンネル(具体的な情報の伝達手段、以下C・C)の実態を捉えた。

##### (1) 授業内容の設定

学習形態の違いがコミュニケーションに与える影響を検証するために、4年生の「跳び箱運動」(全6時間)の授業を「班別学習(以下S形態)」で実施するクラスと「グループ学習(以下G形態)」で実施するクラスの2学級を

設定した。また、単元の学習指導過程は児童の実態を踏まえた上で「一斉指導型(技紹介型)」で行うこととし、授業は2クラスとも同一の男性教諭(21年経験)が行った。

##### (2) 対象児童の抽出

授業実施クラスを対象に、社会的行動がとれるかどうかを自己評価させる渡辺<sup>13)</sup>の「児童用社会的スキル尺度」を用い、コミュニケーション能力を評価した。また、体育に対する好嫌はC・Cの出現に影響を与えると考えられたため、奥村<sup>9)</sup>の「体育科の授業に対する態度尺度」を用い、体育授業に対する評価に差のないことも抽出の条件とした。それらの結果に担任教師の評価も加味して、S形態でコミュニケーション能力が高いと評価される女子児童(以下S-H.S)と低いと評価される女子児童(以下S-L.S)、G形態でコミュニケーション能力が高いと評価される女子児童(以下G-H.S)と低いと評価される女子児童(以下G-L.S)の4名を抽出した。

##### (3) 授業に関わる評価

C・Cの出現状況の背景を考察する資料として、授業の「診断的評価」と「総括的評価」及び「形成的授業評価」を実施した。

##### (4) 授業中におけるC・Cの把握

対象児童がどの方向を向いてもC・Cの記録ができるように、1名につきビデオカメラ4台で4方向から撮影した。発話は児童に装着したワイヤレスマイクロフォンを通してビデオカメラで拾うようにした。また、全体を撮影する固定カメラを1台設置し、教師の発話も記録することで授業全体の流れを把握できるようにした。撮影は単元2時間目と5時間目に行った。

##### (5) 映像観察の方法

撮影された4方向それぞれの映像を観察して、確認できた言語及び非言語のC・Cを時系列のチェックシートに記録し、集計したものを表に整理した。

### III 結果と考察

#### 1. 体育授業におけるコミュニケーションの構造化

##### (1) コミュニケーションの対象

コミュニケーションの語源はラテン語のコミュニニス(communis)であり「共有」の意味をもつ<sup>7)</sup>。また、ポーター<sup>10)</sup>は「コミュニケーションは他者の行動や他者の行動の余波に対して、何らかの反応を示したときに常に起こるものだ」と定義している。このことから、コミュニケーションとは、人と人がお互いの行動を通して情報の伝達及び共有をしていく作業であり、「対人関係」の中で行われるものであると捉えられる。

しかし、体育の授業におけるコミュニケーションを考えた場合、対人関係のみの着目では十分でない。鈴木<sup>11)</sup>は体育の授業は「他者やモノとの出会いから運動の世界に変化を与え、運動する意味や価値を見いだしていくと考えられる。」と述べている。つまり、体育には言語や身体を通して他者やモノとのコミュニケーションを図りながら、学習を進めていく教科としての特性があるといえる。このように捉えると、体育の授業におけるコミュニケーションを考える際には「対人関係」のみならず「対物関係」にも着目していく必要がある。

ジェームス・ギブソン<sup>11)</sup>は、モノや環境には様々な情報が実在しており、その情報が人間や動物などに働きかけ、動作や感情が生まれることを「アフォーダンス」と表現している。モノが人に情報を与え、人が何らかの反応をするのであれば、モノに対して人はコミュニケーションをしていると考えることができ、「対物関係」においてもコミュニ

ケーションは成立するといえよう。

これらの理由から、本研究では体育の授業中にコミュニケーションの主体となる個人がコミュニケーションをとる対象は「人」や「モノ」であるとした。

### (2) コミュニケーションを捉える視点

前述したように、体育の授業におけるコミュニケーションの対象は「人」や「モノ」であるとした場合、コミュニケーションの主体となる個人と、これらの対象との関係性をどのような視点で捉えるかを明確にしておくことも重要である。

末田・福田<sup>10)</sup>らはコミュニケーションの見方には、「機械論的視点」「心理学的視点」「シンボリック相互作用論的視点」「システム論的視点」の主に4つの視点があるとしている。本研究は体育の授業において、人やモノとの関わりの中で出現する言語及び非言語の C・C を捉えるようとするものである。そのことを踏まえると、「心理学的視点」では、外界からの「刺激 (stimuli)」を自分がもっている「概念フィルター (conceptual filters)」で選別しながら取り入れ、刺激に対して何らかの「反応 (responses)」をすることがコミュニケーションを行うことであるとされており、本研究の内容に対して最も妥当であると考えられた。そこで、本研究ではコミュニケーションの主体となる個人と「人」や「モノ」の関係性を「心理学的視点」で捉えていくこととした。

### (3) コミュニケーションの要素

体育の授業においては、言語及び非言語のコミュニケーションが複雑に絡み合いながら学習が進められていく。これらのメッセージの量は膨大で、全てを捉えることは非常に困難であり、研究を進めるに当たって捉えるべきコミュニケーションの要素を絞り込む必要がある。そこで、末田・福田<sup>10)</sup>らによる言語及び非言語メッセージの種類と関係性を示した「コミュニケーションの要素」を参考に、体育の授業中に出現する回数が多いと考えられる「話し言葉」「身体接触」「ジェスチャー」を主要なコミュニケーションの要素として捉え、その内実を推定した。

言語メッセージについては、音声を伴った言語である「話し言葉」のみに焦点化した。

また、「身体接触」については、アダルファー<sup>10)</sup>の「生存ニーズ (物質的なものを充足させようとするニーズ)」「関係ニーズ (個人にとって大切な人間関係を充足させようとするニーズ)」「成長ニーズ (自分自身や環境を創造的で生産的なものにしようとするニーズ)」の3つに儀礼的接触を加えた4つからなっていると捉えた。

「ジェスチャー」については、「表象記号 (直接言語メッセージと置き換えることが可能なもの)」「例示子 (言語メッセージに伴って、発話の内容を分かりやすくするために用いられるもの)」「感情表示 (顔の表情や身体の動きなどで感情を表現するもの)」「発話調整子 (会話の交通整理を果たすもの)」「適応子 (話し手が自分の肉体的あるいは心理的なニーズを満たそうとして行う動作)」の5つからなっていると捉えた。

これまで述べた (1) (2) (3) を踏まえ、本研究における体育授業のコミュニケーションについて構造化を試みたものが図1である。

外枠は体育の授業を表している。その中に記された中央の円 (実線) はコミュニケーションの主体となる個人で、その中にある破線で囲まれた円は、本人がもっている概念フィルター (conceptual filters) を表している。左側に示したのは体育の授業中における周囲からの刺激 (言語、非言語メッセージ、モノのもつ情報) であり、右側には概念フィルターを通して出現するコミュニケーションの要素を示した。また矢印はそれらの関係性を表している。

体育の授業においてコミュニケーションの主体となる個人は常に周囲から様々な刺激を受けており、それらの刺激を概念フィルター (conceptual filters) を通して一旦受け止める (input)。そして、その反応として様々なコミュニケ

ーションの要素を出現させるのである (output)。また、この出現したコミュニケーションの要素は、周囲へ刺激として受け止められ (input)、再度周囲から刺激を受けるなど、サイクル的に繰り返される場合もある。このようにして、体育の授業におけるコミュニケーションは行われると考えられる。

また、この構造図から本研究における体育授業のコミュニケーションは「学習者が周囲の言語及び非言語メッセージやモノからの情報による刺激を概念フィルターを通して受け取り、その反応を言語及び非言語メッセージの形として出現させたもの。」として定義することができる。

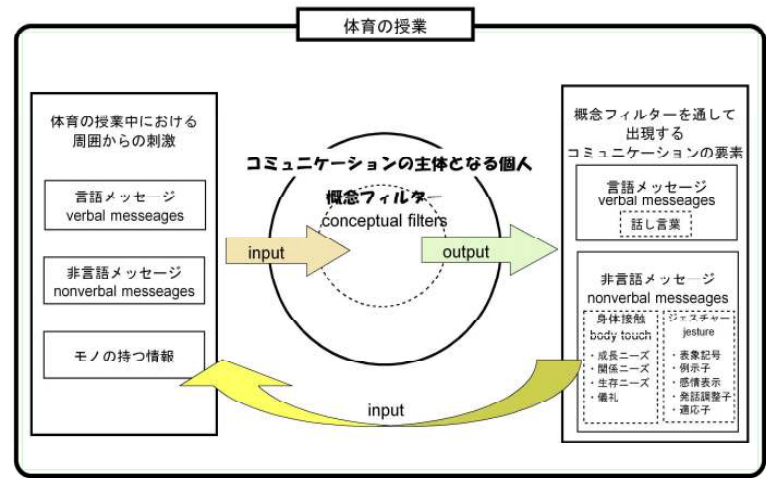


図1 本研究における体育授業のコミュニケーションの構造

## 2. 体育授業におけるコミュニケーションの実態

### (1) 話し言葉 (spoken language)

表1は対象児の4名が単元2時間目と5時間目に発言した「話し言葉」を発言の対象別に5つに分類し、出現回数を示したものである。

S、G形態で比較するとH.Sでは、単元2時間目にS-H.S(180) < G-H.S(202)、5時間目にS-H.S(185) < G-H.S(194)、L.Sでは、単元2時間目にS-L.S(142) < G-L.S(171)、5時間目にS-L.S(160) < G-L.S(258)となり、S形態よりG形態の方が発言回数が多かった。この結果から、コミュニケーション能力のレベルが類似している児童同士を比較した場合、G形態の児童の方がより多くの発言をしながら学習活動を行っていることが認められた。

H.S、L.Sの比較をするとS形態では単元2時間目にS-L.S(142) < S-H.S(180)、5時間目にS-L.S(160) < S-H.S(185)、G形態では単元2時間目にG-L.S(171) < G-H.S(202)、5時間目にG-H.S(194) < G-L.S(258)となった。H.Sの発言回数はL.Sに比べると多い傾向にあり、日高らの報告と合致する。単元5時間目のG-L.Sの発言回数がG-H.Sの発言回数を大きく上回っているのはG-L.Sの所属するグループの班長が選択した活動の場がG-L.Sにとって難易度が高かったことが原因として挙げられる。G-L.Sは「怖い」「嫌だ」などネガティブな発言を多くしており、「一人言」「友だちとの会話」のC・Cの出現回数の増加に繋がった。G形態においては班長の行動もコミュニケーションに影響を与える要因の一つであると考えられた。

表1 話し言葉の出現回数

言語音声メッセージ 【話し言葉】	単元2時間目 (2/6)				単元5時間目 (5/6)			
	S-H.S	S-L.S	G-H.S	G-L.S	S-H.S	S-L.S	G-H.S	G-L.S
一人言	29	25	55	45	32	47	61	87
友達との会話	134	109	101	110	146	103	92	158
教師との会話		1		1			5	2
発表			8				10	
その他 (儀礼的な返事など)	17	12	38	15	7	10	26	11
合計	180	142	202	171	185	160	194	258

### (2) 身体接触 (body touch)

表2は身体接触に関わるC・Cの出現回数を整理したものである。

「成長ニーズ的接触」は、単元2時間目は全体でG-H.S

の1回のみであったが、5時間目は4名全てに認められ、回数も増加した。この背景として、5時間目に学習した「台上前転、大きな台上前転」習得状況が十分でなかったことや指導者が補助の指示を出したことなどの影響が考えられた。「成長ニーズ的接触」は個人や集団の技術の習得レベルや指導者の指示によって出現回数が増減するといえる。「関係ニーズ的接触」におけるC・Cの種類を単元2時間目と5時間目の合計数で比較すると、G-H.S (5) < S-H.S (6) < G-L.S (10) = S-L.S (10) となり、L.SはH.Sに比べて多くの種類のC・Cを用いていることが確認できた。また、C・Cの出現回数の単元2時間目と5時間目の合計は、G-H.S (26) < S-H.S (31) < S-L.S (46) < G-L.S (62) となり、L.Sは「関係ニーズ的接触」の回数も多いことが認められた。コミュニケーション能力の低い児童は、対人関係や学習内容などで感じる様々な不安を解消するために、関係ニーズ的接触を行い、自身の精神的安全欲求<sup>10)</sup>の充足を図ろうとしているのではないかと推察された。

表2 身体接触の出現回数

非言語非音声メッセージ			単元2時間目 (2/6)				単元5時間目 (5/6)				
【身体接触】			S-H.S	S-L.S	G-H.S	G-L.S	S-H.S	S-L.S	G-H.S	G-L.S	
本能的接触	成長 ニーズ 的接触	補助をする								4	
		補助される					5	4	1	1	
		場所誘導			1					2	
	関係 ニーズ 的接触	タッチする	11	12	3	9	1	4	4	4	
		タッチされる	6	8	7	15	6	1	6	14	
		つかむ	3	1	2			1	1	1	1
		つかまれる		3	1	4				1	1
		押す		5		3					
		押される		3							
		たたく	2	2		5	1		1	1	
		たたかれる		3		1		1			1
		じゃれ合う	1	1		1					
	頭をなでられる						1				
	手をつなぐ				1						
	体をくっつける	1								1	
生存 ニーズ 的接触	つかむ (危険)										
	つかまれる (危険)										
	喧嘩										
儀礼的接触	握手										
合計			24	38	14	39	13	12	20	24	

### (3) 表象記号 (emblems)

表3は表象記号に関するC・Cの出現回数をまとめたものである。

出現回数を比較すると、単元2時間目はS-H.S (9) < S-L.S (14) = G-L.S (14) < G-H.S (15)、5時間目はS-L.S (10) < S-H.S (13) < G-H.S (14) < G-L.S (23)、単元2時間目と5時間目の合計はS-H.S (22) < S-L.S (24) < G-H.S (29) < G-L.S (37) となった。G形態はS形態に比べ表象記号の出現回数が多い傾向にあることが認められた。表象記号を用いると大勢に対し同時に意志を伝えることができる。G形態は常に小集団で活動する性質上、1回で意味を全員に伝える場面が多くなったのではないかと考えられる。また、人以外のモノからの情報によるコミュニケーションとして、活動の場を見て、手や首を左右に振るなどのC・Cの出現も認められた。

表3 表象記号の出現回数

ジェスチャー			単元2時間目 (2/6)				単元5時間目 (5/6)			
【表象記号】			S-H.S	S-L.S	G-H.S	G-L.S	S-H.S	S-L.S	G-H.S	G-L.S
OKサイン (手や指で○を作る)						1				
親指を立てる (グッドの意味)					2	1			1	1
×サイン (手や指で×を作る)										2
首を左右に振る (ダメの意味)				1		1	2			5
手を左右に振る (ダメの意味)				2				3		3
手招き (こっちに来ての意味)			5	2	3		9	1	6	2
礼、おじぎ (おねがいますの意味)			2	2	3	2	2	2	2	2
手を差し出す (どうぞの意味)			2	4					1	4
指で数字を作る (数のサイン)				2		4			1	1
両手を前に出す (ストップの意味)				1						
手を上げる (こっちの意味)					3	2			1	1
手や指を横に振る (どいての意味)					3			2		1
手を前に出したり引いたりする (下がって)						1			1	
手を下から上へ上げる (行つての意味)							2			
両手両足を大きく広げる (通せんぼの意味)						1				
手を前後に振る (あっち行つての意味)									1	
両手を合わせる (ゴメンの意味)										1
指でチョットの形 (少しだけの意味)								2		
合計			9	14	15	14	13	10	14	23

### (4) 例示子 (illustrators)

表4は例示子に関わるC・Cの出現回数をまとめたものである。

H.SとL.Sを比較すると、単元2時間目はS-L.S (13) < S-H.S (16)、G-L.S (12) < G-H.S (20)、単元5時間目はS-L.S (15) < S-H.S (25)、G-H.S (17) < G-L.S (28) となり、H.Sの方が出現回数の多い傾向にあることが確認できた。5時間目のG形態でL.SがH.Sを上回っている理由は、G-L.Sが活動の場へ移動する際に、何度も自分の希望する場を指さしたためである。学習中に出現する例示子は基本的にH.Sの方が高い傾向にあるが、学習者のニーズの充足状況に影響される場合のあることが示唆された。

表4 例示子の出現回数

ジェスチャー	単元2時間目 (2/6)				単元5時間目 (5/6)			
	S-H.S	S-L.S	G-H.S	G-L.S	S-H.S	S-L.S	G-H.S	G-L.S
【例示子】								
大きさの描写						1		1
長さの描写			1					
位置の描写 (指をさす)	16	13	19	12	25	14	16	27
形の描写							1	
合計	16	13	20	12	25	15	17	28

### (5) 感情表示 (affect displays)

表5は感情表示に関わるC・Cの出現回数をまとめたものである。

「笑顔」のC・Cは単元5時間目に全員の回数が減少している。原因として5時間目の学習内容の難易度が高かったことや、主体的に活動できる時間が少なかったことなどが考えられる。「身体の動き」におけるC・Cの種類を単元2時間目と5時間目の合計数で比較するとS-H.S (5) < G-H.S (6) < S-L.S (11) < G-L.S (19) であり、L.SはH.Sに比べて「身体の動き」に関するC・Cを多く用いているという結果が示され、日高らの報告と合致した。「話し言葉」ではコミュニケーション能力の低い児童は高い児童にくらべて発言数が少ない傾向にあったことから、言語でのコミュニケーションの代わりに、様々な体の動きで喜びや不安などの感情を表現しながら周囲とのコミュニケーションを図ろうとしているのではないかと考えられる。また、跳び箱の高さや、活動の場を見て顔をしかめたり、後ずさりをしたりするなど、モノから受けた情報によるC・Cの出現も認められた。

表5 感情表示の出現回数

ジェスチャー			単元2時間目 (2/6)				単元5時間目 (5/6)			
【感情表示】			S-H.S	S-L.S	G-H.S	G-L.S	S-H.S	S-L.S	G-H.S	G-L.S
顔の表情	笑顔		106	90	46	72	101	54	30	56
	目を見開く		9	4		10	6	1	2	8
	顔をしかめる			2	1		1	6		2
	口をとがらせる		1		1		1			
	困った顔をする			2						3
身体の動き	がっかりした顔をする			1						
	げげんな顔				1					
	拍手		2	1	7	15	4	12	29	15
	ガッツポーズ				7			1	2	2
	腕組み		4				6			1
	スキップ			3	1	2			2	
	ジャンプ (大きく、ピョンピョンと)		2	9	19	2		12	12	
	手を振る			1						
	ピース				2	3				
	首をかき上げる		1			1		1		1
	口に手を当てる (笑い、怖い、恥らい)		1	18		4		8		
	胸やお腹に手を当てる (不安、安心)			1		4		2		4
	後ずさり			1		1				
	地団駄をふむ				1				2	1
	胸の前で両手を組む (不安)					1				
顔の前で両手をグーにする (嬉しい)					1					
両腕を大きく広げる (嬉しい)					1					
ペロを出す (あっかんべー)					1		2			
顔を両手でふさぐ (怖い)							1		1	
身をすくめる (怖い)									1	
頭をかかえる (怖くてよける)									1	
顔の横で両手を振る (嫌、怖い)									1	
合計		126	123	86	118	119	99	69	97	

### (6) 発話調整子 (regulators)

表6は発話調整子に関するC・Cの出現回数をまとめたものである。

H.SとL.Sを比較すると、単元2時間目はS-L.S (12) < S-H.S (33)、G-L.S (13) < G-H.S (17)、5時間目はS-L.S

(8) < S-H.S (21)、G-L.S (6) < G-H.S (11) となり、H.S の回数の多いことが認められた。コミュニケーション能力の高い児童は相手を意識しながら会話をしているといえる。また、4名全員が単元5時間目に発話調整子の回数を減らしている。これは、自主的に活動できる時間が単元2時間目に比べ減少したことが原因として考えられる。児童が主体的に活動する時間が増えれば会話をする機会も増え、発話調整子の出現回数も増えると考えられる。

表6 発話調整子の出現回数

ジェスチャー 【発話調整子】	単元2時間目(2/6)				単元5時間目(5/6)			
	S-H.S	S-L.S	G-H.S	G-L.S	S-H.S	S-L.S	G-H.S	G-L.S
うなづく	3	3	1	8	1	3	2	6
手を上げる			1	9	1		8	
合計	3	3	1	17	2	3	11	6

### (7) 適応子 (adaptors)

表7は適応子に関わる C・C の出現回数をまとめたものである。

H.S と L.S の合計を比較すると、単元2時間目は S-H.S (84) < S-L.S (95)、G-H.S (62) < G-L.S (124)、5時間目は S-H.S (64) < S-L.S (178)、G-H.S (60) < G-L.S (92)、となり S、G どちらの形態でも L.S が H.S の回数を上回ることが認められ、日高らの報告と合致した。適応子は自身の肉体的、心理的ニーズを満たそうとして行う動作である。コミュニケーション能力の低い児童は体を多く動かすことで、このニーズを充足させていることが考えられる。この行動は「感情表示」の身体の動きで特徴として示された「様々な体の動きで喜びや不安などの感情を表現している」と類似しているといえよう。

表7 適応子の出現回数

ジェスチャー 【適応子】	単元2時間目(2/6)				単元5時間目(5/6)			
	S-H.S	S-L.S	G-H.S	G-L.S	S-H.S	S-L.S	G-H.S	G-L.S
髪をいじる	4	2	2	4	2	6	2	6
頭をかく							1	1
手遊び	1	3	1	2			2	5
口に手や指を当てる(さわる)	7	7		8	5	2	6	3
腰に手を当てる	8	1	4	2	3	2	0	5
おでこさわる	2	2	2	3	4	1		10
鼻をさわる(こする、かく)	5			3	5	1	0	1
目の辺りをさわる(こする、かく)	1	2			1			5
あごに手や指を当てる(さわる、かく)	2			1	1	9	2	
ほっぺに手や指を当てる(さわる、かく)	1	4				6	1	1
唇を内側に噛む	1	1	1	2	2	1	2	
ほおずえをつく	1		2	7		8		
足を動かす(ゆする、バタバタするなど)	3	2	3	7			3	15
手を動かす(ゆきゆき、ぶらぶら、ぶんぶん)		9	2	1		2	1	3
体をゆする		4		2		1	6	5
顔をさわる(かく)		4		5		1		2
足を手でたたく		1					2	2
床を手でたたく		2						
口をバクバクさせる								
舌をべろべろ出す				1				
両手をパン(パンパン)と合わせる				2	0	1		1
両手をパンパンぶつけ合う				2				1
耳をさわる				2			1	
両手を合わせる(合掌)				2				
首をさわる					2	4		
頭をさわる					2	4		
手のひらをすりすり合わせる					1			
手を胸に当てる					1			
ため息							1	
合計	8	4	9	5	6	2	17	8

## IV まとめ

本研究では、体育授業におけるコミュニケーションの構造化を図り、それを基本的な視点にしながら班別学習とグループ学習におけるコミュニケーションの実態を捉えることを主たる目的として行った。

コミュニケーションの構造化に当たっては、コミュニケーションの対象を「人」だけでなく「モノ」にまで広げる必要のあることや、コミュニケーションは「心理学的視点」で捉えることが望ましいこと、さらに、コミュニケーションの要素として10の要素が指定されることを明らかにし

た。それを踏まえて、「本研究における体育授業のコミュニケーション」を図1の様に構造化することができた。

次に、コミュニケーションの実態について明らかになった点を以下に述べる。

グループ学習で行われた授業は班別学習で行われた授業に比べ、言語メッセージでの話し言葉や非言語メッセージでの表象記号、感情表示における「拍手」などの出現回数の多いことが認められた。このことは、仲間と協力しながら学習を進めていくことが求められるグループ学習の特徴が背景にあると考えられた。

コミュニケーション能力の高い児童(H.S)については、学習内容を促進する働きのあるC・Cの出現回数が多いという特徴が挙げられる。また、コミュニケーション能力の低い児童(L.S)には、学習と直接関係のないC・Cの出現が多いこと、学習内容の影響を受けやすいこと、などが特徴として認められた。

学習内容の影響の点で特徴的であったのは、単元5時間目の言語メッセージでG-L.Sの発言回数がG-H.Sを大きく上回ったことである。グループでの活動内容がG-L.Sのニーズに合致していなかったため、このような結果が得られた。このG-L.Sの発言回数は、単元2時間目に比べ87回と大きく増えており、その内容はネガティブな意味合いのものが多かった。学習内容や学習の場、道具など、人以外のモノから発せられる情報に対して児童がどのようにコミュニケーションを行うかを考える上での一資料になるであろう。

学習形態の特徴を生かしたコミュニケーション能力の育成の観点から結果を捉えると、グループ学習においては出現回数の多かったコミュニケーションの要素について育成が期待できるといえる。また、その効果を高めるためには指導者がグループ内の人間関係の醸成を図り、実態に応じた助言や課題を適宜与えていくことが必要であるといえる。班別学習においては、単元5時間目の身体接触で補助の回数が増えたことから、練習の効率を高めるとともにコミュニケーションにも繋がる活動を意図的に指導することが大切であると考えられる。

今後の課題は、今回の研究で得られた成果を効果的に授業に生かしていくことである。児童がより良いコミュニケーションを行えるように具体的な学習内容の検討を行い、実践を通して検証していく必要がある。

### 引用・参考文献

- 1) 日高正博・松本有希代・後藤幸弘(2013) 体育授業における児童のコミュニケーション・チャンネルの実態 ―コミュニケーション能力の程度の差に着目して―, 日本教科教育学会全国大会論文集39, pp.70-71.
- 2) 池田謙一(2000) 社会科学の理論とモデル 5 コミュニケーション, 東京大学出版会.
- 3) 文部科学省(2008) 小学校学習指導要領解説総則.
- 4) 文部科学省(2008) 小学校学習指導要領解説体育編.
- 5) 文部科学省(2011) 子どもたちのコミュニケーション能力を育むために～「話し合う・創る・表現する」ワークショップへの取組～, コミュニケーション教育推進会議審議経過報告.
- 6) 日本コミュニケーション学会(2011) 現代日本のコミュニケーション研究, 三修社.
- 7) 日本体育学会(2005) 体育の科学 スポーツとコミュニケーション, 杏林書院.
- 8) 日本体育学会(2006) 最新スポーツ科学事典, 平凡社.
- 9) 奥村基治・梅野圭史・辻野昭(1989) 体育科の授業に対する態度尺度作成の試み―小学校中学年児童を対象にして―, 体育学研究33(4) pp.309-319.
- 10) 末田清子・福田浩子(2003) コミュニケーション学 その展望と視点, 松柏社.
- 11) 鈴木直樹(2008) 体育の学びを豊かにする新しい学習評価の考え方, 大学教育出版.
- 12) 高橋健夫(2003) 体育授業を観察評価する, 明和出版.
- 13) 渡辺弥生(2007) ソーシャルスキルの発達と対人行動を促進するサイコ・エデュケーションの効果, 法政大学文学部紀要.
- 14) 横山一郎(1973) 体育、スポーツ集団の相互活動の研究―1― ―課題解決集団における言語相互活動の分析―, 福井大学教育学部紀要第7号第VI部体育学.