

# 多忙な小学校現場における 学年集団の授業研究に関する実践研究

－ 5年生体育科とび箱運動に関わる取組を通して－

橋本 泰介

上牧第三小学校

## Action Research for Grade Teachers' Lesson Study in Busy Elementary School Education

-Through Vaulting Box Exercise for 5th Grade Elementary School Students in P.E.-

Daisuke Hashimoto

Kanmakidaisan Elementary School

<あらまし> 学校が抱える様々な課題に対して学び続ける教員が、さらには若手教員を含めた協働的な学びにより学校の組織力を高めることが求められている。このような課題に対し、若手教員と中堅・ベテラン教員の協働的な学びや1単元中に複数回の協議を行うという特徴をもつ小学校学年集団における授業研究の手法を用いて実践研究を行った。本研究では、授業研究に対して指摘される課題のうち、特に「多忙さ」に着目しながら、これまでに作成したモデルとツールが有効に機能するのか、アクションリサーチの手法を用いて検討した。その結果、授業改善、児童の学び、教員の学び、が授業研究において確認され、学年集団における授業研究が一定程度有効であったことが確認された。モデルとツールは学年集団の多忙さといった状況や要望に合わせて重要な要素を残しながら修正しながら用いた。そうした活用の状況からモデルとツールが一定程度有効であったと確認された。

<キーワード> 小学校学年集団 授業研究 多忙さ とび箱運動 アクションリサーチ

### 1. 本研究の目的と位置付け

中央教育審議会（2012, 2015）において、学校が抱える様々な課題に対して学び続ける教員が求められること、さらに大量退職・大量採用による教員構成のアンバランスさから若手教員の育成を含めてより一層学校の組織力を高めていく必要があることなどが指摘されている。

そういった課題に対して授業研究の取組が関連深い。授業研究は、日本で明治初期から行われている（稲垣・佐藤 1996）。その目的は、「授業を実施する上での工夫や改善のため、実際の授業について行う研究」（横須賀 1996）といった授業改善の視点や、「実践者である教師にとって、教師という専門的職

業、プロフェッショナルにおける専門的力量的発展、プロフェッショナルディベロップメントを目的とするもの」（稲垣・佐藤 1996）という教員の力量形成の視点、児童生徒の学力水準を向上させるためには教員の専門的な学習共同体を形成することが必要だという視点（千々布 2014, 佐藤 2006）など、様々な観点から語られてきた。

このように授業研究は時代や何を重視するかという視点と共に目的や手法を変化させながら現在では Lesson Study として世界的な広がりを見せている（柴田 2017）。

しかし、授業研究は一定の成果を上げている一方で、教員の多忙さ、授業研究の目的を達成するため

には実施される回数が少ないこと、授業研究の形骸化、といった課題も指摘されている（例えば、千々布 2014, 稲垣・佐藤 1996, 佐藤 2006）。

筆者はそうした課題を解決しうる方法として、小笠原（2014）が実践した小学校における学年集団による授業研究に着目した。橋本（2018a, 2018b）はそれを発展させ、若手教員と中堅・ベテラン教員の協働的な学びや1単元中に複数回の協議を行うという特徴をもった学年集団における授業研究プログラムを作成した。そして、4年生と2年生の学年集団における実践を通して、授業研究に関する課題の克服や教員の学び合う関係性の構築・発展について検討した。その結果、多忙な小学校現場において授業改善及び教員の学びに対して有用であることが示唆された。また、学年集団における授業研究が教員の学び合う関係性を高めることが示唆された。

橋本（2018a）では、学年集団における授業研究を効果的に実施するための視点や手順をまとめたモデルとツールを作成した。本研究では、若手教員と中堅・ベテラン教員の協働的な学びや1単元中に複数回の協議を行うという特徴はそのままに、別の学年や教員集団、多忙な状況においても授業研究の手法と、モデルとツールが有効に機能するのかを実践的に明らかにすることを目的とした。

なお、本研究において、若手・中堅・ベテラン教員について、木原（2004）の整理を援用している。【若手教師：初任から教職経験5年未満の教師】【中堅教師：教職経験5年以上15年未満の教師】【ベテラン教師：教職経験15年以上の教師】

## 2. 方法

### 2.1. 対象

奈良県内の公立小学校5年生学年集団にて実践研究を行った。対象小学校は児童数291人、学級数11学級、教員数23人の学校である。思考力・表現力を研究テーマに設定している。授業研究は年間3回で、それ以外に、授業研究を行わない学年の一つの学級が公開授業を行っており、放課後に外部講師を招聘せず校内の教員のみで30分程度の協議を行っている。

授業研究に参加した5年生の教員構成を表1に示す。本研究では多忙な時期に有効な手法を見出すことをねらい、5年生の3学期という条件で協力を得た。この時期は、6年生の卒業に向けて、5年生が学校のリーダーとなっていくため、非常に多忙な時期だとB教諭から説明があった。筆者は教職大学院において長期研修中という状況であり、本単元期間中のみ学年集団の教員という想定で関わった。実践期間は、平成2x年12月14日から平成2x+1年1月26日であった。授業実践は体育科器械運動とび

表1 授業研究に参加した5年生の教員構成

名前	教職年数	在籍年数	調査時の担当	その他
A教諭 (授業者)	4年目 (若手)	4年目	5年生担任	とび箱の指導に不安がある
B教諭 (参加者)	30年以上 (ベテラン)	2年目	5年生担任	5年生の指導経験豊富 体操競技経験者
C教諭 (筆者)	11年目 (中堅)	4年目	A・B教諭の学級にT・Tとして一部参加	体育科の研究會に初任より所属している

箱を対象として行うこととなった。これは、A教諭が指導に不安を感じていたこと、筆者が体操競技の経験者であり、教員として体育科を中心に研究してきた背景をもつこと、以上の2点から、筆者が教科指導の専門家としての役割を担うことを前提に決められた。A・B両教諭の要望により、筆者が来校した日には筆者がT・TのT2として授業に参加することになった。筆者が長期研修員という形でもなくとも、同じ学年集団であれば、授業を受け持っていない時間に、他の教室に入り込んで指導することもあり得るため、このような形で実施することとした。

以下にA教諭の学級の単元と協議会の実施経過を示す。【12/14単元計画打合せ会】【1/10単元1時間目】【1/11単元2時間目、放課後に協議会】【1/17単元3時間目】【1/18単元4時間目、放課後に協議会】【1/25単元5時間目】【1/26単元6時間目、放課後に協議会、単元振り返り会】このうち、筆者は、下線部の日に来校し、協議を行っている。また、その日の授業にT・Tとして参加している。

### 2.2. データと分析方法

本研究では授業研究の目的を、授業の事象について協議し授業を改善していく「授業改善」、それにより高まる「児童の学び」、教員の専門的な力量向上と言える「教員の学び」と捉えた。本研究の目的の1

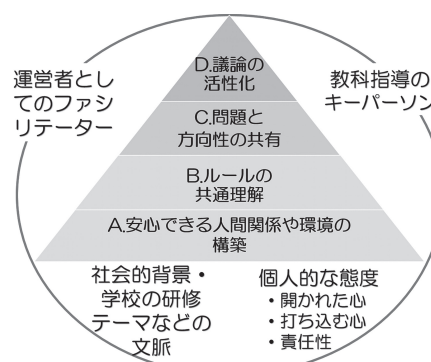


図1 学年集団授業研究促進要因モデル

つであるモデルとツールの有効性を確かめるには、「授業改善」「児童の学び」「教員の学び」を明らかにし、モデルとツールがそれらをどのように促進したのかを明らかにしなければならない。そのためには、学年集団における授業研究の実際とモデル・ツールを活用した過程を詳細に記録し、検討する必要があるため、事例研究が適している。そこで本研究では、「研究者自身が調査対象となっている人びとと連携して問題の解決に関与し、協同で実践を創造し、その解決の過程を探究する方法(佐藤 2000)」であるアクションリサーチの手法を用いた。実践の過程をどのように記録していくかについて、ICレコーダーで協議会の発話記録をとることを検討していたが、授業研究参加者の様子から、メモをとって記憶が新しいうちにフィールドノーツを作成する方法(佐藤 2002)を選択した。その理由については【3. 実践の実際とモデル・ツールの活用】において

後述する。筆者は、授業の内容(取組の内容・児童の様子)、協議の内容、筆者の果たした役割、を意識的に記録し、その日か翌日にフィールドノーツを作成した。さらに、協議の終わりにその流れのまま、授業研究の効果、多忙さと授業研究、について随時インタビューを行い、同様にフィールドノーツを作成した(教員の感想)。また、モデルとツールを用いながら、変更した点や実施した振り返りなどを随時それらに書き込んでいった。そうすることで、筆者がモデルとツールを用いて行なった内容を視覚化し、授業研究にどういった影響を与えたのかを明らかにしようとした。

モデルとツールは以下の通りである。①「学年集団授業研究促進要因モデル(以降促進要因モデル)」(図1)、②「教員集団の学びを促進する要因や手立てのチェックシート(以降チェックシート)」(図2)、③「学年集団授業研究を進める役割ごとに手順

**社会的背景・学校の研修テーマなどの文脈**

① 社会的背景、研究テーマや時期、教員の経験などを考慮し、取り組むテーマや教科・単元などを相談して決定する

**個人的な態度(開かれた心・打ちこむ心・責任性)**

② 以下の3つの態度を共有してから協議を行う

- 開かれた心：自らの信念に固執することなく、積極的に新たな問題や考えに関わっていかうとする態度
- 打ち込む心：その事柄に没頭して打ち込む心
- 責任性：実行した結果を真摯に受け止める責任性

**キーパーソンの存在**

- ③ 協議会にファシリテーターを設定する
- ④ 協議会に教科指導のキーパーソンを設定する

**A 人間関係や場の設定など、安心できる環境の構築**

- ⑤ 職員室などを避け、教室や会議室で行う
- ⑥ 軽い飲食物を用意する
- ⑦ 記述内容や発言内容が評価の対象にされることはないことを確認する
- ⑧ 相手に敬意をもち、相手の経験や考えを考慮して進めていかうと確認する
- ⑨ 協議会で話された内容について否定的・マイナスになりそうな内容を外部へ発信しないことを確認する
- ⑩ よいところを認め合ったり励ましたりして、肯定的に関わろうと確認する

**B ルールの共通理解**

- ⑪ 個々人が自分なりの指導観を獲得していくことが目的だと確認する
- ⑫ 各協議会において目安の時間を設定する
- ⑬ 協議会の進め方(授業者から出される課題に対する協議・授業全体に対する協議・次時に向けた協議)を事前に提示する

**C 問題と方向性の共有**

- ⑭ 授業者の課題(リフレクションシート)を中心に協議する
- ⑮ 授業実践の映像を見られるようにする
- ⑯ 到達すべき子どもの姿のイメージを共有する
- ⑰ 教師として目指すべき姿のイメージを共有する
- ⑱ カードを活用して、指導観の交流を行う

**D 議論の活性化**

- ⑲ 対話的な協議が行われる
- ⑳ 具体的な子どもの姿について協議が行われる
- ㉑ 素朴な疑問や批判的な問いが学年集団のメンバーから出される
- ㉒ 解決案や代案、事象の要因について協議を深める
- ㉓ 関連文献・映像などの資料を用意する
- ㉔ 自己課題や授業全体について授業者が省察を行う

図2 教員集団の学びを促進する要因や手立てのチェックシート

表2 学年集団授業研究を進める役割ごとに手順をまとめた実践シート

	ファシリテーター		教科指導のキーパーソン (1回の協議会を 対象に検討)	授業者
	企画者	運営者		
計画段階	<b>モデルの活用</b> ・社会的背景・学校の研究テーマ・教員の経験などを考慮しながら、取り組む際のテーマや教科・単元などを、学年集団の教員と相談し決定する。 ・役割分担について検討し各役割の内容を共通理解する。			
	・おおよその日程調整を行う。			
単元計画打合わせ会準備(事前)	・リフレクションシートの準備をする。	・単元計画打合わせ会の計画を立てる(例:内容と進め方を決め、内容ごとの目安の時間を定めておく、など)。 <b>教員の学びを促進する要因や手立ての一覧表について</b> ・一覧表の内容の再検討と修正(協議会を行う場所、授業映像を協議で活用するか、ワークシートを活用するか、など)を行う。 ・学年集団の教員集団の現状から、確認すべき内容について検討しておく(個人的な態度、評価の対象にされないこと確認、自分なりの指導観を獲得していくことが目的、など何を確認しておくべきで何を省略すべきか)。	・教材やテーマに関する資料の調査や準備(動画、先行実践などを含む)を行う。 ・指導案や単元計画案を作成する。 ・指導案や単元計画案を基に、自己課題について考えておく。	
	単元計画打合わせ会準備(当日)	・場の準備(机、冷房、暖房などの)をする。 ・ホワイトボードへの板書(自己課題・テーマに対してカード化した内容・今日の予定、など)をする。 ・軽い飲食物の準備をする。	・提示する資料の準備をする。	・指導案や単元計画案の印刷をする。
単元計画打合わせ会	・学年集団授業研究プログラムの提案(学年集団で検討し、修正)をする。 ・単元計画打合わせ会后、内容を整理する。必要に応じて通信などで学年集団のメンバーに連絡や報告を行う。	<b>内容</b> ・本日の目的、内容と目安の時間、ルールなどの確認を行う。 ・単元計画の打ち合わせ ・授業者の自己課題の設定 ・自己課題に対するカードの作成と並び替えと交流	・協議の内容から、自身の経験を語ったり、資料を紹介したり、調べてくるべき内容を抽出したりする。 ・語られた内容をカードに表していく(カード化)。	・取り組む内容(単元計画)がほぼ決まった段階で、自己課題を決定する。

表2の続き

<p>協議会</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・具体的に学習者の学びについて検討できるような工夫を行う（授業映像の活用、学習者の事実を詳細に観察する役割の教員の設定、学習者が記述したワークシートの活用、など）。</li> <li>・教員の対話を生み出す授業研究の仕組みの工夫を行う（例えば、少人数で行う、若手教員の悩みや課題意識に対して協議を行う、など）。</li> <li>・協議会后、内容を整理し必要に応じ通信などでメンバーに連絡や報告を行う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・協議を行う日の授業映像を見られるように準備する。</li> <li>・F教諭の自己課題やリフレクションに対する論点の整理をする。</li> <li>・板書内容（テーマに対してカード化した内容）との関連付けを意識的に行う。</li> <li>・発言機会を保障する。</li> <li>・発言をつなぐ。</li> <li>・発言者の意図の確認をする。</li> <li>・進行、時間の管理（タイマーの準備など）をする。</li> <li>・成果と課題を整理する。</li> </ul> <p>※具体的な子どもの姿を基に協議し、教員の対話が促進されるように留意する。</p> <p>内容</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・省察内容について協議。</li> <li>・上記以外の内容について協議。</li> <li>・次時について協議（1回目の協議会）</li> <li>・協議の内容を整理</li> <li>・次時の内容や次の協議会の内容についての整理</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・協議のテーマとなる声掛けや個別指導についてポイントとなると考えた場面を選出し（授業参観中）、指摘してその意義を明確にする（協議会）。</li> <li>・協議会のテーマに合致する授業の場면을授業映像で再生しながらポイントについて指摘する。</li> <li>・協議の内容に関連する資料の提示、その内容の紹介を行う。</li> <li>・意見の一般化や具体化を行う。</li> <li>・協議会后、関連が深い資料を配布する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業中に用いた道具（例えば太鼓や、掲示物、学習者が記述したワークシートなど）の準備をする。</li> <li>・協議会までに、リフレクションシートに省察内容を記載し、印刷して配布する。</li> <li>・協議後に、再度省察を行い、次時について検討する。</li> </ul>
<p>単元振り返り会</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・今回の学びを今後に生かせそうなことについての協議を行う。</li> <li>・終了後、内容を整理し必要に応じ成果などを報告する。</li> </ul>	<p>内容</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・今回の学びで他に生かせそうなことがないかについての協議の進行</li> <li>・自己課題に対して重要なことについてのカードの並び替えと交流</li> </ul>		

をまとめた実践シート（以降実践シート）」(表2)、  
④「教科指導のキーパーソンとしての役割モデル」  
(図3)

①の促進要因モデルは、先行研究から学年集団授業研究を促進していくための要因と考えられた内容を抽出・分類し、その関係性を表わすようにモデル化を試み、実践を通して検討したものである。②のチェックシートは、①の促進要因モデル作成に当たり先行研究から抽出・分類した具体的な内容であり、学年集団における授業研究を行う際にチェックシートとして用いるためのツールである。③の実践シートは、①の促進要因モデルの考えの下、学年集団における授業研究を行う際に必要な役割ごとに手順をまとめたものである。横浜市教育センター（2009）は、授業研究ファシリテーターの役割とは、年間の授業研究のグランドデザインを描くといった企画力

を必要とする役割と、毎回の研究協議会の運営を行う運営力を必要とする役割があると整理している。しかし、このように役割の違いを明確に示しているものの、名称を呼び分けることはしていなかったため、筆者は前者を企画者としてのファシリテーター、後者を運営者としてのファシリテーターと呼ぶこととした。前者は研究主任、後者は学年主任、というイメージで筆者は捉えている。④の教科指導のキーパーソンとしての役割モデルは、ある課題に対して教科指導のキーパーソンが解決案・代案を出すか（専門家としての側面）、解決案・代案が出ない、案に自信がない場合に、どのように役割を果たすか（コーディネーターとしての側面）を橋本（2018a）における実践を通して検討し、作成したものである。これらのモデルとツールの活用方法については、**【3. 実践の実際とモデル・ツールの活用】**において

実践の具体をもって説明する。

さらに児童の学びを明らかにするため、実践した単元で中心課題とした首はね跳びの習得状況に着目した。習得状況を把握するため、中西ほか(2017)が使用した「ステージからはね下り」(ステージから、床面に置いた分厚いセーフティマットに向かって、前転から首はね跳びを行う運動)の達成基準(表3)を用いた。評価対象は、A教諭がiPadで撮影した単元最終の6時間目にとび箱において行った実施とした。複数撮影を行っている場合は、1番評価が高くなった実施を採用した。

評価は、放課後に担任と筆者(筆者は日本体操協会公認1種審判員:男子体操競技)の二人で映像を繰り返し視聴して行った。評価が異なったり、疑問が生じたりした際には納得するまで達成基準と学習者の動きを照らし合わせて協議を行った上、決定した。B教諭の学級では、授業中や教室で見せる時間がないという理由で撮影は行わなかったため、本研究ではA教諭の学級の児童を対象とした。A教諭の学級全22名のうち、2名がその日は見学であった。その児童については、前日の授業の様子(とび箱での実施)をA教諭が撮影していた映像を用いて評価を行った。なお、児童はこれまでに全員首はね跳びを経験したことがなかった。

### 3. 実践の実際とモデル・ツールの活用

11月中に、5年生において体育科ととび箱運動を題材に授業研究に取り組むこと、12月14日に単元計画打合せ会を行うことが決定した。

#### 【単元計画打合せ会までの準備】

11月、筆者は実践シートを活用し始めた。筆者は企画者・運営者としてのファシリテーター、教科指導のキーパーソンの役割を担うつもりであった。

企画者・運営者としてのファシリテーターとして、促進要因モデルとチェックシートを用いて、チェックシートの内容の変更、追加、実施をするかしないかの判断を行った。それらの主な内容は以下のとおりである。「①社会的背景、研究テーマや時期、教員の経験などを考慮し、取り組むテーマや教科・単元などを相談して決定する」については、学校の研修テーマを具体的に書き加えた。「⑩カードを活用して、指導観の交流を行う」については、橋本(2018a)においてカードを活用した取組の効果が述べられたが、今回の取組では学年部の教員の負担感の低減を意図し、ウェビングを用いた手法を提案することと

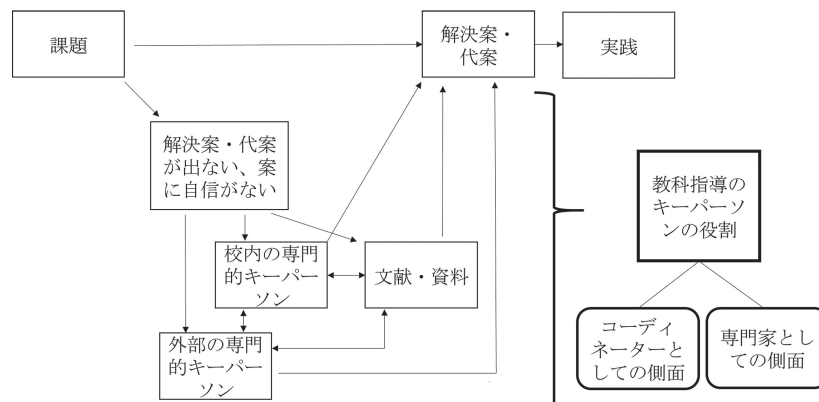


図3 教科指導のキーパーソンとしての役割モデル

表3 「ステージからはね下り」の達成基準  
(中西ほか2017から引用)

達成度3	腰が移動した後、反動的に腰を上げて上体を反らすことで空中局面が出現している。
達成度2	回転の途中で腰が止まっているが、反動的に腰が上がらず腰角が開いている。
達成度1	回転の途中で腰が止まらず、腰角の開きも小さいまま着地している。

した。これはカードを活用した手法の時間的負担を減少させようと、予備的に筆者が別の学級担任と試行し、手応えを感じていた手法である。また、「④3つの態度を共有してから協議を行う」「⑧相手に敬意をもち、相手の経験や考えを考慮して進めていこうと確認する」については、3学期の実践であり、関係性もできあがっていたことから省くこととした。

教科指導のキーパーソンとして、学校で採用している副読本の指導案と場の工夫などが掲載された児童書のコピーを準備した。これは、実践シートの「教材やテーマに関する資料の調査や準備を行う」「指導案や単元計画案を作成する」に当たる。

このように、促進要因モデルとチェックシートは、そのまま実践するものではなく、視点として考えるもので、時期や学年集団の状況に応じて実施するかしないか、付け足す内容はないか、判断し変更しながら活用することを前提に作成されている。実践シートについても同様である。以下、これらのモデルとツールを確認しながら、常に修正しながら授業研究を進めた。また、研究についての概要説明および事前インタビューの準備を行った。

#### 【12/14単元計画打合せ会】

この日は児童の下校後16:50から約60分の時間をかけて単元打合せ会を実施した。チェックシートの「⑤職員室などを避け、教室や会議室で行う」に関して、協議を行う場所の相談をすると、B教諭が職員室の一画を希望し、そこで行うこととなった。筆者が想定していた授業研究のテーマ(学校の研究

テーマである表現力・思考力・学び合いに関して)と教員の力量向上(若手のA教諭が授業後にリフレクションシートに記述)や学年集団授業研究の具体の提案(自己課題を設定し、それに対して重要なことについて協議しウェビングを用いて視覚化する、授業を撮影し協議会に活用する、といった内容)、データ収集(協議後のアンケート、協議会のICレコーダーによる録音)について説明をすると、B教諭から、5年生3学期の多忙さの中でそういった研究に取り組む余裕がないという話があった。

また、A・B両教諭から要望や心配事を聞いていくと、主に二つのことが述べられた。一つ目は、安全面についてである。A教諭は「とび箱は怖い。」「適切に指導や補助ができないと、怪我をさせてしまうかもしれない。」と語っている。首はね跳びは、とび箱の上で逆位を経過しとび箱を越える運動であり、未熟な指導により怪我をさせてしまうのではないかという不安であった。

二つ目は、技術的な指導法についてであった。A教諭は「全体指導もどうやっていいかわからないし、個別にこの子にはこんなアドバイスがいいよ、などの声掛けにも不安があります。」と語っている。

それらについて筆者が教科指導のキーパーソンとして関連する情報を収集してくることとなった。

また、実際の協議会の中で、3学期ということもあり、A教諭とB教諭の関係性が十分に構築されていると感じたことから、チェックシートの「⑦記述内容や発言内容が評価の対象にされることはないことを確認する」「⑨協議会で話された内容について、否定的・マイナスになりそうな内容を外部へ発信しないことを確認する」の2項目についても確認せずに進めることとした。

そして、学校で採用している副読本の単元計画(開脚跳び、かかえ込み跳び、台上前転、首はね跳びが運動課題として挙げられている)を中心に進めていくことが確認された。そうした協議の上、おおまかな単元計画を考慮しながら、授業参観および放課後の協議会を行う日程を調整した。

これらのことを踏まえ、筆者は翌日、実践シートの修正を行った。具体例を挙げると、授業を撮影して協議に活用することをしなくなったことに対して「具体的に学習者の学びについて検討できるような工夫を行う」という項目に、「子どもの具体(的な学びの様子)を観察でつかむ感じで進める」とメモをしたり、「授業者の自己課題の設定」の項目を斜線で消し、「安全面・技術指導、これをテーマにする」とメモをしたりしている。前者は、具体的に学習者の学びについて検討するという重要な要素は省かず、負担の少ない「観察」にしたということであり、後者は、協議会のテーマを設定するという重要な要素

を、若手教員の悩みである「自己課題」として設定する方法から、「学年としての課題」に変更した、と言える。さらに欄外に、「このシートがあると、何を修正したのか、(その修正の)目的がわかりやすい。次の(協議会の)計画も立てやすい。そのとき何が大事か、やることの目的がはっきりとする。」(※( )内は執筆時に筆者が補足として書き足したものとメモを残している。

後日、12月中に筆者は自前の文献に加え、大学図書館で文献収集し、安全面と技術指導の2観点から情報収集を行った。そして、本単元において重視することとなっていた、台上前転と首はね跳びの資料(スモールステップと、安全を確保する場の設定や補助の仕方など)を合わせてA4用紙5枚にまとめた。その資料について12月中に、各運動のスモールステップについての資料を示しながら、「各運動における安全確保」「開脚跳び・かかえ込み跳びの際の技術的ポイント(踏切り・着手位置・目線・手の押し)」「台上前転の際の技術的なポイント(踏切り・着手位置・首を入れて丸くなる・着地の際に手を前に出す)」「首はね跳びの技術的なポイント(前転をゆっくり回る・前転の回転途中に足を伸ばす・勢いよく足をはね上げる・手で押して頭を背屈させる)」という内容について協議を行った。また、授業後の協議においてそれらの視点で児童の様子について話し合うことが確認された。

#### 【1/10 単元1時間目】

放課後、B教諭から筆者に電話があり、10分ほど話をした。内容は、単元1時間目の授業の様子、翌日の打合せであった。

#### 【1/11 単元2時間目、放課後に協議会】

午後からの第5限目にA教諭の学級、第6限目にB教諭の学級において授業が行われた。T2としての筆者は、示範、個別指導、授業中に今後の展開を担任と相談、技能のポイントを全体の前で指導、を行った。全体的な展開はT1として学級担任が進めた。授業では開脚跳びと抱え込み跳びに取り組んだ。

放課後、約30分の協議が行われた。A・B両教諭から前日の単元1時間目およびこの日の単元2時間目の学習者の実態が語られ、協議会が始まった。開脚跳びでは、ほとんどの児童が跳ぶことができていたが、技術ポイントを示したことでさらにうまく跳ぶことができたこと、苦手な児童がいたが手ととび箱を後ろに投げるようにすることで跳び越すことができたこと、などが話し合われた。かかえ込み跳びでは、3段横のとび箱を全員が跳ぶことができ、3段縦のとび箱を半数ほどの児童が跳ぶことができていたこと、スモールステップに従って運動の習得過程に対して丁寧に取り組むことができたことで恐怖心を抱く児童がいなかったこと、着地の際に手を前

にすることでうまくいった児童が多かったこと、などが話し合われた。

その後、今後の授業展開及び台上前転と首はね跳びについて技術的なポイントが確認された。協議会の終わりに、授業研究の効果について尋ねると、B教諭は、「自分で計画を立てて指導を行う何時間分も、この1時間で子どもたちが伸びたように感じた。」「スモールステップで指導することや技術的なポイントを子どもに示すことで子どもが伸びると感じた。」と語っている。授業研究のテーマを技術指導に焦点化し、それに関する資料を集め、それを基に授業を展開したことで授業改善がなされ、児童の技能向上につながったと言える。

また、フィールドノートには「学年の状況や要望を最大限聞き取って行うことが肝だと感じた。」と記し、促進要因モデルの「社会的背景・学校の研修テーマなどの文脈」の項目に、「多忙さ・教員の求めているもの」を追加している。この点は、学年集団授業研究における重要な点が示唆されていると共にモデルとツールを活用する際に実態に即して修正しながら活用することの重要性を示している。

#### 【1/17単元3時間目】

この授業で行った台上前転の様子は、翌日18日の単元4時間目授業前の昼休みに聞き取った。台上前転においてほぼ全員が台上で回転することができていたが、数名の児童は困難であったため、台上前転を前半に行い、後半はマットではね動作、ステージから台上前転と首はね跳びに取り組むこととした。

#### 【1/18単元4時間目、放課後に協議会】

授業は第5限目にA教諭の学級、第6限目にB教諭の学級において行われた。

放課後、約35分の協議が行われた。それぞれの運動について協議がなされたが、紙面の都合上、そのうちの台上前転に関する協議について詳述する。

台上前転では、全員が台上で回転することができていたが、回転途中で両足が揃わずに前後に割れてしまっていたこと及び足が伸びず曲がった状態になっていたこと、前後にずれた着手、が課題として挙げられた。これらの状態を改善することで台上前転の出来映えがよくなること、首はね跳びの運動につながることで、話し合われ、次時において足をそろえて伸ばすこと、さらに首はね跳びにつなげるためにゆっくり回転することが次時の学習課題として確認された。次時の授業展開として、①ステージから台上前転を行い、②ステージから首はね跳びに取り組んでから③とび箱で台上前転を行い、④最後にとび箱で首はね跳びに挑戦することを筆者から提案した。それに対して、B教諭から、③の段階で、いきなり首はね跳びをする児童がいることが予測されるため、とび箱では首はね跳びから実施することが

よいのではないかと提案があった。その提案に対して、筆者としては踏切からとび箱の上で腰を上げて逆位になる動きが児童にとってその日として初めてでありながらはね動作を行うことに不安があることを伝えた。そして本時の児童の様子から腰を上げる動きは全員が抵抗なく実施していたことが話し合われ、筆者から跳び箱を低くし、3段から取り組むことを提案し、意見を求めた。それに対し、B教諭は、高いとび箱からの方が、着地する際には立ちやすいのではないかと問いがあった。それに対し、着地に関してはその通りであるが、腰を上げる前半部分が難しくなるため、3段でできた児童は1段ずつ高いとび箱で挑戦する方がよいのではないかと、という協議が行われた。同様に他の内容についても意義、メリットとデメリットについて協議がなされた。

このような協議は、授業の事象について教員間でよく話し合われ、次時の授業をよりよくしていくために対話的に進められたと言える。筆者はファシリテーターとして、チェックシートの「⑩具体的な子どもの姿について協議が行われる」「対話的な協議が行われる」といったことを強く意識して進めるようにした。それは、実践シートのファシリテーターとしての欄の「具体的に学習者の学びについて検討できるような工夫を行う」という箇所、「ツールを使わず、意識的に子どもの姿、変化を出そうとした」という記述を残していることから見取ることができる。これは筆者自身の所感であり、客観的なデータだと言いきることは難しいが、毎協議会の前後に、実践シートの見直しを行っていたことは、そうした意識の高まりに深く関係していると推察できる。

協議の終わりには、次時以降の単元の展開と技能向上のポイント、その際の場の設定などについて話し合われた。また、学習者の動きを撮影して学習者に見せることで学習効果が高まることを筆者から伝達した。実施するかしないかは各担任に委ねた。

#### 【1/25単元5時間目】

授業で行った台上前転と首はね跳びの学習の様子は翌日26日の単元6時間目授業前の昼休みに聞き取った。A教諭の学級では、とび箱で首はね跳びを実施した際に恐怖心を抱く学習者が1名いた。B教諭の学級においても、台上前転から発展していくことが難しい学習者が2名いた。そこで、次時は台上前転を行うことができる場から5段のとび箱で首はね跳びを行うことができる場を準備することとした。

A教諭はiPadでこの時間の学習者の様子を撮影し、後に教室でその様子を見せていた。学習者の多くは、自分の姿を見ると「惜しいところまでできるようになってたんや。」と喜んでいたという。

【1/26単元6時間目、放課後に協議会、単元振り返り会】



授業では、ステージからの首はね跳びと、とび箱における台上前転及び首はね跳びに取り組んだ。A教諭の学級においては、この時間もiPadで学習者の実施を撮影し、授業後教室で学習者に映像を見せていた。学習者の技能習得状況については後述する。

放課後の協議と単元振り返り会、筆者からのインタビューを、合わせて約30分行った。協議では学習者の伸びについて確認がなされ、よりよい指導はできなかったか、といった検討がなされた。

筆者は実践シートのファシリテーター欄にある「今回の学びで他に生かせそうなことがないかについての協議」と共に、「自己課題に対して重要なことについてのカードの並び替えと交流」を今回の授業研究に合わせ「安全面と技術的な指導についての振り返り」と修正し、単元振り返り会のテーマとした。

「今回の学びで他に生かせそうなことがないかについての協議」では、A教諭から「C(筆者)が見本を見せるのがとてもよかった。大事だと思った。」と語られている。B教諭からは、「首はね跳びは高学年で生かせるし、前転でゆっくり回ることや、台上前転などは低学年、中学年で生かすことができる。」と語られた。これらは、教員の学びと解釈できる。

「安全面と技術的な指導についての振り返り」では、A教諭から「どのように単元を進めていけばいいのか、自信がなかったので、自分だけで授業計画を立てるよりもよい指導ができてよかった。」、B教諭から「C(筆者)が、(授業中に学習者に)ゆっくり回ってみいとかアドバイスしてくれていたので、C(筆者)がいない時間にもそれを言えた。(台上前転の指導についての発言)」「ネック(首はね跳び)にいく過程に取り組めたことがよかった。一定の流れを知ることができ、イメージができた。そうでなかったら、1時間の間に、指導の段階がとんでたやろうと思う。過程の大事さを感じた。子どもが、怖さを感じていなかった。これは段階を追ったからだと思う。」と語られている。これらの語りから授業改善・教員の学びを見て取ることができる。

最後に筆者からインタビューを行った。「1単元中複数回協議を実施するよさを感じたか」という質問に対し、A教諭から「(具体的な技能面での指導について)子どもにどう声をかけたらいいか、1回ではイメージをつかみにくい。具体的に、子どもの様子について話し合っただけでは、あぁいった子にはこんな助言が効果的、ということをお話せたのがよかった。」ということが語られた。

「負担感についてどうであったか」という質問に対して、A教諭は「そこまで負担に感じなかった。」、B教諭は「C(筆者)が授業に入り込む、ということに対してある程度のプレッシャーがあった。」「確かに忙しい時期だったが、子どもたちが首はね跳び

ができるようになった。得意な人と共に授業を進めることはとてもいいと思う。」と語っている。B教諭からは心理的な負担が語られた。B教諭と筆者は一緒に勤めたことがないという関係性やベテラン教員という立場上のプレッシャーも影響したものと考えられる。また、「子どもたちが首はね跳びができるようになった。」という語りは、児童の学びを、「得意な人と共に授業を進めることはとてもいいと思う。」という語りは、教科指導のキーパーソンの重要性を指していると解釈できる。

#### 4. 児童の変容

表3の達成基準に照らし合わせた技能習得状況の結果は、22名のうち、達成度1が1名(5%)、達成度2が6名(27%)、達成度3が15名(68%)であった。達成度1に留まった1名の児童については、ステージ上からの実施では達成度3に相当する実施をしていたものの、とび箱に移行した際に恐怖心によって達成度1に留まったと考えられ、ステージ上からとび箱での実施の際に、恐怖心を感じずに移行できる段階の設定が必要であった。本研究における技能習得がどの程度であったかを検討するに当たり、中西ほか(2017)におけるステージ上からの首はね跳びの達成率と比較する。中西らの取組では、4年生時に10時間はね動作につながる運動(アンテナブリッジ及び前転からのブリッジ)に取り組んでいる児童61名を対象に、5学年において6時間、首はね跳びに取り組んでいる。そのうち達成度3の児童は3時間目において69.8%、6時間目において83.6%であった。本研究では、4年生時にはね動作につながる運動の経験をもたず、首はね跳びの経験のない児童(3年生以降の担任教員に確認をした)が単元後半の3時間という限られた時間内において68%の児童が達成度3に到達しており、一定程度児童の学び(技能の高まり)が見られた。

#### 5. 総合考察

学年集団における授業研究では、単元計画から指導法について協議がなされ、授業後の協議会では児童の実態から児童の技能の高まりに何が重要であったか(例えば、開脚跳びで技能のポイントを児童に示したこと)、次時をどうすべきか(例えば台上前転の指導法)について話し合われた。その結果、A教諭の「どのように単元を進めていけばいいのか、自信がなかったので、自分だけで授業計画を立てるよりもよい指導ができてよかった。」、B教諭の「得意な人と共に授業を進めることはとてもいいと思う。」といった語りから、授業研究が授業改善に対して有効であったことがわかる。そして、児童の技能の高まりが授業者からの語り(例えば開脚跳びと抱え込

み跳びについての協議、B教諭の「子どもたちが首はね跳びができるようになった。」と、首はね跳びの分析から確認することができた。また、A教諭の「見本を見せるのがとてもよかった。大事だと思った。」「具体的に、子どもの様子について話し合う中で、あぁいった子にはこんな助言が効果的、ということをお話せたのがよかった。」、B教諭の「首はね跳びは高学年で生かせるし、前転でゆっくり回ることや、台上前転などは低学年、中学年で生かすことができる。」といった語りから、教員の学びを見て取ることができた。これらから本研究における学年集団授業研究は一定程度効果があったと判断できる。

一方で、促進要因モデル、チェックシート、実践シート、教科指導のキーパーソンとしての役割モデルを学年集団の多忙さといった状況や要望に合わせて修正しながら用いた。その際に、重要な要素を残しながら負担にならない方法を考えて活用した（例えば児童の様子を撮影するのではなく観察して見取ることにしたこと、自己課題の設定ではなく安全面と技術指導を学年課題としたこと）。このことから、モデルとツールが「授業研究」「児童の学び」「教員の学び」を、つまりは授業研究を一定程度促進したと言える。

## 6. おわりに

以上のことから、5年生の多忙な教員集団において、本研究における授業研究の手法、モデルとツールが一定程度有効であることが確認された。また、本研究は、事例的にモデルとツールの使い方を詳細に示したことに意義がある。

今後の課題として、事例の少なさ、別の人物がモデルとツールを活用した際に有効に機能するのか、といった点が挙げられる。

## 謝辞

本研究にあたり、奈良教育大学教職大学院の小柳和喜雄先生、御指導いただいたすべての先生方に心より感謝申し上げます。また、実践研究に対し、ご理解ご協力を賜りました置籍校の校長先生はじめ諸先生方に心より御礼申し上げます。

## 参考・引用文献

千々布敏弥 (2014a) プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティによる学校再生：日本にいる「青い鳥」.教育出版.  
中央教育審議会 (2012) 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について

(答申).

[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf). (参照日2016.6.22)

中央教育審議会 (2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申).

[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf). (参照日2016.6.22)

橋本泰介 (2018a) 教員集団の学びと実践の変容を目指した実践研究：省察を用いた小学校学年部の授業研究に着目して.奈良教育大学教職大学院「学位研究報告書」.

橋本泰介 (2018b) 教員集団の学びと実践の変容を目指した実践研究：省察を用いた小学校学年部の授業研究に着目して.奈良教育大学教職大学院 学校教育実践研究10：31-40.

稲垣忠彦・佐藤学 (1996) 授業研究入門.岩波書店.  
石井洋 (2015) 授業研究導入における数学教師の変容の阻害要因に関する一考察.北海道教育大学紀要 教育科学 (編) 66 (1)：115-121.

木原俊行 (2004) 授業研究と教師の成長.日本文教出版.

中西紘士・木原成一郎・大後戸一樹・久保研二 (2017) 「はね動作」の習得のための教材の順序構造化に関する研究：「前転ブリッジ」と「ステージからはね下り」の関係に着目して.体育学研究62：739-755.

小笠原忠幸 (2014) 同僚教師との協働省察と授業実践の繰り返し若手教師の授業力量向上に果たす効果：小学校学年部研修に焦点を当てて.教師学研究14：13-22.

佐藤郁哉 (2002) フィールドワークの技法.新曜社.  
佐藤学 (2000) 授業を変える 学校が変わる：総合学習からカリキュラムの創造へ.小学館.

佐藤学 (2006) 学校の挑戦：学びの共同体を創る.小学館.

柴田好章 (2017) 日本の授業研究と世界のLesson Study.小柳・柴田 (編). Lesson Study (レスンスタディ).ミネルヴァ書房.

横浜市教育センター (2009) 授業力向上の鍵：ワークショップ方式で授業研究を活性化!.時事通信社.

横須賀薫編 (1996) 授業研究用語辞典.教育出版.