

小学校体育科における学年会議を活用した対話型・活動型の 授業研究の在り方

金子 啓太

金沢大学大学院教職実践研究科

【概要】体育科は教科書が無いことや実技科目であるという特性から、他教科と比較して指導が難しい。また、体育科を専門としない教員が担当していること、若手教員が増加していること、校内研修の内容として扱われにくいことにより、学校組織として体育科の授業力向上を目指すことは容易ではない。そこで、本実践研究は、学年会議を活用した授業研究の在り方をデザインし、その場が参加者にとってどのような意味があったのか、その内実を解明することを目的として実施した。実践では、①既存の枠組みの中で、定期的な授業研究の時間を設定し、②会議運営を工夫し対話型の土台を整え、③授業研究を「任せることで自分事にする」「自己評価を言語化する」「目指す姿を共有した上で実物を通して考える」といった工夫を講じて行ったことで、教員それぞれにとって成果が確認された。

I 問題と目的

1. 問題の所在

体育科は検定教科書が無いことから、単元構成や1時間の授業の進め方を明確にイメージしにくく、学習内容が曖昧になりやすい。そのため、指導する教員によって授業の学習内容や指導方法が大きく異なり、それが授業の質の差につながる可能性は否めない。例えば、体育の指導が他教科と比較して難しいことについて調査した白旗によれば、そもそも他教科との大きな相違点の一つである「教科書がない」ということから、何に向かって具体的に何を教えたらよいのか見えにくい点が、「教え方・伝え方」の大きな課題である（白旗 2013: 63 頁）。また、野津は、「体育は実技を行う教科であるがゆえに、運動することや活動することの中に学ばせなければならない内容が埋もれて曖昧になりやすく、「運動種目の経験はするものの何を学んでいるのかは不明瞭である」と指摘している（野津 2021: 31 頁）。このように、実技科目である体育科の特性も難しさを助長している可能性がある。

一方、学校組織として教員の体育科の授業力向上を目指すことも小学校現場においては容易ではない。この要因として、以下の3点が考えられる。

1点目は小学校が学級担任制であることである。多くの場合、体育科を専門としない教員が学級担任としてクラスの体育を担当している。2点目の要因は、若手教員の増加である。これにより、そもそも体育の授業を行ってきた経験が少ない教員が体育科の授業を担当せざるを得ない状況が増えている。勤務校においても学級担任の半数近くが若手教員である。3点目の要因は、体育科が校内研修の内容として扱われにくいことである。「ベネッセ教育総合研究所が2010年に行った調査によると、校内研修を行う教科は国語が66.7%、算数が55.1%であるのに対して、体育は19.6%と低いことがわかる。主要科目として扱われる国語や算数に比べ、教員の学びの場として体育科に割かれる時間が少ないのが現状である。

以上のように、小学校では、体育科に内在

する特性、体育科を専門としない教員や体育科の授業経験の少ない若手教員が授業を担当せざるを得ない現実、校内研修の実態が相まって、体育科の授業研究が進みにくいという課題を多くの学校が抱えている可能性が高い。

また、実践者自身も体育科の授業研究が進みにくいという経験をしてきた。過去に同じ学年を組んだ教員と行った体育科の授業研究では、自分のもっている知識や経験を伝えるという形で行うことが多かった。だが、伝えるのみでは教員がその知識や経験を自分のものにはできないという課題も感じてきた。このような経験から、どれだけよりよい授業の在り方をデザインしても、それを単に知識や経験の伝達という形で共有するだけでは、授業研究は効果的に進まないと考えた。

では、小学校において体育科の授業力向上はどのように目指されるものなのだろうか。例えば木原は、授業研究は学校組織による探究活動として営まれるべきとした上で「経験豊富な教師がエキスパートであり、残るものはその域に達しようと技術の獲得にいそしむという学校文化では、創造的な授業づくりは成立しがたい」のであり、「あらゆる教師は、授業づくりの選択肢を増やすために、同僚等とコミュニケーションやコラボレーションを繰り返し広げること」が必要であると指摘している（木原 2012：208 頁）。つまり、授業力向上を目指すには経験豊富な教員からそれ以外の教員へと一方的に知識や経験を伝える形式ではなく、同僚とのコミュニケーションやコラボレーションを繰り返し広げるような相互行為の形式を意識する必要があると考える。

2. 本研究の目的

そこで本実践研究では、体育科の特性と小学校の学校組織の現状を踏まえ、教員間のコミュニケーションやコラボレーションを意識した体育科の組織的な授業研究の場をデザインすることを目的とする。

Ⅱ 予備調査及び研究方法

1. 予備調査

(1) 予備調査の概要

実践研究の目的を明らかにするために、まず、勤務校の教員が体育科に対してどのような授業観をもっているかを明らかにする予備調査を行った。調査及び分析は以下のプロセスで実施した。

2023 年 10 月 26 日～11 月 6 日にかけて、「体育科の授業づくりで何を大切にしているのか」を捉える質問紙調査を実施した。質問紙では「体育科の授業を計画するときに、特に大切だと思うことは何ですか。大切だと思う順に 3 点あげ、理由を記入してください。」と尋ね、自由記述での回答を求めた。2023 年度の勤務校で体育科を担当する可能性のある教員 19 名に依頼し、全員から回収した。

(2) 予備調査の分析

自由記述の内容を分析した結果、「授業運営（安全、規律・トラブル、人とのつながり、明確な指示）」「全員参加（子どもの実態、楽しい、充実・達成感、苦手な子もできる、得意な子がのびる）」「運動量」「ねらい・つけた力」「主体性」「技能」「思考」の 7 つのカテゴリーが抽出された。

カテゴリーのうち最も回答が多かったのが「授業運営」である。例えば、「安全に活動ができるようにすること。計画の時に、用具の使い方や場所を確かめケガのないような授業をつくりたいから。」というように、児童の安全面や授業をスムーズに進めることを大切にしているという内容である。次に多かったのが「全員参加」である。例えば、「苦手な子も得意な子も楽しめる。どちらにも楽しんで欲しいから。」というように、楽しさを味わわせることや苦手な子どもへの手立てを考えるといった内容である。このように、目の前の子どもたちに向き合っている中で生じた必要感が伴った回答が多かったものの、学習指導要領に資質・能力として示されている「主体性」

「技能」「思考」といった指導事項を意識した内容の回答は3割程度にとどまった。このことから、勤務校では、体育科の授業づくりにおいて、子どもにどのような力をつけていくかといった最も大切にしなければならない点が後回しにされているかもしれないという課題が明らかになった。

一方、教員が体育科の授業で大切にしていることは多岐に渡っていた。授業研究にあたって、全てを包含しようとするとは焦点化し切れず、かえってねらいの不明瞭なものになってしまう。逆に実践者の意図で視点を絞りすぎると一人ひとりの教員の必要感からずれることにもなりかねない。

以上より、子どもたちにどのような力をつけるかを明確にしながら、教員一人ひとりが大切にしている授業観やその時々が必要感に寄り添った授業研究の場をデザインする必要性が示された。

2. 研究課題・対象・方法

では、上述のような授業研究はどのように進めることができるのだろうか。ここでは、ある公立小学校における校内研修の改革について研究した高谷（2017）及び高谷ら（2019）を参考にしたい。

高谷は、事例研究を通して「校内研修への教員の参加感につながったと考えられる要素として、『対話型・活動型の研修内容』、『発言の権利が教員間で対等に保障された対話の実現』」を挙げている（高谷 2017：121 頁）。また、「研修内で教員間の対話に変化をもたらすこと」や「教員の協働と省察が促進される対話をいかに生み出すか」も追究されている（同上：106 頁）。これらを踏まえ、事例では、研修のスタイルを「対話型」にすることと研修の内容を協働と省察が促進されるような「活動型」にすることが重視されていた。

また、同小学校の校内研修を研修認識と成長実感という視点で分析した高谷ら（2019）では、校内研修を「与えられるもの」から「自

分たちのもの」として捉える認識の変化が明らかにされている。加えて、自身の成長実感が『自身の考えや悩みを率直に語る機会が豊富にあること』や『全教員がファシリテーターの役割を経験する機会があること』と、『子どもの姿を徹底的に捉えて対話する授業研究のスタイルを経験したこと』によってもたらされている可能性」についても言及されている（同上：139 頁）。このことから、体育科の授業研究においても、経験豊富な教員から知識を受け取るだけの「受動型」ではなく、日々の実践の課題を解決する方法を考えたり、資料や教具をどのように用いると子どもに力がつきそうか試行錯誤したりといった、協働と省察が促進されるような「活動型」の内容であることも大切に研究を進めることとした。

このように、授業研究の場が単に知識や経験を一方的に伝える場ではなく、相互行為としての「対話型」のスタイルをとることと授業研究を協働と省察が促進されるような「活動型」の内容にすることを意識した。なお、上述の研究は学校研究における全教員参加の校内研修を対象に行われており、また特定の教科を取り上げて行ったものではない。本実践研究では、実践者と同じ学年の教員が参加する「学年会議」及び実践者の1つ上のペア学年の教員も参加する「ブロック会議」を対象とし、教科を体育科に絞って研究を進める。授業研究の内容を「活動型」にし、「対話型」で実施することで、教員にどのような影響があるのか検討したい。

以上の先行研究を踏まえ、本実践研究では以下の研究課題に取り組む

- 課題1** 学年会議を活用した体育科の対話型・活動型の授業研究の在り方をデザインする。
- 課題2** 対話型・活動型の授業研究を行うことは、教員一人ひとりにとってどのような意味をもち、またそれはどのような要因によってもたらされたかを分析・考察する。

本実践研究は、学年会議構成メンバーであ

る教員2名（A教諭、D教諭）と、ブロック会議構成メンバー2名（B教諭、C教諭）を対象に行った。なお、B教諭は初任者であり、もともと多くの研修を受けていたため、本実践研究の効果を読み取りにくいこと、また、D教諭は特別支援学級の担任であり、学年会議にあまり参加できなかったことを考慮して、A教諭とC教諭に焦点化して考察した。

学年会議は学校として設定されている毎週1回1時間程度の枠で実施した。また、ブロック会議は、本実践研究のために、この学年会議の枠の中で月1回1時間程度実施した。ペア学年とは体育科の学習内容に共通点が多いことから、ブロック会議は体育科の授業研究を共に行うことを中心とした。学年会議・ブロック会議の内容は表1の通りである。会議での教員間のコミュニケーションはICレコーダーで記録し、その会話内容を分析した。また、会議で行った授業研究から派生して自然と行われた日々の授業実践や考察についても、フィールドノートに記録し分析した。さらに、8月～11月にかけてA教諭とC教諭に対してインタビュー調査を実施した。聞き取った内容はICレコーダーで録音し、逐語

録を作成して分析した。

Ⅲ 実践経過

1. 学年会議を活用した「対話型」の授業研究実施に向けて

（1）学年会議の特性をいかす

ここではまず、授業研究を学年会議とブロック会議で実施することにした理由について説明する。先述した体育科に内在する特性や体育科を担当する教員の現実、校内研修の実態等の課題に対して、学年会議には以下の3点の強みがあると考えている。1点目は、学年会議のメンバーは、同じ内容の体育科授業を担当している点である。そのため、同じ教材に対して、教員一人ひとりの専門性や経験によって生じる様々な必要感に応じて、自由度高く授業研究と授業実践を往還することが可能である。その際、それぞれの行った実践を共有することで、教科書が無いという難しさに対応しながら授業研究を効果的に行うことができる。2点目は、日常的に話ができる点である。同じ学年であるがゆえに話しやすいという心理的な側面と、教室配置や職員室内の席が隣といった物理的な側面も相まって、

表1 学年会議・ブロック会議内容一覧

回	日付	会議	主な内容	備考 特色ある取組	時間(会議/体育授業研究)
1	4/1	学	教材選定		1h50m/0m
2	4/2	学	学年事務		1h15m/0m
3	4/5	学	初日の確認		1h/0m
4	4/8	ブロ	研究内容の説明	詳細なレジュメ @会議室	1h20m/40m
5	4/15	学	㊦ 学年集会 授業研究(国、体：リレー)	簡易なレジュメ 子どもの様子の共有	2h/10m
6	4/23	学	㊦ 訪問指導案	議題 A教諭が選ぶ 特支級担任参加	47m/0m
7	5/8	ブロ	㊦ 目指す子どもの姿 授業研究(高跳び)	メンチメーター 体育館で実施	1h7m/1h7m
8	5/8	学	授業研究(国、社、理、体：幅跳び)		1h/27m
9	5/15	学	㊦ 迎える会 授業研究(国、総、体：幅跳び)	事前にA教諭の体育科の授業を参観	1h17m/8m
10	5/22	学	授業研究(理、体：幅跳び)	A教諭の質問に答える形で実施	23m/8m
11	5/31	学	㊦ 授業研究(国、理、体：マット運動) ジオ遠足	互い体育科の授業を参観	1h/13m
12	6/11	学	㊦ 授業研究(総、体：水泳) 社会科見学 迎える会	お互いの悩みを共有	記録なし
13	6/26	学	㊦ 授業研究(国、社、算、総、体：着衣泳) 評価		1h/10m
14	6/26	ブロ	目指す子どもの姿 運動会 水泳		1h26m/1h26m
15	7/8	学	㊦ 授業研究(体：着衣泳) 夏休み	A教諭が司会進行	31m/14m
16	8/2	ブロ	水泳学習振り返り 運動会担当決め	B、C、D教諭と行う(A教諭不在)	1h/1h
	8/28		A教諭インタビュー		1h27m
17	9/4	学	㊦ 授業研究(算、理、体：表現、ボール) 運動会	A教諭が司会進行 成果と課題言語化	1h57m/20m
18	9/17	ブロ	運動会	A、B教諭が多くを語る	58m/53m
19	9/24	学	㊦ 授業研究(理、総、国) 運動会 ジオ遠足	A教諭が司会進行	51m/6m
20	10/3	学	㊦ 授業研究(社、算、理、体：ボール) 運動会	成果と課題言語化	1h4m/24m
	10/26		A教諭インタビュー		40m
	11/8		C教諭インタビュー		32m

※学…学年会議、ブロ…ブロック会議、㊦…子どもの様子の共有

会議時間に限らず、1日を通して様々なタイミングで話す機会がある。つまり、日々の実践の成果や課題について、適時意見交換が可能となり、細やかに研究ができる。3点目は、小学校現場にある既存の枠組みを活用して実施できる点である。新たな授業研究の場を設定すれば、教員の時間的負担が増加してしまう。その点、頻度や時間に違いはあるだろうが、学年会議は多くの小学校で行われているだろう。この枠を活用し、その運営方法を工夫する形で研究を実施すれば、教員の負担を大きく増加させることなく、どの学校でも実現可能だと考えている。なお、ブロック会議もこの3点の強みを持ち合わせていると考えている。これらの強みが、つきたい力を明確にしつつ、教員一人ひとりが大切にしている授業観やその時々々の必要感に寄り添った授業研究を実現するにあたって効果的と考え、学年会議とブロック会議を活用することとした。

(2)「対話型」会議運営の工夫

学年会議はA教諭と実践者の2名で実施するのに対して、ブロック会議はA教諭、B教諭、C教諭と実践者の4名で実施した。最初のブロック会議は、4月8日である。

この日が体育科の授業研究の開始日ということもあり、なるべく実践研究の趣旨が伝わるように、研究計画をまとめたレジュメを配付し、丁寧に説明を行った。1時間20分の会議の中で、研究の説明を40分、研究の進め方や体育の授業に関する質疑応答を40分実施した。その結果、発話量は実践者が90.6%、C教諭が9.1%となり、A教諭は0.1%、B教諭は0.2%であった。初回の説明という点をふまれば仕方のない面もあるものの、情報を一方的に伝えるだけの時間となってしまった。また初回は、参加した教員らにとって、その経験の差によって自分事になっていない可能性も推察された。例えばC教諭は、これまでの体育科の授業経験から、実践者の話に対して具体的なイメージをもち、必要感をもち

って質問する様子も伺えた。しかし、体育科の授業経験の少ないA教諭とB教諭にとっては具体的なイメージがもちにくかった可能性は否めない。このことから、経験者2人の会話が中心となったのではないかと推察する。

なお、上述の高谷ら(2019)では、教員の協働と省察が促進されるように、活動的かつ多様な相手と必然的に対話することになる工夫を豊富に取り入れた校内研修を「対話型校内研修」と呼んでいた。また、中原は、「今まで気づかなかった新たな意味が生み出され、物事の理解が深まったり、新たな視点や気づきが生まれたりする」ような状態が対話であり、単なる話し手から聞き手への情報の移動ではなく、聞き手の共感や行動・考え方の変化を引き出せることを重要視している(中原ら2009:94頁)。

以上のように、初回のブロック会議と先行研究を踏まえつつ、以降の会議では、実践者の意見や経験、あるいは決定事項を一方的に伝達することで終わるのではなく、経験の少ない若手教員にとって、体育科の授業研究をより自分事として捉えられるように、会議自体を「対話型」にすることを試みた。具体的に行ったことは、以下の3点である。

① 思いを表出しやすい雰囲気づくり

会議を「対話型」にするには、誰もが安心して自分の事を話せるような雰囲気作りが重要だと考えた。そこで、まずは相手に話をしてもらうことを意識した。例えば、話を振ったり質問を交えたりする等して、相手に先に話してもらうことを心掛けた。また、相手の話を傾聴することも意識した。例えば、頷いたり相槌をうったり、良さを認める反応をしたりといった、相手の思いをしっかりと理解しようとする態度を示すことを心掛けた。また、相手の思いをそのまま受け入れ、尊重することも意識した。例えば、自分の考えや価値観とは違っても、まずは相手の話を受け入れることや、アドバイスも無理強いすることはせ

ず本人の決定を尊重する形にすることを心掛けた。A 教諭は、学年会議の印象について、以下の下線部のように話しやすい場だったと語っており、このような雰囲気づくりをどの会議においても意識的に行うことが、会議の参加者にとって効果的であったと考えている。

A: 私は K 先生が一方的に話しやすいと思っちゃってるんで、あの一けっこう何でもかんでもしゃべってるんですけど。ほんとそれが今年の救いっていうか。あと D 先生みたいに、ホントくだらんことでも報告できる

(A 教諭の 10 月インタビュー記録¹より)

②子どもの姿で語ること

上述した「経験豊富な教師がエキスパートであり、残るものはその域に達しようと技術の獲得にいそしむという学校文化」(木原 2012: 208 頁)は、勤務校の学年会議・ブロック会議でも確認できた。そこで、経験の差が出にくいであろう目の前の子どもの姿について語ることが意識した。会議で子どもの姿を語る機会を増やすため、毎回冒頭に「子どもの様子の共有」の時間を設けることにした。以下は、子どもの様子の共有を最初に行った 4 月 15 日の学年会議の様子である。

K: 子どもの情報から交換しよう。(中略)
いい子でもいいし、気になる子でもいいし。誰か 1 人あげるなら?

A: 1 人?

K: あ、2 人でも 3 人でもどうぞ。

A: あー、私はこれからいい感じに活躍させたいと思ったのは、F 児と G 児。

K: へー。どんなところ?

A: んーやっぱり… (中略)

A: じゃあ、困っている人言っているんですか。

K: うん。

A: 困っている人で言ったら、えっと、…

子どもの様子をお互い交流することで、下線部のように自分から話し始める内容が増えた。A 教諭が、自分のクラスの子どもについて生き生きと語るとともに、自ら困っている経験などについても語っている様子が窺える。以後、継続していくことで、子どもの様子の共有は A 教諭にとって、以下のように楽しみな時間となっていた。学年会議の冒頭にこのような時間を設定したことは、会議を対話型に進めるための契機になるとともに、指導の在り方などを省察する機会となっていた。

A: あと児童の様子。最初にしゃべったじゃないですか。あれは、何か、私的に楽しみにになりました。私はけっこう毎日子どもがどうやったかとその原因を探るタイプなので、それをアウトプットできるというか。やっぱホントに学年会で話さんなんっていうか、その一主幹から言われてることだけじゃなくって、クラスのことを言うことで自分のアウトプットになったし。考え方も色々違うじゃないですか、みなさん。

K: 違うねー

A: 皆さん違うから、何か自分がやらんなんって思っていることラクに考えられるようになったりとか、そこはちゃんとせんなんって気づけたりとか。

(A 教諭の 10 月インタビュー記録より)

③発言の権利を保障すること

上述のブロック会議では、経験のある C 教

¹ A は A 教諭、K は実践者である。また、引用における下線は、学年会議・ブロック会議の逐語録やインタビューデータにおいて、分析結果を理解する上で強調する部分である。以下、同様。

論と比較して、経験の浅い A 教諭や B 教諭にとっては参加感の低い場となっていた可能性がある。高谷は、校内研修への参加感を高める要素として、対話型・活動型であることに加え「発言の権利が教員間で対等に保障された対話の実現」を挙げている（高谷 2017:121 頁）。このことを踏まえ、4 月 15 日以降の学年会議では、A 教諭に事前にレジュメを渡し、どの内容についてじっくり話し合いたいか選んでもらうことにした（図 1）。レジュメに沿って話すことで、A 教諭の必要感に寄り添い、発話量を増やしていきたいと考えた。

令和 6 年 4 月 15 日（月） 16:00～	
〇年学年会	
0. 子どもの様子	
1. 授業の進め方	
・国語	・理科
・社会	・体育
・算数	・総合
2. 学年集会	
・担任の思い+子どもの思い=学年目標（※学校教育目標を具体化）	
・日時 4/16（火） 5or6 限 @集会室	
・進め方 ※昨年度のパワがあり	
3. その他	
・キャリアパス 4月中	
・学年経営計画→学級経営計画 4月中	

図 1 学年会議のレジュメ

以下のやり取りは 5 月 8 日の学年会議である。それまでは実践者が経験に基づいて語りすぎることによって A 教諭の発言の機会を妨げてしまうこともあったが、下線部のように、レジュメを活用して実践者が A 教諭に問いかけることで、A 教諭は自分で話す内容を選び、それに対して実践者がアドバイスをする流れによって発言の権利を保障しようと試みた。

K: 今日どこしゃべる？必要なところはどこ？

A: んー、国。

K: 国。

A: 体。

K: うん。

A: 社会は一本当に嫌で、耐え抜いたって感じですけど。

K: 板書めっちゃいい感じやって思ってたけど。

A: （笑いながら）あれがですかー？

以上のように、体育科の特性と小学校の学校組織の現状を踏まえた体育科の組織的な授業研究の場をデザインするために、教員間での教材や授業実践の共有、日常的な意見交換、既存の枠組みでの実施が可能な学年会議・ブロック会議を活用した。また、思いを表現しやすい雰囲気にしたり、子どもの姿で語る場にしたり、発言の権利を保障したりする等、会議運営を工夫し、「対話型」の土台を整えた。

2. 対話型・活動型の授業研究の実現

（1）会議を活用した授業研究のデザイン

次に、会議の中でどのような体育科の授業研究をデザインしたかについて、学年会議、ブロック会議の順に報告する。

学年会議は、週 1 回 1 時間程度の枠が学校で設定されている。話し合う内容については、学校運営上必要なものが管理職から示される以外は学年に委ねられていた。これまで実践者は、学校組織としての優先度をふまえ、まずは上述の示された内容、次に行事や校外学習といった学年共通の内容、そして必要があれば各教科の授業研究といった内容の順で行うことが多かった。その結果、授業研究に辿り着かないまま会議が終了することが多かった。そこで、本実践研究では、授業研究を優先的に行うことで、お互いの授業についてより多くを共有できるようにした。その分会議時間が伸びてしまわないように、レジュメ（図 1）を活用し、話し合った方がいい事と、確認で済む事とを精選し、内容に軽重をつけて実施した。この点について、A 教諭は 10 月のインタビューで、多忙な現状の中で、学年会議の度に授業について共有できる時間があつ

たことを「安心」という言葉で語っている。

A: 教科のことも、去年は多分自分から聞かなかつたら、お互い共有する時間とか、そんなに（無かった）。まあ、私がひたすら聞くて感じで。なんで、先週、先々週無かつたじゃないですか、学年会。

K: おーおー

A: だからお互いどんなことしているのか、やっぱ学年会無いと聞きづらかったりもするし。その一、私も仕事たまってるしみたいな。

K: おー

A: 聞きづらいし。やっぱそうやって（学年会議で）強制的に共有する時間があった方が、下っ端としては安心です。

表1の通り、学年会議で毎回実施していた各教科の授業研究の中で、体育科の授業研究をほぼ毎回行った。その内容をもとに、A教諭と実践者それぞれが日々授業実践をし、その実践について休み時間や放課後といったすき間時間に授業考察をした。この実践と考察については、A教諭が授業実践を行ったことで生じた悩みや成果を話題にしたり、A教諭の授業実践を参観してアドバイスしたりした。逆に、実践者の授業実践をA教諭が見ることでイメージづくりを行ったり、2クラス合同体育を行い、お互いを感じたことについて話し合ったりもした。この実践と考察の往還については、必要に応じて1週間の中で繰り返

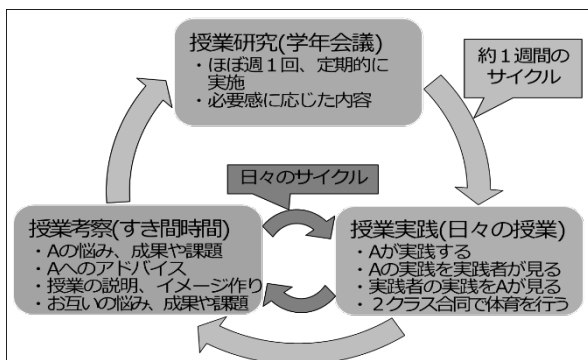


図2 学年会議を活用した体育科の授業研究のイメージ

し行った。そして、翌週の学年会議での授業研究につなげていった。このように、週1回の授業研究をふまえ、授業実践をし、授業考察をするという1週間の大きなサイクルと同時に、日々の実践とすき間時間の考察とを往還するという小さなサイクルも回した（図2）。

一方で、ブロック会議は学校で設定された学年会議の枠を活用して、実践研究のために月に1回程度実施した。学年会議のように高い頻度で実施できないことから、1回1時間程度のまとまった時間をかけて、共通の学習内容が多い体育科に絞って、単元を通した授業研究を行った。授業研究で話し合われた内容をもとに、それぞれが体育科の授業実践をした。その実践についての授業考察は、成果や相談事があれば行われたが、各単元1回程度に留まった。このように、学年会議とは違い、月1回の授業研究をふまえ、授業実践をし、授業考察をするというサイクルが約1か月の期間で回っていった（図3）。

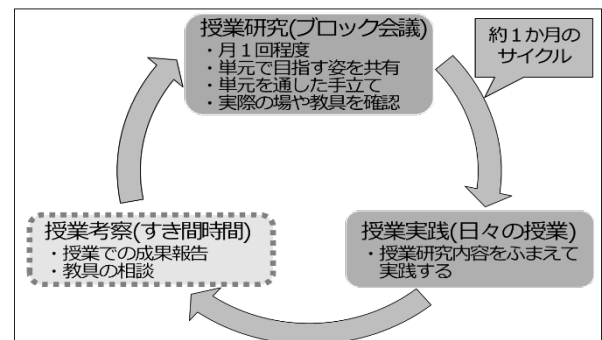


図3 ブロック会議を活用した体育科の授業研究のイメージ

このように、学年会議での授業研究は1週間に何度も行うかわりに、1回の授業研究時間を短く設定し、その内容も日々の授業から生じる課題に対応したものとなっていた。一方で、ブロック会議での授業研究は、回数が少ないかわりに、1回の授業研究時間を長めに設定し、その内容は単元を通した目指す姿や具体的な手立てを考えることが多かった。

（2）学年会議での対話型・活動型授業研究の実態と課題

ここでは、学年会議を中心として、どのよ

うに対話型・活動型の授業研究が実施されたのか、その実態について、A 教諭の姿を中心に説明していく。

①必要感によりそったアドバイスによって 授業者の意欲につながる

5 月 15 日の学年会議では、1 時間 17 分の会議の中で 8 分間体育科の授業研究を行った。内容は A 教諭の行った幅跳びゲーム（色々な跳び方ができたら得点になるゲーム）の得点方法に工夫を加える授業において、A 教諭の感じた課題点についてであった。具体的には、工夫として取り入れたはずのボールを転がしたり蹴ったりするという動きに夢中になってしまい、結果として幅跳びの動きから離れてしまったという課題であった。実践者はこの授業を実際に参観しており、A 教諭の困り感を予想できた。そのため、A 教諭の必要感を正しく把握しないまま、実践者の感じたことを一方的に伝えてしまった。具体的な解決策が欲しかった A 教諭に対して、自分ならそもそもボールは使わないという指導のような内容であったり、実践者の授業の失敗談であったりと、A 教諭の困り感に寄り添えていないアドバイスとなっていた。A 教諭の反応は、例えば「うーん。」「はい。」といったように短く薄いものであった。そして、実践者からの話に区切りがつくと、「昨日言ってた準備運動。いつか知りたいです。」と、その日の授業と関係の無い話を切り出し、授業研究を自ら終わらせてしまった。この日の授業研究の反省点としては、A 教諭の授業を参観していたために、困り感を本人から丁寧に引き出すことを怠った点にある。結果、A 教諭にとっては必要感のない話が大半を占めてしまっており、A 教諭の発話量も少なかった。

翌週の 5 月 22 日に実施した学年会議では、23 分の会議の中で 8 分の授業研究を行った。A 教諭は幅跳びゲームで跳びたい気持ちがうすれてきたという困り感を抱えていた。前の週の会議での反省を踏まえ、「すごい。」「なる

ほどなあ。」と実践内容を受け止めたり、「0 点の子とかおらんかったん？」と質問する等して困り感を明確にしたりしてから、「じゃあ、実際に対戦させたら？」とゲーム性をもたせるという解決策を提示した。その結果 A 教諭は「やってみます。」「うん。とりあえず対戦させてみて、点数はつきりさせます。」と、課題解決に向けて前向きな返事をした。

授業を参観し、感じた改善点について話をすることは授業研究で必要なことである。これまで実践者が経験してきた授業整理会でも、参観者が気付いた点をアドバイスする姿はよく見てきた。実際に、この 2 回の授業研究でも、A 教諭に対して実践者からアドバイスしたという点は共通している。しかし、A 教諭の受け答えは全然違った。つまり、アドバイスは受け取る側の困り感に寄り添えているかどうか重要なのだろう。アドバイスは発信する側からの一方的な伝達ではいけない。子どもの様子を問うて課題点を明確にしたり受け取る側のニーズを引き出ししたりした上で、改善策を一緒に考える。このような省察や協働の生じる授業研究にすることが、授業者の意欲につながることを確認することができた。

②任されることで、自分事になる

6、7 月の水泳学習は安全面を考慮し、単元を通して 2 クラス合同で行った。A 教諭は水泳の授業を指導した経験が無い。その上やりたくないという思いももっていた。そのため単元の導入からずっと実践者が主で指導を行い、A 教諭は補助にまわっていた。しかし、7 月 4 日の放課後に水泳授業について 2 人で話している際、翌週予定されていた着衣泳を A 教諭が担当するという話になった。そこで、過去に行った授業資料を説明して、A 教諭のやりやすいように授業するといいと伝えた。そこからの 1 週間、A 教諭は実践者や他の先輩教諭に考えたことをアウトプットしながら、授業計画を膨らませていった。そして、A 教諭は 7 月 11 日の初めての水泳の授業を無事

にやり遂げることができた。その日の放課後には「今日の着衣泳どうでしたか？」というA教諭の発言から、授業考察が始まった。なるべく本人から話を聞き出そうと考え、自己評価を聞いたり、難しかった点を尋ねたりと思いを表出させたりすることを中心にした。その中で、成果として流れがよかったことや子どもの思考に沿ってできたこと、課題として安全指導が挙げた。また、今後に向けた挑戦課題として、水に浮くコツをもっと知りたいということが挙げられた。そして、最後には、「今日やったおかげで（水泳授業を）やりたくないは消されました」と語り、充実感をにじませていた。さらには、あと2時間残っている水泳学習の指導について、実践者から「来週、火木に水泳あるけど、このまま授業してみますか。」と提案したところ、「じゃあ、火曜日お願いして、木曜日私がやるってどうですか。」と引き受けてくれた。

A教諭は自己評価を語る中で、成果と課題を見つめ、次の挑戦課題をも明確にすることができていた。任されたことで自分事になり、自分で考えたことで、それをアウトプットしたり、逆にその考えに対する意見をもらったりする必要感が生じていた。そして、この1週間で、苦手意識をもっていた水泳指導を前向きに捉え直していった。

③実践の成果と課題を明確にすることが指導方法の工夫につながっていく

勤務校は秋に運動会を実施しており、団体演技は低中高学年のブロックごとに行った。A教諭とB教諭が指導を主で担当し、実践者とC教諭は補助という体制で練習を進めた。最初の1週間は学年練習だった。練習初日は放課後に職員室で会うなり、今日の学年練習はどうだったかとA教諭が聞いてくれたことから授業考察が始まった。A教諭の自己評価として、成果は事前の計画通りに進められたこと、課題としては、中には振り付けの左右が分からず混乱した子もいたことを挙げた。

A教諭が自己評価を言語化したことで、その成果を価値づけつつ、次の時間の挑戦課題を明確にすることができた。課題である左右の混乱に対しては、口伴奏を効果的に使うことと拍を数えながら振り付け指導をすることをアドバイスした。A教諭はこの授業考察の直後に、先輩教諭を誘って、振り付けと口伴奏の練習を1時間程度、自主的に行っていた。翌日の運動会練習では、振り付けと口伴奏を効果的に用いて、自信をもって子どもたちを指導していた。子どもたちも昨日とは違い、左右の混乱が解消され、生き生きと踊っていた。A教諭の変容と、子どもたちの成長が、実践者にとって印象的な練習となった。

この後も、運動会練習があった日は、すき間時間を活用して授業考察を行うようにした。その際、A教諭が自己評価を語る中で成果と課題が言語化され、次の挑戦課題も見えた。そして、次の練習方法を一緒に工夫していくという流れが定着していった。練習自体はうまくいかないことも多々あったが、その都度改善策を考え、指導を工夫していくA教諭の様子を、実践者は頼もしく感じた。

このように、授業研究のサイクルに自己評価による成果と課題の明確化を入れ、より自分事として工夫する過程で成長実感が得られるような場にすることを心掛けた。

（3）ブロック会議での対話型・活動型授業研究の実態と課題

ここでは、ブロック会議を中心として、どのように対話型・活動型の授業研究が実施されたのか、その実態について説明していく。

①参加者の大切にしていることに寄り添う

ブロック会議は、表1にあるように4～9月の間で5回実施した。学年会議とは違って、月1回と低い頻度での実施だったため、日々変化する課題に対応したきめ細やかな授業研究はできなかった。そこで、対象とする運動において目指す子どもの姿を出し合った上で授業研究を進めた。教材や指導方法を目指す

姿につなげながら考えることで、参加者がより自分事として捉えられるよう心掛けた。

第2回のブロック会議はA教諭、B教諭、C教諭と行った。ここではまず、Mentimeterを利用して体育科で目指す子どもの姿を出し合った。Mentimeterを用いたことで、若手教員にとっても思いが出しやすいようであった。出し合ったことをもとに、「関わり(教え合い、声掛け、協力)」「積極性」「マネジメント」の3点を年間を通して大切にしながら授業研究をしていくことを確認した。

また、これから行う単元の走り高跳びはどんな授業にしたいかを尋ねたところ、C教諭からは「自分たちで場の設定を考えられるようになったらいいなって思います。(中略)自分たちでこんな形にした方がいいんじゃないか、ここに補助がいた方がいいんじゃないか、助走はここからじゃないかとか、そんなことを自分たちで試行錯誤しながら主体的に考えられる」ようになってほしいという思いが返ってきた。昨年度も勤務校に在籍していたC教諭は、予備調査でも「場の設定」を授業づくりで大切にしていると回答していた。このことから、「場の設定」はC教諭の授業観として外せないことであると考えられた。

その後、体育館にて走り高跳びの授業研究を30分程度行った。事前に確認した目指す子どもの姿や授業観とつなげながら、高跳びで使えるような教具や場づくりと一緒に考えた。場や教具といったモノをどのように工夫できるかを紹介し、実際に体験してもらったことで、C教諭は「子どもが工夫できるし楽しめる体育になるな。こんないろんなところから跳ぶとかやったことないし、面白そう。」と喜んでいた。授業研究後に、実践者が「実際にモノを見た方が分かりやすいですね。」と尋ねたところ、C教諭は「体育は(実際にモノを見た方が)分かりやすい。」「なかなか体育の準備は分からない。何があるとか。」と答えていた。「場の設定」を大切にしているC教

諭にとって体育館で実物を見ながら授業研究を進める重要性が確認された。

C教諭は翌日の5月9日に、早速教材研究した走り高跳びの授業をしてうまくいったことを報告してくれた。さらに、5月30日にも走り高跳びの授業で手応えを感じていることを嬉しそうに報告してくれた。過去に同じ学年を組んだ教員に自分の持っている知識や経験を伝えたがうまくいかなかった経験と比べ、目指す姿を共有し、それを具現化するための手立てを共に考えながら提供したことは、効果的な授業研究になり得ると手応えを感じた。

しかし、課題も生じた。8月2日に行ったブロック会議にて、走り高跳びの授業の手応えを聞いたところ、C教諭は「高跳びは、色々な場の設定の話をしてたんですけど、そこまですいませんでした。」と語り、前回の授業研究で話していた、子どもたちが場を試行錯誤するような授業まではできなかったことを残念がっていた。学年会議と比較すると、ブロック会議は頻度が少なく、また授業考察の時間も多くはとれなかった。そのことで、日々の成果や課題を深く共有することができなかった。実践者は、C教諭が、子どもが場の工夫をするような授業にまで辿り着いていなかったことを把握できておらず、当然その改善策と一緒に考えることもできなかった。学年会議の手立てとの差があったことの表れかもしれない。

②多様な先生との必然的なやりとり

9月17日に行われたブロック会議では、合同で行っている運動会練習の進め方について考えた。他のブロック会議と比べ、この会議で特徴的だったのが、A教諭とB教諭が自分から話を始めることが多かった点である。例えば、A教諭は、演技の掛け声について、「声言わせてもいいですね、最後の部分とか」と提案し、またB教諭も振り付け内容について、「めっちゃくちゃ今更なんですけど、これ。(振り付けをしながら)これは難しすぎるん

かなって。」と提案している。この回は、2人が担当している日々の実践についての考察だった。そのため、話し合いが自分事になっており必要感のある内容になっていたことが2人の意欲的な発言を引き出したと考えている。

その一方で、他のブロック会議では、経験者同士のやりとりが多く、若手教員は聞く時間が長かった。A教諭の発話量は、学年会議と比べて明らかに少ない。このことから、実践者は、何とかA教諭に話してもらいたいと考えていた。しかし、ブロック会議での発話量が少ないことについて、A教諭は8月のインタビューで「黙ってる時間は基本私何かにひっかって、あの一頭の中で考えてるときなんで」と語った。A教諭にとっては、話していない時間は授業研究に必要な思考の時間でもあった。さらに、10月のインタビューでは「C先生の質問を聞いたりするっていうのもすごくいい機会やったのかな。B先生は初めてで同じ立場ですけど、いつもされてるC先生の質問を聞くってすごくいい機会だった」と語った。経験者のやりとりを聞くという時間はA教諭にとって有益なものだった。話を聞く時間の重要性について再考させられた。

また、C教諭は、11月のインタビューにて、若手の話を聞くことで「こっちも何かいろいろ刺激もらったりする」と、若手の発言から学んだことを語った。

これらのことから、若手教員が必要だと感じて自然と発話できるような環境が重要であることや若手教員の発話量が少ないことが必ずしも悪くはないこと、経験者の知識を若手教員と共有することは有益であること、逆に、経験者も若手の発言から学ぶこと等が確認できた。学年会議のように固定化した相手ではなく、学年の違う相手同士や若手教員同士、経験者同士といった、多様な相手との必然的なやり取りが生じていたことで、普段と違った視点で授業研究をすすめられることが、ブロック会議を活用した良さとなっていた。

3. A教諭・C教諭にとっての対話型・活動型の授業研究の意味

(1) A教諭へのヒアリング調査の分析

対話型・活動型の授業研究を行うことは、A教諭にとってどのような意味を持ち、またそれはどのような要因によってもたらされたのだろうか。この点を明らかにするために、A教諭に対して、学期に1度ヒアリング調査を行った(表2)。その結果を報告する。

表2 A教諭へのヒアリング調査の概要

ヒアリング調査①	
実施日	令和6年8月28日
実施場所	会議室
実施時間	1時間27分
調査方法	半構造化面接法
ヒアリング課題	
<ul style="list-style-type: none"> ・1学期の体育の授業で、自分が成長したことや手応えはありますか。 ・2学期はどんな体育の授業にしたいですか。 ・アドバイスや指導をする時に気を付けていることはありますか。 ・一番印象に残っている学年会議・ブロック会議は何ですか。 	
ヒアリング調査②	
実施日	令和6年10月26日
実施場所	会議室
実施時間	40分
調査方法	半構造化面接法
ヒアリング課題	
<ul style="list-style-type: none"> ・学年会議で印象に残っていることはなんですか。 ・体育の授業研究で何か手応えがありましたか。 ・学年会議を活用した授業研究はどうでしたか。 	

8月に、体育科の授業の手応えについて尋ねたところ、「自分は無いですね、2年目なんです。模索中。」「伸びてるとかないです。」という回答をしており、自己の成長を実感できていない様子であった。

しかしながら、10月のインタビューでは、自分が得意としている算数科と比較しながら以下のように語っている。

A: 算数は自分も好きなんで子どもにも好きになってほしいっていうか。(中略) 私的には根本的に分かる面白さとかあると思ってるんで、算数は。(中略) つまり算数は、何か自分の中で思いとかビジョンとかが2年目なりにもあるんですよ。でも体育は去年してこなかったですし、(中略) やっぱ思いとかビジョンとか定

まってなさ過ぎて、どんな授業に自分が
したいんか自分が分かっていないから、
K先生が教えてくださったことをしてみ
たりとかしてるんですけど、何か、んー
分かってないっていうか。(中略)だから、
こんな風にしたいっていうのが定めたい。

(中略)

A：声掛けとかやっぱすごいしてほしい
なって思ったり、周りの人をもっと大事
にする姿が見れたらいいなって(中略)
だから、そういうのを当たり前にできる
体育。そんな姿がいいんですけどって。
あ、定まりました！

下線部のように、10月には、体育科の難しさについて体育科が好きといった「思い」がもてておらず、またこんな授業にしたいという「ビジョン」も定まっていなかったことが要因だと考えることができた。さらにはそれを語っていくうちに自己の中にあるビジョンを言語化するまでに変容していた。

この2回のインタビューの間で行った授業実践は、運動会とベースボール型ゲームである。毎日のように行われた運動会練習では、全ての時間を一緒に行ったことから、以前にも増して丁寧に授業考察を行うことができていた。その中で、A教諭は子どもの姿から成果と課題を明確化し、次の時間に目指すべき姿とそのための方法を自分事としてしっかり考えることができていた。このように、運動会練習が「団体演技で目指す子どもの姿」という大きなビジョンの下で、「日々の練習でめざしたい子どもの姿」という小さなビジョンを定めることに繋がっていたことが考えられる。ビジョンについては、運動会後の実践であるベースボール型ゲームにおいても、授業実践を行い、自己評価による成果と課題の明確化をし、改善策を考えるというビジョンを定めた授業研究のサイクルを継続して行った。これらは実践者の授業をみて真似てみるこ

から始めていた7月までの授業研究とは大きく違っている。このことがA教諭の変容の一因として推察できるのではないかな。

このように、少しずつビジョンを固めていったA教諭だが、やはり難しさも感じていた。例えば8月のインタビューでは、「もう何でもいから私が質問できる時間が欲しいです。」「多分もっと自分が質問せんなんかったなって今思いました。」と語っており、また10月のインタビューでも「資料が欲しい。」「もっとがつつり体育の(授業研究の)時間っていうのがあってもよかったのかもしれない。」と語っている。体育科の授業研究には毎週の学年会議や日々の授業考察、ブロック会議と、他教科に比べ多くの時間を費やしてきた。それでも機会が足りない程、体育科の授業が難しいことの表れだろう。

この点について、A教諭は10月インタビューにて、ブロック会議での授業研究を引き合いに「見通し」をもつことの重要性を、「今後の自分の実になるのは、やってみるっていうのもそうだと思うんですけど、4人で勉強会としてやった方が入ったかもしれない。自分も見通し無いので、前日に聞いてマニュアル作ってそれっぽいことやって、…」と語っている。日々授業実践を行い、そこで生じた課題に対応していくような授業考察をする小さなサイクルを丁寧に回せる学年会議を活用した授業研究の良さにばかり目がいていたことで、単元を通した見通しのもてる授業研究を行うという大きなサイクルを充実させることが蔑ろになっていた。授業研究は、大小2つのサイクルをどちらも回すことで効果的に進めることが必要だったのだろう。

(2) C教諭へのヒアリング調査の分析

対話型・活動型の授業研究を行うことは、C教諭にとってどのような意味を持ち、またそれはどのような要因によってもたらされたのだろうか。この点を明らかにするために、11月にC教諭に対してヒアリング調査を行

った（表3）。その結果を報告する。

表3 C教諭へのヒアリング調査の概要

実施日	令和6年11月8日
実施場所	職員室
実施時間	31分
調査方法	半構造化面接法
ヒアリング課題	
<ul style="list-style-type: none"> ・ブロック会議で印象に残っていることはなんですか。 ・体育の授業研究で何か手応えがありましたか。 ・ブロック会議を活用した授業研究はどうでしたか。 	

C教諭はブロック会議での授業研究で扱った道具について、以下のように語っている。

C：今までやってきた道具とは違う道具とか子どもたちが使いやすい道具とか、選択肢がすごい増えた。自分もそうやけど、子どもたちは選択肢が増えたから、すごい楽しいってやってます。準備が速いんですよ。その、箱とか最初の頃、最初は当然やけど時間かかるんですよ。自分たちで全部準備して。必要なもの全部自分らで全部出して準備してくれたから、子どもたちやる気ある時ってこんなんねんって。

このように、子どもの姿を通して得た手応えを語っており、その子どもの成長や変化は下線部のように、場や道具といったモノの工夫によってもたらされていた。モノにはそれ自体に運動のおもしろさにつながる動きを誘発するアフォーダンスが含まれており、学習者の意欲が高まる。それに加え、授業づくりの際に、どのように使うと有効か試行錯誤するといった教員の協働や、授業考察の際に、子どもの動きがどう変わったかといった教員の省察も促進される。C教諭は、ブロック会議を活用した授業研究によってモノを工夫することの可能性を感じるとともに、授業実践によってモノの工夫による子どもたちの成長や変容を実感していた。

また、C教諭は、自身の授業観に変化があったことについても、インタビューの中で語

っている。鉄棒の授業についてのC教諭とのやりとりを以下に示す。

C：（鉄棒が苦手な子が）ツバメしかできんのかって思われるのが嫌やったんかなって。それよりも自分が楽しみたいって思ってくれたらいいなって。

K：そうです！

C：周り関係なく、周りの評価ではなく、とにかく自分が回りたいって、あのベルト（鉄棒の補助具）使うことによって思ってくれるだけでもいいなってこないだ話聞いて、そっかーって。

下線部のように、従来の鉄棒では技ができることを追い求めていたが、補助具を用いて楽しむことの可能性について考えていた。

このような鉄棒の授業にて生じた授業観の更新は、その他の運動領域にも派生し得るものである。それは、C教諭が「体育嫌いを作っちゃうのがそこなのかなと思って。マットとか跳び箱もそうだけど、絶対跳ばなければならない、絶対回らなければならないとか。」と、鉄棒の実践をマット運動や跳び箱運動にも拡張させて語っている点からも明らかである。鉄棒の授業研究を通してC教諭が「技術的な習得」を重視する従来の授業から、「運動の楽しさに触れること」を重視する授業へと授業観を更新させたように、今後もC教諭が体育科の授業の幅を広げていながら手応えを感じていくきっかけをつくれたのではないかと感じている。

では、モノの工夫に対する手応えや授業観の更新をもたらすことのできた要因は何だろうか。1つに予備調査や目指す姿の共有を通して把握したC教諭の授業観に沿って、つけたい力を明確にした授業研究を行ったことがあると考えている。また、実際に使い方を体験したり実践者の授業での子どもの様子を見てもらったりすることで、教科書の無い体育

科の難しさに対する手立てをとって授業研究を行ったことも、手応えや授業観の更新をもたらす一因となったと考えている。

その一方で、C教諭が11月のインタビューにて「教えてくださったおかげで」「資料を提供していただいた」と語っている点からは、授業研究が、教える者と教わる者という構図で実施されており、C教諭は受け身の立場であったことが窺える。本実践研究では、一方的な知識の伝達ではなく、対話的・活動的な授業研究になるようにデザインしてきたつもりである。しかし、少ない回数だからこそ、C教諭の授業観に沿って効率的に授業研究を行ってきことが、かえって欲しい情報を受け取るという受動型へ戻す力を働かせてしまい、結果、当事者意識が高まりきらないことにつながってしまった。

IV 考察

1. 学年会議を活用した対話型・活動型の授業研究のデザイン

本実践研究では、既存の学年会議の枠内で運営を工夫しながら、学年会議とブロック会議を活用した体育科の授業研究を効果的に進めることを目指した。

実践の初期には、経験者同士の話が多くなったり経験者から若手教員への情報の伝達が多くなってしまったりといったことが懸念された。そこで、「話しやすい雰囲気づくり」「子どもの姿で語ること」「発話の権利を保障すること」を行うことで、会議自体を対話的なものにする土台を整えた。

その上で、授業研究、授業実践、授業考察のサイクルを確立させた。しかし、学年会議では成長実感がもてない、ブロック会議では回数が少なく日々生じる課題に対応できないという課題も生じた。そこで、「任せることで自分事にする」「自己評価を言語化する」「目指す姿を共有した上で実物を通して考える」といった手立てを講じて修正や充実を図りな

がら運営してきた。このように、対話型の会議内で授業研究サイクルを回すというスタイルだけでなく、その中で参加者の授業観や必要感に応じて研究を進められるような内容面の両方の工夫が不可欠であった。

2. 学年会議を活用した授業研究の可能性

多くの教科の授業や校務を抱えた小学校の教員にとって、授業について学年で共有する時間を十分に設定することは容易ではない。しかし、経験の浅い若手教員ほど、その時間を必要としている。本実践では、学年会議を活用して授業研究を行うことによって、A教諭は安心してお互いの実践を共有する場を得ていた。そして、日々の実践の成果や課題を言語化し、次の指導について考えること等を通して、少しずつ自身のビジョンを構築していった。実践者としても、A教諭の日々の思いに寄り添いながら授業研究を進められている感覚があった。しかし、教員は多忙であり、また授業においても様々な課題が生じる。それらに対処することに主眼を置いた授業研究を続けた結果、単元という大枠でのビジョンが曖昧なままの、対処療法的な授業研究サイクルが回ってしまっていた。このことから、この小さな授業研究サイクルだけでなく、単元を通した大枠の授業研究サイクルの両方を意識的に回していく必要性に気付かされた。

ブロック会議は学年会議程の回数が確保できない。そこで、参加者の必要感に沿って実際の教材を用いることで、効果的かつ効率的な授業研究にすることを意識した。その結果、C教諭は場や教具の工夫で授業研究を自走させる等、満足度も高い様子であった。その一方で、効率を求めすぎると、せっかく対話型・活動型にデザインしたはずの授業研究も、一方的に知識を伝達するような受動型の授業研究に戻ってしまう力が働くことが確認された。効率が下がったとしても、日々の課題に対応して試行錯誤したり、負担が増えても授業考察をもっと行ったりする必要があった。

どちらの会議にも共通しているのは、目の前の成果に目が行きすぎると、その周りに潜む問題点が見えにくくなるということだ。成果があがっているように見える時こそ、その方法に慢心せずに、さらにより方法を模索できるような俯瞰的な視点が必要だろう。

3. 小学校体育科における授業研究の在り方

では、体育科の特性や小学校の現状を踏まえた組織的な授業研究はどう在ればいいのか。

本実践研究は①学年会議といった既存の枠組みの中に定期的な授業研究の時間を設定する、②会議運営を工夫し対話型の土台を整える、③対話型・活動型の授業研究を工夫するという3つの手順で実施した。その中で、学年会議を活用した授業研究は、日々の実践から生じる課題に対して定期的かつ細やかに対応できる良さがあった。そのことで、A教諭には成果と課題を明確にしながら授業を工夫していく様子が見られた。また、ブロック会議を活用した授業研究は、目指す子どもの姿を共有し、参加者の授業観を大事にした授業研究を行うことで、C教諭にはモノの工夫により子どもの成長を引き出すとともに、授業観を更新していく様子が見られた。どちらも参加者の必要感に寄り添うことで体育科の特性や学校組織の現状に潜む問題に対処し得ることが確認できた。

また、ブロック会議を活用したことで、学年が違うために普段は一緒に授業研究をしないような多様な教員との必然的なやり取りが生じた。その中で、経験や立場の違いがある教員が、互いに授業実践を省察し、改善策を協働で生成していくプロセスを重ねることは、教員集団としての授業力向上につながるだろう。本校のような1学年2クラス程度の中規模校では、学年会議だけでは多様な相手との必然的な対話が生まれにくいという弱点があるが、それをブロック会議が解消し得ることが示唆された。

2つの会議を活用した授業研究には、多く

のよさがあった。年間や単元といった大きな研究サイクルと日々生じる課題に対応する小さな研究サイクルの両方を意識しながら研究を俯瞰し見直しをかけることで、参加者の見通しをたてたり、当事者意識を高めたりできるようなものに改善していくことは今後の課題である。

引用文献・参考文献

- 1) ベネッセ教育総合研究所(2010)『第5回学習指導基本調査(小学校・中学校版)』
- 2) 木原俊行(2012)「授業開発」篠原清昭編著『学校改善マネジメント―問題解決への実践的アプローチ』ミネルヴァ書房, 196-213.
- 3) 中原淳 長岡健(2009)『ダイアログ 対話する組織』ダイヤモンド社
- 4) 野津一浩(2021)「体育の教科内容を明確化する必要性」『体育科教育』10月号, 大修館書店, 31-35.
- 5) 白旗和也(2013)「小学校教員の体育科学習指導と行政作成資料の活用に関する研究」『スポーツ教育学研究』32(2), 59-72.
- 6) 高谷哲也(2017)「校内研修の改革過程における教員の参加感の内実に関する一考察 ある公立小学校における対話型・活動型校内研修への改革事例から」『鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編』68巻, 103-122.
- 7) 高谷哲也 山内絵美理(2019)「対話型校内研修への改革が教師の成長実感と研修認識にもたらす変化に関する一考察」『鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編』70巻, 139-168.