

# 小学校体育授業における授業カンファレンス導入 に関する事例的研究

—若手教師の教師行動との関係を通して—

佐々木 浩

## I. 緒言

平成 27 年 12 月の中央教育審議会答申「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」では、新たな知識や技術の活用により社会の進歩や変化のスピードが速まる中、教員の資質能力向上は我が国の最重要課題であり、世界の潮流でもあるとしている（文部科学省 2015）。また、近年の教員の大量退職、大量採用等の影響により、教員の経験年数の均衡が顕著に崩れ始め、かつてのように先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承をうまく図ることのできない状況があり、継続的な研修を充実させていくための環境整備を図るなど、早急な対策が必要であるとも提言している（文部科学省、2015）。

学校現場は今、若くて意欲的な教員が増えることへの期待がある一方で、授業実践の経験や授業以外の事柄に関する経験の少ない教員の割合が増えている事実に対して、いわゆる教員の指導力不足という形での懸念を表す声が聞こえてきている。

さらに、学習指導要領も改訂期を迎えており、今後は「主体的・対話的で深い学び」であるアクティブ・ラーニングの視点を踏まえて、子供の学びへの積極的関与と深い理解を促すような指導や学習環境を設定することにより、子供たちの自信を育み、必要な資質・能力を身に付けていくことができるような学習プロセスの工夫が重要になると言われている<sup>①</sup>。これからは従前にもまして、学校現場においては若手教師のみならず、指導力向上に向けて教員研修の重要性が問われてくるであろう。「教員は学校で育つ」ものであり、同僚の教員とともに支え合いながら OJT を通じて日常的に学び合う校内研修の充実や、自ら課題をもって自律的、主体的に行う研修（文部科学省、2015）が求められてくる。

実際に現職教員は、現在でも自校の校内研究や、法規で定められているいわゆる年次研修において実践した授業を省察したり、さらには管理職や指導主事における指導的な介入が施されたりすることにより授業力を向上させようと日々研鑽をつんでいる。教師の発達においては授業経験の省察が重要であり、教職経験を重ねることにより授業に対する視点が豊かになり、教師としての熟達化が促されるという（坂本、2012）。

しかし、実際の教育現場において校内授業研究がどのように行われているのか、携わっている教師はどのような意識を抱いているのかといった研究は、教師の授業力向上にとって重要な役割を担っているにもかかわらず、これまであまり着目されてこなかった(姫野, 2011)。

そこで、本研究では若手教師が実践する体育授業単元をアクションリサーチ(秋田ほか, 2000)の手法を用いて、長年、体育科の授業研究指定校において研究実践してきた管理職が「助言者」として関わることにより、授業者の教師行動の変容を求め授業力の向上を図ることを目的とした。具体的には、毎授業後に行うカンファレンス<sup>(2)</sup>を通して授業の省察を行うことで、教師行動<sup>(3)</sup>と授業成果がどのように変容していったのかを明らかにするものである。

体育授業における教師行動としては、子供の運動学習に対する積極的な教師のフィードバック行動が学習成果を高めるうえで重要な機能を果たすといわれてきた(シーデントップ, 1988)。特に、高橋ほか(1997)は、体育授業場面での教師の相互作用、とりわけ個々の学習者の運動学習に対する肯定的・矯正のフィードバックや励まし<sup>(4)</sup>が授業評価に有効に作用することを明らかにした。また、深見ほか(1997)も教師のフィードバック行動が頻繁に営まれる授業は全般に肯定的な雰囲気を生み出し、子供による形成的授業評価の平均得点も高くなるとしており、特に「肯定的・矯正のフィードバック」「具体的フィードバック」「フィードバック全体」の頻度と子供の受け止め方との間に有意な正の相関があるとしている。これらの研究より、運動学習に関わって教師が子どもに対して積極的に関わることにより学習成果の高まる良い体育授業が生まれることが考えられる。

一方若手教師の指導技術に関する研究でも、深見ほか(2015)は、新任教師や教育実習生が比較的早い段階で効果的な体育授業を実践するためには、子どもの自主的学習が営まれる運動学習時間を十分に確保すること、教師は其中で子供に数多くの技能に関する肯定的・矯正のフィードバックを与え、より多くの子供から「役に立った助言を受けた」と認識させることが重要であるとしている。

このように、先行研究から教師行動は授業成果を高める上では密接な関係にあると明らかにされてきた。また、その相関を明らかにした報告はほかにも散見される(高橋ほか, 1989, 1991, 1997)。しかし、本研究のように助言者が毎時間授業後にカンファレンスという形で介入し、単元を通して授業者の教師行動の変容を明らかにしていく研究はあまり見受けられない。したがって、このような研究によって、授業成果の上がる教師行動を導くための効果的な示唆を得ることができると考えた。

## Ⅱ. 研究の方法

### 1 対象

2012年10月下旬から11月中旬にかけて、S県K市G小学校において実施されたハンドボール（ゴール型ゲーム）1単元の授業過程（8時間扱い）、その授業を担当した教師及びその授業に参加した児童を対象とした。

#### 1) 対象教師について

対象教師は、教員採用後3年目の27歳の男性教諭で、対象授業学級の担任である。木原（2004）は、教師の発達段階を1）若手教師：初任から教職経験5年未満の教師，2）中堅教師：教職経験5年以上15年未満の教師，3）ベテラン教師：教職経験15年以上の教師と3段階で定義し、それぞれの段階で発達段階が異なると指摘している。この定義に当てはめると、本研究の対象教師は、若手教師といえる。

#### 2) 対象学級について

本研究においての実践は、4年生1学級であり対象児童数は26名である。

#### 3) 対象単元について

対象単元は、平成19年度埼玉県長期研修教員の佐藤実践（佐藤，2008）をベースに修正を加え、授業者と助言者の共同により作成したものある。具体的には、単元序盤で「フリーの味方にパスをする」、中盤で「空いたスペースに移動する」、終盤で「シュートチャンスを増やす」といった主にボールを持たない動きが学べる、戦術面を学習の中心のねらいとした単元構成である（表1）。

また、基礎的・基本的な技能の習得の場はゲーム化（ドリルゲーム）して毎時間実施することにより、メインゲームのパフォーマンス向上に必要なボールを操作する技能を高めていくことができるよう計画した。さらに、単元のねらいに迫るためのゲーム化した練習（タスクゲーム）を導入し、単元序盤ではフリーの味方にパスをする技能を高める「トライアングルパスゲーム」を、中盤では空いたスペースに移動する技能を高める「ゾーンハンドゴールゲーム」を、そして終盤では、チーム毎に課題に応じて自分たちで学習したタスクゲームを選択できるようにした。

メインゲームは4人対4人であり、双方同人数でゲームを行うが、攻撃時にはキーパーが参加するルールを設定することにより、攻撃側が数的優位に立てるようにし、タスクゲームで学習した内容を発揮しやすくなるようにした。

ゴールは「V字型ゴール」（岩田，2012）を採用し、攻撃時に左右のスペースをうまく使えるようにした。

表1 単元計画（4年ハンドボール）

時	1	2	3	4	5	6	7	8	
		集合・整列・あいさつ・健康観察・蒲生っ子体操（ボール運動 ver.）							
5	○オリエンテーション ・学習の進め方	【ドリルゲーム】《パスやパスをもらう動きを高めよう》							4の1 ハンド ボール 大会を しよう
10	・場の設定の仕方 ・ゲームへの姿勢	①パスパスゲーム ・パスの仕方 ・正確なパス ・素早いパス							
15	・蒲生っ子体操 (ボール運動 ver.)	②ランニングパスゲーム ・パスの仕方 ・パスのもらい方 ・素早い移動		タスクゲーム② 《空いたスペースに移動しよう》		タスクゲーム③ 《シュートチャンスを増やそう》			
20		タスクゲーム① 《フリーの味方を見つけよう》 ○トライアングルパスゲーム (3対1)		○ゾーンハンドゴールゲーム (3対2) ・空いたスペースへの移動 ・結果の考察		タスクゲームの選択			
25		・フリーの味方へのパス				メインゲーム 《タスクゲームを生かそう》 (4対4) 2試合			
30	【ドリルゲーム】 ・行い方								
35	【ゲーム】 ・試しのゲーム (4対4)	【メインゲーム】(4対4) 1試合 《タスクゲームを生かそう》 ・フリーの味方へのパス							
40				・空いたスペースへの移動					
	片付け・学習の振り返り、まとめ・整理運動・次時の予告・あいさつ								

## 2 助言者について

助言者は、長年体育科の授業研究指定校において研究実践を積み重ねてきた管理職であり、体育行政職の経験もある対象学校の学校長（当時）であった。

## 3 カンファレンスにおける教師の発話内容の記録・分析

毎時間助言者が授業を観察するとともに、デジタルビデオカメラで収録した授業映像と音声授業実施当日に視聴しながら授業の省察と次の時間の課題と改善点を明らかにするカンファレンスを行った。このように、授業実践と授業後のカンファレンスのスパイラル形状で単元を展開し授業改善に取り組む、アクションリサーチの形で進めた。

また、このカンファレンスにおける対象教師と助言者の会話の様子をデジタルビデオカメラとICレコーダーで収録し、データを逐語化した上で、それぞれの発話内容を意味のまとまりごとのセンテンスに分類し、分析・考察した。

カンファレンスにおける発話内容の分析方法は、対象教師及び助言者両者の発話を意味のまとまりごとのセンテンスに分け、その後「事実」、「評価」、「改善」の3つの視点（佐々木ほか、2015）<sup>(4)</sup>に分類した（表2）。また、その際分類不可能な内容（助言者に対する質問、同じ意味内容の繰り返し発言、授業から垣間見られた生徒指導上の発言及び学級

経営上の発言等)については、分析の対象から除外した。

表2 「事実」「評価」「改善」の定義及び発話例

視点	定義	具体例
事実	授業場面で実際に起こった事柄や事象、また実際に行った表面的な教師の指導行動や児童の活動場面についての発話。(指導行動や学習行動の事実説明)	一人終わり間際にチームの方から悪口を言われたわけじゃないんですけど、泣いちゃった子がいて、I君という男の子なんですけど。(3時間目：対象教師)
評価	児童の活動や、対象教師の指導行動(直接的指導、観察、相互作用行動、マネージメント行動(高橋,2003))の価値判断についての発話。(指導行動や学習行動に対する感想評価)	作戦タイムもほぼ意味なくなって、確かにこう、こういう時にはこうしようって確認はできて、空いたスペースに跳びこんでる子もいっぱいいるんだけど、作戦をやろうという感じではないですね。(5時間目：対象教師)
改善	児童の活動や、対象教師の指導行動(直接的指導、観察、相互作用行動、マネージメント行動(高橋,2003))について、よりよいものになろうとする意図のある発話。(指導行動や学習行動に対する改善意見)	タスクゲームも同じで、やり方確認という感じになってしまったので、もっとやる気を高める感じにしてあげなくてはと思いました。(2時間目：対象教師)

#### 4 教師行動に関するデータの収集及び記録・分析

教師行動については、対象教師にワイヤレスマイクを装着し、教師の授業中の行動と言語活動を同時にデジタルビデオカメラに収録した。

##### 1) 授業場面の期間記録

授業における各活動場面の割合を算出するため、高橋ほか(2003)が開発した「体育授業場面期間記録法」を適用した。活動場面はマネージメント、学習指導、認知的学習、運動学習の4つに分類(表3)され、毎時間デジタルビデオカメラで収録した授業映像を観察分析した。

表3 各活動場面の定義及び具体例、高橋ほか(2003)

各活動場面	定義	具体例
学習指導場面	教師がクラス全体の子供を対象として説明、演示、指示を与える場面。	・教師が学習目標、学習内容、学習方法を説明する。 ・子供が演示し、それをほかの子供たちが観察している場면을教師が設定している。 ・教師や学習者が本時の目標やめあての評価を行う。等
認知的学習場面	学習者が認知的な学習活動を行う場面。	・グループあるいはペアで学習に関する話し合いをする。 ・ノートや記録用紙に学習のポイントや行い方、記録などを書き込む。等
運動学習場面	学習者が体操、練習、ゲームなど運動活動を行う場面。	・ウォームアップや主教材との関連で行われる予備的・補足的な運動を行っている。 ・個人的な技能発達を主な目的としたドリルや練習をしている。 ・グループで練習をしている。 ・ゲーム、記録会、発表会を行っている。等
マネージメント場面	上記以外の活動で、学習成果に直接つながらない場面。	・ある活動からある活動へと移動する。 ・なにも学習活動が行われないで待機している。 ・用具の準備や後片付けをしている。 ・学習指導に直接関係しない管理的・補助的な活動をしている。等

## 2) 教師の相互作用行動

ワイヤレスマイクで録音された教師の発話内容と録画された教師の行動を、高橋ほか(2003)によって開発された教師の相互作用行動観察カテゴリー(表4)にあてはめて、発話内容及び行動より教師の相互作用行動の頻度を分析した。

表4 教師の相互作用行動観察カテゴリーの定義と具体例, 高橋ほか(2003)

		定義		具体例	
相互作用行動	発問	主体的な意見や問題解決を要求する言語的・非言語的行動。		「手の着き方はそれでいいのかな?」 「この運動の大切なところはどこかな?」等	
	フィードバック	肯定的	一般的	子どもの技能の出来ばえや応答・意見に対する具体的情報を伴わない言語的・非言語的行動(賞賛)。	「うまい」, 「よかったね」「いいよ」, 拍手をする 等
			具体的	子どもの技能の出来ばえや応答・意見に対する具体的情報を伴った言語的・非言語的行動(賞賛)。	「腕の上げ方がとてもよくなったね」等
		矯正的	一般的	子どもの技能の出来ばえや応答・意見に対する具体的情報を伴わない矯正的・修正的な言語的・非言語的行動。	「まだ」, 「もう少しだね」, 「うーん, どうかね」, 首をかしげる 等
			具体的	子どもの技能の出来ばえや応答・意見に対する具体的情報を伴った矯正的・修正的な言語的・非言語的行動。	「まだ腕の振り方が足りないね」等
		否定的	一般的	子どもの技能の出来ばえや応答・意見に対する具体的情報を伴わない否定的な言語的・非言語的行動。	「だめだ」, 「何考えてるんだ」, 顔をしかめる 等
			具体的	子どもの技能の出来ばえや応答・意見に対する具体的情報を伴った否定的な言語的・非言語的行動。	「だめ, そんな腕の上げ方だとできないと言ってただろう」等
	励まし	子どもの技能達成や認知的行動を促進させるための言語的・非言語的行動。		「頑張れ」, 「いけ, いけ」, 「さあしっかり考えよう」等	

## 5 児童に対する調査・分析

### 1) 体育授業態度評価

授業に参加した全児童に対して、体育授業に対する態度がどのように変容したか、単元の最初と最後に高橋ほか(2003)が開発した「体育授業態度評価」を適用し、質問紙法により実施した。高橋らによって作成された体育授業態度評価表については、回答の「はい」に3点、「どちらでもない」に2点、「いいえ」に1点を与え、集計・処理した。

## 2) 技能成果の分析

本単元における児童の技能成果を確認するために、メインゲームを固定カメラで撮影し、4チームすべてのメインゲームにおけるボールを持たない動きを分析した。単元8時間内のメインゲームをゲーム①からゲーム⑫までに分け、すべてのゲーム時間を合わせるために、分析時間を4分30秒で区切った。

ボールを持たない動きのカテゴリーをA.B.C.Dの4つに分けた(表5)。

表5 ボールを持たない動きの分析カテゴリー

動き	ボール保持者と自分の間の守備者がいない空間に…
A	止まってサポートしている
B	移動してサポートしている
C	空間を創り出してサポートしている
D	守備者が存在する

## Ⅲ. 結果と考察

### 1 教師の発話内容の分析

#### 1) 振り返りの視点の出現頻度

図1及び2は、対象教師と助言者の毎時間の各視点の出現頻度の割合を示したグラフである(数値は出現回数)。

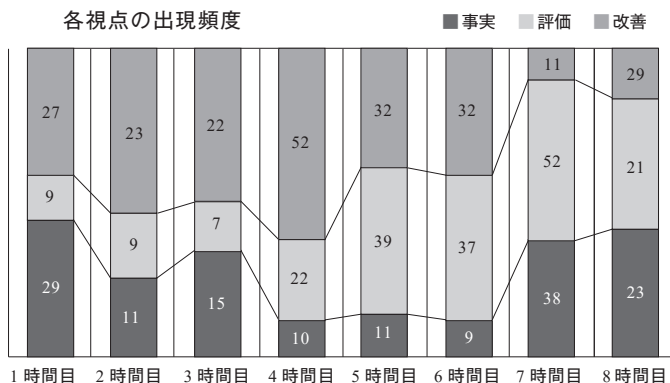


図1 対象教師の振り返りの視点(回)



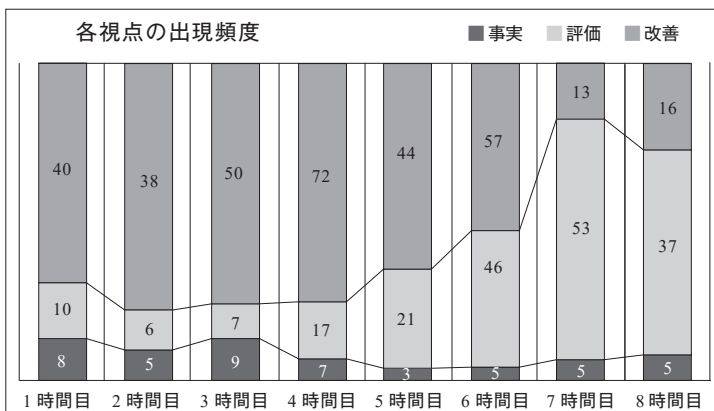


図2 助言者の振り返りの視点(回)

対象教師と助言者双方の「改善」視点に着目してみると、単元序盤から中盤にかけてはほかの二つの視点(「事実」「評価」)より高い数値を示していた。しかし、単元終盤になるにつれ、対象教師と助言者双方とも「改善」視点の発話が減少していき、逆に「評価」視点の発話が増加してきた。このことから、対象教師と助言者は双方とも単元序盤から中盤にかけては、カンファレンスを通して積極的に授業改善に向けて話し合っていたことが推察できる。そして、学習が進み単元の終盤になり対象教師の指導行動や子供たちの学習行動が改善されていくと、双方の視点が学習の成果に関わる「評価」に移行していったことが推察される。

## 2) カンファレンスの実際

表6 単元序盤のカンファレンスの様子【2／8時】

● - 対象教師	○ - 助言者	(事) - 事実	(評) - 評価	(改) - 改善
○ (改)				これ△(三角形)でやるといいよ。パス、パス、パス。
● (改)				ああ、そうか。次のところに移動するんですね。人数的に厳しいかもしれない。
○ (改)				2. 2. 3. 3の所からスタートする。
● (改)				3からスタート。ああ、そうか。それもいいですね。どっちがいいんだろう。
○ (改)				そうすると、△にパスをするという意識が芽生える。
● (改)				ああそうか。そうすると戦術的な意味合いも含まれて…、今だと直線的だから。
○ (事)				グループでボール一個は変わらないので。パスの回数は変わらない。形が違うだけで。
● (改)				そうか、△いいですね。



表7 単元中盤のカンファレンスの様子「5／8時」

● - 対象教師	○ - 助言者	(事) - 事実	(評) - 評価	(改) - 改善
	○ (改)			ここで、今日でいうと思考判断面も触れる。今日のねらいだから。
	○ (改)			この時にこんな感じのを書いてさ (サポートを考えさせる図)、サンドイッチになったらどうしたらいいと思うとか発問して、こっちに行くって。
● (評)				うん、うん。でも、今日はみんな答えられて。なんか今日よかったです。
	○ (改)			ああいう感じにタスクの前に発問して、子どもたちのゲームに対する思考判断面をくすぐって、で、最後のまとめでその答え合わせをする。
● (改)				あ、答え合わせか。そうか、そうか。

表8 単元終盤のカンファレンスの様子「7／8時」

● - 対象教師	○ - 助言者	(事) - 事実	(評) - 評価	(改) - 改善
● (評)				激しいですね。
	○ (評)			動きが激しくなったよね。ディフェンスの能力も上がってきてるって訳だよな。
●				はい。
	○ (評)			ディフェンスもこうやって動いてるから (映像を指しながら)。
●				はい。
● (評)				これで、高学年になってバスケットとかなんとかって、いい感じかもしれない。
	○			うん。いい感じだよ。
● (評)				サッカーも、こんな感じにスペースとかできてると全然違いますよね。
	○			うん。そうそう。必ず転移するから。
● (評)				これ中学年でやるっていいですね。ハンド (ボール)。
	○			シュートも簡単だしね。
●				はい。

このように単元前半は、対象教師は総じて教授方法の反省や改善の発言が多かった(表6)。授業のどこをどう改善したら効果的に展開するのか悩んでいるのがわかる。また、教材内容についても助言者のアドバイスとともに改善を図っていくのが見て取れる。しかし、単元中盤になると、対象教師の教授スキルの反省及び改善意見は徐々に影をひそめてくる(表7)。変わって、学習のねらいに迫るための子どもの活動に対する「評価」発言が増えてきた。さらに単元終盤になると、対象教師の教材内容や教授方法の改善に関する発言は影を潜め、逆に、単元中盤より増加傾向にあった学習のねらいに迫るための子どもの活動に対する「評価」発言が増えていった(表8)。その内容も矯正的ではなく、学習成果に対する肯定的な発言が多かった。

## 2 教師行動の実態

### 1) 授業場面の期間記録

表9 各授業場面の割合

授業場面	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時	平均	SD
学習指導	35.6	28.8	29.2	21.5	13.3	16.4	20.4	12.6	22.2	8.3
認知的学習	10.2	6.4	9.2	9.7	18.1	17.1	18.1	25.5	14.3	6.4
運動学習	34.3	47.3	50.0	59.5	59.3	60.3	57.8	57.5	53.3	9.0
マネージメント	19.9	17.5	11.6	9.3	9.3	6.2	3.7	4.4	10.2	5.9

※授業場面 (%)

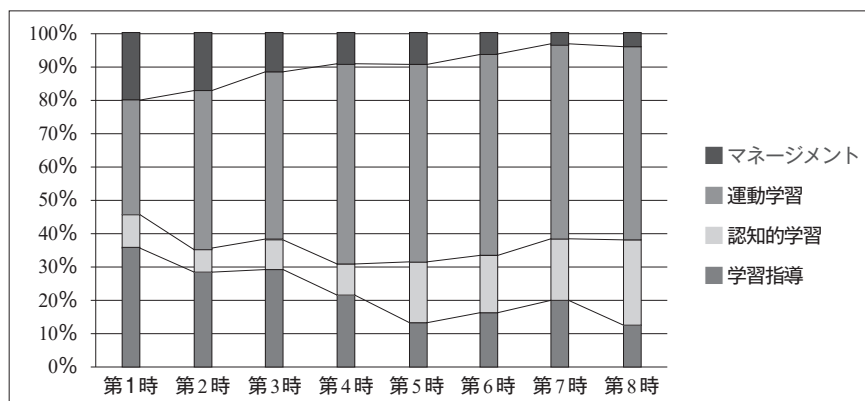


図3 各授業場面の割合

表9及び図3は、単元を通してみた対象教師の各授業場面の割合の推移である。その結果、各授業場面の割合は学習指導 22.2% (8.3)、認知的学習 14.3% (6.4)、運動学習 53.3% (9.0)、マネージメント 10.2% (5.9)であった (( ) 内は ±SD, 以下同様)。体育授業場面の観察記録の先行研究(高橋ほか,2003)では、「運動学習が中心になる単元なかの授業では、運動学習が十分に確保され、マネジメントや教師の学習指導場面が少なくなる方が望ましい。とくに運動学習場面は、最低50%は確保したいところである。また、マネジメント場面は20%を超えないようにすべきである」としている。その値と比較すると、運動学習場面は単元の3時間目より50%を超えそのあとも高い数値を維持している。また、マネジメント場面では、1時間目はほぼ20%であったが、その後20%を下回っている。さらに、運動学習場面の割合の数値を単元時間推移でみると、単元時間が進むにつれて運動学習時間の割合も増加している。一方、同じようにマネジメント時間と学習指導時間の割合をみると、逆に単元時間が進むにつれてその割

合が減少傾向にある。高橋ほか（2003）は、単元が順調に進行していけば、これら（マネジメント場面や学習指導場面）の場面が減少していき、しだいに運動学習場面が多く確保されていくことが考えられるとしている。したがって、対象授業に関しても単元が進むにつれて子どもたちの学習規律や学び方が確立されていき、教師から細かく指導されなくても主体的に学習に取り組めるようになっていったことが推察される。

## 2) 教師の相互作用行動

表 10 相互作用行動の推移

		第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時	平均	SD	
相互作用行動	発問	3	3	10	8	3	8	8	2	5.63	3.16	
	肯定	一般	34	31	45	32	25	35	54	35	36.4	9.04
		具体	20	25	27	18	18	30	33	10	22.6	7.52
	矯正	一般	2	0	1	0	0	0	0	0	0.38	0.74
		具体	71	60	65	108	76	102	110	68	82.5	20.6
	否定	一般	1	0	0	0	0	0	0	0	0.13	0.35
		具体	2	0	0	1	0	0	0	0	0.38	0.74
	励まし	9	2	11	3	7	6	25	23	10.8	8.7	
合計	142	121	159	170	129	181	230	138	159	35.3		

※相互作用行動（回）

表 10 は、対象教師の単元過程で見た相互作用行動の出現回数の推移である。その結果、出現回数の平均値が最も高かったのは具体的な矯正的フィードバック 82.5 回(20.6)であった。そして、次に一般的な肯定的フィードバック 36.4 回(9.04)、その次に具体的な肯定的フィードバック 22.6 回(7.52)という順番になった。否定的フィードバックについては、その出現回数はほとんどなかった。また、標準偏差値 20.6 の具体的な矯正的フィードバックは、課題解決的な運動学習に取り組んだ単元の学習過程（2 時間目～7 時間目）で徐々に出現回数が増加し、7 時間目には 110 回となり 2 時間目（60 回）の約 2 倍に増えた。

シーデントップ（1988）は、体育授業のなかで子どもとどのように相互作用を持つかということが、授業の雰囲気や決定するうえで最大の要因であるとしている。また、高橋ほか（1989,1991,1997）は体育授業場面で子どもたちに数多くの相互作用を営むこと、とりわけ運動学習に対する肯定的フィードバック（賞賛）や矯正的フィードバック（助言）、さらには励ましを与えることが授業評価に有効に作用する傾向であることを明らかにした。これらの先行研究の比較からも、本対象授業は肯定的な授業雰囲気を醸し出す授業評価に有効な実践であったことが推察される。

### 3 児童の学習成果の分析

#### 1) 単元前後における態度評価

表 11 は単元前後における態度評価の結果である。4 項目中、「まもる(社会的行動目標)」項目以外の 3 項目で単元後の得点が向上した結果となった。また、全体の合計得点も優位に向上した ( $p<.05$ )。また、子供たちが単元前後共に 4 項目の評価を全て 3 段階評価 (+, 0, -) <sup>(5)</sup> の「+」と評価していることから、子供たちは単元を通して主観的に高い授業評価をしていたことがいえる。

表 11 単元前後における態度評価

項目名	単元前	評価	SD	単元後	評価	SD	t 値
たのしむ (情意目標)	13.77	+	0.15	14.19	+	0.11	0.14
学び方 (思考・判断)	12.58	+	0.09	13.50	+	0.17	0.04
できる (運動目標)	12.77	+	0.27	13.31	+	0.21	0.21
まもる (社会的行動目標)	14.81	+	0.04	14.73	+	0.04	0.48
合計得点	53.92	+	0.1	55.73	+	0.08	2.21*

\* :  $p<.05$

#### 2) 技能成果

図 4 は、メインゲームのパフォーマンス結果をゲーム実施の推移で表したグラフである。その結果、単元前半のゲーム⑥までは、A「止まってサポートする」傾向が多く見られたが、後半のゲーム⑦より B「移動してサポートする」傾向が多くみられるようになった。

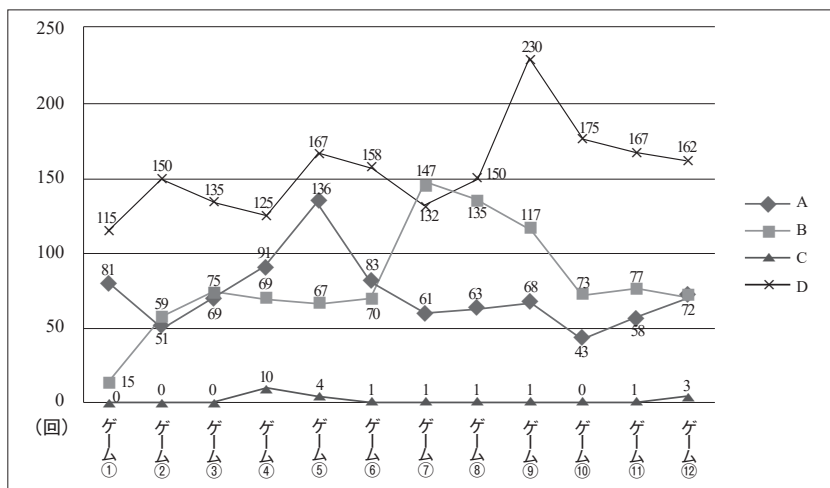


図 4 ゲーム①からゲーム⑫までの A.B.C.D の出現推移 (回)

このことはつまり、単元中盤の学習のねらいであった「空いたスペースに移動しよう」というボールを持たない動きの技能獲得成果が、後半より出現しゲームパフォーマンスとして表れていたことの裏付けと考えることができる。また一方で、D「相手の守備者が存在する」も増加しているが、これはゲームの位相が集団から縦長へと成長することにより、コートを広く使うことができるようになり、プレイ中に相手（敵）の頭越しのパスが増加したことが考えられる。

#### IV 摘要

本研究は、小学校体育授業において、若手教員が授業後に助言者が加わって行うカンファレンスを通して、教師行動の変容を求め授業力の向上を図ることを目的とした。具体的には、毎授業後に行うカンファレンスを通して授業の省察を行うことで、教師行動と授業成果がどのように変容していったのかを、アクションリサーチの方法を適用し事例的に検討した。その結果、次のことが明らかになった。

##### 1) 授業の振り返りの視点

若手教師と助言者は双方とも単元序盤から中盤にかけては、カンファレンスを通して積極的に授業改善に向けて話し合っていた。若手教師は、助言者からのアドバイスを受けながら、自らの指導行動や子供たちの学習場面の改善に力を注いでいることが考えられる。学習が進み単元の終盤になると、双方の視点が学習の成果に関わる「評価」に移行していった。その内容も矯正的ではなく、学習成果に対する肯定的な発言が多かった。そのことから、助言者を交えたカンファレンスを通して若手教師の指導行動や子供たちの学習行動が改善されていったことが考えられる。

##### 2) 教師行動との関係

運動学習場面は、単元の3時間目より高い数値を維持していた。逆に、マネジメント場面は単元を通して低い数値を維持していた。一方、運動学習場面の割合を単元時間推移でみると、時間が進むにつれて増加していき、逆にマネジメント時間と学習指導時間の割合は、時間が進むにつれて減少していった。他方、相互作用行動の平均出現回数においては、具体的な矯正的フィードバックが突出して多く出現していた82.5回(20.6)。そして、次に一般的な肯定的フィードバック、さらに具体的な肯定的フィードバックという順番に出現した。また、否定的フィードバックについては、その出現回数はほとんど見られなかった。くわえて、具体的な矯正的フィードバックに関しては単元時間を追うごとに増加する傾向にもあった。

これらの結果から、対象であった若手教師は単元を追うごとに子供たちの学習規律を確立していき、運動学習場面の時間を増加させていったことが考えられる。そして、増加していった運動学習場面の中で子どもたちの技能向上に向けての具体的な矯正的フィードバックも増加していったことが考えられる。

### 3) 学習成果

子どもたちの態度評価は、全体合計得点で単元前後において優位に向上する結果となり ( $p<.05$ ), 単元前後とも高得点であった。一方、技能成果においても単元後半より「移動してサポートする」つまり空いたスペースに走りこむ回数が多くなり、ゲームパフォーマンスの向上が考えられた。

以上の結果から、若手教師におけるカンファレンスを導入した体育授業改善の取り組みは、子どもたちの運動学習時間を確保して、教師が運動学習の技能に関する肯定的・具体的な矯正的フィードバックを多く与えることができ、子どもたちの学習成果にプラスの影響を及ぼすことが確かめられた。秋田ほか (2000) は、「アクションリサーチにおけるカンファレンスは、問題を見つけ解決していく場であると同時に、教師自身が問いを生成する能力、子供に対する多角的な見方を深めていく場であると考えられる」と述べている。特に、若手教師は個人で授業の省察を行っていくことには限界があり、一単元 10 時間前後の学習スパンの中で効果的な教師行動を発揮するには、他者を交えた効果的なカンファレンスの導入が重要であると考えられる。この研究により、若手教師の教師行動の変容と授業成果向上のためのカンファレンスの導入について、一つの示唆を与えることができたと考える。

しかし、本研究では 4 年生担当の若手教師 1 名が対象であったが、今後若手教師の対象を広げ、彼らが抱える指導上の悩みについて授業研究を通して解決していくための方法論についても明らかにする必要があるだろう。

〈注〉

- (1) 中央教育審議会教育課程部会による次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめの一部で、将来の予測が難しい社会の中でも、伝統や文化に立脚した広い視野を持ち、志高く未来を創り出していくために必要な資質・能力を子供たち一人一人に確実に育む学校教育の実現を目指すこと。AI も学習し進化する時代において、人間が学ぶことの本質的な意義や強みを問い直し、これまで改訂の中心であった「何を学ぶか」という指導内容の見直しに加えて、「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」の視点から学習指導要領を改善すること。そして、学習内容を深く理解し、社会や生活で活用出来るようにするために「アクティブ・ラーニング」の視点から学習過程を質的に改善することを目指すとしている (文部科学省, 2016a)。その「ア

クティブ・ラーニング」は、学びの本質として重要な「主体的・対話的で深い学び」を視点としている。体育科・保健体育科においては、アクティブ・ラーニングの基本的な考え方を「取得・活用・探求という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた学びの過程の実現（深い学び）」「他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げる学びの過程の実現（対話的な学び）」「見通しをもって粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる学びの過程の実現（主体的な学び）」としている（文部科学省,2016b）

- (2) カンファレンスとは、主に病院における医療従事者や介護従事者によって、専門的な力量を高めるための方法として実施されてきた。学校教育の領域においては、1984年に稲垣が授業の臨床研究（カンファレンス）として提案したのが最初である（塚野,2014）。本研究では、稲垣（1995）が提案した具体的な方法「互いにビデオを見合い、それぞれの授業における判断や意見を交換し、それを通して、相互に授業を見る目を広げ、きたえること」を採用し、試みた。
- (3) シーデントップ（1988）は、体育授業中の教師行動を分析し、マネジメントが17-35%、直接的指導が14-37%、巡視が20-45%、そして相互作用が3-16%としている。そして、その結果から特に量的比重の高いマネジメント、直接的指導、巡視を「3大教師行動」と名付けている。しかし、高橋ほか（1991）は、日本の体育授業における教師行動（27名、66授業）を総合的・構造的に観察記述し分析した。その結果、マネジメント場面が27.04%、直接的指導が21.29%、巡視が25.86%、そして相互作用が21.48%であったため、体育授業における教師行動は、3大教師行動ではなく、相互作用行動を含めた4大教師行動（マネジメント、直接的指導、巡視、相互作用）から成り立っていると報告している。また、高橋ほか（2003）はその後「巡視」行動を「観察」行動としている。
- (4) この3つの視点は、Graham et al.（1993）の研究で採用されているものに佐々木ほか（2015）が「改善」の категориーを追加設定したものである。Graham et al（1993）は、教師教育者と教員志望学生を対象とし、彼らに他者の授業映像を視聴させ、気づいた点を文章で記述させそれらを分析した。その際、記述文を表面的な「事実」か「評価」のいずれかに分類した。ただし、Graham et al（1993）が、分類した「評価」カテゴリーの中にはおおそ称賛・考察・改善の内容が含まれていた。佐々木ほか（2015）は、その中から独自に「改善」というカテゴリーを分離独立設定した。
- (5) 高橋ほか（2003）は、処理された各項目の合計点を「小学校高学年段階」「中学校段階」「高等学校段階」「大学段階」の4段階に大別して診断基準表を作成した。この診断基準は平均値から算出されたため、一般的な傾向から自らの授業評価を相対的に把握することができる。ここではより近い「小学校高学年段階の診断基準表」（表12）を活用した。

**表 12 小学校高学年段階の各項目・次元の得点に関する診断基準（高橋ほか，2003）**

項目名	+	0	-
たのしむ（情意目標）	15.00-13.64	13.64-11.40	11.40- 5.00
学び方（思考・判断）	15.00-12.19	12.19- 9.55	9.55- 5.00
できる（運動目標）	15.00-11.56	11.56- 9.08	9.08- 5.00
まもる（社会的行動目標）	15.00-13.53	13.53-11.46	11.46- 5.00
合計得点	60.00-49.61	49.61-42.80	42.80-20.00



## 〈文献〉

- 秋田喜代美・市川洋子・鈴木宏明（2000）アクションリサーチによる学級内関係性の過程．東京大学大学院教育学研究科紀要, 40 : pp.151-169.
- 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 : pp.167-179.
- 深見英一郎・田中祐一郎・岡澤祥訓（2015）．体育授業における熟練教師と新任教師の指導技術の比較研究-教師のフィードバックと授業場面の期間記録及び子どもの受けとめ方との関係を通して-．スポーツ教育学研究, 34 (2) : pp.1-16.
- Graham, Kathy C., French, Karen E., Woods, Amelia M. (1993) Observing and Interpreting Teaching-Learning Processes: Novice PETE Students, Experienced PETE Students, and Expert Teacher Educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, Vol. 13 Issue 1: 46-61.
- 姫野完治（2011）校内授業研究及び事後検討会に対する現職教師の意識．日本教育工学会論文誌 35 : pp.17-20.
- 稲垣忠彦（1995）授業研究の歩み 1960 - 1995 年．評論社：東京
- 岩田靖（2012）体育の教材を創る．大修館書店：東京
- 木原俊行（2004）授業研究と教師の成長．日本文教出版：東京
- 文部科学省（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）（中教審第 184 号）[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/tou shin/1365665.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/tou shin/1365665.htm)
- 2016 年 11 月 10 日 閲覧
- 文部科学省（2016a）．次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（中央教育審議会＞初等中等教育分科会＞教育課程部会．報告）  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/tou shin/\\_/\\_icsFiles/afidfile/2016/09/09/1377021\\_1\\_1\\_11\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/tou shin/_/_icsFiles/afidfile/2016/09/09/1377021_1_1_11_1.pdf) 2016 年 11 月 10 日 閲覧
- 文部科学省（2016b）．中央教育審議会教育課程部会 体育・保健体育，健康，安全ワーキンググループ（第 9 回） 配付資料  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/072/siry0/\\_/\\_icsFiles/afidfile/2016/06/06/1371647\\_2-1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/072/siry0/_/_icsFiles/afidfile/2016/06/06/1371647_2-1.pdf) 2016 年 11 月 10 日 閲覧
- 坂本篤史（2012）．授業研究の事後協議会を通じた小学校教師の談話と教職経験：教職経験年数と学校在籍年数の比較から．発達心理学研究, 23 (1) : pp.44-54.
- 佐々木浩（2014）．若手教師の力を高めるために同僚教師はどう関わればよいか．体育科教育, 62(7)．大修館書店：東京． pp.46-49.
- 佐々木浩・細越淳二・須甲理生（2015）．体育授業における教師の授業力向上に関する実践的研究—小学校教師 2 名のマット運動の授業（4 年生）を対象にして—．体育授業研究会, 18 : pp.1-

10.

- 佐々木浩 (2017). 小学校体育授業における若手教師の授業力向上に関する実践的研究—4年生のハンドボールの授業を通して—. 国士館人文学, 48 (7)
- 佐藤泰弘 (2008). 運動の特性にふれ, 「できる」体験を重視した体育授業の研究「平成 19 年度埼玉県長期研修教員報告書」: pp.88-96.
- シーデントップ: 高橋健夫ほか訳 (1988). 体育の教授技術. 大修館書店: 東京, pp.74-80.  
<Siedentop, D. (1983) Developing Teaching Skills in Physical Education. Mayfield Publishing Company: California.>
- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司 (1989). 教師の「相互作用」行動が児童の学習行動及び授業成果に及ぼす影響について. 体育学研究, 34: pp.191-200.
- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司 (1991). 体育授業における教師行動に関する研究—教師行動の構造と児童の授業評価との関係—. 体育学研究, 36 (3): pp.193-208.
- 高橋健夫・林恒明・鈴木和弘・日野克博・深見英一郎・平野隆治 (1997). 体育授業中の教師の相互作用行動が授業評価に及ぼす影響—相互作用行動に対する介入実験授業の分析を通して—. スポーツ教育学研究, 17 (2): pp.73-83.
- 高橋健夫編著 (2003). 体育授業を観察評価する—授業改善のためのオーセンティック・アセスメント—. 明和出版: 東京
- 塚野弘明 (2014) 教員養成における授業カンファレンスについての研究—教育実習生の算数の授業—, 岩手大学教育学部付属教育実践総合センター研究紀要, 13: pp.145-156.