

小学校2年生（表現遊び）の授業における 教師行動の変容についての研究

— N 教諭の行動を変えた要因の分析 —

佐藤なぎさ（教育学コース4年）・細越淳二（国士舘大学）

I. 緒言

芸術的なスポーツの魅力は、身体表現をする楽しさや自身の内面的部分を身体表現できることであり、これは他のスポーツとは異なる側面を有していると筆者は考える。それは、学校体育における「表現運動系・ダンス領域」の分野でも同じことが言える。

平成20年告示の中学校学習指導要領改訂（文部科学省、2008）では、中学校第1・2学年においてダンス領域が男女ともに必修化された。これで小学校から中学校2年生までの8年間、子どもたちはカリキュラム上、男女ともに表現運動とダンスの授業を受けることになった^{注1)}。しかし学校体育における表現運動系・ダンス領域の授業は、教師の運動経験の有無による指導への不安や『指導法がわからない』『評価の仕方がわからない』といった教師自身の抱える指導力に関する課題が少なくない(寺山, 2004)。その要因として、表現運動系・ダンスの授業研究に接すること自体が少ないことや、明確な指導言語を持っていないこと(山崎ほか, 2014)、評価等の基準がないことなどが考えられる。松田(2011)の調査でも表現運動は、男性教員の体育科学習指導における苦手な領域の6割を超え、女性教員においても器械運動に次いで表現運動が苦手な領域となっていることが報告されている。特に小学校における6年間は、子どもたちの身体的・情緒的な面においても発達が非常に著しい(鈴木, 2009)ため、教師が指導に感じる不安や困難さも1つだけではないことが予想される。

その中で、子どもたちに他の運動とは異なる魅力を有する表現運動の楽しさ・面白さを感じてもらうためには、より多くの授業分析を通して学校体育におけるよりよい「表現運動系・ダンス領域」の追究に加えて、教師の指導力量を向上させるための条件を明らかにしていくことが求められる。

さてここで、学校体育における表現運動系・ダンス系領域の内容を確認する。小学校の「表現運動系」領域^{注2)}では、取り扱う運動のことを「自己の心身を解き放して、イメージやリズムの世界に没頭してなりきって踊ったり、お互いのよさを活かしあって仲間と交流したり踊ったりする楽しさや喜びを味わうことができる特性を持った運動」である（文部科学省, 2018）と説明している。中学校・高等学校のダンス領域では、「イメージを捉えた表現や踊りを通じた交流を通して仲間とのコミュニケーションを豊かにすることを重視する運動で、仲間とともに感じを込めて踊ったり、イメージをとらえて自己を表現したりすることに楽しさや喜びを味わうことができる運動」であるとされている（文部科学省, 2018, 2019）。これらを踏まえると、表現運動系領域及びダンス領域は、他の運動領域にはみられないイメージやリズムとによって「心身を開放して、自らの考えやその時のイメージを表現すること」「互いの良さを認め合い豊かなコミュニケーション能力を培うこと」を教育的価値とする、重要な運動領域であることが出来る。

本来であれば、このような唯一の特徴を持つ表現運動やダンスを、子どもたちに十分に味わってもらい、彼らが生涯にわたって運動に親しむ時の選択肢の重要なひとつに、この表現運動とダンスが入るよう、意味ある授業を展開する必要がある。しかし先述の通り、現状では、表現運動系、ダンス系授業の指導に不安を抱える教員は少ないとは言えず、子どもたちのためにも教員の指導力を向上させることが喫緊の課題だということが出来る。

そこで本研究では、より良質な表現運動系及びダンス系領域の授業を実現するための条件を探る端緒として、この領域の入り口である小学校低学年を対象とした授業実践における教師の指導の

実態を記述分析し、教師の指導力量を向上させるポイントについて、事例的に検討することにした。具体的には、1名の小学校教師が実践した2つの単元と授業後のカンファレンスでの発言を観察・分析することを通して、表現運動に苦手意識をもっている教師が授業中どのような言葉かけをしているか、またどのような授業方法や経験があると積極的に表現運動に関与することができるかについて検討することにした。

Ⅱ. 研究の方法

1) 本研究のフレームワーク

図1は、本研究のフレームワークである。事前のインタビューでは、N教諭に表現運動の授業に対する意識や不安、悩みなどを聞き取り、整理した。次に、表現遊びの授業を2クラスで順に実践した（5時間扱い）。単元進行中は、毎授業後に、N教諭と筆者及び表現運動の授業研究を長年にわたって続けている実践校の校長の3名でカンファレンスを行い、その場で各時間の授業について意見交換をするとともに、N教諭へのインタビューを実施した（ただし、単元1の4・5時間目と単元2の5時間目は学校の都合上カンファレンスを行われなかった）。また単元1・2の間に学校長による表現運動に関する実技研修を行った。事後は、子どもへのアンケートを行うことで授業成果を知ろうとした。

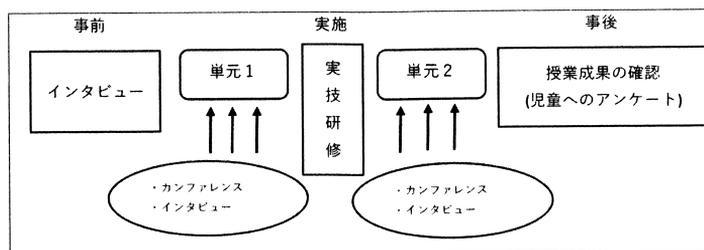


図1 本研究のフレームワーク

2) 対象・期日

令和2年(2020)年9月から10月にかけて、S県S市立U小学校第2学年2クラスで行われた「表現遊び（表現リズム遊び）」の単元（5時間扱い）の授業を対象とした。対象学級は、単元1の子ども35名と、N教諭が学級担任をもつ単元2の子ども36名の2クラスである。授業はチームティーチングで行い、筆者のうち佐藤がT2として授業に参加した。N教諭は、教職経験年数は10年で、専門的に授業研究を進めている教科は社会科であった。しかし校内では体育主任を任せられるなど中堅的な役割を担う教師であった。性格は温厚でとても意欲的な教諭であった。

3) 学習指導計画

図2は、本実践における学習指導計画である。本単元は、N教諭によって作成された。本単元は、5時間扱いであり、さまざまなりのものになりきって「のりものランド」をテーマに小学校2年生で身につけるべき「高さの変化」と「速さの変化」を身に付けることを目標としていた。

本単元は、ペアでの学習を中心とし、第1時及びそれ以降の時間の冒頭に位置づけられた心と体ほぐしで、①音楽に合わせてリズムよく心と体を解放させ、リズム遊びを楽しむ。次に、②習得させたい動きのイメージをもたせるためにN教諭の動きの真似をしながら踊る。授業中盤では、③イメージカードを用いてのりものになりながらさまざまな状況を身体で表す。そして、④授業終盤で、気に入ったのりものになりきって簡単なお話を作ってペアで踊りそれを兄弟ペアに発表した。単元の最後には、ペアで好きなのりものになりきって、【はじめ—なか—おわり】のひとまとまりの物語を発表会形式で披露するという流れであった。

	1	2	3	4	5
0	オリエンテーション	空ののりもの	陸ののりもの	海ののりもの	発表会
		挨拶・服装チェック・健康観察			
		心と体ほぐし			
	・学習の進め方 ・イメージバスケット ・いろいろなのりもの になって踊る	先生の真似をして踊る			発表会
		イメージカード			
		「兄弟ペアでの発表」			
45	学習のまとめ(感想記入・感想発表)・整理運動・挨拶				

図2 単元の学習指導計画

4) 実技研修について

実践期間中、単元1と2の間に、本研究での助言者でもある学校長主催の小学校低学年の表現遊びの実技研修が行われた。ここでは、動物のイメージバスケットを用いながらさまざまな動物になりきって実際に踊りながら、表現運動の授業づくりについて、学習内容の理解と指導力の獲得が目指された。

5) 教師の発話データの収集

①N教諭の発話の記録

教師行動については、全授業においてN教諭にワイヤレスマイクの装着を依頼し、授業中の行動及び全発話を同時にビデオカメラに収録し逐語記録した。また、授業後のカンファレンスも同様に行った。

②カンファレンスでの意見交換

カンファレンスにおける、主に学校長からのコメントについても、専門の見地からの意見と言うことで逐語記録を行い、その発話内容を整理することにした。

6) 子どもに対する調査

高橋ら（2003）は、授業過程の学習行動や指導行動の事実と子どもの形成的授業評価は統計的に見ても有意な関係性が認められると述べている。これを踏まえて本研究では、N教諭の授業成果を知る手がかりとして、高橋ら（1996）が開発した形成的授

業評価票9項目のうち「成果」「意欲・関心」「学び方」「協力」に4項目を抽出して、単元前後に実施することにした。得られた得点は、高橋ら（2003）の形式的授業評価の診断基準に照らして5段階で評価した。

Ⅲ. 結果と考察

1) 単元開始前のN教諭の意識

単元開始前に筆者らがN教諭に表現リズム遊びの授業についての意識をインタビューしたところ、N教諭からは、概ね以下のようなコメントが発せられた；

- ・表現リズム遊びの指導経験がないので指導に不安を感じている
- ・指導内容の理解が十分でないので、指導のイメージが持てない
- ・子どもたちを楽しませたい思いはある
- ・自分なりの指導計画はもっている

このようにN教諭は、自身の指導経験のなさを自覚して、指導のイメージのなさや指導上の不安を感じてはいたけれども、本単元については自分なりに授業の骨格については考えていると話していた。この段階でN教諭は図2に示したような単元計画を構想していた。学校長からは、この時点で様々なアドバイスや情報提供がなされていたが、基本的にN教諭は自身の考えを大切にして授業準備を進めた。

2) 単元1の観察結果

次に、単元1におけるN教諭の各場面における主な発話を示していく。表1～4は、各場面における主な発話である。

(1) 心と体ほぐしの場面

表1は、単元1の心と体ほぐしの場面におけるN教諭の発話である。

単元前半では、子どもの動きに合わせるような発話が見られたが、3時間目以降は、教師からの声掛けで子どもを動かしていく

ような発話へと変容していたことが特徴的であった。

また単元の進行に伴って、動きにあった声の強弱も見られるようになり、またオノマトペの使用も見られるようになった。このことで、子どもの創造性を広げ、心と体の開放を促進できたのではないかと推察された。

表1 心と体ほぐしの場面における発話の変容

時間	心と体ほぐしの場面
1時間目	ベアになって広がります！（ベアの指示）音楽に合わせて踊るよ。今日は、先生たちの真似をして踊ってね。いきまーず。どんな曲かな？（曲にあわせて動くが無言）・・・最後のポーズ決めましょう。
2時間目	（広がって音楽流れる）はい、まねするよ～足踏み！ 大きくね、はい、ベアに近づいて離れて（小刻みジャンプ）大きく！（大ジャンプ）今度は回りながらジャンプ！！（縮こまる）今度はゆっくり、早く～！おー！（無音）カニさん！振り向いて、反対も、又の下も、次なんだ。．．もう1回ハイタッチ！！なんだか疲れたな～ゴロゴロ～（脱力）よし、立って向こうに逃げて（駐車場側）今度はステージ側！はい、最後ポーズとるよ。セーのパー！！！（音楽が終わる）
3時間目	（音楽が流れる）足踏み！大きくね、はい、ベアに近づいて離れて。（小刻みジャンプ）大きく！（大ジャンプ）今度は小さく（縮こまる）今度は、ゆっくり動いて、早く！ハイタッチ、次は、低くタッチ、背中向きになって立つよー、振り向いて反対も、又の下も、戦うよ（ベアでエアパンチ）とりやとりや！ああ、今度は力ぬけてふにゃふにゃ～（脱力）よし、立って向こうに走るよ（駐車場側）今度はステージ側！最後ポーズとるよ、シャキーン！
4時間目	（音楽が流れる）大きく足踏み！大きくね、はい、ベアに近づいて離れる～（小刻みジャンプ）大きく！（大ジャンプ）今度は小さく（縮こまる）今度は、ゆっくり動くよ～、早く！ハイタッチ、次は、低くタッチ、背中向きになって立つよー振り向いて反対も、又の下も、今日は拳銃で戦うよ！打って！うって！よけて、もっとうって！ああ、今度は力が抜けてふにゃふにゃ（脱力）よし、立って向こうに走るよ（駐車場側）今度はステージ側！はい、最後ポーズとるよ！じゃーん！
5時間目	（音楽が流れる）足踏み！大きくね、はい、ベアに近づいて離れて（小刻みジャンプ）大きく！（大ジャンプ）今度は小さく（縮こまる）今度はゆっくり動いて、早く！ハイタッチ、次は、低くタッチ、背中向きになって立つよー、振り向いて反対も、又の下も、今日は、ベアの人と鏡の動きをするよ、鏡だよ、鏡！上手上手！！いいね、よし立って向こうに走るよ（駐車場側）今度はステージ側！は最後ポーズとるよ！超かっこいいやつ考えて！かっこいいのね（児童のポーズ）かっこいい、倒れてるけどNO.1だ！NO.2もいる！

（2）真似の場面

表2は、真似の場面におけるN教諭の主な発話である。

1時間目では、オリエンテーションのため主に説明が多かったが、単元の中に出てくる空・陸・海ののりものすべてにのりものになった。小学校低学年で押さえるべき指導内容の「高低差・速さの変化」に関する発話はみられたが、例えば、空ののりものヘリコプターであればそののりものの特徴はどんなところなのかどんな風に高く飛ぶのかなどの具体的な発話は見られなかった。2時間目からは空ののりものになった。高低差を押さえた言葉かけや励ましは見られたが、子どもの動きを引き出すような言葉かけや、子どもの工夫された動きに対しての具体的な言葉かけは行

われなかった。3時間目では、陸ののりものになった。ここでは、のりものになるイメージをもたせるような言葉かけが多く見られるようになり、4時間目には、海ののりものになった。動きやポーズについての具体的な肯定的フィードバックが多く見られるようになっていた。

表2 真似の場面における発話の変容

時間	真似の場面
1時間目	—
2時間目	—
3時間目	<ul style="list-style-type: none"> ・おお、力が入っているね、OさんとOさん本当にすごい勢いで目の前に土が見えたよ、 ・どンドン振り進めるよ、前だけじゃなくて横も後ろも高いところもあるよ、
4時間目	<ul style="list-style-type: none"> ・(手漕ぎのボートになって大きなイカに飲み込まれそうになる場面)わ～、海に引きずり込まれる、何度もやられる～壊れた！ ・(ボートが壊れてポーズを決める場面)Oさん最後までオールを離さずになりきっているね、こっちには、壊れて足が上がってしまっている人もいる、
5時間目	—

(3) イメージカードの場面

表3は、イメージカードの場面におけるN教諭の主な発話である。

1時間目と5時間目は、オリエンテーションと発表会のため、イメージカードは使用しなかった。2時間目では、主にイメージカードの説明を行い空ののりものになってイメージカードを用いた学習を行った。N教諭と筆者がペアになり演示したが、理解できていない子どもが数名見られた。3時間目は、陸ののりものになりきりイメージカードを使用した。ここでは、1・2時間目には見られなかった子どもへの肯定的な言葉かけだけでなく、のりものになりきりながらイメージカードに書かれた内容を1回行って終わるのではなく何度も誘発させるような言葉かけがみられるようになっていた。4時間目には、「Kさんいいね、海の中にいる感じがする。Tさんは顔でも表現できているね」などという子どもへの具体的な言葉かけがみられるようになった。

表3 イメージカードの場面における発話の変容

時間	イメージカードの場面
1時間目	—
2時間目	<ul style="list-style-type: none"> ・イメージカードの説明 ・「山にぶつかったらドーンってやってください」
3時間目	<ul style="list-style-type: none"> ・「水分補給したら、カード2枚ずつ渡すから裏にしておいてきてね～、そうしたらペアごとに好きな陸のりものに変身するんだけどペアの人に自分がどんなのりものになるか教えてあげてね。」 ・（出発準備の場面において）「いいね、バイクチーム姿勢が低くてすごくカッコいい」 ・（イメージカード共有の場面において）「何回も降ってきているよ、どしん！どしん！立ち上がってもう1回だ、がんばれ！」
4時間目	<ul style="list-style-type: none"> ・「もう1度ペアでお互いになんどのりものになるか教えてあげて」 ・「太鼓がなったあとポーズするとこまでずっとのりものだよ」 ・「Kさんいいね、海の中にいる感じがする、Tさんは顔でも表現できてるね」 ・（カードをめくる場面）「カードをめくるよ、何度もぶつかる～」「何度も波にのまれる～」
5時間目	—

(4) 発表の場面

表4は、発表の場面におけるN教諭の主な発話である。

1時間目はオリエンテーションのため発表は行わなかった。2時間目は、発表の仕方の説明と流れを確認した。発表前の練習時間には、子どもへの「Uさんそれはどうなってるの？」などという発問は見られたが、その後に動きに対する言葉かけなどは見られなかった。3時間目は、陸のりものになって発表を行った。ここでは、子どもが流れに沿って発表を行うのではなく、お互いに発表を行う際にどんなのりものでどんなイメージカードの内容を行うのかを明確にさせるような発話が見られ、子どもものりものの特徴をとらえたポーズや動きなどがみられるようになった。4時間目は、「太鼓がなっている間はずっと大変なことが起きるよ」などという指示だけでなく、「わ～、何度も嵐が来るよ～また来るよ！」のどという子どもの動きに合わせた言葉かけも見られるようになった。さらに、5時間の発表会に向けたポーズを意識させる言葉かけも積極的に行われた。5時間目は、2～4時間目に行った空・陸・海のりものの中からペアで選び、選んだのりものとイメージカードの内容を踏まえて簡単な始めのポーズ（はじめ）→イメージカード（なか）→終わりのポーズ（おわり）の簡単なお話を作って見せ合った。発表会前の練習の時間では、単元前半では見られなかった「もっと〇〇してみたら？」などという動きに対しての発話が見られるようになった。

さらに、発表後の共有の時間においても漠然とした肯定的な言葉かけだけでなく、具体的な動きやポーズ、表情に関しての言葉かけが行われていた。

表4 発表の場面における発話の変容

時間	発表の場面
1時間目	—
2時間目	—
3時間目	<ul style="list-style-type: none"> ・「なんのドキドキをやって言った方がわかりやすいから言いましょう。」 ・「先生が《太鼓》ならすまで何度も壊れたり、爆発したりしてね。」 ・「Kさんたち、いいよ、何度も立ち上がってチャレンジしてるね。」 ・「よかったところ教えてあげてね〜」
4時間目	<ul style="list-style-type: none"> ・「もっと何回もネバネバの海に挑戦してごらん。」 ・「最後のポーズ意識してみよう。」 ・「太鼓がなっている間はずっと大変なことが起きてるよ」 ・（共有の場面）「わ〜、何度も！また嵐がくるよ、飲み込まれるよ〜」 ・「すごい連続で嵐にのまれてたからぐるぐるんしてたね。」
5時間目	<ul style="list-style-type: none"> ・人間の部分が残らない方がいいから、ここ(腕)がライトだと思ったらもうここはライトになるよ。 ・（練習している児童に対して）「いいね〜、最後までバイクになりきってみよう」 ・「これはなんのりもの？」児：「ヘリコプターがすごい風で転がってる！」「そっか、飛ばされてる感じするね、もっとゴロゴロしてみたらどうかな？」 ・「Kさん、いいね、これもっと新鮮線に近づくにはどうする？」 ・「Eさんべらいじゃない。ヨットならもっと大きくしたら面白いかもしれないね」 ・「みんなポーズまでのりものだね、いいね。」 ・（共有の場面①）「Aさん最後までオールを離さずにもってるといいね、ブルドーザーチームもキャタピラーのとこが上向いてる！」 ・（共有の場面②）「最後の最後までヘリコプターが動いてるね、すごい、Tさんのところもだんだんネバネバの海にのまれてたね。」 ・（共有の場面③）「表情がすごいいい！」

表5は、単元1におけるN教諭の発話の記録とカンファレンスにおける学校長の発話内容、形成的授業評価の結果を時系列で一覽に示したものである。

N教諭の発話は、1時間目では子どもとのやりとりも少なく全体に対する発話数も少なかった。特に心と体ほぐしの場面においての言葉かけが少なかった。緊張で笑顔の表出も少ないように見て取れた。しかし形成的授業評価の結果から、子どもは意欲的に授業に取り組んでいた様子が見て取れた。授業後のカンファレンスでは、N教諭が楽しく授業に取り組めたかななどの感想を聞く場面が多く、N教諭自身は楽しくはできたが、想像よりも子どもの様子に目を配ることができなかつたと述べていた。

2時間目は、1時間目よりも発話数も増加し、笑顔で積極的にコミュニケーションを図る場面が多くみられた。しかし、高低差を意識させる場面での「高く飛んでみよう」「低く飛んでみよう」などの言葉かけは見られたが、子どもの動きに対しての具体的な言葉かけはみられなかった。また、イメージカードの置き方や使い方の説明でスムーズにいかない場面もあった。授業後のカンファレンスでは、「表現系の運動において同じ動きを3回繰り返すことは、子どもの動きをダイナミックに見せられることができる」という具体的な指導方法や、イメージカードなどの教材の使い方の指導が目立っていた。

3時間目は、2時間目のカンファレンスを受け、子どもの動きを繰り返し引き出すために「何度も爆発するよ」「何度もぶつかろう」などという言葉かけがみられるようになった。また、イメージカードを子どもに配らせるなど授業内で子どもに役割分担させる場面も見えるようになった。授業後のカンファレンスでは、N教諭の「のりものになりきるためのヒントをどう子どもへ与えればよいかと答えが見つからない」という不安に対し、のりものではなく人間としての動きになっているため、なにに変身して何をしているかの意識づける「なんののりものでどんなことするの？」など積極的に子どもへ声かけすることが重要であるとコメントを受けた。

4時間目は、3時間目の指導助言をもとに子どもがのりものを意識できるよう「みんなのりものだよ。」「これはなんののりものだろう？」などという言葉かけが多く見られるようになった。また、単元前半では見られなかった声の強弱やオノマトペを使いながらN教諭自身も楽しんでいる様子であった。少しではあるが、矯正的フィードバックも見られるようになった。

5時間目は、発表会のため具体的な指示が多かった。繰り返しの動きやポーズなどの既習事項を押さえたうえで動きに工夫のみられる子どもについて全体共有を行った。さらに、ペアの良かったところを具体的にほめていた。

単元前半においては全体の発話数も少なく、主に教授方法や励ましなどが多く見られた。しかし、単元後半には、子どもの動き

やイメージを引き出すような動きの評価や言葉かけ、子どもの発問・返答を全体で共有する場面が増加していた。

このようなN教諭の言葉かけは、子どもがどのように工夫して動けばよいかヒントを得る機会となり、子どもの形成的授業評価での「成果」において、単元前よりも単元後有意に上昇したのだと考えられる。

さらに、単元後半ののりものになりきって発表を行う場面では、練習する子どもに近づき具体的な動きのヒントや肯定的フィードバックを行っていた。N教諭の具体的な発話は子どもの意欲的な活動につながったと考えられる。

このようにN教諭の発話が大きく変容した要因の一つとして、授業後のカンファレンスでの意見交換があげられる。単元前半のカンファレンスでは、具体的な教授方法や授業の展開方法に関しての助言が多く、それに対してN教諭が改善を図ろうとしていた。単元後半では教授方法への助言は少なくなり、指導内容の反省及び改善をより具体的に、本単元の目標でもある「のりものになりきる」ことへ向けた教師のリードに関しての助言が増加し、N教諭の指導もそれを意識したものへと変容していった。

このように、授業後のカンファレンスを行うことは、教師の指導内容に対する課題や改善点が明らかになり、授業に対する不安軽減や単元の流れをより具体的に見通すことができるのだと推察できた。

表 5 単元 1 における N 教諭の変容

		形成的授業評価				
		カンファレンスにおける学校長のコメント	(1)成果 2.94 [5]	(2)意欲・関心 2.97 [4]	(3)学び方 3.00 [5]	(4)協力 2.94 [5]
1 時間目	<ul style="list-style-type: none"> 全体的な発語数が少ない。 オリエンテーションのため学習の流れとのりものの説明が主であった。 言葉での説明だけでは児童の理解ができな部分が多くあった。 緊張からか笑顔や笑い声は少ない様子であった。 1時間目よりも発語の数が増えた。 空のりもので高低さを意識させる発語は見られたが、児童の動きに対しての具体的な言葉かけは見られなかった。 イメージカードや発表する位置など教材の使い方がスムーズにいかない場面があった。 しかし、児童の面白い動きに笑顔で反応し楽しそうに授業を行っていた様子であった。 	<ul style="list-style-type: none"> N教諭は、楽しんでできたが、児童はとてもしんどそうに学習に取り組みめていて初回としてはとても良い。 授業の展開内容をT1・T2で理解し、オリエンテーションやペア動作を2人で見せることは児童の理解もスムーズで良い。 イメージカードでの動作は3回繰り返すことで楽しさが生まれる。 発表位置に目印をつけ兄弟ペアが対面して行えるようにする。 イメージカードは原單にやらせるなど役割分担して行う。 	2.94 [5]	2.97 [4]	3.00 [5]	2.94 [5]
2 時間目	<ul style="list-style-type: none"> 2時間目よりも発語の数が増えた。 動きを引き出すための状況や「何度も発表するよ」など動きを引き出す言葉かけがみられるようになった。 「水分補給した人からカードを置いてきてね」など児童に役割分担を持たせる場面が増えた。 	<ul style="list-style-type: none"> いい動きの蒸とし込みはできていた。 イメージカードでの大事なことが起きる場面でのりものではなく人間での動きの入れになっていた。 なになにをやってなにをやっていのかを押しさえる。 なんの乗り物になっっているのか児童は発回する。 「あなたはなんの乗り物？あなた？」 				
3 時間目	<ul style="list-style-type: none"> 笑顔に加え、声の強弱が、さらに矯正のFBがみられるようになった。 動きに対する発問から、さらに矯正のFBがみられるようになった。 「なんのりものになるの？ポーズも考えてみよう」などのりものになりまることへの意識づけする発語が多くみられた。 児童の動きに対してオノマトペをつけたながらN教諭自身も楽しんでる様子であった。 					
4 時間目	<ul style="list-style-type: none"> 発表会であったため、明確な動きの指示がメインとなっていた。 繰り返し動きやポーズなど留意事項を押さえたうえで、動きに工夫がみられる原單に運用させていた。 発表後の共有の場面ではペアごとの○○がよかったなど児童のイメージしていたものをとらえて肯定的な言葉かけを行っていた。 					
5 時間目			(1)成果 3.00 [5]	(2)意欲・関心 2.97 [4]	(3)学び方 3.00 [5]	(4)協力 2.91 [5]

2) 単元1の観察結果

次に、単元1におけるN教諭の各場面における主な発話を示していく。表1～4は、各場面における主な発話である。

3) 単元2

次に、単元1及び実技研修を終えた後に行われた単元2におけるN教諭の各場面における主な発話を示していく。表6～9は、各場面における主な発話である。

(1) 心と体ほぐしの場面

表6は、心と体ほぐしの場面におけるN教諭の主な発話である。

1時間目では、始めからのペアは固定せず、スキップで広がってからペアを組むようにした。しかし、動作をやめてからペアを組んで集まるよう言葉かけを行うと、子どもは普段の学校生活を送る固定のグループでペアを作ってしまった。曲の最後のフレーズでポーズを決めるときにN教諭が「かっこいいポーズ」と具体的な指示を行ったことで子どもは決められたカテゴリーの中で自分なりのポーズをとっていた。2時間目も1時間目同様にペアの固定はせずにスキップからペアを組むなかで、1時間目とは異なり動きの途中でいきなり近くの人とペアを組むようにと指示することで、子どものペアの組み方も広がり表現運動の各学年の目標及び内容にもある「運動に進んで取り組み、だれとでも仲よく踊ったり、場の安全に気を付けたりすることができる」（文部科学省、2008）の達成にもつながっていたと思われた。また、最後のポーズも「ヘッドが完全に上向いちゃってるね」など子どもの動きの工夫に関しての発話が多く見られた。さらに、2時間目からはポーズのあとに「せーの、グッジョブ！」の声掛けを行うことで、子どもの達成感が得られるとともに授業の区切りを明確にしやすくしていたと思われた。3時間目は、ペア作りスキップのなかでハイタッチ（エアハイタッチ）だけでなくさまざまな動きをN教諭も一緒に行い、「イエーイ」とすれ違う子どもに声をかけることで、子どもからも積極的にイエーイの声が聞こえるようになった。4・5時間目では、男女で組みペアも増え子ども

の最後のポーズも多く工夫がみられた。これは、N教諭が毎時間ポーズの肯定的な言葉かけが体の動きに対して具体的であったからだと考えられる。

表6 心と体ほぐしの場面における発話の変容

時間	心と体ほぐしの場面
1時間目	<ul style="list-style-type: none"> ・「では、体育館中にすみずみまで足踏つけてスキップ行ってらっしゃい！」 ・(スキップ)「はい、スキップしながらハイタッチ。近くの人とハイタッチ。今度は、近くの人とおしりタッチ。いろんな人とおしりタッチ<太鼓>最後にタッチしたなって人とペアになって集まってください。」 ・(音楽が流れる)「今日はポクンゴで戦います。よけて、打って、最後ポーズとるよ！格好いいの決めてね。面白いのもいいよ。ポーズ決まったらストップ！一番かっこいい探しに行きます。(巡回)見てこれ、おへそは下向いてるけど手は上を向いてる。格好いい！ここにフラミンゴ2匹がいます。ここにもっとすごい人がいる。頭より足が上になっている。すごい！なんか、頭に足がくっついてる人もいるね。じゃあ、明日もやるから明日はもっとかっこいいの考えてやってくださいね！」
2時間目	<ul style="list-style-type: none"> ・スキップ！すれ違った人とハイタッチ！みんなとハイタッチ。全員とだよ、たくさんの人とね。近くのペアと組んで戻ってきて、私、こういうとき誰でもいいよって近くの人と組めるといいなと思っています。仲いいだけじゃなくて、男女で組めるともあってすごいいいなと思います。 ・(音楽が流れる)「今日は忍者で戦います。シャシャシャ、よけて！よけて！(最後のポーズ)はい、ストップ！ここにヘッドが完全に向を上を向いている人がいますね。この人はへそも見えなくなっちゃってるね。すごいねじれてる人もいるね。亀みたいになってる。みんな素晴らしい！グッチョブ、せーの【グッチョブ！】」
3時間目	<ul style="list-style-type: none"> ・いろんな人とハイタッチ。すれ違う人みんなとハイタッチしてね。できるだけ高いところでタッチ。今度はできるだけ低いところでタッチ。イエーイ！イエーイ！最後はひじタッチ！はい、じゃあペアになってきてください。近くの人とペアになって座る。ただなっこのことのない人となつてね。 ・(音楽が流れる)「注1]今日は刀で戦います。シャキーン。は！！最後のポーズ！今日は一番変なポーズ！ストップ！一番変な人探そ！Hさんこれすごいね、へそが下向いて足が上むいてる。寝てる人多いな。Kさんも前よりもレベルアップしている。Hさんもすごいねじれているね。みんな素晴らしい！せーの【グッチョブ！】」
4時間目	<ul style="list-style-type: none"> ・広がってスキップから～(広がる)。すれ違った人とハイタッチ！誰とでもハイタッチ！イエーイ。たかーいところだよ。今度は、一番低いところでハイタッチ！イエーイ。最後はおしり！イエーイ！じゃあ、近くの人とペア組んで座る。初めての人のとだよ、男女ペアが増えた気がする！ ・(音楽が流れる)「カニ！！今日は拳銃で戦おう。打って！よけて！打って！これまでで一番でっかいポーズにしよう！でっかいの誰だ？Zさん。これなんだ？【おパンツポーズ】おパンツポーズ面白くていいね！Sさんは一番背が高いから伸ばしてると手がとって高いところにあるね。逆さになろうとがんばろうとしている人がいるね。体がぐねてねじれている人もいるね。ナイスポーズ！みんなでせーの【グッチョブ！】」
5時間目	<ul style="list-style-type: none"> ・今日もスキップスタート。出会った人とハイタッチ！イエーイイエーイ。高いところで！低いところで。イエーイ。じゃおしりタッチ。ドーン！おしりタッチ。ドーン！近くの人とペアになって座る。なっていない人と一緒にやるよ。呼んであげて～。 ・(音楽が流れる)でっかく歩くと！大きく！大きく！はねて！はねて！ペアの人に近づくと～離れて！もう1回(小刻みジャンプ)大きく!!(大ジャンプ)今度は超小さく(縮こまる)右手！ぐるぐる回る～今度は左手。ゆっくり動いて超スロー。早く！早く！ハイタッチするよ。次は、低くタッチ。今度、遠いところタッチ。もう1回、背中合わせ。振り向いて、反対も。又の下から振り返って、向かい合って、腕になつてまねてあげてください！たこのようにぐやくにゃ(脱力)ゴロゴロゴロン。立って向うに走る！(駐車場)今度はステージ側！今日最後です。最後にポーズ！！おーしま！よし、ストップ。びっくりかえってる人がいっぱい。へそがいろんな方向に向いている。いいですね～、みんなほんと上手！せーの【グッチョブ！】

(2) 真似の場面

表7は、真似の場面におけるN教諭の主な発話である。

1時間目は、オリエンテーションのため主に説明が多かったが、単元の中に出てくる空・陸・海ののりものすべてにのりものになった。2時間目からは、空ののりものでヘリコプターになりN教諭の真似をした。ひとまとまりの物語のようにN教諭の言葉かけが

行われていた。3時間目は、陸ののりもので真似を行った。出発のポーズ（はじめ）では、「このままだと早く走れなさそうだからどうする？こんなのは？」と言葉かけだけでなく動きの提示も見られた。また、2時間目同様にひとまとまりの物語中で小学校低学年の表現遊びに必要な速さの変化を取り入れて子どもの動きを導いていた。4時間目では、海ののりものになって真似をした。2・3時間目同様にひとまとまりの物語で発話していた。その中で、子どもからも物語の中の状況に対する発話「動けないなんで～」などN教諭の発話のリードが子どものイメージを引き出したのだと考えられる。

表7 真似の場面における発話の変容

時間	真似の場面
1時間目	—
2時間目	<ul style="list-style-type: none"> ・「ヘリコプターどんなかな？空をとぶ前の準備どんなのがいいかな？あ、プロペラあるのいいね。ここにいいポーズしている人がいる。これで行くか。」 ・「だんだん高くなるよ、どんどん高くなるよ、もーっと高く、今度は、だんだん低く飛ぶよ、低く低く高くなり低くなり高い、低い、あ、目の前に山が！ぶつかった。わ～またぶつかった！壊れた落ちてる～、わ～落ちてる。わ～落ちちゃった(ポーズ)プロペラが残っている人もいるね、いいね。」
3時間目	<ul style="list-style-type: none"> ・(出発前のポーズの場面)「みんななりきるの上手ですね、でも、このままだと早く走れないからどうする？こんなのは？」 ・「あれ？目の前に土砂崩れが起きている！新幹線からブルドーザーがでてきて土を掘って捨てんきゃ、土を掘って投げる！土をほって投げる！よし、きれいになったから進もう！今度はツルツルの道だ、ツルツルツルツル、わあ、今度はべたべたの道だ、ギーギー無理やり進んでたらそのまま大爆発、どカーン、もう1回大爆発、どーン何度でもどーん、そしてそのまま壊れちゃった(ポーズ)どんな新幹線があるかな、すごくくねっている新幹線もある、丸くなっている新幹線もある、新幹線のそのまの形の人もいるね、みんなグッチョ！せーの【グッチョ！】
4時間目	<ul style="list-style-type: none"> ・「出発前ヨットに変身！ヨットは風に吹かれる大きな帆があるからこんな感じかな？大きい帆があるから、手を広げてみようか！」 ・「風任せ！ゆらゆらした小さな波だよ、あ、今度はだんだん大きな波がきたよ～あ！そのまま巻手に巻き込まれる、わあ、そのまま空に吹っ飛ばされた、あ、風がやんだ！落ちてる～、わ～まだ楫竹小じゃない、あ、ここはなんだか変わった海だな、なんかドロドロしている、ドロドロ、進みづらい、ドロドロ～あ、今度の海は固まっている、凍っているカチン！【動けないなんで～】どうする？どうする？よし、氷を壊すしかない！この楫で氷を壊すしかない、ガチンガチン壊れた！！進める～、なんやかんやで楫竹小にきました。
5時間目	—

(3) イメージカードの場面

表8は、イメージカードの場面におけるN教諭の主な発話である。

1時間目は、オリエンテーションのためイメージカードは使用しなかった。2時間目からは、主に自分が空のなんの乗り物になっ

ているのかを意識づけさせる言葉かけが多くみられた。3時間目は、単元最後の発表会に向けてポーズを意識させる言葉かけが多く見られた。また、のりものになりきるだけでなくイメージカードの内容にあった表情を行う子どもも出るようになってきた。4時間目では、ほとんどのペアに肯定的な言葉かけが行われていた。また、子どもの動きに対して具体的な言葉で肯定したり、発問したりする場面が増えた。5時間目は、発表会のためイメージカードを使用しなかった。

表8 イメージカードの場面における発話の変容

時間	イメージカードの場面
1時間目	—
2時間目	・自分が空のなんののりものになりたいか伝えて！
3時間目	・ペアの人に今日何になるか伝えてください。みんな一緒になくていいからね。 ・(出発前のポーズ)「Tさんもいいね！出発前すごく低くていいね」 ・(ポーズ)「ああ、壊れてもバイクののままの人がいるね。いいよ～。何度もぶつかっていいね。Sさん、顔がいいね。Nさんいいね。ポーズもしっかり止まるよ。」
4時間目	・「《太鼓》ポーズ。いいね、なりきってるね～」 ・「ぐにやぐにやしていいね、ひっくり返ってる！新しい！いいね」 ・「あ、とまっても船のポーズいいね。最後までのものだよ」 ・「なんどもぶつかるよ！わ～ぶつかった。何度もぶつかった！最後のポーズ！《太鼓》いいね、ねじれちゃってる。いいのかわかんないけど重なっちゃってる。あ、なんか持ってる！Kさんすごいポーズしてるね」
5時間目	—

(4) 発表の場面

表9は、発表の場面におけるN教諭の主な発話である。

1時間目は、オリエンテーションのため発表は行われなかった。2時間目は、発表を行う場の使い方についてとどんなイメージカードの内容を行うのかを中心に発話がなされた。3時間目からは、互いになりきるのりものとイメージカードの内容を伝えるよう指示する場面が増加した。4時間目では、ペアで発表内容に行き詰っている子どもへ「○○したらどうする？」など起こった場面を想像させるような言葉かけが多く見られた。また、既習事項として発表中太鼓がなっている間は、ずっと動き続けるなど動きに対しての指示も多く見られるようになった。5時間目は、ペアで選んだのりものとイメージカードの内容を踏まえて簡単な始

めのポーズ（はじめ）→イメージカード（なか）→終わりのポーズ（おわり）の簡単なお話を作って見せあった。2～4時間目では見られなかった動きに対しての引き出しを子どもに与える言葉かけや発問が多く見られた。

表9 発表の場面における発話の変容

時間	発表の場面
1時間目	—
2時間目	<ul style="list-style-type: none"> ・「相談したり練習したりするからコーンをもって移動します、ピンクの×があるからコーンをもって移動しましょう」 ・「同じ班の人になんかのりものでどんなドキドキをやるか伝えてください。」 ・「お友達のいいところ見つけてね！みんな出発の準備いいね、それでは出発！ドキドキスタート！《太鼓》なってる間はずっと動くよ《太鼓》ポーズちゃんと決めるよ～」
3時間目	<ul style="list-style-type: none"> ・「なんのりものでどんなドキドキが伝えるんだよ、班の人にわかるようにね」 ・「説明できたところは出発の準備！Nさんたちしっかり入ってるね、Kさんたち顔もいいね、スタート《太鼓》ポーズ(間を置く)みんな体大きく使えてよかったです！じゃあ、よかったところ教えてあげてください！
4時間目	<ul style="list-style-type: none"> ・「どうするか決めた？」児；「ドキドキはサメから逃げる」「いいね！どうやって逃げるの？」 児；「わ～」おお、最後どうする？最後、サメに追いつかれちゃうかもよ？」 ・(練習する児童に対して)「ドキドキどうする？なんでも壊れるよ！ネバネバもいいね！児；「ネバネバサーフィ」いいね、面白い！」 ・「見てた人、体の動きとかのりものになりきってたかとかよかったところ教えてあげて！」 ・(共有の場面)「最後(ポーズ)のカメどうなるの？」 ・「今日、自分こんな風に頑張れたぞってことか今日、こんなことよかったよってところを教えてください。」
5時間目	<ul style="list-style-type: none"> ・「友達となりきるのりものが違うときはこういう大爆発とかこわれたとかを選ぶとやりやすいかもしれないね。」 ・「のりものどうする？ドキドキも決めた？」児；「大爆発！」「いいね、そしたらさ、もっとこんな風にジェットからでたらどうだろう？ドーン！って」 ・(変わったポーズをとった児童)「はじめのポーズが素敵すぎるのでみてください！Tさんなんのりものですか？」児；「飛行機です」Tさんなんのりものですか？児；「気球です」出発のポーズ、みんなの方見えてやって(児童演技)拍手～、なんか面白いよね、みんなもドキドキももっと工夫できるかも、終わりのポーズももっと工夫できるかも、練習してみよう。 ・「Yさん、今の動きよかったよ」 ・「見ている人はもっとよくなるぞってとこ教えてあげるんだよ。」 ・「さっきよりももっとよくなるにはどうしたらいいかな？」児；「体全体！」「体だけこの場所で動いたらいいんだけ？」児；「違う！横とか上とか！」「そう、動いていいよね、横にも上にも下にも動いていいね。」 ・「Kさんがいいアドバイスしてたんだけど、ぐにやぐにやするには顔をもっとぐにやぐにやするのいいよって、体全体もそうなんだけど使っていないところも使ってやってみよう！」

表10は、単元2におけるN教諭の発話の記録とカンファレンスにおける学校長の発話内容、形成的授業評価の結果を時系列で一覧に示したものである。

1時間目は、オリエンテーションであったため説明する場面が多かったが、のりものになりきることを意識させる言葉かけが、

単元冒頭から多くみられた。また、単元1ではペアは固定して学習を進めたが、単元2では、ペアは固定せずに行った。授業中のN教諭は、笑顔だけでなく、場面に合うような表情も見られるようになっていた。授業後のカンファレンスでは、学校張から、N教諭自身も課題として挙げていたペアづくりに関する助言と、子どもに対して「よい動き」をそのままの言葉で伝えるのではなく、子どもの動きを引き出す言葉の工夫が必要であるなど、N教諭が持つイメージのなかでよりスムーズに授業を進められるような、N教諭の現状に合わせたかたちでの助言がみられた。

2時間目は、空ののりものになって高低差の学習を行った。真似の場面において、ひとまとまりの動きをN教諭が話しながら踊ることで子どもの動きもダイナミックに流れるような動きへ変化がみられた。また、常にのりものを意識させるような言葉かけが聞こえていた。授業後のカンファレンスでは、N教諭の言葉かけによって子どもの動きにも変化が見れるようになった。さらに、動きのはじめとおわりのポーズを意識させることでより子どもの個々が見えてくるという指導助言がなされた。

3時間目は、2時間目の指導助言を受けてポーズを意識させる「どんなポーズしようかな?」「お、〇〇さんショベルカーのショベル部分が残っていていいね!」などの言葉かけや、子どもの動きに対しての動き方のアドバイスが多くみられた。また、動きだけではなく表情や指先など細かい部分をほめる発話がみられた。しかし、コロナ禍で授業時間が短くなってしまっているため、発表の後の共有の時間や学習カードに使う時間がとれていなかった。授業後のカンファレンスでは、単元後半にかけて活動が多くできるように必要などころのみを押さえて授業を進めること、体育カードを書く時の姿勢などの助言が行われた。

4時間目は、3時間目の指導助言を受けて必要なポイントを押さえ、ほかの部分は簡単に振り返り授業を進めていた。子どもが動きたくなるような声のトーンや積極的な発話が多くみられた。子どもの動きに対して矯正のフィードバックや具体的な動きのアドバイスが多くみられた。積極的に子どもとコミュニケーション

を図りながら楽しそうに授業を展開している様子であった。授業後のカンファレンスでは、低学年で必要な「高さの変化」と「速さの変化」を単元の後半で再度押さえること、動きに加えるひと工夫のポイント、表現運動が苦手な子どもも楽しいと思えるように練習の段階でアドバイスし、全員が面白い・楽しいと思える瞬間を増やすなどN教諭に対する助言よりも子どもの学習成果に向けた助言がなされた。

5時間目は、ほぼ全員の子ともと会話しながら授業を展開していた。必要な指示が明確で子どもの動きもスムーズであった。しかし、子どもの動きに対して発問よりも矯正的フィードバックが多くみられた。発表会後の子どもの感想の多くが、「○○さんのここがよかった」など仲間に対するものが多かった。

単元2は、N教諭が担任をもつクラスである。実技研修を経ているため、単元前半から積極的に教授方法やN教諭のもつよい動きのイメージを、物語のようにして子どもへ伝える場面が多く見て取れた。それらは、子どもにとって動きに対するイメージのヒントにつながったと考えられる。このような指導の結果として、単元前半の子どもの形成的授業評価において、すべての因子で高い評価を得られた。

単元後半は、さらに子どもの工夫された動きや発言を引き出す言葉かけや太鼓などを活用し、個々への肯定的なフィードバックのみならず全体共有する場面も多く見られるようになった。同時に具体的な動きを子どもから引き出す言葉かけだけでなく、動きを指示する場面が見て取れた。

その要因として、授業後のカンファレンスと実技研修が影響を及ぼしていたことが推察された。毎時間後のカンファレンスでは、スムーズに授業を展開するためにどうすべきかの助言が多くみられた。これはN教諭が単元に対する見通しが立てられていたからであるということ、動きの具体的なイメージができていたためだと推察できた。さらに実技研修を重ねることで、実際にN教諭自身が表現運動を経験し、指導技術を学んだことで、「よい動き」のイメージをもつことにつながったのだと考えられる。N教

諭自身の授業中の動きに関しても、実技研修前は直線的な動きが目立っていたが、実技研修後は曲線的な動きも多く見られ全身を使っている様子が見て取れた。

しかし、N教諭に変容がみられる中で、子どもの形成的授業評価、中でも「意欲・関心」と「学び方」の因子得点が低下していた。これは、単元後半にかけて子どものイメージや動きを引き出す言葉かけよりも、N教諭自身が習得した「よい動き」を子どもたちに「写す」ことに指導の力点が映ったため、子どもの意欲・関心やめあての持ち方との間に若干のずれが生じた結果ではなかったかととらえることができた。

表 10 単元2におけるN教諭の変容

	N教諭の発話	カンファレンスにおける生徒長のコメント	形成的授業評価			
			(1)成果 2.78 [5]	(2)意欲・関心 3.00 [5]	(3)学び方 2.92 [5]	(4)協力 2.94 [5]
コ	<ul style="list-style-type: none"> 発話が多く、ペアづくりのスキップでは積極的に児童の発話を呼び出すなどコミュニケーションを図っていた。 「リエアレーションのため発音が多かったが、のりものになりきることを意識するような発話が多く見られた。 動きに工夫のみかたれら児童を個別に全体に共有していた。 	<ul style="list-style-type: none"> N教諭がよい動きについていのかかわっていることが顕著として出ていた。しかし、児童に対して「よい動き」を言葉として伝えるのではなく言葉の工夫が必要。 体の崩し等はN教諭のリードによって、繰り返しの動作も児童が理解し行っていた。 授業の進行度と児童の理解度に合わせて発音を使うタイミングを定める(イメージカード) ペアづくりは、スキップを止めずにやっていると途中でその近くの人と促されるようにする(止まるとペアの相手を選ぶ) 	(1)成果 2.78 [5]	(2)意欲・関心 3.00 [5]	(3)学び方 2.92 [5]	(4)協力 2.94 [5]
1時間目	<ul style="list-style-type: none"> 1時間目同様、発話は多かった。 のりものになりきることを意識させる発話が多く見られた。 児童の工夫された動きを一緒に賞賛したり、笑っている場面が多く見られた。 	<ul style="list-style-type: none"> N教諭の言葉と動きのリードによって児童の動きにも変化してきた。 「いいポーズだね」の一言だけでなく両指を正しいポーズを教諭させる。 →「太鼓あ、足があがっていいね」 				
2時間目	<ul style="list-style-type: none"> 授業内で、N教諭の発話がない場面はほとんどなかった。 はじめと終わりのポーズを意識させる発話が多く見られた。 児童の動きや発音などを具体的にほめる発話が多く見られた。 授業時間が短いこともあり、発表後の共有の時間や学習カードの時間が十分に確保できなかった。 	<ul style="list-style-type: none"> 単元の後半に向けて、活動の内容のところが大きくなっていくように必要なところのみを控ええ、足りないところは授業を遅めながら押さえる。 体育カードの書き方。 時間ごとにポイントを押さえてその後は簡単に振り返る。 イメージカードを置いていい場面を設定する。 				
3時間目	<ul style="list-style-type: none"> 児童が動きだしたくなるような声のトーンや積極的な発話が多かった。 2時間目同様、真似の場面において声のりものになりきる簡単なお話を作って児童のイメージを引き出していた。 児童のなりきるのりものものに対しての検証的FBが多く見られた。 児童の工夫された動きに対して褒め、声をあげて肯定的な言葉かけをする場面が多くみられた。 	<ul style="list-style-type: none"> 低学年に必要な発話と発化と高低発は、単元後半で習得させよう。 ゴロゴロかたねる遠くの動きは、高い動きとの組み合わせで行う。 グループ発表では、目録をつけて発表させることで意図したものが子どもからでたような演出が生まれる。 得意でない児童を発表させたときは、体育のゲーム型と同様に教師が動いてアドバイスを加えて仕上げることとし、面白さを全員が味わうことができる体育の良さにつながる負けてチームを動かせるように 				
4時間目	<ul style="list-style-type: none"> ほとんどどの場面でも児童とのコミュニケーションを図りながら授業を展開していた。 必要な指示が明確で児童の動きもスムーズにできていた。 のりものになりきるために動きに対しての褒めから検証的FBが多く見られるようになった。 発表の場面において多くの児童が動きについての感想を述べるようになっ た。 					
5時間目	<ul style="list-style-type: none"> 楽しんで授業を展開している様子であった。 					

3) 総合的考察

2クラスを通して見られたN教諭の変容を整理すると、単元1では、具体的な言葉かけや動きのイメージよりも励ましや授業の流れに関する発話が多かった。また、授業の進行に関しての不安や緊張の様子も見て取れた。カンファレンスの内容もN教諭の不安を取り除くような具体的な教授方法の提案や教材の使い方などが多かった。しかし毎授業後のカンファレンスの積み重ねによって、指導内容に対する課題や改善点が明らかになったこと、助言者からの具体的な教授方法の指導により、N教諭自身が単元の流れをより具体的にイメージすることができるようになったのではないかと推察された。このことは、N教諭の言葉かけからもその変容の様子が見て取ることができた。加えて子どもの形成的授業評価も単元後に向上したことからも、N教諭の指導行動の変容とそれに伴う授業成果としてとらえることができた。

単元2は、単元1及び実技研修を経ていることもあり、N教諭自身が表現運動に対して引き出しを多くもった状態で授業を展開できていたように見受けられた。発話の内容も単元前半からのものになりきることを意識させた言葉かけが多くみられ、単元後半にかけてもN教諭のリードによって子どもが動く場面がよくあった。また、カンファレンスの内容もN教諭の授業に対して抱く不安の解消よりも、子どもに対してどういったリードが望ましいかというような、単元1とは異なる視点の助言が多くみられた。しかし単元後半では、教師自身が授業に楽しさを感じていたため、教師のリードが強調される様子が見られたことから、教師と子どもの指導と学びの流れの一致についての課題も見受けられた。

上記のことを踏まえて、N教諭はカンファレンスによって「方法」を、実技研修によって「経験」を積み重ねることで単元の指導に変容が見られるようになり、一定の授業成果も見られるようになったものと思われた。

IV. 摘要

本研究は、表現運動に苦手意識をもっている教師がどのような

言葉かけをしているか、また、どのような授業方法や経験があると積極的に表現運動に関与することができるか授業研究を通して明らかにすることを目的として、授業実践・観察・分析を行った。

本研究において授業者となったN教諭は、それまであまり運動経験・指導経験のなかった表現運動系の授業に関して、自身の指導行動を変容させ、子どもからも一定の授業成果を引き出すことができた。分析の結果から、N教諭の教師行動を変えた要因として、以下の2つが考えられた。

まず授業後のカンファレンスである。授業後のカンファレンスを行うことで、毎時間ごとの指導内容に対する課題や改善点が明らかになり、授業者の授業に対する不安の軽減や単元の見通しをたてることができた。また、助言者からの具体的な指導は、子どもへの言葉かけのヒントになっていたと考えられる。次に、実技研修の参加は、実際に動いてみることで教師自身がより具体的に動き方の引き出しやイメージをもつ経験となり、子どもに対しての具体的な肯定的な言葉かけや動きのヒントにつながっていたのだと考えられる。つまり、N教諭はカンファレンスによって「方法」を、実技研修によって「経験」を得ていたことが、本研究における変容の大きな要因となっていたと思われる。

一方で、単元2の子どもの形成的授業評価は単元前よりも単元後、因子の低下がみられた。この背景には、教師の授業の進め方が、子どもの授業評価に影響する様子も見て取ることができた。教師の知識や情報が増えれば増えるほど、授業における教師のリードにも使い分けが必要となってくるのではないかと、ということである。本研究の事例でいえば、教師自身がその運動に引き込まれるほどに、子どもに対する「伝える場面」と「引き出す場面」のバランスのミスマッチが生じた可能性があげられる。教師自身が教材解釈を深め、実践を積み、表現の楽しさを深く知ることになったとしても、目の前の子どもの実態に合わせて指導方法を適切に選択できるかどうか学習成果を生み出す鍵になるということが、本研究の考察を通して推察された。今後は、より多くの授業研究を通して、さらに子どもにとって意味のある表現系の授業づくり

に必要な条件を明らかにしていきたい。

注)

1) 小学校では、第1・2学年が「表現リズム遊び」、第3～6学年が「表現運動」、中学校第1・2学年以降が「ダンス」という領域名称となっている。この領域の中に、小学校第1・2学年であれば「表現遊び」「リズム遊び」というように、より具体的な学習内容が設定されている。

2) 小学校における体育の内容は、低学年では「～～運動遊び」と称することが多く、中学年以降の領域名称と同一でない面があるため、ある運動領域の内容をまとめて「表現運動系領域」のように「～～系領域」として示すことがある。

〈引用参考文献〉

- 松田恵示 (2011) 小学校女性教師にとっての「体育」の学習指導。体育科教育59。
- 文部科学省 (2008) 中学校学習指導要領解説 保健体育編。ぎょうせい。
- 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。
- 文部科学省 (2018) 中学校学習指導要領解説 保健体育編。東山書房。
- 文部科学省 (2019) 高等学校学習指導要領解説 保健体育編 体育編。東山書房。
- 鈴木一成 (2009) 小学校における授業改善の試行—4年生表現運動の授業から—。愛知教育大学保健体育講座研究紀要34:1-11。
- 寺山由美 (2007) 「表現運動」を指導する際の困難さについて。千葉大学教育学部研究紀要 55:179-185。
- 山崎朱音・村田芳子・朴 京真 (2014) 創作ダンスの指導における指導言語の意味と動きをみる観点：教材「新聞紙を使った表現」を対象に。体育学研究59:203-226。