

# 複式学級の体育授業における個別指導の時間を取り入れた事例研究

## — 中学年のマット運動の授業から —

西 嶋 健 悟  
(足寄町立大誉地小学校)

高 瀬 淳 也  
(北海道教育大学旭川校)

The case study that set time for individual guidance in the physical education of the combined class

— Practice of mat exercise for 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grades —

Kengo NISHIJIMA  
(Yoichi Elementary school)

Junya TAKASE  
(Hokkaido University of Education Asahikawa Campus)

### 概 要

本研究では、中学年複式学級の体育授業において、個別指導の時間を取り入れたマット運動の事例を取り上げ、体育授業における個別指導の意味や学習の効果、今後の複式学級の体育授業づくりの示唆を得ることを目的とした。本研究では、個別指導を通して、児童自身の課題が明確になったり、「こんな感じで動けばよい」というコツを見つけたりするなどの学習効果が確認された。また、日常の授業では、自分の考えをまとめ発表することを苦手とする児童が、個別指導を通して自分の考えを伝えることに積極的に取り組むようになった。

### 1. はじめに

現在、我が国の少子化の進行や人口減少は深刻さが増しており（内閣府、2020）、それに伴って学校規模の縮小化が進んできている。多くの市町村では、近隣学校の統廃合によって一定の規模を保つ取組が行われてきているものの、すでに統廃合が限界に達した地域が増えてきている。少子化や人口減少が改善する兆しがほとんど見えておらず、今後も学校の小規模化が進んでいくことが考えられる。

小規模小学校の多くは、児童が少ないために、異なる学年を一学級として編成する複式学級を有している。児童が不在の学年があるなど例外もあるが、複式学級は、低学年（第1・2学年）、中学年（第3・4学年）、高学年（第5・6学年）という学年の組み合わせが最も多く見られている。このような複式学級では、多くの教科でそれぞれの学年で学習する内容が規定されているため、「わたり」「ずらし」を活用した学年別指導法で授業が行われている。

一方、体育授業においては、2学年を同じ教材を使って指導する同単元指導<sup>(注)</sup>で行われることが多い。同単元指導では、単式学級の指導に近く（全国へき地研究連盟、1998, p.20）、体育授業では、運動技術について児童全員に対して一斉に説明した後、個人やグループで練習に取り組ませ、その様子を見て指導する授業が展開される。しかし、同じ教材を使用しながら目標が学年によって異なり、さらに個の技能実態に合わせて指導を行わなければならないなど、他教科にはない課題や配慮事項がある。加えて、「生活経験や学習経験が豊かにならず、発展性に乏しい傾向を

持つことから、子供同士の刺激や激励についても限定される」（田島・村上、2006）こともあり、体育授業においては、お互いの活動や運動を見て評価したり教え合ったりする場面が少ない傾向にある。

複式学級のような少人数の実践においては、例えば伊藤・石橋（2021）は、高学年複式学級の家庭科の授業において、2学年で「ワッペンづくり」を共通の題材とすることで学習意欲の向上につなげることや、6年生が5年生に教える場面を設定することで知識や技能を確実に習得することを目指して実践を行った。この結果、複式学級の特質を生かした指導を行うことで、「学年の学びをより広めたり深めたりすることが可能となる」と報告している。このように、複式学級や少人数で授業を行うメリットを最大限生かした実践報告も増えてきている。体育授業においても、少人数であることを生かした実践事例が見られるようになっていくものの、他教科に比べると非常に少ない。

そこで本研究では、複式学級において少人数のメリットを生かした体育授業を実践し、その効果について検証することとした。具体的には、個の指導を充実させる手立てとして個別指導の時間を設定したマット運動領域の授業を取り上げ、学習の効果や今後の複式学級の体育授業づくりの示唆を得ることを目的とした。

### 2. 研究の方法

#### 2.1. 研究期間と対象児童

本研究対象とする授業実践は2021年2月上旬から下旬

にかけて行い、対象児童は北海道O小学校の3・4年生5名（3年生男子2名女子1名、4年生男子2名）であった。授業はこの学級担任である男性教諭（30代、教員歴7年）が行った。

対象となった児童の5名は、自分なりの意見を出すことを苦手としており、個別の支援が必要な場合が多くあった。また、調べ学習では、書籍などに書かれていることを十分に理解できないまま、言葉を書き写すことが多く、意味を理解し自分の言葉に直すことにも時間がかかる傾向にあった。この理由として、対象生徒は保育所から少人数のため、周りの大人が支援しやすい環境で過ごしており、自己表現をする前に周りが察知し支援してもらうことが多く、表現をする機会が少ないことがあげられる。

日常的な会話や話し合いにおいては、4年生がリードして進めることが多く、3年生は4年生を参考にして自分なりに取り組む様子が見られていた。3年生だけでの活動になると、リーダーになって活動を進めようとするのができないため、3年生3名での意思疎通にも時間がかかり、活動が滞ることも多くあった。また、話し合いで活発に意見を出せるよう、事前に自分の意見をノートに書くことにも取り組んだが、何を書けば良いかを担任から助言を受けなければ書けないなど、支援が必要なことも多く見られていた。4年生が話し合いに入ると、意見の発表や質疑応答が行われるが、学級担任が途中で話し合う内容を焦点化することも必要な実態があった。

運動面では、全校児童で休み時間等に体育館を利用して遊ぶことが多かった。しかし、新型コロナウイルスの影響を受け、学校のルールとして遊びに制限がかかってしまい、鬼ごっこなどの接触のある遊びや複数の児童が触って遊ぶボールなどが禁止となった。そのため、本研究前は体育館で遊ぶ様子がほぼ見られなくなった。

本実践が始まる前、器械運動領域では鉄棒運動と跳び箱運動の授業が終了していた。この2つの授業では、学習カードを用いて自己の能力に適した課題に取り組むことができていた。例えば、鉄棒運動で踏み切り足が上らない児童は、地面を強く蹴ることを課題に補助器具を使って練習に取り組む姿が見られていた。しかし、同じ失敗をひたすら繰り返すなど、「自己の能力に適した課題を見つけ、技ができるようになるための活動を工夫する」（文部科学省、2018, p.85）ということがあまりできていなかった。

本研究で取り扱う児童のマット運動の学習履歴を見ると、3年生は主に前転と後転、4年生は開脚前転や開脚後転に取り組んでいた。前転や後転については回転することはできるものの、前転では最後の立位姿勢まで到達しなかったり着地がうまくできなかったり、後転では頭を抜くことができず横に倒れてしまう様子も見られた。このように、技能として小学校学習指導要領解説体育編（文部科学省、2018）に示されている内容が十分に達成できていない児童も見られた。このことから、本研究では、学級全員の共通技として前転・後転を設定し、確実な習得を目指すこ

ととした。

## 2.2. 単元構成及び学習内容

本研究では、全6時間で単元を構成した。授業では、前転・後転の技を習得する過程の中で、自分の動きの感じやコツを、個別指導を通じて言葉で表現できることを目指した。これは、器械運動が「できない技や新しい技に取り組み、その技が『できる』ことを目指して、どのように身体の動かしかたをすればよいか、動きかたの『コツ』を身につけることに主眼がおかれる」（三木、2015, p.36）ことから、このような視点で授業を構成した。また、「グッとという感じ」というような動きをオノマトペの言葉を使って説明したほうが動きの感じをイメージしやすく、習得の一助になることが期待できることから、可能な限り児童自身の言葉で動きの感じやコツが表現できるよう指導することとした。

## 2.3. 共通技と挑戦技の設定について

本研究では、児童が必ず身に付ける技として、前転と後転を「共通技」として設定した。共通技については、個別指導において指導することとした。

そのほか、自分の技能に合わせて挑戦してみたい技や、習得したい技を扱うこととした。児童には開脚前転、開脚後転、側方倒立回転、ブリッジ、（三点・補助）倒立、首はね起きの中から選択させるようにし、これらは「挑戦技」とした。また、児童が自分の課題に適した技に取り組めるよう、図1のような場を設定した。

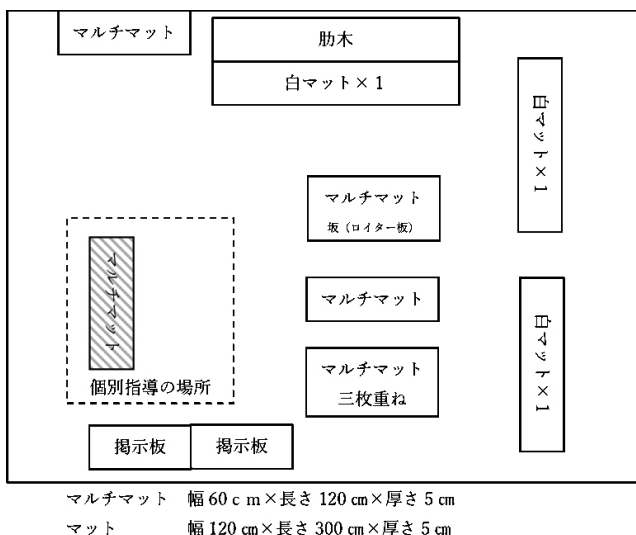


図1 体育館（半面）の場の設定

## 2.4. 個別指導について

授業者が5人の活動している様子を把握できるよう、体育館の半面を使って授業を行うこととした。また、掲示版前に個別指導で使用するマットを用意した。授業では、表1のように課題把握後に個別指導の時間を設け、一人3分を目安に毎時間5人の個別指導を行った。

表1 授業の主な流れ

準備運動	課題把握	個別指導 個々の練習	全体交流 (技術指導)	個々の練習	ワークシートの記入 まとめ
------	------	---------------	----------------	-------	------------------

個別指導の時間では、児童が感じたことや考えたことを表現しやすいよう、日常の学級の様子や個々の性格などを加味し児童が発言しやすい発問や声掛け、雰囲気作りを心掛けた。また、個別指導を行っている間、対象となっていない児童は、個別指導で見つけた課題の解決や、挑戦技に取り組みさせた。個別指導をする児童の順番は、学年順を基本とし、技能の高い児童から授業者が名前を呼び、個別指導のマットで指導を行った。

2.5. ワークシートの活用

児童が授業を通じて、動きの感じをつかんだりコツを見つけたりしたことを記録できるよう、ワークシートを作成した。このワークシートは、個別指導の場面で児童が気付いたコツなどを授業者が記述する際にも使用した。また、できるだけ簡単に記入できるように、名前や挑戦した技は選択形式にした(図2)。記入したワークシートは体育館内に掲示板を用意し、自由に閲覧できるようにした。(図3)

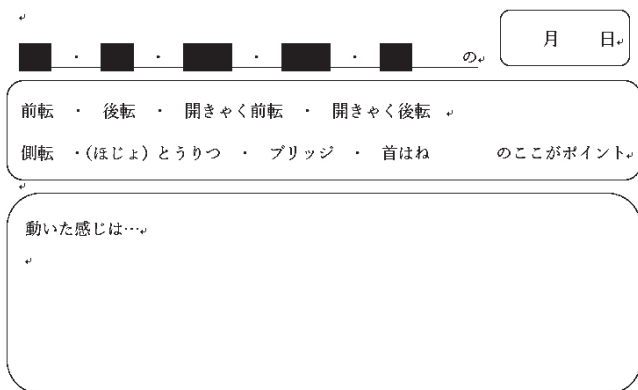


図2 ワークシート



図3 掲示板(左)と記述したワークシートを貼る児童(右)

2.6. タブレットを使用した映像の観察

児童が自分の動きの感じやコツを見つけられるよう、また、動きを客観的に捉えることができることをねらって、タブ

レットによる映像を観察させることとした。授業では、授業者が児童の取り組み様子を撮影した。その映像を、再生速度を下げて見せたり前時までの動画と比べさせたりして、児童が自分の動きの感じやコツを言葉で表現する手がかかりとなるようにした。なお、本稿において「映像」は、児童が技に取り組んでいる様子を撮影したものである。

2.7. 前転・後転のポイントと指導の手立て

前転・後転において、ポイントと手立てを以下の3つに定めた。

表2 前転のポイント

ポイント	手立て
体を丸める【順次接触】	ゆっくりと回り地面に体が接する順番を意識させる。
勢いをつける	椅子に座った状態から前転をはじめ、腰の位置を高い位置からスタートさせる。

表3 後転のポイント

ポイント	手立て
体を丸める【順次接触】	ゆっくりと回り地面に体が接する順番を意識させる。
頭越しの際に腰を高くする	ロイター板を使い、回転に勢いをつけやすい環境を作り、補助の際に腰を持ち上げ、頭越しができるよう手で押す感覚を感じさせる。

2.8. 倫理的配慮

本研究にあたっては、対象校の校長に了承を得た上で、学級担任から保護者に対して書面で研究の意義、調査の方法、授業での配慮、データ管理、データの使用範囲、参加の拒否ができることなどについて説明を行った。対象となる児童に対しても事前に説明を実施し、調査の対象となることを拒否できること、調査に参加しないことも可能であることを伝えた。また、授業者である学級担任からの同意も得た上で調査を実施した。なお、本研究は北海道教育大学の研究倫理委員会の審査で承認を受けて実施した。

3. 授業実践の概要

3.1. 1時間目

まず、児童が捉えているコツについて確認を行った。「前転のコツって何?」とたずねると、「手でマットを押す」「手

を顔の横に置く」「ウサギのような感じで手の場所を耳の上に」「回ってみる感じ」等の言葉がでた。4名は手を挙げ発言したが、1名は答えることができなかった。

そこで自身の動きの感じを表現する練習として、「蜘蛛」「あざらし」の動物の動きを行った。教師が率先して擬音語を使ったり「〇〇な感じ」という言葉を使ったりすることで、児童が気軽に発言できるようにした。このことよって、「蜘蛛」では「お尻を引っ込める」「おなかを上にあげる」「手に力を入れる」など、腰が低くならないためのポイントについて、児童なりの言葉で話すことができた。「あざらし」に関しては「足の力をぬく」「手に力を入れる」「手の着け根に力を入れる」など、腕支持の姿勢を保持するためのポイントが出された。

その後、前転・後転に取り組んでいくことを示した。児童には、低学年で学習した前転がりや後ろ転がりとは異なる技であることを意識させるため、あえて「きれいな」前転・後転と伝えた。そして「きれいな」前転・後転に取り組む最初のステップとして、「ゆっくり回る」ことを意識するように伝えた。挑戦技として取り組む内容についても確認するため、一通りの技の紹介と少しの実践を取り入れた。

### 3.2. 2～3時間目

授業の初めに、授業者から児童に「きれいに」前転・後転することが本実践の最終ゴールの姿であることを改めて伝え、そのために「ゆっくり回る」ことを意識するように指示した。これは、ゆっくり回ることで順次接触をイメージさせることをねらった。そこでまず、前転の順次接触について説明をした。児童が順次接触を具体的にイメージできるように、用意した教具（図4）で、頭、首、肩、背中、足の順に体が地面に接地するとよいことを示した。その後、自身が順次接触を行うことができているかを確認するため、全員にゆっくりとゆりかごを行うよう指示した。その中で、頭から背中にかけて速く動いてしまい、その様子を「首が着かない」と表現する児童がいた。



図4 順次接触を説明した教具

(左図の用紙を、右図のようにバランスボールに張り付けて順次接触を説明した。)

その後は、ゆりかごで順次接触の動きの練習をする活動をメインとしながら、挑戦技に取り組むよう指示をし、並行して個別指導を行った。

個別指導において、児童Aにどんな感じで回転しているのか聞いてみると、「体を丸めないようにした」と発言した。これは、ゆっくり回るなかで背中を長く接触することを意識していたための発言であると授業者は考えた。実際、児童Aが前転をする際には体が丸まっており、課題として見られたのは頭の着き方であった。頭頂部を地面に着けていたため、首から肩にかけての回転がスムーズに行えていなかった。そこで、タブレットの映像を観察させながら指摘をすると「本当だ、丸くなっている。」と自身の丸みに気づくことができた。さらにコマ送りで首から肩にかけて回転する様子を見せると、児童Aは「この部分が速くなっている」と発言した。そこで頭の着く位置についてあえて指定せず、椅子に座らせてから回転する動きに取り組みさせた。本来であれば、前方への回転を加速させる手立ての1つであるが、腰が下がっている状態では、マットに頭を着けようとしても、額や頭頂部がついてしまっていたため、この手立てを用いた。その後、どんな感じがしたかをたずねると、「さっきとは違うけど、何が違うかわからない」と答え、動きに変容が生じたことに気が付くことができていた。「もう少しいっしょに考えてみる？」とたずねると、「自分でやってみます」と答えたため、個別指導を終了した。他の児童の個別指導を終え、児童Aにたずねたところ「頭の後ろの方を着いた方がいい」と返答があった。児童Aのワークシートには「頭の後ろの方をつくると、ゆっくりまわれる」と、本人なりのコツが示されていた。

また、児童Bに前転を一度させてから「どんな感じがしたか」とたずねると、答えることができなかった。そこで「どういうところを気をつけた？」と質問すると、「最初はゆっくりしようとした。肩がつかなかった」と発言した。そこで、タブレットを用いて児童Bに自分の運動の様子を観察させると、「首から肩が速くなっていた」と発言した。そこで肩をしっかりマットに着けることを意識するよう伝え、すると、「さっきよりゆっくりになった」と話した。このように児童Bは、個別指導を通して順次接触を理解でき、スムーズに前転ができるようになっていた。

3時間目では、それまでに児童が書いたワークシートを交流できるよう、掲示板を設置した。児童は、自分が苦手としている技のコツや、自分の動きの感じと似たような内容などがどのように書かれているか、興味をもって友達のワークシートを読んでいた。

### 3.3. 4～5時間目

4時間目の開始時に、前転を今後は挑戦技の1つにすることとし、4時間目以降は後転を主に取り組むことを伝えた。準備運動後、後転の回り方のポイントを確認した。その際、前転の順次接触の説明で使用した教具を用いて、後転も腰、背中、首、後頭部の順にマットに接地させることを確認した。加えて、頭を抜く場面において手で持ち上げるポイントについて、児童の実演を交え確認を行った。

その後、個々での練習時間をとった。後転に苦手意識の

あった児童に対しては、坂マットで練習するように伝え、授業者が補助しながら後転する動きの感じをつかめるようにした。また、個々での練習時間で前転をしている児童には、前時までの個別指導の内容を思い出しながら練習するように伝えた。前転に取り組む児童の中には、順次接触が十分に習得できていないため、立ち上がることができない様子も見られた。そこで、順次接触の説明で使った教具を再び示しながら、スムーズに回転できることを目指して練習するよう指導した。

その後、個別指導を行った。児童Cは、後方に回転した時の着手場面で「手で押す感じ」を意識していたが、実際に取り組ませると、背中丸みが足りず順次接触がうまくできていない様子が見て取れた。そこで、タブレットで自身の映像を観察させ、「自分は、どういう感じで回っていたか、わかるかい」と聞くと「よくわからない」と答えたので、順次接触しているかに着目するよう伝え、映像をスロー再生してもう一度観察させると、「背中丸まっていないな」という発言があった。「どうしたらいい?」と発問すると、「背中を丸めたい」と話してきたので、「顎を胸に着けるようにすると丸くなりやすいよ」という助言をし、練習するよう伝えた。その後、全員の個別指導が終了した時点で、児童Cの様子を見ると、助言通りの動きを意識しており、顎を引くことで背中丸まりスムーズに後転することができていた。児童Cに個別指導の前後の映像を比較させたところ、「突っかった感じがなくスムーズだった」とうまく回れた感じを表現することができていた。

児童Bは、練習の様子を見ると、回転の際にしっかりと手で押すことができずに回ってしまっていた。自分で振りかえった際にも「ちょっと首が痛かった」と手で押すことができずに回っている課題が明確となった。そこで腰を持ち上げる補助を取り入れた。何度か回転するうちに「手で押して上がった感じがした」と言っていたので、着地が膝からついていたところを指摘し、足の裏で着地できるように練習課題を与えた。

また、児童Dは後転の立ちあがる際にバランスをうまく取れず、ふらふらしながら立った。その際、「オトト」と声を出したのを活用し、そのままそれを自身の動いた感じとして書き留めさせた。「オトトにならないようにしましょう」と意識させると着地の際に体が伸びてしまい、落ちるように着地した。この表現を児童Dは「ドン」と表現した。立ち上がりが課題として明確に見えていたが、実際には手で押しきれず、力を入れようとすると背中丸まりが伸びてしまっている部分を、タブレットを用いてコマ送りにすると、自身の課題を正確に把握することができた。

授業の後半では全員で挑戦技を中心に取り組むよう指示をした。最初は開脚前転・開脚後転にチャレンジしている児童が多かった。個別指導や練習で見つけた前転や後転のコツを意識するように指導したところ、開脚前転や開脚後転でも回ることができるようになった。立ち上がりに課題があった児童もこの練習で大きく改善が見られた。

この他にも、側方倒立回転に入る際の体の向きや回転中の目線など自らコツを記入する様子が見られ、前転・後転の個別指導で学んだことが他の種目にも波及していった。

### 3.3. 6時間目

準備運動後、それまでの授業で見つけることができた動きの感じやコツをもとに、前転や後転を滑らかに回ることができるコツをまとめるように伝えた。思うようにワークシートに記述できない場合は、掲示してあるワークシートを見直しなが記述するように伝えた。すぐに書き出す児童もいれば、今までの掲示してあるコツを眺めながら考える児童、実際にマットで回ってみてどんな感じだったかを思い出そうと何度も試す児童など、中学年5名の個性が見られた。その中で1名は、記述することがほとんどできずに時間が過ぎてしまっていたため、それまで撮影してきた映像を改めて観察させ、学習内容を思い出させながら、まとめさせた。

その後、授業を通じて見つけた自分の動きの感じやコツを発表し、実際に演技してみるという流れで授業を進めた。まとめの発表では、「頭を少し浮かすようにして足に力を入れて立つ」、「空気椅子を作るといい、少しジャンプする」、「背中を丸めるときれいに回れる。立つときにお尻を上げる」など、勢いや着地、順次接触を児童なりに意識しようとする言葉が多く出た。実際の前転では、体をしっかりと丸め、着地までスムーズに回ることができていた。

後転も、同様にしてまとめさせた。前転で活動のイメージがついたため、ほとんど支援なく子どもたちが自身のコツをまとめることができた。手で押す感覚を「手で強く押すと回しやすい」や「手でぐっと押すと立てる」と表現する児童がいた。また、「お尻を遠くにつけると回しやすい」というように踏み込みを意識した児童もいた。後転も全員の児童がきれいに回ることができた。

## 4. 考 察

本研究では、6時間目まで見つけた前転や後転のコツについて記述させた際、「頭を少し浮かすようにして足に力を入れて立つ」「空気椅子を作るといい、少しジャンプする」のように、児童が授業を通して見つけたコツを、児童自身の言葉で表現できていた。対象児童は、本研究以前の体育授業において、自分の動きの感じやコツを言葉で表すこと自体に難しさが見られていた。このことを考えると、個別指導の時間を取り入れたことは、児童が前転や後転の動きの感じやコツを言葉で表現できた一助になっていたと考えられる。以下、このような結果を得られた要因について考察していきたい。

まず、複式学級の体育授業において、個別指導の時間を設定する意味について考察していきたい。対象学級では、全員に対して個別指導の時間を取り入れたことで、前転や後転で見つけたコツを、友達に紹介したりワークシートに

記述したりなど、自分の意見や考えを言葉で伝えることができていた。これは、個別指導の時間に、授業者からの指導や助言を受け、自分の課題を明確にできたことによるものと考えられる。また、自分の考えを伝えた際に、授業者から発言内容を認められ、特に動きの感じを擬態語や擬声語を使った表現が価値づけされたことが、児童にとっての自信になり、発言やワークシートの記述の増加につながったと推測される。これらのことから、個別指導の時間を設けたことで、児童が自分の課題を明確にできたり自分の言葉で表現したりすることに自信をもてたことが本結果につながったと考えられる。

複式学級では、児童の人数が少ないことから、授業者が個々の児童に声をかけたり発言を求めたりする機会が多く、学習活動や習得の程度を把握しやすい環境にある。このことは、本研究のように個別指導の時間を設けなくても、個々に応じた指導を行うことが可能と考えられる。しかし、「少人数であるというだけで、個を生かす指導は思うように行かない」（全国へき地研究連盟編，1998，p.23）と言われているように、重要なのは、そのような環境を授業者がどのように活用していくかである。

前田（2016）は、少人数での学習環境について「学習を深める上で重要なのは、多様な考えや見方に触れることよりも、むしろ子どもが自分自身に根ざして思考することであるといえる。そのためには、教師は粘り強く子どもにつき合い、教材を適切に提示しながら授業を展開することが求められる。」と述べている。つまり、複式学級のような少人数で行う授業においても、児童自身が学習に向き合い主体的に学習に取り組むことができるよう、教師が意図的に児童に関わっていくことが重要であると言える。この点を考えると、本研究の個別指導の時間の設定は、少人数のメリットを生かした指導として効果が期待できる試みであったと考えられる。

また、中央教育審議会（2021）では、多様な子どもたちを誰一人取り残すことのない個別最適な学びの実現を目指し、「個々人の学習の状況や成果を重視する修得主義の考え方を生かし、『指導の個別化』により個々の児童生徒の特性や学習進度等を丁寧に見取り、その状況に応じた指導方法の工夫や教材の提供等を行うこと」を重視している。このことを考えると、複式学級の体育授業において個別指導の時間を設定することは、個を生かす指導が可能となり、個別最適化の学びの実現の一助になることが考えられる。

別の視点として、本研究では個別指導の時間にタブレットを使用した。このことも児童が自分の動きの感じやコツを見つけることに効果的であったと考えられる。GIGAスクール構想の推進によって、現在、多くの学校で一人一台端末の整備が進められており、実践校においても体育をはじめ、多くの教科でタブレットを使用した授業が行われている。しかし、体育授業にタブレットなどを使用して映像を見せたからと言って、必ずしも効果が表れるわけではない。この点については、松田・岡端（2016）も「自分や

友達の動きを映像観察する場合、『その動きがどうなっているのか』という客観情報まではわかって『本人はどのようにやろうとしたのか、そしてどのように感じ取れたのか』という主観情報まではなかなかとらえにくい」と述べている。映像の効果的な利用法として、杉原（2008，p.95）は「どこを見るかをはっきりして指摘して見せないと、学習者、特に初心者はビデオを見ても自分の動きのどこがよくないのかわからない」と述べている。つまり、運動の様子を映像で観察する際、何に注目するかを意識させる必要があると言える。

本研究では、個別指導の時間において、児童に映像を観察させた際、授業者が順次接触に着目するよう声をかけている。このことによって、自分の様子を観察して、「首から肩が速くなっていた」ということに気が付き、順次接触するためにゆっくり回った方がよいことを理解することができていた。このように、個別指導の時間に、授業者がタブレットを操作しながら注目すべき点を伝えることによって、児童も映像を通して自分の課題や動きの修正点を見つけることができたと考えられる。また、個別指導の時間にICT機器を利用することも、自分の動きの感じやコツを見つけるための有効な手立てになると考えられる。なお、本研究では、児童が少人数であったことから、授業者一人でも児童全員の運動の様子を撮影したり、児童一人一人に観察ポイントを指導したりすることを問題なく取り組むことができたと言える。

最後に、複式学級の体育授業における指導法について考察したい。本研究では、個別指導を受けていない間、児童は自らの課題の解決を目指した練習や、自分の動きの感じやコツについてワークシートに記述していた。このように本研究では、個別指導を受ける活動と、自分で課題の解決を目指す活動の2つが同時に進行していたことになる。これは、複式学級の学習指導法の1つである学年別指導と同様の指導が行われていたと言える。学年別指導法は、授業者から直接指導を受ける「直接指導」と、授業者がもう一方の学年を指導している間、自己の課題解決に取り組む「間接指導」で授業が進められる。つまり、本研究における個別指導が「直接指導」であり、自分で課題の解決を目指す活動が「間接指導」にあたると思われる。笹谷（2018）によると、学年別指導において授業者は「視覚的情報は間接指導の状況にある児童から、音声的情報は直接指導の状況にある児童から、とその手がかりを学年で使い分けて、直接指導と間接指導の並行を実現している」と述べている。複式学級の体育授業は、同単元指導で授業が行われることが多い。しかし、複式学級では、学年差から生じる体格差や技能差が生じることから、内容によっては、学年別指導のように各学年の学習内容に合わせて、活動を2つに分けて行う方が効率よく授業を展開できることもある。実際、本研究では、個別指導を待っている児童が補助を必要とする場面があった際は、授業者は個別指導をしている児童に映像観察をさせ、その間に補助を必要とする児童のところ

へ移動して指導し、個別指導に戻るといったことがあった。このように、体育授業においても異なる2つの学習活動を同時に展開することが可能であり、個別指導の時間を設定することも、一定の学習効果が期待できるものと考えられる。

複式の体育授業は、同単元指導で行われることが多い。しかし、児童の実態によっては個別指導の時間を工夫し個に応じたきめ細やかな指導を行うことが必要な場面も考えられる。また、領域や学習内容に応じて、学年別指導法のように学年ごとに学習活動に取り組む方が、学習効果が高いことも考えられる。このように、複式学級の体育授業では、指導内容や児童の実態に合わせて指導法を選択することが可能である。加えて、複式学級においても、児童にとってどの指導法が効果的かを十分検討して単元を構成していく必要があると言える。

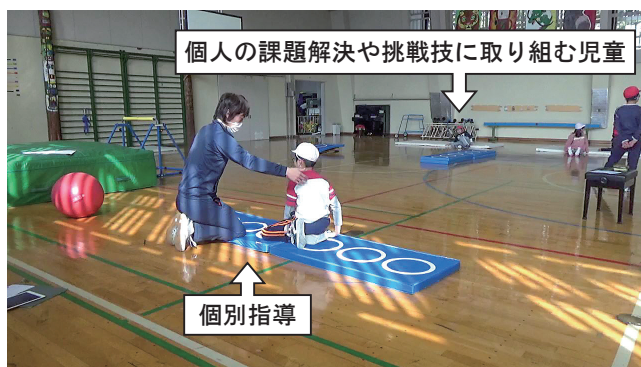


図5 個別指導をしている様子  
(奥の方に、個人課題の解決を目指す児童の姿も見られる。)

## 5. まとめ

本研究では、中学年複式学級の体育授業において、少人数の良さを生かし個別指導を取り入れたマット運動の事例を取り上げ、学習の効果や今後の複式学級の体育授業づくりの示唆を得ることを目的とした。その結果、個別指導を通して、児童自身の課題が明確になったり、「こんな感じで動けばよい」というコツを見つけたりするなどの学習効果が確認された。また、日常の授業では、自分の考えをまとめたり発表したりすることに課題のある児童も、個別指導を通して自分の考えを伝えることに積極的に取り組むようになった。

これまで、複式学級のような少人数学級では、人数が少ないため活動に制限が生じるなど様々なデメリットが報告されてきている。例えば、「極少数であることから思考の練り上げが十分できないこと、結果として表現力、特に発表力に欠けるという傾向が見られる」という報告は、1978年に北海道複式研究連盟(1978, p.31)で発表されたものである。この内容は、現在においても十分に解消されたものとは言えない。少子化の影響で、複式学級のような少人数学級の増加が見込まれることから、今後も複式学級

のような少人数学級のデメリットの解消を目指して実践研究を重ねていきたい。

### 【注】

複式学級の体育授業では、正式には「同単元同内容異目標指導」と呼ばれる指導法が用いられることが多い。全国へき地研究連盟編(1998, p.20)によると、2個学年の児童に対して、同一内容を指導するが、学年の違いによって実現すべき目標の程度を変えて指導を行うものである。

### 【謝辞】

本研究の実践にご協力いただきました小学校の教職員の皆様、並びに児童の皆様にも厚くお礼申し上げます。

### 【参考・引用文献】

- 北海道複式教育研究連盟(1978) 小規模学校の教育の方法。 明治図書出版株式会社。
- 伊藤雅子・石橋和子(2021) 複式学級の特質を生かした小学校家庭科の指導について。 岩手大学教育学部教育実践研究論文集, 8: 35-40。
- 前田晶子(2016) 小規模化する小学校の課題と展望。 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 25: 311-316。
- 松田真幸・岡端隆(2016) デジタル時代だからこそ動きの感じを手書きで描く-「動感画」を活用したマット運動の実践。 体育科教育, 64(12): 50-54。
- 三木四郎(2015) 器械運動の動感指導と運動学。 明和出版。
- 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。
- 文部科学省(2020) GIGAスクール構想の実現パッケージ。 [http://www.mext.go.jp/content/20200219-mxt\\_jogai02-000003278\\_401.pdf](http://www.mext.go.jp/content/20200219-mxt_jogai02-000003278_401.pdf) (参照日 2021年3月25日)。
- 内閣府(2020) 少子化社会対策大綱～新しい令和の時代にふさわしい少子化対策へ～。 [https://www8.cao.go.jp/shoushi/shoushika/law/pdf/r020529/shoushika\\_taikou.pdf](https://www8.cao.go.jp/shoushi/shoushika/law/pdf/r020529/shoushika_taikou.pdf) (参照日 2021年8月27日)。
- 笹谷孝允(2018) 複式学級の「渡り」指導における教師の立ち位置-児童の学習活動のモニタリングに注目して-。 三重大学教育学部研究紀要, 69: 251-527。
- 杉原隆(2008) 新版 運動指導の心理学。 大修館書店。
- 田島興久・村上浩一郎(2006) 少人数指導の在り方に関する一考察-へき地・小規模学校及び中・大規模学校における取り組みの工夫。 へき地教育61, 31-35 高瀬淳也・小出孝義(2015) 複式学級の体育授業における学習指導方法の事例研究。 へき地教育研究, 70: 23-29。
- 中央教育審議会(2021) 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～答申 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/)

[chukyo3/079/sonota/1412985\\_00002.htm](http://chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm)

(参照日2021年8月27日).

全国へき地研究連盟編 (1998) 学習指導方法の工夫・改善  
～へき地・小規模・複式学級を有する学校の実践的事  
例～.