

児童が主体的に学ぶ体育科ボール運動の学習指導

ゴール型の学習指導とその評価の在り方を追究して

岡垣町立戸切小学校

主幹教諭 中西 靖彦

こんな手立てによって…

- ① ボール運動の攻撃的局面構造に応じた指導計画の作成（単元構成の工夫）
- ② 「指導と評価の一体化」の視点からの下位ゲームの開発（教材化の工夫）
- ③ ボール運動学習の目的・内容・方法の明確化（主体的学びを促進する工夫）

こんな成果があった！

- 児童に、学習の対象である運動の中心なおもしろさの具現化を図れた。
- 児童の、ボール運動学習に対する意欲の向上を図れた。
- 児童に、主体的・協働的な「学び方」の定着を図れた。

1 考えた

昨今、私たち指導者には、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習やそのための指導の方法等を充実させていくことが求められてきている。体育科ボール運動の学習は、運動課題が難解であり、個々の技能を習得しても実際のゲームでは生かせないという問題点が指摘されており、児童の主体的な課題解決の学びを保障できていない面も多く見られる。

そこで、運動課題を焦点化するために、局面構造で単元構成を工夫し、児童に学ぶ「目的」、「内容」、「方法」を明確に意識させたタスクゲーム等を準備して学習指導を展開することで、難解なボール運動の学習課題に主体的に取り組む児童の姿を確認できるのではないかと考えた。

2 やって見た

(1) 単元構成の工夫

ゴール型の攻撃面における局面構造から、「シュートを入れる」、「シュートを組み立てる」、「ボールを運ぶ」の3局面に分け、学習課題を焦点化した単元構成の工夫を図った。

(2) 教材化の工夫

運動の中心なおもしろさを損なうことのないようなドリルゲーム・タスクゲームを局面構造をもとに組んだ単元指導計画に効果的に位置づけた。

(3) 主体的な学びを促進する工夫

攻撃局面に応じた学習を組み、それぞれの学習の「目的」、「内容」、「方法」を子どもたちに提示し、学習の流れとともに説明を加え、本単元の学習の見通しを持たせるようにした。

3 成果があった！

ボール運動の学習に対する児童の主体的な学び、協働的な学びは、形成的授業評価によると高い数値で推移した。単元前後に実施した AMPET における学習意欲調査では、単元後に有意に意欲の上昇が見られた。主体的な学びを育む実践の有効性の表れであると捉える。

児童が主体的に学ぶ体育科ボール運動の学習指導

ゴール型の学習指導とその評価の在り方を追究して

1	主題設定の理由	3
	(1) 教育の今日的課題から	3
	(2) 体育科「ボール運動」の学習指導における課題から	3
2	主題の意味	4
	(1) 「主体的に学ぶ」とは	4
	(2) 「ゴール型の学習指導とその評価の在り方の追究」とは	4
3	研究の目標	5
4	研究の構想	5
	(1) 研究の仮説	5
	(2) 仮説実証の着眼	5
	(3) 仮説の検証方法	5
5	研究の実際	6
	(1) 単元	6
	(2) 単元指導構想	6
	(3) 単元目標	10
	(4) 単元指導計画	10
	(5) 評価計画	11
	(6) 検証の内容及び方法	12
	(7) 結果と考察	13
6	成果と課題	20
	(1) 成果	20
	(2) 課題	20
	<参考文献>	20

児童が主体的に学ぶ体育科ボール運動の学習指導

ゴール型の学習指導とその評価の在り方を追究して

遠賀郡岡垣町立戸切小学校
主幹教諭 中西 靖彦

1 主題設定の理由

(1) 教育の今日的課題から

急激な社会変化に伴い、これからの社会で必要とされる子どもとは、「実社会・実生活の中で起こる様々な課題，正解のない課題等に向かって，多様な価値観をもつ人々と共に，互いの意見や考えを伝え合い，認め合いながら自己の生き方・在り方を生み出し，未来を創造していくことのできる子ども」である。したがって，学校教育では，主体的・創造的に自己を高めていく自己教育力をもった子どもを育てるための教育課程の在り方が検討されなければならない。こうした状況を踏まえ、子どもたちには豊かな人間性ととも、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力を育成していかななければならない。また、学力低下の問題も危惧されており、子どもたちが自ら学習課題を見つけ、既存の知識や経験を基に、自分や仲間とともに新しい方法を試みたり、工夫して考えを進めたりする等、主体的に課題を追求する能力、態度の育成が求められている。

そのような中、「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」（中教審、2014年11月）を契機に、アクティブ・ラーニングが初等中等教育でも期待されるようになってきた。アクティブ・ラーニングとは「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習方法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る」と、中教審答申の用語集に説明されている。つまり、子どもたちに課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習が求められてきているのである。そして、私たち指導者には「何を教えるか」という知識の質や量の改善はもちろんのこと、「どのように学ぶか」という、学びの質や深まりを重視することが必要で、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習や、そのための指導の方法等を充実させていくことが求められてきているのである。

(2) 体育科「ボール運動」の学習指導における課題から

ボール運動の学習では、個々の技能を習得しても実際のゲームでは生かせないという問題点が指摘されてきた。ボール運動の学習は子どもたちが最も喜んで取り組む領域である一方で、指導が難しい領域であると言われる所以はここにある。このような問題点は、ボール運動自体がもつ構造的な特性である「運動課題が難解であること」に起因している。

特に、攻守混合系ゴール型の種目は、攻守入り乱れてゲームが進められることからゲーム状況がめまぐるしく変化し、そのような状況下での的確な状況判断やすばやい意思決定が要求されることとなり、個々の技能を発揮することは容易ではない。そして、ボール運動の学習における指導者側の問題点としては、運動課題を解決する方策として技能習得に重点をおき、戦術に視点をあてた指導が不十分であったことが考えられる。つまり、学習する子どもたちは技能を習得してきたにもかかわらず、それをどのように活用させていけばよいのか、その方法を持ちあわせていないために、ゲームにおいて技能を十分に発揮できていないのが現状である。

以上のことから、ボール運動の学習を通して、運動の中心のおもしろさである文化的な価値を享受するためには、「何のために学ぶのか」、「何を学ぶのか」、「どうやって学ぶのか」といった「目的」、「内容」、「方法」を、指導者と学習者とで共有しながら学習が展開されなければならないと考えたのである。

2 主題の意味

(1) 「主体的に学ぶ」とは

学習には、インプットとアウトプットの側面がある。両者は均衡であることが望ましい。しかし、日本の場合は受験の弊害もあってインプットの側面が過剰に評価されている。もともと、日本の「学び」の根源は、「まねる」から由来されていることから、学校では教師の教えることをまねる習慣が根強い。このような受動的な学習形態は、長く培った伝統的な教育方針である。しかし、学習にはアウトプットという重要な側面もある。これは学んだ知識を「出力」につなげるという意味で、アウトカム（学習成果）の原動力となる。主体的学びとは、授けられた知識を一方的に享受するのではなく、それを踏まえて展開させることである。つまり、「主体的に学ぶ」とは、学習者である子どもたちが学んだ基礎的・基本的な知識や技能をつなげ、それを活用し、課題解決に向けて展開させていく力を十分に発揮することである。

(2) 「ゴール型の学習指導とその評価の在り方の追究」とは

高学年では「ルールや形式が一般化されたゲーム（スポーツ）」を基盤として、ボール運動の学習が行われている。しかし、公式ルールのままでは、たとえ作戦を立てても、それを遂行する技能やルールの理解、プレーの判断などの求められる水準が高いため、すべての児童がその運動種目の楽しさや喜びに触れ、その学習内容を習得することが困難である。また、そこで発現する技能やプレーの判断などの戦術を評価していくことは難しい。

そこで、プレーヤーの数、コート広さ、プレー上の制限、得点の仕方など、ルールや様式を修正することで学習課題を解決し易いように工夫することが求められる。本研究における「ゴール型の学習指導とその評価の在り方の追究」とは、子どもたちが動作技術につまずくことなく、戦術的内容を理解できるようにしていくために、競技スポーツのルールや用具、コート等を工夫して、学習課題を焦点化できる下位ゲームを開発して、その指導及び評価の在り方を踏まえながら実践と検証に努めることである。

3 研究の目標

児童が主体的に学ぶ体育科学習指導を求め、その指導と評価の在り方に課題が多いボール運動、その中でも特に攻守混合系ゴール型に視点を当て、学ぶ「目的」、「内容」、「方法」を明確に意識させた学習指導を展開する。そして、その指導と適正な評価をもとに、児童が主体的に学ぶことができる体育科学習指導法について究明する。

4 研究の構想

(1) 研究の仮説

体育科ボール運動の学習指導において、学習課題を焦点化し、児童に学ぶ「目的」、「内容」、「方法」を明確にもたせた指導を展開すれば、児童は主体的にボール運動の学習に取り組むことができるであろう。

(2) 仮説実証の着眼

① 着眼1：単元構成の工夫

ゴール型の攻撃面における局面構造から、「シュートを入れる局面」、「シュートのための組み立て局面」、「ボールを運ぶ局面」の3局面に分け、その局面における学習課題をもとに単元構成の工夫を図る。

② 着眼2：教材化の工夫

児童が学習に興味・関心を大きく示し、自己や他者、そして運動の中心なおもしろさ（文化的な価値）と関わりながら、学習に主体的に取り組むことができる教材化の工夫を図る。

(3) 仮説の検証方法

① 形成的授業評価アンケート

高橋健夫らが作成した形成的授業評価を毎時間の授業後に実施し、授業進行における成果の変容について比較検討する。

② 体育の授業に対する学習意欲の調査

児童の体育授業に対する学習意欲に関する調査を、西田保によって作成された「体育における学習意欲調査」を用いて、単元の学習の事前及び事後に実施し、比較検討する。

③ 振り返り活動における発言

毎時間の授業の終末に、振り返り活動の場を設定し、そこで表出される児童の言葉や感想について考察する。

④ 学習中の行動観察

毎時間の認知学習場面や運動学習場面において表出される児童の言葉を考察する。

⑤ 学習カードにおける記述

学習カードを毎時間記録させ、そこに表出される児童の言葉や感想について考察する。

5 研究の実際

(1) 単元

第5学年 ボール運動 ゴール型 「ハンドゴールゲーム」

(2) 単元指導構想

① 児童の実態について

本学級の子どもたちは、体を動かして遊ぶことを好む子が多く、休み時間になると屋外に出てサッカーやドッジボール、鬼ごっこなどをして遊んでいる。しかし、ボールを使って遊ぶ子の大半は男子で、女子にはボール運動を苦手ととらえている子が多く、男女間に差が見られる。

本学習に入る前に、「体育授業についての調査（診断的評価）」を実施したところ、以下のような傾向が見られた。まず、「運動を楽しむ」という次元では、体育の学習では、ある程度楽しい雰囲気の中で精一杯の運動をしようという意欲は感じられているようである。次に、「運動を学ぶ」という次元では、学習中に友達との教え合いは進んでできているようであるが、学習に明確なめあてを見い出せず、ただ運動をしているといった傾向にあるようである。最後に「運動をできる」という次元では、体育の学習で、ある程度は自発的に運動に取り組んではいるものの、運動ができるということに対する自信に乏しく、運動有能感も低い傾向にあることがわかった。

このような子どもたちに「ボール運動」の学習を進めていくには、明るく楽しい雰囲気の中で、一人一人の子どもたちの伸びを実感させるような肯定的な支援の声かけが求められてくる。また、「ボール運動」の学習で、学習する目的と内容を明確に示し、この学習を通して「何を身に付け」、ゲームの中で「どのように活用していくのか」ということを工夫して指導していく必要があると考える。

② 教材について

ゴール型に分類されるハンドボールは、同一コート内に2つのチームが入り交じり、ボールを手で操作したり空いている場所に素早く動いたりして、直接相手と対峙しながら、得点を争うゲームである。その中で、ボールをいかに効果的に相手ゴール近くに運び込み、多く得点するかを考えながら活動し、チームの戦術的な動きを高めることをねらいとしている。また、その成功感や活動の満足感、達成感を味わうこともねらっている。学習においては、ゴム製の柔らかいボールを使って競技を行うことにより、ボールへの恐怖心が軽減され、技能の未熟な段階から、ボールを操作することへの意欲を高めることができる教材である。

本単元で実施する「ハンドゴールゲーム」の特性を以下のようにとらえる。

【機能的特性】

ゴム製の小さく扱いやすいボールを使用するので、どの児童も参加しやすく、チーム内で意図的なプレーが可能となり、チームの仲間と一緒に喜びを味わうことができる運動である。また、シュートが直線的であるので、児童にとってシュートも容易であり、喜びを大きく感じることができる運動である。

【効果的特性】

3人対3人の少人数で、パスだけでボールを運んでいくため、どの児童もパスの送り手としての技能を高めること、パスの受け手としての動き方を高めることが必要となる運動である。また、手でボールを操作することから、意図的なプレーがしやすく、シュート機会も多くなり、シュートに至るまでの動き方を身に付けることができる運動である。

これらのことから、基本的なボール操作の技能向上とともに、ボールを持たない時の動き方の向上も期待できる運動である。

【構造的特性】

シュートに至るまでのボールを運ぶ手段がパスだけであることから、パス&ランの動きが中心となるゲームとなることから、ボールに触れる機会も多くなり、パスを受けたり送ったりする機会を十分に保障できる運動である。その中で、攻守の入れ替わりが早く、コート内を動き続ける運動であることから、持久力を高めることが期待できる。また、相手をかかわすために素早い方向転換も必要となる運動であることから敏捷性、ねらった所にボールを送ったり、パスをさまざまな態勢で受けたりすることから巧緻性を高めることも期待できる。

さらに、チーム内での協力が不可欠となることから、仲間との協調性や自分の役割を果たすといった責任感を味わわせていくのに効果的な運動である。

③ 指導に当たって

ア 「単元構成の工夫」(着眼1)について

本単元の指導に当たっては、ハンドボールの特性を理解させ、ゲームに活用できる技能を身に付けさせていくとともに、ボール運動の楽しさを味わわせたい。そのために、特に工夫したいところは次の3点である。

- ・ 空間を意識したパス&ランの動き方を養うことができるドリルゲームの在り方
- ・ ボールを持たない動きを高めることができるタスクゲームの在り方
- ・ ゲーム分析を通してチーム戦術を考え、その戦術をゲームに活かすことができるメインゲームの在り方

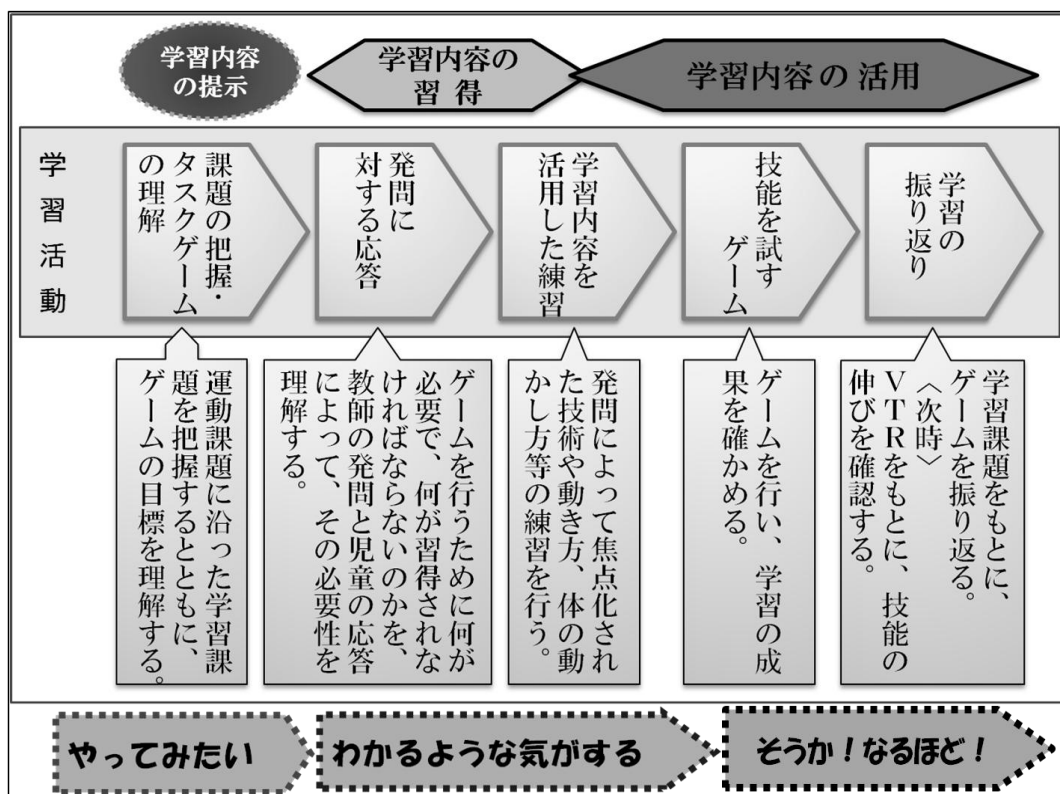
上記の3点を工夫するために、動きの習得過程に視点を置き、単元を『であう・つかむ』、『つくる・ひろげる』、『ふかめる・まとめる』の3段階で構成する。

『であう・つかむ』段階では、学習の流れをつかませ、本単元で取り扱う教材についてゲーム理解を図り、試しのゲームを通して、子どもたちが課題をもって学習に取り組もうとする意欲を高める。そして、以下のように以降の段階につないでいく。

	『つくる・ひろげる』	『ふかめる・まとめる』
学習の目的 (何のために)	主として「ボールを運ぶ局面」 ボールを効果的に運ぶ動きを高めることができるようにする。	主として「シュートの組み立て局面」 身に付けた攻撃パターン(戦術)を相手の守りに応じて活用する力を高めることができるようにする。

学習の内容 (何を)	<ul style="list-style-type: none"> ・トライアングルの ポジショニング ・パス&ランの動き ・ポストプレイ 	<ul style="list-style-type: none"> ・ゲームにおいて『やってみる』 段階の内容を活用
学習の方法 (どのように)	<ul style="list-style-type: none"> ・ドリルゲーム (パス送りゲーム) ・タスクゲーム 1 (パスポートゲーム) ・タスクゲーム 2 (アウトナンバーによる ポストプレイゲーム) 	<ul style="list-style-type: none"> ・タスクゲーム 3 (パス突破ゲーム) ・メインゲーム (イーブンナンバーによる オールコートゲーム)

また、児童に学習課題を明確に把握させ、その課題を解決していくことがしやすいように、以下のように一単位時間の流れを設定し、学習を展開していくようにする(資料1)。



資料1 一単位時間の“学習の流れ”と“めざす児童の意識の流れ”

この学習の流れの中に、学習の目的や内容を児童に明確にもたせるため、教師と子どもによる発問による応答や、習得した学習内容をゲームにおいて活用していけるように子どもたち相互のコミュニケーション活動の充実に努めていくようにする。

イ 「教材化の工夫」(着眼2) について

ハンドゴールゲームの指導に際して、オールコートゲームにおける戦術的課題に迫るために、『つくる・ひろげる』、『ふかめる・まとめる』の各段階に以下のドリルゲーム(資料2・3)及びタスクゲーム(資料4・5・6)を設定する。特に、タスクゲームにおいては運動の特性が失われないように、児童の興味や能力にあった課題づくりの工夫をし、人数のミニ化を図ったり、明確な学習課題を持たせるためにルールや場の工夫をしたりしていくようにする。

ゲーム名	「パス送りゲーム」
ねらい	○ ボールを効果的に運ぶ動きを高める。
行い方	① コートを縦グリッドに2分割する。 ② チーム内で2人組をつくり、1分間でパスをしながらボールを何個送ることができるかを競う。
留意点	・ 1回で2チーム実施し、残りの2チームは記録にあたる。

資料2 ドリルゲーム①「パス送りゲーム」

ゲーム名	「シュートゲーム」
ねらい	○ ゴール前でパスを受け、シュートにつなぐ動きを高める。
行い方	① ハーフコートを使用する。 ② チーム内で、パスを出す者、パスを受けシュートする者をローテーションで流しながら、1分間で何回シュートを入れることができるかを競う。 ③ パスを出すポイントについては、サイド攻撃をイメージし決定する。
留意点	・ 1回で2チーム実施し、残りの2チームは記録にあたる。

資料3 ドリルゲーム②「シュートゲーム」

ゲーム名	「パスポートゲーム」	
ねらい	○ ボールを運ぶ動きを高める。	
行い方	人数	3対3
	時間	3分間
	ゴール	マット上
	得点	マット上に走り込んだ味方にパスを送ることができれば得点となる。
留意点	・ フルコートで行い、対戦していない2チームは記録にあたる。	

資料4 タスクゲーム①「パスポートゲーム」

ゲーム名	「パス突破ゲーム」	
ねらい	○ 相手をかかわしてパスを出したり、相手のいないところに動いてパスを受けたりする動きを高める。	
行い方	人数	3対3
	時間	3分間
	ゴール	エンドライン上に設置したボールかご
	得点	縦グリッドコートで、ディフェンスゾーンにいる3人の守備者を突破してボールを運べれば得点となる。
留意点	・ 縦に2分割したグリッドコートで行い、対戦する2チームが2班に分かれ、同時に実施する。対戦していない2チームは記録にあたる。	

資料5 タスクゲーム②「パス突破ゲーム」

ゲーム名	「ポストプレイゲーム」	
ねらい	○ 相手ゴール前にボールを運び込み、シュートを組み立てる動きを高める。	
行い方	人数	5対5（※オフェンスゾーンでは、アウトナンバーとなる。）
	時間	5分間
	ゴール	簡易ハンドボールゴール（横2m、高さ1m）
	得点	ゴールにシュートすることができれば得点となる。
留意点	・ 縦に2分割したグリッドコートで行い、対戦する2チームが2班に分かれ、同時に実施する。対戦していない2チームは記録にあたる。	

資料6 タスクゲーム③「ポストプレイゲーム」

（3）単元目標

① 関心・意欲・態度

互いのよさを認め合いながら進んで運動に取り組み、ルールやマナーを守って、友達と協力して活動に取り組むことができる。

② 思考・判断

自分のチームの特徴を生かした作戦を立て、工夫して活動に取り組むことができる。

③ 技能

ゲームの状況に応じて、パスを出す・受ける、シュートするといったボール操作をしたり、パスを受けることのできる場所に素早く移動したりすることができる。

（4）単元指導計画

単元指導構想を受けて、児童が主体的にボール運動の学習に取り組むことができるように、単元指導計画を作成した。「つくる・ひろげる」、「ふかめる・まとめる」段階では、ゲーム中心で学習を展開するが、子どもたちに学ぶ目的、内容、方法をはっきりと持たせ

て指導していくために、競技スポーツである「ハンドボール」の中心のおもしろさ（文化的な価値）を損なうことが無いように修正したタスクゲーム等を学習段階に沿って効果的に位置づけていった（資料7）。

段階	であう・つかむ	つくる・ひろげる				ふかめる・まとめる	
配時	1	2	3	4	5	6	7
学習 活動	<ul style="list-style-type: none"> ○ オリエンテーションを行う。 ・チームの確認 ・ルールの確認 ・学習の場づくりの確認 	1 準備運動をする。 2 ドリルゲームをする。 3 めあてを確認する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 相手をかかわしてパスを出すために大切なことを考え、パスを出す力を高めよう。 </div> 【動き方のポイント】 ・パス・アンド・ゴー	1 準備運動をする。 2 ドリルゲームをする。 3 めあてを確認する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 相手をかかわしてパスを受けるために大切なことを考え、パスを受ける動き方を高めよう。 </div> 【動き方のポイント】 ・トライアングル	1 準備運動をする。 2 ドリルゲームをする。 3 めあてを確認する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> ゴール前で、ボールを受けるために大切なことを考え、ボールを受ける動き方を高めよう。 </div> 【動き方のポイント】 ・ポストプレイ	1 準備運動をする。 2 ドリルゲームをする。 3 めあてを確認する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> ゴール前で、フリーでシュートをするための動き方を高めよう。 </div> 【動き方のポイント】 ・ポストプレイ ・フェイント	1 準備運動をする。 2 ドリルゲームをする。 3 めあてを確認する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> ゴール前で、フリーでシュートをするための動き方を高めよう。 </div> 【動き方のポイント】 ・ポストプレイ ・フェイント	1 準備運動をする。 2 めあてを確認する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 身に付けた知識や技能を活用し、ハンドボールゲームを楽しもう。 </div>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ 試しのゲームを行う。 ・ゲームの行い方の確認 	4 タスクゲーム（パス突破ゲーム）をする。 5 ゲームの振り返りをする。 6 タスクゲーム（パス突破ゲーム）をする。	4 タスクゲーム（パスポートゲーム）をする。 5 ゲームの振り返りをする。 6 タスクゲーム（パスポートゲーム）をする。	4 タスクゲーム（ポストプレイゲーム）をする。 5 ゲームの振り返りをする。 6 タスクゲーム（ポストプレイゲーム）をする。	4 メインゲームをする。 5 ゲームの振り返りをする。 6 メインゲームをする。	4 メインゲームをする。 5 ゲームの振り返りをする。 6 メインゲームをする。	3 トーナメント戦をする。
	<ul style="list-style-type: none"> ○ 今後の学習の概要を知る。 ○ 整理運動、後片付けをする。 	7 学習の振り返りをする。 8 整理運動、後片付けをする。	7 学習の振り返りをする。 8 整理運動、後片付けをする。	7 学習の振り返りをする。 8 整理運動、後片付けをする。	7 学習の振り返りをする。 8 整理運動、後片付けをする。	7 学習の振り返りをする。 8 整理運動、後片付けをする。	7 学習の振り返りをする。 8 整理運動、後片付けをする。

資料7 単元指導計画

(5) 評価計画

単元指導計画をもとに、3つの観点から評価規準を設定し、それを見取るための評価計画を作成した。ここでは、できるだけ評価を焦点化するために、一単位時間に見取る評価の観点を一つに絞り込むこととした（資料8）。

	評価規準	評価方法	1	2	3	4	5	6
態度	進んで運動に取り組み、ルールやマナーを守って、友達と協力して活動に取り組んでいる。	行動観察 形成的授業評価	○					
思考・判断	自分のチームの特徴を生かした作戦を立てようと、チーム内で進んでコミュニケーションをとっている。	学習カード 形成的授業評価 行動観察 学習中の発言				○	○	○
技能	ゲームの状況に応じた的確なボール操作や、パスを受けることのできる場所に素早く移動する動きを身に付けている。	学習カード 形成的授業評価 行動観察		○	○			

資料8 評価計画

(6) 検証の内容及び方法

① 形成的授業評価アンケート

本研究で実施した授業が、どの程度の学習成果をあげていたのかを総合的に判断するために、授業を受けたすべての児童に形成的授業評価を適用した(資料9)。形成的授業評価とは、体育の学習目標や内容に対応して行われるべきだという前提のもとに作成された評価法で、4つの次元と9つの項目から成り立っている。「成果」次元が意味することは、できたり、わかったりしたときに、学習者が大きな感動を味わうことができた度合いを表す評価である。「意欲・関心」次元は、学習者の授業に対する楽しさを表す、運動欲求の充足度を評価するものである。「学び方」次元は、学習の自発性や合理性を問うものである。最後の「仲間」次元は、友達との人間関係を評価するものである。

この形成的授業評価を毎時間の授業後に実施し、学習者が回答した「はい」を3点、「どちらでもない」を2点、「いいえ」を1点と換算して平均点を算出し、診断基準(資料10)に照合して5段階で評価した。

体育授業についての調査		月	日	()
小・中学校 年 組 男・女 番 名前 ()				
◎きょうの体育授業について質問します。下の1～9について、あなたはどのように思いましたか。あてはまるものに○をつけてください。				
1. 深く心に残ることや、感動することがありましたか。				(はい・どちらでもない・いいえ)
2. 今までできなかったこと(運動や作戦)ができるようになりましたか。				(はい・どちらでもない・いいえ)
3. 「あっ、わかった!」とか「あっ、そうか」と思ったことがありましたか。				(はい・どちらでもない・いいえ)
4. せいっぱい、全力をつくして運動することができましたか。				(はい・どちらでもない・いいえ)
5. 楽しかったですか。				(はい・どちらでもない・いいえ)
6. 自分から進んで学習することができましたか。				(はい・どちらでもない・いいえ)
7. 自分のめあてにむかって何回も練習できましたか。				(はい・どちらでもない・いいえ)
8. 友だちと協力して、なかよく学習できましたか。				(はい・どちらでもない・いいえ)
9. 友だちとお互いに教えたり、助けたりしましたか。				(はい・どちらでもない・いいえ)

資料9 形成的授業評価アンケート

次元	項目	評価				
		5	4	3	2	1
成果	1. 感動の体験	3.00～2.62	2.61～2.29	2.28～1.90	1.89～1.57	1.56～1.00
	2. 技能の伸び	3.00～2.82	2.81～2.54	2.53～2.21	2.20～1.93	1.92～1.00
	3. 新しい発見	3.00～2.85	2.84～2.59	2.58～2.28	2.27～2.02	2.01～1.00
	次元の評価	3.00～2.70	2.69～2.45	2.44～2.15	2.14～1.91	1.90～1.00
意欲・関心	4. せいっぱいの運動	3.00	2.99～2.80	2.79～2.56	2.55～2.37	2.36～1.00
	5. 楽しさの体験	3.00	2.99～2.85	2.84～2.60	2.59～2.39	2.38～1.00
	次元の評価	3.00	2.99～2.81	2.80～2.59	2.58～2.41	2.40～1.00
学び方	6. 自主的学習	3.00～2.77	2.76～2.52	2.51～2.23	2.22～1.99	1.98～1.00
	7. めあてをもった学習	3.00～2.94	2.93～2.65	2.64～2.31	2.30～2.03	2.02～1.00
	次元の評価	3.00～2.81	2.80～2.57	2.56～2.29	2.28～2.05	2.04～1.00
協力	8. なかよく学習	3.00～2.92	2.91～2.71	2.70～2.46	2.45～2.25	2.24～1.00
	9. 協力的学習	3.00～2.83	2.82～2.55	2.54～2.24	2.23～1.97	1.96～1.00
	次元の評価	3.00～2.85	2.84～2.62	2.61～2.36	2.35～2.13	2.12～1.00
総合評価(総平均)		3.00～2.77	2.76～2.58	2.57～2.34	2.33～2.15	2.14～1.00

資料10 形成的授業評価の診断基準

② 体育の授業に対する学習意欲の調査

児童の体育授業に対する学習意欲調査を西田保によって作成された「体育における学習意欲調査 (AMPET)」を用いて、単元の事前および事後に実施した。

この調査は、「学習ストラテジー」、「困難の克服」、「学習の規範的態度」、「運動の有能感」、「学習の価値」、「緊張性不安」、「失敗不安」、それに L 尺度 (調査対象者の虚偽の反応をチェックするためのもので、社会的・道徳的に非常に好ましいことだが、実際にはほとんどあり得ない内容で構成されているもの) の 64 の項目で作成されており、その内訳は 8 項目の因子にそれぞれ 8 項目ずつに分類されている。これらの質問に対して、「よくあてはまる」5 点、「ややあてはまる」4 点、「どちらともいえない」3 点、「ややあてはまらない」2 点、「まったくあてはまらない」1 点までの 5 段階で各因子別に集計し、分析した。

③ 振り返り活動における発言、学習カードにおける記述

児童の学習に対する反応を見取るために、毎時間の授業の終末に振り返り活動の場を設定し、そこで表出される子どもたちの言葉や感想について考察する。また、学習中における児童の意欲や学習課題と結びついた発言を、毎時間の認知学習場面や運動学習場面において表出される児童の言葉から考察する。さらに、学習カードを毎時間記録させ、そこに表出される児童の言葉や感想から、研究の仮説をもとに考察する。

(7) 結果と考察

① 「単元構成の工夫」(着眼 1) について

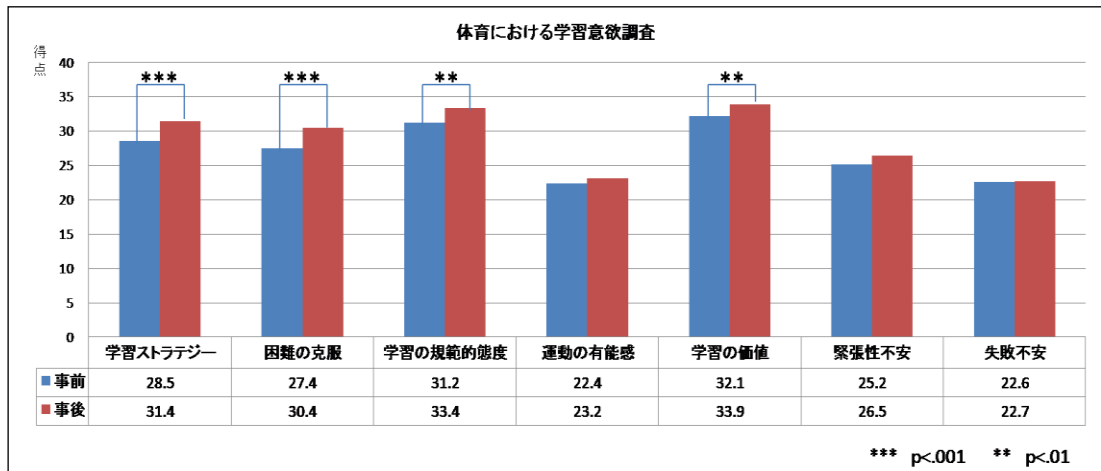
ア ゴール型のゲームにおける局面構造を重視した単元構成が学習者に及ぼした影響から学習意欲の変容を見るために、「体育における学習意欲調査 (AMPET)」を、単元前後に実施した。結果は、以下に示す通りである (資料 11)。

	事前		事後	
	得点	段階点	得点	段階点
学習ストラテジー	28.5	3	31.4	4
困難の克服	27.4	3	30.4	3
学習の規範的態度	31.2	3	33.4	4
運動の有能感	22.4	3	23.2	3
学習の価値	32.1	3	33.9	4
緊張性不安	25.2	3	26.5	3
失敗不安	22.6	3	22.7	3
成功達成(TS)得点	141.6	3	152.2	4
失敗回避(TF)得点	47.8	3	49.2	3

資料 11 体育の授業に対する学習意欲の変容

資料 11 より、成功達成尺度では、「学習ストラテジー」が 2.9 ポイント、「困難の克服」が 3.0 ポイント、「学習の規範的態度」が 2.2 ポイント、「学習の有能感」が 0.8 ポイント、「学習の価値」が 1.8 ポイントと、全て上昇している。段階点で見ると、「学習ストラテジー」、「学習の規範的態度」、「学習の価値」が 3 から 4 へ上昇している。失敗回避尺度では、「緊張性不安」が 1.3 ポイント、「失敗不安」が 0.1 ポイントと上昇している。

また、学習前と学習後の変容を検討するために、各項目における得点について、t検定を実施した。その結果、成功達成尺度においては「運動の有能感」を除く全ての項目で学習後に有意に高い値 ($p<.001, p<.01$) であった (資料 12)。



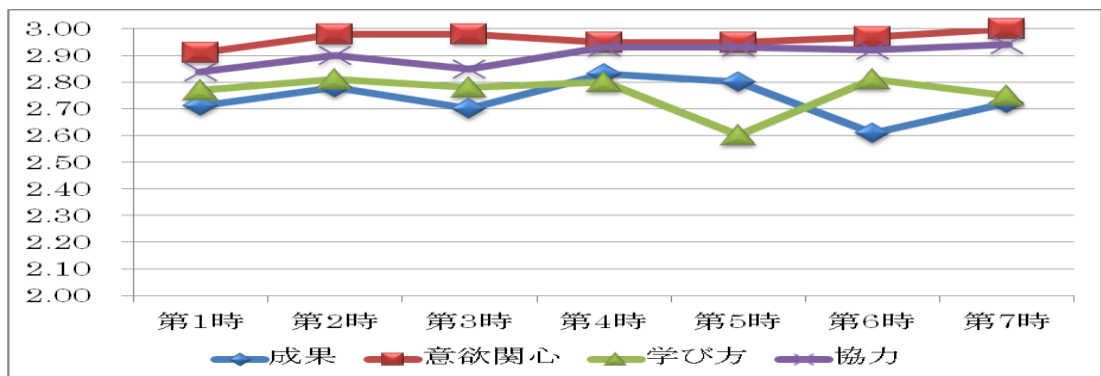
資料 12 学習意欲調査 各項目の得点の変容

以上のことから、学習意欲に関しては、全ての項目で得点が上がっており、よい結果が得られたと考えられる。

次に、本研究で実施した授業が、どの程度の学習成果をあげていたのかを総合的に判断するために、授業を受けたすべての児童に形成的授業評価を適用した。

次元	項目	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時							
成果	1. 感動の体験	2.41	4	2.62	5	2.65	5	2.70	5	2.75	5	2.56	4	2.67	5
	2. 技能の伸び	2.77	4	2.90	5	2.74	4	2.85	5	2.80	4	2.50	4	2.72	4
	3. 新しい発見	2.95	5	2.81	4	2.70	4	2.95	5	2.85	5	2.78	4	2.78	4
	<次元の評価>	2.71	5	2.78	5	2.70	5	2.83	5	2.80	5	2.61	4	2.72	5
意欲関心	4. 精一杯の運動	2.91	4	3.00	5	3.00	5	2.95	4	2.90	4	3.00	5	3.00	5
	5. 楽しさの体験	2.91	4	2.95	4	2.96	4	2.95	4	3.00	5	2.94	4	3.00	5
	<次元の評価>	2.91	4	2.98	4	2.98	4	2.95	4	2.95	4	2.97	4	3.00	5
学び方	6. 自主的学習	2.86	5	2.86	5	2.78	5	2.90	5	2.85	5	2.89	5	2.78	5
	7. めあてをもった学習	2.68	4	2.76	4	2.78	4	2.70	4	2.35	3	2.72	4	2.72	4
	<次元の評価>	2.77	4	2.81	5	2.78	4	2.80	4	2.60	4	2.81	5	2.75	4
協力	8. なかよく学習	3.00	5	2.95	5	3.00	5	3.00	5	2.95	5	3.00	5	2.94	5
	9. 協力的学習	2.68	4	2.86	5	2.70	4	2.85	5	2.90	5	2.83	5	2.94	5
	<次元の評価>	2.84	4	2.90	5	2.85	5	2.93	5	2.93	5	2.92	5	2.94	5
総合評価(総平均)		2.80	5	2.86	5	2.81	5	2.87	5	2.82	5	2.80	5	2.84	5

資料 13 形成的授業評価の推移



資料 14 形成的授業評価 各次元の推移

資料 13 より、単元を通して「総合評価」が 2.8 点台と高い数値で推移していた。また、意欲関心次元及び協力次元の評価は高く、子どもたちは自己や他者と向き合いながら、運動の中心なおもしろさ（文化的な価値）を感じ取っていったようである。その他の次元も単元を通して比較的评价が高い傾向にあった（資料 14）。

イ 「であう・つかむ」段階における具体的実践の検証と考察

本単元で取り扱った「ハンドゴールゲーム」は、競技スポーツである「ハンドボール」を簡易化したゲームであり、学級の児童がネーミングしたものである。このボール運動には、「ドリブル」、「パス」、「シュート」といったボール操作にかかわる個人的技能や、「パスを受けるための動き」、「壁になって味方を進みやすくする動き」などの戦術にかかわる集団的スキルとがある。ボール運動を苦手とする児童は、個人的技能すら十分に身に付いていないことがある。このような子どもたちは、こうした技能が身についていないから、「動くことができない」と捉えてもおかしくはない。このことだけでなく、技能が身についていない以上に、そもそも「何をすること」がゲームになっているのか、それ自体が理解できていない状態があるのではないだろうか。つまり、ボール操作やボールを持たない動きができない以前に、いったいゲームの中でそれらは「何のために」行うものなのか、このことがそもそも理解できていないということが問題なのではないだろうか。

そこで、「ハンドゴールゲーム」というゴール型ゲームの「ゲーム理解」を、子どもたちに図ることとした。攻撃局面に応じた学習を組み、それぞれの学習の「目的」、「内容」、「方法」を子どもたちに提示し、学習の流れとともに説明を加え、本単元の学習の見通しを持たせた（資料 15）。

ボールを運ぶ局面	<p style="text-align: center;">【本単元の指導の重点】</p> <ul style="list-style-type: none"> ◎ ボール保持時の空間を意識したパスの出し方 ◎ ボール非保持時の空間を意識した動き方やパスの受け方
シュートのための組み立て局面	
シュート局面	
<ul style="list-style-type: none"> ○ パスやドリブルで、速くボールを運ぶ。 ○ ボールを獲得したら、長いパスでボールを運ぶ。 ○ 縦のパスをつないで、ボールを運ぶ。 	<p style="text-align: center;">ボールを運ぶ局面の一部とシュート局面は、主にドリブルゲームで取り扱い、シュートのための組み立て局面を中心にタスクゲームで取り扱う。</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ 攻撃のポジションをとる。 ○ 防御を乱す走りをする。 ○ フェイクで相手を抜く。 ○ ノーマークになるように移動する。 ○ 連携プレーで、ノーマークをつくる。 <li style="padding-left: 20px;">パス・アンド・ラン 壁パス <li style="padding-left: 20px;">スクリーン・プレー スルーパス 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ パスをもらってシュートする。 ○ ドリブルをしてシュートする。 ○ シュートの方向やタイミングを工夫する。 	

資料 15 ゴール型ボールゲームの攻撃 3 局面と本単元の指導の重点

「体育における学習意欲調査（AMPET）」の結果における「学習ストラテジー」、「困難の克服」、「学習の価値」の項目の得点が学習前と学習後で有意に上昇している点からみても、単元導入段階で児童に意欲化を図ることができたと考える。また、形成的授業評価における「学び方」次元の項目である「自主的学習」が単元を通して高い数値で推移していたことから、単元構成の有効性が確かめられる。

ウ 「つくる・ひろげる」段階における具体的実践の検証と考察

ボール保持時の空間を意識したパスの出し方、ボール非保持時の空間を意識した動き方やパスの受け方の習得を、本単元の指導の重点とした。

『つくる・ひろげる』段階では、学習の目的を「ボールを効果的に運ぶ動きを高めることができるようにする」とし、ドリルゲーム(資料16・17)やタスクゲームを通じて、トライアングルのポジショニング、パス&ランの動き方、ポストプレイからのキャッチ&シュートを学習する内容として位置づけた。また、タスクゲームのねらいに迫るために、ゲーム理解のための練習も位置づけた(資料18・19)。



資料16 ドリルゲームに取り組む児童



資料17 ドリルゲームに取り組む児童



資料18 パス&ランの動きを身に
付ける練習に取り組む児童



資料19 トライアングルのポジショニング
の練習に取り組む児童

「つくる・ひろげる」段階は指導計画の第2時から第4時までであり、この間の形成的授業評価の結果の推移をみると、4つの次元すべてにおいて高い数値で推移していた。ただ、第3時で取り扱ったタスクゲーム「パスポートゲーム」(ボール非保持者がゴールエリアに走り込み、ボール保持者からのパスを受けて得点となるゲーム)のゲーム理解が不十分であったこと、つまり、ボールを一定のラインを突破する、ボールを決められたゴールに投げ入れる・投げ込むといった得点の明確さがなかったことや、パスをつないでいくためにトライアングルのポジショニングを意識させすぎたために、成果次元の数値が他の次元より少し低い結果となってしまった。しかし、児童の学習中の発言や学習後の感想から、成果次元に関わる「気づき・発見」が多く見受けられ、単元構成の有効性が確かめられる。

このことは、「思考・判断」の学習評価にもつながり、局面を絞って課題を焦点化したことで、児童が「この学習で、何を考え、学ぼうとしているのか」ということをもって学習していることの表れであると捉える。

学習課題：「相手をかわしてパスを出すために大切なことを考え、パスを出す力を高めよう！」	
学習の目的	ボールをシュートエリアに運ぶために
学習の内容	パスを出す方向 パスの種類 (パスを受けるポジション)
学習の方法	パス突破ゲームを通して
<p>【学習後の感想】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 味方を走らせて、走った方向に出すパスもあることが<u>わかった</u>。 ・ パスでもフェイントが<u>大事だとわかった</u>。 ・ バウンドパスをすると、うまくいくような<u>気がした</u>。 ・ パスを出す方向は、頭を使わないといけない。 ・ パスをすると、空いている人にパスを出してもとられたので、もっと相手が離れていないとダメだと<u>気づきました</u>。 ・ パスを出すとき、味方がどっちに動かわからないのでむずかしかった。 ・ ボールをもらったらすぐにパスを出さないと、相手がすぐに来た。だから、すぐにボールを出したい。<u>ボールを出したら、すぐに動かないと味方がパスを出せないから、すぐに動きたい</u>。 	

評価の観点「思考・判断」
を見取る手掛かり

資料 20 第 2 時の学習における児童の反応

学習課題：「相手をかわしてパスを受けるために大切なことを考え、パスを受ける動き方を高めよう！」	
学習の目的	ボールをシュートエリアに運ぶために
学習の内容	(パスを出す方向) (パスの種類) パスを受けるポジション パスを受けるための動き方 パスを受けるための動きの合図
学習の方法	パスポートゲームを通して
<p>【学習後の感想】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ トライアングルをすると、ボールを味方にわたしやすいけど、トライアングルが遠すぎるとわたしづらいことが<u>わかった</u>。 ・ 三角形にしてどんどん進むのはむずかしいけれど、いっぱいパスができて相手にとられにくく進むので<u>いいなと思いました</u>。 ・ トライアングルをすることによって、よりさまざまな方向に投げることができるし、ボールを持っている人の選たくしもふえるので、もっとやりたいです。 ・ ターゲットハンドは、声だと相手に気付かれるけど、手だとわからないので、<u>これはゲームに活用できる</u>と思いました。 ・ ターゲットハンドは、合図を出すときにとってもやりやすく、これからも<u>活用していきたい</u>です。 ・ ボールを持っている人に、「こっち」と言ってもいいけど、声に反応して相手があるので、手で教えてあげるのは<u>すごくいいな</u>と思いました。 ・ 声や動作で相手に伝える大切さが<u>わかりました</u>。 ・ 走っていくのはきつかったけど、きちんとボールがわたっていくので、これからもやっていきたいです。ボールを持ったときも、早く味方が来てくれないと困るということがわかりました。 ・ ゲーム中に、いつも<u>トライアングルをつくるのはむずかしかった</u>。 ・ 意識はしていても、早くゴールの近くに行きたいという思いが勝ってしまって、<u>トライアングルを忘れがちだったので、気をつけたい</u>です。 ・ ターゲットハンドで指示は思ったよりできたけど、その指示が相手にも<u>気付かれたので、気付かれないように工夫したい</u>です。 	

評価の観点「思考・判断」を見取る手掛かり

資料 21 第 3 時の学習における児童の反応

エ 「ふかめる・まとめる」段階における具体的実践の検証と考察

『ふかめる・まとめる』段階では、学習の目的を「身に付けた攻撃パターン（戦術）を相手の守りに応じて活用する力を高めることができるようにする」とし、『つくる・ひろげる』段階での学習を振り返らせながら、グループ練習やメインゲームに取り組みさせた。ここでは、『つくる・ひろげる』段階で習得した知識や技能が活用できる練習や話し合いの場を位置づけ、子どもたちのプレーに発現した際には肯定的な言葉かけを行い、認め合っていた。また、メインゲームにおいては作戦を考える際の参考資料とするために、ゲーム分析表（図 5）をとらせていった。これは、5年生の児童にとって記録

しやすい観戦メモであり、一人一人の触球数やパスでボールを運ぶことの大切さを意識させることにつながったと考える（図6）。

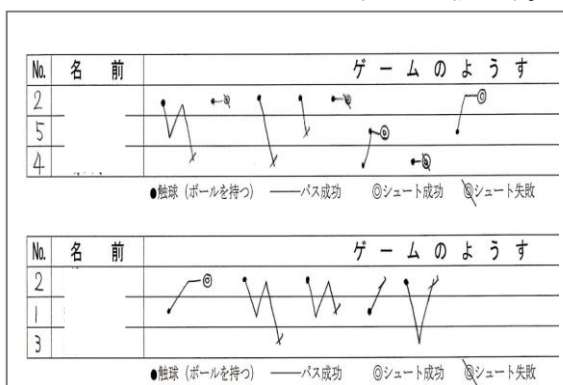


図5 ゲーム分析表（パス心電図）



図6 ゲーム記録をとる児童

「ふかめる・まとめる」段階は指導計画の第5時から第7時までであり、この間の形成的授業評価の結果の推移をみると、ここでも4つの次元すべてにおいて高い数値で推移していた。ただ第5時では、第7時の大会を意識してメインゲームへと移行したこともあり、「学び方」次元の数値が低い結果となった。これは、これまでの学習のように、タスクゲームによる課題が明確な学習とは異なり、児童が学習のめあてを見失いがちになってしまったためであると考えられる。しかし、児童の学習中の発言や学習後の感想には、本時で学習してきたことについての気づきや発見、課題等が整理されており、単元構成の有効性が確かめられる。ここでも、評価の観点である「思考・判断」の見取りをする面で手掛かりとなる言葉が多く表出されている。

評価の観点「思考・判断」を見取る手掛かり

学習課題：「ゴール前で、フリーでシュートをするための動き方を高めよう！」	
学習の目的	フリーでシュートを打つために
学習の内容	パスを受けるポジション パスを受けるための動き方 パスを受けるための動きの合図 パスを受ける前のゴールの位置の確認 パスを受けてからシュート体勢への動き方
学習の方法	メインゲームを通して（これまでの学習を振り返って）
【学習後の感想】	
<ul style="list-style-type: none"> ・ポスト役の人はマット上しか動けないけど、相手にボールをとられないので、周りをよく見ることができた。<u>周りをよく見ることは大切だと思ったし、ふつうの試合ではポストができないといけないと思った。</u> ・ポスト役になって、ちょっとひまだったけど、シュートにつながるパスが出せたのでよかったです。 ・最初あまりボールが来なかったけど、「○○君」と呼んだりしたらボールが回ってきた。<u>声かけは大切だと思った。</u> ・今日のポスト役は楽だったけど、<u>大事な役割でもあったと思いました。</u> ・ポストで周りをよく見ながら、フリーの人にパスを出せることが<u>わかった。</u> ・<u>ポストプレイを活用するためには、その人自身がよく考えないといけないと思いました。</u> ・<u>ポスト役は、マットの上だけしか動くことができなかったからいやだった。</u> 	

資料22 第5時の学習における児童の反応

② 「教材化の工夫」（着眼2）について

ア 運動の中心のおもしろさを大切にしたいドリルゲーム・タスクゲームの導入

ハンドゴールゲームの指導に際して、オールコートゲームにおける戦術的課題に迫るために、『つくる・ひろげる』、『ふかめる・まとめる』の各段階に以下のドリルゲームやタスクゲームを設定した。このことは、ボール運動を苦手と感じている子どもたちに、ゲームにおいて自分がパスを受けるためにどのように動けばよいのか、いつパスを出せ

ばよいのかなど、学習課題を焦点化することができ、効果的であった（資料 23・24）。児童の興味や能力にあった課題づくりの工夫をし、人数のミニ化を図ったり、明確な学習課題をもたせるためにルールや場の工夫をしたりしていくようにすることは、教材化の上で欠かすことができないことである。また、「体育における学習意欲調査（AMPET）」の結果（資料 11・12）及び「形成的授業評価」の結果（資料 13・14）からも、児童が本単元の学習に意欲的に取り組み、自己や他者と向き合い協働して主体的に学んでいったと推察できる。運動の中心なおもしろさ（文化的な価値）を大切にしたドリルゲームやタスクゲームを取り入れ、局面構造に応じた指導過程に効果的に位置づけたことは、本単元の教材化を図る上で有効であったと考えることができる。

わたしは、ボールを使った運動はどちらかというと苦手です。友達といっしょになってゲームをおこなうのは楽しいのですが、ゲームで自分がどう動いているのかわからなくなるのがたくさんあります。なので、このハンドゴールゲームの学習では、パスをもらうためにどう動くのかとかを学び、練習したいと思います。

自分の課題をしっかりと、学習に対する意欲を高めている。

資料 23 ボール運動を苦手とする児童（第 1 時の学習後の感想）

わたしは場面に合わせてゲームをやってきて、とてもやりやすいと思いました。それぞれの場面で分けてゲームをしたら、その場面がどんな場面なのかよくわかりました。ふつうのゲームをするより、一つ一つ集中して、パスの出し方やパスの出し方が集中して、やたら、その一つの技能が上手ななと思ったと思います。今度は、ハンドゴールゲーム大会なのでがんばります。

局面に分けて指導したことが、課題を焦点化し、技能の向上につながったことを意識している。

資料 24 ボール運動を苦手とする児童（第 6 時の学習後の感想）

イ ゴール型ボール運動の学習における「目的」・「内容」・「方法」の明確化

ボール保持時の空間を意識したパスの出し方、ボール非保持時の空間を意識した動き方やパスの受け方の習得を、本単元の指導の重点として指導するにあたり、児童にどんな能力を育てたいのか（目的）、そのために何を（内容）、どうやって（方法）教え学ばせるのかについて、事前に整理しておいた。そして、学習する「目的」・「内容」・「方法」を指導者と学習者でしっかりと共有しながら、指導計画に位置付けたドリルゲームやタスクゲームに取り組んでいった（資料 2～7）。

このことは、「体育における学習意欲調査（AMPET）」における「学習ストラテジー」が向上したこと（資料 11・12）、「形成的授業評価」における「学び方」及び「協力」次元が高得点で推移したこと（資料 13・14）から、子どもたちが単元の学習に自己や他者、そして学習の対象である教材にしっかりと向き合い、主体的に学習してきたと考えることができる。

6 成果と課題

(1) 成果

本研究における成果は、次の通りである。

- 複雑なゴール型の攻撃局面を「ボールを運ぶ」、「シュートを組み立てる」、「シュートを入れる」局面に分け、各局面における学習課題を設定して指導した。これは、一人一人の児童の課題を焦点化でき、主体的に課題解決に取り組む姿勢を、児童の感想や形成的授業評価等から見取れ、「主体的な学び」を保障する点で有効であった。
- 運動の中心のおもしろさ、運動がもつ文化的な価値を損なうことなくドリルゲームやタスクゲームを開発し、それぞれのゲームにおける学習の「目的」、「内容」、「方法」を明確に子どもたちにもたせて学習した。このことは、児童に学習のねらいや見通しを明確にもたすことができ、学習意欲を喚起できたという点で、「主体的な学び」を保障することにつながり、有効であった。
- 児童の学習課題が焦点化されたことから、学習評価の面から、主に「思考・判断」の観点における評価を見取る手掛かりが多く発現した。このことは、指導と評価の一体化の点においても有効であった。

以上のことから、児童が主体的に学ぶボール運動の学習を創り出していくためには、複雑なボール運動の攻撃局面を3つの局面に分けて、動きを身に付けていくことができるような単元構成を工夫した学習指導を展開したこと（着眼1）、魅力ある簡易化されたゲームを準備・設定したこと（着眼2）は、児童に大きな変容をもたらしたと言える。

また、ボール運動の学習に対する児童の「主体的な学び」、「協働的な学び」は高い数値（形成的授業評価）で推移しており、単元前後に実施した「体育における学習意欲調査（AMPET）」では単元後に有意に意欲の上昇が見られた。つまり、主体的な学びを育む実践の有効性の表れであると捉える。

(2) 本研究における今後の課題は、次の点である。

- 児童の「主体的な学び」をさらに促進していくために、学習の「目的」、「内容」、「方法」に沿った評価の在り方が求められる。その具体を実践を通して、さらに検証していく必要がある。

<参考文献>

- ・リンダ・L・グリフィン他 高橋健夫訳（1999）「ボール運動の指導プログラム」大修館書店
- ・高橋健夫編著（2003）「体育授業を観察評価する」明和出版
- ・西田保（2004）「期待・感情モデルによる体育における学習意欲の喚起に関する研究」杏林書院
- ・金子明友監修「教師のための運動学」大修館書店
- ・松田恵示（2009）『「戦術学習」から『局面学習』へ』体育科教育，57（3）：PP. 20-24. 大修館書店
- ・阪田尚彦（1995）「体育の学習では何を学ぶか」宇土正彦監修 学校体育授業事典，PP.159-161 大修館書店