

学習のめあてを育てる体育科指導

岡本秀隆

1. 体育科のめざす子ども

体育科では、体育学習を通して「自ら進んで学習に取り組む子ども」をめざしている。すなわち、体育学習に意欲を持って取り組み、そこで、学んだことを生涯にわたって生かし続けることができる強い意志と態度を持った子どもの育成をねらいとしている。

自ら進んで体育学習に取り組む子どもを育成するには、子どもたちの運動に対する欲求を十分に満足させて運動の楽しさを味わわせることが大切である。これまでの研究では、子どもたちの立場から見た運動の特性(子どもたちの運動に対する①興味・関心 ②知識 ③技能 ④期待 ⑤経験 ⑥人間関係 ⑦阻害要因)を生かした教材づくりと相互学習の仕方を身につけさせることが自ら進んで体育学習に取り組む子どもを育成するために重要であることを明らかにしてきた。

こうした教材づくりや相互学習の仕方が体育学習の中に生かされ、さらに自ら学ぶ意欲や態度を育成するには、一人ひとりの子どもたちが学習意欲を高め、追求したことをふまえて発展させるような「めあて」を明確に持つことが大切であると考えている。

そこで、「学習のめあてづくり」の重要性を感じ、次のような仮説を設定して学習のめあてをつかませるような場の構成のあり方について研究を進めることにした。

仮説1. 子どもたちは、各自の能力に応じためあての設定やめあての解決方法が把握できたならば互いに協力してめあてを追求し「わかる。できる。」喜びを味わいながら主体的に学習に取り組むことができるであろうと考える。

仮説2. 相互評価や自己評価を指導過程の中に取り入れることは、自己の能力に応じためあての設定とめあてに取り組む意識を高めることを可能にするであろうと考える。

2. 体育科の学習のめあて

体育学習のめあては、子どもたちが題材として提示された運動との出会いの中で追求してみたい内容である。そして、思考や認識の深まりや基礎的・基本的な技能の獲得による「わかる。できる。」喜びと自分の考えや追求の仕方を出し合い、教え合ったり、認め合ったりする態度の育成による「学び合う喜び」によって主体的に取り組む学習をめざすものである。

(1) 自ら進んで体育学習に取り組むための学習のめあての条件

① 体育の目的や内容と一致した学習のめあてであること

学習のめあては、体育の目的・内容や題材のねらいの方向と一致したものでなくてはならない。それは、学習のめあてがその運動の特性と異なった形で設定されるとその運動の本質や意味と違った学習になってしまうからである。すなわち、学習のめあては、題材として取り上げられた運動がどのような楽しさをめざす運動なのか(競争型, 克服型, 模倣・変身型), あるいは、どのような身体的必要にもとづく運動なのかを明らかにして設定されなくてはならないと思われる。

② 子どもたちの運動に対するレディネスと対応した学習のめあてであること

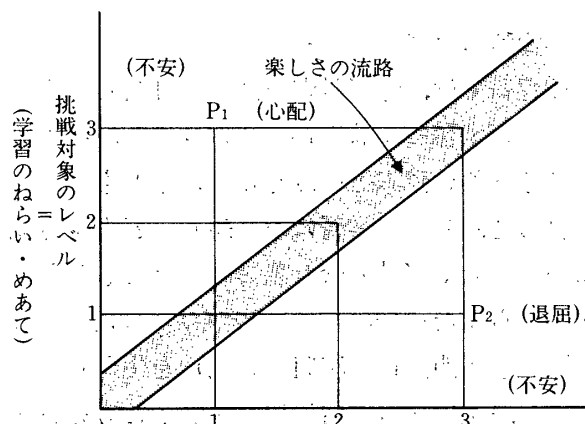
子どもたちの運動に対する運動経験や問題解決能力と学習のめあてが対応していることが大切である。学習のめあてとレディネスが対応していると子どもたちは、これなら「できそうだ。」という期待と「できた。」という達成感を味わうことができる。そして、自主的・自発的な体育学習ができると考えられる。

③ 興味・関心と結びついた学習のめあてであること。

学習のめあてが子どもたちの運動に対する興味・関心と結びついていると子どもたちは、意欲的にめあてを追求することができる。

④ 発展性のある学習のめあてであること

学習のめあてに対する追求が学習の内容や方法を見通すことができた場合には、新しい具体的な学習のめあてを設定し深めることができる。そこで、学習のめあては、学習の内容や方法を見通すことができる発展性のあることが大切である。



学習者の能力・関心のレベル
(運動への準備状態=レディネス)
(チクセントミハイ「BEYOND BOREDOM AND ANXIETY」に掲載の図を修正したもの)

(2) 自ら進んで体育学習に取り組むための学習のめあての種類

体育学習のめあての種類は、個人が追求していく個人のめあてとグループや学級全体で追求していく共通のめあてが考えられる。

① 個人のめあて

個人の運動に対するねがいは、さまざまである。このねがいの中で追求に価するものを個人のめあてと考えている。特に、個人のめあては、自己の能力に合ったものを設定することが大切である。そこで、試技やグループカード、個人カードの活用によって自己の能力を把握させて指導のねらいと照らして設定するように指導を行っている。

② 共通のめあて

共通のめあては、さまざまな個人のめあての中から共通しているめあてを取り上げ、その共通しためあてが解決するための手だてを指導のねらいと照らして設定したものである。また、指導のねらいを達成するためのステップであると考えている。共通のめあては、友だちと教え合い、励まし合って追求する中で「学び合う喜び」を味わわせながら追求意識を高めていくものであると考えている。

指導計画の導入や時期や低学年の学習は、指導のねらいを達成するためのステップとして共通のめあてが中心となることが多いと考えている。

(3) 学習のめあてをつかませるための条件

① 子どもの実態を把握する。

一人ひとりの子どもたちがこれから学習する運動についてどのようにとらえているかを事前調査を行って実態を把握する。調査内容は、ア. 興味・関心 イ. 知識 ウ. 期待 エ. 経験 オ. 技能 カ. 人間関係 キ. 阻害要因などである。

また、指導計画の第一次の運動の方法や内容についての提示と試行の後に、もう一度、調査内容について調査を行ってレデネスを具体的に確認することが大切である。

② 子どもたちが追求したくなるような教材を設定する。

子どもたちが追求したくなるような教材の条件として、次のようなことが考えられる。

- ア. 子どもの興味・関心や能力の実態によく合っているもの
- イ. 教師のねらいに合っているもの
- ウ. 運動内容の発展性や系統性のよいもの
- エ. いろいろな工夫ができて多様な追求ができるもの

③ 指導のねらいを明確にする。

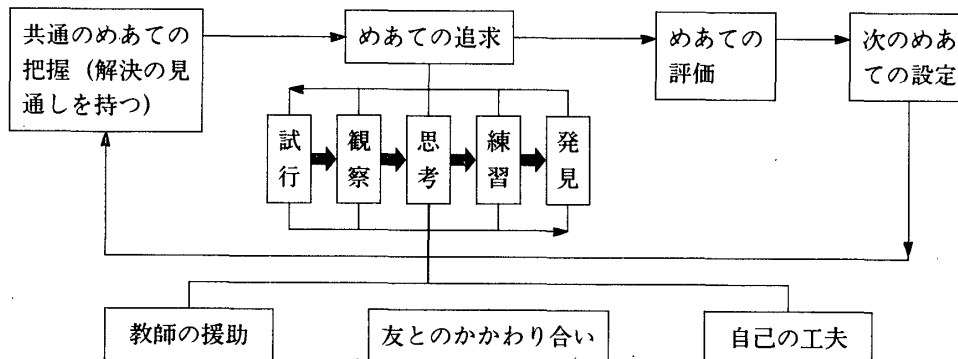
子どもたちの実態を把握し、運動の技能と運動・保健に対する関心・態度の2つの観点で指導のねらいを明らかにする。そして、一単位時間や題材全体の追求が甘くならないようにすることが大切である。

④ 学習のめあてを設定し、追求しやすい学習集団を設定する。

学習のめあてを互いに教え合い、励まし合いながら追求し「学び合う喜び」を味わう学習集団を設定するには、次のような条件が考えられる。

- ア. 共通のめあてや個人のめあてを互いによく理解している。
- イ. 友だちの活動について気づいたことは、何でもいえる人間関係が成立している。
- ウ. 役割分担がしっかりできている。

⑤ 問題解決的な指導過程を設定する。



⑥ 学習のめあてを設定しやすい導入を工夫する。

子どもたちが学習のめあてを設定しやすい導入の工夫として次のことが考えられる。

- ア. これから学習する運動の内容を示範、VTR、絵などを十分に活用して視覚的に理解させる。そして、イメージとしてとらえさせて学習への意欲を高める。
- イ. 視覚的にとらえた運動のイメージをもとに試行して体感的に理解させる。そして、試行を通しての運動へのねがいや不満を明確にする。そして、個人のめあてを設定する。
- ウ. 個人のねがいや不満を共通のめあてとしてまとめる。次に、共通のめあてを学習内容として順序をつけて配列をする。

⑦ 学習のめあての自己評価・相互評価によって新しい学習のめあてが設定しやすいまとめを工夫する。

個人のめあてや共通のめあての達成状況を学習カードを活用して自己評価やグループ、全体で相互評価をする。特に、相互評価では、ア. めあての達成状況 イ. よくがんばった人 ウ. よかったところ エ. こまったことを中心に評価して互いの努力や工夫したことを認め合わせる。また、次時のめあては、本時の自己評価と相互評価をふまえて設定させる。そして、新しいめあてに意識を高めていくことにしている。

3. 実践例

第4学年 「なわを使った運動」

(1) 題材について

なわを使った運動は、とびなわ一本で人数やとび方などの条件を変えて、いろいろな動きづくりをすることによって運動の楽しさを味わうことができる。そして、技や記録という具体的なめあてが設定でき、上達の過程が容易に自己評価できて達成欲求を高めたり、友だちとの競争や協力の楽しさを味わうことができる。

また、素早い動き、リズムカルな動き、タイミングのよい動きや協力・安全の態度を養うのに適した運動である。

「長なわと短なわの組み合わせとび」(図2)は、2人が長なわを回すなかで1人が個人の能力に応じていろいろな短なわのわざに挑戦するものである。

短なわの技は、まず、自分ができそうな技から挑戦する。そして、その技が連続10回以上できたら新しい技に挑戦させる。

以上のような方法で各自の能力に応じて短なわの技に挑戦することや短なわをとぶ人のとぶ速さに長なわの回す速さを合わせたりすることによってリズムカルな動きやタイミングのよい動きづくりをねらいとする。また、長なわを回す人、長なわの中でとぶ人が互いに教え合い、励まし合って練習する態度の育成をねらいとしている。

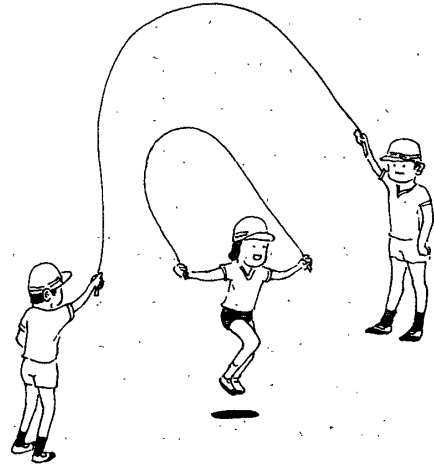


図1 長なわと短なわの組み合わせとび

(2) 子どもたちの実態

子どもたちは、入学以来、短なわを中心になわを使った運動を経験している。子どもたちのなわを使った運動に対する事前調査による実態は、次のとおりである。

「なわを使った運動は、好きですか。」に対しては、「好き」と答えた者が75%、「普通」と答えた者が25%、「きらい」と答えた者が0%であり、「大部分の子どもがなわを使った運動を好んでいる。」と言えるであろう。

「なわを使った運動でどんなところが楽しいですか」に対しては、楽しい理由として第1に「いろいろな種目(技)ができたとき。」第2に「なわのとび方や遊び方が工夫できたとき。」第3に「友だちと協力して仲よくなわとびができたとき。」を上げている。これは自己のめあて(なわとびの技や回数、そして、態度)の達成が運動の楽しさになっていることがうかがえる。

子どもたちの短なわの技能は、表1 表1短なわの技能の実態〈20回連続できる人数(%)〉

の通りである。あやとびの前後回しの20回連続ができる者は、82%、交さとびの前後回しの20回連続ができる者は、76%、二重とびの前後回しの20回連続ができる者は、68%であり、二重とびの後回しの20回連続ができる者は、21%

技	あやとび	交さとび	二重とび	はやぶさ
前回し	92	78	68	7
後回し	73	73	21	0

である。以上のようにあやとびの後回しが5回できるものからはやぶさの前後回しの20回連続

が十分にできる者までと技能差は大きい。

また、子どもたちは、これからのなわを使った運動の学習で、第1に「長なわでいろいろなとび方をしたい。」第2に「短なわでいろいろな技ができるようになりたい。」第3に「友だちと協力して仲よくなわとびをしたい。」という願いを持っている。

(3) 指導にあたって

指導にあたっては、なわを「正確に」「タイミングよく」操作してよりよい動きができることをねらいとしてなわを使った運動を行うことにした。

なわを「正確に」「タイミングよく」操作してよりよい動きとは、短なわとびで自分の手と足の協応の動きと長なわとびで他人の動かすなわに合わせる動きの2つが考えられる。そこで、これらの2つの動きを高めるために長なわと短なわの組み合わせとびの運動を行わせることにした。

また、子どもたちが意欲を持ってこれらの運動を行うために次のような学習過程を工夫した。

今できるとび方で記録（回数）に挑戦して楽しむ。

↓ ← ————— とび方を工夫する。

工夫したとび方で記録（回数）に挑戦して楽しむ。

最初は、長なわの回旋する中で短なわの今できるとび方（今できそうなとび方）で記録（回数）に挑戦させる。そして、リズムカルに、タイミングよくできる喜びを味わわせる。次に、新しいとび方を工夫する。新しいとび方で記録（回数）に挑戦させる。そして、新しいとび方を身につけることとリズムカルな動きやタイミングのよい動きができる喜びを味わわせることをねらいとしている。

次に、自己の能力に応じためあてを持たせるために長なわと短なわの組み合わせの運動の方法やできるポイントなどをビデオ、絵、示範などによって提示する。タンバリンなどの用具を使って細かなステップをふみながらできるようにする。学習カードを使っての自己評価、相互評価によって自分達の能力を知るとともにめあての適性を判断する。また、自己評価、相互評価によってめあてが達成できた喜びを味わわせながら新しいめあてを設定させることにした。

自己のめあてを達成するには、友だちと協力して学習することが大切である。特に、長なわと短なわの組み合わせとびでは、協力の仕方がとび方のでき・ふできに直接的にかかわってくると思われる。そこで、学習集団は、短なわとびの技能調査を行ってどのグループも技能が平均するように編成を行うことにした。（1グループ、男女混合 4～5名）、また、グループ内で「見る人」、「短なわをとぶ人」「長なわを回す人」と3つの役割を決めて練習を行って助け合い、励まし合いながら学び合う喜びを味わわせながら協力する態度を高めることにした。

(4) 指導目標

- ① 短なわ、長なわを使った運動を工夫し、なわを「正確に」「タイミングよく」操作してよりよい動きができるようにさせる。
- ② 自己の能力に応じためあてを設定して、互いに協力して根気強く練習ができるようにさせる。
- ③ 運動する場所や用具の安全をたしかめて運動ができるようにさせる。

(5) 指導計画 -----7時間

第一次 (1時間)

運動の内容や方法を理解させ自己のめあてを持たせる。

第二次 (2時間)

今できる短なわの技で長なわとの組み合わせとびをさせる。

第三次 (3時間)

短なわの技を工夫して長なわとの組み合わせとびをさせる。

第四次 (1時間)

発表会をさせる。

(6) 指導の実際

① 題材の導入期における授業構想 (第一次 第1時)

ア. 視覚的理解によって運動のイメージ化を図って学習意欲を高める。

子どもたちが運動に対して「やってみよう」という意欲を持つためには、運動の方法や運動技能の到達すべき姿やこれから学習すべきポイントを具体的に把握させることが大切である。そこで、運動の方法やこれから学習すべきポイントを具体的に把握させるために「教師の示範」「子どもの示範」「絵図」「VTR」などを使って視覚的に理解させイメージ化を図ることにした。

そして、「やってみよう」「○○のようになりたい」「自分にもできそうだ。やってみよう」「少し、むずかしいぞ、でも、挑戦してみよう。」などの運動に対する好奇心、期待感を持たせ、「早くやってみよう」という試行への意欲を高めることにした。

<VTRによる運動の方法の提示とイメージ化を図る>

T: これから学習するなわとびの仕方についてのビデオを見てもらいます。長なわが回る中で短なわとびをするという運動です。この運動の名前は、「長なわと短なわの組み合わせとび」といいます。長なわの回し方や長なわの中での短なわのとび方に注意してビデオを見てください。

(6年生が長なわの中で二重とびやはやぶさの短なわの技をタイミングよく行って)
いるビデオを提示する。

T: 6年生の長なわと短なわの組み合わせとびを見て、長なわと短なわの組み合わせとびの方法はわかりましたか。

P: よくわかりました。

T: 6年生の長なわと短なわの組み合わせとびを見て、どんな感想を持ちましたか。

P: すばらしい。ほくも二重とびができるようになりたい。

P: はやく、実際にやってみよう。

P: ちょっとむずかしそうだ。でも、やってみよう。

子どもたちは、ビデオを見た後に次のような感想を述べている。

「長なわの中で短なわでとぶ。」私は、この種目を見た時、初めに思ったことは(まわす人ととぶ人のリズムが合っているな!)です。それは、とんでいない人が号令をかけたかして上手にとんでいたからです。だから、私はなんだかとびやすそうな感じがしました。

二重とびだったので(すごいな)と思いました。私は、やる時にグループで号令をかけてやろうと思います。

H子

ぼくは、なわとびのビデオを見て長なわの中でなわとびをしていたのでびっくりしました。ぼくもやってみようという気持ちになりました。けれども、思うようにうまく出来るかどうか心配です。けど、ぼくは、やることにしました。 S夫

ぼくがビデオを見てはじめに（むずかしそうだなあ）と思いました。長なわの中でたとんで出るのならできる。しかし、長なわの中の短なわとびは、なかなかできそうにないと思う。それに、二重とびは、まわす人ととぶ人の息があっていないとできない。でも、がんばってやるとできるかもしれないのでがんばろうと思う。これからの授業がとてもたのしみ！ M夫

以上のように子どもたちは、ビデオによって長なわと短なわの組み合わせとびのイメージ化ができ、「はやくやってみたい。」という試技への強い意欲を持った。

イ. 体感的理解によって視覚的理解とのズレを明確にし新たなねがいの持たせ方

ビデオによってとらえた視覚的理解による運動のイメージをもとに試行させてみる。そして、試行によって、⑦どんな短なわとびができるか、④どのくらいできるか、⑦どこがむずかしいかなど体を通して理解させる。（体感的理解）

特に、視覚的理解したものと体感的理解とのズレ、すなわち、視覚的理解した時の期待した姿と試行した時の実際のすがたとのズレを明確にする。そして、話し合いや友だちの示範、VTRなどによってズレの中から新しいねがいを持たせることにした。

このことが自己の能力に応じためあてを持つことができ、めあてを達成しようとする意欲を高めることができた。

子どもたちは、試行したのちに視覚的理解したときの期待した姿とのズレを次のように述べている。

ビデオを見た時、「これならすぐにできそう。」と思っていました。最初、一回せん一ちょうやくからやりました。なかなかできません。タイミングが合わないからです。どうしても、長なわよりもはやくとぶからです。これからは、見ている人が手をたたいてあげたり「一、二、三、四、五……」と声をかけてあげればタイミングがあって、すぐにできると思います。私は、あやとび、交さとび、次に、二重とびに協力して挑戦したいです。 Y子

ビデオを見てあやとびができそうだったので目標してやりました。だんだん長なわの回ってくるのがおそくなってしゃがんでしまいます。それは、わたしのあやとびのとぶ速さがはやかったし、長なわを回すのがおそかったからです。次の授業では、長なわをはやく回してもらって、自分も、もう少し、ゆっくりとんであやとびを成功させたいと思っています。 N子

また、試行後のアンケートでは、次のように答えている。

「これから長なわと短なわの組み合わせとびをやってみたいですか」に対しては、「とっでもやってみたい」が71%、「やってみたい」が29%、「やりたくない」が0%である。子どもたちは、長なわと短なわの組み合わせとびの試技を行うことによって視覚的理解によ

る期待とのズレを感じている。しかし、運動への意欲は、かなり高いものがある。

「長なわの回旋の中で、できるようになりたい短なわの技は何ですか。」に対しては、両足とび・二重とび・はやぶさ・あやとび・交さとびの技を順番に上げている。

「今できそうな短なわの技は、何ですか」に対して多い技は、1位、両足とび 2位、あやとび 3位、交さとび 4位、二重とびを上げている。

試技によってできた短なわの技の回数の人数は、表2のとおりである。(連続10回できたら新しい技に挑戦する。)

表2 長なわと短なわの組み合わせとびの短なわの技能

(人)

回	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
両足とび	29	29	29	28	27	26	26	25	25	23
あやとび	11	10	9	7	7	6	5	5	4	4
交さとび	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1
二重とび	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0

ウ. 新たなねがいに基づいてこれからの学習のめあてを設定する。

これからの学習のめあては、一人ひとりの子どもたちの新しいねがいを出させる。そして、これらのねがいの中から共通点を明確にする。また、指導のねらいと照らし合わせて話し合いや助言、示範などを通して共通のめあてを設定する。次に、これらの共通のめあてに順序をつけて学習の計画をたたせることにした。

そこで、子どもたちに「自分のめあての短なわの技ができるようになるためには、どんなことに気をつけて練習したらよいか。」と発問してそれぞれの役割(長なわを回す人、短なわをとぶ人、見ている人)に分けて考えさせた。子どもたちは、主として次のことを上げていた。

㊦ 長なわを回す人

- a. 短なわの人と同じように長なわを回す。
- b. あまりはやく長なわを回さない。
- c. 号令をかける。

㊧ 短なわをとぶ人

- a. リズムをかえないでとぶ。
- b. 長なわを回す人のペースに合わせてとぶ。
- c. 長なわを回す人のなわを横目でみてとぶ。

㊨ 見ている人

- a. リズムがとれるように手をたたく。
- b. 気をつけるところを言う。
- c. 「1, 2, 3……」という号令をかける。
- d. 「はい」とか言って始めの合図をする。

次に、子どもたちが考えたことを基にして話し合いで共通のめあてと学習の順番を決めて、計画を立てた。

㊦ 今できる短なわの技がリズムをかえないでとぶことができる。

㊧ 長なわを二人が協力して回すことができる。

㊨ 長なわを短なわのとぶ速さと同じ速さで回すことができる。

㊩ 短なわの人が長なわの回す速さに合わせてとぶことができる。

㊪ 短なわのとび方を工夫して長なわとの組み合わせとびができる。

② 一単位時間における授業構想 (第三次, 第1時)

ア. 本時の目標

- 長なわの回旋する速さを短なわをとぶ速さに合わせて, 自己の能力に応じた組み合わせとびができるようにさせる。
- グループで助け合い, 励まし合いながら根気よく練習ができるようにさせる。

イ. 準備 短なわ, 長なわ, タンバリン, 学習カード, 黒板, VTR

ウ. 指導過程

学 習 過 程	指 導 上 の 留 意 点
<p>1</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">準備運動をする。</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">短なわの連続とび</div> <p>2</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">本時の共通のめあてを確認する。</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">長なわと短なわの組み合わせとび</div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-bottom: 5px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">長なわの 回旋の速さ</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">短なわの とぶ速さ</div> </div> <p>3</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">長なわと短なわの組み合わせとびをする。</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">4~5人のグループで練習</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">個人の能力に応じためあて</div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-bottom: 5px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">短なわ</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">長なわ</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-bottom: 5px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; writing-mode: vertical-rl;">前・後ろ 回し</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">とび方</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; writing-mode: vertical-rl;">前・後ろ 回し</div> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 5px;"> 両足とび あやとび 交さとび 二重とび </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">組み合わせとび</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">回旋スピード</div> <p>4</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">次時のめあてをつかむ。</div>	<p>1. 体をほぐし学習意欲を高めるために次の運動を行うことを指示する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 短なわ連続とび……自己の能力に応じて短なわのとび方を5種目決めて各10回の連続とびをする。 <p>2. 本時の自己のめあてが達成することをねらいとした共通のめあてを確認させるために次の点を留意する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 個人カードから個人のめあてを紹介する中で解決方法としての共通のめあてを提示する。 ○ 長なわの回旋の速さと短なわをとぶ速さの関係を知らせるためにVTRを活用する。 <p>3. 長なわと短なわの組み合わせとびを意欲的に行わせるために次の点を留意する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 各グループ(4~5人)で互いに本時のめあてを確認し, 「見る人」「やる人」の役割を決めて協力して練習することを指示する。 ○ 長なわの回旋の速さが合わないグループには, 番号やタンバリン, 手拍子での合図をすることを助言する。 ○ 自己のめあてが達成した者は, 帽子を赤に変えることを指示する。 ○ 挑戦した短なわのとび方が連続10回できたら新しいとび方に挑戦することを助言する。 ○ 自己のめあてに意欲的に取り組んでいる児童や協力して練習しているグループを賞賛して全体で認め合う。 <p>4. 次時のめあてをつかませるためにグループで学習カードを活用して次の点を相互評価することを指示する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 個人のめあての達成状況 ○ よくがんばった人 ○ よかったこと ○ こまったこと

エ. 学習の流れと子どもの反応

㊦ 共通のめあての設定と把握をさせる場面

「後ろ二重とびが5回以上できるようにになりたい。」「みんな声をかけ合いながら長なわを回す速さを短なわに合わせたい。そして、あやとびが8回できるようにになりたい。」などの本時の個人のめあてを個人カードから全体に紹介した。そして、これからの個人のめあてを達成するための解決方法、すなわち、共通のめあての設定を行うことにした。まず最初に、前時の学習を想起させて「長なわの回す速さは、短なわに合すことが必要である。」ことを確認した。次に、長なわの回す速さについて予想を立てさせた。

T.「長なわの回す速さは、短なわの何に合わせるとよいですか」

P.「長なわの回す速さは、短なわの回る速さに合わせるとよいと思います。」

P.「短なわをとぶ人のとぶ速さに合わせるとよいと思います。」

(そして、この予想を深めるために長なわの回す速さと短なわの二重とびが合っているビデオを用意した。)



ビデオをみながらめあての確認をする

T.「今から見てもらうビデオは、4年2

組の吉田君たちの長なわと短なわの組み合わせの練習の様子です。佐々木さんと桧垣さんが回している長なわの速さが二重とびに挑戦している吉田君にうまく合っています。長なわを回す速さと吉田君が回わしている短なわの速さの関係、また、長なわの回す速さと吉田君が短なわをとんでいる速さの関係に注意してビデオを見ましょう。長なわの回す速さは、どちらに合わせるとよいですか」

T.「長なわの回す速さは、どちらに合っていましたか」

P.「短なわをとんでいる速さに合っていました」

P.「二重とびの場合は、とぶ速さですが、両足とびやあやとびや交さとびは、短なわを回す速さだと思います。」

P.「なわをとぶ速さだと思います。」

P.「両足とびやあやとびは、短なわを1回まわすと1回とびます。でも、二重とびは2回まわして1回とびます。だから、短なわをとぶ速さに長なわを回す速さを合わせるとよいと思います。」

T.「その通りですね。短なわとびの技がちがってもとぶ速さに合わせるとよいみたいですね。」

T.「では、今日のみんなのめあては、一人ひとりのめあてが成功するように、長なわの速さは、短なわのとぶ速さに合わせることにします。」

(みんなのめあてを色画洋紙に書いて黒板に提示する。)

T.「長なわを回す速さを短なわをとぶ速さに合わせるには、どんな工夫をするとよいですか」

P.「短なわをとぶ速さに合わせて手拍子や号令をかけるとよいと思います。」

P.「とぶ速さに合わせてタンバリンをたたくとよいと思います。」

T.「長なわの回す速さを短なわをとんでいる速さに合わせるには、いろいろな方法がありますね。それぞれのグループで工夫してやってみましょう。」

T.「今からグループにわかれて練習をしてもらいます。個人のめあてや前の授業の感想にもたくさんあったように教え合いや励まし合いが必要です。特にどんなことについて教え合いが大切ですか。」

P.「短なわのとぶ速さに長なわを回す速さが合っているかどうかを教え合ったらよいと思います。」

P.「手拍子やタンバリンに長なわの回す速さが合っているかを言ってあげるとよいと思います。」

P.「手拍子やタンバリンを打つタイミングについて言ってあげるとよいと思います。」



黒板を活用して学習のめあての確認

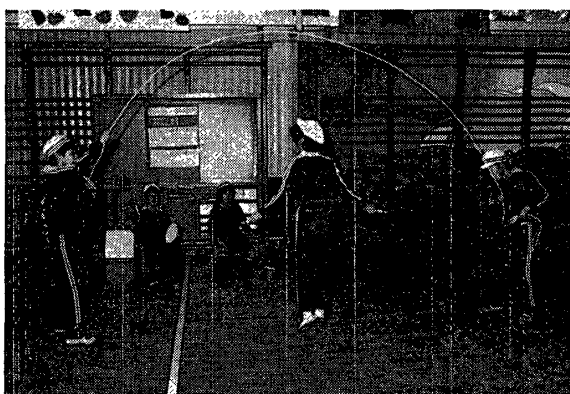
T.「そうですね。特に、長なわの回す速さが短なわのとぶ速さに合っているかどうかについて教え合うとよいですね。今までの練習で教え合いがうまくいっているグループは、どんどん記録が伸びていますね。」

そこで、本時は、「みんなで教え合って練習する。」ことをもう1つみんなのめあてとします。

最後に、技術面の「長なわの回す速さは、短なわのとぶ速さに合わせる。」と態度面の「みんなで教え合って練習する。」の二つの共通のめあてと追求の方法を黒板に提示して追求への意識を図った。

子どもたちは、各グループに分かれて追求の方法を決めて練習し、互いに観察しながら教え合って意欲的な取り組みを行った。

また、共通のめあてや個人のめあての追求は、友だちとの教え合いや工夫の中で試行→観察→思考→練習→発見という指導過程で行わせた。



グループでめあての試行



全体でめあての観察と思考

① 評価によって新たな学習のめあてを設定し、意識を高める場面

a. 相互評価による新たな学習のめあての設定と意識の高揚

めあての追求が終った時点で共通のめあてや個人のめあての達成状況、よくがんばった人、よかったところ、こまったことを中心にグループでグループ学習カード（図2）を活用して相互評価を行わせた。

子どもたちは、グループのリーダーを中心に達成状況を評価して次時のめあてを設定した。特に、よくがんばった人やよかったことの評価は、互いの努力や工夫が認められ承認の欲求を満足させていた。そして、次時への意欲を高めていた。また、次時

のめあての設定では、めあてが適当であるかどうかを互いに話し合っているグループも多く見られた。

最後に、全体でグループの相互評価の結果報告や努力した子どもたちを賞賛した。

また、次時の学習意欲を高めるために個人のめあての発表と個人のめあてをふまえた学習内容の予告を行った。

授業の終了後、教室で個人カード(図3、図4)を活用して相互評価をふまえて個人のめあての達成状況、がんばったこと、工夫したことを、教え合ったことを中心に自己評価を行わせて次時のめあての最終決定をさせた。子どもたちは、個人カードで自己評価をすることによって記録の伸びや意識の向上によって運動の楽しさを味わうことができた。

特に、めあてが自己の能力に合っていない場合や解決の方法が理解できない場合は、朱書によって指導を行った。このことは、子どもたちに「わかる。できる喜び」を味わわせるために効果的であったと思われる。



グループで学習のめあての相互評価

なわを使った運動(2月(日)) 4年(組) 2月16日 グループ

名前	本時のめあて	なわを使った運動の達成状況										めあて(2時)	次時のめあて
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
中林	後ろの両足とひざを5回できる	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	④ B C	後ろの両足とひざを5回できる
	二重の後ろが5回できる	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	④ B C	後ろの両足とひざを5回以上できる
林田	二重の後ろが3回できる	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	④ B C	後ろの両足とひざを5回できる
	交互とび	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	④ B C	交互とびが9回できる
三本	交互とびが9回できる	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	A ④ C	交互とびが5回できる
	交互とびが5回できる	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	A ④ C	
よくがんばった人		がんばったこと										こぼったこと	
石本 林田 佐藤 坂戸 中野		交互とびができた。ひざとひざを5回以上できる。										なし	

図2 グループ学習カード

なわを使った運動の後業感想(A) 4年(組) 石川(14:2. かり子)

月	本時のめあて	がんばったこと、工夫したこと、教え合ったこと	めあて(2時)
2月	後ろの両足とひざを5回できる	私は、後ろの両足とひざを5回以上できることにがんばりました。交互とびを3回とんじ二重の後ろに入ります。さいしは交互とびを3回とんじ二重の後ろに入りました。交互とびを5回以上できることにがんばりました。	A B C
2月	交互とびが9回できる	交互とびが9回以上できることにがんばりました。交互とびを5回以上できることにがんばりました。	A B C

図3 個人学習カードA

なわを使った運動(B) 4年1組 名前 西本 ゆき

日	1	2	3	4	5
1/27	両足とび(物)	両足とび(物)	二重とび(物)	二重とび(物)	交さとび(物)
2/	交さとび(物)	交さとび(物)	二重とび(物)	二重とび(物)	はやくとび(物)
3/					

＜前＞												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	検	
両足とび	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	27
交さとび	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	29
二重とび	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	31
はやくとび												

＜後＞												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	検	
両足とび												
交さとび	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	31
二重とび	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	32
はやくとび												

図4 個人学習カードB

(7) 結果と考察

- ① 子どもたちは、各自の能力に応じためあての設定やめあての解決方法を把握して互いに協力して練習する中で「わかる。できる。」の喜びを味わうことができたか。

ア. 一単位時間の授業を通して (第三次, 第1時)

- ⑦ 子どもたちの授業の感想から

授業の終了後、表3のような自己評価を行わせた。この評価の結果によると子どもたちは、自己の能力に応じためあての設定は、「できた」が66%、「なんとかできた」が29%、「できなかった」が5%で大部分の者がなんとかできているがめあての達成状況は、「できた」が43%、「なんとかできた」が39%、「できなかった」が18%で不十分であったことがうかがえる。しかし、めあてに対する追求の活動

表3 授業の自己評価 (%)

内 容	できた	なんとかできた	できなかった
1 自分の力に合っためあてを決めたか	66	29	5
2 めあての達成ができたか	43	39	18
3 友だちと教え合ったり、助け合ったりしてきたか	34	55	11
4 力いっぱい運動ができたか	79	18	3
5 めあてを達成するために自分で工夫したか	45	47	8
6 何か新しい発見をしたか	39	39	22
7 今日の体育は楽しかったか	92	8	0

は、「できた」が79%、「なんとかできた」が18%、「できなかった」が3%、と意欲的に行われている。その結果、子どもたちは、めあての達成は不十分であったがめあてに対する取り組みが十分にできたので運動の楽しさを十分に味わうことができたと思われる。

- ⑧ 子どもたちの「やる気」の変容から

授業後に子どもたちの学習中の「やる気」について五段階で自己評価を行わせた。そして、各学習活動での子どもたちのやる気の前平均値が表4のとおりである。

一単位時間の授業を通してのやる気は、平均4.2点以上である。3点を普通とするとの活動もやる気を持って学習を行っていることがいえる。

特に、5の各グループで組み合わせとびの練習をした時は、4、7点。6の集まって松本君たちのグループのやり方を観察して話し合った時は、4、5点。7のもう一度、グループにわかれて練習をしたときが4、6点という高い値を示している。

これは、子どもたちが共通のめあてや個人のめあてを持ち、めあてを追求する仕方を理解

していることによるものと思われる。

また、子どもたちは、話し合い活動よりも活動することに意欲を持っていることがうかがえる。これは、教科特性が表われていると思われる。

そこで、活動する時間の確保と話し合いの仕方を検討する必要があると思われる。

子どもたちは、グループや全員による本時のまとめに対してやる気を示していない。

今後、まとめの方法について工夫する必要があると思われる。しかし、8のグループ別の反省では、3.6点が9の全員によるまとめで4.0点となっている。このことは、子ども

たちが再びやる気を持ったこと、すなわち、次時へのやる気を示していることがうかがえる。それは、自己評価やグループでの相互評価を学級全体に深化、発展させていく評価活動によるものと思われる。

表4 一単位時間におけるやる気の変容

		(点)				
		1	2	3	4	5
1.	授業の始まる前 (4.1)					
2.	準備運動 (短なわれんしゅう) のとき (4.2)					
3.	集まって先生の話聞き、共通のめあてをきめるとき (4.3)					
4.	グループで個人のめあてをきめるとき (4.1)					
5.	グループで組み合わせとびのれんしゅうをするとき (4.1)					
6.	集まって、松本くんたちのグループのやり方をみて話し合うとき (4.5)					
7.	もう1度グループにわかれて組み合わせとびのれんしゅうをするとき (4.6)					
8.	グループ別に集まって、きょうのまとめの反省をするとき (3.6)					
9.	全夏が集まってきょうのまとめや反省をするとき (4.0)					

㊦ 授業参観の先生方の御意見から

この授業後に校内授業研究の場が設けられた。授業研究の場での御意見をまとめると次のとおりである。

<良かった点>

- a. 長なわと短なわの組み合わせの運動は、協力してめあてを追求するのに適している。また、短なわの技で個人差に応じてめあてを設定できることによって一人ひとりが意欲的に取り組むことができたと思われる。
- b. 個人のめあてや共通のめあての設定と把握がビデオ、示範を通して具体的にできた。特に、ビデオや示範を見る視点を明確にしたことは効果的であった。また、めあてに対する練習の成果が回数などによって出てくるので追求する意欲を高めたと思われる。
- c. 共通のめあてが技能面だけでなく態度面も設定されたことは、学習意欲を高めるために効果的であったと思われる。

<改善点>

- a. 個人のめあてや共通のめあての設定と把握が話し合いによって行われるので運動量が少なくなる傾向がある。そこで、めあてづくりの手掛りとなるものや解決の方法や手段について明確にしておく必要があると思われる。
- b. VTRの内容でスローやクローズアップを活用して意識化を図ることが効果的であると思われる。

先生方の御意見の中から個人のためや共通のためでの設定と把握、特に具体的な解決の手だてまで把握ができていたならば意欲的な追求への態度を高めることができる。そして、「わかる。できる。」喜びを味わうことができると思われる。

そのためには、ビデオ・示範などを視点をおいた観察をさせることが効果的である。また、めあてを追求する時間をめあてづくりの手がかりや解決方法を明確にすることによって話し合いをスムーズに行わせることが必要であると思われる。

イ. 指導計画の全体を通して

㊦ 短なわの技の記録の伸び

長なわと短なわの組み合わせとびの短なわの技の出し具合は、表5のとおりである。

表5 長なわの中でできた短なわの技 38名中の人数 (前回し)

連続回数		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
両足とび	1時間	29	29	29	28	27	26	26	25	25	23
	7時間	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
あやとび	1時間	11	10	9	7	7	6	5	5	4	4
	7時間	37	35	35	35	35	32	31	31	31	30
交さとび	1時間	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1
	7時間	33	32	32	30	29	28	28	28	28	28
二重とび	1時間	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0
	7時間	30	28	27	26	24	24	23	23	21	20
はやぶさ	1時間	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	7時間	8	8	7	5	5	2	2	1	1	1

(後回し)

連続回数		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
両足とび	1時間	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	7時間	25	25	25	25	25	24	23	23	23	23
あやとび	1時間	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	7時間	18	18	18	18	18	18	18	13	13	12
交さとび	1時間	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	7時間	15	15	15	15	15	15	13	13	13	13
二重とび	1時間	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	7時間	8	8	8	8	8	8	8	7	7	7
はやぶさ	1時間	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	7時間	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

この表によると両足とびの前回しは、連続10回が全員できている。また、子どもたちのめあてであった二重とびの前回しの連続10回は、20名である。これは、52%の者ができていることになる。第1時間と第7時間の出し具合を比較すると大きく記録が伸びている。このことは、子どもたちの「できるようにになりたい。」という欲求を十分に満足させることができたと思われる。また、子どもたちは、なわを正確に、タイミングよく操作することができるようになったということができたと思われる。

子どもたちの記録が伸びたのは、自分の能力に合った技に挑戦することによって「できた。」という喜びを持

表6

<20回連続できる人数(>

	あやとび		交さとび		二重とび		はやぶさ		交さ二重とび	
	指導前	指導後	指導前	指導後	指導前	指導後	指導前	指導後	指導前	指導後
前回し	92	100	78	100	68	86	7	23	0	2
後回し	73	94	73	97	21	36	0	5	0	0

って学習に取り組むことができたことによるものと思われる。

長なわと短なわの組み合わせとびの学習後に短なわの技の調査を行った。その結果は、表6のとおりである。この表によると長なわと短なわの組み合わせとびは、短なわのとび方のリズムを一定にすることによって技のとぶ回数を向上させるのに効果的であることがうかがえる。

① なわを使った運動に対する意識の変容

なわを使った運動に対する子どもたちの意識の変化は、次のとおりである。

指導前に「なわを使った運動」が「好き」と答えた者が75%、「普通」と答えた者が25%であった。指導後には、好きと答えた者が84%、「普通」と答えた者が16%となった。

また、「なわを使った運動で楽しかったところはどこですか。」では、「なわとびでいろいろな種目ができる。」「組み合わせの工夫ができた。」「友だちと協力してできた。」ことを大部分の子どもがあげていた。特に、「組み合わせの工夫ができた。」ことと「友だちと協力してできた。」が多く見られた。

ここで注目すべきは、全員に近い子どもが技能獲得や工夫しての学習や協力しながらの学習が十分できたことである。これは、長なわと短なわの組み合わせとびの特徴であり、また、自己の能力に合っためあての設定と解決方法の基本的な把握によるものと思われる。

⑦ 子どもたちの指導後の感想

今までのじゅぎょうで、わたしがたくさんのものがなぜできたかというとなわを回す人や手をたたく人など、みんなが力を合わせてやったからです。初めは、両足とびさえ3回ぐらいがやっとだったのに今ではこんなにできるようになりました。先生といっしょにどこに気をつけたらよいかを考えながらやりました。タンバリンも使いました。わたしたちのグループは、初めタンバリンを使っても何の意味もありませんでした。

それは、タンバリンがなわにあっていなかったからです。このことから、みんなはとぶ人の足を見るようになりました。みんなできるようになりました。

わたしは、はじめ自分だけがうまいからできるんだと思っていたけど、それは、大きなまちがいでみんなで協力するからできるということがわかりました。

これからは、何んでも協力してやっていきたいです。

N子

なわとびのじゅ業を終えて案外うまくできたのでびっくりした。最初の目標だった交さとびの10回ができたのでうれしかった。これは、みんなで協力したからだと思う。

もし、またする機会があったら今度は、二重とびからちょうせんしたいと思う。初めは、一回旋一ちょうやくも出来なかったのを思い出すとびっくりする。なわとびのじゅ業をして本当によかったと思う。

R夫

二人の授業後の感想文を読むと技能の伸びに対するおどろきと喜びがよく表われている。それだけにこの二人は、達成感を十分に味わっていると思われる。

また、技能の伸びの要因は、自分の努力以上にみんなの協力をあげている。これは、

みんなと教え合い、励まし合いながら学習した喜びを味わっていると思われる。

そして、次への意欲を十分に持っている。このような気持ちは、ひとり一人がめあてを持ち、協力しながらめあての追求をする学習によって生まれたものであると思われる。

② 相互評価や自己評価を指導過程の中に取り入れることによって自己の能力に応じためあての設定とめあてに取り組む意識を高めることができたか。

ア. 相互評価について

相互評価は、「自己の能力に合っためあてを持つ場」や「練習の場」、そして、「本時のめあてを振り返り反省する場」の指導過程の中に取り入れた。

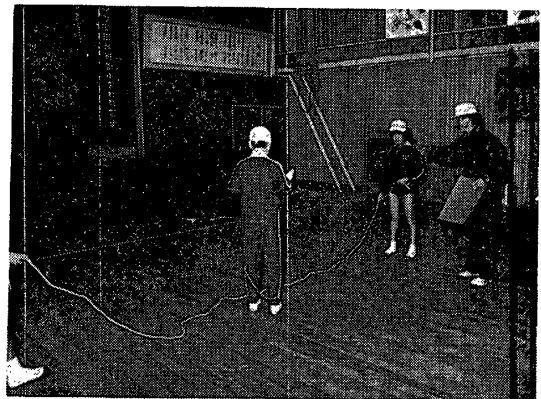
「自己の能力に合っためあてを持つ場」の相互評価は、示範や絵を見たり、試技を行うことによって個人のめあてを設定する段階で互いの話し合いで自己の能力に合っているかどうかを確認するものである。特に、自己の能力に合っているかどうかを互いに確認し合うことを重視した。また、個人のめあてから共通のめあてを話し合いで設定させた。

「練習の場」の相互評価は、グループで「長なわの回し方」「長なわの回す速さ」などの共通のめあてや「二重とびが7回できる。」などの個人のめあてを中心にことばでよい動きをほめ合ったり、めあて達成するために教え合うことを行わせた。

そして、「協力して練習する態度」「認め合って練習する態度」を身につけさせて運動の楽しさを味わわせることをねらいとした。

特に、相互評価が活発に行われるために評価のポイントを教師から具体的に提示をした。このことは、相互評価が活発に行われるだけでなく教え合ったりする協力の態度が高めることができたと思われる。

子どもたちは、個人のめあてや共通のめあてが完全に達成できなくても相互の「もうすこしだね。」「よくがんばってね。」ということばによって運動の楽しさを味わっている。



短なわの回す速さについて言ってごらん

そして、次時への意欲を高めていることがわかった。

「本時のめあてを振り返り反省する場」の相互評価は、グループの学習カード（図2）を活用して「本時のめあての達成状況」「よくがんばった人」「よかったこと」「こまったこと」を中心に行って「次時のめあて」を設定させた。

「本時のめあての達成状況」は、挑戦する短なわの技のできた回数の記入と共通のめあてと個人のめあての出し具合を「できた」「なんとかできた」「できなかった」の三段階で評価させた。子どもたちは、できた回数を書いたりすることによって動きの高まりを具体的にとらえることができた。そして、前時との比較や次時のめあての設定の参考にしていった。

「よくがんばった人」は、「共通のめあて」や「個人のめあて」の達成状況と取り組む態度を互いに評価しあって名前を記入させた。最初は、1～2名であったが人数も多く記入されるようになった。そして、互いの努力を認め合う態度を高めることができたと思われる。しかし、よくがんばった人を決定するには、4～5名以内の人数が適当であると思われる。

「よかったこと」は、グループで工夫したこと、努力したこと、発見したことを中心に

評価して記入させた。

よかったことは、はじめに技能面が中心であったが授業を重ねるにつれて態度面が見られるようになった。

また、よかったことは、学級全体に紹介して広げていくことにした。このことによって発展し、深化することができた。

「こまったこと」は、練習や学習全般でわからないことやいやだったことを中心に評価し記入させた。

こまったことは、はじめに学習態度について多かったが技能面が授業を重ねることによって多くなる傾向があった。こまったことは、次時の学習のめあての中に入れた。子どもたちは、前時のこまったことが本時のめあてに入っているの自分のこととして意欲的に解決しようとする姿勢が見られた。

イ. 自己評価について

自己評価は、各授業の終了後に教室で学習カードA・B(図3, 図4)を活用して行われた。評価内容は、個人のめあてに対して「がんばったこと、教え合ったこと、工夫したこと」や「めあての達成状況」を中心とした。

自己評価は、めあてに対して自己の取り組みで努力したことの成果や努力の過程を学習カードに記入させることによって動きの高まりを具体的に確認させることができた。そして、意識を高めるのに効果的であった。

また、子どもたちの自己評価をした学習カードを読むことによって学習のめあてに対する取り組みの様子を把握することができた。また、学習カードへの朱書によって「個人のめあての修正」や「解決方法の提示」など指導ができ「かかわり合い」を深めることができたと思われる。

特に、子どもたちが自己の能力に応じためあてを持たせるには、一人ひとりの子どもたちの実態を十分に把握しておく必要がある。そこで、自己評価した学習カードを活用した実態把握は、効果的であると思われる。

図5は、学習中にあまり発言をしないK子達が自己評価の学習カードを活用しての教師とのかかわり合いによって工夫した長なわと短なわの組み合わせとびである。

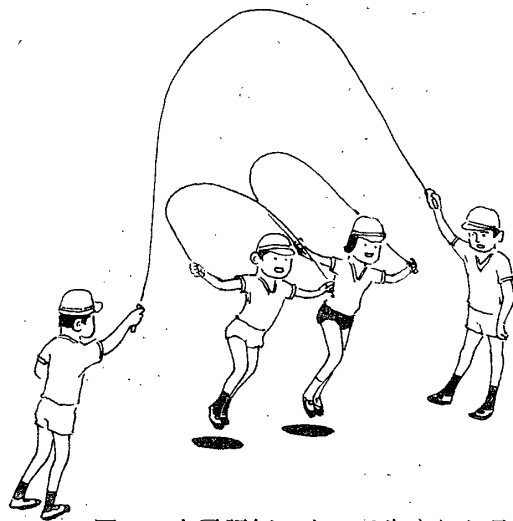


図5 自己評価によって生まれた長なわと短なわの組み合わせとび

ウ. 授業参観をされた先生方の御意見から

授業(第三次 第1時)を参観された先生方は、評価活動について次のような御意見を述べられている。

<良い点>

- 学習カードは、無理のない内容で記入しやすくわかりやすいと思われる。
- 評価のための時間が保障されていたと思われる。
- 学習カードへの記入によって各自の足跡が残り、具体的に記録の伸びが把握できて意欲を高めることができたと思われる。

- d. 子ども相互の動きに対することばの評価が多く見られ喜びを味わっていたと思われる。
- e. 自己評価や相互評価が個人のめあてや共通のめあて作りに生かされていたと思われる。

<改善点>

- a. 相互評価の場合は、共通のめあてを中心に評価をする必要があると思われる。
- b. 何回とべたかどうかの評価は、どこをどうしたらとべるようになるかという次への活動へつながるか疑問に思われる。
- c. 「タイミングよく」「調子よく」の評価は、主観だけの評価になりやすいので具体的な評価基準の設定が必要であると思われる。
- d. グループの相互評価内容でがんばった人は、めあてのできた人ととらえているが努力した人もふくめるとよいと思われる。

相互評価や自己評価を指導過程の中に取り入れることは、子どもたちが自分の能力を他人からの評価によって知ることができる。このことは、自己の能力に応じた個人のめあての設定につながると思われる。そこで、相互評価を客観的にするには、評価内容や評価基準を明確にする必要がある。評価内容や評価基準を明らかにすることは、指導のねらいやステップを明確にすることにつながる。

自己の能力に応じた個人のめあてや共通のめあての設定は、「わかる。できる。」喜びを味わわせることができる。また、「努力が認められる。」「なかよく協力して運動ができる。」などのねがいを満足させることができる。そして、学習への意欲を高めることができると思われる。

今後、共通のめあての評価の仕方や客観的な評価をする手だてを工夫する。また、運動量を保障するために計画的な評価活動や評価内容などを検討しなければならないと思われる。

(岡本秀隆)

参 考 文 献

- | | | | |
|---------------------------|--------------------|-------|-----------|
| 1. 子どもの側に立つ授業論 | 霜田 一敏 | 明治図書 | 1985 |
| 2. 体育の授業づくり論 | 小林 一久 | 明治図書 | 1985 |
| 3. 授業研究 No230 No247 No278 | | 明治図書 | 1981~1985 |
| 4. 体育科教育 6月増刊号 | | 大修館書店 | 1982 |
| 5. 体育授業研究 22 | | 明治図書 | 1984 |
| 6. めあてに取り組む体育科授業の創造 | 広島大学附属 ぎょうせい 東雲小学校 | | 1983 |