

1. 研究の目的

(1) アクティブ・ラーニングと課題探究学習

次期指導要領のキーワードは「21世紀型能力」である。⁽¹⁾ この能力をはぐくむ指導法として注目を集めているのが「アクティブ・ラーニング」である。平成26年11月の中央教育審議会に対する文部科学大臣による諮問において、『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あり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）や、そのための指導の方法等を充実させていく必要がある」とされている。⁽²⁾ 単に「知識・技能」を身に付けることのみが大切なのではなく、「意欲」を持って「課題解決」を図る力がつく学習の進め方が重要になることを示している。

(2) 体育科の課題探究学習における言語活動

体育科の授業におけるアクティブ・ラーニングについて考えてみる。現行学習指導要領において、体育科で子どもたちに身に付けさせたい学力は「技能」「態度」「思考・判断」である。⁽³⁾ この「思考・判断」する力を育んでいくためには、課題解決的な学習を推進する必要があるとされている。そして、これは同時に、課題を解決するために思考し、判断し、表現する学習活動を下支えする「言語活動の充実」の重要性も示唆している。体育科における言語活動の充実では、「コミュニケーション能力を育成したり、論理的思考力を育んだりする観点から、ゲームや練習などにおける励ましや協力をする、及び練習方法や作戦を考えたり、成果を振り返ったりするために話し合う活動などを充実する」ように指導することが大切であるとされている。⁽⁴⁾ つまり、グループ、ペアなどでのかかわり合い、課題の設定や振り返り、まとめる、作戦をたてる、話し合うなど、伝え合ったり表現し合ったりする場面を意図的に設定し、授業を充実させていくことである。

この課題解決学習や言語活動が充実した体育科の授業では、個人やチームの課題の発見や、その解決に向けた運動の場や練習方法の工夫が見られ、グループでの活発な会話や対話が行われており、子どもたちの生き生きと学習している姿が見られる。こう考えてみると、アクティブ・ラーニングという指導方法

は、すでに体育科の授業で取り入れられていると言えるのではないだろうか。

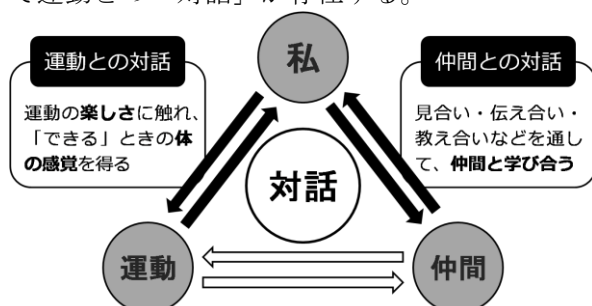
実際、大阪市小学校教育研究会体育部では、この「体育科の学力」を身に付けられる授業の展開を図り、運動する楽しさやできる喜びを味わわせる研究実践がなされてきた。平成23・24年度には、「探究的な学習」つまり「課題探究学習」を展開し、仲間とかかわり合い、共に課題を解決する場面を意図的に設定していくことで、よい動きや技の理解・習得が進むことが示されている。⁽⁵⁾ これを受けた、平成25・26年度には、子どもが課題を探究する過程での言語活動に焦点を合わせ、学びの質を高めるための指導の在り方や課題探究の道筋をより明確にしていくために、子どもが「運動との対話」「仲間との対話」を通して課題を探究する授業実践がなされた。⁽⁶⁾

(3) 運動との対話・仲間との対話

この「運動との対話」「仲間との対話」について詳しく見てみる。

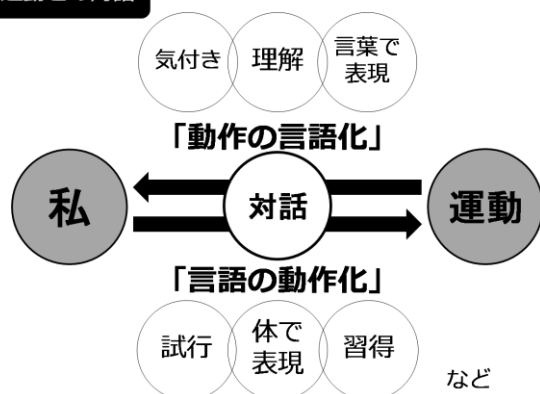
「課題解決能力」つまり「課題を探究する力」を高める上で、言語活動の充実や学び合いは欠かすことができない。佐藤は、「学び」は、「モノ（対象世界）」「仲間」「自己」との三つの対話実践によって構成されており、これらが三位一体となつて行われる「意味と関係の編み直し」であるとしている。⁽⁷⁾ 岡野らは、佐藤が提示する対話的な学びの三位一体論に基づきながら、体育における「学び」のありようについて示している。⁽⁸⁾ これまでも体育科の学習では、「運動（もの）・自分・仲間」とのかかわり合いを言語によって結び付けてきた。例えば、跳び箱のどこに手を着くとよいかを考えたり、自分のハードリングのフォームを表したり、仲間に運動の様子を伝えたりするなど、言語は学習に必要不可欠であったと言える。子どもが仲間とともに主体的に課題を探究し、解決していくためには、「運動の中心的な楽しさに触れたり、『できる』ときの体の感覚（コツ）をつかんだりすること」や、それを共有するために「見合い・伝え合い・教え合いなどを通して仲間と学び合うこと」が重要となる。大阪市小学校教育研究会体育部では、それらをそれぞれ「運動との対話」「仲間との対話」としている。もちろん、集団で取り組む学習活動では、「仲間」と「運動」の間にも、チームで作戦をたてたり、作品を作り上げたりするなど、集団とし

て運動との「対話」が存在する。



子どもは、運動をしている時あるいは運動を見ている時、自らの体を通して多くの情報を感じ取っている。自分の感覚や動きのイメージ、動きのポイントといった情報を言葉で表現することは「動作の言語化」とであると言える。また、知識や経験、仲間のアドバイスから得た動きのイメージ等を、実際に自分の体で試したり表現したりすることは、「言語の動作化」と言えるであろう。⁽⁹⁾⁽¹⁰⁾ 「運動との対話」では、この「動作の言語化」と「言語の動作化」が、双方向につながることで、運動の中心的な楽しさやできるときの「体の感覚（コツ）」を得ることができるとしている。

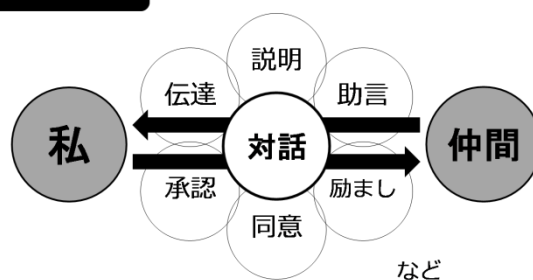
運動との対話



子どもが仲間とともに主体的に課題を探究し、解決していくためには、言語活動を中心とした仲間との学び合い、つまり「仲間との対話」が重要となる。実際の学習では、ボールゲームでの作戦タイムなど、理由を明確にして自分の考えを説明し合う「対話」、運動で感じた動きの感覚やイメージを伝え合う「対話」、動きのポイントや仲間の動きを観察して得た気づきを伝え合う「対話」、仲間のよいところやがんばりを発表し合って互いを認め合う「対話」など、子ども同士で様々な「対話」がなされる。しかし、「仲間との対話」と言っても、ただ話せばよいというものではなく、そこには論理的な思考やコミュニケーション

能力、表現力が内包されている必要があるとしている。

仲間との対話



(4) 研究主題設定の理由

このように、現行学習指導要領に基づき、課題探究学習や言語活動の充実を図ることは、アクティブ・ラーニングを取り入れることにもつながることがわかる。

しかしながら、課題探究学習を設定し、言語活動の充実を求めているものの、実際の現場では、学習カードの記述欄を増やしたり、話し合いの時間を長く設定したりするなど、とりあえず言語活動の量的な増大を組み込むというような授業がまだまだ多いように感じられる。話し合う時間を多く確保するために、時間あたりの運動量が減少している場合も少なくはない。そうやって設定された話し合い活動を見ても、話し合う意欲や話し合う課題に対する意識が低く、何を話し合ったらよいのか、子どもたちが十分に把握している場面は少ない。「言語活動」自体が目的になっているように思われる。

このような状況に陥らないためには、子ども自らが適切な課題をもち、その課題の解決に向けて主体的に「課題を探究する力」を高めていく必要がある。そのためにも、決して子ども任せの授業ではなく、そこに至るまでに、必要なことを指導者がしっかり指導し、考え、工夫するための基礎的な知識や技能を押さえておかなければならない。子どもの「主体性」を大切に、そこに指導者の「指導性」を効果的に絡めながら、結果としての技能や体力だけでなく運動実践の仕方を思考し、習得させていくことは、生涯スポーツを目指す体育の鍵となるはずである。

子どもが適切な課題を持ち、主体的に解決に向かうためには、子どもがその学習内容とどのように出会い、いかに興味を持つかが大切であると考え。これまで実践されてきた授業では、限られた時数や時間の中で効率よく「技能」を子どもたちに身に付けさせよう

と、単元の導入段階で「よい動き」や「理想的な動き」が示されることが多かった。果たして、このような学習の流れにおいて、子どもが運動と向き合い、課題をつかんで深く探究することが可能であろうか。もちろん、子どもが「よい動き」と「自分の動き」を自他で確認し、比較することによって、「思考・判断」する力つける機会にしたいという指導者の意図も見受けられる。これも「課題探究」ではなくてはならない学習活動であろう。しかし、子どもが「運動の楽しさに触れたり、『できる』感覚（コツ）をつかんだりする」ためには、「試行錯誤」しながら体を動かす場面を確保し、その中でよい動きや自分のつまずき（課題）に「気付く」ことが最も重要であると考える。

本研究では、子どもが運動と向き合う中で、よい動きが「できた」感じやつまずきの中で「うまくいかなかった」感じが「わかる」ことを「気付き」とした。また、「運動との対話」において、「動作の言語化」と「動作の言語化」が結びつくことや、運動の中で子どもが個々の「運動との対話」が、互いに高め合うことを目指した「仲間との対話」で共有され、動きの質の向上につながることを対話の「深化」とした。

以上を踏まえ、本研究の研究仮説を

課題探究学習において、「試行錯誤」から得られた子どもの「気付き」を学習活動の中心にすることによって、子どもたちの「運動との対話」や「仲間との対話」といった言語活動は一層深化し、自らの課題を探究し解決する力をはぐくむことができる。

とした。

この「試行錯誤」や「気付き」は、子どもがその主体となるため、学習の流れを指導者が的確にコントロールしていく必要がある。ともすれば、学習の内容的にも時間的にも大きなブレやズレが生じてしまいやすいからである。よって、指導者は、その学習で身に付けさせるべき技能を明確にしたり、子どもたちに考えさせることと指導者が指導することを区別したりする必要がある。

この仮説検証のために、①運動の技能をもう一度洗い直し、習得すべき技能を明らかにすること、②「運動との対話」や「仲間との対話」が深まるように、子どもの「気付き」や思考の流れに沿った学習展開を構築するこ

とという2つの視点からアプローチすることとした。

2. 研究の視点

(1) 習得すべき技能の明確化

今回、本研究では、陸上運動領域における第3学年及び第4学年の「高跳び」の単元で実践を行った。

高跳びは、第5学年及び第6学年の「走り高跳び」につながる単元である。「走り高跳び」は、リズムカルな助走から強く踏み切ることによって体を空中に浮き上がらせる運動であり、助走から上方への踏み切りとバークリア及び着地という運動局面によって構成されている。「助走」「踏み切り」「空中姿勢」「着地」の4局面である。

学習指導要領では、高跳びの技能の目標を「短い助走から調子よく踏み切って高く跳ぶ」としている。^② 6年間という学習スパンで見たとき、「走り高跳び」で「リズムカルな助走」を「踏み切り」につなげることを目指すために、「高跳び」で習得しておくべき技能のポイントがどこにあるのかを洗い直す必要があった。これまで実践されてきた授業では、すべての運動局面について、同等に習得が求められていたと思われるからである。短い時数の中で、本当に身に付けなければならないことを精選し、子どもの思考をつなげながら、より確実に習得させていくことをねらった。

以上を踏まえ、本研究では、「踏み切り」と「着地」の局面に技能のポイントをおいた。「踏み切り」局面では、特に「助走の進入～踏み切り」に着目し、3～5歩程度の短い助走から踏み切りまでの動きが途切れない「調子よい踏み切り」が身に付くことをねらった。また、「着地」局面では、片足ずつ膝を曲げながら安全に着地できることを目指した。「空中姿勢」の局面で求められる技能、いわゆる「はさみ跳び」の技能は、合理的な踏み切り動作から自然に身に付いていくと考え、「習得すべき」技能には設定しなかった。

(2) 対話を深化させる学習の流れ

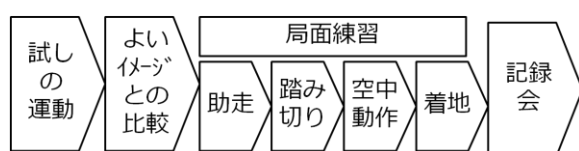
「運動との対話」や「仲間との対話」が深化し、よりの確に課題探究が進むように、学習の流れを検討し再構築することとした。

これまで実践されてきた学習では、試しの運動を行った後、イメージビデオや示範によ

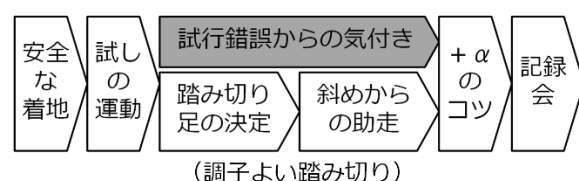
る「よい動き」と比較し、運動局面ごとに自分の課題はどこにあるのかを確認しながら、練習によって技能を身に付けるという流れが多く見られてきた。ここで懸念されるのは、子どもが「よい動き」を身に付ける「必要感」を持てているのかということである。さらには、一人一人が自分の課題を的確に把握できているか不確かであるということも気になる。例えば、「調子よい踏み切り」ができていないのに、「空中姿勢」を課題として設定し、練習しているなどである。

本研究では、習得すべき技能とした「調子よい踏み切り」が、子どもにとって「身に付けたい技能」となるように、学習の流れを工夫した。子どもが、指導者からよい動き＝習得すべき技能として提示されて身に付けていくのではなく、子どもがより高く跳びたいという欲求やつまずきの中から、「調子よい踏み切り」につながる具体的な技能に「気付き」、身に付ける必要性を感じられるようにした。この「気付き」から生まれる必要感が「運動との対話」や「仲間との対話」の深化につながると考える。

従来の学習の流れ



本研究の学習の流れ



また、「着地」に関しては、安全に関する技能であるため、指導者が単元のはじめに一斉に指導した。子どもが試行錯誤しながら気付き身に付けていく技能と指導者が教える技能を明確に分けることによって、探究すべき課題と向き合う時間を十分に確保できると考えた。

加えて、子どもたちが、意欲的に運動に取り組んだり、試行錯誤しながら自然に「はさみ跳びの動き」に近づいたり、「仲間との対話」が充実したりするように、学習の場や教材・教具を工夫した。詳しくは後述する。

子どもが、高跳びという運動と「対話」し、自分の動きについて考えたり仲間の動きを見て気付いたりすることによって、運動に対する思考や判断を伴いながら、主体的に技能を習得していくことをねらった。

3. 研究の内容

(1) 実践の概要

本実践では、私自身が担任している第3学年の学級（28名）で検証を行い、その後指導内容を検討し直し、隣接学級（27名）で再検証を行った。

今回の実践では、高跳びのバーを、水入りペットボトルの重りを付けたロープに変更した。これにより、痛さに対する恐怖をなくし、高跳びに取り組みやすくした。また、当たった時にロープが落ちることで、従来のゴム紐よりも失敗したときの感覚が明らかになることも利点である。

6人グループを編成し、「グループで何人が自己記録を更新できたか」を得点化して競う学習活動に取り組んだ。個人の記録の伸びがグループの得点につながることで、学習意欲の向上が期待される。さらに、グループで互いの動きを見合ったり教え合ったりすることによって、一人一人が自分の課題を把握しそれを解決するために活動することができると考えた。また、学習場面に応じて、グループを3人組の「トリオ」に分けて活動を行い、運動量の確保と「仲間との対話」の充実を図った。

前述のように、習得する技能を明確にしたり、子どもの「気付き」を中心においた学習の流れを設定したりすることによって、「運動との対話」や「仲間との対話」といった言語活動を充実させ、子どもが自分の課題を深く探究することをねらった。ここで、全5時間の単位時間のねらいを以下のように設定した。

時間	単位時間のねらい
1	安全な着地の仕方を身に付ける。
2	自分が得意な踏み切り足で、調子よく跳ぶことができる。
3	跳びやすい助走のスタート位置を見付けることができる。
4	より高く跳ぶためのコツを見付けることができる。
5	身に付けた動きや見付けたコツを生かして、新記録に挑戦する。

(2) 実践の実際

① 安全な着地（第1時）

まず、安全な着地を一斉指導で身に付けさせた。「片足で踏み切る→片足で着地する→膝を柔らかく曲げる」で跳ぶことを確認しながら、低い高さを繰り返し跳んで習得させた。次に、試しの記録を測定した。ここでは、安全な着地は徹底するが、助走の進入角度や跳び方には一切触れず、自由に跳ばせた。試技を時間で区切った後、測定時のつまずき（高さが上がって失敗した原因やそのときの感覚）を全体で交流し、共有して、次時以降取り組む課題について見通しを持たせた。



何の知識もなく高跳びの場と出会ったとき、多くの子供はスピードをつけて跳んだ方がよいと思い、遠くから助走してくる。また、ほぼ全員がバー（ロープ）の正面から助走してきて跳ぶ。このような素直な動きから、子供たちは「足が合わない」「つま先が引っかかる」などのつまずきに気付く。これは正に「運動との対話」である。指導者は、共有場面でこの「気付き」を拾い、次時以降の課題としてつないでいく。

事前に、運動の特性から予想される子供たちの動きを理解しておくことによって、子供のつまずきに対する「気付き」を生かし、自然な流れで学習課題に入っていくことができた。子供の意欲も高く、次時が待ちきれないという様子であった。

② 踏み切り足の決定（第2時）

前時で多く挙げた「足が合わない」というつまずきを取り上げ、本時に全員で取り組む課題「自分が得意な踏み切り足で調子よく跳ぶ」を共有する。ここで、「足が合わないってどういうこと？」という発問をした。子どもからは「ロープの近くで止まってしまう」「踏み切る足がバラバラ」等の声が返ってきた。これらの言葉から「いつも決まった足で踏み切れれば足が合う」ということを確認し、本時の課題とした。また、「遠くから助走してきても余計に足が合

わない」という前時の感想から、半径3mの半円「助走ゾーン」を設定したことも提示した。子供たちはうなずき、今すぐにでも跳んで確かめたいという雰囲気であった。ちなみに、助走ゾーンを半円としたのは、次時の課題探究につなげるためでもある。また、右足で踏み切る＝右足で地面を蹴って、左足で先にロープを超える（左足はその逆）ということも、実演を交えた子供たちとのやりとりの中で確認した。以後の学習の中で混乱を来さないためには、必要な時間である。



自分の踏み切り足を確かめる学習は、トリオで行った。高跳びの場に加え、園芸用支柱とゴム紐で作った簡易な練習用具を用いることによって、トリオ毎に練習の場を設け、時間あたりの運動量を確保した。試行錯誤しながら、「運動との対話」を繰り返し、どちらの足が踏み切りやすいのかに「気付く」子供たちの姿をたくさん見ることができた。また、トリオで学習することで、練習と観察及び補助という役割がはっきりし、子ども同士の見合い・教え合いが活発になった。

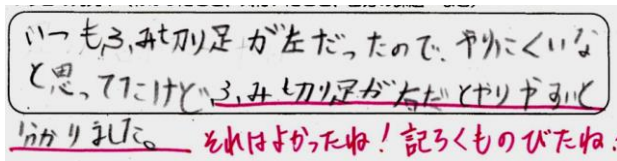


自学級での実践後、子供たちが互いの踏み切り足を見合う際、相手の踏み切り足がどちらの足なのか、正しくわかって観察し合っているのかという疑問をもった。そこで、再検証の授業では、踏み切り足にカラーバンドを巻き、互いの動きを見合う「手がかかり」にした。このことで、視覚的に確

認がしやすくなり、「仲間との対話」の内容を確かなものにすることができたと思われる。

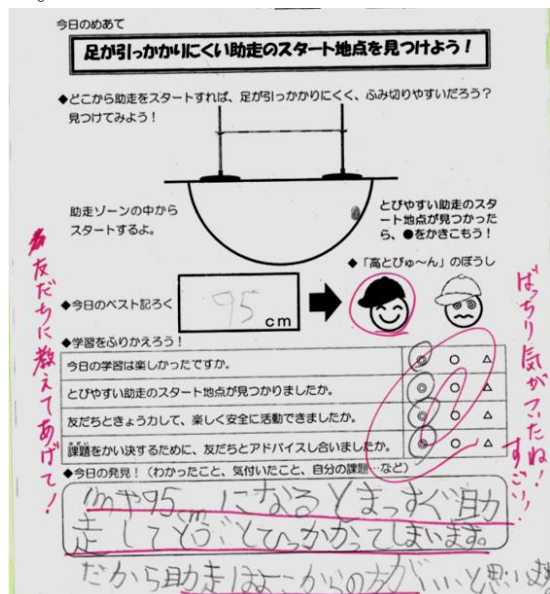
「よくわからない」という子や「両足とも跳びやすい」という子も何人かはいたが、ほとんどの子が自分の踏み切り足を確認・決定することができた。ちなみに、全体の約3分の2が左足踏み切りであった。

次時では、「つま先が引っかかる」というもう一つの課題に取り組むことを確認して授業を終えた。



③ 助走の進入角度（第3時）

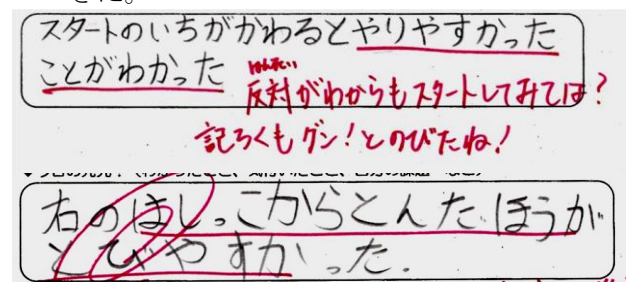
本時では「つま先が引っかかる」という課題を解決することを確認した後、「引っかかりにくい足の向きってあるのかな?」「助走ゾーンのどこから助走をスタートすれば、足が引っかかりにくいかな?」という発問をした。ここでは、「助走ゾーンのどこから」という言葉で、「助走ゾーンを生かす」ことを意識させることによって、子どもたちが闇雲に試行を繰り返すのではなく、思考を伴った試行ができるようにした。助走のスタート位置を確認しながら行えるように、個々にスタートマーク（カラーマグネットシートを円く切って番号を付けたもの）を使用させた。ここでも、子どもたちは「安全な着地」と「得意な踏み切り足」を互いにチェックし合い、「仲間との対話」を行った。



次第に、子どもたちは、斜め位置から助走をスタートするようになった。その位置からだ足が引っかかりにくいことに「気付いた」のだ。これに伴い、「はさみ跳びの動き」が見られるようになった。「運動との対話」で得られた「斜めからの助走」や「はさみ跳びの動き」ができている子を全体に紹介し、共有していく。「仲間との対話」である。

ここで、数名の子どもたちに、踏み切り足と助走の進入が逆になって、「体がねじれている動き」が見られた。はじめに行った自学級での実践では、その動きに対して指導者が直接的にねじれの解消を指導した。しかし、このことを課題として取り上げることで「運動との対話」を深める機会とできると考え、隣接学級での再検証授業では、指導者の発問で子どもの「気付き」を引き出すことを試みた。実際に、「同じ踏み切り足で跳んでいるのに、この2人の動きは違うね。どちらの方が引っかかりにくく、スムーズに跳べるかな?」という発問をして、動きを全体で吟味した。引っかかりにくい組み合わせを考えていくうちに、左足踏み切りは右斜めから、右足踏み切りは左斜めから、という合理的な動きに整っていった。

子どもの思考の流れに沿って学習の場を工夫することで、子どもたちは試行錯誤の中から「よい動き」に「気付く」ことができた。



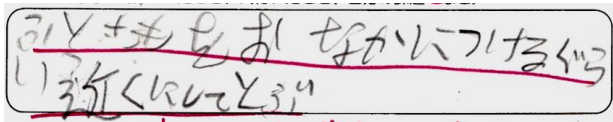
また、「運動との対話」を促す手立てとして、動きのイメージがつきにくい子には、長縄跳びを意識させたり、練習している様

子をタブレット端末で動画撮影し、その場で映像を見せながら助言したりした。

本時で、4分の3以上の子どもが、斜め位置から助走スタートを切るようになった。未だ、正面からの助走・踏み切りにこだわる子も数名見られた。

④ より高く跳ぶためのコツ・記録会（第4・5時）

本実践で習得をねらう技能は、前時まででその学習を終えている。第4時は、これらの技能の習得を確かなものにしたたり、より高く跳ぶための他のコツを見付けたり試したりする時間とした。「安全な着地」「同じ踏み切り足」「斜めからの助走」（「はさび跳びの動き」）を意識して取り組ませる。トリオで見付けたコツをグループで共有し、グループシートに書き込む。「力強く踏み切る」「ロープに近づきすぎない」「振り上げ足を胸に付ける」「腕を振り上げる」等のコツが提示された。これを学級全体でさらに共有し、自ら試したいコツを選んで練習する時間を設けた。トリオ学習による「仲間との対話」が定着していることあり、子どもたちは積極的に互いの動きを見合い、教え合っていた。



第5時は、記録会を開き、学習の成果を互いに認め合った。これまでの学習内容を意識しながら練習タイムに取り組んだ後、1回目の記録測定を行う。この測定結果から修正すべき部分を思考・判断し、2回目の練習タイムに生かす。その後、最後の記録測定を行い、学習を振り返って感想を交流させた。練習タイムに限らず、記録測定においても、子どもたちは互いに動きを見合って、声を掛け合っていた。よい動きの習得や記録の向上には、仲間と共に学ぶ姿勢が欠かせないことを、子どもたちが感じ取っているようであった。

4. まとめ

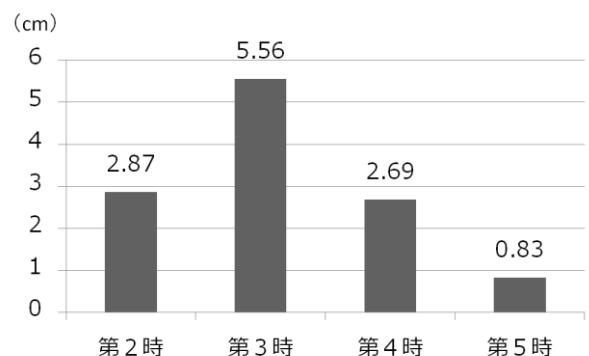
今回の高跳びの実践から、子どもの「気付き」を大切にすることによって、「運動との対話」や「仲間との対話」が一層深まり、課題探究学習がより質の高いものになることがわかった。

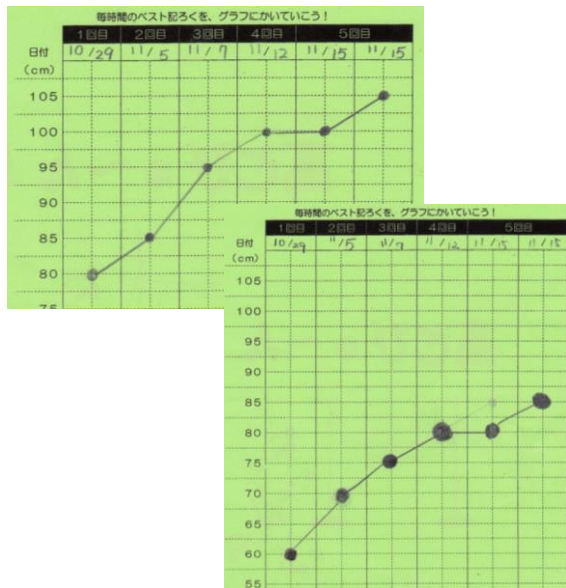
学習の流れを、子どもの「やってみたい」という欲求やそこで生まれる「つまずき」から始めることは、子どもが高跳びという運動と対話し、より高く跳ぶために必要な課題を的確につかむことにつながった。さらに、学習の場や教材・教具を工夫することによって、子どもが試行錯誤し、「運動との対話」を繰り返す中で、習得すべき技能＝よい動きに自然に「気付く」ことができるようにした。このことで、子どもたちは、その技能の「必要性」を理解し、より「主体的」に習得に向かうようになった。

充実した「仲間との対話」が、子どもの「運動との対話」を深めることも確かめることができた。学習場面によって学習形態（トリオ学習）を適切に工夫したり、子ども同士の見合い・教え合いが的確に行われるように教具等の「手立て」を工夫したりすることが、この「仲間との対話」の充実には不可欠である。子ども一人一人が「運動との対話」で気付いたコツ等を「仲間との対話」で共有し、「協働的」に課題を探究することによって、一人一人の「運動との対話」がさらに深まるのである。

このようにして、「気付き」によって深化された「運動との対話」や「仲間との対話」は、技能の習得にもつながっている。実際に子どもたちの記録の変化を見てみると、「気付き」をもとに「運動との対話」や「仲間との対話」を学習の中心においた授業において、多くの子どもたちが記録を伸ばしていることがわかる。「思考・判断」する能力の獲得のみならず、技能の習得においても、「運動との対話」や「仲間との対話」の有効性を確認することができた。

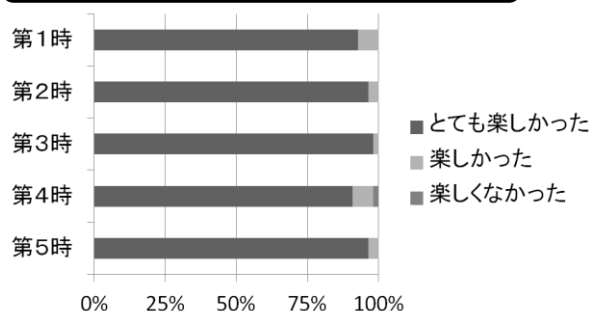
記録の伸びの平均





子どもたちの学習への「意欲」が、単元中の学習を通して、高く保持されていたことにも触れておきたい。習得すべき技能について洗い直し、子どもの実態に応じて課題を設定したことに加え、子どもが「その時間に何を身に付けばよいのか」を、毎時間明確にし、「運動との対話」がスムーズに行われるようにしたことも要因であると思われる。もちろん、「仲間との対話」による「共に学ぶ楽しさ」の充足によることも大きいであろう。

「今日の学習は楽しかったですか」への回答



一方で、課題となることもある。本実践のような学習展開を進める上で重要となる指導者の「発問」を、いかに適切に行えるかということである。指導者は、「気付き」を拾い上げ、子どもたちが直面している課題に迫る問いかけを行う。こうして、指導者の問いかけに子どもが「揺さぶられる」ことで、新たな学びの機会や運動への意欲が生まれる。「適切な発問」は、子どもにとって、学習の見通しをもつきっかけになったり課題解決の糸口になったりする。つまり、「発問」によって、指導者が教えたいことを子どもの学びたいことへ転化することができるということである。改めて「発問」

の重要性がわかる。

小林は、発問は、授業展開の前後のつながりの中で、指導者の説明や示範・観察を含むひとつの場面の中で機能するとしている。⁽¹¹⁾ 子どもの思考の流れを念頭におきながら、どのような問いが、どのような意図で、どのようなやりとりの中で発せられ、どのように次の学びにつながっていくのかを検証していきたい。

「気付き」によって深化された「運動との対話」や「仲間との対話」によって、課題探究学習はより一層「主体的」で「協働的」なものに発展していく。まさに「アクティブ・ラーニング」と言えよう。子どもたちが思い切り体を動かしながら、「わかる」や「できる」を感じられる学習を広めていきたい。

5. 参考文献

- (1) 勝野頼彦 (2013) 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則, 国立教育政策研究所ホームページ
- (2) 文部科学省 (2014), 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), 文部科学省ホームページ
- (3) 文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領解説【体育編】, 東洋館出版社
- (4) 文部科学省 (2011) 言語活動の充実に関する指導事例集～思考力、判断力、表現力等の育成に向けて～【小学校版】, 教育出版
- (5) 大阪市小学校教育研究会体育部 (2012) 仲間とともに進んで課題を探究する子どもをはぐくむ, 研究紀要
- (6) 大阪市小学校教育研究会体育部 (2014) 対話を通して課題を探究する子どもをはぐくむ, 研究紀要
- (7) 佐藤学 (2000) 「学び」から逃走する子どもたち, 岩波ブックレット No.524, 岩波書店
- (8) 岡野 昇 (2011) 体育における「学び」の三位一体, 体育科教育 59 (6), 大修館書店
- (9) 山口政信 (2009) 運動指導に活かす「言葉」の力, 体育科教育 57 (11), 大修館書店
- (10) 熊本県立教育センター (2009) 研究紀要 第38集, 熊本県立教育センターホームページ
- (11) 小林一久 (1985) 体育の授業づくり論, 明治図書