

課題解決に向けて自己調整する児童の姿を目指す体育科の授業づくり ～見える化・言語化を中心に～

大崎町立菱田小学校 教諭 喜田 梨花子

目 次

1 研究主題設定の理由	1
(1) 社会的要請から	
(2) 児童の実態から	
(3) 研究の方向性	
2 研究の仮説	2
3 研究の内容	2
(1) 研究主題及び副題に関する基本的な考え方	
(2) 手立てについて	
4 研究の実際	4
(1) 視点1 課題解決に向けた自己調整を目指すための「見える化」	
(2) 視点2 課題解決に向けた自己調整を目指すための言語化を促す手立て	
5 研究のまとめ	6
(1) 児童の実態から	
(2) 視点1 課題解決に向けた自己調整を目指すための「見える化」	
(3) 視点2 課題解決に向けた自己調整を目指すための言語化を促す手立て	
(4) 成果(○)と課題(●)	

〔引用・参考文献〕

・『小学校学習指導要領解説 総則編』	文部科学省	平成29年
・『小学校学習指導要領解説 体育編』	文部科学省	平成29年
・『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』	中央教育審議会	平成28年
・『「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）』	中央教育審議会	令和3年
・『学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料』	文部科学省	令和3年
・『自己調整学習＝Self-regulated learning:主体的な学習者を育む実践』	木村明憲	明治図書出版 令和5年
・『個別最適な学びと協働的な学び』	奈須正裕	東洋館出版社 令和3年
・『「高田4原則」を実現する授業方策の一考察』	加藤優	都留文科大学研究紀要 平成29年

1 研究主題設定の理由

(1) 社会的要請から

中央教育審議会（2016）は、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を進めるに当たって、特に主体的な学びとの関係からは、児童が学ぶことに興味や関心をもつことや、見通しをもって粘り強く取り組むこと、自己の学習活動を振り返って次につなげることなどが重要になる」と示している。また、中央教育審議会（2021）は、これからの学校教育においては、「これまで以上に子供の成長やつまずき、悩みなどの理解に努め、個々の興味・関心・意欲等を踏まえてきめ細かく指導・支援することや、子供が自らの学習の状況を把握し、主体的に学習を調整することができるよう促していくことが求められる」と示している。さらに、木村明憲（2023）は、自己調整学習の重要性を述べており、「教師は、子供たちが学習を調整するための方法を教え、主体的に調整できるよう支援を行っていく必要がある」と示している。

(2) 児童の実態から（実施日：令和6年10月 対象：菱田小学校5・6年生 12人）

図1は、走り高跳びの学習への意識についての結果である。3人の児童は、走り高跳びの学習が「やや嫌い」または「嫌い」と答えている。その理由として、「跳ぶことが怖い」や「だんだん跳べなくなる」、「跳べないと分かったら何回やっても跳べない」と答えた。このことから、恐怖心を軽減するための工夫やスモールステップで、跳ぶことができた実感を味わうことができる工夫が必要である。

図2は、走り高跳びに関するこつについての結果である。多くの児童が走り高跳びについて知っているこつが「ない」と答えている。このことから、児童がこつを意識して跳べるようになったり、記録を伸ばしたりすることができるようにするための手立てが必要だと考える。

図3は、体育の授業で課題に合った練習場所を選ぶことができるかについての結果である。5人の児童は、「ややできない」または「できない」と答えていた。このことから、自分の課題に気付いたり、それぞれの場がどのような課題を解決するための場であるかを考え、課題に応じて練習する場を選択したりすることができる工夫が大切である。

図4は、見付けたこつや分かったことを友達や先生に伝えているかについての結果である。4人の児童が「やや伝えている」と答えているが、8人の児童は、「やや伝えていない」または「伝えていない」と答えている。

このことから、課題を解決する過程で、見付けたこつや分かったことを動きや言葉で表現し、伝えることができるようにするための手立てが必要である。

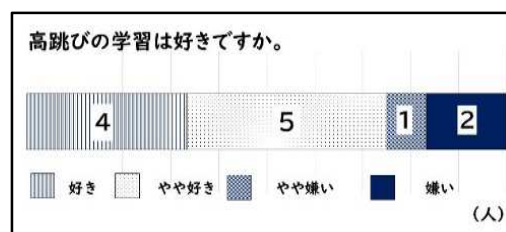


図1 走り高跳びの学習への意識



図2 走り高跳びに関するこつ

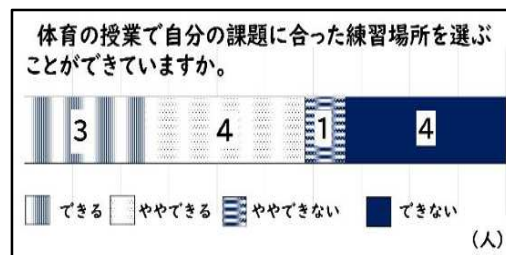


図3 課題解決の場の選択

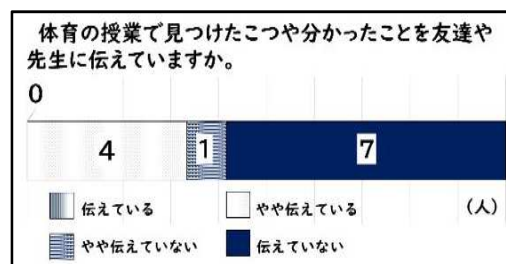


図4 見付けたこつや分かったことの共有

(3) 研究の方向性

社会の動向や児童の実態から、体育の授業において、児童が主体的に学ぶことができるようにするためには、見通しをもって粘り強く取り組んだり、自己の学習活動を振り返って次につなげたりするなど、児童が自らの学習を調整することができるような授業を展開する必要があると考える。そのために、自分の課題に応じてめあてを設定したり、見付けたこつや分かったことなどを動きや言葉を使って表現し、次につなげたりできるような手立てが必要である。見付けたこつや分かったことを言語化することによって、よりよい動きや技の習得のために児童同士で動きのイメージを共有したり、自分の動きを振り返ったりすることにつながることを期待できる。

これらのことから、今年度は、各運動領域の中でも、自己の能力に適した課題や記録に挑戦したり、自己の課題解決の仕方や記録への挑戦の仕方を工夫したりする楽しさや喜びを味わうことのできる運動である陸上運動領域の走り高跳びの授業づくりについての研究を進めていくこととした。研究主題を次のように設定した。

課題解決に向けて自己調整する児童の姿を目指す体育科の授業づくり
～見える化・言語化を中心に～

2 研究の仮説

体育の授業において、動きや課題解決の場（ゾーン）などの見える化、見付けたこつや分かったことなどの言語化を促す手立てを工夫することで、課題解決に向けての自己調整を促すことができる。

3 研究の内容

(1) 研究主題及び副題に関する基本的な考え方

ア 自己調整する児童の姿とは

中央教育審議会は、学びに向かう力の育成について、「とりわけ小学校中学年以降、学習の目標や教材について理解し、計画を立て、見通しをもって学習し、その過程や達成状況を評価して次につなげるなど、学習の進め方を自ら調整していくことができるよう、発達の段階に配慮しながら指導することが大切である」と述べている。また、奈須正裕（2021）は、「子供たちが自立的に学び進められるとともに、展開される学びに十分な広がりや深まりが生じるような豊かな学習環境の整備や場の設定、子供たちだけでは難しい部分についての適切な支援が求められる」と述べている。さらに、木村明憲は、学習における自己調整について、子供たちが自らの学習を振り返り、メタ認知する学習を取り入れたり、学習に前向きに取り組んだりすることができるよう、自分自身に肯定的な声掛けを教えていると述べている。

これらのことから、自己調整する児童の姿を「充実した学習環境や場を活用しながら、自らの学習について計画を立て、見通しをもって学習し、過程や学習状況を振り返り、次につなげる姿」と捉えた。

イ 体育の授業における自己調整する児童の姿とは

小学校学習指導要領解説体育編には、「課題を見付け、その解決に向けた学習過程」については、「運動や健康についての興味や関心を高め、運動や健康等に関する課題を見付け、粘り強く意欲的に課題の解決に取り組むとともに、自らの学習課題を振り返りつつ、課題を修正したり、新たに設定したりして、仲間と共に思考を深め、よりよく課題を解決し、次の学びにつなげることができるようにすること」とある。また、主体的・対話的で深い学びの実現に向けて、自

分や仲間が直面する課題を比較，分類，整理することや，複数の解決方法を試し，その妥当性を評価し，他者との対話を通して，よりよい解決策を見いだしていくことが示されている。

これらのことから，体育における自己調整する児童の姿を「課題を見付け，複数の解決方法を試し，粘り強く意欲的に課題の解決に取り組むとともに，自らの学習課題を振り返りつつ，課題を修正したり，新たに設定したりして，次の学びにつなげる姿」と捉えた。

(2) 手立てについて

研究主題設定の理由や昨年度の研究の成果と課題を基に仮説を検証するための視点を二点設定した。各視点に対する具体的手立てについては，以下のとおりとする。

視点1	課題解決に向けた自己調整を目指すための「見える化」
	ア できタイム イ つまずきに应じた場（ゾーン）の工夫
視点2	課題解決に向けた自己調整を目指すための言語化を促す手立て
	ア 自分のめあての設定を促すシェアタイム
	イ どこまでできたカード ウ 言語化を促す発問や声掛け

視点1 課題解決に向けた自己調整を目指すための「見える化」

ア できタイム

毎時間，導入時に感覚づくりの運動に取り組む「できタイム」を設定し，技能の習得や向上に必要な運動感覚を高めることができるようにする。どの運動が，走り高跳びの運動局面のどこにつながるのか，自分がつまずいているのは，どの動きなのかについて児童自身が分かるようにする。助走のリズムや正しい動きを意識することができるように，正しい動きに注目させたり，動きの変容を称賛したりする。

イ つまずきに应じた場（ゾーン）の工夫

児童のつまずきを基に，課題解決の場を設定する。どの場がどのような課題を解決するためのものなのかについて，児童と一緒に考えることができる時間を設定し，自分の課題に応じて，解決にふさわしい場を自己選択できるようにする。

視点2 課題解決に向けた自己調整を目指すための言語化を促す手立て

ア 自分のめあての設定を促すシェアタイム

児童の振り返りの記述を共有し，よいところを話し合ったり，どのようにめあてを設定すればよいのかアドバイスをし合ったりできる時間を設定する。1単位時間の導入時に設定し，児童自身がどのような場を選択して，どのような練習をするのか1単位時間の見通しをもつことができるようにする。

イ どこまでできたカード

できばえを撮影した動画を取り込んだり，毎時間の振り返りや次時のめあてを書き込んだりすることで，単元全体の変容を実感することができるようにする。また，振り返りカードの中に課題解決の過程で見付けたこつや全体で確認して分かったことを自由に書き込むことができるようにする。

ウ 言語化を促す発問の工夫

見付けたこつや分かったことを言語化しやすくするために，教師自身がオノマトペを積極的に活用するとともに，体の部位に注目することができるような発問を行う。

4 研究の実際

(1) 視点1 課題解決に向けた自己調整を目指すための「見える化」

ア できタイム

毎時間、導入時に感覚づくりの運動に取り組む「できタイム」を設定し、技の習得に必要な運動感覚を高められるようにした。児童の実態として、「踏み切る足が左右どちらか分からなくなってしまう。」という思いもあったため、「できタイム」の中で、常に自分はどちらの足で踏み切るのか確認できるようにした。今回は、走り高跳びの助走や踏切、空中動作などの運動局面に必要な動きを高めることができるような運動を取り入れた（表1）。

「リズムコーナー」では、バーの代わりにミニハードルを置き、リズムカルな助走の感覚をつかむことができるようにフラフープを並べた。フラフープを色分けして並べたことで、踏切足や助走のスタートが左右どちらか混乱することなく、練習する姿が見られた。

「足さばきコーナー」では、ゴム紐を2本張り、膝を伸ばして振り上げ足を上げ、すぐに踏切足を上げて、ゴム紐を越える感覚を高めることができるようにした。振り上げ足の膝がピンと伸びている児童に注目させたり、「タタン・タタン」のリズムの声掛けをしたりすることで、回数を重ねるごとに、大きな空中動作を意識し、膝を伸ばして跳ぼうとする姿が見られた。

「Highコーナー」では、片足で踏切、上半身を引き上げながら上に跳ぶ感覚を高めることができるように、目標物としてバスケットゴールの下にリボンを垂らした。リボンをタッチできるように時間いっぱい繰り返し挑戦する姿が見られた。また、踏切足がどちらになるのか、助走のスタート位置を考えて取り組む姿も見られた。

表1 できタイムで取り扱った感覚づくりの運動

リズムコーナー	足さばきコーナー	Highコーナー
		
・リズムカルな助走 ・踏切足の確認	・振り上げ足、踏切足の順に連続してゴム紐を越える足さばき ・踏切足の確認	・片足で上への踏切 ・上半身の引き上げ ・踏切足の確認

イ つまずきに応じた場（ゾーン）の工夫

実態調査結果を基に、児童のつまずきを分析し、課題解決の場を設定した。走り高跳びの運動局面ごとに場を設定することで、自分の課題に応じて、解決にふさわしい場を自己選択しやすくなるようにした（表2）。

表2 つまずきに応じた場（ゾーン）の工夫

助走びったりゾーン	踏切ジャンプゾーン	空中ふわっとゾーン
		
・助走が合わず、踏切がうまくいかない。 → 踏み切る位置に滑り止めマットを置き、助走の目安となるテープを床に貼る。	・踏切が弱い。 → 力強い踏切を意識するためにロイター板を置く。	・振り上げ足や踏切足、お尻が当たってしまう → 大きい空中動作を意識できるようにゴム紐に鈴を付ける。

助走が合わなくて、跳ぶことができない児童が多かったので、リズムミカルな助走を意識し、跳びやすい位置で踏み切ることができるように「踏切ぴたりゾーン」を設定した。助走の目安として、床に貼ったテープの角度で走ることを意識して、踏み切りたい位置から歩数を測って助走のスタート位置にマーカーを置いていた(写真1)。手本動画を見ながらこつを見付けるときに、多くの児童が踏切の力が強ければ高く跳べるということに気付くことができた。また、「思いっきり踏み切るのは、跳び箱のときと同じだ。」と発言した児童もいた。そこで、力強い踏切を意識することができるように、踏切の位置にロイター板を置く「踏切ジャンプゾーン」を設定した。ロイター板を使い、力強い踏切が意識できるようになると「ロイター板を外して跳んでみたい。」と、自分たちで場を変えて、工夫して挑戦する姿も見られた。



写真1 助走ぴたりゾーンでの練習



写真2 動画による動きの確認

跳べたと思っても、最後にお尻が当たってしまう児童も多かったので、振り上げ足や踏切足、お尻がゴム紐に当たってしまわないように、大きな空中動作を意識するための「空中ふわっとゾーン」を設定した。鈴が鳴らないように、足をどのように動かせばよいのかについて、友達に撮影してもらった動画を見ながら、膝が伸びていないことに気付く姿が見られた(写真2)。また、踏切が遠いから当たってしまうことに気付いた児童は、「踏切ぴたりゾーン」に場所を変え、助走や踏み切る位置を確認し、数回練習した後に「空中ふわっとゾーン」に戻って、また練習する姿も見られた。

(2) 視点2 課題解決に向けた自己調整を目指すための言語化を促す手立て

ア 自分のめあての設定を促すシェアタイム

毎時間の導入で、児童が記入した「どこまでできたカード」の振り返りを共有し、よいところを話し合ったり、どのようにめあてを設定すればよいのかアドバイスをし合ったりできる時間を設定した。助走や踏切、空中動作等の運動局面に着目している記述や自分の課題について体の部位に着目している記述を紹介し、解決の見通しをもつことができたことへの価値付けを行った。また、紹介した児童の振り返りを基に、どのようなめあてを設定することができそうかについてみんなで予想し合うことで、自分自身で前時の振り返りから次時のめあてを設定しやすくなるようにした(写真3)。



写真3 動画を基に本時のめあてを設定する姿

イ どこまでできたカード

見付けたこつや分かったことなどの言語化を促すために、昨年度作成した「どこまでできたカード」の中に課題解決の過程で見付けたこつや全体で確認して分かったことを自由に書き込むことができるようにした(資料1)。

第1時では単元のめあてを設定する際に活用した。最初の記録を計測してカードに記録したり、自分の試技を撮影した動画と手本動画を比較し、課題だと思ったところに丸をつけたりすることで、記録に挑戦す

資料1 どこまでできたカード

 A screenshot of a digital card titled 'どこまでできたカード' (How far did you get?). The card has a green header with the title and a '振り返り' (Reflection) button. Below the header, there are several sections: '単元の自分のめあて' (Unit's own goal), '毎時間の自分のめあて' (Each hour's own goal), and '振り返り' (Reflection). The '振り返り' section includes a '撮影した動画' (Recorded video) area. The card also features a 'こつ' (Tip) section with a yellow background and a '課題' (Challenge) section with a blue background. The card is designed to help students track their progress and set goals for each session.

るめあてや助走や空中動作を意識しためあてを設定していた。

第2時では、手本動画を見て、動きのポイントを確認する際に活用した。踏切や着地のポイントを書き込んだり、踏切のところに「つま先で思いっきりたくイメージ」と自分なりに気付いたことを書き込んだりしていた。

昨年度と同様に、毎時間の自分のめあてと振り返り、撮影した動画を蓄積することができるようにしたため、次時のめあてを設定する際に動画を見返したり、動画を見てから本時の振り返りを記述したりする姿が見られた。

ウ 言語化を促す教師の発問や声掛け

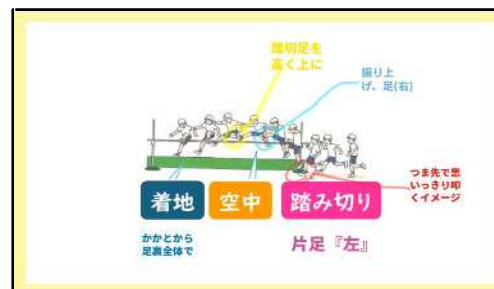
昨年度の研究では、見付けたこつや分かったことの言語化について課題が残った。加藤優(2017)は、運動言葉の言語化について「リズムやタイミング、力の入れ具合は、擬声語によって、運動の外的イメージと子供の内的イメージが重なるような運動言葉を作り出すことが大切である」と述べている。また、「言語化を子供にだけ任せるのではなく、教師が同じような運動を行った体感、動感を事前に言語化することも非常に重要である」と述べている。そこで、児童が見付けたこつや分かったことを言語化しやすくするために、教師自身がオノマトペを積極的に活用したり、体の部位に注目することができるような発問を行ったようにした。

加藤優が作成した擬態語・擬声語を使った運動言葉の例を基に、言語化を促す発問例を作成した(図5)。作成した発問例を基に、動きのポイントを一斉に確認するときだけではなく、「できタイム」で感覚づくりの運動に取り組む時間や課題に応じて場を選択し、課題解決する時間にも個別に発問を行った。児童が書き込んだ「どこまでできたカード」から、体の部位に着目し、それぞれの運動局面において意識したいことやつかんだイメージについて、伝えていることが分かる(資料2)。

発問の種類	発問例
① 似ている動きを伝える 擬態語を引き出す発問	どのような動き・運動に似ている？
② リズムや力の入れ具合、 タイミングなどを伝える 擬声語を引き出す発問	どのようなリズムで？ どのような音が聞こえそう？
③ 体の部位に着目させる発問	どこをどのように動かしている？

図5 言語化を促す発問例

資料2 児童の「どこまでできたカード」の一



5 研究のまとめ

(1) 児童の実態から(実施日：令和6年12月 対象：菱田小学校5・6年生 12人)

図6から、授業前に「やや嫌い」または「嫌い」と回答していた児童らが、「好き」または「やや好き」と回答しており、高跳びの学習について好意的に感じている児童が増えたことが分かる。「好き」または「やや好き」と回答した理由として、「跳べなかった高さを跳べたら楽しいから。」や「できるようになったらすごく嬉しかったから。」などが多く挙がっていた。このことから、跳べた楽しさやできるようになった嬉しさが意識の変容につながったと言える。

図7は、走り高跳びについて、知っているこつがあるかについての授業前後の授業前後の変容を表し

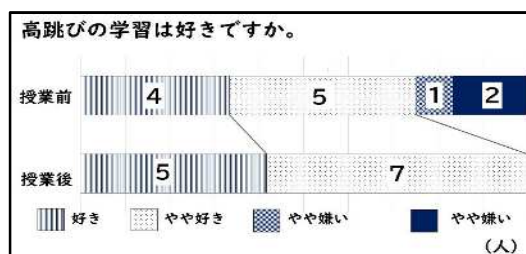


図6 走り高跳びの学習への意識

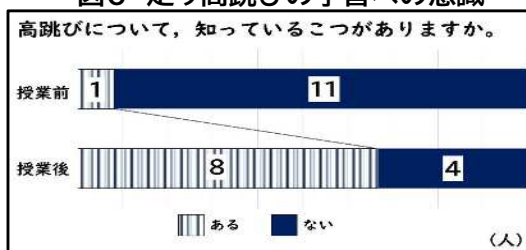


図7 走り高跳びに関するこつ

たものである。授業前は、多くの児童が走り高跳びについて知っているこつが「ない」と答えていたが、授業後に「ある」と回答した児童が8人に増えたことが分かる。

図8は、User Local AIテキストマイニングを活用して、児童が知っているこつについて可視化したものである。「足」「上げる」「高い」「すばやい」などの言葉の出現頻度が高いことが分かる。知っているこつとして、「後から上げる足を高く上げる。」



図8 AI テキストマイニングによる児童が知っているこつの内容

「脇ぐらいまで足を高く上げる。」「足をすばやく動かす。」「最初に上げる足を伸ばす。」などを挙げていたことから、足の動きに注目していた児童が多いことが分かる。また、助走を課題としていた児童は、助走について見付けたこつを回答していた。これらのことから、足の動きや助走など、それぞれの児童が課題としていた運動局面についてのこつを見付けることができたと考える。しかし、4人の児童は「ない」と回答していたので、誰もがこつを見付けやすくするための手立てをさらに充実する必要がある。

(2) 視点1 課題解決に向けた自己調整を目指すための「見える化」

ア できタイム

毎時間、導入時に感覚づくりの運動に取り組む「できタイム」を設定し、必要な運動感覚を高められるようにしたことで、走り高跳びにつながる動きを高めることができた。「リズムコーナー」では、フラフープを色分けして並べたことで、踏切足を逆足にしてしまう児童が見られなくなった。「足さばきコーナー」では、膝をまっすぐ伸ばしてゴム紐を跳び越えようとする姿が見られるようになり、手本動画を見るときにも膝の動きに注目し、膝が伸びていることに気付き、見付けたこつとして紹介している児童の姿も見られた。

イ つまずきに応じた場（ゾーン）の工夫

児童のつまずきを基に、課題解決の場を設定したことで、自分の課題に応じて、解決にふさわしい場を自己選択する姿が見られた。また、同じ場を選択した児童同士で動画を撮影し合い、スロー再生で自分の動きを確認したり、一時停止して踏切の位置を確認したりする姿も見られた。さらに、似た課題をもつ児童同士が集まって、気付いたことを伝え合ったり、「もっと近くで踏み切ったほうがいいよ。」とアドバイスしたりする姿も見られた。

図9は、体育の授業で課題に合った練習場所を選ぶことができるかについての授業前後の変容を表したものである。授業後、「できない」と回答していた児童が減り、「できる」と回答した児童が増えたことが分かる。第2時で、どのような課題を解決するための場であるのかについて、児童と一緒に考える時間を設定したことで、それぞれの場が走り高跳びの運動局面のどこに関係があり、何のための練習になるのかという目的を明らかにすることができた。その結果、自分の設定しためあてを基に、練習の場を自己選択したり、うまくいかなかったら違うゾーンに戻って、踏切や助走のリズムを確認し直したりする姿が見られた。

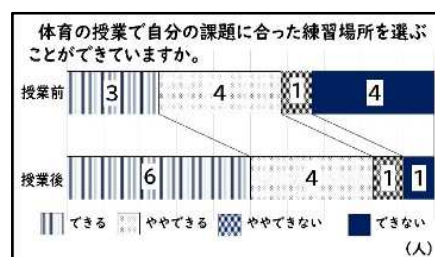


図9 課題解決の場の選択

資料3は、第3時に「空中ふわっとゾーン」で練習していた児童のめあてと振り返りである。前時は、足がゴム紐に当たってしまっていたため、第3時のめあてを「足が当たらないようにする。」と設定していた。「空中ふわっとゾーン」で練習する中で、90cmは跳べるようになった

が、95cmでは、足だけでなくお尻も当たってしまっていることに気づき、助走がうまくいけば跳べそうだと考え、第4時では、前半は「助走びったりゾーン」で練習し、後半は「空中ふわっとゾーン」で練習する工夫をしていた。このように、課題解決の時間の中で、時間を決め、練習の内容を工夫する児童の姿も見られた。

これらのことから、つまずきに応じた場を工夫することは、複数の解決方法を試し、粘り強く意欲的に課題の解決に取り組むことができるようにするために有効であったと考える。

(3) 視点2 課題解決に向けた自己調整を目指すための言語化を促す手立て

ア 自分のめあての設定を促す「シェアタイム」

児童の振り返りの記述を共有し、よいところを話し合ったり、どのようにめあてを設定すればよいのかアドバイスをし合ったりできる時間を設定し、毎時間の導入で児童が記入した「どこまでできたカード」の振り返りを共有したことで、自分の課題に応じためあての設定を促すことができた。

資料4は、「シェアタイム」で紹介した児童の振り返りである。「この人は今日どのようなめあてにすればよいのかな。」と問い掛けると、「もっと近くで踏み切って跳ぶ。」や「力強く踏み切る。」などの踏切に注目しためあてがよさそうだと発言する児童が多かった。

資料5から、助走に課題があると気づき、助走のスピードについてのめあてを設定したことが分かる。「助走びったりゾーン」で踏み切るまでにだんだん速く走ることを意識していた。

資料6から、最後の足の動きに課題があると気づき、高く上げることを意識したいと考え、めあてを設定したことが分かる。前時は、振り上げ足を高く上げることを意識していた児童であった。

これらのことから、一単位時間の導入で「シェアタイム」を設定したことで、前時とのつながりを意識したり、自分の動きをよく観察したりしながら、自分のめあてを設定することにつながった。

イ どこまでできたカード

資料7は「空中ふわっとゾーン」で空中動作を練習していた児童である。振り上げ足の膝を伸ばすことに気付いたことが分かる。膝が伸びているときは鈴の音が鳴らずに跳ぶことができ、膝が曲がっているときは鈴の音が鳴っていることに気づき、友達に膝が伸びているかどうかを見てもらいながら練習していた。

資料8は、走り高跳びの学習が「嫌い」と回答していた児童の「どこまでできたカード」の一部である。毎時間自分なりにできなかったことと次頑張ることを「どこまでできたカード」にまとめ、蓄積したできばえの動画を見ながら、できなかったことができるようになっていくことを喜ぶ姿が見られた。単元全体の振り返りからは、最初は、嫌いだったけれど少し好きになったことがうかがえる。

資料3 空中ふわっとゾーンで練習していた児童のめあてと振り返り

空中姿勢のときに、足が当たらないようにする。

95cmのときお尻が当たって鈴が鳴ってしまった。足も当たってしまった。

資料4 児童の振り返り

最後の踏み切り足が、遠くてひっかかってしまったから、次の時間からは、意識する。
踏みきったあと、踏み切り足のお尻が当たったから次の時間から意識する。

資料5 児童の設定しためあて

助走でもう少しスピードを上げる

資料6 児童の設定しためあて

最後の足を高く上げる

資料7 児童の「どこまでできたカード」の一部



資料8 児童の「どこまでできたカード」の一部

出来なかったこと 力強く踏み切れてなかった。 左足を素早く動かさなかった。	出来なかったこと 足を素早く動かさなかった。	1メートル5センチ跳ぶことができた。
次がんばること 大きな音がする感じに力強く踏み切る。 左足を素早く動かす。	次がんばること 素早く足を動かす。	できなかったこともあったしできた こともあったから、できることをふや したい。
		最初はきらいだったけど、やってみ たら少し好きになった。

これらのことから、毎時間の自分のめあてと振り返り、撮影した動画を蓄積することができるようにした「どこまでできたカード」を活用することで、児童が単元全体の変容を実感することができ、意欲の向上につながった。また、見付けたこつや分かったことを書き込むことができるようにしたことで、見付けたこつを意識した練習を促すことができた。

ウ 言語化を促す教師の発問や声掛け

図10から、見付けたこつや分かったことを友達や先生に「伝えている」または「やや伝えている」と回答した児童が授業後に増えたことが分かる。

資料9の児童の振り返りから、お尻が当たらないようにするためには最後の足を高く上げることや最初の足をすばやくしまえば、跳べることに気付いたことがうかがえる。また、踏切のこつを共有したときに、力強い踏切を今まで学習した跳び箱の踏切と似ていることに気付く発言もあった。

これらのことから、教師自身が発問や声掛けを工夫することで、児童は運動局面や体の部位に注目したこつを伝えたり、できるようになったことや気付いた課題について振り返ったりすることを促すことができた。また、自分のめあてを振り返り、次時に向けて課題を修正したり、新たに設定したりすることで、次の学びにつなげる児童の姿が見られた。

(4) 成果(○)と課題(●)

- 毎時間、導入時に感覚づくりの運動に取り組む「できタイム」を設定し、必要な運動感覚を高められるようにしたことで、走り高跳びにつながる動きを高めることができた。
- つまづきに応じた場を工夫することで、自分の課題に応じて、解決にふさわしい場を自己選択する姿が見られた。また、複数の場を選択したり、取り組む時間を調整したりしながら意欲的に課題の解決に取り組むことを促すことができた。
- 自分のめあての設定を促す「シェアタイム」で、児童の振り返りの記述を共有し、よいところをやめあての内容について話し合ったことで、自分の課題に応じためあての設定を促すことができた。
- 言語化を促す教師の発問や声掛けを工夫したことで、運動局面や体の部位に注目したこつを伝えたり、できるようになったことや気付いた課題について振り返ったりすることを促すことができた。また、自分のめあてを振り返り、次時に向けて課題を修正したり、新たに設定したりすることで、次の学びにつなげる児童の姿が見られた。
- 知っているこつが「ある」と回答した児童が増えたが、「ない」と回答した児童もいた。よりよい動きの習得や技能の高まりにつながるように、こつを見付けやすくするための手立てをさらに充実させる必要がある。

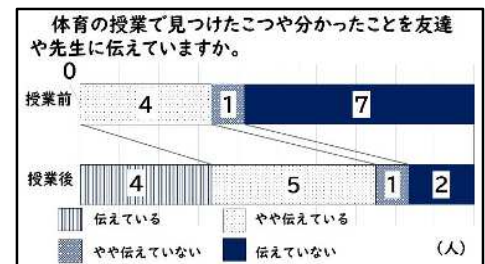


図10 見付けたこつや分かったことの共有

資料9 児童の振り返り

単元のめあてをクリアできた。
足を高く上げたらできた。
次は、1 m20 cmを跳べるようになりたい。
おしりを当てないようにするには、最後の足を高く上げる。
最初の足を素早くしまえば、跳べることが分かった。