

子どもたちの、よろこびを高める体育学習のあり方

～忍者修行と態度測定をとおして～

南 拓哉

「何かになりきって遊ぶ」ということは、小学校へ入学するまでに子どもたちは経験することが多い。その中でも「忍者」は、「かっこいい」「いろいろな動きができる」といったイメージを子どもたちはもっている。忍者になって遊ぶということは、子どもたちを自然と運動遊びに引き込むための手立てとして有効であると考えている。忍者になりきって運動遊びに取り組みながら、運動の特性に気がついていくことができれば、「楽しく技能を身につける」ということにつながると考えられる。しかし「楽しい」「できた」の尺度を子どもたちの学習カードや表情だけで判断することが難しい場合がある。本研究において、単元前と単元後の態度測定の結果から宝運び修行によって、子どもたちの学習への関心や意欲の向上、友だちと学ぶ楽しさを感じる事ができたと言える。しかし、「運動をしたり、考えたりしてよかった」という感動や主体的な活動については、今後も改善をしていく必要があることがわかった。

キーワード：忍者修行、宝運び修行、態度測定、課題設定、友だちとの関わり

1. 研究目的

忍者になりきって、運動遊びに取り組む実践を、2017年の研究でおこなった。そこでは、子どもたちが忍者になりきったり、忍法を考えたりしながら運動遊びに取り組む姿が見られた。しかし、「楽しかった。」「できた。」といった記述の振り返りからは読み取ることができない、体育の学習への子どもの気持ちを知る必要を感じた。

そこで本研究は、忍者修行をもとに単元を構成し、修行に取り組む姿や学習カードの振り返りから、学習課題を設定する。そして、それらが体の動かし方や運動の仕方への気付き、運動するよろこびの高まりへの効果について研究する。その際、態度測定を用いて単元構成が適切であったのかを数値化し評価していくこととする。

忍者になりきって修行に取り組む子どもの姿や振り返りから学習課題を設定することによって、楽しんで学習に向かう素地が養われるだろう。

2. 研究方法

本研究は、「忍者修行」を学習の中心として、子どもたちが運動遊びに取り組むことができるようにする。更に、子どもたちが進んで運動遊びに取り組むための、「学習課題」、子どもたちの体育の学習に対する気持ちを表すための「態度測定」を行い授業の成果及び課題を明らかにする。

2. 1. 忍者修行

忍者修行として年間を通して授業を進めていく。忍者を意識し、子どもたちが忍者になりきっていくために、掲示物に手裏剣や忍者のイラストを用いたり、合図を太鼓にしたりする。また衣装として、手甲（てっこう）をつけさせ、学習に向かわせる。また、生活科の「秋みつけ」で拾ってきた、ドングリや色づいた葉を使ってオリジナルの忍者衣装作りをおこなう。更に和歌山城へ探検に行き、「おもてなし忍者」との交流をおこない、子どもたちに忍者への意識を高めていけるようにする。

2. 2. 態度測定

子どもたちの学習の様子や、学習カードの記述による実践評価では、学習効果を客観的にみることができない。それに比べ態度測定では、学習の「よろこび」について具体的な数値でみることができ、実践した授業が子どもたちにとって有効であったか否かを判断することができる。

(図1)

| 体育のじかんについて | |
|--|---------------------|
| 今までの たいむくのじかんを お思い出して 伝えてください、先生が よむのを よく聞いて、 (はい、いいえ、わかりません) のなかから おもったとおりの こたえを ○でかこみましょ。 | |
| 1年 くみ ばん 男・女 なまえ() | |
| 1. たいむくのとき いつも はりきります | 1 (はい いいえ、わかりません) |
| 2. たいむくが終わったあと とても きもちが よいです | 2 (はい いいえ、わかりません) |
| 3. たいむくのじかんが すこしのゆめので もっと おおくして ほしいです | 3 (はい いいえ、わかりません) |
| 4. たいむくのじかん うまくできたときのおもちは いまでも わずれません | 4 (はい いいえ、わかりません) |
| 5. たいむくをするとき どんなときにも かばる力が つくとおもいます | 5 (はい いいえ、わかりません) |
| 6. たいむくのじかん うまくおぼえにが できるよになったらいと おおいます | 6 (はい いいえ、わかりません) |
| 7. たいむくのじかん だんぜんしょうずになっていくのが とても たのしみです | 7 (はい いいえ、わかりません) |
| 8. たいむくのじかん うまくできなかったら いつも れんしゅうをします | 8 (はい いいえ、わかりません) |

図1 態度測定質問用紙 1年生用

2. 3. 課題設定

子どもたちが、思考しながら運動遊びに取り組み、課題設定を大切にする。課題は、教師の身につけさせたい力や気がつかせたいポイントと、子どもたちが感じている疑問や困り事とを照らし合わせながら設定していく。そうすることによって、子どもたちが、思考と運動を繰り返し、動きの高まりが見られると考えた。その過程における、子どもの学びや、その効果について検証する。

3. 授業の実際

3. 1. 宝運び修行

宝運び修行は、10月におこなった。単元に入る前に態度測定をおこない、1学期からの体育の学習が子どもたちにどのような効果があったのかを検証した。

男子は、表1のように「よろこび」の各項目が基準とされるポイントよりも低かった。特に主体的活動が低くなっている。「運動の爽快さ」「授業時数」「深い感動」「頑張る習慣」といった項目も低く出ており、単元を進める際にこれらの項目に手立てをする必要があった。(表1)

表1 男子の単元前の態度測定

| 診断表 | | | | | | | | | |
|---------|---------|------------|-------|-----|------|----|-------|--------|-------|
| 調査人数(n) | | 項目点(○-×)/n | | | 診断 | | 総合診断 | | |
| 単元始め14人 | | ① 始め | ② 終わり | ② ① | 単元始め | 変化 | 単元終わり | 単元始め | 単元終わり |
| よろこび | 単元終わり 人 | | | | | | | | |
| | 1 | はりきる気持ち | 0.57 | | × | | 態度スコア | 高いレベル | |
| | 2 | 運動の爽快さ | 0.36 | | × | | | 普通のレベル | |
| | 3 | 授業時数 | 0.14 | | × | | | 低いレベル | ○ |
| | 4 | 深い感動 | 0.36 | | × | | | | |
| | 5 | がんばる習慣 | 0.36 | | × | | | | |
| | 6 | 仲間への思いやり | 0.64 | | × | | 今学期授業 | 成功 | |
| | 7 | 学習のよろこび | 0.64 | | × | | | 横ばい | |
| 8 | 主体的活動 | -0.14 | | × | | | 失敗 | | |
| 態度スコア | | 2.93 | | | E | | | | |

女子は、表2のように「運動の爽快さ」「主体的活動」の項目が低くなっていた。(表2)

表2 女子の単元前の態度測定

| 診断表(1年生) | | | | | | | | | |
|----------|---------|------------|--------|-----|------|----|-------|--------|-------|
| 調査人数(n) | | 項目点(○-×)/n | | | 診断 | | 総合診断 | | |
| 単元始め15人 | | ① 始め | ② 終わり | ② ① | 単元始め | 変化 | 単元終わり | 単元始め | 単元終わり |
| よろこび | 単元終わり 人 | | | | | | | | |
| | 1 | はりきる気持ち | 0.8 | | | | 態度スコア | 高いレベル | |
| | 2 | 運動の爽快さ | 0.3333 | | × | | | 普通のレベル | ○ |
| | 3 | 授業時数 | 1 | | ○ | | | 低いレベル | |
| | 4 | 深い感動 | 0.7333 | | | | | | |
| | 5 | がんばる習慣 | 1 | | ○ | | | | |
| | 6 | 仲間への思いやり | 0.8333 | | ○ | | 今学期授業 | 成功 | |
| | 7 | 学習のよろこび | 0.7333 | | | | | 横ばい | |
| 8 | 主体的活動 | -0.2 | | × | | | 失敗 | | |
| 態度スコア | | 5.33 | | | C | | | | |

宝運び修行では、「課題設定」だけではなく「学習の環境」「学習カードの振り返りの仕方と言葉」「友だちとの関わり」を大切にするによって、態度測定の「よろこび」のポイントが全体的向上していくことを期待した。

3. 2. 課題設定

課題設定は、子どもたちの動きや学習カードの振り返りから設定していく。子どもたちが感じている問題を解決していくことで、達成感や主体的に課題に取り組む気持ちを高めていくことができると考えた。

4月から行ってきた単元と同様に、単元の初めは学習ルールの定着を狙った課題の設定をした。子どもたちの振り返りは、「宝を運べた」「前よりも宝を運べなかった」といった宝を運ぶことへの関心が強く課題の設定も、宝を運ぶための課題が続いていった。途中「1人の運ぶ回数が多くなり、チームの友だちの運ぶ回数が伸びていない」ということに気づかせるために、「作戦」を入れた課題を設定した。作戦が上手く機能したチームや作戦通りではないがチャンスができて宝を運ぶことができた子が多くなった。

また「タグをとることができなかった」「たくさんタグをとりたい」とタグの取り方への関心も出てきたため、単元後半にタグの取り方を課題にした授業をおこなった。(図2)

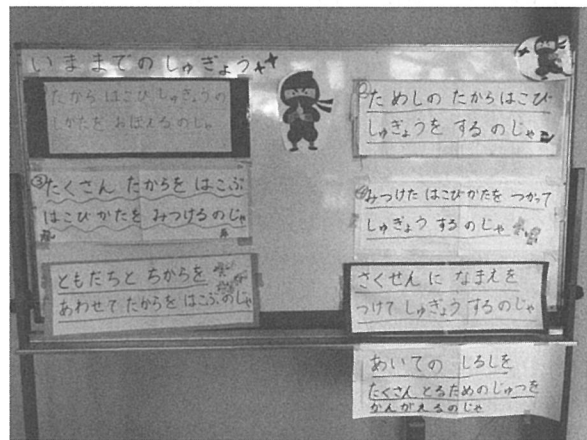


図2 1時間毎のめあての掲示

3. 3. 学習の環境

学習の場は、子どもたちが守備者を走り抜けて宝を運ぶことができる広さや宝を一人一人が持って走り、「運べた」また「タグを取ることができた」という達成感や喜びを味わうことができるようにした。

タグを取る動きは、1年生にとっては難しい。そのために、タグを取る動きを、運動遊びをとおして経験したり、身につけたりできるようにした。

「コート」の広さ」「ルール」だけではなく、ふり返りカードから気付きを打ち出し、教室に掲示して、友達と修行で、どんなことに気がついたのか共有できるようにした。

運動場のホワイトボードには、1時間の学習の流れや課題から子どもたちが考えたことを残していった。また、対戦するチームや場所を掲示することで、自分の目で確かめることができるようにした。子どもたちは、その掲示を見て、「今日は、白チームとか」「黒

チーム強いからな」と学習前に話す姿をみる事ができた。(図3)

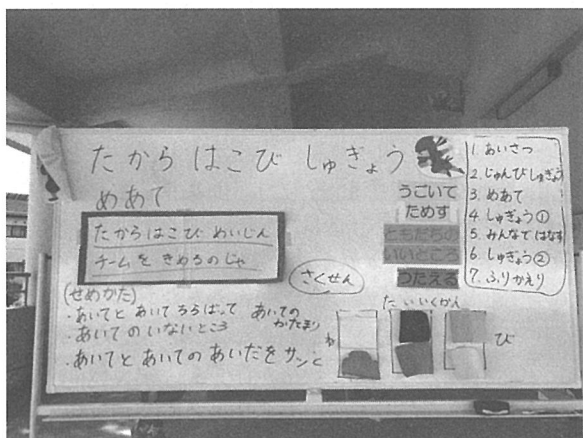


図3 学習の流れと修行の仕方

ペアでタグを取る準備運動をしたり、コートを使って、相手のタグを取ったり、取られないようにかわしたりする準備運動を取り入れ、楽しみながら運動の基礎感覚を身につけられるようにした。

このペアでのタグ取りでは、かわして守る、相手に飛び込んでいってタグを取る姿があり、走り回って逃げたり追いかけてたりしてタグを取るようなことが少なかった。さらに、タグを取られないように動く、タグを取ると言った動きを準備運動で身につけられるようにした。コートに2チームが入って、タグを取り合う準備運動では、相手から逃げ切るように走ったり、蛇行しながら走ったりしてかわしていた。また、守りも取りやすいように追い込んだり、追いかけていったりしてタグを取るようになっていた。(図4)



図4 ペアでのタグ取り

宝を運ぶ修行では、運ぶ側3人、守る側3人がコートに入り、一方通行で宝を運ぶ、運んでくる友だちのタグを守りが取るというルールにした。

運ぶ、守ると攻守の分離がはっきりしており、複雑なルールがないため、運べた時、タグを取れた時には、「やった」と嬉しさを表し、上手いかなかった時に

は、悔しさが出ていた。この単位では、喜びや悔しさといった感情が今までの授業よりも出ていた。

宝を運ぶ課題を中心として単元を進めていたが、守りの並び方を、始まる前に話し合い並び姿が見られた。「守って相手に宝を運ばせない」という気持ちの現れとともに、主体的に学習に向かっている場面であったとも感じた(図5)

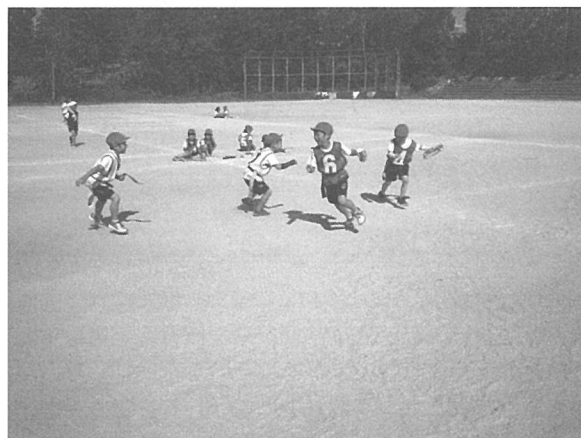


図5 修行の様子

3. 4. 学習カード

学習カードの振り返りを集約し、友だちが授業の時にどのようなことに気がついたのかを共有できるようにした。

たから はこび しゅぎょう みんなの ふりかえり

10月26日(金) 4かいめ たからの はこびかた しゅぎょう②

- ・ きょうは、きのうより たぐとれなかった。
はしるのが、はやかったから。
- ・ できたことは、3ことっていっぱいできた。なぜかという、あいてがきてても、はやくはしってたら、はこべたからできた。
- ・ するした、ちかすぎていわれた。きょうは、てんすうがおなじ。
- ・ きょうは、うまくできた。きのうのしゅぎょうは、あいてのタグを はやくサツとあいてのタグをはやくとって うれしかった。まだがんばりたいです。
- ・ きょうは、はしからいってたら、あんまりタグがとれなかった。
- ・ いっぱいとれた。また いっきに2ことれた。とれていないとおもってたけど、とれた。
- ・ あいてが、かたまってたから、タグをいっぱいとれた。
- ・ きょうは、とるのも、にげるのもうまくできたよ。とるのも、あいてが めのまえにいたから サツととってたらできたよ。
- ・ すごく むずかしかったけど、さいごにとれて うれしかったです。
- ・ きょうは、ぜんぜんとれなかったから、こんどから おおたかさんとりたい。

- ・ きょうは、あいてがゴールにいてるときにいたら いった。どうしてかという、チームのが ゴールのところをいたらよかったよ。
- ・ もめごとをつくって はしりながらいった。
- ・ たからを 4 かいのはこべた。とれなかった。
- ・ 6かい まるがあって うれしかった。
- ・ ちよっと とれたけど、あいての いないところを いけてうれしかったです。

- ・ よこに はしたら いった。
- ・ きょうも たのしく しゅぎょうできてよかった。けど、しゅぎょうをやるときに、ケガをして さみしかった。
- ・ できたこと、あまり しるしをとれなかったけど、まもり(せめ)のとき、しるしをとれなかった。
- ・ きょうは、すこくつよい きいろチームと たいせんした。また一まいとれなかった。こんどからも、一まいとれられないように がんばります。

図6 振り返りカードの気付きを共有

学習カードは、単元を通して使えるような構成に変えた。「意欲・課題・友だちの頑張りへの気付き」といった自分への気付きについては、○でふり返るようにし、記述面は、「できたこと」「困ったこと」のどちらか書けるようにした。記述面を少なくすることで、書

く負担を少なくするねらいもあった。さらに、1枚にすることによって、学習してきたことをすぐに振り返ることができる。

学習を進めていくごとに、「今日は、昨日よりタグが取れなかった。走るのが速かったから。」「横に走ったら行けた。」「ちょっとだけど、相手のいないところを行けて嬉しかった。」といった技能への気づきが具体的に記述されるようになってきた。

3. 5. 友だちとの関わり

友だちとの関わりは、チームで作戦を立てて攻め方や守り方を話し合うだけではなく、友だちの動きをコートの外から見て、励ましや賞賛の応援をしたり、動き方を伝えたりすることを、子どもたちに伝え、教師が見本となる声かけを進め、学級全体に広がるようにしていった。

チームでの話し合いの時間では、丸くなって集まりどんな作戦にするのか話し合ったり、砂に絵を描いて自分の考えていることを伝えたりしていた。

修行の時には、空いている場所を伝えたり、運んでいく姿を応援したりしていた。このように、運動していない時に、空いている空間や動きを友だちに伝える力は、今後のゲームやボール運動でも生かすことができる。教師が積極的に、空いている場所や空間を伝えることで、1年生でも気がついたことを友だちに伝えることができると感じた。コートの中に入っている子どもが、修行をコートの外から見ている友だちの声を聞いて動くことは難しいが、友だちの声を聞いて動き、いい結果につながる経験にもなると思った。

友だちとの関わりは、話し合いだけではなく学習課題として、「友だちと力を合わせて運ぶ」を設定し、チームで作戦を作らせた。そこで、チームカードの友だちの、宝を運んだ回数に着目させることにより、自分だけでなく、チームの友だちの運ぶ回数を増やすことができるような作戦を考えていこうと考えた。実際、子どもたちはチームの友だちとタイミングを合わせて宝を運ぶ作戦を考えたり、チームの友だちが走っていくタイミングをずらした作戦を考えたりしていた。(図7)



図7 チームでの話し合いは丸くなって

修行をして考えたことを学級全体で、交流する時間を毎時必ず設定し、友だちの考えを聞いたり、それぞれのチームでしていたことを共有したりする活動もおこなった。子どもたちは、友だちの考えを聞いて次の修行で試す姿も見られた。

その際、自分の考えが友だちと似ていても表現の仕方が違うため、同じ考えなのか、違う考えなのかを分けていく必要性を感じた。また、子どもたちの意識をそろえる手立てとして言語だけでなく、動きも取り入れていながら、子どもたちの考えたことを表現したり、立場を示させたりしていくことが大切だと感じた。

4. 授業の考察

忍者になりきり、運動遊びに取り組み「できたこと」「困ったこと」をふり返り、動きや自分のことへの気づきを高めていく授業を進めてきた。

10月中旬までは、子どもの様子や発言といった観察や学習カードの記述から、単元構成をしたり、流れを作ったりしていた。しかし態度測定による診断から、子どもたちが体育の学習に満足していない授業になっているということが明らかとなった。

この中で、宝運び修行は、態度測定の「よろこび」の各項目のポイントを向上させ、子どもたちが体育の学習への「よろこび」を感じた大切な単元となった。

4. 1. 宝運び修行の態度スコア

態度測定の診断表から、男女共に、「態度スコア」「今学期の授業」は単元始めよりもレベルの向上及び授業の成功が見ることができている。診断の部分にある変化は、各項目の基準をもとにしているため、ポイントが向上していても、変化が示す場合がある。

男女別の診断表を項目ごとに見ていくと、男子で着目していた「運動の爽快さ」「授業時数」「頑張る習慣」「主体的活動」においては、ポイントの向上が見られた。子どもたちの中では「運動の爽快さ」「主体的活動」の項目については、ポイントは向上しているが、基準まで達していないことがわかる。また「深い感動」については、若干の低下が見られる。(表3)

表3 男子の単元後の態度測定

| 診断表 | | | | | | | | | | | |
|------------------|---|------------|-------|-------|-------|----|-------|-------|---------|--------|---|
| 調査人数(n) | | 項目点(O-x)/n | | | 診断 | | | 総合診断 | | | |
| 単元始め14人 | | ① 始め | ② 終わり | ③ ①・② | 単元始め | 変化 | 単元終わり | 態度スコア | 単元始め | 単元終わり | |
| 単元終わり14人 | | | | | | | | | | | |
| よ ろ こ び | 1 | ほりきる気持ち | 0.57 | 1.00 | 0.43 | × | △ | ○ | 高いレベル | | |
| | 2 | 運動のそら快さ | 0.36 | 0.50 | 0.14 | × | △ | × | | 普通のレベル | ○ |
| | 3 | 授業時間 | 0.14 | 0.93 | 0.79 | × | △ | ○ | 低いレベル | ○ | |
| | 4 | 深い感動 | 0.36 | 0.29 | -0.07 | × | △ | × | | | |
| | 5 | がんばる習慣 | 0.36 | 0.86 | 0.50 | × | △ | ○ | | | |
| | 6 | 仲間への思いやり | 0.64 | 1.00 | 0.36 | × | △ | ○ | 今学期授業の業 | 成功 | ○ |
| | 7 | 学習のよここび | 0.64 | 0.86 | 0.21 | × | △ | × | | 横ばい | |
| | 8 | 主体的活動 | -0.14 | 0.00 | 0.14 | × | △ | × | 失敗 | | |
| 態度スコア | | 2.93 | 5.43 | 2.50 | E | | ○ | | | | |

女子で着目していた「運動の爽快さ」「主体的活動」においては、ポイントの向上が見られる。しかし基準に達していないため、特に「主体的活動」については×がついている。(表4)

表4 女子の単元後の態度測定

| 診断表(1年生) | | | | | | | | | | | |
|------------------|---|------------|--------|-------|-------|----|-------|-------|---------|-------|---|
| 調査人数(n) | | 項目点(O-x)/n | | | 診断 | | | 総合診断 | | | |
| 単元始め15人 | | ① 始め | ② 終わり | ③ ①・② | 単元始め | 変化 | 単元終わり | 態度スコア | 単元始め | 単元終わり | |
| 単元終わり15人 | | | | | | | | | | | |
| よ ろ こ び | 1 | ほりきる気持ち | 0.8 | 0.93 | 0.13 | | ○ | 高いレベル | | ○ | |
| | 2 | 運動のそら快さ | 0.3333 | 0.67 | 0.33 | × | △ | | 普通のレベル | ○ | |
| | 3 | 授業時間 | 1 | 1.00 | 0.00 | ○ | △ | ○ | 低いレベル | | |
| | 4 | 深い感動 | 0.7333 | 0.87 | 0.13 | | ○ | | | | |
| | 5 | がんばる習慣 | 1 | 0.93 | -0.07 | ○ | △ | ○ | | | |
| | 6 | 仲間への思いやり | 0.9333 | 0.93 | 0.00 | ○ | △ | ○ | 今学期授業の業 | 成功 | ○ |
| | 7 | 学習のよここび | 0.7333 | 0.93 | 0.20 | | △ | × | | 横ばい | |
| | 8 | 主体的活動 | -0.2 | 0.20 | 0.40 | × | △ | × | 失敗 | | |
| 態度スコア | | 5.33 | 6.47 | 1.13 | C | | B | | | | |

4. 2. 宝運び修行の可能性と改善のポイント

宝運び修行では、「課題設定」「学習の環境」「学習カード」「友だちとの関わり」の4つを大切に取り組んだ。態度測定の数値の向上が、全体的に見て多いことから、取り組みの効果があつたと言える。それは単元に設定した宝運び修行自体が、子どもたちにとって受け入れやすく、「修行したい」「やってみたい」と感じるものがあつたからなのではないかと考える。

しかし、態度測定の「運動の爽快さ」「深い感動」「主体的活動」については、基準に達していない。私は①「宝を相手に運ぶことができる」「相手のタグを取ることができる」といった経験を積み重ねること。②自分の学習したことを振り返り、「できたこと」を見つめること。と言った2つの達成感によって「運動の爽快さ」「深い感動」「主体的活動」が向上していくのではないかと考えていた。実際は別の部分に課題があるため態度測定のポイントに現れたと感じている。

それは、学級全体での話し合いの場面や子どもたちへの声かけの際に、「課題に則したフィードバック」や、「話し合いの後の運動時間」が少なかったと考えられる。

運動して、子どもたち一人一人が、考えたり気がついたりしたことを、子ども同士で共有したり、共有したことを試したりする時間が沢山あることによって、「今日は、作戦の修行をして、友だちが沢山運べた」「友だちとタイミングを合わせて走り抜けることもで

きる」といった技能のことや「友だちの考えたこともできるけど、もっといい仕方があるかもしれない」「相手のいない場所や隙はどうすればできるのか」といった思考が、子どもたちの中に生まれるだろう。それによって、「運動の爽快さ」「深い感動」「主体的活動」をより子どもたちが感じることができているのではないかと考えられる。

4. 4. 具体の支援による学びの更なる高まり

宝運び修行での子どもたちは、宝の運び方に関心を持ち学習に取り組んでいた。単元初めは、それぞれ思い思いに宝を運んでいたが、チームカードの記録から子どもの観察をしていると、運ぶ回数の伸びない子どもの姿が見られた。相手を目の前にした時に、動きが止まったり、行き場を見つけれなかったりしているようであった。その際にチームの友だちは、どんどん走り抜けていき、宝を運ぶことができるので回数が増えていく。そこで学習課題を「宝を運ぶ回数が少ない友だちをどうする」について考えさせることで、少しずつ力を合わせて宝を運ぶようになっていった。宝を運ぶ回数をチームカードから読み取り、自分の宝を運んだ回数だけではなく、友だちの運んだ回数も見ることができる。具体的な数値として見る可以由ることによって、チームで作戦を作って動くことへの大切さに気付くことができるのではないかと感じた。

どのようにチームで運ぶのかを話し合う場面では、実際に並んだり、動いたりしているチームや運動場に絵を描いて、友だちと話したりする姿が見られた。課題を達成するために、自分たちのチームにとって一番いい方法を考えるからこそ見られる姿ではないかと考えられる。(図8)



図8 チームでの話し合いで絵を使って伝える

子どもたちの学習カードの記述には、「とのより」と教師が子どもの記述にコメントをしていくようにした。

「相手のタグを取ることができたし、タグを取られずに、宝物を運ぶこともできた。」

このように記述していた子がいた。自分のできたこ

とをふり返り記述している。そこで、次のようにコメントを返した。

「素晴らしい。どうして、宝を運べたの？」

次の学習の後に、子どもが付け加えていた言葉は、

「敵が他の人に集中している時に、敵のいないところに走っていったから」

と、できたことを具体的に記述していたのである。このようなふり返りを自分でしていくためには、「どうして」といった具体が必要になる。この子どものように具体的な行動をコメントで引き出していくことで、子どもが自分から具体的なふり返りをすることができるのではないかと感じた。

中には、具体的なふり返りを記述してくる子どももいた。

「相手が、固まったから、固まっていないところをすいすい行けた。」

「できたところ、宝を運ぶ時、相手が右、左、真ん中にいたから動けなかったけど、サッと動けば行けたよ。」

以上のように、自分がどのように動いていったのかを記述していた。その後の学習においても具体的な振り返りを記述していた。

5. 成果と課題

本研究において、年間を通して忍者になりきって忍者修行として、運動遊びに取り組むことで、学習の一貫性をもたせることができる。また、太鼓の音やめあてを巻物にして掲示するといった小さな工夫でも、子どもたちを修行する意識に向かわせることができると感じた。

修行をペアやチームといった友だちと関わりながら行うことで、自分のことだけでなく、友だちのことへの意識が生まれる。応援したり、アドバイスをしたりして運動していない時に友だちに声をかけるといった行動が自然とできるようになっていった。

課題設定を観察や学習カードの記述から設定したことによって、子どもの思考の流れに沿って単元を進めることができた。子どもが「やってみたい」「考えてみたい」と感じていることが課題となることで、運動の動きが活性化したり、振り返りが具体的にになったりすることにも活用できた。

態度測定を取り入れることによって、子どもたちが持っている体育学習への意識を数値で知ることができる。態度測定は、1単元や各学期の授業が子どもたちにとって有効であったか否かを判断することができるツールである。また教師が設定した単元と子どものズ

レを知ることができる。

今回の態度測定からは、「運動の爽快感」「深い感動」「主体的活動」の項目についての課題が見えてきた。授業の中で子どもたちがより活動できる時間の確保や子どもたちが考えたり、考えたことを表現したりする時間の保障については今後、改善していかなくてはならない。「動く≒考える」と運動と思考が常に繰り返し行われ続けることがなければ、達成感や喜びにつながらない。さらに、子どもたちの考えたことや気付きを「フィードバック」して、考えや気付きを高めていく手立ての大切さを感じた。また「運動の爽快感」「深い感動」「主体的活動」のポイントをより高めていくためには、子どもたちの考えや気付きをフィードバックし、それを試して運動する時間が不可欠であると感じた。

今後の研究の方向性として、態度測定を基に「課題設定」「学習の環境」「学習カード」「友だちとの関わり」「課題に即したフィードバック」の5点を大切にしたいと授業や単元作りをしていきたいと考えている。

参考文献

- 田村学(2018)「深い学び」東洋館出版社
無藤隆(2018)「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」東洋館出版社
松村英治(2018)「学びに向かって突き進む！1年生を育てる」東洋館出版社
浦中こういち(2014)「忍者あそびがいっぱい」かもがわ出版
文部科学省 国立教育政策研究所教育課程研究センター(2018)「発達や学びをつなぐスタートカリキュラム—スタートカリキュラム導入・実践の手引き」学事出版
身体教育研究会(2017)「小学校ボールゲームの授業づくり」創文企画