

次期学習指導要領で求められる資質・能力の育成を図る 体育科における「アクティブ・ラーニング」の在り方

～児童一人一人の学習内容の確かな習得を図る新教育課程型体育授業～

坂戸市立入西小学校 教諭 萩原 雄磨

1. はじめに

平成 26 年 11 月に学習指導要領（以下、要領）の改訂に向け、文部科学大臣から中央教育審議会¹⁾（以下、中教審）に対して「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」として諮問文が出された。ここでは、これからの変化の激しい社会では、一人一人の可能性をより一層伸ばし、新しい時代を生きる上で必要な資質・能力を確実に育むことを目指し、未来に向けての要領等の改善や学習の質的転換を図る必要性が示されている。

これを受けて、中教審の教育課程企画特別部会²⁾の論点整理(平成27年8月)では、育成すべき資質・能力を①「何を知っているか、何ができるか(個別の知識・技能)」②「知っていること・できることをどう使うか(思考力・判断力・表現力等)」③「どのような社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びに向かう力や人間性)」とし、それらを育むための具体的な改善の方策の1つとして「アクティブ・ラーニング」を挙げている。諮問文では、アクティブ・ラーニングを「課題の発見と解決に向けて主体的・協同的に学ぶ学習」としている。そして、教育課程部会体育・保健体育、健康・安全WG³⁾(平成28年1月)からアクティブ・ラーニングの視点①「深い学び」②「対話的な学び」③「主体的な学び」と学びのプロセスが示され、それらを実践することで、体育科の資質・能力である「知識・技能」「思考/判断/表現」「主体的態度」の3つの学習内容を習得させることが求められるようになった。なお、学習内容の3観点は、要領改訂に向けて、新たに示されたものである。

筆者⁴⁾はこれまでの研究において、全学年・全単元における体育授業モデルを開発し、学校全体で児童の学習成果を着実に上げてきた。しかし、知っていること・できることをどう使うかといった資質・能力を育成するための具体的な指導方法の研究は大きな課題であり、現段階から学習の質的変換を図る重要性を強く感じている。

そこで、先行研究として、資質・能力を育成するための体育科におけるアクティブ・ラーニングの在り方について検討しようと考えた。

本論文では、アクティブ・ラーニングを「深い学び」「対話的な学び」「主体的な学び」の3つの視点による課題の発見と解決に向けての主体的・協同的な学習とし、体育科で育成すべき資質・能力を教育課程部会体育・保健体育、健康・安全WGで示された①「知識/技能」②「思考/判断/表現」③「主体的態度」の3つの学習内容と定義づけた。

本実践で扱う教材は、高学年の体づくり運動領域に

示されている「長なわ跳び」である。平川⁵⁾は、長なわ跳びの有効性を述べ、「運動構造を発見・理解する力や仲間とのかかわり、伝えあう力を身につけるのにもっとも適した教材である」としている。また、木下⁶⁾は教材価値を「集団的達成感・かかわりの深まり」「実感を伴った理解」「身体能力の向上」と述べている。このことから、長なわ跳びはアクティブ・ラーニングによって、体育科の資質・能力である3つの学習内容の習得に適した教材であると考えた。

本学級の実態は、長なわ跳びの8の字跳びと逆8の字跳びの技能は全員が習得し、「かぶりなわ」と「むかえなわ」に入って跳ぶ基礎的な技能は身に付いている。そこで、本研究では発展技である「ダブルダッチ」を教材として扱い、アクティブ・ラーニングによる学習の質的転換を図ることで、児童一人一人に体育科における学習内容を確実に習得させようと考えた。

そして、次期要領で求められる資質・能力の育成を図るための体育科におけるアクティブ・ラーニングの在り方を実践的な研究を通して検討し、さらには、新教育課程型体育授業について考察することとした。

2. 研究の仮説

長なわ跳びの「ダブルダッチ」を扱い、アクティブ・ラーニングによる学習の質的転換を図ることで、体育科の資質・能力である3つの学習内容（「知識/技能」「思考/判断/表現」「主体的態度」）を保障できるであろう。

3. 研究の方法

(1) 対象

埼玉県坂戸市小学校第6学年の1学級35名を対象とした。また、期日は平成27年11月17日～平成27年12月1日までの6回（3時間扱い）と平成28年3月7日～平成28年3月18日までの6回（3時間扱い）、計12回（全6時間扱い）の授業をデータの対象とした。

(2) データについて

①「技能・知識」の成果について

ア. 単元後に児童35名（男子17名・女子18名）の技能の変容を検証した。

イ. 高橋ら⁷⁾が開発した形成的授業評価票の成果次元「新しい発見」項目（あっ、わかった！とかあっそうか！と思ったことはありませんか）における児童の自己評価から知識の成果を検証した。

ウ. 毎時間の振り返り（単元前半）での「コツ」の記述内容から、知識の定着について、検討した。

③「思考/判断/表現」の成果について

- ア. 高橋らが開発した形成的授業評価票の協力次元「協力的学習」項目（友達とお互いに教えたり助けたりしましたか）における各学年の児童の自己評価から「思考/判断/表現」の成果を検討した。
- イ. 単元終了後の「教え合い」の記述内容から「思考/判断/表現」の成果を検討した。

④「主体的態度」の成果について

- ア. 高橋らが開発した形成的授業評価票の学び方次元「めあてをもった学習」項目（自分のめあてに向かって何回も練習しましたか）における自己評価から「主体的態度」を検証した。
- イ. 毎時間の振り返り（単元後半）での児童の「問題意識と課題」についての記述内容から、「主体的態度」について検討した。

4. 仮説に対する手立て

（1）アクティブ・ラーニングを成立させる条件整備

アクティブ・ラーニングによる学習の質的転換を図る設えとして、以下の3点から条件整備を行った。

①アクティブ・ラーニングの視点の明確化

アクティブ・ラーニングを成立させるためには、その視点を明確にすることが重要である。

本研究では、アクティブ・ラーニングの視点を中教審の論点整理から、「深い学び」「対話的な学び」「主体的な学び」の3つとした（表1）。

表1 アクティブ・ラーニングの3つの視点

- | |
|--|
| 1 深い学び |
| →習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた学び |
| 2 対話的な学び |
| →他者との協働や外界との相互作用と通じて、自らの考えを広げる学び |
| 3 主体的な学び |
| →見通しをもって粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる学び |

②体育科におけるアクティブ・ラーニングの具体化

教育課程部会体育・保健体育、健康・安全WGで示された体育科におけるアクティブ・ラーニングのイメージを整理し、体育科のアクティブ・ラーニングを「深い学び」「対話的な学び」「主体的な学び」の3点から

表2のように具体化した。

表2 体育科におけるアクティブ・ラーニングの具体

- | |
|--------------------------|
| 1 深い学び |
| ①系統を踏まえた教材による習得・活用・探究の学習 |
| ②運動観察による発見学習 |
| ③ICT活用による発見学習 |
| 2 対話的な学び |
| ①子供の問題意識からの課題設定と解決法の共有 |
| ②単元を通じた口伴奏による教え合い活動 |
| ③話し合い活動による課題解決法の検討・試行 |
| 3 主体的な学び |
| ①振り返りによる新たな課題設定と目標設定 |

③モジュールによる単元構成と小集団学習

体育科における「深い学び」「対話的な学び」「主体的な学び」を視点としたアクティブ・ラーニングを行うために、単元構成を工夫した。

従来の体育科の単元構成は、1時間（45分）に1つの教材に取り組む単元の単元構成が中心である。その場合、6時間扱いの長なわ跳びの授業を単元単元で行うと授業回数は6回となる。6回の授業では、授業回数が少なく、1つの技の技能習得で終わる等、アクティブ・ラーニングを成立させづらいと考える。

そこで、本来の45分を1時間の単位ではなく、20分の時間を単位として取り組むモジュール⁸⁾による単元構成とした（表3）。これは、1つの教材を行う時間を20分程にし、長期的に取り組む単元構成である。

本実践では、長なわ跳び6時間扱いの授業を、モジュールによる単元構成とし、12回の授業計画とした。

モジュールでの単元構成による長期的な取組で、習得・活用・探究といった「深い学び」、教え合いや話し合い、課題解決法の共有といった「対話的な学び」、さらには、粘り強い取組や新たな課題設定等の「主体的な学び」が可能となり、アクティブ・ラーニングによって学習内容を保障できると考えた。また、深い学びや対話的な学び、主体的な学びを児童一人一人に保障するためには小集団での学習が必要である。そこで、1人ダブルダッチとダブルダッチ8の字の学習では1グループ4～5人とした。そして、創作ダブルダッチでは、1グループ6人～7人にするこで、より発展した深い学びや対話的な学びを目指した。グループ編成は、縄の操作のしやすさを考え、身長順、男女混合とした。

表3 モジュールによる単元構成（6時間扱い）

時数	2学期		3学期
	1 ～ 3	4～6	7 ～ 12
20分	1人 ダブルダッチ	ダブルダッチ 8の字	創作 ダブルダッチ
25分	他領域		

※1回20分程度のため、約6時間扱い

④学習過程の工夫

アクティブ・ラーニングを成立させ、児童の学習内容を保障するために、1時間の授業の学習過程を工夫した。従来の学習過程は、「何ができるようになるのか」といった個別の技能の習得に重きを置く傾向があった。そこで、本研究では、教育過程部会で示された学習過程を基に「動機付け→方向付け→内化→外化→批評→統制」を学習の流れとし、多様な授業展開を意図した(表4)。技能だけでなく、「どのように学ぶか」を大切にしたい学習過程とすることで「深い学び」「対話的な学び」「主体的な学び」を視点としたアクティブ・ラーニングによる学習の質的転換を図った。

表4 1時間の授業の学習過程

	学習過程	活動内容
1	動機付け	易しい運動への取組(逆8の字跳び)
2	方向付け	目標設定(本時のめあて)
3	内化	運動観察による発見学習 ICT活用による発見学習 課題設定と解決法の共有
4	外化	口伴奏による教え合い活動 話し合いによる課題解決法の検討・試行
5	批評	振り返り(コツ・問題意識の記述)
6	統制	次の課題設定

(2) アクティブ・ラーニングの具体的実践

体育科におけるアクティブ・ラーニングを、表2で示した「深い学び」「対話的な学び」「主体的な学び」の具体から、実践した。

①「深い学び」の実践

習得・活用・探究という学習プロセスの中での、問題発見・解決を念頭に置いた学びを以下の3視点から実践し、学習内容の保障を図った。

ア 系統を踏まえた教材による習得・活用・探究の学習

学習内容の習得を図るために、系統性を踏まえた教材を選定した。図4に示した教材は、技能や知識において系統性があり、習得・活用・探究の学習を意図している。そして、「活用」「探究」の学習に必要な不可欠である「習得」させるべき基本的な運動ポイントを明確にした(表5)。

具体的な学習の流れは、子供が1人ダブルダッチで表5の基本的な運動ポイントを「習得」し、ダブルダッチ8の字で「活用」しながら、新しい学習課題「出方」の解決法を考え、共有していく。そして、習得した知識や技能をさらに活用し、友達と新しい技を考え、組み合わせる創作ダブルダッチといった「探究」活動

につなげることで、学習内容を保障できるようにした。

【習得】単元前半 【活用】単元半ば 【探究】単元後半
1人ダブルダッチ→ダブルダッチ8の字→創作ダブルダッチ

図4 系統性を踏まえた教材

表5 基本的な運動ポイント

【縄の操作】①縄の長さを揃える②腕を大きく回す
③跳ぶ人の足下を見る
【入り方】①手前の縄が目の前を通ったら入る。
【跳躍】①真ん中で跳ぶ ②つま先で軽く跳ぶ

イ 運動観察による発見学習

1時間の授業の半ば(内化の段階)に、児童の運動モデルを観察させ、運動ポイントを自ら発見させる活動を設定した。基本的に3回観察させ、1回目は、「どこが上手か」等、問題意識をもたせ、2回目は、観察視点を教師が示して運動ポイントを発見させた。3回目は確認として運動観察させた。特に、1人ダブルダッチ(第1～3時)で、運動観察による発見学習を通して「縄の操作」「入り方」「跳躍」についての運動ポイント(表5)の理解と着実な習得を図った。 写真1 運動観察



ウ ICT活用による発見学習

運動モデルの観察では一瞬であり、角度によって見えづらいポイントである場合や複雑な動きである場合は、ICTを活用して発見学習を行った(内化の段階)。ダブルダッチ8の字の「出方(どう出なのか)」(第4時)と創作ダブルダッチの「行き方(技をどうつなげるのか)」(第7時)の2点について、映像を繰り返し再生したり、スピードを変えたりしながら、運動ポイントを発見させ、理解と習得を図った。 写真2 ICT活用



②「対話的な学び」の実践

他者との協働や外界との相互作用と通じた、自らの考えを広げる学びを3視点から実践し、学習内容の習得を図った。

ア 子供の問題意識からの課題設定と解決法の共有

体育授業では、教師が意図した課題を示して解決せたり、授業の効率化から解決させる学習課題の順序も教師が決めたりすることが多い。その場合、子供にとって、課題解決の必要感が低く、仲間と協働して解

決法を考えたり、自分の考えを広げたりといった学びが生まれづらい。そこで、本研究では、学習課題を単元計画上で並列に考え、学ばせる順序も教師が決めずに柔軟性をもたせた。つまり、子供が運動に取り組む中で、「思い通りにいかないこと」や「問題だと考えるところ」等を問いかけ、子供たちの問題意識から課題設定し、解決法を全体で考え、共有できるようにした。

単元前半のダブルダッチ 8 の字（第 5～6 時）の学習では、授業の半ば（内化の段階）に困っている内容を教師が問いかけ、多くの子供たちの問題意識であった、なわの「出方」についての課題を設定し、運動観察を通して解決法を全員で考え、共有した（表 6）。1 回の観察で解決法が発見できない場合は、教師が見る視点を示して再度観察させたり、問題が教師の想定外の内容であっても、個別指導や必要に応じて全体で取り上げたりして解決した。さらに、出された問題が多岐にわたる場合は、その中から多くの子供が問題と捉えている共通の問題を取り上げて解決し、共有した。

表 6 ダブルダッチ 8 の字における子供の問題意識からの課題設定と解決法の共有 ※抜粋

問題意識 1：なわの「出方」が分からない。
課題設定 1：何回跳んで、どのようにできればよいのか。
解決法 1：3 回跳んでななめに出る。
問題意識 2：出るときにひっかかる。
課題設定 2：どのように、どこへ出たらよいのか。
解決法 2：ジャンプしながら、回す人の近くを抜ける

また、創作ダブルダッチ（第 8 時～9 時）の学習では、創作活動のため、個々で取り組む技が異なり、つまずきが様々であった。その場合にも、子供の問題意識に寄り添い、「何に困っているのか」「どうしたいのか」を問いかけ、問題を出させながらグループ毎に課題を設定し、解決法を検討させた。

多くのグループに共通する問題は、1 時間の授業の半ばに、解決策を全体で考えて共有したり、創作技を全体で共有したりする場面を設定し、自分の考えを広げる学びを意図した（表 7）。

表 7 創作ダブルダッチにおける子供の問題意識からの課題設定と解決法の共有 ※抜粋

問題意識 1：2 人で跳ぶとすぐにひっかかる。
課題設定 1：入る順番はどうしたらよいか。
解決法 1：速く入れる人が後から入る。
問題意識 2：ダブルダッチ二重跳びができない。
課題設定 2：なわを回すリズムはどうするか。
解決法 2：縄の回すリズムをトトン・トトン
問題意識 3：回し手を上手く交代できない。
課題設定 3：どのように持ち替えるか。
解決法 3：片手ずつ、持ち替える

イ 単元を通した口伴奏による教え合い活動

仲間との協働的な学習を意図し、教え合い活動を充実させた。1 人ダブルダッチやダブルダッチ 8 の字の学習では、全体で考え、共有した解決法や運動ポイントの記述内容から、「入り方」「跳躍」「出方」についてのリズムやタイミングを口伴奏化した。また、創作ダブルダッチでは、自分たちの課題に応じた教え合いの言葉を口伴奏化した（表 8）。単元を通して、お互いに口伴奏を伝え合わせながら取り組ませることで、回す人と跳ぶ人の両者が常にポイントを考え、教え合いながら運動できるようにした（外化の段階）。

表 8 教え合い言葉の口伴奏

【1 人ダブルダッチの口伴奏】
「入って ジャンプ ジャンプ・・・」
【ダブルダッチ 8 の字の口伴奏】
「入って いち に での・・・」
【創作ダブルダッチの口伴奏 例】
「いち への さんはい ジャンプ ジャンプ」

ウ 話し合い活動による課題解決法の検討・試行

創作ダブルダッチの学習（第 10～12 時）では、グループ毎による相互観察から課題設定をさせ、話し合いでの解決法の検討、試行（外化の段階）を繰り返して行わせた（写真 3・4）。話し合いでは、「新しい技の創り方」「技の組合せ方」「リズム・タイミング」を課題とした解決法の検討がほとんどであった。

解決法の検討でつまずいている場合は教師がグループ毎に解決の視点を示し、最終的には自分たちで考えられるようにした。話し合いで運動量が減らないよう留意し、協働的な学びや自分の考えを広げる学びを意図しながら、学習内容の習得を図った。



写真 3 相互観察での課題設定



写真 4 解決法の検討

③「主体的な学び」の実践

見通しをもって粘り強く取り組み、自らの学習を振り返り、次につなげる学びを以下の点から実践した。

ア 振り返りによる新たな課題設定と目標設定

毎時間、授業のまとめ（批評の段階）の 5 分程度で、単元前半は「コツ」を記述させ、単元後半は児童の「問題意識や課題」等を記述させた。運動ポイントや自らの問題を整理することで、新たな課題設定（統制の段

階) や目標設定 (方向付けの段階) へとつなげた。

4. 結果と考察

(1) 「技能」の成果について

単元前後の技能成果は表9の通りである。1人ダブルダッチとダブルダッチ8の字跳びは、全員が10回以上の跳躍ができた。また、習得した知識や技能を活用して、全員が新しい技や組み合わせ技を創作することができた(図5)。その内容は、「3人で跳ぶ」「2人同時に入る・出る」「回し手が回転」「回し手の交代」「馬跳びをしながら、入る」「跳びながらジャンケン」等である。また、創作ダブルダッチで、共有した2人ダブルダッチとダブルダッチ逆回し跳びを全員が習得し、さらには、全員が縄の操作技能を身に付けた。

表9 ダブルダッチの技能習得の変化

	単元前	単元後
1人ダブルダッチ (10回以上の跳躍)	28.6% (10/35人)	100% (35/35人)
ダブルダッチ8の字 (10回以上の跳躍)	0% (0/35人)	100% (35/35人)
2人ダブルダッチ (10回以上の跳躍)	0% (0/35人)	100% (35/35人)
逆回しダブルダッチ (10回以上の跳躍)	0% (0/35人)	100% (35/35人)
創作ダブルダッチ (新しい技・組合せ技)	0% (0/35人)	100% (35/35人)
縄の操作	34.3% (12/35人)	100% (35/35人)



図5 創作ダブルダッチ (組み合わせの例)

以上の結果から、アクティブ・ラーニングを成立させる条件整備や系統を踏まえた教材による習得・活用・探究学習や運動ポイントの発見学習が「深い学び」として効果的であり、技能向上につながったと考える。

(2) 「知識」の成果について

① 「新しい発見」の評価結果から

単元終了後に、「新しい発見 (あっ、わかった! とかあっそうか! と思ったことはありましたか)」について児童に自己評価させた結果は、表10の通りである。

平均値が2.96で高得点であった。

表10 「新しい発見」についての評価結果

	新しい発見	評価基準
平均値 (sd)	2.96 (0.35)	5

② 「コツ」の記述内容から

単元前半の1時間の授業の振り返りで、気がついた「コツ」を児童に記述させた結果は図6である。記述内容の97.8%は、「運動ポイント」に関わる記述であった。記述内容を分類すると6視点(表11)が抽出され、そのほとんどは、全体で共有したポイントや子供たちの問題意識に基づいて獲得された知識であった。「その他」の記述は、態度面についての記述であった。

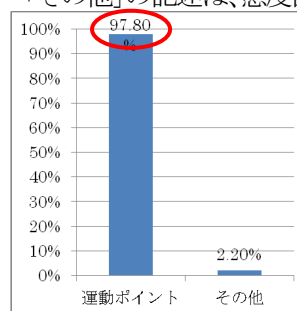


図6 コツの記述内容

表11 記述内容の分類

分類	割合 (記述数)
教え合い	34.9% (16)
縄の操作	19.6% (9)
リズム	17.3% (8)
出方	13.0% (6)
跳躍	8.7% (4)
入り方	4.3% (2)
その他	2.2% (1)

以上の「新しい発見」と「コツの記述」の結果から、多くの児童が運動ポイントを理解し、知識として定着したと考えられる。運動観察やICTの活用を通じた発見学習等の「深い学び」が有効であったと考える。

(3) 「思考/判断/表現」の成果について

① 「協力的学習」の結果から

単元終了後に「協力的学習 (友達とお互いに教えたり助けたりしましたか)」について児童に自己評価させた結果は、表12の通りである。平均値が2.57と高得点であり、友達と協力し、教え合いながら運動していたことが分かった。

表12 協力的学習についての評価結果

	協力的学習	評価基準
平均値 (sd)	2.57 (0.61)	4

② 「教え合い」についての記述内容から

単元終了後、「友達に教えたこと」を記述させ、記述内容を分類した(図7・表13)。教えた内容の全てが運動ポイントであった。その内訳は「縄の操作」35.5%、「跳躍」32.3%、「入り方」32.3%であった。中には「タン・タン・タンというリズムで跳ぶ」等、オノマトペを使って教えていた児童もいた。

このころから、運動ポイントをお互いに具体的に教

え合っていたと考える。

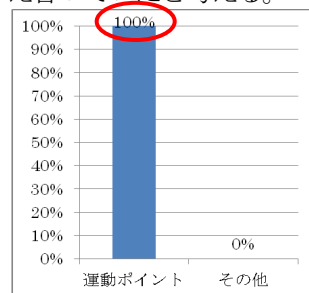


図7 友達に教えたこと

上記の「協力的学習」と「教え合い」の記述内容の結果から、相手にとって必要な運動ポイントを取捨選択（思考・判断）しながら具体的な言葉で教え合っていた（表現）と考える。子供の問題意識からの課題設定と解決法の共有や口伴奏による教え合い活動、話し合い活動による課題設定と解決法の検討・試行が「対話的な学び」として効果的であり、「思考/判断/表現」の力が育ったと考える。

（４）「主体的態度」の成果について

①「めあてをもった学習」の結果から

単元終了後に、学び方次元「めあてをもった学習（自分のめあてに向かって何回も練習しましたか）」について児童に自己評価させた結果は、表15の通りである。

平均値が2.83と高得点であった。このことから、児童は、自分の目標に向かって学習したと考える。

表15 「めあてをもった学習」についての評価結果

	めあてをもった学習	評価基準
平均値 (sd)	2.83 (0.45)	5

②「問題意識と課題」の記述内容から

単元後半に、1時間の授業の振り返りで、困っていること等の「問題意識」と「課題」について記述させ、技能の低位・中位・高位の児童の具体的な内容を抽出した（表16）。どの段階の児童も、問題意識をしっかりともち、新たな課題を設定していることが分かった。

抽出以外の児童の記述内容は、100%が問題意識に関する内容であった。特に、創作ダブルダッチでは、「リズム」「タイミング」についての問題意識から、新たな課題を設定した児童が多かった。

表16 児童の問題意識と新たな課題設定※抽出児童

低位：足を上げるタイミングが難しい。
 中位：技がなかなか繋がらない。今のぼくは、二重跳びができない。次回はタイミングに気をつける。
 高位：一人ずつ入っていくと簡単だが、2人同時に入っていくタイミングの取り方が難しい。次は、技へのスムーズな繋ぎ方を意識したい。

表13 記述内容の分類

分類	割合(記述数)
縄の操作	35.5% (22)
跳躍	32.3% (20)
入り方	32.3% (20)

以上の「めあてをもった学習」と「問題意識と課題の記述」の結果から、自分の問題の整理や新たな課題設定と次時への目標設定、ねばり強い取組へとつながった。このことから、学習の振り返りが「主体的な学び」につながり、「主体的態度」が育ったと考える。

5. まとめ

本研究の目的は、長なわ跳びの「ダブルダッチ」を共通課題として扱い、アクティブ・ラーニングによる学習の質的転換を図ることで、児童の体育科における学習内容を保障することであった。

まず、「知識・技能」については、「新しい発見」と「コツの記述内容」「技能の変容」の結果から、知識と技能の成果が得られた。アクティブ・ラーニングを成立させるための条件を整備し、習得・活用・探求を意図した教材や基本的な運動ポイントの明確化、運動観察やICT活用による発見学習等、「深い学び」の実践が効果的で、成果につながったと考える。

また、「思考/判断/表現」は、「協力的学習」と「教え合いの記述内容」の結果から、成果を得られた。これは、子供の問題意識に基づいた課題解決と共有、口伴奏での教え合いや話し合いによる課題解決法の検討と試行等の「対話的な学び」が有効であったと考える。

さらに、「主体的態度」は、「めあてをもった学習」や「問題意識と課題の記述内容」から成果を得られたと考える。学習の振り返りにより、問題意識の整理や新しい課題と目標設定、粘り強い取り組み等の「主体的な学び」が実現されたのではないだろうか。

このように、本研究では、「深い学び」「対話的な学び」「主体的な学び」を視点としたアクティブ・ラーニングによって、学習の質的転換が図られ、全児童の学習内容を保障できることが明らかとなった。

以上のことから、本研究で実践した体育科におけるアクティブ・ラーニングは極めて有効であり、さらには、次期要領で求められている資質・能力を育てる新教育課程型体育授業になり得ると結論づけた。

（参考・引用文献）

- 1) 中央教育審議会（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）
- 2) 中央教育審議会教育課程特別部会（2015）.論点整理
- 3) 中央教育審議会教育課程部会体育・保健・健康・安全WG（2016）.体育科・保健体育科におけるアクティブ・ラーニングのイメージ.
- 4) 萩原雄磨（2015）.児童の学習成果と体力向上を保障する6年間の系統を踏まえた
 全学年・全領域における体育授業モデルの開発.埼玉県連合教育研究会.pp.126-131.
- 5) 平川譲（2009）.使える授業ベーシック.学事出版.pp71-72
- 6) 木下光正(2009) 使える授業ベーシック. 学事出版. p. 21
- 7) 高橋健夫（2003）.体育授業を観察評価する.大修館書店.pp.163-164.

8) 文部科学省ホームページ