

体育科における主体的学びを損なう「教師の手立て」

森 勇示

保健体育講座

“Teacher’s method” that Undermines Subjective Learning in Physical Education

Yuji MORI

Department of Health and Physical Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

1, 問題提起及び目的

「主体的・対話的で深い学び」が今日^{注1)}の中心的教育課題となっている。この課題に応えようと、学校ではその具現化を試みる。この具現化とは児童生徒が「主体的・対話的で深い学び」をしている姿を目に見える形にする顕在化でもある。実際には「対話的学び」ばかりが顕在化されている。なぜなら、話し合い活動の導入により、どの授業でも容易に顕在化できるからである。そのためか「主体的学び」の顕在化の方は、それほど顕著でない。せいぜい子どもにめあてを強要するような、およそ主体性を損なうことにもなりかねない。また「深い学び」の深さは確かめようもない。

本稿では「主体的学び」は教師の手立てによって担保されるかに注目し、これを問題提起したい。

一般に授業における教師の指導法は「教師の手立て」と呼ばれている。すると、教育課題に応じるための実践での具現化は「教師の手立て」による学習活動の顕在化と表すこともできる。果たして、そのような顕在化された状況は真に教育課題に応じた姿と言えるだろうか。体育のような実技教科では学習活動は常に顕在化される。その姿は教育課題を具現化したものなのか、それとも「教師の手立て」に単に反応しただけなのか見極める必要がある。

そもそも授業は教師による計画的・意図的な営みである。そのため、教師が子どもを計画通り・意図通り動かしたいと思うのは当然である。そこでの「教師の手立て」は子どもを計画通り・意図通り動かす手段にもなる。ここに行動主義的^{注2)}な手段が入りやすい。行動主義的な手段とはオペラント条件付けに象徴されるような「刺激-反応の図式」である。教育課題に応えようと拙速に顕在化させる営みが、「教師の手立て」を刺激とする子どもの反応になるなら、それは「主体的学び」の結果ではないと考える。

ところで「主体的学び」は子ども中心主義^{注3)}の教育観とも考えられ、それは今に始まったものではない。これまで数回改訂されてきた学習指導要領（以下「指導要領」と表す）に反映される教育課題にも子ども中心主義の教育観が散見される。そこで、本稿では①これまでの学習指導要領に照らし、各期の教育課題がそれを象徴するキーワードとして実践にどう影響してきたかを概観する。②次いで、今日の教育課題に応える「教師の手立て」がかえって子どもの「主体的学び」を損ねている事例をあげる。これを批判し、いくつかの改善アイデアを示す。以上①②が本稿の目的である。

2, 学習指導要領にみる教育課題の系譜

2-1, 「主体的学び」の端緒と衰退（1947 - 1975年）

我が国の学習指導要領の起源は昭和22年(1947)「学習指導要領一般編（試案）」¹⁾である。その序論には従来の（戦前の）教育を転換する意味で次のように記されている。

いまわが国の教育はこれまでとちがった方向に向かって進んでいる。この方向がどんな方向をとり、どんなふうのあらわれを見せているかということは、もはやだれの胸にもそれと感ぜられていることと思う。このようなあらわれのうちでいちばんたいせつだと思われることは、これまでとかく上の方からきめて与えられたことを、どこまでもそのとおりに実行するといった画一的な傾きのあったのが、こんどはむしろ下の方からみんなの力で、いろいろと、作りあげて行くようになって来たということである。

（かなは原文のまま）

上文には「上の方からきめて与えられたこと」を転換する「下の方からみんなの力で」作る教育観が示さ

れている。この「上の方」が施政者だとすれば、「下の方」とは教師や児童生徒と解釈できる。これはGHQによる我が国教育への民主化・自由化への要請の結果である。そのため教育法規・教育制度も大きく転換し、その時期の教育を「新教育」「生活教育」などと言い、体育では「新体育」「生活体育」²⁾などと呼ばれた。

「新体育」では体育の内容にスポーツが導入された。「生活体育」では子どもの生活経験に基づく内容、生活経験に資する学習が行われようとした。ここに子ども中心主義の教育観が反映され、「主体的学び」の萌芽があると言えよう。しかしこの時代、市民にスポーツは普及しておらず、スポーツ経験のない子どもたちにとって、戦後復興期に生きていくだけがやっとの生活では「新体育」「生活体育」の展開は望めなかった³⁾。

体育科の指導要領はその後、昭和24年26年と改訂された^{4) 5)}。この時期体育の目標は生理的な発育・発達が第一義であり、それは昭和33年から45年までの改訂へと続く。この間、1964年からスポーツテスト^{註4)}が導入され、体力の指標は数値化され、それが安易な評価基準になり、いわゆる「体力主義」の時代となった。「体力主義」とは、鍛える体育であり、具体的な「教師の手立て」は授業開始時に筋力トレーニングや持久走を課す体育となった。授業以外にも「行間体育」^{註5)}と称し、持久走・なわとび・サーキットトレーニングを3大種目として1970年代に各地に隆盛した⁶⁾。その後、これが多くの体育嫌いを産んだとの反省によって衰退したものの、指導要領の改訂に無頓着な学校・教師は未だ「体力主義」の発想で授業を実践している。そのような実践では、毎時のトレーニングに時間が取られるので、授業を効率的に進めねばならない。それは戦前の体育への「先祖返り」とも形容されるような、過度な授業規律へのこだわり、辟易するほど行う集団行動などの体をなしている。

以上のように「主体的学び」の系譜は昭和22年指導要領にその萌芽があった。しかしながら、昭和45年改訂までの間に「体力主義」の影響から、「主体的学び」とは真逆の教育観が支配していた時代だった言えよう。

2-2. 教育審議会からの勃興（1977－2018年）

昭和52年改訂の指導要領は体育の「主体的学び」にとって画期的な意味がある。それは生涯学習論^{註6)}を契機とする生涯スポーツ理念が体育の目標に反映されたことによる。生涯スポーツ理念を反映する目標の第一義は「運動に親しむ」というものである。これは広岡の学力観「態度主義」⁷⁾の趣旨を含蓄する。「態度主義」が意味する態度とは恒常的心的傾向であり、体育で考えれば運動への好意的態度として形成・継続されるものである。そしてこれが、いわゆる「楽しい

体育」の始まりとなった。ただしこの時期「楽しい体育」には「主体的学び」を促進するほどの影響はなかった。

その後「主体的学び」に大きな影響を及ぼしたのは平成元年改訂の指導要領である。この改訂では「新しい学力観」を顕示し、これを象徴する「自ら学ぶ意欲」⁸⁾との言説が教育界を席卷した。「自ら学ぶ意欲」と本稿の「主体的学び」はほぼ同義と言えよう。これらの言説は臨時教育審議会から提起され広まった。その後、審議会の答申は一種のキーワードとして学校・教師に強く意識されるようになる。この期に関連する他のキーワードは「観点別評価」「自発的・自主的学習」があり、体育固有のものに「めあて学習」「選択制」なども登場した。

「新しい学力観」にともなう「観点別評価」の観点の1つ「関心・意欲・態度」は、今日では「主体的に学習に取り組む態度」と改訂された。これらの観点は、換言すれば「自発的・自主的学習」への態度であり、「主体的学び」そのものとも言えよう。

体育科で「自発的・自主的学習」を推進するための学習過程として「めあて学習」が提唱された。「めあて学習」とは「めあて1」「めあて2」の2段階学習過程⁹⁾である。ただし、この2段階は基礎から応用という系統主義とは異なり、「めあて1：今もっている力で学習」し、その後「めあて2：高まった力で学習」するものである。すなわち、系統と言うより子どもの興味・関心を表す段階である。「めあて学習」の学習過程は各種運動の楽しい内容（球技で言えばゲーム）からスタートし、子どもの興味・関心が継続され好意的態度形成に至ることを期待している。この学習は、子ども中心主義の象徴的な教育観であり、そこに課題解決学習も求められ、今日の「主体的学び」を実現する教育観にも通じる。

ただし、「めあて学習」が普及された後、まもなく修得主義を根拠とする批判が生じた。そのため、今では「めあて学習」の理念は薄れ、わずかに「めあて1・2」と単元計画に形式的に2段階区分で記されているだけになっている。

同時期のキーワード「選択制」授業は中高の保健体育に導入された。「選択制」とは運動領域・種目を複数開講し生徒が選択して授業が受けられるというものである。これは1985年審議会答申のキーワード「個性重視の原則」¹⁰⁾を反映したものである。「選択制」授業の理念は生徒が欲する種目を選択して学ぶので、「主体的学び」の実現になる。しかし、現実にはすべての生徒の選択希望が叶うはずもなく、学校の条件（施設や教員）により不本意選択を強いられることは不可避だった。今でも高校の教育課程は領域選択・種目選択になっている。しかしそれは、生徒の意向を反映するというよりは教師が定めた年間指導計画の中の選択肢に過ぎず、消去法で選ぶ不本意選択を強いられる生

徒がいることも現実となっている。

平成10年改訂によるキーワードは「基礎・基本の定着」と「生きる力」である¹¹⁾。筆者の解釈では、この2つは対峙する教育観の併記と考える。対峙とは系統主義（基礎・基本の定着）と子ども中心主義（「生きる力」）であり、その両立が求められたと考えられる。この時の「教師の手立て」は両立というより、明確に立場を分けての実現となった。そのため、「基礎・基本の定着」を図る手段にドリル学習が注目された^{注7)}。体育でドリルとは練習を意味し、現在でもほとんどの授業に練習があり、学習指導案にも多く見られる。その練習が教師の計画によるなら「主体的学び」と逆行することになる。一方の「生きる力」の趣意は「自ら設定した課題を自ら解決する力」とされ、これを具現化する「課題解決学習」は全教科に求められることとなった。またそれは、今日まで継続している。

この時期、教科の学習とは別に「総合的な学習の時間」が小中高校のすべての教育課程に加わった。「総合的な学習」とは教科の区分を越え、課題設定から課題解決まで探求的に取り組む「主体的学び」として期待された。ところが、開始当初「総合的な学習」として何をしていたか分からなかったり、計画や実践が面倒だと思った学校は、受験対策や教科の補習の時間に割り当ててしまい、各界から非難され謝罪と修正を余儀なくされた。

同時期（平成14年）評価の在り方が「目標に準拠した評価」になった。これは評価規準を目標に準拠させ評定化の基準を学校内で定めるといふ、いわゆる「絶対評価」の性格を有するものである。その評価の観点の1つ「関心・意欲・態度」の趣旨は運動に親しむ資質や能力についての心的態度を意味し、まさに「主体的学び」の結果形成される態度になる。しかし、観点の趣旨について無理解な教師は、発言や挙手など単なる授業態度と捉えてしまい、成績評価を気にする児童生徒にとって規律を強いる態度と誤解され「主体的学び」と逆行することとなった。その誤解は今なお現存しており、これを改めるべく行政からの啓発リーフレットにて趣旨の誤解が指摘されている¹²⁾。

平成20年の改訂では「履修主義より修得主義」「確かな学力の保障」など学習内容を明確に規定し、それが修得・保障されることが重視された¹³⁾。学習内容の明確な規定は、教師が系統順の内容として整備することが想起される。また、修得主義の教育観は教師として「しっかり教えなければ」という教師主導の指導観も想起され、これらが相まるなら系統主義に向かうのは必然である。これと対峙する子ども中心主義の教育観との両立もさらに求められ、「振り子現象」¹⁴⁾と揶揄されている。

以上の系譜を経て、平成29年改訂の指導要領では「主体的・対話的で深い学び」が中心的な教育課題で

あり、併せて「ICT教育」なるキーワードが注目されている。そのため、多くの実践に話し合い活動とタブレットの使用が見られるようになった。体育におけるこれらの導入は、球技における作戦タイム、個人種目における運動観察、動画視聴による運動分析などが典型的な「教師の手立て」になっている。そこには次のような問題が起きている。

話し合い活動や学習カードの記入などで運動の時間が減ってしまいます。どうしても運動量を確保したいのですが、なかなかいい方法が見つかりません。短時間で効率よくこれらの活動を行う何かよい方法はありますか。（小学校教諭）

タブレットで動画撮影し、グループでよい動きを見付けたり、自分の課題を考えさせたいのですが、それを見ることに時間が取られ練習時間が減ってしまいます。

また、動画を見ても分からない生徒は一向に巧くならず何か他にいい方法はありますか。（中学校教諭）

今年からICT機器を使って体育をするように言われました。他の学校ではどのように使っているか知りたいです。また、効果的な種目やICTならではの何かいい使い方があったら教えてほしいです。（高校教諭）

以上のコメントは筆者が担当している愛知県教員研修で現職教師から収集した「体育に関する質問」の一部である。一般に、体育は運動の学習が中心になることに疑いの余地はないだろう。ところが、話し合い活動の導入やICT機器の使用によって運動の時間が削られ、体育の目的が果たせず矛盾を感じている教師は多い。またそれは、今に始まったものでもない。時の教育課題がキーワードとなって教師の間に広まり、それに真摯に答えようとする教師に熟考する間もなく、即応し具現化（顕在化）することになる。そのため、教育課題の具現化が目的となり、本来の目的を見失ったり損なったりするのである。また、具現化のために、教師の思惑通りの姿を児童生徒に強いる「教師の手立て」はかえって仇となる。それは直接的には強制的、間接的には誘導的な手立てになり、オペラント条件付けという刺激と化してしまうものと考えている。この刺激への反応は決して「主体的学び」の結果ではないと強く述べておきたい。

3、「主体的学び」を損なう「教師の手立て」

この項では「主体的学び」を損なう事例を挙げ批判

する。ただし、批判ばかりでは単なる「揚げ足取り」に終わるので、改善アイデアも提案する。

3-1. マーキングという「教師の手立て」

体育の工夫として、ラインや印などを示し運動を制限したり注意を仕向ける手立てを「マーキング」と名づけた。自動車の運転に例えれば、路上に引かれたラインや道路標識のように想起されるものである。

図1はマットにテープを貼り、ラインをはみ出さないように回ることを求めている。マット運動の技として真っ直ぐ回るようにさせたいという含意がある¹⁵⁾。しかし、回転中はラインを見ることができず、自動車の運転のように制御できない。そもそも、真っ直ぐ回るには回転速度を速くする必要がある。ラインをはみ出さないよう慎重に回るなら回転速度は低減し、かえって真っ直ぐ回れなくなる。

ちなみに、小学校低学年のマット遊びの主内容は「前転がり」「後転がり」であり、真っ直ぐ回ることを求めている。加えて指導要領解説では「安定して」「滑らかに」行うなどの表記があるが^{16) 17)}、「真っ直ぐ」回るとは記されていない。回転速度が速く、安定して滑らかに回るためにも、「前転がり」「後転がり」などラフな転がりから始め、ラインなど気にせず思う存分回る経験が必要である。

テープ貼付の代替案として回転加速局面を発見する運動課題を提案する。自ら回転加速できれば、安定して滑らかに真っ直ぐ回ることもできることを想定している。以下に2案示す。

①「遅い速い」2パターンのリズムで同じ技（低学年は転がり）で回転し、「速さの違いはどのように動けば生じるか」を課題に試行する。

②同じ技（低学年は転がり）の連続2回転で進行する距離を1回転で進行することを目指し、「回転の大小の違いはどのように動けば生じるか」を課題に試行する。

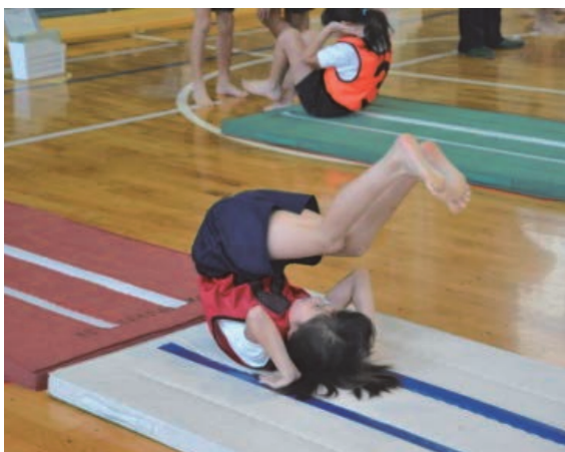


図1 マットにテープ

上記2案とも回転リズムの変換を企図している。①は回転加速を直接的に発見する課題になり、②は回転半径の変化を回転加速に転換する課題である。課題提示は学年に応じた言語で提示する。発見のために子どもが試行錯誤を繰り返せば「主体的学び」になり、子ども個々の発見を提出し合い、議論が生じるなら「対話的学び」にも通ずると考えている。

図2は高跳びの指導資料である¹⁸⁾。バーまでのアプローチをライン・フープ・ロイター板などで「マーキング」している。助走から踏切を3から5歩のリズム変換で誘導することが含意される。小学生なら、水溜まりを飛び越えるなど日常の障害物を走って飛び越える動きは自動化している。それがフープをはみ出さず足を入れようとすると、バーの他に足下も見なければならず混乱を来す子が出てくる。そもそも、すべての子どもが同じストライドや同じ進入角度で跳ぶわけではない。筆者が見た授業では「邪魔だから輪（フープ）なしでもいいですか」と尋ねてくる子がいたのが印象的である。「教師の手立て」が邪魔だと判断した子どもの考えは皮肉にも「主体的な学び」と言えよう。

陸上運動の「マーキング」は、走り幅跳びやハードル走にも見られる。マークに従って足を落とさなければならず、自動化している動きが意識化させられ、動きは不自然になり記録はかえって悪化することはしばしば見られる。

「主体的な学び」を促すための代替案として、助走から踏切の最適条件を発見するための問いを課題として提案する。そもそも、優れた競技者も助走から踏切の最適条件を模索しており、体育の課題と変わらないことと思う。以下に2案示す。

①踏切直前の数歩をアクセントつけて（足音をたてて）跳んでみる。「どのようなアクセントが跳びやすいか」

②バーへの侵入角度を「深い・浅い」2パターン試して跳ぶ。「どのくらいの角度が脚を振り上げやすいか」

これらも学年に応じた言語で問う。身体能力にかかわらず、自己最適な条件を探そうと試行錯誤すれば誰もが「主体的な学び」に向かうものと思う。また、子ども個々の条件を提出し合い、議論が生じれば「対話的学び」にも通ずると考える。

しばしば「最適条件が見つからない場合、どうすればいいか」という質問を現職教員から受けることがある。筆者の答えは「最適条件は金メダリストもまだ見付けている。」である。運動技能に最終的な解などなく、試行錯誤し当面の最適を求めることが体育の学びなのだと考えている。

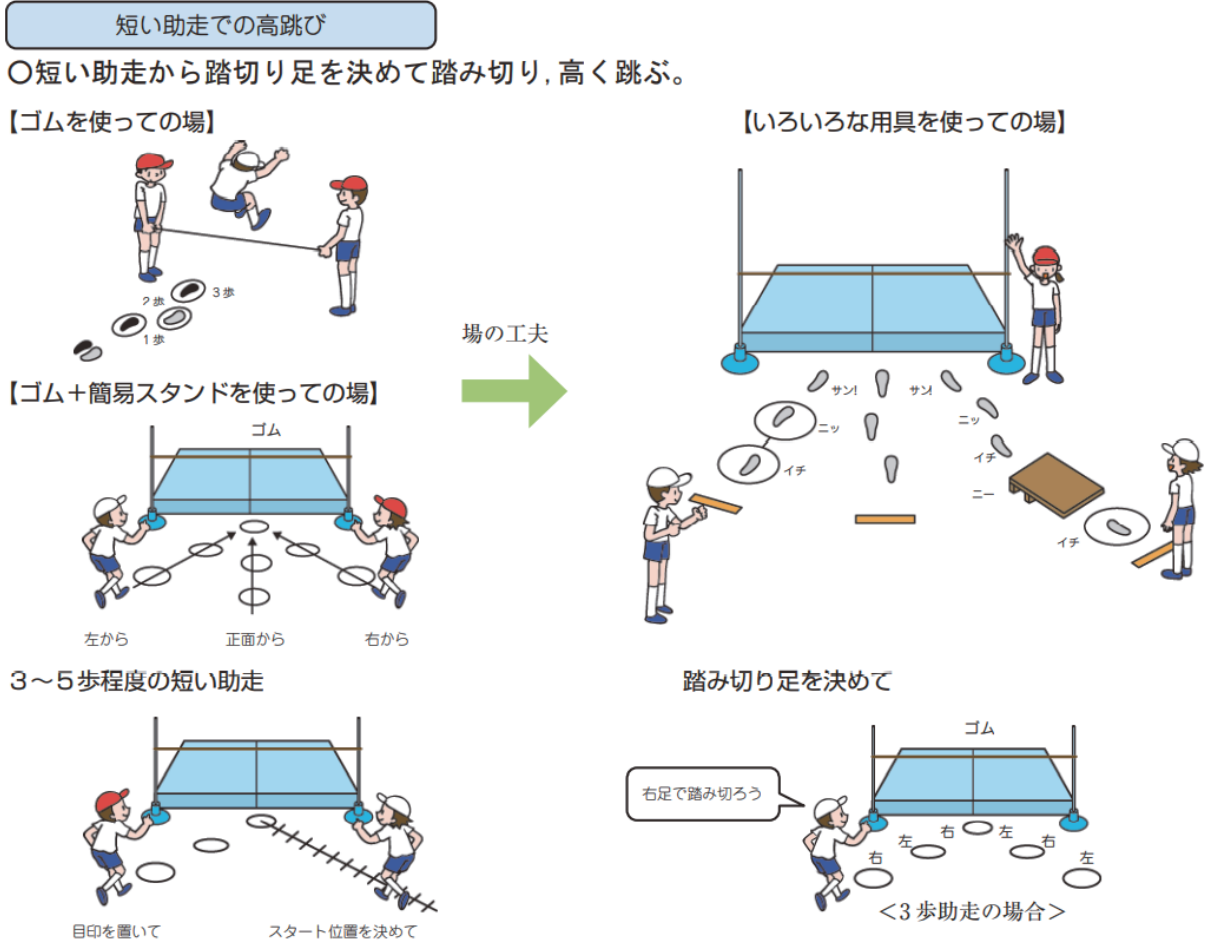


図2 高跳びの「マーキング」

3-2, 「ルール化」という「教師の手立て」

体育の場合、球技^{注8)}ではルールを工夫して行うことが多い。それはあくまでも子どもに学びやすくするための工夫である。ここで言う「ルール化」とは、子どもの主体的な判断は問わずルールで制約することである。それは、教師の思惑通りのプレイを義務化することや、得点インセンティブを「正の刺激」として、これに反応させたい「オペラント条件付け」を想起させるようなものである。

図3はある指導資料の一部バスケットボールの「ルール化」を問う設問である¹⁹⁾。この授業はバスケットボールの上手な2, 3人ばかりがシュートするという問題がまずあった。そこで「チーム全員がボールにさわってからでない」とシュートできない」との「ルール化」で対応したが、そのせいで速攻が出なくなりゲームは沈滞してしまった。これをまた「ルール化」で解決しようというものである。

資料の中の回答例では、攻撃時に相手守備より先にスリーポイント区域内にボールが入ったら1点と示されている。ただし、それでも「全員触球」の義務は残ったままなので、速攻の成功を中断し全員にパスを回すことになる。

問 「速攻の動きも引き出しつつ全員がボールにさわってからシュートする」ようになるルールは、どのような設定が考えられますか。

【予想】

図3 バスケットボール「ルール化」の例

こうなると、このゲームが何の学習が分からなくなる。勝利を目指すことよりルールに従うことが目的化されている。筆者の見解では、一部の上手な子にプレイが偏るのは初期のゲーム水準であり、まだ学習され

ていない状況とも言える。上手な子には言い分があり、それは、パスの受球者が適切な位置にいないため自分でドリブルで進むしかないのである。このような「ルール化」の対案として、ゲーム水準を高める学習過程の在り方を2点提案したい。

①単元の学習過程に「ボール所持者」「非ボール所持者」「守備者」がゲームで何をするかという認識形成のための学習を計画する。具体的には「1対1のゲーム」(ボール所持者とその守備の認識形成)、「2対2のゲーム」(非ボール所持者とその守備の認識形成)を行う。

②守備水準を向上させるために、守備に関する課題解決学習にも注目させる。上手な子に上手な守備者をもって制することや、上手な子を2人で挟撃^{注9)}する守備をするとパスをする必然性が生じる。

資料の事例では、ゲームで生じた問題を教師の「ルール化」によって解決しようとしている点で、そもそも生徒の主体的な問題解決の機会を損なっている。あわせて、得点インセンティブによる速攻の誘発は、決して生徒が主体的に学んだ結果ではないことに留意すべきである。

球技の「ルール化」は他にも見られる。図4は「フリーゾーン」などと、特定のエリアに制限を設け、プレイ人数を限定的にしている²⁰⁾。

①の「フリーゾーン」ではサイド攻撃が容易にできるようになっている。②の「シュートゾーン」では常に攻撃側の数的優位が保障されている。③の「ラッキーゾーン」では得点が2倍とインセンティブが設けてある。これらすべてが子どもの主体的学びを損ねていると考えられる。なぜなら、サイド攻撃は中央の守備が固い状況を打破するための問題解決の結果として、数的優位な状況を求めることはそもそも「ゴール型」の根本的な課題であり、得点インセンティブには戦術的合理性はなく、シュートチャンスができた場所から得点は生じるものだからである。

得点インセンティブによる「ルール化」にはバレーボールの三段攻撃の例²¹⁾もしばしば見かける。これはボーナス点を与えることで三段攻撃を誘導してい

る。ゲームの振り返りから子どもたちが三段攻撃の有用性に気づいたのならまだしも、インセンティブに導かれたプレイは決して子どもが主体的に学んだ結果ではない。

「バレーボールに三段攻撃ありき」「サッカーにサイド攻撃ありき」と思ってしまうのは、私たちが目にする競技のシーンに過ぎない。

4, まとめ

本稿では「教師の手立て」が子どもの主体的学びを損ねていることを問題提起した。主体的学びは今日の中心的な教育課題ではあるが、これまで数回改訂されてきた学習指導要領にもその趣旨はあった。

事例の批判では「教師の手立て」を「マーキング」「ルール化」という視点で検討した。「マーキング」はラインや印で子どもの運動を限定・誘導する点が、「ルール化」は子どもにプレイを義務づけたり、インセンティブで誘発する点が子どもの主体的学びを損なっていることを指摘した。

上記批判の要旨を以下に示し、本稿のまとめとしたい。

- ・学習指導要領改訂にともなう教育課題に即応しようとする寸速な具現化になる。
- ・具現化は「教師の手立て」による顕在化でもある。
- ・体育は子どもの活動が顕在化され、これを直接的に求めてしまう「教師の手立て」は子どもの主体的な学びを損なう。
- ・主体的な学びを保障するために課題(問題)解決を子どもに委ねる必要がある。

5, 注および文献

注1) 本稿執筆時点(2022年)での我が国の中心的な教育課題。平成29年告示の学習指導要領に基づいている。

以降、本稿中の「今日」などの表記はすべて本稿執筆時点・平成29年学習指導要領の趣旨を表している。

注2) 行動主義心理学の理論を学習に応用する立場。ワトソンやスキナーに代表される。

注3) 児童中心主義とも言う。詰め込み教育、画一化教育を批判し子どもの自発性を重視する教育観としてルソーやデューイに代表される。

注4) 1964年からの呼称「運動能力テスト・体力診断テスト」

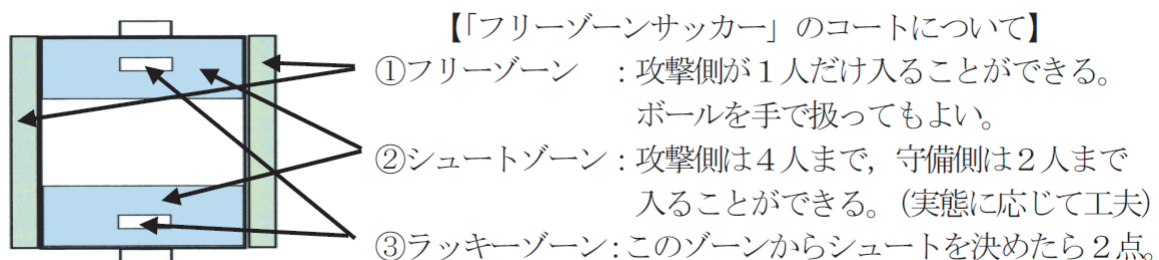


図4 フリーゾーンによる「ルール化」

は1999年から「新体力テスト」となったが、本稿では両者を合わせ「スポーツテスト」としている。

注5) 休み時間に行う活動として、各校で実施された。今日でも地域によっては実施している。一律に持久走などを課すので、子どもが自由に遊ぶ時間はない。

注6) ポール・ラングランが「生涯教育」が1965年ユネスコ(パリ)で提唱した。

注7) 広く知られている例では兵庫県の小学校教師、陰山英男の「100マス計算」が注目された。算数の授業開始時に100ますの回答欄を埋める計算ドリルである。ただし、陰山は「岸本裕史氏が普及された」と述べ昭和40年代にその来歴があるとされる。

注8) 領域名は小学校「ボール運動」、中学以降は「球技」だがここでは両者を合わせ「球技」と表している。

注9) 挟撃とは「ダブルチーム」を意味する。バスケットボールやサッカーなどボール所持者を2人の守備者で守り、ボール奪取を狙う守備方法である。

- 1) 文部省「学習指導要領一般編(試案)」1947年
- 2) 丹下保夫「体育単元の構成と展開」教育文化出版社1950年 pp.41-85
- 3) 小川太郎「戦後教育における『生活と教育の結合』の問題」教育学研究 31(1) 1964年 pp.1-7
- 4) 文部省「学習指導要領小学校体育編(試案)」1949年
- 5) 文部省「中学校・高等学校学習指導要領保健体育科・体育編(試案)」1951年
- 6) 太田卓, 小倉学, 竹中玉一, 中森孜郎, 中村敏雄「第10分科会保健体育・日本教職員組合編『日本の教育問題19集』労働旬報社 1970年 pp.265-287
- 7) 広岡亮蔵「学力・基礎学力とは何か」別冊「現代教育科学」1964. 2
- 8) 文部科学省「学制百二十年史」https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318304.htm 2022年9月7日アクセス
- 9) 細江文利「『めあて学習』の教育原理」体育科教育, 大修館書店45巻4 1997年

- 10) 文部省臨時教育審議会「『個に応じた指導』について」の関係審議会答申1985年」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/005/gijiroku/03070202/006/001.htm 2022年9月7日アクセス
- 11) 中央教育審議会答申(2016)「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」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/ 2022年9月7日アクセス
- 12) 国立教育政策研究所(2018)「こんなことで評価をしていませんか?」学習評価の在り方ハンドブック2018年 p9
- 13) 中央教育審議会答申(1996)「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm 2022年9月7日アクセス
- 14) 西田 拓郎「振り子現象」を乗り越える 現代教育科学 54(11) 明治図書2011年 pp.63~66
- 15) 神奈川県体育センター長期研修研究報告書 pp.19-28 <https://www.pref.kanagawa.jp/> 2022年9月7日アクセス
- 16) 文部科学省「小学校学習指導要領解説体育編」2017年 p124
- 17) 文部科学省「中学校学習指導要領解説保健体育編」2017年 p74
- 18) 文部科学省「小学校体育(運動領域)まるわかりハンドブック」2011年
- 19) 今関豊一 編・著「中学校保健体育の指導—H29年改訂を踏まえて」大日本図書2019年 p8
- 20) 鹿児島県総合教育センター「研究提携校学習指導案」<http://www.edu.pref.kagoshima.jp/research/> 2022年9月7日アクセス
- 21) 広島大学附属中学・高等学校「役割行動を学ぶバレーボールの授業研究—4対4のメインゲームを通して—」中等教育研究紀要 2011年 pp.237-246

(2022年9月8日受理)