

令和6年度 第74次印旛地区教育研究集会 提案資料

体育分科会 第2部会提案資料

研究主題

協働的な学びにつなげるための体育科学習

～低学年 鉄棒を使った運動遊び 個別最適な学びの充実を目指して～



第2部会体育研究部

成田市立加良部小学校 宮本 翔

成田市立久住小学校 小林 竜平

【目次】

1. 研究主題	1ページ
2. 研究主題設定の理由	1～3ページ
3. 研究仮説	4ページ
4. 研究計画	4ページ
5. 研究の実際	5～10ページ
(1) 仮説検証の手立て	
(2) 仮説検証授業	
(3) 仮説検証の結果と考察	
6. 成果と課題	10ページ
7. 参考文献	10ページ

令和6年度 第74次印旛地区教育研究集会 提案資料

第2部会体育研究部

成田市立加良部小学校 宮本 翔

成田市立久住小学校 小林 竜平

1 研究主題

協働的な学びにつなげるための体育科学習
～低学年 鉄棒を使った運動遊び 個別最適な学びの充実を目指して～

2 主題設定の理由

(1) 学習指導要領及び、中央教育審議会から

平成29年に告示された学習指導要領では、3つの目標が示されている。その中の1つに、「心と体を一体として捉え、生涯にわたって健康を保持増進し、豊かなスポーツライフを実現する資質・能力を育成することから、運動や健康について自己の課題を見付け、その解決に向けて思考し判断するとともに、他者に伝える力を養うこと」とある。

また、令和3年には中央教育審議会により、「令和の日本型学校教育」の構築について答申が出されている。その中で、2020年代を通じて実現すべき「令和の日本型学校教育」の姿に「個別最適な学び」と「協働的な学び」が示されており、それぞれの学びを一体的に充実し、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が求められている。

※個別最適な学び

①指導の個別化

- ・支援が必要な子供に、より重点的な指導を行うことなど効果的な指導の実現をすること
- ・特性や学習進度等に応じ、指導方法・教材等の柔軟な提供・設定をすること

②学習の個性化

- ・子供の興味・関心等に応じ、一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供すること

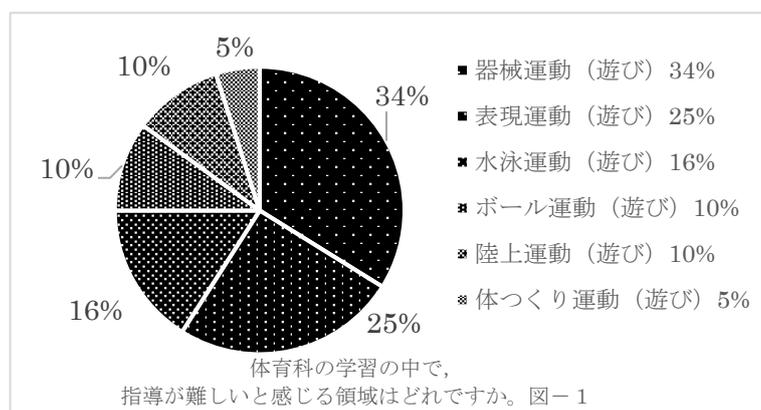
※協働的な学び

- ・「個別最適な学び」が「孤立した学び」に陥らないよう、探究的な学習や体験活動などを通じ、子供同士で、あるいは多様な他者と協働すること
- ・一人一人のよい点や可能性を生かすことで、異なる考え方が組み合わせり、よりよい学びを生み出すこと

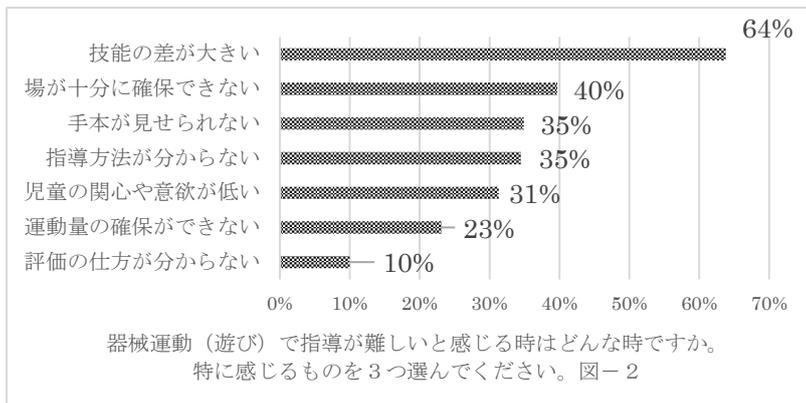
(2) 教職員の調査から

令和4年度、成田市・富里市・栄町の体育科を指導する教職員307名を対象に、体育科学習、器械運動（遊び）に関するアンケートを行った。

「体育科の学習の中で、指導が難しいと感じる領域」に関する問いに対し、器械運動（遊び）が34%と1番多く回答された（図-1）。

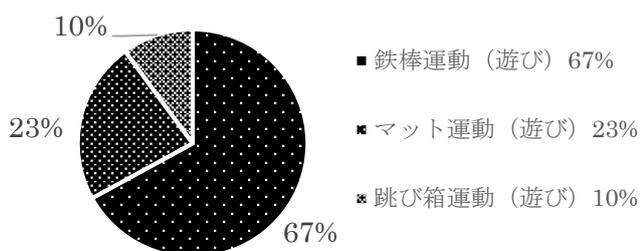


「器械運動（遊び）で指導が難しいと感じること」に関する問いに対し、「技能差が大きい」が64%と突出して多かった。技能差が大きいことから、同じ課題で一斉授業をすることが難しいため、個別に課題を設定するなど個に合わせた学習方法が求められている（図-2）。

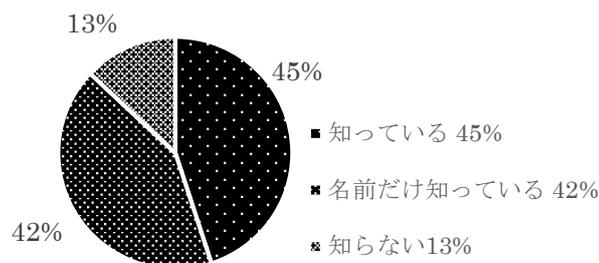


「器械運動（遊び）で児童が主体的に取り組んでいないと思うもの」の問いに対し、67%の教職員が「鉄棒運動（遊び）」と答えている。一斉指導する中で共通の課題に取り組むことが多かったり、安全面を意識しすぎてしまい、自由に取り組ませることに抵抗があったりすることが理由として考えられる（図-3）。

「令和3年に中央教育審議会より示された答申の中にある『個別最適な学び』と『協働的な学び』を知っているか」という問いに対し、55%の教職員が「名前だけ知っている」「知らない」と答えた。2つの学びが体育科学習の中で十分に取り入れられていないことが予想される（図-4）。



器械運動（遊び）で児童が主体的に取り組んでいないと思うものはどれですか。図-3

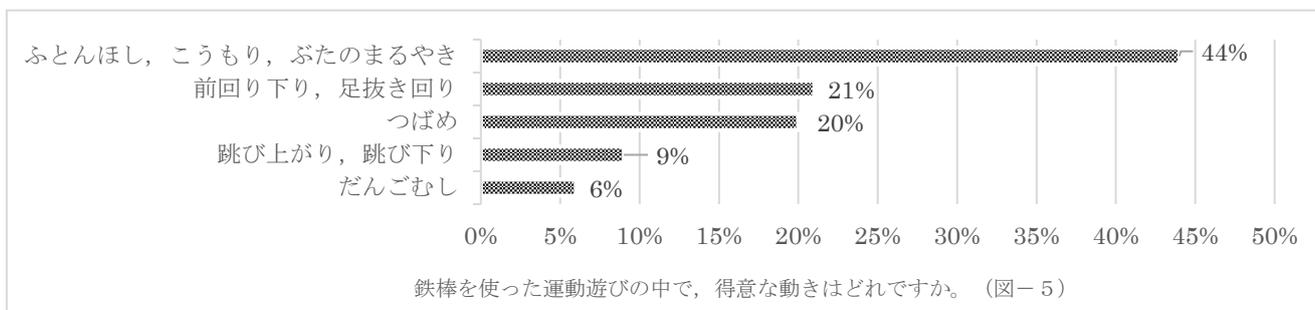


令和3年に中央教育審議会より示された答申の中にある「個別最適な学び」と「協働的な学び」を知っていますか。図-4

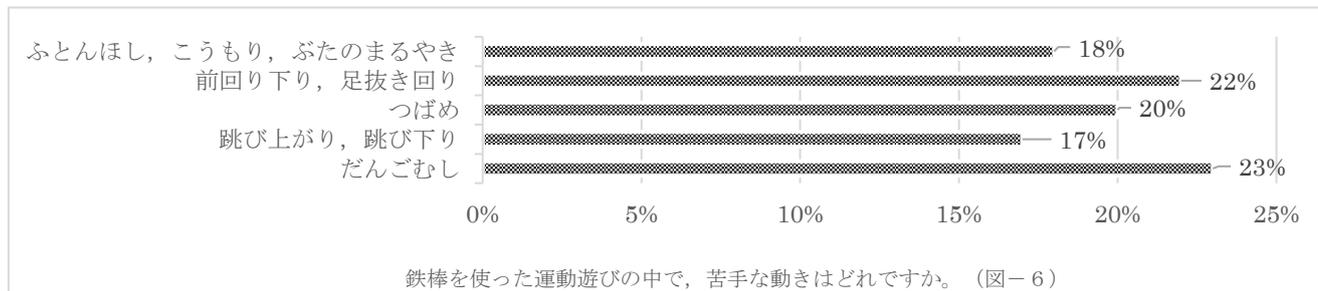
（3）児童の意識調査から

令和4年度、成田市・富里市・栄町の小学校第1・2学年児童2,529名を対象とし、鉄棒を使った運動遊びに関する意識調査を行った。

意識調査の結果では、「鉄棒を使った運動遊びの中で、得意な動き」に関する問いに対し、「ふとんほし、こうもり、ぶたのまるやき」と回答した児童は44%と最も多かった（図-5）。

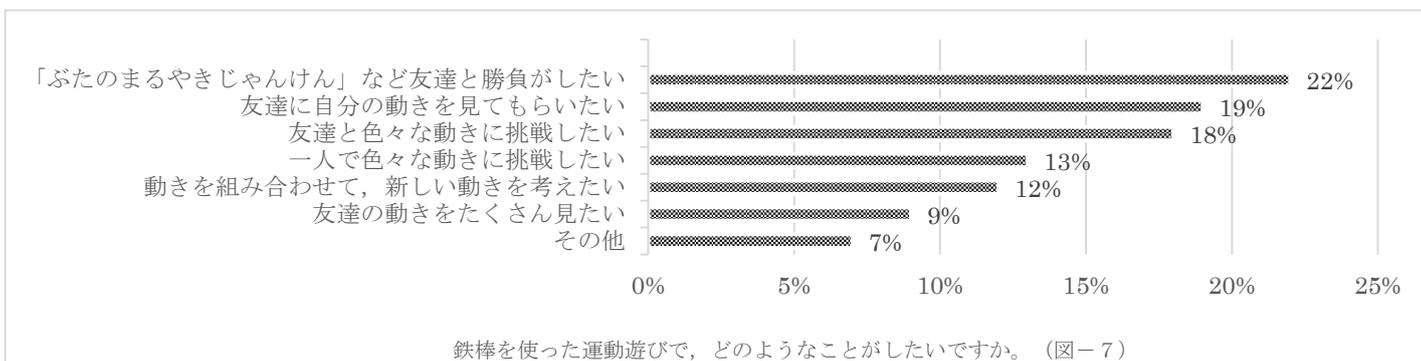


一方で、「鉄棒を使った運動遊びの中で、苦手な動き」という問いに対しては、5つの項目に突出した回答が見られなかった（図-6）。1番多く回答された「だんごむし」と、1番少ない回答だった「跳び上がり、跳び下り」との割合の差が6%となった。このことから、鉄棒を使った運動遊びの中で得意な動きは一つのものに偏る傾向にあるが、苦手な動きについては、個人によって変わってくる傾向があると考えられる。



鉄棒を使った運動遊びの中で、苦手な動きはどれですか。（図-6）

「鉄棒を使った運動遊びで、どのようなことがしたいか」という問いに対し、「友達と勝負がしたい」が22%と最も多く、次いで「友達に自分の動きを見てもらいたい」が19%、「友達と色々な動きに挑戦したい」が18%と続き、友達と関わり合いながら学習を進めていくことを望む児童が多いことが分かった。一方で、「一人で色々な動きに挑戦したい」と回答した児童も13%おり、個人での活動で学習に取り組むことを望む児童も一定数いることが分かった（図-7）。



鉄棒を使った運動遊びで、どのようなことがしたいですか。（図-7）

(4) まとめ

「(1) 学習指導要領及び、中央教育審議会から」では、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実が求められている。「個別最適な学び」（個に応じた指導）には、「指導の個別化」と「学習の個性化」の2つの側面がある。

「(2) 教職員の調査から」では、器械運動（遊び）の指導を教職員は難しいと感じていることが分かった。理由として、多くの教員が「技能の差が大きい」と答えている。このことから、児童一人一人の特性や学習進度、学習到達度等を把握し、技能に応じた個別の指導や学習時間の確保を行うことが必要である。つまり、「指導の個別化」をより一層充実させる必要がある。

「(3) 児童の意識調査から」では、児童が苦手だと感じている動きが一人一人異なっていたり、友達と関わりながら行う学習や個人で行う学習など、様々な取り組み方を求めていたりすることが分かった。このことから、個に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することが必要である。つまり、「学習の個性化」をより一層充実させる必要がある。

授業の中で「個別最適な学び」の成果を「協働的な学び」に生かし、更に「協働的な学び」の成果を「個別最適な学び」に還元するなど、「個別最適な学び」が「協働的な学び」に繋がると捉えている。このことから、低学年の段階で「個別最適な学び」を充実させていきたい。

以上のことから、第2部会体育研究部では、「協働的な学び」に繋げていくための「個別最適な学び」を低学年で充実させることに着目して研究を進めるため、本主題を設定した。

3 研究仮説

仮説 1

一人一人が目指したい動き（課題）を見出すことができる工夫を行えば、児童が自らに合った遊び方を選ぶことができるだろう。 **※指導の個別化**

- 遊びの内容や動きの大きさを数値化したワークシートを使い、一人一人の課題を把握する。
- 動き方をまとめた動画や写真を活用し、児童が動きのイメージをもって取り組みやすくする。
- 実態調査の時間を確保し、児童自らの課題を明確にする。

仮説 2

一人一人が目指したい動き（課題）に取り組むことができる単元計画を作成すれば、児童が目指したい動きが身に付くだろう。 **※学習の個性化**

- 第1段階（課題把握）、第2段階（課題選択）、第3段階（発展学習）と段階を分けることで、毎時間目的意識をもって学習に取り組めるようにする。
- 第2段階では、同じ系統の動きにスパイラルに取り組めるようにすることで、技能の向上に繋げる。

4 研究計画

時 期	研究内容
【令和4年度】 11～12月 2月 3月	<ul style="list-style-type: none"> ○第1, 2, 3回学習会 <ul style="list-style-type: none"> ・提案者決め ・研究の方向性 ・研究主題の検討 ○第4回学習会 <ul style="list-style-type: none"> ・アンケート内容の検討 ○成田市・富里市・栄町小学校1・2年生児童対象にアンケートを実施 ○成田市・富里市・栄町小学校教職員対象にアンケートを実施 ○アンケート結果の集計, 考察, 分析
【令和5年度】 4月 5～6月 7月 8月 9月～11月 12月～ 3月	<ul style="list-style-type: none"> ○第5回学習会 <ul style="list-style-type: none"> ・研究仮説の検討 ・理論研修 ○資料作成 ○第6回学習会 <ul style="list-style-type: none"> ・授業内容検討 ・動画撮影及び編集会 ○紙上提案 ○第7回学習会 ○授業内容検討 ○授業研修 (1・2年生児童対象) <li style="text-align: center;">※成田市21校・富里市7校・栄町4校 ・授業の実践 ・実践の反省 ・授業内容検討 ・データ集約 ○研究のまとめ
【令和6年度】 4月～7月 8月	<ul style="list-style-type: none"> ○提案資料作成 ○印旛地区教育研究集会 本提案

5 研究の実際

(1) 仮説検証の手立て

〈仮説1について〉

○検証方法：①振り返りの記述の変容 ②動画検証の結果

振り返りで、「なぜその動きによく取り組んだのですか」と質問をした。その回答から、「主体的な理由」と「受動的な理由」の2つに分類し、「主体的な理由」を選択した割合の変容を見る。

また、次回の活動の目標と、「今日の学習でどのような動きによく取り組めましたか」というその時間の活動内容の振り返りを記入させ、その目標と活動内容の関係について調査していく。

動画検証では、抽出児童の活動の様子を撮影し、取り組み方についての変容を読み取る。

〈仮説2について〉

○検証方法：①ワークシートによる技能の変容 ②形成的授業評価 ③診断的・総括的授業評価

技能の変容はワークシートで確認していく。できた運動遊びを1, 2時間目は黒色, 3, 4時間目は青色, 5, 6時間目は赤色, 7, 8時間は緑色で塗っていき、どこの段階で技能が伸びたか把握しやすいようにする。そして、「1, 2時間目」と「7, 8時間目」のできている動きの数の平均値をそれぞれ求め、下位児童, 中位児童, 上位児童ごとの変容を見ていく。

形成的授業評価では、指導過程において学習の達成度を評価していく。この形成的評価を受けて学習活動と指導方法の軌道修正を行い、授業中の児童の様子を見取って適切な言葉かけをしたり、授業の進め方を修正したり、さらには補充指導を行ったりすることで、形成的評価と指導が一体的に進められるようにする。

診断的・総括的授業評価では、どのようなレディネスをもっているのか、その学習に対するニーズや関心、どれくらい理解できているのか、ということ測ったり情報収集をしたりする。一方で、最後には学習者がその学習を通してどのようなことができるようになったのかを確認していく。

時間	1	2	3	4	5	6	7	8
	第1段階 【課題把握】		第2段階 【課題選択】				第3段階 【発展学習】	
0	オリエンテーション①	ニンニンタイム ①つばめ・ふとんほし・だるまさん・だんごむし ②リズム鉄棒（とびあがり→つばめ→ふとんほし→だるまさん→つばめ→とびおり）						
10	ニンニンタイム ・だるまのじゅつとしゅりけんのじゅつ 実態調査 ・こうもりのじゅつとムササビのじゅつ	実態調査 ・だるまのじゅつとしゅりけんのじゅつ オリエンテーション②	めあて① 「じぶんであそびかたをえらんでちょうせんしよう！」				めあて② 「じぶんのあそびかたをふやそう！」	
			[忍法タイム] 課題に合った動き方で遊ぶ。 こうもりのじゅつとだるまのじゅつの項目	[忍法タイム] 課題に合った動き方で遊ぶ。 ムササビのじゅつとしゅりけんのじゅつの項目	[忍法タイム] 課題に合った動き方で遊ぶ。 こうもりのじゅつとだるまのじゅつの項目	[忍法タイム] 課題に合った動き方で遊ぶ。 ムササビのじゅつとしゅりけんのじゅつの項目	[忍法タイム] ・課題に合った動き方で遊ぶ。 ・今まで取り組んだ動き方を繋げる。	
40 45	振り返り → 本時のまとめ → 次時への見通し → 片付け							

(2) 仮説検証の結果と考察

【仮説1について】

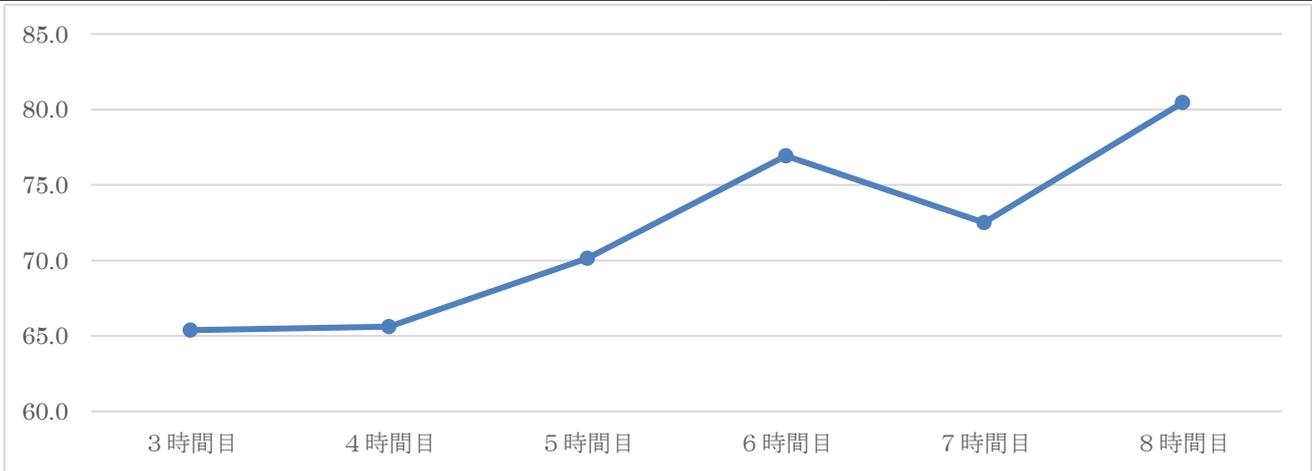
①各時間の振り返りの結果

抽出校133名の児童に毎時間、取り組んだ動きを選択した理由について、振り返りの記述の中で質問をした(選択式, 複数回答可)。以下のように、児童が取り組む動きを自ら決めている「主体的な理由」と、他者に選択を任せたり、根拠なく選択したりしている「受動的な理由」の2つに分類し、「主体的な理由」を選択した割合の変容を見た。

主体的な理由	受動的な理由
<ul style="list-style-type: none"> ・できる動きを増やしたかったから。 ・自分で動きを考えたかったから。 	<ul style="list-style-type: none"> ・友達や先生に言われたから。 ・友達がやっていたから。 ・特に理由はない。

割合の変容については以下の通りである。

3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目
65.4	65.6	70.1	76.9	72.5	80.5

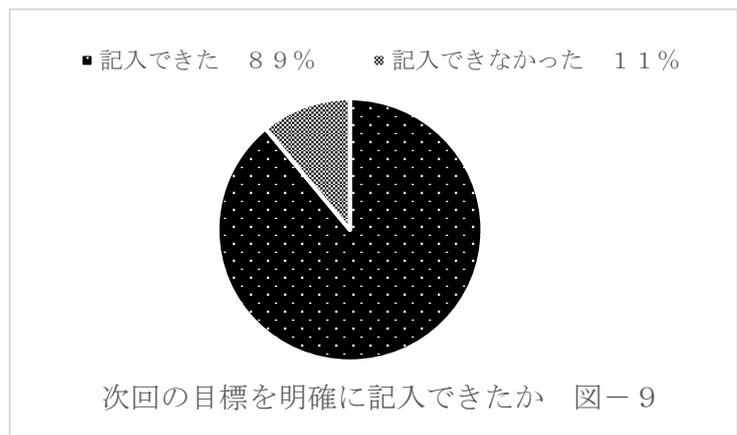


主体的な理由の変容 図-8

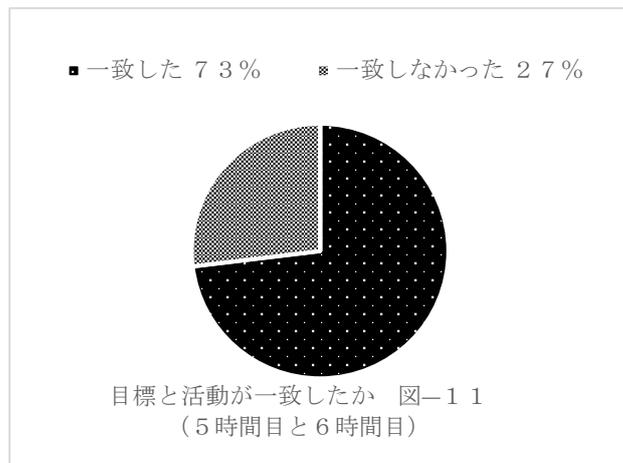
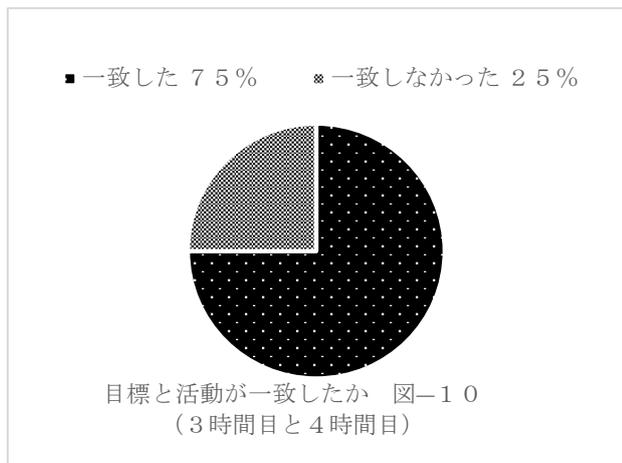
1, 2時間目でできる動きの調査を行い、4つの術の動きに一通り取り組んだ。3時間目から6時間目にかけて顕著な増加が見られる。また、「バリエーションを増やす」「今まで取り組んだ動きを繋げる」という発展的な取り組みも入ってきた7時間目には一度数値が下がったが、8時間目には顕著な増加が見られた(図-8)。

児童は毎時間、「今日の学習でどのような動きによく取り組みましたか」というその時間の活動内容の振り返りと、「次の時間にやってみたいこと」という次回の活動の目標を記入した。抽出校の児童269名の内、約89%にあたる239名の児童が、次の学習時間で取り組みたい動きについて明確な目標を記入することができた(図-9)。

また、抽出学級の児童26名の次回の目標



と実際に取り組んだ活動について詳しく調査を行った。3時間目終了後の次回の目標と4時間目に実際に行った活動が一致した児童が24名中75%の18名となった(図-10)。同じように5時間目終了後の次回の目標と6時間目に実際に行った活動が一致した児童が26名中73%の19名となった(図-11)。



【目標と活動が一致したワークシートの例】

※3時間目の振り返り

◎つぎのじかんに やってみたいことを かきましょう。

じぶんかてでぎたいさかあがり

※4時間目で取り組んだ内容

今日の学しゅうで どのようなうごきに よくとりくみましたか。

10 □ (こもり・だるま・むさび・しゅりけん)のじゅつのレベル(①・②・③・④・⑤)のうごき

□ じぶんでかかんがえたいうごき

レベル	こもりのじゅつ	むさびのじゅつ	だるまのじゅつ	しゅりけん
1	ぶたのまわりジャンケン	うでしるべ 1かい	ふとんほしめり	あしうらタッチ
2	ぶたさがりジャンケン	うでしるべ 1かいてむいて	だるまふり	むさびがり(4歳さか)
3	こもりジャンケン	むさびとび小	まえまわりがり	ほしゅさかあがり
4	こもりがり まーがり	むさびとび中	ゆっくまわりがり	さかあがり
5	こもりがり とくにまーがり	むさびとび大	だるままわりがり	れんぞくさかあがり

②動画検証の結果

目標と実際の活動が一致した児童を抽出し、検証した結果、以下のような行動が見られた。

A児, B児	自分が取り組みたい活動を選択し理由を述べ、実際に取り組んでいる。
C児	自分が取り組みたい活動を選択し理由を述べ、動画を見て動きを確認した上で実際に取り組んでいる。
D児	学習の初めには基礎的な動きである「だるま」ができていなかったが、学習を進める中で「補助逆上がり」ができるようになった。
E児	①自分が取り組みたい活動を選択し、明確な理由を述べている。 ②友達と一緒に活動してできた経験から、自分一人で挑戦しようとしている。
F児	ボールを入れるかごを遠くに置くといった発展的な活動に取り組んでいる。

○仮説1の考察

「①各時間の活動の振り返りの結果」「②動画検証の結果」から、単元を通して、多くの児童が取り組む動きを自分で選択していたということが分かる。仮説検証のため、3つの手立てを取り入れたが、中でもワークシートの工夫を行ったことが結果に大きく関係していると思われる。

その1つ目の理由は、課題が明確になったからだと考える。低学年の実態として、多くの選択肢の中から1つの動きを決めることは難しい。そのため、同じ系統の動きを5段階のレベルに設定し、簡単な動きから取り組めるようにしたことで、児童自らが意欲的に選択することができたと考える。

2つ目の理由は、児童自らが運動技能の習熟を理解できたからだと考える。ワークシートに色を塗ったり、シールを貼ったりすることで、視覚的に自分の動きの習得状況を理解することができた。

3つ目の理由は、自らの行動を選択する理由をもちやすかったからだと考える。児童に行動決定の理由を聞くと、新しい動きに取り組む理由だけでなく、同じ動きや以前取り組んだ動きに取り組む理由を答えていた（次のレベルの動きに取り組むため一つ下のレベルの動きに継続して通り組むなど）。その際に、ワークシートを示して説明する児童が多く見られた。各時間の振り返りにおいて主体的な理由の回答が増加していったことから、自らの行動選択に理由をもつことができていたことが分かる。

以上のことから、本研究で扱ったワークシートは、一人一人が目指したい動きを見出し、自らの課題に合った遊び方を選ぶために有効だったと考える。

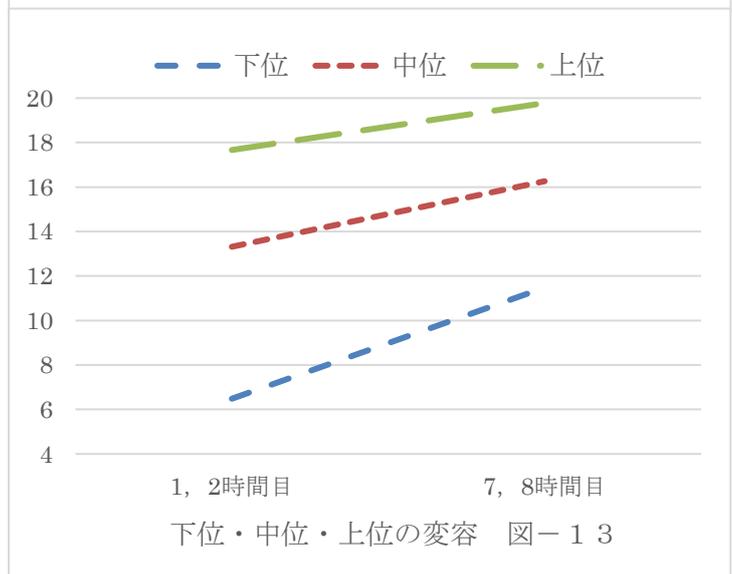
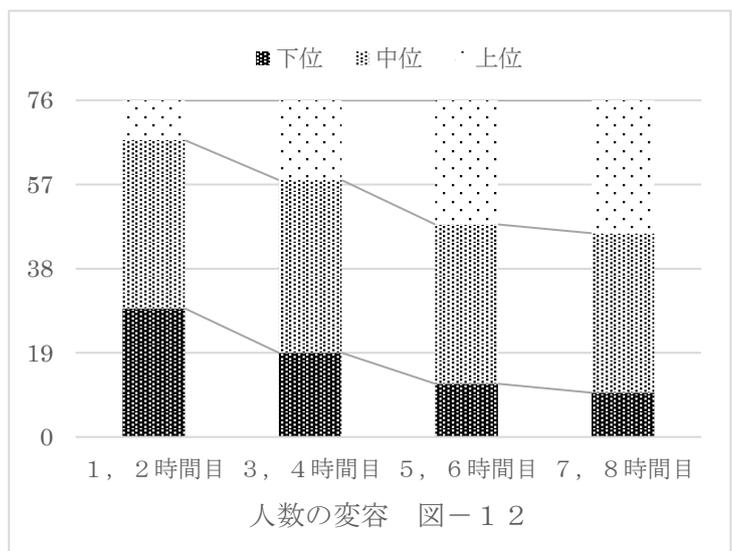
【仮説2について】

①ワークシートによる技能の変容

抽出児童76名のワークシートから、下位、中位、上位に分けて技能の変容を読み取った。第1段階の調査で、できた運動遊びを黒色で塗らせ、その結果から、下位「0～10個」、中位「11～16個」、上位「17～20個」と3つのカテゴリに分けた。

単元の始めと終わりで比べると、それぞれ的人数において大きな変容が見られた(図-12)。内訳として、下位から中位に16名、下位から上位に3名、中位から上位に18名という変容が見られた。また、「3,4時間目」から「5,6時間目」にかけて、全体で20名程度のカテゴリの変化が見られた。

第1段階で下位、中位、上位と定義された児童の「1,2時間目」と「7,8時間目」のできている動きの数の平均値を出して比較した(図-13)。それぞれできる技の数が、下位児童は平均5.00個、中位児童は平均2.95個、上位児童は平均2.11個と増えたことが分かる。

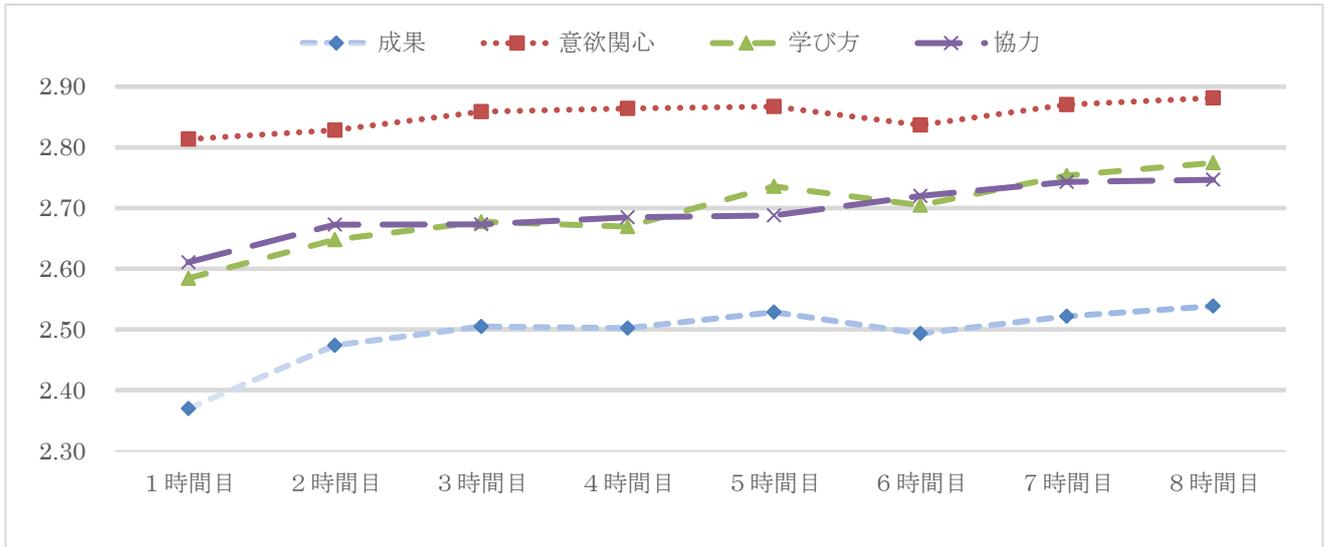


②形成的授業評価の結果から

形成的授業評価の結果（第2部会抽出校19学級496名）は、表-1、図-14の通りである。

表-1 形成的授業評価の結果

	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目
成果	2.37 (3)	2.47 (4)	2.50 (4)	2.50 (4)	2.53 (4)	2.49 (4)	2.52 (4)	2.54 (4)
意欲関心	2.81 (4)	2.83 (4)	2.86 (4)	2.86 (4)	2.87 (4)	2.84 (4)	2.87 (4)	2.88 (4)
学び方	2.58 (4)	2.65 (4)	2.68 (4)	2.67 (4)	2.74 (4)	2.70 (4)	2.75 (4)	2.77 (4)
協力	2.61 (3)	2.67 (4)	2.67 (4)	2.68 (4)	2.69 (4)	2.72 (4)	2.74 (4)	2.75 (4)
総合	2.59 (4)	2.66 (4)	2.68 (4)	2.68 (4)	2.70 (4)	2.69 (4)	2.72 (4)	2.74 (4)



形成的授業評価の結果 図-14

「意欲・関心」の項目では、単元を通して高い数値を示した。「成果」と「学び方」と「協力」の項目は、単元が進むにつれて上昇していった。特に、「成果」と「学び方」では顕著な伸びが見られた。6時間目は、「意欲・関心」「成果」「学び方」について数値が下がっているが、「協力」では数値が上がっている。

③診断的・総括的授業評価の結果から

診断的・総括的授業評価（第2部会38学級1044名）は、図-15の通りである。

単元前より、20項目全てにおいて数値の伸びが見られた。仮説2に関わる「できる」「まなぶ」の因子については、「できる」が0.34、「まなぶ」が0.67と数値が大きく向上した。

t検定を行ったところ、「たのしむ」「できる」「まなぶ」「まもる」の全ての次元に単元前と単元後の有意差が認められた。

診断的・総括的授業評価から

	単元前平均 (診断的)	単元後の平均 (総括的)	増減	t検定	有意差
1 楽しく勉強	2.91	2.93	0.02	0.092	n.s
2 丈夫な体	2.80	2.85	0.05	0.002	**
3 心理的充足	2.79	2.83	0.04	0.010	**
4 精一杯の運動	2.85	2.88	0.02	0.101	n.s
5 明るい雰囲気	2.65	2.71	0.05	0.028	n.s
たのしむ (情意目標)	14.00	14.18	0.19	0.000	***
6 いろいろな運動の上達	2.82	2.85	0.03	0.052	n.s
7 できる自信	2.68	2.76	0.07	0.003	**
8 運動の有能感	2.50	2.59	0.09	0.003	**
9 自発的運動	2.69	2.78	0.09	0.000	***
10 授業前の気持ち	2.69	2.74	0.05	0.010	**
できる (運動目標)	13.38	13.72	0.34	0.000	***
11 めあてを持つ	2.64	2.72	0.08	0.002	**
12 工夫して勉強	2.57	2.72	0.15	0.000	***
13 時間外の練習	2.25	2.52	0.27	0.000	***
14 他人を参考	2.62	2.72	0.10	0.000	***
15 友人・先生の励まし	2.66	2.73	0.07	0.007	**
まなぶ (認識目標)	12.74	13.40	0.67	0.000	***
16 ルールを守る	2.93	2.94	0.02	0.021	*
17 自分勝手	2.86	2.88	0.02	0.116	n.s
18 勝負を認める	2.82	2.87	0.05	0.004	**
19 先生の話聞く	2.87	2.92	0.05	0.001	***
20 約束ごとを守る	2.91	2.92	0.01	0.108	n.s
まもる (社会的行動目標)	14.38	14.53	0.15	0.000	***
総合評価	54.50	55.85	1.35	0.000	***

t検定の結果 図-15

○仮説2の考察

ワークシートによる技能の変容から、どのカテゴリでも技能が向上したことが分かる。これは、単元計画の工夫を行ったことが大きく関係していると思われる。

そう考える1つ目の理由は、系統立てて段階的に経験することができたからだと考える。今回の研究では、仮説1の関わりで、児童が取り組みたい動きを選択していく中で、難易度の低い動きから高い動きを段階的に経験させることができた。また、「3, 4時間目」「5, 6時間目」と同じ系統の動きをスパイラルに取り組める単元計画にしたことで、それぞれの動きの習熟ができた。

2つ目の理由は、運動量の確保が十分にされたからだと考える。1時間の学習活動を「ニンニンタイム」「忍法タイム」の2つに分け、毎時間同じ流れで学習を進める単元計画にしたことで、児童が学習の見通しをもつことができたことと、P. 8での記述にあるように児童自身の課題が明確になったことで、すぐに活動を行えたことが運動量の確保に繋がったと考える。

3つ目の理由は、個別の支援が充実したからだと考える。実態調査でそれぞれの児童の技能を把握することができたことや、ワークシートによって1時間ごとの技能の変容を確認できたことから、教員が一人一人の児童に合った支援や指導を行うことができたと考える。

以上のことから、本研究で作成した単元計画は、児童が一人一人の課題に取り組むことができ、目指したい動きを身に付けるために有効だったと考える。

6 成果と課題

【成果】

- 第1段階で児童の技能調査を行ったこと、動きを系統ごとにレベル分けしたこと、効果的なワークシートを用いたことで、児童一人一人の課題が焦点化され、取り組む動きを自分で選択できる児童が増えた（「個別最適な学び」が充実された）。
- 「ニンニンタイム」で基礎的な動きの定着を行い、「忍法タイム」で段階的に動きの難易度を上げていったことで、下位の児童も技能を向上することができた。
- 「個別最適な学び」を重要視した単元計画ではあったが、学習を通して、児童同士の関わりのある「集団での学び」が生まれ、「協働的な学び」に生かす素地が養われた。
- 第3段階で動きのバリエーションを増やしたり、動きを組み合わせで行ったりする時間を用意したことにより、児童の意欲関心が高い状態を維持することができた。

【課題】

- 低学年での先行研究や実践例が少ないため、今後さらに研鑽を積む必要がある。
- 今回取り上げた4つの系統20個の動き以外にも検討を重ねる必要がある。
- 児童の動きの習得が滞っている際の具体的な手立てを用意し、提示する必要がある。
- 第1段階での技能調査の重要度がとても高く、正確に行う必要があるため、取り組み方について分かりやすく提示する必要がある。

7 参考文献

- ・高橋健夫/岡出美則/友添秀則/岩田靖編著「新版体育科教育学入門」大修館書店2015
- ・文部科学省「小学校学習指導要領」2018
- ・文部科学省「小学校学習指導要領解説 体育編」2018
- ・奈須正裕 「個別最適な学びと協働的な学び」東洋館出版社2021
- ・新しい学習指導要領を研究する会「令和の日本型学校教育Q&A」明治図書出版2022