

■小 学 校 編■

「整理・分析」場面から課題設定につなげる思考ツール「QADO」

～よりよい探究のプロセスを目指して～

船橋市立薬円台南小学校教諭
(前市川市立妙典小学校教諭)

すぎもとりんたろう
杉本林太郎



1 思考ツールは万能なのか？

今日、思考ツールは多くの学習場面で使われており、その種類も日に日に増えている。一方、「こうしたツールを活用すること自体が目的化しないようにするということも重要である」と指摘されている。すなわち、思考ツールを使ってきれいにまとめることが目的となってしまう、児童の学びが深まっていけないのでは本末転倒であるというのだ。

これまでの思考ツールは、主に情報の整理・分析を支援する場面で活用されてきた。反面、次の課題を生み出し、探究のプロセスの実現を支援するものではなかったのかもしれない。

そこで、探究プロセスの実現を目指した「整理・分析」場面から、次の課題設定につなげていくための思考ツールとして「QADO (図1)」を開発した。

QADOのそれぞれを「Q (question = 疑問・課題)、A (action = 活動したこと)、D (discovery = 発見したこと)、O (obscure = あいまいなこと)」と名付け、その頭文字をとって「QADO」とした。

2 児童の思考の過程を可視化する「QADO」

思考ツールの良さは、情報を可視化し、概要をつかむことができる点にある。そこで「QADO」では、これまでの児童の思考の過程を可視化することによって、探究のプロセスに一連の流れがあることをつかませようと考えた。

また、これまでの思考ツールは「整理・分析」場面においては、ワークシートとして使用されることが多かった。これを児童たちが、お互いに見合えるように掲示物とした。内容的にも、これまでの掲示物が調

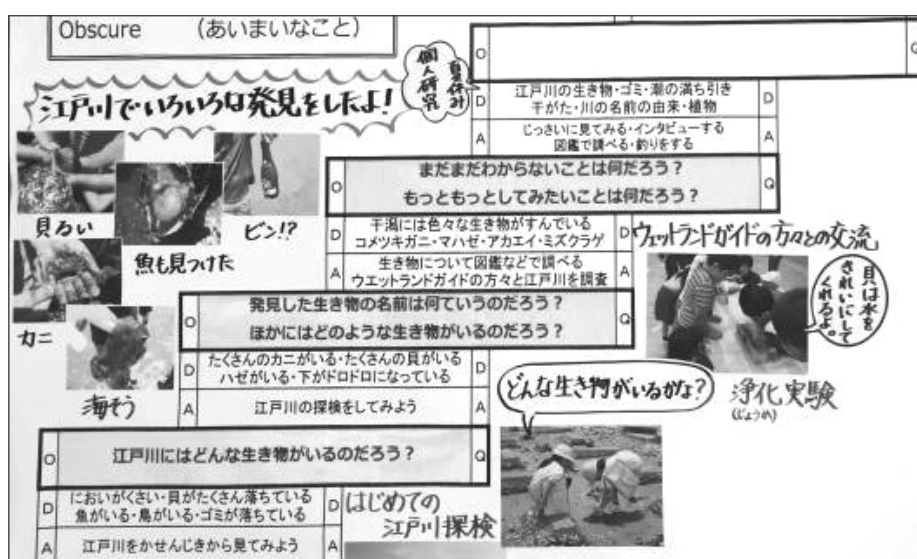


図1 思考ツール「QADO」

べたことや見たことをそのまま示しただけに留まっていたが、「QADO」では児童たちが情報を構造化することができるように階層化を図った。そのため、「QADO」では、活動の流れにそって左から右へ時系列に活動内容を配置し、それぞれの活動によって生じた児童の思考を階層にして配置することによって、問いと活動と思考のつながりを可視化した。

「QADO」では、児童たちの学びの曖昧な部分や新しく知りたいことがO部に書かれる。O部は、新しい問いを生み出し次のQ部へとつながる。そうして、新しい活動へ主体的にすすめられるようにした。また、左下から右上へと枠をつなげているため、活動をする度に発展的な内容になっている探究のプロセスがイメージできると考えた。さらに、この思考ツールを作り上げる過程では、「〇〇するには、どうすればいいだろう？」と教師が問いかけることによって、児童たちが「何のために学ぶのか」という目的を明確に持てるように配慮した。

3 児童たちはどのようにして情報を整理し、思考を構造化したのか

開発した「QADO」を用いて、「児童たちはどのようにして思考を構造化して次の課題を生み出しているのか」を授業実践から検討した。

「整理・分析」場面では、一定のルールを設定しながらも、児童たちが自由に情報を整理できるようにした。ここでは付箋を用いて自由にキーワードを記述させ、それをまとめていくという方法で情報を整理していった。

4 「QADO」が児童たちに与える影響

付箋を似たものに整理して、それをひとつのまとまりとして分類した。その後、分類したまとまり同士にはどのような関係

があるのかを考えていった。児童らは関係を矢印で示し、それに文章で説明を書き（図2）、話し合いを繰

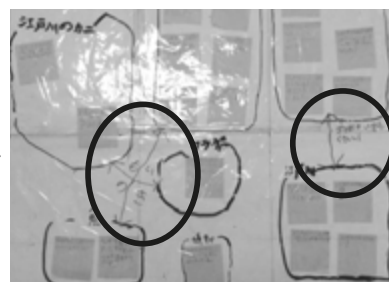


図2 関係を文章で表す

り返してメンバーが納得できるように「客観化」していった。従来はここで留まっていたのだが、今回は各グループの学びの様子を見てみると、客観化された情報から新たな課題を設定しようとするものが多かった。それは学びの過程全体が「QADO」によって示されていたからである。「QADO」が新しい課題を設定するための判断基準としての役目を担っていた。例えば、児童は次の課題を設定する上で「QADO」を見ながらこれまで重複してきた内容を保持しながら（図3）、関連が薄い内容を削ぎ落したり、目的を明

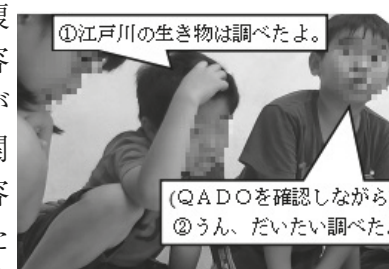


図3「QADO」を用いて判断する

確にした上で 必要な要素を見出したりしていた。「整理・分析」場面において、情報が客観化できたとしても、そこからどのような課題を生み出すかは児童それぞれで異なっている。だからこそ、それぞれが考えている課題からどれを選ぶかという基準が明確になることは重要であった。

5 児童が思考を構造化するまでにどのような行為を行っているのか

「整理・分析」場面の会話を分析してみると、次の四つの行為（判断・選択・確認・修正）を行っていることがわかった。

第1は付箋がどのような分類に入るのか



図4 「判断」



図5 「選択」



図6 「確認」



図7 「修正」

を考える「判断」(図4)である。第2はある分類に対して、自分の持っている付箋が適しているかどうかを考える「選択」(図5)である。第3は他者の付箋や発言に対して同意を示す「確認」(図6)である。そして、第4は他者の付箋や発言に対して反対の意見を示す「修正」(図7)である。これらの行為はどのグループにも見られた。

しかし、この授業では新しい課題を設定できたグループもあれば、設定できなかったグループもあった。では、両者の違いは何だったのだろうか。

それは、「確認」と「修正」の頻度である。「確認」や「修正」の頻度が高いグループは、次の課題を設定しやすくなっていた。更に、これらのグループでは、付箋の分類を1～3人組の少人数で同時に行っていた。このことから、児童は数多くある情報に対して「確認」や「修正」を繰り返しながら、思考を構造化しているといえる。

逆に特定の児童を中心として、一つずつ順番に付箋を分類してしまうと、どうしてもその児童だけの「判断」によって活動が進められ、周りの児童は、特定の児童の意見をもとにして「選択」してしまう。こうした状況では、それぞれの児童が思考を構造化することができず、付箋同士を関係づける際に意見のやり取りができなくなっていた。

前述した四つの行為がより円滑に行われるために「QADO」は一定の役割を演じた。しかし、情報量の調節やグループの人数、時間配分等も意識しながら指導にあたることも重要であると感じた。

6 今後に向けて

「整理・分析」場面に限らず、児童は活動の中で常に思考を構造化している。しかし、大人のように論理的に考えて思考を構造化しているわけではない。だからこそ、構造化する目的や、その結果を示す「QADO」は有効であった。思考ツールは、それを中心として使うのではなく、児童の実態に合わせて使い方を変えていく必要がある。「QADO」も児童の実態に合わせて柔軟に形を変え、改良を重ねていくことで、その学級にしかない思考ツールへと発展していくだろう。

小 学 校 編

自立活動を参考にした対話的な学びへの参加 ～通常の学級での算数科の学習指導を通して～

鎌ヶ谷市立中部小学校教諭
(前松戸市立柿ノ木台小学校教諭) やまだ ちづる
山田 千鶴



1 研究主題について

特別支援学校学習指導要領解説自立活動編では、「小学校又は中学校の通常の学級に在籍している児童生徒の中には、通級による指導の対象とはならないが障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導が必要となる者がいる。こうした児童生徒の指導に当たっては、本書の内容を参考にして適切な指導や必要な支援を行うことが望まれる」と示されており、自立活動の内容を発達障害の疑いのある児童が在籍する通常の学級でも生かすことが必要である。

私が通常の学級担任を務める中で、発達障害の疑いのある児童が特にペア学習やグループ学習のような対話的な場面で、困っている様子を目にすることが多かった。

そこで、通常の学級の学習指導において、自立活動の内容を参考にして、児童の実態と要因を把握し、適切な指導や必要な支援を行えば、発達障害の疑いのある児童も、実態に応じた目標に向かって学習へ取り組む力を育てることができるのではないかと考えた。

以上のことから、自立活動の内容を踏まえながら、対話的な場面への参加を目指し、多様な他者と協働することの大切さなどを実感するきっかけにしたいと考え、主題を設定した。また、通常の学級で行うことで、対象児童以外の児童へも対話的な場面への積極的な参加を促していきたい。

2 研究目標

- (1)自立活動の内容を参考にした実態把握チェックリストを作成し、それを用いて、支援・対応例の作成を行う。
- (2)チェックリストや支援・対応例を活用し、算数の授業を通して、児童の対話的な場面への参加を促す。

3 研究の具体的内容

(1)実践研究

- ①自立活動の内容を参考にした実態把握チェックリスト作成(表1)

主体的に学習に向かい、対話的な場面へ参加し、困難を改善・克服するために必要な要素を六つの区分(健康の保持・心理的な安定・人間関係の形成・環境の把握・身体の働き・コミュニケーション)に分類・整理することで児童の困難さの要因を多面的に捉えられるようにした。

表1 自立活動の内容を参考にした実態把握チェックリスト(一部抜粋)

コミュニケーション	
	相手のものを触ったり、取ったりしようとする。
	他者の意図を理解することが難しい場合がある。
	質問や意見があるときに挙手せずに話し始める場合がある。
	自分の考えを相手に正しく伝えることが難しい場合がある。
	文字や文章を読んで理解することに極端な困難を示す場合がある。
	言葉でのコミュニケーションが困難である。
	話の内容を記憶して前後関係を比較したり、類推したりすることが困難である。
	会話の内容や状況に応じた受け答えをすることができないことがある。

②支援・対応例の作成

支援や対応例を示すことで、通常の学級担任が困難さを抱える児童への手立ての足掛かりとなればと考えている。対応例は、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編や「自立活動の理念と実践」(古川ら 2016)の書籍などを参考にし、目の前の子供たちの困難さを想定して考えを示した(表2)。

表2 支援・対応例(一部抜粋)

コミュニケーション	(1)コミュニケーションの基礎的能力	相手の意図を理解することが難しい場合がある	→話す人の方向を見たり、話を聞く態度を形成したりするなどの指導をする。
	(2)言語の受容と表出		
	(3)言語の形成と活用	質問や意見があるときに相手に話しかけ始める場合がある	→話の聞き方・話し方のルールを指導し、常に意識できるように視覚的に提示する。
	(4)コミュニケーション手段の選択と活用		
	(5)状況に応じたコミュニケーション	自分の考えを相手に正しく伝えることが難しい場合がある	→できるだけ大切なことを短い文で話すように指導し、相手に質問はないか尋ねるようにさせる。質問されることで、不足していることを補う。また身振り手振りを交えて話す。
		文字や文章を読んで理解することに極端な困難を示す場合がある	→聞いて理解する力を伸ばしつつ、読んで理解する力の形成を図る。

(2)事例研究

①実態把握

学習支援シート(安川ら 2007)による実態把握を行った。その結果、「視覚的にとらえる力は高いものの、単調な作業や、書くことに苦手さがある。整理されていないと分からなくなってしまうことがある」と、推測された(図1)。

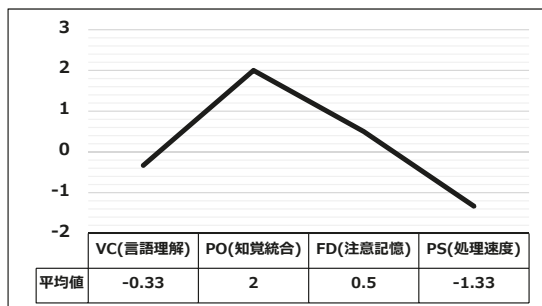


図1 学習支援シート

②通常の学級に在籍する発達障害の疑いのある対象児童1名への具体的手立ての内容・方法

(ア)ベースライン期

対象児の対話的な場面の参加への実態を把握するため、ペア学習やグループ学

習の中での参加率や行動・発話内容を記録にとり、表1・2と合わせて考察し、児童に必要な手立てを表3のように示した。

また、通常の学級での他児への効果を検証するため、抽出児童2名の対話的な場面の参加率についても記録した。

表3 対象児童の支援・対応例

【心理的な安定】	
・常同行動が見られる	→無理にやめさせるのではなく、取り組むことを具体的に示す。すぐに理解できる簡単な課題を用意する。(紙に手の形を書いて30秒数えるまでじっとしている等)
【人間関係の形成】	
・集団やグループ、ペアの構成が適切に確認する。活動の方法を丁寧に説明し、視覚的にも活動に参加できない	→集団やグループ、ペアの構成が適切に確認する。活動の方法を丁寧に説明し、視覚的にも活動に参加できない
【環境の把握】	
・授業中、常に何かに触っている	→無理にやめるようながずではなく、触ってもいいものや触ってもいい場所を決める。
【コミュニケーション】	
・相手の意図を理解することが難しい場合がある	→話す人の方向を見たり、話を聞く態度を形成したりするなどの指導をする。
・質問や意見があるときに相手に話しかけ始める場合がある	→話の聞き方・話し方のルールを指導し、常に意識できるように視覚的に提示する。

(イ)介入期1

学習支援シートの結果とベースライン期(以下BL期と記す)での児童の実態により、主に三つの手立てを講じた。

●手立て1

視覚的な強みを生かして、学習に必要な道具をホワイトボードに書いて提示

●手立て2

書くことが苦手という特性により、キーワードのみをノートに書き、対話するという一連の流れの定着

●手立て3

自分のことや友達のことをよく知るために、授業毎に自分と他者への振り返り(モニタリング)を実施

(ウ)介入期2

介入期1の手立てに加え、対話的な場面のグループを2名から3名にした。

●手立て4

何を書けばよいか、分かりやすいワークシートの使用

③結果・考察

馬場ら(2013)の研究により

(ア)授業参加の定義は、「教材を見ている」「教科書を読んでいる」「問題を解いている」あるいは「ノートやプリントを書いている」とした。

(イ)対話的な場面での参加の定義は、「説明を行っている他児を見ている」「発表、質問、回答をしている」とし、分析・考察を行った。

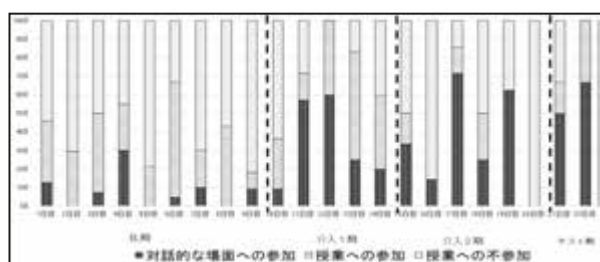


図2 対話的な場面への参加（対象児童）

(ウ)対象児童の分析・考察

対象児童の対話的な場面への参加率は、BL期では、平均すると9.2%ほどの参加率であった。学習の道具への意識は途切れることがなかった。介入期1では、平均30%の参加率であった。必要のない学習の道具が机上にないので、意識が道具へ向かなくなった。他のペアの話し合いを見ている様子は、よくない行動と見られがちであるが、学習の道具への意識が周りの様子に移行し、他のペアの話し合いの仕方を参考にしていたのではないかと考えられる。介入期2では、対話的な場面の参加率は、平均79.7%に上昇した。ワークシートを見ながら、友達の説明を聞いたり、自分のワークシートを見せながら説明したりするなど積極的な参加の様子が見られた。

手立て3による振り返りの際、友達を評価するために友達の話を聞くことで、自分の話も聞いてもらえて、心地よい体験ができた。

(エ)発話分類カテゴリーによる分析・考察

町ら（2014）の発話分類カテゴリーを基に、対話的な場面での対象児童の発話内容について分析した。学習関連の深い内容の発話については、介入期1から介

入期2で上昇した。介入期では、モニタリングの効果により相手が生じる発話の内容が増加した（図3）。

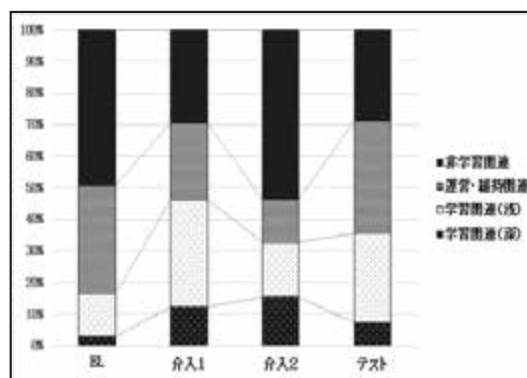


図3 発話分類カテゴリー（対象児童）

(オ)抽出児童A・B児の結果

A児は、対話的な場面への参加は1.3%から12.5%、23.1%に上昇した。

B児は、10.6%から45%、61.5%の参加に上昇した。

(カ)抽出児童2名の分析・考察

対象児童に対する介入の手立ては、抽出児童2名においても効果的に働いたと言える。

4 研究のまとめ

(1)成果

自立活動の内容を参考にし、通常の学級担任が活用できるような実態把握チェックリストを作成することができた。その上で、教員が児童の行動の背景等を考えながら多面的に見ることができた。他の児童にも効果的であることが分かった。

(2)課題

深い学びへつなげることが課題である。また、実態から考えられる背景要因の例を今後作成していきたい。

中学校編

中学校体育授業におけるベースボール型の系統的指導プログラムに関する研究 ～1年生と2年生の接続を視野に入れて～

長生村立長生中学校教諭
(前茂原市立南中学校教諭)

もとよし
本吉

あつし
篤



1 研究主題について

これまでの実践からソフトボールの授業といえば、一部の運動能力の高い、あるいは経験者のみ学習している授業が行われていた。運動量が少なく、できない生徒はミスをすれば責められ意欲が上がらないなど、運動の楽しさや喜びを十分に味わわせることができていなかった。「ベースボール型」の授業は、基本的な技能の習得に時間がかかることに加え、ルールやゲームの判断が複雑ということから、現状として生徒たちにとって、指導者にとっても難しい単位と言える。本研究では、球技「ベースボール型」におけるソフトボールの単位を通して、系統性を踏まえて計画した簡易なゲームを、授業実践を通して検証していきたいと考え、主題を設定した。中学校3年生での選択制を見据え、第1学年及び第2学年で基本的な知識や運動の技能を学習し、特性や魅力に触れることで運動を豊かに実践することができるようにすることを目指す。

2 研究の目標

中学校のベースボール型の系統的指導プログラムを開発し、実践を通してその有効性を明らかにする。

3 研究の実際

(1)研究仮説

ベースボール型ゲームの系統的プログラムを通して「知識・技能」を身につけるこ

とができれば、球技の楽しさや喜びを味わい、運動を豊かに実践することができるだろう。

(2)研究の具体的内容

ベースボール型の難しさを、岩田ら(2002)は、「ボールの捕球や送球といった運動技能もさることながら、ゲーム中に求められる状況の判断が複雑過ぎる」と述べている。ソフトボールの守備者に求められる役割だけでも、「打球の捕球」「打球の捕球に対するバックアップ」「中継」「ベースカバー」「ベースカバーのバックアップ」など多く、未経験の生徒が行うゲームが成立するために必要な判断は多い。ゲームの理解についても複雑で多様なルールにより、ベースボール型本来の面白さを感じる前に、意欲が低下してしまう。つまり、学習課題に応じたメインゲームの設定を系統的に行い、ゲームが成立するための最小限のルールのみを設定した教材の開発が必要である(表1・2)。共通ルールや行い方については、ゲーム1～5に共通したルールや行い方を次のように設定した。「1進塁1点」「打者や走者のストップ判断は単元の最終段階に配置」「60°のフェアグラウンドで守備は5人」「ボールを捕球したまま走れない」などである。

(3)主な分析・検証方法 (IBM社SPSS statistics24を使用し、対応のあるt検定、X二乗検定を行った)

- ①ゲームパフォーマンス評価法(GPAI)
- ②形成的授業評価

(4)検証授業の実施

① 単元計画

表1 単元計画（1年生）

中学校1年生							
1	2	3	4	5	6	7	8
オリエンテーション	【ドリルゲーム】 「ベッ飛ばせ」「フルスイング打ち」「トスバッティング」「ジャイロペット」「キャッチボール」「ラン&スロー」				チームの課題に応じた【ドリルゲーム】を選択		
	【課題別タスクゲーム】 捕球、カバー、中継、送球についての基本的な課題を解決する実践練習				【タスクゲーム】 知識テストと同じ問いを解決する実践練習		
ゲーム1		ゲーム2			ゲーム3		

表2 単元計画（2年生）

中学校 2 年生							
1	2	3	4	5	6	7	8
オリエンテーション	【ドリルゲーム】 「ベッ飛ばせ」「フルスイング打ち」「トスバッティング」「キャッチボール」「ラン&スロー」			チームの課題に応じた 【ドリルゲーム】を選択			
	【タスクゲーム】 知識テストと同じ問いを解決する実践練習			チームの課題に応じた 【タスクゲーム】を行う			
ゲーム 4				ゲーム 5			

②メインゲームのねらいについて

ゲーム1【バックホーム】では、いかに早くボールを本塁に返すことがポイントである。一つのアウトゾーンという選択肢のない場面で、打球を正面で捕球、バックアップ、中継、ベースカバーのバックアップを学ぶ。ゲーム2【フォースプレイ】では、どこでアウトをとるのか判断できるかがポイントである。打者1人をアウトにするために、意思決定をチームで行う。ゲーム3【進塁阻止Ⅰ】では、打球や打者・走者の動きに応じて、どちらをどこでアウトをとるのか判断できるかがポイントである。アウトにする対象者が2人になったことで迷いが生じ、チームの意思決定がさらに問われる。ゲーム4【進塁阻止Ⅱ】では、アウトゾーンが三つから四つに増えた場で、ゲーム3のように適切な意思決定が求められる。ゲーム5【進塁阻止Ⅲ】では、打球に応じた走者の判断と、それを阻

止する守備の判断が適切であるかがポイントである。ここでは二つのルールが追加される。「走者が本塁生還の場合、ボーナスとして10点が加算」「打者や走者の狙うアウトゾーンに送球が行われた場合、その走者は次のプレイの走者となることができない」。つまり、このゲームで初めて走者のストップの判断が発生し、塁間中央に引かれたアウトラインを超えなければ次のプレイの走者となることができる。タッチプレイの危険を排除するための安全上のルールでもあり、今後のオーバーランにもつながる動きでもある。10点のボーナスについては賛否両論あるが、本塁に生還させないために進塁させないこと、協同的なフィールディングでバックホームプレイを引き出すためには必要だと考え設定した。ボーナス10点は正規のルールにおける1点に相当する点数と考えている。

(5)検証授業の結果と考察

①主なGPAIの結果と考察

(ア)ゲーム2【フォースプレイ】について

表3 GPAI結果（1年生）

1年〇組 全6チーム										X2乗値		
課題	カテゴリー	メイン時間	ゲーム1		ゲーム2		ゲーム3			ゲーム1 ①～②	ゲーム2 ③～⑤	ゲーム3 ⑥～⑧
			①	②	③	⑤	⑥	⑧				
ボール操作の技能	捕球	成功	76	85	81	84	90	83		2.593n.s	0.518n.s	2.593n.s
		失敗	23	15	19	16	10	17				
	送球	成功	84	75	81	85	91	87		1.589n.s	0.463n.s	0.453n.s
		失敗	16	25	19	15	9	13				
	送球に関する意思決定	成功	79	98	88	95	100	100		10.449**	2.741n.s	
		失敗	21	2	12	5	0	0				
ボールをもたない時の動き	バックアップ	成功	35	57	50	77	63	79		18.470***	53.477***	17.318***
		失敗	65	43	50	23	37	21				
	役割行動に関する意思決定	成功	39	61	56	77	62	76		24.058***	39.390***	15.61***
		失敗	61	39	44	23	38	24				
	ベースの選択	成功	48	65	55	80	58	78		12.432***	59.191***	29.533***
		失敗	52	35	45	20	42	22				
チーム	チームでの意思決定	成功	100	100	72	73	33	87			0.023n.s	31.555***
		失敗	0	0	28	27	67	13				
	5人での理想の動きができているか	成功	0	21	0	34	7	41		9.383**	21.083***	13.517***
		失敗	100	78	100	66	93	59				

数値は％ (*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001)

表3より、5時間目になるとバックアップ・ベースの成功も77%まで向上し、チー

ム全体の意思決定も73%であった。どこでアウトを取るか、それについてのカバープレーについての目標も達成された。5人全員の理想のプレイについては34%まで向上しており、徐々に動き方を理解し実際に動けるようになってきた。学習カードには、失点を抑えるために協力してカバーするために必要なことを具体的に挙げる生徒が増えた。

(イ)ゲーム5【進塁阻止Ⅲ】について

表4 GPAI結果(2年生)

2年〇組 全4チーム						X二乗値		
課題	カテゴリー	メイン 時間	ゲーム4 (①)	(④)	ゲーム5 (⑤)	(⑧)	ゲーム4 (①~④)	ゲーム5 (⑤~⑧)
ボール 操作の 技能	捕球	成功	69	87	87	93	7.718***	2.100n.s
		失敗	31	13	13	7		
	送球	成功	58	88	82	92	11.643**	2.662n.s
		失敗	42	12	18	8		
	送球に関する 意思決定	成功	56	99	97	100	30.116***	2.403n.s
		失敗	44	1	3	0		
ボールを 持たない ときの 動き	バックアップ	成功	33	68	61	71	39.197***	6.362*
		失敗	67	32	39	29		
	役割行動に 関する 意思決定	成功	39	65	62	72	29.025***	8.017**
		失敗	61	35	38	28		
	ベースの選択	成功	37	65	59	76	30.954***	21.492***
		失敗	63	35	41	24		
チーム	チームでの 意思決定	成功	29	63	69	88	7.505*	6.111*
		失敗	71	37	31	12		
	5人での理想 の動きができて いるか	成功	0	24	15	28	6.978**	2.577n.s
		失敗	100	76	85	72		
数値は%						C<0.05 **<0.01 ***<0.001		

数値は% (*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001)

表4より、8時間目になるとほとんどのカテゴリーにおいて高い成功率がみられた。一方、5人での理想の動きについては28%であり、守備につく生徒すべてが理想の動きをしていたわけではない。しかし、5人全員の理想の動きでチームでの意思決定が成功したプレイが増えたことについては高い評価ができる。走者については、仲間の声や自ら判断をしながら効果的に進塁・得点することができていた。学習カードには走塁に関してだけでなく、守備のパターンを絞っていたことなどレベルの高い守備も行っていた記述があった。攻撃についてはホームを狙う意識、守備については絶対にホームインさせない、

という意識が強く出たゲームであり、学習の狙い通りの様子が見られた。

②形成的授業評価の結果と考察

生徒にとって難しい課題や教材、学習課題であれば数値の落ち込みが見られる。図から、メインゲームの切り替え時には一定の変化はみられるが、その後の向上などをみると無理なく学習していったことがわかる。

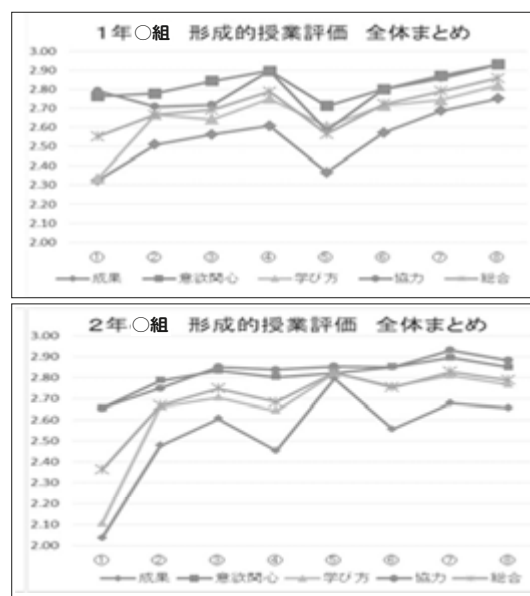


図 形成的授業評価の推移

その他、各学年8時間目の総合評価も5であり、よって本単元の有効性は生徒にとって適切であると言える。授業後に9割以上の生徒が「面白かった」と答えていたことから、本研究が生徒にとって面白かったと感じる系統的指導であったことが言える。

4 研究のまとめ

(1)成果

様々な分析・検証の結果から、本研究の系統的指導プログラムが有効であり、ベースボール型における「知識・技能」を楽しみながら身に付けることができた。

(2)課題

「思考力・判断力・表現力等」についての検証が、今後の研究の課題となる。