

<実践報告>

中学校体育における走り幅跳びの指導に関する検討

岩田 靖 信州大学教育学部スポーツ科学教育講座
 北垣内博 長野市立西部中学校
 平川達也 長野市立西部中学校
 板花啓太 喬木村立喬木中学校

Considerations on Instruction of Long-Jump
 in Secondary (Junior High School) Physical Education

IWATA Yasushi: Sports Science Education, Faculty of Education, Shinshu University

KITAGAITO Hiroshi: Seibu Junior High School, Nagano City

HIRAKAWA Tatsuya: Seibu Junior High School, Nagano City

ITAHANA Keita: Takagi Junior High School, Takagi Village

研究の目的	中学校体育における走り幅跳びの指導において、走り幅跳びの運動の本質的な課題性の探究に迫る学習過程をクローズアップし、実際の授業を通して、学習の成果を検討すること。
キーワード	走り幅跳び 教材づくり 単元展開 運動組み合わせ
実践の目的	走り幅跳びにおける「走」と「跳」の運動組み合わせの課題性の変化を軸にした学習において、助走距離を伸ばしつつ、踏み切りをコントロールする学習を導くこと。
実践者名	第二・第三著者と同じ
対象者	長野県長野市立西部中学校1年生(2クラス・51名)
実践期間	2012年11月～12月
実践研究の方法と経過	単元において、「7歩助走」から「11歩助走」に移っていく中で、「走と跳躍のコントロール」が重要な課題性になるように単元を構成し、そこでの学習成果を跳躍距離の変化と形成的授業評価の観点から検討している。
実践から得られた知見・提言	走り幅跳びの運動の中心的な課題性に焦点を当てた学習指導過程を十分に実現できる可能性が確認された。特に、子ども個々の現在の力量を前提にした跳躍距離の向上を目指すプログラムとしても良好な結果を得た。ただし、単元に挿入した下位教材の一部のあり方や、形成的授業評価における「成果」次元のスコアから、さらなる追究課題が示唆された。

1. はじめに

中学校体育における「陸上競技」領域について、学習指導要領では第1・2学年の必修段階に「競走種目」と「跳躍種目」の2つの下位領域に取り組むことが示されている（文部科学省2008）。「競走種目」では「短距離走・リレー」「長距離走」「ハードル走」が、また、「跳躍種目」では「走り幅跳び」「走り高跳び」が掲げられており、これらの中から選択的に履修できることになっている。おそらく、全国的にみて、各学校のカリキュラムの中では競走種目のリレー、ハードル走、跳躍種目の走り幅跳びが扱われる頻度が多いのではないかと想像される。

ただし、この必修段階において、なるべく広く多様な運動に出会わせた方がよいとの判断から、ここに示された運動群が陸上競技の単元の中に細切れに（つまり、「つまみ食い」的に）挿入されている場合も少なくない。そのような状況においては、総じて「経験すればよい」方式の授業がはびこり、子どもたちにそれぞれの運動の「本質的な面白さ」を味わわせることも、その中心的な「課題性の探究」に導くこともなく、実際に学習成果を残し得ないで単元を終了してしまうことになってしまう。最悪の場合には、2～3時間の取り組みの中で、「記録を計測して終わり」に近い、とても授業とは言えない貧困な活動も散見される。

このような姿を批判したり、なげいたりするのは簡単であるが、重要なのは体育教師に広く共有されうる単元レベルでの典型的な学習指導のモデルを生み出していくことであろう。そのような観点から、本稿では「走り幅跳び」の授業を実践研究の対象に据えてみたい。ここでは、「《一定の時間的制約のある単元構成》」の中で、いかに子どもたちに学習成果を感じさせ、満足を与えることができるのかといった視点から、学習対象となる運動の本質的な課題をクローズアップし、単元の太い幹に据え、その面白さに『誘い込み、追い込んでいく』授業展開が重要である（岩田 2012 p.12）との認識から、走り幅跳びにおける「走と跳の運動組み合わせ」に潜む技術ポイントに着目した授業実践によって大きな学習成果を得ることができたのでそれについて報告することにする。中学校2年生を対象にした授業実践である。

2. 走り幅跳びの技術的課題性の理解と小学校段階からの発展性

2.1 走り幅跳びの技術的課題性と授業づくりへの問題意識

「走り幅跳び」は、助走からの踏み切りによる跳躍距離の記録達成を目指したり、他者と競争したりする面白さを味わえる運動であるが、そのパフォーマンスの向上は、端的に、踏み切り時の「初速」と「跳躍角度」が決定的な要因となる。跳躍の放物線を描きだすベクトルが重要になると言ってよい。したがって、一般的にはより速度のある助走から身体の重心を上昇させるための踏み切り技術がキー・ポイントになる。ただし、通常、助走のスピードが上がれば上がるほど、逆に身体を引き上げることは困難な課題になるのである。それは跳躍距離を期待することに向けての「身体の矛盾」とは言ってもよい。例えば、走り幅跳びの学習経験の浅い段階では、助走距離を伸ばしてスピードを速めても、低空飛行の跳躍しか出現せず、結果的に跳躍距離が横ばいのままであったり、むしろ低下してしまったりすることもしばしばである。この「身体の矛盾」にチャレンジしているのが競技の世界のロングジャンパーである。言

わば、この矛盾こそが運動の課題性を生み出し、その課題解決の探究に引き込む面白さの源泉になっていると考えてよいであろう。

この運動の課題性に中学校段階の子どもたちが印象的に、そして論理的に直面する学習指導過程を導きたい。また、子どもたちにとって達成可能な運動課題を構成することを前提にし、小学校段階における学習の延長線上に位置づけることができる学習活動を生み出したい。これらの事柄がこれから記述する本授業実践への問題意識である。

2.2 小学校段階の授業実践からの発展を期待する授業づくり

さて、先に指摘したような走り幅跳びの運動の課題性に焦点を当てた授業づくりを探究したいと考えるが、それを小学校段階での学習の発展として位置づけるための方策を見出したい。そのため、これまで筆者の一人・岩田が試みてきた小学校の授業の前提となる基本的な考え方を提示しておく。岩田は以前、次のように記述した(岩田 2012 pp.92-93)。

「小学校の低・中学年段階では、…(中略)…『走ること』(助走)と『跳ぶこと』(踏切からの跳躍)といった異なる運動の連続性を獲得する『運動組み合わせ』(movement combination; Bewegungskombination)に大きな課題が存在していることに気を配るべきであろうが、このことは意外と見過ごされているといってよい。

たとえば、助走から踏み切りの契機を得られずにそのまま走り抜けてしまう傾向にある子ども、走りの延長で片足での着地になってしまう子ども(両足での着地ができない子ども)、なかには動きの連続性において片足で踏み切れない子どもさえ存在する。『走ってきて跳ぶ』——一見単純に見える運動ではあるが、実はそのこと自体に大切な学習の必要性が潜んでいるのである。

したがって、この『運動組み合わせ』に習熟していない段階で、スピードのある助走(つまり、十分な加速ができるだけの距離のある助走)からの踏み切りを期待しても、それは子どもにとってきわめて課題性の高い要求になってしまうに違いない。また、このような踏み切りの難しさがあるにもかかわらず、長めの助走をしてしまいがちになる子どもも少なくない。そのような場合には、走りの途中でいわば『偶然的な踏み切り』を誘発するだけでしかないことも多く、身体の感覚的な運動学習から乖離してしまう状況が生み出されてしまうであろう」

子どもたちにとってこの「運動組み合わせ」が前提的な課題として存在しているが、2つの運動を時間的に連続して結合させる場合には、最初の動きの終末において、次の動きの契機が先取りされ、2つの動きの融合局面の形成が必要である。そこでは、このような期待される動きの原理を子どもたちに言語的に説明してもほとんど意味がないのであって、重要なのはそのような「動きの先取り」を誘発する学習状況を提供し得るより易しい運動課題(教材)を創出することである。

そこで、踏み切りの契機を子どもたちにとって明瞭にするためにチャレンジ対象として構成したのが、助走を「7歩」に短く限定した走り幅跳びであった。助走の歩数を限定することの最も重要な意味は、子どもにとって、「いつ踏み切ればよいのか」をはっきりさせることが、「運動組み合わせ」の感覚運動学習をコントロールすることの前提であると考えるところにある。

さらに7歩という設定に対して次のような説明を加えることができる。

- ① 子どもにとって、意識的に統制可能な長さであること。
- ② 短いながらもリズムを生み出しやすいこと。
- ③ 子どもにとって負担の少ないチャレンジ課題として、繰り返しの練習に適切であること。
- ④ 奇数であることから、踏み切り足と同じ足からスタートすればよいこと。

このような7歩助走の走り幅跳びによって、特に、一連の運動組み合わせに焦点を当てた小学校中学年の授業実践(岩田・渡辺 2009)、さらに踏み切りでの上体の引き上げに着目した高学年での取り組み(岩田・斎藤 2009)によって好ましい学習成果が残されてきた。そして、「今後さらに助走距離を伸ばしていく中で、走と跳躍のコントロールを発展させていくことが、よりチャレンジングな授業を生み出すためのポイントになるであろうし、引き続き中学校期の学習のターゲットとなっていくものと思われる」と指摘したが(岩田 2012 p.109)、ここではまさにその「走と跳躍のコントロール」に強調点を置いた授業構成を試みた。

3. 単元構成のコンセプトとその概略

3.1 単元構成の基本的なコンセプト

助走の歩数を限定することのよさを土台としながら、「走と跳躍のコントロール」へのチャレンジを明瞭に浮き立たせるために、単元の中で「7歩助走」から「11歩助走」に助走距離を伸ばして記録の向上を目標にしていく学習指導過程を構想した。

単元前半では「7歩助走」の走り幅跳びに取り組み、その歩数制限の中で自己のベスト記録に挑戦していく。ここでは、「ワン・ツー・ワン・ツー・ワン・ツー・ジャンプ」のリズムを設定し、7歩助走に合致する自己のスタート位置を確認しながらチャレンジする(踏み切りは30cm幅のゾーンとし、踏み切り足がゾーンを越えた場合にはファウルとする)。この7歩助走の段階から、なるべく助走スピードを上げ、踏み切りにおいて上体を引き上げる感覚運動学習を課題としていく。子どもたちはより遠くへの跳躍を目指すために、助走距離を伸ばし、さらに助走のスピードを上げていくことへの欲求を膨らませていくであろう。

単元後半では助走を「11歩」に伸ばしてチャレンジする。左右の足の2サイクル分の助走の追加である。ここでは助走距離を長くしながらも、「7歩助走」で用いたリズムを生かすことのできる歩数の程度を選択した。したがって、長くした4歩分から7歩のリズムに繋げることができように、11歩助走では「1(イチ)・2(ニ)・1(イチ)・2(ニ)・ワン・ツー・ワン・ツー・ワン・ツー・ジャンプ」のリズムを採用した。

ここで助走が伸びればそのスピードはより加速される。また、7歩の場合よりも助走のストライドが広がる傾向にある。したがって、前述したように、11歩に助走が伸びることは、「走と跳躍のコントロール」の課題性が高まることになる。踏切によって重心を上昇させることが困難になるからである。ここで歩数を限定した学習のステップを設定することによって、子ど

もたちに統一的に「走り幅跳び」の最も本質的な運動の課題に出会わせることができるであろう。

さて、そこで重要になるのが、スピードを生かし、なおかつ上体の引き上げを生み出せるようにする踏み切り前の技術的な課題解決である。特に踏み切り前の2～3歩をリズムアップさせる意識的なコントロールが有用である。これによってストライドを狭めにして上方へのジャンプを準備するのである。ここでは踏み切り手前の「予備踏み切りの沈み込み」動作が要求されるのであるが、子どもたちにとって自分の身体の部分の動かし方に意識を向けると運動の全体像が乱れることが多いため、動きの「リズム」を手掛かりにすることが好ましいであろう。このことを通して、クラスの子どもたち全員に、7歩助走による個人のベスト記録を基準にしながら、11歩助走による跳躍距離をさらに向上させていくことを目標として学習活動を展開していく道筋を構想した。

この基本構造は、体育授業における「統一と分化の原理」(小林 1980: 吉本 1981)の一つのバリエーションとして理解できるものである^{註1)}。

3.2 単元構成の概略

中学校2学年3クラスを対象に授業実践を行ったが、ここでは2クラスを実践研究の対象とした(2年2組および3組)。クラスサイズは26名(男子16名・女子10名)と25名(男子15名・女子10名)である。授業は2組を北垣内が、また3組を平川が担当した。2つの授業は基本的に同一のプログラム(単元における教材の基本的な設計と学習指導過程)に基づいて進められた。

(1)学習活動の場の構成と単元教材の設定

走り幅跳びの授業は一般的にグラウンドの砂場を利用するが、そこでは個々の子どもの学習機会(練習や試技)を豊富に保障することが極めて難しい。多くが「待機」(off-task)の時間として費やされてしまう可能性が大であるからである。そこでこの授業では、体育館において着地用の安全マット(器械運動のロングマット)を2枚重ねで使用し、走り幅跳びの場を設定した。クラスを4グループに分け(1グループ6～7人)、それぞれが同時に活動できるように4箇所を設けた。踏み切りゾーンはマットから1m離し、ゾーンの延長線上にメジャーを直線状に置いて、個々の子どもの助走のスタート地点を確認できるようにした。

前述したように、単元前半は「7歩助走」、後半は「11歩助走」において跳躍記録にチャレンジするが、特に後半では単元教材のレベルとして、「個人的運動の集団化」の視点から、グループ競争を取り入れた。単元前半における「7歩助走」によるベスト記録をその個人の基準として、「11歩助走」において更新した跳躍距離の伸びを得点化し、それをグループ全体で合計することによって競い合う形式である。走り幅跳びは基本的に陸上競技における個人種目の運動であり、運動そのものは個人によって完結するものではあるが、授業を個別化の方向に向かわせるのではなく、「わかり合い、支え合う」学習集団(岩田 2012 p.12)をめざす授業づくりとして考えたいからである。そこでは運動技術とその学び方に関わった「認識の共有」を軸にした子ども相互のコミュニケーションが重要になる。

3.3 下位教材群の挿入

単元の中では、前半の「7歩助走」の段階において以下の「ゴム切り幅跳び」^{注2)} および「リズムステップ走」を、また後半の「11歩助走」の段階では「ストライド調査」を下位教材として挿入した。前者の2つは技能に関わる「練習教材」、最後のストライド調査は「認識教材」と言ってよい。表1はこの授業で取り入れた下位教材について、そのねらいと方法について記述したものである。

表1 単元の中に挿入した下位教材群

(下位教材)	教材のねらい	方 法
ゴム切り幅跳び	助走からリズムアップして、踏み切りで上体を引き上げる動きを習得すること。	個々の子どもの首の高さにゴムを張り、踏み切った後、「へそ」でゴムを切るように跳躍する(写真1)。
リズムステップ走	助走の中で変化をつけ、走の延長で跳ね上がるリズムを獲得する。	いくつかのバリエーションのステップのリズムにおいて跳躍する。
ストライド調査	助走の終末の3歩をリズムアップしてストライドを狭めに抑え、踏み切りの準備ができていのかを確認する。	チームの仲間の助走の際の足の踏み位置にマークを置いてストライドの長さを計測し、その変化を記録する。



写真1 「ゴム切り幅跳び」にチャレンジする女子

なお、先に述べたようにここでは運動技術的に踏み切り手前の助走の「リズムアップ」と踏み切りでの高い跳躍を結びつけていく運動組み合わせが大きな学習対象となるが、そのことは論理的にわかるだけでなく、動きのイメージとしても感じ取っておく必要があるであろう。そのため、子どもたちのイメージを膨らませる手掛かりとして、単元初めのオリエンテーション

ほか、前半部分で何度か助走の終末と踏み切りをクローズアップしたモデル映像を視聴させた。モデルは信州大学教育学部の陸上競技部・跳躍ブロックに所属する男子学生である。特に、踏み切りでの上体の高い引き上げにつながる助走の「リズムアップ」の観点から、モデルの助走の足音を強調して確認させた。

4. 授業実践における学習成果の検討

ここでは特に、技能の側面から子どもたちの跳躍距離の変化を示すことによって、その学習成果を確認しておきたい。また、この授業そのものが子どもたちからどのように受け止められたのかについて「形成的授業評価」により、その傾向を示してみることにする。

4.1 跳躍距離のパフォーマンスの学習成果

表2 単元における跳躍距離の変化

	単元初め・7歩	7歩のベスト記録	11歩のベスト記録	ベスト記録の比較
【2年2組】				
男子	340.5 cm	358.3 cm	387.3 cm	+29.0 cm
女子	269.9 cm	290.4 cm	322.3 cm	+31.9 cm
全体	310.6 cm	329.5 cm	359.8 cm	+30.3 cm
【2年3組】				
男子	327.9 cm	362.5 cm	393.8 cm	+31.3 cm
女子	262.9 cm	301.7 cm	320.8 cm	+19.1 cm
全体	301.9 cm	338.2 cm	364.6 cm	+26.4 cm

【2年2組】

【2年3組】

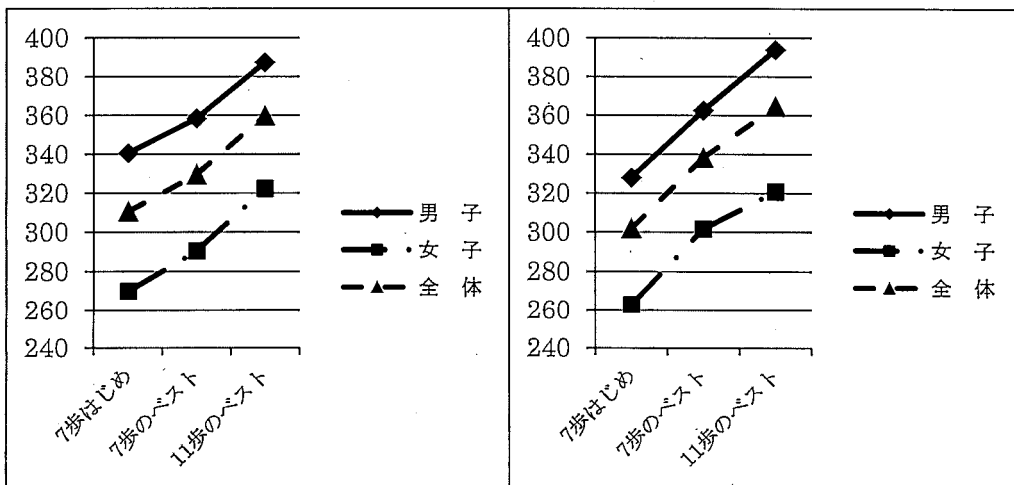


図1 単元における跳躍距離

前ページの表 2・図 1 は、単元の初めに計測した「7 歩助走」での跳躍記録、単元前半で記録した個々人の「7 歩助走」でのベスト記録、および単元後半に取り組んだ「11 歩助走」でのベスト記録の男女別とクラス全体の平均値の変化を示している。

その中で、特に「7 歩助走」と「11 歩助走」での個人のベスト記録を比較してみると、それぞれクラス全体で 2 組は 30.3cm、3 組は 26.4cm の向上が認められた。先に、走り幅跳びの学習経験の浅い段階では、助走距離を伸ばしてスピードを速めても、低空飛行の跳躍しか出現せず、結果的に跳躍距離が横ばいのままであったり、むしろ低下してしまったりすることもしばしばであると述べたが、そのことを念頭に置くと非常に良好な学習成果であったと言えるものと考えられる。さらに、単元後半の 4 時間程度の中での変化であることを考慮すれば、大いに評価できるスコアであると解釈してもよさそうである。

男女別でみた場合、3 組の女子の変化が 19.1cm でやや小さかったように思われるが、7 歩助走の段階において大きな向上が示されており、また 11 歩助走でのベスト記録の平均値をみてもそれほど過小評価することはなからう。

この点に関連して、「11 歩助走」における記録が「7 歩助走」の段階のベスト記録を更新できなかった子どもは 2 クラス全体で 4 名 (7.8%) であった (男子 2 名が 7 歩助走と同じ記録、女子 2 名が低下を示した)。全体のほぼ 7 割の子どもは 10~50cm の伸び幅の中に位置していた。

なお、単元前半の「7 歩助走」から単元後半の「11 歩助走」に移った段階の子どもたちの学習カードに記されたコメントによれば、当然ながら助走の歩数を伸ばしたことによるスタート位置の新たな探究やその調整にてこずり、「踏み切りが合わない」という振り返りが多かったのは当然であるが、それと同時に「助走が長くなったことによって、踏み切りで高く跳び出すことができない」という記述が多数を占めたことを明記しておく必要がある。このことは、子どもたちが走り幅跳びにおける「身体の矛盾」にまさに直面したことを意味しており、課題解決のポイントを「走と跳躍のコントロール」に向かわせる契機が授業のプロセスの中で生み出されたことの証左であり、走り幅跳びの技術的課題性に焦点づけられた学習指導過程を創出できる可能性を根拠づけているものと考えられる。

したがって、助走スピードの加速によって踏み切りを先取りする準備局面の「リズムアップ」が子どもたちの学習内容の対象として焦点化されることが示されたと言えるが、ここで断っておかなければならないことは、リズムアップによって生じる助走ストライドの縮小を確認させる目的で挿入した認識教材としての「ストライド調査」は短い単元時間の中で十分機能させることができなかつたことである。この点に関しては「リズムアップ」の意味理解の学習のあり方を含めて今後大いに再考したいところである。

4.2 形成的授業評価の分析

この単元では、オリエンテーションが中心になる第 1 時を除き、運動学習が中心となる第 2 時以降、単元最終の第 8 時まで「形成的授業評価」(子どもによる授業評価)を実施した(高橋ほか 2003)。この授業は 2 クラスを対象に、異なる授業者が同じプログラムで授業を進め、授業評価も同様に得ることができた。その結果、ほぼ類似した傾向が示されたので、ここでは

2年2組のデータをそのサンプルとして提示しておく。以下の表3は、クラス全体の「成果」「意欲・関心」「学び方」「協力」の各次元、および「総合評価」のスコアを示している。なお、括弧内は5段階の評定である。各次元と総合評価の満点は3点である。

表3 単元を通した形成的授業評価の変化（2年2組・クラス全体）

	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時
成 果	2.62 (4)	2.62 (4)	2.61 (4)	2.75 (5)	2.50 (4)	2.56 (4)	2.51 (4)
意欲・関心	2.91 (4)	2.89 (4)	2.91 (4)	2.94 (4)	2.89 (4)	2.88 (4)	2.86 (4)
学 び 方	2.71 (4)	2.82 (5)	2.89 (5)	2.96 (5)	2.86 (5)	2.89 (5)	2.89 (5)
協 力	2.91 (5)	2.93 (5)	2.89 (5)	2.94 (5)	2.91 (5)	2.93 (5)	2.95 (5)
総合評価	2.79 (5)	2.82 (5)	2.83 (5)	2.90 (5)	2.79 (5)	2.81 (5)	2.80 (5)

表から理解できるように、この授業は単元を通して子どもたちから非常に高い評価を得たとと言える。ただし、さらなる期待を込めて指摘すれば、単元後半の「11歩助走」に学習段階を移してからの「成果」次元のスコアの伸び悩みが大きな課題であるかもしれない。特に、第6時以降の2.5点台の横ばい傾向を越えていくことができれば申し分ないであろう。

ここには、助走距離が伸びたことによる「リズム」の変化や踏み切り位置が合わなくなることに起因した困惑があったことが想像されるが、それへの対応を含めて多面的な授業内容の再構成が求められるかもしれない。とりわけ、跳躍距離を実質的に向上させていく練習方法のさらなる工夫を含めて、子どもたちの運動学習における「わかる」「できる」世界を深め、拡大していく方途の探究が必要であろう。

5. おわりに

本実践報告において記述した授業の大きな目的は、子どもたちに「走り幅跳び」という運動の本質的な課題性に出会わせ、その課題解決のプロセスに明瞭に引き入れることであった。つまり、踏み切りの「初速」を高めると重心を引き上げることが困難になるという、いわば「身体の矛盾」にこそ、この運動の課題があり、それが身体運動の面白さの源泉になっていることを学習しつつ、技能の向上を追究していくことである。この意味では、一方で「7歩助走」から「11歩助走」へという歩数の制限を子どもたちに統一的に与えた授業の仕掛けが、この運動の課題性をわかりやすく伝えられたのではないかと思われる。その観点から、単元構成のコンセプトやその展開の全体的視野においては良好な成果が導き出されたと言えるものと思われる。

このことは、跳躍距離のパフォーマンスの変化や形成的授業評価のスコアからも解釈できることではあるが、本文においても明記したように、単元の中に挿入した「ストライド調査」のあり方や、単元後半の子どもたちの学習成果に関する意識的側面（形成的授業評価における「成果」次元の推移）にみられた傾向は、この授業をさらに大きな成功に導くための検討事項を示

しているものと思われる。今後の課題とし、さらなる授業改善に取り組みたいと思う。

注

- 1) 体育授業における「統一と分化の原理」とは、クラス全体としては同一の学習活動、同じ課題に取り組みながらも、それぞれの個人に適合した目標を設定することを可能にし、最大限の能力発揮を探究させていく方法論として理解してよいであろう。この授業では、最終的に「11歩助走」による跳躍距離の記録達成を子どもたち全員の同一の課題として据えながらも（統一）、個人的には「7歩助走」の自己のベスト記録を「11歩助走」において更新していくという目標を設定している（分化）。
- 2) 「ゴム切り幅跳び」というのは、岩田・斎藤（2009）における小学校高学年の走り幅跳びの授業実践において開発・報告した練習形式としての下位教材である。本文の中に挿入した写真のように、「へそでゴムを切るように跳躍する」意識の中で、踏み切りと同時に振り上げ足の膝を高く上げる動きが現れるとともに、跳躍後にすぐに足を投げ出してしまわずに、重心を上げた姿勢を保つ運動経過が生起しやすくなる。
なお、この練習形式については文部科学省作成の小学校の教師用指導資料（文部科学省2012）にも取り上げられている。

文献

岩田靖(2012)体育の教材を創る－運動の面白さに誘い込む授業づくりを求めて、大修館書店

岩田靖・渡辺誠(2009)学びを深める教材づくり [第14回] チャレンジ・ワン・ツー・ジャンプー「走り幅跳び」の教材づくり(その1), 体育科教育 57(6), 58-63

岩田靖・斎藤和久(2009)学びを深める教材づくり [第15回] ベストめざして「フワッとジャンプ」－「走り幅跳び」の教材づくり(その2), 体育科教育 57(8), 60-65

小林一久(1980)達成基準を明確化した体育授業の改善, 現代教育科学 23(12), 51-57

文部科学省(2008)中学校学習指導要領解説・保健体育編, 東山書房

文部科学省(2012)教師用指導資料・小学校体育(運動領域)まるわかりハンドブック・高学年, p.29

高橋健夫・長谷川悦示・浦井孝夫(2003)体育授業を形成的に評価する, 高橋健夫編, 体育授

業を観察評価する－授業改善のためのオーセンティック・アセスメント, 明和出版, pp.12-15

吉本均(1981)子どもの可能性を引き出す授業の論理, 体育科教育 29(10), 2-5

(2013年5月27日 受付)