

[体育・保健体育・学校ヘルスケア]

「動いた時の感じ」を「言葉」につなぐことに
着目した体育授業の試み

木村 貴之*

1 はじめに

平成20年3月に告示された新学習指導要領において、「教えて考えさせる授業」、「習得・活用・探求」、「言語活動の充実」がこれからの授業の方向性のキーワードとして示され、授業改善に向けた確実な取組が学校教育において求められている。¹⁾ 体育科においても同様のことがいえる。自らの体育授業実践を振り返ると、子どもの願いや思いを「学習のめあて」によって理解した気持ちになり、さらに振り返りの学習カードに書かれている言葉「できた」「楽しかった」「協力してできた」「またやってみたい」というキーワードを見て、自分自身が学習展開に満足していることに気付かされた。

子どもは運動が「できた・できなかった」に意識が向きがちである。中森は²⁾「できるということより、できていく実感を子どもにつかませていくことが、授業に不可欠であると考えている。もちろんできるを目標にするわけだが、それ以上に、自分のからだを知り、自分のからだと向き合い、まだできないけれども、できそう、できるようになってきたということを感じとれるようにしなければならない」とし、運動を習得していく過程において人間として大切な多くのものを学んでいくと述べる。子どもが、「できた・できなかった」という結果のみに意識を向けるのではなく、一つひとつの動きを常にからだに問いかけ、思うように動けるからだを獲得していける体育授業が今後求められているのではないだろうか。

からだは本来育っていくものである。体育は、そのからだを意図的に運動させることにより、こうありたいというからだへと高めていく営み³⁾との提言がある。生活の変化に伴い、本来育っていく「からだ」が、育っていけない現状があり、子どもが自分自身の「からだ」をみつめ、こうありたいという思いを高めていこうとする営みは、体育授業にしかないといっても過言ではない状況にある。授業改善に向けた確実な取組が求められている現在において、体育授業を見直すとするならば、子どもたち自身が自分の心と体が一体となった「からだ」に目を向け、自分のからだを大切に、自分のからだは自分で育てていくという気持ちを育てること、また教師も子どもたちの「からだ」を知ろうとする構えが重要になってくるのではないだろうか。しかし、上述のような視点の重要性の捉えは弱く、教育現場での具体的な実践が少ないのが現状である。

このような現状を受け、子どもが自らのからだに着目し、一つひとつの動きを「今の動きはどうだったか」と自らのからだ對話しながら振り返る。そして、「もう少しできそう」「フワッと浮いた」と動いた時の感じを見つめ、言語化しながら「こうすればできそう」と自分のものとしてからだに動きを取り入れていく活動が大切であると考えます。

このような視点をもった体育授業を展開することによって、子どもたちが運動は「楽しかった」「つまらなかった」という一時的な捉えではなく、日常の運動に普段意識していないからだの感じの変化を楽しみ、その感じを生かすことができる子どもをはぐくむ体育学習を実現できるのではないか。そのような学習が運動文化を学んでいく基盤となり、運動を日常生活に積極的に取り入れていく姿につながるものと考えている。

2 主題設定の理由

(1) 「動いた時の感じ」を「言葉」につなぐ視点

「動いた時の感じ」を「言葉」につなぐことに着目するということは、どのようなことなのかを明らかにしなければならない。中森は⁴⁾ マット運動で子どもたちに次のように話をしている。「自分のからだの中で起こっている変化をつかみとるのはきみたち自身だ。少しでもきみたちの痛みや変化をつかもうとするけれど、できない。外側のことはわかる。見えるけど。でも、ぼくがいちばん知りたいのは、その外側の変化が、きみたちのからだの中でどうなっているのかということだ。だから、一回一回たずねるんだ。きみたちも、一回一回の練習で、自分のからだの変化、中身がどうなっているか感じとってほしい。自分のからだに問いかけながら、確

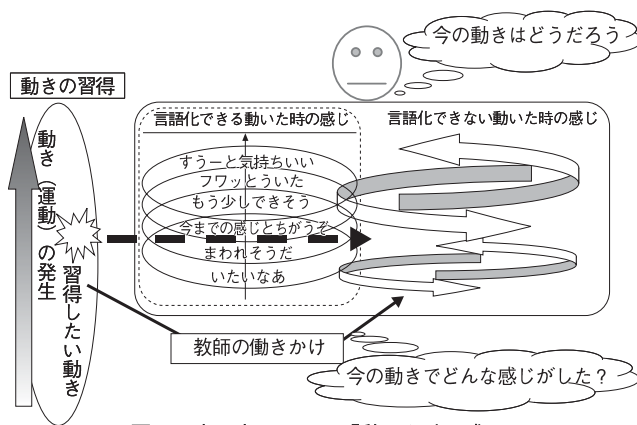


図1 本研究における「動いた時の感じ」

* 柏崎市立柏崎小学校

かめてほしい。ただ漫然と練習をくり返すのではなく、今の動きはどうだったかなと、自分のからだに問いかけて、自分の感じをつかみとって、だんだん自分のからだにとりもどしていくことが大切なんだと、動きを習得していく過程で、子どもたちが一つひとつの動きに対し、からだと対話を行えるよう教師が働きかけている。この考えは本研究の目指す体育授業の考えに近い。それぞれの単元において「できるから楽しい」という達成感からくる運動の楽しさも勿論大切である。しかし、上述のような視点での体育授業を積み重ねることにより、運動習得過程における楽しさも実感できる可能性をもっている視点と考える。

(2) 「動いた時の感じ」について

「動いた時の感じ」とは、運動習得過程において学習者自身が内面を見つめた時に、言葉に表現できる感じのことを示している。図1は学習者の内面を表した本研究における「動いたときの感じ」を表した図である。図の中央にある点線の矢印は、「からだは自然に動く」という、無意識にからだは動く一面を表している。学習者に習得させたい動き（運動）がある。教師の働きかけにより、動くことで生じた「感じ」が生まれる。点で囲まれた部分は、言語化できる感じを表している。本研究で焦点を当てるのはこの「言語化できる動いた時の感じ」である。様々な動きをすることで動いたときの感じが積み重なり、目標とする動きを習得していくことを表している。スパイラルの部分は、運動に没頭している時の言語化できない感じを表している。教師の働きかけに基づき、学習者が「今の動きはどうだろう」と自らのからだへ問いかける。このことを繰り返しながら学習者は動きを習得していくと考える。

(3) 「言葉」について

竹内敏晴は、著書「ことばが劈かれるとき」⁹⁾の中で、「ことばもからだとしてとらえねばなるまい。こえとかことばを、からだの動きと別々に考えることはできない」と述べている。本研究は言葉もからだの一部であるという考えに基づく。

3 研究の目的

学習者が運動を習得していく過程において「動いた時の感じ」を「言葉」につなぐ視点を取り入れた体育授業を行い、学習者にどのような影響を及ぼしたのかを授業分析し、その成果や課題について提示することを目的とする。

学習者は一人ひとり違い、「動いた時の感じ」も一人ひとり違う。したがって本研究の立場は、「具体的な手立て（指導方法）」を一般化するという立場ではなく、事例的検証により今後の体育授業づくりに寄与できると思われる事実を積み上げ、理論化を目指す視座に立つものである。

4 研究の内容と方法

本研究は以下の3点に焦点をあてた体育授業（第4学年「器械運動」マット運動）を行い、研究目的の達成を図る。

(1) 「動いた時の感じ」を「言葉」でつなぐ視点を取り入れた学習活動

年間単元計画に基づき、「器械運動（マット運動）」を重点単元とし設定した。その意図は、以下の言葉による影響が強い。「人格形成をめざす教育において、身体形成はその基礎をなすものである。しかも、子どものからだに危ないこの二十年来子どもの健康やからだの発達におけるさまざまな異常が社会問題となってきている。このようなことに思いを致すとき、体育教科がからだ育ての教科として果たすべき役割は大きい。そして、その基礎・基本をこの問題から考えると、体操という文化と陸上運動といった文化はその主要な教材ではないか」と中森⁶⁾は述べる。設定単元は、身体形成の基礎にあるからだを育てることにつながる単元であり、克服、達成（技）、表現といった特性が同時に存在している運動であるといえる。様々な運動特性にふれることによって多様な動きが生まれ、その時に生じてくる「動いたときの感じ」を「言葉」につなぎながら、それを手がかりにして学習活動を展開していく。

(2) 学習者が自らのからだと対話する場面の設定

「今の動き、どのような感じがしたかな」「今までの動きと何か違いはあったかな」と動きの直後に教師が問いかけ、学習者との対話場面を取り入れる。教師の問いかけにより「今のからだの動きはどうだろう」とからだとの対話を促す。また、互いの動きを見合う場面を取り入れる。そのために、互いの動きが自然と目に入るよう学習環境を整える。そこで互いの動きを見ながら自然と教え合う場面が生まれることを期待したい。そして、友達が「どのような感じ」を積み重ねて動きを習得していくのかを「互いの感じ」を共有できることにつなげていきたいと考えている。

(3) 「動いた時の感じ」を「言葉」につなぐ学習カードの活用

自らの実践の反省に立つと、「できた、できなかった」だけを振り返ることが中心の反省的記述を促す学習カードを用いていた。しかし、本研究では、目標とする動きを習得する過程に焦点をあてられるよう、自分のからだで感じたことや、自分の動きの様相を絵や図、文章で自由に書くことができる学習カードを用いて、「動いた時の感じ」を言語化し、学習カードで積み重ねていくようにする。学習者はカードを振り返ることで次の運動習得への手がかりとして活用する。また、教師は学習カードから学習者の感じたことを見取り、学習者の実態にあった授業構想の学習資料として活用していく。

この3点が学習者にどのような影響を及ぼしているのかをVTRによる授業記録、学習カード、チームティーチングによる授業者との対話をもとにプロトコル分析の手法を参考に検証する。また、授業分析には客観性を高めるために授業者以外の第3者も含めて行うトライアングレーションの手法を参考にする。トライアングレーションとは、授業者自身の主観的・直感的判断だけに頼らず授業者以外の人々の見方を組み入れていく分析方法⁷⁾である。チームティーチングによる授業者に加え、第3者として同学年部の教師を加え授業検証を行う。

5 研究の実際

(1) 研究の諸条件

研究対象	第4学年 男子38名 女子32名 計70名	授業者	筆者・K教諭（T.Tによる）
実施期間	平成20年6月 時数 全6時間	単元名	「やわらかい動きを目指そう」（マット運動）

(2) 単元の構想

マット運動の指導の一般的な流れでは、個々が自らのめあてに向かって様々な練習の場で自主的に練習を行い、技を向上させていく学習活動が多く取り入れられている。また、集団で動きを合わせ協調性をねらいとしてマット運動を行う指導も取り入れられている。しかし、学習者の根底には「できるから面白い、できないからつまらない」という思いがある。そこで、達成感を追い求める過程で、教師側の言葉や展開の工夫により、からだの内面でおきている感じの変化にも着目させることができれば、マット運動のそれぞれの技のもつ楽しさがより得られるのではないかと考えた。そこで本単元では、その技の完成を追い求めるのではなく、じっくりと動いた時の感じを見つめる手立てをいれた単元を構想することにした。

マット運動の構想の基盤になったのは周東⁸⁾の授業である。実際に筆者が学習者として受講した周東の授業において、動いた時の感じの変化を実感した。この動いた時の感じの変化からくる楽しさは、今まで経験したことのない充実感であり、第4学年児童にも同じような経験をもたせたいと願った。他者観察がしやすいよう、マットを放射線状に敷き、友達の動きが自然に目に入ってくるように設定する。また、「できる」までの運動習得過程に学習者が着目できるよう、動きの習得過程を記述する学習カードを用いていく。

(3) 授業の実際

単元計画は全6時間である。その中で、特に学習者に影響を及ぼした1時間目から3時間目の場面について「学習者の学びの様相」「学習者との対話」「学習カード記述（本時を終えて）」の3点から述べていく。

① 1時間目

ア) 学習者の学びの様相

導入の1時間目は、学習者がマットとどのようなかかわりかたを志向するのか、また、どのくらい技能の積み上げがあるのか、学習者の実態把握的な授業に取り組んだ。マットに慣れる運動ということで「焼き芋ごろごろ」という横回転の運動を取り入れ、リラックスしてマットになじむ運動を行った。横回転は乳児の寝返りの感じと共通している。回ることによって感じる恐怖心を取り除く、また、その感じに耐えることができる資質を養うことにつながるというねらいがある。最初、マットからはみださないうちで慎重に回っていたが、「目が回る」「くらくらする」と言いながら次第に勢いよく回っていく姿が見られた。この導入時の運動で、回転感覚の恐怖心から横回転が困難な学習者が1名いることがわかった。この学習者には「頭を起こし、尻をマットにつけた横回転で徐々に慣れていければいい。今できる動きでいいよ」と伝えた。その後、手の支持感覚を養うねらいで「アザラシ」を、回転感覚につなげるねらいで「ゆりかご（しゃがんだ姿勢から始め徐々に腰の位置を高くした）」を行った。ゆりかごでは「みんなで合わせてみたい」という声生まれ、みんなで「気持ちをそろえてクルリーン・バ」のリズムで転がり、みんなが合わせて立つことを楽しんだ。その後、「前転」「後転」を行った。前転では頭指示での回転の姿が多く見られた。

イ) 学習者との対話

導入時の横回転において、慎重にゆっくり回っている動きから、勢いのよい回転に変わったK子と教師の対話を以下に示す。

	学 習 活 動	支援・指導のポイント
つかむ ①	<ul style="list-style-type: none"> ○学習内容、進め方について知る。 ・マット運動につながるやさしい運動を行い、マットの上でリラックスできるようマットになじむ運動をする。 ・新しい技や自己の能力を知り、めあてをつかむ。 	<ul style="list-style-type: none"> ○マット運動につながる動きを楽しくできるように工夫し、マットになじむことができるような運動を取り入れる。 ○教師が示範をして、技のイメージをつかませる。 ○自分にあつためあてがもてるように技の種類を伝える。
取り組む ④	<ul style="list-style-type: none"> ○前転をみつめなおす。 ・回転加速を感じるができる運動を行う。 ・前転→開脚前転→伸膝前転の流れで取り組む。 <ul style="list-style-type: none"> ○後転を見つめなおす。 ・マットとからだの接触部分、回転加速、腰角の開きと手の押し放しを意識できる運動をする。 後転→開脚後転→伸膝後転への流れで取り組む。 <ul style="list-style-type: none"> ○倒立からの側転や前転への動きをつかむ。 ・頭倒立→倒立→側転 ・手の平のねじりを伝え、側転の感覚をつかむ。 	<ul style="list-style-type: none"> ○お互いの取組方が観察できるマット配置、並び方になるために放射線状にマットを用意する。 ○マットになじむよう、横に転がる運動から、立った姿勢からの前転、その後のアクションを取り入れながら、回転加速に気づかせていく。 ○マットとからだの接触部分、回転加速、腰角の開きと手の押し放しを意識できるように伝える。 ○倒立の感覚を共有できるよう、グループ内でお互いに気づいたことを交流できる場を設ける。 ○倒立から手の平をねじり側転へ近づけていくときのからだの中の感覚をみつめるよう伝える。 ○各授業後には、自分の技への振り返りを図で表し、できたとき、できそうなどの感覚を言葉でまとめていけるように学習カードに記入し、まとめて交流できる資料として積み上げていく。
まとめる ①	<ul style="list-style-type: none"> ○最初に立てためあてを見直しめあてを明確にする。 ○できそうな技に挑戦する。 ・今まで取り組んできた技で、あともう少しと自らが感じている技を練習する。 ・友達の学習カードをてがかりに、その友達に技につながる感覚を聞きながら行う。 ○技の交流を行う。 ・グループの中で自分のできるようになった技を紹介しあい、互いの出来映えを確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○教え合いの場面では、学習カードに書いてある自らの気づきをもとに学び合いができるように伝える。 ○からだの中からの感覚で教えあう姿が見られるか観察する。 ○技をつなげてみせてもよいことを伝える。

また、何度も何度も横回転がまっすぐになるために挑戦していたS男は次のような対話であった。

S男はその後もN子に聞いている様子が見られ、「焼き芋ごろごろ」に没頭して取り組んでいた。N子の動きに伴う感じをS男は確かめようとする姿が見られた。その後S男は「うん、こんな感じだ」とつぶやき、常に力が入り緊張していた動きから、部分的に力を入れる動きに変わり横回転を楽しんでいた。

ウ) 学習カード記述

K子はこの日の学習カードに導入時の横回転の動きについて以下のような記述をしている。

K子は自分が石ころや焼き芋になったつもりで動きを習得していた。またS男は以下のような記述をしていた。

他の子どもたちは「回る時からだが軽くなる感じがした」また、「回る時強い感じがした」「焼き芋ごろごろでは足のほうに引っ張られる感じがした」との記述が見られた。横回転が困難なM美は「目が回る。どうしたらうまくまわれるかなあ」と記述していた。「先生はどんな感じがしたか教えてほしい」という教師の感じを共有したいと見られる記述が3人見

ウ) 学習カード記述

A子は以下のような学習カードを記述した。

①回る時目が回った。① 回る時痛かった。②ジャンプして手をはたいたときフワッという感じがした。②ジャンプした時気持ちよかった。

A子は2つの場面に分けて記述していた。マット左側の記述は導入時での「焼き芋ごろごろ」の振り返りである。右側は教師との対話でもあった「フワッとした感じ」を得た場面での記述である。「フワッとした」ことに楽しさを感じている様子がA子の学習カードから伺える。

③ 3時間目

ア) 学習者の学びの様相

本時では、やわらかい前転を獲得させる手立てとして、「手をグーで前転」「手をチョキで前転」「手を幽霊の手で前転」「幽霊の手を

広げて前転」「手の支持なしで前転」と課題を与えた。からだのどの部分からマットに接地していくのかという、順次接触に子どもたちが意識できるのではないかという意図からである。最初はグーの手がまねき猫のようにマットにつけて回っていたので、手の平を向かい合うような形で行うことを指示した。手をチョキにした前転の課題を与えると「骨がおれてしまうよ」「そんなことできるの」と驚きの声があがる。しかし、「やってみたい」という声がたくさん聞かれ、次々に取り組んでいく姿が見られた。手がグーの時は緊張した前転が多く見られたが、手をチョキにした瞬間にゆっくりとマットに接地していくような動きが多く見られた。「力を抜けばできるんじゃない」「体重を手をかけなければ大丈夫だろう」互いに子どもたちが声をかけあう場面が生まれてきた。手の支持なしでの前転では「天使みたいに空をとんだよ」「フワッとした不思議な感じ」と次々に課題に取り組む姿が変わり、無理な力が入っていないと感じさせる前転をする子どもたちが多く見られるようになった。

イ) 学習者との対話

「手をチョキで前転」ができた直後の対話を以下に示す。

筆 者：「どんな感じでできたの？」
 児童1：「よくわからないけどできちゃった。」
 児童2：「なんか不思議だ」
 児童3：「軽くいくような感じ」
 筆 者：「軽くってどんな感じ？」
 児童3：「力をぬいてふっといく感じかな」
 児童2：「うんうん。なんかふんわりというか・・・」

ウ) 学習カード記述

子どもたちの学習カードには着しなないで前転したことが多く書かれていた。「手を使わなくても前転はできるのはすごい」と驚いていた。学習カードには着手を変化させたことで感じた記述が以下のように書かれていた。

手を「グー」や「パー」「チョキ」でやってみて回り方が速かったりおそかったりみたいな感じでした。チョキで回ったとき、回った後にスーッとからだが軽くなりました。回る前に足を高くあげたら簡単に回れてすぐに歩き出すことができました。驚きでなんかワクワクしました。

またK子は自分の動きのことを以下のように振り返っている。

歩いて前回りをしている時の前回は、手がぐにゃぐにゃしました。そのとき、私が感じたことはマットがケーキのスポンジが生クリームのような気がしました。それで私はその上に「ポン」とのっかる感じでした。手を使わなくて回るときも同じ感じがして「サラッ」という感じもしました。

K子の記述から、自分のからだから力がぬけたことを表現していることが伺える。この他にも、「天使のように空を飛んでいる感じ」「どうしてふわっとするのか」「ういたのがすごかった」「とっても気持ちいい」「体がやわらかくなったような感じ」という記述も多く見られた。緊張したからだから緊張が和らいだからだへと変わったことが伺える。また「手を使わないでやる時は知らないうちにできた。よくわからないけどできた感じ」との記述も5名見られた。「からだが自然に動く」「無意識にからだは動いてできてしまう」という言語化できない感じで無意識的に運動を習得している子どもたちの存在も記述から伺える。

(4) 考察

① 「動いた時の感じ」を「言葉」でつなぐ視点を取り入れた学習活動

教師が、学習者の「動いた時の感じ」に着目していくことは、その運動に対する学習者の願いや要求も捉えることにつながり、目の前の学習者にあった授業展開につながっていく可能性が明らかになった。例えば、回転加速を感じて技を習得していく学習

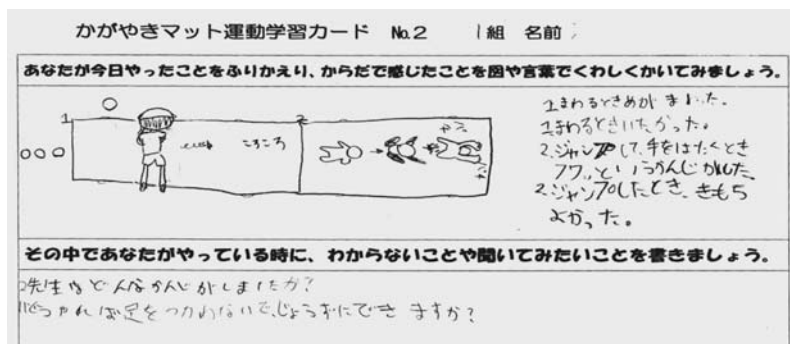


図2 A子の学習カードから

者もいれば、腰の位置や重心の移動により技を習得していく学習者もいる。これは「動いた時の感じ」を「言葉」につなぐことで見えてきた。「本当にこの課題が目の前の学習者に適切な課題なのか」と授業を見つめ直し、授業改善を図っていく教師の授業に対しての基本姿勢につながった。また、「動いた時の感じ」を振り返ることが、一回一回の練習を新鮮な気持ちで取り組む学習者の姿につながった。1時間目のS男の言葉「N子さんは、少し軽くと言ったけれどそれがよくわからない」や、3時間目の学習者との対話の中での「力をぬいてふっといく感じ」など学習者からの感覚的な言葉を、他の学習者に伝えることによって、どのような感じが自分にとってあっている感じなのか確かめながら反復練習に取り組んでいく。その積み重ねが、からだに無理のない合理的な動きの習得につながっていくことも、学習者自らが自己修正を加えながら、少しずつ動きに変化が見られる姿から明らかになった。「動いた時の感じ」を「言葉」につなぐ視点に着目した学習は、運動の習得過程において動きを振り返り、「感じ」を確かめながら運動に没頭する姿につながることが示唆された。

② 学習者が自らのからだ対話する場面の設定

本研究では学習者への問いかけを重視した。教師の「今の動き、どのような感じがしたのかな」「今までの動きと、何か感じに違いはあったかな」と問いかけることで、自らのからだに問いかける学習者の姿が生まれてくる。教師はただ問いかけるのではなく、その動きの直後に問いかける等のタイミングも重要である。川本は¹⁰⁾「子どもたちは真っ白いキャンパスであり、いい感じすらない。自分の動きが正しいかどうか判断する基準がない。だから子どもを指導する時は、まずは『いい感じ』をつかませてあげること。特に『自分のからだのどこに力がかかるのか』を感じさせてあげることが必要である」と述べる。本研究に置き換えると「いい感じはこれだ」とつかませるためには、動きを見逃さず「今スウーと流れたよ」「今、少しフワッと浮いた感じがあったよ」と教師から動きを感覚的に表現して投げかけることは有効である。これにより学習者は「今の感じがいいのか」と気付き、「次はもっとフワッと浮いた感じでやってみよう」と動きそのものに意識が向く。そして反復して練習していく中で「これがいい感じか」と自らつかんでいく。その繰り返しが子どもの感覚的な感想を引き出すこと、つまり自らのからだ対話することにつながる可能性があることが明らかになった。

③ 「動いた時の感じ」を「言葉」につなぐ学習カードの活用

自らの動きを振り返り、そこで起きる内面の感情表記をねらいとし、学習カードを取り入れてきた。学習者は「動いた時の感じ」を言語化することに対し、何を記述したらよいかかわからないところがあった。学習が展開していくにつれ、からだの部位にしか目が向けられなかった記述が、「すうっと」や「足が引っ張られる感じ」という動き（運動）の各局面において感じた記述に変わり、そして、「どうすればできる。次はこうしてみたい」という自らの課題を示す記述に変化していった。また、運動時の感じや運動の各局面の動きに焦点化された記述が増えた。周東¹¹⁾は宙返りの習得過程において「未習得の場合、自分の宙返りについて記述する内容は少なかったり、不正確であったりする。しかし、習熟するに従って、記述内容は正確になり力動性を帯びてくる」とし、「できるようになったときには、まさに今、やっている立場」から、諸局面の動きが時間的、空間的、力動的に関連付けられて、構造化されて記述された¹²⁾と述べている。つまり、運動習熟によっても記述が変化してくることを指摘している。このことを本研究に反映すると、習熟が高まるにつれ、記述の内容も動きが具体的に記述され、その時の感じも含まれた記述になるという読み方もできることが明らかになった。

6 研究の成果と課題（○は成果 ●は今後の課題）

- 学習者が意識していなかった習得過程に焦点をあてることで、一つひとつの動きそのものに意識が向き、目標とする動きに没頭して取り組む学習者の姿を引き出すことができた。動きそのものに楽しさや充実感を感じていることが学習カード記述や授業での対話から伺えた。
- 学習者の「動いた時の感じ」を「言葉」につないだものを、教師も共有しようとすることで目の前の学習者に合った授業展開の可能性が示唆された。
- 教師の感覚的な言葉の投げかけ（例：すうっと等）は「動いた時の感じ」を「言葉」につなぐことにつながる可能性が示唆された。
- 他者観察がしやすいよう学習環境を整えることにより、友達の「言葉」や「動き」から、「互いの感じ」を共有し、動きを習得していくことが、学習者の姿から明らかになった。
- 一部の単元に限られている。今後他領域、他種目、他学年においても継続的な実践研究が必要である。

7 おわりに

「教育はあくまでも子どものためのものであり、子どもが学ぶ主体であることを考えれば、体育においても、目の前の一人ひとりの子どものからだがどうなっており、心がどうなっているのかを知ろうとすることが、授業の実践の第一歩であり、また実践を貫く基本的姿勢でなければならないと思う」と中森¹²⁾は述べる。学習者のからだがどうなっており、心がどうなっているのかを知ろうとすることが授業者の基本姿勢である。学習者の外側で見える事実ばかりを追うのではなく、その動きの背景にある内面の感じに目を向け、学習者のからだを育てていく体育授業を目指し今後も実践を進めていく。

引用・参考文献

- | | |
|-----------------------------------|---|
| 1) 文部省 小学校指導要領 平成20年 | 7) 横溝紳一郎 日本語教師のためのアクション・リサーチ 日本語教育学会 (2000) |
| 2) 中森孜朗 体育ざらいの子 岩波書店 (1983) | 8) 周東和好 上越教育大学大学院「保健体育科特論」講義内容による (2007) |
| 3) 前掲書2) | 9) 周東和好 上越教育大学大学院「保健体育科特論」講義内容による (2007) |
| 4) 前掲書2) | 10) 川本和久 2時間で足が速くなる ダイヤモンド社 (2008) |
| 5) 竹内 敏晴 ことばが劈かれるとき 思想の科学社 (1975) | 11) 周東和好 運動内観に基づく自分の運動の把握に関するモルフォロギー的考察スポーツ運動学研究11 (1998) p74 |
| 6) 前掲書2) | 12) 前掲書2) |