

[体育・保健体育]

子どもの思考を促す課題設定に関する研究

金子 優誠*

1 はじめに

文部科学省が平成10年度から実施している新体力テストの結果を見ると、全国的にゆるやかな向上傾向を示していることから、各学校で行っている体力向上の取組に成果が表れていると言える。しかし、同省が小学5年生を対象に実施した運動実態調査の結果を見ると、男女ともに「ほとんど毎日運動している（週3日以上）、ときどき運動している（週1日）」の肯定的評価の割合が減っており、女子に至っては、「まったく運動しない」と答えた割合が、5.5%から7.9%に増えていることが分かる（運動実態調査は、結果が公表されている平成21年度と22年度との比較）。体力は向上しているにもかかわらず、運動が日常生活と結び付いていないのである。このことは、これまで自身が出会ってきた、多くの学級にも当てはまる。新学習指導要領が、「生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を培う観点を重視する」方針によって改訂が行われたことから、授業以外で運動しない子どもの増加は、現在の学校体育が抱える喫緊の課題と言える。では、いったいどうしたらよいのか。

前述の資質や能力を育てるためには、「自ら考えたり工夫したりしながら運動の課題を解決する学習が重要である」ことが、学習指導要領解説に記されている。このことから、生涯スポーツをより多くの子どもが具現化するために、体育科において考えることが重要な学習活動であることが分かる。片岡・広橋・金原・石井（1983）は、以前からこのことに着目し、『「考える」ことは、体育に関する実践的学力を身に付けるために必要であるが、どのように考えさせる指導がよいのかについて究明していくことは、重要な課題である』と問題提起している。近年は、学習指導要領の改訂に伴い、思考力の育成が重視されたこともあり、考えることに着目した実践が数多くなされている。吉田（2011）は、「分析カードから明らかになった課題を出発点にして学習を展開させることが、思考力や判断力を高めることにつながり、技能や学習意欲にも高まりが見られた。」と報告している。また、森山（2011）は、「自他の動きの課題を言語化（シンキングツールを活用）し、それを解決する活動を取り入れることで、思考力の高まりが見られ、練習意欲にも高まりが見られた。」と報告している。いずれも、考えることと学習意欲や技能とが、うまく結び付くことを明らかにしたものであり、考えることの有効性を説いている。このように、これまで、考えることや思考力について報告された実践の多くが課題に着目したものであり、課題設定の在り方が、思考力を高めることに大きく関与しているのは間違いないだろう。しかし、これまでの自身の実践を振り返ると、課題を提示しても子どもが何をするのかは分かっているが、どうやって解決すればよいのか分からずに、活動が停滞してしまうことがあった。「試合に勝つためにはどうしたらよいか」という課題を設定した際、「作戦を立てる」「チームで練習する」のように、解決方法が漠然としたものになったり、広く捉えたりしたために、うまく解決に至らなかったのがそれである。しかし、これとは逆の経験もある。跳び箱運動の踏み切りで、「ロイター板のどこで踏み切ると高く遠くへ跳べるか」のような課題を設定した際には、子どもの思考が促されるとともに、運動への関心を高めることに成功し、その後、様々な技の習得に結び付けることができた。2つの課題の差異は、表面的に見れば、具体的な課題であるか否かだと言えるだろう。しかし、その差異が真に子どもの思考や技能の習得に効果をもたらしているかは検証しきれていない。

そこで、本研究では、森山らの主張と同様、課題設定の在り方が思考力を高めたり、技能を習得したりすることに関与するという立場に立つ。その上で、これまで自身の実践の中で効果が見られた「課題を焦点化」することに着目し、そこから子どもの思考が促され、学習意欲や運動の課題解決に広がりを見せるかを、複数の学年において、また、違った運動領域からも検証する。

2 研究の目的

本研究の目的は、課題を焦点化することで、子どもの思考を促し、試行意欲や運動の課題解決に有効に結び付くかど

* 長岡市立表町小学校

うかを検証するものである。ここで言う運動の課題とは、取り上げた運動領域の特性から、ボール運動においては「技能の習得」、体ほぐしの運動と体力を高める運動においては「運動の行い方の工夫」とする。

3 研究の方法

思考を促すためには課題提示の在り方が関与していることは、前述のとおりである。課題について、渡辺・比留間・植屋（2006）は、ハードル走の実践から、「小学校4年生くらいから自己能力の把握を行い、課題の自己決定ができるようになると言える」と報告している。これは、課題の自己決定が可能かどうかを学年の発達から見ているものである。しかし、自身の経験から、課題を子ども自身が見いだすことは、これまでの学習の積み重ねによって大きく左右されることもあると考える。そこで、3学年では発達段階という視点から、6学年では、初めて経験する学習であるという視点から、課題は教師が提示することとした。

本研究では、課題を焦点化した場合、子どもの思考が促され、試行意欲を高めたり、技能を習得したり、新しい動きや自分たちに合った運動を見いだしたりしたかを、子どもの発言や学習カード、つくり変えた場やルール、そして、技能の習得状況から明らかにしていく。

なお、第3学年31名と第6学年42名（「体力を高める運動」においては21名）の児童を対象とし、第3学年の実践は2009年に「ゴール型ゲーム」において、第6学年の実践は2011年に「体ほぐしの運動」と「体力を高める運動」において実施した。

4 研究の実際

(1) ゴール型ゲーム「アルティメット」における授業実践（全7時間）

ーアルティメットの主なルールー

アルティメットは、フライングディスクをパスし合って、エンドゾーンにディスクを選び、その得点を競うゲームである。

- ・1チーム3人 ・試合時間は3分間×2 ・バドミントンのコートを使用。
- ・エンドゾーンでパスを受け取ると得点。 ・ディスク保持者から、直接ディスクを奪ってはいけない。
- ・途中で、パスカットされたりディスクが下に落ちたりしたら、スタートラインから攻撃を再開する。
- ・攻守交替制の採用（時間内であれば、攻撃チームは何度でも攻撃できる）
- ・アウトナンバーゲームの採用（攻撃側3人、守備側2人）

ゲームやボール運動の領域において、「考える＝戦術」ととらえがちだが、基礎技能が身に付いていない子どもたちに戦術を考えさせても、机上の空論で終わることは多くの実践者が経験していることである。そこで、本実践では、必要な技能をピックアップし、「どうすればその技能を習得できるか」に視点を置き、そこに思考を伴う活動を設定した。授業の冒頭に本時の課題を一つ提示し、その課題解決に向けて学習を進めるのである。課題は、資料1のようにディスクをエンドゾーンに近付ける局面と、エンドゾーンに入る局面に焦点を絞ったものであり、かつ、ゲームを行う上で最も重要な技能を設定した。ここでは、課題2に焦点を絞って、子どもの発言や動きを手がかりに、子どもの思考がどのように促され、試行意欲や技能の習得に作用したかを検証する。

この課題に対して、子どもたちから出た意見の総数は12種であった。1試合目終了時点で、教師として事前に考えていた技能ポイント「両手で」「ディスクの方向を予測」「よく見る」がすべて出た。自身の中では、これ以外は出てこないだろうと思いつつも、2試合目に入る前に、「この中で試してみたいものはあるかな。」「試合中にこれ以外にも新しく発見したら後で教えてね。」と伝え、2試合目のゲームを行った。驚いたことに、2試合目終了後でも4つの新たな技能ポイントを見いだした（資料2）。また、級友が見いだした動きを試した結果を聞いてみると、「黒い部分はキャッチしづらい」「両手でキャッチするとうまくいった」などの答えが返ってき

- 課題1：ねらったところにディスクを投げるためにはどうしたらよい
 課題2：ディスクを落とさずにキャッチするにはどうしたらよい
 課題3：パスをつなげるためにどうしたらよい
 課題4：エンドゾーンへのパスを成功させるにはどうしたらよい

資料1 子どもたちに提示した運動課題

【1 試合目の終了後の気付き】

- ・両手でキャッチ ・お腹より上でキャッチ
- ・周りの黒い部分をつかむ
- ・お腹の辺りで横からはさむ感じでキャッチ
- ・斜めではさむ感じでキャッチ
- ・ディスクが進む方向を予測する
- ・ディスクをよく見てキャッチ
- ・抱え込む感じでキャッチ
- ・上下ではさむ感じでキャッチ

【2 試合目の終了後の気付き】

- ・とれなそうな時でもダイビングキャッチ
- ・上体をやや後ろに反らしてキャッチ
- ・ディスクが下に来た時には、膝のあたりでキャッチ
- ・ディスクが上に来たらジャンプしてキャッチ

資料2 課題2に対する子どもたちの気付き

た。どれもゲームを行って試した結果生まれたものであるため、価値がある。資料3の自己評価からは、子どもたちが課題解決に向けて考えることを楽しんでいて、また、その楽しさが徐々に増していったことが分かる。つまり、具体的な課題が解決への糸口を見付けるための思考を促すと同時に、それが、思考することそのものを楽しむ結果へとつながったと言えることができるだろう。ただし、そうではない場面もある。課題4の時に数値が伸びていないのは、これまでの課題と比べて難しかったことが原因だと考えられる。これまで、投げることやキャッチ、パスなどディスク操作に関するものであったが、課題4からは、スペースへ移動してパスをもらう、つまり、ディスクを持たない時の動きといった戦術に関わってくる課題になったからである。ここには、課題の難易度も影響している可能性をかいまみることができる。

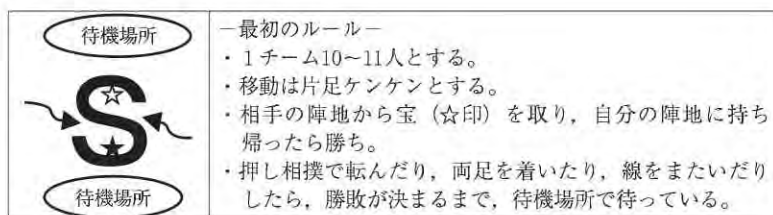
次に、子どもの技能がどのように変容したかを、パス成功率（抽出チーム）から検証する。資料4から、6試合目（4時間目）に数値が下降していることが分かる。ここでの課題に着目すると、これは、子どものディフェンスの仕方に変化が見られたからだと推察できる。「課題3」で敵のいないスペースでパスをもらうことが有効であると気付くのと同時に、自分がディフェンス側になった時、「そうさせないためにはどうすればよいか」に視点が向き、自然にディスクを保持していないプレイヤーに対するマンツーマンディフェンスをするようになったのである。しばらく成功率は上がらないが、11試合目（7時間目）から、数値が上昇する。ここでの課題は、「エンドゾーンへのパスを成功させるためにはどうしたらよいか」であり、そのために受け手がフェイントを取り入れ始めた。その結果、オフェンス側の動きがディフェンス側の動きを上回り、リーグ戦（11～15試合目）では、80%前後の数値を記録した。

なお、試合前の時間を活用し、こまめロングパス作戦（短いパスを繰り返し、相手の守りにスキが見られたらロングパスを出して得点をねらう）やカーブキャッチ作戦（パスを出したら、すぐに敵のいないところへ移動しパスを受け取る）など、多くの戦術を見いだしたことを付記しておく。

これらのことから、焦点を絞った課題を提示することで、「どうすればできるようになるのか」「見いだした技能ポイントは本当に正しいのか」「他にも大切なことはないのか」といった思考を生むことができた。また、それが子どもの試行意欲の高まりへとつながり、技能の習得にも結び付けることができたと言えるだろう。

(2) 『体ほぐしの運動「Sケン」』における授業実践（全3時間）

本実践は、学習指導要領に例示されている伝承遊びの一つである「Sケン」を、「宝を取りに行く局面」「宝を守る局面」「待機している局面」の三つの局面に分け、それぞれの局面においてルールや場を変えながら、自分たちに合った「Sケン」に作り変えていくことを課題とした。「Sケン」の場と最初の

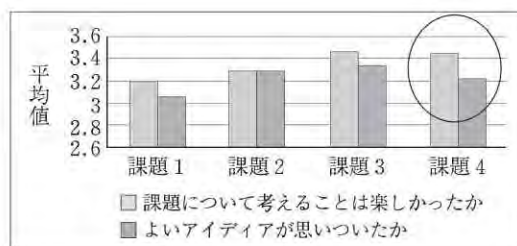


資料5 「Sケン」の場、最初のルール、単元構成

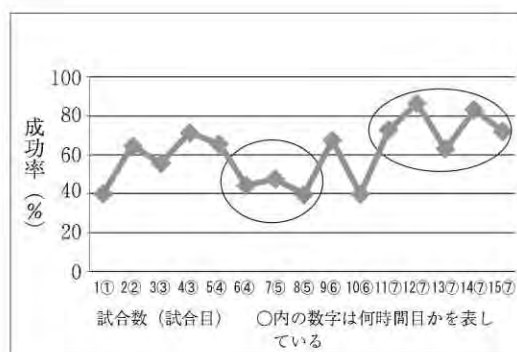
ルールは、資料5のとおりである。「Sケン」を三つの局面に分けて学習を行ったのは、第2時からである。ここでは、第2時と第3時に焦点を絞って、子どもの発言や作り変えた場をもとに、子どもがどのような思考過程を経て、自分たちに合ったルールや場に変えていったのかを検証する。

子どもと、課題とルールを確認した後、1回目のゲームを10分間行った。その後、全体を集めて気付きを伝え合うこととした。「宝を取りに行く局面」と「宝を守る局面」については、運動量を増やすために止まらない方がよい(a)、「待機している局面」では、片足ケンケンでグラウンド1周したら復活できるようにすると、運動量が増える(b)の二つの意見が出された。反対意見が出なかったため、(a)(b)の意見を新たにルールに取り入れ、2回目のゲームを行い、試した結果を伝え合った。資料6は、2回目のゲーム後の局面ごとの全体における話合いの様子である。

(a)(b)の提案は、運動量が多過ぎるということから、いずれも自分たちには合わないことで意見がまとまった。そして、新たに(c)(d)のようにゲーム中に休憩できるルールが、(e)(f)のように足を変えるルールが提案された。また、



資料3 授業後の4段階自己評価の結果



資料4 抽出チームにおけるパス成功率

「待機している局面」では、(b)の代わりに、(g)(h)のように移動距離を短くしたり、走り方を変えたりするルールが提案された。

- 「宝を取りに行く局面」についての話し合い—
- A児：「止まらないというのは、疲れます。やめた方がいいです。」
- B児：「だったら、止まってもよい時間を決めたらいいんじゃないですか。」
- C児：「止まってもよい場所を決める方法もあると思うけど。」
- そこで、時間と場所をどうするか聞いてみた。
- D児：「10秒間だけ止まっていいことにしたらいいんじゃないですか。(c)」
- E児：「場所は、S字の出っ張っている部分に一箇所ずつ作るといいよ。(d)」
- F児：「同じ足だと疲れるから、足を変えてもいいことにしたらどうかな。」
- G児：「相手の陣地に入ったら、足を変えてもいいことにするのはどうだろう。(e)」
- H児：「敵を倒したら、足を変えてもいいことにしたらいいと思う。(f)」
- 「待機している局面」についての話し合い—
- I児：「片足ケンケンで1周は辛過ぎるから、半周したら復活できるのがいいよ。(g)」
- J児：「片足ケンケンより、普通に走ってグラウンド3周で復活の方がいいと思うけど。(h)」

資料6 「宝を取りに行く局面」と「待機している局面」についての話し合いの様子

次時に、Aコートでは(c)(e)(g)を、Bコートでは(d)(f)(h)を新たなルールに取り入れて、3回目のゲームを行った。結果、時間を決めることについては、人によって数えるスピードが違って、トラブルのもとになることから、場所を作る(d)が採用された。それに追加する形で「そこでは両足で休むことができ、3人まで入ってよい(i)」という新たなルールが追加された。足を変えることについては、敵を倒せない人はいつまでも片足ケンケンをしていなければならず、大変なので、敵陣地に入ったら足を変えられる(e)が採用された。「新しいルールはととてもよくて、楽しくやることができました。どんどん新しいルールを考えてやってみるといいのは、楽しいことだなと思った。」とカードに書かれた感想は、子どもの素直な思いを表している。「宝を守る局面」について意見が少なかったのは、守りは攻めに比べて移動距離が少ないため、現状のルールで満足できたからであると推察できるだろう。

「攻めに行ったときに、疲れて宝までたどり着けない。」「待機場所にいると、運動できない。」といった実際の活動から生まれた課題から、「自分たちに合ったルールにしたい。」という切実な思いが生まれ、それを解決するために考えたり、試したりすることで、納得のいくものへと作り変えることができた様子が、子どもの発言から読み取れる。このように、課題を焦点化することが、一つの課題についてより深く考えることを促すきっかけとなった。それは、運動の行い方を工夫し、自分たちに合った場やルールに作り変える意欲へとつながったと言えるだろう。

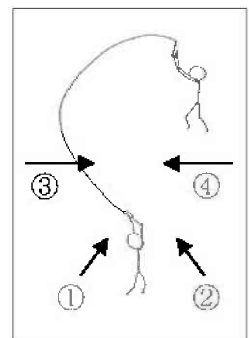
(3) 『体力を高める運動「長なわを使った運動」』における授業実践(全2時間)

本校では、毎週月曜日と木曜日の2時間目と3時間目の間に、子どもの体力を高めることを目的として「チャレンジタイム」を設定している。4月から10月までの期間はグラウンドでのランニング、11月以降は体育館での長なわとびを実施している。したがって、長なわとびは比較的抵抗なく行うことができるが、8の字跳びのみを行っているため、子どものマンネリ化は否定できない。そこで、既存の技や動きを習得するだけでなく、新たな動きを作り出す学習を取り入れ、これまでとは違った側面からなわとび運動の楽しさを感じ得るようにした。長なわとびを使った運動を、「なわに入る局面」「跳ぶ局面」「なわから出る局面」の三つに分け、それぞれの局面における新たな動きを作り出していくことを課題とした。ここでは、すべての局面における子どもの発言や動きから、子どもがどのような思考過程を経て、新しい技や動きを見いだしていったかを検証する。

まずは、「なわに入る局面」について新たな動きを探った。子どもが初めに着目したのは「方向」についてである(資料7)。これまでの「かぶりなわ」①に加えて、「向かいなわ」②、「正面からのかぶりなわ」③、そして「正面からの向かいなわ」④の三つを見いだした。さらに、子どもの思考は方向だけにとどまらず、「入り方」として、後ろ向き、横向き、回転、スキップの四つ、また、二人で①と②の方向から、そして、③と④の方向から順番に入る、①と②の方向から同時に入るといった、「人数や順序性」に視点を向けた動きを見いだし始めた。

「跳ぶ局面」については、なわの中で2回ジャンプ、半回転、1回転、後ろ向きで入りながらそのまま後ろ向きジャンプ、側方倒立回転、前転の六つを見いだした。

さらに、「なわから出る局面」において子どもが着目したのは、なわに入る局面と同じよ

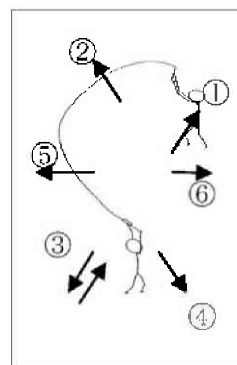


資料7 「なわに入る局面」(方向)について

うに、方向についてである。資料8のように六つの方向から出られることを見いだすとともに、「なわに入る局面」でも提案された「入り方」に関する動きや「人数や順序性」を変えていくと、その分バリエーションが増えることにも気付いた。これまで、一方向（かぶりなわ）から入って中央で跳び、対角線上から出るといった動きしか経験していないにもかかわらず、上記のように組み合わせ次第で百種以上ともなる跳び方を作り出したのである。

ここまで、新しい動きを創造する子どもの姿を述べてきたが、学習はさらに高まりを見せた。資料8の動きを試した後、向かいなわで入る（資料7の②）ことができないと半数以上の子どもが切実に訴え始めた。新しい動きを作り出すだけでなく、それを習得したいという思いをもち始めたのだ。つまり、技能の習得意欲が喚起されたのである。そこで、「向かいなわ」における技能ポイントを明らかにすることとした。どうすれば跳べるかを聞いてみると、「なわが一番高い所に行ったらダッシュをする。」という意見が出た。これは、なわに入るタイミングに関するものであり、長なわの運動において、「なわの位置で入るタイミングをつかむ」という、重要な技能ポイントの一つと言える。その後、実際にできる人が跳んでいる場面を見て確かめた。繰り返し跳んでいるうちに、なわが一番高い所に行ってから動き出すとひっかかってしまうことに気がついた時、実際に見ている子どもから「この時だ。」という声が聞こえた。床になわがついて、音が鳴った時に入ることに気付いたのである。見る視点が「なわの位置」に焦点づけられた結果、技能ポイントを明確に見いだした瞬間である。

第2時は、前時で試せなかった「なわから出る局面」で作り出した動きにおける技能ポイントを探ることとした。資料9は、試行の時間を7分間とった後の子どもの発言である。



資料8 「なわから出る局面」(方向)について

- A児：「なわから出る時、スピードが大切だと思います。」
 -多くの子どもがうなずいたため、再び試行の時間を5分間設け、気付きを伝え合った-
- B児：「歩いて出られたよ。だからスピードじゃないと思う。」
- C児：「体重移動だと思います。出る方向に体重をかけながら跳ぶと、次の動きがすぐできるからよかったです。」
 -再び試行の時間を3分間とり、C児の技能ポイントを試して、気付きを伝え合った-
- D児：「体重移動をやってみたけど、よく分からなかった。」
- E児：「出る方向を向いて跳ぶといいんじゃないですか。」
- F児：「でも、中に入ったときに向きを変えるのは難しいし、何か変だよ。跳ぶ場所がポイントだよ。できるだけ出ていく方向に近い所で跳べば、すぐに出られるから。」

資料9 「なわから出る局面」における技能ポイントについての話合いの様子

この後、F児が見いだした技能ポイントを試してみた。すると、全員が引っかけられないで出られるようになったのである。振り返りシートには、技能習得の喜びや、「ほくは、跳ぶ場所が大切だということを見付けることができました。これからはいろいろな運動で、コツを見付けたいです。」と、課題解決意欲の高まりを示している記述が見られた。このように、運動を三つの局面に分けて課題を焦点化することで、今まで経験してこなかった新たな動きを創造するだけでなく、それを習得したいといった意欲の高まりにまでに広がりを見せた。そこから、「跳べるようになるには何が大切なのか」という課題が表出し、スピードや体重移動、跳ぶ際の体の向きなど、様々な事柄に視点が転換していくなど、子どもの思考がめまぐるしく更新されていったことが、子どもの発言から読み取れる。

5 考察

課題の焦点化が子どもの思考を促し、試行意欲や技能の習得、運動の行い方の工夫に有効に結び付くことは、前項で述べたとおりである。では、なぜ課題の焦点化がそのような効果をもたらしたのか。焦点化した課題を見ていくと、一つの共通点が浮かび上がる。それは、焦点化された課題が、それぞれの運動がもつ機能的特性に触れているということである。以下にまとめてみた。

| 運動領域 | 機能的特性 | 焦点化した課題 |
|-------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| ゲーム (ボール運動) | 仲間と力を合わせて相手と競うことが楽しい運動 | 技能 (パス, キャッチ, 最終パス) を習得するためのポイントを探る |
| 体ほぐしの運動 | 体の調子に気付く, 調子を整える, 仲間と交流することが楽しい運動 | 局面ごとに自分たちに合ったルールに作り変える |
| 体力を高める運動 | 自己の体力に応じた体力づくりをすることが楽しい運動 | 局面ごとに新しい動きを見いだす |

ゲーム（ボール運動）において、仲間と力を合わせるためには、仲間と自身とをつなぐためのパスやキャッチ、ボールを持たない時の動きなどの技能が必要になってくる。それを習得するための技能ポイントを探ることを課題に設定し、技能を習得していったことで、機能的特性との大きな関わりが生まれている。体ほぐしの運動や体力を高める運動については、一見関わりがないようであるが、そうではない。自分たちに合ったルールに作り変えるということは、より気持ちやすっきりしたり、仲間と楽しめたりすることが強く意識されることに密接につながる。振り返りシートに書かれた「勝っても負けても楽しめた」「みんなにとってきつ過ぎず、楽過ぎず調度よいルールになるようにした」という言葉に、機能的特性との関連性が見られる。また、新しい動きを見いだす際、自己の体力に応じた入り方や跳び方を見いだしていたことから、同様なことが言えるだろう。このように、課題を焦点化する際に、機能的特性と関連させたことが、子どもの思考を促し、試行意欲や技能の習得にも効果を広げていくことにつながったと言える。

また、見いだした技能ポイントや新しい動き、運動の行い方をみんなで共有する場を設定したことも、課題の焦点化を有効に機能させた要因の一つに挙げられる。課題を個人やペア、グループやチームで解決していく方法もあるだろう。ゲーム（ボール運動）であれば、試合に勝つことだけに視点を向ければ、見いだした技能ポイントを自チームだけの財産として活用していくことが自然な流れである。「他チームに勝つための動きを見いだしたい」といった思いも生まれるだろうが、みんなで見いだした多くのアイデアを共有することは、学校教育のよさでもあるし、その中から取捨選択することも大切な学びである。「時間を決めるという方法があるなら、場所を変えてみてもいいな」「跳ぶスピードでなければ、跳ぶ場所かな」のように、級友の言葉につなげて、新たな動きを模索する姿は、他者の考えに多く出会ったからこそ表出した姿である。つまり、学級全体で思考を共有したことが、こうした姿を表出させることにつながったのだ。

ただ、課題の焦点化が全てにおいて有効に作用するとは限らない。例えば、Sケンにおいて、子ども自身がルールを変える必要感を抱いていなければ、いかに焦点化された課題を提示しても、「できるようにになりたい」「試してみたい」といった子どもの願いや思いが生まれず、必然的に思考が促されることもないからである。したがって、ただ単に課題を焦点化するのではなく、運動領域の機能的特性を意識し、みんなで考えを共有する場を設定するとともに、子どもがその課題を解決していく必要感を抱くものなのかどうか、そして、その課題の難易度が子どもに合ったものなのかどうかを含めて、慎重に見極めていくことが大切になってくると言える。

6 おわりに

本研究を行う前は、子どもに技能ポイントを明示し、そのためにどんな練習が必要かを指導していた。つまり、技能を習得させるため、最も効率のよい方法を教えてきたのである。子どもはそれを受けて、教師が提示した方法をいかに上手く行うかを考え、学習していた。だが、重要なのは、最終的に運動ができるかできないかということだけではなく、どのようにすれば、運動ができるようになるか、楽しいものになるか、自ら考えて、その方法を生み出す力が重要なのだと考える。教師は、最終的な姿にたどり着かせるのではなく、その姿へ自分でたどり着く力を付けてやることが、生涯スポーツの観点から大切なのだろう。そして、今回の実践で表出した「楽しい」「なぜ」「こうするとどうなるのか」「もっとできるようにになりたい」といった子どもの思いや願いは、その土台となるであろう。

今後も、運動の日常化に結び付く手だてを探っていくとともに、子どもの休み時間や放課後における運動頻度の変容とも関連させ追究していきたい。

〈引用・参考文献〉

- ・片岡義之・広橋義敬・金原勇・石井上一『日本体育学会34回大会号』、「考える体育指導」、1983年
- ・梶井大輔『体育科教育』「伝承遊びを授業に取り入れ、生活化を図る」、大修館書店、2011年、1月号
- ・森山進『滋賀大学教育学部附属中学校研究紀要第53集』「生きる力を育てる武道の授業実践」滋賀大学教育学部附属中学校、2011年
- ・文部科学省『小学校学習指導要領解説 体育編』、2008年
- ・吉田聡『教育実践研究第21集』「思考力・判断力を高める指導の工夫」上越教育大学教育実践研究センター、2011年
- ・渡辺保志・比留間浩介・植屋清見『日本体育学会57回大会予稿集』、「生きる力を育む体育学習」、2006年