

体 育 科

山 下 亜寿佳
古 田 正 樹
木 戸 壽和子

1 体育科における知識創造とは

体育科における知識創造を次のように定義する。

運動を楽しむことによさに気づき 運動に対する価値観が広がり 自らの生活に運動を活かそうとする営み

運動技能

*1 感覚を手がかりとしてその場に合った方法で運動を行う能力。

身体感覚

*2 回転感覚、逆さ感覚、支持感覚等、様々な身体感覚のこと。それによって、身体を動かすことが可能となる。

「気づき」

*3 無意識で行う運動（身体知）を、身体感覚をもとに明らかにし（形式知）言語表現、身体表現で表すこと。

運動に対する価値観

*4 個々が運動に対して「よい・望ましい」と評価判断すること。

私たちは、取り上げるそれぞれの運動の特性を活かし、運動神経系の発達が著しい児童期に「運動することは楽しいと実感し、その体験を積み重ねていくこと」を大切にしてきた。ここでいう運動の楽しさとは、「運動技能*1を習得し自己の可能性を求めていく楽しさ＝技能伸長の認知」「友だちとふれ合う楽しさ＝友だちとの好ましい交流」「それぞれの運動の特性にふれる楽しさ＝知的探究心の満足」「心と体が開放される楽しさ＝運動の快適さ」である。これらが関連し合う中で「子どもは運動を楽しむことによさに気づく」ことができると考えた。

子どもはめあてをもち運動に向き合ったとき、これまでに培った身体感覚*2を使って運動を行う。このとき、運動を媒介とした子ども相互や子どもと教師との技術面・心情面で、協力的・効果的に行動する体育的かかわりが重要である。体育的かかわりの中で身体感覚の「気づき」*3を分かち合うことで、子どもは「気づき」を試みたり、深めていこうとしたりする。それは運動技能を習得し自己の可能性を求めていく楽しさを実感することにつながる。このような一連の過程で、運動の特性にふれる楽しさや、心と体が開放される楽しさを実感することができる。

このような学習活動を積み重ねていくことは、運動を楽しむことによさに気づかせ、子どもの運動に対する価値観*4を広げることにつながる。運動に対する価値観が広がることで、子どもは学習の場だけでなく、生活の場においても運動を取り入れようとする。それは、生涯にわたって主体的に運動に親しみ、よりよい生活を形成することへの基盤になると考える。

2 知識創造を育むために

(1) かかわりの「場」のデザイン

運動を楽しむこと
のよさ

体育科の学習において、「楽しく運動する」に終わらず、運動の楽しさの体験を積み重ね、「運動を楽しむことによさ」を実感することが重要である。そのため、以下のようなかかわりの「場」をデザインする。

- ・自己に目を向け 身体感覚による「気づき」をうながす
- ・友だちとかかわる中で 運動にかかわる知識を獲得することのよさを実感させる

(2) 「かかわり」の活性化

友だちとかかわる
ことのよさ

場や形態の工夫

体育的かかわりは、運動技能が上達していくように、個に適した場において、友だちとかかわることのよさを学ぶ中で培われる。そのためには、子どもの実態に即した活動の場や形態を設定することが重要である。場や形態を工夫することで、子どもはめあてに対して集中して運動に取り組むことができ、「気づき」が生まれる。その「気づき」を子ども相互や教師が価値づけすることで、運動を楽しむことによさを実感し、体育的かかわりを育むことにつながる。

(3) プロセスの自覚

体育科学習のよさ

子どもが主体的に運動に向き合い、子ども自身が運動に対する「気づき」を実感していくことを体育科における「よさ」ととらえる。「よさ」の共有のために、自己の変容に気づくよう運動の観点を与え、子どもの意識を自己の体に向けさせる。そうすることは、子どもの動きを見る目を養うことにつながる。友だちの動きと自分の動き、友だち同士の動きを比較し、よい動きや差異を見つけることができる。その「気づき」を伝え合うことで「気づき」が共有され、プロセスの自覚につながると考える。

動きを見る目

3 「活用する姿」をめざして

活用する姿とは

体育科における活用する姿とは、子ども自身が運動に対する「気づき」を活かし、主体的に運動に取り組んでいく姿ととらえる。子ども自身が運動やゲーム、作戦、練習方法などで「気づき」を活かすことで、子どもがこれまでもっていた運動に対する価値観をさらに広げ、知識創造の充実につながると考える。

(1) 身体感覚による「気づき」の実感

先にも述べたが、子どもはめあてをもち運動に向き合ったとき、これまでに培った身体感覚を使って運動を行う。子どもはめあてを達成するために、試行錯誤をくり返し、動きのコツや運動のイメージをつかもうとする。そこでは、動きのコツがわかるけれど運動技能の習得までに至らなかつたり、無意識に動きができたけれども動きのコツがわからなかつたりすることがある。このような場合、友だちからの客観的なアドバイスをもらったり、写真やビデオカメラ等の視聴覚機器を使って自己の姿や動きを客観的に見たりする。客観的な視点から、「気づき」を深め、「気づき」を実感すると考える。

客観的な視点
視聴覚機器

学習ノート

「気づき」を自己の運動に活かしていけるように学習ノートに表していく。運動時に表出されなかつた「気づき」も学習ノートに表される。その「気づき」を全体に広めることも運動に対する価値観を広げていくことに有効だと考える。

(2) 良好な体育的かかわりを育む

子どもが主体的に運動と向き合うためには、良好な体育的かかわりが不可欠である。良好な体育的かかわりの中では、安心して運動に取り組むことができる。また、安心して「気づき」を分かち合うことができる。教師は、良好な体育的かかわりが育めるよう授業をデザインする必要がある。

体育的かかわり

身体感覚による「気づき」は、一人一人異なることがある。その違いを分かち合える時間を保障するとともに、分かち合える形態を工夫する。全員で課題に向き合った後に、グループで話し合ったり、グループでの「気づき」を全員に広めたりする。そうすることで、運動に対する価値観が広がると考える。

(3) 長期的な取り組み

低学年から「気づき」を獲得しながら学習してきた子どもは、様々な運動に対して「気づき」を活かし、主体的に運動に取り組むことができると考える。そのため、低学年から高学年への運動の系統性を踏まえ、当該学年で身につけさせたい具体的な内容を明確にした授業設計を行う。ただし、運動経験の個人差が見られる場合は、教師が様々な動きを紹介したり経験させたりする必要がある。

運動の系統性

活用知識の蓄積
選択

様々な運動経験を積み重ねていくことで、身体感覚による「気づき」を活用知識として蓄積することができる。その活用知識をいつでも自分の運動に活かせる状態にする。子どもは自分のめあてや運動に効果的な知識を選択し、運動に取り組んでいこう。このような経験は、自分に適した運動を選択したり生涯にわたって運動に親しんだりしていく素地を培うことにつながると考える。

4 実践例 - 4年 -

単元名 マット運動（器械運動）

(1) 本単元における知識創造

練習を通して 「手をつく場所」や「足の運び方」などの技のポイントを見出し 課題に向けたアドバイスをし合いながら 技を向上させる楽しさを実感する営み

マット運動の特徴は、器具を使わずに平面上で行われることである。そのため、転がったり体を支えたりなど自分の身体を意図的に操作することができ、比較的容易に試技できる。ゆえに、子どもは安心して、友だちのアドバイスを取り入れながら、自分の体を意図して動かし、技を向上させることができる。このような体育的にかかわりを通じた練習を積み重ねることで、「技に挑戦する」「技ができるようになる」というマット運動の楽しさを感じると考える。

子どもは、3年生までのマット運動で「前転」などを経験している。また、ハンドボールの学習を通して、自分の動きを客観的にとらえ、友だちからのアドバイスを活かすことで自分の体の動きが変容し、課題克服に近づけることも経験している。

子どもは新しい技、克服したい技に挑戦する際に、これまでに経験したマット運動の技術を活かして取り組むであろう。マット運動には、「開脚前転ができるためには前転ができる」など、技と技との系統性が他の運動に比べ強いという特徴がある。つまり、技の動きの中に共通点も多いと考えられる。そこで、マット運動における共通する大切な観点（手のつき方、頭をつける場所、足の運びなど）を整理し、観点をもって挑戦する技を分析する。そして、観点から見出した気をつけるポイントを活かして、練習に取り組むことで技の向上に近づいていけるであろう。しかし、回転系の技などを行う際に、自分の体がどのように動いているかを把握することは難しい。「手をつく場所が前過ぎるよ」「足を開くのが早いよ」などの客観性のある友だちからのアドバイスによって、自分のマット運動における「気づき」がより明らかになり、技を向上させる。必然的に練習の際のかがわりが子どもにとって重要性を増すであろう。

以上のような「観点を活かした動きの捉え」「客観性のある友だちからのかがわり」を練習の中で活かし、技の向上を感じることで、マット運動の楽しさを実感していけると考える。

(2) 知識創造の力を育むために

① 「かがわり」の「場」のデザイン

技のポイントを見出す際にグループで行ったり、課題に合わせた練習コースに分かれて行ったりする。そのことにより、目的に合わせた必要な動きを考えたアドバイスが伝え合われ、技の向上につながるかがわりが生まれると考える。

② 「かがわり」の活性化

技の向上のためには、客観的なアドバイスが必要である。しかし、練習するグループの規模が大きくなるとアドバイスする側もされる側も観点が曖昧になる。そこで、4～5人のグループを構成し、練習に取り組む。グループの構成を少人数にすることで、互いの課題をはっきりさせるかがわりが増えるであろう。また、練習の後のふりかえりも個々の課題に焦点を当てた話し合いができると考える。その結果、体育的なかかわりが活性化し、自分の動きに対する「気づき」がより明らかになり、マット運動に対する価値観が広がっていくと考える。

③ プロセスの自覚

マット運動を主体的に取り組むためには、技の動きをどのように捉えるかが大切である。先にも述べたが、マット運動には技の系統性が強いという特徴がある。そこで、その特徴を活かし、「手をつく場所」や「足の運び方」などの観点から技の動きを捉えさせたい。そのことにより、技の特徴の理解が深まり、課題が明確になるであろう。また、アドバイスがより具体的となり、自分の動きの現状や変容が実感できると考える。そこから、「観点をもちて技の動きを捉える」ことが、技の習得・向上に役立つことに気づかせていきたい。

(3) 「活用する姿」をめざして

本單元における「活用する姿」とは、観点から明確な課題をもち、友だちのアドバイスを活かして練習をし、自分の技の向上を実感する姿ととらえる。まず、観点をもとに友だちと共に技のポイントを見出し、自分の動きを可視化して明確な課題をもち、子ども自身が主体的に技と向き合う。そして、友だちからの客観的なアドバイスによる互いの「気づき」の交流をする中で、技を向上させる楽しさを実感する。このような学習展開をすることにより、マット運動における「気づき」を生み、価値観を広げることができると考える。

(4) 単元計画（総時数6時間）

主な授業デザイン	モード	知識創造の流れ
1 既習の技をしながら マット運動における大切な観点を整理する ○マット運動のポイントを考える ・前転など できる技を行う ・技ができるためのポイントを話し合う ・話し合った内容をまとめる	想起 共有 結合	・前転などが できるぞ ・手をつける場所や頭をつける所を 気をつけたいな ・前転も「手をつけ方」「頭をつける場所」など、気をつけることが似ているぞ ・他の技も気をつけることは似ているのかな
2 新たな技に挑戦し 技を向上させる ○開脚前転 開脚後転に 挑戦する ・技の動きを見とり 技をやってみる ・練習を通して技のポイントをつかむ ・自分の動きを客観的にとらえ 課題をもつ ・アドバイスをし合いながら 練習をする ・ふり返りや動きから 技の向上を確かめる	活用 表出 共有 活用	・どんなことに気をつければいいのか ・手のつき方や頭をつける所は 前と同じだな ・足の運び方や最後に体を起こす時の手のつき方は 前にはない動きだな ・できていない部分を意識して練習をしよう ・動きがスムーズになり 技ができるようになってきたぞ
3 技を組み合わせて 連続技に挑戦する ○技を組み合わせて三つの連続技を考える ・できるようになった技から 自分に適した連続技を構成する ・発表会を開き 見合う場を設ける	結合 有意 味化	・できるようになった技を どのように組み合わせようかな ・技のつながりを 気をつけたいな ・いろいろな技ができるようになったり 技を組み合わせたりするのが楽しい

(5) 授業の実際と考察

技のポイントを見出し、友だちからのアドバイスを活かしながら、友だちとのかかわりの中で技を向上させる楽しさを実感することが、本單元における知識創造と捉えた。そして、マット運動における「観点を活かした動きの捉え」と「友だちからの客観的なアドバイス」をもとに主体的にマット運動と向き合い、技の向上を実感する姿を「活用する姿」と捉えた。以上を踏まえ、実践を行った。

知識創造の力を育むために、掲げた手立て（ア かかわりの「場」、イ 「かかわり」の活性化、ウ プロセスの自覚）が適切であったか、そして、めざす「活用する姿」があったのかについて考察を進めていく。

① 知識創造の力を育むために

ア かかわりの「場」のデザイン

マット運動は、個人で行う運動である。そのため、技に挑戦をしていく過程の中で、一人で練習を行うことも可能である。しかし、個人の取り組みでは自分の動きの現状や変容をとらえることは難しく、技の向上を感じられにくい。そこで、本單元では、課題別コースでの練習や技のポイント見出す活動の時にグループで行い、動きの状態や変容を伝え合う。このようなかかわりを通したマット運動を積み重ねることで、マット運動の楽しさを実感していけると考えた。

前転の練習では、「勢いをつけるために腰を高くする」などの課題別に、マットを重ねた段差を利用したり踏み切り板の上にマットを置いて坂道を利用したりした課題に合わせたコースに分かれて練習に取り組んだ。自分の課題に近い子ども同士でグループをつくるため、課題の共有化が図りやすいと考えたからである。しかしながら、普段の学校生活の中で活動するグループとは異なり、互いのかかわり合う関係が希薄なため、個人での練習に終始し、有効なアドバイスはあ

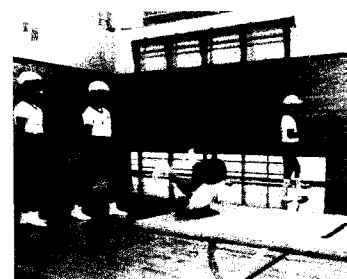


写真1

かかわりの関係が弱い様子



写真2

課題を意識させるために働きかけ

(課題を意識させるための声かけ)

T : ○○さんの課題は、なんなの？

C₁ : 膝をくっつけることだよ。

(その後の練習中の伝え合い)

C₁ : 膝が少し、まだ開いているよ。

C₂ : 最後に膝が開くね。

C₃ : 膝がくっついてきたよ。

資料1 課題を意識したアドバイス



写真3 互いにかかわり合う様子

こしを高くして前転をしたので、前よりもいきおいがついてきた。少しだけ、ひざが広がるから、なおしたい。

おねとひざを近づけるようにしたら、すこしだけ手を使わないでおきあがるようになった。

資料2 ワークシートの感想より

以上のことから、適切な人数構成による課題の共有化を図った上での練習は、体育的にかかわり

まり見られなかった(前頁写真1)。また、複数の課題を感じる子は、一つのコースにとどまらず、コースを移動するため、グループの構成メンバーが安定せず、課題の共有化も曖昧になり、技を向上させる楽しさを実感する状態ではなかった。中学年という発達段階を考えた際に、技能面を重視するよりもかかわりやすいグループ構成を優先すべきであったと思われる。そこで、構成するグループを普段の学校生活でかかわりの深い8つの班でグループを構成した。練習を始める際に必ず互いの課題を共有化する時間を設け、意識が弱くならないように、練習に取り組む間、各グループに「○○さんの課題は何？」と尋ねながら、常に課題を意識させるようにした(写真2)。結果、友だちに対し、「腰をもっと高くしたらいいよ」や「あごをもっとひかないと頭の後ろの方がマットにつかないよ」など、課題克服につながるようなアドバイスを伝え合うようになり、前向きに取り組む態度が見られた(資料1)。結果、適切な友だちからのかかわりを通すことで、技を向上させようとするマット運動の楽しさを実感することができていたと思われる。

以上のことから、マット運動においてグループで練習等に取り組むという手だては、知識創造を育むために一定の成果があったと考える。しかし、活動の目的と子ども同士のかかわり合いの実態を考慮する必要がある。

イ 「かかわり」の活性化

マット運動の技は、日常の体感する運動とは異なり、一瞬で回転をして体を起こすなど自分の動きを明確に意識することは難しい。そして、自分の体が今、どのように動いているかを知らずに、やみくもに練習を繰り返しても、技が向上するとは必ずしも言えない。実際に、単元導入時の前転では、一つのマットを複数の子どもで使っていたが、互いにアドバイスし合う姿はなく、技の変容も見られなかった。このことから、友だちからの客観的なアドバイスは、技の向上のために不可欠であると言える。そのアドバイスがより効果的になるためには、友だち同士が互いの課題を理解することが必要と考える。そこで、4～5人の少人数のグループで構成し、互いの課題を共有化しやすくした。そのことにより、個々の課題に対して具体的なアドバイスが生まれると考えた。

前転の学習では、より美しい前転へと技を向上させるために「腰を高くして前転に入る」「膝と胸の間が開かないようにしたい」など具体的な自己の課題を伝え合い、グループで練習を行った。少人数でグループ練習を行ったので、待っているときの役割が明確であり、責任をもって技の様子を見取ろうとしていた(写真3)。また、把握しておく課題が3～4人分だったので、一人一人の課題を意識して技の様子を見取り、技を終えて戻ってくる子へすぐに伝える姿が多く見られた。伝えられた子ども自身も自分の現状を知り、次の練習の際には改善されるように課題を意識して取り組んでいた。また、変容を伝えられた際には技の向上を認識し、より練習に積極性が増す子も見られた。ふりかえりでは、明確な課題意識の中での練習だったので、技の向上を感じ取った感想や次時への意欲をもった感想をもつ子が多かった(資料2)。

を活性化し、自分の動きに対する「気づき」をより明らかにする上で、知識創造の充実につながったと思われる。

ウ プロセスの自覚

前転の学習までに培ってきた技を見取る「手をつく場所」「足の運び方」などの観点を活かして、開脚前転の技のポイントを見出せるように授業を展開した。新しい技への挑戦は、子どもにとって少なからず抵抗感を感じるものである。しかし、子どもはこれまでの学習で培ってきた観点を活かして、「手をつく場所は手前の方がいいな」「最初は前転と同じだけど、途中から足を開き始めるんだな」など、観点を活かしながら技を分析してポイントを見出していた。その後、見つけ出した技のポイントを交流し合い(写真4)、全体で技のポイントを共有化した(写真5)。そして、グループ練習を行った。ポイントを共有化し、目指す開脚前転の動きが明確になったことから、互いにアドバイスをし合いながら技の向上を目指す姿が多く見られた。その後の開脚後転の学習でも、自分から進んで観点を活かして技を分析し、具体的なアドバイスを送り合っていた。

観点を活かした授業展開は、子ども自身が「技のポイント」や「具体的なアドバイス」など、マット運動に対する「気づき」を実感していくことに有効であった。そして、このような展開を技が変わっても繰り返すことで、主体的に技の習得に取り組めるようになっていた。しかし、子ども自身に「観点をもって技の動きを捉える」ことが、技の習得・向上に活かしていけることを気づかせていくかわりが不足していたため、プロセスの自覚までは至ることができなかった。単元の終末で、すべての技において大切にすべき観点は共通していることをふり返させる時間を設けることが必要であったと考える。

②「活用する姿」をめざして

ア 身体感覚による気づきの実感

友だちとのかかわりの中で技の向上を実感していくためには、自己の課題を明確にもつことが大切である。課題が明確でない場合はかかわりの中で伝え合う言葉の表現が乏しくなり、マット運動における「気づき」の実感も弱くなる。そこで、本単元では、自己の現状をつかみ、明確な課題がもてるように、技の動きを写真で時系列に記録し、可視化できるようにした。そのことにより、自分の動きを客観的にとらえることができ、マット運動における言語化が豊かになり、自己の変容に伴う「気づき」を実感できると考えた。

前転の学習では、教師から前転の模範演技を示し、それをもとに前転のポイントを整理した後、初期の前転を写真で記録したものを子どもに提示した(写真6)。子どもは、理想とする前転に必要なポイントをつかんだ後なので、自分の前転に不足している技能を写真か



写真4

動作化して胸と膝の距離についての
ポイントを説明する様子

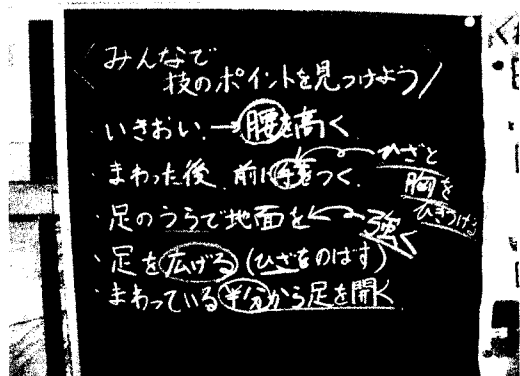


写真5 技のポイントを交流して、
共有化を図った板書



写真6 単元導入時の前転の様子

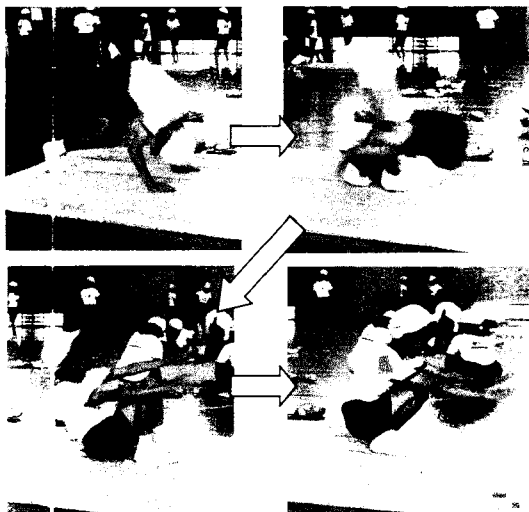


写真7 課題をもって練習した後の前転の様子



写真8 全体で交流する様子



写真9

できる子を核としてかかわり合いをうながす

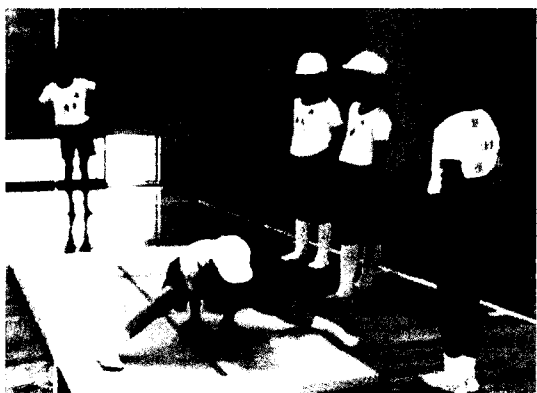


写真10 他のグループを参考する

らつかみ取っていた。写真を見た際に、「頭をつけているところが違う」や「膝が離れている」など、具体的な問題点を挙げていた。そこから、自己の課題をもち、グループ内での練習をした。明確な課題のもと、アドバイスをし合うことで、すべての子に技の向上が見られた(写真7)。この言語化によるかかわりから、向上という「気づき」を感じ始めた子どもからは、「もう一度、写真を撮って自分の前転を見てみたい」という意見がでてきた。また、開脚前転の学習の際にも、「自分の開脚前転をする様子を写真で撮って、確認をしたい」という意見も出ていた。

以上のことから、可視化により自己の変容を感じ取り、自分のめあてをもたせる学習展開は、マット運動における身体感覚による「気づき」を充実させることに有効であったと思われる。

イ 体育的かかわり

マット運動において技を向上させようと主体的に取り組むためには、友だちとのかかわりが不可欠である。しかし、ただアドバイスをし合うように指示をしても課題に向けた効果的なかかわりは期待できない。そこで、授業の流れを「全体で課題と向き合う」、「グループで課題と向き合う」、「グループの練習で気づいたことを全体で共有する」とし、目的に合わせた体育的かかわりを設定した。開脚前転の学習では、まず全体で「開脚前転の技のポイントを見つけよう」という課題をつかみ、模範演技を見る。そして、自分の目で技のポイントを見取る。その個の見取りをグループで持ち寄り、練習の中で伝え合いながら技のポイントの交流をする。そして、グループで見出した技のポイントを全体で話し合い、共有化する。このように一人一人の学びを「全体→グループ→全体」というかかわりを通すことで、マット運動における「気づき」をより確かなものへとしていくと考えた。

実際の授業では、課題提示の中でつかんだ一人一人の開脚前転における見取りは、曖昧であった(「技の終末で体を起こす際に手をつくかが明確ではない」など)が、グループ練習で個の見取りを交流し合うことで開脚前転への「気づき」が生まれてきた。その「気づき」を再度、全体で交流することで開脚前転の動きが明確になり、主体的に開脚前転の習得に向かっていけるようになっていった(写真8)。個の見取りが曖昧でかかわりが弱いグループには、「誰が開脚前転できるようになってきたかな」と尋ね、その子を核にして開脚前転のポイントを見出すようにうながした(写真9)。また、グループの中に核となりえる所まで開脚前転の動きをつかみ取れている子が見られない場合は、「他のグループで上手な子を見つけてきて、その動きから考えてみよう」とアドバイスをした(写真10)。支援を行った後、グループ内またはグループ相互でのかかわり合いが見え始めた。

以上のことから、個を大切に、意図的に段階を踏んだ体育的かかわりを設定することで、子どもは主体的にマット運動に取り組むことができたと考える。

ウ 長期的な取り組み

単元の終末では、連続技に挑戦する場面を設定し、自分の技能に合わせて技を選択できるようにした。子どもは自分のこれまでの学習をふり返り、2つの技を組み合わせていたが、自分の技能に比べ平易な技の組み合わせを選択する傾向が多かった。そこで、練習の中で選択し直すことを認めるという提案をし、全体で確認してから練習に入った。最初のころ「前転から前転」という組み合わせを考えていた子が、自分の技能に適した技を見つめ直し、「前転から開脚前転」へと難易度をあげる様子などが見られた。この変化の中には、友だちからのアドバイスや技を向上させようとする主体性があつたと考える（写真11）。

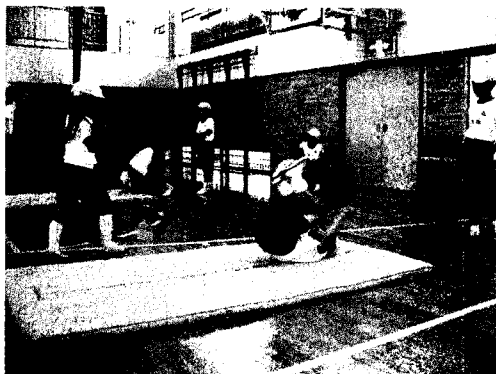


写真11 連続技の練習の様子

連続技を選択し、選択が適切であったかを練習や友だちからのアドバイスをもとに見つめ直すことは、自分の「気づき」を大切に、主体的に取り組むことであり、自分に適した運動を選択し、自らの生活に活かそうとする素地となると考える。

(6) 単元を終えて

体育科において「主体的に運動と向き合う」ことは、「知識創造」において重要な要素であり、「活用」においても不可欠である。

マット運動においては、主体的に技と向き合えるように手だてを講じてきた。子どもは自己の課題に向かって、友だちのアドバイスを大切にしながら、技の向上を感じることができた（写真12）。ワークシートのふりかえりの中にも「最初に腰を高くしたら、大きな前転ができるようになった」「手のつく場所を手前にした方がよいことを友だちから教えてもらった、開脚前転で体が起こせるようになった」など、主体的に取り組んだことが分かった（資料3）。

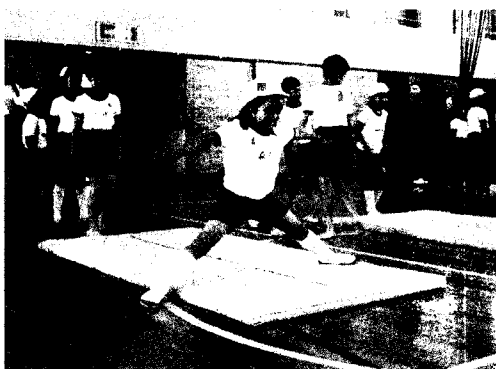


写真12 意欲的に練習に取り組む様子

これまでの考察から、体育科理論で挙げた手だては、有効であったと言える。とくに、有効であった手だては、写真による動きの見取り、友だちからのアドバイスといった客観的な情報から自分の現状及び技の向上を意識させたことである。主観では捉えにくいマット運動において、客観的情報を得ることで、技の向上という「気づき」が生まれた。概ね知識創造が育まれたのではないかと考える。

☆前転をマスターするための私の課題は？

- ・着地のとき両足をそろえて起きあがるようにしたい。
- ・飛ぶ時も手前にかかっている

☆ふりかえり

6/19	頭を内かかに突きあかりが前より上手にふれたのでよかった。体をもてたくしたい。
6/22	ひざとものかついたりも突きあかりが上手なふりかえりだったので両方できたらいいなと思いました。

高1 日暮のまじり

資料3 ワークシートでのふりかえりの様子

しかし、課題として2点考えられる。

1点目は、カメラによって客観的に動きを見取ることを多用したがために、自分のもつ身体感覚からの「気づき」よりも写真から得られる情報を重視する傾向がみられたことである。本来、運動において自分の感覚から得られる情報が大切であり、写真からでは得られない情報が多々ある。自分の体から得られる「気づき」を中心に写真などの客観的情報によって補うように、授業の展開を構築する工夫が必要である。

2点目は、運動量と思考する場面のバランス（時間配分など）である。知識創造が育まれるように、話し合いなどの思考する場面を設定したが、結果、運動量が減ってしまうことが多かった。運動量を確保しながら、思考できるような学習形態を工夫していく必要がある。

本単元の実践を通して得た成果と課題を活かし、知識創造を育ていけるような学習となるように今後も取り組んでいきたい。

保 健

木 戸 壽和子 山 下 亜寿佳
古 田 正 樹

1 保健における知識創造とは

知識創造の定義

「からだの声」
生命活動及び生命活動
に伴う諸々の現象

保健行動

自分の命や健康を守る
ための行動

保健認識

健康の保持増進に向け
て実践が伴うまで深く
理解すること。

一時も休まずに生命活動を続け、自分の命と生活を支えているからだ（心と身体）に視点を当てて、保健（保健学習・保健指導）における知識創造を次のように定義する。

「からだの声」を実感する活動を通して 自分の命や生活を支えている健康なからだの意義に気づくことで 保健の重要性を自覚し 自らの保健行動につなげていこうとする営み

「からだの声」とは、からだの作りおよび巧みな働きを使つての生命活動や生命活動から生じる諸々の現象である。「からだの声を実感する」とは、日々の生活では意識することがほとんどない「からだの声」について、体験活動を通して感知し、その意味や役割を理解することである。「からだの意義に気づく」とは、からだの声を自己の命や生活に関係づけることで、健康なからだであることの有用性や健康なからだが自分にとって大切であると気づくことである。「保健の重要性を自覚し、自らの保健行動につなげていこうとする」とは、自分の命や健康を守る必要性を自覚し、単なる感覚的な知識・認識（感性的な認識）から実践が伴うまで深く理解した認識（理性的な認識＝保健認識）となるまでに理解を深めていくことである。

子どもは「からだの声」を実感する体験活動を通して、まず、自分の「からだの声」について自分なりの考えをもつ。そして、他者との交流を通してその理解を広げたり深めたりする。次に、自分の命や生活との関わりからの視点から「からだの声」を見つめなおすことによって、健康なからだであることの有用性や健康なからだの大切さを理解する。さらに、自分の命や健康なからだを守る必要性を自覚することで、単なる保健知識から認識へと理解を深め、保健行動につなげていくであろう。からだは自分自身の存在そのものであり、自分のからだについて理解を深めていくことは自己肯定感を育む第一歩である。

2 知識創造の力を育むために

(1) かかわりの「場」のデザイン

子どもが、自分の命や健康を守ろうとする保健認識に至るまでに理解を深めるには、以下の学習活動の場を設定すること、それぞれの場での学びが連続すること、他者とかかわりながら学ぶことを要件として単元計画や授業設計をしていく。

- ① 「からだの声」について自分なりの考えや思いを持つ場
- ② 実感を通して「からだの声」についての理解を広げる場
- ③ 有用性や健康の意味など「からだの声」の意義を理解していく場
- ④ 自分の命や健康を守る必要性を自覚し保健認識にまで理解を深めていく場

(2) 「かかわり」の活性化

保健での「かかわり」の活性化とは、からだの声の実感から保健の重要性を自覚していくまでの過程で、他者と各々の感じ方や考え方を交流する活動を通して子どもが自分のからだに主体的にかかわっていくことである。そのために以下の要件をみたす交流活動を設定する。

- ・ 個々の考えが尊重され からだのことを安心して表出できる場であること
- ・ 活動の目的が明確であり子どもが必要としていること

(3) プロセスの自覚

保健の「よさ」	保健における「よさ」とは、子どもが主体的に自分の体に向き合い「からだの声」の実感と自分に関係づける学びを通して保健認識を構築していく過程での一連の思考とその学び方である。子どもがその「よさ」を自覚できるように、以下のような取り組みで可視化を促す。
比較する活動 自分に関係づける 記録で思考をつなぐ	

- ・ 個々の実感やとらえを他と比較したり自分の過去や未来と比較したりする
- ・ 自分自身に関係づけて考えさせる
- ・ 記録を通して、何をどのように学んだかをふり返らせる

3 「活用する姿」をめざして

活用する姿とは	保健では、子どもが主体的に自分のからだに向き合い、自分の命や健康を支えている「からだの声」の気づきをもとに、保健の重要性を自覚し自らの保健行動につなげていくことを「活用する姿」と捉える。「からだの声」の気づき（活用する知識）には、理解の仕方や内容によって、「からだの声」の実感的気づき、「からだの声」の意義や有用性の気づき、保健に対する重要性の気づきがある。これらの気づきを育むために、子どもが主体的に自分の体に向き合うことと「からだの声」を伝えたり聞き取ったりすることに焦点をあてて「活用する姿」を求めていく。
「からだの声」の気づき	

(1) 自分のからだと向き合わせる

自分のからだに向き合う ために	<ul style="list-style-type: none">・ 自分の「からだの声」を実感できる体験活動を重視する (自分のからだを意識する活動や主体者意識が生まれる活動)・ 仲間との差異を通じて 自分の見方・考え方が広がる交流活動を重視する (比較活動や対比する活動)・ 自分自身の命や生活と関係づける活動を重視する (からだの意味や役割を自分自身の生命や生活と関係づけて見直す活動)・ 自分の考えの見なおしや理解の再構築を起こす「ゆさぶり」を設定する (危機の予測、自己評価による実態とのギャップや矛盾、疑問や意外性)
--------------------	--

(2) 「からだの声」の言語化を育む

からだについての 言語力を養う	体はあまりにも身近で、無意識な存在であるために、子どもが自分の体で感じとったことを正確に表現したり、伝えたりすることはむずかしい。また、感じ取ったことや感じ方についても個々で異なるために、伝える側の思いと聞き取った側の思いが食い違うことも多い。そこで、かかわりの場での伝え手と受け手の間の表出や共有が順調に行われるよう以下の視点から「からだの声」の言語化を育む。 <ul style="list-style-type: none">・ 感じ取る言語と伝える言語の一致を図る
伝える言語と感じ取る言語の一致	個々の感じ取りの違いを補い共通の物差しにするために、具体的表現や具体的説明によって言語不足を補い、その言語を共通のものにする。 <ul style="list-style-type: none">・ からだについての言語を共通のものにしていく場を設ける
共通のものにする場	たとえば聴診器で呼吸音や心音を確認することや体の名称を理解するなど共通の体験や知識を獲得できるようにする。 <ul style="list-style-type: none">・ からだについての言語を補助するものを使う
からだについての言語を補助するもの	共通のステージで交流できるようにワークシートを活用したり、言葉の代わりに、絵を使ったりして表現させる。

(3) 長期的な取り組み

日常生活の中でも生命活動を理解する機会を持つ	生涯を健康に生き抜くための保健行動には、子どもが自分のからだに向き合うこと、「からだの声」を意識すること、それを言語で表現する力をもつことが必要である。また、生命活動を実感できること、自分の体が健康であることの有用感を感じ取れるなど、「からだの声」の気づきが必要である。そこで、保健室利用時には、痛みなどの訴えを体からの声として聴き取らせるなど、日常生活の様々な場面でもからだについての知識の積み上げとからだを理解する感性を培っていく。
------------------------	--

4 実践例 - 1年 -

単元名 だいじだよ わたしのからだ

(1) 本単元における知識創造

体の名前を自分自身の体で確かめていく活動や「生きている証さがし」「困ること見つけ」の活動を通して 自分の体が生きていることや自分の体が健康であることよさに気づく また 「変身しよう」の活動によって 自分の体をけがから守る具体的方法がわかる営み

1年生にとって、自分が生きていることや自分の体が意のままに動くことは、ごく自然で当たり前のことであり、ほとんど意識することもなく過ごしている。それなのに、私たちは日々の生活の中で、頻繁に「自分の命を大切にしましょう」「体を大事にしましょう」と指導している。自分の体が生きていることや役立つことを自覚していないのに「命は・・・」「体は・・・」と言い続けても保健や安全という言葉だけがインプットされるだけである。

そこで、子どもが自分の体を意識すること、自分の体が生きていることを実感しその有用性に気づくこと、自分の体が健康であることよさに気づくことを一連の流れとして理解することによって、自分の命と体を守る必要に気づくようにする。さらに、自分の生活や行動をふり返って、けがを防ぐための具体的な方法を考えられるようにする。

(2) 知識創造の力を育むために

① かかわりの「場」のデザイン

子どもが自分の体を意識できるために、「体の名前調べ」の活動（体の名称を確認しながら自分の体を実感していく活動）を設定する。次に、自分の体が生きていることや健康であることよさに気づくために「生きている証さがし」や「困ること見つけ」の活動を設定する。さらに、それまでの気づきを生かしながら、「変身しよう」の活動によってけがを予防するための具体的な方法を考えられるように単元を設計する。

② 「かかわり」の活性化

ペアで交流しながら自分の考えをもつ→全体交流で考えを広げる→個に戻って考えるという学習形態によってかかわりの活性化を図る。ペアでの交流活動では、互いの考えを聞くことで経験知を有効に引き出し、安心して学習に取り組めるようにする。全体交流では、より多様な考えに出合うことで、新たな考えを持って理解を広げたりできるようにする。なお、いずれの交流においても、子どもが自分の体や生活に戻して考えることを重視する。

③ プロセスの自覚

子どもが自分の体が生きていることよさ（実感・有用性）や健康であることよさに気づくこと、そして自分の体を守る必要に気づくことが本単元でのよさである。そのよさの自覚のために、実際に自分の体を見て、触って、動かして、感じるなど生命活動を実感できる体験活動を取り入れる。また、健康な場合とけがによる不都合な場合を比較することや自分の実際のけがを学習材にするなど自分に関係づけながら学ぶことを重視する。そして、それぞれの学習ではワークシートを活かすことによって思考過程の可視化を促す。

(3) 「活用する姿」をめざして

本単元の「活用」は、自分の体を意識することからけがを予防するための具体的な方法がわかるまでの認識過程（知識創造の過程）において、捉えた気づきを次の知識創造での活用知識として活かしながら次々に新たな気づきにしていくことである。それは、自分の体を意識する→自分の体が生きていることを実感する→その有用性に気づく→自分の体が健康であることよさに気づく→体を守る必要性に気づくという一連の気づきである。「活用する姿」とは、子どもが主体的にこれらの気づきを獲得していく子どもの現れである。

子どもがこれらの気づきをつなげていくために、『体の名前調べ』では体の名称を自分の体で確認していくことで、『生きている証さがし』では自分の心音を聞くなど「からだの声」を実感できる体験活動で、『困ること見つけ』や『変身しよう』では自分のけが体験を教材にすることによって、子どもが常に自分の体に向き合えるようにする。また、ワークシートや掲示資料に体の図を使うなど、「からだの声」の言語化を図ることで、かかわりを活性化し、気づきの共有を促していく。

(4) 単元計画 (総時数 4 時間)

主な授業デザイン	モード	知識創造の流れ
1 自分の体の名前を知る ○体の名前をワークシートに書き入れる ○自分の体を触わりながら体温を感じとり、ワークシートに赤の色づけをする ○体を動かしながら各部位が動くことを感じ取り、ワークシートに緑の色づけをする	想起・表出 共有・結合 共有	・知っている名前を思い出して書こう ・相談したら知らない名前もわかったよ ・ふへん ここはこんな名前だったんだ ・自分の体には名前がいっぱいあったよ ・体が温かいことや動くことがわかるよ ・赤マークも緑マークもいっぱいあったよ
2 自分の体が生きている証を探す ○赤、緑マークの意味を考える ・体の温かさや体が動くことは生きている証 ○聴診器でからだの音を聴き取る。 ・心臓の音、呼吸の音はどんな音？ ○人形と比較しさらに生きている証見つける	想起 (活用) 表出 共有 有意味化	・体が動き温かいのは体が生きているから ・心音と呼吸は生きている証だな ・人形の体と比べたらわかりやすい ・自分の体はどこもが生きているよ ・生きている証は自分ができること全部だよ ・生きている体はできることがいっぱいある
3 けがをしたら困ることを見つける ○みんなのけが体験を体の図に集める ○けがをして困ることを部位別に考える ・耳、目、鼻、口、上肢、下肢、その他 ○見つけたことを発表する	想起 表出・共有 (活用) 有意味化	・こんなけがをしたことあるよ ・みんなのけがを集めてみたらたくさんけがをしていることがわかった ・けがをするとどこも困ることがいっぱいだよ ・自分の体は全部大事だったよ
4 だいじさんに変身しよう ○けがを防ぐための方法について話し合う ・周りを見る、落ち着いて行動 ○自分ができることを変身カードに書き、みんなに紹介する	想起 (活用) 表出・共有 有意味化	・ころばないために廊下をはしらないよ ・ぶつからないために周りを見るよ ・1-1のみんなでだいじさんになりたいね ・このカードお守りにしたいな ・けがを防ぐために、だいじさんに変身したいな

(5) 授業の実際と考察

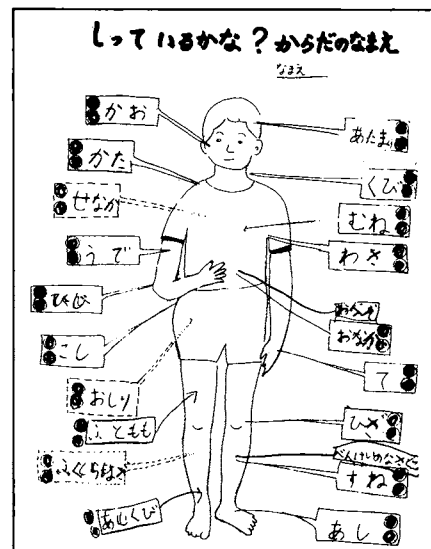
ここでは単元のながれにそって、知識創造を促すための「活用する姿」、そのための手だて、子どもに現れた姿と手だての妥当性について考察していく。

① 「からだの名前調べ」の活動から自分の体の意識化へ

本時でめざす「活用する姿」は、子どもが、自分の生活経験から体の名称に関する知識を想起・表出し、それらを友だちと共有しながらワークシートに体の名前を書き入れていく。その過程で、体に興味や関心を持つとともに自分自身の体を意識していくことである。ここでの「活用」は自分の経験知を自分の体を理解するための素材として抽出してくることである。

手だてとして、まず『知っているかな？からだのなまえ』と学習課題を提示し、ワークシート(資料1)に自分の知っている部位の名前を書かせた。その際、一人では解決困難なものを数個組みこみ、ペアでの交流活動が生まれるようにした。また、全員で名前を確認する場面では、自分の体を意識できるように、一つひとつ自分の体に触れながら名前と体の部位を確かめられるようにした。さらに、次時の学習で新たな知識創造にむけて想起・活用される知識となるように、体の温かさや体の動きを見つける活動を設けた。

ワークシートに名前を書き入れる活動では、初めは自分なりに黙々と書いていたが、難しい問題に出会うと、つぶやきが多くなり、自然に隣の子と相談し始めた。そこでは、体に関する言語不足を補うために自分の体やワークシートの図を指で指し示しながら友だちと交流する姿がみられた。仕上げたワークシートには各自が新たに知り得た名前も書き加える(資料1)など主体的に取り組んだ様子が見られた。体の温かさや動きを調べる場面では、直前に知った体の名称を新たな知識として使いながら、友だちと交流する姿がみられた。本時が終了した後で、子どもは資料2のような



資料1 名前調べのワークシート

- ・ からだのなまえがわかってうれしかったです。
- ・ こんなにからだのなまえがあるなんてしらなかったけどせんせいとべんきょうしたから、だいぶおぼえられました。
- ・ からだのべんきょうをしました。あたたかいところをさわってといわれて、せなかをさわったらあつかったです。
- ・ からだのべんきょうをしたのがすごくたのしかった。ひじがすごくうごいていたよ
- ・ からだをいっぱいさわってみたらしんぞうのところがうごいていたよ。からだのことをもっとしりたいです。

資料2 授業後の子どもの感想

感想を書いた。以上のことから、子どもは体の各部位に名前があることを理解したとともに自分自身の体を意識し、これからの学習に興味や関心を持ったことがわかった。

② 「生きている証さがし」の活動から生きていることの実感と体の有用性の気づきへ



写真1 心音や呼吸音の確かめ



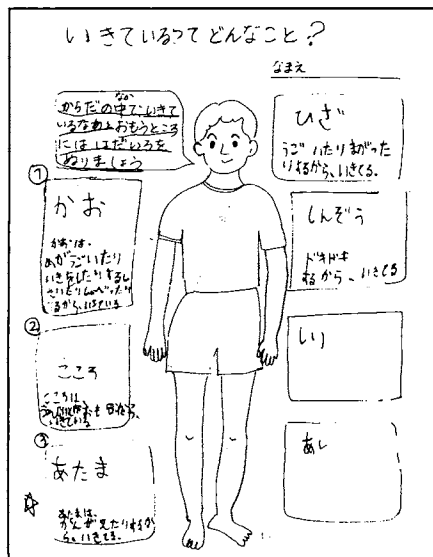
写真2 2次の板書の様子

本時でめざす「活用する姿」は、子どもが前時でとらえた体の温かさや体の動きが生きている証拠であると理解したことをヒントにして、さらに自分の体が生きていることの証拠探しをする。その過程で、生きていると実感することや、生きている体にはできることがいっぱいあるという体の有用性に気づいていくことである。ここでの「活用」は体温や体が動くことを生きている証であると捉えた際の見方・考え方や驚きなどを活かしながら、他の証拠探しに目を向けていくことである。

手だてとして、まず、前時のワークシートの色づきの意味を考えさせ、体が温かかったり動いたりすることは、体が生きている証拠であると理解させる。次に、それをヒントにして「自分の体が生きている証を探そう」と本時の課題を提示する。その際は、実際に自分の体に触れたり、聴診器で自分の心音や呼吸音を聞いたりすることによって自分の体が生きていることを実感できるようにした。さらに、生きている自分の体と人形の体を比較させることによって、生きている自分の体のよさ（有用性）に気づかせることにした。

体温や体の動きと生きていることとの関係がわかると、子どもは自分の体を動かしたり触ったりと、積極的に他の証拠探しを始めた。聴診器で自分の心音を聞く場面では、真剣に心音を聞く姿が見られ、そのうちに自分の心音を友だちに聞かせようとする姿（写真1）も現れた。これは自分が生きていることを、誰かに知らせたいと思ったことであり、自尊感情の現れであると考えた。続いて、「人形の体と自分の体を比較してみる」という思考方法を示したところ、子どもは「人間は動くけど人形はうごけない」「人形は泣かないけど人間は泣いちゃう」「人間は生きているから笑える」などとワークシートに次々に書きたしていった。考えが出なくなると隣の子とワークシートを見せ合ったり、相談したりと積極的に交流する姿も現れた。その結果、全体交流の場では、写真2のように黒板がいっぱいになるまで発言が相次いだ。

心音や呼吸音を実際に聞いて確かめる活動やワークシート（資料2）を使って学習したことは、体の声の言語化を促し、子ども同士の交流や知識の共有をスムーズにした。そして、子どもは自分が今できることが全部生きている証だと理解することができた。授業後に子どもは（資料3）のような感想を書いた。



資料2 第2次のワークシート

- ・ きょう、にんげんとにんぎょうをくらべてみたらちがうことがいっぱいわかりました。
- ・ しんぞうのおとをきいてみたら、どつきんどつきんときこえました。ふしぎでした。

資料3 生きていることの証探しの感想

以上の子どもの姿から、自分の体が生きていることを実感できたとともに目が見える、食べられる、話せる、背が伸びるなど自分の体の有用性に気づくことができたので、本時でめざした知識創造があったものと考えられる。

③ 「困ること見つけ」の活動から健康であることのよさの気づきへ

めざす「活用する姿」は、子どもが、自分たちのけがの多さ（けが体験の図）に気づくことによって、前時でとらえた『生きている体にはできることがいっぱい』という有用性の気づきがゆさぶられる。そして、自分のけが体験と現在の自分（健康）を比較しながら、「困ること見つけ」の活動をしていく過程で、体が健康であることのよさに気づいていくことである。ここでの「活用」は、前時の有用性の気づきとけがによる不都合を対比しながら、けがと困ることの関係を理解していくことである。

手だてとして、まず、『体にはできることがいっぱいある』という子どもの意識を揺さぶるために、みんなのけが体験の図を作らせた。続いて「けがをしたら困ることを見つけてよう」と本時の課題を提示し、自分がけがをしたら困ると思うことをワークシートに書き出させた。その際、自分のけが体験と自分の現在（健康な状態）を比較できるように前時の学習内容を掲示物で提示した。また、子どもが自分の体に向き合いながら思考しているように、目をつぶったり、耳を押さえるなど体の不都合を実感できる体験活動を取り入れた。さらに、友達と相談できる交流活動も取り入れながら健康であることのよさに気づかせることにした。

最初に「体が困る時とはどんなこと」と問いかけたところ、子どもは「けがをした時困るよ」「熱が出た時困るよ」と困ることとけがを結びつけた発言をした。続いて自分のけが体験シールを三つずつ黒板の体の図に貼っていく場面では、自分は今こんなところをけがしたよと自慢げに説明したり、誇らしげにシールを貼ったりする姿（写真3）があった。これらの様子から、この時点のけがをすると困るは、単なる知識レベルの理解であり、けがの重大さやけがによる不都合を本当に理解したものとは思えなかった。次に、本時の課題が伝えられ、困ることをワークシートに書き出す場面になると、それまで活発だった子どもの反応が急に鈍くなった。課題に対する理解不足が原因と考え、「自分が人形のように体が動かない場合を考えてごらん」と前時の学習を思い出させたり、隣の子と相談させたりした。また、机間指導中に子どもの躓きを見つけ、鼻を押さえるなどの体の不都合体験を紹介（写真4）したり、〇〇のけがが→〇〇ができなくなる→こんなことが困るという思考の道筋を示すなどの手だてを打った。しかし、授業前半のような活気は戻らなかった。授業後の感想では、自分の行動や生活につなげていた子もいたが、多くの子の気づきは、目が見えないと困る、耳が見えないとこまるというレベルの気づきでとどまっていた。しかし、授業の最後に、体が大事と思うところを選んでワークシートの絵図に色塗りをさせたところ、子どもたちはすべての部位に大事マークをぬってあった（資料4）。つまり、自分の生活につなげるまでの困り感には至らなかったが体は大事であるということでは理解したようである。以上のことから、本時でめざした活用は不十分であり、その理由を次の二点と考えた。

一つ目は、提示した課題の問題である。前時のまとめでとらえた「生きている体にはできることがいっぱいある」という活用知識と「けがで困ることは？」という学習課題の間には、子どもの思考がスムーズに流れにくい距離があったことである。つまり、けがをすると→〇〇ができなくなる→するとこんなことが困ると、三ステップで尋ねるべきところを二ステップで尋ねてしまった。そのために教師がねらう生活上の困ることが出ずに、目が見えなくなったら困るよ、耳が聞こえなくなったら困るよという方向に思考が流れてしまった（資料5）。

二つ目は、本時でめざす活用の形態を明確にせずに実践に入ってしまったことである。自分は探求型の活用をめざしたが、ここでめざすべきは、習得型であったかもしれないということである。今回は探求型の主体的な学習を意識しすぎたために、必要な知識を与えることを躊躇してしまい、思考の道筋が明確にならないうち



写真3 自分のけが体験の図作り



写真4 不都合体験



資料4 3次ワークシート

- ・ 1-1のみんなのけがを合わせたらいっぱいあったよ。
- ・ 頭が痛くなるといやだなあ、
- ・ 耳をけがしたら声が聞こえなくなるから困るよ、昔、音が聞こえなくて困ったよ
- ・ 目が見えなくなる、前が見えなくなる
- ・ 困ることをたくさん見つけて楽しかったです

資料5 授業後の感想

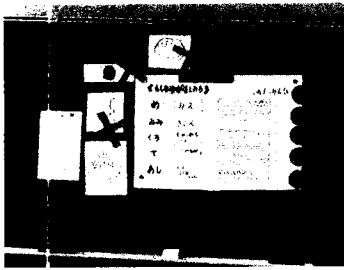


写真5 あぶないさんの場合

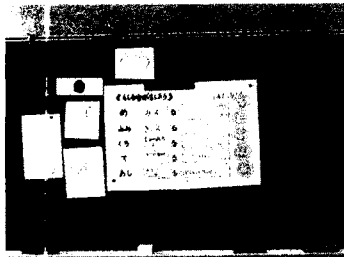
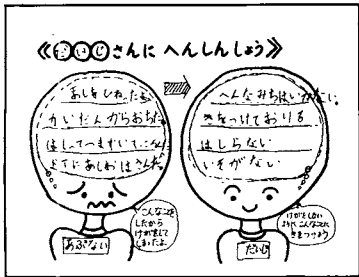


写真6 だいじさんの場合



資料6 子どものワーク



写真7 変身カード作り

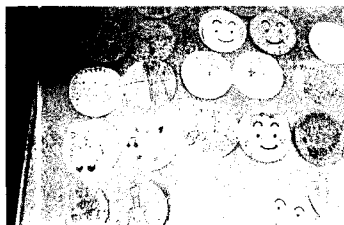


写真8 変身カード

に自分で考えるよう指示してしまった。習得型の活用をめざしたならば、最初の場面では、前時の掲示物を基に「現在の自分の体ができること」をしっかりと確認する。続いてけがによって体の機能不全がおきることを明らかにする。そのうえで、生活に焦点を当てて自分が困ることを考えさせる。このように、思考の道筋を明確に示しながら進めたならば、「けがをすればこんなことができなくなり、自分の生活がこんなに困るから体を大事にしたい」という思いに到達できたであろう。

④ 「だいじさんに変身」の活動から体を守る必要の気づきへ

めざす「活用する姿」は、前々時の有用性の気づきや前時の健康であることのよさの気づきを活用知識として想起し、子どもが自分の生活や行動、けが体験をふり返る過程で、体を守る必要に気づく。そして、今後の保健行動を判断・選択しながら『変身カード』を作成する姿である。ここでの「活用」とは、変身カードの作成に当たって今まで学んだすべての知識を活用知識として活かしながら、けがを予防するための具体的な行動を選び出していくことである。

手だては、まず、前時の理解不足を補うために「困ること見つけ」の再学習から始めた。前回の反省点を生かして、□のけが→□ができない→□が困るという表を作り、その空欄に自分の考えを埋めさせる。その際、けが→できない→困るをキーワードとして、けがと困ることがつながるようにした。次の「だいじさんに変身しよう」の活動では、けが予防の具体的方法を見つけさせるために、危ないさんとだいじさんの行動を比較する活動を設けた。(写真5・写真6) その際は、自分のけが体験を教材にして子どもが主体的に取り組めるようにしたり、変身カード作りによって実際の行動につながるようにした。

再学習の場では、けがと困ることがスムーズに結びつき、体を守る必要性にすぐに気づくことができた。そして、その気づきを活かしながら次の「だいじさんに変身しよう」の学習に意欲的に取り組んでいった。ここでは、子どもは自分のけが体験を教材として、自分の経験知や今までにとらえた気づきを活用知識として活かしながら、主体的にけがの予防方法を見つけようとしていた(資料6)。その後の変身カード作り(写真8)では、誰もが意欲的に取り組んでいった(写真7)。カードに書かれた内容は、具体的行動だったり自分の決意文やお守り文だったり子ども理解度に応じてさまざまだった(資料8)が、どれも自分の体をまもりたいという思いが伝わるものばかりだった。多くの子は、自分のけが体験時の行動を振り返ったり、未来のけがを想定したりして、けがを予防するための具体的な行動を自分なりに見つけていた。なお、後日何人かの子が左記のようなメッセージを渡してくれた(資料7)。

以上、単元のながれにそって「活用する姿」、その手だて、子どもの姿の現れに焦点をあてながら手だての妥当性について検証してきた。その結果、第1次の『名前調べ』の活動では自分の体を意識することができ、第2次の生きている証探しの活動では生きていることの実感とともに体の意義や有用性に気づくことができた。第3次の活動では、自分の体が健康であることのよさの気づきが不十分だった子どももいたが、その後の追加学習によって、その気づきに至ることができた。第4次の活動では、自分の体を守るための具体的な行動を見つめることができた。このように気づきが次々につながったことや資料8の子どもの姿から、本單元における知識創造は充実していたと考える。

- ・ プールに行くときは、おとうさんといっしょに行くよ。いつもうちにあるよ
- ・ いつもポケットにおまもりをいれているのでとてもしあわせでけんこうなからだいでいれます。
- ・ だいじバッチはポケットに入れているよ
- ・ こうつうじこにあわないように、いつもがっこうのひきだしにあるよ。うつしていっぱいかべにはってけがをしないようにします。いえのひきだしにもはいているよ。

資料7 単元が終わった後の子どもの声

(6) 成果と課題

保健理論でのべた「活用する姿」のための三つの手だてについて、成果と課題を検討する。

① 自分のからだと向き合わせる

「名前調べ」の活動では、各部位の名前を実際に自分の体に触れながら確認させたことで、子どもは自分の体を意識することができた。また、自分の体に関心を持つきっかけにもなった。「生きている証探し」では、自分の体を教材としたことで、子どもは自分との関係を意識しながら学ぶことができた。また、実際に体を動かしたり自分の心音を聴いたりする体験活動を取り入れたことで、子どもはその間常に自分の体に向き合うことができた。「困ること見つけ」の活動でも、自分のけがの体験を教材にし、実際に自分の目や耳を押さえるなどの体験活動を通して、自分の体に向き合うことができた。「変身しよう」の活動は、自分のけが体験をふり返ってその具体的予防方法を考えていく活動だったので、ここでも子どもは自分の体と向き合うことができた。このように、常に自分の体と向き合いながら学習させたことは、子どもの主体者意識を引き出し、その結果、子どもが主体的に一連の気づきを獲得していく姿になったと考える。

② 「からだの声」の言語化を育む

一年生が、友だちとかかわりながら体の学習をするには、体に関する共通の言語を持っていることが必要である。そこで、単元の最初に体の名称を学ぶ活動を設けた。1年生に身近であり、今後の学習に必要なものから17個の部位を選びそれらを基本の言語とした。そして、次の学習ではその言葉を使う場を設けることで新たな知識が加わり、さらに共通の言語が増えるようにした。また、言語不足を補うものとして、ワークシートや黒板に体の絵を使って理解が容易になるようにした。基本となる体の名称を最初に覚えたことは、次からの学習を容易にし、体に関する言語の積み重ねを促した。ワークシートに使う絵と黒板の絵を同じにしたことは、相談や話し合いなど交流時の共通理解をスムーズにした。また、子どもの言った言葉や考えを黒板の絵に書き加えて掲示物にしたことは、さらに体に関する言語の蓄積を促すことになった。このように体に関する共通言語を育みながら学習展開したことは、学習の理解やかかわりの活性化を促し、知識創造の力を育むことにつながった。

③ 長期的な取組みと今後の課題

小学校時代は依存から自立にむけてさまざまな力が育つ時であり、体の自己管理についても段階的な育ちが必要である。1年生に自分の体や自分の命を意識させる今回の実践は、小学校入学という転機を生かせること、体の自己管理の育ちの第一歩になることなど重要な意味があった。そこで、この指導をきっかけに、今後は保健室利用時の指導や諸々の保健・安全指導とリンクさせながら、日常指導と集団指導の総合的な指導計画を作成していきたい。特に保健室利用時には、単なる救急処置で終わらせず、その訴えを体が発している声として理解できるようにすること、そして、その声を聴き取る感性を育むことを重視していきたい。このような取り組みは、子どもが自分の命や健康の危機に際して必要な行動を選択できる知識創造の力につながるものと期待する。

本単元では知識創造の充実をめざすために一連の気づきをつなげていくことを「活用」ととらえて実践してきたが、前次の気づきと本時でめざす気づきがつながりにくい場面があった。その原因は二つをつなぐ学習課題や発問が子どもの発達段階やその時の子どもの思考にあっていなかったからと思われるので、今後それを検討していきたい。

- ・ 危ない遊びをしない。友達を押さない。友達が大事に。
- ・ 無理やりできないことをしない。
- ・ 階段からジャンプしないように、次から走らないように気をつけるよ。
- ・ 狭い所で遊ばない。けがを絶対にしませんように。
- ・ 廊下を走らないようにします・ご飯を好き嫌いしないで食べる。
- ・ シーソーで足を横にしないで。
- ・ 躓いて転ばないようにします、願いがかないますように。
- ・ 私は走ったり、ころんだりしないように気をつける。
- ・ 危ない遊びをしない、廊下を走らないことこれからは絶対に頑張るよ。
- ・ 階段で転ぶことがたくさんあるから気をつける。ドアに指がはさまらないように。交通事故にあいませぬように。
- ・ ドアに指をはさまないように気をつける。かいだんは走らない。競争をしないように気をつける。
- ・ 階段を登るとき降りるとき、ずーっとずーっと足が怪我しないように。
- ・ 廊下で走らない。動いてるブランコに近づかない。
- ・ 走ったりしないでからだを大事にすれば大事さんになれるよ。
- ・ はさみは座って気をつけながら切る。廊下を走らない。
- ・ 口にけがをしないようにちゃんと気をつける。
- ・ 次からドアや窓を急いで閉めないように。
- ・ からだを大切にしたいです。声がきこえなくなりますように
- ・ 健康のおまもり①いつも友達となかよく②仲良くみんなであそぶ③しっかり睡眠④危ない遊びをしない⑤助け合う。
- ・ 僕はハサミで手をきらないよ。
- ・ あぶないことをしない。あしをけがしない。廊下では走らないで歩く。
- ・ 鋏を使うときは気をつける、危ない遊びをしないようにする。
- ・ お守りにする。①はさみに気をつけるよ②廊下を走らないよ③階段の段とばしをしないこと。
- ・ 危ないことをしない、廊下やオープンスペースでは走らない。
- ・ けがが起ることをしないよ、ドアに頭をぶつけないよ。
- ・ あぶないところであそばない。オープンスペースでも走らない。
- ・ 競争をしないでいろんなことをしたいなあと思いました。
- ・ 耳とか足とか顔全部をけがしないように。耳が、ずーっと聞こえるように。

資料8 子どもが変身カードに書いた内容