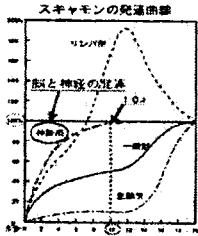


体 育 科

池 田 絵 里 松 田 宏 明
木 戸 壽 和 子 高 宮 久 美 子

1 体育科における知識創造とは

体育科における現状



*1 神経系の発達を見ると、ゴールデンエイジと呼ばれる10歳前後の子どもの多様な運動経験の重要性がわかる。

運動技能

*2 感覚を手がかりとしてその場に適した方法で運動を行う能力。

身体感覚

*3 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」

*4 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。

子どもの体力向上をねらい、全国的に様々な取り組みが行われているものの、子どもの体力低下傾向は留まらず、かなり深刻な状態であるという認識が高まっている。しかし体力向上を図るために、児童期において安易に身体の特定期所に負荷がかかる運動や筋力を高める運動に重きを置いては、身体への負担となるだけでなく、子どもの運動離れに拍車をかけたりすることになりかねない。児童期は運動神経系の発達がほぼ完成される時期であり、容易に運動技能が習得できる大切な時期^{*1}である。このような発達特性からみても、子どもが運動の楽しさを味わいながら、自らの生活の中に運動を活かせるように教師が働きかけることが重要だと考える。

私たちは、取り上げるそれぞれの運動の特性を活かし、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^{*2}を習得し自己の可能性を求めていく楽しさ」「友達とふれ合う楽しさ」「それぞれの運動の特性にふれる楽しさ」「心と体が開放される楽しさ」であり、それらが関連し合う中で、「運動を楽しむことによさに気づく」ことができると考える。

子どもがめあてをもって運動に向き合ったとき、それまでに培った身体感覚^{*3}を使って運動を行う。このとき友達と教え励まし合う中で、身体感覚による気づき^{*4}を共有することができる。それを身につけようとする中で、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ができる。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だろう。

このような学習活動を積み重ねていくことが、運動を楽しむことによさに気づくことにつながる。そしてその気づきが、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プロセスとなると考える。

以上のことから、私たちは体育科における「知識創造」を以下のように定義する。

運動を楽しむことによさに気づき 健康な生活を送るために 自らの生活に
運動を活かそうとする営み

2 体育科における「かかわり」の活性化とは

運動に対する価値観

*5 個々が運動に対して「よい・望ましい」とする評価判断。

体育科における「かかわり」の活性化とは、主体的に「気づき」を共有し運動技能の習熟をはかる中で、それまでもっていた運動に対する価値観^{*5}が広がっていく状態ととらえる。

3 「かかわり」を活性化するために

体育的かかわり

*6 子ども同士が互いに意味や価値をもつ体育的内容において、技術面・心情面で、協力的・効果的に行動することと考える。

このような「かかわり」が活性化した学習活動の積み重ねが、体育科の知識創造をより充実させると考える。そのために、私たちは以下の2点に主眼をおいて実践する。

- ・自己に目を向け、「気づき」をうながす。
- ・子ども同士が安心できる雰囲気の中で楽しく運動に挑戦していくことができる、体育的かかわり^{*6}を育む。

私たちは、どちらか一方ではなく双方に主眼をおくことで、「かかわり」が活性化した状態をつくることができると考えている。

(1) 自己に目を向け「気づき」をうながす

自己に目を向け「気づき」をうながすために、以下にあげる学習環境を整える複数の手だてを並行して行う。

① 適したねらいをもつ

教師は一人一人の現状を十分に把握し、子どもに適したねらいをもつ。ここで教師は、子どもに教えるべき学習内容と、子どもに気づかせる学習内容を整理する。さらに、ねらいに即した支援・評価を明確にする。その上で学習に臨んだとき、子どもは単元全体の見通しをもつこと、そこでの自己の変容を思い描きめあてをたてることができるだろう。子どもが適しためあてをもつことで、安全に活動ができ、また、めあてを達成しやすいことで、自己の変容を認めることができる。

子どもがめあてとする運動技能を習得させていくためにも、「気づき」を生み、そ

実態把握
めあてをもつ

時間の保障	れを習熟させる時間を保障する。
場の設定	② めあてに即した「気づき」を生む環境を整える 活動の場は、運動領域の特性・系統性を考慮した上で、子どもの実態に即応して設定する。子どもが既習を想起し、よい動きや体の使い方に気づくことができるようにしたい。
形態の工夫	「気づき」が生まれるためには、適した人数でグループを作ったり、変えたりするといった教師の即応性が重要である。また友達と自分の動き、友達同士の動きを比較する中で違いを見つけ、それを伝え合うことから、「気づき」が生まれてくるだろう。
教師の言葉による動きかけ	そのとき、教師は身体感覚による変容に気づくよう言葉による働きかけをし、自己の体へ意識を向けさせる。発問は、全体での学習課題という場合もある。また子どもは楽しく運動することをめあてとし、教師は高次のねらいをもって学習に臨む場合もある。学習課題に限らず、一人一人に応じた、教師のねらいの達成を意図した言葉による働きかけが大きな支援となる。
視聴覚機器の活用	何を見るのか明確にした上で、鏡やビデオ等視聴覚機器を使うことによって、自分の姿や変容を客観的に見る支援となる。客観的に自己に目を向けるためには、自分では気づかない姿を見るだけでなく、流れる動きの中の体の使い方を見る「目」を養うことが大切である。「目」を養うために、機器を使って静止した子どもの姿を映し出し、気づかせていく。養われた「目」では、一連の運動を見ても一瞬の体の使い方を見ることができ、友達の動きを指摘することができるだろう。
学習ノートを活用	③ 学習ノートを活用する めあてをもって学習に臨む中で、子どもの「気づき」や思いを学習ノートに記入し活用することを大切にしたい。書くことで、子どもが自己に目を向けること、思いを表すこと、さらに「気づき」や「かかわり」について他へ広めることが容易になる。 自己に目を向けて、活動を反芻しながら記入された学習ノートには、運動時には表出されなかった内容も表れる。一人一人の「気づき」を教師がまとめ子どもに返し、共有することで、他の子どもの「気づき」を生むための手だてとなる。また一人一人の「気づき」を広めることで、気づいた子どもは他の子どもから認められることにもなる。そうすることで、学び方を習得し、学習への意識を高めていくことができるだろう。学習ノートの項目等については、子どもの発達特性を考慮して書く内容を吟味する。学習ノートは、書くことの必然性を子どもがもてるような場を保障しながら活用したい。

(2) 楽しく運動に挑戦していくことができる体育的かかわりを育む

価値観の広がり	体育科において、以前より運動ができるようになる・動き方がわかるということは、それまでもっていた運動に対する価値観が広がるということである。またできるようになるまでの運動に取り組む姿勢や、自己に目を向け自ら気づくことは、学び方にも通ずる。このような運動に対する価値や学び方を、体育的かかわりによって他から肯定されることにより、運動にかかわる知識そのものや、それを得た自分に対して、達成感や自己有能感をもつことができるのである。
学び方	運動技能の習得には個人差があるが、体育的かかわりの中では、できなくても安心してもう一度挑戦しようとする、周囲もできるように手助けするといった学習の素地ができる。このような学習の場では、一人一人が自分のめあてに対して、集中して取り組むことができ、運動を楽しむことのできる実感することができるだろう。
達成感 自己有能感	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、友達とかかわることのよさを学ぶ中で、培われていくものと考えられる。
学習の素地	体育的かかわりが見られた場合、共有する手だてをとる。例えば、子どもが友達の協力で、新しく「気づき」を生み出したとき、教師は、この事実を全体での話し合いの場で表出するように促し、また学習ノートに記述しやすいように工夫を行い、全体で共有させる。表出した子どもは表出したことへの肯定感をもつだろうし、全体の場で認められた子どもも教え励ましあって学ぶことのできる実感を感じるだろう。そして周囲の子どもは今後の学び方として取り入れていく。
友達とかかわることのよさを学ぶ	また、友達が自分のことを助けてくれた、認めてくれたという心情的な肯定感は、より強い学習意欲をもたせるだけでなく、できなくてもやってみようとする学習する上での素地をつくる。
長期的な取り組み	このような良好なかかわりは、体育の学習だけでなく日々の学校生活において、互いに励まし助け合う仲間づくりを大切にすることが重要である。できなくても、安心して次に挑戦していく学習を、様々な場で繰り返し経験することができる。その様な経験を積む中で、体育的かかわりを保ち、共に学んでいく価値に気づいていくだろう。それが、「かかわり」をより活性化することになるのである。

4 実践例 —6年—

(1) 単元名 めざせ☆アスリートⅡ (リレー)

(2) 本単元における知識創造

速いバトンパスをめざして友達と教え合いながら よりよいバトンパスの動きに気づきそれを身に付けようとする中で リレーの楽しさを実感していく

子どもにとって鬼遊びは思いきり体を動かすことができる身近な遊びである。鬼になった子どもは「走る」という行為で対象の子どもを追いかける。また、追いかけられる子どもは、鬼につかまらないように走って逃げる。鬼遊びの中の身体運動の要素である「走る」という行為は日常的によく見られ、やさしい身体運動である。しかし、子どもの「走る」という行為は身体化した実践知であり、形式知になっている子どもは少ない。そこで、学習で「走る」ことを取り上げることにより、自分や友達の体の動きに目を向けさせ、子どもの身体感覚を培い、生活に生かしたい。

本単元では、「走る」にバトンパスの要素を加えたリレーを学習する。リレーは一人では成立せず、友達と協力することが前提となる。リレーは、他のチームとの競走に勝つ楽しさや友達と協力しながらチームのタイムを縮めていく楽しさ、練習の工夫で友達とかかわる楽しさを実感することができるものである。また、走力は短時間では向上しづらいものの、バトンパスの技能を高めることによりチームのタイムを縮めていくことができる。このように、リレーは練習を工夫し、技能を獲得していくことを通して、いろいろな楽しさを味わうことができる運動であるといえる。

子どもは、チーム内の6人個々の合計タイムを基準のタイムとし、本単元を貫く「タイム短縮」というねらいをもつ。そして、タイムの短縮をめざして試走する。タイム短縮のためには速いバトンパスができれば有効であると気づく。

子どもはどうすれば速いバトンパスができるか、既存のバトンパスの知識の中から受け手のリードが必要であることを想起し、友達と意見を出し合う。その中から前を向いてのバトンパスができれば、タイムの短縮につながるということをみんなで共通理解する。前を向いてのバトンパスを試行錯誤する中で、受け手のスタートのタイミングを示すスターティングポイントや渡し手の声の合図の必要性に気づく。そして、チームごとのそれらの気づきをクラス全体で共有することで、互いに取り入れようとするだろう。

このような学習を通して、子どもは気づいたことを身に付けようとする中で、どのようにしたら速いバトンパスがわかる・できるという楽しさ、友達と協力することでタイム短縮が可能になるという楽しさ、全力疾走する心地よさを実感するだろうと考える。

(3) 「かかわり」を活性化するために

①本単元における「かかわり」の活性化

本単元における「かかわり」の活性化を、「速いバトンパス」を身に付けようとする中で技術ポイントに気づき、それらができるように友達と練習していくことによって、リレーに対する価値観が広がっていく状態ととらえる。

②本単元における「かかわり」を活性化する手だて

「速いバトンパス」の技術ポイントとして、受け手側ではスタートのタイミング、前を向いての走り出し、短時間でのトップスピードへの走り、声の合図からの反応、手を出す位置などが考えられる。また、渡し手側では受け手との距離感をつかみ合図の声を出すタイミングや大きさ、バトンを押し付ける渡し方などが考えられる。子どもの実態から本単元での学習は、受け手はスタートのタイミングと全力疾走で前を向いてバトンをもらうこと、渡し手は合図の声のタイミングや大きさに重点を置いて行う。

教科論(1)「自己に目を向け『気づき』をうながす」においては、教師は子どもの意識に沿った支援の見通しをもつために事前調査を行い、子どものリレーに対するイメージやその学習で学んでみたいことを事前に把握する。そして、単元を貫いての学習課題を設定することで子ども一人一人が適しためあてをもてるようにする。子どもが「どうしたら速いバトンパスができるのだろうか」という課題に対して、受け手側に注目し、「前を向いてバトンをもらう」など適しためあてをもつことは、自己のめざす姿を思い描きながら自己の変容に気づくことにつながる。

ビデオで自分のバトンパスを撮影し見ることで、自分では気づかない姿を見ることができるようになる。また、思い通りの動きができていないかどうか確認でき、新たな課題を見つけることにつながる。そして、映像の流れる動きを静止したりコマ送りにしたりし、観点を示して見せることで、運動を見る「目」を養う。これは、動きの中のよりよい体の使い方を見ることにつながり、友達が行うバトンパスでの技術ポイントにアドバイスができるようになる。速いバトンパスの技術ポイントをお互いにアドバイスできるようになれば、運動技能の習得につながる体の使い方がわかったととらえることができる。

教科論(2)「楽しく運動に挑戦していくことができる体育的かかわりを育む」では、体育的かかわりが

学習ノートに見られた場合や教師が必要であると感じた場合、友達にアドバイスすることは自他の学びに有効であること、アドバイスが友達に認められたこと、友達といっしょに達成したときの喜びやふれ合う楽しさを得たことなどを全体に広める。このようなくり返しが、体育的かかわりを育むことになる。この体育的かかわりを有効に活用しながら学習を進めていくことは、子ども同士の伝え合いを増すことになり、バトンパスの技能を習得していく過程で、リレーに対する価値観を広げていくことにつながる。

(4) 単元計画（総時数4時間）

主な活動と内容	「かかわり」を活性化する手だてと意図
<p style="text-align: center;">基準のタイムをクリアしよう</p> <p>1 これまでの学習からタイムを縮めるための考えを話し合い 基準タイムクリアに向けてリレーをする</p> <ul style="list-style-type: none"> ・みんな全力で走ることが大事だ ・落とさず上手くバトンを渡せばクリアできる ・テイクオーバーゾーン内でバトンパスをする ・リードを使ったバトンパスが必要だ ・速いバトンパスをすればいい ・＜速いバトンパスってどんなバトンパスなのだろう＞ ・止まってもらうんじゃなく速いリードでもらう ・走ってもらうといい ・前を向いた姿勢でバトンをもらうんだ ・声で合図すれば前を向いていてもバトンが渡せるよ ・そうか声を使えばいいんだ ・その場で止まったままではできたぞ 次は少しリードしてやってみよう ・歩いてやってみたらできたから駆け足でやろう 	<p>想起 全体で共通のめあてをもって試走するために、これまでのリレーの学習で学んだことを想起させる。一人一人によりよいリレーのイメージをつかませて試走に入らせたい。</p> <p>表出・共有 小学生の模範となる映像を見せることで、速いバトンパスのイメージをもたせる。その時、観点をもらう人の動きに絞ることで、前を向いてバトンをもっていることに気づかせる。 「前を向いているのにどうやったらバトンをもらえるのか」と発問することで、渡し手が声の合図を出していることに気づかせる。 表出がない場合は、事前調査でバトンパスでの声の合図が必要だと思っている子どもに問いかける。リレーはチームワークが大切だと確認させたい。</p>
<p>2 前時の学習からスタート時の課題を受けて もらう人のスタートのタイミングと走り方に気づく</p> <p>＜どの位置でスタートすればいいのだろう＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ・スタートが速すぎるとテイクオーバーゾーン内で渡せないよ ・スタートが遅すぎるとわたす人のスピードが落ちて速いバトンパスにならない ・スタートする目安の位置（スターティングポイント）を見つけよう ・前を見て全力疾走しよう ・チームでバトンを渡す声の合図を決めよう ・合図の声が小さいともらう人には伝わらないよ 	<p>共有 もらう人のスタートのタイミングをつかませるために、スターティングポイントは変えずに、もらう人のスタート位置を変える練習の場を設定する。それは、短時間の学習の中で効率的な練習方法があることに気づかせるためである。</p> <p>共有 速いバトンパスにつながる動きができているか確認するために、ビデオで撮影し、チームで見ながら互いにアドバイスし合う。全体で体の使い方を見る「目」を養う活動としたい。</p>
<p>3 前時までの学習を確認し 習熟をはかる</p> <p>＜速いバトンパスをマスターしよう＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ・もう一度ビデオを見てよい動きを確かめよう ・前時までの学習の大切なことを確認してから始めよう ・それぞれのスターティングポイントの目印を決めよう ・トラックを使って実際に走って確かめよう ・チーム内でアドバイスしながらより速いバトンパスにしていこう ・渡す人はもらう人を追い越す気持ちで走らないといけないよ 	<p>共有 教え励まし合って学ぶことのよさに気づかせるために、友達と練習する中で、自分の頑張りを友達に認められたり、よい動きができるようになったりなどの学習ノートのコメントを全体に広める。そうすることが、体育的かかわりが育まれていくことにつながる。</p>
<p>4 基準のタイムクリアに向け タイムトライアルをする</p> <p>＜さあ記録会 どれだけタイムが縮められるか！＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ・速いバトンパスができるようになったからきっとタイムは縮んでるはずだ ・ぎりぎりバトンを渡せた感覚は気持ちいいよ ・それぞれタイムの縮まりは違うけどみんな気持ちのいい汗をかいたよ ・リレーって楽しい またやりたい ・運動会のリレーでこのバトンパスを生かしたい 	<p>結合 リレーの学習から友達と協力しチームの可能性を追求する楽しさや見てわかったことができるようになった楽しさ、全力疾走することでかいた汗の心地よさを共有させるために、ふりかえりをする。</p>

(5) 本單元における授業の実際と考察

体育科論で「かかわり」を活性化するための考え方として述べた、

教科論 3-1)自己に目を向け「気づき」をうながす

教科論 3-2)楽しく運動に挑戦していくことができる体育的かかわりを育む

が、めざす知識創造の充実を促したかどうかについて本実践を考察する。

その方法として、①では、この単元の1時(以下本時とする)を中心とした授業の実際と手だて、②では、教科論 3-1) (ア)「適しためあてをもつ」、(イ)「めあてに即した『気づき』を生む環境を整えるにある視聴覚機器の活用」、(ウ)「学習ノートを活用」、の有用性について、③では、教科論 3-2)にある友達とかかわることのよさを学ぶ、の順に述べる。

① 本時を中心とした授業の実際と手だて

(ア) 既存の知識を想起する

これまで(5年生までのリレー)に学習してきたことについて全体で確認した(資料1)。ここでは、子どもは既習事項を想起し、リレーについて考えを述べている。「速いバトンパス」「全力疾走」「コーナーリング」「速く走るコツ」「テイクオーバーゾーン内でのバトンパス」と五つの項目が出てきた。これらは、事前に調査していたことから予想通りの反応であった。事前調査では、リレーではバトンパスが大切であることをほとんどの子どもが挙げていた。既習事項を想起させることは、学習の意識を高める大切な位置づけとなった。しかし、子どもの「速いバトンパス」がどの程度のバトンパスをいうのかは、一人一人に差があると考えていた。

(イ) 試走をする

その後、3チームずつ2回に分けて試走を行った。試走をする際には、見ているチームは、ペアチームの走りやバトンパスを見るように指示した。実際の試走でのバトンパスの様子は、バトンを見て止まったままでバトンをもらう子どもが多く、リードをしている子どもでも、リードはサイドステップでバトンを見てもらう状態であった。左の写真から受け手は後ろを見てバトンをもらっている。右の写真では、受け手の腕が曲がり、渡し手との間隔が詰まっている。受け手がこのような状態であるために、渡し手も走るスピードを減速せざるをえなかった(写真1)。試走では、バトンの受け渡しはこのような状態であったことから、「速いバトンパス」の技能は習得されていないと思われた。

(ウ) 試走後 確認事項について話し合う

試走後に試走前の確認事項について全体で話し合った。子どもはそれぞれの項目について、一人一人自分の走りを振り返りながら話をした。子どもは、試走前に出てきた事柄については大体できていると考えていた。しかし、「速いバトンパス」についての確認では、子どもの反応はつぶやきにとどまった。

その理由は二つ考えられる。一つは、子どもそれぞれがもっている「速いバトンパス」の考え方に、違いがあったからである。例えば、バトンをとさなければ速いと考えている子どもがいる一方で、少しでもリードしてもらえばよいとしている子どももいた。もう一つは、自分の動きを第三者として見るができないからであろう(資料2)。

教師が設定した本単元でめざすバトンパスと子どもが考えているバトンパスにもズレがあった。その中で「速いバトンパス」が「できた」という自己のふりかえりをしている子どもがいた。そこ

1. 既存の知識を想起する

T: リレーをする上で、こんな事に気をつけようまくいったよという注意点はないですか。

C: 私はバトンパスが大事だと思います。

T: どのようなバトンパスですか。

C: 速いバトンパスです。

C: 全力で走ることが大事です。

C: コーナーの走り方が大事だと思います。

C: 走る時、速く走るためのコツを意識して走ればよいと思います。

C: テイクオーバーゾーン内でのバトンパスが大切です。一人一人の速さが違うから、待つ位置も違うと思います。

2. 試走をする～3チームずつ2回～

資料1 既習事項の確認

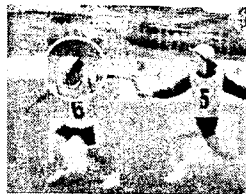


写真1 試走でのバトンパス



3. 試走後

1での確認事項について話し合う

T: 走ってみてどうでしたか? 全力で走れましたか。

C: はい。(ほとんどの子ども)

T: コーナーの走り方は?

C: できた。(半数ほど)

T: テイクオーバーゾーン内でバトンパスができたかな?

C: できた。ばっちり。(大多数の子ども)

T: 速いバトンパスができた?

C: (つぶやき) んー、できた!?

資料2 試走後の話し合い その1

- T: ○○君は速いバトンパスができたと言っています。ペアチームの人はどうでしたか。
- C: 内側により過ぎて、ごちゃごちゃになっていて、そんなに速いパスには見えなかった。
- T: 速いバトンパスできた人は?
- C: ……(反応なし)
- T: もっとタイムは縮められそうですか。
- C: うん、うん、できる。だって…
- C: バトンパスを速くしたら縮められる。
- C: 走るのもっと速くなりそう。
- C: バトンパスをスムーズにできれば、タイムは縮められそう。
- T: 速いとかスムーズなバトンパスってどのようなバトンパスですか。
- C: バトン落とさないように、渡す人の手にそっとのせてあげる。
- C: もらう人が走りながらもらえば速くなる。
- C: 渡される人が間を開けたら、渡しやすくなると思う。
- T: 今友達が言ったことイメージもてますか。
- C: (カードを使っての説明)
もらう人はテイクオーバーゾーンよりちょっと進んで、渡す人は全力で走って渡したらいい。
もらう人は走りながらもらえばいい。
- C: もらう人が速いと追いつけないよ。
- T: もらう人の動きはどのような動きですか。
- C: 早歩きぐらい。
- C: 50%ぐらいの走り方だと思う。

資料3 試走後の話し合い その2



写真2 カードによる説明

- A: えーっ! 速い!
- B: (実況を聞いて) 6歩から7歩。
- C: 前見ている。バトンを見ていない。手だけで探っている。
全力疾走でもらっている。追いつけないだろう。
- D: 後ろに出して、渡す人がボンと置いている最初から思い切って走っているよ。
- B: 声かけ、声かけ…。
- E: はい! って言えよ。
- F: テイクオーバーゾーンに入った! 声掛けする。テイクオーバーゾーンに入ったと思ったら、走っていく…。
- G: 前を向いてもらっている。ずっと前を見ているよ。

資料4 ビデオを見た子どもの反応

で、本単元を貫く「タイム短縮」をするためにバトンパスについて考える場を設けた。

ここで、ペアグループで見えていてどうであったかを尋ねた。すると、速いバトンパスにはなっていないと指摘を受けた。やはり、一人一人の速いバトンパスの考え方に差があることが確認できた。

このことから、この後からのバトンパスの練習で速いバトンパスを共有する必要があると感じた。そこで、子どもの漠然とした「速い」という言葉だけでは速いバトンパスを共有することはできないと思い、2枚のカードを使って説明させることにした(写真2・資料3)。子どもは、渡す人が全力で走ること、また、もらう人がリードをしてバトンをもらうということは共有できたと考える。しかし、走り始めはいつで、どのくらいのスピードで走ればよいのかはあいまいなままであった。

次に、子どもは自分達の速いバトンパスを共有した後、全国大会レベルのバトンパスをビデオで見た。そのねらいは、子どもがもっている速いバトンパスの考えを再構築させるためである。最初はビデオを止めずに流して見せた。2度目はバトンの受け渡しの瞬間を一時停止させて見せた。「もう一度みたい」という子どもの要求に答え3度目を見せた。映像を一時停止させたのは、本時にねらう「バトンをもらう人は前を向いて走っている」ことをしっかり見せ、「速いバトンパス」は前を向いてもらっていることを、全員で確認するためである。

子どもはビデオを食い入るように見ていた。レベルの高い「速いバトンパス」を見ることで、子どもの今までの速いバトンパスの考えを払拭し、新たな「速いバトンパス」としての目標をもつことができたと考える。ビデオを見た子どもは、「速いバトンパス」と子どもの考えていた速いバトンパスが、大きく違いがあることが分かった。資料4から「バトンを見てない」「全力疾走でもらっている」「声をかけてる」「前を向いてもらっている」という反応からも子どもには未経験で想像できなかったインパクトあるバトンパスだったと考えられる。

これは、子どもが考えていた速いバトンパスを事前に共有させたり、試走を行わせたりしていたので、より効果が上がったと考える。

ビデオをみた後、渡し手と受け手の動きを確認し、チームごとの練習に入った。練習では1チームを半分に分け、3人ずつで練習をした。二人で行うバトンパスをもう一人が見て、練習前に見たビデオの「速いバトンパス」の中の「バトンを前を向いたままでもらう」に近づけるためにアドバイスをさせるためである。ビデオを見て考えを再構築させた子どもは、「速いバトンパス」のイメージをもって練習することができたと考える。練習が始まると、「全力疾走で前を向いたままバトンをもらう」ことに重点に置くチームと、「声かけを



写真3 スターティングポイントに
目を向け始める子ども

A児：かけ声があると思うからどうする？
 B児：じゃあ、もらう人の名前呼ぼうよ。
 C児：そうしよう。
 B児：じゃあ、やってみよう。
 オレがここを越したらスタートしてよ。
 A児：わかった。やってみよう。
 C児：テイクオーバーゾーンに入ったら前向
いてスタートしてよ。
 A児：よしやってみよう。
 一試しー
 A児：ちがうよ、出るの速いよ。
 こちら辺来たらCが走るんだよ。
 B児：もう一回やってみよう。
 一試しー
 A児：思ったより上手くいった。
 C児：思ったより上手くいかなかった。声聞
こえなかったよ。

資料5 ビデオを見た後の練習の様子



写真4 ビデオ視聴後の練習

どうするか」ということに重点を置くチームに分かれた。後者は学習の本題へ向かせるために、即応的な支援をすべきであった。

しかしながら、前後者ともに、全力疾走でもらうためには、もらう人がいつスタートをすればよいのかという疑問が生まれた。「大体この辺りでスタートすればいいんじゃないか」というスターティングポイントに目を向ける子どもが出てきた(写真3・資料5)。数回チャレンジする中で上手くいったりいかなかったりであった。上手く渡せた時はどの地点でスタートしたのか、上手くいかなかったときはどの地点だったかという1点の位置を考えるには至らなかった。ビデオでははっきりと見えてこないポイントであり、子どもの経験にはない行為であったためであると考えられる。

本時では「前を向いてバトンをもらう」ことを重視していたので、あえて取り上げることはしなかった。しかしながら、2時でこのポイントを見つけ出すチームが現れた。スターティングポイントは2時で取り上げた。

子どもは、「前を向いてもらっている」「声かけをしている」ということから練習に入るが、それだけでは上手くいかないということに気づき、どうすれば上手くいくかということに考えを向けざるをえなかった。そこからスターティングポイントを見つけ出していったのである。

結局、本時では「前を向いてもらう」を課題にしながらも、技術ポイントの一つであるスターティングポイントにまで目を向けていくことになった。そして、お互いにアドバイスし合い、前を向いてバトンをもらうということに意識が向き、全力疾走ではないものの、前を向いてバトンをもらえる動きができるグループも現れた。

このように、本時において子どもは、前を向いてバトンをもらうことに意識が向かい、「速いバトンパス」の考えを共有することができた。それによって、アドバイスする観点をしっかりつかみ、互いにアドバイスし合いながらバトンパスの技能が向上する方向へと向かったと考える(写真4)。

② 自己に目を向け「気づき」をうながす (ア) 適しためあてをもつ

子どもに事前に調査した結果(資料6)からリレーにおいては「バトンパス(29人)」「チームでの協力(19人)」のイメージが強いことが分かった。そこで、単元を通して、「基準のタイムをクリアしよう」と課題を設定した。この全体の課題から、「速いバトンパスを身に付けたい」や「速く走るコツを意識しながら走りたい」「テイクオーバーゾーンを有効に使いたい」などの個々のめあてをもつことができた。

本時におけるリレーの既習事項の共有や、試走は、自分の走りやバトンパス、チームに必要なことに目を向けさせるために大切であった。その中でも、一人一人がもっている速いバトンパスの考え方にズレがあったことが明らかになった。速いバトンパスを共有させることは、バトンパスを練習する上で重要であると考え、全体で考え方を共有させた。そうすることで、一人一人がバトンパスの方法を考え、めあてをもつことができると考えた。

このように、事前に子どもの考えを調査することで、一人一人の学習意識がどこに向いているか

把握することができた。それらを基に単元を構成していくことで、チームとして、個人としてのめあての方向性がはっきりしてくる。子どもの思いを把握し、単元を貫く目標の設定することは、子ども一人一人がめあてをもつために有効な手立てであった（資料7）。

	リレーのイメージ(抜粋)	学びたいこと(抜粋)
1	バトンを送っていく、半周走る	コーナーリング
2	バトンを渡す、チームワーク大切、競争する	バトンパス、コーナーリング、速くなるか
3	チームワーク、スピードを意識	チームワークを深めたい、バトンの渡し方、コーナーリング
4	バトンを渡す、協力大切	スタートダッシュ、追い越し方
5	チームワークと走順が重要	バトンの渡し方、コーナーリング
6	バトンを渡しながら走る	速く流れるようなリレー、正確に速いバトンパス、コーナーリング
7	バトンを次の人へパス	バトンパスを速くしたい
8	チームワーク大切、作戦、バトン渡しのポイント	コーナーリング、上手いバトンパス
9	コーナーラン、バトンを使う	インコースについて
10	協力しての競争	バトンをもろうときの高さ、速くなる方法
11	走る楽しいスポーツ、バトンパスが難しい	素早いバトンパス、バトンの持ち方、渡し方
12	バトンを渡す	協力が大切
13	バトンを渡す	リレーで速く走る方法、バトンパス
14	バトンを渡して競争	リレーで速く走る方法
15	バトンを渡しながら	コーナーリング
16	バトンをパス、速さを競い合う	バトンの渡し方、チームワーク
17	バトンパスが大切 → タイム、チームワーク	コーナーリング、適切なバトンパス
18	バトンを渡す、チームワーク・作戦必要	バトンの渡し方、チームワーク
19	協力して走る	コーナーリング、バトンパスのコツ
20	チームプレーが大切、競争、楽しい	コーナーリング、仲間の大切さ、チームワーク、走る楽しさ
21	グループでの競争、バトンを渡していく	正確なバトンパスの仕方、オーダーとタイムの関係
22	バトンパス、チーム対抗、コーナー	チームワーク、コーナーリング
23	協力が大切、バトンパスが重要	コーナーリング、バトンパス、スタートダッシュ、抜かすコツ
24	バトンをまわしての競争	バトンパスのポイント、コーナーリング
25	バトンを渡す、チームワークが大切	バトンパス上手く、スムーズに → タイム縮まる
26	バトンをパスしながらつないでいく	コーナーリング、よい作戦
27	バトンをつないでいく競争、順番に走る	スムーズなバトンパス、速い走り方
28	バトンを渡す、アンカーが1番速い、等質のチーム分け、バトンをパス、応援、楽しい	確実なバトンパス(ともらい方)、コーナーリング、速く走ること
29	チームワーク、コツを教える、バトンパスでの声かけ	コーナーリング、バトンの渡し方
30	チームワーク大切、難しい競技	コーナーリング、バトンを落とさないようなパス
31	協力して順位を競う	協力
32	バトンを渡す	勝つには？、チームワーク、速く走るコツ
33	チームワーク、バトンパス	バトンパスがうまくなる
34	バトンを渡していく	正確なバトンパス、コーナーリング、走るコツ
35	チームで争う、バトンを渡す	バトンの受け渡し方(止まらない)
36	バトンをパスしていく、リードOK	バトンパスの方法、コーナーリング、

資料6 事前の調査の結果

	A児(No. 12)	B児(No. 7)	C児(No. 25)	D児(No. 3)	E児(No. 24)
学習前	(事前調査でリレー学習は「きらい」と答えていた) みんなで協力する大切さを学びたい。	(事前調査でリレー学習は「きらい」と答えていた) バトンパスを速くできるようにしたい。	バトンパスが上手にできるようになりたいです。バトンパスが上手いけば、スムーズになってタイムも縮まると思うからです。	チームワークを深めたい。バトンの渡し方を上手くしたい。コーナーを走るときのスピードが落ちない走り方をしたい。	バトンパスのポイントをつかんで、上手になりたい。コーナーを走るときのポイントもつかみたい。
学習のふりかえり	ぼく達のチームはタイムがあまり伸びず、チームのタイムの伸びでは6位になってしまいました。でも、後ろを見ずにバトンを渡したりとったりすることができるようになったし、みんなで順番を考えたりできるようになったので、個人としての成長はとてもよかったです。	テイクオーバーゾーンぎりぎり、バトンパスをすることができるようになって、すごうれしかった。 バトンパスがうまくなったときはなんだからうれしかった。	リレーでタイムを縮めるにはバトンパスが一番大切なんだなと思いました。みんなで列を作ってバトンパスをしていく練習をしたけど、同じチームの人に見てもらったのが良かった。お互いに見合って、高め合っていました。これからも、お互いに見合って体育の学習をしていきたいです。	タイムを伸ばすことができましたし、バトンパスの仕方もよくなりました。チームの協力もより深めることができましたので良かったと思います。次の体育の学習でも、チームで協力できる運動がいいです。	とつてもタイムが縮まりました。毎日バトンパスの練習をしていたからかなと思います。それとみんなでアドバイスし合うことができました。

資料7 学習ノート(学習前の思いと単元終了後のふりかえり)

(イ) めあてに即した「気づき」を生む環境を整えるにある視聴覚機器の活用

子どもの速いバトンパスの考え方は、リードしながらバトンパスをするということにとどまっていた。その考え方を再構築させるためにレベルが高いバトンパスを見せることは有効であったと考える(資料8)。子どもは、リレーにおいてバトンパスは重要であると考えているものの、具体的にはどのようにバトンを渡し、どのようにバトンを受け取ればよいかということは明確にはもっていなかった。しかし、ビデオ視聴で「速いバトンパス」を共有することができた。このように考え方を共有することは、3人ずつに分かれて練習しているときも、皆が同じ考えをもち取り組むことができ、アドバイスする観点が明確になった。言葉だけの考え方の共有ではなく、ビデオでは一連の動きとしてとらえることができ、「速いバトンパス」の動きを共有することができた。この視聴覚機器の活用は、アドバイスし合うことや練習での動きの活性化へとつながったと考える。

しかし、ビデオは映像だけでなく、音声からもとらえることができ、音声を重視したグループには、動きについてのめあてへと方向性を支援すべきであった。

(ウ) 学習ノートを活用する

学習ノートは個人やチームの記録や活動内容を書くだけではなく、個人やチームのめあて、その時間のふりかえりに加え、疑問に思ったことも書くところを加えた。体育論でも述べたが、教師が全ての情報を子どもに与えるわけではなく、練習することで子どもから疑問が出てくる。その疑問を個人やチームの疑問にとどめず、全体に問いかけ、解決の方向性を得るようにした。その場で解決できることばかりではなく、全体でアイデアや考えを共有し、学習を行っていくうちに解決に近づくようにしていった。疑問が友達からのアイデアや考えで解決に向かえば、互いに高め合う学習へとつながる。その例としては、本時で課題となったスターティングポイントである。2時の始めに「バトンをもらう人はいつスタートすれば全力疾走でバトンパスができるのか」と全体に投げかけた。子どもから「渡す人がテイクオーバーゾーンに入ったらスタートすればいい」「目で間隔を覚えればいい」などアイデアが出てきた。そこで、それを実際にやってみたがなかなか上手くいかない様子であった。しかし、一つのグループがスターティングポイントとなる目印を引き始めた。テイクオーバーゾーンの線を利用するのではなく、ペアごとにスターティングポイントともらう人の間隔が違うことに目を向けた子どもの考えであった。それは、教師が本時の既習事項の確認での子どもの発言を想起させたからであった(資料1「C:テイクオーバーゾーン内でのバトンパスが大切です。一人一人の速さが違うから、待つ位置も違うと思います。」)。その練習方法を全体に広めることで、子どもの動きにも変容があった。

このように、学習ノートから子どもの疑問を拾い、全体で考えさせることでめあてが決まり、その解決に向かって練習する姿が見られた。学習ノートは一人一人の考えや意識の向いている方向を教師も確認でき、子どもも自分をふり返り友達とかかわるための大切な役割を果たしていると考えられる。

③ 楽しく運動に挑戦していくことができる体育的かわりを育む

よりよいかかわりは、子どもが自分の思いや考えを出し合い、互いに認め合うことができることが前提となる。体育の学習ではもちろん、教育活動全般において育んでいく必要があることはいままでもない。その中でも体育は身体活動を伴いながらのかかわりを育むことができる。

今年度の体育の学習の第1時では、「頭を使って」行う体育の学習を体験させ、友達と考えを出し合いながら学習を進めることの重要性を確認した。また、子どもには4月当初から「Let's put our heads together! (知恵を出し合おう)」を大切にしてきた。先にも述べたが、分からないことや疑問を全体に広めることで、全体の課題となり、解決策を見出した子どもの意見がみんなに認められ、自己有能感をもつことができるようになる。

その例としては、本単元での、スターティングポイントの疑問—解決の場面である。解決策を見出した子どものグループが全体に認められた。それは、疑問をもった子どもがその疑問を表出し、

G児:1回リレーをした後でビデオを見ました。そして、おどろきました。なぜかという、とっても走るスピードが速く、バトンはスムーズにできていました。もらう人は前を向いていて、渡す人は声をかけていました。落とさないようにしっかりわたす、声をかけるなどチームワークが大切だと思いました。

H児:全力で走っているからバトンパスを速くする…。どうやったら速くなるかという、ビデオで見たように、ギリギリまで引きよせて、そこから前を向いて全力で走りながらバトンをもらう。それからやはり、バトンがとりやすい相手が渡しやすい位置に手を出したら速くなると思います。

資料8 子どもの日記より

全体の課題へととなっていったからである。また、バトンパスの練習場面では、自分ではやっているつもりでも、実際にはできていない動きには、身振り手振りでアドバイスする姿も見ることができた。バトンをもらうために出す手のひらが下向きになっていることを指摘し、もらいやすい手の位置や向きに合わせるようにしている場面であった。アドバイスをもらった子どもは、その場で何度も自分で手の位置を確認し、その後友達に確認してもらい身に付いていった。

このように、みんなで高め合おうという意識をもたせることで、分からないこと、できないことを表出できる関係を築いていった。このような子どもの姿をさまざまな場面で繰り返していくことで、安心して学習に取り組み、身体活動を通した「かかわり」が活性化していったと考える。

(6) 成果と課題

体育科で掲げた「かかわり」を活性化するための手だては、単に一つの手だてを打ったから「かかわり」が活性化するものではなく、複数の手だてを学習の中で計画的に、また、即応的に打つことで活性化すると考えてきた。

本単元でも、学習の中に複数の手だてを計画的に織り込んだ。具体的に言うと、形態では、6人ずつの6チームとし、ペアグループで見合うことができるようにした。また、練習の際には3人ずつに分かれ小集団での活動が運動量の確保を生み出していた。体育論の「環境を整える」にある場の工夫として、トラック内にもテイクオーバーゾーンと同距離のラインを引き、どこでもテイクオーバーゾーンを意識して練習できるようにした。事前調査の結果と事後調査の結果を比較することで、子どもの思考の変容を見取り、今後の学習活動の参考にすることができた。

身体活動を伴う体育の学習では、考えることも大切だが、できる（技能の習得）ようになってこそ次の意欲へとつながっていく。子どもの上達へ向かう変容を、教師や友達が認めていくことも大切な手だてとなった。

これまでの考察から、本単元において体育論で掲げた手だては、概ね「かかわり」を活性化し、知識創造の充実を促したのではないかと考える。特に、視聴覚機器の活用は子どもにより動きの気づきの共有を生みだし、子どもの思考を高め、子どもにめざす姿をイメージさせることに有効であった。また、そのよい動きのイメージをもとに、子どもが互いの動きを見合い、アドバイスし合うかかわりの場面が多く見られた。この点から、ビデオを見せる時期は適切であり、ビデオの内容も子どもには有効であったと考える。

しかし、課題として3点残された。

まず1点目としては、目的にあった視聴覚機器の活用の仕方についてである。本実践では外での活動であったため、モニターを外に出して子どもに見せたが、周囲が明るく、かつ、画面が小さかったため、子どもに見せるには不十分な状態となった。また、ビデオを活用する時、映像のみ、映像と音声、活用する時期を十分に考慮し単元の中に位置づけしていかなければならない。

2点目は、目的に応じた形態の工夫についてである。運動量を確保するために、小グループでの活動を取り入れた。グループの数が増えると、教師は全てのグループの状態を把握しきれず、技術的に困っているグループへ、適切な言葉による働きかけができなかった。限られた時間の中で全てのグループを回り言葉や他のグループのよさを伝えることは難しいと感じた。活動している子どもに適切に支援できる形態の工夫を探っていく必要がある。

また、本実践では、等質のグループピングをすることによって、チーム間で競走する楽しさも実感させようと考えた。しかし、本単元を貫く「タイム短縮」を重視するならば、等質のグループピングでなくても、4月という時期を考えると、チーム内の協力を重視したグループピングでも可能であったと考えられる。このように、何を重視するかでグループピングが変わってくる。発達段階に応じ、集団の特性を考え、個が高まっていくようなグループピングを模索していかなければならない。

3点目は、体育的かかわりの有効活用である。グループでの活動が中心となったとき、その中でリーダー格の子どもが練習方法や内容を決めていく傾向があった。そのリーダー格の子どもが、リーダーシップを発揮しすぎても不満が生まれる。また、走力が劣っている子どもでも身体能力が高い子どももいる。その逆も考えられる。活動の様子を見ているだけではこのようなことは把握できない。学習ノートや子どもの言動を注意深く分析していかなければならないと感じた。

本単元の実践を通じて得た成果と課題を、今後、子どもの実態をしっかりと見据え、学習内容や学習環境を工夫し、より効果が上がり子どもが主体的に知識創造を充実させていく学習になるよう取り組んでいきたい。

保 健

池田 絵里 松田 宏明
木戸 壽和子 高宮 久美子

1 保健における知識創造とは

子どもの実態

本校では、命や安全の大切さの指導に力を入れてきた（年1回安全の日集会や毎月
の安全の日）。だが、その効果は一時的であり、いつのまにか廊下を走りまわ
る子が増えている。また、睡眠や手洗いについても、必要だとわかっ
ていても夜更かししたり手洗いを省いたりするという実態がある。

保健認識

*1 健康の保持増進に向けて必要な行動が伴うまで深く理解すること。

これは、子どもの理解が、安全や健康の保持は大切であるとの知識段階でとどまり、自分の命や健康を守るための行動につながるまで深く理解する、保健認識*1の段階に至らなかったからである。また、問題の解決に向けて主体的な取り組みを引き出す動機づけも不十分だったからとも思われる。

主体的な取り組みの動機づけ

子どもが、自分の命や健康を守るために自ら行動しようとするのは、自分に危険が及ぶ恐れを感知した時や自分が取り組むべき必然性を理解できた時である。そこで、私たちは一時も休まずに生命活動を続け、自分たち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、主体的な取り組みの動機づけを図りたいと考えた。

からだは、生体として快調な時も不調な時も常に生命活動に伴う様々な信号を発して、何かを主体者である私たちに知らせている。ところが、私たちは日々の生活では生命活動をしている自分のからだを意識することはほとんどない。また、自分がからだに支えられているという自覚もない。子どもが主体者としてそれらの信号を感知し、感知したことが自分にとってどのような意味があるのか理解できるならば、からだを適切に使いながら生涯を健康に生き抜いていくことが可能となるだろう。

「からだの声」

生命活動及び生命活動に伴う諸々の現象
からだのよさ
自分にとっての有用性や有意性

からだが発している様々な信号とは、からだにある巧みな仕組みや機能を使っ
ての生命活動および生命活動から生じる諸々の現象である。子どもが、それら
を「からだの声」として感知し、自分にとっての有用性や有意性をからだのよさ
としてとらえられるならば、主体的取り組みの動機づけに十分なりうる。しか
し、今まで無意識に使ってきた自分のからだから、子どもがその声を自分だけ
で聴き取ることは容易ではない。そこで、「からだの声」を実感する活動と友
達とかかわり合って学ぶ活動に重点を置いて取り組むことにした。

「からだの声」を実感できる活動を通して、まず、自分の「からだの声」につ
いて自分なりのとらえをもつ。「からだの声」は個々の見方・感じ方によっ
てとらえに差異が出やすいので、友達とそれぞれが実感したことやとらえた
ことを交流する。交流を通して「からだの声」についての理解が広がったり
深まったりしていく。しかし、からだの声を理解するだけでは、からだのし
くみや働きのすばらしさは理解できても、主体的取り組みの動機づけには
やや不十分である。そこで、子どもが「からだの声」を自分との関係性の
視点で再度見つめ、自分の命や健康を支えているからだのよさに気づく
ならば、子どもはからだの大切さについてより深く理解し、自分の命や
からだを守るための保健行動*2にまでつなげていくことだろう。また、自
分のからだについて理解を深めていく過程で、自己肯定感も育んでいく
だろうと予想する。以上のことから、保健（保健学習・保健指導）にお
ける知識創造を以下のように定義する。

保健行動

*2 自分の命や健康を守るための行動

知識創造の定義

「からだの声」を実感できる活動を通して 命や健康を支えている自分のからだのよさに気づき 自らの保健行動につなげていこうとする営み

2 保健における「かかわり」の活性化とは

「かかわり」の活性化

保健における「かかわり」の活性化とは、自分が実感した「からだの声」につ
いて、友達と各々の感じ方や考え方を交流する活動を通して、自分のからだ
のよさに気づき、それまで持っていたからだに対する価値観が広がって
いく状態ととらえる。

3 かかわりの活性化のために

- ・「かかわり」の活性化を促す手だてとして次の2点に主眼をおき実践に取り組む。
- ・「からだの声」を実感できる体験活動から、からだのよさへの気づきをうながす。
- ・自分なりの感じ方や考え方を交流する活動の場を設ける。

(1) 「からだの声」を実感できる体験活動から からだのよさへの気づきをうながす

体験活動の取り入れ

① 「からだの声」を実感できる体験活動の取り入れ

「からだの声」は私たちに大変身近で大切なことなのに、平常はほとんど意識されることもなく、私たちの命や生活を支えている。このように無意識的存在の「からだの声」を実感させるには、まず、自分の生命活動やそれに伴う現象を、子どもはどのように感じているかの実態把握が必要である。その実態を手がかりに、子どもが五感を通じて実感できる体験活動を設定する。その体験活動は、誰もが意欲的に取り組めるもの、発達段階や理解度に応じたもの、楽しみながら理解を深められるものが適する。

からだのよさの
気づき

② からだのよさへの気づきをうながす

からだのよさの気づきとは、自分のために常時機能していることの気づき、自分の生活が健康なからだにささえられていることの気づきである。これらの気づきをうながすには、子ども自身の生活といかに関連づけるかが重要である。自分が実感できた「からだの声」を自分の生活とつなげて考えることができれば、子どもはからだの有用性や有意性など自分のからだのよさに気づくであろうし、体を守ることの必然性を理解し自らの保健行動につなげていくにちがいない。

(2) 自分なりの感じ方や考え方を交流する活動の場を設ける

安心のある学習環境

① 自分なりの「からだの声」や「からだのよさ」を安心して表出できる環境設定

自分なりにとらえた「からだの声」や「からだのよさ」を他の人の前で表出するには、その場が安心して自分の感じたことや考えたことを表出できる学習環境でなければならない。それには、構成的グループエンカウンターを活用やグルーピングの工夫などが考えられる。

時間の保障と目的の
明確化

② 自分なりの考えを持つ時間の保障と目的の明確化

自分の「からだの声」や「からだのよさ」について自分なりの考えをもつには、子どもが自分なりの考えを持てるまでの時間を保障することが必要である。また、子どもが何のために何をしているのかの目的意識を持ち続けられるように、板書やワークシートの使い方にも工夫が必要である。

個々の感じ方考え方の
尊重

③ 表出された個々の感じ方や考え方の尊重

実感という感覚的にとらえたことを言語で表現していくことは、子どもにとって難しく、途中で学習に参加できなくなる子が現れるかもしれない。また、からだや生活のことを表出することは、個々によっては精神的負担になる場合もある。

そこで、からだや生活のことは一人一人異なって当然であるという考え方や I am OK You are OK の考え方を全員の共通認識にしておくことが必要である。また、個々から表出されたことは、正誤にあまりこだわらず、個々の感じ方や考え方を常に尊重し丁寧な扱っていくことも必要である。

交流の必要を感じさせる

④ 個々の実感を交流の必要感につなげる

自分だけでは「からだの声」の実感やからだのよさへの気づきがスムーズにいかないと感じたとき、子どもは、友達の感じ方や考え方に興味を持ち交流の必要を感じる。また、異質なものと出会いによって疑問や驚きを感じたときや、同じものとの出会いによって確信や安心を求めようとするときも交流の必要を感じる。このようなつまり感や疑問、驚き、不安感などを解決したいと思う気持ちを交流の必要感とつなげる活動を設定すれば、子どもは他とのかかわりを求めて、より主体的に活動していくと考える。

3 実践例 — 2年 —

(1) 単元名 自分の手の声を聴こう

(2) 本単元における知識創造

友達と交流しながら 自分の手の巧みな動きや働きを実感できることで 自分のために
いろいろと役立っている手のよさに気づき 自分の手を大切にしようとする

手は、触る、持つ、支えるなど常に子どもの生活に関わっており、目覚めている間は絶えず私たちのために機能している。子どもの場合は、じゃんけんなど遊びの中でも頻繁に使われ、友達とさわり合うなど、コミュニケーションの手段としても使われている。このように、手は子どもの生活に常にかかわり、多様に機能しているのである。しかし、子どもは、いつも身近に存在し、頻繁に使われ、いろいろと役立っている自分の手を意識することはほとんどない。

子どもは、2年生の後半ぐらいから少し親や教師の管理下を離れはじめる。遊びでは、仲間意識が芽生え、隠れていろいろな遊びをする。時には、遊びの発展として危険なことでもやってしまうこともある。生活面では、自分で判断して行動することが多くなるにつれて、爪が長い、手洗いを忘れる、ハンカチを持っていないなどそれまでに培った習慣が崩れはじめ、保健行動に関する課題も多くなる。また、発達段階では、手や指の巧緻性は未熟であり、上手に手を使いこなすまでに至っていない。そのため、手を使うことの多い遊びや学習では指先にけがをすることも多い。このような現象は、子どもの成長や発達上やむをえないことでもあるが、それまでのしつづけた指導の限界を示唆しているように思う。

そこで、本単元では、清潔や手洗いに焦点を絞ってしつづけた指導ではなく、子どもが自分の手そのものを十分に理解することから、手のよさ（有用性や有意性）に気づき、自ら自分の手を大切にしたいと思う気持ちを育みたいと考えた。手の巧みな動きやその機能性を「手の声」とし、その理解から手のよさに気づくまでの一連の学びの過程を「手の声」を聴く学習活動と位置づけて、単元を構成した。ここでは“手の動き見つけ”“手を使ってのできることさがし”“友達ウォッチング”“不自由模擬体験”の4つの活動を通して本単元における知識創造の充実をめざしていきたい。

“手の動き見つけ”や“手を使ってのできることさがし”では、子どもは今まで手について意識することがなかったので、簡単に見つけることができず心に戸惑いを持つ。その戸惑いを解消しようとして、友達と互いに感じ方や考え方の交流をしようとする。その交流活動を通して、思考の手掛かりを見つけることができれば、子どもはそれぞれの生活経験や体験の中から、手の動きや手を使ってできることを次々と発見していくはずである。また、それらの学習活動をするうちに、手が自分といかに多く関わっているか、手が自分の生活にいかに役立っているかなど、手のよさにも気づいていくであろう。さらに“友達ウォッチング”の活動を通して、自分の手が常に働いていることにも気づくであろう。“不自由模擬体験”の活動では、子どもは手が自由に動かない場合の不自由さや生活上の不都合を実際に体験することによって、手の動きや働きのすばらしさをからだで実感できるにちがいない。また、その体験を通して、手が自由に動き不都合なく生活できることのよさにも気づいていこうと考える。さらに、個々が実感したことや思ったことを交流することで、手についての理解がより深まるとともに、自分の手に対する価値観も広がったり深まったりすることだろう。

このように、交流活動と体験活動を通して子どもが「手の声」を実感し、手のよさにも気づいていけるならば、その意外性ゆえにこの体験は子どもの心に強く印象づけられ、今後の生活の中で手を意識することが多くなるとともに、手を大切にしたいと思う気持ちも芽生えるだろうと考える。

(3) 「かかわり」を活性化するために

① 本単元における「かかわり」の活性化

手について自分なりにとらえたことを友達と交流することで、今まで漠然ととらえていた手の動きや働きのすばらしさを実感し、自分にとっての有用性や有意性など手のよさに気づいていくことである。

② 本単元における「かかわり」を活性化する手だて

(ア) 「手の声」を実感できる体験活動を通して手のよさへの気づきをうながす

- ・自分の手の声を実感できるように“動き見つけ”と手の不自由模擬体験を設定する
- ・自分の手のよさに気づくために“できることさがし”や“友達ウォッチング”を設定する

(イ) 手に対する自分なりの感じ方や考え方が、深まったり広がったりする交流活動の場を設ける。

- ・安心して交流できるように、二人組のペア活動と心合わせのエクササイズを取り入れる。
- ・目的意識の持続と自分なりの考えを持たせるためにワークシートを活用する

- ・個々が表出したものは否定したりせず、I am OK You are OK の指導方針で進める。
- ・交流の必要感につなげるために予想活動を取り入れる。

(4) 単元計画 (総時数 2 時間)

主な活動と内容	「かかわり」を活性化する手だてと意図
<p>1 手の動き見つけをする</p> <ul style="list-style-type: none"> ・握る ひらく 押す ひねる 引く ・もつ 触るは どうだろう ・手の動きはいろいろあったよ <p>2 手を使ってのできることさがしをする。 <手を使ってどんなことができるかな></p> <ul style="list-style-type: none"> ・手は触って感じるができる ・握手や肩たたきができる ・じゃんけんして遊ぶことができる ・道具を使うと色々なことができるよ ・鉛筆を持って字が書いたり 物を作れたりするよ ・手を綺麗に洗うことができる ・手は自分のためにいっぱいのことをしているよ 手はいろいろしていたよ <p>3 友達ウォッチングをする <どれだけ手を使っているか調べてみよう></p> <ul style="list-style-type: none"> ・友達の行動の中で手が使われている回数は? ・予想より多く使っていたのでびっくりしたよ ・手は自分たちの生活といつもかかわっているよ ・自分たちはいつも手をいっぱい使っていたよ <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> <p>手はいろいろできて こんないっぱい使われていたよ</p> </div>	<p>心あわせのエクササイズで、ペアになった相手とかかわりながら学ぶ雰囲気を作る。</p> <p>想起・表出</p> <p>自分なりの考えを持ち、目的意識をもって活動できるように、順次ワークシートに考えや活動を記録させていく。他とのかかわりの必要感が生まれるようにワークシートの想定枠を多めに作っておく。</p> <p>表出・共有</p> <p>手の動きや使われ方を発見していく活動では、手にはいろいろな動きがあることや自分たちは手を使っているいろいろたくさんことができると気づかせるために、子どもの発言はなるべく取り上げて板書する。</p> <p>自分なりの感じ方や考え方が広がるように、そして、問題の共有ができるようにグループでの意見交流の場を多く設ける。</p> <p>自分の生活と関係づけることで、手は自分のためにいろいろと役立っていると気づくようにする。</p> <p>共有</p> <p>手の使用頻度を調べる活動を取り入れ、予想に反して手は常に働いていることに気づくようにする。</p>
<p><自分の手がいつものように使えなくなったら></p> <p>1 困り事の多い指と少ない指を予想する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・困り事の多いのはきっと親指だ ・少ないのは小指だろうな ・人差し指も困ると思うよ <p>2 不自由模擬体験で困り事を確かめてみよう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・字がきたなくなったよ ・鋏は使えたけれど上手に切れなかった ・お箸は持ちにくく上手に豆がつかめなかったよ ・自由に動く手ではどうだろうか <p>3 体験して思ったこと感じたことを話合う</p> <ul style="list-style-type: none"> ・親指はやっぱこまったよ ・鉛筆が持てなかったから人差し指もこまったよ ・小指は困らないと思ったけどいつもとちがったよ <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> <p>自由に動いてよかった手の指はどれも大切だったよ</p> </div>	<p>エクササイズでかかわりの雰囲気を作る。</p> <p>想起・表出・共有</p> <p>交流の必要感と活動の意欲を引き出すために困りごとの多い指と少ない指を予想させる</p> <p>個々が自分の手が正常に動くことのよさを実感できるように、厚紙で作った副木で指を1～2本固定させ、手が自由に使えない模擬体験をさせる。その際、自分の感じた不自由や不都合を確かめたり、他児の実感と比べたりできるように、ペアの子と相談しながら模擬体験を進めるようにする。</p> <p>自分の手がふつうに動くことのよさに気づけるように、自分の生活と関係がある作業内容にする。その活動を通じて実感したことをワークシートに記録させていく。</p> <p>共有・結合</p> <p>自分が感じ取った手の不自由や不都合を再確認するとともに、5本の指すべてが必要な指であると気づくように、自分たち以外の人の実感や考えを聞く場を設ける。</p>

(5) 本単元における授業の実際と考察

ここでは、単元を通じた授業の実際と「かかわり」の活性化の手だてが子どもの知識創造の充実に有効であったかを中心に考察していく。

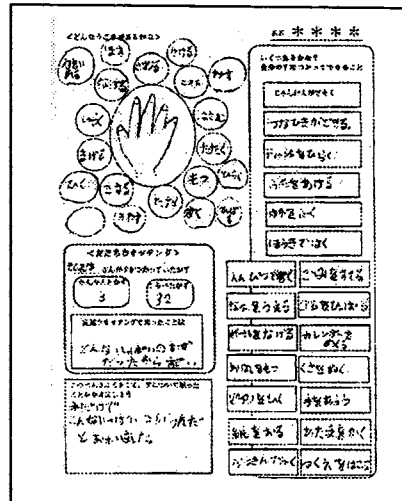
① 授業の実際

(ア) 1時間目

ここでは、“手の動き見つけ”“手を使ってのできることさがし”“友達ウオッチング”の三つの活動を通して、自分の手のいろいろな動きや働きに気づくこと、自分の生活に手が多く関わっていると気づくことをねらって実践した。

“手の動き見つけ”では、初めはなかなか見つけられず、自分の手を動かしたりながめたりしながら考え込んでいる姿が見られた。そこで、友達との相談活動中に出てきた質問やつぶやきを拾い上げ、ヒントとして全体へ投げかけた。すると、それをきっかけにいろいろな手の動きを見つけ出し、ワークシート(資料1)を次々に埋めていった。その結果、半数以上の子が想定数を上回る発見をした。

“できることさがし”では、ペアになった友達と意見交流しながら、ワークシート(資料1)の半分まではスムーズに埋めていくことができた。しかし、途中で思考が停滞するグループが現れたので、自分たちの生活を想像しながら探すように伝えた。すると、子どもは学習の場で、遊びの場で、習い事の場でと、自分の生活のいろいろな場面を



資料1 ワークシートの事例

思い浮かべながらワークシートを埋めていった。ワークシートの規定枠はすぐに埋まり、子どもは空白部分や用紙の裏側にまで書き足していた。その結果この活動でも、8割の子どもは教師の想定数を上回る発見をしていた。

友達ウオッチングでは、時間不足になったので、指導者が算数セットからブロックをとりだす様子を全員でウオッチングすることになった。自分の予想と実際の数の比較がおもしろかったらしく、誰もが意欲的に取り組んでいた。結果は、実際に調査した数が自分たちの予想を大きく上回ることになったので、どの子も手が頻繁に使われていることに驚きを感じたようだった。

1時間目が終わった時、子どもは表1のような感想を書いた。この感想からは、多くの子が、手がいろいろできることや手を使ってできることの多さに驚きを感じていることがわかった。また、子どもの感想には「初めて知った」「わかってよかった」「これからもしたい」など学習に対する関心や意欲を示す記述も多くあった。

(イ) 2時間目

本時の学習では、前時でとらえた手の機能のすばらしさや手の使われ方について、さらに、実感的理解へとつなげるために、不自由模擬体験を学習活動の中心に置いて実践した。

初めに、手の指が一本使えなくなった場合の、困り事の多い指と少ない指を予想させた。ここでは、ペアの相手と相談しながら、自分の手を折り曲げてみたり、動かしたり、手元の物を持って試すなど、主体的に取り組む子どもの姿が(写真1)見られた。子どもたちの予想は、困り事の多いのは親指(52%)

・ 手だけでこんなにいっぱい使うんだと思いました
・ 手はこんなに使われているんだな
・ 手だけでこんなにできるなんてびっくりしました
・ 楽しかった
・ 手はいろいろなことができると思いました
・ 手がいっぱいできてすごいと思いました
・ 手だけでこんなにつかえるとは思いませんでした
・ 手がこんないっぱいつかえるとは思いませんでした
・ 手でたくさんのができるとわかりました
・ 手はいろいろできてびっくりしました
・ 手はいろいろできてすごいなあ 楽しかった
・ 手ですごくいっぱいできると知ってよかった
・ いろんな事が出来てびっくりしました
・ これからもいっぱい手でいろんなことをしたいです
・ 手ではこんないっぱいできるのでびっくりした
・ いろんな事ができるとわかった
・ こんなに手でできるのが初めてわかりました
・ いろんな事が手でいっぱいできたからびっくりしました
・ いつも手のことを気にしていなかったから探すのが難しかった
・ 初めて手でできることがいっぱいあるんだなと思いました
・ 手でいろいろなことができると手はいそがしそうと思った
・ 手のことやいろいろな動きを知ってうれしかったです
・ 友達ウオッチングで手が32回も動いてびっくりしました
・ そんなにいろんな事ができたからびっくりしました
・ 手だけでこんなにいっぱいできるところが楽しかったです
・ 手だけでいっぱいできることがあることがわかった
・ いろんな事で39個もできるとは思いませんでした
・ 手がこんなに動けるかとは思いませんでした
・ 手はいろんなことができるんだなあと思いました
・ 手だけでもこんないろんな事ができると初めて知りました
・ 手だけでできることがいっぱいあってびっくりしました
・ 手でいろんな事ができるからすごいなあと思いました
・ 手だけでこんなにいっぱいできると思わなかった

表1 1時間目の終わりの感想

で、困りごとの少ないのは小指（75%）だった。

続いての不自由模擬体験では、まず、自分が確かめたいと思う指を選ばせた。半数の子は自分が最も不都合と予想した指を選んだが、他の半数は、不都合が少ない指を選んだり、ペアの子と異なる指を選んだりした。これは、子どもが自分たちのグループでいろいろ確かめてみたいという、自らの目的意識を持ったからと考えられる。

実際の活動に入ると、ペアで仲良く助け合って指を固定している姿や、その指を見せ合ったりする姿があちこちで見られた。この体験では3種の作業を設定したが、教師の指示に沿って、黙々と作業に集中する子が多かった。時々、「できん」「つまめないよ」「できたよ」等の声が出たが、あまり質問もなく子どもたちは次々に課題の作業をこなしていった。この間の子どもは、ペアの子と聞き合ったり、見せ合ったりの交流とともに、それぞれが自分の内にある「手の声」とも交流しているように見えた。

自分の名前を書く作業では、どの子もいつもより書きにくらしく、時間がかかっていた。豆つまみでは、割り箸が持てなかったり、持つことができても指に力が入らず、容器から豆をつまみ出すことができなかつたりした。星形の切り抜きでは、鋏をうまく動かすことができず、1分という時間内に切り抜けない子が多かった。

その後、自由に動く手で同じ作業をした時には、さっさと作業を終え、「できた、できたよ」「豆が全部とれたよ」「もう終わってしまったよ」とあちこちからほこらしげな声があがった。その声の様子からは、自由に動く手の良さを実感していることが窺い知れた。

学習の終わりのふりかえりの場では、選んだ指毎に感想を尋ねたところ、いずれの指の体験者からも「きちんと字が書けなかった」「はさみが持てなくて困った」「豆がつまめなかった」などと、不都合についての意見がつきつぎに出た。ところが、本単元でねらっていた「手を大切にしたい」という言葉が子どもから出ずに終わってしまった。

② 考察

ここでは二つの「かかわり」の活性化の手だてが、子どもの知識創造の充実につながったか否かについて、授業中の子どもの姿や、子どもの記録から考察していく。

(ア) 「手の声」を実感できる体験活動を通して手のよさへの気づきをうながす手だてから

子どもは、実際に自分の指が自由に動かなければ、手の不自由さや違和感などの身体感覚を通して「手の声」を実感できる。そして、今まで当たり前だったことができなくなるという不都合を自覚するとともに、自由に動きいろいろなことを可能にしてくれる手のよさにも気づくであろう。このような想定のもとに、1本の指が副木で固定され自由に動かせないという不自由模擬体験活動を設定した。これは、突き指や骨折の処置として、保健室でよく行われていることなので、2年生にも不安が少ないという点も考慮して選んだ。体験の内容は、子どもの日常生活に関係すること、子どもがいずれの指を選んでも手の不自由さを十分に実感できることの二つの観点から、鉛筆で自分の名前を書く、割り箸で豆をつまむ、鋏で星形を切り抜く三つ作業を選んだ。

実際の授業場面では、いつもより字が下手になったり、豆つまみで苦労したり、星の切り抜きが時間内に終わらなかつたりと手の不自由さや手の違和感に驚いている子どもの姿があった。また、ワークシートには資料2の事例のように「いろいろ持ちにくい」「鉛筆を持って字が書きにくい」「何にもできなくなる」などと手が自由に動かない場合の不便さや困ることを33人中32人が記述していた。これらの記録や授業中の様子から、この不自由模擬体験は手の不自由さや違和感を通して「手の声」を実感するには有効な活動だったと推測できた。

一方、自分たちの日常生活に関係する三つの作業を通して、手を自由に使えない不都合さを実感できたことは、手の有意性や有用性など手の



写真1 不都合の指を探す姿



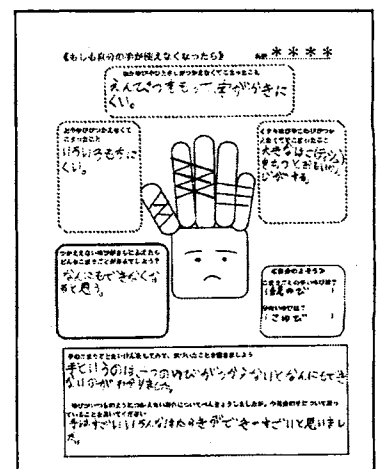
写真2 名前書き



写真3 鋏で星形の切り抜き



写真4 豆つまみ



(資料2) ワークシートの例

よさへの気づきを容易にした。さらに、不自由体験の直後に、自由になった手で同じ作業体験ができたことは、手が自由に動く時と不自由な時の差を体で実感的に理解させ、手のよさの気づきをさらにうながしたと思える。このことは、2時間目の学習後に提出されたワークシートやその日の日記にかかれたこと(資料2)をもとに推測できた。

以上の結果から、不自由模擬体験活動は「手の声」の実感や手の良さの気づきには大変有効だったと考えられる。なお、1時間目の学習で手の機能性や有用性をすでに理解していたことが、2時間目の学習効果をさらに高めることにつながったと思われる。

(イ) 自分なりの感じ方や考え方が、深まったり広がったりする交流活動の場の設定から

・二人組のペア活動と心合わせのエクササイズを取り入れた交流活動

相手と心を合わせて活動することや手の学習であることを意識させるために、学習の導入場面で指の数合わせじゃんけん(写真5)というエクササイズを取り入れた。1時間目はゲームの楽しさに流されぎみだったが、2時間目は心あわせの意味を理解し、以後の学習では、ペアになった相手と仲良く楽しそうに活動する様子があちこちで見られた。故に、心合わせのエクササイズは安心して交流できる学習環境作りには有効だった。



写真5 指じゃんけん

また、二人組のペアによる交流活動は、子ども同士の「かかわり」を活

性化するとともに、効率よく体験活動を進めるためにも有効な手だてとなった。それは、他のクラスで同じ実践を4人グループで試みた際、活動中にペアを組む相手をめぐって不必要な行動が現れたり、グループによっては終始聞き手にまわるだけの子がいたりしたからである。

・個々の目的意識の持続と自分なりの考えを持つためのワークシートの活用

1時間目の学習で使ったワークシート(資料1)は自分たちが今何をなすべきか理解したり、自分の考えを表出したり、他の考えを参考に自分の思考を整理するなど有効に活用されていた。2時間目の学習は、活動内容が多いので、途中で目的を見失ったり、途中で投げ出したりする子が出る恐れがあった。しかし、全員がワークシートを使いながら、内容を理解し、自分なりの考えを整理し、順を追って予定の活動を行うことができた。つまり、このワークシート(資料2)は、思考の整理だけではなく、子どもの目的意識の持続や時間の有効活用にも役立つものであった。

なお、時間の有効活用のために、今回の実践では、必要物品をグループ毎にトレーに分けて配ったり、指を固定する副木をあらかじめ絆創膏で貼り付けて渡したりした。それでも、「手の声」を十分に実感したり、実感したことをしっかりと全員に広げたりするまでの時間を確保するには至らなかった。

・個々が表出したものは否定したりせず、I am OK You are OKの指導方針で進める

子どもの発言はいずれもOKととらえて、すべて黒板に板書しながら進めたので、子どもは1時間目も2時間目も、積極的に挙手し自分の考えを次々に発表していた。また、一人の発言をきっかけに、次

・ いろんなことができなくてびっくり色々わかった またやってみたい
・ 指がちゃんと全部使えてよかったもっとゆっくりやってみたい
・ 人間の手はいろいろな動きができてすごいなあ
・ 楽しかった 家でも試したい
・ たいへんでした 全部の指があつてよかった
・ まめつまみで不都合がわかった 楽しかった
・ 手を使えなくならないように手を大事に使わないといけない あつてあたりまえだと思っていたけど本当は大事だと知った
・ 自由と不自由の差を感じた 楽しかった
・ 手の指はすごい。指がなかったら大変 こんなに使うとは思わなかった
・ 大変こまる。指5本あつてよかった
・ 缺もてない、字書けない
・ 手でいろんなことができているんだな 楽しいまたやりたい
・ 手は大事な。病気とかになりたくない おもしろかった
・ 5本 指があつてよかった
・ 一つでも使えなかったらダメだと思いました
・ いつでも手があつてほしい なくならないでほしい またしたい
・ 指が一つでもなかったら こんなにできないから全部あつてよかった
・ 手は1本でもなかったら生きられない 手があつてよかった これから手を大事にします 手の勉強楽しかった
・ 本当にやってみて手があつてよかったと思いました
・ 親指が一番なくなってほしくない またやってみたい
・ やっぱり手があつてよかったと思いました
・ いろいろやりにくい 指なかったら困るだからなくならなくてよかった
・ 手はこんなに大切とわかりました 手の指が全部あつてよかったです
・ 1本でも指がなかったらつらいとわかった 5本あつてよかった
・ 一つでもなかったら不便 指って大事だな
・ 手がこんなにすごく大事だなあと思いました
・ 大事だな、あつてよかった 指ってだいじだなあ 楽しかった
・ なにもできなくなるから手を大事にしなくっちゃなと思いました ちよつとびっくり
・ さっさとできたのはなぜかな 手が使えて良かった。
・ 指が1本でも使えないと不便だなと思いました 指を大事にしたいです
・ 指が1本でも使えないとこんなに不便 指はすごい役目がある 指がこんなに大事なことを初めて知りました
・ とても困ると思いました 手が自由に動いて良かった
・ 手があつてよかった 手が大事だってわかった

表2「手の声」を聴く学習を終えての感想

の発言が次々に引き出されてくる現象も見られた。その結果が、“動き見つけ”や“できることさがし”における想定以上の発見につながっていったようだ。また、不自由模擬体験でも、ペアになった相手と仲良く楽しそうに学び合う姿となって現われたのだと考える。

・交流の必要感につなげるために予想活動を取り入れる

“友達ウォッチング”と“不自由模擬体験”では、それぞれに手を使う回数や不自由の多い指、少ない指について予想する活動を取り入れた。すると、子どもは、自分たちの予想が合っているか否かに関心をもち、次に続く活動ではその結果を求めて意欲的に取り組んでいた。

“手の動き見つけ”や“手をつかっただけでできることさがし”では、ワークシートにあらかじめ多めの想定枠を設けることで、予想活動の意味合いを持たせて実践した。ワークシートを埋めるために、子どもはペアの相手と相談しながら、積極的に取り組んでいた。これらは、想定枠を埋めたいと思う子どもの欲求と相談したいという必要感がうまくつながる活動となったようだ。

(6) 成果と課題

本単元でめざした知識創造が充実していくために、有効であった「かかわり」の活性化の手だては、体験活動を取り入れたこと、ワークシートの効果的な活用ができたこと、二人組での交流活動を設定したことである。

“手の動き調べ”と“不自由模擬体験”では、子どもが実際に自分の手で見たり試したりしながら、身体感覚を通して「手の声」を十分に実感することができた。また、“できることさがし”や“友達ウォッチング”の活動は、子どもが手のよさに気づくための布石となり、2時間目の“不自由模擬体験”の学びに相乗効果をもたらした。特に、“不自由模擬体験”は、本単元における知識創造の達成目標である『自分の手を大切にしようとする』思いを引き出すための有効な手だてとなった。また、“不自由模擬体験”はその活動自体が助け合いや話し合いを必要とする活動だったので、子どもは相手との交流を積極的に繰り返しながら、学習を進めていくことができ、交流活動の観点からも有効な手だてとなった。なお、“不自由模擬体験”においては、不自由となる指に違いがあっても、全員が体験し、自分なりに手の不自由さや違和感を実感することは、子どもが個々に知識創造をしていくために必要不可欠な条件だとわかった。

ワークシートは、子どもに活動の目的や内容の理解を促し、目的意識を維持しながら活動できたこと、時間を効率的に使えたこと、予想活動に使えたことなど、かかわりの活性化に有効に生かされた。しかし、2時間目は、体験して感じたことや思ったことをワークシートに書き入れながら学んでいく学習であったにもかかわらず、その手を不自由にしてしまうという不合理な実践となったことが残念である。

二人組での交流活動の設定は、良好な関係づくりや作業の助け合いなど誰もが安心して自分の思いを表出できる環境設定として適当であった。また、二人で常に相談しながら学習できたことは、短時間で自分なりの考えを持つことや目的意識を継続するためにも有効だった。

一方、今回の実践では二つの課題が残った。一つは、子どもの課題の共有が教師の意図と微妙にずれてしまったことである。そのため、学習の最後に、手を大切にしたいという言葉が子どもから引き出せずに終わってしまった。その原因は、子どもの思考のよりどころとなる必然のある場面想定ができなかったからである。この実践では、初めにくもし自分の手がいつものように使えなくなったらと課題提示だけで授業を開始した。その時、けがをして手が動かなくなった場合であるともっと具体的な説明を付け加えたならば、子どもは体験活動をしながらも常にけがを意識したはずである。そうすれば、体験活動を通して実感できたことと手のけがということが子どもの意識の中でつながり、手を大切にしたいという言葉が容易に出てきたと思われる。つまり、課題を共有する場面では、子どもの意識と教師の意図が一致するように細心の吟味が必要であることがわかった。

もう一つは、時間確保の問題である。本実践では、「手の声」を実感する体験活動と交流活動を「かかわり」の活性化の手だてとして位置づけ、知識創造のあり方を求めてきた。確かに、「手の声」を実感する体験活動は、子どもが自分の手を大切にしたいという思いに至るには有効であった。ところが、「からだの声」の実感には体験活動が必要不可欠であり、体験活動には多くの時間も必要であった。さらに、交流活動も取り入れるとなると、ますます多くの時間が必要になった。また、「からだの声」の実感を引き出すには、子どもが自分のからだの内なる声と交流する時間も十分に確保する必要があった。そのため、今回の実践において、時間確保の問題はいろいろな場面で大きなハードルとなったのである。今後は、限られた時間内での体験と認知と交流が共に成立する指導の在り方をさらに模索していきたい。