

心と体で気づき、心身を築く保健体育の学び

保健体育科

松原 順哉 ・ 岡山 知子

I 教科研究内容

1 保健体育科における「自律」と「共栄」に向かう学び

保健体育科の学びは、他者や集団の力が個の育成に寄与する教科であり、その学びの過程の中で協働的・体験的な学びを展開することで、個の学びだけでは到達できない段階に達することができたり、自らの考えを深め広げたり、自己有用感を高めたりすることができる。つまり、他者との学びの中で、自他の課題とその原因を発見し、今までに習得した知識や技能、あるいは、他者の補助や評価、道具、さらには、過去に学んだ練習方法や予防方法などの方策を活用して、互いの成長のために解決方法を見いだしていくことが大切であると考えられる。

そこで、保健体育科では、運動や健康の課題解決に向けて、他者との関わりの中で今までに習得した知識や技能を活用したり、あるいは、他者や道具、過去に学んだ解決方法から必要なものを選択したりすることや、その結果、仲間への貢献や思いやり、感謝の気持ちが生まれ、自他の成長のために試行錯誤と切磋琢磨を繰り返すことを「自律」と「共栄」に向かう学びとして本時研究を進めてきた。そして、2年次研究では、この学びをより深めるために解決に向かう過程で「自己と他者」「自己と環境」といった互いに影響を及ぼし合う関係に視点を置き、課題解決を目指した。

2年次研究の成果と課題は、次のようなものが挙げられる。成果としては、「自己」「他者」「環境」という視点をもつことで、自身の課題やその原因を明確にすることができたことである。保健体育科の授業では、全体で共通した課題があっても、それを構成している原因は生徒それぞれ違ったものであることが多い。あるいは、そもそも課題自体が共通していない場合もある。そのなかで、自己の課題とその原因を明確にし、課題解決に向かうことは学ぶ意欲の向上に大いに寄与したと考える。

課題としては、解決方法の選択の根拠が挙げられる。2年次研究は省察を活用した実践を進め、課題や原因を明確にしたことで、授業を通して、課題を「解決することができた」あるいは、「解決まで達しなかった」といった結果に着目することはできた。しかし、「なぜ、この資源を選択したから課題を解決することができたのか」「どの資源の選択が課題解決に結びつくのか」といった「根拠」をもった選択や解決にはつながらなかった。つまり、とりあえず選択した資源によって課題を解決してしまい、課題自体は解決したが、資源の選択が解決にどう寄与したのかを理解するまでに至らない場合があったということである。

この背景から、最終年次研究では、「チームに貢献できるよう、仲間を意識した動きを習得したい」「生涯、健康でいるために生活習慣の基礎を作りたい」といった理想の姿を目指し、「根拠」をもとに授業を展開していくこととする。運動課題や健康課題とその原因はどのような関係なのか「根拠」をもとに考え、あるいは、解決方法がどのように自己の課題解決に寄与するのかを「根拠」をもとに認識することで、自己の課題に合った解決方法を見付けることにつながる。ここから、教科の目標に関わる知を獲得するとともに、求める生徒の姿である「自己を拓き、協創する生徒」の育成を目指すこととする。

2 「自律」と「共栄」に向かう学びの手立てと期待される生徒の姿

2年次研究では、「自律」と「共栄」に向かう手立てを、以下のように設定した。

「省察」を活用した「自律」と「共栄」に向かう学びの手立て

- (1) 役割分化と相互評価による相対関係の認識化を活用した展開
- (2) 課題に応じた活動形態の選択を活用した展開
- (3) 理想の姿との比較による原因の明確化と多面的な視点からの観察を活用した展開

前段でも述べているように、これらの手立てだと「根拠」がないまま、授業が展開され、解決の過程が深まらない様子が見られた。そこで、最終年次研究では、2年次研究の手立てに「根拠」という視点を取り入れ、次のような手立てを再構築して実践を進めた。

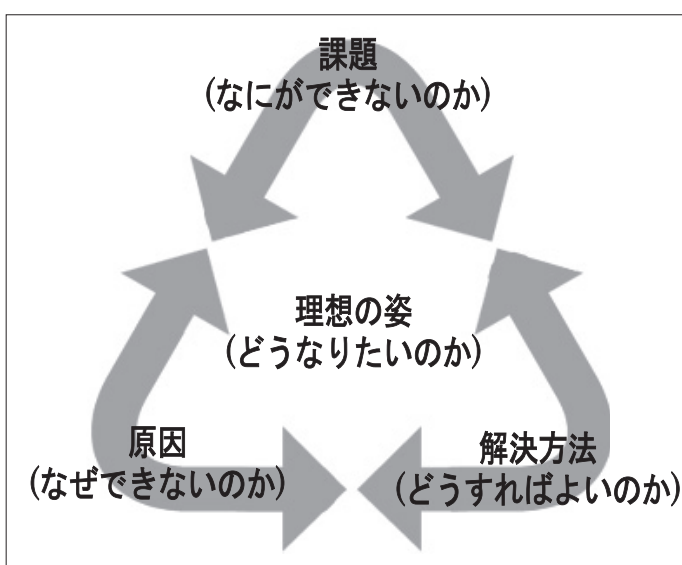
「自律」と「共栄」に向かう学びの手立て

- (1) 自己の課題とその原因の明確化と他者の視点から解決の方法を模索する展開【体育分野】
- (2) 他領域を含めた学びから、自己の姿と解決の方法を確かめる手段を複数保障した学びの設定【体育分野】
- (3) 既習事項を活用し、実生活における行動変容を模索する学びの設定【保健分野】

(1) 自己の課題とその原因の明確化と他者の視点から解決の方法を模索する展開【研究大会】

自己の課題とその原因の関係性を明確にし、解決方法を考え、実行し、理想の姿を目指すプロセスを大切にして課題解決に向かう展開とする。

「●●ができない」といった課題は、1つの原因だけで構成されているわけではなく、いくつかの原因から構成されていることが多い。あるいは、課題が1つだけの原因で構成されているとしても生徒Aの原因は▲▲、生徒Bの原因は◆◆という場合もある。つまり、課題に対しての原因が生徒全員に共通するわけではないといえる。これは、一連の動きはいくつかの局面から成り立っているからである。そこで、自己の課題を把握するだけではなく、なぜ、その課題が生まれているのかという原因に着目して、それに合った解決方法を



を考えたり、選択したりする。ただ、課題解決を目指して様々な解決方法を繰り返すのではなく、「根拠」をもつことで、より有効的、効率的に解決方法を選択することができる。そして、原因が明確なことで、どうなりたいのかという理想の姿への道のりの見通しをもつことができる。

また、実践の中で理想の姿に自己の姿が重なっているかを確認するために、実践者、評価者、援助者という役割をつけたグループ活動を行う。実践者が、主観的に自己の取組のどこができていて、どこができていないのかを評価するのではなく、評価者、援助者という役割をつけることで、それぞれの視点から、より具体的に、正確に評価することが可能になる。自己や仲間からの評価によっては、解決方法の再選択や原因の再確認といった活動も生まれてくるであろう。この展開から、自己の課題解決を目指した活動のみならず、「仲間が自己の取組を評価してくれたから、責任をもって仲間の評価をしてあげたい」といった共に切磋琢磨しながら、互いの学びを深めていくことができる。

これらから、「自己の課題を発見し、合理的な解決に向けて解決方法を考えたり、あるいは選択したりすることができる」といった教科として求めている本時の目標に関する知と「動きを他者の視点から捉えることで原因を明確にすることができた」「選択した解決方法は自己の原因には合わなかったが、別の原因の解決には適している」といった「自律」と「共栄」に向かう学びの過程に関する知の2つを獲得することができる。その結果から、「他の課題でも原因を適切に捉え、解決方法を考えてみたい」といった学ぶ意欲が向上する姿に期待している。

(2) 他領域を含めた学びから、自己の姿と解決の方法を確かめる手段を複数保障した学びの設定

【実践例①】

他領域を含めた学びを活かし、試行錯誤を繰り返す中で解決方法を検討しながら課題解決に向かう展開とする。

課題解決に向かうにあたって、解決のために必要な手段を同領域のみならず、他領域で取り扱った学びをも関連させることで、より生徒の意思や欲求に基づいて授業を展開することができる。しかし、ここで重要なのは、多くある手段の中から、ただ適当に手段を選択するのではなく、「根拠」をもって選択するということである。つまり、「現在の自己の姿を見るために鏡や動画を撮って確認しよう」「もう一度技の行い方のポイントを確認するために資料を見てみよう」といった選択をするといったことである。バスケットボールの授業で選択できるであろう手段は次のようなものが挙げられる。

【バスケットボールの授業で考えられる手段の例】

自他の姿の確認	他者との関わり	ポイントの確認	道具の活用
鏡	グループ活動	掲示資料	コーン
動画記録	役割分化	他技能との比較	ラインテープ

このような複数の手段を一度だけでなく何度も選択し直して、検討していくことで、納得のいく方法を模索していく。また、これらの手段を選択していく過程で固定した仲間だけで実践していくのではなく、複数回にわたってグループなどを再編成することで、自分が発見した解決方法を他者に伝えたり、他者の課題解決のために補助をしてあげたりといった他者のために働きかけようといった思考につながる。

これらから、「自己の課題に応じた解決方法を選択することができる」といった教科として求めている本時の目標に関する知と「動画で見る自己の姿と掲示資料のポイントを照らし合わせるとよい」「他者との関わり方を変えると、より具体的に原因を捉えることができる」といった「自律」と「共栄」に向かう学びの過程に関する知の2つを獲得することができる。その結果から、「他領域の授業でも今回取り扱った学びを活用してみたい」といった学ぶ意欲が向上する姿に期待している。

(3) 既習事項を活用し、実生活における行動変容を模索する学びの設定【実践例②】

保健分野では、現在の自らの行動や環境への安全に対する意識を高めることはもちろん、これから将来にわたって自らの心と体だけでなく、家族や地域社会の一員として健康と安全に留意して生活していくための知識や考え方、技能を身に付けていくことを大切にしている。また、生徒が健康と安全のために合理的な「根拠」を伴った判断をし、適切な行動を選択する力と、自分や他人の健康や安全を価値の高いものだと考え、それを当事者意識をもって、自らの手で守ろうとする態度を育てることが必要であると考えられる。

生徒は、様々な分野で健康と安全について学び、知識を得ている。具体的には、心身の発達やストレス対処法、環境問題と健康、傷害の発生要因、健康の成り立ちなどが挙げられる。しかし、多くの生徒は自分の健康や安全の問題に気付いてはいるが、その考えは理想論にとどまり、実生活での行動の変容に結び付いていないのが実態といえる。健康や安全の問題に対して実際にとるべき対策や行動についてを擬似的に体験し、既習事項や他教科、他領域で得た知識や考え方の資源を、統合的に活用する学びの場を設定することで、実生活レベルでの行動の変容への意欲向上につながるものと考えられる。

これらのことから、「自律」と「共栄」に向かう学びの手立てとして、実生活において起こり得る場面を想定したシミュレーションを行うこととした。

「自律」に向かう視点として、設定された場面の中で取るべき行動や選択すべき方法を考える。その

後、「共栄」に向かう視点として、シミュレーション場面の図や状況を用いて、それぞれが考えた行動や方法を、学級全体で共有する。そうすることによって、「他のグループが想定した懸念材料を踏まえ、自分たちが考えた行動を変更する必要がある」と「自律」と「共栄」に向かう学びの過程の成果と課題を明確にしながら、行動や方法を修正したり、互いに高め合ったりすることとなる。このような学びを通して「皆が健康で安全に過ごすために、このような場面では、自分（たち）には〇〇ができる」といった知を獲得し、自ら学ぶ意欲を生み出し、実生活における行動の変容につながる姿を期待している。

II 実践例

【実践例①】

研究の視点	(2) 他領域を含めた学びから、 自己の姿と解決の方法を確かめる手段を複数保障した学びの設定
授業	【体育分野】 第1学年 武道 「柔道」

① 本時の概要

本時は、投げ技の課題解決に向けて体の動かし方のポイントを明らかにしていくことを目指し、生徒の意志や欲求をもとに、何度も自己の姿を確かめたり、仲間と解決の方法を検討したりする展開とした。そこで、「基本となる技（投げ技）の課題を解決するために、体の動かし方（進退動作や崩し、体さばき）のポイントを見付けることができる」とし、学習課題を「課題となる投げ技を滑らかに投げるためには、どのような身体の動かし方が必要だろうか」と設定した。

② 研究の視点

本時の「自律」と「共栄」に向かう学びの手立てとして「他領域を含めた学びから、自己の姿と解決の方法を確かめる手段を複数保障した学びの設定」を設定した。本時は、前時からの継続課題となっており、自己の課題となる技や、どこが課題となっているのかということは、学習している。活動は、3人一組の活動形態で進めた。3人一組の役割は、「取り」、「受け」、「観察」を設定し、役割を交代することで、自己や仲間の状態、取組の様子を互いに観察できるようにした。まず、互いの課題としている技の確認、特にどこが課題になっている部分なのかを交流し、今後の解決方法の選択、検討の見通しをもてるよう促した。生徒からは「大外がりの崩しの向きはどの方向がよいのだろうか」「背負い投げの場合は、どのような進退動作が有効なのか」といった課題が挙げられた。

課題を共有したグループは、自己の課題を解決するために適切な手段を生徒の意思や欲求をもとに選択し、「根拠」をもって解決方法を検討していく展開とした。そこで、複数の手段を準備した。具体的には、体の動かし方のポイントや技の系統性を確認できる掲示資料【写真①】、足の位置などを確認できるポイントマーカー、自他の動きを確認できる鏡や動画記録の再生、得意技との比較ができる場面設定が挙げられる。

これらの確かめる手段を選択する際も「大外刈りで崩しを右後ろ隅と左後ろ隅で試した場合の相手の動きを見比べたいから、動画撮影してみよう」というように



【写真①】

「根拠」をもって行う。こうやって何度も試行錯誤し、解決方法の選択や検討を繰り返して、仲間と共に解決に向かう過程で、「技を掛けている様子を動画で確認することで、崩しの向きで技の掛けやすさが違うことに気付けた」といった知が生まれてくる。

また、発見したことを全体で共有する場面を設定した。どのような取組からどのような成果を得たのか、あるいは、成果を得ることができなかったのかを全体で整理することで、技の系統による体の動かし方のポイントの共通点や自己の課題解決に向けての参考になる部分に気付くことができ、この後の取組がより深い学びになった。さらに、後半の取組は、前半のグループではなく再編成した新しいグループで行った。そこでは、これまでの取組で意識していたこと、気を付けていたことなどを仲間に伝え合いながら進めていくことで、自分の成長だけでなく相手の成長を大切にしたい学びを展開することにもつながった。

③ 実践を終えて

授業を通して、「投げ技を滑らかに投げるためには、「受」の受け身の取り方（技の系統）により、「取り」の進退動作や崩し、体さばきの向きを変える必要がある」という知を獲得することができた。

本時は生徒の「●●をしたい」といった意思や欲求を大切に授業展開であった。生徒から生まれた思考をそのまま取組に活かせるよう展開にしたため、成果と課題についても自己の中で整理することができ、解決に向けてスムーズに行えたのではないかと考える。

また、解決のための複数の手段に関しては、他領域を含めて、これまでの学びで活用したものであることが重要である。取組の場面で、ただ準備したものから選択して、とりあえず試してみるという展開では「根拠」がない選択になってしまい、思考・判断したとはいえない。「同じ系統の技だから、掲示資料の技の行い方のポイントを確認してみよう」「ダンスの授業の際に鏡を用いたことで、動きのポイントに気付けたから今回も鏡を用いて自己の動きを確認してみよう」といった「根拠」のある選択になるよう、他領域との往還を意識した授業展開が今後も必要だと考える。

【実践例②】

研究の視点	(3) 既習事項を活用し、実生活における行動変容を模索する学びの設定
授業	【保健分野】 第2学年 傷害の防止 「共に生きる」

① 本時の概要

本時は、12時間設定の傷害の防止の発展として11～12/12の2時間扱いで、本単元での既習事項や経験を統合して課題に取り組む展開とした。「災害時には、どのように行動できるだろうか。地域の一員として、避難所を開設する際の誘導担当を任されたとしたらどのように判断し行動できるか」という目標のもと、6人グループでの協働的な学習でシミュレーションを行う授業展開とした。

② 研究の視点

生徒は前時までに傷害の要因、自然災害による危険について学び、救急救命処置の実習を札幌市防災協会より招いた外部講師より受講している。傷害の防止の単元の知識や技能を身に付けた段階であり、本単元のまとめにあたる。習得した知識や技能を実の場で活用できるか、行動できるかを疑似体験する学びとしてグループでの協働的な学習を設定した。

災害時に自分たちの通う中学校に避難所が開設され、誘導担当を任されたと仮定して、6人グループ

で次々に避難してくる被災者を中学校の校舎見取り図の中に誘導していく学習活動とした。誘導に当たり、誘導場所の選定には被災者リストの情報から判断し、既習事項や自己の経験を活用し、根拠をもって決定することが求められる。全ての被災者の希望をかなえるのは難しく、情報も段階的に開示されるため、自分の考えとグループ内の他者の考えを、根拠をもとに協議し、適切に判断していく必要が生まれる。

判断にあたり、既習事項から防災や減災の視点をもとに自助・共助・公助を分類した上で、協議している様子（既習事項の活用）が見られた。

「災害ボランティアの人材や町内会の人脈を考慮して、協力を求めてみよう」「そのためには、受付の近くの教室で待機してもらった方がよいのではないか」「迷子や、ばらばらに避難してくる家族の情報などの伝達には、受付付近の誰でも見える場所に掲示板を設置したら、安心してもらえるかもしれない」「今後、不安を訴える被災者や小さな子どもたちが出てきたときには、ストレス対処の場や、ボランティアの保育士さんに対応していただける部屋を確保しておいたらどうだろうか」さらには、「救援物資は、今後も次々に届くことが予想されるので分類できる場所と人手が必要になるのではないか」といった既習事項や自己の経験から次に起こることを想定し、見通しをもって事前に備えようとする発言からは、教科として求める知が、行動レベルで表れていると見取することができる。

多様な視点から、その段階での、よりよい誘導場所を選択、決定し、ときには新たな情報から、よりよい場所を模索し、修正して誘導し直す姿が見られ、肯定的で具体的かつ建設的な方向で課題解決に向かう学びにつながった。

③ 実践を終えて

授業を通して、生徒たちは大きな自然災害に直面し、生活の変化や心の変化があるなかで、「少しでも皆が快適に過ごすには、どのような工夫や配慮ができるだろうか」と模索することで、既習事項の知識を行動レベルで示す方法を獲得することができた。

グループ内での協議では誘導場所を選んだ「根拠」を互いに伝え合いながら、順次誘導しながらも、「自分たちのグループはここに悩んで、上手く解決できなかったと感じているが、他のグループはどうしただろうか」「もっとよい解決策があったのではないだろうか」など、自然と他者の判断やその「根拠」を求める様子があった。具体的には「北海道ならば、秋季や冬季などは校庭や玄関口など屋外での受付は難しいのではないか」「ペットの扱いは、アレルギーがある被災者のことを考えると、別の場所を確保した方がよさそうだが、どこが適切だろうか」「傷病者の傷病レベルの判断は自分たちでは自信がもてず難しいと感じた」など、既習事項や他領域での学び、グループでの協議があるからこそ出てくる多様な視点から、より深い学びに向かう姿が見られた。

これらの学びから、「試してみることで、難しさを実感できた分だけ、同じ場面に遭遇した時の心構えができた。心（知識）も体（技能）も備えることが大切だと感じた」という記述が多くの子の振り返りに見られたことから、既習事項と実の場の往還を意識した授業展開が今後も必要であると考えられる。

Ⅲ 今次研究で見えてきたこと

最終年次研究では、2年次研究の手立てに「根拠」というものを加え、「自律」と「共栄」に向かう手立てを3つ再構築し、実践を進めてきた。また、最終年次研究は、授業を通して期待される生徒の姿を具体的にすることで、見取りを重視した。そこから見えてきた成果と課題は次の通りである。

成果については、課題解決に向けての活動をするにあたって「根拠」という部分に着目したことで、

知の獲得の実感をより高めることができたことである。2年次研究に引き続き、授業のなかで、教科として求めている本時の目標に関する知と解決の方法を立てたことや資源を選択したこと、活かし合う仲間との関係性についての成果と課題といった学びの過程についての知の2つを獲得することを目指した。2年次の研究では、「根拠」がない資源の選択、あるいは最適ではない資源の選択であっても、課題を解決できてしまう姿がみられた。しかし、「根拠」という視点を取り入れることで、課題の原因となるものは、複数あったり、全員に共通したりするものではないということに気付くことができた。その結果、自己の課題とその原因を明確にすることや、ただ与えられた活動を行うのではなく、自己に合った活動を選択して、効果的な活動を行うことが自己のよりよい課題解決につながるという思考に結び付けることができた。

手立てを通して期待される生徒の姿を設定したことも、生徒の学びを深める一因となったと考える。新学習指導要領での、思考力、判断力、表現力等の目標では、「自己の課題を発見し、合理的な解決に向けて運動の取り組み方を工夫するとともに、自己（や仲間）の考えたことを他者に伝えること」と記載されている。つまり、たとえ技能が伴ってなくても、自己の課題に合わせて、解決方法を選択でき、選択した理由を「根拠」をもって説明することができれば、授業目標を達成できたということになる。さらには、新学習指導要領では、資質・能力の三つの柱は往還しながら育んでいくものと捉えられているので、このような学びを積み重ねていくなかで、知識及び技能の習得を目指していければよいということである。その点から考えると、手立てを通しての期待される生徒の姿（課題解決の姿）を具体的に示していることで見取りやすくなり、生徒も授業後にどうなっていたのかという見通しをもつことができたと考える。

課題については、集団としての特性を合理的に深い学びにつなげることができなかったことである。保健体育科は領域による違いはあるが、他教科に比べ集団で活動することが多い教科である。「共栄」に向かう視点からみても、大きく関わる部分である。しかし、最終年次研究の手立ては、集団としての関わりはあるものの、集団としての特性を大いに活かしたものではなかった。個としての課題の明確化に着目しすぎたため、個の成長を感じることができた生徒は多かったが、集団としての成長に辿りつかない生徒も見られた。今後は、個での学びを集団へ還元する場の設定の充実や集団が高まることの意義、そして、その集団の高まりが個の成長につながることを授業のなかで触れ、大切にしていきたいと考える。

IV 参考文献

- ・秋田 喜代美『学びの心理学』左右社、2012年
- ・梅澤 秋久『体育における「学び合い」の理念と実践』大修館書店、2016年
- ・岡野 昇・佐藤 学『体育における「学びの共同体」の実践と探究』大修館書店、2015年
- ・鈴木 直樹・梅澤 秋久・宮本 乙女 編著
『学び手の視点から創る 中学校・高等学校の保健体育授業<体育編>』大学教育出版、2016年