

1 研究の内容

(1) 研究テーマ「対話するからだ」とはなにか

これまで、体育部では「対話するからだ」（自己－他者－モノとの関係を見つめ、各々との関係の中で互いに影響を及ぼし合いながら、自己の在り様を自らの意思で創造・成長・変化・維持させていこうとするからだであること・なっていくこと。）に着目して、研究を重ねてきた。体育部会では、この「対話するからだ」が「学びをあむ」子どもたちにとって、土台となる身体観であると考え、本テーマを設定している。（お茶の水女子大学附属小学校（2022）¹⁾）

(2) 「対話するからだ」と「メタ認知スキル」・「社会情意的スキル」

「対話するからだ」である・なっていくためには、自分のからだと向き合い、自分のからだを知ることが重要な視点である。体育の学びにおいては、実際に運動することを通して、自分のからだと他者やモノとの関係に気づいたり、他者やモノから働きかけられて自分のからだの状態に気がついたりすることが起こる。運動を通して自分のからだの「感じ」を自覚し、自分のからだを知り、自己を更新していく営みを、体育の学びにおける「メタ認知スキル」が発揮されている場面と定義する。この体育における「メタ認知スキル」を支えるのは、運動経験を振り返る内省的行為である。津村(2014)は内省的実践家の体験学習法の学びのステップを「体験－指摘－分析－仮説化」と定義する²⁾。図1は、「やりたいこと」に向かって、学びのステップ

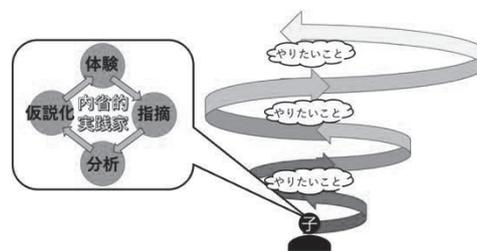


図1：自己を更新していくプロセス

のサイクルを回しながら、自己を更新していくプロセスを表している。例えば、障害物を飛び越すという運動であれば、障害物に触れずに、障害物の向こう側に移動できること（体験）によって、思い通りに自分のからだを操作し、障害物を飛び越えることができたのかを知ることとなる（指摘）。また、障害物を飛び越える瞬間の「感じ」がからだに残り、その「感じ」から、どのように地面を蹴って障害物を飛び越えたのかを知ることとなる（分析・仮説化）。そしてまた新しい「体験」へと向かう。こうしたアセスメント情報を、繰り返し取り組んだり自分で意識を向けたりすることで獲得し、自分がどのように動いているかを自覚するようになる。さらに、これら一つ一つの経験を通して、自分のからだに起こった変化や感じ、他者やモノからの情報によって問いが浮かび、興味をもって試行錯誤したり、さらに自分のからだを知ろうとしたりするようになる。と考える。

また、からだを媒介として、他者と協働的に学んでいくことも「対話するからだ」である・なっていくために重要な視点の一つである。自己を知るためには、他者を知らなければ自己の輪郭は見えてこない。自分以外である他者の存在が、自分とは何かを知らせてくれる。自分では気づかない自分の有り様に気づかせてくれる。先ほどの障害物を飛び越える際の運動を用いて考えるならば、自分の飛び越し方を客観的に知らせてくれる他者や、同じ障害物を飛び越す際の体感を共に語る他者の存在によって自分のからだを顕在化できることもあるだろう。自分なりのからだを感じている「こつ」が他者に当てはまらないこともある（逆に当てはまることもある）。互いのからだを媒介にして自己のアイデンティティに気づき、より自分を知ることにつながっていく。こうした他者との感覚のすり合わせ（フィードバック）により、「メタ認知スキル」が発揮されるとともに「社会情意的スキル」が発揮され、さらに学びが深まっていくことが予想される。

(3) 「対話するからだ」と教師の「みとり」と「かかわり」

昨年度は、子どものからだを通じた対話の姿をみとろうと努め、そのみとりをもとに、一人ひとりの子どもが運動を通して自己－他者－モノとのよりよい関係づくりをすることにかかわる教師のあり方を

模索してきた。子どもの運動世界における関係づくりに目を向け、子どもたちの学びを関係からとらえることで、より深い子どもの理解につながるとともに、子どもの運動世界の意味を見出すことができたという実感がある¹⁾。今年度は、子どもが自分にとっての運動世界の中で、どのように自己を評価し学びを進めているのか、どのように子どもに「かかわる」ことが「いま・ここ」での教師のよいかかわりなのかを見出さなければならない。学習者である子どもを評価主体としてとらえながら教師はどのような立ち位置で、子どもの学びにかかわっていけばよいのだろうか。教師は協働行為者として共に学ぶ同形の存在として、自己－他者－モノをつなぐ役割を担うべきだろう。しかし、そのためのかかわり方には、かかわらないというかかわり方も含意していることを教師は念頭に置く必要がある。

そこで、今年度は、以下の視点にもとづき、研究を進めてきた。

(4) 研究の視点

①学習者を評価主体にする自己評価活動 (Assessment as learning)

Earl (2013) は「子ども自身が自らの最高の評価者」³⁾ となるために、学習としての評価の重要性を述べている。また、小野ら (2018) は自分の学習をモニターし、自己調整できる評価主体に育てるためには、当然ではあるが、学習の節目に行う評価のみでは不十分であり、その評価結果をもとに、常にきめ細かい学習指導を行うことも大切であろう。すなわち、「学習のための評価」という考えを包含した「学習としての評価」が重要である⁴⁾ と述べている。このように学習の評価を子どもたちに完全に委ねるわけではない。教師も学習者から見た共に学ぶ仲間として、評価活動を行なっていく。その自己評価と他者評価のすり合わせにより、自己評価能力が高まり、自らの学びを自己調整しながら自律的に学ぶ学習者を育てていきたい。

②子どもにとっての意味を探究していく教師

子どものためと思ひ、子どもに声をかける場面を教師であれば一度は経験したことがあるだろう。しかし、善意から生まれる過剰な子どもへの一方的な指導は、子どもの思いを台無しにしてしまうことになりかねないのではないだろうか。伊藤 (2021) は、「相手のために何かをしているときであっても、自分が立てた計画に固執せず、常に相手が入り込めるような余白を持っていること。それは同時に、自分が変わる可能性としての余白でもある⁵⁾」と述べる。子どもの豊かな育ちを願うなら、教師が計画した授業の道筋に固執するのではなく、子どもの思いに傾聴し、子どもの思いを享けること、そういった「子どもにとっての意味を探究していく教師」のあり方が問われる。学習者である子ども自身が自分のしたいことに向かって選択できるということ。その中で、教師は子どもが何をしたいのか、何を楽しんでいるのかを解釈できなければ、子どもにとって意味のあるかかわりができないのではないだろうか。教師は子どもの学びの関係の中に飛び込み、子どもに傾聴しながら共同体の学びの促進を願い、共に考えていく (図2)。その中で、教師の意見が採用されない場合もあっていいだろう。むしろ、自己をメタ的に捉え、「いまは違う」と認知できるのは、「メタ認知スキル」が発揮されているとともに、自己の中でアセスメント情報を取捨選択し、学習を進めていると言えるのではないだろうか。



図2：図1に教師を加えた図

③保健×てつがく～知って終わりにしない自分事になる保健学習のあり方～

命が大切であること、目の前で人が倒れていたら助けるもの、こういった当たり前に思えることについて保健学習で取り扱う際、「やっぱり大切だね。」と確認するだけでは、子どもたちにとって意味のある活動になるとは言い難い。実際に自分の目の前で人が倒れていたらどうするのか、自分に何ができるのか、どんな人でも助けるべきなのか、具体的な場面や抽象的な問いについて話していくことで、「自分には何ができるのか。」「自分は何かするべきなのか。」と自身の中に真正の問いが生まれてくる。この生成された問いについて、自分(たち)で考えていくプロセスがこれからの保健学習には必要ではないだろうか。そこで、保健学習にてつがくをかけ合わせることで、知って終わりにしない自分事になる保健学習のあり方を模索していく。

以上3点について、次項から続く子どもとの実践を通して考察を試みたい。

2 授業実践から見た子どもたちの学ぶ姿

(1) 自己評価しながら学びを進める (6年生「えらんでさぐる」)

① 授業の概要

「えらんでさぐる」は、教師が設定した遊び場(写真1)で、子どもたちが興味・関心のある場を選んで遊ぶ時間である。遊び場は主に、跳ぶこと、バランスをとること、登ること、飛び降りること、避けて進むこと、漕ぐこと、で構成した(詳しくは動画参照)。どの運動も、どうすれば成功かをわかりやすいものにした。多様な遊び場の中で自身の興味が湧く遊びを選び、思う存分遊ぶ中で得たからだへの気づきを大切にしてほしいと考え、この遊び場をデザインした。



写真1: 「えらんでさぐる」の場

② 「跳び越すこと」に夢中になったA児の学びの履歴と自己評価

初め、A児は満遍なく遊び回った。仲の良い友達と一緒に遊び場を回るA児は、そのうち、跳ぶ遊び場が気になったようだった。最初はゴムに対してまっすぐ助走して片足でジャンプして、両足着地で低いゴムを跳び越えていた。友達も一緒になって跳びながら少しずつゴムの高さを調節して遊んでいる。そこで私は、A児たちに、色々な跳び方があるよと伝えた。すると何名かがローリングするような形でゴムを跳び越えようとした。A児も初めてここでローリングしながら跳び越していた(写真2)。そのうち、他の友達が違う場へ移動しても、A児はまだ跳んでいる(下記はこの日のA児のふり返りの記述である)。



写真2: ローリングして跳び越すA児

①まず、あのマットを飛んだ。ギリギリで惜しかったが乗り切れなかった。その後、ゴムを飛んだ。瞬発力が少々あるので、それなりに余裕があった。(原文ママ)

次の日は最初、登り棒に取り組んでいた。後半になると、跳び越える遊び場に誘われる形で、両足跳躍で跳んだり、ローリングしながら跳んだりして、何度も跳び越し始めた。そのうち、高さをどんどん高くしていき、跳び越えられない高さになると、「どうしたら跳び越えることができるのか」という課題が生まれ、自分のからだをどのように動かせばよいか自己と対話しているように見えた(下記はこの日のA児のふり返りの記述である)。

②今日は、登り棒に登った。久々であったが、よく登れた。腕力、脚力があれば、少なからず登れる。あとは気合。で、113 cmのバーを飛んだ。意外にきつかった。それを飛ばうとすると、頭からになってしまうからなお難しかった。でも、なんとか横から飛ぶことが出来た。(原文ママ)

三日目は最初から跳んでいた。最初は友達と二人で取り組んでいたが、途中からは一人になった。それでも、跳ぶことに夢中だ。何度も跳んでいる。また、助走して跳躍すると思ったら止まり、引き返す場面などもあり、助走が理想的ではなかったようだ。この日の自身のからだへの分析は明細に書かれていた。

③今日もゴムバーを飛んだ。ひとまず、最高記録の115 cmを超えるため、120 cmを目標に飛んでいる。しかし、5 cmの差がとても高く、ギリギリで飛べない。自分的に当たっている主なところが、腰のあたり、太腿、膝、足先が当たる。腰や、太腿は、高く飛べればなんとかかなりそうではあるがそれが飛べぬ時があり、飛べても、膝や、足先(つま先)が当たってしまう。おそらく膝や足はなんとかピンと伸ばせばなんとかかなるかもしれない。更に、高く跳ぶためには左足が得意なことがわかったので、なんとかうまい具合に左足から飛ぶことができるように研究・考察していく。おそらく、飛んでから、放物線を描いて飛んだ場合、手や体、頭がバーを越えるときに一番上に飛んでる、またはギリギリで体が当たるか当たらないか程度に飛べれば飛び越えられるかもしれない。(原文ママ)

単元終盤、A児が夢中になって跳んでいると、周りの友達が、「すごっ」、「やばっ」と感想を述べた

り、「ねえ、どうやって跳ぶの?」と聞いてきたりする。同じ遊びをしている子に、私も「A児に聞いてみたら?」「A児くん、あの子に教えてあげたら?」と声をかけた。A児は、実際に跳んで跳び方を見せる。今度は自分のからだだが他者から見られていることを考えながら跳び越していった。以下は2回分のふり返りの記述である。

④今回で120 cmを飛ぶことが出来た。わかったのは、ひとまず早めに飛んで、飛ぶときには背を下にして飛ぶと飛べる。最終的に、130 cmまで飛べるようになった。(原文ママ)

⑤今回も飛んだ。しかし、135 cmは飛べなかった。ただ和氣先生から飛ぶ人に飛び方の指南をしてあげてと言われたので、飛ぶときに少々教えてあげた。もし、次回が3学期にあるのなら135 cmまで飛べるようになりたい。(原文ママ)

③ A児にとっての自己評価の意味

単元が終了した後、A児に自己評価（ふり返り）についてインタビューを試みた。

T: どうしてこのように自分のからだをふり返っていったの? (A児の記入したふり返りを見ながら)

A: 最初の頃は満遍なくやっていて、途中から跳ぶの楽しいなって。それで「どんどん高く跳びたいなってなっていった。途中、跳べた時のことを「忘れないうちに書こう」って思って書いた。書いているうちに跳んでいる時のことを思い返して色々気づいてきてたくさん書いた。自分のからだのどこが当たっているのだろうかとか。それで問題点がわかってきてじゃあどうしようって感じで。もっと高く跳びたいって思って書いた。

T: 3回目だけどうしてこんなに書いてあるの?

A: 自分なりに気づいたことを書いたら、書かなくてもわかるのでそこからは書かなかった。忘れたら後から見返せるし。ここで学習できたんだと思う。前回やったことが一目でわかる。

T: 誰かに教えることはふり返りに影響があった?

A: 教えることで、他の自分とは他の人の違う欠点が見えてくる。「自分はどうか」とふり返る。教える人を見て成長できるから、あった。

T: ふり返ることについてどう思う?

A: ふり返りは必要。ありのままに「こうしよう」と思って学べる。ありのままが残せるので、それを踏まえて成長できる。点数とかがあると点数を上げることに引張られちゃう。褒められて伸びる場合もあるけど、「褒められたい」が先にあると、なんか違って。もちろん褒められたいんですけど。自分でやったそのままの成長が出る。こうなりたいからこれをやる、みたいに。自分で自分を褒める。

④ A児の学びを教師がみつめる

最初の頃のA児は様々な遊びをしながらも、興味のある遊びを見つけた。跳んでいるうちに、跳ぶことが楽しくなり、もっと高く跳びたいと思うようになった。その中で、思い通りにいかないわたしの「からだ」が立ち現れた。からだと場との関係の中で、どのようにからだを動かしたらいいのかを意識した結果、からだの感じをことばにする必要が出てきた。自分のからだの動きをことばにしようと、考え、実践し、ふり返り、実証することを繰り返すことで、跳べるかどうかの世界に没入していった。このように自己評価しながら、自己の動きを修正し、動きを変化させている。そのうち、友達に自分の動きを見せたり、ことばで伝えたりする活動がさらに自分のからだを捉えるきっかけとなっていった。終盤では、意識せずからだを動かすことができるようになったことで、③ほど明細にからだの感じをことばに表す必要がなくなっていったのだ。

A児は自己をふり返り、評価しながら自らの学びを進めている。自分のやりたいことに向かって、必要に応じからだの感じを記録しながら、記録する行為そのものさえ学びであると実感していた。ありのままに、自分のしたいことを中心に自分のために学ぶ。そのために自己をふり返り、評価しながら学びを進めていく。そこに、教師の格付けのような評価は必要なのだろうか。

(2) 子どもにとっての意味を探究していく教師(3年生「けてあそぶ」)

①授業の概要

「けてあそぶ」は、「ボールを蹴って楽しむ」ことを中核として、子どもたちが遊びを創り出すことや経験してきた活動に取り組む中で、自己-他者-モノとの関わり合いからどうすればもっと楽しくなるかと自らの学びを調整しながら、からだへ気づきが促されていくことを願い設定した。

この気づきとは、言葉でこつやポイントを表現するというよりは、ボールを蹴るとい遊びの感覚を味わいながら、様々な蹴る感じを獲得していくことである。つまり、ボールを蹴る感じを探究しながら、自らの学びを創り出していく姿を期待して学習をデザインした。

②「けてあそぶ」に向き合う子どもと教師の履歴

【学習のはじめ】

B児とC児は、他の子を含め3人で活動を始めた。ハードルを置いてその間を通して、その先に座っている子にパスをする遊びを考えた。ハードルを通してから向こう側にいる相手にパスをする遊びである。中々思うように相手に渡らず、上手くいっていないようだった。しかし、蹴ることの難しさを楽しんでいるように感じた。B児が蹴ったパスが、C児につながらない時にB児は「ガハガハ」と大きな声で笑っていた。



「ハードルの間を通すB児」

蹴ることの不自由さを楽しんでいる感じであった。言葉にはしていないが、蹴り方の強さや角度を感覚的に調整しているようにも見えた。しばらくすると、ハードルを外してボールを蹴ることにしていた。おそらくハードルを外すことで、少し易しくなると考えたのだろう。相手のいる方向へと真っ直ぐ蹴ることを何度も繰り返していた。また、自分の立つ位置を変えて角度を変えてパスをするなど、活動を調整していた。

他の児童は、様々な道具を出しての的当て、相手にパス、数名でのゲームを行っている様子が見られ、自分なりの楽しみ方で学びを立ち上げていた。

まずは、テーマをもとに、やってみたいことや楽しそうなことを自由に取り組んでみることを勧めた。様々な楽しみ方を見つける自由な場と空間を保証することで、じっくりと自分の学びを立ち上げてほしいと考えたからである。このことにより、「まずは楽しそうなことをやってみよう」という感じで様々な活動を立ち上げたり、修正したりする子どもたちの姿につながったととらえている。また、教師はその様子から誰と誰と一緒に活動をしているのか、どの道具を使ってどんなおもしろさを感じているのか、活動の意味を解釈することも心がけた。このような教師行動の意図は、子どもたち一人ひとりがその子なりの学びを創り出してほしいという願いや、「いま・ここ」で起こっていることを文脈的に解釈することで、学びを支えるタイミングや方法が見えてくると思ったからである。

【学習の中ごろ】

学習が進むにつれて、B児とC児は、別々の活動を行うようになった。B児は、他の子と2人の間に的を置いて、「せーの」のタイミングでボールを蹴り、的を倒すことを行うようになった。的に当てるだけでなく、同じタイミングで蹴ることで、難しさを加えているように見られた。「せーの」で蹴るタイミングが合わなかったり、的とは違う方向にボールが跳んだりしながらも、何度も繰り返して楽しんでいった。

C児は、少し高い所に的を置いて、蹴る活動を行っていた。高い所に的があるので、ボールを地面に置いたままだとボールが浮かずに的に当てるのが難しいようだった。しばらくすると、手でボールを持ってから蹴り出す児童が現われた。C児も、それを見ながらボールを持って蹴り出すようになった。

手でボールを離すタイミングで蹴るので、それが難しいようだったが、上手く足に当たればボールが浮くようになり、的に当たるようになっていった。他の児童からの、アドバイスももらったというよりは、他者の様子を見ながら、自分なりに試していったように思われる。

他の児童は、いわゆるサッカーのようなゲームや、ボールを蹴って追いかける鬼ごっこのような活動が展開されていくようになった。サッカーのようなゲームにおいても、バランスボールを使ったり、ゴールの幅を変えたりして自分たちが楽しめるルールを工夫しながら進めていた。



「ボールを浮かせて蹴るC児」

C児の活動の際に、ボールが後ろに跳んでいくことがあった。ボールのコントロールの効かないこと

を楽しんでいるようにも見えた。教師は、一緒に活動をしながらか「どうやって蹴っているの?」「どうして後ろに跳んじゃったの?」と声をかけながら、気づきが促されていくことを心がけた。C児は首を傾げながらボールを蹴り出すようになっていった。また、C児に問いかけた教師に他の子が「このね、ここに当てるといいんだよ。」足を触りながら教える子が現れるようになった。C児は、横目でその様子を見ながら蹴ることを繰り返していた。このような遊びに夢中になりながら、からだを使って試行錯誤する過程に学びに意味があるのではないかととらえている。

【学習の終わりごろ】

学習が終盤になってくると、自己とモノとのやりとりよりも人数やボール、ゴールの幅を工夫したゲームを行う他者とのやりとりが全体に増えていった。

B児は、他の子と2人でボールを追いかけて奪い合う遊びを行っていた。C児は、2対2での4人でゲームを行うようになった。C児の学習のふり返りの発言では「最初は、的当てをしたんだけど、後半は4人でサッカーしようとなって、サッカーをしたら、ちびサッカーみたいになって、4人はサッカーのルールは全くわからなくて、で、コーンを4つ置いてただシュートすれば良いという風にしてDさんとEさんのチームが最強で、特にDさんが最強で強かった。」と語っていた。Eさんが強かったということもあってか、ゲームの様子を見ると、時折グッパでチームを入れ替えていた。チームの構成を変えながら、ゲームを楽しんでいるようだった。

その次の時間は、C児が行っていたゲームに、B児が加わっていた。どのような流れでゲームに参加するようになったかは定かではないが、B児が加わることでゲームのルールが変化した。はじめは、お互いのゴールを目指して得点をするルールだったが、ゴールを1つにしてドリブルをしてシュートするルールになっていった。ここでは、1つのゴールにキーパーを置いて、得点をするというルールになった。サッカーなどのいわゆるゴール型のゲームを楽しむというよりは、ボールを蹴る操作を楽しむことの方が優先されたゲームに見えた。

③省察

教師は、多くの活動を委ねながらも「蹴る感じを探究する学びになっているか」や「どのような関係で活動が変化したのか、または一つの活動にこだわったのか」ということを念頭に置きながら、意味の解釈や価値付けをしながら子どもたちにかかわってきた。時には、共に活動を行いながら、子どもが味わっている世界に浸ることや、ルールや活動が変化したことについて、なぜそうなったのか意味を探究していくことを心掛けてきた。このような教師行動が、B児やC児のようにボールを蹴る感じを楽しみながら、自らの学びを創り出していく姿に繋がったと考えている。その一方で、「もっと早く声をかければ良かった。」「違うことを聴けば良かった」とふり返ることもあり、常にどのように子どもたちにかかわっていくのか、葛藤を繰り返してきた。それは、教師も子どもと共に学びを創出する存在であるからこそとらえている。今後も、子どもにとっての意味を探究する教師像について模索をしながら研鑽していきたい。

(3) 保健×てつがく～知って終わりにしない自分事になる保健教育のあり方～(5年生「心肺蘇生」)

①単元について

本校では、毎年10月に5年生を対象に防災訓練が行われ、消防職員から胸骨圧迫やAEDの使い方について学んでいる。知識や技術を中心に習得する単発の講習では、何となく自分でも助けられるかもしれないという一次的な自己有能感が高まるだけにとどまり、実際に命を救う場面を想定し、自分事としての実感を持たせることは難しいのではないかと考えている。そこで2017年度からは防災訓練後、さらに心肺蘇生法を学んだ後に、問いをもとに、てつがく対話を行っている。てつがく対話を取り入れることにより、命を大事にする心や人を思いやる心を育み、また社会に生きる一市民として自分事で考え、将来にわたって問い続ける子どもになってほしいと願っている。

今年度は、本実践を行う前に、人の命を救うためには何が必要(大切)だと思うか、目の前で人が倒れ

ていたらどのような気持ちになるかについてアンケートを行った。テキストマイニング⁷⁾による分析（スコアが高い単語を複数選り出し、その値に応じた大きさを図示される）を行ったところ、AEDや心臓マッサージ（胸骨圧迫）など、心肺蘇生に関わる手技そのものについて回答した子どもが多かった（図3）。また、目の前で人が倒れていたら、どのような気持ちになるかについては図4の通りである。積極的に行動しようと思っても、やり方を間違えたり、正しくできなかつたりするかもしれない不安な気持ちも伺えた。これは、子どもに限らず、大人でも抱く当然の感情である。それでも、倒れた人が誰かにとって、かけがえのない大切な人だと気づき、小学生の自分にもできることを考えるために授業を計画した。

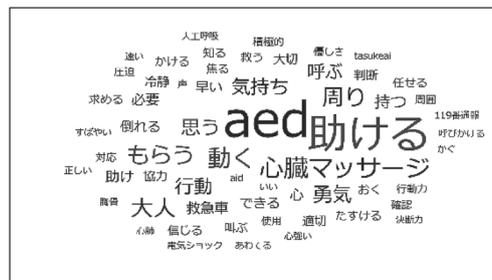


図3：人の命を救うために必要なモノ・こと

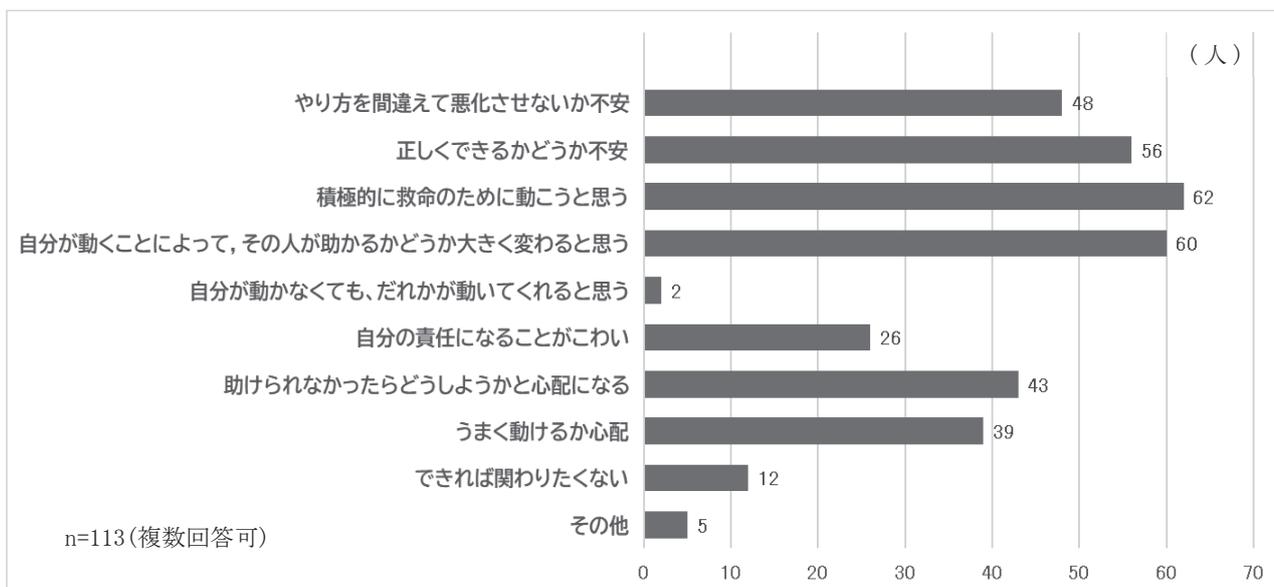


図4：授業前のアンケート「目の前で人が倒れていたら、どのような気持ちになるか」

②学習指導計画（全4時間）

第1次（1時間） ・防災訓練で学んだことをふり返りながら、知識を確認する。

・「見て見ぬふりをするのはなぜ？」傍観者効果[※]について説明

※傍観者効果：多くの他者の存在により、一人だと思われる行動が抑制される現象のこと。

3つの要因が抑制の状況を作る。①責任分散 ②多元的無知（集合的無知）③評価懸念

第2次（2時間）

：1時間目 主に胸骨圧迫の方法 4人に1つ用いて

水の流れを利用した胸骨圧迫学習キット（商品名：ドクン。適切な胸骨圧迫をした場合、2リットルの水を1分間でリレーする仕組み）を用いて心臓の働き（血液循環）と胸骨圧迫の方法を体験する。

* 5年生の平均体重（36.2kg）の13分の1（血液量）と同じ量（2.8kg）のバケツの水を1分30秒で空のバケツに移動させる。

：2時間目 主にAEDの使い方 4人に1つのAEDトレーナーと蘇生人形を用いて

第3次（1時間）：問いをもとに「てつがく」しよう

2時間の心肺蘇生の実習後にも、人の命を救うためには、何が重要（大切）だと思うか、同じアンケートを行ったところ、図5のように勇気や人を助ける気持ち、周囲の人と協力すること等の回答が増え、勇気と答えた子どもが半数近くだった。また、第3次で考えたい問いについてもアンケートを行った。例年の傾向として、「命とは何か」のような抽象的な問いを考える子どもも多いが、今回は一人ひとりが実際の救助場面をイメージするような問いを立てた子どもが多かった。その中で、「どうすれば人を助け

