

「労働と健康」に係る社会的対策の認識を深める 科目保健の授業

—多様な視点から考える対話的な活動を通して—

富田 壮¹

高等学校の科目保健では、多様化する現代社会の健康・安全の問題へ対処する力を養うために、自他の健康のみならず、社会の課題や対策にも関心を持つことが重要である。本研究では、「労働と健康」の授業において、多様な視点から考える対話的な活動を取り入れた授業を行った。その結果、個人の健康と社会的対策との結び付きを考えることができ、社会的対策の認識を深めることにつながった。

はじめに

『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 保健体育編 体育編』(以下、『解説』という)では、保健の思考力、判断力、表現力等に関する資質・能力の育成について、「個人及び社会生活における健康・安全に関する内容について科学的に思考・判断し、総合的に捉えるとともに、それらを、筋道を立てて他者に表現できるようにすること」(文部科学省 2019 p.198)が求められている。

一方で、日本学校保健会は、高等学校の科目保健の授業の現状について、「思考、判断、表現等を促す学習活動を取り入れた授業は十分な実施状況にはない」と指摘している(日本学校保健会 2022)。このことから、生徒の「思考力、判断力、表現力等」の育成を重視した学習活動の工夫として、健康課題を生徒が発見し、その解決に向けて思考し判断するとともに、それらを表現する学習活動を取り入れた授業を行うことが重要であると考ええる。

勤務校において、令和4年度より「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善に取り組んでおり、昨年度は「対話的な学び」に重点を置いた授業改善を行った。筆者の授業では、個人の健康・安全に関する課題を見付け、他者との対話を通して解決方法を考え、それらを表現する活動を中心に行ったが、一方で、社会生活における健康・安全に関する内容は、社会の課題や対策について知識中心の片面的な指導になってしまった。特に「労働と健康」の内容では、働く人の健康・安全に関する内容を総合的に捉えることを目指しているにもかかわらず、個人の健康と社会的対策を結び付けて考え、働く人の健康・安全のために社会的対策が行われていることを十分に認識させることができていなかった。

「平成27年度高等学校学習指導要領実施状況調査教

師質問紙調査(保健)」では、「労働と健康」の内容は「生徒が興味・関心を持ちにくい」と70.5%の教師が回答している。これは、同じ「生涯を通じる健康」の内容のまとまりの「思春期と健康」の8.4%や「結婚生活と健康」の7.0%と比べても非常に高い数値となっており、多くの教師が課題意識を持っていることが分かる(国立教育政策研究所 2015)。このことから、「労働と健康」の指導に当たっては、生徒が興味・関心を持てるよう、指導方法の工夫が必要であると考ええる。

藤原は、保健の授業づくりについて、多様な健康の捉え方が存在するがゆえに、「保健の授業において、どれか一方の健康観を強調することは避けるべきである。価値観、考え方、捉え方のような生き方に直結するものを一面的に捉え、教育することの危険性については、道徳教育にも示されている」とし、「目指すべきは、多様な視点で健康について主体的に生徒が自ら考え、将来、自らの健康観を確立できるようになる授業であろう」(藤原 2023)と述べている。このことから、働く人の健康・安全に関する内容を総合的に捉えるために、多様な視点で考える学習活動を取り入れた授業を行うことが重要であると考ええる。

本研究では、「労働と健康」の授業において、生徒が健康課題を見付け、解決方法を多様な視点から考える対話的な活動を行うことで、個人の健康と社会的対策を結び付けるなど総合的に捉え、社会的対策の認識を深めることができると考えた。

研究の目的

科目保健「労働と健康」の授業において、多様な視点から考える対話的な活動を取り入れた授業を行うことで、「労働と健康」に係る社会的対策の認識を深めることができるかを明らかにする。

1 秦野曾屋高等学校 教諭

研究の内容

1 社会的対策について

本研究における社会的対策とは、『解説』を基に、「労働災害防止のための作業形態や作業環境の改善、働く人の健康の保持増進のための職場の健康管理や安全管理、政策や制度、人間関係を含む社会環境への対策」と定義することとした。

2 認識の深まりについて

今村は、授業内における子どもの認識の変化・変容について、「量的な変化・変容」は、授業前には全く知らなかったことを知って、知識・認識の量が増えた状態であり、「質的な変化・変容」は、観念的、感覚的、部分的に知っている内容が、具体的、論理的、全体的に知ることに変化・変容し、授業前よりもさらにより認識が深まった状態であるとし、保健の授業では、子どもたちに思考させ、深い学びに誘い、具体的、論理的、全体的な説明が出来るような子どもを育てるべきであると述べている(今村 2017)。このことから、認識を深めるためには、知識を習得し、課題解決などの学習を通して思考、判断し、具体的、論理的、全体的に表現できるようにすることが重要であると考えられる。

そこで、本研究における認識の深まった状態とは、「知識を習得し、具体的や論理的、または全体的に説明することができるなど、思考力、判断力、表現力等を、より働かせることができた状態」とした。

3 多様な視点から考える対話的な活動について

藤原は、保健の授業において、健康を一面的に捉えることにはリスクがあることから、多様な視点で考えることの重要性を述べている(藤原 2023)。

同じ事柄でも立場によって見え方が違ってくるため、一方向からだけでなく、違った立場からも考えることが大切であり、他者の考えに触れることも重要であると考えられる。

このことから本研究では、「労働者の立場」、「健康・安全を管理する立場」、また、「法律や制度」といった側面から働く人の健康・安全に係る課題を見付け、解決方法を考える学習活動を行い、さらに、多様な価値観を持つ他者の考えに触れることができるように、ペアやグループでの対話的な活動を取り入れることとした。

4 研究の仮説

高等学校入学年次の次の年次の科目保健の単元「労働と健康」において、多様な視点から考える対話的な活動を取り入れた授業を行うことで、「労働と健康」に係る社会的対策の認識を深めることができるであろう。

5 検証授業

(1) 検証授業の概要

【期間】令和5年9月13日(水)～10月13日(金)

【対象】秦野曾屋高等学校

第2学年2クラス(計73名)

【単元】(3)生涯を通じる健康(イ)労働と健康

【時数】4時間扱い(50分授業)

【授業者】富田 壮(筆者)

(2) 単元の概要

単元の概要については表1のとおりである。

表1 単元の概要

時間	学習内容
1	・働くことと健康のかかわり
2	・労働災害と精神疾患の防止
3	・過重労働の防止 ・働く人の健康の保持増進のための取組
4	・働く人の健康の保持増進のための取組 ・余暇の活用と生活の質の向上

(3) 学習指導の工夫

労働災害の防止と働く人の健康の保持増進に興味・関心を持ち、課題の解決方法を具体的に考えることができるよう、実際の事例や筆者が作成した架空の事例を用いた授業を行った。各授業の概要は、表2～表4に示した通りである。

表2 1時間目の授業の概要

学習内容	働くことと健康のかかわり
ねらい	働くことと健康のかかわりに気付く。
発問	「あなたが仕事や職場に求めることは何ですか」
学習形態	グループ(3～4人)
学習活動	発問に対する個人の考えをGoogle Jamboardでクラス全体に共有する。その内容を基に働くことと健康の関わりについてグループで考える。

表3 2時間目の授業の概要

学習内容	労働災害と精神疾患の防止
ねらい	労働災害と精神疾患の原因を見付け、課題の解決方法を考える。
発問	「労働災害と精神疾患を防止するためにはどうしたらよいですか」
事例の概要	建設会社での作業中にベルトコンベアに巻き込まれ、片腕を失ってしまった実際に起きた労働災害
学習形態	ペア
設定した立場	・「労働者の立場」 ・「健康・安全を管理する立場」
学習活動	事例について設定した立場を基に、労働災害の原因を見付け、防止するための対策をペアで考え、その後、他のペアと共有する。

表4 3時間目、4時間目の授業の概要

学習内容	<ul style="list-style-type: none"> ・過重労働の防止 ・働く人の健康の保持増進のための取組 ・余暇の活用と生活の質の向上
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> ・働く人の健康・安全には法律や制度が関わっていることについて理解する。 ・働く人の健康の保持増進は心身両面にわたる対策で成り立つことを理解し、課題の解決方法を考える。
発問	<ul style="list-style-type: none"> ・「働く人の健康・安全を守るために必要なことはなんですか」 ・「働く人の健康を保持増進するためにはどうしたらよいですか」
事例の概要	<ul style="list-style-type: none"> ・残業時間や有休休暇の取得など勤務形態に課題がある架空の会社について ・通勤方法や業務内容、職場環境など、個人の生活習慣に課題がある架空の会社について
学習形態	ペア、グループ(6～8人)、クラス全体
設定した立場	<ul style="list-style-type: none"> ・「法律や制度」 ・これまで示した全ての立場
学習活動	<ul style="list-style-type: none"> ・事例について、設定した立場を基に、過重労働の原因や改善点を、法律や制度と結び付けてペアで考える。 ・事例について、設定した立場を基に、課題を見付け、健康の保持増進のための取組をペアでGoogle スライドにまとめ、グループで共有し、その後、グループの代表者がクラス全体に発表を行う。

6 結果と考察

本研究の仮説を検証するにあたっては、対象の2クラスともに同じ内容の授業を行ったため、2クラスのデータを一つの集団のデータとして、仮説を検証することとした。

事前・事後アンケートの分析においては、全授業に出席かつ全アンケートを提出した50名の生徒から得られたデータで検証し、授業アンケートの分析においては、当該授業に出席した全生徒を対象とし、次の(1)～(3)の視点で検証を行った。

なお、文中の生徒の記述については、誤字・脱字を除き、生徒が記述したままの表現で記載し、太字、下線は筆者が加筆した。

(1) 生徒は保健の授業をどのように捉えたか

仮説の検証には直接関係ないが、生徒が授業をどのように捉えたかを評価することは重要であると考え、白石らの「保健の授業評価票」を基に、本研究のテーマに合わせて表5の下線部の内容を一部修正して、検証を行った(白石他 1998)。なお、中立的尺度に回答が集中し、結果が解釈しにくくなる可能性があるため、

本研究においては、5件法ではなく4件法で実施した。

表5 生徒による授業評価の項目

	質問項目
1	授業は興味深かったですか。
2	授業の中で新しい発見はありましたか。
3	授業の中で <u>様々な視点から考えることが</u> できましたか。
4	生活で役に立つような内容がありましたか。

毎時間授業後に、四つの質問に生徒が回答し、授業を評価した。図1は、各時間における質問毎の肯定的な回答をした生徒の割合を示したものである。

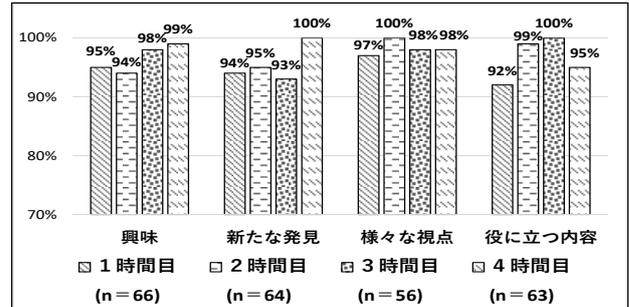


図1 授業後の質問に対する肯定的な回答の割合

どの項目においても生徒は毎時間の授業を概ね肯定的に捉え、学習内容に興味を持って取り組むことができていたことが分かる。

(2) 多様な視点から考えることができたか

ア 働く人の健康を考える視点を増やすことができたか

表6に示した「活動1～活動3」について、事後アンケートで『活動1～活動3』を通して、「働く人の健康を考える視点を増やすことができましたか」と質問(4件法)した回答割合を図2で示した。

表6 「活動1～活動3」の内容

活動1	「労働者の立場」から考える活動
活動2	「健康・安全を管理する立場」から考える活動
活動3	「法律や制度」から考える活動

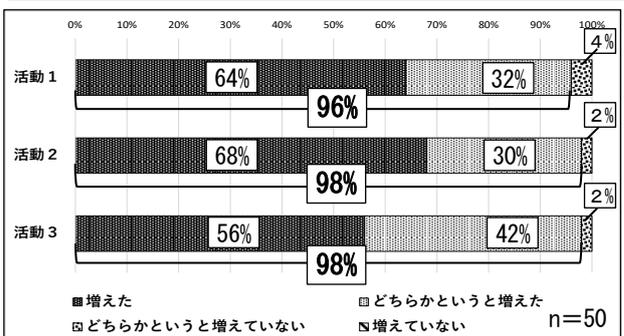


図2 「視点を増やすことができたか」の回答割合

どの活動においても肯定的な回答をした生徒が96%以上という高い数値となった。考える立場を設定したことに加え、興味深い授業(前述)となったことで、生徒は多様な視点を持つことができたと考えられる。

イ 多様な視点から考える活動が労働災害防止のための対策を考える(理解する)上で役に立ったか

図3は、授業アンケートの「『活動1～活動2』は、労働災害防止のための対策を考える上で役に立ちましたか。」及び「『活動3』は、労働災害防止を理解する上で役に立ちましたか。」の質問(4件法)に対する回答割合である。

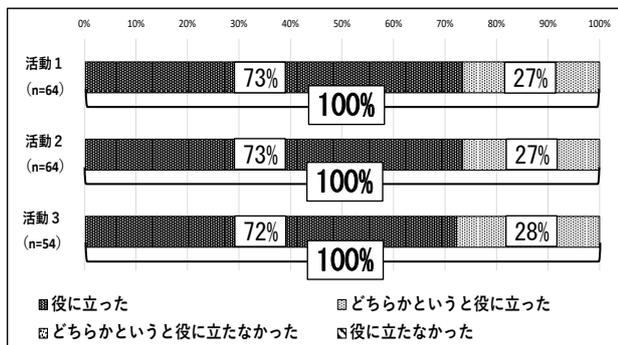


図3 「対策を考える(理解する)上で役に立ったか」の回答割合

全ての活動において、肯定的な回答をした生徒が100%という結果になった。考える立場を設定したことで、課題を捉えやすく、原因や対策を考えるために役に立ったと考えられる。

ウ ペアワークやグループワークは働く人の健康を考える上で役に立ったか

図4は、事後アンケートの「ペアワークやグループワークは働く人の健康を考える上で役に立ちましたか」の質問(4件法)に対する回答割合である。

また、表7は授業アンケートの「この授業の感想を自由に書いてください」(自由記述)に対する回答の内容(抜粋)である。

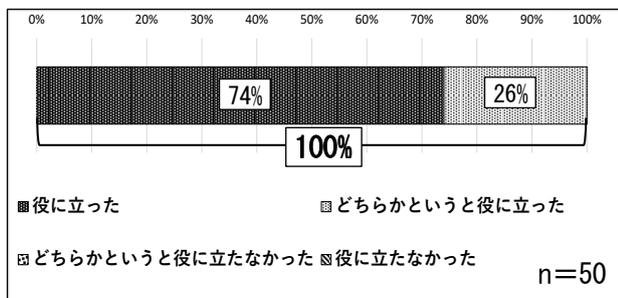


図4 「ペアワークやグループワークは役に立ったか」の回答割合

表7 自由記述の内容(抜粋)

自分にはない考え方や視点を沢山知ることができた。この授業だけでもかなり健康と働くことが深く関わりあっていることがわかった。
他の人の意見を聞いて、環境の安全性とか視点を改めてみるだけで、いろんな見方があるなと思いました。
ペアワークで作業を行い、発表をして、自分になかった取組や改善の方法を知れてとても良い機会でした。

図4を見ると、100%の生徒が肯定的な回答であった。また、表7を見ると、ペアワークやグループワークを

通して他者の考えを知ることの重要性に気付いている記述がみられた。

これらのことから、本研究における学習活動は、働く人の健康を多様な視点から考えることに有効に機能したと考えられる。

(3) 社会的対策の認識が深まったか

ア 知識を習得できたか

図5は「労働災害(働くことが原因で起こるけがや病気の)防止や働く人の健康の保持増進のための社会的対策を知っていますか」という質問(4件法)への回答割合の事前・事後アンケートの比較である。

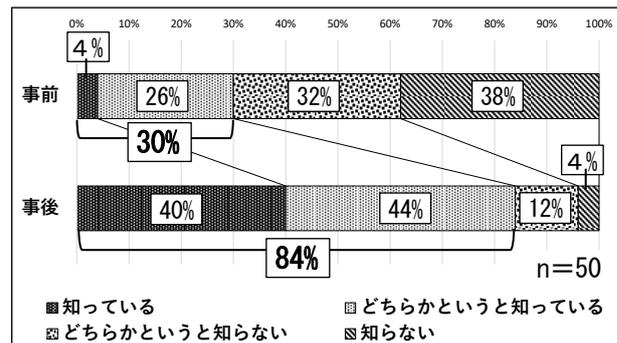


図5 「社会的対策を知っているか」の回答割合

図5を見ると、「知っている」と「どちらかという知っている」と肯定的な回答をした生徒が、事前は30%、事後は84%と54ポイント上昇する結果となった。

表8は、図5で肯定的な回答をした生徒を対象に行った「社会的対策について知っていることを具体的に書いて下さい」(自由記述)の質問に対する回答のうち、複数の生徒が記述した単語を事前・事後で示したものである。

表8 事前・事後で複数の生徒が記述した単語

事前		事後	
労働基準法	有給	制度	労働基準
健康診断	育休	会社	ラジオ体操
検温	残業	安全	運動会
労働時間		環境	社員
		相談	定期的
		整備	健康
		法律	ストレス

表8を見ると、事後では、授業で精神疾患の内容を扱ったことで、事前では見られなかった心の健康に関する内容の記述が出現した。また、法律や制度に関する内容の記述が増加した。

このことから、「労働と健康」に係る社会的対策についての知識を習得したことが分かる。

イ 思考力、判断力、表現力等をより働かせることができたか

単元を通じた発問「健康に生き生きと働くためにはどうしたらよいと考えますか」(自由記述)の事前・事後アンケートの記述内容を、『解説』に記載のある「個

人の取組」と「社会的対策」(文部科学省 2019 p. 209)の二つの項目に分け、授業内容と生徒の記述内容を踏まえ、四つのカテゴリーに分類したものを表9に示した。なお、分類は当センター指導主事等と複数で検討・判断して行った。

表9 記述内容(健康に働くための考え)の分類

項目	カテゴリー
「個人の取組」	・個人の健康管理に関する内容
	・個人の働き方に関する内容
「社会的対策」	・会社の安全管理・健康管理に関する内容
	・法律や制度に関する内容

図6は、表9を基に事前・事後アンケートの「個人の取組」と「社会的対策」の記述の有無を検証し、それぞれの記述があった生徒の割合を示したものである。

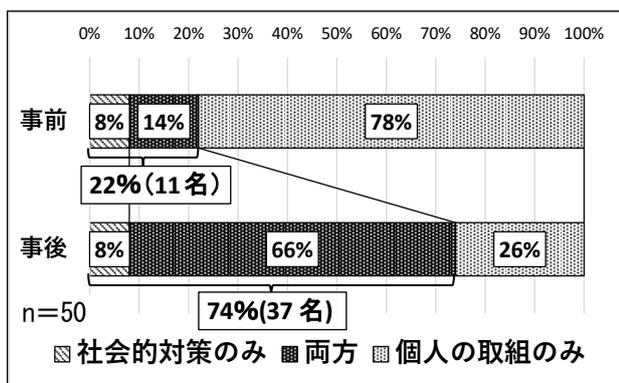


図6 記述があった生徒の割合

図6を見ると、「社会的対策のみ」もしくは、「個人の取組と社会的対策の両方」に関する内容を記述した生徒の合計は、事前では22% (11名)であったが、事後では74% (37名)と52ポイント上昇する結果となった。また、「個人の取組と社会的対策の両方」を記述した生徒については、事前の14% (7名)から、事後では66% (33名)と52ポイント上昇する結果となった。

図7は、事前・事後アンケートのカテゴリー別記述内容の変化を示したものである。なお、一人の記述に複数のカテゴリーがあればそのカテゴリー毎にカウントし、同じカテゴリーに該当する内容が複数記述されていた場合は1としてカウントした。

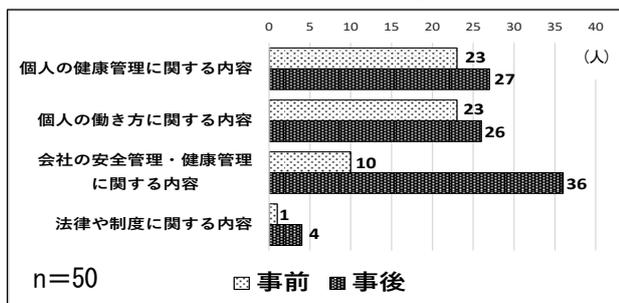


図7 カテゴリー別記述内容の変化

図7を見ると、「社会的対策」の二つのカテゴリーのうち、「会社の安全管理・健康管理に関する内容」が大きく増加したことが分かる。これは、事例で勤務形態

や職場環境等の内容を扱ったことによって、生徒は働く人の健康を管理する会社側の具体的な取組について考えやすくなり、このような結果になったと推察される。「法律や制度に関する内容」については、働く人の健康を守るための法律や制度があることに気付くことはできたものの、個人の健康にどのように関わっているかの認識を十分に持たせることができなかったため、このような結果になったと考えられる。

次に、図6で示した社会的対策に関する記述のあった37名の生徒の記述内容を事前・事後アンケートで比較し、分析した。

表10は、思考力、判断力、表現力等を働かせることができたかを見とる観点と、より働かせることができたかを判断した基準を示したものである。

表10 思考力、判断力、表現力等を見とる観点とより働かせることができたかを判断した基準

観点	判断した基準
具体的	社会的対策について、例を挙げるなどより具体的に説明しているか。
論理的	社会的対策が必要であることを、理由を述べるなど、より論理的に説明しているか。
全体的	社会的対策と個人の健康を結び付けるなど、より全体的に説明しているか。

図8は、表10を基に、生徒の記述内容を事前・事後で比較し、思考力、判断力、表現力等をより働かせることができたかと判断した記述の割合を示した。そのうちより働かせることができたかと判断した97% (36名)の内訳を図9に示した。

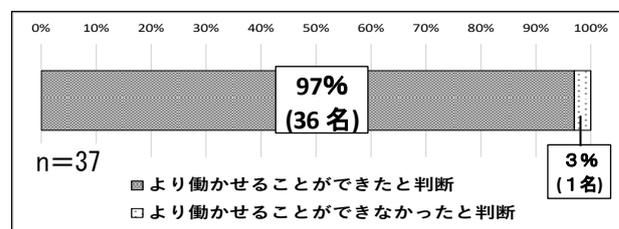


図8 思考力、判断力、表現力等をより働かせることができたかと判断した記述の割合

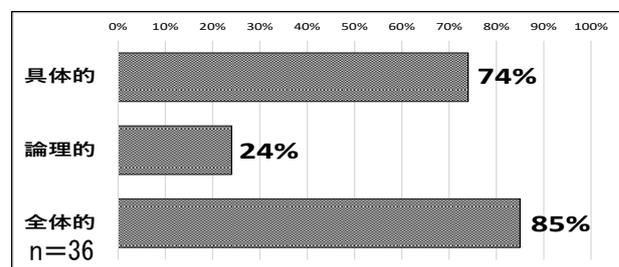


図9 観点毎の割合

図9を見ると、具体的、全体的に説明できている生徒が多く、これは、事例について課題解決のために考えた具体的な対策や取組の内容が、働く人の健康・安全と結び付いていることに気付くことができたからであると推察される。一方で、論理的な説明をしている生徒が少なかったのは、具体的に考えた内容を原則や概念に当てはめ、学習した内容を整理し、まとめた

めの手立てが不足していたためであると考えられる。

次に、観点毎の思考力、判断力、表現力等をより働かせることができたかと判断した生徒の事前・事後アンケートの記述内容の変化を表11に示した。下線・太字はより働かせることができたかと判断した部分である。

表 11 生徒の記述内容(抜粋)

具体的	生徒 A	事前	無理をしない、させないようにする。
		事後	無理をせず、仕事と生活のバランスをしっかりと考える。悩みがあったら話しやすい人、 <u>機関に相談する。</u>
論理的	生徒 B	事前	普段からの手洗いなど小さなことの積み重ねで健康を守っていく。
		事後	<u>結婚・出産など、社員の生活が変化した時に、リモートなどを取り入れた多様な働き方に会社側が協力し、サポートすること。</u> 生活と仕事をバランス良く行うこと。
全体的	生徒 C	事前	早寝早起き朝ごはん。バランスが取れた食事。適度な運動
		事後	<u>自分の生活が大切だけど、その生活は仕事によってバランスが崩れてしまいかもしれないから、会社での取組が大切だと思う。</u>

生徒A、生徒B、生徒Cは事前には社会的対策に関する記述がなかった。事後では、生徒Aは「機関に相談する」という制度に関する具体的な内容に触れて説明している。生徒Bは、ライフステージの変化に合わせた多様な働き方の重要性を論理的に説明している。生徒Cは、自身が健康的な生活を送るために必要なことを、社会的対策と結び付けて説明している。

これらのように、社会的対策に関する内容を記述した生徒が事前 비해、事後に多くいたことから、働く人の健康・安全と社会的対策の結び付きに気付くことができたと考えられる。さらに、記述内容の分析からは、思考力、判断力、表現力等をより働かせることができたと考えられる。

一方で、思考力、判断力、表現力等をより働かせたと判断できなかった生徒が1名いた(表12)。

表 12 生徒の記述内容

生徒 D	事前	自分の中で小さな目標を作っておく
	事後	労働によって生まれる労働災害に対する取組やそれを強化する法の整備。

生徒Dは、思考力、判断力、表現力等をより働かせることができたかと判断できる記述は見られなかったものの、「労働災害に対する取組」や「法の整備」といった社会的対策に関する記述があり、知識については習得できていたことが分かる。

以上のことから、「社会的対策の認識が深まったか」では、7割以上の生徒が知識を習得でき、思考力、判断力、表現力等をより働かせることができたため、多くの生徒が労働と健康に係る社会的対策の認識が深まったと考えられる。

2 指導主事 3 指導担当主事 4 教育指導員

研究のまとめ

1 研究の成果

本研究では、「労働と健康」に係る社会的対策の認識を深めるために、多様な視点から考える対話的な活動を取り入れた授業を行った。働く人の健康課題を捉えやすい事例を用いたことで、生徒は興味・関心を持って取り組むことができた。また、考える立場を設定したことや、対話的な活動を取り入れたことで、多様な視点から働く人の健康・安全を考え、社会的対策との結び付きに気付くことができ、多くの生徒が社会的対策の認識を深めることにつながったと考えられる。

2 今後の課題と展望

授業を通して、法律や制度が働く人の健康に関わっていることの認識を十分に持たせることができなかった。筆者が作成した架空の事例を扱ったが、実際の判例や法令改正に関わった事例を扱うことで、より現実的に捉えることができたのではないかと考える。また、学習した内容を将来の自己に結び付けて考えさせることが不十分であったため、個人の意思決定・行動選択につながる学習の工夫が必要であったと考える。また、より自己に結び付けて考えるために、キャリア教育との関連を図ることも有効であると考えられる。

おわりに

本研究を進めるにあたり、協力いただいた、秦野曾屋高等学校の教職員の皆様をはじめ、研究に関わった全ての皆様に深く感謝申し上げます、結びとする。

[指導担当者]

五島 麻美² 外赤 広太³ 水野 昌享⁴

引用文献

- 国立政策研究所 2015 「平成 27 年度高等学校学習指導要領実施状況調査教師質問紙調査(保健)」 pp. 24-32
- 日本学校保健会 2022 「保健教育の指導と評価」 p. 53
- 文部科学省 2019 『高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説 保健体育 体育編』 東山書房
- 今村修 2017 「保健授業で『認識が深まる』とは何か」(『体育科教育 8月号』) 大修館書店 pp. 40-41
- 白石龍生・宮井信之・森岡郁晴・宮下和久・武田眞太郎 1998 「保健授業の生徒による評価の研究」(『日本健康教育学会誌』 第5巻) p. 20
- 藤原昌太 2023 「健康観を揺さぶる保健の授業づくり」(『体育科教育 8月号』) 大修館書店 pp. 30-31

本研究の詳細は、神奈川県立総合教育センターのウェブサイト(体育指導センターのページ)をご覧ください。