

小学校低学年児童の関わり合う力を高める学習指導の工夫 —互いを認め合う「スキル遊び」を活用した授業づくりを通して—

呉市立昭和北小学校 松本 万智子

研究の要約

本研究は、小学校低学年児童の関わり合う力を高める学習指導の工夫について考察したものである。所属校の低学年は、相手のことを考えずに思った言葉をすぐに出すといった言動や、うまく言葉で伝えられないときに叩くなどの行動があり、関わり合う力が十分身に付いていない実態がある。このような実態から、児童の関わり合う力に課題があることが分かり、児童の関わり合う力を促進するための手立てが必要であると考えた。文献研究から、互いを認め合う「スキル遊び」を行うことが、児童の関わり合う力を高めることに有効であることが分かった。そこで、互いを認め合う「スキル遊び」を活用した授業づくりを行った。互いを認め合う「スキル遊び」を活用した授業を実践することは、低学年児童のコミュニケーションスキルを促進し児童の関わり合う力を高めることに有効であることが分かった。

I 主題設定の理由

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編（平成30年）では、「学習や生活の基盤として、教師と児童との信頼関係及び児童相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図ること。」¹⁾と示されている。

しかし、よりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実が図られているにもかかわらず、広島県教育委員会（令和元年）が示した「平成30年度の広島県における生徒指導上の諸課題の現状について」では、国公私立小・中・高等学校（全日制・定時制・通信制）の暴力行為の発生件数の合計が2,190件、校種別に前年度と比較すると、小学校では502件、中学校では199件、高等学校では34件となっており、全校種において増加といった状況がある。

所属校の低学年では、小学校低学年の発達段階における自己中心的な実態から、相手のことを考えずに思った言葉をすぐに口に出すといった言動がある。また、うまく言葉で伝えられないときには、叩くなどの行動で、周りの友だちとの関係をこじらせ、良好な人間関係が築けていない児童もいる。

伊藤一美（2009）は、「最近は小学生による暴力事件や傷害事件が多発しています。この背景には、『自己中心的で、相手の気持ちを推し量れない』、『感情のコントロールが苦手で、さまざまな感情が怒りとして表現されやすい（すぐキレる・むかつ

く）』、『気持ちの切り替えが苦手で、ネガティブな感情を引きずりやすい』など今の子どもたちのセルフコントロールの能力が低いことが影響していると思われます。」²⁾と述べている。

さらに、広島県教育委員会（平成21年）は、暴力行為等の増加について、「暴力行為やいじめなどは、こうした望ましい人間関係が十分に育成されていないことが背景にあるとの指摘もあることから、単に暴力行為やいじめなどの問題行動への対応だけでなく、児童生徒相互の望ましい人間関係について積極的な育成を図ることが大切である。」³⁾と示している。

これらのことから、小学生による暴力行為の増加の背景には、相手の気持ちを推し量ることが苦手で、うまく言葉で伝えることができず、不適切な関わりをする児童が増えていることが考えられる。

岡山県教育センター（平成17年）は、ピアサポートに関する実践的研究において、児童生徒に社会的スキルをいかに身に付けていくかが重要であるにもかかわらず、小学校低学年を対象としたプログラムや指導上の工夫等の指導の在り方についての報告がほとんどないと示している。

これらのことから、小学校低学年児童が、自分の思いや考えを相手に適切に表現し、児童生徒相互が望ましい人間関係を築く力を高めていく取組が重要になってくると考える。こうした取組が学級経営の充実を図り、児童同士の関わり合う力を高めること

につながると考え、本主題を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 小学校低学年児童の関わり合う力

(1) 小学校低学年児童の社会性

文部科学省（平成21年）は、「子どもの德育の充実に向けた在り方（報告）」において、小学校低学年の時期の児童は、幼児期の特徴を残しながらも、大人の言うことを守る中で、善悪についての理解と判断ができるようになつたり、言語能力や認識力が高まり、自然等への関心が増えたりする時期であると示している。また、小学校低学年の時期において、それまでの交流活動や自然体験の減少などから、社会性を十分身に付けることができないまま小学校に入学し、精神的にも不安定さをもち、周りの児童との人間関係をうまく構築できず集団生活になじめないと示している。

これらのことから、小学校低学年児童は、幼児期の特徴を残しながらも、善悪の判断や規範意識が形成されつつ、社会性が十分に身に付けられていない時期であると考える。

(2) 関わり合う力である主張性と協調性

木村吉彦（平成28年）は、「『かかわる力』とは『相手意識をしっかりと持って日々の生活を送れるようになる力』である。」⁴⁾と述べている。

北俊夫（平成20年）は、関わり合う力が必要とされる理由の一つとして、「子どもたちを見ると、話をする、言葉を掛ける、報告するなど、対象に一方的にかかわることはできても、双方向で『かかわり合う』ことができず、質の高い集団が形成されていない事態も生じています。」⁵⁾と述べている。

文部科学省（平成22年）は、「生徒指導提要」（以下、「提要」とする。）において、学級・ホームルームでの児童生徒相互の関わり合うことについて、「児童生徒が、自他の個性を尊重し、互いの身になって考え、相手の良さを見付けようと努める集団、互いに協力し合い、主体的によりよい人間関係を形成していくこうとする集団」⁶⁾を形成していくことが必要であると示している。

平野修（2019）は、「よりよい人間関係をつくるとは、他者との関係において、互いの違いを認め合い、否定、排除することなく、折り合いを付けながら互いのよさや可能性を発揮できる関係を築き上げていくことにある。」⁷⁾と述べている。

また、北海道教育委員会（平成31年）は、児童生

徒が自分の思いや考えを適切に表現したり、思いやりの心をもって他者と関わったりするなど、主張性と協調性をポイントとする、よりよい人間関係を築く力を把握することができる「子ども理解支援ツール『ほっと』（以下「ほっと」という。）」を開発している。「ほっと」では、コミュニケーションスキルを13要素に分類し、そのうち11要素を小学校低学年で求められるコミュニケーションスキルとし、表1のとおり、主張性と協調性の2因子でまとめている。

表1 コミュニケーションスキル

因子	要素
主調性	表明、参加、配慮、拒否、称賛、忠告、相談
協調性	配慮、遵守、自律、率先、学業

これらのことから、関わり合う力を高めるためには、相手意識をもち、双方向で関わり合い、相手の良さを見付けようとするなど、互いを認め合うことが大切である。また、関わり合う力を高めるためには、主張性や協調性を高めることが大切であると考える。

2 互いを認め合う「スキル遊び」

(1) 互いを認め合うことを促す方法

文部科学省（平成22年）は、「提要」において、「最近では仲間関係を円滑に進め、維持していくための能力（ソーシャルスキル）が注目されており、仲間関係においてトラブルを起こしやすい児童が適切な仲間とのやりとりを学ぶ社会的技能訓練（ソーシャルスキルトレーニング）が実践されています。」⁸⁾と示している。

阿部利彦（2009）は、ソーシャルスキルトレーニングについて、これまで特定の子供に必要とされていたが、社会環境の変化により、日常生活の中で自然と身に付けていたと思われる対人関係のスキルを十分に身に付けられない子供たちが増え、クラス全体に不可欠なものになっていると述べている。

伊藤（2009）は、ソーシャルスキルは、先天的に獲得される能力ではなく、集団生活における経験を通して獲得されるものであると述べている。

北（平成20年）は、関わり合うとき、言語は有力なツールとなると述べ、「言語活動の充実が求められているのは、コミュニケーション能力としてのかかわり合う力の育成を目指している」⁹⁾からであると述べている。

これらのことから、互いを認め合うことを促すために、ソーシャルスキルを身に付けることが重要となる。ソーシャルスキルは、集団生活における経験を通して獲得されるため、学校現場で学ぶことが最適であると考える。

さらに、集団において、互いに認め合うことを身に付けるためのツールとして、言語を活用することが重要であると考える。

(2) 遊びとソーシャルスキル

広島県教育委員会（平成31年）は、「小学校学習指導要領の、総則、低学年の全教科、特別活動に、『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』を踏まえた指導の工夫を行うこと」¹⁰⁾「小学校において、幼児期の育ちや学びを意識した指導が、今後より一層求められること」¹¹⁾「生涯にわたって主体的に学び続けるには、自ら課題を見付け、課題の解決に向けて探求する力を、乳幼児期から『遊び』を通して育成することが重要である。」¹²⁾と示している。

帆足喜与子（平成8年）や山中嘉人（2015）は、パートン（Parten,M.B.）（1932）が示している社会的発達の見地を参考に表2のように述べている。

表2 パーテンによる社会的発達の見地

年齢	遊びの段階	行動
1~2歳頃	①何もしない行動	
	②傍観者遊び	自分は遊びに参加せず、遊びを第三者的に見ていている。
	③1人遊び	他の幼児と関わることなく遊ぶ。
3歳頃	④並行活動または並行遊び	多少周りの子供に関心を抱いた状態で、同じ遊びをすぐそばで行っているにも関わらず、関わりをもたない。
4歳頃	⑤連合遊び	互いにおもちゃ等のやりとりをして、同じように遊ぶ。
5歳頃	⑥協力遊び	共通の目標に向けて組織された役割分担ができるように遊ぶ。

木村（平成28年）は、「遊びとは、自分で見つけた課題を自分なりの方法で、自分の力で実現・達成することのできる活動（体験）である。」¹³⁾と述べている。

渡辺広人・松崎展也・佐藤公代（2004）は、社会的スキルと遊びには相関があると述べている。

これらのことから、小学校低学年児童は、人と協力して遊ぶ段階であるため、身近なものである遊びを通してソーシャルスキルを身に付けることができると考える。

(3) 互いを認め合う「スキル遊び」

無藤隆（2010）は、「スキル遊び」について、「幼児期に人間関係力を育てるための手立てとして、人間関係を形式から身につけるためのあそびを活動に取り入れる方法」¹⁴⁾と述べている。日頃の遊びや生活と『スキル遊び』を結び付けることで子供たちは人間関係を築く力を身に付けたり、スキルを定着させたりすることができ、互いに高め合うことができるようになると述べている。幼児期に身に付けたい対人関係スキルを次の10のスキルに無藤が分類している。

- 1 あいさつや自己紹介ができる
- 2 気持ちを表したり、言葉で伝えられる
- 3 気持ちを調整できる
- 4 人の話を聞くことができる
- 5 自分から仲間に加わることができる
- 6 ルールを守ってあそぶことができる
- 7 人の気持ちを考えて行動できる
- 8 他者と会話ができる
- 9 他者と思いを共有できる
- 10 生活のルールをまもることができる

幼児期に身に付けさせたい対人関係スキル

これらのことから、対人関係スキルを、生活と遊びを結び付けて、身に付けさせることができると「スキル遊び」は、遊びが身近である低学年児童にとって有効であり、互いを認め合うことができると考える。

(4) スキルの般化

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説特別活動編（平成30年）では、よりよい人間関係の形成の指導として、社会的スキルを身に付けるための活動を効果的に取り入れ、「児童が現実の生活の中で自主的、実践的によりよい児童関係を形成しようとすることができるよう配慮する必要がある。」¹⁵⁾と示されている。

荻野智久（平成23年）は、学級活動において、集団社会的スキル訓練の学習を実施した際の課題として、学習した行動が般化しにくいことを挙げている。また、実施後も社会的スキルの使用が支持され承認される環境づくりがなされ、学級全体に社会的強化を提供していくことが重要になってくると述べている。

青野麻美（平成30年）は、獲得したスキルを維持することについて、学級活動「（2）日常の生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全」における一連の指導過程の例を「事前の活動」として授業に

おいて取り上げ、問題の発見・確認を行わせ、「本時の活動」で解決方法等を話し合わせ、個人目標の意思決定を行わせ、「事後の活動」で意思決定を基に実践し振り返らせることが大切だと述べている。

これらのことから、互いを認め合う「スキル遊び」で獲得したスキルを効果的に身に付けていくためには、振り返りの中で称賛したり、励ましたりしながら、学んだ行動が継続していくよう般化させていく取組が大切であると考える。

以上のことから、小学校低学年児童の関わり合う力を高めるためには、互いを認め合う「スキル遊び」を活用した授業づくりを行っていくことが必要であり、授業後も継続して意識させていくことが大切であると考える。

III 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

小学校低学年児童に対して、互いを認め合う「スキル遊び」を活用した授業等を行えば、小学校低学年児童の関わり合う力を高めることができるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表3に示す。

表3 検証の視点と方法

検証の視点	検証の方法
関わり合う力（主張性・協調性）を高めることができたか。	・検証授業の事前・事後と継続指導後における児童のアンケートの回答における比較・分析
友だちに対する言葉の関わり合いが増えたか。	・「きもちのちょ金ばこ」の記述分析 ・行動観察

「関わり合う力を高めることができたか。」については、「ほっと」を使用したアンケートを表4のとおり実施する。

また、アンケートは、表1の各要素に係る質問を、4段階評定尺度法で点数化し、主張性・協調性についての平均値を比較する。

「友だちに対する言葉の関わり合いが増えたか。」の「児童の行動観察」については、どんな場面でどんな言葉を使っていたかといった児童の言葉での関わり合いの様子を記録する。

表4 アンケート実施日

時	学級	実施日
事前	1年3組	令和元年12月4日
	1年1組	令和元年12月5日
	1年2組	令和元年12月6日
事後	1年3組	令和元年12月9日
	1年1組	令和元年12月13日
	1年2組	令和元年12月18日
継続指導後	1年全学級	令和元年12月20日

IV 研究授業

1 研究授業の内容

- 期間 令和元年12月4日～令和元年12月17日
- 対象 所属校第1学年（3学級95人）
- 題材名 気持ちを言葉で友だちに伝えよう
- 目標 自分の気持ちを言葉で友だちに伝えようとする意欲を高める。

2 研究授業の実際

互いを認め合う「スキル遊び」を活用した授業を、図1のとおり、事前の活動、事後の活動及び継続指導を組み合わせて構成し、プログラムとして実施した。

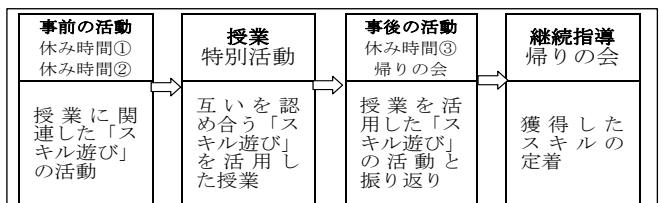


図1 互いを認め合う「スキル遊び」を活用した授業に係るプログラム

まず、休み時間①において、いつもの氷鬼と一緒に行った。休み時間②において、会話のスキルを取り入れた氷鬼と一緒に行った。

次に、特別活動の授業において、休み時間①②の活動を思い出させ、「ありがとう。」などの言語を使って関わり合うことの大切さに気付かせた。他の場面でも使える言葉がないかを考えさせ、次時に向けて使う「助けて。」などの言葉を自己決定させた。さらに、休み時間③では、自己決定させた言葉を使って一緒に氷鬼をした。最後に、帰りの会において、「きもちのちょ金ばこ」を活用させて振り返りを行わせた。詳細な研究授業の流れについては図2に示す。

事前アンケートの実施			
事前の活動	休み時間①	<ul style="list-style-type: none"> ルールを理解し、楽しく活動するために、氷鬼のルール①について、次のことを確認した。 <p>氷鬼のルール①</p> <ul style="list-style-type: none"> 鬼と逃げる役を決める。 (鬼の児童の帽子の色：赤) (逃げる児童の帽子の色：白) 鬼にタッチされると凍る。 ・その場に腰を下ろして体操座りをする。このとき膝と膝をくっつけて、膝が離れないように手で抱きかかえるようにする。 鬼にタッチされていない児童は、凍っている児童を両手で立ち上がらせてあげることで、助けることができる。 ・ペアで一度立ち上がる練習をする。 助けてもらった児童は、逃げたり、凍っている児童を助けたりすることができる。 	
	休み時間②	<ul style="list-style-type: none"> 一連の流れとどの班が鬼か、分かるように提示した。 	
授業	特別活動	<p>つかむ・見付ける</p> <ul style="list-style-type: none"> 休み時間①②の活動を通して、いつもの氷鬼とお話氷鬼の違いに気付かせ、会話の中で自分の名前を呼ばれたときや、友だちを助けたときに「ありがとう。」と言われたときの気持ちを尋ねた。 場面が想起できなかったときには、ペアで「○○ちゃん。」「ありがとう。」と伝え合った。何人かに意見を発表させた後、個人でワークシートに記入させ、全体交流をした。 その後、「お話氷鬼」で、言語を使って関わり合うことの大切さに気付いたことから、他にも気持ちの言葉のやりとりができる場面、「友だちを助けに行っているとき」「友だちの助けを待っているとき」の2場面に絞り、伝えられる言葉を考えさせた。 場面をイメージしにくい児童のために1回目の活動で見られた「友だちを助けに行っているとき」「友だちの助けを待っているとき」の写真を提示し、吹き出しの中に言葉が考えられやすいように工夫した。 <p>決める</p> <ul style="list-style-type: none"> 次時の遊びで伝えられそうな言葉を自己決定させた。 本時のまとめでは、児童たちから言葉のやりとりを通して、感じた気持ちを使ってまとめるようにした。 ワークシートに書きやすくするため、罫線を入れた。 どの立場で書けばいいのか分かるようにワークシートに考えてほしい場面の挿絵を入れた。 ワークシートと板書と同じ形式にした。 	
	休み時間③	<ul style="list-style-type: none"> 授業で児童が次時に使ってみたいと考えた言葉を提示し、確認した上で活動した。 提示した言葉は、児童が自己決定した言葉の中から多かったものや意図的に使ってほしい言葉を10点に絞り提示した。 	
授業	事後の活動	<p>きもちのちょ金ばこ</p> <p>1ねん（ ）くみ 名まえ（ ）</p> <p>☆きもちをつたえることができたら、下の□につたえたことばをかきましょう。</p>	
	帰りの会	<ul style="list-style-type: none"> 実際に使ってみたい言葉が伝えられたかを確認した。 実際に使った言葉を「きもちのちょ金ばこ」に記入させた。 	

事後アンケートの実施	
継続指導	帰りの会
	<ul style="list-style-type: none"> ○ 1日を振り返り、自分の気持ちを伝えることができたかを確認し、称賛したり励ましたりしながら、実践の継続化を図った。 ○ はじめは、事後の活動で提示した言葉を意識させていたが、少し児童が慣れてきたところで、提示していない言葉や実際に児童が使っていった言葉を紹介して言葉の幅を広げていくようにした。
継続指導後のアンケートの実施	

図2 研究授業の流れ

V 研究授業の結果と考察

1 関わり合う力（主張性・協調性）を高めることができたか

(1) アンケートの結果

関わり合う力（主張性・協調性）について、「事前」「事後」「継続指導後」に「ほっと」を用いて検証した。第1学年の結果を低位群、中位群及び高位群に分け、それぞれ図3・図4・図5に示す。

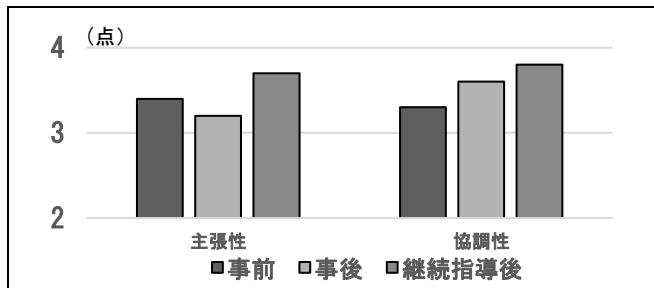


図3 関わり合う力の変容（低位群）

図3から、主張性は、「事後」で一度下降し「継続指導後」で上昇している。低位群の児童は、新しいことに取り組むことに抵抗があり、身に付けていくためには繰り返しの取組や定着する時間が必要であったと考える。協調性は、「事前」から「継続指導後」に向けて、上昇した。「氷鬼」の特徴である「助ける」という行動を通して、相手を思いやる活動を取り入れたことと継続指導が有効であったと考える。

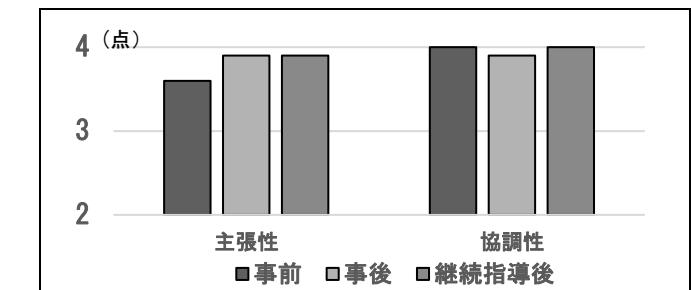
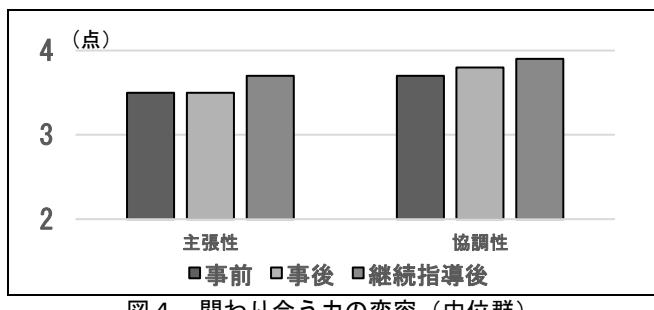


図5 関わり合う力の変容（高位群）

図4・図5から、主張性は、中位群・高位群とともに「事前」から「継続指導後」に向けて上昇した。図1における休み時間①②③の「氷鬼」を通して、「追いかける人」「逃げる人」「助ける人」という役割をもたらせた関わり合う活動を取り入れたこと、名前を呼ぶことで相手意識をもって関わり合うことが効果的であったと考える。

協調性は、「事前」と「継続指導後」を比較すると、中位群は上昇したが、高位群では変わらなかつた。これは、継続した指導が高い維持につながったと考える。

(2) 要支援領域にいる児童の変容

「ほっと」の「事前」において、偏差値50を下回る児童を表5に示す。なおアンケートにおいて、「1」「2」と回答したものを否定的評価、「3」「4」と回答したものを肯定的評価とし、否定的評価で回答したもの「苦手なスキル」として示す。

表5 要支援領域にいる児童の尺度

児童	主張性		協調性		苦手なスキル	
	事前	継続指導後	事前	継続指導後	事前	継続指導後
A	46.6	54.7	33.6	46.3	拒否、遵守忠告	拒否
B	41.2	62.7	46.3	58.9	表明、拒否忠告、率先	
C	46.6	62.7	42.1	58.9		
D	38.5	52.0	46.3	46.3	拒否、称賛	学業相談
E	41.2	52.0	50.5	50.5	拒否、遵守忠告	
F	33.2	62.7	37.8	58.9	参加、配慮忠告、相談	
G	49.3	62.7	29.4	58.9	拒否、自律学業	
H	33.2	46.6	46.3	42.1	拒否、称賛相談	拒否
I	38.5	54.7	54.7	58.9	忠告、相談	
J	38.5	62.7	54.7	58.9	拒否、忠告相談	
K	33.2	62.7	50.5	58.9	表明、参加忠告、相談	

「事前」と「継続指導後」を比較すると、主張性については、すべての児童の数値が上昇した。「苦手なスキル」については減った。協調性については、H児を除いて数値が上昇した。「事前」で協調性が最も低かったG児は、「事前」では、自分の物を友だちに拾ってもらったとき、担任に指摘されてもお礼が言えなかった。研究授業では、友だちに名前を呼ばれたり「ありがとう。」と言われたりしたときに、ワークシートに「『ありがとう。』って言ってもらって嬉しかった。」と記述していた。

「継続指導後」には、同じような場面のときに、お礼を伝える姿が見られた。「継続指導後」の数値は、58.9となり29.5上昇した。

また、協調性が下降したH児は、「事前」「事後」「継続指導後」すべてにおいて結果が低位群であった。しかし、主張性については、「事前」では、主張性が33.2から46.6となり、13.4上昇した。H児は、研究授業後、係活動で何も言わずに活動していた。相手に言葉を掛けることを促したところ、「はい、どうぞ。」と友だちに伝えた。友だちから「ありがとう。」という言葉が返ってきたので、気持ちを尋ねると、「嬉しい。」「心がほかほかする。」と返答した。指導者が言葉を掛けることを促すことで、主張することはできるようになってきているが、促さないとできていないことから、協調性は高まっていないと考える。

これらの児童の様子から、「互いを認め合う」授業を図1のような構成で行ったことで、自分の気持ちを言葉に変換することでき、感じている気持ちを自分で把握する体験をすることができたと考える。さらに、継続して指導したことで日常的な場面においても、互いを認め合うことができた。友だちとやりとりをすることを通して、人と関わり合う心地よさを感じられたことが、関わり合う力の向上につながったと考える。

2 友だちに対する言葉の関わり合いが増えたか

(1) きもちのちょ金ばこの取組

児童は、「事後」において「ありがとう」「どういたしまして」「大丈夫」「ごめんね」等、研究授業時に自己決定した言葉を意識して活用していた。その後、「手伝ってあげる」「すごいね」「うれしいよ」「やさしいね」「がんばってね」等、少しざつ言葉の幅が広がった。「継続指導後」は「○○ちゃん、ありがとう。」「○○くん、ごめんね。」と相手を意識した記述に変化していた。「きもちの

ちょ金ばこ」に書かれた言葉の数が増えた。

これらのことから、表現の仕方や具体的なやり取りの経験から1日に使う言葉の種類と数とともに、言葉での関わり合いが増えたと考える。

(2) 行動観察

研究授業後、児童は、例えば、給食着のボタンを掛け違えている友だちとのやり取りで「間違えているよ。」「ありがとう。」、さらに「その方が似合っているよ。」と会話が続いた。また、列に入れない友だちに「おいで。」と声を掛け、さらに「どんまい、次から頑張ればいいよ。」等と相手を気づかう言葉を掛けていた。さらに、「継続指導後」では、家庭で手伝いをしたとき、保護者から「手伝ってくれてありがとう。助かったよ。」と言われ、嬉しかったことを、友だちに一生懸命に話していた。気持ちを表す言葉を日々の学校生活の関わり合いに活かしている様子が見られた。

これらのことから、ある場面で嬉しかった経験を別の場面で生かすといった様子が学級全体に見られるようになった。言葉を使った関わり合いが増えたと考える。

(3) ワークシートの記述

児童が氷鬼のやりとりについて記述した内容の一部を表6に示す。

表6 ワークシートの気持ちに係る記述

場面	気持ちに係る記述
名前を呼ばれたとき	・名前を言ってくれて気持ちがよかったです。 ・助けてくれるんだと思って嬉しかった。 ・自分も友だちの名前を言いたくなかった。
ありがとうと言われたとき	・「どういたしまして」と言ってくれて嬉しかった。 ・「ありがとう」と言ってくれる友だちが大きすぎ。 ・また、助けたい。
気持ちを言葉で伝えたとき	・心がホカホカして嬉しかった。 ・気持ちを言葉で伝えたら、みんなと心がつながる。 ・楽しくて心が躍るみたい。

児童は、ワークシートに表6のような気持ちに係る記述を挙げている。自分の名前を言ってもらった気持ちよさ、「ありがとう。」と言うと「どういたしまして。」と言葉が返ってきた嬉しさ、互いに言語でのやりとりができたときに、心がホカホカしたこと、心がつながったという思いなどを感じることができたと考える。

授業後に氷鬼とお話し氷鬼（会話のスキルを取り入れた氷鬼）のどちらが楽しかったか、調べた。

結果とその理由の一部を表7に示す。

表7 「楽しかった」と回答した児童の人数

遊び	氷鬼	お話氷鬼
回答人数	7人	86人
選んだ理由	・簡単だから ・分かりやすいから	・みんなとコミュニケーションが取れた。 ・いつもより仲良くできた。 ・ありがとう。助けるよ。大丈夫。とか言って、心と心が伝わって楽しかった。

さらに、氷鬼とお話氷鬼のどちらが楽しかったか尋ねたところ、表7のとおり、86人の児童がお話氷鬼を選んだ。選んだ理由としては、コミュニケーションが取れたことなどがあり、児童は、関わり合うことの楽しさを味わったと考える。

一方で、7人は氷鬼を選んだ。この7人には、すべての群の児童が含まれる。「簡単だから」と答えた児童は、新しいやり方に変更することが苦手な児童であると考える。関わり合う力の高低に関係なく一人一人の理解度や特性に応じたルール設定の必要性が示唆された。ただし、言語のやりとりの場面においては、嬉しかったことを記述していた。

これらのことから、児童は関わり合うことの楽しさを感じていたと考える。また、双方向に関わる姿から、関わり合いが増え始めていると考える。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

- 小学校低学年児童に対して、互いを認め合う「スキル遊び」を活用した授業を行うことは、関わり合う力を高めることに有効であることが分かった。
- 「互いを認め合う『スキル遊び』を活用した授業」は、事前の活動、事後の活動及び継続指導を組み合わせて構成することが大切であり、日常生活へ般化しやすくなることが分かった。

2 研究の課題

- 既存のルールからの変更に抵抗がある児童がいるため、一人一人の児童の特性を踏まえたプログラムの更なる改善が必要であると考える。
- 小学校低学年児童の関わり合う力を更に高めるためには、「スキル遊び」を取り入れた多様な場面を設定し、身に付けた力を般化させることが必要であると考える。

○ 幼小連携において、「幼児期の終わりまでに育つてほしい姿」の達成度に係る連携を行えば、発達の実態を踏まえたスムーズな移行とより継続的な指導になると考える。

【引用文献】

- 1) 文部科学省（平成30年）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編』東洋館出版社p.96
- 2) 伊藤一美（2009）：『第2章ソーシャルスキルトレーニングとは何か？』『クラスで育てるソーシャルスキル』日本標準p.40
- 3) 広島県教育委員会（平成21年）：『生徒指導資料No.31』
- 4) 木村吉彦（平成28年）：『育ちと学びをつなぐ「幼保小連携教育」の挑戦実践接続期カリキュラム』ぎょうせいp.25
- 5) 北俊夫（平成20年）：『教育の小径No.2 H20.12.』文溪堂http://www.bunkei.co.jp/school/komichi/pdf/monthly200812.pdf
- 6) 文部科学省（平成22年）：『生徒指導提要』教育図書p.140
- 7) 平野修（2019）：『道徳と特別活動5月号』文溪堂p.8
- 8) 文部科学省（平成22年）：前掲書p.50
- 9) 北俊夫（平成20年）：『教育の小径No.2 H20.12.』文溪堂http://www.bunkei.co.jp/school/komichi/pdf/monthly200812.pdf
- 10) 広島県教育委員会（平成31年）：『広島県教育資料』p.138
- 11) 広島県教育委員会（平成31年）：前掲書p.138
- 12) 広島県教育委員会（平成31年）：前掲書p.138
- 13) 木村吉彦（平成28年）：前掲載p.31
- 14) 無藤隆（2010）：『人とのかかわり方を育てるスキルあそび45』日本標準p.18
- 15) 文部科学省（平成30年）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説特別活動編』東洋館出版社p.55

【参考文献】

- 広島県教育委員会（令和元年）：『平成30年度の広島県における生徒指導上の諸課題の現状について』岡山県教育センター（平成17年）：『小学校低学年におけるピアサポートに関する実践的研究』http://www.edu-cr.pref.okayama.jp/chousa/study/kiyoPDF04/04izumi.pdf
- 文部科学省（平成21年）：『子どもの德育の充実に向けた在り方（報告）』https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shouyou/053/gaiyou/attach/1286128.htm
- 北海道教育委員会（平成28年）：『子ども理解支援ツール「ほっと」一実施の手引きー』http://www.s-shido.hokkaido-c.ed.jp/hot/hot_tebiki.pdf
- 阿部利彦（2009）：『第1章今、なぜクラスでソーシャルスキルトレーニングが必要なのか？』『クラスで育てるソーシャルスキル』日本標準
- 帆足喜与子（平成8年）：『遊びの指導エンサイクロンペディア（ハンディ版）』同文書院
- 中山嘉人（2015）：『幼児教育と遊び』『神戸学院大学教職教育センタージャーナル第1号』https://www.kobegakuin.ac.jp/files/facility/tec/journal_201503_10.pdf
- 渡辺広人・松崎展也・佐藤公代（2004）：『児童の仲間集団形成に及ぼす遊びの役割—調査法の試みー』『愛媛大学教育学部紀要教育科学第50巻第2号』http://www.ed.ehime-u.ac.jp/~kiyou/0402/pdf50-2/9.pdf
- 荻野智久（平成23年）：『小学校における不登校予防のための集団的スキル訓練の効果に関する研究』『兵庫県立教育研修所義務教育研修課不登校対策推進研修員』pp.29-30http://www.hyogo-c.ed.jp/~kenshusho/04kiyou/kenshusei/H23_ogino.pdf
- 青野麻美（平成30年）：『健康で安全な生活を営む資質・能力を育成する健康教育の工夫一心の健康づくりを取り入れた『危険予測トレーニング』の開発を通してー』『広島県教育センター平成30年度全・後期教員長期研修報告書』