

身近な人々と進んでかかわる力を高める生活科指導の工夫 — なかよしぐんぐんノートを活用した交流活動の単元づくりを通して —

三次市立八次小学校 花本 晶子

研究の要約

本研究は、児童が自己の学びや成長を認識できる「なかよしぐんぐんノート」を活用した交流活動の単元づくりを通して、身近な人々と進んでかかわる力を高める生活科指導の工夫について考察したものである。文献研究から、本研究では、身近な人々と進んでかかわる力を「自分の気持ちや考えを伝える力」「相手の気持ちや考えを理解する力」「友だちと協力して学習に取り組む力」であると定義した。この力を高めるために、自己評価と多様な評価などを関連付けたり、課題を児童に自覚させたりしてノートを活用し、幼児との交流を取り入れた学習活動を行った。その結果、児童は、幼児と仲良くなるために、友だちと協力し、試行錯誤を繰り返して、よりよいかかわり方を追求することができた。このことから、「なかよしぐんぐんノート」を活用した交流活動を行うことは、身近な人々と進んでかかわる力を高めることに有効であることが分かった。

キーワード：身近な人々 かかわる力 自己の学び・成長を認識

I 問題の所在

小学校学習指導要領（平成20年）の内容（8）では、「自分たちの生活や地域の出来事を身近な人々と伝え合う活動を行い、身近な人々とかかわることの楽しさが分かり、進んで交流することができるようにする。」¹⁾と示されている。

しかし、「平成25年度全国学力・学習状況調査報告書質問紙調査」の結果によると、「地域の大人(学校や塾・習い事の先生を除く)に勉強やスポーツを教えてもらったり、一緒に遊んだりすることがありますか。」という質問に対して、あまりない、全くないと答えた児童が全国では55.6%、広島県では54.0%と、全国・県ともに、過半数を超えている。また、「年上や年下の友だちと一緒に遊んだり、勉強したりすることがありますか。」という質問に対して、あまりない、全くないと答えた児童が全国では25.4%、広島県では23.3%であった。

所属校第2学年31人を対象に同様のアンケートを行った。その結果、地域の大人とのかかわりが、あまりない、全くないと答えた児童は54.8%、年上の子供とのかかわりが、あまりない、全くないと答えた児童は48.4%、年下の子供とのかかわりが、あまりない、全くないと答えた児童は58.1%であった。（図1参照）

以上のことから、全国的にも所属校においても、異世代と交流する機会が少ない児童の割合が高く、人とのかかわりが希薄化していることが問題となっている。

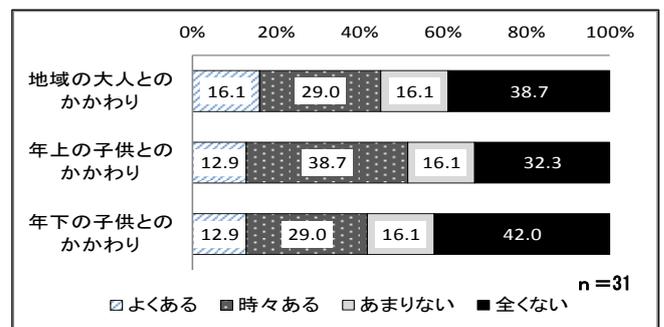


図1 所属校におけるアンケート結果

実際、本校における生活科の実践を振り返ると、第1学年と幼児との交流活動や、第2学年と地域のお年寄りとの交流活動に取り組んではいるものの、どちらも体験入学の日や施設見学の日に一度きりの交流をするだけにとどまっており、身近な人々と進んでかかわる力を高める指導は十分ではなかった。

これらのことから、生活科において、身近な人々と進んでかかわる力を高めるための指導を工夫する必要があると考える。そこで、本研究では、自己の

学びや成長を児童に認識させるために作成した「なかよしぐんぐんノート」を活用し、身近な人々との交流活動の単元づくりを行う。このことにより、児童の身近な人々と進んでかかわる力を高めることができると考え、本主題を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 生活科における身近な人々と進んでかかわる力を高めることの重要性

小学校学習指導要領解説生活編（平成20年、以下「解説」とする。）では、「人とのかかわりが希薄化している現在、よりよいコミュニケーションを通して情報の交換をし、互いの交流を豊かにすることが求められている。」²⁾と述べられている。このことから、生活科において、様々な人とかかわる力を育成することが求められていると捉える。

「解説」には、「協同的な学習活動による体験は、互いの思いや願いを尊重しつつ活動の方向を決め、活動を創り出していくという体験であり、一人一人の児童が社会性を高めていく上で大切な体験である。」³⁾と述べられている。

加藤智（2015）は、「生活科で身近な人々とかかわるを充実することは、その後の協同的な学びの重要な基盤をつくることになるのである。」⁴⁾と述べている。つまり、生活科において、身近な人々と進んでかかわる力を高めることは、多様な他者と協同し、課題解決していくための基盤となるという点から重要だと言える。

2 身近な人々と進んでかかわる力とは

加藤（2015）は、「子どもが学習対象に直接働きかけ、学習対象がそれに対して反応して働き返されるという双方向性のある活動が展開されることによって、対象とのかかわりが深まっていくのである。」⁵⁾と述べている。つまり、身近な人々と進んでかかわるとは、直接触れ合うことができ、繰り返しかかわることができる人々と双方向性のある交流活動を行うことにより、児童がそれらの人々に対して、よりかかわりを深めていくことであると捉える。

「解説」には、内容（8）で、身近な人々とかかわる楽しさが実感として分かり、身の回りの人々と進んで交流することを目指していると述べられている。また、「身近な人々とかかわることの楽しさとは、自分のことや自分の伝えたいことが相手に伝わることの楽しさ、相手のことや相手が伝えた

いと考えていることを理解できる楽しさが考えられる。また、こうした双方向のやり取りを繰り返す中で、互いの気持ちと心のつながりが豊かになる楽しさも大切である。こうした楽しさを実感することが互いのことを理解しようと努力し合い、協同的な関係を築くことにつながる。」⁶⁾と述べられている。つまり、身近な人々とかかわることの楽しさが分かることで、さらに、人と進んで交流しようとする態度につながると言える。

また、菅沼敬介（2009）は、人とかかわる力とは、「伝える力（自己を分析し、自分の考えていることを伝えようとする力）」「聞く力（かかわる他者が何を考えているか分かってもらうための力）」が、その根底であるとし、さらに、課題を解決し、次の課題を決定するような「対立を解く力（折り合いをつけて解決する力）」が必要であると述べている。この「対立を解く力」は、課題解決に向けて、友だちと協力して、学習活動に取り組む力であると捉えた。

以上のことから、本研究においては、身近な人々と進んでかかわる力を「自分の気持ちや考えを伝える力（以下『伝える力』とする。）」「相手の気持ちや考えを理解する力（以下『理解する力』とする。）」「友だちと協力して学習活動に取り組む力（以下『協力する力』とする。）」と定義する。

III 身近な人々と進んでかかわる力を高めるために

1 自己の学びや成長を認識できるなかよしぐんぐんノート

(1) 自己評価をさせることについて

田中祐子（2015）は、「いくら体験をしても、できるようになったことを認識しなければ、次に生かせない。必要な技能や感動や学びは育たない。」⁷⁾と述べ、もう一人の自分が、自分のあるべき姿と、実際の自分を見つめること、つまり、メタ認知させることが必要であると述べている。

遠藤貴広（2010）は、「自己評価とは、自分の活動を点検・確認し、改善・調整していくことです。」⁸⁾とし、自己評価をすることは、メタ認知活動であると述べている。

これらのことから、自己評価は、児童が体験や活動を自ら客観的に見つめ直し、改善していくようなメタ認知を促す活動であると言える。

五藤政志（2015）は、低学年児童の発達の特徴として、「子どもは、対象を一体的にとらえる傾向が

強く、総合的に判断をしながら表現しており、また表現しながら思考をすることが多い。」⁹⁾と述べている。

また、「解説」には、児童は表現することで、活動や対象を見つめ直したり、過去のことや周りのことと比べたりして、思考していくと述べられている。これらのことから、児童に活動の中で気付いたことを表現させることによって、思考を促し、自己の気付きを認識させることができると言える。

このように、自己評価で、客観的に自己の活動を振り返ることにより、児童は自己の気付きを認識することができると思う。

(2) 自己評価と相互評価、他者評価を関連付けることについて

木下博義(2010)は、「相互評価は、集団の中で子どもどうしが立場を交替し、評価したり評価されたりすることを通して、自分自身の活動を振り返ることにより、その後の活動の改善に結び付くため、自己評価と同様に重要な評価であるといえる。」¹⁰⁾と述べている。

遠藤(2010)は、「適切なメタ認知をおこなうために、自分の認知活動を他者にモニターしてもらうことが有効な手立てとなります。他者評価によって自己評価が吟味にかけられることで、さらに上質の自己評価が望めるのです。」¹¹⁾と述べている。

このように、自己評価と相互評価、他者評価を関連付けることにより、児童は、自己の学びや成長を客観的に捉え直し、より質の高い気付きをもつことができると思う。そして、新たな課題設定をすることにつながっていくと思う。

(3) なかよしぐんぐんのノートのパージ構成

ア 自己評価と相互評価・他者評価を関連付けるパージ

(1)(2)で述べてきたことを踏まえ、児童が自己の学びや成長を認識することができるように、自己評価と多様な評価と関連付けたり、自己の成長を視覚的に捉えたりする「なかよしぐんぐんノート」を作成する。

「なかよしぐんぐんノート」には、児童が交流後に自己評価をし、そこに教師から評価してもらうページと、友だちから良かったことや頑張ったことを書いてもらう、相互評価のページを作成する。

また、図2のような「なかよしぐんぐん新聞」というページを作成する。これは、児童の交流活動の振り返りや、友だちからの評価を保護者が一目で見分けるように工夫したものである。

このページを使い、家庭で児童が保護者に、その時の様子や気持ちを伝え、それに対して保護者から、励ましの言葉や頑張りを認める言葉などを記入してもらう。家の人に分かるように伝えようと、目的意識をもつことにより、児童は自己の気付きを振り返り、見つめ直すことができると考える。こうすることにより、学習の意図や児童の成長を保護者に伝えることができ、学習に対する理解を得られるとともに、家庭における日常生活の中で、学校での学びの視点を教師と保護者が共有して、児童を見守り、支援することができると思う。

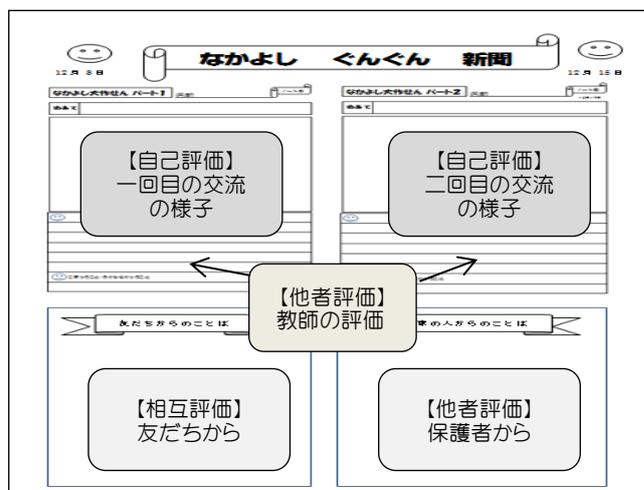


図2 なかよしぐんぐん新聞
(保護者からの評価を受けるページ)

イ 単元を通して自己の学びや成長を認識するページ

児童が自己の成長を視覚的に捉えることができるように、図3「ドキドキ・バロメーター」、次頁の図4「こつこつコツバンク」というページを作成する。

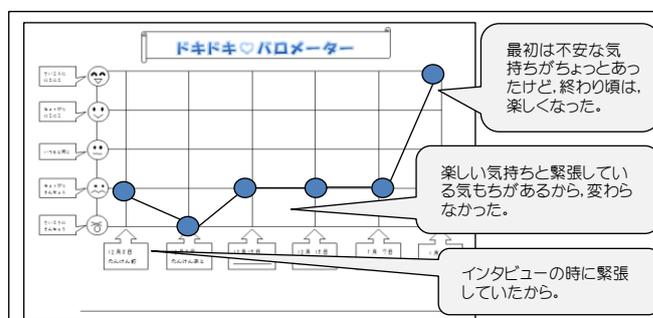


図3 ドキドキ・バロメーター
(交流前後の気持ちを表現するページ)

「ドキドキ・バロメーター」は、直接交流前後の

気持ちをグラフに表し、その理由を書くページである。このページを書くことで、児童は、自己の気づきを認識できると考える。また、単元末に全体を振り返り、自己の成長を捉えることができると考える。

「こつこつコツバンク」は、自分で見付けた、人とかかわるコツと、友だちから学んだコツを書き留めていくページである。このページを書くことで、児童は、自己の力の高まりを視覚化し、自己の成長に気付くことができると考える。

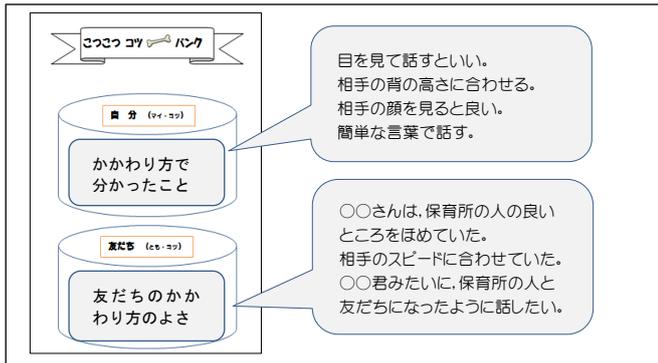


図4 こつこつコツバンク
(力の高まりを視覚化するページ)

2 単元づくりについて

(1) 生活科における単元づくり

単元の中で行う活動や体験について、朝倉淳(2013)は、子供自身の活動や体験となるよう、「たとえ小さくて見映えもなく粗雑に見える体験であっても、子ども自身が自ら考えて実行するところに生活科の学習が成立するのである。」¹²⁾と述べている。すなわち、活動が児童自身のものになることにより、児童はその活動や体験を自分のこととして取り組むことができる。

さらに「解説」には、気づきの質を高めるために、試行錯誤や繰り返す活動を設定する単元構成が必要であることが述べられている。宮野真知子(2015)は、試行錯誤は自発的な意欲に支えられた探究活動であるとし、「自発的に繰り返し行われる活動・体験は気づきの質を高めていく。」¹³⁾と述べている。すなわち、児童が自分で考えたことに挑戦したり、うまくいかなかったことをやり直してみたりする、そんな試行錯誤を繰り返すことが大切である。

また、中野真志・山田泰弘(2015)は、生活科の学習では、児童が解決したいと思う探究課題について、「その課題が一人では解決できないほど困難であれば、子どもたちは協同で解決しなければならないと実感するのである。」¹⁴⁾と述べている。つまり、課

題を一人で解決できない時には、友だちと協力して学習活動に取り組む必要が出てくると考える。

自発的な活動であるからこそ、児童は、試行錯誤しながらも、友だちと協力して困難を乗り越え、達成感や成就感を得ることができる。そこから、新たな気づきが生まれ、さらに自ら次の課題を設定することにつながるのである。このような活動を繰り返すことで、身近な人々と進んでかかわる力を高めることにつながると考える。これらのことから、次の3点を単元づくりの視点とする。

- ① 児童の思いや願いの実現に向けた活動となること
- ② 児童が試行錯誤しながら、繰り返し対象とかかわる活動となること
- ③ 友だちと協力しながら、課題解決していくような活動となること

単元づくりにおける三つの視点

(2) 幼児との交流活動の単元づくり

先に述べた三つの視点に沿った、幼児との交流活動を次のように考える。

幼児との交流活動は、児童が「やってみたい。」「仲良くなりたい。」という思いや願いをもち、意欲的に取り組むことができると考える。「解説」には、幼児との交流を通して相手意識が生まれ、「分かりやすく伝えよう」「相手の気持ちを考えよう」といった気持ちが高まると述べられている。このように、幼児との交流は、かかわることの楽しさを実感することができる活動であると言える。(視点①)

しかし、時には相手に自分の思いが伝わりにくい、相手の気持ちが分かりにくい場面も想定される。そうした難しい場面に直面することで、児童は、その解決策を考えたり、次の活動でもう一度挑戦したりするような、試行錯誤を繰り返すと考える。(視点②)

また、児童一人一人が、幼児と児童のペアで活動することで、対象の幼児とのよりよいかかわり方を追求できると考える。さらに、単元を通して、児童同士のペアで活動することとし、協力することや相互のよさに気付くことができると考える。(視点③)

また、「なかよしぐんぐんノート」は、この三つの視点に沿った交流活動について、自己評価と他者評価を関連付けさせて、学びや成長に気付かせたり、課題を自覚させたりすることに活用していく。

「なかよしぐんぐんノート」を活用した単元のモデル図を次頁図5に示す。

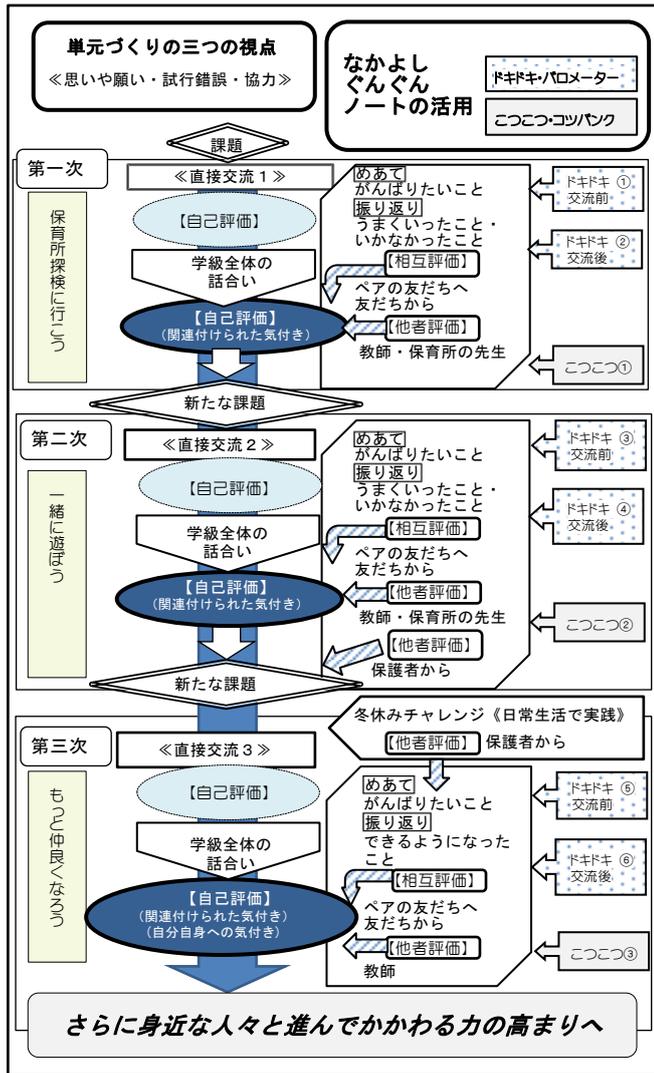


図5 「なかよしぐんぐんノート」を活用した単元のモデル図

IV 研究授業について

1 目的

生活科の内容(8)を中心とした単元「なかよし・ぐんぐん! 大作戦」の指導において、「なかよしぐんぐんノート」を活用した単元のモデル図を基に、授業を実施する。このノートを活用した単元づくりが、身近な人々と進んでかかわる力を高めることに有効であったかを検証する。その際、ノートの記述、活動中や活動後の児童の行動、発言、つぶやきを観察したもの、話し合いの記録を基に、具体的な児童の姿を見取り、分析・考察する。

2 研究授業の計画

- 期間 平成27年12月7日～平成28年1月8日
- 対象 所属校第2学年(31人)
- 単元名 「なかよし・ぐんぐん! 大作戦」

○ 目標

幼児と繰り返し交流する活動や、活動での気づきを伝え合う活動を通して、身近な人々と触れ合う楽しさや友だちと協力することのよさに気づき、身近な人々と進んでかかわることができるようにする。

○ 指導計画(全12時間)

次・時間	小単元名	学習活動
一 4	保育所探検に行こう	・探検の計画を立てる。 ・幼児と出会い、遊ぶ。次の会に向けてインタビューする。(保育所) ・活動を振り返り、次の課題をもつ。
二 4	一緒に遊ぶ	・なかよしぐんぐん会の計画・準備をする。 ・会を開き、幼児と一緒に遊ぶ。(小学校) ・活動を振り返り、次の課題をもつ。
三 4	もっと仲良くなる	・二回目の会の計画・準備をする。 ・会を開き、幼児と一緒に遊ぶ。(小学校) ・単元を通して振り返る。

V 研究授業の分析と考察

1 研究授業の分析方法

「解説」には、生活科では、活動や体験によって生まれた児童の気づきを大切にしていると述べられている。「この気づきは、活動を繰り返したり対象とのかかわりが深まったりすることに伴い、無自覚なものから自覚された気づきへ、一つ一つの気づきから関連付けられた気づきへと質的に高まっていくことが大切である。」また、「生活科は、働きかける対象への気づきだけではなく、自分自身の気づきへと質的に高まることも大切にす。」¹⁵⁾と、気づきの質を高める方向性が示されている。

そこで、本研究においては、身近な人々と進んでかかわる力の高まりを、児童の気づきの質の高まりで見取ることとし、気づきの想定を以下の表1に示す。

表1 気づきの想定

	対象への気づき		自分自身への気づき
	一つ一つの気づき	関連付けられた気づき	
伝える力	・話かけることができた。 ・説明を頑張った。 ・言いたいことが言えた。	・大きな声やはっきりとした声で言うや伝わった。 ・笑顔で話すや笑ってくれた。 ・目を見て話すや聞いてくれた。	・次も自分から話しかけてみたい。 ・前は話せなかったけど、話せるようになった。 ・自分の気持ちや思いが伝えられて、嬉しい。
理解する力	・保育所の子が言っていることが分らなかった。 ・話が聞けた。 ・～と言っていた。	・笑顔だったので楽しいことが分かった。 ・分からない時は聞き返してみた。	・言葉だけでなく表情で気持ちが分かるようになった。 ・相手の気持ちや思いが分かるようになって嬉しい。
協力する力	・～していた。	・友だちのおかげで、できた。 ・～を頑張っていた。 ・～したのが良かった。	・これからも友だちと協力したい。 ・協力すれば、できることが分かった。

2 学級全体の変容

気づきの想定を基に分析した結果を図6に示す。

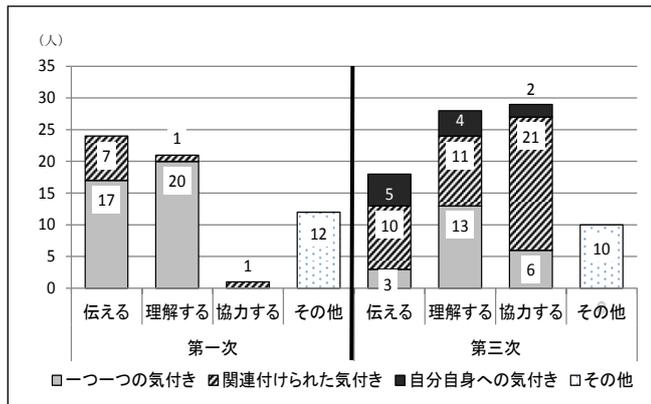


図6 気づきの分析結果

「伝える力」については、全体的な人数は減っているが、関連付けられた気づきや自分自身への気づきへと、気づきの内容が、より質の高いものとなっていることが分かる。

「理解する力」については、第一次で、ほとんどが一つ一つの気づきであったのに対し、第三次では、関連付けられた気づきへと高まったことが分かる。

「協力する力」については、第一次では、一人の児童が気付いていただけだったが、第三次では、ほぼ全員が、気づきをもつことができていた。この結果について、次のように考察する。一回目の交流後の学級全体の話し合いで、一人の児童が、「私は、インタビューをするのがはずかしかったです。でも、〇〇さんと一緒にやったからできました。」と発表した。この発表を聞いて、数名の児童が、「私もそうだった。」「分かる。」などと意見を述べた。この話し合いにより、児童は、友だちと協力することのよさに気付いていったと考える。

しかし、記述の中に、気づきの質の高まりが見られなかった児童が3名いた。この児童は、交流活動中に、自分の気持ちを伝えようとする姿を見取ることができ、その都度、口頭で評価したが、児童の気づきとして自覚させるに至らなかったと考える。

3 「なかよしぐんぐんノート」の有効性

(1) 自己評価によって自己の気づきを認識させることについて

自己評価によって、児童が自己の気づきをどのように認識したかについて、a児のノートの記述から、分析・考察する。a児は、日ごろからおとなしく、同学年の中でも自分から積極的に話し掛ける姿があ

まり多く見られない児童である。

【交流前】 楽しいこと：保育所の先生や子供たちに会えること。 不安なこと：声をかけられるかな。
【一回目の交流】 めあて：自分から声をかけることをがんばる。 振り返り：声をかけることができなかった。 話し合いで分かったこと：相手の目を見て話すという。
【二回目の交流】 めあて：自分から声をかける。目を見て話す。 振り返り：目を見て話すことはできた。 でも、(幼児が)話を聞いてくれなくていやだった。
【三回目の交流】 めあて：相手の話を聞く。 振り返り：①□君は、人見知りで、あまりついて行けなくて、話しやすくなかったんだなって気付いた。 でも、②人とかじゃなくて、自分でやり切るということが分かった。

図7 a児のノートの記述

図7の下線①から、a児は、幼児との交流において、一緒に行動することや、話をするのが難しかったことを相手の幼児が原因だと考えていることが分かる。しかし、ノートに書き進めるうちに、下線②のように、人とかかわり方は、相手は原因ということばかりではなく、自分のかかわり方にも関係があることに気付いていったことが読み取れる。

このことから、a児は、書くことによって思考を深め、自分自身への気づきへと、気づきの質を高めることができたと考える。

(2) 自己評価と相互評価・他者評価を関連付けることについて

ア 自己評価と相互評価との関連付け

二回目交流活動前後のb児のノートと、ペアであるc児による評価を図8に示す。

b児 【めあて】 【振り返り】	聞こえる声で話す。 私が頑張ったことは、相手に聞こえる声です。 私は、①できていなかったと思いました。
c児 【ペアの児童への評価】	bさんは、強くしゃべるんじゃなくて、②やさしくしゃべっていたのいいと思いました。
b児 【振り返り】	私ができることは、③相手と向き合って話すことです。笑顔で話すことができた。 相手も笑顔になりました。

図8 b児とc児のノートの記述

b児は、下線①のように、「聞こえる声で話せなかった。」と自己評価している。しかし、c児が下線②のように「優しくしゃべっていた。」と価値付けたことにより、b児は、下線③のように、自分自身の「伝える力」のよさに気付くことができた。

また、この記述を学級全体に広げることで、他の児童にも、本当に思いを伝えるためには、どうすればいいかという新たな価値について気付かせることができた。

イ 自己評価と他者評価との関連付け

他者評価として、本研究では、教師・保育所の先生・保護者による評価を取り入れた。その中でも、保育所の先生と保護者からの評価をどのように関連付けることができたのか分析・考察する。

(7) 保育所の先生からの評価

図9のノートの記述に見られるように、保育所の先生からの評価により、新たな課題を設定したり、意欲をもったりすることができたと考える。

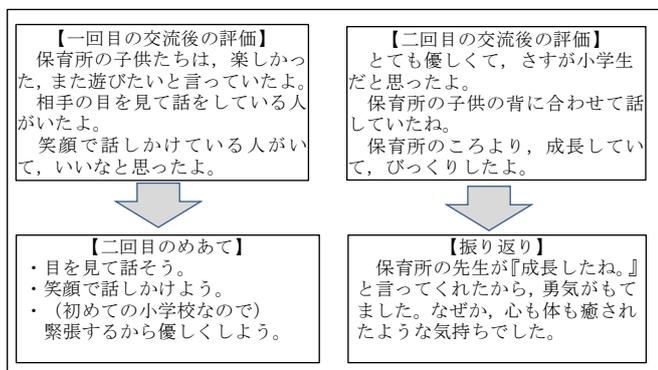


図9 保育所の先生からの評価と児童のノートの記述

(イ) 保護者からの評価

一回目と二回目の交流の後、前述の図2で示したページを使って、保護者に評価をして頂いた。その際、ノートに書いたことだけでなく、書き切れなかったことも、児童が保護者に、言葉でしっかり伝えるようにした。

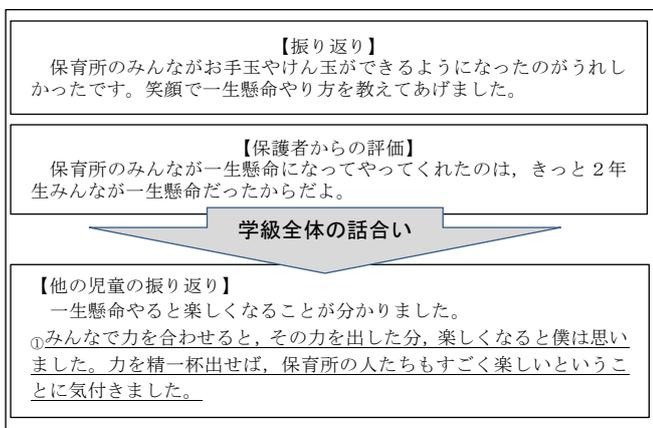


図10 保護者からの評価と児童のノートの記述

保護者からの評価には、「『相手の名前を覚える』

など友だちをつくるコツを体験から習得できて、良かったです。」「一人っ子のため、普段子供と交流することが少ないのですが、〇〇なりに自分で考えて行動していることが分かりました。」など、試行錯誤しながら、人とかかわる方法を工夫していることを認める記述や、児童の成長を喜んでいる記述が多く見られた。

また、保護者からの評価を学級全体に広めることで、他の児童が自己評価と関連付けて考えることができ、図10下線①のように、より質の高い気付きをもつことができた。

4 三つの視点に沿った単元づくりの有効性

児童の思いや願いの実現に向けて、「幼児となかよくなりたい。」「仲良くなるためにはどうしたらいいか。」という共通課題にいつも立ち返り、単元を通して活動を進めることができた。

二回目の交流の後、一人の児童から、「仲良くなるためには、相手の名前を覚えて、呼びかけたい。」という意見が出された。一方で、「名前が覚えにくい。」「聞いても小さい声で聞こえなかった。」などの意見も出された。どうしたら名前を覚えられかということについて、学級全体で話し合った。そして、「名札を用意しよう。」ということが決まった。このように、自分たちで課題を設定し、みんなで解決策を考え、実行することができた。

さらに、単元づくりの有効性をd児の変容から検証する。(次頁図11参照)

d児は、自分の気持ちを相手にうまく伝えることができないために、友だちとトラブルになることがある。本単元においても、一回目と二回目の交流では、幼児とうまく接することができていなかった。言葉で気持ちを伝えることに自信のない様子が、二回目の交流後の振り返りからも読み取れた。

しかし、教師からの評価と支援、保護者からの励ましなどを受け、d児は自分の困っていることを学級全体の場で発表した。そして、話合いの中で、学級の友だちからももらったアドバイスを手掛かりに、下線①のように、三回目の交流のめあてを「(幼児のペースに合わせて)ついていく」と設定した。

交流活動中、d児は、下線②のように、自分から「かるたやる？」など、幼児の気持ちを理解しようという声掛けをした。また、d児の単元末のノートの記述からは、「伝える力」や、相手の表情から気持ちを「理解する力」の高まりが見取れた。さらに、今後も幼児とかかわろうとする意欲の高まりも見取

ることができた。

これらのことから、三つの視点に沿った単元づくりが、児童の身近な人々と進んでかかわる力を高めるために有効であったと言える。

<p>【主な学習活動】 d 児の様子 (・)</p>	<p>ノートへの記述 ★振り返り ▲うまくいかなかったこと ●次に頑張りたいこと</p>	<p>【他者評価】 【相互評価】 【支援】</p>
<p>【交流前】 ・出身園ではないこともあり、探検で行きたいところに保育所をあげていなかった。</p>		
<p>【直接交流 1 回目・保育所探検】 ・幼児と正面を向いて話をしようとしていない。</p> <p>★僕は、違う部屋に行ってもっと遊びたかったです。将棋と坊主めくりとブロックと粘土がしたかったです。 ▲意味の分からない話をされた。 ●遊び方を教えて仲良く遊ぶ。</p>	<p>【支援】 「意味の分からない話」ということから、思うように会話が成立しなかったと判断した。教師との対話により、d 児が何に困ったのか、共感的に聴き取り、気持ちを整理させた。</p>	
<p>【直接交流 2 回目・なかよしぐんぐん会】 ・ペアの幼児と手をつなぐことに少し抵抗がある様子。 ・同じ遊びはしているものの、自分から話しかけていない。 ・次の遊びに移る時に、d 児と幼児の意思疎通がうまくいかず、幼児と離ればなれになることもあった ・振り返りをなかなか書くことができない。</p> <p>★案内の時に、大きな声を出した。 色鉛筆をかしてあげた。 ▲困ったこと：僕のコーナーで、かるたをするって言ったのに、プリントをしたから困って、何て言えばいいかわかりませんでした。</p>	<p>【支援】 「○○君が、手をつなぐのを待っているよ。」と幼児の気持ちを代弁する。 【他者評価】 教師 案内役をする時に、大きな声で伝えようとしていたことを評価した。 【相互評価】 d 君は、相手の名前を覚えて仲良しになっていた。</p>	
<p style="text-align: center;">学級全体での話し合い</p> <p>T この前のぐんぐん会で、d 君は、こんなことに困ったんだって。まだ、解決していないんだって。 (どうしたん?) d 児 かるたをするって言ったのに、プリントをしたから困って、何て言えばいいかわかりませんでした。 (あー、あるある。) T こういうことって、よくあるんだね。小さい子供って… C1 うちの弟みたいに、小さい子は、何でもやりたくなる。 C2 違うものを見たら、それがやりたくなる。 C3 無理にさせないで、やりたいことをやらせてあげるといい。() つぶやき</p> <p>● ○ちゃんといついでいく。</p>		
<p>【直接交流 3 回目・なかよしぐんぐん会】 ・最初は、手をつなぐことに抵抗を示す。 ・ついて行きながらも、相手の幼児よりも周りの様子が気になっていた。 ・「ぬり絵を選んでいいよ。」と幼児に声を掛けた。 ・自分から、幼児に「かるたやる？」と誘った。一緒にかるたを楽しむ。 ・お別れの時、幼児と手をつなぎ、お互いにつこりした。</p> <p>★相手についていくことができて、嬉しい。</p>	<p>【支援】 相手の幼児がぬり絵の紙をとってもいいか迷っていたため、「d 君が言ったら、聞いてくれるんじゃないかな。」と励ます。 【他者評価】 教師 「自分から誘って、一緒にかるたができたね。」と評価する。 【相互評価】 d 君は、保育所の人について行っていました。前より話を聞いたり、自分から話をしたりしていました。</p>	
<p>(単元末のノート) ★自分から声をかけたら友だちになれた。相手に優しく声をかけて、うなずいたから嬉しかった。これからは、また仲良く遊んであげたいです。</p>		

図11 d 児の変容

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

「なかよしぐんぐんノート」を活用し、三つの視点に沿った単元づくりをすることは、身近な人々と進んでかかわる力を高めることに有効であった。

2 今後の課題

他の単元において、身近な人々と進んでかかわる力を高める指導の在り方について研究していく。

【引用文献】

- 1) 文部科学省 (平成20年) : 『小学校学習指導要領』東京書籍 p. 72
- 2) 文部科学省 (平成20年) : 『小学校学習指導要領解説生活編』日本文教出版 p. 36
- 3) 文部科学省 (平成20年) : 前掲書 p. 54
- 4) 加藤智 (2015) : 「生活科の特質と探究的・協同的な学び」中野真志・加藤智『改訂版探究的・協同的な学びをつくるー生活科・総合的学習の理論と実践ー』三恵社 p. 74
- 5) 加藤智 (2015) : 前掲書 p. 64
- 6) 文部科学省 (平成20年) : 前掲書 p. 37
- 7) 田中祐子 (2015) : 「単元名『できることがふえたよ』(第1学年)『あしたにジャンプ』(第2学年)原田信之・須本良夫・友田靖雄『気付きの質を高める生活科指導法』東洋館出版社 p. 165
- 8) 遠藤貴広 (2010) : 「子どもの自己評価」田中耕治『よくわかる教育評価』ミネルヴァ書房 p. 60
- 9) 五藤政志 (2015) : 「言語活動としての思考と表現の一体化」原田信之・須本良夫・友田靖雄 前掲書 p. 88
- 10) 木下博義 (2010) : 「メタ認知, 自己評価, 相互評価」梶田叡一・加藤明『改訂実践教育評価事典』文溪堂 p. 147
- 11) 遠藤貴広 (2010) : 前掲書 p. 61
- 12) 朝倉淳 (2013) : 小原友行・朝倉淳『生活科教育改訂新版ー21世紀のための教育創造ー』学術図書出版社 p. 73
- 13) 宮野真知子 (2015) : 「試行錯誤や繰り返す活動」原田信之・須本良夫・友田靖雄 前掲書 p. 81
- 14) 中野真志・山田泰弘 (2015) : 「生活科・総合的学習における協同的な学び」中野真志・加藤智 前掲書 p. 36
- 15) 文部科学省 (平成20年) : 前掲書 p. 11

【参考文献】

菅沼敬介 (2009) : 「『コミュニケーション』における『人とのかかわり』の位置付けに関する一考察ー国際水準の学力『キーコンピテンシー』における『人とのかかわり』の解釈を中心としてー」『生活科・総合的学習研究 第7号』愛知教育大学生生活科教育講座 <http://hdl.handle.net/10424/30>