

# 生活科の教科的特徴と自己肯定感の関係性について

栗木 隆雅\* 野田 敦敬\*\*

\*大学院学生

\*\*生活科教育講座

## The Relationship between Characteristic as a Subject of Life Environment Studies and Children's Self-Affirmation

Takamasa KURIKI\* and Atsunori NODA\*\*

\*Graduate Student, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

\*\*Department of Life Environment Studies, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

### I 目的

平成20年の小学校学習指導要領解説総則編では「③自分への自信の欠如や自らの将来への不安、体力の低下といった課題」を子どもの実態として挙げている<sup>1)</sup>。このことは、日本の子どもは自信がなく、将来に不安を感じていることを示している。古庄純一(2009)は独自に開発したQOL (quality of life) 尺度を用いて、子どもの自尊感情の測定を試みた。その結果、小学生において、学年が上がるに連れてQOLの得点が下がり、小学6年生が最低得点であったという結果が示された<sup>2)</sup>。さらに、古庄は日本のQOL測定結果とドイツ及びオランダにおける子どものQOL測定結果を比較した。その結果、日本の子どもはドイツ、オランダの子どもに比べQOL得点が低いことが明らかとなった<sup>3)</sup>。このことは、日本の子どもの自尊感情が、生活環境や社会的要因によって低くなっていることを示している。その社会的要因の中に学校教育が含まれていることはいうまでもない。

さて、生活科の究極的な目標は自立への基礎を養うことである。自立への基礎には3つの側面があるとされている。それは、「学習上の自立」「生活上の自立」「精神的な自立」である。そのうち「精神的な自立」について、平成20年の小学校学習指導要領解説生活編では、「自分のよさや可能性に気付き、意欲や自信をもつことによって、現在及び将来における自分自身の在り方に夢や希望をもち、前向きに生活することができる<sup>4)</sup>」と述べられている。このことから、生活科は、子どもが「自信」をもち、将来に対して前向きに生活できるようになることをねらいとしている教科であることがわかる。さらに、平成20年の小学校学習指導要領改訂において、生活科は、学年目標(3)に「自分自身に関すること」が新たに加えられた。その内容は「身

近な人々、社会及び自然とのかかわりを深めることを通して、自分のよさや可能性に気付き、意欲と自信をもって生活することができるようにする<sup>5)</sup>とされている。このことから、日本における、子どもの自信の欠如という教育的課題を解決する重要性が生活科においても強調されたと捉えることができる。そこで、小学校低学年の生活科学習を通して、子どもが自信をもつことができれば、中学年以降も子どもは自信をもって生活していくことができるだろうと考えた。そして、本研究では、子どもの自信につながると考えられる、子どもの「自己肯定感」の高まりに着目した。

本稿では、「自己肯定感」と生活科の教科的特徴の関係性を示すことで、生活科で子どもの「自己肯定感」を高める重要性について論じることを目的とする。

まず、生活科創設時より、各年代の生活科学習指導要領を調査することで、生活科の中で、子どもの自己認識を育むことが、どのように扱われてきたか、比較・分析する。また、文献調査から、自分自身への気付きを整理し、構造化する。そして、自分自身への気付きと、「自己肯定感」との関係性を整理し、両概念の関係性を明らかにする。それとともに、生活科で育む自分自身への気付きと「II 自己肯定感の定義」で示す、「自己肯定感の概念図」との関係性を示すことで、生活科で高めるべき「自己肯定感」について考察し、その具体的な姿を実践事例分析により得る。

### II 自己肯定感の定義

筆者は、自己概念、自尊感情及び自分自身への気付きの関係性を整理し、生活科において育む自己肯定感を定義した<sup>6)</sup>。

自己概念の定義は、さまざまな研究者によりなされており、包括的に定義することは難しい。本研究で

は、ウィリアム・ジェームズの主張する自己概念を参考に、研究を進めた。スーザン・ハーター（2010）は、ジェームズの主張する自己概念について、「ジェームズにとっては、自己について客観的に知られるものの経験的な集合体を表していた、“Me”とは対象的に“I”は知る人であった。自己概念と名づけられるようになったのは“Me”であり、自己心理学の領域において大きな関心が向けられていた。（下線部は筆者による）」<sup>7)</sup>としている。このことから、自己には主体としての自己である“I”と、客体としての自己である“Me”が存在することがわかる。さらに、下線部で示したように、自己概念とは客体としての自己であることがわかる。榎本博明（1998）は自己概念と自尊感情について、「自己に関する記述的側面が自己概念であり、そのような記述的側面に対して評価的色彩を帯びたものが自己評価と自尊感情であるといえる」<sup>8)</sup>としている。このことから、自己概念は自己に対しての認識や規定であるのに対し、自尊感情は自己評価（自己概念に対して評価すること）に類するものであると捉えることができる。

遠藤辰雄（1992）はローゼンバーグの自尊感情について「特別な対象（自己）に対する肯定的または否定的態度」<sup>9)</sup>と述べている。さらに、ローゼンバーグの自尊感情には2つの内包的意味が存在するとしている。その2つとは、「とてもよい（Very good）」と「これでよい（Good enough）」である。遠藤は「とてもよい（Very good）」に属する自尊感情について、「完全性や優越性を含む感覚であり、社会的な文脈の中で、他者との比較関係をもとにした『優劣』を基準（社会的基準）に置いている考え方である」<sup>10)</sup>としている。このことから、「とてもよい（Very good）」に属する自尊感情は、他者との比較の中で、自分を肯定的に評価しようとする感情であると捉えることができる。さらに、そこには「優越性」という感覚が存在し、形成される評価は「〇〇と比較して自分は優れている」という、他者や社会的な基準や、そこから生まれる「競争意識」を内在化したものとなる。また、遠藤は「これでよい（Good enough）」に属する自尊感情について、「自分なりの満足を感じる感覚であり、自分の中の価値基準をベースとして自分を受容する考え方（自己内基準）であり、そこには他者と自分との比較による優劣という意識は入ってこない」<sup>11)</sup>としている。このことから、「これでよい（Good enough）」に属する自尊感情は、外的基準に基づいた判断をせず、ありのままの自分を認める性質をもつ自尊感情であるといえる。換言するなら、「私は私でいいのだ」と感じることであり、これは、自分の優れた面だけでなく、劣っている面を含んだ自分をそのまま認め、受け入れるという自己受容の概念に類似するものである。

自己概念を評価すること（自己評価）によって育ま

れると考えられる自尊感情には、肯定的な側面と否定的な側面が存在する。このことから、子どもの自尊感情は、自分に対する肯定的な評価から形成される場合と、否定的な評価から形成される場合が存在するといえる。この自己評価における質的な差異が「自己肯定感」であると考えられる。つまり、「自己肯定感」が高い人間の自己評価は肯定的なものであり、「自己肯定感」が低い人間の自己評価は否定的なものである。さらに、前述した自尊感情における「とてもよい（Very good）」と「これでよい（Good enough）」という2つの内包的意味を考慮すると、「自己肯定感」は、自尊感情の在り方に対応する形で、2種類存在すると考えられる。1つ目は「とてもよい（Very good）」に属する自尊感情に対応する「自己肯定感」である。これは、他者と比較し、その優越性を感じることで得られる「自己肯定感」である。本研究では、この自己肯定感を「競争的自己肯定感」と定義する。2つ目は、「これでよい（Good enough）」に属する自尊感情に対応する「自己肯定感」である。これは自己内基準に基づき、自らを受け入れる「自己肯定感」である。本研究では、この「自己肯定感」を「受容的自己肯定感」と定義する。

また、梶田叡一（1987）は生活科において、子どもに育むことが重視されている「自分自身への気付き」について、「『自分自身への気付き』とそれにかかわる体験を豊富にし、将来にわたって自己理解を深め広げるための素材を蓄積していってほしい」<sup>12)</sup>としている。このことから、自分自身への気付きは、自己理解のための基礎的な部分であると捉えることができる。

以上のことを整理し、まとめると、自己肯定感は、自己評価における質的な差異であり、「競争的自己肯定感」と「受容的自己肯定感」の2種類が存在することがわかる。このことを、まとめ、図1に「自己肯定感の概念図」を示した<sup>13)</sup>。

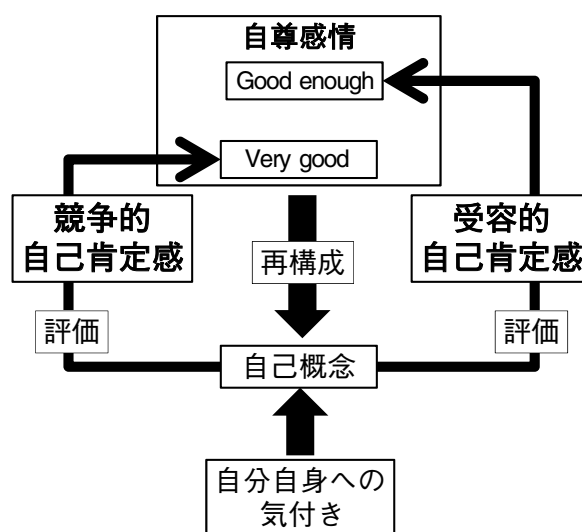


図1 自己肯定感の概念図

### Ⅲ 生活科と「自己肯定感」のかかわり

#### 1 平成元年の学習指導要領と「自己肯定感」のかかわり

平成元年の小学校指導書生活編では、生活科新設の趣旨とねらいについて、「自分の役割や行動の仕方について考え、自分の判断で行動できるようなことを目指している」と述べられている<sup>14)</sup>。そして、平成元年の学習指導要領における、生活科の目標は「具体的な活動や体験を通して……（中略）……自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、……（中略）……自立への基礎を養う（下線部は筆者による）」<sup>15)</sup>と示され、下線部に示したように、生活科は創設時に掲げられた目標で、子どもに「自分自身」について考えさせることを示している。また、平成元年の小学校指導書生活編は、生活科の目標を4つの視点に分けて解説している。4つの視点の1つである「自分自身や自分の生活について考えること」について、「自分自身のことや自分の生活について調べ、考え、新たな気付きをすることである。それによって児童が自分自身についてのイメージを深め、自分の良さに気付き、心身ともに、健康でたくましい自己の形成をすることは、自立への基礎を養う上で大切である（下線部は筆者による）」<sup>16)</sup>としている。下線部に示したように、この視点は、子どもの自己認識を育むことをねらいとしていることがわかる。さらに、生活科の内容構成の基本的な視点として、(1) 自分と社会（人々、物）とのかかわり、(2) 自分と自然とのかかわり、(3) 自分自身、を挙げている<sup>17)</sup>。このことは、生活科がそれぞれの対象と自分とのかかわりの中で、学習を展開していく特徴をもつ教科であることを示している。この3点の基本的な視点を基にしてつくられた10項目の具体的な視点には「自分の成長」が示されており<sup>18)</sup>、生活科では子どもが自分自身の成長を実感することに視点を置き、学習活動を展開していくという教科的特徴があることがわかる。

また、平成元年の小学校学習指導要領では、生活科の内容は第1学年と第2学年で分けられ、各学年で6つ、計12内容で構成されていた。そのうち、第1学年の内容(6)は「入学してから自分でできるようになったことや日常生活での自分の役割が増えたことが分かり、意欲的に生活することができるようにする」<sup>19)</sup>とし、第2学年の内容(6)では、「生まれてからの自分の生活や成長には多くの人々の支えがあったことが分かり、それらの人々に感謝の気持ちを持ち、意欲的に生活することができる」<sup>20)</sup>としている。第1学年及び第2学年の内容(6)には同じ趣旨の内容が示されている。第2学年の内容(6)について、平成元年の小学校指導書生活編では、「児童一人一人の成長に伴って多くの人々の支えがあったこと。そしてそれらの人々の成長への期待と願いに気付くことを意図している。そ

のことによって、児童は自分の成長を喜びをもって受け止め、これからの自分の生活に希望をもち、目当てをもって意欲的に生活する力を育てることが期待されているのである（下線部は筆者による）」<sup>21)</sup>と述べられている。下線部に示したように、内容(6)は、具体的な視点で示されていた「自分の成長」を子どもが実感することをねらいとして、設置されていることがわかる。

#### 2 平成10年の学習指導要領と「自己肯定感」のかかわり

平成10年の学習指導要領における、生活科改善の具体的な事項として、第1学年と第2学年に分けて示してある12の内容から、2学年をまとめて8つの内容で構成した点が挙げられる<sup>22)</sup>。そのとき、内容(8)を「自分の成長」として設置している。内容(8)は、「多くの人々の支えにより自分が大きくなったこと、自分でできるようになったこと、役割が増えたことなどがわかり、これまでの生活や成長を支えてくれた人々に感謝の気持ちをもつとともに、これからの成長への願いをもって、意欲的に生活することができる」<sup>23)</sup>と示されている。これを、平成元年の学習指導要領における、第1学年及び第2学年における生活科の内容(6)と比較する。

##### 平成元年 第1学年 内容(6)

入学してから自分でできるようになったことや日常生活での自分の役割が増えたことが分かり、意欲的に生活することができるようにする

##### 平成元年 第2学年 内容(6)

生まれてからの自分の生活や成長には多くの人々の支えがあったことが分かり、それらの人々に感謝の気持ちを持ち、意欲的に生活することができる

##### 平成10年 内容(8)

多くの人々の支えにより自分が大きくなったこと、自分でできるようになったこと、役割が増えたことなどがわかり、これまでの生活や成長を支えてくれた人々に感謝の気持ちをもつとともに、これからの成長への願いをもって、意欲的に生活することができる（下線部は筆者による）

「1 平成元年の学習指導要領と『自己肯定感』のかかわり」で述べた、子どもが「自分の成長」を実感していく大切さは、平成10年の学習指導要領においても変わらないことがわかる。そして、下線部に示したように、子どもが「これからの成長への願いをもって」

生活していくという文言が追記されていることから、自分の成長を実感するという生活科のねらいが、より重視されていると捉えることができる。

### 3 平成20年の学習指導要領と「自己肯定感」のかかわり

平成20年の中央教育審議会答申において、「自分の特徴や可能性に気付き、自らの成長についての認識を深めることが重要である」<sup>24)</sup>という旨の提言がされている。それを受けた、平成20年の学習指導要領改訂において生活科は学年目標(3)に「身近な人々……(中略)……自分のよさや可能性に気付き、意欲と自信をもって生活ができるようにする(下線部は筆者による)」<sup>25)</sup>という項目を増設し、子どもが「自分の成長」を実感することを学年の目標として掲げた。このことから、生活科において、自分を見つめ、自分のよさや可能性に気付き、自分の成長についての認識を深めることが重視されたことがわかる。また、生活科は平成20年の改訂において、下線部に示した「自信」という文言が学習指導要領上に初めて明文化された。平成元年から平成20年まで脈々と受け継がれ、意識されてきた、子どもの「自信」を育むという、生活科がもつ教科的特徴が、平成20年の改訂において、学年目標(3)に明記されたことは、その重要性が増したからであると考えられる。

### 4 まとめ

以上、論じてきたように、生活科の学習指導要領を調査することで、生活科では、子どもの「自己認識」を育むという視点が、創設時から、平成20年の学習指導要領まで脈々と受け継がれていることが明らかとなった。平成20年の学習指導要領で新たに示された、学年目標(3)には「自信」という文言が明記されており、生活科で、子どもの「自信」を育む重要性が示されていることがわかった。「自己肯定感」は、子どもの「自信」を高めることにつながると考えられるため、生活科において、子どもの「自己肯定感」を高める重要性がいえた。

## IV 「自分自身への気付き」と「自己肯定感」の関係性

### 1 「自分自身への気付き」の構造

生活科では、子どもが対象へと主体的にかかわること、「気付き」を得るとし、気付きの質を「対象への気付き」から、「自分自身への気付き」へと高めることをねらいとしている。平成20年の小学校学習指導要領解説生活編には、自分自身への気付きを得た具体的な子どもの姿として、3つの例示をしている。1つ目は、「集団における自分の存在に気付くこと」、2つ目は「自分のよさや得意としている、また、興味・関心をもつ

ていることなどに気付くこと」、3つ目は「自分の心身の成長に気付くこと」である<sup>26)</sup>。ここでは、自分自身への気付きを得た子どもの姿について、大まかには述べられているものの、3つの例示それぞれの関係性や性質の違いについては述べられておらず、自分自身への気付きは、曖昧な概念であるように捉えることができる。

梶田叡一は生活科の創設時の委員として選ばれており、自己認識を育む教育に関しての著書を多く出版している。そこで、梶田の主張する自己概念に関する理論を自分自身への気付きに組み入れることで、生活科の趣旨に寄り沿ったかたちで、概念規定が曖昧な自分自身への気付きを構造化することができると考えた。

梶田(1985)は子どもの自己概念について、自分自身についての意識を支える潜在的な概念構造が自己概念である、とした上で、「自分自身のあらゆる側面にかかわる包括的なものであり、また少々時間がたってもそう変わることはない安定性をもったものである」<sup>27)</sup>と述べている。梶田の示す自己概念は、「Ⅱ 自己肯定感の定義」で筆者が用いた定義よりも広い意味をもち、包括的で安定的な自己概念の形成を語ることは難しいように思われる。梶田はこの点を踏まえた上で、「断片的にはあるがいろいろと自己報告してもらい、それを分析、整理してその概要をうかがおう」<sup>28)</sup>としている。梶田は自己概念を構成しているものを大きく5つのカテゴリーに分けている。「①自己の現状の認識と規定」、「②自己への感情と評価」、「③他者から見られていると思う自己」、「④過去の自己についてのイメージ」、「⑤自己の可能性・志向性のイメージ」である<sup>29)</sup>。さらに、梶田は、5つのカテゴリーを細分化し、15のサブカテゴリーを作成した。そして、そのサブカテゴリーの相互関係を示し、従来の主要な理論や概念(アイデンティティや自己評価の意識、達成動機など)との大まかな対応関係を表し、「自己意識・自己概念の内的構造」として、図に整理している<sup>30)</sup>。そこで、5つのカテゴリーを小学校学習指導要領解説生活編で示された、自分自身への気付きの3つの例示に当てはめて考えてみる。

1つ目の「集団における自分の存在に気付くこと」について、小学校学習指導要領解説生活編では、「活動における、……(中略)……仲間意識や帰属意識が育ち、共によりよい生活ができるようにすることである。また、集団の中の自分の存在に気付くだけでなく、友だちの存在に気付くことも大切にする」<sup>31)</sup>と述べられている。梶田は「③他者から見られていると思う自己」のサブカテゴリーに「他者からのイメージと規定の把握」及び「他者からの感情と評価の把握」を挙げている<sup>32)</sup>。これらは、他者から自分がどのように思われているかを意識し、自分自身への気付きを獲得していくことを示していると捉えることができる。つまり、「集

団における自分の存在に気付くこと」は、梶田の示す「③他者から見られていると思う自己」に当てはまると考えられる。

2つ目の「自分のよさや得意としている、また、興味・関心をもっていることなどに気付くこと」は、2種類の自分自身への気付きが含まれていると捉えることができる。1種類目は「自分のよさや得意としていることに気付くこと」、2種類目は「興味・関心をもっていることに気付くこと」である。梶田は「①自己の現状の認識と規定」について、「主として『私は……である』という形で示されるさまざまな形容や規定、位置づけから成るものである」<sup>33)</sup>としている。1種類目の「自分のよさや得意としていることに気付くこと」には、「私は〇〇である」と自分自身を認識し、規定するものも含まれるため、「①自己の現状の認識と規定」に当てはまると考えられる。また、2種類目の「興味・関心をもっていることに気付くこと」は、子どもが自分自身を自己評価することにより、自分に対して、何らかの感情をもったり、価値づけをしたりしているので、梶田の示す「②自己への感情と評価」に当てはまると考えられる。

3つ目の「自分の心身の成長に気付くこと」について、小学校学習指導要領解説生活編では、「自分が大きくなったこと、できるようになったことや役割が増えたこと、さらに成長できることなどに気付くことである」<sup>34)</sup>と述べられている。ここにも2種類の自分自身への気付きが含まれている。1種類目の「自分が大きくなったこと、できるようになったことや役割が増えたことに気付くこと」、2種類目は「さらに成長できることに気付くこと」である。1種類目は「自分が大きくなったこと、できるようになったことや役割が増えたことに気付くこと」は、子どもが過去の自分自身に気付くことにより、得られる自分自身への気付きであると考えられるため、梶田の示す「④過去の自己についてのイメージ」に当てはまると考えられる。2種類目の「さらに成長できることに気付くこと」は、自分の可能性に気付き、前向きに未来について考えている子どもの姿を捉えることができ、生活科が目指す、自ら前向きに生活することができる子ども像を示していると考えられる。これは、梶田の示す「⑤自己の可能性・志向性のイメージ」に当てはまると考えられる。

以上、小学校学習指導要領解説生活編で挙げられた、自分自身への気付きを得た子どもの姿を、梶田の示す5つのカテゴリーに当てはめた。次に、5つカテゴリーの詳細とそれらの関係性について述べる。

まず、「①自己の現状の認識と規定」について述べる。前述したように、「①自己の現状の認識と規定」は、「私は〇〇である」と自分自身を認識し、規定しているものである。これは、「Ⅱ 自己肯定感の定義」で述べた、自己に対する記述的な側面である、自己概念に類

似するものであると考えられる。野田敦敬(2008)は、「対象への気付き」から「自分自身への気付き」へと、気付きの質が高まった子どもの姿について、「アサガオの世話をする中で、その種や葉、つぼみ、花などの様々なことに気付くでしょう。……(中略)……これは対象への気付きです。さらに、アサガオの世話を振り返りながら、毎日きちんと世話ができるようになった自分に気付くでしょう。すなわち自分自身への気付きです(下線部は筆者による)」<sup>35)</sup>と述べている。下線部に示した自分自身への気付きは、対象とのかかわりの中で、自分に対するイメージを深め、「私は〇〇である」、「私は〇〇ができる」といった、自分自身を認識し、規定するものである。そこで、自己を認識し規定する性質をもつ自分自身への気付きを、「①自己の現状の認識と規定」に属する自分自身への気付きとする。

次に、「②自己への感情と評価」について述べる。梶田は「自己意識・自己概念の内的構造」のなかで、「②自己への感情と評価」と対応する概念に、「自己評価的意識(self-esteem)」を示している<sup>36)</sup>。self-esteemは、自尊感情と性質が類似する概念であるため、自尊感情は「自己への感情と評価」に属すると考えられる。「Ⅱ 自己肯定感の定義」にて述べたように、本研究で定義された「自己肯定感」は自己評価により、形成されるので、「②自己への感情と評価」に含まれる。生活科において、「②自己への感情と評価」が形成された子どもの姿について考えてみる。例えば、活動の中で、達成感や満足感を得た子どもが、「私はがんばってよかったと思う」と振り返り、自分自身への気付きを獲得したとする。この子どもは、「がんばった自分」を自己評価することで、自分に「よかった」という肯定的な価値づけを行っている。そこで、自己評価し、それにより何らかの感情や価値づけをする性質をもつ、自分自身への気付きを、「②自己への感情と評価」に属する自分自身への気付きとする。

「③他者から見られていると思う自己」について、自己概念の形成は、「他者からのまなざし」が影響することがクレーラーらの研究から明らかとなっている<sup>37)</sup>。このことから、自己概念に類似すると考えられる「①自己の現状の認識と規定」は「他者から見られていると思う自己」から影響を受けて形成されると考えられる。また、梶田は「②自己への感情と評価」について、「他者からのまなざしをどう受け止めるかによって、……(中略)……大きく左右されることを見落としてはならない」<sup>38)</sup>としており、「②自己への感情と評価」の形成にも、「③他者から見られていると思う自己」が影響していることがわかる。

また、「④過去の自己についてのイメージ」について、「Ⅲ 生活科と『自己肯定感』のかかわり」において述べたように、生活科では「自分の成長」を実感することをねらいとする教科的特徴をもっている。平成

20年小学校学習指導要領解説生活編は内容(9)について「自分自身の成長を振り返り」<sup>39)</sup>と示されており、自分の成長を実感するために、成長する前の自分の姿に気付く必要性を示している。そのため、「④過去の自己についてのイメージ」は自分自身への気付きの獲得に影響を与えると考えられる。つまり、「他者から見られていると思う自己」と「④過去の自己についてのイメージ」は「①自己の現状の認識と規定」及び「②自己への感情と評価」の形成に影響を及ぼすものと考えられる。

「⑤自己の可能性・志向性のイメージ」について、梶田は「自己形成・自己教育という教育の本来的な目標ないし課題に直接的な形でかかわる側面」<sup>40)</sup>と述べており、子どもが「自分の成長」を実感し、前向きに生活することを教科のねらいとしている生活科は、子どもに「⑤自己の可能性・志向性のイメージ」を育成することを目標にしていると捉えることができる。

以上、梶田の述べる自己概念を構成する、5つのカテゴリーを生活科に組み込み、自分自身への気付きを構造化した。「③他者から見られていると思う自己」及び「④過去の自己についてのイメージ」に属する自分自身への気付きから影響を受け、「①自己の現状の認識と規定」及び「②自己への感情と評価」に属する自分自身への気付きが形成される。さらに、自分自身への気付きが質的に高まることにより、生活科が目標として掲げる「⑤自己の可能性・志向性のイメージ」の形成へとつながると考えられる。

以上をまとめ、自分自身への気付きの構造図として、図2に示す。

## 2 「自分自身への気付き」と「自己肯定感」の関係性

「Ⅱ 自己肯定感の定義」にて述べた、自分自身への気付きは、自己理解の基礎的な部分を担うものであると考え、図1に示した「自己肯定感の概念図」に位置付けた。しかし、自分自身への気付きの構造を考察する中で、自分自身への気付きの中には、「①自己の現

状の認識と規定」、「②自己への感情と評価」、「③他者から見られていると思う自己」及び「④過去の自己についてのイメージ」が存在することが考えられた。つまり、子どもが獲得する自分自身への気付きは、子どもの自己理解の基礎的な部分であると同時に、4つのカテゴリーを含む概念である。そこで、図1「自己肯定感の概念図」に示した、自分自身への気付きは、図2「自分自身への気付きの構造図」に示したような構造をもっていると考えられる。

さらに、「①自己の現状の認識と規定」は「Ⅱ 自己肯定感の定義」で述べた自己概念と類似したものであり、「②自己への感情と評価」には「自尊感情」が含まれると考えられる。そのため、「①自己の現状の認識と規定」及び「②自己への感情と評価」に属する自分自身への気付きは、「Ⅱ 自己肯定感の定義」で示した、自己概念と自尊感情との関係性に基づいて存在すると考えられる。つまり、「①自己の現状の認識と規定」に属する自分自身への気付きを自己評価することで、「②自己への感情と評価」に含まれる、自尊感情が育まれる。そして、自己評価における質的な差異が、生活科で育む「自己肯定感」である。図1「自己肯定感の概念図」に示した、自己概念、自尊感情及び自己肯定感の関係性を、図2「自分自身への気付きの構造図」に組み込むことで、詳細な自分自身への気付きの構造と、生活科で育む「自己肯定感」が明らかとなる。

また、「①自己の現状の認識と規定」と「②自己への感情と評価」は相互に影響していると考えられる。例えば、「私は毎日しっかりアサガオの世話をすることができる」という「①自己の現状の認識と規定」に属する自分自身への気付きを得た子どもは、「毎日、アサガオの世話ができて満足である」という「②自己への感情と評価」に属する自分自身への気付きを獲得しやすいだろう。逆に、「毎日、アサガオの世話ができて満足である」と「②自己への感情と評価」に属する自分自身への気付きを得た子どもは、「私は毎日しっかりアサガオの世話をすることができる」に属する自分自身への気付きを獲得しやすいと考えられる。

そして、「①自己の現状の認識と規定」に属する自分自身への気付きと「②自己への感情と評価」に属する自分自身への気付きが相互に影響し合い、質的に高まることで、生活科が目標として掲げる「⑤自己の可能性・志向性のイメージ」の形成へとつながると考えられる。つまり、「①自己の現状の認識と規定」に属する自分自身への気付き及び「②自己への感情と評価」に属する「自分自身への気付き」はどちらが欠けても、「⑤自己の可能性・志向性のイメージ」の形成には向かないといえる。梶田は「②自己への感情と評価」を「自己概念の全体の中で中心的な位置を占める側面

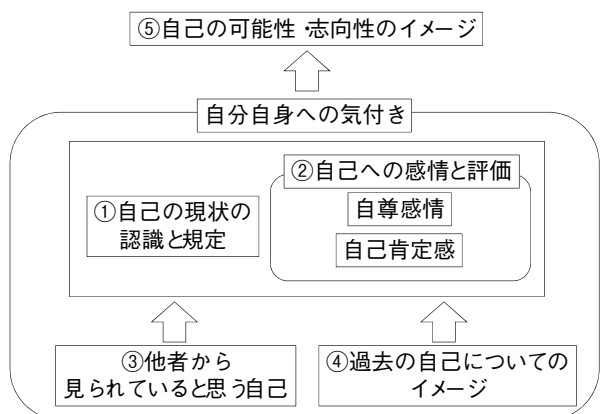


図2 自分自身への気付きの構造図

である」<sup>41)</sup>としており、さらに、「自負やプライドを失ったままで、劣等感にとらわれたままで、そして自分自身の現実を受容できないままで、人は積極的な生活も、生きがいのある人生も遅れるものではない」<sup>42)</sup>と述べている。このことから、「自己への感情と評価」に含まれる、「自己肯定感」は、子どもが心理的に健康な生活を送るための柱となる「自分自身への気付き」であると考えられ、その形成の重要性がいえる。

以上を整理し、生活科で育む自己肯定感の概念図についてまとめたものを図3に示す。

### 3 実践事例分析

#### (1) 目的

生活科学習で、子どもが自分自身への気付きを得ている場面を分析し、その自分自身への気付きが「①自己の現状の認識と規定」、「②自己への感情と評価」、「③他者から見られていると思う自己」及び「④過去の自己についてのイメージ」、のうち、どのカテゴリーに属し、各カテゴリーがどのように影響し合うか考察する。

#### (2) 分析対象

分析対象は愛知県幸田町立萩谷小学校における実践(平成24年度 第2学年 実施)「すごいぞ!ほくたち、わたしたちの竹おもちゃ」である。単元の概略を以下に示す。

##### ○単元名

「すごいぞ!ほくたち、わたしたちの竹おもちゃ」

##### ○単元目標

お手伝い活動を通して自分のできることや他者の役に立っていることに気付く

##### ○単元の活動の流れ (23時間完了)

| 時間     | 学習活動                   |
|--------|------------------------|
| 1・2時   | 竹と遊んだよ                 |
| 3～5時   | 水てっぽうをつくってみよう!         |
| 6・7時   | できた水てっぽうで遊んでみよう        |
| 8～11時  | もっと、いろんな竹のおもちゃを作ってみたいな |
| 12・13時 | 完成したおもちゃで遊ぼう           |
| 14～16時 | 友達に、自分たちの竹のおもちゃを紹介しよう  |
| 17・18時 | もっとおもしろいおもちゃに改造するぞ!    |
| 19・20時 | 竹左まつりを開こう              |
| 21・22時 | 竹左まつり                  |
| 23時    | 竹左まつりを振り返ろう            |

#### (3) 分析結果及び考察

##### ア 事例1 両親と竹鉄砲作りに挑戦する児童A

##### ①分析の場面

本単元では、第3～5時「水てっぽうをつくってみよう!」で、水鉄砲を作るために、児童は竹をのこぎりで切り、きりを使って竹に穴をあけるなど、今まであまり経験したことのない作業をした。その際、授業参観日を使用し、保護者と協力して水鉄砲を作った。

##### ②考察

本場面において、児童Aは、保護者と協力しながら作業し、作っては試し打ちして、また作り直すといった工程を繰り返しながら、父親と楽しく作業していた。そんな児童Aの姿を、ほほえましく見守る母親の様子が見られた。そのような活動を通して、児童Aは振り返りカードに以下のように述べている。

後ろからも水が出てきたよ。むずかしいところは、おとうさんに手つだってもらったよ。うまくできたよ。  
 外のつつとシャフトのサイズがあわなかったよ。糸を通すのがむずかしかったよ。お父さんにおさえてもらったよ。水であそぶのが楽しかったよ。竹で水でっぽうをつくったのがはじめてだったよ。  
 (下線部は筆者による)

この場面の活動を全体的に見て、児童Aは、保護者からのあたたかい言葉がけなどに支えられながら、活動をすることができたと考えられる。その中で、児童Aは、保護者から自分がどのように見られているかに気付き、「③他者から見られていると思う自己」に属する自分自身への気付きが育まれたと推測される。そして、児童Aは振り返りカードに、「うまくできたよ」

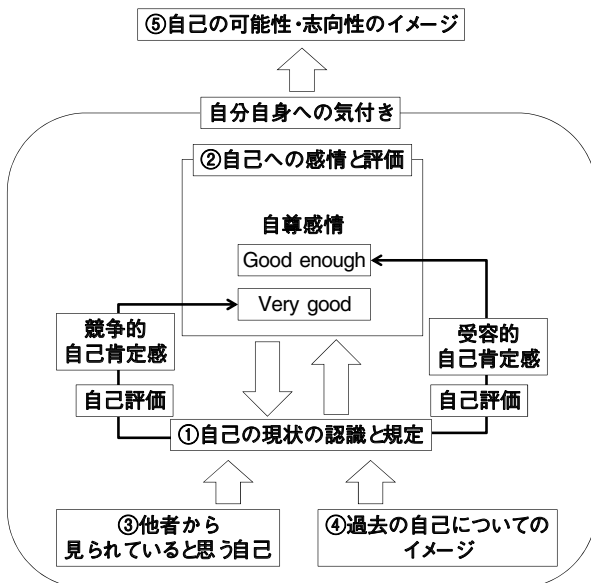


図3 生活科で育む自己肯定感の概念図

と自己を認識し、規定している。この自分自身への気付きは、「①自己の現状の認識と規定」に属する自分自身への気付きであると考えられる。

また、2段落目の下線部より、児童Aは、お父さんを手伝ってもらったことによって、今まで挑戦したことのない作業に取り組み、できるようになったことで、達成感や満足感を得た様子が伝わってくる。このことから、今までに作ったことのない「水でっぼう」を作ることができたという、「④過去の自己についてのイメージ」に属する自分自身への気付きが育まれたと考えられる。さらに、児童Aは、過去の自分と現在の自分を比べ、自己評価することで、「水であそぶのが楽しかったよ」と自分の行動に対して、肯定的な価値づけをしており、「②自己への感情と評価」に属する自分自身への気付きが育まれていると捉えることができる。

つまり、事例1における児童Aの姿は、「③他者から見られていると思う自己」から、「①自己の現状の認識と規定」に属する自分自身への気付きへと、気付きの質が高まること、及び「④過去の自己についてのイメージ」が「②自己への感情と評価」に属する自分自身へと、気付きの質が高まることを示している。

## イ 事例2 竹マラカス作りに挑戦する児童A

### ①分析の場面

水鉄砲作りを通して、竹の特徴や、工具の使い方を知ったり、手作りおもちゃで遊ぶおもしろさを感じたりすることができた。そこで、子どもたちは、自分たちのオリジナルの竹おもちゃを作りたいという思いをもった。そこで、単元に第8～11時「もっと、いろんな竹のおもちゃを作ってみたいな」を設定した。児童Aは竹の棒に輪切りにした竹の輪を5、6個くぐらせて、それを左右に傾けて音を鳴らすマラカスを考えた。

### ②考察

児童Aは以前よりも手際よく工具を使い、友だちと協力しながら自信をもって作業に取り組む姿が見られた。このとき、児童Aは振り返りで以下のように述べている。

児童Bといっしょに作りました。マラカスは、いい音がしました。カスタネットみたいな音でした。遊んでみたら楽しかったです。(下線部は筆者による)

この場面で、児童Aは、児童Bと一緒に活動することで、竹マラカスを作る楽しさや、前よりもうまく道具が使えるようになった自分のよさなどに気付いていると捉えることができる。このことは、友だちとかかわる中で、児童Aが自分自身への気付きを得ていると考えられるため、「③他者から見られていると思う自己」に属する自分自身への気付きが育まれたと推測さ

れる。また、下線部に示したように、児童Aは、友だちとの活動を振り返る中で、自己評価し、「楽しかった」と満足感を得ているため、「②自己への感情と評価」に属する自分自身への気付きが育まれたと考えられる。

つまり、事例2における児童Aの姿は、「③他者から見られていると思う自己」から「②自己への感情と評価」に属する自分自身への気付きへと、気付きの質が高まることを示している。

## ウ 事例3 お祭りで満足感を感じる児童A

### ①分析の場面

全校のみんなに、自分たちの竹おもちゃで楽しく遊んでもらえるお祭りにしたいという願いから、児童Aたちは幸田町の人が集まり、毎年、多くの子どもたちも楽しみにしている「彦左まつり」をイメージして、自分たちのお祭りを「竹左まつり」と命名し、行った。この活動は単元の第21・22時に当たる。

### ②考察

竹左まつりが始まると、児童Aは懸命に「竹の楽器楽しいよ、来てね」などと声を上げていた。遊びに来たお客さんに、実演を交えながら丁寧にマラカスの遊び方を説明し、竹マラカスを渡していた。この児童Aの姿から、今まで何度も改良を重ねてきた自慢の竹マラカスを、どうしてもお客さんに楽しんでもらいたいという、児童Aの強い思いを見取ることができる。児童Aは竹左まつりを終えた感想を以下のように述べている。

今日、竹左まつりをはじめてやりました。おきゃくさんが いっぱい きてくれて うれしかったです。ギロや竹もっきをもうちょっとつくりたいよ。いっぱい教えてあげられてうれしかったよ。自分はんががんばったなとおもいました。今日は一日ほんとうにたのしかったです。(下線部は筆者による)

この記述から、児童Aが自分のマラカスの遊び方をお客さんに教えることができたことへの喜びや、満足感を読み取ることができる。そして、下線部で示したように、「いっぱい教えてあげられてうれしかったよ」と記述している。この記述からは、「いっぱい教えてあげられた」自分を認識し、規定していると同時に、「うれしかった」と、自己評価していると捉えることができる。つまり、事例3における、児童Aは「①自己の現状の認識と規定」及び「②自己への感情と評価」に属する自分自身への気付きが育まれていることがわかる。さらに、このことから、両者は互いに影響し合いながら育まれたことが推測できる。

また、下線部で示した、後半の部分には、「自分はがんばったな」と記述されている。このことは、児童



Aが自己評価する中で、自分を肯定的に価値づけており、「②自己への感情と評価」に属する自分自身への気付きが生まれていると捉えることができる。さらに、この児童Aの姿は、「Ⅱ 自己肯定感の定義」にて述べた、「受容的自己肯定感」の高まった子どもの姿であるといえる。

### (3) まとめ

以上、生活科授業の分析を通して、子どもが獲得する自分自身への気付きには「①自己の現状の認識と規定」、「②自己への感情と評価」、「③他者から見られていると思う自己」及び「④過去の自己についてのイメージ」、が存在することが示された。そして、「③他者から見られていると思う自己」及び「④過去の自己についてのイメージ」が、「①自己の現状の認識と規定」及び「②自己への感情と評価」の形成に影響を与えることが明らかとなった。また、「②自己への感情と評価」に属する自分自身への気付きの中には、本研究で定義した「自己肯定感」の高まった子どもの姿が見られた。

## V まとめ

以上、本稿にて、生活科の学習指導要領を調査することで、生活科は、その創設時から現在まで、子どもの「自己認識」を育むという視点が脈々と受け継がれていることが明らかとなった。さらに、平成20年の学習指導要領で新たに示された、学年目標(3)「自分自身に関すること」に「自信」という文言が明記されており、生活科で、子どもの「自信」を育む重要性が示されていることがわかった。そして、本研究で定義された「自己肯定感」は子どもの「自信」の高まりにつながると考えられるため、生活科において、子どもの「自己肯定感」を高める重要性を述べることができた。

また、自分自身への気付きを梶田叡一の理論を取り入れることで構造化した。その結果、自分自身への気付きには、「①自己の現状の認識と規定」、「②自己への感情と評価」、「③他者から見られていると思う自己」及び「④過去の自己についてのイメージ」、に属するものが存在し、本研究で定義した「自己肯定感」は「②自己への感情と評価」に含まれることが明らかとなった。さらに、実践事例分析により、本稿で示された、自分自身への気付きの構造を、具体的な子ども姿から確認することができた。

### 【参考・引用文献】

- 1) 文部科学省「小学校学習指導要領解説 総則編」、東洋出版、2008年、p. 1
- 2) 古庄純一『日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか』、光文社新書、2009年、p. 69
- 3) 上掲書2) pp. 83-91

- 4) 文部科学省「小学校学習指導要領解説 生活編」、日本文教出版、2008年、p. 13
- 5) 上掲書4) p. 16
- 6) 拙著「子どもの自己肯定感を育む生活科学習—生活科における自己肯定感を高める手立て—」、愛知教育大学生生活科教育講座紀要『生活科・総合的学習研究』第10号、2012年、pp. 93-96
- 7) スーザン・ハーター「自己概念をめぐる現代的課題の歴史的ルーツ」、『自己概念研究ハンドブック』、金子書房、2010年、p. 2
- 8) 榎本博明『「自己の心理学」—自分探しへの誘い—』サイエンス社、1998年、p. 164
- 9) 遠藤辰雄『セルフ・エスティームの心理学』ナカニシヤ出版、1992年、p. 26
- 10) 上掲書9) p. 62
- 11) 前掲書9) p. 62
- 12) 梶田叡一『自己認識自己概念の教育』ミネルヴァ書房、1987年、p. 83
- 13) 前掲書6) p. 96
- 14) 文部省『小学校指導書 生活編』教育出版、1989年、p. 6
- 15) 上掲書14) p. 7
- 16) 前掲書14) pp. 8-9
- 17) 前掲書14) p. 17
- 18) 前掲書14) p. 19
- 19) 前掲書14) p. 28
- 20) 前掲書14) p. 38
- 21) 前掲書14) pp. 38-39
- 22) 文部省「小学校学習指導要領解説 生活編」、日本文教出版、1999年、p. 5
- 23) 上掲書22) p. 39
- 24) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf)、2008年、p. 93
- 25) 前掲書4) p. 16
- 26) 前掲書4) pp. 11-12
- 27) 梶田叡一『子どもの自己概念と教育』東京大学出版会、1985年、p. 50
- 28) 上掲書27) p. 51
- 29) 前掲書27) p. 52
- 29) 前掲書27) p. 53
- 30) 前掲書27) p. 51
- 31) 前掲書4) p. 12
- 32) 前掲書27) p. 53
- 33) 前掲書27) p. 53
- 34) 前掲書4) p. 12
- 35) 野田敦敬『小学校学習指導要領の解説と展開』、教育出版、2008年、p. 17
- 36) 前掲書27) p. 53
- 37) 前掲書8) p. 4
- 38) 前掲書27) p. 55
- 39) 前掲書4) p. 38
- 40) 前掲書27) p. 55
- 41) 前掲書27) p. 54
- 42) 前掲書27) p. 55

(2012年9月18日受理)