

自己肯定感を高める生活科学習の理論と実践に関する研究

- 子どもが試行錯誤する学習場面の分析を通して -

栗木 隆雅

(愛知教育大学大学院 生活科教育領域)

A Study about Promoting Child's Self-Affirmation in the Theory and Practice of Living Environment Studies

Takamasa KURIKI

(Graduate Student, Aichi University of Education)

I 目的

筆者は、拙著「子どもの自己肯定感を高める生活科学習—生活科における自己肯定感を高める手立て—」において、文献調査を基に、生活科における「自己肯定感」について「自己概念」「自尊感情」「自分自身への気付き」をキーワードとし、それらの関係性を整理し定義した¹⁾。さらに、拙著「生活科の教科的特徴と自己肯定感について」で、「自分自身への気付き」を5つのカテゴリーに分け、それらの関係性を整理した²⁾。

まず、「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」、「④過去の自己についてのイメージ」という、4つのカテゴリーが存在する。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」を成立させる土台となり、「①自己の現状の認識と規定」を自己評価することで、「②自己への感情と評価」が育まれる。さらに、「①自己の現状の認識と規定」と「②自己への感情と評価」は互いに関係し合い、「自分自身への気付き」の質が「⑤自己の可能性・志向性のイメージ」という方向へ高まっていく。

先行研究では、「自分自身への気付き」の質が高まっていく過程に存在する、自己評価の質的な差異が「自己肯定感」と定義した。そして、ローゼンバーグの自尊感情についての主張を踏まえると、「自己肯定感」には、「とてもよい (Very good)」に属する自尊感情に対応するものと、「これでよい

(Good enough)」に属する自尊感情に対応するものが存在すると考えられる。先行研究では、それらを「競争的自己肯定感」と「受容的自己肯定感」と定義した。「競争的自己肯定感」は、他者と自分を比較し、その優越性を感じることで得られる「自己肯定感」である。一方、「受容的自己肯定感」は、他者との比較を行わず、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。以上の関係性を整理し、図1に示す。

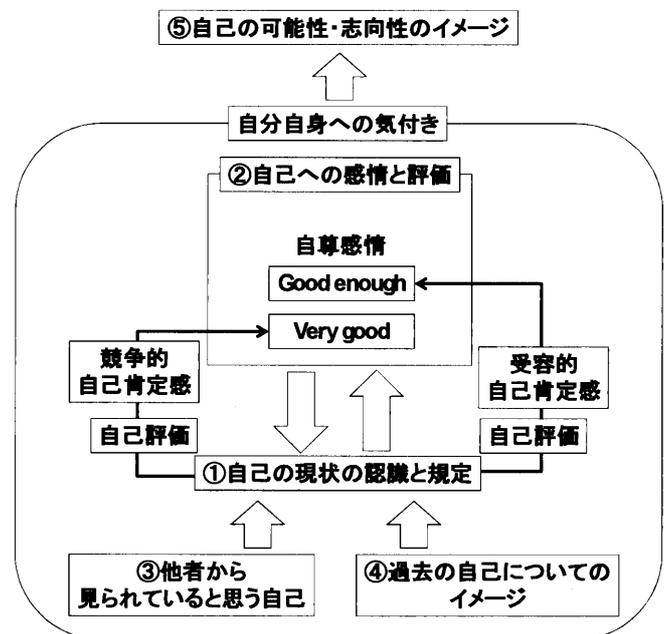


図1 生活科における自己肯定感の概念図

平成20年の小学校学習指導要領解説総則編では「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³⁾。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。すると、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⁴⁾。小学校学習指導要領解説総則編で述べられている「自信」と古庄の主張する「自尊感情」は、概念規定に類似する点が多いことから、日本の子どもの「自信」は、生活環境や社会的要因によって低くなっていると考えられる。そして、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(以下、解説生活編と略す)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」⁵⁾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の一つとしている教科であることが分かる。さらに、平成20年の小学校学習指導要領改訂において、生活科では、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」⁶⁾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ことの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、本研究では、子どもの「自信」につながると考えられる、「自己肯定感」の高まりに着目した。そして、小学校低学年の生活科を通して、子どもの「自己肯定感」を高めることができれば、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。

先行研究である「子どもの自己肯定感を高める生活科—生活科学習における自己肯定感を高める手立て—」では、生活科で子どもの「自己肯定感」を高める4つの手立てを、文献調査及び実践事例分析により得た⁷⁾。本稿では、4つの手立てのうち、「試行錯誤を支える環境」を取り入れた生活科単元を開発し、授業実践を行う(詳細は「Ⅲ 試行錯誤を支える環境」で述べる)。そして、授業での子どもの姿とワークシートなどの記述内容から実践分析を行うことで、子どもの変容を見取り、手立ての有効性を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ 授業実践の内容

1 教材の選定

(1) 子どもの実態

愛知県安城市立A小学校2年3組の子どもは、5月11日に、校内にある「なんじゃもんじゃの木(ヒトツバタゴ)」を観察した。その際、「この花、白くてきれい」などと花に関心を示している子どもの姿が多く見られた。また、7月13日の朝、生活科で栽培している夏野菜を見て、「ナスの花はやっぱ紫色だな」や「トマトなのに花が赤くないぞ」などつぶやき、草花への関心を深めていた子どもの姿が見られた。これらのことから、2年3組の子どもは、日ごろから草花に関心をもっていると考えられる。

(2) 活動の中で実感する「内容(9)自分の成長」

解説生活編では、「内容(9)自分の成長」について、「自分自身の成長を振り返り、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分かり、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ようにする(下線は筆者による)」⁸⁾と述べられている。このことから、「内容(9)自分の成長」は子どもの「自信」の高まりをねらいとしていることが分かる。そして、下線部に示した子どもの姿は、他者との競争意識が含まれておらず、本研究で定義した「受容的自己肯定感」とかかわりが深いと考えられる。また、解説

生活編では、「内容（9）自分の成長」について、「自分の成長への気付きは、この内容だけに限らず、生活科の全内容の中でとらえていくことができる。各内容との関連を意識し、年間を見通した計画的な学習活動を構想する必要がある。」⁹⁾と述べている。そこで、活動の中で自分の成長した姿に気付くことができるような単元を構想する必要がある。

（3）まとめ

以上のことを踏まえ、本実践では、身近な草花を扱う自然遊びとして、「色水遊び」に着目した。植物体から抽出した色水の鮮やかさ、美しさは、子どもの感性に訴え、関心・意欲を高め、草花とのかかわりを深めようとする姿を引き出すことが期待できる。さらに、「色水遊び」は身近な草花を用いて色水を作ることができ、色水の出し方を工夫することができる。また、色水に様々なものを加えて色を変化させる「色変え遊び」をすることで、子どもは自然の不思議さや美しさを実感することができる。これらの活動の中には、自分の思いや願いを達成するために、様々な方法を用いて、試行錯誤していく子どもの姿が期待できる。

そして、願いを達成する中で得られた、達成感や満足感によって成長した自分の姿に気付き、「自己肯定感」が高まると期待できる。

2 単元構想

「Ⅱ - 1 教材の選定」を考慮し単元を開発した。

（1）授業実践時期

平成 24 年 9 月 18 日（火） 第 1、2 時限

平成 24 年 9 月 25 日（火） 第 1、2 時限

平成 24 年 9 月 28 日（金） 第 1、2 時限

（2）実践対象

愛知県安城市立 A 小学校 第 2 学年 3 組（28 名）

（3）授業者

栗木隆雅（愛知教育大学大学院）

*筆者は、4 月より毎週金曜日に、終日、本学級にボランティアとしてかかわり、子どもたちとのラポールが成立している。

（4）単元名

「色水で遊ぼう」（全 6 時間）

（5）学習計画

授業実践の概要を表 1 に示す。

表 1 授業実践の概要

	学習活動
1 次	色水を作ろう（1・2 時）
2 次	色変え遊びをしよう（3・4 時）
3 次	自分だけの色水を作ろう（5・6 時）

Ⅲ 試行錯誤を支える環境

1 理論的研究

一般的に、成功体験は「〇〇できる」という感覚を味わいやすいので、「自己肯定感」を高めることができる¹⁰⁾とされている。しかし、榎本博明(2010)は「自己肯定感」の形成について、「厳しく鍛えられた経験がないと、…（中略）…失敗すると必要以上に落ち込んで、やる気を失ってしまう（下線は筆者による）」¹⁰⁾と述べ、さらに、「打たれ強さをもち、逆境にもめげず強く前向きにものごとに取り組むことができたとき、自分の強さを実感するとともに、真の意味での自己肯定感を獲得していく（下線は筆者による）」¹¹⁾と述べている。このことから、「自己肯定感」を高めるためには、安易な成功体験ではなく、下線部に示したような、「ある程度の困難」を自分の力で乗り越える体験が求められることが分かる。

一方、「自己肯定感」の近隣概念として、A・バンデューラが提唱した「自己効力」がある。「自己効力」とは、ある状況において必要な行動を効果的に遂行できるという確信のことであり、自分が特定の行動をすることができるかどうかという可能性に関する認知である¹²⁾。バンデューラ(1997)は、成功体験が「自己効力」を強める¹³⁾としており、このことから、「成功・失敗体験」が「自己効力」の育成に影響することが分かる。ただ、「自己効力」と「成功・失敗体験」の関係性について、バンデューラ(1997)は、「たやすく成功するような体験のみであれば即時的な結果を期待するようになるし、失敗するとすぐ落胆してしまうだろう。効力感の強さには、忍耐強い努力によって障害に打ち勝つ体験が要求される」¹⁴⁾とも述べており、安易な成功体験が強い「自己効力」を育むわけではないといえる。このことから、強い「自己効力」を育むためには、「ある程度の困難」

を乗り越える体験が求められることが分かる。以上より、「ある程度の困難」を乗り越える体験により、「自己肯定感」と「自己効力」の両方が高まると考えられる。

では、生活科における「ある程度の困難を乗り越えられるような体験」とはどのような体験だろうか。生活科の学習活動は、子どもの興味・関心から出発し、身近な学習対象と主体的にかかわることが求められる。解説生活編では、子どもが学習対象とのかかわりに関心をもつことについて、「自分にとって価値があると実感し、それに向かっていくことである。すなわち、児童を取り巻く人々、社会及び自然が自分自身にとってもつ意味に気づき、身の回りにあるものを見直し、切実な問題意識をもって、新たな働きかけをしたり表現したりなどすることである（下線は筆者による）」¹⁵⁾としている。つまり、下線部に示したように、生活科においては、子どもが学習対象に関心を持ち、繰り返しかかわる中で、「切実な問題意識」をもつことが重要であると分かる。

では、「切実な問題意識」とは、どのように生まれるのだろうか。「切実な問題意識」の根底には、子どもの目標設定が存在すると考えられる。バンデューラ（1997）は「個人の目標設定は、能力の自己評価に影響される。自己効力感が強いほど、より高い目標を自分のために設定して挑戦し、それに対するコミットメントも確固としたものになる。」¹⁶⁾と述べている。このことから、目標設定は「自己効力」の強弱に影響を受けることが分かる。そして、「自己効力」が強いほど、目標設定の困難さは高くなり、積極的に挑戦しようとする。

これらのことから、生活科における活動の「ある程度の困難さ」とは、「切実な問題意識」につながる目標設定の困難さであることが分かる。そして、その困難さは、子どもの「自己効力」の強弱により決定される。つまり、成功体験により強まった「自己効力」は、さらに困難さの高い「切実な問題意識」を生み、それを解決しようとするのである。このような過程で、生活科における、子どもの「ある程度の困難さ」は質的に高まっていくと考えられる。

さらに、子どもに「切実な問題意識」が生まれる過程はもう一つ存在すると考えられる。それは、学

習対象と繰り返しかかわる中で生まれた、「もっと〇〇できたらいいのに」というような、子どもの「願い」が、ある程度の困難さをもつ「切実な問題意識」まで高まった場合である。

つまり、子どもに「ある程度の困難さ」をもつ「切実な問題意識」が生まれる過程は2つ存在する。1つ目は、子どもの「成功体験」により高まった「自己効力」が影響し、より高い「困難さ」をもつ目標を設定する過程である。2つ目は、学習対象と繰り返しかかわる中で、子どもの「願い」が、ある程度の困難さをもつ「切実な問題意識」まで高まる過程である。そして、子どもは「ある程度の困難」を自分の手で乗り越えることで、「自己肯定感」を高めることができる。「切実な問題」を解決しようとするとき、子どもは繰り返し学習対象とかわり、試行錯誤すると考えられる。そのため、子どもの「自己肯定感」を高めるためには、子どもが試行錯誤できるような学習環境を充実させる必要がある。このことを本研究では、「試行錯誤を支える環境」とし、生活科で子どもの「自己肯定感」を高める手立ての一つとする。以上述べてきた、「試行錯誤を支える環境」が「自己肯定感」の高まりに与える影響について図2にまとめる。

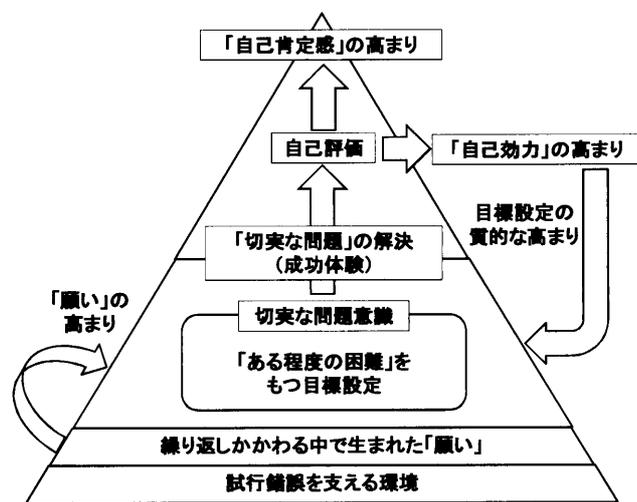


図2 「試行錯誤を支える環境」が「自己肯定感」の高まりに与える影響

本実践では、「色水を作るための材料」「色水を作るための道具」「色水を用いる遊び」の学習環境を充実させることで、子どもの「自己肯定感」の高

まりを支える。以下にその詳細を述べる。

2 「試行錯誤を支える環境」の実践的活用

(1) 多種類の草花を準備する

図3は、多種の草花を並べた様子である。本実践では、第1次では、アサガオ(赤紫・青)、オシロイバナ(赤)、サルスベリ(ピンク)、シソ(緑)、ニチニチソウ(赤・白)、マリーゴールド(黄・橙)、ヨウシュヤマゴボウ(赤)の7種類10色を準備した。第2次では、アサガオ(赤紫・青)、ニチニチソウ(赤・白)の2種類4色を準備した。そして、第3次では、1次で用意した7種類10色にツユクサ(青)を加えて、7種類11色を準備した。

このように、多くの種類の草花を準備することで、子どもが繰り返しかかわることができ、様々な種類の草花から色水を作ることができるなど、試行錯誤することができる。そうすることで、違う草花からできた色水や、友だちの色水と見比べたり、色水の違いに気付いたりして、「願い」が「切実な問題意識」へと高まる姿が期待できる。そして、「切実な問題」を自らの手で解決することで、子どもの「自己肯定感」が高まると考えられる。



図3 多種の草花を並べた様子

(2) 色変え遊びの際に加えるものの種類を多く準備する

本実践では、第2次において、レモン水、酢、砂糖水、塩水、ベーキングパウダー水、石けん水の6種を各班に1セットずつ用意し、子どもが色の変化を繰り返し試し、試行錯誤することができるようにした。多様な色の変化に出会う中で、「次はこんな色にしたいな」という「願い」が生まれる子どもの姿が期待できる。さらに、多くの色の変化を体験する中で「次はもっと赤い色水を作りたい」などという「願い」が「切実な問題意識」まで高まる姿が期待できる。そして、「切実な問題」を自らの手で解決す

ることで、子どもの「自己肯定感」が高まると考えられる。

(3) 色水を作る道具を多く準備する

本実践では、色水を作る道具として、水槽、ビニル袋、すり鉢、すりこぎ、わりばし、紙コップ、はさみを第1次から第3次まで準備した。このように、道具を多く準備することで、子どもが「切実な問題」を解決するために、自分が必要であると考えた方法を試行錯誤し、色水を作ることができるよう学習環境を設定した。さらに、道具を長机に並べて配置することで、容易に友だちの色水の出し方と比べることができるようにし、色水の出し方を試行錯誤する手がかりとなるようにした。

IV 実践の様子

1 第1次「色水を作ろう」

はじめに、教師が作った、赤色、黄色、青色、紫色を呈した色水を見せ、子どもの色水に対する関心を高めた。その後、教師が「ビニル袋を使ってもむ方法」、「すり鉢を使ってする方法」の説明を行い、各自、色水を作り始めた。

活動の中で、多くの子どもが様々な植物を用いてたくさんの色水を作っていた。また、色水を丁寧に作る子どもの姿も見られるなど、自分なりの「願い」をもって、色水を作っていた(図4)。

十分に活動した後、お気に入りの色水を1つ決めて、ペットボトルに移した。片付けを終え、友だちと色水を作ってみて思ったことを交流した。その後、感想や気付いたことをワークシートに記入した。



図4 すり鉢を使って色水を出している様子

2 第2次「色変え遊びをしよう」

色水の作り方を振り返った後、教師が作成した色水に「謎の液体X（えつくす）」と称した液体（レモン水）を加え、色を変化させた。その様子を見た子どもは、驚きに満ちた表情を見せ、色変え遊びに高い関心を示した。その後、各自で色水を作り、各班に用意した6種類の液体（レモン水、酢、塩水、砂糖水、ベーキングパウダー水、石けん水）のうち1つを、自由に選んで加え、色水の色を変化させた。自分の手で色を変化させることに喜びを感じながら、自分なりの「願い」をもって、色変え遊びを楽しむ姿が見られた。

子どもは、色の変化をさせる度に、ワークシートに「花の種類」と「加えたもの」、「色の変化」、「発見したこと」を記入した。片付けを行った後、色変え遊びを行った感想や気付いたことなどを記入し、クラス全体に発表した。

3 第3次「自分だけの色水を作ろう」

第2次の活動にて、クラスでただ一人青色の色水を作ることができた子どもが見られた。授業の導入時にその子どもを取り上げると、新しい色を発見しようとする子どもの「願い」が「切実な問題」まで高まっている姿が見られた。その後、各自で色水を混ぜたり、色を変化させたりして、お気に入りの色水を作っていた。

活動の中盤で、教師が、色水で和紙を染める活動について紹介すると、子どもから「やってみたい」という声が上がった。そこで、色染め遊びの方法を教え、色染め遊びに用いる和紙を配布し、色染め遊びを行った。はじめは、なかなか和紙に色が染まらず、困難に直面している子どもの姿が多く見られた。その中でも、ある子どもはうまく和紙に色を染めることができていた。教師が、その子どもを取り上げると、色染めの方法を教え合ったり、互いの色水を観察したりして、自分の色水との違いに気付き、より良い色染めの方法を発見し、「切実な問題」を解決していく姿が見られた。片付けを行った後、教室に張られていたロープに吊られている色水で染められた和紙を見ながら、第3次の感想や気付いたことなどをワークシートに記入し、発見したことをクラス

全体に発表して、本単元を終えた。

V 実践分析及び考察

「IV 実践の様子」では、本実践で見られた子どもの姿の概略を述べた。本項では、まず、実践前後に行った、アンケート調査と本実践における抽出児の変容を分析して、手立ての有効性について検証していく。

1 アンケート調査より

本項では、本実践を始める前と後でアンケートをとり、その結果を分析することで、クラス全体の子どもの「受容的自己肯定感」の変容を捉える。本実践の前後で、それぞれ、子どもの「受容的自己肯定感」を調査する簡単なアンケートをとった。回答項目は5段階評価で設定した。質問項目と、回答項目をまとめた表を以下に示す。

表2 質問項目と回答項目

質問項目	「わたしはわたしのことを いいとおもっています」
回答項目	<u>「いいと思う」</u> <u>「とてもいいと思う」</u> 「ふつう」 「わるいと思う」 「すこしわるいと思う」

表2の下線部に示した項目への回答を「肯定的回答」、それ以外の項目への回答を「否定的回答」として、アンケート調査を分析した。結果を図5に示す。

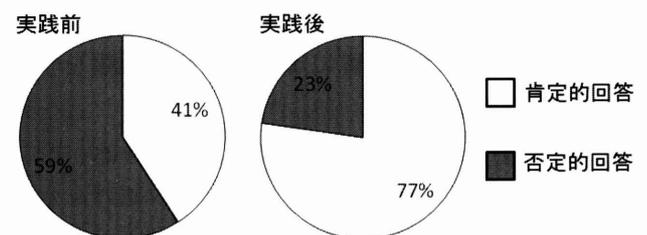


図5 「受容的自己肯定感」の測定結果

図5から実践前後で、肯定的回答が約2倍になっており、子どもの「受容的自己肯定感」の高まりを捉えることができる。このことから、本実践で子どもが草花と繰り返しかわり、試行錯誤しながら、「切実な問題」を解決し、「自己肯定感」を高めた姿

が推測される。

2 抽出児の分析

次に、抽出児を2人設定し、その変容を、より具体的な子どもの姿やワークシートの記述内容から分析し、「試行錯誤を支える環境」が子どもの「自己肯定感」の高まりにどのような影響を与えたか考察する。

(1) 何度も挑戦することで「切実な問題」を解決したA児

A児は今までに色水を作成したことがなく、第1次で、色水をビニル袋からコップに移すことに悪戦苦闘していた。何度か、自分の力で挑戦した後、「なかなか、うまくいかない。先生、助けて。」と困った表情で教師に助けを求めてきた。教師は、A児を励まししながら、ビニル袋を持ったり、手順を確認したりするなどの支援を行ったが、教師の手で、色水をコップに移すことはしなかった。すると、A児の作った色水は、大量にこぼれ、作った色水はコップに半分くらいしか入らなかった。その様子を見たA児は「あーあ、失敗しちゃった。」とつぶやいていた。そこで、教師は、「はじめはみんなうまくできないよ。花はたくさんあるから何度でも挑戦してみな。」とA児を励ました。

教師の言葉がけの後、A児は、道具を持って、草花の方へ走って行き、もう一度色水を作った。その色水をコップに移すとき、再び、こぼしていた。教師はそのA児の姿を見守っていたが、直接手助けすることはなかった。そして、何度か失敗する中で、ついに、A児は一滴もこぼさずに色水をコップに移すことができた。そのとき、A児は「見て、見て！うまくコップに移せたよ！」と満面の笑みで、教師に色水の入ったコップを見せてきた。教師は「よくがんばったね。自分の力でできたね。」とA児が自分の力で活動をやりきった姿を評価し、価値付けた。その後の振り返りの場面で、A児は「うまくいかなかったけど、失敗しちゃったけど、最後までがんばれてよかったです。」とクラス全体に喜びを伝えていた。また、振り返りカードには、

今日の色水作りは、はじめてだったので
しっばいはしたけど たのしかったです。

と記述しており、「失敗した自分」を認識した上で、「楽しかった」と述べていた。このA児の姿は、「失敗」という自分の「否定的なイメージ」を含めて、自分を肯定的に評価しており、本研究で定義した「受容的自己肯定感」の高まった姿であるといえる。

もし、A児が色水をコップに移す場面で、草花の準備されている量が少なかったら、A児は何度も色水を作ることができなかつたらろう。本実践では、「Ⅲ-2『試行錯誤を支える環境』の実践的活用」に示したように、草花の種類と量を十分に準備し、子どもが繰り返し色水を作ることができるように学習環境を充実させた。その結果、A児が失敗しても、必要以上に気落ちせず、より良い方法を模索しながら何度も挑戦し、自分の手で「切実な問題」を解決することができたのである。

また、子どもが「切実な問題意識」をもって対象と何度も繰り返しかかわるとき、その困難のため、失敗する場面が想定される。奈須正裕(1996)は、活動中に子どもが失敗したとき、「教師には、子どもが気落ちしすぎないようにやさしく寄り添い、はげますとともに、もう一度挑戦する機会を保障する配慮が求められる」¹⁷⁾と述べている。このことから、教師には、子どもが失敗から逃げずに向き合い、困難を乗り越えていけるように支援する姿勢が求められると分かる。そうすることで、子どもは、自らの手で「切実な問題」を解決することができ、「自己肯定感」を高めることができる。今回、教師はA児がうまくコップに色水を移すことができないという「困難」に直面したとき、そこから逃げ出さないように励まし、自らの手で「切実な問題」を解決できるよう支援した。その結果、A児は、自らの手でコップに色水を移すことができたとして「自己評価」し、達成感を獲得し、「受容的自己肯定感」が高まったと考えられる。

以上より、子どもが試行錯誤できる環境を充実させ、子どもが自らの手で「切実な問題」を解決することができるよう、教師が支援することで、子どもの「自己肯定感」が高まったといえる。

(2) 友だちとの交流で自らの「願い」を高めたB児

B児は第1次での活動で、すべての草花で色水を作るなど、色水遊びに意欲的に取り組んでいた。そして、第1次の振り返りに

まだ すったことが ない はなを
すったので たのしかった。

と記述しており、色水を作る活動を楽しんでいたことが分かる。

B児は第2次の色変え遊びにも、意欲的に取り組み、4種類すべての花を用いて、色の変化を確かめていた。そして、色変え遊びをする中で、C児が青色の色水を作っている姿を見つけた。B児は青色の色水に感動し、「C児くん、すごい！どうやったの」と青色の色水の作り方を尋ねていた。C児は「アサガオに石けん水を入れると青色になるよ」と、B児に青色の色水の作り方を教えていた。青色の色水の作り方を教えてもらったB児は自分の机に戻り、C児に教えてもらった方法で青色の色水を作り始めた。そして、青色の色水を作ることができ、満足感を得ていた。そのとき発見したことについて、

せんしゅうやった いろ水とくらべて
今日は、なぞのえきたいXを つかいました。
C児が「青になった」と いったから、やったら
ブルーになりました。

(下線に示した個人名は筆者が改変)

と記述しており、C児とかかわる中で青色の色水を作れたことがB児の印象に強く残ったと考えられる。そして、第3次において、B児は青色の色水を作ることに意欲的に取り組み、繰り返し草花とかかわっていた。

このように、B児は単元当初、色水遊びという活動を楽しんでいただけだった。しかし、C児とかかわる中で、「青色の色水を作りたい」という「願い」をもち、それを「切実な問題」へと高めていった。そして、「切実な問題」を自らの手で達成することで、満足感を得ていた。具体的な記述としては表れていないものの、B児の姿からは、「自己肯定感」の高まりを推測することができる。また、第3次におけるB児の青色の色水を作ることに意欲的に取り組む姿から、第2次に青色の色水を作ることができたという「切実な問題」を解決した「成功体験」により、「自己効力」が強まった姿を見取ることができる。

そして、強い「自己効力」はより高い困難さをもつ目標設定を生み、「切実な問題」に対して意欲的に取り組む姿につながったと考えられる。

VI まとめ

本稿では、子どもの「自己肯定感」を高める手立ての一つである「試行錯誤を支える環境」を取り入れた生活科単元を開発し、その実践分析を通して、手立ての有効性を検証した。

まず、アンケート調査の結果から、本実践を通して、子どもの「受容的自己肯定感」の高まりを見ることができた。

次に、A児の場合、繰り返し色水を作ることができるよう学習環境を充実させた結果、色水をコップに移すことに失敗しても、必要以上に気落ちせず、より良い方法を模索しながら試行錯誤し、自分の手で「切実な問題」を解決することができ、「受容的自己肯定感」が高まったといえる。

最後に、B児の場合、C児と交流する中で、自分の「願い」が生まれ、それを高めていった。そして、「切実な問題」が達成されたことにより、満足感を獲得し、「自己肯定感」の高まりを推測することができた。

アンケート調査と抽出児の変容から分かるように、「試行錯誤を支える環境」という手立てにより、子どもの「願い」を生み、「切実な問題」へと高め、それを自分の手で達成させることで、子どもの「自己肯定感」が高まるという有効性を検証することができた。

【引用・参考文献】

- 1) 拙著「子どもの自己肯定感を高める生活科学習」, 愛知教育大学生活科教育講座紀要『生活科・総合的学習研究』第10号, 2011年, pp. 93 - 102
- 2) 拙著「生活科の教科的特徴と自己肯定感について」, 『愛知教育大学研究報告』教育科学編第62輯, 2013年, pp. 1 - 9
- 3) 文部科学省「小学校学習指導要領解説 総則編」, 東洋館出版, 2008年, p. 1
- 4) 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, pp. 83 - 91
- 5) 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
- 6) 上掲書5) p. 16
- 7) 前掲書1) pp. 93 - 102
- 8) 前掲書5) p. 38
- 9) 前掲書5) pp. 39 - 40
- 10) 榎本博明「子どもの『自己肯定感』のもつ意味」, 『児童心理』No910, 金子書房, 2010年, p. 7
- 11) 上掲書10) p. 8
- 12) 無藤隆・市川伸一『学校教育の心理学』, 学文社, 1998年, p. 86
- 13) アルバート・バンデューラ『激動社会の中の自己効力』, 金子書房, 1997年, p. 129
- 14) 前掲書13) p. 3
- 15) 前掲書5) p. 10
- 16) 前掲書13) p. 6
- 17) 奈須正裕『学ぶ意欲を育てる』, 金子書房, 1996年, p. 127