

# 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—

栗木隆雅

(愛知教育大学大学院 教育学研究科)

Living Environment Studies about Promoting Child's Self-Affirmation

Takamasa KURIKI

(Graduate Student, Aichi University of Education)

## I 研究の目的

生活科学習の究極的な目標は、「学習上の自立」、  
「生活上の自立」、「精神的な自立」という3本の柱  
からなる「自立への基礎」を養うことである。小学  
校学習指導要領解説生活編では、生活科における「精  
神的な自立」について、「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、自ら  
前向きに生活することができる」<sup>1)</sup>としている。

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>2)</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。そして、  
平成20年の小学校学習指導要領改訂において、生  
活科学習では、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<sup>3)</sup>。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  
を解決するために、生活科学習において「精神的な  
自立」の重要性が強調されたと捉えることができる。

そこで、小学校低学年で扱われる、生活科学習に  
おいて、子どもの「精神的な自立」を促すことがで  
きれば、中学年以降も子どもは自信をもって生活し  
ていけるだろうと考えた。そして、子どもの「精神  
的な自立」を促すために、子どもの「自己肯定感」  
の高まりに着目した。

本研究では、生活科学習において高めることが望  
まれる「自己肯定感」を明らかにする。また、文献  
調査及び、実践事例分析から、自己肯定感を高める  
具体的な手立てを得ることを目的とする。

## II 自己肯定感について

### 1. 自己肯定感とは

遠藤(2010)は自己肯定感について、「自分の存  
在を自らが意味のあるもの価値のあるものとして認  
めること」と述べており、それとともに「ずばりそ  
れが何なのかを語ることは極めて難しい」としてい  
る<sup>4)</sup>。このことから、一概に、「これこそが自己肯定  
感である」という定義は存在しないと考えられる。  
そこで、本研究では、自己肯定感の概念を自己概念  
と自尊感情の関係性を示す中で明らかにする。

#### 1) 自己概念

ハーター(2010)は、ジェームズの自己概念につ  
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。」<sup>5)</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”が存在し、自己概念は客観的自己であることが  
わかる。しかし、榎本(1998)は「主体としての自  
己と客体としての自己はそれほどはっきりと分けら  
れるものではない。たとえば、客体としての自己の  
体系である自己概念には、単に知られる客体である  
のにとどまらず、知る主体としての自己の働きに影  
響を与えるという側面がある。つまり、客体として  
の自己のあり方が、主体としての自己のあり方を規  
定するのである」<sup>6)</sup>としている。このことから、主  
体としての自己と客体としての自己は相互に関係し  
合っていることがわかる。

また、榎本(1998)はミードの「自己」について「自己は生物学的な生物体そのものではなく、社会的経験や社会的活動の過程で生じるものである」<sup>7)</sup>としている。このことから、「自己」は人が生まれつきもっているものではなく、他者との関わりを通して発達してくるものであると考えられる。さらに、梶田(1996)は自己概念について、「自己概念とは、自分について体系的に概念化された認識ないし信念であり、自分自身についての『物語』といってもいい」<sup>8)</sup>としている。このことから、自己概念とは自己を客観的に認識し、それが過去から現在まで続いているものであることがわかる。

以上のことから、自己概念は社会的な経験や活動を通して生じ、それを客観的に認識することで得られると捉えることができる。そして、客体としての自己である自己概念は主体としての自己と相互に関係しているものであるといえる。

## 2) 自尊感情

榎本(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>9)</sup>としている。このことから、自尊感情は自己評価(自己概念に対して評価すること)の一種であると捉えることができる。また、遠藤(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>10)</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。その2点とは、「とてもよい(Very good)」と「これでよい(Good enough)」である。

遠藤(1992)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>11)</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。

一方、遠藤(1992)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いない」<sup>12)</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に、今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」と感じることである。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。

## 3) 自己肯定感

「2) 自尊感情」で述べたように、自己概念を評価すること(自己評価)によって育まれる自尊感情には、肯定的な側面と否定的な側面が存在する。このことから、育まれる子どもの自尊感情は、自分に対して肯定的な評価をする場合と、否定的に評価をする場合が存在するといえる。この自己評価における「質の違い」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、自己肯定感も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、この2つの自己肯定感には従属性があると考えられる。競争的自己肯定感は、「自分ができるから好き」という、自分の良い面のみを受け入れる感情であるが、受容的自己肯定感は、「自分ができることばかりではないけれど、そこを含めて全部

好き」という、自分の優れた面と劣っている面の両方を受容する性質のものである。

## 2. 生活科学習における自己肯定感

### 1) 小学校低学年児童における発達段階との関係

桜井(1999)によると、『〇〇する』『〇〇できる』という行動的な自己概念は3歳ごろから形成されはじめ、4～5歳では、自分と周囲の人々との関係に言及し(『弟がいる』『友だちがいる』など)、5～6歳頃になると『背が高い』といった身体的特徴を含めた自己概念が拡大してくる<sup>13)</sup>(下線部は筆者による)。小学校低学年児童は6～7歳なので、「行動的な自己概念」、「人々との関係による自己概念」、「身体的特徴」による自己概念は形成が可能であると考えられる。

ピアジェは2歳から7歳までを前操作期とし、その特徴として「主観と客観の未分化、自己の視点と他者の視点が区別できない<sup>14)</sup>」としている。これは子どもの「自己中心性」を示しており、低学年児童は客観的に自分や物事を捉えることが難しく、自分中心で物事を捉える傾向が強いことがわかる。また、ピアジェは8歳から12歳までを「操作期」とし、その特徴として、「子どもは中心性から脱し、『みかけ』に左右されることなく2つ以上の次元を同時に考慮しながらの心的な操作が可能になってくる<sup>15)</sup>」としている。このことから、「操作期」の子どもは「前操作期」の特徴であった、中心性から脱却する発達段階であるといえる。そして、低学年児童は「前操作期」と「操作期」の間に位置し、「客観性」を獲得するという発達課題を乗り越える段階にあるといえる。無藤(1990)は低学年児童について、「この時期の特性を十分補償し、自己中心性に徹しさせればさせるほど、やがてこの時期の特性である社会性の発達も大きく促進させることができる<sup>16)</sup>」と述べている。このことから、低学年児童においては、その特徴である、自己中心性を充実できるように促し、無理なく客観性を獲得できるような環境を設定することが望ましいと考えられる。

一方、高垣(2010)は「子どもがいつまでも幼児的全能感にとらわれ、我慢する力や耐性が育たず、ちょっとしたことで傷つく<sup>17)</sup>」という子どもの実態を挙げている。「自分は何でもできる」という根拠のない幼児的な全能感自分を正確に評価できていない

という点で、適切な自己評価的側面をもつ自己肯定感とは言えない。また、高垣(2010)が述べていたことから、幼児的全能感からの抜け出すことができている子どもがおり、確かな自己肯定感が育まれていないことが分かる。つまり、生活科学習では幼児的全能感を乗り越えた上で、自己肯定感を高める必要があると考えられる。

以上のことから、低学年児童において、自己肯定感を高めるためには、子どもの自己中心性の充実を考慮しつつ、幼児的全能感から抜け出し、自らを客観的に評価することができるような環境を設定することが重要であると考えられる。

### 2) 生活科の「自分自身への気付き」との関係

平成20年小学校学習指導要領解説生活編では学年目標(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することができるようにする<sup>18)</sup>」とある。この気付きは「自分自身への気付き」と呼ばれるものである。「自分自身への気付き」について、野田(2008)は「集団生活に馴染み、集団における自分の存在に気付くこと」「自分のよさや得意としていること、また、興味・関心をもっていることなどに気付くこと」「自分自身の心身の成長に気付くこと」の3点を挙げている<sup>19)</sup>。このことは、先述した桜井(1999)の「行動的な自己概念」、「人々との関係による自己概念」、「身体的特徴による自己概念」と類似していることから、生活科学習は、子どもの自己概念を形成する面において優れている教科であるといえる。

また、野田(2008)は「自分自身への気付き」について、「子どもが自分と対象とのかかわりを深め、対象に気付くことで、そこに映し出される自分自身への気付きが生じる<sup>20)</sup>」としている。このことから、子どもの「対象への気付き」は、対象とのかかわりを深めることで「自分自身への気付き」へと高まることわかる。そして、梶田(1987)は「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たほしい<sup>21)</sup>としている。このことから、「自分自身への気付き」は自己を理解するための要因であると捉えることができる。

以上のことから、生活科学習においては、対象と

のかかわりの中で得られた「対象への気付き」が「自分自身への気付き」へと高めることが大切であり、その「自分自身への気付き」は子どもの「自己概念」を構築する要因となるものと考えられる。

### 3) 生活科学習で育む自己肯定感とは

以上、論述してきたことを踏まえて、「生活科学習で高める自己肯定感」について考察する。まず、生活科学習において子どもは、対象とのかかわり合いの中で「対象への気付き」を得る。そのかかわりを深めることで、「対象への気付き」から「自分自身への気付き」へと高まる。この「自分自身への気付き」が「自己概念」を構築する要因となり、構築された「自己概念」を評価することで「自尊感情」が育まれる。さらに、榎本（1998）は「自己概念とは、過去の行動や経験についての個人的評価を反映し、個人の現在の行動に影響を及ぼし、そして個人の将来を予言する」<sup>22)</sup>としている。このことから、「自己評価」により「自己概念」は影響を受けることが分かる。つまり、「自尊感情」により、評価された「自己概念」は再構築されるのである。そして、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。そして、低学年児童はその特徴である「幼兒的全能感」を乗り越え、自己を客観的に評価する能力を獲得していくことが望まれる。

「競争的自己肯定感」は自分の優れた面だけ进行评估することで、自分の価値を感じるものであり、自分が「できない」ことに直面したとき、自らの価値を感じるができない。一方、「受容的自己肯定感」は自分が優れた面ばかりではなく、劣っている面も含めた、自分の存在自体に価値を感じるものである。そして、自分の存在自体に価値があることに気付くことによって、前向きに生きていくことができるのである。小学校低学年児童は、前向きに生きていくことが望ましい。それは、「競争的自己肯定感」だけではなく、「受容的自己肯定感」が高まることだと捉えることができる。具体的な子どもの姿としては、「〇〇くんよりうまくできた！」という「競争的自己肯定感」から、「自分の納得がいくまで頑張る」、「うまくいかなかったけど、自分なりに満足している」という「受容的自己肯定感」へと、子どもの自己肯定感が高まる姿が考えられる。以上のことを構造化したものを図1に示す。

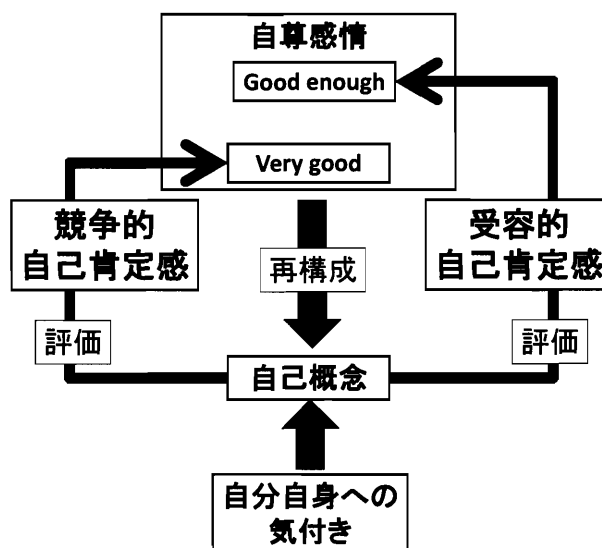


図1 自己肯定感の概念図

## III 自己肯定感を高める手立て

### 1. 他者からの肯定的な受容

#### (1) 理論的研究

榎本（1998）はクーリーの自己について、「自己というのはすべて社会的自己であり、それは他者の目に映ったものであるという意味で、『反映的自己』もしくは『鏡映自己』とよぶことができる」<sup>23)</sup>と述べている。このクーリーの鏡像自己の概念によって端的に言い表されているように、人は他者が自分に対する言動に含まれる評価的な態度を敏感に感じ取って、自分自身に対する評価的態度、つまり自尊感情を形成していくと考えられる。伊藤（1998）は「6歳から12歳の子どもにとって、教師は情報的な社会的支援の提供者であるのに対して、友人は一緒に遊んだりするコンパニオンとしての社会的支援の提供者だという調査結果もある」<sup>24)</sup>としている。このことから、受容される相手によって、子どもの感じ方は異なることが分かる。そこで、生活科学習における他者の存在について、「大人」と「子ども」の大きく2種類に分類することとした。

#### (2) 実践事例分析

##### 1) 目的

生活科学習において、大人が子どもを受容する場面や、子どもどうしが受容し合っている場面における子どもの変容について考察を行う。

## 2) 分析対象

分析対象は名古屋市立瀬古小学校における松本伸吾教諭の実践（平成 22 年 第 2 学年 実施）「できるようになったよ こんなこと 1」である。単元の概略を以下に示す。<sup>25)</sup>

○単元 「できるようになったよ こんなこと 1」（以下、単元 1）

○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（10 時間完了）

時間	学習活動
1 時	どんなことが できそうかな
2・3 時	ためしに やってみよう
4・5 時	うまく できるように なるう
6・8 時	これが できるよ こうりゅう会
家庭	おうちで やってみよう
9 時	やったかんそうを つたえ合おう
10 時	気づいたことを 話し合おう

## 3) 分析結果及び考察

### ア 事例 1 大人からの肯定的な受容

#### ①分析の場面

本単元では「これが できるよ こうりゅう会」（詳細は後述）の後、できるようになったことを子どもが家庭で行う活動「おうちで やってみよう」が設定されている。この活動において、子どもと主にかかわる他者は家族である。

#### ②考察

本場面において、子どもが家族からどのような受容をされたかを分析し、それによって子どもがどのような変容をしたかについて考察する。

家庭での活動において、子どもは家族から自分で「できたこと」について、家族から大きな賞賛を得ることができるような受容がされている。この受容によって、子どもは「自分でできた」という実感をもつことができ、他者の役に立っていることに気付くことができると考えられる。

家庭での活動中、ある子どもは家族に励まされることで、「これからもがんばりたい」という気持ちになった。また、ある子どもは「これからももっともっといっぱいいろんなお手伝いをやらせてね」という振り返りカードへの記入をしていた。これらのこ

とから、子どもは家族から「できたこと」を受容されることにより、お手伝いへの意欲が高まったと考えられる。

事例 1 から、子どもは家族と交流し認められたことにより、自分は家族の役に立っていると感じ、「自分には〇〇ができる」と自分の活動に対する自信をもち、「これからも家族のためにがんばりたい」と今後の活動に対する意欲をもつことができたと考えられることができる。これは自分の「できた」ことに対して自己評価し、自らに価値を感じていることから「競争的自己肯定感」が高まっていると捉えることができる。

以上のことから、「競争的自己肯定感」の高まりを見取ることができた。しかし、子どもに育まれる自己肯定感は「競争的自己肯定感」から「受容的自己肯定感」へと高まることが望ましい。

本単元において、子どもは活動の「結果」のみを受容されたが、それだけでは「受容的自己肯定感」は高まらないだろう。だからといって、大人が子どもの活動を無条件に受容してしまえば、甘えや諦め、妥協などの姿がみられる危険性がある。

そこで、本研究では大人が子どもを受容する際、活動の「結果」だけでなく、その「過程」を受容することを意識し、価値を置きたい。具体的には、がんばって活動した子どもが成功しなかったとき、「工夫できたね」「がんばったね」などと受容することが考えられる。そして、そこには、教師が子どもができなかったことを「悪いこと・恥ずかしいこと」としないような、あたたかな教室の雰囲気が必要である。以上のことを本研究では、「大人からの肯定的な受容」とし、生活科学習で子どもの自己肯定感を高める手立てとして効果的であると考えられる。

### イ 事例 2 肯定的交流活動

#### ①分析の場面

単元 1 の 6～8 時「これができるよ こうりゅう会」は「〇〇するとうまくできる」「△△に気を付けてやるといい」といったコツを出し合い、お互いを認め合うため、自分でできるようになったお手伝いを友だちに教えたり、友だちに教わったりする授業である。授業の流れについては以下に示す。

1	何を教えてもらうか、だれと交流するかを事前に決めておく。
---	------------------------------

2	A 班の子どもは B 班の子どもがうまくできるようになるまで教える。
3	B 班の子どもがうまくできたら A 班の子どもが学習カードにシールをはり、マスターとして認める。
4	B 班の子どもがうまく教えられたと感じたら、A 班の子どもの学習カードにシールをはり、教え上手であることを認める。
5	B 班の子どもはシールをはってもらった後、学習カードにコツと感想を書く。

## ②考察

本場面において、子どもがどのように友だちとかわかったかを分析する。また、そのことにより、子どもがどのように変容したかについて考察する。

まず、授業構成について分析する。この授業は子どもが「できることを増やす」という目的で交流活動を行っている。教師が交流活動の目的を具体的に示すことで、子どもは友だちと何を話せばよいかイメージしやすく、交流活動が充実したものになると考えられる。また、教えた子どもと、教えてもらった子どもが、相互にシールを貼るという行為は「自分が友だちから認められた」という実感を、視覚的に感じやすくする効果が期待される。

さらに、うまくできるようになるまで友だちに教えてもらうことは、友だちのよいところを模倣することであり、教えられた子どもは友だちに教えてもらったことをできるようになり、有能感を得ることができるだろう。また、教えた子どもも、友だちができるようになる姿を見て、有能感を得ることができるだろう。

本場面の中で、ある子どもは「皿洗いを教わったよ。洗剤を出し過ぎてすすいでもなかなか泡がきれいに落とせなかったけど、2人で楽しくできたよ」と楽しく活動をしている様子が見られた。また、ある子どもは「掃除機のかけ方を教わったよ。教える子が上手く説明してくれたから、自分でできるようになったよ」と発言していた。このことから、子どもは教えてもらった内容だけでなく、「教える子が上手く説明してくれた」とその友だちの優れた面に気付いていることがわかる。また、子どもは意欲的に交流会に取り組んでおり、交流をして認められなかった子どもはいなかった。このことから、仲間どう

しで受容し合うことは、活動を楽しくし、子どもの意欲的な活動を誘発するものだと考えられる。

事例2から、子どもは友だちとの交流をすることで、友だちのよいところを見つけ、それを取り入れて活動することができた。そこには、子どもの相手の意見を聴く姿が見られた。そして、友だちを模倣する中で、「〇〇さんが教えてくれた」友だちに教えてもらったコツの内容だけでなく、教えてくれた子どもの優れた面に気付いていた。倉智(1986)は模倣について「人間は自己にとって有意義な周囲の人々の行動を、そのままに模倣することによって自己を形成していく」<sup>26)</sup>としている。このことから、自分にとって有意義な行動を模倣することは自己の形成に効果的にはたらくことがわかる。今回の活動では倉智(1986)が述べているような模倣が実際に行われ、子どもが友だちの存在に気付き、それを取り入れ、成長する場面が見られた。このことから、子どもが友だちとの交流の中で、子どもが友だちを模倣し、取り入れていくことは、その相手の存在に気付き、成長し、自己を形成していくことにつながると考えられる。

以上のことから、子どもは友だちの存在に気付くことができるような交流の場の設定が重要であることが明らかになった。倉智(1986)はバンデュラのモデリング理論について「モデルとなる行動を必ずしも直接に模倣して行動しなくても、それを観察しているだけでも、人はそのモデルの持っている行動や特性を学習していく」<sup>27)</sup>と述べている。つまり、実際に模倣する活動はしなくても、その活動を観察したり、教えてもらったりする交流を通して、子どもは自己を形成していくことができると考えられる。そこで、このことを本研究では「肯定的交流活動」とし、生活科学習で子どもの自己肯定感を高める手立てとして効果的であると考える。

## 2. 自己評価を促す振り返り活動

### (1) 理論的研究

梶田(1987)は子どもの内面世界を育てる学校教育に大切なこととして、「子ども一人ひとりが、自分の内面世界を対象化してみる場を設定する」<sup>28)</sup>と述べている。このことは、子どもが自身の内面世界を育むために、自分の思いや自分自身の行動などを見つめ直す機会を設けることが大切であると捉えるこ

とができる。

また、坂元(1983)は小学一年生の特徴について、「一年生の能力は未分化であり…(以下略)…学習内容にはたらきかけ、活動や体験を通して自分でとらえた特徴やできるようになったことを、自分の絵や、身振りなどで積極的に表現させ、子どもの自発的な活動を重視して工夫や創意を培いたい」<sup>29)</sup>としている。このことから、小学校1年生の子どもは活動と思考を分けて考える能力が発達していないことがわかり、その特徴に応じ、自分のできるようになったことなどを表現できるような教師の支援が重要であると考えられる。

以上のことを生活科学習において考える。生活科は目標に「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な人々、社会及び自然とかかわりに関心を持ち…(以下略)」<sup>30)</sup>とあるように、子どもは自分が体験的にかかわった対象との関係の中でさまざまなことに気付く。つまり、生活科学習の中で、子どもは身近な人々や社会、及び自然について自分が行動したことや感じたこと、思ったことなどを対象化し、それらを見つめ直すことで、自身の内面世界を豊かにすることができるだろう。そして、低学年児童の特徴を考慮して、それらを表現することにより、深く内面世界を育むことができると考える。また、この振り返り活動は自己を対象化し、評価するという点で自己評価であるといえる。

## (2) 実践事例分析

### 1) 目的

生活科学習における振り返り活動の中で、子どもが自己評価する場面を分析する。また、その場面における子どもの変容から、振り返り活動と子どもの自己評価との関係性を考察する。

### 2) 分析対象

分析対象は名古屋市新明小学校における前畑朱里教諭の実践(平成19年度 第2学年 実施)「しんめいの町 大すき」である。新明小学校は名古屋駅を学区にもつ都心にある学校である。前畑教諭は11名の子どもを第1学年から引き続き担任した。単元の概略を以下に示す。

○単元 「しんめいの町 大すき」

○目標

町の人とのかかわりの中で成長する自分に気付く子ども

○単元の活動の流れ(30時間完了)

時間	学習活動
1・2	みんなの 暮らしを しりたいな
3・4	行ってみたいな すてきな町
5～10	町たんけんに出かけよう
11～14	町たんけんをふりかえろう
15・16	はたらく人の 気持ちを 考えよう
17～18	もっとしりたい はたらく人の気持ち
19～24	たんけんを ふりかえって まとめよう
25～28	はっぴょう会の じゅんぴをしよう
29・30	はっぴょう会でありがとうをつたえよう

## 3) 分析結果及び考察

### ①分析の場面

本単元では、単元の後半だけでなく、活動ごとに頑張ったこと、成長したことを振り返った。また、本単元の第11～14時「町たんけんを 振り返ろう」では、探検の後、子どもがこれまでに学んだことをグループごとに協力してまとめた。そして、単元終了時にも振り返りカードを記述した。

### ②考察

これらの場面から、子どもは自らの体験をどのようにしてまとめ、振り返っているかについて分析し、また、それが子どもの変容にどのような影響を与えたか考察する。

まず、活動ごとの振り返りについて分析する。この振り返り中で、教師は子どもに「自分のがんばったところをふりかえろう」などと振り返る視点を示している。このことにより、子どもは教師の与えた視点を頼りに振り返ることができるので、振り返りカードへの記述が容易になるだろう。また、活動ごとに子どもが振り返ることで、そのときに感じたこと、思ったことを忘れることなく振り返りカードに記述し、形に残すことができる。これは、子どもが無自覚だった自分の思いについて立ち止まり考え、その思いを自覚するという意味で効果的な振り返り活動であるといえる。また、この振り返りで得られた記述は、単元全体を振り返る際の具体的な手がかりとなると考えられる。

次に、子どもは町探検の後、写真やビデオを手が

かりに活動を振り返り、お店の人の気持ちについて考えた。このことから、低学年児童が自らの活動を振り返るときには活動内容を想起させるような具体的な手がかりを多くもたせることが効果的であることがわかる。この活動の中である子どもは、「探検に比べて緊張しなくなったね」と発言しており、探検という活動の中で、「緊張しなくなった」という「自分自身への気付き」を深めていることがわかる。

最後に、単元終了時の振り返りについて、ある子どもは次のように記述している。「セリフを言うのを忘れたけど、がんばってできたからよかったです。楽しかったからまたやりたいです。」この記述から、この子どもはセリフを忘れてしまったことと、自分が頑張ってきたことを客観的に評価した上で、「よかった」と記述している。これは子どもの「受容的自己肯定感」が高まった姿であると捉えることができる。

以上のことから、単元終了時のみの振り返りだけでなく、活動ごとや、活動の小さなまとまりごと、そして、単元終了時にそれぞれで振り返り活動をスモールステップで行うことが子どもの自己評価を手助けし、自己肯定感を高める上で効果的であることが示された。また、子どもが活動を振り返る際に、具体的な手がかりとして、写真や映像があると振り返りやすいことが示された。

以上のことから、教師が子どもに振り返りの視点を示すこと、スモールステップでの振り返り、具体的な手がかりをもった振り返り活動が、生活科で子どもの自己肯定感を高める上で効果的であると考えた。このことを本研究では、「自己評価を促す振り返り活動」とし、生活科学習で子どもの自己肯定感を高める手立てとして効果的であると考えた。

### 3. 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、自己肯定感は高まるとされている。そして、失敗体験は「〇〇できない」と感じるので自己肯定感を低めると考えられている。確かに、動物は行動と結果が随伴しないような環境に置かれ続けると、生き物は活動の意欲を失う。セリグマンはこれを「学習性無力感」と呼んだ<sup>31)</sup>。このように、失敗体験を重ねすぎると子どもは意欲を失っ

てしまう。しかし、榎本(2010)は自己肯定感の形成について、「ただ、ほめればよいわけではなく、厳しく鍛えられたという経験がないと、子どもはストレス状況に対する抵抗力のない『ひ弱な人間』になってしまう。厳しく鍛えられた経験がないと、1つの失敗で必要以上に落ち込み、やる気を失ってしまうことがある。ゆえに、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」<sup>32)</sup>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、活動にある程度の困難さが必要であり、それを乗り越えることで、自己肯定感が高まると考えられる。

そこで、生活科学習において、活動にある程度の困難さを設けることで、子どもの自己肯定感を高めることができると考えた。奈須(1996)は、活動における子どもの失敗について、「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」<sup>33)</sup>と述べている。このことから、失敗から逃げ出すのではなく、試行錯誤して、その困難を乗り越えていくことができるような環境を教師が設定することで、子どもに無力感をもたせにくくし、自己肯定感を獲得していくことができると考える。

#### (2) 実践事例分析

##### 1) 目的

生活科学習の中で、子どもがどのような活動場面で試行錯誤し、そのとき教師がどのような支援をしたかについて分析する。そして、それらが子どもにどのような影響を与え、子どもがどのような変容をしたかについて考察する。

##### 2) 分析対象

分析対象は豊橋市立東田小学校における竹内佳奈教諭の実践(平成23年 第2学年 実施)「飛んでいけ 遠くまで わたしだけのゴムロケット」である。単元の概要を以下に示す。

○単元 「飛んでいけ 遠くまで わたしだけのゴムロケット」

○目標

遠くまで飛ぶゴムロケットを工夫して作り、遊ぶ



面白さを実感し、気付きの質を高めていく子ども  
○単元の活動の流れ（13 時間完了）

時間	学習活動
1～3	ゴムロケットを作ってみよう
4～6	遠くまで飛ぶゴムロケットを作りたいな
7	遠くに飛ばす工夫を見つけたよ！ みんなでパワーアップだ！
8・9	2年生大会に向けてゴムロケットをパワーアップ！
10	優勝するぞ！2年生大会
11・12	ゴムロケットを使ったゲームでもっと楽しくできないかな
13	1年生とゴムロケットのゲームで一緒に遊ぼう

### 3) 分析結果及び考察

#### ①分析の場面

本単元第1～3時「ゴムロケットを作ってみよう」と、第4～6時「遠くまで飛ぶゴムロケットを作りたいな」で子どもはゴムロケットを遠くに飛ばすために切実感をもち、試行錯誤しながら活動を行った。

#### ②考察

これらの場面において、子どもが試行錯誤することで、どのような影響を受けたか分析する。また、そのときの教師の支援について分析し、子どもの変容にどのような影響を与えたか考察する。

本単元第1～3時において、子どもは全員同じゴムロケット製作し、飛ばす。その中で子どもは飛ばし方を工夫してゴムロケットを遠くに飛ばそうと意欲的に活動している。この場面で、子どもが「ゴムロケットを遠くに飛ばす」という切実感をもち、それが重要であると考えられる。この活動への切実感が、子どもの理想を抱かせ、その理想へ向かって、試行錯誤をする状況をつくりだしていると考えられる。

また、ゴムロケットを飛ばす活動の中で、教師は子どもが10回ゴムロケットを飛ばして記録をとるように、ゴムロケットとかかわる機会を十分に確保した。このことにより、子どもは繰り返しゴムロケットとかかわることができ、試行錯誤する機会が確保された。この対象と繰り返しとかかわることのでき

る環境が、ゴムロケットを遠くに飛ばす方法やコツを見つけることにつながったと考えられる。

第4～6時において、子どもは自分の考えた工夫を1つ取り入れたゴムロケット2号機を制作した。ゴムロケット1号機を制作した際にゴムロケットの基本的な製作方法は理解しているため、2号機では作り方に関して困っている子どもはほとんどいなかった。子どもが何も知らない状態で活動し、工夫することは難しいと考えられる。しかし、工夫するための基本的な型を与えることで、その基本の型を子ども全員が製作でき、それを手がかりに試行錯誤することができると考えられる。また、この活動の中で、ある子どもは2号機が1号機よりも遠くに飛ばず「私の2号機、前より飛ばなくなっちゃったよ。どうしよう。」と落ち込んでいた。このことから、1号機よりも遠くに飛ばしたいという切実感をもって製作した2号機が、自分の理想に届かず、「理想」と「現実」の狭間で落ち込んでいる子どもの様子を見取ることができる。このことは、活動の困難さが子どもの思いによって変化することを表している。子どものゴムロケットを遠くに飛ばしたいという切実感が強く、その理想が高ければ高いほど、その活動の困難さは大きくなる。しかし、困難に直面したとき、それを解決する視点がなければ、子どもは「学習性無力感」に陥ってしまい、活動への意欲が低くなる。そこで、教師のあたたかな支援が必要なのである。ゴムの数を増やしたが、2号機が1号機よりも遠くに飛ばなかった子どもの振り返りカードに対して、教師は「(ゴムを)ふやせばよさそうなのね。もう一度、1号機と2号機をよく比べてみよう」と朱書で励ました。このように、うまくいかなかったことに対して共感的に受け止め、困っている子どもに困難を乗り越えるための視点を与えることで、子どもに必要以上の無力感を感じさせないような教師の支援が見られた。この支援の際、注意しなければならないことは、教師が必要以上に子どもの活動に助言しないことである。今回の支援においても教師は「1号機と2号機をよく比べてみたら」と比べる視点を与えただけで、ゴムをどのようにすればよいかなど、ゴムロケットを遠くに飛ばすための効果的な工夫を教えているわけではない。生活科学習において、ゴムロケットを遠くに飛ばす工夫は子どもの個性的なものであり、そのことに子どもが主体的に

気付いていくことに価値がある。

以上のことから、子どもが試行錯誤して活動をするために、子どもが対象とかかわる機会を十分に確保することが重要であることを示した。また、その活動において、子どもがくじけそうになり、無力感を感じているときに、教師は子どもにその困難を乗り越える視点を示し、子どもの活動を支援する姿勢が、子どもの試行錯誤する活動を支えるために、効果的であると考えられた。また、子どもが活動に切実感をもち、没頭できるような状況が、その子どもなりの理想を生みだし、そこに近づこうと試行錯誤する原動力となるため必要であると考えられる。

以上のことから、試行錯誤できる学習環境とそれを支える教師の姿勢が明らかになった。このことを本研究では、「試行錯誤を支える環境」とし、生活科学習で子どもの自己肯定感を高める手立てとして効果的であると考ええる。

#### IV まとめと今後の課題

本研究では、文献調査を基に、生活科における自己肯定感の姿を「自己概念」、「自尊感情」、「自分自身の気付き」をキーワードにして構造化し、明らかにすることができた。また、それを基に生活科学習において自己肯定感を高める手立てを理論的研究および、実践事例分析より得ることができた。今後は、本研究によって得られた「大人からの肯定的な受容」、「肯定的交流活動」、「自己評価を促す振り返り活動」、「試行錯誤を支える環境」という4つの手立てを基に授業実践を行い、その手立ての有効性を検証していきたい。また、授業実践における、子どもの具体的な変容から、生活科で自己肯定感を高める重要性について言及していきたい。

#### 【参考・引用文献】

- 1) 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
- 2) 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
- 3) 前掲書1) p.6
- 4) 遠藤由美「自己肯定感の構造」『児童心理 No910』金子書房、2010年、p.11
- 5) ブルース・A・ブラッケン『自己概念研究ハンドブック』金子書房、2010年、p.2
- 6) 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、pp.1-2
- 7) 上掲書6) p.5
- 8) 梶田叡一『<自己>を育てる-真の主体性の確立-』金子書房、1996年、p.46
- 9) 前掲書6) p.164
- 10) 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
- 11) 上掲書10) p.62
- 12) 前掲書10) p.62
- 13) 桜井茂男『しっかり学べる発達心理学』福村書店、1999年、p.139
- 14) 上掲書13) p.57
- 15) 前掲書13) p.60
- 16) 無藤隆『生活科の心理学』初教出版株式会社 1990年、p.66
- 17) 高垣忠一郎『「評価」ではなく「赦し」の自己肯定感』『児童心理 No910』金子書房、2010年、p.23
- 18) 文部科学省『平成20年小学校学習指導要領解説生活編』2008年、p.16
- 19) 野田敦敬『学習指導要領の解説と展開-生活編-』教育出版、2008年、p.17
- 20) 上掲書19) p.7
- 21) 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
- 22) 前掲書6) p.32
- 23) 前掲書6) p.4
- 24) 無藤隆・市川伸一『学校教育の心理学』学文社、1998年、p.167
- 25) 松本伸吾「自己肯定感が高まる生活科学習」、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9号、2011年、pp.149-158
- 26) 倉智佐一『人格形成の心理学』北大路書房、1986年、p.44
- 27) 上掲書26) p.44
- 28) 前掲書21) p.10
- 29) 坂元昂『学習意欲を開発する授業技術』明治図書、1983年、p.32
- 30) 前掲書1) p.9
- 31) 奈須正裕『学ぶ意欲を育てる』金子書房、1996年、pp.154-156
- 32) 前掲書4) p.7
- 33) 前掲書31) p.127