

主体的に学びに向かうことで「自己肯定感を高める生活科学習」に関する研究

菅沼 敬介* 野田 敦敬**

*福岡教育大学 教職教育院
**生活科教育講座

A Study about Promoting Child's Self-Affirmation in Living Environment Studies in going to be Independent and to Learn

Keisuke SUGANUMA* and Atsunori NODA**

*University of Teacher Education Fukuoka

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

要 約

本稿は、近年叫ばれて久しい子供の自己肯定感の低下を、平成 29 年 3 月告示の新学習指導要領で「育成すべき資質・能力の三つの柱」の三つめの視点である「学びに向かう力」との関係性を見出すことで、学校教育や学習活動で自己肯定感を高められるのではないかと仮定し論考したものである。学校教育の中でも、さらに発達段階を児童初期に、核とする教科を生活科に絞って研究を進めた。自己肯定感は、自己への肯定的な評価であり、「自己を全体的に評価し満足しているレベル」と定義されている。これは、理想とする自己像との比較が発達してくる小学校高学年から中学校頃に表出してくるものと考えられているが、その構築は幼児期から児童期初期の原体験や成功体験が関係していると考えたからである。また、子供の自由な発想のなかで原体験や成功体験が充実している生活科こそが、「自己肯定感を高める」のに適した教科である。研究の内容は、先行研究から「自己肯定感の高まる」定義を捉え、生活科の教育課程と「自己肯定感」の関係性を見出した。さらに、これまで自己肯定感の研究で扱われづかった児童期初期の生活科において授業実践の中で、自己肯定感の高まる子供の姿を具体的に見出す研究である。

keywords : 自己肯定感、学習意欲、生活科学習

I はじめに

1 学校教育で「自己肯定感」を育む意義

平成 29 年 3 月文部科学省より小学校学習指導要領が告示¹⁾され、今後の小学校教育の方向性が明確になった。平成 28 年 12 月に中央教育審議会より出された「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の改善及び必要な方策等について(答申)」²⁾(以下「答申」と記す)によると、学校教育を通じて育てたい姿として、「理想を実現しようとする高い志や意欲を持って、主体的に学びに向かい、必要な情報を判断し、自ら知識を深めて個性や能力を伸ばし、人生を切り拓いていくことができる」と「意欲」や「主体的」といったキーワードが随所にみられる。これからの世の中は、グローバル化や技術革新、情報

化社会への急速な対応など、時代の変化は一層加速していくと叫ばれて久しいが、そんな中で学校教育の使命は、学んだことを学校生活の中に留めるのではなく、実社会の中や自分の生き方に生かしていく必要性を背景としている。

一方で、意欲や主体性以前に子供たちの自己に対する評価の低さが指摘されている。高垣は「見捨てられて自分の無価値感や自己否定感に打ちひしがれていた、『見捨てられる不安』におびえ、自由にありのままの自分を表現したり主張したりできずに、我慢を強いられている子供が圧倒的に多い」³⁾と述べており、佐藤は、「世界五つの都市、東京、上海、ソウル、ロンドン、ニューヨークに住む子供の自己像の比較調査では、東京の子供たちはソウルと並んで『親切』『よく働く』

『スポーツが得意』『勉強ができる』『正直』『勇気がある』『人気がある』のすべての項目で肯定率が低い⁴⁾ことを日本の子供の特徴として指摘している。教育社会学の分野からも門脇が「現代の若者文化に目立つ特徴としに自己遺棄とも自己放棄ともいえる現象がある⁵⁾と述べている。自己に対する評価の低さの指摘が、社会の変化が影響しているのか、日本人的自己の特徴なのかの論議は、本稿での本意ではないため省略するが、これらの指摘に共通している部分は次世代の子供たちに、この現状が望ましいのかという問題提起である。実際、筆者が勤めていた学校において、自分に自信がもてないことが原因で嘘をついたり、他者に対して攻撃的になったりする子供同士のトラブルや、指導を受けている友達を見て必要以上に自己を責めてしまう子供の例も見られた。

これらの現状を踏まえ、学校教育において「自己肯定感」を育む意義を見出すことができると考える。

2 自己肯定感の育成と教育課程

学校教育において「自己肯定感」を育む意義を見出したことで、単純に自己肯定感を高める教育を教育課程に取り入れることは考えられる。しかし、自己肯定感を高めるために『心の教育』を推進することが本当に子供の『問題』の解決につながるのか⁶⁾や「ほめて育てると言うことが強調されるようになって久しい。だが、そうした風潮が広まることによって自己肯定感の高い子供が増えてきているのだろうか⁷⁾のように形骸化した方法論への指摘は多い。また、「自信に満ちた態度で論理的に説明し、会議出席者の理性的な判断に基づいた賛同を求める」ような「対人行動スキルを身に付けることが望ましいのだろうか⁸⁾のように、自己肯定感が高いと言える実態に対しても、その方向性に対する指摘はなされている。つまり、学校教育に於いて自己肯定感を育むこと自体に否定的な指摘はなされていないが、その取扱いに対しては自己肯定感を高めることの本質を理解し、子供の育ちにその必然性を求めなければならないと考える。よって、自己肯定感を高めるための教育課程を構築するのではなく、子供が「人生を切り拓いていく」ような資質・能力を育むことが、すなわち自己肯定感の高まりに繋がっていくものと仮定し研究する。

3 研究の課題と目的

本稿では、この「自己肯定感を高める」に焦点を当てる。しかし、先にも述べたように自己肯定感を高める教育課程や教育システムを構築する研究は、その方法論だけを取り上げて、形骸化してしまう危険性を孕んでいる。そこで、本研究の射程を学校教育で資質・能力を育むことで高められる自己肯定感としたい。さらにそれを高めるべき発達段階を学齢初期とし、核と

する教科を生活科に絞って研究を進める。その理由として、自己肯定感は、家庭環境や母親との関係が大きく影響しているとの先行研究がある。その結果を得るための調査は、小学校高学年や中学校におけるものに偏っていることをあげる。それは榎本が「理想とする自己像との比較は抽象的思考能力が発達してくる思春期ぐらいから始まる⁹⁾と述べているように、「児童期の中期から後期にかけてが、他者の観点や評価を理解し、それを自己評価に結び付ける傾向が促進される¹⁰⁾からである」と考える。しかし、幼少期から児童期初期の原体験や成功体験が全くの無関係であるとの研究はなされていない。むしろ、表出される結果としては、児童期の中期からかもしれないが、人間形成の構築といった面では、幼児期から児童期初期の方が重要ではないかと考える。嶋野が「子供にとって『学びの原体験』と言えるような豊かな学びの体験が欠かせない。それが、その人の、その後の学習観や学ぶ姿勢を形成する核になる¹¹⁾と述べていることも、本研究の方向性の後押しとなっている。

また筆者らは、これまでの研究で生活科における学習意欲を含めた学びに向かう力の構造図を作成¹²⁾した。その構造とは生活科の「子供主体」と「子供自ら」の理念が学びに向かう力の黒柱となっていることである。すなわち「意欲」「主体」「積極」「自ら」どれをとっても自己肯定的な側面をもつものであると考える。

そこで、これまで自己肯定感の研究で扱われづらかった児童期初期において、主体的に学びに向かうことで、自己肯定感にどのような意義や効果をもたらすかを捉え、その上で授業の中で学習意欲と自己肯定感の高まる姿についての関係性を見出す。そして生活科授業の中で、自己肯定感の高まる子供の姿を具体的に見出すことを本研究の目的とする。

II 生活科の教育課程と「自己肯定感」

1 「自己肯定感」の定義

現在の子供の自己肯定感の低さに関しては、多くの先行研究で問題視され、「自己肯定感を育てる」とされている研究や著書は数多く存在する。公立小学校の研究発表の主題に於いても、しばしば「自己肯定感」が取り上げられている。しかし、その中でどれだけの学校現場の教師がその真意を確実に理解して、授業を行っているかは疑問が残る。その原因として、「自己肯定感」という用語自体が、「意味は何となく分かりそうなのだが、それを語ることは極めてむずかしい¹³⁾や「セルフ・エスティームの定義について様々な立場から論じられてきた¹⁴⁾と述べられているように、理論が明確に定義されていなければ、様々な捉え方のできる用語であるからと考えられる。類似した用語も、「セルフ・エスティーム」「自尊感情」「自己価値観」「自己有用感」「自己効力」等様々なものがあり、それぞれの用語を

同じ意味として捉えていることもあれば、微妙に違う意味として区別して捉えていることもある。佐藤は、セルフ・エスティームの概念を「自分自身の存在や生を基本的に価値あるものとして評価し信頼することによって、人は意欲的、積極的に経験を積み重ね、満足感を持ち、自己に対しても他者に対しても受容的でありうる」¹⁵⁾と自己への肯定的評価であるとしている。さらに、「能力やスキルなどの自己の特定の側面だけでなく『自己を全体的に評価し満足しているレベル』¹⁶⁾という定義を用いている。自己肯定感を理解する上で、一つの指針として作成した図1の「自己への否定的評価」についてである。

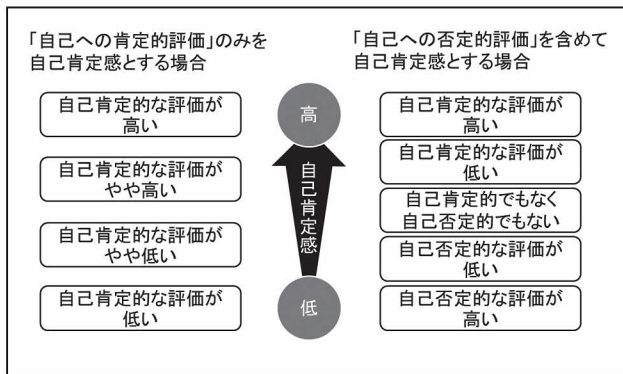


図1 自己評価と「自己肯定感」

「自己への肯定的評価」のみを自己肯定感とする場合、肯定的に捉えることができなければ自己肯定感が高く、肯定的に捉えられなければ自己肯定感が低いとなる。一方、「自己への否定的評価」も含めると、自己が肯定的に捉えられていなくても、自己肯定感は低いとは言わず、否定的に捉えることによって初めて自己肯定感が低いとなる。本稿では、「意欲的、積極的な経験の積み重ね」によって、肯定的評価の有無で高低を捉えたいために、佐藤の用いた定義に準ずることとする。また、「低すぎたり高すぎたりすることは、環境からの様々な刺激を歪曲して受け止めることにつながるとされる」¹⁷⁾と述べられているように、この定義を用いる場合この部分に注意し考えて行かなければならない。本稿に当てはめて考えると、現代の子供は自己肯定感が低いから高めなければいけない（これを「自己肯定感を高める」という）が、自己肯定感がより高い状態を目指すものでないことを念頭に置いておく。さらに自己肯定感が高まった姿を子供で考えると、自分が設定した価値基準に照らして自分を受容することに基づいている。このことから「～だから高まった」と自己肯定感が高まった姿の断定をすることは容易ではない。しかし、求められているものを「自己を全体的に評価し満足しているレベル」を安定的に継続することとするならば、この部分を教育課程に顧みることが十分可能であると考えられる。

様々な捉え方のできる自己肯定感であるが、「自己に対する評価の高いことは、様々な逆境におかれても、それに屈せず、むしろそれをバネとして貧困から抜け出せる原動力となる」¹⁸⁾と述べられており、まさに「人生を切り拓いていくことができる」と叫ばれている、教育課程で重要視されている資質・能力に繋がっていることが指摘できる。

2 生活科における「自己肯定感」と先行研究

現代の子供がグローバル化や技術革新、情報化社会への急速な対応など、時代の変化により、自己肯定感の低さが叫ばれているが、それでも今日突発的に表出してきた議論ではない。生活科に於いても、平成元年の教科の新設当初から、自立への基礎が究極の目標とされており、「よき生活者として求められる能力や態度を育てること」¹⁹⁾を目指してきた。平成10年学習指導要領の改訂の際も、「体験不足や自立の遅れなどの子供の実態や少子高齢化社会の進行、地域社会の連帯感の希薄化などの社会状況に応じるために、従来の生活科のねらいは維持しながら、子供が身近な人や社会、自然とかかわる活動や体験をより一層重視する方向で」²⁰⁾と述べられている。自己肯定感との用語は見当たらないものの、想起できる文言が至る所に記されている。

実際に、山梨大学教育人間科学部附属小学校の生活科の研究主題は「個の気づきを生かして、『自己肯定感』を高め合う学びの創造」²¹⁾としている。「交流し、認め合うことでさらに学びは深化・変容し、同時に個人の気づきの質も高まっていく。また、意識化されていなかった対象が、自分とのつながりをもつことによって現実感のあるものとなる。それらが積み重なって子どもの世界は広がり、自分への自信が深まっていく」と記されていることより、生活科の学びの本質は自己肯定感に繋がっていると解釈できる。

木村は、生活科が目指すものとして「個性化」や「自我」というキーワードを上げている²²⁾。特に『自我』とは『自己意識』のことであり、小学校低学年段階の児童にあつては、『ぼく・わたしは、～がすきだ。』『ぼく・わたしは、～がとくいだ。』ということが自覚・表明できることによってその『育ち』を確認すること²³⁾と述べられているように、佐藤の述べる「自己主張」と多く重なる考えであるといえる。

栗木は、「生活科学習において子供は、対象とのかかわり合いの中で『対象への気づき』を得る。そのかかわりを深めることで、『対象への気づき』から『自分自身への気づき』へと高まる。この『自分自身への気づき』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」²⁴⁾と述べている。

前途のように小学校の授業の実践研究に於いても、学術的な研究に於いても、生活科学習において先行研

究がなされている。しかし、改めて見ると、生活科の自己肯定感理論は、気付きの質の高まりとの相関性に着目しているものであり、気付きの質が高まったことで自己肯定感が高まったことを述べている研究が多くみられる。自己肯定感の本来の意義である、「人生を切り拓いていくことができる」という部分に関しては、必ずしも「気付き」のみとは言い切れないと考える。むしろ「自己主張」や「困難から抜け出す」ことを前提としている自己肯定感は、「意欲」や「主体」との相関性を議論しなければならないと指摘できる。

3 生活科授業実践での「自己肯定感が高まった姿」

生活科授業において、「自己肯定感が高まった姿」がどの程度あらわれるのか検証する。さらに授業実践から具体的な「自己肯定感が高まった姿」を見出していく。実践対象とした愛知県T小学校は、平成29年度まで市教育委員会から研究委託を3年間にわたり受けてきたが自己肯定感や生活科を主題としておらず、一般化できるものとして子供の姿の分析を行った。

(1) 授業実践期間

平成29年2月～平成29年3月

(2) 授業実践対象

愛知県T小学校 1年生A・B・C組 75名

(3) 授業者

各クラスの学級担任（3名）

事前に単元を筆者を含め4人で検討し、正確な記録を残すため各クラスの実態に応じた変化はさせず、一律の学習指導案により授業をおこなった。

(4) 単元名

「こんなにできるようになったよ」（全9時間）

(5) 単元計画 ※()は使った時間

①1年生でできるようになったことはなにか(1)

②名まえをくらべてみよう(1)

入学して間もない頃書いた名前と、現在丁寧に書いた名前を比べる。

③あそびをくらべてみよう(2)

今一番したい遊びを、今一番したい人と活動をした上で、入学して間もない頃をしていた遊びと比べる。

④べんきょうをくらべてみよう(2)

現在改めて学校探検に出かけ、入学して間もない頃に2年生に連れられて学校探検したときと比べる。

⑤できるようになったよ、はっぴょうかい(2)

⑥1年生でできるようになったことはなにか(1)

※単元開始時と終了時に質問紙

※毎授業終了時に児童による授業評価

(6) 結果及び考察

① 生活科に対する子供の意識

単元開始時と単元終了時に、「せいかつのじゅぎょうはすきですか」の質問を行い、「大すき」「ややすき」「ややきらい」「大きらい」で答えた。結果は図2の通りである。

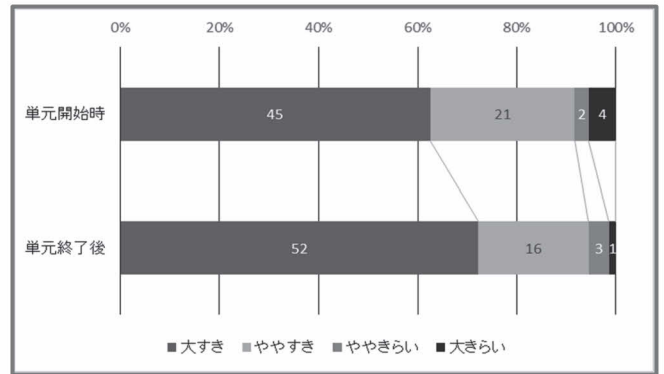


図2 「せいかつのじゅぎょうはすきですか」の結果

「大すき」「ややすき」と肯定的な回答をした児童が単元開始時から9割強を占めており、生活科を元々楽しんで活動をしていた様子がうかがえる。さらに、単元終了時では、その割合が増えており特に「大すき」と答えた子供が10%増えていることから、単元をさらに楽しみながら行っていたことがうかがえる。

② 毎時間の授業評価

毎時間「きょうのじゅぎょうは、がんばれましたか」の質問に対し「◎」「○」「△」の三段階で自己評価をした。結果は前頁、図3の通りである。



図3 「じゅぎょうは、がんばれましたか」の結果

①の授業に関しては、◎と答えた子供が少なかったが、その他の授業は高い自己評価となっている。体験活動を中心とした為、各自が頑張ることができた結果となったことが予想される。話し合い活動や発表は比較的○や△が多くなる例もみられるが、T小学校は発表会にも意欲的、積極的に取り組んでいることがうかがえる。また、①と⑥に授業については、ほぼ同授業

業を行ったが、自己評価の結果には差が表れた。⑥は活動を通して再度できるようになったことを考える授業であったため、②～⑤のような体験活動を通すと、その体験活動を根拠に考えようとしていることが次項で挙げる項目の増加の理由であり、それが自己評価の肯定感に繋がっていることが予想できる。

③ できるようになったことの変化

①と⑥の授業では、「1年生でできるようになったこと」をとにかくたくさん書き出した。また、書き出した中から最も得意なものを1つ選び、そのものについて、説明やエピソードを書いた。

まず、書き出された項目の変化は表1の通りである。

表1 できるようになったことの数の変化

① 導入授業時	⑥ まとめ授業時
6.38 項目	9.26 項目

①の授業での項目の数と⑥の授業で約1.5倍に変化していることが分かる。体験活動や発表会を通して、自分の成長している項目に気付いたことがうかがえる。また、①の授業時には、「できるようになったことなんてないよ」や「なにがあったかな」等、否定的なつぶやきや鉛筆が止まっている姿が顕著であったが、⑥の授業時には、ワークシートの行に書ききれず2枚目のワークシートを持って行った子供もいた。また授業の自己評価との関係性から見ると、たくさん書くことができたから頑張れたと評価している子供がいることが予想される。できるようになったことをたくさん書けることが頑張ったとの評価につながり、自己の肯定的な評価となっている。これらは、自分の成長に対して、子供が自信をもてたことの表れてあると言え、同時に自己に対する認識が量的に変化した姿であると言える。

次に、得意なものの説明やエピソードを表2のようにまとめた。なお、抽出した3名は各クラス担任に、生活科の成績が中程度の子供を数名選定してもらい、その中で変化が見えやすかった子供を選出した。

表2 とくいなものってどんなもの

	① 導入授業時	⑥ まとめ授業時
A 児	学校には行ってからできないことができるようになってうれしかった	わたしは、うしろまわしがとくいだけど、あやとびやサイドクロスやにじゅうとびとかのわざにもちょうせんしたいとおもいました。まだ、知らないやつもれんしゅうしてできるようになりたいです。

B 児	なわとびでうしろこうさができるようになってうれしかった	ほいくえんのときは、あやとびができなかったけど、学校にきていっばいれんしゅうして、ともだちともいっばいれんしゅうしてできるようになりました。はじめてできたときはうれしかったです。
C 児	まえよりもできることがふえてよかったです	ぼくのともだちが、いまはともだちになっているけど、まだともだちじゃないときにいれていいたら、いいよといってくれてともだちになりました。〇〇さん、△△さん、□□さんととてもなかよくなりました。

①の授業の際は、全体的な捉えの説明やエピソードが多く分量も少なかった。得意な事に対しての個人の思い入れが薄く、細かく覚えていないことや、得意な事として選ぶことができないことがうかがえる。一方で、⑥の授業の際は、分量も増え、エピソードが具体的になっていることがうかがえる。単元をとおして、自信と共に細かなエピソードが想起できたものと考えられる。A児については、これから頑張りたいことにも触れており、意欲的、積極的に学校生活を送ろうとする意識がわかる。これらは、自分の成長に対して、子供が自信をもてたことの表れてあると言え、同時に自己に対する認識が質的に変化した姿であると言える。

最後に、量的とも質的とも取れる変化について取り上げる。量的変化の考察に使った結果を、「学習に関するできるようになったこと」「生活に関するできるようになったこと」「精神的にできるようになったこと」「体力的にできるようになったこと」に分類した結果を表3に表す。なお、①は全72名、⑥は全73名である。

表3 項目の分類

	① 導入授業時	⑥まとめ授業時
学習	72 人	73 人
生活	49 人	68 人
精神	3 人	61 人
体力	69 人	73 人

①から⑥になったときに全体的に増加しているのは量的に項目自体増加しているのが当然であるが「生活

に関するできるようになったこと」と、「精神的にできるようになったこと」の増加が顕著である。生活については、「きゅうしょくとうばんができるようになった」や「きちんと手をあらえるようになった」等の元来できて当然と思っていたものに対する記述が多くなった結果である。これは、当たり前なことでも、すごいことであるとの認識が深まったためであると考えられる。また、精神的については、「ともだちとなかよくあそべるようになった」や「ともだちがふえた」等、友達に関する記述が圧倒的に多くなった。これは、②～④の体験の時間で友達と活動することや、⑤の表現の時間で友達の発表を見たことにより、友達の記述が増えた理由と考えられる。執筆者が予想していた、「精神的になできるようになったこと」は「一人で〇〇できるようになった」や「ようちえんの子にやさしくできるようになった」等の記述はほとんどなかったが、友達に関することは、他者受容にあたり、自己肯定感の高まった表れであると考えられる。

Ⅲ 主体的に学びに向かう力と「自己肯定感」

1 学びに向かう力と「自己肯定感」

前述の佐藤のセルフ・エスティームの概念の前半部分における「自分自身の存在や生を基本的に価値あるものとして評価し信頼することによって、人は意欲的、積極的に経験を積み重ね、満足感を持ち」は、まさに、自己肯定感が育まれるプロセスについて示されていることが読み取れる。つまり、自己を評価することで価値付けし、それが自己への信頼につながる。そして、自己を信頼することで、意欲的、積極的に経験することに向かう。これが満足感に繋がり、セルフ・エスティームとなると解釈できるが、当然スタートの自己を評価し価値付けする行程には、その後の行程となる意欲的、積極的経験や最終段階の満足感が自己に全く存在していなければ、成立しないものであることが指摘できる。つまり、セルフ・エスティームの始まりは、ゼロではなく、それらの要素が繰り返されだんだん膨らんでいきセルフ・エスティームの形成に繋がるものであると考える。

また、このことから、意欲的、積極的経験はセルフ・エスティームの形成概念の中に取り入れられており、自己肯定感を高めるための一つの要素として考えられる。つまり、意欲的、積極的を含む「学びに向かう」という概念は、まさに自己肯定感を高めるプロセスの中に入り込んでいるものと指摘できる。

一方で、学びに向かう力と意欲的、積極的の関係について、触れておかなければならない。そもそも学びに向かう力とは、新学習指導要領で言われる資質・能力の三つの柱の一つである。答申では、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生をおくるか（学びを人生や社会に生かそうとする『学びに向かう力・人間

性等』の涵養）」²⁵⁾となっている。特に、学びに向かう力とは、「主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力」²⁶⁾と記されており、「主体的に学習に取り組む態度」と「学びを生かそうとする」ことが学びに向かう力であると言える。それに対し村松が「情意や態度等にかかわるもので、一朝一夕に育成できるものではありません」²⁷⁾と述べているように、情意や態度はすぐに成果に現れるものではないことが指摘でき、尚且つどんなものが明確に表れるものではないことが指摘できる。つまり、学びに向かう力とは、進むべき方向（正しいベクトル）とその過程であることが考えられる。筆者らは、「学ぶことに関して意思をもって欲する学習意欲を得ながら、そこへ正しくあるべき方向に向かっていくことが、学びに向かう力なのである」²⁸⁾とまとめている。さらに、学びに向かう力と意欲的、積極的関係を指摘するならば、むしろ意欲的、積極的は、セルフ・エスティームの定義と類似していることがいえる。つまり、学びに向かう力とセルフ・エスティームは、どちらの形成にも意欲的、積極的に経験（体験）することが不可欠であることが指摘できる。

2 生活科で得られる意欲的、積極的な経験

学校教育及び教育課程の中で、意欲的、積極的な経験の要素に着目したい。つまり、子供たちが小学校での生活の中で、どんな経験が、意欲的、積極的であるのかその心情を考えたい。

中野は、「生活科は子供の側に立つ授業づくり、一人一人の子供が作り上げる授業を求めている。ムチを振り振りのスズメの学校ではなく、だれが生徒か先生か分からないメダカの学校を目指しているのである。生活科が目指すメダカの学校の授業は、まず、楽しいということである。その中で、子供のやる気を起こし、自ら考え、判断し、表現する能力を育てるとともに、自分の良さに気付かせ、一人一人の子供に自信を持たせたいのである」²⁹⁾と述べており、生活科新設当時の生活科に求められていることこそが、主体的で意欲的、積極的そしてさらに、自信につながるような思想である。また、生活科の教科目標には、新設されてから新学習指導要領に至るまで冒頭に「具体的な活動や体験を通して」³⁰⁾と記されている。これは、生活科学習が活動や体験を前提にしていることが示されている。よって、学校教育及び教育課程の中で、意欲的、積極的な経験の要素として上がる場面として生活科を考えることができる。ただし、この思想がすなわち子供の実際の心情に直結しているかといえ、必ずしもそうとは言えない。さらに、いくら子供が意欲的、積極的に経験をしても、それが学びに繋がっていないならば、ここまで記した経験に当てはまるものではなく、学校教育の中で取り上げるべきものではないと考える。実際、生活科が実施され30年経過した今でも、度々「活

動あって学びなし」との批判があるのも事実である。そこで、生活科が本当に意欲的、積極的な経験を有しているのか、また、それが学びに繋がるのかに迫る。

田村は、生活科の体験活動が質的に高まっていくことに対して「ただ単に活動や体験を繰り返していけば高まっていくわけではない。そこで、話し合いや交流、伝え合いや発表などの表現活動が単元に適切に位置づけられる。この体験活動と表現活動の相互作用が学習活動を質的に高めていく」³¹⁾と指摘しており、生活科の体験の適切な繰り返しが学びに繋がっていることが伺える。ここで言う、体験活動は中野の言う「子供がつくり上げる」体験活動であり、意欲的、積極的は心情がなければそもそも成り立たず、体験活動においては、前提として意欲的、積極的な経験を見出すことができる。一方で、表現活動については、「話し合いをさせる」「交流をさせる」等の、教師が一方向的に提示し方法的におこなった表現活動(以下「形骸化した表現活動」と記す)では、子供の意欲的、積極的な姿を見出すことはできない。しかし田村は、ここでの表現活動を、「1回目の町探検が終わると、子供たちは自分の見つけたことを話したくなる」とすると「自然と情報交換が行われる」そして「知らないことがいっぱいある。また、行きたいな」とつながり、2回目の町探検に出かける。さらに探検後の情報交流が有効であることを経験している子供たちは、主体的に「地図を使って町のすてきを紹介し合う」活動を行う。それが「素敵な人がいっぱいいるんだな。もっとお話しが聞きたいな」と活動が質的に高まっていくと述べている³²⁾。田村からの示唆は、体験活動と表現活動とを相互的に繰り返しながら思いや願いを実現していくプロセスについて指摘をしているが、形骸化した表現活動からは得られないものであることが考察できる。

よって、意欲的、積極的な経験を構成要素に持つ生活科での学びは、学びに向かう力と共に自己肯定感を高めることにもつながることが指摘できる。

5 生活科において自己肯定感が高まった姿

ここまで述べてきた、学びに向かう力と自己肯定感の定義を基に、授業実践から得られた示唆も加え考えられる、実際の生活科授業における「自己肯定感が高まる」子供の具体的な姿を示す。

(1) 体験や活動に対して没頭する姿

生活科の前提条件である、具体的な活動や体験が、子供の思いや願いに沿ったものでなくてはならない。それを子供の姿で示すとしたら、「のめり込む」ことである。のめり込むことは、岩立らによって「遊び込みや学び込んでいくプロセスにおける楽しさや、興味や好奇心に基づく検索や試行錯誤していくわくわくとした感情も、また、のちの教科の学習の基礎となる重要

は学びである」³³⁾述べられていることから、学びに向かう力と自己肯定感の基盤として重要な姿であると言える。そのためには、子供の興味・関心を促せるように、子供の思いや願いに沿った教材開発、諸感覚全体を使って活動できるような学習環境、活動の自由度等を保証すること等が考えられる。そうすることで、子供は自ら学び、また学びを自分事として捉え、活動に没頭するものと考えられる。

(2) 自己に対する認識が量的に増加する姿

次に自己に対する認識の変化が挙げられる。自己に対する認識とは、「自己の存在や生を基本的に価値あるものとして評価し信頼すること」を意味し、その変化には、量的な変化と質的な変化があると考えられる。まずは、量的な変化についてである。自己認識の量が多ければ、それは即ち自己理解や自己価値観に繋がり、増加することは肯定的であると考えられる。そのためには、自分自身を想起する時間の保証や充実した体験活動による想起の場を設定する等が考えられる。そうすることで、子供は様々な自己の姿を想起し認識するものと考えられる。

(3) 自己に対する認識が質的に増加する姿

自己に対する認識の変化には、もう一つの側面がある。それは、質的变化である。満足感をもてるほどの自己に対する認識には、それなりの背景が内在していると考えられる。つまり、強い満足を得られた経験には、それだけ強いエピソードがあるものと考えられる。そのためには、よりエピソードを引き出しやすい体験活動や振り返り活動の場を設定すること等が考えられる。例えば、町探検に行った後に地図を広げて紹介し合う活動や芋ほりを行った畑について想起する等、ロールプレイングの意識で行う。そうすることで、その時の状況やエピソードが掘り起こしやすくなり、細部までエピソードを想起するものと考えられる。

(4) 自己の表出を積極的に行う姿

自己の表出には、自己を相手に知ってもらおうという側面と相手のことを知ろうとする側面がある。どちらの側面にしても、背景には「自信」や「認識」と言った自己肯定感が内在し、「自己に対しても他者に対しても受容的でありうる」ことを意味していると考えられる。つまり、自己の表出とは、満足感の一旦であり、それが自己や他者の受容となると考える。そのためには、表出する場面の設定が不可欠となる。しかし、積極的に行う姿を引き出したいのにも関わらず、積極的でない表出の場面を設定しても仕方がないと考えられる。つまり、形骸化した表現活動の場面ではなく、子供が意欲的、積極的に表出できる場面を設定しなくてはならない。例えば、振り返りと言うと、ワークシートの下に

文章で書いてその後に発表する流れがよく見られるが、そればかりではなく、体験活動を行った場所や成果、実物の周りに集まり、雑談会のような振り返りの形があってもよいと感じる。つまり、表出しやすい場と雰囲気づくりをすることで、子供たちは自分の考えや気持ちを積極的に表出すると考える。

(5) 今後の活動に繋がりを見出す姿

自己の表出が、次の活動に繋がっていないければ、それ以上の自己肯定感を形成することも高まることもないと考える。セルフ・エスティームの形成要素として、「積み重ね、満足感を持ち」がある。つまり、「もっとしたい」や「次は〇〇を調べよう」等のような、意欲的、積極的な姿が繋がっていかねばならない。そのためには、これまで述べてきた方法の中でも、活動の自由度を保証することに注目したい。唯一無二の回答のある課題を探る活動では、活動の幅はどんどん狭まっていき、追究すべき課題が子供の中で枯渇してしまう。達成感がさらに次への意欲的、積極的な経験に繋がる活動を創造することこそが自己肯定感が高まっている姿であると考えられる。

よってこの姿が、次の体験や活動に没頭する姿となり、更に自己肯定感を高めていくものであると考える。

IV おわりに

これまで「学びに向かう力」でも特に、主体性をあらわす「意欲的」「積極的」に焦点を当てて論考してきたが、資質・能力の他の2つの柱との関係についての論考が不十分である。特に、本稿においては気付きの質の高まりをあえて取り上げずに研究を進めて行った。しかし授業実践を見ると気付きの質の高まりも見えており、また、気付きは「自分のよさや得意としている、また、興味・関心を持っていることに気付く」³⁴⁾とあり、自己肯定感との関連がうかがえる。自己肯定感の定義においても、自己を受容すると同時に他者も受容することが記されているが、気付きにも「自分の良さや得意としていることに気付くことは、同時に友達のそれにも気付き、認め合い、その良さを生かし合って共に生活や学習ができるようになることである」³⁵⁾と記されているように、本来無視できることではない。

さらに、自立への基礎との関係も忘れてはならない。授業実践では、できるようになったことを3つの自立と体力で分類したが、それぞれと自己肯定感を相関するような分析ではない。

一方で、自己肯定感の高まりを議論するには、更なる基盤の蓄積が必要であると考えられる。例えば、自己肯定感の形成には、学校教育という社会からの影響をどの程度、子供が受けているのか、家庭の状況と比べるとどうなのか、更には、それらは教師個人にも影響されるものなのか、きちんとした基盤データを分析する

ことで、更に子供に即した研究になるのではないかと考える。これらを今後の研究の方向性として、引き続き研究を深めていく必要がある。

引用文献

- 1) 文部科学省「小学校学習指導要領」平成29年3月
- 2) 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及び必要な方策等について（答申）」平成28年12月21日
- 3) 高垣忠一郎『生きることと自己肯定感』新日本出版社 2004年 p.21
- 4) 佐藤淑子『日本の子どもと自尊心』中公新書 2009年 p.24
- 5) 門脇厚司『社会力再興』学事出版 2006年 p.11
- 6) 前掲書3) p.3
- 7) 榎本博明「子どもの『自己肯定感』のもつ意味」『児童心理3月号第64巻第4号』平成22年 p.3
- 8) 前掲書4) p.6
- 9) 前掲書7) p.6
- 10) 戸田まり「児童期における自己の発達」榎本博明編『自己心理学 2 生涯発達心理学へのアプローチ』金子書房 2008年 pp.175-188
- 11) 嶋野道弘 寺尾慎一『生活科の授業方法』ぎょうせい 2003年 p.69
- 12) 加納誠司 菅沼敬介「次世代型学力を見据えた生活科で育む学びに向かう力の研究」『教職キャリアセンター紀要』愛知教育大学 2016年 p.15
- 13) 遠藤由美「自己肯定感の構造」『児童心理3月号第64巻第4号』平成22年 p.11
- 14) 前掲書4) p.5
- 15) 前掲書4) p.5
- 16) 前掲書4) p.6
- 17) 前掲書4) p.17
- 18) 前掲書4) p.8
- 19) 文部省『小学校指導書生活編』教育出版 平成元年 p.6
- 20) 松村昌俊 野田敦敬『小学校学習指導要領 Q&A 生活編』教育出版 1999年 p.2
- 21) 山梨大学教育人間科学部附属小学校「平成26年度初等教育公開研究会研究紀要(2014)」2014年
- 22) 木村吉彦『生活科の新生を求めて』日本文教出版 平成15年 p.19
- 23) 上掲書22) p.33
- 24) 栗木隆雅「子どもの自己肯定感を高める生活科学習」『生活科・総合的学習研究』愛知教育大学生活科教育講座 第10号 2012年 p.96
- 25) 前掲書2) p.30
- 26) 前掲書2) p.30
- 27) 村松英治 相馬亨『「学びに向かう力」を鍛える学級づくり』東洋館出版社 2017年 p.2
- 28) 前掲書12) pp.9-16
- 29) 中野重人『生活科のロマン』東洋館出版社 平成8年 p.116
- 30) 前掲書19) p.7
- 31) 田村学『生活・総合アクティブ・ラーニング』東洋館出版社 2015年 p.13
- 32) 上掲書31) p.13
- 33) 岩立京子「興味や好奇心の発達と形成」『児童心理臨時増刊号No.993』金子書房 2014年 p.70
- 34) 文部科学省『小学校学習指導要領解説生活編』2017年 p.13
- 35) 上掲書34) p.13