

## 生活科教育における「自立」についての一考察

### —児童の学習活動における失敗事例の解釈をとおして—

溝上敦子（久留米医師会看護専門学校）

藤井佑介（長崎大学大学院教育学研究科）

#### はじめに

生活科教育の教科目標については、今次改訂において、大きく2点での変更がみられる。一つは、育成を目指す「資質・能力」で再整理されているという点、もう一つは、これまで生活科教育の究極的な目標とされてきた「自立の基礎を養う」の文言が消え、「自立し生活を豊かにしていくための資質・能力を次のとおり育成する」に変更された点である。今次の改訂では、創設以来の生活科の教科理念を受け継いでいるものの、こうした文言の大幅変更などから、生活科実践への新たな観点の導入を十分な理解が求められるところである（廣嶋 2019）。

本稿では、これまで生活科教育の大きな支柱とされてきた低学年児童の「自立」の意味について改めて問い直し、生活科実践における児童の失敗事例の解釈をもとに、低学年児童における「自立」の意味を考察する。

#### 1. 研究目的と背景

##### (1) 学習指導要領に描かれた「自立」とは

生活科教育にとって「自立の基礎を養う」ことは、1989年の生成期から究極の教科理念とされてきている。創設以来、生活科では学習上の自立、生活上の自立、精神的自立という三つの自立が自立の基礎として捉えられてきているが、これは生活科という教科が、生成期から『人間的自立』の教科として構想されてきたことによる（吉本 1993；田村・吉富 2014）。日臺は、当時の生活科の教科理念における教師の授業観・指導観の変革のポイントについて、次のように述べている。

- ①「子どもからの発想」を授業づくりの基本に据える。
- ②子どもの生活現実を立てて授業を構成する。子どもの学校外での生活現実を、授業に取り込み、学ぶことと生きることをつなぐ。
- ③活動や体験は本来一人ひとりの内面に固有な世界を生み出すもの。同種の活動をして、何に気づき、感動するかは子どもによって異なり、多様性や個別性の尊重につながる。
- ④多様で個性的なものを引き出し、交流しながら、新たな気づきや発見をみんなのものにし、もう一度自己を見つめ直したり、自分の独自性に気付いたりする。
- ⑤様々な子どもが、様々な見方・受けとめ方を交流しながら自立への道を探る。

〔中野重人・日臺利夫編著(1991)『生活科の授業づくりと教師<かかわり方の基礎基本>』

東洋館出版社 pp. 17-22〕

そして、生活科の教科理念の特質として、「自分自身や自分の生活」のあり方を考え、自ら生きる力（人間として必要な自立への基礎）を養うことを直接的なねらいとする“生活実践的な教科”であることを再確認している（日臺 2014）。

こうした生活科の基本的な理念は、今回の改訂でも引き継ぐとしているが、創設から30年余を経過し、生活科を取り巻く状況も変化するなかで、生活科における「自立」の意味も改めて問われるものではないだろうか。

今次の改訂では、教科目標から「自立の基礎を養う」という文言が削除されたことで波紋を呼んだ。野田は、この文言の削除について大きな違和感を示している<sup>1</sup>。そこで、今回の改訂で「自立」がどのように捉えられているかを検討したい。

今次の改訂の解説において、「幼児期の教育で育まれたことを基礎にしながら、将来の自立に向けてその度合いを高めていくこと」とし、「自立」においても幼児教育との接続的な流れが一層強調された。生活科では創設期から、幼児期との接続が重要視されてきたが、昨今は特に連携・継続が求められた。

こうした強調の背景には、社会的な背景が大きく作用しているものと考えられる。今日的課題となっている引きこもりや不登校など青少年の「社会的自立」の政策の流れが反映されているものと考えられる。内閣府の「若者の包括的な自立支援方策に関する検討会（2005）」によると、「社会的自立」の概念は、「就業による経済的自立に限らず、親から精神的に自立しているか、日々の生活上で自立しているか、社会に関心を持ち公共への参画など、多様な要素を含むもの」として捉えられる。そして「社会的な自立」を促す上での学校教育の果たす役割は大きい。特に石川は「就学前教育において子どもが持つべき社会性などの「生きる力」の土台形成が期待され、義務教育段階前までに基礎的な社会的自立の要素を身に付けることができる。」とし、「子どもの社会性の育成のためには就学前から入学までの一貫した教育内容が必要」と論じる（石川 2010）。今次の生活科の目標の改訂では、これまで以上に「生活を豊かにしていく」という部分を取り出して記述され、「社会的自立」に向けた資質・能力の育成が意識的に促進されているようにも思える。そこでは就学前教育との接続と一貫性が不可欠であり、「社会的自立」を促すための生活科での意図的・計画的な教育設定も求められよう。

果たしてこのような「自立」のとらえ方は、創設期の生活科が掲げた「人間的自立」のとらえ方と同じ方向性をもつものと言えるのだろうか。もし、そこで指導の意図性が強すぎれば、「人間的自立」を目指す生活科が目指すところとの齟齬が起きる可能性が考えられる。これらを踏まえて、改めて「自立」とは何かを検討する必要がある。

## (2) 「自立」研究の動向

「自立」とは、といっても、それは本来多角的な意味を有する。辞書によれば、

①他の従属から離れて独り立ちすること。他からの支配や助力を受けずに、存在すること。(デジタル大辞泉) ②他の助けや支配なしに自分の力だけで物事を行うこと。独り立ち。独立。(大辞林 第3版)と説明される。子どもや青年にとっては、いわば「大人になること」を意味する者と考えられる。

「自立」と適応についての研究は、専ら青年期の課題として取り上げられることが多く、ここでは、これまでの青年期を中心とする山田らの研究(山田ら 2007)から「自立」研究を概観しながら改めて「自立」の意味を考える。

「自立」研究は、3つに大別することができる。まず①精神力動的な見地から、自立を親子関係の発達変化の中で、心理的自立と自我の統合など心理的側面から捉えるものである。「心理的成熟」を自己信頼や仕事への意欲、アイデンティティなどの構成要素や、個人の内的変化の側面から捉えたり、親からの分離に限らず、個別化とつながりという関係性の視点が重視されたりするようになった。

次に②認知論的研究である。認知心理学の台頭から、知覚過程を強調する見地からの研究である。そこでは、目標や希望、価値を自己決定する過程に注目し、自己決定能力の獲得という視点から捉えられる。認知論的決定では、「選択」と「自己統制」が鍵概念とされ、青年がどのように自己決定し、行動して目標を達成するかが焦点となる。

最後に精神力動論や認知論を統合した③折衷論的研究である。青年の自立を、認知、情緒、行動の3つの要素を折衷主義的な観点で捉える見方である。「ほとんどの心理現象は、思考・感情・行動を含む幅広い見方によって説明することができる」という考えに基づいている。様々な自立の要素がある中、青年の自立を「親や周囲との関係をうまく保ちながら、認知・情緒・行動というさまざまな領域で親とは別の個人として自信を持って考え、行動し、その責任をとれるようになること」と捉える。認知的、情緒的、行動的な側面は、多くの自立の理論に共通し、個人内に起こる自己統制的な作用と、個人内に起こる関係性の作用の2側面から理解することが重要と考えられているという(山田・宮下 2007)。

上記のような自立研究の概要から、生活科の「自立」の要素を見直すと、学習上の自立は認知的側面から、生活上の自立は行動的側面から、精神的な自立は情緒的側面から子どもの「自立」を捉えていると考えることができる。また、生活科では、「自分とのかかわり」を軸に自己認識の育成が目指され、その学習活動においては、Deci(1980)の「自己決定論」において心理社会的な発達を促すとされる、自信(達成できるという自信をもつこと)・自立(自己決定し行動できると思うこと)・関係(他の人達とのつながりがあると感じること)の3つの欲求(山田・宮下 2007)を満たす学習活動の展開が重視されている。

生活科の教科目標は、子どもの自己形成を促進する「人間教育目標」ともいえるものであり、「自立」に向けた能力開発を中心とするカリキュラム編成原理にそって、子どもの「自立」への基礎が育まれるものなのである(吉富・田村 2014)

(3) 生活科教育において児童の「自立」をはぐくむために。

生活科の「自立」は、学習上の自立、生活上の自立、精神的な自立として定義され、この3つが相互に補完し合いながら、自立（の基礎）を養っていくものとされる。そしてそこでは、子ども自身の主体的な取組みが常に求められる。

しかし、ここに生活科のかかえる大きな課題が見える。生活科の特質は、総合的な教科であるということである。これは、生活科のもつ教科性（教師の目標・評価・指導）と総合性（子どもの興味・関心・行動）というある意味で対峙する教科の指導理念が内在するということである。総合性に寄りすぎれば、放任や知識軽視の弊害が生じ、教科性に寄りすぎれば、活動の定型化や形骸化に陥り、生活科本来の目標から逸脱してしまう。そこで教師に求められるのは、教科性と総合性の絶妙なバランスであると言えよう。

また、生活科の基本理念である「子どもから出発する」ということは、「子ども一人一人の個性や能力を生かし、自ら自立的に生きていく力をはぐくむことである。そこで日臺は、生活科指導の根底には、一人一人の個性をいかに良く理解するかであり、何を教えるかの前に、この子が何を求め、何をしようとしているのか、その子の内面を知ることが問題であると論じている（日臺 2000）。

生活科教育の基本理念を支えるのは、子どもの内面性を汲み取る教師による児童理解、見取りのあり方である。平野は、子どもの学習を支援するには、子どもの事実をよりの確に知ることが重要であると指摘する。子供を見取る上で大事なことは、「表面的な言動として表れたことについてではなく、それを通して内面的な事実について理解することである」とする。また、「それらは、子どもの言動から教師によって読み取られるのである。観察したことの解釈でもあり、またそれを読み解くことでもある。」と論じている（平野 2011）。

以上は、教師側からの見取りをとおしての内面性の理解について述べられているが、今次の改訂では、学年目標の中に、初めて自己の振り返りを通じた自己認識を促す文言が加えられ、児童自身による自己理解の促進も進められることとなった。

*(3) 自分自身を見つめることを通して、自分の生活や成長、身近な人々の差さえについて考えることができ、自分のよさや可能性に気づき、意欲と自信をもって生活するようになる。 （平成 29 年度版『小学校学習指導要領解説 生活科編』 p. 21）*

本稿では、こうした動きを受け止め、改めて、児童の生活科の学習活動における失敗事例をとおして、児童の自己認識のあり様を分析・解釈することにより、児童の「自立」について考察する。

## 2. 研究の方法

### (1) 研究の対称

本研究の分析対象は、平成 27 年度の S 市立 Y 小学校 2 年生児童 31 名(男子

11名、女子20名)の1年間の生活科実践(「単元・おいしいやさいをそだてようI」)である。対象者として、この活動における失敗を体験したA児を抽出した。分析の中心データとするのは、単元を通して記録したA児の「お知らせカード」の記述である。そこには、A児の思いを元に、自己の学習を振り返り、自己の体験の意味付けがなされており、他のポートフォリオに残る児童の振り返りのテキスト・データなども解釈資料として活用する。また、当時の学習状況の把握については、当時の担任や級友の言動や振る舞い、記録物などの状況素材として活用し分析・解釈に活用した。

## (2) 研究の方法

本研究の事例分析の方法としては、ナラティブ・アプローチ(narrative approach)的な分析方法を用いた。ナラティブ・アプローチとは、「ナラティブ(語り、物語)」という概念を手がかりに現象に迫る(経験の有機的な組織化)方法の総称であり(野口2015)、ここでは、児童のナラティブ(テキストデータを含む)を用いて教育的な現象を理解しようとするものである。

本研究では、分析の枠組みとして、マクアダムスのナラティブ分析のコーディングの分析指標を用いた。マクアダムスはパーソナリティ研究の立場から、自己の研究にエリクソンの発達理論とナラティブの視点を融合させ、人間の発達を捉える研究を進めている。マクアダムスのナラティブ分析においては、人格形成の重要な枠組みとして、人格形成の内的なエンジンのようなものとしての主体性(agency)と共同性(communion)の二つの枠組みで構成される(McAdams.D.P 1996)。これはまた、自立の理論に共通する個人内の自己統制的な作用と関係性の作用の2側面にも通ずる枠組み設定であると考えられる。

そして、マクアダムスは、その発達理論において、個人の人格の成長期を、①役者期(actor 気質的特性の形成)、②主体期(agent 目標と価値の形成期)、③作者期(author ライフストーリーの作成期)という3つの異なる層に体系化し、個々の個性に対応させる。児童は、幼児期の5-7歳の人格形成のシフト(自分を自己として認識する時期・自己発揮から自己抑制へ)を経て主体(agent)としての人格を築き始め、小学2年生ごろから、他者と自分を比べ、自分の特性を自覚しながら自己の目標を持ち始め、人としての大きな転換期を迎える時期として捉えられている(McAdams.D.P 2015)。

小学2年生という時期は、自己形成の過程において、「動機のある主体性」が芽生え始める時期であり、この時期の人格形成の特徴は、人間の認知発達(生理的なもの)を背景としながら、具体的操作の時代に入り、広く世界に知的好奇心を拡張、善悪の問題に気付き、他者との比較や、自尊心、劣等感の形成などとともに、個人差も広がり、自己理解の複雑性が徐々に生じてくる時期である。小学校低学年期の自己認識の変容が始まる時期として他者とのつながりがより意識され始める時期ともいえよう。(McAdams.D.P 2015)。本研究で対象となる小学2年生のA



児のテキスト分析にあたっては、主体性と共同性の出現状況に注目し、自己認識の変容過程を捉えたい。また、分析指標に人格的な要素を含めることで、内面的な見取りの分析基準の標準化が促され、妥当性がより高められるものとする。

### (3) 分析の手順

ここで用いるマクアダムスによるナラティブ・コーディング分析の枠組では、児童のナラティブにおける語りの意味（テーマ）の統一性を探ると共に、「主体性（agency）」と「共同性（communion）」という2つの自己の存在様式の問題に焦点を当て分析した（McAdams 2004）。

#### 【コーディング分析の枠組み】

- ①ナラティブ・トーン （汚染シークエンス・償還シークエンス）
  - ・全体的な物語の流れを分析する。〔汚染…肯定→否定、償還…否定→肯定（回復）〕
- ②主体性に関わる動機、接近型と回避型〔(EM) (SV) (SM) (AR) 〕
  - (EM) エンパワーメント (SV) ステータスと勝利 (SM) 自分を自分の主人公とする
  - (AR) 達成と責任
  - ・主体性が弱まることによって苦しむ＝回避型の主体的動機
  - 〔(-EM) (-SV) (-SM) (-AR)〕
  - (-EM) 指示の損失 (-SV) 恥辱と敗北 (-SM) 自己理解と自省の損失 (-AR) 失敗
- ③共同性に関わる動機 接近型と回避型〔(LF) (CH) (UT) (DG) 〕
  - (LF) 恋愛と友情 (CH) 世話と手伝い (UT) 協働と連帯 (DG) 対話
  - ・共同性が弱まることによって苦しむ＝回避型の共同的動機
  - 〔(-LF) (-CH) (-UT) (-DG)〕
  - (-LF) 仲たがひ (-CH) 世話の失敗 (-UT) 排除される孤独 (-DG) 対話の不成立
- ④ナラティブの複雑性は物語の分節化（分化、差別化）と統合の観点。
  - ・物語の複数の相反する動機や感情的経験、矛盾する自己の側面の分節化と統合の分析。

\*発達段階を考慮して複雑性は取り扱わない。

\*マイナス・コーディングは九州大学のセベリア氏による。

上記のコーディングの枠組みを使って児童の振り返りを分析した後、他の状況素材と関連させて意味付けや解釈を行い、自己認識の変容のあり様を再構成する。

### 3. 事例分析と結果

ここで取り上げる A 児の失敗事例は、野菜の栽培活動のなかで、1日だけ育てていたミニトマトを枯らしてしまうという失敗事例を取り上げている。A 児の状況的背景としては、小学1年次に転入し、親元を離れ児童福祉施設に兄と妹とともに入所している。日頃は明るく元気で何事にも積極的だが、ときどき周りの雰囲気を読めず、一人浮いてしまうようなこともある。それでも本人は、あまり気にする様子もなく、ストレートに自己表出する。幾分幼さも感じられる。

### (1) 抽出児の事例分析

「おいしいやさいをそだてようⅠ」の単元は、5月上旬に子どもたちが自分の育てたい野菜の苗を、町の直売所にみんなで買いに行くところから始まる。一つは、ミニトマトやピーマンなど、自分一人でプランターで育てる苗を一つ選ぶ。もう一つは、学級園の畑に、何人かの友達とグループで育てる苗を選んだ。

A 児は、自分一人で育てる苗としてミニトマトを、グループで育てる苗としてキュウリを選んだ。その日から、毎朝の水やりが始まる。A 児は、登校すると直ぐ野菜畑に向かい、毎日人一倍熱心に水やりなど野菜の世話に取り組んだ。そのうち、梅雨に入り、雨の日は水をやりすぎると苗が根腐れするからと、水やりは一時中止。A 児は、それでも毎日水やりを続ける。まわりの友達も「根腐れするから水やりはやめよう」と声を掛けるが、それでも A 児は水やりをやめなかった。とうとう、7月になると、A 児のミニトマトは茎や葉が黄色くなりとうとう枯れ始めた。先生は地域の野菜名人さんに相談するよう進めたり、友達からは、「だからいったじゃない」となじられたりしていたが、A 児はうなだれていたが、取り立ててそれに反応することはなかった。とうとう A 児のミニトマトは枯れてしまったが、A 児は、また元気に友達と一緒にキュウリの栽培に取り組み、大きなキュウリを何本も収穫し喜んでいた。

この A 児の失敗体験を、A 児のお知らせカードのテキスト・データをもとに分析する。



わたしは、ミニトマトを見ました。ミニトマトは小さいトマトでした。「おいしいからこれにしよう」と思いました。ミニトマトをそだてました。たべものになったら、いえで「たべよう。」とおもいます。(5月11日) [SM,CT]

きょう、わたしは、ミニトマトを見て葉っぱの色はきいろでした。びっくりでした。ちゃんとこいみどりになるようにがんばりたいです。ミニトマトは1こです。(7月10日) [-AR,-CT, SM]

わたしは、ミニトマトとキュウリをそだてました。キュウリはそだったけど、ミニトマトはかれてしまいました。ともだちに、雨の日はみずをやってだめといわれたけど、わたしは水をやりたかったです。(9月8日) [-LF,-AR,-CT]

5月当初、A 児は非常に意欲的に栽培活動に取り組もうとしている。「おいしいミニトマトを家で食べたい」という活動目的もはっきり示し、題材を選択している。A 児の置かれている状況（児童養護施設在住）を考えると、ここで表明され

た「家で食べる」は、施設ではなく、母の住む家なのかもしれない。そうすると、A 児は、施設から母のもとに帰って、自分の育てたおいしいミニトマトを食べたいという強い活動目的となる。それから毎朝、A 児が頑張って水やりをした行為の糸口がそこにあったのかと改めて気付かされる(選択、目標設定、願い)[SM, CT]。

しかし、雨の日も友達に制止されても頑張って水をやった結果、ミニトマトは黄色くなって枯れ始める。友達のものとは確かに違う色合いへの驚き。だけど、1 個だけ小さな実がついている様子に気付いて、かすかな望みをかけ、頑張りたい気持ちで踏みとどまる。(失敗、望み)[-AR, -CT, SM]

夏野菜の栽培活動が終了し、ミニトマトを枯らしてしまうという大きな失敗を見つめ、自己を振り返る。失敗の原因は、友達の忠告を聞かず、雨の日も水をやり続けた自分。なぜ、そんなに水をあげたかったのだろうか。「それでも水をやりたかった。」という意味は深い。自己を振り返る。後悔もあるが、水をやりたかった自分をどこか肯定もしている。雨の日に水をやってはいけないことは理解できるのに、水やりをやめられない自分を A 児どこまで自己認識できたのだろうか。ミニトマトは、お世話してほしい A 児の代理者だったのかもしれないし、どうしても育ったミニトマトを家で家族で食べたいという願いが強すぎたのかもしれない。(失敗体験、友達の無視、自己中心、愛情枯渇)[-LF, -AR, -CT]

## (2) 結果

A 児の失敗体験を分析すると、ただ水をかけすぎて失敗したという事実だけでは A 児の失敗を理解することはできない。A 児の失敗には、もともと活動意欲は人一倍強い傾向が認められ、選択や自己目標の設定や活動意欲は大変強く (SM) 主体的な学習者である。ただ、友達や教師の忠告に耳を貸すことは少なく (-EM, -DG)、共同性 (Communion) にやや弱い傾向が認められる。野菜の世話に熱心に取り組んでいるように見えるが、野菜のためではなく、自分の思いによって水やりを調整できない (-CT) ところは、自己中心な自我もうかがえる。しかし、そうした他者と上手に関われなかったり、他者の思いを汲み切れなかったりする一面は、これまでの A 児のおかれた成育背景や環境に起因するところでもあろう。この失敗体験から、A 児は何を学んだのか。ミニトマトが枯れてしまったことを A 児がどうとらえるかによって、A 児のこれからの「自立」にむけて、自らの自己変容につながるものがあることを願いたい。そうした失敗体験が、児童のそれからの「自立」にどのようにかかわるのか。児童本人も教師も、その失敗体験をどのように解釈し (受け止め) その後につなげられるか、その質が問われる。

## 4. 考察

生活科における「自立」は、教科理念として「人間的自立」に向けての取り組みであるとしたら、それは個別的、個性的なものとして捉えられ、教師には児童の



内面を知ることが求められ、児童は、自らが何をしたいのか、何をしようとしているのかを自覚的にとらえながら学習に臨まなければならない。それが、児童の「自立」を養うための大きな基盤となるのである。生活科は、体験や活動を通して、自己形成を実際的に促していく教科である。小学校低学年という発達の段階を考慮しながら、その時期にふさわしい自立の資質・能力の育成が求められよう。

しかし、内面性の理解はなかなか難しく容易ではない。教師は、児童とのかかわりのなかで、少しずつその児童の理解を深めていくしかないのである。単なる量的な基準ではとらえきれないものを、児童一人一人の内面にかかえられている。本稿で分析したA児の失敗事例は、内面の複雑さを含んでいるとともに、評価という一定の基準で裁断できるものでもない。児童の抱える背景や状況を捉えながら、児童理解を進めることが、児童の「自立」支援に欠かせないものになるのではないだろうか。

また、ここでは、児童自身の振り返りという自己認識のテキストをもとに、児童の抱える背景や状況も加味して、分析・解釈をおこなった。ここでは、McAdamsの人間存在枠組みによるコーディング分析指標を使うことによって、児童の内面的な発達の一面の理解を進めることができたように思う。

「自立」という内面的な領域を理解しようとするとき、ある程度の枠組みを利用して、児童のあり様を理解する試みは、今後、生活科の指導に生かされるものである。

## おわりに

人の内面にあるものを把握することは、大人でも難しい。まして自分の思いをうまく表出することのできない児童の内面を掴むことはより難しい。生活科教育の究極の教科目標は、児童の「自立(の基礎)」を養うことであり、低学年児童の「自立」の土台作りには、一人一人の内面性を含めた児童理解が強く求められる。今、改めて生活科教育の教科の特色を理解し、今一度、「自立」の意味を問い直すことは、今後の生活科教育の充実、発展には重要な意味をもつものである。

## <注>

- 1 野田は、今次の改訂が、3つの資質・能力を養っていく方向で各教科等統一が進められ、生活科も「評価の観点」まで同様に統一されることに疑問を呈するとともに、「自立への基礎を養う」の文言が消えたことについて、教科の価値観を変えることなのかと問う。「幼児教育で育てようとしている10の姿については理解する必要がある。しかし、「自立心」がそのなかにあるからといって、「自立への基礎を養う」を生活科の教科目標から削除してしまうのは本末転倒であろう。幼児期での方向目標であった、「自立」を小学校低学年期の生活科の段階では、「自立への礎(いしづえ)」として、きちんと養うことは極めて重要である。」と論じる。(野田敦敬(2018)「自立への基礎を養う生活科、地域への愛着を深める総合的

学習」せいかつ&そうごう 日本生活科・総合的学習教育学会誌 第 25 号 pp.4-7)

#### 参考文献

- 石川愛美 (2010)「子どもの社会的自立についての一考察：義務教育段階までの範囲において」 道北福祉 第 1 号 道北福祉研究会 pp.1-12
- 中野重人・日臺利夫編著 (1991)『生活科の授業づくりと教師くかかわり方の基礎基本』 東洋館出版社 pp.17-22]
- 野口裕二 2018『ナラティブと共同性』 青土社
- Dan.P.McAdams 2015 The Art And Science of Personality development
- Dan P.McAdams et al,2004 “Traits and Stories: Links Between Dispositional and Narrative Features of Personality,” Journal of Personality 72:4
- Dan P.McAdams et al,1996 “Themes of Agency and Communion in Significant Autobiographical Themes,” Journal of Personality 64:2
- 野田敦敬 (2018)「自立への基礎を養う生活科、地域への愛着を深める総合的学習」『せいかつ&そうごう』 日本生活科・総合的学習教育学会 第 25 号 pp.4-7
- 武村重和・梶田叡一 (1990)『新教科『生活科』自立の基礎を養う一子どもが生き生きと活動する授業づくり』 新興出版社啓林館
- 日台利夫 (2000)「教科としての生活科の見直しと総合への接続・発展の可能性」『せいかつか』 第 7 号, 日本生活科教育学会, p. 4-9
- 廣嶋龍太郎 (2019)「生活科教育の目標と課題—小学校学習指導要領の改訂を焦点に一」 明星大学大学院教育学研究科年報 第 4 号 pp. 59-75
- 平野朝久 (2011)「生活科、双方向的な学習における教育方法学的課題の再検討」『いかつ&そうごう』 日本生活科・総合的学習教育学会 第 18 号 pp.32-39
- 文部科学省 (2008)『小学校学習指導要領解説 生活科編』
- 文部科学省 (2017)『小学校学習指導要領解説 生活科編』
- 山田裕子・宮下一博 (2007)「青年の自立と適応に関する研究：これまでの流れと今後の展望」 千葉大学教育学部研究紀要 第 55 卷 pp. 7-12
- 吉富芳正・田村 学 (2014)『新教科誕生の軌跡—生活科の形成過程に関する研究』 東洋館出版社, pp. 74-76 pp. 135-143
- 吉本 均 (1993)「生活科をめぐる『知』のあり方」水越敏行・吉本均編著『生活科と低学年カリキュラム』 きょうせい, p. 3

#### 謝辞

本研究において、ナラティブ・アプローチにおけるコーディング分析法については、九州大学 准教授 Anton Luis SEVILLA 先生のご指導を仰ぎました。温かいご指導に心より感謝申し上げます。