

2012

原点から問い直す 生活科の未来



静岡大学教育学部社会科教育講座

馬居政幸著

馬居研究室編

3年 早川由貴

根岸康三

寺田祐基

目 次

第1章

生活科誕生期になにが論じられたか

—雑誌文献によるトレンド分析— . . . 4

- 1 生活科はいつ、どこで、どんな人により論じられたか . . . 5
- 2 教科の立場からの論点は . . . 11
- 3 生活科論の課題 . . . 19

第2章

生活科の現場に学びながら表現したこと

—教育誌での生活科実践考— . . . 30

- 1 「言葉」＝「文字」から「場面」＝「絵」へ . . . 31
- 2 生活科実践の基本用語 . . . 34
- 3 情報不足を感じているあなたのQに答えを . . . 39
- 4 都市型生活科の確立の可能性はあるか . . . 42
- 5 「意欲」「持続」「工夫」「表現」「協力」はどんなところにあらわれるか . . . 45
- 6 子供の見方・考え方 見直しの課題 . . . 51
- 7 表現できない世界の豊かさを読み取り意味づける能力 . . . 52
- 8 新しい学力観で子どもの見方を考える . . . 54
- 9 改めて生活科の地域での活動の価値を問い直す . . . 63
- 10 地域の実態を活かす教育課程の編成 . . . 68

第3章

生活科が求めた学校づくりに参加して

—新学力観で学校が変わる— . . . 74

- 1 まずは子どもの見方を変えることから . . . 75
- 2 先生が変わり、授業が変わる . . . 81
- 3 校長が変わり、学校が変わる . . . 87
- 4 子どもにとっての知識の意味を . . . 100

第4章

補論 生活科が開いた地平のかなたに

—社会科教育新考— ……102

1 自ら学び自ら考える力を育てる社会科の指導 ……103

2 日本の学校教育における現代史教育の特色 ……109

資料編

「生活科」に関する文献目録 ……120

第1章 生活科誕生期に何が論じられたか

この章の原題は「雑誌文献にみられる『生活科』論のトレンド分析」です。1989年8月に『授業研究』（明治図書）の臨時増刊として出版された『「生活科の授業」をどうつくるか』に掲載されました。

生活科は1989年3月に告示された小学校学習指導要領において誕生しました。その直前1988年12月4日に、東京都中央区立城東小学校においてシンポジウム『「生活科の授業」をどう創るか』が開催されました。このシンポジウムの記録集が本書です。

シンポジウムの主催は筑波大学の谷川彰英氏が代表をつとめる「連続セミナー・授業を創る」です。谷川氏は生活科が全国の学校で実践される過程で最も大きな役割をはたした研究者です。そのスタートの役割をはたしたのがこのシンポジウムでした。

残念ながら、私はこの時期、生活科にそれほど関心がなく、シンポジウムが開催されたことを知りませんでした。しかし、シンポジウムの記録を公刊するにあたり、谷川氏から、雑誌に掲載された生活科論の分析を依頼されました。実は谷川氏の最も尊敬する同窓の先輩でした。断る選択肢がない後輩の私は、その意義を自覚することなく引き受けました。

しかし、この原稿を執筆するために収集し読み込み分析した賛否双方の生活科論が、私の生活科の出会いになりました。さらに、期待と不安が交錯するなかで、手さぐりで積み上げられる全国の先生方と子どもたちの活動に接したことが、私の生活科の原点になりました。

1 生活科はいつ、どこで、どんな人により論じられたか

1) いつごろ、どんな雑誌で

表-1 は今回收拾した 649 の論考の数を掲載雑誌とその発行年月ごとに記したものである。仮称としてではあるが、「生活科」という名称が初めて公式に使用されたのは 86 年（以後特に明示しない場合は年号は西暦を示す）7 月の「小学校低学年の教育に関する調査研究協力者会議、審議のまとめ」であった。そこでこの月以前に発表されたものとして上がっている文献を表-1 に見ると全部で 4 点。本誌の「資料 5 生活科に関する文献目録 2 文論」からその題名を確認すると次のようになる。

1985 年 1 月『理科の教育』

中町清治『小学校低学年/合担指導の試み』

3 月『考える子ども』

木山徹哉「低学年社会科の歴史-その存在論を巡って」

清水毅四郎「低学年『合科・総合』の問題」

1986 年 10 月『社会科教育』

古川清行「低学年社会科—その改廃を巡って」

いずれも生活科ではなく低学年教育の問題として論じられたものである。逆に「文献目録」から「生活科」の名が初めて登場する文献をみると 1986 年 10 月号の『理科教室』『生活教育』『小学校時報』に掲載された次の 3 点である。

林淳一「教線審の動きと『生活科』『理科教室』

高岡浩二 「『生活科』新設の意義と課題」『小学校時報』

吉沢常雄「教育時評・・・『生活』をゆがめる『生活科』の導入」『生活教育』

以上のことから、少なくとも今回の調査では「生活科」という言葉を使用しての論議は八六年十月以降に限られることが明らかになったといえよう。さらに文部省専門員の高岡と生活科に反対する吉沢と理科教育の林の論考が同月にでていること。また、『生活教育』は社会科を中心とする民間教育運動の一つである生活教育連盟の機関誌であること。さらに、表-1 の「社会科教育」十月の欄の 2 は、上田薫と遠藤慈郎による「低社から総合学習へ、実践はどうなるか」である。内容は生活科に関することだが、表題に生活科の文字はなく、あくまで低学年社会科の問題。

これらは、この教科に対するその後の評価を暗示しているようで興味深い。

なお、「低学年社会科」や「合科」に関する論議は今回の調査対象ではなかったため詳細に調査していない。従って、表-1 の空欄は「生活科」の論考がないことのみを意味し、1985～1986 年にかけて「低学年社会科」や「合科」に関する論考が四点であったということではないことを断っておきたい。

では次に表 1 に基づいて、傾向を見ると次のようになろう。

生活科を特集して10点以上の論考を掲載した雑誌は次の7誌である。

『社会科教育』1987年1月、7月、1988年9月、

『理科教育』1987年1月、8月、1988年9月、

『初等理科教育』1988年7月、

『学校運営研究』1987年7月、1988年8月、

『学習指導研究』1987年7月、

『小学校教育』1988年4月、

『教職研修』1987年9月、

教科として生活科の影響を最も受ける社会科1誌と理科2誌。教育課程改訂全般に強い関心をよせるはずの管理職を対象として編集される雑誌（『学校運営研究』『教職研修』）が2。さらに、文部省小学校課の協力を編集方針に小学校教師を対象に出版されている『小学校教育』とその前身である『学習指導研究』。

それぞれ生活科が教育界のどの部分の関心事として取り上げられているかを示している。

また、特集の時期が「審議のまとめ」が出て半年後の1987年1月。その半年後の7～9月。さらにその1年後の1986年10月以後の全体の1988年8～9月に集中していることは興味深い。この特集の組まれ方は生活科を巡る論議のトレンドを知る上で一つの切り口になるものと思われる。その意味で、この7誌を相互に時系列的に分析することにより、生活科論のトレンドの概要は把握できると考える。

ところで、上記の観点を補足するために、生活科を半年以上連続して取り上げている雑誌を列記すると次のようになる。

『初等理科教育』 1988年4月～1989年3月

『理科の教育』 1988年4月～1989年3月

『学習指導研究』 1987年2月～1988年3月（廃刊）

『小学校教育』 1988年4月～1989年3月

『学校教育』 1987年4月～1989年3月

『月刊教育ジャーナル』 1988年7月～12月

理科が2誌。『学習指導研究』と『小学校教育』の特性は先にのべた『月刊教育ジャーナル』は『教職研修』と類似した目的の雑誌。それに対し『小学校教育』は広島大学附属小学校の学校教育研究会の編集。広島大学の生活科への関心の高さを示すものであろうか。

また、連載期間をみると、『初等理科教育』『理科の教育』『学校教育』といずれも現場の先生を対象とする雑誌の連載が1988年4月から始まっている。これは文部省により指定された全国の生活科推進校の実践がスタートした時期と重なる。一応この時期に生活科は実践上の試行段階に入ったことを示していると理解できよう。

しかし、この中には、現場教師対象であるはずの社会科関係の雑誌は入っていない。『社会科教育』が遅れて1988年12月～1989年3月、『歴史地理教育』が早くて1987年2月～5月に連続四箇月掲載されているだけである。民間教育運動の立場から社会科について論

じる傾向が強い『季刊教育法』『生活教育』『考える子ども』のいずれも連続した掲載は見られない。

どうも実践段階において、社会科よりも理科の生活科へのアプローチが積極的であるようだ。この点については次章にて内容分析と関連付けて検討していきたい。

次に、これまで取り上げたもの以外の雑誌の傾向を見るに、『初等教育資料』が1988年2～5月、『小一教育技術』1989年11～1989年1月に連続して掲載されている。他の雑誌では、『現代教育科学』が1989年4月に一度に四点掲載していることが目立つ以外は、ほぼ調査期間を通じて1～3回程度の掲載に終わっている。

仮称としてその名が登場してから新たな小学校学習指導要領が公布されるまでに約3年。その間における雑誌掲載数という観点から見る限り、生活科に関する論議は、文部省による施策への単発的な反応として認めることはできるが、騒がれているほどには教育の世界全体の継続的な論点となっているとは思えない。

そこで、掲載数の多い雑誌の特性から判断して、

- (a) 教育全体の中では小学校教育における、
- (b) 低学年社会・理科という教科教育の課題との関係、
- (c) 学校管理職の新指導要領への対処の一賀、
- (d) 文部省関係者の生活科設置の論理とそれへの賛否、

という視点以外での論議は低調という仮説を提起しておきたい。

ところで、周知のように若い教師の支持を得て最近の教育界の大きな流れを作っているのが法則化運動やネットワーク運動あるいはネタ教材の開発である。本特集の母体となった連続セミナーもその一つである。そして『教室ツーウェイ』『ネットワーク』『ネタ教材開発』『パートⅡ』などがそれに関係する雑誌である。だが、『パートⅡ』を除きこの表に入っていない。その理由は、当初、調査対象とする予定であったが、手元にある号をみる限り生活科に関する論考を見出せなかったため最終的に調査対象からはずしたためである。

本調査がなされた時点では、生活科は授業の場面での教師のニーズ、それも若い教師のニーズの対象に入っていなかったのであろうか。少なくとも、編集者や運動のリーダーはそのように考えていなかったとはいえないか。この点も生活科の今後の展開を予測する上で重要なポイントであろう。

もつとも、生活科を含んだ新指導要領が告示された現在は、12年後を目指し全国各地で生活科の準備が始まっている。その意味で、全国の教師にとって生活科は論でも他人事でもなく、まさに授業者としての自分の実践上の問題であるはず。そして、その問題に対処する際に必要なのが実践に根ざした理論と学習指導の方法例であろう。

一方、若い教師のニーズにかなうかどうかは別として649点という論考数は決して少ない数ではない。そこで生活科に関し10点以上特集した7種12冊の雑誌掲載論考の著者の傾向をみることから、全国の生活科進行度をもう少し具体的に探してみたい。

2) どのような人により論じられたか

どのような人が生活科について語っているのか。

表-2 は特集 12 冊に掲載された著者の職業別と男女別の数ならびに附属・公立別の教員の購買別数を示したものである。

はじめに著者の職業を見ると、教員が最も多く全体の 63%。次いで研究者 24%、指導主事等 6%と続く。文部省の教科調査官と行政官は比率として非常に少ない。但しその特色は量よりもその分布の状況であろう。この点は後に述べるとして、ここでは研究者と教員の比率に注目して雑誌の種類別に特徴をみてみたい。

先ず、『社会科教育』は 3 冊合わせて研究者が 20 人、教員が 54 人である。ほぼ 3 対 7 の割合で教員が多い。他方『理科教育』は三冊合わせて研究者が 11 人で教員は 48 人。したがって、研究者と教員の比率は 2 対 8。『初等理科教育』は 25 名中指導主事と教科調査官各 1 名を除く 23 名が教員。

理科の方が社会科よりも教員が執筆する傾向が強いといえそうだ。

同様に『学校運営研究』は 2 冊合わせて研究者 7 に対し教員は 26。約 8 割が教員である『教職研修』は研究者 6、教員 2 で教員が約 7 割。やや前者の方が教員の比率が高いが、いずれも研究者と教員の比率では理科・社会と大差ない。

しかし、教員の職責から傾向をみると大きく変わる。

『社会科教育』は附属と公立の教員合わせて 54 人の中で校長は 3、教頭は 2。『理科教育』は 48 人中で校長 5 のみ。『初等理科教育』はなし。

一方、『学校運営研究』は教員 26 名の中で校長 12、教頭 11。『教職研修』も 11 名中校長 6、教頭 1。社会・理科という教科の視点からの編集されるものと比較して、管理職対象を編集方針とする両誌は、執筆者自体が管理職である比率が非常に高いようだ。

他方、教科や管理職に特定せずに教員一般を対象に編集される『学習指導研究』とそれを引き継いだ『小学校研究』は、前者が研究者 12 に対し教員は 2、後者が研究者 8 に対し教員 2。いずれも研究者の率が圧倒的に高い。他の雑誌とは全く逆の割合というわけである。この 2 誌は同じ教員を対象とするものの、かなり読者層や編集意図が異なる雑誌といえよう。

なお文部省の教科調査官は、『学習指導研究』と『教職研修』以外の全ての雑誌に執筆している。また『教職研修』と『小学校教育』には文部省の責任者が執筆している。上述したように、各雑誌の特色に差があると思われるにもかかわらず教科調査官の執筆のみ共通していることは興味深い。生活科が新設教科である故であろうが、賛否いずれにせよ文部省主導により進行する日本の教育界の特性を象徴するものであろうか。このことは、地域性を抜きにしては実施できないと思われる生活科の実践にとって、かなり重要な問題提起の視点であると考えらる。

以上、著者の職業と職責により特色をみてきた。教員で教諭の比率が高い理科。理科より教員の比率はやや低いと同様の傾向をもつ社会科。校長・教頭の比率が高い管理職を対

象とする 2 誌。教員対象ながら研究者の比率が高い 2 誌。これらは、前項で提起した生活科を巡る論点の仮説を補足するものとして考えられよう。

但し、これらの相違を越えて共通しているものがある。著者の男女比である。いずれの雑誌も圧倒的に男性中心。著者全体での女性の比率は 8%。一割にも満たない。女性なしの雑誌が『理科教育 8、9』『学校運営研究・特』『学習指導研究』『小学校教育』と 12 冊中 5 冊。

小学校教員において女性の比率が男性を上回っていることはあえていうまでもないことであろう。それにもかかわらずここにみるように、女性の著者は非常に少ない。比率を極端に逆転させるほど女性の能力が男性よりも劣っているのであろうか。そうではないであろう。しかし、その理由の考察についてはここでの課題ではないのではこれ以上詮索はしない。

ただし、この数値は以下略述するように生活科を全国に実施する上でかなり根本的な問題となる課題を内在したものであることを強調しておきたい。

先ず、現在、様々な分野で女性の能力をいかに発揮させるかが課題となっていることはよく知られている。その中で、教職は伝統的に女性が進出しやすい職業として考えられ、その条件も整っていると理解されてきた。しかし、上記のデータはオピニオンリーダーとなる女性の比率が非常に低いことを示している。その理由はともかく、学校を中心とする教育の世界が女性を積極的に育てる場とはなっていないことを否定できまい。そしてこのことは男女平等やフェミニズムの観点から問題視する前に、生活科にとって以下の理由から改善すべき課題といわざるをえない。

生活科が実施される 1、2 年生の担任は全国のほとんどの小学校では女性が圧倒的に多いはずである。従って、生活科実施の理由の一つにあげられているように低学年社会・理科に問題があるとすれば、それは女性の教師にとっての問題とならないか。もし、そうであるとすれば、実際に担当している女性の意見をもっと聞くべきであろう。

他方、問題の有無に関わらず、低学年の指導の蓄積は男性よりも女性教師の方に蓄積されている確率が圧倒的に高いはず。にも関わらず女性の発言が少ないことは、能力の問題よりも、発表の機会の保証やその前提にある女性の発表意欲を高める雰囲気職場にあるかどうかの問題が多分にあると考えられる。

さらに、なによりもことは生活科の問題である。子どもの生活が問題なのである。日常の子どもの生活をだれが担ってきたか。いうまでもなく母親であり女性である。学校の内と外。両方における子どもの生活のリアリティを感じ取る能力は自分の子どもを育てながら教育実践に携わる全国の女性教師の日常生活の中に潜在しているのではないか。

すなわち生活科の課題とその解き方のノウハウは男性ではなく女性教師の中にこそ蓄積されていると考えるのはわたし一人であろうか。この点にも注目しながら次章以下の考察を進めていきたいが、その前に全国の実践校の分布に目をむけたい。

3) どこで実践されているのか

どのような学校が生活科を実践しているか。表-2 に示すように特集 12 冊の中で教員が執筆した論考数は 166 点。学校名で書かれたものが附属 11 点、公立 14 点。合わせて 191 点。その中から重複部分を除くと、著者の所属学校教は 120。さらに実践を紹介した小学校のみを選ぶと 54。それらを県別に分類したのが表-3 である。

東京、神奈川を中心に関東が最も多く学校総数 45、実践校 18。次いで新潟、富山、静岡、愛知などを中心に中部が総数 28 で実践校は 15。近畿は大阪、兵庫を中心に 14、実践校は附属中心に 6。中国は岡山、広島を中心に総数 12 で実践校は 5。四国は香川中心に総数 8、実践校 4。沖縄を含めて九州は福岡中心に総数 9、実践校 6。他方、北海道は総数 2 で実践校なし。東北は総数 12 で実践校 1 である。

これらを地方別の小学校総数比との比較を加味しながら考察すると次のような特色が指摘できよう。

地域別小学校比と比較しても関東の比率が最も高い。文部省関係、大学等の研究機関、出版社いずれも東京に集中していることから当然の数値であろう。むしろ東京文化圏の大きさからみればもっと高い数値が出て意外ではないであろう。逆に東京、神奈川以外が少ないことの方が気になる。東北、北海道が極めて低い数値しか示していないことと合わせて、東京を中心とする教育文化のリーダーシップが関東よりも北と東にある地域に及んでいないことを示すのであろうか。あるいは、実際には各地で実践されているにも関わらず、編集者の目が北と東に向かないということであろうか。

逆に編集者の目がすぐ近くの西に向くわけではないであろうが、小学校総数比ではそれほど差がない中部と近畿が、総数は 2 倍、実践校数ではそれ以上の差で中部が多い。理由はこれだけのデータでは判断できず、また、中部文化圏の取り方により数値の意味は異なってくるかもしれない。だが、中部は公立が多くそれも上越市や静岡県西部を代表に特定の地域に集まっている場合があること（「表-4」参照）。他方、近畿は附属中心であること。これらのことから生活科にとって大学附属の果たす役割や地域性の意味を考える上での課題を提起していると考えたい。

さらに近畿より西の地域における附属あるいは大学の役割の意味を暗示しているのが、広島大学を中心として瀬戸内海を挟んで対峙する岡山・広島と香川・愛媛の関係に代表される中・四国・九州の傾向ではないか。もっとも、サンプル、データの種類がともに少ないことから、上記の傾向はいずれも仮説にすぎない。しかし、少なくとも、出版文化というメディアを介する世界においての実践校の分布は、東京文化圏を境に西と東ではかなり傾向が異なる。それも西高東低ともいえる状況があることは確かではないだろうか。また大都市文化圏の意味、地方都市での大学・附属の役割、市町村等行政区域を代表に一定地域内での総合的な推進等、いずれも生活科を実際に全国で実施する上で考慮しなければならない課題を示していると考ええる。

なお、各学校の実践内容についてはふれる余裕がないと思うので、ここにあげた実践校

名とその掲載雑誌の一覧を「表-4」にあげる。参考にさせていただきたい。

2 教科の立場からの論点は

1) 社会科と理科は

社会科と理科の立場からの生活科論のトレンドの概要を把握するために『社会科教育』と『理科教育』の特集各三冊の特集名をあげると次のようになる。

『社会科教育』

1987年1月号

「新教科『生活科』の実践像を検討する」

1987年7月号

「『生活科』登場は社会科をどう変えるか」

1988年9月号

「『生活科』がはじまる—社会科研究のポイント」

『理科教育』

1987年1月号

「低学年『生活科』構想をどう考えるか」

1987年8月号

「『生活科』は理科実践をどう変えるか」

1988年9月号

「『生活科』がはじまる—理科研究のポイント」

社会科も理科もほとんど同じといえよう。1987年1月号は最初の特集ゆえか、「生活科」という教科を知ること自体が課題とされている。

あえていえば、社会科の場合が「実践像」であるのに対し理科は「構想」となっていることに両教科の生活科認識の差が顕れているのかもしれない。社会科はまず実践を、理科は実践の前に理念をとというわけであろうか。但し、実際の内容は、むしろ社会科は理念的批判、理科は実践上の課題を中心に論じられる傾向が強いのではあるが。

そしてそれは半年後の社会科は7月号、理科は8月号の特集名の差として顕れているようだ。社会科は「社会科をどう変えるか」であるのに対し、理科は「理科実践をどう変えるか」となっている。この時点で理科は理念よりも実質的に実践上の問題として生活科を構築する方向に向かったと言えよう。

1年後の1988年9月は特集名は全く同じで生活科実施を前提とした「研究のポイント」が課題。生活科をそれぞれの教科の立場で実質化しようとする努力であろうか。表-2に示したように執筆者の立場が社会・理科ともに現場教師の率が最も高いこともその反映であ

ろう。

以上、特集名の比較から見る限り、若干の差は認められるものの、社会科と理科の差はそれほど大きいわけではない。また、生活科の名が登場して以来の三年間における両教科の立場からの論点の枠組とその推移の傾向も類似していると言えよう。このことは、ここでは引用しないが、特集名のみでなく各号の目次構成もかなり類似していることにより確認できる。

もつとも、『社会科教育』も『理科教育』も共に明治図書 の出版物。社会科が縦、理科が横と書き方は異なるものの形式的な編集上のコンセプトは共通の立場で進めたのであろう。だがそのことを考慮したとしても、このような形式上の共通性は社会科と理科というこの教科にとっての生活科の意味を考える上で象徴的である。

すなわち、社会認識と自然認識の教育という意味で対置されることの多い社会科と理科。しかし、実際にはその歴史も思考様式も全く異なるというよいであろう。それが生活科という一つの教科にとって代わられるという危機意識から形式的な利害と論点は共有するが、実際には相互に連携を保つことなく独自の観点から生活科に取り組む。同床異夢、そんな構造が見えてこないであろうか。

ではどこが異なるのか。社会科から見て行きたい。

2) 社会科—「低学年社会科批判の批判」か「理科の社会科化か」—

『社会科教育・1987年1月号』(以下『社会科教育1』と略す)は「新教科『生活科』新設のねらいはどこか」と題した教科調査官の中野重人の論考で始まる。中野は前年の10月に出された「教育課程審議会、中間まとめ」までの経過を現行の学習指導要領が告示される前からの流れを整理しつつ、この雑誌では珍しく7ページにわたり生活科のねらいを説明している。

ついでそれをうける形で大学教官7人が「『生活科』の構想をどう考えるか—社会科はどう変わるか」という課題のもとに、見聞き2ページで簡潔に述べている。

著者と表題のみあげると次のようになる。(番号は筆者)

- ①「子どもの学習意欲をそこなう生活科」市川博
- ②「もっと楽しく有意義で新鮮な学習内容にできるはずだ—社会認識の芽ばえとしての人間理解・自己理解を培う—」今谷順重
- ③「どうしてもやるならこんな内容に」有田和正
- ④「教育課程開発校の研究に見る気にかかること」次山信男
- ⑤「社会科と道徳科とのあいだ—『生活科』構想の陥穿—」田中武雄
- ⑥「迫られる学際的研究—国語科教育の立場からみて—」小森茂
- ⑦「『生活科』のどこに『総合的指導』があるのか」ニ杉孝司

⑥を除き、論調は基本的には批判的。但し論点の差はある。離しく批判するのは、①市川、④次山、⑤田中。それに対し低学年社会科の理念の延長上に生活科のあるべき方向を

おき、自己の実践研究との比較から問題点を指摘しているのが②の今谷。同様に、教師としての実践をもとに、ありうるべき方向を提起する③の有田。いずれも現状のままでは批判的だが、基本的に生活科を受け入れる論点から課題を提示している。

⑥の小森は唯一 1 人国語教育の立場からの発言。大正期の奈良女高師附小の合科学習に関する研究を紹介しつつ『生活科』担当能力を、誰が・どこで・どのように育成するのか」との問題を提起。そのためには、「教員養成カリキュラム」の中に、社会科を中心に、国語科、理科、図画工作科、家庭科、道徳等による「学際的研究」を反映させることが必要であり、「国語科自身が変容せざるをえない重大な時期を迎えることになるのか」と結んでいる。

一方、厳しい批判を展開する①、④、⑤、⑦の論点はどのようなものか。いずれも社会科教育の論客でこの特集以後も様々な機会に積極的に生活科を批判。その意味で、ここでの主張は社会科の立場からの生活科批判の流れを形成する論点を要約提起していると考え、やや詳論する。

先ず「初志の会」のリーダーでもある市川の批判。

彼は生活科の趣旨は一応もっともなようではあるがといいつつも、実際には「社会・自然認識や自己認識を培う前提」にある「事実をじっくりととらえさせて、子どもの興味・関心を掘り起こし、事実の意味を主体的に問い、判断していく」という「生活科の基本的理念（活動）」は不十分にしか保証されないと、次の四つの理由から批判。第一に「生活科の究極の目標」が「基本的生活習慣＝しつけという既存の“型”」に子どもをはめ込むこと。第二に、“体験”を一面的に重視し、“観察”を軽視していること。第三に授業時間の削減、第四に教科書の発行、これらが机上の学習に止めるおそれがあること。「判断力の未熟なうちに、一定の思考・行動のパターンを植えつけておこうという意図が先行する限り、子どもの主体的意欲を喚起することは不可能である。」と結ぶ。また次山は、生活科への準備となった「教育課程の基準改善のための教育研究開発学校」の結果を検討しつつ、生活科新設の根拠の曖昧さを「見当たらない教科の論理」として指摘。「〈気づく〉社会科から、守り、感謝する。生活科への道が」と題し、自身が感得した一年生の子どもの「生活体験と結びついた感覚」を例示しつつ、「子どもたちの息づきを失わせるような道を決してとるべきではない」と批判する。

他方、田中は「教科の系統性」を重視する立場から、たとえ生活科が総合教科であるとしても教科の原則は貫くべきだとする。そして生活科は「生活の科学的認識の育成をねらいとするもの」でなければならないとして、「道徳科ではなく生活科学科でなければならない」と主張。逆に現行の案は「道徳科に限りなく接近させること」により「戦後道徳教育の『反改革』から『再改革』への先導」にたとうとしていると批判し、「自然・人間・社会の総合学習としての『低学年社会科』」の継承、発展させることを強調する。

二杉は「総合的指導」に注目しながら、「生活科（仮称）年間計画例」を検討し、生活科は「従来の社会科と理科を四時間から三時間に圧縮したもの」と結論づける。そして、生

活科は「仕事」のような「現行の低学年社会科でも一番魅力的な部分を切り取って圧縮し」、「きまりや習慣」を「総合的指導」の中核にする「道徳科」にほかならないと批判する。

以上、生活科を積極的に批判する立場からの論点。容認しつつも現状を批判しあるべき方向を提起する立場からの論点。いずれも1987年1月という生活科論スタート時での社会科の立場からの生活科論を構成する論点であると考え。同時にそれはその後の社会科の立場からの生活科論（批判？）の基本的な論点をも構成しているといえよう。

そしてそれらに共通する視点を要約すると、「低学年社会科擁護論」あるいは「低学年社会科批判の批判」と「道徳科・しつけ科としての生活科批判」となる。

なお、社会科の立場からの生活科批判をより詳細に展開した論考の代表として、『歴史地理教育』1987年3.4月号の「社会認識の形成と低学年社会科」、あるいは『季刊教育法 No. 66、73、75』、『生活教育』1988年2月号、『現代教育科学』1987年4月号の生活科に関する特集などがあげられる。特に、『季刊教育法 No.75』の「シンポジウム『生活科』をどうとらえるか」（市川博 中野光 村田和枝 小佐野正樹）は戦前の試みや最近の実践例の問題も合わせて生活科批判の概要が討議されている。また、『教育学研究』第55巻第2号の上田薫「政治と教育のあいだ—社会科の運命はなにをものがたるか—」は、単に生活科批判

の問題ではなく、戦後社会科をリードし続けてきた上田の視点を知る上でも重要である。

他方、生活科批判ではなく生活科実施を前提とした、⑥の小森による他教科の、それも実際に生活科を担う教員を養成する立場からの論点は、その後、社会科の立場から論ずる者の中でどのように展開されたか。結論からいえば、少なくとも私は小森の問題提起に正面から答える論考を見出せなかった。それも、単に社会科のみではなく他の立場からの論考の中にも、また文部省を始めとする行政の立場からの論考の中にも見出せなかった。残念なことである、と私は考える。

この点については改めて次章の「生活科の課題」においてふれるとして、次に半年後の「社会科教育・1987年7月号」の論点（以後『社会科教育2』と略す）に目をむけたい。

冒頭は編集長の樋口雅子の司会による「『生活科』で社会科実践は変わるか」と題した教科調査官の中野と筑波大附小の有田の対談。3年への繋ぎの問題を含めた有田の附小での実践に基づく生活科への危慎の指摘に対し、中野は有田の実践こそ生活科であるとする。さらに「社会科が3年からはじまるのではなく……『生活科』の中で社会科が大切にしているものを養うことができると思う」あるいは「昭和20年代の社会科では、自然も含めた生活学習でした」と語る中野の生活科論は、教科調査官という立場ではあるが社会科の立場からのもう一つの生活科論を提起していると考え。そしてそれは、対談者の有田や先の②の今谷の論点にも原理的には重なるものであると考え。

また、この対談に続く特集『生活科』で社会科のどこが変わるかの中で、「生活との『交渉』原理を発展させること」と題し「『生活科』の新設は、社会科にとって生活とは何であったのか、また何であるべきなのかを問い直す良い機縁」と答え「生活科のポイント

は、あくまで子どもを軸として自然や社会とのつきあい方を学ぶこと」とする谷川彰英の指摘も同様の生活科観に立つといえよう。

さらに、この立場からの社会科の生活科論の論点をより明確に示しているが、日台利夫が『社会科教育・1988年9月号』（以下『社会科教育3』と略す）の特集「QA・『生活科』以後の社会科—どこが変わるか」に「より初期社会科の理念に近づく方向を」と題し寄せた論考の中での次の指摘である。

「低学年の社会科は廃止される。しかし、それは教科としての社会科が廃止されるのであって、子どもが自分や社会の生活現実を見つめ、これについて考え、その考えを子ども自らの生活行動を通して確かめていくという社会科が本来的に求めてきた子どものはたらきを無くしてしまうことではない。」

この論点を私は「理科の社会科化」と要約したい。そして、これは私自身の生活科論でもある。子どもはその生活において社会科的とか理科的とかにわけで生きているわけではない。社会事象、自然事象という概念も固定したものではなく、子どもが日常生活の中で経験する事象を自分との関わりにおいて捉え直す（意味づける）際のフィルターにすぎない。大事なのは個々の子どもの生活から出発することであって、社会に関する知識でも自然に関する知識でもない。そして、このような視点こそ本来の社会科が目指すものであると考える。さらに、それは子どもたちとともに、子どもたちに学びながら、懸命に社会科を創造し続けておられる全国の多くの教師の思いではないだろうか。

以上、社会科の立場からの生活科論の論点を2つの方向から捉えてきた。単純化に伴う問題、あるいは他に考慮すべき観点や文献も多い。例えば、同じく「低学年社会科批判の批判」にしても特定の科学や教科の系統を重視する立場と子どもの日常の思考や経験を重視する立場では大きく異なる。また、2つの論点にしても社会科の立場から生活科を論ずる者が必ずいずれか一方の立場に立つという意味ではない。実際には両方の視点が重なりながら、その時々々の論議が展開されるといった方がより適切であろう。その意味で、2つの論点への単純化は、ともすれば利害、理念いずれにせよ所属集団の立場の論理が複雑に絡みがちな社会科の論議に対し、相互にコミュニケーション可能にするための論点整理への一つの仮説として提起しておきたい。

他方、理科の場合はどうか。

3) 理科—「自然科学教育体系のゆらぎ」への危惧と「社会科的理科」へのとまどい—

『理科教育・87年1月号』（以下『理科教育1』と略す）も『社会科教育1』と同様の構成で教科調査官の奥井智久の「新教科『生活科』創設のねらいはどこにあるか」で始まる。ページ数も同じ7。まさに形式は社会科と同じである。しかし、内容はかなり異なる。社会科では賛否両論が存在することを認めつつ現行指導要領の背景に遡って生活科新設の経緯が詳細に述べられていた。だが、理科では経過説明は「はじめに」の部分で教育課程審議

会の「中間まとめ」を引用するのみ。本文は生活科のねらいや内容のかなり詳細で丁寧な説明にあてている。

社会科に対しては同質故に内容よりもその正当性の根拠を明らかにするために系譜を詳細にのべる。理科に対しては異質故に内容の詳細な説明が求められる。というわけであろうか。

さて、奥井の論考に続く特集は「『生活科』創設のねらいはどこか」。7人の論考が掲載されている。社会科と同様に題と著者を次にあげる。(番号は筆者)

- ①「カリキュラム編成の研究が焦点に」根本和成
- ②「新教科『生活科』のシルエット」日下義朗
- ③「地域に立脚した体験活動の広がりと充実を」野々村雅美
- ④「自然科学教育の原点の消失にならないか」楠田純一
- ⑤「理科と生活科は完全に分離する」河本望
- ⑥「『生活科』構想への期待と危惧」斉藤有厚
- ⑦「『自然の観察』の遺産をどうくみとるか」三石初雄

一見してわかるように社会科と異なり批判的なトーンは低い。④楠田、⑤河本、⑥斉藤の表題にやや批判的な意味を読み取れるがどうであろうか。具体的にみてみたい。

④の楠田の論点。中学校教師である楠田は、初めに「義務教育9年間の『自然科学教育』の土台を根本から問い返そうとしているのではないか」と問題提起。次いで小学校教師の話として「『しつけ』教育が先行していないか」との危惧を紹介するが、「直接的に理科と関係しないかもしれないが大切な指摘であると思う」と記すのみ。関心の中心はあくまで「自然科学」としての「自然認識」の教育。自身の中学校理科の実践や子ども(小一・三)の生活の中での自然認識の特性を紹介することから、「自然認識の芽を育てる」という生活科の視点を、「自然科学入門期」としての低学年教育という視点から問題視。「自然は最高の教科書」というコトバに則ったこれまでの実態に学びつつ「自然にはたらきかけることによるのみ、『自然認識』は深まる……そこに固執して、より豊かな、楽しい授業を」と主張する。

生活科は「自然科学の原点」として「自然科学入門期」にある低学年の教育に相応しいのか。これが批判の論点であろう。

⑤の河本は小学校教師。現行理科の経験・直接経験と生活科の体験・直接体験という言葉の相違に焦点をあて「底を流れる思想が違う気がする」との視点から生活科は理科とは「別のものになっていきそうだ」と指摘。さらに「自然認識の芽を育てる体験」を具体化するための支持・発問の実例として、「空気の発見」についてのこどもの日記、向山洋一の「空気であらう」での指示、自身の「土と砂」の指示等を示しつつ、「砂場ではどんなルールを守って遊べばよいでしょう」という例により「生活科での指示・発問はどうなるのであろうか。」と問題提起で結ぶ。

ここでの疑問は、生活科というより社会科的な単元に対する指示・発問のあり方、ある

いは授業構成へのとまどいととれないであろうか。「ルール」という点に道徳的色彩を危惧する論点からの指摘とも思えるが、この程度の内容は現行の社会科単元でやっていることであろう。あるいはここでの差は理科的な知識・認識と社会科的な知識・認識の違いにより説明できるといえまいか。すなわち、人と人の間に作られた関係や人の行為との関わりで事象の意味を捉える学習と、人との関係を括弧にいれた事象それ自体の特性の認知を目的とする学習との質的な相違である。

⑥の斉藤は生活科への期待を「総合学習活動の場が学校全体のカリキュラムに位置づけられること」として、その実践のためカリキュラム構成の指針や課題を6項目に渡り提示。他方、危惧としては「児童の自然認識及び自然を探究する能力（観察、実験等）の低下」をあげ、自然認識の芽を育てることの難しさと問題点を具体的な単元例により提起する。しかし最後に、生活科の導入は現行の理科には負の働きの面もあるが、その体験重視により知識詰め込みではない「量から質へ転換する理科教育」になることを期待している。

やはり④の楠田と同様に生活科が「自然認識の芽」を育てうるのかという点が批判の中心である。しかし、楠田が従来のごとく実践という意味ではあるが低学年理科に固執することを宣言するのに対し斉藤はむしろ現行理科の改良への糸口として生活科を位置づけているようだ。

以上、批判的と思われた3種の論考の内容を把握してきたが、「自然科学教育体系」のゆらぎへの危惧と社会科的内容を理科的視点から捉える場合の戸惑い、の2点に要約できるのではないか。

では他の①、②、③、⑦の論点はどのようなものか。

先ず①の根本は、低学年理科の現状の問題を認めつつも自然に関する教育の世界的な動向を論じつつその必要性を主張。次いで、「生活科において理科の学習は可能であろうか」と問い、同じ教材をあつかっても「生活科のもつ人間性・社会性の育成は、理科において行う場合は事情を異にする」として、「結果的にはかなり異なった自然観をもつ」とする。但し、低学年自然教育の目的である「自然に対する興味」「自然を愛護する気持ち」が育たないわけではなく、問題は「教材の選び方」であることを付記。さらに「生活科で後退する理科の学習活動」を具体的な教材をあげながらその学習効果に対する論議も含めて整理。「科学的な考察力の芽生えさせる時期」における「ひたすら観察し、自分で気づいて感激する」との反応が、「生活科が統一した目標をもつほど、後退せざるをえない」ことを指摘。中学生以上の理科の教材構成や指導法の再検討を提言している。そして、一方で、合科の関係において「あまり生活中心にならずに、各教材のもつ教科の目標を少しずつおりませ、中学年以上の学習に発展的につながるような指導」への期待と、他方で「小学校の活動の初めに自然の世界を見つめ、篤きや疑問をもつような学習活動」の必要性を強調して結んでいる。生活科を受け入れることを前提に従来の理科教育の目標をいかに発展させるかに重きをおいた論考といえよう。

②の日はは同様の観点から詳細に教課審の「中間まとめ」を検討。特に幼小の連携に言

及しそれを踏まえた学習活動の必要性を指摘。最後に生活科実践への課題として「学習の場としての環境づくり」「弾力のある学習時間」「能力・態度の評価のあり方」について論じている。ほぼ、「中間まとめ」にそった論点といえよう。

③の野々村は「生活科」を実践者の立場から積極的にとらえ、「子どもの生活の今日的状況を再度見直す」「子どもと生活と地域との力動的なまとまりをつくる」という観点から、生活科実施への課題を具体的に提起。特に、広大附属三原小児童 75 名対象の調査をもとに「子どもの生活実態を基に、身近な社会、自然の学習の対象とする」「体験的な活動を通して豊かな表現力を育てる」「季節に対する鋭い感覚を育てる」「共同性、共感性を育てる」の 4 点から論議を進める。1987 年 1 月という時点で既にいかに実践するか論点は絞られているといえよう。

最後に⑦の三石は、初めに「道徳的心情の強調と『知育偏重』論的現状把握」と題し「改定の視点」を確認。その上で、「自然認識に限って教育内容と方法の点から生活科構想をみる」との立場から、「自然認識の跛行性増長への危惧」「自然の構造を反映することの必要性」「対象の本質にせまる事実認識の蓄積の必要性」「自然観察と自然『愛護』との二元化への危惧」という 3 つの題名に従って論じる。そして、「自然の中で半日遊ばせ、飼育・栽培をし、玩具をつくったりする」とした低学年理科設置時（1941 年）の『自然の観察』（国民学校低学年理科教師用書）の遺産をどうくみとるかがとわれていると結ぶ。

改定の視点を道徳化と捉えつつも問題としてではなく、その中でどういう課題が生じるかを、あくまで自然認識の教育と科学的認知の成立の問題に限定する立場から明示することに自己の論点を限定している。多分社会科ではこのような文脈で国民学校の教師用書を提示することは不可能であろう。

どうも理科教育にとっての課題は、生活科実施後における自然認識の教育あるいは自然科学教育の体系の維持に論点は集中しているといえよう。また、生活科のイメージもその多くは社会科がイメージするものより社会科的といった方が正確ではないか。

さらに、社会科では社会科教育論自体にコンセンサスがあるとは言えないのに対し、理科の場合は自然認識や自然科学とその教育自体については一元的にコンセンサスが得られることを前提として論議が進められている。そのため理論上の課題と教育実践上の課題との間の連続性が強く研究者と実践者の論点が重なりやすいといえよう。ハードな知識構造をもつ自然科学的知識により構成される教科たる所以であろう。社会科の場合は逆に研究者と実践者の課題はかなりずれることが多いのではないか。

その結果、理科は教科の立場から生活科の把握を早々とすませその焦点を実践化に合わせたといえまいか。

逆に、なまじ理科よりも社会科の発想に近い故に、その問題も見えるためか、批判に勢力を傾け自己の領域に取り込むのに手間取っているのが社会科の現状ではないか。

もつとも、理科に関してここで検討したのは僅か 8 点。簡単に結論は出せないであろう。しかし、資料 5 の「文献目録」で確認していただきたいが、『理科教育』の特集 3 冊をはじめ

め、一種の疑問符が読み取れそうな論考がまとまっている箇所はほとんどなく、全体として理科の立場からの論点は上記の7つの論稿で代表できると判断した。

なお、1987年3月号『理科教室』に掲載された『『生活科』は道徳科である』（河端向子）との題名に象徴されるように、社会科と同様に厳しく批判する視点は理科にもある。しかし、その批判の根拠自体は、次に示す片岡武の『『生活科』を検討する低学年の子らと学びあったこと』（『理科教育』1986年12月号）の一文に見るように、むしろ古典的な科学教育の一元化による社会科批判と同様の構造と考える。そのため、生活科批判固有の論点としてはあえて取り上げなかった。

「生活科でも理科的な要素は盛り込むという。……その内容たるや、おもちゃ作り、飼育・栽培活動、……これでは科学の系統性や歴史的な積み上げを無視して……経験カリキュラムに立つ理科教育の克服にはならない。」

さて、本来ならば次に合科や総合の立場からの論点を提示すべきであろう。しかし、既に予定の枚数を大幅に超過している。そのため、本稿では教科からの生活科論は理科と社会科の立場に止め、稿を改めたい。

3 生活科論の課題

本来ならば、ここでは教科の立場の論点とは別に、生活科実施に向けての教師のあり方や管理職の課題、あるいは行政の対応の仕方等、各種条件整備に係わる論議の傾向や進行度をサーベイする予定であった。しかし、前節末にも述べたように予定の枚数を大幅に超過。詳論する余裕がない。加えて、私の見る限り、今回の調査対象の雑誌論考では、詳論する情報自体が乏しいと言わざるをえない。

例えば、校長が自校の方針を1~2ページにまとめる特集は少なくない。その典型が『学校運営研究』の1988年8月号の『『生活科』にむけての経営課題はどこか』である。同趣旨の学校管理者による論考は『小学校教育』にもよく見られる。だが、いずれも個々の校長の観点を中心に述べられたもの。まして、文部省や地方教育行政のあり方について判断する情報も論議も見出しえなかった。学習指導要領告示後の今から始まるのか。あるいは本来公開されないものかどうかはわからないが。

そこで、ここでは今後の生活科論に関する課題を私自身の生活科論に基づき列記することでトレンド分析の一応の結びとしたい。なお、その大部分は本誌にも掲載されている静岡大学教育学部附属浜松小学校の統合活動に4年前から関わり、子ども達とともに羊と格闘する附小の先生方に教えられたことであることを記しておきたい。

1) 子どもの生活の実態を把握する方法の論議を

生活科の生活とはいうまでもなく子どもの生活である。と私は理解し今回の調査に臨んだ。しかし、実際に今生きて目の前にいる子どもの生活を捉えるところから出発する生活

科論はほとんど見当たらなかった。

例えば、生活科新設の背景として子どもの基本的な生活習慣や技能の学習の遅れがあげられ、その根拠として文部省による最近の全国調査の結果が用いられることが多い。しかし、実際に質問紙調査を経験した者なら理解できると思うが、全国規模で行う調査結果から一定の解釈をするときに切り捨てるものがいかに多いか。サンプリングの基準、質問のワーディングの妥当性、コーディングの方法、統計処理の方法…。そして、データ解釈者自身のバイアス。

あるいは、生活科が活動中心である根拠として低学年の発達特性があげられる。だが、発達という概念はそれほど確実なものであろうか。4月生まれの子どもと3月生まれの子ども。大都市の中間層の子どもと地方農業地域での兼業農家の子ども。彼らを同じ発達観点により判断してよいのか。

ピアジェの発達の概念がヨーロッパ中間階級の文化を前提としたものであり、コールパークの道徳的な発達課題が欧米男性社会の基準を前提としたものという批判を無視することはできないであろう。

少なくとも、子どもに関する研究は、人類学や社会学や心理学あるいは歴史学の分野でも今回大きく変わりつつあるといえよう。しかし、生活科にとってもっとも重要なことは、それらの研究成果をとり入れること自体ではない。問題は学校の中にある姿でのみ判断しがちな教師の子ども把握の方法をいかに転換させるかである。家庭、地域、仲間、あるいはマンガ、テレビ、ファミコン…と多元的に創造され続ける子どもの日常のリアリティを可能な限り損なうことなく再構成しうる方法をいかに体得するか。これが生活科を実践できる教師の第一条件と考える。全国の生活科実践のレポートにそのような視点からの報告が増えることを期待したい。

2) 授業研究の立体化と情報交換の手段と場の多元化を

生活科は活動を中心とする教科である。従って、子ども達の活動する姿を想定した指導計画がたてられなければならない。子ども達がどのように動き、教師はどこに控えるか。活動の変化に応じて机や椅子をどこに持っていくか。教室外や学校外での子どもの活動をどのように把握するか。さらに、活動の延長による時間の配分のフレキシブルな扱い、雨の場合の変化…。

通常、指導案は、①教師の行為、②子供の活動、③留意点を基本形として、文字を中心に記述されている。教える内容が前もって決められ、45分の時間枠と教室・机・椅子・教壇・黒板を固定する構造で実施される授業の場合はそれでよいであろう。変化するのは教師の発言（指示・発問?）と子どもの反応。いずれも言葉が中心であるから。

しかし、活動が中心になるとそうはいかない。言葉ではなく体が動く。体が動けば学習の場も動く。学習の場が動けば教室により隔離したはずの様々な社会的自然的条件が不確定要因として入ってくる。言語によるコントロールも簡単にできなくなる。逆に音や光り

やノンバーバルなコミュニケーションの方法が新たな教師と子ども、子どもと子どもの間を結ぶ要因として入ってくる。

そして、このように全てが変化する要因として考えられる条件での授業構成の仕方や指導案の書き方は、当然従来のものとは異なるものにならざるをえないであろう。だが、やはり私のみる限り新しい形式は見出せない。多分工夫されていないのではなく、雑誌メディアによる表現に適さない故であろう。なぜなら、私自身の経験から、従来の指導案では実践は出来ないと考えるからである。

このことは、授業研究の方法についても言える。T（教師）とC（子供）の音声となった言語のみ記述する方法は、やはり既存の教科の記録には適していても、生活科の記録としては役に立たないと考える。生活科にとって重要なのは子どもの自発的な活動であり、子どもの背後に回っての教師の援助と無言で見つめる目であるはずだから。

さらに、そのような授業実践に相応しい情報交換の方法や場のあり方も創造されなければならない。45分の間、教室の後ろや窓際から見る研究授業の風景は生活科にそぐわないであろう。中質紙の印刷物を手掛かりに口頭で発表する形式も再考すべきであろう。

あるいは、A5判132ページの文章表現を中心とする雑誌形式のコミュニケーションの方法もまた再考すべき重要な課題ではないか。

45分・教室・教科……という枠を固定する条件のもとでは「ネタ」や「法則」を交換することの意味はあるが、その前提自体を交換しなければならない時、その表現媒体のあり方は自ずと変わらざるをえないであろう。

3) 生活科を支える条件の多面的な検討

現代の学校は一定の基準で選択された知識により構成される教科を、一人の教師ができるだけ平等に多数の子ども達に教えることを基本として制度化されたものである。従って、子どもの都合に合わせて学ぶには不適切な制度である。ところが、生活科は後者の方。

あるいは、学校教育は全国共通の教育を全国民に保障するために、学校外の条件を意図的にコントロールすることにより成立することを前提とした教育である。しかし、生活科はこれにも当てはまらない。子どもの生活の場、即ち、学校の外の世界が学習の場だからである。

生活科の内容は、学校規模や教師の年齢や性別やパーソナリティの相違、あるいは学区の状況や親の職業、幼稚園教育のありかた、学校の回りの人達の様子などによって千差万別。たとえば聞こえがいいが、一人の教師のみで担うにはあまりにも負担の大きい教科である。原理的に不可能といってもよいのではないか。

「隣のクラスの活動の声で算数の授業にならない」「元気はいいが積み残しがあつて三年の授業がやりにくくて困る」「外にでる時はきちっと半月前に計画をだし許可をとるように」「みだりに部外者が出入りしないよう注意しなさい」「父兄が黙って信頼してくれるようになった時、教師は一人前」……。いずれも生活科の実践をするためには、いつてはならな

い言葉である。

生活科は学年内、学年間の教師同士のコミュニケーションが自由になされないと成立しない。活動という名の演技を強いることにより、生活科を「しつけ科」にしてしまうのは文部省でも教育委員会でもなく教室王国と管理職の事なかれ主義と形式主義であると考えられる。

もちろん事故があってもいいといっているのではない。子どもがとびだしても、あるいはいつ探検にでかけても地域の人達の目が守ってくれる人間関係。お店にいけばおばさんが先生になってくれ、教室の中でソバ屋のおじさんが実演してくれる気安さ。このような生活科支援グループともいべき人間関係と地域づくりこそ管理職の仕事。担任への両親の口出しこそ歓迎すべきであり、口を出す以上は手も出しなさいである。刈り取った羊の毛をさらし糸に巻き取り染める技術はお祖父ちゃんに教わった。その糸でベストを織ったミニ織機はお父さんの日曜大工の作品。収穫した小麦をコーヒーミルで粉にする知恵はお母さんから。そしてうどんにする方法はおばあちゃんに。いずれも浜松小学校での実例。

そして、このような条件づくりの方法に関する研究とともに、多様な条件のもとでの生活科のモデルをメニュー化し、自由に交換できる方法もまた開発しなければならないと考える。それができなければ、生活科は一部のスタッフのそろった学校しかできない実践になるであろうから。

全国版の教科書や普遍的である故に役立つ法則やネタではなく、学校、教師、父母、学区、幼稚園、学校の回りの人達……それらの違いによる生活科の組み方がトータルに記録されたものこそ生活科にとって必要である。勿論それをそっくりまねるためではなく、独自の生活科実践のヒントにするためである。ヒントである以上その利用の仕方は利用者の側の主体性に委ねられる。それだけに、活動の前提にある条件を含めて把握しなければ誤って理解する可能性が高いからである。

50 万人都市のエスタブリッシュメントの子弟が集まった浜松小学校で羊を飼った理由の1つは絵本の羊と自分の着ているベストがどうしても一緒のものとは思えない子どもの心に先生方が気付いたから。しかし、それだけなら実際に工程をみせればいい。それを低学年には大型動物は無理との先輩の注意を無視して子ども達とともに羊を育てることから始めることに先生方が踏み切ったのは、恵まれた条件の下で専業主婦の母親に大事に育てられてきた子ども達に自分たちでは対処できない理不尽な世界があることを教えたかったため。だが、糞まみれになって羊に押しつぶされ、草を求めて学校の回りをうろつくことは附属の子どもだから必要なこと。茶畑の真ん中に育った子どもには別の課題があるはず。その意味で、子ども達を主体に教師と親と近所の人達が一体になって自分たち独自の活動を産み出したとき、生活科は一つの段階を越えたといえるのではないか。

4) 現場中心に相互に学びあう自由な議論のもとで

最後に以上の課題は全て研究室や文部省の中ではなく、日々の現場での実践の中で創造

されねばならないことを強調しておきたい。問題は教育論の正当性にあるのではない。かつてない豊さの中で、だれも経験したことのない世界を自己形成の場としなければならぬ今日子ども達とその生活の再構成の方法が問題なのである。戦前の生活論や近代教育の系譜の前に、その近代自体が産み出した世界の意味を人間形成の条件との関係において見直すべきではないか。

そのために必要なのは子ども達の世界そのものにいかに入り込めるか。答えは書物ではなく今いきる子ども達の生活の中にしかないと考えるから。なぜなら、だれも経験してこなかった以上、経験している本人に、教わるしかないからである。そしてそれは教育実践という意味でもおなじ。

理念を提起する時点ではともかく、実践方法を模索する段階では現場の蓄積に学ぶ以外にない。子どもの生活を子ども自身やその背後にいる親の行動から学び取る力が生活科を実践しうる教師の条件である。とすれば、研究者や行政はそのあるべき方向を教師の実践の中に学び取る力を持った者でなければならない。

このような関係は従来組織的には上意下達で、文化的には東京から各県へ、そして男中心になされる限り成立しえないことはこれまでの論議であきらかであろう。

地域に即した自由な教育を、中央から文部省や東京の学者が主導するという初期社会科の失敗を二度と繰り返してはならない。重要なのは今いきている子どもの生活である。学者の理論も文部省や教育委員会の施策も教師の実践もそのための手段であることにはかわりないことを再度強調して生活科論トレンド分析の一回目を終わりたい。

〈注〉

以上「生活科」に関する論文の一覧は、いずれも巻末の「資料編 生活科に関する文献目録」として掲げたものである。そこで改めてこの文献の調査・収拾の基礎と方法ならびにトレンド分析の観点について述べておきたい。

1) 文献の調査・収拾の基準と方法

文献の調査・収拾は筑波大学大学院博士課程の木村勝彦氏と木村健一郎氏を中心に、筑波大学人間学類4年梅原さゆりさん、神山知子さん、静岡大学教育学部3年岩井明美さんの協力を得て、次のような手順で作業を進めた。

- ①『教育図書総目録』（教育図書総目録刊行会）より調査雑誌の基本リストを作成。
- ②加えて、新たに出版されたもの等、必要と思われる教育関係の雑誌をリストに付加。
- ③調査対象雑誌の期間・・・1985年1月号～1989年3月号
- ④調査方法・・・該当期間の雑誌の目次により
 - (a) 表題の中に「生活科」の文字が入っていること
 - (b) 著者が特定できること。

を基準に検索

⑤雑誌は筑波大学中央図書館と同教育学系図書室ならびに国立教育研究所と都立教育研究所に所蔵されているものを使用。

なお、当初は教育関係という概念をかなり広くとり、各組総合月間雑誌、主要週刊誌、教育学・心理学関係を中心とする学会発行の雑誌、教育関係新聞、朝日・毎日・読売新聞等も視野に入れ調査した。しかし、報道記事や学習指導要領改訂全体に関する論評等は数多く見られたが、上記の③の基準に適う論文はほとんど見られなかった。そのため、調査途中から検索雑誌リストを修正し、巻末資料編の「凡例」に記した文献に限定した。

また、調査期間を1985年1月号から1985年3月号とした理由は次のとおりである。

「生活科」は名が仮称としてではあるが初めて正式に登場したのは、1986年7月29日に出された「小学校低学年の教育に関する調査研究協力者会議、審議のまとめ」であった。但し、低学年社会と理科の統合・改廃に関する論議は現行の小学校学習指導要領改訂時からあり、また臨時教育審議会においても種々論議されていた。そのため、上記の「審議のまとめ」に先立って「生活科」という言葉が使われていないかどうかを確かめる意味もあって、約一年間の余裕を見て、スタートを1985年1月とした。

他方、平成元年度の『小学校学習指導要領』が公布されたのが3月であるため、一応、「生活科」誕生までのトレンドという意味で、1989年3月で終わることとした。

2) トренд分析の観点

以上の手順により得た生活科に関する雑誌文献を舞台とする4年間の論議のトレンド分析を次の4組の観点から進めた。

(1) 全体の量的な傾向

今回対象とする生活科に関する論考は全部で649点。形式的には十数ページの論文から400字に満たないものや座談会・シンポジウムの記録まで含まれている。内容も生活科を推進、歓迎するものから絶対反対まで多種多様である。そこで、まず、649の論考を、①掲載雑誌、②発行年月、③作者の属性等により量的に分類することから、生活科論の全体としての傾向を把握した。

(2) 教科の立場からの論点

生活科は社会科と理科が合わさったのではなく新たな原理に基づく教科であるとされる。だが、統合か廃止かは別として、生活科が小学校1年時と2年時の社会科と理科に代わって設置される教科であるという事実は否定できない。3分の1が改変される小学校の社会科と理科という教科にとって生活科の存在は極めて切実な問題となる。

他方、現場の教師が生活科に関して最も知りたいことは従来の社会科や理科とどのように異なるのか、という点ではないか。実際に授業を構想する上で、まず手がかりとなるのが社会科や理科との比較であろう。

そこで、生活科治の内容に関するトレンド分析を、「生活科とは何か」という一般的論議

ではなく、社会科と理科それぞれが「生活科をどのように捉えたか」という観点から始めたい。そしてその上で、教科を合わせる立場（合科）や教科とは異なる立場（統合や総合）からの生活科論に目をむけたい。

（3）生活科を実施・推進する立場からの論点

生活科は3年後の平成4年4月には全国で実施される。そのため、既に準備を進めている学校も少なくなく、生活科は論から実践の段階に移りつつある学校もある。だが、その数は全国24982の小学校の何パーセントに当たるか。全国の大多数の先生方にとって生活科は未だ雲をつかむような話しとっては言い過ぎであろうか。

文部省の説明では、現行の小学校学習指導要領においても生活科への芽が既にあり、それが低学年における内容の取り扱いとして記された合科指導であるとされる。だが合科指導を日常的に実施している小学校は少ない。しかし、生活科は全国の小学校で必ず実施しなければならない教科である。このことは、組織的な戦略・戦術の問題や各組条件整備等、教育論上の問題以外の課題も含めて生活科論を検討する必要があることを示唆していると考えられる。その意味で国・県・市町村の教育行政、学校、教師……と、それぞれの立場においてどのような課題や方法が提示されているか。この点に焦点を合わせながら生活科自体の課題についても考察していきたい。

（4）私の個人的な生活科論によるバイアス

上記（1）～（3）の視点からの分析の前提に次のような私自身の生活科に対する評価があることを提示しておきたい。

- ①生活科は社会科と理科に代わるものではなく、社会科本来のあり方が問われているものとして考える。
- ②その意味で、生活科を今回の学校教育の改革の入口と考える。
- ③従って、生活科を積極的に進める立場から分析する。
- ④但し、それは賛否いずれにせよ現行の論議をそのまま認めるわけではなく、生活科を実地する上での課題を探る立場から論じる。
- ⑤私自身の生活科論は本稿の最後の部分にある。

表—2 「特集12冊に執筆した著者の職業、性、職業別の人数とその割合」

☆「①職業」は、「研究者」(大学・国立研究機関)、「調査官」(文部省教科調査官)、「教員」(職資を問わず所属がい・中学校になっている者)、「指導」(指導主事や地方公共団体立研究センター等教員が従事すると思われる機関にいる者)、「文部省」(調査官以外の行政職)、「その他」にわけた。
 なお、「その他」は「社会科教育—2」と「教職研修」は「編集者」,「学習指導研究」は「全国連合小学校長会, 日本教員組合, 全国小学校理科協議会, 全国小学校社会科研究協議会それぞれの代表」である。
 「②性別」は、職業別人数の合計(③合計)の男女別数。また、「①職業別」欄の()内の数値は女性的人数。「④附属」「⑤公立」は、「①職業別」欄の「教員」166名の職資を「附属学校」と「公立学校」に分けて、「校長」「教頭」「教諭」に分類した。「中学校教諭」は公立のみであったので「附属」の種は設けなかった。なお、私立小学校(一校*)は附属に入れ、附属の「副校長」は「校長」とみなした。また、中学校の管理職は校長が一名のみ(※)のため、校長欄にのみ入れ、中学としては数えていない。「⑥」は学校名で書かれた陸考の附属・公立別の数。

	①職業別					②性別		③合計	④附属						⑤公立			⑥	
	研究者	調査官	教員	指導	文部省	その他	男		女	校長	教頭	教諭	校長	教頭	教諭	中学	附属	公立	
社会科教育—1	6	1	26(3)	2	0	0	32	3	35	0	0	10(1)	0	2(1)	14(1)	0	0	0	
—7	10	1	14	3	0	1(1)	28	1	29	0	0	7	2	4	1	0	0		
—9	4(1)	1	14(3)	3	0	0	18	4	22	1	0	3	0	10(3)	0	0	0		
理科教育—1	5	1	5	0	0	0	11	0	11	0	0	2	0	2	1	5	1		
—8	6	1	25(1)	2	0	0	33	1	34	0	0	3	0	18(1)	4	2	3		
—9	0	1	18	1	0	0	20	0	20	1	0	8	5※	4	0	0	0		
初等理科教・特 学校運営研・特	0	1	23(6)	1	0	0	19	6	25	0	0	8	0	0	15(6)	0	0		
同	6	1	8*	4	0	0	19*	0	19	2	0	2*	0	4	0	4	5		
学習指導研究	1	2	18(1)	1	0	0	21	1	22	1	0	6(1)	9	2	0	0	1		
教職研修	12	0	2	0	0	4	18	0	18	0	0	2	0	0	0	0	0		
小学校教育	6	0	11(4)	0	1	1	15	4	19	0	1(1)	1	5	3(2)	0	0	4		
8	1	2	12	0	1	0	12	0	12	0	0	0	1	0	0	0	4		
合計(人)	64	11	166	17	2	6	246	20	266	6	1	52	21	76	6	11	14		
割合(%)	24	4	63	6	1	2	92	8	100			合計	166人				25校		
	266人																		

表—3 「特集12冊に執筆した著書の所属小学校と実践校の県別数」

☆「①総数」は12冊何れかに執筆した教員の所属学校数(著者が学校名の場合は含むが重複は除く)
 「②実践」は12冊何れかに生活科関係の実践結果が掲載されている学校数(重複は除く)
 なお、①、②ともに私立小学校は附属として計算した。
 「③小比」は各地方の小学校総数の全国小学校総数24982に対する比率(小数点以下四捨五入)

	①総数			②実践			③小比		①総数			②実践			③小比			
	附	公	計	附	公	計			附	公	計	附	公	計				
北海道	1	1	2	0	0	0	7%	近畿	三重	0	2	2	0	0	0	15%		
東北	青森	1	2	0	1	1	12%		滋賀	1	0	1	1	0	1			
	岩手	0	3	3	0	0			0	京都	1	1	2	0	1		1	
	宮城	0	3	3	0	0			0	大阪	1	3	4	1	0		1	
	秋田	0	0	0	0	0			0	兵庫	1	2	3	1	0		1	
	山形	0	2	2	0	0			0	奈良	1	1	2	1	1		2	
	福島	0	2	2	0	0			0	和歌山	0	0	0	0	0		0	
計	1	11	12	0	1	1	計		5	9	14	4	2	6				
関東	茨城	1	0	1	1	0	22%		中国	鳥取	1	2	3	0	1		1	8%
	栃木	0	2	2	0	1				1	岡山	1	0	1	0		0	
	群馬	1	1	2	1	0		1		広島	1	2	3	1	1	2		
	埼玉	0	3	3	0	1		1		山口	2	2	4	0	1	1		
	千葉	1	6	7	1	2		3		計	5	7	12	1	4	5		
	東京	6	12	18	3	4		7		徳島	0	1	1	0	0	0		
神奈川	0	12	12	0	4	4	香川	1	5	6	1	2	3					
計	9	36	45	8	10	18	四国	愛媛	1	1	1	0	0	0	5%			
中部上信越	新潟	1	8	9	1	3	4	九州	福岡	0	0	0	0	0		0		
	富山	1	2	3	0	2	2		沖縄	佐賀	0	0	0	0		0	0	
	石川	0	1	1	0	0	0			長崎	1	0	1	1	0	1		
	福井	0	1	1	0	1	1	熊本		大分	1	0	1	1	0	1		
	山梨	1	0	1	1	0	1		宮崎	鹿儿岛	0	1	1	0	0	0		
	長野	1	1	2	1	0	1			沖縄	鹿児島	0	1	1	0	0	0	
	岐阜	1	0	1	1	0	1	計			沖縄	0	1	1	0	0	0	
	静岡	1	5	6	1	3	4		計		沖縄	1	0	1	1	0	1	
愛知	0	4	4	0	1	1	計			沖縄	0	0	0	0	0	0		
計	6	22	28	5	10	15		計		沖縄	0	0	0	0	0	0		
									計	沖縄	4	5	9	3	3	6		
							計			沖縄	4	5	9	3	3	6		
								総計		33	97	130	23	32	55	100%		

表一4 「特集12冊の何れかに生活科に関連する実践結果を掲載した学校名」

	学 校 名	掲載雑誌		学 校 名	掲載雑誌
東北	青森県五戸町豊間内小	⑨		大阪教育大学附池田小	①⑨
関東	お茶の水女子大附小	①	近畿	神戸大学教育学部附明石小	①⑨⑫
	神奈川県相模原市田名小	②⑨		滋賀大学附小	⑥⑩
	〃 横浜市城郷小	⑤		奈良女子大学附小	⑦
	茨城大学教育学部附小	⑥⑫		奈良県榛原町榛原小	⑩
	筑波大学附小	⑥		京都府京都市生祥小	⑫
	横浜市日枝小	⑦	中国	岡山大学教育学部附小	④⑥⑨⑩
	品川区第二延山小	⑨		広島市三入小	⑤
	宇都宮大学教育学部附小	⑨		岡山市芳明小	⑦⑫
	千葉県東金市鶴嶺小	⑫		鳥取市稲葉山小	⑨
	成蹊小	⑫	四国	山口県下松市公集小	⑩
	昭和女子大学附昭和小学	⑩		香川県高松市亀阜小	②⑨
	練馬区開進第二小	⑨		香川大学教育学部附高松小	④
	埼玉県草加市栄小	⑨		愛媛大学教育学部附小	⑨
	千葉大学教育学部附小	⑨	九州	香川県坂出市中央小	⑫
	埼玉県比企郡小川町八和田小	⑨		福岡県北九州市山の口小	②
	栃木県河内郡上三川町上三川小	⑫		熊本大学教育学部附小	④
	文教大学附小	⑫		長崎大学教育学部附小	④
神奈川県中田小	⑫		福岡県北九州市赤坂小	⑤	
			〃 熊西小	⑨	
			鹿児島大学教育学部附小	⑫	
中部・上信越	静岡県福田町福田小	②⑩⑫	① 学校運営研究 1988,8月号,Vol.27,№344		
	信州大学教育学部附長野小	⑥	② 小学校教育 1988,4月号,Vol.1, №1		
	新潟県上越市大手町小	⑥⑦⑫	③ 教育科学社会科教育		
	岐阜大学教育学部附小	⑦	1987,1月号,Vol.24, №292		
	新潟市白山小	⑨	④ 〃 1987,7月号,Vol.24, №300		
	常葉学園大学教育学部附橋小	⑨	⑤ 〃 1987,9月号,Vol.25, №314		
	新潟県新井市新井小	⑨	⑥ 教育科学理科教育1987,1月号,Vol.19, №233		
	富山市八人町小	⑨	⑦ 〃 1987,8月号,Vol.19, №240		
	愛知県岡崎市三島小	⑨	⑧ 〃 1988,9月号,Vol.20, №253		
	静岡県磐田市磐田北小	⑩	⑨ 初等理科教育 1988,7月臨時増刊号, №267		
	福井県武生市武生西小	⑩	⑩ 教職研修 1987,9月号,Vol.16-1,№181		
	上越教育大学附小	⑫	⑪ 学習指導研究 1987,7月号		
	山梨大学教育学部附小	⑫	⑫ 学校運営研究 1987,7月臨時増刊号 №331		
富山県福光町福光中部小	⑫				
愛知県東浦町緒川小	⑫				

第2章 生活科の現場に学びながら 表現したこと

—教育誌での生活科実践考—

1. 「言葉」＝「文字」から「場面」＝「絵」へ
—生活科にふさわしい「授業の見方」とは
(生活科授業研究 1991年10-11月号 明治図書)
2. 生活科実践の基本用語 (学校運営研究 1992年7月号 明治図書)
3. 情報不足を感じているあなたのQに答えを
(生活科授業研究 1992年12月号 明治図書)
4. 都市型生活科の確立の可能性はあるか
—生活科の未来をこう考える (生活科授業研究 1993年8月号 明治図書)
5. 生活言語飛び交う 本物の世界を
—「意欲」「持続」「工夫」「表現」「協力」はどんなところに現れるか
(生活科授業研究 1993年7月号 明治図書)
6. 子どもの見方・考え方 見直しの課題
(生活科授業研究 1994年3月号 明治図書)
7. 表現できない世界の豊かさを読み取り意味づける能力
(日本生活科教育学会 1994年 初教出版)
8. その子なりの考え方を「表現」できる
「機会」と「雰囲気」を用意できているか
—新しい学力観で子どもの見方を考える (総合教育技術 1994年11月号 小学館)
9. 改めて生活科の地域での活動の価値を問い直す
(初等理科教育 1996年8月号 初教出版)
10. 地域の実態を活かす教育課程の編成
(教職研修 増刊号 1998年1月号 教育開発研究所)

1. 生活科にふさわしい「授業の見方」とは

「言葉＝文字」から「場面＝絵」へ

1 四色では間に合わない

私は、生活科に出会うまでは、授業を見せていただく際には四色ボールペンを用意した。教師と子どもの言葉、私の感想、それぞれ異なる色で記録するためである。四色目は予備。教師や子どもの言葉で特に注目すべき部分にラインを引いたり、思いついたことを記録するために使用した。

他方、教材の記録は極めて稀。学習指導案を読めばわかるからである。まして教室の広さ、机の配置、出入り口の位置、廊下から下駄箱までの階段、中庭の花壇の様子などを気にすることはなかった。それらは一回の授業では変化しない要素であり、授業の流れを左右する要因でもないからである。変化するのは教師と子どものみ。それもあくまで教師が主で子どもは従。そのため授業を見る観点(関心)を教師の言葉→子どもの反応→その反応に応じる教師の言葉へと移し、この繰り返して四十五分間を教師がいかに使うかに注目した。教師の言葉と身体の動きが子どもの言葉と動き(追求)をいかにコントロールする(深める)かが、良い授業の判断基準と考えた。子どもはあくまで教える対象。問題は教師の教え方。教師による実際の授業展開と指導案の比較が検討課題であった。また、教師は机間巡視等で体全体を移動させるが、子どもは椅子に座ったまま、動かすのは首から上と手前より先、教師の姿は教室の中にさえいればどの位置からも見る事が可能。したがって授業を見る私の動きは、指導案に基づきタイミングを見計らって、何度か手元を覗き込むために子どもが座る椅子の後ろにまわり込む程度。あとは四十五分間一定の位置で、四色ボールペンをフルに使って目と耳での観察と記録に集中することができた。そしてその間田の私語は厳禁。ひたすら見て聞く側に徹するのがルール。

ところが生活科の授業に出合っ私は戸惑った。これらの条件が全く当てはまらなかったからである。

2 すべてが変化する中で

生活科の授業では教師と子どもの位置が次々と変化する。言葉の記録どころか、教師はあっちで指導、こっちで答えてと、その動きを追うことすら難しい。まして、子どもの場合は全員の口と身体が一斉に動く、その声の意味を聞き分けること自体が不可能。

おまけに教室自体が変化する。椅子と机を片づけて床に座りこみ、廊下も活動の場の下駄箱で靴をはいて中庭の花壇へ走る子もいる。運動場全体に子どもが散らばることもあれ

ば、学校の外が活動の場になる場合も多い。

時間も変化する。休み時間から準備を始めていた子どもが挨拶もそこそこに活動に取り組む。だんだんと活発になり四十五分が近づいても終わりそうにない。見る側の心配をよそに、子どもたちはますます元気。教師は苦笑しながら次の時間も続けましょうか、といつつ子どもたちの間を飛び回っている。

おまけに教材はそれぞれ子どもが用意したもの。指導案を見ても書いてあるのは代表的なもののみ。どこで手に入れたのか、何のために使うのか、どのように加工するのか。いずれも子ども自身に聞かなければわからない。

要するに、生活科の指導案はこれまで動かないと思っていた授業の条件がすべて変化するわけである。理由は授業の意味が変化したから。まず子どもの活動があって、それに教師がいかに応えるかが問われ、教師の教え方ではなく子どもの活動の仕方が問題になる。教師が教えるのではなく子どもが活動を通じて自ずと学ぶことが課題だからである。とすれば、授業の見方もまた当然変わらざるをえなくなる。

授業の条件が変化するなら変化を見なければならぬ。子どもの活動がなら活動を見なければならぬ。見る対象が変化すれば見る方法もまた変化するのが当然。ボールペンで文字を書く方法は言葉のやりとりだからこそ意味がある。ではどうするか。

3 ポイントは白紙の使い方

そこで、私は生活科の授業を見る方法として次のような原則を定めた。

焦点は発問より場面転換に 記録は文字より絵で

生活科の授業の場は子どもの活動に応じて変化する以上、授業を見る日は、「場」の把握が基本。さらに活動とは五感のすべてを使って身体全体が動くこと。場は活動とともに変化する。次々と生まれる「活動場面」の記録は絵で表現するしかない。ただし絵といっても目的は授業全体の場面展開の把握。人に見せるためのものではない。



この図は浜松市の小学校で見た「ジェスチャー遊び」の私の授業記録の一部。ブラジルから働きに来た方の子どもの片言の日本語しかできない子が一年に転入。その予とのコミュニケーションのために子どもたちが考え出し活動。生活科ならではの発想である。(a)は授業の最初に先生と子どもが集まってルールを決めているところ。机は廊下。(b)はグループにわかれジェスチャー開始。アップテンポの局がCDラジカセから流れる。大きい人が教師。小さい人が転入者。移動は矢印で示す。

このように、私は白紙に活動の場を次々と粹取りをして、

活動場面がかわる旅に略画で記録。この授業では、教師の実演、大騒ぎになってグループ崩壊、教師がグループごとにアドバイスなど、十場面の略画を作成した。

描く際に重要なのは、絵の正確さではなく場面転換の教師の指示の仕方や子どもの動作の変化の把握。見取り、聞き取り、読み取ったことを文字や記号でどれだけ瞬時に記入できるかが勝負。さらに活動が進むほど場面が増えるとすれば、何枚略画を描けるかが、活動の質を判断する必要条件と考える。では十分条件は何か。

4 問われるのは見る者の生活

活動とは五感すべてを使つての表現。その意味を読み取るには、やはり五感すべてが必要。子どもと体験を共有するしかない。また持参した材料に込めた意味は子ども自身に語ってもらうしかない。ただしその意味の解釈は、学校言語ではなく、彼や彼女の生活に根ざした言葉を手がかりにするしかない。

活動は見るより参加するもの。子どもとのつきあいは五感全体で。聞き取りは方言（生活用語）で。

もちろん一回の授業ですべての活動に参加することは不可能。場面展開の把握に徹すれば参加自体が困難。教師の動きや指示のみを追いつける場合もある。一人の子どもに徹底してつきあう必要もある。問題は焦点の絞り方。

また活動は子どもの日常生活の反映であるはず。活動の背後に教師の日頃の指導をどれだけ読み取れるか。子どもが持参した材料や道具に家族とのかかわりをどれだけ聞き取れるか。

いずれも授業者や子どもではなく、見る者の生活(材)カの問題。これが活動の質を図る十分条件と考える。

生活科の授業を見るものさしは授業者や子どもの方にはではなく、見るもの自身の生活のあり方

2 ワンポイント解説

生活科実践の基本用語

1、辞書的ではなく 文脈の中の意味を

私は、生活科の意義は、社会科と理科に代わる新教科の誕生ではなく、小学校教育の新たな創造にあると考える。実際に、生活科への取り組みが深まるにつれ、全国各地で従来と全く異なる教師や子どもの姿が見出される。生活科の実践を表現するために、新たな言葉を必要とする段階に近づきつつあるようだ。事象のユニークさは、それを表現する言葉のユニークさとセットだからである。だが現時点では、まだ独自の用語創造には至っておらず、既存の言葉に新たな意味を付与すること、いいかえれば言葉が使われるコンテキスト(文脈)を変えることで新たな事象を表現する段階にあるようだ。

生活科は未だ発展途上。実践もそれに表現する用語も、辞書的な短文で明確に定義できるほど確定していないと考える。そのために生活科実践の基礎用語の解説は、その用語が用いられる文脈を提示することで表現したい。

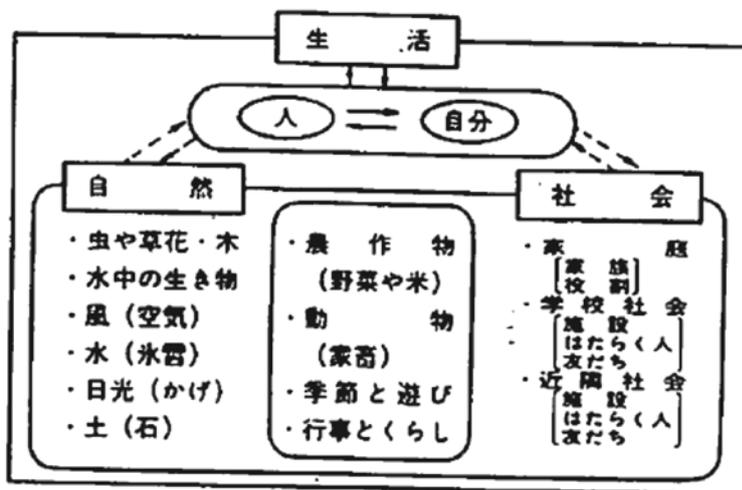
なお、そのため、解説する用語を「生活」「活動構成」「環境構成」の三種に絞り、その記述過程で基礎用語をゴシック文字で提示したい。

2、社会も自然も生活の中に

生活科では、社会や自然を一体的に、またそれへの**自分との関わり**を重視した**学習活動**が行われる。この**一体的に自分とのかかわり**の意味を解く鍵が生活科固有の**生活(観)**のとらえ方にある。図-1を見ていただきたい。ポイントは次の3点である。

- ①自然と社会を連続した枠で考えること
- ②自分と自然や社会との関係を人と自分との関係を通して得られることとして表現していること。
- ③それらが生活という枠の中で行われていること。

もともと社会と自然という概念は日本にはなし



静岡大学教育学部附属浜松小学校研究紀要 1988
「『生きる・考える・あらかわす』力を育てる」より

図-1

明治期に“Science”と共に輸入された“Society”と“Nature”という考え方の訳として、社会は造語、自然は意味を新たに付加された言葉である。その意味で世界を社会と自然と分けることは“Science”を生んだヨーロッパ近代固有の認識方法ともいえる。

だが、現代は脱工業化やポストモダンが論議される時代である。むしろ、環境問題を代表に、自然現象と社会現象の区分が却って問題解決への道を閉ざす場合が多々ある。何よりも子どもにとって町の並木は自然を学ぶ数少ない機会だが、それを育てる**地域の人達と自分とのかかわり**を学ぶ契機でもある。同様のことは“春さがし”や“秋さがし”に訪れる公園にもいえる。

公園や道端に咲いた草花を愛でる心の大切さは、それを気付かせ確認してくれる**人と人**の間（あいだ）の**コミュニケーション**により生じる。自然が失われたのではなく自然の価値を気付かせてくれる人と人の関係が失われたと考えたい。道端に咲くタンポポの前に共にかがんで見つめつつ、先生が花への思いを語るからこそ子どもの心に響くのではないか。教科書や図鑑の絵では、花の構造を知ることができても花への思いを感じとることは困難ではないか。

他方、子どもの生活はここからが社会ここからが自然と分かれて存在しているわけではない。まず生活がある。その生活の過程で生じる様々な事態の中で、**人に教えられ、自ら学び取る**ことにより、**社会や自然と自分とのかかわり**に気付き、人として生きる**知恵**を身に付けるのである。そしてこのような学びの過程がそのまま新たな生活の創造の過程として展開する。すなわち全てが子供の日々の日常生活にある事象を通して学ばれ、その結果が再び生活の中に還元していく。そしてまた新たな学びが創造される。一人の人間として生きるための基礎・基本、すなわち**自立への基礎**はこのような生活過程の中で築かれる。それを意図的に準備するのが生活科の学習活動である。

したがって、**生活科授業づくり**の第一歩は、一定の内容を特定の教材と指導法で教えるという教育観あるいは教師と子どもが教える側と教えられる側に固定された授業観から教師一人一人が自由になること。そのためには教材構成よりも**活動構成**が、学習指導よりも教師の援助が重要となる。

3、「活動構成」は学校の外の「子どもの生活」を知ることから

図-2 は生活科の活動構成過程の概要を示したものである。まず、教師が子どもの生活世界を自ら歩いて子どもと同じ目の高きで経験すること。そこで見出した**人や物の出来事**を図や文字で分かりやすく記録したものが**生活科マップ**や**生活科暦**や**生活科人材バンク**。次いでその経験やマップをヒントに四季おりおりの活動を自由に発想し基本構想をたてる。さらにそれらを相互の関連性(**子どものニーズ**, **ストーリー性**, **他教科との関連**など)や実現可能性(**子どもの個性・発達度**, **他の教職員や学校外の人達の協力度**, **時間数**など)を考慮しつつ年間活動計画として整理する。また、個々の活動の構成(単元計画)では、全体の流れを想定しながら活動に係わる人や必要な物を**学校の内外にわたり手配**し、**家庭との連携**をと

りつつ活動の基本設計を描く。その際、活動を無理なく展開できる鍵は、第一に教師一人ひとりの持ち味を生かした**学年間の協力**、第二に他教科との**合科的指導**であることを強調しておきたい。

構 想	①子どもの生活の経験⇒歩いてつくる生活科マップや生活科暦 ②活動の自由な発想⇒一年間の活動の基本構想(コンセプト)づくり ③活動を相互に関連づけた全体構成(ストーリー化)⇒年間活動計画
構 成	④活動構成⇒活動の基本設計、全体の流れの想定、人や物の手配、 家族と連携 ⇒教師間の協力、合科指導への配慮
実 践	⑤活動(指導)案⇒多様な活動場面のイメージトレーニング、 記号や絵による活動展開の図示 ⑥活動実践⇒臨機応変の対応、子どもの学びの発見と意味づけ
再 構 成	⑦活動の修正・再構成⇒授業の見直し、全体構成の総括 ⇒教師の自己評価 ⇒家庭との活動結果についての連携

個々の授業においては、**活動(指導)**案を作成し授業実践に望むことになるが、その際に最も重要なことは、どれだけ子ども達との活動場面を具体的に想像(**イメージトレーニング**)できる

図-2

か。さらにそれを**絵や記号により図として表現**すること。教師や子どもの問答を文字による表現のみでは、生活科の活動案を描くことはできない。ただし、ひとたび授業が始まれば活動案にとらわれずフレキシブルに子どもの**内発的な発想(生活への関心・意欲・態度)**や**動き(活動や体験についての思考・表現)**を援助することが重要。さらに、子ども達の間で生じている学びの過程(**身近な環境や自分についての気付き**)をいかに見出し、**気付かせ、意味づける(評価する)**かが教師の役割である。授業の終了後においては、その都度活動を見直すとともに、必要に応じて適宜活動の全体構成を総括し、あくまで子どもの意欲・意識の流れを核として**活動の修正や再構成**を図ることが重要である。この段階でのポイントの第一は**教師自身の自己評価や相互評価**の多面的な厳しさである。また、子ども一人ひとりの活動過程での学びの**成果や課題についての家庭と連携**である。

4、生活科を支える環境とは

生活科実践独自の基礎用語が**環境構成**であろう。生活科ではこれまで動かないと思っていた条件が全て変化するため、授業の環境をつくること自体が課題となるからである。すなわち環境の構成とは、教師と子ども達が積極的かつ能動的に活動に取り組むことができるように、さまざまな条件を整える

ことである。それは次の二つにわけられる。

- (1)生活科教育全体の学習と指導が可能になるための環境の構成
- (2)生活科教育の個々の活動における学習と指導のための環境の構成

まず、(1)は生活科教育を実施するために必要な人や物や出来事や仕組みを児童が生活する場全体にわたり整備することである。そのためには、生活科教育を実施する前提として、**①校舎の中、②校舎の外、③学校の外**という三つの場における**ひと・もの・ことの調査・整理**が必要である。さらに生活科を支える次の二つの**仕組み**を整備する必要がある。

①学校内の仕組みと活動環境の再構成

- ・ 教師間の連携，教育課程，学校経営などの再構成
- ・ 動物の飼育、植物の栽培、運動場や中庭の利用のための再構成

②家庭や地域との連携

- ・ 地域の人々を子どもたちの先生に／家庭をパートナーに

また(2)は、**個々の活動に応じて**、子どもが自ずと活動に取り組める環境を用意すること。(1)での準備を基礎に、どれだけ**子ども一人一人**の実態に即した指導と準備ができるかが課題。①子ども自身が学習活動の一貫として構成する環境、②教師が子どもの学習活動を支えるために構成する環境、③授業・学習過程における活動の場の同時進行的な環境構成が、考えられる。

なお最後に、生活科に関する「学習指導要領」「指導書」「指導資料」から三つの場それぞれの**ひと、もの、こと**に当たる言葉を拾い出し分類した「生活科における環境キーワード」(湖西市立白須賀小・松本孝夫先生との共同作成)を付記する。環境構成のヒントとして参考にしていきたい。

3 情報不足に感じている あなたのQに答える

1 通知表の読者は保護者と子ども 指導要領は学校保管の原簿

通知表とは、単に、子どもの学習結果を家庭に知らせることのみが目的ではない。それはむしろ手段。重要なのは子どもの新たな学習の励みになること。そのためには、子どもへのかかわり方をよりよいものにするための手がかりを、保護者が読み取れる形式と内容でなければならない。

さらに、教師自身が自己の教育を反省し、家庭の理解と協力を得て、子ども一人ひとりに即した新たな指導のあり方を創造するための出発点になるもの。これが通知表である。

この条件を満たすために最も重要なことは、通知表の表現形式と記述内容が「具体的」で「平易」であること。それを読んだ保護者が、子どもの学びの姿を具体的に理解できなければならないからである。とりわけ生活活科の場合このことは重要である。

理由は、生活科の学びと育ちの場は学校の中のみでなく子どもの生活の場と協力がなければ、生活科は目的を十分に達成できないはず。

加えて、生活科の学習を達成する活動や体験の基本は、子どもが生活する地域の特性を生かすこと。そのため、生活科の単元とその評価基準は学校により異なり多様なものになるはず。当然、通知表も「多様性」が基本。

他方、学習指導要録は、学校で保管する原簿として、子どもの学籍と学習状況を統一された形式により簡潔に記録するもの。したがって、学習指導要録と通知表は本来異なる目的と表現形式により記述されるものである。

ただし、通知表は日常の学習指導と評価の積み重ねに基づき表記されるはず。その日常の評価あり方の基本原則が、学習指導要録の改訂の趣旨やそこに示された観点別の評価基準と参考資料（生活科の場合は三組）である。

2 評価研究の先進研究校・本

生活科の評価を最も実践的かつ体系的に紹介した本は、上越市立大手町小学校の『生活科の学習の成立と評価』（日本教育新聞社）であろう。また、自己評価にこだわって生活科発足以前から地道に研究を積み上げてきた、静岡大学教育学部附属浜松小学校の統合活動の実践も上げておきたい。

これ以外にも優れた評価研究に基づく生活科実践校は多々ある。だが、いずれも参考に止めてほしい。生活科の評価に関する限り、学校独自のものを創造する。「てま、ひま」を厭わないでほしいからである。

その意味で、最も基本的な文献は、中野重人視学官が評価と指導の部分を加筆して新たに著した『新訂生活科教育の理論と方法』（東洋館出版社）である。熟読吟味したい。

3 通知表の具体例

生活科の趣旨を体現した通知表として、次頁に浜松市立曳馬小学校（杉山善秋校長）の「生活科子どもプロフィール」を紹介しておきたい。通常の通知表とは別に生活科のみ独自に一枚のカードとして作成したものである。

左上が表側。保護者にこのカードから理解してもらいたい内容が生活科の目標とともに平易に述べられている。右上がその裏。上段に一学期の単元名と評価基準。指導要録の三観点を基にやはり平易に記述されている。下段は教師が記入する「その子らしさ」と保護者による「ご家庭から」。

二学期は左下。下段の「ぼく、わたしのひとこと」の欄に子ども自身が記入する。三学期は右下。「とっておきの写真」の欄に一年間の子どもの成長を象徴する写真が貼られる予定。

いずれもこれまで想像もできなかった表現形式。通知表が誰のためのものかを、生活科は改めて教えてくれる。

4 生活科の「未来」をこう考える

都市型生活科確率の可能性はあるか

1 可能性の問題？

都市は人間が作った世界。そこに人間が生活している限り生活はある。生活がある限り生活科は成立する。「可能性は」との編集部の問いには、すでに全国の都市の小学校で生活科は実践されている、と答えざるをえない。

ただし「確率」という言葉にこだわると答えは変わる。辞書には「確固としたものになること。また、なること」とある。この意味にしたがえば、私の答えは、半ば肯定、半ば否定。

まず肯定の理由から。

生活科は都市型生活が母体

これが私の生活科観だからである。生活科は子どもの生活が都市型になったからこそ生まれた教科である。改めて生活科の目標を思い出してほしい。なぜ「具体的な活動や体験」が必要とされ、「自分と身近な自然や社会のかかわり」や「自分自身や自分の生活」を考えなければならず、「その過程において」と断り書きをつけてまで「生活上必要な習慣や技能を身に付け」ることが問題になるのか。何よりも、なぜ「自立への基礎を養う」という他の教科にはない総合的（曖昧？）な目標が掲げられているのか。

大人には「便利」で、「安全」。で「清潔」で「健康」で「効率」のよい都市的生活様式も、そこで生まれたヒトには、人間になる過程に必要な、「学びと育ちの場」が失われた世界になることに気付いたからではないか。自然と社会の過度の統制と操作は、ヒトが自ら立って生きるために必要な力を身に付ける機会を奪ってしまうことに気付いたからではないか。ヒトは人の間でしか生きられず、ヒトもまた自然の生き物であり、ヒト以外の自然と共に生きることで、はじめて人間たりうることに気付いたからではないか。

生活科は都市型が本来の姿。可能性の問題ではない。ただし、生活科は非年型（農村型？）社会の方が実践しやすいとする声があることも否定できな（この発想自体が生活科の都市性の証明）。だがこれは錯覚である。

2 問題はどこに

私は十年近く静岡県内をフィールドにした生涯学習調査を続けてきた。その経験から、第一次産業が未だ主要産業である町村部こそ、子どもの遊び空間は貧しい、といわざるを

えない。小さな広場はある。だが、その多くはゲートボール場。過疎の村は超高齢社会である。山や川や田畑があるのでは、というのは都市人の発想。

都市のオフィスで子どもが遊べないように、収入源の田畑に子どもを入れる農村はどこにもない。川の多くは、恒常的な用水の確保と蚊や蟬の発生を防ぐために暗渠。薪を取らない山に子どもが入る隙間はない。舗装された農道には歩道がなく、一家族当たり二〜三台の車がその上を走りぬける。

逆に、私が住む大学の官舎は静岡市の中心部にあるが、子どもの遊び場はむしろ豊富。小さなテラスの花壇に根づいた四季折々の雑草。昼間の駐車場はローラースケート場。学校から帰ってきた子どもが、各棟を上下に移動して仲間を募り、コンクリートの道をコートに変えてドッチやテニスで遊ぶ。その子どもを「かすがい」に大人の間にコミュニケーションが生まれる。

生活科の実践を妨げるのは都市でも農村でもない。人が生活する場には必ず自然があり、人と人のつながりがある。問題はそれを見いだし意味づけ転換させる教師の生活（科）観と実践。生活科が必要とする自然と社会は、兎を追った野山でも、ムラの共向性でもない。貧困と病害と迷信の世界であったことを忘れた、過去の美化と郷愁では、二一世紀の人間が必要とする力を育む場を用意できない。超高齢化と少子化が加速度的に進行し、ポストモダンとプリモダンが錯綜する脱イデオロギーの時代、これが生活科で育つ子ども達の活躍する舞台なのである。

都市は、都市的生活様式の洗礼を早く受けた分、その問題を克服するノウハウもまた非都市より豊かである。既に、都市的文化に覆われた子どもの生活に「遊び」と「学び」と「育ち」の世界を創造する活動を展開しているグループはかなりある。生活科に期待する声も高い。都市住民こそ生活科を支えるネットワークの温床である。

3 問題は生活科ではない！

最近、国語の授業を二つ見る機会があった。私の研究室の学生が教育実習で行った授業である。一つは二年生の詩の学習。白菜をお母さんが漬ける姿を表現した「はくさい ぎしぎし」という詩が学習対象である。教科書には「ようすや 気もちを 思いうかべながら よみましょう」とある。

だが、子どもは白菜の漬け物は知っていても、それを漬けるのを見たことも経験したこともない。その後ら彼女らが、ようすや気もちを思いうかべる世界とはどのようなものだろうか。

学生が準備したのは漬物桶と白菜と塩と重し。子ども達の前で漬物を漬けることから授業を始めた。

もう一つは「飛び方のひみつ」というトンボの羽の動きを解説した文が教材。4年生の説明文の学習である。

だが、トンボを図鑑でしか見たことのない子ども、あるいは飛ぶ姿をたまに見かける程

度の子どもは、次の文章をどのように理解するのであろうか。

「……晴れた日に、上空に目をやると、まるで空中散歩を楽しんでいるような、とんぼのむれが見られます……とんぼは空中に停止することも、そして急に飛び立つこともできます……なぜ、こうした起用な飛び方をすることができるのでしょうか。」

学生が用意したのは、教科書に掲載されたトンボの飛ぶヅ型の分解写真を大きく描きなおした絵と自由に羽が動く一メートル近いトンボの模型。数種類の図鑑を参考にして徹夜で制作したもの。トンボの羽を動かす経験を子ども達にさせたかったからである。

このような授業創りの基盤は、教科書の作品が指し示す世界が、現代の子どもの生活には既に失われて存在しないという事実である。そして、学生もまた同じ世界で育った若者である。

それゆえ、文字を読むだけでは想像できない子ども達の悲しさが理解できる。だから、白菜を漬ける準備をし、ハリボテのトンボを作ったのである。

何れも生活科の発想と実践を生かした学習活動ではないか。都市型社会の問題は、生活科ではなく、他の教科にこそ向けられるべきである。生活科はその問題解決のためのヒントを無限に提供するであろう。

4 生活科に「確立」はいらない

最後に半ば否定の理由を述べておきたい。それは、「確固としたもの」になったとき、生活科はその最も重要な部分を失う恐れがあるからである。

生活科の生活とは、教師ではなく子どもの生活であるはず。だが、現代の子どもは多様であり、その生きる世界は常に変化している。多様性と可変性こそ都市型社会の特性だからである。それ故、多様に変化する子どもの事実とともに、「創り続ける授業」が、都市型社会が必要とする生活科である。

逆に、確立された方法と形式にしたがって生活科が実践されるようになったとき、子ども達は、自分達の生活とは異なる世界の問題として、生活科という教科を勉強するようになるであろう。その時、子どもと学校の日常は再び分断され、「はくさい ぎしぎし」と「朗読」する子どもの「声」のみが教室から聞こえてくるであろう。

5 生活科授業をたくさん見てきた人に聞く

「意欲」「持続」「工夫」「表現」「協力」はどんなところに現れるか

1 私の採点基準

活動が、子ども一人ひとりの日常生活と、どのようにかかわっているか。

これが、授業を見させていただく際の、私なりの授業採点の基準である。生活科の授業で展開される子どもたちの活動は、何かを教える手段ではない。活動すること自体が目的。活動の過程での子ども「学び」は多種多様、特定の目的に限定することは、子どもの「育ち」の機会を限定することになる。

もちろん、ただ活動すればよいというのではない。どんな活動でもよいというわけでもない。子ども一人ひとりの「日常生活に根ざした」必然性と意味づけに基づいた活動でなければならない。

すなわち、活動が学校の中のみでなく、家庭や地域社会での「生活経験—子ども固有の世界」とどのように結びついているかが、生活科授業の採点基準。子どもの生活の場は、学校と家庭とその間(あいだ)の世界全体に広がるからである。

さらに、この基準を具体化するものとして、次の二つの観点で授業を見ることを心がけている。まず第一の観点。

子どもたちの活動が、先生の意図をどれだけ越えているか。

これを判断するポイントは次の三つ。

- ①実際の活動と学習指導(活動)案の内容がどれほどズレているか
- ②子ども同士の世界がどれほどあるか
- ③教師が子どもたちの間(あいだ)の世界に生きているか

先生の授業への意図をコンパクトに書き表現したのが学習指導(活動)案である。子どもたちの世界が広がれば広がるほど、先生の思いを越えて活動が進むはず。

学習指導案は活動が生じる背景とスタートの位置を示す以上のものではない。そして、子どもは自分達を指導する先生の存在を忘れたときに、初めて自由になる。

もちろん教師が消えるわけではない。子ども達は、教師を自分たちの活動に一綿を担う生活者として認めたときに、初めて生活世界のルールで自分を表現する。このような世界で活動が展開しているかどうかの目安が「生活言語＝方言」。

学校の中の正しい言葉は標準語。生活の中の正しい言葉は方言。

活動が、先生の意図を超えて、本当に子どもの生活世界に根ざしているかどうかを判断する最も簡単な方法は、方言が飛び交っているかどうか。これが私の生活科授業採点の第一観点の具体化の方法である。

第二の観点は、

活動の中に教師以外の人をどれほど巻き込んでいるか。

これを判断するポイントも三つ。

- ①家庭の人たちの協力度
- ②地域の人達の協力度
- ③さまざまな専門家の協力度

もちろん三者の組み合わせは様々、兼ねる場合もある。重要なのは、子どもの生活世界を構成するのは教師のみではないということ。様々な人との出会いの過程で、子どもは一人の人間として自立するために必要な力を培う。生活科も同様。誤解を恐れずに言えば、どれほど多くの人達を巻き込んだかが、生活科成功の秘訣と考える。

ところで、本稿への編集部の依頼は、意欲への「持続」、「工夫」「表現」「協力」は、それぞれ「どんなところに現れるか」ということ。この問いには、正直いってとまどった。理由は二つ。

一つは、いずれの項目も、生活科の活動過程においては、個々別々に現れるのではないこと。二つは、その現れ方は活動内容によって異なるはずであること。ただし、実際に先生方が授業を見る際に気になる観点であることは理解できる。

そこでここでは、子ども達の特定の行動を教師として意味づける（評価する）際の五つの観点として考えたい。

具体的な授業で例示してみたい。

2 大阪弁の世界に誘われて

次の学習指導案は、本年七月二十八日、大阪教育大学附属天王寺小学校において開催された、生活科授業研究会第九回研修会での稲葉正治先生の授業のものである。

私が稲葉先生の授業を見るのはこれで二回目。一回目は六月十二日に、同じ天王寺小学校で開催された日本生活科教育学会第二回全国大会での公開授業。その際、千名近い参観者をかき分けて、大阪弁まるだしで子ども達に声をかけながらダイナミックに動く稲葉先生の姿に圧倒された。（本大会の全内容は本誌別冊として発売予定）

七月二十八日はさらにすさまじかった。三千名近い参観者が津波のように襲ってくる中で授業は進められたからである。

生活科学習指導案

指導者 稲葉 正治

1. 日時 平成5年7月29日(木) 9:30~10:15
2. 学年・組 第2学年1組(男子21名、女子16名、計37名)
3. 単元名 お店ごっこをしよう
4. 指導にあたって

「先生、お祭りがしたいな。」と習ってくる。「去年、2年生が招待してくれたでしょ。あんなのやってみたいな。」と口々にいう。よく聞いてみると、祭りがしたいというのは、「〇〇を祝う」といったものよりも、出店というイメージが強く、自分たちが店の主人になって、いろいろな人に楽しんでもらいたいということであった。そこで、「夏らしいお店を出してみよう。」と提案することにより、子どもの活動を高めることができると考えた。

子どもたちは、祭りが好きである。それもいろいろな出店でいろいろなものを買うのが何よりの楽しみである。実際の店を参考に自分たちでできるものを工夫させ、材料なども自分たちで手に入れることができるものを中心に考え出させることにした。

子どもたちは、友だちが自分のゲームやお店で楽しんでもらうことが大好きである。この子どもたちの、自分たちのお店で楽しんでもらおうという心を刺激すると、より目的に応じた店を考えて作り、運営することができると考える。

また、友だちと楽しく遊ぶことで、友だちの店や運営方法のよいところを知り自分の店に生かすなど広がった活動が予想される。

5. 単元の目標 (指導要領との関連 (3)(4))
 - ・お店ごっこの活動を計画し、友だちと協力して準備することができる。
 - ・お店ごっこの活動を通して、季節の変化に気付くことができる。

6. 指導計画 (全5時間)

- 第1次 お店を考えよう …………… 3時間
 - ・自分が出したい店の計画をし、準備をする。
- 第2次 お店ごっこをしよう …………… 2時間(本時はその1)
 - ・仕事を分担して、楽しいお店ごっこにすることができるようにする。
7. 本時の学習 (第2次 1時)
 - (1) 小単元名 「お店ごっこをしよう」
 - (2) 本時の目標
 - ・仕事を分担し、楽しくお店ごっこをする。

(3)展開

教師の働きかけ
さあ、お店ごっこをはじめましょう。

指導上の留意点
子どもが意欲的に活動できるように店の場所を設定する。友だちと仲良く遊び、協力しあって楽しくできるように配慮する。

予想される児童の反応

- ・たくさんきてくれるかな。
- ・商品はたりるかな。
- ・楽しく遊んでくれたらいいな。
- ・どこで遊んだらいいか考えよう。
- ・頑張って自分の役割をはたそう。
- ・お店をもっとかざろう。
- ・きれいなお店にしないといけないな。

予想される児童の活動

- ・仕事を分担してうまくお店を開こう。
- ・きれいに作って売ろう。
- ・たくさんの人にきてもらうためによびこみをしよう。
- ・楽しく遊んでもらえるために、きちんとルールを説明しよう。
- ・売り切れにならないように、売りながら作ることもしよう。

指導上の留意点
安全な場所で遊べているか安全に気を付けて用品を使っているかを確認する。

学習指導案にあるように、単元名は「お店ごっこしよう」。「指導にあたって」の欄には、「自分たちが店の主人になって、いろいろな人に楽しんでもらいたい」とある。社会科のはたらく人よりもさらに子どもの生活世界根ざした観点である。

実際にお店を出して用意した商品を売るのが本時の活動。「仕事を分担し、楽しくお店ごっこをする」と「本時の目標」にある。「指導上の留意点」には、「意欲的に活動できるように店の場所を設定する」「協力しあって楽しくできるように配慮する」、安全に気をつけて……とある。「予想される児童」の「反応」と「活動」には子どもの姿が記されている。

生活科の学習指導案としては、非常に簡潔明瞭でわかりやすい、が、その分、やや工夫不足?かな。これが一読しての私の感想であった。だが、実際の授業で私が目にしたのは、非常に複雑多岐にわたる子ども達の活動と参観者の聞かせるエネルギーに渡り歩く稲葉先生の動き、そして、私の耳に届く先生の声は、この指導案に書かれたような丁寧な表現で

はなかった。

その代表が次の言葉

「キミネー、自分の店ほったらかして…。もどってきなさい」

叱られているのは「一円玉落とし」の屋の主人である A 君。他の店で遊ぶのに夢中で自分の店にいなかったからである。

急いで店に戻った A 君。だが、先生が離れると、再び参観者にまぎれて他の店に。それに気づいた稲葉先生が再度の注意。

「お客さんほったらかしたらアカン、なにあそんどるねん」

このように聞くと、非常に厳しい先生のように思われるかもしれないが、実際は逆である。まさにその怒り方は関西喜劇の「ヨシモト」のノリ。そのためか、先生が声を出せば出すほど、A 君に限らず、子ども達はみんな生き生きとしてくる。

先生の意図どおりかどうかは別として、子ども達の活動は益々活発になる。稲葉先生の人柄なのか、大阪弁の妙味なの。多分、双方の相乗効果であろう。

3 氷屋さんの店先で

「あんた、いれもんがきたなかつたら売れへんで」

「うん、あらいにいくもん」

場所は女の子四名で経営する氷屋の前。稲葉先生と手回しの家庭用氷づくり機で氷をかいている女の子との対話（どなりあい?と少なくとも大阪弁になれていない方なら思うかもしれない）である。

彼女達は自分で氷を食べたかったから氷屋さんを希望した。ところが客が次々と来て、よごれた器がたまってきた。そこに先生が登場して声をかけた。

最初、四人とも氷をつくる係を望んだ。だが氷をつくる機は二台。交代で作業に当たった。それが先生の問いかけをきっかけに、いつのまにかお客を呼び込む人、氷をつくる人、順序よく氷を渡す人、容を洗う人、と四人の作業分担ができあがり、益々、お店は繁盛するようになった。

氷が食べたい、これが彼女たちの活動の動機。それが客の増加とともに、氷を売ること自体に「意欲」が湧いてきた。そしてもっとお客さんに来てもらうためには、四人が「工夫」して仕事を分担し「協力」することが必要であることに気づいた。それぞれが各自の仕事を精一杯「表現」する。すると益々お客さんが集まり、四人は益々張り切って活動を「持続」し続けた。

3 たったひとりのお面屋さん

先生と子どもたちの陽気で騒々しい大阪弁の掛け合いが飛び交う中で、ただ一人ぼつんと中庭に座っている男の子に私は気がついた。彼の頭の上には三メートルくらいのロープ

がはられ、十枚の紙のお皿でつくったお面がぶらさがっていた。彼に気づいた（と私は思った）稲葉先生は、側によってきて声をかけた。

「座っているだけではあかん。しっかりコエー（声）だして売らな！」

彼は小さな声でお客さんと呼び込み始めた。でもお面は売れず、最後まで一人で座っていた。

授業終了後の検討会で、「だれがこの活動で変わったか」との質問に、稲葉先生は彼のことを上げた。私は驚いた。だが、稲葉先生の説明を聞いて自分の不明を恥じると同時に、生活科の授業の素晴らしさを改めて感じた。

稲葉先生によると、お面屋の主人である B 君は、これまで非常におとなしく人の言うことは素直に聞くものの、自分から進んで何かをしようとしないう子であった。いつも教師の指示をもとめ、友達のあとについていく子であった。

ところが、今回は自分一人でお面の店を出すという、準備をはじめた。お面は紙の皿に穴（目）をあけ、折り紙をはり、ペンで書いたもの。全部で十個。一つ一つ違う顔であった。そして、選択ロープと選択バサミを家から持ってきて店をつくり始めた。この時初めて先生は手伝った。一人ではロープを張れないからである。

B 君にとって、友だちと一緒にやらなくても一人でできたこと、これがこの活動の最も重要な意味であり、稲葉先生の評価のポイントであった。

検討会終了後、私のインタビューに、稲葉先生は私に笑顔で語ってくれた。

「これで B 君はこれから自身もって友だちと一緒にやれますねん、ほんまうれしいですわ」

お店に座った B 君の活動を、私は弱々しいものとしか捉えられなかった。だが稲葉先生は、一人で座っている B 君の姿にかつてない「意欲」を、また、一つ一つ異なる顔のお面に精一杯の「工夫」と「表現」を見出されていた。そして、一生懸命勇気をだしてお客を呼び続ける小さな声に、「持続」への努力を痛いほど感じ取られ、他の子どもたちと「協力」できる力が確実に育まれていることを確信されていた。

5 商品は本物

シャボン玉屋、さかなつり屋、ヨウヨウ屋、輪投げ屋、と様々な店屋が開店していたが、共通していることが一つあった。店屋の商品や景品の多くが本物であること。この理由について検討会で質問が出た。稲葉先生によれば、この活動を始める際に次のような会話があった。

「生活科の授業に先生がたくさんきやはるんけどなにしたらええ」

「お祭りがええは」

「せんせい、ほんものでもエエー？」

「きみら、やったことあるー？」

「おかあさん知ってるもん」

「うちにいっぱいあるもん」

指導案にあるように、当初、先生は、子どもたちは一年の時に招待されたことを思い出して祭りを望んだと思った。だが、子どもたちは、実際に行った地域の祭りの夜店で経験したことをもとに、本当のお店やりたがっていることがわかった。

そして、子どもにとってお祭りは、本物のミルクセンベーが不可欠であることに気付いた。だが、やはり迷った。同僚の津川先生や西川先生に相談した。

「やったらええねん。やったら」

「子どもが喜んでくれたらええねん」

これが両ベテランの答え。

意を決して子どもたちのお母さんに相談した。地域の子ども会で活動しているお母さん自営（コンビニ、オモチャヤ）のお母さんからすぐ返事が帰ってきた。

「センセー、心配せんでエーヨ、マカシトキ」

当日、稲葉先生が用意したのは水だけ。参観者に混じって、七人のお母さんが、先生と子どもたちの活動を見守っていてくれたことを、後日、稲葉先生に伺った。

6 平成6年 生活科研究の焦点はここだ！

子どもの見方・考え方 見直しの課題

1 牛乳パックのショーウィンド

昨年十一月初旬、伊豆の伊東南小学校を訪問した。中井久美子先生が担任する一年三組の生活科の授業「あきとあそぼう(教えてあげてね宝物)」に参加するためである。

南小は伊東線川奈駅から車で5分、校門から棒並木が続き、左に校舎、右に市民グラウンドが広がる。このグラウンドが子ども達の探検場。そこで見つけた「秋の宝物」を自慢しあう子どもたちに中井先生は、「楽しいたくさん宝物、みんなに教えてあげようよ」と家族をお客に招いてのお店形式の発表会を提案した。この活動で見出した三人の子ども達の見方・考え方を手がかりに、本稿の課題に答えたい。

まず、バッタ屋のK君。彼は10牛乳パックを蜂の巣状に並べ、その一つ一つに、朝、グラウンドで見つけたコオロギや鈴虫を入れて売っていた。私がコオロギを注文すると、パックから取り出して別のパックにエサとともに入れてくれた。その手際のよさに驚き、授業終了後、中井先生にどのような事前指導を行ったかを聞いた。

中井先生は「あんなにうまくいくとは思っていなかったんです」と前置きして、K君との準備段階でのやりとりを話してくれた。それによると、彼は机を並べてカンパンを置くだけだった。そこで、中井先生とK君の間に次のようなやりとりがなされた。

「(中井)虫をどうやって売くの」「(K)ア、ソウグ、牛乳パックでもいい？」(といって彼は急いで生活科室から牛乳パックを持ってきた。それを見て)「(中井)それに入れるの、虫が見えないよ」「(K)横に窓をあけるよ」「(中井)窓から逃げるんじゃない」「(K)ウーン、だいじょうぶ」「(中井)そう……？」

中井先生は、失敗するかもしれないがそれもいい経験、と思いつつK君にまかせた。牛乳パックは閉じて使うものと考えていたからであるが、当日は先に紹介したように蜂の巣状に並んだ牛乳パックの上から虫が一匹ずつ見える見事なショーウィンドになっていた。ちなみに、10パックは縦長のため虫は逃げられなかった。

2 ススキの名刀とコマ屋の女主人

次に、かたな屋のI君。後は活動の真最中に教室の片隅で一人黙々とカッターでススキの穂を切り捨て、残った茎に色を塗っていた。私は「何作ってる？」と聞いた。返ってきた答えは「カタナ」。これには驚いた。ススキといえば穂。それを捨て、1茎を刀と「見る」ことを「考え」つかなかったからである。中井先生も同じ、こんなものが売り物になると

「考え」られなかった。だが懸命に作っている姿を見て、激励のつもりで色塗りを提案した。ところが開店したら犬好評、あわてて増産している場面に私が遭遇した。

もう一人紹介しよう。今回の活動で中井先生が最も驚いたのはコマ屋のAちゃんの成長。先生は彼女を友達の後について活動するおとなしい子と思っていた。ところがなぜか今回は仲良しグループから離れてそれほど親しくないYちゃんとコマ屋を始めた。少し心配したが、Yちゃんは積極的な子なので何とかなるだろうと見守っていた。それが実際にリーダーシップを発揮したのはAちゃん。家から持ってきた大量のダンボールを床と囲いにして卵形の店屋をつくり、コマを入れる小袋を家の包装紙でたくさん作ってきた。

実はAちゃんの家は酒屋さん。彼女の日記には店を手伝っている様子がよく書かれていた。だが、教室の中での友達との間では消極的な姿しか見えなかった。中井先生は活動後、次のように私に語ってくれた。

「家庭で培った力ですね。自分の力を発揮できる場をやっと見いだしたな、と思いました。だからいつもの友達ではなく、コマ屋をやりたいYちゃんと一緒になったんですね。私の見方が間違っていました。反省します」

3 手どもの見方・考え方の源

K君の牛乳パックのショーウィンド、I君のススキの茎の刀、いずれも中井先生も私も考えなかった「物の見方・考え方」である。牛乳パックの上は閉じるもの、ススキは穂が中心、という教師二人の常織が彼らの見方・考え方を評価する目を曇らせた。なぜこのような物の見方が出てきたのか。中井先生は私にもわかりませんが、と言いながら次のように話してくれた。

「だいたい、みんな私の指導なんか聞かないんです。一学期のころはよく聞いてくれたんですけど。でも二学期になるとだんだん聞かなくなって。子どもたちが自信もっちゃったみたいです。自分の好きなようにやっていいんだって。国語や算数の授業は正解がありますが、生活科にはないですね。工夫したり、発見したことを先生に教えてあげる。先生のものよりももっと面白いものを作ってみよう。先生が知らないものを見つけてあげよう、とにかく私はほめるだけ。私が教えられることばかりでしたので。」

生活科以前なら、一年生の一学期は先生の話しを聞けるようにするための学級づくり、二学期から本格的な授業をと考える先生が多くはなかったか。中井先生は逆、自分の話しを聞かなくなることが一学期の成果。もちろん、全く聞かないのではない。先生の予想を越えて子どもが工夫し発見(これが物の見方・考え方)できるようになることが学級づくり目的。そのために中井先生が最も気をつけたことは、子ども一人一人に応じて、「ほめる」ことと、「自身」を待たせることであった。

4 子どもは異文化の住人

子どもの物の見方・考え方は一般的で普通的なものとして存在するのではない。個別的

で具体的な行動の過程にしか現れえない。さらにそれは一人一人異なるものであり、時と場合と相手により変化するものでもある。このような変化流動する子ども個々の多様な見方・考え方の現れを教師が見いだす場が生活科の活動。一つ一つの活動の中で見えてくる子ども一人一人の姿の積み重ねの中にしか、その子にとっての物の見方や考え方の特性＝個性やその育まれる過程を見出すことができない。

したがって、子どもの物の見方・考え方を見直すための第一の課題は、改めて一年間の活動過程で一人一人の子どもが何を表現したかを、具体的な活動とセットで問い直すことである。

第三の課題は、その子どもの現れと教師である自分の指導（支援）や予想(見方・考え方)との関係を自己評価することである。その際に自分の予想どおりに子どもが考え行動したと評価する教師は生活科に関する限り落第。

K君の牛乳パックショーウインドーやI君のススキの名刀が教えてくれるように、子どもの見方・考え方は私たちの常識と異なるはず。子どもは大人と異なる世界に生きる異文化の住人、すなわち「大人の常識の世界(ヒト、モノ、コトの定義＝広義の物の世界の見方・考え方)」とは「異質な見方・考え方をする存在」だからである。

さらに、Aちゃんが教えてくれるように、子どもは学校の外の世界で学び育っている。だが、そこで培った見方・考え方を従来の学校の教科がどれほど評価してきたか。逆にAちゃんのような子どもに消極的というラベルを貼らなかつたか。もし教室にその見方・考え方に不安な子どもがいれば、この一年、その子の日常生活全体（学校と家庭とその間の世界）を視野においた多様な活動をどれほど用意できたかを問いなおしてほしい。これが第三の、そして最も重要な課題である。

7 表現できない世界の豊かさを 読み取り意味づける能力を

1 はじめに

私はここに再現された稲葉先生の授業を直接した者の一人である。全国から集った千名近い先生方の聞かす声をすり抜けて自分たちの活動を夢中で創造する子どもたちのパイタリティに、あるいは先生方をかきわけながら大阪弁まるだしで子ども一人一人に声をかける稲葉先生のダイナミックな動きに、生活科の授業ならではの胡椒味を味わうことができた者でもある。その時の感動を思い出しつつ再現授業を読ませていただいた。

言うまでもなく、授業の全てを紙上に再現することは不可能である。それ故、どの部分をどのような方法で再現するか、再現者の授業の見方が問われることになる。特に授業者の場合、そこに授業づくりのエッセンスが込められなければならない。とりわけこのことは生活科の場合に重要である。「教師が教室で教科書を教える」という従来の授業の条件（環境）を、「子どもたちが多種多様な活動を創造しあう場」に再構成することから、生活科の授業づくりは始まるからである。

その意味で、当日の感動を蘇らせてくれた稲葉先生の授業再現の特性に学ぶことから、生活科の授業の見方に対する私見を提示したい。

2 子どもの普段の思いから出発

まず「1 授業の計画」の「(3) 指導にあたって」は、通常は教師の授業に対する意図が論理的に記述される部分である。だが稲葉先生は「今日つまらないな 遊べないもの」と、雨の日の思いを教師に話しかける子どもの言葉（会話文）から書き始める。一応は教師として「雨の日の休み時間でも楽しく遊べるものを作ってみよう」と提案するが、「物を作ることも好きだが、それ以上に作ったもので遊ぶのが好き」と、あくまで子どもの思いを優先する。教師が望む「活動の広がり」も、教師の働きかけからではなく「友だちの作品のよいところを知り自分の作品に生かす」ことに求める。おまけに、子どもたちが作品で遊ぶゲームの材料は「身の回りにある」ものである。

稲葉先生が「雨の日も楽しく」という単元に込めた意図は、文字どおり子どもたちが雨の日も晴れの日と同じように楽しんで遊ぶこと自体であって、何かを教える手段ではない。もちろん、子どもに気付いて欲しいことはある。だがそれは教師が教えるのではなく子どもたちが楽しく遊ぶ過程で自ら学び取ることを願ってのものである。

そのためには、遊び道具も、教師が特別に準備するのではなく、子どもたち自身が身近なも

のを工夫することが必要というわけであろう。

このような子どもと授業への観点は「(4)単元の目録」「(5)指導計画」「(6)本;時の学習」のいずれにも確認できる。たとえば「展開」の「教師の働きかけ」では、活動の開始が示されるのみである。「指導上の留意点」でも、自由に遊ぶことができ、ゲームの改良と修理ができる「場所の設定」と「安全」について記すのみである。子どもの「反応」と「活動」の予想はあるが、それを促す教師の働きかけは記述されていない。

生活科の意図は理解できるが準備が大変、という先生方の不満を聞く機会は多い。だが、「授業の計画」を読む限り、稲葉先生はほとんど準備らしい準備はしていない。また、生活科の目標を活動として具体化する方法がわからない、という質問を受けることも多い。これも稲葉先生は非常に単純である。子どもが楽しんで互いにゲームを作って遊ぶことしか読み取れないからである。

「授業の計画」に示された教師の役割は、①子どもの意欲を見出し、②それを子どもたち相互のかかわりの中でより大きく育むための条件を準備し、③安全性を保つことの三点のみである。生活科に限らず、多分これほど簡明な目標や指導計画はないのではないか。私の手元にある稲葉先生の他の生活科の指導案でも同様であることから、本稿の紙幅の制限からではなく、稲葉先生も含めた天王寺小の先生方の生活科観に基づくものと考え。では実際の授業過程はどのようなものか。

3 多様な子どもの遊ぶ姿を求めて

「2 授業の実際」の「(1)雨の自は楽しくないの？」では「本時の活動」に至る過程が教師と子どもの会話により説明される。その構成上の特色は、一方で会話の主導権は子どもにおき、他方で教師による子どもの真意を探り潜在する意欲を掘り起こすための問いかけが適宜挿入されていることである。先に指摘した教師の一つ目の役割を具体化する実践過程を明示しているといえよう。

「(2)本:時の活動」では、〈授業の準備〉から、〈授業の開始〉をへて〈授業の終わり〉に至るまでの過程を、授業の進行とともに変化する子どもと教師の姿を写した15枚の写真とそれに関連する会話文を中心に再現されている。ただし、稲葉先生が登場するのは4枚。あとは子どもたちの活動する姿の写真である。また文章の方も、授業開始時とゲーム交代時の説明ならびに終了時の子どもとの対話以外は、全て子どもの話言葉の再現もしくは子どもの多様な現れの描写である。

授業結果の評価に相当する部分は、子どもたちの自己評価である「生活ノート」からの抜粋である。教師の授業後の反省（自己評価）に当たる「4 授業を終えて」も、子どもの言葉を中心に、この活動で育まれた子どもの変化の評価と「だれも遊びに来てもらえなかった子ども」のフォローの結果の紹介である。「この授集で見てきたかったこと」という観点から提示された「5 私の授業の見方」は、いずれも子どもの作品や子どもの現れに関するもので、教師の行為に対するものは皆無である。「6 最後に」でも、あくまで子ども

の現れにこだわることから、公開授業後のマイナス面よりもプラス面を活かそうとする教師の思いが込められた内容でまとめられている。

以上の再現内容により、稲葉先生の生活科授業づくりの観点がどこにあるかが理解できよう。

4 写真と話し言葉が再現する世界

写真と会話文の多用、これが準備段階から活動過程へと展開する「授業の実際」を再現するために稲葉先生が用いた方法である。また、他の部分においても、写真はなくとも、そのほとんどが子どもたちと教師の間に生じた具体的な行為についての会話文を主体にした記述である。

会話を構成する口語は、その言葉が発せられる個別的・具体的なシチュエーションに依存する言語である。そのため、会話文は普遍的・抽象的な論題を展開するには不向きな言語表現である。逆に、ドラマの台本のように、巧みな会話文は会話が交換される現場を浮かび上がらせる。その意味で、会話文の方が、抽象的な概念による論理的記述よりも言語が表出する場の状況を読者の心にリアルに想起させる上で優れているといえよう。もっとも、教師(T)と子ども(C)の会話で授業を配線する方法自体は新しいものではない。だが、稲葉先生の場合は次の二点で異なる。

一つは文脈の相違。通常の授業記録のように、教師の働きかけ(問い)と子どもの反応(答え)の繰り返しではなく、子どもたちが自由に活動する過程で自在に発する多種多様な言葉と臨機応変に対処する教師の言葉により文脈が構成されている。もう一つは写真の併用。通常の授業では言葉が生じる場の条件(教室、教材、教師と子どもの関係)は固定されているため、場面を再現する必要はない。だが、生活科は子どもの現れ(言葉、表情、身振り、作品など)のみでなく、場自体が多様で可変的である。このような子どもの現れとその場面をともに再現する方法として稲葉先生が用いたのが写真と会話文の併用である。

他方、「生活ノートより」は子どもの作品の紹介である。「私の授業の見方」は活動過程で子どもたちが互いに表現しあう世界を捉える観点のみを提示し、教師の授業(教育)行為については言及してはいない。さらに何よりも、この再現授業記録全体を通し、抽象化された概念を用いての活動過程や子どもの状況に対する稲葉先生自身の理論的な説明文は全くと言ってよいほどない。

以上のことから、写真と会話文を多用する稲葉先生の授業再現の意図は、準備段階から評価に至るまで、教師の授業行為でなく子ども相互の多様な現れを、それを現出させるシチュエーション(場面)とセットにして、可能な限りリアル(あるがまま)に表現することにあると考える。

5 再現しえない世界の豊かさを

稲葉先生の再現方法のもう一つの特徴は、「授業の計画」のみでなく全体として表現が簡

潔であることである。他方、実際の授業は非常にダイナミックであったことは冒頭で指摘した。その一端は、写真と会話を駆使して再現された「実際の授業」により読み取れるはずである。

思うに、生活科に限らず教師の準備が過度になる原因は、教師が自己の枠組に従って子どもを動かそうとするからではないか。子どもが自己の意欲を基に互いにかかわり合う過程で育つことを願うならば、準備も含めて子ども自身に任せざるをえない。自ら立つための基礎は自ら学び取るしかないはずである。重要なのは、子どもの現れの豊かさとそれへの係わり方である。だがそれは抽象的な概念で記述できるほど単純な世界ではない。それ故に稲葉先生が用いた方法が「授業の計画」の記述の限定と「実践の授業」に現れた子どもの姿の写真と会話文による再現であったと考える。

ただし、写真で表現できるのは現実の一瞬を切り取った世界である。会話文も子どもの言葉そのものではない。実際に飛び交ったのは大阪弁である。それ故、ここに再現された世界は、事実であるとともに、稲葉先生が理想とする子どもの育ちの姿でもある。この事実と理想の間を結びつけ意味づけるのは読者の生活科授業読解力(リテラシー)である。この見えない世界を読み取り意味づける能力を読者に期待して、再現されない世界の存在とその豊かさを暗示するために、稲葉先生が用いた方法が表現の簡潔さであると考えられる。

子どもの思いに始まり(「指導にあたって」「雨の目は楽しくないの?」)子どもの思いに終わる(「生活ノートより」「授業を終えて」)。だからこそ見て頂きたい(再現する)対象は、子どもの多様な現れ(写真と会話文)を手がかりにした豊かな子どもの育ち(再現されない世界)であって教師の理念や指導ではない(「私の授業の見方」「最後に」)。これが稲葉先生による授業再現の特性から読み取った私自身の生活科の授業の見方(作り方)の基本的な枠組である。

8 新しい学力観で子どもの見方を変える

**その子なりの考え方を「表現」できる
「機会」と「雰囲気」を用意できているか**

1 新しい学力観と生活科

「新学力観が大事なことはわかります。でも、実際にどのような授業をすればそのような学力を子どもにつけさせられるのですか」

最近このような質問を先生方から受けることが多い。だが、私は次のように答えている。「授業の仕方や子どもの学力を問題にする前に、自分自身の子どものとらえ方やかかわり方を〈見直す〉ことから初めてください」

理由は二つある。一つは設立当初から生活の授業（活動）づくりにかかわってきた研究者の一人として、教師が準備した指導（活動）案を超えて子どもたちが夢中で活動するようになったときに見出される姿こそ、新学力観が志向する子どもの現れと考えるからである。もう一つは、そのような子どもの姿は、子ども自身の変化というよりも、研究者である私の場合も含めて、教師（見る側）の子どものとらえ方やかかわり方の変化に応じて現れ（見え）てくることを痛感してきたからである。

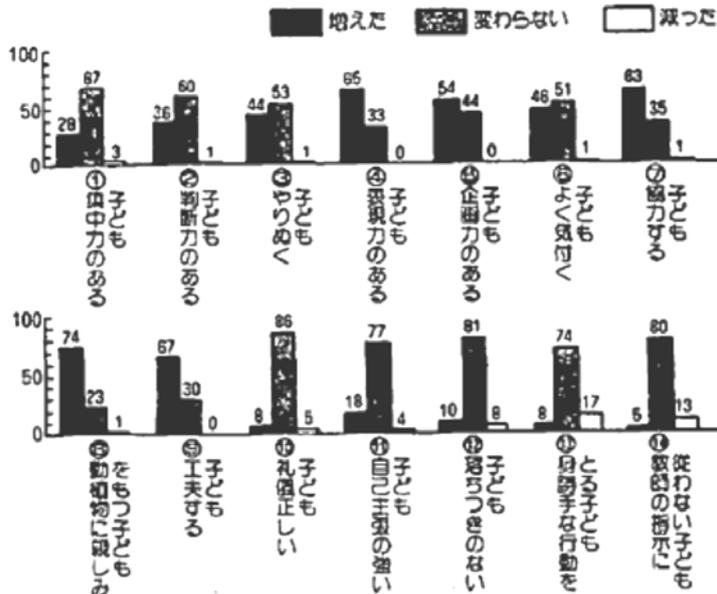
2 教師が変わり 子どもが変わる

図表①が示すように、教師の子どもへの評価は大きく変化している。「動・植物に観しき」をもち、「工夫」や「表現」や「企画力」ができる子どもが多くなり、「企画力」があって「よく気付く」ことができ、最後まで「やりぬく」子どもも少なからず増えている、と教師は判断している。いずれも新学力観が志向する「肯定的子ども観」の内実を示すものと考えられる。

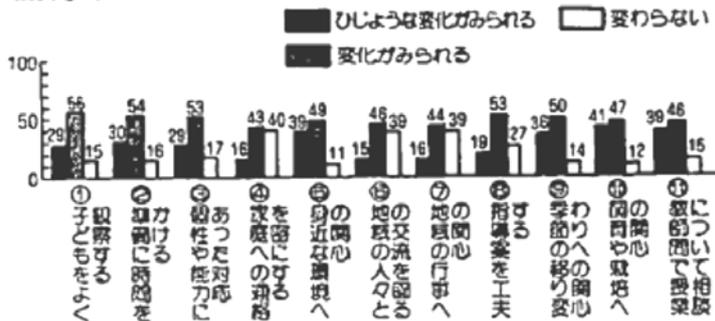
次に図表③を見てほしい。「非常な変化」+「変化」の合計が80%以上の項目が七つ。最低の「家庭への連絡」でも59%が「変化」と答えている。すなわち8割以上の教師が「飼育や栽培」、「身近な環境」、「季節の移り変わりに」に「関心を持つ」ようになり、「教師間で相談」したり「準備に時間」をかけるようになった。何よりも子どもを「よく観察」し、「個性や能力にあった対応」に気をつけるようになった。このデータから、子どもよりも教師の変化が大きいことが理解できよう。

では具体的にどのように子どもをとらえ、かかわることが重要なのか。伊東市立南小学校（伊藤 章校長）の中井久美子先生が担任する一年三組の生活科の授業「あきとあそぼう（数えてあげてね宝物）」で見出した子どもたちの姿と中井先生の実践を手がかりに考えてい。

〈図表①〉どんな子どもが増えたか



〈図表②〉教師にどんな変化がみられたか



■ 中央教育研究所「生活科の学習環境等に関する調査研究 第3次報告」から

窓から逃げるんじゃない」「(K) ウーン、だいじょうぶ」「(N) そう…？」

中井先生は、失敗するのもいい経験、と思い K 君にまかせた。牛乳パックの上は閉じるものと考えていたからである。だが、当日は蜂の巣状に並んだ牛乳パックの上から虫が一匹ずつ見える見事なショーウィンドーができていた。

次は活動の真っ最中に教室の片隅で一人黙々とカッターでススキの穂を切り捨て、残った茎に色を塗っていた I 君。私は何を作っているのかわからず私に尋ねた。私は一言「カタナ」。これには驚いた。ススキといえば穂それを捨て茎を刀と「見る」ことを考えられなかったからである。中井先生も同じ。準備中、こんなものが売り物になると思えなかったが、懸命に作っている姿を見て、激励のつもりで色塗りを提案しただけ。ところが開店したら大好評、あわてて増産している場面に私が遭遇した。

牛乳パックのショーウィンドー、ススキの茎の刀剣、ともに中井先生も私も考えつかない商品。牛乳パックの上は閉じるもの、ススキは穂が中心、という教師二人の常識が彼らの工夫を評価する目を曇らせた。なぜこのような子どもの姿が現れたのか。中井先生は私にもわかりませんが、といいつつ次のように話してくれた。

3 先生、教えてあげる

最初に紹介したいのは、1 リットル牛乳パックを蜂の巣状に並べ、その一つ一つにコオロギや鈴虫を入れて売っていた K 君。その発想のユニークさに感動。中井先生に事前指導について伺ったところ、最初は机を並べてカンパンを置くだけだった様子。そのため、先生 (N) と K 君との間に次のようなやりとりがなされた。

「(N) 虫どうやって売の」

「(K) ア、ソウダ、牛乳パックでもいい？」(といて彼が急いで生活科室から持ってきた牛乳パックを見て)「(N) それに入れるの、虫が見えないよ」

「(N) 横に窓をあけるよ」「(N)

「だいたい、みんな私の指導なんか聞かないんです。一学期のころはよく聞いてくれたんですけど。でも二学期になるとだんだん聞かなくなって。子どもたちが自信をもったみたいですよ。好きなようにやっついていいんだって。工夫したり発見したことを先生に教えてあげる。先生よりもっと面白いのを作ってみよう。先生が知らないものを見つけてあげよう。私はほめるだけ、教えられることばかりでしたので」

通常、一年生の一学期は先生の話聞けるようにするための学級づくり、本格的な授業は二学期からと考える先生が多いのではないかと。中井先生は逆、自分の話を聞かなくなることが一学期の成果。もちろん全く聞かないのではない。先生の予想を超えて子どもが工夫し発見できるようになることが学級づくりの目的。そのために中井先生が最も気をつけたことは、子ども一人一人に応じて「ほめる」ことと「自信」をもたせることであった。

4 子どもを見とる「場」の見直しを

子どものモノの見方や考え方あるいは個性や発達度は、一般的で普遍的なものとしてあるのではない。個別的で具体的な行動の過程にしか現れえない。一つ一つの活動の中で見えてくる。子ども一人一人の姿の積み重ねの中にしか、その子にとっての「見方や考え方、個性やその育まれる過程（発達特性）」は見出しえない。

さらに子どもの現れは多様な人とかかわりの中で生じる。とりわけ教師の期待に応じて行動する傾向が強いはず。子どもの現れと教師の指導・支援（かかわり方）や予想（とらえ方）は相互に影響しあう関係にある。もし、中井先生が牛乳パックなんてダメよ、ちゃんと虫かごを用意しなさい、と指噂していれば、牛乳パックショーウィンドーはできなかったはず。彼の工夫する意欲もそがれ、先生の教えてくれる答えを待つ子どもになっていくであろう。

したがって、子ども見直しの第一の課題は、変化流動する子ども個々の多様な現れを保障する二つの「場の創造」一つは「雰囲気」、中井先生の「ほめ」で「自信」を与える学級づくりがその典型である。もう一つは「機会」。K君とI君のように、子どもたちの自信は具体的な「活動の過程M」でその力を発揮できた。活動が多様であれば発揮できる力も多様になる。この原則は生活科のみでなくすべての学習活動にあてはまるはず。新学力観が子どもの「よさ」を育むことを重視し、「活動や体験」の必要性を強調する理由である。

その意味で、改めて教師としての子どもの見とりを自己評価してほしい。この年齢の子どもはこのような見方・考え方をするからこんな活動や教材を準備して、という前提で授業づくりを行ってこなかったか。もし自分の予想どおりに子どもが考え行動したと評価する教師は、自己の子ども観や指導のあり方を問い直すべきである。新学力観の目的は「自ら課題を見つけ、自ら考え、主体的に判断したり、表現したりして、よりよく解決することができる資質や能力の育成」にある。他方、K君とI君にみるように、子どもの見方・考え方は教師の常識と異なる。子どもは大人とは異なる世界に生きる異文化の住人、すなわち、大人の常識の世界（ヒト・モノ・コトの定義、自己と生きる場の見方や考え方）と

は。「異質な見方・考え方をする存在」である。この観点から、子ども一人一人に応じて、その子なりの見方や考え方を十二分に表現できる「機会」と「雰囲気」を用意することができたかどうか。これを改めて問うことから見直しの第一歩を進めてほしい。

5 子どもの生きる世界は学校の外にも

ところで、一般に異なる世界の住人の理解、すなわち異文化理解において最も重要なのは、その現れの背後にある「生きる世界」とセットで理解することといわれる。子どもの場合も同様である。子どもの生きる世界は学校の中だけではない。外の世界で学び育っている。そこで培った見方・考え方を見出し評価することが、子どものとらえ方やかかわり方を問い直すためのもう一つの課題である。

このこととかかわって紹介したいのはコマ屋の A さん。中井先生は彼女を友達の後について活動するおとなしい子と思っていた。ところがなぜか今回はそれほど親しくない Y さんとコマ屋を始めた。少し心配したが、Y さんは積極的な子なので何とかなるだろうと見守っていた。だがリーダーシップを発揮したのは A さん。家から持ってきた大量の段ボールを床と囲いにして卵形の店屋をつくり、コマを入れる包装紙を家のほうでたくさん準備してきた。

実は A さんの家庭は酒屋さん。彼女の日記には店を手伝う様子がよく書かれていた。だが中井先生は教室の中の消極的な姿しか見ていなかった。中井先生は次のように書いてくれた。

「家庭で培った力ですよ。自分の力を発揮できる場をやっと見出したんだな、と思いました。だからいつもの友達とではなく、コマ屋をやりたい Y チャンと一緒にになったんですね、私が見方が間違っていました、反省します」

新学力観が活動や体験とともに家庭や地域との連携を重視する理由である。

6 一人一人に応じた支援を

中井先生は次のようにも語ってくれた。「本当に強い子、っているんですよ。その時は悔しくて、あの普段の姿はなんだったんだって。でもうれしいんですけど。逆に、この子は大丈夫だ、と思ったら大体失敗です。ダメだともイイともきめずに、今日はどうかな、と思いながら毎日子どもたちに接しているんです。どんな良い子にも波がありますし。心配な子どもがいても、すぐ手を打たずにじっと待つんです。時にはすぐ戸をかける場合もありますが…、あんまりはっきりいえないんですけど、この子には今すぐいわなければ、あるいはこっちの子にはしばらく待ってみよう…って…なにか矛盾するみたいなんですけど…」

教師は活動の場を用意すればすべて子どもにまかせ観察するだけでよいのか。もちろんそうではない。K 君のショーウィンドーは中井先生の「虫はどうやって売の」という問いかけがあったからこそ生まれた工夫。I 君の刀も色を塗るようにとの先生の助言があったか

らススキの穂ではなく刀であることが明確になった。

このことは、子どもに自分の意欲と実力のズレに気付かせ、努力したり工夫したり教わったりしなければならぬことを自覚させることがあってこそ、それまでにないその子どもの力が現れることを示唆している。子どもたちがそれぞれ自分の意欲を自由に発揮できることが大前提。その意欲を、その子なりの結果に結ばせるための努力や工夫の意欲に伝化させることができるかどうか。これは教師の子どもへのかかわり方の問題。その困難さと醍醐味を象徴するのが中井先生の「なにか矛盾するみたいなんですけど」という表現ではないか。そして新学力観が、指導案と評価の一体という観点から、あえて「支援」という言葉を提起した理由と考える。

7 子どもの「よさ」を育む4つの「みる」

最後に四つの「みる」を提示しておきたい。

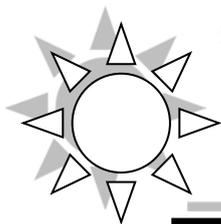
①「見る」②「観る」③「診る」④「看る」

教師が自己の子ども観や授業観を一度白紙にもどして、謙虚に子ども一人一人の多様な現れに学ぶことが「見る」である。その上で一定の学習課題を追求する立場から子どもにかかわるのが②「観る」である。さらに個々の子どもに即した課題や問題を解決する立場からかかわるのが③「診る」である。そしてその子なりの成長を支え続けるのが④「看る」である。

さらに、この四つの「みる」の基盤となるのが子どもの「よさ」への思いであることを、私は次の中井先生の授業から学ぶことができた。

「真学習指導要領になって通信簿をこれで七回つけました。最初は、良いことを書きなさいという指導なので何とか書こうとしましたが、どうしても良いことが見つからない子がいました。でもなんとか見つけなければ、と思って回を重ねていくと、だんだん見えてくるもんですね。悪い所を指摘しなければと思って見ていたのとは違う側面が見えてくるんです。これまで子どもを見ていなかったということなんじゃないですか」





9 生活科ゼミナール

改めて生活科の地域での活動の価値を問い直す

今年の6月22日(土)、23日(日)、秋田市にある県民会館・生涯学習センター、秋田和洋女子高校、千秋公園を舞台に、日本生活科教育学会第5回全国(秋田)大会が開催された。その第一日目の午前、千秋公園で秋田大附属小2クラスの子どもたちによる生活科観察授業が行われた。この活動過程で示された子どもたちの姿と、子どもたちを育てこられた二人の先生の突進を過して子どもの「生きる世界」としての地域での生活科の活動の価値を問いなおしたい。

1 秋田での提案授業

千秋公園での授業の一つは佐々木由喜子先生が担任する1年B組。単元名は「さあ出発だ! 緑の森のたんけんたい」。学習指導案に記され、「本時の主眼」には、「千秋公園で遊びながら、樹木や植物、虫などとふれあい、ひみつをいっぱいみつけよう」とある。佐々木先生は単元に込めた子どもへの思いを、次のように綴っている。

「入学した頃から、子『先生外で遊んでいい?』『今日は、お外で遊んじゃだめ?』少しくらい寒かろうが、水たまりができていようが、お構いなしの元気な子どもたち—中略—初めての学校探検は2年生のなかよしペアのお兄さん・お姉さんと一緒に出かけた。低学年広場で一緒に遊んでもらったり、動物たちのお世話の仕方を教えてもらったり……。2年生は1年生にとっても綴りになるお兄さん・お姉さんである。今、低学年広場では自分たちでいろいろな遊びを工夫して楽しんでいる。千秋公園は、市民の思いの場であり、子どもたちにとっても四季折々様々な自然の贈り物をしてくれる。公園で遊んだり、秘密を探したりしながら、自然に思いっきりひたり楽しんでほしい。自然に積極的にふれあうことができるように、いろいろなゲームも取り入れていきたい」

もう一つは2年A組の子どもたち。担任は池田裕先生。単元名は「すごいでしょ—あそび名人」である。「本時の主眼」には、千秋公園の自然に楽しみながら、自分たちのつくった遊びを楽しむ」とある。そして池田先生もまた子どもたちへの思いを次のように記している。

「『2年生になってどんなことがしたい?』という問いかけに、どんどんやりたいことがわき出てくる。／『千秋公園に行って、またささぶねをきょうそうさせたいなあ』『1年生にも楽しいひみつのばしょを教えてあげたいなあ』学校が大好きな子どもたち、千秋公園が

大好きな子どもたち、1年生とも. もっと仲良くなりいたい子どもたち、そして何よりも遊ぶことが大好きな子どもたち—中略—プレイルーム低学年広場では、1年生にコンピュータを教えたり、一緒に遊びをしたり、動物さんの抱っこのし方を教えたりという子どもの姿が見られる。自分たちの時間の中で、状況に併せて可能な限りの遊びを考え楽しんでいる。／今回の活動は、そんな子どもたちが、身の回りの環境にも目を向けながら、大好きな千秋公園での遊びを考え、楽しみながら、自分たちの遊びをつくり出していく姿を期待して設定したものである。／上級生から教えてもらった遊び、家の人から教えてもらった遊び、それらを取り入れながらも、自分たちの新たな遊びをつくり出していく。子どもたちが遊びをつくり出していく姿は、自分自身をつくり出していく姿であるととらえている。／存分に遊びを楽しんだ子どもたちは自然の中での活動を通し、豊かな創造力や知恵をふくらませることだろう。『ほかのクラスの子どもにも教えたいなあ』『1年生ともいっしょにあそびたいね』さらなる友だちとのかかわりに広がることも期待している。(下線はいずれも馬居)

実際の子どもたちの活動はどうであったか。

2 水ぶきとミミスと泥まみれ

1年B組の活動の場は千秋公園の中の小川の周り。そこを全国から集まった先生たちが取り囲んだ。そのため、さすがに元気な1年生も、最初は観察する先生方の目を意識してか、川の淵を歩いて水の流れや周辺の事や木を見て(ひみつさがし?) いた。だが、水の中に入る子どもの増加とともに高まる歓声が、大人目を忘れさせた。

笹の葉をもつ子はいても笹船にして流す、なんて悠長な遊びをする子はいない。足で水をけつとばして競争する子。流水の勢いとともに転がる小石を川にはいつくばって追いかける子。やや大きな石を川に入れて噴水状にふき上がる水しぶきをあびながら、少し早い夏の水遊びを楽しむ子。

どうも「ひみつをいっぱいみつけよう」という佐々木先生の思いを、子どもたちは水しぶきとともに吹き飛ばしてしまったようである。

ところが、そんな1年A組の子どもたちを横目で見ながら、足を水に少し入れてはやめる動作を何度か繰り返したあと、暫く悩んで立ち去った同年齢の子どもがいた。その先に何人かの大人が待っていた。土曜休日を利用して、家族とともに遊びにきていた子どもであった。

もう一人、少し小さな子どもが入りたくてたまらない、という顔をして川の側にたっていた。そこへカメラをもった女性が近寄り、その子を引き戻した。子どもはいやがって再び川に向かおうとするのを、女性は叱っている様子。どうも、学会に参加して提案授業を参観している先生とのお子さんの様子。連れてきてあげたのだから大人しくしていなさい、ということであろうか。

他方、遊び名人になろうとした2年B組はどうであったか。やはり最初はとまどってい

た。だがさすがは 2 年生。何人かのグループに別れて、だんだんと遊びの世界を創造しはじめた。

活動の織は 1 年生と異なり、小高い丘が突然切れて崖状になった斜面とその下にあるかなり濁った池（沼？）。そのため、池の中に入って遊ぶ子どもはいないが、手を突っ込み何かをさぐろうとする男の子はいた。岸の泥を掘って 20 センチ近いミミズ？を見つけ振り回して遊ぶ女の子もいた。雑草を足場に泥まみれで垂直に近い崖を銭争しながら昇る男の子と女の子の仲間がいた。

確かに、2 年生は「自分たちのつくった遊びを楽しむ」んではいた。だが私の判断では池田先生が予想よりも、すさまじい光景になっていた。加えて、ここでも興味深い様子にであった。公園に散歩に来ていた幼児（娘）と父親である。この子も沼の中に手をいれ、雑草につかまって崖を上がりたがった。だが折角の休みに可愛い娘と散歩にきたお父さんは、公園の草花の名前を教えたい様子。それでも女の子はワイワイガヤガヤ遊んでいる先輩たちの方にいきたがった…が許されないとわかると、だんだん優しいお父さんに甘えるようになり、肩車をねだっていた。

3 教材の素材ではなく活動の場と機会

本誌のテーマは「地域教材を開発する」それをなぜ二つの授業の学習指導案と子どもたちの様子、さらには通りすがりの親子の姿を紹介してきたか。この三つの関係の中に、現代の子どもにとっての生活科の価値、特に学校の外の、「子どもたちの生活の場（地域）」で「遊ぶ」活動の重要性が集約されていることに気付いたからである。

編集部による本稿への題意書に「各地の取り組みで、地域の特徴を生かした実践がなされる一方で、教科書の展開に追従したような実践もみられ、同時期に同一の展開がなされるなどの画一的な生活科があるのも事実です。地域の中には、生活科の教材として活用できる素材が残されているのではないのでしょうか。地域の特徴を生かした創造的な生活科の展開をしたいものだと考えます」（下線は馬居）とあった。私は生活科の画一化への危惧と地域重視の視点に同意するが、地域教材あるいは下線部の表現に違和感を覚えた。理由は「教材」とは文字通り「教えるための材料」を意味する言葉であり、「生活科の教材として活用する素材」という表現は、教える内容が事前に明確であることが前提だからである。だが、生活科は活動すること自体が目標、特定の内容を教える手段として活動を組むのではない。もちろん、それは生活科は活動のみで学習がないという意味ではない。逆である。活動の過程で子どもが学びとる内容は非常に多様かつ一人一人異なるため、事前に限定するとかえって子どもの豊かな学びの可能性を止めることになる。教材開発という概念自体に画一化への芽が内在していると考える。

先に紹介した学習指導案の内容と実際の子どもの活動の様子を比較してほしい。生活科で自在に自己を表現する子どもたちと日々格闘している先生なら、私の細かい表現でも、両先生の思いを越えて子どもたちが元気に活動する姿を想像できよう。加えて、たとえ両

先生が事前に何かを教えようと準備したとしても、千秋公園に散らばった子ども一人一人に即して確認することは不可能であることも理解できよう。抽出児を追うことで何う場合もあるが、それはあくまで教師の側の場合、子ども一人一人の学びの保証ではない。

では、本時の場合、先生は必要ないのか。当然否である。千秋公園を子どもたちの豊かな活動と体験の場に転換したのは二人の先生。誤解を恐れずにいえば、生活科にとって地域とは、何かを教えるための素材を求める場ではない。家庭と学校の間(あいだ)の世界’を、子どもたち五感全てを使って、自分を表現できる場と機会’に転換できるかどうか、生活科の地域へのかかわりの最重要課題。地域の教育力は既にあるものではなく、「生活科の活動を契機に創るもの」である。

ただし、いかに活動が豊かでも、本時が指導案と異なる展開になったことは事実。とすれば、この提案授業は失敗だったのか。授業終了後に開催された検討会での最初の発言は「素晴らしい活動でした。子どもたちが泥まみれだったからです」との活動を評価する意見であった。だがその後は「休み時間との違いは」「子どもは事前に課題をもっていたか」「子どもにまかせた安易な展開ではないか」といった質問が続出した。思うにこのような問いの前提に、教える材を求める意識とセットになった特定の知識あるいは目に見える技能を教えているという実感がなければ、さらにはその教えた結果を確認・評価できなければ授業ではない、という考えがないか。だが、改めて考えてほしい、どのような場合に子どもは元気に遊ぶかを。

それは主体的、意欲的に取り組んでいる証拠ではないか。主体的、意欲的な行動には、その子なりの表現や学びがないか。問題はそれらを見いだせない(見ない)教師の側ではないか。

では千秋公園で子どもたちは何を学んだか。ヒントは「泥まみれ」を評価する言葉。泥のついたお尻から、子ども一人一人に即した、その子なりの豊かな学びの過程を読み取れるからである。

改めて学習指導案をみてほしい。佐々木先生は子どもの意欲を入学時から積極的に受け入れる一方で、その具体化の方法を自分で教えるのではなく、学校探検や低学年広場で先輩(2年生)から学びとることを願って支え続けてきたことが理解できよう。千秋公園での活動とは、このような学校の中で自ら培った力を、学校の外の自然と格闘しながら友だちといっしょになって全力で表現する場と機会。その価値を象徴するのが「自然におもいきりひたり、楽しんでほしい」という言葉。ここに込められた佐々木先生の支援の過程こそ、小川の水と格闘する子どもたちの活動の源泉と考える。そして、「身の回りの環境にも目を向けながら、大好きな千秋公園での遊びを考え、楽しみながら……子どもたちが遊びをつくり出していく姿は、自分自身をつくり出していく姿」との池田先生のこの活動に込めた思いの表現こそ、学校でも家庭でもなく地域を舞台にした生活科の活動の価値を最も適切に示す言葉と考える。

だが、検討会での質問のように、このような活動の価値は認めても、それは学校ではな

く地域や家庭の課題。なぜ、授業として実践する必要があるのか、との疑問をもつ方もおられよう。ヒントは川に入れなかった二人の子どもと、父親に甘えざるをえなかった女の子の姿である。私はこの対比の中に、かつてない少子社会に生まれた現代の子ども固有の育ちの困難さを読み取った。

4 地域を育ち、学び、教え合う世界に

少子化による教育問題として出生数減少に伴う量的側面が取り上げられることが多いが子どもの育ちとの関連では、出生率減少に伴う質的側面こそ重要である。例えば、平成七年の合計特殊出生率(女性が生涯に生む子供の平均値)は再び 1.46、子どもが一人の時代との報道もあった。だがそれは誤解。日本の既婚女性が産む子どもの数の平均二人は維持されている。出生率低下の原因は晩婚化、子供を生まない(産んでいない)女性の増加である。日本の家庭は既に昭和三十年代に子ども二人の時代になっていた。

すなわち、現在の少子化の特性は、家の中の子どもの数ではなく子どもをもつ家庭自体の減少である。それは家庭の外(地成)から子どもが消えることを意味する。それを示唆するのが人口千人比での出生率の減少。平成7年は団塊の世代の4/1。団塊ジュニアの2/1。どこでも先輩や仲間がいたのが団塊の世代。そのジュニアは家の中が二人になり家の外で先輩や後輩を失ったが、同年齢の仲間はいた。現在の子どもは家の中には二人いるが、家の外では仲間をも失った。

したがって、現在の少子化世代固有の問題は近所の遊び仲間を失い、学校でしか友だちと会えなくなったこと。それは大人の目を逃れて、子どもたちが、'学びあい、育ちあい、教えあう世界'が縮小(喪失?)し、子どもが一人の人間として自律してゆく契機を見失うことを意味する。おまけに友のかわりに、両親と二組の祖父母の愛情と財布の中身がつぎ込まれる。シックスポケット効果によるハイクオリティチャイルドの誕生。だが、それは大人の都合にあわせた愛情と安全でくまられた未熟さから子どもたちが逃れないことである。

たとえ地域に公園や小川や丘があっても、遊び仲間を失い、良い子を演じ続けなければならない子どもには、水と泥で汚れる選沢肢はない。より深刻なのは、川に入る意欲すら失い幼児のように親に甘える世界に安住する子ども。

彼ら彼女にとって必要な自立への基礎とは、自己をとりまく環境と全力で格闘する過程で自分を精一杯表現する体験。それを強制ではなく楽しんで行うための機会と場を創造し意欲とその表現方法自体を子どもたち相互のかかわりの中で育む'こと。これが、少子時代の子どもが仲間を見出すことが可能な学校という場のみが、子どもの生きる場である地域を舞台に展開できる現代固有の教育活動、すなわち生活科の価値と考える。

10 特色ある教育課程をどう編成するか

地域の実態を生かす教育課程の編成

1 地域への視点

地域との連携やその教育力を学校の教育過程に生かす重要性が指摘されて久しい。数多くの実践がなされてもいる。その代表が小学校低学年の生活科や中学年の社会科地域学習であろう。さらに、新学力観に基づく体験的な活動への理解の深まりとともに、学年の産業学習や歴史学習をはじめ、様々な教科、道徳、特別活動において地域の「ヒト、モノ、コト」を積極的に活用した授業づくりが行われている。

教師が子どもたちとともに地域に出て、新たな学びの場の創造を試みる実践も多い。小学校と比較して教科指導の色彩が濃い中学校教育においても、選択履修幅大の拡大に伴って、地域の歴史や産業を継続的に調査する学習活動を取り入れるなど、地域素材の教材化を進める学校も少なくない。

他方、地域を舞台にした学習は生涯学習の制度化に伴い、学校の外のまさに地域の人たち自身による多様な学習活動が全国各地で実践されている。地域という世界に関する論議も盛んである。地域産業、地域経済、地域政治、地域史、地域の教育力、地域に関わられた学校、地域医療など多種多様であり、その学問分野も地理学、経済学、社会学、歴史学、教育学、心理学、医学など多岐にわたる。

このような地域への関心の高まりの背景として、急激に進む社会の情報化、国際化、少子高齢化など、かつてない変動期にあつて、人と人が共に生きる場を再構築することを意図する運動や活動、あるいは行政施策の推進にとって、地域は問題を見出す場であるとともにその解決を託す場ともなっていることがあげられる。ただしこのような地域の位置づけは、問題の原因となる場に、問題の解決を求めるという矛盾に陥る危険性がある。そして、このような混乱が生じる原因は、地域という言葉が指し示す事象（定義）を一般的に規定できなくなっていることである。

学校教育も例外ではない。たとえば、従来、「地域で」学ぶのか、「地域を」学ぶのかという問題が論議されることが多かった。地域は教育（学習）という「行為が生じる場」なのか、教育（学習）すべき「内容を求める場」なのかという対立である。だが両者は地域という言葉で指示する事象については合意している。「で」と「を」の違いは、地域への「取り組み方」の相違に焦点を合わせたものであつて、地域自体の相違ではない。

しかし、今日の問題は地域に対する合意自体が揺らいでいることにある。それ故、まず問うべきは、「地誌」という言葉で示そうとする事象自体である。ただし、一般に特定の事

象に様々な分野の関心が集中する場合、その事象が従来の常識では理解できなくなり、新たな解釈が必要になった場合が多い。その意味で、定義の曖昧さは、対象の多面性や可能性を反映したものである限り、探究すべき価値の豊穡さを示唆していると考ええる。だからこそ、「地域の実態を生かす」ことが教育過程編成の標題になると考える。

そこで次に、旧来の常識から自由になって、地域という言葉で指し示す事象の実体を問い直す際に必要な視点を提起したい。

2 地域が示す'象とは

表 1 は産業構造の相違による人と集団相互の関係の特色をまとめたものである。農業を代表に第一産業中心の社会では、生まれ育った「土地（血縁）」とともに生活する「家（血縁）」が、そのまま人間関係の絆を形成し、個人による「選択」の余地は非常に少ない。所属する集団から独立した個という人間のあり方自体がないともいえる。

表 1 産業別人間関係（地域）の特性

産 業	関係の契機	人間・集団との関係の特性
第一次産業中心の社会	地縁・血縁	同質・身分・伝統を前提とした公私未分化の非選択的な人間関係
第二次産業中心の社会	社縁・学校縁	同質・平等・競争・利害を前提とした集団への実質的に非選択的な帰属関係
第三次産業中心の社会	情報・知縁	選択の契機を介在させた部分的人間関係（横並び階層化or棲分or共生関係）

それが近代的価値の浸透と社会の工業化の進行にともない集団から個人が分離する。すなわち、「自由」を「競争」に、「平等」を「機会」に置き換えた社会制度としての「学校」による社会移動を介して、一定の目的に基づき組織した「会社」を代表とする「職場組織」を「選択」し、そのなかで人間関係が形成されるようになる。そこでの原則は、従来の地縁や血縁からは自由に自分の所属する集団を

「選択」できることである。だが日本では、義務教育は学区制という居住地域に基づく就学義務とセット。学校選択は私学に進む少数者にしか許されない。高校・大学の選択も義務教育での成績でコースを決定される傾向が強い。加えて、様々な社会調査が指摘するようにコース選択の可否が勉強部屋や家庭教師や塾の質の高さに依存し、それが親の収入や学歴と相関するとすれば、選択の幅は狭いといわざるをえない。さらに、学（校）歴とリンクした企業選択あるいは昇進・給与システムに規定された職域という集団の絆はますます選択の幅を狭くする。

もっとも、このような非選択的な社会関係を強制するシステムは第三次産業の増加とともに機能不全になることを避けえない。三次産業下の人間関係の「縁」は「情報・知識」

だからである。その特性は常に選択の契機を内在した非常に流動的（可変的）な関係。その象徴がマウスとキー操作のみで世界中の仲間とコミュニケートする「インターネット上のシチズン（市民）」すなわち、「ネチズン」と称する人たちの誕生である。また、身近な事例として、電話で遊ぶ場と時間のアポイントをとり、自転車や車で仲間のところに出かける子どもたちの人間関係があげられよう。

3 教育の課題は

現代が三次産業化した社会であり、その特色が「情報・知識」であることは理解できよう。だが、現代社会において地域という言葉が掲示する事象を考えるうえでより重要なことは、上記三組の人間関係のパターンが同一の空間（地域）に多元的に併存していることである。

たとえば、町内会の活動に生きがいを持つおじいちゃんと家族や親戚を大事にするおばあちゃん（地縁・血縁）、会社を最優先するお父さん（社縁）と公民館で知り合った趣味の仲間と活動するお母さん（知縁）、家のある地の学区の小学校に通学する子どもたち（学校縁）と彼ら彼女らを教えるために学区外から通学する先生（社縁）、これらはみんな一つの学区という地域のなかで営まれていることを忘れてはならない。

もう一つ重要なことがある。それはこの三極の人間関係に優劣はないこと。すなわち、どれか一つに統合するのではなしそれぞれの独自性を生かしつつ相互に知り合う「縁」を創造することが、最も必要な課題である。いいかえれば、多元的な現実を多元なままに相互に結んでいく（ネットワーク化）ことが「情報・知識」の最も重要な働きである。

そして、このような異質な者の間にコミュニケーションが生じる過程こそ今目的な標題としての「地域づくり」の過程である。その意味で、教育過程編成の前提にある「地域の教育力」とは、すでにあるものとしてではなく、ここにいう「地域づくり」を過して「創造するもの」である。

すなわち、子どもたちが自分の日常生活のなかで交わる様々な人たちとの間に、上記の意味での「地域づくり」の「縁」を創造する試みこそが、「地娘の実態を生かす教育過程」が目指す課題と考える。

だが、これまで学校は一次産業的人間関係のみで地域住民像を描いてこなかったか。非選択的な地縁・血縁でのみで結びつく世界として「地域」を捉えてこなかったか。

人間は社会事象を原理的には相対的なものとしてしか認識できない。他方、農業（前近代）社会から工業（近代）社会への転換を一元的に進行させるために設けられた制度が日本の学校であった。

だが今日、たとえ学校が一元化を意図したとしても、学校の外で加速度的に進行する社会の高度情報化により、原理的ではなく社会的現実として日常生活の多元化を避けえない。

その結果、学校教育に求められる最も重要な困難な問いは、その制度本来の性格を改変しても、多様性を前提とした「ヒト・モノ・コト」とのかかわり方を子どもたちのなかに

育成するための方途である。それが「地域の特性に応じた」というフレーズにこめられた意図と考える。

しかし、上述したように学校は一次産業的人間・地域観に基づく大人（年配者?）にとっての地域に子どもを同化させることを優先してこなかったか。あるいは、教師が用意した標題を、教師が事前にピックアップした組成の事象に関する知識のストック（副読本）を通して、子どもに同意させることを目的に進めてこなかったか。

「地域に根ざす」「地域で学ぶ」「地域を学ぶ」と言い方は様々だが、いずれも教え学ばせることに急で、非選択的な地縁・血縁—社縁・学校縁的な視点から自由な組織観に基づいた、子ども一人ひとりの学校の外の日常生活を内在的に理解した立場からの実践に出会う機会は少ない。

したがって、「地域の実磁を生かす教育課程の編成」にとって最も重要かつ基盤となるのは、教師自身が子どもたちと学校の内と外の日常性を共有し、子どもの現実を支える

様々な人と人の結びつきとしての地域とコミュニケーションできるネットワークを張ることに挑戦することである。

このことを前提に教育過程編成上の具体的な課題を、教育過程編成上の「教育過程の基準の改善の基本方向について（中間まとめ）」の「教育過程の基準の改善の基本方向」にあげられた「各学校が創意工夫を生かし特色ある教育を展開すること（表2）をもとに提起したい。

4 教育課程の編成のために

表2

「これからの学校教育においては、(1)各学校において、地域や学校、幼児児童生徒の実態等に応じて、創意工夫を生かした特色ある教育を展開できるようにすることが大切である。

(2)そのため、教育課程の基準については、各学校段階や各教科等の特性に応じて、目標や内容を複数学年まとめて示すなど内容等の示し方を大綱化したり、日課表や時間割を各学校が一層工夫を生かして編成できるようにするなど1単位時間や授業時数の運用の一層の弾力化を図る必要がある。また、選択学習の幅を拡大するとともに、「総合的な学習の時間」を創設し、各学校の創意工夫を生かした教育活動が一層展開できるようにする必要がある。

(3)また、各学校においては、幼児児童生徒が家庭や地域社会において行った体験や活動を生かした指導に努めるとともに、家庭や地域社会の人材・施設や様々な活動との連携を図った特色ある教育活動を展開する必要がある。このようなことを通じ、学校と家庭・地域社会が十分連携をとるとともに、開かれた学校づくりを一層推進することが大切である。

「教育課程審議会による「教育課程の基準の改善の基本方向について（中間まとめ）」平成9年11月17日」【1 教育課程の基準の改善の基本方向】の「1 教育課程の基準の改善の基本的考え方」【(1)教育課程の基準の改善のねらい】④各学校が創意工夫を生かし特色ある教育を展開することより

まず表2の(1)では「各学校」による「創意工夫を生かした特色ある教育」が強調されるが、ここで重要なのは「地域」「学校」「幼児児童生徒」という三つの次元（変数）で「実態等に応じて」（三次元方程式を解く）とされていること。すなわち、生活する場、学ぶ場、学ぶ人という三つの変数それぞれの多様性を積極的に位置づけ、それを生かす程の創造が求められていると考える。

ただし、このこと自体はすでに現行の学習指導要領の総則の最初に「各学校においては」とあるように指摘されてきたことである。だが、実際にはすべての学校に共通する教育課程を優先する傾向を、変えるまでにはいたら

かった。だが、今回は変えざるをえない条件が付帯しているようだ。それが表 2 の(2)の部分。

これまで、学校独自の教育課程の編成の必要性を認めても、教科や時間数の枠の制限により、学校とは異なる慣習や時間のもとで営まれる地域の「ヒト、モノ、コト」の活用をためらう傾向がなかったか。だが表 2 の(3)に示すように、内容の大綱化、時間運用の弾力化、選択履修幅の拡大、さらに何よりも「総合的な学習の時間」の創設により、各学校による創意工夫を保証する条件は整った（外堀は埋められた？）。

ではどのように具体化すればよいか。その観点が表 2 の(3)にある。三点に要約できよう。

①幼児児童生徒が家庭や地域社会において行った体験や活動を生かすこと

これが先に「教師自身が子どもたちと学校の内と外の日常を共有」することを強調した理由である。地域の特性を生かした教育過程とは、従来の社会科地域学習の複製本に代表されるような教師の教えやすきを基準に県下一斉に使用する、といった方法では困難と考える。

それぞれの学校で、その学区という地域で生活する子どもたちの成長にふさわしい学校・学年・教室独自の教材を開発できるかどうかが課題である。理由は、子どもたちはそれぞれ異なった個性をもつ存在であり、そのよさを伸ばすためには、その子たちが生きる世界の独自性の把握とセットになった教育課程が求められるからである。しかし、これは学校の教師のみでは不可能である。そこで、以下の二点が求められてくる。

②家庭や地域社会の人材・施設や、様々な活動との連携を図った教育活動の展開

冒頭で紹介したように、現在、まさに地域を基盤にした学習活動は多種多様に展開されている。また特別な人でなくとも、学校で子どもたちの前に出ることによってすばらしい先生に変身する方も多い。地域の教育力はすでにあるものではなく、創るものである。さらには、「生きる力」の育成の観点からみれば、地域で生活する（働く）姿自体が学びの対象となる。子どもにとって地域のすべての人が教師であり、学校の教師は、その多様な人たちと子どもたちの間の縁を結ぶコーディネーターとなる。

③家庭・地域社会との連携と開かれた学校づくりの推進

いかに学校と教師が変わろうとしても、家庭と地域社会の協力をえなければ不可能である。そのためには、このような変化を必要とする背景も含めて、家庭や地域社会の人たちが理解できる情報の開示と学習の場を積極的に設ける必要がある。そしてその場が、上記のような新たな教育課程の創造を支える人たちのネットワーク化への第一歩になるはず。

家庭や地域社会の理解が進まない（非協力）を問題にする前に、学校がまず家庭や地域に開くことから始めてほしい。そして、子どもとともに、学校の内と外に新たな学びと育ちの場を創造する過程で、教師が子どもたちの家族や学区で働く人（教師もその仲間）と三つの縁を共有する地域の人に学び育とうとするなら、教育過程は自ずと地域の特技を生かしたものになると考える。

第3章 生活科が求めた

学校づくりに参加して

—新学力観で学校が変わる—

この章の原題はサブタイトルの「新学力観で学校が変わる」です。下村哲夫編『シリーズ・現代の教育課題に挑む1 新しい学力観』の第4章として著したものです。

生活科という1教科から発した教育実践の新たなあり方が、「新しい学力観」という言葉とともに、マスコミ報道を通じて学校教育全体への問題提起の性格をもつようになりました。私の学校現場へのかかわり方も、教科から学校経営全体に広がりました。

幸にも、80年代に社会教育の分野でお世話になった藤枝市立青島小学校校長の成岡桂三先生から声をかけいただきました。青島小学校の教職員の皆さんと子どもたちとの活動と学習と遊びは、方と私の研究人生にとって、まさに原点となる時間でした。

この時期から数年をへて、教育界の潮流は「確かな学力」に変わっていきます。何が問われ、何が解決され、何が残り、何が新たに問われることになるのか・・・その検証の資料にしてください。

1 まずはお子さんの見方を変えることから

1)なぜ新しいのか

「自ら課題を見付け、自ら考え、主体的に判断したり、表現したりして、よりよく解決することができる資質や能力の育成」

「子供一人一人が豊かなよさや可能性をもち、それを発揮しつつ、主体的、創造的に生きることができる資質や能力の育成 (1)」

いずれも新学力観についての記述である。子どもの教育に真剣に取り組んでいる教師であれば、このような学力観に反対する方はおられないであろう。「新学力観」の「新」に「真実」の意味を付加して「真学力観」と称される理由である。

しかし、このことは、見方を変えれば、新学力観が指向する教育の中身の一つひとつは決して新しいものではないということでもある。実際に、先の引用文にも見られるように、新学力観の名を冠して使用されることの多い、「主体性」「創造性」「自己教育力」「思考力」「判断力」などの概念は、教育の理想としては古典的ともいえる。

その意味で、私は新学力観の、「新しさ」は、学力観を構成する個々の概念や理念というよりも、その実践過程において生じた、「教育現場の変化」にあると考える。その理由としてここでは2点指摘したい。

その1つはこの言葉の広がり方である。少し大げさにいえば、明治5年の学制発布以来、百数十年の歴史をもつ日本の近代教育史上において、被教育者である子どもたちの支持により広がった初めての教育改革の総称が「新しい学力観」と考える。

周知のように、新学力観は平成元年に告示された新学習指導要領を実施する過程において提示された言葉である。ただし、今回の改訂時に文部省より提示されたキャッチフレーズは「個性尊重」や「変化への対応」であった。それに対して、「新しい学力観」という言葉は、学習指導要領に続く学習指導要録の改訂の際に、調査研究協力者会議の報告の基本方針にあった「新学習指導要領が目指す学力観にたった教育の実践に役立つ評価」という表現を、「新しい学力観の定着をめざす評価」と縮小して使ったことが起源とされる。「新しい学力観」は、昭和40年代の指導要領改訂時の「教育の現代化」や昭和50年代の改訂時の「ゆとりと充実」というスローガンとは異なり、意図的に文部省が提示した言葉ではない、というわけである。このことと関連して、学習指導要領改訂時の文部省初中局長であった菱村幸彦は、「新しい学力観という言葉は、あらかじめ理論的に構成された学力論があつて、それを実践に移すために使われたというよりは、新学習指導要領がめざすこれらの教育の方向を一言で言い表したものと述べている。(2)

2)子どもが変わり、学校が変わる

なぜ、本来、文部省が用意したスローガンでもなければ、前もって理論的に構成されたものでもない「新しい学力観」という名称が流行語とまで評されるようになったのか。思うに、どのような改革であっても、その改革を実践する現場の支持がなければ成果をあげることはできない。学習指導要領の現場とは、いうまでもなく授業の場であり、子どもと教師の間に創造される世界である。

他方、新学力観をどのように評価するにせよ、実践上の牽引力になったのが生活科であることに異論がないであろう。その生活科の誕生時からかかわってきた研究者の1人として、私は次のような社会過程が教育の現場とそれを取り巻く世界に生じたと考える。

すなわち、生活科実践過程の子どもの育ちと学びにおける確かな手応えが、教師の授業改革への意欲を生み出し、その子どもと教師の変化が学校の活性化を促し、このような変化が施策の正しさを確証させ、マスコミもそれを肯定的に報道せざるをえなかった。この過程で生じた変化は、「個性尊重」や「変化への対応」といった個別のスローガンでは表現しきれない大きなものであった。

これが当初の意図を越えて、「新しい学力観」が現代の教育改革の方向を総称する言葉として位置づけられるとともに、これまでの学習指導要領の改訂時と異なり、文部省の施策を肯定的に評価する言葉としてここまで広がった

ではどのような変化が教育現場に生じたか。

「教師が教室で教科書を教える場」というこれまでの学校と授業の前提条件が、「子どもたちが多種多様な活動と体験を創造しあう場」に再構成された、と表現したい。そして、これが新学力観の、「新しさ」の2つ目の理由であり、日本の学校教育の在り方を大転換させる試みと考える。

さらに具体的には、新学力がもたらした学校の変化とは、まず、次の4つの授業づくりのレベルにおける変化として位置づけたい。

- ①教える前に子どもの見取りを
- ②教科書中心から活動や体験重視へ
- ③教室から出て多様な学習の場へ
- ④教師の指導から様々な人たちの支援へ

この4つのレベルは、授業づくりの段階ではない。むしろ、一定のパターンに従って実践すれば理想的な授業ができるという授業観から教師が自由になって、子ども一人ひとりが自己の多様な特性を自在に表出できる場を創造し続けること、これが新しい学力観が要求する授業と教師、学校の新たな在り方のポイントと考える。

このこととかかわって、授業研究会などにおいて、先生方から次のような質問をうけることが多々ある。

「新学力観が大事なことはわかります。でも実際にどのような授業をすればそのような学力を子どもにつけさせられるのですか。」

このような疑問に、私は次のように答えるようにしている。

「授業の仕方や子どもの学力を問題にする前に、自分自身の子どものとらえ方やかかわり方を、見直すかことから始めて下さい。」

理由は2つある。1つは、前述したように、設立当初から生活科の授業（活動）づくりにかかわってきた者として、教師が準備した指導（活動）案を越えて子どもたちが夢中で活動するようになった時に見出される姿こそ、新学力観が指向する子どもの現れと考えるからである。

もう1つの理由は、そのような子どもの姿は、子ども自身の変化というよりも、研究者である私の場合も含めて、教師（見る側）の子どものとらえ方やかかわり方の変化に応じて現れ（見え）てくることを痛感してきたからである。そして、このような私見を裏付けるのが、私自身も共同研究者の1人として参加した、中央教育研究所による、「生活科の学習環境等に関する調査研究」の結果である。

3)子どものどこが変わったか

この調査は、生活科が全面実施になった年の終わりに、全国の国公立小学校（分校を除く）から無作為抽出した3000校の生活科主任の先生方を対象に実施したものである。

まず、図4-1は、「①集中力のある子ども」から「⑭教師の指示にしたがわない子ども」まで14項目にわたり生活科実施により生じた子どもたちの変化を質問した結果である。その傾向を整理すると次のようになる。

まず非常に多くの教師が「増えたと思う」項目は次の4項目である。

	(増えた)	(変わらない)	(減った)
⑧動・植物に親しみを持つ子ども	74	23	1
⑨工夫する子ども	67	30	0
④表現力のある子ども	65	33	0
⑦協力する子ども	63	35	1

次に約半数が「増えたと思う」項目は次の4つである。

	(増えた)	(変わらない)	(減った)
⑤企画力のある子ども	54	44	0
⑥よく気づく子ども	46	51	1
③やりぬく子ども	44	53	1

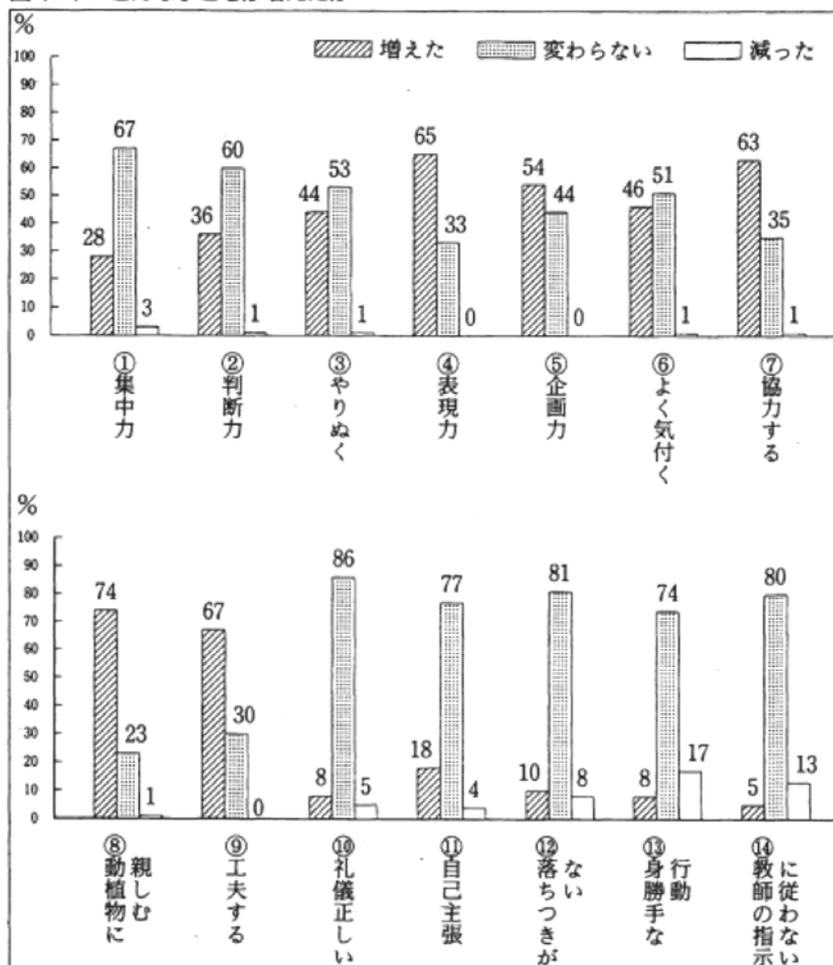
同様に3分の1が「増えたと思う」項目は次の2項目である。

	(増えた)	(変わらない)	(減った)
②判断力のある子ども	36	60	1
①集中力のある子ども	28	67	3

以上のことから、低学年の理科と社会に代わって生活科の授業が実践されるようになったことにより、非常に多くの子どもたちは、「動・植物に親しみ」をもつようになり、様々なことに「工夫」をしたり「表現」することができるようになり、友達と「協力」できる子どももかなり多くなっていることが理解される。また、「企画力」があり、様々なことに「よく気付」き、最後まで「やりぬく」子どもも、少なからず増えていると判断される。さらに、「判断力」や「集中力」のある子どもも、増えてきているようである。

いずれも、生活科が、従来の低学年理科や社会科と比較して、子どもたちのどのような能力を育てているかを端的に示す結果であり、その授業実践の中心にある体験や活動を通じての学習が、どのような学力を教え育てるかを示唆している。そして、教師の子どもへの評価が大きく変化していることを示すとともに、真学力観が指向する「肯定的子ども観」の内実を示すものとする。

図4-1 どんな子どもが増えたか



[出典] 中央教育研究所「生活科の学習環境等に関する調査研究 第3次報告」平成5年10月

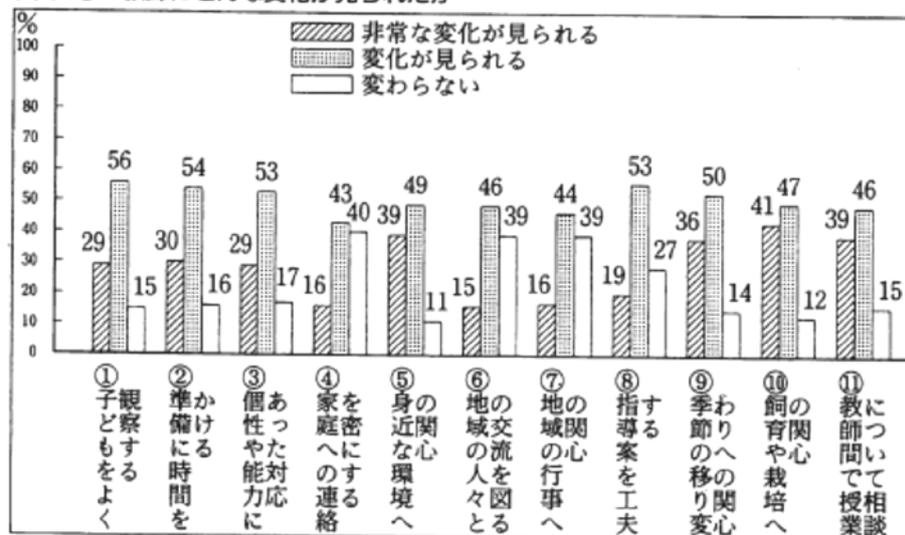
[注] 調査対象 全国の国公立小学校（分校を除く）から無作為抽出した3,000校。

調査時期 平成5年2月。回答数（率） 1,148校（38%）

4)教師のどこが変わったか

次に図 4-2 を見てほしい。生活科実践により、低学年教師の間にどのような変化が見られるかを明らかにするために、「①子どもをよく観察する」から「⑪教師間で授業について相談」までの 11 項目にわたり質問した結果を示したものである。

図 4-2 教師にどんな変化が見られたか



まず、「非常な変化が見られる」と「変化が見られる」を合わせたポイント数がいずれの項目も極めて高く、一番低い「④家庭に連絡を密」でも 59%である。このことから、低学年の教師における変化の度合いは、子どもよりも大きいといえる。その中で、特に「非常な変化が見られる」と「変化が見られる」の合計が 7 割以上の項目を、「非常な変化」のポイント数の順に表にすると次のようになる。

	(非常な変化)	(変化)	(合計)	(変わらず)
⑩飼育や栽培に関心をもつ	74	47	88	12
⑤身近な環境への関心が高く	39	49	88	11
⑪教師間で授業について相談	39	46	85	15
⑨季節の移り変わりに関心をもつ	36	50	86	14
②準備に時間をかける	30	54	84	16
①子どもをよく観察する	29	56	85	15
③子どもの個性や能力にあった対応をする	29	53	82	17
⑧指導案を工夫	19	53	72	27

この表から判断するに、生活科の実践を通じて、大部分の教師は、「飼育や栽培」あるいは「身近な環境」や「季節の移り変わり」に、非常に高い「関心をもつ」ようになったといえる。また、実際に授業する上では、「教師間で相談」するようになり、「準備に時間

をかけるようになってきているようである。さらに、子どもたちに対しては、「観察」をよくするようになり、「個性や能力」に応じて対応することにも気をつけるように変化してきている。そして、このような変化は、「指導案」の書き方にも現れてきているといえよう。

他方、「非常な変化」と「変化が見られる」の合計が 6 割あるものの、「変わらない」も約 4 割ある項目を表にすると次のようになる。

	(非常な変化)	(変化)	(合計)	(変わらず)
⑦地域の行事への関心が高く	16	44	60	39
④家庭への連絡を密にする	16	43	59	40
⑥地域の人々との交流を図る	15	46	61	39

ここに挙げられた項目は、いずれも学校の外で生活する人たちとのかかわりの変化に関するものである。子どもたちの生活は学校の中だけではない。むしろ学校の外の生活こそ重要であろう。また、生活科の活動実践は教師以外の多くの方の協力が必要となる場合が多い。その意味で、一応は、6 割の学校が教師に「変化が見られる」と回答している以上、教師と学校の外の人たちとの関係は着実に深まっていると考えられる。だが他方で、4 割が「変わらず」としていることは、今後の課題を示唆していると考ええる。この点については後に改めて考えたい。

しかし、少なくとも上記の 2 つの調査結果から、子どもの変化にもまして教師自身の変化が大きいことが理解できよう。加えて、この調査の共同研究者の 1 人として指摘しておきたいことがある。それはこの調査項目自体が、共同研究者が直接かかわってきた生活科の実践過程で見出した教師と子どもの変化に基づくものであるということである。

いかに精微な科学的方法によっても、あるがままの子どもの姿を忠実に把握することはできない。調査結果には調査設計者の子ども観が反映せざるをえず、調査はそれを統計学的に確認する手段といえる。教師と子どもの関係も同じではないか。子どもの見取りは、子ども自身の姿からではなく、子どもを見取る側の子ども観（フレームワーク）によって左右されることを忘れてはならない。これが、先に、まず問うべきは教師自身の子どものとらえ方やかかわり方であるとしたもう 1 つの理由である。

では、具体的に、教師は新学力観に基づく授業づくりを行うために、どのように子どもをとらえ、かかわることが重要なのか。そのための課題を、静岡県伊東市立南小学校の佐藤久美子先生が担任する 1 年 3 組の生活科の授業「あきとあそぼう（おしえてあげてねたからもの）」で見出した子どもたちの姿と佐藤先生の実践を手がかりに考えたい。

2 先生が変わり、授業が変わる

1) 先生、教えてあげる

南小は伊豆半島の東側海岸線を走る伊東線の川奈駅から車で 5 分の高台にある小学校。校門から棒並木が続き、左に校舎、右に市民グラウンドが広がる。このグラウンドが子どもたちの探検場である。

佐藤先生は、この探検で見つけた、「秋の宝物」を自慢しあう子どもたちに対して、「楽しいたくさんの宝物、みんなに教えてあげようよ」と家族をお客に招いてのお店形式の発表会を提案した。この活動の過程で、子どもたちから、また佐藤先生への取材により、私自身が教わったユニークな子どものモノの見方・考え方を紹介しながら、子どもを見直す課題を提示していきたい。

まず最初に紹介したいのは、バッタ屋の K 君。彼は 10 牛乳パックを蜂の巣状に並べ、一つひとつの中に、朝グラウンドでとってきたコオロギや鈴虫を入れて売っていた。私がコオロギを注文すると、笑顔で「ありがとう」と言って、その中からコオロギを取り出して別の牛乳パックにエサとともに入れてくれた。私は、その手際よさに驚くとともに、牛乳パックをショーウィンドーにする彼の発想のユニークさに感動した。そのため、授業終了後に、佐藤先生に事前指導について伺った。

佐藤先生は「あんなにうまくいくとは思っていなかったんです」と前置きして、準備段階のやりとりを話してくれた。それによると、最初は机を並べてカンパンを置くだけだった様子。そのため、先生と K 君との間に次のようなやりとりがなされた。

(佐藤) 「ネー、K 君、虫どうやって売の？」 (K) 「ア、ソウダ、……牛乳パックでいい？」(といて彼が急いで生活科室から牛乳パックを持ってくる。それを見て) (佐藤) 「それに入れるの、虫が見えないよ」(K) 「横に窓をあけるよ」(佐藤) 「窓から逃げるんじゃない」(K) 「ウーン、だいじょうぶ」(佐藤) 「そう……？」

佐藤先生は心配であったが、失敗するのもいい経験、と思い K 君にまかせた。牛乳パックの上は閉じて使うものと考えていたからである。だが、当日は、既に紹介したように、蜂の巣状に並んだ牛乳パックの上から虫が 1 匹ずつ見える (牛乳パックは縦長のため虫は逃げられなかった) 見事なショーウィンドーができていた。

もう 1 人はカタナ屋の I 君。彼は、活動の真っ最中に教室の片隅で一人黙々とカッターでススキの穂を切り捨て、残った茎に色を塗っていた。私は何を作っているのかわからず、「それ何なの」と尋ねた。彼の答えは一言「カタナ」。これには驚いた。私にとってススキといえば穂、それを捨てて茎を刀と「見る」ことは考えられなかったからである。佐藤先生も同じであったとのこと。準備中、こんなものが売り物になると思えなかったが、懸命に作っている姿を見て、激励のつもりで色塗りを提案しただけであった。ところが開店したら大好評、あわてて増産している場面に私が遭遇した。

K君の牛乳パックの虫籠（ショーウインドー）、I君のススキの茎の刀剣、ともに佐藤先生も私も考えつかない商品である。牛乳パックの上は閉じるもの、ススキは穂が中心、という大人の教師2人の常識が彼らの工夫を評価する目を曇らせたからである。

なぜこのような子どもの姿が現れたのか。佐藤先生は私にもわかりませんが、と苦笑しつつ次のように話してくれた。

「だいたい、みんな私の指導なんか聞かないんです……。1学期の頃はよく聞いてくれたんですけど。でも2学期になるとだんだん聞かなくなって。子どもたちが自信もったみたいで、好きなようにやっています。工夫したり発見したことを先生に教えてあげる、先生のよりもっと面白いのを作ってみよう、先生が知らないものを見つけてあげよう……。って。私はほめるだけでした。教えられることばかりでしたので。」

通常1年生の1学期は、先生の話が子どもが聞けるようにするための学級づくりが中心、本格的な授業は2学期から、と考える先生が多いのではないかと。ところが佐藤先生は逆、自分の話を聞かなくなることが1学期の成果というわけである。もちろん、全く聞かないのではない。先生の予想を越えて子どもが工夫し発見できるようになることが、学級づくりの目的。そのために佐藤先生が最も気をつけたことは、子ども一人ひとりに応じて「ほめる」ことと「自信」をもたせることであった。

2) 子どもを「みる場」を創ることから

子どものモノの見方や考え方あるいは個性や発達度は、一般的で普遍的なものとしてあるのではない。個別的で具体的な行動の過程にしか現れえない。さらにそれは一人ひとり異なるものであり、時と場と相手により変化するものでもある。いいかえれば、一つひとつの活動の中で見えてくる子ども一人ひとりの姿の積み重ねの中にしか、その子にとっての「見方や考え方=個性やその育まれる過程（発達特性）」は見出しえない。

また、子どもは1人でいるわけではない。子どもの現れは多様な人とのかかわり合いの中で生じる。とりわけ、教師の期待に応じて行動する傾向が強いはず。子どもの現れと教師の指導・支援（かかわり方）や予想（とらえ方）は相互に影響しあう関係にある。

K君のショーウインドーは、佐藤先生の「虫はどうやって売くの」という問いかけがあったからこそ生まれた工夫である。逆に、もし佐藤先生が牛乳パックなんてダメよ、ちゃんと虫籠を用意しなさい、と指導していればどうなったか。彼の工夫する意欲はそがれ、先生が教えてくれる答えを待つ子どもにならなかったであろうか。

同様に、I君のカタナも、色を塗るようにとの佐藤先生の激励があったからススキの茎ではなく刀剣であることが明確になった。そんなもの売れないわよ、と否定的に佐藤先生が指導していればどうなっていたか。

指示待ち症候群という言葉がある。何事も指示されなければ行動できない若者を揶揄する言葉である。その原因に、家庭の中の過保護が挙げられる場合が多い。だが、教室の中も例外ではないはず。教師の指導が丁寧であればあるほど、子どもは自ら考え工夫する意

欲を失って、教師が教える答えを待つようになっていないだろうか。

したがって、新学力観に基づく授業づくりの第1の課題は、変化流動する子ども一人ひとりの多様な現れを保障する、「雰囲気」と、「機会」という2つの、「場の創造」である。

雰囲気かづくりのポイントは、子どもたちを「ほめる」こと。特に、小学校に入ったばかりの1年生にとって、自分を表現すること自体が大変な作業であるはず。それをどれだけ自由に表現させることができるか。佐藤先生の実践が教えてくれるように、彼ら彼女らが自分を表現することに、自信をもてる学級づくりが、その第一歩といえよう。

さらに、より重要なのは、子どもたちの、自信。は具体的な「活動の過程」で生まれ育まれること。子どもが発揮できる力の多様性は活動の「機会」の多様性次第である。K君やI君のユニークな発想や工夫は、先生が教室の中で教科書によって秋の虫や植物を教える授業？では表しえなかったはず。グラウンドで「秋とあそぶ」という「体験」によって、あるいは教室と廊下と中庭も、全体を使っけて、「おしえてあげてね宝物」という「活動」だからこそ表現できた力である。

加えて、このような自己を表現することへの、「雰囲気」と、「機会」の必要性は、低学年の生活科のみの課題ではないはず。中学年から高学年へと子どもの自己形成の高まりとともに強化すべき課題であるはず。

新学力観が子どもの「よさ」を育むことを重視し、「活動や体験」の必要性を強調する理由である。

3) 教室を出て多様な学習の場へ

新学力観に基づく授業づくりの第2の課題は、教師としての自己評価である。これまで、この年齢の子どもはこのような見方や考え方をするから、こんな活動や教材を準備して、という前提で授業づくりを行ってこなかったか。あるいは、授業過程において、自分の予想（指導案）どおりに子どもが考え行動すると自負する教師はいないか。いずれも、新学力観に基づく限り、自己の子ども観や指導の在り方を聞いなおすべきである。

冒頭に列記したように、新学力観の目的は「自ら課題を見付け、自ら考え、主体的に判断したり、表現したりして、よりよく解決することができる資質や能力の育成」にある。他方、子どもの見方・考え方は、佐藤先生や私がそうであったように、教師の常識と異なるはず。子どもは大人とは異なる世界に生きる異文化の住人、「大人の常識の世界（ヒト、モノ、コトの定義＝自己と生きる場の見方・考え方）」とは、「異質な見方・考え方をする存在」だからである。

このような観点から、子ども一人ひとりに応じて、その子なりの見方や考え方を十二分に表現できる「機会」と、雰囲気。を用意することができたかどうか。これを改めて問うことから教師としての自己評価を進めてほしい。

ところで、一般に異なる世界の住人の理解すなわち異文化理解において最も重要なことは、その現れの背後にある「生きる世界」とセットで理解することといわれる。子ども

の場合も同様であろう。

子どもの生きる世界は学校教室の中だけではない。家庭や地域あるいは情報空間といった学校の外の世界で学び育っている。そこで培った見方・考え方を見だし評価することが、新たな授業づくりのための子どもにとらえ方やかかわり方を問いなおすもう 1 つの課題である。

このこととかかわって紹介したいのは、やはり南小の、お店屋さんかで見出したコマ屋の A ちゃんである。佐藤先生は彼女を友達の後について活動するおとなしい女の子と思っていた。ところが、なぜか今回は仲良しグループから離れてそれほど親しくない Y ちゃんとコマ屋を始めた。少し心配したが、Y ちゃんは積極的な子なので何とかなるだろうと見守っていた。だが、予想に反してリーダーシップを発揮したのは A ちゃんの方であった。家から持ってきた大量のダンボールを床と囲いにして卵形の店屋をつくり、コマを入れる小袋を家の包装紙でたくさん作ってきた。

実は A ちゃんの家は酒屋さん。彼女が先生に出す日記には、店を手伝う様子がよく書かれていた。だが佐藤先生は教室の中の消極的な姿しか見ていなかった。佐藤先生は次のように語ってくれた。「家庭で培った力ですよね。自分の力を発揮できる場をやっと見いだしたんだな、と思いました。だからいつもの友達とではなしコマ屋をやりたい Y ちゃんと一緒になったんですね、私の見方が間違っていました、反省します。」

A ちゃんが教えてくれるように、子どもは学校の外の世界で学び育っている。だが、そこで培った見方・考え方を、教師は従来の教科の学習において、どれほど評価してきたか。逆に、佐藤先生と同様に、A ちゃんのような子どもに消極的というラベルを貼らなかつたか。もし教室にその見方や考え方に不安な子どもがいれば、改めて、教師としてその子の日常生活全体（学校と家庭とその間の世界）を視野においた多様な活動をどれほど用意してきたかを問いなおしてほしい。

これが新たな授業づくりのために子どもを見直すための第 3 の、そして最も重要な課題である。新学力観が活動や体験とともに、教室の中から出て多様な学習の場を求めて、家庭や地域との連携を重視する理由でもある。

4) 一人ひとりに応じた支援を

では、教師は活動の場を用意すればすべてを子どもにまかせて、ただ観察するだけでよいのか。勿論そうではない。このことに関して、再び佐藤先生の実践から考えてみたい。それは、この日の活動の冒頭に参加してくれたお母さんやお父さんを前にして、見事な歓迎の挨拶をした M ちゃんとかかわりである。

佐藤先生は彼女のために挨拶のリハーサルを 4 回行った。理由は、先生の希望通りに挨拶をさせるためではなく、彼女を見ていて、自分がやりたいという意欲の高さに比べて、それを可能にする実力や努力が伴っていないと考えたからである。特に、開会の儀式は彼女が他の希望者と競争して獲得した晴れの舞台。それも自分でつくった挨拶文を暗記して

できることが条件。これは結果の善し悪しが明確に判断できる活動である。

加えて、佐藤先生は他の子どもたちにも、自分たちの意欲と実力には差があり、それを埋めるには努力が必要であることに気づいてほしかったこともあって、彼女のリハーサルをみんなの前で繰り返した。

しかし、1回目は彼女が挨拶文を準備してくるのを忘れてリハーサルにならなかった。2回目は出だしの部分のみ佐藤先生が手伝ってなんとか行った。3回目は、小さい声であったが、一応は最後までやれた。しかし、暗記はできなかった。そのため、4回目は暗記をあきらめて、原稿を見ながら大きな声で話すことを中心に指導して本番を迎えた。ところが、本番は見事に挨拶を、それも先生が知らない内容を自分で書き加えて挨拶した。私も含め参加者は感動の大拍手。

授業終了後に、凄い子だねという私の評価に、佐藤先生は笑いながら、あんなにうまくやるなんて信じられない、と嬉しい誤算として上のことを教えてくれた。さらに、次のようにも語ってくれた。

「本番に強い子、っているんですね。その時はくやしくて、あの普段の姿はなんだったんだって。でもうれしいんですけど。逆に、この子は大丈夫だ、と思ったら、大体失敗するんです。ダメだともイイともきめずに、今日はどうかな、と思いながら毎日子どもたちに接しているんです。どんな良い子にも波がありますし。心配な子どもがいても、すぐ手をうたずにじっと待つんです。時にはすぐ声をかける場合もありますが……、あんまりはっきり言えないんですけど、この子には今はすぐ言わなければ、あるいはこっちの子にはしばらく待ってみよう……って……なんか矛盾するみたいなんですけど……。」

私は、目的が明確になった時に佐藤先生の厳しい指導がかえってMちゃんの潜在的な能力を引き出したと考える。ただし、佐藤先生の指導は常に子どもが考える余地を残した指導であったことを忘れてはならない。Mちゃんが自分なりに努力しその成果が現れることを辛抱強く、また繰り返し待ったことも忘れてはならない。さらに、Mちゃんは佐藤先生の意図を越えて新しい見方や考え方を表現していることも忘れてはならない。

子どものモノの見方や考え方は活動とセットであることは先に述べた。だが、子どもは活動の過程で、自己の力を適切に評価できなくなる場合もある。ほめることがかえって、その子の可能性の芽を摘む場合もある。自分の意欲と実力のズレに気付かせ、努力したり工夫したり教わったりしなければならぬことを自覚させることがあってこそ、それまでにないその子どもの力が現れることも忘れてはならない。

子どもたちがそれぞれ自分の意欲を自由に発揮できることが大前提。その意欲を、その子なりの結果に結ばせるための努力や工夫の意欲に転化させることができるかどうか。これは教師の指導如何である。これが支援の意味であろう。

ただし、それは指導か支援かという言葉の定義の問題ではない。重要なのは、子ども一人ひとりの特性とその子どもの行為が生じる社会的状況（時と場合）に即した対応を、教師が臨機応変にとることができるかどうかである。その際の判断と具体的な子どもへのか

かわり方の困難さと醍醐味を象徴するのが、佐藤先生の「なにか矛盾するみたいなんですけど」という表現ではないか。

そして、新しい学力観が、このように曖昧ではあるが、一方で子ども一人ひとりの個性を伸ばしつつ、他方で確実にその子どもに即した力を育むために、最も必要な教師のかかわり方を示す言葉として、「指導と評価の一体」という観点を加味して、あえて、支援かという言葉提起した理由と考える。

この支援という教師の子どもへのかかわり方へのヒントとして、次のような、私なりに考える子どもの、よさかを育むための4つの、みるかを紹介しておきたい。

①「見る」②「観る」③「診る」④「看る」

まず、教師が自己の子ども観や授業観を一度白紙にもどして、謙虚に子ども一人ひとりの多様な現れに学ぶことが「見る」である。その上で、一定の学習課題を追求する立場から子どもにかかわるのが「観る」である。さらに、子ども一人ひとりに即した課題や問題を解決する立場からかかわるのが「診る」である。そして、その子なりの成長を見守りながら支え援けることが「看る」である。

さらに、この4つの「みる」の基盤となるのが子どもの、「よさ」への思いであることを、私は次の佐藤先生の言葉から学ぶことができた。

「新指導要録になって通信簿をこれで7回つけました。最初は、良いことを書きなさいという指導なので何とか書こうとしましたが、どうしても良いことが見つからない子がいました。でもなんとか見つけなければ、と思って回を重ねていくと、段々見えてくるものですね。悪い所を指摘しなければと思って見ていたのとは違う側面が見えてくるんです。これまで子どもを見ていなかったということなんじゃないですか。」

以上、新学力観による学校改革の前提となる新たな授業づくりへの課題を、教師による子どもの見直しという観点から指摘してきた。他方、学校は学校長を中心とする教職員と児童生徒からなる組織である。その意味で、学校の変化は、その組織の長の変化と密接不可分の関係にある。そこで、次に、改めて学校長の視点から、新学力観に基づく学校づくりの課題を、静岡県藤枝市立青島小学校長の成岡桂三先生の実践をもとに考えてみたい。

3 校長が変わり、学校が変わる

1) 経営方針の明示

青島小学校は JR 藤枝駅から車で 10 分、長距離トラックが昼夜走る国道 1 号線と松並木が残る旧東海道に挟まれた住宅地域にある。本年（1995 年）は 1, 3, 4, 5 学年が 4 学級, 2, 6 学年が 5 学級, 特殊学級が 2 学級, あわせて 28 学級で編成され, 少子化が進行中の昨今では, かなり大きな学校といえよう。

この青島小学校に, 成岡桂三先生は 4 年前（1992 年）に校長として赴任された。この時から, 私は, 成岡先生の依頼により, 毎学期実施される公開授業を中心とする校内研修会に, 講師として継続して参加することができた。その結果, この 4 年間に, 学校長が自己の教育観を明示し, それを具体化する学校経営により, 教師が変わり, 子どもが変わり, 学校が変わる過程を学びとる機会を得た。

ところで, 藤枝市はかつて東海道の宿場「ふじえだ」として栄えた町であった。しかし, 近年では静岡市まで JR で 20 分という地の利を生かした住宅団地の開発が急速に進行し, カラフルな商店街と現代的な住宅で彩られた静岡県中部地域で最も活気ある都市の 1 つに変貌しつつある。

この藤枝市の中心部が青島小学校の学区だが, 特別な研究指定校ではない。どこにでもある都市近郊の小学校である。しかし, 現在の青島小学校を訪れた方は, 子どもたちの気取りのない明るい笑顔に迎えられるであろう。授業を見れば, 自分の言葉で自由に考え行動する子どもたちの自然な姿に, さわやかな感動を覚えるであろう。ただし, 4 年前に成岡先生が校長として赴任した当初の青小の雰囲気は異なっていた。

1970 年代から 80 年代にかけて, 全国各地の急激な都市化が進行した地域では, 旧来の慣習のもとで生きる地元住民と新たな居住地を求めて移り住んできた新住民の間に, 生活習慣や価値観の相違による様々な摩擦が生じることが少なくなかった。その影響は子どもたちの世界にも現れた。かつて校内暴力の嵐が全国に吹き荒れた時期, 都市近郊の新興住宅地域を学区にもつ中学校に問題が多発したことを, 記憶されている方もおられよう。藤枝市もまた先に述べたように住宅開発が急激に進んだ地域であった。

もちろん, 校内暴力に類する問題は既に解決して久しい。だが, 学校に秩序がもどった後も, 再び荒れた学校にしないために, 多様な子どもたちに対し, 一元的な校則に基づく生徒指導による秩序・正しさを求める中学校が少なくなかったことも否定できない。その影響は小学校にも及んだ。特に大規模校では, 厳格な生徒指導を基盤にした教育方針をとりがちであった。青島小学校もまた学区内に新旧の住民が生活する大規模校であった。

すなわち, 市の中心部商店街と新旧の住宅地域を学区にもつ青小には, 親子三代が通う家庭の子どももいれば, たまたまこの地で生活するようになった家庭の子どももいた。この多様な子どもたちを, 「みんな同じ」ように「青小にふさわしい児童」に「変える」ため

に、先生方は多くのエネルギーを費

やしてきた。このような青小の教師と子どもたちの姿を見て、成岡校長が、まず最初に行ったことは、『学校経営書』の中に、次の3つの観点から学校経営の方針を先生方に明確にすることであった。

- ①「教師の人間観」 ②「学校教育目標」 ③「経営方針」

前節で述べた授業づくりの課題を踏まえつつ、この3つの観点のもとに成岡校長が学校経営書に記した内容ならびにその具体化・実践化の過程を紹介することにより、学校経営の立場から新学力観が求める新たな学校づくりの課題を提示していきたい。

2) 教師を変えることから

成岡先生は校長としての経営方針の第1項目として、「教師の人間観」と題し次のように述べている。

教育という営みは教育する者とされる者との人間的なふれあいの中で行われる。したがって、教育する者の考え方が非常に重要である。

人にはものの見方、考え方がさまざまあるが、大きく2つのタイプに分けられる。人間観として「人間は本来善なり」と考えるか、「悪なり」と考えるかであり、社会観として「社会を肯定的」ととらえるか、「否定的」ととらえるかである。

教育の場で両者を対比してみると次のようになる。人間を善と考え、社会を肯定的にとらえるならば、そこには信頼感をもとにした暖かな教育が行われるであろうし、人間を悪と考え、社会を否定的にとらえるならば、そこには不信感のみられる厳しい教育がなされるであろう。教師の人間観として、前者の立場に立って学校教育を推進していきたい。

新学力観が指向する肯定的子ども観の前提にある人間観と教育観を端的に示した内容である。成岡校長は新学力観に基づく学校経営の推進を提示したわけである。ただし、成岡先生が青小の校長に赴任した1992（平成4）年は、新学力観が話題になり始めた時期ではあるが、教師の授業実践のレベルにまで具体化されていなかったはず。その意味で、この「教師の人間観」は、新校長となった成岡先生自身の判断に基づく教育観と子ども観であると考えられる。このことをふまえ、成岡先生の「教師の人間観」の提示が新学力観に基づく学校づくりにおいてもつ意義を2点指摘したい。その1つは、いうまでもなく、学校教育の原点が教師の人間観にあることを明記したことである。

もっとも、青小にかぎらず、一般に学校経営書には類似した教育の理想が記述されることが多い。だが、後に紹介する「学校教育目標」と「経営の基本」の内容も含めて、これほど明確に、また一貫して、学校長が自らの教育観を、教師に向かって説く。形式で書か

れた経営方針を、少なくとも私は見たことがなかった。「学校経営の基本を教師の自己改革におくことを、学校長が先生方に対して宣言したもの」、これが初めて成岡校長の経営方針を目にした時の私の感想である。変わるべきは子どもではなく教師の側であることを明言したわけである。

その2つは、教師の変え方である。

本章の冒頭で論じたように、どのような改革も、それを実接する現場の積極的な支持がなければ具体化できない。とりわけ新学力観に基づく新たな学校づくりにとって、このことは最重要課題といえる。子ども一人ひとりの主体性や個性や創造性を重視する以上、上からの強制では、新学力観に基づく教育の成果をあげることは、原理的に不可能だからである。

その意味で、私は青小赴任以前の成岡先生を知る者として、この方針の背後にどのような成岡先生の先生方への思いがあることを感じた。「文部省や教育委員会が、新学力観を提示したから述べるのではない。今を生きる子どもたちの世界を、自分の五感で感得することから、このような教育観が教師に必要と、選択・判断したからである。さらに、強制ではなく、青小の先生方一人ひとりが、21世紀を担う子どもたちを教え育てるためにどのような教育観が必要かを、改めて選択・判断してほしいために、校長として選択・判断した理由を明記する。」

ではなぜ成岡先生はこのように選択・判断されたのか。これまでの教職経験に加えて、学校の外から子どもたちの教えと育ちの現状と課題を知る機会をもったからである。私が成岡先生と初めて出会ったのは、3年間にわたり家庭教育担当の指導主事として、静岡県教育委員会社会教育課で活躍されて、いる時であった。また、それ以前に2年間、静岡県が地域住民に密着したサービスを行うために設置した機関（行政センター）での指導を経験されていた。この5年間に、学校の教師とは異なる立場から、現代の子どもたちの教育とそれを担う教師にとって何が課題かを判断された。そのエッセンスを提示したのが「教師の教育観」であったと考える。

3) 自ら立つことを

成岡先生が「教師の教育観」に続いて学校経営書に記した第2の観点の「学校教育目標」は「自立できる子ども」である。その内容について次のように展開されている。

「自立できる子ども」とは「自分の考えをもち、物事を自ら判断し、行動する力を身につけた子どもである」と考える。

非常に簡明な表現である。生活科の目標に「自立への基礎を養う」とあるように、新学力観が目指す教育の方向を、最も簡潔に示した目標といえる。だが、簡潔すぎて、当初、青小の先生方は新校長の意図を図りかねたようである。このことに関連して、成岡校長の

もとで研修主任を2年間担当し、現在は静岡県教育委員会中部教育事務所の指導主事として活躍されている杉原啓子先生に伺ったエピソードを紹介したい。それは遠足の際に子どもが用意するお菓子の額である。

杉原先生が従来の慣習に従って、新任校長である成岡先生に、子どもたちが遠足に持っていくお菓子の額の上限をいくらにするかを伺った。ところが、校長は即座に次のように厳しく杉原先生を指導された。「そんなものは子どもに任せればよい。教師が前もって額を決めるから子どもたちは自分で判断できなくなるのだよ。」

それから4年、本年（1995年）11月25日に開催された平成7年度青島小学校学習指導研究発表会において、参加者に配付された『実践記録集IV 自ら学ぶ子供が育つ授業—自ら考え、判断し、活動する子をめざして—』の「まえがき」に、成岡校長は子どもの日記を引用しつつ青小の先生方の教育実践の特性を次のように紹介している。

「過日、修学旅行にでかけたが、本校では小遣いの上限は定めていない。子供の自己判断である。『お母さんが、修学旅行のお金3,800円じゃたりないって言うけど、十分たりるのでうまくなくとくさせます』これは事前事後指導の日記に書かれたものである。強制的な指導ではこのような言葉はでてこい。子供の素直な心にくいいる指導があつてこそと思う。」

この4年間、子どもは確実に自立への力を育んできたようである。同時に、私は、「子供の素直な心にくいいる指導があつてこそと思う」という表現に、厳しい要求に答えて、子どもたちに向かった先生方の教育実践に対する成岡校長の信頼と感謝の思いを読み取った。あわせて、教育の成果は子どもたちに、教育実践への称賛は先生方に、問題解決の責任は学校長に、それが成岡校長の基本的立場であることを示唆する表現と考える。

そして4年前、この「自立できる子供」という「学校教育目標」を具体化するための基本的な方向と実践の枠組みとして、成岡新校長が学校経営書に記した3つ目の観点が「経営方針」である。

4) 学校は子どものためにある

成岡校長は、次に示すように、「i 経営の基本」「ii 指導の姿勢」「iii 研修の重視」という3つの方向から、先生方一人ひとりが「教師の教育観」に基づき、「自立できる子ども」を育成することを目標とする教育実践に必要な青小の「経営方針」を提起した。

i 経営の基本

「学校は子供のためにある」との考えにたつ。子供はひとりひとりの子供であり、青島小学校に在籍している〇〇君、〇〇さんという固有名詞の子供である。この子供たちの健やかな心身の成長をうながすために学校は存在するのである。

成岡校長の立場は極めて明快である。

これまで青小の先生方は、様々な子どもたちが学校のルールに従って同じように行動できることを、「自立」と考え、努力を重ねてきた。だがそれは、たとえ子どもが、「自発的」に行動したとしても、学校と教師の側に合わせることを子どもに求めることに変わりはないかった。

成岡校長は逆。学校と教師が子どもたちに合わせるのである。多様な子どもたちに対して、その多様性を生かしつつ教育育てるために学校と教師は何をすべきか。この問いを青小の先生方に投げかけたわけである。

もちろん、無原則に子どもに合わせることを求めているのではない。重要なのは、一方で、子どもは一人ひとりの顔が異なるように、性格や能力もまたそれぞれ異なる存在であること。他方で、どのような子どもも、世界に一人しかいないかけがえのない存在であること。この2つのことを、学校と子どもたちとの関係の基本に置くことである。そしてこのことを前提にするなら「自立できる子ども」が教育目標である以上、「自ら立つ」ための課題もまた一人ひとり異なり、その課題達成のための学校の仕組みや教師の指導の在り方もまた、一人ひとりの違いに応じて柔軟に対応できるものに変えていかなければならない。これが「固有名詞の子ども」とあえて強調する意図と考える。

しかし、これは大変なことである。教師はどのように指導すればよいのか。この問いにも成岡先生の答えは明快である。教師が子どもたちを自分の思う通りに教えようとするから大変なのである。子どもたちは自ら育つ存在、それをいかに支え助けるかが教師の課題である。

ii 指導の姿勢

どの子もすばらしい可能性を秘めている。その芽をみつけ伸ばすのが教師の仕事である。そのためには子供を自由な雰囲気の中で育てることである。一定の型にはめた画一的な教育ではなし子供との信頼関係の中で自由を保障し、創造的な活動をさせ、それぞれの能力いっぱい出しきれるよう指導する。

子どもは可能性に満ちた存在。問題は教師がどこまで子どもを、「信頼」して、子どもの、可能性を見出す。ことができるかどうか。そのための課題は、子どもが自分を自由自在に表現できる、「雰囲気」と、「機会」という、「場」をどれだけ創造できるかである。いずれも前節で紹介した、佐藤久美子先生の実践に学んだ新たな授業づくりの課題と重なる課題であることが理解できよう。

そしてより重要なのは、教師の研修である。

iii 研修の重視

研修を学校経営の中核に据え、学校教育目標「自立できる子供——自ら考え、判断し、行動する——」の具体化をはかる。

授業は勿論のこと、生活、行事等あらゆる場を通して目標にせまるよう研修を進める。

一定の知識を教えるためなら、教授技術を磨けばよい。学校に子どもを合わせさせるためなら、生徒指導を厳しくすればよい。だが、「固有名詞の子ども」が「自立できる」ための力は一人ひとり異なる以上、教師の指導と支援の在り方も多様にならざるをえない。教えてる場も多面的にならざるをえない。当然、教師の研修の在り方も異なってくる。

その意味で、ここまで紹介した成岡校長による新たな学校づくりへの課題この「研修の重視」に集約されるといえる。では具体的にどのような研修が行われているか。成岡校長が自ら記した部分は上記の内容のみだが、学校経営書には青小の先生方が取り組む研修計画が詳細に記載されている。

特に、校長就任4年目に当たる「平成7年度学校経営書」には、子どもたちへの教育内容を示す「生徒指導」や「各領域の指導」に先んじて、「研修計画」の章が総ページ数の約1割を割いて設けられている。教師の研修がいかに重視されているかを証明するものであろう。その中から青小の研修の特性を要約した「研修の方法」を抜き出したのが表4-1である。

表4-1 青島小学校の平成7年度研修計画から

- (a)研修の母体を学年とする。
- (b)研修の母体は学年であるが、研究の理論を深めるために、全体研修や教科部研修なども設定し、共通意識での研修推進に努力する。
- (c)本校職員の力を相互に活用できる工夫をする。
- (d)窓口教科は、自分の得意教科とする。
- (e)一人一人公開授業を行う。(大・中・小及び訪問の中心)
- (f)大研・中研には、それぞれ協力員を依頼する。
- (g)研究発表会を行い、職員の力量を高める機会とする。
- (h)講師は、静岡大学教授・馬居政幸先生にお願いする。(1学期・2学期・研究発表会・3学期に来校予定)
- (i)研修推進委員会をおき、研究の運営にあたる。委員は次の10名とする。
 - ・学校長 ・教頭 ・教務主任
 - ・小澤(1年) ・飯塚(2年) ・水野(3年)
 - ・吉澤(4年) ・杉本瑞(5年) ・原(6年) ・西村(杉星)

5) 開かれた研修

青小の研修の特性は3つある。

その1つは、研修方法が非常に、柔軟で重層的。であること。

特定テーマを掲げ、研修や研究を重視する学校は多い。だがその際に、ともすれば一定の研究主題や研究方法を重視し、学年や教科あるいは教師一人ひとりの相違点よりも、学校全体の統一性を優先する傾向がないだろうか。

青小は異なる。研究主題は、教育目標の具体化として、「自ら学ぶ子供か育つ授業—自ら考え、判断し、活動する子をめざして—」に統一されている。だが、その研究・研修方法を見ると、非常に多様かつ多面的である。まず、表4-1の(a)(b)に記されているように、研修の母体は学年単位の教育実践を中心とする小学校教育の特性をふまえて、各学年に置かれている。だがその一方で、研究の質を高めるために、学校全体を単位とする研修ならびに教科を単位とする研修が並行して設定されている。学年、教科、学校全体という3つのレベルが、それぞれの独自性を生かしつつ相互に連動する研修システムになっているわけである。

また、(c)に「本校職員の力を相互に活用」とあるように、教員のみでなく、事務職員を含めた文字通り全教職員の持ち味を生かした相互研磨を重視する研修方法である。

さらに注目したいのは、(d)の「窓口教科」という視点により、一人ひとりの主体的な取り組みを基本にした研修システムになっていることである。「自ら学ぶ子供が育つ授業」は「自ら学ぶ教師」があって初めて可能である。そのためには、教師一人ひとりが、個性を発揮。できる得意教科に取り組むことが要求される。「自立できる子供」は、自立した教師かのもとでこそ育まれる。

2つ目の特性は、研修過程の、「公開を重視」すること。まず、(e)(f)(g)(h)にあるように、教員全員が公開授業を行うのが原則。また、全教職員が参加する大研(学期一回)と低・中・高学年単位に実施される中研(学期数回)では、公開する授業の教科に関して力量の高い教師を他校から協力員として招待し、授業後の研究会で指導を求める。さらに年一回、学習指導研究発表大会を開催し、全教室が授業を公開する。このいずれにも、講師として、私は私見を提示する機会を与えられている。

加えて、ここには記されていないが、毎年、次のような冊子により、教育実践を公開している。まず1学期の始めに、『学級経営書学級における道徳指導計画』を学級担任のみでなく、級外の先生方や養護教諭や事務主任も含めた全教職員の執筆によりまとめる。次いで2学期始めに、『1学期の実践集』を同様にまとめる。さらに、2学期末に開催される学習指導研究発表会では、当日の『学習指導案集』に加えて『実践記録集』を発行する。いわば青小の全教職員は、少なくとも年3回は自己の実践を反省し、その過程を文章にして公開する義務を負うわけである。

3つ目の特性は、研修推進の役割を「広範な人々が担う」。こと。

研修の中心者はいうまでもなく研修主任である。だが、研修の推進については、幅広い人たちの意見を取り入れるシステムになっている。

まず、(i)にあるように、研修の母体である各学年の代表と「杉の子 星の子」と名付けられた特殊学級 2 学級の代表に加えて、校長、教頭、教務主任が、それぞれの立場から研修推進の役割を担う仕組みになっている。さらに、他校の協力員の先生方からも、訪問時のみでなく、随時意見を伺うシステムになっている。そして、私もまた講師として、青小の先生方とともに研修推進の役割を担う 1 人である。以上の 3 つの特性を一言で表せば、「聞かれた研修システム」といえよう。それは、先に、成岡校長が「i 指導の姿勢」として提示した、子どもの可能性を見出すための自由な、「雰囲気」と、「機会」の創造を、先生方の研修に適用したシステムといえる。子どもたちの教育にのぞむ前に、まず教師一人ひとりが自分の可能性を自在に発揮することこそ重要であり、そのための、場。が、青小の、「聞かれた研修システム」である。

6) 子どもの事実を語りあう

これまで紹介してきたように、理念と方法を明示し、それに基づき教師を鍛えることが、校長としての経営方針である。このことにかかわって、成岡先生はことあるごとに青小の先生方に次のように述べている。「有能な教師を集めたがる校長は多いが、私はちがうよ。転勤させるのは、どこの学校にいつでも力を発揮できると判断した教師だからだよ。」

通常なら、力ある先生は手元に残しておきたいのが経営者としての常識であろう。成岡先生は逆。どれだけ力ある先生を育てて、他の学校に排出するかが、校長の役割と考える。そのためには、研修のみでなく、日々の授業から年間を通しての学級経営まで、つねに厳しい指導の目と言葉を先生方一人ひとりに向ける。それも抽象的にではなく、事実に基づき問題点を提示する。

このような成岡先生の指導の過程から私なりに学んだポイントを 5 点紹介したい。

その 1 つは、授業の中の、「子どもの姿を自分で把握」すること。『実践記録集 II』の「まえがき」に成岡先生は次のように記している。

「赴任以来、授業をよく見てまわった。子供の姿を見るのだから教室の後ろから入るようなことはしない。いつも前から入って見る。子供の能力が発揮されているときの表情は美しい。自然体で目が輝いている。教室が今にもはちきれそうだ。このような姿に接したときはすがすがしい。このような授業がふえてきていることはたしかだ。青小の子供が変わってきている。まったく徐々にではあるが学校が変わってきているのだ。子供側の教育になってきているのだ。」

校長就任 2 年目 (1993 年) の 12 月 3 日の日付けで書かれたものである。実際に、私も何度か共に回る機会があったが、成岡校長は実によく学校の中を歩き、「授業に顔を出す」。それも廊下の窓越しや教室の後ろからそっと入るのではない。堂々と正面から入って子どもたちの顔をみている。成岡先生の判断基準は教師の教え方ではなく、子ども一人ひとり

がどれほど自分で判断して、個性を発揮しているかにあるからである。逆に、いかに流暢に学習内容を教師が語り、多くの子どもが手を挙げ発表していても、それが教師の一方的な授業であったり、子どもの行動が画一的な形式に整えられたものであれば、授業終了後に校長の厳しい指導が待っていた。

その2つは、全教職員が互いに、子ども一人ひとりの「具体的な事実」によって「語り合う」ように指導すること。

成岡校長が自分で把握した子どもの事実で語る以上、当然、他の教職員も、抽象的な理念や一般論で子どもとその教育について語ることは許されない。具体的な事実で語るためには、子ども一人ひとりをよく知らなければならない。加えて、子どもの世界は学級だけではない。事務室、廊下、玄関、運動場、そして学校の外の様々な場で自己を表現している。それらを教師のみでは知ることはできない。気づいたことを、互いに連絡しあわなければならない。

その結果、青小では、職員室、事務室、廊下と、どこにいても子どもの名前が飛び交っている。担任であるかどうかにかかわらず、すべての教職員が、子ども一人ひとりのことを、その家庭のことも含めて、実によく知っている。まさに「固有名調の子ども」として把握されているのである。

このような青小の雰囲気伝えるのが、養護教諭の長房仁恵先生の次の言葉である。

「青小の先生方は、児童の身辺の変化や気になる行動について保健室によく報告や相談に来てくださる。5年生のMさんについても、家庭訪問の時に気づいた点を知らせてくださったため、たいへん役立った。私も相談の内容と援助の実際を報告し、共通理解を得ることができた。担任の先生との連携はたいへん重要なポイントである。保健室でどう過ごしたのか、どんな表情だったか、休養させた根拠はどこにあったかを的確に報告すると共に、教室に出た後の様子がどうだったかを確かめておく必要がある。話しをする中で家庭の様子や、友達関係を知ることができる。保健室と担任の連携がうまくいくと、子供たちが安心して来られるし、教室に出すタイミングも良くなる。」

長房先生が「からだの痛みはこころの信号」と題し、『実践記録集IV』に「保健指導の実践」として報告したものの一部である。青小の子どもたちを教え育む教職員のネットワークがどのように形成され、そこを流れる情報が子ども一人ひとりの変化に応じていかに詳細に把握されたものであるかを理解できよう。加えて、その詳細な情報の収集と交換が、子どもを指導し管理するためではなく、一人ひとりの個性や生活状況に応じて、子どもの自立への過程を支え助けるためのものであることを、私は「子供たちが安心して来られる」という長房先生の言葉から読み取った。

7) 子どもとともに創る学級と授業

成岡先生が教師を鍛える過程で私が学んだ第3のポイントは、学級経営から授業作りまで1つの形式に統一することを認めず、「教師一人ひとり」が「子どもとともに創造」する

ことを求めたことである。

すなわち、子どもと教師が異なれば、授業スタイルもまた当然異なるはず。教材も学習課題に応じて教師と子どもたちで工夫しなければならない。授業と教材が変われば、机の並び方も変化し、発表の仕方も子どもと教師の個性によって多様になるはず。授業実践の報告も、変化する一人ひとりの子どもの事実を語る以上、表現方法も含めて、教師一人ひとりによって異なるものから授業づくりまで、でなければならない。一人ひとり異なるということは、スーパースターはいらないということ。一人ひとりの教師がその人ならではの姿で向上し成長することこそ重要。これが成岡校長の持論である。

このような校長の授業づくりへの指導が結晶したのが、これまで幾度か紹介してきた『実践記録集 IV』の目次(図 4-3)である。「研究概要」と題する理論編はわずか 5 頁。あとの 95 頁はすべて実践編である。理論を軽視するわけではない。だが、理論のために実践があるのではない。重要なのは、実践過程における子ども一人ひとりの学びと育ちにおける変化である。この事実をどれだけ、教師一人ひとりが子どもの側に寄り添いながら、その教師ならではの視点と方法により表現できるかどうか。これが、青小の先生方が実践記録に取り組む前提である。その一端は、先に紹介した長房先生の保健室に乗る子どもへのかかわり方から理解できよう。

さらに、スーパースターがない以上、執筆者は全教員。担任していない級外の先生も低・中・高の学年団に属して執筆、教務主任の中屋拓久先生も例外ではない。「葉でも白いでんぷんができるのかな」と題して、子どもたちが独自に考えた実験方法をもとに学習が進む過程を、子どもの声を中心に報告している。

加えて、それぞれの実践の表題を見てほしい。先生方も一人一人が子どもたちとともに取り組んできた実践のユニークさとともに、青小の教師の子ども側に立った発想の柔軟さと自由さが想像できよう。この点とかかわってもう一つ、成岡校長の指導に応える実践を紹介しよう。

授業実践の基盤は学級作り、学級づくりのスタートは学級目標。その意味で、このような個性的な表現をもつ実践授業もスタートは学級目標作りにあるといえる。

青小の教室を見て回る人は誰もが、各教室の学級目標の内容とその表現のユニークさに驚くであろう。すべて子どもたちの手作りだからである。マンガ、写真、イラスト、貼り紙、切り絵となんでもあり、ペットボトルの蓋で目標の文字を綴ったものまである。

その中から、図 4-3 の目次に、「〈楽しさ〉それが一番」という表題で実践を報告している。松村もえ子先生が担任する 6 年 5 組の目標を紹介したい。教壇の黒板の上に「6 年 5 組は夢の実現集団」と大きく書かれた紙に、ポーズを決めた一人一人の写真と学習目標がはられている。おせじにもきれいといえない。だが、こどもたち一人一人の笑顔が躍動している。私は実践報告の表題のユニークさに興味をもつこともあり、この学級目標の誕生秘話を松村先生に聞いてみた。

「子どもが違うのに、他の教室と同じものをはっていいわけがないでしょう。学習目標

まえがき			
I 研究概要	4		
1 研究主題	4		
2 研究主題設定理由	4		
3 研究内容	4		
4 研究の成果と課題	7		
II 低学年の実践			
自分の思いが言える子に	岡嶋悦子	9	
たてる・組む・見取るときに……	小澤 彰	12	
さんすう だーいすき	福井 侖子	15	
ちょっとした工夫が子供を物語に引き込んだ	栗田 すみ子	17	
うん やってみよう！ と取り組んで	秋山 恵子	20	
楽しい、わかりやすい、動ける国語学習	朝比奈 悠子	23	
えっ、もう終わりなの？	飯塚 智子	26	
子供の目が輝く算数科学習	米倉 兵士	28	
とびだせ！ 青島たんけんたい	喜名 洋子	31	
III 中学年の実践			
おなじ藤枝市でもこんなにちがうんだね	水野 清貴	35	
心の声に耳を傾けて	倉島 孝子	37	
その子らしい表現方法を求めて	片瀬 静枝	40	
子供らしい表現を大切にしながら進めた円の学習	有田 育代	43	
ねえ、ねえ、きいて！	金石 仁美	46	
楽しく考え合う算数	松村 洋子	49	
自分の思いを生き生きと表現できる子	杉山 華代	51	
みんなで作ろうみんなの授業	吉澤 明秀	53	
スイッチバックで考える	古 谷 敦子	56	
			ばくわたしが楽しむ体育 杉本 樹哉 ……58
			M君が本気になった日 曾根 強次 ……61
			IV 高学年の実践
			一人一人のよさや思いを生かしたい 多々良 裕子 ……64
			言葉よりも実感から 杉本 瑞江 ……67
			国語をもっとおもしろく！ 下田 友規 ……70
			ちょっとみんなにアンケート 和田 秀雄 ……72
			「むしろ寄り道をしていった方が……」 浅井 孝子 ……74
			タイムスリップして歴史学習を楽しもう 幸原 仁 ……76
			わかりやすく やろう！ 杉山 典子 ……79
			視て、聴いて、みんなで 渡邊 祐一 ……82
			“楽しさ”それが1番！ 松村 もえ子 ……85
			葉でも白いでんぶんができるのかな 中 継 拓 久 ……88
			V 特殊学級の実践
			M君の家庭通信 片山 富士夫 ……92
			「季節を感じて！」 西村 美佐子 ……95
			VI 保健指導の実践
			からだの痛みはこころの信号 長 房 仁 恵 ……98
			あとがき

も使ってはいけないよ、こどもをしっかりと見ることから始めなさい、って校長先生から厳しくいわれ悩みました。でも、子どもたちをじっと見ていると、実に個性一杯で、どの子もやる気にあふれ、希望をもってキラキラしていて……その輝きの中に、もっと違う自分を見つけないか、って思いを感じたんです。嬉しかったです。この子たちが作った目標が『夢の実現集団』でした。

それから、子どもたちと共に暮らすなかで、どんなことにも楽しさって隠れているんだね、楽しいのが一番だよ、って言葉がよく聞かれるようになったんです。これだと思いました。みんなの合言葉『何ごとも楽しさに変える6年5組』の誕生です。目立って、一方的に子どもにまかせたり、やらせることではなし子どもと教師がおりにあっていくなかで、いつのまにか育まれているんですね。」

子ども一人ひとりの違いを、個性の輝きかをとらえ、その中に「新たな自分」を表現しようとする、子どもの思いかを見出す村松先生の、子どもたちへの思いか。子どもたちのみでも、松村先生のみでもなく、先生と子どもたちの、思いが重なり合う世界かに生まれたのが、6年5組の学級目標と合言葉である。そして、「子どもたちと共に暮らすなかで」「子どもと教師がおりにあっていくなかで」という松村先生の言葉に、青小の先生方と子どもたちの関係が象徴されていると考える。

8)地域に開かれた学校づくりを

私が成岡校長から学んだ4つ目のポイントは、学校の中のヒト、モノ、コトを学校の外に、「開く」ことである。

ただし、これは学校・家庭・地域の連携といった特別な目標を掲げて学校経営に当たることを意味するのではない。校長としての理念と指導を具体化するためには、学校の中のみ

では不可能だからである。理由は 2 つある。その 1 つは、青小の学校教育目標である子どもの自立は、子どもの生きる場全体において実践されてこそ価値が生ずることである。すなわち、子どもは学区という地域社会の中で生活している。だが、教師は学区の外から通ってくる。その教師が中心となる学校は、どうしても子どもの生きる地域社会から隔離した場になりがちである。その意味で、「学校は子どものためにある」という成岡校長の経営方針の可否は、「地域社会という場」と「学校という場」の間にある、「境界」をいかに低くするかにかかっている。そしてそれは、前節で指摘したように、新しい学力観が指向する新たな授業と学校の創造において最も重要な課題である。このことにかかわって、青島小学校という場かがどのように変化したかを示すエピソードを紹介したい。今年の 2 月の初め、青小を訪れた時のことである。研究会を終えたあと、校長室の窓から何気なく校庭を見ていて不思議な光景に出会った。大小様々な子どもと大人がいっしょになって、「サッカーらしきもの」をしていたからである。

「スポーツ少年団ですか。それにしてもいろんな人がいますね。」

私の後ろで同じように眺めていた教務主任の中屋先生に尋ねた。

「青小の子どもたちと若い先生方と近所の中高生ですよ。」

私は驚いた。放課後になれば、子どもは学校を出て家に帰るもの。校庭を利用する者がいても、それはスポーツクラブなどの団体であり、それも一定のメニューに従って秩序だっで使用するもの、という固定観念があったからである。

もっとも静岡県は「サッカー王国」放課後の校庭で、子どもがサッカーをしていること自体は珍しいことではない。だがその多くは、同年齢の子どもがメンバーの少年サッカーチームを、大人のコーチが指導する、という光景になる。青小は違っていた。青小の先生はいてもサッカー仲間、指導者ではない。メンバーの年齢も様々。ルールもメンバーの数と力量に応じてその都度決められる。要するに、私が子どもの頃、近所の空き地にたまたま集まった者で行った草野球の雰囲気と同じであった。

そして、兄弟姉妹のいない私は、この草野球によって、知らず知らずのうちに、野球の技術ではなく、人としての在り方を学び取っていた。教師は近所の若者であり、年上の中高生であり、年少のチビたちであった。

私は、サッカーを終えて帰ってきた先生方に、中高生といっしょにサッカーをするようになった理由を聞いた。答えは非常に簡単なもの。

「たまたま目があったんですよね。」

ある日、若い先生方が放課後にサッカーの練習をしようとした。ところが人数がたりない。運動場を見回すと、卒業して中学にいった子がいた。目があった。「やるか」「うん」これだけのことである。次の日から、様子を伝え聞いた中学の仲間や先輩の高校生も参加してきた。小学生も加わってきた。

「青小の先生方」は学校の教師から、「近所の若者」に変身したわけである。同時に、「高校生、中学生、小学生」は、それぞれ、「近所の先輩と後輩」に変身したわけである。「小

学校の校庭」は、地域の子どもや若者が自然に集まって遊ぶ、「地域の広場」に変身したわけである。

このような青小の若い先生方に対して、成岡校長は特別な指導をしたわけではない。ただ、ニコニコ笑って見ているだけである。しかし、彼らは校長室に気兼ねなく出入りする地域の人たちと校長との語らいを普段目にしているからこそ、違和感なく地域の若者に変身できたと考える。

そして、この「校長と地域の人たちかとの何気ない、語らい」によって得られる、理解と支援。によってこそ、子どもたちの自立への歩みは確実なものになる。これが学校を開く 2 つ目の理由である。これまで指摘してきたことから理解できるように、成岡校長のリーダーシップの方向は非常に明確である。それだけに、成岡先生は自分の指導を修正するための契機を常に用意している。その 1 つが、先に紹介したように、自分の目で子どもたちの姿を見ることであり、私も含めて外部の講師を学校に招待し、その意見を、厳しい批判も含めて取り入れることである。だが、いずれも教師の目である。またいくら子どもの事実に向おうとしても、学校の外の子どもの姿を追うことは物理的に不可能である。そのために成岡校長が心していることは、子どもたちと生きる場を共有する地域社会の人たちの意見に耳を傾けることである。

すなわち、地域の人たちの理解と支援を得るために学校を地域に聞く理由は、子どもの自立への支援を得るとともに、校長としての在り方を反省し、教師と子どもへの新たな指導の糧を得るためでもある。このことと関連して、本稿執筆のために、成岡校長にインタビューした際に、私に語ってくれたことを紹介しておきたい。

「私は何事もはっきりいう性格ですから、逆に、はっきりものを言ってくれる人を歓迎するんです。青小の教職員にも、どんどん私に論争を挑んでもらっています。もちろん、子どもの事実に基づいた意見でなければ、厳しく対応しますがね。だから、事務主任にも教師と同じように子どものことを聞き、年度始めにまとめる「学級経営書」に執筆してもらうのです。『実践記録集』にも書いてもらったこともあります。

それから、私が気をつけてきたのは、特殊学級の「杉星」の子どもたちです。青小では校舎の真ん中の一番いい場所にこの子たちの教室をもってきました。他の教室の子どもたちと一緒に育てたいからです。そして本校で最も力のある先生を担任にしています。この子たちこそ、一人ひとりの個性に応じた自立への指導が必要だからです。その点で片山富士夫先生と西村美佐子先生は本当によく指導してくれます。いま、パソコンを使った新しい授業づくりに挑戦しています。文字がなかなか覚えられなかった S チャンが、マウスをもって目を輝かせて画面に漢字を書いているんですよ。感動しました。

この子たちこそコンピュータが必要なんですね。それから、毎日、1人で学校に来れるように指導してくれています。実はこのことができるようになったのは、地域の人たちの手助けがあったからなんです。最初は家庭の人が学校に送り迎えしていましたが、それでは自立できないから1人でこさせるようにと、片山先生が指導したんですよ。これは大変

なことで、もし途中で何か事故があれば学校の責任になりますから。でも、家から学校までの間をいくつか区切って、行きは家庭の人が、帰りは教師が送りながら、段々と1人で歩く距離を多くしていったのです。その様子を地域の人たちが見て、私に教えてくれるんです。片山先生の指導の素晴らしさとともに、親御さんを含めて地域の人たちが支えてくれるからこんなこともできるのです。」

私はこの話しを伺いながら、成岡先生は青島小学校の校長であるとともに、青島学区という「地域社会の校長」でもあることを実感した。そしてこれが、青小に通い続けた4年間に、私が成岡先生から学んだ5つ目の最も重要なポイントである。

4 子どもにとっての知識の意味を

これまで、新学力観が指向する新たな学校づくりの方向を、授業づくりという教師の視点と、学校経営という校長の視点から、具体例をもとに論じてきた。最後に、この2つの方向の基盤となる視点として、新学力観と知識教授・評価との関係についての私見を提示しておきたい。

私は、本章の冒頭に、「新しい学力観」という言葉の起源か指導要録か提示した評価観あることを指摘した。この指導要録が提示した観点別学習状況に基づく評価に対して、客観性に乏しい教師の主観に陥りやすいとの指摘がある。さらに、このような意見は、新しい学力観は基礎・基本となる知識を軽視している、という批判と結びつきがちである。

だが、主観性を危惧し共通する知識の教授を重視する人も、子どもの顔がそれぞれ異なるように、個性や能力もまた一人ひとりによって異なること自体は認めるであろう。もし、子どもの多様性が前提であれば、知識を全員に確実に教えるためには、その指導案と教授方法は一人ひとり異なるのが当然のはず。この子ども個々の状況に応じた指導と支援の在り方を要求するのが、新学力観に基づく授業づくりである。

新学力観は子どもが知識を学び取ることを軽視しない。逆である。知識が一人ひとりの子どもに即して確実に学び取られることを最も重視するのが新学力観に基づく評価規準である。その知識の規準は学習指導要領に明確である。だから、成岡校長は特殊学級の子どもたちを学校の最も中心の教室で、最も力量の高い担任によって育てようとしている。

逆に、基礎・基本の名のもとに、一定の知識を教えこむことに急で、その知識が子ども一人ひとりにもつ意味と価値を問うことを避けてきたのが、旧来の授業ではないか。前もって教科書の中にストックされた概念中心の知識を、学習主体の状況にかかわりなし教師の側が一方向的に教授（伝達）した結果を、子どもにとっての意味と価値を問うことなし知識の理解度（記憶度）により評価（序列づけ）すること、これが客観性の名のもとに行われてきた指導と評価ではないか。

繰り返すが、知識が子ども一人ひとりに即して確実に理解され、彼ら彼女らの日常生活に展開されるまで追いつけること、これが新学力観が求める知識理解と評価と考える。そ

して、一人ひとりに応じる以上、教師の子どもへの思いに支えられた見取り、すなわち主観がその基盤にある。その意味で、新しい学力観は客観的な基準ではなく、主観的な規準に貫かれたものである。

だが、人間が人間に働きかける行為から主観を排せばいずれかが機械になる。それは教育という行為ではなくなるはず。

客観性を求める教師の意識の中に、子ども一人ひとりに応じた授業の創造とその結果に対する評価の責任を、自分1人で担うことを忌避する主観が潜んでいないだろうか。

ただし、これまで幾度か指摘してきたように、新学力観に基づく授業づくりを、教師1人の力や学校の中だけで実践することは不可能である。何よりも子どもが必要とする知識は学校の中だけでは学ばない。学校の中で学んだ知識は学校の外で生かされてこそ本当の知識である。

加えて、子どもたちが何のために学ぶかを問い直してほしい。学校の中ではなし学校の外で自立することが目的のはず。だが、学校には、学校でしか通用しないルールや知識が存在しないか。学校に適應すればするほど実社会の生活から離れる面がないだろうか。生きて働く力という言葉を使用する教師自身が、学校の外の世界にどれほど適應しているか。1人の人間として生活する上で学校の知識はどれほど有効であろうか。新学力観に基づく授業改訂は、学校の外の地域社会や家庭生活の改編に支えられることによってこそ、その目的は達成可能であることを改めて指摘したい。そしてこの地域や家庭の改編を可能にするのが、学校五日制であることもまた強調しておきたい。

最後に、活動や体験重視が、ともすればかつての経験主義的教育観や高度経済成長以前の日本社会の慣行と混同されがちであることに付言しておきたい。新学力観が求める活動や体験とは、過去への郷愁ではなし21世紀を担う子どもたちの関心・意欲・態度を育むものでなければならない。ティーム・ティーチングに代表される新たな学習方法の開発や高度情報機器を駆使する情報リテラシーの育成が、新学力観に基づく授業を展開する上で不可欠な要因であることを、青小の「杉星」の子どもたちのコンピュータを用いた学習が教えてくれることを強調しておきたい。

一注一

(1) 文部省『小学校教育課程一般指導資料新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』

東洋館, 1993

(2) 菱村幸彦「新しい学力観とカリキュラム改革」日本教育学会『教育学研究』

第62巻第1号, 1995

(3) 佐藤(旧姓中井)久美子先生による3年度の実践。なお、佐藤先生の実践と子どもたちの様子については次の論考を参照いただきたい。

①中井久美子「教師が変わる生活科」日本生活科教育学会『せいかつか』2号, 1995

②馬居政幸「新しい学力観で子どもの見方を変える」『総合教育技術』1994年11月号

③馬居政幸「生活科の評価と課題」『総合教育技術』1995年8月号

第4章 生活科が開いた地平のかなたに

—社会科教育新考—

1 自ら学び自ら考える力を育てる社会科の指導

2 日本の学校教育における現代史教育の特色

「1 自ら学び自ら考える力を育てる社会科の指導」は中等教育資料 1999年6月号に掲載されたものです。1998年に改訂された学習指導要領に基づき、「自ら学び自ら考える力を育てる」を特集テーマに、各教科ごとの観点が述べられた書です。編集部のご依頼で社会科担当しました。私なりの新学力観を整理した論考です

「2 日本の学校教育における現代史教育の特色」は2011年12月、韓国ソウル市で開催された現代史に関する国際シンポジウムで発表した原稿をまとめたものです。主催は韓国現代史学会です。2008年改訂の中学校学習指導要領社会科において、近現代史教育が3年の公民的分野につながる位置に移動したことを評価する観点からまとめました。変化する時代に生きる子供たちにとっての学校教育の課題について、生活科に始まる教育の旅の現在地です。

なお、この原稿は韓国現代史学会の研究紀要に掲載されます。

1 自ら学び自ら考える力を育てる社会科の指導

はじめに

昨年（98年）、教育課程審議会での審議内容が明らかになったころ、「総合的な学習」についての小中学校の先生方による研究会に参加する機会があった。その論議の過程で、中学校の教師から、小学校の生活科とともに現行の学習指導要領において導入された煎薬履修幅の拡大と関連させて、次のような疑問が出された。

「小学校の生活科とは違いますが、中学校でも3年次も選択教科の時間に特定のテーマを生徒が選んで調査や資料収集などを含めた体験的な学習活動を実践しています。確かに通常の教科の時間と異なり、それなりに楽しくやっているようですが……ただワイワイ活動しているだけで……総合学習もそうならないでしょうか」

わたしはこの疑問を聞いて、「ああ、またか」と思わざるをえなかった設立当初から生活科の授業実践に関わってきた者として、小学校の先生、特に生活科を子どもたちとともに実践する経験が少ない中高学年中心の教師や指導的立場の教師から、「子どもたちは元気で楽しんで活動していますが、それだけでいいのでしょうか」という質問を何度も受けてきたからである。

私見だが、「総合的な学習」は、生活科新設→新学力観による評価→「生きる力」の育成→教課審答中→新学習指導要領という教育（授業）改革の流れの中において、今と未来を生きる子どもたちが必要とする学びと育ちの補償を求めた新たな授業実践の在り方を提起ものと評価している。そしてその価値は、中・高等学校も含めて、今回の学習指導要領改訂のポイントとしてあげられた、「自ら学び、自ら考える力を育成すること」という項目のもとに示された次の新たな学習のあり方全体にあてはまるものとする。

●各教科及び「総合的な時間」で体験的な学習、問題解決学習の充実。／●各教科等で知的な好奇心や探究心、論理的な思考力や表現力の育成を重視。／●コンピュータ等の情報手段の活用の一層推進。中学校技術・家庭科で情報に関する内容を必修化、高等学校で教科「情報」の必修化など。

しかし、その実施に当たっては、生活科がそうであったように、さまざまな困難な状況に出会うことになる。生活科に始まる改革の流れに従うなら、「自ら学び、自ら考える力を育成する」ための多様な学習もまた（こそ）、単に教室の中の教育方法上のレベルの問題には止まらない家庭や地域社会のあり方も含めた教育システム全体にも及ぶ変化を必要とするからである。

1) 授業観と子ども観の転換を

わたしはこの変化の特性について、授業実践のレベルから旧来の“教師が、教科書を、教室で、教える”という授業の前提条件が、“子どもたちが、多種多様な活動と体験を、創

造しあう場”に転換（再構築）されると位置づけてきた。当然、この変化は、中学校の選択履修幅の拡大に伴う多様な学習活動に対してもあてはまる。だが、もしこのような授業観の転換を自覚しないままに、新たな授業実践のもとで活動する子ども（生徒）の姿に教師が出会えば、その意味を理解できず、困惑せざるを得ないであろう。先の中学教師の選択教科の活動への疑問は、生活科の活動への疑問と同様に、新たな授業実践に基づく子どもたちの活動を、旧来の授業観によって判断することによって生じる問い（不安？）の典型といえよう。

ただし、たとえ否定的な文脈でも、「それなりに楽しく」という言葉とともに子どもの活動をとらえていることは重要である。その理由は、子どもの学びと育ちの過程は、子どもの活動する姿に教師が謙虚になったときに初めて見出せることを、生活科によって育つ子どもと教師の姿から学んだからである。

思うに、「それだけでいいのか」という問い（不安）の前提には特定の知識あるいは目に見える技能を教えているという実感がなければ、さらにはその教えた結果を確認・評価できなければ教育ではない、という考えがないだろうか。だが、改めて考えてほしい、どのような場合に子どもは元気に楽しむかを。それは主体的、意欲的に取り組んでいる証拠ではないか。主体的、意欲的な行動には、その子なりの表現や学びがないか。問題はそれらを見出すことができない（見ない、評価しない）教師の側にあるのではないか。

したがって、「それなりに楽しく」、あるいは「元気に楽しく」活動していることが認められる以上、あとはその楽しむ姿の中に学び育つ力を読み取る（評価する）ことを教師ができるかどうかである。そして、このような教師の授業観と子どもを評価する目（子ども観）の転換こそ、本稿の課題である「自ら学び、自ら考える力を育てる社会科の指導」のポイントといえる。理由は二つある。

2) 社会科の新たな課題

その一つは、社会科こそ、本来、問題解決学問を中心に、現行の学判官指導要領における生活科と選択教科が、あるいは新指導要領が求める「総合的な学科」が志向する新たな学びのあり方を求めて誕生した教科であったはずだからである。その二つは、今回の改訂において、社会科は改めて事実認識の結果を覚えることなく、生きる力を育む教科として再構築すべく、内容の厳選、学び方を学ぶ学習、社会の変化への対応を柱に、問題解決的な学習や体験的、作業的な学習などの一層の充実を要請されたはずだからである。

それにしてもなぜ今改めて「自ら学び、自ら考える」ことが要請されるのか。むしろ昭和三十年代以降の中等教育の社会科の歴史は問題解決学習よりも系統学習を重視する過程ではなかったか。ところが、今回の改訂が求める新たな学びのあり方は一見、かつて否定された戦後初期の経験主義的な社会科への回帰のようにみえる。事実、生活科→新学力観→新指導要領と続く現在の教育改革の方向について、昭和二十年代の教育実践と重ねて論じられることが少なくない。とりわけ、新たな学びの結果を危惧する根拠として、誕生ま

もない社会科に向けられた「はいまわる」や「学力低下」というラベルを用いることで。だが、今回の転換の理由は異なるものとする。(注)

それを詳細に論ずる余裕はないが、社会科に即して二点、私見を提示しておきたい。その第一は知識・情報の変化である。少なくとも系統的な知識の教育とは、その知識が子どもたちの未来において十分機能する(役に立つ)ことが前提のはず。かつて昭和三十年代に問題解決習から系統学習へと転換した背景に、イデオロギー上の対立に加えて、高度経済成長を基盤にした豊かさを求める一元的な国民的コンセンサスがあったことを忘れてはならない。

だが、豊かさを曲がりなりにも達成した後の社会に生まれ育った現在の子どもたちに必要なのは、一人ひとりの側別的・多元的な状況に応じた生きる目的の選択(創造)とその現実化への多様な能力(生きる力)の育成のはず。また、急激に進行する知識と社会の構造変動に、旧米の教科書という形態でストックされた知識の教育では対応できないことはあえていうまでもないこと。変化流動する現実の中で次々と生み出される知識を情報として位置づけ、自己の必要性に応じて取捨選択し、新たな状況のなかに意味づけ機能させる能力の育成、すなわち今後の時代と社会が要求する人間の条件としての公民的資質の育成こそ社会科に課せられた課題のはず。

今回の転換の特色の第二の理由は、選抜制度の社会的基盤の変化である。従来の暗記教科としての社会科の正当性を支えてきたのは、二十歳を前後する時期に得た学校歴によって人生のあり方が決定するという神話とそれに基づく選抜制度ではないか。だが、その前提に、年功賃金と終身雇用で代表される日本的経営システムがあったことは忘れてはならない。ところが、経済の国際化と情報化は年功から能力による契約を、また少子高齢化の進行による人口構造の変動は終身ではなく服用慣行の流動化を要請する。

一元的に規制された既存知識の理解と暗記とその操作速度の能力を競う選抜制度で未来の保障を求める社会システムは終焉せざるをえない。

社会科が歴史学や地理学あるいは社会諸科学の専門家ではなく、国と社会の未来を担う多様な人々(公民)を育成することを目的とするなら日本社会全体が構造変動を求められている以上、改めて教科を構成する内容と、その学習を具現化する授業(指導・支援)のあり方の転換を避けえないはず。少なくとも、今回の改訂は本稿の課題である「自ら学び、自ら考える力の育成」を代表に、その方向を志向するものと評価する。では具体的にどのような転換が求められるか。授業づくり(指導・支援)の観点から略述しておきたい。

新たな授業づくりの条件

わたしは前述した新たな授業観(学力観)に基づく授業づくりの過程の変化を、次の①～④のレベルでとらえてきた。さらに、各レベルの実践化を図る上で必要条件となる学習環境の特性(→)と十分条件としての教師の役割(⇒)とを次のように整理した。

①教える前に子どもの見取りを

- 子どもの多様な現れを保障する環境
- ⇒ニーズを喚起する機会と雰囲気の形成
- ②教科書中心から活動や体験重視へ
 - 子ども一人ひとりの学習課題に応える環境
 - ⇒多様な学習過程の支援と結果の評価
- ③教室から出て多様な学習の場へ
 - 校舎の中、校舎の外、学校の外へと広げる環境
 - ⇒学びと活動の場の保障
- ④教師の指導から様々な人たちの支援へ
 - 学校と内と外を結ぶ環境
 - ⇒子どもの学びを支える人と情報のネットワーク化

まず①は授業実践の基盤が教える側ではなく学ぶ側のニーズ（学習欲求）に変わり、授業の主役が教師から学習者である子どもに転換したことを意味する。その結果、教師の役割は子どもの学習ニーズの把握から始まる。ただしニーズ（欲求）である以上、強制ではなく主体性や能動性が前提。子どもの多様な現れを保障する「学習環境」の準備が必要条件とされ、子どものニーズを喚起する「機会」と「雰囲気」づくりが十分条件となる理由である。そして、このような学習環境の構成と教師によるはたらきかけが、自ら学び、自ら考える力の育成の基盤となることもまた容易に理解できよう。

次に②の特性は二つある。一つは、共通内容を等しく教えること（教利書）よりも、子ども一人一人の学ぶ過程（活動や体験）を重視すること。二つは、その過程で学び取る力もまた一人一人異なること。したがって、学習の過程と結果のいずれにおいても、学習者の多様性が前提である。それは授業の主体となる子どもたちを、みんな同じとするのではなく、一人一人異なる個性と能力をもった存在とみなすことを意味する。そして、このような、子ども個々の学習課題に応じた多様な学習過程を積極的に支え、その子にとっての価値を評価する視点から授けること。このような教師のあり方が、失敗を恐れず自分なりの学び方をもとに、自分なりに考えることに進んで挑戦する子どもの意欲と態度を培う条件である。

さらに③に示すように、体験や活動を重視する授業は、その内容に応じた多様な学習の「場」が必要となる。校舎の中→校舎の外→学校の外へと広がる“学びと活動の場”は、子どもが自分の課題を追求する過程を求めて“学び、考える場”の広がりでもある。

また④にあるように、一人ひとりに応じた学習過程と結果の重視は学習の場と同様に多様な教師を求める。学校と内と外を結ぶ学習環境として、子どもの学びを支える“人と情報のネットワーク化”を提起した理由である。そして③の「場」と同様に、多様な「人」と「情報」は、一つのゴールに向かって一斉に短距離を競うことよりも、紆余曲折を恐れずさまざまな道を歩む過程—活動にこそ豊かな学びの世界があることを子どもに感得させ

る「機会」になる。

ところで、旧来の多くの授業は教師が事前に準備した指導案に基づき実践され、その指導案との一致、不一致が、優れた授業の条件とされる傾向が強かった。教師が事前に想定した（誰かが定めた）教育目標（子どもの理想像、通常は単数）に、やはり教師が事前に把握した子どもの現状（学力、通常は複数）を、どの子ども等しくどれだけ近づけることができたかが（複数の現状から単数の理想像へ）、教師の力量を計る尺度ではなかったか。

この授業観のもとでは目標と現状のいずれも教師が想定（把握）することが前提。授業の主体はあくまで教師である。もし、このような授業観のもとで自ら学び考えることを奨励すればどうなるか。事前にゴールが提示されている以上、そこへの最短距離を求めることが課題になる。その結果“自ら”とは名ばかりで、教師が求める解き方を当てるために“学び、考える”ことにならないか。だが一人ひとりが自分なりに考え、実践し、失敗しながら進むことこそ、いいかえれば、最短距離よりも回り道にこそ“自分なりの学びと考え”が生まれるのではないか。なぜこんな逆転が生じるのか。

3) 問題はとらえる側に

私たちはあるがままの現実社会をそのままではとらえられない。そのためにさまざまな調査の方法を用いる。しかし、どれほど精緻な科学的方法も把握できるのは現実の一部であり、調査者の主観を排した認識もまた不可能である。子どもをとらえる場合も例外ではない。いかにコンピュータを駆使した実証調査も、質問内容（インプット）と調査結果の解釈（アウトプット）のなかに調査者の主観が入り込む。むしろ調査の成否は科学的手順よりも調査者の子ども観（フレームワーク）の豊さによることを強調したい。

まして、実際の教室の中の授業過程では、実証科学の手順を媒介にした調査者と被調査者との関係とは異なり、子どもたち（とらえられる側）は教師（とらえる側）の期待に応じて行動する傾向が強いはず。したがって上述した従来の指導案に代表される授業実践のもとで、子どもたちに自由な学びや考えを望んだとしても、子どもは教師の期待する失敗と成功の演技をするしかないのではなかろうか。

もし本当に個性、主体性、創造性といった能力の育成を目的として自ら学び考えることを重視するなら、教師の期待と異なる行動こそ評価すべきである。少なくとも、教師の期待がその子にとってのもつ価値を問いなおした上での判断が必要。いかに高く評価できる行為であっても、それが教師の期待通りの姿であるなら、主体性や能動性を育む契機となりうるか疑問だからである。さらにより深刻なのは、低く評価される行為も、実は教師がある時点で抱いたマイナスイメージに子どもが応えた結果かもしれないことである。

このような“期待する⇔応える”という関係は、いうまでもなく全ての“人と人（あいだ）”において生じる現象。人は対面する相手に応じて異なる自分を表現し、自分が置かれた“場と機会と雰囲気”（状況）によって異なる行動をとる存在である。その意味で、多様な子どもの現れは、その現れが生じる契機（縁）となった“人”と“場”と“機会”と

“雰囲気”が総合されたもの。先に新たな授業づくりの条件として、これらをあげた理由である。

したがって、もし教師が一元的な子ども観により、教科書を教室で一方向的に教える、という雰囲気のもとで授業を展開すれば、子どもの方もまた一元的に自己を表現せざるをえなくなるであろう。冒頭に紹介した「これだけでいいのか」と問う前に、そのような評価の前提にある自己の子ども像を省みてほしい。そして、どうしても子どもの現れを認めることができなければ、その子が多様な自己を表現できる“人・場・機会・雰囲気”という四つの条件を教師としてどれだけ用意できたかを問い直すことから始めてほしい。

そして次に、教師として、子どものよさや行為の正しさを判断する自己の基準を問い直してほしい。個性、主体性、創造性を重視するなら、特定の基準（モノサシ）で子どもを評価することに謙虚でなければならない。子ども一人ひとりの個性や能力が異なるということは、“自ら学び、考える力”の育成方法とその評価基準もまた一人ひとり異なることを前提にしなければならないからである。

その際に最も重要なことは、学習の過程と結果の評価はあくまでその子にとっての価値が問題であって、他の子どもとの比較の上ではないこと。理由は、その子の人生を誰も代われない以上、他と比較してマイナスイメージのラベルをはる権利は誰にもないからである。まして、僅かの期間しか関係を持つことができない教師に、良いところがない、といった判断がなぜ可能なのか。それはその子どもの人生の全てを引き受けることができる者しかできない判断ではないか。

さらにより厳密にこのことがもつ問題を指摘するなら、ハンディを持つ子どもはどのように考えるか。ハンディもまた個性であるという人間観を基盤にして初めて教師は子どもの側にたって評価しうる資格をもつのではないだろうか。そして“自ら学び考える力の育成”は、このような教師の人間観に支えられることによって、“その子にとって”の個性や創造性を育む過程に結びつくと考える。

(注)「楽しさをキーコンセプトした学校の自己改革―「市場競争力」を求められる時代に向けて―」(『学校経営』1998年1月号・臨時増刊号「学校経営ハンドブック」8「楽しい学校 21世紀の学校像を求めて」第一法規 参照)

2 日本の学校教育における現代史教育の特色

—2008年改訂中学校学習指導要領:社会科歴史的分野を中心に—

1. 三つの特性

現在の日本の学校教育では、自国の歴史教育を次の三つの時期を中心に行っている。

- ①小学校第6学年の社会科
- ②中学校第1学年と2学年の地理的分野と並行して学ぶ社会科歴史的分野
- ③高等学校の地理歴史科（1989年学習指導要領改訂までは社会科）の日本史B

それぞれの教育課程（学習内容・方法）は文部科学省が著す学習指導要領に示され、法律と同様に官報に告示される。学習指導要領は小・中・高等学校別に作成され、ほぼ10年を単位に改訂が重ねられてきた。最新の学習指導要領は小学校と中学校が2008年3月に告示され、2012年4月から全面実施される。高等学校は1年遅れで2009年3月告示、2013年4月全面実施である。

歴史教育については、小学校では学習指導要領の第2章各教科の第2節社会の第6学年の目標に、「国家・社会の発展に大きな働きをした先人の業績や優れた文化遺産について興味・関心と理解を深め」とある¹⁾。中学校では同じく学習指導要領の第2章各教科の第2節社会の歴史的分野の目標に、「歴史的事象に対する関心を高め、我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を背景に、各時代の特色を踏まえて理解させ」とある²⁾。この二つの目標の差が示すように、小学校は人物と文化の学習が中心であるため、体系的な通史の学習は中学校で行われる。他方、高等学校の日本史Bは選択科目であるため、日本の全ての子どもたちが等しく自国の通史を学ぶのは義務教育である中学校の社会科歴史的分野になる。そのため、本発表では中学校社会科歴史的分野を主要対象にして、次に示す日本の現代史教育の三種の特性について紹介したい。

- ①「近現代の学習の一層の重視」が2008年告示の中学校学習指導要領の社会歴史的分野改訂の重点項目に位置付けられ、現代史教育の拡充が準備されている。
- ②学校現場の現代史学習では授業時数が少なく積極的な実践を見出しにくい。
- ③学習者（子ども）にとっては、社会科のなかに歴史教育が位置づけられ実践されることにより、歴史学習全体に現代史教育の観点が含まれる。

2. 2008 中学校学習指導要領改訂における近現代史学習重視の内容

資料1は新旧の中学校学習指導要領社会歴史的分野の内容を比較した表である。新(2008年版)では、旧(1998年版)の大項目「(5) 近現代の日本と世界」が「(5) 近代の日本と世界」と「(6) 現代の日本と世界」という二つの大項目に再構成された。また、近代より前の時代の中項目が統合され、前近代と近現代の中項目数の割合が11:8から9:8に変化した。

いずれも、歴史的分野における現代史教育の比重が高くなったことを示す。「近現代の学習の一層の重視」が歴史的分野の改訂の重点項目になった結果である。3)

また、資料2に示すように、社会科全体の時間数が295時間から55時間増えて350時間になった。特に歴史的分野は105時間から130時間へと最も大幅に増加した。さらに資料3に示すように、近現代史の学習が3学年前期に移動し、時間と時期双方が拡大された。

資料1 2008年版と1998年版の中学校学習指導要領社会歴史的分野内容比較

2008年版学習指導要領の内容項目

- (1) 歴史のとらえ方
 - ア 歴史を学ぶ意欲を高め年代の表し方や時代区分を理解する学習
 - イ 身近な地域の歴史を通じた歴史の理解と伝統や文化への関心を高める学習
 - ウ 各時代の特色をとらえる学習
- (2) 古代までの日本
 - ア 世界の古代文明と日本の国家の形成
 - イ 律令国家の確立と天皇・貴族の政治
 - ウ 古代文化とその国風化
- (3) 中世の日本
 - ア 武家政権の成立と展開
 - イ 産業の発達と新しい文化
- (4) 近世の日本
 - ア ヨーロッパ人来航の背景・影響と織田・豊臣の統一事業
 - イ 江戸幕府の政治の特色
 - ウ 産業・交通の発達と町人文化の形成
 - エ 幕府の政治改革と幕府政治の行き詰まり
- (5) 近代の日本と世界
 - ア 欧米諸国の発展とアジア進出
 - イ 開国と明治維新
 - ウ 近代国家の発展と対外関係
 - エ 近代産業の発展と近代文化の形成
 - オ 第一次世界大戦と日本の動き
 - カ 第二次世界大戦と日本の動き

- (6) 現代の日本と世界
 - ア 戦後の日本の改革と二つの世界
 - イ 高度経済成長以降の日本と世界



1998年版学習指導要領の内容項目

- (1) 歴史の流れと地域の歴史
 - ア 歴史を学ぶ意欲を高め時代の移り変わりに気付かせる学習
 - イ 身近な地域の歴史を通して歴史を理解する学習
- (2) 古代までの日本
 - ア 日本列島の人々の生活の変化
 - イ 日本の古代国家の形成
 - ウ 律令国家の確立と天皇・貴族の政治
 - エ 古代文化とその国風化
- (3) 中世の日本
 - ア 武家政権の成立と展開
 - イ 産業の発達と新しい文化
- (4) 近世の日本
 - ア 戦国の動乱とヨーロッパ人の来航
 - イ 織田・豊臣の統一事業と生活文化
 - ウ 江戸幕府の政治の特色
 - エ 産業・交通の発達と町人文化の形成
 - オ 幕府の政治改革と幕府政治の行き詰まり
- (5) 近現代の日本と世界
 - ア 欧米諸国のアジア進出と日本の開国
 - イ 明治維新
 - ウ 近代国家の発展と対外関係
 - エ 近代産業の発展と国民生活の変化
 - オ 第一次世界大戦と日本の動き
 - カ 第二次世界大戦と日本の動き

- キ 戦後の日本の改革と二つの世界
- ク 高度経済成長以降の日本と世界

資料2 学習時間の比較

	地理	歴史	公民	計
2008年版	120	130	100	350
1998年版	105	105	85	295

資料3 学習時期の比較

	1年	2年	3年
2008年版	105	105	140
1998年版	105	105	80

資料4 「(6) 現代の日本と世界の内容」の中項目の内容

(6) 現代の日本と世界

ア 冷戦，我が国の民主化と再建の過程，国際社会への復帰などを通して，第二次世界大戦後の諸改革の特色を考えさせ，世界の動きの中で新しい日本の建設が進められたことを理解させる。

イ 高度経済成長，国際社会とのかかわり，冷戦の終結などを通して，我が国の経済や科学技術が急速に発展して国民の生活が向上し，国際社会において我が国の役割が大きくなってきたこと理解させる

これまで3学年では公民的分野（社会、経済、政治、国際社会）の学習が行われてきた。2012年度からは、新学期が始まる4月から6月にかけて、近現代史の学習が行われることになる。その学習対象は、資料4「(6) 現代の日本と世界」の二つの中項目の内容が示すように、現代の日本社会の特性を理解し、課題を考察することに直接かかわる歴史事象である。現代史教育本来の役割の強化に結びつく教育課程の改訂と評価できる。⁴⁾

ただし、このような近現代史重視への改訂が、学校現場での教師による授業実践レベルにおいて、どれだけ具体化するかは未知数といわざるをえない。現代史に相当する第二次世界大戦後の歴史事象を学習対象にする授業実践の蓄積が非常に少ないからである。

3. 学校現場での現代史教育の授業実践が盛んでない理由

資料1に示すように、中学校社会歴史的分野の学習は古代国家成立以前の日本と世界の学習から始める通史学習である。そのため現代史の学習は教育課程の最後になる。教師の準備と子どもたちの学習意欲が高まれば高まるほど、近代以前と近代の学習に時間がとられ、現代史の授業時間数に余裕がなくなる。他方、高等学校の入学試験は学習指導要領の内容の構成にしたがって問題が作成され、現代史が無視されることはない。その結果、受験問題を想定した教科書の内容をなぞる授業を数時間行うことで現代史の学習を終わらせることが、全国の中学校で毎年繰り返されてきた。

しかし、問題は時間数だけでない。現代史教育の蓄積を阻む要因は、日本の現代史とその教育実践自体に内在する。改めて資料4「(6) 現代の日本と世界の内容」の中項目の内容を確認してほしい。

現代史の学習は、「第二次世界大戦後の諸改革の特色」とあるように、敗戦後の日本が平和な民主国家に向けて再建される過程と冷戦下の西側陣営に属することで生じる政策や制度の変化と評価が学習対象に入り込む。さらに、冷戦時代の理解とかかわって、韓国戦争やベトナム戦争が学習対象になる一方で、高度経済成長によって上昇する日本の国際社会における位置が学習課題になる。いずれも政治的立場で評価が異なり、価値判断の是非が教育の中立性とかかわって問われる歴史事象である。韓国を代表に近隣諸国との教科書問

題につながる学習課題でもある。

このような現代史とその教育固有の問題と課題について学習指導要領には、資料4に示した「(6) 現代の日本と世界の内容」の「内容の取扱い」として次のように記される。⁵⁾

資料5 「(6) 現代の日本と世界の内容」の「3内容の取扱い」の(7) から

ア アについては、国民が苦難を乗り越えて新しい日本の建設に努力したことに気付かせるようにすること。「第二次世界大戦後の諸改革の特色」については、新たな制度が生まれたことなどに着目して考えさせるようにすること。

イ イについては、沖縄返還、日中国交正常化、石油危機などの節目となる歴史的事象を取り扱うようにすること。

「国民が苦難を乗り越えて新しい日本の建設に努力したことに気付かせる」や「節目となる歴史的事象」という表現に見られるように、日本の戦後改革とその後の高度経済成長による日本社会と国民の生活の変化を肯定的に評価する立場から学習することを求める歴史事象の選択（価値判断）とみなせる。学習指導要領が文部科学省よって作成される以上、日本政府の立場から歴史事象の選択と価値判断が行われることを当然とみなすこともできる。しかし、日本の現代史の現実を知るには、“政治的立場の相違による対立”と“評価の多様性”を無視することはできない。たとえば、私見では、冷戦を理由に近隣諸国との関係を閉ざし、自国内の経済的繁栄のみを求めて獲得した高度経済成長がもたらした負の遺産の学習こそが、日本の未来を担う子どもたちに最も必要な学習課題になると考える。現代史教育は重視すればするほど、国民の間にある、また他国との関係においても、その学習過程に対立の構造を取り込まざるをえなくなる。

実はこのような現代史教育固有の困難さを文部科学省は自覚していると考ええる。文部省時代から、教科書の検定結果や検定の違憲性を問う裁判を通じて、左右双方からイデオロギー批判にさらされてきた。韓国を代表に国際的な非難の対象にもなってきた。まさに日本の戦後の文部行政の歴史こそ日本の現代史教育固有の学習課題とみなすことができる。

そして同時にこの過程は、文部行政の側からみれば、教科書検定の法整備と学習指導要領改訂の歴史と重なる。それは対立の歴史を教育の質の向上の歴史に転換するための試行錯誤の歴史とみなせる。その成果を2008年版中学校学習指導要領解説社会編に記載された「近現代の学習の一層の重視」に関する趣旨説明のなかに読み取れる。⁶⁾

資料 6 2008 年版中学校学習指導要領解説社会編の「第 1 章」「3 社会科改訂の要点」より

近現代の学習の重視とは、必ずしも学ぶ事象の増大や詳細化を意味するものではない。むしろ、生徒にとって理解しにくい面をもつ近現代の学習においては、具体的な事例を取り上げたり、思考や表現を重視した学習を進めたりしてその大きな展開をつかませるなど、扱い方を一層工夫することが重要である。

「学ぶ事象の増大や詳細化」ではなく「生徒にとって理解しにくい面をもつ近現代の学習」という前提、あるいは「具体的な事例」を取り上げ、「思考や表現を重視した学習」を進めることの強調、このいずれもが対立と多様性を学習課題に据える覚悟とみなしたい。さらに、このことは次の公民的分野の改訂内容においてより一層明確に読み取れる。大項目「(1) 私たちと現代社会」の中項目「イ現代社会をとらえる見方や考え方」の内容である 7)

資料 7 2008 年版中学校学習指導要領社会公民的分野内容「(1) 私たちと現代社会」の「イ」

イ現代社会をとらえる見方や考え方

人間は本来社会的存在であることに着目させ、社会生活における物事の決定の仕方、きまりの意義について考えさせ、現代社会をとらえる見方や考え方の基礎として、対立と合意、効率と公正などについて理解させる。その際、個人の尊厳と両性の本質的平等、契約の重要性やそれを守ることの意義及び個人の責任などに気付かせる。

「現代社会をとらえる見方や考え方の基礎」として「対立と合意、効率と公正」という概念の学習が新たに導入された。“政治的立場の相違による対立”と“評価の多様性”という現代史教育において避けることができない課題は、現代社会を理解するための不可欠の要因でもあることを示す。このような公民的分野の改訂は、「近現代史」の時間数を増やし学習時期を公民的分野の導入期に拡大したこととあわせてプラスに評価できる。ただし、新たに導入ということは、学校と教師のあいだに授業実践の蓄積がないという意味でもある。さらに、対立する事象を学習対象にする可能性の高さが、現代史学習への積極性を日本の教師から奪う潜在的な要因であったことも確認しておくべきであろう。2012 年からの全面実施を円滑に進めるために解決すべき問題点は少なくない。

だが他方で、日本の学校と教師が“対立”と“多様性”を積極的に取り込むために開発してきた独自の教育実践の蓄積があることもまた指摘しておかねばならない。

日本の歴史教育は社会科という教科の枠のなかで実践されてきた。その結果、「子ども一人ひとりの個性と学びの重視」が社会科教師の自己評価の基準として共有されている。この教育上の価値は重い。

4. 社会科の理想は歴史教育の全てを子どもにとっての現代史学習に

敗戦後の日本において、戦争遂行に深く関わったとみなされた国史は、修身とともに敗

戦の年に占領軍の支持で停止された。そしてその後の教育改革において、日本史と名称を変え、地理、公民とともに新教科社会科 **social studies** の中に再編成された。それは内容と方法双方において大きな変化を強いられることを意味した。経験主義という教育理念に基づき、伝統的な通史教育から脱却して、学習者が日常経験（総合性）とかかわって問題を発見し考察する過程（問題解決学習）で歴史事象を学ぶことを求められたからである。⁸⁾

しかし、敗戦後の混乱の中での急激な改革を伴う社会科を中心とした教育改革は、イデオロギー対立の狭間において、修正を余儀なくされる。なかでも歴史教育に対する左右双方の政治家や知識人とりわけ歴史学者の批判と要請により、学習指導要領は通史教育の復活に向けて改訂する道を歩むことになる。このときの状況を戦後日本の歴史教育研究の第一人者である加藤章は次のように総括する。

「歴史学習（地理も）を社会科に転回させるためには、その目標と方法において根本的な発想の転換が必要であった。それを内容教科から方法教科への転換とよぶこともできよう。それは教育学者を中心とする公民教師用書の編纂の中から生みだされ、『社会科』へと到達したが、歴史学者をバックとする歴史教科書の編纂過程においては、その歴史的史実の検討や内容の構成表現の検討にとどまり、子どもの社会生活や学習活動との関わりにおいて目標や方法を考える段階に立ち至っていなかった」⁹⁾

歴史教育は最初の学習指導要領から約 10 年をへた 1958 年度の学習指導要領の改訂によって、冒頭で紹介した小・中・高等学科の社会科日本史としての通史教育に転換した。この点から判断すれば、経験主義に基づく歴史学習は日本の学校に根付かなかったかにみえる。だが、社会科という教科に込められた理念は日本の学校の教師の教育実践のなかに生き続ける。その原点となった最初の社会科学学習指導要領の執筆者である上田薫の言を「社会科の本質的立場」と題するエッセイからを紹介しよう。

「社会科は子どもに社会発展の法則を与えるべきであるとか、文化遺産の伝達につとめるべきだとか、上からかぶせるような指導を強調する立場があった。そのことは一応もつともなように思えるが、もしその前提に学問観の変革というものがないならば、それは一方的な教えこみ以外のなにものでもないといわねばならないだろう・・・科学主義を標ぼうする系統学習は、はたしてその誤りから脱出しえているかどうか。社会科にとってもつとも大切なことは、人間が個性的に生きうるようにすることであるが、教育する側に相対性の自覚が不足していれば、その目的は達しうべくもないということである。」¹⁰⁾

ここに述べられた「相対性の自覚」についての上田の言も紹介しておこう。

「二つの相対性とは、個人の知識獲得および活用が、いかにしても個性的にしか行われないう意味の相対性と知識自身がつねに自己否定的に発展し新しくなるといふ意味の相対性である。いかに高度の内容をもつと考えられる知識も、かかる相対性の自覚を欠いては、しょせん生きて働くことはありえない。」¹¹⁾

社会事象に関する知識の意味と価値は、それを獲得し使用する人によって異なる。時間の経過と社会の変化によっても異なる。この当たり前だが、教科書を用いて共通の知識を

教える教師にとっては最も困難な前提から逃げることなく、授業実践を積み重ねてきた日本の社会科教師は少なくない。その成果は小学校3, 4年生の社会科地域学習のなかに蓄積されている。カルテや座席表という子どもたちの学習状況を記録する教育技術として、社会科以外の教育実践にも応用されている。さらに、子どもの個性と生活経験を重視する学習理念は、通史学習を基本とする社会科歴史的分野の学習にも引き継がれている。

国家の歴史にかかわって地域の文化や伝統の学習を重視し、歴史事象の知識教授ではなく子どもの活動や体験とのかかわりを強調する学習方法、さらには子ども個々の学習過程を注視する教師の授業実践のなかに社会科の理念は継承されている。それは今と未来を生きる子どもの経験と実感を学習基盤にするという点で、全ての歴史事象を現代史の観点で読みかえる学習と位置付けたい。

そしてここにあげた日本の教師による社会科実践が志向してきた歴史教育は、先に紹介した現代史と現代社会の理解を重視する2008年学習指導要領と目指す方向が重なることを確認しておく。社会科の理想は60年以上の年月をへて日本社会の現実のなかに根付きつつあるといえよう。この点とかかわって、日本の現代史教育の在り方に大きく影響を与えてきた教科書検定に関する私見を終章として付記しておきたい。

5. 日本における教科書検定制度の特性と課題¹²⁾

日本の学校教育の教科書は、戦争遂行への反省から、敗戦後の教育改革によって、国定制度から検定制度に転換する。他方、当時の日本の知識人や研究者の多くは、日本政府を批判し、社会主義圏に属する国や人へのあこがれをもっていた。学校教職員の団体である日本教職員組合（日教組）も、「教師は労働者である」との立場から、文部省に対立する政治的活動を積極的に進めた。

その結果、検定制度のもとで教科書を執筆する人たちに社会主義に親近感を持つ人が少なくなく、教科書の内容にも影響した。日本の教科書検定制度は教育の中立性に対する左右双方の解釈と運動のせめぎあいのなかで整備されていくことになる。たとえば、文部省と日教組との対立は、教育委員会の公選制から任命制への転換批判闘争、教員勤務評定導入反対、学力テスト実施阻止などの運動へと展開した。このような政治的対立を背景に、教育の中立性の確保を大義名分にして、文部省は1958年に学習指導要領の法的拘束性を明確にし、学習指導要領の内容を教科書検定の基準にする根拠にした。

しかし、教科書執筆者の多くが政府批判の立場にある大学研究者であることにより、戦前の日本の歴史に関して、日本の保守的な立場と異なる見解を歴史教科書に記述することは可能であった。その結果、検定過程において執筆者と文部省との間に対立が生じ、それを裁判闘争にすることで新たな対立の構造が生まれた。¹³⁾

そのスタートが、1965年に東京教育大学教授の家永三郎氏が国を相手に教科書検定制度を憲法違反とする提訴であった。日本の戦後教育史において重視される教科書裁判の開始だが、その後、三次にわたり訴訟が重ねられ、最終的に最高裁によって結審したのが32年

後の1997年であった。時間はかかったが、裁判の過程で、検定制度の合法性とそれを確実なものにするための法的整備が進んだ。一部とはいえ文部省の誤りが認められ、検定における政府の恣意性を排除する制度・機構の構築と世論の醸成にも貢献した。

この裁判の過程で、韓国をはじめアジア各国から厳しい批判を受ける教科書問題が生じることにより、1982年の近隣諸国条項制定につながったことも確認しておきたい。すなわち、「近隣のアジア諸国との間の近現代の歴史的事象の扱いに国際理解と国際協調の見地から必要な配慮がされていること」という記述が、政府の判断として教科用図書検定基準に組み入れられ、日本が第二次大戦時に行ったアジア諸国への加害の事実を教科書に記入することを日本政府の意思として明確にしたわけである。さらに、このような政府による近隣諸国条項の制定を世論が支持したことに、教科書裁判が国民のあいだ教科書検定への関心を高めたことも確認しておきたい。¹⁴⁾

同時に、韓国やアジア諸国からの歴史教科書批判が、日本の教科書検定制度の透明化と政府の検定内容を制限することに貢献したことも指摘しておく。国の内外を問わず、教科書に対する批判に謙虚になることに加えて、政府が行うことができる範囲を明確にし、国民の理解を得る作業は、検定制度にとって最も重要なことと考える。

ただし、このことは、近年の韓国からの歴史教科書批判を受け入れることができない法的根拠を日本政府に与えることにもなった。このような判断は、韓国側からは、日本政府が問題視される教科書を擁護していると見えるであろう。だがそれは間違いと言わざるを得ない。政府には教科書の内容を直接変える権限がないことこそ、日本の検定制度の最も重要な役割であることを示していると理解いただきたい。

さらに、検定制度が円滑に運営されるかどうかは、結局は国民の教科書に求めるレベルの高さに依存する。その意味で、教科書検定制度の整備に貢献したもう一つの大きな要因に教科書の採択制度があることも指摘しておきたい。日本では義務教育における教科書無償供給制度と同時に、その教科書の採択を教育委員会単位にすることで（広域採択制）、特定の政治的立場からの恣意的な教科書選択を防ぐ制度にした。

本来、敗戦後の教育改革によって開始された国定制度から検定制度への転換の理由は、民間の創意による多様な教科書の作成であった。だが、急激な制度変更とイデオロギー対立のはざまに、多様な教科書作成よりも政治的中立性が検定基準の重要な要素になった。

さらに、教科書裁判、無償供与、広域採択制は、検定制度の合法性と公正性を確保するために非常に精緻な法制度と編集・検定・採択・供与システムを構築することに寄与した。しかし、その結果、時代と社会の変化に柔軟に対応することが困難な教科書作成システムの構築にも寄与することになった。それは一方で、左右を問わず、政治的立場からの要求を排除し、子どもの成長発達段階を考慮した正確で適切な教科書（主たる教材）を無償で提供することを可能にした。だが他方で、韓国やアジア諸国からの批判に応じることができない理由を与えると同時に、時代の変化と子どもたちの多様化や個性化に適合した教科書作成を困難にした。¹⁵⁾

そのため、日本の教科書検定制度は新たな改変の時期を迎えていると考える。それは教育の自由化、学習指導要領の最低基準化による検定制度の簡略化と要言できる。

教育の自由化への要望は、1980年代の臨時教育審議会にさかのぼる。その影響は、1990年代の新しい学力観と総称される教育改革を準備した。この改革は、現在の日本では学力低下批判とともに語られが、私は改革を主導した研究者の一人として、その意義は小さくないと考える。その理由は、日本人のなかに学校教育の相対化を進行させたからである。いいかえれば、学校は国家の代理ではなく子どもと親が選択可能な制度であることを教育関係者に理解させた意義は大きい。そして、2003年の学習指導要領の部分改訂により、“法的拘束性”にかわって“最低基準”という制約を課すことが可能になったのも、90年代の教育の自由化への試行錯誤が貢献したと考える。¹⁶⁾

この学習指導要領の位置づけの変更は検定制度にも大きく影響する。1950年代から60年代にかけのイデオロギー対立を背景に定着した、学習指導要領の法的拘束性の役割が終了し、学習指導要領を超える内容を教科書編集の裁量によって加えることが可能になった。さらに検定過程の透明化や簡略化が進み、社会の変化や子どもの多様化に応じる方向での編集が可能になる条件ができた。ようやく教科書検定が、特定の政治的強制からの自由ではなく、未来からの使者である子どもたちの学びの多様性を保証する制度にむけての改革の道に入ったと評価したい。¹⁷⁾

だがこの変化は、近代国家の建設と国民の育成を同時並行で実現可能とする国民教育論の改変（破綻？）につながる可能性を秘めたものである。その意味で、韓国の検定制度は、教育を国家が保証する時代から国民が選択する時代への転換と、国家と国民の相対化が進行する時代への要請を同時に対応しなければならないと考える。このきわめて困難な課題に、日本の戦後の検定制度の歩みが、その誤りも含めて役立つことを願うものである。¹⁸⁾

注記

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領』2008年3月 東京書籍
「第2章各教科」の「第2節社会」の「第6学年」の「1目標」 参照
なお、日本の2008年版と1998年版の学習指導要領は小学校、中学校、高等学校のいずれにおいても、文部科学省のホームページ <http://www.mext.go.jp/index.htm> においてPDF版をダウンロードできる。ただし、東京書籍から出版された学習指導要領とはページ数が異なるため、本稿では参照と引用か所のみ記載する。
- 2) 文部科学省『中学校学習指導要領』2008年 東京書籍（2008 中学学習指導要領と略す）
「第2章各教科」の「第2節社会」の「歴史的分野」の「1目標」 参照
- 3) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 社会編』2008年9月 日本文教出版株式会社（2008 中学解説社会編と略す） 「第1章総説」の「3 社会科改訂の要点」の「(2) 各分野の改訂の要点」の「歴史的分野」の「ウ 近現代の学習の一層の重視」 参照

なお、指導要領解説も PDF 版を文部科学省のホームページからダウンロードできる。

- 4) 資料 1、資料 2、資料 3 は、いずれも『中学校学習指導要領』の 1998 年版と 2008 年版の比較から馬居が作成。

資料 4 は 2008 中学校学習指導要領の「第 2 章各教科」の「第 2 節社会」の「歴史的分野」の「2 内容」の「(6) 現代の日本と世界」から引用。

- 5) 資料 5 は 2008 中学学習指導要領の「第 2 章各教科」の「第 2 節社会」の「歴史的分野」の「3 内容の取扱い」の「(7) 内容の(6)については、次のとおり取り扱うものとする」から引用
- 6) 資料 6 は 2008 中学解説社会編の「第 1 章総説」の「3 社会科改訂の要点」の「(2) 各分野の改訂の要点」の「歴史的分野」の「ウ近現代の学習の一層の重視」から引用
- 7) 資料 7 は 2008 中学学習指導要領の「第 2 章各教科」の「第 2 節社会」の「公民的分野」の「2 内容」の「(1) 私たちと現代社会」の「イ 現代社会をとらえる見方や考え方」から引用
- 8) 敗戦後の日本の教育改革に関する事実確認と評価の特性については、同時代を生き、改革に直接かかわった研究者や教育実践者があらわした以下の文献を参照
- ①唐沢富太郎「明治・大正・昭和・戦後の教育」(長田新監修『教育学テキスト講座 第 3 巻 日本教育史』お茶の水書房 1961 年
 - ②家永三郎「戦後の歴史教育」『講座 日本歴史 22 別巻 1』岩波書店 1963 年
 - ③東京都小学校社会科研究会編『小学校社会科 25 年の歩み』明治図書 1973 年
 - ④海老原治善「戦後日本の教育改革」(梅根悟監修『世界教育史大系 3 日本教育史Ⅲ』講談社 1976 年
 - ⑤太田堯編著『戦後日本教育史』岩波書店 1978 年
 - ⑥日本民間教育研究団体連絡会編『日本の社会科三十年』民衆社 1979 年
 - ⑦上田 薫他編著『教育学講座 10 社会科教育の理論と構造』学習研究社 1979
 - ⑧加藤章他編『講座・歴史教育 1 歴史教育の歴史』弘文堂 1982 年
 - ⑨加藤章他編『講座・歴史教育・3. 歴史教育の理論』弘文堂 1982 年
 - ⑩奥田真丈監修『教科教育百年史』建帛社 1985 年
 - ⑪『上田薫著作集 1 知られざる教育』黎明書房 1992 年
 - ⑫『上田薫著作集 2 人間形成の論理』黎明書房 1993 年
- 9) 加藤章「戦後の歴史教育の出発と社会科の成立」(加藤章他編『講座・歴史教育 1. 歴史教育の歴史』所収) 弘文堂 1982 年 300 頁
- 10) 上田薫「社会科の本質的立場」(上田薫他編著『教育学講座 10 社会科教育の理論と構造』所収) 学習研究社 1979 年 40 頁
- 11) 上田薫「動的相対主義の立場」(『上田薫著作集 1 しられざる教育 抽象への抵抗』所収) 黎明書房 1992 初出 1956 年 305 頁
- 12) ここでの記述は、公州大学の李明熙教授との共同研究「韓日教科書編纂制度の比較

研究」における報告書の「2. 日本の教科書検定及び採択制度の特徴」を要約したものである。その意味で、李明熙教授と共同研究の成果を馬居の責任でまとめたものであることを記しておく。

- 13) 戦後日本の教育界の状況と教科書の変遷については、注記 8)の文献を参照。
- 14) 教科書検定と社会科教育の変遷ならびに周辺諸国との関係は以下の文献を参照
 - ①佐藤照雄『歴史学習指導の視点と方法』東京法令出版 1980 年
 - ②黒羽清隆『歴史教育と歴史教科書問題』地歴社 1982 年
 - ③小山常美『歴史教科書の歴史』草思社 2001 年
 - ④君島和彦『日韓歴史教科書の軌跡』すずさわ書店 2009 年
- 15) 日本の検定制度と教科書画一化の問題については次の拙稿を参照いただきたい。
 - 馬居政幸・夫伯「日本における公民教育の成立と展開」『静岡大学教育学部研究報（教科教育学編）』27号 1995 年
- 16) 90年代の教育改革の理念と現実については次の拙稿を参照いただきたい。
 - ①馬居政幸「新学力観で学校が変わる」（下村哲夫編『シリーズ・現代の教育課題に挑む 1 新しい学力観』所収）ぎょうせい 1996 年
 - ②馬居政幸『「楽しさ」をキーコンセプトとした学校の自己改革—『市場競争力』を求められる時代に向けて—』（楽しい学校研究会（主催者馬居）編『学校経営ハンドブック 18・「楽しい学校」—21世紀の学校像を求めて—』）第一法規 1998 年
- 17) 多様性を重視する教育のありかたについては次の拙稿を参照いただきたい。
 - ①馬居政幸「韓国の教育改革と学力モデル」（原田信之編著『確かな学力と豊かな学力 各国教育改革の実態と学力モデル』所収）ミネルヴァ書房 2007 年、
 - ②馬居政幸・李明熙・夫伯共著「日韓両国の少子・高齢化の進行に伴う社会システム再構築への課題」『静岡大学教育学部研究報（人文・社会科学編）58号』 2008 年
- 18) 馬居と李明熙は2008年度日本社会科教育学会において、「日韓両国における少子高齢・人口減少の進行と社会科教育の課題(2)—教科書制度の比較から—」をテーマに発表し、書物だけを対象とする教科書から電子媒体を包含する韓国検定教科書の可能性に言及。現在もこの観点からの韓日の比較研究を継続中。その成果を次の2点の拙稿として発表している。参照いただきたい。
 - ①馬居政幸「韓国の教育事情」日本子ども社会学会編『子ども社会研究』17号 2011 年
 - ②馬居政幸「アジア的シチズンシップの教育のために」『静岡大学教育学部研究報告（人文・社会・自然科学篇）62号 2012 年

資料編

「生活科」に関する文献目録

「生活科」に関する文献目録

編集

- 馬居政幸（静岡大学助教授）
- 木村勝彦（筑波大学大学院博士課程在学）
- 木村健一郎（筑波大学大学院博士課程在学）

（１） 著書

〈凡例〉

- 1) 直接「生活科」に関連して著された本に限定した。
 - 2) 発行年代順に配列した。（1989年5月まで）
- ・益地勝志・山の口小学校共著
『小学校低学年授業の新構想—生活科への移行をめざして—』（初教出版、1986年10月）
 - ・新潟県上越市立大手町小学校『雪の町からこんにちは』（日本教育新聞社、1987年1月）
 - ・新福裕子編著『小学校「生活科」の構想と実践—自己生活力の育成をめざして—』
（明治図書、1987年3月）
 - ・新潟県上越市立大手町小学校
『生活する力を育てる教育—続・雪の町からこんにちは【教師編】』
（日本教育新聞社、1987年4月）
 - ・東京民研編『臨教審「生活科」をのりこえる授業』（あゆみ出版、1987年5月）
 - ・平田嘉三ほか『生活科教育を考える』（三晃書房、1987年7月）
 - ・笠原始「子どもが力を発揮できる生活科の構想」（初教出版、1987年10月）
 - ・益地勝志
『生活科単元構成と展開の工夫—個性を生かし生活を豊かにする問題解決の進め方—』
（初教出版、1987年11月）
 - ・大野連太郎・加藤幸次他監修、清水照行編纂『生活創刊をどうとらえるか』
（中教出版、1987年11月）
 - ・奥井智久他編『新時代の小学校低学年教育—生活科への実践的アプローチ—』
（みずうみ書房、1987年12月）
 - ・武村重和・梶田穎一他
『新教科「生活科」構想と具体化—子どもの生活に根ざした授業づくり—』
（啓林館、1988年1月）
 - ・小佐野正樹『生活科批判と理科教育の課題』（あずみの書房 1988年1月）
 - ・梶田叡一編/大阪教育大学教育学部附属池田小学校『生活科の構想と実践』
（第一法規、1988年2月）

- ・お茶の水女子大学附属小学校児童教育研究会
『低学年教育を創る一がかがやく創造活動一』（東洋館、1988年2月）
- ・奥田真丈・牧田章編著
『自立していく子どもたち一望ましい自己認識を育てる「私の手紙」一』
(ぎょうせい、1988年3月)
- ・歓喜隆司・木下百合子編『生活科の構築』（東信堂、1988年8月3日）
- ・大野連太郎・加藤幸次他監修、清水照行編著『生活科の学習方法』
(中教出版、1988年4月)
- ・日本生活学会編『私たちは「生活」をどうとらえて次の世代に伝えたいか』
(群羊社、1988年6月)
- ・福岡教育大学教育学部附属福岡小学校『感動体験を中核とした「生活科」の授業づくり』
(明治図書、1988年6月)
- ・益地勝志編『「生活科」単元づくりの工夫』（大日本図書、1988年6月）
- ・今谷順重
『新しい問題解決学習の提唱一アメリカ社会科から学ぶ「生活科」と「社会科」への新
観点一』（ぎょうせい、1988年6月）
- ・大野連太郎・吉田貞介監修、清水照行編著『生活科の指導計画』
(中教出版、1988年7月)
- ・長谷川純三『低学年理科の歴史と「生活科」の展望』（あずみの書房、1988年8月）
- ・渋谷憲一・新潟県上越市立高田西小学校
『教育の生活化を図る一生活科の実践と指導計画の編成の工夫一』
(東洋館、1988年11月)
- ・奥井智久能編著『新時代の小学校低学年教育一生活科への実践的アプローチ』
(みずうみ書房、1988年12月)
- ・高浦勝義『生活科の考え方進め方』（梁明書房、1989年1月）
- ・今谷順重『生活科の授業を創造する』（ミネルヴァ書房、1989年4月）
- ・栗岡敦子・津幡道夫・畑中喜秋編著『イラスト生活科 1年』（東洋館、1989年4月）
- ・同右 編著 『同右 2年』（同右）
- ・益地勝志編著『「生活科」授業のすすめ方一移行から授業実施に向けて一』
(大日本図書、1989年5月)
- ・佐島群巳・鈴木喜次・武村重和監修『すぐ役立つ たのしい生活科の授業』
(中央出版、1989年5月)
- ・梶田叡一・加護明編『生活科授業の設計と展開』（国土社、1989年5月）

(2) 論文

〈凡例〉

- 1) 論文掲載雑誌の期間は1985年1月号～1989年3月号である。
- 2) 論文掲載の順番は、①「掲載雑誌の発行年月（西暦）」（同月に臨時増刊のある場合は増刊号を後にした）。②「雑誌名・五十音順」、④「著者名・五十音順」の順とした。
- 3) 掲載雑誌において生活科に関する特集が組まれている場合は、その特集名を論文の冒頭に記した。
- 4) 論文名は、原則として、掲載雑誌の目次に記されたものを問いた。副題を記入していない場合もある。
- 5) 論文の検索は、原則として、次に示す雑誌の目次において、①表題の中に「生活科」の文字が入っていること、②著者が特定できること、という2点を基準として行った。そのため、実質的に生活科のことを論じていても論文名に生活科と記されていないため取り上げなかった場合もある。
- 6) 検索雑誌名・五十音順〈()内は出版社・編集機関〉

『科教協ニュース』（新生出版）『学習指導研究（研修）』（教育開発研究所）『学校運営研究』（明治図書）『学校教育』（広島大学附属小学校学校教育研究会）『家庭科教育』（家政教育社）『考える子ども』（初志の会）『季刊教育法』（エイデル出版）『教育』（国土社）『教育学研究』（日本教育学会）『教育研究』（初等教育研究会）『教育じほう』（都立教育研究所）『教育展望』（教育調査研究所）『教育方法学研究』（日本教育方法学会）『教職研修』（教育開発研究所）『月刊教育ジャーナル』（学習研究社）『現代教育科学』（明治図書）『児童心理』（金子書房）『社会科教育』（明治図書）『授業研究』（明治図書）『小一教育技術』（小学館）『小学校教育』（教育開発研究所）『小学校時報』（全教図）『初等教育資料』（東洋館出版）『初等理科教育』（初数出版）『生活教育』（民衆社）『総合教育技術』（小学館）『Part H』（連続セミナー授業を創る）『埋科教育』（明治図書）『理科教室』（国土社）『理科の教育』（東洋館出版社）『歴史地理教育』（歴史教育者協議会）

生活科目目録

年	月	著者名	題 目	所 属 雜 誌	卷	号	通
一九八五	一	中町清治	小学校低学年／合科指導の試み	理科の教育	34	1	三九〇
一九八五	三	木山徹哉	低学年社会科の歴史—その存廃論をめぐって—	考える子ども	160		一六〇
一九八五	三	清水毅四郎	低学年「合科・総合」の問題	教育研究	41	8	一〇一四
一九八六	八	有園格	新教科「生活科」(仮称)の課題	社会科教育	23		二八五
一九八六	六	古川清行	低学年社会科—その改廃をめぐって	社会科教育	23		二八九
一九八六	一〇	上田薫・遠藤慈郎	低社から総合学習へ—実践はどうなるか	小学校時報	23		四二二
一九八六	一〇	高岡浩二	「生活科」新設の意義と課題	生活教育	38	10	四二二
一九八六	一〇	古沢常雄	教育時評：「生活」をゆがめる「生活科」の導入	理科教室	29	11	四三五
一九八六	一〇	林淳一	特集：教育課程の改定と社会科教育のゆくえ	学習指導研修	29	11	三六三
一九八六	一一	佐島群巳	「生活科」の新設と実施上の課題				一〇四
一九八六	一一	保岡孝之	低学年社会科の廃止と基礎・基本	理科教室	29	11	三六四
一九八六	一一	玉田泰太郎	「生活科」の新設をどう受けとめるか	理科教室	29	11	三六四
一九八六	一一	中原正木	低学年理科をめぐって(1)―「生活科」を検討する	科教協ニュース	11	11	三四三
一九八六	一一	大崎美子	「生活科」で自然をゆたかにとらえることができるか―「生活科」を検討する	科教協ニュース	11	11	三四三
一九八六	一一	田所恭介	「生活科」と戦前教育と	学習指導研修	11	11	三四三
一九八六	一一	市川博	「生活科」新設は社会・自然を見る眼を育てない	初等教育資料	11	11	一〇五
一九八六	一一	梶田飯一	「生活科」新設と小学校低学年の教科構成	初等教育資料	11	11	四九二
一九八六	一一	広瀬雅哉	小学校低学年における新教科の構想	初等教育資料	11	11	四九二
一九八六	一一	玉田泰太郎	教育の話題―小学校低学年における新教科「生活科」の構想について―				

一九八六	一一	片岡武	低学年の子らと学びあったこと―「生活科」を検討する―	理科教室	29	13	三六六
一九八六	一一	玉田泰太郎	低学年理科をめぐって(2)―「生活科」を検討する	理科教室	29	13	三六六
一九八六	一一	佐々木勝男	中・高学年社会科を変質させる「生活科」の危険性	歴史地理教育	25		四〇五
一九八六	一一	森垣薫	小学校低学年「生活科」の実践的批判	歴史地理教育	25		四〇五
一九八七	一一	上田薫	社会科の運命と教育の行方	季刊教育法	24		四〇五
一九八七	一一	宇田川宏	今こそ社会科の再生を	季刊教育法	24		六六
一九八七	一一	河野重男	小学校低学年における新教科をとらえる視点	季刊教育法	24		六六
一九八七	一一	高野尚好	合科的な指導を取り入れた授業の研究	月刊教育ジャーナル	24		六六
一九八七	一一	社会科教育	特集：新教科「生活科」の実践像を検討する	社会科教育	24		二九二
一九八七	一一	相部芳徳	「生活科」学習の実際				
一九八七	一一	有田和正	どうしてもやるならこんな内容に				
一九八七	一一	家光大蔵	新教科「環境科」実践が育てたもの				
一九八七	一一	市川博	子どもの学習意欲をそこなう生活科				
一九八七	一一	伊藤博敏・伊東富士雄	「遊ぶものを作ろう」の実践像とその検討				
一九八七	一一	今谷順重	もつと楽しく有意義で新鮮な学習内容にできるはずだ				
一九八七	一一	植松勝・鈴木健二	「職業と自分たちの生活」の実践像とその検討				
一九八七	一一	倉地允規	体験的活動を単元を中心にすえて				
一九八七	一一	小松毅夫・大原聖寿	「動・植物を育てる」の実践像とその検討				
一九八七	一一	小森 茂	追られる学際的研究				
一九八七	一一	椎名仁・有川政秀	「わたしの家」の実践像とその検討				
一九八七	一一	田中武雄	社会科と道徳科とのあいだ				
一九八七	一一	次山信男	教育課程開発校の研究に見る気にかかること				
一九八七	一一	手塚義男・杉山裕之	「生き物を育てよう」の実践像とその検討				
一九八七	一一	寺田喜男	継続的体験的な活動を重視した単元の開発と実践				

徳山久美子・大原正博	「地域行事の活動」の実践像とその検討								
中野重人	新教科「生活科」新設のねらいはどこか								
二宮和雄・本田淳	「生活に使うものを作る」の実践像とその検討								
二杉孝司	「生活科」のどこに「総合的な指導」があるのか								
松本健嗣・湯浅由英子	「公園へ行こう」の実践像とその検討								
水上義行・秋山達也	「わたしのきろく」の実践像とその検討								
水口宏寿・板橋育夫	「たのしい学校」の実践像とその検討								
保岡孝之・島本恭介	「近所の生活」の実践像とその検討								
吉浦公子	児童の生活をどう教材化するか								
山脇 健	小学校低学年における社会・理科を総合化した新教科「環境科」の創設	小学校理科研究	4		10				
赤松弥男	巻頭言「知の抹殺は生活科の自殺行為」	初等理科教育	21	21	21	21			二四八
佐島群巳	教育課程改定と「生活科」をめぐる問題	初等理科教育	21	21	21	21			二四八
桧垣邦夫	生活科の授業づくりをめざして	総合教育技術	1	1	1	1			二四八
中野重人・奥井智久	座談会〈生活科〉の発足と社会科・理科	理科教育	19						二三三
梶田敏一	特集：低学年「生活科」構想をどう考えるか								
理科教育	世界の理科教育改革からみた「生活科」構想								
稲垣成哲	低学年における総合学習の構想と展開								
茨城大学附小	「生活科」に総合的体験活動を十分に								
上越市大手町小	低学年理・社を合科した新教科の創設								
岡山大学附小	新教科「生活科」創設のねらいはどこか								
奥井智久	理科と生活科は完全に分離する								
河本望	新教科「生活科」のシルエツト								
日下義朗	自然科学教育の原点の消失にならないか								
楠田純一	「生活科」構想への期待と危惧								
斉藤有厚									

滋賀大学附小	新教科「生活科」の学習展開を考える	理科教室	33	30					三六七
信大附長野小	自然認識を深める総合学習	教育展望							三五二
高野恒雄	中学年への接続・発展に問題はないか	科教協ニュース							三四五
筑波大学附小	昭和二〇年代の生活教育とどう違うのか	学習指導研修							一〇七
中村重太	カリキュラム編成の研究が焦点に	学習指導研修							一〇七
根本和成	地域に立脚した体験活動の広がり充実を	学校運営研究							三三三
野々村雅英	「自然の観察」の遺産をどうくみとるか	学校運営研究							三三三
三石初雄	低学年理科と生活科―「生活科」を検討する	歴史地理教育	26	26					四〇八
田中 実	「生活科」は教育改革の起点となりうるか	学習指導研究							一〇八
柳 久雄	生活科の導入は戦前の「修身科」への道しるべ	教職研修							一七五
笠井 守	生活科 新設の意図とその内容	理科教室							三六九
山口康助	生活科 新設と基礎・基本	歴史地理教育							四〇九
山口康助	「生活科」―自己認識の構想をどうとらえるか	歴史地理教育							四〇九
坂本昇一	教課審「中間まとめ」としつけ・道徳教育の見直し点―低学年「生活科」の問題を含めて―	歴史地理教育							四〇九
村田 昇	低学年社会科は廃止してよいのか	学習指導研究							一〇九
金子 真	生活科と道徳教育の関連	学習指導研究							一〇九
村田 昇	生活科と生涯教育	学習指導研究							一〇九
森 隆夫	「生活科」は道徳科である	学習指導研究							一〇九
河端尚子	教育課程審議会への第二次要望書	学習指導研究							一〇九
歴史教育者協議会	社会認識の形成と低学年社会科(上)―主権者としての力をどう培うか―	学習指導研究							一〇九
歴史教育者協議会教育課程検討委員会	教育課程の改定と社会科教育①―生活科の開設と学習のエネルギー―	学習指導研究							一〇九
市川 博	生活科の開設と実施上の課題①―新教科構想	学習指導研究							一〇九
三枝孝弘		学習指導研究							一〇九

一九八七	池野徳男	四	池野徳男 月刊教育ジャーナル	26	八三七
一九八七	高野尚好	四	高野尚好 月刊教育ジャーナル	1	
一九八七	佐藤雄子	四	佐藤雄子 森 隆夫		
一九八七	森 隆夫	四	森 隆夫 楊井一滋		
一九八七	楊井一滋	四	楊井一滋 現代教育科学	4	三六五
一九八七	現代教育科学	四	現代教育科学 市川博	31	
一九八七	市川博	四	市川博 白井嘉一		
一九八七	白井嘉一	四	白井嘉一 佐伯正一	8	一〇一四
一九八七	佐伯正一	四	佐伯正一 露木和男	41	
一九八七	露木和男	四	露木和男 二杉孝司		
一九八七	二杉孝司	四	二杉孝司 白井嘉一	24	二九五
一九八七	白井嘉一	四	白井嘉一 初等理科教育	4	二五一
一九八七	初等理科教育	四	初等理科教育 牛山栄也他	21	
一九八七	牛山栄也他	四	牛山栄也他 大野運太郎他		
一九八七	大野運太郎他	四	大野運太郎他 奥井智久		
一九八七	奥井智久	四	奥井智久 草野保治		
一九八七	草野保治	四	草野保治 清水莞		
一九八七	清水莞	四	清水莞 原田清美		
一九八七	原田清美	四	原田清美 松下正憲他		
一九八七	松下正憲他	四	松下正憲他 森 一夫		
一九八七	森 一夫	四	森 一夫 和田 淳		
一九八七	和田 淳	四	和田 淳 内川英雄		
一九八七	内川英雄	四	内川英雄	19	二三六

一九八七	資原徳和	四	資原徳和 歴史教育者協議会教育	19	二三六
一九八七	歴史教育者協議会教育	四	歴史教育者協議会教育 課程検討委員会	4	四一一
一九八七	課程検討委員会	五	課程検討委員会 三枝孝弘		一一〇
一九八七	三枝孝弘	五	三枝孝弘 寺川智祐		八三八
一九八七	寺川智祐	五	寺川智祐 教育じほう		
一九八七	教育じほう	五	教育じほう 高岡浩二	472	
一九八七	高岡浩二	五	高岡浩二 岡山貴美子		
一九八七	岡山貴美子	五	岡山貴美子 遠藤義春		
一九八七	遠藤義春	五	遠藤義春 外山義郎		
一九八七	外山義郎	五	外山義郎 酒匂一郎		
一九八七	酒匂一郎	五	酒匂一郎 上平康博		
一九八七	上平康博	五	上平康博 依田十久子		
一九八七	依田十久子	五	依田十久子 久田 芳		
一九八七	久田 芳	五	久田 芳 西久保禮造		
一九八七	西久保禮造	五	西久保禮造 青木久子		
一九八七	青木久子	五	青木久子 坂田英由紀		
一九八七	坂田英由紀	五	坂田英由紀 斎藤 寛		
一九八七	斎藤 寛	五	斎藤 寛 高島勝也		
一九八七	高島勝也	五	高島勝也 茅野敏英		
一九八七	茅野敏英	五	茅野敏英 伊東美治		
一九八七	伊東美治	五	伊東美治 笠原 始	5	四一八
一九八七	笠原 始	五	笠原 始 小出隆司	2	四二二
一九八七	小出隆司	五	小出隆司 歴史教育者協議会研究	5	四二二
一九八七	歴史教育者協議会研究	五	歴史教育者協議会研究		

の周辺

低学年社会科はやはりむずかしいのか
特集：「生活科」の誕生
スタートする「生活科」が目ざすもの
子供の生活を主体にした単元構成で
「分化と総合」は教育の基本原則
「生活科」——さて現場では
特集：新教科「生活科」の創設——こう読む
社会認識の基礎を弱める生活科
「生活科」構想と「社会科」本来の任務「生活科」
創設の必然性が説かれているか
「生活科」を視野に入れた一つの試み
「生活科」は「しつけ」をめざす
〈低社〉実践の共通性と差異性を明らかにする——
第二回社会科シンポジウム報告
特集：生活科で育てたいもの
「生活科」の実践に想う
座談会「生活科で子どもの何を育てるか」
「生活科」の理念とその指導
自然の教育的意義と「生活科」
生活科を成功させるために
子どもが拓く問題解決——生活科への試み
合科的な指導から「生活科」への試み
子ども達の発達と「自然」
お茶の水の創造活動
親が喜び子どもと先生が疲れる生活科

活動を通して学ぶ生活科と成り得るか
社会認識の形成と低学年社会科（下）——主権者と
しての力をどう培うか——
生活科の創設と実践上の課題②——方法としての
合科的な指導から「生活科」への試み
子ども達の発達と「自然」
お茶の水の創造活動
親が喜び子どもと先生が疲れる生活科

理科教育
歴史地理教育
学習指導研究
学校教育
「教育じほう」

一九八七	六	委員会 教育展覧 幸田三郎 蛇谷米司 丸本喜一 今野喜清 岩浅隆也 尾田幸雄 安達拓二 三枝孝弘	一九八七	六	土井康正 高野恒雄 本多公栄	一九八七	七	学習指導研究 家光大蔵 上野辰美 内田正男 神辺英保 菊地家達 岸川正登	一九八七	七	特集：授業論「Ⅳ」—「生活科」の検討— 「生活科」の構図 「生活科」の教科的性格の吟味 「生活科」における自然認識とは 「生活科」は、教科、たりうるか 「生活科」で社会認識の芽を育てることができるか 「生活科」における自己認識とは 生活科をめぐる動き 生活科、の新設と実践上の課題③—「合わせて授業」から「合科的な指導」へ— 低学年新教育課程をめぐって 低学年生活科における自然体験と幼児期の自然体験 「生活科」の新設—社会と理科の教材を活用する生活道徳科— 特集：生活科、構想を検討する 生活科、の先行的実践 生活科、のめざすものと、しつけ、 生活科、の新設と中・高学年との接続〈理科〉 「規範」教育による教化には反対 (新設、生活科、への要請) 生活科、実施に種々の懸念 (新設、生活科、への要請) 生活科、独自のねらいを明確にする (新設、生活科、への要請)	一九八七	六	教育展覧 33 5 三五六	25 8 一一一 八三九 二五三 三一 一一二	21 6
------	---	-----------------------------------------------------------------------------	------	---	----------------------	------	---	--------------------------------------------------------	------	---	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	---	------------------------	-------------------------------------------	---------

一九八七	七	齋藤健次郎 三枝孝弘 佐島群巴 津布楽喜代治 村内哲二 村田昇 森隆夫 山田勉 山本幸夫 横溝昭平 吉本均 川崎昭三 金井康 有川政秀 池田孝徳 市川博 岡崎明宏 小林宏己 佐島群巴 柴田義松・本多公栄・ 次山恒男・谷川彰英 城重幸	一九八七	七	総合科目、生活科、の特徴とその展開 生活科、の新設と実施上の課題④—社会・理科の存続、統合をめぐって— 生活科、の授業時数と内容上の課題 生活科、の新設と教師教育 生活科、と図画工作の関連 生活科、と道徳教育の関連 生活科、の意義を考ふる 生活科、の新設と中・高学年との接続〈社会科〉 生活科、の先行的実践 国語科との関連を明確にする (新設、生活科、への要請) 体験的学習としての、生活科、の展開 低学年の学習と子どもの能力 生活科 特集：「生活科」登場は社会科をどう変えるか 「生活科」(仮称)「の三段階三文節による指導 総合学習を基盤にした、低学年「生活科」(仮称)「への試行と実践 戦前の「生活科」とどう違うか 環境科を発展させて生活科の創設 「生活科」の登場と社会科研究の焦点 昭和二〇年代「生活教育」とどう違うか 生活科が教科構造に及ぼす問題を考ふる 自他の尊重「思いやり・協力・尊敬」を核にした	一九八七	七	学校教育 児童心理 社会科教育	一九八七	七	24 9 八四〇 五一一 三〇〇
------	---	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	---	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	---	-----------------------	------	---	------------------------------

一九八七	七	鳥海公・堀内一男・多田順一・二谷貞夫	生活体験 生活科が中学校に及ぼす問題を考える			
一九八七	七	中野重人・有田和正 能條孝・落合静男・小玉哲・長内芳弘	対談「生活科」で社会科実践は変るか 生活科が中学年に及ぼす問題を考える			
一九八七	七	牧田章・小泉宜夫・鈴木隆司・橋本輝久	生活科が高学年に及ぼす問題を考える			
一九八七	七	水越敏行	私の構想と実践研究の分析—実践レポートを讀んで— 海外における低学年改革の動向 自己認識と道徳教育の関連 読書室：東京民研編「生活科」をのりこえる授業」 特集：「生活科」をどう構想するか 「総合・合科学習をよまえて」 「なかよくなるう」	理科教室 学校運営研究	26 30	三七三 三三一
		浅井哲 茨城大学教育学部附属小学校 今野喜清 卜部隆 大手町小学校 大野連太郎 大野連太郎 鹿兒島大学教育学部附属小学校 笠原 始	総合・合科学習を戦後教育の歩みの中で考える 内容の選択は興味・関心・必要感で 低学年生活活動の構想と実践 まえがき 総合・合科学習の概念・意味をどうとらえるか 総合学習と基礎学習—二本柱の実践 社会・理科中核の環境科構想と実践			

一九八七	八	星野清一	総合学習・実践の現状 総合的指導の研究・実践の現状 総合的指導の概念とその意義 総合的指導のカリキュラム構成における位置づけ 総合学習の意義とねらい 総合単元活動・総合教科活動の全体構造	学習指導研究 学習指導研究	19 15	一一三 一一三	
一九八七	八	星野清一	「生活科」へのアプローチ 「虫とあそぼう」 「水の中の生きものたち」 総合・合科学習の指導計画論 子どもの活動や経験を重視した総合的学習 「近所の遊び場たんけん」 総合的指導の年間指導計画のたて方	特別論文「生活科」に前向きに取り組むたい 「生活科」の新設と実施上の課題⑤—新教科設立への素地— 低学年から方法能力の学習を 「生活科」（仮称）との関連をどう図るか 特集：「生活科」は理科実践をどう変えるか 「生活科」の登場と理科研究の焦点 「たのしい学校」の実践像とその検討 「近所における遊びや生活」の実践像とその検討	学校教育 教職研修 理科教育	12	八四一 一八〇 二四〇
一九八七	八	堀田徹一	総合学習・実践の現状 総合的指導の研究・実践の現状 総合的指導の概念とその意義 総合的指導のカリキュラム構成における位置づけ 総合学習の意義とねらい 総合単元活動・総合教科活動の全体構造	学習指導研究 学習指導研究	19 15	一一三 一一三	
一九八七	八	寺尾健夫	「生活科」へのアプローチ 「虫とあそぼう」 「水の中の生きものたち」 総合・合科学習の指導計画論 子どもの活動や経験を重視した総合的学習 「近所の遊び場たんけん」 総合的指導の年間指導計画のたて方	特別論文「生活科」に前向きに取り組むたい 「生活科」の新設と実施上の課題⑤—新教科設立への素地— 低学年から方法能力の学習を 「生活科」（仮称）との関連をどう図るか 特集：「生活科」は理科実践をどう変えるか 「生活科」の登場と理科研究の焦点 「たのしい学校」の実践像とその検討 「近所における遊びや生活」の実践像とその検討	学校教育 教職研修 理科教育	12	八四一 一八〇 二四〇
一九八七	八	行安茂・鈴木博雄	総合学習・実践の現状 総合的指導の研究・実践の現状 総合的指導の概念とその意義 総合的指導のカリキュラム構成における位置づけ 総合学習の意義とねらい 総合単元活動・総合教科活動の全体構造	特別論文「生活科」に前向きに取り組むたい 「生活科」の新設と実施上の課題⑤—新教科設立への素地— 低学年から方法能力の学習を 「生活科」（仮称）との関連をどう図るか 特集：「生活科」は理科実践をどう変えるか 「生活科」の登場と理科研究の焦点 「たのしい学校」の実践像とその検討 「近所における遊びや生活」の実践像とその検討	学校教育 教職研修 理科教育	12	八四一 一八〇 二四〇
一九八七	八	板垣慧	総合学習・実践の現状 総合的指導の研究・実践の現状 総合的指導の概念とその意義 総合的指導のカリキュラム構成における位置づけ 総合学習の意義とねらい 総合単元活動・総合教科活動の全体構造	特別論文「生活科」に前向きに取り組むたい 「生活科」の新設と実施上の課題⑤—新教科設立への素地— 低学年から方法能力の学習を 「生活科」（仮称）との関連をどう図るか 特集：「生活科」は理科実践をどう変えるか 「生活科」の登場と理科研究の焦点 「たのしい学校」の実践像とその検討 「近所における遊びや生活」の実践像とその検討	学校教育 教職研修 理科教育	12	八四一 一八〇 二四〇
一九八七	八	伊東裕一	総合学習・実践の現状 総合的指導の研究・実践の現状 総合的指導の概念とその意義 総合的指導のカリキュラム構成における位置づけ 総合学習の意義とねらい 総合単元活動・総合教科活動の全体構造	特別論文「生活科」に前向きに取り組むたい 「生活科」の新設と実施上の課題⑤—新教科設立への素地— 低学年から方法能力の学習を 「生活科」（仮称）との関連をどう図るか 特集：「生活科」は理科実践をどう変えるか 「生活科」の登場と理科研究の焦点 「たのしい学校」の実践像とその検討 「近所における遊びや生活」の実践像とその検討	学校教育 教職研修 理科教育	12	八四一 一八〇 二四〇
一九八七	八	江田和主	総合学習・実践の現状 総合的指導の研究・実践の現状 総合的指導の概念とその意義 総合的指導のカリキュラム構成における位置づけ 総合学習の意義とねらい 総合単元活動・総合教科活動の全体構造	特別論文「生活科」に前向きに取り組むたい 「生活科」の新設と実施上の課題⑤—新教科設立への素地— 低学年から方法能力の学習を 「生活科」（仮称）との関連をどう図るか 特集：「生活科」は理科実践をどう変えるか 「生活科」の登場と理科研究の焦点 「たのしい学校」の実践像とその検討 「近所における遊びや生活」の実践像とその検討	学校教育 教職研修 理科教育	12	八四一 一八〇 二四〇

上越市大手町小
 奥井智久
 押味忠雄
 川上昭吾・広瀬正英・
 村井護晏・橋本健夫・
 中村重太
 岐阜大学附小
 黒崎宏一・平原榮・吉
 田智彦・千葉瑞男・松
 本史彦
 斎藤欣哉
 菅井啓之
 武村重和・片山俊行
 奈良女子大学附小
 横浜市日枝小
 平岩浩文
 深沢五郎
 藤垣和之・吉岡靖洋・
 佐藤和広
 岡山市芳明小
 三上周治
 八木哲
 横石政樹
 吉田智子
 米田昭次郎・小林清・

基本的行動様式や自己認識の育成をめざして
 「生活科」登場とこれからの理科研究
 「わたしの家」の実践像とその検討
 「生活科」が教科構造化に及ぼす問題を考える
 広がりや深さのある「生活科」にしよう
 「生活科」が高学年に及ぼす問題を考える
 「自分の生活や成長の様子」の実践像とその検討
 「生き物を育てよう」の実践像とその検討
 「生活科」の単元構想・どんな具体案が考えられ
 るか
 子どもの伸びる力を大切に活動の軸に
 ものとの感性的な出会いを出発点として
 「遊ぶものを作ろう」の実践像とその検討
 「公園へ行こう」の実践像とその検討
 「生活科」が中学校に及ぼす問題を考える
 子どものための「生活科」を求めて
 「わたしのさうく」の実践像とその検討
 「動・植物の育成」の実践像とその検討
 「地域の自然や生活の特色」の実践像とその検討
 「生活科」・現場実践からみた疑問点
 「生活科」が中学年に及ぼす問題を考える

一九八七 八
 永島俊之・藤本泰雄・
 青木公雄
 渡辺徳雄
 教育研究
 高岡浩二
 高野尚好
 小林毅夫
 里野征男
 土屋 暢
 高江洲和子
 備野知代
 山口令司
 大西秀彦
 野崎 浩
 外山 彬
 一九八七 八・九
 川合 章
 一九八七 九
 三枝孝弘
 友野重紀
 一九八七 九
 教職研修
 朝倉隆太郎
 熱海則夫
 有園格
 一九八七 九
 家光大蔵・久故博睦・

「生活に使うものを作る」の実践像とその検討
 特集「生活科」をどう構想するか
 「生活科」の構想
 活動や体験に基づく学習の工夫
 生活する力を育てる「生活科」を
 低学年教育課程編成の中での位置づけを
 生活科のあり方を考える
 「生活科」をどう構想するか
 「生活科」をどう構想するか
 「生活科」へのおもい
 「生活科」をどう構想するか
 わが校の新総合活動の構想
 教科のわくを超えた活動の成果
 道徳教育の充実と実施上の課題―生活科・と道
 徳教育―
 生活科の新設と実施上の課題⑥―「合科・総
 合」類型化の試み―
 低学年の教科課程の構想とための配慮―「合
 科検討ゼミ」に参加して思うこと―
 特集：「生活科」の創設
 「社会科」の系統的拡充・発展の立場から
 「生活科」に関する一問一答
 新教科「生活科」の構想とその内容
 合科・総合学習の実践校から「生活科」の課題を

月刊教育ジャーナル	26	42	1026
学習指導研究	6	8	
学習指導研究	114		
学校教育	842		
教職研修	16		
	1		181

一九八七	一〇	教育展望	草川一枝・馬淵教子・田中佳代子・片桐弘夫・安田公俊・前田収・巴波瑠美
一九八七	一〇	山口康助	大友秀明
一九八七	一〇	柳久雄	幸田三郎
一九八七	一〇	長岡文雄	高倉翔
一九八七	一〇	三枝孝弘	武村重和
一九八七	一〇	粟田教子	土屋鶴
一九八七	一〇	伊東隆二	保岡孝之
一九八七	一〇	安藤鉄夫	横須賀薫
一九八七	一〇	三枝孝弘	西出和由
一九八七	一〇	神津弘之	中野重人
一九八七	一〇	寺木秀一	探る

探る

西ドイツにおける「事実教授」

小学校教育課程改訂の方向と「生活科」

韓国における「統合教科」

「理科」の系統的拡充・発展の立場から

「理科」の系統的拡充・発展の立場から

「社会科」の系統的拡充・発展の立場から

「生活科」実施へ向けて、学校ではいま何をすべきか

特集：授業論「IX」―「生活科」の検討―

「生活科」に思う

「生活科」の実践的課題を探る

「生活科」と体験的学習

「生活科」における社会の認識

「生活科」における「自然」の見方と児童の中に育つもの

「生活科」で自己認識は教えられるか

「生活科」に疑問

生活化の新設と実施上の課題⑦―生活化と社会科の接点―

新教科に対する疑問

研究開発校として取り組んだ総合的学習

小学校の学習指導要領改定の動向

教育展望

学校教育

月刊教育ジャーナル

社会科教育

学習指導研究

学校教育

月刊教育ジャーナル

歴史地理教育

学習指導研究

小学校理科研究

歴史地理教育

一九八七	一〇	寺木秀一	小学校低学年の「理科」の変遷(1)―「生活科」の源流をさぐる	小学校理科研究	5	7	四一七
一九八七	一〇	村松邦崇	社会科を切すた「生活科」	歴史地理教育	5	7	四一七
一九八七	一〇	三枝孝弘	「生活科」の新設と実施上の課題⑧―生活科の目標と内容―	学習指導研究	10	7	一一六
一九八七	一一	長瀬憲保	発達の未分化とは何か	学校教育	5	7	四四四
一九八七	一一	宮入俊男	低学年社会科から「生活科」を見る	教育	5	7	四四七
一九八七	一一	馬淵教子	直接体験を通して自然・社会・自己理解を	月刊教育ジャーナル	5	7	四八七
一九八七	一一	五十嵐寿	低学年理科を消してはならない	理科教室	5	7	三七七
一九八七	一一	小佐野正樹	「生活科」批判から、先導的実践のものまで	理科教室	5	7	三七七
一九八七	一一	小石川秀一	低学年理科と生活科	理科教室	5	7	三七七
一九八七	一一	園部勝章	低学年の理科	理科教室	5	7	三七七
一九八七	一一	中村雅利	「生活科」批判と低学年理科	理科教室	5	7	三七七
一九八七	一一	小佐野正樹	「生活科」批判と低学年理科の課題	理科教室	5	7	三七七
一九八七	一一	三枝孝弘	「生活科」の新設と実施上の課題⑨―スコープと単元構成―	理科教室	5	7	三七七
一九八七	一一	龍 祐吉	低学年の新教科を考える	学習指導研究	5	7	一一七
一九八七	一一	井ノ尾功	地域の環境を生かした総合学習	学校教育	5	7	八四五
一九八七	一一	三枝孝弘	「生活科」の新設と実施上の課題⑩―単元構想の起点―	月刊教育ジャーナル	5	7	一一八
一九八八	一一	佐々有生	「うんくおもちゃづくり」(二年生)の実践を通して特別インタビュー。生活科。とはなにか	学校教育	5	7	八四六
一九八八	一一	森 隆夫	生活科をどう受けとめるか	小一教育技術	5	7	八四六
一九八八	一一	厚地大司・藤井清・木下邦太郎・寺木秀一	生活科のあり方を考える	小学校理科研究	5	7	八四六
一九八八	一一	矢野英明	生活科のあり方を考える	小学校理科研究	5	7	八四六
一九八八	一一	矢野英明	生活科のあり方を考える	小学校理科研究	5	7	八四六

一九八八	一	山内朋子他	なつをたのしくのりきょう (生活科を指向して(第一学年) 領域「自然」と教科「生活科」「理科」 生活科を受ける理科のあり方 生活科の開設と実施上の課題①—単元事例と 子の働き 生活科の発想をテコに 「いろいろなりのもの(一年生)の実践を通して 生活科」とくちようのしらべかた—「カタツムリ とあそぼう」(一年生)— 生活科の授業を模索する 新教科「生活科」への期待 「生活科」の実践・どんな試みがあるか 地域に学び、たくましさを培う生活科を目指して	小学校理科研究 理科の教育 学習指導研究 学習指導研究 学遊 学校教育 学校教育 学校教育 家庭教育 社会科学教育 小学校理科研究	5 37 2 2 5 25 62 11 2	10 1 2 2 3 3 3 3 3	四二六 一一九 一一九 八四七 八四七 八四七 三〇七 五一〇 二六一 四七一
一九八八	二	高岡浩二	「生活科」 特集：生活科と理科教育との関連を考える 三年生の理科学習に生きる「生活科」の活動を求 めて 生活科と三年生の理科との関連 生活科と理科教育との関連を考える 「生活科」と「理科教育」 生活科と理科との関連 特集：生活科を考える 表からパンづくりまで	初等教育資料 初等理科教育 生活教育	22 2	5 2	五二〇 二六一 四七一
一九八八	二	井上幸直					
一九八八	二	茅野敏英					
一九八八	二	栗田敦子					
一九八八	二	清水 堯					
一九八八	二	土屋 暢					
一九八八	二	生活教育					
一九八八	二	国井 博					

一九八八	二	田川 宏	自由勉強のとりくみ 学校を生活のセンターに 「生活科」の内容とその批判 社会科学と生活科の「生活」観 「春の草まがし」を通して自然の世界へ 教育課程審議会の「審議のまとめ」についての意 見—低学年社会科学の廃止と高校社会科学の解体に反 対する— 教育課程審議会答申に強く抗議する声明 「生活科」は、いま子どもたちに必要な生活体験 保障するののか 生活科の開設と実施上の課題②—生活科にお ける体験と評価 生活科の構想 再び生活科の問題について 社会科学はいつたい何を育ててきたのか 小学校低学年の「生活科」を志向したカリキュラ ム開発に関する研究 「生活科」上越教育基本プラン」の作成に向けて これからの生活科の実践研究に向けて(生活科研 究)	歴史地理教育 歴史地理教育 教育 学習指導研究 学校教育 学校教育 教育学研究 教育方法学研究 月刊教育ジャーナル 小学校理科研究 小学校理科研究 初等教育資料	4 4 4 13 55 5 26 13 55 1	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	四三三 四三三 四九二 四三三 一一〇 八四八 八四八 五二二
一九八八	二	歴教協					
一九八八	二	内島貞雄					
一九八八	三	三枝孝弘					
一九八八	三	伊東亮三					
一九八八	三	寺川智祐					
一九八八	三	市川 博					
一九八八	三	村川雅弘					
一九八八	三	上越生活科研究会					
一九八八	三	「小学校理科研究」編集 委員会					
一九八八	三	前坂美恵子					
一九八八	三	初等教育資料					
一九八八	三	日台利夫					
一九八八	三	宮本三郎					
一九八八	三	百瀬慎省他					

一九八八	五	山口令司	(1)「単元「わたくしたちの町」——(生活科・授業を拓く)	教育研究	42 43	一〇三五
一九八八	五	高野尚好	「生活科」のめざす思いやりの心——自然・社会・人間の調和と共存——	児童心理	6 5	五二四
一九八八	五	高岡浩二	新教育課程ここがしりたいたい——生活	小学校教育	1	
一九八八	五	小学校時報	特集：生活科と幼児教育・他教科との関連——教育課程の再編成をめざして——	小学校時報	2	四四一
一九八八	五	大野連太郎	生活科をどうとらえるか			
一九八八	五	坂本界一	生活科と幼稚園教育の関連			
一九八八	五	富樫 裕	社会・自然認識の育成と生活科			
一九八八	五	水越敏行	生活科の具体の姿と問題点			
一九八八	五	小学校課	生活科に関する研究推進校の指定について	初等教育資料	22	五一四
一九八八	五	初等理科教育	特集：「生活科」の年間計画の立て方	初等理科教育	5	二六四
一九八八	五	奥井智久	年間計画作成の基本的な考え方			
一九八八	五	後藤正人	地域性に結びついた私の年間計画プラン(都市型)			
一九八八	五	小林毅夫	地域性に結びついた私の年間指導計画(新潟県上越地方)			
一九八八	五	宮本三郎	視点			
一九八八	五	山口令司	私の考える年間計画づくり			
一九八八	五	林 淳一	「生活科」の単元構成	理科教室	31	三四八
一九八八	五	原田美知子	講座・生活科をふまえた低学年理科の指導とその実践——二、生き物を育てよう——植物	理科の教育	37 31	四三〇
一九八八	五	理科教室	特集：理科の教育課程はどう変わるか		5 5	
一九八八	五	富山 敏	「生活科」がねらうもの	理科教室	6	三八五
一九八八	五	長谷川純三	低学年理科の教育遺産を抹殺するな			

一九八八	六	藤本拓郎	「生活科」がはじまつたら	学校教育	1 43	八五一
一九八八	六	森岡由理子	「生活科」は教育課程「改善」にはならない			
一九八八	六	寺尾健夫	「調べる」力を伸ばす生活科の授業			
一九八八	六	山口令司	(2)「単元「わたくしたちの町」——(生活科・授業を拓く)	教育研究	3	一〇三六
一九八八	六	中野重人	「生活科」授業への取り組み	小学校教育		
一九八八	六	小学校時報	新教育課程ここがしりたいたい——生活	小学校時報		
一九八八	六	尾田幸雄	特集：生活科の指導をめぐる			
一九八八	六	渋谷憲一	生活科指導と校長の役割			
一九八八	六	田中正巳	生活科の指導内容と指導方法——指導計画への予備的考察——			
一九八八	六	中野重人	合科・総合・生活科、そのはるかな道——実践研究の立場から——			
一九八八	六	山崎宏文	生活科の指導目標——生活者を育てる——			
一九八八	六	初等理科教育	生活科の課題と教育課程改訂に伴う教育条件の整備			
一九八八	六	板垣 慧	特集：生活科の単元づくり(その二)	初等理科教育	22	二六五
一九八八	六	益地勝志	視点			
一九八八	六	笠原 始	私のプラン——生活科単元づくりの工夫			
一九八八	六	堀田敏一	私のプラン——生活科新設の主旨と単元づくり			
一九八八	六	林 淳一	生活科単元づくりのために			
一九八八	六	福田 豊	生活科の実施へ向けて	理科教室	37 31	三八六
一九八八	七	石田秀孝	講座・生活科をふまえた低学年理科の指導とその実践——三、わたしたちのウサギ	理科の教育	6 7	四三一
一九八八	七	拓く)	生活科単元「二年生になって」(生活科・授業を拓く)	学校教育		八五二

一九八八	七	季刊教育法 市川 博	特集：「生活科」を解剖する 生活科の新設と今後の課題 「生活科」は子どもに科学的認識を育てるか 「生活科」教科書は金太郎あめ 社会科・理科を廃止して「生活科」とは 「生活科」の授業への取り組み（最終回） 生活科とはこんな教科です 新教育課程ここが知りたい―生活 特集：生活科の単元づくり（その二） 子どもの「生活科の創造」 二期の重点プラン（一学年） 視点 二期の重点プラン（二学年） 講座・生活科をふまえた低学年理科の指導とその 実践―四、こうえんふしぎはつけん 第六回歴教協中間研究会・報告二 「生活科」↓「社会科」↓「地歴科」「公民科」構 想と主権者を育てる社会科の課題 特集：生活科 年間計画とその実践 四、公園へ行こう（九時間） 九、ぼくの家族・わたしの家族を招待しよう（一 三時間） 三、草花や生き物を育てよう（九時間） まえがき―生活科年間指導計画とその実践 九、〇〇さんに手紙を出そう（九時間） 一〇、冬を元気に楽しくすごそう（一四時間）	季刊教育法	七三		
一九八八	七	水越敏行		教育研究	27	43	一〇三七
一九八八	七	山口令司		月刊教育ジャーナル	7	5	7
一九八八	七	高野尚好		小学校教育	7	4	7
一九八八	七	中野重人		初等理科教育	22	1	27
一九八八	七	初等理科教育		理科の教育	8	7	四三二
一九八八	七	板垣 慧		歴史地理教育			四二九
一九八八	七	倉沢達雄		初等理科教育			二六七
一九八八	七	椎名 仁					
一九八八	七	庭野正和					
一九八八	七	津幡道夫					
一九八八	七	石井建夫					
一九八八	七	初等理科教育					
一九八八	七	浅田 学					
一九八八	七	安藤雅之					
一九八八	七	和泉劭平					
一九八八	七	板垣 慧					
一九八八	七	益地勝志					
一九八八	七	岡木良夫					

一九八八	八	工藤隆継	一、学校めぐり 二、学校を楽しくしよう わた しの学校（六時間） 四、雨の日を楽しくすごそう（六時間） 一、ぼくらは町のたんけんたい（二）―（五時間） 一〇、冬のくらしを調べて楽しくくらそう（九時 間） 七、あきのこうえんへ行こう（一三時間） 一、おもちゃを作って遊ぼう（一二時間） 五、夏がきた（五時間） 七、収穫を祝う秋祭りをしよう（二〇時間） 六、草花や生き物をかわいがろう（九時間） 八、バスに乗って相模原公園へ（探検に）行こう （一二時間） 一、もうすぐ二年生（一三時間） 生活科の本質とその展開 八、あそぶものをつくらう（一二時間） 二、野菜を育てよう（六時間） 六、野菜を育ててとり入れをしよう（一二時間） 一、二、わたしのアルバム（九時間） 五、夏を楽しもう（一〇時間） 三、わたしたちの水ぞくかんを作ろう（七時間） 特集：「生活科」に向けて経営課題はどこか 一年の「生活科」年間計画と研究のポイント 現実にはマッチした機能性、生活科設計図づくり 学校経営全体の見直しポイント 環境と自分との一体的とらえと自己認識の困難	季刊教育法	七三		
一九八八	八	熊谷光男		学校運営研究	27		三四四
一九八八	八	小林毅夫					
一九八八	八	酒井久美子					
一九八八	八	坂田美由紀					
一九八八	八	沢井正美					
一九八八	八	澤田光蔵・山根美津子					
一九八八	八	田中公一					
一九八八	八	出井幸夫					
一九八八	八	永井正子					
一九八八	八	中島立美					
一九八八	八	中野重人					
一九八八	八	正岡義憲					
一九八八	八	宮島和子					
一九八八	八	宮島和子					
一九八八	八	向井猛					
一九八八	八	山脇健					
一九八八	八	吉田 豊					
一九八八	八	学校運営研究					
一九八八	八	相部芳徳					
一九八八	八	伊藤 保					
一九八八	八	益地勝志					
一九八八	八	大竹 正					

一九八八	九	小林宏己	子どもに貫く社会認識力への着目				
一九八八	九	佐島群巳	両教科構成の異同点と変わらない社会認識				
一九八八	九	佐藤幸子	二年の教材づくりーどこがどう変わるか				
一九八八	九	清水毅四郎	「生活科」関連の文献資料の紹介				
一九八八	九	末政公徳	低社廃止で無くなったもの、取扱いが変わったものをどうするか				
一九八八	九	高木浩朗	生活科の中・高学年への発展へのカギ				
一九八八	九	中野重人	生活科のねらいと誕生までの経緯				
一九八八	九	野村 豊	児童が意欲をもって活動や体験を行える手立て				
一九八八	九	日台利夫	より初期社会科の理念に近づく方向を				
一九八八	九	藤井千春	ちがったふうにかかわってゆかざるをえなくえるような社会科授業の構成				
一九八八	九	藤野邦子	表現活動の指導ーどこがどう変わるか				
一九八八	九	吉田弘子	自己認識の指導ーどこがどう変わるか				
一九八八	九	吉野 明	社会認識の指導ーどこがどう変わるか				
一九八八	九	中野重人	生活科の活動参考例(文部省)など全資料と解説			小一教育技術	
一九八八	九	池部哲博	「生活科」ではなにをどのようにつけるのか			小学校教育	
一九八八	九	中野重人	新教育課程ここがしりたいー生活			小学校教育	
一九八八	九	初等理科教育	特集：望ましい生活科の実践			初等理科教育	
一九八八	九	高岡浩二	視点				
一九八八	九	谷川彰英	教材優先による生活科構想				
一九八八	九	寺師信之・新見謙太・羽豆成二ほか	座談会：授業の質の転換				
一九八八	九	中野重人	理念は正しく実践の間口は広く				
一九八八	九	理科教育	特集：「生活科」が始まるー理科研究のポイント				
一九八八	九	岩内弘昌	一年の素材教材を比較検討する				

一九八八	九	益地勝志	「生活科」のねらいと誕生の経緯				
一九八八	九	奥井智久	教科のねらいーどこが違うか				
一九八八	九	小倉敏幸	合科的イメージからの脱皮と新教科の独自性				
一九八八	九	押味忠雄	「生活科」研究のための文献解題				
一九八八	九	笠原 始	生活科としての物の製作				
一九八八	九	片山俊行	ねらいの具体化をどう進めるか				
一九八八	九	小谷利夫	活動のさせ方ーどこが違うか				
一九八八	九	佐々木文雄	活動が深まる単元構成の研究を				
一九八八	九	菅井啓之	二年の単元構成を比較検討する				
一九八八	九	仙石利彦	問題解決的学習指導の実践				
一九八八	九	田中光雄	今こそ子どもが運営する実験観察に転換を				
一九八八	九	中谷内政之	一年の単元構成を比較検討する				
一九八八	九	野々村雅美	遊び方を工夫し楽しく遊ぶ子どもに育てる				
一九八八	九	長谷博文	教科の系統性をどうするか				
一九八八	九	藤井 清	問題解決の能力をどのように生かしたらよいか				
一九八八	九	山口令司	育てる能力ーどこが違うか				
一九八八	九	山本幸夫	二年の素材教材を比較検討する				
一九八八	九	本間 正	講座：生活科をふまえた低学年理科の指導その実践				
一九八八	九	武内恒夫	実践一六、生き物を育てよう				
一九八八	九	友野重紀	方法的能力「育てる」「見る」を伸ばす授業(2)ー単元「大きくなあれ」(二年)ー「生活科・授業を拓く」				
一九八八	九	浅田学・波多野久夫	学びがいのある生活科と授業づくりのための配慮				
一九八八	九	高野尚好	小学校の生活科をどう実践するか				
一九八八	九	中野重人	生活科とはこんな教科です				
一九八八	九	中野重人	小学校学習指導要領・社会はどう変わるかー七				

一九八九	二	日台利夫	学校に活力をもたらす生活科を！	理科教室	32	32	三九五
一九八九	二	江川多喜雄	生活科の先導的実践を検討する—— 論叢「生活科」にあらわれた「自己認識」「直観 的発想」の教育とその思想的背景（中）	理科教室	32	2	三九五
一九八九	二	兵藤友博	調座・生活科をふまえた低学年理科の指導とその 実践——遊ぶものを作ろう	理科の教育	38	2	四三九
一九八九	三	武内恒夫	本年度の「生活科・授業を拓く」を終えるにあ たって——「わたしたちの食べ物」（二年生）を引 例しながら——	学校教育	38	2	八六〇
一九八九	三	高野尚好	生活科とはこんな教科です	月刊教育ジャーナル	27	14	27
一九八九	三	藤本泰雄・池田孝徳	「総合学習」から「生活科」へ	月刊教育ジャーナル	27	14	14
一九八九	三	中野重人	「生活科」にみる「ゆとり」への配慮	児童心理	43	3	14
一九八九	三	中野重人	小学校学習指導要領・社会はどう変わるか——二 生活科にどう取り組むか	社会科教育	26	3	14
一九八九	三	日台利夫	(1)指導計画の作成と内容の取扱い—— 生活科の導入は特色ある学校づくりにはどうかかわ るか	小学校教育	2	3	3
一九八九	三	福岡県北九州市立熊西 小学校	(わが校の生活科研究四) 子どもの創造性と教師 の柔軟な対応が大切	小学校教育	2	3	3
一九八九	三	藤井 清	生活科の年間計画と授業作り	小学校理科研究	6	12	275
一九八九	三	初等理科教育	特集：新学習指導要領 目標及び全体	初等理科教育	6	12	275
一九八九	三	赤松弥男	教師の目標（表現の共通性）と児童の目標				
一九八九	三	赤松弥男	自立の基礎を養う（生活科二年生の目標内容の説 みとり）				
一九八九	三	衛藤謙二	二年「手紙を出そう」				
一九八九	三	川上昭吾	視点				

一九八九	三	高瀬 浩	生活科二年生の目標・内容の説みとり	理科教育	32	3	二五九
一九八九	三	宮島和子	一年「虫となかよし」	理科教育	32	3	二五九
一九八九	三	井上和浩	一年「生活科」研究のポイント	理科教育	32	3	二五九
一九八九	三	長南博昭	二年「生活科」研究のポイント	理科教育	32	3	二五九
一九八九	三	兵藤友博	論叢「生活科」にあらわれた「自己認識」「直観 的発想」の教育とその思想的背景（下）	理科教室	32	3	三九六
一九八九	三	栗田敦子	調座・生活科をふまえた低学年理科の指導とその 実践——三生活科の実施に向けて	理科の教育	38	3	四四〇
一九八九	三	原田美知子	調座・生活科をふまえた低学年理科の指導とその 実践——二もうすぐ二年生	理科の教育	38	3	四四〇
一九八九	三	社会科教育	特集：改定学習指導要領「社会」研究の要点	社会科教育	38	3	三二一
一九八九	三	青柳 睦	生活科一年・研究課題はここだ——向上目標ある条 件つき遊びを				
一九八九	三	家光大蔵	生活科一年・研究課題はここだ——だれでもできる 生活科をめざして				
一九八九	三	伊藤博敏	生活科二年・研究課題はここだ——教師の指導の構 えの転換を				
一九八九	三	末政公徳	生活科一年・研究課題はここだ——幼・保との関連 を見通した独創性のある教材開発を				
一九八九	三	長南博昭	生活科二年・研究課題はここだ——授業のパラダイ ム転換が不可欠				
一九八九	三	中野重人・北俊夫 （司会）・向山行雄	てい談 新指導要領を授業にかけると・ここが聞 きたい				
一九八九	三	森脇健夫	「生活科」との接続に伴う問題をどう考えるか				

■資料6■

シンポジウム

「生活科の授業」をどうつくるか
実施要項より

- ◆主催 連続セミナー“授業を創る”
- ◆後援 「授業研究」「社会科教育」「理科教育」編集部
- ◆日程 1988年12月4日(日) 9:30~17:00
- ◆会場 東京都中央区立城東小学校
〒104 東京都中央区八重洲2-2-2
☎(03) 281-0401
- ◆交通 JR東京駅八重洲口下車 徒歩1分
- ◆プログラム

- | | |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ☆受け付け | 8:30~9:30 |
| ☆基調報告 | 谷川彰英氏(筑波大学助教授) 9:30~10:00
「生活科の前途を見すえよう」 |
| ☆講演 | 中野重人氏(文部省初等中等教育局) 10:00~10:50
「生活科の基本的性格とその課題」 |
| ☆講演 | 有田和正氏(筑波大学付属小学校) 11:00~11:40
「生活科をこう受けとめる」 |
| ☆討論 | 中野重人氏への質疑 11:40~12:10
中野 VS 有田・谷川
(昼食) |
| ☆実践報告 | 「生活科の実践をこう進めている」(研究推進校) 13:10~14:50 |
| ◇鈴木正彦氏 | (浦和市立仲町小学校) |
| ◇岸本弘三氏 | (船橋市立船橋小学校) |
| ◎コメンタテイター | 嶋野道弘氏(埼玉県教育局) |
| ☆トーク&トーク | 「生活科の授業をどう創るか」 15:00~17:00 |
| 司会者 | 谷川彰英氏(筑波大学助教授) |
| 指定討論者 | 中野重人氏(文部省初等中等教育局)
庄司和晃氏(大東文化大学)
有田和正氏(筑波大学付属小学校)
嶋野道弘氏(埼玉県教育局)
鈴木正彦氏(浦和市立仲町小学校)
岸本弘三氏(船橋市立船橋小学校) |

☆レセプション

- ◆参加費(資料代含む) 2,500円 当日お払い下さい。
- ◆問い合わせ・申し込み “連続セミナー授業を創る”事務局
〒260 千葉市秋台町664-132 谷川方
☎(0472) 51-2228

一九八九

三

藤本泰雄	中谷内政之	小林毅夫	笠原 始	大西秀夫	益地勝志	生田一人	理科教育
------	-------	------	------	------	------	------	------

特集：改訂学習指導要領「理科」研究の要点
生活科二年・研究課題はここだ―体験を広げ、自分を見つめる目を育てる生活科に
生活科二年・研究課題はここだ―まず教師自身の変容が大切
生活科二年・研究課題はここだ―自然とのみずみずしい交流をこそ
生活科の新設に伴う理科の再編成・実践研究のポイント
生活科一年・研究課題はここだ―単元の目標と活動スタイルの明確化
生活科一年・研究課題はここだ―子どもの自立をめざして
生活科一年・研究課題はここだ―評価をいかにすべきか

理科教育

二六〇