

# 雑誌文献に見る「生活科」論のトピックス分析

馬居 政 幸

(静岡大学)

— 生活科はいつ、どこで、どんな人により論じられたか

## 1 いづころ、どんな雑誌で

表—1は今回收拾した六四九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八六年（以後特に明示しない場合は年号は西暦を示す）七月の「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に見ると全部で四点。本誌の「資料五 生活科に関する

文献目録 二論文」からその題名を確認すると次のようになる。

八五年一月「理科の教育」

中町清治「小学校低学年／合科指導の試み」

三月「考える子ども」

木山徹哉「低学年社会科の歴史—その存廃論を巡って」

清水毅四郎「低学年「合科・総合」の問題」

八六年十月「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八六年十月号の「理科教室」「生活教育」「小

学校時報」に掲載された次の三点である。

林淳一「教課審の動きと「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ていていること。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、八五〜八六年にかけて「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、八六年十月以後の全体の傾向を見ると次のようになろう。

生活科を特集して十点以上の論考を掲載した雑誌は次の七誌である。

「社会科教育」 八七年一月、七月、八八年九月、

「理科教育」 八七年一月、八月、八八年九月、

「初等理科教育」 八八年七月、

「学校運営研究」 八七年 七月、八八年八月、

「学習指導研究」 八七年 七月、

「小学校教育」 八八年四月、

「教職研修」 八七年 九月、

教科として生活科の影響を最もうける社会科一誌と理科二誌。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」）が二。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」が出て半年後の八七年一月。その半年後の七〜九月。さらにその一年後の八

八年八月九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、この七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らる。

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】 八八年四月～八九年三月

【理科の教育】 八八年四月～八九年三月

【学習指導研究】 八七年二月～八八年三月（廃刊）

【小学校教育】 八八年四月～八九年三月

【学校教育】 八七年四月～八九年三月

【月刊教育ジャーナル】 八八年七月～三月

理科が二誌。「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るうか。

また、連載期間をみると、「初等理科教育」「理科の教

育」「小学校教育」といづれも現場の先生を対象とする雑誌の連載が八八年四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かと理解できよう。

しかし、この中には、現場教師対象であるはずの社会科学関係の雑誌は入っていない。「社会科学教育」が遅れて八八年二月～八九年三月、「歴史地理教育」が早くて八七年二月～五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学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、社会科学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」が八八年二月～五月、「小一教育技術」八九年十一月～八九年一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」が八七年四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一～三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三年。その間における雑誌掲載数という観点から見ると、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ないと思えない。

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貫、

(d)文部省関係者の生活科設置の論議とそれへの賛否、

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。

もともと、生活科を含んだ新指導要領が告示された現在は、三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六四九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十人以上特集した七種十二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ってみたい。

## 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1-2は特集十二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・公立別の教員の職責別数を示したものの



表一 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職業別					②性別		③合計	④附属						⑤公立			⑥附属	
	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	附属	公立	附属
社会科教育—1	6	1	26(3)	2	0	0	32	3	35	0	0	0	2(1)	14(1)	0	0	0	0	
—7	10	1	14	3	0	1(1)	28	4	29	0	0	7	2	4	1	0	0	0	
—9	4(1)	1	14(3)	0	0	0	18	1	22	1	0	3	0	10(3)	0	0	0	0	
理科教育—1	5	1	5	0	0	0	11	0	11	0	0	2	0	2	1	0	5	1	
—8	6	1	25(1)	2	0	0	33	1	34	0	0	3	0	18(1)	4	4	2	3	
—9	0	1	18	1	0	0	20	0	20	1	0	5※	0	4	0	0	0	0	
初等理科教・特 学級運営研・特 学級指導研究—8	0	1	23(6)	1	0	0	19	6	25	0	0	8	0	15(6)	0	0	0	0	
学習指導研究 教職研修 小学校教育	1	2	8*	4	0	0	19*	1	19	2	0	2*	0	4	0	4	0	5	
	6	1	18(1)	0	0	0	21	0	22	1	0	9	2	0	0	0	0	1	
	12	0	2	0	0	4	18	1	18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	6	0	11(4)	0	1	1	15	4	19	0	0	5	1	3(2)	0	0	0	0	
	8	1	2	0	1	0	12	0	12	0	0	1	0	0	0	0	0	4	
合計(人)	64	11	166	17	2	6	246	20	266	6	1	52	21	5	76	6	11	14	
割合(%)	24	4	63	6	1	2	92	8	100	2	0	19	8	2	23	2	4	5	

☆「職業別」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」(職業を問わず所属が小・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「調査官」,「学習指導研究」は「全国連合小学校校長会、日本教員組合、全国小学校教理科協議会、全国小学校社会科学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」種の( )内の数値は女性の人数。「④附属」「⑤公立」は、「①職業別」種の「教員」166名の職業を「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」の種は分けなかった。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、校長職のみ入れ、中学としては数えていない。「◎」は学校名で書かれた論考の附属・公立別の数。

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六三%。次いで研究者二四%、指導主事等六%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。但しその特色は数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」は三冊合わせて研究者が二十人、教員が五四人である。ほぼ三対七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一人で教員は四八人。したがって、研究者と教員の比率は二対八。「初等理科教育」は二五名中指導主事と教科調査官各一名を除く二三名が教員。

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。

同様に「学校運営研究」は二冊合わせて研究者七に対し教員は二六。約八割が教員である。「教職研修」は研究者六、教員一一で教員が約七割。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、教員の職資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五四人の中で

校長は三、教頭は二。「理科教育」は四八人中で校長五のみ。「初等理科教育」はなし。

一方、「学校運営研究」は教員二六名の中で校長一一、教頭二。「教職研修」も一名中校長六、教頭一。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、執筆者自身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、前者が研究者一二に対し教員は二、後者が研究者八に対し教員二。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。この二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える。

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二誌。教員対象ながら研究者の比率が高い二誌。これらは、二四四ページに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八%。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」と二冊中五冊。

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もみるように、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。

まず、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、上記のデータはオビ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一、二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が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。子ども達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。学校の内外。両方における子ども達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1-2に示すように特集一二冊の中で教員が執筆した論考数は一六六。学校名で書かれたものが附属一点、公立二四。合わせて一九一。その中から重複部分を除くと、著者の所属学校数は一二〇。さらに実践を紹介した小学校のみを数えると五四。それらを県別に分類したのが表1-3である。

東京、神奈川を中心に関東が最も多く学校総数四五、実践校一八。次いで新潟、富山、静岡、愛知などを中心に中部が総数二八で実践校は一五。近畿は大阪、兵庫を中心に一四、実践校は附属中心に六。中国は岡山、広島を中心に総数一二で実践校は五。四国は香川中心に総数八、実践校四。沖縄を含めて九州は福岡中心に総数九、実践校六。他方、北海道は総数二で実践校なし。東北は総数一二で実践校一である。

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いても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

表一三 「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	1	2	0	1	12%		滋賀	1	0	1	1	0	1	
	岩手	0	3	3	0	0			京都	1	1	2	0	1	1	
	宮城	0	3	3	0	0			大阪	1	3	4	1	0	1	
	秋田	0	0	0	0	0			兵庫	1	2	3	1	0	1	
	山形	0	2	2	0	0		奈良	1	1	2	1	1	2		
計	1	11	12	0	1	1	和歌山	0	0	0	0	0	0			
関東	茨城	1	0	1	1	0	22%	鳥取	1	2	3	0	1	1	8%	
	栃木	0	2	2	0	1		岡山	1	0	1	0	0			
	群馬	1	1	2	1	0		広島	1	2	3	1	1			
	埼玉	0	3	3	0	1		山口	2	2	4	0	1			
	千葉	1	6	7	1	2		計	0	1	1	0	1			
	東京	6	12	18	3	4		5	7	12	1	4	5			
計	9	36	45	8	10	18	四国	徳島	0	1	1	0	0	5%		
中部上信越	新潟	1	8	9	1	3		香愛	1	5	6	1	2			
	富山	1	2	3	0	2		媛地	1	1	1	0	0			
	石川	0	1	1	0	0	計	0	0	0	0	0				
	福山	0	1	1	0	1	2	6	8	2	2	4				
	長岐	1	1	1	1	0	1	九州・沖縄	福岡	1	3	4	0	3	14%	
野上	1	1	2	1	0	1	0		0	0	0					
静岡	1	1	2	1	0	1	1		1	0	1					
愛知	1	5	6	1	3	4	0		1	0	0					
計	6	22	28	5	10	15	0		1	1	0					
総計	33	97	130	23	32	55	100%									

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、総数は二倍、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(「表一4」参照)。他方、近畿は附属中心であること。これら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。

もつとも、サンプル、データの種類の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「表一4」にあげる。参考にしていただきたい。

二 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】
- 一九八七年一月号
- 「新教科「生活科」の実践像を検討する」
- 一九八七年七月号
- 「生活科」登場は社会科をどう変えるか」
- 一九八八年九月号
- 「生活科」がはじまる—社会科学研究のポイント」
- 【理科教育】
- 一九八七年一月号
- 「低学年「生活科」構想をどう考えるか」
- 一九八七年八月号

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	お茶の水女子大附小	①	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	⑩	
		横浜市日枝小	⑦	中	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
		東	成蹊小	⑫	山口県下松市公集小	⑩
			昭和女子大学附昭和小	⑩	四	香川県高松市亀阜小
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		香川県坂出市中央小	⑫		
埼玉県比企郡小川町八和田小	⑨		九	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	
中部・上信越	静岡県福田町福田小		②⑩⑫	〃 熊西小	⑨	
	信州大学教育学部附長野小		⑥	鹿児島大学教育学部附小	⑫	
	新潟県上越市大手町小	⑥⑦⑫	① 学校運営研究 1988, 8月号, Vol.27, No.344			
	岐阜大学教育学部附小	⑦	② 小学校教育 1988, 4月号, Vol.1, No.1			
	新潟市白山小	⑨	③ 教育科学社会科教育			
	常葉学園大学教育学部附橋小	⑨		1987, 1月号, Vol.24, No.292		
	新潟県新井市新井小	⑨	④	〃 1987, 7月号, Vol.24, No.300		
	富山市八人町小	⑨	⑤	〃 1987, 9月号, Vol.25, No.314		
	愛知県岡崎市三島小	⑨	⑥	教育科学理科教育 1987, 1月号, Vol.19, No.233		
	静岡県磐田市磐田北小	⑩	⑦	〃 1987, 8月号, Vol.19, No.240		
	福井県武生市武生西小	⑩	⑧	〃 1988, 9月号, Vol.20, No.253		
	上越教育大学附小	⑫	⑨	初等理科教育 1988, 7月臨時増刊号, No.267		
山梨大学教育学部附小	⑫	⑩	教職研修 1987, 9月号, Vol.16-1, No.181			
富山県福光町福光中部小	⑫	⑪	学習指導研究 1987, 7月号			
愛知県東浦町緒川小	⑫	⑫	学校運営研究 1987, 7月臨時増刊号 No.331			

「生活科」は理科実践をどう変えるか」

一九八八年九月号

「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。

八七年一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七月号、理科は八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。

一年後の八八年九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。生活科をそれぞれ教科の立場で実質化しようとする努力であろうか。表1-2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と、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。

もっとも、「社会科教育」も「理科教育」も共に明治図書出版の出版物。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られたであろう。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二つの教科にとつ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つてよいであろう。それが生活科という一つの教科にとつ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・八七年一月号」(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。中野は前年の十月に出された「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七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七人が「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、見開き二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「もつ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

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つともなようではあるがいくつかも、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ひ、判断していく」という「生活科の基本的理念(活動)」は不十分にし保証されないとして、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」しつけという既有的「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

評「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」二杉孝司

⑧を除き、論調は基本的には批判的。但し論点の差はある。厳しく批判するのは、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ろうか」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

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たちの「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」でなければならぬとして、「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」にたとえうっていると批判し、「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。いずれも八七年一月という生活科論スタート時の社会科学の立場からの生活科論を構成する論点であると考えられる。同時にそれはその後の社会科学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、社会科学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」八七年三、四月号の「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」八八年二月号、「現代教育科学」八七年四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」第五五巻第二号の上田薫「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らずとも重要である。

あるが社会科学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られる。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る。

また、この対談に続く特集「生活科」で社会科学のどこが変わるかの中で、「生活との「交渉」原理を進展させること」と題し「生活科」の新設は、社会科学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ひ方を学ぶこと」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学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・八八年九月号」(以下「社会科教育3」と略す)の特集「QA:「生活科」以後の社会科学―どこが変わるか」に「より初期社会科学の理念に近づく方向を」と題し寄せた論考の中で次の指摘である。

「低学年の社会科学は廃止される。しかし、それは教科としての社会科学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学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。」

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、社会科学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、単に社会科学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」においてふれらるゝとして、次に半年後の「社会科教育・八七年七月号」の論点(以後「社会科教育2」と略す)に目をむけた。

冒頭に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。三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惧の指摘に対し、中野は有田の実践こそ生活科であるとする。さらに「社会科学が三年からはじまるのではなく……「生活科」の中で社会科学が大切になっているものを養うことができると思う」あるいは「昭和二十年代の社会科学では、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

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的とか理科的とかにわけて生きていくわけではない。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)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学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、懸命に社会科学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、社会科学の立場からの生活科論の論点を二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たち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、二つの論点にしても社会科学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、二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「社会的理科」へのとまどい

「理科教育・八七年一月号」（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。ページ数も同じ七。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。というわけであらうか。

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践に学びつつ「自然にはたらきかけることよつてのみ」「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らう。

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「空気てっぼう」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

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。七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らうか。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

ととれないであらうか。「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らう。あるいはここでの差は理科的な知識・認識と社会的な知識・認識の違いにより説明できるといえないか。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そ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六項目に渡り提示。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、楠田が従来のすぐれた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、批判的と思われた三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的内容を理科的視点から捉える場合の戸惑い、の二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。

まず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とは事情を異にする」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、合科との関係において

「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ろませ、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、驚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の目下は同様の観点から詳細に教課書の「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七五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」の四点から論議を進める。

八七年一月という時点で既にいかに実践するかに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』論的现状把握」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」という三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（一九四一年）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つての課題は、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。

もともと、理科に関してここで検討したのは僅か八点。簡単に結論は出せないであろう。しかし、資料五の「文献目録」で確認していただきたいが、「理科教育」の特集三冊をはじめ、一種の疑問符が読み取れそうな論考がまわってい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七つの論稿で代表できると判断した。

なお、八七年三月号「理科教室」に掲載された「生活科」は道徳科である（河端尚子）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」八六年二月号）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。

### 三 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

生活科の生活とはいって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きに切り捨てるものが多いか。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るか。四月生まれの子どもと三月生まれの子ども。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。彼らを同じ発達視点により判断してよいのか。

ピアジェの発達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、コールバ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。

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「二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』の八八年八月号の『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四年前から関わり、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

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日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達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、四五分の時間枠と教室・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ない、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。

四五分の間、教室の後ろや窓際から見ると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1/2ページの文字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。

四五分・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ぬ時、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。といえども聞こえがいいが、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」「元氣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える。

もちろん事故があつ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つてくれ、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いう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さないである。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婆ちゃんに。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ユー化し、自由に交換できる方法もまた開発しなければならぬと考える。それができなければ、生活科は一部のスタッフのそつ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たない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。

五十万人都市のESTA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一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よい。それを低学年には大型動物は無理との先輩の忠告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。

このような関係は従来の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達の生活である。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」に関する論文は、いずれも本誌の「資料五 生活科に関する文献目録 二論文」として掲載したものである。そこで改めてこの文献の調査・収拾の基準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、筑波大学人間学類四年福原さゆりさん、神山知子さん、静岡大学教育学部三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。

#### 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。かつてない豊かさの中で、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の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る子ども達との生活の中にならぬと考えるから。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。子ども達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。

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：一九八五年一月号〜一九八九年三月号

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、各種総合月間雑誌、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④の基準に合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、本誌二九七ページの「凡例」に記した文献に限定した。

また、調査期間を一九八五年一月号から一九八五年三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、一九八六年七月二九日に出された「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、スタートを一九八五年一月とした。

他方、平成元年度の「小学校学習指導要領」が公布されたのが三月であるため、一応、「生活科」誕生までのトレンドという意味で一九八九年三月で終わることとした。

## 2 トレンド分析の観点

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四年間の論議のトレンド分析を次の四種の観点から進めた。

### (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六四九点。形式的には十数ページの論文から四百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、六四九の論考を、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、

生活科が小学校一年時と二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。三分の一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、先ず手掛かりとなるのが社会科や理科との比較であろう。

そこで、生活科論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」という視点から始めたい。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

生活科は三年後の平成四年四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、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、その数は全国二四九八二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・戦術の問題や各種条件整備等、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える。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、生活科を今日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、生活科を実施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。