

生活科教育の研究・教育・連携の課題

——生涯教育・学習論の視点から——

馬 居 政 幸 (静岡大学)

「教科教育学研究—第9集—抜刷」

生活科教育の研究・教育・連携の課題

——生涯教育・学習論の視点から——

馬 居 政 幸 (静岡大学)

はじめに

本稿は、筆者が「平成2年度日本教育大学協会研究集会」において、上記の表題と同一のテーマにより、生活科教育の研究・教育・指導に関して教員養成を目的とする大学・学部（教官）が今後担うべき課題について発表したものを基礎としてまとめたものである。また、その内容は、学習指導要領に記された生活科の目標や内容を直接的に検討することからではなく、次に示すような筆者がこれまでかかわってきた生活科に関する教育実践や論考の調査・研究に基づき考察したものである。

- ① 静岡大学教育学部附属浜松小学校における統合活動の研究
- ② 生活科に関する雑誌文献調査
- ③ 生活科の実践者ならびに指導担当教員に対するインタビュー調査
- ④ 静岡県内を中心とする公立小学校での生活科実践の参与観察

まず、附属浜松小学校の統合活動とは、十年にわたる合科的指導の実践をもとにして、「生活科（仮称）の考えをふまえた『統合活動』」として昭和62年度より取り組んだ低学年を対象とする独自の教育実践である。その統合活動に、筆者は共同研究者として設立当初からかかわる機会をえた。そのため、筆者の生活科理解の基盤は、生活科が学習指導要領として明記される以前に培った統合活動に取り組む附属浜松小学校の先生方との論議や子どもたちとの活動の過程から得たものである。

また、生活科に関する雑誌文献調査は、「小学校低学年の教育に関する調査研究協力者会議」の「審議のまとめ」（昭和61年7月）により「生活科」の名が仮称として提起され、「教育課程審議会答申」（昭和62年12月）を経て、「小学校学習指導要領」（平成元年3月）において告示されるまでの論議と、その後の実践化にともなう論調の変化を視野にいれてのものである。

さらに、③と④は静岡県内において、学習指導要領に生活科が告示される以前から合科指導等の実践研究に取り組んできた学校やグループ、あるいは文部省や県・市教育委員会の生活科研究推進校として、独自に情報を収集しながら活動を創造してこられた学校の先生方へのインタビューや生活科の授業づくりへの参与観察である。

すなわち、本稿において筆者が論じる生活科の課題とは、平成元年の改訂により学習指導要領に文字で記された生活科の目標や内容からではなく、生活科新設という教育施策を契機として教育現場で積極的に試みられている低学年の子どもたちと先生方のさまざまな活動実践自体から学んだものである。もちろんこのことは、学習指導要領における生活科を否定するのではない。むしろこのような立場から生活科のあり方を模索することこそ、生活科という新教科が意図する新たな教育の可能性を顕現させる方法であると考えている。

そこで本稿では、まずこのような立場から生活科を論じる筆者の生活科への視点を、生活科に関する雑誌文献調査の結果を加味しつつ、改めて生活科新設の社会的意味とその課題を問うことから提起しておきたい。ついで、生活科もしくはそれに類する教育実践や指導を実際に行っている先生方へのインタビュー調査を整理することから、生活科の実践上の課題を提起したい。そしてこの二つの立場からの課題に対して、教員養成を目的とする大学や学部が行うべき（行いうる）研究・教育と教育現場との連携の課題についての私見を提起したい。

1. 生活科新設の社会的意味とその課題

1) 生活科を巡る論点の推移

現行の学校制度は、周知のように戦争への反省のもとに昭和22年に新設されたものである。以後四十数年を経て初めて改廃をともない設置された教科が生活科である。そのため、生活科設置を巡っての当初の論議は批判的なものが多かった。特に、生活科新設が初めて明らかになった昭和61年7月の「審議のまとめ」から平成元年3月に「小学校学習指導要領」として告示されるまでの間に発表された各種教育雑誌での論考の傾向をみると、主として研究者を中心に、文部省より発表された答申や資料の批判的吟味を通じての生活科の否定もしくは疑問視の論調が大勢であったといえる。

ところが、学習指導要領として告示された後、研究推進校を中心に全国の小学校で生活科の実践が試みられるにしたがい、むしろ生活科に積極的に取り組む報告が実践者により提示されるようになってきた。それも単に学習指導要領に基づく教育行政上の指導の結果という視点では捉えきれない能動性をともなっている。筆者の知る範囲ではあるが、特に若い教員を中心に実践者による生活科の可能性の評価の声は高まっていると考える¹⁾。

もちろんそれらの意見のすべてが生活科とその実践の現状を肯定するものというわけではない。後に実証的に詳論するが、実践が進むにしたがい批判の声も高まっていることも事実である。だが実践者による批判の多くは、生活科をより積極的に進めるために必要な課題を具体的に提起するものである。

いいかえれば、筆者の調査によれば、生活科批判の論点が当初の生活科の理念や論理を否定もしくは疑問視することから、逆に生活科の実践を妨げる障害を問題視することへと変化してきていることが指摘できる。また、このような変化の理由として、まず、生活科を推進する教育行政上の施策やそれを担う人たちの努力があげられよう。また何よりも、各学校で子どもと格闘する教師の果敢な実践と、その実践に因應のかのようになんか積極的に活動する子どもたちの姿があることも指摘しておきたい。

さらに筆者は、やや次元が異なるが、もう一つの理由をあげたい。それは、このような教育行政を含めた広い意味での教育現場の人たちによる生活科新設への実践が、学校のみでなく、より広範な家庭や地域社会を含めた現代日本における教育に関する社会システム自体に内在する問題を開示し、その克服の方向を示唆する契機として、非常に有効に機能していると思われることである。

そしてこのことが生活科新設の最も重要な社会的意味になると考える。

2) 生活科新設の社会的意味

生活科新設の意義を、生活科担当教科調査官である中野重人は、「生活科の新設は小学校低学年の問題にとどまらない…これからの小学校教育にどのような問題提起をしているかが問われなければならない」という立場から、生活科の授業づくりこそ「二十一世紀への学校づくり」のポイントであるとして、それを次のような項目により具体的に提起している²⁾。

- (1) 体験を重視する
- (2) 個性を生かす
- (3) 家庭や地域とのかかわりを見直す
- (4) 授業を変える

①メダカの学校である ②ケンカも学習である ③道草の見直しである

各項目の内容についてはここで詳論できないが、この項目名からだけでも、少なくとも中野の生活科新設への視点が、一教科ではなく学校教育全体の問題に向けられていることは理解できよう。また、その問題の所在を中野の視点を利用してあえて指摘するなら、現代の学校における問題は、「体験」を軽視し「個性」を考慮することなく、「家庭や地域」とは関係なく行われている「授業」のあり方にある、ということになる。

もっとも、このような短絡的な読み込みは中野の真意からズレるものかもしれない。だが日本の学校教育が、その「授業」において、「体験」や「個性」や「家庭や地域」よりも、可能なかぎり多くの「教科の知識」を「学級の中」の子どもたちに「すべて同じ」ように理解（記憶？）させることを重視してき

たことは否定できまい。さらにその前提に、「学校で教えること」は学校以外で学ぶことよりも“正しく善なるもの”という“教育の常識”があることも事実ではないか。そしてこれらのことを“自明の理”として支えてきたのが、“学校歴”が個人にとっても社会にとっても豊かになるための手段としてプラスに機能している、と多くの人たちが“信じている”という意味での“社会の常識”であったことは、多くの調査データや研究が教えることである。

ところが、生活科新設の意図が中野の提起するようなものであるとすれば、①の生活科に多くの教師と子どもたちが積極的に取り組んでいることは、これまで自明視されてきた“教育の常識”の“ゆらぎ”を示唆する事実として捉えるべきであろうか。あるいは、中野が指摘するように生活科の授業づくりが一教科の問題にとどまらないとすれば、②生活科を巡る論点や実践上の課題は日本の学校教育全体にかかわる論点や課題と連続する関係にあると考えるべきであろうか。さらにそのことは、日本の社会全体における学校の占める位置を考えると、③生活科の問題が現代日本の“人の育成と配置”の機能を担う社会システム全体におよぶことを意味するのであろうか。

ところで筆者は現在、「現代社会における人の育ちの理念とシステムのトータルな見直しとしての生涯教育・学習論」という観点から“学校の内と外の間（あいだ）の関係”に注目し、今後の“教育・学習”のあり方を考察することを研究課題として進めている。このような観点から上記の①②③を総合することにより、筆者は生活科新設の社会的意味を次のように位置づけたい。

「現代日本において、ヒトが人間となるプロセスをトータルに見直し、新たな社会システムを創造するための第一歩」

新たな世紀を目前にした今日の日本が、巨大な世界史的变化のなかにあって、国の内外からさまざまな次元で従来とは異なる対応を迫られていることは誰しも認めることであろう。教育の世界も例外ではない。その意味で、教科の改変という“事実”を梃子に、どこまで新たな時代と社会に対応した教育のあり方を問い創造する契機とすることができるか。これが生活科新設とその実践に対

する筆者の立場である。

もちろん生活科による変化とは、学校教育全体からみればわずかに小学校低学年の社会科と理科に代わって新しい教科が置かれたにすぎない。「第一歩」と記す理由である。だが、どのような遠征も一つの歩みから始まる。国民全体の教育の権利を保障するための義務教育の第一歩である小学校低学年における教科の新設の意義は小さくないと考える。

ただし、生活科が実際にこのような方向へと展開できるかどうかはまだ未知数である。たしかに上述したように、筆者は生活科の実践が進むにつれ教育現場の評価は高まっていると考えている。だが現時点で実践している学校の多くは、以前より合科的指導等の実践研究を積み重ねてきた学校や研究推進校として、意欲と力量のある先生方が集められた学校である。平成4年度より全国のすべての小学校で実施されたときにどのような評価がなされるか。

生活科新設にかける中野の思いを筆者もまた共有する。各学校現場で生活科と取り組む先生方の努力に、附属浜松小学校での経験からその大変さをわずかながらも知る者として、心から敬意を表したい。だがそれゆえに、生活科が日本の学校教育を再構成するための切り口になるためには、数多くの困難な課題があるといわざるをえない。

しかし、生活科の課題は単に一教科の問題ではなく、日本の教育全体が克服しなければならないものであったはず。とすれば、問題は生活科がどのように評価されるかではなく、生活科を契機にいかにより学校教育を変えるかである。そして課題の克服の第一歩はその課題を詳細に把握することであろう。

そこで、そのための一助として、改めて筆者自身が考える生活科を必要とする現代日本の課題について要約提起したい。

2. 生活科新設を必要とする教育課題

1) 学校教育の歴史的社会的制約性の顕在化

第一に指摘すべきことは、現代(近代)の公教育としての学校教育の歴史的

社会的制約が顕在化していることである。その理由としてここでは二点をあげておきたい。

- (1) 学校教育が前提とする子どもの現実の喪失
- (2) 公教育の正当性への疑問視

いうまでもなく、今日の日本の学校教育の出発は明治5年の学校令である。また、現在の学制は昭和22年に施行された。両者はさまざまな面で異なるが、少なくとも、次の二つの点で共通していると考えられる。

一つは、学校を近代化・工業化の手段として位置づけていることである。すなわち、伝統的な第一次産業中心の共同体的秩序のなかに閉ざされた人間を工業社会を担う近代的な職業人に転換すること。これが戦前戦後を通じ一貫して学校教育に期待された機能である。学校教育の役割は、学校の外で子どもが身につけた旧来の慣習を、利用もしくは修正することも含め、近代国家や企業を担う人間にふさわしい行動規範へと改変することである。それは、学校教育が前提とする子どもの現実とは、第一次産業中心の社会のなかで長年培われてきた基本的な生活習慣や礼儀等を、家族や近隣の人たちにより日常生活を営む過程で当然教えられ(社会化され)ているはず(べき?)、ということである。

さらに、このような学校の役割が円滑に機能するためには、国家が提供する公的な機関としての学校教育が、家族や地域社会の人たちによる私的な教育よりも上位にある、という理念の正当性が前提にならなければならない。

これが二つ目の共通点である。それは、日本国籍をもって生まれた子どもの親は、その子どもを必ず法により定められた公的な学校に通わさなければならない、子どもはその学校で教えられなければならないということでもある。

この二つの戦前戦後を一貫する学校教育の特性は、日本の国家と国民が現在の力を獲得するために必然かつ賢明な選択であったといえよう。少なくとも、その現実化のために、貧しい日本の社会が、行政的にも個々の家族においても、

その財の多くをさいて学校教育の量的・質的拡大にそそいだことが、世界に類をみない平準化された豊かな社会を築く原因の一つとなったことを強調しておかねばならない。

だが、その結果獲得した豊かな社会での第一産業従事者は1割弱。八割近い人たちが被雇用者。その多くはモノの生産に直接たずさわらない第三次産業に従事する人たち。生活の場は都市中心。どこに居を構えても生活様式は都市的。家庭は高度な機器に支えられ、家族は個々に独立した“豊かな生活”を享受。

そして一家族平均二人の子どもは両親に一人ひとり大事に育てられる。

だが、そのために子どもが日常接する親しい大人は母親のみ。父親とのつきあいは休日のみ。兄弟姉妹は一人。幼稚園で得た数少ない友だちと遊ぶのも電話でアポイントをとってから。家庭のなかでの自分の役割は、“かわいい子ども”を演じることのみ。子どもがみずからの五感すべてを使って経験したり日常生活を営む中でおのずと学びとる世界は非常に限定された時空に閉ざされる。

その代わり情報環境は豊か。テレビはミクロの世界から宇宙大の世界まで瞬時に子どもを誘う。ただしすべては映像と音声と指先の操作を通じて。

しかし、問題はこのような子どもの世界の変化ではない。子どもの変化に対応できない教師の力量でもない。変化を批判し個々の教師の努力で対応できる次元は既に終わっている。このように変化した日本の社会で育った子どもたちの最初の世代が、親となり教師となって、みずからの子どもを育てる時代が現代だからである³⁾。

貧しい第一次産業中心の社会を豊かな工業社会に変えるための仕組みは、それが実現した社会にあっては必然的にその仕組みの改革を余儀無くされる。そして現在の日本の社会は、工業化の段階を飛び越え、情報化が高度に進行する社会である。モダンではなくポストモダンが論議の対象となる時代である。

もっとも、どのような仕組みが適切かは必ずしも一義的に判断できない。むしろ全国を同一の基準で管理する仕組み自体が問われているとすれば、一つの正しい答えを求めると自体問題なのかもしれない。だが少なくとも、多くの

兄弟姉妹のなかでミカン箱の机のスペースをやっと確保できた時代に定められた基準を、机どころか勉強部屋という名の個室のなかで育つ子どもに当てはめようとするこの不合理に気づくことが必要ではないだろうか。

あるいは、伝統的な習慣を科学や民主主義のルールで改変し意味づけるための知識と技術を、学校と教師と教科書が専有していた時代の公教育の正当性を、高度情報化にともない、財のみではなく権威や権力の階層の平準化も進行する社会に要求することの困難さにも気づかなければならないであろう。

だが、学校はこれまで、このようないわば社会の構造的変化に対して、あくまでその教育システムの基本構造を変えることなく、教育内容の増減と教師個人の教授方法の工夫により対処しようとしてきた。

そして今回の学習指導要領の改訂により、やっと子どもの現実を再把握することから教科構造の一部を改変したわけである。それが生活科である。

もっともその間に、学校の外では、人を育てるシステムが大きく変化し、公的な学校以外のさまざまな教育機関の制度化が実質的に進行した。

2) 人の育ちのシステムの多様化

今日の学校を取りまく教育・学習のあり方の特性として二点あげたい。

- (1) 就学前や学校外の教育・学習機会の多様化
- (2) 家族による家庭教育の多様化

すなわち、義務教育段階では、子どもたちは自分が学ぶ学校や教室や教師や教科書を選択できない制度のもとで教えられなければならない。高校以上の段階でも選択の幅はきわめて狭い。さらに、教師の教育権や教科書選択権が問題にされることは多いが、子ども自身あるいはその保護者の選択権が問題視されるようになったのはここ数年のことである⁴⁾。

だが、権利の問題が論じられる前に、親は既に実質的に学校以外のさまざまな教育機関を選んでいるといえる。それを端的に示すのが、学習塾を代表にス

イミングスクールやピアノ・エレクトーン等、定期的に学校以外の教育機関に通う子どもの比率の高さである。それらは中高等教育段階においても続き、既存の公的な学校教育を左右する力をも発揮する機関もある。

このような現象に対し、進学塾の弊害、学校の授業の軽視、親の学歴意識のいびつさなど、基本的にマイナスの符号をつけて論じられる場合が多い。だがその際に無視されがちなのは次のような事実である。

まず、小学校の低・中学年の子どもたちが通うのは学校の勉強と平行した学習塾ではなく、伝統的な稽古ごとや習いごとの世界と類似した塾や教室。かつては“良家の子女”のみに許された世界が国民的規模で可能になったといえないだろうか。一種の社会の“平等化”の指標として捉えることも可能であろう。

また学習塾自体さまざまな種類がある。それに子どもたちが必ずしも悲壮な気分に通っていない。塾に通う子どもが多数派になった時点で、塾は学習の場であるとともに子どもたちが学校では認められない彼ら彼女ら“固有の現実”を共有する仲間との“つきあいの場（社交の機能）”になったといえよう。

他方、塾はあくまでも親や子どもが“選択”したものであることも忘れてはならないであろう。それもかなりの経済的負担を覚悟の上での“選択”である。選択の基準は受験への優位性であるかもしれない。親の虚栄もないわけではないであろう。だが、女性のパート労働の動機や男性の単身赴任の理由が、いずれもかなりの率で子どもの進学にあることが、いくつかの調査で報告されている。親もまた自分の生活を削っているわけである。

義務教育以後の進学が社会的に強制されるなかで、より上位にランクづけられるコースに入るために、パートをしても子どもを塾に通わせることを選択する現在の親。義務教育すら満足に受けられない時代に、家計を切り詰め子どもの上級学校への進学を選択した親。両者の親としての子どもに対する教育観の差はどれほどのものであろうか。

問題は塾の興隆でも、その背後にあるとされる進学熱や学校歴主義でもない。と考える。なぜなら、上述したように、それはいずれも現在の学校が社会制度

として果たしている社会的機能への家族の側からの対応として位置づけられるからである。そして、学校と平行して何らかの他の教育機関を選択する者が多数派を占めるようになったいま、問題視すべきは学校の外ではなく、学校自体のあり方ではないだろうか。

いわば、かつては学校が独占していた教育機能が、社会全体の豊かさと平準化に支えられ、個別的で高度で多様な専門機関として次々と独立していったのがさまざまな塾や教室といえないだろうか。さらに、それらのなかから、基本的には個人個人の選択を許さない公的な学校の代わりに、親や子どもがそれぞれのニーズにしたがい、私的な教育機会を選択するという構造が実質的にできつつあるのではないだろうか。もしこの傾向がこのまま進行するとすれば、学校は公的な教育機関として、学習塾や習いごとの世界では学びえない子どもの育ちをいかに保障するか、ということに向けて独自の教育力を再編成することを問われるようになるのではないだろうか。

学校教育の一般化の帰結が現代の教育状況であるとするならば、その改革の基盤は学校教育自体の改革でなければならないのは必然ともいえよう。

3) 子どもの日常性に“開かれた学校”の創造による子どもの生活の多元化では、現代の子どものトータルな育ちの過程において、学校が成しうる独自の教育のあり方とは何か。それを考えるためのヒントとして次の二点を提示したい。そしてこの二つが、これまでの論議を踏まえて筆者が提起する今日生活科を必要とする理由である。

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> (1) 学校と家庭の往復に閉ざされた子どもの日常の改変 (2) 子どもの日常生活（ちいき性）を支える多元的なネットワークの形成 |
|--|

上述したように、現在、子どものまわりには学校以外に教育・学習機会の多様化が進み、多くの家庭で選択的に利用することが実質的に可能になってきている。だがその多くは、学習塾を典型として、教育のあり方においては基本的

に学校教育の延長線上にあるものといわざるをえない。稽古ごとの教室にしても、その教育形態は伝統的なものより教師・教科書・教室を中心的な構成要素とする学校的構造をとる場合が多い。すなわち、今日の教育機会の多様化とは、学校とは質的に異なる子どもの育ちの機会の多様化ではなく、“学校的教育”の浸透・拡大としての傾向が強いものとする。その意味で、本節の1)や2)で指摘した学校の公的教育機関としての社会的ランクの相対化と教育機会の多様化の過程は、教育内容や方法の面では、むしろ子どもの育ちの場が学校的教育に一元化される過程といえまいか。

その結果として、今日の子どもの日常は、学校もしくは学校に類似した塾や教室と家庭を結ぶ三角形の線上に閉ざされていないだろうか。加えて、家庭での教育が学校や塾の準備に費やされるとすれば、仲間との遊びも含めて、子どもは学校の規則や勉強との関わりを離れては自分の世界を見出せなくなっていないだろうか。その典型が、先に紹介した学習塾の意味を気の合う仲間との社交の場として読みかえる子どもたちの姿ではないか。

だが、いかに意味を読みかえようとも、塾は学校の優等生や学歴エリート候補を育てる場であっても、平凡な“生活者”として自立し自己を律するための常識や技能を学ぶ場とはなりえない。せいぜい同質的な少数の仲間のみに通じる閉じた常識(ジャーゴン)の伝達にとどまるであろう。同様に、学校は“児童や生徒”を、家庭はかわいい“我が子”を育てることはできても、自分の稼ぎで生活する“一人前の大人”となる条件を身につけさせることはできない。学校に適応し家族に適応することと、一人の人間として社会的に自立(自律)することは別の問題である。なぜなら、子どもが人間として自立(自律)することができるために最も重要なのは、大人から“教えられる世界”ではなく、子ども自身が“学びとる世界”だからである。自らを律し立つ力は、やはりみずから学びとることによってしか得られないはずである。子どもを平等(画一的?)に児童・生徒の役割に固定する学校、あるいは平均二人の子どもを両親が大事に育てる私事化した家庭、いずれも現状のままでは、自立と自律の必要性を知

識として教えることはできても、その力自体をつけることは困難であろう。まして学校歴や限定された能力を人間の条件かのごとく強調する虚偽意識に支えられた学習塾に、生活者としての力の育成を期待することは筋違いであろう。

他方、かつての社会でこのような役割を担ってきたのが地域社会であるという観点から、地域の教育力の再評価や地域活動の必要性が指摘されるようになって久しい。だが、上述した学校的現実の一元化が進行する過程とは、同時に地域社会から子どもが生活する場としての機能が変質する過程でもあった。またたとえ残存していたとしても、伝統的な共同体的秩序と文化の再生産に代表される旧来の閉ざされた地域性では、社会移動が常態化した現代にどこまで有効であるか疑問といわざるをえない⁹⁾。

いま選択しうる道は、既存の地域社会にかつての教育力を再生させることではなく、学校と家庭の“間(あいだ)”に子どもが生活者として自立するために必要な力を学びとる場(機会)を新たに創造することでしかないと考える。そのためには、地域でも家庭でもなく、まず学校自体が変わらなければならない。先に指摘したように、子どもの現実を一元化したのが学校である以上、その学校が多元化しない限り子どもの現実は変わりえないからである。

ところで本節の1)でも述べたように、学校とりわけ義務教育は一定地域内(学区)に生活する子どもすべてを年齢階層ごとに均質な近代(国家、企業)人へと教育することを目的に制度化された組織である。一方、現在の地域は、互いに見知らぬ多様な人々が次々と移り住む場となり、特に大人にとっては単に居住する家屋が存在する場に過ぎない場合が多い。だがそれだけに、今日の学校のなかには、さまざまな家庭で育った多様な子どもたちが強制的に日常生活を共有する唯一の場となっていないだろうか。学級は、たとえ同一年齢であるとはいえ、専門分化した塾や稽古ごとの教室あるいは両親と子ども二人の家庭よりも、多元的な人と人の“間(あいだ)”を形成する可能性を内在した集団であると考えられる。

したがって、いま、学校のみが独自になしうる教育とは、子どもたちの多様

性を生かすことである。すなわち、多様な子どもたちを多様なままに相互の“異質性を認め合い”つつ“共に生きる”ための力を獲得する契機を用意すること。これが学校のみがなしうる新たな教育のあり方だと考える。そして実はこのような力こそ、これからの生活者に最も必要となる力である⁹⁾。

そこでまず問うべきは、子どもが学校の現実初めて出会う小学校低学年の教育のあり方である。それも“授業づくり”においてである。

問題は子どもの日常性に根ざした生活力の育成である。他方、学校の日常の中心は授業であろう。したがって、子どもが生活者として自立（自律）するために必要な力を“学び取る”機会を用意するために、学校のなかの授業と学校の外の生活を“子どもの日常性”という観点からどのようにむすびつけるか。いいかえれば、“授業づくり”の過程において、“生きる場”を子どもとそれぞれ共有する教師と学校の外の生活者（家族も含んで）の関係が、子どもの自立と自律への“機会づくり”のための“ヒト、モノ、コトのネットワークづくり”の関係に転換すること。これが今日の学校が問うべき課題と考える¹⁰⁾。

そしてその現実化の第一歩となる可能性を秘めて生まれた教科こそが生活科である、と私は考える。すなわち、生活科は、単に社会科と理科に代わって新設された週3時間の低学年の教科ではない。従来の小学校教育の範囲にとどまるのでもない。子どもの生きる場を、学校の外の日常生活の次元も含めて、トータルに改変するためのスタートであると考ええる。

たとえば、生活科は、学習指導要領に記された目標や内容や指導法から判断しても、とても従来の教科のように学級担任のみで担えるとは思えない。むしろ、一人の教師が数十人の子どもに一定の知識を教えるという構造自体を改変するのが生活科の意図ではないか。学年や学校全体の教師の協力は当然としても、それだけでは子どもの意識の流れにそった多様な活動を創造する実践を推進することは困難であろう。生活科の生活とは、教師ではなく子どもの生活である。子どもの生活は学校と家庭とそこにある。したがって、家庭との連携を基礎に、学校の外で子どもが日常交わるさまざまな人たちの協力を得ること

によって初めて生活科はその本来の目的を達成できよう。そしてそのときに私たちは、学校や家庭やその間の世界に、生活者として自律（自律）するために必要な力を獲得するための新たな“学びと育ちの場”と、そこで生き生きと“遊ぶ”子どもたちの姿を見出すであろう。

もっとも、以上の観点は、現場の実践に学んだとはいえ、あくまで筆者独自のもの。その意味で、いま、全国各地で進められている生活科は、このような可能性を追求したものになっているであろうか。次に、実際に生活科に携わる教師へのインタビュー調査の結果から、この点について考えてみたい。

3. 実践者・指導教員へのインタビュー調査による生活科実践上の課題

1) 調査結果の概要

筆者は、昨年（平成2年）9月に、静岡県内公立小学校と本学部附属小学校で生活科もしくはそれに類する実践をしている教諭と指導担当教諭10名を対象に、「一般の公立小学校で実践するうえでの課題は何か」という問いによりインタビュー調査を行った。表はその結果をまとめたものである。

その内容は、調査対象者が10名と限られていることから、量的なデータとしては客観性を有するものではない。しかし、①生活科を実践している小学校自体が特定の学校に限定されること、また②長時間かけてのインタビューという調査方法から、実践を踏まえての教育現場における問題点を探るうえでの資料としては、十分妥当性はあると考える。

他方、表に示した調査結果の分類は、あくまで本稿の文脈にそっての筆者の主観に基づくものである。そのため、各項目の内容は被調査者が語ってくれた言葉をできるだけ忠実に記述することを心がけた。それ自体が生活科実施における問題点指摘の資料になると考えたからである。筆者の分類枠にこだわらず実践や分析のデータとして利用していただけることを期待したい。ここでは以上のことを前提にしたうえで、調査結果の概要の紹介と本稿の文脈にそっての若干の考察を提示しておきたい。

表 生活科実施の課題(生活科実践者、指導教員へのインタビュー調査の結果)

1) 学校内の仕組みの問題

①学年間、中・高学年と低学年との連携

- ・1・2年を担任して生活科を実践している教師と実践していない3年以上の教師との間で討論がしにくい。
- ・理論的には理解できても、実践した上で話ができない。
- ・組織一体となった研究体制をとるには、あるいは全職員の共通理解を得るにはどうすればよいのか。

②教育課程全体の中での課題

- ・活動を充実させていくと時間数がふえていってしまう。
- ・生活科の時数を確保するために、他教科にしわ寄せがいつてしまうが、どうすればよいのか。
- ・生活科だけ目を向けているからダメで、教育課程全体をみた上で活動を組む。
- ・そのために教員一人ひとりがカリキュラムをつくる力を育成しなければならないが。

③学校経営上の課題

- ・生活科の実践に合わせて学校の体制が変わる。
- ・生活科の趣旨を中学年以上に生かすようになった。
- ・特別活動やゆとりの時間などの教科以外の時間配分を再構成しなければならない。
- ・例一朝のドリル活動の時間が柔軟に使えるようになった。
—2時間目と3時間目の間にあった20分間運動の時間が、生活科の授業を連続し行えるようにするためなくなった。

④活動が可能な環境上の課題→施設、設備、時間、経費、労力

- ・従来の施設、設備の範囲内で生活科を実践することが思ったより難しい。
- ・そのための労力、時間、経費などの獲得はどうすればよいのか。
- ・公立学校では一教科、一学年、一学級で自由になるお金はない
- ・花壇を畑や田圃にして工夫しているが、やはり不便である。
- ・流れる川が欲しい。
- ・虫や木の実や魚は、現状では学習の対象となっても遊びの対象になるには少なすぎる。
- ・生き物を増やす工夫が必要である。

2) 学校と外との連携の問題

①地域や家庭との連携→推進校のように学校にできてくれるか

- ・地域住民や保護者の理解と協力を得るためには、学校からは具体的にどのような働きかけをすればよいのか。
- ・生活科推進校の授業を参観すると、かなり多数の保護者が学校に出向いてきて協力しているが、同じことが一般校では可能かどうか不安である。

②生活科の最終的なねらい→学校の外、地域、家庭→実践する場

- ・学んだことを生かす場が家庭や地域にない

3) 授業実践上の課題

①前提としての子どもの実態把握の方法

- ・児童の生活や意識の実態(生活経験)の把握をなるべく適確に行うには、どのような方法をとればよいのか。
- ・観察やアンケートの他にもよい方法はないか。

②活動の組み方

- ・活動と思考・認識の関係をどう統一していけばよいのか。

- ・活動そのものがねらいであるとするなら、授業において思考・認識というものはどう考えたらよいのか。

③教師の係わり方→学習の準備

- ・学習の準備物をどの程度教師が用意したらよいのか。
- ・子どもによっては何も準備できない子がいるが、そのようなときに、教師はどう対処したらよいのか。

④教師の係わり方→発問、援助、誘導

- ・「教師主導型からの脱却」と言葉では分かっているが、実際にどう指導していくことがよいのか。

- ・子どもの活動を促す発問と考えたものが「誘導的な発問」と言われてしまったこともある。
- ・援助と誘導の境がはっきりしない。

⑤教師の係わり方→子どもの差の生かし方

- ・子どもたちの活動に対する意識は多様であり、活動内容によって取り組み方に大きな差が出る。
- ・それを限られた時間内で、どの程度尊重し、どのように生かしていってほしいのか。

⑥教師の係わり方→子ども自身の活動のまとめ方

- ・個々の子どもの考えをまとめていくのが大変。
- ・自分たちの目的をはっきりさせていくためにはどのような活動構成がよいのか。
- ・また、その中で「話し合い活動」はどのように考えればよいのか。

⑦評価→“育てたい力”と“育っている力”をどう評価

- ・子どもたちに育てたい力と育っている力の両面から「何を」「どう」評価していってほしいのか。
- ・活動の結果を子どもが自分で表すための表現活動を創造しなければならない。
- ・保護者に説明し、保護者が納得する評価をどのように考えるか。

⑧評価→日々の活動による変化をどうとらえるか

- ・主題目標に対する評価は、ねらいと関連させながら子どもの活動とその成果を見ると比較的とらえやすいが、日々の1時間ごと(あるいは活動の小さなまとまりごと)の評価となると、活動の中で子どもが着実に変容しているのか非常にとらえにくい。
- ・本当に生活科で培った力が子どもの日常生活の中に育っているのか。
- ・それを見取る方法がわからない。

⑨安全性

- ・子どもの安全性からは目を離すことができない。
- ・そのため、活動にダイナミックさが失われてしまうことも懸念される。
- ・子どもの安全を図りつつ、望ましい活動を構成していくにはどうしたらよいのか。
- ・担任以外の先生との共同活動の仕方にもどのようなものがあるか。

4) 大学教育への要求

①生活科の活動の経験

- ・実際にイネづくりができるか。
- ・実際にやっていないと見通しがたない。
- ・フィールドワークを必ず経験すること。

②生活科の情報

- ・現場はだれも経験がない。
- ・どのような実践が生活科なのか判断する基準がわからない。
- ・そのため、他の学校の実践を教えてほしい。

まず全体としてインタビューにより得た生活科実施に伴う問題点は「1) 学校内の仕組みの問題」(4項目)、「2) 学校の外との連携の問題」(2項目)、「3) 授業実践上の課題」(9項目)、「4) 大学教育への要求」(2項目)に分類された。やはり「授業実践上の課題」が9項目で最も多い。調査対象者と調査内容からして当然の結果といえよう。だが、授業以外の問題が合わせて8項目あることも注目したい。生活科を実践するためには、従来の教科教育の枠を越えて小学校教育全体の改変が必要であることを示唆しているのであろうか。この点から考察を始めたい。

2) 生活科の授業実践を支える条件とは

まず、「1) 学校内の仕組みの問題」は次の4項目に分類される。

- ① 学年間、中・高学年と低学年との連携
- ② 教育課程全体のなかでの課題
- ③ 学校経営上の課題
- ④ 活動が可能な環境上の課題

学級のみでなく学年の枠を越えた学校全体の教師間の連携のしかたが課題としてあげられ、それに対応して教育課程全体を見直すことの必要性が指摘されている。特に、「実践している教師と実践していない教師との間で討議がしにくい」、「生活科だけに目を向けているからダメ」、「教員一人ひとりがカリキュラムをつくる力を育成」という指摘には注目したい。

いずれも実践者ならでは問題提起である。それだけに、同じ教員でも実践者とそうでない者との間に差があるということは、生活科という教科が従来の教育実践の延長線上では捉えられないものであることを示すものといえる。また、生活科が子どもではなく教師の変化を要求していることも重視したい。

さらに、教師の変化が個々の教師の問題のみでなく、学校経営全体の課題として捉えられていることにも注目しなければならない。たとえば、「時間配分を再検討」や「時間が柔軟に使えるようになった」との指摘に見られるように、生活科の実践が学校内の時間構造を変化させている。従来、学校は前もって定

めた(法的に)ほぼ全国共通の時間枠に、子どもの内的な時間を考慮することなく枠づけることを基盤として教育的行為を行ってきたはずである。それがもし子どもの活動への意欲を積極的に生かすという観点から時間構造を変えたのであれば、学校は生活科の授業実践を可能にするために、その教育を構造の次元から改変することを求められていると考える。

さらに、「従来の施設…思ったより難しい」や「学習の対象になっても遊びの対象になるには少なすぎる」との指摘についても同様のことがいえる。教師が授業実践の問題として、それも子どもの自由な活動や遊びを可能にするために、学校全体の施設や設備あるいは植物や動物の育成を考えているということは、実質的に教師と子どもたちが改めて自分たちの“学びの場”を創造しようとしていることにならないであろうか。

もっとも、このような学校のなかの問題点に比較して、学校の外との関係についての問題点の指摘は、具体性に乏しいといわざるをえない。「2) 学校の外との連携の問題」については次の2項目しかない。

- ① 地域や家庭との連携→推進校のように学校にできてくれるか
- ② 生活科の最終的なねらい→学校の外、地域、家庭→実践する場

「具体的にどのように働きかけをすればよいのか」「生かす場が家庭や地域にない」との指摘にみられるように、実際に連携のための実践をしたらえでの問題点というよりも、必要性は自覚するものの、実践方法自体がわからないという段階ではないか。この問題については「授業実践上の課題」との関連で改めて述べたい。

また「4) 大学教育への要求」の場合も、

- ① 生活科の活動づくりの経験
- ② 生活科の情報

の2項目でやはり少ない。生活科を実践する教師の大学への期待は低いということか。それとも、生活科は学習指導要領改訂による教科の改廃を踏まえての実践であることから、大学の教育や研究と関わりが薄いと考えているため

あろうか。いずれにせよ、生活科実践の現場と大学での教育・研究との距離は小さくないといわざるをえない。とりわけ、「実際に…」や「フィールドワークを…経験」の指摘にみられるように、講義主体の生活科教育では、現場の要求にこたえることはできないことは明らかといえよう。

他方、「現場はだれも経験がない」、「判断する基準がわからない」、「他の学校の実践を教えてほしい」とあるように、学校現場自体が新しい教育実践にとまどっていることが示唆されているが、生活科に関するさまざまな「情報」を大学に期待していることは非常に重視すべきことと考える。この点については次章で論じたい。

3) “授業づくり”の問題

「3) 授業実践上の課題」としては次の9項目に分類した。

- ① 前提としての子どもの実態把握の方法
- ② 活動の組み方
- ③ 教師の係わり方→学習の準備
- ④ 教師の係わり方→発問、援助、誘導
- ⑤ 教師の係わり方→子どもの差の生かし方
- ⑥ 教師の係わり方→子ども自身の活動のまとめ方
- ⑦ 評価→“育てたい力”と“育てている力”をどう評価
- ⑧ 評価→日々の活動による変化をどうとらえるか
- ⑨ 安全性

さらに、①②は“活動の前提”にある課題、③④⑤⑥は“活動の過程”での課題、⑦⑧は評価という“活動の結果”についての課題、⑨は“活動の条件”としての安全性についての課題、として位置づけられよう。それぞれ生活科を実践するうえでの課題提起だが、ここではそれらが現在の学校教育のどのような問題点を開示しているかという観点から考察しておきたい。

まず“活動の前提”として、「子どもの実態把握の方法」が問題とされている。だがその内容は、「どのような方法をとればよいのか」とあるように、実

践したうえでの課題というよりも実践するための課題にとまどっている。これだけでは即断できないが、本調査のみでなく同様の質問を生活科の実践者から受けることは多い。四十数年の戦後教育の過程において、低学年の子どもの生活をトータルに捉えるノウハウは教育現場に蓄積されていないかのようである。

たしかに小学校低学年時の子どもたちの日常生活を把握することは簡単ではないが、社会学や心理学をはじめとして方法がないわけではない。しかし今回のインタビューのみでなく雑誌文献調査においても、小学校低学年の子どもたちの実態を把握する方法を整理したものはきわめて少ない。あっても非常に基準が不明確な質問用紙による調査がほとんどである。たとえば、文字を学習する段階にある子どもを対象に、文字による質問紙調査を行うことは、実態把握という意味ではほとんど無意味であり、質問形式やデータ処理の仕方によっては有害にさえなることを明記したものは皆無ではないか。

また「活動の組み方」の問題として「活動と思考・認識の…統一」や「活動そのものがねらい…思考・認識…どう考えたらよいのか」との指摘がある。同様の問題は本調査のような文脈ではなく、生活科に対する批判としても提起されることが多い。その意図は理解できるものの、このような問いに対して筆者は次のような疑問を禁じえない。この質問の背後には、子どもが活動することと思考することや知識を獲得することは別、という前提があるのではないだろうか。だが、思考や認識の作用のない活動とはどのようなものなのであろうか。逆に、思考や認識が活動とはかかわりなく、それ自体で独立して存在し得るものなのであろうか。

思考や認識とは、教室のなかで黒板と教科書で教師に教えられることを椅子に座って机の上に広げた教科書とノートを使って学ぶ(勉強する、記憶する?)こと、という“教育の常識”が教師の子ども観や教育観を規定していないであらうか。あるいは、学校で教師を通じて教えることのみが子どもの思考や認識を“正しく善なるもの”として育てるのであって、それ以外の場と方法により子どもが学び取りはたらかせる思考や認識は“誤りで悪なるもの”という価値

意識がないだろうか。

もし上記のような筆者の私見が妥当なものとするれば、これまでの小学校における低学年教育では、入学してきた子どもたちに対して、“学校を子どもに合わせる”のではなく、“子どもを学校に合わせる”ことを基準に教育がなされてきたといえないであろうか。このことは生活科が今日必要とされる学校と教師と子どもたちの関係の問題点を端的に示していると考えられる。

そして、以上のことは、③から⑥に示す“活動の過程”でも確認できる。

たとえば、「何も準備できない子・教師はどう対処」、「援助と誘導の境がはっきりしない」、「子どもたちの意識は多様・どのように生かしていったら」、「個々の子どもの考えをまとめていくのが大変」とある。いずれも子どもが多様であることを前提とした授業がいかに大変であることを示す問題提起であろう。しかしそのことは、これまでの学校教育が子どもの多様性を前提としては行われていなかったことを示していることでもある。

また“活動の結果”を評価することについては、「育てたい力と育てている力の両面から『何を』『どう』評価していったらよいか」、「日常生活のなかに育てているのか・それを見取る方法がわからない」などの指摘にみられるように、個々の“子どもの育ち”を“日常生活”における顕れとのかかわりでもとらえることを評価の課題にしていることが理解される。ただやはり「わからない」という表現での課題の提起は、これまでの評価がこのような視点ではとらえられていなかったことを示している。“学校を子どもに合わせる”のではなく“子どもを学校に合わせる”という教育の在り方の問題が評価の次元でも確認されているといえよう。

最後に、生活科が定着するために最も重要な“活動の条件”となる安全性に関する課題はどのようなものか。今回の調査結果では、安全性の必要性の指摘は確認されるが、具体的に実施するための実践をふまえた方法上の課題までにはいたらず、「懸念される」「どうしたらよいか」という問題提起に終わりがちであった。そのなかで唯一「担任以外の先生との共同活動」での課題が提起

されている。これは、先に「学校内の仕組みの問題」で指摘した教師間の連携の課題が、研究体制や相互理解の問題のみでなく、生活科を実際に展開するうえで不可欠であることを示すものであろう。また、生活科を低学年教師の問題としてのみとらえることの誤りを指摘する意見でもあることを強調しておきたい。

加えて、筆者はこの安全性の問題こそ“学校と家庭とその間(あいだ)”としての地域との連携を考える際に最も重視すべき課題と考える。

安全性が問われる場面の代表は学校の外での活動であろう。だが、学校の外での活動が危険だからできないとするれば、子どもは学校のなかでしか生活してはならないことになる。それとも、子どもたちのみで行う通学や下校後の生活は安全で、教師がかかわる授業のみ危険なのであろうか。もし、子どもの安全性への関心が、子どもの育ちのあり方ではなく、学校と教師の責任という側面のみで論議されるとすれば、非常に不幸なことだと考える。問うべきは、学校の責任能力ではなく、子どもが安全に活動できない学校の内と外の人と人の関係ではないだろうか。すなわち、生活科をめぐる子どもの安全性の問題は、生活科という授業の安全性ではなく、子どもの生活の場の安全性として問うべきである。さらにその前提に、現代社会に生きる子どもの成長にとって必要な安全性とは何か、という問いがなければならぬと考える。子どもの生活から危険なものを除去することが子どもの安全を保つことになるかどうか。危険を子どもみずから克服できる力こそ本当の安全性ではないか。このような論議が抽象論ではなくそれぞれの学校とその地域の特性に応じてなされるべきである。

したがって安全性に関する問題は、教師集団のみでなく子どもと生活の場を共有するすべてのおとなの課題として問われなければならない。だが、残念ながら現時点ではこのような視点からの実践は非常に少ないといわざるをえない。

以上の調査結果の考察から、前節で指摘した生活科のさまざまな可能性や課題が、学校のなかのことに限っては着実に現実化への歩みを始めていることを確認できたといえよう。だが他方で学校の外との関係については、その意義は認められつつあるものの実践段階にまでは至っていないといわざるをえない。

そこでこのような現状をふまえたうえで、次に大学における教育・研究・連携のあり方について提起したい。

4. 大学における生活科教育の研究・教育と実践現場との連携の課題

1) 大学における生活科研究の課題

生活科新設にともない大学の小学校教員養成過程において生活科教育法と小学校専門生活科の履修が義務づけられた。この講義のあり方が教員養成大学・学部における生活科に関する論議の中心課題として位置づけられる場合が多い。しかし筆者は、いかなる問題であれ大学という教育機関が果たすべき役割は当該事項についてのさまざまな観点や方法による研究であると考え。したがって、生活科においても、教員養成のための講義や演習のカリキュラムを考案する前に、まず教員養成を目的とする大学としての研究のあり方を問うべきであると考え。もっとも、生活科はその成立事情から、各大学に生活科を研究対象とする教官がいることを前提にすることは実態を無視する空論であろう。むしろ実際は生活科の講義担当者を決定すること自体が問題となる場合が多いのではないか。だがここでは、これまで述べてきたように自己の研究課題の重要な部分を生活科教育の可能性に見出す筆者自身の立場から、研究機能を基盤とした大学のあり方を論じておきたい。

そこでまず生活科“研究”の課題として次の2項目を提起したい。

- | |
|---|
| <p>(1) 学校現場への入り込みによる教育論の創造→理念先行ではなく、現代社会における子どもの現実と生活科実践により日々生まれている子どもの変化の実態を分析することによる新たな教育・学習論の提起</p> <p>(2) 生活科実践のための実践的で総合的な研究→低学年の授業の問題に限ることなく、学校経営、教育行政、地域や家庭の実態、教育情報・マスコミ、教材メーカー等の問題も総合する視点</p> |
|---|

繰り返しになるが、生活科はあくまで学習指導要領の改訂という教育行政上の手順により実施が定められたものである。大学での研究から出発したものではない。たしかに、「小学校低学年の教育に関する調査研究協力者会議」には多くの研究者が参加していた。また「教育課程審議会」や「学習指導要領」の改訂過程においても大学に籍を置く者は参加している。その意味で、政策決定プロセスにおいて大学に所属する研究者がなんらかの役割を果たしたことは事実であろう。しかし、少なくとも今日の教育現場で日々生活科として実践されているものは、大学の研究者による研究結果により明らかになった教育方法や学習理論によって進められているのではないといわざるをえない。

本稿で論じてきたように、生活科はあまで四十数年の小学校教育の経験を基盤に、教育現場のなかでの教師と子どもたちの試行錯誤の過程で“生まれ続けている”ものとする。その意味で、単純な教育行政による上からの改革とも異なるプロセスにより生活科はその実態を明らかにしつつあると考える。

明治の学制頒布以来、これまでの日本の教育改革の多くは欧米の教育論を模範としつつ上からの改革として進められてきた。生活科についてもその延長線上で位置づける試みもなされている。しかし、筆者は異なる立場をとりたい。その理由の一端は本稿の1, 2章で概説した。もっとも、筆者の立場がどうであれ、少なくとも現在全国の小学校で生活科として実践されている活動を、日本教育史上初めて①全国の公立小学校の教師が、②自分たちのこれまでの経験を対象化しつつ、③世界史的变化のなかにある時代と社会の子として育つ目の前の子どもとの格闘により、④新たな世紀に向けての独自の教育を創造する過程である、と位置づけることは誤っていないと考える。

そしてこのように生活科をとらえるとき、大学（の研究者）がなすべきことは、何よりも新たな教育が創造されている現場に入りこむことである。既存の理念を尺度にした教育実践の批評ではなく、実践自体のなかに新たな理念と論理を見出すこと。すなわち、生活科の研究対象は既存の文献や資料ではなく、日々変化する子どもと教師の間に交換されている相互過程の軌跡にあることを

銘記すべきである。

ところで本稿でも何度かふれたが、生活科批判の論拠として、①社会・自然認識教育の欠如、②しつけ批判、③はいまわる教育への危惧、があげられる場合が多い。だが、①は社会や自然という概念自体がヨーロッパ近代の産物であるという歴史認識の欠如として、②は家族の縮小、地域社会の変質、社会の高度情報化という現実のなかでの子どもの社会化のあり方への視点の欠如として、③は戦後の混乱期で義務教育9年の実現が危ぶまれていた時代における教育実践に貼られたラベルを、GNP個人比世界一の現代日本で約7～8割近い人が高校卒業後も学校という世界で生きていかなければならない時代における教育実践にあてはめようとする不合理性の自覚の欠如として反論できよう⁹⁾。

このような反論はいずれも筆者独自のものだが、しかしその根拠は本稿の冒頭でふれたように、筆者自身がかかわってきた生活科実践から学んだものである。すなわち、生活科はその成立の事情にかかわらず、実際に教育現場において日々創造されているものは、まさに現代という時代と社会の中に育つ子どもたちと教師の格闘の軌跡である。とすれば、その生活科の過程を詳細に分析することによってしかこれからの教育のあり方は問えないのではないか。生活科批判は既存の教育論や学習論ではなく、活動に取り組む教師と子どもの実態に学ぶことから始めるべきである。知識、認識、思考、技術、学習、教材、指導、体験など教科と授業を論ずるための既存の概念自体を、生活科実践過程において生じるさまざまな事象をもとに再構成すべきである。

社会が大きく変化する過程で生じる新たな現実、変化以前の社会を基盤に構成された現実の抽象化に基づく概念で判断することはできない。さまざまな研究分野においてパラダイムシフトが問題になる所以である。そしてシフトは政治や経済の分野ではなく教育の世界にこそ問うべきである。そのヒントを無限に包含しているのが生活科実践であることを筆者は実感する。

生活科は一教科の問題にとどまらないことは既に述べた。とすれば、生活科が創造される現場とは、授業過程のみでなく生活科にかかわる“ヒト、モノ、

コト”のすべてが対象となるといえまいか。前節の調査結果の分析で指摘したように、生活科実践は低学年教師のみでは困難であり、学校経営全体の改変が必要である。当然、教育行政のありかたも変わらなければならない。そのための実態分析やその現実化の手順が研究されねばならない。あるいは子どもが生活する場である地域や家庭の支えがなければ生活科の意義は半減するであろう。地域、家庭それぞれの実態把握ならびに学校との連携のあり方が具体的な実践の分析を踏まえて問わなければならない。

さらに、本稿では言及できなかったが、全国各地の教育研究グループの活動や運動、教育情報・教材産業や出版社・マスコミ機関等の役割を総合する視点が必要となる。いわば生活科が実践される過程とは、それ自体が、高度に情報化された社会において、世界で最も均質（画一的）に組織された教育システムを改変する際にもなる問題とその解決を問う巨大な実験過程といえなくもない。もちろん人を対象とする改革である以上、厳密にコントロールされた条件のもとで仮説を検証するという意味での実験ではない。それは多種多様なコトとモノに対する多種多様なヒトによる無限大に近い意思決定のプロセスの過程として捉えられよう。それだけに日々生じる多種多様な問題の解決を、わずかの教育行政・教育指導担当者や各学校の低学年担当者のみの課題としてとらえるならば実態を見誤るであろう。

とりわけ、出版社等の情報産業を含めた教育産業の果たす役割や機能の分析は重要である。公教育の制度化が課題であった19世紀的な教育の現実、公教育の延長が課題であった戦後教育の現実、いずれも情報の量と質双方において公的な学校の優越性と正当性を自明視することにより成立する現実である。だが現代の問題はその現実の変化により生じたものである（第2節参照）。

教育・学習の論理とシステムの研究・実践におけるパラダイムシフトは、学校のなかの現実の把握のみではなしえない。学校の外にある家庭や学校と家庭の間（あいだ）、またそれらと情報を創造し操作するさまざまな仕組みとの間（あいだ）を問うことが必要である。

生活科実践のための実践的で総合的な研究が要求される理由である。そしてこの点にこそ、学校現場でも教育行政でも教育・情報産業でも担えない大学独自の研究課題があると考えられる。

2) 教員養成課程における生活科教育の課題

では上述のような研究をふまえ、どのように教員養成課程において生活科を実践しうる教師を育成するか。これが本稿に与えられた課題であろう。しかし生活科実践の実態を知りその意義を自覚すればするほど、残念ながらこの点について現在指摘できることは、実際に筆者も関わっている教員養成の実態と教員養成課程としてなすべき課題との間にある差の大きさのみである。

もっとも論として生活科の成立過程あるいはその意義や方法等について、他の教科教育と同様に教えることは可能である。だが生活科教育論を学ぶことと教育現場で生活科教育を実際に実践できることは全く別の問題である。

筆者は本稿において、生活科は一教科の改廃ではなく小学校教育全体の改変を通じ、日本の人の育ちのシステムのトータルな改変にまでおよぶ可能性をもった教育実践であることを繰り返し指摘してきた。その根拠として、研究指定校を中心にさまざま研究と実践が試みられていることを紹介した。小学校の現場は教師個々の教育観や教育方法のレベルのみでなく学校全体の仕組みの次元から変化しようとしていることも指摘した。だが大学の場合にこのような教育現場の変化に対応した改革が可能であろうか。

私が所属する静岡大学教育学部小学校教員養成課程での小学校専門と教材研究は、いずれも階段教室において100～150人の学生を対象にマイクを用いて一人の教師が講義する、というのが通常のパターンである。これは、①固定された場所（教室）で、②前もって定められた内容（教科書）を、③法的に聞くことを強制された子どもたち（児童・生徒）に、④一人の専門家（教師）が、⑤知識量の落差を利用し、⑥一方的に教える、という教育構造を前提として初めて有意義な教育方法である。だが、生活科はそのような構造を壊すことから出発しているはず。とすれば現在の大学の教育システムを変えることなく生活科

教育法を講義することは本来的に矛盾（不可能？）ではないか。

だが、それでも平成3年度に小学校専門生活科を、4年度に生活科教育法を講義しなければならない。そこでここでは、一応従来の形式を踏襲することを前提としながら、そのなかで何が可能なのかという問題意識から、次の2点を生活科教育固有の新たな視点として提起しておきたい。

- | |
|--|
| <p>(1) 生活科の活動経験の機会の模索→生活科実践に必要な技能習得や情報収集の方法の例示</p> <p>(2) 生活科原理論と活動構成の方法論の提示→多様で可変的な条件のもとで生活科のカリキュラムを組むための課題と方法の提示</p> |
|--|

(1)については、本来なら「活動経験の機会の模索」ではなく、せめて「典型的な活動の経験」としたいところである。だが、100名以上の学生が教室のなかで教壇に向かい座って聞くという条件を前提とする限り、せいぜいビデオ映像として活動の様子を示すことが精いっぱい。あとは簡単な手作業の練習か、学生の代表が特定の活動モデルを教壇周辺で演ずる程度である。

これらはいずれも筆者が現在教材研究社会で試みている方法である。ただし社会科にとっての活動とは、あくまで一定の内容を子どもに教えるための手段である。したがって活動自体よりも子どもが理解する（気づく）内容の方が重要である。そのため、たとえ学生が100人以上いても、全員に共通する教育目標や内容や教材を具体的に提示することは可能である⁹⁾。

しかし、筆者が理解する限りだが、生活科の活動とは教師が何かを教えるための手段ではない。子どもが生き生きと活動すること自体が目的。そのなかで何を学び取るかは子ども一人ひとり異なる。このような観点から構成されなければならない。生活科実践のために教師が身につけなければならない技術や知識とは、子どもに教える技術や知識というより、まず何よりも子どもと一しよに自分自身が活動するための知識や技術でなければならない。それは大きく二

つにわかれよう。一つは、6～8歳の子どもが他の子どもと一緒に何らかの活動を行うことができるようにするために必要な知識や技術である。もう一つは、子どもたちが活動を実際に進める過程で必要になる知識や技術である。

前者は子ども一人ひとりとその生活の実態を把握する方法から生活科実践を支える環境構成の方法までさまざまである。子どもの実態把握の課題については既にふれたが、環境構成に関しても思いつくままあげるに、教室内では黒板のみでなく四方の壁や窓の利用のしかたあるいは机や椅子の配置方法、廊下や特別なスペースで活動する場合の準備や方法、校舎全体を利用する場合の課題、動物の飼育や植物の栽培の方法、中庭や運動場の使い方、校舎外で行う活動の課題、学区内の自然環境や社会環境を調査する方法、保護者や地域の人々や各種施設・機関との連携のとり方や交渉の仕方…と、とめどもなく出てくる。

さらに後者の場合はより果てしない。あるいは予測不可能ともいえる。活動の内容は、子ども自身が自分の生活に即して創造する以上、全国の小学校それぞれ異なるはずだからである。たとえば、本学部附属浜松小学校では2年間を通して子どもたちが羊を飼うことを核にさまざまな活動を構成している。他方同じ浜松市やその周辺の学校であっても、浜名湖の漁港を取り入れた活動、通学途上の草花とのかかわりを重視した年間計画、かなり広いたんぼを近所の農家から借りて行う活動、一学期中タンポポに関することで一貫させた活動、家庭からもってきたダンボール箱で教室いっぱいにディズニーランドをつくる活動、ブラジルから働くためにきた人たちの子どもとして日本語が話せない仲間に分たちの気持ちを伝えるために考えたジェスチャー活動、とさまざまである。いずれも筆者の友人が子どもたちとともに独自に創った実践だが、すべて異なる学校のものである。それぞれ子どもたちが活動する際に必要な知識や技術は異なり、そのつど教師は教えてくれる人を訪ね、関係する書物を探し、自ら工夫することから活動を進めている。子どもたちの目の前で動く教師の姿はまさに氷山の一角にすぎない。

しかし、100人以上の学生に共通する内容を講義する形式では、このような

生活科実践の実態にこたえる活動構成のための知識や技術を実際に学生に身につけることは不可能である。できるのは上記のように可能な限り多様な活動をとりあげ、その実践例に即して必要な知識や技術を“情報”として提示することであろう。ただしその際に重要なのは、子どもと活動する場面のみでなくその活動を構成し実践するにいたった背景、構成する過程、実践後の修正や課題などをトータルに例示することである。さらに、それらが可能ならば映像あるいは絵として表現された“情報”であることを望みたい。活動過程での教師と子どものコミュニケーションはそれぞれの口からでる言葉のみでは理解しえないはずだからである。あるいは活動を構成するために考慮すべき多様な条件（社会・自然環境、子どもの生活実態、学校規模、学校施設の状況…）を文字による記述では表現しえないはずだからである。

さらに“情報”に関してはより積極的に、さまざまな活動を創造する過程で必要になる“知識や技術を取得するための情報”あるいはその“情報にたどりつくための情報（情報源情報）”にアクセスする方法を提示することも考慮すべきではないか。それは、学校関係のみでなく地域組織や国・県・市町村等の公的な生涯学習システムや民間の成人を対象とする学習・文化産業をも含めた広範な“生活科情報ネットワークづくり”を想定しての教員養成として位置づけられよう。

一方、このように従来の学校教育の枠を越える実践であればあるほど、また実践的に学ぶ機会が制約されていればいるほど、大学での教員養成の独自の課題として、生活科原理論や活動構成の方法論については厳密かつ多面的に論ずるべきであろう。その場合にもやはり具体的な活動実践に即することが重要である。さらにその際、個々の活動を、その活動固有の条件（子どもの実態や学区の状況あるいはそれをふまえた環境構成など）や生活科以外の教育活動（他教科、道徳、特別活動、他学年、幼稚園・保育園など）と関連させて考察することにより、①多様で可変的な条件のもとで、②学年全体の年間指導計画を視野において、③生活科のカリキュラムを組むための課題や方法を論ずることが

原理論・方法論としての重要なテーマとなろう。そして本稿は、全体として、今後担当する予定の生活科教育法において、筆者自身が原理論として展開するための案を構成するために論述してきたことを記しておきたい。

3) 教育現場との連携

ところで、生活科をはさんでの大学と教育現場との関係は研究と教員養成のみではない。より重要なのは両者が生活科の授業実践のパートナーとなることである。もちろん大学での研究も教員養成も教育現場の協力なしには成立しない。またその成果を教育現場が活用することにより相互の交換は可能である。だがそれ以上に、本稿での考察をふまえ、生活科教育固有の観点から、また戦後初めての教科の改変という施策を契機に、大学と教育現場との新たな関係のあり方を創造するための視点として、次の2点を提起したい。

- (1) 生活科情報ネットワーク創造のためのコーディネート
- (2) 子どもの日常生活の実態を基準とする相互批判の契機の創造

前節で紹介したように、筆者のインタビューにより得た生活科実践者の「大学教育への要求」は、①生活科の活動の経験と②生活科の情報であった。①は教員養成の課題であり、②が大学自体に期待するものであろう。筆者はこの要求に対して、①については現在の教員養成制度を前提とする限り不可能であるという立場から、教員養成においても「情報提供」すなわち②を重視すべきであることを提起した。またより積極的に“生活科情報ネットワークづくり”の必要性も指摘した。その意味で、“生活科情報ネットワーク”は教育現場のみでなく教員養成という大学教育自体の課題としても進めなければならない。

加えて筆者は、これまでの教育現場と大学との関係をふりかえり、大学とそこに所属する研究者が生活科実践創造へのパートナーとしてなすべき最も重要なことが、生活科に関する情報を収集し提供するためのセンターあるいはコーディネーターになることであると考えた。その理由として2点あげたい。

第一に、生活科は新設教科であるため、各学校では模範となる実践を求めつつ日常の実践を続けなければならないからである。

模範となる実践は文部省の研究指定校を典型に全国的に広がっているものの、現時点では県や市町村単位においては非常に少ないといえよう。そのため、研究校で授業が公開される発表会の際には、何百名もの先生が一つのクラスを見学し子どもたちを取り囲む場合もある。参加する意義を否定するわけではないが、少なくとも日常的に教師が生活科を子どもたちと創造するために必要な情報をこのような場で臨機応変に獲得することは困難であろう。

必要なときに必要な情報を教師一人ひとりがどれだけ容易にアクセスすることができるか。これが生活科が生活科であるための必要十分条件と考える。

すなわち、生活科は先に教えるべき内容があるのではない。まず子どもの生活がある。それに基づき活動が構成される。その活動の過程で子ども一人ひとりに即して学びが生じるのである。このような活動と学習の過程は、教師の柔軟な思考とセンスそして臨機応変の対応を要求する。しかしすべてを一人の教師でこたえることは不可能である。必要に応じて多種多様な“ヒト、モノ、コト”をどれだけ子どもたちのニーズに応じてコーディネートできるか。それが教師の役割である。これが生活科実践の“必要条件”である。その鍵はいうまでもなく“ヒト、モノ、コト”についての情報である。必要な情報に可能な限り容易にアクセスできるツールをどれだけ用意できるか。これが“十分条件”である。

もっとも、大学がただちにこのような教育現場の要求にこたえうる情報センターとして機能するということではない。客観的には、さまざまな教育機関のなかで、情報を収集・提供する場として大学が相対的に優位な位置にあると位置づけられるだけである。また、大学といっても実質的には個々の教員のあり方である。したがって、筆者も含め大学に所属する研究者が情報を収集・提供することにどれだけ習熟できるか。すなわち研究者である前にまず生活科実践のコーディネーターになることができるか。これが課題である。

ただし、もし生活科の実践と研究に大学が何らかの寄与を求め参加することを望むなら、機関としては情報センター、個人としてはコーディネーターとしての役割を避けて通れないと考える。そしてこのことが第二の理由である。

すなわち、一般に何かを対象として研究する者にとってまず行わなければならないのは研究対象に関する資料の収集である。ところが、これまで繰り返し指摘したように、生活科はあくまで教師と子どもの間の活動として日々生まれつつある教育実践である。そのため、研究資料は実践過程を取材することによってしか獲得できない。また、教員養成を生活科実践の独自性を考慮して行うためには情報収集が不可欠であることも既に指摘した。その意味で、全国各地の多様な生活科実践を、その構成過程や子どもの実態も含め情報として収集・整理すること。またそれらを他の実践と結びつけ、分類し、分析する一方で、改めてさまざまな学校での実践上のニーズに応じて提供し、より子どもの成長にとって有用な活動を創造するための一助とすること。そしてそれをフィードバックさせ再び情報として収集し、整理・統合・分類・分析へと進みその成果を新たな情報として蓄積すること。これらの基礎的な作業は、大学の教員養成自体のためにも、また研究者自身にとっても必要不可欠な課題と考える。

ところで、生活科新設の理由の一つは既存の学校教育のままでは急激に変化する社会のなかで育つ子どもの実態に対応できないことであった。だが、そのようになる危険性は生活科の場合も例外ではない。時代の変化は急である。それにともない子どもの変化も多様である。生活科はパターン化されたときに生活科ではなくなる。その危険性を排するためには、常に相互批判の契機を内在化させなければならない。しかし、生活科実践に教師が集中すればするほど、批判の契機は逆に排除される危険性があることも事実である。

ともすれば教師は目の前の生活科の授業を成功させることのみに関心を集中させがちである。だが、生活科の授業実践が担う課題は教師のためでも低学年で完結するものでもない。また子どもの生活にとって生活科の授業は“点”のようなものであろう。ただしその点を生涯にわたる“自己形成と自己実現の

タート”にできるかどうか。これが生活科の授業を子どもとともに創造する教師の醍醐味であろう。しかしそれは、教師自身の不断の自己形成・自己実現があってはじめて可能である。

その意味で、子どもがそれぞれ名前をもった世界に一人しかいない人間として自立するために必要なものは何か。また自立を孤立ではなく“異質な他者とともに生きる”ためのものとするために問い続け求め続けなければならないものは何か。このような問いを、子どものいま生きる世界と交錯することにより、さらにそれに生活科実践という場を通じてかかわるさまざまなおとなたちの生きる多様な世界を多角的に重ね合わせることで、教師が自己自身の課題として問い続けるための機会をどのように創造できるか。これが、一方で教師のなかに自己を含み、他方で研究者としてその自己を相対化する、このような契機を内在した（しているはず？）場としての大学という機関に所属する者がなさねばならない固有の課題であると考えられる。

そしてそのためには、大学とそこでの研究者が担う生活科情報ネットワークづくりは、直接的な生活科実践に関する情報のみでなく、子どもが一人の人間として自立する過程にかかわる“ヒト、モノ、コト”を時間的、空間的にトータルに結ぶものでなければならないであろう。本稿の副題を「生涯教育・学習論の視点から」とした理由である¹⁰⁾。

そのための方法や実践化の課題について語るべきことは多々ある。しかし、ここでは以上のことを指摘するにとどめ、稿を改めたい。

〔注〕

- 1) (1) 生活科に関する論考の分析に関しては次の拙稿を参照いただきたい。
 - ① 「雑誌文献にみる『生活科』論のトレンド分析」『授業研究臨時増刊89' 8 生活科の授業』をどうつくるか』No. 342 明治図書、1989年
 - ② 「『生活科』をめぐる論争点」『現代教育科学』No. 401 明治図書、1990年
- (2) 文献調査による生活科論の課題として次のような観点を拙稿①で提示した。
 - (a) 子どもの生活実態を把握する方法の論議
 - ・小学校就学前後の子どもの実態をトータルに把握する方法は開発されていない

- いはず
- ・個別的な経験知やわずかな実証データによる印象的子ども観が先行していないか
- (b) 授業研究の立体化と情報交換の手段と場の多元化
- ・主に教師から児童への言語を通じた情報の伝達と交換を、限定された形式、時間、空間のなかで実施することを前提とした指導案の見直し
 - ・天候や音や光やノンバーバルなコミュニケーションを構成要素として、次々と学習と活動の場面が転換することを前提とする指導・活動案のありかたや授業研究方法の創造
- (c) 生活科を支える条件の多面的な検討
- ・現在の学校教育の構造（仕組み）と生活科実践の不適合性の開示
 - ・学年内、学年間、学校内、学校外の人たち（子どもの日常生活にかかわる）相互のコミュニケーションと連携（ネットワークづくり）の方法の研究
 - ・生活科に関する情報交換のシステムの開発
- (d) 現場中心に相互に学びあう自由な議論
- ・活動実践の過程にしか生活科の論議の手がかりはない
 - ・固有名詞をもった子どもの生活は個々の現場にしかない
 - ・子どもの生活の現場は学校の授業よりも家庭と学校の間。^{かた}
- （各項目の内容の詳細については文献①を参照いただきたい。）
- (3) 筆者の生活科論と授業論については次の拙稿を参照いただきたい。
- ③ 「生活科・マスタープランを求めて」『学校運営研究』No.362 明治図書、1989年
 - ④ 「楽しくなければ生活科じゃない」『教師の広場』No.83 静岡県出版文化会、1990年
 - ⑤ 佐藤照雄編著『社会科教育の研究』「第4章 教材構成と学習指導 1. 生活科」建帛社、1991年
- 2) 中野重人『生活科教育の理論と方法』「第二章 第二節 生活科が目指すもの一四つの問題提起一」東洋館出版社、1990年
- 3) このような観点からの学校教育と家庭教育の関係については次の拙稿を参照いただきたい。
- ⑥ 山本恒夫編著『シリーズ教育の間9 教師と父母の間』「第二章 学校教育の課題と家庭教育への期待」ぎょうせい、1990年
 - ⑦ 角替弘志他編著『講座学校学6 学校をとりまく勢力』「第三章 学校とPTA」第一法規出版、1988年
 - ⑧ 「学校と家庭の連携」『生涯学習事典』東京書籍、1990年

- 4) 『世界』(1990年5月号 岩波書店)の特集「父母が学校を開く」を参照。
- 5) このような観点からの地域と学校教育の関係については次の拙稿を参照いただきたい。
 - ⑨ 「地域における学校の役割と課題」『社会教育』第44巻第7号 社会教育連合会、1989年
 - ⑩ 「地域の多様性と社会認識の多元性」『社会科地域学習の方法』佐藤照夫先生退官記念会編、明治図書、1990年
 - ⑪ 角替弘志との共編著『学校・地域・家庭の連携のために』静岡県出版文化会 1991年
 - ⑫ 「学校と地域の連携」『生涯学習事典』
- 6) ただし従来の学校は、この多様性をマイナス要因にとらえ、みんな同じ“児童・生徒”であるとの観点から、教科・道徳・特別活動あるいは生徒指導や進路指導という共通基準により同質化することを教育目標としてきた。しかし、当然のことながら、学校的基準に適合した文化や能力をもつ子どもいればそうでない子どももいる。その結果、教育的行為が厳密になればなるほど、かえってその意図に反して、実質的に一元的な評価基準による子どもたちの序列化を教育の名のもとに行ってきた。だが、今日このような意味での教育の機能は、学習塾を代表に学校の外の専門機関の方が優れていることを既に指摘した。

このような傾向に対して、学校教育の個別化や個性化が課題とされている。だが、それが共通の目標に向かう過程における個別化や個性化である限り、結果的には同質化することには変わりないといえる。また、到達度の多様化を前提とした個性化の場合も、到達目標が従来の知識教授を核とする教科の教育を前提とする限り、かえって一元的な序列の制度化として機能する危険性があることを指摘したい。たしかに一定の知識を個々の子どもが自分の適性（能力？）に応じて獲得するための方法として、教育・学習過程の個別化や個性化の必要性の合理性を認めることはできる。だがその限りにおいては、法的強制のもとに多様な子どもを一定地域（学区）内に所属する引き受けなければならない学校は、独自の基準で選択した特定能力の均質な者を対象とする専門機関より優れた教育をなしえないと考える。
- 7) もちろんそれはすべての人が教師になるのではない。逆である。教師が生活者に学ぶのである。あるいはあくまで“機会づくり”であって特別に直接指導ではない。日常生活自体に人を育てるという“子どもへのまなざし”を持つことである。
- 8) この点については拙稿①②④⑤を参照いただきたい。
- 9) この点については次の拙稿を参照いただきたい。
 - ⑬ 「大学における社会科教育についての一私論」『教科教育学研究』第3集、1985年

10) 等者の「生涯教育・学習論」については次の出稿を参照いただきたい。

⑭ 「学習行動による住民類型とその意識特性にみる地域生涯教育計画の課題—静岡県小笠郡浜岡町での学習意識・行動調査をもとに—」『日本生涯教育学会年報第10号』1989年

⑮ 「地域生涯教育(学習)計画の今日的課題についての覚書」『静岡大学教育学部研究報告(人文社会科学編)』第40号, 1989年