

な論考はなく、全体として理科の立場からの論点は上記7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。」

3 生活科論の課題

もう一つ生活科誕生期に問わなければならないテーマがあった。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からである。しかし、調査対象の雑誌論考では、詳論する情報自体が乏しいとみなさざるをえなかった。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」であった。同趣旨の学校管理者による論考は『小学校教育』にもよく見られた。だが、いずれも個々の校長の観点を中心に述べられた論考にとどまる。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。

そこで本稿の総括として、1989年の時点での教育雑誌に掲載された誕生期の生活科に向けられた賛否両論の分析の再考察によって再確認した私自身の生活科論から、2013年の時点での生活科の課題を整理しておきたい。

1) 子どもの生活の実態を把握する方法の論議を

生活科の生活とは言うまでもなく子どもの生活である。この理解は、生活科設置から20数年を経た今も変わらない。しかし、本稿で再考察を試みた1989年当時の調査で得た雑誌論考には、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見出せなかった。

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。彼らを同じ定義に基づく発達の観点によって判断してよいのか。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。

少なくとも、子どもに関する研究は、生活科誕生が準備された1980年代に、人類学や社会学や心理学あるいは歴史学の分野でも大きく変化し、その傾向は今も変わっていない。ただし、生活科にとって重要なことは、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90年代ならマンガ、テレビ、ファミコン、今ならケータイ、ゲーム…と多角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。これが生活科を实践できる教師の第一条件と考える。

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思う。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1～2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、幼児（幼稚園・保育園など）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」、「元気はいいが積み残しがあって3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」、「保護者が黙って信頼してくれるようになった時、教師は一人前」。いずれも生活科実践ではいっ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でないと成立しない。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科学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。子どもが飛び出しても、あるいはいつ探検にでかけても、地域の人達の手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。いずれも附属浜松小学校での実例である。

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。それができなければ、生活科はスタッフがそろった一部の学校しかできない実践にならざるをえない。

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。

1989年当時、世界をリードする先端産業を有する50万都市浜松を担う中上層の子弟が集まった静岡大学教育学部附属浜松小学校において、羊を飼う生活科の活動に挑戦した理由は、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であった。だが、それだけならベストができる工程を観察させることすむ。それを低学年には大型動物は無理との先輩教員の注意を無視して、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である。

しかしこのことは、逆に、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を意味する。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行政当局の中ではなく、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ない、今と未来を生きる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いかに入り込めるか。答えは書物ではなく子ども達の生活の中にしかない。だれも経験してこなかった以上、経験している当人に教わることしか選択肢はないからである。そしてそれは教育実践という意味でも同じである。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ことができる力を持たなければならない。

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。全国各地の地域特性に即した教育の創造を、中央から文部省や研究者が主導するという、初期社会科の失敗を繰り返してはならない。重要なのは今と未来をいきる子どもの生活の再構築である。学者の理論も文部科学省や教育委員会の施策も教師の実践も、全てそのための手段であることを再度強調し、誕生期の論議の分析から生活科の未来の課題を問う作業を終わりたい。

※本報告をまとめるあたり、馬居研究室の大学院1年の山田万里奈さん、学部4年の早川由貴さん、根岸康三さん、寺田祐基さん、3年の内村円香さんの協力を得たこと記して謝意とする。

〈注記〉

以上の「生活科」に関する論文の一覧は、いずれも『授業研究No342』に掲載された拙稿の「資料編 生活科に関する文献目録」として掲載したものである。改めて次項以降に、「文献の調査・収集の基準と方法」、「分析の観点」、資料編の「凡例」を加筆修正のうえ再録し、文献目録は原本複写のPDF版を再掲する。なお、再掲に関して明治図書の許可を得ていることを謝意とともに記しておきたい。