

特集。「生活科」とはどんな教科か

生活科と理科教育

—虚偽の自然認識や社会認識ではなく本物の認識を—

小林 昭 三

低学年理科の廃止と生活科新設の経過

一九七一年六月の中央教育審議会答申では、「低学年での国語と算数の重視」と「生活及び学習の基本的態度・能力をそだてるため」新教科の検討開始が打ち出された。

しかし、一九七六年一二月の教育過程審議会答申では、新教科の設置は見送られた。「教科の構成を変え、ることにはなお研究と試行の積み重ねが必要である」という考え方が強かった。そこで低学年における教科構成は従前どおりとし、合科的な指導を従前より一層推

進するような措置をとること」としたためである。

ところが、一九八三年一月一五日の中央教育審議会教育内容等小委員会「審議経過報告」では、再度低学年理科の廃止の方向が打ち出された。「しかし、この時期の児童の心身の発達段階や幼稚園教育との連続性などの観点からみた場合、小学校低学年の教科構成については、国語、算数を中心としながら既存の教科の改廃を含む再構成を行う必要がある」と。ただし、この文章の前後のどこにも、この結論の正当性を裏づけ得る根拠や理由が書かれていない。以後、大がかりな舞台（懇談会や臨教審）とリクルート疑獄の名優によって巧妙な世論操作が企てられ、上記の既定方針が



強行された。

「文化と教育に関する懇談会の提言（一九八四年三月二二日）」で同様な結論がたされる。即ち「小学校低学年の教科の再編を行ない、国語、算数に重点をおき、その内容と指導方法を改善する」「知育、徳育、体育について基礎、基本の徹底を図り、教育内容の精選と指導方法の改善を図る」と。

臨教審でも「徳育とか道徳とかいうと反発が強い」（有田部会長）ので、保健や体験学習を含めた「人間科」（仮称）という新しい教科を設けるなどと様々な思惑が語られた。生活科という方向は一九八六年四月の臨教審第二次答申で具体化する。即ち、「社会・理科などを中心として、教科の総合化を進め、児童の具体的活動・体験を通じて総合的に指導することができるよう検討する必要がある」とした。これをうけて、文部省は「小学校低学年の教育に関する調査協力者会議」を設置し、その「審議のまとめ」（一九八八年七月）で生活科の性格・目標・内容の試案を提示した。

「児童が自分たちとのかかわりにおいて人々（社会）や自然をとらえ、児童の生活に即した様々な活動や体験を通して、社会認識や自然認識の芽を育てるとともに、そのような活動や体験を行うなかにおいて自己認識を培い、生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養うことをねらいとする総合的な新教

科として生活科（仮称）を設けることとした」。

調査協力者会議のまとめをそのまま受けて、教育課程審議会の間まとも（一九八六年一〇月）では次のように書かれる。

「生活科（仮称）は、児童が自分たちとのかかわりにおいて人々（社会）や自然をとらえ、児童の生活に即した様々な活動や体験を通して、社会認識や自然認識の芽を育てるとともに、そのような活動や体験を行うなかにおいて自己認識を培い、生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養うことをねらいとして構想するのが適当であると考ええる。なお、社会科及び理科はそこに統合することとする」。

しかし、教育課程審議会の「審議のまとめ」（一九八六年一月二七日）では「社会認識や自然認識の芽を育てる」や「社会科及び理科をその中に統合する」が否定されてしまう。

「生活科は、具体的な活動や体験を通して自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えるときともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養うことをねらいとして構想するのが適当である。なお、これに伴い、低学年の社会科及び理科は廃止する」。

実証研究からは、低学年理科の廃止は科学教育に重

大なマイナスであるという結果が得られていた。理科や社会科の関係者の大多数が反対するなかで、低学年理科・社会を廃止し、第二道徳科ともいふべき、生活科を新設するという方針が結局強行された。

自然認識を育てない生活科

前述のように教育課程審議会の最終答申では、中間まとめにあった「社会認識や自然認識の芽を育て」という文章すらなくなってしまった。文部省の意図に忠実と思われる教育課程研究開発校における先導的試行の多くは、自然認識を極端にねじ曲げ、明らかにその認識を子供に与える「道徳教材」となっている。

例えばアリの行列で交通道徳のしつけをする。ひまわりを光の入らないダンボールの家にいれ、子どもとして育て、誕生パーティごっこをして、生命尊重や植物愛護をいう。ボール紙の赤ちゃんをつくり、それにオムツをさせ、肌着をつけ、ミルクをやるしぐさをさせて、育ててくれた人々に感謝する気持ちを育てる。どれも、異常な擬人化や虚偽の自然認識以外のなにもでもない。

文部省教科調査官の奥井智久氏は「従来の理科・社会科では……対象を第三者的立場から冷静かつ客観的に観察をすることが奨励されたが、……生活科では……

対象とのつきあい方を学ぶこと……一人称・二人称の関係でつきあっていくことになる」としている。対象の客観的な認識を軽視する限り、上記の例のような、誤ったつきあいを子供に強要することになる。多少とも真実を知った子には、嘘だらけの白々しいつきあいとなる。

学習指導要領・指導書・指導資料・教科書の問題点

学習指導要領には数行で書かれていることが、指導書（何の法的根拠もない）では極めて限定的に詳細にわたってかかれる。その上に、指導資料なるものまでが文部省から出版され、教科書を支配する。その結果、最近出版された教科書はどれも似たものになる。ただ現代美術社の「どうしてそうなの（一年）」「ほんとはどうなの（二年）」だけが例外的に個性的で面白い。ところが、これは検定で一度不合格になり手直ししてやっと合格になったというもの。

（イ）学習指導要領の生活科の最初にある目標では「具体的な活動を通して、自分と身近な社会や自然とかかわりに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う」とある。

(ロ) 指導書ではさらに細かい解説をして、いかに従来の社会や理科と違うかを強調しようとかかなり無理な論理を展開する。

「具体的な活動を通して」は生活科の専売特許のよきな書きぶりであるが、低学年の理科や社会でも従来から強調されてきたことである。しかし、教室内に閉じ込められ、画一的な教材を強いられるため、効果的な成果につながりにくかっただけである。

(ハ) 特に目新しい主張は「児童を取り巻く社会環境や自然環境を、自らもそれらを構成するものとして一体的にとらえ、また、そこに生活するという立場から、それらに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるようにする」というくだりである。

「従前の社会科や理科の学習においては、身近な社会や自然を観察の対象としてとらえがちであった……^{p8}」とか「生活科においては、社会的現象や自然の事物・現象のあれこれを客観的にとらえることが主たるねらいではなく……^{p8}」とある。客観的な自然認識や社会認識の芽を育てることは、自分に自然や対象をかわわらせることと対立することであるかのように描き出しているが、これこそが対象に正しくかわることを可能にする。

「自らが環境(自然や社会)の構成者であり、生活者であるという立場から、それらに関心をもち」「自

分と社会や自然とのかかわりについて、自ら納得して分かるようになることが大切」というが、環境の客観的な認識抜きに主観的にその関わりを納得させ分らせることができるものであろうか。

以上のような無理なへ理屈を何故にこれ程までに強調するのであろうか。生活上必要な習慣や技能を身につけさせるには、このことが不可欠の過程であるとしている点こそがその真の理由ではなからうか。即ち、しつけ教育をするための道具だとして「自然と社会とをいつでも自分とかわらせる必要がある」からであることは、次の解説でますます明瞭になる。

「自立への基礎を養う」とは「よき生活者として求められる能力や態度を育てることであり」、「生活科はあれこれの事柄を覚えればよい教科ではない」

「社会とのかかわりでは、学校や家庭のようすがただ分かれればよいというのではなく、……自分もその中で生活するものとして、学校や家庭でよりよく生活できるようになることが目指されるのである」

「自然との関わりでは、飼育・栽培は動植物の成長や変化の様子が分かることに主たるねらいがあるのでなく、それらを大切にしたり、愛情をもって育てたりすることが求められるのである」

結局、このような狙いを実現するための呪文として「自分と社会、自分と自然、自分自身」という三つの

基本的視点が強調されることになったようである。

「自分と店とのかかわりの視点が弱い」即ち「店の様子を客観的な対象としてとらえる」悪い例として、「店の様子やそこで働いている人々の様子を観察し、店の人々は品物の仕入れ、飾り付け、宣伝などの仕事をしていることを観察する」がとりあげられる。この場合は、よりよい買い物、よりよい生活者になるにはどうしたらよいかという視点で店にかかわるべきであるとして、「自分の日常生活に必要な品物は、どのどんな店で売っているか、その店の商品の種類や品質はどうか、その店に買物に行ったら、どのようなことに気を付けて買物をしたらよいかを、品物の選び方、買物の手順や方法、お金のほらいかた、よい買物のしかた」をやるのが正しいという。「自分と社会(店)とのかかわりが、具体的に把握できるということとは、店を客観的な対象として観察することではなく、対象にかかわり、気づき、考え行動することにより、……自ら生きる知恵を身につけていくのである」(p50)。

だが、客観的な社会認識を育てる視点なしには社会にまともにかかわることすらできなくなる。したがって、客観的な社会認識は「自分とかわかること」と対立することではなく、むしろ必要な要素で、これを排除するほうが誤りとなる。

客観的な現実を軽視する姿勢は、ますます虚構を助

長し、「ごっこ遊び」を蔓延させる。「おうちごっこ」をして、お父さん役やお母さん役をさせる。体育館に大きく書かれた地図の上で「お店やさんごっこ」を演ずる。日常の生活の中で自然に獲得すべき生活の知恵を、ままごと遊びに模倣的活動で教え込むような、ゆがんだ「しつけ教育」にも疑問をもたなくなってしまう。

自然とのかかわりについても同様な問題がある。「アサガオの葉や花の形、種の形や数などの特徴を観察し、客観的な知識をうるというようなことは中心的なねらいではない。朝顔の種をまき、水をやり(しおれた朝顔がびんと生き返った)、光を当て、添木をたてる(いつの間にかそれに巻き付いてぐんぐん伸びていった)、……自分と朝顔とのかかわり合いが、具体的に把握できる(体験できる)ような活動の展開を工夫することが大切である(p51)」と対象と一体になる心情的なドラマ体験を強調する。しかし、アサガオの客観的認識は「ドラマ体験」の助けにこそなれ、対立することではない。にもかかわらず、「……それらも自分たちと同じように生命をもっていることに気づき、生き物への親しみをもちそれを大切にすることができるようになることがねらいである(p27)」と心情的な「動植物愛護」のみを強調する。

擬人化・アニミズムの行きすぎ

自分とのかかわりで見たり考えたりすることについて、指導資料（p48-50）では三つの段階をあげている。第一は興味関心を持つ、第二はより強く関心をもち積極的に対象に働きかける（ザリガニを探す、観察し飼う、工夫する）、第三は相手（人やもの）のことを考えたり、相手の立場に自分を置いて、自分はどうしたらよいか考える。ザリガニになったつもりで見たり考えたりして、餌や、すみかをどうしてやるとよいかを考える状態。

しかし、ザリガニの客観的生態を知らないと、誤った擬人化をさせ、自己中心の行動におちいらせることは明か。「p82」では野菜を世話する指導のポイントとして、「野菜の身になって考えさせる」とあり、「p84」にはそのようなアニミズム思考を助長する妙な教材が例示されている。

「土の中のおイモさんへの手紙 おイモさん、土の中でミミズくんや幼虫くんとか、いろいろなお友達ができましたか。これからおイモさんを抜きます。ミミズさんとわかれるのはいやかもしれませんが、がまんしてね。

わたしはちょっとやせているけど、おイモさんは、おすもうさんよりふとってくださいね。これからぬく

からまっけていてね。」

全く似た実践例は、上越教育大の学校教育センターの生活科第二集の「さつまいもさんこんにちば」の単元に書かれている。「さつまいもの生命に共感する」ねらいをもとに「しつけ道徳」がおこなわれた、次のようなアニミズム思考、あやまった擬人化に満ちた内容になっている。

「さつまいもも、喜び、不安、悲しみをもつこと、食べられて栄養になること、子どもたちと同じ教室にいていっしょに勉強することを、子どもたちと同じ教室にいていっしょに勉強することを、子どもたちは、さつまいもの喜びであるとする。土の中で手をつないでいた兄弟は、別々のビニール袋につめられる。いも穴の中で、痛い夢や淋しい夢をみるなどさつまいもの不安と悲しみに共感する。さつまいもの死をいたむ。車庫の中で『寒い寒い』といいながらくさってしまったださつまいもは、死んでしまったととらえる。命は生かされなければならぬことを子どもたちは学んだ。」

小学生低学年の対象にたいする認識や思考をこれほどの虚構の上に築かせることでよいのだろうか。子供達は植物、動物、人間の区別ができないのではなく、ちゃんとやれば区別できるのに、そうしないだけではないのか。

現代美術社の教科書は、植物、人工物 e.t.c の区別をちゃんととりあげている。

今後の課題

(1) 指導書、教科書や文部省筋の細かな注文にしばられることなく、自然認識や社会認識の芽をどう育てるかを基本にすえ、教育現場での柔軟な研究実践と創意工夫を積み上げる（生活科指導要領はともかくにも大綱的で簡潔）。

(2) これまで校外に子供を連れだそうとするとたいへんな苦勞を強いられ事実上校外学習の機会を得にくかった。「学年の目標を二学年まとめて示した教科（生活科等を意味する）については、当該年間を見通して地域や学校及び児童の実態に応じた効果的な指導ができるようにすること」（指導計画を作成するに当たって配慮すべき事項）、によれば地域の自然や社会の中に子供をどんどん連れだして、「具体的な経験や活動」をさせることが当然となるはず。したがって、これまで積み上げてきた低学年理科や社会の蓄積を具体的な教育実践の活動を通じて今こそ生かすことも可能である。

(3) 生活科に教科書は不要であり、地域の自然や社会こそが生きた教材である。人類が生きるために、手足を使い、言葉を使い、自然に働きかけ、仲間と今日の社会を培ってきた。この過程こそが生活科の基礎とな

るはず。子供も大人も自然を知ることを通じて、生き方を学び、生きる技術を鍛えることができる。

(4) 自然にふれる機会を学校だけに求めるのにも限度があることに注意すべきであろう。地域社会が自然を身近に残す努力をし、日々それを享受できる条件を造ることなしには、学校の近くからも自然は失われる。そして、ますます自然認識のチャンスが遠ざかる。

本来は夏休みのような長い休暇を利用して、自然の中でじっくりとキャンプ生活を体験するとか、家族で自然の中で色々な経験をするとかが本道と思われる。週休二日制に移行するに伴い、こうした自然体験を家族で意図的に行う方向も考えられよう。

(5) 体育館や教室でやる「こっこ遊び」や擬人化・動物愛護から本物のしつけ教育ができるとは思えない。ほんねを出さないで、たてまえだけを身につけることになるのは目に見えている。「ままごと遊び」では長続きしない。本物の学校地図や住宅地図を使って、学校や地域の探検をする方がはるかによい。大人の世界の本物の技術や技能を見て学ぶことも必要。子供を甘くみるのではなく、いつでも本物の（うそのない）社会や自然との取り組みをさせることを旨としたい。地域の人達の協力も得ながら、本物の生活の知恵に大いに学びたいものである。