

生活科の役割に対する学生の意識研究 —低学年社会科実践との比較をもとに—

The student's consideration research on roll of Life Environment Studies : Comparison with practice of lower classes social studies

児玉 康弘*
KODAMA Yasuhiro

本稿の目的は、平成元年（1989年）に設置された生活科の役割を、本学学生がどのように考えているのかを改めて明らかにすることである。学生自身が既に生活科を学習してきた世代であり、かつての低学年社会科の存在を知らない。そこで、かつて低学年社会科が存在し、そこに優れた実践が見られたことを認識した時に、それとの対比において、彼らが生活科の役割をどのように考えていくのかを調査研究することとした。学生自身の主体的な教科観を鍛えるためには、現在のカリキュラムを自明の良きものとして受容させるのではなく、一度はそれを批判的に再検討することも必要になると考えたからである。ここでは、低学年社会科の立場を含め、意図的な生活科批判の論理を展開し、それに対して学生がどのような意見を構築するのかを自由記述させ、その内容を分析した。その結果、大多数の学生は、かつての低学年社会科の実践を評価しつつも、その良さを止揚する形で生活科の存在意義を擁護しようとする姿勢であることが解明された。擁護の論理は多岐にわたり、学生一人一人が主体的に教科の存立意義を考えようとしている傾向性も明らかとなった。このような研究成果を学生に還元し、初等カリキュラムのあり方を自覚的に考えさせていくことが今後の課題である。

キーワード：生活科、低学年社会科、意図的な批判、学生の意識

Key words : Life Environment Studies, lower classes social studies, intentional criticism, student's consideration

1. はじめに

本稿の目的は、平成元年（1989年）に設置された生活科の役割を、本学学生がどのように考えているのかを改めて明らかにすることである。生活科は成立以来四半世紀を超え、すでにその教育を受けてきた学生にとって、この教科の存在は自明のものと意識されよう。しかし、より幅広い観点から見ると、教科としての歴史は、戦後教育の中で、社会科など他教科に比べてはまだ浅い¹⁾。教科教育学的観点から、生活科の存在意義を学校教育全般の中で再検証することは、幼少接続等の初等教育改善のための今日の課題の1つである²⁾。ここでは、そのための方途の一端として、教員養成系大学学生が、どの程度の意識や根拠で、生活科の役割を必要なもの、なくてはならないものと感じているのかを探ることとした。

本稿では社会科教育の立場から、かつて低学年社会科が存在したことを学生に認識させ、それとの対比において、彼らが生活科の役割や存在意義をどのように考えているのかを探っていくこととしたい。低学年社会科には批判もあったが、優れた実践も数多く存在した³⁾。しかし、学生にとってそれらは未知の事柄である。かつての優れた低学年社会科実践の存在を認識した時に、それと

の対比において自分たちが学んできた生活科、これから自分で教えていかなければならない生活科をどのように考え弁護するのかを調査することにより、生活科の定着度や課題を明らかにしてみたい。そのための方法として、大学の授業「初等生活」を利用し、社会科教育の立場から意図的な生活科批判の論点を学生に提示する。その上で、学生がどのようにそれに対する意見や反論を表明していくのかを分析していくこととしたい。

2. 「初等生活」講義の概要

(1) 意図的な生活科批判の論点

本学では「初等生活」の講義は6～7名の教官がオムニバス方式で担当しており、その2～3コマを筆者が担当している。平成25年度には、全15回分の第6・第7回分を担当し、平成26年度には第13～第15回分を担当した。そのうちの各1回分を利用し、調査研究を実施した⁴⁾。まず、学生の意識を揺さぶるために意図的に示した生活科批判の論点は次のパワーポイント資料で示される。

「生活科」は必要か？

- ・「生活科」の時間は、社会、理科にもどして、学級活動や行事、道徳などと連携させ、学校教育全体でその役割を考えてもよいのではないか？

・根拠

- ①もともとあった低学年社会, 理科
- ②生活科の目標の高さと内容の混合性
- ③過去の優れた低学年社会科実践
- ・みなさんの意見は？

意図的な生活科批判の要点は、生活科の存在意義を否定するのではなく、その役割は他教科・領域等を含めた学校教育全体の中で発展的に解消・包摂できるのではないかと、という問題提起である。学生がこの問題に正対する時、彼らがもし生活科を必要と考えるならば、他教科・領域に解消され得ない生活科独自の役割と存在意義を論証しなければならなくなる。そのことは、生活科の必要性に対する学生の意識を顕在化させ、自らの課題として主体的に学校教育全体の中での生活科や初等教育のあり方を考える契機となるものと考えられる。

意図的な生活科批判を理解させるための根拠として、3つのことを説明した。

①もともとあった低学年社会, 理科

第1は、学生にとって生活科の存在は既に自明であるとしても、生活科を含めた各教科は歴史的に教育行政が構成したものであり、必要に応じて修正や改廃が可能であることの説明である。このことを実感させるために、もともと存在していた低学年社会科の次のような具体的なカリキュラムの事例を紹介した⁵⁾。

1年生社会のカリキュラム	
1	わたしたちのがっこう
2	うちのひとたち
3	きんじょのようす
2年生社会のカリキュラム	
1	田や畑ではたらく人
2	店ではたらく人
3	山ではたらく人
4	海ではたらく人
5	工場ではたらく人
6	のりものではたらく人
7	ゆうびんのしごとをする人
8	かじをまもる人

低学年社会科のカリキュラムと、生活科の教育内容を比較してみると、次のような共通性が見られ、学習対象の観点からは、生活科の一部は社会科で十分に代替可能ではないのかと指摘した。すなわち、生活科の教育内容のうち、「学校生活」は上記1年生の1に相当し、「家庭生活」は2に、「地域生活」は3に、「公共生活」は2年生の教育内容に相当しているのではないかとということである。特に2年生の教育内容は、具体的に「はたらく人」に焦点をあてていて、人との関係性や共感を大切にする生活科の趣旨と合致しているのではないかと問いかけた⁶⁾。

では、なぜこのような低学年社会科が廃止されたのか

という、その理由の1つとして、内容的には生活科との共通性を示しているにも関わらず、社会科のままであると児童の実態や発達段階にそぐわない、要するに教科内容が難しすぎるという批判が根拠とされたことを紹介した。この点に関しては、次の論争を紹介して反批判が成り立つことを説明した。すなわち、教育科学研究会と経験主義者たちのいわゆる「科学主義論争」である⁷⁾。周知の如くこの論争は生活科成立期前後のものではなく、もっと古いものであるが、低学年社会科の存在意義を考える上では参考となると判断し、学生が初等教育を考え直す材料の1つとして提示したのである。

まず、教育科学研究会の低学年社会科廃止論の論拠は、社会科は社会科学の法則を教えるべき教科であるが、低学年にはそれを学ぶレディネスが不足しているので困難であるため不要である、とするものである。要するに、内容は異なるが、上記の生活科成立期の社会科のままで子どもに難しすぎるという批判と共通である。これに対し、経験主義者の重松鷹泰氏や上田薫氏は、科学の考え方や方法は低学年でも必要であるとして低学年社会科を擁護された。ここでいう科学とは、出来合いの理論や法則を学ぶことでなく、子どもが子どもなりに不思議だと思ふ課題を発見し、解決策や解決方法を経験や体験に基づいて、自ら主体的に追求し続けていく営みのことを意味している。子どもの体験や発見を大切にしているという点では生活科と共通しており、そのような学びが社会科において可能であり必要であるとされているのである。そのような経験主義社会科の立場に立つならば、さらに初等理科教育も同様の経験主義的問題解決学習として組織するならば、生活科の役割は、両教科の充足・再構築によってある程度代替できるのではないかと論拠として論争を紹介したわけである。

②生活科の目標の高さと内容の混合性

第2は、生活科の窮極の目標は、「自立への基礎を養う」ということであるけれども、それは学校教育全体が担うべき目標であり、一教科としての生活科だけで、そのミッションを達成することは不可能ではないかと考える提示である。そもそも、学校教育は社会に出るための準備期間、モラトリアムとして存在するのであって、それ自体が自立のための基礎を養う役割を担っている。自立への基礎を形成することは、重要であると同時に、現代社会においては極めて困難な課題であり、学校教育が全勢力を傾注したとしても達成できるかどうかは不確実である。自立への基礎の育成には、知・徳・体の全人的成長や、真・善・美の価値観のバランスの取れた発達が不可欠であり、そのために学校教育においては、各教科や領域、学級活動、道徳、行事活動などにおいて総合的にその育成が図られている。換言すれば、学校教育を構成する各教育活動には、各々に自立への基礎のた

めの何に貢献すべきなのかという個別の明確な役割が与えられている。例えば美に関する価値観の発達のための音楽や図工として。

では、翻って生活科の教育内容を改めて精査してみよう。前半の、「学校生活」「家庭生活」「地域生活」「公共生活」は、社会科あるいは道徳の扱ってきた内容に近いものであり、後半の「四季の変化」「自然の中の遊び」「生きもの」は理科に近いものであり、新設のコミュニケーションは学級活動をはじめとして全教育活動で育成すべきものであり、「自己の成長」は行事など節目の活動で確認されるものである。なるほど、従来の社会・理科とは異なることを示すために、それらを統括する4つの視点として、「具体的な活動や体験を通すこと」「自分と身近な環境のかかわりを大切にすること」「自分自身や自分の生活の課題として捉えさせること」「生活上必要な習慣や技能の育成をはかること」が謳われているけれども、それらは先の経験主義的な教科論に立つ社会科や理科ですでに自明の教育目的ではなかっただろうか。教育内容を統括するとされる3つの基本的な視点にしても、「自分と人や社会とのかかわり」をつくりだすことは社会科教育の、「自分と自然とのかかわり」を探究することは理科教育の、「自分自身の成長」を大切にすることは学校教育全体の本質的課題であろう。児童の生活の中にあるというだけで、本来、次元の異なる育成場面が求められる経験的内容を無理に束ねた感否めないのではないか。このような社会・理科を中心とする内容の

雑多な混合性は、学校教育全体の構造が示しているほどの「自立への基礎」の育成のためのミニ・カリキュラムや育成ターゲットに関する責任の所在を到底担保できるものとはなっていないのではないかと。むしろ従来の個別の教育活動の役割を、低学年段階で曖昧にするとともに、自立を遅らせ阻害する原因となっているのではないかと。極論をするならば、以上のような批判が成り立つのではないかとこの指摘を行い、学生の意識を刺激し、生活科の必要性に対する彼らの意識に挑戦した。

③過去の優れた低学年社会科実践

第3は、低学年社会科においても、生活科のめざす「身近な環境や経験を通して、自分と人や社会とのかかわり」をつくりだす実践は可能であることを示すことである。そのために、かつての優れた低学年社会科の実践例を紹介した。優れた低学年社会科実践例としては、石橋勝治「おとうさん、おかあさん」(1年生)⁸⁾、長岡文雄「おかあさんのしごと」(1年生)⁹⁾、鈴木正気「うおをとる」(2年生)¹⁰⁾、新潟県上越教師の会「わたしたちの朝市をひらこう」(2年生)¹¹⁾などいくつも挙げることができよう。ここでは、前時の講義で生活科の授業事例として「学校の生活」を取り扱ったために、それとの対比に適した長岡文雄の「給食室」の授業(1年生)を取り上げた¹²⁾。

この実践の第1時の概要は、次のような再編成された授業記録として示される。

(2) 長岡実践「給食室」第1時の概要

	教師の発言	児童の発言
導入	12時になったら、ぼくたちは何の時間ですか。 きょうの給食には、どんなごちそうがありますか。 きょうのごちそうを知っている人。	給食。 ぼく、書いてあるのを見た。 へへへ知らん知らんで。てんぷらのようなにおいしてたから、油もんとちがうか。 ちがう。そうだ。(略—食べたことないもん、ウィンナハム、リンゴ、夏みかん、ジャム、パンと牛乳、お茶など)
展開1	○そうね、きょう、先生は、みんなに教えてほしいのだが、みんなね、給食や給食室のおばさんのことやらでね、何か知っていることがないか、どんなこと知ってるの。どんなことでもよい、このくらい知っているといっぺん言って下さい——じゃあ斉藤君先生知らんわ、上まで続いているの、へエ どのくらいか、手でやってごらん。——おお、そんなに大きいのはい佐藤君。 何という。 味岡さんでしょう。 味岡さんというおばちゃんを知ってる。顔知ってるの。 哲也ちゃんといわはるか。 何時ごろ。 そのおばちゃんに、いろいろ聞けるぞそれは。 ほかに、驚田さん。 ほんとうか。 何と書いてたか言うて。 じゃあ、給食室にねずみがいるのやろか。	(斉藤)あんな、屋根の高いところに、上まで煙突みたいが続いてる。ハイハイ。 (大家)給食室に大きななべがある。 (佐藤)ぼくとこが団地に越してくるまえに、今小路にいたとき、となりに給食のおばちゃんがいやった。 (佐藤)忘れてしもた。 (佐藤)うんそう。 (佐藤)うん。 (佐藤)きょうも会うた。 (佐藤)給食の用意してるころ。 (驚田)ねずみがいる。(ハハハワイワイ) うんうん、あけたら、ねずみはいりよるもん。紙に書いてた。 (百田)必ずドアをしめてくださいて。 ちがうちがう。中にはいらないように。

	<p>(身ぶり) ねずみさんが、こうはいつて、はいらないようにしてくださいという字を読んで、ちょこちょこあっちへ行くの。 給食室にねずみがいいますから、給食室にはいるとこまりますから——どっちだろう。 はいったらこまりますからという人は手をあげてごらん。 はいようし、はいりますから、ドアをよくしめてくださいというのかな。 知ってる？ ようし、どこにあるの。 ええことみつけた。知ってる人。 ああ、みんな知ってる。</p>	<p>人間の方や、ねずみは字知らん。ねずみは小さいからな。ドア重いからあけれん。でもあけたら勝手にはいつてくる。 あと。 挙手全員 (三好) 給食するときにな、さきに、きょうの給食がわかるように出したるで。 ハイ。多数。 まん中ほどあけて、ザワザワ・・・ガラスにごちそう入れてある。 ハイ。全員。</p>
<p>展 開 2</p>	<p>まねてごらん。どんなにして——身ぶりで——手でまぜてはったの。 ほくのうちの台所とちがうの。 それはほんとうやと思う人。ほくのうちの道具とちがうやろか。 ようし、給食のおへやに、どんな道具があるか、だれか見た人があるかな。 おかまを。どこから見たの。 ほう。 2つないとこまるだろうか。 何人。 へえ、きょう、ほくたち、百まで字を書いた人がいたが、百よりたくさんいると思う人。 何でわかるの。 佐藤君はえらいことを考えた。1年生だけで82人おるやろて。6年までいったら百より多いやろて——そう思う人。 500人くらいいます。そうしたら、おかまが1つではたりないだろう。佐藤君はこう考えました。えらかったね。</p>	<p>(高島) お茶やらわかしてはった。 (木寅) 大きななべに何か入れてはる。 (百田) 大きななべをしゃもじでまぜていた。 大きいしゃもじで。ほくのうちのしゃもじより大きいし長いし。 (百田) 形は同じだけどでっかい。 ちがうちがう。 (松田) 給食室の台所でね、大きいしゃもじでかきまわしていたらね、おおきいおかまさんを1回まわさはったみたいだった。 (松田) あの、水道のところから見たらわかる。 (藤波) 大きななべ、1つとちがう。2つある。 (木寅) うん、たくさんいるもん。 (木寅) 百人以上おるもん。 はい。多数。 (佐藤) あのね先生、ほくたちの組で41人やろ。そうしたら1年生で82人やろ、それでようけ。 ハイ。多数。</p>
<p>展 開 3</p>	<p>えらいぞ。聞いてみたいことがあるのは。先生はえらいと思うわ。大浦君おいで(教室の前に)。大浦君が聞いてみたいことあるて。えらい。 どんなもんや、ええもんで。 ええもんありますか。 給食室には、なんでええもんあるか、だれか教えてあげて。 大浦君、君はどう思うね。 ちょっとぐらいならわかるやろ。ほく考えたこと。 大浦君は、あれは、やっぱりお金で買わはったと思うて。 佐藤君はおもしろいことを言いよるなあ。——よしほく(佐藤君に) 考えといてや。大浦君いいこと考えるわ。えらかったな。武田君どうぞ。 考えといてや、ほくなんてと思うか。 人間がか。食べる人がか。 ようし、もつとほかにわけがあるやろか。それ、いっぺん考えような。 ほく考えといてや。はい中岡さんおいで(教室の前へ)。久美子ちゃんは何を聞きたいのでしょうか。 何人ほどいてはるやろかね。10人ほどいてはると思う人。ふたりやと思う人——ふたりやと思う人が1, 2, 3, 4。 あ、ふたりやったら、200人ぐらいのお料理しかようできんやろうとっているぞ佐藤君は。 500人ぐらいいるて。——じゃあひとり、給食のおばさんはひとりがよい、ふたり、3人、3人の人が1, 2, 3, 3人、じゃあ4人いると思う人が1, 2, 3・・・9人です。5人いると思う人、あれ2へんあげた子がいるぞ。6人はいると思う人、1, 2, 3・・・15人です。7人はいると思う人、</p>	<p>(大浦) 聞いてみたいことあるわ。 (大浦) あのね、給食室にね、なんであんなええもんばかしあんの。 (木寅) ええもんばかりあるよ。 (木寅) んん。 ハイハイ。 (大浦) わからへんな。 (大浦) お金で買わはったと思うな。 (佐藤) 便利な機械、あんなん、むかしまいに使わんといたら、給食間にあわへんからな。機械でやったほど速い。 (武田) あのね、なんであんな大きなかま2つもあるの。 (武田) たくさんばてるから。 (武田) うん。 (武田) うん。 (中岡) あのね、給食のおばさんは何人ほどいてはるの。 (佐藤) ふたりやったら200人ぐらいしかできやへんよ。 (佐藤) なんてやの、500人ぐらいいるのやで。 ハイ。</p>

<p>1, 2, 3・・・6人いました。8人はいるという人、ない、9人、ない、10人は——ふたり。10人など、なんでいらんと思う人が多いやろう。</p> <p>あんな小さいとこで10人もいたら、ややこしゅうなるいってよ。 中岡さん、ほんまは何人が調べてみようなあ。</p>	<p>あんまり多いと、ややこしゅうなるわ。あんな小さいとこで10人もいたら、ややこしゅうなるわ。</p> <p>(中岡) いっぺん見に行ったらいいわ。</p>
<p>もっとおたずねしたいこと。</p> <p>なんで給食なんてするので。あれ、なんで給食なんかするのでしょ。</p> <p>毎日、お弁当持ってきたらいいのに。お弁当の方が、わたしおいしいのに。 給食おいしいわって。</p> <p>永井さんのお話とちがってしまったな。円藤君は、道具を置くところをくふうしてあるといってるな。よく調べてみましょうね。柿木さん。 聞こえにくかったので、もういっぺん先生が言ってあげるわ。柿木さんは、こう言ったわ。おばちゃんたちは、給食をつくってくれはるのに、何を見てつくってくれはるのやろて——何か見てはるのやろか。今日のごちそうは何にするのかなあと、何か見てはると思う人。 見んとちゃんをつくらはると思う人。 ほんとうか——じゃあ、その何をつくるかというのは、だれがきめはるのやろか。きめる人があると思えますか。——きょうのごちそうは、給食をつくるおばさんが、こう(身ぶり)目をさますとき、あ、きょうはカレーをつくろうかと決める—— ほく。</p> <p>きょうはカレーライスやら書いてあるか? カレーライスは学校にないかな。 4 お店やさんも何やら見てつくらはるのやな。砂野君に聞きたいのやけど、その黒板に書くのはいったいだれがつくらはるの。 砂野君、考えといてや、6年のおねえさんが(1年に、給食の手伝いにくる)こんだてをつくらはるやろか。 ちがうといってる人もあるな。大家さんどうぞ。大家さんは、牛乳はだれがつくるのかと思うて。だれやと思う。 牛乳屋さんと思う人。 牛乳さんはどこにいやはるのやろ? じゃあこれも調べましょう。 えらいぞ(まだ問題がある子に)。 だれか書かんとわからんの。——これはいっぺん調べましょう。——武田君。 白墨で黒板に書いたらなあ。 育男君おいで、まだおたずねをしない人があるかな。典ちゃんやらも考えてや。佐藤君は何べんもおたずねした。 おもしろいこと言いよった。はい、だれかわかる人。なんで給食というのやろ。 食べものと言ったらいいのに——。 昼の食事と言ったらどう。考えて調べてみましょう</p>	<p>ハイハイ。 (永井) なんであんな給食なんかしやはんの。 (西林) それはやんか。 ワイワイ。 給食おいしいわ。 (百田) 家より給食の方がおいしい。 (円藤) 道具をかたづけるところ、1月(1月月組) やったら1月のとこへおく。 (柿木) 何を見てね、給食のおかずつくるの。 はあい、多数。 ハイイ。少数。 ハイハイ。 (木寅) あのな、紙はったるやろ。あこんところへ何か書いてあるのや、黒板に。 (砂野) こんな(身ぶり)ところに黒板があって、何か書いてある。 (砂野) まえにカレーライスうどんがあった。 先生、あのね、ハイハイ。 ちがうわ。 (大家) わたしは、牛乳、だれがつくるのかと思う。 (大家) 牛乳屋さんと思う。 牛乳屋さん牛乳屋さん。 ハイイ。多数。 わいわい。 ハイハイ。 (扇田) 給食、きょうはこれにしようと思いたら、それを見てしやるけど、だれが黒板に書かはるの。 ハイ先生。 (武田) 黒板の粉が飛んだら給食の毒になる。 (斉藤) なんで給食ていうの。 ハイハイ。 やさいやらもあるから。</p>

展 開 5	<p>——大浦君。大浦君は2回目や。植平さんにしよう。はい、おいで。 わかったな。植平さんは、みんなが、おなべがあるとか、こうするしゃもじがあるとか言うけれど、わたしは、給食室のおへやで、どこにおいてあるか知りません。どこにあるか見せてほしい。わたしもそう思う人。 たくさんいるなあ——よし、どこになおしてあるか調べてね。 三好君。 床のところか。 三好君は、おもしろいことに気づいたなこれは、給食室をのぞいたら、ほくたちのおへやとちがうといえるわ。ほくたちのへやは、床が木やのに、給食室は水でぬれている。板とちごうて何かわけがあるかなこれ。 よく考えてや、えらい。ええこと考えるわなあ。よし、これはぜひ考えてください。</p>	<p>(植平) あのね、いろいろな道具、どこにおいてあるの。おなべやら、どこにおいてあるかわからないから教えてほしい。</p> <p>ハイ (全員)</p> <p>ハイハイ。 (三好) 給食室はなんで、水、下にあるの。 (三好) 床に水みたいなもの。</p> <p>わけがありそうな気がする。</p> <p>(武田) こんな木でしてあったら、油もんしてね、火とんでもえたらあかんから。</p>
	終 結	<p>——チャイム—— 馬場さん。だいぶしっかり考えた。つぎのときにまた聞いてちょうだい。では、終わりました。</p>

第1時(上記の授業記録)は、給食室に対する問いをつくらせるための段階として位置づけられる。導入では、今日の給食の献立を考えさせることから、子どもの意識を給食室へと向けさせている。展開1の段階では、給食室について知っていることを自由に挙げさせて子どもが問いを考えていきやすい環境作りをしている。展開2では、具体的に給食づくりの道具や、給食の規模への疑問に思考が向くように焦点化が図られている。展開3では、給食づくりをしている人々や働きに目が向けられるようにしている。展開4は、この授業の白眉であり、子どもたちは、そもそも給食とは何なのだろうという本質的な問題や、自分たちの食事の問題であるという当事者としての関わりの面から課題づくりが行われている。展開5では、まだ発言していない子どもたちへ発言の機会が与えられている。

これに続く第2時は、「給食室にあると思う道具の予想、道具の必要な理由」を予想させ、書かせる学習が行われたとされる。このような学習の結果として、子どもたちは「給食室を見せてほしい」という意欲がかきたてられたという。その後、見学が行われているようであるが、その実際は明確ではない。記録として記載されている抽出児の「道具づくりと見学」という作文からは、おばさんたちが給食づくりの作業をしている様子や、道具の使い方などについて綿密に書き込まれていることが伺える。学習のまとめとして書かれた「給食のおばさんのめあて」という作文の中から、佐藤君と松田さんの次のような作文が紹介されている。

給食のおばさんのめあて

7月4日 さとう
きゅうしょくのおばさんは、ねるときも、きゅうしょくのことをかんがえているのかな。きつと、なにかをかんがえているはずやおもう。きゅうしょくのおばさんには、おなべとか、ゆわかしかがだいじだろう。きゅうしょくのおばさんは、ほくらのきゅうしょくにあるばんやぎゅうにゅうのおかねもはらうのかな。それとも、せんせいたちがはらうのかな。おばさんは、いろいろきゅうしょくのことをかんがえているだろうな。しょうどくきとかは、だれがおかねをはらってかうのかな。せんせいたちがかうのかな。きゅうしょくのおばさんは3人でも、5ひやくにくらりもきゅうしょくをつくるのはたいへんだろうな。でも、きかいがあるから、しごともはやくできる。きかいがなかったらきゅうしょくをつくるのがおそくなるから、きかいをつかうんだな。

まつだ
きゅうしょくのおばさんは、いつも、いそぐとときに、いそいでやけどやけがをしないで、おいしいきゅうしょくをつくれたらいいのになあとおもっている。おばさんたちは、まいにちこまることはないように、まへはおもっていたけれど、このあいだの日ようびに、おおさかのでばーとのしょくどうの、うえーとれすさんやこっくさんをみておもいました。どういことかという、かきおおりをつくるきかいをまわしながら、てのだるそうなかおをしてみました。おなじ、きゅうしょくのおばさんも、かれーしちゅうや、はやししちゅうをつくるとき、いもをこねるとき、てがだるいだろうとおもいました。

長岡文雄の「給食室」の実践は、目標・内容・方法のいずれの点から見ても、優れた生活科の授業に勝るとも劣らないのではないかと、学生に問題提起をした。

「自立への基礎を養う」という目標の観点に対しては、給食という経験事象を学習材として、自分たちを取り巻く教育環境のより正確な理解を深めることで、社会認識形成という側面から自立への基礎が培われているのではないかと。例えば、「きゅうしょくのおばさんのめあて」

と題した佐藤君と松田さんの作文を読むと、働く人の思いや願いに対する配慮が生まれていることがわかる。社会的関係を取り結ぶ他者の気持ちや心配に思いをいたすことができるということは、人間として大きな成長であろう。さらに佐藤君の作文からは、「ほくらのきゅうしょく」にはそれなりの経費がかかっており、誰かがそれを負担してくれていることへの気づき、そして、機械化による労力の節減といった認識の芽生えが綴られていることがわかる。松田さんの作文からは、類似の他の労働の実態と、自分たちの給食に関わる労働の現実との対比が行われることで、社会認識の拡張がなされていることが見て取れよう。

「自分と人や社会とのかかわり」を考えるとという生活科の内容面から見ても、第1時の展開4から展開5での思考の深まりの中で、踏み込みを見ることが出来る。展開4では、「なぜ、給食をしているのだろう」という本質的な問いが提起されているが、それが、自分たちにとっての給食のおいしさやお弁当との比較によって考察されている。展開5では、「なんで給食というの」という、社会現象への名付けの問題が提起されている。命名の妥当性を自分の考えで批判的に問うているわけである。

「なぜ、給食をするのか、なぜ、それを給食と呼ぶのか」、こうした問いは、既にあるものや社会現象の存在を自明視せず、その存在の意味や理由を主体的に捉えかえし、探究しようとする営みである。対象から一度自分たちを切り離して自由になり、あらためて自分と外部世界、すなわち人や社会を関わらせようとしている所作と言えるのではなかろうか。

この実践を方法面から見た場合、第1段階で、自分たちの経験や知識に基づいて給食室に対する問題を作らせ、第2段階で給食の道具づくりをさせることにより、問題の練り上げや予想を行わせ、第3段階で見学を行って検証活動を行い、第4段階で給食室のおばさんたちの願いや思いを予想させ、人や社会との関わり方という新たな課題へと導くという方法がとられている。初期社会科で確立された問題解決学習の手順を踏まえているものと解されるが、それは重松鷹泰や上田薫らが指摘したように子どもなりの科学的方法の具現化であり、生活科にも応用されるべき経験主義的な教育方法となっているのではなかろうか。

以上のように、長岡文雄の「給食室」の実践を低学年社会科の優れた実践例として紹介し、生活科の目標を包含し達成する可能性があることを問題提起とした。

(3) 長岡実践に対する学生の評価

長岡実践「給食室」に関して、学生はどのような評価を与えたのか。自由に書かせた感想文を、①肯定的に評価し、子どもの主体性の尊重などそこから学び取ることが多いとするグループ、②授業そのものの評価は言及を

せず、授業の事実を考察したり、子どもの発言で印象的なものへの感想を述べるなど評価留保的記述のグループ、③否定的で参考にならないとするグループに分類したところ、おおむね次のような結果が得られた。

平成25年度	
回答者数	165名
肯定的評価	144名(87%)
評価留保	20名(12%)
否定的評価	1名(1%)

平成26年度	
回答者数	168名
肯定的評価	148名(88%)
判断留保	19名(11%)
否定的評価	1名(1%)

合計	
回答者数	333名
肯定的評価	292名(88%)
判断留保	39名(12%)
否定的評価	2名(1%)

約9割の学生が、この実践に肯定的な評価を与えており、参考になり見習うべき点が多いと考えていた。典型的な肯定的評価の意見は次のようなものである。

「給食室」という単元設定で、「考えあう授業」が達成されたことが児童の発言から非常によくわかりました。児童は「給食室」を考える際に、自分の経験を根拠に給食室を様々な視点から捉えていました。その中でも、とりわけまつださんの発言に、おばさんは毎日困ることなく、給食をつくっていると思っていたが、休日にデパートのウェートレスやコックさんなど同じくおばさんのように料理を作っている、あるいは携わっている人の辛い表情を見て、おばさんも大変なのではないかと、おばさんとウェートレス、コックさんを重ね、おばさんの気持ちを予測している。したがって、この単元を通して、児童の考えが自己の経験を通して変化していることがわかりました。給食室という学校内のものが、学校外、つまり生活と結びつけて考えられていて、児童の意欲、主体性が感じられる授業だと思いました。(小学校教員養成特別コース)

否定的な評価を与えた2名の学生の根拠は、「小学校に入学して2ヶ月の児童に考えあう授業を求めるのは難しすぎる」、「子どもの実態が文面から読み取れず、むしろモヤモヤした違和感を感じた」というものであった。しかし、大多数の学生は、この低学年社会科の授業を高く評価しており、そのことが、生活科のあり方への学生の意識の変化とどのように影響を与えたのか検討してみたい。

3. 生活科に対する学生の意識—ワークシートの分析—

(1) 全体的傾向

意図的な生活科批判論に対する賛否の意見を、ワークシートを用いて学生に自由記述させたところ、次の結果

が得られた。

平成25年度	
回答者数	165名
反対（生活科必要）論	137名（83%）
賛成（生活科不要）論	13名（8%）
賛否留保	15名（9%）

平成26年度	
回答者数	168名
反対（生活科必要）論	151名（90%）
賛成（生活科不要）論	10名（6%）
賛否留保	7名（4%）

合計	
回答者数	333名
反対（生活科必要）論	288名（86%）
賛成（生活科不要）論	23名（7%）
賛否留保	22名（7%）

全体的傾向としては、意図的な生活科批判論に対する反対論者、すなわち生活科必要論が大勢を占めている。しかし、留保の意見も含めて、必ずしも必要でない、あるいは不必要であると考えている学生も、合わせると1割以上ほどいることがわかる。以下、それぞれについて代表的な学生の意見を、論点別に記載していきたい。

（2）反対（生活科必要）論

ア。「自立への基礎」のための基礎教科論

学校教育全体の役割が「自立への基礎」を養うことであるにせよ、そのことを取り立てて行う基礎教科、いわば学校教育のためのオリエンテーション的な教科として必要性と存在意義があるとする意見である。

- ・自立への基礎は、学校教育全体の目標ではあるが、それを教科にすることによって、より近く目標をもち、そのための具体的な活動を生活科という教科に入れ込むことができる。（幼年教育系コース）
- ・確かに「自立への基礎を養う」ということは学校教育全体の目標ではあるのだが、その目標実現のための第一歩として「自立への基礎を養うために初歩的な基礎を築く」科目であると思う。まだ、学校生活に慣れていないときに、目標の達成に近づく中心的な教科として存在する。（学校教育系コース）
- ・生活科の学習目標がどの教科にも通ずる教育目標だといえるのなら、その目標だけをとり出した授業・・・子どもたち自身が考えるための時間として生活科は必要だと思う。（幼年教育系コース）

イ. 自己成長のメタ認知力育成論

子どもが自らの成長を確認する場として必要であるとする論である。

- ・社会科と理科において児童が学ばないことがある。それは自己についてのメタ認知能力であると考え。生活科においては、自分の周りのものと自分を比較することで自己を認識する能力等を養うことがある。この学びを通して小学校1、2年生は成長する。（小学校教員養成特別コース）
- ・生活科では出会いや気づきを大切に、それを自己に還元させるということが目標である。つまり、授業で得た気づきを自己の生活におとし、それを元に自身の自立への基礎を養う点に特徴があると考え。（小学校教員養成特別コース）
- ・生活科のテーマは自己の成長ということだが、子どもがすでに抱えている知識を引き出し、深めさせていくことで、子どものメタ認知能力が形成され、自己を確立し成長へとつなげることができる。（小学校教員養成特別コース）
- ・生活科は、理科・社会と比べて、社会や自然、他者との関わりを通して、気づきを発見・構築していくことを重視する。また、理科・社会では、活動や学習の中で、知識や体系を身につけることを重視しているのに対し、生活科では、関わりの中での自分の成長を重視していくべきと考える。さらに、自己中心的存在から、周囲の存在を認知していく中で、他者の存在を理解するという発達段階の面から見ても必要であると考え。（小学校教員養成特別コース）
- ・まだ知識も経験も少なく、自己中心的な考えを強く持つ児童には、体験型学習を通して知識を吸収する方法が適している。理科や社会で体験学習ができないわけではないが、やはり知識の詰め込み型になってしまう恐れがある。生活科では、身近な興味を持っている内容から、皆でそのことについて考えることで、自分と他者、その他のとの関わりを考え、自分という存在をメタ認知することができる。（小学校教員養成特別コース）
- ・生活科は、自立への基礎を養うために、学習したことを自分自身に結びつけられるという点で、必要であると考え。社会や理科は、科学的な見方を必要とし、その見方から将来の社会、理科をこうしていくべきだと考えることだと思いますが、それは自分自身と結びつけることに重点を置いていないと考えます。生活科は、植物を観察して、人間と同じように栄養分が必要だと考えたり、葉に生えている毛が人間のようだというように、自分と照らし合わせたりと、客観的に自分をみるのが目標とされている教科だと考えます。（小学校教員養成特別コース）

ウ. 発達段階論

幼稚園教育との接続の観点や、教科学習の準備段階として必要であるとする論である。

- ・低学年児童の心身の発達段階から見ても、幼稚園年長児から、小学校中・高学年児童への過渡的な段階であり、具体的な体験活動を通して思考するという特徴が見られる。体験活動より、学ばせたり学ばせたりと学ばせたりとする意欲や態度を養う上で不可欠である。（小学校教員養成特別コース）
- ・幼稚園教育との接合性のある教科が必要であると思うからである。子どもに「理科って何ですか？社会って何やるんですか？」ともし質問されたときに、「自然について学ぶ教科だ」とか、「どうやって今の暮らしが成り立っているのかを学ぶ教科だ」とか言っても、きっと理解してくれない。「生活科って何をやるんですか？」と聞かれたら、「私たちが生きていくことが生活するというこ

とだから、楽しい教科だよ」と言って説明できるし、学校で勉強することは楽しいことだと感じてもらうために必要な教科だと私は考える。(学校心理系コース)

- ・「幼稚園で学んだことは小学校でも生かせる」とわかるために、幼稚園の「遊びを通した学び」と、小学校3年生から「理科」「社会」の中間的役割として「生活科」があるとするほうが良いと思います。(幼年教育系コース)
- ・生活科で気づいたことが、その後に学習する社会科の社会認識や、理科の自然認識につながっていくと思うからだ。(学校心理系コース)
- ・生活科は必要だと思います。子どもが日々の生活になじんでいくためには、身の回りのことに関心を持たせるべきだと思います。人間性や心の強さは、こういったところから生まれてくるのではと思います。(幼年教育系コース)
- ・生活科は、身の周りの様々なことへの気づきを子どもたちへ与える科目であり、それは例えば、生きるということの不思議さや、なぜ、ご飯を食べなければ生きていけないのか、道具の使い方やその道具を作る人たちのこと等に気づき、興味関心をもたせることであると思います。それが、3年生から始まる社会科や理科につながると思うので、生活科は必要だと思います。(自然系理科コース)

工. 自由時間論

画一的な教育行政に対抗して、柔軟な生活科の内容設定を利用し、教師が自由かつ主体的な判断で、効果的な教育経験を、子どもや学校、地域の実態に合わせて組織することができるという意見である。

- ・低学年社会・理科にもどすということは、そのカリキュラムを文部科学省が組み、学校や自治体の裁量が狭まるだろう。生活科があるということは、教師が目の前の子どもたち、環境、地域に根ざした教育をするという自由の幅が広がるということである。目標・内容の混合こそが、子どもに対応した多様性のある教育だということではないだろうか。(言語系英語コース)
- ・たしかに、生活科は目標として挙げられる内容が抽象的で授業が行いにくいというデメリットが考えられますが、逆に考えられるのは、人によって授業の構成を工夫できる柔軟性におけるメリットではないでしょうか。まだ社会の知識が乏しい子どもたちに社会科を教えるよりも、人とのつながりと生活が意識できると同時に理科や道徳の内容を同時に学ぶことができる生活科が小学校低学年では求められていると思います。(学校心理系コース)

オ. 総合性論

生活科の有する総合性にこそ、教科学習へ分化される以前の原初的で一体的な学習の必要性や効果を見いだすことができる、あるいは子どもの疑問や身の回りの課題を追求するには、総合的なアプローチが必要である、とするような論である¹³⁾。

- ・生活科は低学年という人格の育成期において、自分のこと、身近な人のこと、社会のこと、環境のことなどを総合的に学ぶことで、自分自身について知り、人との関係性の持ち方や社会におけるマナーについての考えを

身につけることができる重要な科目である。生活の方法を学ぶプロセスを、教科として分離してしまったら、学校特有の教科ごとの、つながらない知識の学習になってしまう。(学校心理系コース)

- ・生活科という1つの教科が存在することで、理科の内容と社会の内容が混じってよりよい気づきが生まれると思う。例えば、食物の栽培では、ある程度育ってしまえば観察終了となってしまうのが理科であるけれど、生活科ならある程度育ってから、近所の人に配ったり販売するという人とのつながりのある体験もできると思う。(学校心理系コース)
- ・1つの授業の中で、社会科と理科のリンクするところを同時に扱うことができる。例えば、社会科の視点でポテトサラダに注目すると、そのジャガイモがどこでとれて、どこで加工されて、どこで販売されるのかという所までしか踏み込めないだろうが、そこに理科の要素を追加することで、どのようにそのジャガイモが作られたのかという所まで踏み込める。(総合学習系コース)
- ・低学年の子どもたちは、大人が思いもよらなかったような疑問を持ったり、反応したりする。子どもたちの反応や応答によって色々な授業展開ができる。それは社会や理科のどちらかに必ず区別できるとは限らない。生活科によって、子どもたちは自分の疑問に対して、教科を超えた広い視野で考えることができる。(学校心理系コース)
- ・子どもたちは、教科ごとにしか学習せず、教科どうしを関連づけて学習し、自らの生活にいかそうとすることができないことが多い。そのせいもあって、学校の勉強が嫌いな子どもが多いのだと思う。それを、小学校低学年の間に、社会と理科を生活科として、学校の勉強と自分たちの生活をむすびつけられるようになり、その楽しさを知ることで、他の教科の学習も生活に関連づけられるようになる。そのためにも生活科があっても良いと思う。(総合学習系コース)
- ・子どもたちにとって、社会・自然環境の中で体験することは、理科と社会にまたがる人が多いと思うので生活科は必要だと思う。例えば、環境問題は、社会科に関係するだけでなく、二酸化炭素や排気ガス、温暖化現象など理科の内容にも関係しています。(社会系コース)

カ. 理科・社会(教科学習)差別論

理科や社会ではどうしても解を求める理知的な学習が求められるので、個としての体験そのものや学ぶ意欲などの感性面を重要視する生活科とは差別されるべきとする論である。また、教科学習と異なる、「遊び」こそが生活科の本質ではないかとする論である¹⁴⁾。

- ・生活科の時間は、理科や社会などとは違い、子どもたちが人や社会、自然とかかわりながら体験をもって学ぶことができる。単にイスに座って机に向かって勉強することだけが勉強ではないと思う。自らが体験して感じることによって、学ぶことも大切なのである。(言語系国語コース)
- ・社会や理科は、問いに対する答えが決まっており、子どもたちに一方的に教える形になってしまう。これでは子どもたちの学習や授業への意欲は湧かない。これに対して生活科では、子どもたち自身で問いを見つけ、答えを考え、それらをすべて受け入れるため、子どもの数だけ答えがあり、子どもの興味あることに対しての学ぶ意欲が強く表れる。また、理科、社会では合理性を優先しているという感じがある。意味のないと思われる活動を切り捨て、ただ知識を得るだけという授業になりがちであり、子どもの感受性の成長を妨げてしまうと私は考える。(社会系コース)

- ・私は生活科が必要であると考えている。他の教科の授業では、1つの答えにむかって考えていくが、生活科では子どもそれぞれの意見を大切に、他の意見や以前の自らの意見と比較することで、新たな発見や自らの成長が確認できる教科であると思うからである。(芸術系美術コース)
- ・低学年では、遊びの中に発見や学びのおもしろさ、たのしさを見つけることが大切だと私は思う。理科や社会の科目として学ぶのも確かに勉強になると思うが、低学年ではまず、基本的な生活習慣や地域との交流など子どもたちの興味を深める学習の時間を多くとれる生活が必要だと思う。(学校教育系コース)
- ・生活科は、遊びながら、子どもたちに物ごとの変化・様子・あり方などを気づかせるような授業です。(特別聴講生)
- ・生活科と理科・社会では求めるものが異なる。理科・社会では過去に観察・解明された事象について理解させることに重点が置かれる。一方、生活科は、ありふれた疑問に対してそれを解明しようとする心と、その過程を重視する。確かに理科・社会でもそれは可能だろうが、理解を重要視するために、その実践は制限されざるをえないだろう。やはり、解明しようとする意志や過程に対する認識をつくってから、理科・社会へと分離するのは意味があると考えている。(幼年教育コース)
- ・「生活科の背景には専門性がない」だからこそ、生活科を教えていかなければならないのではないかと思う。専門性がないから、といて教えないとしたら、その専門性というあみ目から抜け落ちた生活の知識を教えることができなくなってしまうと思う。社会、理科で全てフォローできるわけでもないから、生活科は必要である。(幼年教育系コース)
- ・社会科は、究極的には社会のシステムを教える教科である。システムは効率的で感心するが、同時に人との関わりがうすくなっても問題ない、と暗に言っている。そうじゃない。人との関わりは重要だと伝えるために生活科は必要だと思う。(小学校教員養成特別コース)

キ. 本質規定的必要論

学生自らが、いわばアプリアリに、小学校低学年で行っておくことが大切であると考えている何らかの教育のあり方を、生活科に重ね合わせようとする立場からの必要論である。

- ・生活科とは、子どもの心を育てる教科である。確かに、長岡さんの実践例のように、社会科であってもできる内容はある。しかし、「自分」という存在について深く考えるためには生活科は欠かせない。私が記憶に残っているのは、小学生のときにうけた“いのち”についての学習である。自分はどのようにして生まれ、成長してきたのかを家族にインタビューし、まとめるといった授業内容であったが、私はその授業を通して自分はかけがえない1人として、周りから認められていることを知り、子ども心ながら嬉しかったことを覚えている。このような活動は、いじめなどの問題が横行する現代であるからこそ必要であるのではないだろうか。(社会系コース)
- ・いわゆる「学び」ではなく、学ぶことや学習すること自体に対する楽しさや方法を知る教科として「生活科」は存在している。「学ぶ」という活動を子どもたちが興味・関心をもち自発的に取り組むようにしていくことに意味があり、重点をおくべきものであると思う。(幼年教育系コース)
- ・小学校低学年には物事を「考える」という行為が必要である。「考える」ということを絶えず続けることは子ども

- もにとって大切である。生活科では、身の周りの具体的なことをテーマとして、今までの自分のそれに対する考えや疑問を出して、みんなでそれに対して言い合うことで、自分の考え方に自信を持つこともあれば、改め直すことを自分でできる。常に考えをめぐらすことができ、ある意味とても頭を使うことができる。(社会系コース)
- ・個人の意見としては、学校の外に出て、社会がどのような仕組みになっていて、いいこと、悪いことを学ばせて小学校のうちからルール意識を持たせ、考える力を養いたい。社会生活におけるマナー等の育成にもつなげないといけない。(自然系数学コース)
- ・生活科くらいしか常識的なことを学ぶ機会がないと思うので必要である。(幼年教育コース)
- ・地域との連携のための生活科にしたい。科目の特性を生かして地域を子ども・学校とのつながりが強くできるのが生活科だと思う。(総合学習系コース)

ク. 制度定着論

生活科は、教育現場に既に定着しており、変更は現実的でなくデメリットの方が大きいのではないかという論である。

- ・現場で生活科という授業がある中で、不要論をとなくてもしかたがない。行政で進められている政策を大きく変えることは難しい。それゆえ、生活科を不要とすることは現実的ではないと思います。いまの生活科で充実した教育内容や実践が蓄積されていけばよるしいのではないかと思います。(小学校教員養成特別コース)
- ・私が小学校入学当初から、あたり前のように行われていた学習であるため、おそらく年配の教員の方々よりも違和感なく受け入れられている。生活科を通し、地域についての学習や体験学習など、今でもしっかり覚えていて役に立つ内容を学べたと感じる。生活科での活動は、他教科よりも子どもの心に直接訴えかけることが多く、また、社会や理科の学習の土台となるものが多いと感じる。(言語系国語コース)

ケ. 環境変質論

子どもをとりまく環境とそこでの生活の変化から、それらに対応した教育環境の工夫や整備が必要であると論である。

- ・私は、外で遊ぶことから離れている今の子どもたちに、自分たちの遊びを、自然そのものを使い工夫していく、という観点から、生活科を教えていきたいです。自然と触れ合う、という意味では理科でもいいかもしれませんが、ただ理科の知識を教えるだけではなく、遊びを工夫できるように教えていけたらと思います。(自然系数学コース)
- ・自然と触れ合う環境や機会が明らかに少なくなってきた分、理科や社会という教科に縛られることなく、様々な観点からのびのびと学習することのできる生活科はやはり必要であると考えている。ただ、この生活科の授業をどれほど身のある授業にするかは、教師にかかっているといる。(幼年教育系コース)
- ・私は、現代の子どもにとって生活科が、さらに言うなれば自立への基礎を養うことが必要だと思う。理由はいくつかあるが、一番大きいのは、やはり「人として生きて

いくための知識」を持っていない人が増加傾向にあるように感じているからである。核家族化や少子化が進む影響が大きいかもしれないが、生活をしていく上で必要な家事や手続き、ルールなどを知らずに社会に出てしまえば、子どもたちの苦労が大きくなってしまわないか、と心配してしまう。結果、生活困難になり、ひとりきりでは生きていけない大人が増えてしまうのではないだろうか、というのが私の意見である。(幼年教育系コース)

- ・今の時代、「家庭」が教育機関としてはたたらなくなっている。基本的な生活習慣は、かつて親が子どもに教えていたが、今ではその親の生活自体が乱れている。地域社会とのつながりも今は少なく、「家庭」は地域から独立してしまっている。今では当たり前なこととして捉えられてきた私たちの「生活」に関するところが、わざわざ学校で学ばなければ、誰も教えてくれない時代になってしまったのである。以上のような理由から、私は「生活科」は必要であると考えている。(学校心理系コース)
- ・社会や環境の変化から、子どもの実態も変化し、自然だけでなく、他者へ向ける目も欠如してきていると思われる。科学的な目を養う前に、今は、周囲に感心を持たせ目を向けさせることから始める必要があると考えている。科学的な目は、外向的な姿勢がなくては成立しない。だから、低学年では、生活科として、自分への内向的な目から、外へと変換していく手法から身につけさせるべきである。(小学校教員養成特別コース)
- ・子どもを取り巻く環境の変化の中で、「自立への基礎を養うこと」「自然や社会、他者、そして自身への気づき」が、小学校1、2年生の発達段階で大切に必要な学習過程であることが教育科学的に解明されてきたからではないか。この意識を全国の教師で共有するために、生活科は教科となったのだと考えています。要するに、1、2年生の発達段階の捉え方が、時代とともに変化していった結果だと言えます。(小学校教員養成特別コース)

(3) 賛成(生活科不要)論

意図的な生活科批判に賛成の意見は、概ね批判の論拠に納得がいったという意見、すなわち、目標の高さや抽象性への疑問、授業構成の困難性への批判、あるいは、教育実態への批判などが見られた。

- ・今ある生活科の目標は、学校教育全体の目標だと言われれば、たしかにそうだなと思いました。今まで受けてきた講義でも、生活科は社会、理科の基礎になっている教科だとおっしゃっていたけれど、それなら、初めから社会と理科にした方が各学年ごとの目標を全体につなげやすいのではないかと考えます。さらに、2つの教科に分けることで、より子どもたちに社会的な見方、理科的な見方を身につけてもらいやすいと考える。(自然系コース)
- ・家庭でも容易に情報を取り入れることのできる時代になってきているため、学校では生活科よりもっと踏み込んだ内容を扱ってもよいと考える。過去の社会科に戻す方がよいと考える。(社会系コース)
- ・私は今のままのような生活科の使い方なら不要であると考えている。“今のままの生活科の使い方”というのは、他の授業の補充をして使ったり、社会科と同じような働きをする授業であるということだ。実際、私が小学校のとき、「生活科」で何をしたら、あまりはつきり覚えていない。(社会系コース)
- ・私は低学年でやる社会・理科を生活科とよぶのであって、内容や目的に違いがあるということを知らなかった。で

も児玉先生の話聞いて、また長岡先生の実践記録を読んで、生活科の目標は全体を通して結びつくことだと思ったので、生活科は総合などと合わせ、理科・社会をしてもよいと思った。また、私は総合学習系コースに所属していますが、総合学習でやることは、生活科と似たような部分がたくさんあるなと感じていました。(総合学習系)

- ・私は、「生活科不要論」は良い理論だと思います。生活科といっても、実質的には社会科と理科の簡単なものを学ぶ教科だと思い、1年生から社会科や理科という名前を変えて学習しても大丈夫だと思うからです。それに、以前は実際に社会科と理科で成り立っており、生活科の代用をすることができていたので、「生活科」は不要だと思います。(自然系理科コース)
- ・私は「生活科」の授業は不要であると考えている。目的が明確でないし、教師にとって授業づくりが難しいからだ。そんな曖昧な認識の中で授業を行うよりも、理科と社会で明確な目的のもと、行われた方がよいと考える。生活科はさまざまな教科の融合であるから、幅も広がり良い面もあるだろうが、授業を行う教師の力量によって子どもたちが学ぶことに差が出てしまうこともあるのではないかな。そうなるならば、理科や社会のそれぞれの内容を深めていくほうが、のちの3年生以降の理科、社会につながるだろう。(芸術系音楽コース)
- ・私は、「生活科不要論」に賛成の立場である。今まで受けてきた生活科の授業は、社会や理科と重なったところのある授業が多く、どうしてこの授業を社会の授業や理科の授業でしないで、生活科という科目に分けて授業をしなければいけないのかと感じていた。感謝の気持ちを持つことや、やってはいけないことの区別をつけるために生活科の授業が必要ならば、のちに授業として受けることができるようになる道徳の授業で扱えばよいと思う。低学年では理解しきることができないような難しいことを無理に教えるのではなく、時期がきたときに教えるほうがよいと思う。(言語系国語コース)
- ・私は「生活科」をやめて、低学年から社会科や理科の授業をしてもよいと考える。このように考える理由は2つある。1つは「生活科」という科目は、ゆとり教育を進めていく上で、いくつかの教科を「生活科」という1つの科目にまとめることで授業数を減らすことができるようにするためだった、と考えるためである。2つ目は、「生活科」で行われている授業内容は、社会科や理科などの分野で分けて行う方が、一つ一つに時間をかけてじっくりと行えて、子どもたちの理解を深めたり、興味を持たせることができると考えるため。実際、長岡先生の「給食室」の授業は、今の生活科で行われているものと似たような内容であるし、実践例をみる限り、時間をかけて行うとよりよい授業になると思う。したがって、「生活科」という教科はなくしてもよいと考える。(言語系英語コース)
- ・私は「生活科不要論」に賛成である。それは、生活科の4つの視点と1つの究極目標を否定しているわけではない。生活科の内容は、子どもが大人になっていく上で見逃すことができないものであると思う。しかし、それを生活科として授業をする必要はないのではないかなと思う。(自然系数学コース)
- ・私は今回の生活科批判論を聞いて、それを否定しようとは思いません。勉強は専門の先生がいるので、生活科のような勉強は家族、特に両親から教わるべきだと考えるからです。(自然系理科コース)
- ・生活科は、背景に専門的な学問が存在しないため、他の教科よりも教師の個性が強く表れた授業になると思うが、そのためにクラス間、学校間の格差が広がると思うので、社会・理科の2教科の方がよいのではないかと私は思います。(社会系コース)

(4) 留保者の意見

どちらでもよい、あるいは教育の中身が大切であって名称にはこだわらないなどの立場から、直接的な賛否の意見を留保している論である。

- ・私の今の正直な考えを述べるならば、「どちらでも良い」と思ってしまふ。「生活科」であったとしても、「理科と社会」であったとしても、内容はそれほど変わらないと思える。生活科の方が、より教科横断的な授業ができるというならば、「生活科」があった方がよいとも思うが、それはどの学年のどの教科間でも同じなので、小学校低学年だけに「生活科」を置くことにそれほどの意義を感じない。(総合学習系コース)
- ・どちらでもよいと思います。入学したての子どもにとっては、教科自体が初めてのことであるので、理科・社会とまったくくりであろうと、生活科とまったくくりであろうと、分け方はどうでも良いと思うので。それならば、国語・算数も生活科に入れ、全部の教科の要素を含んでいる教科としての「生活科」をつくれればいいと思いました。どうしても理科・社会の要素をだけを入れる必然性は正直言ってないと思います。(学校心理系コース)
- ・生活科の定義があいまいで、先生があいまいな形でしか対応できない。まず、定義をしっかりと決めなければいけない。それをしない限り、生活科は必要ではないかもしれない。私の定義づけのイメージはbeing(知識と行動の結びつけ)の作業だと考えている。つまり、廊下を走ってはいけないという知識を行動に結びつける。実際に走らないように結びつける。持っている知識を深める。持っている知識を深め、新しい発見をする。それが生活科だと考えている。(自然系数学コース)
- ・生活科でしか学べない専門的なことがあるのなら、生活科は必要だと思うし、社会や理科など他の学習で勉強できるのであれば存在する必要はないと思う。(心理系コース)
- ・1年生のころは、あらゆるものに興味・関心を持ち、学問的見地にたたず、自然科学や人文科学の準備期間としての生活科の役割は大きいだろう。しかし、現状においては、その期間に学ぶべき課題があいまいであり、その時間の授業計画の立てづらさから、教師の負担となっていると思う。それならば、自然科学と人文科学の違いを明確化すべきであると思う。(社会系コース)
- ・単なる知識としての教科という意味での社会科であるなら1年生にはまだ必要ではないが、この授業記録のような社会科であれば大いに有用と思う。ただ、生活科という名前になっただけで、このような「考える授業」である社会科の必要性はなくなると考える。(学校教育系コース)
- ・生活科も続け、理科・社会も続けるべきだと考える。教師の負担は増えるかもしれないが、生活科では教科書にはない身の周りでおこっていることなどが学べる授業であると感ずるし、生きる上で知っておくべきことを学ぶ時間が必要だと思う。(総合学習系コース)
- ・講義を受けて、生活科という教科はあってもなくてもどちらでも良いと思いました。「給食室」の授業について、「生活科」だと思って読んでいましたが、「社会科」で行われたとわかり、正直なところ、「生活科」と「社会・理科」は内容的に差がないのではないかと思います。教科という枠組みにとらわれなくとも、何を学ぶのが重要なのではないかと考えました。(社会系コース)
- ・学問的背景のある社会科と、そうでない生活科は、お互いに補足し合うものだと思う。社会科の学問的な理論と、それに伴う生活科の実践的な経験を双方とも学び取ることによって、社会性などを獲得していくべきである。(学校教育系コース)

4. 考察

本研究を始めるに際し、意図的な生活科批判論について考えるという課題の意味や趣旨を学生に理解してもらえるかという危惧があった。2年間を通した学生の反応とワークシートの論述を読む限り、その危惧は払拭できているのではないかと考えている。その上で、分析結果に対する若干の考察をしておこう。

全体的な傾向として、学生たちは、意図的な生活科批判に対して否定的であり、生活科の役割を擁護する姿勢を示した。その理由としては、やはりこの教科は、既に彼ら自身が小学校の時に学んできた経験と結びついているものであるため、その存在を否定する論理にはなじまなかったということが考えられよう。本実験講義も、15回中の1回分での問題提起ということで、じっくりと考察する時間のない中で、既存の知識や価値観が優先された結果なのではないかとも考えられよう。

しかし、ここでの問題提起は、初等カリキュラムに対する学生の認知枠組みに対して、ある程度の揺さぶりをかけ、彼ら自身に主体的に生活科の存在意義を問い返す契機となったのではないかと考えている。そのことは、生活科の役割を擁護しようとする彼らの論拠の多様性に見ることができるのではないかと考えている。学生たちの生活科必要論の論拠は、ここで分析・抽出しただけでも、「自立への基礎」のための基礎教科論、「自己成長のメタ認知力育成論」、「発達段階論」、「自由時間論」、「総合性論」、「理科・社会差別論」、「本質規定的必要論」、「制度定着論」、「環境変質論」など多様性に富んだものであった。これは、問題提起に対して、彼ら一人一人が、あらためて学校内外の子どもを取り巻く環境とカリキュラムの相関関係を視野に入れつつ生活科の存在意義を基底から再考し、自らが最も大切だと判断した論拠を選択していった結果であると考えられよう。

ただし、学部学生は、その所属による論拠の傾向性は特に見られなかったが、専門職大学院小学校教員養成特別コースの学生たちにおいては、「自己成長のメタ認知力育成論」を共通に掲げる傾向性が顕著に見られた。これは同コースにおける生活科に関する何らかの理論的学習が影響しているものと考えられよう。

少数意見である生活科不要論への賛成意見としては、現状での教育効果を疑問視するもの、他教科・領域での代替可能性を考えているものなどが見られた。

また、判断留保者の意見には、教科の名称にはこだわらなくてもよい、子どもの成長にとって必要な教育内容を創造することが大切であるとする意見が見られた。このことは、学生たちが、生活科を擁護しつつも、一方では低学年社会科での長岡文雄の「給食室」の実践も高く評価していることとも関係しているのではなかろうか。あ

る学生は、「給食室」の授業について、「生活科」だと思って読んでいたが、「社会科」で行われていたとわかり、正直なところ、「生活科」と「社会・理科」は内容的に差がないのではないかと思います。教科という枠組みにとらわれなくとも、何を学ぶのが重要なのではないかと考えました。」と書いている。また、別の学生は「この授業記録のような社会科であれば大いに有用であると思う。ただ生活科という名前になっただけで、このような「考える授業」である社会科の必要性はなくならないと考える。」と書いている。分析結果に見られたような、長岡実践（低学年社会科）を高く評価しつつも生活科を擁護する、一見すると矛盾する大多数の学生たちの判断にも同様の、教育の質こそが問われているとする暗黙の意識が反映しているのではなかろうか。教育の内実を問う意識、すなわち「何のために」「何を教えているのか」という問いを顕在化させ、将来の実践への課題として捉えさせていくことは、単に生活科だけでなく、後に続く社会科教育の意義や課題を考え直す糸口になっていくのではないかと考えている。

5. おわりに

本稿では、生活科の役割に対する学生の意識を、意図的な生活科批判論という負荷・抵抗を科すことで、そこからどのように鍛えられ、くぐりぬけてくるのかという視点に基づいて分析・考察してきた。学生自身の教育力に関する自己成長のために、教育的課題に対するメタ認知能力の発達が必要であるならば、教科に関する既存の考え方を、異なる考え方と比較・検討してみることも一つの方途となろう。さらに、分析結果から得られた、生活科に対する学生の多様な考え方を彼らに還元し、個々の生活科教育論を構築する支援を行っていくことが、今後の課題となろう。

【註】

- 1) 生活科の成立過程については、中野重人『生活科教育の理論と方法』東洋館出版、1990年、pp.11-30参照。
- 2) 幼少接続については、福田啓子「小学校生活科の意義と課題—幼稚園教育との関係—」『東京家政大学研究紀要』第36集、1996年、pp.105-112参照
- 3) 低学年社会科問題を理論的に整理した研究としては、斉藤利彦「社会認識の発達と「低学年社会科問題」」『東京大学教育学部紀要』第20巻、1980年、pp.279-293参照。また、生活科批判の立場から低学年社会科を擁護した実践研究としては、東京民研編『臨教審「生活科」をのりこえる授業—低学年理科・社会科の実践—』あゆみ出版、1987年参照。
- 4) 他の回の講義としては、平成25、26年度には岡山大学教育学部附属小学校1年生の実践記録、単元「新1

- 年生を迎える準備をしよう」を題材とした講義を行っている。また、平成26年度には橘宏卓氏の実践、単元「先生のおしごと探検隊」を題材とした講義を行っている。（長谷川康男編『生活科の定番授業』学事出版社、2010年所収）
- 5) 川合章・山住正己・坂元忠芳監修『新版授業の計画と実践1・2年』あゆみ出版、1976年、pp.84-139
- 6) 文部科学省『小学校学習指導要領解説生活編』、平成20年8月、pp.19-40
- 7) 低学年社会科廃止論については、森分孝治・片上宗二編『社会科重要用語300の基礎知識』明治図書、2000年、p.65参照。
- 8) 石橋勝治「おとうさん、あかあさん」の実践については、日本社会科教育学会編『社会科教育事典』ぎょうせい、2000年、p.290参照。
- 9) 長岡文雄『子どもをとらえる構え』黎明書房、1975年、pp.142-163
- 10) 鈴木正気『川口港から外港へ—小学校社会科教育の創造—』草土文化、1978年、pp.71-110
- 11) 新潟県上越教師の会編『地域に根ざす教育と社会科』あゆみ出版、1982年、pp.121-127
- 12) 長岡文雄『考えあう授業』黎明書房、1986年、pp.48-71
- 13) 総合的な学習の時間との関係について考察した先行研究としては次のものがある。波多野達二「生活科の成立過程と現状—総合的な学習との関連を中心に—」『京都教育大学教育実践研究紀要』第11号、2011年、pp.135-144
- 14) これに近い論としては、石川桂司「生活科における「遊び」について—幼稚園との接続、社会科・理科との接続の問題—」『岩手大学教育学部研究年報』第54巻第1号、1994年、pp.75-87参照