

学習指導要領の生活科における「気付き」と再評価された「認識」についての考察
—教職に関する科目「生活科教育研究」の内容の検討を通して—

白尾裕志

Consideration of life environmental studies of course of study "Awareness" and revalued
"Recognition."

— Through the examination of the content of the life department education research. —

Hiroshi Shirao

要約

生活科は1989（平成元）年3月に公示された「学習指導要領」で低学年の教科として創設された。その成立の経緯は1970年代の中央教育審議会での教育課程の再検討に関する答申が起点となっている。成立前の教育課程審議会では、社会認識や自然認識をベースにした低学年社会科・理科を統合する方向が示されたが、1987年の教育課程審議会答申では、社会認識や自然認識はその目標から捨象され、低学年社会科・理科は廃止することを明らかにした。生活科の実施にあつたては、教育方法としての「気付き」を強調しながら、子どもが生活とのかかわり考えることを通し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がめざされた。

しかし20年以上に及ぶ生活科の実践の中で、「気付きの質」が問われるようになり、その過程で「知的な気付き」の必要性と併せて「認識」が再評価されてきた。そうした生活科において、1950年代の終わりから1980年代にかけて実践を展開した日本生活教育連盟の若狭蔵之助による生活教育の実践は示唆に富むものであり、そこでの理論を科目の内容に加えることで、学生が生活科の構想をよりリアルにつかむことができることを明らかにする。

1 はじめに

本稿はまず、教職に関する科目「生活科教育研究」の内容構成の検討を通して、学習指導要領の生活科の成立過程を確認し、生活科の重要な教育的観点である「気付き」についてその性格を明らかにしていく。また生活科の成立過程で捨象された「認識」の再評価について、生活科の改訂の経緯を検討しながら明らかにしていく。そして生活教育の実践家である若狭蔵之助の理論を検討していき、学生が生活科の授業をどのように構想したかを検討することを目的としている。

2 シラバスと背景

学生が十数年前の自らの生活科学習経験を基に生活科の成立過程、実践、歴史等の学修を重ね、グループ活動と個人の考察を通して生活科についてのイメージを明らかにしながら、自らの生活科を構想することを講義のねらいとした。

第1回 ガイダンス・学生の「生活科」学習経験・若狭蔵之助実践「自由勉強」¹(小4)の検討

第2回 生活科学習の成立の条件についての考察① 個の表現と学級集団の関係づくり

第3回 「学習指導要領」が求める生活科とは？

～その目標と内容の検討～

- 第4回 小学校1年生の生活科・教科書の構成・浦沢朱実実践小1「あきとあそぼ」²の検討
- 第5回 小学校2年生の生活科・教科書の構成・浦沢朱実実践小2「ぶどうものがたり」³の検討
- 第6回 生活科授業づくり① 小1～2年までの生活科の中からテーマを選び、地域素材から教材を作り、体験活動を中心に単元を構想する。(単元構想案)
- 第7回 生活科授業づくり② 小1～2年までの生活科の中からテーマを選び、地域素材から教材を作り、体験活動を中心に単元を構想する。(単元構想案)
- 第8回 生活科の授業づくりについての第1次まとめ
- 第9回 生活教育の歴史について①
- 第10回 生活教育の歴史について②
- 第11回 生活科から「社会科」へのつながりについて
- 第12回 生活科から「総合的な学習の時間」へのつながりについて
- 第13回 生活科学習の成立の条件についての考察② 授業技術と自己認識の形成について
- 第14回 「生活科学習指導案」の書き方(指導案の形式と教科の本質の表現)
- 第15回 生活科の授業づくりについての第2次まとめ

3 文部科学省(文部省)における生活科新設の経緯

生活科は1989年(平成元年)に公示された学習指導要領によって創設された。その目標は次のように示された⁴。

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持ち、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。

生活科がこうした目標をもつ教科として新設されるまでには、学習指導要領改訂の度に話題になってきた低学年の理科・社会で何を・どう教えるかという課題があった。

1971年(昭和46年)の中央教育審議会答申⁵では、教育内容の現代化に伴う教育内容の過密化の指摘を受けて「教育内容の精選と履修教科の再検討を行うこと」が示され、「低学年においては、知性・情操・意志および身体の総合的な教育訓練により生活および学習の基本的な態度・能力を育てることがたいせつであるから、これまでの教科の区分にとらわれず、児童の発達段階に即した教育課程の構成のしかたについて再検討する必要がある。」とされた。

しかし、1977年(昭和52年)の学習指導要領の「総則」において初めて「低学年においては、合科的な指導が十分できるようにすること。」⁶が示されるに留まり、新教科の創設は見送られ、1989年(平成元年)の学習指導要領による生活科の新設となった。

生活科新設の経緯について、小柳正司(鹿児島大学)の論考「生活科はなぜ新設されたか」⁷によると、1986年7月の「小学校低学年の教育に関する調査研究協力者会議」による『審議のまとめ』から1987年12月の「教育課程審議会答申」のおよそ1年半の間に生活科の構想が変化したことを明らかにしている。つまり「活動や体験を通して社会認識や自然認識の芽を育てる」という側面と、その過程で自己認識や基本的な生活習慣・生活技能を身につけさせるという側面を合わせもつものとして構想⁸されることによる低学年社会科・理科の「統合」から、具体的な活動や体験を通して、自分と身近な社会や自然に関心を持ち、「社会認識や自然認識の芽を育てる」ことにふれないまま、その過程で直接、自己認識や基本的な生活習慣・生活技能を身につけさせる構想になったために低学年社会科・理科の「廃止」になったことが指摘されている。「社会認識や自然認識の芽を育てる」ことを捨象して目標に迫ろうとした。

4 生活科における「気付き」と「認識」の再評価

小柳が指摘するように生活科は指導過程において「認識」を重視しない教科として始められたが、その一方で重視されたのが「気付き」であった。

〔1989年(平成元年)『小学校指導書 生活編』〕

1989年(平成元年)の『小学校指導書 生活編』では「生活科新設の趣旨とねらい」の中で「身近な社会や自然とのかかわりの学習や自分自身への気付きなどの学習を通して、自分の役割や行動の仕方について考え、自分の判断で行動できるようになることを目指している」⁹とされている。ここでの「気付き」とは、学習対象への気付きに加えて、その過程における自分自身とのかかわりと意味づけについてのさまざまな「気付き」¹⁰を指しており、『小学校指導書 生活編』(文部省,平成元年)には60箇所にわたって「気付」が登場する。

「認識」という言葉を遣わずに目標に掲げる具体的な活動や体験から、自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心を持ち、自分と生活について考え、生活上必要な習慣や技能を身に付け、自立への基礎を養うことに迫るためには、学習対象への気付きとあわせて自分への気付きが不可欠であり、その説明に「気付き」を多用している。

無理をしながらの説明であり、巻末の「第2節 生活科学習指導上のポイント」¹¹では、ようやく「認識」が登場する。

「活動や体験が生活科において生きるために①自発性、②能動性、③直接体験、④情緒的にかかわり、⑤振り返ること、⑥生活の六つのポイントを挙げている。ここでは、②能動性において、「体を動かすことによって、知的な活発さを引き起こすことが大切である」とされ、「知的な活発さ」の例として対象の特徴や二つの対象の違いに気付き、それに応じて働き掛けを変えていくことが挙げられている。

そして④「情緒的なかかわり」において「知的認識の芽生えがみられる」とし、⑤「振り返ること」によって「活動を通した新たな認識の

芽を育てることが求められている」としている。

「認識」は「感覚的知覚から、記憶・想像や思考にいたるまでの意識のはたらき」¹²である。認識対象の反映を基に認識主体である子どもが自らの思考を含めた像を描く意識のはたらきであり、その過程では活動を振り返り、「知的な活発さ」が求められる。このように認識は認識対象の反映と認識主体である子どもの相互作用の結果である¹³が、生活科はその成立過程において「社会認識や自然認識の芽を育てる」ことを捨象したために特に認識対象の反映が弱くなり、「自分自身や自分の生活について考えさせる」¹⁴という自己認識にかかわる過程で「気付き」が繰り返し強調されることになった。

1998年(平成10年)の『小学校学習指導要領』¹⁵では生活科の目標に修正が加えられた。

具体的な活動や体験を通して、**自分と身近な人々**、社会及び自然とのかかわりに関心を持ち、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。

「自分と身近な人々」を明確に位置付けて社会及び自然への関心をもつことが求められた。

「各学年の目標及び内容」では、「自分と身近な人々及び地域の様々な場所、公共物など」への愛情をもつことができるようにすることが求められた上で、表現する対象として「気付いたこと」が明確に位置づけられた。

〔1999年(平成11年)『小学校指導要領解説 生活編』〕

1999年(平成11年)の『小学校指導要領解説 生活編』¹⁶の説明では、教育課程審議会の中間まとめでの「単に活動するだけにとどまっていた、自分と身近な社会や自然、人にかかわる知的な気付きを深めることが十分でない状況も見られる。」¹⁷(下線,筆者)を受けて、次の答申が出されたことを示している。

「児童が身近な人や社会、自然と直接か

かわる活動や体験を一層重視し、こうした活動や体験の中で生まれる知的な気付きを大切にする指導が行われるようにするとともに、各学校において、地域の環境や児童の実態に応じて創意工夫を生かした教育活動や、重点的・弾力的な指導が一層活発に展開できるように内容の改善を図る」(下線、筆者)

改訂はこれを受けて実施された。「気付き」を多用した説明に変わりはないが、1989年(平成元年)の『小学校指導書 生活編』の巻末「生活科学習指導上のポイント」(57～60頁)に記された「知的な活発さ」と「認識」による説明が、1999年(平成11年)の『小学校指導要領解説 生活編』では冒頭の「生活科改訂の趣旨」(2～4頁)に「知的な気付き」と「認識」によって説明されている。

「気付きとは、長い時間をかけての児童の成長の経過の一端であり、また知的な認識が現れてくる過程なのである。」¹⁸

以上のように、「気付き」が「知的な活発さ」の上に成立し、認識として現れてくることを示したことは、社会認識や自然認識という表現は用いないものの人や社会、自然に対する認識が「気付き」や目標に掲げる自分自身や自分の生活について考え、「自立への基礎を養う」ために重要であることが確認できる。

こうした傾向は続く2008年(平成20年)の学習指導要領の改訂にも現れる。

[2008年(平成20年)『小学校指導要領解説 生活編』]

2008年(平成20年)『小学校指導要領解説 生活編』¹⁹では、中央教育審議会答申²⁰を受けて次の5点を生活科の課題として挙げている。

- ① 気付きの質を高める指導
- ② 思考と表現の一体化
- ③ 科学的な見方・考え方の基礎を養うための指導の充実
- ④ 生命の尊さや自然事象の体験的学習
- ⑤ 小1プロブレム

①は中央教育審議会の次の指摘による。

「指定校の調査などによると、学習活動が体験だけで終わっていることや、活動や体験を通して得られた気付きを質的に高める指導が十分に行われていないこと」²¹
この指摘に対して、答申ではその「改善の具体的事項」として次のように示している。

「自分の特徴や可能性に気付き、自らの成長についての認識を深めたり、気付きをもとに考えたりすることなどのように、児童の気付きを質的に高めるよう改善を図る。その際、例えば、見付ける、比べる、たとえるなどの多様な学習活動の充実に配慮する。」²²

つまり学習対象への多様な見方を学習活動に取り入れていくことと並行して、「気付き」を発表で終わらせるのではなく、そこから考えることを「気付きの質を高める指導」として示している。

また「思考と表現の一体化」の課題に対しては、「身の回りの人とかかわりや自分自身のことについて考えるために、活動や体験したことを振り返り、自分なりに整理したり、そこでの気付き等を他の人たちと伝え合ったりする学習活動を充実する。その際、活動や体験したことを言葉や絵で表す表現活動を一層重視する。」²³と示しており、ここでも「気付き」を思考、表現を通して活用することが求められている。

以上から、対象への気付きと対象を通じた他者及び自分への気付きを求める生活科において「認識対象の反映と認識主体である子どもの相互作用の結果」²⁴としての「認識」が重要な働きをしていることがわかる。

2008年(平成20年)の学習指導要領では「気付きは、対象に対する一人一人の認識であり、児童の主体的な活動によって生まれるものである。」²⁵としている。

1986年の教育課程審議会の「中間まとめ」から1987年の「答申」に至る生活科の性格の変

更は、捨象された社会認識や自然認識の、「社会」や「自然」という言葉によって学習対象そのものへの認識が強調されることで、従来の低学年社会科・理科と変わらない想定を回避したことによると考えられる。

「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。」という目標の結論を優先させたために、「認識」が捨象された形になったと考えられるが、「自分自身や自分の生活について考えさせる」というまさに自分自身に向けられた認識の過程においては、認識の過程での対象への多様な「気づき」と表現が、「気づきの質を高める」生活科の実践を進める上では、必要であったことを 20 年間に渡る生活科の実践が示したことになる。

5 若狭蔵之助の理論にみる生活教育

1971 年（昭和 46 年）の中央教育審議会答申で「低学年においては、知性・情操・意志および身体の総合的な教育訓練により生活および学習の基本的な態度・能力を育てることがたいせつである」²⁶ことが示されたことを先に示した。そこでは低学年の発達上の特徴を生かした教育課程の再構成が求められたわけだが、そうした課題意識は教育現場でも共有されており、日本教職員組合の教育研究集会²⁷や日本民間教育研究団体連絡会²⁸各団体でも取り上げられていた。

ここで取り上げる若狭蔵之助²⁹もそうした課題意識をもった教師であり、長く日本生活教育連盟（以下、「日生連」）の実践家として知られた小学校教諭であった。

若狭は 1980 年代の後半以降、「フレネ教育」³⁰にかかわっていき、そこでも理論的、実践的な指導者として注目された³¹。

若狭が所属した日生連は戦後の新教育における経験主義教育での「コア・カリキュラム連盟」が名称を変更した団体である。若狭は新教育でめざされた生活での経験を重視した問題解決学習を使って、生活教育を実践してきた。

生活教育は多義に用いられるが、ここでは子どもの生活の中での関心や意欲を引き出し、学習を含めて一人ひとりの生活をよくしたいとう

願いの実現をめざす教育実践を示す。こうした前提の下で、若狭が一貫して追究してきたことは、子どもの生活を極めて重要な基礎とする学習主体の育成であった。

若狭は「いま学校に必要なことは、子どもが自分の思考や感銘を話したくて仕方がないような関係を組織すること」³²であると主張する。さらに子どもの自己表現について次のように示している。

「子どもは自分の必要から学習する。あらかじめ学ぶべき対象があって、それを一つひとつおぼえていうのではなく、自分の興味や関心を追求するなかで学習する。それではその必要はどのようにして内発されるのであろうか。それは生活のなかからである。彼らが生活を発展させようとするところから学習の動機はうまれる。」³³

若狭による子どもの生活の中での興味や関心を基に子どもを学習主体として育てる教育観は、具体的な活動や体験を通して、自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心をもち、そごでの「気づき」を学習内容として自分自身や自分の生活について考えていく生活科に重なる。自分の興味や関心を追求するなかで「気づき」は生まれ、それを表現することの繰り返しだが、自分とのかかわりである生活を意識していくことにつながるからである。

また若狭は子どもの意欲に関わって次のように示している³⁴。

「あらゆる感覚、感受性は言語に集約され、言語によって意識され、その情報は論理的に構造づけられ、それが新たな仕事への意欲をかきたてるのである。子どもたちの“やってみよう”という情意は単に興味・関心があるというだけでひきおこされるものではない。“ここまではやったことがある”だから“ここを工夫すれば—この新しい仕事も—できるだろう”“ここができればあとはできるはずだ”というように既存の知識や経験を土台にして構築された論理の上に、新たな論理展開が模索され、

知的欲求が刺激される。この情意と認知の相互作用を教育的に組織することによって、子どもたちは自分から新しい仕事にむかって進んでいくことができるのである。」

子どもの主体性は、生活の中での必要とそれを解決したいと思う情意から生まれる。これに自らの学習経験が加わることで主体的になる。そうしたことを可能にする学習の場、内容、方法などの「情意と認知の相互作用を教育的に組織すること」の重要性を指摘している。

さらに教育方法としての観察、思考、表現の学習サイクルを提起している³⁵。

「子どもたちが自分から勉強するようになるためには、勉強のしかたを身につける必要がある。子どもが実生活に必要な環境に興味を抱くと、そこから労作と観察が始まり、それが思考をうながす。勉強にとって大切なことはそれを表現することである。この表現によって子どもたちの間にコミュニケーションの可能性が開かれる。」

若狭は認識とのかかわりで観察について指摘している³⁶。

「私はまず子どもたちが地域に生起する諸事象をリアルに観察することからはじめる。そして、観察活動のなかで社会についての経験資料を集積した子どもたちは、次第に感覚器官に作用する個々の事象を総体として反映したり、また観察した事象を一つのカテゴリーに関係づけて知覚しうようになる。見学や聞き取りの計画をたてたり、記録をとったり、そうして集めた資料を総合・分析したりするなかで、知覚の発達をうながし、それによってより複雑な社会事象をひとつのまとまったものとしてとらえたり、運動するものとしてとらえたりすることができるようになる」

観察が個別や集団の思考や表現を通して認識としての広がりを見せることを指摘しており、そうした学習活動は「知的な気付き」として「気

付きの質」を高めることにつながる。

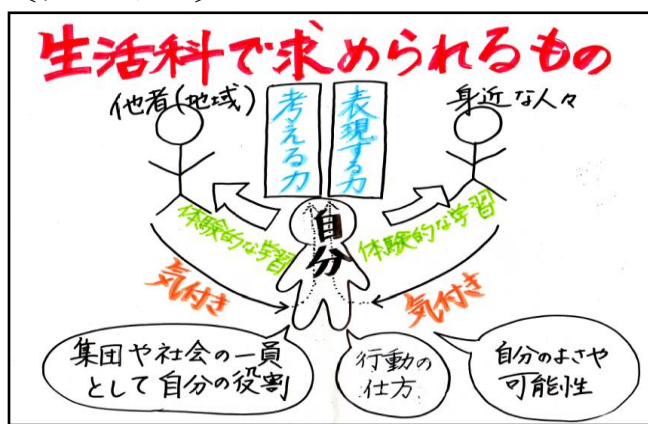
教職に関する科目「生活科教育研究」の内容は以上のように生活科成立と改訂の過程及び若狭蔵之助の低学年の生活科や中学年の社会科実践の成果としての理論を中心に構成した。

6 学生による生活科教育構想

(1) 構想図：生活科で求められるもの

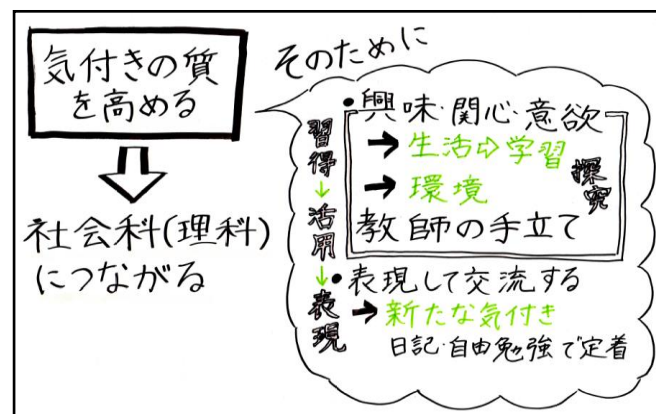
第13回の講義では、それまでの学修をまとめる意味で、グループによる「生活科で求められるもの」についてまとめた。

[グループ A]



グループ A は「考える力」と「表現する力」を子どもに育てる力として、そこから他者や地域、身近な人々を通じた体験的な学習を積み重ねることによって、「集団や社会の一員としての自分の役割」や「行動の仕方」、「自分のよさや可能性」などの学びを通して、「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。」という生活科の目標に迫る生活科を構想した。

[グループ B]



グループ B は「気付きの質を高める」ことが第3学年以降の社会科や理科につながる重要な

ポイントであることを指摘した。

そのために学習指導要領が探究的な学習として求めている「習得・活用・探究」ではなく、生活科の段階では「習得・活用・表現」の学習サイクルの重要性を示した。「探究」は興味・関心・意欲を育む教師による学習環境づくりの手立ての中に位置づけられている。こうしたことを踏まえた表現によって「新たな気付き」が生まれ、それを日記や自由勉強で定着させようとする構想である。

学生の生活科構想は、学修したことを基盤としながら、自らのこだわりの観点を示している。こうした指導者としての個性が実践を豊かにする。

(2) 生活科実践の上で三つのポイント

第 15 回の講義では、これまでの講義をまとめる意味で、各自「生活科実践の上で三つのポイント」を挙げるようにした。

〔学生 A〕

生活科を実践する上で、子どもの生活が基盤になっていることがまず重要だと思います。子どもたちが発見したこと、興味をもったことを出発点として、様々な授業展開が考えられます。そしてこれらの背景には、子どもたち自ら、普段の生活と結び付け、学びを得ることに意義があると思いました。二つ目に授業展開において、観察・思考・表現のサイクルが行われることが重要だと思います。例えば、子どもたちが身近な自然に興味をもち、そこを起点に校外への観察に行ったとします。そこで子どもたちは多くの虫や植物を見つけるとは思います、「○○を見つけた。」で終わってしまえば、子どもにとって学びのないものになってしまいます。この観察の後に学校へ持ち帰り、「どうしてこの植物があるのだろう。」「季節と関係があるのかな。」「虫が集団でいるのはどうしてかな。」などお互いの疑問から思考・表現していくことで、より良い学びができると思います。そしてこのサイクルの中でも行動・工夫・意欲・表現というサ

イクルが子どもの中で生まれ、生活科だけでなく他の教科にも繋がる学習サイクルが身に付くのではないかと感じました。

そして最後に私が特に重要視したいことが、子どもたちが能動的に学ぶということです。私は学習する上で子どもたちが得る“知識”というのは、教えられるもの、自ら知りたいと思っ て学ぶものも両方あると思っています。ですが、子どもにとって受動的に学ぶということが多い知識の入れ方には、すごく問題があると感じます。主要教科などに多い“かたちづいてる”知識でも能動的に、自らの生活や地域社会、身の周りのことを通して学んでいくことが大切であると思います。それは一番初めに述べた子どもたちの興味や発見から出発し、学習を広げることにも繋がってくると思うし、更に様々なことをこれから学ぶ上でもとても重要になってくると考えています。

生活科は低学年にしかないからこそ、全ての学習の基盤となるようなことが求められていると思います。

学生 A は生活科を実践する上で子どもの生活を基盤とする重要をまず指摘している。そしてそこでの興味・関心から観察・思考・表現の学習サイクルを通すことで気付きの質を高めようとしている。最後に「特に重要視したいことが、子どもたちが能動的に学ぶということです。」として、知識を獲得する過程を重視し、生活科は「全ての学習の基盤となるようなことが求められている」と締めくくっている。

これは知識の獲得過程において生活とのかかわりを重視し、知識の必要性を子ども自身がつくり出すそのための教師による学習環境づくりが重要であることを指摘している。

〔学生 B〕

私が生活科を実践していく上で最も重要であると考え、一つ目は「学習から生活」ではなく、「生活から学習」ということを意識して授業を行うということです。若狭蔵之助の実践「自由勉強」を読み、教えられたことよりも

生活の中から自分の興味のあることを見つけ、学んだほうが、その学びは深く、生活に生かせると思いました。これは生活科の目標である「自立への基礎を養う」ために重要なことではないかと考えます。

二つ目に縦横であると考え、観察→思考→表現」という学習プロセスです。生活科の授業において、この三つの学習プロセスをふまえることは、子どもたちの深い学びにつながると考えます。教師が教えるのではなく、観察して発見したこと、気づいたことを「なぜだろう。」と考え、それを自分の言葉で表現することで、子どもが自ら学ぶことができます。これは一つ目に挙げた「生活から学習」ということを実現するためにも大切な学習プロセスだといえると思います。またこの三つの学習プロセスは1回の授業に何度も繰り返し行われることで、子どもの学びはさらに深いものとなると考えます。

三つ目に重要であると考え、個別と共有の場を設定するということです。二つ目に挙げた「観察→思考→表現」という学習プロセスが個別に行われる学習だとしたら、そこでの子どもの興味・関心の広がりや共有する場を設けることが大切だといえます。共有することにより、他人の視点や見方を知ること、自分の視点や見方が広がっていくと思います。ですから生活科の学習過程において、個別と共有の場を設定することが重要だと考えます。

生活科を実践していく上で、「学習から生活」ではなく、「生活から学習」であること、「観察→思考→表現」という学習プロセス、「個別と共有の場」を設定するという三つを重要と考えることとして挙げました。私はこの三つは関連しているのではないかと考えました。三つとも意識しながら生活科の授業が行えるようにしたいです。

学生 B は「学習から生活」ではなく、「生活から学習」であること、「観察→思考→表現」という学習プロセス、「個別と共有の場」を設定することを最も重要であるとした。

生活科は学習指導要領や教科書によって教育内容が明らかにされているが、それらは学習対象、学習活動、思考、認識、能力、態度等を示しており、中学年以降の教科にある個別の知識を示しているわけではない。また『小学校指導要領解説 生活編』にあるように「具体的な活動や体験は、目標であり、内容であり、方法でもあるとしてきた生活科の従前の考えに基づく。』³⁷とされたことを踏まえれば、気づきと思考と認識によって能力・態度等に結び付けることになり、学生 B の構想はそれを実現する方法を指摘していることになる。

7 まとめ～学習対象(内容)に支えられた「気づき」～

生活科の新設当初、学習対象への認識がトーンダウンした形で実践が進められた結果、何を学習したのか分からない「はいまわる生活科」も出現した。批判と課題を抱えながら実践を積み重ね、学習指導要領の改訂を進める過程で「認識」が再評価され、『小学校指導書 生活編』や『小学校指導要領解説 生活編』に取り入れられてきた。これは学習対象への「気づき」の重視と具体化、そこから思考を深めることを求めることである。学習対象への低学年なりのリアリティを欠いた中では、自分自身や自分の生活について考えることも、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付け、自立への基礎に結び付けるためにも子ども自身が具体的に考える素材が提供されないことになるからである。

子どもは具体的な内容に基づいて考え、そこでの学習の積み重ねが目標とする資質や能力の育成に結び付いていく。

このことは、国立教育政策研究所教育課程研究センターが2013年に、「社会の変化に対応する教育課程を編成するために、共通認識とする必要がある」として示した報告書『平成24年度プロジェクト研究調査研究報告書 教育課程の編成に関する基礎研究 報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』での「資質・能力の育成は、教科内容の深い学びで支える必要がある。」³⁸に通じ

る考え方である。

生活科が求める最終的な目標である「自立への基礎」は、これを踏まえた豊かな学習対象としての教科内容に支えられて可能になるのである。

〔注〕

- 1) 若狭蔵之助、『子どもと学級』、東京大学出版会、1988年、19頁
- 2) 浦沢朱実「あきとあそび」、(柴田義松監修、臼井嘉一・浦沢朱美編著、『社会科の本質がわかる授業 1 生活と地域』、日本標準、2008年、21～40頁)
- 3) 前掲書、41～60頁
- 4) 『小学校学習指導要領』
(文部省、平成元年、69頁)
- 5) 「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について(答申)」(文部省、生涯学習政策局政策課、昭和46年6月11日、第2 初等・中等教育改革の基本構想 2 学校段階の特質に応じた教育課程の改善)
- 6) 『小学校学習指導要領』
(文部省、昭和52年、2頁)
- 7) 小柳正司「生活科はなぜ新設されたのか」(『生活科授業入門』、鹿児島県生活科教育研究会 斯文堂、平成7年、5～8頁)
- 8) 前掲書、8頁
- 9) 『小学校指導書 生活編』
(文部省、平成元年)
- 10) 前掲書、8～11頁
「自分自身への気付き」として具体的に、「集団になじみ、集団の中の自分の在り方に気付く」、「自分と友達の違いに気付く」、「自分の成長に気付く」、「自分の良いところや取り柄に少しでも気付く」、「いろいろな事象や現象への気付き」などが挙げられている。
- 11) 前掲書、57～63頁
- 12) 勝田守一編、『岩波小辞典 教育』(岩波書店、1962年、154頁)
- 13) 日本民間教育研究団体連絡会編、『社会科教育の本質と学力』(労働旬報社、1978年、141頁)
- 14) 『小学校学習指導要領』
(文部省、平成元年、69頁)
- 15) 『小学校学習指導要領』
(文部省、平成10年、61頁)
- 16) 『小学校指導要領解説 生活編』
(文部省、平成11年)
- 17) 教育課程審議会の中間まとめ
(平成9年11月)
- 18) 『小学校指導要領解説 生活編』
(文部省、平成11年、4頁)
- 19) 『小学校指導要領解説 生活編』
(文部科学省、平成20年)
- 20) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」(答申)
- 21) 前掲、92頁
- 22) 前掲、93頁
- 23) 前掲、93頁
- 24) 注13
- 25) 『小学校指導要領解説 生活編』
(文部科学省、平成20年、4頁)
- 26) 注5
- 27) 日教組は1976年に「教育課程改革試案」を発表し、「第一階梯」と区分された小学校1・2年生に理科に代わって「自然」の他、将来の技術や美術への発展を見据えた「手しごと」などを教科として提案している。(『教育評論』、中央教育課程検討委員会、1976年)
- 28) 日本民間教育研究団体連絡会(以下、「民教連」)では、1950年代の後半以降、低学年理科・社会科廃止論が教育科学研究会(金沢嘉市、桑原正雄、矢川徳光、「問題提起 社会科は小学校低学年で必要か」、『教育』、国土社、1957年2月号)や歴史教育者協議会(福田和「低学年の社会科」、『歴史地理教育』、1960年3月)などによって展開された。
- 29) 若狭蔵之助(1929年－2010年)、日本生活教育連盟、フレネ教育研究会会員。東京の公立小学校で生活教育に取り組み、社会科を中心に数々の実践を発表した。1980年代後半か

- らフランスのフレネ教育に傾倒した。
- 『高学年の社会科教室』明治図書出版 1970
- 『民衆像に学ぶ—生活と教育の結合をめざす教育実践の記録』地歴社/大村書店 1973年
- 『生活のある学校—遊び・手仕事・子どもたち』中央公論社 1977年
- 『学習の出発—子どもの自由な表現から』民衆社 1980年
- 『子どもを伸ばす自由教室 新しい教育をめざして』講談社現代新書 1983年
- 『問いかけ学ぶ子どもたち 観察・思考・自由な表現』あゆみ出版 1984 社会科教育叢書
- 『子どもと学級 生きる力を育てる』東京大学出版会 1986年
- 『秩父事件 農民蜂起の背景と思想』埼玉新聞社 2003年
- 『川がき』辻ノリコ絵 本の泉社 2005年
- 30) フランス人セレスタン・フレネ (1886年—1966年) の理論と実践に基づく教育。子どもの興味や関心を重視し、観察と思考、自由な表現を駆使して教育活動を展開する。
- 31) 『フレネ教育 子どものしごと』青木書店 1988年
- 『生活に向かって学校を開く—フレネへの道』青木書店 1994年
- 32) 『フレネ教育 子どものしごと』, 青木書店, 1988年, 19頁
- 33) 前掲書, 22頁
- 34) 前掲書, 57~58頁
- 35) 若狭蔵之助, 「著者のことば」, 『問いかけ学ぶ子どもたち』, あゆみ出版, 1984年, 裏表紙
- 36) 前掲書, 41頁
- 37) 『小学校指導要領解説 生活編』
(文部省, 平成20年, 22頁)
- 38) 『教育課程の編成原理と「21世紀型能力」』
平成24年度プロジェクト研究調査研究報告書 教育課程の編成に関する基礎研究報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原理 平成25(2013)年3月 研究代表者 勝野頼彦 (国立教育政策研究所教育課程研究センタ