

生活科教育の可能性を考える ー藤井幸美先生の実践に学びながらー

広瀬正紀(教育学部)
碓井岑夫(教育学部)

1 課題の設定

生活科⁽¹⁾ーこの教科ほど、その目標・内容・方法がわかりにくい教科は少ない。それは、戦後40数年ぶりの小学校新設教科という理由だけでなく、その設置の過程や根拠にあいまいなものが多いからである⁽²⁾。1989年3月、教育課程・学習指導要領が改訂され、小学校では、1992年4月から全面実施されることになった。移行期間があったとはいえ、すでに生活科をめぐるさまざまな問題がでており⁽³⁾、この状態はしばらく続くことになる。

しかし、こうした問題や混乱は必ずしも否定的に考える必要はない。なぜなら、教科としての内容が十分に固まっていないということは、それだけ教育現場の教育実践的可能性が残されていることであり、一人一人の教師の具体的力量が問われることを意味するからである。このことは[学校]や[教師]の定型化がすすみ、そのマイナス効果が子どもの成長・発達に歪みを生じているとき、教師と子どものあり方を問い、教えるということの原点を考える契機になりうるからである。

したがって、このカオスを教育方法レベルで技術主義的にとらえるのではなく、教育理念を含んだものとして考えるとき、その可能性が意味をもってくる。小論では、那賀郡安楽川小学校の藤井幸美先生の実践を分析しながら、入門期の生活科の目標・内容の仮説と、教師の教育的力量が発揮される諸相を分析することを課題とする。

2 生活科教育の目標と方法

生活科の目標が揺れ動いた歴史的経過については、多くの書物で既に触れられているので詳しくは言及しないが、小論の展開上次のことは指摘しておかねばならない。すなわち、教育課程審議会中間まとめ(1986.10)は「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中において自己認識の基礎を培い、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」と述べていた。ところが、1987年11月の「審議まとめ」では、「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ことをねらいとする」と内容が変化した。つまり、前者にあった「社会認識や自然認識の芽を育てる」という考え方が教育目標から欠落したのである。その結果、当然のことであるが、改訂学習指

導要領にも、こうした考え方はない。

このことは、単に生活科教育だけの問題ではない。低学年教育の目標や方法に関わることであり、子どもの科学的認識の形成に関する位置づけは学校の在り方を規定し、また、生活科の中学年以降の接続の問題にも関連する。そして、科学的認識の基礎の形成は、後述する教師の指導性に深く関わっている。この時期の子どもが、社会や自然認識のうえで、いろいろな誤りをすることはよく知られている。具体的な経験を通じてその誤りに気づき、自分の考えや行動を修正することもあるが、それでは経験主義の域を出ないし、集団で学ぶことの意味もない。低学年の子どもの体験や経験の重要性を否定しない⁽⁴⁾が、学校は、そこから社会・自然認識の基礎を培う場であればならない。学校教育活動において、子どもの認識能力・技術能力を育てることは中心的な課題であり、それゆえ、教師がその課題の達成においてどのような役割をはたすか、が問われる。

ところで、生活科教育の目標はなにか。文部省・生活科教科調査官の中野重人氏は、生活科の教育目標から、次の4つのポイントを指摘している。すなわち、「(1)具体的な活動や体験を重視すること (2)自分とのかかわりで自然や社会をとらえること (3)自分自身への気づきを大切にする (4)生活上必要な習慣や技能を身に付ける」⁽⁵⁾と。そして、中野氏は、生活科において「教える」ということに消極的である。例えば、生活科が目指すものとして、4つの問題提起をしているなかで、「授業を変える」ことを強調する。「生活科は新しい授業の在り方を求めている。すなわち、我が国の伝統的な教師中心の授業は、生活科になじまないということである。」として、次のような有名な授業像を提示する。曰く、「(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」⁽⁶⁾と。

たしかに、日本の学校の伝統的な教育方法である「詰め込み」「教え込み」教育が、子どもの創造性や個性の育成に障害になっていたことは間違いない。だが、教育活動に目標と内容・方法がある限り、教師の指導性は欠かせない。もちろん、ここでいう指導性は、教師中心の詰め込みを意味せず、学力形成の目標、授業プランや実際の授業場面での子どもの認識を育てるときの教師の指導的観点である。このことについて、森脇健夫氏の指摘は示唆的である。森脇氏は、生活科を作り替えていく基本的な視点として、「認識の基礎を育てる」ことを強調している。「私はその際、いくつかの基礎的な認識の方法を目標としてあげるのがもっとも適切ではないかと思います。生活科を基本的なものの見方考え方を育てる教科と考えるのです。……価値ある教材、活動を選択することは教師の指導性をもっとも問われる場面です。」と述べ、西郷竹彦氏が国語科教育であげている「観点」「比較」「順序」「理由」を紹介している⁽⁷⁾。

このように、生活科教育の目標から「社会・自然認識の芽」がはずされたことによって、子どもの認識の指導について教師の観点があいまいになり、悪しき経験主義の危険性をはらむことになっている。繰り返すが、子どもが事物に触れる体験・経験は、この発達段階にあって大きな意味をもっているのだが、その諸経験に構造や意味を与えるのは学校教育の課題である。その意味では、古くから言われるように、「教育は経験の再構成」であり、学校がそうした課題を今日もなお担っているはずである。

3 藤井実践の諸相と分析

藤井さんは、当初、生活科に批判的だった。戦後の低学年社会科と理科には、それぞれの教育研究の実践と理論の遺産があり、それを無批判的に放棄する生活科の登場に疑問をもっていた。また、新設の生活科が「自己認識」を強調することも、自分がいままで進めてきた実践の中心においていた集団づくりがいまいになるという意味で、批判的に考えていた。ところが、和光小学校の『生活べんきょう』⁽⁸⁾を読みすすむなかで、「生活科」が自分の今までの実践と大きく変わらないことに気がつき始めた。

安楽川小学校で、生活科の研究が始まったのは教育委員会・指導主事の学校訪問を受けたことに始まる。教職員集団は、生活科で訪問指導を受けることに当初は消極的であった。だが、研究が始まればそうも言っておれなくなり、低学年教師集団が中心となって研究体制が動きだし、後には全校の教職員が協力をして、図のような安楽川小「生活科プラン」ができあがった⁽⁹⁾。(1年生の計画のみ別掲)

生活科プラン 安楽川小学校 1学年 1学期

4 月	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">楽しい学校 学校たんけん</div> <ul style="list-style-type: none"> いろいろなものをみつけよう ・ともだちになるう ・わたしたちの教室をかざろう ・校内のたんけん(教室・施設) ・遊具で遊ぼう ・学校で飼っているものをみつけよう 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">春をさがそう 春とあそぼう</div> <ul style="list-style-type: none"> ・春の草花や虫をさがそう ・しんめいさんの葉ふぶきと遊ぼう ・遠足にいこう ・れんげやつつじと遊ぼう 		
	5 月			<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">花を育てよう</div> (あ さ が お) 種まき 水やり 発芽 ほんば ひりょうやり 支柱たて つぼみ 花
6 月	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">学校で働く人を調べよう</div> <ul style="list-style-type: none"> ・ほけんしつのはたんけん 検診のようすを絵にかく (眼・耳鼻・歯・内科・心電図など) 保健室を見学する ・給食室のはたんけん 給食室を見学する 調理員さんの仕事、服装、 道具、機械(大きさ)、 材料、食器(量)をよく みる 仕事をしている様子や願 いを知る 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">夏とあそぼう</div> <ul style="list-style-type: none"> ・夏の草花や虫をさがそう ・ミニトマトがりにいこう ・たなばた祭りをしよう 		
7 月				
8 月				

生活科 安楽川小学校 1学年 2学期

9 月	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">絵地図をかこう</div> <ul style="list-style-type: none"> ・学校内の絵地図をかこう ・たんけんした所を地図にする ・草花や虫、飼っているものもかく 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">秋をさがそう</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">秋とあそぼう</div> <ul style="list-style-type: none"> ・秋の草花や虫をさがそう ・ひがん花で遊ぼう 	(あさがお)	(虫・小動物)
10 月	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">動くおもちゃをつくろう</div> <ul style="list-style-type: none"> 1) 風でうごくおもちゃ 		種とり	キリギリス バッタ コオロギ カマキリ
11 月		<ul style="list-style-type: none"> ・学校の秋をさがそう ・絵地図にさがしたことをかく ・秋の野山へ行こう ・行く道の様子をよくみる ・落ち葉やどんぐりをひろう ・落ち葉やどんぐりで遊ぼう ・おもちゃやかざりをつくって遊ぶ 	(チューリップ) 球根をうえる	
12 月	<ul style="list-style-type: none"> 2) ゴムでうごくおもちゃ 3) じしゃくでうごくおもちゃ 		(ヒヤシンス) 水栽培をする	
			発芽	

生活科 安楽川小学校 1学年 3学期

1 月	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">わたしのいえ</div> <ul style="list-style-type: none"> ・家族の紹介をしよう ・家の中の仕事をしらべよう ・だれが、いつ、どのようになっているか調べる ・自分でできることをしよう 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">冬とあそぼう</div> <ul style="list-style-type: none"> ・たこあげをしよう ・こままわしをしよう ・氷をつくろう ・氷であそぼう ・雪であそぼう ・かげあそびをしよう 	(チューリップ) ヒヤシンス	(虫・小動物)
2 月			ヒヤシンス花	
3 月	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">もうすぐ2年生</div> <ul style="list-style-type: none"> ・入学後の思い出を話そう ・したことやできたことをふり返ろう ・卒業生へプレゼントをつくろう ・新1年生へ教室をかざってプレゼントしよう ・2年生になったらしたいことを作文に書こう 		チューリップつぼみ	

こうして始まった教育実践が、子どもの可能性を引き出し、学級集団作りの中核に位置づくようになる。

藤井さんは、低学年の子どもが「学校の楽しさをわかってくれる」ということに、就学期の教育実践の重きをおいている。だから、学級通信『どろんこ』No.1は、こんなことばで始まっている。「かわいい29名の子どもたちは、毎日元気いっぱいにすごしています。この1年 私も ちびっこたちと どろんこ になって取り組んでいきたいと思っています。学校は楽しいところ／おもしろいことがいっぱいあって／友だちがいっぱいいて／べんきょうがよくわかって／大好きな先生がいるところ／このことを全身で感じとってほしいと思います。毎日の生活を大事にして、自分の眼で見て、手でさわって、なかまとともに考えて、しなやかであたたかい感性を育てたいと思います。」

もちろん、学校は文化財を系統的に教授・伝達する場であるが、他方、子どもの成長発達にとって欠かせない生活の場でもある。生活者としての子ども、集団のなかでの子どもが、お互いに心を通い合わせる場が学校である。こうした子ども観や学校観が、教育実践の随所に表れている。それを、生活科を切り口にして検討してゆこう。

生活科のねらいを次のように語っている。「理科的な自然認識を事実即して育てたい。また、自然のさまざまな事実に触れるという原体験を通して、子どもの感性を育てたい」と。こうしたねらいにもとづく実践が伸び伸びとダイナミックに展開されている。

「学校探検」と称する1年生4月の学校巡りは、生活科のどの教科書でも取り上げられている。しかし、藤井さんの学校巡りは、単なる案内や見学ではない。それは、学校の施設や環境を見学することを通じて事実に学び、次の課題である「春をさがそう、春とあそぼう」へと発展してゆく。子どもたちと学校のなかを見回りながら、彼らの目を自然に向けさせ、子どもの感性を拓いてゆく。たとえば、学級通信『どろんこ』の4月12日には、

学校の校庭巡りをしました。さくらの花が満開で、春風にひらひらと舞っています。

「わあっ ゆきふってるみたいやな……」

「あたまに のったよ きれい……」

「ちってしまっ て もったいない……」

子どもたちの歓声です。花びらを一枚一枚拾ってあそんでいるうちに。はるをとじこめておきたくなりました。みんな 手いっぱいさくらの花びらを集めて、こくごの本に そっとはさんでおきました。

「いつでも はるみたいや」

「わすれてもまたみれる」

「さくらって 春のめがみさんやな」

さくらの花びらが、子どもたちの心にはるをのこしてくれたようです。

と書いている。子どもの自由な感覚を大事にして、それを押し花にして残しておくことによって、春の実感がいつまでも続く。

生活科は、子どもがいきいきと活動すればよい、といった議論があつて、あたかも教師の指導性が不要であるかのように誤解されている。教育活動であるかぎり、子どもが一人遊びをしているのと質的に違ったレベルの認識や行動が必要であり、その限りで教師の指導性や援助が不可欠である。しかし、それらは従来のような詰め込み・教え込みではない、子どもの関心や自主的活動を土台にした援助でなければならない。

「ちゅうりっぷ」の絵を書いたときにも、藤井さんは、子どもたちとこんな関わりをもっている。

1年生の子どもが描くチューリップの絵は、多くの場合、花の下に2枚のはっぱがでた観念画である。ところが、藤井さんは、「花や葉やくきにさわって、感動をそのまま絵に書いて」おくように指導する。そのなかで、子どもたちは事実を見る目を育てられてゆくのが、作品に表れている。

安楽川小学校のある地域は、自然に恵まれている。だから、子どもたちは自然に触れ、それを豊かに受けとめていると考えられているが、現代の子どもは必ずしもそうではない。かりに、子どもが野原で遊んだとしても、それだけでは、文字どおり「あそび」にすぎない。子どもが自然に触れ、その美しさや深さを実感したとき、子どもの目は開かれるのであるから、その過程をどのように教育的に組織できるかに教師の実践的力がかかっている。藤井さんの実践は、次のように学校の外にも開かれてゆく。

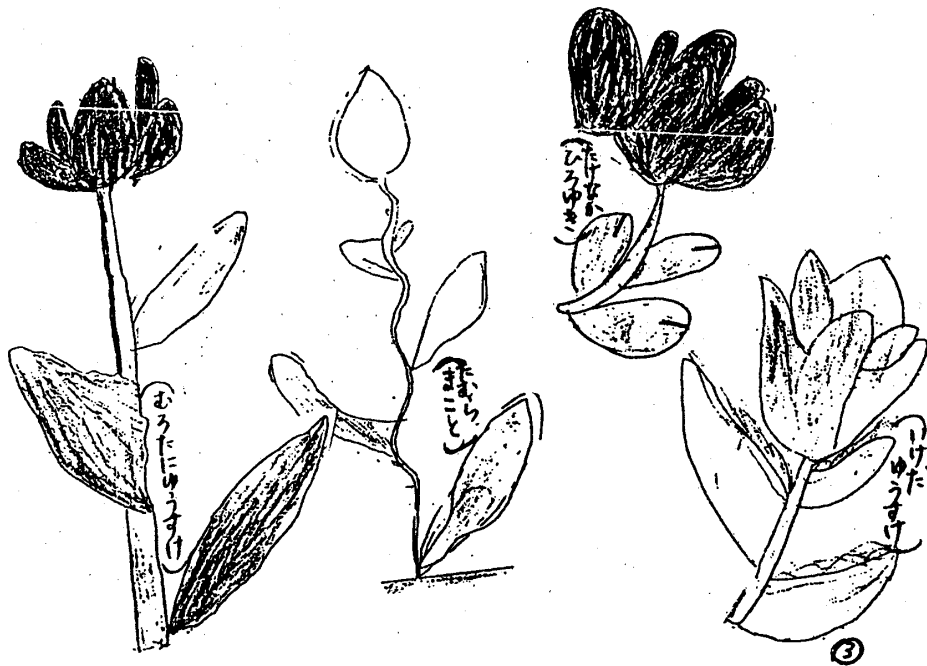
4月16日 れんげとあそんで⁽¹⁰⁾

竹中完明さんのれんげ畑に入らせていただきました。運動場ほど広々とした田に、一面れんげを作っているのです。2年生といっしょに入らせてもらいました。れんげ畑は初めてだという子も多く、みんなワクワクしています。

花をつんだり、首かざりをつくったり、れんげの花にうずくまってハチになったり、かえるをさがしたり、夢中になって遊びました。かんむりをつくって順番にかぶってけっこんしきもしました。一面のれんげの花も帰りはふみたおされて草色の広場のようになっていました。私自身も夢中になって花をつみ、かんむりをつくって我を忘れて遊んでしまったのです。小さいころにもどったように・・・竹中さんは、「どうせ土に埋めこむのだからいいよ」といってくれました。すごくありがたかったです。

他学年の教師集団と相談しながら作った計画であったが、地元に住んでいる教師をとおしてれんげ畑の所有者にお願いをした。子どもたちに本物の自然に触れさせ、遊びながら感じ学ばせたいという教師集団の願いは、地域の竹中さんの協力でダイナミックな教育実践として広がってゆく。

当日は、学級通信にあるように子どもたちは、身体ごと自然と遊んだ。翌日からの子どもの活動がすばらしい。藤井さんの学級通信から引用しよう。「白い模造紙をれんげ畑にしていきました。



共同製作です。れんげの花や葉やくきのつき方をよく観察して描いていきました。遊んでいる自分もかきました。3日間夢中で描きました。1年生しかもまだ入学して10日もたっていないというのにすばらしい集中力です。あまい香りのれんげ畑で満喫するほど遊ばせてもらった感動が、描きたいという意欲とねばりを生んだのでしょう。」と書いている。

模造紙をいっぱい使って、一人ひとりの子どもが自分の体験を描き、楽しかったことを思い出して書いているような作品であった。ここには、実践上3つのポイントがあるだろう。1つは、作品を模造紙という大きな紙に書かせたことが、子どもらの共同製作をより楽しいものに、より集中あるものにしたのである。たしかに、2学期の共同製作に比較をすると、全体としての統一性が不足しているが、れんげ畑という共通の土台が模造紙に広がっていた。大きい紙は子どもたちに自由な世界を保障する。思い思いに繰り広げた自己の世界が1枚の作品に仕上がり、共同で鑑賞したとき改めて共有した世界を確認し、仲間との関係を認め合おうとする。2つは、入学直後の共同製作の意味である。地域的にお互いが知り合っていないわけではないが、緊張感をともなってやってきた学校が、こんなにも楽しいところだということ子どもたちに実感させることは重要だ。しかも、れんげ畑の遊びをくぐらせての共同製作であるから、絵を描きながら感動を再現する会話やあらしもあるだろう。こうして子ども相互のコミュニケーションと教師の観察が生まれる。3つめは、子どもたちが発揮した集中力である。彼らは藤井さんも驚くほどの集中力を発揮したのである。近年、入学時の子どものむずかしさが論議されている中で、藤井学級の子どものみだけがその例外であることはありえない。その子どもたちが、なぜこのような集中力を発揮できたのかを考えると、五感を使って身体ごと楽しんだれんげ畑の実体験がそうさせたと思わずにおれない。

子どもたちの自然との関わりは、教師の構想と指導とのなかでどんどん広がってゆく。4月末には、学校のプールのそばのつつじが咲いた。まず、子どもがそれを楽しんでいる。学級通信『どろんこ』4月26日は、こう書き出されている。

紅白のつつじが 帯のように咲きました。ゆかりちゃんが、かみの毛に赤いつつじをつけて 教室に入ってきました。とってもかわいいです。みんなもつつじの髪飾りやブローチをつけたくて つつじと遊ぶことになりました。

「なににきいているの?」「ミツすいにきいているんやで」「ミツはどこにあるの?」「はなの下のとこ」などなど。こうして、藤井さんと子どもとの会話が広がってゆく。つつじと遊び、ミツを楽しみながら、教師は子どもに自然の秘密へと目を開かせている。実体験が子どもの感性を高めていると同時に、そこにある科学的法則への関心を開こうとする教師の姿勢が見える。だから、子どもの観察が具体的で、実感をともなっている。子どもたちは、楽しかった経験を絵に描き、文字が書ける子どもは文を書き、書けない子は教師が聞き取って文章化する。

「はなのみつをすった。はっぱとって くちにくわえた。はちみつのあじがした」(たなかこうたろう 聞き取り)「ぼくは ゆかりちゃんとけっこんしきをしました。おもしろかった。おはなのかんむりは ひやっこかった。ちっちゃんともしました。」(たむらまこと)

稚拙な言葉ではあるが、一人一人の感覚が生きて働いている様子がわかる。だから、藤井さんは、生活科の勉強を楽しくすることに大いに心を砕いてはいるが、そこに必ず教師の指導性の目をもたせている。そして、週3時間の限られた時間内ではなく、生活科実践から発展する国語、算数、音楽や図工など、総合教育⁽⁴⁾的なとらえ方である。この点は、生活科の一部の指導者がいうように、子どもが生き生きとしているだけで良いとは思っていないようだ。

こうして楽しい勉強のなかで形成された「自分の感覚で、くわしく」見る目は、自然認識や社会

認識の基礎となり、書くことや教える学習へとつながっていく事実が、その後の教育実践の中で随所に発見される。

「あさがおのかんさつ」（『どろんこ』No.2）から、具体的に見てゆこう。

5月8日に、一人4個ずつの種子をまいた。12日目に、せんだゆかりは、こう書いている。「きょうは はじめてめがでた。うれしかったよ。とても うれしかったよ。てをあわせてめだったよ。」5月28日には、教室に「あさがお」を持ち込んで、観察したり、絵を書いたりした。「ほんばが 2まいになった。ひりょうもあげた。おおきな あさがおのはなが きれいにさくように。」（りえこ）その後、あさがおが日に日に大きくなり、姿を変えていく様子を子どもたちが驚きをもって見ている。「つぼみ 8こ ほんば 14まい つる 6ぼん ものすごくおおきくなっていた。わたしのせを おいこした」（6月21日 かな）。そうして、7月3日には、あさがおがいっぱい咲いて、絵に書いたり、算数の勉強をした。

藤井さんの学級通信には、「たくさんさきました。あんまり きれいなので 絵を かきました。画用紙を 2まいつないで、あさがおと 同じ大きさの 絵を かきました。べに色を いっしょうけんめい クレパスで重ねぬりをしてつくりました。色をお見せできないのが残念です。」と書かれている。画用紙を2枚つないで、等物大に書かせることによって、大きさを確認し、伸び伸びと表現させる。そして、咲いた花の数を数え、「ちがいはいくつ」の算数学習へと発展する。

この間に、「ほけんしつたんけん」「みにとまとがり」のほか、教室には、ざりがに、ばった、おたまじゃくし、くわがた、こがねむしなどいっばいの昆虫が集まってくる。それぞれの背後に、子どもの放課後や休日の生活や家族がある。学級のなかがもってきにくれた昆虫とあそびながら、しっかりと観察をし受けとめている。くわがたをひさしぶりに見たひろゆき君は、大きなはさみ（大アゴ）と脚のトゲ（径節の突起）を細かに大きく書いている。

7月9日には、教室にモルモットがやってきた。広いところに慣れないせいか教室の隅に逃げ込んでしまう。「まこと君が『机をたおしてサークルをつくるといい』と good idea を出してきて大成功。このほうほうを考え出すのに1時間かかってしまいました。」ここでも藤井さんは、子どもたちの知恵を「待ち」続けている。教室内をモルモットが走り回り、手を焼いた子どもの中から机で囲うことを思いつかせたのである。

藤井実践は、2学期になると新たな展開を迎える。もちろん、入学時以来の学級づくりの成果がこの時期に現れたのであるが、1学期の実践が楽しい学校づくりと子どもたちの自然認識をどう育てるか、に重点があったのに対して、2学期は、仲間づくりを通じての人間認識に迫っている。

藤井さんのレポートから見てゆこう。

「あすかちゃんはとてもまじめな子です。そのため集団にはなじみにくく入学前から登校拒否気味でした。1学期は行事のある日や初めて経験する検診などの日は学校に来にくくお母さんにおくってもらって登校していました。不安が重なると泣いしまう日も多く、お母さんと話し合っただけ声をかけたり、だっこしたりして安定するように努めてきました。」⁽¹²⁾

こうしたあすかちゃんが、仲間と自然のなかで触れ合うことを通して、人間関係が徐々に広がっていったのであろう。6月の中ごろ、子どもたちだけで「プリンをつくったこと」が分かった。その5人のなかに、あすかちゃんはいっていたのである。

「みかちゃんを中心に5人が集まり、料理の本を見ながらプリンをつくったのです。たまごを割るむづかしい役目をあすかちゃんがしてくれたので、みんなびっくりしています。」5人は、そのときの感動を「朝のおはなし」でうれしそうに話したのであるが、あすかちゃんはにっこりするだ

けであった。

2学期以降のあすかちゃんの変化を、藤井さんは、次のように書いている。

「2学期になって、あすかちゃんはなかなかなくなりました。夏の間プールで顔がつけられるようにがんばったことや、夏休みにお母さんと充分接して心の安定ができたからでしょうか。

9月の下旬、この日も朝の教室は大さわぎ。黒板いっぱい『あいうえお』の表が張られて「お話しある。すごいよ。ニュースだよ……。」

と子どもたちが飛びついてきます。小さいおり紙のうらに、まる(○)で字を書き五十音を完成させたのです。そして、その中にあすかちゃんもいたのです。つくってくれた子どもたちが前に出てニュースが始まりました。○で書くのに時間がかかり学校でして、みかちゃんの家でして、二日もかかったこと、これを張っておいたら、字がわからないと見れるから先生も喜ぶと思ったことが話されて、けなげな子どもたちの思いに胸があつくなりました。あすかちゃんも、

「わたしは、あ・え・な・み・ら・わ、かきました」

と大きな声で話してくれました。

そして、あすかちゃんのその日のお話の絵には友達が四人も描かれていました。あすかちゃんがこんなに多くの友達を描いたのは始めてです。」⁽¹³⁾

4 小括ー藤井実践に学ぶ

藤井さんの実践を紹介しながら、生活科教育の可能性について考えてきた。この実践は、安楽川小という自然のあふれる地域と藤井幸美さんという教師の個性によるところが大きいですが、それでも生活科教育実践がめざすべき一つの方向と原則を示唆している。以下のように、整理しておきたい。

第1は、文部省「生活科」は「第2 道徳」化や生活経験主義に陥る危険性を内包しているが、藤井さんの実践はその危機を乗り越えている。つまり、低学年教育のポイントである教科の枠を越えた総合性が生かされ、「全身を用いて実物に触れる」あるいは「五感を動員して実物に触れる」など、原体験・現体験を基礎にした社会認識・自然認識の形成が意図されている。近年、「学校知」の在り方が問題になっているように、現代の学校が教科枠を厳密につくり、しかも、教え込み的教授になった結果、子どもの認識や思考が統合され構造化されにくいという欠点を生んでいる。藤井さんの実践は、そうした状況への問題提起でもあるのだろう。

とくに、安楽川小学校の豊かな自然環境を生かし、それを受動的に楽しむだけでなく、子どもたちが自然に働きかけ、そこから発見や疑問を見つけて、その不思議さに感動・学習するという原体験は大きな意味をもっている。子どもがものを見る、考える、作る過程で、自分の感覚や感動に突き動かされながら集中し、持続することの教育的意味は測りしれないものがある。

藤井さんは、子どもたちを意識的に野外へ連れ出そうとしている。学校の周囲の豊かな自然を生かして、子どもたちの自然認識の芽を育てることを意図しているのであるが、その方法は、子どもたちの「全身を使って」「五感を働かせて」ということを強調している。

就学期の子どもの活動性や認識の特徴を生かし、しかも、教師が子どもと活動に興じながら、教師の指導性をもしたたかに発揮する点に、高い教育的力量を見ることができる。

第2は、学級集団づくりと同時に、一人一人の子どもが大切にされている事実が圧倒された。子どもの人権を大事にするということが、教育的営みとして具体化されているのだ。学級通信の口頭作文（説明としてはその旨の叙述があったほうがわかりやすい）、子どもたちの個別の観察・作品

ノート（スケッチブック）に一人一人の子どもの感性や認識が自由に表現されているところに、観念的でない教育実践の諸事実があふれている。学校において「子どもの人権を守る」とは、こうした成長・発達の事実として具体化することでなければならない。

また、一人一人の子どもの個性が大切にされているとともに、学級集団、仲間づくりが重視されている。教室のなかだけでなく、放課後も友達が遊びや活動でいきいきしている状況、教室の廊下に出した水槽や昆虫箱に他学年から見学や参加があることなど、学級・学年を超えた集団づくりが見えてくる。学級のなかまが、共通の原体験を共有し、その過程で発見・考え・学んだことを協同の作業・学習で確認しあっていくことが、学級集団づくりの基礎に生きている。だから、4月段階と11月段階の絵（模造紙による大型共同作品）の間には、美術的な表現能力の高まりだけではない、事実をとらえる認識や思考の質的变化を見ることができた。たとえば、作品の子どもの表情、とくに目の描き方、四肢が動的に表現されていること、など象徴的な相違がある。

第3は、教育内容の系統性の問題が意識されているのはたいへん重要なことである。低学年「生活科」の中・高学年への接続の問題は、あちこちで議論がなされている。一般的に言えば、社会認識や自然認識の基礎を培うということになるが、この原則を具体的な実践に即して明らかにする必要がある。その意味で、戦後の低学年「社会科」「理科」の研究・教育実践の成果が含まれている。今後の課題として、中・高学年の教師集団との協同作業で、「生活科」として重視しなければならない点を実践にそって具体的に出されてくることが期待される。また、認識能力の基礎の形成にとって、読み・書き・算の基礎学力との関係や構造を明らかにすること、あるいは、そこにおける「経験」「体験」がもつ教育的・発達の意義については、理論と実践の両側面から深めねばならないだろう。

第4は、学校あげての研究体制も重要な役割をはたしていた。各学年の教師集団が、社会や理科の教育内容と関連させて「生活科」を考えてくれたこと、学校や地域の自然マップづくり⁽¹⁴⁾など、協力体制とそれにむけての組織づくりが想像される。用務員さんや地域の方々との協力など、工夫がいっぱいあった。まだ、学校が地域から頼りにされているところがあり、「地域に根ざす学校づくり」の可能性が見える。

冒頭にも述べたように、「生活科」実践は、いま緒についたばかりであり、その目標・内容が教師の個性や教育的技量に依存することが少なくない。この点で、藤井さんの子どもを見るうえでのやさしさとやわらかさがよく伝わってくる実践であった。子どもを愛しいとおしむ気持ちは、どんな時代になろうとも教師の仕事の原点である。そのことが自由で伸びやかな教育実践を生み、結果として、教育課程の自主編成に近い内容を創造しているのではないか。藤井さんの実践が、週3時間という枠をすではみ出していることを見てもわかるように、教師の教育実践にかかわる自由がきわめて重要であることが示されている。

そして、こうしたすばらしい教育実践の数教をどのように一般化・典型化するかが、生活科教育のみならず教育実践研究の課題となっている。あるいは、安楽川小学校のように自然環境に恵まれない学校や地域では、生活科教育はどのような内容と方法で成立しうるのか、はたまた、生活科という教科が全国一律に成立しうるのか、などなど考えるべき残された課題は多い。

最後に、安楽川小学校および藤井幸美先生に深い感謝の意を記す。

〔註〕

- (1) 生活科に関する文献目録では、「資料編『生活科』関連図書・文献目録(1)－(3)」(福島大学教育実践研究紀要 1988.11－1990.11)が網羅的で詳しい。また、森脇健夫「生活科文献案内」(大阪教育文化センター編『子どもを伸ばす生活科に』)は、主要文献の内容の紹介と分類をしていて便利である。
- (2) 例えば、生活科の成立過程は、中野重人『生活科教育の理論と方法』(東洋館出版 1990)、日本教育新聞社編『新教育課程・こう実施される』(日本教育新聞社 1988)など参照。
- (3) 生活科教育の実践側面については、実践初期に見られた「ヒマワリさんにダンボールのお家」のような誤りは少なくなった(小佐野正樹『「生活科」批判と理科教育の課題』に詳しい)が、理論的な問題は依然として残されている。例えば、八木英二は、「子育てについての、極端な2極分裂の思想状況」のもとで、「生き生き」と「かしこく」を真に統一させる必要を指摘し、その立場からみると、生活科は目標・評価論で矛盾をしていることを指摘している。(大阪教育文化センター編『子どもを伸ばす生活科に』)。また、生活科にかかわる子どもの精神的発達については、加用又男「子どもの精神発達における科学と文学の問題」(『教育』1990.5,7)、社会認識については、汐見稔幸「子どもの成長・発達と社会認識」(『歴史地理教育』1990.3,4)が参考になる。

生活科の実態は、水越敏行・黒上晴夫「生活科に関する実態調査」(「低学年カリキュラムの『分化と統合』に関する研究」 研究代表者・水越敏行)が、1991年3月段階の調査報告をしている)
- (4) 中野重人『生活科教育の理論と方法』43頁 (東洋館出版 1990) なお、学習指導要領によれば、目標はこう書かれている。「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。」
- (5) 体験学習については、碓井岑夫「特別活動における体験学習の原理と構想」(今野喜清編『体験学習のすすめ』日本標準 1987年)参照
- (6) 中野 前掲書 40－42頁
- (7) 森脇健夫「生活科教育への批判と創造」(大阪教育文化センター編『子どもを伸ばす生活科に』1990)。なお、森脇は、同論文のなかで、「学習指導要領」の生活科と道徳の目標論の類似性を指摘し、「徳育の充実」の一翼を生活科が担わされる危険性を論じていることは重要である。
- (8) 丸木政臣・行田稔彦編『生活べんきょう』(上・下)(民衆社 1989)
- (9) 生活科プランとしては、とくに特色はない。「生き物をみつけよう」や四季の単元が、安楽川小の豊かな自然環境を有利に生かしている。(全国教育研究集会 第24分科会報告 31－36頁 1992.1)
- (10) 安楽川小1年ふじい学級通信『どろんこ』No.1 (1991.4)
- (11) 生活科を「総合教育」と捉えることに、子安潤氏は、次のように疑問を呈している。「生活科の学習は、総合学習というよりも、未分化な学習として捉えるべきだということである。ここで未分化という意味は、主として、社会認識と自然認識が十分に分化していないという意味である。低学年に分化を前提にして成立する総合学習は不可能である。」(子安潤「道徳主義生活科の克服と創造」研究会レポート)

(12) 藤井幸美「生活科の試み」(同前報告書 19頁)

(13) 同上

(14) この活動については、本文で論及できなかったが、教職員集団でマップをつくり、学校の共有財産的な「教材」になっている。学校植物マップを作成してみると、あらためて学校の自然環境の豊かさに気づき、自然の変化や植物の成長に関心が高まってきた、と藤井さんのお話があった。