

## 「生活科」と子供の自然・社会認識（I）

小 林 昭 三

### 目 次

1. はじめに .....	11
2. 「生活科」という教科の性格についてのアンケート結果 .....	13
3. 日本の中央集権的かつ管理主義的な教育行政に起因する根本問題 .....	15
3-1. 教科書検定と教科書採択にかかわる「生活科」をめぐる問題 .....	16
(1) 「生活科」教科書発行の自由が侵害されている具体例 .....	16
(2) 教科書採択の自由が侵害されている例 .....	18
3-2. 欧米諸国の教育行政と低学年理科教育 .....	18
(1) アメリカの例 .....	19
(2) イギリスの例 .....	19
(3) フランスの例 .....	20
(4) ドイツの例 .....	21
(5) 日本との比較 .....	22
4. 「生活科」をめぐる問題点 .....	23
4-1. 自然認識を育てない「生活科」 .....	23
(1) 自然との虚偽に満ちたつきあいは「しつけ・道徳教育」に最適か .....	23
(2) 「自然認識を育て損なった」歴史の教訓が生かされていない .....	24
4-2. 学習指導要領・指導書・指導資料・教科書による画一化 .....	24
4-3. 擬人化・アニミズムの行きすぎ .....	26
5. まとめと課題 .....	27

### 1. はじめに

昨年の1992年4月から新しい学習指導要領（1989年改訂）が全面的に実施された。小学校1年及び2年では、理科と社会科が廃止されて、代わって、新指導要領の「目玉」と位置づけられた「生活科」という新教科の授業が日本全国で一斉に開始されたのである。この「生活科」の出現は日本の教育史上においても半世紀に1

度ぐらいしか経験することのない、きわめて重大な出来事であり、その本質と問題点をめぐって歴史的な検討に値する内容を含んでいる。とくに、低学年からの子供の自然・社会認識を豊にすることを根底から危うくしかねない重大な問題を含んでおり、日本の自然及び社会科学の教育の現在と将来にとってどのような意味をもつか、今こそ真正面から検討すべきときではなからうか。教育現場においてとまどいや混乱が

続出してきており、10年後の指導要領の改訂の時期を視野にいたれた根本的な再検討が必要ではなからうか。

小学校の一年生から実質的に理科の教育を開始するようになったのは昭和16年（1941年）の国民学校からである。理数科理科という教科が設けられてその中で合科的ながら理科が初めて教えられるようになったのである。第1学年から3学年まではその中の「自然の観察」ということで、2年までは算数と合わせて5時間、3年からは独立した1時間を設定して低学年理科の授業が実施されるようになった。

そして、正式に（名実ともに）理科という教科が発足したのは、第2次世界大戦以降のことで、昭和22年（1947年）の学習指導要領（試案）以来である。このときから、小学校の1年から3年までは週2時間、そして、さらに中学校3年までの全ての学年で理科の時間が日本の教育史上初めて独立して設けられたのである。それ以前には、明治19年（1886年）の小学校令以後は小学校5年（後に大正8年以後は4年）以上でしか理科は教えられなかった。

このようにして、戦後の低学年理科は日本の教育史上初めて実現した貴重な自然科学の教育の制度であった。これをどのように育て発展させるべきかについてはその当初から今日にいたるまで様々な議論と研究がなされてきた。そして、指導要領のわくにしばられた公的研究機関よりは、むしろあまり学習指導要領にとらわれない教育研究活動を通じて、したがって、主に民間の教育研究団体などの自由で実践的な教育研究活動を通じて、多数の優れた実践例や経験及び研究が蓄積されてきたことは注目に値しよう。戦後まもなく次第に法的拘束性を露にしてきた学習指導要領や教科書検定制度などによる「未成熟な教育内容への細部にいたるまでの拘束」がもしなければ、それにとらわれずに、こうした多くのすぐれた教材の蓄積を広範に普及し発展させることが可能となったであろう。そして、日本の各地で日常的な低学年理科の常識として定着し、充実した自然科学教育へと成長

し発展をとげることができたであろうと考えられる。

しかし現実はそのようではなかった。学習指導要領さらには指導書や検定教科書に細部にまで指定された教育内容を、指導主事による講習等で指導されたやり方で一律に実施するという管理主義的な教育方式が、これまで日本全国の隅々まで支配的であった。自ら教育内容を選択工夫して自由に生き生きと創造性を発揮する状況は、よほどのことがないかぎり作り難い環境下に個々の教師はおかれてきた。こうした画一的で管理主義的な教育行政のもとで、理科の教育の自由な発展が妨げられてきたことは非常に残念なことであった。

かくして、発展性と創造性を欠いた理科教育の環境を強制して蔓延させてきた当事者である日本の教育行政当局は「低学年における理科や社会科の豊かな発展の展望を持っていない」ためか、あるいは、「義務教育における自然科学や社会科学の教育を徹底して軽視しようとしている」ためか、このいずれか又はいずれもの結果に等しいような方針の大転換を今回の「生活科」で謀ることとなったと見ることはできないだろうか。

理科や社会科教育の発展の歴史の歯車を逆に回転させるようなこと、即ち、「生活科」を画一的に設けることで、低学年の理科や社会科を廃止し自然認識や社会認識の芽を育てる機会を根こそぎ奪ってしまうようなことを行うべきではなかったのではなからうか。むしろ本来であれば、自然や社会の諸科学のより優れた教育をより広い視野から創造的に自由に実施できる教育環境を、全ての教師に保証する方向で、即ち、指導要領の拘束性を廃止する方向で、低学年からの自然科学や社会科学の教育の抜本的な充実を実現すべきであった、と筆者は考えるのであるがどうであろうか。

きわめて大まかな教育内容の指定しか存在しない欧米諸国の自由な教育と対比させたとき、日本の教育はあまりにも束縛されて不自由な状況にある。しかも、後に具体的に示すように、

欧米諸国では、最近、小学校の低学年から自然科学の教育を充実させるために教育制度あるいは教育内容を抜本的に改善しようとしてきている。つまり、画一的なやり方ではなく、自主的な教育改革をベースとする伝統的な改革スタイルによりじっくりと前進しつつあるように思われる。ところが日本ではこれらの動きと完全に逆行する方向への大転換を開始した。即ち、低学年における自然科学教育を廃止して、画一的な「生活科」という「しつけ・第二道徳科的」な方向で「戦後の教育の総決算」をしようとしてきている。

明治以来、日本は戦前も戦後も欧米諸国の教育制度を模倣しつつ、画一的な国家主義的な制度として日本ナイズしてきた。バブル経済が極限に達し、戦後最大の好景気とみなされた時点で、日本経済はついに世界の先頭に立ったとして、臨教審路線に沿った独自の教育改革の道を踏み出した。しかし、まもなくその虚構に満ちたバブル経済が次々とほじけるなかで、日本独自の「教育改革」の道も先行き不透明な歩みであることが明らかになってきた。「生活科」自身もまたこのような虚構を出発点にした不透明な歩みの一形態ではなかろうか。

このような時点で、欧米の代表的な事例と比較対照することも含めた抜本的で総合的な分析を行い、理科と社会科を廃止し「生活科」を登場させた今回の深刻な事態が、いかに招来され、どのような問題なのか、何をもたらすか、等々について根本的な解明をめざす必要性はますます高まってきている。この「生活科」問題を避けて通る限り、理科の教育における教師の専門性や創造性を真に開花させ低学年理科の教育を発展させる道を見いだすことは困難であるように思われる。

本稿では、以上のような観点から「生活科」

の根本問題を分析し、「生活科」と子供の自然認識のかかわりについて検討する。そして、今後どのような方向で「生活科」が実施されるべきかについて考察する。さらに、10年後の学習指導要領の再改訂の際には、自然科学の教育の再生をどのように行うべきか、そのためには、どのような基本的原則が貫かれるべきかについても考察する。このような分析を本格的に行うためには理科と社会科を廃止し「生活科」という全く新しい教科を発足させるに至った歴史的経過を分析し、日本の低学年理科教育の変遷の本質に迫ることがどうしても欠かせない。しかし、この問題を取り扱う紙面は残されていないため、別稿において論述する予定である。

## 2. 「生活科」という教科の性格についてのアンケート結果

今回の新学習指導要領の「目玉」とされてきた「生活科」を現場の教師や大学の学生はどのような性格の教科として受け止めているであろうか。1988年秋に国民教育研究所・学力問題研究委員会・静岡県教職員組合立教育研究所が実施した<sup>1)</sup>ものと同アンケートを(1992年と1993年)の4月に新潟大学教育学部の生活科教育法の受講生(それぞれ71名および104名)に実施してみた。新潟大学生の回答と国民教育研究所等で実施した教育現場(201名)における回答<sup>2)</sup>とを対比して次に示す。いずれも選択肢から「生活科」という教科の性格にあてはまるものを複数えらぶものである。国民教育研究所等のものは移行措置としての生活科がはじまった1990年より以前のもので、本学部の学生に対する調査はその後3～4年ぐらい経過した本格実施後のものという时期的な隔りがあるにもかかわらず、かなり類似した傾向の回答が得られていることは注目に値しよう。

	1993年(1992年)	国民教育研究所 <sup>1)</sup>
1) まったく新しい性格の教科。	15%(14%)	8.5%
2) 社会科・理科を含む合科。	55%(48%)	29.4%
3) 生活について考え、必要な理解・技能を教える教科。	36%(35%)	16.9%

4) 知識や技能を教える教科ではなく、生活体験をさせる教科。	28% (30%)	49.3%
5) 生活や社会・自然に対する興味や関心を育てる教科。	73% (80%)	57.7%
6) 自己を認識させ、心情や情操を養う教科。	13% (20%)	16.9%
7) 道徳的性格の教科。	19% (21%)	7.0%
8) わからない。	5% (3%)	3.5%
9) その他。	0% (1.4%)	1.5%

文部省の「生活科」という教科の性格づけによれば、一番回答の多い（学生の73～80%と教員58%）「5）生活や社会・自然に対する興味や関心を育てる教科」では不十分な回答で、学生の48～55%と教員の30%が回答した「2）社会科・理科を含む合科」は誤った回答ということになる。学生が3番目に多く回答した（35～36%）「3）生活について考え、必要な理解・技能を教える教科」は誤りか不十分な回答となるというのである。そして、1)、4)、6)および7)こそが生活科の性格としてふさわしいものと文部省は主張しているのである。

文部省の思惑に反して、むしろ少数が「1）全く新しい性格の教科」であるとか、「6）自己認識させ、心情や情操を養う教科」である、あるいは「7）道徳的性格の教科」であるという認識をしている実態がある。かろうじて「4）知識や技能を教える教科ではなく、生活体験をさせる教科」であるという性格づけだけが、学生の28～30%と教員の50%程に浸透しているようである。

以上の結果は何を意味しているだろうか。「生活科」がいかに唐突で国民的な合意のないまま、現場教員の意志とは無関係に一方的に押し付けられたものであるかを示している。教育関係者の大多数は、理科や社会が小学校1年から教えられることは少なくとも何らかの形で継続するものと思っていた。近年の論争は、理科や社会科は独立した教科として教えるべきか、それとも合科として教えるべきかの2つの方向のいずれを選択するべきかをめぐって行われてきた。そして、他の教科との合科的な取扱となること

でも理科や社会科の教育関係者の大多数は相当な不安感をもっていたのである。ところが、最終局面に及ぶや、突如として全く異なる第3の方向が出てくるのである。従来の理科や社会科とは性格を全く異にする道徳的性格のみが濃厚な新教科が登場するという新方針が出されてくるのである。こうして、自然認識や社会認識ではなく、大人でさえ困難な「自己認識をする」新しい教科（生活科）になるとは教育関係者の多くは思ってもみなかったのである。「心情や情操を養う」ぐらいであれば理科や社会科のなかでも近年文部省により強調されてはじめていたので予測の範囲に入っていたであろう。しかし、これは従来はあくまでも副次的位置にあった。以上のように、新設の「生活科」にたいするコンセンサスは全く得られていない。

さらに、次のようなアンケートを同様に（1992年および1993年の4月）、新潟大学教育学部の生活科教育法の受講生（71名および104名）に実施した。次のような3種の選択肢から1つを選択しその理由を記述するというものである。これも、1990年6月に新潟県教職員組合のある支部の行ったもの<sup>2)</sup>と同一のアンケートを新潟大学で実施したものである。新潟大学の学生の回答と新潟県教職員組合による小中学校の教員の調査結果<sup>2)</sup>とを対比して次に示そう。いずれもかなり類似した結果であることに注意されたい。

今度の指導要領では、小学校の社会科・理科を廃止して「生活科」を新設しました。その「生活科」は、子供の豊かな社会認識や自然認識の力をつけることになるとおもいますか。

	1993年(1992年)	新潟の小学校教師 <sup>2)</sup>	新潟の中学校教師 <sup>2)</sup>
1) より力をつけると思う。	29%(20%)	19%	11%
2) そうとは思わない。	10%(17%)	29%	24%
3) よくわからない。	61%(63%)	52%	65%

その理由として  
新潟大学の学生は次のような理由をあげている。(1992年の回答)

否定的な理由：

理科・社会を廃止した理由が疑問。

自然・社会認識を指導要領で排除しているのでは力はつかない。

自然・社会認識を生活科で教えられない。

しつけ勉強は不自然だ。

アニミズム的要素・道徳的要素が強い。

家庭のしつけを押し付けるようでよくない。

キャンプや旅行で本当の自然体験をするべきだ。

自分が教わらなかった教科を教えるのは不安だ。

実際には理科・社会に触れて力をつけるべきだ。生活的分野に道徳的色彩が濃い。

肯定的な理由：

ファミコンやインスタント器具で生活体験が少ないので。

自然や社会を自分で体験できる。

生活に必要な知識が身につく。

生活科でより全体的な見方ができる。

生活に密着した教育ができる。

体験を通してやれるから。

身近な感じがする。

以上のように、生活科の新設を肯定的に評価するものは学生や小学校教員の20～29%中学校教員ではわずか11%のみである。学生の10～17%小学校教員の29%および中学校教員の24%が自然認識や社会認識の力をつけることが出来なくなる不安をもっている。そして、学生の61～63%、小学校教員の52%と中学校教員の65%が生活科について「よくわからない」と答えているのである。

何を考えるのかピンとこないという父母が多

いこともよく新聞等で報道されてきている。教師自身の多くも何をどう教えたらよいのか見当もつきかねており、生活科の研究授業の会場だけは近年どこもかしこも超満員となる。これは、移行期間にはいった1990年以來の著しい現象で、本格実施の本年はさらにこの傾向が強まり、日本全国の津々浦々で生活科をめぐる悩みや混乱に満ち満ちた状況が招来してきているのである。

しかも、以下に示すように、「生活科」はその実態が国民に示され(各種の審議段階)、新学習指導要領として提示制定され、指導書や指導資料なるものが出され、教科書検定と教科書採択を経て「生活科」の授業実施、新指導要録にもとづく子供の「生活科」学習の評価、等々と具体的段階が進行すればするほど、その矛盾と問題点の深刻さが浮き彫りになってくるのである。

### 3. 日本の中央集権的かつ管理主義的な教育行政に起因する根本問題

教科の改廃・再編というような、ある教科の将来を決定的に左右するきわめて重大な決定には、教育関係者との慎重な協議や綿密な実証的研究の裏づけが不可欠なはずであった。法的な拘束力を持たないある特定の地域における教材開発の試みのようなものであれば、今回の「生活科」を登場させたような唐突なやり方でも弊害は少ないかも知れない。教育目標や内容の選択の自由が大幅に認められている国では、多少の教科の改廃や再編の試行錯誤があっても、実質的には自然や社会にかかわるより評価の高い教育目標や内容は発展的に継続されるであろう。しかし、画一的な教育行政下にある日本では事情は全く異なってくる。

日本は多くの欧米諸国と異なり、国家が全国

一律に細部にいたるまで教育内容を定めてしまうために、これを逸脱して教科書を作り、教師が自由に教科書を選び教育内容を決めるといふ、ごく当り前の権利が保証されていない。そこで、理科と社会科という教科が廃止されるということは、最悪の場合は、日本中の子供が自然認識や社会認識の芽を伸ばす教育の権利や機会を、小学校の1～2年の間は完全に奪われてしまいかねないのである。生活科を考察する際に、見逃してはならない問題として、こうした日本の教育行政の特異性に起因した根本問題がある。

そこで、この節ではこうした観点から、まず教科書検定と採択をめぐる露になった「生活科」問題の実態を分析する。次に諸外国の実情との対比をしながら日本の「生活科」の根本問題を考察しよう。

### 3-1. 教科書検定と教科書採択にかかわる「生活科」をめぐる問題

#### (1) 「生活科」教科書発行の自由が侵害されている具体例

1 昨年（1991年）の3月末日に新学習指導要領による初めての教科書検定が終了し、1992年から採用される教科書が決まった。「生活科」は最終的には12社全部が検定をパスしたが、きわめて个性的で評価に値する教科書が検定不合格とされそうになるという異常な出来事があった。現代美術社の教科書「どうしてそうなの（1年）」「ほんとはどうなの（2年）」<sup>3)</sup>という个性的ですぐれているという評判の高い教科書が最初の段階では不合格になった。その後修正をして、2度目の段階で合格決定保留となり、さらに修正をして、やっと3月末に合格にこぎつけたということである。何故に・如何にこのような検定が行われたのであろうか。以下朝日新聞（1991年4月6日）の記事<sup>4)</sup>と教科書自身をもとにして、その実態を整理分析してみよう。

記事によれば<sup>4)</sup>、この教科書の（執筆代表者は西村肇・東大工学部教授）<sup>3)</sup>著者は「1年生には、

学校には初めて会う人がたくさんいるけど、あいさつをして仲間がふえていくこと、先生と一緒に調べたり考えたりしてくれる人で、人は文字を通じて、会ったことのない人からも学べることを書いた」としている。「文部省が重視している遊びも取り入れての体験は、子供がいつもしている遊びをわざわざやらせるほどのことはないとおもってほとんどいれなかった」ということである<sup>4)</sup>。ところが「具体的な活動を促す内容構成をとっておらず、学習指導要領に適合しない文章が多く難解」とされ1991年10月に不合格通知がきたというのである<sup>4)</sup>。

この教科書の1年生用の学校に関する文章を列挙すると「太郎も花子も家で育つ／家のまわりで大きくなる／一人でも勉強はできる。でもみんなで一緒に勉強すると、一人で分からなかったことが分かるようになる。／みんなが教えあって、いくつもの考え方ができるようになる。／先生は、会ったことのない人の考えを教えてくれる。昔の人の考えを教えてくれる。外国の人の考えを教えてくれる」（但し、漢字の部分は教科書の原文ではすべて平仮名である—以下も同様）のようである<sup>3)</sup>。確かに他の教科書と比較しても学校の特徴がより明確に書いてあって個性があり好感が持てる。にもかかわらず、遊びを取り入れた具体的な活動が少ないとか、指導要領に適合しない文章が多いとか、ケチをつける人の感性を疑いたくなる。

さらに記事によれば<sup>4)</sup>、「ふろからでたあと、足をふかずに走った足跡の記述、妹が生まれ、夜かけつけたお父さんが窓から病院に入った記述はしつけの観点から問題だ」等々約120カ所の欠陥カ所が挙げられた。これを書き直してもまだ合格決定保留となった。「高所から学校近辺を見おろす図に山や海が入っているが学校区に限ったほうが良い」「葉書のさし絵については、裏だけでなく、表のあて名の書き方なども実際に示すように」「祖父母との雪国旅行の写真は、雪合戦より切符の買い方などの基本的な利用法がわかるものを」などを指示された。「微生物の動きを描いたこともひっかかったという。」これ

らを書き換えて3月末にやっと合格にこぎつけたものである<sup>4)</sup>。

教科書では「もっと高いところから見ると、町のむこうに山がある。町のむこうに海がある。／ふしぎな眼鏡をかけて町の中を見ると、人がつくったものだけが見えた」<sup>3)</sup>と無理やりカットさせられた学校近辺の風景に入らなかった山や海を、皮肉なことに、写真でなく文章で示している。教科書調査官はかくのごとき皮肉な存在となる。ふしぎな眼鏡で、子供に人工的なものと自然なものとの区別を知らせる記述が入っており、これもかなり个性的で興味深い。アニミズム的思考をことさらに助長し、なんでも擬人化してしまうような「生活科」の異常な風潮に流されていない。

以上のわずかな例からも分かるように、教科書の個性はなんとか残してはいるものの、教科書検定はこうした特徴のある教科書をねらいうちにし、つまらないケチでせつかくのアイデアをつぶしかねない。国際的には到底通用しない、こまかしい「しつけ」教育重視をふりかざしすぎるために、おかしなことが続出する。他に方法がなければ病院の窓から入るリアルな記述こそ、真夜中に妹が生まれるときの緊迫した状況を感じさせると思うのだが、このようなあたりまえのことを認めようとしなさい。高いところから見おろせば山や海にまず目が向くのは当然で、それを学区に限るとスケールが小さくなり、遠い山のような目印による方向感覚がわかなくなってしまうのではないかと。雪合戦は自然にとびこんで活動する得難い体験なのに、なぜだれでもよく経験済みの切符の買い方の写真に差し替える必要があるのか。生活マニュアル的な記述をしないと不合格になるなんてとても信じ難い、等々客観的根拠を著しく欠き、説得力に乏しく、到底理解し難い検定である。密室的なところでの権力の濫用に無感覚になり、まともな感覚を失い、生き生きとしたアイデアを評価できなくなってしまうのであろうか。上記のいずれも学問的良心に基づく注文とは見なし難いもので、国民に開かれたところで著者と教科書調

査官との対等なやりとりが可能となれば、立場が逆転することは明かと思われる。

戦中の国民学校の「自然の観察」では、教師用の教科書のみがつくられ、児童用教科書は意識的につくられなかった(文献5)の370頁)。自然の中で体験的に自然を学習することが非常に大切なので、教室で教科書に頼って指導するように傾きやすい状況を意識的にさけるために、わざわざ教科書をつくらないことを強調したのである。

今回の「生活科」は具体的な活動や体験を重視する立場から、初めは全国一律の教科書はいらないのではないか、地域と現場の実情にそって創意と工夫をして自主的な判断で授業を展開すべきではないか、という声が強かった。しかし、新教科なので手引として教科書が必要であるというような弱い根拠を文部省は主張しはじめた。これがエスカレートし、新教科のねらいを全国的に定着させるために教科書は不可欠であるとして、ついには上記のような厳しい検定や次に述べるような硬直した教科書採択にいたるのである。そもそも、「生活科」に関しては、教科書の存在すら根拠に乏しいもので、1歩譲って「教科書=手引き」説に立ったとしても、上記のような細部にわたる検定は到底正当化は困難である。

教科書レポート<sup>91)</sup>を読むと、他の教科書の検定でも共通して上げられた著しく妥当性を欠くと思われる検定意見として次のような例を見いだす。

- (i) 知識理解の要素を排除する傾向:「従来の理科的・社会的内容である」というもので、今回はとくに「理科的であって指導要領の範囲を逸脱している」と指摘されたものが多かった<sup>6)</sup>。たとえば、ヒキガエルの育ちかた、大豆のめのでたようす、さつまいもの育ちかた、アリの家づくり、等々のような解説的な内容のイラスト写真や文字表現に、この「理科的で指導要領の範囲を逸脱している」の検定意見がついたという<sup>6)</sup>。この程度の客観的な知識の理解や科学的な見

方ですらこれほどまでにじゃま者扱いしては、まともな自然認識の芽をそだてることも、適切な自然体験を蓄積することすらもできにくくなろう。最近、「生活科」のためにうさぎとかザリガニとかが全国的に受難の時代を迎えているというニュースをよく目にする。「動物と仲よし」を説いてうさぎやザリガニとおなじ動作をさせ、人間本位のペット志向が行き過ぎて、ついには人間に触れられるのが嫌な「臆病な」動物を虐待してしまうということが生活科で行われる。少しも動物の習性や生態を学ぼうとしないために。

- (ii) 生活習慣・技能を重視する傾向：ハサミやキリなどの道具の持ち方・使い方に言及した意見、はしの持ち方への注意、ベンチの上で遊ぶ子供などのマナーが問題である、チョウを帽子でなく補虫網を使ってとるべき、等々の指摘がされた<sup>6)</sup>。

検定は、家庭の領域にまで踏み込んだ、しつけ教育の傾向が強い。

このようにして、教科書執筆者の教科書発行の自由が著しく侵害されてきており、指導要領の拘束性と教科書検定制の弊害は深刻である。

## (2) 教科書採択の自由が侵害されている例<sup>7)</sup>

ここで教科書レポート'93<sup>7)</sup>によって1992年度の小学校「生活科」教科書の田無市における採択問題を見てみよう。

都教組田無地区協議会（以下、地区協）で1位に推薦した教科書が採択されず、2位に推薦した教科書が採択されるという異常な事態が発生した<sup>7)</sup>。田無市教育委員会の教科書選定協議会は各学校現場の意向を尊重して、子供の実態によりよくあう教科書を選ぶという確認を地区協ととりかわしていたにもかかわらず、あえて2位を選出したというものである。<sup>7)</sup>

このような事態に対し多数の父母や市民から疑問がだされ、十日間で7千名の市民が集まるという集会がもたれということ。これほど急速にことの重大性の認識が広まった。その集会において、田無市の父母、市民、教師によって構

成される「教科書の公正な採択を求める田無の会」が結成された。これを契機に、父母と教師と市民が公正に教科書を採択できる民主的システム作りがすすむこととなった<sup>7)</sup>。

以上のいきさつが「教科書の公正な採択を求める田無市民の会事務局長 郡司美波」の報告に紹介されている<sup>7)</sup>。

かくして、日本では、学校や教師が教科書を採択する自由が以上のように侵害されている。「生活科」の教科書採択における市教育委員会の不公正さは多くの市民や父母の広範な憤りと反対行動を生み出した。これを契機に、田無市の市民、父母及び教師は協力して、よりよい教科書をできるだけ公正に採択する民主的手続きを確立しようと行動を開始したというものである。

そもそも生活科の教科書は本当に必要だったのであるか。そうは思われない。であればなおさらのこと、上記のような細かいことに立ち入る検定の根拠は失われる。中央集権的な教科書採択も根拠がない。かくして、「生活科」は教科書検定と教科書採択という壮大な虚構性と「生活化」それ自身の虚構性を2重に露にしているのである。

## 3-2. 欧米諸国の教育行政と低学年理科教育

前述のような「生活科」の教科書の検定と採択の異常さは、学校や教師が自由により教科書を選び創意工夫をすることからあまりにも程遠い日本の現状の深刻さを、改めて思い知らせるものである。

日本中が画一的・中央集権的教育行政下におかれ、同じ教科を同じ学習指導要領で法的に拘束されるという制度そのものにも問題の源泉がある。しかも、実際は指導書・指導資料（法的拘束力はないはず）によってさらに細かく拘束されてしまっている（次の4節で考察する）。そして、教科書検定制により個性的でよい教科書もねらいうちにされ、教科書調査官の規制に忠実な内容に変質を強要されがちである。しか

も、個々の教師には教科書を選択する自由がない。そのため、よりよい教科書が優位に立つという市場原理すら働かない。同一教科書の採択地域の広域化によりますます教育委員会の意向に沿った採択が蔓延する。こうして、よりよい教育への競争も抑制される。指導要領や教科書にとらわれずに自由に教育内容を改善することもできにくい。このことは、新指導要領のもう一つの目玉である「日の丸君が代」問題にも共通した問題であり、「法的」強制力の発動問題の弊害が多く、父母や市民から強く指摘されてきている。

日本ではいつのまにか国家主義・管理主義的な教育に慣らされ無感覚にされているが、欧米諸国では「教職の専門性と教育の自由」があり、教育内容と教科書作成や採用と使用の自由がある。諸外国の実情を対比させると、日本の「生活科」問題の本質がさらに明らかになってくるものと思われる。このような観点から以下では簡潔に欧米諸国の教育行政のいくつかの代表例をあげて、そこで低学年理科にあたるものがどうなっているかを検討整理しておこう<sup>9)</sup>。

### (1) アメリカの例

戦後の日本の学習指導要領（試案）はアメリカのいくつかの州の Course of Study を模範としたものとよくいわれるが、日本の現状はそこからもはるかにかけ離れたものになってしまった。あらゆる人種が混じって住んでいる米国では、日本のような画一的な教育システムは通用しない。教育行政の権限は国より州とその学区に大幅に委譲されている。

各州が必須科目などを決め、州の各学区（全米で約16000学区）毎の権限で小・中・高等学校の教育のシステムや方針が作成され、教育財政から教員採用まで行われる。州が違えばもちろんのこと、同じ州の中でも学区によって6・3・3制、5・3・4制、4・4・4制といろいろ異なってもよい。南部のある学区では人種問題を解決するために、5・1・1・1・4制をとったところもあるとの話を聞いたことがある。筆

者が体験したベルモント（マサチューセッツ州のボストン郊外）という町の制度は5・3・4制で、おおまかな教育課程の基準（到達目標）が学区で決められていて、学校と教師に教科書や教育内容を編成する自由が保証されている。

こうして、州や学区で教科の種類やその履修学年にもある程度は違いがある。日本の学習指導要領のような教育内容の細かな規制はなく、おおまかなガイドラインのみである。学校あるいは教師は学区のガイドラインを参考に教育内容を自主的に編成して実施する。あるいは、大学や教育研究の機関などが開発した新しい教育課程プランをおもいきって実施してみるというもう1つの選択すらも可能である<sup>9)</sup>。いずれにしろ学校と教師は大幅な自由をもっている。こうした、新しい教育課程の開発と普及を大学や教育の研究機関と連携して自由に行いやすい柔軟な構造をもっている点は注目に値しよう。

社会や理科は小学校1年から教えられているケースが多い。近年、幼稚園や小学校低学年からの理科の教育が重視されている。1970年代後半から理科教育の危機がさげばれ1983年には次のように報告書がNSF（全米科学財団）から出されている<sup>9)</sup>。「21世紀に向けてのアメリカ人の教育、すべてのアメリカ人の初等、中等学校の生徒の学業達成が1995年には世界で最高になるための数学、科学、技術教育改革のための行動計画」がそれである<sup>9)</sup>。この中で、初等学校では1日あたり30分の理科を行うべきとしており、また、「低学年から理科教育を与えよう」ということが大統領の年頭教書で言われたことがある<sup>9)</sup>。

このように、アメリカでは日本とは逆に科学教育を幼稚園を含む低学年から行う現状をさらに充実改善して、世界で最高の科学技術教育を実現することをめざしている。

### (2) イギリスの例

明治の初期の学制から小学校令までの間は、イギリスはアメリカとともに近代的教育制度のモデルとして日本の科学教育に大きな影響を与

えてきた。

イギリスは、ヨーロッパの中で、教師の自由と教育の地方分権化がもっとも進んだところといわれている<sup>10)</sup>。

国は教育内容をほとんど規定せずに、教育に関する大幅な権限は地方の教育当局に属するという考え方をとってきている。「教育課程の編成や実施にかかわることは、教職の専門性の尊重の原則により教師に委ねられるべきこととして取り扱われてきた」<sup>10)</sup>ので、教科書の発行も採択も完全に自由である。

1987年以来、イギリスで広範に生徒の実態調査が行われ、この調査をもとにして、理科を含むカリキュラムの大幅な改革が行われてきている<sup>11)</sup>。1989年には1年生から11年生(5才から16才)までの全国共通理科カリキュラムが作られてきている<sup>11)</sup>。そして、以前にはなかった低学年の理科を小学校1年から実施する内容に教育科学省令(全国共通カリキュラム—理科の学習到達目標並びに学習プログラムに関する1980年の教育科学省令)が制定され、以後順次実施され、1993年から全面的に実施される<sup>11)</sup>。その中で4つのキーステージ(大まかに学年が対応する、例えばキーステージ1は1年から2年、キーステージ2は3年から6年に対応する)毎に、さまざまな分野の学習の到達レベルの範囲が言及されている。例えば、キーステージ1はレベル1から3まで、キーステージ2はレベル2から5まで、キーステージ3はレベル3から7まで、キーステージ4はレベル4から10までとなっていて、レベルはキーステージ相互にかなり重複して設定されていて、重複の幅も広い<sup>11)</sup>。

小学校1から2年にあげられている到達目標1から6および9から16のうち最初の1から2とその説明は次のようである<sup>11)</sup>。

「科学探求」: 知的実践的技能を発展させ、科学の世界を探求し、科学的現象と科学的探求の手段を十分に理解する。

「生物の多様性とその生活」: 過去・現在の生活形態の多様性と分類、及び生態系内における諸関係、エネルギーの流れおよび物質の循環と

人類についての知識・理解を発達させる。

さらに、到達目標3以降は、「生命の機能」「遺伝と進化」「人類が地球に与える影響」「物資の種類と利用」「地球と大気」「力」「電気と磁気」「情報工学」「エネルギー」「音と音楽」「光と電磁放射の利用」「宇宙の中の地球」のようである<sup>11)</sup>。こうした広範囲の領域をカバーしていることは興味深い。

小学校1年の理科に対応する「レベル1」に上げられている特徴的な「到達内容」を列挙しておこう。

直接五感をもちいて、身の回りの慣れ親しんだ事象を観察する／クラス内のグループによる話し合いなどをして考えながら、観察したことを述べたり話し合ったりする／人間を含む生物には、広範な多様性があることを知る／人体や動物の外部形態に名前や名札をつけることができる／人間活動は広い範囲の廃棄物を生み出すことを知る／身近な物質やなじみのない物質を、形、色、及び手触りなどの簡単な特性で説明し、それぞれが押された引っ張られたりしたときにどのようなようになるかを説明する／様々な天気があることを知る／天気の変化を述べる／物が押されることによって動かされることを知る<sup>11)</sup>。

多様な分野にわたる本物の科学的な見方や方法を含み、さらに環境問題にも触れる内容になっており、後述の日本の「生活科」の内容よりもはるかに豊富な自然認識を与える内容であることに注意されたい。

### (3) フランスの例

日本で明治時代の学制や小学教則などが作られた時には、ドイツとやらんでフランスの教育課程が模範とされた。日本の戦前及び戦後の教育制度のようにフランスのそれは中央集権的である。学習指導要領に相当するものが中央政府によって作られ全国で実施される。しかし、学習指導要領にあるたものは学者や教育の専門家を中心に父母、学生の側面的関与のもとで作られるところが日本とは本質的に異なる<sup>12)</sup>。そし

て、学習指導要領にあたるものはあくまでも客観的知識と技能を客観的基準により教育するためのもので、価値観には及ばない点が日本とは根本的に異なる。知育以外の徳育、即ち、「道徳教育や性格教育は学校外の任務であるとして学校はこれに立ち入らない。また、教育行政は個々の内容をしっかり把握してさえいればその目標を達成し、内容を習得させる方法は自由である。教師は教授法の専門家であるからである。」および「全国的教育内容基準の厳格さと、教育方法の完全な自由がフランス学校教育の伝統である。」<sup>12)</sup>なる桑原の特徴づけはその本質をうまく表現している。かくして、教科書は発行が自由で検定制度もない。教師は教育内容を自由に選び、教科書を使わない自由もある。

1985年以前は小学校低学年では「目ざまし活動」という児童中心主義のカリキュラムが社会や理科的内容を含む総合教科活動として行われていた。その後、低学年の自然科学教育を本格的に重視しようとする動きが進展し、1986年以降は「めざまし活動」を解体し、小学校1年生から理科を独立して教えることになった。即ち、フランスの教育史上はじめて「科学とテクノロジー」という独立した科学教育が1年生から実施されることになったのである。<sup>13),14)</sup>

戸北の紹介によれば<sup>13),14)</sup>この新しい教科の内容は7頁程度の小冊子にきわめて簡潔に次のように示されている。(1)科学的な基礎的能力の育成と経験の重視、(2)科学技術的方法の獲得、(3)幅広い分野からの豊富な経験を与えること、の3点を教科の目的としてあげて、小学校1年生の内容を次のように定めている。「この学年では最初に出会う方法論的習得が目的である。すなわち、子供は観察し、分類し、手で扱い、実感しなければならない (1)用具と教材：日常用具の特製、製法や道具の取り扱い／(2)生き物の世界：体、植物の成長、動物の発育と生活／(3)物の世界：技術物の取り扱い、物の組立と分解。」<sup>13),14)</sup>

日本と比べて科学的な基礎と幅広い豊富な経験を内容として、本格的に低学年理科に取り組

むことを近年開始している。ただし、学校と教師は上記のきわめて簡潔な指導要領から、自由に教材を創意工夫し、様々な教育内容を自由に教えることになる。急激な変化を望まない教師は、従来「めざまし活動」の手直しで対応することもあるという。この点が日本と根本的に異なる。

#### (4) ドイツの例

日本の明治の「小学校令(1886年)」や「教育勅語(1890年)」以来の国家主義的な教育行政は主にドイツのそれをモデルとしたもので、日本の戦前の理科教育はドイツの影響を強く受けたものということがよくいわれる。

しかし、現実のドイツの教育行政は日本に比べてはるかに多様で地方分権化が進んでいる。教育の主権は基本的に各州にある。州毎に学習指導要領はさまざまで、しかも、地域の実状や学校の環境によってそれぞれの学校独自のカリキュラムを作ることが学校と教師に委ねられている。

教科書は各州毎に州文部省が検定を行う。しかし、教科書の採択は原則として各学校ごとに任される。このようにして、現実にはきわめて多様な初等理科教育が行われている<sup>15)</sup>。

小学校低学年(基礎学校：小学校1年から4年)では理科教育は教科として独立しておらず、いくつかの教科を総合した合科授業の中で教えられている。1970年代までは郷土科、1970年代以降は事象科と呼ばれる合科教授の中で自然・社会・技術の領域の教育が行われてきた。特に事象科になってから自然科学的・技術的領域のカリキュラムの比重は以前よりかなり大きくなった。参考までにノルトライン・ウエストファーレン州の例を参考文献<sup>15),16)</sup>から抜き出しておこう。

第1学年：物理—気象領域； 雨：雨のいろいろな呼び名、水を浸透させる物、浸透させない物、油による防水；例えば、「雨がふる」では雨という身近な現象の中から水の透過という物理的な問題にスポットを当てて、雨への対応の

しかた、道具の選択、簡単な実習、話合いや記録のとりかたなど幅ひろい活動が行われる。

氷と雪の融解：暖めると溶ける、熱さと冷たさの概念を用いる、水は冷却すると氷になる。氷を固状の水と表す。

生物的分野で「花の咲く植物の形の多様性と形態」「動物の体と能力、若干の動物の人間への依存」「人間の体と、その保護」があげられている。

以上のように「身近な事物を使って科学的なものの見方、考え方及び方法を身につけさせようとしている。教材は多岐展望的に発展できそうなものが選択されている。内容構成は約2/3が理科学的な内容のものになっている。」と秋山が整理しているように<sup>16)</sup>、事象科はかなり自然科学教育の性格を色濃く有している。

#### (5) 日本との比較

以上特徴的な例を整理したがこれらの特徴は次の2点に要約できよう。

第1に、教育課程や教育内容の作成と実施については、上記の欧米諸国では大まかなガイドラインのみが示され、学校と教師に大幅な権限が与えられている。こうして、教職の専門性を尊重し教育内容は学校と教師に委ねるべきことという考え方が確立している。また教科書に関しては、ドイツの州毎の検定を除けば、いずれも教科書の検定制度はなく発行と採用は学校と教師の自由に委ねられている。このように、教育内容と教科書に関する画一的で管理主義的な日本の制度と対照的に、きわめて自由で多様である。

第2に、上記の欧米諸国のいづれでも、低学年の科学教育を重視した教育が、実質的に小学校1年から行われるような教育システムへの移行が近年実現されてきている。厳密に言えばドイツは合科的な理科教育であるが他のアメリカ、イギリス、フランスは独立した教科としての理科教育を1年生からより充実させようとしている。特に、イギリスやフランスはその教育史上初めて小学校1年生から理科を教えること

をつい最近になって開始した。ドイツでも、近年、郷土科から事象科に移行し科学技術的領域が以前よりもかなり重視されるようになった。現代における科学技術的基盤のかつて経験したことがないほど急速な進展と変化の中で、科学的な認識の基礎を初等教育の初期から養い主体的にこうした状況に対応できるような教育的基盤を充実させることの重要性が、世界的な共通認識となってきているからであろう。しかしながら、日本は無謀にもこうした世界的な流れとは完全に逆行して、50年間の歴史と蓄積を持つ低学年理科・社会科を廃止してしまい、「生活科」で「しつけ・第二道德教育」を行おうというのである。

第1の特徴は、つまり「教職の専門性と教育の自由の未確立の問題」は、日本の科学教育の健全な発展を阻害している根本的問題の一つでもある。

これが確立していれば話は全然違ってくるからである。なぜならば、この前提条件がみだされていけば、たとえ「生活科」という教科が新設されても今回の日本に生じているような問題にはならないからである。即ち、あれこれの道徳的内容や性格とか「しつけ」教育が「生活科」に含まれることになったとしても、このような教育目標により教育の自由が侵害され、個々の教師に強制されることはないからである。個々の教師は教職の専門性にに基づき子供の自然認識や社会認識を育てる方向で教育内容を改善させ発展させる授業を実施できるからである。多少の回り道はしたとしても、自然淘汰の法則に基づき、やがてはよりよい教育が支配的になっていくであろう。

ところが、きわめて未熟な「生活科」の指導要領にもかかわらず、これにしばられない自然な改善の方向は、法的拘束性を振りかざした未熟な教科書検定によって阻害される。市場原理による自然淘汰でよりましな教科書が選択され発展することすら、年毎に広域化される採択地区（市町村教育委員会が採択権をもつ）により阻害される。ちなみに、採択地域は全国で480程

度で香川県や鳥取県では全県でわずか3である。1963年教科書無償措置法以来、クラス単位でも自由に選ぶことが可能であったそれまでの学校や教師の教科書採択権が奪われており、このまま放置すれば全県で1つの採択地域にまで広域化が進みかねない状況にある。「教科書を選ぶ際に県教育委員会の指導を強めるように」という「教科書採択に関する調査研究協力会議」の報告（1990年）による文部省の指導が強化されているからである。

第2の特徴は、日本の科学教育における度重なる「歴史の忘却」の問題ということも出来よう。明治以来長い年月をかけて積み上げ蓄積してきた科学教育の成果を、突如としてご破算にし、台無しにするような教育制度の改変を日本は何度となく繰り返してきた。それぞれの制度改変の結果に対する徹底した調査分析が行われず、何の反省もなく誰の責任も問われずに、新たな政治的な動機から再改変が行われてきた。そしてその改変の正当化の理屈はいつも後からついてくるのが常であった。

例えば、明治19年「小学校令」時代以降は「自然科学教育軽視の方針」がとられ、それ以前の科学教育の蓄積は水泡に帰し、日本の「科学力」の貧困化がもたらされた<sup>5)</sup>。きわめて皮肉なことには第1次世界大戦および第2次世界大戦の時には2度とも科学教育の重要性を結局は再認識せざるを得ず、より低い学年からの科学教育の充実のための手直しを行わざるを得なかった。また、戦後にはアメリカの生活単元・問題解決学習を安易に導入して、「生活理科」の破綻を経験した<sup>5)</sup>。

こうした、日本の科学教育の歴史と世界の科学教育の歴史の教訓を大切にする限り、理科を廃止して自然科学教育を軽視するという誤った選択を再び繰り返すことはないはずであろう。そしてこともあろうに、徳育のしつけ教育という本来ならば学校外の主として家庭が受け持つべき領域を、科学教育を犠牲にして「生活科」の中心的内容としてしまうことはないだろう。

バブル経済の崩壊と経済の低迷の中で、日本

の科学技術教育の裾野の狭さは、必ずやかつての小学校からの科学教育の貧困の認識を再認識せざるを得ない状況をもたらすであろう。こうした「歴史の忘却」をこのように三度くりかえしてよいのだろうか。

次節では、教科書や教育内容を法的に拘束している学習指導要領の特徴的な内容や、法的には何の根拠もないのに実質的に強制力を発揮している指導書・指導資料の特徴的な内容等进行分析することで、さらに「生活科」をめぐる問題の本質を考察しよう。

#### 4. 「生活科」をめぐる問題点<sup>17)</sup>

##### 4-1. 自然認識を育てない生活科

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るとともに…」という文章すらなくなってしまった。つまり、従来から「理科と社会科は独立した教科か、それとも、合科として教えられるべきか」という問題設定そのものが突如として最終段階で変更され、全く異なる問題設定、即ち、「理科・社会科を廃止して全く性格を異にするどのような新しい教科を作るか」という方向に方針転換された。こうして、従来の理科・社会的内容は意図的に軽視され、あるいは排除されて、「しつけ・道徳的教科」という新教科の性格が急浮上してきた。そのもとの、豊かな自然認識の芽を育てない「生活科」となる恐れが各地で現実のものとなってきたのである。

##### (1) 自然との虚偽に満ちたつきあいは「しつけ・道徳教育」に最適か？

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、次のような、自然認識を極端にねじ曲げた、明らかにうその認識を子供に与えるものとなっている。即ち、自然認識を育てない疑道徳的教育となっている。

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<sup>18)</sup>。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ものでもない。

前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することが奨励された、…新教科の生活科では…対象とのつきあい方を学ぶことに重点がおかれることになる…一人称・二人称の関係で対象とつきあっていくことになる」としている<sup>19)</sup>。しかし、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結果になる。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ろう。

むしろ、子供は徹底した虚構の世界や童話の世界の中で、それと知っているからこそむしろ安心して、思いきり楽しく遊ぶ能力をもっているのではないか。従って、全く別な教科や教科外の活動としてより本格的な空想や感受性をのびのびとそだてるにふさわしい教材を発掘すべきであろう。自然をダシにするのではなく、子供同志の本格的なつきあいを対象化した作文とが演劇づくり等で、豊かな情操や創作力を育てる教材を真正面から開発した方がよいのではないか。

## (2) 「自然認識を育て損なった」歴史の教訓が生かされていない

かつて、自然と社会に対する科学的で客観的な認識を育てることを低学年で行わずに、理科や社会科を知育偏重と称して徹底的に軽視した時代があった。まともな批判精神を培う教育として科学の教育が発展することを恐れた時代が日本に存在した。その時期には現在と同様に、初等中等教育で科学の教育が徹底的に軽視された。そして本格的な科学教育は高等教育（一部のエリート教育）のみにされてしまった。しか

し、その選択は誤りであったことが皮肉にも2度の世界大戦の際に実証されたのである。今回の「生活科」選択にあたって、こうした戦前の国定理科の誤りの教訓が少しも生かされていない。

明治中期以来、日本の義務教育は「理科は自然科学そのものを教えるものではない」とされ、生活に関連した雑多な実物教材を教えることが主要な目標とされてきた。即ち、「理科においては、生徒の生活における現実の問題を解決することを中心にすべきである」などと。こうした自然科学そのものの教育を軽視した「生活理科」の考え方は戦後すぐに破綻し、抜本の手直しを余儀なくされた。最近の「生活科」ではこの生活理科の教訓が少しも生かされていない。

## 4-2. 学習指導要領・指導書・指導資料・教科書による画一化

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書かれている。その上に、指導資料なるものまでもが文部省から出版され、教科書や教育内容を支配する。前述のように最近出版された教科書はどれも似たものになる。しかも、現代美術社の「どうしてそうなの(1年)」「ほんとはどうなの(2年)」<sup>3)</sup>という、例外的に個性的で面白い教科書は、検定で1度不合格になり手直ししてやっと合格になった。以下にこのような学習指導要領・指導書・指導資料・教科書による画一化の問題点を整理分析しておこう。

(1) 学習指導要領の生活科<sup>20)</sup>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。指導書<sup>21)</sup>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なり無理な論理を展開する。指導書5頁の「具体的

な活動を通して」は生活科の専売特許のよう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り、そんなに目新しいものではない。ただし、従来は、教室内に閉じ込められ、画一的な教材を強いられたため、効果的な成果につながりにくかっただけである。

(2) 特に目新しい指導書の主張は5頁の「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、それらに関心を持ち、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、身近な社会や自然観察の対象としてとらえがちであった(5頁)」とか「生活科においては、社会的事象や自然の事物・現象のあれこれを客観的にとることが主たるねらいではなく(8頁)」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かわらせることに対立することであるかのように描き出しているが、これこそがうまく対象にかかわることを可能にすることが分からないのであろうか。指導書6頁「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、それらに関心をもつ」「自分と社会や自然とのかかわりについて、自ら納得させ分けるようにすることが大切」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出来るものであろうか。

(3) 以上のような無理なへ理屈を何故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。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かわらせる必要がある」からであることは、次の指導書8頁以降の解説では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、学校や過程のようすがただ分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」

「自然とのかかわりでは、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はなく、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(8頁)」

自立とは、本来は、自然や社会の法則性をわがものとして自由に振舞うことが出来る段階に成長することで、高校生にすらむずかしいものであろう。消費より生産、主観的より客観的判断こそが自立にふさわしい。したがって、上で解説していることは、自立というよりは「消費生活の作法とかしつけ」といったもので、本来は学校外の任務として家庭や地域社会で日常的に身につけるべきものであろう。

(4) 結局、このような「しつけ・道徳」の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、指導書50頁に「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、よりよい買い手、よりよい生活者になるにはどうしたらよいかと言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、どこ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い、品物の選び方、買物の手順や方法、お金のはらいかた、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、…自ら生きる知恵をみにつけていくのである」(指導書50頁)。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「自分とかかわること」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。

(5) 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の役をさせる。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=模擬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(しおれた朝顔がぴんと生き返った)、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(指導書51頁)」と対象と1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する(指導書27頁)」と心情的な「動植物愛護」のみを強調する。

#### 4-3. 擬人化・アニミズムの行きすぎ

(1) 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<sup>22)</sup>の48-50頁では3つの

段階をあげている。第一は興味関心を持つ状態、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、自分はしたららよいか考えるが状態。

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らかである。指導資料82頁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、同84頁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ないませんが、がまんしてね。」

(2) 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2集<sup>23)</sup>の「さつまいもさんこんにちは」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さつまいもは、死んでしまったととらえる。命は生かさなければならぬことを子どもたちは学んだ。<sup>23)</sup>

(3) 小佐野の批判的紹介等でよく知られているように<sup>18)</sup>新潟県上越市立大手町小学校二年の

「大手水族館をつくろう」という授業では道徳としての生命尊重や自然愛護を短絡的に生き物の飼育の場面に持ち込み、自然認識の芽をつんでしまった。(一)水族館をつくろう…世界一楽しい水族館作りに夢をふくらます。(二)めだかをとりゆこうよ…。(三)自ら調べ、観察する…。(四)メダカを殺したのはだれだ…割り当てた当番の責任が問われる。(五)わたしをつかまえる人間がにくい…劇化、身体表現を通して生き物の立場になって考える。(六)窮屈な水槽ではかわいそう…自然に帰してやろう。

以上のようにして、メダカ、ザリガニ、イモリ、カラスガイ…のような生き物がどの様に生きるのかを、野外では無理な面も飼育を通して観察し自然認識を深めることができるはずのものを台無しにしてしまう。生命尊重のための責任追求や、演劇化による生き物への短絡的感情移入により、「窮屈な水槽より、自然に返す」。

(4)小学生低学年の対象にたいする認識や思考をこれほど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、人間の区別が出来ないのではなく、ちゃんとやれば区別ができるのに、そうしないだけではないのか。事実、現代美術社の教科書は<sup>3)</sup>、植物、人工物 etc の区別をちゃんととりあげている。いつも本物の自然をまともに体験させれば、ちゃんとした区別や理解に到達できる可能性を奪ってしまっているのではないか。

(5)新指導要録(1991年3月改定)では次のような3つの観点とその趣旨が観点別学習状況評価のため(参考資料)として「生活科」について示されていて<sup>24)</sup>、この観点からA・B・Cの3段階の評価が今後される可能性が強い。

(イ)生活への関心・意欲・態度：身近な環境や自分自身に関心を持ち、進んでそれらとのかかわり、楽しく学習や生活をしようとする。

(ロ)活動や体験についての思考・表現：具体的な活動や体験について、自分なりに考えたり、工夫したりしてそれをすなおに表現する。

(ハ)身近な環境や自分についての気付き：具体的な活動や体験をしながら、自分と身近な社会

や自然とのかかわり及び自分のよきなどに気付いている。

問題はこのような細部にわたる評価の観点の教師に画一的に押し付けることにある。

(イ)では「自分自身」への関心、「楽しい生活」への関心・意欲・態度になぜ限定する必要があるのか。前述の「自己認識」という「しつけ教育」の正当化のための無理な論理を評価にまで押し付けるというものとなっている。

(ロ)では何故「表現」にこれほどこだわるのか。ザリガニやうさぎの動きを身体表現するとか、さつまいもやひまわりに子どもが手紙を書いて、教師が返事を書く、等々の表現活動がこうした評価の強制によってさらに蔓延することが考えられる。前述の擬人化とアニミズムの行き過ぎがこうした評価項目を通じてさらにエスカレートする恐れがある。

(ハ)では前述のような「しつけ・道徳」の狙いを実現するための奇妙な呪文である「自分と社会、自分と自然、自分自身」を、評価の観点項目とその趣旨にまで徹底させているのである。具体的な活動をしながら、どれだけ豊に自然認識や社会認識の基礎を育てることが出来たかを評価することのほうがはるかに重要ではないか。少くも評価は教師の自由にまかせるべきであろう。

以上のように、指導要録という評価の場面にまで細部にわたる画一的な管理が徹底される日本の教育システムの異常さを再度明記しておかざるを得ない、

## 5. まとめと課題

最後に、これまでの本稿の考察や分析を簡潔に要約し、今後の課題のいくつかを整理しておこう。

(1) 理科や社会科が廃止されて、代わりに、しつけや道徳的性格が濃い「生活科」になろうとは教育関係者や国民の多くは考えていなかった。なぜなら、これまで問題にされていたのは、理科や社会科は「独立の教科がよいのか、あるいは合科がよいのか」ということで、「廃止して

全く新しい教科にすべきか否か」ではなかったのである。このような新しい方向には強い反対が起こることを恐れてか、最終段階の方針転換は意図的に秘やかに進められ、あっという間に具体化された。そのため、多くの学生や教師は「生活科」について「よくわからない」と答え、このような生活科の新設を肯定的に評価するものは少ない。多くが生活科では自然認識や社会認識の力をつけることが出来なくなるという不安をもっている。

(2) 生活科の教科書検定では「従来の理科的・社会的内容である」や「理科的であって学習指導要領の範囲を逸脱している」と指摘されたものが多かった。客観的で科学的な知識を極端に排除し、生活習慣・技能（しつけ教育）を異常なほど重視する検定となっている。細かく教育内容が規定される中で、よりよい「生活科」の教科書をつくる自由や採択する自由、教科書を使わない自由がなく、子供により豊富な自然認識を育てる教育を創意工夫する条件が著しく狭められている。そもそも「生活科」の教科書は必要だったのだろうか。かくして、「生活科」は教科書検定と教科書採択の虚構性を通じて、それ自身の虚構性を露にしているのではないだろうか。新指導要録による観点別評価項目参考資料では指導要領をさらに細部にまで指定した評価の観点とその趣旨が書かれ強制されようとしている。

こうした指導書、指導資料、教科書や指導要録のような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ことがますます重要となろう（ともあれ、生活科指導要領はかなり大綱的で簡潔である）。

(3) 欧米諸国では、教育課程や教育内容を決定する大幅な権限が学校と教師に与えられ、教科書の発行と採用は学校と教師の自由に委ねられている。さらに、低学年の科学教育を重視した教育が実質的に小学校1年から行われるような教育システムへの移行が近年実現されてき

て、いずれの国でも自然科学や技術の領域の教育が以前よりもかなり重視されるようになってきている。しかしながら、日本ではこうした世界的趨勢には完全に逆行して、約50年の歴史を持つ低学年理科・社会科を廃止して「生活科」で「しつけ・第二道德教育」を行うという無理な歩みを開始した。「自然科学教育の軽視」のような歴史的発展法則に反する日本の「生活科」の企ては、やがては無理が生じ手直しを余儀なくされるであろう。

(4) 生活科で異常な擬人化や虚偽の自然認識が盛んに行われている。小学校低学年の「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、人間の区別が出来ないのではなく、ちゃんとやれば区別ができるのに、そうしないだけではないのか。体育館や教室でやる「ごっこ遊び」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。ほんねを出さなくて、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。子供を甘くみるのではなく、いつでも本物の（うそのない）社会や自然と体ごとぶつかるような感動的な体験を沢山経験させたい。そのためには、地域の人達の本物の生活の知恵を大いに学ぶことも必要となるであろう。

(5) 発展性と創造性を欠いた理科教育の環境を強制し蔓延させてきた当事者である日本の教育行政当局は「低学年における理科や社会科の豊かな発展の展望を持っていない」ためか、あるいは、「義務教育における自然科学や社会科学の教育を徹底して軽視しようとしている」ためか、このいずれもの結果に等しいような方針の大転換を今回の「生活科」で謀ることとなったと見ることはできないだろうか。理科や社会科教育の発展の歴史の歯車を逆に回転させるようなこと、即ち、低学年の理科や社会科を廃止し自然認識や社会認識の芽を育てる機会をうばってしまうようなことを行うべきではなかったのではなからうか。バブル経済の崩壊と経済の低迷の中でこうした「歴史の忘却」に早く気づか

ざるを得ない状況が迫ってきている。

(6) 本来であれば、より優れた自然や社会の諸科学の教育をより広い視野から、個性的に自由に実施できる教育環境を、全ての教師にもたらす方向で、即ち、指導要録の拘束性を廃止する方向で、低学年からの自然科学や社会科学の教育の抜本的な充実を実現すべきであった、と筆者は考えるのであるがどうであろうか。10年後の学習指導要領の改定の際にはこのことを最優先に実現して欲しい。

これまでは校外に子供を連れだそうとするとして1週間前に教育委員会に届けを義務づけられ、事実上校外学習の機会を得にくかった。指導要領によれば「学年の目標を2学年まとめて示した教科については、当該学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)は生活科にあてはまるので、これによって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」をさせることが妥当なことになろう。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「生活科」の教育実践活動を通じて実現することも不可能ではない。

(7) 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のではなかろうか。子ども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。

ただし、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を注意する必要がある。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「生活科」で行われる本物の自然への働きかけや、仲間との多様な活動や体験は、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

キャンプ生活を経験するとか、家族で自然の中で色々な経験をするとか、で行われること本道と思われる。週休2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。

(8) 中央教育研究所の「生活科の学習環境に関する調査研究レポート(速報版)」で、生活科実施上の困難点として次のような実態が報告されている<sup>25)</sup>。次のものは1990年11月の中央教育研究所の調査で、括弧内のパーセントは回答総数1676校中のどれだけの学校がそのように回答したかの割合を示す<sup>25)</sup>。

- ・生活科の評価のしかたがわからない (73.7%)。
- ・校舎内の施設・設備が十分でない (72.8%)。
- ・校舎外の施設・設備が十分でない (62.1%)。
- ・地域に活動させる場所や施設が少ない (39.9%)。
- ・生活科のための予算が少ない (70.7%)。
- ・生活科を準備するための時間が足りない (76.9%)。
- ・教師自身の活動経験が不足している (79.1%)。

以上のように施設・設備・場所・予算・時間・経験などの不安がこの時点からすでに相当根強かった。子供連れ出すには教師1人では困難で、必ず2人以上で実施することが必要になる。しかし、現状ではそれもままならないことが現場教師からよく聞くところである。各学校や施設でこうした「生活科」の実施を困難にする環境条件を改善することが求められている。そのためには、教員数の大幅な増加や、施設や設備や予算等の抜本的な充実が必要となろう。

また「生活科」の評価の問題は、前節の4-3の(5)に述べたような深刻な問題を含んでおり、早急な改善が必要と思われる。

## 引用・参考文献

- 1) 教育課程検討委員会：「改訂学習指導要領批

- 判と私たちの課題No.7 生活科」2頁、1989年4月、日本教職員組合
- 2) 和澄利男：「生活科について—新潟県の様子—」科教協ニュース1991年4月15日発行 2～3頁
- 3) 西村肇他：教科書「どうしてそうなの（1年）」「ほんとはどうなの（2年）」、1992年、現代美術社
- 4) 朝日新聞：「教科書にみる新「生活科」」、1991年4月6日
- 5) 板倉聖宣：「日本理科教育史」、昭和43年、第一法規
- 6) 出版労連教科書対策委員会：「教科書レポート'91」、1991年1月、日本出版労働組合連合会
- 7) 出版労連教科書対策委員会：「教科書レポート'93」、1993年1月、日本出版労働組合連合会
- 8) 世界の教育システム及び科学教育の実態については、次の文献、シンポジウムの記録及び著者の体験や見聞などにもとづいた。  
学校理科研究会（木村仁泰他）：「世界の理科教育」、昭和57年みずうみ書房  
教科書研究センター：「教科書からみた教育課程の国際比較 5 理科編」昭和59年、ぎょうせい ドナ・藤本、シュテファン・フーク、小島伸恵：シンポジウム「日本の学校と外国の学校（1991年9月8日）」の報告、にいがたの教育情報、1992年5月、にいがた県民教育研究所  
坪井由美、谷口琢男、桑原敏明：「世界の学習指導要領」、李刊臨教審のすべて、1986年4月臨時増刊号、エイデル研究所
- 9) 長洲南海男：「アメリカの理科教育—危機から卓越性の追求へ」、理科の教育1987年8月、9～14頁、日本理科教育学会編、東洋館出版
- 10) 谷口琢男：「世界の学習指導要領」、李刊臨教審のすべて、1986年4月臨時増刊号、32～36頁、エイデル研究所
- 11) 「英国の全国共通科カリキュラム」（福岡敏之・森本信也監訳）、1991年、第一学習社
- 12) 桑原敏明：「指導要領指導要領の柔軟化でもたらされたこと」、臨教審のすべて、1986年4月臨時増刊号、23～26頁、エイデル研究所
- 13) 戸北凱惟：「フランスの理科教育」、理科の教育20～24頁、1987年8月、日本理科教育学会、東洋館出版
- 14) 戸北凱惟：「フランスにおける大区区分カリキュラム “めざまし活動” の論争点」、理科の教育、18～21頁、1989年8月、日本理科教育学会編、東洋館出版
- 15) 教科書研究センター：「教科書からみた教育課程の国際比較 5 理科編」29～35頁及び68から78頁、昭和59年、ぎょうせい、5～29頁、日本理科教育学会、東洋館出版
- 16) 秋山幹雄：「西ドイツの理科教育」理科の教育、25～29頁、1987年8月、日本理科教育学会、東洋館出版。
- 17) この節は第一回教科書問題シンポジウム（1991年12月14日新潟市）「生活科はどんな教科か」における著者の発言をまとめた次の文献 に手を加えたもの。  
小林昭三：「「生活科」と理科教育」10～16頁、にいがたの教育情報、季刊、1989年5月、にいがた県民教育研究所
- 18) 小佐野正樹：「「生活科」批判と理科教育の課題」あずみのフォーラム、1988年1月、あずみの書房
- 19) 奥井知久：「理科教育」7頁、1987年1月号、明治図書
- 20) 文部省：「小学校学習指導要領」、1989年
- 21) 文部省著作：「小学校指導書生活編」、1989年6月、教育出版
- 22) 文部省著作：「小学校生活指導資料—指導計画の作成と学習指導」1990年1月、大蔵省印刷局
- 23) 上越教育大学学校教育センター：「生活科研究第2集」56頁、1989年3月、上越教育大学学校教育センター発行
- 24) 指導要録記入研究会：「ポケット版小学校児童指導要録」1992年5月15日 あすとり出版
- 25) 中央教育研究所：「生活科の学習環境に関する調査研究レポート（速報版）」、1991年4月、中央教育研究所調査報告