

琉球大学学術リポジトリ

生活科の新設期における「認識」の位置づけについての考察
—生活科の新設期と第1回改訂の経過を中心に—

メタデータ	言語: ja 出版者: 琉球大学大学院教育学研究科 公開日: 2022-05-31 キーワード (Ja): 認識, 気付き, 知的な気付き, 低学年教育 キーワード (En): 作成者: 白尾, 裕志 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24564/0002017997

生活科の新設期における「認識」の位置づけについての考察

—生活科の新設期と第1回改訂の経過を中心に—

白尾裕志¹

Consideration for Meaning of “Recognition” in the New Period of Living
Environment Studies

— Focusing on the New Establishment Period and Progress of the First Revision —

SHIRAO Hiroshi¹

要約

1960年代の後半から課題となっていた低学年教育の在り方は、1980年代中期には継続されてきた「合科的な指導」に加えて、低学年の児童の発達段階を踏まえながら、新教科構想を含めた社会科及び理科統廃合がその中心となっていた。

低学年の社会科と理科の指導上の課題が指摘される一方で、低学年の社会科と理科の統廃合には慎重な意見や批判もある中で文部省は教育課程の改善の動きに合わせて、低学年教育の検討を進めた。

1986年7月に「小学校低学年の教科構成の在り方について（審議のまとめ）」が出され、新教科となる生活科（仮称）が示されると、低学年教育の動きが早まった。同年10月の教育課程審議会の「中間まとめ」で、新教科の生活科（仮称）の新設に伴い、低学年の社会科と理科の「統合」が示された。1987年11月には教育課程審議会の「審議のまとめ」が発表され、低学年の社会科と理科の「廃止」を前提に生活科（仮称）の新設の方向が出された。

本論では、まず、生活科の新設をめぐる低学年の社会科と理科が「統合」から「廃止」になった経緯を探ることで、低学年の社会科と理科の廃止によって成立した生活科の理念を明確にした。続いて、その理念に基づく生活科の実践上の課題とその対応で「気付き」が見直されていく過程を明らかにして、「知的な気付き」として、生活科における「認識」が再確認されていったことについて考察した。

キーワード：認識、気付き、知的な気付き、低学年教育

1. 問題と目的

1989年に成立した新教科である生活科は、低学年教育の教科再編の課題としては、1967年7月に出された中央教育審議会答申「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」に基づき審議され、同年10月に出された教育課程審議会答申「小学校の教育課程の改善について」に端を発することが指摘されている（宮本 1988）。

1967年以降、約20年間をかけて検討されてきた低学年教育の教科再編の課題は、1986年7月の「小学校低学年の教科に関する調査研究協力者会議」による「小学校低学年の教科構成の在り方について」（審議のまとめ）（文部省 1986a）によって、生活科（仮称）を設けることを示した。

そこでは「低学年の教育課程は、国語、算数、生活科（仮称）、音楽、図画工作、体育の各教科、道徳及び特別活動により編成されることとなる」とされ、社会科と理科がない状態で示されたことから、低学年の社会科・理科の廃止が危惧されるようになった。

¹ 琉球大学大学院教育学研究科教職実践講座 shirao@edu.u-ryukyu.ac.jp

「小学校低学年の教科構成の在り方について」を受けた、1986年10月の教育課程審議会の「教育課程の基準の改善委員に関する基本方向について（中間まとめ）」（文部省 1987a）では、新教科として生活科（仮称）を設定した上で、「社会科及び理科はその中に統合することとする」とされた。

さらに、1987年11月の教育課程審議会の「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について（審議のまとめ）」（文部省 1988a）では、生活科（仮称）を新設することに伴って「低学年の社会科及び理科は廃止する」とされ、1988年3月に『小学校学習指導要領』として公示された。

本稿ではまず、低学年の社会科・理科の「統合」と「廃止」では、生活科の教科の特質が異なることに着目して、その過程における社会認識と自然認識及び自己認識が教課審「審議のまとめ」から外れていった過程を追うことで、生活科の成立当初の教科としての特質を明らかにする。続いて、1998年版の『小学校学習指導要領』に向けた生活科の改訂で「知的な気付き」が登場した経緯を検証することで、生活科における「認識」の位置づけについて考察する。

2. 低学年における教科再編の動きから生活科の成立まで

(1) 小学校低学年の教科の再構成の既定路線化（1967年から1983年まで）

低学年社会科に関しては、民間教育研究団体を中心に1950年代後半から1960年代初頭に取り上げられていた。文部省では特設道徳を巡って小学校社会科の検討は行われたが、教科等の再編はなかった¹⁾。

文部省の動きとしては、1967年10月に出された教育課程審議会答申「小学校の教育課程の改善について（答申）」からである（宮本 1988）。その中で、低学年の社会科について「低学年の内容のうち、具体性に欠け、教師の説明を中心とした学習に流れやすいもの（中略）の取り扱いに検討を加えるとともに、児童の生活に即した具体的な社会の要請（中略）等についてもじゅうぶん配慮して改善を図り、児童の発達段階を考慮して、他教科、道徳等とも関連させて、効果的な指導ができるようにする」とし、「低学年における理科の学習に関しては、低学年の児童の著しい特徴である全体的、直感的な物の見方や考え方が、中、高学年の学習の基礎になるものであることを重視する。したがって、低学年においては児童がみずから身近な事物や現象にはたらきかけることを尊重し、児童が対象を比較したり、関係づけたりするなどの経験を豊富にするような内容に改善する」（文部省 1998a）とされた。これによって社会科では道徳を含めた合科的な指導、理科では直接的な体験を重視することが求められ、1968年版の『小学校学習指導要領』（文部省 1968）に反映された。

1971年7月に中央教育審議会答申『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 1971）が出された。そこでは「学校段階の特質に応じ教育課程の改善」として「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」（文部省 1971：72）とされ、低学年における総合的な教科の必要性が指摘された（傍線は筆者）。

しかし、1976年12月に出された教育課程審議会答申「小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について（答申）」（文部省 1977）では、「小学校における各教科等の編成は、現行どおりとするが、低学年においては、児童の具体的かつ総合的な活動を通して知識・技能の習得や態度・習慣の育成を図ることを一層重視するという観点から合科的な指導を従来以上に推進するような措置をとることが望ましい」とされ、1977年版の『小学校学習指導要領』（文部省 1977）では、低学年での教科再編は行われず「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」（文部省 1977：65）とされた。

この時、新教科構想が頓挫したことについて、吉富は教科教育研究団体及び校長会の反対に加えて、「従前からの社会科や理科の枠組みを超えた新教科の理念や基本原理が十分に構築できなかったこと、新教科を設けた場合に全国すべての小学校でより効果的な実践が展開されるかどうかという点に確証がも

てなかったことではないかと推測されます」と記している（吉富・田村 2014：21）。

1970年代の終盤に向かう時期の低学年教育の課題は、低学年の発達段階を踏まえた社会科と理科の教科再編とそれと絡んで継続された「合科的な指導」を含めた新教科構想の理念や基本原則の構築ということが課題になった。

1983年11月の「中央教育審議会教育内容等小委員会 審議経過報告」（文部省 1984）では、1977年版の『小学校学習指導要領』を踏まえ、「低学年における教科構成は従前どおりとし、学習指導要領において低学年における合科的な指導を従前より一層進めること」を示した上で、次のように示している（文部省 1984：76）。

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からの観点からみた場合、小学校低学年の教科構成の在り方は、中学年及び高学年のそれとは異なったものであることが適当であると考えられる。したがって、この際、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が、どのような教科構成が望ましいかについては、これまでの研究の成果や幼稚園教育及び小学校中・高学年における教科内容の改善との関連にも配慮しながら、今後さらに検討する必要がある（傍線は筆者）。

1971年及び1983年の中教審答申では、継承されてきた「合科的な指導」に低学年の児童の心身の発達段階や幼稚園教育との連続性からの観点が加わり、一貫して小学校低学年の教科の再構成を示している。中教審では1983年の時点で、小学校低学年の教科の再構成は既定路線化しつつあったことになる。

こうした流れの中で、日本理科教育学会は1985年8月に開催した第35回全国大会において「小学校低学年理科に関する要望書」（日本理科教育学会 1985）を発表して、文部省はじめ関係機関へ提出した。要望書では、「小学校低学年理科の存続が議論」されていることを念頭に「制度的取り扱いについては、特段に慎重なご配慮がなされるよう強く要望する」ことを発表した。

また日本社会科教育学会は、教育課程審議会に対して1986年5月に「小学校低学年社会科を廃止すべきでない」ことを含んだ「社会科教育に関する要望書（I）」（日本社会科教育学会 1986）を提出した。

② 低学年の社会科と理科の「統合」から「廃止」へ（1984年から1988年まで）

① 「小学校低学年の教科構成の在り方について（審議のまとめ）」

文部省は1984年7月に「小学校低学年教育問題懇親会」（後に「小学校低学年の教育に関する調査研究協力者会議」に改称）を立ち上げ、1986年7月まで15回の会議を重ねて「小学校低学年の教科構成の在り方について（審議のまとめ）」（文部省 1986a）（以下、「低学年の教科構成の在り方」）が発表された（吉富・田村 2014）。

「低学年の教科構成の在り方」では、「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、自立への基礎を培うことをねらいとする総合的な新教科と生活科（仮称）を設けること」を示し、「低学年の教育課程は、国語、算数、生活科（仮称）、音楽、図画工作、体育の各教科、道徳及び特別活動により編成されることとなる」とされ、社会科と理科が教育課程にない状態で示された。

さらに、下記に示す低学年の社会科・理科の指導についての課題を指摘している。

低学年の時期に、社会認識や自然認識の芽を育てることは大切であるが、学校教育の現状をみると、社会科や理科の学習指導はややもすると表面的な知識の伝達に陥るきらいもあり、内容構成や活動の在り方について再検討を行い、より具体的な活動や体験を通してこれらの認識を培う方途を考える必要がある（中略）。

従来、低学年において社会認識や自然認識の芽を育てることは、独立の教科である社会科と理科を行うこととしてきた。しかし、低学年児童には未分化な発達状況がみられ、また、この時期は具体的な活動を通して思考する時期にあることから、これらの教科のねらいは、児童の具体的な活動や体験に即して指導する方が一掃有効に達成できると考えられる（文部省 1986a:63）（傍線は筆者）。

ここでは、児童の活動や体験を重視する認識の形成を求めているが、低学年の社会科と理科における指導上の課題を指摘しており、それを踏まえた上で「新教科設定後においても、低学年の発達状況の特性から、指導法としては合科的な指導を行うことは適当であり、今後とも現行の扱いを維持すべきである」としている。新教科として構想されたこの時点での生活科（仮称）には、具体的な活動や体験を通して社会認識や自然認識、自己認識を培う方途と発達段階を考慮した「合科的な指導」が指導上の課題として示されていた。

② 教育課程審議会「教育課程の基準の改善に関する基本方向について（中間まとめ）」

1985年9月に文部大臣から教育課程審議会へ「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」が諮問された（文部省 1985）。この時、27名が委員として任命され、その内、7名が1987年11月の「審議のまとめ」まで参加していた。

教育課程審議会の「教育課程の基準の改善に関する基本方向について（中間まとめ）」（文部省 1987a）（以下、教課審「中間まとめ」）は、先述の「低学年の教科構成の在り方」（1986年7月）をほぼ踏襲して1986年10月に出された。生活科（仮称）を設定し、その位置付けを次のように示している。

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中において自己認識の基礎を養い、生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を培うことをねらいとして構想するのが適当であろうと考える。なお、社会科・理科はその中に統合することとする。

「低学年の教科構成の在り方」において、低学年の教育課程から社会科・理科がなくなった状態であったものを、「社会科・理科はその中に統合する」という位置付けを示した。「統合」とは「二つ以上のものを一つにまとめおさめること」（日本大辞典刊行会、1981）であるから、低学年の社会科・理科を生活科（仮称）にまとめるといふ意味として示された。

しかし、社会科・理科が生活科（仮称）に統合するというこの表現は、後述するように1987年の早い段階で「低学年の社会科・理科は廃止する」という方向になっていった。

③ 教育課程審議会「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について（審議のまとめ）」（文部省 1988a）

教育課程審議会の「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について（審議のまとめ）」（以下、教課審「審議のまとめ」）は、1987年11月に発表され、低学年の社会科・理科を廃止する方向を示したが、ここでは1986年10月の教課審「中間まとめ」以降の動きを以下に検討する。

1) 幸田三郎（教育課程審議会初等教育分科審議会分科会長）の「廃止」発言（1987年3月以前）
『初等教育資料』（1987年4月号）（文部省 1987b）

○ 吉田の発言「社会科と理科を廃止して、それに代わって生活科というものを置く」

これは『初等教育資料』（1987年4月号）に掲載された「座談会 教育課程改善の展望と今後の課題」での発言である。座談会は、教育課程審議会の初等教育分科審議会から分科会長の幸田三郎、秋山和夫が参加し、静岡市教育委員会学校教育課参事、東京都公立学校の校長、教諭各1名と当時、文部省小学

校課長であった熱海則夫の6名で行われた。なお、幸田と秋山は1985年9月の文部大臣からの諮問「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」についての教育課程審議会発足当初からのメンバーである。

座談会の冒頭で熱海が『『初等教育資料』は4月から1年間、主として教育課程改善の方向と課題という新しいテーマで、いくつかの具体的な課題をとらえて特集していくことを考えています』と発言していることから、この座談会は1987年3月以前に行われたと考えられ、1986年10月20日の教課審「中間まとめ」の発表から5か月の間に低学年の社会科・理科が「統合」から「廃止」になったことが推測される。幸田の発言は、生活科の新設について熱海から発言を求められた次のものである。

熱海：最後に中間まとめで設置が決定されている生活科の設置の趣旨とか、今後学校で研究する際のアドバイスでもあれば、幸田先生からお話いただければと思います。

幸田：現在の日本の学校での教科編成というのは、基本的にはほとんど変わることなく今までできたわけです。今回小学校低学年に限ってですけれども、社会科と理科を廃止して、それに代わって生活科というものを置く（傍線は筆者）。

教育課程審議会初等教育分科審議会分科会長である幸田が教課審「中間まとめ」で、低学年の社会科・理科について「統合」としたものを「廃止」と発言したことの意味は、教課審「審議のまとめ」（発表は1987年11月）が発表される前のこの時期では重要である。「廃止」は文字通りやめるわけであるから、この時点の幸田の生活科（仮称）は、社会科や理科的なものを教科としての性格に含まない新しい教科を想定した発言になっている。

座談会の他のメンバーから「廃止」に対して、「統合」からの変更の趣旨を問う発言はなく、同じ初等教育分科審議会の秋山も文部省の熱海も了解済みのことと考えられる。

幸田の発言は上記の後も続いており、そこでは生活科（仮称）が教課審「中間まとめ」の「統合」の位置付けとは異なっていることが確認できる。

幸田：理科と社会の合科という考えの中から出てきたというよりも、低学年の教育全体の充実を図るという観点から考えられたわけです。発達段階から考えて、まだ小学校の1、2年までの段階は体をもって物を考える段階として受け止める方々が、心理学関係の人たちにも多いわけです。そこで、自然現象や社会的な事象について知識を学んでいくというよりも、子供自身が日常生活体験、具体的な活動を通じて自分との関わりの中で自然について考えると同時に、自分についても考える。また、周りの人々とのかかわりにおいて、周りの人々のことと社会のある種の仕組みについて考えると同時に自分についてのことも考えていく。結局子供自身にとってはまだ小学校1、2年の段階において、環境というものを完全に客観化してこれを見ていくというところまで、精神的な発達はしていないだろう。そこで、学習者としての主体性を身に付けさせるということを重視しながら、直接的な生活経験、体験を通じて、自分とのかかわりにおいて自然、あるいは社会、人々についてのことを学んでいく。そのような学習過程を通して、自分自身というものをだんだん確立していく。そういう教科を作ることが望ましいのではないかということで、生活科というものを構想したわけです。いま申し上げましたように、決して理科と社会の合科ということではありません。生活科が作られることによって、たとえば他の教科については、合科的な指導を全く考えないでいいというのではなく、むしろ第1学年、第2学年の子供の精神発達の段階の特徴に応じて、できるだけほかのものも相互に関連付けて指導していくことのほうが望ましいのではないかという発想です（傍線は筆者）。

生活科（仮称）が社会科と理科の合科ではないことに加え、低学年の教育全体の充実を図るという観点からの新しい教科の構想であることを強調している。「自然現象や社会的な事象について知識を学んでいくというよりも」、「自分」や「子供自身」、「自分自身」の言葉が繰り返され、自己認識が強調されている。これは教課審「中間まとめ」で示した「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」という社会認識と自然認識及び自己認識を並列させた表現から、自己認識を強調したものとなっている。

また、「小学校の1,2年までの段階は体でもって物を考える段階」、「小学校1,2年の段階において、環境というものを完全に客観化してこれを見ていくというところまで、精神的な発達はしていない」ので「学習者としての主体性を身に付けさせるということを重視」するという一連の表現からは、認識の結果としての知識よりも学習態度の位置づけが重視されている。

これは、1986年7月に発表された「低学年の教科構成の在り方」の「低学年の教科構成等改善の視点」で「低学年の時期に、社会認識や自然認識の芽を育てることは大切であるが、学校教育の現状をみると、社会科や理科の学習指導はややもすると表面的な知識の伝達に陥る」と示されたこと呼応しており、そもそも低学年の児童は、社会や自然の環境を客観的にみていくまでに発達していないから「直接的な生活経験、体験を通じて、自分とのかかわりにおいて自然、あるいは社会、人々についてのことを学んでいく」新教科としての生活科（仮称）が必要との趣旨である。自己認識が社会認識と自然認識に対して相対的に上位に置かれているが、最終的な教課審「審議のまとめ」では自己認識も表記からなくなった。

ただ、同じ時期の『初等理科教育』（1987年4月号）には、文部省教科調査官の奥井智久が『生活科』の理念とその役割（奥井1987）を書いているが、そこでは、教課審「中間まとめ」を前提に低学年の社会科と理科の「統合」によって「対象についての認識を得るとともに、ひるがえって自分自身の特性や行動の仕方に気づかせる」、「自然認識、社会認識、自己認識の芽が育てられるようにする」ことが述べられている。

また、少し後の『初等教育資料』（1987年7月号）には、文部省小学校課教科調査官の高野尚好が「教育課程の改善と社会科」（高野1987）を書き、生活科（仮称）については、奥井と同じく教課審「中間まとめ」を踏まえた「統合」を前提に説明している。

以上のことから判断すると、1987年3月以前の幸田の低学年の社会科・理科の廃止に関する見解は教育課程審議会内のものと考えられる。

また、臨時教育審議会が1987年8月7日に「教育改革に関する第四次答申（最終答申）」を提出し、「小学校低学年においては、児童の生活を中心とした内容により構成される総合的教科を構想し、そのなかで体験的な活動を通しての基本的な生活習慣の形成が図られるようにする」（文部省1987d:117）としたことも、学習内容としての社会及び自然よりも学習の対象としての環境として位置付けることにつながったと考えられる。

2) 幸田の発言の背景（1986年10月から1987年3月まで）

吉富は「生活科の形成過程を明らかにする上で特記しておく必要がある」として、1987年2月20日に水越敏行（当時、大阪大学）を迎えて行われた懇親会を挙げている（吉富・田村2014:36-37）。

水越はこの時点で「教育課程審議会委員であり、生活科（仮称）委員会に所属」しており、水越が「カリキュラム論から生活科をみたときに、スコープとシーケンスはどうなるかを明らかにする必要性を指摘」したことをきっかけに、「生活科の内容構成10の視点」につながったことを示している（吉富・田村2014:30）。「生活科の内容構成10の視点」は、後に「生活科研究の視点」として生活科研究推進校連絡協議会で示され（文部省初等中等教育局小学校課1988）、1989年版の『小学校学習指導要領』の生活科の12の内容に整理された。

1987年2月時点の水越による生活科（仮称）におけるスコープとシーケンスの指摘が生活科（仮称）

の特性と内容を決める重要なきっかけになったことが伺える。

1989年版の『小学校学習指導要領』では、生活科の目標は「第1学年及び第2学年」として一括してした上で、「内容」を学年毎に6項目設定している。水越の指摘は、当時、教課審「中間まとめ」の段階で必ずしも明確でなかった生活科（仮称）の目標につながる理念を念頭に、生活科（仮称）の第1学年、第2学年での領域（スコープ）と児童の発達段階に応じた大まかな順序（シーケンス）を先行して検討することで、新教科としての内容が明確化され、生活科（仮称）の目標も明確化され、特に「自分自身や自分の生活について考えさせる」（教課審「審議のまとめ」で挿入された表現）ことにつながったと考えられる。

教課審「中間まとめ」（1986年10月）の段階での学習の結果としての社会認識、自然認識、自己認識からそれぞれ、学習対象の領域として「社会とのかかわり」、「自然とのかかわり」、「自分自身」が成り立ち、それらを踏まえて、「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」として構想し直されたと考えられる。さらに社会や自然を学習の結果としての認識や認識の結果としての知識として求めることよりも、生活科（仮称）のねらいとしての習慣や技術の習得、自立への基礎がより重視されると、生活科（仮称）のねらいにつながるための学習対象の領域（スコープ）としての社会及び自然の位置付けが生活科（仮称）の特性としての意味を増していったと考えられる。

3) 教課審「審議のまとめ」（1987年11月）

教課審「審議のまとめ」は、1987年11月に発表され、低学年の社会科と理科を廃止する方向を示した。以下、一部を引用する。

低学年の教育全体の充実を図る観点から、低学年に新教科として生活科を設定し、体験的な学習を通して総合的な指導を一層推進するのが適当であると考え。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関わりに関心を持ち、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、低学年の社会科および理科は廃止する。

教課審「中間まとめ」からは「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養い」という表現がなくなり、「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」が新たに挿入された。

教課審「中間まとめ」にあった社会認識、自然認識、自己認識が外されたことは、生活科（仮称）ではそうした「認識」を求めず、学習対象の領域としての社会や自然と自分とのかかわりから自分自身や自分の生活を考えることが重視された生活科（仮称）を構想したことになる。三つの「認識」が外された理由について次で検討する。

④ 教課審「審議のまとめ」（1987年11月）以降の教課審関係者の意見

1) 幸田三郎（教育課程審議会初等教育分科審議会分科会長）（1988年1月）

『文部時報』（1988年2月号）には、「座談会 21世紀へ向けて学校教育はどうあるべきか」（文部省1988c）が掲載されており、ここで幸田は生活科（仮称）に関して発言している。座談会は司会者が「教育課程審議会の答申が昨年末に出ました」と述べているので、座談会は1988年1月に開催されたと考えられる。幸田は「教科の再編成」と項目立てられた中で、生活科（仮称）に関して次の説明をしている。

まわりの自然環境とか社会環境と自分がいつもかかわりを持って生きているわけでありまして、それを個々別々のものとしてまだ認識するまではいかない。環境を一体的に受け止めている。そういう中で自分自身とのかかわりにおいて、自然についての認識の目を養うとか、社会について考え

させる、と同時に自分自身についても考えさせる。(中略) いい方を変えますと、自立した学習主体を作ることが、低学年で必要なのではないかという考え方に立って生活科というものが作られました。(中略) 幼稚園教育と小学校教育は、それぞれ独自のねらいはありながら、子ども自身は連続して生活している。ですから、より内的な意味での接続を考えることも必要であろう。そこで生活科が考えられた。それに伴って社会と理科が廃止されることになったわけです。(文部省 1988c: 12-13)

生活科(仮称)では発達段階的な観点から「認識」を第一義的には求めず、自立した学習主体を育て、幼稚園教育との接続が重視されたことがわかる。

幸田は続く『初等教育資料』(1988年3月号)には、「低学年の教育の改善の視点」(幸田 1988)として、上記の発言を前提に次のようにまとめている。

各種審議会において指摘された、具体的活動を通しての総合的指導の必要性と、社会科・理科を中心とする合科の必要性についての認識のうえに立って生活科が構想されたことは間違いないところである。しかしながら、生活科の構想は、単なる社会科と理科の合科を超えて、低学年教育全体の充実を図るため、具体的活動や直接体験による総合的学習を低学年教育全体の基調とすべきであるとの観点から生まれてきたものである。そこから、これまでの提言には見られなかった、学習主体であり生活主体である自分自身についての認識の芽を育てるという視点が生活科のねらいの一つとされることになったのである。(傍線は筆者)(幸田 1988: 4-5)

幸田の「これまでの提言には見られなかった、学習主体であり生活主体である自分自身についての認識の芽を育てるという視点」は、教課審「中間まとめ」にはなく、教課審「審議のまとめ」に登場したことを指している。つまり生活科(仮称)は、教課審「中間まとめ」から外された「認識」ではなく、具体的な活動や体験を通して、学習対象としての社会や自然と自分とのかかわりから自分自身や自分の生活を考える「認識の芽を育てる」ことと並行して「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」されたことを示している。

2) 水越(教育課程審議会初等教育分科審議会委員)が指摘する生活科(仮称)の問題点

『文部時報』(1988年2月号)に、水越の「これからの小学校教育に期待するもの」(水越 1988)が掲載されており、「生活科と合科的学習」の項目で、生活科の問題点を指摘している。

教課審「中間まとめ」での生活科の特性を踏まえ、社会認識、自然認識、自己認識では「生活科のスコープを決める基本視点として、桁が粗すぎる」として、「生活と消費」、「情報の伝達」などの具体例が「生活科の特徴をとらえる上で、有効であった」としている。これは、先述した1987年2月時点の水越による生活科(仮称)におけるスコープ(領域)とシークエンス(順序)の指摘と考えられる。

また、第3学年以降の教科等へのカリキュラム上のつながりをシークエンス(領域)の課題としている。さらに授業時数とのかかわりから何重もの合科が必要になる問題点を挙げている。

筆者は水越の指摘を契機に、教育課程審議会が社会及び自然の学習の位置付けについて、学習の結果の認識からスコープ(領域)としての学習対象へ、その扱いを変えたと考えているが、水越自身は、生活科(仮称)のカリキュラム編成の上で社会、自然、地域を中心に認識の対象となる教育内容を重視していることがわかる。

生活科のカリキュラムを編成していくには、タテ軸——年間通して自分の成長や自然の変化を見つめていく(継続性)、ヨコ軸——社会認識を中核にしなが、自然認識や制作活動へもつなげて

いく（総合性）、この枠組みを持った上で、10の例示を更に具体化したり、地域固有のものを追加していくことが最優先であろう（水越 1988：30）。

3) 森隆夫（教育課程審議会初等教育分科審議会分科副会長）（1988年1月）

『初等教育資料』（1988年2月号）には、「座談会 初等教育改善の方向」が掲載されており、ここで森は「生活科の教育」という項目で次のように発言している（文部省 1988b）。

生活科については、逆転の発想で考えなければいけないと思うんです。従来の教科というのは、みんな学問を背景に考えている。そうじゃなく今度は生活の側から考えている。知識を教えるんじゃなくて極端に言えば、ものの見方、考え方です。自然、社会あるいは自己認識にしても、そういう見方を教えるのがねらいであって、極端に言えば「何を」はあまり重要ではない。ほんとうは、なんでもいいわけなんです。なんでもいいと言ってしまうれば先生方が大変だから、ある程度、どういう体験がいいかとやっている。学びやすい体験もありますから、そういうものを揃えようということなんです（傍線は筆者）（文部省 1988b：61-62）。

森の発言からは、生活科（仮称）が知識を教えるのではなく、ものの見方、考え方を重視するから教育内容は重要ではないことが伝わる。また、児童の学習対象に対する受け止め方が重要であり、学びやすい体験を揃えた教科が生活科（仮称）であり、その結果が教課審「審議まとめ」ということになる。この考え方によると、認識の結果としての知識の重要性は低くなり、教課審「中間まとめ」から「認識」が外れた要因と考えられる。ただ、上記の水越が示している「社会認識を中核にしなが、自然認識や制作活動へもつなげていく（総合性）」という意見とどのように折り合いをつけて、教課審「審議のまとめ」になったのは明らかではない。

4) 宮本三郎（小学校指導書生活編作成協力者）が指摘する「認識」が外れた理由

宮本は「生活科の新設—そのねらいと特色—」『初等教育資料』（1988年3月号）の中で、社会認識、自然認識、自己認識が教課審「中間まとめ」から外された理由について次のように述べている。

中間まとめにおいては社会認識・自然認識・自己認識という表現で三者のかかわりが示されたが、「認識」ということを前面に出すと、生活科の特質である体験的な学習ということがゆがめられる虞れがある。そこで、ねらいとしては、まず「自分と社会や自然とのかかわり」ということを重視する必要がある。社会認識・自然認識はその上に作られていくので、これらについて誤解のないようにしたいということ、また、社会認識＝社会科、自然認識＝理科と受けとめられ、社会科と理科の合科というイメージを与えやすいので、その表現を避けたいということなどの配慮があつて、表現が改善されたものと思われる（宮本 1988：10）。

この説明は、生活科（仮称）での社会や自然について、認識の形成の前段階としての「自分と社会や自然とのかかわり」として位置付けることで、生活科（仮称）の学習では、一貫して自分とのかかわりが重要であることを示している。さらに生活科（仮称）が社会科と理科の合科という誤解を避けるために「認識」という表現がなくなったことを指摘している。先述での幸田による指摘である「生活科の構想は、単なる社会科と理科の合科を超えて、低学年教育全体の充実を図るため、具体的活動や直接体験による総合的学習を低学年教育全体の基調とすべきであるとの観点」と合致している。

以上のことから、教課審「審議のまとめ」では、低学年の社会科・理科を廃止して新設される生活科（仮称）は、低学年の発達段階を踏まえ、低学年教育全体の充実を図るための社会科でも理科でもない新教

科としての性格を明確にするために、社会認識・自然認識・自己認識という表現を教課審「中間まとめ」から外し、「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」ことを重視した新教科として示したと考えられる。

3. 1998年版『小学校学習指導要領』の改訂に向けた動き

(1) 新設の生活科に求められた「気付き」

1989年版の『小学校学習指導要領』（文部省 1989a）によって生活科の目標は次のように表記された。

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。

生活科はその成立以来、「気付き」が重視されている。1989年版の『小学校学習指導要領』及び『小学校指導書生活編』（文部省 1989b）では、学習対象としての身近な社会や自然とのかかわりからの「気付き」とそれらを基にした「自分自身への気付き」を多用している。例えば、社会にある「店」を通して次のように説明している（文部省 1989b：50）。

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（店）に自らかかわり、気付き、考え、行動することによって、対象と自分自身への気付きを深め、そのような体験を通して、自ら生きる知恵を身に付けていくのである。

生活科は「自分自身への気付き」がねらいであり、「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」ための基点となっている。先述した幸田が「学習主体であり生活主体である自分自身についての認識の芽」としたものを「活動の中における様々な知的な工夫や関心、あるいは気付きが認識の芽である」（文部省 1989b：60）として、それを定着させることを求めている。

また、「生活科学習上のポイント」として、体験活動における「情緒的かかわり」を挙げ、感動や驚きの背景には「知的認識の芽生え」があり、それが後の高度な抽象的な認識の基礎となるものであることを指摘して、児童が体験活動において持続的な深い興味、関心を抱くことの重要性を指摘している（文部省 1989b：59）。

以上のように社会や自然の対象そのものへの認識を第一義的に求めない一方で、「気付き」を手掛かりに学習対象としての身近な社会や自然とのかかわりからの「自分自身への気付き」を重視した生活科の実践が求められた。

(2) 生活科新設前後の実践上の課題（1988年から1990年まで）

1989年の『小学校学習指導要領』告示及び1992年からの完全実施に備えて、文部省は1988年度から1990年度までの3年間で全国の51校に生活科に関する研究推進校を設置して、生活科の指導計画の作成、指導法の工夫、教材の開発、授業の実践などについて研究を委嘱した。それを「生活科の創造的展開—昭和63～平成2年度 生活科に関する研究推進校研究報告」（文部省 1991）（以下、「生活科の創造的展開」）にまとめている。

① 生活科実践上の課題としての「気付き」

全国51校の生活科に関する研究推進校の研究成果としては、生活科の指導計画の作成、指導法の工夫、教材の開発、授業の実践等に対する各校独自の取組ができたことを記している一方で、生活科の重要なねらいである「自分自身への気付き」について言及する学校は少なく、課題として挙げている学校も少

ない。そうした中で、次の学校は「気付き」について言及している。

1) 新潟県上越市立大手町小学校 (文部省 1991: 105-112)

大手町小学校は研究主題を「自ら生活を築く子供の育成」として、生活科の実践を通して目指す子供像を明らかにし、単元の開発、価値ある体験を中心にした子供の学習論、生活科における評価の在り方を明らかにした。

研究の課題としては、上記の生活についての見直しに加え、次のことを指摘している。

子供たちの体験から経験へ至る筋道と、その過程における一人一人の「気付く」「分かる」ことと、認識との関連について明らかにする。

大手町小学校では、中・高学年での「自分を見つめ、自分について考える」ことも課題として挙げており、「自分自身への気付き」を低学年の生活科から中・高学年へつなごうという意味がみられる。

2) 富山県砺波市立出町小学校 (文部省 1991: 113-119)

出町小学校は研究主題を「自己実現の喜びをもたせる学習の指導過程を、どのように仕組むか」として、児童に必要な力の明確化や「自分自身への気付き」に必要な教材、単元開発及び指導計画の作成、評価と指導の在り方について取り組んだ。「研究成果の概要」では、次のように記している。

子供たちが、それぞれの思いに従って実際にやってみる中で、友達とのかかわり、対象とのかかわりの中から、体験を通し、失敗を通して納得し、実感を伴った気付きを得ていく。

教師は、先を見抜いていなければならない。まさに、個の根拠と根拠、ばらばらに存在していたものを関係付け、見させ、思考させ、振り返らせ、気付きを得させる、教師の専門性がここに問われるところである。

出町小学校は生活科の教材選択について「本当に気付かせたいもの」を見抜くことの重要性を併せて指摘している。

1990年度までの生活科に関する研究推進校の課題として「気付き」に言及しているものは少ないが、この後、生活科の課題として「気付き」の質が問われていくことになる。

(3) 生活科の実践上の課題の顕在化 (1996年から1998年まで)

1996年8月27日に次期学習指導要領改訂に向けた諮問「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」(文部省 1996) が文部大臣から教育課程審議会に出された。教育課程審議会には後述する無藤隆(当時、お茶の水女子大学)が参加した。

① 生活科の実践上の課題

1989年に新設された生活科は、各小学校へ徐々に定着していったが、同時に実践上の課題も明確になり始めた。『生活科授業を楽しく』(1996年9月号、明治図書)では「あなたの生活科授業に問題はないか」が特集された。

長澤憲保は「いったい何を育てているのか生活科の授業として」(長澤 1996)を投稿している。そこでは「子どもの可能性を捉えているものか」、「一人ひとりが確かな“交わり”、“かかわり合い”を体験しているか」、「“自ら学ぶ”喜びや“学び方”の価値、必要性に気づかせているか」を問いかけ、次のように示している。

観察記録の「まとめ」や活動成果の「発表会」を“うまく”あるいは“見栄え良く”といった教

師の“先周りの配慮”によって、パッケージ化された教材・教具のなかに、子どもたちの主体的な学習活動を絡め取るやり方（「型詰め」）ではなくて、学習の方法、つまり自ら学ぶ学び方を、子どもたちと教師と一緒に考え、構築していく過程が必要である。このことが、子どもたちの自ら学ぶ喜びや達成感、自己効力感の形成にも、結びついていくのである

教師がお膳立てを済ませておいて、児童が楽しく学習活動をするに対して、活動を通して児童が問いかけ、その学習の教具や活動などが、どのような理由が必要となるかについて児童と構築していく過程を生活科の授業に求めている。

また、清水毅四郎は「孤立的な活動に閉じ込めない」（清水 1996）を投稿している。「生き物と遊ぼう」、「学校たんけん」、「物の製作」の授業を挙げ、次のように指摘している（清水 1996：15）。

短いスパンで性急に生活科単元を展開しようとするれば、どうしても手っ取り早く、子どもを夢中にさせ、動かしていこうということになりがちである。

しかし教師が大変な手間ひまをかけてお膳立てをし、そのなかで、子どもらを夢中にさせて（集中とはいえない）、終わりとするのでは、あまりにももったいない。（中略）少しぐらい手に負えなくとも苦勞のしがいのある体験を保障してやりたいのである。

便利で合理的で人工的な場面設定のもとに、受け身の消費文化的で自己完結的な（作って楽しんでゴミの山となるような）活動や体験に今日それほど意味があるとは思われない。

生活科実践の一部では、児童が夢中になる活動主義に陥っていたことは否めず、対象とすべき社会や自然に対しても十分に向き合えず、重要なねらいである「自分自身への気付き」も楽しさの感想に終わることがみられた。先述の「生活科の創造的展開」でも「課題」は、生活科の指導計画の作成、指導法の工夫、教材の開発等の成果をさらに充実するための「課題」として表記されていることが散見された。

この時期に文部省で生活科の教科調査官を担当していたのは嶋野道弘である。嶋野は先述の長澤や清水と同時期に『生活科授業を楽しく』（明治図書）において「生活科新改革の方向を探る」という連載をしていた（嶋野 1996a）。長澤、清水と同じ号では、「価値ある体験を生み出す」と題して、価値ある体験の重要性について子どもの立場から「自分自身がコトの主体者になって、自分の思いや願いを実現させる、という事実である」と示し、対象と児童自身の体験的な活動における丁寧なやり取りの必要性を指摘している。

続く、「価値ある体験を生み出す（2）」『生活科授業を楽しく』（1996年10月号、明治図書）で嶋野は「認識が深まりを身体化すること」、「めあてを創り出し発達させること」について、ウサギの飼育活動を例に次のように示している（嶋野 1996b）。

生活科では、対象とのかかわりを通して、疑問をもち、発見し、考えるなどを通して、例えば「生命のあること」を認識していく。さらに、それが単に分かるのではなく、生命のあるものに対する子どものふるまい方となって表れてくることを求めたいのである。

嶋野が『生活科授業を楽しく』（明治図書）において「生活科新改革の方向を探る」を連載した背景には、教育課程審議会において生活科の第1回改訂に向けた審議が行われていたことも関連していると考えられる。新教科である生活科の約10年の実践をどのように総括し、改訂に生かしていくが焦点となっていた。ここでは、先述したように生活科の新設にあたって社会認識、自然認識、自己認識を外し、1989年6月に出版された『小学校指導書生活編』（文部省 1989b）でも、「生活科学習上のポイント」の中で、

体験活動における「情緒的かわり」というごく限られた場での「知的認識の芽生え」として表記してきた「認識」に対して、教科調査官である嶋野が対象とのかかわりで用いたことは注目される。1996年8月以降の時期において、教育課程審議会における生活科の改訂に向けた審議の対象に「認識」が生活科の課題としてあがっていたと考えられる。

② 生活科の新設にかかわった関係者の意見

『生活科授業を楽しく』（1997年2月号、明治図書）では「みんなで考える生活科改定への提言49」が特集された。この中で、生活科の新設時の関係者である熱海則夫「学習理論・学習指導論の強化を」（熱海 1997）、森隆夫「将来の満足に期待」（森 1997）、水越敏行「生活科—その成果と今後の課題は」（水越 1997）らが投稿している。

熱海は成立後約10年が経過する生活科に対して「学習理論・学習指導論の強化を」求め、次のように記している（熱海 1997：9）。

具体的な活動は実物（自然や社会）に直接触れることによって対象を直感的に把握できる、生の問題に触れることによって問題解決的な力を育てるのに役立つ、人間の五感を働かせて取り組むので個人の特性や能力が発揮しやすい、認識面だけでなく行動が伴うので豊かな感性や表現力を養うのに適しているなどのメリットを持っている。このような直接的な体験活動の良さを生活科の学習の中で十分生かしているのかどうか。生活科の学習を教室内に矮小化しないためにも生活科における直接体験的な活動の在り方についての研究を一層深めてほしいものである。

森は「生活科の原点に立帰って、反省してみることだろう。そのために、生活科の原理というか、定義をしておきたい。生活科は、知識を教える教科ではなく、具体的な活動、直接体験をすること自体が目的である」として、「生活科は、考える力、知恵の基礎となる教科であり、それは、また、自己教育を理想とする生涯教育の基礎でもある」と結んでいる。

熱海と森は、生活科本来の原則に則った見直しと理論、実践の強化を指摘しているが、生活科に関する研究推進校はじめ、各小学校は「生活科の原点」に忠実に実践、研究を重ねてきた結果、先述した生活科の実践上の課題が顕在化していることに対して応えていない。

これに対して水越は、生活科の問題点や改善すべき点として、「認識」の対象となる教育内容に絡めて次のように言及している（水越 1997：12）。

生活科も教科の一つである。当然そこには内容をともなうねらいが必要となる。中学年から高学年にかけて、環境教育、地域研究、情報教育、芸術的表現教育、四季の変化と文化、国際理解教育などに発展していける布石は、この低学年で置いておかねばなるまい。神戸市総合教育センターの指導で「おへその話」で、母子のつながり、植物と動物のRe-production、そして将来の性教育や生命の連続につなごうという実践があったが、これなどは稀有の例といえる。このような巨視的な視点を見失ったせつな的な活動主義、実物主義は、かつての新教育運動のたどった道、その再現になるであろう。

水越の指摘は教科としての生活科が「内容をともなうねらいが必要」という教科学習の基本を示しており、それを踏まえた上で『『実物と行動』を通しての学習』について「実践を通して、多くのすぐれた事例を生み出してきた」として評価している。生活科としての「内容をともなうねらいが必要」で、それに基づいた具体的な活動や体験を通して、児童が対象への認識と並行して「自分自身への気付き」につながった例として生活科実践「おへその話」を紹介している。

③ 「知的な気づき」(無藤隆)

『生活科授業を楽しく』(1997年4月号, 明治図書)の連載「往復書簡で考える“生活科改造プラン”」では、教育課程審議会委員の無藤と教科調査官である嶋野とのやり取りが掲載された。この中で、無藤は「知的な気づきを目指す」として次のように記している(無藤1997)。

体験的情動的な活動からの成長を生活科は目指します。ただ、そこで立ち現れてくる知的な気づきを重視するところで小学校の教科として成り立つのです。もちろん、特定の気づきを押し付けることは出来ませんが、子どもなりに活動を通して何かに気づき、その気づきを明確なものに出来るよう教師が支援することは不可欠です。砂金を洗い流すような子供との対話的作業をもっと大切にすべきでしょう。(中略)

生活科という気づきとは、言葉ではっきり言えるものとは限りません。正確に言えば、言葉以前の振る舞いがまず変わり、それを表現に表す中で徐々に言葉になっていくのでしょうか。言葉にすることは大切ですが、言葉以前の振る舞いや、言葉とか造形その他の多様な表現方法と、そこでの気づきの現れに十分配慮すべきです(傍線は筆者)(無藤1997:66)。

先述したように顕在化した生活科の実践上の課題では、生活科の授業が画一化し、活動主義、実物主義によって、生活科のねらいのひとつである「自分自身への気付き」への傾注がおろそかになっていた。教育課程審議会委員の無藤が「知的な気づきを重視するところで小学校の教科として成り立つ」と表現したことは、その逆の実態として「気づき」を反映できない実践がみられたと考えられる。『小学校指導書生活編』(文部省1989b)で多用された「気付き」について、生活科に関する研究推進校でも言及している小学校は少なく(「生活科の創造的展開」)、言及していた大手町小学校は「子供たちの体験から経験へ至る筋道と、その過程における一人一人の『気付く』『分かる』ことと、認識との関連について明らかにする」こと、出町小学校は「個の根拠と根拠、ばらばらに存在していたものを関係付け、見させ、思考させ、振り返らせ、気付きを得させる、教師の専門性がここに問われる」ことを指摘していた。

以上のことから、新設されて約10年が経過しようとする生活科では、「気付き」が指導上の課題となっていたと考えられる。無藤の指摘に対して、教科調査官である嶋野は「気付き」について次のように応えている(嶋野1997a)。

言葉も大切です大切ですが、多様な表現の中に現れる気付きこそ、大切にしなければならないと思います。子どもは対象とかかわる中で、ある何かに気付き、それが自分にとって価値があると実感されると、その方向に積極的に立ち向かっていきます。このような意味から知的な気付きを目指すことは大切です。気付きは、子どもの内から生じるもので、極めて密やかだったりします。また、その子ども自身に自覚されて、生きて働く力になります。ですから、教師の対話的作業は本当に大切にされるべきだと思います(嶋野1997a:67)。

民間の教育雑誌上ではあるが、「生活科改造」に関する意見交換で、教育課程審議会の委員である無藤の意見に対し、文部省教科調査官である嶋野が、「(知的な)気付き」の再重視に同意していた。

「気付き」については、木村吉彦(当時、上越教育大学)が『生活科授業を楽しく』(1997年7月号, 明治図書)の連載「往復書簡で考える“生活科改造プラン”」において、生活科の「キーワードは三つの気付き」として「自分への気付き⇄対象への気付き⇄他者への気付き」を示している(木村1997)。

④ 「教育課程実施状況調査を踏まえた生活科の学習指導改善」(嶋野1997b)

文部省は、1992年12月に「教育課程実施状況調査研究会」を発足させた。これは1989年版の「学習指

導要領及び幼稚園教育要領に基づく教育課程の実施状況について総合的に調査研究するため、調査全体の企画、とりまとめ等を行う」ことを目的に設置された。生活科とのこれまでのかかわりでは、熱海則夫、無藤隆が参加していた。(文部省 1993)

調査は「新学習指導要領において身に付けることが求められている資質や能力が實際上幼児児童生徒にどの程度身に付いているか、指導上の問題点は何かなどを明らかにし、将来の教育課程や指導方法の改善に資することを目的」として行われた。

生活科では、5校の調査研究協力校における2年間の調査結果を基に、『生活への関心・意欲・態度』『活動や体験についての思考・表現』『身近な環境や自分についての気付き』の三つの観点ごとにその実現状況を整理し、また、各学年の内容ごとにもその特徴をまとめた。(嶋野 1997b: 48)

結果は、評価の三つの観点全てにおいて「特に良好」であった。「教育課程実施状況調査」での「特に良好」とは、「十分満足できる」と「おおむね満足できる」を合わせた割合が90%以上となっている場合であるので(文部省 1997: 52)、生活科の5校の調査研究協力校の全てが、先の三つ観点に対して「十分満足できる」または「おおむね満足できる」と回答したことになる。

この結果では生活科の実践上の課題が明確ではないことになるが、嶋野は「教育課程実施状況調査を踏まえた生活科の学習指導改善」(嶋野 1997b)において、「生活科の学習指導の課題とその改善」として次の三つを挙げている。

- 1) 地域や子供の実態に応じた学習指導が一層展開できるようにする
- 2) 具体的な活動や体験を楽しみ、生き生きと主体的に活動できるようにする
- 3) 具体的な活動や体験を通して生まれる知的な気付きを大切にする

これらを生活科の課題としてその改善を求めるということは、地域や子供の実態に応じた学習指導が十分でなく、具体的な活動や体験を十分に楽しめず、主体的な活動にならず、具体的な活動や体験を通して生まれる知的な気付きを大切にできていない実態が存在したということである。こうしたことは先述した生活科の実践上の課題でも、その記述の詳細の中で具体的に示されていた²⁾。

嶋野は「具体的な活動や体験を通して生まれる知的な気付きを大切にする」について、三つの「気付き」として、「具体的な活動や体験から生まれた気付きをとらえる」、「子供の気付きを価値付けたりなどして定着させる」、「自分への気付きを重視する」を示して次のようにまとめている。

これからの生活科では、具体的な活動や体験を通して生まれる、対象への気付きや自分への気付き、他者への気付きを一層大切にする必要がある。気付きは多様であり、その源は子供にある。それは、将来の認識の芽として、さらに具体的な活動や体験を重ねて、次第に複雑に、かつ洗練されたものとなるものである(嶋野 1997b: 52)。

ここには、「気付き」の相互関係を示した先述の木村の指摘である「自分への気付き⇔対象への気付き⇔他者への気付き」が継承されている。

「気付き」は『小学校指導書生活編』(文部省 1989b)でも多用されていたが、生活科に関する研究推進校の研究成果では「気付き」への言及は少数であった。このことは、生活科の成立後の約10年間の実践や研究において「気付き」への関心が多くなかったことを示している。新しい教科としてその理念や目標、求められる具体的な活動や体験の場づくりに傾注され、生活科の指導が画一化、形式化したことが考えられる。一方で、生活科の5校の調査研究協力校の全てが、「身近な環境や自分についての気付き」に対して「特に良好」と回答していることは、生活科の実践研究で一定の成果を残せた小学校では、「気

付き」が重視されていたことになる。

嶋野が示した「生活科の学習指導の課題とその改善」の三つは、地域や子供の実態に応じて、「具体的な活動や体験を通して生まれる知的な気づきを大切にする」学習指導の指導を工夫改善することで、生き生きと主体的に活動できるようになるという方向性を示していた。

⑤ 「教育課程の基準の改善の基本方向について（中間まとめ）」（文部省 1998b）

教育課程審議会は、1997年11月に「教育課程の基準の改善の基本方向について（中間まとめ）」を公表した。そこでは、生活科の現状と課題について次のように示された（文部省 1998a：115）。

児童の学習状況については、直接体験を重視した学習活動が展開され、おおむね意欲的に学習や生活をしようとする態度が育っている状況にあるが、一部に画一的な教育活動がみられたり、単に活動するだけにとどまっていて、自分と身近な社会や自然、人に関わる知的な気づきを深めることが十分でない状況も見られる。

これまで論述したように、1990年代の生活科の実践上の課題として画一的な指導や活動主義、知的な気づきを深められないという現状認識がある。無藤の「知的な気づき」の指摘や木村の「三つの気づき」、嶋野が「生活科の学習指導の課題とその改善」で示した課題が反映された形となり、1998年の生活科の第1回の改訂は、「知的な気づき」を重視した方向に向かった。

⑥ 「生活科の学習指導の改善の視点」（嶋野 1998）

「教育課程の基準の改善の基本方向について（中間まとめ）」を受けて嶋野は、1998年6月の『初等教育資料』で「生活科の学習指導の改善の視点」を発表した。嶋野は生活科の授業において「子供は意欲的に活動しているのに、学習としてうまくいっていない状況がみられる」として、生活科の学習指導の改善に向けて、「活動や体験から学ぶということ」、「知的な気づきを大切にする」、「個を生かし学習を発展させる」の三つを指摘している。

「知的な気づきを大切にする」では、児童が気づきに自覚的になれないと同時に教師にもそれが見えていないことを指摘して「学習としてうまくいっていない状況がみられるのは、教師の認識や意識の問題が大きいといえる」としている。

「気づき」については、『小学校指導書生活編』（文部省 1989b）で多用され、「活動の中における様々な知的な工夫や関心、あるいは気づきが認識の芽である」として、体験活動における「情緒的にかかわり」での、感動や驚きの背景に「知的認識の芽生え」があることを示していた。しかし、「気づき」の質について、それを課題として挙げていたのは、生活科に関する研究推進校の中では大手町小学校と出町小学校だけであったし、「教育課程の基準の改善の基本方向について（中間まとめ）」が出るまで文部省からも「気づき」の質に対する言及は見当たらない。嶋野は教科調査官として、1993年12月の『初等教育資料』で「生活科の学習指導の改善の視点とその具体化」（嶋野 1993）を発表しているが、「問題解決的学習を重視した授業の構想」で「追究過程での気づきや驚きは、新たな知的好奇心を高め、子供はますます問題追究型になる」と示しただけで、「気づき」の質への詳しい言及はない。

生活科が新設された1990年代の前半は、活動主義との批判は当初からあったが、その特性と活動や体験を重視した新しい授業への対応で手いっぱい、「気づき」の質を課題としたのはごく限られた小学校にとどまったと考えられる。1990年代の半ばになり、先述した活動主義や画一的な取組が課題として自覚され始めた。

⑦ 「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）」（文部省 1998c）

教育課程審議会は、1998年7月に「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校、盲学校、聾学校及び養護

学校の教育課程の基準の改善について」を答申した。「改善の基本方針」は次のようになった。

児童が身近な人や社会、自然と直接関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内容の改善を図る（傍線は筆者）（文部省 1998b：114）。

「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」が盛り込まれ、低学年の2年間で取り扱う12の内容を8にまとめ、身近な他者と触れ合うことや新設される「総合的な学習の時間」との関連、他教科等との合科的・関連的な指導を一層推進することが示された。

4. 生活科における「認識」の位置付けについて（まとめ）

教育課程審議会の答申を受けて、1998年12月に『小学校学習指導要領』（文部省 1998d）が告示され、「目標」に「気付き」が入った。1989年版の『小学校学習指導要領』の同じ項目と合わせて掲載する。

1989年『小学校学習指導要領』生活科目標(3)	1998年『小学校学習指導要領』生活科目標(3)
身近な社会や自然を観察したり、動植物を育てたり、遊びや生活に使う物を作ったりなどして活動の楽しさを味わい、それを言葉、絵、動作、劇化などにより表現できるようにする。	身近な人々、社会及び自然に関する活動の楽しさを味わうとともに、それらを通して気付いたことや楽しかったことなどを、言葉、絵、動作、劇化などにより表現できるようにする。

1980年代の後半、生活科が新設される時の低学年教育の課題は、発達段階に応じた「小学校低学年の教科構成の在り方」であり、継続されてきた「合科的な指導」と社会科・理科の存廃について、どのような方向性を示すのかが問われた。

教課審「中間まとめ」時点での生活科（仮称）は、新設に伴う社会科・理科の「統合」は、生活科（仮称）に社会科・理科の内容を含み、社会認識、自然認識の育成と並行して自己認識を図る構想であったが、「生活科の内容構成10の視点」によって社会科や理科に内容的な基盤を置かない生活科（仮称）のが明確化することで、内容を伴った社会科や理科ではなく、生活科（仮称）の内容を構成するための対象としての社会と自然となった。社会や自然について知ることよりも、「自分と身近な社会や自然との関わりに関心を持ち、自分自身や自分の生活について考えさせる」（教課審「審議のまとめ」）の重視を明確にした上で、教課審「中間まとめ」でも教課審「審議のまとめ」でも共通に掲げた、活動を通じた主体的な姿としての「生活上必要な習慣や技能」をねらいとすることで、低学年の社会科と理科を不要とした結果、「廃止」となったと考える。

新設された生活科は活動主義、画一化等の実践上の課題が明らかになった。その要因を教育課程審議会（中間まとめ）は、「自分と身近な社会や自然、人に関わる知的な気付きを深めることが十分でない状況」とした。児童が活動を通して見せる「生活上必要な習慣や技能」につながる主体的な姿は、児童が学習の対象や関係について、自分事として考え、行動する姿であり、それは「知的認識の芽生え」が個と集団の中で影響し合う過程で表出される。生活科が新設され、約10年間の実践の中で、「生活上必要な習慣や技能」につながる「自分自身への気付き」のためには、学習活動における学習対象や関係を含めた様々な「知的な気付き」としての「認識」が重要であることが確認されたのである。

『小学校学習指導要領解説生活編』（文部省 1999）では、「気付き」が「認識」につながる重要な段階として示された。（文部省 1999：4）

気付きは、その後の活動や体験がさらに実りあるものとして広がり、深まっていく契機となる。また、発見の喜びを実感したり、もっと明確な認識として成り立ったりしていく。それは児童が生活や学習に対して一層意欲と自信を持って取り組んでいくようになる土壌である。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。

〔注〕

1) 教科再編の動きとしては、下記のものがあつた。

○倉沢剛, 1956, 「教育課程の当面する課題 小学校」, 文部省調査局編, 『文部時報』, 7月号, 第947号, p.6

「低学年においては社会科と理科を統合して生活科というようなものにし、音楽と図工と体育を統合して表現科というようなものに改め、総合教育の実をあげたいという要求は傾聴に値するようと思われる。一挙にこのような統合はむずかしいかもしれないが、低学年の指導に総合性を用意しようとする点は何としても取り上げるべきであろう。」

○金沢嘉一・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」, 教育科学研究会, 国土社, 『教育』, 1957年2月。上田薫, 「低学年の社会科について」, 誠文堂新社, 『カリキュラム』, 1957年5月。長妻克亘・重松鷹泰・鈴木喜代春・大槻健, 「低学年社会科をめぐる」(誌上シンポジウム), 明治図書, 『現代教育科学』, 1961年9月などがある。

2) 「あなたの生活科授業に問題はないか」, 『生活科授業を楽しく』, 1996年9月号, 明治図書における次の指摘が生活科の課題を示している。長澤憲保, 「いったい何を育てているのか生活科の授業として」, 清水毅四郎, 「孤立的な活動に閉じ込めない」。

〔引用文献〕

熱海則夫, 1997, 「学習理論・学習指導論の強化を」, 明治図書, 『生活科授業を楽しく』, 2月号, No.72, p.9

木村公彦, 1997, 「キーワードは三つの気付き」, 明治図書, 『生活科授業を楽しく』, 7月号, No.77, p.66

幸田三郎, 1988, 「低学年教育改善の視点」, 文部省小学校課・幼稚園課編集, 『初等教育資料』, 3月号, No.512, pp.2-6

日本大辞典刊行会, 1981, 『国語大辞典』, 小学館

宮本三郎, 1988, 「生活科の新設—そのねらいと特色—」, 文部省小学校課・幼稚園課編集, 『初等教育資料』, 3月号, No.512

水越敏行, 1988, 「これからの小学校教育に期待するもの」, 文部省大臣官房編集, 『文部時報』, 2月号, 第1333号, p.30

水越敏行, 1997, 「生活科—その成果と今後の課題は」, 明治図書, 『生活科授業を楽しく』, 2月号, No.72, p.12

森隆夫, 1997, 「将来の満足に期待」, 明治図書, 『生活科授業を楽しく』, 2月号, No.72, p.11

文部省, 1968, 『小学校学習指導要領』, 大蔵省印刷局

文部省, 1971, 「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)」, 文部省小学校課・幼稚園課編集, 『初等教育資料』, 7月号, No.269, p.72

文部省, 1977, 「小学校, 中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について(答申)」, 文部省小学校課・幼稚園課編集, 『初等教育資料』, 2月号, No.345, p.65

文部省, 1977, 『小学校学習指導要領』, 大蔵省印刷局

文部省, 1984, 「中央教育審議会教育内容等小委員会 審議経過報告」, 文部省小学校課・幼稚園課編集, 『初等教育資料』, 1月号, No.447, p.76

文部省, 1985, 「幼稚園, 小学校, 中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」, 文部省大臣官房編集, 『文部時報』, 10月号, 第1302号, p.83

文部省, 1986a, 「小学校低学年の教科構成の在り方について(審議のまとめ)」, 文部省小学校課・幼稚園課編集, 『初等教育資料』, 9月号, No.488, p.63

文部省, 1986b, 「教育課程審議会に諮問 幼稚園, 小学校, 中学校及び高等学校, 盲学校, 聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」, 文部省編集, 『文部時報』, 10月号, 第1439号, p.56

- 文部省, 1987a, 「教育課程の基準の改善委関する基本方向について (中間まとめ)」, 文部省大臣官房編集, 『文部時報』, 1月号, 第1318号, pp.43-44
- 文部省, 1987b, 「座談会 教育課程改善の展望と今後の課題」, 文部省小学校課・幼稚園課編集, 『初等教育資料』, 4月号, No.497, p.14
- 文部省, 1987d, 「教育課程審議会に諮問 幼稚園, 小学校, 中学校及び高等学校, 盲学校, 聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」, 文部省編集, 『文部時報』, 10月号, 第1439号, p.117
- 文部省, 1988a, 「幼稚園, 小学校, 中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について (審議のまとめ)」, 文部省小学校課・幼稚園課編集, 『初等教育資料』, 1月号, No.509, p.67
- 文部省, 1988b, 「座談会 初等教育改善の方向」, 文部省小学校課・幼稚園課編集, 『初等教育資料』, 2月号, No.510, pp.61-62
- 文部省, 1988c, 「座談会 21世紀へ向けて 学校教育はどうあるべきか」, 文部省大臣官房編集, 『文部時報』, 2月号, 第1333号, pp.8-31
- 文部省, 1989a, 『小学校学習指導要領』, 大蔵省印刷局
- 文部省, 1989b, 『小学校指導書生活編』, 教育出版
- 文部省, 1991, 「生活科の創造的展開—昭和63~平成2年度 生活科に関する研究推進校研究報告」, 文部省小学校課編集, 『初等教育資料』, 6月号, No.564
- 文部省, 1993, 「教育課程実施状況に関する総合的調査研究を実施—教育課程実施状況調査研究会が発足—」, 文部省小学校課・幼稚園課編集, 『初等教育資料』, 2月号, No.591
- 文部省, 1996, 「教育課程審議会へ諮問 幼稚園, 小学校, 中学校及び高等学校, 盲学校, 聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」, 文部省編集, 『文部時報』, 10月号, 第1439号, p.56
- 文部省, 1997, 「調査協力校による調査」, 文部省小学校課・幼稚園課編集, 『初等教育資料』, 11月号, No.677, p.52
- 文部省, 1998a, 『復刻版「初等教育資料」』, 文部省初等教育課編集, 20巻, 1967年11月号, No.218, pp.7-9
- 文部省, 1998b, 「教育課程の基準の改善の基本方向について (中間まとめ)」, 文部省小学校課・幼稚園課編集, 『初等教育資料』, 1月号, No.680
- 文部省, 1998c, 「幼稚園, 小学校, 中学校及び高等学校, 盲学校, 聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について (答申)」, 文部省小学校課・幼稚園課編集, 『初等教育資料』, 9月号, No.691
- 文部省, 1998d, 『小学校学習指導要領』, 大蔵省印刷局
- 文部省, 1999, 『小学校学習指導要領解説生活編』, 日本文教出版
- 文部省初等中等教育局小学校課, 1988, 「生活科研究の視点」, 『初等理科教育』, 日本初等理科教育研究会編集, 初教出版, VOL.22, No.6, pp.74-83
- 無藤隆, 1997, 「総合学習への発展をめざそう」, 明治図書, 『生活科授業を楽しく』, 4月号, No.74, p.66
- 長澤憲保, 1996, 「いったい何を育てているのか生活科の授業として」, 明治図書, 『生活科授業を楽しく』, 9月号, No.67, pp.10-11
- 日本理科教育学会, 1985, 「小学校低学年理科に関する要望書」, 日本理科教育学会編集, 『理科の教育』, 12月号, 通巻401号, VOL.34, p.34
- 日本社会科教育学会, 1986, 「社会科改定に対する要望書・質問書」(閲覧日 2021年2月25日)
https://www.jstage.jst.go.jp/article/socialstudies/1988/59/1988_3/_pdf
- 奥井智久, 1987, 「『生活科』の理念とその役割」, 日本理科教育学会編集, 『理科の教育』, 4月号, VOL.21, No.4, p.11
- 嶋野道弘, 1993, 「生活科の学習指導の改善の視点とその具体化」, 文部省小学校課・幼稚園課編集, 『初等教育資料』, 12月号, No.605
- 嶋野道弘, 1996a, 「価値ある体験を生み出す」, 明治図書, 『生活科授業を楽しく』, 9月号, No.67, pp.60-61
- 嶋野道弘, 1996b, 「価値ある体験を生み出す(2)」, 明治図書, 『生活科授業を楽しく』, 10月号, No.68, pp.60-61
- 嶋野道弘, 1997a, 「往復書簡で考える“生活科改造プラン”」, 明治図書, 『生活科授業を楽しく』, 4月号, No.74, p.67
- 嶋野道弘, 1997b, 「教育課程実施状況調査を踏まえた生活科の学習指導改善」, 文部省小学校課・幼稚園課編集, 『初等教育資料』, 12月号, No.679
- 嶋野道弘, 1998, 「生活科の学習指導の改善の視点」, 文部省小学校課・幼稚園課編集, 『初等教育資料』, 6月号, No.687
- 清水毅四郎, 1996, 「孤立的な活動に閉じ込めない」, 明治図書, 『生活科授業を楽しく』, 9月号, No.67, pp.14-15
- 高野尚好, 1987, 「教育課程の改善と社会科の課題」, 文部省小学校課・幼稚園課編集, 『初等教育資料』, 7月号, No.501, p.44
- 吉富芳正, 田村学, 2014, 『生活科の形成過程に関する研究 新教科誕生の軌跡』, 東洋館出版社, p.8