

生活科の定着過程に関する事例研究

鈴木 朋 実
(創価大学大学院博士後期課程)

1. はじめに

戦後の小学校カリキュラムの歴史において、低学年の社会科・理科が廃止され生活科という教科が設定されたのは、画期的なことである。生活科設定の動きは昭和40年代からあった。そして、第5次学習指導要領では低学年における合科的な指導が従来以上に推進され、生活科誕生に向けて徐々に条件が整えられてきた。生活科の設置については賛否両論が展開されたが、平成元年には第6次学習指導要領が告示され、移行期間を経て平成4年度から全面実施に移され、本格的にスタートした。明治以来120年におよぶ公教育制度の中での小学校カリキュラム史上、生活科は初めての試みといってよい。その点で、生活科が学校現場でどのように定着したか、また、学校現場がこの新しい教科にどのように対応したかは、注目されることである。

本研究では、事例研究の方法をとり、平成4年6月および平成7年9月に行った調査研究に基づいて、学習指導要領が実施に移されるまでの準備・移行段階(平成1・2・3年度)、全面実施当初の段階(平成4年度)、実施4年目の段階(平成7年度)における生活科の授業展開の実態に触れ、生活科が学校現場に浸透し定着がはかられる過程を明らかにすることをねらいとしている。さらに、生活科の定着過程において、どのような要因がプラスあるいはマイナスの作用を及ぼしているのかを検討する。

対象事例は、主に学校規模・環境・校風の点で比較的類似しているという理由から埼玉県浦和市立A小学校と東京都板橋区立B小学校とした。調査は面接法により実施し、両校の教諭(A校a教諭/B校b教諭)と両校を管轄下におく都道府県および市区町村の教育委員会生活科担当指導主事に協力を得た。

2. 教育行政の取組

(1) 準備・移行段階

① 文部省の取組

実施にいたる準備の段階として、昭和46年6月11日の中央教育審議会答申で「とくにその低学年においては、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礎的な態度・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」¹⁾ということが示された。生活科設置に対しては、社会認識を育てる社会科・自然認識を育てる理科を低学年においても存置すべきだとして日教組による反対があったが、文部省は生活科を設ける方針を固めた。臨時教育審議会第2次答申(昭和61年4月23日)では「小学校低学年の児童は、発達段階的には思考や感情が未分化の段階にある」²⁾という理由で「小学校低学年においては…社会・理科などを中心として、教科の総合化を進める」³⁾という方針が示され、この方針のもとに翌年12月24日、教育課程審議会は次のような趣旨に基づいて生活科を設置することを内容とした答申を文部大臣に提出した。生活科は「○直接体験を重視する、○児童を取り巻く社会環境や自然環境との関わりに関心をもつ、○自分自身や自分の生活について考える、○生活上必要な習慣や技能を身につける、という4つの視点をおさえることによって自立への基礎を養

う」⁴⁾ことを究極的な目標としている。つまり、生活科は社会生活に関する事項を具体的な活動や体験を通して学習させ自立を促す教科として小学校カリキュラムに位置づけられ、設置されることになったのである。生活科の新設は平成元年3月15日の学習指導要領の告示により法令化された。

文部省は、生活科の趣旨と定着を図るため、生活科実施推進事業を行った。この事業として、各都道府県レベルの生活科実施推進会議を設けて地域の実態に応じた生活科の円滑な実施方策について検討させるとともに、昭和63年度には全国51校に生活科研究推進校の委嘱を行った。また、生活科の趣旨の徹底を図るために、教育課程講習会等を開催し、さらに指導計画と学習指導についての指導資料の作成も進めた。移行期間中の授業については「平成4年度に第3学年になる児童は生活科を学習していることを前提に学習が進められることになっている。…そこで、移行期間中は、社会科および理科の内容を大幅に削減し、同時に生活科の内容を一部加えることができるようにするとともに、この2つの教科について合科的な指導を推進する」⁵⁾よう改善を求めている。

さて、事例として取り上げたA・B校に関連しては、埼玉県浦和市立N小学校が昭和63・平成元・2年度文部省指定生活科研究推進校、3年度文部省指定生活科実施推進協力校となった。N校は準備・移行段階から全面実施段階に至るまでの同県内における指導的・中心的役割を果たし、A校の生活科の定着過程に大きな影響を与えた。一方、B校の場合では、大田区立M小学校と杉並区立S小学校が63年度から3年間にわたり文部省生活科推進協力校として公開研究授業を実践し生活科導入への地均しをしたが、B校の生活科の導入に直接的な影響を及ぼすには至らなかった。

②教育委員会の対応

生活科設置の方針が国レベルで決まったのに対し、A校に関連しては、埼玉県教育委員会では全国に先駆けて昭和63年度に生活科専任指導主事を任命した。専任の指導主事を置いたことは、漸進的取り組みのきっかけとなった。また、同年、生活科推進研究委員会（教員に委嘱）を設置し、各学校低学年全学級対象に作成した冊子を毎年4月に配布するとともに、生活科講習会も開催した。冊子の表題については、平成元年度「生活科・研修資料」、2年度「生活科をつくる」、3年度「生活科の授業をつくる」、4年度「児童理解にたつ評価と指導」である。さらに、同教育委員会では、平成4年度以降、生活科番組を放送している。

区市町村レベルにおいては、浦和市教育委員会は県教委に準じて、昭和63年度以降、生活科研究委員を任命し、同委員が作成した冊子を毎年3月に各学校に配布するとともに、生活科説明会および講習会を開催した。冊子の表題については、平成元年度「1年生の年間指導計画例」・2年度「2年生の年間指導計画例」・3年度「指導のための指導集」・4年度「評価資料」であり、その内容は県教委の作成した冊子に対応したものとなっている。また、昭和63年度から生活科の冊子説明会及び講習会を、毎年1・2回開催し、各学校に教員の参加を要請した。さらに、生活科の授業展開についてのイメージを鮮明にさせ市内教員の理解を図るために、平成元年・2年度には文部省委嘱校のN小学校に6回の公開授業を依頼し協力を求めた。この他、生活科指導主事は63年度に生活科の趣旨の徹底を図るために、「生活科パンフレット」（B4サイズ1枚）を市内全教員に配布した。

B校に関連しては、東京都教育委員会では昭和62年度に小学校教育開発委員会「研究課題部」（平成3年度より「生活科部会」と名称変更）が発足した。また、同年、生活科指導資料作成委員会を設置し、毎年冊子を作成・配布（各学校7冊）している。冊子の表題は、昭和63年度「第1集 基礎編」、平成元年度「第2集 指導計画編」、2年度「第3集 実践編 1学年」、

3年度「第4集 実践編 2学年」、4-5年度「評価」である。

区市町村レベルの板橋区教育委員会は、都教委の場合に1年遅れた平成元年度に生活科指導資料作成委員会を発足させ、冊子を作成・配布した。冊子の表題は、平成2年度「生活科指導計画」「生活科の授業実践」、3年度「生活科の授業の工夫」である。

3. 学校現場の対応

(1) 移行段階

ここでは、平成元年度から3年度までの移行期間におけるA・B両校の実践を比較し、学校現場は生活科の導入に対して具体的にどう対応したか、その導入過程を検討することにする。

①研究組織

都道府県及び区市町村レベルの教育行政側の取組のもと、学校組織の対応として、A校では、平成元年度に生活科部会（生活科主任を含む各学年1名で構成）を設置した。同校の校内研修は社会科を取り上げて積極的に研修を深めていたが、平成元年度からは生活科も加え、3月には生活科授業研究会を自主的に開催した。平成2・3年度は市教委研究委嘱校となり、前年度より引き続き生活科授業を公開した。同校の特色にふれておくと、校地は広く自然環境に恵まれ、児童が活動するのに十分な面積の学校園を管理しており、生活科を実施していく上での環境・設備がある程度整えられていた。

B校の場合は、生活科部会（生活科主任を含む低学年各1名で構成）を設置したのは平成3年度であった。校内研修では従来、教科を変更しながら「自ら学びとる子の指導法の研究」に取り組んできたが、平成1・2・3年度は理科と生活科をとりあげ、毎年2回、校内で生活科授業を公開した。同校は、都区内ではあるが比較的的自然環境に恵まれた地域に位置しているが、生活科を実施していくための教材園等施設・設備の整備は行われていなかった。

②管理職との関係

平成4年度の教員数はA校26名・B校25名とほぼ同数であり、年齢構成も類似し、教員相互の人間関係も良好であるという点で共通性が見られた。

管理職レベルの対応として、A校の校長は生活科主任が頻繁に授業研究会へ出張することを積極的に容認した。また、同校長は動物に関する知識が豊富で、平成2年度には自力で教材用飼育小屋を建てる等生活科のための環境整備に意欲的であるとともに、第1学年生活科「うさぎとあそぼう」の単元では自らが授業を行い、授業実践にも積極的に協力した。さらに、校長が学校便りを通して保護者に生活科の趣旨・内容についての説明を行うなど、管理職と教員相互の関係は密接であった。

B校では、校内研修で生活科を取り上げているものの、全体的に教員サイドも管理職サイドも共に生活科に強い関心を示す傾向は見られず、管理職からの指導・助言は特に無かった。管理職の1人は「生活科は長続きしないだろう」としばしば傍観的に個人的見解を述べていた。

③カリキュラム上の位置づけ

A校での生活科の授業は平成元年度から開始されたが、時間割り上は、社会科・理科で編成されていた。しかし翌2年度からは生活科を実質的教科として独立させ、本格的な実施となった。同年の年間指導計画は、市教委から出された指導計画例を参考にして作成したものであったが、実践後に反省会を持ち、年間指導計画は指導過程の中で常に修正・作成が繰り返された。その結果、平成3年度の生活科年間指導計画は、A校独自の単元一覧表・週配当時間数・活動内容の計画が非常に厳密に立てられている。

これに対してB校では、平成3年度の段階では生活科の年間指導計画は組まれていなかった。

社会科と理科で扱われる単元内容と類似している生活科の単元を幾つか取り上げ、それを生活科として実施する程度であり、試行的なものであった。以前との違いは、児童の要望を生かして、体験の機会を多くしたことであった。

④授業の実態

A校では、これまで、社会科の授業の中にごっこ活動や体験学習を積極的に取り入れてきたため、生活科に対する児童の戸惑いや抵抗は無かったようである。ある単元について児童に自己評価をさせた場合、「たのしかった」「やりがいがあった」の項目で全員が「◎」をつけており、児童は生活科に強い興味を寄せていることが明らかになった。一方、教師サイドは多くの反省や課題を抱えていた。例えば、当初は生活科と従来の社会科及び理科との違いを理解できず「生活科は児童が活動する教科」であると捉えていたが、3年間の実践を通して「生活科は学び方を学ぶ教科」とあるという共通理解を得てきた。しかし、児童の活動・体験したことの結果を表現させる方法および評価の方法、内容の精選等、次々に新たな問題点が生じてきていた。

B校では、児童に対して「生活科」についての説明は一切行わなかった。しかし、生活科の単元の授業では、児童の要望を多く取り入れ自発性を尊重するように努め、動機付けや展開を特に工夫したため、大半の児童は課題に対して意欲的であった。

⑤保護者との関係

A校では、保護者と教員の相互理解が図れるように以前から努力してきた。生活科に関しては、平成2年度の入学式当日の段階で、すでに簡単な説明会を行い、生活科授業の資料として活用するために、入学式を迎えた子どもに対する手紙を書くことを保護者に要請している。その後も、懇談会や学年便りを通して、活動内容についての連絡を頻繁に行っていた。A校では保護者の協力を要請するケースが多く、保護者が授業に参加し一定の役割を果たす単元が多く組まれていたが、寧ろ喜んで積極的に参加していたようである。

B校では特別な説明会は実施していない。ただし、授業で生活科の単元を扱う場合のみに、移行期にあることを知らせる文書を保護者に配布し、理解を求めた。

⑥評価の仕方

A校の通知表の評価については、相対評価は行わずに「社会科・理科(生活科)」の所見欄を設けて記述する形式のものであり、特に児童の変容が見られた点についてプラス評価を行っていた。しかし、指導要録については社会科・理科として3段階の評定と観点別評価を記入しなければならないので、そのために学年末にテストを実施した。

B校では、生活科として実践した単元についても、社会科・理科として改めて内容を取り上げ学習させたうえでテストを行った。最終的に、生活科としての扱いと社会科・理科としての扱いを総合して、社会科・理科の教科で観点別3段階評価をした。

(2) 全面実施当初の段階における諸問題

①地教委および管理職の指導をめぐる問題

地教委とA校との関係は円滑であった。それは、A校では生活科への取組が積極的であり、また地教委と緊密な連携をとる意欲的な教師が存在したからである。さらに、地教委の指導主事をはじめ生活科に関する指導者が、概して生活科の授業に豊かな授業経験を持ち、学校現場に対して適切な指導を行うことができたためである。一方、B校の場合は、区教委側に現場が指導を求めている事項に対して有効・適切に対応できる人材が不足していた。この欠陥をカバーするため、学校側が独自に企画して適当な指導者を招き、研修会を開催した。しかし、指導者によって指導する内容に相違が見られ、現場の教師が戸惑うことがしばしばあった。

管理職と教員の人間関係については、両校とも良好であり、教師の裁量を生かせる雰囲気があった。生活科は学年単位の合同授業を行うことが多くなるため、学年一斉に歩調を合わせる程度の「画一性」はあっても、授業に関して管理職や地教委から画一的に強制されることはない。特にA校では、生活科では学年・低学年単位で授業計画を立てるため、一人一人の教師が独自の授業をするということは無かった。そのため、教師間の役割分担が必要であり、リーダーシップをとる人の役割が重要となっていた。

②時間をめぐる問題

「教材研究のための時間」「授業時間数」という時間をめぐる問題が、両校共通の深刻な問題であった。

両校共に、教材研究に費やす時間の最も多くの割合を生活科が占めており、校内研修や学年会の時間はもちろん、休憩時間も利用して話し合いが持たれていた。勤務時間内に教材の準備ができないことも頻繁であり、A校では、担当教員が休日に出勤して、授業で利用する学校園の整備にあたる場合もあった。

授業時間数の不足も、両校にとって重要な問題となっていた。A校では生活科の授業実践はすでに4年目を迎え、標準時間数内で消化できるように内容精選を繰り返し年間指導計画の修正が加えられていたものの、授業時間数は不足していた。そこでさらに内容を精選する必要が生じていたが、児童に多様な活動をさせたいという教師の意欲が強く、それが困難な状態にあった。B校でも授業時間数の不足は深刻であった。平成4年度から生活科の本格的な実施に入ったB校の年間指導計画は、区教委が参考例として示しているものに従っているにすぎず、単元名と配当時間数が記載されているだけのものであった。このような年間指導計画のもとで、作業を伴う授業では時間を延長することが多く、そのため製作的な内容の場合は図工の時間をあてており、本来の図工が犠牲になっていた。さらに、他の教科の授業を削いても足りない場合は宿題となることもあった。B校では生活科の実施時間数が配当時間数を大幅に超過しているという問題をかかえ、綿密な学校独自の年間指導計画を作成することが、低学年担当者にとって重大な課題となっていた。しかし、内容精選の具体的な方策について研修会の講師に質問しても適切な回答が得られず、担当教員は解決の糸口をつかむことができず困惑しているようであった。

③児童および保護者の反応をめぐる問題

A校では、国語や道徳及び特別活動などに関わりながら、生活科がめざす理想の児童像に向かって児童が変容しつつあることを多くの教員が指摘していた。また、公開授業を毎年参観している他校の教員から、表現力・認識力・思考力が伸びているという感想が述べられている。しかし、既に生活科の授業を受けてきた3年生（平成4年度）についてみると、体験を取り入れた授業に対しては意欲的だが、教室内での話し合い活動になると消極的になりがちであるということが指摘され、生活科導入前の児童と比較して、多様な思考が展開される反面、集中力・根気・探究心が乏しくなる傾向がみられる。B校でも同様に、児童の大半は課題に対して意欲的であり、実際に体を動かす活動場面では積極的であるが、気付いたことや考えたことを文章に書き表したり発言するなどの表現力に個人差がみられた。

保護者の反応は、両校ともに生活科に対して肯定的であり、協力を要請すれば好意的に応じしてくれる。特にA校においては、保護者の間でも生活科が定着し、積極的に協力する態度が形成されている。このような生活科の定着に伴い、学校教育では知識を教え込むことよりも活動や体験を重視した方がよいという考え方の保護者が増えている反面、学力の点で不安を持ってきた者もいることは否定できない。現に、生活科の参考書・問題集を購入して家庭学習させて

いる保護者も少なくない。また、塾に通う低学年の児童が増加する傾向にあった。

④評価をめぐる問題

平成3年の新指導要録では生活科の評価について「学習指導要領に示す目標に照らして、その実現の状況を観点ごとに評価し、A・B・Cの記号により記入する」6)と示されているが、A校では、設定した評価規準に沿って児童に働きかけることは、生活科本来の教育目標を損なうことになりはしないかという疑問点が出されていた。生活科の授業で重要なことは児童の活動を観察し援助することであるので、「関心・意欲・態度」「思考・表現」「気付き」という観点に振り分けて、これを3段階で評価することには教員側に抵抗があった。通知表については、移行期間の場合と同じである。

B校の場合は、当面の指導実践や単元構成を考えることに重きを置いており、評価に対する意識は希薄であった。通知表の記述様式・項目はともに、指導要録の3観点到準したものとなっており、これは新指導要録をかなり意識したことによると思われる。また、通知表でも観点別による到達度評価を行っているため、学級間の差異が生じないように各段階の人数配分を概ね決めていた。

⑤1・2学年の担任をめぐる問題

A校においては雑談の中で、低学年を担任したくないという話が持ち上がるということがあった。それは、生活科をどう指導すればよいのかわからないからというのが理由である。逆に、1度生活科の授業を経験した教員は再び低学年を希望するケースが殆どであった。また、生活科を担当したことのある教員とその他の教員の間で、この教科への子どもの取組をみる視点に差が生じていた。

B校では、生活科があるからという理由で、低学年の担任を敬遠するような傾向はなかった。それは、同校は従来から低・中・高学年ごとに担任がほぼ固定化しており、さらに、1・2学年担任以外で生活科に関心を示す者が殆どいなかったためであるように思われる。

(3) 実施4年目における状況

平成7年度は生活科が全面実施されてから4年目を迎える。実施当初の段階の諸問題はいかに改善が図られたのか。あるいは手つかずのままか。現時点での実態を把握することを通して、学校現場における生活科の定着・浸透の状況を検討する。

①研究組織と運営

学校現場では、生活科に関する教員の関心はもはや希薄となり、生活科の研究を深めていくための研修の場は設定されていない。全面実施の初年度までは両校とも校内研修で生活科を取り上げていたが、翌年度はそれぞれ教科を変更した。現在A校では算数と道徳、B校では区奨励校として体育の研修を行っているため、教員間の共通話題として生活科が登場することはないようである。

このように生活科の研究に重点が置かれなくなってきた理由として、次の3点を指摘できよう。まず、地教委の指導の在り方の変化である。地教委では、移行段階に実施してきたような生活科の推進を図るための資料の配付・講習会の開催は行っていない。地教委の生活科に関する指導は、他の教科・領域と同レベルで位置づけられている。第2は、管理職の対応の変化である。人事移動により両校の管理職は全て入れ代わった。その結果、B校では管理職と教職員の間関係に歪みが生じており、教員の裁量は狭められている。現在、同校が体育の奨励校となっているのは校長の強固な要請があったためであり、校内研修会における校長の指導は体育に関する事項についてのみである。第3は、生活科は「新教科」でなくなったからである。移行期間を含めて既に7年が経過しており、その歳月は、教員に生活科は「当然」定着したもの

という意識を与えている。もはや生活科は教師にとって当面する課題ではなく、学校現場には新たな課題が次々と出されている。

校務分掌上の生活科部会は、両校とも低学年スタッフ全員が所属するというように構成員の変更が行われていた。生活科部会の活動内容は、他教科・領域の部会と全く同じである。

②授業の実態と児童の変容

実施当初の段階において、すでに両校の授業実践には大きな差異が見られたが、現段階ではその差がますます拡大されている。

まず、指導計画についての質的量的差異である。A校では実施以降常に指導計画の見直しが行われ、年間指導計画は綿密に立てられ、教師用マニュアル本としての機能を備えたものとなっている。同指導計画は単元一覧表・指導要領の内容との関連・配当時間が示され、移行期間のものとは形式的には同じであるが、単元の統合が行われ内容面に変更が見られた。さらに全単元について、目標を明確化し、それぞれ小単元名・主な活動・評価観点・実施時数を示した詳細な指導計画が整えられている。その分量はB4版11枚となっている。これに対してB校の年間指導計画は、B4版1枚にまとめられた一覧表的なものである。それは、全面実施にあたり、区教委および他校の指導計画例を部分的に引用し寄せ集めて作成したものであり、それ以降も修正が加えられていない。つまり、指導計画が授業で活用された形跡はなく、B校独自のものが作成されているとは言い難い状態である。

次に、時間をめぐるとの問題である。これは実施当初の段階では両校共通の最重要課題であった。標準時数の大幅な超過という問題に対して、A校では先述したように内容の精選を行い指導計画を作成した結果、この問題は解決した。しかし、配当された時間数内で展開される児童の活動内容の検討を通して、これだけの活動では生活科が本来ねらいとする目標に達することはできないのではないかという新たな疑問が生じている。B校は、実施当初の段階と対局的な問題が生じていた。つまり、学校行事等による授業時数の不足を、生活科の削減によって解消している。生活科は「いわゆる主要教科でもなく校内研修で取り上げられている教科でもなく、ただ児童が遊んでいるにすぎない教科である」という教科観に基づき、軽視されている。

第3は、児童の反応・変容についてである。しかし、ここでは両校の教員間に若干の共通点も見られた。それは、児童は他教科と比較して生活科に対して極めて意欲的であるが、「知識・理解」面における基礎的・基本的事項を身につけていない児童が増加する傾向にあるということである。生活科設置の賛否をめぐるとの論争の中で、生活科で社会認識や自然認識を育てることができるのかということが論点の1つであったが、これについて両校の教員は、論理的思考ができない児童が増加（A校）し科学的認識が育っていない（B校）という実態をあげている。さらに、生活科のマイナスの影響として、中・高学年になった場合、自分の興味のあることには大変意欲を持つが、反対に興味のない課題に対しては関心を示そうとしない児童も増加してきた。また、自分の希望することを明確にし自ら問題設定できる力をつけてきた反面、教師の意図する目標とかけ離れた課題を設定する児童も存在し、個に応じた指導という観点からどのように対応するのか新たな問題が生じている。プラスの影響として、A校では児童の表現力の高まりを指摘している。「物事をよく観る」機会を多くしたことによって、事象に対して自発的に係わることができたからではないかと教員はその原因を分析していた。

③施設および環境の整備

A校は、平成7年文部省刊行の「生活科のための施設・環境づくり」7)の中で望ましい施設・設備の整えられた学校として紹介されている。A校が「望ましい学校」と成りえたのは、従来からある施設・設備がどう活用できるか点検・吟味・検討され、これまで使用されないで放置

されていたものがA校を特色付ける固有の施設として整備・充実されたことによるためである。例えば、体育館裏手のプール脇のデッドスペースに溝を掘って造った「流水園」、築山、飼育小屋、学校園等が整備されている。第2は、生活科に関する教員の意識を高め、全教員の協力体制を整えたことによるものである。例えば、昭和63年度の段階から計画的に備品・消耗品を購入するとともに、流水園等施設の整備に全教職員で取り組んできた。そのため、低学年担当以外の教員も生活科に関心が向き、相乗効果を生んだ。一方、B校では、平成4年度に飼育小屋の修繕および空き教室を利用した生活科ルームの設置を行っただけで、それ以後、新設・整備されたものはない。

④地域および家庭との連携

生活科授業の関連として、地域社会と係わる場面は殆どないようである。A校では「昔からの遊びをしよう」の単元で「遊びの名人」といわれる地域の人を講師に招いたり、「サラダパーティをしよう」の小単元において商店街に買い物に行ったりする程度である。B校でも「遊ぶものを作ろう」の単元において、地域の年輩者に昔遊びを教わるという活動を組んでいた。しかし、現校長が地域の人を講師として学校に招いたり校外活動に出かけたりすることに否定的で、生活科の活動範囲は校内にとどめた方がよいとする見解の持ち主であるため、そうした計画は実施できなくなった。

保護者との係わり方にも変化がみられる。A校では意図的に保護者との係わり方を変えている。同校の保護者の間ではすでに生活科は定着しているため、移行期と比較すると家庭への連絡および協力依頼は減少している。保護者が一定の役割を果たす活動を組み入れた単元は現段階も計画されているが、その回数や参加人数を縮小させている。一方、保護者側も協力的ではあるが、以前ほど興味・関心を示すことはないようである。B校では、PTA活動がスムーズに運営できないほど管理職と保護者との間は険悪な状態にあり、生活科の授業実践に保護者の参加を求めることは一切ない。また、生活科の目標とする「自立への基礎を養う」ためには家庭教育も重要であるとの考えから、教員が学年通信など文書で、授業活動の深化を図るために家庭でも生活科の課題に取り組むよう求めたが、保護者からは協力が得られず、中には拒否する者もあった。

4. 定着過程の諸問題

(1) 定着にかかわる要因——何が促進要因か

生活科の移行段階、全面実施当初の段階、実施4年目の段階におけるA校とB校の対応を把握してきた。全面実施から3か月を経た時点において、両校共通の問題は、時間の確保・教科書の活用の方法・地域の特色を生かした教材開発・他教科領域との関連であったが、この他に両校それぞれ固有の問題もかかっていた。現段階では、それらの諸問題は、ある点では解決され、ある点では置き去りにされ、ある点ではさらに新たな問題を生じ、生活科を推進していくうえでの両校の取組には、ますます差異が拡大している。では、生活科の定着を促進する要因は何であろうか。両校のこれまでの経過を振り返ってみると、次のような5つの要因を指摘することができる。

第1は、都道府県レベル・区市町村レベルにおける行政側の対応の仕方である。生活科の定着の過程における両校の最も大きな違いは、A校の場合、全面実施の開始段階で、学校・保護者・地域における生活科の定着が既にかかなり進んでいたという点である。これは生活科に関心を持った教員が存在したことにもよるが、地教委側での生活科の定着を図る取組が迅速かつ強力であったことによるところが特に大きいように思われる。A校の属する埼玉県では、教育課

程審議会が生活科設置の答申を示した僅か3か月後に、県教育当局が生活科専門の指導主事を任命しており、さらに、新学習指導要領告示以前から県・市レベルで生活科についての説明会・講習会を教員に対して頻りに開催していた。その上、国・県・市レベルの三者のかかわりが密接であった。文部省生活科研究委嘱校が地教委からの要請をうけ、昭和63年度以降、県内・市内の教員に対して研究授業を公開し、毎回約1500名の教員の参加を得た。その結果、多くの教員が実施段階以前に、生活科のイメージを具体的につかむことができていた。このような地教委の取組のもとに、A校では校長と生活科主任が中心となり、移行段階から全面实施をしたのである。短期間で生活科の定着が進んだのは、行政主導による見事なピラミッド型の移行体制によるものであることを指摘しなければならない。B校の場合は、区教委において現場が要請するような指導者が存在しなかった。両校の比較から、生活科の定着については地教委の対応の仕方が重要な影響を及ぼすと言えよう。特に、区市教委と学校現場の関わりが密接であるか否かによって、定着の程度にかなりの差異がみられる。さらに、区市教委と学校現場の信頼関係も見逃せない。

第2は、学校の管理職の対応である。B校の場合は、教員も管理職も生活科に対して積極的な態度を示さなかった。そのため、効果的なピラミッド型の移行体制が形成されず、移行期間に実施の準備が充分に行われなかった。その結果、実施段階に入ってから、学校独自に外部から講師を迎えて生活科についての研修会を開き、指導方法を模索するという状態であり、理論的には生活科の趣旨を理解していながら、実際にどのような指導をすればよいのか戸惑う者が少なくなかった。さらに、全面实施2年目以降から、管理職と教員・保護者相互の人間関係は極めて悪化しており、また管理職は生活科の推進に全く関心を示していないため、現段階のB校は生活科の実践に消極的であり、生活科主任までが授業改善の意欲を失っている。

第3は、学校レベルでのイニシアチブをとる教員の有無である。A校において、地教委からみて模範的な形で生活科の定着が図られたのは、以上の要因に加えて、生活科主任がリーダーシップを積極的にとったからである。また、県・市指導主事とA校生活科主任との人間関係の要因も見逃せないように思われる。後者は前者と共通の児童観や教育観を持ち、以前から親密な交流関係を持っていた。生活科は教科自体の特性からも、教師の裁量が広く認められ、実態としては、教員の取組が積極的か消極的かによって他教科以上に授業展開の方法が異なっている。これらのことから、生活科の実践に意欲的な教員の存在を定着の促進要因として挙げることができる。

第4は、教員相互の人間関係である。A校の教員間の人間関係は密接かつ円滑である。そのため生活科を担当する教員間での役割分担は効果的に行われた。また、中・高学年担当教員も生活科と社会科および理科との関連を研究したり、生活科に関する環境整備を整える等、全教員の共通理解を図る場が設定されていた。これに対してB校では、生活科を対象とした校内研修が実施されていた場合も、理科または体育との複数教科を取り上げており、生活科の研究は専ら低学年担当教員のみ割り当てられ、他の者は傍観的でさえあった。また、担任制が固定的であり、例えば今年度の場合、中・高学年担任の中であつて低学年を担当したことのある教員はわずか3名にすぎない。この結果、B校では生活科に関わる教師は必然的に限定され、生じてくる問題を解決する道は極めて狭められ、今や担当教師は授業実践に対して既に惰性に流れており、改善への意欲はみられない。生活科を定着させるには、この教科は教育課程全体に関わる性質のものであり他教科・領域との有機的連関を重視する必要があるため、教員全体の共通理解を充分に図ることが求められる。

さらに、都道府県レベルの教育行政規模および行政の背後にある地域の精神的文化的風土が

生活科を定着させる要因として大きなウェイトを占めているように思われる。

(2) 問題点

学習指導要領に生活科が登場してから7年が経過したが、はたして生活科は学校現場に定着・浸透したのだろうか。これまでの教育界の動向を振り返ると、文部省一教委から新たに出される政策や施策に対して一般的に学校現場では抵抗感を抱く傾向があり、生活科の導入の場合も例外ではなかった。新教科の生活科が現場にスムーズに導入されるか否かは、以上に述べた5つの要因がどのようなものであるかによるところが大きい。しかし、両校から出された教科書や評価に関する問題に着目して考察すると、生活科が独立した教科として教育課程の中に位置づけられていたことが重要な意味を持つように思われる。文部省検定教科書の配付、指導要録の作成は、現場に生活科を定着させるための決定的な役割を果たしている。教師は授業の中で教科書を使用していないもののその活用の仕方を今後の課題としてあげており、教科書は定着過程において促進要因として強く機能していたと考えられる。新指導要録では生活科の場合も他教科と同様に3段階の観点別評価を行うこととしているが、生活科の趣旨から判断しこの評価のあり方をめぐって教員は相対的評価を取り入れることに抵抗感を抱いているとはいえ、教員の中には評価に関する研究を深め、新しい学力観に基づく指導要録の評価規準に沿った「観点別評価計画」の作成準備に努めている者もいる。教科書と同様に指導要録の評価のあり方も定着にとって重要な要因と言えよう。

現在、学校現場では新しい学力観に基づいて教育活動は計画されている。自立への基礎を養うことを究極的なねらいとする生活科は、この新しい学力観を具現するための中核的な教科として位置付けることができるのであり、生活科を今後、学校現場に定着・浸透していく必要がある。その点では、今回の事例研究から明らかにされた問題点をいかに克服するかが重要な課題である。

〔注〕

- 1) 横浜国立大学現代教育研究所編、「中教審と教育改革」、三一書房、1983年、135頁
- 2) 教育政策研究会編、「臨教審総覧」、第一法規、1987年、144頁。
- 3) 前掲書、144頁。
- 4) 文部省、「小学校指導書 生活科編」、教育出版、1989年、7頁。
- 5) 文部省、「平成3年度 我が国の文教施策」、1991年、263頁。
- 6) 文部省、「新しい学力観に立つ 生活科の学習指導の創造」、1993年、100頁。
- 7) 文部省、「生活科のための施設・環境づくり」、1994年、ぎょうせい、20頁。