

自由研究

教育人間学の視点から「生活科」を見直す

朝倉 淳 ※

1. はじめに

「生活科」は、小学校の第1学年・第2学年において、従来の社会科・理科を廃止し、新設された教科である。まず、1991年4月から第1学年において生活科が実施された。そして、翌年4月からは現行の教育課程の全面実施にともない生活科も第1学年・第2学年そろって実施され、今日にいたっている。その間、数多くの実践研究がなされ、さまざまな検討が加えられて、生活科もすっかり定着してきた感がある。同時に、生活科をどのようにとらえ、どのように展開すべきかについて見直す時期にきていると考える。

ここでは、教育人間学の視点から生活科の教科特性や内容などについて見直し、その意味について考察する。

2. 統合的人間学としての教育人間学

(1) 教育をめぐる諸科学の状況

教育は、教育する側のいさぐ人間観・人間像に決定的に左右される。人間に関する知識は、ここ2~3世紀の間の多くの科学の成立と発展の結果、著しく増加してきた。しかし、同時に科学の分化と専門化が進行したことによって、人間理解はかえって一面的となり、全体的な姿が見失われているようにも感じられる。一方、教育学や教育科学でも同じような発展と分化、専門化が進んでいる。もちろん、このこと自体が問題なのではない。ただ、それが人間の全体的な把握を妨げるものであってはならない。

(2) 人間諸科学の統合

教育における人間諸科学統合の必要性をいち早く指摘したのはウシンスキーであった。彼は「もし教育学が人間を全面的に教育しようと欲するなら、教育学はまずもって人間を全面的に知らねばならないのだ。」⁽¹⁾と述べ、そのために解剖学、生理学、論理学など多くの人間諸科学から、人間に関する知識を吸収し応用すべきだと述べている。ウシンスキーは、教育学そのものの特性から人間諸科学の統合を唱えているのである。

その後、先にふれたような諸科学の状況の展開とあいまって、教育人間学のもとに人間諸科学を統合しようとする試みが行われるようになってきた。しかし、教育人間学は他の人間諸科学の上に立とうというものではない。その意味で、まず図1のような関係が成り立つ。ここで、他の人間学はいわば教育人間学の補助科学として機能する。このような関係は教育人間学だけでなく、図2のように、そこに示されたそれぞれの人間学についても成り立つ。

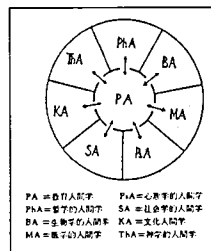


図1 (2)

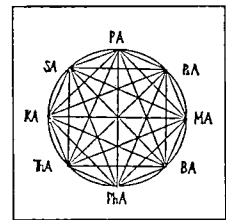


図2 (3)

人間諸科学の統合とは、諸科学を単に寄せ集めるということではない。ゲルナーは、次のように述べている。

「人間学という言葉は、今日ではもはや自然的人

※ 広島大学附属三原小学校教諭

間学と哲学的人間学の単なる寄せ集めを意味するのではなく、発達や教育や自己形成に際して——そこではこれらの過程が価値の問題と関連していることがはっきりと前提されている——元来人間が創造的な存在であるという根本的な性格を考慮に入れた全体的な人間を問題にしているのである。」⁽⁴⁾

教育人間学のさまざまな主張は、発達という相のもとに教育を考えるべきだという点で一致しており、それを教育人間学における統合の中心とみることができる。

(3) 独自の存在形式としての子ども

発達という相のもとに教育を考える、つまり子どもを発達過程にある人間としてとらえることは、子どもを「人間に本質的なもの」としてとらえることを意味する。それは、「人間はまず子どもとして生きる」という事実をふまえたうえで、大人に、そして教育に依存している存在であり、同時に、自ら学び自己生成する創造的な存在として子どもを理解しようとするのである。ただし、この両者の関係は、子どもを、いちはやく克服されるべき段階にあり大人から一方的に発達させられるべき存在として理解するのでもなく、人間一般として大人と同じ枠組みの中で尊重されるべき存在として理解するのでもない。

教育人間学において主張される「子どもを独自の存在形式において理解し尊重する」ことは、教育における重要な見方であると考えられる。

(4) 教育人間学の方法と人間観

これまで述べてきたように、教育人間学は「発達という相のもとに諸科学を統合する」「子どもを独自の存在形式において理解し尊重する」ことをその特質としている。このような教育人間学の方法や人間観をもとにして、ここでは次の2つを視点として生活科を見直すことを試みる。

- ① 生活科と各教科・諸科学の関係をどうとらえるか。
- ② 生活科では子どもをどのようにとらえているか。

3. 生活科と各教科・諸科学の関係

(1) 生活科の内容構成と各教科・諸科学

従前の各教科では、そこで対象となる内容は、ごく大雑把に言えば次のようにして導かれている。まず、同じ方法論を持ち内容的に近い位置にあるいくつかの科学をもとに教科の枠組みがつけられている。そこでその教科が対象とする内容がおよそ決まってくる。次にその内容を発達段階と系統性を考慮しながら学年ごとに配列していく。このようにしてある学年のある内容が導かれる。それでは、生活科の内容構成はどのようになっているだろうか。

現行の「小学校指導書 生活編」には、内容選択の基本的な視点として、「自分と社会とのかかわり」「自分と自然とのかかわり」「自分自身」の三点があげられている。さらに内容選択の具体的な視点として次の10項目があげられている。

- ①健康で安全な生活
- ②身近な人々との接し方
- ③公共物の利用
- ④生活と消費
- ⑤情報の伝達
- ⑥身近な自然とのふれ合い
- ⑦季節の変化と生活のかかわり
- ⑧物の製作
- ⑨自分の成長
- ⑩基本的な生活習慣や生活技能

これらの視点をもとに、第1学年、第2学年で次のような内容構成がなされている。

<第1学年>

- (1)学校生活
- (2)家庭生活
- (3)公共施設・自然や季節の変化
- (4)遊ぶものの製作
- (5)動植物を育てる
- (6)入学してからの自分

<第2学年>

- (1)日常生活
- (2)公共物の働きと利用
- (3)季節や地域の行事と生活
- (4)遊びや生活に使うものの生活
- (5)自然観察や動植物を育てる

(6) 誕生から現在までの成長

指導書によるとこれらの内容は、「生活科のねらいや目指す児童像、また、児童の実態や学校教育に求められる社会的要請など、多様な要因によって設定されたものである。」⁽⁵⁾とされている。この「多様な要因」の具体的な中身は十分に述べられていないので必ずしもはっきりとしない。ただ、ここに導きだされている内容が、特定の教科や科学を想定しているものではないことは明らかである。もちろん、基本的な視点に「自分と社会とのかかわり」「自分と自然とのかかわり」があげられていることや教科の改編の経緯もあって、社会的、理科学的な内容は少なくない。しかし、それらは一体として扱うことが求められている。また、他の教科・諸科学に関係の深い内容も多い。生活科自体がいわゆる合科的な性格を持つと同時に、さらに他教科との合科的な指導が求められているのである。

(2) 子どもの生活を統合の視点とすること

このような生活科の内容構成を、諸科学や各教科の内容を統合する試みであるにとらえたい。しかし、ただ寄せ集めるのではない。教育人間学が発達の相のもとに統合したように、ある相のもとに統合しなければ真の統合にはならない。生活科の場合、その相を「生活(子どもの家庭・地域・学校での現実のありのままの生活)」とするとどうであろうか。

子どもの生活の中からある事象を切り取り、内容とする。その内容には、各教科や諸科学の内容が含まれ、学習はそれらに問いかけながら展開されることになる。つまり、子どもの生活の中のある事象のもとに各教科や諸科学のいろいろな内容が統合されるのである。

生活科の内容選択をこのようにとらえ、各学年の内容をみても、子どもにとって日常的なものもあるし季節的なものもある。また、各学年の(6)の内容は、毎日の子どもの生活との関わりは薄く、大人の意図的な働きかけによるところが大きい内容である。しかし、軽重はあるものの、いずれも子どもの生活の中にある(ありたい)事象と

なっている。

ところで、子どもの生活を見つめると、1年生と2年生の生活はそれほど大きくは変わらない。子どもの生活を生活科の内容選択の出発点とするとき、第1学年と第2学年ではその内容に自ずと重なりや関連が出てくる。生活科で、学年の目標が2学年をまとめて示されていることは、そのあらわれととらえることができる。

4. 生活科にみる子ども観

(1) 発達段階の特徴への配慮

先に述べたように、教育人間学では、子どもを独自の存在形式として理解し尊重する。生活科ではどうであろうか。

指導書には次のような記述が見られる。

「低学年の児童の心身の発達は、幼稚園の年長児から小学校中・高学年の児童への過渡期的な段階であり、具体的な活動を通して思考するという発達上の特徴がみられる。そこで、幼稚園教育との関連も考慮して、低学年では直接体験を重視した学習活動を展開することが、教育上有効であると考えられる。」⁽⁶⁾

このように、生活科においては、小学校低学年の子どもの発達上の特徴を「具体的な活動を通して思考する」ととらえている。そして、この発達上の特徴に配慮することが述べられている。これは、子どもを独自の存在形式として理解し尊重しようとする姿勢ととらえることができる。具体的な活動を通して思考することを低学年児童の独自の存在形式として認め、それに即した学習活動を展開することをうたっているのである。

(2) 具体的な活動や体験の重視

発達段階に配慮することは、今日の教育において当然のことである。これまで、教科の学習において「難易と系統性によって内容の学年配当に配慮する」「発達段階に応じて、学習活動に具体的操作や遊びの要素を取り入れる」などの工夫がなされてきた。

それでは、生活科において、発達段階に配慮す

るということはどのように具現されているだろうか。

「生活科にあつては、具体的な活動や体験は、単なる手段や方法ではないということである。それらは内容であり、方法であるとともに目標でもある。すなわち、具体的な活動や体験そのものが、生活科にあつては極めて重要な意味をもっているのである。生活科は、目標と内容と方法の統一を、その本質としているのである。」⁽¹⁾

このように、生活科においては「具体的な活動を通して思考する」という発達段階を「具体的な活動や体験を、目標であり内容であり方法でもありとらえる」という形で配慮している。つまり、諸科学や教科の理論から出発するのではなく、子どもの発達段階から、言い換えれば子どもの理論から全面的に出発するということである。そして、先に述べたように生活科の内容が子どもの生活の中にある事象であることで、具体的な活動や体験が目標にも内容にも方法にもなり得るのである。

しかし、このような学習で子どもの認識が深まるかという問題がある。生活科のようなスタイルの学習では、知識や概念の系統性は薄く、その意味ではマイナスである。逆に、具体的な活動を通すからこそ、そこには具体的な判断、決断があり、いろいろな気づきや疑問が生まれてくるととらえることもできる。

5. おわりに

教育人間学では、教育者が人間の全体的な理解のために発達という相のもとに諸科学を統合する。生活科では、子どもが自分の生活上の問題を解決するために、あるいは目標を達成するために、いろいろな教科や科学の成果に問いかけるという形でそれらを統合する。教育人間学と生活科の発想は、主体や内容の相違はあるが、その形式は類似している。また、生活科がそのような特性をもつ教科となったのは、子どもの発達段階に全面的に配慮したためであり、子どもからの出発の結果である。これは、教育人間学が子どもを独自の存在

形式において理解し尊重していることに通じる。生活科の発想は、今日的なものであり、教育人間学の考え方に相通じるものであると考える。

現行の他教科を見たときに、いずれも生活科の発想に通じる工夫が見られる。例えば、家庭科では、いろいろな分野の科学にまたがる内容を実際の活動を通して学習し毎日の生活に返していくことが重視されてきている。また、社会科でも、単元設定に際し子どもの生活の中から内容を導き、具体的な活動や体験を通して学習するような多くの実践がある。一方、「環境科」や「人間科」という名前で試みられているいくつかの実践にも生活科の発想に通じるものがある。生活科自体も、その意図するところが具体的に展開されるよう実践を積み重ねなければならないと考える。

本稿を通して、生活科を見直すときの多くの課題を感じた。主なものを三つ挙げる。

- ・ 生活科を、低学年教育全体という横の拡がりとして、幼稚園教育や小学校中学年以降の教育との関連という縦の拡がりでもとらえる必要がある。
- ・ 生活科の想定している発達段階のとらえが十分であるかということである。発達段階を固定的にみて活動を矮小化することなく、認識の基礎となる発達課題を見据えることである。
- ・ 生活科の学習と子どもの認識の深まりとの関係を明らかにすることである。

以上、筆者のこれからの課題としたい。

(註)

- (1) ウシンスキー 柴田義松訳『教育人間学1』明治図書 1975年 P.141
- (2) ゲルナー 岡本英明訳『教育人間学入門』理想社 1975年 P.117
- (3) 上掲書 P.118
- (4) M.J.ランゲフェルド 和田修二訳『教育の人間学的考察』未来社 1971年 P.55
- (5) 文部省「小学校指導書 生活編」1989年 P.17
- (6) 上掲書 P.5
- (7) 上掲書 P.19