

# 低学年社会科と生活科の比較研究

## —実践上の成果と課題—

石橋 昌雄<sup>※※</sup>

低学年社会科が廃止され、生活科が誕生して35年がたった。低学年社会科廃止については、廃止が危惧された当時社会科や理科の各研究団体から廃止反対の請願が文部省等に出され、様々な議論がされた。ところが、いざ始まってみると反対していた社会科、理科の研究団体の大部分が研究対象を3年生からの社会科・理科に切り替え、今日を迎えている。当時、私は小学校教諭としてその転換期に低学年を数回担当し、低学年社会科から生活科になる時期に、子どもたちにそれぞれの教科を指導した経験がある。

そこで本論文では、まず当時の低学年社会科廃止反対の主張について整理する。次に、当時行われていた低学年社会科と、現在の生活科の性格の違いや取り扱う教材や指導法の違いについて比較検討する。そして、35年たって生活科に変わったことによって小学校の実践場面から見て良くなった成果と課題となっている点について指摘する。最後に結論として、これからの生活科に改善を期待する点と、接続としての第三学年以降の社会科に改善を期待する点についての知見をまとめる。

### 1 はじめに

生活科は、平成元年（1989）にそれまでの低学年の社会科と理科が共に廃止されたと同時に誕生した。それから今年（2024）で35年を迎えた。低学年社会科・理科の廃止については、当時、各研究団体から廃止反対の多数の請願が文部省等に出され、様々な議論が行われた。

日本最古の民間の社会科研究団体である社会科教育連盟では、低学年社会科の廃止が危惧された昭和50年（1975）に、当時の文部省の教育課程審議会にあてて、低学年社会科廃止に反対する「要望書」を提出している<sup>(1)</sup>。

※ *Comparative Study of Lower Grade Social Studies and Living Environment Studies*

—Practical Achievements and Challenges—

※※ Masao ISHIBASHI 立正大学社会福祉学部子ども教育福祉学科教授

キーワード：低学年社会科、生活科、実践上の課題、指導法

これに先立ち、東京都小学校社会科研究会では、社会科が誕生して8年後の昭和30年（1955）に、すでに低学年社会科の目標の明確化についての第一回目の要望書を出している。以降、低学年社会科廃止の動きを察知し、昭和40年（1965）にも2回目の「低学年社会科存置要望書」を中央教育審議会に提出している。さらに、昭和60年（1985）に、3回目の「低学年社会科存置要望書」を臨時教育審議会教育課程部に提出している<sup>(2)</sup>。

全国社会科の研究団体の集まりである全国小学校社会科研究協議会でも、低学年社会科廃止の動きに危機感をいだき、昭和49年（1974）、昭和50年（1975）、昭和60年（1985）<sup>(3)</sup>の3回「小学校低学年社会科存置についての要望書」を文部省等に提出している。

低学年社会科の不要論（廃止論）と必要論については、谷川（1988）が各氏の主張をまとめて紹介している。これによれば、最初の低学年社会科不要論は、昭和32年（1957）の教育科学研究会（教科研）の「読・書・算の入門をしっかりと学習させるべき」という主張であるとしている。そして各氏の主張を次のように紹介している<sup>(4)</sup>。

（不要論）

- ・文部省の学習指導要領をみると、態度、習慣を身につける。郷土や国土に対する愛情などを養う。社会機能を理解させる。などということばはあるが、科学によってそういうものを身に付けさせる。ということがない。（中略）正しい社会認識は、社会科学を通して、養われる筈である。（中略）だから社会科は、社会科学科であるべきである。（長妻克亘）

（必要論）

- ・低学年社会科は必要である。（中略）さまざまな経験や知識を結びつけ、合理的なものにして行く（ママ）ことこそ社会科の眼目だ（重松鷹泰）
- ・子どもがどこまでも納得いくまで追究させることが、社会科教育の本質である。（中略）教育とは、子どもの認識をひっくりかえしひっくりかえししていくこと、すなわちさきに得ている理解を訂正し否定しつづけていくことではないか。（上田薫）

また、日本社会科教育学会も昭和61年（1986）に「社会科教育に関する要望書」を臨時教育審議会及び文部省に提出し、小学校低学年社会科を廃止すべきでないということを主張している。このほか、理科教育学会、全国社会科教育学会、歴史教育者協議会など多数の団体から廃止反対の要望が出されている。

ところが、平成元年（1989）にいざ生活科が始まってみると、反対していた社会科、理科の研究団体の大部分が、3年生からの社会科・理科の研究に切り替え、今日を迎えている。

そこで本論文では、まず、低学年社会科が廃止され、生活科が誕生した経緯を明らかにし、その相違を明確にするとともに、その後今日に至るまでに、社会生活に関する理解の取り扱い実践場面でのどのように変化したのかということとその成果と課題、また現在の生活科と3年生以降の社会科への接続・発展に関する課題についても明らかにすることを目的とする。

そこで、まず当時の低学年社会科が廃止され、生活科が誕生した経緯について整理する。次に、当時行われていた低学年社会科と現在の生活科との性格、取り扱う教材や指導法の違いに

ついて比較検討する。そして、35年たって生活科に変わったことによって、実践場面から見て良くなった成果と課題について指摘する。最後に結論として、これからの生活科の改善と、接続としての第三学年以降の社会科に改善を期待する点についての知見をまとめる。

## 2 低学年社会科が廃止され、生活科が誕生した経緯

戦後民主主義を具現化する教科として期待を集めて発足した社会科であったが、発足当時から様々な批判があった。なかでも低学年社会科に関しては、左の勢力からは、問題解決ではなく、社会科学の学問の成果を系統的に教えるべきである。歴史・地理などは別の教科として指導すべきだ。身近に起こった社会的な問題に対して問題解決をさせようとしても、低学年の子どもにはそれだけ知識も経験も備わっていないなどという批判があった。

一方、右の勢力からは、社会科はアメリカのソーシャルスタディーの翻訳版で、日本の歴史、地理、道徳などの内容や愛国心などの育成にもつながらないなどの批判にさらされていた。

また、教育現場の教師の中からも「低学年の子どもに社会の物事を教えるためには、絵本などを使って教えた方がわかりやすい」「楽しく体験や活動はするが、そもそも子どもが何のためにその体験や活動をしているのかを理解していない」「体験や活動などに多く時間を割かれ、はいまわだけである」などの批判があった。

小西 (1988)<sup>(5)</sup>は、生活科誕生の背景として「①幼稚園教育と小学校教育には、内容だけではなく指導の方法においても段差があること ②基本的な生活習慣や技能が身に付いていないため、学習の基本的な能力と態度を育成せねばならないこと ③低学年社会科指導の不十分さ」を指摘している。さらに、指導の不十分さの中で廃止論の第一の理由は、日常生活の中で既に家や学校、仕事などが自分たちの生活にとって必要な物であることに気づかせさせたりする低学年の社会科学習は価値のないものである。第二の理由は、日常生活の中で経験している人やことを学習の対象にしても新鮮さがなくそのために学習意欲をもち主体的に学習に参加させようとすることは指導者にとって容易なことではないと分析している。例えば「洗濯について指導する場合。だれが、いつ、どのようにするかについて話し合ったり調べたりすることはあっても、洗濯が家族の生活にとってはなくてはならない仕事であり、この仕事のおかげで家族のものが楽しく生活できるというところまで指導することは少ない。ましてや、その仕事の学習から家族の一員としての自覚をもたせるところまでにいたっていない実態が多く見られる」と指摘している。

これらの低学年社会科廃止論に共通して見られるのは、学習内容の面から見ると、社会的事実つまり日常的に知識として知っていることを学びと捉え、その背後にある社会的意味や社会的態度の育成の必要性に言及していないことである。また、学習方法の面から見ると「子どもは教えれば理解する」という誤解である。とりわけ低学年の子どもは、読んだだけ、説明されただけ、写真や映像で見ただけでは本当には理解できていない。ものやひとの実物を見たり触

れたり関わったり、自分でやってみて、つまり体験や活動を通して、身をもって実感しないと本当の理解にはつながらないのである。

これに対して廃止反対の立場には、多くの社会科研究団体が文部省に要望書を提出している。社会科教育連盟では、昭和50年に提出した低学年社会科廃止に反対する「要望書」<sup>(6)</sup>において、「二、児童・生徒の心身の発達、生活の拡大に対応した社会認識の深化を図ることが重要であり、低学年社会科を欠いて、目標・内容の系統を考えることはできない」「三、低学年社会科においては、身近な社会生活の、具体的な観察や作業を中心とした、豊かな楽しい学習が行われている。この学習を通して得た社会認識は、児童を幼いながらも、社会の一員であるという自覚に立たせ、児童の現在の生活を、充実発展させる重要な契機になっている」と廃止反対の理由を述べている。

東京都小学校社会科研究会では、社会科が成立して間もない昭和30年（1955）にすでに低学年社会科についての要望書<sup>(7)</sup>を文部省に提出している。この中で「最近巷間に伝える所によりますと低学年の社会科を性格のあいまいなものにしようとする動きがあるやに聞きおよんでいます。社会科の目標や本質から見て、小学校の一二年生の社会科こそ一生の基盤をつちかう最も大切なスタートであっていわゆる生活科として取扱うことではその目的は達せられないと信じます」（傍点筆者）と指摘している。

昭和59年（1984）には、「低学年社会科の実践事例」「低学年社会科の意義と役割」<sup>(8)</sup>という二冊の研究紀要を作成した。その中で、児童の発達課題としての低学年社会科の重要性について、①児童の人間関係を豊かにしていくこと ②児童の生活の場を拡大し、生活経験を豊かにすること ③児童の人間としての価値を認める機会を多くすることの3つが必要であり、そのためには低学年社会科を通して児童が自らを社会化していくことが期待できるからであると主張している。

全国小学校社会科研究協議会では、昭和49年50年と、低学年社会科廃止に反対する「要望書」を提出している<sup>(9)</sup>。その中で昭和49年では「一、幼稚園・小学校の関連を密接にすることは、初等教育においても最も重要なことである。特に社会性ならび社会認識の育成についての関連を図ることは、社会科教育を充実するための重要な課題であることに留意されたい」「一、特に低学年社会科における、身近な社会生活の具体的観察と、それをとおしての豊かな作業や協力による多彩な学習は、この時期の社会科指導によって達成されるものである。また、そこで培われた能力や態度が爾後の社会科学学習の基礎となることに、特段の配慮をされ、その措置については慎重に善処されたい」と述べている。昭和50年では「新しい学力観に立ち、小学校中学年・高学年の社会科学学習の基礎となる低学年社会科の重要性を充分考慮されたい」「学校教育法施行規則第二十五条（二）では教育課程編成の特例として、低学年において一部教科を合わせて授業することが認められている。しかるに、現場ではこれがほとんど実施されていない実情を充分配慮されたい」と指摘している。つまり、低学年社会科を廃止して別の総合的な教科を作っても、教育現場では現実には指導されないと主張している。

昭和49年の全国小学校社会科研究協議会の会報第12号では<sup>(10)</sup>、教育課程審議会諮問事項、日教組の教育制度検討委員会の第三次報告事項、全国連合小学校長会の教育課程改善研究委員会第一次調査報告書、そして教育現場からの意見がまとめられている。その中で指摘されている廃止論の要旨は、①低学年社会科の内容は、国語科のように読んで理解させればよい。②基本的には、小学校では国語・算数などの基礎学力で十分である。③低学年社会科の内容は中・高学年で学ばせよ。④知識はすぐに授けられるので授業時間をもて余す。⑤国語・算数・体育を中心にすべきであるなどである。

このように、多くの社会科研究団体から反対の意見書が出される中、昭和61年(1986)には、社会科解体に危機感を抱いた個人・団体、実践者・研究者を問わず多数が集結し「社会科問題シンポジウム」が開催された。その記録によると以下のような反対意見が出されている。(以下一部筆者要約)<sup>(11)</sup>

社会科を解体するような教育改革では、心理社会的危機のどん底にあえいでいる子どもたちを救うことができない(佐島群巳)、社会科は、社会においての知識を伝達するものではない(重松鷹泰)、主権者として生きる「社会」を形成すべきである(二谷貞夫)、子どもの見えるものを通して、見えない関係や構造をたどらせることにおいて意味がある(田中武雄)、小学校の教育課程における教科・領域は、すべて、子どもたちの人間形成にとって基礎であり、基本であるという教育の本質に立っている。低学年においても国算の時数をこれ以上増やすべきではない(次山信男)、低学年は、発達的に未分化だから教科の枠をこえた合科学習や総合的学習がよいというが、これは、むしろ総合的な判断力のない下学年の子どもには不可能なことである(佐々木勝男)、見えにくい社会環境(人々や事象の相互関係)への低学年なりの見方や思いを掘りおこして対象化させることが、中・高学年以降の社会認識育成の基礎として不可欠なのである。低学年でそういう学習体験を十分にもたない児童は、三学年以降の社会科学習においても迫力を欠いてくる(清水毅四郎)、一二年生なりに、働くことの意味、社会を労働が支えていること、様々な仕事を喜び、苦勞し、何とかしようとする人々がいることなどを具体的に理解し、社会認識が育っていく(白鳥晃司)、体験をすることが目的となり、その体験を通して実感的にわかってくるプロセスがおろそかになりがちである(島本恭介)、体験的、継続的な学習を通して得られる子どもの個性的、創造的なとらえ、考え方と、活動への取り組みの中で学ばれる友達関係、地域の人々との係わりは、低学年社会科を、一層価値あるものにしえたと考えている(寺田喜男)、低学年の子どもは思考力や感情が十分発達していない未分化な状態にあるからというのは、単に子どもを心理学的な対象として分析した知見であって、逆にそういう未分化な思考力や感情を豊かに発展させるためにこそ追究活動が必要なのである(松本健嗣)。などの意見が各氏から出されている。

これらの低学年社会科廃止の反対論をまとめると

①基礎的・基本的学力は全ての教科にあるべきものであり、国語・算数だけが基礎的・基本的学力ではない。



- ②社会科で育てるべき社会認識、能力、態度などは、小学校低学年から高校まで一貫した目標・内容の系統のもとで育てるものであり、低学年社会科なしで、第三学年から突然社会認識が育つのではない。
- ③社会性を育み、児童の人間関係や人間としての価値を認めるためにも低学年社会科は大切な役割を果たしている。
- ④低学年社会科は、社会科学の成果を国語のように読んでわからせるものや知識を伝授するようなものではない。問題解決的な手法によって、身近な社会生活について具体的に観察させたり、体験させたり、調べたり、考えさせたりして社会の一員であるという自覚を育てるべきものである。
- ⑤低学年の社会科・理科を廃止し、体験や活動を中心とする教科を設けると言っても、時間数が減るので、より体験活動がやりにくくなる。
- ⑥体験をすることが目的となり、その過程を通して得られる見方・考え方や実感的に社会や地域を捉える機会が失われる。
- ⑦見えにくい働くことの意味、社会を労働が支えていることの意味など主権者として社会をじっくり考える資質・能力を育てる機会が失われる。

谷川（1988）<sup>(12)</sup>は、社会科を社会科学科にすることを意図する立場と、低学年社会科は必要であるとする立場を比較し整理している。その中で、廃止論者は「社会科学を確実に把握させる過程を通して正しい社会認識を伸ばす」ことが大事だと言うし、反対論者は「さまざまな経験や知識を結び付け、合理的なものにして行くことこそ社会科の眼目だと主張する」と述べている。

このような広範な反対論を押し切って、平成元年（1989）低学年社会科が廃止され、生活科が誕生した。現在（2024）実践されている、学習指導要領「生活」の目標には、「具体的な活動や体験を通して、身近な生活に関わる見方・考え方を生かし、自立し生活を豊かにしていくための資質・能力を育成すること」が示されている。

### 3 低学年社会科と現在の生活科との性格、取り扱う教材や指導法の違い

教科としての低学年社会科が存在した最後の学習指導要領は「昭和52年告示小学校学習指導要領」である。なお、翌年53年には、その解説書とも言える「小学校指導書 社会編」<sup>(13)</sup>も示されている。低学年社会科と生活科を比較する場合には、生活科に代わった「平成元年学習指導要領」と比較する機会が多い。しかし、ここでは現在の実践上の成果と課題を明確にするために、現行の「平成29年小学校学習指導要領」及び「平成29年小学校学習指導要領解説 生活編」<sup>(14)</sup>との比較を行う。

生活科設立の前提となる、低学年の子どもの特性について、宮本（1996）<sup>(15)</sup>は、①未分化性として「低学年の子どもは考えた上で行動するというよりは、自分の感情に動かされて行動する。

具体的な活動を通して思考するという発達上の特性が見られる」②自己中心性として「自分を中心にしか考えられないということである。(中略) 自己中心的に活動させ、その活動に没頭・没入させればさせるほど、子どもはその活動を堪能し、他のことがしなくなったり、他の子どもがどんな活動をしているのか目を他に向けるようになってきたりしてくる」③活動性として「じっとしていることは苦手であり、常に動き回りたいという衝動に駆られている。(中略) 子どもがよく動くということは、自然なことであり、これから大きく伸びようとする可能性の大きさを示しており、子どもの特性に合致しているということである」と述べている。これらの子どもの特性を生かして生活科が作られたと言う。

### (1) 目標から見られる性格の比較

低学年社会科では、「児童が小学校の生活になじみ、身近な社会的事象に関心をもつようになっていくので、こうした児童の社会的経験を学習に有効に生かすため、学校、家庭など生活やそれらを取り巻く身近な社会生活を内容として取り上げるようにする。ここでは、人々が社会生活をしているということはどんなことであるかということを理解し、社会生活の意味について考え、自分たちもそれらの社会生活を担う一員であるという意識をもたせることをねらうものである」<sup>(16)</sup>としている。つまり、自分たちも社会生活を担う一員であり、自分たちの生活を支えている人や職業として仕事をしている人に気付かせることがねらいである。

その上で<sup>(17)</sup>、第1学年では、「(1)自分たちの生活を支えている人々の仕事や施設などはたらしに気付かせ、社会の一員としての意識をもつようにさせる。(2)日常生活で経験する社会的事象を具体的に観察させ、効果的に表現させる。」(傍点筆者) ことをねらいとしている。つまり「自分たちの生活を支えている仕事や施設の働き」を具体的に観察し表現して気付かせ、社会の一員としての自覚をもたせることがねらいとなっている。

第2学年では、「(1)職業としての仕事に携わっている人々はそれぞれ工夫していることや、これらの仕事は自分たちの生活にとって必要なものであることに気付かせる。(2)職業としての仕事を具体的に観察させ、効果的に表現させる。」(傍点筆者) ことがねらいとなっている。つまり「職業としての仕事に携わっている人々の様子」を具体的に観察し表現し、これらの仕事は自分たちの生活にとって必要なことを気付かせることがねらいとなっている。

なお、具体的に観察することについて、渡辺 (1989)<sup>(18)</sup>は、「①事象をありのままに見る力 ②具体的にみる力 (ア数量的にみる イ比較して見る ウ分析的に見る エ分布を見る オ特徴を見る) ③関係的に見る力 ④視点を変えて見る力と分類している。

どちらの学年も、社会的事象を具体的に観察させ、効果的に表現させること。人々が社会生活を送っていることに焦点をあて、ものどもの、ものとひと、ひととひとの相互 (依存) 関係、つまり「こと」について気付かせ、その意味を考えさせることが社会科の大きなねらいであるとしている。

これに対して生活科では<sup>(19)</sup>「具体的な活動や体験を通して、身近な生活に関わる見方・考え方

を生かし、自立し生活を豊かにしていくための資質・能力を育成することを目指す。(1)活動や体験の過程において、自分自身、身近な人々、社会及び自然の特徴やよさ、それらの関わり等に気付くとともに、生活上必要な習慣や技能を身に付けるようにする。(2)身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え、自分自身や自分の生活について考え、表現することができるようにする。(3)身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしたりしようとする態度を養う」(傍点筆者)となっている。

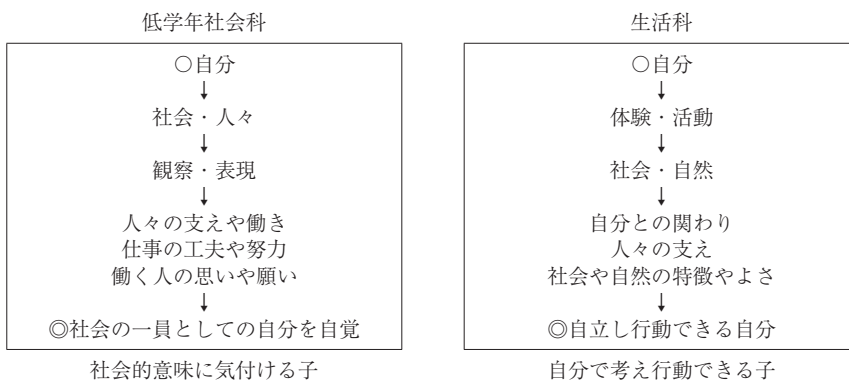
つまり、具体的な活動や体験を通すことによって、自立し生活を豊かにしていくための資質・能力を培うことがねらいであり、対象は自分自身、身近な人々、社会及び自然となっている。また、それぞれの求められている資質・能力に気付くだけでなく、傍点を付した部分のように「身に付ける」「できる」「しようとする」という自立して行動できるレベルまで求めている。

小西(1988)<sup>(20)</sup>は、「低学年の社会科においては、身近な社会のことがらを取り上げて、児童自ら観察したり、表現したりして、社会認識の芽を育てることを目指してきた(中略)生活科では、児童の具体的な活動や体験を通して学習することを一層重視し、自分とのかかわりで社会をとらえられるように内容を構成した」と述べている。

中野(1990)<sup>(21)</sup>は、「生活科は、具体的な活動や体験に基づく学習を通して自立の基礎を養うことを目指している教科である。したがって、知的にわかる子を育てるのではなく、体を通してできる子を育てようとしているのである」と述べている。また「生活科は自分とのかかわりを大切にし、よりよく生きようとする生活者を育てることである」とも述べている。つまり、生活科では、よりよく生きようとする行動できる子どもを育てることが大切である。

両者を比較すると、社会科では、社会生活とりわけ人々の中での社会の一員としての自分を捉えさせ、観察や表現を通して自分たちの生活を支えている人々や仕事の意味を捉えさせようとしている。これに対して、生活科では、具体的な活動や体験を通して自分との関わりで社会や自然に気付き、自分自身や自分の生活について考え行動できること、つまり自立の基礎を培うことが求められている。(【図1】参照)

【図1】低学年社会科と生活科の基本的な捉え方の違い





(2) 取り扱う教材内容の比較

第1学年社会科では<sup>(22)</sup>、(1)学校生活を支えている人々の仕事 (2)学校や公園にある遊具や施設を人々が共用していること (3)通学路の位置と道路の安全施設のはたらきや安全を守る人々の仕事 (4)家庭生活を支えている家族の様子、日常生活で使われている電気、ガスの働き (5)自分たちの成長と家庭生活の様子の変化、季節の移り変わりに適応した生活の工夫。第2学年社会科では、(1)職業としての仕事、小売店の工夫、(2)農作物を栽培する人の工夫や努力、(3)工場で働く人の仕事や協力、(4)乗り物で働く人と安全な輸送への努力、(5)郵便物の集配に携わる人の確実に早く届ける努力。となっていた。

このことから、低学年社会科では、学校、家庭、身近な地域などの社会生活の中での自分が強く意識されている。また、自分たちの社会生活を支えてくれている人々の支えや働き、仕事の上での工夫や努力にも焦点があたっている。

生活科では<sup>(23)</sup>、(1)学校生活に関わる活動 (2)家庭生活に関わる活動 (3)地域に関わる活動 (4)公共物や公共施設を利用する活動 (5)身近な自然を観察したり、季節や地域の行事に関わったりするなどの活動 (6)身近な自然を利用したり、身近にある物を使ったりするなどして遊ぶ活動 (7)動物を飼ったり植物を育てたりする活動 (8)自分たちの生活や地域の出来事を身近な人々と伝え合う活動 (9)自分自身の生活や成長を振り返る活動となっている。

つまり、生活科では、体験や活動を通して、自分と自然や社会や人との関わり、人々の支えについて気付くことに焦点があたっている。(【表2】参照)

【表2】低学年社会科と生活科の内容から見た比較

※ただし、内容の取り扱い方は異なる

低学年社会科 (昭和52年版)	生活科 (平成29年版)
学校生活を支えている人々の仕事	学校生活に関わる活動
学校や公園にある遊具や施設を人々が共用	地域に関わる活動 公共物や公共施設を利用する活動
通学路の位置と道路の安全施設のはたらきや安全を守る人の仕事	地域に関わる活動
家庭生活を支えている家族の様子	家庭生活に関わる活動
日常生活で使われている電気、ガスの働き	
自分たちの成長と家庭生活の様子の変化	自分自身の生活や成長を振り返る活動
季節の移り変わりに適応した生活の工夫	身近な自然を観察したり、季節や地域の行事に関わったりするなどの活動 身近な自然を利用したり、身近にある物を使ったりするなどして遊ぶ活動
職業としての仕事 小売店の工夫 農作物を栽培する人 工場で働く人の仕事や協力 乗り物で働く人と安全な輸送への努力 郵便物の集配に携わる人の確実に早く届ける努力	
	動物を飼ったり植物を育てたりする活動
	自分たちの生活や地域の出来事を身近な人々と伝え合う活動

低学年社会科にあり、生活科にない内容は、「日常生活で使われている電気、ガスの働き」と「職業としての仕事」についての学習である。逆に、生活科にあり、低学年社会科になかった内容は、「動物を飼ったり植物を育てたりする活動」「自分たちの生活や地域の出来事を身近な人々と伝え合う活動」である。

### (3) 指導法の比較

低学年社会科の指導法については、「小学校指導書社会編」<sup>(24)</sup>の中で、「児童が日常生活の中で直接経験する社会的事象を取り上げ、具体的に観察し、その社会的意味について考えながら文や絵などの作品に表したり、動作化したりして自ら理解を深めるようにする。観察力や表現力は社会科の学習の基礎をなすものであり、これらの能力の育成を低学年において重視している」と述べている。

地図の指導については<sup>(25)</sup>、「第1学年では、絵地図の上に事物を配置し、空間的な意識の基礎を育てることをねらうものである。そのために、教室内の座席や物の位置関係、自分の家と学校の周囲にある主な施設の位置関係、遠近関係などに気付かせることが大切である」として絵地図・床地図づくりを具体的に例示している。また「第2学年では、絵地図を活用して、第1学年で育てた空間的な意識を伸ばし、第3学年での地図指導の基礎を養うようにしたい」としている。そして、2学年にわたって「観察と作図を、結び付け、絵地図を作る際不明な点があれば再び観察を行い、その結果をもとに絵地図を修正させていくとよい」と観察を繰り返しながら、絵地図を修正していく指導法を意図している。

生活科の指導法については、「平成29年学習指導要領解説生活編」<sup>(26)</sup>の中で、「生活科は、具体的な活動や体験を通して学ぶことを基本としているところに特色がある。具体的な活動や体験は、単なる手段や方法ではなく、目標であり、内容でもある」と述べている。

また具体的な活動について<sup>(27)</sup>「生活科では、児童が見る、聞く、触れる、作る、探す、育てる、遊ぶなどの身体を通して直接働きかける体験の楽しさを味わうことや、活動や体験したことを表現し、考えることができるようにすることを重視している」としている。そして、「具体的な活動や体験を通して気付いたことを基に考えることができるようにするため、見付ける、比べる、たとえる、試す、見通す、工夫するなどの多様な学習活動を行うようにすること」を示している。

なお、生活科においては、学習指導要領において絵地図や地図の指導法や内容についてはとりあげられていない。ただ解説書の<sup>(28)</sup>「幼児期の教育や中学年以降の学習との関わりを見通すこと」の中で「生活科の学習内容が、第3学年以上の教科等に密接に関連していることを理解する必要がある。生活科における、自分との関りで身近な人々や社会、自然の事物や現象に直接触れ親しみや興味をもつ学習は、社会科や理科の学習に関連している。例えば、身近な地域の様子を絵地図に表したり、公共施設を利用し、学んだことを関連付けて、身の回りにはみんなのものや場所があることに気付いたりすることは、社会科の社会的事象の見方・考え方の基礎

につながっていく。」という例示として絵地図に関する指導法の記載がある。しかし、では生活科の中のどこの単元で絵地図の指導を行うのかということや、絵地図の系統的な指導については全く示されていない。

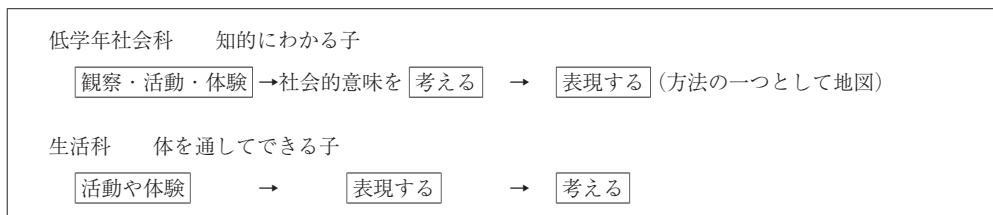
なお、生活科の教科書の中には、学習指導要領にはないが絵地図の指導を自主的に取り入れて示しているところもある。しかし、①どうしたらそのような絵地図が作れるのか、その手順までは示されていない。②ところどころに完成した絵地図や作っている場面の絵や写真があるだけで1年生から2年生そして、社会科へという系統性が踏まえられていない。などの問題点がある。また、たまたま使用している教科書により絵地図の指導がなされたりされなかったりすることも問題である。

末政(1993)<sup>(29)</sup>は、生活科における体験活動を「1 継続型、2 行動型、3 表現型」に分け、それぞれの特徴を指摘している。その中で、継続型は「動植物一定期間継続して飼育・栽培したり、身近な地域にある自然や社会を観察したりするタイプである」としている。行動型は「身近な地域の中で調べて探したり、採種・収集した材料を使ってさまざまな物を作って、楽しく遊んだりするタイプである」としている。そして、表現型は「自分自身や自分の生活について考える、いわば自己認識に関するタイプである」としている。

これらと社会科への接続・発展を考えると、継続型は時間認識へ、行動型は空間認識へ、表現型は、生活の中での自分と人やものとの関わりという関係認識へつながると考えられる。

低学年社会科と生活科を比較すると、低学年社会科では、児童が社会的事象を観察し、その社会的意味を考えながら表現することを大切にするとともに、地図についても観察と作図(描図・読図)を繰り返すことを提示している。生活科では、活動や体験したことを表現し考えることを意図している。両者は似ているが、社会科では、観察したことを考えながら表現する。生活科では活動や体験したことを表現することによって考えると、基本的な活動や体験の生かし方が異なっている。(【図3】参照)

【図3】低学年社会科と生活科の指導の手順の比較



よく生活科が批判される点の一つとして、ただ気付けばよいのか、深まらなくて良いのか、活動や体験ありきで考えなくて良いのかという指摘がある。しかし、川島(1994)は心理学の立場から<sup>(30)</sup>「学校での学習には、教師からの働きかけや友達から認められるという「社会的賞賛」という外発的動機づけと、「好奇心や達成感」などの内発的動機づけの両方が影響している」と指摘し、生活科では、内発的動機づけによる体験を中心としながらも科学的なものの考

え方を学ぶことも大切であると指摘している。このことは、大切な指摘と言える。社会科から見ると、社会的意味に気付かせることや、理由や根拠、意味や意義などに気付かせることが、生活科においても気付きの深まりにつながるものと考えられる。

#### 4 生活科に変わったことによって良くなった成果と課題となっている点

ここでは、小学校の実践場面における児童の様子や発達段階を踏まえた教材や学習方法からみて、生活科に変わったことによって良くなった成果と課題について指摘する。また、その根拠についても検討する

##### (1) 成果（良くなった点）

- ①子どもが日常生活について人や物を観察したり調査したりする時には自然と社会を区別せずに捉える。つまり、自分を取り巻く環境として把握するので、生活科のように区別せずに気付かせる方が子どもの学習活動の面から見ると無理がない。
- ②生活科では、体験や活動を通して学ぶことを特に強調し目的にもあげているので、知識先行、つまり教科書を読んで理解させるという誤った指導をする教員があまり見られなくなった。ただし、本来は低学年社会科でも体験や活動を通して学ぶことを示していた。しかし、現場の教員が教える内容に気をとられていたため教科書を読ませて教えるような指導が横行していたのである。つまり、良くなった点というより、本来低学年の指導として好ましい方向に実践の場が追いつきつつあることを示している。
- ③毎週、理科と社会各2時間と細切れな時間で学ぶのではなく、週3時間を使い時間的余裕がある体験や活動ができるようになった。しかし、社会科・理科を合わせてももとは4時間があつたものが合わせて3時間に削減されたため、長期間を通して適宜行う栽培飼育単元などは他の単元と同時進行する必要がでてきた。そのため計画的な年間学習計画が必要となっている。
- ④教師の説明先行ではなく、子どもの気付きを引き出すことが強調されたために、より子どもの興味・関心を生かした実践が行われるようになった。このことの証として、各種の調査でも子どもたちの生活科への好感度は高い。

##### (2) 課題（改善が望まれる点）

小西（1988）<sup>(31)</sup>は、低学年社会科が廃止され、生活科が実施される時期に、第三学年社会科の導入時期の指導に次のような問題提起をしている。「・人々の生活と自然環境との関係を理解させるその入口として、従来、校区の絵地図づくりから入る学習指導が一般的であるが、生活科の指導内容だけでほんとうに子どもにとって段階を追った学習展開が可能だろうか。・生活科によって「働く人」の学習が現行の五つの内容から二つに圧縮されることになり、働く人の具

体的な姿の理解が欠落することによって、自然環境や他地域との結びつきの学習は成り立つのだろうか。・第一学年、第二学年で欠落した内容が、第三学年に入り込み、学習内容が過密になることも懸念されるが、もしそうになると、観察・見学や表現といった学習活動に十分な時間の確保が可能であろうか。」これらは、現在でも依然として解決されていない指摘と言える。

①空間認知に関して、生活科では絵地図・床地図などの系統的な指導が学習指導要領の上ではなされなくなった。なお、教科書の中では自主的に絵地図の学習を取り入れているものもあるが、系統的に取り上げて指導がされているわけではない。そのため、第3学年当初での空間認知、とりわけ地図の学習で困難が生じている。この点は、先の小西の指摘にも一部合致する。具体的に指摘できる点は以下である。

- ・物と物との位置関係の把握が不十分である
- ・絵地図づくりの学習が学習指導要領で示されていないために、読図はともかく、低学年で描図の能力が育っていない。
- ・3年生で突然、絵地図を書かせるなど段階を踏まない指導が散見される

②時間認知に関して、生活科では「どの時点から自分の成長を振り返り実感するかは、児童によって異なる（中略）一律に過去から順にたどることではない」とされている。つまり、児童による個々でばらばらな昔の捉え方でよいとされているため、3年生当初での社会科での時間的な捉え方に困難が生じている。具体的に指摘できる点は以下である。

- ・個々ばらばらな昔から、時代による違いを理解させていくためには、その前段階として物事は順番に変化していくという順序性を把握させる必要がある。つまり、おこったことと年号を並べていく前段階として、物事には一方向に変化する順序があるということを学ばせたい。
- ・「あさがおを育てよう」のように時系列的に変化を追う学習もあるが、自分との関わりや植物の成長や花の変化に焦点があたり、時間的な変化に着目させる実践展開は少ない。

③生活科では、自分が気付いたり思い出したり振り返ったりする体験や活動が中心になる。しかし、社会科では、自分が相手について調べたり聞いたりする活動、具体的には観察・見学・調査に重点が置かれていた。つまり、観察する力や他者から話を聞き出す力（インタビュー）の育成が弱い点が指摘できる。

④人への着目、とりわけ働く人への着目が弱くなっている。この点は先の小西の指摘にもある。過去の低学年社会科では、働く人シリーズと言われるほど、まちの中で働く様々な人に焦点をあてて、その工夫や努力、思いや願いを調べたり、聞き取ったり、考えたりする活動を繰り返ししていた。このような活動や体験の蓄積がないために、生活科でまちたんけんをした時にも、ものや数には気付くが人への気付きは少ない。つまり人に気付かせる指導が不十分である。

⑤社会の矛盾や不合理なものを追究する目や活動が弱くなっている。そして、今ある生活や社会のようすに気付き理解するという側面が強くなっている。



渥美<sup>(32)</sup>(1989)は、「低学年において、その子なりにまわりに矛盾を感じとり、それをさらに追いつめていく目が育っていてこそ、中・高学年において、より高度の内容にも対決していくことができるにちがひありません。」「“具体的矛盾による具体的思考”を低学年のうちにしっかり歩ませておかないことには、中・高学年の教育は足もとをすくわれかねません」と述べている。

この指摘のように、低学年の子どもの方が、複雑な社会状況、損得、できるできないなどのことを考えずに、矛盾を追究し続けられる潜在的な追究力をもっているものと考えられる。

⑥体験や活動を強調した学習展開は、その目的を教師がしっかりと把握していないと、何のためにその体験や活動をしているのか、子どもはおろか教師もわかっていない指導が見られる。

中野(1990)<sup>(33)</sup>は、活動や体験を取り入れていく場合について「①活動や体験をさせる目的をはっきりする。②活動や体験の学習の中に「考える場」を設定する」ことが大切であると指摘している。そして「具体的な活動や体験の学習は、もともと個別的・個性的なもので、学習者個々の内面的な思考活動を促すことを特質とする。従って、個性的なとらえ方から普遍的・一般的なもの、つまり原理なり法則性などを発見させるためには、その活動や体験を学習者(児童)自身に自覚させ、見つめさせ、考えさせることが必要である」と指摘している。

例えば、家族の仕事について活動や体験をするのは、自分の生活は家族の支えによって成り立っていることに気付き、自分も家族の一員としてできることをすることである。しかし、子ども自身が必要性を自覚することもなく、突然お母さんに感謝しておてつだいをしましょうという展開の授業も多々見られる。家族を支えるのは、お母さんだけではないし、感謝やお手伝いすることが目的ではない。家族全員が協力し合い仕事を分担しながら楽しい家族生活をしていく自覚を育てることが生活科の単元の目的である。

## 5 結 論

本論文では、低学年社会科が廃止され、生活科が誕生した経緯を明らかにし、その相違を明確にするとともに、その後今日に至るまでに、社会生活に関する理解の取り扱い実践場面でのどのように変化したのか、その成果と課題について明らかにした。最後に、これからの生活科と、接続としての第三学年以降の社会科に期待する改善点についての知見をまとめる。

### ①「絵地図の系統」をふまえた指導

空間認知に関しては、生活科の中にも「まちたんけん」などの活動の中で、「たんけんちず」としての絵地図、「学校のまわり」の床地図、砂地図などの取り扱いを入れるべきである。そして、点と点との位置関係、たんけんルートのマップづくりなどを活動や体験に伴い自然な形で入れるべきである。さらにまちの中にある看板、立札、案内図などにも気付きを広げて絵地図

や地図への関心へとつなげたい。

その成果をもとに、第3学年の社会科では、東西南北をしっかりと把握できるような描図・読図の指導を行っていく中で縮尺、方位、地図記号などの学びを重ねていくべきである。

#### ②「変化の順序」を意識した指導

時間認知に関しては、生活科の「まちたんけん」などの活動の中で、「古い建物」「古さの違い」「新旧」などの「比較」の学習を積極的にさせたい。さらに「大きくなったわたし」の単元では、自分の成長は、まちや季節の変化などとも連動して、順番に変化していることを明確に捉えさせる必要がある。

また、第3学年の社会科では、いきなり市の様子に移り変わりがでてくるのを改め、その前に従来あった道具の変化を調べさせるなど、変化の「順序」を捉えさせる活動が必要である。

#### ③「働く人の気持ち」に目を向ける指導

自分と他者との関係については、生活科ではあくまで自分との関わりを中心に考えていく。この際、まちで生活する人だけではなく、働く人にも目を向けさせたい。この場合必ずしも社会科のような、職業としての仕事に限定する必要はなく、ボランティアや住みよいまちにしようと生きて生活している人も含めた、まちをよくしようとしている人に焦点をあてたい。また、それらの人に対する自分の思いを大切にするだけではなく、「まちの人や他者の気持ち」や「思いや願い」を感じ取ることも大切なことに気付かせたい。

また、第3学年の社会科では、生活科で培った自分との関わりから見たまちの人から、まちの人から見た自分たちに転換し、働く人の立場からまちの人の「思いや願い」をどう生かして仕事をしているのか考えさせたい。

#### ④「人々の支え」に気付かせる指導

生活科では、学校や家庭における人々の支えだけではなく、具体的なまちの人々の支えにも気付かせたい。そうすることで自然な形で地域に対する「親しみや愛着」を育てることに通じる。

また、第3学年の社会科では、そのことに基づいて、よりよい町づくりや市民としての「愛情やほこり」へとつなげたい。このようにすることにより、今地域で不足している「共助」についての意識を高めることができる。

#### ⑤「匿名ではない個人」を扱う指導

これは生活科・社会科共に言えることではあるが、生活科でいう「親しみや愛着」、社会科でいう「愛情やほこり」はどちらも、まちの人、働く人、農家さん、人々などの抽象度の高い人物を扱っているのでは生まれにくい。具体的に今まさに存在する田中さん、佐藤さんなどを取り上げて学ばないと、結局は他人事である。

#### ⑥「生活の中でのふしぎやはてな」にも気付ける指導

「まちには、いろいろな人がいて、みんなの生活を支えている」という気付きでとどまるのではなく、「どうしてわたしたちのまちには、床屋さんがないのかな」「なぜ、鉄道があるのに、

多くの人は車を利用しているのかな」など日常生活の中での社会的な問題にもつながるような、「ふしぎ」や「はてな」について気付きや考えを深める必要がある。

このことが、第3学年以降の社会科において、社会の中から「問い」を発見し、問題解決していく学習へとつながる。

⑦子どもと教師が「学ぶ目的を共有している」指導

生活科では、体験や活動にばかり気を取られていると、特に長時間の単元ほど何のためにその体験や活動をしているのか分からなくなる場合がある。また、子どもの主体的な追究を重視すると、その単元で期待していることから外れていってしまうこともある。つまり教師が、毎時間のめあてをしっかりと把握すると共に、子どもも学ぶ目的や「問い」を常に共有していて、子どもと共に追究し学ぶ姿勢が大切である。このことは、社会科でも当然必要なことである。

【注、引用・参考文献】

- (1) 社会科教育連盟 (1975) 低学年社会科廃止に反対する「要望書」その経緯については、石橋昌雄 (2020) 『『社会科教育連盟』が社会科教育に果たしてきた役割と意義』立正大学社会福祉学部紀要『人間の福祉 第34号』pp.75-96参照
- (2) 東京都小学校社会科研究会 (1955.1965.1985) 「低学年社会科存置要望書」その経緯については、石橋昌雄 (2021) 『『東京都小学校社会科研究会』が社会科教育に果たしてきた役割と意義』立正大学社会福祉学部紀要『人間の福祉 第35号』pp.23-46参照
- (3) 全国小学校社会科研究協議会 (1974.1975.1985) 「小学校低学年社会科存置についての要望書」その経緯については、石橋昌雄 (2022) 『『全国小学校社会科研究協議会』が社会科教育に果たしてきた役割と意義』立正大学社会福祉学部紀要『人間の福祉 第36号』pp.1-24参照
- (4) 谷川彰英 (1988) 『戦後社会科教育論争に学ぶ』明治図書 pp.133-148
- (5) 小西克己 (1988) 『社会科授業の新展開②「生活科」で社会科はどう変わるか』明治図書 pp.19-23
- (6) 社会科教育連盟 (1975) 低学年社会科廃止に反対する「要望書」前掲書 (1)
- (7) 東京都小学校社会科研究会会報第3号 (1957) 昭和32年1月31日 一社会科の健全な発展を期す一の中で「要望書」を紹介している。
- (8) 東京都小学校社会科研究会 (1985) 『低学年社会科の実践事例』『低学年社会科の意義と役割』p.14 東京都小学校社会科研究会研究紀要
- (9) 五月女正夫 (1975) 「教育課程の改訂に実践に基づく声を」全国小学校社会科研究協議会 会報第14号 昭和50年10月15日
- (10) 全小社研会報第12号 (1974) 「低学年社会科をめぐる資料ならびに解説」「低学年の社会科について考える」昭和49年10月20日
- (11) 緊急シンポジウム世話人会編 (1986) 『社会科「解体論」批判』明治図書
- (12) 谷川彰英 (1988) 前掲書 (4) 明治図書 pp.134-139
- (13) 文部省 (1977) (1978) 『昭和52年 小学校学習指導要領』大蔵省印刷局『昭和53年 小学校指導書 社会編』大阪書籍
- (14) 文部科学省 (2017) 『平成29年 小学校学習指導要領』『平成29年 小学校学習指導要領解説 生活編』東洋館出版社

- (15) 宮本光雄 (1996) 『生活科と社会科の接続・発展 ―その理論と実際―』 東洋館出版社 pp.10-16
- (16) 文部省 (1978) 『昭和53年 小学校指導書 社会編』 大阪書籍 p.8
- (17) 文部省 (1977) 『昭和52年 小学校学習指導要領』 大蔵省印刷局 pp.25-26
- (18) 渡辺富士男 (1989) 「子どもの伸ばしたい力と社会理解」 『シリーズ・個を育てる 9 低学年児の社会理解を深める』 社会科の初志をつらぬく会編 pp.66-67
- (19) 文部科学省 (2017) 『平成29年告示小学校学習指導要領解説 生活編』 東洋館出版社 p.114
- (20) 小西克美 (1988) 前掲書 (5) 明治図書 p.32
- (21) 中野重人 (1990) 「社会入門期の指導のポイント」 中野重人編 『新社会科授業づくりの指導事例 2 3年・生活科と関連づけた「地域学習」』 明治図書 pp.25-28
- (22) 文部省 (1977) 前掲書 (17) 大蔵省印刷局 pp.25-26
- (23) 文部科学省 (2017) 前掲書 (19) 東洋館出版社 pp.114-115
- (24) 文部省 (1978) 前掲書 (16) 大阪書籍 p.9
- (25) 文部省 (1978) 前掲書 (16) 大阪書籍 pp.75-76
- (26) 文部科学省 (2017) 前掲書 (19) 東洋館出版社 p.24
- (27) 文部科学省 (2017) 前掲書 (19) 東洋館出版社 pp.68-69
- (28) 文部科学省 (2017) 前掲書 (19) 東洋館出版社 pp.83
- (29) 末政公德 (1993) 『生活科と社会科 関連を深める授業づくり』 明治図書 pp.34-40
- (30) 川島一夫 (1994) 『図で読む生活科の教育法』 福村出版 p.21
- (31) 小西克美 (1988) 前掲書 (5) 明治図書 pp.73-76
- (32) 渥美利夫 (1989) 「社会理解を深める」 前掲書 (18) 所収 社会科の初志をつらぬく会編 pp.20-22
- (33) 中野重人 (1990) 「三年社会科・どこがどう変わったか」 前掲書 (21) 明治図書 pp.14-15