

# 教職課程における生活科関連科目の現状と課題

## —「総合的な学習の時間の指導法」への示唆—

Current Situation and Issues Relating to Living Environment Studies in Elementary School Teacher Training Course: Suggestions on 'Teaching Methods for the Period for Integrated Studies'

加藤 智

KATO Satoshi

キーワード：生活科，総合的な学習の時間，教職課程

### はじめに

1998（平成元）年の学習指導要領の改訂時に誕生した生活科は、いまや小学校低学年段階の中核教科として欠くことのできない存在となっている。就学前教育からの接続を意識した生活科を中心とする合科的・関連的な指導などの工夫が期待されるスタートカリキュラムの重要性は、2017年告示の小学校学習指導要領及び解説の中でも一層強調されている。しかしながら、生活科を担う教員の力量や育成の在り方に関しては、未だに研究の蓄積が不足しており、甚だ心許ないのが現状である。例えば、各大学における生活科の指導法の実態について明らかにする研究は限られており、また、生活科の指導法を担当する専任教員の配置状況についても明らかとなっていない。

そこで本研究は、指導法をはじめとする教職課程における「生活科関連科目」<sup>1</sup>の現状と課題を明らかにすることを目的とする。具体的には、各大学において生活科関連科目を担当する教員、各大学の生活科関連科目の実態を明らかにする。このことは、2016年の教育職員免許法の一部改訂によって、2019年度に入学する学生から必修となる「総合的な学習の時間の指導法」の在り方について示唆を与えるものである。総合的な学習の時間は、2008（平成10）年に改訂された学習指導要領に位置付けられたが、これは生活科誕生の10年後であり、どちらも歴史の浅い教科・領域である。設置される学年や教科と領域の違いなどはあるものの、いずれもカリキュラムを教師自身が編成するスキルが要求され、求められる専門性に共通する点が多い。それゆえ、生活科関連科目の現状と課題を明らかにすることは、これから本格的に実施される総合的な学習の時間の指導法の展望を示すことに繋がる可言えよう。

### 1 先行研究について

生活科関連科目に関する先行研究は、生活科創設期の1990年代初頭から少しずつ登場しているが、その多くは、各大学における生活科関連科目をどのように開講しているのか、といった報告レベルのものが目立つ。1989（平成元）年に改訂された教育職員免許法では、生活科に

関する教職専門単位と教科専門単位のそれぞれ2単位ずつの取得の義務が明記されたものの、橋本ら（1992）が指摘するように、「全国の教員養成系大学・学部には、生活科を専門領域とする担当教員はほとんどいない。もちろんポストもない。」<sup>2</sup>というのが当時の状況であり、当時の教員養成系大学・学部にも多大な負担がのしかかったことは想像に難くない。川路・高塚（2019）は、生活科教育法の講義運営に関する先行研究を整理し、「論文のタイトルからも伺えるが、執筆者の専門は理科教育，社会科教育，教育方法学とする者が多い。多様な研究者が生活科の教育法に関する論文を執筆することは筆者（川路）を含めて、なかなか生活科教育の専門家が育成されていないこと，教員免許の課程認定を受けるためにそうした論文業績が必要なことなどが遠因として考えられる。大学全体での予算縮小による教員養成課程担当教員の欠員不補充が続く状況では生活科を専門とする人材がいたとしても積極的に採用されることはなく，現有的人材の中で生活科の運営を行っていかなくてはならない状況は，創設時と変わらないと言える。」<sup>3</sup>と，生活科関連科目を担当する教員の採用や養成が生活科創設時から進んでいない現状の課題を指摘している。さらに，宇都宮大学教育学部，大阪教育大学，岡山大学教育学部の生活科教育法のシラバスを例示し，それぞれの科目の特徴と課題を指摘している。具体的には，宇都宮大学教育学部の生活科教育法については，典型的なオムニバス形式の運営であり，「メリットとしては生活科に対する多様な視点を学生に提供できること，教員の負担が応分になるため負担感が小さくなることが挙げられる。デメリットとして，その反面としての講義に一貫性がなくなる，担当者の講義に対する主体性が低いことが挙げられる。また担当回数も多くて一人2～3回となるため，指導案作成や模擬授業といった時間のかかる活動の実施ができない状況が生じる。」<sup>4</sup>と，オムニバス形式のメリットおよびデメリットについて論じた上で，同大学の生活科関連科目について「細切れなオムニバス形式」<sup>5</sup>と評し，担当者の講義に対する主体性の低さについての課題を指摘している。また，大阪教育大学の生活科教育法については，「講義担当者の専門性，および講義運営の独自性が活かされたもの」<sup>6</sup>と，岡山大学教育学部の生活科教育法は，「講義の前半に生活科の概要を示した後，中盤（4～7回）において指導案作成と指導法についての説明を行っている。後半が生活科の内容学をもとにした授業作りとなっており，指導案や指導法と実際の生活科の授業との連結を図っているという意図を見出すことができる。」<sup>7</sup>と評している。

川路・高塚らの研究は，各大学のシラバスや授業担当者の専門分野や授業形態から生活科関連科目の適切性を検討している点で評価できる。その一方で，取り上げられた大学および生活科関連科目はごく一部であり，多くの大学の生活科関連科目の現状や課題を明らかにするまでには至っていない。

## 2 研究方法

本研究では，関東圏，関西圏に次ぐ小学校教諭の免許状授与件数を有している東海地方の4県（愛知県，岐阜県，静岡県，三重県）で，2018年度において小学校の教職課程を設置してい

る 26 大学のうち、シラバスを一般向けに公開している 24 大学において実施されている生活科関連科目を調査対象とする。具体的には、各大学が公開している 2018 年度のシラバスから、生活科関連科目の内容を見取り、生活科関連科目の実態を明らかにしようとするものである。

なお、本研究では、「シラバスに記載された通りに授業が行われているかどうか。」ということが問題になる。研究の正確性を担保するためには、各大学の授業をすべて受講・聴講することが望ましいわけだが、現実的には非常に難しいことから、本研究ではシラバスの記載内容を分析する手法を用いた。シラバスに記載された通りの授業が展開されていることが前提となっている点に本研究の正確性の限界があるが、少なくとも「シラバスに記載された内容よりも質の高い授業が展開される可能性は低い。」ということは指摘できる。なぜなら、学生（あるいは一般向け）に公開されるシラバスには、モデルとなり得る授業の構成が記載されると考えられるからである。このように考えると、本研究の研究手法で見えてくる生活科関連科目の実態は、「現実の実態よりも上」なのかもしれない。しかし同時に、シラバスの記載内容に問題があれば、実際の授業にも問題がある可能性は非常に高い、ということも言えるだろう。現状の生活科関連科目の実態を明らかにする先行研究が見られない以上、このような研究手法の問題点を差し引いても、本研究には一定の価値を見出すことができよう。

加えて、本研究は、2018 年度のシラバスを対象としているが、この年度を対象にしていることには意図がある。2017 年に文部科学省は、「全国的な教員の資質能力の水準向上」のために、全国すべての大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を明確化する「教職課程コアカリキュラム」を公表した。2019 年度よりこの新しい教職課程が全国の大学等において実施されることになり、2019 年度の教職課程科目の開講のために、全国の大学等は文部科学大臣に再課程認定の申請を行うことが求められた。この申請に際して、シラバスの記載内容は「統制」され、シラバス上では、教職課程科目に関してはすべての大学等でほぼ「横並び」となった。しかし、これはあくまで「シラバス上」の話であり、科目の実態がそれに伴って変わっているとは考えにくい。実際に、研究対象となっている大学の大半は、生活科関連科目を担当する教員を 2018 年度と 2019 年度とで変更していない。

教職課程コアカリキュラムによって、「表面的には」すべての大学等が一定の水準の教職科目が実施されることになる。しかし、実際に行われる生活科関連科目の内容を推し量るために、本研究では 2018 年度のシラバスを分析対象とする。

### 3 研究結果

#### (1) 調査対象の概要

表1は、東海地方で小学校教諭一種免許状を取得できる大学24大学で開講されている生活科関連科目の科目数、科目名、担当形態（単独、複数、オムニバス）、担当教員数および専任教員数、担当教員の主な専門分野についてまとめたものである。専門分野については、各教員の主だったものを示している。

表1 東海地方の24大学における生活科関連科目の開講状況の概要

大学	科目数	担当形態	担当教員数 (名)	専任教員数 (名)	担当教員の主な専門分野
A 大学 (国立)*	3*	単独	9	3	生活科, 社会科, 国語科等
B 大学 (公立)	2	単独	2	1	教育学
C 大学 (私立)	2	単独	2	0	生活科
D 大学 (私立)	3	単独	1	1	生活科
E 大学 (私立)	2	オムニバス	3	3	社会科・生活科, 理科, 幼児教育
F 大学 (私立)	2	単独	1	1	社会科・生活科
G 大学 (私立)	2	単独	1	1	理科
H 大学 (私立)	2	単独	3	1	理科
I 大学 (私立)	2	単独/オムニバス	2	2	社会科, 生活科
J 大学 (私立)	2	単独	1	0	社会科, 生活科
K 大学 (私立)	2	単独	1	0	生活科
L 大学 (私立)	2	単独	2	2	生活科
M 大学 (私立)	2	単独	1	1(特任1)	理科
N 大学 (私立)	2	単独	1	1	幼児教育・初等教育
O 大学 (私立)	2	単独	2	2	理科, 国語科
P 大学 (私立)	2	単独	1	1	生活科
Q 大学 (国立)*	2	オムニバス	7	7	理科, 美術科
R 大学 (私立)	2	単独/オムニバス	3	1	生活科
S 大学 (私立)	2	単独	1	0	社会科
T 大学 (国立)*	2	単独/オムニバス	9	8	生活科, 社会科, 理科等
U 大学 (私立)*	3	単独	1	1	生活科
V 大学 (私立)	2	単独	2	1	特別支援教育
W 大学 (国立)*	2	オムニバス	30	29(特任2)	国語, 社会, 数学, 理科, 音楽, 美術等, 体育科, 家庭科, 英語, 特別支援教育, 幼児教育等
X 大学 (私立)	2	単独/オムニバス	2	1	社会科

\*は教員養成系大学・学部を指す。

\*A 大学は初等教育教員養成課程「生活科選修」を有しており、生活科選修の学生は多くの生活科関連科目を履修する。ここでは、生活科選修以外の学生が履修する生活科関連科目のみを取り上げる。

各大学で開講されている生活科関連科目の科目数を見ると、2科目開講している大学が最も多く、3科目開講している大学も3大学見られた。2科目設置すれば教育職員免許法の基準を満たすことになるが、それを超えて開講している大学が見られることから、一部の大学では、

生活科関連科目にも十分な科目数を割り当てていることが読み取れる。

次に、生活科関連科目を担当する専任教員の配置状況について見てみたい。対象の24大学のうち、20大学で専任教員が生活科関連科目を担当しており、生活科関連科目をすべて非常勤教員が担当している大学は4大学にとどまっている。8割以上の大学で、生活科関連科目を専任教員が担当しているということになる。しかし、それぞれの専任教員の専門分野を見てみると、社会科や理科などの他教科を専門としている教員が生活科関連科目を兼任して担当している大学（G大学、H大学、M大学、O大学、Q大学、S大学、T大学、V大学、W大学、X大学）が多く、生活科を専門としているいわゆる「生活科の専任教員」を配置していると考えられる大学は限られている。生活科の専任教員を配置していると判断できる大学は、A大学、D大学、E大学、F大学、I大学、L大学、P大学、R大学、T大学、U大学の10大学である。生活科の専任教員を配置している大学の割合を「生活科の専任教員配置率」として算出すると、調査対象における生活科の専任教員配置率は4割程度（41.7%）にとどまる。とりわけ、各地域において多くの教員を輩出する教員養成系大学・学部注目して見ると、A大学とT大学、U大学は生活科の専任教員を配置しているものの、Q大学とW大学では、生活科の専任教員を配置しておらず、教員養成系大学・学部にあっても生活科に関する専門的な指導を行う体制が整っていない状況にあることは特筆すべきことだろう。

各大学における生活科関連科目の実施形態を見ると、1名の教員が1つの科目のすべての授業を担当する「単独」での開講が最も多いが、同一の授業内容を分担して複数の教員が担当するオムニバス形式による授業を実施している大学も6校見られた。とりわけ、教員養成系大学・学部では、半数以上の大学でオムニバス形式が採用されている。

## (2) 各大学の事例の検討

ここでは、各大学のシラバスを概観し、生活科関連科目の現状の状況について明らかにしたい。

### 1) A大学「生活科研究A I」（1単位）

A大学は3名の生活科の専任教員が所属し、生活科に特化した初等教育教員養成課程「生活科選修」を有する特徴的な大学である。ただし、ここでは生活科選修の学生のみが履修する授業ではなく、小学校の教職課程科目を履修するすべての学生が受講する「生活科研究A I」（単独）のシラバスの内容を取り上げる。

#### 授業目標

テキストを中心とした学びや愛知教育大学の環境を生かした活動や体験から生活科の学びについてイメージをもち、生活科の目標や内容、指導方法や教師の構えなどを現代教育の課題に即しながら理解することができるとともに、自分が構想する生活科授業を表現することができる。

#### 授業内容・方法

- 第1回 授業ガイダンスと春みつけ
- 第2回 A大学の環境を生活科実践に生かす
- 第3回 生活科は何を学ぶ教科か(1)
- 第4回 生活科は何を学ぶ教科か(2)
- 第5回 A大のシンボル 小堤西池のカキツバタ見学
- 第6回 充実した体験を豊かな表現力につなげる授業実践
- 第7回 飼育活動から生命の大切さを問う授業実践
- 第8回 A大学を紹介するおすすめツアー
- 第9回 ツアーを振り返り A大おすすめマップの作成
- 第10回 身近な人との交流を生かした授業実践
- 第11回 体験したことを様々な知に広げ深めていく授業実践
- 第12回 科学的な見方・考え方の基礎を養う授業実践
- 第13回 生活科の果たす役割、自己肯定感を育む
- 第14回 体験しよう自分自身の気付きとお気に入りの生活科実践
- 第15回 生活科の教師と授業のまとめ

この科目では、実際の生活科の授業実践を取り上げながら、生活科の授業イメージを学生に伝える構成となっている。そして、生活科において必ず求められる「具体的な活動や体験」を取り入れながら、A大学の立地する地域性を活かした授業が展開されている。

A大学に限らず、「単独」で開講されている生活科関連科目の授業内容を見ると、生活科の9内容についてまんべんなく取り扱うものや、生活科の教科の特質や評価の在り方、新設の経緯や理念などについて取り扱うものなど、ほとんどの大学において生活科の趣旨や学習指導要領に即した内容で生活科関連科目が構成されている。

その一方で、以下に示すように、これらの内容にとどまらない特徴的な授業内容を構成している例も見られる。

#### 2) P大学「生活科指導法」(2単位)

P大学では、生活科の専任教員1名が「生活科指導法」および「生活科研究」の2科目を単独で開講している。以下、「生活科指導法」(単独)のシラバスの内容を掲載する。



#### 科目のねらい

- ・子どもの発達と生活を社会との関係で多面的に捉えることができ、生活科という教科が果たす役割を理解することができる。
- ・生活科という教科の本来あるべき教科内容とその指導方法にかかわる知識と技能を身につけることができる。
- ・生活科の目標、内容、方法に関する理論を、実際の教育理論と結び付けて捉えることができる。
- ・生活科に関わる歴史、現状、課題、本来あるべき姿、その教科としての可能性等諸理論を実際の教育指導の中で展開することができる。

#### 授業計画

- 第1回 ガイダンス 学生達が受けてきた生活科について振り返り、現代の学校教育で行われている生活科の授業についての様子を知る。
- 第2回 新学習指導要領を読み合い、その主旨と目標、内容、生活科のかかえる課題等を検討する。
- 第3回 生活科が子ども達の生活現実とコミットし、自然認識、社会認識、人間認識を培う教科として機能するにはどのような授業構想を持つべきか検討する。
- 第4回 実際の指導実践を読み、分析する。小学1・2年生の実践「たねってなあに」「山田さんに聞きました」を読み解く。
- 第5回 実際の指導実践を読み、分析する。小学2年生の実践「ちさんちしょうってなあに」「でんとうやさしい真菜を知ろう」を読み解く。
- 第6回 実際の指導実践を読み、分析する。小学1・2年生の実践「ぶどう物語」を読み解く。
- 第7回 実際の指導実践を読み、分析する。小学2年生の実践「町たんけん 商店街」を読み解く。
- 第8回 実際の指導実践を読み、分析する。小学2年生の実践「町たんけん 商店街」を読み解く。
- 第9回 実際の指導実践を読み、分析する。小学2年生の実践「ひろがれわたし」で、性と生、自己肯定感について読み解く。
- 第10回 LGBTについて知見を深める。前回までの授業内容を振り返る。
- 第11回 実際の指導実践を読み、分析する。小学2年生の実践「どうするどうするほうしゃせん」を読み解く。
- 第12回 実際の指導実践を読み、分析する。小学1・2年生の実践「わたしのかぞく」「町たんけんから紙芝居作りへ」「きせつを見つけよう」を読み解く。
- 第13回 ワークショップ「店屋の1日」のDVDからどのような授業構想が立てられるか、討論しあう。
- 第14回 ワークショップ「店屋の1日」のDVDからどのような授業構想が立てられるか、討論しあう。指導案の書き方を学ぶ。
- 第15回 まとめ

P大学のシラバスからは、学習指導要領や実際の授業実践を取り扱った講義が構成されていることがわかる。その一方で、学習指導要領の枠内にとどまらない内容の講義が見て取れる。例えば、第5回では「地産地消」、第10回では「LGBT」、第11回では「放射線」といったトピックが登場する。地産地消やLGBTや放射線への理解や知識は、児童にとって今後ますます必要になることも想像に難しくなく、これらのトピックのみをもって、生活科の内容としての適切性を判断することはできない。しかしながら、これらのトピックが、生活科の趣旨や小学校低学年の児童の発達段階を考慮した際に、適切であるかどうかは慎重に判断する必要がある。生活科関連科目においてこれらのトピックを扱うのであれば、その意味や価値についての研究、そして学術的な議論がなされる必要があるだろう。少なくとも現状において、生活科におけるこれらのトピックに関する先行研究はほとんど見られない<sup>8</sup>。

### 3) Q大学「生活」(1単位)

Q大学には生活科の専任教員はいないが、教職課程科目を履修する学生数が多く、「生活」の授業に関しては、複数のクラスに分かれて受講することになっている。同一科目であっても、クラスごとに授業担当者や授業内容が異なっている。ここに挙げるシラバスの内容は、4名の理科教員、1名の美術科教員の5名によるオムニバス形式の授業である。

#### 科目のねらい

- ・低学年児童の体験的な気づきを、大学生なりに実際の体感をもって探ることができる。
- ・体験する事の意味を考えることができ、教育現場（実習）での活動を伴う授業の見通しをもつことができる。

#### 授業計画

- 第1回 ガイダンス 気づきの質を高めるとは（教員A）
- 第2回 よく見ること（教員A）
- 第3回 自然認識の形成（教員A）
- 第4回 小学校教諭のための物理学概論（教員B）
- 第5回 科学的視点を組み込んだ体験活動の設計（教員C,D）
- 第6回 科学的視点を組み込んだ体験活動の実践（教員C,D）
- 第7回 草花遊び 体験活動のプログラミング・実践・成功のコツ（教員C,D）
- 第8回 生活科における造形活動・素材や道具の体験と動くおもちゃづくり（教員E）

Q大学のこの科目は、5名の教員それぞれの専門分野が反映された内容になっていることが読み取れる。他大学のオムニバス形式で開講されている生活科関連科目も、Q大学と同様に、各教員の専門分野「ありき」で内容が構成されている。タイトルだけでそれぞれの授業の内容を理解することはできないが、それでも、第4回は「物理学概論」とあるように、理科（物理学）



の内容が前面に出ており、生活科に関する内容が一切見えない。

#### 4) W 大学「小学校専門生活 A」(2 単位)

W 大学も、Q 大学と同様に、生活科の専任教員は不在である。「小学校専門生活 A」に関しては複数のクラスに分かれて受講することになっている。以下に掲載する授業では、15 回の講義に対して、11 名の教員が分担しながら授業を行うオムニバス形式を採用している。11 名の教員の専門分野は、音楽科、英語科、美術科、数学科、理科など、Q 大学よりも多岐に渡っている。

##### 科目のねらい

生活科の教育目標・内容と自身の学習内容を系統的に結び付け、理論、実践の両側面から生活科を俯瞰することができるようにする。

##### 授業計画

- 第 1 回 ガイダンス 防災教育を考える（教員 I）
- 第 2 回 生活と音・音楽（教員 II）
- 第 3 回 変わる子どもの生活（教員 III）
- 第 4 回 空をながめてみよう（教員 IV）
- 第 5 回 みんなの生活と電気（教員 V）
- 第 6 回 ことばを覚えるとは（教員 VI）
- 第 7 回 モノとの出会い（教員 VII）
- 第 8 回 私たちの生活と手作り楽器（教員 VIII）
- 第 9 回 私たちの生活と音風景（教員 VIII）
- 第 10 回 絵を見る，絵を読む①「見る」ということ（教員 IX）
- 第 11 回 絵を見る，絵を読む②「読む」ということ（教員 IX）
- 第 12 回 身近な地域の環境マップ①フィールドワークを体験する（教員 X）
- 第 13 回 身近な地域の環境マップ②地図の作成・発表と教科専門の必要性の確認（教員 X）
- 第 14 回 「ヘキサフレキサゴン」「プーメラン」（教員 XI）
- 第 15 回 ふりかえり・レポート作成（教員 I）

この科目についても、Q 大学と同様に、担当教員の専門性に沿った内容になっていることが読み取れる。同科目の別のクラスのシラバスを見ると、「学校給食について考えよう」「彫刻のある街（様々な彫刻表現の理解）」「数と形で遊ぶ」といった内容が示されている。これらのトピックを見るだけでも、担当教員の多くが生活科の趣旨や内容を理解しているかどうか、疑問を感じざるを得ない。

#### 4 生活科関連科目の現状と課題，総合的な学習の時間の指導法への示唆

これまで、生活科関連科目の現状を明らかにするために、調査対象の各大学の生活科関連科目の実態を、シラバスという限られた資料ではあるが、そこから読み取れる内容を基に示してきた。以下では、生活科関連科目の課題を明らかにするとともに、今後本格的に実施される総合的な学習の時間の指導法への示唆について述べる。

##### (1) 生活科の専任教員の不足

生活科は四半世紀の実績を重ね、今やすっかり小学校教育の中に定着し、現在の学生のほとんどは、生活科が存在しない時代のことを知らない。生活科の誕生時に比べ、生活科を専門とする大学教員は確実に増え、生活科の専任教員を配置する大学も増えている。それでも、とりわけ多くの小学校教員を輩出する教員養成系大学・学部において、生活科の専任教員の配置が十分に進んでいないことは大きな課題と言える。というのも、教員養成系大学・学部は、次代の学校教育を牽引する教員あるいは研究者を育成する役割を少なからず担っており、生活科の専任教員を配置していないということは、次代の生活科研究を担う教員や研究者が育成されないことを意味するからである。

その一方で、A大学は、我が国で初となる生活科選修を2017年に新設した。教員養成課程の欠員不補充が続く中で、複数の生活科の専任教員を擁し、生活科を専門とする小学校教員の養成に取り組み始めているのである。このような教員養成課程の抜本的な見直しがない限り、生活科の専任教員の拡充は難しいと言えるだろう。

##### (2) 生活科の本質に関する議論の不足

生活科の専任教員には、それぞれの教員がもつ独自の「生活科論」があり、そのことは非難されるべきものではない。問題は、その論の根底にある教員の私見や個人的な価値観などについて、公の場で議論されることがほとんどないということである。ここには、指導方法や指導内容に自由度がある生活科という教科の特質も大いに関わっている。したがって、理科が研究の土台にある研究者は「理科的な生活科論」を、社会科であれば「社会科的な生活科論」を論じる。さらには、環境保護や動物愛護など、生活科に関わる多種多様な分野の研究者らから、それぞれの生活科論が展開される。しかし、これらの生活科論は、往々にしてそれぞれの分野の中での議論に終始され、それぞれの生活科論が交わることは少ない。それぞれの研究者の背景にある学問分野が多様な生活科ゆえの問題と言えるだろう。今一度、分野の垣根を越えた生活科論について、生活科の専任教員は積極的に学術的な場で議論を積み重ねていくことが必要であるだろう。残念ながら、生活科の歴史の浅さもあり、こうした議論は不足している。

##### (3) 「寄せ集め」状態のオムニバス形式の授業

先行研究でも挙げられているように、オムニバス形式のメリットとして、「多様な視点を学

生に提供できること」がある。仮に、生活科を専門とする複数の教員によるオムニバス形式の授業が開講されるのであれば、オムニバス形式のメリットを十分に享受することができるだろう。しかし、生活科関連科目をオムニバス形式で開講している大学の多くは、生活科の専任教員を配置していないことから、他分野の教員がやむなく授業を担当している状況が垣間見える。

生活科は、様々な教科の要素を含んだ総合的な教科と言える。しかし、これは単に様々な教科内容を寄せ集めて構成されるものではないことは、生活科の趣旨や内容を見れば明らかである。しかし、オムニバス形式で行われている生活科関連科目のシラバスに、生活科固有の指導観や児童観、生活科の指導原理は見えない。未だに、生活科に対する理科や社会科などの寄せ集めといったイメージが払拭されているとは言い難いが、寄せ集めの生活科関連科目を受けた学生が生活科の趣旨や内容を正しく理解できるのか、そして実践的な指導力を身に付けることができるのか、大いに疑問が残る。

#### (4) 新しい諸課題への対応の遅れ

生活科が誕生してから四半世紀が過ぎ、生活科誕生時とは異なる新しい諸課題への対応が求められるようになってきている。現在、生活科に期待される大きな役割の一つに、「スタートカリキュラム」への対応がある。スタートカリキュラムについては、2008（平成20）年改訂の学習指導要領において、生活科の解説の中ではその必要性が指摘されていたが、今次改訂の学習指導要領では、第1章総則「第2 教育課程の編成」に「4 学校段階等間の接続」が新設され、幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を踏まえて教育活動を実施し、児童が主体的に自己を発揮しながら学びに向かうことが可能となるようにすることが求められるなど、幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の実現への期待が高まっている。今回の調査対象のシラバスにおいて、スタートカリキュラムや学校段階等間の接続についてトピックとして扱っているケースは限られており<sup>9</sup>、今後は、このような新しい課題についても柔軟に授業に取り入れていくことが求められる。

さて、これらの生活科関連科目の現状と課題から、総合的な学習の時間の指導法に対して得られる示唆は何か。(1)については、総合的な学習の時間の指導法においても大いに起こり得る。実際に、課程認定審査の確認事項として、総合的な学習の時間の指導法については、以下のように示されている。

「総合的な学習の時間の指導法」を含む科目を担当する専任教員、兼任教員又は兼任教員が当該科目に関する10年以内の研究業績等を有していない場合において、以下のいずれかを有している者をもってあてを可能とする。

ただし、その場合は、平成34年度末に当該教員等の担当授業科目に関する研究業績等にかかる事後調査を行うこととする。

- ①「総合的な学習の時間の指導法」に関する10年以上前の活字業績
- ②「各教科の指導法」「道徳の指導法」「特別活動の指導法」のいずれかに関する活字業績

このような確認事項が示されたことから、総合的な学習の時間の指導法に関する業績を有する教員が決定的に不足していることが容易に推察される。なお、生活科関連科目の設置については、生活科誕生と同年の1989（平成元）年に改訂された教育職員免許法において義務化されたが、総合的な学習の時間は既に1999（平成10）年の学習指導要領改訂において小・中学校、翌年には高等学校に導入されることが決まっており、その後20年余り、総合的な学習の時間の指導法に関する科目の設置が義務化されることなく今日に至っているのである。2016年の教育職員免許法の改正で総合的な学習の時間の指導法の設置が義務づけられるまで、ほとんどの大学がその状態を放置していたということは、大いに反省すべきであろう。

(2)については、例えば総合的な学習の時間の唯一の専門学会である日本生活科・総合的学習教育学会の直近（2019年）の全国大会の研究発表を見ると、実施が差し迫っている（実施している大学もある）状況にあって、総合的な学習の時間の指導法に関する研究発表は2本しか見られない<sup>10</sup>。また、教員養成に関する専門学会である日本教師教育学会の研究発表を見ても、直近（2019年）の全国大会で、総合的な学習の時間の指導法に関する発表は1本のみである<sup>11</sup>。多くの大学で手探りの状況にあることがうかがわれるが、総合的な学習の時間を専門とする研究者が決定的に不足している状況にあっては、研究者による自発的な情報発信を期待だけでなく、関連する専門学会等が主体性をもって対応していくことも必要となるだろう。

(3)に関して、既に総合的な学習の時間の指導法を開講している一部の大学のシラバスにおいて、生活科関連科目のオムニバス形式の授業と同じような状況が見られている。少なくとも現状においては、オムニバス形式で開講する理由は、「多様な視点を学生に提供できること」ではなく、「一人一人の教員の負担を減らす」ためであることは容易に想像できる。オムニバス形式で開講するメリットを活かすためには、当たり前のことではあるが、各担当教員が総合的な学習の時間の趣旨や内容について十分理解する必要がある。そして、そのイメージを担当教員間で共有することで、科目の一貫性が見えるようになる。こうした改善への取り組みを各大学の責任において取り組まなければ、総合的な学習の時間の実践的な指導力を育成することは不可能と言えよう。

(4)については、総合的な学習の時間に関しては、実践レベルでは、「多文化共生」や「防災」、

「経済・金融」、「食」といった現代的な諸課題への対応が見られる<sup>12</sup>。また、近年ではESDやSDGsへの対応といった持続可能な社会の創り手を育成することが求められており、その役割が総合的な学習の時間にも期待されている<sup>13</sup>。このような現代的な諸課題について、総合的な学習の時間の指導法でも柔軟に取り扱うことが求められるわけだが、そのためには総合的な学習の時間に関する高い専門性を有する教員が不可欠であり、前出の(1)の課題の解決が急務である。

## おわりに

本研究では、生活科関連科目の現状や課題について明らかにしてきたが、その中で、未だに生活科の趣旨や内容が正しく理解されるのか疑わしい実態があることも見えてきた。川路・高塚(2019)は、教職課程コアカリキュラムについて「教員養成のスタンダードができつつある一方、独創的な教科教育法の講義運営ができない状況ができつつあるとも言える。」<sup>14</sup>と指摘しており、この点については筆者も大いに同意する。その一方で、今回取り上げたQ大学やW大学のシラバスから明らかのように、一部の大学では、生活科の趣旨や内容について理解していない(しようとしていない)教員が、生活科の専任教員が配置されないためにやむなく生活科関連科目を担当せざるを得ない状況に置かれていることが透けて見える。こうした状況を見ると、教職課程コアカリキュラムによってスタンダード(基準)が示されたことは、一定の意味があるようにも思える。しかしながら、スタンダードが示されたとは言え、生活科の専門性のない教員が、このスタンダードに沿った授業が展開できるとは到底思えない。そして、誕生後四半世紀が経過する生活科にあってもこのような状況が見られることから、今後本格的に始動する総合的な学習の時間の指導法はどのように実施・展開されていくのか、その動向を注視する必要があるが、教職課程コアカリキュラムによって、シラバスからはその実態を推し量ることが困難になっている。今後はより丁寧な実態調査が必要である。

さて、近年筆者が参加する生活科や総合的な学習の時間に関する研究会やサークルでは、小学校の若手教員の参加が増えている。参加した若手教員と話をするうちに、その理由の一端が見えてきた。参加している若手教員の多くが、教員養成系大学・学部出身者ではない、そして、中学校や高等学校教科の免許状を有していないのである。小学校教員としての自らの専門性を、生活科や総合的な学習の時間に見出そうとしているのかもしれない。これが事実だとすると、小学校教員の「教科の専門性」の衰退が、生活科や総合的な学習の時間の専門性を高めるといふ皮肉な結果を生んでいると解釈できる。教科の専門性の衰退は看過できない問題ではあるが、一方で、これまでの「教科主義」を打破しないことには、生活科や総合的な学習の時間の充実は見込めないことも明らかである。それゆえ、今後は教科の専門性を担保しながら、生活科や総合的な学習の時間のような、従来の教科専門の枠に収まらない教科・領域に関する専門性を育成する必要がある。このことは、教科担任制となる中学校や高等学校では特に考慮しなければならない課題である。このようなバランスのとれた教員の養成の在り方については、今後の



検討課題としたい。

〔付記〕本稿は、日本学術振興会の科学研究費補助金（若手研究 18K13181, 研究代表者:加藤智）および愛知淑徳大学研究助成費 18TT02（特定課題研究「教職課程科目「総合的な学習の時間の指導法」の教材開発に関する研究」）の助成を受けた研究成果の一部である。

〈謝辞〉本稿の執筆にあたっては、シラバスの収集において筆者のゼミに所属する学生に協力をいただきました。ここに感謝の意を表します。

- 
- 1 教職課程科目には、「教科に関する科目」と「教職に関する科目」があり、生活科についても、例えば「初等生活」（教科に関する科目）や「生活科指導法」（教職に関する科目）のように別に設定されている。本研究では、これらの科目群の区別はせず、生活科に関する科目をすべてまとめて「生活科関連科目」と称する。なお、2016年11月の教育職員免許法の改正により、2019年度より、「教科に関する科目」や「教職に関する科目」等の科目区分は撤廃され、「教科及び教職に関する科目」に一本化されることとなった。
  - 2 橋本健夫・川尻伸也・高以来啓子（1992）「生活科と教育養成に関する一考察」長崎大学教育学部『長崎大学教育学部教科教育学研究報告』18, p.27
  - 3 川路澄人・高塚寛（2019）「教員養成カリキュラムにおける「生活科」の指導法に関する一考察」島根大学教育学部附属教育支援センター『島根大学教育臨床総合研究』18, p.25
  - 4 同上書, p.28
  - 5 同上書, p.28
  - 6 同上書, p.29
  - 7 同上書, p.30
  - 8 この科目を担当している教員自身による実践報告は見られるが、十分な議論がなされているとは言い難い。なお、実践報告については、匿名性を担保するため、出典の明示は差し控える。
  - 9 今回の調査において、A大学、B大学、C大学、D大学、F大学、K大学、R大学、U大学、V大学の生活科関連科目のシラバスには、スタートカリキュラムや学校段階等間の接続に関するトピック（幼小連携、小1プロブレムなど）が見られた。
  - 10 日本生活科・総合的学習教育学会第27回北海道大会プログラム <https://seikatsu-sougou.org/convention/>（2020年1月9日確認）
  - 11 日本教師教育学会第29回研究大会プログラム <https://29th.jsste.jp/>（2020年1月9日確認）
  - 12 中野真志・藤本勇二・永田忠道（2014）『「総合的な学習の時間」の現代的諸課題への対応』



日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか&そうごう』21, pp.44-53

- 13 この点については、以下が詳しい。

宮川秀俊・磯部征尊・中島康博（2018）「『総合的な学習の時間』における ESD（持続可能な開発のための教育）の視点と展開」中部大学現代教育学部『現代教育学部紀要』10, pp.39-46

原田信之（2016）「ESD で育成する学力と総合的学習の学力」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか&そうごう』23, pp.34-41

- 14 川路澄人・高塚寛（2019）前掲書, p.32