

東に向かないということであろうか。逆に編集者の目がすぐ近くの西に向くわけではないであろうが、小学校総数比ではそれほど差がない中部と近畿が、総数は2倍、実践校数ではそれ以上の差で中部が多い。理由はこれだけのデータでは判断できず、また、中部文化圏の取り方により数値の意味は異なってくるかもしれない。だが、中部は公立が多くそれも上越市や静岡県西部を代表に特定の地域に集まっている場合があること（「表-4」参照）。他方、近畿は附属中心であること。これらのことから生活科にとって大学附属の果たす役割や地域性の意味を考える上での課題を提起していると考えたい。

さらに、近畿より西の地域における附属あるいは大学の役割の意味を暗示しているのが、広島大学を中心として瀬戸内海を挟んで対峙する岡山・広島と香川・愛媛の関係に代表される中・四国・九州の傾向ではないか。もっとも、サンプル、データの種類のともに少ないことから、上記の傾向はいずれも仮説にすぎない。しかし、少なくとも、出版文化というメディアを介する世界においての実践校の分布は、東京文化圏を境に西と東ではかなり傾向が異なる。それも西高東低ともいえる状況があることは確かではないだろうか。また大都市文化圏の意味、地方都市での大学・附属の役割、市町村等行政区域を代表に一定地域内での総合的な推進等、いずれも生活科を実際に全国で実施する上で考慮しなければならない課題を示していると考ええる。

なお、各学校の実践内容についてはふれる余裕がない。ここにあげた実践校名とその掲載雑誌の一覧を「表-4」にあげる。参考にさせていただきたい。

2 教科の立場からの論点は

1) 社会科と理科は

社会科と理科の立場からの生活科論のトレンドの概要を把握するために『社会科教育』と『理科教育』の特集各3冊の特集名をあげると次のようになる。

『社会科教育』

- 1987年1月号 「新教科『生活科』の実践像を検討する」
- 1987年7月号 「『生活科』登場は社会科をどう変えるか」
- 1988年9月号 「『生活科』がはじまる—社会科研究のポイント」

『理科教育』

- 1987年1月号 「低学年『生活科』構想をどう考えるか」
- 1987年8月号 「『生活科』は理科実践をどう変えるか」
- 1988年9月号 「『生活科』がはじまる—理科研究のポイント」

社会科も理科もほとんど同じといえよう。1987年1月号は最初の特集ゆえか、「生活科」という教科を知ること自体が課題とされている。

あえていえば、社会科の場合が「実践像」であるのに対し理科は「構想」となっていることに両教科の生活科認識の差が顕れているのかもしれない。社会科はまず実践を、理科は実践の前に理念をとというわけであろうか。但し、実際の内容は、むしろ社会科は理念的批判、理科は実践上の課題を中心に論じられる傾向が強いのではあるが。

そしてそれは半年後に、社会科は7月号、理科は8月号の特集名の差として顕れている。社会科は「社会科をどう変えるか」であるのに対し、理科は「理科実践をどう変えるか」となっていた。この時点で、理科は理念よりも実質的に実践上の問題として、生活科を構築する方向に

向かったと言えよう。さらに1年後の1988年9月では、特集名は全く同じだが、生活科実施を前提とした「研究のポイント」が課題になった。生活科をそれぞれの教科の立場で実質化しようとする努力であろうか。表-2に示したように、執筆者の立場が社会・理科ともに現場教師の率が最も高いこともその反映であろう。

以上、特集名の比較から見る限り、若干の差は認められるものの、社会科と理科の差はそれほど大きいわけではない。また、生活科の名が登場して以来の3年間における、両教科の立場からの論点の枠組とその推移の傾向も類似していると言えよう。このことは、ここでは引用しないが、特集名のみでなく各号の目次構成もかなり類似していることにより確認できる。

もっとも、『社会科教育』も『理科教育』も共に明治図書 の 出版 物。社会科が縦、理科が横と書き方は異なるものの形式的な編集上のコンセプトは共通の立場で進めたのであろう。だがそのことを考慮したとしても、このような形式上の共通性は、社会科と理科という二つの教科にとっての生活科の意味を考える上で象徴的である。

すなわち、社会科と理科は、社会認識と自然認識の教育という意味で対置（並置）されることが多いが、本来、歴史も思考様式も全く異なる教科である。したがって、生活科という一つの教科にとって代わられるという危機意識から、形式的な利害と論点は共有するが、実際の授業実践では、相互に連携を保つことなく独自の観点から生活科に取り組む。同床異夢、そんな構造が見えてこないであろうか。

ではどこが異なるのか。社会科から見て行きたい。

2) 社会科 — 「低学年社会科批判の批判」か「理科の社会科化か」 —

『社会科教育・1987年1月号』（以下『社会科教育1』と略す）は「新教科『生活科』新設のねらいはどこか」と題した教科調査官の中野重人の論考で始まる。中野は前年の10月に出された「教育課程審議会、中間まとめ」までの経過について現行の学習指導要領が告示される前からの流れを整理しつつ、この雑誌では珍しく7ページにわたり生活科のねらいを説明している。

ついでそれをうける形で研究者と実践者7人が「『生活科』の構想をどう考えるか—社会科はどう変わるか」という課題のもとに、見聞き2ページで簡潔に述べている。

著者と表題のみあげると次のようになる。（番号は筆者）

- ①「子どもの学習意欲をそこなう生活科」市川博
- ②「もっと楽しく有意義で新鮮な学習内容にできるはずだ
—社会認識の芽ばえとしての人間理解・自己理解を培う—」今谷順重
- ③「どうしてもやるならこんな内容に」有田和正
- ④「教育課程開発校の研究に見る気にかかること」次山信男
- ⑤「社会科と道徳科とのあいだ — 『生活科』構想の陥穿—」田中武雄
- ⑥「迫られる学際的研究—国語科教育の立場からみて—」小森茂
- ⑦「『生活科』のどこに『総合的指導』があるのか」二杉孝司

⑥を除き、論調は基本的には批判的である。但し論点の差はある。厳しく批判するのは、①市川、④次山、⑤田中。それに対し低学年社会科の理念の延長線上に生活科のあるべき方向をおき、自己の実践研究との比較から問題点を指摘しているのが②の今谷。同様に、教師としての実践をもとに、ありうるべき方向を提起する③の有田。いずれも現状のままでは批判的だが、基本的に生活科を受け入れる論点から課題を提示している。

⑥の小森は唯一人国語教育の立場からの発言である。大正期の奈良女高師附小の合科学習に関する研究を紹介しつつ『生活科』担当能力を、誰が・どこで・どのように育成するのか」との問題を提起。そのためには、「教員養成カリキュラム」の中に、社会科を中心に、国語科、理科、図画工作科、家庭科、道徳等による「学際的研究」を反映させることが必要であり、「国語科自身が変容せざるをえない重大な時期を迎えることになるのか」と結んでいる。

一方、厳しい批判を展開する①、④、⑤、⑦の論点はどのようなものか。いずれも社会科教育の論客でこの特集以後も積極的に生活科批判を展開する。その意味で、ここでの主張は社会科の立場からの生活科批判の流れを形成する論点を要約提起したと考え、やや詳論する。

先ず「初志の会」のリーダーでもある市川の批判を見てみよう。

彼は生活科の趣旨は一応もっともなようではあるがといいつつも、実際には「社会・自然認識や自己認識を培う前提」にある「事実をじっくりととらえさせて、子どもの興味・関心を掘り起こし、事実の意味を主体的に問い、判断していく」という「生活科の基本的理念（活動）」は不十分にしか保証されないとして、次の4つの理由から批判する。

第1に「生活科の究極の目標」が「基本的生活習慣＝しつけという既存の“型”」に子どもをはめ込むこと。第2に、“体験”を一面的に重視し“観察”を軽視していること。第3に授業時間の削減、第4に教科書の発行。これらが生活科を机上の学習に留めるおそれがあるとして、「判断力の未熟なうちに、一定の思考・行動のパターンを植えつけておこうという意図が先行する限り、子どもの主体的意欲を喚起することは不可能である」と結ぶ。

また次山は、生活科への準備となった「教育課程の基準改善のための教育研究開発学校」の結果を検討しつつ、生活科新設の根拠の曖昧さを「見当たらない教科の論理」との表現で指摘する。そして、「“気づく”社会科から、“守り、感謝する”生活科への道が」と題し、自身が感得した1年生の子どもたちの「生活体験と結びついた感覚」を例示しつつ、「子どもたちの息づきを失わせるような道を決してとるべきではない」と批判する。

他方、田中は、「教科の系統性」を重視する立場から、たとえ生活科が総合教科であるとしても教科の原則は貫くべきだとする。そして生活科は「生活の科学的認識の育成をねらいとするもの」でなければならないとして、「道徳科ではなく生活科学科でなければならない」と主張。逆に現行の案は「道徳科に限りなく接近させること」により、「戦後道徳教育の『反改革』から『再改革』への先導」に立とうとしていると批判し、「自然・人間・社会の総合学習としての『低学年社会科』」の継承、発展の必要性を強調する。

二杉は、「総合的指導」に注目しながら、「生活科（仮称）年間計画例」を検討し、生活科は「従来の社会科と理科を四時間から三時間に圧縮したもの」と結論づける。そして、生活科は「仕事」のような「現行の低学年社会科でも一番魅力的な部分を切り取って圧縮し」、「きまりや習慣」を「総合的指導」の中核にする「道徳科」にほかならないと批判する。

これらは、①生活科を積極的に批判する立場からの論点と②容認しつつも現状を批判しあるべき方向を提起する立場からの論点に整理できよう。いずれも、1987年1月という生活科論スタート時における、社会科の立場からの生活科論を構成する論点とみなせる。同時にそれはその後の社会科の立場からの生活科論（批判？）の基本的な論点をも構成していたといえよう。

そしてそれらに共通する視点を要約すると、「低学年社会科擁護論」あるいは「低学年社会科批判の批判」と「道徳科・しつけ科としての生活科批判」となる。

なお、社会科の立場からの生活科批判をより詳細に展開した論考の代表として、『歴史地理

教育』1987年3.4月号の「社会認識の形成と低学年社会科」、あるいは『季刊教育法 No.66、73、75』、『生活教育』1988年2月号、『現代教育科学』1987年4月号の生活科に関する特集などがあげられる。特に、『季刊教育法No.75』の「シンポジウム『生活科』をどうとらえるか」（市川博 中野光 村田和枝 小佐野正樹）は戦前の試みや最近の実践例の問題も合わせて生活科批判の概要が討議されている。また、『教育学研究』第55巻第2号の上田薫「政治と教育のあいだ—社会科の運命はなにをものがたるか—」は、単に生活科批判の問題ではなく、戦後社会科をリードし続けてきた上田の視点を知る上でも重要である。

他方、生活科批判ではなく生活科実施を前提とした⑥の小森による他教科の、それも実際に生活科を担う教員を養成する立場からの論点は、その後、社会科の立場から論ずる者の中でどのように展開されたか。結論からいえば、少なくとも私は小森の問題提起に正面から答える論考を見出せなかった。それも、社会科のみではなく他の立場からの論考の中にも、また文部省を始めとする行政の立場からの論考の中にも見出せなかった。残念なことである、と私は考える。この点については改めて次章の「生活科の課題」においてふれるとして、次に半年後の「社会科教育・1987年7月号」の論点（以後『社会科教育2』と略す）に目をむけたい。

冒頭は編集長の樋口雅子の司会による「『生活科』で社会科実践は変わるか」と題した教科調査官の中野と筑波大附小の有田の対談。3年への繋ぎの問題を含めた有田の附小での実践に基づく生活科への危慎の指摘に対し、中野は有田の実践こそ生活科であるとする。さらに「社会科が3年からはじまるのではなく……『生活科』の中で社会科が大切にしているものを養うことができると思う」あるいは「昭和20年代の社会科では、自然も含めた生活学習でした」と語る中野の生活科論は、教科調査官という立場ではあるが社会科の立場からのもう一つの生活科論を提起している。そしてそれは、対談者の有田や先の②の今谷の論点にも原理的には重なるものであった。

また、この対談に続く特集「『生活科』で社会科のどこが変わるか」の中で、「生活との『交渉』原理を発展させること」と題し「『生活科』の新設は、社会科にとって生活とは何であったのか、また何であるべきなのかを聞き直す良い機縁」と答え「生活科のポイントは、あくまで子どもを軸として自然や社会とのつきあい方を学ぶこと」とする谷川彰英の指摘も同様の生活科観に立つといえよう。

さらに、この立場からの社会科の生活科論の論点をより明確に示しているが、日台利夫が『社会科教育・1988年9月号』（以下『社会科教育3』と略す）の特集「QA・・・『生活科』以後の社会科—どこが変わるか」に「より初期社会科の理念に近づく方向を」と題し寄せた論考の中の次の指摘である。

「低学年の社会科は廃止される。しかし、それは教科としての社会科が廃止されるのであって、子どもが自分や社会の生活現実を見つめ、これについて考え、その考えを子ども自らの生活行動を通して確かめていくという社会科が本来的に求めてきた子どものはたらきを無くしてしまうことではない」

この論点を私は「理科の社会科化」と要約したい。そして、これは私自身の生活科論でもある。子どもはその生活において、社会的とか理科的とかに分けて生きているわけではない。社会事象、自然事象という概念も固定したものではなく、子どもが日常生活の中で経験する事象を、自分との関わりにおいて捉え直す（意味づける）際のフィルターにすぎない。大事なものは個々の子どもの生活から出発することであって、社会に関する知識でも自然に関する知識で

もない。そして、このような視点こそ、本来の社会科が目指すものであると考える。さらに、それは子どもたちとともに、子どもたちに学びながら、懸命に社会科を創造し続けてきた多くの教師の思いでなかったか。

以上、社会科の立場からの生活科論の論点を二つの方向から捉えてきた。いうまでもなく、単純化に伴う問題、あるいは他に考慮すべき観点や文献も多い。例えば、同じく「低学年社会科批判の批判」にしても、特定の科学や教科の系統を重視する立場と子どもの日常の思考や経験を重視する立場では、その論点は大きく異なる。また、上記二つの論点にしても、社会科の立場から生活科を論ずる者が、必ずいずれか一方の立場に立つという意味ではない。実際には両方の視点が重なりながら、その時々論議が展開されるといった方がより適切であろう。その意味で、二つの論点への単純化は、ともすれば利害、理念いずれにせよ所属集団の立場の論理が複雑に絡みがちな社会科の論議（イデオロギー批判）に対し、相互にコミュニケーション可能にするための論点整理への一つの仮説として提起しておきたい。

他方、理科の場合はどうか。

3) 理科：「自然科学教育体系のゆらぎ」への危惧と「社会科的理科」へのとまどい

『理科教育・87年1月号』（以下『理科教育1』と略す）は、『社会科教育1』と同様の構成で、教科調査官の奥井智久の「新教科『生活科』創設のねらいはどこにあるか」で始まる。ページ数も同じ7。まさに形式は社会科と同じである。しかし、内容はかなり異なる。社会科では、賛否両論が存在することを認めつつ、現行指導要領の背景に遡って生活科新設の経緯が詳細に述べられていた。だが理科では、経過説明は「はじめに」の部分で教育課程審議会の「中間まとめ」を引用するのみ。本文は生活科のねらいや内容のかなり詳細で丁寧な説明にあてる。

社会科には、同質故に内容よりも生活科の正当性の根拠を明らかにする系譜を詳細にのべる。理科には、異質故に内容の詳細な説明が求められる。というわけであろうか。

さて、奥井の論考に続く特集は「『生活科』創設のねらいはどこか」。7人の論考が掲載されている。社会科と同様に題と著者を次にあげる。（番号は筆者）

- ①「カリキュラム編成の研究が焦点に」根本和成
- ②「新教科『生活科』のシルエット」日下義朗
- ③「地域に立脚した体験活動の広がり充実を」野々村雅美
- ④「自然科学教育の原点の消失にならないか」楠田純一
- ⑤「理科と生活科は完全に分離する」河本望
- ⑥「『生活科』構想への期待と危惧」齊藤有厚
- ⑦「『自然の観察』の遺産をどうくみとるか」三石初雄

一見してわかるように社会科と異なり批判的なトーンは低い。④楠田、⑤河本、⑥齊藤の表題にやや批判的な意味を読み取れるがどうであろうか。具体的にみてみたい。

④の楠田の論点。中学校教師である楠田は、初めに「義務教育9年間の『自然科学教育』の土台を根本から問い返そうとしているのではないか」と問題提起。次いで小学校教師の話として「『しつけ』教育が先行していないか」との危惧を紹介するが、「直接的に理科と関係しないかもしれないが大切な指摘であると思う」と記すのみ。関心の中心はあくまで「自然科学」としての「自然認識」の教育。自身の中学校理科の実践や子ども（小1. 3）の生活の中での自然認識の特性を紹介することから、「自然認識の芽を育てる」という生活科の視点を、「自然科学

入門期」としての低学年教育という視点から問題視。「自然は最高の教科書」というコトバに則ったこれまでの実践に学びつつ「自然にはたらきかけることによるのみ、『自然認識』は深まる……そこに固執して、より豊かな、楽しい授業を」と主張する。

生活科は「自然科学の原点」として「自然科学入門期」にある低学年の教育に相応しいのか。これが批判の論点であろう。

⑤の河本は小学校教師。理科の経験・直接経験と生活科の体験・直接体験という言葉の相違に焦点をあて、「底を流れる思想が違う気がする」との視点から生活科は理科とは「別のものになっていきそうだ」と表現する。さらに「自然認識の芽を育てる体験」を具体化するための指示・発問の実例として、「空気の発見」についての子供の日記、向山洋一の「空気であらう」での指示、自身の「土と砂」の指示等を示しつつ、「砂場ではどんなルールを守って遊べばよいでしょう」という例により、「生活科での指示・発問はどうなるのであろうか」と問題提起で結ぶ。

ここでの疑問は、生活科というより社会科的な単元に対する指示・発問のあり方、あるいは授業構成への戸惑いととれないか。「ルール」という点に道徳的色彩を危惧する論点からの指摘とも思えるが、この程度の内容は社会科単元でやってきたことである。あるいはここでの差は、理科的な知識・認識と社会科的な知識・認識の違いにより説明できるといえないか。すなわち、人と人の間に作られた関係や人の行為との関わりで事象の意味を捉える学習と、人との関係を括弧にいった事象それ自体の特性の認知を目的とする学習との質的な相違である。

⑥の齊藤は生活科への期待を「総合学習活動の場が学校全体のカリキュラムに位置づけられること」として、その実践のためカリキュラム構成の指針や課題を6項目に渡り提示。他方、危惧としては「児童の自然認識及び自然を探究する能力（観察、実験等）の低下」をあげ、自然認識の芽を育てることの難しさと問題点を具体的な単元例により提起する。しかし最後に、生活科の導入は現行の理科には負の働きの面もあるが、その体験重視により知識詰め込みではない「量から質へ転換する理科教育」になることを期待している。

やはり④の楠田と同様に、生活科が「自然認識の芽」を育てるかという点が批判の中心である。しかし、楠田が、従来のすぐれた実践という意味ではあるが、低学年理科への固執を宣言したのに対し、齊藤は理科の改良への糸口として生活科を位置づけたようだ。

以上、批判的と思われた3論考の内容を把握してきた。それは「自然科学教育体系」のゆらぎへの危惧と社会科的内容を理科的視点から捉える際の戸惑い、という2点に要約できよう。

では他の①、②、③、⑦の論点はどのようなものか。

まず①の根本は、低学年理科の現状の問題を認めつつも自然に関する教育の世界的な動向を論じつつその必要性を主張。次いで、「生活科において理科の学習は可能であろうか」と問い、同じ教材をあつかっても、「生活科のもつ人間性・社会性の育成は、理科において行う場合とは事情を異にする」として、「結果的にはかなり異なった自然観をもつ」とする。但し、低学年自然教育の目的である「自然に対する興味」「自然を愛護する気持ち」が育たないわけではなく、問題は「教材の選び方」であることを付記。さらに「生活科で後退する理科の学習活動」について、具体的な教材をあげながらその学習効果に対する論議も含めて整理。「科学的な考察力の芽生えさせる時期」における「ひたすら観察し、自分で気づいて感激する」との反応が、「生活科が統一した目標をもつほど、後退せざるをえない」ことを指摘。中学生以上の理科の教材構成や指導法の再検討を提言している。そして、一方で、合科との関係において、「あま

り生活中心にならずに、各教材のもつ教科の目標を少しずつおりませ、中学年以上の学習に発展的につながるような指導」への期待と、他方で「小学校の活動の初めに自然の世界を見つめ、篤きや疑問をもつような学習活動」の必要性を強調して結んでいる。生活科を受け入れることを前提に従来の理科教育の目標をいかに発展させるかに重きをおいた論考といえよう。

②の日は同様の観点から詳細に教課審の「中間まとめ」を検討。特に幼小の連携に言及しそれを踏まえた学習活動の必要性を指摘。最後に生活科実践への課題として「学習の場としての環境づくり」「弾力のある学習時間」「能力・態度の評価のあり方」について論じている。

ほぼ、「中間まとめ」にそった論点といえよう。

③の野々村は、「生活科」を実践者の立場から積極的にとらえ、「子どもの生活の今日的状況を再度見直す」、「子どもと生活と地域との力動的なまとまりをつくる」という観点から、生活科実施への課題を具体的に提起する。特に、広島大学附属三原小学校の児童75名対象の調査結果を用いて、「子どもの生活実態を基に、身近な社会、自然の学習の対象とする」、「体験的な活動を通して豊かな表現力を育てる」、「季節に対する鋭い感覚を育てる」、「共同性、共感性を育てる」という4点から論議を進める。1987年1月という時点で、既にいかに実践するかに論点が絞られていたことを示す論考といえよう。

最後に⑦の三石は、初めに「道徳的心情の強調と『知育偏重』論的現状把握」と題し、「改定の視点」を確認する。その上で、「自然認識に限って教育内容と方法の点から生活科構想をみる」との立場から、「自然認識の跛行性増長への危惧」「自然の構造を反映することの必要性」「対象の本質にせまる事実認識の蓄積の必要性」「自然観察と自然『愛護』との2元化への危惧」という三つの題名に従って論じる。そして、「自然の中で半日遊ばせ、飼育・栽培をし、玩具をつくったりする」とした低学年理科設置時（1941年）の『自然の観察』（国民学校低学年理科教師用書）の遺産をどう汲み取るかが問われていると結ぶ。

改定の視点を道徳化と捉えつつも、問題としてではなく、その中でどういう課題が生じるかを、あくまで自然認識の教育と科学的認知の成立の問題に限定する立場から明示することに自己の論点を限定する。多分社会科では、このような文脈で国民学校の教師用書を提示することは不可能であろう。

どうも理科教育にとっての課題は、生活科実施後における自然認識の教育あるいは自然科学教育の体系の維持に論点は集中していたとみなせる。また、生活科のイメージも、その多くは社会科がイメージするものより社会科的といった方が正確ではないか。

さらに、社会科では、社会科教育論自体にコンセンサスがあるとは言えないのに対し、理科の場合は、自然認識や自然科学とその教育については、一元的にコンセンサスが得られることを前提として論議が進められる。そのため、理論上の課題と教育実践上の課題との間の連続性が強く、研究者と実践者の論点が重なりやすい。ハードな知識構造をもつ自然科学的知識により構成される教科たる所以であろう。社会科の場合は、逆に研究者と実践者の課題はかなりずれることが多いといわざるをえない。

その結果、理科は教科の立場から生活科の把握を早々とすませ、その焦点を実践化に合わせたといえまいか。他方、なまじ理科よりも社会科の発想に近い故に、その問題も見えるためか、批判に勢力を傾け自己の領域に取り込むのに手間取ったのが、社会科でなかったか。

但し、理科に関して検討したのは僅か8点。これだけでは結論とみなせない。だが、本稿末尾「資料編 文献目録」の確認により、『理科教育』特集3冊を代表に、疑問符が読み取れそう

な論考はなく、全体として理科の立場からの論点は上記7論稿で代表できると判断した。

なお、1987年3月号『理科教室』に掲載された「『生活科』は道徳科である」（河端向子）との題名に象徴されるように、社会科と同様に厳しく批判する視点は理科にもある。しかし、その批判の根拠自体は、次に示す片岡武の「『生活科』を検討する低学年の子らと学びあったこと」（『理科教育』1986年12月号）の一文に見るように、むしろ古典的な科学教育の一元化による社会科批判と同様の構造と考える。そのため、生活科批判固有の論点としてはあえて取り上げなかった。

「生活科でも理科的な要素は盛り込むという。……その内容たるや、おもちゃ作り、飼育・栽培活動、……これでは科学の系統性や歴史的な積み上げを無視して……経験カリキュラムに立つ理科教育の克服にはならない。」

3 生活科論の課題

もう一つ生活科誕生期に問わなければならないテーマがあった。教科の立場の論点とは別に、生活科実施に向けての教師のあり方や管理職の課題、あるいは行政の対応の仕方等、各種条件整備に係わる論議の傾向や進行度をサーベイする予定であったからである。しかし、調査対象の雑誌論考では、詳論する情報自体が乏しいとみなさざるをえなかった。例えば、校長が自校の方針を1~2ページにまとめる特集は少なくない。その典型が『学校運営研究』の1988年8月号の「『生活科』にむけての経営課題はどこか」であった。同趣旨の学校管理者による論考は『小学校教育』にもよく見られた。だが、いずれも個々の校長の観点を中心に述べられた論考にとどまる。文部省や地方教育行政のあり方について判断する情報も論議も見出しえなかった。

そこで本稿の総括として、1989年の時点での教育雑誌に掲載された誕生期の生活科に向けられた賛否両論の分析の再考察によって再確認した私自身の生活科論から、2013年の時点での生活科の課題を整理しておきたい。

1) 子どもの生活の実態を把握する方法の論議を

生活科の生活とは言うまでもなく子どもの生活である。この理解は、生活科設置から20数年を経た今も変わらない。しかし、本稿で再考察を試みた1989年当時の調査で得た雑誌論考には、目の前にいる子どもの生活を捉えるところから出発する生活科論は見出せなかった。

例えば、生活科新設の背景として子どもの基本的な生活習慣や技能の学習の遅れがあげられ、その根拠として文部省による全国調査の結果が用いられることが多い。しかし、実際に質問紙調査を経験した者なら理解できると思うが、全国規模で行う調査結果から一定の解釈をするときに切り捨てるものがいかに多いか。サンプリングの基準、質問のワーディングの妥当性、コーディングの方法、統計処理の方法…。そして、データ解釈者自身のバイアス。

あるいは、生活科が活動中心である根拠として低学年の発達特性があげられる。だが、発達という概念はそれほど確実なものであろうか。4月生まれの子どもと3月生まれの子ども。大都市の中間層の子どもと地方農業地域での兼業農家の子ども。彼らを同じ定義に基づく発達の観点によって判断してよいのか。ピアジェの発達の概念がヨーロッパ中間階級の文化を前提としたものであり、コールバークの道徳的な発達課題が欧米男性社会の基準を前提としたものという批判を無視することはできないであろう。