

教育方法史覚書 (Ⅳ)

碓 井 岑 夫

(1983年10月15日 受理)

A Note on the History of Teaching Method (Ⅳ)

Mineo Usui

I 研究課題について

小論「教育方法史覚書(I)~(Ⅲ)」のなかで明らかにしたように、戦後の鹿児島県下の教育実践は全国的な動向と若干の時間的ズレを生じつつも、全体としてはその影響下にあった。しかも、大きくは東京を中央とする地方への一方的な影響という傾向をもちながら、他方では、県下の地域、学校の状況に即した教育実践を求める動きが徐々に出始めていた。小論(Ⅱ)で分析した IFEL (Institute of Educational Leadership) 参加者の1人下池実氏は、講習の講義内容を丹念にノートし、ワークショップ(これは講習の新しい演習方式で、午前中の「基礎講義」「関連基礎講義」にそくして、グループ又は個人別に研究する活動)の時間にさらにそれを深めている。そして、講習終了後、現場に戻り各地の研究会に飛びまわるほどの忙しさで出席し、新教育の目的・方法について説いてまわっている。当時の師範学校教官も、東京大学総合図書館で開催された「教員養成問題についての研究集会(ワークショップ)」に参加したり、全国6地区で開催された「新教育研究協議会」への参加を通して、戦後新教育の理念と方法を学びとり、伝達講習・ワークショップの場を通じて県下の教育研究に影響をもたらしている。これらの動きが前段に属するものである。他方では、新教育の紹介を基盤にしつつ小論(Ⅲ)で分析した「昭和25年度九州地区小学校幼稚園教員研究集会」のように、新教育を地域・学校の実態に生かしつつ、地域に生きるカリキュラム改造の動きが現われている。男子師範附属小学校、田上小学校の「生活総合カリキュラム」「生活カリキュラム」などにも、これらの動きを読みとることができよう。これらは後段のタイプになるだろう。

両者とも全国的な動向の傘下にあったことは否定できない。「生活カリキュラムへの展開も学校中心のカリキュラム改造となり、スコープとして地域的視野が含まれつつも実際面で地域教育計画へと発展せず、生活カリキュラムそのものの未成熟さを内包していた」¹⁾のであり、県下のカリキュラム改造の動きは1950、51年度をピークとして変質してゆく。すなわち、戦前教育の反省として「教科カリキュラム」への再検討がおこなわれ、その結果、「相関カリキュラム」「経験カリキュラム」が一時期増加の傾向にあったが、上述の時期を境に再び「教科カリキュラム」へ逆行する。この動向を「変質」とみるかどうかは、カリキュラム論の1つの論争点となるだろう。ここでは、当時の県下のカリキュラム運動の事実を指摘しておくだけにとどめておきたい。

さて、県下の全体的な動向は上述の通りであるが、そのなかで「相関カリキュラム」「生活カリキュラム」の理念をさらに発展・展開させた数少ない学校がある。当時、カリキュラム改造運動で中心的な役割をはたした市来町立湯田小学校、さらにそこに学びつつ「照島教育」として県下に知られた串木野市立照島小学校などである。小論では、この両校とりわけ照島小学校の実践に焦点を当てて、県下の教育方法史上の位置づけを試みたい。既に発表した小論でたびたび指摘したように関連する文書資料などの散逸が著しい。両校ともその基本資料さえ保存されていない状態である。したがって、小論は資料発掘とその紹介を主軸としつつ、学校の教育実践の分析を課題とする。なお、現在のところ基本資料のすべてが発掘されているわけではないので、小論は中間調査報告と呼ぶべき性格のものである。

Ⅱ 「照島教育」前史

「照島教育」で知られた串木野市立照島小学校は、師範付属小学校などといった特別な研究教育条件をもった学校ではない。1952年当時、1学年2～3学級からなる全校生徒総数740名（男子347名、女子393名）の中規模校である。教員数は、校長以下教諭16名（男12名、女4名）、助教諭2名（男1名、女1名）、養護教諭1名。

さて、「照島教育」の前史ともいえるべき、当校が研究実践に取りくむ過程を見ておこう。敗戦直後の状況が次のように書かれている。「本校は昭和20年8月9日、戦災によって³⁾、校舎の殆ど全部と児童家庭の大半が焼失し、その上徴用のため、漁船という漁船を失い、その乗組員であった父兄の死傷者も多く、戦争の被害は、他の地域に比較して非常に甚大であった。終戦後の一般的世相の悪化や教育の虚脱状態に加えて、このような地域の特殊条件のために、本校教育は実に困難な状態であった。即ち学び舎も住み家も破壊され、生活を蹂みられた子供たちの心は傷つき、ゆがめられ、その救済には、途方にくれてしまう程であった。」⁴⁾このような状況で出発した照島国民学校は、1945（昭和20）年12月、バラック2棟を建設して学校の体裁を整える。

『昭和21年4月以降 学校日誌 照島国民学校』と標題された文書から、当時の学校の状況を拾っておこう。

昭和21年4月8日 1. 新入児童入学式 1. 児童ノ旧教科書蒐集 1. 別府組合ニ於テ塩増産協議会及校内歓送迎会。4月10日 1. 総選挙 1. 選挙ノ為児童休業。4月27日 1. 職員南瓜園播種 1. 天長節儀式練習 1. 校内清掃。5月15日 1. 本日ヨリ麦刈リ家庭作業（晴天4日間） 1. 軍掠奪品協議会（伊集院）。5月23日 1. 児童休業 1. 公民教育講習（於鶴丸校）全職員出会。6月10日 1. 新教科書伝達講習会（串木野青校にて）全職員出会。6月22日 1. 雨天ニ付堆肥増産行ハレズ 1. 適格審査会ニ提出スベキ一件書類、記載方説明 1. 甘薯苗注文一件。7月20日 1. 第1限終了式あり 第2限成績発表其の後作業をなす 2. 午後、串木野校に於けるバレーの予選に全職員出会。

以上、1学期の「学校日誌」から抜萃したが、学校教育が十分に行える状況でなかったことは容

易に想像できる。教職員自らが生活を維持することに精一杯であった様子がかげえよう。そのなかで、伝達講習、教科研究会がぼつぼつと開かれていたようである。

1947（昭和22）年4月。「6・3」制とよばれた新学校制度のもとで、照島小学校と改称。同校が、「照島教育」として県下にその名が知れ渡るようになるのは、1951年以降であるが、それを準備する過程をもう少し見ておこう。

『昭和25年度 学校日誌 照島小学校』から引用する。

4月22日 西園，秋田，村木，上池，今村，西別府，中村，佐藤各先生認定講習出席（伊集院）当該担任学級は児童登校せず。4月24日まで。5月15日（上記の諸先生）認定講習出席。5月26日 西別府，川崎，山口，西郷，宮之原，上原（鹿児島講習会）出張。6月26日「社会科単元表」完成。8月27日 認定講習。9月9日～10日 小学校部認定講習 宮之原，土器屋，馬渡，川崎，西郷，秋田，村木，上池，宮内，西別府，中村各先生出會。9月28日 ワークショップ第1日目 西園，上池先生出発。

さて、同校が県の研究指定校となって、全校を挙げて研究に取り組み始めるのは、1951（昭和26）年4月のことである。当時の状況は「昭和26年4月，県の研究指定校としての出発にあたり，私たちは，其の当初計画として『本校教育の計画』に経営の骨子を綴り，それから1年位に研究の後，昨年11月の市主催研究発表会の機にそれまでの学校の雰囲気のうちりかわりを表示したい気持も手伝って，研究物の題目も『楽しい学校』と改めて，研究の過程を明かにし進むべき方向を示して，皆さんの御指導を仰いだのである⁶⁾」と書かれている。それ以前の動きを『学校日誌』で見ると，昭和25年12月4日の欄に「今週の行事 今月の行事打合せ及実験学校の件について 教科主任会 第4時間目より」と記されているのが最も早い。そして，12月7日「午後3時半より職員会 モデルスクールの件，今後の研修会の件」，12月11日「2時45分より職員会 5時半迄 実験学校研究題決定の件」，12月13日「明日午前授業 指導主事来校の為午後実験学校研究題決定の件」，続いて，12月14日「午後1時15分より 実験学校についての研究討議 午後6時迄」と記録されている。これが照島小学校が研究指定校として出発する時点の経緯である。この研究指定がどのように決定したかは不明であるが，山之内重遠串木野市教委指導主事らの勧めを，当時の児玉校長が引き受け，職員会議にはかったのではないだろうか⁶⁾。とくに，後の同校の実践の枠組みを考えると，かつて「鹿児島県内地留学生奈良女高師附属小学校教官」の経験を持ち，同校の『たしかな教育の方法』にも「同人」してと名前を連ねている県教委指導主事下池実氏⁷⁾の影響が大きいと思われる。12月18日には下池主事来校予定（23日）とあるが延期となり，実際には，翌1951（昭和26）年1月10日来校である。『学校日誌』によれば，「下池主事講演 10時—3時半頃まで，市内校長その他数名参加，夕刻より主事を囲んで教科主任，学年主任と打合及び酒演⁸⁾」。その後，1月12日「湯田小学校視察 全職員出張休業 午前中授業参観 午後討議会」。1月13日，「湯田小学校視察反省会」。1月15日，「奈良視察団出発 若松，宮之原，土器屋，西園先生（急行）」と記されている。下池主事来校までに，校内の職員の意志が決っていたようであるが，湯田小学校の視察，そして，奈良女

高師付属小学校へ視察代表団を送るなど、急な動きである。

さらに、1月下旬から3月上旬にかけて、「奈良プラン」を基本的な枠組みとしたカリキュラム作りが連日のように討議される。山之内主事と奈良視察団が話し合っ、具体的プラン作りにとりかかると同時に「仲良しグループ」の編成と実践が取り組まれている。1951（昭和26）年2月3日の『学校日誌』には「学級名決定 月組、雪組、花組」の記事が見られる。従来、同校はいろは組分けをしていたが、奈良女高師付小が月組・花組と学級名をつけているのに倣って、月、雪、花組に変更したという。当時の同校の「奈良プラン」への傾倒ぶりが知れよう。

以上のように「奈良プラン」との関係は、内容的、人的関係において深い結びつきがあるが、本校の教育実践が同プランの引き写しなしいし亜流であるかという、必ずしもそうではない。むしろ「奈良プラン」に出会うまでの同校の教師集団の取り組みは意欲的である。『てるしま』第3集は、次のように回想している。「教育は、おかれた歴史的、地理的、課題解決の問題から出発させなければならぬが、本校は全く戦争の悲劇の廢墟に立ってあらためて、教育の目標を探究しはじめねばならなかったのである。そこで先ず私たちは、何よりも、この、すさみかけた子どもたちの心を今一度純真なものにとりもどそうと、昭和24年度からは『子どもらしい、かわいらしい照島の子ども』の育成に教師も、子どもも、親も一体となって、努力をはじめたのである。それから2ヶ年の努力は、只一素朴な人間性の回復一であった。その時先ずこの問題を解決しなければ、私たちの教育は意味をなさなかつたのであって、これは焼け跡の中から、新しく人間と社会を、つくり出そうとするわれわれの念願、即ち『ひこばえ』精神の展開であった。すなわち全く否定されたものが、再び自己を育てる原理は、やはり、自己の根底からのみ、出てくるものでなければならぬのであって、それは単に古きものの延長ではなくて、自己の新しい原理の発見の意見でなければならぬと考えたのである。われわれは、われわれの歴史に否定的に働きかけた異質的な他者の原理を、木に竹をつぐのではなくて、自己成長の原理に培う肥料の意味で、純粹に媒介して、近代の人間を作りたいと願ひ、その第一段階として、先づふみにじられた、子どもたちの一人間性の回復一から手をつけ始めたのである⁹⁾と。研究誌の回想的文章なので、やや整理されすぎているきらいがながしとしないが、当時の教育実践の方向がある程度理解できよう。「ひこばえ」精神を自称するように、子どもと教育の現実の姿を出発点としてとらえ、その主体が内に秘めている力に依拠することなく両者とも発展しないことを確信している。その意味では、子どもの可能性への信頼と教育活動の重要性を認識する点で、教育思想の原点を示している。当時の校内の職員会の様子は『学校日誌』と関係者の証言による他はないが、校内で毎週火曜日を職員研究会として、子どもの問題、教科研究を夜の8時・9時まで討議したことが記されている。また、関係者の証言でもこうした、事実が確認されている。

次の段階では、単なるヒューマンイズムの育成という漠然とした立場から、実際の子どもの姿にそくしつつ、しかも目標をもった子ども像として発展してゆく。次のように述べている。「第3年目（昭和26年度一引用者註）からは、この『子どもらしい、かわいらしい子ども』の育成という主とし

て個人的な性格の形成から一步前進して、何でも自分から進んで子ども一自主性・よく力を合わせることでできる子ども一協力性の育成という社会人としての能力練成へ努力目標を高めたのである。』⁹⁾

こうした子ども像の探求が、「奈良プラン」との接点を作りあげていくのである。人間関係的な結びつきは既に述べたが、それは単なる偶然ではない。むしろ、照島小学校の教育探求と「奈良プラン」とは共通性を持っており、奈良女高師付小学習研究会がそれをより体系化実践化していたと考えられよう。内容的な結びつきを見てみよう。「われわれは、この自主、協力の力を底力とする、時代を創り上げていく力強い人間は、いわゆる奈良でいう『強い人間』ではないか。このねらいはどこかに共通している点があるのではないかと考えおよんだのである。われわれは、直ちに四名の同志を奈良に派遣して、それを確かめようとしたのであるが、其の報告によると、皮相な観察であったろうが、学校の雰囲気、子どもたちの学習の態度から、学習の形態に至るまで、正にわれわれが夢みるそのまゝの姿であった。即ちわれわれは、渴する者が、水を得た如くして、直ちに奈良そのままを理想の姿として、取り入れることにしたのである。』¹⁰⁾

かくして、同校と「奈良プラン」との結びつきが生まれた¹¹⁾。この段階では、「奈良プラン」をモデルとした湯田小と並ぶ照島教育にすぎなかったが、その後の実践のなかで独自性を追求して「奈良プラン」との距離をつくっていった。

Ⅲ 『たしかな教育の方法』の教育思想と構造

鹿児島県下はもとより、全国のカリキュラム運動に影響を及ぼした¹²⁾「奈良プラン」とは一体どんなものであったのか。その紹介、分析を通じてカリキュラムの構造を明らかにし、その影響について検討しよう。

当時の奈良女高師付属小学校の研究実践は、同校学習研究会『たしかな教育の方法』（1949年5月 秀英出版刊）に集約されている。同校は、戦前から「学習法」など先駆的な研究実践をすすめた学校として著名であり、戦後も1947（昭和22）年社会科授業にいち早く取り組み¹³⁾、毎年、研究会を開いている。そして、同年秋に、当時文部省教科書局第1編修課¹⁴⁾にあって社会科の学習指導要領編集に当たっていた重松鷹泰氏が、同校主事として赴任して以来、カリキュラム、社会科研究などの中心となる。

小論では、同校の研究実践の全体を検討することはできないので、照島小学校がモデルとした『たしかな教育の方法』を検討することに限定する。既に述べたように、同書は1949年5月発行であるが、それは同校の研究実践の集約と考えてよい。

さて、同書は「1. 私たちのねがい 2. 教育計画の立て方 3. 学校のすがた 4. 「しごと」の指導計画表 5. 各種能力指導系統表」から成っている。筆者は、「この実践の基底には、2つの重要な考え方がある。1つは、敗戦後の社会のなかで、本校教育が形成すべき新しい人間像——民主的な社会を建設するための望ましい国民像（教育目標）——をどのように構想するか。2つは

そこで構想された教育目標をどのような教育活動で達成するのか。この2つ、つまり、教育目標とその計画化こそが、この理論と実践を生み出す基本的なエネルギーであったといえよう¹⁵⁾と書いた。戦後初期の教育界が混乱していた時期であったからこそ、教育目標—計画化というスケールの大きい構想をもちえたのであろうが、ここには同校の並々ならぬ研究実践への熱意が伝わってくる。

「教育の目標」を先ず検討しよう。同書の冒頭は次の文章から始っている。「私たちは、人間らしく生き、人間らしく死にたいと思います。私たちは、子どもたちを、人間として強い人間にそだてたいと、願っています。いきいきとした人間、自分で考え、自分で責任をもって、事をしていく人間が、みちみちることは、新しい日本が、まち望んでいることです。それが、ほんとうの民主主義をなりたたせていく土台であるからです。」¹⁶⁾とくに取りたてて引用するほどの文章でないように見えるかも知れないが、同人たちが議論に議論を重ねて得た平凡な教育目標なのである。しかし、その平凡さに同校の研究実践の奥深さと普遍性を読みとるべきであろう。教育目標を得るまでの過程をこう述べている。「教育計画を立てるに当って、まず問題になるのは、教育の目標です。私たちの場合にも、これについてたくさの論議がかさねられました。その結論はきわめて平凡な『人間として強い人間』をつくるという言葉にまとめられてしまいました。もともと、教の育目標は、憲法の前文なり、教育基本法の冒頭なり、あるいは学習指導要領なりに、示されています。しかしそれをほんとうに私たちのものとするためにはやはり十分それを検討し、自分たちになっとくのいくものにしなければなりません。その意味で『人間として強い人間』という言葉は、私たち同人にとっては深い意味といきいきした魅力を持っています。」¹⁷⁾

「人間として強い人間」とはなんであろうか。「自己に誠実な、独立した人格は、現代日本の民主的公民に、ぜひ必要なものであり、私たちのいう、人間として強い人間の根本であると信じています」と述べている。「自己に誠実であるということは、自分の人間らしい生活をしたという切実な要求をはつきりと認め、それを主張することから、はじまります。」¹⁸⁾この「要求」を基本的人権と他人のそれをも尊重する義務という両面からとらえ、「社会正義に敏感であり、権力に屈せず、時流におもねらず、正義の実現」につきすすむ「独立した人格」がそれを必要とするという。ここには、戦前の国家主義的教育体制への厳しい反省がある。国家主義的教育によって国民の思想・信条が画一化され、基本的人権すら奪われてしまった結果、太平洋戦争の敗戦という大きな代償を払わねばならなかったことへの自己反省であろう。それだけに、「人間として強い人間」の内実とそれを実現する教育実践への展望には、同人たちのすざまじいエネルギーがこめられている。こうした人間観は、重松鷹泰氏が社会科に期待したものに通じている。氏は、「社会科の使命」として、「(1)日本人の子どもたちに気魄をもたせる」こととし、その形成方法として「それは生活の現実と取組んでいく逞ましい意欲であり、生活そのものを正しくきわめ、その生活を生活させることによる」と考え、また自分自身を統御し方向づけていくところにある」という。次の「(2)人間性の回復をはかる」は、同校の人間観と比較するとき、重松氏が同校に与えた影響の大きさがわかる。こう述

べている。「生活を正しくきわめ、その生活を生活するということは、人間らしい生活を実現しようとする万人のねがいに、目覚めることであり、そこに生活のよりどころを発見することである。(中略) 迂遠であるように見えても、再び時の勢にあざむかれない人間をつくり、自ら道をきりひらく子どもたちをつくるには、人間性の自覚、基本的な人権の尊重を、子ども自身のものとして、明確にすることが、もっとも根本的なものであると、判断したのである」¹⁹⁾。

上述の人間観または教育の目標は、どのようにして教育実践の方途として具体化されたかも検討しよう。「この自己に誠実な独立した人格というものは、二つの支柱によってささえられ、また発展させられていると考える。まずその1つは、正しい方法で、自分の、したがって自分たちの、人間らしい生活を実現するのに必要な能力を持っているということです。他の1つは、正しい方法で、自分の、したがって自分たちの、目標を実現することができるという信念です」²⁰⁾と述べている。この研究は幾多の紆余曲折があったが²¹⁾、結果としては、前者は本書の柱の1つである「各種能力指導系統表」として結実してゆく。また、教育目標を具体化する視点として、次の3つをあげている。すなわち、「目標をもっと具体的目標に分けて示すこと、子どもたちの生活の実態を明らかにすること、各種の能力を発展させていくための指導上の要訣を明らかにすること」²²⁾である。こうした教育計画の根幹から、より具体的で実践的なカリキュラムづくりの方向が示されてきた。同校内では、3つの課題のもとに甲・乙班に分れて仕事をしている。「甲班は直接に子どもたちの生活を調査していこうとし、乙班は学習指導要領を手がかりとして、子どもたちの発達を明らかにしていこうとした」²²⁾のであるが、仕事は困難をきわめている。とくに、前者では調査の内容が議論の対象となって、子どもなにを調べることが教育目標の具体化に結びつくかが、大きな問題であった。その結果、次の点で調査することになった。すなわち、(1)各種能力の実態をしらべる。(2)児童の生活状況をしらべる。(3)児童の関心・興味をしらべる。(4)児童の要求している活動の種類をしらべる。(5)しらべる児童に対する社会の要求をしらべる、であり、どれ1つをとってもその調査方法、その有効性について容易なものはない。しかも、その調査内容と実態は、教育計画の核であり、各種能力指導系統表の構造と内容に関係してくるものである。「同人の協力と、両親の協力とにより、数十回の調査が行われ、各般の資料が集められました。その成果とその解釈は、すべて同人に発表され、相互に十分の検討を行いました。再調査、再再調査の要求されたものも、少くありません。(中略) 地域により個人により、はやいおそいのちがいは、多少あるにせよ、子どもたちの関心の発展のしかたには、ほぼ一定した系統があることがわかりました。私たちの結論が、学習指導要領社会科編(一)に示されている子どもたちの発達の系統と、ほとんど一致していることに、私たちは驚きの眼をみはりました。」²⁴⁾と書いている。そして、この関心の発展の系統が得られたことが、「甲班のあげた最大の成果」であるといい、「関心の発展のしかたは、子どもたちの経験の発展のしかた、あるいは経験領域の発展系統であるといえる」²⁵⁾と結論づけている。さらに、この仕事は、乙班の「各科の学習指導要領を精細に吟味し、人間として強い人間をつくるという目標を各種の教科のねらう能力に具体化」²⁶⁾する仕事と結合して、上述の各種能力指導系統表にまとめられ

ていった。

実践研究は次の段階に入る。教育目標と子どもの実態調査を基盤にして、その目標を実現させてゆくためのカリキュラムづくり（「奈良プラン」）が始まる。照島小学校は、「奈良プラン」のこの段階に多くを学んでいるが、同時に、地域の特性や子どもの実態を生かす工夫もここに集中しているといつてよい。

先ず「奈良プラン」を分析していこう。やや引用が長くて繁雑であるが、同プランの核心的な理論枠組みであるので、そのまま引用したい。

「真実の生活をさせることによって、人間として強い人間を育てていくためには、その生活に全身全霊を打ち込んで共同して仕事（遊び）していく部面がなければいけません。それが生活の中心になるべきです。私たちはこの生活の部面を『しごと』と呼ぶことにしました。『しごと』といっても、外から課せられるといふ意味ではなく、子どもたちの内部的な要求に基づくものであることは、当然です。しかもその『しごと』は、私たちののぞむ方向に、子どもたちを育てていく上に、最も有効なものでなければなりません。したがって、子どもとしては、子どもたちの関心の動向を、はっきりととらえ、適切な『しごと』の計画を立てていく必要があります。『しごと』は、子どもたちがその生活の中で、問題をとらえ、その解決を試みていくことであり、したがって、はっきりした目あてをもって、子どもたちが周囲の世界にはたらきかけることであり、社会及び自然の事物事象を、科学的に理解し、その合理的な処理しかたを会得することを含むのが当然であります。それ故に、社会が私たちに要求しているものの中で、社会科及び理科の要求となってあらわれているものは、恐らくすべて、この『しごと』をするということを通じて充たされるであろうということが、まず予測されました。私たちは、この『しごと』を、子どもたちが、力を合わせ、真に打ち込んで、具体的なめあてを持つ活動というように考えて、別表のような『しごとの時間』の計画表をつくりました。各学年各学級独自に計画を立てました。その計画は全員によってきびしく批判されました。ことに、その学年の子どもたちの関心のありかたに、正しく即応しているか、したがって、真に目標の方向に向かって、最大の努力をかたむけて、子どもたちの能力（経験）をのばそうとしているかが、検討の焦点になりました。』²⁷⁾

また、『しごとの時間』に、子どもたちは、必然的にさまざまな能力を発揮する必要に迫られます。それは最もよい能力発揮の機会ですが、自後の生活に必要な各種の能力が、悉くかつ順序よく、そのような機会を与えられるということのはのぞめません。無理に『しごとの時間』に、そのような能力を発展させようとする、子どもたち自身から打ち込んでするという、『しごと』の性質がよわくなっていきます。『しごと』を真に『しごと』としていくためには、かえって自分たちの生活に必要な各種の能力、社会が要求している各種の能力の中、特定のものは、それ自身として系統的に指導する方がよいわけですから、(中略) 各科能力の指導系統表を立てていますから、『しごとの時間』の中で自然に十分に伸ばせるものと、そうでないものをはっきりと区別することができます。この後者をしっかりと身につけさせるため、また身体を通じて、生命力の根源を培う体育を行うた

めに、『けいこの時間』とよぶ、生活時間をもうけることにしました。』²⁸⁾

「子どもたちの生活は、主として学級を単位として行われていますが、時にはそれをはなれて、全くの個人として、あるいは1つのグループとして、あるいは学校全体として、生活を楽しみ生活を反省し、あるいは生活を開拓していくような場面が必要です。これは自分たちのしている社会(家庭・学校・学級・地域社会)をはっきりと意識し、また自己というものを、はっきりと確立していく上に、ぜひなくてはならない生活の部面です。これは課外活動として取扱われていたことが多いのですが、私たちは、自由研究の時間の中に、そのような活動が入り込んでくる傾向が強いことを認め、これを『なかよしの時間』とよび、全校集会及び子どもたちの自由な集団活動にあてることにしました。』²⁹⁾

以上が同校のカリキュラムの基本的な枠組みである。一般に、わが国の戦後初期(コア・カリキュラム連盟結成当時)のコア・カリキュラムは「中心課程(中核課程)と周辺課程(または基礎課程)という課程からなる、単純な同心円の構成」を基本的な構造としていた。ここには、自主的協同的に問題解決をなしうる実践的な人間の形成が目標とされており、そうした問題解決の学習が中心課程によって組織され、それに必要なかぎりでの知識、技能の学習を周辺課程によって組織することになっている。コア連は、その後こうした単純な2課程案に修正を加えて「3層4領域」案を構想するが、ここでは言及しない。

「奈良プラン」は、しごと・けいこ・なかよしの3課程から成り立っている。この構造分析について、磯田一雄氏は次のように述べている。「一見、『しごと』と『けいこ』はそれぞれ中心課程と基礎課程とに対応しているとも見られる(事実「しごと」を「中心カリキュラム」と仮称していた時もあったようである)。しかし、これらの課程はコア・カリキュラムにおける2つの課程とちがって、教育目標から直接導き出されたものではなく、子どもの生活の『タイプ』として打ち出されたものであり、その意味で中心と周辺の関係というよりは、より相互に独立した対等な位置づけがなされているといえよう。』³⁰⁾ 当初のコア・カリキュラムが2課程から成り、「奈良プラン」が3課程から成っている点でいえば、それはコア・カリキュラムと同一ではない。しかし、『しごと』と、『けいこ』と、『なかよし』の3つの生活の部面は、もともと別のものではなく、1つの全体的生活であることは、いうまでもありません。したがって互に呼応し、『しごと』を中心に総合されていく』³¹⁾、「要は、その場その場に生きた実生活の導きと、簡易化して要素を抜き出した能力指導とが車の両輪の形で一体となった営み』³²⁾と述べているように、「しごと」を中核とする3課程のコア・カリキュラムの1種と考えるべきであろう。たしかに、当時のコア・カリキュラムの一般的理解が、「一般に今日の教科目並列主義をやめて、それらを総合した超教科的な課程を作り、それを中心として、必要に応じてその周辺に多少の練習教材や独立科目やを配置し、全体のカリキュラムを統一のある、構造的なものにしようとする考え』³³⁾(傍点一引用者)であったのに対して、同プランの「けいこ」の位置づけは「必要に応じて」どころか、子どもの関心・能力発達の系統性を重視している点で、一般的なコア・カリキュラムと異質な部分を含んでいることは間違いない。

また、教育目標と課程との関係は、磯田氏によれば、「直接導き出されたものではなく、子どもの生活の『タイプ』として打ち出された」と理解されている。「タイプ」の用語の意味がわかりにくい、同プランを作りあげていく過程で見たように、同人たちの「私たちのねがい」という教育目標づくりは重要な位置を占めており、その意味では、必ずしも「子どもの生活の『タイプ』から経験的に3課程が構想されたとは考えにくい。むしろ「この目標（人間として強い人間という教育目標—引用者）を、真に私たちのものとするために、各人で、のぞましいと考えた子どもたちの行動の具体的な記録と、成功したと考えた教育活動の具体的な記録をしゅう集」³⁴⁾しようとしたように、教育目標とそれを実現し具体化させるための教育的働きかけとの緊張関係のなかで、3課程案が生れたと考えるべきであろう。同書には、3課程がどのような教育形態をとるかについて次のような指摘がある。「その生活するという事の中には、全身全霊を打ち込み、共同して仕事（遊び）をするという部面がなければならない。この生活では、子どもたちは、自分で目標を決め、その実現のために、あらゆる努力をばらう。」「その生活をするということの中には、子どもたちが、自分の身体を作っていく生活と、さまざまな能力を系統的に発展させていく生活とが、ふくまれていなくてはならない」³⁵⁾という。前者が「しごと」であり、後者が「けいこ」の説明であるが、教育目標に即して、子どもの生活を教育的に組織する考え方なのである。その過程で、あるいは結果として、彼らが「しごと」に熱中し「けいこ」で系統的な能力を形成するのである。

「奈良プラン」の基本的な枠組みは以上の通りである。308頁にわたる本書の内容の大半は「しごと」の指導計画表と各種能力指導系統表である。それらを紹介する紙幅の余裕がないので、次節に分析する「照島プラン」と「湯田プラン」との関係で必要な場合に紹介するにとどめる。奈良の同人は、「子どもたちの意欲を方向づけ、教育的に組織していくことを、私たちは、ひきだすとか育てるとかいうことの意味であると考えています」と述べているように、「生活」とおして、経験を広め、能力をみがく活動の組織化が「奈良プラン」の核心であった。それゆえに、学校の1週間の時程表は「生活時程表」と位置づけられていたのである。

Ⅳ 「照島プラン」「湯田プラン」の原理と実践

前節で検討してきた「奈良プラン」は、照島小、湯田小のカリキュラム編成にどのような影響を及ぼしたのであろうか。両校の教育計画と実践の分析を通して、それを明らかにしよう。

前々節で述べたように、照島小学校は1956年度に県の研究指定校となっている。その間に、県指導主事下池実氏らの紹介で「奈良プラン」に触れ、同年1月には4名の視察代表団を送り、その研究・学習を深めていったことは指摘した。

同校は、前年11月に串木野市主催研究発表会を開き、研究冊子『楽しい学校』を発行している。その内容は、現在のところ『楽しい学校』が未発掘なので確認できない。しかし、前年度末からの奈良女高師附小との交流とそれをモデルにした実践—「なかよし」、教科指導における能力別指導など—と考え合わせると、同冊子と「奈良プラン」との対比は今後の課題である³⁶⁾。

照島小学校の実践が研究成果として公表されているのは『てるしま』第1集(1952年度)～第3集(1954年度)の3冊である。各年度によって、実践のウェイトの置き方に若干の相違があるが、全体を通じて「新しい生活学校の立場に立つ」ということを標榜している。「生活学校」の立場については改めて吟味するが、その特色を強めることは、結果的に「奈良プラン」との距離をとることに他ならない。

さて、『てるしま』第1集の冒頭見開きには次のスローガンが飾られている。「われらの〈生活学校〉は 基礎的を深く文化の伝統に〈けいこ〉し、現代生活の苦悩を解く〈しごと〉に没頭体験し、終始一貫〈なかよし〉の 平和論理に生きて 独立自由なる 民族の歴史を形成せんとするものである。」その意気や軒昂たるものがある。「奈良プラン」の3課程を下敷きにしながらも、1950年初頭の世界的・日本的な政治・経済・文化、そしてなによりも教育をめぐる緊張した状況のもとで、教育民生化の新しい炎を燃えたたせようとしている。

それでは、「生活学校」の思想とは何であったのか。

「生活とは常に課題をもち、これを解決していくことである。生活課題解決の力がすなわちこの生活力である。私たちはすべての生活の場に、この生活力を陶冶し、新しい時代を形成する底力を願うのであって、これがあえて、研究課題を『生活学校』と改めたゆえんであるが、あらゆる課題解決の基礎力(けいこ)と、協力して、これを自在に駆使し得る能力(しごと)とが、最も効果的に発揮され、社会問題の解決(なかよし)へ発展して

みんなの力で } みんなの望ましい社会一を建設して、独立自由なる民族の歴史を形成し得る力
みんなのために }

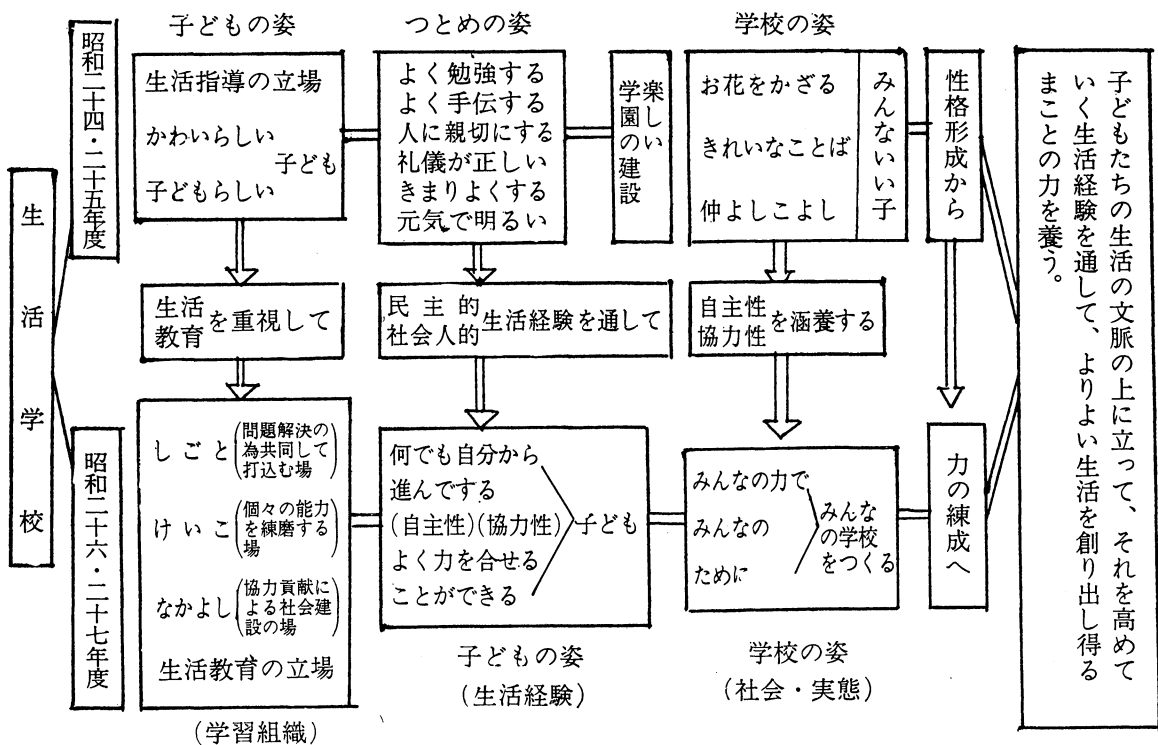


図-1

に培うのである」³⁷⁾

子どもたちが、日常生活で直面する課題解決能力を形成するために、学習の単元や素材を生活から採るといふような意味での問題解決学習ではない。学習主体である子ども自身の生活への姿勢や協力性を強調している。この強調点の置き方の違いは、その後の「てるしま」教育の独自性へと発展するのであるが、詳細は後述する。こうした方向の追求は、照島小学校の教職員集団の結集した力と同時に、その頃理論的な援助を続けていた鹿児島大学教育学部・土器屋忠二助教授（当時）の影響があった³⁸⁾。「奈良プラン」の枠組みをもちつつ、照島の地域と子どもの状況に即した教育探求は、前頁のような変遷として示されている。（図-1）

「照島プラン」の核心とも呼ぶべき教育課程の構造を見てゆこう。

「われわれの生活学校は、幾多の危機を蔵している新しい民族の課題を前提として、その解決に資し得べき幼い世代の生活構成力を培わんとする学校である。その生活力の在り方を本質的に考えると、

1. 主として問題解決の基礎をなす基礎能力……（けいこ）
2. 主として現実の問題を解決する問題解決力……（しごと）
3. 新しい社会を創り出す生活態度……（なかよし）

の3領域に分けられる」³⁹⁾

この3領域構成は「奈良プラン」そのものであるが、内容を構成する原理と指導の原理にいくつかの相違点が見られる。まず、同様に問題解決学習の立場にあって、文部省の教科カリキュラムの発想は「目標の面からなされた平列的な分類」と批判し、上記3領域の構造化こそが必要であるという。すなわち、「(1)各教科の目標原理と、それに即応する指導原理を正しく自覚して、(2)生活力養成をより本質的にかつ効果的にするため、(3)戦後教育の経験偏重主義に欠除せるものとして歴史性を力強く媒介するためのものである」（傍点一引用者）と。こうした立場の背景には、戦後の新教育理論と称された問題解決学習に対する批判—例えば、文部省『くにのあゆみ』への批判、歴教協の社会科批判など—が意識されており、「奈良プラン」（1949年の発表であるが、実践は1948年）と「照島プラン」（1952年）との時代の違いが現われている。

次に、日本の歴史現実や民族的・歴史的課題に応える教育発想が濃厚に見られる。東西両大国の対立にもとづく冷戦構造とそのなかでのわが国の講和条約をめぐる動きが、深い影を落していることが読みとれる。3つの領域とその構造化によって構成される教育課程は、「過去、現在、未来の歴史的、社会的問題と取組んで、新しい日本民族の課題を歴史的発展の方向にむかって解決していく社会的形成力を創り上げようとするものである。」⁴⁰⁾と位置づけられている。後述するように「しごと」「けい

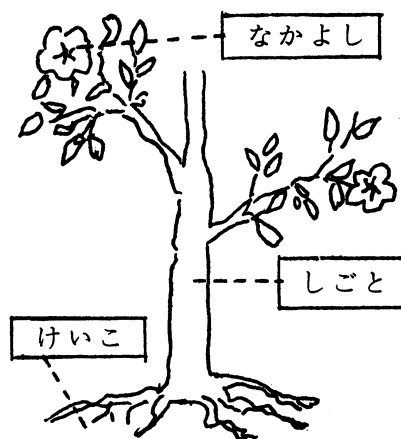


図-2

こ「なかよし」の3領域は並列的にあるのではなく、上記の教育課題に向けて構造化されている。いわば、「奈良プラン」が「人間として強い人間」の育成を目指していたのに対して、本プランではより現実状況をリアルにとらえて、それと教育実践との緊張関係を作ろうとしている。

第3は、「しごと」と「けいこ」との関係が、コア・カリキュラムの特徴を揚棄していることである。「奈良プラン」においても単なる「周辺・基礎」の2課程論の枠を打破していたが、本プランにおいては図-2に示すように、実践的、時間的連関においては「けいこ」は根、「しごと」が幹に象徴化してある。つまり、前者が「中核・基礎課程」と別の意味で基礎的位置を与えられており基礎学力低下批判をめぐる論争が意識されている。

以上のように「照島プラン」は、「奈良プラン」の理論的枠組みを土台にしつつ、それを歴史的・社会的状況のなかで再構築しようとし、必然的に3領域の新たな構造化を目指すものとなった。上述したような戦後教育をめぐる揺籃期の教育論議を意識しつつ、「生活学校」への新たな模索をしていたのである。

「照島プラン」の構造をさらに分析・検討してゆこう。

①『けいこ』—主として国語・算数・音楽・図工・体育—自然にほっておいては伸びないであろう能力、而もこれからの社会生活に不可欠と考えられる文化的諸能力を特定の時間を設けて、系統的に磨き上げていく学習の場である。

②『しごと』—主として社会・理科・家庭—子どもたちが、身の廻りの社会、自然の現象の中から自らある問題をとりえ、自分たちの持っている全能力を傾けて、協力しながら問題を解決していく場であり、これを解決していく極めて緊張した学習体験を通して生活力を創り上げていく場面である。

③『なかよし』—主として教科以外の教育的に有効な活動—これは自治活動が中核をなすものであり、子どもたちが、それぞれの持つ力を十分に発揮して、自分たちの手による民主的な方法で、自分たちの為に、自分たちの共同生活が必要とするあらゆる条件を、積極的に創りあげていく社会形成の場である。ことに新しい時代の社会的モラルが最も具体的に志向されるのである⁴¹⁾。

①②③の領域の3内容は、並列的であってはならない。先に示した図のように、根—幹—花の關係にたとえられ、「各々其の領域を分担して、その独自の本質をふまえながら、それぞれ密接な連関を保ち、三場渾然一体の形を保って、全体としての教育目標への到達をみざすものである。」また、実践的時間的連関を「樹木の根にも例えられる『けいこ』が充実してくるとやがて、樹相あらわな『しごと』の幹が確立し、その『けいこ』『しごと』の上こそ美しい未来の花がめでられるのである。『しごと』のあらわな樹相に、われわれは現代の生活学校の端的な性格を表明する」⁴²⁾という。「しごと」が中心である点是不変だが、「けいこ」を「文化的伝統の中での基本的な技術性即ち文化的用具駆使の能力」と位置づけ、前者を支える重要な基礎的学習としている点が「奈良プラン」⁴³⁾よりも強調されている。

照島小の学校運営機構や時程表を紹介しながら、教育課程の構造を検討しよう。

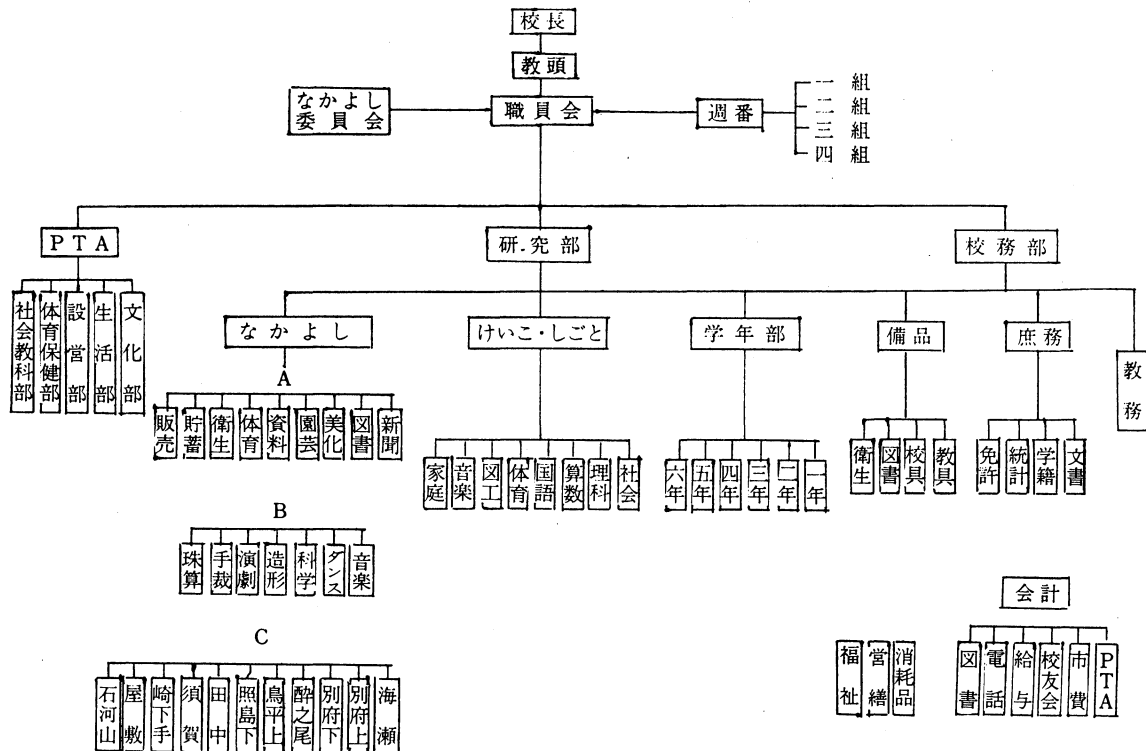


図 - 3

図-3は、同校の運営機構図である。研究部に、「なかよし」「けいこ・しごと」が位置づけられて、教師の指導性が考えられているものの、その内容は違ったものとなる。「けいこ」が個別学習を主に教師の指導的活動として位置づけられるのに対して、「なかよし」は子どもらの自然的な形成活動を主体とし、教師の指導性も「側面から児童の背後へと移す」ことになっている。したがって、「なかよし」と「けいこ・しごと」は、学校教育活動の一部ではあるが教師主導型と非主導型の相違があるといわねばならない。また、「なかよし」A, B, Cはそれぞれ「グループなかよし—児童の種々の委員会」、「グループなかよし—クラブ活動」「部落なかよし」であり、自治的活動の基本単位となっている。図-4及び図-5は、「週の生活時程表」と「しごと、なかよしの時間配当」である。「しごとの時間は第1時程と第2時程の前半に、けいこは第2時程と第3時程に配当することになっており、各活動は基本的には40分を単位としておこなわれる。各時程間の「休み」の取扱いについて同プランは説明していないが、宮之原彬氏らの証言によると、ほとんど80分ぶっ通して活動学習させて、各担任教師が適宜に「休み」とらせていたようである。『たしかな教育の方法』においても、「生活時程の案は各学校の実情に即くされるべきです」⁴⁴⁾と述べており、同校の様子を次のように描写している。『先生おはようございます。みなさんおはようございます。』日誌を朗読する声。ニュースを発表する子ども、音楽に合わせて軽い体操をする学級、季節の観察を報告する班、早くもリーダーが『しごと』の計画を発表している学級、『しごと』の主題のうたが開えて

しごと、けいこの時間配当

六年	五年	四年	三年	二年	一年		
一〇五〇	一〇五〇	九七〇	九七〇	八七〇	八七〇	文部省 の基準	年間 総時数
二〇九二	二〇四九	二〇八八	九九〇	八七〇	九〇三	本校の 実 際	
二四一	二四一	二四一	一六五	一三九	一三九	なかよし時間	
八五一	九〇八	八四七	八二五	七三二	七六四	しごと けいこ	時間
六・九	七・七	六・	五・四	六・	三・八	社会科	しごと
八・四	九・二	九・二	一〇・	八・四	一〇・	国語 算数	
三・	三・	三・八	三・	三・	三・	音楽 図工	
三・三	二・五	三・三	三・三	一・八	三・三	体育	
〇・八	二・三					家庭	
二・四	二・三	二・三	二・七	一九二	二〇二	計	
時数は全部校時でなく 正味六十分の時数である						備 考	

図 - 4

	土	金	木	水	火	月	曜	時程	
20分	斜線	斜線	斜線	斜線	斜線	斜線	斜線	作業なかよし なかよし委員会	
10分								職員朝礼	
10分	斜線	斜線	斜線	斜線	斜線	斜線	斜線	学級朝の会	
40分								前半	第一 時程
5分								休み	
40分								後半	
10分								自由休み	
20分	斜線	斜線	斜線	斜線	斜線	斜線	斜線	体育なかよし	
40分								前半	第二 時程
5分								休み	
40分	土曜なかよし							後半	
50分								昼 食	
40分		グループなかよし		グループなかよし				前半	第三 時程
5分								休み	
40分								後半	
10分								学級帰りの会	

図 - 5

くる教室、『しごと』の序曲はそれぞれ異った形で始まる。9時から10時半、或は11時まで、魂をうちこんだ『しごと』の時間である。計画と創意と協力に満ち、友愛と自由と自主の流れる時間である。』⁴⁵⁾ こうした情景は、照島小においても変りなかつたのであろう。

時間配当についても同じことが指摘できる。図-6は、文部省規準を上まわる学年があり、当時は文学通り「基準」であり、各学校が名実ともに教育課程の編成主体であったことを示している。今日の学校現場では想像が困難なほどに、校内に自由な研究、討議の雰囲気満ち、子どもらも教師の援助を受けながら自らの能力を伸ばそうと活動している状況を垣間見ることができよう。

以上の考察から明らかなように、3領域の構造化において研究が深められている。すなわち、「しごと」を中核に据えつつも、それを基礎で支える「けいこ」を重視し、他方で、協力性、自主性を発揮させる「なかま」を各種・各層の縦・横グループによって活発化させる仕組みになっている。

各領域の具体的な実践の検討に入る前に「湯田プラン」について見ておこう。同校が照島小学校と並んで奈良女高師附属小の地方協力校であったことはすでに述べた。現在のところまだ資料的な裏付けができないが、相徳良章氏の証言によれば、湯田小は照島小より1年先に（1950年）に地方協力校になっていたことになる。ところが、その後の実践研究の展開が『湯田プラン』の発表に終わってしまい、照島小のような統続・発展が見られない。1951年に同プランを発表したが、翌年には早や実践研究が壁にぶつかっていたと思われる⁴⁶⁾。こうした功罪両面が同プランの随所に散見される。

教育目標としての「理想的人間像」を3つの立場から考察して次のように書いている。「個人として全人として公正な判断力を持ち民主的生活における実践力を持ち豊かな人間性を具備する調和的人間こそが望ましい」「ほんとに後世に伝えねばならない純美な崇高な文化を伝承してそれを基調に新しい方面への文化を発展向上させ創造してゆくというところに教育の社会的使命が存在する」²²⁾。これらの考え方は「奈良プラン」と共通するものである。そして、同校の教育目標を「公正な判断力に基く民主的实践力と豊かな人間性を持つ理想的人間像を描きよりよき文化国家の民主国家の^(つぎ)経成者を育成すること」に置いている。そして、湯田小のある湯之元地域を分析し、そこに育ちつつある子どもの姿をとらえようとする。「いまわれへは奈良の教育計画の『しごと』『けいこ』『なかよし』の3つの生活区分をそのまま本校教育計画の教育形態としたのであるが、本校の実態と之が実践に長い研究と批判を加え、その上奈良との密接な連絡をとり、常に指導を乞いつつあるもので、湯田の特殊性に立脚し、寧ろ本校の計画として力強く之を推進している」⁴⁸⁾。また、相徳氏の思にも、「奈良プラン」にもとづく実践よりも、地域社会に生きる学校づくり実践であったから、地域・校区の課題を取り込んで『しごと』にすえた、というものである。しかし、発表された「湯田プラン」を見る限り、「奈良プラン」の熱心な実践校であり、その枠組みのなかに地域課題を教材化して位置づけたものとなっている。

さて、再び「照島プラン」の検討にもどろう。両校が「奈良プラン」の〈けいこ〉〈しごと〉〈なかよし〉の3領域によって教育課程を構成していたことは既に見た通りであるが、「照島プラン」ではその土台の上に《生活学校》という新しい建築物を構築しようとして苦闘していた。3領域が並列するのではなく「しごと」を中核に構造化しようする試みがさまざまに見られる。とすればこうした新たな試みは、具体的な教育活動においてどのように構想・実践されたのかを吟味しなければならない。「しごと」「けいこ」「なかよし」の順を追って見てゆこう。

「しごと」の具体的目標は、「地域集団生活の中で強い体をもち、仕事をなすことを通して高い技術をあらし、それをうらずける知恵を備え、多くの人々と協力する態度をもち、しかもすぐれた心情を備えている民主的实践人の養成」であるから、「教育内容は地域社会の生活から編成されな

なければならない⁴⁹⁾』としている。また、教育方法においても生活単元学習を基軸にしながらも、そこに系統性と連続性を加味しようとする工夫がされている。すなわち、「学習方法は問題を展開させてこれを解決に導く間にさまざまな知識や技術が習得され態度が養われるように進められる」から、その学習課題は「地域社会がもっている課題の方向にそって予定された問題を解くことによって学習しえたことはその土地の生活を進展させる方向に合致させる⁵⁰⁾』ものでなければならない。これだけでは一般的な生活単元学習と変わらないが、教師の指導性を強調している点で同プランは改良を加えている。「しごとと学習」においては「児童の問題解決の意図をどの様は導くかが重要」であるとし、「解決のための計画を立てられなければならない。教師の補導と相互の協力によって少くとも児童の自らのものとなってしごとの順序はきめられ、必要な材料があげられ、仕事の分担がきまる。ここでは教師の指導助言が必要となってくる」「教師は必要な内容を教授し、助言を与えて正しい方向にみちびき示唆を与えて困難を乗り越えさせ解決の方法を暗示しながら、児童の自己教育を刺戟しこれを誘導して自律学習の態度をつくり上げることになる⁵¹⁾』としている。そして、社会科、理科の実践記録・指導案例をあげている⁵²⁾。それらを詳しく紹介する紙幅にゆとりはないが、社会科では単元毎にグループで課題を見つけて調査・討議・発表をさせている。「私たちの生活の進歩」(単元)で米について学習した結果を、次のようにまとめている。「本時の展開としては予定の時間2時間15分超過したが、前学習で表の問題を学習しているのでスムーズな学習が展開できたように思われます。グループ学習ではリーダーのリードが学習のキポイントであり、グループの質的深さはグループを構成する児童の個々の高さ深さにあります。(中略)後一週間したら田植え休みになるので、この機会に各自の家の農業の問題を調査するような学習へ展開して行き、休暇あけに、これらの問題点を共同討議してよりよい農家生活をする為の方法を考えたいと思います⁵³⁾』と。

また、理科でも教室での学習指導の他に、父母が記録する「家庭生活指導記録」を設けて、「父兄自身が我が子又近所の子供の姿に関心を持ち、指導する機会を得る」ことを試みている⁵⁴⁾。

次に、「けいこ」を検討する。「照島プラン」が発表された頃には、すでに戦後新教育理論—主として経験主義教育理論—が学力低下をもたらしていることが、教育の内外で問題になっていた。学力実態調査も実施されたり、「基礎学力」をめぐる論争が活発におこなわれていたのである。したがって、同プランにおいても「けいこ」の位置づけには注意をはらっている。「われわれはこの基礎学力の低下を謙虚に事実として認めなくてはならない」といい、「それ故、基礎としてのこれらの学力をつけることが『しごと』『なかよし』の根底となり、また基本的に今日の社会的現実との対決の問題であり、『人類文化の宝庫を開く鍵』であり、『子どもたちの文化水準を高めること』であるなら、この問題に取り組む『けいこ』の立場は、教育における極めて重要な座を占める⁵⁵⁾』と考えるのである。しかし、読・書・算の要素だけを基礎学力とする立場はとっていない。すなわち、「われわれは国語、算数の力だけを基礎学力とみないで、問題に真正面から取り組んで行く態度なり能力をも基礎的なものとする立場」(傍点—引用者)で、また、音楽、図工、体育にも基礎学力を認め、それらを高く位置づけている。こうしたねらいは、『奈良プラン』においては「けいこ」が「し

V 本時の展開

段階	A	B	C	資料 留意点	
導入 8分	<p>○減法の基礎練習をする (暗算) ……カード使用 (例題) $11-9$ $13-7$ $18-9$ $16-7$ $11-5$ ○減法 $18-2-6$ $14-7-3$ $20-5-7$ ○九九 ○暗算力 ○もっとうまい方法はないか $18-(2+6)$ の方法の暗示 教師 (しかし強制しない) 用カード ○本時のけいこについての話し合い (目標)</p>				
展開	12分	<p>○自分の小使帳の収支計算をする 1. 記入に誤りはないかしらべる (円の単位をそろえる) 2. 収支計算の方法をしる 3. 収支計算がすんだら答をたしかめるにはどうしたらよいか㊦</p>	<p>○Bグループで指導する順序による自学 ○自分の小使帳のせり及び収支計算をする</p>	<p>○Aグループのテスト用紙 ○各自の小使帳 ○小使帳を正しくつける ○収支計算力をねる ○検算の理解</p>	
	15分	<p>○小使帳の見方書方について指導する 1. 月、日、品物、入金、支出、残りなどの記入、場所及び記入の仕方を理解する。 2. ひろし君のかいものを一しょに小使帳にかいていく㊦ 3. のこりを計算して記入する 毎日の残り 一定の日までの残りの出し方</p>	<p>○練習問題をする ○教科書の1、2をする $(1) 100 + (34 + 25 + 10 + 26)$ $(2) 100 - (16 + 14 + 23 + 39)$ (3) 小使帳の整理 答をたしかめる</p>	<p>○プリント配布 (補充問題練習) 1. ひろし君の1ヶ月のかいものを小使帳にかく 2. 残りのお金を計算する</p>	<p>・C組の ○小使帳による計算 ・A組の 力をねる 小使帳 ○小使帳の理解</p>
	10分	<p>○プリント配布 ・練習問題をする ○いくつかの数を加えたりひいたりする場合より容易にしかも合理的に計算する方法を工夫させる Cグループも同じ</p>	<p>○答をたしかめる方法の発見 ○二通りの法の比較 ○多項減法の能率的な計算方法について話し合う ㊦</p>	<p>B組 プリント</p>	<p>○小使帳に対する理解 ○検算の理解</p>
終末 5分	<p>1. 本時学習の整理、反省 ○小使帳の記帳の方法、収支計算が理解できたか 2. 次時予告 ○多項減法の原理を理解し 計算法に習熟したか</p>				

図-6

ごと」学習の補完的役割をはたしていたのに対し、上述の基礎学力論争をくぐることによって「けいこ」を基底として重視する点で異っている。また、『奈良プラン』が、「自分の生活に必要な各種の能力、社会が要求している各種の能力の中、特定のものは、それ自身として系統的に指導する」⁵⁶⁾ (傍点一引用者) が必要であるとして、「けいこ」の内容を「言語・社会科・算数・自然科学・音楽・図画・工作・家庭科・身体・衛生・ダンス」的能力の指導系統を構想しているのに対して、「照島プラン」は、上記教科(国語・算数・音楽・図工・体育)領域のみで「けいこ」内容を構成しようとしている。したがって、この構想は、社会科・理科などには基礎学力は存在しないか、という疑問を生むことになる。

「同プラン」は、「けいこ」学習の具体的着意として、5教科について目標一計画指導方法を示している。とくに、国語・算数では「能力別指導」(A～C)が、「本質的に個別指導に重点がおかれる。そしてまた固定しない能力別グループ指導も考慮されなければならない」という考え方から取りくまれている。図-6で示したように、能力別指導は授業時間に行われているのであって、能力別学級編成ではない⁵⁷⁾。

各教科の教育内容に関してはとくに地域性が強調されているわけではない。教科の目標は、学習指導要領の枠組みを使用しており、生活単元的学習も少なくないようである。指導方法については、さまざまな工夫が加えられている。たとえば、算数科の測定について「古来の日本人は勘がよいとされている。感覚の鋭さが日本に多くの芸術品を生んだが、近代生活の数量化は感覚的なものの退化をもたらしている。我々は正確な測定とともに子どもたちの持っている感覚的な目分量、目測を伸ばし、経験に裏付けられた理解にまで達せさせねばならない」⁵⁸⁾、「芸術的であることは、芸術至上主義ではない、芸術はみんなのものでなくてはならない。そしてそれも与えられたものを享受するだけではなく、自分たちで創り出すものがなくてはホントに自分たちのものになり得ない。そしてそれらは、生きることの喜びをうたいあげ、明るい授業への希望にもえてたたかっていくものである」⁵⁹⁾として学級歌づくり、さらに、「体育は教育の根幹である。しかし最近の体育は、ゲーム中心的な、興味的な色彩が過度に濃厚であって、身体運動が出来るだけ巧みに、また持続的に、そして強く実施出来るように身体を訓練する新しい意味をもった鍛練性に欠けている」⁶⁰⁾と考へて「体育各種能力進度表」を作る、などが示されている。

照島小での「なかよし」活動は、文部省の教科外活動の発表よりも古い⁶¹⁾。『学校日誌』によれば、1951年1月以降、「仲よし」活動について研究・実践が始まっている。「なかよし」と他の「しごと」「けいこ」との関係がどのように考えられていたかを知るために、次の図表を掲げておこう。

「なかよし」活動は、「作業・体育・土曜・グループ・学級・部落(低学年)」の各なかよしに分れて活動する。

この活動の若干の歴史をたどると、「昭和24年度以来我々は児童の望ましい人間形成を期して児童の学級・学校・部落における生活を充実させ発達向上させるために、児童生活のあらゆる場におけるふだんの生活指導に努力をかさねてきたのであったが、さらにその効果を確実に進展させるた

	教科活動	教科外活動
目 標	○知識の理解が主 ○一般基準の個性と社会性 ○教科の学習	○態度と技能の養成が主 ○特殊的具体的個性と社会性 ○環境の自主的構成
組 織	○人為的集団 (学級・学年単位)	○自然的集団 (年齢差を越えたグループや部落)
内 容	○系統的 ○基本的 ○模式的 ○一般的	○偶然的 臨時的 ○応用的 実用的 ○現実的 具体的

めに26年2月『なかよし』活動として教科外のあらゆる生活の場を組織立てた⁶²⁾のである。初期の段階で、「かわいらしい、子どもらしい子ども」を生活指導の重点においていたことから、「自主性・協力性をもった子ども」の育成へと展開していくなかで、「なかよし」活動が重要な役割をはたした。

各種「なかよし」活動の内容は省略するが、「部落なかよし」と「体育なかよし」について述べおこころ。『なかよし』の目標から考えて児童の校外、部落における活動は大いに重視されねばならない」から、実際の指導にあたっては父母、PTA 役員などの協力が不可欠である。学校では、「月1回土曜なかよしとして第4土曜に校内で部落児童会を開き、学期1回は部落において父兄と共に児童会を開いているが、今後は青年団等との連絡を徹底してさらに充実強化していかねばならない⁶³⁾と述べている。

他方「体育なかよし」は、「秩序規律協同の精神を養い『全体の中の個』としての意識を高め『なかよし』の精神に合致する教育効果をねらい集団美を体得しあわせて中間運動としての身体的精神的調整を期する」ことをねらいとして、第1時程と第2時程の中間(図-5参照)に、集合・リズム運動・ラジオ体操・行進(馳足)などをする。

「部落・グループ」なかよし活動では、定期的に発表会を開いて、活動の成果を競うことも行われている。いずれにしても、子ども自身の自主的な興味や関心を生かしつつ、それを協力、協同の活動へと発展させることが中心となっているが、残された課題も少くない。たとえば、「(1)各活動の綿密な年間計画の樹立、(2)『しごと』『けいこ』との関連の具体的なあり方、(3)作業の科学化、(4)地域と密着した『なかよし』のあり方、(5)個々に徹する指導法の工夫改善⁶⁴⁾が指摘されている。以上のことから教科外教育活動が、自主的、協力的な子どもを育てるための実際的な指導・活動の場であることはすでに明白になった。

V むすびに代えて

鹿児島県の戦後教育方法史研究の一環として、串木野市立照島小学校の教育実践を中軸に、その資料発掘・紹介と若干の考察を加えてきた。同校の独自の教育実践は、小論が考察した1952年以降に始まるのであるが、それも奈良女高師附属小の「奈良プラン」をくぐりぬけることによって初め

て可能となったのである。小論では、『てるしま』第2集、第3集を紹介、検討することはできなかったが、「奈良プラン」の指導者であった重松鷹泰氏が『てるしま』第3集の序文で次のように述べていることによって、その独自の歩みぶりがうかがえよう。「私は今春照島校を久しぶりに訪ねてその著しい成長におどろいた。教室の経営に、子どもたちのつづり方に、そして子どもたちの学習や作業の態度に、強く心を打たれた。(中略) ここには、教育についてのいろいろな考え方が、流れついている。しかもそれらのものが、何とうまく結合させられ、照島のもの、照島の子どもたちのものとして生きていることよ、と感嘆せざるを得ない」と。「しごと」の中心に生活綴方をおき学校教育のさまざまな分野で表現活動を重視した教育実践が、照島教育として発展させられていったのであるが、今回はそれらを紹介・分析することはできなかった。

さて、小論のなかでその都度に指摘をしたが、照島小学校の実践をめぐる教育方法史上の若干の特徴をまとめておこう。

第1は、本県における戦後のカリキュラム改造運動のピークは1950～51年頃であり、師範男子部附属小や田上小の「生活統合カリキュラム」「生活カリキュラム」に代表されるコア的カリキュラムがその動きの中心であった。田上小学校の『昭和26年度 学習指導の計画と実践』は、基礎課程と中心課程から成る典型的なコア・カリキュラムであり、小論で見た照島小の課程論とは異っている。しかし、照島小の教育計画は3課程であるが故に、独自の展開の可能性を内包していたと考えられる。つまり「しごと」「けいこ」と相対的に独自の領域として「なかよし」を置かずけつつ、前2者の発展、実践場面として「なかよし」を構想しているので、より独創的な教育活動が可能になったのである。

第2は、当時、県下で「湯田プラン」「照島プラン」と呼ばれて他の公立学校のカリキュラム改造に影響を及ぼした両校の教育課程が、奈良女高師附小の「奈良プラン」の枠組みに依拠しつつ、地域に根ざす教育課程編成の第1歩であったことである。すでに見たように「奈良プラン」のしごとけいこ、なかよしの3課程は両校に共通し、しかも、しごとの中に地域教材を組み込んだり、なかよし活動に地域の特性を生かそうとする試みが見られた。「湯田プラン」は単年度で終わってしまうが、「照島プラン」はその後に独自の歩みをたどり、結果的には「奈良プラン」との距離を大きくしていった。ただし、「奈良プラン」との対比については、同校の研究誌『学習研究』を今回は検討することができなかったので、『たしかな教育の方法』(1949年)とその後の同校の研究の展開とのズレは予想される。この点の究明は他日を期したい。

第3は、「照島プラン」が、新教育批判とりわけ基礎学力低下に対する批判、社会科教育における歴史的視点と系統性の欠除という批判などを意識的に受けとめ、また、講和条約発効後の日本の世界史的課題の受けとめに見られるように、教育を現実との緊張関係のながでとらえ、子どもをそこに生きる主体者として形成しようとする方向を明確にしていたことである。『てるしま』第2集、第3集によってこうした方向はより明確になる。他方では、こうした照島教育を政治主義的であると批判的に受けとめる見方も生み出している。

小論が対象とした教育実践は、1950年代初頭のものであり、今日からわずかに30年前のことがらにすぎない。しかし、当時の教育実践・研究の実態を伝える資料の保存が非常に悪い状態にある。学校関係者はもとより、当該の学校にさえこれらの資料が保存されていないのである。本県は、歴史と伝統を重んずる地と聞き及び、最近も歴史博物館が建設されたようであるが、教育史研究で見る限り歴史の尊重などを提唱するのとは、おおよそ掛け離れた実態にある。教育史だけが例外であることを切に望むばかりである。

最後になったが、資料の発掘と事実の証言などに関して多くの方々にお世話になった。順不同で、御名前を記して感謝の意を表す。宮之原彬氏、池沢豊美氏、相徳良章氏、下池実氏、土器屋忠二氏、下池一則氏、下茂清則氏、橋口籙一氏、阿世知宗美氏、児玉力雄氏、踊和夫氏、長岡文雄氏。

注

- 1) 拙論「教育方法史覚書(Ⅲ)」(『鹿兒島大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編』第32巻), 1981年3月 156頁
- 2) この過程について、『本県教育の総反省と今後の方策』は、次のように概括している。「昭和22年—昭和24年 この時期から、カリキュラム改造の研究がはじまり、コア・カリキュラム運動を1つの極として、活潑多彩な研究が県下を風びした。この結果、教科の相関、広領域的設定、総合などの形態が考えられ、ここからも学習指導法にいろいろ検討が加えられた。昭和25~26年その中にカリキュラム改造も、それぞれに一定の目やすがつけられ、この研究の現場におけるあり方も考えられて次第に落ち着いて来た。学習指導法も教育理論やアメリカ教育の実際に示唆されての形の先行から、現実の子供と、教師と、施設に応じた実質的なものに目が向けられて来た。研究の分野も社会科以外の他の諸教科にひろがってここに安定の姿を見せつつある。ことに、ようやく反省期に入った新教育が『学力低下』という内外からの批判にさらされ、立ち止って学習指導法の姿にきびしい反省の眼を向けようとしている」(216頁)。この文章の昭和25—26年の部分の2つの文章表現はなかなか微妙である。カリキュラム改造が地についたものとなりつつあると書き、後段では「学力低下」の視点から学習指導法への批判的検討を述べている。教科カリキュラムへの動きを十分にうかがわせるものである。詳しくは、拙論(Ⅱ)註(31)を参照。
- 3) 『てるしま—新しい生活学校の立場に立つ—』(1952年8月 以下『てるしま』第1集と略記)の「学校要覧」によれば、「昭和20年8月12日 戦災により記念館を残し全焼」(12頁)
- 4) 『てるしま』第3集, 1954年11月 1頁
- 5) 『てるしま』第1集「まえがき」
- 6) 児玉良信校長の性格によるところも大きい。当時の同校職員であった宮之原彬氏は「頑固な人だった。こうときめたら、てこでも動かないというような人だった。事大主義的な面も多分にあった。また保守的な人間であった。それでいて、そうだ、正しい、子どもにとってとてもよいことだと信じたら、周囲が何と批判しようが、まっしぐらにつき進んで行った。生活綴方を学校の教育計画のなかに位置づけ、みんながそれに取り組むことができたのは、この校長の誠実さと勇気のあらわれとすることができる。わたしどものこのしごとに対して、さまざまの批判があったが、それに対して校長は意に介さなかった。実践で問題を克服しろと言っていた」(宮之原彬『南方の生活綴方』1978年 百合出版 289頁)と書いている。註7)の下池実氏の証言と重ねあわせると、奈良女高師付小の実践記録などによって、同校の教育実践を知っていたことも考えられる。
- 7) 下池実氏の証言によれば、当時、奈良女高師附属小学校学習研究会著『たしかな教育の方法』を県下に500冊ほど広めたので、照島小学校の教員がそれを読んだのであろうという。自分たちの考えと「奈良プラン」とが一致したのである。「其の時たまたま、われわれは、この自主・協力を底力とする時代を

創り上げていく力強い人間は、いわゆる奈良でいう『強い人間』ではないか。この2つのねらいは、どこかに共通している点があるのではないかと考えおよんだのである」（『てるしま』第3集8頁）

- 8) 『てるしま』第3集 2頁
- 9) 同前 2頁。『たしかな教育の方法』では「自己に誠実な独立した人格というものは、2つの支柱によってささえられ、また発展させられている」（4頁）と述べて、自分の、したがって自分たちの生活を実現していく能力と信念と考えている。
- 10) 『てるしま』第3集 8頁
- 11) 照島小学校と並んで、当時のカリキュラム研究で先駆的な役割をはたした湯田小学校の場合は、『学校日誌』など当時の動きを知る基本的な資料が発掘されていない。同校には「湯田プラン」さえ保存されていない状況である。当時、同校の同人であった相徳良章氏（1949年～1953年在職）の証言によれば、奈良付小との関係は次のようなものである。同校では教職員が、認定講習やワークショップに参加するなかで、従来の教育の反省に立ってほんとうの教育をしたいという全校的な雰囲気満ちていた。そこで当時次々と発表された「桜田プラン」などを検討していくことで、「奈良プラン」が最も自分たちの考えに近いと判断した。県指導主事の下池実氏が奈良女高付小に派遣教員として研修されていたこともあり、当時の女高師付小が地方協力校を募集しておったので、それに応募した。相徳氏が、1950・51年の2年間にわたって奈良・湯田の橋渡し役となった。第1年目は、協力校（20数校）から1名ずつ集って「奈良プラン」の学習を中心に授業実施・研究討議などに参加したり、協力校に帰ってプラン作りのリーダーシップをとるなどの仕事をした。付小主事・重松鷹泰氏に関するエピソードとして、こんな思い出話もあった。相徳氏が始めて付小主事室を訪れたとき、主事室の壁を壊しているところで、重松主事が「廊下を通る子どもが見えるように古い壁を壊しているのですよ」と語られたことが印象的であった。「子どもが見える」という点に奈良女高付小の教育の原点があり、「古い壁を壊す」という点に新しい民主教育への意気込みを感じた、という。
- 12) 相徳良章氏、土器屋忠二氏の証言によれば、同校は全国に地方協力校を作っていた。湯田小、照島小もそうであった。長岡文雄氏からの御教示で、『学習研究』復刊37号に「昭和25年度教育計画研究集会会員名簿」として、「鹿児島県日置郡湯田小学校」のほか32校の名前があがっていることが判明した。後年、数校が入会したという。この会は、重松鷹泰氏の転出後は、学習研究連盟として組織された。
- 13) 東大カリキュラム研究会『日本カリキュラムの検討』は、「昭和22年4月 奈良女高師付小など社会科を実験的に学習開始」（62頁）と書いている。『学習指導要領社会科編Ⅰ（試案）』が同年5月5日；『同Ⅱ』が6月22日の発行で、全国的に社会科授業の開始は同年9月であるから、付小の実践は早いものの1つである。なお、森谷宏幸・谷口雄子・藤田尚充「福岡県における戦後初期の社会科諸プランについて—戦後福岡県社会科教育実践史の研究(1)」（『福岡教育大学紀要』第30号、1981年2月）は、同県のカリキュラム改革の動きを克明に研究している。
- 14) 重松鷹泰氏は、1946年9月、文部省教科書局教材調査課に所属した後、第一編修課に移り、勝田守一氏らと共に小・中学校社会科学習指導要領の作成の中心となる。
- 15) 奈良女高師付属小学校学習研究会『たしかな教育の方法』（1949年5月、秀英出版刊）54頁。
- 16) 同前 1頁
- 17) 同前 3頁
- 18) 同前 4頁
- 19) 重松鷹泰『社会科教育法』（1955年 誠文堂新光社）18～19頁
- 20) 15)前掲書 4～5頁
- 26) 15)前掲書のなかにも、調査・研究が「お互いの生活が余りに忙しいので、記録が十分に集まらずうまくいきませんでした」（6頁）「まして一定の期間の中にしかも子どもたちの生活の進行を妨げないように、有効な調査を行う、ということは容易なことではありません」（15頁）の叙述がある。重松氏も次のような回想を残している。「最初の学習指導要領の作製に携わりながら、自分の無力を特に痛感したこ

とが2つある。その1つは、問題解決の過程というものを中心に押しだしながら、青少年の直面する問題を具体的にとらえないことで、今1つは学習効果判定の基準を明らかにし得ないことであった。(中略)そこで現場、すなわち私の場合、奈良女高師付小において、子どもたちの経験発展の中核となるような彼らの問題をとらえようとしたが、『学習法』以来、子どもの追究には他にさきかけていた同校の教師たちの協力を受けながらも、なお、そのような問題を具体的に叙述することははなはだ困難であることがわかった」(19)前掲書74～75頁)

- 22) 15)前掲書 7頁
- 23) 15)前掲書 113頁
- 24) 15)前掲書 15頁
- 25) 15)前掲書 16頁
- 26) 15)前掲書 29頁
- 27) 15)前掲書 30～31頁
- 28) 15)前掲書 32～31頁
- 29) 15)前掲書
- 30) 肥田野直ほか編『教育課程—総論—』(1971年 東京大学出版会) 551～552頁
- 31) 15)前掲書 34頁
- 32) 15)前掲書 187頁
- 33) 山崎喜与作編『コア・カリキュラムの研究』(1948年 社会科教育研究社) 11頁
- 34) 15)前掲書 6頁
- 35) 15)前掲書 8～9頁
- 36) 宮之原彬氏の証言。当時の児玉校長は、戦後の混乱と漁港特有の荒っぽさが子どもに反映していて、その荒れを学校教育によって「かわいい子」、「静かなきれいな」学校や教室に変えたいと、しばしば言っていた。職員研究会など「てるしまの子供」が議論されたのも、このことに原因する。『楽しい学校』には、「奈良プラン」の影響が少なかった、と思う。『昭和26年度 学校日誌 照島小学校』によれば、なかよし活動の実践、奈良プランの検討会、算数能力別学習指導の記事が散見される。「5月30日 職員会 研究議題・低学年なかよしの在り方・C部活動について・「照島の子供」の検討・能力別指導」の記録がある。「奈良プラン」をベースにしつつ、眼前の照島の子どもの教育にそれをどう生かすか、などが討議されたのではなからうか。
- 37) 3)前掲書 3頁
- 38) 『てるしま』第1集～第3集には、土器屋忠二氏が序文をよせている。とくに、第1集においては「生活学校」論の理論的根拠を与えるほどの長文の序文「こんにち新たに《生活学校》と名告るからには」を書いている。照島教育の枠組みを考える上で重要なので、それを若干紹介しておこう。氏は、生活学校が具有すべき3つの基本的性格として、「(1)近代教育史の総決算の上に立つ意義を担っていること、(2)現代日本の民族的苦悩を進歩的立場からとらえ、それを教育の課題として担い立っていること、(3)実践的生活力をつちかう日本の方法論が自覚されていること」の3点をあげて、その内容を展開している。そして「以上のような基本的なしかもきびしい課題は、新しい学校としての《生活学校》に好むと好まざるを問わず歴史的社会的にその役割を要求されるものでなければならぬ。《問題解決》という教育哲学をもつ《生活学校》は、自らこれらの問題に取組み教育的にそれらを解決していくために闘いつづけていくであろう」と結んでいる。(第1集 序2～8頁参照)
- 39) 3)前掲書 4頁
- 40) 3)前掲書 5頁
- 41) 3)前掲書 5頁 各項目とも引用したものは部分である。
- 42) 3)前掲書 6頁
- 43) 相徳良章氏の証言。重松主事が、けいこでは算数の教科を教えるのではなく、ひとりひとりの子どもに

算数的能力をたたき込むのです。能力別指導によって、子どもの能力をどれほど引き上げるかで勝負しなければならない、と言っていた。「しごと」で子どもがのびのびしていたので、「けいこ」の厳しさを感じたという。『湯田プラン』が「けいこ」について、「国語や算数等の教科の指導ではなく、国語的なある能力、算数的なある能力の練磨を狙って重点的又機動的に指導し、あくまでも個別指導に重点がおかれる」(17頁)と書いているのと一致する。

- 44) 3)前掲書 35頁
- 45) 3)前掲書 44頁
- 46) 下茂清則氏の証言。同氏は1952年に湯田小学校に赴任したのであるが、すでに「湯田プラン」の熱気が薄れつつあった。同校の外にいるときには、「湯田プラン」は同県にその名を拡めていて大きな期待をもって赴任したが、実際に行ってみると研究実践がすでに下降期にあったという印象をもっている。
- 47) 『日置郡湯田小学校 昭和26年度 教育計画』(1951年10月) 6~7頁
- 48) 47)前掲書 9頁
- 49) 3)前掲書 18頁
- 50) 3)前掲書 18~19頁
- 51) 3)前掲書 19~20頁
- 52) 「湯田プラン」では、第1学年~第6学年までの「しごと」学習指導計画をたてて〈学年の特性〉〈主題設定の意図〉をあげ、〈主題〉と「社会科の目標」および「理科の単元」(傍点一引用者)との相関関係を示している。「目標」と「単元」と区別しているのは、社会科を中心とする意味であり、その点では、同プランは照島プランよりも合理的であるといえよう。
- 53) 3)前掲書 35~36頁
- 54) 3)前掲書 42~43頁参照。指導記録(五花 富永はなえ)には「7月25日 この頃暑くなるとつめたい物に関心をもつようになる。一馬もこの頃水泳にいくと言ってせがみ出して来た。皆の泳ぐのを見ると泳ぎたくなるようである。今日は兄の茂と泳ぎにやった。とても嬉しそうであった。色々な注意をした上で余り長く泳ぐなと行って行かせる。注意もわかったらしくすぐ帰ってきてこの分だと泳がしても大丈夫だということがわかった」など書かれており、それに対して「学校より」のコメントが加えられている。
- 55) 3)前掲書 49頁
- 56) 3)前掲書 32頁
- 57) 3)前掲書 64~66頁参照。能力別学習指導について、父母と子どもの意識調査をしている。詳細は次頁の別表の通りである。父母は概ね賛成しているが、子どもの側には気持の上ですっきりしないものがあるようだ。
- 58) 3)前掲書 68頁
- 59) 3)前掲書 71頁
- 60) 3)前掲書 74頁
- 61) 正しくは「教科以外の活動」である。1947年の「学習指導要領 一般編(試案)」は、児童生徒の興味と能力に応じた教科の発展としての自由な学習、クラブ組織による自由な学習のために「自由研究」の時間を設定したが、性格のあいまいさのために批判が出た。1951年の改訂によって、小学校では「教科以外の活動」の時間が設けられた。
- 62) 3)前掲書 85頁
- 63) 3)前掲書 106頁
- 64) 3)前掲書 121頁

父兄の調査

番号	調査事項	ある はい	ない いえ	わから ない
1	能力別グループ学習についての説明をきかれたことがありますか	88%	12	0
2	学校でこの問題についての説明をきかれたことがありますか	89	11	0
3	能力別グループを分けるということに賛成されますか	91	6	3
4	能力別グループ学習の現状をよいと思われませんか	77		22
5	こういう学習のためにお子さんの力がのびたと思われませんか	77		22
6	こういう学習は生徒の生活態度にえいきょうしたでしょうか	54	10	36
7	おくれたグループに入ったためにお子様が元気をなくしたりしましたか	23	54	23
8	こういう学習のためにお子さんは学習への興味をましたでしょうか	77	11	22
9	お子様はどのグループに入っているかということをいつも気にしている様子ですか	61	23	16
10	お宅のお子さんは力にあったグループに入っていると思われませんか	61	0	49
11	能力別グループによる学習を引きつづいて行うことがよいと思われませんか	83	0	7

児童の調査

番号	調査項目	はい	いえ	わから ない
1	こういうおべんきょうは好きですか (6年) (4年)	82% 95	9 0	9 5
2	もっとつづけたいと思いますか	82 81	9 9	9 0
3	こういうしかたは力がつくと思いますか	77 79	7 2	16 19
4	ほかのグループがうるさいと思いますか	33 31	54 45	13 24
5	ほかのグループのおべんきょうをしたいと思うことがありますか	67 48	28 33	5 19
6	先生がほかのグループへ行かれた後もうまくおべんきょうができますか	91 67	9 12	0 21
7	あなたのはいつているグループのことでおともだちにばかにされることがありますか	14 31	81 59	5 10
8	あなたのはいつているグループのことでお友だちからうらやましがられることがありますか	23 48	65 42	12 10
9	もっとむづかしいおべんきょうをしたいと思いますか	67 80	28 10	5 10
10	もっとやさしくしてもらいたいと思いますか	28 17	67 76	5 7
11	ほかのグループへいきたくなくなりますか	42 53	53 40	5 7
12	いまのグループは力にあっていると思いますか	73 79	15 10	12 11
13	はいつているグループのことで家の人からわるくいわれることがありますか	19 21	76 62	5 17
14	おうちの人はあなたがどのグループに入っているか気にしますか	47 57	53 36	0 7
15	おべんきょうのすすみかたがわからずにこまることがありますか	30 40	70 48	0 12
16	こういうおべんきょうは組の人と仲良くやるのに役立ちますか	91 86	9 7	0 7
17	グループでおべんきょうする時仲よくできますか	90 83	5 2	5 15
18	あそびじかんの時ほかのグループの人と仲良くできますか	95 83	5 7	0 10