

## 教育方法史覚書 (Ⅲ)

碓 井 岑 夫

(1980年10月11日 受理)

### A Note on the History of Teaching Method (Ⅲ)

Mineo Usui

#### 1. 研究の課題

小論「教育方法史覚書 (Ⅱ)」(『鹿児島大学教育学部研究紀要 (人文・社会科学編)』第29巻, 1978, 3)において, 戦後初期の教育方法の普及に大きな影響をもたらした IFEL (Institute For Educational Leadership=教育指導者講習)の内容とそこに現われた教育方法観について述べた。鹿児島県からも教育長・指導主事らが IFEL に参加し, そこでの学習・研究の成果は, 各種の講習会・研究誌などを通じて, 県下に普及していった。とくに, 1948年12月に創刊された『指導課月報』(後に『現職教育』と改題)は, 県教育委員会発足後1カ月の混沌とした時期に刊行されたものであるが, 教育民主化の理念や新しい教育方法をもとめる息吹きが誌面に感じられる。編集主体である学校教育課は, 「民主的な教育行政のありかたとして, 行政機関が各人の意志と思想をよく疏通し, 交換, 教師自身が, 自ら学問の研修に精進し, いい意味における教育技術を習得し, 常に優れた指導者として活動出来るような条件の整備に努めることは, 誠に望ましいことと思う。この意味に於て, 事務局の学校指導課が, 県下教職員と常に密接な連絡を保って, 各位に対する指導と助言の機能を発揮すべき<sup>1)</sup>」ことが期待されたのである。こうした要請に応じて, 指導主事らは県下各地で開催された講習会・研究会に参加して新しい知見を詰め, 教師とともに研究・討議した。そのひとりであった下池実氏の証言によれば, その雰囲気はずいぶん熱かいものであった, という。

前回報告では次のように結論部分を書いた。すなわち, 「本県には 桜田小学校や 明石女子師範附属小のようなすぐれた先駆的实践はなかったが, 経験主義教育論に支えられた生活単元学習, カリキュラム改造の動きがまちがいなくこの地にも伝わってきていた。試行錯誤をくりかえし, 各地のすぐれた実践や理論書に学びながら, それぞれの学校で独自の实践が始まった。そうした動きに大きな影響を及ぼしたのが IFEL 参加者の指導主事, 師範学校教官らであり, 『現職教育』と『教育委員会月報』はその情報提供の場であったといえよう。」

こうした動きは鹿児島県に限られたものではない。IFEL は各県から参加者を集めて全国各地でブロック毎に開催され, その参加者がのちにその地域の实践・研究の中心的存在になったことは本県と同じ状況である。全国的なカリキュラム改造の運動の大きなうねりのなかで, この地域の实践

が模索され、展開されたのである。今日のように情報伝達のメディアが発達していない時期であり、なによりも戦後の教育民主化の方向と実践のあり方が十分に認識されていないことも原因して、IFEL 参加者が中心となった各種講習会・研究会は想像以上の影響力を及ぼしたといわれている。とすると、各種講習会・研究会の実態と、その影響下にあった各学校の実践の典型を考察することによって、この時期の教育内容・方法の実態を明らかにすることができるだろう。

全国各地におこったカリキュラム改造運動の余波は、県下の各学校での実践におよんでいる。『本県教育の総反省と今後の方策』は、1947、8年ころから「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、活発多彩な研究が県下を風びした」<sup>2)</sup>と述べているように、カリキュラム改造に取りくまねば学校にあらずとの風潮さえあった状況である。しかし、カリキュラム改革をすすめるためには、その担い手の主体的条件と改革の目標、内容の両面が問われなければならないはずである。とくに、コア・カリキュラムにあっては、「学校はすべて民主主義の理想を存続発展させるための社会の施設である。だから教育は子供に民主主義の何たるかを理解させるだけでなく、りっぱに行動できる実践力をめざすべきである。ところが現実の生活で民主的に行動できる実践力を養うには、これまでの教科教材ではなしに、子供の成長にふさわしい『実際的な生活の問題』を、あらゆる学習の出発点にすべきである」<sup>3)</sup>としているので、「実際的な生活の問題」あるいは「社会的な問題を中心とする学習」(Work around social problems)を組織するための主体的な条件が重要な位置を占める。学校をとりまく地域の研究・調査・地域の生活者として必要と考えられる能力・技術の構造・系統、さらに、それらを学校教育における教育組織・教育課程として構成することが求められるのである。コア・カリキュラムを中心にしたカリキュラム改造運動は本県ではどのような展開をみせたのであろうか。

2つの手掛りを考えてみたい。第1は、前回報告の「まとめ」でふれた九州地区のワークショップの分析を通じてカリキュラム・教育方法の特徴を分析することである。第2は、県下の学校の実践過程をたどりながらカリキュラム改革の実践を明らかにすることである。<sup>4)</sup>

## 2. 第2回九州地区ワークショップについて

IFEL は、1948年から52年にかけて4年間8期にわたって全国5地区で実施された。それへの参加者が各地の新教育普及の核となっていたことはすでに述べたが、なかでも各ブロックで開催された研究集会(当時ワークショップと呼ばれた)で中心的な役割をはたし、その参加者がまた核となって各地域の研究・実践をすすめるという、いわば「ねずみ算」式方法で新教育は広がっていったのである。

小論では、昭和25年度九州地区小学校幼稚園教員研究集会(1950年11月13日～18日。会場 鹿児島市武小学校)の記録である『初等教育の諸問題』(昭和26年5月1日発行 編集・鹿児島県教育委員会事務局指導課)を素材にして、その教育内容・方法にかかわる特徴を紹介・分析する。今集会は、九州地区では前年の熊本集会(熊本市・五福小学校)に続く第2回集会となっており、以後、

九州各県をまわった。

ワークショップ開催の依頼に対して、県教育振興のチャンスと歓迎をしながらも、「しかし市街地の九割を戦災に焼いた鹿児島市は、従って市街地の学校の八割を焼失して殆んどどの学校が復旧の端緒にあった」<sup>6)</sup> 状態で、施設・設備条件が大きな心配の種であったという。

研究集会は、CIEの協力をえた文部省・鹿児島大学・鹿児島県教育委員会・鹿児島市の四団体の主催である。CIEよりE・アンブローズ (Ambrose, Edna V), ジャドソン両氏<sup>7)</sup> が参加し、ワークショップ全体の指導を行っている。ワークショップの日程そのものは6日間であったが、CIE・文部省関係者は11月10日来鹿、11日には「大学の講義者ならびに実演指導者に対する指導」、12日には「オリエンテーション」を実施している。CIE当局が、現職教員の再教育とそれを通じて新教育の内容・方法の普及をいかに重視していたかがこのことからもうかがえる。

記録によれば、「大学の講義を担当なさる先生方に指導一しきり、6名の実演授業者に対して、1人ずつこまかな指導がまた数時間続けられる。翌日は、授業研究会、班別研究の指導者司会者を集めて、研究の持ち方についてのオリエンテーション、アンブローズ先生も全くお休みのひまがない」<sup>8)</sup>。なかなかエネルギーな活動ぶりであったようである。

CIEのE・アンブローズ女史は、初日冒頭に「研究のすすめ方について」と題する講演をおこなっている。集会記録によれば、聴衆が現職教員であることを意識して平易な内容を展開している。聴き手をこう見ている。「新しい教育はどうも結構らしい、しかしやはり改善すべき点が沢山ある、改善したい、しかしながらそれだけの理解がない、それをやってゆくだけの自信がない、研究しなければ分らないという方々であります。」と。そして、新教育を善とし、従来の教育法を悪とするような二分法の誤りを戒しめて、研究集会では「古い教育法だ、新しい教育法だという区別はつけないで、この教育はよい教育法であるが、こちらの方はそれよりよい方じゃないかしら、これは改善されたものであるという風な考え方」<sup>9)</sup>をすすめている。講演の内容は、オリエンテーションと呼ぶにふさわしい、集会における主として討議（当時ディスカッションという用語がよく使われた）の方法を解説したものである。ディスカッションが重視されたのは、研究集会の研究スタイルが「講義—実演授業—授業研究—班別研究」のサイクルをとっており、参加教員の自由で活発な討議が期待されていたことと、参加者にとって「討議」が新しい方法であったことによるだろう。したがって、今日から考えると当然のことが、あえて細かく注意されているのである。CIE関係者が実践的な教育の改善をこの研究集会に期待していたことがわかる。

もう1人のジャドソン氏は「特殊教育・視聴覚教育について」を講演をした。これも各地の研究集会での経験が生かされているのであろう。非常に平明な内容である。「特殊教育という特殊というのは、手或は耳という誰でも分る欠陥を持っておる教育という風に考えますが、考えてみると一見して分らない頭の中の脳みその中に欠陥を持っておる人の教育ということも感ぜられます。その脳みその欠陥の方が、或は肉眼、或は耳、そういう欠陥よりまことに始末に悪いものと考えます。こういう研究会には私共お互に持っておる脳みその中の欠陥を何とかして除去し、矯正しようとし

て開かれるもので、頑迷固陋な脳みそを取り替えて、新鮮な空気を注入してみたいと考えております」とユーモアたっぷりである。視聴覚教育を充実させてゆくための方策を5点に整理して述べている。

研究集会の日程は図-1に掲げる通りである。これを見てもわかるように、6日間の日程が講義

図-1 日 程

	第六日 11.18	第五日 11.17	第四日 11.16	第三日 11.15	第二日 11.14	第一日 11.13		前 日 11.12	前々日 11.11
	講 義	講 義	講 義	講 義	講 義	開 会			
8.30	a	a	a	a	a	講 義	8.30		
9.20	b	b	b	b	b		9.00		
9.25	授業説明と評価の仕方 (六クラス別)	実 演 授 業 (六クラス別)	特定主題による討議	実 演 授 業 (六クラス別)	実 演 授 業 (六クラス別)		9.30	オリエンテーション CIE 企画運営委員長 (文部省、大学、教委、 鹿児島市、各府県代表、司会者、世話係、学校)	大学の講義者ならびに実演授業者に対する指導
9.30	b	b	b	b	b	程 説明	10.25		
9.55	実演授業 (六クラス別)	実演授業 (六クラス別)	授業研究会 (六クラス別)	実演授業 (六クラス別)	授業研究 (六クラス別)	授 業 研 究 会 (C・I・E) 演 講	10.30		
10.00	b	b	b	b	b		10.35		
11.00	授 業 研 究 会 (六クラス別)	授 業 研 究 会 (六クラス別)	授業説明と評価の仕方 (六クラス別)	講 義 (C・I・E) 演 講	授業説明と評価の仕方 (六クラス別)		11.00		
11.05	R	R	R	R	R	班 別 研 究	11.10		
11.45	L	L	L	L	L		11.15		
12.15	研究報告会	班 別 研 究	班 別 研 究	班 別 研 究	班 別 研 究		11.45		
13.00	閉 会	班 別 研 究	班 別 研 究	班 別 研 究	班 別 研 究		12.15		
14.30							13.00		
15.30							17.00		

(註) aは講義についての質疑応答の時間、bは教室移動又は小休止の時間、Rはレクリエーション、Lは昼食。十四日午後二時から、アンブローズ先生の鹿児島市内不参加教員への講演

一実演授業—授業研究のサイクルでおこなわれ、具体的な授業を軸に研究がすすめられている。また、全期間の午後の半日をとっておこなわれた「班別研究」も特徴的である。参加教員の自主的な研究討議や学習を尊重し、1つの課題にそくしてまとめていく方法は IFEL でもしばしば使われた方法である。

さて、「講義」は鹿児島大学の淵上孝教授、黒木一男助教授<sup>10)</sup> がそれぞれ「学習活動の指導」と「性格指導」と題して5日間担当している。両者とも、1947年夏に、東京大学で開催された「教員養成問題についての研究集会（ワークショップ）」の参加者であり、当時の新教育理論を集中的に学んできた人たちであった。IFEL に参加した指導主事の1人であった内田敬造氏が研究集会の事務局にあったことも両者の関係を明らかにしている。

大学側講義者は、事前に「講義要旨」の提出を CIE より求められた。<sup>11)</sup> 他県のワークショップでは CIE 関係者と講義者の間で内容に関するトラブルがあったようであるが、本県ではスムーズに「要旨」は了解された、という。淵上教授は、学習の概念に始まって学習活動の指導、学習の原理へと展開している。教授は心理学の専門家であることから、学習者（子ども）の学習活動をするうえでの心理的側面が重視されている。その背景には、『新教育指針』や『学習指導要領一般編（試案）』に顕著に見られる児童中心主義や心理主義の傾向があったと思われる。なぜなら、もう1人の黒木助教授（当時）の講義にも同様の傾向が見られるからである。

「学習活動の指導」として、1. 研究（学習）のために身体的条件を整えること 2. 心理的情况を整えること 3. 特殊な（具体的な）学習活動の指導をあげ、とくに2では、A.（略）B. 学習者自身の興味を利用して目的を展開すること C. 目的を達成する為の案を立てること。（a）直接又は直接的の経験を重視すること（b）学習者の身体的、知的、情緒的、社会的成熟の程度に応じた学習によること（c）個人的、小集团的、全集团的（学級全体的）活動に導くこと（d）学習材を実際に活かすような活動の機会を作ること（e）地域社会のいろいろな資料を活用させることをあげている。

「性格指導」の要項は、1. 親のものの考え方 2. 性格の形成 3. 性格発達の原因 4. 性格の影響する因子 5. 児童研究 6. 性格発展への助力 7. 児童・教師に理解受容さるべき原理 8. 性格発達の見地よりの訓練 9. 教師の寄与 となっている。

この両者に共通する傾向は、前述したような心理主義である。講義のテーマにも規定されるのであるが、学習や性格形成を心理学的アプローチによって分析し、教育方法に示唆を与えている。しかし、教育目標や内容にかかわる部分が欠落しており、方法技術研究・伝達に重点がおかれたワークショップの性格を反映していると思われる。敗戦以来の教育「民主化」の理念や価値が日本の教育現場を大きく揺がしたにもかかわらず、これらの研究集会が技術主義的あるいは形式的な手続きを重視した結果、その根底にあるべき理念を希薄なものにしているように考えられる。

地元鹿児島はもとより九州各県から約400名の参加者があったが、彼らにとって研究集会でのオリエンテーション、実演授業<sup>12)</sup>、班別研究の方法などがひとつひとつ新しい方法であった。

授業者は、教科・専門分野を考慮して武小学校3名、名山、西田、田上小学校各1名計4校6名(男女各3名)が選ばれ、同年6月の関東地区ワークショップ(千葉県市川市真間小学校)に見学参加しておおよその傾向を学んでいる。

実演授業者に選ばれた教師および学校は、その授業準備にたいへんな努力をした。たとえば、その1人である三好勇教諭は「実演授業後記」にこう記している。「夏の休み、教室にこもって、熱気にむさりながら指導案を練る」。当初は「放送ごっこ」という単元を設定してみたが、東京の指導者にそれを出したところ、1年生にはむずかしいとの指導をうける。次に、「八百屋さんごっこ」をたててみたが、校区に専用の八百屋がなくこれも中断。「いろいろ考えた結果、児童生活の改善に役立つこと、強い興味と要求をはらむこと。児童能力に通じていること。この4条件に必要にして充分なる内容をもつ単元は『かごしまのりもの』であった。第3回目のこの案が『最良のプラン』としてCIEから通知があった時は、暗く覆う霧の一時に消散する思いであった」<sup>13)</sup>と述べている。

「授業説明と評価の仕方」は、この集会のひとつの特徴であったという。それは、実演授業に先だって、授業者が「この授業のねらいはなにか、どういう角度から教材を選んだか」などを説明し、それにもとずき、授業の見方と評価のしかたを協議するのである。これは、従来の指導案を手がかりに授業を見て研究する方法と違って、評価のスケールや見方が明確になり、授業者のねらいと教授結果が比較しやすくなり、参加者は強い印象をうけたと、内田敬造氏は語っている。

「実演授業研究の構想」は、CIE・文部省によって指導され、次の方針が出された。すなわち、「(1) 実演授業は6クラスが4日間にわたって実施する。(2) 4日間の日程は、第1日目 1時間を単元の中の問題を解決するための計画に関する学習にあてる。その内容は、社会科、理科、保健に関係あるものとする。第2日目 第1日目と関係あるもので、国語を学習し児童の能力別指導を中心とする。第3日目 第1日目と関係あるもので、算数を学習し能力別指導を中心とする。第4日目 第1日目から3日目まで学習したことをまとめるための学習活動を中心にする。(3) 第2日目に第3日目の30分間の授業は、授業者の最も得意とする教科<sup>14)</sup>を選択して実施してよろしい。」

授業研究の手順として、「授業者の説明」「評価のし方を決める」「授業の参観」「授業研究会」について説明している。「評価の仕方」では、授業の指導計画にもとずいて「どのような観点、角度から授業を観察し評価するかを、参観者が話し合いできめる。要すれば、その観点毎に主として担当する者を決める、こうして見る態度をはっきりして授業にのぞむ」。また、「実演授業の見方と評価の仕方」では、「実演授業は幾つかの特殊な目標を達成する方法や手段を示すものであるから、その目標を理解しなければならない。授業の過程が単元のねらいを実現するのに適合していたか」「教師はどんな準備をしたか」「目標達成のためどんな方法がとられたか」「児童が目標にふさわしい学習活動をしているか」など、詳細に授業観察・研究の方法・技術を指導している。上述したように、「授業説明」という新しい方法は、科学的・客観的な授業研究を印象づけたと同時に、評価そのものの重要性を強調したものであった。

このように、研究集会で指導されるべき内容は、CIE・文部省関係者と開催団体との緊密な指導・連絡のもとに行われたといつてよい。

次に、研究集会の実演授業の分析にうつろう。

実演授業は、第1学年から第6学年までおこなわれたが、各学年とも共通して生活単元学習になっている。たとえば、第1学年 のりもの、第2学年 おいしゃさん、第3学年 汽車、第4学年 鹿児島県の観光案内、第5学年 現代の交通、第6学年 さつまいもの澱粉工場となっており、社会科を中心に国語、図工、算数、体育などの教科でも上記単元に関連した授業が実施されている。

第3学年の事例を考察してみよう。

研究集会中の授業計画は、図-2に掲げる。国語および算数は、Aグループ 遅れた児童のグループ、Bグループ 普通の進度のグループ、Cグループ 進んだ児童のグループに能力別編成され、教材も各グループ毎に用意されている。

単元設定の理由が各教科毎に示されているが、社会科の場合が詳しく、しかも生活単元の性質上それに代表させることが適当であろう。

	教科	学習題目	時間
14日	社会	西鹿児島駅	60分
15日	国語	A. きかん車 (詩) B. 汽車に乗って (随筆) C. 私の旅 (脚本)	60分
	図工	動く動物	60分
17日	算数	A. 時計のみ方 B. 私の1日 C. 遠足の計画	60分
18日	体育	リズム遊び (汽車)	30分
	社会	西鹿児島駅	

図-2

「社会科学学習指導」によれば、「単元設定の理由」は、

(1) この子どもたちは毎日汽車を見ていながら、多くの者は今まで汽車にのった経験がなかった。彼等の汽車にのってみたい欲求は強かったが、秋の遠足は彼等のこの欲求を一応みたしてくれた。しかし、これを契機に学習意欲が高まり、「1人で切符を買ってのってみたい」「階段やクレーンがおもしろかった」等、汽車や駅についてのいろいろな関心を示すようになった。

(2) 交通機関の発達が我々の日常生活にいかに大きな役割を果しているか、社会生活の利便、文化の交通、近代産業の発達に、その果す役割は大きい。

本単元の学習をとおして、西鹿児島駅の郷土に果す役割を理解し、これに協力し、よく利用出来る態度や能力を培うことは市民の1人として必要なことである。

なお交通道徳に関心をもたせ、その実践的態度の養成にはこの期の児童にのぞましいことであり、観光鹿児島、文化鹿児島の建設のためにも重要なことである。

「指導目標」として (1) 西鹿児島駅の機構や働きについて理解させる。(2) 我々の生活に汽車の果す役割の大きいことを知らせる。(3) 人々は、汽車を利用して他の土地と産物を交易し、たがいに依存しあっていることを理解させる。(4) 交通道徳を守って、汽車を利用する能力を培う。(5) 駅に働いている人々の仕事を理解し、その労苦に感謝し、これに協力する態度を養う。

- (6) 人と協力して計画をたて、これに参加し、自分の責任を果そうとする態度や能力を養う。  
(7) 自分の調べたことをいろいろな表現をとおして、よく発表し、また人の発表を聞いて理解する能力や態度を養う。(8) いろいろな材料を使って、模型や絵巻物語芝居等をつくる技能を養う。(9) 地図についての理解をひろめ、交通図の初歩の読み方を知らせる。

授業展開の詳しい状況はわからぬが、「展開」案からポイントを拾いだしてみよう。

教室には、西鹿兒島駅や汽車の模型、写真・ポスターが展示されており、そうした展示物に対する感想や子どもらの駅に行った経験についての話し合い(15分)から学習が始まり、そのなかから西鹿兒島駅を調べることにについて話し合い、計画をたてる(30分)。各グループごとに計画にもとずいて話し合いをすすめる(15分)。そして、話し合いの結果を発表し、本時の反省をして授業は終わる(25分)。他の授業でも同様の傾向があるが、学習主体としての子どもの興味や関心を中心に、社会的経験を話し合わせ、調べさせる方法をとっている。また、グループ・小集団学習がとられていることも特徴である。それは「授業研究会」での各県参加者の結論にもうかがえる。「学習を導き出すために環境設定はいかにあるべきか」の問題に対して、「児童の欲求興味と社会の要請から環境を構成しなければならない」「三年生の欲求、特異性、心身の発達段階に適切な環境設定が望ましい。活動を無視したものになったり、要求水準が低かったり、興味の中心が失われぬようにする」「動的環境でしかも発展的でなければならない」と研究結果をまとめている。まことに「社会科」的である。『学習指導要領』に示された理論的構成をそのまま引きつぎ、材料を地域にもとめたものにすぎない。その意味では、文部省・社会科および「新教育」理論がストレートに反映されており、東京ではすでに現われ始めていた新教育理論に対する疑問や批判は皆無に等しい。

能力別学習指導も特徴であると述べた。算数・国語はこの方式で授業をすすめている。授業研究会では、能力別学習における教材編成とその場合の教師の負担と能力の問題、指導法が主要な討議課題になっている。とくに、この実演授業では「アンブローズ先生の指示を受け異教材をとった。その理由は異教材でなければ、本当の能力別指導は出来ないということにある」(授業者・石原鈴子教諭)と述べているように、CIE関係者からの直接指導があった。しかし、能力別指導を完全実施するためには「現実の問題としては、いろいろ問題が多いことと思う」(佐賀)、「能力別学習で一番問題になるのは、又困難視されるのは教材である。そのためには教師の労力を軽減する為、ワークブックをその地方地方で作製する必要はないか」(長崎)、「今日のような教材、資料を毎時間準備して授業することはできない」(鹿兒島)など多くの困難点や問題点が出されている。

また、別の角度から能力別指導への疑問も出されている。すなわち、「教材、進度が異なると整理がみのがされ易いからその点を確実におさえていく。劣等感をとりのぞくことに留意する」(佐賀)、「間接指導になっている組の子供に、遊ぶ時間ができやすいことも注意すべきで学習のわくをつくりすぎても弾力性に乏しいと、そのへいがあらわれる」(大分)などである。このように、研究集会では、CIE関係者の指導にもとずいて能力別学習指導—それもひとりひとりの子どもの適力・適性にそくしてそれぞれの可能性を伸ばすことを目的として—が、各学年とも実演されたので



あるが、日々子どもと接し、不足がちな教材資料に悩んでいる現場教師にとっては、魅力はありながらただちに実践できるというものではなかったようである。そうした困難のなかでも、研究集会に向けて3年生を指導してきた石原鈴子教諭はその苦心をこう書いている。

「算数の学習意欲は大いにあったので、授業はスムーズに進んだ。しかし、問題は遅進児指導であった。多忙な事務処理や又会議の多い学校においては、放課後残して指導してやることも問題であった。社会の学習では……作業態度は出来た反面、いつも静かにすることを強調して、なるほどお行儀はよくなったかも知れないが、しかしそれは内心からの発動でなくて、教師がいつの間にか押えすぎてしまったのである。」<sup>15)</sup>

こうして、「真の活気をつけるには、どうしても学習自体に興味と実力がつかなければならぬと思った」ので、国語・算数は能力別学習を始めた。「ABCそれぞれの能力に応じた教材をプリントにして与え、各科主任の先生の御指導を受けて授業をすすめた。」それぞれの子どもの能力に相応した題材や方法を工夫することは多くの努力を必要としたのである。

能力別学習指導で追求されたことは何であったのか。それは、学級の子どもを能力別に分類したり、能力別グループ編成を組織することに目的があったのではなく、いかにひとりひとりの子どもの能力にそくし、彼らの興味や関心に応じた学習指導が出来るか—この原則を追求せんがための手段であったと見なすべきであろう。

期間中の5日間の午後は「班別学習」として費いやされた。全体は11班に分れ、各班が研究テーマをもった。すなわち、第1班 教員研修の問題、第2班 地方の学習指導要領の作製と利用、第3班 学習指導法の問題、第4班 学習経験の組織と計画、第5班 保健体育の問題、第6班 視聴覚教材の利用と学校図書館、第7班 特殊教育の問題、第8班 幼児教育の問題、第9班 ガイダンスの問題、第10班 学校における民主的集団生活の指導、第11班 評価の問題、である。各班の研究課題は現場教師にとって具体的で緊急性のあるものであったが、CIE・文部省はその研究方法の習得にもウェイトを置いていた。IFELの方法がそうであったと同様に、参加者が各自課題意識をもち、各自が図書を利用して調査研究をすすめ、さらに討議を重ねる。その結果を評価し、問題点を整理する、という一連の研究方法を参加者が実践し、そのことを習得することをねらいとしていた。したがって、研究上の注意が細かく出されている。「ワークショップの目的は、各人の直面している課題を共同して解決することである。従って1人1人が現場で直面している問題から出発しこの研究会の後ではそれらが解決されておらねばならない」として、研究の手順を詳しく説明している。先ず問題領域を決めて、自分の直面している具体的な問題の焦点を明らかにする。この説明も具体的である。例えば、「“子供会の問題”としただけでは焦点が明らかでないから“最も能率的な子供会の運営はどうすればよいか”“子供会の領域はどうするか”という如く。これが全員から提出されて黒板にかかれる。」あるいは、「小班を構成して小問題を分担するがよい。この場合機械的に、算術的に割り当てないがよい、自分の解決したい問題の班に属するがよい。しかし問題の難易によって人数を調整することは必要である。」「班別の研究活動が推進される。出来るだけ多

く図書を使え。このワークショップのアイデアはディスカッション25%, 図書の利用, 指導者の助言を聞くことを75%位の比率におくことである。」などなど, 実に細かい諸注意を与えており, 「ディスカッションのすゝめ方」にいたってはその傾向が倍加されている。

いずれにしても, こうした詳細な方法・注意の指示をしなければならなかったのは, 参加教師の多くが新教育のもとでの研究・討議に不慣れであったからであろう。集会は, 参加者がまさに「為すことによって学ぶ」方法を体得する場でもあった。当時, さかんに喧伝されたディスカッション・メソッド(討議法)を地でいくことが求められた。また, グループ・ワークによる小集団討議と図書館・資料室の利用も強調された, という。次のような状況であった。「図書室にこもって, 参考書を調べる人々がある。1教室をあてられた図書室は, 各方面から集められた600冊の参考書と, 特にCIEから提供された300冊の図書が11部門に分類されて開架式に並べてある。(中略) ページを繰っている人々は, 今しがた生れた切実な問題解決のために, 極めて効果的な読書を続けている。」

以上のように, 研究集会(ワークショップ)は, 教育内容・方法にかかわる重要な問題提起を実際の形をとっておこなった。400名余の参加者に大きな感銘を与えたことは「研究集会素描」に描かれている。

若干の特徴を整理しておこう。

第1は, 実演授業の多くが生活単元を中心に構成されており, CIE・文部省関係者の指導もあって, 社会科を中核にしたカリキュラム構成である。次節で述べる県下のカリキュラム改造運動の動向とCIE等の指導が合致しているので, 個々の授業展開や資料・教材などの工夫を除けば, 授業者にとってカリキュラムの構成原理は新しいものではなかった。このことは逆に言えば, 1947年4月の「6・3制」の発足以来, 混乱や矛盾をはらみながらも新教育の原理や方法, とくに方法が一定の安定した状態で全国的に拡がりつつあったことを表わしていよう。もちろん, 新教育への疑問や批判が一部出されていたが, それらは大きな流れを形成するにまで至らず, 生活単元学習の垂流が影響力をもっていたと考えられる。

また, 単元の構成原理が「生活」にもとめられているが, 「さつまいもの澱粉工場」(6年生)「現代の交通」(5年生)「鹿児島市の観光案内」(4年生)の単元にみられるように, その「生活」は現状を知るとい程度のものであり, 教育民主化の理念との接点が少ないのである。現状を調査・討議・学習はするけれども, そこから改革への展望が発見しにくいのではないか。こうした特徴が, ワークショップを方法・技術に傾斜した研究集会に性格づけていると思われる。

第2は, 各ブロックの研究集会参加者に新教育の方法原理や授業展開の技術を体得させたことである。内田敬三氏によれば, ワークショップは一般の教師たちにカリキュラムの問題を現実的に提起したといわれる<sup>16)</sup>。換言すれば, 教育の目標・内容・それらを構成する原理は上から与えられるものと信じてこんでいた教師たちに, 地域や学校が教育の主人公となって, カリキュラムを教師自らの手で改革できることを実感させた, といえよう。教師たちのカリキュラム問題への開眼は, 授業の展開, 子どもの見方, 評価のしかたなど多様なバリエーションの可能性をもっていた。新教育の

方法は、『新教育指針』『学習指導要領』などで明らかにされているが、具体的な教材にそくして展開させるためには媒介項が必要である。カリキュラム改革もその1つであるが、研究集会での具体的な指導や学習は重要な機会であった。しかも、研究・学習のスタイルが具体的な行為を通して獲得できるように計画されていたのである。

第3は、子どもの再発見ということである。すでに『学習指導要領 一般編（試案）』では子どもの興味・関心にもとずく学習指導の必要性を説いているが、その具体的な展開が単元の設定、生活単元学習であった。研究集会で各学年を通じて指導された能力別学習指導は、ひとりひとりの子どもの能力・関心にそくした指導を原則としている。ある授業者は「一斉授業をしたからといって、出来ない子供の心に卑屈感のかげを落さなかったと誰が言えるだろう。能力に応じて、堂々と自分の課業に取り組む態度や、雰囲気が出来れば、これ程子供自身にとってのよろこびはあるまい。『個々の能力に応じた授業が最善の途で、そのためには、教科書にとらわれる必要はない』とアンブローズ先生はよくいわれたものである」<sup>17)</sup>と述べている。多くの教師の実感でもあったであろう。

第4は、教育実践を客観的に科学的に把握する方法・技術を重視したことである。CIE・文部省関係者は、実演授業者・司会者・指導者へのオリエンテーションはもとより、参加者に対して「授業研究の手順、実演授業の見方と評価の仕方」「課題解決の手順と研究上の注意」「デスカッションのすすめ方」など新教育実践研究の具体的な方法・技術を指導している。課題意識—討議—評価—整理のサイクルを終始強調している。各班をさらに細分化して小班をつくり、「各小班の研究はチェアマンによって全体会に報告され、班全体のものは班のチェアマンによって更にレポートが作製されねばならない」と指導している。「6つの授業研究会、11の研究班、その他の記録係は、その日の速記をまとめるのに大多忙、整理された記録が送られてくると、翻訳陣は片っぱしからそれを英訳していく。4台のタイプライターが深更までカチカチと鳴り続ける。その日の仕事はその日の中に締めくくり、明日への何よりの善い足場となっていく」毎日であった。こうした演習自体が参加者にとっては教育であった。

### 3. 県下のカリキュラム改革の実践

鹿児島県でカリキュラム改造運動が始まったのは、1947・8年ころからである。コア・カリキュラムを1つの極にして、カリキュラム改造運動が県下の各学校を巻きこみ、戦後教育の実体を現場から作り出したのである。戦後の混乱から「6・3制」の発足へと歴史が大きく揺れ動くなか、各地域の学校・教育関係者は「新教育」をもとめて暗中模索の状態であった。当時の関係者の証言によれば、『新教育指針』は読んだが、そこからどのような教育実践へと展開すべきかの方途がつかめず、苦心を重ねて新教育の実態と方向をもとめた、という。実験学校がそのパイオニアであった。

1948年度の鹿児島県実験学校10校の研究主題は以下の通りである。<sup>18)</sup>

鹿児島師範学校女子部付属小学校 イ. 養護学級の経営 ロ. 社会科学習の反省

鹿児島市武小学校 イ. 体育と養護学級経営 ロ. 自由研究のあり方

鹿児島市立第二中学校 イ. 社会クラブ研究 ロ. 個人研究10名

鹿児島市立第九中学校 イ. 生徒の自治活動

鹿児島郡谷山町立第二中学校 イ. 地域社会における学級編成と教育法の研究 ロ. 地域社会における健康教育と疾病の対策

鹿児島郡谷山町立第三中学校 イ. 生徒の自治活動 ロ. 農村における学校教育

始良郡帖佐中学校 イ. 個性伸長と学級編成の在り方 ロ. 生活学校としての時間割の在り方  
ハ. 職能発足と教育診断 ニ. 職員の個別研究数題

高等学校の部省略

研究主題を見る限り、新教育がもとめた一般的な課題がなっている。しかし、その主題がどのように研究されたかは資料が残されておらず不明な部分が多い。その実態も「“地域社会に於ける学級編成と教育法の研究”を課題に着実な研究がなされホーム・ルームシステムの実施—ルーム名に親しみ深い花の名を、そして家庭的着きをついたてに、それぞれ工夫されたホームに、楽しい学習活動が展開されている<sup>19)</sup>」程度の状態が一般的ではなかったか。

こうした状況のなかで、県下の教育実践研究を中心的にリードしたのは師範学校附属学校と代用附属学校であった。たとえば「内部的には180度の転換による戦後の新教育の内容も方法もさだかでなく、解決を与えてくれる人として得られぬ暗雲の中で、外からの圧迫と内からの悪条件に堪えながら新しい附属学校としての教育者の道を探し続けることは並大抵のことではできないことでありました。若い教官たちがこれらの困難をのりこえて理論的にも実践的にも開拓者とならなければならぬとの自覚にたって、乏しい参考書や資料をもとに研究を続け新しく登場した社会科や自由研究、児童の自発活動を主とする新しい学習指導法の研究、カリキュラム編成の実践的研究など、新教育の推進につとめ、戦後の6・3制の教育に尽した<sup>20)</sup>」主事が山下静雄先生になり、先生の指導で戦後教育のハイライト、社会科の研究がはじまり、月刊誌『カリキュラム』『児童心理』文献『近代カリキュラム』等にすがりながら、年間指導計画作成のため、宿直室に1週間、昼間は授業、それ以外は作成作業に没頭したのが強烈な印象です。<sup>21)</sup>と当時を回想しているように、戦後教育の出発は多難をきわめた。

1947年9月、社会科の授業が開始された。これ以後の教育方法（一般には狭義に学習指導法とよんでいた）の動きは、「社会科や家庭科においては、児童の現実生活の中からの問題設定、児童の手による学習計画、現場学習、さまざまな資料や場所を使用しての調査研究、構成活動、発表討議、協同学習、視聴覚的方法など、新しい世界を活発に開拓して、学習指導における1つの歴史的な役割が試みられた。」「自由研究は学習の画一化を打破し、個人の興味と欲求にもとづく学習の個性化の方向を示唆した。」「社会科等において一応の形を整えられたいわゆる単元学習は、理科、国語、算数その他の教科に及び、古い指導法に対して大きな刺激を与え、学習を子供の身近に引きよせることについて効果をおさめたが、一方系統学習というような立場から、単元学習の可否論、あるいは、それぞれの教科独特の単元学習論などがとりあげられた<sup>22)</sup>」のである。

こうした全体的な動きをもう少し詳細に見てゆこう。

社会科学学習はどのようにして始まったのだろうか。上述したように、社会科授業の開始は、6・3制発足より遅れること5カ月の1947年9月であった。1947年4月には『学習指導要領 一般編(試案)』とならんで、『学習指導要領 社会科編(試案)』が刊行されて、新しい教科の内容・方法が明らかにされている。しかし、教育現場ではこの新しい教科の位置づけ、内容構成をめぐって少なからぬ混乱が生じており、文部省は翌48年9月に『小学校社会科学学習指導要領補説』を発行している。それは「社会科の学習内容の選択およびその指導に対して、児童生活の研究はどのような意味をもつか。どのようにして作業単元を作り、どのように展開するのが適当であるか」の問題は、「学習指導計画の立てかたあるいは作業単元の選びかたとして、重要な問題となっており、どうも学習指導要領だけでは解決しにくいという意見が強いのであります。したがって、これに対するもう少し詳しい説明をする必要があります」<sup>23)</sup> という理由から刊行されたものである。

社会科教育出発当初の頃の資料が未発掘なので、1948年9月、鹿児島師範学校女子部附属小学校教官による座談会「社会科1ヶ年の反省」を手がかりに、その実態と問題を考えてみよう。

『学習指導要領』は、社会科の学習指導の原理を「社会科は青少年が社会生活を理解し、その進展に協力するようになることを目指すものであり、そのために青少年の社会的経験を豊かにし、深くしようとするのであるから、その学習は青少年の生活における具体的な問題を中心とし、その解決に向かっての諸種の自発的活動を通じて行わなければならない」としている。そして、「一般にその学年の青少年の生活に現われて来ると考えられる問題を中心とし、それを解決させるためにはどんな活動をさせたらよいかを例示した」<sup>25)</sup> のである。しかし、現場では単元の設定、その授業への展開にはさまざまな問題があった。たとえば、「2年の単元は、子供の実態から離れて、問題単元だけから割り出されている大きな欠陥を持っている。子供の生活を実際に取りあげた『学芸会』『お節句』『お手伝い』の単元はもっとも喜ばれ、『おたより』の学習の『郵便屋さんごっこ』『電話ごっこ』はうまく行った。他の単元はあまりに要求だけが高く、興味が薄かったので教師が引きずり廻した感が強い」に表われているように、子どもの身近な単元の場合は学習が自主的に展開されるが、そのために他の単元の時間が不足することもあった。概して、各学年とも単元数が多すぎて、「数を少なくして余裕をもった弾力性のある時間配当が必要だと反省させられた」。この問題は県下全体で悩んでいることだ、との発言もある。

単元設定と学習指導の根幹にかかわる問題も出ている。「単元は子供の学習のつながりの中に形作られてくるものでなければならないのに、我々は1年から6年まで作りあげてすぐ児童に学習させた。そして新しい社会科として新しい体系をどうにか作ろうとした焦りもあって自然に児童の能力に余ったりしたのではないか。」「高学年の調査学習を中心にしていくような単元に於ては、社会の『生の実相』をそのまゝ消化しようとするのに懸命であった。それが果して子供達の関心や疑問や生活問題を解決し児童生活を豊にして行く血となり、肉となるようなほんとうの要求であったろうか。自発性に裏づけられた調査学習であったろうか。」あるいは、「口では児童の自発性を重んじ、

興味や関心に従って学習を展開するといふ乍ら実は教師の立場や要求から計画したプランを押しつけて児童を引きずり廻した嫌いはなかったか。」などの反省は、学習指導の基本的な原理にかかわる問題である。この問題指摘には教育方法にかかわる2つの側面があるだろう。第1は、子どもの生活にあらわれる興味や関心にもとづく学習の展開、換言すれば、学習活動における自発性の開発の問題である。社会科という1教科にとどまらない方法原理を全教育活動の中にどのように生かしてゆくのが課題となってくる。第2は、問題単元、作業単元のいずれにしても1教科の枠にとどまらず、それをはみ出る必然性をもっていたことである。とくに、子どもの経験を集積しようとするれば総合化されなければならない。この2つの側面に共通する生活化と総合化の方向が、次期のカリキュラム改造へと転回させるモメントであったと考えられる。

また、生活単元学習への原初的な、しかし基本的な疑問が出ていることも見落してはならない。すなわち「コース オブ スタディーや実際指導を見ると、学習内容に学年の限界がはっきりしていない欠陥がある。1年での取扱い内容、2年3年と取扱内容が広く深くなって行く縦の系列への十分な検討がなされていない」との発言である。単元学習の内容の非系統性への疑問であるが、この視点は生活カリキュラムという遠まわりをして再び登場してくる。

問題単元を中心とした社会科教育の実践は、上述したように「生活化と総合化」へのモメントを内包しており、生活カリキュラム研究へと発展するのは必然的であった。

1948年4月から、師範学校男子部附属小学校では「生活総合カリキュラム」の実践研究、師範学校代用附属田上小学校では「生活カリキュラム」の実践研究が始まっている。両校とも生活課題を中心にしたコア・カリキュラム<sup>26)</sup>を基本的なモデルにしている。

まず、「生活総合カリキュラム」を検討してみよう。<sup>27)</sup>

同カリキュラムの学習は、生活課題を中心に数教科が総合的に学習される「中心学習」と、中心学習に関連して各教科の基礎技術の修練がなされる「基礎学習」に2大別される。両者の関係を具体的な単元学習の活動にそくして考えてみよう。

「電車ごっこ」という遊びを中心にして、子供たちは準備として駅札を書く。お客にはっきりわかり、しかも美しく書くためにポスターの指導がとり出される。そのほかに駅名の漢字のけいこを取出したり、車掌の案内や客の応答のけいこをしたり、電車の切符の買い方から計算練習がなされたり、電車の番号を書くことから35以上の数の書き方をけいこし、電車ごっこの歌から、リズム訓練に発展したり、——このような基礎学習が十分にねられることによって「電車ごっこ」は豊かな内容をもち中心学習は発展していくのである。その間に体育的な学習は中心学習とは関係はないが広い意味の生活としてくり入れられる。

当時、「ごっこ」学習とよばれたものの典型である。「基礎学習は生活に必要な道具となる技術の修練であり、中心学習はその道具を駆使して生活によって生活をきたえるという学習」であるから、両者は「車輪のように密接な関連を持ち、共に必要な二面である」という。基礎学習を、系統的に習得し練習する「基礎技術」と、中心学習で動機づけられて発展する「発展としての基礎技術」と

に2分して、生活カリキュラムの欠陥になりがちな基礎的学力（能力・技術）の欠除を防ごうとしている。

単元学習を教科の角度から見ると、教科的学習のなかにも中心学習・基礎学習の両面がふくまれている。たとえば、国語的学習の実践例を見よう。（傍点—引用者）

小単元「おとうさん、おかあさん」で教材「ゆめとつくえ」を中心学習で取扱い、その発展として敬語を基礎学習で取扱うとか、小単元「ひなまつり」で父母への招待状を書くことが中心学習で営まれ、手紙文を書く障害にぶつかって招待状を書くけいこをする等である。

算数的学習、体育的学習についても同様である。そして、各教科的学習における両者の時間割合を図-3のように試案として出して

いる。

『学習指導要領（試案）』で示された教科課程の時数の枠内の操作であるために、生活カリキュラムとしての一貫性にやや欠けたものとなっている。本報告は「現在実践している

	社 会	国 語	理 科	算 数	音 楽	図 工	体 育	計
中 心	4	3	2	1	0.5	2	1	13.5
基 礎	0	2	0	2	1.5	1	2	8.5
計	4	5	2	3	2	3	3	22

図-3

全国の学校の平均（全学年を通じたもの）は、中心学習 23% 基礎学習 67% となっている」と述べて、中心学習の重視と低学年における基礎学習のウェイトを大きくするよう問題を出している。

今後の実践上の問題点として、「1. 学習資料の問題（教科書をどうするのか）、2. 教師生力<sup>(ママ)</sup>の問題、3. 生活総合カリキュラムによる学習の実践の結果考えられるその長短、4. 効果判定の問題、5. 最低必要量の問題、6. 家庭の理解と協力の問題」をあげている。経験主義の立場にたつコア・カリキュラムのもつ問題点が実践的に出されているといっていよい。

次に、田上小学校の「生活カリキュラム」について検討してみよう。

同校「生活カリキュラムに依る教育実践とその反省」<sup>28)</sup>によれば、「生活カリキュラム」編成の年次計画は、1948年4月から9月までに「児童を中心に置き児童を真に伸ばす教育のあり方を研究する」、同年10月から12月に「今までの実態調査、研究事項に手がかりをおいて、生活カリキュラム暫定案をつくり、一部学校に実施してみる」、49年1月から3月に「右の結果に基づき全学年3学期の生活カリキュラム試案を編成して一斉に実践する」となっている。同校はすでに1948年2月、「社会科の計画と実践」、48年6月、「単元とその展開」を公開したことになるが、それらに関する諸資料は未発掘である。

さて、本題にもどって「生活カリキュラム」実践を考えよう。同校が生活カリキュラムを選んだ理由を次のように整理している。

第1に、「教育の生命は児童を育てるところにある。児童（そ）のものを中心にとりあげ児童の生活を軸心として廻転するところに教育の生命がある。」われわれの実践はこの原理に生きていた

かと問い、「児童を忘れた新教育の建設—それは形こそちがえ 画一と強制をこととした古い教育と何等選ぶところはないのである」と反省する。第2は、「児童を首座に置き 1人1人の児童を如何に伸ばすかに教育の生命はあると言いながら教育実践の場においてはいつしかこの首座にあるべき児童の影がうすれて教科に心をうばわれ算数を、国語をどうするかに止まりそれが1人1人の児童を如何に伸ばすかに直結されなかった傾向が多分にあった」として、教科カリキュラムへの批判をしている。第3に、教科カリキュラムへの批判の結果、「児童各々が持つ 成長の可能性を その最高限に伸ばし1人1人の子供が歓喜に満ちた学習生活をする教育の内容、仕組、方法は如何にあるべきかを中心課題にして論究し」、生活カリキュラムに到達したのである。

とすれば、生活カリキュラムはどのような目標のもとに構成されたのであろうか。

1. 児童の生活に出発し、児童が自主的に身心を傾注して全部が活動すること
2. 児童各自が具有する生長の可能性を完全に具現させること
3. 生活の現実の場に於いて児童の生きた知識を全一的総合的に育てその生活力を練ること
4. 総じて民主的社会の実践人—ゆたかな個性、創造性、科学性、協同性、判断力、企画力を備えた生活人を育てること

と述べている。カリキュラムの実際はともかく その理念は徹底した生活カリキュラムである。「児童を生活の現実の場に投じ、じかに意義ある生活の課題にとり組ませ問題を総合的に考え、あらゆる経験知識を活用し他人の意見をきき協力して課題を解決処理していく生活の学習」の組織化が意図されている。同校では、3つの学習形態を構想している。すなわち、生活の課題解決に必要な生活経験を営ませるために生活を組織化・系統化した「生活学習」、生活学習を営む際に不可欠な読み・書き・計算の能力、物を作る技術的能力、意欲や情操・健康などを習得させる「助成学習」、そして、個人的要求や能力、自習活動に応ずる学習として「自由学習」である。もちろん、「生活、助成、自由の3学習は分離して計画されたのではなく三位一体の関係にあって生活力を太らせたくましく育てていく力動的構造」をとるとされている。

生活カリキュラムは、「学習問題内容の範囲（スコープ）<sup>29)</sup>」と「学習問題内容の配列（シーケンス）」によって構造化される。スコープは、(1) 財産資源の保護保全、(2) 生産増強、(3) 分配消費 (4) 交通 (5) 通信 (6) 健康 (7) 生活 (8) 民主化に分けられ、シーケンスも図-4

項 目	社会生活	児 童 生 活			問 題	経験内容	能 力
		領 域	興 味	意 識			
8 項 目 の ス コ ー プ	社会の課題、 機能、施設を 具体的に記入	学年の経験領 域を記す	学年の興味及 びその対象を くわしく	領域や興味に 関する歴史的 空間的意識の 状態	社会と児童の ギャップに生 ずる問題及び 具体的に直面 する問題	問題解決に必 要な経験内容	問題解決に必 要な能力

図-4



のようになっている。

このカリキュラム原理にもとずいて、各学年の単元が設定されたのである。問題となるのは生活学習の単元と助成学習との内容関係である。前者が、子どもの生活や問題と直接的に結びつく内容で構成されるのに対して、後者には「直接生活学習とは関係ないが将来の生活に必要であることが予想され然もある時期に習得することが最も有効であると思われる能力又絶えず継続して練習を必要とする能力」も含まれるので、両者をどのように統一するかはカリキュラム論の根幹にかかわる重要な課題である。図-5に、生活カリキュラム・第3学年の具体例の一部をあげておこう。

同校では、同カリキュラムの全校的な実施は3カ月であったがその長・短所を検討している。子どもが生き生きと協同して学習していく姿が見えると同時に、「子供が騒がしくなった」「基礎的能力が不足しているため生活学習に余計な時間を費した」などの短所も指摘されている。そのほか、単元、カリキュラム運営、施設についても問題点を指摘しており、生活カリキュラムの実践展開が容易ならざることを予知している。とりわけ、生活カリキュラムと教材カリキュラムの関係、基礎的能力の低下に対する対応、時間のけじめが失われたことなど、古い教育から新しい教育への脱皮に苦闘している。

以上みてきた両校のカリキュラム案にはいくつかの共通点と異質な点が見られる。第1は、両校のカリキュラムの基本的な原理は経験主義教育理論にたって、子どもの生活経験をとおして彼らが直面するであろう問題解決能力の形成をはかろうとしていることであ

	月 週	配 当	単 元
一、寒い冬をきりぬける 1. 寒い風 ・元氣よく登校することについて話しあい ・ひふを丈夫にする方法を考える ・冬をたのしく過す工夫をする ・生きものの冬ごしのようすをしらべる 2 霜や雪 ・雪だるまを作り雪合戦をする ・雪のよくつもる場所をしらべる			田 上 小 学 校 総時数 百八十二時間
このとのゆば「 け読くりつ いきみえのり」	こ と ば	助 成 学 習	目 標 寒い冬ととりくんで、元氣よくこれを切りぬけながら冬の自然と私たちの生活との関係を研究していく。
フ棒グラフ	算 術		
ばい想 たる画 り	図 工		
雪写 景生 色 フル ー 白鳥 (サ ンサ レ ス) 冬の 朝	音 楽		
び器 械遊 気光凍風衛 換傷邪生、 採	体 育		

図-5

る。この傾向は全国的なものであり、両校だけをとりたてて考える必要はないが、田上小学校が「形こそちがえ画一と強制」と形式的な新教育を批判したと同様の論理で、これら一連のカリキュラムの改造の動を見ることはできないであろうか。第2は、「中心学習」と「生活学習」、「基礎学習」と「助成学習」と呼称に違いはあるが、両校とも生活経験（単元のまとまりでもあるが）を中

核にして、周辺に基礎的な技術・能力の習得を目標とする学習が位置づけられている。しかも、2つの関係は後者が前者を補完する関係になっていることも同様である。にもかかわらず、第3は、従来の教科カリキュラムで強調された読み・書き・算などの能力の重点のおき方が微妙に違ったものになっている。附属小学校の場合は、「教科的なものを中心になった数教科の複合的・総合的学習」としているのに対して、田上小学校の場合は、生活学習に対する補助的な学習という傾向が強い。その意味では田上小学校の方が生活カリキュラムへの徹底が見られるが、両校とも基礎学力の形成の困難さをすでに問題にしている。

#### 4. ま と め

戦後の教育方法史研究の一環として、第2回九州地区研究集会（ワークショップ）と、県下におけるカリキュラム研究と実践の動向について述べてきた。両者は IFEL 参加者を媒介項にして結びついていると考えられる。附属小学校・代用附属小学校の生活カリキュラムは1947、8年から始まっていて IFEL に先立っているが、両校の研究が本格化した時点では師範学校教官（東京大学でのワークショップ参加者）が研究指導にあたっている。ワークショップの指導は CIE・文部省のほか鹿児島大学教官・県市教委・指導主事の協力のもとに運営されている。ワークショップは IFEL に比較して参加者も多く、その内容は実践的で具体的であった。それゆえに、戦後教育の民主的な「理念」は大前提とされていたのであろうが、指導の実際の技術が研究会の中心となり、新教育の方法・技術という点では積極的な役割をはたしたが、逆に、理念や価値論議の欠落が戦後教育の転換点への対応を安易にさせてしまったのではなかろうか。また、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といえよう。もちろん、当時の社会的・教育的諸条件を考えると困難点も多くあったが、カリキュラムの創造への実践的エネルギーは内在しており、地道な研究と反省が積み重ねられていたことはいうまでもない。

末尾になったが、本報告をまとめるにあたり、内田敬造氏、淵上孝氏、黒木一男氏ほか、附属小学校研究同人、田上小学校同研究同人の方々にお世話になったことを記して謝意を表する。

#### 注

- 1) 平安山長義 「指導課月報創刊によせる」(『指導課月報』・創刊号 1948年12月)
- 2) 長野林弘編 『本県教育の総反省と今後の方策』216頁(1952年)。こうした叙述にもかかわらず、コア・カリキュラムおよびその変型のカリキュラムをとった学校もそれほど多くない。図-5は同書の資料であるが、教科カリキュラムが年度を追って減少しているところに、全体的な傾向が見られる。つまり、コア・カリキュラム、経験カリキュラムと一気に展開しうる力量が特師集団に不足していたり、離島・へき地の小規模校でカリキュラム改造に不適であったことなどが、その理由として考えられる。また、文部省編『学習指導要領』には(試案)の文字が付されており、本来、カリキュラム改革に「文部省学習指導要領に準拠して」の但し書きは不正確ではなかったかと考える。

	文部省の学習指導要領に準拠して	昭和 23年度	24年度	25年度	26年度
教科カリキュラム	教科を中心にして	459	381	285	275
相関カリキュラム	教科内容に縦横の統一を考え、相関的に取扱っていく	41	107	198	202
広領域カリキュラム	更に広く総合的に取扱っていく	2	8	16	17
経験カリキュラム	児童の生活を中心として総合的に取扱っていく	8	14	11	10

図-5 &lt;小学校教育課程の類型&gt;

- 3) 倉沢 剛 『近代カリキュラム』95-96頁（誠文堂新光社 1948年）
- 4) 資料の発掘がきわめて困難である。当該の学校にさえ十分な資料が保存されておらないのが一般的である。関係者の資料保存も教員特有の転勤のたびに次々と散逸・不明になっているのが現状である。
- 5) 九州地区ワークショップとしては第1回である。鹿児島県より県下教育事務所単位で選ばれた約60名の教員・指導主事が参加した（内田敬造氏の証言）。第3回佐賀県、第4回大分県である。
- 6) 池松良雄 「唯感激」181頁。以下、特に出典を示さないかぎり『初等教育の諸問題』による。
- 7) 『南日本新聞』昭和25年11月11日付によれば、「九州各県の初等教育関係者400名をはじめ、指導者としてCIEのアングロズ、ニューフェルド、ジャドソンの3氏が来鹿するほか文部省、鹿児島大学の諸教授が当るはず」となっている。文部省『教育指導者講習小史』の講師リストには、ジャドソン氏の名前はない。
- 8) 「研究集会素描」178頁。
- 9) アングロズ 「研究のすすめ方について」8頁。
- 10) 淵上教授は札幌師範学校女子部、黒木助教教授は鹿児島師範学校女子部からの参加である。
- 11) 黒木一男氏の証言によれば、「講義要旨」の事前の提出については、他のワークショップでCIEと講義担当者間で内容をめぐってトラブルがあったこともあり、大学側管理者が相当に神経を使っていた。
- 12) 県下では、この用語は本研究集会で始めて使われ、その後同種の研究集会では一般的に使用されるようになった。
- 13) 三好 勇 「実演授業後記」35頁。
- 14) 本文でも述べたように、授業者は「得意とする教科」を勘案して学年、男女および教科専門を配慮して選ばれている。
- 15) 石原鈴子 「どうして子供を育てたか」61頁。
- 16) 内田敬造氏の証言。「私たちの間にはまずカリキュラム（教育課程）の概念がなかった。従来、教科があり、教えるべき内容は国定教科書で示されていた。従って子供に何を教えるかを教師が全体的に考え、学習資料（教科書はその1つ）をそろえ、カリキュラムを組んでいく方式にとまどった。戦前の滅私奉公の精神につかりきっていた私たちは“教育とは、生み出すもの”というソクラテス流の考え方を形の上でも置き忘れていた。個人の尊重といい、カリキュラムといい、非常に新鮮な響きをもって教師の心をとらえた。」「かごしまの戦後 三十年の証言」（南日本新聞 昭和50年6月22日）
- 17) (13)に同じ。
- 18) 「鹿児島県実験学校の紹介」（『指導課月報』第1号 1948年12月）。なお、『研究と実践』（鹿児島師範学校教育研究所紀要）によれば、「県下実験学校調査」として、「養護体育関係」「遅進児、知能測定、学級編成等の問題」「自治活動訓育等の問題」「社会科、地域社会学校の研究」「学習法の研究」などを研究主題として、5-8校の名まえがあがっている。
- 19) 打越秀子 「新教育の香りを求めて」『指導課月報』第2号、1949年12月）

- 20) 園屋武右衛門 「まごころ校舎」(『附属小の百年』199頁, 1980年)
- 21) 福島武文 「戦後教育のはじまり」(同上 203頁)
- 22) 長野林弘編 『本県教育の総反省と今後の方策』215-216頁 1952年
- 23) 文部省 『小学校社会科学学習指導要領補説(試案)』2頁 1948年
- 24) 鹿児島師範学校教育研究所 『研究と実践』第1号 1949年4月
- 25) 文部省 『学習指導要領 社会科編(試案)』8頁 1947年
- 26) これらを厳密にコア・カリキュラムと呼ぶことには問題がある。「コア・カリキュラムには歴史的にはヘルバルト派の中心統合法における『中心教科』, 中等教育の大衆化にともなう選択科目の増大に対応して社会的連帯の態度を養うために生じた『必修学習』, すべての学習を総合する『中心学習』という3つの類型がある。これらはいずれも『コアとしての』カリキュラムであった。それに対して, コア連独自のコア・カリキュラムの規定がなされたのは1949年1月, 神奈川県福沢小学校で開かれた第1回合宿研究会においてである。ここで委員長石山脩平の提案により, コア・カリキュラムとは, コアとしてのカリキュラムではなく, 『コアを有するカリキュラム』の意味であり, コア一本に統合するインテグレイティッド・カリキュラムでも, 合科教授でもなく, コアを中心に据えて, 周辺に他の課程を配するような構造をもったカリキュラム全体を指すことを確認したのである」(肥田野直・稲垣忠彦編『教育課程総論』543頁)との指摘がある。
- 27) 池上影末(男子附属小学校) 「生活総合カリキュラムへ」(前掲『研究と実践』44頁~49頁)
- 28) 鹿児島市田上小学校 「生活カリキュラムに依る教育実践とその反省」(前掲『研究と実践』49頁~55頁)
- 29) スコープの内容分類の原理はカリキュラムの特質ほどの重要性をもっている。「スコープとはカリキュラムの枠組において, その縦軸となる『系列』即ちシーケンスに対し, その垂直的な側面を形成する横軸となる『範囲』のことで, 教育の目的及び目標を達するために, 具体的に如何なる教育内容(教師及び経験)を提供するかを示すものである」(『教育科学辞典』1952年 朝倉書店)と定義されている。著名なヴァージニア案では, (1) 生命財産・天然資源の保護保全, (2) 物や施設の生産と分配, (2) 物や施設の消費, (4) 物や人の通信と輸送, (5) 厚生慰安, (6) 美的欲求の表現, (7) 宗教的欲求の表現, (8) 教育, (9) 自由の伸張, (10) 個人の統合, (11) 開拓。東京高等師範学校附属小学校案では, (1) 生命の保全, (2) 資源の保全, (3) 生産・分配・交易・消費, (4) 交通・通信・運輸, (5) 宣伝, (6) 交際, (7) 厚生慰安, (8) 美的表現, (9) 自由の伸張, (10) 真理の愛好, (11) 教育, (12) 政治(木宮乾峰『カリキュラムの編成』124頁-125頁)。本郷小学校案によれば, (1) 教育, (2) 政治, (3) 衛生, (4) 文化, (5) 産業, (6) 家庭に分類されている。