

戦後新教育課程の受容と変容

Acceptance and Reform of New Curriculum in Post-War

by Shigeo Matui

松井 重男

一、新教育への準備

昭和二〇年日本は敗戦により絶体主義国家体制から近代的民主主義体制に大きく変った。教育についても教育行政学校制度から教育課程また方法に至るまで、新しい教育理念をもっていゆる新教育へと移った。私はその推移の過程で地方教育行政に關与する機会をもったので、その体験や若干の資料を参考にしつゝ、教育課程や教育方法について、終戦後から三三年学習指導要領改定に至るまでの経過をのべてみたい。しかも關係をもった船橋市や千葉県の義務教育諸学校の教育を中心として、新教育の批判や評価でなくあくまで教育の問題として、現場から見た変遷を跡付けてみたいと思う。

終戦から今日までの教育の変遷については四つの時期に分けて考察することができる。

第一期 新教育準備期、旧体制の破壊、戦後の混迷、新教育の準備およそ昭和二二年三月頃まで

第二期 新教育試行期、新教育法制整備、新教育の発足啓蒙試行の時期で昭和二六年頃まで

第三期 新教育批判期、新教育の反省、日本の社会的基盤に立った民主教育建設の時期同時に保守政党と日教組の対決が生れた時期でおよそ昭和三一年まで

第四期 新教育転換期、学習指導要領が全面的に改正され基準性が強くなり中央集権に向う時期

第一期新教育準備期 戦後文部省は当初民主教育改革については微温的であつたので占領軍はいくつかの覚書を出して強く軍国主義超国家主義的旧教育体制の破壊を指令した。しかしその後新しく建設する教育政策の積極的推進については二一年三月に米日した米国使節団の報告の提案に委ねた。報告書は民主主義自由主義機会均等によつて貫かれる教育の基本方針、地方分権化された教育行政、六三三四学制、国語の改革、思想の独立、個性の發展、民主的公民としての權利と責任を助長するような教授法、成人教育、高等教育など広範な領域にわたり提案を行つた。文部省はこの報告に準拠して「新教育指針」を作成配布して新日本建設の根本問題および新日本教育の重点を明らかにし、教材およびその扱い方についても教師に指示した。それによれば連合軍の指示および使節団報告に基づいて、まず軍国主義および極端な国家主義を除去し、人間性人格個性を尊重し科学的水準および哲学は、宗教的教養の向上を期待し民主主義を徹底して平和的文化的国家の建設に進むべき教育者の使命を説いた。

現場の学校は敗戦の虚脱と不安の中にあり旧教育は禁止破壊され新教育を模索の状態であつたが、報告書や新教育指針はかなりその姿を示すものであつた。この時期は旧教育体制の破壊に目が向けら

れたのであるが、修身科に代って公民科が二一年五月に新しい教科として実施されたのは注目されることである。公民科は教育基本法学校教育法が公布され、社会科自由時間が新設されその中に吸収されることになったため実際にはほとんど実施されなかったが、その後の社会科ホームルーム学級会活動道德教育を考える上で大切な意味をもっている。それは公民教育の方法として社会的事象つまり道德や法律政治経済文化を総合的有機的に関連させて総合的な知識を得させ、またそれを具体的な身近な事象を通して理解させようとする志向を持つていたことである。これは経験学習総合学習の社会科への道を拓いたのであるしまた道德教育の方法としては画期的なことであった。

民主主義的教育改革は教育現場にどう反映したか。私の経験からいえば民主主義を理論として一応理解しても身につかず強権からの解放は直ちに自由即放恣と受取られて、教師の権威や指導を否定して子どもを放任することが教育だという誤解も生じた。混乱は現実の生活や制度の上にもあった。戦後数年間は教員は不足していた。インフレ下で教員のなり手がなく復員して来た教員も長い教職経験の空白が目立ち、二二年に新制中学校ができると学力あるものは中学校に引抜かれ小学校では人的組織面での落ち込みはひどかった。経済の混乱は教職に専念できないという結果をもたらした。修身や歴史地理は禁止され墨塗り教科書で、二一年には不要箇所を抜いたゲラ刷りの暫定的教科書が支給されて深みも興味もない授業が多く展開されていた。したがって終戦時の一年間はほとんど満足な授業は行われないで教員は民主主義の理解や教育観統一のための現職教育に止まったといつてよいだろう。このような状況下にあつても虚脱から立ち上り教育を復興しようとする気分も次第に盛り立ってきた。たとえば船橋市の国民学校では二一年度は自主的に各校の校長学年主任参加のもとに学年経営研究会を各校輪番で開いたり、またその機会にはCIEや有識者の新教育に関する講演を聞いている。

もちろんカリキュラム改造運動が全国化したのは二二年の学習指導要領一般篇および社会科篇が出されたあとのことであるが、その先駆はこの時期にすでに見られ、たとえば川口市では地域教育計画とそれに基づく生活総合学習が二〇年秋には研究を進め、ついでそれが新カリキュラムとして公開されると全国的に注目された。そのほかにも師範学校附属小学校などで社会科学学習の研究を始めるところもあらわれ、船橋市からは川口市などへ見学に行く者もあり多くの示唆を与えられている。

二、新教育課程の特質

二二年三月には教育基本性および学校教育法が公布され、これによって新教育の基本構想が政府によって明確に打ち出された。いわゆる六三三四制が樹立され四月からは新制中学校が全国一斉に新設され戦後の教育は一先ず軌道にのつた。しかし学制の根本的改革が準備もなく急激に行われたので、新教育の啓蒙や試行が同時に行われなければならなかった。基本理念が十分理解されないのはもちろんであるが、敗戦という経済社会の窮乏混乱の中で教育の根本的改革を行うのであるから、人的にも物的にもその条件の整備ということは困難な事業であつた。

こゝで問題にするのは新教育課程の変革がどのようなものであつたかであるが、これは発行された学習指導要領によつて見るのが適當である。学習指導要領一般篇が出たのは二二年三月であるが、これは混乱期に急速に編集されて理論的に十分整備されたものとはいえず同じ趣旨のもとに改訂された二六年のそれの方が内容が整のい理解しやすい。

活動経験カリキュラム 二六年の学習指導要領第三章ではまず教育課程とは「学校の指導のもとに実際に児童生徒がもつところの教育諸経験または活動の全体」を意味する(同書七六頁)。ここでは教育課程は経験または活動の全体をいい、まり新教育課程は活動経験

カリキュラムであるということになる。したがって教育課程の構成とは教育目標を達成するに有効な学習経験を選択し組織することであって、また学習とは「目標に向って経験が再構成される」ことである。こゝで経験ということが問題になる。同書（七九頁）では次のようにいう。「子どもが新奇な状況に当面し、あるいは問題にぶつかったとき環境に対し緊張した態度をとり活動的な交渉を行う。

……当面する環境を切り開くためにまた問題を解決するために……既有の知識経験を生かしたり他の知識を求めたりして環境に働きかける。このような環境との相互の働きかけにより他の知識は自らのものとなり、新たな経験が自己の主体の中に再構成され、子どもは発達をとげる。……したがって教育課程はこのような経験の再構成を有効にさせるように学習経験を組織することである。……だから望ましい経験とは無数の経験の中で子どもの発達を促がし教育目標を達成するのに有効で発達段階に即した可能的なものである」とする。

教科観 このような活動経験カリキュラムの立場から教育課程構成にあたって望ましい学習経験を留意せねばならないが、同書では一つの手がかりとして次の望ましい経験の諸領域を示している（同書八〇頁）。

(1) 学習を進める上に必要な技能を用いたり発展させたりする経験
 『読むこと書くこと話すこと聞くこと観察すること教えること計算すること物をつくること問題を分析すること推理することなどの技能の学習』

(2) 集団生活における問題解決の学習『子どもが公民としての資質を発展させるためには自主的に集団生活の問題を解決してゆくような機会を豊かに用意する。子どもは個性的な自覚にもとずいて創造的に問題を解決してゆこうとするが、同時に複雑な問題も成員相互の協力によって解決することができるという態度を養う。

(3) 物的自立的な環境についての理解を深める経験『人間が自然や物的環境にどのように依存しているかの理解や、人的自然的な資

源を保存し開発し利用する知識や技能を発展させる科学的経験。

(4) 創造的な表現の経験『美術音楽文芸リズム活動などを通して自分の考えや感情を表現するゆたかな機会を与える。子どもは自己の思想や感情を表現し他人に伝達する方法を学びまた表現されたものを鑑賞し利用する。

(5) 健康な生活についての経験『子どもの健康な心身の発達をはかり守るためにより健康と安全の習慣を身につけさせる機会を留意する。

(6) 職業的経験『実生活に役立つ仕事の経験をつむこと、この経験によって学習は実生活に即して進めるようになり日常生活や職業生活に必要な知識技能態度が得られる。

ところで経験の領域として以上のように示されているがそれぞれは特定の教科を指定するものではない。それぞれの領域の経験の特性に応じた学習内容は子どもの提供されるべきではあるが、それは当然教科による組織を意味するものではなく、しかし教科による組織のしかたも経験の組織を作るときの有効な一つの方法であるといっている（同書八三頁）。すなわち幾つかの教科を設けることによって前記望ましい経験の諸領域が全体として達成されるとする。ここではそれぞれの領域の経験の特性に応じた適切な学習内容は発展的系統的に整理され組織されねばならないが、教科はもともこのようなものとしてまとめられたものである。しかも各教科の学習内容すなわち経験内容を総合して全体として見ればさきの諸領域の望ましい学習経験をふくむことができる。したがって具体的な教育課程組織に当っては前章で示しているような（同書第二章教科についての時間配当の例）教科による組織のしかたも有効な一つの方法であるといっている。このように教科と望ましい経験との関係を考えてくるならば、教科の組織がえを行ったり教科の統合をはかって広い領域の学習をすることも可能なのである。教育課程の組織の仕方はいろいろな型があり、教師は教育課程の原理的な考え方にもとず

いて自主編成ができることになる。このように教科の組織がえをふくむ自主編成が学校ごとに行えることになって現場の活発な気運が生れ、またコアカリキュラムというようなカリキュラム改造計画も生れてくるのであった。

単元による学習経験の組織、学習指導要領によれば生活経験カリキュラムは問題解決学習でありまた単元学習という形で展開される。単元学習とは子どもの必要関心目的問題などのうち教育的に価値ある典型的なものをとらえ一連の活動を営ませ、生活経験が目標に向って高まるよう指導することである。子どもは問題を発見するとその問題を解決しようとして参考書を調べ現場を見るし実物を観察したり他人の話を聞いたりして解決に努力する。その結果を図表化したり討論して批評するしまた研究の結果を報告書にまとめる。かくていろいろの工夫をするが解決の過程でさまざまな事柄についての理解を深め態度を身につけ能力を練る。そして子どもの問題を解決する過程はおのずから一つのまとまりを持っているのであって、そこで単元とは子供の当面する問題を中心にして解決に必要な価値ある学習活動のまとまりであり系列であるといえる（同書八五〜八六頁）。

従来とてもヘルバルト派のチラーが単元ということばを使いそれはわが国に入ってきて使われたこともあるが、その場合は系統的に配列された教材の一区分であって教科書の第一課二課というようなまとまりを示すのが普通である。従来のこのような単元を教材単元とするならばこゝでいう単元は経験単元といえる。教材単元では学習すべき事項に重点がおかれるに對し、経験単元は学習者の経験の成長を重んじその総合的な発展を目指すといえる。かくて単元学習の特質は

- (1) 子どもの必要関心目的問題などに基づく意味ある問題解決の学習であり、したがって目的が意識された生き生きした学習となる。
- (2) 教師と子どもの協力によって計画が立てられるような弾力性を

もつ学習。

- (3) 単元の目標を達成するために必要な資料を集めたりそれをもとに討議したりまとめたり批評し合ったり結果をいろいろ表現したりする多彩な活動。

- (4) 目標に照らして価値ある理解が深められるのみならず望ましい態度が身につけられ能力が練られる。

このような単元学習の特質からそこには広い範囲の学習内容がふくまれるようになり伝統的な狭い範囲の教科の枠を踏みこえていくようになる。しかしすべての学習が単元によって指導されるとはいわれず学習内容によって単元学習に適するものとそうでないものがあるのである。

自主編成

以上のような理論の上に立つ教育課程は学校の自主編成に委ねられている。学習指導要領は国から出されたが、その性格は教師が現場において実践を行う場合の工夫の手引となり研究の参考として示されたものである。それは後に改正されるように法的拘束力ある基準性をもつものでない。教育課程編成の際の教育内容や組織の仕方、指導計画を立て展開する際に参考にすべき重要な事項を示唆し教師の手引となるものである。したがって示された学習内容はその地域に應じて選択することを予想して書かれ、またそれは子どもの望ましい経験の全部を準備しているわけでないから、教育目標に照らして必要と思われる特別の活動を広く取り入れるようにとのべている。しかしまた学習内容の選択は教師に任されているが学習の内容の範囲を勝手に変えると学習の発展を乱すとも言っている。この点は後にコアカリキュラム聯盟と文部省との間で対立が見られるのであるが、原則的に教育課程の自主編成は大幅に決められていたと見てよい。教育課程の自主編成ということで学校現場の空気が活発になったことは否めない。コアカリキュラムの如く教科の枠を変えて教育課程を編成するいくつかの試みが出てきたわけである。しかし自主編成となると戦前には教授要目国定教科書で内容

が固定画一化されていた教師にとって急速に適應できず、次節ののべるようないくつかの障害も出てきて当惑するという状況も見えコアカリキュラムの如きは理論だけが先走って現場がついてゆかないということも見られた。

三、新教育課程実践の問題

前節で新教育課程の解説を学習指導要領に拠り簡単に行ったが、これに対し実際現場でどのように対応し実践を行ったか。

活動経験カリキュラムにおける経験の再構成とは問題解決学習單元学習ということになるが、こゝに問題ということについては学習指導要領には学習経験領域の一つとして「集団生活における問題解決の経験」をあげ集団生活の問題を解決してゆくような機会を学校は用意すべきであるとする。そしてそれを個性的自覚に基づいて自主的創造的にまた成員が協力して解決してゆくように導くべきであるとし、同じく文部省発行の「單元学習の理解のために」(一九五四年刊)には單元学習は「こどもが生活上当面する問題の解決を中心とし……生活様式をよりよく変化させる生活上の実践をめざしての学習(生活性)」としつゝ、も(同書一八一―一九頁)、「地域社会の生活課題と單元学習の課題が一致し、地域社会の生活の進展という地域社会の課題の解決に迫るもの」とする。(註一)このように見れば問題とは地域社会生活における問題ということになりその問題の解決の学習が社会科の單元学習になる。社会科指導ではまずこの問題意識が子どもには乏しいということが問題になるのであるが、それは同時に教師にも乏しいということになる。それは事前の研究や計画あるいは導入が未熟困難ということであろう。これについては問題解決の問題自身はしっかりしたものでなければならぬとし、単に子どものその場の思いつきや興味からの浮動的な問題や社会改善の目標のない臭いものに蓋をする式の現在社会への迎合の問題あるいは現実から浮き上ったコスモポリタンな問題を取上げて

いたのでは本当の実践力をつける問題解決にはならないと広岡亮蔵氏は批判する(註二)。

このようなところからカリキュラム構成や単元の設定のためにはたしかに子どもの要求や必要、意識行動などの観察や調査、また地域社会の要求や生活実態等の調査を十分に行い人間の大事な共通な生活や目標はどんなものかを見定めなければならない。このような基盤に立つてのスコープ研究からして経験の領域をきめ單元計画を行うべきであるが、その精細な調査項目はその方面の研究者からは次から次へと提案されてくる。手のこんだ複雑多量な児童調査社会調査を前以って行わねばならないとする現場の教員にとって社会科の指導を面倒なものとして回避する傾向を生んでくる。かりに調査をしても調査者は切実な実態が理解できるとしてもそうでない者にとつて調査結果を目標設定や單元指導の上に十分生かすことができないということがあるのである。

一般に社会科の授業において本格的に社会科らしい社会科の單元指導を展開しつつある学級の数というものは恐らく全学級の二割五分以下ではないかと馬場四郎氏は言う(註三)。その実態は、

(1) 社会科の單元指導計画が学校としても学級としても立案されないで毎日毎日を思いつきの行きあたりばったりの断片的説話でごまかす。

(2) 教科書を開巻第一頁から順に読ませてこれに解釈を加えていく。これは民間の社会科検定教科書が出版されるとその単元的に編集された教科書を読んでいく傾向が盛んになってくる。

(3) 社会科とは専ら現場学習を行うことだと錯覚している教師が多くいつも面接だとか現場調査を適当にやらせ報告を漫然と聞き流す。

(4) まだ一度も子供が身体を使って物を作ったり発表や表現したりする自発活動的な仕事を与えることのないような指導。

そして氏は校長の中には自分の学校では女の教員や助教が多く質

が悪くてできないという人もあるが、教員といっても学歴や経験年数が上だからよくできるというものではなく、一個の教師としてこの教科は誰も同じスタートラインから出発したのであるから、どれだけ関心と熱意を示すかによりきまるのであり、いわゆる劣悪な教師のやる運営にかえてよいものがあるという。

社会科の発達が全国的に見て順調でないということは広岡氏や馬場氏の指摘する通りであるが、これを千葉県の例でみて当時千葉県教育研究所員であつた岩内正雄氏は同様なことをのべる。(註四)

まずカリキュラム構成は前述の如く調査項目が多くて複雑繁瑣になり「教師間に特殊な人員構成に施設をもっていないわれわれの学校ではそんな時間と能力の余裕はない」という声が高い。また後節でのべるようなカリキュラム論が提唱されてきたが「社会科の実践を通してみてもまた新教育の立場からもコアカリキュラムでなければ実践は行き詰つてしまふ」といって総合統合コアのカリキュラムを探つてゆこうとする実践も見られない。現実には社会科としてさえも実践し得ない学校が多く、従つてそこから生じた反省などは一般に痛切には感じられてはいない。社会科を始めようとしていたら「社会科という教科はない。あるものは唯生活を中心とした生活学習のみである」などと総合カリキュラムなどから叫ばれてみるとそれは県下の現状からはあまりにも浮上つた主張と受取れるという。氏は県内のカリキュラム論実践の姿として次のように分類する。

(一) 現教科の立場より

(1) 各科並立のカリキュラム——各教科を現行のままとし並立のまま従前通りの学習を進める。

(2) 社会科中心のカリキュラム——社会科を中心教科として据え、他教科は現行のままとする。その関連においては社会科中にふくまれる内容を順次他教科の内容より省き時間的にも社会科を多くして、形は現行のままながら社会科中心の総合的立場に立つ。

(3) 各科単元構成によるカリキュラム——各科とも単元を構成し並行

的に単元の学習を進める。

(二) 新教科編成の立場より

(1) 広域関連のカリキュラム——生活現実より押し出された教科として社会科自然科技術科の内容教科と、用具教科によりカリキュラム構成しようとする立場。この場合三者を並立的に見るか社会科を中心にするかによつて構成の差を見る。

(2) 総合カリキュラム（総合カリキュラムコアカリキュラム）——生活学習と分化学習と基礎学習（用具学習）の三者より構成するもの。

ここでは現教科に基礎をおくものを教科カリキュラムといい、新教科編成に立つものを経験カリキュラムと大雑把に分類しているが、全般的に見て経験カリキュラムの立場に立つといいながら現行の教科体系を挿入し両者の接合の上に構成されているのが現状であり、生活中心といいながら生活に徹し切れず一方現教科の立場にあるものも何とか生活的な名をとり入れようとして両者が歩みよりを見せようとしているのが現状であると指摘する。

同じような状況は船橋市の教育においても見られる(註五)。例えば「社会科指導の方法として現場学習があつて社会科授業の開始から二五、二六年頃にかけて市内小中学校で流行したことが、現場へ調査や見学に出掛ければそれで社会科学学習が成立すると思われるものがあつた。学校にある資料や教師で簡単に説明のつくことでもわざわざ調べにゆかせる。調査の目的や計画が明確でなく訪問先でとまどつたり、教室に持ち帰つた資料も意味のつけようがなく、何より時間の浪費が甚だしかった。

討議法もいち早く取り入れた。この討議法は都市部の学校で活発に展開されたが、農村部の学校は低調であつた。「この学習によつて教室内は活気をおびているように見えたが、とかくあげ足とりで終始したり、特定の子どもの発表によつてのみ学習が進行したりなど、内容のふくらんだものには思ふように育たなかつた。学習のた

めに机の並べ方を工夫したり子どもの中から司会者をえらんでふん
 囲気をうまくすることに努力が払われたが、討議の過程で教師の手
 がほとんど加わらず無方向に発展する発言と雑多に飛び出す問題を
 どう処理してよいかわからないことも多かった。原因は学習すべき
 問題の焦点づけと計画の不足にあった。」

グループ学習は班別学習分団学習として戦前から取り入れられて
 いた。「戦後はあらゆる学習でとりわけ社会科では小中学校を問わ
 ずグループ学習は行われグループ毎に問題を割当て調査研究し発表
 するという形態が船橋市では二三、二六年に流行した。その問題点
 は(a)計画にあたって ①学習問題設定は子どもの身近かな問題によ
 って行われるが活動が系統的知識の発展に結びつかない②問題別の
 グループ学習では単元全体の学習成果が子どものものとなりにくい
 ③問題に対する調査対象から予期する資料を得ることはなかなか困
 難である④資料施設の不十分さを解決することは困難⑤学習の進行
 につれて単元全体の計画と大きなズレを来しやすかったり計画を見
 失ってしまうおそれがある。(b)計画の実際にあたって ①予定時間
 が終わらない②作業がグループの中の少数の子どものものになってし
 まいがち③子ども自身わけのわからないものをただ写してきている
 ④お互いに発表してももう一度説明し直さなければならなくなつて
 くる⑤導入は成功してもいつも結果はいまいきな学習に終つてしま
 う⑥子どもの活動と教師の講義が関連しなくなる。このようにグル
 ープ構成にも種々の問題が起り余計な精力を使うことが多かったが、
 次第にこのような無計画なグループ学習は見られなくなった。」

以上の学習方法や形態のほか小学校の低学年ではごっこ遊びや劇
 化が、高学年では作図パノラマ作りが流行した。しかしごっこ遊び
 などとは何かの知識を与えようとするときに子どもに演出をやらせてみ
 る作業単元であつて、一見生活的であるが子供の自然の要求とはち
 がうもので、教科的な知識を与えようとする意図のもとに案出され
 た技巧であつた。このようなごっこ遊びがすなわち社会科と考えた

初期の社会科の状態もあつた。

このようにして二七年頃からは教科書を中心にした学習指導に靡
 いてゆく傾向も見え社会科廃止論の声も聞かれた。しかし逆に社会
 科軽視を恐れカリキュラムの検討とともに指導法の改善に取り組む
 という姿勢も強くあらわれた。例えば二五年に設置された船橋市教
 育委員会では同じころ設置された教育研究所はこのような努力を払
 った。すなわちカリキュラム構成に必要な教育目標の設定をしよう
 として市内現場教員と共同して社会調査や児童調査からさらに市内
 学域の学力調査も三回にわたつて行い、市全体の事業として推進し
 た。出来上つた船橋市社会科学学校教育目標試案をもとに船橋市社会
 科教育課程の構成を手がけあわせて単元展開法の研究を行い、一年
 用教育課程の刊行に当つては全市の一年担任教師を集め教育課程の
 活用単元展開について実地講習会を開いた。要するに敬遠しがちな
 社会科を「だれにもできる社会科」にする努力をしたのである。こ
 のような努力もしたが当時全国的に活発な論議が行われていたコア
 カリキュラムの実践を行ったところはなかった。本市ではむしろ広
 領域カリキュラムを別表の通行う学校が多かった。

前原・二宮・薬田台・豊富小は割愛 ○広領域カリキュラム ●教科カリキュラム ×コアカリキュラム

(24)

戦後新教育課程の受容と変容

31	30	29	28	27
● (社会科改訂)	●	● (第五次改訂)	● (要素表作成)	●公開研究 (国社資料単元作成)
●(地域教育計画樹立) (地域教育計画樹立)	● (逐次改訂)	● (全教科指導内容)	● (社音時間配当)	●教科カリキュラム (社音単元のみ)
●教科カリキュラム 理科公開研究 (社会科時間配当)	●	●教科カリキュラム	○	○公開研究
●	宮小より分離開校			
●				●道徳教育公開研究 (全教科指導内容)
●		●	●教科カリキュラム (家庭体育を除く教科指導 内容まで)	
●	●公開研究 (国語指導内容)	● (作文指導計画)	● (社国指導内容)	●教科カリキュラム
● (逐次改訂)	● (全教科指導内容)	●教科カリキュラム (全教科時間配当)	○	○広領域カリキュラム
●	●	●	●	●保健体育公開研究
●	● (理科実験カリキュラム)	● (社会理科指導内容)	●	●教科カリキュラム
●	●	● (全教科指導内容を配す)	●教科カリキュラム (単元名程度)	
●	●	● (算数科に指導内容を配す)	● (家庭科に指導内容を配す)	●国語公開研究 (社会科時間配当程度)
●	●	●教科カリキュラム (時間配当程度)	○	○
⑧行事が多すぎる ⑦作成時間を見出すこと ⑥直ちに実践出来るもの ⑤教具・教材の不足 ④着実に進めるための計画 ③向学意欲の中心となる傾向 ②他教科との関連 ①道徳教育の充実	⑦指導重点 ⑥市全体のバランス ⑤表現力の調和的発達を ④莫大な印刷費があつた ③形にむきあつたという ②特殊教育カリキュラム ①道徳教育の充実	⑦施設教育カリキュラムの ⑥体系的な重視すべきだ ⑤教科間の内容の重複を ④教科書が全改訂され ③教科書が全改訂され ②課題学習、生活学習と ①道徳教育の充実	⑥単元の必要内容が重複した ⑤手引となる教科書の分析 ④不安定な指導の重点がばけ ③学習意欲の活動を入れると ②意欲的であると活用 ①道徳教育の充実	⑤児童の態度の把握がうす ④児童の態度の把握がうす ③児童の態度の把握がうす ②児童の態度の把握がうす ①道徳教育の充実
船橋市第三次学力検査結果 実践記録 教科書会社の課程表 各科指導書 湊町小体育カリキュラム	市教育研究所地域課題 実践記録 教科書会社の課程表 学習指導要領	地域の実態 船橋市第二次学力検査結果 船橋市教育目標試案 千葉県基準能力表及びカ リキュラム 学習指導要領 教科書会社の課程表	千葉県基準能力表 千葉県基準能力表 前年度実践記録 海神小・葛飾小カリキュ ラム 市家庭研究部カリキュラ 指導書の配当表	船橋市第一次学力検査結 果 船橋市教育研究所資料 各校実践記録 葛飾小学校カリキュラム 学習指導要領
③④社会科カリキュラム修 正 ③④湊町地域教育計画樹立 ③④理科学習指導 ③④実力のある子 ③④環境の美化 ③④カリキュラム修正 ③④指導法の研究 ③④活動組織運営 ③④国語研修	③④基礎学力の重視 ③④理科学習指導 ③④学年別生活指導一覽表 作成 ③④基礎学力の重視 ③④健康教育 (薬田台)	③④算数理科を重点教科 とし誤算の研究 ③④健康教育 (薬田台)	③④国語音体要素表作成 ③④各教科別単元表作成 ③④生活指導要項表作成 ③④作文教育に依る人間 形成 ③④基礎学力の重視と保 健教育 (西海神)	③④資料単元作成(船橋) ③④単元配当一覽表作成 ③④カリキュラム改造 ③④地域と児童の調査 ③④誤算の研究 (小栗原 宮本)

四、カリキュラム改造運動

前節でのべたように単元学習の単元とは本来経験カリキュラムにおける経験単元をいうのであるが、この立場に立つて各教科をみるならば、それは在来の予めきめられた教科というものではなくどのような目標や種類の経験を主として学習するかという一つの枠の意味で教科とするのである。實際上ある種類の経験といっても一つのまとまった全体をなしているものであるから一つの教科の枠に閉じこめられずにいくつかの教科にわたることになる。逆にいえば一つの教科には他の教科の経験も入り込んでくるわけである。とくに社会科のごとく人間関係を問題とし社会生活上の問題を取上げる場合それは広く全教科にも深く関係してくる。こう考えれば経験の全領域を教科全体と、どうにらみ合わせてどう組織構成するかのカリキュラム構成論が必要になってくる。

コアカリキュラム

ところで生活主義経験主義の原理に立つならば教科学習をどのように考えるべきか。近代の新教育においては前もって用意された教科や教材を学習することが学校であるとする旧教育に対して生活こそ人間を教育する。教育は生活の仕方を中心として教えるという生活教育の思想や実践が近代では新教育として生れ育ってきて、それがアメリカではプラグマティズムに基礎づけられて活動主義経験主義教育となった。生活教育は伝統的な教科の枠にこだわらないで生活の問題について学習させまた生活そのものを実践させる。したがって生活教育の立場からは生活そのものの一つのまとまりが生活単元であって、新教育ではこのような生活活動こそもっとも値打ちのある単元であるとする。このような生活教育を極端に進めてゆけば学校からは系統的に配列された教材の区分である教科というものがなくなってしまうのであるが、二六年学習指導要領では問題解決学習の経験単元の外に教科単元というものをあげ、これを単元の中に

取り込んでいる。

生活教育を推進したのは梅根悟氏であるが、氏はキルパトリックの後期におけるプロジェクト法を紹介し、それは氏のいう単元法であるという。キルパトリックは子供の生活意欲に立脚したその自立的な目的活動が、プロジェクト法であると定義しその種類や生活段階を分析しているが、それは梅根氏によればそのまま単元論であるとする。そしてその分類の中に入れてある問題プロジェクト（稲妻はどうして起るかなど純粹に知的興味から起る疑問、むし歯はどうして防げるかなど実用的動機の疑問等知的問題の解決をめざす活動）など旧教育そのものと考えられた知的技能の系統学習でも、また学習プロジェクトの如くに英語を覚えたり算盤のけいこするなどすべての特定の知識技能を習得することを目的とした活動等は単元以前のけいこであつても、それが子供の欲求や必要に根ざし子供の自主的な計画に基づいて自発的な目的活動として行われるならば立派なプロジェクトであり単元であるといつてよいとする。これは生活教育の立場から、生活の学習をコアとして教科学習を包んでいこうとするものであるが、氏のいうコアカリキュラムはこのような考えの発展なのであろう。

氏のコアカリキュラムは前以つて用意された教材から出発するのではなく、人間の生活活動の領域の分析から出発する。そしてそれは(1)生きること（生命の維持）(2)遊ぶこと（娯楽）(3)働くこと（財の生産獲得勤労）(4)愛すること（社会活動）の四つの基本的な生活活動とし、これをスコープとして教育目標を立てる。すなわち学校はこの四つの生活の仕方を指導する。こうしたスコープによって教育上重要な活動がとり上げられ、子供の心理や欲求の発達に應じて年令の順に配置する。そして配当された経験単元生活単元から単元構成が行われる。それは単なるあるいは素朴な生活教育ではなく進歩し発達してゆく生活であるとし、そこから生活の成層的区分として生活単元問題単元教材単元あるいは単元以前のけいここの四つの横の

軸を考える。この場合生活単元や問題単元は新教育の道であるが教材単元や、けいこは旧教育の道であって、これを一つの軸に並べて四層とする。さてさきのスコープの四つの領域と絡み合わせればそれぞれには四つの層があることになり、これを縦横に組み合わせれば十六の生活項目が基盤のようにできることになる。

これを学校生活の組織計画を建てる時には縦割りの時間割つまり領域別コース制にするのか、また層別的にコース制を立てるのがよいかが問題になる。結局生命維持の体育の如きまた娯楽の領域の中の音楽や美術の如きは縦割りに通しておき、それぞれ体育コース・情操コースとする。しかし残された領域は子供自身が生活設計していく自然の生活リズムによる時間であろうが、小学校高学年や中学校になるとコースに分けて生活にけいこをつけることが必要になり、教材単元の一部は領域別あるいはさらに細かに分けて地理歴史と理科に分けて時間をきめてやる。これが教科コースである。算数国語というようなのは領域別に分けないで横割りコースで時間割の中の一定の時間でやる。結局あとに残ったものは縦横の区分の線が入れられず子供の自然の中で学習することになる。このようにコアコースを中心にして社会理科のコース・体育コース・情操コース・ドリルコースが配置されたような全体カリキュラムを、コアカリキュラムと呼んでいる。(註六)

以上梅根氏のコアカリキュラム論を紹介したが、コアカリキュラムの試みは各地でなされた。二三年一〇月にはその連絡協議機関的な役目を背負ってコアカリキュラム聯盟が設立され、二三年から四年の前半にかけてはコアカリキュラムの全国的流行現象も起り、各地でカリキュラム改革や学習指導法改善の新しいカリキュラムプランが打ち出された。

千葉県では北条小学校が中央教育研究所の指導を得て早くからこの研究に手がけ二・三・四年頃には公開研究会を行い、その実践は全国的にも反響があり、県内ではこの実践を見学したりまた影響さ

れることも多かった。同校の北条プランはすでに二一年四月から検討され、一二月には社会科のカリキュラム構成を試みた。そのあと公開研究会を行っていた。ここでも社会科は実践の結果他の教科と次元を異にするものであり、それと同列におくのは不思議であるとして社会科をコアとするカリキュラム構成を行い、同時に人間形成の教育は地域社会の現実や要求に立脚したコミュニケーションカリキュラムでなければならぬとし、学習を生活現実から層的に分類し、生活・文化・道具の三つに分けて全体構造を考えている。(註七)

このようにしてコアカリキュラム運動は盛んになったが、その理由は二二年学習指導要領社会科編へのヴァージニアプランの影響が強かったおとも考えられるが、また生活教育を徹底的にやろうと思えば伝統的な教科の枠を外さねばならぬし、外せば社会科と他教科との間の内容的な重複や不統一ができるというあいまいさにある。

形式的に一教科としておかれる位置に疑問が感じられて、結局小学校では教科の別をこえ、生活の問題解決を中心にして問題解決に必要なあらゆる知識や材料を最大限に活用してゆく中心学習として、また全体計画をひきしめる母胎の役割を社会科がもつことが明らかになってきたからである。(註八)

ところで船橋市でもコアカリキュラム運動には多大の関心をよせ、既述のように川口市や北条小学校に参観にゆく者が多かったのであるが、現実にはそれを学校で実践するところはなかった。社会科の性格が十分呑み込めず、あるいは疑問を感じたり、コアカリキュラムのようにカリキュラムの全体構成には高度の教育理論を駆使し、十分な研究条件を整えることが必要とする場合にはなかなか手が届かなかったのである。市内のある教員が北条小学校の公開研究会に参加したとき、次のような感想文がある。

県下カリキュラム構成運動の先駆をなしただけあってさすがにがっちりしていると思った。カリキュラム構成は生活課題を中核としての単元学習すなはち生活学習と道具学習・分化学習自由研

究補修課程のように全体を構造づけている……デモンストレーションは実に華々しく子どもたちがよく発表してい、豪華な教材教具を備えていることなど到底真似のできるカリキュラム実践ではない……中心学習の関係は十分納得いかなかったが、今日研究会に出席して自分達の学校の教育実践がいかにみじめに感じられた。(註九)

全国的に見ればコアカリキュラム連盟の結成前後からカリキュラム構造論議は活発に行われ、特に何をもってコアとすべきかについては「日常生活課程」と称し教科外活動や学校行事特別教育活動などの領域をコアに編成して行こうとするもの、他方社会科ないしそれに理科を加えたものをコアとする総合的な生活単元を主張する動きも強かった。同時に新教育批判も活発化した。

この時期から文部省のコアカリキュラム批判も目立ち、コアカリキュラム法令違反論争も行われ、コア連自体も自省の再検討期に入りカリキュラムブームに退潮がみられた。とくに二五年にはCIEのオズボーンは集会に際してコアカリキュラムは行き過ぎだとの文書をよせ、コア連の組織も崩れはじめコア連を日本生活教育連盟と改め運動の転機がはかられた。

地域教育計画

以上カリキュラム改造運動に関しては主としてコアカリキュラム運動についてのべたが、他に「地域教育計画」の潮流がある。これは学校をとりまく地域社会の協力を得ながら地域の実態調査をふまえて地域教育計画を策定し、その計画の重要な柱の一つとしてカリキュラム改造を位置づけようとするものである。その代表的なものとして川口市における地域教育計画とそれに基づく生活統合学習の試み、広島県本郷町を中心とする実験的研究に基づく本郷プランその他の他がある。カリキュラム編成というものの本来の性格は(1)教育内容の編成はその地域社会の生活を基盤としてなされる(2)構成の主体はその土地の全ての人々である(3)計画立案は調査を基にした客観性

をもつものであるとする。そして主要な関心とするところはコアカリキュラム運動と対照的である。地域教育計画では教育は常に変じゆく社会の改善方向からその形態や構成を受取らねばならぬとし、社会との連関の中で学校教育編成や地域の組織化に主要な関心が向けられる。これに対しコアカリキュラム運動では教育実践の技術的方法的改善に向けられる傾向が顕著であった。そして教室での子ども具体的行動をより活発にさせるような学習指導過程あるいは子どもの学習形態の問題に関心をよせる傾向が強く、教育内容の吟味教科の論理性系統性の確立や子供におけるその定着が関心の対象となることは少なかった。むしろ学習指導要領を重要な拠りどころとしてコアカリキュラムが編成されることが少なかった。

これに対し地域教育計画では具体的な各教科のレベルまで下りた検討ではなかったにせよ子供に与えるべき文化財への再吟味教育内容に対する戦前以来の国家統制への批判がベースにあった。(註一〇) 終戦後早くできた川口プランの段階では起源や発想をかなり異にするこれら二つの潮流は一応一本にはとまって実践を展開している。しかしコアカリキュラム連盟の結成を契機にカリキュラム運動は大きくみてコアカリキュラム的なものと地域教育計画のタイプにわかれていく。コア連結後も地域教育計画はそれ自体として固有の歩みを続けるが、同時に外部からの批判内部からの自己批判もあり、また客観状況としては指導要領にもとづく教科書が登場すると教師は教育課程自主編成から遠のき、また基礎学力低下の声、入学試験の壁によってコアカリキュラム運動とともに次第に衰退の過程をたどった。

教科観の対立

カリキュラム改造は隆盛期はあったが、やがて退潮したことは前述の如くであるが、その過程にあつては教科をどうとらえるか、どう実践的に取り入れるかということが常にこれと表裏して存在し、教科の枠を無視して自由に動かしたりなどすることがまた衰退に関

係していることも考えられる。

これをコアカリキュラムについて見れば統一見解がまだなかった初期コアカリキュラムの構造論は、石山修平氏によれば中心課程と周辺課程という二課程からなる同心円の構成をとっていた。すなわち教育の民主主義的改革は生活現実に取り組んで自主的協同的に問題解決をなし得る実践的人間の形成を目的とする。この教育の全体計画に対応してカリキュラムの全体構造を追求するのであって、そこではいわゆる文化遺産の学習はそれ自身目的でなく問題解決のための手段ないし道具であるとする。教育目標を達成するためには個人的ないし社会的な生活現実の問題解決の学習がカリキュラムの中核となるべきであり、それに関連するかぎりでの基礎的知識技能を手段にして学習する周辺課程として組織するのであった。しかし梅根氏は科学のための科学生活を科学の手段にするのではなくデューイにならって科学の人文化社会化を唱え、社会的人間の問題の合理的叡知的心理に向って科学を解体すること新教育の道である。(註一一)今日の学校は以前社会や家庭での共同生活の中で行われていた教育機能を救い上げ、教授ではなくて生活に対する生活の修練、つまり生活指導「生活の仕方を指導」することである。それは社会科のような問題単元でなくともっと生活的なプロジェクトにする必要があるという。生活教育に徹底する梅根氏の立場に立てばミニマムエッセシャルズに基礎をおく石山氏は分科主義的であるということになる。

石山氏によればコアカリキュラムは児童生徒の生活経験を統合する中核の設計であり、同時にまた児童生徒を共同せしめる社会的活動の中核の設計である。この二つの民主主義的教育理想を実現するための中核的活動の内容は「従来の教科分類によれば社会科の学習活動に最も近いものであるが、しかしこれを中核中の中核としながらもその外に必要な経験要素を多方面から吸収し統合しているが故に実質的には社会科よりも一層広い内容を有する統合的中核である」

という。これにしたがえば石山氏のいうコアコースは社会科の発展であるということになる。このような意味の社会科はコアであるが他の教科と並立した意味の一教科ではない。そして石山氏は児童生徒に習得せしむべき最少限度の本質的経験 *minimum essentials* を確立することが新しいカリキュラムを構成する上に必須の手続であるといい、教科カリキュラムをもその手がかりとして生かすべきだとする。すなわち一応学習指導要領による国家基準があるからコアカリキュラムを実施するときには各教科の指導内容を、地域や児童の実態を考慮して各学校毎にそのスコープとしシーケンスを具体的に定めねばならない。こうして用意した教科カリキュラムを社会の生活課題に即応した体系と形態に組み込んで実施するとき教科区分がのり越えられていかねばならないという。

以上によって見れば梅根氏は学校は生活の仕方を学ぶ生活学校であり、生活指導に必要な限りでその過程の中で知識を学習するというに對し、石山氏は文化遺産の学習そのミニマムエッセシャルズを背景に持つということは教育の本質観の対立である。このような対立は問題解決学習か系統学習かということにも見られ、これが論争の問題にもなった。

五、問題解決学習への批判

問題解決学習とは既述のように子ども達の現実生活の問題を子ども達自らの手で解決してゆく力をつけようとする。つまり実践的能力をつけるという契機を内にもつものである。しかしそれは知識の体系を斥けるものでなく、問題解決を進める過程でそれと結びつく知識技能を主体的に取入れ組織していこうとするのである。

これに對しては第一に問題解決学習の目標や内容に關してはプラグマティズム的な現状肯定的適応主義であると、革新陣営からの批判がある。アメリカ教育理論は問題解決学習を強調するが、その解決の方向が問題である。社会を動的に捉えてはいるが、変化の將

来は不可知という。それは結局無方向の社会科となり、それは現存の社会秩序の温存に過ぎないとする。第二にその方法に関してである。問題解決学習は子供の興味と関心とにもとづく自主的思考自発的な活動を通じて具体的な事態現実の問題に対処することができ、生きた知識を育てようとする。それは教科の区分や系統によらないで生活の中で直面する切実な問題を多角的総合的に取扱って問題解決能力を養うとする。しかし(1)生活から知識への道をとるのでは教科の体系はばらばらになる。教科は科学に照応したものであり、科学は人類の歴史的発展の過程で経験知識を統一させ、客観世界の法則性を正しく反映させてできた成果だから系統性から離れることはできない。(2)教育における実践と理論の統一といっても知識から生活への道、つまり知識の体系に沿って生活の事実を整理するという方法をとるべきである。現実の生活の問題は現代性を教科の内容に反映させ、教科の生活化を図ることによって行えばよい。(3)子どもを大人ですら解決できないような問題に取り組ませることはむしろかしい。結局はまやかしの解決を与えることになる。(4)経験主義は直接経験による学習を重視し、人間の歴史的所産である客観的知識や文化が逆に人間の経験を限定してくることを十分に考えない。このような批判に対して反論もあり論争も起ったが、生活から知識へという道を追う経験学習問題解決学習によっては知識の体系性が犠牲にされることは避けられない。それによって子供の内に知識を系統的に拡大し体系的に組織し、科学的な全体的な世界像歴史像を獲得させることはできない。(註一二) このように経験学習問題解決学習は系統学習論の側からの強い批判の前に立たされ抗しきれず後退した。

他面問題解決学習は社会の矛盾や課題と取り組み社会を変革する人間を育成しようとする科学主義的な社会改造科の性格をもつという点で保守陣営からも批判攻撃をうけた。これまでの社会科は社会の改善進歩に貢献する態度や能力の基礎として科学的知識や認識が

重要であると考え、社会についての理解認識を深め高めることを基本課題としてきたのであるが、三三年学習指導要領では科学は道徳に矛盾する面がある。科学的認識の発展に対する意味における道徳教育を強調する方向へ社会科を改造しようとする。結局そこでは政治経済社会文化についての客観的な科学的認識や社会生活の改革改善への主体的取り組みも内面的心情の育成を重視する社会科になっている。

このように問題解決学習は知識の体系や順序を正面から考慮せず知識の正しい範囲を外し正しい系統性を損うことが多く、実践を一面的に強調するが、それはかえって正しい力強い実践力問題解決力をつけることが不十分となった。問題解決学習が系統学習かということは結局理論と実践の矛盾をどう統一したらよいかという人生窮極のアポリアの反映であって正しく解決することは容易ではない。当初コアカリキュラム連盟にも属しその実践を進めた広岡亮蔵氏は問題解決学習は客観的知識を自分の中に取り入れてきたが、問題解決学習では限界に達し系統学習に転化しようとし、系統学習は問題解決学習の限界点を克服して問題解決学習のもつ実践的契機を自らに納め実践的な系統学習を考えるべきだとする。(註一三) 同様に系統学習の立場に立ちつつも問題解決学習の心理主義との調和を考える山田栄氏は次のようにいう。教材の系統性を教育的系統性の意味において捉え、それは教材そのものの系統性に止まらずむしろ系統性ある教材を児童生徒の心理的発達にに応じて配当するような形で両者を調和させる。けれど教育的系統性といっても知識を単に生徒の心理的発達に応じて配当するのではなく、知識が生み出された過程に従って児童生徒に再発見再生産させるような系統性を考えるべきだとする。これは生徒の思考力の発達をねらうものであり結局それは人間形成につながる。つまり知識が生み出された過程にしたがって再発見再生産させようとする構想が、既に分っている客観的な仮説として実証させていくいわば問題解決的な実証過程と考

えるわけである。このようにして人間性の開発人間形成を目ざす主観的な問題解決学習と客観的な教材の系統学習の調和がもたらされ両者が止揚されるとする。(註一四)

六、教育課程の改訂

以上戦後の新教育について教育課程の推移をのべたが、僅か十二年間であったとしても種々の教育理論が研究され実践もされ、教育課程の自主編成という気運の中で教育史的に見れば内実ある展開があった。しかし理論が先行して一般には実践がこれについてゆかないという憾みがあった。社会科廃止論も出て浮足立ったところもあるようだ。二七年一二月には教育課程審議会に社会科の改善に関する諮問が行われ「社会科は民主主義育成に重要な役割をになうものであり、その基本的性格を育てるという意味で社会科の原則的な方針は変更しない」という答申が出された。そして社会科学学習指導要領は一般編が三年に改訂されたのに対し、一足早く三〇年四月には小中学校改訂社会科実施に至った。それは従来の学習指導要領の不備な点を実情に即して悪い点を是正するというのであるが、具体的に例えば地理歴史政治経済社会の各分野についての学習が各学年を通じて系統的に発達段階に即して行われるようにする。即ち在来の学年基本目標に対し具体目標を設定してその学習内容を具体的に示し具体化を図ったのである。

三三年の小中学校教育課程の改訂は三一年三月に諮問が発せられた。その趣旨は講和条約締結後の独立国家の日本として最近の世界状況文化科学産業などの進展の中における義務教育の刷新を期するということ、これに対する答申では教育課程の改善充実すべき点は(1)道德教育の徹底(2)従来学校の全体を通じて道德教育が徹底を欠きがちであり、社会科においても道德を人間関係の知的理解に重点をおき「基本的習慣や内面的道德の心情の育成が困難であるとし、学校全体で道德教育を行う」という立場をとりながら、なおかつ道德

教育の徹底を図るため」小中学校に道德的指導の時間を特設して毎学年指導する。(2)基礎学力の充実(3)国語算数数学の学力調査によってみても児童生徒の学力が満足いくものではない。小学校ではとくに国語算数の指導内容を充実し、指導時間数を現行より増加する。(3)科学技術の向上(4)小中を通じ算数理科また科学技術に係あるその他の教科の改善充実を図るというのである。この答申をうけ三三年一〇月小中学校の学習指導要領は文部省告示をもって公示された。これに先だち学校教育法の一部が改正され、それにより学習指導要領が教育課程の基準であることが明示された。かくて学習指導要領が法的拘束力を持つことになったので、教科や授業時数(最低基準として)は特別に説明が中にならない限り当然その通り実施すべきものとなる。したがってコアカリキュラムの如く教科科目や時数を動かしてカリキュラム編成を自由にできないことになる。教育課程の自由編成という原則は崩されないにしても大きな制限をうけることになる。同時に社会科そのものの内容も政治経済文化についての客観的科学の認識や社会生活改善への主体的な取組みよりも内面的心情の育成を重視する道德教育の色彩の強いものになった。そして上記の如く心情主義的道德教育を補充し深化するために「道德」の時間が特設されたのである。

以上戦後における新教育課程の受容と変容の過程を三三年学習指導要領改訂に至るまでその概略をのべた。それは新教育課程の批判や評価でなく、また政治や社会の問題に帰着させて考えるのではなくあくまで教育の問題としてしかも現場から見た推移を跡付けた。紙数つきて道德や特別活動また他教科についてのべるのができなかつたが、他の機会に譲りたい。

註一 文部省編「単元学習理解のために」二二―二三頁。

註二 広岡亮蔵「問題解決学習か系統学習か」(カリキュラム一九五五年

- 註三 馬場四郎「小学校社会科指導法をめぐって」(社会科教育二五年七月)
- 註四 岩内正雄「カリキュラム論とその実践」(千葉教育第二号二三年一月)
- 註五 船橋市教委編「船橋市新教育十年の歩み」(二三年、六四、六八頁)
- 註六 梅根悟「新教育への道」(誠文堂新光社、三一三、三二三頁)
- 註七 和泉久雄わが校におけるコア学習プログラム(千葉教育第二号)
- 註八 肥田野稲垣編「教育課程総論」(東大出版会、四七八、四七九頁)
- 註九 前掲「船橋市新教育十年の歩み」(二三頁)
- 註一〇 前掲教育課程総論(四八四、四九〇頁)
- 註一一 梅根悟「生活学校はどこへ行くか」(社会と学校、二三年四月)
- 註一二 佐藤正夫「戦後新教育の評価」(教育学研究三一巻一号一一、一二三頁)
- 註一三 広岡亮蔵 前掲「カリキュラム」
- 註一四 山田栄「教育課程の新研究」(高陵社九五頁)