

小学校・教育課程の改訂と実践上の課題（其の一）

竹 下 三 郎

Curriculum Revision of the Elementary School and a Proposal for Practice (Part I)

by Saburo Takeshita.

一、昭和五十五年度実施の改定について

序にかえて

現行の教育課程は昭和四十三年七月十一日に文部省告示第二六八号によって発表され、四十六年四月一日から施行され現在に到っている。教育課程（学習指導要領もあわせ意味する）の改訂は昭和二十二年、最初の「学習指導要領試案」が実施されて以来ほぼ十年間位の間隔で改訂され、現行のものは三回目の改訂のものであり、今回告示のものは第四回目のものである。

現行学習指導要領の改訂については、昭和四十八年一月、奥野文部大臣が教育課程審議会に、「小中高校教育課程の基準の改訂について。」の諮問をうけて改訂告示されたものである。

このことは現行の教育課程の基準が不適當であるとか、誤ちを犯しているとかの意ではなく、積極的な意味をもっているものである。即ち第一に社会の進歩発展或いはその変化、世界の教育の水準や内容の変化現在施行中の問題点等を考慮し、慎重且つ速やかに改訂していかなければならないことは教育の本質上当然といわなければならない。

実際家の中には、「漸く内容や方法にも慣れなじんできたのにもう改訂か。」という不満の声がないでもないが、次代の国民を育成していく教育に従事するものにとってそれは当然の使命として受けとめな

ればならない。

その上現在の教育実践上にはいくつかの大きな問題が横わっている。第一に教授内容が多過ぎるということである。何といてもこの問題は実際家を悩ませている大きな問題である。

その原因は基準として示してある学習指導要領にあるといわれたり、そうでなく、教科用図書が徒らに内容を拡大しているからだともいわれている。しかし、教科書は学習指導要領に基いて編集され、検定もまた学習指導要領を基準としてなされるのであるから、その原因は指導要領か、または、それを拡大解釈して検定するその検定のし方にあるかどうかである。

では取り上げられている内容が国民育成にとって不必要な知識かというところではない。現代の世界は実日々知識量が増加し、いわゆる知識・情報の洪水下に置かれており、しかも交通・通信の速度は極めて大で、マスコミ時代を形成している。このことは基礎教育の内容に当然影響を与えつつあるといわなければならない。

この多量の知識・情報を伝達（教授）していくために懸命の努力が払われて来たのであるが、結果したものは知識偏重とか主知主義の教育とかいわれる弊に陥ったようである。もとより教育は、知的発達、社会的発達、情緒的発達、身体的発達が調和していなければならないのに、その均衡が破れてきたといわれている。だからといって国民育成に必要な知識はあくまで必要である。ここに大きな問題が生ずるの

である。

第二に前記の知識量から必然的に出てくることは学習指導方法論的に「詰め込み主義」の教授が行われているということである。学習指導は知識の伝達という因子のあることは否定出来ないがその本質は自発性・自主性を育て、自己活動による発見的・創造的学習でなければならぬ。ということとは共通論として誰もがもっているものであるが、この内容に直面して、教師中心の詰め込み主義にならざるを得ないということである。

第三に詰め込み主義は必然的に記憶主義の教授活動にならざるを得ないということである。教授・学習の営みは子どもの記憶活動に依存する比率が非常に大きいということはいえるが、経験や体験を伴わず、主体的な判断や推理よりも、言語的な抽象概念のみ弄ぶ如き指導は極めて危険であるといわなければならない。このことは単に知識の必要が大であるというだけでなく、学歴社会における進学競争の熾烈化ということから生ずる諸々の対策——例えばテスト主義——から影響を受けていると思われるのである。

第四に乱塾時代が現出したということである。このことは直接学習指導要領に起因するかどうかは多分に疑問であって、他に複雑な要因が絡んでいることは確かであるが、現代の教育界の問題であることは否めない。塾教育については他に調査資料や評論が多く出ているので詳述は略すが、小学校児童が学校で週三十時間前後——五・六年生で三十三時間——も教育を受けているのに、過半数の子どもが何等かの別勉組織に属しているということは世界の驚異であり、一面寒心に堪えない状態である。

子どもの父兄は、塾で教育を受ける必要があると思うから多大の経費をかけて塾に通わせているのである。なぜ必要と思うのか、このところだけではどうしても考えないわけには行かない。前述の通り義務教育の内容は膨大な量となりまたその程度もせり上ってきている。子どもは理解不十分のままどんどん進んでいってしまう。いわゆる成績は上らない。教師もそれを当然としている。ここに学校に対する不信感

というものがどうしても強くなる。保護者はこの故に学校側に何かと注文をつけるが、何といたってもわが子を人質にとられているという気持ちからそうそう強いこともいえないし、一方学校側は公権力に支えられてさして痛痒を感じないというのが現実であろう。というわけで、学校での不消化の学習を家庭で補い塾通いさせているのであって、学校での教育が満足なら敢て高額の経費を負担し、多少の塾通いの危険（交通等）を犯してまで別勉させようとはしないであろう。教師も最近では塾通いを事実として認め、学校での学習の不足は、塾で補うだろう位の気持が、不知不識のうちにあるかも知れない。「このころはむずかしいのでわからない人は塾でよく教わりなさい。」といった先生まで出て来たということを聞く。

このような乱塾時代を現出したということは他に社会的な種々の事情があるにせよ、現行の教育課程にその一因が内在していることも事実であり、また現行の教育課程を実践していく上での学校側（教師）の対策の貧困さも無視できないと考えられる。——教育課程が改訂されたとしてもこのことだけでは解決しないと思う故に——

第五にいわゆる「落ちこぼれ児童」の問題である。落ちこぼれでなく、「落ちこぼれ児童」という者もいる。前者の場合は、子どもが落ちこぼれていったという自動詞で、社会的（経済的）な環境、家庭事情、本人の性格、身体的な事情等から脱落していったという場合をいうであろう。後者の場合は、要するに教育する側（学校）が目落しをしたという意であろう。極端にいうならば、学校側の教育的手段の不備、不足から脱落させてしまったという意で、こと重大といわざるを得ない。もとより脱落の原因が他動詞的であったとしても直ちに教師という實際家の責のみでなく、教育行政上の対策不備、ひいては政治上の問題とも絡らみ合う問題である。

「落ちこぼれ児童」とは何なのか。うっかりすると、いわゆる「できの悪い子」に落ちこぼれ児童というレッテルを貼る誤りを犯してないだろうか。若し単純にこう考えたとしたら、落ちこぼれ児童を永久になくすることは出来ない。但し一般的にいつて、学習内容の程度が

高過ぎて並みの子どもがついていけないと仮定したら、これは落ちこぼれとか、出来の悪い子というレッテル以前の問題となる。（このことについては批判がないわけではないが後段にゆずる）

世界の心理学者、実験心理学者の永い間の研究によって子どもの知的可能性を或程度測定することが可能になった。教授作用は、この知的可能性を十全に開発する使命があるといえる。この知的可能性が未開発なり開発不十分であったとすれば（要因はどのようなであれ）落ちこぼれ児童であるといわなければならない。従て出来の悪い子どもが実は可能性を十分発揮できないためであるとか、或いは出来が悪いといえない子どもでも、可能性を十分発揮すれば、更に向上するといった所見をもつならば、その子は落ちこぼれ児童といわざるを得ない。

問題の落ちこぼれ児童を右の定義に照らして多く存在するとすれば、児童の権利を奪うことになり、対策を急がねばならない。

第六に体育上の問題である。体育はもとより身体上のこと、精神上のこの両面のあることは当然であるがデータ上から、問題点は身体上のことである。衆知の通り、身体の発達は戦後非常に伸びを示していることは喜ぶべきことであるが体力の面においては遺憾ながらそれに伴って発達していない。持久力、走力、跳力、懸垂力等が不足しているということはデータ上から明らかである。殊に骨の強靱性が不足しているために骨折の傷害が非常に多いということである。戦後、衣食住といった居住的生活環境は非常に向上しているのかかわらず体力の低下を示していることは社会的環境の不適當ということもあろうが、学校教育における体育全般について改善すべき点があるかと考えられる。

第七に道徳性の問題である。

戦後経済的には疲弊のどん底に陥ったわが国ではあったが、僅かの年月のうちに立ち直り、個人的所得はもとかくとして、G・N・Pにおいて世界の上位にランクされるまでに立ち到ったことは西ドイツの復興と共に世界の驚異とされている。しかし、精神的、道徳的な裏付けの伴わない経済復興への努力・活動はやがて、外国人をして、「エ

コノミックアニマル」と呼ばしめるに到った。「アニマル」の呼称はあまりにも情ない言葉である。

道徳的の面においては戦後どのように復興したであろうか。これは経済のそのように単純にはいかなない。道徳性の復興とはいふもの、正確にいえば、脱皮であり変貌であり革新であるといわなければならない。戦前においては、教育の拠り所として教育勅語があり、学校では修身科を課し、国は祭・政・教一致という国是により国家主義国家として統一国家を形成していたので、国民教育における道徳教育も徹底し、それなりに確立されたといえる。

戦後は一応戦前のものを一切否定し、民主的、平和国家を形成する一員としての国民を育成するという新しい理念に向かって進んだわけであるが、遺憾ながら、基礎教育において道徳教育に及ぶまでの指標、施策に乏しく、加えて一般社会の精神的混乱のため、青少年の道徳性は荒廃したといえよう。昭和三十三年九月一日から教育課程における道徳の特設時間を設けてその指導に当たったものの、一部では修身科の復活と称して根強く反対していたため、その復興は遅々として進まず、現在も識者をして憂えさせているのが現状である。

二 教育課程の推移について

今回第四次の教育課程改訂を告示し、昭和五十五年度から実施する教育課程の教育的背景を前章で考えてみた。ここで昭和二十二年、新教育制度が発足してからどのように教育課程が変遷し発展してきたか、その推移を理解することは教育課程の展開上横わる諸問題を解決する上に重要な意義があると考えられるものである。

1 戦後教育の黎明

昭和二十二年という年は、日本教育史上または教育制度史上画期的な年であるといえる。敗戦後、占領連合国（実質上はアメリカ）の管理下に置かれた日本は戦後の疲弊のどん底にあり、思想的混乱のさなかにあって憲法の制定、教育基本法、学校教育法、同法施

行令、施行規則を制定し、この年度から施行されたのである。

いわゆる六三制という義務教育制度もこの年に施行されたのである。義務教育三年延長ということは豊かな平時においても困難な改革で、容易に実現し得ないのに、疲弊のドン底において強行されたということは、占領軍の至上命令とはいえ、危惧の念を懷かせたものであつて、行政当局の苦心たるや並大抵のものではなかった。——市町村長にとって米の供出と六三制の実施（新制中学校の建設）は命取りであるといわれ、事実このため職を辞したり、自殺をしたりした市長村長もいたのである。

しかしながら悲惨な戦争から開放され、無償の義務教育を延長して教育の質を高めていくということには大いなる希望、期待、喜びを以て迎えられ、まさに新国家、新教育の誕生という希望溢れる黎明であつたといえよう。

(1) 学習指導要領試案（昭和二十二年）

教育諸法令の実施ということになれば、教育課程の抛り所となる学習指導要領を告示しなければならない。現在のものの改訂でさえ三年の歳月を必要とするのに、終戦後一年半で、今までに無い全く新しいものを出そうというのであるから、大変なことであつた。

ともあれ、「学習指導要領試案」として、一般篇と各各篇とを出したのであるから事に当つた人々の苦心は非常なものであつたに違いない。もとより不備な点が多く、アメリカ各州のコースオブスタディ（Course of study）の焼き直しや継ぎ接ぎと思われるものではあつたにせよ、現行に到るまで、その組み立てや基幹が流れているような気がするのである。

(2) 小学校の教科課程と時間数

昭和二十二年に出された小学校学習指導要領一般篇中の「小学校の教科課程と時間数」は下記資料(1)に示す通りである。この表の次に述べられている説明事項は重要な意味があるので次に示すと、

(一)ここに見られる教科で、これまでと違っているのは、

1 従来の修身・公民・地理・歴史がなくなって新しく社会科が設

資料(1)

二 小学校の教科課程と時間数

前略このような必要から昭和二十二年度から実施されることになった小学校の教科と、その時間配当はつぎのようである。

学 年	1	2	3	4	5	6
教 科						
国 語	175 (5)	210 (6)	210 (6)	245 (7)	210—245 (6—7)	210—280 (6—8)
社 会	140 (4)	140 (4)	175 (5)	175 (5)	175—210 (5—6)	175—210 (5—6)
算 数	105 (3)	140 (4)	140 (4)	140—175 (4—5)	140—175 (4—5)	140—175 (4—5)
理 科	70 (2)	70 (2)	70 (2)	105 (3)	105—140 (3—4)	105—140 (3—4)
音 楽	70 (2)	70 (2)	70 (2)	70—105 (2—3)	70—105 (2—3)	70—105 (2—3)
図 画 工 作	105 (3)	105 (3)	105 (3)	70—105 (2—3)	70 (2)	70 (2)
家 庭					105 (3)	105 (3)
体 育	105 (3)	105 (3)	105 (3)	105 (3)	105 (3)	105 (3)
自 由 研 究				70—140 (2—4)	70—140 (2—4)	70—140 (2—4)
総 時 間	770 (22)	840 (24)	875 (25)	980—1050 (28—30)	1050—1190 (30—34)	1050—1190 (30—34)

いま次に、この教科課程表について注意すべき点を挙げてみよう。

以下略

けられたこと。

2 家庭科が新しい名まえとともに内容を異にして加えられていること。

3 自由研究の時間が設けられたこと。

(二)この社会科は、従来の修身・公民・地理歴史をただ一括して社会科という名をつけたというのではない。社会科は、今日のわが国民の生活から見て、社会生活についての良識と性格とを養うことが極めて必要であるのでそういうことを目的として新たに設けられたのである。ただこの目的を達するには、これまでの修身・公民・地理・歴史などの教科の内容を融合して、一体として学ばなくてはならないので、(学習指導要領社会科編参照)それらの教科に代って社会科が設けられたわけである。

(三)家庭科は、これまでの家事科と違って、男女ともにこれを課することをたてまえるとする。

ただ料理や裁縫のような内容が女子だけに必要だと認められる場合には、男子はこれに代えて家庭工作を課することが考えられている。

(四)自由研究も新しい教科課程で、はじめてとりあげたものであるが、この時間をどんなふうに使っていくかについては、少しく説明を要すると思う。………といって次に縷々説明を加えている。「児童や青年の自発的な活動のなされる余裕の時間として個性の伸長に資し、教科の時間内では伸ばし難い活動のために、教師や学校長の考えによってこの時間を用いたい。」といっている。また学級全体に対する責任を果す仕事をする時間等々のことをも説明し、やがてこれが特別活動へと進展していく素地となっていると考えられる。但し、その意味では、自由研究を「教科」として課程表に位置づけているのは、説明内容とも合致していないので不十分といわなければならない。

(五)時間数と授業日数の弾力性について。表で示している通り教科の配当時間数は、四年生以上について弾力性をもたせてある。このことは地域の事情や児童の実態に応じて、教科の時数を増減することができることを示している。勿論これには限度があつて、四年生の場合には九八〇時間〜一〇五〇時間の範囲内のことである。つまり算数・音楽・図工・自由研究のうちで、七〇時間をやりくりすることができるようにしてあるのである。

また五年六年生では、一〇五〇時間〜一一九〇時間の範囲内で、国

語・社会・理科・音楽・自由研究のうちで、一四〇時間のやりくりをすることができるようになっているのであつて、学校の自由裁量に幅をもたせたのである。このことは一面学校側の主体性を尊重したやり方であるが、実際には地域や児童の実態が教科の時間数を増減させる根拠を見出すことはむずかしいので、ご都合主義となり、ひいては混乱を招く結果ともなりかねなかった。といつても戦前堅い枠にはめこまれていた現場はこの自由裁量を或程度認めるといふやり方について喜んで受け入れたようである。

(六)三年生以下の週五日制について

三年生以下の学年では配当時間数が少ないので、「児童が週六日登校することが負担がおも過ぎると思われる場合は、学校長の裁量でこれ等の時間を五日間に配当して、児童に二日の休日を与えることを妨げない。」このことは画期的な見解のように見えるが、積極的な提示ではなかった様である。週六日の登校する負担がおも過ぎるということであるが、週六日でおこなう授業時数を五日間に圧縮しておこなえば、一日一日の児童の負担はどうなるかは知れたことである。また教職員の勤務等学校経営上から三年生以下という特定学年を五日制にするということは意外に困難なことである。

これは時代的な背景、つまり占領下にある教育行政は、民間教育情報部の管轄下にあつて、彼等は、実は全体の五日制を勧奨していた時のことであるので、日本側は全面的に拒否することもできず、せめて三年生以下の五日制を「妨げない」という表現で認め、妥協したとも考えられるのである。註―五日制については後に行政指導によって全学年五日制を実施するよう勧告され現場は非常に困惑したのである。―
三年生以下の五日制は日本の風土になじまず、地域は挙げて反対していたので実施した学校は少なかった様である。

(七)学校の指導計画について

学校ではこの学習指導要領をうけて、年間や週のプログラムを作成しなければならぬので、このことについていろいろ説明している。まず時間配当のことであるが、ここに示してある時間は一時間を六

十分としてある。現今では校時という単位（四十五分／四十分）で示してあることはいうまでもない。

「ここで示した時間は総時数であるから、これを二十分ずつ三つに分け、あるいは三十分ずつ二つに分けるなどして、違った教科の学習時にあてることが、児童の発達、教科の性質によって考えられるべきである。」と説明している。

このことは教育の本質から考えれば至極当然のことであって、現今のように四十五分ずつ区切ってベルを鳴らし（鳴らさないまでも）六年生の算数も一年生の算数も同時に始まって同時に終わるようなことは発達段階から考えてあり得ないことである。といってこのように発達段階、教科や内容の特性によって、二十分、三十分等と区切って一日のプログラムを作成実施しようとするれば、配当時間の計算上の運営は合理的ではあるが、学校という有機体の中で、しかも日本の校地校舎の条件から考えると非常に管理上困ることが起るのである。この告示後現場から沢山の質問や苦情が出て、それに対する当局の回答を文書通達で出している。——後述——

第二に一日のプログラムについても縷々説明をしている。一日のプログラムを作成するにはただ教科を並べるのではなく、教科が狙っている目標や活動(activities)を考え、児童の心理や疲労度を考えて配列すべきであるといっている。——これは至極当然——それによると、

(ア)児童が相談し合う時間

イ理解のための時間

(ウ)熟練のための時間

(エ)情操をたかめる時間

(オ)表現のための時間

カ自由の時間——これは前に述べた自由研究の時間と同じで、一日のうちどこかにほしい時間である

(キ)休み時間

このようなパターンをつくり、「学習の進展や児童の要求を考えて、いろいろな教科について、いろいろ違った活動を取り入れて、変化の

ある、しかも一日の指導が円滑に進むような時間割を作ることが大切なことがわかる。」と説明している。

子どもの、一日一日の生活が学校でどのように営まれることが教育的であるか、生活のリズム、活動の態様、疲労度等を併せ配慮した統一ある一日でなければならぬとする。児童中心のプログラム観であるといえよう。現今のように教科という駒を、四十五分ずつに区切られた基盤の方眼の中に機械的に（といってはいいい過ぎかも知れないが）はめ込んだに過ぎない時間割とは大分趣を異にするように思われる。われわれは教育課程を示した背後にある教育の考えが、児童中心主義に徹していると考え、現今の反省資料とすべきである。もとよりそれは生活主義という烙印を押し、日本の学校教育システムになじまないといってしまうべきである。

第三に右の様な考え方から、一日のプログラムを示してある。（学年は示していない）

（その例）

九時 相談の時間。歌をうたう。できごとを話し合う。今日の計画を話し合う

九時一五分 社会科。仕事の進行について話し合う。その仕事をおたがいに関係し今日の話し合いの題をきめる。話し合う。これに関係した表現活動をする。

一〇時一五分 体育、自由遊戯、児童一人一人について栄養と休息のプログラを話し合う。

一一時一〇分 国語、話し方、作文、——お話しを書く。

一二時 昼食、休み、運動場で遊ぶ。

一時 算数、個人指導を主とする。特殊の児童に、新らしく考える問題を提出する。

一時四〇分 音楽、練習、鑑賞

二時 休息

二時一〇分 国語、読みの練習を主とする。成績のわるい児童の指導をする。

二時四〇分 図画工作、または自由研究。

三時三〇分 放課

(3) 教育課程編成上の問題点

試案として出された学習指導要領は前述の通り、戦前までの教育課程とは打って変って児童中心の教育理想を具現化しようとの意図は熱烈であったといえる。しかしいかにも直輸入的で、実践上には自信がないといった雰囲気が見られた。とにかく、これをうけたわれわれは熱意をもって受け止め、実地化、具現化に努力したのであるが、いろいろの困難や、疑問点にぶつかり、ひいてはこれでよいのかという不安を懐かせたものであった。当時、現場から数多くの問題点が質問の形で文部省に問い合せがあり、それをまとめて通達の形で答えている。その通達は、昭和二十二年七月二十五日、発教第一一〇号、教科書局長、学校教育局長名で、各都道府県知事宛

「学習指導要領の解釈及び適用に関すること。」としての通達。

主な点をあげると、

(イ) 学校行事について、しょうぶの節句、みこしかつぎ、等仏教や神道を布教したり、軍国主義を鼓吹するようなものはいけない。

(ロ) 授業の日数を最低三五週とし、登校日を二三五日以上とすること。

(ハ) 低学年で、週五日制を実施する場合。週五日制を実施すれば、二三五日の日数を充たすことは困難である。この場合は施行規則四八条を適用する場合と同じように、地方長官に報告すること。但しこの場合でも年間の指導時数は基準を守らなければならない。

(ニ) 基準の時間配当の時間は六〇分として計算してあり、このことは従来の単位時数で示したのと異なるので沢山の疑点を生じた。

。先ず六〇分という授業時間の中には、教室移動の時間や、教科学習に附随した休息、レクリエーションの時間も含まれている。

——これは誠にあいまいな説明で、教科学習に附随した休息と、そうでない休息とどう区別するのか等々……

。また中食、掃除などが特に教科指導の意図をもって営まれるときにはその教科の指導時間に算入すると説明しているが、これも不分明

で、牽強附会といわざるを得ない。

(ホ) 単位時間として固定しないことについて。

前述のように一日のプログラムの例をみると学年の実態や教科の本質、活動の態様によって二〇分あり、三〇分あり、六〇分ありというようにさまざまに区切られている。このことは全校一斉にチャイムなどで時間の区切りを知らせ授業の開始、終了を一斉にすることは不可能である。そこで休息などがまちまちになり騒々しくて困るという苦情が多い。しかしこのことは訓練して可能なように努力して欲しい。と述べている。理想的かも知れないが当時（現今でも同様）の校舎の状態で施設設備の状況からして、訓練して可能かどうか疑問である。

また教科担任制による教科のある場合は、プログラムが流動的ではできないので、プログラムを作るときに教科担任制の科目を優先して固定するとか、実験・実習室での授業も優先的に固定するよう説明している。

以上最初に告示した学習指導要領は試案というにふさわしくいろいろな問題が多かったが、新らしく制定された憲法・教育基本法はじめ教育諸法令に基づく初等教育のあり方を具体的に現場に示して方向づけをしたことは新教育のあり方を示したものとて誠に意義が深い。そして引き続き研究を続行して、昭和二十六年に改訂試案が告示されたのである。

2 昭和二十六年試案

(1) 前提 昭和二十二年、新教育制度実施と殆ど同時に発行された「学習指導要領試案」は前述の通り忽々の間に作成されたもので、極めて不備なものであったことはやむを得ない。しかしそれまでは「文部省令」によるお仕着せに馴らされていた教育界が終戦と共に束縛から解放されたのはともかくとして、戦後の一般社会が混乱を来したのと同様、教育界とて、皇国の道に則る教育から民主主義的教育へと転換するという掛声で実の無い教育界に大きな道標を与えたということは確かである。

その道標は「教育の自主編成」即ち、学校が地域社会の実態からの

課題、児童の実状に即して目標設定から教育課程に到るまで自主的に編成しなければならないということである。このことは、指導要領が方向を示したとはいえ学校の自主的な裁量によることが多いだけに、責任と困難は遙かに大きくなったといえることができる。

文部省は昭和二十二年に指導要領試案を発行したが、直ちにその改訂に着手し、本格的な学習指導要領の作成にとりかかった。

この改訂のために、昭和二十三年から二十四年にかけて、現場や識者に対する意見聴取をしたり、全国三千余校を対象として、実態調査を行った。その結果を検討し、昭和二十六年に一般篇を作成し、つづいて各教科の学習指導要領を発表したのである。この学習指導要領のうち「小学校の教科と時間配当」については別表資料(2)の通りである。この「教科と時間配当」の理解のため以下若干説明しなければならない。

(2)「序論」について、本指導要領について全般的な構成を述べ、特に学習指導要領の目的やその使い方について述べてあることが、現在の考え方と非常な離りがあることに気づく。

(a) 学習指導要領の目的について

ア教育の一般目標(後述)について教師に示唆を与える。
イ教科や学年の目標について教師に指導の手がかりと示唆を与えること。

ウ学習内容や組織のし方について教師に示唆を与えること。

エ学習経験の領域における指導に調和を保たせ、すべての方面に均等な指導の例を示すと同時に、教師が自分の創意や工夫を生かして指導するように教師を刺激すること。

該学年で学習させておくのが、適当と思われることを示唆すること。
カ有効な指導の例を示すと同時に、教師が自分の創意や工夫を生かして指導するように教師を刺激すること。

キ評価の方法を示唆し教師を助けること。以上ア～キまでの叙述は、「学習指導要領は教師に対し、示唆を与え、刺激する。」といった目的であることを明示し、標準とか、基準とかからは遙かに遠

資料(2) 教科についての時間配当の例

学年		1.	2	3.	4	4.	5
教科	国語	45%~40%		45%~40%		40%~35%	
	算数	20%~30%		25%~35%		25%~35%	
社会	理科	20%~15%		20%~15%		25%~20%	
	音楽						
図画	工芸						
	家庭						
体育	家庭						
	家庭						
計		100%		100%		100%	

備考

- (a) この表は教科の指導に必要な時間の比率だけを示しているが、学校はここに掲げられた教科以外に有効な活動を行う時間を設けることがのぞましい。
- (b) 教科と教科以外の活動を指導するに必要な一年間の総時数は、基準として次のように定められる。
- | | |
|-------------|--------|
| 第1学年および第2学年 | 870時間 |
| 第3学年および第4学年 | 970時間 |
| 第5学年および第6学年 | 1050時間 |

いものである。いわば教師へ助言する参考文献乃至手引き書程度の目的としか受けとれない。

(b) 学習指導要領の使い方について

ア学校が指導計画をたて、これを展開する際に「参考にすべき重要な事項を示唆しよう。」とするものであって、地域の実態、児童の興味・能力・必要に応じてこれを創造的に用いなければならない。

イアと同様、学校は示された目標をじゅうぶん念頭において学校の目標をつくるようにすること。

ウ学習指導要領に示され学習内容は、全国の地域の差に応じて選択がなされるように作られている。

このことについて、例えば理科篇をみると、総頁数四六二頁もあり、目標 ○理科における児童の発達 ○学習内容の組織化 ○理科指導計画のたて方 ○学習指導法 ○評価の方法 ○理科の材料と施設

○付録として、理解・能力・態度の目標(分析に)等詳細に述べられてあり、恰も理科学習総論といった観を呈している。これを参考とし、

手引として理科学習指導がおこなわれるよう期待したのである。これは理科に例をとったのであるが、各教科のそれは、主旨・形式一貫しておらず、精粗もまちまちであったから、選択のし方もまちまちであった。

エその他学年配当のこと、指導要領記載外の取り上げ方等、使用法も懇切に述べている。

(3) 教育の目標について

学校教育法第十八条に小学校の目標が掲げられているのにかかわらず、教育の一般目標としてやや詳細に述べられている。

学習指導要領の一般目標がこの様に詳しく述べられているのは、現在に至るまでではない。この意味で、この時このように目標が掲げられていることは経過の上から意味が深い。

その掲げ方は、児童の生活上必要 (needs) とする内容の分析で、個人生活上から家庭生活及び社会生活の上から経済生活及び職業生活の上からその必要内容を掲げている。この考え方は、いわゆる進歩主義教育思潮 (Progressivism) から演繹されているように思われる。即ち、人は社会生活に処していくためには、生活上の問題を解決し処理し生活を向上させていく上に必要な資質が要求される。社会生活に適応し社会を向上発展させることのできる資質を向上させることが教育だとするもので、生活主義的な或いは適応主義的な思潮といえる。

そういう立場から、個人生活、家庭及び社会生活、経済生活及び職業生活について、適応発展のための資質を分析的にあげたのである。

以来四分の一世紀以上を経た今日に到るまで、文部省から法的根拠のあるものとしての教育目標をこの様に分析したものは他に見当らない。蓋し、このことは学校教育法第十八条との関係があつて、この法の改竄が問題となるからだと考えられる。

(4) 小学校の教科と時間配当について

小学校の教科と時間配当については別表資料 (2) の通り示されたが、このことについて考えてみたい。

(a) 全教科を経験領域によって四つの教科群にまとめて考えたこと。

即ち主として学習の技能を発達させるのに必要な教科として算数と国語、主として社会や自然についての問題解決の経験を発展させる教科として社会科と理科、主として創造的表現活動を発達させる教科として音楽と図画工作ならびに家庭科、主として健康増進を助ける教科として体育科というようにまとめたのである。

この様に経験四領域を基礎として教科群をまとめたことはまことに進歩的且つ勇敢な指示であると考えられる。但し「教科を四つのグループに分けてあるが、同じグループに集められた教科は、それを統合して扱うことを必ずしも意味しない。いくつかの教科の領域を統括して扱うかどうかは、学校の事情によって決定せらるべきことである。」と説明している。この四つの領域は、それぞれ名称をつけてはいないので領域別に統合して実施するということは無理と考えたのであろう (註、国民学校では統合されたものを教科とし、それに含まれる科目に夫々名称をつけた、例えば理数科という教科があつて、その中に算数と理科を科目として含ませた)。しかし前述の説明から考えると、「それを統括して扱うことを必ずしも意味しない。」ということは、統合して扱うことを期待しているとの解釈も成り立つ。つまり統合が望ましいが学校の事情によって必ずしも、そうしなくてもよいのだ。との意に解せられる。

事実、例えば、学習の技能を発達させるための国語、算数を基礎教科とか用具教科とか形式教科と称して統括して扱い、社会や自然についての問題解決の能力を発展させる教科として、社会科理科を内容教科といつてこれをカリキュラムの中心におき、統合して扱う学校もまああったのである。

このことについて深く立ち入ることは本旨ではないが、昭和二十五年前後における教育論争は、カリキュラムについてのものが最も激烈であった。経験主義、生活主義、実用主義を基調としたいわゆる進歩主義教育観が強力に提唱された。この論の必然するところ経験カリキュラム、融合カリキュラム、コアカリキュラム等々何々プランと称するものが雨後の荀のように発表され、お互に研究、論争が激しくおこ

なわれていたという背景があったので、指導要領においてもこのような提示となったと推察されるのである。

(b) 領域毎に時間数を百分率で示したこと。

別表資料(2)で示す通り、四領域毎に全体時数に対する百分率で示し、しかも一〇%以内の幅をもたせてある。学年の区切りは、一、二年三四年、五、六年と三つの段階に分けて配当してある。一領域についての時数は弾力性があるものの大体の時間数は算出できる。しかし、グループ内の教科の時間配当基準は全然示していない。例えば五、六年生の国語、算数の時間は、教科学習の年間総時間九八〇時間の四〇%即ち三九二時間と算出されるが、三九二時間を、国語と算数にどう振り分けるかは示していない。専ら、学校の事情やカリキュラムの内容によるということになる。果して学校のカリキュラムが先行して必要時数(%)が計量出来るかどうか疑問である。

教科書の編集をするにしても、年間の時数を想定しないでは不可能であるから年間時数(%)を想定して内容を選択配列するのである。従て現場では採択する教科書の内容(想定される時数)を基準にしてその学校の教科の時数にするといったややこしいことになるのである。

また低学年、中学年、高学年の夫々四領域について最高の比率をとれば一〇〇%を越えるし、最低をとれば一〇〇%に満たないという厄介なものであって、学校における年間の教育計画立案の手数を複雑にして、やや混乱の状態を示すようになった。しかしこうした提示の背景にはそれ相応の根拠があったのである。即ち「教育課程は、その地域社会の生活の特性により、その地域における児童や生徒の特性によってそれぞれ異なるものであり、教育がその地域社会に適切なものとなるには、それぞれの学校でその地域社会の児童や生徒の生活を考えて、これを定めるべきである。だから各教科に全国一律の一定した動かし難い時間を定めることは困難である。」と説明している。このことは学校の主体的な教育計画を推進させ、教育課程を自主編成しなければ、児童生活や地域社会の実情に沿った教育はできないとする進歩主義的

立場に立っていると受けとめなければならない。

(c) 教科以外の活動を設定したこと

前回の試案では教科の他に自由研究という項目があった。これは教科的な活動と見なされるので、時間配当表の中に位置づけているが、今回の場合は教科以外ということと表の中には入っていない。しかし教科以外の活動が必要であるという意味で年間総時数の中には入れているのである。どのようにして時間を算出するかというと、年間の総時数を低学年を八七〇時間、中学年を九七〇時間、高学年を一〇五〇時間とし教科群ならびに教科時数を%で算出する。その時最低%を採用すると九〇%となるから年間一〇%(一〇五時間)の余裕が生じる。これを教科以外の活動として活用するわけである。若し一〇五時間を七〇時間ですますならその分教科学習時数をプラスしていけばよいのである。

教科以外の活動とは何を目的とし、どのような活動をするかが期待されるかということは、要するに現在の特別活動のあり方と大同小異である。

自由研究はどうしたか、これは教科以外の活動の中のクラブ活動に発展したとも考えられるが、一面自由研究の本来の目的が、一般教科学習において達成されつつあるので、課程表に設ける必要はなくなっただけである。

(d) 道徳教育について

民主社会を形成する一員としての人格を育成するにはそれにふさわしい道徳教育が必要であると新しく提唱している。しかし、特設時間を設けて計画的、継続的に指導するというのではなく、各教科学習において、教科以外の活動において、意図的、計画的に指導するというのである。

一方教科の学習、教科以外の活動はそれ自身目標をもっている、それらの目標や活動をゆがめてまで無理に道徳を押しつけることは望ましくないといっている。

当時道徳教育という修身教育復活の様な感を懷かせ、軍国主義や

超国家主義教育への志向をおそれて、反対する気運は根強かったようである。そこで文部省は間もなく、「児童生徒が道德的に成長するためにはどんな指導が必要であるか。」という手引書を発行してその伸展を期待したのである。

しかし各教科、教科以外の活動、学級経営等において道德教育が必要であるといっても実際には断片的、偶発的な指導となり、効果を挙げることはできなかった。

(e) 一日の指導計画について

昭和二十二年の学習指導要領試案と同様、一日の指導計画については非常に重視している。人格形成は一日一日の教育の積み重ねであり、彼等の一日一日はかけがえの無い生活である。その生活にはリズムがあり、リズムにあうようなプログラムを用意することが、教育を充実し、効果を挙げ得るというのである。この考え方は前回の主旨を踏襲するとともに更に発展させていると考えられる。現場では、「一日の生活時程表」をどうしたらよいかということについて熱心に研究をすすめたのである。

(f) この生活時程表を作成するための基本的な考え方を左の様に述べている。

a 児童や学校の必要によって変更できるような弾力性をもたせること。

b 教科の特性、児童の興味を考えて大きなかたまった時間もとるべきである。

c 身体的 (physical) 知的 (intellectual) 社会的 (social) 情緒的 (emotional) な経験が、つり合いがとれて学習されるように、全体の経験のつり合いがとれるようにすること。

d 日々のプログラムの各教科間の関係をじゅうぶん考えること。

e 毎日多様な活動を営むことができるようにすること。

イ 児童の活動の類型的考察

a 児童が相談し合う時間

b 理解のための時間

c 熟練のための時間

d 情操を高める時間

e 創造的表現のための時間

f 休みの時間

g 教科以外の活動の時間

h 反省及びあとかたづけの時間

この様な、活動の類型をふまえ、(f)の基準を抛りどころにしてプログラムを作つて欲しいというのである。

このような立場でプログラムを作成するというのは実際上には非常に困難である。ただ、一日一日が児童のリズムを尊重し全体として統一あるプログラムであるようにということは、教科の時間を必要量満たせばよいとする従来の固定時間表の考え方からは遙かに教育的進歩的であるといわなければならない。この仕組の中で、体育という要素をどう織り込むかというところに不安が残る。事実、この説明では体育軽視の感を懐かせるし、現在の体力問題もこの辺に端を発しているのではないか。

(例二) 示唆されたプログラムの例

〔例二〕 第一・二学年

時、分

九・〇〇 相談の時間、健康の検査

九・一〇 社会科・理科

九・五五 音楽あるいは図工

一・〇四 算数

一・〇五 国語

一・二〇 昼食・休憩

一・〇〇 体育

一・三〇 国語 (特に読み書きの練習)

一・五〇 今日の仕事の反省・あとかたづけ

二・〇〇 放課

〔例二〕 第三・四学年

九・〇〇 相談の時間・健康の検査
九・一〇 算数
九・四〇 国語

一〇・二五 音楽・あるいは図工

一一・一〇 社会科

一二・〇〇 昼食・休憩

一・〇〇 国語(特に読み書きの練習)

一・二五 理科

一・五五 体育

二・二〇 今日の仕事の反省・あとかたづけ

二・三〇 放課

〔例三〕 第五・六学年

九・〇〇 相談の時間・健康の検査

九・一〇 社会科

一〇・〇五 体育

一〇・三〇 国語

一一・二〇 算数

一二・〇〇 昼食・休憩

一・〇〇 理科

一・三〇 国語

一・五〇 音楽あるいは図工あるいは家庭

二・五〇 今日の仕事の反省・あとかたづけ

三・〇〇 放課

(二) 考察

i このプログラムは、毎日すべての教科の学習がおこなわれるようにしてある。つまり、一日の時間割が五日(乃至六日)繰り返えされるわけである。児童の生活を考慮し一日一日を積み上げていくことにより、程よく調和がとれ、生活のリズムと合致させようとした点は革新的である。

ii 教科の単位によってはまとまった長時間を必要とする場合(例え

ば、理科実験・図工の制作)は当然変更しなければならない。とする、週末における次週の、あるいは月末における来月のプログラムを作るのに、非常な努力を要することになる。

iii 教科の時間配当は年間(週)きまっているので、毎日どの教科も学習させるとなると、小間切れた時間となり、非常に窮屈となって、却て児童の心理や、教科の本質に合致しなくなってしまうおそれがある。しかし、子どもは毎日の時間割に合わせて学習用具を揃える必要はなく、全部持参するか、学校に用具を置いておくなら、弁当だけ持参すればよいことになる。(尤も全部持参するとなると、大変な量となり、重いランドセルと更に手持ちのカバンも持つことになる。)

iv 清掃の時間とか、休憩休息の時間とか食事の指導とかが設定されていない。一般に、生活指導とか躾とかが軽視されている趣がある。また教科以外の活動を設けたのに、これをプログラムの中に位置づけないのはよくない。

v 非常に進歩的な試案であるが、やや理想にとらわれた非現実的な例示であって、わが国の歴史や伝統とかけ離れたプログラムであるといえよう。

そのようなわけで、この方式については現場でやや混乱の状況を呈した。尤もこれは、学習指導要領に盛られた教科の内容が、多量多岐に亘り、しかも、各教科の関連や統一がとれていないことによる混乱が多かったともいえる。(未完：参考資料は其の二の巻末に記載する。)