

戦後初期コア・カリキュラムの「構成」問題 —元教師インタビューを手がかりに

金馬 国晴

Problems surrounding the “Constitution” of Core Curricula in Early Postwar Japan based on Interviews with Former Teachers

Kuniharu KIMMA

1. はじめに —カリキュラム「全体」の「構成」(問題関心と課題)

総合的な学習の困難さはどこにあるのか。内容が系統的に編成される教科・科目とは異なって、生活・経験・体験・活動(以下、活動、または生活活動)を中心として「構成」されるという点で、その「全体」像がつかみづらく、実現しづらい点にあるのではないか。そこで、科学や文化を教える教科教育と自己目的的な活動とを関連付けようとする試みも続けられてきたのだが、教育史上、二項対立的な論争に繰り返し陥ってきた。そして今、周知のように、一連のカリキュラムの上で、教科と活動とを両立させることが、理論的にも実践的にも試みられつつある。

しかし、すでに日本では、半世紀前にも先駆的な試みがなされていた。コア・カリキュラムである。一般的に定義するならば、カリキュラムにコア(中心、中核)をもうけ、そこで生活活動を広げ・深めることを目的とする中心課程に、その手段(道具、用具)として必要となった教科の技能、態度、知識を教える周辺課程ほかを、有機的に関連させた総合的なカリキュラムである(金馬国晴「コア・カリキュラム」、日本教育方法学会『現代教育方法事典』2004年、ぎょうせい、ほか)。これは戦後初期、1948年から1950年代前半にかけて、全国各地の学校(とくに小学校)と教師のうちに、カリキュラム・ブームを巻き起こす契機となったものである。

だが、周知のように、当時も戦後を通じて、コア・カリキュラムは「はいまわる経験主義」(矢川徳光『新教育への批判』刀江書院、1950年)との批判を受け、「学力低下」の原因ともされてきたのである。教育史の通説においては、コア・カリキュラム連盟(1948—53。以下、コア連)の主張と関係する学校のカリキュラムは、これら外からの批判を受け入れて、「牧歌的なカリキュラムの自己批判」(広岡亮蔵、コア連『カリキュラム』1950年3月号)を示すなどして後退し、早くも1950年代前半には、カリキュラム改造運動としては「転進」(船山謙次)し始めたといわれてきた。

私はこのコア・カリキュラムについて10年間にわたって検討してきたが、各学校のカリキュラムがいかにか「構成」されているかに即して見ると、学校ごとに事情が異なり、多彩であることが明らかとなった。1950年代の後半に入っても、カリキュラムの「全体」を「構成」し続けた学校が確かにあった。しかし、東大カリキュラム研究会編・海後宗臣監修『日本カリキュラムの検討』(1950年、明治図書)のような、アンケート調査に基づく手堅い研究にしても、学校間の相違を捨象する

かぎり、こうした多彩な事情を見出すことができなかつたのである。

結論的に言うならば、カリキュラムの「全体構成」の成否を分けた分岐点とは、今でいう総合的な学習のような活動中心の時間枠を導入するにとどまらず、カリキュラム「全体」を「構成」するという試みが、各校の教師たちにより、どれほど具体的に理解され、また計画や実践のかたちで実現しえたかということにあったのである。

本稿においては、コア・カリキュラムが各校で「構成」されなくなった（または、そもそもされなかった）要因について、教師によるカリキュラム「全体」の「構成」活動に注目したとき指摘できる何点かを示したい。だがその要因は、文字資料だけから十分に読み取れるものではない。

そこで、後述するように、ここ1年半にわたって10件ほど行ってきた元教師に対するインタビューを活用したい。このテーマに関連する証言を拾い出すだけでも、コア・カリキュラムの衰退要因のいくつかを、仮説的に示すことができるからである。

2. カリキュラムの4つの側面と「活用」の過程

2.1 カリキュラムの4つの側面（対象）

コア・カリキュラムというものが、全国の各校で構成され始めたのは1948年頃だが、翌1949年には早くも批判を受けて衰退し始めたといわれる。一つのカリキュラムの類型が衰退したとか「転進」したということは、各校に即していうならば、その類型のカリキュラムが「構成」、またはいわば「活用」されなくなった事態を指すといえる。インタビュー記録を検討するに先立って、少々理論的にはなるが、まずこの「構成」、「活用」が検討可能であるような、カリキュラムの新しい分類法を提案したい。

概説書において、カリキュラムは、教科カリキュラムから、相関カリキュラム、融合カリキュラム、コア・カリキュラム、経験カリキュラムへ、というように、統合の度合によって類型化されてきた。他方で、教科カリキュラム、生活カリキュラムなどと、カリキュラムの内容からも分類がされてきた。さらに、「学校において教師と子どもが創造する教育の経験の総体」（例えば、佐藤学『カリキュラムの批評』1996年、世織書房、4頁）といった定義も現われ、今や通説ともなっている。

ここでは、これら教育課程とも言い換えられるような計画をさす定義と、結果としての経験に関わる定義とをつなげて捉え直して、仮説的な分類法を新たに提案してみたい。

まず、カリキュラムとは、事前に(a)政府・自治体の行政を通じて制度化されたカリキュラムやその基準的な性格、または(b)学校や地域によって計画されたカリキュラムとその評価、をさす。または事後や事中に(c)教師によって実践されたカリキュラムとその過程、および実践を記録したもの、さらには(d)子どもや教師によって経験されたことがらをさす。

これらを、“〇〇カリキュラム”ではなくて、あえて“カリキュラム〇〇”と表現をして、

- (a) カリキュラム制度（すなわちカリキュラム基準）
- (b) カリキュラム計画（およびカリキュラム評価）
- (c) カリキュラム実践（またはカリキュラム過程。およびカリキュラム記録）
- (d) （教師と子どもたちの）カリキュラム経験

と表したい。ただし、以下ではときに、“カリキュラム”を付けずに略して示すこともある。

これらを、一連のカリキュラムが様々な形態をとって、場面場面で見せていく諸側面として考えたい。なお、(a)～(d)の相互には、抽象的で固定化したものが具体化されて柔軟に「活用」されて

いく、という順序性がある。重要なのは、現実にはしばしば、「固定化」によって互いが分断されて、制度・基準が直接実践に押しつけられたり、実践が基準や計画によって「固定化」されたり、または計画が実践に活用されることなく分離されてしまったりする現象である。(いわゆる疎外、物象化と呼ばれる現象。詳しくは他日に論じたい。)

本稿においては、これらカリキュラムの4側面(のいくつか)の絡み合い方(逆に絡み合わなさ)を、各校の教師たちが「構成」していたカリキュラム計画(「プラン」)のうちにみて対象としたい。すなわち、教師たちが自ら勤める学校のカリキュラムを「構成」する際に、カリキュラムの4つの側面(制度、計画、実践、経験)をできるかぎり多く結びつけて行おうとした、一連のカリキュラム計画の「全体構成」というものを、対象としてとらえるのである。こうした一連の試みこそが、各校・各地における様々な「プラン」(計画)の「構成」という事態であり、カリキュラムという概念が戦後初期・日本の教育界に普及するきっかけとなった歴史的な出来事なのである。

カリキュラム論の先行研究としては、肥田野直、稲垣忠彦編『戦後日本の教育改革 6 教育課程総論』(1971年、東京大学出版会)、平田嘉三・初期社会科実践史研究会編著『初期社会科実践史研究』(1986年、教育出版センター)ほかの大著もある。カリキュラムというものが構造的に把握されてはいるものの、静態的・固定的にも思えるものだ。

本稿では、カリキュラム制度をカリキュラム計画へと組み換えたり、それをカリキュラム実践へと展開したり、またカリキュラム記録、カリキュラム評価をふまえカリキュラム「全体」の改訂を試みたり、といった過程に注目し、動態的・「構成」的な捉え方を提起したいわけである。

そこで、「全体」のまとまりを重視するコア・カリキュラムというものを、以上の4つの側面を、一連のカリキュラム計画(これこそ「〇〇プラン」)のかたちで「構成」することを図った典型的な試みとして捉え直したい。そのキーコンセプトを私は「活用」であると考えている(拙稿「活動に即して教科を学び〈活用〉するコア・カリキュラム」、『初等教育資料』2006年9月号も参照)。

すなわち、1、教師が、コアとしての生活・活動において各教科やその要素を「活用」するような「全体」計画を組むにあたって、カリキュラム制度・基準や他校のカリキュラム計画を「活用」し、2、次いでその計画を現実、カリキュラム実践において「活用」し続けて、3、実践記録とカリキュラム「全体」の評価(反省)とを踏まえて「連続的」に改訂していく、という一連の過程を典型的に含むものと考えられるのである。

2.2 インタビューの視点と手続き、記録(素材と方法)

こうした3段階にわたる一連の過程は、言い換えるならば、その関係校の教師たちが、コア・カリキュラムを1、始め、2、続け、3、まとめ終えたという3場面に分けて考えることができる。そのうちでも本稿は、とくにまとめ・終えるという段階に注目するものとなるのだが、若干さかのぼり、始め、続ける段階についても必要な限りでふれることにしたい。

以上のように考えるなら、コア・カリキュラムが衰退した、「転進」したということは、カリキュラム「全体」がまとまらず、計画の「構成」が解体されて、4つの側面ごとに、または教科や領域ごとに分裂してしまった、または始めから分裂していて「構成」される余地がなかった事態を指すことになる。または、計画とは全く別物のようなカリキュラム実践が展開していったり、計画の改訂が続けられなくなったりするかたちで表れてくる。

通説においては、1958(昭和33)年、学習指導要領が法的拘束力を持ち、新教育が完全に否定さ

れ、学校・教師の実践の自由自体も規制・否定されていったといわれる。それは言い換えるならば、国家規模のカリキュラム基準が法律的な存在と見なされて、カリキュラム計画やカリキュラム実践を「固定化」させた事態であった。しかし、これはあくまで全国的な傾向であり、全国組織たるコア連の論者の理論面での影響力の低下と、その組織自体や全国規模の協議会・総会・大会・集会の論議にみる「転進」を指すにすぎない。見るべきなのは、加盟校やその他各校における方針転換と、カリキュラム「構成」を試みつつあった学校・教師の志向性の放棄ではなかろうか。

とはいえ、その点を示した文字資料はそもそもほとんど存在しておらず、若干の記述がある研究紀要類にしても、全号が揃うことの方が珍しく、散逸が進んでいる。

ここで、インタビュー記録の出番である。多大な事実を当時の元教師の記憶のうちから引き出し、モノグラフ的な「分厚い記述」(C・ギアーツ)を積み重ねていくことがまさに今求められている。私はこれまで、縁故ができたケースにとどまるものの、研究紀要ほか史資料の閲覧・収集、および10件ほどの元教師インタビューを以下のような手続きで続け、許可された限りの複写物とそのリスト、テープ起こし記録を蓄積してきた。

1. 情報収集) 戦後初期コア・カリキュラム関係の史資料について、貸与・複写の依頼。以下の各所に調査依頼状と返信用ハガキを送付した。コア・カリキュラム連盟(1948-53)の機関誌『カリキュラム』誌上のリストに掲載された学校(343校)、地方自治体による教育センター関連施設(73カ所)、各都道府県市区の教育史や実物ほかを見てコア・カリキュラムを作成していたとわかった学校(昨年49校、今年101校)、公文書館関連(49カ所)。(2006年9月までの作業分)
その際に、インタビュー対象者の紹介の可否も伺って、何件かお返事とご仲介の申し出を頂いた。また、中野光先生(中央大学名誉教授)にご紹介頂いた高木浩朗先生(墨田区立業平小ほか元教諭、元岡山県井原市教育長)から数名のご紹介を得ることができた。史資料については、多くは現地に閲覧・複写に伺った。
2. 依頼と準備) 電話で口頭依頼をした後に、正式の依頼状に質問項目(20項目余り)を列挙したもの(省略)を送付した。記憶やメモをご用意いただく助けにと、事前に拙稿やときに当時の史資料も同封してみた。当方も関連する実践記録、先行研究などを集めて読み、準備を進めた。
3. 実施) ご自宅、学校の校長室、喫茶店ほかにて。連絡がつくかぎり複数名にお声かけいただき、現在の学校関係者、学生・院生も同席しての座談会形式をめざした。互いに事実関係を確かめ合え、語りに勢いもついた。事前に送付したインタビュー項目の順に必ずしもこだわらず、まず対象者から、その項目を念頭に置きつつ自由に語っていただいて、次いで補足で質問を向けていくという、その場に応じた流れで進めた。入手できた史資料や先行記録・研究を手元に置いて、必要に応じて参照をした。3時間が目安だったが、5時間もお付き合いいただけた会もあった。
許可を得てICレコーダーなどで録音し、後に金馬、セミプロ、院生などでテープ起こしをした。
4. 記録(仮稿)と礼状の送付、修正依頼) テープ起こし稿がいったんできたら、金馬の責任でテープを聴き直しつつ最終的な修正と調整を行い、小見出しも付していった(手元に総もくじを作成済みだが、割愛したい)。仮稿としていったんまとまりを見たら印字をし、対象者に、加筆・修正・削除を依頼しながら返信用封筒付きで送付した。全員に快く応じていただけた。
5. 完成稿と送付) ペン入れされた仮稿を全員から頂戴した後、それらの修正を反映させて完成稿を作成し、対象者に送付した。人によっては追加の情報を、お手紙やお電話にていただいた。

2.3 戦後史をインタビューから編む(意義と留意点)

戦後初期(1945年から10数年ほど)は、団塊ジュニアの私から見れば両親の子ども時代、祖父母の若き親時代である。学生たちからすれば、祖父母の子ども時代にあたるのだろうか。現在活躍する教育学者や歴史学者から見れば、自らの子ども・青年時代に重なるからか、歴史研究の対象としては十分には扱われていない現状がある。日本教育史の研究自体が戦時下で止まっている感があり、戦後初期研究はあっても政治史・経済史、文化史ばかりで、教育実践史、カリキュラム史としてはまだ多くの課題が残されている。

とりわけ戦後初期のコア・カリキュラムに関する歴史は課題が多い。先行する記録や研究では、具体的な事実を十分に収集・分析することなく、全国に共通して見られた一般的・概括的な記述にとどまっている感がある。証言集や学校史に載った手記としてならば、各校の事実はいくつか文字化されているものの、教師たちによる当時の意味づけが十分に文字に残されてきたとはいえない。確かに初期社会科・新教育の先行研究において、かなりインタビューが活用されているが、当事者からの補足情報としてか、限定的に引用されるにとどまっている。

本稿においては、インタビュー記録をあえて長めに引用することにより、質的研究としての妥当性と信頼性を高めつつ、通説では明らかにされてこなかった事実と解釈とを示していきたい。

戦後初期の実践家たちは現在、80歳を超える方でもお元気で、お会いしてみると記憶が豊かである。彼らに直接にインタビューを試み、懐かしい冊子を実際に見ながら様々な質問をし、逆に質問も受けつつ、座談会風に話題に花を咲かせるという方法をとってみて、互いの記憶を正し合い、互いの発言に刺激を受けて思い出せることを増やしながら、教育史や歴史学では明らかにされてこなかった事実を多数発見できたように思う。さらに何より、その事実をどう見たかという意味づけについては、教育学としても意味深い問題と発想・視点が多々発見できたのである。方法としては、近年、学際的に展開しているライフストーリー、ライフヒストリーに近いと言える(例えば、中野卓・桜井厚編『ライフヒストリーの社会学』1995年、弘文堂、ほかを参照)。ただし、個人というより、その集合としての教師集団や、彼らのつくるカリキュラムの「構成」が対象になるのだが。

しかし、インタビューでかいま見えた具体的な事実を過度に一般化することは避けるべきである。そのことに留意する必要があるにしても、インタビューによる事実と意味づけの発掘は、歴史や教育の記述を豊かに書き直すための、場合によっては書き換えるための手がかりとして「活用」できる。半世紀が経つ今、インタビュー対象者の人数を量的に追求することは確かに難しい。だが教師たちのカリキュラム構成とその実践での内的なプロセスと困難さについて、何件かにとどまるが、具体的に明らかにすることで、具体的な事実をもって一般的な記述を問い直すことが可能となると見込んでいる。

インタビュー対象者の生育歴や教職歴も、カリキュラム経験として一貫したものとするならば重要である。そのコアとなるような経験が戦時下と新任時代に確かにあったし、そこにコア・カリキュラムなどの計画を立て、実践に移していくというカリキュラム経験が「接合」されていったと考えられるからである。そこで、アジア・太平洋戦争や戦時下の日本での生活に関する証言集を多く収集し、彼らの経験の敗戦を挟んだ連続性と各時代における位置づけについて考えつつある。それだけに、戦前・戦時下も含めたフェイスシートの情報は重要なのだが、紙面の都合と個人情報への配慮から、本稿においては、その紹介は割愛したい。

また、ごく一部を引用したのでは、恣意的な一面化が懸念されるため、かなり長めに引用する。

それでも前後の文脈が提示できるか不安だが、今後、報告書の形でインタビュー記録の全貌を示すことも検討中であるのでご容赦願ひ、発表後はそちらも併せて参照して頂きたい。

以下、「・・・」は省略した部分、長めに省略した場合は(中略)と記した。また、()は後からの補足、[]は当人の修正希望をうけて後から書き換えた部分。下線は、本稿のために金馬が付したものである。

なお、取り上げる順は、現時点でふり返るに、インタビューを行った順に概して等しくなっている。

3. コア・カリキュラムが「構成」されなくなった諸要因

3.1 問題の出発点

兵庫県加西郡在田村在田小学校(現加西市泉小学校)の戦後初期における研究主任、川嶋巖先生が、後に校長になった他校の同僚だった現山下喜久子校長(当時)に電話で語られた言葉として、次のような疑問を伺った。

「なぜこれだけ自分たちが寝食忘れて情熱を込めて(コア・カリキュラムをつくり)、子どもたちも嬉々として育っていたのに、学力低下やといわれるんかということと、なくなった理由が学力低下なのか、それとも新しい戦後の指導要領のようなものができて、勝手に組んだらいかんというので無くなったのか、何でなくなったのかというのが、不思議でしゃあないんや。」

私自身もこの疑問に共感し、自ら課題として探究することとなったのである。すでにこの、私が初めて試みたインタビュー(実際には元教師2名に元児童他も加えた座談会)の時点で、原因は他にいくつもあり、学校によってどれが一番決定的だったかは異なるだろうと予想された。実際にここで、さまざまに理由がありうる中で、学校や教師の内部で反省されてもうやめようと決断された場合と、一方で、外から批判されて無理にやめてしまった場合とを、分けて考えなければならない、と私は発言していた。

以下、本稿では特に、前者の内的な事情がかいま見られた証言を、膨大なインタビュー記録から抽出していく。ただし、インタビューを受けて頂いた方々はリーダー格とはほぼ言えず、ほぼ全員が当時の若手世代であった。彼らが口々に語ったように、研究のリーダーの存在はカリキュラムの計画・実践に不可欠であったと言い切れる。とはいえかつてのリーダーの同席が得られない残念な事態になることで、若手から見てどう思ったか、とくにコア・カリキュラム衰退の理由、学校に即していえばその構成を終わらせた理由などが、かえって遠慮なしに語られたような場面もあった。

当時の校内の事情を詳しく語られない方もいた。加齢とともに記憶から遠のいていった場合もあるだろうが、そもそも当時から知らなかった、すなわち校内で知りうる立場になかった場合もあった。または大きな時代状況に翻弄されて、何が起こっていたのかが見えなくなったこともありうる。歴史学や社会学、哲学などの視点や方法論をも活用する必要性を感じ、以下のインタビューの分析においても、いちいち引用はしなかったが活用させていただいている。

3.2 カリキュラム基準の計画化に終わる（尼崎市塚口小の例）

（末方鉄郎先生に対して、大島崇（神戸大4年）と。05 7/11午後、西宮市内の某喫茶店にて。）
まずは、ある一教師が偶然にも新採用として赴任したという実験学校（兵庫県立教育研究所・尼崎市教育部指定、1948・49年度）、塚口小学校に関する証言である。

（末方）学校の研究テーマがころっと変わるでしょう。変わったなかでの一つの・・・不満がありました。僕は新教育以前のことはあまり知らないけど、せつかく新教育をやり始めたのに、そんなことで一朝にして、「基礎学力」にボーンと変わってしまった・・・（新教育は1950、51年の）2年間だけですわ。・・・新教育そのものに対する一般の他の先生方は、自分の課題というものはなかったのだろうね。それだけの認識もなかったんだろうね。だからいままでやっていた国語などは一番の重要なことだと教師として思っていたのだと思うよ。・・・そのころの優秀な教師は国語や算数の教師です。だから社会科なんかやると言ったら、いま言ったように、「お前、新しい教育を受けてきたんだから、お前が授業をやれ」というタッチで押しつけられて。そういうタッチで受けているわけでしょう。一般的にそうだったんじゃない？（中略）

（金馬）単に新教育批判がされて、基礎学力のほうに時代が動いたというだけではなくて、学校内部で先生方の意識として、新教育に乗り切らない人もいたのではないかということですか。

（末方）そうですね。結局、慣れなかったというの、今と一緒にじゃないですか。

（金馬）似ていますけれど。先生も若いなかで頑張られていたと思うんですが、同僚のなかで、本気で新教育を

（末方）なかったね。なかったね、本当に。

（大島）同期の方はいらっしゃらなかったですか。新教育しか経験していない、末方先生のように、新任から新教育で、という方は。

（末方）いたよ。（でも）そこまで（しなかった。）

（大島）けれども、ですか。

（末方）（全国的に有名な、兵庫師範学校女子部・後の神戸大学附属）明石（小学校）やらにみんな行くんだよ。けれども実際には高嶺の花なのかな。

（金馬）それは自分に新教育を実践する自信がないということなのか、それとも

（末方）初めから毛嫌いだね。（中略）

僕なんかも何も分からないでやっていて、ただ自分が、本当に素朴な感じで、自分は一生懸命社会科をやってきたのに、なんで今ごろみんなやらなくなったのかなという感じですかね。だから自分は孤独になった感じがあったね。・・・夏休みに出てきて、あの暑いなかみんなでね、学習指導要領の分析をやってみたりしたわけです（けれども）。

塚口プランは『塚口校教育課程』低学年／中学年／高学年、『本校教育課程構成について』（4冊とも1950年）などのかたちで計画化されたものであるが、先生がこの前でいわれたように、社会適応主義的なヴァージニア・プランのようなカリキュラム制度・基準を模倣し、形式としても社会科中心のコア・カリキュラム、社会機能主義をとったものだった。

同僚（つまり先輩）のほとんどは、研究指定が終わった1950年当時、問題となっていた基礎学力

の方に課題を移していったわけだ。自らの課題に即した研究でなかったからか、カリキュラム「全体」に視野を広げた実践は、指定を終えた後までは続かなかったというのである。後述するが、末方先生は、そうして「ボーンと変わった」同僚に対して温度差を感じていく。

3.2 「全体」計画の各教科・領域への解体（東京都墨田区業平小の例）

（高木浩朗先生、TK先生、大久保春秀先生、長谷川秀男先生、根本暎男先生、元児童1名に対して。岡山(M1)、宗藤(4年)と。05 5/14夕方、墨田区内某店にて。）

学校によっては、教員間の温度差どころではなく、コア・カリキュラム以外の主張が潜在し、教員集団のなかの分裂が表面化していった学校もあった。（1950年代後半に至ってだが）

（長谷川）業平の場合は明らかじゃないですか。（昭和）33年の（学習指導要領の）改訂後、（校内の）国語部会がエライ力を持ってきて・・・

（金馬）それは学習指導要領が（新教育を否定する系統学習論的に）改訂されたからですか。それとも改訂されたことに助けられて、校内でそういった先生方が発言を強めたのか。

（高木）矢川（徳光）発言（の「はいまわる経験主義」というコア・カリキュラム批判の影響）なんですよ。

（金馬）（矢川の）『新教育への批判』という本はすでに1950年に出てますよね・・・

（高木）もちろん（各教科の知識・技能をもれなく教えるための）要素表なんかはきちんと考えて進んできたけれども、（国語部会などで系統学習を進めたい同僚が）表に出て発言権を認められてきた時期というのが、片っ方の改訂と関わるんじゃないですか。

（金馬）その辺すごく大事な話になっていくんですけど（笑）。全国的にはもう1950年ごろから今でいう総合学習を止めましょうという雰囲気になっていくわけですけど、業平は少し遅かったんでしょうか。まさに今まで話されたことは1950年以降の話ですよ。・・・段々と科学の側から教えるべきことをちゃんと計画しておくべきだという話になり、しかも教科ごとにばらばらに作っておくべきだとなるのは。

（根本）僕が業平にいる間は、朝の2時間をぶっ続けでやってた間はまだ続いてたんじゃないかな。あれがいつ45分・45分に区切られていっちゃったか。

（長谷川・高木）（昭和）34年、かな。（中略）

（金馬）変わったのは校内の議論があつてなのか、それとも・・・止めたい先生から止めていったのか。

（長谷川）それはね、業平と言う雰囲気の中で言い出す人がいなかった。言い出せないんですよ・・・そんな中で33年の（学習指導要領の）改訂があつたからこうしようと発言できる人はいなかった。

ただし、自分の教科を守ろうという人が何人か出てきたんですね、その頃を境に。それで忘れもしないのは34年の職員会議、研究会・・・の席で生活指導が出てきて、国語が出てきたんですよ。やあそういう時代なんだって。要するに（コアにあたる）社会科一本ではなかなかできない。さっき話題になった教科教育も含めて・・・そういうことを主張する人たちが水面下にいた。表には30年になっても出てこない。ただ、部会ができたのが34年ですから。

業平小では、潜在していた各教科・領域別の主張が、矢川徳光による批判を生かし、学習指導要領の改訂も背景に、次第に台頭してきたわけである。それは「全体」的なカリキュラム計画を、国語、生活指導ほかを取り立てて、分科・分化させた計画へと解体する主張といえる。それまでは、中心課程のために朝2コマを連続させた時間枠（兵庫師範女子部附属明石小も同じ）があったというが、その解消という事態について、コア・カリキュラム計画が終えられたことの象徴として語られている。

塚口小とは異なる点は、いわゆる民間教育研究団体という全国的な教科サークルの会員が同僚であったことである。全青教（全国青年教師の会）の国語・文学部会、後の文学教育の会（現・日本文学教育連盟）の事務局という全国クラスの幹部さえ現われたのである。その点で、通説どおり、系統学習論というものが、戦後新教育を批判しながら台頭してきたのだといえるだろう。

3.3 世代の違い。研究・報告のための計画にとどめる（岸和田市城内小の例）

（小垣廣次先生に対して。05 9/20午前、校長室にて。）

他方で、まったく別の層もありえた。進駐軍の近畿軍政部によって新教育実験学校に指定された城内小の一教師からえられた証言である。

指定を受けたきっかけを、小垣先生は次のようにみる。荒廃した学校が多かった中、地元の間（ハザマ）おじさんが子どもたちと植えた草木・草花でいっぱいだったこと、隣にあった寺田病院と提携し、また保健担当や養護教諭も熱心で、健康教育にとりくんでいたこと。そうした地域の協力に、近畿軍政部教育課長のR・S・アンダーソンが驚愕したという。つまり、選ばれた理由が、地域連携にもあったのは確かというのである。あくまでそうであったからか、教員集団はというと、

（小垣）けっきょく全員一致してないんですわ。・・批判的な人が多かったですね。（中略）僕はな、理論的にはね、コア・カリキュラムは、理論的には正しいと思う。全員がそろえば。ただ全員がそろわなかった。ほんまに中心になる人だけ、僕らは下っ端だから22・3（歳）の時分だから、荒本（和雄）先生（研究のリーダー。1952年9月に若くして校長ならぬ校長心得に抜擢）についていった口だけれども、大部分は反対でしたね、心は。

（金馬）反対を口にして議論したのか、言おうとしても言えなかったのか。

（小垣）いやそんなことなしに何ぼでもいえましたよ、けっきょくどういう雰囲気だったかなあ。

（中略）けっきょくよう扱わんわけです。けっきょく僕自身やってみてね、やる気ですよ。けっきょく学校自身がね、そのとき思うたら、派閥みたいのがあったな。足引っ張るばかりの派と。僕は学校の方針だからといってね協力した派でしたわ。私は一生懸命やる口でした。もっと団結すればよかった。あの時分の教員というのはね、みな年取った先生をみな採用したりしてね、そりゃあきつかったで

（金馬）先生はどちらかという、やりたいけれども現実には難しいという派ですか。

（小垣）いや、僕は前向きで若かったしね。前向きで、村上先生（荒本先生と同一人物で養子になり改名）にやってくれよ、と藤原薫先生あたりからも信頼されてたっていうか、よく研究授業をやりましたからね。いけると思いますよ今（の先生）でも、上手にやれば。ところが当時の学校はパーンと割れてましたな。足引っ張る方の方が多かったです。

ここまでは、先と同じく教員集団がまとまりに欠けたという話であるが、問題は足を引っ張った多数派がどういう層だったのかということである。

(金馬) しかしその批判をされた方は、コア・カリキュラムは難しいといわれた先生方には、対案はあったんですか。代わりの案があったということですか。

(小垣) 師範学校で学んだとおりの授業でええと。

(中略) ・・けっきょくそれもね、全体的な空気です。私らやっぱしね・・そういうコア・カリキュラムの実践の先頭だったんですよ。足引っ張るのは40、50の先生ですよ。

(金馬) 年代による違いがあったんですか。

(小垣) 僕ら20代ですもん。・・(中略)

(金馬) 戦時下までにどういうことをされてきたかの違いがあると思うんです。つまり先生は戦争中に若いころで、苦勞されたという思いがありますか。先生になったときも、あんな苦勞はしたくないと。

(小垣) そうですね。

(金馬) そうしますと、新しい教育に魅力を感じたと。

(小垣) おっしゃるとおり、それはありました。

(金馬) どういう思いですか。

(小垣) けっきょくね。前は校長の命令ひとつでしょ。ところが民主主義になってきたらいろいろ反論できるでしょ。こういう世の中にせないかんと。その思いは強かったです。

(金馬) その思いからすると、先輩との関係はどうでしたか。

(小垣) 具合悪かったなあ。年寄りの先生は・・足引っ張りますわな。中心になったのは・・ホンマ少なかったですよお。(中略)

断層はありましたね。私は新教育ね、上手にやれば、上手にやればですよ。これやと思いましたがね。しんどかったけどな、準備が。

世代の違いだったのである。戦前の師範学校で教わった旧来の授業を続けるだけで済ませたい年上の層が足を引っ張ったというのである。新教育の推進派は30人中10人以下だったそうで、校内での論議はやはり「基礎学力」が多かったという。『実験記録』と題した一連の研究紀要からも、校内合意の難しさが伺える。例えば「新教育は学力の低下をきたす」との批判に応えようと、第4集(1950年)からは学力検査が特集されている。教師の実践の戦前からの連続性と、新教育による断絶の表面性、学校の方針をどこまでいかにまとめるかといった民主主義の課題も浮かび上がる。

他方で、先述した在田小、(本稿では見ないが)上水内郡若槻村(現長野市)若槻小、横浜市城郷小では、業平小や城内小のような困難は、少なくとも初期は深刻化しなかったと聞いている。

さらに、城内小においては、この「しんどさ」に起因してなのか、別の事態も見えてきた。

(金馬) ああいったもの(カリキュラム計画の冊子や研究紀要掲載の表)がうまく使えましたか。

(小垣) いや使えません。そこまで、研究のための研究でしたね。はい。作ったことは作りましたよ。でも研究のための研究でした。

(金馬) 先生はコア・カリキュラム的に実践されていたわけですけど、創った表が追いつかなかっ

た、使いこなせなかったということですか。

(小垣) 思いますね。そういうことはありました。・・

(金馬) 私はそこに関心があって、当時いっぱい表を作ったわけですが、・・基礎課程、社会課程、能力表とか同心円とか三層四領域とか、あれを作って使えたかどうか、疑問が残るんですよね。表を作ることに加えて一生懸命になってしまったことがあったと思うんですね。

(小垣) よう使いこなせませんでした。でも考え方としてはそういうことでしょうか。この単位の中でこういう要素があると・・。

(金馬) そうなりますと、先輩方はうまく使ってたかもしれないですか。

もうひとつ気になるのは、中間報告 (と題された冊子) があるんですよ。まだ見比べていないんですけど、やったことの中間報告だと思えるんですけど。カリキュラム表を作り直していく経過があったんだらうと思ってるんですけど。それなら面白いですよ。

けっきょくこうした表が計画だったのか報告だったのかというのが知りたいところで、計画をして終わってしまったのか、それとも実際にしたことを報告するというで確かにやったことなので違うと思うんですよね。・・どちらですか。

(小垣) しんどいな、そこら言われたら、誰もいないからはっきり言うけれども、計画のための計画的な要素が強いです、強いです。はっきり言って。(中略)

私らもね、かなり作りましたけどね、やっぱし見ましたよ。活用してることは・・みな活用していたと違うかな、先生。

(金馬) それを知りたいところで。例えば、自分用の冊子を持っていて、ある学校の先生は、やってみて変更されたところ、実際に子どもを目の前にしてやり直したところを書き込んで使ってた (業平小の高木先生から聞いた話) ということなんですね。そんな活用をされるとしたら、計画にとどまらないですよ。冊子は計画ですけども、うまく使いこなしていたことになるんですよ。

(小垣) 難しいなあ。確かにこれは見たことは、使ったことは使いましたよ。そないしないときゃはしませんよな。

(金馬) 何せ教科書がなかったわけですから。中心課程については (少なくとも)

校内に温度差があって、カリキュラム計画の冊子を活用した人もいればしない人がいたり、活用した場面もあるが概して計画にとどまったという証言である。カリキュラム計画を立てる研究自体がいわば自己目的化し、全員がいつでも実践に移そうとしたわけではなく、研究自体のため、研究報告をするための冊子にとどまりがちだったという。こうしたいわゆる計画・冊子他の物象化、実践の疎外ともいえるべき問題は、この学校に限らず、現在でも見られることではなかろうか。

3.4 計画の高度化によるカリキュラム計画・実践の疎外 (兵庫県加東郡社町福田小の例)

(大前信義先生に対して。岸本清明(協力頂いている社町鴨川小教諭)と。06 5/16夕方、先生宅にて。)

塚口小と同じ兵庫県で、在田小に近い加東郡 (現加東市) にてコア・カリキュラムについて見聞きをしていた一教師にもインタビューを試みたところ、城内小に似た現象について伺えた。

先行研究は皆無だが、重要な始まり方を見せていた福田小学校の事例である。後日、先生が師範

学校の同窓会で聞かれた話をお手紙でいただいたのだが、それも含めるに以下のような話である。

福田小では、なんと敗戦直後の9月始めから毎日、放課後に「これまでの教育の反省と今後どう改善すべきか」という職員会議がくり返され、鶴田幸夫校長が英語の原書を片手に「お、君、その反省の中身はすばらしい。デューイが書いているのと一緒だよ」などとコメントしていったという。するとすかさず井上貢研究主任が「君のその考えを君の主任教科のどの教材でどのように子どもの問題にさせてゆくかを明日具体的に発表して下さい。他の人も自分の得意教科でそのことを考えてきて下さい。」というように、毎日視点を決めて小刻みに、しかも全員に研究方向を的確に示し、かつ堀江一良副主任が着実に記録に残していったという。

自治体や軍政部から指定を受けたとか、師範学校・大学附属だからといった理由ではなく、公立校が自発的に始めたカリキュラム論議なのである。しかも全国のどの学校よりも逸早い。じつは鶴田校長は大正新教育を経験していたのであり、敗戦の反省を契機に、まずは職員集団全体で論議を深めていったのである。自発、経験、協同をキーワードとしており、子どものカリキュラム経験をあらかじめ「活用」しようとしたカリキュラムの構成過程であったといえる。

だが、問題は、福田小がカリキュラム計画を冊子にしたことにあったと語られていく。

(大前) 私がそこ(同じ加東郡社町の鴨川小)へ行っている間(1947~49年)に、福田はもう発表はしてないと思います、それから。その次の、(送付して)いただいたこれ(『福田の教育一汎農村カリキュラムと其の実践一』)ですね。これはもう(昭和)25年度です。だから、[昭和21年には]鶴田(校長)先生は出られて(異動しても)、これ見たら、小林延次いう校長さん(が代わりに来ている)、この人はなかなか(芯のある方で物事を完成させる)押しの強い[面もお持ちの方だったように記憶します。その後も福田は、これまで中心だった]理論も実際も強い井上貢[や緻密な]堀江一良先生[らに新陣営が加わって、研究冊子の方は奈良女高師や明石附属の研究も取り入れ、内容はますます高度化していったのだろうと想像します。しかし、当時それらは僻地鴨川までは聞こえませんでした。今見せて頂いて、この研究冊子の高度なのにびっくりしました。]

(岸本) もうむちゃくちゃ高度ですわ。もうほんま今どこに出しても恥ずかしくないようなものです。(笑)

(大前) そんなんが、附属やなんかで、そういうところやったら・・・できるかもしれません。しかし、できにくいと思いますよ、附属やなんかでも。

(岸本) 附属でもレベル高いですよ。(中略)

(大前) そのころ、中学校の方は作文教育で燃えてましたわ。小学校の方は、もう福田の熱はどこへやら。そうしたらね、福田のそこ(前掲『福田プラン』)へ名前出てる人なんか、わし社小学校へ行ったときに一緒やったけど、そんな研究的な、そんなもんは全然。だから、もうどういうのかなあ。こういうところで、ああいった組織に、授業を三原則(自発、経験、協同)に基づいて、そして子どもを生かす方向でどのように育てていくかというようなことを非常にね、広く、そのコア・カリキュラムだとかそんなことは無理だしー。で結局、無理なことをするから余計な時間をとって、して学力がつかない。だからもう中学校はそんなことお断り、とこうなる。まして高校受験にだめでしょう。

そういうところからだんだんああいって広い、単元学習でもこういう単元学習でええけど、

広い生活单元的な、そういうのは無理だということをだれもが経験しとるから、あまり見向きもしなくなる。・・・作文教育とか、そういうのだったらできるけれども。

(岸本) 間口が狭かったらできるけれど。

(大前) コア的なことになったら、うーん、続かない。続かなかったね。もう、福田でよく味がわかったんじゃないかと思う。これこしらえた時点で、無理だということがわかつたんや思う。もう、その次の年、もうばらけてるもん。

(金馬) うーん

(岸本) はあ、急速に盛り上がって、バーンアウトという感じになったんですね。

(大前) しかしね、最初の鶴田(校長)さんの最初の1、2年。あれは充実してるし、ものすごく燃えてるし、あの程度だったら。だからその程度にずっと普及していると思います。

・・・全体の生活单元的な、そういうのは時間ばかりとって、研究、研究いって、家でももう眠られんぐらい持って帰って、そしてそれが何の役に立つんだ一という。うーん、実用的でないわけや、そんなんこしらえたて。どうですかね、それ。(中略)

だからこれを新教育で、前の鶴田校長はんが先頭切っていかれて。鶴田校長先生も、(福田プランを) 読んだら、あまり派手な(冊子ではなく)、本当に子どもをつくっていったらいいんだという地味なお方のように思いましたね。そういうふうにも感じてました。

ところが、・・・奈良の附属やら、明石の附属やら[と伍した経験から]、そういうふうに行かんといかなくなってしまったんだと思うんです、うーん。だから無理な計画を(冊子にして)立てざるを得なくなってしまうて、今まで出ていって、こう行って、ここで止まるわけにいなくなつたんだと思うんです。だからこんなんができていったんや思う。

そやけど実際には、生きた子どもがおるんだから、それをほかしておいて、そんな役に立つのかいな、というようなことに頭を使うのは無理だということを、みな思ったから続かなかつたんだと思うんですよ。

(岸本) もしこれ、この鶴田校長がここにずっとおつたら、違つかたちで、鶴田理論で、無理でないコア・カリキュラムができた可能性は十分に

(大前) あると思います。

カリキュラム計画を立てて冊子にする作業がたいへんで、無理がたたってしまったのではないか、冊子のかたちで高度化させすぎ、実践へと「活用」する余地がなくなってしまったのではないか、という逆説的な事態が推測されている。確かに、1951年の『福田の教育』という冊子(先述)はB5判119頁で兵庫県の他校のものより立派であり、先立つ1950年の『福田プラン』はさらに、A3を2、3枚ずつ長々ととり貼りてつなげた単元計画を十数枚も綴じて束にした長大なものとなっている。

「全体構成」を探究するカリキュラム計画は、あらゆる学年のあらゆる月のあらゆる要素を細かく決めるとなると、かなりの負担がかかったという実感が、この推論の根拠とされている。

とはいえ、何らかのカリキュラム計画やカリキュラム基準は不可欠なもので、冊子にするかは別問題でも、誰かが立てるべきものである。城内小に見た計画のための計画であれば、実践とは両立しなくなることだろう。だが、実践のための計画としてはやはり必要なものであり、何らかの教師か機関が、学習指導要領のようなカリキュラム基準やプランのようなカリキュラム計画を立てて表現しなければならないわけである。

大前・岸本両先生とこの場で論議をしたのだが、個々の教師本人が関わることなくつくられた学習指導要領ほかのカリキュラム制度・基準をいったん受け取り、カリキュラム実践の段階でそれを使いこなして「活用」すればよしとするのか。確かに、教師個人にとっては時間の節約にはなるが、せいぜい学校のカリキュラム計画＝プランのみが、現場教師に関与・改訂可能な範囲となる。学校ごとに計画を立てない場合には、1958（昭和33）年以降の法的拘束力をもった学習指導要領というカリキュラム基準に、そのまま従うことにはならないだろうか。

そこで、カリキュラム計画・カリキュラム基準を立てること自体を、実際に実践をする立場の学校現場、教師主体の仕事とし、改訂も担うべきと考えていくか。たしかに時間や負担はかかる。

理想的にはコア・カリキュラムとは、子どもの人格像の「全体」をカリキュラム計画へと表現し尽くすことを目的としていた。子どもを育てることとカリキュラム計画づくりとは、必ずしも矛盾しないと考えられていた。それが矛盾したのはなぜか。カリキュラム計画やカリキュラム基準を、実践とその記録・反省に即すかたちで構成とくに「改訂」しないかぎり、矛盾をきたすのではないか。現在の学習指導要領中心の教育課程行政のシステムが、その矛盾を再生産する危険性はないか。これ以上については、他日に検討するしかない。

3.5 多様な実践による計画の疎外（加東郡ほかの全国傾向）

（MM先生に対して、岸本清明と。06 4/24夕方および5/15夕方、先生宅にて。）

同じ加東郡の他の教師にインタビューを行って初めて、全く新しい要因が見えてきた。細々とした多様な教育テーマが次々と個別に下りてきて、忙殺されていったという証言である。

ここでは後日のお手紙を引用する。確かにどの都道府県の地域教育史を見ても、1950年代以降のページに、ここに挙げられたようなさまざまな教育テーマが多々出現しているのである。

「コア・カリキュラム」の台頭は社会科教育の中で重要な指針となったにもかかわらず、低迷して行ったのは、以下の様な教育活動が時間的にも空間的にも多様化されて展開されて来たために、遂に後退して行った？（しかもS25～S35という短い期間に。）然し、コア・カリキュラムのテーマは、後々に生きていた。

わずか10年ほどの間に、現場で取り組まれた多様な？試み—

体育方面—ドッジボール、野球、ソフト—球技大会。徒走、リレー、巾跳等陸上競技、競泳、運動会、鼓笛、マスゲーム

美術—習字、書の友、競書大会。図画工作、美術展、書道展。文化祭

芸能—合唱・コンクール、音楽祭、納涼音楽祭。学校劇コンクール、学芸発表会。珠算大会。文芸—綴り方、作文（友垣文集）。朗読会。

その他—学校放送（NHK、R、T）、民放MBS（TV）。道徳教育、金銭教育、子ども銀行、性教育、同和教育、等々—」（9/12私信）

3.6 地域のカリキュラム基準による計画・実践の疎外（川口プランほかの全国傾向）

（村本精一先生、村本真里子先生、板倉三重先生、斎藤晴雄先生、篠崎久先生に対して、伏木久始（信州大助教授）と。05 9/26午後、埼玉教育会館101号室にて。）

さらに、以上の底にあり、すでに先行研究にも指摘されていることだが、教員の力量の問題と、地域のカリキュラム基準の作成といった要因もまた指摘されていた。

(板倉) どうして先生方が子どもを連れてうろうろと学区の中を歩き回るんだろうと、そういう批判なんかもありました。特に村で、家がたくさんない田んぼでしたからね。私は道祖神とか長徳寺に行ったり、・・たくさんあった神社に行ったりしてね。親しい農家の方に、どうして勉強しないでうろうろ歩き回っているのか、はいまわるとか。意味がわからないんでそう言われたんだと思うんですね。

でも、やっぱり考えてみますとね、子どもたちに体験させるっていうことは、きちんとものを見る力が出てきますんでね。川口プランは一定の成果を出したと思うんですね。文部省が国定教科書を出してきますね。そこから入学試験の問題も出るし、地元がだんだんと疎外されるようなかっこうになって、時間がなくてはいまわって、(勉強が)できなくなる。それも事実だったんですね。ですから川口プランだけじゃなくて新しい教育がどこの県でも、文部省が出してきた国定教科書に押されるというか、戦後だんだんだんだん10年ぐらい経った学校の変化っていうのは大きかったように思いますね。勤評闘争の陰でね。・・

(伏木) ちょうど今、私その下火になった頃のことを調べて (インタビューを他でもして) いるんですけども、当然教師の年齢が若い。川口は東京に近いもんだから給料のいい東京に出ちゃう。それから目まぐるしい人事異動があつて、川口プランはその土地のことがわかっていないとなかなか組めないのに、しょっちゅう異動をさせられて、調査をしに行くにも自分の知らない街に赴任してきて調査にもなかなか行けないという状況。助教諭もたくさんいた状態。そういう中でなかなかうまくいかないですよ。そういうふうな物理的な要素もあると同時に、県の共通カリキュラムみたいなもの(「埼玉県基準教育課程」)が上から降ってきて、文部省も学習指導要領も大きく系統主義に変わってきて。

そのときに、川口の教員の中に、少し上のリーダー的な位置にいる人たち、組合にしても、管理職にしても、学校現場にしても、その人たちが川口プランに対して、もう一回川口プランを見直すんだという方向にいく動きと、いやもう川口プランはおしまいだ、全国共通版の方に行くべきだっていう、たぶんいろんなせめぎあいがあつたかと思うんですけど・・・・。

(中略)

(金馬) 一つの言い方としては、新教育は時期尚早だったと言われるんですけど、どうですか? もしそうなら、半世紀たった今なら可能性がある、というふうにも、聞こえるんですけど。

(篠崎) 一番申し上げたいのがね、教員の受け入れ態勢、質の低さ。これはね、戦争直後は決定的だと私は思ってますね。今だったら、教育学部の学生になるんだったら、全然違うと思えますよ。

(金馬) ただ一方で、戦争中教員をやられた方は、いろいろ複雑な思いはあつたけれども、戦後初期から新任教師として始められた方は、(他の学校について聞くに)割とすんなりと新教育に入れたって事情はあるんですよ。訳も分からず先輩に言われてやっていたということもあるんですけど、その後の教師生活に活着ているんですよ、割に。

(篠崎) 先輩は戦前の反省がありますからね、遠慮していました。

板倉先生が回想された世間の噂は一面的なものといえる。だが確かに、新教育を担う教師層の問題として、助教諭、代用教員、臨時教員の多さ、正式採用にも若手が圧倒的に多く、ベテラン層にも引き揚げまでのタイムラグや戦死、依願退職や公職追放などがあり、教員の力量不足もあった。

多くの学校についても証言されてきた問題である。しかし、若く新米だったからこそ、経験・活動、児童が中心の新教育という未知のものに打ち込んだという、プラスの事例も多々発見できている。他方で、コア・カリキュラムを担った教職員、とくにリーダー格の教師の異動が痛手となったという証言も聞かれた。

以上のような教師の力量への懸念もあってか、地方自治体が「基底カリキュラム」などのカリキュラム基準を作成し始める。埼玉県でも、「厳しい現実の教育条件の中で、学習指導要領から直接自校の教育課程を編成することが困難であった」ため、県教委が協議会をつくって作業を進め、1950年代前半に「埼玉県基準教育課程」を発表している（埼玉県教育委員会『埼玉県教育史第六巻』。1976年、459-461頁）。だが、多忙な学校現場において、そうした地域のカリキュラム基準が、いかなる機能を果たしたか。少なくとも、学校独自にカリキュラム「全体」を計画した冊子は、全国的に作成されなくなってきた。せいぜいある特定の教科に関するものである。冊子にせずとも実践が展開していたならばいいのであるが。全国的な基準たる学習指導要領が法的拘束力をもたされたことも重要な要因だろうが、それに先立つ地域のカリキュラム基準にしても計画・実践の疎外要因になり得たとすれば、今後、各地域に即して究明すべき課題である。今日や今後にも再び生じうる問題とも思われるからである。

おわりに 一教師主体のカリキュラム経験一

以上の5点以外にも、周辺課程の発展である関連課程・系統課程ほかの分立による「全体」計画の分解、および教育委員会による校長派遣・人事異動による意図的な圧迫、附属校の合併による事実上の廃校など、学校の内外における両極端な事例もまた、いくつかのインタビューで語られた。さらに調査と紙幅が必要になるため、それらの検討は他日にまわさざるをえない。

だが、本稿を通じて、コア・カリキュラムが「構成」されなくなった理由は、「学力低下」、「はいまわる経験主義」といった外的な批判を受け入れただけでも、学習指導要領の法的拘束力が強まっただけでなく、学校におけるカリキュラム「構成」の始まりや続け方に応じてその重点がかなり異なっていたという仮説だけは、確認できたことと思う。

もう一つ確かめられたことは、教師によるカリキュラム「全体」の「構成」活動にこそ注目すべきことである。当時もすでに、教師のカリキュラム構成の力量とその主体性が問題視されていたのであるが、背後には、本稿で見た塚口、業平、城内の各校のような校内の教師集団のまとまり如何という、今もありうる問題が絡んでいたこともわかった。

大前先生がいわれるに、師範学校における世代間の違いもまた関係していた。勤労働員ほかで教育学が学べずせいぜい旧来の方法・理論だけだった戦前の世代と、戦後になって新教育を学び始められた新しい世代では違うというのである。前者の世代は、城内小で足を引っ張った層にほぼ重なるのだろうか。とはいえ、新しい世代にしても、現場に赴任してから新教育の理論をすぐにカリキュラム計画として冊子にし、実践にも移さなければならなかったという、時間的・エネルギー的な制約がのしかかったものと思われる。

とはいえ、川口市の斎藤晴雄先生が、「どんなプランだってこれがいいとか決定版とかは教育には永遠に無いわけで。でも、研究と実践の自由があったということはいいことですよね。」と評されるように、戦後「逆コース」以降に比べれば、エアープケットとしての可能性があったといえる。

だが、当時の日本の多くの教師たちに、コア・カリキュラムほか新教育が困難であったのは確か

であり、しばしば時期尚早であったとも評される。そう考えるとすれば、では今はどうなのか。困難であっても、コアをすえつつカリキュラム「全体」を「構成」し、計画・実践することは可能か、また有効なのかは、半世紀を経た現在の事例に即して、別途検討していきたい。

この「おわりに」でみたような観点は、本稿で十分示せなかったカリキュラム経験の側面に関わる。少なくとも、戦後初期の教師たちが勤務校のカリキュラムの「全体構成」を見通した経験は、個人的には確かに意味があったということは、どのインタビューでも確認できている。例えば、最初に紹介した末方先生は、塚口小全体としては計画・実践を終えたにしても、「とにかく子どもがものすごくその授業で良かったから」、個人で探究し続けたという。とはいえ周辺には志を同じくする者がおらず、だが、偶然に書店でコア連機関誌『カリキュラム』と出会い、そのレベルに驚嘆しつつ、単身この民間団体の総会・集会に参加するまでになり、相談し合える仲間を全国に見出していたというのである。こうしたライフヒストリーは、一つのエピソード以上の意味を持つだろう。

他にもほぼ全ての先生方から、コア・カリキュラムを学校の皆で構成した経験は、戦後数十年の教員経験を通じて、または地域生活などで活かされたという証言が、枚挙に暇がないほど聞かれた。その紹介と検討は他日に期すが、教育史上、カリキュラム計画として衰退したとはいわれても、少なくとも「主体としてのカリキュラム経験」には「活用」できた、と言い切れるのである。MM先生の次のような表現は、インタビューを受けた先生方にほぼ共通する実感といえよう。

「私らはコア・カリキュラムはいけなかったとか間違ったとか絶対思っていない。間違っただなし、それがあってかえって次のステップがうまれたんだと思うな。そこから子どもの大事なものが見つかったしな、発展したと思うね。」

本稿では、あえてコア・カリキュラムを構成することの困難さを列挙するかたちをとった。だが逆に、いかにしてカリキュラム「全体」を「構成」していけるかの示唆もえられたのではないか。すでに拙稿でも考えてきたが、今後も、カリキュラムの「全体構成」が可能となる条件を研究し続けたい。現在の生活科・総合的な学習や「特色ある学校づくり」にも通じる課題であるだけに、このインタビューが今にも有効であることを確信している。教育史の通説では、コア・カリキュラムは問題があつて衰退したといわれてきたためか、若気の至りと感じており、批判されるかと思ったと言う。方もいたが、逆に感謝されることさえあつたインタビューであつた。

本稿においては、学習者側のカリキュラム経験については検討することができなかった。今後、できれば元教師が臨席した形での同窓会風のインタビューも試みていきたい。

※ この研究は、平成17・18年度科学研究費若手研究(B) 1774530「戦後初期のコア・カリキュラム問題 —全体構造論としての可能性と問題点を中心に」による。

※ インタビューに快く応じてくださった先生方、および史資料をご貸与、複写させていただきました諸学校・団体、先生方に感謝の意を表します。

※ 研究紀要、実践記録、指導案などのご提供、インタビュー対象者へのご仲介を募っております。