

戦後初期の単元はいかに構成されたのか —単元習作というワークショップ—

金馬国晴

How had been the Units structured in the Early Postwar Period?
: Workshops called “*Tangen Shusaku*”

Kuniharu KIMMA

はじめに —単元習作の背景と問題関心・課題—

戦後初期のカリキュラムは、いかなる過程で構成されたのか。カリキュラム・マネジメントが強調される今後から見るととくに、戦後初期に新設された社会科において、様々な単元を、各学校や各教師が自由に構成していた事実とその詳細は注目に値する。

単元とは、初期社会科や、現在の生活科・総合的な学習の時間では、活動やその経験・内容のまとまりを指すものである。1時間1時間の授業では済まず、数回分のまとまり、すなわち数週間、数カ月ほど続く単位となると、“単元”という用語で呼ばれたし、今も呼ばれるわけである。この活動単元、生活単元といった意味での単元⁽¹⁾は、学習活動が次々と自然に発展して行って形づくられる系列ともいわれ、始め・中・終わりがあって全体性、連続性、継続性、発展性が特徴となる。

こうした単元を構成する際に留意すべきポイントは、授業を1時間ごとでみて、方法を工夫して組むだけでなく、目標や内容から考え直し、実践の全体像などをも理論的に考えつつ、連続的に発展するようなデザインをし、具体的な書式に表現すべき、といったこととしてまとめられる。

戦後初期、そうした単元じたいを多彩に思い切って構成できた事情は、学習指導要領（一般編は1947年と1951年）が「(試案)」でしかなく、各学校がカリキュラムなどの詳細を決めるに任されていたことにもよる。

そうした中で学校加盟の民間団体としてコア・カリキュラム連盟（コア連、1948—53）が組織され、その加盟校・関係校、そして個人会員たちが、単元を自主的につくることを内外に広く呼びかけ続けた。カリキュラム構成、カリキュラム改造がキーワードとなり、全国各地の現場や集会、研修において、カリキュラム・ブームが巻き起こった。

こうした自由な時代には、各校がカリキュラム案を書き上げて、内外に示す必要が生じた。そこで、当時新設された社会科を中心に、各校であらゆる単元が構成され、公開授業等で配布したり販売したりできるよう、冊子類の形に編集・印刷されることが頻繁に行なわれた、というわけである（金馬・安井一郎編『戦後初期コア・カリキュラム研究資料集』（クロスカルチャー出版）として、約1200冊収集したうちの一部分を復刻。東日本編(3巻セット,2018年9月)は99冊から抜粋。今後、西日本編・中学校編、附属学校編を予定)。

では、カリキュラムのうちでもこれらの単元は、日本の教師たちがどのように作った（構成した）ものなのか。本稿でとくに問いたいことは、単元を構成した場についてである。ここでいう場は空間的な場でもあるが、人びとが集まり構成活動をする学習・研修の場という意味も含む。いわゆるワークショップと呼ばれる場である。

先行研究は単元をもっぱら、すでに文字や表で書かれ、完成したかのような書類としての単元計画、あるいはすでに実践された単元に関する記録の文章として扱ってきた。それらの単元が作成されたプロセス・過程じたいにまで遡ることは、一部あったが詳細には試みられてこなかった。これでは実践というものが、事前の計画や事後の記録から、いわば「固定化」⁽²⁾、「形式化」（いわば物象化）した形態のみから捉えられることになり、その作成過程や実践が疎外されてきたことにならないか。

そこで本稿では、単元などのいわゆるカリキュラム計画自体を、完成物としてだけでなく、その構成過程を含めて捉え直すべきものである、として問題提起をしたい。

筆者が数年、戦後教育の研究をしてきた中で、発見したのが単元習作という、単元の構成過程の一例だった。それは一言で定義するなら、研究集会の分科会などで、試しに参加者集団で具体的な単元を作ってみることで、実際に使う単元を手伝い合ったり、カリキュラム構成力を養ったりしたような、ワークショップといえるものである。⁽³⁾

筆者もまたここ 5 年間ほど、カリキュラム研究の実践化として、「カリキュラム構成ワークショップ」、別名「単元習作ワークショップ」という会を企画・実施してきた。若い教師が激増する今、単元習作という活動やその場を、教育界でも流行し始めたワークショップの一形態と位置付けて、その復興を試みる価値を感じている。

以上のような問題関心から発して、本稿は、対象を単元習作に絞りつつ、戦後初期の時点において、それをどこで、何を、いかに、誰が、いつ行なっていたかを明らかにするものである（前半）。加えて、今日的に考察するならば、ワークショップとしていかなる意義をもっていたか(なぜ)を考察したい（後半）。

1 単元習作に関する文章と先行研究 —ワークショップとしての捉え直し

単元習作そのものについての先行研究は多くない。戦後初期当時の文章で、単元習作をタイトルに含むものは計 4 本しかなく、全てがコア連とその後身の日本生活教育連盟(日生連。1953-)の月刊機関誌『カリキュラム』(1948-60)に載ったものである。

そのうち、一つのタイプは、一人で作成した単元を自ら紹介するもので 2 件ある⁽⁴⁾。もう一つのタイプとは、集団的に試作した単元とその構成過程の紹介であり、関連するものが 2 件ある⁽⁵⁾。だが、これらの文章だけからわかることはあまりに少ない。

当時の史料が少ない状況もあってか、単元習作に関する先行研究は、管見の限りほとんどない。例えば、日生連の 50 年史（『日本の生活教育 50 年』学文社、1998 年）や近年まとめられた臼井嘉一監修『戦後日本の教育実践』（三恵社、2013 年）でも検討はされていない。戦後初期の単元ほかカリキュラム関連の先行研究では、社会科を中心に、各校ごとの単元の構造が分析されてきた⁽⁶⁾。または実践まで見た論考でも、類型化というかたちの構造化が図られてきた⁽⁷⁾。それらは主に、計画として書かれた案や図表を対象としたもの

であった。

各県各校のプランに関する先行研究は、とくに大学院生や現職研修院生などが紀要他に載せたもの（おそらくもとは修士論文）が多いが、単元構成の具体的な場面については、あっても経緯に触れる程度であった。

教員研修に関する先行研究をみても、研修一般については、政府と占領軍による研修の資料や講義ノートの発掘・出版⁽⁸⁾は多くなされてきたが、単元習作には言及されていない。

そこで新たに本稿では、ワークショップというキーワードに注目することとしたい。そうするならば、いくつかの先行研究を加えることができる。ワークショップという用語自体はアメリカ発だが、戦後初期に、占領軍と文部省の共同による IFEL(アイフェル, 1948-52 年。教育長等講習, 後に教育指導者講習)を通じて広まったことがわかっている。

戦後初期当時に即したワークショップの意味分類については、西洋と日本の教育史に基づく研究がある⁽⁹⁾。高橋陽一によるものだが、結論的には、1) 作業場・工房と置き換え可能な用例, 2) 講習会・実習と置き換え可能な用例, 3) ワorkshopとしか言えないワークショップ, に分けられる。これらをベン図(下図)に表してみた。

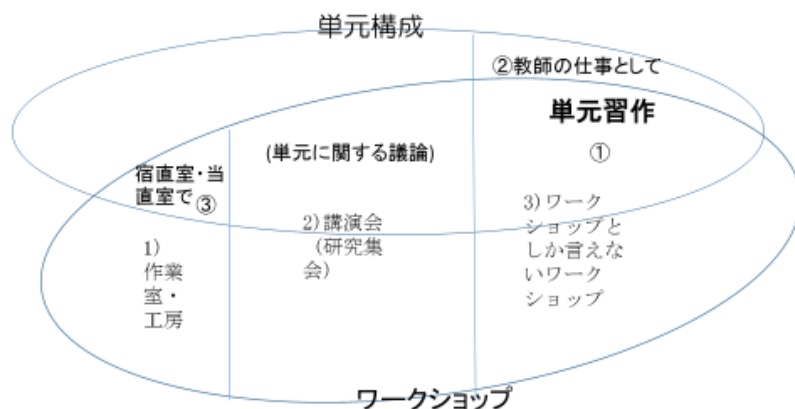


図 ワorkshopと単元構成—単元習作の位置づけ 金馬作成

図のうちでまず、単元習作は、1) 作業場、工房といった空間を指す意味の強いワークショップとは重ならない。他方で、戦後初期には2) 講習会が多く行われ、それは研究集会とも訳されたが、コア連・日生連の全国集会の全体も実際、2) の意味でワークショップと呼ばれていた。戦後初期当時にだされた先駆的な文献にある定義でいえば、「教育関係者が、専門家による指導援助の便宜を与えられて、現場に必要な問題について、自主的な態度で、協同研究を行うための集まり」⁽¹⁰⁾というものになる。

先行研究では、これら全国集会他で提起された概念や発表文書の整理、分析、検討が多くされてきた⁽¹¹⁾。当日配布の要項や、報告書も入手して通読したところ、それらのうちに、詳しく単元習作に言及した文は発見できなかった。

形式的には単元習作は、こうした2) 研究集会の日程中の分科会などで試みられたワークショップの一形態ではある。ただ、2) 講習会には教師役がいるし、正解や場合によっては評価があるが、単元習作にはそれらがなく、研究集会全体を呼ぶ場合ともあくまで異なる。そこで単元習作は、高橋による分類のうちでも3) 「ワークショップとしか言えない

ワークショップ」にあたりと考えられる。

すなわち高橋は、3)を「参加者が主体となった教育であり、その過程や結果を参加者が享受することを目的とするが、その知識や技能の取得などを目的とせず、さらに準備して見守るファシリテーターは存在しても、指導して評価する教師が存在しないもの」⁽¹²⁾と定義する。単元習作というものは、単元の構成法というある種の技能も結果として身につくが、人によって異なる目的と結果をもってよく、過程もそれぞれであって、評価の基準も立てられない、といった自由さにおいて参加者主体で、そうした点では3)に近い。

以上のように、単元習作は、戦後初期当時のワークショップの3つの用法のうち、「ワークショップとしか言えないワークショップ」にあたりといえるものなのだ。

2 戦後初期の教師たちへのインタビュー記録とその例 - 素材と方法

当時の文章と先行研究を通じてわかることは、以上までの検討で尽きてしまう。そこで、他の史料が必要となってくる。金馬が戦後初期当時について元教師へのインタビューを行ってきた中で、単元習作の詳細が語られてきた。そこで、その語りの記録を史料に加えて考察の中心に据え、これ以降、文字史料は補助的な位置づけに変えたい。

金馬はこれまで戦後初期に若手であった方々50名以上に、43件のインタビューを実施してきた。対象者の多くは、コア・カリキュラムといえるものを各校で構成・実践し、とくに日生連、全青教（全国青年教師連絡協議会、1952-62）に関わった教師たちである。戦後を迎えて初めて教師となった当時の20・30代が多く、師範学校の末期か教員養成大学・学部の初期を経験した方々となる。（以下の表に、本稿で引用したインタビューのみの実施状況を示した。実施順に、校名か地域・プラン名、対象者(氏名は本稿で引用した者と著名な者のみ)、および同席者・調査者、日時という順で示す。また、具体的なインタビュー項目は、本論文末に〔資料〕として掲載した。）⁽¹³⁾

表 インタビューの実施状況・抄(実施順) (“現”はインタビュー当時)

調査対象校 他	調査対象の教師他、および調査者他	調査日	調査場所
墨田区立 業平小学校	高木浩朗、他5名、元児童 調査者、学生2名	2005.5/14	墨田区内某 店
川口プラン 関係者	村本精一(元西中学校長)、斎藤晴雄、他2名 調査者、伏木久始(信州大)	2005.9/26	埼玉教育会 館101
横浜市立 城郷小学校	伊従寿雄、梅原福司、他1名 調査者、院生・学生3名、現校長・副校長	2006.7/16	同校校長室
加東郡(兵庫 県)某校	小紫博 調査者、加東市内現小学校教諭	2007.2/6	某病院内廊 下
館山市立 北条小学校	安田豊作(戦後初期当時の教頭)、金木賢三、石 井辰雄、他1名 調査者2名、学生・院生10名、現校長他数名	2007.6/1	同校「サロ ン」

香川大学附属坂出小学校	岡野啓(後に香社研＝香川県社会科教育研究会を主宰), 亀山信夫(香社研) 調査者, 現附属坂出小教諭 2 名	2007.12/8	岡野宅
墨田区立業平小学校	高木浩朗 調査者	2015.11/30	(電話にて)

実は単元やその習作という問題は、これらの教師に対するインタビューを積み重ねていく過程を通じて、次第にテーマ化されてきたものであった。当初はカリキュラムの「構造」に関心があった調査者だが、以下に引用していくように、その「構成」過程、とくに単元を「つくる」意義を、熱く想いを込めて語る教師が目立つことに気づき、次第にそのことの意味を考えるようになったのである。この「構成」する作業こそ、単元習作で教師たちが実際に行っていた活動である。“習”作という表現は、「構造」を手がかりとして実践を想定していく「構成」作業は一つの仕事であっても、かつ練習にもなる、との意味合いをもつ。(14)

以下本節では、インタビュー記録の例として、当時、教師たちにとって、単元を構成することがいかなる意味を持ち、今にどう引きつけ意義づけられたかを確認しておきたい。

(ここに、以下でインタビュー記録を引用する際の「凡例」を示しておく。

後日にテープ起こしを郵送し対象者に加筆いただいた点を()、修正を[]で示した。また、調査者による補足・言い換えを()、短い省略を・・、長い省略を・・・と示した。)

a) 川口プランの川口市に勤めた斎藤晴雄⁽¹⁵⁾

斎藤は、川口プランに直接関わったわけではないが、先輩たちにその神髄は教わってきた当時の若手世代である。彼が語るに、「自分の頭でものを、目標から内容や方法を考えていくんだと、それが教育なんだ、というふうな経験というふうなものが、やっぱり貴重なんじゃないですかねえ」と考えている。目標から出発し、内容そして方法をも「つくる」べき、と考えている点が注目できる。その考えに至ったのは、戦後初期、「教科書にあるからそれで、教科書の進度に合わせたカリキュラムを作って順番に教えればよいという、そういうものじゃない」と先輩から教わり、「だから、カリキュラムづくりとか、自分でものを組み立てていくとか、子どもと一緒に組み立てていくとか」いう、新しいカリキュラムを「つくる」経験を、若手の頃にもち、その後続けてきたからである。それを振り返って、「そこから教師生活がスタートしているから、すごくそれは幸せだったですよ」としみじみ語られた。

b) 横浜市立城郷小で実践した伊従寿雄ほか

伊従によっては、戦後初期と比較して、現在の学校に対して感じている問題が語られた。まさに単元構成という仕事自体の意義について語った発言である。

「今の学校ではね、自分で単元構成をやるという場がありませんねー。ほとんどの先生が、指導書丸写しの指導案をやっているというか。または『教科書を今日は何頁を開いて』『今日はここを読んでごらんください』『どんな感想ですか』という教科書を読む

ところから始まる指導が多くなってしましてね。・・子どもがどんなことに困っているか、どんなことにつまずいているかなんてというようなことより、自分が教えることが先に来るといった傾向がありますが、これが一番まずいんじゃないですか。・・」

そこで、総合的学習に話が及び、

「総合的学習で一番大事なのは、プランニングを教師自身がやらなければならないというところに非常に私は意味があると思う。人のやったのを持ってきてね、これをやれば見てくれのいい時間になるというものではね、あまり教育的な価値はないと。そういう営みをここ（城郷小）の過程でやったと、言わせてもらえるんならば、私としては非常によかったという、ええ。・・」

そして、城郷プランを構成した過程を振り返り、

「足がき(試行錯誤)の過程がこの(プランの)中に入ってますから。それが完成されたものじゃないんですけどね。そういう教師としての足がきがこういうものに入ってね。」

伊従の後輩である梅原福司の方は、単元構成を料理にたとえた。その上で、単元は一人ずつくれず、同僚で共同してカリキュラムをつくった意義を、何度も強調したのであった。

以上2人の発言から、戦後初期当時、単元構成が教師の仕事として位置づいた学校が確かにあり、そこでは若手が困難を感じながらも、日々の集団的・個人的な学びを通じて単元を構成していたし、その思い出が心に深く残っていることが見えてくる。

3 単元習作の5W1H - 多方面からみた実態と範囲

こうした各校での単元構成を支えたり促したりしていたのが、単元習作なのである。その詳細を各側面に分けて明らかにしていきたい。本稿の史料としてはとくに、近年行った上記の表の最終行の、高木浩朗に対するインタビュー記録を中心に参照する。

高木は、初期社会科やコア・カリキュラムで当時知られた業平小学校に長く勤めただけでなく、郷里の中国地方や四国のいくつかの学校で開かれた単元習作にリーダーや参加者として関わった。全国的にも、日生連や全青教の全国集会や冊子・雑誌において、リーダー的な若手としても活躍した教師であり、それだけに語られる内容は信頼がおけ、一般性もある⁽¹⁶⁾。以下では、高木が語った内容をコアとして他の資料を絡めながら、単元習作というものの詳細を、5W1Hに分けて、先の図も活用しながら論じていく。

A. どこで - 合宿集会の会場校や研修室、そして会議室、宿直室

インタビューから、単元習作は主に、合宿形式の集会(コア連・日生連、全青教)の分科会で行われ、会場とされた学校の教室、または合宿所、宿泊所、旅館などの研修室などが空間的な場となった⁽¹⁷⁾ことがわかった。他方で、勤務校に戻っても、各学校の会議室や宿直室(当直室)が場となった、と度々きいた。夜中まで論議をし、ときにけんかし、また教え合い、相談し合いの場にもなったという。学校の校舎が会場の年にも、宿舎の方がそうだった。

ここで再び、先ほどの図を見てほしい。先に見たワークショップの円に絡めて、交わるように“単元構成”のだ円を描いてある。二つの円が重なった部分の一部分が“単元習作”

にあたり①), ワークショップと重なっていない外の部分②)は“教師の仕事”としての単元構成ということになる。ワークショップで作成された単元のうちでも, 本番として実行に移される段になると, 教師の仕事としての単元構成②)でもあったことになる。逆に言えば, 単元習作①)は, 単元を生み出した源泉であり, また単元を構成することの練習, いわば研修であって, そのニュアンスが“習”作との表現のうちに表されている。

全国集会での単元習作は, 先駆的な教師が各校で単元構成をしてきた経験に支えられ, 発展したともいえる。逆にまだ行われていなかった現場では, 全国集会という場で経験してみることで, 教師たちが実際に勤務校での単元構成ができるよう経験を重ねていったと見られる。たとえ独りで単元を作ってみた場合でも, 全国や勤務校の仲間と共同でつくった経験があれば, 一定水準の内容にまで練り上げられ, 仕上げられるようになっただろう。

戦後初期, 各県で実験地区を設定して, 県基底の実践化を図っていた中で, その過程において, 単元習作による研究を採用していた自治体もある。(管見の限りでは埼玉県の例。宗像他 1952 年—註 5)に掲載—の 28 頁)

なお, さらに逆に言えば, 全国集会での単元習作①=単元構成とワークショップの共通部分)は, 先駆的な教師による各学校での単元構成②=単元構成のうちワークショップと重ならない部分)があってこそ成り立ったものともいえる。

単元構成のうち, 作業場・工房と重なる部分③)というものもありうる。それは宿直室で行われたことになりうが, その場に関する件は, 当初インタビュー項目(本論文末[資料])には含めなかったものの, 多数の言及が聞かれた。宿直室自体のあり方に関する発言も含めて, いくつか引用したい。

a)加東郡(兵庫県, 現加東市)の某校について, 小柴博による証言) 職員会のときは, 盛んなディスカッションはなかった。教務主任の井上貢の話聞いて, 終わった後に宿直室に移動することで, 井上先生は来ないので, 「井上先生こない言いおったな, そやけどな。」「でもな, でもな」と猛烈に議論をしたという。これで帰れない, と思ったという。

「やっぱし, おったら, まあときにはね決戦になったことはあったけど, やっぱし一緒におりたいという感じもあったんやないですか。」

同僚同士の仲は, 小紫が子どもができたときに, 先輩の名前の一字をもらったほど深かった。「この先生は大好きやった。なんか若いころに影響受ける先生はあるでしょ。」という。

b)丸亀市立城乾小学校, 岡野啓・実習校) 若手(教師)がいつも宿直室で, 宿直をしながら, コア・カリキュラムをつくる話し合いをしていた。その中に, 実習生として入って, コア・カリキュラムというのを「聞くとともにしに聴いていて, 夜一緒に飯食ったり, その話し合いのグループに入ったりした。

c) 館山市立北条小学校, 石井辰雄) 当直室は 6 畳間で, 畳が真っ黒で毛羽立ち, 畳の糸が見えていた。酒臭く, たばこの吸殻の跡が無数にあった。そこは「修行の場」だと言われ, 「ほんとに, やるかって, とっくみあい」のケンカもあった。

なお, 他の学校に関するインタビューでも, 宿直室に数日連続や一週間も泊まっていた, 「ほぼ住んでいた」との証言さえきかれた。

以上のようにみていくと, 戦後ある時期までの学校には, 宿直室(当直室)という, 自

然発生的な例も含めて単元習作が行われた場があったとわかる。この部屋の場合は、ワークショップのうち1) 作業所, 工房(③)にあたるといえる。

B. 何を 一活用できる単元を, または単元構成力の形成を

単元習作じたいは何を内容としていたのか, つまり何を話し合っていたのであろうか。その典型として以下では, 高木が語った日生連の北潟合宿研究集会(福井県内, 1952年3月)での, とある分科会の例を見てみよう。

参加者は, 地元の教師が半分以上で, 他は全国の他地域の教師であった。まず, 地元教師が地図を広げて, 「ここは北潟湖という湖があるんで, ・・小学校でとり上げるとしたらどういう展開が考えられるだろうか」と, 北潟湖と農業の問題(塩害など)や, 子どもたちがどう考えているかを話した。そして参加者全員で, どこから入るべきかの「単元の入り口の問題」をずいぶん考えたという。たとえば, どういう課題を持って見学に, どこに行けばいいか, といったことだ。さらには野外学習を一つ入れて, 帰ってきてどういうまとめをして, どういう課題が新たに立ちそうかなどが話題となったという。

ここで注目すべきポイントは, 他の地域からの参加者は想像ができる限りで単元構成を試みるのに対し, 地元の参加者からすると, 自身の勤務校でも活用できる(あるいは実践をした)単元を共につくってもらったことになった, という実現性のズレである。

「習作」と表現された意味合いは, ここでつくった単元を, 必ずしも事後, 全員が実践に移すとは限らないという点にあるのである。だが, 架空であっても計画・案をつくる「構成」作業自体が, 練“習”としての意義を持ちうるというわけである。

では, 勤務する学校も地域も違うのに, 話がかみ合ったのならいかにしてなのか。この点こそが, 単元習作が成り立つか否かの分岐点となる。高木がその詳細を語った。彼の学級の子どもたちが, 墨田区の川の水が1日に2回も増えたり減ったりするのはなぜかに取り組んだ話を, この単元習作の場でしたという。事実としては潮の干満の問題なのだが,

「すると当時, 子どもが変な問題を出してきてね。海の水が減った時にこっちの川の水が増えるんだという, 全くおかしい論理が出てきてね。それじゃ実際, 増えてるとき自転車で行ってみようよと・・確かめた。

・・そんな話をして, 子どもっていうのは案外, 潮の干満と水というのはつかみづらいくところももってるし, 結構面白い(という)話をしたのを覚えてるけどね。」

参加教師の勤務校やその地域が互いに異なり, 担当する子どももかなり違うにもかかわらず, 〈共同構成〉が進んでいきうる。「とにかく子どもがどんなことから問題意識を持つかということから出発して, 見学に行く, そして見学に行った中で新しい問題を発見したり, より深い問題を発見して帰ってくる, それらをまとめて単元の入り口にしたらどうか」などと話せたのである。別地域の子どもを例にしつつ, いやだからこそ子どもや学習の一般論にも, 議論が展開していったのだ。さらに広く, 自然に対する意識の問題, 社会事象として干拓をするか, 干拓したら塩害がでるといった, 広い話もできたという。

地元教師が提案しての, 北潟湖そのものを教材としてとり上げるには何を考えるべきなのかという一方の軸に加えて, 高木発言にみるような, 子どもの思考の筋道という他方の軸が出されて, そもそも論まで深めて議論できたからこそ, 実際「つくりたく」なって,

その方向へ皆が動機付けされていったわけである。

以上より、「単元習作」は、教師の仕事に密接に絡み実際にそのまま実践に移しうる地元の教師と、いわば研修的に参加しそのまま実践化するあてはない他の地域の教師たちとの共同によってこそ展開していく活動とも表現できる。両者のズレは、悩みの種ではあるが、抽象的・一般的な論点をめぐってならば話がかみ合いやすくなる場合もあったわけで、一つの単元をめぐる議論をより深めるきっかけとなったのではないか。

なお、集会の日程中に、現地のフィールドワークを設定することもあったという。教材となりそうな地域素材を参加者で共有し、共通にそれらの理解を深めてから単元習作を進めるためであった。

C. 誰が - 複数の役割を兼ねたリーダー

全国集会の各分科会における単元習作の参加者たち（たとえば、北潟湖の習作では 30 人ほど）は同じ年代ではないし、力量も異なる教師たちだった点が重要なのである。その中には、様々な役割を独りで担うリーダーと呼ばれた教師がいた。司会、というよりむしろ今で言うファシリテーター（進行促進役）、兼記録係を担った者である。

例えば、北潟集会の習作でのリーダー、久保田浩(私立和光小学校)は、高木がいうに「あの先生の良さでもあり」、あまり強く引っ張らなかったという。「皆で話し合うというスタイルは、非常にあの時期、集会の中で学んだ」ともいう。

ただし話が行き詰まった場面では、久保田は思い切った発言をした。それは、「単元の途中で歴史的なものを思い切ってここへ入れないといけないんじゃないか、かつてどうしてきたのかというのはいる」との発言であった。高木がいうに「それは思い切った、というか、みんながぐずぐず話している中でね、自然の角度からと同時に、歴史的な見方を入れていくことが子どもの学習を深めていく大事なことじゃないか、という指摘だった」。

ファシリテーターといえる進行促進役だからこそ、必要なときは鋭く切り込む必要があったのだろう。こうしたリーダー役を担った人で、確認できたのは、インタビュー対象者の高木浩朗(墨田区立業平小)、彼が言及した久保田浩(和光小)の他に、『村の五年生－農村社会科の実践』(1956年)で知られた江口武正(上越教師の会)がいる⁽¹⁸⁾。他にも何度か集会に来た後輩世代の教師たちに、リーダーをやってごらん、と回していった、と高木は証言した。

他方で各学校に戻っては、同僚どうしでの単元習作が行われていたわけだ(先の図で言う②や③)。全国集会の参加者は、その際にリーダー役を買って出たことだろう。

D. いかに - 黒板、そして模造紙に記録しながら

では、記録というのはいかなる媒体に記されていたのだろうか。初期においては黒板を使い、「皆の考えを書いていって、消したり、あるいは広げたり、ずっーとしていた」(高木)。今日的にいう「見える化」といえる。この板書役もリーダーが兼ねたのだが、「みんなの意見のうちのいくつかを採り入れながら」進み、その意味で司会的な役割も兼ねることとなった。

後に、全青教の集会で、模造紙が使われ始めた。高木は、会場が学校でなく合宿所に移

ると、黒板が無かったからが理由であり、雰囲気を変える効果をねらったわけでもないという。

昼間いろいろ書き込んでいった模造紙は、夜、会合が終わった後、その部会の組織が、次の日までにまとめ上げた。ガリ版で刷って次の朝、参加者に配った（そのために、ガリ版や鉄筆なども持参した）。または、翌朝、模造紙そのものを使って、報告会がされた。

次に、北潟集会の雰囲気に関する高木の語りが「いかに」にかかわるので引用する。

「うーん。それこそ熱心だったねー、みんながねー。・・・どンドン発言していたねー。

・・・『教える教育』みたいなものがまだ皆の頭の中にあるね、昭和26年のころはね。その中で『子どもの考えを大事にせないけん』というのは皆さんも同意していたし、中にはときどきそうでない考えが出るのを、皆が『それじゃいけんのじゃないか』と言い出していたからねー。

新しいものに取り組むみんなの気持ちというかねー。・・・自分たちも新しいものを『作っていく』という、抱負もみたいなのもあったしね。喜びもあったしね。」

一言でまとめるに、「戸惑いも感じつつ、新しいものを皆で『作り上げていく』という喜び」があった、と高木は語った。黒板や模造紙に、参加者の議論が全員に対して「見える化」されたという記録の方法も、そのつくり上げる喜びを喚起したと考えられる。

なお、合宿で行なわれた習作では、関連しそうな書籍を互いに持ち寄って、各人が必要に応じて必要な箇所を読みながら発言していった、との証言も得られている。

E. いつーサイクル，経緯，その後の継承

いつということでは、短期的には、事前の単元構成としての単元習作、事中の実践、事後の振り返りという3時点の連続するサイクルが想定されていたことが重要ではないか。

まず事前には、つくりたい実践の「構造」を想像して語り合いながら、実際的な単元を共同で「構成」し創造したわけだが、それ自体が単元習作なのであった。〈今、ここで〉「つくる」ということに重点を置く点が、いかにもワークショップらしい。

しかも単元習作は、その場でのワークショップ的な意義とともに、事後に自校に帰ってから実践化できる計画案を、事前につくるという意味がある。かつ「習」作というように、学習や練習にもなっていたのであり、そのためにこそ事後の振り返りも必要となる。

そうした単元案じたいが、コア連・日生連の機関誌『カリキュラム』（後に『生活教育』）に入稿され、募集もされていたため投稿されるものもあった。ふつうに掲載されていた各単元も、集会や職場において〈共同構成〉されたものならば、単元習作の成果であったと見ることもできよう。以上のようなサイクルと交流を読み込むと解釈できる単元もあったのではないか。単元というものは、共同で構成されたものならば、また上記のサイクルをたどったものならば、単元習作の成果であると捉えられるからである。逆にそうした共同性やサイクルを加味しなければ、この時代の単元が「形式」的に理解されるにとどまるおそれがある。

長期的には、以上のような単元習作が用語としても現われたのは、全国的には1950年からだが、1950年代の隆盛を終えて、新教育の衰退後（1958年～）にも、各自の職場の学校や、研究集会などで続けていたとの証言も度々きかれ、教員経験への定着が見られる。

例えば高木は、郷里に帰って岡山大学附属小学校に赴任してからも、同じ手法を岡社研(岡山県社会科教育研究会)で続けた。夜、寺を借りて合宿でやる際も、模造紙を使って進め、記録をしたという。こうしたことは他の何人もの教師からきいたことである。

どれくらいの他の教師が、戦後初期より後の単元を、習作によってつくっていたかどうか、そのような研修を開いていたかについては、今後の研究としたい。

4 意義(なぜ) - 「つくる」ことによる総合と3つの意味

最後に、単元習作について研究し、現在に復興させることの意義について考察する。

第一に、単元などを構成すること、一般的にいえばカリキュラムを「つくる」ことは、理論と実践をつなぎ、総合することをめざす作業へと発展する可能性がある。21世紀の近年、教員養成、現職研修をめぐっては、理論と実践の往還がしばしば課題となってきた。他方で「実践的指導力」など方法面の講義や研修が求められてくる現状の中では、実践偏重が懸念される。

対して今、教師自らが、計画を目標・内容からいわば理論的に「つくる」ことで、理論を実践に向けて活用し、ひとまとまりの単元を書き上げる作業やその経験をするところこそ必要に思うのだ。

近年、そのような「つくる」ことは、研究や現場で十分推進されてきているか。例えば、総合的な学習などは、学校や学級の裁量で全てを「つくる」ことが可能だが、全ての学校が熱心であるといえない。一人の教師が案づくりを任せられ、学年会などのミーティングで多少の修正のみをして、他の教師は模倣して実践したり、例年、改訂もせずに使い続けたりするような、カリキュラムの「形式化」(固定化)、さらにはマニュアル化も見受けられる。

近年になり、ミーティングをワークショップの形式に改革する動きが見られる(横浜市、上越市ほか)。ただし、公開授業のふりかえり(協議会)への導入なら目立つ。これでは先の図でいう2)の一部や3)ではあるものの、「つくる」ことに重点はない。ワークショップを、単元構成を兼ねた仕事やその力量を形成する研修として進めていきたいものである。

第二には、「つくる」ことの意義を理論的に考察しておきたい。すでに中内敏夫が教育学を、事実を認識する学問ではなく、事実を作ろうとしている、人間の制作の学と規定した⁽¹⁹⁾。「つくる」という言葉には、この“制作”，そのための計画としてのカリキュラム(単元や授業の案を含む)の“構成”，人間やカリキュラムなどの理想的な“創造”といった3つの意味を込めることができよう。「形式化」を越えるには、こうした3つの意味での「つくる」ことを再評価する必要がある。ワークショップを開かずとも、すでに行われている自主研修、例えば研究サークルや集会において、実践報告をきくだけでなく、その直後に関連したテーマの単元習作を組み合わせる、という形でも「つくる」ことを導入できる。

第三に、カリキュラム・マネジメントが強調されていく今後、共同で単元などの計画を「つくる」ことは、意義深い挑戦となる。毎年の子どもや学級、地域・社会の実態に合わせて、新たな単元を構成するか、いったん構成した単元計画をも改訂し続けること(再構成)は、今後においても意義がある。このいわば自主編成ともいえる単元構成の作業は、教科書以上の授業を「つくる」ならばどこでも有効であるし、また教師にとっては定年まで続

く。その力量を磨く練習・学習の機会となるのもまた単元習作なのである。

おわりに ー単元習作をめぐるまとめと課題ー

以上のようにインタビューを通じて、文字記録ではわからなかった単元習作というものの実際が見えてきた。要約すれば、単元習作というものは、歴史も踏まえていうならば、(1)1950年代に、合宿形式の集会(ワークショップ)の分科会にて行われ、会場となった学校の教室または合宿所などで、そこに参加した教師たちにより試みられた教員研修、と定義できる。そのうちリーダーと呼ばれる人が、司会、今で言うファシリテーターに加えて、記録係をも兼ねて務めた。記録は黒板、後に模造紙の上にかかれた。

単元習作は、その単元テーマが教師の仕事に密接に絡んですでに実践に移しているか、実践するかもしれない地元の教師(たち)と、教員研修や研究の一環として参加する他の地域からの教師たちとの共同作業ということができる。

また、(2)各学校に戻っての、会議室や宿直室・当直室で行う研修かつ仕事としても行われていた。そうした場合は、実際に活用するための単元を作り上げ、ついには完成させるという仕事の一環であり、練習といっても実地での研修(OJT)的な意義を持った。

逆に、集会でつくられた単元自体は、全員は活用しないし、全く活用されない場合もあっただろう。だが、単元習作の主眼とは、各教師の内面や身体に“カリキュラム経験”が蓄積され、スキルや知見、熱意、そして創造力、いわば単元構成力のようなものが身につき、いつか各現場での「単元づくり」の場において発揮される準備ができることだ。

とくに意義がある(あった)点は、一言でいえば「つくる」ことに重点を置いた点、すなわちつくりたい実践の「構造」を、実際的な単元という形で、理論的な目標から内容、そして実践的な方法までも含めて、事前に想像して語り合いつつ、実際的な単元を共同で「構成」し創造していった点であろう。

こうしてみると実感されるように、単元習作、あるいはそのワークショップのうちには、さまざまな意味の「つくる」ことが含まれている。(1)単元をそして人間を“制作”する過程のうちに、理論と実践が集大成される。(2)そのために、単元をとくに目標・内容も含めて“構成”する。そうした中で、(3)イメージ豊かに新しい単元と人間を生み出していく、という意味で“創造”をすることがめざされていた。層の異なるこれらの「つくる」ことはどれも、理論と実践の往還が言われるこの21世紀にこそ必要なことだけに、筆者個人としてもその復興をめざしたワークショップを試みてきているわけだ。

今後の課題としては、単元習作、ワークショップを通じた教師の成長が実際いかなるものとして成り立っていたかを、いわば「教師のカリキュラム経験」といえるものとして明らかにすることがあろう。集会でつくられた単元は、必ずしも全員は活用しないし、全く活用されないとしても、それをつくる過程を通じて、熱意や創造力などが「形式陶冶」的に養われ、教師の内面や身体に蓄積されていったと考えられるからだ。単元習作は、教師個人の側からいえば、教師一人一人の内面に、単元構成力などが“カリキュラム経験”として蓄えられていくワークショップ、という定義も可能なものである。

戦後初期に行われていたこの「ワークショップとしか言えないワークショップ」を、先

駆的なものと再評価し、戦後初期の文脈において研究し続けるだけでなく、21世紀の現在に、バージョンアップしつつ復興させることを提起するとともに、かつ実現していきたい。

註

- (1) 単元は、他の各教科では通常、系統的に配列された教材の一区分、教科書の第一課…のことを指し、ここでいう単元とは、教科単元と呼んで区別できる。
- (2) 「固定化」の作用という問題提起は、海後宗臣監修・東大カリキュラム研究会編集『日本カリキュラムの検討』1950年、明治図書、30頁などでなされたが、重要である。
- (3) 現在において、単元をつくるワークショップについては、村川雅弘編『授業にいかす教師がいきるワークショップ型研修のすすめ』ぎょうせい、2005年などに示される。
- (4) 樋口澄雄「単元習作"衣"-5年」（『カリキュラム』26号、1951年2月号、35-39頁）、
「雪」-暖地での単元習作」（『カリキュラム』44号、1952年8月号、72-73頁）
- (5) 梅根悟「単元習作」（『カリキュラム』24号、1950年12月号、91-99頁）、および宗像憲治、村本精一、海後勝雄、佐藤英一郎、皆川正治「基底にもとづく学習指導計画の実習-単元習作の効用と過程の研究-〈附〉小五単元「秩父銘仙」習作」『カリキュラム』45号、1952年9月号、28-32頁）
- (6) 例えば、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』教育出版センター、1986年、他
- (7) 例えば、小原友行『初期社会科授業論の展開』風間書房、1998年他
- (8) 高橋寛人編『占領期指導者講習(IFEL)基本資料集成』全Ⅲ巻、すずさわ書店、1999年の他、佐藤広美編『資料日本の戦後教育改革-松本喜美子資料』緑蔭書房、1998年にIFELほか当時の研修の講義ノートが収録されている。
- (9) 高橋陽一編『造形ワークショップ入門』武蔵野美術大学出版局、2015年、160-171頁、
および高橋陽一『造形ワークショップを支える-ファシリテーターのちから』武蔵野美術大学出版局、2012年、14-27頁
- (10) 大照完『教師のワークショップ-参加・計画・指導のために』教育問題調査所、1950年、44-47頁。戦後日本の教育改革の中、アメリカ進歩主義教育によるワークショップという用語が導入されたが、最初の実施は「教員養成のための研究集会」（1947年7月、東京帝大、東大と文部省の共催）といわれる（大照「ワークショップ覚え書」、『教育新潮』第1巻第5号・1950年9月号）。前掲村川編2005でも、この著について言及されている。
- (11) 書籍となったものでは、日本生活教育連盟編『日本の生活教育50年』学文社、1998年や、川合章による日生連史、たとえば『日本の生活教育の100年』星林社、2000年ほか
- (12) 前掲・高橋陽一編『造形ワークショップ入門』159頁、ほか
- (13) 20あまりのインタビュー項目（本論文末に〔資料〕として掲載）を設定し、対象者に事前に郵送して、当日は自由に語って頂いた後、回答されなかった項目を質問していく形の半構造化インタビューを行った。

全てICレコーダーで録音し、後日テープ起こしを行って、文字データを変換していった。語り口、方言なども本人が承諾される限りで残した。そうしてできた仮稿を、対象者

に送付してフィードバックし、赤ペンでの修正・削除・加筆などを頂いた。それを踏まえて修正を施し、プリントアウトして小冊子も作成してきた。

(14)本研究で「構造」と表記する場合、計画段階における静的な枠組みを指すものとする。対して注目したいのは、「構造」を具体化したものであり、計画を実践に移し動的に展開する場面を想定し、「構成」とすることと表記する。これはまだ実際に実践に移した段階には至っていないものであり、計画寄りの準備段階ではある。

(15)斎藤晴雄は、野々垣務編『ある教師の戦後史』(本の泉社、2012年、192-205頁)でもインタビュー対象とされた、埼玉で活躍した教師である。

(16)高木浩朗は、木村博一「戦前・戦後をつらぬく業平小学校のカリキュラムと教育実践の展開」(共同研究である臼井嘉一監修『戦後日本の教育実践』三恵社、2013年に所収)においてもインタビューを受けている。後に郷里の岡山県に戻って井原市教育長も勤めた。

(17)会場とは、全青教では、1952年の千葉・富崎小から順に言えば、群馬・神津牧場、阿蘇・内牧小、妙高小、小豆島の公民館、九段会館、愛知・河和小、別府温泉、そして日本青年館、丹後宮津小、山中湖といった場所である。日生連では、本部や各地区の合宿集会や研究総会が年に数回開かれたのだが、前掲の日生連編にまとめられた年表などを参照。

(18)全青教の富崎集会(1952)とリーダー江口武正につき、北条小から参加した教師、石井辰雄が語ったエピソードが、詳しく具体的なものなので、長くなるが引用する。

「2日目ぐらいの夜になりますとね、ぼやきが出るんですよ。みんな全然わからないんだから。問題解決学習がどうたらこうたら、ときいてもわかんない。ぼやきが出るんです、「お家に帰りたいよ」とかね。「汽車や電車に乗せられて」と兵隊の歌を歌って。

そこで、江口武正が私の隣の[席]にいて、「まあ皆さんよ、わかんないのはわかるけど、明日になると単元習作っていうのをやるから、僕がそれやるから、おもしろいから石井さん一緒にやりましょうよ」と言うんですよ。当時私は素直ですから、そうですかと。

それでね、翌日、3日目ですよ。3日目。朝から。私は江口さんのいるグループに入った。この人のとこにくっついていけば何かわかるんじゃないかって。12、3人いました。それは「日本の農業」。・・初めて問題意識だとか認識だとか、問題解決学習・過程だとか。江口さんがそばにいて、こうなってこうなってこうなって、こういう資料を見せるとこうなってとプログラムをずっとつくっていった。

だいたい丸一日かかった。朝から、休憩無しですよ。夜になってだいたい終わってから、ガリ版起こして明日の全体会で発表しないといけないとなると、「俺はよ、頭悪いからいくら聞いてもわからないからガリ切りやろう」という人が出まして、ガリ切りやるんですよ、一生懸命になって。夜通しやってましたね、10枚ぐらいあったかな。私なんか印刷して。

8時半か9時から始まりだから、と江口さんが全体会で発表して。」

(19)中内敏夫はアリストテレスによる学問区分を参考にして、教育学を認識(テオリア)の学と実践(プラクシス)の学の間における制作(ポイエーシス)の学と位置づけ、政治学、美学、建築学、医学、農学にならぶものとした。これらの説については、中内『生活訓練論第一歩〔付〕教育学概論草稿』日本標準、2008年、186頁・156-157頁、他を参照。

[資料]

コア・カリキュラム他に関するインタビューの質問事項(共通事項例)

●戦後におけるご自身のこと

1, 1, ご生年, 2, ご出身の教員養成関連の学校, 3, 教員歴, 4, ご赴任校と異動, 5, 各年に担当された学年・分掌ほかについて, さしつかえのない範囲でお知らせください。

●コア・カリキュラムに関して

2, 当時担当された学級での実践について, もし生活教育, コア・カリキュラム, 三層四領域について意図されていたとしましたら, それぞれどれほどですか。それらを実践し始める決断はいつどのようなようになされましたか。

また, 先生ご自身や担当された子ども達, 保護者や地域の人たちは, そうしたカリキュラムのもとでの授業, 活動をどう思っていたでしょうか。

3, ○○小学校では, 社会科やカリキュラム全体についてどんな論議および研修がなされていましたか。

または校内研あるいは公開の研究発表会で「よい」と評価されたり, 批判がされたことはどのようなことですか。断片的なことでもおきかしてください。

4, 勤務校全体として, カリキュラムの全体構造を編成する, または解体するような動きはありましたか。それらの決断は, 誰がどんな理由から下したのでしょうか。

5, 学校の公開研究会または自主的なかたちでの参観者は, どこから来たどのような方々でしたか。そこで寄せられた感想や批判で, とくに印象深かったものは何でしたか。

「学力低下」「はいまわる経験主義」といった批判が聞かれましたか。

6, 当時ご自身で, 機関誌『カリキュラム』や『生活教育』をいつから講読し, どのくらい活用されていましたか。勤務校で講読したり, 回し読みがされていましたか。

また, 今でも印象に残っている論文, 実践記録, カリキュラム報告などがあればあげてください。

7, コア連や日生連の研究者たち, または大学の先生方とは研究上どのようなお付き合いがありましたか。梅根悟, 海後勝雄, 石山脩平, 馬場四郎, 倉澤剛, 広岡亮蔵, 金子孫市, 和田義信, 井坂行男, 長坂端午, 春田正治, 重松鷹泰, 上田薫, 森昭…

8, ○○県内または○○地方の各小学校の間で, 学校間または個人間の交流や研究会がありましたか。また幼稚園や中学校などとは連携されましたか。

また, 全国のコア・カリキュラム研究校とは交流・関係はありましたか。

9, 以上のことと, 戦後初期の政治・経済・文化の状況は, 何らかの結びつきがあったと思いますか。先生自身, 校外などでの活動はされていませんか。

●当時作成されたカリキュラム冊子や研究紀要について

10, 勤務校でカリキュラム冊子や研究紀要が作られた際に, その形式は, どの学校または誰から学んだものでしょうか。コア連・日生連の加盟校や会員, 研究者だったのでしょうか。それ以外にもあったのでしょうか。

11, カリキュラム冊子は, 誰が中心になってどのように作成されたのでしょうか。研究主任でしょうか, 各担任が自らの実践をもとにして書いたものの合作だったのでしょうか。原稿は教職員全員では, どのような経過で検討・執筆されたのでしょうか。

12, カリキュラム冊子は, 以降に実践する予定のプラン(計画書)だったのでしょうか, または実際に実現された実践・カリキュラムの報告書だったのでしょうか。冊子ごとに意味合いが違っていたのでしょうか。

13, スコープとシーケンス, 生活単元学習, 要素表・能力表, 問題解決学習といった概念のいくつかを意識して作成・実施されたものだったのでしょうか。またはそれらに対する批判意識からだったのでしょうか。一般的に, それらの概念について, ご存知のことやご意見があればお願いします。

●コア・カリキュラムの衰退(昭和 25~30 年ごろまで)について

14, 当時, 「学力低下」「はいまわる経験主義」など様々な批判がありましたが, 先生の印象に残っているコトバはありますか。学校や地域で内外の先生方などが言っていたものはありますか。それはどのような意味で言われていましたか。

15, 先生自身の担当学級での実践やその教育方針などに, それらの批判は生かされていたのでしょうか。また, 勤務校内の研修や先生方の論議に, 影響はありましたか。

例えば, 「学力が下がっているので学力をつけさせてほしい」, 「子どものしつけがなっていない」といったことです。

16, 地域の方や保護者は, 先生や学校全体の実践をどう思われていたのでしょうか。また, その感想・意見に変化がみられるようになりましたか。

17, 以上をふまえると, コア連じたいの「転進」(昭和 25 年前後~)が始まったことは, 先生の実践や学校のカリキュラムにどんな影響を与えたといえそうですか。

先生ご自身がコア・カリキュラムをやめられたならば, その理由は何でしょうか。

●21 世紀の現在と今後について

18, 以降, 戦後を通じた先生の教員経験にとって, 戦後初期の生活教育やコア・カリキュラムの研究と実践は, どのような形で生きてきたと思われますか。とくに他の学校に異動されてからはいかがでしたか。

19, 最近, 学力低下論争やゆとり教育批判, 学力向上の動きが活発になっています。生活科・総合的な学習も削減が言われますが, 先生はどのように考えられますか。

20, 現在の学校教育や今後の教育改革に対して, どんな考えをお持ちですか。

21, その他, ご感想や, 若い学生, 教師に対してメッセージをお願いします。

●補足

22, 「コア・カリキュラム連盟」の関係校リストをご覧になって, 思い出のある個人会員, 関係校がごいますか。

※本稿は, JSPS 科研費のうち金馬個人の若手研究(B) 17730450(2005-07 年度), 若手研究(B) 21730616(2009-11 年度), 若手研究(B) 25870241(2013-16 年度), および進行中の基盤研究(C)17K04533(2017-20 年度)を活用したものである。

本稿の 3 以降の一部分は行田稔彦他編『希望をつむぐ教育—人間の育ちとくらしを問い直す』(生活ジャーナル, 2018 年) 所収の拙稿と重なる。そこで, 近年試みてきた単元習作ワークショップとそのポイントについても詳しく報告・展開したので参照されたい。