

# 戦後改革期におけるカリキュラム自由化政策 — 1951（昭和26）年改訂学習指導要領一般編 —

水原 克敏

## 序 課題と方法

コア・カリキュラムは学習指導要領の「法規違反」であるという指摘に対して，1951（昭和26）年改訂学習指導要領では，カリキュラム自由化を可能にする新たな原則が採用された。戦後改革期における教育課程行政の確立過程は，1947年学習指導要領では社会科を中心としたカリキュラム，1951年改訂ではカリキュラムの自由化，そして1958年改訂では法的拘束力のある教科型系統主義カリキュラムへと行き着く。この過程については，従来，「はい回る経験主義」による「学力低下」の問題や政治経済社会的影響（反動化）が明らかにされているが，本稿では，石山修平の理論と文部省実験学校への関わりに注目し，かつ，教育課程審議会・学習指導要領編修委員会の審議過程も踏まえることで，1951年改訂の意味を明らかにしたい。文部省実験学校では，コア・カリキュラムのほかにも広域型・複合型・総合型・教科型カリキュラム等々の実験がなされていることを既に明らかにしたが<sup>1</sup>，1951年改訂では，いずれの型のカリキュラムも可能とする新たな規定，即ち自由化の方針がとられた。それは「生活カリキュラム」を徹底したものであるが，これを明らかにするために，（1）改訂で教科を4領域構成に分けて時間数を幅のある％で示した理由，（2）文部省実験学校の研究開発，（3）教育課程審議会等の審議経過，（4）「学校教育課程及び編制に関する法律案」の廃案の理由，そして（5）木宮乾峰の線が色濃く反映したという説<sup>2</sup>，これら5点の吟味を通して，1951年改訂は石山修平及びCIEのヘファナン（H. Heffernan）の指導性が強く表れた改訂で，「カリキュラムの自由化」であったことを証明する。

## 第1章 文部省実験学校の設置趣旨と石山修平のカリキュラム論

そもそも実験学校とは，どういう性格の学校であるのか，文部省教科書局教材研究課長石山修平は，千葉師範学校附属小学校の報告書の「序に代えて」（1947年）で次のように説明している。「今や教育法規は国民の総意により，その具体的実践方策は教師の責任において規定せられる。こうした民主的教育機構のもとに，何よりも必要なことは，普段の研究による実践方策の反省と改善であ

る。文部省教科書局教材研究課の主管する実験学校は、このことを特に率先して実行することを任務としている。実験学校 (experimental school) とは児童生徒を犠牲にして教育をもてあそぶ学校ではない。それはまた他に誇り示さるべき模範学校 (model school) でもなく、世間に見せるための公開学校 (demonstration school) でもない。むしろ真摯な研究に基づいて最善と信ずる教育を、謙虚に細心に試みるところの試行学校 (trial school or try out school) である。われわれが実験学校とか研究学校とか呼ぶのは、実質上、この意味における試行学校にほかならない」と実験学校を位置づけている<sup>3</sup>。実験学校とは、文部省の意図をくんで学習指導要領の枠内で実験をする学校ではなく、「真摯な研究」によって、「最善と信ずる教育」を「試行」する“trial school”であると宣言するところに、担当課長としての意気込みを知ることができる。彼は、翌 1948 年には東京文理科大学教授となって 10 月には「コア・カリキュラム連盟」結成の発起人・委員長となり、機関誌『カリキュラム』創刊号で巻頭論文「コア・カリキュラムの必然性」を飾っている<sup>4</sup>。

同様に、海後宗臣 (教育課程審議会委員・東大教育学部助教授) は、1949 年 4 月『新教育事典』において、「もし学校教育が一つの思想なり、権力者の命令によって決定せられているもので、如何ともなし得ないものであるとする絶対的な学校観が存在している場合には、実験学校のごとき施設をもつことはできなくなる」。「教育の研究及び実践について自由が認められるときに、実験学校が成立する。実験学校が設けられるためには、教育現実についての実証的な研究をなし、その結果を科学的に処理し、それによって教育の改革を行わなければならぬと考える科学的な態度」が必要であると解説した<sup>5</sup>。海後は、実験学校の条件として、支配的な権力や思想に統制されない研究と実践の自由があり、実証的な科学的処理によって教育改革を進める科学的態度が不可欠であると捉えていたのである。

他方、1951 年学習指導要領改訂 (小学校) を担当した文部事務官木宮乾峰は、実験研究の成果を発表した文部省教科書局実験学校連盟編『生活カリキュラム構成の方法』(1949 年)において、実験学校とは学習指導要領改訂に向けた実験と検証に役割があるとしている。「実験学校の実験という言葉からすれば、何か新しい仮説をたてて、その仮説の真偽をためす学校であるかのごとき印象をうける。しかし、文部省の指定した実験学校は、将来はとも角、いままでそうした意味のものではなかった」と実験学校が学習指導要領改訂のための実験という軌道を外れないように釘をさしている。さらに、同書の「あとがき」で、『生活カリキュラム』と題して、実験学校の関係者の方々が、これを出版され、その出版を何等かの形で、われわれが援助したとしても、それは、いわゆるコア・カリキュラムを、われわれが宣伝しようとする意図をもっていることを意味するものではない」。「文部省は、理論としては可能なコア・カリキュラムが、日本の事情の下でどのように実施できるだろうか。できるとすれば、その条件は何か、といったことを知るために、これらの学校に研究を依頼したのではないかと想像する。賛成も不賛成も研究の結果によって、決せられることではないかと思う」と解説している<sup>6</sup>。コア・カリキュラムが日本の事情においてどの程度使えるものか、その条件を精査するのが実験のねらいであると説明しているが、過熱ぎみのコア・カ

リキュラムの実践に対して、やや批判的姿勢が感じられる。

石山修平と木宮乾峰はともに文部省で新学習指導要領を指導する立場にありながら、前者は 1947 年学習指導要領の起草に深く関わり、東京文理科大学教授に転進し、かつコア・カリキュラム連盟の創設者（委員長）となって文部省外に出た運動家であり、後者は 1951 年改訂を担当した文部事務官で、教育行政の原則に則って学習指導要領の展開を目指すなど、その志向性を異にしている。石山は、文部省の課長職まで就いたにもかかわらず、1949 年『コア・カリキュラムの精神』において、文部省の統制的志向性を次のように批判している。「教育委員会法の実施により、地方の実情に応ずる教育を行うことが国家の方針として明示せられ、教育内容及びその取扱に関する職能が都道府県並びに市町村の教育委員会に与えられたので、教育内容たるカリキュラムは当然各地の実情に即して構成せられねばならない。第二に、学校教育法施行規則及び学習指導要領を通じて文部省から示された教科に関する精神を正しく理解するならば、各学校でそれぞれの地域社会に適合するカリキュラムをつくるのが当然の任務となってくる。（中略）各学校のプランをつくることは文部省の方針に反するかのごとく考えたり説いたりする人々がある。本年 5 月初旬京都大学を会場とする日本教育学会の教育行政シンポジウムにおいて、ある一部の人々は、『コア・カリキュラムは法規違反である。法規が改正されない限り、これは実行できない』という意味の見解を語られ、そのシンポジウムの司会者は、これは重要な意見の一つとして総会に報告せられた。（中略）学校教育法 25 条と 54 条）しかしこの人々はこの新しい規則の中にとくに用いられた『基準とする』という重大な表現を看過し、または軽視しているのである。（中略）基準とは大体のねらいであり拠りどころで（中略）拠って立つ（stand）ところのものであると共に、ひろがる（extend）ところのものが基準である。（中略）『だから、教科課程は、それぞれの学校で、その地域の社会生活に即して教育の目標を吟味し、その地域の児童青年の生活を考えて、これを定めるべきものである』（学習指導要領一般編）。（中略）文部省の役人でありながら地域社会学校の理念を白眼視する人がもしあるとすれば、それは文部省自身の方針を裏切るものといわねばならない。また今日各地の学校が独自のカリキュラムを立てるのを見て、文部省の方針にそむくものであるかのごとくに非難する人があるとすれば、それはかえって文部省の方針を知らぬものといわねばならない。各学校独自のプランを立てている教育者こそ、文部省の指示する原則を最も忠実に実践しているのである」と文部省関係者を批判している<sup>7</sup>。1947 年学習指導要領作成に深く関わった石山にすれば、「法規違反」を語るこそ学習指導要領の本旨を理解していないというのである。他面から見れば、このころから文部省の方針が変更しつつあったことが窺われて興味深い。

石山は、青木誠四郎とともに CIE と交渉し、学習指導要領の「全教科の骨組み」を構成したので、作成時にヘファナンから影響を受けて自由主義的考え方が強く、「統合された生活中心カリキュラム」を志向していた<sup>8</sup>。ヘファナンは、木村博一の研究によれば、「今日につながる小学校社会科教育論の原型として、彼女のカリキュラム論と問題解決学習論を位置づけられる」という。『学習指導要領社会科編 I（試案）』から『小学校社会科学習指導要領補説』へと教育論の転換、を示唆し、

子どもの学びを中心とした社会科授業の具体像を示したのがヘファナンに他ならない」と捉えられている<sup>9</sup>。ヘファナンの助言では、「カリキュラムというのは人間生活における主要な経験領域のまわりに組織されるものである」。国語科なら、「読むことや聞くこと、口頭や文字表現を通して、これらの経験領域を理解する」ように、それぞれの教科が生活経験の各側面を理解することに貢献するので、「小学校のカリキュラムでは『特別の』教科はない」、児童の生活があるだけであると強調された<sup>10</sup>。だから、石山は、学習指導要領理科編の「はじめのことば」を激賞していた。即ち「今学習していることが何科に属する問題であるかは、生徒にとって意味のあることではない」。「理科の学習としてやっているのか、社会科の学習としてやっているのか、また両方を兼ねて学習の体系を考案しているのかは、教師だけに必要なことであって、生徒は知る必要のないことである。實際生活のための教育であって、實際生活はもともと何科の生活と分れているものではなく、学習を秩序を立てて教育する便宜上から教科を分けているに過ぎない」というもので、石山は、この「はじめのことば」は「すぐれた見解」で、「今日進歩的な教師が立てている新しいカリキュラム—児童生徒の経験の指導計画としての経験カリキュラム—が表面に教育の区別を露出していないことの理由を、力強く支持しているものである」。教科名などが露出しないで、「實際生活のための教育」を志向する「新しいカリキュラムこそ、文部省の意図を最もよく実行するものである」と論じていた。「實際生活のための教育」は、教科別教育を否定する。「便宜上、現在の教科組織を基準として、教科カリキュラムを用意しても、それをそのままの体系と形態とにおいて学習させてはならない。実践的社会人となるためには、社会の生活課題を解決する実力を身につけなければならぬのであるが、社会の生活課題は教科の体系と形態とをもっているのではない。むしろ多くの教科に相当する内容が総合された体系と形態とをもって人々に迫ってくるのである」と石山は捉える。つまり生活全体を丸ごと総合的に進める教育で、まさに「生活カリキュラム」である。「そこで文部省も、単元学習という生活的な学習方式を基準として要求している。それはたしかにプロGRESSIVEな立場である。単元学習において児童生徒は『生活の場』(Life Situation)に立ち、あらゆる活動を『機能的体制』(Functional Organization)に総合してはたらかせる。さきに用意された教科カリキュラムの諸要素たる諸活動は、ここでは生活の場における機能的体制に再構成されねばならぬ。これが単元構成にはかならない」。「かかる意味の単元学習を教科別に要求することは無理である。国語の単元学習とか理科の単元学習とかの言葉は、形容矛盾であって教科別単元は真の単元ではあり得ず、真の単元は教科のわくに止まり得ない。もし教科別単元学習をまじめに実行しようとするならば、そこには内容の重複または衝突を生じたり、時間の不足を生じたりして、結局不可能に終るであろう」。

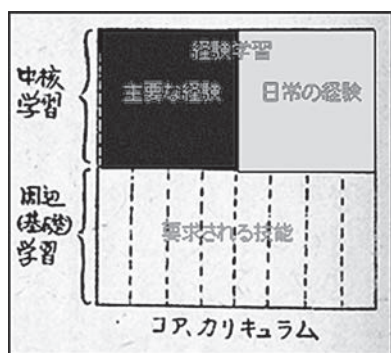
それでは、教科の存在理由はどのように捉えているのであろうか。「各教科の指導内容が、その地域に適合するスコープとシーケンスによって具体的に定められるとき、そこに各学校の教科カリキュラムが成立する。児童生徒の学習計画としてコア・カリキュラムを実施しつつある学校でも、教師の教育計画としては、上述の意味の教科カリキュラムを用意することが必要である。能力指導



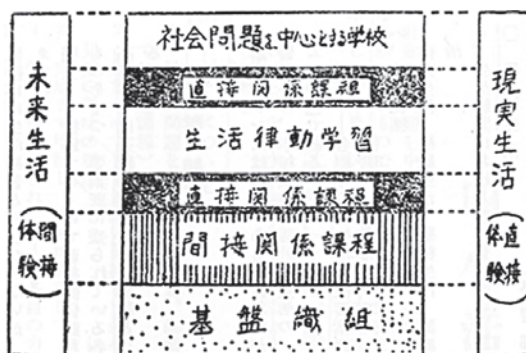
系統表 (奈良女高師附小), 能力表 (明石附小), 要素単元表 (和歌山吹上小), 指導要素表 (福澤小) などの名において研究立案されているのがこれである」と, 必要不可欠な「能力の要素」を分担する教科, 教師の側の指導計画としての教科の必要性は認めている。その意味で, 石山は自らを「新しいエッセンシャリスト」という。「このようにして必要且つ十分な指導内容を計画しておくことを主張する立場はエッセンシャリストの立場といわれるであろう。しかしアメリカのエッセンシャリストが例えばバグリーによって主張されているごとく, 社会生活に必要な且つ十分な学習内容を, 民族の過去に求め, したがって伝統的な教科内容に求めようとするのに対して, われわれは, 現在及び将来の社会の要求を見通し, そうした社会に働く大衆として生きゆくべき実践的社会人の形成を意図し, したがって既述のごとく各地域の実態に即して指導内容を導き出そうとするものである。この意味においてわれわれは, あえていえば, 新しいエッセンシャリスト (New Essentialist) の立場に立つものである」と。

何が地域の生活に必要な要素であるか, これを分析して能力要素と教科内容を設定し, その上で単元学習による「生活カリキュラム」を構想するのが石山の考え方である。だから「われわれが現在の教科組織の基準にしたがって, 指導内容の系統を立てる道を示したのは便宜的な道であって, 根本的には現在の教科組織の基準そのものが再検討されねばならぬ」という。「そこで教科別の立場をすてて, 教科を超えた真の単元学習が計画せられねばならぬ。この場合に社会科を中軸として, 他の教科の内容を総合した単元の発展系列を立てるとき, そこに中心課程が成立する。けだし児童生徒の生活の場に立たせ, 社会の要求とかれらの興味及び能力との交錯するところに生活課題を把握させ, これが解決のために諸活動を機能的に総合させることは, 社会科の本来の当面の任務だからである。しかしこの社会科の内容が, 職業科, 家庭科, 理科などの大部分の内容と自然に結びつき, 且つ国語・算数・図工・音楽・体育などの一部分をも自然に吸収することは, 教育体験が如実に示すところである。そこで社会科の系統—生活圏の拡大・歴史的関心の発達・興味中心の推移を標準とする連続的発展系列—を中軸とし, 他教科の内容をも必要に応じて自然に総合した課程が中心課程として設定せられるのである」と, 社会科をコアとした生活カリキュラムを主張した<sup>11</sup>。

同時に石山は, もう一つの直接経験的な生活カリキュラムとして, 「季節・行事による単元の断続的発展系列が, やはり生活課題の系列を構成する。学年始の諸行事・身体検査・遠足・端午の節句・農繁期・夏休み・お月見・取入れ・正月・学芸会などがこれである。これらは一定の時期に到来して終結し, 年々繰り返され, つねに身の直接経験として行われつつ次第に向上するところに, 社会科中軸の系列と性質を異にする」という。これは教科以外の活動・特別教育活動として位置づけられるものである。社会科を中心として全教科を関連させる知的で間接的な生活カリキュラムと, もうひとつが日常的な生活活動を内容とする直接的な特別 (教育) 活動のカリキュラムで, この2系列をコアとするカリキュラムを石山は提案した<sup>12</sup>。これは東京高等師範学校附属小学校 (図表1) や東京学芸大学附属世田谷小学校のコア・カリキュラム (1949 年度), そして石山が指導し



図表1 東京高師附属小学校



図表2 福沢小学校

てきた福沢小学校のカリキュラム開発(図表2)に近い提案である<sup>13</sup>。「以上二つの生活的系列は、単位として、あるいは融合し、あるいは並行して学習せられる。いずれにせよ、われわれはこの単位系列を中心課程(コア・コース)として設定するのである。(中略)中心課程はあくまでも生活単元の系列としてつくるのであるが、その単元を学習活動に展開するに当って、教科カリキュラムの諸要素がそれらの系列(難易の順序)を顧慮しつつ、この中心課程に包含せられるのである。しかし中心課程に包含せられても、その時その場かぎりの活動では徹底と習熟を欠き、その後の生活課題に対して不十分な能力しか養われない。そこで、とくに用具的性格・技術的性格・基底的性格・またはレクリエーション的性格を有し、したがって体系的修練を要する程度の強い活動は、これを取り出して、中心課程の周辺に配置し、特設の時間において充分に反覆し習熟を期する必要がある。言語・数量・図工・裁縫・器楽・スポーツ・娯楽・体育運動などが、かくして周辺課程を構成するのである。さきにあげた教科カリキュラムの諸要素が、中心課程とともにこの周辺課程の中にも包含せられることはいうまでもない」と論じた<sup>14</sup>。2つの中心課程と、それを支える基礎的知識技能を内容とする周辺課程から成るカリキュラムの提案で、石山が指導していた福沢小学校は基礎的知識技能を習得させる特設課程として周辺に設置していた。

ちなみに、コア・カリキュラムのもう一人のリーダーであった梅根悟の場合は、生活教育が学校教育のあり方であり、「全教育プログラムがコア」となるべきであるという論である。ただし、学年進行によって従属的な位置に分科した学科を配置することを全く否定しているわけではない。梅根悟は、「今までのような分科主義のカリキュラムではなく子供の生活経験を中心とした総合的なカリキュラムでなければならない」と主張する。「幼稚園や小学校の低学年だけでなく、だんだん上の方の子供まで、さらに中学校、高等学校から、終には大学まですべての学校の児童、生徒学生の教育全体をつうじて一貫した教育方針でなければならない」。そうすると「完全に融合された生活的なユニットだけをもって一切を覆う」ことは困難になるので、「生活的な総合ユニットはそれだけが一切というものではなく」、「それは、全教育分野、子供の全学習生活の中核(core)をなすものであって、初めはこのコアだけであっても、だんだん年齢が進むに従って、このコアと関連を

もちながらも、一応それから離れて独立の活動分野、学習領域として成り立つ教科的なものが分岐のように分かれて来て、丁度太陽系のような形、あるいは梅鉢模様のような形をとるようになる。「今日の進んだカリキュラムではこの中心にあるものは社会科とか理科とかいうような一つの教科ではなくて、超教科的なそして包括的総合的な生活経験であると考えられている」。「だからそれはただコア・カリキュラム（中核課程）とかベーシック・カリキュラム（基本課程）とか呼ばれている」と<sup>15</sup>。

磯田一雄は2人のカリキュラム論を比較分析して、梅根悟は「生活カリキュラム」の論であり、石山修平は「ミニマム・エッセンシャルズ」に基礎を置く合科主義的教授の改造の論であると捉える。「梅根が正面きって石山を批判したとはみられないが、両者のカリキュラム論が多分に対照的であることは明らかであり、ある意味では、コア連内部のプログレッシブ対エッセンシャリストとしてたとえられる」という<sup>16</sup>。しかし、当時の学習指導要領を前提としてカリキュラムを作成するのなら、梅根の主張は実施することが困難であったと思われる。学習指導要領では、教科と時間数とを配置しており、その限られた範囲内でのカリキュラム作成になる以上、梅根の主張する「生活教育」を組織することは無理があった。

石山の論に戻るなら、第1点は、教育目標の新たな自覚、即ち民主主義の生活原理とその理想的人間像を形成するために、その中核的经验の系列として「コア」が必要である、という説明である。「人間が他の動物にとって個性的存在であり且つ社会的存在であることは、個性と社会連体性との総合された生活、自立と共同との兼ねそなわった生活、自由と統制とを自覚的要求として止揚する生活を、まさに人間らしい人間のありかたとして規定する」。「個性的と社会的との両面の条件」を「止揚する生活原理こそ、民主主義にはかならず」。「このような理念を実現するためには、人間生活は、一方において個性的な統合を保ち、他方において社会的な統合を得なくてはならない」。「人間各自の生活経験が、その人における中核的活動によって統合せられると共に、その中核的活動は独善的利己的活動ではなく、社会の成員が共通の課題とするものであり、それによって成員を相互に結びつけるものでなければならない」。この課題を遂行するために、「各個人の生活に中核を与え同時に社会の結束に中核を与える」活動を要請する。そしてその活動を設計したものとしてコア・カリキュラムを説明する。「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」という位置づけである。

第2点は、民主主義を担うだけの「実践的社会人」を要請し、そのためには旧来の分科主義的教育ではなくコア・カリキュラムを採用すべきであるという論である。「各人の個性を発揮しつつ、共同して世の中に有用な活動を実践して行くことが、民主主義における実践的社会人である」とし、「自主的学習、明朗な共同学習、有用な課題を解決する学習、一言にしてほんとうに実力をつける学習」を組織すべきことを要請している。旧来の教育では、個性が尊重されずに画一的・強制的になされ、学友との協力はカンニングとして罪悪視され、実際には役立たない学習を進めていたが、そのような学校的実力は本当の実力ではなく、民主主義を打ち立てる実力にはなりえない。「ファッ

シヨの嵐」が来れば「社会的無力」を露呈してしまうことになる。ところが、新しいコア・カリキュラムではどうであるか。「児童生徒は、かつてわれわれがなし得なかった多くの事を、しかも彼ら自身の要求と社会の要求とを充たす多くの事を、実践する。例えば彼らは道徳の格言や例話などを暗記していないが、どうしたらみんな楽しく遊べるかとか、どんな手伝をして農繁期の家の仕事を助けるかとか、村の衛生状態をどのように改善するかとか、日本が早く独立の国家となるためには何をつとめなくてはならないかとか、世界の人々が永久に仲よく暮らすために、今どんな努力がなされているか、というような切実な課題に直面して、調べたり、読んだり、見たり、聞いたり、計算したり、グラフに表したり、討議したりして、しかも自分の実行すべき点は現実に実践する」という、そのような「実践的社会人」が養成できることになる。

以上の2点をふまえ、コア・カリキュラムを実践するなら、その展開は、社会科の発展としての「コア」化を図ることになる。石山は、「他の教科は旧態を依然として温存しながら、せめて社会科の内容と構成とを児童生徒の属する地域社会の課題解決に工夫してほしい。そうすればおのずから社会科が社会科としての狭いわくに止まり得ず、他教科と多様に関連してくることを自覚するであろう。そして社会科を中核としながら、他教科の要素をも吸収し統合して、一そう豊かな中核課程をつくりたくなるであろう」。その場合、「児童生徒に習得せしむべき最少限度の本質的経験（ミニマム・エッセンシャルス）を確立することが、新しいカリキュラムを構成する上に、必須の手順である」と指摘していた<sup>17</sup>。

## 第2章 学習指導要領編修会議、教育課程審議会及び同初等中等分科審議会の動向

### (1) 「教育課程」概念の成立

石山修平のカリキュラム論をふまえ、学習指導要領編修会議及び教育課程審議会の審議経過を分析してみよう。石山の役割が見えるのは1950年以降になるが、まず教育課程審議会に先立って、1949（昭和24）年6月29日に第1回初等学習指導要領編修会議が始まり、7月6日の第2回会議には学習指導要領の章節構成が決定された。「12月末原稿完成の予定」とある。その場合、各教科で「単元」による構成をとるかについてはなお研究するとされたが、同年7月4日の中学校学習指導要領編集会議第2回では、「単元学習を採用するか否か」、「全単元の詳細な展開例を示すか否かは、教科によって定める」とされた。同年9月15日の第4回学習指導要領初等中等連絡会議で、単元についての考え方が統一され、小学校では社会科・理科、算数科で単元の組織構成とすること、中等学校では、その3科のほか、職業科・家庭科を単元の組織とすることが決定された<sup>18</sup>。

「単元の定義」をはじめ「用語の定義」の統一を図るために同年9月8日までに木宮乾峰に修正意見を提出するように同年9月5日の中等学習指導要領会議で求められ、かつ、「片カナの用語は使用しない」ことが「原則として」確認された。9月7日の第5回初等学習指導要領編集会議で進捗状況が報告され、かつ「用語の定義は初等会議で行う」とされた。「教育課程」のタームが見られるのは、9月8日の第3回学習指導要領初等中等連絡会議・一般編編修会議で、「教育課程



の編成原理」などのタームが見られる。9月14日の第6回初等学習指導要領編集会議で「教育用語の定義」の「審議終了」が記録されているので、この時点で、おそらく公的用語として「教育課程」が確定したのであろう<sup>19</sup>。ただし、このターム自体は、1949年6月20日発行の文部省実験学校・新教育用語研究委員会編『新教育用語辞典』(国民図書刊行会)において、カリキュラムの訳語として生徒の側から見ると「学習課程」、教員の側から見ると「教育課程」であると説明されている<sup>20</sup>。

さて、CIEのヘフナン(H. Heffernan)の指導を受けた青木誠四郎を委員長として、9月22日に第1回学習指導要領一般編改訂委員会が開かれ、「教育課程の構成」小委員会の委員長に石三次郎が就いた。「教育課程の構成」とは、「教育課程編成の原理、年間計画と週計画、教育課程の評価」の「3つは相連関しているから、これを一つとして教育課程の構成とする」と決定された。これらの委員会設置に遅れて10月13日の第1回教育課程審議会(総会 会長青木誠四郎、副会長石三次郎)が開催され、次官挨拶で「この教育課程と申しますのは、従前、教科課程と呼ばれたものがあります。新しい教育目標から考えて、目標への到着の手段としてのカリキュラムは、極めて包括的になり、単なる知識の伝達のみならず、のぞましい理解、態度、技能を含み、したがって、児童生徒の生活の全領域をおおうものとなりました。そこで、従来のような、小さいいくつかの教科の枠を設け、知識の伝達を主とするカリキュラムは次第に用いられなくなり、新しい教育の発展と共に、いくつかの教科を統合、あるいは開発せられて、大きな領域の教科となり、さらに、従来、教科外と考えられた、いわゆる特別教育活動も重要な学習活動として、とりあげられるようになりました。従って、これらを総称する名称として教科課程、あるいは学科課程では、その意味するところ狭きに失する感がありますので、ここに教育課程という言葉を用いた次第であります。」と正式に教育課程のタームを使用することが宣言されたのである。そして改めて、初等中等庶務課長(内藤誉三郎)からも教育課程と改めたことが繰り返して説明があった<sup>21</sup>。

教育課程というタームが採用された背景には、経験主義の「生活カリキュラム」を基本思想としていることが大きい。実験学校のカリキュラム開発では、教科以外の「日常生活課程」が重要な位置を占めるようになってきており、社会科に各科を統合したカリキュラムが進化することで、学校行事や生徒会活動など、「日常の経験」が主要なカリキュラムとして認識され、位置づけられるようになってきたからである。この種の活動や生活は、戦前からあったが、経験主義の「生活カリキュラム」が基本思想となることによって、カリキュラムの中軸になり、遂に、教育課程審議会でも承認される概念として成立したのである。

## (2) CIEからの助言(アンブローズ、ヤーディ)

教育課程の性格に関わることでは、第3回学習指導要領編修会議には、CIE初等教育担当のヤイデー女史(P. Jedy)から話を聞く会を開き、次いで、8月10日にはCIE初等教育担当のアンブローズ(Ambrose)の講話を受けた。興味深いことにコア・カリキュラムについて否定的見解が示され

ている。「小学校では社会科が中心になるが、社会科理科をとり出して」コアとする「コア・カリキュラム」は「考えないほうがよい。小学校ではインテグレートカリキュラムかユニファイドカリキュラムの名で考えるべきである」。ただし、「新しい名前を用いることは危険—今までのものを改善することが必要。アメリカでも教科別にやる所が多い、経験を通して問題を中心としているところは少数」という。米国では共通必修科目をコア・カリキュラムとしているが、このカリキュラムは勧められないが、社会科を中心に統合性のあるカリキュラムは可能ということである。ただし、「経験カリキュラム」を本格的にすると、「金がかかる、父兄理解、教員の訓練、設備の問題」などの問題もあるので、米国では、実際に採用している学校は少ない。恵まれた条件の「私立に多い」が、大半は、部分的に経験主義を採用している。「カリキュラムの改善は」、コミュニティが「ついていけるもの」、その意味では「現在のものを改善して行く方針がよい、混乱を少しでも少く」したい。「アメリカでもプログレッシブメソッドの方法」は児童中心主義で、「子供の発達等のみ強く考えて社会のことを考えない。技術の修得を無視しているのがある」。「日本でも、コアカリキュラムは一つの方法であるが、これが一番よいとも悪いともいえない。個々の場合、現実の必要に基いて現在のものを改善していく方針がよい。要は 6 年間で修得すべきことを目標と定めること。標準は現実の子供にある」。「アメリカでコアカリキュラムが成功しているように伝えられるが」、その「カリキュラム研究は進んでいない。小学校の方が進んでいる。カリキュラムのユニットの研究が進んでいる」と述べて、単元学習は良いが、本格的な経験主義カリキュラムは、経済的条件を初めとして条件整備が大変で、あまり勧められてはいない。また、経験主義は、過度の児童中心主義に陥り社会への配慮に欠け各教科のスキル学習を怠るなどの問題が出ているというのである<sup>22</sup>。

1950 年 2 月 9 日の第 2 回初等教育課程分科審議会では、CIE のヤイデー女史より、社会科と自由研究についての指導があった。社会科については、「社会科は非常によい教科であるから、もう少し落ちついたものとしたい。題目の範囲はもうすこし広くしたい。日本の小学校を出たものは、どんな地域の学校でも、日本の地理歴史や外国のこと、日本と外国との関係の基礎について一定の知識をもたせるように教える責任がある。自分がみたところでは、現在の日本の社会科学習は自分の村や県などの小さい地域の学習に限られている場合が多い。もちろん学習の出発はそれでよいのであるが」と話した。自由研究については「日本の実際をみるとうまく使われていないように思う。小学校の子供は、いろいろな意見をいうが、まだ考えが成熟していないから、他に重要で価値があり、ぜひわからなければならない事があっても、自分の好きな事だけやりたがる。これでは進歩しない。自由研究は、子供の好きにまかせておくというのではない。私がこの自由研究を使うとしたら、学習がおくれている子供とか、長期欠席のため進度のおくれている子供のための指導をするとか、作文などの宿題ができていない子供のために使うとか、進んだ子供」には、「他の子供に役立つ研究をさせたい」と話した。質問を受けて、ヤイデー女史は、「統合されたカリキュラムは理論的には結構であるが、実際に行い得る教師はあるまい。他面、モデファイされたコア・カリキュラム」もみたが、社会科に時間を多くとって、「字を書いたり画をかいたり物を作ったり見学旅行に

行ったりしている。しかし、算数のスキルの如きは、段階を通すべきである。硬筆習字でも同様で、別の時間に練習の時間」をとるべきである。「社会科の途中でやらない方がよい」という助言であった<sup>23</sup>。ヘファナンは、全教科が「生活カリキュラム」に統合された総合課程を実践できる教員はいないという。他面、そうした総合カリキュラムを修正して、社会科を中心にしたコア・カリキュラムは結構であるが、算数・習字などのスキルは、別立ての系統課程で順序を踏んで教育することが必要であるというのである。

### (3) 自由研究の廃止と選択学習・「その他の教科」・特別教育活動の新設

教育課程審議会の使命は政令第 275 号に規定され、1. 日本の教育内容の根本体系について調査研究審議する。2. 国家的にどのような教育課程を要求するかを審議する。3. 小・中・高等学校の教育課程の案を審議・検討し、必要と認める事項を文部大臣に建議する、という報告があり、第 1 回会議では、担当課長より、初等教育については、習字の必修化、家庭科の廃止問題、自由研究の選択教科化、体育から保健体育へ、そして幼稚園と特殊教育の教育課程が検討課題であること、中等教育については、1949 年 5 月 28 日改正と 6 月 25 日改正の説明があった。また、学習指導要領編修委員会と教育課程審議会との関係についての質問があり、木宮幹事及び大島初等教育課長より、「今のところ関係ない」と説明があった<sup>24</sup>。

同年 12 月 19 日の第 4 回会議で、学校基準法という学校の教育課程に関する法律案が提出されたが、これは次章で検討するように国会に上程されないまま廃案となった。「第四條 小学校の教科は、国語、社会、算数、理科、音楽、図画工作、家庭及び保健体育とする」という法律案で、体育が保健体育に、自由研究が選択学習に変更されている（図表 3）。中学校については、第 13 条で、国語、社会、数学、理科、音楽、図画工作、保健体育、職業、家庭、外国語及びその他の教科と規

学年 教科等	1	2	3	4	5	6
国語	175	210	210	245	210-245	210-245
社会	140	140	175	175	175-210	175-210
算数	105	140	140	140-175	140-175	140-175
理科	70	70	70	105	105-140	105-140
音楽	70	70	70	70-105	70-105	70-105
図画工作	105	105	105	70-105	70	70
家庭					105	105
保健体育	105	105	105	105	105	105
選択学習				70-140	70-140	70-140

図表 3 1949 年法律案の小学校教科表

学 年		1	2	3
必修科目	国 語	140-210	140-210	140-210
	習 字	35-70	35-70	
	社 会	140-210	105-175	140-210
	国 史		35-105	35-105
	数 学	140-175	105-175	104-175
	理 科	105-175	140-175	140-175
	音 楽	70-105	70-105	70-105
	図 画 工 作	70-105	70-105	70-105
	職 業 家 庭	105-175	105-175	105-175
	保 健 体 育	105-140	105-140	105-140
	小 計	910-1025	910-1025	910-1025
選択科目	外 国 語	140-210	140-210	140-210
	職 業 家 庭	105-140	105-140	105-140
	その他の教科	35-210	35-210	35-210
特別教育活動		70-175	70-175	70-175

図表4 1949年法律案の中学校教科表

定され、改正点は、職業から職業家庭へ、体育から保健体育へ、選択科目の自由研究を廃止して「その他の教科」を新設、そして特別教育活動の新設である（図表4）。さて、自由研究についての審議であるが、小学校の選択学習について、質問は、「選択学習は中学校において何にあてはまるか。中学校の必修教科、選択教科、特別教育活動のどれに相当するか。」「教科名を統一するならば、中学校に応じた方がよい」という意見に対して、木宮事務官は、「小学校においては、教科が未だ分化される程度に達していないから、中学校に準ずるわけにはゆかない」と答弁。また、「選択学習にはどのようなものをとるか」という質問に、大島課長より「教科の延長又は教科にないものをとってもよい」と答弁があり、さらに委員の意見として、「選擇学習に改めた趣旨はわかるが、そのためにかえって誤解を生ずる向もあるから変更の趣旨を十分説明しなければならない。選択学習は教科に対するものであり、8教科の延長として、選ぶのはせますぎると思う。自由研究として行われている学校の実体は研究の対象として広い生活組織」にわたっており「教科に分れない」という意見等があり、「教科に限るとわくが狭すぎるし、又自由ではわくがなくなるおそれがある。即ち学習指導要領一般編において説明を加えれば原案に賛成である」として、「選択学習」に決定された<sup>25</sup>。

その後、1950年2月10～11日には、都道府県の指導者を集めて小学校教育課程研究協議会（主催：文部省、会場：茨城県、参加の都府県：北海道、青森、岩手、宮城、福島、山形、秋田、新潟、



茨城、栃木、群馬、埼玉、千葉、東京、神奈川、山形の16県）が開かれた。そこで自由研究に関する意見交換があり、「群馬県 教科として時間をとるのは不都合、ほんとにやって行けない。教科外特別活動として残す」。「山形 教科としては廃止、基準がはっきりしない。運営上ほんとにクラブ活動等を進めるには子供の必要性からは十分進めることはできない。設備の問題、時間数に巾をもたせる」。「東京 完全な自由研究、『その他の時間』にふりかえて残す」。「青森 子供の欲求、教師の立場からとっている。月金は学級活動」。「岩手 全体の時間数との関係。自由研究の大事さは教科と並べるのは不適、教科に位置づけるのは無理。優秀児の伸長の機会になる場合が多い。総時間数—教育委員会にまかせるのがよい。基準を示すなら大きな巾を持たせたい」という論議があり<sup>26</sup>、教科の一環としての自由研究は重荷になっていたと同時に、教科外の特別活動的なあり方なら可能であるというのが大方の意見であったことがわかる。こうした意見を受けて、「選択学習」ではなく「特別教育活動」（改訂案）そして「教科以外の活動」（改訂）となるのである。

#### （4）教育課程の基本構成と石山修平の果たした役割

さて、石山修平が登場するのは1950年の初等教育課程分科審議会（以下、分科審議会）からで、小学校教育課程の在り方を探る興味深い論議がなされた。第1回は昭和25年2月2日に開かれ、石山委員が3種のカリキュラム（総合課程・系統課程・日常生活課程）を説明し、これへの質疑を軸に論議された。「1. 近代社会生活を頭に置いて大きい単元で学んで行くもの、要素を総合させてゆく過程—総合課程。2. 独立課程（系統課程）—総合課程中に要素としては入るが、従来のいわゆる教科と考えられた内わけ、それ自身を目的として学ぶもの。計算の練習の如きものだけでなく、教養面も含めて考える。この単元は総合単元とはちがいが、教材単元というべき小単元。3. 子供たちの日常生活—朝礼、クラブ活動等、運動会、子ども銀行、学芸会—しつけはいろいろな内容のものを一括した、日常生活課程—教課ではないが、広い教育課程の中に入れてどういう活動が必要であるか系統づけたコース」という3種で、「3つの課程を立ててもダブル面がある。それは実践案を立てる場合」、「融通のきくもの」であると説明した。さらに、付け加えて、「1は、上の学年に行くほど分れてゆく。より高度の進んだものになっていく。低学年では分けられない。2は、必要があれば注入をし練習をし低学年からはっきり出て行ったほうがよいと思う」と説明し、また昭和22年学習指導要領で設定した「自由研究はフリースタデーという言葉で始めた。子供の長所を伸ばす、アメリカの本ではインディペンデント」「一人一人が選んだもの、あるものは力がおとる場合、おくれた子供のため、もう一つは優れた子供のためのもの、教科でなく個別指導のもの、そのような機会を与える」ものと説明した<sup>27</sup>。さらに2月23日の第4回初等教育課程分科審議会での審議を経て、3月16日の小委員会（9名、西原、小川、山形、川西、青木、石山、本間、小松、上條）で次のように改訂の方針が方向づけられた<sup>28</sup>。

青木：最小の改訂にとめる。素材を中心にするか生活中心にするか

西原：これまでの会議では、石山氏の説は生活中心になっている。教科組織の簡素化と弾力性を

もたせる。

青木：生活の分節―芸能，言語，自然，数量，社会関係。生活というと総合すべきということはない

西原：ヘファナンは，社会関係，言語・算数，芸術，保健体育の4つの生活に分けた

青木：この観点から教科をたてて行く，生活経験の文脈からわかる

青木は，教育課程審議会会長・学習指導要領編修委員会委員長であるので，実質，これで決定である。ヘファナンから学んだ青木と石山であるので，ヘファナンの生活経験主義の考え方が基礎にあるものと思われるが，各教科の内容・時間等を決定する会議でも「石山委員に賛成」などの意見がよく見られた。石山は，東京高等師範学校教授，文部省教科書局編修課長・教材研究課長，東京文理科大学（東京教育大学）教授そしてコア・カリキュラム連盟委員長と歴任し，理論及び実践そして行政にも通じているリーダーであった。

### 第3章 学校基準法・「学校教育課程及び編製の基準に関する法律案」

1951年改訂の意味を考察する上でもう一つ見逃せないのが，「学校教育課程及び編製の基準に関する法律案」の動向である。その一部の章だけ（第2章 小学校，第3章 中学校，第4章 高等学校，第5章 大学，第7章 養護学校，第8章 幼稚園），1949年12月19日の第4回教育課程審議会に，「学校教育課程に関する法律案」として提出された。重要な規定がある第1章と附則は省略されている。そのタイトル自体，本来は，学校基準法で，「学校教育課程及び編成の基準に関する法律案」であることは説明されたが，その省略された法律案に政策の揺れが感じられる<sup>29</sup>。もともとの法律案は，昭和24年2月3日「学校基準法案」として立案されていたが<sup>30</sup>，同年12月8日では，「学校教育課程及び編製の基準に関する法律案」となっていた。その附則第2項には，まもなく都道府県教育委員会が学習指導要領を作製することを前提とし，教育委員会が設置されるまでの「当分の間，文部省の作製する」と規定されている<sup>31</sup>。元来，学習指導要領編成と教科書検定の権限は，都道府県教育委員会にあるので，教育委員会制度が整備されるにしたいが，その権限を戻す準備の法案が作成されたと考えられるが，教育課程審議会には提出されなかったもので，この教育課程行政の原則に関する討議はなかった。

そもそも教育課程行政の原則はどのように決定されていたのか。学校教育法制定時に戻って確認しておくなら，教育課程に関係する規定としては，教科について学校教育法第20条「小学校の教科に関する事項は，第17条及び第18条の規定に従い，監督庁が，これを定める」と規定し，また教科書に関しては，同第21条「小学校においては，監督庁の検定若しくは認可を経た教科用図書又は監督庁において著作権を有する教科用図書を使用しなければならない」と規定した。中学校及び高等学校についても，第38・43条で同様に「監督庁が，これを定める」と規定した。その際，後年問題になるのだが，同附則第106条で，この「権限を有する監督庁は，当分の間，これを文部大臣とする。但し，文部大臣は，その権限を他の監督庁に委任することができる」と規定された。

これによって、教科に関する権限（教育課程）、教科書検定権と認可権などが文部省に暫定的に委任されることになった。「監督庁」はどうして「当分の間」文部大臣としたのであろうか。米国教育使節団報告書において、中央官庁たる文部省が中央集権的に権力を掌握することは、戦前の思想統制などの実績から警戒され否定されていたのである。米国教育使節団は、「従来はそうになっていたように、この官庁の権力は悪用されないとも限らないから、これを防ぐために、われわれはその行政的管理権の削減を提案する。このことはカリキュラム、教授法、教材および人事に関する多くの現存する管理権を、都道府県及び地方的学校行政単位に、移管せらるべきことを意味する」と勧告していた<sup>32</sup>。文部省は監督管理の機関ではなく、指導助言・奨励の機関となるべきであるという提案である。「当分の間」と規定されたのは、この趣旨を受けて、「教育委員会制度実現の暁には、相当の部分を都道府県・市町村に移すことを考えていたためである」<sup>33</sup>。高橋誠一郎文相の答弁では、1947年3月17日の衆議院において、「従来の教育行政における中央集権を打破いたしまして、画一的形式主義の弊を改め、地方の実情に即して、個性の発展を期するために、地方分権の方向を明確にいたし、高等学校、中学校、小学校、幼稚園及びこれに準ずる盲学校、聾学校などは、都道府県の監督に委ね、教科書、教科内容など重要な事項につきましては、当分の間文部大臣が所掌いたしますが、この権限をいつでも下級機関に委任することにいたしてあります。文部大臣は直接には大学のことのみを掌りまして、大学には能ふ限りの自治を保障せられてをるのであります。」と述べ、文部省は暫定的に管理するだけであり、可能な限り下級機関に委任することを明言していた<sup>34</sup>。同年3月25日の貴族院においても、「教育行政法との関係に相成る訳なのでございますが、此の行政法がまだ出ませぬ間は、文部大臣が之をやると云ふことになって居りますので、やがて行政法が通過致すことになりますれば、それぞれの委員会が此の監督庁になる訳なのであります」と述べており、教育委員会法が制定されるまでの「当分の間」と規定していたことがわかる<sup>35</sup>。

しかし、同時に「学校教育法 20 条、21 条に関連して、教育課程・教科書の全国的統一の必要ものべられていた」ことも見逃せない<sup>36</sup>。「小学校の教育と云ふものは、固より各地方々々の特殊の事情に依って其の児童に教ふべきものもありますけれども、同時に又日本国全般の児童と云ふものに共通の知識訓育を与へると云ふことが小学校の小学校たる所以の一つではないか」という質問に対して、政府委員（文部省学校教育局長 剣木享弘）が、「全国的に統一しなければならぬ場合は、相当或る程度文部大臣に残ります」と、微妙な言い回しで答弁していた<sup>37</sup>。ただし、その本旨は全国を統一する権力を掌握することにあるわけではなかった。「文部時報」において、学校教育局長 剣木享弘は懇切に学校教育法の地方分権制を説明し、「監督庁」を「当分の間」文部大臣とした趣旨を強調していた<sup>38</sup>。教育行政の地方分権化と委員会制度という骨子が新教育制度であり、文部省は指導助言サービスと条件整備が主たる任務されたのであるから、「監督庁」は「監督官庁」とは規定されなかった。「当時の学校教育法の英文では、『監督庁』は “The competent authorities”（主務官庁）であったが、これを『文部大臣』と書いて持っていくと、占領軍によって、見直されたと伝えられて」おり、他の条項の改廃修正過程を見ても、「文部大臣とか命令への委任といった規定

が姿を消している」ことから、同様のことが裏付けられる<sup>39</sup>。「官」に限らない「監督庁」と規定した理由は、これによって明らかであろう。中央集権・画一主義・命令主義を排除して地方分権・地方自治を尊重するというのが第1の理由である。次いで、第2の理由は、教師の専門性に基づく裁量・自主性尊重の趣旨である。帝国議会の法案審議で、1947年3月26日の「学校教育法案の委員会審議の経過と報告」をした今園国貞（教育基本法案特別委員会委員長）が、「監督庁の監督の範囲は、出来るだけ教育者の自主に任せまして、成るべく消極的に規定しまして、例へば教育の仕方の善悪、教育方針の可否には立ち入らぬやうにする考であるとのことでございます。」と説明している<sup>40</sup>。さらに、日高第四郎政府委員も、「私共も監督は出来るだけ消極的に規定致したい思います。御話のように、教育する者は行政家ではなくて教育家なんであります。其の意味に於て、教育者を尊重する点からも教育者の裁量を多く残したいと思います」と答弁していた<sup>41</sup>。この時期の文部省は、教師の専門性に基づく裁量を大切なものと考えていたことがわかる。

さて、文部省は、1950（昭和25）年9月改訂の中間発表をし、都道府県教育委員会に学習指導要領編修の準備を整えるように要請した。『初等教育資料』の巻頭言「地方のコース・オブ・スタディの編修」において、当時、文部省初等中等教育局係長木宮乾峰が、教育委員会法第49条第3項について、「教科内容及びその取扱いに関することを具体的に書いたものは、学習指導要領であるといわなければならない。したがって、教育委員会は、学習指導要領（コース・オブ・スタディ）を編修し、管下の学校のよるべき基準を示す必要があるし、またその責任をもっている」と解説し、文部省設置法付則第6項についても、次のように説明していた。「現在、学習指導要領、あるいはそれに準ずるものを編修している教育委員会は極めて少ない。教育委員会は、発足してからまだ日が浅く、しかも当面処置しなければならない問題が山積していたから、コース・オブ・スタディの編修がおくれているのはやむを得ないことである。教育委員会のコース・オブ・スタディの編修の仕事が進まない限り、文部省は、学習指導要領を編修し、学校に対してカリキュラム編成の示唆を与える責任を免れることはできない。そこで、文部省設置法の附則も、すなわち、『初等中等教育局においては、当分の間、学習指導要領を作成するものとする。但し、教育委員会において、学習指導要領を作成することを妨げるものではない』という規定に従って、現在、学習指導要領の改訂や新編修を行っているのである。しかし、これはあくまで『当分の間』の必要を満たすものであって、本質的なことではない。おそらく、文部省は、今回の改訂や編修をもって、学習指導要領編修の仕事を打ち切るであろう。したがって、この文部省の学習指導要領が用いられなくなる前に、教育委員会はそれぞれの地域や児童の実態に即したコース・オブ・スタディを編修しなければならないであろう。」「都道府県においては、なるべく早く独自のコース・オブ・スタディを持ちたいものである」と<sup>42</sup>。

先行研究によれば、「長野県教育委員会は、1949年（昭和24）同県の信濃教育会教育研究所にカリキュラムに関する研究を委託し、同研究所委員会は、50年8月『長野県カリキュラム実験試案』を各教科にわたって作成し、実験学校に送って」いたという<sup>43</sup>。しかし、大半の教育委員会では学



習指導要領作成の体制はできないままであったが、北海道・岩手・千葉・長野・石川・福岡など多くの都道府県で独自の実験学校を設置して研究を開始していたことは確認できる。上記の文部省木宮係長の説明と学習指導要領の趣旨を踏まえるなら、当時の文部省が構想していた教育課程行政のシステムは、まず、文部省が全国的な最低基準を設定し、これを受けた教育委員会が、その基準をふまえ、かつ地域の父母と子供そして教師の要求を入れて学習指導要領を作成し、そして各学校では、教育課程を作成するというシステムであった。

しかし、この法案は国会には提出されなかった。その事情を知ることはできないが、「文部省内での準備段階で廃止」となったという<sup>44</sup>。先行研究では、「一般に教育の自主性と地方分権化を尊重支持する気分が支配的で」中央統制の恐れからの批判があったことと、「教育の本質からみて、教育課程は、社会の要求および児童青年の生活に基いて構成されるべきであり、したがって社会の変化につれて、また文化の発達につれて変わるべきものであるとの立場から、これを法律で固定化することは、教育課程の適応性・弾力性を失わせるとの教育的観点」から「反対が強かった」ことをあげている<sup>45</sup>。当時の新教育運動では、学習指導要領の設定した教科名を使用しないで、生活カリキュラムを編成している学校が、実験学校をはじめ有力なプランに見られるので、教科名・時間数・学年制の大綱を文部省がきめること自体、カリキュラムの在り方を縛ることになるので、新教育運動の広がりの中で、廃案となったとみる仮説は成り立ちそうであるが、他面、東西冷戦とイデオロギー対立が日本の政治と教育に影響を落としてつつあった時代状況及び 1951 年政令改正諮問委員会答申以後の文教政策動向を見ると、この時点において、都道府県教育委員会に学習指導要領作成の権限を戻すことに対して、統制的側面からブレーキが掛けられたという仮説も成り立ちそうである。事実の進行は、1952（昭和 27）年 7 月 31 日には文部省設置法が改正によって但書が削除され、この後は文部省が学習指導要領を編成することになった。1951 年改訂の審議では、こうした時代の急転回がまだ顕在化していない中で進められたが、「学校のエデュケーション及び編制の基準に関する法律案」の廃案に至る過程では、水面下の大きな変化が影響していたものと推測される。

## 第 4 章 1951（昭和 26）年学習指導要領改訂と文部事務官木宮乾峰

### 第 1 節 昭和 26 年学習指導要領改訂

#### （1）教科の性格と時間数

さて、前章までの教育課程審議会の審議経過と「学校のエデュケーション及び編制の基準に関する法律案」の動向分析をふまえ、次に 1951 年改訂について考察を進めよう。学習指導要領改訂に先立って、1950（昭和 25）年 10 月 28 日に文部省初等中等教育局長より「小学校の教科と時間配当」が通達された。従来通り「命令」ではなく「参考資料」で、公表する教科と時間数などについて「教育職員その他からいろいろ御意見」を募ることが要請されていた。翌年の学習指導要領のために、事前に意見を聴取することが目的であったと思われる<sup>46</sup>（以下、「改訂案」とする）。その上で、1951 年 7 月 10 日に『学習指導要領 一般編（試案）昭和 26 年（1951）改訂版』が発行された。提示され

	第 1 第 2 学年	第 3 第 4 学年	第 5 第 6 学年
国 語 算 数	45 ～ 40%	45 ～ 40%	40 ～ 35%
社 会 理 科	20 ～ 30%	25 ～ 35%	25 ～ 35%
音 楽 図画工作	20 ～ 15%	20 ～ 15%	25 ～ 20%
家 庭			
体 育	15%	10%	10%
計	100%	100%	100%

## 備考

1. 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教育的に有効な活動を行う時間を設けることがのぞましい。
2. 教科と教科以外の活動と指導するに必要な一年の総時間は、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

図表 5 1951 年学習指導要領改訂の時間数

た教科とその性格、そして時間数（図表 5）は。実験学校の成果と教育課程審議会の審議経過を反映した内容となっている。「(1) 時間配当が時間数ではなく割合（％）で表示され、かつ一定の裁量の余地が広げられたこと、(2) 教科が大きく 4 領域に分けられて表示され、その構成原理に変化が予想されること、そして (3) 新教育の眼目のひとつであった自由研究が見当たらないことが特徴である。まず、特徴の第 1 点、戦後教育の児童尊重・地域の父母の教育要求の反映・地方分権制の志向の原則から見れば当然の処置とも言えるが、学習指導要領の基準としてはずいぶん思いきった設定である。「地域社会の必要や子供の必要を考えて、教育課程を作るべきであるという原則からいえば、各教科に全国一律の一定の動かし難い時間を定めることは困難である」と説明された。それでも児童生徒の発達をふまえ、学年毎の総時間数については、1～2 年生 870 時間、3～4 年生 970 時間、5～6 年生 1050 時間（教科と教科外活動）と「基準」が定められた。その上で、「この教科に対する時間配当表は、およその目安をつけるために作られたものであって、これを各学校が忠実に守ることを要求するものではない。これは各学校がそれぞれの事情に応じて、よくつりあいのとれたよい時間配当表を作るための参考資料に過ぎない」と、学校毎の自由裁量の余地を確保すべきことが強調された<sup>47</sup>。前章で検討した教育課程審議会の検討結果が現れていることを確認できるはずである。3 月 6 日の小委員会で、「これまでの会議では、石山氏の説は生活中心になっている。教科組織の簡素化と弾力性をもたせる」という合意があったことが想起される。また、4 領域構成の生活カリキュラムにすることも小委員会で「ヘファナンは、社会関係、言語・算数、芸術、

保健体育の4つの生活に分けた」ということの同意を受けたものと見られる<sup>48</sup>。文部省の説明では、「主として学習の技能を発達させるに必要な教科（国語，算数），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（社会科，理科），主として創造的表現活動を発達させる教科（音楽，図画，工作，家庭），主として健康の保持増進を助ける教科（体育科）に分ち，それぞれ4つの領域に対して，ほぼ適切と考えられる時間を全体の時間に対する比率をもって示した」ということである。国語と算数は，他の教科などを学習するための道具として必要であり，学習の技能を発達させる基礎教科である。社会科と理科は，人間が現実と直面する問題領域の教科で，社会的問題と自然及び物質的問題そしてその経験を与える領域の実質教科である。音楽・図画工作・家庭科は，美的・生活的表現活動の領域の教科であり，体育は健康維持・体力増進の教科であるという位置づけである。「改訂案」では，家庭科は「家庭実技」という教科名であったが，実技だけではなく「社会科や理科の学習とよく連絡して，男女のこどもに，家庭生活の正しいあり方の理解や，望ましい態度の養成が」必要であるとの認識によって教科名が変更されたのであろう。また，全教科を4領域構成としたことについては，「改訂案」も4領域ではあったが，各領域内での教科間に仕切りがあった。例えば，国語と算数の間に仕切りがあり，その上で時間数は2教科合計で%が示されていた。これが改訂では，グループ内の仕切りなし4領域構成とされたので，合科学習等を意味が想定されがちであるが，「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合して扱うどうかは，学校の事情によって決定せらるべきことである」と説明された<sup>49</sup>。統合を「必ずしも」意味していない，「学校の事情で決定」すべきであるということは，コア・カリキュラムや合科教授法で扱うことを妨げないことを意味していると解釈される。事実，実験学校で進められていたコア・カリキュラム，広領域カリキュラム，複合カリキュラム，そして教科型生活カリキュラム等では，様々な統合が見られたので，いろいろ問題はあっても，いずれかの型の生活カリキュラムを各学校が独自に判断して展開することが期待されていたものと考えられる。

## (2) 自由研究から「教科以外の活動」へ

自由研究から変更して「教科以外の活動」が設定された。「改訂案」では，「自由研究の時間を廃止し，新に特別教育活動の時間を設けた」と説明されていたが，改訂では「特別教育活動」ではなく「教科以外の活動」とされた。しかし，第2章で考察したように，第4回教育課程審議会で提案された原案は，教科欄に配列された「選択学習」であったのに，改訂では一転して「教科以外の活動」とされたのである。「選択学習」の名称から受けるイメージは教科の選択学習であるので，第4回教育課程審議会では，教科外活動も含むより広い概念が求められ，総則にあたる一般編で内容を説明することで「選択学習」の原案は了解されたはずであったが，改訂案では「特別教育活動」となっていた。しかし，会議での文部省の答弁は，小学校児童は未分化であるから，そのまま中学校の「特別教育活動」と同一であることはないと説明されていたことから推測して，「特別教育活

動」に限定しないで、それ以外の活動も含む可能性を残して「教科以外の活動」とされたものと推測される。図表 2 では、教科指導の時間だけを表示しているが、その備考 1 によると、「学校はここにかかげられた教科以外の教育的に有効な活動を行う時間を設ける必要がある」と時間設定を求めている。ただし、その教科外教育の時間数がどの程度に想定されていたかは知ることができない。文部省の説明では、教科及び教科外を含めた全体の学年毎の総時間数が記されているだけで、1～2 年生は 1 週間に 23 時間、3～4 年生は同 25 時間 30 分、そして 5～6 年生は 28 時間、1 年 38 週の指導とあるだけである。元来、自由研究のありかたとして、(1) 教科の発展としての自由な学習、(2) クラブ組織による活動、そして (3) 当番や学級委員の仕事などがあげられていたが、今回の改正でも、「これらの活動は、すべて教育的に価値のあるものであり、今後も続けられるべき」とであると認定されている。しかし、(1) の点は、「各教科の学習の時間内にその目的を果たすことができるようになったし、またそのようにすることが教育的に健全な考え方」とであると判断して、自由研究の内容から外した、という。それほど説得力のある説明ではないが、教科の発展としての自由学習は外したいという意向だけは明確である。進度の遅い早いによって個別対応すること、進めば個別カリキュラムもあり得たが、この線は負担が大きいため除外されたのである。それでも 2016 年の今日まで夏休みの宿題などで自由研究は細々と生きており総合的学習に生かしている学校もある。残る (2) (3) は、児童会・委員会・学芸会・展覧会・音楽会・クラブ活動などであり、「子供の社会的、情緒的、知的、身体発達に寄与する」、「教育的に価値」あるものであるから、「教育課程のうちに正当な位置をもつべきである。実際、教科の学習だけでは十分達せられない教育目標が、これらの活動によって満足に到達される」と述べ、教科以外の集団的・自治的活動に限定して意義を説いている。「このように考えて来ると、自由研究というよりも、むしろ教科以外の教育的に有効な活動として、これらの活動を包括するほうが適当である。そこで自由研究という名の下に実施してたいくつかの活動と、更にひろく学校の指導のもとに行われる諸活動を合わせて、教科以外の活動の時間を設けた」という文部省の説明である<sup>50</sup>。提案された「教科以外の活動」の内容は、第 1 の分類が (1) 「民主的組織の下に、学校全体の児童が学校の経営や活動に協力参加する活動」で、まず (イ) 児童会（従来は自治会）で、「全校の児童によって選挙された代表児童をもって組織されるものであって、代表児童はこの組織を通して全児童の代りに発言し、行動し、学校のよりよい建設に協力参加することを目的とする」ものである。「自治会というときには学校長の権限から離れて独自の権限があるかのように誤解されるおそれがある」ということで、児童会とした。次に (ロ) 児童の種々な委員会、児童会の下に、学校新聞の発行、学校改造の実施、学用品類の共同購買、校舎内外の清掃・整備、掲示場の展示及びその管理、学校図書館の運営、運動場や運動器具の管理、飼育栽培、気象の観測そして子供銀行の運営などを行う委員会活動である。さらに (ハ) 運動会、音楽会、展覧会そして学芸会などの児童集会、(ニ) 地域への奉仕活動として、交通関係、施設の清掃・整備、保健衛生、道徳進行そして共同募金の活動があげている。第 2 の分類 (2) は「学級を単位としての活動」で、(イ) 学級会では、「学級に関するいろいろな問題を討



議し解決するために、学級の児童全体が積極的に参加する組織」で、「民主社会のよい市民としての性格や態度」形成が目的である。次に（ロ）色々な委員会による学級内の仕事の処理で、例えば、整理・整頓、図書の貸出、黒板の管理・掲示、そして運動具の管理などである。第3の分類（3）は「クラブ活動」である。「学年の区別を去って特殊な興味をもつ子供たちが、クラブを組織し自己の個性や特徴を」伸ばすことが目的で、例えば、音楽クラブ、演劇クラブ、科学クラブ、絵画クラブ、手芸クラブ、スポーツクラブなどである。

上記のような「教科以外の活動」によって、次の効果が期待されている。○学校の経営に積極的に参加し、自分たちの社会としての学校を明確に認識し、学校生活を楽しむようになる。○自己の意見や考えを発表する能力を高め、学校いろいろな出来事を解決する能力を高める。○礼儀や規律を重んじ、りっぱな校風を作るようになる。○企画性や協同性を高め、仕事の遂行に喜びを感じるようになる。○民主生活のしかたを学び、状況に応じてよい指導者となり、またよい服従者となるようになる。○奉仕の精神を養い、社会的責任を自覚し、社会人としてのぞましい態度をもつようになる。○健康についてのよい習慣をもつようになり、個人的及び社会的健康に注意するようになる。○閑暇の時を有効に用いることができるようになる。○自分の個性を自覚し、自己を評価することができるようになる。○自己の趣味を広め、芸術・音楽・演劇などの鑑賞力を高めることができる。これらは、いずれの実験学校でも展開されていた内容である。カリキュラム内の活動として、異学年や同一学級あるいは個人的な研究活動あるいはクラブ活動、または生徒会活動や学級会活動ひいては学校経営への参加まで自由研究を利用している実験学校があったが、前述の2月10～11日に開催された16都道府県による小学校教育課程研究協議会では、「群馬県 教科として時間をとるのは不都合、ほんとにやって行けない。教科外特別活動として残す」という意見が大勢であった。昭和22年学習指導要領では、自由研究は「一人一人が選んだもの、あるものは力がおとる場合、おくれた子供のため、もう一つは優れた子供のためのもの、教科でなく個別指導のもの、そのような機会を与える」ものと位置付けられていたが、1951年改訂では、教科指導での学習進度による違いへの対応は消されたことになる。要するに、個人対応よりも全体としての児童生徒の教科外の活動能力を育成しようとするもので、学校組織・運営への参加による自治能力の形成、意見の発表能力の形成、学校の問題を解決する能力の形成、企画力・協同性の育成、奉仕の精神養成、健康な体力増進、有効な時間の活用能力形成そして芸術への鑑賞力の形成など新しい時代への社会的資質形成を目的としていたと捉えられる<sup>51</sup>。学校組織・運営への参加による自治能力の育成は、福沢小学校の実践でも確認できたように、民主主義的市民育成を企図した昭和20年代を表していて興味深い。朝鮮戦争前後から、イデオロギー対立を反映して、生徒会活動はしだいに抑制されていき、生徒自治のない生徒会・学級会へと進むことになるのである。

以上、『学習指導要領一般編（試案）昭和26年（1951）改訂版』の内容であるが、その基本理念が同一であるばかりでなく、カリキュラムを4領域として時間数を%で示すなど、生活カリキュラムとしては、より一層ラディカルになったと捉えられる。しかし、そのカリキュラムの目玉の一つ

である自由研究を「教科以外の活動」だけに限定したことは、必ずしも納得できる説明ではなかった。従来に比して、教科以外の活動に教育的意義を見出し、新しい踏み出しをしたとも解されるが、カリキュラム全体の改革動向を踏まえるなら、むしろ、教科も含めた自由研究は必要であったと考えられるが、実態は、児童生徒への指導において実際の効果をあげることができない状況にあった。実験学校の成果報告・評価では、コア・カリキュラムなどの生活カリキュラムを進めるには、実践を支える教育環境の整備と資質の高い教員の確保が条件とされていたことが想起される。時代は、教員不足も含めてあまりに教育環境の貧しい時代であった。

## 第2節 文部事務官木宮乾峰の自由化への懸念

1951年学習指導要領改訂（小学校）を担当した文部事務官木宮乾峰は、職務として改訂まとめ役と説明役をしつつも、カリキュラムの安定を求めて個人的な提案を独自に出版するなど（木宮著『小学校教育課程の解説』1951）、カリキュラムの自由化に対して懸念を見せている。前述したように、木宮は、実験学校の役割は学習指導要領改訂に向けた実験と検証であると、文部省教科書局・実験学校連盟編『生活カリキュラム構成の方法』において断言した。事実、実験学校設置要項によれば、その役割は、（1）学習指導要領の内容、記述の仕方、その使用方法についての調査研究、（2）学習指導要領を改訂する上に必要な調査研究、等と規定されており<sup>52</sup>、木宮の言う通りである。木宮としては、実験学校の研究開発は、自由なコア・カリキュラムなど広領域カリキュラムの追究ではなく学習指導要領改訂のための実験という枠づけを徹底したかったものと推測される。

この背景には、当時、文部省の学習指導要領にこだわらず、全国的なカリキュラム開発運動が進められていたことを踏まえる必要がある。1947年1月にGHQ・CIE、第一軍団近畿地方民事部の主導の下、ラディカルな新教育を推進する近畿新教育実験学校協会（KTSA）が設立され、京都学芸大学附属を初め、神戸大学附属、奈良女子大学附属、和歌山大学学芸学部附属の小学校など近畿の有力校が、「新教育実験学校資格基準」を作成して、その基準に合格した学校のみを協会加入を認めて、新教育を広める運動をしていたのである。その基準は1. 生徒は学校生活を真に楽しんでいるか。2. 学校は生徒の心身発達と社会の要求を考究しようとしているか。3. 学校は生徒の社会性を培い、新設・寛大・責任・自由・相互尊敬の民主的精深を養っているか。8. 学校生活は科学的合理的に営まれているか。11. 教師は、生徒の個性を尊重し、その創造力を伸ばすことに努力しているか、など14項（72小項目）から成るものである<sup>53</sup>。先行研究では、「KTSAの任務は何であったか。それは、文部省による教育改革を超えて、GHQ、CIEの指導を直接受けながら、わが国の民主化教育を先導することであった」と位置付けている<sup>54</sup>。学習指導要領の枠にとらわれないで、むしろそれを超えて新教育を目指している研究協議会であった。さらには1948年10月30日にはコア・カリキュラム連盟が結成され、かつ各地で地域教育計画論や多くのカリキュラムプランを打ち出されるなど、学習指導要領の枠から外れた加熱気味の新カリキュラム運動が展開されつつあったことは周知の通りで、その会長が石山修平であった。

小学校学習指導要領を担当した文部事務官木宮としては、その全国的なカリキュラム運動に対してある種の懸念を抱かざるを得なかったことは推察するに難くない。仮に広領域のコア・カリキュラムを実践するなら、学習指導要領の規定を変えることが前提条件で、前述のシンポジウムにおいて「法令違反」であるという指摘が文部官僚から出るのは当然であろう。だからこそ、ついに 1951 年改訂において、カリキュラム全体の 4 領域化と % の時間数指定という、様々なカリキュラムのありようを可能にする新たな規定の学習指導要領が誕生したのであった。この改訂によるなら「法令違反」ではなくなる。

そこで、小学校学習指導要領の担当者であった文部事務官木宮乾峰は次のように解説している。「教科にとらわれることなく、指導計画をたてるにしても、結局、どこかで、それぞれの教科に示されているような内容は扱われることになると思います。学習指導要領自体にも、教科を箱にいれたように一つ一つ別々に扱わねばならないとは書いてありません。むしろ、他の教科と深い関係をもたせて扱うように示唆されています。」「カリキュラムは、目的に対する手段、方法の問題でありますから、それぞれの学校が最もよいと思われる方法をとればよいのではないかと思います。今度の小学校教育課程表の教科の名前だけでなく、経験の類型を示唆したことは、このような種々の方法がとり得ることを示唆しているものと思います」と<sup>55</sup>。また「広領域カリキュラムの考えに基づくものですか」という問いに答えて、「別段広領域のカリキュラムを考えて、そうしたものではありません。」「現在文部省では、教科による組織を考えています。私は、教科による組織でなくても、要するに、以上述べたような経験が十分発展させられさえすれば、どんな方法でもよいと思います。これについては今後もっと研究されねばならないでしょう。しかし、現在としては、教科による組織以外に確信をもってやれる方法が発見されていませんから、文部省では教科による組織を示しているのだと思います」と。それでは、どうして 2 つの教科を一緒にして時間数を示したのか、その理由については、第 1 は、「それぞれの領域を指導するのに必要な時間を示唆する」こと、第 2 には、教科ごとの時間設定では「弾力ある計画に制限を加える」ことになるので、「学校の計画に、弾力をもたせるようにするため」であることの 2 点を挙げた。「教科による組織でなくても」ということは、「教科をやめて、他の方法によっても」、「経験の領域の指導ができればよいのか」という問いに対しては、「そうです。」「教科を設けずともうまく指導できるという確信があり、また実際それができるならば、必ずしも、教科に固執する必要はないと思います。ただ、現在、その研究が困難であり、文部省ではその確信がもてないから、そうしないだけだと思います。おそらく、文部省も、教科による以外によい方法があるならば、それを採用するように、今後も研究すべきだと思います。」そして実際にありそうな可能性として、「たとえば、児童に解決を必要とする切実な問題を中心として、単元を組織し、それに関係した技能や学習の美的な表現活動などが、有機的に組織され、それで学習させたいと思う全領域をおおうことができ、しかも、教師がそれを適切に指導できるとするならば、それでもよいのではないかと思います。」と。しかし、学校教育法施行規則第 24 条には、小学校の教科名があり、第 25 条には、「学習指導要領の基準による」ことが規定されてい

るので、そういう仕方では矛盾するのではないかとということが予想されるが、その質問に対して、木宮乾峰は、「教科の名称の表面的なことにとらわれれば、矛盾するように見える」けれども、「実際の教育内容を考えてみると、子供にとっては、教科の名前を用いると用いないとは大した問題ではないと思います」。「しかし、現在としては、一般的に言えば、教科の組織を頼りにして、いろいろな経験を指導する方がよりよいのではないかと思います」という答弁であった。

さらに、「教科以外の活動や活動（特別教育活動）」の時間について、「文部省はなぜ特別教育活動の時間のパーセンテージを示さなかった」のであろうか。木宮の説明は、「児童会やクラブ活動その他のいわゆる特別教育活動は、学校によって大きな差があり、さらに児童の個人々人によって大きな差があります。たとえば、ある子供は、音楽クラブに入っているだけなのに、他の子供は、音楽クラブに入っていると同時に児童会の委員をしている」という具合である。しかも、特別教育活動は、教科の説明であげた「経験領域のどれにも関係」するので、「文部省で全国の学校に対して基準となるようなものを示すことは困難だし、また望ましくないというので、示さなかった」という。それでも目安としては、「いままでの自由研究の時間としてあてていた時間程度を予想」したという。低学年は全体の時数の 10% 程度、高学年で 15% 程度という。特別教育活動ではなく「教科以外の活動」としたのはどういう理由か。文部省の最初の案では、「中間発表」として「教科以外の活動」であったが（この事実は確認できない、水原注）、「何か名称が欲しいというので、とりあえず中等学校で用いている特別教育活動という名前を拝借」し、「正誤表」で「特別教育活動」としたという。しかし、その名称になると、「特別教育活動という枠にとらわれて」、給食指導、ストーブの指導、休憩時の指導など「いろいろな議論」が出るようになった。米国では、Extra-Curricular, Co-Curriculum, Special Curricular Activities の例を見ると、活動は範囲限られているのですが、「特別教育活動といったことばを用いて、教科と並立させて枠をはっきりさせると、何が入るとか入らないとかいった議論で無益に疲れてしまうし」、「別にカリキュラムの進歩に関係するとも思われませんから、文部省の学習指導要領では用いないことにした」という。ただし、学校で「便宜上」その言葉を用いることは「自由」だという。「日常生活課程」とも呼ばれている。「他方からいえば、文部省で定まった枠を学校の与えずに、学校の活動から、自然にそうしたものが生れ、適切な名前がつくまで待つということもあるでしょう」という説明である。そしてこの種の「活動や経験」のすべてを含む「新しいカリキュラムの概念」から「教育課程」と改めたという。中等学校では、「もともと校友会の活動から発展していて」、「それがカリキュラムの中に合体してきた」ものであるから、「中等学校のものとは趣きの異なったもの」である。「初等教育における特別教育活動は、教科の学習と密接な関係（インテグレーション）」を持つ。「児童会は、社会科の学習と一体」であり、「クラブ活動は、教科の延長」である。しかも「この活動には、子供たち自身の計画や実行が」含まれ、「教師の指導は、教科の指導よりもゆるやかになされるところに意味」がある。「遠足や学芸会が児童会の企画に基づいて行われるところに価値」がある。「子供たちの企画と積極的参加」が条件とされている。そのために、クラブ活動は、「始めは数人の子供だけがクラブ員」



でもよいという。「国語や算数の学習と違って、始めから全員が必ず参加しなければならないといったものではない」。「学級内に、7つも8つもクラブを作ったのでは、一人の教師」ではやりきれないので、「2・3のクラブから始め」、「次第に発展すれば、必然的に他の学級のクラブと結合してやろうとする気運がでて来る」と説明した。

改めて問うなら、自由研究は廃止されたのか。「自由研究が廃止されたというよりも、自由研究という特別な名称をもった時間が廃止されたと考えるべき」であるという。「あなたの学校が自由研究の効果をあげていたとするならば、そうした学習をやめさせる必要」はない。「ただ、自由研究については、うまくいかなかった学校が相当ある、この時間の扱い方にもてあます学校が多いということだったので、こんどのような改正になった」。この種の問題が生じたとき、「立案者は2つのうちの1つを選ばねばならない」、つまり「自由研究がうまく運営できるように学校に助言を与える」か、「あるいは、他のものにこれを発展的に解消するか」であるが、「今度の場合は後者が選ばれた」。「自由研究のうち大部分の学校が実施できると思われるもの（たとえばクラブ活動）を保存しながら新に学校が現に実施しているものをとり入れて、それを一そう教育的にしようとするもの」であると説明した。

時間数を%で提示した理由は何か。(1) 子供の全体の発達(100%)を常に考え、いろいろな経験のバランスを教師が考えて指導計画を立てることができる。(2) 5%飛びに「おおよそ」の比率が設定されたことで、「学校によって自由な計画が許されている」。(3) 2～3の教科を「経験の類型によってくくり、それに百分比を与えることによって、いよいよ学校の計画を自由にしている」。よって、「これは法律や規則のように、学校を強く束縛するものではなくて学校に対する示唆と考えるべき」である。さらに、時間配当を学年毎ではなくて、1・2年、3・4年、5・6年という「発達段階を3つに分け」という。時間配当の比率の根拠は何であるのか。正確な割合を「出すことは困難」であるが、「大体この位でよろしいかと思われるところで定め」という。参考にしたのは、過去の事例で、国民学校と昭和22年学習指導要領の時間配当の事例、さらにアメリカのルイジアナ州、カリフォルニア州サンディエゴ郡、ミシガン州、ニューヨーク市などを調査比較したうえで決めたという。実際の時間設定は「文部省で一定せず」、「学校におけるいままでの教育の実績を反省し」、「教科の性質や学習の法則を考え」て各学校で決めることが期待されている。学校の事実 に即して時間を設定することが原則であるが、学習指導要領では、1日の時間プログラム事例が次のように挙げられている。

(例 3) 第5学年、第6学年

9:00 相談の時間、健康の検査

9:10 社会科

10:05 体育

10:30 国語

11:20 算数

- 12:00 昼食, 休憩  
 1:00 理科  
 1:30 国語  
 1:50 音楽, あるいは図画工作, あるいは家庭  
 2:50 今日の仕事の反省, あとかたづけ  
 3:00 放課

しかし、木宮も『小学校教育課程の解説』でこの時間割を挙げつつも、後述するように独自の時間表(図表6)も提示している。そのあげ方は、文部事務官としての立場を逸脱している。さて、週及び一日の時程はどのように編成すべきであるか。文部省は教科ごとの時間数は示さなかったが、一日の時程は例示している。木宮はそれにとどまらず、米国のミシガン大学附属小学校の時程案、ルイジアナ州の教育庁案、そしてNEAの調査結果などをあげながら、彼は個人的な6年生用の週時程を提案をしている。「私はある学校の例を参考にしながら右に示すようなつたないものを作ってみました」という(図表6)。文部省の時程案を修正した百分比、日本の学校事情、弾力的扱い、午前の休憩後(10:25～)の単元指導の設定、毎日の終業時間・休憩・清掃・給食時間、クラブ活動・学級会あるいは児童会の土曜日設定、国語・算数のテストと習字の時間などを考慮したという。「日課表は、子供たちの活動のリズムである」ので、これを考慮して作成したことが力説されている<sup>56</sup>。それにしても、小学校学習指導要領担当の文部事務官木宮が、改訂の説明役を超

六 年 生 (五月)						
	月	火	水	木	金	土
8.20	朝の会合					
8.40	国語	算数	国語	算数	国語	社会
9.30	算数	国語(習字)	家庭	図工	音楽	休憩
10.00	※ 休 憩					
10.15	社会	理科	社会	理科	社会	クラブ活動
10.25	国(よみかき)	休 憩	国(テスト)	音楽	算(テスト)	学級・児童会
11.15	※ 清 掃 と 配 食					
11.25	※ 給 食 と 休 憩					
12.00	家庭	図工	音楽	国語	理科	
1.00	家庭	図工	音楽	国語	理科	
1.30	家庭	図工	音楽	国語	理科	
2.00	体育	国語	算数	体育	算数	
5.00	今 日 の 反 省					
8.00						

(註 ※ の部分は指導時数に入れない)

図表6 木宮乾峰の週時程案

えて、ここまで個人的提案を明示していることに違和感を覚える。教科ごとの時間をとった具体的な週時程表も掲げて、国語と算数のテストを月・水・金と毎週設定するなど学力低下対策も提案していた。改訂とほぼ同時に「私独自の考え」「個人的なもの」として同書を出版する仕方は、文部事務官木宮なりの、カリキュラム自由化に対する懸念の表明ではないだろうか。

## 第5章 結論—カリキュラムの自由化

実験学校の研究によって、コア型、教科型・広域型カリキュラムに一長一短あることが明らかになり、今後の教育課程の基準のあり方として確定し難い結果となったが、改訂では、石山の主張する「生活カリキュラム」で進めること、かつ、ヘファナン女史の分類を基本に教科を4領域に編成することとされ、その原則の下、多様なカリキュラム編成を可能にする裁量巾の広い基準が採用されたのであった。しかも、地方育委員会ごとに学習指導要領を編成することを想定した改訂であった。おそらく地方教育委員会は、地域のニーズに合わせて様々な設定をすることが想定されるので、それらを阻害しない裁量性が規定されたのである。なお、根津朋実が指摘した、木宮乾峰のカリキュラム論が1951年改訂へ「色濃く」反映した事実は確認できなかった。改訂担当の文部事務官として積極的に職務を果たし改訂の趣旨を丁寧に説明してはいるが、むしろ改訂の方向に懸念を示す姿勢が見られた。

改訂のカリキュラムの基本原則は生活カリキュラムで、米国をモデルとした民主主義社会を志向し、生活的な「実力」育成が主眼とされた。ただし、実験学校の成果を見ると、生活カリキュラムを原則としつつ、それを支える基礎学力形成のための周辺課程をかなり重視する傾向にあり、さらに進めて、教科固有な役割と意義を再評価し、実質的に教科型カリキュラムへと傾斜しつつあることがわかった。それでも、この時代は、民主主義社会を実現するための生活カリキュラム志向が強く、教育課程表は教科ごとに配列されつつも、各教科の内容に即していかに生活化するかが課題とされていた。だから、各教科を大胆にコア・カリキュラムに編成しないとすると、生活化のコアを担うものとして、生活課程すなわち「教科以外の活動」、中学校では特別教育活動が重視されることになった。石山は、もともとは全教科の生活化を主張していたが、しだいにミニマムエッセンシャルの重要性に着目しつつあったので、各教科では必要最小限の内容を保証する教育を重視し、その上で、地域・学校に応じた生活カリキュラムを編成するという主張へと変化させていた。学習指導要領編修委員会では、そうした石山の主張が反映した改訂を進めることになった。1950年3月10日の小委員会では「これまでの会議では、石山氏の説は生活中心になっている。教科組織の簡素化と弾力性をもたせる」という確認があり、また、ヘファナンの4分類による簡素化の論をふまえて、4領域の教科群に分けて時間数を幅のある%で示すという仕方で、各学校の自由裁量を認める改訂をしたのであった。学習指導要領では、国語と算数は、他の教科などを学習するための道具として必要であり学習の基礎である。社会科と理科は、人間が現実と直面する問題領域の教科で、社会的問題と自然及び物質的問題に対処する経験を積む実質教科である。音楽・図画工作・家庭科

は、美的・生活的表現活動の領域の教科であり、体育は健康維持・体力増進の教科であるという位置づけであるが、石山修平著『民主教育論』（1948）にはほぼ同様の記述が見られる<sup>57</sup>。また、自由研究については廃止され、「教科以外の活動」が新設された。教育課程審議会では「選択学習」とする線も検討されたが、実験学校において①個人的な自由研究、②クラブ活動、③補習・発展教育などがあり、かつ、全国の多くの学校では、扱い方に苦勞していたので、④自治活動も含めて「教科以外の活動」とされた。なお、中学校では「特別教育活動」と「その他の教科」に発展するが、小学校は未分化なので、「教科以外の活動」が採用された。「特別教育活動」と「教科以外の活動」が生活カリキュラムの中核として位置づけられることで、この後、各教科は教科固有の論理に即して進めることが可能となった。生活カリキュラム全盛の時代であるから、児童生徒の生活をふまえるべきことは前提とされたが、教科への傾斜が強まることになったのである。

生活カリキュラムの場合、教育内容が必ずしも同一ではないので、教育の成果を測定するためには、能力要素表・生活能力分析表・学習指導目標分析表の作成が不可欠で、それをふまえてカリキュラムを評価し改善することが求められる。教育内容修得型カリキュラムの場合は、内容に統一性があり、その修得程度をテストすることで一定程度評価できたが、生活カリキュラムでは、能力要素に分解して、それぞれの要素と生活能力との関係をとらえ、その上で学習目標を設定しなければならない。その点、文部省実験学校では、各教科及び教科外活動において、習得すべき能力要素表・生活能力分析表が作成され、その達成度を教師が観察することでカリキュラムを評価していた。その実際を見ると、学習指導要領の基準に依り、経験学習に活用できる理解・技能・態度の規準項目（生活能力）に変換し、これを教師が観察・評価するという方法が一般的であった。それらの方法により生活能力を測定・評価することを前提に、各都道府県教育委員会での独自の学習指導要領作成を期待して、カリキュラムの自由化が改訂の基本方針となったのである。

文部省は教育委員会制度の整備にしたがい、学習指導要領編成権を地方教育委員会に戻して、教科・時間数・学年制だけを規定する最低限の役割に後退しようとしていた。だから多くの都道府県で、独自の実験学校を指定してカリキュラムの研究を進め、文部省は、「学校の教育課程及び編製の基準に関する法律案」を準備していたが、国会に上程されないまま廃案となってしまった。廃案は、GHQの支配が終わり、政令改正諮問委員会答申（1951年11月16日）に基づく文部省権限の失地回復へと進む基本政策の変更によるものと推測されるが、逆に自由化の一環で統制しないために廃案となったという説もありうる。この後、1951年改訂は、カリキュラム自由化であるにもかかわらず、時代の急転する中で、経験主義「生活カリキュラム」は様々な悪条件の中で限界に突き当たり、教科型カリキュラムへと流れ始める。その詳細については稿を改めて検討したい。

〔注〕

- 1 実験学校の動向については、拙著「戦後改革期におけるコア・カリキュラムの開発研究—東京学芸大学附属小学校の『複合型カリキュラム』—」（早稲田大学 教育・総合科学学術院『学術研究』（人文科学・社会科学編）第63号 2015年3月）、同「戦後改革期における文部省実験学校の研究成果—東京高等師範学校附属小学校の3種のカリキュラム開発—」（早稲田大学教育学研究科紀要 No. 25 2015年3月）、同「文部省実験学校の教科型カリキュラムの研究開発—福沢小学校と世田谷小学校—」（早稲田大学教育学研究科紀要 No. 26 2016年3月）
- 2 根津朋実「木宮乾峰のカリキュラム論—1951（昭和26）年版学習指導要領一般編（試案）の改訂担当者として—」日本カリキュラム学会『カリキュラム研究 第20号（vol. 20）』2011.3 15～28頁。根津朋実「1951（昭和26）年学習指導要領一般編（試案）における教科外活動の課程化—木宮乾峰の所論を手がかりに—」学校教育学研究紀要 第4号 2011 1～22頁
- 3 千葉師範学校男子部附属小学校『単元学習指導計画 小学1・2学年』（文部省実験学校報告 第1集）小学館 1947年6月20日（『戦後改革期文部省実験学校資料集成第7集』所収 不二出版 2016年5月20日）
- 4 コア・カリキュラム連盟編「カリキュラム the curriculum」誠文堂新光社 1949年1月号（創刊号）0～4頁。発起人には、教科書局の井坂行男と長坂端午も見られる。
- 5 海後宗臣「実験学校」、『海後宗臣著作集 第4巻 学校論』東京書籍 昭和55年9月2日 509～513頁
- 6 木宮乾峰「みのり多い研究」, 文部省教科書局・実験学校連盟『生活カリキュラム構成の方法』所収 昭和24年6月5日 385～390頁
- 7 石山脩平『コア・カリキュラムの精神』昭和24年7月 41～47頁
- 8 小久保美子訳・解『CIEカンファレンス・リポートが語る改革の事実—戦後国語教育の原点』東洋館出版 2002年8月15日 90頁
- 9 木村博一「ヘレン・ヘファナンのカリキュラム論と問題解決学習論の研究」（基盤研究（C））実績報告書 2006年7月12日
- 10 前掲『CIEカンファレンス・リポートが語る改革の事実』97頁
- 11 前掲『コア・カリキュラムの精神』49～50頁, 61～66頁
- 12 同上書 67頁
- 13 前掲拙著「文部省実験学校の教科型カリキュラムの研究開発—福沢小学校と世田谷小学校—」など1）と同書
- 14 前掲『コア・カリキュラムの精神』66～70頁
- 15 梅根悟「生活学校とコア・カリキュラム」（『カリキュラム』1949年1月）5～8頁
- 16 稲垣忠彦・肥田野直『教育課程 総論 戦後日本の教育改革 6』東大出版 1975年4月 548頁（磯田一雄筆）
- 17 石山脩平「コア・カリキュラムの必然性」（『カリキュラム』1949年1月）2～4頁
- 18 以下、学習指導要領編修会議は「大島文義旧蔵文書」による。中等学校の学習指導要領についても、昭和24年7月25日の中等学習指導要領編修会議で大体の構成が決定された（水原克敏編『戦後改革期文部省実験学校資料集成』第1巻所収 不二出版 2015年6月 7頁～9頁）。
- 19 同上『戦後改革期文部省実験学校資料集成』第1巻 10～11頁
- 20 文部省実験学校・新教育用語研究委員会編『新教育用語辞典』（国民図書刊行会）昭和24年6月25日「カリキュラム」の項 71頁（同上資料集成所収）
- 21 「厚澤留次郎文書」の『昭和24～25年度 教育課程審議会綴』, 前掲『戦後改革期文部省実験学校資料集成』第1巻 15頁
- 22 同上書 9頁
- 23 第2回初等教育課程分科審議会 1950年2月9日（同上書所収 38～39頁）
- 24 第1回教育課程審議会 1949年10月13日（同上書所収 15～17頁）
- 25 第4回教育課程審議会 1949年12月19日（同上書所収 27～29頁）
- 26 小学校教育課程研究協議会 1950年2月10日～11日（同上書所収 40～42頁）
- 27 第1回初等教育課程分科審議会記録概要 1950年2月2日（同上書所収 36～37頁）
- 28 小委員会 1950年3月16日（同上書所収 47頁）
- 29 第4回教育課程審議会 1949年12月19日（同上書所収 27～29頁）
- 30 「大田周夫旧蔵資料」300（教育関係法案綴）学校基準法案（昭和24年2月3日）



- 31 「大島文義旧蔵資料」25「学校教育課程及び編制の基準に関する法律案」（昭和 24 年 12 月 8 日）
- 32 『近代日本教育制度史料 第 18 卷』 教育使節団報告書（昭和 21 年 4 月 6 日）543 頁
- 33 鈴木英一編『戦後日本の教育改革 3 教育行政』 東大出版 1972 年 5 月 564 頁
- 34 高橋誠一郎文部大臣「学校教育法案の提案理由説明」（第 92 回帝国議会衆議院）（『戦後教育史料集成 第二卷 新学制の発足』 三一書房 1983 年 1 月 24 頁）
- 35 「第九十二回帝国議会貴族院教育基本法案特別委員会議事速記録」第 6 号（1947 年 3 月 25 日）1 頁
- 36 前掲鈴木英一『戦後日本の教育改革 3 教育行政』565 頁
- 37 「第九十二回帝国議会貴族院教育基本法案特別委員会議事速記録」第 5 号（1947 年 3 月 24 日）3 頁
- 38 文部省学校教育局次長釼木享弘「学校教育法について」文部時報 昭和 22 年 5 月・6 月号（『戦後教育史料集成 第二卷 新学制の発足』 30～31 頁）
- 39 前掲鈴木英一『戦後日本の教育改革 3 教育行政』564 頁
- 40 今園国貞「学校教育法案の委員会審議の経過と報告」（第 92 回帝国議会貴族院）（『戦後教育史料集成 第二卷 新学制の発足』 28 頁）
- 41 「第九十二回帝国議会貴族院教育基本法案特別委員会議事速記録」第 5 号（1947 年 3 月 24 日）9 頁
- 42 木宮乾峰「地方のコース・オブ・スタディの編修―巻頭言―」初等教育資料 第 5 号表紙 2 頁
- 43 稲垣忠彦・肥田野直『教育課程 総論 戦後日本の教育改革 6』 東大出版 1975 年 4 月 230 頁
- 44 同上書 233～236 頁
- 45 中島太郎・伊藤光威「『学校の教育課程に関する法律案』についての一考察」（『東北大学教育学部研究年報』第 14 巻 昭和 41 年 3 月）164 頁
- 46 『近代日本教育制度史料 第 23 卷』115～127 頁
- 47 文部省『学習指導要領 一般編（試案）昭和 26 年（1951）改訂版』1951 年 7 月 10 日（『文部省学習指導要領 1 一般編』日本図書センター 昭和 55 年 12 月）17～18 頁
- 48 小委員会 昭和 25 年 3 月 9 日議事録 『昭和 24 年―25 年 教育課程審議会綴』厚沢留次郎文書, 「社会関係」で理科が抜けているが, 理科を含んだ意味と解する。
- 49 前掲『学習指導要領 一般編（試案）昭和 26 年（1951）改訂版』17～19 頁
- 50 同上書 21～22 頁
- 51 同上書 22～25 頁
- 52 「教科書局実験学校設置要項」, 1948（昭和 23）年 3 月 24 日改正, 大島文義旧蔵文書
- 53 横山ひろみ「第 2 次世界大戦直後の『近畿新教育実験学校協会』の活動と成果（2）」神戸親和女子大学研究論叢 第 37 号 2004 年 3 月 105～112 頁
- 54 横山ひろみ「第 2 次世界大戦直後の『近畿新教育実験学校協会』の活動と成果（1）」神戸親和女子大学研究論叢 第 36 号 2003 年 3 月 81 頁
- 55 文部事務官木宮乾峰『小学校教育課程の解説』新光閣 昭和 26 年 6 月 25 日 11 頁
- 56 同上書 69 頁
- 57 石山修平『民主教育論』河出書房 1948 年 11 月 20 日 232 頁

※本研究は, 日本学術振興会学術研究助成金（基盤研究（C））「1947 年以降の教育課程の基準と  
幼小中高のモデル・カリキュラムに関する歴史的研究」（課題番号 16k04497）（平成 28 年度～30  
年度）を受けたものである。