

コア・カリキュラムを構成し続けることが戦後初期にもった意味 教師集団のカリキュラム経験に即した TEM 分析

発行：2025 年 12 月 22 日
[掲載決定：2025 年 8 月 19 日]

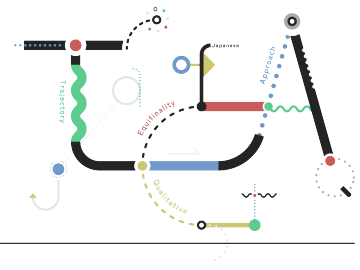
金馬 国晴（横浜国立大学）

概 要

本論文は、コア・カリキュラムを構成し続けることが、戦後初期においてどんな意味をもっていたかを、教師のカリキュラム経験の側から解き明かすものである。方法としてはインタビューを行い、TEM（複線径路等至性モデリング）で分析する。カリキュラム経験とは、教師がカリキュラムを計画構成し始め、実践化して構成し続け、最終的に終わらせるという一連のプロセスから得たものやことを指す。コア・カリキュラムは当時の語義では総合的な全体構造であり、各教科をバラバラのままに放置せず、関連づけようとしたものである。それを構成し続けることの意味とは、教師にとっては構造が理想的過ぎて増え続ける〈困難さ〉であり、だが同僚教師達が協働できれば現実化できたその経験を通じて得た〈充実感〉であった。これらの感情はカリキュラム内と人間関係内、それぞれにある壁を超えるという〈越境〉経験ができたか否かに起因していた。逆にコア・カリキュラムが構成し続けられない場合には、教科相互の間に再び壁ができること、また研究発表や冊子類が形式的なものに終わることとなった。コア・カリキュラムの総合性は、〈困難さ〉が〈越境〉によって克服されて得る〈充実感〉、という実質的な意味が伴ってこそ成立したと言える。また後に、教師のコア・カリキュラム経験の内の〈越境〉経験が継承され、他の形態のカリキュラムや他校、他の職の経験において〈越境〉活用がなされた例があった。

キーワード：コア・カリキュラム、カリキュラム経験、意味、TEM、越境

連絡先：金馬 国晴（E-mail: kinma-kuniharu-gd@ynu.ac.jp）



The Significance of Continual Construction of Core Curricula in the Early Postwar Period:

TEM analysis based on curriculum-experiences of teacher groups

Published: December 22, 2025

[Accepted: August 19, 2025]

KIMMA Kuniharu (*Yokohama National University*)

Abstract

This paper clarifies the significance of continual construction of a core curriculum from the perspective of teachers' curriculum-experiences in the early post-war period. The methodology involves conducting interviews and analyzing the data using TEM (Trajectory Equifinality Modeling). Curriculum-experience refers to the series of processes that teachers undergo, beginning with the structuring plan of the curriculum, implementing it, and ultimately concluding it. The core curriculum, in its definition in those days, is a comprehensive overall structural theory that aims to relate different subjects rather than leaving them separate. The significance of continuing to construct this curriculum for teachers represented an increasing 'difficulty' due to its overly idealistic structure, but through the collaborative experiences with fellow teachers, it also provided a sense of 'fulfillment'. These emotions were influenced by whether teachers were able to have experiences of 'boundary crossing' that transcended the various barriers within the curriculum and human relationships. Conversely, if the core curriculum could not be continually constructed, barriers would arise once again between subjects, and research presentations and publications would end up being mere formalities. The integrity of the core curriculum can be said to exist only when the 'difficulty' is overcome through 'boundary crossing', resulting in a substantial sense of 'fulfillment'. Furthermore, it was later noted that the 'boundary crossing' experiences within teachers' core curriculum-experiences were inherited and utilized in other forms of curricula and experiences in other schools and professions.

Keywords: core curriculum, curriculum-experiences, significance, TEM, boundary crossing

Correspondence concerning this article should be sent to:
KIMMA Kuniharu (E-mail: kinma-kuniharu-gd@ynu.ac.jp).

1 問題と目的, 対象

1-1 経験批判と“教師のカリキュラム経験”[問題]

戦後日本の教育界では、子どもの経験を重視する論はしばしば批判を受けてきた。学習指導要領は、内容・方法の構成原理をめぐって経験主義・問題解決学習と教科主義・系統学習との間で揺れ動き、振り子にたとえられてきた。生活科(1989年～)、総合的な学習の時間(1998年～)も実施前から経験主義として問題視されてきたものの、2017・18年の改訂で強調された横断的カリキュラム、カリキュラム・マネジメントに基づけば、総合的な学習と各教科とを関連づけることが可能であり(国立教育政策研究所, n. d.), 経験と教科は総合され得る。とはいえ、多くの学校現場で、教師達は困難に直面し、未だに経験と教科は二項対立的に捉えられがちである。

そもそもカリキュラムという言葉は、逆方向の内実を同時に持ってきた。まず学習者にとっての学習経験の総体、いわば学びの履歴を指す。他方でカリキュラムは、教える側における計画、基準を指してもきた(これは基準、計画という2つの相に限っては、教育課程と言い換えられる)。教育者側と学習者側が一致する保証はないものの、計画が経験に即すものになれば、様々な対立的な要素を総合する道が開ける。そうした対立の克服を可能性として秘めた概念が、カリキュラムなのである。

理想は、基準、計画、経験のうち、起点を学習者の経験、すなわちカリキュラムに置くことだが、そう考えた場合でも、教育者が子どものカリキュラムを事前に想定して、計画という形で構成する作業(以下、計画化)とその構成経験は、学習者にとっても重要である。しかし、戦後の現実では、子どもの経験の重視が批判されてきたことに伴って、教育者のカリキュラム計画の構成経験も軽視されてきたと言わざるをえない。

教育史上、日本の一般の公立校の教師達が、こうした難問を伴うカリキュラム全体の構成作業を、ほぼ初めて経験したのが戦後初期であり、その代表格がコア・カリキュラムであった(当時のものは必ず「・」を付けて表記される。以下、コア・カリと略す)。コア・カリは、教育課程論のテキスト的な書籍や教育諸学の事典・辞典類の多くに載った基本用語である(日本教育方法学会(編), 2024, p. 327, 他)。今日の学習指導要領で言えば、生

活科、総合的な学習(高等学校では探究)の時間、さらには横断的カリキュラム、カリキュラム・マネジメントの先駆にあたる。とはいえ、コア・カリは、戦後教育史を通じて批判され続け、子どもの生活、経験を偏重するため教科や科学に至らないとの憶測でもって、「はいまわる経験主義」(矢川, 1950)と批判された当のものである。

だが戦後を通じて、子どもの経験の意義が立証されてきた。池田(1981)は経験が「決して知識の生長を妨げる無意味なものではなく、むしろ、子どもが『はいまわる』ことにおいて、知識生長のための不可欠の基礎をつくりつつある」(池田, 1981, p. 21)ことを示した哲学論文である。これはしばしば引用されたもので、その意義は、経験と知識といった「二元的に分裂した理論的枠組」(同書, p. 20-21)を超えて、学習をより動的で生成的なプロセスとして捉える視点を提供した点にある。今日的には、戦後初期当時のコア・カリ批判は、実践や学習自体を検討せずに、思想の面のみを根拠とした点で、イデオロギー的であったと指摘できる。こうした外的な批判によって、多くの学校でコア・カリの構成作業が阻害され、ついにはほぼ全ての学校でコア・カリが構成されなくなった。だが逆に子どもや教師自らの経験に即すなら、それまで構成が続けられたカリキュラムというものの、教師達にとっての意味に関心が向くことだろう。

そこで本論文では、コア・カリキュラムを構成し続けることが、戦後初期においてどんな意味をもっていたかを、教師のカリキュラム経験の側から解き明かす。その際、教師の側のカリキュラム経験という相を設定する。カリキュラム経験は、教師が基準を参照しつつも、カリキュラムを自ら計画化し、実践化までするプロセスにおいて、教師の心と体に刻まれ蓄積された経験と省察であると定義できる(日本教育方法学会(編), 2024, p. 92; 金馬(編), 2019, p. 8-9)。その経験を豊富に持った教師なら、子ども達の経験もよく見とり、反応を予測し事前に計画化できるほどに、カリキュラム構成の力量を高めていけるだろう。学ぶ当事者は子ども達であるが、本論文はまずその指導者・支援者としての教師の方に重点を置く研究となる。

1-2 コア・カリキュラムの範囲と背景, 本研究の動機[対象]

コア・カリキュラムについて、詳細な定義をする前に、まずそれが何でなく、よってどの範囲までを対象として

含む概念かを限定しよう。

先行研究を“コア・カリキュラム”でキーワード検索すると、大学の各学部に関するコアカリキュラムが数多くヒットする。教育学に関連しては、2017年に教職課程コアカリキュラムという課程認定の基準（文部科学省、2017）が作られた。だがこれらの用語の用法は、アメリカの中等学校で共通カリキュラムを指す（梅根、1949/2025, p. 281）という戦間期以来の用法の延長線上に位置づくものでしかない。英語の core curriculum の翻案であるこれらのコアカリキュラムは、「・」を挟まず表記されてきた。

対して、本論文で扱う日本の戦後初期に流行した語は、主に初等教育すなわち小学校に広まった方である。このコア・カリキュラムには二つの定義があり、一つはコアになるもののみ、つまり、学校ごとのカリキュラムの中心に設定された生活活動を指す（狭義）。他方はコアすなわち中心を設け、知識・技能を教える周辺を有機的に結合させたような、カリキュラム全体の構成を指し示す場合である（広義）。後者はコアも周辺も全員必修となるものであり、そこで、戦後初期当時、中心／周辺というニュアンスや両者の関係、カリキュラム全体をどうモデル図として描くかといった様々な論点が提起されてきた。

次に、こうしたコア・カリが生み出された戦後初期当時の背景と経緯について、年表（表1）も手がかりとし

て確認しておく。

1945年の終戦後、政府・文部省は、アメリカ占領軍の関与のもとに「新教育」的な政策を検討・立案し始め、1947年に初めての学習指導要領を発表した。それは、各教科の内容の具体を児童と社会の要求に応じて「教師自身が自分で研究して行く」ものと捉え直した文書であり、その研究のための「手びき」「参考資料」という意図で、「試案」と称された。そこでは、教育課程や指導計画が、「下の方からみんなの力で、いろいろと、作りあげて行く」（文部省、1947, p. 1）という新しい教育の方向から、地域の社会や児童の特性をふまえて立てるものとされた。教科内容の編成主体も文部省ではなく、教師個人や教師集団（学校）となるように、政策転換がされたのである。

教育方法に関しては、子ども達の意欲、興味、自発性が大いに重視され、ごっこ遊び、調査、討論、発表などの活動を通じて知識・技能を学ぶことも促された。これこそ生活的な課題や題目で単元（授業の数時間のまとまり）を組む生活単元学習、あるいは問題解決学習と呼ばれる方法や理論であった（山崎（編）、2018, p. 86）。

こうした改革の典型が1947年9月より先行して実施された社会科であったが、ここに戦間期米国のヴァージニア・プランが参照されていた。とくにこのプランの小学校版が社会科をコアとし他の教科に関連づけたコア・カリキュラム（広義）であった点を重視して、カリキュ

表1 戦後新教育関連の年表

| | |
|--------------------|--|
| 1945年8月 | 政府・文部省がアメリカ占領軍の関与のもと、新教育的な政策の検討を開始。以降、多くの会議が開かれ、様々な文書が発表される。 |
| 1946年3月 | 米国教育使節団(第1次)が来日し、報告書が発表。 |
| 1947年3月 | 初めての学習指導要領(一般編)が発表。以降、各教科編の分冊刊。 |
| 1947年4月 | 3月31日に公布された教育基本法と学校教育法により、6・3・3制（小学校6年・中学校3年・高等学校3年）が導入。 |
| 1947年9月 | 先行して社会科が実施。米国戦間期のヴァージニア・プランが参照されたもの。戦後新教育の実践の実質的なスタートとなる。 |
| 1947年～ 1950年代前半 | カリキュラム・ブーム。各校が公開授業・研究会を、各団体が研究会(ワークショップ)を開催し、多数の教師が参加。それらや冊子類のうちにコア・カリキュラムを研究テーマとした例が増加。 |
| 1948年10月 | コア・カリキュラム連盟(コア連)が結成(第1回全国コア・カリキュラム研究協議会の初日10月30日にて)。 |
| 1951年7月 | 学習指導要領の改訂(一般編と各教科編分冊)。教科課程に代わり教育課程という用語が現われる。戦後新教育の継続。 |
| 1958年10月 | 学習指導要領の改訂(小学校、中学校、高等学校で1冊ずつに)。教科内容についても詳細に記述。文部省が法的拘束力を初めて主張。一般的に戦後新教育が収束した時期とされる。 |

ラム全体の枠組みを組み直すほど本格的な計画化（図表化）を試みる学校が続出した。

それらの学校が相互に連絡を取り合うべく 1948 年 10 月に結成されたのが、学校加盟（および若干の個人加入）による運動団体、コア・カリキュラム連盟（コア連、1948-53 年）であった。コア連や各教育委員会など諸団体は各地で研究集会（ワークショップ）を開催し、各校も公開授業や研究会を開いたが、それらや冊子類のうちに、コア・カリをテーマとしたものが増えていく。こうしていわゆるカリキュラム・ブームが 1950 年代前半にかけて全国的に見られ、教科課程、学科課程に代わる教育課程という用語とともに、戦後新教育が普及していった。だが 1950 年前後から「学力低下」「はいまわる経験主義」といった批判を突き付ける勢力が現われた。その上、文部省が 1958 年改訂の学習指導要領を法的拘束力を持つものとし、各教科重視の系統的なカリキュラムが政府からも民間教育研究団体からも求められるようになると、戦後新教育は各校・各地で試みられなくなって、終息していった。

続いて、コア・カリを教師にとってのカリキュラム経験や意味から捉え直す作業のイメージづけをするために、筆者のインタビュー経験を本研究の動機として例示する。まず示したいのは、兵庫県加西郡在田小学校の戦後初期当時の研究主任、川嶋巖が元同僚（インタビュー当時の校長）に電話で語った言葉として、筆者が彼女から伝えられた、次のような問いである。

「なぜこれだけ自分たちが寝食忘れて情熱を込めて、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。何で無くなったのかというのが、不思議でしゃあないんや。」

つまり、熱心に取り組んだコア・カリが衰退した理由がわからないと問われている。当時在田小で作られたはずだが校内では見つからなかった冊子が見つかったことが元同僚から伝えられた川嶋は感激し、「我が子が見つかったように思う」と涙したという。こうした話から、コア・カリの冊子類は思い入れを込めて大切に思われていたと実感がされた。

だが、教育史や教育方法学の先行研究は、とくに冊子類に載ったカリキュラム計画の図表分析を中心としており、当時の教師の想い、たとえば教師にとってコア・カリがどんな意味を持ったかを具体的に描いてこなかった。

戦後の著名な学校や教師をモノグラフ的に集録した白井（監修）（2013）は、当時の教師達のインタビューを活用した点で注目できるが、コア・カリについては一章分のみで、墨田区立（旧本所区立）業平小の戦前から戦後にかけての経験主義教育が分析されている（木村、2013）。

21 世紀に目を転ずると、ここ数年間、教育行政は現場にカリキュラム全体を見通す視野を求めており、カリキュラム・マネジメント、横断的カリキュラムといった用語が流行している。それらの本質は、視野をそれぞれの教科の内部にとどめずに、複数教科間の関係など、学校カリキュラムの広い範囲に及ぼすという、いわゆる総合性（または全体性）にある。これらの先駆は戦後初期のコア・カリに求めることができる。もし現在にコア・カリが継承されていると考えるならば、横断的カリキュラムなどの範囲は、幅というよりも、領域というべき広さをもつものとなる。

1-3 コア・カリの広狭の定義（語義）と教師にとっての意味〔目的〕

先ほどコア・カリの広狭の二つの定義を示したが、広義のコア・カリは、しばしば同心円で図示される。各教科が分かれたままにとどめずに、カリキュラムにコア（中心、中核）をもうけ、そのコアとしての活動（生活、経験）を広げ・深めることを目的とする中心課程を置くだけでなく、その手段（用具、道具）として必要となりうる教科の知識、技能（技術）、態度を教えるための周辺課程、基礎課程（他）を置き、コアと周辺とを有機的に関連させたその全体を指す（日本教育方法学会（編）、2004, p. 534）。コア・カリは、これまでも論者や学校ごとにより、多彩な図表で「〇〇プラン」「〇〇教育課程」などとして表現されてきたが、それらに共通した意図は、バラバラに分化した分科主義的な教科・科目を、同心円のうち二重目の円として「総合」化する点にある。つまり広義のコア・カリとは、各教科・領域でバラバラにせず、そのうち一つを取り出してコア（中心）と見なし、他の全てを関連づけた計画、プランをいう。広義に指し示される範囲はカリキュラムを全体的に含むのだから、最も広い場合となる。

他方で、狭義というのはこのうち、中心として描かれたコア（中心課程）のみを指す場合である。今日的には、コアだけを見れば、体験・経験・活動を主とした点で、生活科、総合的な学習に近い。だが狭義のコアだけ取り出すと、広義に比べて範囲が限られ、各教科で教える知

識・技能との関連付けが強調されない点で、知識・技能を否定し経験を偏重するものとして批判される余地が残る。実際にコア・カリがアメリカのデューイらの経験主義と同一視され、その論を引き写した児童中心主義、あるいは子どもの今ここの経験を偏重し将来必要な科学にまで高まらないといった点で「はいまわる経験主義」(矢川, 1950),あるいは社会適応主義などと規定され、批判されてきたが、それはコア・カリを狭く捉えた場合に当てはまる批判だった。マルクス主義教育学者の矢川徳光ら批判者は、コア・カリが、科学・教科か生活・経験かという対立のうちの後者のみを、つまり(客観的な)教科主義や系統主義ではなく(主観的な)経験主義のみを重視しているものと捉えた。

だが実際の広義のコア・カリは教科と経験の両立を意図していたのだから、これらの批判は外側から、二項対立(二元論)の図式を押しつけた解釈と言わざるをえない。

ここに、ヴィゴツキーのいう語義と意味という対概念を援用したい。彼のノート「意識研究の問題」(1923)に即して佐藤(2022, p. 186–187)は、「人間の意味世界は客観的な形の記号そのものを基礎とした社会的な語の語義と、個人的な語の意味で」作られるものと整理する。各教師がコア・カリキュラムという語に関して構築した意味世界もまた、語義と意味に分けて捉えられる。まず語義とは、コア・カリに関する上述の広狭両面の定義にあたる。この定義は社会的に共有される側であるだけに、上述のような批判に開かれる点はいいが、各教師の意味世界からすると外発的な定義と言える。対して本論文は、この語義という「物質的、外的対象である記号」だけでなく、各教師個人にとって「内的な存在」である意味(佐藤, 2022, p. 192)の側にとくに注目するものである。語の語義だけでなくその語の意味というもう片方も揃ってこそ、意味世界のほぼすべての側面の把握と語の位置づけとが可能となる。

以上の考察を活かし、本論文は、コア・カリを構成すること、それを続けることが教師にとってもった“意味”を明らかにすることを目指す。考察の重点を、コア・カリに対する外的なイデオロギー的な批判でなく内的に、教師が自らの経験をもって直面したような、コア・カリを構成することの持ったプラスとマイナスの“意味”の方に、すなわち各教師個人にとっての内発的な経験の方に置き直すのである。語義は「固定的」でわかりやすい一方で、意味の方は「常に動的・流動的」で複雑になるものの(同書, p. 192),あえてこうした意味に注目していきたい。

以上より、本論文は研究の目的を、コア・カリキュラムを構成し続けることが、戦後初期においてどんな意味をもっていたかを、教師各人のカリキュラム経験の側から解き明かすことに定めるものである。

2 研究の素材と方法

2-1 史料と先行研究、及びそれらの限界〔素材〕

ではコア・カリキュラムといういわば記号を構成し続けることが、教師にとっていかなる意味をもったかは、何を使えば明らかにできるのか。

まず、コア・カリキュラム連盟の加盟校他が、共同研究で生み出してきた図表が活かせる。コア連に関係した研究者(ほとんどが東京高等師範学校、後の東京文理科大学、東京教育大学、現在の筑波大学の出身者)と教師達の論考が、機関誌『カリキュラム』(コア・カリキュラム連盟(編)(1948–1960)。後に日本生活教育連盟(日生連, 1953–)が編集。B5判)や他の教育雑誌に多数掲載されている。当時、各校による公開授業付きの研究発表会や、各校教師や研究者による研究集会(ワークショップ)が盛んに開かれていた。これらの会で配られた冊子や報告書、そして『カリキュラム』以外の雑誌、そして各自治体の教育史を収集・通読すると、コア連の加盟校だけでなく、他にもコア・カリを自称したり、それに似たカリキュラムを作成したりした学校が多々見出せる(関係校と総称する)。これら様々な各校や多くの層の教師達の考えを知るためには、冊子類(あるいは研究物)と総称できる研究紀要、「〇〇プラン」「〇〇教育課程」などと題されたカリキュラム冊子、学習指導案集などを収集し、活用するような研究がある。先述した川嶋のような教師達が想いを込めて作った冊子類である。

改めて冊子類を定義すれば、学校や自治体の教育活動の計画(プラン)としてのカリキュラムを、図や表の形に表現し、解説文や論文も加えて、10数頁から数100頁、最高で1000頁近くの冊子にまとめて綴じたものである。地域の印刷所に発注し活字を拾って組んでもらった版(活版印刷)もあるが、過半数は各校の教師達がガリ切り(ロウ紙に鉄筆で手書き)で執筆し、学校の印刷機とホチキスで作られた謄写版(孔版印刷の一種)であった。1350冊以上を通読したところでは、図表やそれを載せた冊子類は、加えて各校における論議と研修、それらの経

験が集大成されたものであったと実感された。(大量の冊子類から抜粋・編集がされた資料集として、金馬・安井, 2018, 2019; 金馬・安井・溝邊, 2020, 2021, 2022 がある。)

コア・カリ関連の先行研究としては、大学教員や現職教員院生による紀要論文、編著や単著の数章分、あるいは地方自治体の教育史での記述が多い。これらは、各学校のリーダーが戦後初期の回想文を寄稿した論集(梅根・岡津, 1959)に典型的なように、著名な各校のモノグラフであった。全国横断的な集約や到達点の分析については、単独の研究(川合, 2000; 臼井, 2006)や、共同研究による編著(肥田野・稲垣, 1971)も編まれてきたが、著名な学校や教師の動きが中心の記述であった。

他方で、社会科という一教科の領域に限る研究(平田・初期社会科実践史研究会, 1986)や、国語(加藤, 2005)、理科(溝邊・稲垣, 2005)、音楽(菅, 1998)、家庭科(山田, 1998)についてもあるが、当該の教科的な要素が中心課程や周辺課程にどれだけいかに含まれていたかを分析したものが多く(日常生活課程と呼ばれた第二コアに関する研究(安井・山口, 1991)もそうだが)、いずれも単一の教科等に対象を絞り込んだ点が限界と言える。対して本論文では、コア・カリは分析的にでなく、総合的に研究すべき対象であると捉え直す。

他方で、社会科教育の研究者による理論的分析があるが、小原(1998)のように、関心がカリキュラム計画(プラン)としての「構造」や単元の分析(木村, 2006)に向けられてきた。それらに対して本論文では、カリキュラム編成の主体としての教師を強調すべく、「構造」よりも「構成」という概念を重視したい。構成概念のうちには、計画の構成という計画化の段階だけでなく、計画をもとに実践を構成していく実践化の段階をも、同時に含めることができる。本論文は、学校自体やそこで作成された冊子類自体や図表そのものよりも、これらを構成し活用・実践化し、そうし続けた教師の経験自体に対象を見定めることで、教科等に切り分けず、カリキュラムが全体として持った意味を明らかにするものとなる

2-2 コア・カリをめぐるインタビュー調査の必要性

[方法 1]

コア・カリは、構成をめぐる困難があろうとも、戦後初期にブームを起こした事実がある。流行したと言われる中には、コア連に加盟しなくとも、コア・カリに類似した図表を作った関係校と教師達も含まれる。そこで、

加盟校やリーダーに限らぬ様々な元教師達から、コア・カリにとどまらぬ様々な面に関する語りを豊富に聴き取る必要性がないか。

教育は目の前の子どもを今とは違う子どもの姿に「変える」営みであるため理想が先行する。価値的・意図的・目的意識的な営みが教育であり、一見主観的なねらいや想いが先に立つことは致し方ない。よって、聴き取られる教育の事実には、いわゆる意味、例えば情感・情念・情動や理念、価値観が切り離しがたく結びついてくる。

素材に冊子類を加えても、文字史料からは明らかにしきれないこと、もっと別に明らかにすべきことがある。それは現実に関わる実践面と経験面である。雑誌にも冊子類にも書き表されていないような、教師達が実際に行なった実践・活動や、彼らの経験を聴き出すことがいる。以上から、私はインタビューが必要であると考えて、数多く実行してきた。

先行研究では、本論文に似た関心分野に「学校を基盤とした(または学校に基礎をおく)カリキュラム開発」(School-Based Curriculum Development; SBCD)に関する諸研究(田村, 2019, 2022)がある。こうした視野での教師のカリキュラム開発能力をめぐる研究としては、教師がカリキュラムをつくる経験に即して困難、感情を対象化した木村(2010)、木村・藤井・三河内(2023)、緩利・青木(2022)があるが、これらは社会科や総合的な学習の時間・探究といった一つの領域・教科に関する研究であった。カリキュラムの一部に焦点化しなければ、現場も研究も着手のしようがなかったからだと考えられる。だが、カリキュラム全体を包括し、かつプロセスに注目した研究こそが必要ではないか。

戦後初期まで遡るなら、盛んにカリキュラム全体の構成が試みられた前例がコア・カリキュラムというキーワードにより見出せる。とはいえ当時の教師達にはコア・カリが困難に思われたわけだが、その経験や心理そのものの研究が、今日的な意義をもつ。その困難が教師の内側、内面や感情の問題であるだけに、先行研究が十分活用してこなかったインタビュー記録を蓄積・活用することが必要と考え実施するものである。

2-3 協力者、データ収集の手続き、倫理的配慮

[方法 2]

多くの協力者(インタビュイー)を得ようと模索した結果、表 2 に示した協力者が得られていった(許可を得られた方については実名を記す)。まずコア連の後身、日

本生活教育連盟（日生連）の会員の中野光（当時中央大学教授）から候補者リストの提供を受け、9名（表2に載せなかったものも含む）が紹介された。自らも冊子類の所在調査と併せて依頼し、そこで紹介された方々など10校（件）分を加えて行なった。他方で、表2に示したように、別件で総合的な学習の参観・助言を求められてきた岸本清明（当時小学校教諭）から、兵庫県南東部の加東郡（現加東市）に勤めた元同僚や恩師の5名が紹介された（「加東郡」）。さらに4件の共同研究のインタ

ビューに参加した（「共同研究」。先述の臼井編に関連した2件以外は割愛）。他にコア・カリの衰退後に、社会科中心に研究してきた教師や集団も加えていった（「社会科」関連。表2では全て非表示とした）。

結果として、元児童、研究者、遺族なども合わせてのべ44件（座談会の形をとった例や、同一人物に再度行った例も含む）、人数としては、元教師に限ると51名に対して、インタビュー調査が実施できた。本論文では、学校運営や研究校のリーダーと言えない教師も含めた。な

表2 コア・カリキュラム関連のインタビューの経緯と詳細（「社会科関係」、元教師以外は略）

| 通算 | 区分 | 元教師勤務校・地 | 協力者 元教師(生年西暦) | 元教師以外 | 共同研究者、同僚者 | 実施 年月日 | 時刻、時間量 | 場所 | 記録質量 | 通し校数 |
|----|------|------------------|---|----------------|---|------------|---------|---------------------|------|-------|
| 1 | コア1 | 加西郡在田村(加西市)在田小 | 竹内毅(1926)、長谷川憲正(1930) | 元児童・青山俊代(1938) | 山下現泉小校長、岸本清明(東条東小教諭) | 2005 1・29 | 午後3時間 | 校長室 | 20 | 1 |
| 2 | コア2 | 墨田区(旧本所区)業平小 | 高木浩朗(1928)、T. K.(1926)、大久保春秀(1926)、長谷川秀男(1931)、根本映男(1932) | 元児童 | 修士1、学部4 | 2005 5・14 | 夕方4時間 | 墨田区内某店 | 34 | 2 |
| 3 | コア3 | 尼崎市塚口小 | 末方鐵郎(1925) | | 神戸大生4 | 2005 7・11 | 午後3時間 | 某喫茶店 | 35 | 3 |
| 4 | コア4 | 岸和田市城内小 | 小垣廣次(1923) | | | 2005 9・20 | 午前2時間半 | 校長室 | 22 | 4 |
| 5 | コア5 | 川口プラン | 村本精一(1908)、板倉三重(1916)、斎藤晴雄(1931)、篠崎久(1930) | 村本真里子(精一妻) | 伏木久始(信州大) | 2005 9・26 | 午後3時間 | 埼玉教育会館101 | 31 | 5 |
| 7 | コア6 | 上水内郡若槻村(長野市)若槻小 | 大日方義幸(1929) | | 杉田現校長、教頭・教諭3名 | 2006 2・5 | 午後3時間 | 校長室・会議室 | 41 | 6 |
| 8 | 加東郡1 | | M. M. (1927) | | 岸本清明(教諭、元同僚) | 2006 4・24 | 夕方1時間半 | 協力者宅 | 18 | |
| 9 | 加東郡2 | | M. M. (再) | | 岸本清明(〃) | 2006 5・15 | 夕方2時間半 | 協力者宅 | | |
| 10 | 加東郡3 | | 大前信義(1924) | | 岸本清明(元児童) | 2006 5・16 | 夕方2時間 | 協力者宅 | | |
| 11 | コア7 | 横浜市城郷小 | 伊従寿雄(1926)、梅原福司(1922) | | 清水現校長、現副校長、修士1、学部生3名 | 2006 7・16 | 午前昼5時間 | 校長室 | 66 | 7 |
| 12 | コア8 | 奈良師範女子部附属小、和光小ほか | 久保田浩(1912) | | 安井一郎(獨協大)、東京学芸大連合大学院博士生、大島崇(修士1、現大分大)、学部4 | 2006 10・22 | 午後夜5時間 | 調査者勤務大学(以下、本学)個人研究室 | 47 | 8,9 |
| 13 | 加東郡4 | | 稲継静江(1926) | | 岸本清明(元児童) | 2006 11・1 | 夜2時間 | やしろ鴨川の郷 | 28 | |
| 15 | 加東郡5 | | 山本浩一(1922) | | 岸本清明(元同僚) | 2007 2・5 | 夕方2時間半 | 協力者宅 | 32 | |
| 16 | 加東郡6 | | 小紫(小林)博(1928) | | 岸本清明 | 2007 2・6 | 夕方1時間半 | 某病院ベンチ | 13 | |
| 18 | コア9 | 館山市北条小 | 安田豊作(1912)、渡辺嘉助(1922)、金木賢三(1927)、石井辰雄(1928) | | 諸岡現校長、教諭数名。小滝・安房社会科教育研究会前会長、修士・学部生10名(大島、東宏乃(後に湘南工科大)他) | 2007 6・1 | 昼午後4時間 | 北条小サロン | 36 | 10 |
| 20 | コア10 | 横浜市石川小 | 大飼春雄(1921)、横溝佐和(1932) | 清水銀造子息 | 修士生2名、学部生2名 | 2007 12・1 | 午後夕5時間 | 本学ゼミナル室 | 74 | 11 |
| 21 | コア11 | 香川大附坂出小 | 岡野啓(1928)、亀山信夫(1928) | | 附属坂出小教諭2名 | 2007 12・8 | 午後3時間 | 岡野先生宅 | 40 | 12 |
| 22 | 加東郡7 | | 稲継静江・大前信義(再) | | 岸本清明 | 2007 12・15 | 午後3時間 | 鴨川小会議室 | 52 | 2に同じ |
| 29 | 共同研究 | 東京・岡山 | 高木浩朗(再) | | 本全清博(滋賀大)他 | 2009 6・6 | 午後 | 協力者宅 | - | |
| 30 | コア12 | 港区桜田小 | - | 樋口澄雄息女雅子 | | 2009 7・7 | 午後2時間 | 明治図書館会議室 | 23 | |
| 32 | コア13 | 横浜市石川小 | 大飼春雄(再) | | | 2009 9・3 | 午後1時間 | 本学研究室 | 未 | 11に同じ |
| 33 | 共同研究 | 兵庫 | 末方鐵郎(再) | | 前田賢次(北科大)他 | 2009 9・20 | 午後3時間 | 神戸市内喫茶店 | - | 3に同じ |
| 36 | コア14 | 和歌山市吹上小 | 湯川馨(1927) | | 和歌山市社会科教育研究会の会員教師たち | 2009 12・28 | 午後3時間 | ホテルグランドイ和歌山 | 56 | 14 |
| 37 | コア15 | 足柄下郡(南足柄市)福沢小 | 石田公夫(1928)、梅原福司(再)、他 | | 修士1 | 2010 2・16 | | 福澤小 | 未 | 未転載 |
| 44 | コア16 | 横浜市A小 | M. N. (1935) | | | 2021 9・18 | 午後夜2時間半 | 電話にて | 15 | - |
| | 総計 | 44件 | 51名((再)を除く) | 元児童達3・子息2 | | | 125時間以上 | | 1486 | |

※「通算」は一連のインタビューの通し番号だが、本論文に関連しないものは割愛し、「区分」に関連の度合いがわかる小分類を示した。なお、記録頁数とは40字×40行換算。

お、教師インタビューを併用した研究に、カリキュラムの全体構成に及ぶ研究校調査もあるが、学校長（島田・木原，2018），学校長・研究主任（栗原，2000），中心的役割を果たした人物（矢野他，2020）に対象を絞ったものであった。

本論文で中心的に扱うのは、表2の区分欄に“コアX”と表記した16件である。インタビューを終えるたび、テープ起こしした記録（以下、記録）の小冊子を作成・蓄積してきたうち、文字起こしをした14校分（元教師としては28名分）を本論文で活かす。加東郡の教師達5名はコア・カリの関係校ではない学校の勤務者だがその語りも活用するため、総計15校分（33名）となる。

なお、協力者の年代は、ほとんどが大正10年～昭和10年、すなわち1921～1935年の生まれに収まった（33名中4名のみがその上の世代）。

氏名については承諾が取れた方に限り、歴史的な検証にも耐えるよう、明示することとした。インタビューの場では、感謝されたことがほぼ全てであり、実名を記すことは、彼らの行動と想いを顕彰し、後の時代に継承するために、責任を持って行うべきことと考えた。

具体的なインタビュー調査の作業工程としては、以下のような手続きを続けてきた。倫理的な配慮を含めて示すが、ここで確認したいのは、協力者にインタビューの文字起こしを送付して、当事者としての修正・削除、加筆を最大限尊重してきたことである。

1. 情報収集) 知人（先述）から仲介された際、または戦後初期コア・カリ関係の冊子類の貸与・複写を関係校や自治体の教育研究所他に依頼した際に、インタビュー協力者の紹介の可否も尋ねた。

2. 依頼と準備) 紹介された協力者に対し、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。表3）を列挙したものを郵送した。その際、個人情報保護やデータの扱いについて通知して了解を得た。また、記憶やメモを用意する際の助けにと、事前に拙稿や当時の史資料、入手できた冊子類、先行研究のいくつかも送付することで、当日までに時間をかけて準備がなされるようにした。

3. 実施) 協力者宅、小学校や大学、施設や店ほかで聴き取りを行なった。可能な場合は、連絡がつくかぎり複数名に声かけを求めるとともに、現在の学校関係者、学生・院生ほかに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感がある。

当日は、事前に送付したインタビュー項目の順にこだわらず、まず協力者から、項目群（表3）を念頭に置き

つ自由に語っていただいて、次いで補足で質問をしていくという、その場に応じた流れで進めた。いわゆる「半構造化インタビュー」にあたる。

史資料が自宅にあれば持ち寄ってもらい、加えて当方は先行研究や自著の論文なども持ち込んで手元に置いて参照し合った。ときに協力者から、経歴メモ、年表、著書なども持参され、譲渡されることがあった。

4. 記録（仮稿）と礼状の送付、修正依頼) 許可を得てICレコーダーなどで録音し、後に調査者かセミプロがテープ起こしをし、文字データに変換していった（1枚あたり40字×40行）。語り口、方言なども本人が承諾した限りで残した。文字に起こしたり、直したりしながら何度も読み込み、内容上のまとまりを見つけ出し、小見出しをはさんでいった。調査者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、仮稿としてまとまりを見たら印字をし、協力者に加筆・修正・削除を依頼するため返信用封筒付きでフィードバックし、ペン入れされた稿の返信を受けた。例外なく全員が応じてくれ、おびただしい数の指摘が得られた。なお、複数回行えた協力者もいたものの、基本的に一人あたり一回のインタビューとなったため、この往復のやりとりを重視した。

5. 完成稿と送付) ペン入れされた仮稿を全員から入手した後、それらの修正を反映させた完成稿を作成し、プリントアウトして小冊子にまとめた。協力者に送付することで謝礼に代えた。数人からは追加の情報が、後日に手紙や電話にて得られた。4. と5. を重視することは、トランスビューの代わりとなったものとする。

2-4 分析方法論の模索

—統合TEMがふさわしい理由〔方法論1〕

本研究にふさわしい記録分析の方法は何か。当初オーラル・ヒストリーを考えたが、図表としてモデル化することもめざすようになった。ライフヒストリーやライフストーリーは、本研究が人生全体を対象とせず、教職歴のうち戦後初期に限られるため、採用できなかった。グラウンデッド・セオリー・アプローチにも注目したが、その結果図は構造を表せるものの、対して本研究ではカリキュラム構成の過程こそ重要と考えた。このように、方法の選択が難航する中で、25以上の方法論を示した『質的研究法マッピング』（サトウら，2019）を入手し、多くの選択肢の中から検討ができ、かねてから知っていたTEM（Trajectory Equifinality Modeling）に再度着目し始めた。それは複線径路等至性モデリングと訳され

表3 質問項目（インタビューガイド）

| |
|---|
| ●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 |
| ●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意図されていたらどれほどか。実践し始める決断。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どう思っていたか。 |
| 3、勤務校での論議および研修。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。 |
| 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。それらの決断は誰がどんな理由からか。 |
| 5、学校の公開研究会または自主的なたちでの参観者はどこから来たどのような方々か。寄せられた感想や批判でとくに印象深かったもの。「学力低下」「はいまわる経験主義」といった批判は。 |
| 6、当時ご自身で、機関誌『カリキュラム』や『生活教育』をいつから購読し、どのくらい活用されていたか。勤務校で購読したり、回し読みがされていたか。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は。 |
| 7、コア連や日生連の研究者たち、または大学の先生方との付き合いは。 |
| 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は。幼稚園や中学校などとの連携は。全国のコア・カリキュラム研究校との交流・関係は。 |
| 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か。先生自身、校外などでの活動は。 |
| ●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か。コア連・日生連の加盟校や会員、研究者だったか。それ以外にもあったか。 |
| 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か。研究主任か、各担当が自らの実践をもとにして書いたものの合作だったか。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か。冊子ごとに意味合いが違っていたか。 |
| 13、スコープとシーテンスなどの概念のいくつかを意識して作成・実施されたか。またはそれらに対する批判意識からだったか。ご存知のことやご意見は。 |
| ●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」など様々な批判で、先生の印象に残っているコトバは。学校や地域で内外の先生方などが言っていたものは。どのような意味でか。 |
| 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か。勤務校内の研修や先生方の論議に、影響はあったか。 |
| 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か。その感想・意見に変化は。 |
| 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。 |
| ●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か。とくに他の学校に異動されてから。 |
| 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り、生活科・総合的な学習も削減と言われるがどのように考えるか。 |
| 20、現在の学校教育や今後の教育改革に対しての考え。 |
| 21、その他ご感想や、若い学生、教師に対するメッセージを。 |
| ●補足 |
| 22、「コア・カリキュラム連盟」の関係校リストで、思い出のある個人会員、関係校は。 |

（注）実際は箇条書きであったが表に直し、問いかけの語尾は簡潔に言い換えた。

協力者に送付した実際のものでは、各校の事情に即して加工したことがある。

「時間経過とともにある人間の文化化の過程を記述する手法」（サトウら，2019，p. 16），「人生径路のモデルを描いていく手法」（サトウら，2023，p. 7）とされる。検討の結果，以下の理由から，本研究にふさわしい方法と判明したため，本格的に採用し着手することとした。

- ・多様性，複線性をキーワードとし，かつ経験自体を対象化できる。
- ・カリキュラムをめぐる教師の経験のプロセスをモデル化できる。

- ・モデルに即して，複数のインタビューと記録が一手に分析できる。
- ・協力者の人数が多数になっても，膨大なデータを図に要約できる。
- ・等至性というものが研究の関心から設定でき一貫した分析ができる。
- ・等至点に向かう径路が複雑に分かれても，全てが図に盛り込める。
- ・数珠つなぎ的に似た話が頻出しても，連続的に描き込める。

一言で言えば、教師の経験に関する膨大な語りを、プロセスを含んで一手に図示できる点が有利であると考えた。なお、調査者は教育学者かつ大学教師で、協力者と同一教師でもあり、インタビュー記録を深読みする危険性がある。そこで本論文の後半では、解釈の根拠をインタビュー記録の豊富な引用でもって示すこととしたい。

なお、TEM は文化心理学の一つの方法論であるが(木戸・サトウ(編), 2023), 本研究は、集団的に作り出されたカリキュラムを文化的な記号として扱うものであり、カリキュラム研究(さらには歴史研究)への TEM の活用例となることもめざしたい。とくに今回のインタビュー協力者が数十名と多い点からは、TEM の方法論にとって、統合性や総合性に関わる示唆が得られる可能性がある。

2-5 TEM の試行的な進行

—「仮図」の試用【方法論 2】

本研究では、協力者の人数が 30 名弱にのぼったために、一度の作業で図が描き切れないと考えた。そこでまず、A 3 判に付せん紙を貼り並べるかたちの「仮図」を作成し始めた。アナログ的に付せん紙を使ったのは、移動も差し替えも自由であり、また色分けすることで要素を仮に分けられるからである。記録を読み直しつつ、5 件ほどを終えた時点で大幅な貼り替えが必要となるなど、データを読み切るまでに、頻繁に並べ替えや付け足しを繰り返していった。

最終的な図はパワーポイントにて作成した。だがその前に、付せん紙による仮図を作成してみると、修正すべき点が数多く思い当たった(本論文の次の章=3 に詳述する)。その上で、記録のうち、引用すべき部分を特に熟読し、以下の分析結果(TEM 図で全体を見る 3 と各点を詳述する 4 に分ける)及び各校に即した考察の記述を貯めていった。

3 分析結果としての TEM 図と考察

以上のように、記録を TEM で分析し、結果として図 1 (以下、TEM 図)を描くことができた。各要素に添えた数字は、表 2 の区分欄に“コア X”と表記したインタビューの順番であり、何件が書き込まれているかによって、15 校のうちの頻度を示すようにした。なお、数字を

灰色に塗ったケースは、次章=4 の考察において詳述したものである。

33 名という協力者の件(人)数は、TEM としては過大に見えるが、学校数としては 15 件(校)であり、「1 / 4 / 9 の法則」のうち、サトウ・安田(2012, pp. 7-8)で課題とされていた 4 の自乗、つまり「 16 ± 3 人」に当たる。 9 ± 2 と捉えると「径路の類型化」ができるが、それより多くの事例を扱った場合に対する示唆が期待できる。

続いて以下で、各点の定義をサトウ(2009)、サトウ・安田(2012, 2017)、安田ら(2015)、前掲サトウら(2019)を基にして示す。そして、結果を経緯や改訂過程を含めて示し、続いて考察も加えていく。

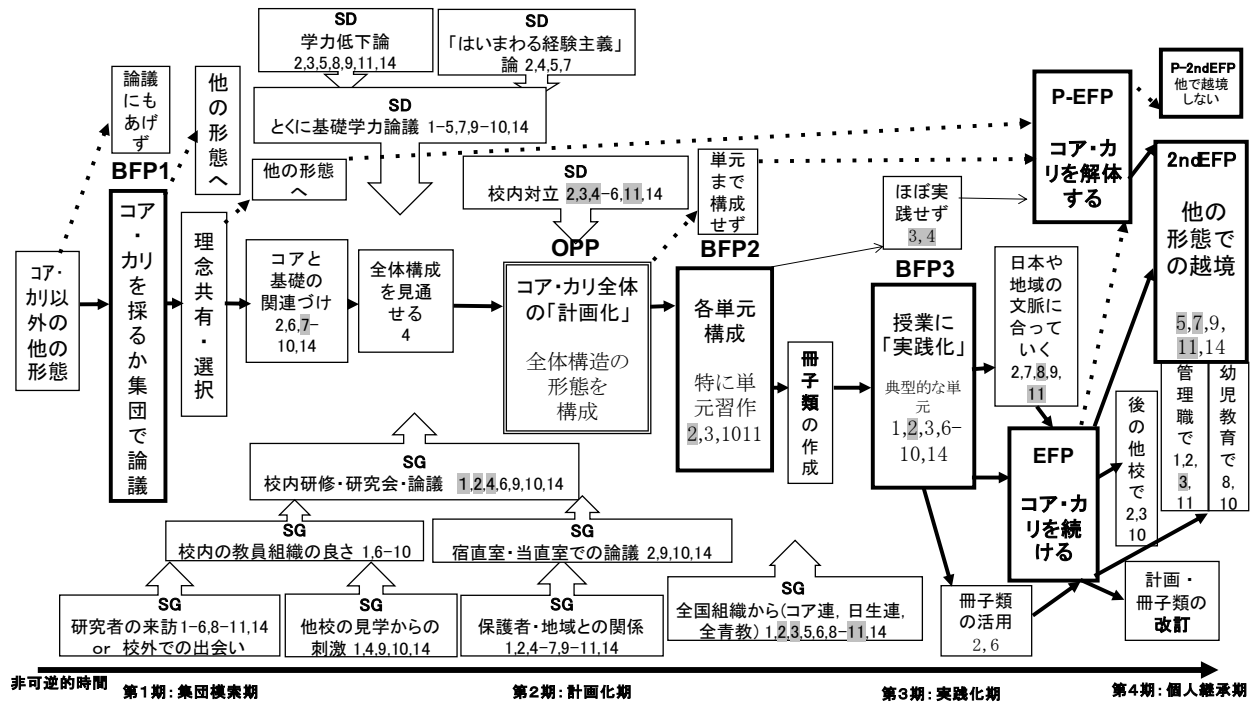
(a) 等至点(EFP = Equifinality Point) 非可逆的な時間の中でなされる行動や選択が、複数の異なる径路をたどりながらも、類似の結果にたどり着く収束点である。研究上の焦点化がなされ、かつ協力者にとっても重要な点である。本論文では、「コア・カリを続ける」ことに定めた。

作業では、このポイントが特定できるまで改訂を繰り返した。インタビューの開始前は、コア・カリを「始めること」に注目していた。だが、実際に協力者として依頼できたのが、ほぼ戦後初期に新任だった世代であったため、学校として始めた経緯を聞き取ることができなかった。彼らはコア・カリが多く作成された 1948 ~ 50 年代初めには、最若手で認識が及ばなかったか、作成が始まった後に異動して来た方々であった。

(b) 両極化した等至点(P-EFP = Polarized Equifinality Point) 等至点に対する論理的な補集合として設定され、等至点と価値的に背反する行動や選択を捉えたものである。

本論文では「コア・カリを解体すること」とした。仮図の段階では、多く語られた「校内研究」や「研究発表会」にしようと考えたが、この世代が共通して語ったのは、コア・カリを「終えた」方だった。かつ総合的なカリキュラムにとっては「解体する」と名付ける方が、研究や発表会を進める体制が教科バラバラなものに変化する様が具体的に捉えられるため、これを等至点としようと思い立った。だが、最終的には等至点を「コア・カリを続けること」としたために、その対になる補集合の方を、コア・カリの総合性を「解体する」場合に定め直した。とはいえ、1960 年代までにはあらゆる関係校でコア・カリが作られなくなり、遅かれ早かれ「解体」された事実がある。そこで図 1 では、「続ける」からも、「解体する」に向けた点線矢印を付した。

図1 教師集団のコア・カリキュラム経験—径路の諸類型と多様性



注)

| 略語 | 意味 | 記号 | 意味 |
|--------|----------|--------|------------------------------------|
| EFP | 等至点 | → | 径路(総合志向。〈困難さ〉を伴い、〈越境〉〈充実感〉をも伴い得る。) |
| P-EFP | 両極化した等至点 | → | 径路(〈越境〉は伴わず。) |
| 2ndEFP | セカンド等至点 |▶ | 他の径路(分化志向) |
| BFP | 分岐点 | アラビア数字 | 関係するインタビュー例 |
| OPP | 必須通過点 | 灰塗り数字 | 考察でとり上げたもの |
| SD | 社会的方向付け | | |
| SG | 社会的助勢 | | |

(c) セカンド等至点 (2ndEFP) 研究者が聞き取った話をもとにしながらも、当事者ご本人の視点から見て重要な未来展望を切り出したもので、等至点以後の、当事者にとっての目標や展望のようなものである。これは考察を経て得られるものであるため、5-2に至ってから示す。

(d) 分岐点 (BFP = Bifurcation Point), 及び可能な径路 分岐点とは、等至点へ向かう径路にて分かれ道が発生する点で、径路が発生・分岐し、分岐・選択が生じて、結果的に径路が複線化する有り様を示す概念である。つまり、その人を等至点へと導くうえで何らかの迷いや葛藤、複線性が生じた点になるものの、転機のような

な重大な意味はもたされない。

本論文では、3つを設定した。それに伴う「可能な径路」とは、ありうると想定される径路のことであり、点線の矢印で示すものである。

仮図ではまず、付せん紙に、「カリキュラム計画の作成」と「カリキュラム実践」に関するものが多く書き出された。分岐点としては付せん紙に、たとえば「計画／」と書き、二枚に分かれていた要素をセットとすることを思い付いた。分岐のうちの一方は、当初等至点であると考えた「解体」に向かうが、他にも脇道であるかのように、コア・カリ以外の「他の形態へ」逸れていく径路も描けた。

結果としての図1は、一本の筋を貫いて、「コア・カリを採るか」(BFP1)、踏み出して「計画化」をし、「各単元構成」(BFP2)まで進むか、実際に「実践化」(BFP3)するか、といった一連の径路を見通せる図となった。とはいえ、全ての協力者が常に、コア・カリ「解体」の方向や、「他の形態へ」逸れる向きへと開かれており、それらを辿った場合がある。

以上からコア・カリを「解体する」道と、「続ける」道とがともに図1に描き込め、等至点に至るか否かという複線の径路が図示できた。

図1の概略をまとめ直せば、コア・カリを解体するか続けるかに至るまでに、まず1) コア・カリの理念自体を(コア連や他校と共有し)「選択」したか、及び2) コア・カリの形態を構成・「計画化」・単元構成し、3) 「実践化」までに至り、さらに構成を続けることができて深まったか、といった複数の分岐点の間の連続関係が見出された。また3)の前後に並行して、4) 「冊子類」に関して、作成・活用の過程、そして改訂したか否かといったことの補足ができた。

(e) 必須通過 (OPP = Obligatory Passage Point)

等至点を経験した人のうち、その状況に至るまでに多くの人が必ず通るような経験であり、かつ等至点に至る径路にあって必ず通るポイントである。

本論文の図1では「計画化」をそう位置づけた。これをTEM図から最終的に選び出すこととなった。「制度的」には個人の職歴に関してで、新任や異動による赴任と考えられる。だが本研究で重要なのは、集団的な要素の方であり、「結果的」な必須通過点の方となる。協力者としてご招待した(本論文の検討対象に選び直した)元教師はそもそも全て、コア・カリに出合った人のみである。逆に本論文の対象としなかったインタビューの中には、コア・カリ関連の学校や教師に接することさえなかった者も多くいる。なお、必須といっても「通常ほとんどの人が」という程度で良いとされるが、本論文で言えば、コア・カリの関係校に勤めていても、計画や冊子類を作る作業に積極的にならず、また赴任した学校でやっていた程度で受動的であった同僚達も語りの中には多く登場していた。

(f) 社会的方向付け (SD = Social Direction), 社会的助勢 (SG = Social Guidance) SDは等至点に近づくことを制約・阻害し、遠ざけようとして働く力を、SGは等至点に近づくことを促したり助けたりし、後押しする力を、象徴的に表したものである。これらの力は互いに拮抗関係にあり、「せめぎ合い」を起こすことがあるわけで、SDには、他に選択肢があるにもかかわらず、

特定の選択肢を選ぶよう仕向けるような環境要因と、それを下支えするような圧力といったニュアンスがある。

当初は、実質的に付せん紙に書き出した要素のうち、上記の各点のどれにも分類できないことからSDあるいはSGであると特定し、図の上下に配置した。社会的方向付けとは、コア・カリを続ける(等至点)か、コア・カリの解体(両極化した等至点)かを選ぶより前段階において、「各単元構成」さえ阻止する力と捉えて、様々な対立や批判、とくに「校内対立」を拾った。逆に「各単元構成」まで進むよう助勢したものとして、同僚、教員組織などの支えがあり、大きくは「校内の研究組織の良さ」及び「校内研修・研究会・論議」と名づけ、その場ともなった宿直室(または当直室とも呼ばれた)も加えた。さらに、「研究者の来訪」、「保護者や地域との関係」、あるいは「他校の見学からの刺激」、「全国組織から」(機関誌購読を含む)など、教師以外の動きも多様に位置づけられた。

このように、コア・カリをめぐるのは、社会的な方向づけや助勢が多く見出された。これほど多数にのぼったため、層をなすものとして配置でき、OPPである「計画化」に至るまでの背後に控え、その過程に散発的に介入し影響を与える、いわば控えの要素群と捉えることができた。

なお、実線矢印は実際の径路を、点線矢印は、実現可能性は高かったものの選択されなかった仮想径路を指す。この区別はあくまでも本研究のインタビュー協力者にとってのことで、点線矢印は、彼らが実際、コア・カリ以外の「他の形態へ」と逸れる方向を指すものとなった。図1の中で、実線矢印はいわば「総合志向」を示すものと捉えられ、その性質を明らかにすることが以下、考察の課題となる。それとは異なる点線矢印はほぼ常に、「分化志向」が潜む方向性と言することができる。

(g) 時期区分 以上を踏まえて時期を区分することができた。第1期は集団模索期と呼べ、コア・カリを当校で採用するかを集団的に論議していた段階と、全体計画が次第にイメージされていった段階も含む。第2期は計画化期で、コア・カリの全体計画と各単元(数週間、数カ月分の授業)の構想を実際に図表として描く作業が進められた段階である。第3期は実践化期で、それらの計画を実践に移していった段階に移る。第4期はコア・カリ自体が続かなくなっても、「他の形態」を採った段階である。ここに、学校の教師集団を離れて、学級担任や管理職として、コア・カリ経験を活用した段階も含む。先行研究には、あるカリキュラムを構成した経験だけでなく、その構成が続かなくなった後に得られた「他の形態」

の構成経験をも扱い、かつ連続した経験として位置づけた研究は存在しない。対して、カリキュラムの構成と収束の後の変化を時期区分に組み込んだ点こそ本論文の独創性と言える。なお、幼児教育の現場に移り、コア・カリに似た発想を発見してのめり込んだ協力者が複数いた。

4 分析結果の詳細と考察

以上の図1に集約された結果を基に、以下では具体的な各校と教師達のケースを詳述し、考察を加えていく。TEM図は全体像であり、抽象化された図であるが、同じ径路を辿りながらも多様に展開していた各ケースの具体を示す作業を加えれば、「ぶ厚い記述」(サトウ・安田, 2025, p. 107)が目指せる。他方でやはり、先述した「径路の類型化」が期待できるため、ケース相互の類似、及び相違にも言及する。

インタビューは先行研究でも行われてきたが、註記や断片的な引用にとどまり、主に補足情報として扱われてきた。本論文では、各教師の経験ができる限り詳しく、実感を伴って伝わるように、長めに引用する。インタビュー記録からの引用は金馬(2007b)での引用と重なる部分があるが、TEMを採用した本論文では異なる視点から引用することとなる。

なお、引用文中で、()はテープ起こしをした記録への当事者による後日の加筆、補足、言い換えを示す。また、短い省略は・・・で、長めの省略は・・・で記す。下線は、本論文の論にとって重要な表現や言い回しに付し、とくにコア・カリを構成し続ける意味に関連した部分である。また小見出しや本文中に、表2の“区分”欄に示した表記をもって、引用した記録や同様の語りがあった回を記す。なお、生い立ちと勤務校の変遷などの記述は、個人情報保護の観点から必要な限りとどめる。

4-1 「コア・カリを採るか」の論議と“教師集団” (コア7)—BFP1

まず、第一の分岐点(BFP1)が、当校の教師集団で論議をし、「コア・カリを採るか」否かに見出せた(図1の左側)。他の形態がコア・カリかをめぐる論議の結果、まず、狭義のコアや一つ一つの教科のままの形態にとどまる場合がある。または「コアと基礎の関連を実感」でき、かつ広義のカリキュラムの「全体構造を見通せる」という異なる径路をたどることがある。これはコア・カ

リの語義に即した分岐点であるとも言え、前者は「分化志向」の道であるのに対して、後者は「総合志向」の一連の道であり、本論文の以下では各校におけるその具体を明らかにする。

インタビューでは、カリキュラムを構成し続けたことの意味が語られた。例えば、横浜市立城郷小学校に勤めた伊従寿雄は、思い出深い実践例として、豚を飼って餌やりをし子を産ませる、田んぼを借りて米を作るといった生産教育、鉛筆の工場見学を同僚と進めた思い出を語った。

「教科書がない問題单元なんていうのは・・・この段階でどういう順番をするか、どう順序で指導するか、それによって子どもの学習がどのように達成されるかということ(カリキュラムの全体計画の構成—引用者注)を自分でやらないといけない。他に無いんですよ。本屋にもそれにあたるものはないんですよ。さしあたって先進校の何々プランをやっている学校を見ていたりもするけど、その学校の先生が作ったものです。自分でやるとしたら、作らなきゃできないんですよ。・・・」

ここで語られているのは、教科書がないコア・カリを、個人で構成した経験から感じた意味のうちでも困り感や難しさ、いわば〈困難さ〉であったと言える。とはいえ続いて、「そうしないと・・・勤まらない学校に來たということが自分では非常によかったなど。自分で单元(数週間、数カ月分の—引用者注)構成ができるようになった」と振り返られていた。ここで語られているコア・カリの意味は、〈困難さ〉の感情と状況を乗り越えてこそ感じ取れた充足感や満足感にあり、いわば〈充実感〉と括れるものとなろう。これは問題に直面してこそ、その解決ができた経験から得た感情・情動であり、コア・カリの場合には、バラバラなものにまとまりがつけられて感じる統一感、総合感を含むものであると見られる。

ここで注意すべきなのは、伊従が個人で構成する前にも教師集団で論議がなされ、計画が構成できるほど成長するまでに、いわば「協働構成」の経験が得られた事実である。計画、実践に続く冊子づくりは各学年の年間全体や卒業までの6年間を見通した図表化を要する点に〈困難さ〉があった。伊従がこのカリキュラム構成を一人でやり切れるようになったのは、教師集団のカリキュラム経験の蓄積があってこそである。

他校についても、しばしば他の教科との関連や、広義のコア・カリへと展開していく芽を発見した経験が語られたが、必ず同僚教師との協働過程に言及されていた

(2・業平小, 4・城内小, 6・若槻小, 7・城郷小, 8・奈良師範学校附属小, 9・北条小, 10・石川小, 14・吹上小)。一人で考え進めた実践のように語られていても、学校内での集団的な論議と協働が助勢となって(なったことがあって)可能となったのである。

そこで以下、本論文では、カリキュラム構成の主体を、教師達、または組織的な場合には教師集団と見なし、単にカリキュラム経験という場合、“教師集団のカリキュラム経験”を指すものとしたい。一般的にもカリキュラムは、自己運動しているかのように、または学級担任個人が作成し実施するように見えても、その前段階には必ず、行政の基準(学習指導要領など)や各校や各学年で作った計画が存在していて参考にされている。また、カリキュラムの図表や冊子類が作られるまでに、人間関係上、複数の教師による同意や協働作業が行われていたはずなのである。

言い換えるなら、カリキュラムは、個人で作るものでなく、教師達が人間関係を結んだり切ったりしながら、図表の形で共有でき、“協働構成”されていく集団的な記号群である。その記号群の構成や再構成(「形式化」と言える)とその経験の蓄積を行なった主体は教師達であり、または組織的な場合には教師集団というべき単位である。

4-2 教科で分断されての「校内対立」 (コア2, 11) —BFP2とSD

とはいえ、教師集団は常にまとまるわけではなく、インタビューではしばしば、同僚間の対立について語られた。「計画化」しても「各単元構成」(BFP2)に進む過程は自動的でなく、教師同士の「校内対立」(SD)が阻害要因となって「分化志向」が差し挟まれる例があった。

墨田区立業平小学校(コア2)は、戦後日本の教育実践に関する共同研究で採り上げられた(先述の木村, 2013)。だが、その研究も指摘しなかった事実、校外の教科別の民間教育研究団体に参加し事務局などを務める複数の教師が次第に「表に出て発言権を認められてきた」ことがある。コア・カリ推進派に対立する教師達が派閥をなして現れたのであり、ここで沸く感情が「人間関係の〈困難さ〉」と名付けられるものである。

だが実は、コア・カリ側のリーダー、吉野正男は、教科の知識そのものは否定せず、すでにその必要性を戦時下の合科(複数教科の統合)の実践過程で自覚していた(吉野, 1949)。インタビューでは、歴史年号の語呂合わせ

の歌、私立中学への受験指導、また社会科単元の「関門」とその「昇格」といった理論についても語られた。吉野が批判的であったのは、教科に潜む「分化志向」、教科間の壁に対してだったと見られる。

同様の「校内対立」は、他校でもあった。香川大学附属坂出小学校(コア11)の岡野啓^{けい}、その同僚の亀山信夫からも、業平小と同じく、校内に、いくつかの教科のサークルが台頭し、コア・カリに対抗してきた動きが語られた。さらに附属校によくあることと言われたが、県全体の各教科の研究会の事務局が集中し、盛んに社会科以外の研究活動が「練りに練って」やられるようになった。こうして各教科全体をおおうコア・カリの研究は、教科をバラバラで行う勢力に押され、阻害されていったと言う。岡野は、同僚達は1951年に、カリキュラムの全体構成論や内容から、学習指導の方法へと「逃げた」と表現していた。

以上の変化はいずれも、広義のコア・カリに、専門分化した各教科が挑んできて、各教師が重視したい教科ごとに、校内が分断されていったプロセスと捉えられる。教師集団のカリキュラム経験に即して見れば、専門分化した教科ごとの校外研究会とつながった教師がコア・カリではない別の理想を対置して、校内に潜んだ教科組織相互の対立を増幅し、社会科ではない教科に重点を置いた研究をバラバラに進めたプロセスと言える。それはコア・カリを分解、解体していく「分化志向」の道であった。各教師からみれば、自分が得意な特定教科に研究テーマを絞り、他の教科を得意とする同僚どうしで壁を作った事態と言える。

とはいえ、業平小や附属坂出小の教師達は、校内に対立があったからこそ、校外との壁を超えて、理想を同じくする日生連や全青教(全国青年教師連絡協議会, 1952-1962)ほか「全国組織から」(SG)、情報や人脈を得ようと動いた。彼らは機関誌『カリキュラム』や書籍を読み合い、全国集会にも同僚と一緒に出かけ行って、参加し続け、校外の全国各地に仲間を見出し増やすことで、確信を強めた。学校の壁を乗り越えてこそ実現できた各層との連携の意義を、次節以降で概念化することとしたい。

4-3 戦前世代との温度差という校内対立 (コア3) —SD・SG

コア・カリに批判的な教師の中には、特定の教科に集中したいわけではない理由を背景とした異なるタイプの

者たちが見られた。尼崎市立塚口小学校に勤めた末方鐵郎は、戦前からの世代の多くが、新設された社会科よりも、国語、算数といった従来の教科にこだわっていたとし、当時の孤立感を〈困難さ〉として語った。授業公開では、末方のような若手が『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た。」そうしたうちに突然に「学校の研究テーマがころっと」変わり、計画や冊子類を、活用せずに作っただけに終わったと言う。「せっかく新教育（子どもや経験の重視が特徴—引用者）をやり始めたのに、そんなことで一朝にして（広くカリキュラム全体を捉えない、教科ごとの—引用者）『基礎学力』にボーンと変わってしまった」といった表現がされた。

では先輩達は何を理想としていたか。業平小や附属坂出小のように教科研究を深めたかったわけではなく、戦前の教育を変えずに続けていたかったのだと末方は見る。それこそ彼らが新教育の計画を書いたのが一過的であった理由と言う。業平小他では系統学習（教科の知識・技能を段階的に順序よく教える階段イメージの学習論）という積極的な主張があったが、こちらは「分化志向」でも消極的な方と言えよう。

こうした孤立感も「人間関係の〈困難さ〉」の一種と言える。そこで末方は、コア連機関誌『カリキュラム』を本屋で見つけ、「全国組織」（SG）に関わるなどし、新教育を実践し続けようともがいた。校内では孤立していた彼は、校外に理想を同じくする仲間を求め、後にフレネ教育研究会（フランスの新教育論者セレスタン・フレネの現代学校運動を引き継ぐ実践的な研究サークル）など別の集団に参加し、学び続けたと言う。

以上で、また以下にも見るように、方向付けや助勢を数多く挙げることができ、それらは層をなす。図1に、上下から二つの群として対峙した形で位置づけられる。教師達はそれらの力に挟まれ、校内での同僚関係に葛藤を抱えたが、だからこそ学校の壁を超えて校外に出てまで仲間を求めた者がいた。校内の人間関係での〈困難さ〉を越え、校外に移っての人間関係で〈越境〉が生み出されたと言えよう。

4-4 「研究のための研究」という形式化と若手として（コア4）—SD

インタビューを続けていくと、「校内対立」が表面化せず、冊子類や公開授業ができていた学校においても数多く、コア・カリは難しい、実践に移せなかった、不十

分な実践に終わったといった〈困難さ〉が聞かれるようになってきた。これは人間関係の〈困難さ〉に重なるが、コア・カリをめぐるカリキュラム面での〈困難さ〉を含む感情と言えよう。

典型が岸和田市立城内小学校の小垣廣次であり、「研究のための研究」という言葉が5度も使われた。教育研究の理想は実践の改善であるのに、研究が自己目的になってしまったと言う。一時的な研究発表・報告のため、やらなければいけないからやっていた研究だったとし、冊子類を作っただけに終わったと言う。冊子に載せたカリキュラムは「計画のための計画」であった、とも表現された。

当時22・3歳だった小垣が、先輩にこうした批判を持てたのは、校内が割れたうち、荒本校長の方を信頼しており、彼に付いていったからであった。小垣は、前向きにしばしば研究授業を引き受けた。だが校長以外の先輩達は協力的でなく、「全員一致しておらず」「パーンと割れて」いたと言う。

では、荒本校長や小垣に合わせなかった戦前世代は、何を想定していたか。塚口小に似てこの学校でも、戦前（戦後最初期にも残存）の教員養成機関の「師範学校で学んだとおりの授業でええ」ということだった。

他方で、小垣は進んで系統学習（先述）も理想に含み、コア・カリのうちで両立できたと思うと語った。「うまいことピタッと揃ったらね、うまいこと行けば……理想的だと思うわ。子どもがぶつかってどないしたらええだろうか……と必要に迫られて勉強すると」いいと考えていた。さらには、「私はコア・カリ推進派ですから、必要において学ぶと、これは基本だと。何かやりたいとなったら勉強しなきゃいけん、人間としてものを学ぶ基本やと、生来の生きるための必要に応じて学ぶ、という考えが強かったからね。」という理想が語られた。

小垣が語っていたのは、生きるための必要から出発しつつ活動単元を構成し、狭義のコアとは対立するはずの系統学習をも総合する、という全面的で高度な理想であった。これこそ、広義のコア・カリがめざす「総合志向」と言える。同僚もまた理想を共にして、集団で取り組むこと無しには、冊子類に書くのみに、いわば形式だけ新教育をやったふりをするに終わり、各学級で单元案まで具体化するには至らない。しばしば冊子類ばかりが積み上がり、実践はそこまで盛んでなかった例がある。これは実質が伴わない、いわば「形式化」に終わるといいう、これまでとは別種で、カリキュラム計画の構成とその後を感じる「カリキュラムの〈困難さ〉」と呼べるものである。コア・カリは「総合志向」を特徴とする点での

〈困難さ〉が不可避に感じられるカリキュラムであった。対して、新教育に本気になれず戦前という過去に固執した同僚教師達は、「分化志向」を隠さず示したと言える。

なおインタビューでは、ほぼどの協力者も、当時の回想にとどまらず、その後に振り返っての成長の実感や経験、現在や未来に対する理想的な提案も語っていた。過去の歴史にとどまらず、未来を見通す話となった。本研究の協力者はほぼ全員が当時の若手であり、戦時中に新任か師範学校生、あるいは戦後に師範学校他に代わった高等教育機関である新制大学（学芸学部など）を卒業したばかりの世代だった。よって彼らは理想を追い求めるし、同時に先輩との「校内対立」を、現実と直面しての〈困難さ〉としてよく記憶していた。上の世代のうちでも、研究のリーダーからは助けられたと語られた。だが多数の先輩は、新教育の導入を形だけにとどめ、ときに阻害したのである。先輩世代は新しい理想を描くより、昔に戦前の師範学校で習い、実践してきたまま「続けたい」と考えていた。先述したようなコア・カリ批判の一部には、変えない方が安定するという志向性が隠れていた。なお、小垣は、若手としてのこうした感情や見え方、困難さなどが、遠慮なく語れるようになったのは、先輩が亡くなったと知ったからだと言った（後述する 14・湯川も）。

4-5 教師同士のインフォーマルな「研修」 （コア 2, 1）—SG

他方で、同僚内での集団的な助勢（SG）にあたるエピソードが豊富に語られた。業平小では、同僚同士の学び合いが校内の会議や研究会の形で行われたが、放課後の教室での模擬授業についても回想された。

「根本：研究授業をやる前に、放課後暗くなってから、・・（今日のインタビューに集まったこの先輩達が―引用者）子どもになってくれるわけ。それを後で考えてみるとね、よく児童理解とかいうでしょ、それを具体的にやってくれたと思うんですね。この人たちは、大人の発想でなくて、たぶんいろんな場面で身に付けられた子どもの発想で発言してくれてたんだと思うんですね。それを新米の私に、具体的に教えてくれたわけだな。・・よくやったね。」

「長谷川：厳しかったよな。突っ込みがな。・・・（公開授業研究会の―引用者）前の日の晩、教室の掲示やら何やらやってるでしょ。そうするとトコト

コ廻ってくるのが吉野先生。『そんなことはともかく授業はどうなんだ？』と言うから、『はい、だいたい指導案ができました』という、『指導案ができたってことは授業の準備ができたということじゃないんだ。子どもからどんな話が最初に出てくるか予想ができたか？俺が生徒になろう』と。厳しかったですね。帰り、電車で飛び込もうかと思ったけど（一同苦笑）、十年の間にね何度か。毎年のように研究発表をやった時代ですから。『子どもはそういう質問はしないな。あんたの組の誰くに代わって言うけどこう子どもがいたらお前は どうするんだ。どういう資料を用意すんだ？』と非常に詳しい、またためになるっていうかね。

次の日の明け方、慌てて資料をつくってね、そういう質問に対してこの手で行こうと。明け方ほとんど寝ないで授業に出たような研究会もありましたね。そういう厳しい先輩ですよ、私にすれば・・・」

同僚同士の教え合いが、困難を超えて成長する機会と意義付けられている。また在田小では、校外の意外な場所でも助言がなされていた。

「長谷川：発表の年であるいうんでね、学校の帰りは必ず教頭さんといっしょに自転車で帰るんです。そのとき二列に並んでずっと質問をして、『どないしたら先生よろしいか』『どないしますか』と、ずっと毎晩、帰りがけにきいてね。ちょうど分かれ道のところで立ち止まってしもうて。『教えてもらわなんだ、明日学校行って何していいかわからん、教えてくれ』いうことでね。」

インフォーマルな、プライベートレッスンと言える経験だったろう。他校でも、宿直室・当直室での飲食や泊り込みでの議論、相談が思い出深く語られた（2・業平小、9・北条小、10・石川小、14・吹上小）。単元習作というワークショップもよく話題にのぼった（2・業平小他）。コア・カリを構成し続けた学校では、同僚で協働し、自主研修をも共にする経験によって、〈充実感〉が得られる道が開かれたのだ。

4-6 集団的な「実践化」としての学校単元・冊子類 （コア 2）—BFP3

計画化の次は「各単元構成」、及び BFP3「実践化」に進むか否かとなる。業平小の高木浩朗と、元同僚 5 名の

うち後輩にあたる長谷川、根本は、印象深かった単元として「きたない川」に合計 15 回も言及した。この単元は、「川を見学して見たまま感じたままを作文に書いてみる」作業から始まって「町の人に聞いたり考えてみたりして話し合う」。そういう流れの中で、「どうしてきたなくなったのか」を調べる、「どうしたらいいのかその対策を考える」。最後に「誰の力だったのか、どうすればいいのか」、「僕らにできることは何か」を考えさせる、という単元である。彼らは業平小の仲間内で、「きたない川」を入れ代わり立ち代わり実践し続けた。高木はここにコア・カリキュラムの理想があると語った。

『きたない川』を通して、そんな中で他の教科、理科も入りながら、地球の問題とか潮の干満とか入りながら、自分と非常にかかわりの深い問題を追究していく、それを中心学習と位置づけていたし、それは今も生きてるんじゃないかなと思うんですけど。それはカリキュラムのコアのようにもとれるし、いやそうじゃなくて、子どもたちのコア（かなと思いついてるのです。ー引用者）

長谷川が特に回想するには、これは日常生活、地域の大人にまで広がった理想的な実践・単元であり、親の協力も得られた実践だったと言う。

「河川の水の上下ってというのが子ども達には不思議だったんですね。忘れもしないあるお母さんが朝昼夜とちゃんと・・・長い竹ざおでもって何時に何センチと地上から水面までの高さを測ってくれたりした人がいまして。」

業平小では、「きたない川」は年度を追って様々な学年で実践され、高木が言う「学校単元」として続けられていった。これは図 1 で言う「地域の文脈に合って」いたから「コア・カリを続けた」（「等至点」）ことの典型例と言える。他校でも多数、地域に即した単元について語られた。

加えて業平小では、高木らが、冊子類を教室にまで持ち込んで、授業中や直後にそこに書き込みをするなど、冊子類の活用を日常的にも試みていた。先述のような校内対立が続いていたが、そうした中でも実践し続けられる「学校単元」が、結果として生み出され、改訂もされ続けた。彼らは業平小を去っても、定年退職後も、毎年のように会い懇親を続けてきた。異動後も、旧同僚での集団論議が「続け」られてきたのである。

4-7 担任の個人裁量というコア・カリを「続ける」条件（コア 9）

全国的には新教育が衰退した後も、その一類型であるコア・カリを「続ける」学校があった。その分岐点は何か。注目されるのは、担任個人の裁量が大きかったケースである。コア・カリは、児童中心主義のイメージに反して、数年間の計画をあらかじめ構成し図表化しておく点で、教師の意図が鍵を握る。だがその教師とは誰かが重要であり、教師全員による全校一致の意志統一に加えて担任個人の裁量も認めた学校があった。

館山市立北条小学校がそれである。当校は校長がコア連の初代副委員長の一人を務めた著名校で、能力評価の研究もされていた（林、2007）。この学校で、「日課予定表」という各学級の時間割表の束が発見された。それによると時間割が学級ごとにバラバラで、コアや各教科を何と呼ぶかから下校時刻さえ、学級ごとに異なっていたとわかった。大正元年生まれのリーダー、安田豊作に確認したところ、「プランは実践によって修正されていく」とし、「計画は現実には異なる」とさえ語られた。北条小は先進校であったため、学校全体で合意し作成したプラン・計画を教職員が一致団結して実施していたと予想するが、実際は時間割さえ担任に任せ切り、バラバラに異なることを認めていたのである。

北条小では冊子通りの「実践化」を強制せずに、人間関係の面であえて担任個々人の裁量に価値を見出し、各人なりの学級カリキュラムの模索と創造を認めた。担任それぞれの異なる〈充実感〉が守られたと言い表せ、カリキュラム面の〈困難さ〉をも同時解決することができたと見られる。この個人裁量もまたコア・カリを無理なく「続ける」一条件と言える。

4-8 図表作成を反省し、他の形態へ（加東郡、兵庫師範女子部附属小）

カリキュラム計画を図表通りに実施しなかった学校もあった中、図表を多く載せた冊子類とその作成には、教師集団にとってどんな意味があったのか。兵庫県加東郡の福田小学校について、他校に勤めた 5 名から、コア・カリの関係校が周辺の学校の教師達や親からどう見られていたかが語られて、コア・カリをとりまく環境が立体的にわかってきた。

児童中心主義と言われたコア・カリについて、関係校では数十頁、百数十頁に及ぶ大部なカリキュラム冊子が作成されてきた。これまで見た「冊子類の作成」は労力・時間を要したが、加東郡の5名全員からも、冊子類の作成の苦労や無理が多く聞かれた。福田小では特に、糊付けまでしてつなげた巨大な表を折って多数束ねた冊子も作られた。周辺の学校に勤めた稲継静江や大前信義は共に、この農村の学校が奈良女子大学等の附属小を真似した点に無理があったとする見解を語った。確かに1950年代中盤頃には、福田小学校は冊子類を作らなくなった。研究発表や冊子類は形式だけに終わったと言える（金馬，2010）。

コア・カリ衰退の他の背景も語られた。M. M. は、子供銀行、習字、学校放送など細々とした教育テーマが個別に次々と下ろされてきて、時間的にも空間的にも忙殺されるようになった、と証言した。とはいえ彼は、コア・カリを否定せず、それは「戦後の貧しい生活の中で子どもたちを育てて、生きさせていくのには何が必要か」から出たもので、「それがあってかえって次のステップがうまれたんだ」と思うと二度も強調した。加東郡の他の教師達も、戦後初期のカリキュラム経験を、コア・カリより「間口を狭く」したと言う作文教育（大前）、個人としての教案集（小紫）など、異なる形でコア・カリを引き継いだと語った（次節でみる「他の形態での越境」のうち、一教師における小さな経験と考えられる）。

他方で当時の同じ兵庫県内に、経験、実践の側から、計画のあり方を捉え直した学校があった。兵庫師範女子部附属小学校（後の神戸大学附属の明石小）は、計画と「冊子類の改訂」を毎年続け、全国的に最もよく知られた代表的な研究校である。だが当校は、研究開始から5年後に、コア・カリらしい一連の図表を作らなくなった。計画の総合性自体が、カリキュラムの「改訂」によって「解体」された結末と言える。

だが、冊子を作らなくなったわけではなく、カリキュラム形態を転換した冊子（神戸大学教育学部附属明石小学校・付属幼稚園，1953）に変わったのである。子どもがテーマを選びグループ別に分かれて調査を進める学習を欲求別多数単元学習と名づけ、その方向での活動単元の事例集的な冊子類が作られ始めている（金馬，2007a 他）。

カリキュラム改訂を続けたにもかかわらず、だからこその他の形態へと変えたいという方向性が生み出された。一見すると「分化志向」の道が選択されている。だが、教師達はコア・カリの形態に固執せず、その「総合志向」をもって、他の形態での〈越境〉、いわば「カリキュラム内〈越境〉」を経験したものと考えられる。こうした際に

本論文は、〈越境〉を一般的な語義としてでなく、コア・カリにおける経験が、他の形態で応用、活用できたことの感慨を包括したような、教師達の心理状況を指す概念として用いているものである。

4-9 コア・カリの内実の、「他の形態での越境」 （コア 5，11）

先述したように、1950年代前半までの実質5年前後で、ほとんどの関係校がコア・カリの形式を「解体」したことが、歴史の現実であった。だがそうした中でもコア・カリを「続けた」例が発見された。直接的には、担任として続けた教師や、「後の他校で」異動後に続けた教師達がいた（図1の右端。先述の2・業平小、及び3・塚口小、10・石川小）。学級担任制を採る小学校では、教師個人や各学級で密かに続けることが十分可能で、全国的なコア・カリ衰退後も続けられた例が見られた。

他方で、コア・カリ自体が形態としては構成され続けなくとも、「他の形態」のうちに影響した、いわばコア・カリでの〈越境〉経験が他に活用され、継承されたかのような語りが聞かれた。川口市が東京大学・東京教育大学の研究者達の参加も得て市民と作成した地域教育計画、川口プランに関わった教師達がまずそうだが、教師の経験面でのその後については、伏木（2005）、越川（2012）、中山（2021）も注目しなかったことだ。

「板倉：20年経ってもね、財産というか体験が非常に活きたということです。課題があるとことさらにはっきり現われてくる。20年経って、県と市の合同研究をやったときに、そんなにしばしば思い出すわけじゃないんですけど、何か書かなければいけないときに、ポイントを見つけてそれについて書くときに、川口プランの体験は活きたんでしょうね。そんな経験をいくつか持ちましたからね。川口プランはずっとと生きたんですね。」

「斎藤：板倉先生は国定教科書（明治以降、戦前には使用義務があった—引用者）、教授細目（指導計画、学習指導案に相当し、教科ごとの教材を各学期・各週に配列して授業の予定を示した文書—引用者）による授業の経験を教師として持っていて、それでこの川口プランにも携わったわけだけども。川口プランに情熱を燃やした村本先生を中心とする人たちの中に、これまでは教育の方法だとか全部決められてそれをいかにこなすかだけが教師の仕事だったんで

すよね。ところが、教育の目標から教育の内容・方法に至るまで自分たちで作るんだという、そのことに対する、何というかな喜びというか、そういうものが存在していたんじゃないかと思うんだけど。

「板倉：川口プランというのは、こういうことであったと 20 年経ってから何か気がついてね。この経験は大事だなと思ったりしました。」

これらはコア・カリの「総合志向」のうちでも、方法だけでなく目標・内容も、と全ての自主編成を図るような〈越境〉経験が、その後の教師のスタンスに活かされた、という話だろう。ただし、板倉は川口プランを実践し全国的な会での報告を担った後、御真影（天皇・皇后の額入り写真・肖像で、全ての学校が丁重・厳重に保管）の守り役（それを空襲警報のたびに防空壕に抱えて入り守り通す役割）を果たした自分に責任を感じて休職しており、ブランクを経て復職した後日談として語られた。

類似した語りもあった。先述の香川大学附属坂出小の岡野啓は、方法ではなく内容が、そして「人間と人間との結びつき」が大事だと、日生連の全国集会で実感したという。「本当にそういう（子供を見つめる―引用者）生活をする、そういうことが基盤にあって、そして教育課程とか、教科課程とか、学習指導とか、学習指導の技術とか、それらが一体になって働いているちゅう、そういう感じがするなあ」との表現がされた。

教科や領域で分けたままにしない、教育観などの総合的なとらえ方とそれに伴う感情こそコア・カリらしい意味と言える。（これは表 2 では割愛した、他の「社会科」関連インタビューでも複数語られたことである。）コア・カリを「解体」し、冊子類が作成されなくなった学校の教師にとってさえ、「他の形態での越境」があり得た（コア 9、コア 14）。ただし、この越境とはコア・カリ自体が他の形態へと転換するという意味ではない。教師達の経験の中で、コア・カリで経験したような〈越境〉が、全く他の形態の中で再び生じ、活用がされたという点で、浸透したととえられる経験や感情を指す。この場合は、コア・カリが他の形態または状況において「〈越境〉活用」がされた、という表記をしたい。

状況と呼んだのは、さらに他にも、図 1 の右端に示したように、校外の研究会で、また「管理職で」（先述のコア 3）、あるいは「幼児教育で」（表 2 に不掲載の他の教師でも複数）活かされた例があったからである。それぞれコア・カリでの〈越境〉経験が、学級、学校の壁をも越えて活用されたのである。当事者にとってはその後のこのようなカリキュラム経験も貴重で、後付けでコア・

カリへの評価を高くしたのであった。

ここでさらに重要なのは、コア・カリにおける〈越境〉経験が、校内の人間関係、およびカリキュラムにおける〈困難さ〉を克服したという、様々な二項対立を乗り越えた経験である点で、〈越境〉もまた〈困難さ〉と同じくカリキュラム面と人間関係面に分けられる点である。

だが、それらが分かれたままでは「総合志向」の達成は不全と言える。インタビューでは、コア・カリ以外の脱線話のようでもとても情感的に、「カリキュラム内〈越境〉」に「人間関係内〈越境〉」が伴った場合が語られた。〈充実感〉は、カリキュラム内も人間関係内も、（さらにカリキュラムと人間関係との間でも、）高度に総合的に〈越境〉が実現した場合に得られた感情であった、と言える。

5 総合考察と課題

5-1 コア・カリの教師集団経験にとっての意味 —困難さと充実感

最後は、本論文に示した結果と考察を要約しつつ、“教師集団のコア・カリ経験”の全体像をまとめ上げた総合考察で締めたい。本論文は、コア・カリを構成し続けることが、戦後初期にどんな意味をもっていたかを、その主体であるはずの教師（集団）のカリキュラム経験の側から描き出すものであった。方法としてはインタビューを行い、TEM（複線径路等至性モデリング）で分析を試みた。その結果、戦後初期日本の教育界を全国的に見わたした場合の、教師集団によるコア・カリ構成のプロセスの多様性が、いわゆる「統合 TEM 図」の形で明らかとなった（図 1）。

本論文では、「1 / 4 / 9 の法則」の先にある 4 の自乗±3にあたる事例（学校）数を扱った「統合 TEM 図」をもって、「構造の過程」というものが描かれた。すなわちまず、「集団的な径路類型」と言える構造が、「多様性を見やすくコンパクトに」（サトウ・安田, 2023, p. 52）表現できた。加えて本論文の後半（「分析結果の詳細と考察」）で、15 校分のインタビューデータを豊富に引用したことで、詳細な過程がいわば〈各類型がたどった径路の多様性〉として明らかにできた。本論文は、こうした前・後半の論述を通じて、「1 / 4 / 9 の法則」を拡張する試みとなったと言える。

図1をストーリーラインふうにと要約するに、コア・カリを「解体」する(P-EFP)か「続ける」(EFP)かの第3期に至るまで、協力者達の経験では「計画化」(OPP)を必ず通った上で、コア・カリを「採るか」の論議(BFP1, 第1期), 「各単元構成」(BFP2, 第2期), その「実践化」(BFP3, 第3期)の各段階が分岐し得たし、ときに「他の形態」や「解体」への道に逸れた。これらあらゆる要素に、「カリキュラムの〈困難さ〉」が伴っていた。計画化(第2期)以降には、「冊子類」をまとめ、実際に「活用」し「改訂」したか否かという他の径路も絡んだ。以上の径路は一貫した幹の「総合志向」とそこから別れる枝のような「分化志向」に分けられるが、後者に逸れるか否かは、校外からも聞かれた批判を背景とした「校内対立」(SD)と、同僚同士に校外者も含めた協働関係(SG)との「せめぎ合い」にかかっていた。同じ校内の同僚はコア・カリに向けて協働したとは限らず、しばしば対立し合い、合意しての「計画化」や一致団結した「実践化」が実現できない事態に陥り、同僚間の「人間関係の〈困難さ〉」が折り重なったものと見られる。

以上、カリキュラムと人間関係という2つの面の〈困難さ〉はSDが介入する地点に生じたものと言え、それらはTEM図における各過程のほぼ全てに伴い得た感情であった。〈困難さ〉という感情は、図1の中に図示し切れないが、径路に横に並べた各要素に対してSDが上から突き当たる交点にそれぞれに生じたものになる。

コア・カリは広義の側から捉え直せば、語義としては総合的な全体構造論であり、各教科をバラバラのままに放置せず、関連づけようとする点で理想的な像であった。コア・カリを構成し続けることは、一教師にとっては理想的過ぎるからこそ増し続ける「カリキュラムの〈困難さ〉」を伴ったが、この理想性ゆえに、同僚教師達の「人間関係」面での協働が必要となり、それが現実化できればコア・カリは、またとない〈充実感〉が得られるものであって、別の形に変わったとしても続けたくなるものとなった。

〈困難さ〉は、段階を踏むごとに深まっていくものであり、改めて詳しく分類すれば、(1)校内で共通認識が得られるか否か(主に人間関係面)、(2)重視したい教科の違い(人間関係面及びカリキュラム面)、(3)戦前世代との温度差(主に人間関係面)などから生じた感情であった。また後日に、(4)研究発表や冊子類が実践に移されず、形式だけに終わる事態にも困難を感じた教師がいた(主にカリキュラム面)。

以上の各過程の集合にこそ〈各類型がたどった径路の多様性〉が現われている。だが共通して〈充実感〉が、

教師単独でなく、同僚教師が協力し合う経験をもって、カリキュラム面も人間関係面も両方の〈困難さ〉が乗り越えられたとき、すなわちコア・カリ経験の場合は特に、教科間の壁を超えた〈越境〉経験を通じて感じ得た感情として語られた。図1でいえば、実線矢印のうち、「各単元構成」→「ほぼ実践せず」→「コア・カリを解体する」の2本(細い矢印に変えた)以外は全て、〈越境〉経験があつて先に進める。〈困難さ〉と〈充実感〉とは、〈越境〉経験を挟んだ二つの相対立する感情と言えるが、共にコア・カリの「総合性」に起因する。対して、コア・カリが構成し続けられなくなれば、各教科がそれぞれに分解され、教科相互に再び壁ができる「分化志向」の方向に向かう場合に、「カリキュラムの〈困難さ〉」が感じ取られたのであり、同僚他が絡めば「人間関係の〈困難さ〉」も加えて感じられたのである。

他方で、「総合志向」を図表の形式で実現するはずの冊子づくりは、その作業自体が負担となった場合や、いったん完成できても協働を促進しなかった場合に、「カリキュラムの〈困難さ〉」を伴った。冊子類は同僚同士の協働のための道具となるはずだったが、「人間関係内〈越境〉」が生じないなら困難の源になった。図表や冊子類の作成がこのような、いわゆる「形式化」「固定化」を招いた事例の問題性は他日に検討したい。

〈充実感〉の側から捉え直せば、語義的なコア・カリキュラムは、教師集団の協働による「人間関係」及び「カリキュラム」のそれぞれの内部と、さらに両面をも越えた〈越境〉によって〈充実感〉が、形式を整えるにとどまらず実質的な意味で生じてこそ内実を得た形態であると捉え直せる。総合性だけでも、形式的な〈越境〉だけでも成立しない。〈充実感〉の条件は、個人にとどまらず、教師集団が得られるほどに、得意や専門の教科などカリキュラム面で、かつ人間関係の面でも〈越境〉させ合い、教科などの〈越境〉を含んだカリキュラム計画が構成できたか、また、こうした教師集団のカリキュラム経験を通じて、人間関係を主とした面での〈越境〉がなされたか、にあったと言える。

教師集団がコア・カリを続けてこそ経験として深め得た意味とは、〈困難さ〉と、〈越境〉でそれを克服できた〈充実感〉とまとめられる。

以上は、現在言われる総合的な学習の時間や総合的な探究の時間、横断的カリキュラム、カリキュラム・マネジメントにも当てはまるだろう。コア・カリが全国的に論議されたのは1948年から5年間前後であり、複数年度にわたってコア・カリを改訂できた学校は全てでなかったが、改訂が繰り返されれば、コア・カリもさらに発展し

た可能性があった。とはいえ、歴史の事実としては、全てのコア・カリが、1960年代に入るまでには「解体」され、冊子類が作成されなくなるか、作成がされても特定の教科に関するものへと変化した。または明石附属小のようにグループごとに異なる学習へ変わった例さえあった。現在の総合的なカリキュラムをめぐる教師集団のカリキュラム経験を、本論文で見た教師集団のコア・カリ経験からの歴史的な連続性をもって捉え直すならば、いわば〈越境〉経験の再現が、今日に至っても課題であり続けていると言えるだろう。

5-2 「他の形態での越境」や他への〈越境〉活用 —セカンド等至点

コア・カリが構成し続けられなくなった場合、プロセスの各段階で、「他の形態」へと逸れていった。だが、いったん「計画化」「実践化」が実現した後、異動先の学校などで「他の形態」に活用された例が多々語られた。教師集団でコア・カリを構成してみた経験が、後に（教科間の）〈越境〉経験として再現され、他の形態のカリキュラムで活かされた例などである。このことは当初、筆者が想定していなかったことだが、当事者である元教師達により重要な経験として情感的に語られた点だ。

そこで、「他の形態での越境」こそセカンド等至点にあたると考えられる。3で見たように2ndEFPとは、当事者の視点から見て重要な未来展望を切り出したもので、等至点以後の当事者にとっての目標や展望に関わる。例えば、教師の教科指導（作文など）に応用された事例、授業や教育観を総合的に捉える視点とされた事例などがこれにあたる。たとえコア・カリが形式・形態としては「解体」され、「他の形態」に置き換わろうと、コア・カリでの〈越境〉経験がその他の形態に活用されたなら、コア・カリ経験は無駄にならず、未来に活かされたのだと言える。

あるいは、図1の右端に示したように、「管理職」や「幼児教育」の経験に活かされた例も多々聞かれた。これらもコア・カリでの集団的な〈越境〉経験を、個人で他において活かした経験と言える。

〈越境〉が経験されれば、後に同僚と協働できずに個人が取り組んだ際も、再び〈困難さ〉を克服し〈充実感〉を得る方向へと向かう例があり得たのであり、第4期は個人継承期と名付けられる。本研究の独創性は、カリキュラム形態（構造）が解体された後の未来（いわば後日談）を扱わない研究がほぼ全てである中、教師の経験

に注目することで、個人的に継承がなされた過程を時期区分に含めることができた点にある。

本論文では、コア・カリでの〈越境〉経験が、形態を変えたカリキュラム計画や他の職や場で継承・活用されていった事例が明らかにできた。ここでいう〈越境〉を、コア・カリの構成過程でのそれと区別する場合には、〈越境〉経験の他での活用という意味で、〈越境〉活用と呼んだ。本研究では多人数に聞き取りをしたことで、重要な後日談が10人以上のバリエーションをもって（「他の形態での越境」に加えて、「後の他校で」「管理職で」「幼児教育で」も）、いわば当事者にとっての未来（つまり第4期の個人継承期）での活用経験が発見できたと言える。

5-3 TEMに関わる今後の課題

今後の課題としては、以下の各点が挙げられる。

（1）本論文で見た各校をそれぞれ詳述していく事例研究が必要となる。本論文は今後のモノグラフ的研究にとっての総論として位置づけられる。

（2）本論文は、教育学、とくにカリキュラム研究にTEMを活用することの一例となったが、そのポイントは教師の経験とその語りについて、個人というより集団を分析単位として扱った点にあり、“教師集団のカリキュラム経験”という分析対象が開発できた。そもそもカリキュラムというものは、一人で作るものでなく、教師集団が図表の形に“協働構成”していく集団的な記号群として捉えられる。こうした記号は活動理論やパフォーマンス心理学によって分析できると考えられるし、また長期的には歴史学の対象として扱えるだろう。他日を期したい。

（3）コア・カリ以外の形態は、いわば図1から逸れていったものと捉えたが、逆にコア・カリ以外の形態を主としたTEM図が描けるものなのか、それがいかなる図になるかも課題となる。図1は「総合志向」特有の径路を示すものと考えられ、対して、各教科など「分化思考」のカリキュラム構成に即しては、異なる径路をたどる可能性がある。

とくに、カリキュラムという総合的・長期的なものだけでなく、例えば短期的といえる学習指導案や単元計画に関して、TEM図を描くことが目指せる。TEMであれば、事前に想定される案を複数書き込み、事後にもこうすればよかったと反省した案や他者から助言された案も書き込める。また、近年盛んに求められるカリキュラム・マネジメント、教科等横断的なカリキュラム、そして

教職課程コアカリキュラムの運用過程に応用できるか。それらへの適用と応用，比較も今後の課題としたい。

引用文献

- 伏木久始（2005）川口プランの実践的課題とカリキュラムの改訂。信州大学教育学部紀要，116，169–180。
- 林尚示（2007）千葉県北条プランにおける能力評価の変遷に関する研究—コア・カリキュラムの構造変遷との関連に着目して。日本カリキュラム学会。カリキュラム研究，6，13–26。
- 肥田野直・稲垣忠彦（編）（1971）教育課程各論（戦後日本の教育改革 7）。東京大学出版会。
- 平田嘉三・初期社会科実践史研究会（1986）初期社会科実践史研究。教育出版センター。
- 池田久美子（1981）「はいまわる経験主義」の再評価—知識生長過程におけるアブダクションの論理。教育哲学会，教育哲学研究，44，18–33。
- 菅道子（1998）戦後改革期におけるコア・カリキュラム編成と音楽教育。日本の教育史学，41，96–114。
- 加藤宏文（2005）戦後国語（科）単元学習の出発と去就—山口県における実践営為を中心に。溪水社。
- 川合章（2000）生活教育の100年—学ぶ喜び，生きる力を育てる。星林社。
- 木戸彩恵・サトウタツヤ（編）（2023）改訂版 文化心理学—理論・各論・方法論。ちとせプレス。
- 木村博一（2006）日本社会科の成立理念とカリキュラム構造。風間書房。
- 木村博一（2013）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。白井嘉一（監修），戦後日本の教育実践—戦後教育史像の再構築をめざして（pp. 13–33）。三恵社。
- 木村優（2010）協働学習授業における高校教師の感情経験と認知・行動・動機づけとの関連—グラウンデッド・セオリー・アプローチによる現象モデルの生成。教育心理学研究，58（4），464–479。
- 木村優・藤井佑介・三河内彰子（2023）高校における探究型カリキュラムの実践による教師・学校の成長発展メカニズム。カリキュラム研究，32，29–42。
- 金馬国晴（2007a）戦後初期コア・カリキュラムの「形態」としての問題と可能性—「明石プラン」の改訂過程を手がかりに。教育方法学研究，32，37–48。
- 金馬国晴（2007b）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。横浜国立大学教育人間科学部紀要 I（教育科学），9，67–83。
- 金馬国晴（2010）カリキュラムを連続した一過程として描く—あるコア・カリキュラムをめぐる複数の元教師インタビューを手がかりに。横浜国立大学教育人間科学部紀要 I（教育科学），12，27–41。
- 金馬国晴（編）（2019）カリキュラム・マネジメントと教育課程。学文社。
- 金馬国晴・安井一郎（編）（2018・2019）戦後初期コア・カリキュラム研究資料集 1–3 東日本編，4–6 西日本編。クロスカルチャー出版。
- 金馬国晴・安井一郎・溝邊和成（編）（2020・2021・2022）戦後初期コア・カリキュラム研究資料集 7–9 附属校編，10–13 中学校編・附属校編補遺，14–17 諸団体編，補遺。クロスカルチャー出版。
- コア・カリキュラム連盟（編）（1948–1960）カリキュラム。誠文堂新光社。
- 小原友行（1998）初期社会科授業論の展開。風間書房。
- 国立教育政策研究所（n. d.）教育研究情報データベース「学習指導要領の一覧」。https://erid.nier.go.jp/guideline.html（情報取得 2024/11/15）
- 神戸大学教育学部附属明石小学校・附属幼稚園（1953）教育実践の新段階—明石附小プランの前進。東洋館出版社。
- 越川求（2012）戦後地域教育計画論成立に関する研究—川口プランに至る戦前からの連続性。日本教育史学会紀要，3，87–108。
- 栗原幸正（2000）カリキュラム開発研究校におけるカリキュラム開発の規定要因に関する研究—『研究紀要』の統計的分析（因子分析）を通して。カリキュラム研究，9，77–87。
- 溝邊和成・稲垣成哲（2005）戦後初期の明石附小プランにおける理科の扱いに関する研究—明石附小プラン（1949）の分析を通して。科学教育研究，29（4），271–282。
- 文部省（1947）学習指導要領一般編（試案）昭和二十二年。日本書籍。
- 文部科学省（2017）教職課程コアカリキュラム。https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1398442.htm（情報取得 2024/8/15）
- 中山正則（2021）戦前の郷土教育から，戦後の新教科「社会科」の成立への変遷—埼玉県師範学校郷土館創設と師範学校関係者の活躍，高石幸三郎市長誕生と川口プランの成立へ。埼玉社会科教育研究，27，41–51。
- 日本教育方法学会（編）（2004）現代教育方法事典。図

書文化。

日本教育方法学会（編）（2024）教育方法学辞典．学文社．
佐藤公治（2022）ヴィゴツキー小事典—思想・理論・研究の構想．新曜社．

サトウタツヤ（編著）（2009）TEM ではじめる質的研究—時間とプロセスを扱う研究をめざして．誠信書房．

サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実（編）（2019）質的研究法マッピング．新曜社．

サトウタツヤ・安田裕子（編著）（2012）TEM でわかる人生の径路—質的研究の新展開．誠信書房．

サトウタツヤ・安田裕子（編著）（2017）TEM でひろがる社会実装—ライフの充実を支援する．誠信書房．

サトウタツヤ・安田裕子（監修）．上川多恵子他（編）（2023）カタログ TEA—図で響きあう．新曜社．

サトウタツヤ・安田裕子（監修）．中坪史典・土元哲平・上川多恵子・中本明世・加藤望（編）（2025）TEA と質的探究用語集．誠信書房．

島田希・木原俊行（2018）．学校を基盤としたカリキュラム開発に資する学校長の学びの特徴—3つのケースの比較を通じて．大阪市立大学大学院文学研究科人文研究，69，21–39．

田村知子（2019）学校を基礎としたカリキュラム開発．日本カリキュラム学会（編），現代カリキュラム研究の動向と展望．教育出版．

田村知子（2022）カリキュラムマネジメントの理論と実践．日本標準．

梅根悟（1949/2025）復刻版コア・カリキュラム—生活学校の設計．東洋館出版社．

梅根悟・岡津守彦（編）（1959）新教育の実践体系Ⅱ 社会科教育のあゆみ．小学館．

白井嘉一（2006）シティズンシップ教育の展望—ラッグの思想とコア・カリキュラム．ルック．

白井嘉一（監修）（2013）戦後日本の教育実践—戦後教育史像の再構築をめざして．三恵社．

矢川徳光（1950）新教育への批判—コア・カリキュラム批判．刀江書院．

山田綾（1998）生活教育としての家庭科教育 3—戦後初期愛知第1師範春日井附属小学校コア・カリキュラムにおける家庭科的学習内容の構造．愛知教育大学研究報告 芸術・保健体育・家政・技術科学，37，91–103．

山崎準二（編）（2018）教育課程第二版．学文社．

矢野裕俊・田村知子・森久佳・廣瀬真琴・深見俊崇・小柳和喜雄・木原 俊行（2020）研究開発学校におけるカリキュラム開発の経験—教師の専門職資本形成に注目して．カリキュラム研究，29，29–42．

安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ（編）（2015）TEA 理論編—複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ．新曜社．

安井一郎・山口満（1991）愛知春日井プランにおける「生活課程」の成立と展開に関する研究—経営プロジェクトを中心として．教育方法学研究，16，137–146．

吉野正男（1949）基礎能力の習得—2年・ゆうびんの学習から．カリキュラム，No. 11，42–43．

緩利誠・青木幸子（2022）探究する学びづくりのプロセスで生じる困難や葛藤—「舞台裏」に注目した探索的分析を通じて．昭和女子大学現代教育研究所紀要，7，39–48．

謝 辞

インタビューに応じて下さった先生方に感謝いたします。表2に経緯と詳細を含めてリスト化させていただきました。総まとめ的な本論文が完成・公表できるまでに長い年数がかかってしまいました。すでに他界された協力者の皆様には申し訳なく思います。

なお、各学校の冊子類やインタビュー協力者に関する問い合わせは、各校やご家族ではなく、金馬までご連絡ください。また、冊子類などに関する新たな情報がありましたらお寄せくださいますと幸いです。

付 記

本研究は、科研費・若手研究(B)17730450・21730616・25870241、および基盤研究(C)17K04533・21K02260を活用したものである。

発行：TEA と質的探究学会

Japanese Association of TEA for Qualitative Inquiry

<https://jatq.jp/index.html>

JATQ

編集・制作協力：特定非営利活動法人 ratik

<https://ratik.org>

 **ratik**