

<研究ノート>

戦後における総合学習に関する実践史的考察 —「奈良プラン」を事例として—

板橋 雅則
(東洋大学)

A Historical Study on the Practice of the Integrated Studies in the Post War Period
—A Case Study on the Practice of the "Nara Plan"—

Masanori ITABASHI
Toyo University

キーワード：奈良プラン／奈良女子高等師範学校附属小学校／しごと／けいこ／重松鷹泰

抄録

本稿の研究目的は、「総合学習」と「教科の学習」の関連性に着目しながら、奈良女子高等師範学校附属小学校の「奈良プラン」の成立過程と実践上における試行錯誤の実態を明らかにすることである。

同校では、「総合学習」と「教科の学習」との関連、すなわち「しごと」と「けいこ」の「バランス」が「奈良プラン」実践上の問題として浮上することとなった。この問題に対して、同校主事の重松鷹泰は、「しごと」では身につけることの期待できない能力があることを認めたとうえで、これらを「けいこ」のなかで身につけさせることの重要性を明確に打ち出した。同校作成の「各種能力指導系統表」を活用し、「しごと」の学習内容よりもむしろ子どもたちが身につける能力に着目して、「けいこ」の役割とその学習内容を作り上げていった。これによって、「しごと」と「けいこ」の有機的な関連を実現させたのであった。

1. はじめに

2017（平成 29）年 3 月、小学校学習指導要領が告示された。これは、2016（平成 28）年 12 月の中央教育審議会答申をふまえて、改訂がなされたものである。答申では、総合的な学習の時間に関して、「今後更なる充実が期待されること」として次の点が指摘されている¹⁾。すなわち、「総合的な学習の時間を通してどのような資質・能力を育成するのかということや、総合的な学習の時間と各教科等との関連を明らかにすることについては学校により差がある」という点である。この問題点をうけ、『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総合的な学習の時間編』では、総合的な学習の時間において身につけた

資質・能力と、各教科等で身につけた資質・能力とを相互に関連づけるような学びの展開の重要性が指摘されている。しかし、その具体策について詳細に明示されているわけではなく、これらの策定は各学校に委ねられている。教科の学習との関連は、総合学習を構想するにあたり、各学校が常に直面せざるを得ない課題であるゆえ、この課題に対して、過去の総合学習の実践は、どのような手法でもって克服をめざしていたか、という点の実態の解明は重要な研究課題となると考えられる。

本稿では、このような「総合学習」と「教科の学習」の関連性の検討という研究課題をもち、戦後直後の総合学習の実践校である奈良女子高等師範学校附属小学校（以下、附小と略記）の「奈良プラン」の実態解明を研究の目的とする。「奈良プラン」とは、当時の同校主事の重松鷹泰と教員たちによる度重なる議論のすえに完成した教育計画である。「奈良プラン」は、「しごと」「けいこ」「なかよし」と称する形態と「各種能力指導系統表」を備え持ったものであり、1948（昭和23）年9月に実施開始となった。

「奈良プラン」そのものは戦後の総合学習のひとつとして広く認識されている。教師の実践と継承をめざして刊行されたシリーズ図書『日本の教師』において、戦後の「合科・総合学習」のひとつとして「奈良プラン」が取り上げられている²⁾。とはいえ、附小の教育実践に関する先行研究の傾向としては、戦前の木下竹次による「奈良の学習法」に関する研究が圧倒的に多く、それに比して戦後の「奈良プラン」に関するものは次に示すようなごくわずかな研究にとどまっている。まず、「奈良プラン」を取り上げたものとしては、同校記念誌や同校教員による著作があげられる³⁾。これら以外では、田中耕治編著（1999）の『「総合学習」の可能性を問う』（ミネルヴァ書房）があげられる⁴⁾。しかし、これらのなかで、重松主事時代における「奈良プラン」の実践の試行錯誤の実態が十分に解明されているとは言い難く、また、これらの研究は、「奈良プラン」を事例としながら「総合学習」と「教科の学習」との関連性を検討しようとする本稿とは研究の視座が異なるものである。

このような先行研究をふまえ、本稿では、重松が主事を務めた期間、すなわち1947（昭和22）年12月から1952（昭和27）年3月までを検討対象の期間とし、附小の「奈良プラン」の成立過程と実践上における試行錯誤の実態の解明をめざす。特に、「総合学習」に通じる「しごと」と「教科の学習」に通じる「けいこ」との関連性を検討していく。

2. 奈良女子高等師範学校附属小学校における「奈良プラン」の作成過程

ここでは、附小における「奈良プラン」作成において、どのような議論があったのか、当時の文献・史料を手がかりとして検討する⁵⁾。「奈良プラン」は、主事の重松鷹泰と同校教員によって作り上げられた教育計画である。重松は、同校着任前には文部省で勤務し、戦後の新教育の推進に尽力した人物として知られる⁶⁾。1947（昭和22）年12月、彼は附小第4代主事に着任した。当時の附小は、全国20の学校のなかの「実験学校」のひとつとして、文部省に選出され、1948（昭和23）年4月からの1年間をかけてカリキュラム構成の問題について研究発表を行うという任務を担っていた⁷⁾。この新教育計画の研究成

果こそが、「奈良プラン」なのである。

下に示す表1は「奈良プラン」作成過程を示したものである⁸⁾。この表をみてわかるように、「奈良プラン」は1948（昭和23）年の2学期から実践がスタートしている。重松主事による「基本的立場」の表明から数えるならば、「奈良プラン」は、わずか3か月という短期間で作成されたことになる。当時の教員のひとりである今井鑑三は、1948（昭和23）年の夏休みを「一番の勉強をした時」であったと回想している⁹⁾。

表1：「奈良プラン」作成過程

	項目
6月16日	○ 重松主事の基本的立場についての意見発表および指導がなされる。
7月19日	○ 各教科の重点と考えられている項目が提示される。
7月20日	○ 重松主事より8月末にプラン完成をめざすことが表明される。
7月21日	○ 「教育形態決定の基本的条件」の確認がなされる。作成締切日の設定がなされる。 ・各種能力指導系統表（～8月10日まで） ・生活時程（～8月25日まで） ・「しごと」指導系統細案（～8月25日まで）
8月28日 ～31日	○ 「しごと」「けいこ」「なかよし」の内容、形態の再吟味がなされる。 （4日間、各日12時間、合計48時間の全体研究会の実施）
9月12日	○ 「奈良プラン」が実行される。

この「奈良プラン」作成にあたっては、次の3点の特質が指摘できる。1点目は、教員がそれまでの経験を活かして打ち立てた教育計画であるという点である。重松着任の前後において、教員スタッフの入れ替わりが起こらなかったことから、継続的な実践研究が可能となり、これによって短期間のプラン完成につながったものと考えられる。2点目は、徹底した各種調査に基づいて作成がなされている点である。「奈良プラン」の作成にあたり、次の5項目の調査がなされている¹⁰⁾。すなわち、「各種能力の状況の調査」、「児童の生活の状況の調査」、「児童の関心興味の調査」、「児童の要求している活動の調査」、「児童に対する社会の要求の調査」の5項目である。これらの調査によって明らかになった子どもの特性や興味関心に基づいて作成されたものが「奈良プラン」なのであった。3点目は、各教科の学習指導要領の詳細な分析を通して各教科で育成をめざす「各種能力」を明らかにし、これに基づいて教育計画を立案している点である。これらは、最終的には「各種能力指導系統表」として取りまとめられ、「奈良プラン」を支える大きな役割を果たすことになった。

このような経過で誕生した「奈良プラン」では、「人間として強い人間」が教育目標として打ち出された。この教育目標の決定に至るまでの経緯およびこれに関する考え方については、1949（昭和24）年に発行された『たしかな教育の方法』（秀英出版）で詳述されている¹¹⁾。まず、この教育目標を打ち出すにあたり、当時における日本の社会状況に関して教員間で議論がなされている。同書において、「民主主義を実現しようとする現代日本の教育では、何よりも、現代的な民主的公民を育てることが、重んぜられます」と示し

たうえで、「民主的公民」は、「まず何よりも、自己に誠実な独立した人格であることが必要だと考えております」という考えが明らかにされている。さらに、「自己に誠実」であるということは、「自分の人間らしい生活をしたいという切実な要求を、はつきりと認め、それを主張することから、はじまります」と述べられている。ここで示されている「自己に誠実な独立した人格」は、「現代日本の民主的公民に、ぜひ必要なもの」であって、このような人格を有した人物が、「人間として強い人間」と捉えられているのである。

教育目標「人間として強い人間」に子どもを育てるための教育計画として、「奈良プラン」が出来上がっていく。計画策定にあたっては、より「具体的目標」に分けて示すこと、子どもたちの「生活の実態」を明らかにすること、「各種の能力を発展させていくための指導上の要訣」を明らかにすること、という三方向からの検討がなされた。検討の末、同校教員たちはいくつかの合意を得ることができたという。このひとつが「生活をするということの中には、全身全霊を打ち込み、共同して仕事（遊び）をするという部面がなければならない」ということであった。これは「人間として強い人間」の「根本」とされる「自己に誠実な独立した人格」を生み出すために必要不可欠な要素と考えられていた。

このような議論を経て最終的に「奈良プラン」として作り出されたものが、「しごと」「けいこ」「なかよし」の形態である。「しごと」とは、「子どもたち自身がめあてを持って、そのめあての実現に向って、共同して全身全霊を打込んで行く生活の部面」とされ、生活を題材とした体験活動を重視する「総合学習」と位置づけることができる¹²⁾。また、「けいこ」とは、『しごと』の中では、発展させる機会も、契機も与えられないものを特定し、これらにつき「一定の基準に照合して、修練させ発達させる生活の部面」とされ、これは学習内容を系統的に学ばせようとする「教科の学習」に通じるものである¹³⁾。

前述した本稿の目的とのかかわりで着目したいのが、「奈良プラン」における「しごと」と「けいこ」の関連性である。「奈良プラン」においては、「しごと」は「生活の中核」とあるとされるが、「けいこ」との間に主従関係があるとは捉えられていない¹⁴⁾。それでは、両者の間にはどのような関連性があるのか、この点を明らかにしていきたい。

3. 「奈良プラン」実践上の試行錯誤の実態—「しごと」と「けいこ」の関連性—

ここでは、「奈良プラン」実施後において、どのような実践上の問題が生じたか、そして、どのような解決方法を見出していったか、これらについて、当時の附小教員の回想を手がかりとし、これらの試行錯誤の実態を明らかにする。また、4年生の実践事例「山はどのように切り開いていくか」を取り上げ、「しごと」と「けいこ」の関連性について検討する。

(1) 「奈良プラン」実践上の問題の顕在化

附小の創立80周年を記念して開催された座談会「わたしと奈良の教育—『奈良プラン』を語る—」のなかで、重松と当時の教員たちによって、「奈良プラン」実施後の諸問題が語られている¹⁵⁾。ここでの回想を手がかりとして、「総合学習」と「教科の学習」との関連

性について検討していく。

座談会のなかで、今井鑑三は、「奈良プラン」について次のように回想している¹⁶⁾。彼によれば、「しごと」の学習をしているなかで「この力を付けてやらなければいけない」という思いを抱くようになり、「場合によっては、それを取り上げて稽古する必要がある」という考え方が次第に分かってきた」という。「奈良プラン」の実践を展開するにしたいが、彼は、「系統というようなものや、必要な能力といったものがあるはずだ」という考えに至り、「だから、それを勉強させようと考えようになっただけ」と回想している。また、附小教員として長年にわたって「しごと」実践を展開していた長岡文雄もまた、「奈良プラン」実施後の諸問題を次のように回想している¹⁷⁾。彼は、その著書のなかで、「奈良プラン」創設後において、「系統主義、現代化のわが国教育思潮からのゆさぶりを受け、苦心を重ねた」と述べている。この記述から、当時の教育情勢とのかかわりのなかで「奈良プラン」の実践を展開していくことの難しさを垣間見ることができる。また、彼の回想によれば、学校内部の教員間においても、「しごと」への関心の低下がみられるとともに「けいこ」に「重きをおきがちとなった」という変化や、「しごと」が「新任者には理解されにくいところもあった」といった問題も浮上していたという。

このように「奈良プラン」の実践を展開していくなかで、「しごと」と「けいこ」の関連性をめぐっては当時の教員たちのなかで大きな問題となっていたことがわかる。この点に関連して、附小教員によって執筆され、1949（昭和24）年に発行された著書『たしかな教育の方法』において、両者の関連性について次のように述べられている¹⁸⁾。すなわち、「各種能力の中、特定のもの、それ自身として系統的に指導する方がよい」という考えが示され、つづけて、「私たちは、目標に向かって子どもたちのどのような能力をどのようにしてのばして行くべきか、についての計画、即ち各科能力の指導系統表を立てていますから、『しごとの時間』の中で自然に十分伸ばされるものと、そうでないものとはつきりと区別することができるので、「後者をしつかりと身につけさせるため」に「けいこ」の時間を設けたという説明がなされている。ここでの記述にもあるように、このような「しごと」と「けいこ」の関連性の問題を検討するにあたり、重要な役割を果たしたものが、「各種能力指導系統表」の存在であった。「奈良プラン」の作成にあたっては、多種多様な調査研究がなされ、子どもたちの能力の種類やあり方、生活の実態や特性について検討がなされていた。このような調査研究の結果をもとに子どもたちの各種能力とその発達段階についての予定表として作り出されたものが「各種能力指導系統表」なのである¹⁹⁾。

（2）重松鷹泰の教育理念

「しごと」実践を展開するにあたっては、「各種能力」との関連に留意しながら実施していくべきとする附小の基本方針は、主事である重松の教育理念によるものが大きいと考えられる。次に示す表2をみてもわかるように、彼は、同校機関誌『学習研究』誌上において、「しごと」と「けいこ」に関連する論考を複数発表している。

表 2 : 機関誌『学習研究』に掲載された重松鷹泰の論考一覧

発表年	月号	主 題
1948	1	就任にあたって
1948	1	進歩確認の教育
1948	3	情操とは何か
1948	4	学級経営の広さ深さ
1948	5	児童心理の発達
1948	6	発達経路の展望
1948	7	実態調査
1948	9	社会奉仕の活動
1948	10	楽しい雰囲気
1948	11	教育計画 人間として強い人間
1948	12	生活の中核としての「しごと」
1949	1	「けいこ」と「しごと」
1949	2	訓育の原則と工夫
1949	3	学校に於ける新カリキュラム立案の準備
1949	4	指導の「こつ」
1949	5	読書を尊重せよ
1949	6	生活を統一するもの
1949	7	科学教育は十分に行われているか
1949	9	「しごと」の進行
1949	10	「けいこ」の指導
1949	11	あとしまつをよくさせるには
1949	12	人間として強い人間
1950	3	「なかよし」の発展
1950	4	指導の角度の再吟味
1950	5	教育目標の具体化
1950	6	発展の契機としての問題
1950	7	周辺をまわる子ども
1950	8	ユーモアの教育的意義
1950	9	子どもたちの変化とその方向
1950	10	ダンスの価値
1950	11	学校を空ける辞
1950	12	アメリカ便り
1951	4	人間性の尊重
1951	5	知識の質の差
1951	6	由来の尊重 (知識の質 二)
1951	7	日本人のよさの吟味
1951	8	形状の表現 (知識の質 三)
1951	9	追求的態度の育成
1951	10	敬虔な心情
1951	11	実力とは何か
1951	12	実力とは何か (二)
1952	1	実力とは何か (三)
1952	2	集団生活に於けるリズム (一)
1952	3	新しき誕生

重松は、『しごと』の流れの如何によっては、極めて不十分にしか発展させられないことがある」と述べ、「このような能力発展のための生活部面をつくること」が不可欠であると主張している²⁰⁾。つまり、彼の教育理念にあつては、「しごと」を実践するにあたり、特別の配慮を加えないと十分に身につけることのできない能力が想定されているということである。このような方針は、これまでの附小の実践上の問題を克服し、木下竹次主事のもとで展開されてきたこれまでの「奈良の学習法」のあり方を乗り越えていこうとするものであつた。この点について、重松は次のように述べている²¹⁾。

「奈良では合科学習をしているということになると、教科学習をどうしたらいいか、合科ですべてやれるという建前をとると、教科別の学習はひそかにやらねばならなくなる。理論上は合科学習だけでいい筈だが、教師の力量その他諸条件に影響されて、教科の要求しているものを充足し切れない場合があるので、参観を謝絶して補充しなければならぬことがある、ということであつた。わたくしはこれも遠慮する必要はない、堂々とやるべきだと主張した。(中略：引用者註)もし各種能力指導系統表にあわせてみて、今が指導の適期であるが、合科学習ではそれが充たされないというものについては、堂々とこれを学習させるべきであり、合科学習と並行させればよいという建前にした。これも先生方に納得された。」

このように「しごと」と「けいこ」を併存させる「奈良プラン」は、従来の「奈良の学習法」の見直しという側面と同時に、日々の実践から生じていた問題への対処法ととらえることができるのである。同時代に各地でコアカリキュラムが発表され、華々しく実践が展開されている状況下において、「教科の学習」に通じる「けいこ」の役割を明確に位置づけたことは特筆に値する。重松は、「けいこ」の「教育的価値」を認め、これを次のように強調するのである²²⁾。

「総合学習における焦点のボケは、総合以外の教科的指導の意義付けにも反映していた。総合以外に算数などを指導することは、多くの場合不可避であるにも拘わらず、日陰者の如き待遇を受けていたのである。総合学習が学年相当の各種の能力を伸ばすものと説明されれば、それ以外の教科的指導の位置がなくなることは、当然であろう。わたくしは、その年齢に於て錬磨することを必要とする能力を、各個に取出して指導することにも、十分な教育的価値があり、前述の『しごと』と相補うものとして重視すべきだと考えたのである。」

このように「けいこ」の「教育的価値」を指摘する重松であつたが、「しごと」との「バランス」には常に留意していたようである。これは、次のような記述によつてうかがい知ることができる。重松によれば、かつて『けいこ』の時間を増加しようという誘惑が同人に襲いかかったことがあつたとされ、「大てい、わたくしが『しごと』とのバランスを主張してそれを阻止した」とのことであつた²³⁾。これらのことから、「奈良プラン」では、子どもたちの学びを促進するにあたり、「しごと」と「けいこ」の「バランス」を常に考慮しながら、それぞれの実践が展開されていたといえるのである。

(3) 事例にもとづく「しごと」と「けいこ」の関連性

ここでは史料的にある程度まとまっている「4年月組」の「山はどのように切り開いていくか」を取り上げ、この事例にもとづき「しごと」と「けいこ」の関連性を検討する²⁴⁾。

これは、1948(昭和23)年11月・12月の2か月にわたり展開された実践で、まず、奈良奥山めぐりをし、道路、原始林、森林、谷川の観察をすることから活動が始まる。観察に出かける前に、子どもたちは「研究問題」を打ち立てる。ここでは、木はどのようにして木材にされるか、森林はどんな役目をするか、谷川はどのように流れているか、などが「研究問題」として設定されている。このような「研究問題」をもち、実際の観察「実地踏査」が実施され、つづけて「実地踏査」で学んだことの発表へと実践が展開された。

附小における実践では、「各種能力指導系統表」を参照しながら指導計画が作成される。「各種能力指導系統表」において、子どもたちの能力は、次に示す11に大別されている。すなわち、「言語的能力」、「社会科的能力」、「算数的能力」、「自然科学的能力」、「音楽的能力」、「図画的能力」、「工作的能力」、「家庭的能力」、「身体的能力」、「衛生的能力」、「ダンス的能力」、の11である。同校の教育目標である「人間として強い人間」の育成をめざし、この「各種能力」ごとにそれぞれの能力の要素、目標、内容、学習方法、留意点などが示されている。「山はどのように切り開いていくか」実践の指導方針のひとつとして「学習には見学、調査、製作、実験観察、劇化等の方法を用い、連続的にして有効な学習を展開し、説明的形式的な指導を排除すること」が示されており、「言語能力指導」との関わりのなかで学びの表現活動に力点が置かれている。下に示す表3は、「各種能力指導系統表」における「言語能力指導」の「演出」「創作」の項目を抜き出したものである²⁵⁾。

表3：各種能力指導系統表「言語能力指導」における「演出」「創作」

話すこと <演出>	つづること <創作>
<ul style="list-style-type: none"> ○学習や生活の場をみじかなげきにする。 ○物語を脚色し、脚本を作つて自由に演出する。 ○話しことばが、美しくおもしろく、はつきりと力強くきこえるように工夫して演出する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○さまざまな感動や印象を形にとらわれないうで自由に創作する。 ○その場の感動や印象を短い文や詩にあらわす。 ○自然や生活の事物事象を深く観照する態度をうちたてる。 ○希望や、ゆめを物語にかく。

この「山はどのように切り開いていくか」実践において、「研究問題」の検討や「実地踏査」の実施、学びの発表としての劇・作文・詩の創作は、「しごと」の時間で行なわれている。この実践では、学びの発表にかかわる基礎的な学習事項の習得が前提とされているため、ここに「けいこ」の重要性が指摘できる。具体的には、学んだことを相手にわかりやすく説明する表現方法や、作文や詩の基本技法について学ぶことがあげられ、これらは

この「しごと」実践を成立させるうえで必要不可欠な学習事項といえる。

このような「しごと」と「けいこ」の両者の効果的な関連は、次に示すような子どもたちの1日の学習生活の流れによって生み出されている。「しごと」の時間は、9時から10時半（高学年では11時まで、また第1学年は土曜も含む）と月曜の2時から3時半に設定されている。一方、「けいこ」は「国語」「算数」「音楽」「家庭科」「図工」「体育」の6つの領域にわけられ、「国語」と「算数」は毎日1時間から2時間、「体育」は毎日30分、それ以外は、週1時間が配当されている。この1日の学習生活の流れをみてわかるように、「奈良プラン」では、「しごと」で生じた課題・問題を、その後に行われる「けいこ」の時間をつかって補充・深化することを可能とする時間割が組まれているのである。

4. おわりに

本稿では、小学校における総合的な学習の時間に関する現代的課題について指摘したうえで、附小の「奈良プラン」の成立過程と実践上における試行錯誤の実態について明らかにした。附小では、「総合学習」と「教科の学習」との関連、すなわち「しごと」と「けいこ」の「バランス」が「奈良プラン」実践上の問題として浮上することとなった。この問題に対して、重松は、「しごと」では身につけることの期待できない能力を認めたくて、これらを「けいこ」のなかで身につけさせることの重要性を明確に打ち出していた。身につけることができるもの、そうでないもの、これらを明確に選別するための重要な指針となったものが「各種能力指導系統表」であった。同校の教員は、「しごと」の学習内容よりもむしろ子どもたちが身につける能力に着目して、「けいこ」の役割とその学習内容を作り上げていった。「奈良プラン」にあっては、「各種能力指導系統表」を活用することによって、「しごと」と「けいこ」の有機的な結びつきが実現されていたのであった²⁶⁾。

以上が「奈良プラン」における「しごと」と「けいこ」の関連性に関する実践上の特質である。教科の年間授業時数が圧倒的に多い現代の教育課程において、本稿で事例として取り上げた「奈良プラン」のように総合学習を核として実践を展開した方が、より学びの質を高めることのできる学習内容の分野・領域があることが想定しうる。このような実践を論究したうえで新たな総合的な学習の時間の実践の構想・検証を今後の課題としたい。

「付記」：本稿は、教育実践学会第27回大会における自由研究発表（2019年12月1日）の発表原稿を加筆・再構成したものである。

註

- 1) 中央教育審議会（2016）「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（2019.12.30 最終閲覧）Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf

- 2) 稲垣忠彦・吉村敏之編著（1993）『日本の教師（第7巻）授業をつくるⅢ合科・総合学習』ぎょうせい。
- 3) 奈良女子大学文学部附属小学校編（1962）『わが校五十年の教育』、奈良女子大学文学部附属小学校編（1991）『わが校八十年の歩み』、奈良女子大学附属小学校編（2012）『わが校百年の教育』、の3冊が刊行されている。また、附小教員による著作としては、長岡文雄による一連の研究があげられる。彼の単著としては、1978（昭和53）年に発行された『合科教育の開拓』（黎明書房）が、論文としては、「終戦と『奈良プラン』の樹立」（社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第2号、1999年、pp.7-12）がある。
- 4) 田中耕治編著（1999）『「総合学習」の可能性を問う—奈良女子大学文学部附属小学校の「しごと」実践に学ぶ—』ミネルヴァ書房。
- 5) 当時の文献・史料の引用にあたっては、旧字体の漢字をすべて新字体に直して表記した。
- 6) 重松鷹泰の略歴は次の通り。1908（明治41）年、東京生まれ。東京文理科大学卒業。豊島師範学校教諭、東京都教学官、文部事務官を務めた後、奈良女子高等師範学校附属小学校主事に就任。主事退任後は、名古屋大学教授、東京都立教育研究所長を務める。
- 7) 文部省教科書局実験学校連盟編（1949）『生活カリキュラム構成の方法』六三書院。同書では、附小のほか、東京高等師範学校附属小学校、東京第三師範学校附属小学校の研究報告が掲載されている。
- 8) 作成にあたっては、前掲3、『わが校八十年の歩み』、pp.64-65を参照した。
- 9) 同上、p.269。
- 10) 前掲7、『生活カリキュラム構成の方法』、p.131。
- 11) 奈良女子高等師範学校附属小学校学習研究会編（1949）『たしかな教育の方法』秀英出版、pp.1-12。
- 12) 前掲7、『生活カリキュラム構成の方法』、p.217。
- 13) 同上、p.218。
- 14) この点については、重松は、「奈良プラン」における『しごと』がコアに相当し『けいこ』がドリルに相当し『なかよし』が特別活動に相当するから、という考えは、われわれの納得しがたいものであつたと述べている。重松鷹泰（1949）「生活を統一するもの」、奈良女子高等師範学校附属小学校学習研究会編『学習研究』第26号、p.3。
- 15) 前掲3、『わが校八十年の歩み』、pp.259-276。
- 16) 同上、p.271。
- 17) 長岡文雄（1983）『奈良女子大学附属小学校方式』の構想と指導計画、今野喜清編著『いま、なぜ合科・総合学習か』日本標準、p.61。
- 18) 前掲11、『たしかな教育の方法』、p.32。
- 19) 「各種能力指導系統表」は、『たしかな教育の方法』（pp.179-278）において、その詳細が掲載されている。
- 20) 重松鷹泰（1949）『けいこ』と『しごと』—学校生活の区分について—、奈良女子高

- 等師範学校附属小学校学習研究会編『学習研究』第21号, p.7。
- 21)重松鷹泰著(1975)『教育方法論Ⅰ教育実践』明治図書, p.18。
- 22)前掲3,『わが校八十年の歩み』, p.61。
- 23)同上, pp.61-62。
- 24)前掲7,『生活カリキュラム構成の方法』, pp.242-272。
- 25)前掲11,『たしかな教育の方法』(p.185)を参考に,筆者作成。
- 26)この点は,同時代においても高く評価されており,石山脩平は,『生活カリキュラム構成の方法』(p.382)の巻末に「短評」として次のように述べている。彼は,附小の実践に対して,「ともかく奈良女高師附小の教師が,ほかならぬその学校の児童を,できるだけ詳しく具体的に知ろうとする真摯な努力は高く評価せらるべきであり,またその努力は十分に報いられていると思う」と評価したうえで,『たしかな教育』を主張し確信するのは,『各種能力指導系統表』を背後に用意しているからである」と述べている。