

戦後教員養成カリキュラムの形成

－教職教育の内容と構造の分析を中心に－

北 神 正 行

1. はじめに

本稿は、戦後日本における教員養成カリキュラムの形成過程を明らかにする作業の一つとして、新制大学発足時における新しい教職教育がどのような内容と構造をもつものとして構想され、展開されようとしたのかを、当時公表された諸案の分析を通して考察するものである。

教員に必要とされる教養をめぐる問題、特に教職教養をめぐる問題は、師範教育の批判と相まって、教育刷新委員会におけるアカデミシャンズ対エデュケーショニストの対立にみられるように、戦後の新しい教員養成制度をめぐる最大の問題の一つであった⁽¹⁾。結果的には、CIEの強い指導のもと教職教育の必要性が提起され、教育職員免許法並びに同法施行規則等により、教職教育科目としての必修科目とその修得単位数の明記および各大学・学部等で開設すべきその他の科目名が列記されるという形となって法制度上の枠組みが確立する⁽²⁾。しかし、それらはあくまで教員になるために必要とされる履修科目名とその修得単位数を規定ないし例示するものであり、教職教育の具体的な内容や構造については、むしろ、それを直接的に担うことになった大学・学部等の取り組みいかにかかっていたといっても過言ではない。実際、免許法の教職教育科目については、当時の文部省の担当者も記しているように、「教職科目は従来のようにただ一般心理学とか哲学的な教育史などを講義することを主とするものでなく」⁽³⁾、「施行規則にあげてある教育科学の諸方面はわが国の学者にとっては比較的新しい分野であって今後の研究によりその内容が規定されていくものが多い」⁽⁴⁾と指摘し、今後の研究成果に教職教育の内容の深化と構造化を期待していたのである。

こうした点からみれば、戦後の新しい教員養成カリキュラムの形成は、それを直接的に担う立場にあった大学・学部等でのカリキュラム研究開発への取り組みを分析していくことが、教職教育の内実形成という点からみて極めて重要な課題であると思われる。特に、「教育学部」は新制大学の産物そのものであり、そこでいかなる教育が展開されようとしたのかは、「教育学部」の内実形成に直接的に関わる問題であり、従来の師範教育とは異なる新しい教員養成の理念に基づく新しい教育内容、カリキュラムの研究開発が、新制「教育学部」そのものの存在の成否を決定しかねないという問題を内包していたと考えられるのである。

本稿では、そうした観点から、戦後の教職教育がどのような内容と構造をもつものとして具体的に構想、展開されようとしたのかを、教員養成に直接的に関係する立場にあった諸団体等（大学・学部・研究会等）で実際に構想された教職教育案について分析、検討することを目的とする。それによって、教職教育の内実形成という観点から、戦後教員養成カリキュラムの形成にアプローチする手掛かりを得ようとするものである。

2. 戦後初期のカリキュラム研究

(1) 東京第一師範学校におけるカリキュラム研究

戦後の新しい教員養成カリキュラム形成に大きな影響を及ぼしたものに、東京第一師範学校によるカリキュラム研究がある。東京第一師範学校によるカリキュラム研究は、1946（昭和21）年4月には着手され、同年12月に『大学に於ける教育学科のカリキュラム—東京第一師範学校案』⁽⁵⁾として公表される。詳細は別稿に委ねるが⁽⁶⁾、本案は東京第一師範学校という特定の学校におけるカリキュラム研究ではあるが、その作成過程やその後の展開過程をみても、必ずしも一つの特定の学校におけるカリキュラム研究ではなく、師範学校サイドによる「教育大学」（Teachers' College）構想に基づく新しい教師養成教育のカリキュラム案であり、文部省やCIEによる「モデルケース的意味あい」⁽⁷⁾をもって研究が進められたカリキュラム案であったといえるものである。また、山田 昇氏が指摘するように、戦後の新しい教員養成の学科課程を具体的に示したおそらく最初のものとして、まさに原型的性格をもつものとして捉えることができるものである⁽⁸⁾。

では、本案は具体的にどのような教職教育の内容と構造をもつものとして構想されていたのであろうか。本案の教師養成教育の全体構造は、一般教育、教科専門教育、教職教育というものであり、第一次米国教育使節団報告書（1946年3月）において示された「教師の三重の教養」と同じ考えに基づくものである。このうち、教職教育の全体構造は表1に示すものであり、そこでの基本理念は、①児童中心主義、②方法としての「実践から理論へ」、③附属学校の役割というものである。それを具体的なカリキュラム編成の場面で理念化したものが、Child Study（1年）—Curriculum（2年）—Teaching Practice（3年）—Philosophy of Education（4年）というものであり、各学年での履修内容は以下のようなものとして構想されている⁽⁹⁾。

表1 COURSE OF STUDY Professional Preparatinon Course

| GRADE(year) | I | II | III | IV |
|-------------|--|--|---|---|
| THEME | Child Study 6 credits | Curriculum 6 credits | Teaching Practice 14 credits | Philosophy of Education 4 credits |
| CONTENTS | How to Study Education・5 Life & Activities of Children (1) (including good child in a Democratic Society Home, School, & General Environment) Growth of Child & its Developments(3) (including Influence of Heredity & Environment) Physical, Emotional, Intellectual, & Behavior etc. Exceptional Child & Problem Child Learning Psychology (1) The Psychology of School Subjects・5 (Observation) | Educational Measurements Teses, Survey of Educational Result, Survey of Social Needs, (2) Course of Study Time Schedule Teaching Materials Curriculum Making(1) Methods of Teaching & classroom Management (1) School & Social Hygiene (1) Participation —case-study— | Teaching Practice……10 (One Semester:) Childrens Literature(1) including Childrens Songs, Drama, Reading & Library, puppet play etc. Educational & Vocational Guidance(1) (The other Semester:) Educational Sociology & Adult Education(1) Comparative Education & School Administration(1) | History of Education(2) Great Educators(1) (e. g. Rausseau, Pestalozzi.) or on the Educational Master-pieces Principles of Education・5 Philosophy of Education・5 |
| REMARKS | Observation of Children in the Classroom (Observation-Discussion-Report) Numbers of Credit 1 Credit……one hour a Week, Semester | | Teaching Practice: Attached Demonstration School……1/3 Cooperating School -Urban ……… 1/3 -Rural …………… 1/3 | |

〔第1学年〕 Child StudyをテーマにObservation（観察）という考えのもと、児童・生徒の学習から生活にいたる諸行動の観察とそれをもとにした議論、調査、研究を進める。
科目名—「教育の研究方法」「子どもの生活と行動」「子どもの成長と発達」「学習心理学」「各科の心理」

〔第2学年〕Curriculumをテーマとした授業内容。と同時に、Participation（参加）という考え方から、実際に1ないし数名の子どもを受け持ってその生活を研究する。

科目名―「教科課程の研究」「教育測定法」「教育調査」「教育評価」「学校衛生」

〔第3学年〕Teaching Practice（教育実習）およびそれに伴う理論的探究の学年。

科目名―「児童文化」「教育・職業指導」「教育社会学」「成人教育」「比較教育学」「教育行政（学校経営）」

〔第4学年〕観察―参加―実習を受けて、それらを理論の観点から整理・統合する学年としてPhilosophy of Education（教育の哲学）をテーマに、教育の歴史、教育思想・思潮、教育の諸原理等をゼミナールやディスカッションを通して探究する。

科目名―「教育史」「教育の大家（教育名著）の研究」「教育の原理」「教育哲学」

ここには、「実践から理論へ」という基本的理念のもと、具体的な教職教育の構造として、「観察―参加―実習―理論による再構成」という基本構造が示され、「教育の研究方法」からはじまり「教育哲学」までの具体的な科目が配置されている。特に、「教育の原理」（Principles of Education）については、最終学年である第4学年に配置され、実践から理論へという帰納的な教職教育が構想されていたと考えられる。

(2) 教師養成研究会と教職教育の研究

師範学校サイドにおける新しい教師養成教育への研究的取り組みとして注目されるものに、玖村敏雄（当時、文部省学校教育局師範教育課長）を中心とする師範学校教員有志による私的な研究会である「教師養成研究会」というものがある。この研究会は、玖村を中心に、新制大学における新しい教員養成のための教職課程の研究を行うことを目的に、東京にある師範学校（第一師範、第二師範、第三師範、東京高等師範、東京女子高等師範など）の教育学、心理学担当の教員有志をメンバーとする学習グループとして発足し、それを母体に1947（昭和22）年1月頃、CIEのカーレー（Carly, V. A.）、玖村を顧問にメンバーを拡大するなかで正式に発足する⁽¹⁰⁾。この学習グループは、「アメリカ教育についての学習グループ」⁽¹¹⁾とされるように、新制大学における新しい教職教育の雛形をアメリカの教員養成制度に求めて、それを研究していた集団である。教師養成研究会は、その後5つの研究部会（教育課程、成長と発達、教育社会学、教育行政および学校管理、教育心理学）を設けて研究に取り組み、第1集『観察・参加・実習―新しい教師のための実験課程―』（1947年）を初めとして「教師養成研究会叢書」⁽¹²⁾を刊行していく。

教師養成研究会の取り組みについて、玖村自身の言葉によると「教師養成のための学校で一般教育や特殊教育をすることは勿論であるが、教師となるための教職的教養を積むところに独自の存在がある」「この教職的な準備をすることが教師養成のための学校の存在しなくてはならぬ一つの有力な理由である」⁽¹³⁾と、「教師養成のための学校」という基本認識のもとでの教職教養の在り方、その内容について研究するものであったことが明確に述べられている。その上で、「これらの学科を通じて学生に求めるところのものは教育の本質的機能、及び目的と目標、子供の生長と発達、社会環境の文化的構造及びその子供への影響、種々な指導助成の方法等の理解である」⁽¹⁴⁾と、教職教育の内容を提示している。こうした新しい教職教育の考え方は、戦前の師範学校等で行われていた教育についての次のような批判を基礎としていた。すなわち、「従来わが國の師範系の学校では、観念的、常識的、形式的な知識を―とおりこれらのことについて教科書により又は講義によって詰めこんだに過ぎなかった。教師は学生の興味など殆ど顧みなかったので、教育的経験がない学生は単に書物や講義から興味を起こそうにも起こしようがなかった。思うに読書や講義がほんとうの意味をもつのはただじかの経験という背景においてのみである。この背景

を與えつつ読書をすすめる講義をする、即ち教職的必要を直接の経験においてみだしつつ一方に学問理論を研究させることにより、互いに他をゆたかにし生気づけることが教師養成において最も有効な仕方である。」⁽¹⁵⁾と指摘し、「行動によって学ぶという教職的教育」⁽¹⁶⁾を提起するのである。この点、従前の師範学校で実践されていた理論から実践へという演繹的な教師養成教育観とは対照をなす考え方である帰納的な教師養成教育観に立っていたことがうかがえる。

その結果、本研究会では「実際から理論への道筋を我々はここに、『観察 (Observation)、参加 (Participation)、実習 (Practice Teaching) を通して教育理論の構成に到達せしめる課程』に求めようと提唱する」⁽¹⁷⁾という帰納的な教職教育の基本構造を提起し、その構造を具体化する案を次のようなものとして提示している⁽¹⁸⁾。

「観察」—第1学年、年通計最低18時間 (週1時間1期分)

「教育心理」の授業との関連

「参加」—第2学年、教育科の総時間数108時間中、少なくともその3分の1 (36時間) を参加にあてる。

「学習課程論、教授法、学級及び学校経営、学校及び社会衛生学、正課課業の内容と即応して実際に計画され実施せられていくさまを観、自分でも参加し、試み、見習っていく (学校参加)」と「配属学級の児童1、2名を分担し、継続的にいろいろの角度から研究する (個別研究)」を主要な内容とする。

「実習」—第3学年か第4学年の前半、少なくとも12週

そこで必要とされる知識—「教育心理 (発達心理学、学習の原理、教育調査及び測定への入門を含む)、教授法、学級経営、教育社会学、学校衛生 (応急看護を含む)、観察及び参加」

以上のような教職教育の基本構造は、東京第一師範学校案と同じものであり、具体的な教師の活動、教育実践からスタートし、それを理論的に位置づけていくという帰納的な教師養成教育を、「観察—参加—実習—理論による再構成」という基本構造の中で捉え、そこで必要とされる知識や技術を教師養成研究会叢書として刊行していったものと捉えられる。まさに、教育実践と教師養成をベースとした「教員養成のための学校」での新しい教職教育の構想を追究していたのが教師養成研究会であったといえよう。

では、こうした教職教育観、教師養成観は、いかなる考えや理念をもとに構想されようとしたのであろうか。この点、玖村の次のような記述に示されているように、アメリカにおける実証主義的教育学、教職教育であったと考えられる。

「英米派の学問が (略) 常に現実の要求に根をおろしながら、実験・実証・実用の方向をとって来たことは独逸風の学問とよい対象である。さりとて学問がそのために徹底しないわけではなく、特異の相において進歩を続けている。(略)

教育学の面においてもこの特色ははっきり見られる。教育哲学・教育史・教育問題・学習指導法等において米国の教育学には著しい实用主義、実証主義、心理主義があり、調査・統計・観察・実験・測定を重んじ、高遠な論や理論体系よりも現実の教育改革にみつぐ成果を狙っている。その学問技術的迫力をもって教育の効率をあげる方向をたどる。平凡な普通の教師でもかならず達し得る一定の目標までを確保させる教育学である。日常生活や児童青年の諸要求を細かに調査し、分析し、これを教育の方法にまで結び付けていく。医学が病人を診断し、治療の方法を講じて病気をなおすように教育学も個人の診断からはじめて一定の目標に人を導き成長するように助ける技術の学である。⁽¹⁹⁾ (下線部：引用者)

3. Teachers' Collegeのカリキュラム

(1) I F E LにおけるTeachers' Collegeモデル

では、戦後の新しい教員養成カリキュラムを構想するのにモデルとされたアメリカの実証主義的教育学、教職教育とは具体的にどのようなものとして、当時の日本において紹介、導入されようとしたのであろうか。

この点に関して参考になるのが、教育指導者の再教育を目的として実施されたI F E L (the Institute for Educational Leadership)での教職教育構想である⁽²⁰⁾。I F E Lは、1948年10月から1952年3月にかけて、CIEの主導の下に東北大学、東京大学、東京教育大学、京都大学、広島大学、九州大学など、各地の大学を会場にして8期にわたって開催されたが、このうち、1950年度に開催された第5・6期I F E Lは、教育学教員の再教育を目的に実施され、その研究集録『教育原理』において、新しい教職教育の内容と構造が、アメリカのTeachers' Collegeのカリキュラム案をもとに次のようなものとして提示されている。

まず、教師養成教育の全体構造は、一般教養、教科専門教育、教職的教養が必要であるとの基本構造が示され、このうち、「教職的教養」については、「まず生活より入って子供の観察研究から、これを現場において実際教育に当たっている状況の研究即ち参加を経、さらに実地授業を行って、実際教育の方法を会得せしめ、やがてこれを理論的に反省せしめて、教育者としての確固たる信念を得させようとする」⁽²¹⁾という基本的構造を示している。すなわち、「観察－参加－実習－理論による再構成」という基本構造である。その上で、具体的な教職教育の理論と内容については、「教師の職は、以上のべた一般的教養と、専門的教養とを有するのみでは、その特別な責務を十分にはつくし得ない。それには、教育に関する知識と技能、学習指導に関する実際の経験と高く深い知見とを必要とする。換言すれば教職にたずさわるこの道の専門家として必要な、教育についての理論的研究と実証的検討を身につけることが要求されるのである。今少しく具体的に述べれば、教育の本質に関する理解と教育技術の習得とを必要とする」⁽²²⁾（下線：引用者）として、専門職としての教職という観点から、教育理論と教育技術の習得が必要であると指摘している。その上で、具体的に求められる教職教育の内容として、その構造や履修過程に注目しながら、次のように指摘している。

「第一に教育そのものの計画乃至活動を、あらゆる角度より検討し、それに基づいて科学的実証的訓練が必要となる。それには、現実の子供の実際に即し、かれらの生活や行動や知能を、生長、発達及び環境の面から科学的実証的に研究することが大切である。次には児童、生徒の発達心理と環境の研究に対応し、この両者を結ぶものとしての、教育心理及び学習の心理、各科の心理の研究が必要である。これらは、いわば教育の出発点であり、前提であってももっとも重視しなければならないが、これらを裏づけるものとしての教育調査、教育統計、教育の内容たる教科課程の研究や、教育方法上の問題としての衛生並びに学校管理及び学級管理等の研究も併せて行われなければならない。さらに進んで教授上の実際の訓練を、その理論的研究とともに、積むことが必要である。

第二にこういう過程を経て、これを理論的に反省し、真に自己の教育上の識見、素養として身につけるためには、これに対する教育理論としての、教育原理及び教育史、教育心理学、教育社会学、教育行政及び学校管理、学科課程及び生活指導、教材研究及び教授法等の研究を必要とするのである。」⁽²³⁾

そして、こうした教職教育の考え方について、「もっとも今日進んだ科学的実証的な、教職的教養の履修課程を示してくれているものは、アメリカのTeachers' Collegeの案である」⁽²⁴⁾として、以下に示すような内容を提示している⁽²⁵⁾。

「第一学年」

重点・・学生をして生徒を完全に取り扱い得る教師たらしめんがための科学的態度を養うこと。

- 一. 附属学校生徒（児童）の實際的觀察
- 二. 生徒の発達についての研究
- 三. 衛生
- 四. 教育的環境の研究

「第二学年」

重点・・種々様々な形に於いて生徒を取り扱う場合の技術

「第三学年」

重点・・教授上の實際的訓練

- 一. 附属学校に於ける実地授業
- 二. 教授法の原理的研究
- 三. 職業指導の研究と訓練

「第四学年」

重点・・教育問題についての精確なる知識、洞察、及びその理論化と批判、特に青年に関して一般文化と社会生活との関係

- 一. 教育哲学
- 二. 教育史一本邦及び外国、比較教育を含む
- 三. 世界の偉大なる教育者の伝記的研究
- 四. 教育社会学

こうした教職教育構想の背景には、「わが国の教師教育に於ける『教育原理』及びそれに類似するものが、従来犯してきた誤謬については深い反省を要する。それは教育原理という言葉の外に、教育学概論、教育学入門、教育学、教育哲学等々の名称を以て呼ばれ、その内容は多少の相違をもち乍らも、凡て『一般教育学』であった。（中略）一般教育学の内容が一般に思弁的非實際的であり、その教授法として講義法が殆ど唯一の方法であり、説教的域を脱しなかつた事にある」⁽²⁶⁾と、従来の日本の教育学が非實際的であったことへの批判が横たわっている。そのため、「われわれは、わが国の教育学が置かれたこのような事態に対し痛切に反省し、教育学の無力を直視し、真に実証的な科学としての教育学を樹立する事によって、教職教養が将来教師及教育指導者たらんとする者の為に必要なものたる事であることを証示しなければならない」⁽²⁷⁾と、実証科学としての教育学を打ち立てなければならぬとする認識があったと考えられる。

(2) 『教育大学講座』にみる Teachers' Collegeモデル

この I F E L が実施された時期とほぼ同じ時期（1950年5月）に東京教育大学教育学研究室が刊行した『教育大学講座』（全35巻、別巻1）の第1巻『教育原理』において、次のようなアメリカの Teachers' College の案が「最も科学的実証的な案」⁽²⁸⁾として紹介されている⁽²⁹⁾。

教職的教養

教師の活動分野に基づいて

学科の排列は学生をして、生徒の能力を十分に開発せしめ得る完全な教師たらしめるよう次の順序に遵うべきである。

第一学年

重点・・学生をして生徒を完全に取り扱い得る教師たらしめんがため、科学的態度を

養うこと

- 一. 附属学校生徒（児童）の実際の観察
 - a. 教室にある生徒について（学習）
 - b. 教室外にある生徒について（生活）
- 二. 生徒の発達についての研究
 - a. 行為
 - b. 身体
 - c. 精神
 - d. 情緒
- 三. 衛生
- 四. 教育的環境の研究
 - a. 家庭
 - b. 社会
 - c. 学校

第二学年

重点・種々多様な形に於て生徒を取り扱う場合の技術

- a. 生徒の能力別に依る指導の研究—あらゆるテストに基づいて
- b. 教科課程の研究（対象，単位，活動，成果測定，統計，評価）
- c. 学校管理，学級管理

第三学年

重点・教授上の実際の訓練

- 一. 附属学校に於ける実地授業
- 二. 教授法の原理的研究
 - a. 一般教育法
 - b. 教科教育法
- 三. 職業指導の研究と訓練（職業指導についての講義と職業に於ける訓練）

第四学年

重点・教育問題についての精確なる知識洞察，及びその理論化と批判，特に青年に於て一般文化と社会生活との関係

- 一. 教育哲学
- 二. 教育史—本邦及び戒告，比較教育を含む
- 三. 世界の偉大なる教育者の伝記的研究
- 四. 教育社会学
- 五. 学校行政

ここでの、基本理念も「先ず生活より入って子供の観察 Observation研究からこれを現場に於て実際教育に当たっている情況の研究—参加Praticipationを経，更に実地授業 Teaching Practiceを行い，実際教育の方法を会得せしめ，やがてこれを理論的に反省せしめて教育者としての確固たる信念を得させる」⁽³⁰⁾ というもので，先の I F E L にみられた理念と同じものであった。すなわち，「観察—参加—実習—理論による再構成」というものである。こうした教職教育の内容と構造からみると，先の東京第一師範学校案や教師養成研究会の案は，これらで紹介されていたアメリカの Teachers' College のカリキュラム案を一つのモデルとして構想されていたことが裏付けられるといえよう。

4. 新たな教職教育の追究

こうして日本に紹介，導入されようとしたアメリカの Teachers' College 案は，その後，免許法の制定施行，新制大学の発足という事態を迎えてどのようなものとして修正され，定着されようとしたのであろうか。ここでは，こうした問題について2つの構想から検討してみよう。

(1) 東京教育大モデル

まず第1は、先述の『教育大学講座』において示された案をみてみよう。そこでは、先の「アメリカのTeachers' Collegeの案を基礎」⁽³¹⁾として、また「日本の現状を勘案して」⁽³²⁾考案されたカリキュラムを表2のようなものとして示すとともに、以下のような説明をなしている⁽³³⁾。

まず、第1は「児童生徒の研究」(Child Study, especially Adolescent)であり、児童心理、青年心理、発達心理の研究である。そこでは、子どもの身体、精神、情緒、行動について、最新の科学的原理や方法に基づいて明らかにすることが必要であるとしている。

第2は、「環境の心理」(Psychology of Environment), すなわち「環境の研究—デモグラティックの社会に於ける子供、家庭、学校、校外、一般社会の影響 child in democratic Society, home, school, out door, Influence of general Environment」の研究である。

そして第3は、発達心理と環境の心理に対応し、この両者を結ぶものとしての「教育心理」(Educational Psychology)と「学習の心理」(Psychology of Learning), 「各科の心理」(Psychology of School Subject)の研究である。これら一群の心理的研究は、直接教育の対象たる児童生徒の究明とその取扱ひ方の研究とに向けられたものであり、「いわば教育の出発点であり前提であって最も重視せねばならない」と位置づけている。さらに、これらを裏付けるものとして「教育調査 educational Survey 教育統計 educational Measurementを初め、教育の内容たる教科課程 course of study 即ち教科作製 Curriculum makingの研究—教科の範囲及び

排列 Scope and Sequence 単元学習、成果測定、統計、評価等の研究が大切である。それと共に教育方法上の問題として衛生 Hygienics—及び社会衛生の研究—並びに学校管理 School management 及び学級管理 Class management 等の研究も併せて行われなければならない」としている。こうした知識を修得した上で、教授上の実際の訓練である「実地授業」を行うことになるが、そのためには教授についての理論的基礎としての「教科教育法 (一般)」「教科教育法 (各科)」が必要であるとしている。

第4は、以上のような子どもの発達や教育方法、教育内容の問題に関する知識を修得し、実際の教授訓練という一連の過程について、「理論的に反省し、真に自己の教育上の識見素養として身につけるためには、これに対する教育理論の研究が必要」であるとして、「教育学概論」(Outline of Education), 「教育社会学」(Educational Sociology), 「日本欧

表2 Schedule for Professional Training

| School Year | Semester | | | | | | | |
|---|----------|----|-----|----|---|---|---|---|
| | I | II | III | IV | | | | |
| Studies of the development of pupils, especially adolescent | | | | | | | | |
| a) Observation | 1 | | | | | | | |
| b) Developmental psychology | 1 | 1 | | | | | | |
| Studies in educational environment | 1 | 1 | | | | | | |
| General psychology | | 1 | | | | | | |
| Individual and social hygienics | | 1 | | | | | | |
| Guidance in learning | | | 1 | | | | | |
| a) learning Psy. | | | 1 | 1 | | | | |
| b) Educational measurement | | | 1 | 1 | | | | |
| Course of study | | | 1 | 1 | | | | |
| a) Teaching Material | | | | | | | | |
| b) Time-Schedule | | | | | | | | |
| c) curriculum making | | | | | | | | |
| Japanese history of education | | | | 1 | | | | |
| School management | | | | | | 1 | | |
| Method of teaching | | | | | 1 | | | |
| a) in general | | | | | | | | |
| b) in each special | | | | | | 1 | | |
| Western and American history of education | | | | | 2 | | | |
| Vocational guidance | | | | 1 | | | | |
| Teaching practice | | | | × | × | | | |
| Outline of education | | | | | | | 1 | 1 |
| Philosophy of education | | | | | | | 1 | 1 |
| educational sociology | | | | | | | 1 | |
| modern education | | | | | | | | 1 |
| a) comparative education | | | | | | | | |
| b) current problem | | | | | | | | |
| educational administration | | | 1 | | | | | |
| Total | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 |

米教育史」(History of Japanese Education and History of Europe & American Education), 「教育哲学」(Philosophy of Education), 「比較教育学」(Comparative Education), 「教育思潮」(Current problem of Education) を提示している。

ここでも、「観察—参加—実習—理論による再構成」という教職教育の基本構造をベースとしながら具体的な教職教育科目の履修構造が構想されているが、表2にみられるように、Teachers' Collegeモデルとは一部科目の履修学年の相違がみられ、免許法の制定(1949年)を一つの背景とする「日本の現状を勘案」した案が示されているといえよう。

(2) 日本教育大学協会モデル

次に、日本教育大学協会による教職教育の構造について、同協会第3部会編著による『教育実習の手引』(1952年、学芸図書)からみてみよう。なお、本書の「まえがき」には「本書は教員養成に責任と関心とを有せられる知名の方々の支援のもとに、日本教育大学協会第三部会(全国国立大学附属学校連盟)が給意を挙げて編集したものである」⁽³⁴⁾との記述があり、ここでの記述内容は日本教育大学協会としての一定の共通認識のもとでのものであることが理解される。また、「教師養成の実際計画」を記述した箇所では、「現行制度としての要点を述べておく」⁽³⁵⁾として、現在実際に行われている教師養成教育の計画が示されており、当時の教職教育モデルとして注目されるものである。

では、具体的な教職教育についてはどのような認識が示され、いかなる内容と構造が提示されているのであろうか。まず、教職教育については「専ら教師たるための教養である。すなわち教師の教育的活動にとって必須不可欠の条件についての研究と教養である。これからの教育は少なくとも教育そのものの計画ないし活動をあらゆる角度から検討し、その要求に基づいて教師に科学的実証的訓練を施すのでなくてはならない」⁽³⁶⁾、「教職教養とは、実際教育上の知識、技能、識見、方法等を理解し、会得するための実際計画であって、これが観点と基準とは、飽くまで児童生徒の能力を十分かつ完全に開発する、教師のための教養である」⁽³⁷⁾と位置づけている。そして、こうした教職教育構造の基本理念については、「教職教養における講義や演習が理論から実際への方法であるのに対して、実際に体験し、実際から帰納的に理論を豊かにし、構成する方法がある。(中略)われわれはこれを現代的感覚をもって組織づけ、それを教職経験課程とよび、いわゆる観察、参加、実習をこの経験課程に属せしめる。」⁽³⁸⁾と、これまでみてきたカリキュラム構想と同様、帰納的方法に基づく教職教育の在り方を提起している。

以上のような基本的認識に基づき、具体的な教職教育の内容と構造については、「最良完全なる教師を育成しようとするためには、教師の活動分野を分析し、その分野の要求する要素を履修させることを目指して学科の排列及び段階を考える」という観点から、次のような「教師養成の実際計画」を提示している⁽³⁹⁾。ここには、免許法で規定された科目が新たに加えられている他は、先のアメリカTeachers' Collegeのカリキュラム案とほぼ同じ構造が示されており、現行制度としてこれらが実践されようとしていたと捉えることができよう。

第一学年

重点・・学生をして児童生徒を完全に取り扱い得る教師たらしめようとするために科学的態度を養う。

- 一. 附属学校児童生徒の実際的観察
- 二. 児童生徒の発達についての研究
- 三. 衛生
- 四. 教育的環境の研究

第二学年

重点・種々多様な形において児童生徒を取り扱う場合の技術を得させる。

- 一. 児童生徒の能力別による研究—あらゆるテストに基づいて
- 二. 教科課程の研究 (対象, 単位, 活動, 成果, 測定, 統計, 評価)
- 三. 学校管理, 学級管理

第三学年

重点・教育上の実際的訓練—教育上の実際的訓練とはいわゆる教育実習のことであり, これは見習いで教育的識見をもってやるのではない。指導教官の監督のもとに行う実習で問題発見を目的とする。8週間をとり, 4週間を附属学校で, 残りを都会と地方の協力学校で行う。

- 一. 附属学校における実地授業
- 二. 教科指導の原理的研究
- 三. 職業指導の研究と訓練 (職業指導についての講義と職業に対する訓練)

第四学年

重点・教育問題についての精確なる知識・洞察及びそれらの理論化と批判, 特に青年に関して一般文化と社会生活との関係

- 一. 教育原理
- 二. 教育社会学
- 三. 日本, 欧米教育史
- 四. 教育哲学
- 五. 教育行政
- 六. 比較教育学
- 七. 教育思潮
- 八. 図書館学

5. おわりに

以上, 戦後の新しい教職教育の理念, 内容, 構造について, 新制大学発足時において構想あるいは紹介されていたカリキュラム構想からみてきたが, そこにはいずれの案においてもアメリカのTeachers' Collegeのカリキュラムが, その原型・モデルとして構想されていたことが理解される。そして, そこでの教職教育の基本理念は, 「実践から理論へ」「行動によって学ぶ」という帰納的な教職教育観であり, 「観察—参加—実習—理論による再構成」というものであったといえよう。それゆえ, 具体的な教職教育科目の配置, 履修過程も児童・生徒の観察から入り, 彼らを取り囲んでいる教育的環境の問題, そして教育課程, 教育方法の研究を経て, 実際の教育訓練である教育実習へと展開し, 最終的にはそれらの学習と経験を教育理論の観点から再構成しようとする全体構造が示されていたわけである。そこには, 戦前の教育学やそれを基礎とする師範教育の実際を批判の対象し, それを全面的に改める新たな教職教育のカリキュラム案として, 実証的科学的なアメリカ教育学, 教職教育に基づくTeachers' Collegeモデルを導入しようとする考えがあったのではないだろうか。

こうした点からみれば, 戦後日本の教員養成カリキュラムの形成過程を明らかにしていくためには, 日本の原型あるいはモデルとして導入されたアメリカのTeachers' Collegeのカリキュラムの分析という作業が, 基礎的研究課題としてあるといえよう。特に, モデルとされたTeachers' Collegeの特定化という作業や, そこで実践されていた教育学, 教職教

育の内容の検討、およびもう一つの教員養成機関であったUniversityでの教育学・教職教育とTeachers' Collegeでのそれらとの異同といった問題の検討も必要になると考えられる。それによって、日本に導入された教育学・教職教育の内容的分析が可能になるといえよう。

と同時に、戦後日本における教員養成カリキュラムの形成過程を教職教育の内実形成という観点から明らかにしていくためには、ここで分析したような理念、内容、構造をもつものとして構想されていたカリキュラム案が、実際に教員養成を担った大学・学部レベルにおいて、どのように具体化されていったのかを実証的に明らかにしていくことが必要だといえよう。東京教育大学モデルや日本教育大学協会モデルが、実際の大学・学部でのカリキュラム構成にどのように受容されていったのか。また、教師養成教育の実際において、戦前の教育学、教職教育に変わる新たな教育学、教職教育がいかなるものとして実際に展開されていったのかを、個々の教職教育科目ごとに明らかにすることが必要であろう。この点、アメリカ教育学の導入を示唆した玖村が「そういう教育学でもって教育学の完成せられた形であると思われぬし、その将来の動向に多大の注目をしている」⁽⁴⁰⁾と、当時指摘していたこととあわせ、その後の教育学、教職教育の展開過程を明らかにすることが、今後の研究課題の一つだといえよう。

こうした研究課題を達成することにより、戦後日本における教員養成カリキュラムの形成を教職教育の内実という側面から明らかにしていけるのではないだろうか。今後の課題としたい。

注

- (1) 海後宗臣編『教員養成』（戦後日本の教育改革第8巻、東京大学出版会、1970年）の「第3章 学科課程の改革」参照。
- (2) 教育職員免許法施行規則によって規定された教職教育科目は、幼・小の場合「教育心理学、児童心理学（成長と発達を含む）」「教育原理（教育課程、教育方法及び指導を含む）」「教育実習」、中・高校の場合「教育心理学、青年心理学（成長と発達を含む）」「教育原理（教育課程、教育方法及び指導を含む）」「教科教育法」「教育実習」が必修であり、その他、「教育哲学、教育史、教育社会学、教育行政学、教育統計学、図書館学およびその他大学の適宜加える教職に関する専門科目」となっている。
- (3) 玖村敏雄編著『教育職員免許法施行規則同法施行法規則解説』学芸図書、1949年、p.12
- (4) 玖村敏雄「教育職員免許法の施行規則について」（『文部時報』1950年1月号）p.52
- (5) 京都教育大学所蔵『昭和60年度大型コレクション（師範学校ほか）No.53』
- (6) 拙稿「戦後教員養成カリキュラムの形成に関する一考察—『東京第一師範学校案』の分析を中心に—」大塚学校経営研究会『学校経営研究』第17巻、1992年
- (7) Joseph C. Trainor, *Educational Reform in Occupied Japan Trainor's Memory*, Meisei University Press, 1983, p. 209
- (8) 『大学に於ける教育学科カリキュラム—東京第一師範学校案』15～22頁
- (9) 前掲『教員養成』p. 153
- (10) 教師養成研究会の創設経緯等については、辻 信吉『玖村敏雄先生伝』（ぎょうせい、1978年）を参照されたい。
- (11) 同上、p. 230
- (12) 教師養成研究会叢書として、刊行されたのは次のような著作である。第1輯『観察・実習・参加—新しい教師のための実験課程—』（1947、師範学校教科書株式会社）、第2輯『指導—新しい教師のための指導課程—』（1948）、第3輯『学習指導—教授法の民主化—』（1948）、『付録 学習指導は実際どのように行われているか』（1948）、第4輯『成長と発達—青少年の理解と教育—』（1949、学芸図書出版）、第5輯『教育課程—カリキュラムの構成と展開—』（1949）、

- 第6集『学校管理－民主的教育の組織と運営－』（1950）、別冊『註解教育法規集』（1950）、第7集『教育社会学－人間の社会的形成－』（1951）、第8集『教育心理学』（1951）、第9集『教育原理－教育実践の指標－』（1955）
- (13) 同上『観察・参加・実習－新しい教師のための実験課程－』序，p.3
- (14) 同上
- (15) 同上
- (16) 同上，p.4
- (17) 同上，p.1
- (18) 『観察・実習・参加－新しい教師のための実験課程－』の関連箇所から筆者がまとめたものである。
- (19) 玖村敏雄『新教育の動向』愛知書院，1948年，p.12～13
- (20) I F E Lについては，高橋寛人「C I Eの戦後日本民主化精確におけるI F E Lの位置と機能」（『研究集録』第15号，東北大学教育行政合同研究室，1984年）、同「占領下の教職員現職教育におけるワークショップ」（同前，第16号，1985年）を参照されたい。
- (21) 昭和25年度教育指導者講習会編『教育原理』1950年，p.322～323
- (22) 同上，p.322
- (23) 同上
- (24) 同上，p.323
- (25) 同上，p.323
- (26) 『民主日本における教育指導者の養成』大学教育学部教授講習第2次長期講習会報告書（1949年），p.106
- (27) 同上（なお，本資料はTEES研究会「新制大学発足時における『教育学部』構想の形成展開過程④－教育学の再編と模索の『場』－」日本教育行政学会第28回大会発表資料Ⅲ－2より引用している）
- (28) 東京教育大学教育学研究室編『教育原理』（教育大学講座第1巻）金子書房，1950年，p.272
- (29) 同上，p.270～272
- (30) 同上，p.272
- (31) 同上，p.270
- (32) 同上，p.275
- (33) 同上，p.267～275
- (34) 日本教育大学協会第三部会編著『教育実習の手引』学芸図書，1952年，「まえがき」p.5
- (35) 同上，p.19
- (36) 同上，p.18
- (37) 同上，p.19
- (38) 同上，p.23
- (39) 同上，p.20～22
- (40) 前掲『新教育の動向』，p.13

〔付記〕本稿は，日本教育行政学会第28回大会における共同研究発表：TEES研究会「新制大学発足時における『教育学部』構想の形成・展開過程④－教育学再編の『場』－」における口頭発表資料のうち，筆者担当部分の資料を用いて加筆・修正したものである。

（平成5年11月15日受理）