

## 戦後教員養成における教育実習の実態に関する研究

－1950年代の新制東北大学の事例から－

久恒 拓也<sup>1)</sup>\*

1) 新見公立大学健康科学部健康保育学科

(2019年11月20日受理)

本稿では、戦後の教員養成において重要な位置づけにある東北大学教育学部が、どのような教員養成を展開していたのかを、教育実習の実態を中心に分析した。資料には大学の刊行物である「教育実習の手引き」や教務文書などの歴史公文書を用いた。結果、初期の教育実習には実施主体が二つあり、それぞれが異なる実習観を提示していたことや、実習希望学生の数が増大し対応に追われていたこと、実習中に作成する研究レポートの位置づけなどが明らかとなった。

(キーワード) 教員養成、教育実習、戦後日本

### はじめに—研究の目的と背景

本稿の目的は、日本の教員養成史上重要な位置づけにある東北大学教育学部が、どのような教育実習を行っていたかを分析することにより、当時の教員養成体制の一端を解明することである。なお、本稿において教員養成体制とは、「教員養成に関わる大学教育の内容や方法およびそれらに関する方針、教員組織、学生の規模や彼らの授業履修制度を含む包括的な概念」を意味する。

東北大学教育学部を対象とする理由について、詳しくは久恒(2014)に譲るが、「大学における教員養成」という戦後の教員養成理念を実現するための実験場であった点が最大の理由である。同学部は、戦前から研究大学としての基盤を備えていた帝国大学が唯一、県立の師範学校(教員養成学校)と合併して誕生した「ユニーク」な学部である。この合併は文部省の方針などの他律的な影響のもとに成った一方、師範教育の弊害を除くのに必要とされた教育の科学的研究(学問研究)<sup>註1)</sup>による義務教育教員養成を実行する契機でもあった。

帝国大学であった東北大学に教育学部を設置したことは、教員養成の刷新にとって重要であり、全国的に注目されたのである。その理由として、次の理念を掲げたことも重要であった。すなわち、①教育に関する高い水準を持った原理的研究と教育の実際を行い得るような組織と人員を整備すること、②教育学部の学生にできるだけ他の学部のそれと同様な待遇を与え、教員希望者に高い誇りを持たせるようにすること、③従来の師範学校は、自由な研究の雰囲気がなく、あまりにその時々の権力にこびる風潮があったので、これを一掃して自由な研究と信念を育成する学

風を確立したいこと、である(東北大学百年史編集委員会編 2003、375-376)。

本稿は、そこでの教員養成がどのように行なわれてきたのかを、あまり研究されてこなかった教育体制の実態面から論じるものである。

### 先行研究と資料について

教員養成体制についての研究は、どのようなスタッフ・カリキュラムが用意されていたかによってはかられてきた。1949年の新制大学発足時においては、大学・学部の設置審査を通るのに十分でない業績の師範学校教官が多かったこと(寺崎 1971)、師範タイプを克服する期待が込められたとされる「教養教育」による教師教育を等閑視するようなカリキュラムが教員養成大学・学部で組まれていたこと(山崎 2017)、などが明らかになっている。東北大学については拙稿により、設置審査時の申請職階より降格した教官が少なくなかったことや、旧東北帝国大学教授陣と旧宮城師範学校教官が分業的に講義をしており、協力して新しい教員養成を創出することは十分できていなかったことなどを解明した(久恒 2014)。

それに次ぎ、小学校教員養成コースに属する学生が受ける教科専門教育は、文学部や理学部などで受講する体制から、教育学部内でそれに代わる科目を履修する体制に移行していったことを指摘した(久恒 2015)。教職科目については、1954年教育職員免許法改正の影響や複数校種の免許を取得する学生が増えたことなどにより、履修される科目の種類や分量が1950年代後半にかけて少なくなっていたことがわかっている(久恒 2017b)。しかし、教員養成

\*連絡先: 久恒拓也 新見公立大学健康科学部健康保育学科 718-8585 新見市西方1263-2

で実地経験を積む核となる教育実習については、これまで十分検討されてこなかった。

そこで本稿では、実習の手引きや大学公文書に含まれる教育実習関連の文書等をもとに、東北大学における教育実習史を包括的に描くことにしたい。

ところで、戦後の教育実習を概観する歴史的研究は非常に少ない。1990年代における全国的な教育実習の動向についての質問紙調査、師範学校制度下の実地授業の歴史、ドイツとの実習比較研究についてまとめた藤枝(2001)が著名であるが、その中でさえ1940~60年代の実習の概念・理念に関して多少言及しているに過ぎない<sup>註2)</sup>。彼は収集した「教育実習の手引き」をもとに実習の理念(観)類型を試みている。それによれば、大別して5つの類型(Aタイプ:免許要件的、Bタイプ:体験学習的、Cタイプ:実地練習的、Dタイプ:精神形成的、E:実践研究的)になるが、実

際はそれらを複合した総合型が主流であるという。

東北大学の実習を扱った先行研究として、鈴木(2013)があり、二期制をとって、附属学校と公立の協力学校の両方において実習を展開していた点や、子どもの実態を課題に据えた報告書を課していたことなどを特徴として挙げている。しかし、鈴木のもの資料(『教育実習指導書 昭和32年度』)の他にも、手引き<sup>註3)</sup>や実施要項など、教育実習を物語る資料は存在しており、同大学の実習史を描く作業は未完といえる。特に教育実習のねらいや実施体制、研究の扱いなどの主要な部分が解明されるべきであろう。

### 1 教育実習における3つの系譜

#### (1) 教育教養部実施の教育実習

東北大学の最も古い教育実習の姿をうかがえるのは、

表 1. 1951年度『教育実習の手引』における各週内容(小学校の部より抜粋)

		第 1 週
観 察	教室における児童	1、自分の受持つ学級の第一印象をまとめてみよ。 2、児童の座席表をつくり、氏名を記入しよう。 3、特に目立つ児童につきその特徴を記し、担任の所見及び各種の調査に基づきその原因を調べよう。 4、既習の発達心理学及び教育心理学に学んだ児童と現実の児童との異同はどんな点か。又、なんによってかゝる異同が生じたか検討してみよう。
	学校生活の一日	1、児童の一日の学校生活が如何に具体的に展開するか、下記項目を手がかりにまとめてみよう。イ、登校状況 ロ、当日の予定日課 ハ、始業前の児童 ニ、休憩時間 ホ、放課後 2、児童の学習と疲労の関係を全日に亘り調査し、まとめてみよう。
∴		∴
		第 7 週
観 察	最も指導を要する特定の児童を選定し、実習末期まで事例研究をなし、レポートにまとめて見よう(下記項目を適当に週に配当し、計画を立て観察、調査、実験、研究をなしまとめること)	1、児童生活の背景 (イ) 家庭環境 (ロ) 近隣の状況 (ハ) 交友 2、児童の個性 (イ) 生育史 (ロ) 身体的発育の状況 (ハ) 知的発達 (ニ) 性格・社会的活動 3、教育の位相 (イ) 学校教育 (ロ) 教師の指導の適不適 (ハ) 家庭教育の適否 (ニ) 指導され監視されている状態、程度 (ホ) 児童の知的水準及び努力の状態、将来への見通しと特に伸ばさせるべきもの、抑制されるべきもの 4、所感、今後の指導
		1、自分の学習指導展開に必要なと思われる学修環境を、担任の指導のもとに構成しよう。 2、学級の望ましい環境構成物を製作してみよう。 3、学級におけるカリキュラムにつきその構成の立場、手続き、内容を明らかにしよう。 4、教育の中央計画、地方計画と学級カリキュラムとの関係及び学級カリキュラムと学習指導案との関係を検討しよう。
参 加	環境構成及びカリキュラム	1、教科カリキュラムと経験カリキュラムの比較研究を文献を手掛かりにして事実を照して考えてみよう 2、教科学習について、現在どのような学習指導法をとっているか、各自の過去の経験と現在のカリキュラムを比べて話合ってみよう。 3、モチベーションを高めるには、どのような方法があるだろうか。 4、学習の過程は、どのように進めたらよいだろうか。 5、学習指導上の諸原則がどのように生かされているか。 6、方法や教材の用い方をどうしたらよいであろうか。 7、生徒の差違をどのように考慮したらよいか。 8、質問はどんな方法でしたらよいか、又その質問の処置にはどんな配慮が必要であろうか。 9、教科学習の結果の評価を考え客観テストを作って実施してみよう。 10、黒板の活用方法を考えよう、又板書と児童のノートとの関連をどう考えたらよいであろうか。
指 導	教科学習の指導	1、自分の受持つ学級の第一印象をまとめてみよ。 2、児童の座席表をつくり、氏名を記入しよう。 3、特に目立つ児童につきその特徴を記し、担任の所見及び各種の調査に基づきその原因を調べよう。 4、既習の発達心理学及び教育心理学に学んだ児童と現実の児童との異同はどんな点か。又、なんによってかゝる異同が生じたか検討してみよう。
		1、自分の学習指導展開に必要なと思われる学修環境を、担任の指導のもとに構成しよう。 2、学級の望ましい環境構成物を製作してみよう。 3、学級におけるカリキュラムにつきその構成の立場、手続き、内容を明らかにしよう。 4、教育の中央計画、地方計画と学級カリキュラムとの関係及び学級カリキュラムと学習指導案との関係を検討しよう。

1951年度版の『教育実習の手引』（以下、『手引』と略する場合がある）である。この作成を東北大学教育教養部が担っている点に留意する必要がある。教育教養部とは教育学部内の組織の一つである。教育教養部は、当時の教員速成の需要から創設された二年課程（修了時二級免許状取得）と、教育学部のジュニアコース（前期教養課程）学生を受け持っていた。構成員は宮城師範学校から移管した者がほとんどであった。

さて、教育教養部は二年課程の教育を受け持っていたから、『手引』の読み手はその学生らということになる。『手引』は2編構成（第1篇 総論、第二編 実際）となっており、冊子末につけられた「実習成績評価資料」を除いて51ページである。

「第二編 実際」はさらに小学校の部と中学校の部の二つに分かれていて、各週で実習生に課せられる活動が示されている。つまり『手引』では、小学校と中学校の内容が一冊にまとめられている、ということがわかる。

小学校の部は、「観察」「参加」「指導」の3項目に沿って記述されている。総じて13週の内容があるが、後半の第7週では、「最も指導を要する特定の児童を選定し、実習末期まで事例研究をなし、レポートにまとめて見よう」という課題に取り掛かることになる（表1参照）。

中学校の部は、「観察参加」「ホームルーム」「クラブ活動」「学習指導」「学校図書館」「学校保健」「学籍簿指導要録」と項目がより細かく分かれており、調査、実践、

検討すべき内容がそれぞれ示される。こうした活動内容を保障するには、学校種別に関わらず、協力校からかなり細かな実習生への配慮・理解が必要と思われる。

なお、特筆すべき内容として、従来3ないしは4週間連続で行っていた実習方式を大幅に改変し、後期日程を通して毎週2日間ずつ、13週にわたって実習生を協力校に送るという方法を採用したこと（東北大学教育教養部 1951, p.3）が挙げられる。

## （2）教育学部実施の教育実習

上述した教育教養部の実習とは別に、教育学部の教育実習委員会が企画運営する実習がある。これは教育学部および他学部の免許状取得希望学生に対して課せられる。

ここでいう教育学部は、3、4年次生（シニアコース）の教育を受け持つ組織である。宮城師範のスタッフもいくらか混じっているが、東北帝国大学法文学部の人材を中心に構成された。後期学部とも称され、教員数では教育教養部に劣るものの、学部内の主導権を握っていた。

実習の検討に戻ろう。教育学部が実施していた実習のうち、最も早いのが1952年度のものである。当該年度の手引きは作成されていたようだが、現存していない。そこで、教務文書の「昭和27年度教育実習について」に綴じられている、「教育実習実施要項」をもとに解説する。具体的な希望校種・教科別人員は表2と表3に示した通りである。

「教育実習実施要項」によると、参加人員は206名で、依

表 2. 1952年度 教育実習希望学校別調査

学部	人員	小学校		中学校		高等学校	
		2単位	4単位	2単位	4単位	2単位	4単位
文	49				1		48
教育	42	8		3	6	7	18
法	4				2		2
経済	18				5		13
理	50			4		46	
工	12			2		10	
農	31					31	
計	206	8	0	9	14	94	81

表 3. 1952年度 教育実習希望教科別調査

学部	人員	小学校	中学校						高等学校														
			国	社	数	理	保	英	国	社	数	理	保	保	家	英	佛	独	宗	図	農	工	
文	49	1						13	10							13	9	2	1				
教	42	8	1	1	2	1	3	3	4	3	7	1			3					1	3		
法	4			2					2														
経	18			5					13														
理	50				1	3			2	19	25												
工	12				2					1	3												6
農	31										11		2	8									10
計	206	8	2	8	5	4	1	3	16	31	23	46	1	2	8	16	9	2	1	1	1	13	6

(注)表2および3は、東北大学教育学部「昭和27年度教育実習実施要項」(1952年8月11日付教務文書「昭和27年度教育実習について」所収、東北大学史料館蔵)をもとに筆者作成。

嘱校は小学校1（附属）、中学校3（附属中、中田中、六郷中）、高等学校12であった。この構成は「教育学部以外の学生が大部分であり、又、実習指導の経験の少ない高等学校に多く依存する」という認識を招いたようである。そして、実習の目標については次のように立てている。

従来の教育実習は、学生を教壇に立たせて授業の実際を体験させ、これを指導して、所謂教授技術を修練させることに主眼がおかれていたように思われる。しかし、教師としての職務は、そのみに止まらず、学校職員の一人として幾多の分担業務を持ち、同僚及び生徒との交渉があり、父兄との関係がある。実習は教育が展開されて行く場所としての、学校に於ける教師の役割を体得させることに、第一の目標をおきたい。

このように、戦前の師範学校的な実習とは異なり、教師の役割を広くとらえさせることを企画側も意図していたことが読み取れる。同年度の教育実習委員会のメンバーは、皇見之、竹内利美、堀江貞尚、佐々木徹郎、早坂泰二郎であり、宮城師範教員だったのは皇のみだが、彼が委員長を務めており、主導的な立場にあったと思われる。

ところで、これら二つの教育実習は統合が検討された。1953年10月12日の教育学部教授会議事録によると、「昭和29年の教育実習は教育教養部と一体化するのを議題として協議する旨申入れあり」との報告がされている。しかし、北分校（教育教養部の別名称）作成の『教育実習指導書（昭和32年度）』が残されていることから、二年課程が廃止される1957年度末まで二つの実習は併存していたようである。

## 2 教育実習の意義の比較

教育実習のガイドたるべき手引きには、作成年を問わずその冒頭で「教育実習の意義と目的」の項目が設けられている。ここでは、その内容から、編集作成側がどのような期待を教育実習に込めていたかを検討したい。なお、資料の年代を同一にするため、前掲の「手引」や「教育実習実施要項」とは別の文書をもとに論じる。

### （1）『教育実習指導書 昭和32年度』の場合

教育教養部運営の実習では、その意義について次のように記されている（東北大学北分校 1957, p.1）。少し長いが該当部分を引用する。

教員養成学校を卒業した現職の教師たちは、一様に、教育実習こそ自分の一生にとって、最も有意義であり、また、楽しい経験であったと懐古している。それは、青春にみちた学生時代に、純真なそして生々として希望に

溢れる児童生徒に接することによって、ある種の共感と彼等を教え導こうとする情熱と感激と喜びとが、自然に心の中に沸き起こるためであろう。教育実習が極めて真剣なしかも楽しい経験であることは確かなことである。それだけに、収穫も多く教職に対する決意を新たにできる機会ともいえよう。人生の体験における一大転機とも言えよう。しかし、われわれは、教育実習の意義を単に主観的に考えるのではなく、もっと客観的・分析的に考究してみなければならない。

教育実習の意義において、まず考えられることは、実習は理論を実践する機会であるということである。すなわち、教育の理論や方法の研究は児童生徒の具体的な生活や学習に直結され、諸々の教育活動に生かされて、はじめて、結実するのである。言葉をかえていえば、諸君の修めた基礎的教養は、諸君が教育実習をすることによって、現実の教育に活かされてくるのである。このことは、また、諸君が自己の修めた理論を実際に適用してみて、その理解の程度について反省し自覚せしめられる機会ともなるであろう。このような意味において、教育実習は理論の実際の価値を検証する最初の機会になるのである。

第二には、実地経験によって新しい理論的研究の問題が把握される機械になるということである。教育の理論的研究には、開拓されるべき分野や課題が数多く横たわっているのであって、諸君が実際の教育活動に身をもって参加する時、解決し得ない問題に遭遇するであろう。このようにして問題が発見されたならば、既知の知識や教養基礎にして、研究解明することに努めるべきである。このような意味において、教育実習は新しい研究分野が切り開かれる機会になるのである。

なお、ここで一言したいのは、「大学教育における知識は高踏的な概念の遊戯にすぎず、教育現実に対しては役に立たない」という意見についてである。もとより、教育現実において問題になるのは個々の児童生徒であり、これら個人個人は確かに独自の・個性的である。従って、これに幻惑されると、なんらの原理も法則性も存在しないように見えるであろう。しかし、それは現実の自然的世界において、物理学で言われる落体の法則や慣性の法則がそのままの形では観察されず浮力や摩擦を伴っているのと事情は同じである。個人個人の個性性を抽象し、抽象的な児童生徒を取り扱うのが学問である。従って、現実をよく観察し理解していくならば、現象の底を流れている原理や法則を発見することができるであろう。現実的世界と学問的世界とは、つねにこのような関係にあるのであって、前に掲げたような意見は、おそらく、学問の意義性格を知らず、これを適切に使用し得ない人の考えではないかと思われるのである。

まず、教育実習が教職に就く者にとって非常に有意義かつ楽しい経験であることを前提として、実習がどういふのかを客観的にとらえる必要性を提示した。

実習の意義については、①理論を実践する機会であること、②新しい理論的研究を把握する機会であること、の2点でまとめている。前者は「諸君の修めた基礎的教養は、諸君が教育実習をすることによって、現実の教育に活かされてくる」というように、実習があつてこそ、大学での学びが結実するとうたっている。後者は、「教育の理論的研究には、開拓されるべき分野や課題が数多く横たわっているのであって、諸君が実際の教育活動に身をもって参加する時、解決し得ない問題に遭遇するであろう」との記述が示すように、実習によって問題認識を深めることになることと説いている。

これらとは別に、知識や理論と教育の実際とのつながりを重視している点が興味深い。「大学教育における知識は高踏的な概念の遊戯にすぎず、教育現実に対しては役に立たない」という見解に否定的であることを、科学法則が実際にはいろいろな外的条件に左右されてそのままの形で観察されないことを引き合いに出して示し、教育現実に知識や理論を当てはめるのではなく、教育の実際から学問的世界につなげていくことを志向していたといえる。

## (2) 「教育実習の手びき 昭和32年度」の場合

教育学部の「教育実習の手びき 昭和32年度」(以下、「手びき」と略記)において、実習はどのような存在として記されているだろうか。その冒頭では「教育実習の定義めいたもの」として「「教職課程の一部として学生に教員の資格をつけるために、学生を将来教員になろうとする種類の学校におもむかせて、学校教員の実務を練習させること」である」と述べられている(東北大学教育学部 1957, p.1)。また、「教員たらんとする学生のだれしものが抱えている教育実践へのためらいと不安とを克服し、勇気と自信をつちかい、さらに、かれらが将来担任する児童・生徒たちがこうむるかも知れない被害を、最小限にくい止めるためにも、この実習はぜひ必要である」とも示される(同, p.1)。

したがって、教育学部の実習では教育理論の応用や研究よりもむしろ、教師としての業務を体験し、教育実践に慣れることが重要とみられているといえよう。この考え方は「Teacher as a Wholeとしての実習」(同, p.1)という記述にも強く表れている。

その他、教育教養部の実習において批判されていた見解—大学で学んだ理論や原理が教育現実や教師にとっては高踏的な遊戯に過ぎない—をある程度受け入れている点を指摘できる。すなわち、教職課程で要求される学修内容(教育原理、教育心理、教科教育法、教育社会学、教育行財政、児童心理等)や新制大学としての一般教養・専門教養は「教員となる基礎資格として、決して無意義ではない。

それどころか、そのいよいよ広く、かつ深いことこそ望ましいのであるが、日々の実践が、きびしい教育現実との対決であり、さらにその背後に横たわる社会問題とのたたかいでもある現場の教育者からすれば、所詮、高踏的な概念の遊戯であつたり、ママゴトの道具すぎない場合が多い」(同, p.1)というのである。

学部後期では、大学で学ぶ知識が教育の現実とは離れていることを認識している節があり、教職経験がそうした大学教育の不足を補ってくれるものだと捉えているとみえる。おそらく教育教養部はこの考え方に賛同できないため、自分たちの実習指導書には異なる見解を記したと思われる。

## 3 実習生増加に伴う協力校数の増大

ここでは、実習生数の変化を、協力校の構成や受入れ人員をもとに分析する。まず、1952年度と57年度教育実習の協力校と実習参加者数とを比較した(図1)。

これを見ると、実習生数の総計は2.5倍に増えている。大幅な受入れ人員の増加を認められるのは附属校のみで、公・私立学校の実習生数にはあまり変化がない。よって、増加した教育実習参加者は、既存の協力校の受入れ数を増大させるのではなく、協力校の新規開拓を進めることによって消化されていたものと解釈できる。

次に、協力校ごとにどのような学生の構成になっているかに着目してみよう。当初、複数学校に広く拡散していた教育学部の学生は、57年度では附属学校を中心に配置されるようになってきている。一方で公立中学校には教育学部生全体(184名:ろう教育専攻を除く)の21%(40名)が置かれていたことがわかる。公立中は他学部学生の参加もあるため、多様な学問的背景を持つ学生同士が交流しながら実習に臨む機会が存在し得たことになる。

## 4 教育実習における「研究」

教育実習では、終了時にレポートの形で研究論文を提出することになっていたのは、鈴木(2013)でも指摘されているが、それは何をねらったの課題だったのだろうか。また、全学用と教育教養部学生用では相違があるのだろうか。

まず、教育学部運営の実習における研究論文の主旨を、「手びき」の末尾に設けられた「Ⅲ研究課題」の説明(p.21)により確認しておこう。これによると、漫然とした実習での活動は望ましくないため、何かしらの追求する態度をもたせる目的で、学生に研究成果をまとめるよう求めていたようだ。

1952年度								
学校名	教	文	法	経	理	工	農	計
附属小学校(北七番丁)	4	0						4
附属小学校(中島丁)	4	0						4
附属中学校	6	0			4	2		12
仙台市立中田中学校	1	1	2	3				7
宮城県仙台第一高等学校	4	8	1	1	4	1	1	20
宮城県仙台第二高等学校	3	6	1	2	4	1	2	19
東北学院高等学校	1	5		1	1	1	1	10
梅檀学園高等学校	2	2			2			6
宮城県工業高等学校	1	1			11	3	1	17
仙台商業高等学校男子部	0	3		2	5		1	11
仙台工業高等学校	1	0		1	4	3	1	10
宮城県第一女子高等学校	2	6		1	4	1	4	18
宮城県第二女子高等学校	2	5		2	4		5	18
宮城県第三女子高等学校	2	2		1				5
常盤木学園高等学校	2	4		1	4		4	15
仙台商業高等学校女子部	2	5						7
仙台市立六郷中学校	2	0		2				4
宮城県農業高等学校	3	1		1	4		11	20
総計	42	49	4	18	51	12	31	207

1957年度								単位：人	
計	学校名	教	文	法	経	理	農	工	
28	附属小学校(北七校舎)	28	0	0	0	0	0	0	
28	附属小学校(中島丁校舎)	28	0	0	0	0	0	0	
55	附属中学校	55	0	0	0	0	0	0	
33	附属中学校※	33	0	0	0	0	0	0	
20	宮城県仙台第一高等学校	0	13	0	0	5	2	0	
21	宮城県仙台第二高等学校	0	1	4	0	13	1	2	
9	私立東北学院高等学校	0	0	1	0	7	0	1	
8	私立梅檀学園高等学校	0	6	0	2	0	0	0	
15	宮城県工業高等学校	0	2	0	0	7	2	4	
9	仙台市仙台商業高等学校	0	8	0	1	0	0	0	
5	仙台市仙台工業高等学校	0	3	0	0	2	0	0	
20	宮城県第一女子高等学校	0	13	0	1	4	2	0	
20	宮城県第二女子高等学校	0	0	4	1	13	1	1	
11	宮城県第三女子高等学校	0	8	0	1	2	0	0	
10	私立常盤木学園高等学校	0	1	2	1	4	2	0	
6	仙台市仙台商業高等学校女子部	0	4	0	1	1	0	0	
24	仙台市第二中学校	12	8	0	1	1	2	0	
22	仙台市五城中学校	11	8	0	1	1	1	0	
14	仙台市愛宕中学校	4	7	0	1	1	1	0	
21	仙台市長町中学校	7	11	1	0	1	1	0	
6	仙台市七郷中学校	1	4	0	0	0	1	0	
6	仙台市四多賀中学校	2	4	0	0	0	0	0	
5	仙台市生田中学校	3	1	1	0	0	0	0	
14	仙台市仙台高等学校	0	8	0	2	2	2	0	
10	仙台市函南高等学校(夜間)	0	7	0	1	2	0	0	
10	仙台市仙台女子高等学校(夜間)	0	6	1	3	0	0	0	
10	私立聖和学園吉田高等学校	0	10	0	0	0	0	0	
11	仙台市三条中学校	0	4	1	0	0	3	3	
9	仙台市東仙台中学校	0	2	2	1	1	2	1	
13	仙台市東華中学校	0	4	3	0	1	1	4	
4	仙台市仙台工業高等学校第二部	0	1	1	0	2	0	0	
13	私立尚綱女学院高等学校	0	8	1	1	1	2	0	
9	私立白百合学園高等学校	0	4	0	0	5	0	0	
10	宮城県立ろう学校	10	0	0	0	0	0	0	
509	総計	194	156	22	19	76	26	16	

本図は東北大学教育学部「昭和27年度東北大学教育実習要項」及び「昭和32年度東北大学教育実習実施要項」をもとに筆者作成。  
 ※附属中学校については2箇所に分けて記載されている。

図 1. 東北大学における教育実習協力学校の受け入れ人員の変化

漫然と教育活動に参加し、ただ与えられた役割を果たすだけに汲々としていたのでは、じゅうぶんな効果は期待されない。そこに欠けてはならぬものは、研究的な態度である。そして、おそらく諸君の実習期間中の全行動も、そうした態度で貫かれるにちがいないと信じている。この研究作業の意味も、またその点にある。…(引用者中略)…要は諸君の研究態度から生まれた成果の一斑を、多少形を整えてまとめてみるという趣旨にほかならない。

このように、実習期間という学生にとって負担の大きい時期に、研究的態度を求める形での課題が出されていた点は注目に値する。もっとも、1952年度の「教育実習実施要項」によれば、レポートを単元ごとに細かく提出することが求められていたことから、実習生の負担はその頃に比べれば軽減されたといえよう。

「手びき」に戻って、肝心の研究課題については、次の4つの選択肢が用意されていた (p. 22)。

1. 学習指導において最も困難を感じたことは何か、また、それに対してどのような根拠に基づいていかなる教育的措置をとったか。
2. 学習指導要領が実習学校の教育計画をたてるうえに、

どのように使用されているのかを調べ、また、自分の実践を通じてその問題点を明らかにし、その対策を考察せよ。

3. 実習学校に於ける特別教育活動のうち、自分の参加した活動についてそれが校内教育活動においてどのような位置を占めているかを明らかにし、その指導上の問題点を考察せよ。

4. その他。

一方、教育教養部実習の『教育実習指導書』において、小学校実習生が報告書(レポート)作成にあたって選択する課題は次のようであった (p. 21)。

1 任意の学級の児童の実態調査

学級内児童のある問題について実態を調査し、その結果をまとめて報告する。その際、その結果に基づいて教育的見地から留意すべきであると思う事項を述べることが望ましい。

2 児童の学習活動の観察

実習校教官の授業中における特定の児童または児童集団について、一定時間観察し、その結果をまとめて報告する。観察にあたっては、後述の諸事項に留意することが必要である。

### 3 学習効果の評価

任意の教科について、指導した後の学習効果を種々の角度から評価し、その結果を報告する。終末テストだけでなく、指導過程における評価も加えることが望ましい。

### 4 地域社会の児童と学級経営

各自の担当された実習校の地域社会における児童の実態に即応する学級経営のあり方について報告する。各自の経験や資料による検討や調査研究によることが望ましい。

二つを比べると、「手びき」が学習指導や特別教育活動をテーマとして書かせるのに対し、『指導書』は児童観察に主眼をおいたテーマが設定されていることがわかる。また、「手びき」のテーマは、教える対象よりも実習生自身の教育活動を意識させ、客観的に捉えるよう仕向ける方向性がある。『指導書』は、教師としての実際の仕事（学級経営）を通し、徹底して児童の学習活動や実態を知るよう意識させている。

このように、教育実習において学生に望む研究的態度をめぐって、教育学部と教育教養部では相違が見られた。すなわち前者は「教育する」ことを自分なりにとらえなおす機会を与えるために、後者は児童や彼らの学習環境を「観察・調査」する練度を上げるために用意されたと考えられる。

### おわりに一まとめと今後の課題

本稿では、これまであまり検討されてこなかった戦後の教育実習について、東北大学教育学部を事例にその一端を明らかにした。大きく3つに分けてまとめておきたい。

まず、東北大学においては実習を企画運営する組織が2つあり（教育教養部と教育学部後期）、それらは実習に対する考え方を異にしていたといえる。教育教養部の場合、教育の実際から理論や原理を発見する帰納的な方法を実行する場として、教育実習を据えていた。これに対し、教育学部は一般教養も含め大学で学んだ知識が、教育の現実にとって有用でないことを認めつつ、大学における教員養成で不足している点を補うための教職体験重視の実習観を持っていた。

次に、大学全体の実習体制に目を向ければ、1952年に比べて57年はおよそ2.5倍の実習生増員が確認できた。その事態への対応は、高等学校を中心に実習協力校を増やすことによってなされていた。

最後に、戦後教員養成の刷新において重視された「研究」についても、実習の捉え方と同様に組織ごとの違いが出ていた。教育教養部は児童観察を極めるためであったが、後期教育学部は教育実践において客観的な分析を行なうた

めであった。

したがって、1950年代の東北大学においては、異なる教育実習思想が同じ大学内に併存していたということになるだろう。組織の違いから実習に対する考え方の差が生まれるのは不自然ではないが、そうした状況が学生や教授スタッフに少なからぬ影響を与えたことは推量できよう。

今後の課題としては、上述した影響の内実を解明することや、同年代における他大学の教育実習の実態との比較、実習生の証言の分析、小学校・中学校といった校種別での差異の検討などが挙げられる。

### 注

注1) 教育職員免許法の策定にあたった中心人物の玖村敏雄（文部省教員養成課長 当時）は「ともかく新しい教員養成の仕方は従来とちがって自由の範囲が拡張せられ、学問芸道への精進に重きを置き、教職課程も教育事象についての社会学、心理学、生物学、医学その他の科学的研究に立ってのものであって、学問研究と専門職の養成を両立させようとするのである」と述べた。さらに、改革の実現には「今の師範学校の教員をもってしてはとても大きな期待はかけられない」、「各地に師範学校があり、相当多くの教授がいるのに小・中学校の教員が喜んでその指導をうけたいというような教授はきわめて少なかった」としている（玖村 1949, p.5）。この文脈に沿えば、東北大学教育学部においても宮城師範学校スタッフでない部分—いかなれば教育科学科—の教育学研究に基づいた教育が重要であったといえる。

注2) 第二次大戦後、日本で最初に教育実習のあり方について言及したのは、1946年3月の「アメリカ教育使節団報告書」とされる。同報告書は学生が監督を受けながら、学んだ原理を運用する実際上の経験を得ることを重視していた。これを受けて1947年に教師養成研究会が編んだ『観察・参加・実習—新しい教師のための実験課程—』（学芸図書）の中では、「観察・参加・指導」というその後の実習形式の原型が生成されるに至った（藤枝 2001, pp.138-140）。

注3) 本稿で扱う資料のうち、教育実習の手引きは「教育実習の手びき 昭和32年度」と『教育実習の手引』、『教育実習指導書 昭和32年度』の三つである。資料の原題に沿い、それぞれ「手びき」「手引」「指導書」と略記する場合がある。なお、一般的な意味合いで手引きを示す場合は手引きと記す。

### 参考文献

1) 昭和28年度 教育学部教授会議事録。東北大学史料館蔵, 1953.

- 2) 玖村敏雄：うごき 教員養成の問題を中心として. 文部時報, 858号, 2-6, 1949.
- 3) 鈴木慎一郎：東北大学教育学部における小学校教員養成—宮城師範学校から東北大学教育学部へ—. 地域学論集, 9 (3), 21-36, 2013.
- 4) 寺崎昌男：大学における教員養成の出発. 海後宗臣編：教員養成 戦後日本の教育改革8, 東京大学出版会, 73-136, 1971.
- 5) 東北大学北分校：教育実習指導書（昭和32年度）. 東北大学北分校教育実習委員会, 1957.
- 6) 東北大学教育学部教育実習委員会：教育実習の手びき 昭和32年度. 東北大学史料館所蔵, 1957.
- 7) 東北大学教育教養部：教育実習の手引（昭和26年度）. 東北大学教育教養部, 東北大学史料館所蔵, 1951.
- 8) 東北大学百年史編集委員会編：東北大学百年史4部局史1. 東北大学教育研究振興財団, 375-376, 2003.
- 9) 久恒拓也：新制大学発足時の「大学における教員養成」体制—東北大学の教員審査書類の分析を中心に—. 日本の教育史学, 57, 71-83, 2014.
- 10) 久恒拓也：新制総合大学における小学校教員養成体制の実態—東北大学教育学部学生の履修分析から—. 日本教師教育学会年報, 24, 94-104, 2015.
- 11) 久恒拓也：戦後教員養成の出発における「教育原理」の導入に関する研究—東北大学初代教育学部長細谷恒夫の理念と学科課程案から. 広島大学大学院教育学研究科紀要第三部（教育人間科学領域）, 66, 41-49, 2017a.
- 12) 久恒拓也：1950年代の教員養成課程における教育学学修の変容—東北大学教育学部学生の教職科目履修分析から—. 教育学研究紀要（CD-ROM版）, 63, 260-265, 2017b.
- 13) 藤枝静正：教育実習学の基礎理論研究. 風間書房, 2001.
- 14) 山崎奈々絵：戦後教員養成改革と「教養教育」. 立花出版, 2017.