

戦後改革期 IFEL における幼稚園教員養成改革の構想

後藤 正矢

Framework of Kinder Garden Teacher-Training Reform by IFEL During the After War Reform Period

GOTO Masaya

要 旨

本稿の主題は、IFEL（教育指導者講習）における幼稚園教員養成カリキュラム改革構想を明らかにすることである。研究の結果、以下のことが明らかになった。第1に幼稚園の在園児に限らず、幼年期の子どもの専門家としての幼稚園教諭を養成しようとしていたこと。第2にその養成においては、子どもの実際の観察と理論的学びが帰納的かつ即時的・往還的に繰り返されるカリキュラムを構想していたこと。第3にこの養成カリキュラムは戦前の師範学校のものよりも、私立の養成機関のものと親和性が高いことである。しかし、この構想の実現には限界があった。第1に主な参加者が新制大学で養成教育にあたる者ではなく幼稚園教諭であったこと。第2に大学における養成としては馴染まないカリキュラムが構想されていたこと。第3に戦前期、戦後初期における幼稚園教員養成環境が脆弱であったことである。戦後改革期IFELにおいては、義務教育段階とは異なる独自の幼稚園教師観、養成カリキュラムが構想されていたものの、上記のような限界があり実現は困難であった。

キーワード：IFEL（教育指導者講習）、戦後改革、幼稚園教員養成、教員養成カリキュラム

1. はじめに

本稿の主題は、IFELにおける幼稚園教員養成カリキュラム改革構想を明らかにすることである。そのために、第5-6期IFELにおける幼稚園教員養成構想を、同期IFELにおける義務教育を念頭に置いた教員養成カリキュラム改革構想と比較研究する。このような研究方法をとることによって、幼稚園教員養成カリキュラム改革構想の特質を明らかにしたい。このような研究方法をとる理由は、幼児教育のIFELとその教員養成改革構想を扱った先行研究が、幼児教育のIFEL研究収録のみを研究対象としているため、その独自の性質を十分に明らかにし

ているとはいえないからである。

IFELとは、the Institute for Educational Leadershipの頭文字をとったものであり、日本語名称は教育長等講習、後に教育指導者講習である。IFELは占領軍の教育担当セクションCIE（Civil Information and Education Section 民間情報教育局）の強いリーダーシップで開始されたワークショップ型の講習会で、全国の大学を会場に1948年10月から1952年12月にわたって全9期の会期で開催された。講習への参加者は、延べ9000名を超えた大規模なもので、CIEが占領政策で最も力をいれたもののひとつである。初期はCIEの強い指導によって開催され、会期を経るにつれ日本側に開催のリーダーシップが移譲

されていった。IFELでは、すべての講習において研究した内容を記した研究収録が作られた。その数は110種類のべ32,000冊にのぼり、参加者や教員養成大学における教育・研究に使われた⁽¹⁾。戦後における教育指導者たちの大規模な研修・研究会はIFEL以外なく、この参加者が戦後教育学や教員養成を担ったことを鑑みても、IFELが戦後教育に与えた影響は重大である⁽²⁾。

各会期を高橋寛人の先行研究⁽³⁾をベースに時期区分すると、第1-4期(1948-1949年度)が前期IFEL、第5-8期(1950-1951年度)が後期IFEL、第9期(1952年度)は、後期後IFELと位置づけられる。このように区分けできる理由は以下の通りである。前期は、教育長等講習とよばれCIEや文部省が中心となって、教育長・指導主事といった戦後の新しい教育リーダーを養成しようとした。後期は教育指導者講習と日本語名称が変更され、アメリカ人講師も参加したものの、各大学へと運営主体が移され、新制大学で教員を務める者たちの再教育を主な目的とした。第9期IFELは占領終結後に行われ、アメリカ人講師は参加しておらず、CIEも関与していない。文部省がまとめた「IFEL小史」は、日本語と英語の併記で、IFELの成果についてまとめた小冊子であるが、これに第9期は掲載されていないことから、それまでのIFELと第9期は明らかに性質が異なる。そのため、後期後とした。

さて、IFELとその教員養成改革構想を扱った先行研究では、主に以下のことが明らかになっている。

高橋の研究によれば、IFELの中核とされた活動はワークショップであり、この活動を通して、参加者同士、参加者と米人講師が相互に交流することで、民主主義を体験的に理解する機能をもっていた⁽⁴⁾。その機能からもCIEはIFELを重視しており、多くの参加者もIFELを振り返る際、この自主的、民主的な研究活動を意義深く評価している⁽⁵⁾。

また、高橋は次のことも明らかにしている。IFELで研修・研究された教育学は米国流のものであり、「観察・参加・実習」を重視して教育の実際から出発する実証的・実践的な教育学研究を日本に根付か

せようとした、すなわち、日本の観念的な教育学を根本的に転換させようとするものであった⁽⁶⁾。

ただし、小谷野邦子の研究によれば、教育心理学分野のIFELにおいて、教育内容はアメリカ人講師によって決められていて日本人講師の裁量権はなく、前述のワークショップによる自主的研究においてもその範囲内における「自主的研究」の場を保証されたのみであった⁽⁷⁾。

戦後改革期、教員養成カリキュラム改革の先行研究では、海後宗臣らによって、第9期IFELの教員養成カリキュラム案が取り上げられている。それによれば、教育刷新委員会がアカデミズムを基調とする教員養成方針を取ったのに対し、IFELカリキュラムは「全体として、教員養成大学の目的・性格を強調し、教員養成のプロフェッショナリズムを強調するものとなっている」⁽⁸⁾と位置づけられている。

また、北神正行は、この時期の他のカリキュラム案とともに第5-6期IFELと第9期IFELの教員養成カリキュラムを検討し、これらがアメリカのTeachers'Collegeのカリキュラムを原型としており、教育実習を中核とした帰納的な教職観に基づき構想されたことを明らかにしている⁽⁹⁾。

それらに対して、後藤正矢は初期IFELから第9期に至るまでの教員養成カリキュラム改革構想を定期的に検討し、初期IFELでは、いわゆる「師範型」を克服するために教育学を重視していたものの、IFELの中で異質な会期である第9期には、ワークショップ型研究はほとんど行われず、構想された教員養成カリキュラムは教育学から、教科教育学方面へと重点がシフトしたこと、Teachers'Collegeの原型は崩壊していたこと、帰納的な教職観はみられなくなっていたことを指摘している⁽¹⁰⁾。

以上の先行研究の成果をまとめると以下ようになる。IFELはCIEの強いリーダーシップによって始まり、アメリカ人講師からアメリカ流の実証主義的な教育学をワークショップという「民主的」な研究方法を通して学ぶものであった。教員養成カリキュラムについては、アメリカのものを基礎として、教育実習を中核としたカリキュラムを構想していた。

しかし、第9期IFELに至るまでに、占領軍やアメリカの影響は弱まり、初期に基礎とされたアメリカの教員養成カリキュラムの原型は崩壊し、初期の「観察・参加・実習」を通した実証的かつ帰納的で教師独自の専門性を強調した教員養成カリキュラムという構想は減退していった。

さて、本稿が着目する第5-6期において開催された、幼年教育のIFELについては大岡紀理子の一連の研究がある⁽¹¹⁾。大岡は幼年教育のIFELにおける4つのテーマである、幼年教育の「必要性及び目標」「カリキュラム」「教師の養成」「行政管理組織」について研究収録を検討しその特徴を論じている。「教師の養成」については、研究班で提案されたカリキュラムが「実践から理論へ」という帰納的な教員養成観に立脚し、子どもの観察・教育課程・教育方法の研究を経て、教育実習へと展開し、最終的に学習と経験を融合させようとするものであったとしている。

しかし、大岡は幼年教育のみを検討対象としているため、その独自の性質を十分に明らかにしているとはいえない。そこで本稿では、義務教育教員養成カリキュラム構想を比較の対象とするのである。

2. 第5-6期IFELにおける義務教育教員養成研究

本節では、第5-6期IFELにおける義務教育教員を念頭に置いた教員養成カリキュラム研究について概観する。このカリキュラム研究については、前述の先行研究でも扱われおり、重複する部分もあるが、本稿において重要であるため、再度取り上げることとする。

第5-6期、教育原理のIFELにおいて、義務教育段階を念頭に置いた教員養成カリキュラムは研究され、その成果が研究収録『教育原理』に収められている⁽¹²⁾。第5期は1950年9月18日から12月9日まで、第6期は1951年1月8日から3月31日まで、それぞれ12週間の会期で開かれた⁽¹³⁾。参加者は第5期19名で、第6期は23名であった⁽¹⁴⁾。この42名の所属は18名が大学、1名が短期大学であり、大学・短大で約半数を占めている。前述の通り、第5期からは

日本語名称が教育指導者講習に改められ、新制大学において実際に教員養成を担当する教員が主な対象者であった。

この研究班の研究収録では、教師に必要な教養として「一般的教養」「専門的教養」「教職的教養」の3つの柱⁽¹⁵⁾を示したうえで、「教職的教養」の重要性を「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」⁽¹⁶⁾としている。すなわち、「教職教養」の重要性を指摘したうえで「理論的研究」と「実証的検討」が必要であるとしているのである。

「理論的研究」については、教育を「理論的に反省」するためが必要であり、「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」⁽¹⁷⁾としている。

表1 教職的教養の学年ごとの重点

「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。
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 様々な形に於て生徒を取扱う場合の 技術
「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
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-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 以上

「実証的検討」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すなわち参加を、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」⁽¹⁸⁾のものであるとしている。その上で当時「進んだ科学的実証的な、教職的教養の履修過程（ママ）を示してくれているものはアメリカのTeachers Collegeの案である」⁽¹⁹⁾と断言している。

以上のような前提に基づいて、具体的な学年ごとのカリキュラムの重点と科目を提示しているのが表1である⁽²⁰⁾。

このように学年ごとの重点を示した上で、「以上の如くわれわれは、わが国の新しく実施されて来た教師養成教育の課程を見てきたのであるが、これらはもとよりアメリカの進んだ教師の訓練」から「思想なり、計画または実際を範として取り入れたので」⁽²¹⁾あるとしている。さらに、この新しい養成課程によって「重要な改編」をもたらした点を挙げて、戦前の師範学校教育からの改編を考察している⁽²²⁾。すなわち、この研究成果は、新しく構想し提案したカリキュラムではなく、アメリカの教員養成カリキュラムの理念について研究し、その教員養成カリキュラムを参考に実践した現状の考察なのである。

このカリキュラム研究の特徴をまとめると以下のことが指摘できる。

第1に教師における教職教養の重要性を指摘したうえで「理論的研究」と「実証的検討」が必要であるとしたこと。

第2に教育学の知識を基盤とした教職教養をもった教師を養成しようとしていること。その際、履修すべき教育学科目が具体的に挙げられていること。

第3に1年次の「附属学校生徒（児童）の実際の観察」から始まって、4年次の「理論化」へと、4年間を通しての帰納的な養成課程であること⁽²³⁾。

第4に新制大学の教員養成カリキュラムを師範学校時代のカリキュラムと比較検討する研究方法がとられたことである。

3. 第5-6期IFELにおける幼稚園教員養成構想

第5-6期における幼稚園教員養成カリキュラム研究は、幼児教育についてのIFELで研究され、その成果が研究収録『幼児教育』に収められている⁽²⁴⁾。このIFELの開設科目名は「幼稚園教育」であり、研究班は第5期は幼稚園教育班であるが、第6期は幼年教育班と称している⁽²⁵⁾。第5期は、1950年9月18日から12月9日まで、第6期は1951年1月8日から3月31日まで、それぞれ12週間の会期でお茶の水女子大学附属幼稚園において開かれた⁽²⁶⁾。講師は日本側主任講師としてお茶の水女子大学教授の周郷博、兼任講師として後に大阪学芸大学の教授となる功刀嘉子、アメリカ人講師は、アメリカ合衆国文部省初等教育課顧問のG.M.ルイスであった⁽²⁷⁾。

3人の講師を除いた参加者は第5期18名、第6期18名であった⁽²⁸⁾。参加者36名の所属を見てみると、幼稚園が17名（うち1名は小学校兼任）、教育委員会9名、大学・短大が3名、小学校2名、地方教育庁3名、文部省が1名、高等学校1名である⁽²⁹⁾。幼稚園からの参加者が約半数を占めており、教育行政からの参加も多かったことがわかる。第5-6期IFELの他の講習の参加者の多くが、新制大学で教員養成にあたる大学教員であったことと比べると幼稚園、すなわち現場の教員が多かったことが特徴である。

会場が附属幼稚園であることも特徴的である。その他のIFELは、すべて大学や大学の附属図書館で行われていた⁽³⁰⁾。幼児教育のIFELだけが、大学内の附属施設とはいえ、教育現場である幼稚園で行われているのである。このIFELでは、お茶の水大学附属幼稚園での継続的な観察のみならず、多くの幼稚園で観察を行ったという⁽³¹⁾。他のIFELが講師によるレクチャーとディスカッション、個人・グループによる研究を主に行ったことに対して、子どもたちや教育実践の観察からの研究を重視したことは重要な特徴である。

さて、研究収録から、この研究班が、どのような幼稚園教員養成構想をもっていたかを見ていこう。

研究収録の第3章「幼年教育のための教師の養成」における、第1節の主題は「幼年を教育する教師はどんな人でなければならないか」である。教師像として以下の7点を挙げている。①社会に対する深い愛情の持主、②仕事に対する理解と信念と熱情のある人、③健康で活動的な人、④児童に対する強い愛情と高い知性を持っている人、⑤研究心の強い人、⑥独創的・創造的な人、⑦良き人柄を持った人である³²。

その上で、「教師は何を理解していなければならないか」として、①子供はどのように発達するかの理解、②日本の社会の理解、③教師はどのように子供たちの発達を助けることができるかの3点を挙げている³³。特に1点目に関しては、多くの紙幅をさき、日本における戦前の教育は知識の注入主義、暗唱主義に偏っていたとして、教師は発達段階を理解して、子ども一人ひとりをよく観察・理解しなければならないとしている³⁴。

第2節の主題は「教員養成大学はよい教師養成のためにどのような助力を与えることができるか」³⁵である。ここではまず、幼年の教員養成も4年制にする必要があるとした上で（幼年の意味は後述）、その理由として、「よき教師になる者は幼年者を観察しなければならない」とし、「具体的に子供を把握して行かねば、いきいきとした子供の発達についての知識を得ることができない」³⁶としている。「どんな指導がのぞましいかということは、その子供達の発達がどの程度であるか、どんな個性を、持っているかということ、みきわめることによって、定まってくるのである」³⁷として、一般的な発達段階の理解と共に、観察を通して子供の発達を見極めることを幼年教育者にとって最も重要なこととして位置づけている³⁸。

続けて、社会が何を子どもに望んでいるかを知るために社会を理解すること、よき教師になるには一般的な教養を身に付けなければならないことなどを論じている。また、幼稚園入園前の3、4歳の発達段階や、卒業後の7、8歳の発達についても理解しなければ

ならないと指摘していることも特徴的である³⁹。専門となる年齢段階だけでなく前後の発達段階も包括的に知る必要があるという指摘であり、発達の理解にいかんにか重きを置いているかがわかる。

この教師像において強調されているのは発達の理解と、観察に基づく子ども一人ひとりの理解である。観察は、発達についての理解を深め、個々の発達段階を見極めるためであり、指導につなげるための出発点なのである。

さて、研究収録では、これまでの教員養成諸学校は、「視野の狭い、偏狭な職業的色彩の強い人間が多かったと云われる」⁴⁰と、いわゆる「師範型」の問題を掲げた上で戦後の新制大学においては、「一般教育の面を重視して、四年コースの中の前期二カ年を一般教養に、後期の二カ年を専門にとという方針になっている」⁴¹ことを確認した上で「実際に子供の生活の中に入って子供を研究し理解することが教師にとって大切であるから、大学に附設されている（あるいは協力の）実験学校へ出向いて、子供観察しながら講義と結んで研究したい。理論と実際とが直結した学習をさせるといふ考のもとに」⁴²新しい4年制の養成カリキュラムを時間割の形式で構想している。なお、具体的な科目名や単位数への言及はない。

表2は、各学年の時間割である⁴³。詳しく見てみよう。

まず、1年次から3年次まで、子どもの観察（見学実習）とワークショップが対になって半日を占めていることがわかる。1年次の時間割の解説において「子供の観察は毎日、1時間はあるとよい。これを一年間つづける」⁴⁴とされている。観察を始める際には、「成長発達の専門家」から、「1.どのように、どういう点を観察するか 2.記録のとりかた 3.記録の解釈のしかた。処理のしかた」⁴⁵を教わるとしており、「観察については第五回IFEL 第二章を参照されたい」⁴⁶としている。IFELで経験した園見学や、研究した観察の方法を活かそうとしているといえる。

2年次には、幼稚園ではなく「社会に於ける子供」を観察するとしていることも特徴的である。「社会に

於ける子供」とは、「通学の途中、遊園地に遊んでいる。街中で遊んでいる、映画館、其の他」⁴⁷⁾を想定しており、幼稚園児以外も観察しようとしていることが興味深い。幼稚園保姆養成では、幼稚園における実習を行うことが戦前一般的であり、現代においても同様に考えられているといえるが、幼稚園教諭になる者にも幼稚園以外の場における子どもの観察が必要であると考えたのである。すなわち、幼稚園に限らず様々な、社会における子ども全般の専門家を養成し、そのような専門家を幼稚園教諭とする構想であるといえる。

ちなみに、1年次と2年次で午前と午後に分かれているのは、同じ時間帯に実験学校へ行かなくて良いようにという配慮とのことである⁴⁸⁾。また、3年次は観察ではなく「見学実習」となっている。これはこのカリキュラムが、3年次に「絵に自信があるからとか、音楽が好きである為とか、小学校の先生になりたいとか、幼稚園へいきたい」⁴⁹⁾などと、専門を決めるためである。ここにも、幼稚園だけでない、子どもたちの教育に携わる様々な専門家になることまでも包含した構想をみることができる。そもそも、このIFEL科目は「幼稚園教育」、研究収録の名称は「幼児教育」でありながら、研究収録では全体として幼児ではなく幼児に小学校低学年を合わせた「幼年」が用いられ、小学校1年生の子どもやその教育についても言及されている。研究班も第5期は幼稚園教育班であるのに対して、第6期は幼年教育班と称していた。会期が進むにつれ幼稚園教育を受ける子どもだけでなく、幼稚園に通っていない幼児や小

学1年生という幅広い子どもを射程にいられた研究がなされ、その教員養成を構想していたと考えられる。

観察と対になっているワークショップは、「学生は、観察によって得たものを、互いに報告し合ったり、意見をまとめたりする」⁵⁰⁾時間である。この指導教授は1年次の「成長発達の専門家」「社会教育家」からはじまり、だんだんと幅広い専門家に指導を受けることを構想している。「社会教育家」から指導を受けることとしているのは、「子供の行動や心情は必ずその住む地域社会とつながりを持つものであるから」⁵¹⁾であり、これも幼稚園児だけでない、社会全体の子どもたちの教育者養成という理念の表れであろう。なお、この観察とワークショップを指導できる

表2 4年制 幼年教員養成カリキュラム

第一学年生の時間表	
9時	子供の観察の時間(教室・校庭・家庭の子供)
10時	
12時	ワークショップの時間……指導教授 { 成長発達の専門家 社会教育家
1時	正午
1.5時	良い市民としての教養の時間
4時	鑑賞 表現 体育の時間
第二学年	
午前	良い市民としての教養
	文学、音楽、美術、体育などの時間
午後	社会に於ける子供の観察
	ワークショップの時間……指導教授
第三学年	
専門を決める 見学実習	
ワークショップ……指導教授 { 成長発達の専門家、社会教育者 カリキュラム専門家、ガイダンスの教授 組担任	
カリキュラム、教材の研究	
良い市民としての教養	
文学、音楽、美術、体育などの時間	
第四学年	
教育実習 { 教授法の習得 教材の研究	
良い市民としての教養 文学、音楽、美術、体育の時間	

専門家が当時の日本にはほとんどいないので、養成せねばならないことも付け加えられている⁵²。ちなみに、3年次の「組担任」とは、実習先の担任教師を想定しているようである⁵³。

さて、観察とワークショップ以外で重視されているのが「良い市民としての教養の時間」と、「文学、音楽、美術、体育」である。前者については、「自分たちの問題を（ママ）打ち込む時間」⁵⁴であり、例として、「エチケットの問題」や、「人生の問題」についての悩みなどを話し合う時間としている。その際、哲学の教授・宗教家などから話を聞いたり、講演会・舞踏会・オペラ・音楽会・映画会などに参加したりすることも想定されている⁵⁵。また、この時間は、「一般教養の部の、所謂人文科学関係、社会科学関係、自然科学関係の教授の助力が必要」⁵⁶であるとされている。これは、新制大学の基本方針の1つである一般教育（general education）の時間とも考えられるし、専門教養を一般教育担当教員の助けを得て学ぶ時間とも考えられる⁵⁷。いずれにしても、単に講義を受けるのではなく、自分たちの問題について話し合う時間を基本としていることが特徴的である。また、ここでもこのような時間を指導する指導教授がなかなか得られないので、将来的に養成せねばならないことが記されている⁵⁸。

また、後者については、音楽や絵、ダンスを見たり実践したりする時間であるとした上で「一年の終りには、子供の行動をよくつかむことが出来かけ、子供の理解への第一歩がはじめられたのである」⁵⁹とされている。すなわち、「文学、音楽、美術、体育」の技術を磨いたり、学問的に深めたりするのではなく、子どもたちの行動理解を第一義とした時間であるといえる。ここにも、子ども理解の重視が見てとれる。

ここまで明らかにになったことを小括すると以下のようなになる。第5-6期IFELにおける研究では、子どもの発達段階を幼児期だけでなく前後のつながりを含めて理解し、観察によって1人ひとりの発達を見極めて、その援助や指導ができる幼年のための教師という像をもっていた。そのような教師を養成

するために、子どもの観察とワークショップ、一般教養教育、幼年教育に親和性の高い科目群（文学、音楽、美術、体育）による、4年制の養成課程を構想した。中でも、子どもの観察とそれに基づくワークショップが重視され、観察対象は幼稚園児のみならず、社会における子どもたちも包含されていた。すなわち、幼稚園児を含めた幼年の子どもたちの専門家としての幼稚園教員養成を構想していたのである。

4. 2つのIFEL教員養成カリキュラムの比較から

前節で検討した、幼稚園教員養成構想について、第2節で検討した義務教育段階の教員養成構想と比較し考察すると以下のようなことが指摘できる。なお、義務教育段階のものは「学年ごとの重点」を中心に教職教養に焦点をあてており、幼稚園段階のものは時間割を中心に論じているため単純な比較はできないことに留意しつつ、比較することとする。

第1に幼年期の子どもたちの専門家としての教師を志向していることである。義務教育教員養成では、「理論的研究」と「実証的検討」を必要として、教育学の知識を基盤とした教職教養を重視し履修すべき具体的な教育学科目を提案していた。観察する対象は、附属学校の生徒・児童であった。しかし幼稚園教員養成では、教育学科目等具体的な科目は挙げられておらず、どのような講義科目が必要であるかは具体的でない。重視していることは、発達についての理解、幅広い場・幅広い年齢段階の子どもたちの観察とそれに基づくワークショップである。教育学等の理論的知識よりも、子どもの発達とその現実をよく知り、目の前の子どもについて見極めることが出来る教師を養成しようとしていたといえる。

第2にその養成カリキュラムにおいては、個々の子どもたちの実際と理論的な学びが帰納的かつ即時的・往還的に繰り返されることである。義務教育教員養成構想では、1年次に附属学校の生徒・児童を観察し、4年次に理論科目を重点的に配することによって、4年間を通じての帰納的な養成を構想していた⁶⁰。それに対して幼稚園教員養成では、半日の中に観察

とワークショップが含まれており、日々、教育現実と大学における学びとが往還する構造となっている。先行研究において、帰納的であることはすでに指摘されているが⁶⁰⁾、この即時性と往還性こそが、義務教育教員養成構想とは異なる独自の特徴といえる。

第3にこの養成カリキュラム構想は、戦前の師範学校のものよりも、私立の養成機関における養成カリキュラムと親和性が高いことである。戦前、私立保姆養成施設では、子どもの観察や実習をした後、理論を学ぶ、すなわち1日のうちに帰納的な学びが実現されるようなカリキュラムで保姆が養成されていた⁶²⁾。新制大学における義務教育教員養成課程は主に師範学校を母体としており、師範学校における養成課程と親和性が高いことが明らかになっており⁶³⁾、それと異なる特徴であるといえる。

以上のことから、義務教育段階の教員養成とは異なる、独自の専門性をもった幼稚園教員を養成しようとする構想がなされていたといえる。

さて、義務教育教員養成についても、第5-6期IFELで示された構想が実現されたとはいえないが⁶⁴⁾、幼稚園教員養成構想にも多くの限界があったことが、以下、指摘できる。

第1に参加者がこの後、実際に養成教育にあたる新制大学の教員たちではなく、幼稚園教員が主であったことである。義務教育教員養成については、制度に組み込まれなかったとしても、参加者自身がIFELにおける教員養成理念や研究を活かして養成教育を実践したり波及させたりする可能性がある。幼稚園教員養成については、幼稚園における実習において実践することはできたであろうが、ごく限定的であったであろう。

第2に大学における養成とは馴染まない、時間割という形式で養成カリキュラムを構想していることである。科目や単位の構想を含まず、時間割によるカリキュラムを構想したことは、大学における養成とは親和性の低い構想の方法であったと考えられる。また、幼稚園教員における教育学・保育学などの知識基盤の必要性に言及していないこともこの構想の限界である。いかに子どもの観察が重要である

とはいえ、知識基盤なしに大学における養成とはいえないことを考えれば、大学における養成カリキュラムとしては不十分である。

第3に戦前期と、戦後初期の幼稚園教員養成環境の脆弱さである。IFELにおける義務教育教員養成構想は、新制大学のカリキュラムを師範学校のカリキュラムと比較検討する研究方法がとられていた。それに対して、幼稚園教員養成構想では、戦前の幼稚園保姆や養成課程に対する反省や、新制大学で養成され始めた幼稚園教諭やその養成に対する考察はほとんどみられない。2つのIFELの研究収録の相違からも、大学における幼稚園教員養成が戦前の反省や、改革対象のないいわばたたき台なき改革案であったことがわかる。

また、研究収録には、ワークショップや、教養科目の指導者がいないことを課題視する記述が登場する。これらのことも義務教育段階の教員養成カリキュラム構想以上に実現可能性に限界があるものであったことを示している。

5. おわりに

戦前の保姆養成では小学校教員免許所持者に、付随的に保姆資格が与えられるとされ、戦後は環境が整わない中で、小学校の履修単位を幼稚園の履修単位に振り替えることで幼稚園教員養成が行われ、免許が与えられた⁶⁵⁾。戦前から戦後改革期を通して幼稚園教員養成課程は、小学校教員養成課程に含みこまれ、下位におかれていたといえる。IFELでも、この後、第9期IFELにおいて、教員養成カリキュラムの研究が行われるが、ここでも幼稚園教員養成は小学校教員養成に含みこまれ、ほとんど言及の無いまま小学校と同様と位置づけられている⁶⁶⁾。

しかし、本稿によって戦後改革期、第5-6期IFELでは、幼稚園教諭としての独自性に立脚した教員養成カリキュラムを創りだそうとする研究が行われていたことが明らかになった。ただし、観察を重視した幼年の専門家を養成するという養成カリキュラムは様々な限界を抱え、現代ほとんど実現していない。

この後、参加者を中心としてIFELでの構想を幼稚園教員養成界はどのように受容したのか。また、CIEはどのような改革構想をもち、このIFEL改革構想をどのように評価していたのかなどは、さらに史料を発掘することを含めて、今後の課題としたい。さらに、この戦後改革期が、戦前の幼稚園保姆養成と戦後の幼稚園教員養成とのどのような結節点、あるいは転換点として位置づけられるかをさらに解明していくことも今後の課題である。

註

- (1) 文部省「IFEL小史」1953, p.20. (高橋寛人編『占領期教育指導者講習基本資料集成』第Ⅱ巻 すずさわ書店, 1999.に所収。)
- (2) 高橋寛人「IFELと本書収録資料について」『占領期教育指導者講習基本資料集成』第Ⅰ巻 すずさわ書店, 1999, pp.9-40.
- (3) 同上.
- (4) 高橋寛人「CIEの戦後日本教育民主化政策におけるIFELの位置と機能」『研究収録』東北大学教育学部教育行政学・学校管理・教育内容研究室, 15, 1984, pp.1-21.
- (5) 日浦儀一郎「IFEL(教育長等講習)を終えて」『初等教育資料』3, 1950, pp.26-28.など
- (6) 高橋寛人「占領下日本における教師教育改革と教育学教員再教育」『横浜市立大学論叢 人文科学系列』45(2), 1994, pp.113-138.
- (7) 小谷野邦子「教育指導者講習(IFEL)に見る戦後教育の出発と教育心理学」『茨城キリスト教大学紀要 社会・自然科学』33, 1999, pp.1-16.
- (8) 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, 1971, p.216.
- (9) 北神正行「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－」『岡山大学 研究集録』95, 1994, pp.87-98.
北神正行「教育職員免許法『専門職制の確立』理念の具現化過程」TEES研究会『「大学における教員養成」の歴史的研究－戦後「教育学部」史研究－』学文社, 2001, pp.127-145.
- (10) 後藤正矢「戦後改革期 IFELにおける教員養成改革の構想－IFEL教員養成カリキュラムにおける教職教養の通期的変容に焦点をあてて－」『教師学研究』第20巻 第2号, 2017. (査読中)
- (11) 大岡紀理子『「教育指導者講習会」における幼年教育班についての一考察－1950年及び1951年のカリキュラム研究を中心に－』『早稲田大学教育学部 学術研究 教育学・生涯教育学・初等教育学編』(59), 2010, pp.87-101.
大岡紀理子「戦後『教育指導者講習会』における幼年教育の位置付けに関する考察」『早稲田大学教育学会紀要』(12), 2010, pp.9-16.
大岡紀理子「戦後改革期の『教育指導者講習会』についての一考察－東京地区開催の幼年教育を中心に－」『地方教育史研究』(31), 2010, pp.49-70.
大岡紀理子「戦後教育改革期における幼稚園教員の再教育に関する一考察－『教育指導者講習会』の『幼年教育の行政、管理及び組織』を中心に－」『早稲田教育評論』26(1), 2012, pp.125-140.
- (12) 前掲『教育原理』
- (13) 「昭和25年度 教育指導者講習要綱」pp.4-5.
- (14) 前掲『教育原理』pp.343-344.
- (15) この時期は、新制大学が始動した時期である。新制大学は、一般教養科目と専門教養科目で構成されていたが、教員養成課程においては、専門教育科目の内に教科に関する科目と教職に関する科目が位置づけられていた。教育職員免許法(1949年)における最低履修単位数は、一般36、専門における教科24、教職25である。IFELにおける「一般的教養」「専門的教養」「教職的教養」の3つの柱をこれと対応させ、適切に表現するならば「専門的教養」は、教科教養などとするべきである。
- (16) 前掲『教育原理』p.322.
- (17) 同上.
- (18) 同上.
- (19) 同上, p.323.
- (20) 同上.
- (21) 同上, pp.323-324.
- (22) 同上, p.324.
- (23) 北神, 前掲論文(9), 後藤, 前掲論文(10).
- (24) 昭和25年度教育指導者講習会編『幼児教育』1951.
- (25) 同上, pp.260-262.
- (26) 前掲「昭和25年度 教育指導者講習要綱」pp.4-5.なお、主宰大学はお茶の水女子大学である。
- (27) 中島瑞子「教育指導者講習会(IFEL)第一次幼稚園教育修了」『幼児の教育』(50) no.2, 1951, pp.44-45.
前掲『幼児教育』p.244, pp.260-262.
功刀嘉子の経歴については、東洋英和女学院資料室委員会「資料室だより」No.66, 2006, p.4.

- (28) 前掲『幼児教育』1951, pp.260-262.
- (29) 同上.
- (30) 前掲「昭和25年度 教育指導者講習要綱」pp.4-5.
- (31) 前掲『幼児教育』G.M.ルイスによる「序」(ページ数なし).
- (32) 同上, pp.107-111.
- (33) 同上, pp.111-127.
- (34) 同上, pp.114-115.
- (35) 同上, p.125.
- (36) 同上.
- (37) 同上, p.126.
- (38) 同上.
- (39) 同上, pp.127-129.
- (40) 同上, p.130.
- (41) 同上.
- (42) 同上.
- (43) 同上, pp.136-140. なお、時刻の表示等、不統一の部分があるがそのまま引用してある。
- (44) 同上, p.131.
- (45) 同上, pp.131-132.
- (46) 同上, p.132.
- (47) 同上, p.136.
- (48) 同上.
- (49) 同上, p.138.
- (50) 同上, p.132.
- (51) 同上.
- (52) 同上.
- (53) 同上, p.140に「組担任者は見学実習生は小使の代用でないことを知って、学生が最もよい実習経験が出来るように協力しなくてはならない」との記述がある。
- (54) 同上, p.135.
- (55) 同上.
- (56) 同上.
- (57) 「良い市民としての教養」にかなり多くの時間をあてており、これを一般教養と考えなければ、一般教養の時間が足りず、新制大学のカリキュラムとして成立しない。しかし、前述の通り、この班では前提として、2年次までを一般教養と把握していたことを考えると、3、4年次にも「良い市民としての教養」があることは不自然であり、どちらの解釈も成り立つ。
- (58) 前掲『幼児教育』p.135.
- (59) 同上, p.136.
- (60) 北神, 前掲論文(9).
- (61) 大岡, 前掲論文(11).
- (62) 例えば、永井優美『近代日本保育者養成史の研究』風間書房, 2016. で明らかにされた広島女学校保姆師範科における養成カリキュラムや、後藤正矢「和田實の保育者論、保育者養成論と養成実践」『幼児教育史研究』(10), 2015, pp.30-43.で明らかにされた目白幼稚園保姆養成所の養成カリキュラムなど。
- (63) TEES研究会「『教育学部』の課題と展望」前掲『「大学における教員養成」の歴史的研究-戦後「教育学部」史研究-』pp.411-421.
- (64) 後藤, 前掲論文(10).
- (65) 「教育職員免許法の成立の経過と内容」水野浩志ら編『保育者と保育者養成』日本図書センター, 1997, pp.86-89.
- (66) 昭和廿七年度教育指導者講習会編「第九回教育指導者講習研究収録 教員養成カリキュラム」1952. (東京学芸大学附属図書館所蔵)

(ごとう まさや) 東京未来大学