

# 師範教育の「地方化・実際化」に関する一研究

——1930年代の経緯と実態に即して——

前 島 康 男

## 1. はじめに一本論文の課題と方法

(1) 本論文は1930年代における師範教育の「地方化・実際化」の経緯と実態を跡づけることによって、戦前、とりわけ1930年代の師範学校・師範教育評価の新しい視点を形成することを課題にしている。

さて、今日情勢の変化をも反映して「師範学校こそは一番典型的な全人教育をやった」とか、師範学校卒業生は現在の教育系大学・学部卒業生とは異なって「心構え」<sup>①</sup>がしっかりしていたとして積極的に師範学校の教育を評価する議論が浮上りつつある。

この議論は戦後において、今日まで深部でくすぶり続けてきたものだが、今日まで上記議論が教員養成論議の深部にとどまっていた原因の一つには、戦後教員養成改革について論議し、改革の理念を煮つめていった教育刷新委員会において戦前師範学校・師範教育などに対する評価は厳しい対立点を含んでおり、「争点は何一つ決着しなかった」<sup>②</sup>ことがあったといえよう。

すなわち、教刷委では基調としての「師範教育に対する全面否定論」「高踏的な師範教育批判論」<sup>③</sup>に対して、「いわゆる改造されたる師範教育の必要を主張する人々の厳しい反論が展開された」<sup>④</sup>が、結果的には論点・争点はほとんど深められずに終わっているのである。

その結果このことが、戦後において前述のような師範学校を積極的に評価する考え方を深部にかかえながら、師範学校・師範教育評価に対立をかかえたまま今日に到らしめた原因の一つになっているといえよう。

そして、同時にその「対立」は教員養成の現状評価と今後の教員養成のあり方を考える議論の「対立のかくれた基底」<sup>⑤</sup>ともなっている。

以上のような意味で戦前師範学校・師範教育の評価を事実面に即して正確に行うことは、ますます現代的意味を大きくしているといえよう。

(2) さて、上記問題視角から戦前師範学校・師範教育に対する先行研究を概観し、吟味した場合、従来の明治期の政策・制度史研究中心から「伝統的な師範教育の動揺がうかがわれる」<sup>⑥</sup>あるいは「伝統的な師範学校教育

の移行変容期」<sup>⑦</sup>である1930年前後を研究対象とする研究が現われ始めていることが最近の特徴の一つである。

筆者は後述するように「伝統的な師範教育」の矛盾が露呈し、何らかの対応がかつてなく求められた1930年代の師範学校とその教育をめぐる教育政策・行政、理論(念)、教育内容・方法、運動等の全体的・構造的な分析・把握を通じてこそ、よりリアルにかつ現代的課題とアクチュアルに関わって師範学校とその教育の評価ができると考えている。

従って筆者なりの視点から1930年代を対象にすえた先行研究を分析・吟味した場合、そこに貴重な成果とともにいくつかの問題点を指摘できる。

それは第一、先行研究のうち政策・制度史に重点がおかれている研究の中にある問題点である。

その例として、ある研究は例えば1931年の「師範学校規程改正」によって「後年師範学校が専門学校程度の教育機関として改革される一つの機運を醸成することとなった」<sup>⑧</sup>とか、1925年の「師範学校規程の改正」によって「修業年限が延長(下へであるが)され、また専攻科が設置されることとなり、師範学校の体制はいっそう整い、かつ、拡大されたのである」<sup>⑨</sup>というように、主に師範学校の年限延長に注目することにより、師範学校の体制の整備・拡大というシェーマでこの期の師範学校とその教育を評価する方向に大きく傾いている。

このシェーマでは後述するような教育年限の延長に伴う新しい矛盾の発展—すなわち「高い」学力の育成と「国家意識の涵養」をどう矛盾なく行なうのか—に着目できず、従って「制度」の変化を平板な拡充・整備と把握する一面化に陥っているといえよう。

第二、一方制度・内容を貫く変化を統一的に把握しようと試みる立場から「社会情勢・経済の全体的情勢との関連の中で制度改正の本質・制度そのものの矛盾の所在を解明することをめざしている」<sup>⑩</sup>先行研究がある。

この研究は第一の研究動向に対する批判から出発したものであり、教育内容へも一歩踏みこみ評価を下しているが、教育内容は基本的に「反動的再編、軍国主義的なイデオロギーの強調」「道徳的精神的側面」の強調とし

て把握している。

この点の把握は重要であるが、同時にこの期の師範教育の内容・方法のもう一つの柱は後述するように師範教育の「地方化・実際化」にあった。つまり、この二つの柱が表裏一体のものとして位置づけられ、機能し、全体として師範学校とその教育をファシズム下の教化総動員の重要な一環として組み込んでいったわけであり、「国家イデオロギー」はまさに師範学校生徒がそれを生活の論理や感性としても自らのものとし、「地方」や「実際」の状況に応じて実践できるとき、この「国家イデオロギー」は生き働くわけである。

従ってこの時期において教育内容・方法における「地方化・実際化」に注目できないことは「国家イデオロギー」の具体的浸透過程、あるいは、1930年代に師範学校の教師と生徒がファシズム体制の重要な一環に更に深く組み込まれていく過程の内的論理を十分に理解できない問題点をもっているといえよう。

更に第三に制度・内容の変更を貫く原理を「国体観念の明徴」という「国家イデオロギー」的側面だけでなく、「地方化・実際化」をも含めて考えている研究がある<sup>(11)</sup>。

しかしながらこの研究においてはこの「地方化・実際化」の意味を「開かれた教養、国民意識の昂揚」あるいは「国民的自覚を促す教材」として把握するにとどまっておき、「開かれた教養」や「国民的自覚」の質を問うことはないという第一の問題に通じる一面化に陥っている。

従って以上の先行研究の分析・吟味から1930年代の師範学校とその教育の制度・内容・方法にわたる評価を行うためには、歴史的背景、教育政策との関わりを押さえながら、師範学校とその教育の「地方化・実際化」を「国家イデオロギー」の強調と関わらせ、事実在即して把握することが必要不可欠の課題として浮かびあがってくる。

そこで本論文では、1930年における師範教育の「地方化・実際化」の経緯を事実在即して明らかにしたいと思う。

## II. 師範教育政策の転換と師範教育の「地方化・実際化」の経緯

### (1) 師範教育政策転換の背景と師範教育の問題点

明治維新によって出発した日本の「近代化」の過程における政治構造の動揺と再編は戦前において、大まかには三度あったといわれている<sup>(12)</sup>。

特にこのうち三度目にあたる1930年前後は「大恐慌の

農村に及ぼした決定的な打撃」の結果「農村の秩序は全面的に脅威をうけ、従来の矛盾が一挙に激発し、全般的崩壊の危機に直面する」<sup>(13)</sup>時期であり、「これまで地主制度と家族制度存続に必要なモラルを養っていた学校はその訓育の目標と根拠を失いつつあった」<sup>(14)</sup>。

その結果、いわゆる「思想問題」を惹起こすとともに教育界にも「疑獄」など腐敗化がすすむなど、マルキシズムの浸透とともに「モラル」の低下が支配階級にとっても大きな問題となった。

そこで「経済困難」「思想困難」に対処し上述の危機をのり切るために支配階級は「社会教化運動」並びに「農山漁村経済更正運動」を提起・実践するとともに、その政策の遂行のために、とりわけ農山漁村の小学校の利用が急がれ、小学校の校長・教師は「経済困難」「思想困難」に対処するための教化部隊の中心として大いに期待がかけられた。

しかしながら、このような国家的要請を引き受けるためには師範教育は大きな問題点を抱えていた。

それは大まかにいって次の三点に集約できよう。

第一は師範学校生徒が社会とあまりにも隔絶され、社会や生活を知らないという問題として押えられた。

この点について、例えば問題が更に激化した時期にのべた平生夙三郎元文部大臣の次のような意見がその集約的なものである。

「現今農村疲弊の重大原因の一は其の教育の過誤に在りと信ずる。現今師範学校及高等師範学校の卒業生教師は都市生活も農・山・漁村生活を知らぬといってもよろしい。是れは師範教育の罪である<sup>(15)</sup>」。

又第二に第一の問題と並んで、教師が農山漁村の教化部隊の中心になるにあたって必要とされる「教職的教養」「教育的力量」「独創力」等が師範学校教育・生徒において不十分であることが問題点としてあげられた<sup>(16)</sup>。

そして更に第三に、第一、第二の問題点をふまえ、最も要の問題とされたのが「教育者精神」「教師としての使命感」の欠如・希薄化の問題である<sup>(17)</sup>。

すなわちここにおいて、第一に「高い」教育的力量の形成と「忠君愛国の志操の涵養」をどう矛盾なく行なうのかという問題、第二に、第一の課題と関わりつつ社会的・経済的な関心を高めつつ教師を農山漁村の教化の中心部隊として形成していくことと、教師・師範学校生徒が社会と接する中で社会的・階級の問題・矛盾に気づいてしまう危険性を防止することをどう矛盾なく行なうのかという課題、そして最後に、第一・第二の課題遂行のためには、師範学校生徒の「自発性」「独創力」等の發揮が求められるが、それが危険な方向に走り出さない為に

どう歯止をかけるかという課題、これら三つに要約できる課題が現実に提起されていたと考えられる。

そして、この課題に応えるために提起されたものが、師範教育の「地方化・実際化」である。

従って、以下師範教育の「地方化・実際化」について明らかにしたいと考えるが、次節でまずその経緯についてふれておきたい。

## (2) 師範教育の「地方化・実際化」の経緯

① 師範教育の「地方化・実際化」が課題として浮かびあがってくる嚆矢は、明治末の「地方改良運動」期に求めることができるが、この課題が師範教育の制度・内容を貫く原理の変容にまで及ぶものとして論議され始めるのは臨時教育会議あたりからであった。

すなわち、臨時教育会議の諮問第四号「師範者教育ニ関スル件」に対する答申では、中心は「師範教育ニ於テハ……忠君愛國ノ志操ノ涵養ニ一層力ヲ致スコト」にあったが、同時に「師範学校ノ教諭ヲ増員シ附属小学校ニ於テ地方ニ適切ナル教育ヲ完フスヘキコト」が重視されていた。

すなわちこの時点では文部省・臨時教育会議は、従来の小学校教育が「画一的・模倣的」であったことを反省し「地方ニ適切ナル教育」を行おうと考えるが、その為に師範学校が引き受けるべき課題は「地方ニ適切ナル小学校ノ経済的施設ヲ研究スルコト」と「教育ノ内容ヲシテ地方ノ実状ニ適切ナラシムル」、即ち「農村小学校ハ農村ニ適スル教育ヲ起シ、商業地、工業地ノ小学校ハ商業地ニ適スル教育ヲ施サシムルヤウニ」<sup>(18)</sup>するために「附属小学校ニ於テ地方ニ適切ナル教育ヲ完ウスヘキコト」に限定されて考えられていた。

しかし、臨時教育会議のこの答申に盛りこまれた師範教育の「地方化・実際化」の原理の具体化はその後十分に進んだわけではない。

すなわち1925年の「師範学校規程改正」に伴ない「イ、農業、商業ヲ男生徒ニ必修セシメ地方ノ事情ニ対スル理解ヲ与へ、ロ、家事、裁縫ヲ女生徒ニ必修セシメ一層深く家政ニ関スル修養を与へ」<sup>(19)</sup>たことぐらいであった。

② しかしながら、上述の師範教育をめぐる問題が1920年代の後半から顕在化し始めたこともあり、文部省がイニシアチブをとり始め師範教育の「地方化・実際化」にのり出す。

すなわち文部省は1925年に「師範学校規程改正」を行うが、その意図の一つとして「若シ地方ノ実情郷土ノ生活ヲ無視シテ教育ヲ行フタナラバ、其ノ教育ハ極メテ抽

象的ナ形式的ナ無力ナモノト化シ去ルノデア」るから「国民教育ハ地方ノ実情、郷土ノ生活ニ基ヰテ行フベキハ当然デア」<sup>(20)</sup>ることを押えていた。

そして文部省はその認識にもとづき1928年9月に吉田熊次、阿部重孝、長谷川乙彦等を委員とする「師範教育調査会」を設置し、師範教育の改善にむけた本格的とりくみを開始する。

この調査会は1929年5月に「師範教育改善案」を発表し、それが後述するように文政審議会の諮問第12号(1930.12)、そして1931年の「師範学校規程改正」「師範学校教授要目ノ改正」の基本路線を形づくるが、調査会の最初の会議において文部省山崎政務次官がのべた以下のような「文部省の根本方針」はその後の「基本路線」の方向を規定したものと把握しておく必要がある。

それは第一「師範学校第2部の修業年限は…二ヶ年に延長する。」第二「地方の実情に依っては第二部のみの師範学校の設置も認める。」第三「師範教育については徳育訓育その他学力については相当に見るべきものがあるけれども実社会を理解する素養をなさしむることに就ては甚だ欠くる所があるからこの点に大いに力を注ぎたい。又国体観念の涵養についても修身歴史国漢等に於て一層徹底を期したい」<sup>(21)</sup>という内容であった。

③ さて、以上のような文部省の指導のもとに師範教育の「地方化・実際化」のとりくみも少しづつ本格化するとともに、師範学校側の動きも活発化する。

まず、文部省は上記とりくみとして師範教育への郷土教育の導入を重視する。

すなわち、文部省は1927年8月に全国に照会して小学校の郷土教育の調査を行ったあと、1930・31年と続けて当時としては多額の「郷土研究施設費」を「郷土教育振興ノ為ニ」「教材ノ蒐集及郷土教室新営等ニ充テシメ」<sup>(22)</sup>るために交付した。

そして、1930年5月から小田内通敏を文部省囑託として任命し、郷土教育の指導を行わせるとともに、32年からは毎年各師範学校等もちまわりで「郷土教育講習会」を開催し、師範教育への郷土教育の導入に努める。

一方、師範学校長協会等は文部省の指導の下に師範教育の「地方化・実際化」にむけ積極的にとりくみ始める。

まず1928年3月の「全国教育大学師範部会」では文部省諮問「師範教育に於て一層訓育の徹底を図るに適切なる方法如何」をうけ、とりわけ「一、道徳教育の徹底、二、教育の地方化実際化、三、公民教育の普及、四、勤労教育の重視」<sup>(23)</sup>について論議し、答申を出し、同年7月の「全国師範学校農業科教員会議」においては「小学

校に於て勤勞教育を徹底せしむるため師範学校の農学科を如何に課すべきか」という文部省諮問をうけ、農学科における勤勞教育の改善策を答申している<sup>(24)</sup>。

そして、以上のようなとりくみは1930年5月の「全国師範学校長協会」における「師範学校の教育をして一層地方の事情に適切なさしむる方法如何」という文部省諮問に対する次のような答申に集約された。

この答申はその後の師範教育の「地方化・實際化」の内容と大いに関わっているので、ここではその全文を掲げておこう。

「答申 市町村意識を明徹にし其郷土の生命を自覚せしむるは国民教養上特に緊要なりとす、卒業生をして右に関する識見と熱情を有せしむるため、師範学校に於て施設すべき事項左の如し。

- 一、教師をして其の道府県の民情及生活の實際を明にせしむること、
- 二、教師をして其の道府県の文化、産業その他に関し帝国に於て占むる位置を研究せしむること、
- 三、各教材の地方化に努むること、
- 四、郷土室を設け郷土的資料を蒐集し学校施設の中心たらしむること、
- 五、特に時間を設けて其の道府県勢の一斑を教授すること、
- 六、生徒をして其の道府県勢に関する研究見学等をなさしむること、
- 七、代用附属小学校を附設すること」<sup>(25)</sup>。

④ 以上のように1920年代の後半から本格的に準備された師範教育の「地方化・實際化」のとりくみは、文政審議会の諮問第12号（1930. 12）とこの諮問にもとづく「師範学校規程中改正」（1931. 1）「師範学校教授要目ノ改正」（1931. 3）によってはずみがつけられる。

従来これらの改正のうち教育内容の改正に関しては、地理科に「地方研究」が課せられた点にのみ注目してすまず見解が多かったが<sup>(26)</sup>、それではこれらの改正の意味を正しく把握したとはいえない。

すなわち地理科の「この地方研究は、法令の上では…地理の中に課せられてゐるけれども師範学校規程改正当時の実情は、師範教育全体の上に地方研究を必要としたのであって、之を一科目とするまでには至らなかったから、便宜上地理の中に課せられたものである」<sup>(27)</sup>（傍点筆者）とする見解がより正しいといえよう。

つまり、全国教育大会師範部会での答申にもみられるように地用科の「地方研究」に集約される師範教育の「地方化・實際化」の理念は、「国家意識」「公民」意識の涵養と並んで教育内容改正の理念の一つであった。

この点は1910年、1925年の「教授要目」とこの改正された「教授要目」を比較すればより鮮明になる。

すなわちそれ以前の「教育要目」に比べ変化した点は以下の点である。

第一、「学科課程」の中で「法制及び経済」が「公民科」に変わった<sup>(28)</sup>。

この変更は「従来ノ法制経済ハ其ノ教授カ概シテ法制及経済ノ専門的知識ヲ授ケルニ傾キ實際生活ニ適切ナラサル嫌アリシニ鑑ミ」<sup>(29)</sup>その「主知主義」を排し、様々な社会生活上の知識が「道義ニ帰結セシムルヲ旨ト」してなされた。

又、従来の博物・物理・化学が総合され理科となったが、これも「理科ニ於テハ必スシモ専門的學術ノ体系ニ泥ムコトナク實際生活上有用ナル理科的知能ヲ与」えるためであるとされた。

そして第二に教科の内容については、①「公民科」に「地方自治—地方自治ノ沿革、地方自治ノ精神、我カ郷土、我カ郷土ヲ教授スル際愛郷愛國ノ事ニ説及フヘシ」とか「農村ト都市」の項が加わっている。②「教育科」では「社会教育」の項目が一層重視されている。（そして、1937年の「教授要目中改正」では「小学校ト地方教化」の項目が新たに挿入された。）③「歴史科」では国史が重視されるとともに「郷土史ノ研究」が加わる。④「裁縫」に新たに「地方的特殊の教材ノ研究」が加わるなどの変化があり、それらの集約として「地理科」には師範学校「生徒卒業ノ後其ノ就職地ニ於テ實際生活ニ適切有用ナル教育ヲ施サシムル素養ヲ与ヘンカ為ニ」「地方研究」を課し「学校所在地方ノ風土ノ沿革及情勢ヲ理念セシムルモノト」<sup>(30)</sup>した。

以上が師範教育の「地方化・實際化」の大まかな経緯である。各師範学校では、このような経緯に沿うような形で一定の歴史的・地域的独自性を持ちながら「地方化・實際化」にむけてのとりくみが行われる。

さて、これまでは師範教育の「地方化・實際化」を歴史的に追ってきたので、次に、師範学校での「代用附属・農山漁村教育実習」と「郷土教育」のとりくみについての分析を通して師範教育の「地方化・實際化」の実態に迫りたい。この二点に注目するのは、1930年5月の文部省諮問に対する全国師範学校長協会の答申にもみられるように、とりくみの全体構造はこの点に注目することによってほぼ明らかになると考えるからである。

### Ⅲ. 師範教育の「地方化・實際化」の実態

(1) 「代用附属小学校」・「協力校」における教育実習  
戦前においては戦後と比較にならないぐらい教育実習

師範教育の地方化・実際化に関する一研究

表1 各師範学校代用附属小学校の設置年次

師 範 学 校	設 置 年 次
1 島 根 女 子	1906年(明治39年)~1922年(大正12年)
2 大 阪 天 王 寺	1907年( // 40年)~
3 熊 本 第 一	1908年( // 41年)~1929年(昭和4年)
4 北 海 道 札 幌	1908年( // 41年)~1932年( // 7年)
5 島 根	①1908年( // 41年)~1913年(大正2年) ②1913年(大正2年)~
6 兵 庫 姫 路	1912年(明治45年)~
7 岩 手	1912年( // )~1929年(大正12年), 1925年(大正14年)~
8 神 井	1912年( // )~
9 山 梨	1912年( // )~
10 熊 本 第 二	1915年(大正4年)~1929年(昭和4年)
11 秋 田	①1915年( // )~1932年(昭和7年) ②1930年(昭和8年)~
12 神 奈 川	1915年(大正4年)~1929年(昭和4年)
13 大 阪 池 田	1915年( // )~
14 和 歌 山	1916年(大正5年)~
15 北 海 道 函 館	①1917年(大正6年)~ ②1934年(昭和9年)~
16 長 崎	①1918年(大正7年)~1921年(大正11年) ②1921年( // 11年)~1934年(昭和9年) ③1936年(昭和11年)~1945年( // 20年)
17 山 口	1919年(大正8年)~1938年( // 13年)以降まで
18 静 岡	1923年( // 13年)
19 浜 松	1923年( // )~
20 福 島	1925年(大正14年)~1932年(昭和7年)
21 兵 庫 明 石 女 子	1927年(昭和2年)~
22 愛 媛 女 子	1929年( // 4年)~1932年(昭和7年)
23 新 潟 第 一	1931年( // 6年)~1936年( // 11年)
24 三 重	1935年( // 10年)~1940年( // 15年)
25 新 潟 高 田	~1937年(昭和12年)~

※ 各師範学校史、要覧等を参照し筆者が作成  
表①②はそれぞれ第一・第二代用附属をあらわす。

が重視されていたことは周知のことだが、この附属小学校における教育実習の他に農山漁村における「代用附属小学校」やいわゆる「協力校」における教育実習がかなり古くからとりくまれてきた。

その点をまず歴史的に追うと表1からも明らかなように、その設置年代は明治後期、大正中期、そして昭和初期にほぼ集中しており、設置されている総計数では1930年前後が最も多いことがわかる<sup>(31)</sup>。

尚、表1の中で1930年代に「代用附属」を廃止した師範学校も多いが、そのほとんどが財政的理由であり、そのため「代用附属」廃止後あるいは「代用附属」のかわりに、いわゆる「協力校」を設けて教育実習を行った師範学校もあった<sup>(32)</sup>。

ここでは、「代用附属小学校」あるいは「協力校」の中で代表的なものを選び実態を分析してみたい。

A 函館師範・亀田代用附属小学校

函館師範は農村にあるこの亀田代用附属小の他、1934年からは漁村にある茂辺地代用附属小においても教育実習を始めるなど全体とて農山漁村における教育実習を重視した師範学校の一つであった。

ここでは、亀田代用附属小の1935年当時の教育実習の実態をとりあげよう。

まず、亀田小の場合教育実習における「本校の使命」として「農村小学校教育の特殊性を通じて、普遍的教育の体験と理解とを師範生徒に得させる」<sup>(33)</sup>ことをあげ、その「使命」を実現するために次の五つの教育を実習生

表2 昭和10年度第1期教生指導予定表

週	月日	学校行事	講 話	教 授	訓 練	研 究 会	事 務	労 作 々 業	文 書 練 習
第一週	5. 1	教生来校披露式	準備指導講話	教科書調整	看護当番配当		学級事務補助	農耕実習	着任届
	5. 4	交通安全日	主事校長同	時間割表製作	所属学校児童		児童出席簿取	畜舎建築手伝	欠勤届
	5. 5	端午節句	教生実習意義	児童座席表作	看護当番実施		学籍簿取扱		
	5. 5	道路愛護日	小学校服務心得	製 授業参観	看護当番実施		身体検査表取扱		
			教生心得		食事監督参観				
			代用亀田附属ノ性質経営一般		掃除指導参観				
			事務分掌講話						
			訓練ニ関スル講話						
第三週		五稜郭公園観桜会	教科指導講話	実地授業開始	同 前	数科主任教授ヲ中心トスル研究会	同 前	農業実習及校庭修理事務	旅行願
		亀田神社参拝 校外教授	修身科 読綴書算 国地理科 方方術 方術史理科	教科主任授業 参観 校外学習ノ指導 教案作製	個性調査開始 校外学習能力 訓育指導		成績考査開始 特殊事務		
第九週	6. 25	皇太后陛下御誕辰	全日授業ニ関スル指示 他校参観ニ関スル指示 北海道市町村是ニ関スル講話	全日授業開始 略案練習 各科教授研究 他校参観	同 前	甲種研究会	同 前 甲種研究会記調整	同 前	改姓届

に行った。

- 一 農業教育「農業教育の営為は、教師自ら農業の正しき体験を有することを必須条件とするが故に……教生に蒔種、農耕、除草、除虫、施肥……等の実験の経験と、家畜飼育の実態を為させ」る。
- 二 単級複式教育「単級、複式小学校は大部分が農村、漁村、山村、炭村に分布してゐる関係上……その教育の研究に当」たる。
- 三 単式学校教育。
- 四 青年学級教育「……教生を夜間と言はず昼間と言はず、青年学校の教練並に学科指導の實際に当らせ。又単に青年学級ばかりでなく部落青年団の指導をも為させる……。斯うして将来青年指導の素地を作る」。
- 五 農村社会教育「農村青年の教育、一般父兄の教育、婦人会（愛国、国防）その他処女会の指導、農村衣食住の改善、農村経済指導、或は農村行事の改善等」。

以上全体として、農業実習、農村学級・学校経営、そして農村社会教育の三つが大きな柱になっている。

そしてこれらの内容を12週間でこなすわけだが、その12週間は大きく、四次にわけて構成されており各次の内容は次のようになっていた。

第一次（1～2週）「主として服務、学校経営、事務、訓育に関する方面」

第二次（3～8週）「主として学級経営の實際並に農事作業に関する方面」

第三次（9～10週）「主として町村教育是に立脚する学校経営の實際的施設に関する方面」

第四次（11～12週）「主として単級・複式教育に関する方面」

そして各次とも各週ごとに「講話」「授業」「訓練」などの予定が表2のようになりに細かくくまれていた。

#### B 大分県師範の農村教育実習

大分県師範学校では全国師範学校長会議に文部省が提出した諮問及びその答申（1932）において「その何れにも師範学校には農村教育を主体とする附属小学校を設けること、或は農村の代用附属小学校を附設することが反復力設されて居る」ことから、再三県学務当局に代用附属小の附設を申請したが県財政上の理由で実現しないので、「郷土の実情に即し、諸家の体験と意見を斟酌して……農村教育実習」<sup>(34)</sup>を行うこととなった。

すなわち、代用附属小の必要を痛感しながら財政上の理由からやむなくいわゆる農村の「協力校」で教育実習を行った師範学校の一つであった。

以下同校の「農山漁村教育実習施案」に即してその形

師範教育の地方化・実際化に関する一研究

表3 実習予定

日 時	曜	1 時間	2 時間	3 時間	4 時間	5 時間	放課後
11月21日	日	午後5時着, 歓迎, 職員紹介, 学級配属					
22日	月	参 観	実地授業	講 話	実地授業	実 習	講 話
23日	火	新嘗祭	村内見学 (訓導引率)	講 話			
24日	水	参 観	実地授業	研究調査	実地授業	実 習	講 話
25日	木	参 観	実地授業	研究調査	実地授業	実 習	講 話
26日	金	参 観	実地授業	研究調査	実地授業	実 習	講 話
27日	土	参 観	研究調査	実 習	送 別 会		

態及び内容をみてみよう。

まずこの教育実習の目的としては「農村に於ける学校教育と社会教育の実習とその施設の 見学調査」を通じて、第一「農村教育への正しき体認」と第二「地方教化の向上に奉仕せんとするの自覚の振起」の二点をあげる。

そして、その目的を実現するための手だて・方法としては、①「実地授業」の他、②「講話」、③(農業)「実習」、④「研究調査」などが中心であった。(表3)

この中で、前述の函館師範代用附属小と比べると特に「研究調査」がかなり重視されていたことが特色の一つである。

したがって、その研究調査の事項をみてみよう。

それは次のような構成であった。

「一、農村教育(学校教育・社会教育)の調査と体験

1. 農村学校教育施設の調査と見学, 2. 農村社会教育施設の調査と見学, 3. 教授の実習, 4. 農村児童の調査, 5. 環境の調査と見学, 6. 農村生活の体験

二、農村教育(学校教育・社会教育)の研究

1. 農村及農村教育の特質研究, 2. 農村教育者としての自己の使命と自覚

この構成から農村社会・生活・学校の諸側面の調査研究がかなり重視されていたことがわかる。

しかし、ここで検討すべきはいったいどのような農村が調査研究の対象として選ばれていたかである。つまり、どのような性質の農村が選ばれていたかは、調査研究をして「体認」の質を規定するからである。

この点大分師範では「純農村で」しかも「模範的農村」であることを条件としてあげていたが、問題はこの「模範的農村」とはいったいどのような農村かという点である。

この点は次の山梨師範の規定が参考になろう。

すなわち山梨師範の場合、非農家出身者に対する「農家委託実習」の選定基準として、①学校附近であること、②水田・普通畑・桑畑・果樹園等がある県農村の縮図であることその他以下三点をあげている。

「③地主・小作関係が円満で小作争議の如き思想上の欠陥を有せざる村であること。

④政争絶無で協同一致の美風を有する平和郷であること。

⑤町村の財政・教育・富力等の状態が良好で、各種団体の成績が優良な模範村であること。」<sup>(35)</sup>

みられるように「模範的」とは政治的・経済的・思想的に「安定」した国家にとっての「模範村」であったことがわかる。したがって、この「模範」の基準・枠によって実習生の認識・体験の水準も基本的には規定されていたといえよう。しかし、事実としてはこの点がどう現われたのかについて次節でやや詳しく検討しよう。

(2) 師範学校における「郷土教育」の実態

師範学校に郷土教育が導入され展開されるのは一部<sup>(36)</sup>を除いて1930年以降である。

当初各師範学校は1930年の「郷土研究施設費」の交付に際し「狼狽」し、特に「従来郷土研究に対してあまりにも準備のなかった師範学校に於ては、遽かに文献の講求を全く地方の古本屋の蒐集に一任したり、蒐集すべき資料に就いて、殆んど方針が立たなかつたやうな」<sup>(37)</sup>状態であったが、文部省側の指導の強化と各県レベルにおける「師範学校の施設と教育会の指導と学務部の行政的統制」<sup>(38)</sup>が序々に一致されてきたことなどにより次第に本格化していった。

ここではその本格的展開の年代を知るための一資料として表4を見てみよう。この表4や各師範学校史等を検

表4 師範学校郷土教育関係研究物数の年次変化

1930年以前	0	1936年	11
31年	5	37年	7
32年	17	38年	4
33年	22	39年	7
34年	9	1940年以降	0
35年	3	計	80

(筆者調べ)

表5 各師範学校における郷土教育の実施形態(1932~1939)

師範学校	実施形態											
	1 郷土室・館の設置	2 郷土調査・研究	3 各科の郷土教育化	4 郷土教育研究物の発行	5 郷土遠足・見学旅行	6 郷土実習(農業等)	7 郷土展覧会	8 郷土教育講演会	9 郷土学芸会	10 郷土掲示板	11 郷土科	12 その他
1. 大分女(1932. 6)	○	○	○	○	○	○						
2. 大分( // 11)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		活動写真
3. 京都女(1933.11)	○	○	○	○								
4. 岐阜女(1934. 2)	○	○	○	○	○		○			○		
5. 茨城女( // 5)	○	○	○	○	○	○	○	○				
6. 徳島女( // 11)	○	○	○	○	○	○	○	○		○		
7. 愛知女(1935. 7)	○	○	○	○	○	○	○	○	○			
8. 鳥取(1936. )	○	○	○	○	○							
9. 静岡女(1936. 3)	○	○	○			○	○			○		郷土水族館, 文庫
10. 岡山( // 4)	○	○	○	○	○	○	○	○		○		
11. 愛媛( // 7)	○	○	○		○	○		○				
12. 福岡小倉( // 7)	○	○	○				○	○	○			
13. 富山(1937. )	○	○	○	○	○			○				
14. 神奈川女( // 6)	○	○	○		○	○	○	○		○		
15. 山梨(1939. 7)	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	社会奉仕
16. 福島(1939.10)	○	○	○	○	○			○		○		映画会 レコード
17. 山口(1934.11)	○	○	○	○	○		○	○				
18. 山形女(1934. 2)	○	○	○	○	○	○		○				郷土文庫
19. 福井(1932. )	○	○	○	○	○			○				

(筆者調べ)

討する限りでは、師範学校における郷土教育がとりくまれたのは1930年代のほぼ10年ぐらいであったことがわかる<sup>(39)</sup>。

以下郷土教育の実態を「A. 全体的概観」「B. 郷土教育の内容」から検討しよう。

A 全体的概観

ここでは、師範学校約45校の郷土教育に関する研究・調査出版物等を分析し師範学校における郷土教育の全体的概観をしてみよう。

まず第一に、郷土教育の目的を各校がどのようなものとして押さえていたかをみよう。

この点は各校ともある意味では総花的に、多岐にわたって述べているが、大まかには次の四点に集約できよう。

それは第一、自然や文化的施設の観察・調査を通じて自然や文化を理解・「体認」すること。第二・第一の目的の実現を通して愛郷心を養い、それを愛国心につなげること。第三、農山漁村疲弊の救済、経済的再建への具

体的・実践的参加。第四、郷土における教化の中心者としての力量と使命感の育成、である。

各校ともほぼ以上の四点を中心に郷土教育の目的を考えていたが、この四つの目的のうちどの目的に相対的重点を置くかについては師範学校によって一定の独自性もあった。

それでは次に、以上の目的にもとづいて各校ではどのような実施形態で郷土教育を実践していたかという点について表5を参照しつつ概観しよう。

すなわち表5から大まかにわかるように、全校で行われている形態は「郷土室・館の設置」「郷土調査・研究」そして「各科の郷土教育化」の三点であり、過半数の学校において行われている形態は「郷土教育研究物の発行」「郷土遠足・見学旅行」「郷土実習(農業等)」「郷土展覧会」そして「郷土教育講演会」の五点である。

更に「郷土学芸会」「郷土掲示板」「郷土文庫」などの形態がいくつかの学校でとられるが「郷土科」を特設したのは山梨師範ただ一校であった。



以上大まかに概観したが、各校とも形態としてはかなり多彩であり意気込みの強さが感じられる。

さて、以上の実施形態は内容を含めた視点から分類すると、第一、資料の蒐集や見学などを中心とした「直観」的な形態。第二、調査や研究などを中心とした研究的形態。第三、「郷土実習」を中心とする実践的形態。第四、「郷土展覧会」「郷土教育講演会」などを中心とし、地域住民や、一般市民を対象とした啓蒙的形態の四種類に分類できる。

そこで次に以上の四つの形態に即して郷土教育の内容をやや詳しく検討しよう。

## B 郷土教育の内容

### ① 「直観」的形態

この形態は郷土教育の最もオーソドックスな形態であり、各校とも「郷土室・館」に様々な諸資・史料を収集・展示したり、あるいは県内各地に「郷土遠足・郷土見学旅行」などと称し出かけ、直接の観察・体験行動を重視した。

まず「郷土室・館」についてみると、この形態は文部省の当初の指導もあり形式的にはかなり充実している。

すなわち各校とも1から最高6室の「郷土室・館」を設置し、各種資・史料をかなり豊富に収集・展示した。この点例えば山梨師範では次のようになっていた。

第一郷土研究室「郷土の一般を鳥瞰的に観察せしむると共に、郷土資料を分類整理し研究上の材料を供給」するための鳥瞰図並びに諸資料。

第二郷土研究室「調査研究の成果を紹介」、例えば富士裾野の動・植物、鉱物の標本等。

第三郷土研究室「郷土の特産にして日本産結晶鉱物の白眉たる日本式双晶はじめ数多の世界的逸品とこれが加工品とを蒐集網羅」。

第四郷土研究室「郷土の地位と特質を明確に把握せしめると共に其の郷土の分担すべき正しき役割を自覚せしむ」諸資料、例えば窯業資料。

第五郷土研究室「作業場」すなわち「室内一地図の設色作製、模型、グラフ、写真、標本等の実習場」「校地一模型の観察、気象の観測、農芸・養豚」等。

第六郷土研究室「附属小学校内に設け児童を対象とする郷土学習室を経営」。<sup>(40)</sup>

この山梨師範の例は最も充実していた部類に属する例だが、他校も多かれ少なかれこれらの内容を中心に「郷土室・館」を構成していた。

さて、それでは「郷土室・館」経営の中心であった資・史料の内容はどうか。この点各校において一定の多様性はみられるが、大まかには第一、皇室・神社関係、第

二、自然関係（この中を例えば「土地・地形の部」,「植動物の部」,「植物の部」,「気候の部」そして「地質、岩石、鉱物の部」にわけている学校もある<sup>(41)</sup>。）第三、人関係—歴史、社会（人口・行財政、交通・自治・風俗文等）。第四、産業関係—工業・商業・農業・水産業・林業等。第五、郷土物産関係、の五類型に分類できる。

以上かなり広範囲にわたる資・史料が収集・展示されていたことがわかる。

それでは、「直観」的形態に入るもう一つの形態—「郷土遠足・郷土見学旅行」の内容はどうか。その点例を岡山師範にとってみてみよう。

岡山師範ではまず「郷土見学旅行」については見学地を47ヶ所あげ「時宜に応じて実施している」<sup>(42)</sup>。

その47ヶ所の内訳は、④岡山県立盲啞学校などの学校・教育施設10ヶ所、⑤倉敷紡績などの工場19ヶ所、⑥岡山郵便局などの公共的施設18ヶ所（「歩兵第十連隊」を含む。）となっており、学校・工場・公共的施設がその中心であった。

一方「郷土遠足」は「身心の練磨と郷土理解、愛郷精神の涵養を目的として」全校遠足を毎学期各一回、学年別遠足を第一・二学期に各一回の計5回行われている。

そして遠足地は計35ほど予定地があげられているが、そのほとんどが名所・旧蹟であり、とりわけ神社・寺院には毎回必ず一ヶ所は訪れることになっていた。

### ② 調査・研究的形態

前述の多数の研究出版物にも集約されているように、各校とも①に続いてこの形態をかなり重視した。

この形態は正規のカリキュラムや「郷土教育研究会」における教育師・生徒の共同調査・研究と夏・冬季休暇中における生徒の調査・研究が中心であった。

そこでこの二つの形態に即して調査・研究の内容をやや詳しく検討しよう。

まず二つの形態を含めた調査・研究の意義は大略次の二点で押えられていた。

第一、「専門外の人々の調査である」ので、「その事物事象が教育的に価値ありや否やと云ふことをよく考へて」やる調査であること。第二、「調査は単に郷土の分析的の調査研究に止むべきものではなくて、現に活動してをる郷土を総合的に調査」するを通して「卒業後市町村の小学校に奉職し、児童の郷土を実際に調査研究して之を教育の実際に活用」できる力量を培うもの<sup>(43)</sup>。

そしてそのための教師・生徒の共同による調査・研究は前述の「郷土室・館」の資料の範囲でもわかるようになりかなり広範囲なものだった。

例えば愛知県女師では、「社会生活」「経済文化」「精神

文化」の3項目についてそれぞれ数十の小項目にわけ調査を行い<sup>(44)</sup>、京都府女師では「郷土の自然」「郷土の人文」と2大項目にわけ、それぞれ前者は「郷土の位置」「郷土の地勢」「郷土の気候」など6中項目、後者は「郷土の沿革」「郷土の産業」「郷土の宗教」など11中項目にわけ、更に必要な場合中項目を小項目にわけて調査を行った<sup>(45)</sup>。

更に各校における夏・冬季休暇中の生徒による調査・研究のテーマとして例えば茨城県女師の場合「町村の郷土研究」「郷土の信仰調査」「民謡俗謡の蒐集」(1932年度)、「伝説の蒐集」「農漁村における労働統計」「農村食糧品調査」(1933年度)<sup>(46)</sup>などであったが、各校ともだいたいこのような内容であった。

以上が調査・研究的形態のやや詳しい内容であるが、ここでその調査・研究の内容に農漁村の労働実態の調査・研究が数多く含まれていることに注目したい。

すなわちこのような調査としては、④「出稼女工に就て」<sup>(47)</sup>、⑥「丹後地方に於ける機業女工の教育に就て」<sup>(48)</sup>、⑦「郷土における最近の農業」<sup>(49)</sup>などがあつた。このようなテーマで調査・研究をすすめた場合、労働者・農民の生活や労働の実態を知ることから、教師・生徒が社会的・階級の問題・矛盾に気づく潜在的可能性があるが、その可能性は以下のような研究結果に垣間見ることができる。

例えば第一の例として秋田師範・同女師共同研究『総合共同研究』(1939. 4)をあげよう。

すなわち、この研究では小作問題の中心的問題の一つである小作慣行について「中間小作制…地主の代理人が中間の小作人となり、地主より総ての小作代理権を委ねられたのを利用してその権利を濫用し、地主に無断で孫小作と小作契約を結ぶもので其の中間利潤は悉く地主の代理人の所有に帰する最も排斥すべき中間搾取たるは論を俟たぬ処である。」とのべ、更に、東北特有の婦人出稼問題(身売り等)については、次のように結論づけている。

「婦女の離郷によって村に青春のないことが嘆かれるが、実はその青春も工場の中に於て圧殺され、生ける屍は更に市場に曝されるのである。」

又、第二の例として前述の京都府女師の「丹後地方に於ける機業女工の教育に就て」をあげることができる。

即ちこの論文は女工の青年学校女子専習科への出席率が悪いことを述べたあとその原因として次のように分析している。

「一般的に出席率不良なのは、工場主の理解不足に依りて従業員の出席を忌避する向ありとか、殊に多忙

なる時期に夜間九時過迄授業を受けしむるは生徒自身昼間の激務に肉体的疲労相当なるため勢い不熱心となり、又その回復が行はれない為翌日の作業能率に影響する点があらうし、従業員の夜間授業は之等の点につき充分理解と連絡を要する」<sup>(50)</sup>。

以上二例のみ掲げたが、この二例によっても労働者・農民の貧困の実態やその原因の把握にかなりの程度迫っていることが明らかであろう。

しかし、これらはごく少数の例であり、調査対象の大部分がやはり先述の「模範村」に限られていたことや、師範教育の指導性等によりその可能性は大きく限定づけられていたといえよう。

すなわち上記⑥の調査では、女工の就学状況・出席率がかかなり悪いことを析出し、その理由としても上で述べたようにかなり核心をついているが、更に労働の実態にまでふみこんで調査を行っていないため、対応策としては「工場主との連絡を計りその理解を深めると共に、先づ学校に親しみをもちしめ、就学心を漸進的に涵養せしめなくてはならぬ」<sup>(51)</sup>とのべるにとどまる。

又⑦ではせっかく農業の実態に迫りながら師範教師としての極めて強い立場性の故、次のようにのべるにとどまる。

1925～32年に「年々一千戸以上の農家が減少しつつありし次第である。……これは近県にも珍しい顕著な現象であるが、吾々はこの現象を見て勿論よろこぶものには無いが、然し毫も悲しむに値せぬと考へる。

去るものは追はずである。何れかかる輩は苦痛を逃れんとする不甲斐無き人間にして、世上何処に至るも安住の喜びを感じ得ぬ、むしろびん笑すべき人々である」<sup>(52)</sup>。

### ③ 実践的形態

この形態には、④気象観測、⑥学校園・小禽舎、⑦勤労作業、勤労・社会奉仕、⑧農林漁業労働のほぼ四形態が含まれる。そして、この形態のどれを行うかは各校においてやはり一定の独自性があった。すなわち例えば、茨城女師は⑥⑦、神奈川女師は⑦、山梨師範は⑧が中心になるというようにである。

そこでここではこの三師範を例に内容を紹介・分析しておく。

まず茨城県女師は「作業と郷土教育」ということで「一般作業」「学科作業」を重視していた。そのうち「一般作業」は「芝植村、堆肥製造、ペンキ塗・砂採取、校舎掃除」等12項目、そして「学科作業」としては「制服、運動着、作業着の製作」<sup>(53)</sup>等が中心であった。

又、神奈川女師は「社会奉仕作業」をかかなり重視していた。

表6 行事一覧表(昭和8年)<sup>(55)</sup>

目次	月 日	午 前 之 部	午 後 之 部
1	7. 21	開始式(午前 8. 30 相川村役場) 武田神社参拝農家配属	作 業
2	7. 22	作 業	農村研究会(午後 2. 00~5. 00 相川村役場)
3	7. 23	作 業	作 業
4	7. 24	作 業	農村研究会(午後 2. 00~5. 00 相川村役場) 一夜講習会(午後 7. 00~翌朝 相川小学校)
5	7. 25	作 業	作 業
6	7. 26	作 業	体験発表会(午後 1. 00~2. 30 相川小学校) 終了式(午後 3. 00~3. 40 相川村役場) 武田神社参拝解散

すなわち「実践事項」としては「社会及社会事業ノ視察研究」「救済慰問事業へノ参与」「奉仕的行為ノ習慣養成」「生産的作業ノ実行」「義捐喜捨行為ノ奨励」の5点があり、それぞれ「細民街、孤児院等慰問ノ際ソノ実状ヲ詳細ニ研究ス」「困窮者ノ見舞」「軍事方面へノ慰問」「慰問品ノ製作並ニ加工修理」「衣類ノ裁縫」「農作物」の製作・販売、「一銭掘金」<sup>(54)</sup>などを行っている。

更に山梨県師範では約 $\frac{1}{3}$ の非農家出身生徒を対象とし、農業労働を中心に行う表6のような日程・内容の「農家委託実習」を行った。

以上大まかに紹介したこの形態は全体として「作業・勤労」を通じて、郷土を認識し、同時に奉仕精神の涵養と、農山漁村疲弊救済の一助にその狙いがあったといえよう。

#### ④ 啓蒙的形態

この形態は師範学校を地域の「教化センター」に位置づける為、あるいは生徒に「社会教化」の力量、使命感を培かう為に重視された。

各校とも前者①~③の成果にもとづき「郷土展覧会」「郷土教育講演会」「郷土学芸会」あるいは「映画会・レコード鑑賞会」「郷土文庫」などの多様な形態を用い、地域住民、県下小学校教師などに啓蒙を行った。

その内容を例を愛知県女師にとって検討しよう<sup>(56)</sup>。

愛知県女師は表5にもあるように最も多彩に郷土教育に対すとりくみを行った師範学校の一つであったが、まず「郷土教育展覧会」に関しては1930年に「教育勅語発布四十周年記念郷土史料展覧会」を行ったあと、1931年から毎年数回以下のような展覧会を行った。

1931年2月 「図画手工芸品展覧会」

1932年10月 「農村の景観写真及地図展覧会」

1933年6月 「山茶窯製作品展」

1933年9月 「郷土博物蒐集品展覧会」等

更に「郷土講演会」については、年二回のテンポで行っていたが、1933・34年のテーマは以下のものであった。

1933年 「愛知県の偉人に就いて」(教諭)

〃 「祭紀に就いて」(研究者)

1934年 「家庭のしつけ等」(侯爵徳川義親閣下)

〃 「書道について」(書道家)

#### Ⅳ. まとめと今後の課題

筆者は本論文において、師範教育の「地方化・実際化」の経緯と実態の分析を通して、師範教育の「地方化・実際化」とはなんであったかを明らかにしようとした。

実態分析の部分では「地方化・実際化」の集約的表現である「代用附属・農山漁村教育実習」と「郷土教育」をとりあげたが、経緯と実態の分析を通して次の諸点が明らかになった。

第一、1930年代の師範教育政策は一部二部問題・年限延長、国家イデオロギーの強調などとともに師範教育の「地方化・実際化」が重要な柱の一つであった。

第二、師範教育の「地方化・実際化」とは基本的には「伝統的な師範教育の動揺」を乗り切りファシズム体制に見あう師範教育に向かう装置として利用された教育内容と方法の両面にわたる「改良」であった。

そこでは「国家イデオロギー」を地域や生活の実情に即して浸透させ、あわせて「地方教化」のための使命感と力量を師範学校生徒が身につけることが目ざされ、そのために上記二つの形態を中心に様々な形態が用いられた。

第三、しかし、師範教育の「地方化・実際化」においては内容上も方法上も矛盾渦巻く地域を取りあげざるを得ない以上、師範学校生徒がその地域と接することにより社会的・階級的矛盾に気づいてしまうという支配階級にとっての危険性を防止するためいくつかの枠がはめられた。

すなわちその枠とは、①「農山漁村」はあくまでも危険の少ない「模範村」が中心であったこと。②「地方化・実際化」の地域における協力者は工場関係者、宗教関

係者、地域ボス、下級・中級官吏などファッズムの主要な担い手であったといわれる「擬似インテリゲンチヤ・亜インテリゲンチヤ」<sup>(57)</sup>が中心であったこと。③農山漁村の認識の方法も科学的・理性的認識方法よりも「体認」といわれる感性的・観念的認識方法が重視されたこと、などである。

第四、同時に師範教育の「地方化・実際化」では、師範生徒の生産労働や実習への参加が重視された。

ここにおいても上述した支配階級にとっての危険性が「潜在的可能性」として存在したが、やはり上述の枠により、この生産労働・実践は次第に「勤労奉仕」的意味合いが強くなり、その後の勤労働員の前提条件となりつつあった。

全体として以上の分析・評価は未だ形態的側面が中心であり、その点からいえば内容的・実質的側面の分析・評価を含めてこそより深い分析・評価になりうる。従って今後の課題としては以下の点が考えられる。

第一、師範教育の「地方化・実際化」の内容・実質に更に踏みこんで分析・検討を行うこと。

第二、師範教育の「地方化・実際化」の質を規定した要因の一つとしての師範教師の教養・教育学の内容の分析・検討。

#### 〔註〕

- (1) 鯉坂二夫・渡辺幹雄の発言『文部時報』No.1220, 1979. 1.
- (2) 山田 昇「戦後日本における教員養成制度の改革(2)」和歌山大学教育学部紀要, No.27, 1978, p. 41.
- (3) 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. 35-6.
- (4) 前掲, 山田論文.
- (5) 五十嵐 顕「戦後日本の教育科学」, 『日本の教育科学』所収, 日本文化科学社, 1976, p. 88.
- (6) 中内敏夫・川合 章編『教員養成の歴史と構造』(日本の教師6), 明治図書, 1974, p. 183.
- (7) 篠田 弘・手塚武彦編『教員養成の歴史』(学校の歴史第5巻), 第一法規, 1979, p. 61.
- (8) 文部省『学制百年史』1972, p. 502-3.
- (9) 中島太郎編『教員養成の研究』第一法規, 1961, p. 103.
- (10) 逸見勝亮「満州事変前後における師範学校政策に関する一考察」『北海道大学教育学部紀要』 No.17, 1970.
- (11) 国立教育研究所『日本近代教育百年史』5, 「学校教育(3)」, 1974, p. 659.
- (12) 石田 雄『近代日本政治構造の研究』1956, 未来社, p. 43.
- (13) 同前.
- (14) 五十嵐 顕「現代の教育制度・政策と子どもの発達」岩波講座『子どもの発達』第一巻, 「子どもの発達と現代社会」所収, 1979, p. 195.
- (15) 平生夙三郎「教員養成方法の改革」, 師範学校長協会『師範教育』第一巻第一号, 1938, p. 21.
- (16) 例えば『教育週報』No.446 (1933.12.2)の, 木下一雄の意見.
- (17) 例えば「全国師範学校長会議ニ於ケル田中文字部大臣訓示」, 『文部時報』No.333, 1930.1.11.
- (18) 「臨時教育会議(総会)速記録第二十一号」(1918.7.24)における小松原英太郎(主査委員)の説明.『資料臨時教育会議』第四集.
- (19) 文部省「臨時教育会議ノ答申及ビ建議ノ実施状況」1935.12.
- (20) 「師範学校長会議ニ於ケル岡田文部大臣訓示要項」『師範学校長協会会報』第五号, 1927.3.
- (21) 教育思潮研究会『教育思潮研究』第三巻第一号, 1929.4.
- (22) 同前, 第五巻第二号, 1930.
- (23) 『師範学校長協会会報』第七号, 1929.3.
- (24) 前掲『教育思潮研究』第三巻第一号.
- (25) 『師範学校長協会会報』第九号, 1931.3.
- (26) 例えば, 中島太郎編『教員養成の研究』第一法規 1961, p. 103.
- (27) 小田内通敏, 山梨県・同女子師範『総合郷土研究』の「結論」, 1936.12, p. 917.
- (28) 「公民教育」導入の社会的背景とその意味については, 堀尾輝久「《公民》及び公民教育について一近代社会における《公民》概念と日本における公民教育の意義一」, 『教育学誌』第一号, 1957.10 参照.
- (29) 「師範学校規程中改正ノ要旨並施行上ノ注意」(1931.1 文部省訓令第一号), 文部省『師範教育関係法令の沿革』1938.3.
- (30) 「師範学校教授要目ノ改正」, 1931.3, 出典(29)と同じ.
- (31) これは当時の師範学校数の約半数50校あまりについて調べた結果である.  
尚, 明治末のものは1907年の「師範学校規程」にもあるように附属小学校が設置できない場合の「代用」も含まれている.
- (32) これは当時「地方教育実習」と呼ばれたが, この形態は次の師範学校などで行われた.

師範教育の地方化・実際化に関する一研究

- 大分, 神奈川女, 兵庫, 群馬, 埼玉, 千葉, 青森, 長野.
- (33) 北海道函館師範学校『創立二十五年史』1936. 6, 以下の引用は同書による.
- (34) 大分県師範学校「我が校の農村教育実習」, 師範学校長協会『師範教育』第一巻第一二号, 1938. 3, 以下の引用は同書による.
- (35) 山梨県師範学校『山梨県師範学校特殊施設概要』1939. 7, p. 50.
- (36) 福島県・愛知県女師など.
- (37) 前掲, 小田内通敏, 註(27).
- (38) 小田内通敏「郷土研究と郷土教育の近状」, 郷土教育連盟『郷土教育』No.22, 1933. 8.
- (39) 1939年を境に師範学校における郷土教育が衰退していったことは次の文章も指摘している.
- 「これほど隆盛を極めた郷土教育も, 昭和14年以降は, 戦局が緊迫し, 戦時色の濃い諸行事に追はれはじめ, 郷土教育振興の気運もはばまれ, 経営に十分な意が用いられなくなった。」(『山梨県教育百年史』第二巻, 1978, p. 1217).
- (40) 山梨県師範学校『郷土教育の施設と経営』1933.
- 8, 同『我校に於ける郷土教育』1937.
- (41) 京都府女師『郷土教育の概要』1933. 11.
- (42) 岡山県師範学校『郷土研究紀要』第一号, 1936. 4.
- (43) 例えば大分県女師『郷土教育の理論と実践』1932. 6.
- (44) 愛知県女師『郷土研究紀要』1935. 7.
- (45) 京都府女師, 註(41)と同じ.
- (46) 茨城県女師『郷土教育概要』1934. 5.
- (47) 岐阜県女師『郷土研究』第一号, 1934. 2.
- (48) 京都府女師『郷土研究』第六号, 1939. 2.
- (49) 千葉県師範『郷土研究』1932. 12.
- (50) 前掲, 註(48).
- (51) 前掲岐阜県女師.
- (52) 前掲, 千葉師範.
- (53) 前掲, 茨城県女師.
- (54) 神奈川県女師『我校の教育施設』1937. 6.
- (55) 前掲, 山梨県師範, 註(32).
- (56) 前掲, 愛知県女師, 註(44).
- (57) 丸山真男「日本フェジズムの思想と運動」, 『現代政治の思想と行動』所収, 未来社.