

アメリカの初等教員養成プログラムにおける 教職専門教育について*

—1930年前後を中心に—

浜 田 博 文

教育学**

(1995年10月23日受理)

1. はじめに

本紀要第46集において、筆者は、戦後改革における「学芸大学」構想の背景について考察した(浜田1995)。その中で、「学芸大学」構想は、教員養成に関する議論をあいまいなままにした妥協の産物として導出されたと論じた。そして、そうした「学芸大学」構想の形成過程で見落とされていた点の1つに、アメリカにおけるそれまでの教員養成の歴史・制度・論議に対する理解の不十分さがあったのではないかと疑問を呈した。

本稿は、このような問題意識に基づいて、1930年前後のアメリカにおける初等学校教員養成と教職専門教育に関する制度・論議・内容について検討することを意図している。この時期は、アメリカにおいて、初等学校の「大学における教員養成」への移行期であり、戦後教育改革期にアメリカ側が主張した教員養成論を理解するためには、この時期のアメリカの論議と実態を解明することが必須だと考える。

2. 1930年前後のアメリカ公教育と教員養成

19世紀末から20世紀初頭にかけての時期は、アメリカの公教育制度が急激な拡大を遂げた時期として知られる。初等普通教育の義務化(最初はマサチューセッツ州で1852年)は南北戦争後の1865年以降着実に各州で実施され、1918年のミシシッピ州での法制化を最後に全州で果たされた(バッツ&クレメ

ン, 1977, p.486)。

1890年から1930年にかけて、学齢人口(5~17歳)は1,854万3千名から3,141万7千名へと約1.7倍に増加しているが、ハイスクール在学者数は20万3千名から439万9千名へと増加し、21倍にも達している。さらにその10年後には660万1千名に達する伸びを示している(National Center for Education Statistics, 1989, Table35, p.45)。1930年当時のハイスクール在学者数439万9千人は、同年齢人口の半数に達していたとされている(Fraizier, B. W. and others, 1935, p.43)。

こうした事態によって中等教育卒業者の割合は、1890年から1930年の間に、3.5%から29%へ、そして1940年には50.8%へと急速な伸びを示した(National Center for Education Statistics, Table. 89, 1989, p.103)。このような中等教育卒業者の増大は高等教育人口の増大を必然のものとした。また、幼稚園(Kindergarten)の在園者数も、1889年から1930年の間に、225,394名から717,899名へと急増している。(Fraizier, B. W. and others, 1935, p.43)。

初等教育から中等・高等教育の各段階に連なる公教育制度のこうした拡充・発展は、教員養成の制度と内容を大きく変えていった。とりわけ注目されるべき事実は、初等学校教員養成の専門機関であった中等教育機関としてのノーマル・スクール(normal school)が高等教育段階のティーチャーズ・カレッジ(teachers college)へ移行したことである。この「移行」の過程や要因等についてはすでに明らかにされている(三好 1972, 若井 1974, 鈴木 1983, 市川 1987など)。

* Professional Education in Pre-service Education Programs for Elementary School Teachers in the U. S. A : Hirofumi HAMADA
(Department of Pedagogy) (Received October 23, 1995)

** 東京学芸大学 (184 小金井市貫井北町 4-1-1)

たとえば市川は、その促進要因として次の5点を指摘している。

(a)ハイスクールの急速な発展

- ・ハイスクール教員の大量需要により、従来、中等教員養成を担ってきたカレッジ・ユニバーシティのみでは供給困難であった。
- ・中等教育の「大衆化」により中等教育内容が「カレッジ・ユニバーシティへの準備」から「社会生活への準備」へ変化した。

(b)教授・学習論理の展開と期待される教師の役割の変化

- ・「教科内容・教材」を中心とする授業から「子どもの経験」を重視する「子ども中心の授業」への指向により、中等教員養成においても「教職専門教育」の必要性が認識されはじめた。

(c)教員免許制度の整備

- ・州単位の免許制度の確立と基準引き上げにより、「移行」が促進された。

(d)民間諸組織の成立

- ・教員養成機関の認定組織により各機関の改善努力が促進された。

(e)カレッジ・総合大学の態度

- ・ノーマル・スクールの「貧弱さ」に対する批判がノーマルスクールの改善努力を促進した。

これらの先行研究による指摘は、たしかにノーマル・スクールがティーチャーズ・カレッジに「昇格」していった経緯を詳細に明らかにしているが、その過程を主として中等学校教員養成との関係で捉えるにとどまっているように思われる。初等学校教員養成のみを行う中等教育機関であったノーマル・スクールが中等学校教員の養成への参入を図ることを通じて高等教育機関であるティーチャーズ・カレッジへと移行していった事実は、最終的に初等・中等教員をともに同じ「大学」レベルで統一的に養成するという制度形態をうみだした点で大きな意義をもつ。

その一方で、初等学校教員養成の内実がそのことによって専門職業教育としての質的改善あるいは変容をどのように果たしていったのかについても、吟味しておく必要がある。市川による一連の論稿(1974, 1979, 1980, 1984)はこのような観点から、当時の初等学校教員養成論として注目されていたバグリー (Bagley, W. C.) の所論を詳細に吟味している点で注目される。このバグリーによる教員養成カリキュラム論について簡単に整理することから、本題に入っていきたい。

3. 初等学校教員養成をめぐる論議と実情

(1)大学レベルでの教員養成カリキュラム論—バグリー (Bagley, W. C.) の所論から

初等学校教員の養成を専門職業教育と捉え、ノーマル・スクールをそのための機関として理解することについては、すでに19世紀の末までに広く承認されていた(三好, 1972, p. 205)。これに対して中等学校教員の養成は、長い歴史を通じて、リベラル・アーツ・カレッジやユニバーシティの4年課程を修了することで十分だと考えられてきた。ところが20世紀初頭における中等教育の大衆化と、それにとまなうティーチャーズ・カレッジの中等学校教員養成への参入をきっかけとして、中等学校教員養成を専門職業教育として捉えるべきだとする考え方が大きくなってきた。「リベラリズムとプロフェッショナリズムの対立」といえるこうした事態は、免許制度の整備、ティーチャーズ・カレッジによる中等学校教員養成への参入とともにリベラル・アーツ・カレッジとユニバーシティが初等学校教員養成に参入するという実体的変化、によって専門職業教育必要論へ傾いていったといえよう。

問題は、その内容論である。1920年にバグリー (コロンビア大学) は、専門職業教育としての教員養成の改善において「教科内容の専門職業的取扱い (professional treatment of subject-matter)」が重要であることを提起した(三好, 1972, p. 184)。市川 (1979, 1980, 1984) によれば、その内容は次のように整理できる。

(a)アカデミック・コースと職業的コースの分離の克服

- ・「昇格」にともなってアカデミック部門を拡張し、それとプロフェッショナル部門を分立させてカリキュラムを形成しようとするティーチャーズ・カレッジを批判
- ・全カリキュラムを教職への準備という目標で統合すべきだと説いて、とくに「教科内容」のコースを学校での授業に関連づけて再構成すべきだと主張

(b)教員は「非常に高いレベル」の「特殊な質を持った」学職をもつべき

- ・初等学校の教材は子どもに与えられる時点では初歩的・基本的なものだが、その根は深く、しかも広い枝分かれを含み込んでいる。
- ・「初等教員養成をカレッジレベルで行う必要性」とは…

教科の基礎にある学問をカレッジレベルで学ぶべき。
それらを「子どもに教える」という観点から研究し学ぶことがカレッジレベルで行われるべき。

(c)教職専門教育は独立したコースではなく専門職業化された教科内容コースの中でこそ行われるべき (市川 1984, p.43)

- ・「心理学、教授法、教育史といった諸科目は、単独であるべきものというよりは、教科内容のコースにおいて、その各教材習得の心理学、各教材の文化遺産としての歴史的価値、各教材の教授法とその歴史といった形で与えられるべき」
- ・「それが単独の科目として用意される場合には、教授の問題の解決に直接役立つものとしてよりも、教育のより大きな場面での問題を理解する基礎としての職業的知性を与えるという意味をもつものとして、あくまでも教員養成カリキュラムの最後のほうに置かれているものとして、意義づけられた」

教員養成カリキュラムの内容を「一般教養」「教科専門教養」「教職専門教養」という3領域に分けて捉えること自体を、バグリーは否定していると理解できる (市川 1980, pp.101-102)。とりわけ「教科専門教育」と「教職専門教育」の統合的編成ともいえる難しい課題を提起した。そして、ティーチャーズ・カレッジにおける教員養成カリキュラムの改善動向に対して、一定の方向づけを果たしていったようである。

1924年、コロラド州ティーチャーズ・カレッジのアーメントロウ (Armentrout, W. D.) は、専門職業教育としての教員養成のあり方を検討する中で次のように述べている。

「教授方法と教科内容との間にコンフリクトがあるべきではない。現在、両者の分離状況を終わりにしようとする傾向が進展しつつある。…ティーチャーズ・カレッジにおける歴史や英語や数学のコースはリベラル・アーツ・カレッジのそれとは違うものであるべきだ。なぜなら、ティーチャーズ・カレッジでのそれらは本来、教師が重要視しなければならないポイントを教授・学習し、指し示す目的のために教科内容を組織するという問題をもっているから。ティーチャーズ・カレッジにおける教科内容のコースは、将来の教師に対して、その学習プロセスについての理解をもたらしべきだ。」

(p. 569, 下線は浜田, 以下同様)

また、1932年にデイヴィス (Davis, F. G., Bucknell Univ., Lewisberg, Pennsylvania) は次のように述べている。

「バグリー博士によって促進された教科内容の専門職業的取扱いムーブメントは、過去20年間の間に人気を高めてきた。……コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジの実験研究所のハード (Hurd, A. W.) によってなされた理科教員養成における教科内容の専門職業的取扱いの研究は、……教員養成機関でもっと教科内容部門の機能を高めたいと努力している人々にとってとくに興味深いものになろう。……彼によれば、『同意の得られた意見によれば、教科内容の専門職業的取扱いのコースは伝統的なリベラル・アーツ・カレッジのコースとは異なるものになるだろう。それは、消費者の学と生産者の学とをはっきりと区別して消費者の学の方を重視する、という点で。』……おそらく今世紀を通じて、教科内容の専門職業的取扱いの考え方を全く実行しようとしたことがないという教員養成機関はほとんどないだろう。しかし、カレッジ教員の心の中にその考え方をとり入れていくことの困難さは、古典 (classics) の定義の1つを思い起こさせる。誰かが言っていた。古典とは、あらゆる者が称賛し、同時に誰も読む者がいない本のことだと。おそらく教科内容の専門職業的取扱いは、それに、類似した状況にある。」 (pp. 368-369)

このような指摘からすると、たしかにバグリーの所論は、初等・中等学校の教員養成に関わっていたかなり多くの機関 (ティーチャーズ・カレッジ, リベラル・アーツ・カレッジ, 大学を問わず) に広くゆきわたり、検討されたようである。しかしながら、実行はけっして容易ではなかったのではないと思われる。

(2)初等学校教員養成をめぐる変化と争点

①高等教育化・長期化と学問性強化

第1次大戦が終わった1918年以降、初等教育人口は頭打ち、横ばい傾向になり、教員への関心は「量」から「質」へと転じていく。教員の給与や身分の改善が進みはじめ、さらに1929年の大恐慌による経済不況は、若い人々に教職の魅力を強くアピールすることになった。このような社会経済状況は、教員の免許取得要件および教員養成プログラムの諸基準の向上への動きを大きく促すことになったといえる (Commission on Teacher Education, 1946, p. 2)。

「1885～1930年の間、とりわけ1920～1930年の10

年間というのは、ノーマル・スクールがティーチャーズ・カレッジになった時期であると、一般に表現される。1895年頃の典型的な初等学校教員を想像してみると、彼（女）はハイスクール相当よりも劣った教育を受けていた。1922年当時、初等学校教員の半分以上の者は2年に満たない程度のカレッジ教育を受けてはいたが、おそらく4分の1については未だにハイスクール以下であった。しかしながら、1933年までに、およそ2～3年のカレッジ教育というのが平均になったと見積もられる。地域による大きな差異があったことは報告されているが。」(Borrowman, M. L., 1956, p. 129)

初等教員養成のカリキュラムが学校制度の上で、中等教育段階から高等教育段階へと移行していったこと、それとともに、その養成期間が、1～2年間から最大4年間へと、大きく延長されたというのが、この時期の大きな変化である。

では、そのことによって変化あるいは拡充された内容とはどんなものであったのか。

「カリキュラムが拡大されたときに獲得された時間は、多くの場合、1つまたはもう1つの種類の“アカデミックな”教科へと与えられた。新しい入学基準は、ハイスクールの課程修了を要件とした。そしてノーマル・スクールがカレッジとしての地位を得ようとするにしたがって、一般にリベラル・アーツ・カレッジのやり方でアカデミックなプログラムを拡大することになった。多くの場合、アカデミックな領域の拡大はきわめて急激であったため、その基準はあわれなほど低く、十分に養成されていない教

員がうまれる結果となった。しかしながら、ノーマル・スクールからティーチャーズ・カレッジへの転換がなされたとき、増加した時間に関してよく言われた“ペダゴジカルなバツタが獲物を食い尽くす”という誇張表現は、その転換に関する注意深い研究によって否定されている。逆に、傾向としては、他のカレッジが承認するような種類のコースを付け加えるという方向で努力していったように思われる。」(Borrowman, M. L., 1956, p. 130)

「カリキュラム期間の4年間への延長は、これらの学校に対して、中等学校教員養成へのより大きな可能性を開いた。中等学校教員の養成には、初等学校教員のそれに比して、より多様なカリキュラムが必要とされる。その結果、全体として授業時間と関心は、中等学校教員への準備をしている学生に対して向けられてきた（それに関係する学生数から考えると不釣り合いだが）。」(Evenden, E. S., 1933, p. 105)

カレッジ・ユニバーシティと同等の学問的水準を確保して高等教育機関として認知されるために、アカデミックな教科の拡充を図ろうとしたティーチャーズ・カレッジの動きがうかがわれる。

表1は、33州にわたる87州立ティーチャーズ・カレッジのカatalog等を分析した結果、そこに見いだされた教員養成カリキュラムの種類を示している。この結果から見ると、ティーチャーズ・カレッジの92%がハイスクール教員のための養成カリキュラムをもっていることになる。中等学校教員養成に関わろうとするティーチャーズ・カレッジの動きが広くゆきわたっていた状況がうかがわれよう。

表1. 87州立ティーチャーズ・カレッジで開設されている4年間の教員養成カリキュラムのタイプ

カリキュラムのタイプ	開設しているカレッジの	
	数	%
ハイスクール (high school)	80	92.0
初等低学年 (lower elementary)	44	50.6
初等高学年 (upper elementary)	35	40.2
行政管理と指導助言 (administration and supervision)	34	39.1
初等中学年 (elementary)	29	33.3
初等全学年 (general elementary)	22	25.3
地方教育 (rural education)	18	20.7
全学年 (general)	4	4.6
合計 (total)	266	
1機関に開設されているタイプ数の幅	1～6	
1機関に開設されているタイプ数の平均	3.0	

(Deyoe, G. P., 1930, Table 1, p. 210)

ノーマル・スクールのティーチャーズ・カレッジにみる課程の高等教育化・長期化は、第一に中等学校教員養成を意識してのものであり、したがって「カレッジ・ユニバーシティと同等」という評価を得るためにアカデミック領域を拡充していく必要があった。

ただし、初等学校教員養成という観点から、アカデミックな教科の拡充を求めようとする考え方があったことも見過ごすことはできない。

1929年にクロス (Cross, E. A., State Teachers College, Greeley, Colorado) は、1926年の自らの論文の中で、ティーチャーズ・カレッジのカリキュラムの現状が「ハイスクール教科」と「初等学校教科の教授方法」との結合という様相を呈しているのを指摘し、その原因として、ノーマル・スクールから引き継がれたファカルティと、中等教育からカレッジレベルへの昇格という問題があると指摘したと振り返っている。その内容はおおよそ次のようである。「初等学校中学年の教員に必要とされるのは、教職専門科目 (professional subjects) の他に、初等・中等学校で学習した以上に十分な教科についての知識であろう。これらに加えて、もっと自由主義的で教養的な教育 (a more liberalizing and cultural education) が必要である。」 (Cross, E. A., 1929, p. 549)。そしてクロスは次のように述べている。

「これまで、子どもに教える教科内容についての一般的知識と教授理論についての何らかの知識がティーチャーズ・カレッジにとってのコースオブスタディの基礎であると認められてきた。先に引用した論文の中で提案した新しい要素は、自由主義的な教養 (a liberalizing culture) であった。……もしそれが受け入れられるなら、それは1～2世代のうちに公立学校における革命的なことだということになるだろう。洗練されていて教養のある学校の教員は、よき例となったり、接触したり、模範となることによって、彼 (女) らの児童の内面に洗練さを生みだすだろう。現在はそうではない。こんにち、公立学校教員の大半は農民 (farmer)、小商店主 (small merchant)、熟練工 (skilled worker)、非熟練労働者 (unskilled laborer) といった社会階層の出身である。もちろん数多くの例外はある。もともと、あるいは教育をうけて洗練さと上品さを身につけている人もたくさんいる。しかし、現実を直視する必要がある。こんにちの何十万もの教員は、自分が子どもに教授すべき教科そのものについても、無知であったり、または不十分な教育しかうけていないの

である。彼らは自分の母国語を話したり書いたりするときにも、不作法であり、不正確で、しばしば下品でさえある。彼らは衣服や家の装飾や音楽についての趣味もない。盲人が盲人を導くというだけでなく、しばしば、不作法者が不作法者を導く、あるいは下品な者が下品な者を導く、とさえいえる。」 (p. 550)

クロスは、きわめて厳しい表現を用いて、当時の初等学校教員の一般教養レベルの低劣さを指摘している。初等学校教員の需要増が頭打ちとなり、その「質」を問う社会的条件がそろいつつあったこの当時、初等学校教員にも単なるハイスクール教科についての知識程度ではない、一定水準の学問的教養が求められていくことは首肯しうる趨勢である。

一方、カレッジ・ユニバーシティの側も初等学校教員養成への参入を果たしていく。

「ティーチャーズ・カレッジが中等学校教員の養成を重視しようとする動きが顕著になるとともに、初等学校教員の養成という分野に入り込んでくるジュニア・カレッジ、カレッジ、ユニバーシティの数が急速に増えてきた。われわれの質問紙に回答した機関のうち、ジュニア・カレッジのすべて、ユニバーシティのほぼ半数、カレッジの3分の1以上が、初等学校教員の養成を行っている。前述のように、1930-31年に新たに初等学校教員になった者の3分の1はこれらの機関のいずれかの出身である。」 (Evenden, E. S., 1993, p. 105)

そのことによって、ティーチャーズ・カレッジの側は、「一般教養」教育の側面においてもカレッジ・ユニバーシティを意識せざるをえなくなっていったといえよう。

以上のようにみえてくると、ティーチャーズ・カレッジにおける「学問性」強化の志向性は、1つには中等学校教員養成におけるカレッジ・ユニバーシティへの対抗としての意味があり、もう1つには、初等学校教員の「一般教養」の底上げという意味があったといえよう。

②カリキュラムの分化・多様化と全体構成枠組の定型化

教員養成のためのカリキュラムが、免許状取得要件と密接にかかわっていることはいうまでもない。フレイザーら (Fraizer, B. W. and others, 1935, p. 47) によると、1900年以前には、初等学校教員とは区別されるハイスクール教員のための法的な免許状取得基準をもっていた州は6州以下であった。1906年においてもそれは5分の1以下の州にすぎず、免許状

が発行された地域の中では1つの免許状がほとんどの種類の公立学校で通用したという。ところが、次のように、以後1930年までに免許状の分化が進行していった。

「1921年までに、教科や職務領域 (field of work) によるいくつかの免許状の分化がとにもかくにも十分に確立した。1930年には、初等・中等の全年に有効な免許状を発行している州がまだ25州あった一方で、ほとんどすべての州が初等学校教員だけの免許状を発行し、31州がハイスクール教員だけの免許状を、そして26州がジュニア・ハイスクール教員だけの免許状を発行していた。それらの免許状がいくつもの組み合わせで授与されていた」(p. 47)

表1に示された、各ティーチャーズ・カレッジで開設されているカリキュラムのタイプは、このような動向を示している。このように分化を志向したカリキュラムの変化は、教職における専門分化の趨勢を反映しているといえよう。

「カリキュラム開設の大きな広がり、公立学校における教育関係職が非常にたくさんのタイプに専門分化していることによるものである。タイプの異なる教授 (instruction)、校外授業 (extension)、研究サービスが増大してきた。市、カウンティ、州の行政管理 (administrative)、指導助言 (supervisory)、専門的サービス (special-service) の職員もまた、数を増してきた。すべてが専門的養成 (professional preparation) を必要としている。」(p. 49)

表1においては、各機関が平均3つ程度のカリキュラムを有していたとされているが、フレイザーらは、他の調査で次のようなデータが示されていることを紹介している。すなわち、1機関あたり、1895年当時、3.3、1905年当時、4、1915年当時、5.5、1926年当時、6.8である。

クラス (Class, E. C., 1931) は、34州にわたって、各州から1つのティーチャーズ・カレッジを抽出して1929-30年のカタログを分析している。それによれば、初等学校教員の養成カリキュラムは細かく分化しており、初等学校の1つひとつの学年ごとの分析を要したという。しかし、初等学校の連続する2つ以上の学年の教員養成に対して同じカリキュラムを使っているという傾向があることから、次のようにまとめられることが明らかになったという。

2年課程：K, Grade 1-2, G 3, G 4, G 5-6, G 7, G 8, Junior High

3年課程：K-G 3, G 4-6, G 7-8, Junior High

4年課程：K, G 1-3, G 4, G 5-6, G 7, G 8, Junior High

このように整理した上で、それぞれのカリキュラムで開設されている教科のうち50%以上のティーチャーズ・カレッジで必修とされているものをとりだしたものが表2である (教科名からおおよそ教職専門科目とその他とに分類し、ケース数が最も多い4年課程のG 1-3に注目して、パーセンテージが大きい順に教科を並べ変えてみた)。ここで注目したいのは、カリキュラムの「多様性」である。

ほぼ9割程度以上の機関で必修扱いされている教科は、4年課程のなかでは「教育実習」「教育心理学」「一般心理学」「体育実技」「作文法」くらいである。これらの教科については初等学校教員養成のカリキュラムにおける必須の構成要素として共通認識が形成されていたが、その他の教科については確固とした共通認識が未だ形成されていなかったということがうかがわれる。

この点にかかわって、1924年に George Peabody College for Teachersにおいて行われた考察は興味深い。そこでは、14州立ティーチャーズ・カレッジのカタログを分析したうえで、「どのような教科が必要条件とされるべきかについて、州立ティーチャーズ・カレッジの間にはほとんど合意といえるものはない」「ある教科の中でどの専門コースが必修とされるべきかについて、ほとんど合意といえるものはない。すべての学校において必修とされているのは教育実習だけである」として、次のように考察している (Members of the Class in Education 246B, spring 1924, 1925, p. 381)。

「この研究における発見は次のことを示唆している。

1. 初等学校教員の養成の中にどんな内容が入るべきかについて、州立ティーチャーズ・カレッジの間にはほとんど合意がといえるものがない。
2. 初等学校教員の4年間の養成教育という目的のために科学的に計画されたカリキュラムが、はっきりと求められている。
3. 初等学校教員の養成においてどんなコースが提供されるべきかについて科学的に確定することが必要である。
4. 初等学校教員の養成カリキュラムの中の必修、自由選択、指定選択をどのような割合にすべきかを確定する明確な基準が必要である。」(p. 381)

初等学校教員養成カリキュラムは、学年に合わせてかなり分化した状況になっていたといえる。その

表2. 1929-30年度に34州立ティーチャーズ・カレッジのうち50%以上で必修とされている教科

	2 年 課 程								3 年 課 程					4 年 課 程								最頻配置学年		
	K	1~2	3	4	5~6	7	8	JH	K~3	4~6	7~8	JH	K	1~3	4	5~6	7	8	JH	2Y	3Y	4Y		
開設しているカレッジ数	18	28	28	28	28	24	22	5	10	9	6	5	19	30	28	28	24	22	14	—	—	—		
教育実習 (supervised teaching)	94	93	93	93	93	88	91	80	90	89	100	100	100	100	96	96	100	100	86	2	3	1		
教育心理学 (educational psychology)	61	71	71	79	79	79	77	100	60	89	83	80	79	86	93	93	92	95	92	1	—	2		
教育測定法 (educational measurements)	—	—	—	—	—	—	—	—	50	67	83	—	64	63	64	64	71	68	71	—	3	—		
教育入門 (introduction to education)	56	50	54	54	—	—	—	—	50	56	67	—	—	57	57	57	63	64	57	1	1	1		
教授の一般的方法と原理 (general method and principles of teaching)	—	54	54	83	83	63	64	—	60	89	83	80	79	53	75	75	75	82	57	—	2	—		
学校経営 (school management)	—	—	—	54	54	—	—	60	60	67	67	60	—	—	—	—	—	—	—	2	3	—		
児童心理学 (child psychology)	56	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—		
カリキュラム (curriculum)	—	—	—	—	—	—	—	—	60	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—		
初等教育方法 (primary method)	—	—	—	—	—	—	—	—	50	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—		
教育史 (history of education)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	50	—	—	4		
一般心理学 (general psychology)	61	57	57	57	57	58	55	—	50	56	50	60	100	97	100	100	96	91	86	1	1	1		
体育実技 (physical education practice)	100	96	96	96	96	92	91	100	90	89	83	80	95	93	93	93	92	95	79	1	1	1		
作文法 (rhetoric and composition)	83	89	86	93	93	92	91	80	100	100	100	100	89	93	89	89	96	100	71	1	1	1		
児童文学 (literature for children)	83	79	79	68	57	—	—	—	80	—	—	—	68	67	57	50	—	—	—	2	2	2		
学校音楽 (public school music)	83	79	79	83	83	71	82	—	80	89	83	—	79	63	71	71	67	68	—	1	1	1		
算 数 (arithmetic)	56	57	57	68	71	71	64	—	70	78	83	—	68	63	68	68	58	64	—	1	1	1		
地 理 学 (geography)	61	61	61	75	79	67	64	—	70	89	83	—	64	60	61	61	67	73	57	—	—	1		
保 健 (health education (personal hygiene))	50	54	54	61	61	—	50	—	70	78	83	—	53	57	57	57	54	55	64	2	1	1		
学校芸術 (public school art)	78	75	75	75	75	83	82	—	80	67	83	—	58	50	64	61	71	73	—	1	2	1		
口語表現・話術 (oral expression and public speaking)	—	—	—	—	—	—	—	—	50	—	67	—	—	50	54	54	54	55	50	—	1	1		
自然研究 (nature study)	61	54	54	—	—	—	—	—	50	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—		
アメリカ史 (American history)	—	—	—	57	57	63	64	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—		
書 道 (penmanship)	—	—	—	—	—	—	—	—	50	56	50	60	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—		
図書館方法 (library method)	—	—	—	—	—	—	—	—	50	56	67	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—		
一般科学 (general science)	—	—	—	—	—	—	—	—	50	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—		
工芸技術 (industrial handwork)	—	—	—	—	—	—	—	—	50	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—		
読 書 法 (reading method)	—	—	—	—	—	—	—	—	50	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—		

(Class, E. C., 1931, Table 8, p.42より)

背景には、行政管理職やスーパーバイザーといった職務分化にも密接に関係した、職務の専門分化志向があったものと考えられる。初等学校教員の場合、それが第一に「学年」という軸でとらえられたのではないだろうか。ところが、そのような学年を軸とした「専門性」志向も、実際の養成カリキュラム内容はかなり多様性に富んでいた。この多様性は、初等学校教員のための養成教育の内容はどうあるべきか、についての共通認識が依然として未確立であったことを示しているようである。

ただし、カリキュラム全体の構成枠組については、一定の共通性が見いだされる。これについては、表2で紹介したデイヨウ (Deyoe, G. P.) による研究が参考になる。デイヨウは87の州立ティーチャーズ・カレッジのカリキュラムを分析して、その全体が2つの次元によって構成されていると指摘している。すなわち、教養上の目的 (cultural purposes) と専門職上の目的 (professional purposes) である。前者は幅広い人間性の修養を目的とした内容とされ、「一般教養」といってよいであろう。後者はさらに4つのカテゴリーに分類されている。すなわち、(a)総合的教職専門教養 (general professional), (b)特殊教職専門教養 (special professional), (c)専門教科の内容と方法 (special content and method), (d)教育実習 (practice teaching) である。ここで、(a)は特定の教授活動には関わりのない専門的な教育を意味し、(b)は特定の教授活動に関連した専門的な教育で、かつ特定教科の内容には関係しない教育を意味している。およそ、学年段階別の心理学や教育内容・方法を扱ったものである。

これらのカテゴリーにしたがって、各機関のカリキュラムをセメスター時間に換算して分類した結果が、表3である。これによれば、カリキュラムの全体を構成する要素は、対象とする学年を問わず、ほぼ定型化しているようである。

以上のことから、この時期において、カレッジ・レベルでの初等学校教員養成カリキュラムをどのような全体枠組みで構成するかについては、一定の共通理解が存在していたが、その具体的内容、とりわけ教職専門教育 (professional education) の内容については模索の段階であったということが推察される。

(3)初等学校教員養成における教職専門教育の内容

クラス (Class, E.C.) は、前掲の表2を表4と比較することによって、当時のカリキュラムの特質を考察している。学年による分化については前述の通りだが、クラスは、1905～1930年の違いはおそらくこの表に表れたものよりも大きいだろうと次のようにいう。

「1910年頃にわき起こってきた教育測定運動 (the new movement in test and measurment), 新しい学習心理学, 教室の問題解決に関する研究の幅広い活用は、理論と実践の両方を大きく変化させてきた。それゆえに、心理学, 教育実習, 教育原理などのコースは、今や1905年当時のものとはかなり異なっている。表の比較からわかる変化としては、児童心理学, 教育心理学, 教育入門, 自然研究, 児童文学が付加されて、教育史と文学がなくなったことである。」(p. 43より)

教職専門関係教科のこのような質的変容は、心理学の発展や児童中心主義運動によるところが大きいことは容易に推察できる。ただ、気にかかるのは表2において心理学関係の教科が大きな位置を占めている一方で、教育学関係の教科が1895年当時に比べても位置づけを低くしているようにみえる点である。

このことについて、クラスの次の指摘は興味深い。

「教育史は2年課程ではほとんど必修になっていない。4年課程の方がもっと必修になってい

表3. 各コースへのカリキュラム配分率の平均

コースのタイプ	各カリキュラム中の%				
	初等 低学年	初等 中学年	初等 高学年	ハイ スクール	全体平均
教養	26.0	29.3	23.0	24.7	25.7
総合的教職専門教養	12.7	14.0	11.5	11.2	12.3
特殊教職専門教養	4.5	4.6	4.9	3.5	4.4
専門教科の内容と方法	36.7	35.7	41.4	38.4	38.0
観察および教育実習	6.5	6.5	7.3	4.9	6.3
自由選択科目	13.6	9.9	12.1	17.5	13.3

(Deyoe, G. P., 1930, Table 6, p. 216)

る場合が多いが、それでも50%以上の機関で必修にしているのはジュニア・ハイスクール教員養成の4年課程だけである。それは、独立した教科としては、明らかにかつてのような重要な位置づけを失ってきたが、しかしながら、算数や地理学といった教科の歴史を、それぞれの教科における特別な教授方法を伴って導入しようとする傾向がある。」(p. 44)

教育史が独立した教科としては減少しつつも、各教科の内容の中に、それぞれの歴史としてとり入れられていく傾向が認められている。表2で、教育史の配置学年として最も多い場合が第4学年であることを考え合わせると、独立した教科としての教育史は、教員養成カリキュラム全体の総括的な位置に置かれているのではないかと考えられる。

前に紹介したクロス (Cross, E. A., 1929) は、自らのティーチャーズ・カレッジで約10年間にわたって続けてきた議論に基づいて、1929-30年から新しいカリキュラムが実施されることになったとして、その内容を次のように紹介している。

「新カリキュラムを作るにあたってカリキュラム委員会で承認された原則は次のようである。

1. すべての種類 (初等低学年, 中学年, 高学年, 手工 (manual training), ハイスクール英語など) の教員養成を包括する一般的な (gen-

eral) コースは置かない。

2. よく教育された教員として出ていく若い人材は、自分が教える教科についての教員としての知識 (専門職業化された教科内容: professionalized subject-matter) を持っているべきである。あわせて、教育心理学, 教育実践への入門, 教育の原理と方法についての知識と, 実習学校における教育経験を持っているべきである。
3. 教員候補者は、自らの限界の範囲内で、教養のある洗練された人になるための機会を持つべきである。彼 (女) らの教養を深めるために、よく教育され洗練された人々が共通に知っているような教科 (社会科学入門, 歴史学概論, 文学概論, 科学概論, 音楽概論, 芸術概論) に接する機会がもたれるべきである。」(pp. 551-552)

「カリキュラムがよって立つ原則は次のようである。

- (a)一般教養コースという共通群を含むこと。
- (b)教授心理学および教育の一般的原理をあつかうコース群を含むこと。それには授業観察と教育実習を含む。
- (c)個々のカリキュラムの中に、特定の教授職務についての適切な授業や、その職務に対する準備を与えるためのコース群を含む。

表4. 州立ノーマル・スクールにおけるハイスクール卒業後2年コースの50%以上で必要とされている教科 (1895年の15機関と1905年の22機関)

教 科	機関の数		%	
	1895年	1905年	1895年	1905年
教育実習 (practice teaching)	15	22	100.0	100.0
心理学 (psychology)	15	22	100.0	100.0
学校経営 (school management)	11	14	73.3	63.6
教育史 (history of education)	10	17	66.6	77.3
教授の一般的方法又は原理 (general method or principles of teaching)	9	15	60.0	68.2
図画 (drawing)	14	18	93.3	81.8
文学 (literature)	14	—	93.3	—
文法 (grammar)	13	17	86.6	77.3
音楽 (music)	12	19	80.0	86.4
地理学 (geography)	12	18	80.0	81.8
算数 (arithmetic)	11	19	73.3	86.4
生理学・衛生学 (physiology and hygiene)	11	—	73.3	—
合衆国史 (United States history)	10	16	66.6	72.7
公民 (civil government)	10	—	66.6	—
化学 (chemistry)	9	—	60.0	—
代数復習 (review algebra)	9	—	60.0	—
読書 (reading)	8	16	53.3	72.7
体育 (physical training)	—	15	—	68.2

(Class, E. C., 1931, Table 4, p. 29より)
(教職専門科目とその他に分類し、1895時の%の順に並べかえた)

(d)教職の中の特定の地位に向けて彼らの準備教育を行う一方、彼らの教育が彼ら自身の好みや関心に適合できるように、学生による個別

選択のための十分なゆとりを残しておく。」
(p. 558)

表5. 初等中学生教師のためのカリキュラム

第1学年	秋学期	現代公民 (Contemporary civilization) 教育入門 (Introduction to education) 文書法 (Mechanics of writing) 初見歌唱 (Sight singing)
	冬学期	中学年のための芸術 (Art for the intermediate grades) 話術と書術 (Speaking and writing) 個人と学校の保健 (Personal and school hygiene) 選択または副専攻科目 4時間 (Elective or minor (four hrs.))
	春学期	芸術鑑賞 2時間 (Appreciation of art (two hrs.)) 音楽鑑賞 2時間 (Appreciation of music (two hrs.)) 中学年のための言語術 (Language arts for the intermediate grades) 合衆国の社会・産業史 (Social and industrial history of the U.S.)
第2学年	秋学期	教育の諸問題 (Problems in education) 初等科学 (自然研究) (Elementary science (nature study)) 中学年のための算数の内容と方法 (Materials and methods in arithmetic for intermediate grades) 科学概論 (2) (Outline of science (2))
	冬学期	教育心理学 (2) (Educational psychology (2)) 初等学校のための文学 (Literature for the elementary schools) 中学年の歴史と公民の授業 (Teaching of history and civics in the intermediate grades) 授業観察 (1) 2時間 (Observation of teaching (1) (two hrs.)) 選択又は副専攻科目 (2時間)
	春学期	教育心理学 (2) (Educational psychology (2)) 授業実習 (1) (Student teaching (1)) 中学年ための地理学の内容と方法 (1) (Materials and methods in geography for the intermediate grades (1)) 選択又は副専攻科目 (4時間)
第3学年	秋学期	方法の基礎 (Foundation of method) 文学概論 (1) (Outline of literature (1)) 中学年ための地理学の内容と方法 (2) (Materials and methods in geography for the intermediate grades (2)) 学級テスト (Classroom tests)
	冬学期	中学年のための工芸 (Industrial arts for the intermediate grades) 学校カリキュラムの諸問題 (Problems in the school curriculum) 文学概論 (2) (Outline of literature (2)) 古代・中世史 (Ancient and medieval history)
	春学期	初等学校教科の心理学 (Psychology of the elementary-school subjects) 近代ヨーロッパ史 (Modern European history) 選択または副専攻科目 (8時間)
第4学年	秋学期	合衆国の教育史 (History of education in the U.S.) 教科内容の諸問題 (Problems in content subjects) 社会学原理 (Principles of sociology) 選択または副専攻科目 (4時間)
	冬学期	遺伝学・優生学 (Genetics and eugenics) 教科内容の諸問題 (Problems in content subjects) 授業観察 (2) (Observation of teaching (2)) 選択または副専攻科目 (4時間)
	春学期	教育哲学 (Philosophy of education) 自筆・作文・算数の諸問題 (Problems in handwriting, composition and arithmetic) 授業実習 (2) (Student teaching (2)) 選択または副専攻科目 (4時間)

(Cross, E. A., 1929, pp. 555-556より作成)

こうしてつくられたカリキュラムのうち、初等中学年 (G4-6) の1例を示したものが、表5である。いわゆる「教職専門教養」科目として「教育入門」「教育心理学」「教育史」「教育哲学」等が見いだされるが、「教育入門」は文字通り最初に、そして「教育史」「教育哲学」は最後に位置づけられている。その間に、「観察」と「実習」が2度にわたって組み込まれている。また、教科専門教養といえるものは、学年に基づいて分化され、内容と方法を一体的に扱おうとしていることがうかがわれる。一般教養に属する教科は、各学年に分散されているようである。

これは1つのティーチャーズ・カレッジにおける4年課程のカリキュラム例を示したにすぎない。だが、ほぼ定型化されてきたカリキュラムの全体枠組の中で、その内容を組み立てていくに際し、学年別に基づいた教科内容と教育方法との統合、教室における授業の観察と実習、全体を通じての最初と最後の段階での教育学科目の位置づけ、が具体的に示されていることは、当時の教員養成カリキュラム論の実現をめざしたものとして見過ごせないであろう。

4. 総括

(1)カレッジレベルの教員養成カリキュラムについて
表2にみられるように、かなりのティーチャーズ・カレッジが1929年段階で4年課程を設置している一方で、2年課程もほぼ同じくらいの割合で依然として存在している。フレイザーらの報告によれば、1930年当時、初等学校教員になろうとする者の大多数は4年未満の養成教育しか受けておらず、140のティーチャーズ・カレッジのうち、61機関が1年課程をもち、121機関が2年課程を、50機関が3年課程をもっていた (Fraizier, B. W. and others, 1935, p. 58)。前述のボロウマンによれば、平均2～3年程度であった。たしかに、ハイスクール卒業後の教育機関という位置には置かれていたが、4年課程が広く確立されたとはいえず、課程の延長を進めつつあるという状況であった。

ハイスクールの急激な拡大にともなって生じた中等教員養成の需要が、ノーマル・スクールの「昇格」を促し、初等学校教員のカレッジレベルでの養成教育を実現させていった。そのため、ティーチャーズ・カレッジにまず求められたのは、カレッジ・ユニバーシティにひけをとらない「学問」水準の確保であった。それゆえ、付加された時間はまずアカデミックな教科へ向けられる傾向にあった。一方、初等学校教員の「質」への関心は、「教養人」としての側面に向けられ、「一般教養」としての「学問性」が

重要視されるようになった。

このような2つの意味で、カレッジレベルの学問的教養が強化される傾向にあったといえよう。

(2)教職専門教育について

教職を専門職 (profession) として捉えようとする意識は明確に存在した。一方で、教育における科学的運動 (the scientific movement) の展開によって、教員の職務内容を経験主義的ではなく科学的に把握し、それを教員養成にとりいれようとする動向が促された (Davis, F. G., 1932, p. 366)。教員の「専門性」を明確にし、その形成のための養成教育を作り上げようとする志向である。さきにみたカリキュラムの分化は、そのような動きを反映している。教育長、校長、スーパーバイザー等を含めた様々な教育関係職がそれぞれに固有の専門性を有し、その養成は専門職業教育として行われるべきだということについては、広く共通の認識を得ていた。

初等学校教員の養成カリキュラムは、学年段階の別を基礎にして編成されている。換言すれば、子どもの発達段階を軸とした編成だといえる。「心理学」「教育学」関係の教職専門科目群はそれによって分化し、各教科内容は教育方法と統合されるという指向性がみてとれる。それらが最終的には「観察」「実習」というかたちで実地に体験され指導されるように仕組まれたのであろう。

先に紹介した、バグリーらによって唱えられてきた「教科内容の専門職業的取扱い」を意識したカリキュラム編成動向もみられる。ティーチャーズ・カレッジとリベラル・アーツ・カレッジおよびユニバーシティの教員養成の比較研究を行ったバイク (Peik, W. E.) によれば、このような教科内容を方法と統合させて専門職業化 (professionalize) する傾向は、リベラル・アーツ・カレッジとユニバーシティよりもティーチャーズ・カレッジの方が顕著であり、ティーチャーズ・カレッジ固有の性質として受けとめられるという (Peik, W. E., 1934, p. 103)。けれども、デイヴィスが「あらゆる者が称賛し、同時に誰も読む者がいない本」だという「古典」の定義になぞらえたように、その内実形成は容易ではなかった。

また、「心理学」関連科目がかなり重視されていく傾向がみられる一方で、「教育学」の位置づけはむしろ不明確である。先に紹介したクラスの指摘ではたとえば「教育史」は各教科内容の中に教育方法とともに統合されるかたちで分化したのだという。が、その一方で、独立した科目としての「教育入門」「教育史」「教育哲学」「学校経営」などが存在している。表6は表1・表3と同じデイヨウによるものである

が、「総合的教職専門」コースとして開設されている科目をみると、「教育学」関連科目はかなりの多様性を示し、しかもそれぞれの開設割合は総じて低い。こうした分化あるいは分散的な状況をどのように理解すべきかは不明である（教職専門教養における「心理学」への傾倒、教科内容と教育方法等の統合、それによる教育学の分化・分散?）。

(3)戦後期の日本との関連について

最後に、戦後期の日本の状況とのかかわりで若干の考察をしてみたい。

1930年当時のアメリカにおいて、教員養成に関する論議は、「大衆化された中等教育」を与件として展開した。そこでは、長年にわたって、教職専門とは無関係に中等学校教員養成の機能を担ってきたカレッジ・ユニバーシティが、中等学校教員にとっても教職専門教育が必要であるとの認識にいたっていた。児童中心主義あるいは教育の科学運動といった思想的・方法論的進展が教職専門教育の「質」的検討を後押ししていった。理論的には、バグリーらによる主張が大きく影響力をもって広められていたといえよう。

したがって、当時のアメリカでは、専門職業教育としての教員養成の充実という改善志向は所与であり、問題はその内容をいかに充実していくべきかというところにあったといえる。ただし、その実体が

どれほどであったかは、未だ疑問の残る状態でもあった。

対して、日本においては、「中等教育の大衆化」は眼前にはなく、その意味では戦後改革後に予測される中等学校教員の役割変化に対する認識は希薄であったろう。また、師範学校を大学に再編成する「必然性」についての認識も、机上ではある程度理解できても、どれほどの実感をもちえたかは疑問である。そのあたりに、米国側と日本側との間の大きな認識のズレがあったのではないかと。とりわけいわゆるアカデミシヤンズにとって理解に苦しむことが少なくなかったであろう。

またエデュケーションистと呼ばれる側にも、1930年当時にすでにアメリカで交わされていたような教員養成カリキュラム論議がどの程度理解されていたのか、疑問の残るところである。東京第一師範学校がいち早く検討していた「大学における教育学科」のカリキュラム案を見るかぎり、「教科内容の専門職業的取扱い」論をとりいれようとした跡は見いだせない（北神, 1992）（その名の通り、「ティーチャーズ・カレッジ」ではなく「ユニバーシティにおけるスクール・オブ・エデュケーション」のカリキュラムだったのかもしれない）。

こうした点については、さらに終戦時におけるアメリカの論議および実態を明らかにして検討する必要がある。

表6. 4年間教員養成カリキュラムの各タイプにおける諸種の総合教職専門コースを開設しているティーチャーズ・カレッジの%

コース	カリキュラムのタイプ %			
	初等 低学年	初等 中学年	初等 高学年	ハイ スクール
一般心理学 (general psychology)	70.0	35.7	60.0	67.9
テストと測定 (tests and measurement)	70.0	71.4	60.0	35.7
教育心理学 (educational psychology)	65.0	85.7	80.0	75.0
教育入門 (introduction to education)	50.0	28.6	46.7	32.1
教育史 (history of education)	40.0	35.7	40.0	50.0
一般的な方法と原理 (general methods and principles)	30.0	28.6	—	14.3
学校および学級の経営 (school and class management)	30.0	28.6	33.3	32.1
教育社会学 (education sociology)	25.0	35.7	40.0	7.1
教育哲学 (philosophy of education)	20.0	21.4	20.0	7.1
行政管理と指導助言 (adm. and supervision)	15.0	21.4	20.0	10.7
教育課程 (curriculum)	15.0	14.3	20.0	3.6
教育原理 (principles of education)	15.0	14.3	20.0	17.9
教育生物学 (educational biology)	10.0	14.3	13.3	7.1
学校組織と管理 (school org. and control)	10.0	7.1	13.3	3.6
遺伝心理学 (genetic psychology)	—	—	6.7	—
個人差心理学 (psychology of individual differences)	—	—	6.7	3.6
研究方法 (research methods)	—	—	6.7	—
指定選択科目 (directed electives)	40.0	35.7	20.0	60.7

(Deyoe, G. P., 1930, p. 213)

【主要文献資料】

- Armentrout, W. D. , Dec. 1924, Four Major Problems in the Professional Preparation of Teachers, *Educational Administration and Supervision*, 10-9, pp. 373-393
- Borrowman, M. L. , 1956, *The Liberal and Technical in Teacher Education, A Historical Survey of American Thought*, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University,
- R. F. バッツ, L. A. クレメン著, 渡部晶ほか訳『アメリカ教育文化史』学芸図書, 1977 (Butts, R. F. and Cremin, L. A. , *A History of Education in American Culture*, Holt, Reinehart and Winston, 1953)
- Class, E. C. , 1931, *Prescription and Election in Elementary-School Teacher-Training Curricula in Teachers Colleges*, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University
- Commission on Teacher Education, 1946, *The Improvement of Teacher Education*, American Council on Education,
- Cross, E. A. , Oct. 1929, A New Curriculum for a Teachers College, *Educational Administration and Supervision*, 15-7, pp. 549-558
- Davis, F. G. , May 1932, Trends in the Education of Teachers, *Educational Administration and Supervision*, 18-5, pp. 366-381
- Deyoe, G.P. , Mar. 1930, Study of Four-Year Curricula in State Teachers Colleges, *Educational Administration and Supervision*, 16-3, pp. 208-219
- Deyoe, G. P. , 1934, *Certain Trends in Curriculum Practices and Policies in State Normal Schools and Teachers Colleges*, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University,
- Evenden, E. S. , May 1929, The Critic Teacher and the Professional Treatment of Subject-Matter - A Challenge, *Educational Administration and Supervision*, 15-5, pp. 373-382
- Evenden, E. S. , 1933, Findings of the National Survey of the Education of Teachers: The Implications for the Improvement of Current Practice, *AATC 12th Yearbook*, pp. 99-124
- Fraizier, B. W. and others, 1935, *National Survey of the Education of Teachers Bulletin 1933*, No. 10 in Volume V, United States Government Printing Office,
- 浜田博文, 1995, 「戦後改革期『学芸大学』構想の背景に関する一考察—小学校教員養成論としての問題点—」『東京学芸大学紀要 第1部門 教育科学』46, pp. 1-10
- 市川純夫, 1974, 「19世紀末アメリカ合衆国における教員養成カリキュラム構成論」『教育学研究』41-3, pp. 219-229
- 市川純夫, 1979, 「W. C. バグリーの教員養成カリキュラム論 (一) —教科内容の専門職業的取扱い—論について—」『和歌山大学教育学部紀要 (教育科学)』28, pp. 1-13
- 市川純夫, 1980, 「W. C. バグリーの教員養成カリキュラム論 (二) —教職専門科目の教育について—」『和歌山大学教育学部紀要 (教育科学)』29, pp. 101-111
- 市川純夫, 1984, 「W. C. バグリーの教員養成カリキュラム論 (二) —その教育思想的背景の検討—」『和歌山大学教育学部紀要 (教育科学)』33, pp. 41-49
- 市川純夫, 1987, 「『大学における教員養成』成立史の研究 アメリカ合衆国におけるティーチャーズ・カレッジ成立過程の研究 (一) —ティーチャーズ・カレッジ成立に作用した諸要因の分析—」『和歌山大学教育学部紀要 (教育科学)』36, pp. 77-90
- 北神正行, 1992, 「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—」『学校経営研究』17, pp. 56-70
- Members of the Class in Education 246B, Spring 1924, George Peabody College for Teachers, Sep. 1925, A Four-Year Curriculum for the Preparation of Elementary Teachers, *Educational Administration and Supervision*, 11-6, pp. 373-393
- 三好信浩, 1972, 『教師教育の成立と発展』東洋館
- National Center for Educational Statistics, 1989, Digest of Education Statistics 1989 25th Edition, U. S. Department of Education
- Peik, W. E. 1934, The Education of Teachers in Teachers Colleges and in Universities and Liberal Arts Colleges: A Comparative study, *AATC 13th Yearbook*, pp. 96-108
- 鈴木清稔, 1984, 「ステート・ノーマルスクールに関する研究—ステート・ティーチャーズカレッジへの『移行期』における論議を中心として—」『名古屋大学教育学部紀要』30, pp. 135-148
- 若井弥一, 1974, 「米国における師範学校の教育大学への再編に関する主張および要件について」『東北大学教育学部研究年報』22, pp. 125-142
- Williams, E. I. F. , Sep. 1929, A Course in the Professional Treatment of Subject-Matter in History, *Educational Administration and Supervision*, 15-6, pp. 410-418
- 付記：本稿は、平成6年度文部省科学研究費補助金〔奨励研究(A)〕を交付された「戦前・戦後の小学校教員養成カリキュラムの構成原理に関する日米比較研究」の一環として行ったものであり、日本教育経営学会第35回大会（京都教育大学、1995年6月3日）における自由研究発表をもとにしている。