

## 草創期における名古屋大学教育学部の研究理念

### —学部教官の教育学観を手がかりに—

阿部貴哉

#### はじめに

本稿の目的は、草創期<sup>1</sup>における名古屋大学教育学部がどのような研究理念を持った組織であったのかを、学部教官の教育学観<sup>2</sup>を手がかりにして明らかにすることである。

旧帝国大学における教育学部創設の直接的な契機となったのは1948(昭和23)年7月17日の旧帝大総長会議であった。それまでの各大学の共通姿勢としては、大学教育を担う教官が不足している等の理由から、全国で一挙に教育学部を創設することには批判的かつ消極的であり、戦前から文学部に教育学科を設置していた東京大学においても、これを漸次充実させてから教育学部の独立を図る予定であった。しかし、会議では、「教育の実地の経験に乏しい理論家などは役に立たない、必要なのは実際問題を適切に解決し指導しうる経験者である。これに眼を転ずれば日本でも得られない筈はない」<sup>3</sup>といったCI&Eによる強い主張によって教育学部創設が決まった。その後、北海道・東北・東京・名古屋・京都・九州の六つの旧帝国大学で教育学部が創設された。

旧帝国大学における教育学部創設については、教育学研究と教員養成との関係に注目した、いくつかの研究が蓄積されてきた。例えば、岩田康之は、東京大学教育学部創設に中心的な役割を果たした海後宗臣の構想を考察し、それが教育学研究と教職専門教育としての教育学教育を統合しようとした点で卓見でありながら、「現実的な影響力を持たなかった」と指摘している<sup>4</sup>。また、西山薫は東京大学教育学部創設の前提となった「教育学」観・「大学」観を考察した結果、戦前には学問としての「教育学」と教職教養としての「教育学」が分離しており、このことが、教員養成系大学・学部との関係を含めた教育学研究の位置づけがあいまいなままに教育学部が発足した一因になったのではないかと推論している<sup>5</sup>。岩田と西山の研究は東京(帝国)大学を対象としている点で共通しており、互いの検討を補い合う位置づけにあると言えるだろう。教育学部創設を巡る各大学における事情は様々であり、これらの先行研究を踏まえながら、六つの旧帝国大学それぞれの教育学部を対象とした研究が今後も蓄積されなければならないと考えられる。そこで本稿は、名古屋大学教育学部を対象として、教育学研究と教員養成との関係を念頭に置きながら、学部の整備・拡充の背景にはどのような研究理念があったのかということを手がかりにして検討する。ここに言う研究理念という言葉の定義は、名古屋大学教育学部に所属する教官に共有されていた教育学研究への基本的な考え方であるとしたい。

研究理念に注目する時、名古屋大学教育学部は一つの特異な前提を有していたと言える。それは、名古屋大学教育学部が教員養成機関であった岡崎高等師範学校を包摂して創設された教育学部でありながら、制度的には教員養成を主たる機能として持たなかったということである。名古屋大学教育学部の創設において中心的な役割を担った細谷俊夫は、この一種の矛盾をどのように合理化するのかについて、絶えず悩み続けたと回想している<sup>6</sup>。この回想から、名古屋大学教育学部は研究理念において、何らかの形で教員養成との関係が意識されており、それは学部の整備・拡充の方針に影響を与えたと思われる。名古屋大学教育学部の研究理念を明らかにすることによって、旧帝国大学における教育学部創設が、教育学研究と教員養成との関係構築においてどのような意味を持ったの

かということへの新たな評価が可能になると思われる。

これまで、名古屋大学教育学部の創設を取り扱ったものとして、石村雅雄の研究<sup>7</sup>と吉川卓治の研究<sup>8</sup>が挙げられるが、石村は全国の旧帝国大学における教育学部の創設過程を対象にしており、学部教官の教育学観にまで踏み込んだ検証は行われていない。また、岡崎高等師範学校と名古屋大学教育学部それぞれの入学者出身地と卒業生進路についての数量的な比較を行った吉川の研究とも本稿は異なっている。

以下、第1章において、草創期における名古屋大学教育学部の研究理念を検討するために注目すべき人物を明らかにするために、教育学部の研究体制がどのように形成されたのかということを観る。第2章において、これらの研究体制が形成された背景にあった草創期における名古屋大学教育学部の研究理念を検討する。

## 1. 名古屋大学教育学部における研究体制の形成

本章では、草創期における名古屋大学教育学部の研究理念を検討するために注目すべき人物を明らかにするため、名古屋大学教育学部の研究体制がどのように形成されたのかということ、学部の創設及び整備・拡充に伴う講座編成案の変遷と1952（昭和27）年度から開始された共同研究体制に焦点を当てて概観しておきたい。なお、それぞれの記述にあたっては名古屋大学史編集委員会編『名古屋大学五十年史 部局史一』<sup>9</sup>、同編『名古屋大学五十年史 通史二』<sup>10</sup>及び吉川卓治「名古屋大学教育学部創設の地域的意義―岡崎高等師範学校の入学者・卒業生動向との比較から―」を適宜参照した。

### (1) 講座編成案の変遷

名古屋大学教育学部は1949（昭和24）年5月31日の国立学校設置法公布に伴って、「教育原論及び教育史」の1講座で発足した。1951（昭和26）年4月1日に「教育方法」、「教育心理学」の2講座が設置された後、1952（昭和27）年4月1日に、「教育史」（「教育原論及び教育史」より「教育史」が分離）、「教育課程」、「教科教育法」、「教育社会学」、「教育行政」、「社会教育及び図書館学」、「教育心理学第二」、「教育心理学第三」の8講座が増設されたことにより、11講座を持つ学部となった。また、同年9月には教授会が発足した。これらの出来事により、学部草創期における基本的な研究体制は整備されたと言えるだろう。この11講座編成による研究体制が発足するまでに、少なくとも四つの講座編成案が存在していたようである。

一つ目の講座編成案は1948（昭和23）年7月1日に第10回新学部創設委員会にて示された文学部教育学科5講座案である。名古屋大学では、1948（昭和23）年7月17日に開かれた旧帝大総長会議で、旧帝国大学における教育学部創設が決定されるまで、岡崎高等師範学校を包摂して文学部の中に教育学科を設置する計画が進められていた。この講座編成案はその計画の一部として提出されたものである。5講座の内容は「教育原論」、「教育史」、「教育社会学」、「教育制度教育方法論」、「心理学教育心理学」とされていた。

しかし、旧帝国大学における教育学部創設が決定されると、教育学科5講座を文学部の中に設置するという計画は立ち消えになった。そして1948（昭和23）年8月14日の評議会において、教育学部に設置される12講座案が示された。これが二つ目の講座編成案である。その12講座の内容は、「教育原論及教育史」、「教育心理学」、「教育社会学」、「教育行政及教育制度」、「学校経営」、「教育課程」、「教育方法学」、「各科教育論第一」、「各科教育論第二」、「職業科学教育」、「体育学及学校衛生」、「社会教育」であり、文学部に設置される予定であった教育学科5講座案で示された講座も合わせて大幅に数が増えていた。

以上が、教育学部が発足するまでに存在していた二つの講座編成案である。この後、1949（昭和

24) 年 1 月 5 日から 7 日にかけて、大学設置委員会第 7 班による視察が行われた際、教育学部を構成する教官が不足しており追加を要するとの旨が伝えられ、名古屋大学は大学設置委員会に審査の保留を要請した。その後、教育学部教官の早急な確保のため、学長、各学部長、文学部教授、岡崎高等師範学校校長をメンバーとして教育学部創設委員会が設置された<sup>11</sup>。三つ目と四つ目の講座編成案は、この委員会に提出されたものである。

1949 (昭和 24) 年 4 月の評議会で教育学部 1 講座設置の予算が認められたとの報告がなされ、同年 5 月 31 日の教育学部発足と共に「教育原論及教育史」講座が設置されると細谷俊夫が教授として就任した。教育学部創設委員会での審議を通して 1951 (昭和 26) 年には、「教育方法」講座が設置され教授として重松鷹泰が、「教育心理学」講座が設置され教授として依田新が就任した。後に細谷は、この 3 人によって「〔昭和〕 27 年度に増設された 8 講座の陣容を整えることになった」と回想している<sup>12</sup>。ここで述べられている 1952 (昭和 27) 年 4 月 1 日の講座増設に際して、1952 (昭和 27) 年 2 月 26 日の教育学部創設委員会に提出された講座編成案は、それまでとは編成方法が異なるものであった。これが三つ目の講座編成案である。その内容は、「教育原論」、「教育史」、「初等教育 (旧教育方法学)」、「中等教育」、「教育社会学」、「教育行政・学校経営」、「産業教育・科学教育」、「社会教育・図書館学」、「教育心理第一 (発達心理学、性格心理学)」、「教育心理第二 (学習心理学、測定・評価)」、「教育心理第三 (社会心理学、職業指導) ・健康教育」という 11 講座である<sup>13</sup>。この講座編成案と二つ目の講座編成案を比べてみると、実践的分野に関する講座の編成に大きな違いがあることが分かる。二つ目の講座編成案にあった「教育課程」、「教育方法学」、「各科教育論第一」、「各科教育論第二」が姿を消し、「初等教育 (旧教育方法学)」、「中等教育」という「教育段階ごとに包括的な講座」が登場している<sup>14</sup>。そして「初等教育 (旧教育方法学)」を担当する教授の欄には「重松」と記載されていた。

しかし、この講座編成案を受け取った委員会の反応は批判的であった。結局、文学部の提案により講座編成案作成のための、文・理・教育の各学部長と細谷をメンバーとした小委員会が設置されることになり、1952 (昭和 27) 年 3 月 13 日の教育学部創設委員会には新たな講座編成案が提出された。これが四つ目の講座編成案である。その内容は、「教育原論」、「教育史」、「教育方法学」、「教育課程」、「教科教育法」、「教育心理学Ⅰ」、「教育心理学Ⅱ」、「教育心理学Ⅲ」、「教育社会学」、「教育行政」、「社会教育図書館学」という 11 の完全講座と「学校経営」、「産業教育」、「科学教育」、「健康教育」という 4 つの不完全講座からなっており<sup>15</sup>、「初等教育 (旧教育方法学)」、「中等教育」が姿を消し、「教育方法学」、「教育課程」、「教科教育法」という二つ目の講座編成案にあったのとはほぼ同様の講座が再び登場している。そして、最終的にはこの講座編成案に沿う形で 1952 (昭和 27) 年 4 月 1 日に 8 講座が増設された。

以上が、1952 (昭和 27) 年 4 月 1 日に 8 講座が増設され、合計 11 講座の学部となるまでの講座編成案の変遷である。教育学部の創設に携わった細谷俊夫に加えて、重松鷹泰、依田新が教授として就任した後、8 講座増設に向けて教育学部から提出された講座編成案は、それまでとは異なり、「教育段階ごとに包括的な講座」を含んだものであった。結果的には、教育学部の提案がすべて実現されたわけではなかったが、その後も教育学を構成する専門領域がそれぞれ分離しているのではなく、包括的に研究を行うことができる制度整備への試みが続いた。その一つが学部教官の共同研究体制が開始されたことである。

## (2) 名古屋大学教育学部における共同研究体制

名古屋大学教育学部では 1952 (昭和 27) 年度に、学部教官それぞれの専門領域を横断するテーマを設定し、教育に関する総合的な知見を創出することを目的とする共同研究体制が開始された。共同研究体制が開始されたことについて、重松は以下のように述べている<sup>16</sup>。

わたくしは、学部としての共同研究を提唱し、賛成を得たので、そのテーマとして、教育目標の具体化というのを提案した。平和を愛する自主的な人間を育てるといふ、大目標はわかっているけれども、毎日毎時間の教育のいとなみの中で、それをどう具体化するかが問題である、というのであって、評価の問題にはよかからない。しかし、それは、教育方法の問題であって、学部全体の問題にするにはよさわしくない、という反対もあって、いろいろ陳弁したり主張したりしたが、「労働と人間形成」という共同テーマにおちついた。

引用文から分かるように、この共同研究体制は重松によって提唱された。そして、重松自身の問題関心は教育における評価をどのように行うのかということであったのだが、そのことも含みながら、学部全体で取り組めるテーマとして「労働と人間形成」が設定されたのである。なぜ「労働と人間形成」が共同研究体制のテーマとして設定されたのかということは検討の余地があるが、これはこの時期における教育思想等も関わってくると思われ、一挙に論じることのできない問題である。そのため、ここでは個々の専門領域の垣根を超えた研究活動が目指されており、その制度的な枠組みとして共同研究体制が形成されたと考えられるということのみの指摘にとどめておきたい。

『名古屋大学教育学部紀要』第1巻の巻頭言には、「労働と人間形成」をテーマとして行われる総合研究の目的として次の四つが掲げられている<sup>17</sup>。すなわち(1)現在のわが国の社会体制下において労働が、青少年の発達をいかにゆがめているかを明らかにすること、(2)民主的社会建設のための教育において労働が、いかなる役割を果たすべきかを考究すること、(3)現在のわが国の教育政策、とくに、生産人の育成のための諸政策の根本的資料を作製すること、(4)現在の社会体制下において、とくに家族関係の人格形成に及ぼす影響を明らかにし、人格形成にはたらく諸条件を究明すること、である。この目的を達成するために、『名古屋大学教育学部紀要』第1巻が発行された1955(昭和30)年3月時点において学部教官は10班に組織され<sup>18</sup>、随時全員合同で方法の検討、結果の解釈について話し合われていた。10班のテーマと担当教官は表1の通りである。

表1 共同研究体制のテーマと担当教官

	テーマ	担当教官
1	産業教育政策の研究	仲新 田浦武雄 成田克矢
2	農村社会におけるミニマムエッセンシャルズの抽出	広岡亮蔵 石黒一三
3	産業別、地域別の児童労働の歴史ならびに指導	小川太郎 木原健太郎 杉山明男
4	実業教育の史的研究	大久保利謙 長尾十三二 後田茂
5	年少労働と教育	古木弘造 小堀勉 小川利夫
6	成年労働者に対する教育施策	秋元照夫 本山政雄 佐藤信雄(名工大)
7	児童における労働の理解	重松鷹泰 上田薫 竹中輝夫
8	職業観の形成	近藤貞次 續有恒 村上英治
9	家族関係と人間形成	依田新 大西誠一郎 塩田芳久 石黒大義 旭妙子
10	教育研究法の吟味	白石一誠 中嶽治麿

〔出典〕『名古屋大学教育学部紀要』第1巻、1955年、巻頭言より転載。職階は省略した。

また、このような組織で進められた共同研究の成果の一端を示す論文のタイトル一覧が表2である。10班の構成教官と論文の執筆者が異なっているが、これは教官の異動等によるものと思われる。

表2からわかるように、共同研究体制では「労働と人間形成」というテーマに対し、様々な学問領域におけるアプローチによって教育に関する総合的知見を生み出す努力がなされていたと言える。現在では学科が分かれ、組織的な区分が設けられている教育学領域と教育心理学領域だが、この時期はそのような区分を越えた共同研究が目指されていたこと等が注目される。

表2 総合研究（労働と人間形成）論文一覧

執筆者	論文タイトル
広岡亮蔵 石黒一三	近郊農村の教育内容—経済領域—
仲新 田浦武雄 伊藤敏行	青年学級の実態と勤労少年の教育政策
重松鷹泰 上田薫 竹中輝夫 小川正	児童における労働の理解（第一次報告）
小川太郎 木原健太郎 杉山明男 深谷錦作	農村の児童労働に対する一つの指導—中有知小学校の予算生活を中心として—
大西誠一郎 石黒大義 大橋正夫 旭妙子	幼児の人格理解のための観察基準（第一報告）
石黒大義	「母・子関係」の心理学的研究（その一）
塩田芳久 村上英治 大橋正夫	親の期待と子供の願望
続有恒	職業観の形成に関する研究（Ⅰ）
村上英治	職業観の形成に関する研究（Ⅱ）
続有恒	職業観の形成に関する研究（Ⅲ）

〔出典〕『名古屋大学教育学部紀要』第1巻、1955年、目次より転載。

以上、名古屋大学教育学部の創設及び整備・拡充に伴う講座編成案の変遷と1952（昭和27）年度から開始された共同研究体制に焦点を当てて、名古屋大学教育学部の研究体制がどのように形成されたのかということ概観した。講座編成案の具体的な変遷から、教育学を構成する専門領域がそれぞれ分離しているのではなく、包括的に研究を行う組織を目指すという方針を持った自律的な内部形成は、教育学部の創設に携わった細谷俊夫に加えて、重松鷹泰、依田新が教授として就任した頃から始まったということ窺うことができる。また、重松の提案が承認され、学部全体での共同研究が行われたという事実から、名古屋大学教育学部を整備・拡充していく土台となる教育学研究への考え方は、個人に限定されたものではなく、他の学部教官にも受け入れられるものであったと推測することができる。以上のことから、細谷俊夫、重松鷹泰、依田新が持っていた教育学観が草創期における名古屋大学教育学部の研究理念を検討する手がかりになると考えられる。

## 2. 草創期における名古屋大学教育学部の研究理念

前章で指摘した名古屋大学教育学部の自律的な内部形成は、どのような研究理念を背景として行われたのだろうか。この問いを検討するために本章では、名古屋大学教育学部の整備・拡充に中心的な役割を果たした細谷俊夫、重松鷹泰、依田新の教育学観に注目し、3人が目指していた教育学研究のあり方を整理する。史料として、名古屋大学教育学部に8講座が増設された1952（昭和27）年4月1日より前に公刊された3人の研究業績の中から、教育学研究のあり方について主張している論文を選び出した。以下では、それぞれの経歴を概観した後、その主張を①何を背景として、②何を問題とし、③これからはどのように変わるべきなのか、④そのためにはどのような改善方策が必要であるのか、という四つの視点から整理する。このような視点を設定するのは、3人の主張を比較し、関係づけることを可能にするためである。

### （1）細谷俊夫

細谷俊夫は、1932（昭和7）年に東京帝国大学文学部教育学科を卒業した後、同年より東京府豊多摩郡淀橋町立淀橋第四尋常小学校代用教員、1933（昭和8）年より東京市淀橋区立第四尋常小学校訓導を経て、1935（昭和10）年に愛知県岡崎師範学校教諭となった<sup>19</sup>。1936（昭和11）年に東京に戻り、東京帝国大学文学部助手となった。1940（昭和15）年より同学部講師を経て、1946（昭和21）年には岡崎高等師範学校に講師として赴任し、7月には同校教授となった。その後、名古屋大学と岡崎高等師範学校との合併交渉に携わり、1949（昭和24）年に名古屋大学教育学部の最初の教授となった。1952（昭和27）年に名古屋大学教育学部附属中学校・高等学校長を併任した後、

東京大学教育学部へと転任した。

1952（昭和 27）4 月 1 日より前に公刊された細谷の研究業績は、単著 3 冊、翻訳書 1 冊、論文 66 篇である<sup>20</sup>。内容としては、教育環境学に関するもの、教師や教育方法に関するものがほとんどを占めているが、教育学研究のあり方について主張している論文も存在していた。その一つが『教材研究』に掲載された「転換期の教育学」<sup>21</sup>と題された論文である。この雑誌の編集母体である国民学校教材研究会は、教材の科学的研究を通じた教育内容の向上を目指して組織された会であり<sup>22</sup>、以下で述べる細谷の主張にもこの雑誌の性格が垣間見えている。細谷の主張を要約すると以下のようになる（以下、特に断りのない限り「」内は「転換期の教育学」2 - 3 頁から引用）。

1949（昭和 24）年に「教育職員免許法施行規則」が公布されたが、新制大学に設けられた教育学部、学芸学部には教育課程に関する統一的な基準が定められていないため、「新制大学において履修しなければならない教職科目に関して規定したこの免許状施行規則はおのずから教育学部、学芸学部の講座編成なり講義内容なりを規定するものになる」。元々教育学を構成している学問領域は、「教員養成の中核機関である師範学校の教育科の内容によつて強く規定されていた」。そして、大学における教育学研究も忠実にこの区分に従って行われてきた。しかし、公布された「教育職員免許法施行規則」は学校教員だけではなく、校長、指導主事、教育長という教育職員全般における専門的な教養内容をも定めている。このことにより、「従来師範学校の科目としては殆ど取上げられなかった教育財政学や学校建築のようなものがクローズ・アップされるようになり、また教育評価、教育心理学、職業指導、教育関係法規のように、従来は一定の科目の中に包含されていたようなものが浮び上つて来ている」。これに伴って教育学の学問領域は著しく拡大されることになった。そして、このように免許制度の改正を契機として教育学の学問領域が拡大されたことが意味することは、教育学が「児童生徒の教育指導を担当する教員だけの学問」ではなく、「教育を企画、経営する専門家、それを指導誘掖する専門家、更にこうした教育を行政的立場に立つて、運営する専門家のための学問として、確立されるべき」であるということである。また、そのためには「応用哲学として常に現実の社会的基盤から遊離しがちであつた従来の傾向」を捨て、「教育という社会事象を科学的に観察し、批判し、その実践的科学としての性格を明確にする」ことが必要である。

以上の細谷の主張における特徴は、以下の 3 点であると言える。すなわち①「教育職員免許法施行規則」公布による教育学の学問領域の拡大を背景として、②従来の教育学研究にあつた「応用哲学」的な性格を問題とし、③「教育という社会事象」を対象とした「実践的科学」に変わるべきであるとしていた、ということである。ただし、④「応用哲学」から「実践的科学」となるための改善方策はこの史料から読み取ることはできず、それを窺うことができる史料も管見の限り見当たらなかった。

## (2) 重松鷹泰

重松鷹泰は、1928（昭和 3）年に第一高等学校理科乙類を卒業した後、徳島県大津東尋常高等小学校代用教員となった<sup>23</sup>。ここでの半年間の教職生活が教育界へ進みきっかけになったという。その後、東京に戻り東京府立第一中学校授業嘱託を経て、東京文理科大学教育学科に入学した。1932（昭和 7）年に大学を卒業し、同年より東京豊島師範学校授業嘱託、1933（昭和 8）年より東京府豊島師範学校教諭、1939（昭和 14）年より東京豊島師範学校教諭、1941（昭和 16）年より東京府視學員、1943（昭和 18）年より東京都教学官を経て、1944（昭和 19）年に臨時招集によって近衛第三師団通信隊に応召した。1946（昭和 21）年 3 月に召集が解除されると東京都視学官として教育局総務課に勤務した。同年 9 月からは文部省事務官として教科書局に勤務し、小学校社会科の創設と学習指導要領社会科編（昭和 22 年度版）の作成に携わった。その後、1947（昭和 22）年より奈良女子高等師範学校教授及び同附属小学校主事を務めた。1949（昭和 24）年より奈良女子大学教

授（兼任）、1950（昭和 25）年より名古屋大学教育学部教授（兼任）を経て、1952（昭和 27）年より名古屋大学教育学部教授（専任）となった。名古屋大学教育学部在職中には、1954（昭和 29）年より 1956（昭和 31）年まで教育学部長を務めていた。1972（昭和 47）年に名古屋大学教育学部を定年退職し、名誉教授となった。

1952（昭和 27）年 4 月 1 日より前に公刊された重松の研究業績は、単著 1 冊、共著 2 冊、論文 19 篇である<sup>24</sup>。内容としては、教師や教育方法に関するものがほとんどを占めている。また、いくつかの座談会にも出席しており、記録の一つが『日本教育』に「わが教育学界の現状と将来」<sup>25</sup>と題された記事として掲載されている。この座談会が開催された時、重松は豊島師範学校の教諭であった。『日本教育』は「国民学校令」の施行と同時に創刊された雑誌であり、「八紘一宇の皇道世界の建設」を目指した、いわば「国策的雑誌」である<sup>26</sup>ということに注意しなければならないが、座談会における重松の発言は、師範学校教諭時代に教育学研究に対してどのような問題意識を持っていたのかを示唆するものと言えるため、注目に値する。この座談会には重松の他に阿部仁三（陸軍省嘱託）、草場弘（青山師範学校教諭）、坂元彦太郎（岩手師範学校主事）、伏見猛彌（国民精神文化研究所員）、山田榮（東京高等師範学校教授）が出席していた<sup>27</sup>。座談会での話題は、序盤はそれまでの教育学をどのように評価し改善していったらよいのかということであったが、終盤にかけて教育学研究者と教育現場に立つ者との関係がどのようにあるべきなのかということへと移った。座談会の終盤において重松は以下のように発言している<sup>28</sup>。

教育学者が実際家の本当に苦しんで居ることを知って居つたら〔教育学研究による知見が〕あんなに現実から遊離することは出来なかつた、酷過ぎるかも知れないが、もう少し何とかして呉れたぢやないか。〔中略〕出る前に〔師範学校の生徒が卒業する前に〕私は明日卒業出来ませぬと言つて泣く奴があつた。其の時に考へて国民教育論と云ふのをやつた。併しさう云ふことから言ふと、実際家と学者との結び付と云ふのをどうするか。今度国民教育研究所はさう云ふ意味で非常に大きな働きをするでせうけれども、此の結び付と云ふ問題は色々考へて見る必要がないでせうか。

引用文からは、重松が師範学校教諭時代の経験から、教育学研究による知見と教育実践とが乖離している状態を改善していかなければならないという問題意識を抱いていたことが窺える。

この問題意識の延長線上に、教育学研究の具体的な改善方策を提示するに至ったことが分かるのが『学習研究』に掲載された「教育の科学化」<sup>29</sup>と題された論文においてである。『学習研究』は奈良女子高等師範学校附属小学校内に設置された学習研究会により創刊された雑誌で、学説や教育思潮のような基礎研究的な論稿は少なく、具体的な教材研究や教育方法に関する論稿を多く掲載した雑誌であった<sup>30</sup>。「教育の科学化」における重松の主張を要約すると以下ようになる（以下、特に断りのない限り「」内は「教育の科学化」1 - 4 頁から引用）。

「私たちは、日本の教育をたしかなものしたい」と願っており、それは「教育を科学化する」ということと同義である。なぜならばこれらは「全く同じ要求を充たすものであるからである」。「教育の科学化」によって充たされる要求とは以下に挙げる六つの要求である。第一の要求は、「教育を現実社会の歴史的発展に即応させること」である。これは「社会進歩の鍵」とも「社会進歩の障害物」ともなり得る教育という営みを安定的に「社会進歩の鍵」とすることを意味する。第二の要求は、「教育を技術化すること」である。これは「教育を教育者のカンやコツをもととする技巧に委ねて」おくことをやめて、「そのカンやコツ、さらには人格の影響の本質を究明して行つて、教育を明確な根拠に基く技術によつて遂行していくこと」を意味する。第三の要求は、「教育の効果を確認すること」である。これは教育の「神秘的なベール」をはがし、効果を明確にしていくことを意味する。

第四の要求は、「教育に於ける各種の問題の相互関連を明らかにすること」である。これは、教育に関する問題が「個別的に取扱われ、したがってその解決は不十分であり、かつその解決の成果も十分に利用されない」という状況を脱し、「教育の全一性」を説くことによって、「教育の諸問題の関連を明らかにし、問題<sup>(ママ)</sup>を付置付けること」を意味する。第五の要求は、「教育者の貴重な経験を統合しこれを活用すること」である。これは、社会の隅々で行われている教育者の「実践の豊かな経験を総合し」、「万人の共有物とし、その上によりたしかな歩みをすすめて」行くことを意味する。第六の要求は、「教育に正しい広い企画性を与えること」である。これは、教育の方針が「進歩改善という美名の下に、眼がまわる程」変わってきた従来の状況を脱し、「国家の教育政策に、地域の教育計画に、学校経営学級経営にもつとどつしりした企画性」を与えていくことを意味する。

以上の要求を充たす方法が「教育を科学化するということであり」、言い換えれば「形骸の理論である教育学を脱して、実践的なそして他の学問とともに進歩する教育科学を建設して行くということである」。

「教育の科学化」を実現していくためには、「それにふさわしい態度をくずさず、科学的な方法を縦横に駆使することが必要であり、またそれを可能ならしめるような雰囲気<sup>(ママ)</sup>を学界、教育界、あるいは学校内につくっていくことが必要である」。ここに言う「科学的な方法」とは単に「調査をしたり統計をしたり、学問的な用語を使ったり、あるいは心理学や生理学を勉強したりするということではない」。もっと身近な活動に踏み込み、「教育の目標、その方法、その施設や制度、その活動や活動の諸条件」について、問題把握、資料収集、解決試案の検討という過程を経て「真実の姿を究明し」、「それらの進展を企画し、実現していく、実践的な方法である」。また、科学的な雰囲気は教育界、教育学界を構成する一人一人が「科学的な態度や方法を堅持すること」、「相互に連絡協力する機会と組織が存在すること」、「中核となつて鼓舞し推進する実質的な指導者が存在すること」によって作られ、発展していくのである。

以上の重松の主張における特徴は以下の4点である。すなわち、①教育学研究による知見と教育実践とが乖離しているという問題意識を背景として、②従来の教育学研究における「形骸の理論」とも言えるあり方を問題とし、③教育に関する六つの要求を満たすことのできる「実践的なそして他の学問とともに進歩する教育科学」へと変わるべきであるとしていた、④そのための改善方策として「ふさわしい態度」、「科学的な方法を縦横に駆使すること」、それを可能にする雰囲気を「学界、教育界あるいは学校内につくっていくこと」が必要であると考えていた、ということである。重松の主張は、従来の教育学研究におけるどのような点に問題を見いだすのか、そこからどのように変わるべきなのか、そしてその変化をもたらすための具体的方策は何かということまで一貫した、「教育の科学化」構想であったと言えるだろう。

### (3) 依田新

依田新は、1929（昭和4）年に東京帝国大学文学部心理学科を卒業すると、東京文理科大学心理学教室の助手となった<sup>31</sup>。9年に及ぶ助手としての生活の後、東京高等師範学校の講師を経て、1938（昭和13）年3月より、同校教授となった。1948（昭和23）年6月より東京文理科大学の教授となり、1949（昭和24）年の東京教育大学への改組を経て、1951（昭和26）年5月に名古屋大学教育学部教授となった。同学部では初代学部長に任命され、学部の整備・拡充に携わった。その後、1956（昭和31）年に東京大学教育学部へと転任した。

1952（昭和27）年4月1日より前に公刊された依田の研究業績は、単著7冊、共著2冊、編著2冊（共編含む）、翻訳書2冊、論文29篇である<sup>32</sup>。教育心理学に関するものがほとんどを占めており、細谷や重松のように教育学研究のあり方について直接的に主張しているものは管見の限り見



当たらなかったが、『思想』に掲載された「新教育と心理学主義」<sup>33</sup>と題された論文には、戦後行われた新教育への反省が述べられており、これは名古屋大学教育学部の研究理念に影響を与え得たと思われるので注目しておきたい。「新教育と心理学主義」における依田の主張を要約すると以下のようになる（以下、特に断りのない限り「」内は「新教育と心理学主義」38 - 39頁から引用）。

日本では、戦後改革によって、教育に「心理学の関与する範囲がひじょうに大きくなった」。元来「教育が心理学的基礎を持つべきことは当然なことであって、心理学は科学としての教育学がそれによってたつところの一本の重要な足である」。ヘルバルトの場合、もう一本の足を倫理学といったのであるが、この2本の足の上に、教育は「その目標として明確な人間像を当然持たなければならない」。戦前、「皇国民の基礎的錬成」が叫ばれた時、「教育の理想として人間像は、ある意味でひじょうにはっきりしていた」。しかし、この人間像は敗戦によって「一瞬にして打ちくだかれ、ここに日本の教育はある意味で全く打ちのめされてしまった」。日本における「敗戦後の教育の混乱」は、このようにして目指すべき人間像という目標を失ってしまったことに起因するのである。

戦後、アメリカから教育の基礎として、教育心理学と教育社会学を据えることが勧められた。これによって「教育心理学と教育社会学とが戦後の教育界の花形としてのし出てくることになった」のだが、特に教育心理学の進出は目立っていた。「たしかに、教育心理学は教育の科学化あるいは技術化のために大きな役割をになっている」。しかし、「心理学はあくまでも土台石であって、土台石ばかりいくらいじってみてもどうにもならないことは当然である」。このままでは「何か肝腎なものが欠けているのである」。昨今その見落とされてきた「肝腎なもの」に気づき、新教育への批判がなされるようになってきた。それは「児童の学力低下の問題」、「道德教育の復興論」、「生産教育の主張」という具体的な形をとっており、「はっきりした教育目標としての新しい人間像を描き出そうとする努力のあらわれである」。この教育復興が民族復興につながり、「ことばの純粹の意味における愛国心こそ、今日の形式だけとはにかくととのった新教育に新しい生命をふきこむもの」である。「心理学的な教育技術はそれにくらべれば瑣末な問題」であり、「アメリカから舶来されたというだけで」、重要なことがらのように考えたところに心理学主義と批判される原因があったのである。

以上の依田の主張は、戦後新教育における教育心理学の位置づけを反省的に語ったものであるが、教育学研究のあり方全体にも関連してくる主張だと思われる。そのため、依田の主張における特徴を細谷や重松による主張を整理した時と同じ視点から整理すると、①「心理学主義」と呼ばれる戦後新教育への批判がなされていることを背景として、②「形式だけとはにかくととのった」新教育のあり方を問題とし、③「教育の科学化あるいは技術化」を目指す動き自体は否定しないものの、④まずは、日本において「目指すべき人間像」という教育の目標を確立するべきである、としていたことが特徴であったと言えるだろう。依田の主張は、教育学の「実践的科学」化や「教育の科学化」を目指すという細谷や重松の主張を否定しないものの、それが単に形式的なものにならないようにするための反省的な観点を与えるものであったと言えるだろう。

以上、細谷俊夫、重松鷹泰、依田新の主張における特徴を①何を背景として、②何を問題とし、③これからはどのように変わるべきなのか、④そのためにはどのような改善方策が必要であるのか、という四つの視点から整理した。この整理を踏まえ、草創期における名古屋大学教育学部の自律的な内部形成の背景にあったと思われる研究理念を二つ指摘しておきたい。

一つ目は、教育に関する知見を創出する際の科学的な手続きを重視するということである。③の視点によれば、細谷は教育学を「実践的科学」にすることを目指すべきとしており、重松は「教育の科学化」を目指すべきであるとしていた。どちらも教育に関する知見を創出する際の科学的な手続きを重視するという点で、同様の主張として捉えることができる。依田も「教育の科学化あるいは技術化」という動き自体は否定しておらず、3人にある程度共通した姿勢であったと思われる。

二つ目は、教育学研究から生み出される知見が日本における教育の諸側面と結びついていること

を重視するということである。④の視点によれば、依田は、日本が「目指すべき人間像」という教育目標を確立しなければならないと主張していた。重松は、用いるべき「科学的な方法」とは身近な活動に踏み込んだ「実践的な方法である」と主張していた。これらの主張は教育学研究の知見が単に科学的であればよいのではなく、教育目標や教育制度などを含んだ日本における教育の諸側面と結びついていることを重視するという点において接点を持っていたと言える。

このような研究理念が存在していたことは、教育学研究と教員養成との関係構築という点においてどのような意味があったのだろうか。戦後教育改革期に文部省学校教育局長であった日高第四郎は、日本とアメリカの教育学に対する認識の相違を以下のように述べている<sup>34</sup>。

彼等は約五十年来アメリカ独自の立場で或は心理学的に或は社会学的に、実証的統計的実験的等種々の方法を用いて教育科学を開拓して来た。彼等が自信と幾分の誇りを以て主張する処の教職の専門的教養とは、かくの如き学問的実践的努力の成果を指すのであつて、日本における旧来の師範学校等における教授上の技術乃至技巧とは内容上甚だしい径庭があるのである。

日高は戦後教育改革に関わった当事者であり、この評価自体がどれほど妥当性を持つのかという事は検討の余地があるが、当時に生きた人物が教育学をどのように捉えていたのかが表れているものとして注目に値する。日高の言葉を基にすれば、草創期における名古屋大学教育学部の研究理念はアメリカの教育学に対する認識と共鳴する点があったと言えるだろう。このことから、名古屋大学教育学部は、制度的には教員養成を主たる機能として持たなかったものの、教師の専門的教養を実践的、科学的な見地から規定していくための教育科学の受容、あるいはそれを日本の風土に合わせて積極的に建設していくという役割を担い得るといふ点において教員養成と接していたと言えるのではないだろうか。

## おわりに

本稿は、草創期における名古屋大学教育学部がどのような研究理念を持った組織であったのかを学部教官の教育学観を手がかりにして明らかにした。また、その研究理念を基にすれば、名古屋大学教育学部は教師の専門的教養を実践的、科学的な見地から規定していくための教育科学の受容、あるいはそれを日本の風土に合わせて積極的に建設していくという役割を担い得る存在であり、この点で教員養成との接点があったと言えることを示した。このことは、旧帝国大学における教育学部が教員養成とどのような位置関係にあったのかということの一例と言えるものではないだろうか。

また、本稿が残した課題として以下の二つを挙げておきたい。一つ目は、草創期における名古屋大学教育学部の研究理念が教育学説史上にどのように位置づくのかを明らかにすることである。本稿は、名古屋大学教育学部という場に視点を限定し、そこで共有されていたと思われる教育学研究への基本的な考え方を明らかにしたが、それが教育学説史において、どのように位置づくのかということについては検討していない。この検討は旧帝国大学における教育学部創設の意味を多角的に問うための作業として重要であると思われる<sup>35</sup>。

二つ目は、共同研究体制の実態を明らかにすることである。本稿は名古屋大学教育学部の研究体制を直接的な対象にするものではなかったが、名古屋大学教育学部の研究理念がどのように制度整備に反映されたのかということにおいて、共同研究体制は注目に値する。共同研究体制を対象にした時に、さしあたり考えられる問いとして、共同テーマが設定される際にはどのような教育思想が関連していたのかということが挙げられる。特に、本章でも触れたように「労働」と「人間形成」を結びつけた共同研究体制のテーマは、特徴的であり検討の余地がある。このテーマを導きだした論理は様々な歴史的視点から共同研究体制を評価する際に踏まえておくべき事実になるとと思われる。

〔注〕

- 1 本稿では、名古屋大学教育学部の草創期を教育学部が創設された 1949（昭和 24 年）5 月 31 日から 1956（昭和 31）年 4 月の教育学部規程改正によって教育学科と教育心理学科とが分離した時点までの時期であると定義する。
- 2 本稿では、教育学という語を教育心理学も含めた広い意味で用いる。
- 3 日高第四郎『教育改革への道』洋々社、1954 年、326 頁。
- 4 岩田康之「国立総合大学の教育学部創設と教師養成教育—『研究』と『教育』をめぐる海後宗臣構想の射程—」東京大学教育学部教育哲学・教育史研究室編『研究室紀要』第 16 号、1990 年、97 頁。
- 5 西山薫「旧帝国大学系『教育学部』創設における『教育学』観・『大学』観の展開—戦前における東京帝国大学『教育学科』を中心に—」教育制度研究会編『教育制度研究』第 14 号、1992 年、26 頁。
- 6 細谷俊夫「岡崎高師から名大教育学部へ」黎明会編『岡崎高等師範学校創立三十周年誌』1977 年、103 頁。
- 7 石村雅雄「旧帝国大学系大学における『教育学部』の成立」TEES 研究会編『「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 年、199 - 218 頁。
- 8 吉川卓治「名古屋大学教育学部創設の地域的意義—岡崎高等師範学校の入学者・卒業者動向との比較から—」全国地方教育史学会編『地方教育史研究』第 25 号、2004 年、97 - 109 頁。
- 9 名古屋大学史編集委員会編『名古屋大学五十年史 部局史一』1989 年。
- 10 名古屋大学史編集委員会編『名古屋大学五十年史 通史二』1995 年。
- 11 後に、当時岡崎高等師範学校教授であった細谷俊夫も、同教授であった秋元照夫と文学部講師であった服部英次郎と共にメンバーに加わった（同上、143 - 144 頁）。
- 12 注 6 に同じ。
- 13 『S25～27 教育学部創設委員会記録』（名古屋大学大学文書資料室所蔵）、1952（昭和 27）年 2 月 26 日の議事録による。
- 14 注 8 に同じ、104 頁。なお、吉川はこのような講座編成案が提出されたことについて、「教育職員免許法施行規則」に規定された『「教職に関する専門科目」に拘泥しない独自の講座案を提出した」と指摘している。
- 15 注 13 に同じ、1952（昭和 27）年 3 月 13 日の議事録による。
- 16 重松鷹泰「評価の研究」名古屋大学教育学部三十年史委員会編『名古屋大学教育学部三十周年記念誌』1979 年、4 頁。
- 17 『名古屋大学教育学部紀要』第 1 巻、1955 年、巻頭言。
- 18 共同研究体制が開始された当初は 8 班構成であった（注 9 に同じ、240 頁）。
- 19 細谷俊夫の経歴は、「細谷俊夫略年譜」『細谷俊夫教育学選集 別巻』教育出版、1985 年、211 - 222 頁を参照した。
- 20 「細谷俊夫著作目録」『細谷俊夫教育学選集 別巻』教育出版、1985 年、223 - 247 頁より算出した。
- 21 細谷俊夫「転換期の教育学」国民学校教材研究会編『教材研究』第 5 巻第 2 号、有朋堂、1950 年、2 - 4 頁。整理の対象としたのは 2 - 3 頁。
- 22 小熊伸一監修『戦後日本教育関係雑誌目次集成（第 1 期・第 5 巻）』日本図書センター、2013 年、

46 頁。

- 23 重松鷹泰の経歴は、重松鷹泰「回想」『名古屋大学教育学部紀要―教育学科―』第 18 卷、1972 年、7 - 9 頁及び「重松鷹泰先生の略年譜」学習研究連盟編著『重松鷹泰先生追悼集―子どもの自立と教師の自立を―』1996 年、vi - vii 頁を参照した。
- 24 重松鷹泰「研究業績」『名古屋大学教育学部紀要―教育学科―』第 18 卷、1972 年、11 - 13 頁から算出した。しかし、ここには『日本教育』や『道德教育』に投稿された論文が含まれていないため、実際の論文数は、これより多いと思われる。
- 25 「わが教育学界の現状と将来」『日本教育』第 1 卷第 3 号、国民教育図書、1941 年、36 - 48 頁。
- 26 教育ジャーナリズム史研究会編『教育関係雑誌目次集成（第Ⅱ期・学校教育編 第 20 卷）』日本図書センター、1989 年、76 頁。
- 27 注 25 に同じ、37 頁。
- 28 注 25 に同じ、47 頁。
- 29 重松鷹泰「教育の科学化」学習研究会編『学習研究』臨時特集号、目黒書店、1949 年、1 - 6 頁。整理の対象としたのは 1 - 4 頁。
- 30 注 26 に同じ、88 頁 - 89 頁。
- 31 依田新の経歴は、大泉溥編『日本心理学者事典』クレス出版、2003 年、1203 - 1204 頁及び依田新「私の心理学遍歴 心理学教師 50 年」『教育心理』第 27 卷第 5 号、日本文化科学社、1979 年、49 - 51 頁を参照した。
- 32 大泉溥編『日本心理学者事典』クレス出版、2003 年、1204 - 1206 頁に掲載された著作リストより算出した。
- 33 依田新「新教育と心理学主義」『思想』第 322 号、岩波書店、1951 年、38 - 43 頁。整理の対象としたのは 38 - 39 頁。
- 34 注 3 に同じ、286 頁。
- 35 例えば、上畑良信は戦後日本の教育学における理論と実践の関係について、教育史研究会を組織した海後勝雄と教育科学研究会を組織した五十嵐顕の論稿を比較し、それぞれの主張を「理論から実践へ」と「実践から理論へ」として対置させているが（上畑良信「戦後の教育科学論争と理論＝実践問題」小笠原道雄編著『教育学における理論＝実践問題』学文社、1985 年、165 頁 - 176 頁）、名古屋大学教育学部の研究理念は後者に共鳴するものであったと思われる。

※引用文中の〔〕内は筆者による注記である。

**The Research Philosophy in the Education Department of Nagoya University  
in the Early Period:  
Focusing on Pedagogy Scholars' Perspective**

ABE Takaya

The purpose of this paper is to clarify the research philosophy in the Education Department of Nagoya University in the early period by focusing on educational scholars' perspective. The definition of research philosophy in this paper is the thinking foundation of pedagogical researches which has been published by scholars in Education Department of Nagoya University.

Initially, to examine research philosophy in Education Department of Nagoya University, this research determined the appropriate noble persons who were determined by examining how the research system of the Education Department of Nagoya University in the early period was formed. As a result, it was revealed that pedagogy perspective from Hosoya Toshio, Shigematsu Takayasu, Yoda Arata are the clues to examine the research philosophy in the Education Department of Nagoya University in the early period.

Then, this research clarified the ways of pedagogical research that Hosoya Toshio, Shigematsu Takayasu, Yoda Arata expected by arranging the contents of their article published by April 1, 1952. As a result, it was revealed that the Education Department of Nagoya University in the early period had two research philosophies. One is to emphasize the scientific method when creating knowledge about education. The other is to contextualize those knowledge in Japan education. Hidaka Daishiro who mediated CI&E and Education Reform Committee pointed that technical culture of the teaching profession which CI&E assumed was educational science using the method that is psychological, sociological, demonstrative, statistical, and experimental. It might be said that the research philosophy in the Education Department of Nagoya University in the early period resonate with this educational science.

Through the aforementioned consideration, it might be said that the Education Department of Nagoya University in the early period and teacher education was coherence in a terms of educational science which provide the technical culture of teachers from the practical, scientific standpoint or build conformity to the Japanese context.

