

まえがき

本書は、私が2004（平成16）年3月に東京学芸大学から博士（教育学）の学位を授与された時の学位請求論文「戦前日本の手工科担当師範学校教員の養成における東京高等師範学校図画手工専修科の役割と意義」を加筆修正し、2022年度科学研究費補助金研究成果公開促進費（学術図書）の交付を受けて公刊したものである。公刊に際して表題を改めた。

近年、日本においては、社会や学校教育、および教員をめぐる状況の変化によって教員の資質・能力の向上が必要とされるとともに、課程認定大学への批判が高まってきたことにより、大学における教員養成のあり方の改善が求められ、様々な改革が試みられている。

しかしながら、その教員養成を担当する大学教員の養成のあり方については、長期にわたってその改善の必要性が指摘されているけれども、未だ大きな改善策が講じられているとはいえ、制度的および理論的課題が山積している。

他方で、今日の日本における普通教育としての技術教育は、実質上、中学校の技術科がその唯一の教科になっており、初等教育からの継続した技術教育は行われていない。これは、先進国の多くで初等教育から教科指導として行われている国際的な動向に比して、質・量ともに極めて貧弱なものになっているといわざるをえない。

そして、こうした問題状況の背景には、技術教育を担う教員の養成の問題がある。今日の小学校図画工作科に関しては、教員養成担当教員や学科システムが、美術の教員養成のためにのみ構成され、小学校教員養成課程では、工作に関する知識・技能がほとんど授けられていない。また、中学校技術科の教員養成は、国立の教育系大学・学部依存する率が高く、それらの大学・学部も小学校教員養成を軸に再編される傾向で、中学校技術科の教員養成に責任をもつ大学が年々減少している。

本書は、こうした状況を視野に入れ、その改善の方途を探るべく、戦前日本

において小学校教員の養成を担っていた師範学校で手工科を担当していた教員の養成の営みとその成果を、東京高等師範学校図画手工専修科を主たる研究対象として解明することを試みたものである。

本書の刊行によって、今後の教員養成を担当する大学教員の養成のあり方を検討するための示唆を大学関係者に提供するとともに、今日の日本の普通教育としての技術教育が質・量ともに極めて貧弱になっているという問題を解決するための知見を中学校技術科関係者ばかりでなく、小学校図画工作科関係者を含めて広く提供することができれば幸いである。

2022年6月

疋田 祥人

技術教育のための教員養成担当者養成の史的研究
— 東京高等師範学校図画手工専修科の役割と意義 —

目次

まえがき	i
------	---

序章 課題の設定と研究方法	1
---------------	---

第1節 問題の所在 1

1. 問われる教員養成担当者のあり方 1
2. 技術教育と教員養成担当者の養成 4

第2節 研究の目的 5

第3節 研究の背景と課題 8

1. 東京高等師範学校図画手工専修科の量的役割の探求 8
2. 東京高等師範学校図画手工専修科における手工科教育の質的特徴の検討 13

第4節 研究の方法と本書の構成 18

1. 時期区分 18
2. 研究の方法 24
3. 本書の構成と概要 26

第1章 手工科担当師範学校教員の養成における直接養成と 間接養成	34
-------------------------------------	----

はじめに 34

第1節 直接養成における手工科担当師範学校教員の養成 36

1. 高等師範学校理化学科卒業生の手工科教員免許状取得状況 36
2. 東京高等師範学校図画手工専修科卒業生の手工科教員免許状取得状況 38
3. 東京美術学校図画師範科卒業生の手工科教員免許状取得状況 40
4. 第二臨時教員養成所図画手工科卒業生の手工科教員免許状取得状況 42

第2節 間接養成における手工科担当師範学校教員の養成 43

1. 試験検定における手工科教員免許状取得状況 43
2. 無試験検定における手工科教員免許状取得状況 44

第3節 小括 47

第2章 東京美術学校図画師範科による手工科担当師範学校 教員の供給…………… 51

はじめに 51

第1節 卒業生の各年度の勤務先動向 52

第2節 師範学校、中学校、高等女学校における勤務状況 57

1. 師範学校での勤務経験と担当学科 57

2. 中学校および高等女学校での勤務経験と担当学科 61

第3節 小括 63

第3章 東京高等師範学校図画手工専修科による手工科担当 師範学校教員の供給…………… 66

はじめに 66

第1節 卒業生の各年度の勤務先動向 68

第2節 師範学校、中学校、高等女学校における勤務状況 73

1. 師範学校での勤務経験と担当学科 73

2. 中学校での勤務経験と担当学科 76

3. 高等女学校での勤務経験と担当学科 78

第3節 小括 79

第4章 東京高等師範学校図画手工専修科における教員構成 と学科課程…………… 82

はじめに 82

第1節 東京高等師範学校図画手工専修科における教員構成 83

1. 第Ⅰ期（1886年～1906年）の教員構成 83

2. 第Ⅱ期（1907年～1925年）の教員構成 87

3. 第Ⅲ期（1926年～1942年）の教員構成 90

第2節 東京高等師範学校図画手工専修科の学科課程 93

1. 第Ⅰ期（1899年～1901年）の学科課程 93
2. 第Ⅱ期（1907年～1924年）の学科課程 95
3. 第Ⅲ期（1926年～1942年）の学科課程 100

第3節 小括 105

第5章 東京高等師範学校図画手工専修科における手工科担当師範学校教員の養成の営み 112

はじめに 112

第1節 師範学校手工科用検定教科書における実習の内容 120

1. 「木工」の内容 120
2. 「金工」の内容 129
3. 「竹細工」の内容 134
4. 「コンクリート工」（「セメント工」）の内容 137
5. 「粘土細工」の内容 140
6. 「石膏細工」の内容 142

第2節 師範学校手工科用検定教科書における教授法の特徴 145

1. 「木工」の教授法 145
2. 「竹細工」、「金工」、「コンクリート工」（「セメント工」）、「石膏細工」の教授法 149
3. 「粘土細工」の教授法 152

第3節 師範学校手工科用検定教科書における手工科教育の目的価値課題の特質 153

第4節 小括 158

終章 手工科担当師範学校教員の養成における東京高等師範 学校図画手工専修科の役割と意義	164
あとがき	173
初出一覧	177
人名索引	178
事項索引	180
法令索引	185

序章

課題の設定と研究方法

第1節 問題の所在

1. 問われる教員養成担当者のあり方

戦後日本における教員養成は、大学における教員養成を原則の1つとしており、この原則は、質の高い教員を養成し、戦後の学校教育の普及・充実および社会の発展等に大きな貢献をしてきたとみられている。

しかし、近年では、社会や学校教育、および教員をめぐる状況の変化によって教員の資質能力の向上が必要とされるとともに、「教職を志望していない学生が将来の保険として免許状を取得する傾向、大学が安易に単位を与える傾向を促し、教員の資質能力の低下を招いている」¹⁾といった課程認定大学への批判が高まってきたことにより、大学における教員養成のあり方の改善が求められ、様々な改革が試みられている。

そして、こうした大学における教員養成の改革が進行する中、その教員養成の担い手である大学教員の資質向上が重要な課題として認識され、教員養成担当者養成のあり方についても改善の必要性が指摘されていることを見過ごすことはできない。

例えば、1999（平成11）年、教育職員養成審議会は、第三次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」の中で、大学における教員養成の改善方策の1つとして、自己点検・評価や外部評価の実施、附属学校と連携した実験的・実証的研究、および現職教員と大学教員の交流を通して「大学教員の指導力の向上」を行うこととし、そうした教員養成の実践性を高めるためには、

「教員養成に携わる大学教員の中に、教員養成を主たる目的とする学部・大学院において養成された者が加わること」が重要であるとした²⁾。

また、2001（平成13）年11月、「国立の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会」（文部科学省）は、その報告の中で、大学における「教科専門科目」の担当教員には、「学校現場で教科を教えるための実力を身に付けさせるためにはどうすべきかという、教員養成独自の目的に沿って教科専門の立場から取り組むこと」、「教職専門科目」の担当教員には、「教員養成という立場から学校現場をフィールドとしつつ、子どもたちに目を向けた実践的な教育研究が推進されること」を求め、こうした「教員養成学部・にふさわしい教員をどのように確保していくかが重要な課題である」とした³⁾。

さらに、2012（平成24）年8月、中央教育審議会は、「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（答申）において、「教員養成系大学・学部・の教育研究の充実及び教職課程の質の向上を図るためには、これを担う大学教員の養成システムを整備していくことが必要である」とし、教員養成系の博士課程について、「今後、全国の教員養成系の大学院のリソースを結集し、教科と教職を架橋する新たな領域や学習科学の分野など学校現場での実践につながる研究を深め、必要とされる大学教員を養成する体制整備の推進方策について検討」することを求めた。また、教育系の大学院を修了して教員養成担当者になる者については、「教職大学院と連携し、学校現場でのフィールドワークなど実践的な教育研究を経験できる取組を推進する」とした⁴⁾。

加えて、近年では、2015（平成27）年12月に中央教育審議会が「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について—学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて」（答申）において、教職課程では「教職に関する実践力の基礎や新たな教育課題に対応できる力を持った教員の養成が求められて」いるため、教職課程の科目を担当する大学教員は、こうした「課題に対応できる力を学生に身に付けさせることができるよう、指導力を高めることが必要である」とし、大学に対して「学校現場体験を含む実践的な内容やこれらの教育課題に対応したFDなどを行うなどの取組」、教育委員会と連携

した「学校現場に携わる教員等を教職大学院をはじめとする大学の教職課程の教員として確保する取組」や「大学と学校現場を交互に経験させるなどの人事上の工夫を行うことにより、理論と実践の両方に強い教員を計画的に育成」することを求めている⁵⁾。

ところが、このように改善の必要性が指摘されている日本における教員養成担当者の養成は、大学における教員養成の改革に比して、制度的にも、理論的にも、著しく遅れており、未だ多くの課題が残っているといわざるをえない。

なぜなら、日本における教員養成担当者の養成は、戦後長期間にわたってその制度が整備されておらず、現在でも、教員養成系の博士課程は、1996（平成8）年4月に開設された東京学芸大学と兵庫教育大学を基幹大学とする2つの「連合大学院」、および2012（平成24）年4月に開設された静岡大学と愛知教育大学の共同教育課程による博士後期課程のみとなっている。

また、教育系の大学院においては、教員養成を担う大学教員を養成するために設けられた広島大学大学院人間社会科学研究科の「教職課程担当教員養成プログラム」や玉川大学大学院教育学研究科の「教師教育学研究コース」のような主体的な取り組みもみられるけれども、このような取り組みも、ごく一部の大学院に限られている。

加えて、大学における教員養成については、これまでに多くの研究が蓄積されてきているけれども、教員養成担当者養成のあり方についての本格的な研究は、前述した広島大学大学院での取り組みをまとめた丸山恭司・尾川満宏・森下真実編『教員養成を担う―「先生の先生になる」ための学びとキャリア』（2019年）⁶⁾があるのみで、未解明の部分が多い⁷⁾。

その結果、日本の大学における教員養成担当者の多くは、「『教師教育者』になるためのトレーニング」⁸⁾を受けておらず、「『教師教育者』になるのに教員免許がいるわけではないから、教育実習をしたこともなく、研究授業も公開授業もなく、授業観察をされて自分の授業を批評されたりすることもなく学生を教えている。口下手であろうが、人見知りであろうが、『教育学』は教えられるし、ひいては『教師教育』もできる」と考えられている⁹⁾。

学校における教育実践は、教師に依存する部分が大きく、その水準は、教師

の力量によるところが大きい。したがって、学校教育を担う教員の養成は重要であるといえ、その養成のあり方にとっては、教員養成を担う教員の資質や力量、およびそれらの養成システムがさらに重要となる。

しかし、今日の日本においては大学における教員養成の質を規定するために重要となる教員養成担当者の養成については、制度的および理論的課題が山積しており、そのあり方が問い糾され続けている。

2. 技術教育と教員養成担当者の養成

さて、生産技術に関する知識と技能をあたえる教育とされる技術教育¹⁰⁾は、近代社会において、職業教育や専門教育としてばかりでなく、身分・職業にかかわらずすべての国民が等しく受けるべきものとされている基礎的教育という意味での普通教育¹¹⁾としても享受されてきた。

今日では、こうした普通教育としての技術教育は、イギリス、フランス、スウェーデン、アメリカ合衆国、ドイツ、ロシア、韓国、台湾などの国々で、いずれも初等学校から教科指導として行われている¹²⁾。

しかし、日本における普通教育としての技術教育の状況は、このような国際的な動向と比較して、質・量ともに極めて貧弱なものになっているといわざるをえない。日本において普通教育としての技術教育は、実質上、中学校の技術科がその唯一の教科になっていて、初等教育からの継続した技術教育は行われていない。

また、小学校図画工作科は、年の経過とともに、技術教育の側面は薄れ、美術教育的性格を濃くし、さらに、それを当然視する観念が一般化しているといわれる。

そして、このように日本の普通教育としての技術教育が質・量ともに貧弱になっている問題の背景には、技術教育を担う教員の養成の問題があることを見過ごすことはできない。

例えば、小学校図画工作科に関わっては、「教員養成大学・学部の教官や学科システムが、美術の教員養成のためにのみ構成」¹³⁾され、「今日の小学校教

員養成課程では、工作に関する知識・技能は全く授けられていない」¹⁴⁾ という教員養成の問題が指摘されている。

また、唯一、普通教育としての技術教育を行う教科として定着している中学校の技術科の教員養成は、国立の教育系大学・学部依存率が高い。2012年4月現在で国立の教員養成系以外の大学・学部で技術科担当教員の養成を行っているのは4例のみであり、私立大学も21大学27学部等に限定されている¹⁵⁾。そして、その国立大学教育学部も、学生定員の削減に伴い、小学校教員養成を軸に再編される傾向で、「結果として、中学校にしかない技術科の教員養成に責任をもつ大学が減っていく」¹⁶⁾ ことが見込まれている。

しかし、義務教育段階における普通教育としての技術教育およびその教員養成に関するこうした問題状況は、日本近代教育史において、その当初からあった訳ではない。否、むしろ、明治以来の日本の学校教育は、「我国に於て技術教育を学校に導入した最初の運動」¹⁷⁾ とされる手工科教育を、戦後の普通教育としての技術教育以上に重く位置づけ、また、そうした教育を担う教員の養成、さらには、教員養成を担当する教員の養成を、国際的にみてもかなり早くから、かつ全国規模で整え営んできたといえる。

しかし、戦前日本の普通教育としての技術教育を担ってきた小学校手工科教員の養成、およびその小学校教員の養成を担っていた師範学校の手工科教員の養成の営みと成果については、今日の図画工作科教育関係者ばかりか、技術科教育関係者でさえも、忘却してしまっている状況がある。それは、これまで小学校の手工科教育についての歴史的研究は少なくないけれども、その教員養成に関する研究はほとんどないという事実からも、一層鮮明になる。

第2節 研究の目的

本研究は、以上のような教員養成担当者の養成のあり方が問い糾されている点、および、日本の普通教育としての技術教育が、質・量ともに極めて貧弱になっているという点を視野に入れ、その改善の方途を探るべく、戦前日本において小学校教員の養成を担っていた師範学校で手工科を担当していた教員の養

成（以下、「手工科担当師範学校教員の養成」と称する）の営みとその成果を、事実在即して考察しようとするものである。

具体的には、戦前日本には、主として次の6つの手工科担当師範学校教員の養成システムがあった¹⁸⁾。

第1に、1886（明治19）年に、学科目中に手工科を加え、全卒業生に手工科の教員免許状を取得できるようにしていた高等師範学校理化学科（男子師範学科）である。高等師範学校においては、1886（明治19）年に「高等師範学校ノ学科及其程度」（文部省令第17号）が改正され、男子師範学科の中に修業年限を3年とする理化学科が設けられた。そして、ここでの学科目は、教育学、倫理学、英語、数学、物理学、化学、手工、図画、音楽、体操の10学科目とされ、卒業生に手工科の教員免許状も取得できるようにした。

第2に、1899（明治32）年に、手工専修科として設置され、師範学校の手工科、図画科の教員および中学校、高等女学校の図画科教員の養成を主たる目的とし、全卒業生に手工科の教員免許状が与えられていた東京高等師範学校図画手工専修科（「高等師範学校手工専修科」と時期により使い分ける）である。専修科とは、「師範学校・中学校・高等女学校教員の欠乏を充たす為、必要なる場合に設置する制度となっているから、臨時に施設せらるべき」¹⁹⁾とされる学科である。高等師範学校では、1895（明治28）年に国語漢文専修科および英語専修科が設置されて以来、各種の専修科が設置され、1899（明治32）年に手工専修科が設置された。同専修科の生徒には、倫理、教育学、国語、物理、数学、手工、図画（用器画、自在画）、体操の8学科目が課され、卒業生には手工科および図画科の教員免許状が与えられた。そして、図画手工専修科は、1941（昭和16）年までに、手工専修科とあわせて、合計11回生徒を募集し、245名の卒業生を出した。

第3に、1907（明治40）年に図画科の教員養成を目的として設置されたけれども、学科目中に手工科が加えられ、全卒業生に手工科の教員免許状が与えられた東京美術学校図画師範科である。1907（明治40）年、東京美術学校に「本校における中等教員養成が本格化した」²⁰⁾とされる図画師範科が設置された。同師範科は、「師範学校、中学校、高等女学校ノ図画教員タルベキモノヲ養成

スルヲ主旨」²¹⁾とし、主に図画科の教員を養成することを目的としていた。学科目は、倫理、教育学及教授法、美学及美術史、解剖学、図案法、自在画、幾何画法、手工、習字、英語、教授練習、体操とされ、卒業生には、図画科のほかに、手工科の教員免許状が与えられることになった。そして、東京美術学校図画師範科は、1910（明治43）年から1941（昭和16）年まで、毎年生徒を募集し、605名の卒業生を出した。

第4に、教員の需給状況に応じて帝国大学や文部省直轄諸学校に臨時的に附設された臨時教員養成所において手工科担当師範学校教員の養成を行っていた第二臨時教員養成所（広島高等師範学校附設）図画手工科である。第二臨時教員養成所が附設された当初は、英語科、物理化学科、博物科のみが設置されていた。そして、1923（大正12）年には、国語漢文科、歴史地理科、数学科、1930（昭和5）年に図画手工科が設置された。図画手工科の学科目は、修身、教育、図画、手工、英語、数学、物理及化学、動物及植物、体操の9科目とされ、卒業生に手工科と図画科の教員免許状が与えられた。

第5に、1896（明治29）年以降、毎年度合格者を出していた文部省師範学校中学校高等女学校教員検定試験「手工科」である。同検定試験は、1885（明治18）年に開始され、1943（昭和18）年まで、通算78回施行された国家資格検定試験である。手工科においては、1895（明治28）年から1940（昭和15）年の間に、2,727名が出願し、387名が合格した。

第6に、文部省が指定あるいは許可した官立、公立、私立学校卒業者の内、免許取得に必要な学科目を修了している等、ある一定条件を満たしている者は試験を行わずして教員免許状を取得できた無試験検定である。手工科の場合、手工科が設置された1880年代後半から1890年代にかけて、東京工業学校やその前身の東京職工学校の卒業生などが、無試験検定の認定を受けていたものの、その後数年間、こうした認定を受ける学校がなかった。そして、1933（昭和8）年に東京美術学校の彫刻科と工芸科の一部が、無試験検定の指定学校に認定され、これらの課程で、教職科目を履修した者は、無試験検定によって、手工科の教員免許状を取得できることになった。

本研究は、こうした6つのシステムで構成される戦前日本の手工科担当師

範学校教員の養成における東京高等師範学校図画手工専修科の役割とその技術教育教員養成史上の意義を解明することを目的としている。

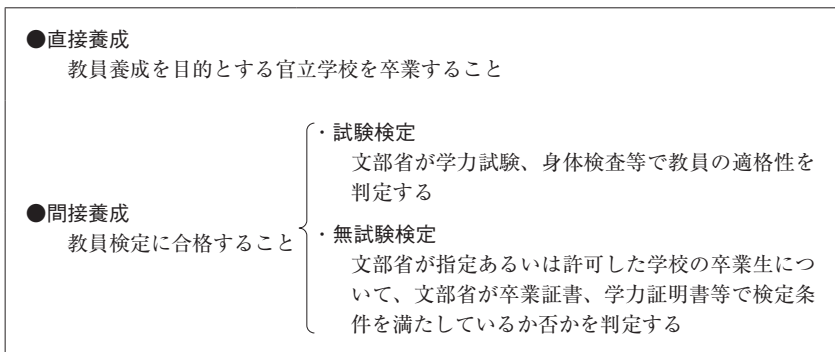
第3節 研究の背景と課題

1. 東京高等師範学校図画手工専修科の量的役割の探求

本研究の第1の意図は、手工科担当師範学校教員の養成システムの全体像を整理し、手工科担当師範学校教員の養成における東京高等師範学校図画手工専修科の量的役割について検討することにある。

日本教育史研究においては、戦前日本の教員養成について、多くの研究が蓄積されており、一定の成果がみられている。

これらのうち、中島太郎編『教員養成の研究』（1961年）²²⁾によれば、戦前日本の師範学校、中学校、高等女学校の教員については、「当該学校教員の資格を有することを証明する免許状を授与し、免許状保持者のなかから、教員を任用する」²³⁾とされる「教員免許状制度」が採用されており、「中学校、高等女学校、師範学校の教員資格を得るためにはその学校の教員免許状を取得する必要があった」²⁴⁾と述べられている。



図序-1 戦前日本の師範学校・中学校・高等女学校教員の養成システム

注：中島太郎編『教員養成の研究』（第一法規出版、1961年）より筆者作成。

そして、この教員免許状を取得するためには、教員養成を目的とする官立学校を卒業すること（いわゆる直接養成）と教員検定に合格すること（いわゆる間接養成）の2つの方法があり、さらに教員検定は試験検定と無試験検定の2つに分けられていた（図序-1 参照）。

試験検定とは文部省が学力試験、身体検査等で被検定者に直接接することによって、教員の適格性を判定する方式である。この試験検定は第1回より第9回までは毎年3月東京で行われた。1896（明治29）年の第10回からは、予備試験と本試験の2段階に分けられ、地方で行われる予備試験に合格した者が、東京で行われる本試験を受けることとされた。

無試験検定とは文部省が被検定者の提出した学校の卒業証書、学力証明書等を通し、検定条件を満たしているか否かを確認する方式である。文部省が指定あるいは許可した官立、公立、私立学校卒業者の内、免許取得に必要な学科目を修了している等、ある一定条件を満たしている者は試験を行わずして教員免許状を取得できるようになっていた。

また、中島によれば、各年度での直接養成、間接養成のうちの試験検定および無試験検定といった3つの方式による教員免許状の取得者数の割合は「大約、3分の1づつ分配」²⁵⁾しており、戦前日本の師範学校、中学校、高等女学校の教員免許状取得者の約3分の2以上が、間接養成による者であったことが指摘されている。

さらに、寺崎昌男・「文検」研究会編『「文検」試験問題の研究—戦前中等教員に期待された専門・教職教養と学習—』（2003年）²⁶⁾によれば、「試験検定制度および無試験検定制度が戦前日本の中等教員供給の2大システムであった」²⁷⁾とされ、高等師範学校や女子高等師範学校などの直接養成からの中等学校教員供給は、戦前最大時の1917（大正6）年でも20%程度に止まり、試験検定や無試験検定と通じての教員供給こそが大きな比重を占めていたことが示されている。

他方で、間接養成のうちの試験検定と無試験検定の関係について、寺崎昌男・「文検」研究会編『「文検」の研究—文部省教員検定試験と戦前教育学—』（1997年）²⁸⁾では、ほぼ毎回75%以上であった無試験検定の合格率の高さに

比べて、「セレクトティブな資格試験であり、いわゆる『難関』であった」²⁹⁾とされる試験検定の合格率は、ほぼ毎回10%以下とかなり低い点が指摘されている。

また、佐々木啓子『戦前期女子高等教育の量的拡大過程—政府・生徒・学校のダイナミクス—』(2002年)³⁰⁾によると、無試験検定は当初、官立の大学および専門学校卒業者に限られていたけれども、1910年代の終わりから私立大学および専門学校卒業者にも拡大した。そのため、1920年代から無試験検定合格者が急増して試験検定合格者との比率を圧倒していることが示されている。

同様に、船寄俊雄・無試験検定研究会『近代日本中等教員養成に果たした私学の役割に関する歴史的研究』(2005年)³¹⁾も、無試験検定について、「このルートで資格を取得した人の割合は恒常的に一番多」³²⁾いことから、「中等教員の量的供給に多大の貢献を行った」³³⁾と述べている。

これらの研究から、戦前日本の師範学校、中学校、高等女学校の教員養成は、直接養成によるものと間接養成によるものがあり、さらに間接養成は、試験検定と無試験検定の2つに分けられて行われていた。そして、間接養成、すなわち試験検定および無試験検定は、それぞれの受験者数、合格者数(免許取得者数)の多さからみて、師範学校、中学校、高等女学校の教員養成・供給にとって重要な役割を果たしていたと考えられる。また、無試験検定の合格率はいわゆる「難関」であったとされる試験検定の合格率よりもはるかに高く、特に1920年代の初めからの教員検定合格者の大部分は、無試験検定によるものであったと考えられる。

ところが、手工科担当師範学校教員の養成システムにおいては、こうした師範学校、中学校、高等女学校の教員養成とは異なる構造的な特徴の存在が指摘できる。

森下一期「手工科教員養成における東京工業学校の役割」(1990年)³⁴⁾によれば、手工科設置当初、尋常師範学校手工科の教員免許状を取得していたのは、高等師範学校理化学科卒業生、東京工業学校やその前身である東京職工学校卒業生、文部省手工講習会終了者、さらに試験検定合格者であった。

これらのうち、高等師範学校理化学科は、1886（明治19）年に、学科課程中に手工科を設けて、手工科の教員免許状を取得できるようにしていた。しかし、同科は、手工科担当師範学校教員を主として養成するものではなく、多様な教員免許状を取得できたことから、その卒業生は「必ずしも手工科を担当したとは限ら」³⁵⁾ず、手工科担当師範学校教員の供給源として「十分なものではなかった」³⁶⁾とされている。

これに対して、東京工業学校の前身である東京職工学校では、手工科が設置された当初、無試験検定で手工科の教員免許状を取得することができ、「少数であれ、東京職工学校卒業者がまず最初に」³⁷⁾手工科担当師範学校教員になった。

また、1890（明治23）年には、東京職工学校は東京工業学校と改称され、「府県から推薦を受けて尋常師範学校の卒業生を入学させ、2か年間で」³⁸⁾手工科担当師範学校教員を養成することを目的とした機械科特別生の制度が設けられた。同特別生は、4年間で21名を卒業させたが、そのうちの「自営と母校に残る各一名を除いて他は尋常師範学校手工科教員」³⁹⁾となっていた。

しかし、1892（明治25）年に、尋常師範学校の必修科目であった手工科が加設科目に改められ、手工科担当師範学校教員の需要が減少したために、1894（明治27）年に機械科特別生の制度は廃止となり、同時に、工業教員養成所が設置された。同養成所は、徒弟学校や工業補習学校の教員を養成することを目的としていたが、「実習に多くの時間をさき、実技を身につけさせていることが、（中略：筆者）工業教員養成所となってからも、手工科教員として求められ」⁴⁰⁾、「尋常師範学校にも比較的多数就職」⁴¹⁾していた。

加えて、1887（明治20）年から1889（明治22）年にかけては、東京職工学校において文部省手工講習会が開催され、この講習会の「出席したすべてのものが手工科を担当し続けるわけではないが、受講者の多くが創設期の手工科の発展に力を尽くした」⁴²⁾とされている。

これらのことから、森下は、「明治中期までにおいては、東京工業学校卒業生ならびに東京工業学校で開催された文部省手工講習会受講者が尋常師範学校手工科教員養成においては大きな役割を果たしていた」⁴³⁾としている。

また、宮崎擴道・澤本章・平田晴路「戦前における手工科の中等教員養成制度について」(2010年)⁴⁴⁾によれば、手工科担当師範学校教員は、「官立学校で供給を満たせる状況」⁴⁵⁾にあり、間接養成のうちの試験検定、すなわち「文検」の合格者は、「中等学校教員として活躍する機会は決して多くなかった」⁴⁶⁾とされている。そして、こうしたことから、「手工科の文検に限っては高等師範学校などの官立学校による養成、そして帝国大学、工業教員養成所などの無試験検定に続く第三の中等教員養成機関的な役割は非常に小さかった」⁴⁷⁾と述べられている。

これらの研究から、手工科担当師範学校教員の養成にかぎって見た場合には、直接養成と間接養成の無試験検定の役割が大きく、とりわけ1900(明治33)年までは、無試験検定とされていた東京工業学校や文部省手工講習会の量的役割が小さくなったことが示唆されている⁴⁸⁾。

以上のように、戦前の師範学校、中学校、高等女学校の教員養成や供給においては、直接養成よりも間接養成、間接養成のうちにおいては、試験検定よりも無試験検定が大きな役割を果たしており、直接養成が果たした量的役割は大きくなかったとされている。

しかし、手工科担当師範学校教員の養成に限って見た場合、試験検定よりも、直接養成と無試験検定の役割が大きく、直接養成の果たした量的役割についても決して小さくなかったことが指摘されている。

ただし、森下の研究は、分析対象となっている時期が1900(明治33)年までとなっており、宮崎・澤本・平田による研究では、直接養成や無試験検定の量的役割が実証的に解明されてはいるとはいえない。

そのため、手工科担当師範学校教員の養成システムの全体像を、手工科が存続していた1886(明治19)年から1942(昭和17)年まで一貫して分析し、同養成システムにおける東京高等師範学校図画手工専修科の量的役割を検討することが必要となる。本研究においては、これが試みられる。