

戦後日本の教員養成が内包する課題に関する一考察 —1949年免許法制定の内実と教職教養の位置づけに注目して—

趙 雪梅^{1*}, 史 嘉宜²

¹南九州大学 人間発達学部 子ども教育学科
〒885-0035 宮崎県都城市立野町3764番地1;

²筑波大学大学院 人間総合科学研究群
博士後期課程 教育学学位プログラム
〒305-8577茨城県つくば市天王台1-1-1

**A study of the issues involved in the postwar teacher training of Japan
-The enactment of the Education Personnel Certification Act in 1949
and the position of teacher education-**

Xuemei Zhao^{1*}, Jiayi Shi²

¹*Faculty of Human Development, Minami Kyushu University
3764-1 Tateno, Miyakonojo, Miyazaki 885-0035, Japan*

²*Graduate School of Comprehensive Human Sciences Doctoral Program in Education, University of Tsukuba
1-1-1 Tennodai, Tsukuba, Ibaraki 305-8572, Japan*

There have been various concerns of the enactment of Teacher Development Indicators in response to the 2015 report by the Central Council for Education, as well as the introduction of the Core Curriculum for Teaching caused by the renewal application for accreditation of the teacher training due to the Revision of the Education Personnel Certification Law in 2016. The heart of those discussions is the idea of post-war teacher education based on the principle of openness in teacher training. Many of the arguments are plausible if based on this framework. Today, however, this is being challenged by the importance of deepening the formation of the teaching profession. We need to question such frameworks and to reconstruct them in accordance with their principles. For this reason, it is important to position teaching education. For this purpose, we will look back at the discussions at the time of the enactment of the Education Personnel Certification Law in 1949 and clarify the position of teacher education and its problems from the inside at that time. In addition, we made some reflections on the contribution to the reform of new teacher education for the future professional development of teaching. As one example, we describe a case study of teacher education at the Faculty of Human Development, Minami Kyushu University, which was modeled on the reform of teacher education at the University of Fukui.

Key words: Education Personnel Certification Law, post-war teacher training, teacher education

はじめに

中央教育審議会は2015年12月に「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～」という答申を出した。そこでは「新たな知識や技術の活用により社会の進歩や変化のスピードが速まる中、教員の資質能力の向上は我が国の重要課題であり、世界の潮流で

ある」と述べ、教職員の生涯にわたる職能の成長を支える「教員育成指標」を都道府県教育委員会と教員養成を行う大学が連携して設定するように答申し、教育公務員特例法の一部も改正した。このことを巡ってはさまざまな指摘がなされている。例えば、「自主的、自律的に教員養成改革に取り組んでいる大学の取り組みが阻害される」¹⁾こと「『国家による教師の資質管理』システムの構築をめざすもの」²⁾であると批判がある。

また、2017年に出された「教職課程コアカリキュラム」についても同様の多くの指摘がなされている。例えば、牛渡は、教職課程コアカリキュラムの導入により、全

*連絡著者:E-mail: chou@nankyudai.ac.jp

国共通の部分や内容的・人的制約が強くなり、小規模大学を含む多くの一般大学が担っている「開放制による教員養成」の存続が難しくなる恐れもあることを指摘している³⁾。

教員の資質能力の向上については、確かに中教審の述べる社会の進歩や変化への今日の対応ということもあるが、もともと日本の教員養成制度そのものが内包する深い問題がある。ここでは、「教員育成指標」や「教職課程コアカリキュラム」の内容についての議論は行わず、このような議論が出てくる背景について検討する。

本研究では、まず日本の教員養成制度が内包する問題を戦後直後の教員養成の制度に関する経緯から考察する。その上で、上に述べた牛渡の懸念に対して、大学の主体性を生かしながら、小さな学部ができる教員養成の質的保証と教員の資質能力の向上について、南九州大学人間発達学部の事例について述べる。

第1章 戦後の教員養成と 教職教養の位置づけ

戦後日本における教員養成制度は、周知のように、「大学における教員養成」と「免許状授与の開放制」という2大原則のもとで行われてきた。日本の教員養成は免許状主義とも言われるが、それは教育職員免許法に

より授与される各相当の免許状を有する者であれば教員になる資格があるからである(教育職員免許法第3条第1項)。また、開放制と呼ばれるのは、教育職員免許法に基づき教員養成系大学以外に課程認定を受けた一般大学であれば教員免許状(以下、免許状と略称する)が取れるからである。つまり、日本の大学における教員養成制度で重要な役割を果たしているのがこの教育職員免許法である。

ここでは、小学校教諭の免許状の取得の条件の変遷とその背景を概観する。その後に戦後直後における日本の教員養成制度のスタートとなる1949年『教育職員免許法』(以下、免許法と略称する)について考察する。

1. 免許法の変遷

2021年現在教科及び教職に関しては、表1に示されている単位の取得が基礎条件となっている。

「教科及び教職に関する科目」は1つの領域として位置づけられ、そこに示された単位の修得が基本条件となっている。さらに、その具体的な内容からみると、教科専門にかかわる科目は「教科に関する専門的事項」のみである。その単位数は「各教科の指導法」と合わせ、一種免許状と専修免許状は30単位、二種免許状は16単位となっている。それ以外に、「教育の基礎的理解に関する科目」、「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」、「教育実践に関する科目」、「大学が独自に設定する科目」の単位と

表1. 小学校教員免許状の取得ための科目とその最低取得単位数

教科及び教職に関する科目	左項の各科目に含めることが必要な事項	専修免許状	一種免許状	二種免許状
教科及び教科の指導法に関する科目	教科に関する専門的事項 各教科の指導法(情報機器及び教材の活用を含む)	三〇	三〇	一六
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 教職の意義及び教員の役割・職務内容(チーム学校運営への対応を含む) 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項(学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む) 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解 教育課程の意義及び編成の方法(カリキュラム・マネジメントを含む)	一〇	一〇	六
道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目	道徳の理論及び指導法 総合的な学習の時間の指導法 特別活動の指導法 教育の方法及び技術(情報機器及び教材の活用を含む)の理論及び方法 生徒指導の理論及び方法 教育相談(カウンセリングに関する基礎的な知識を含む)の理論及び方法 進路指導及びキャリア教育の理論及び方法	一〇	一〇	六
教育実践に関する科目	教育実習 教職実践演習	五 二	五 二	五 二
大学が独自に設定する科目		二六	二	二

(『教育職員免許法施行規則』より、筆者作成)

なっている。教科専門科目の単位数の減少及び教職専門科目との合併は2019年の改定から現在までに施行されている免許法の特徴である。今日では、小学校の教員養成の大きな方向性をみると、教職専門に傾斜し教科専門が次第に軽減されている。

さて、この免許法の歴史をさかのぼると、1949年に公布された教育職員免許法及び実施法が起点となっている。

1949年の法案は、「民主的立法」「専門職制の確立」「学校教育の尊重」「免許の開放制と合理性」「現職教育の尊重」という5つの面から制定されたとされている。法案が成立されてから今日まで数次の改正が行われているが、その基本的な精神は変更されていない。

1949年に制定された免許法をみると、教育職員免許状の種類を「普通免許状」「仮免許状」「臨時免許状」とし、「普通免許状」は一級と二級に分かれており、原則として普通免許状は大学での免許基準に定める所定の単位を修得することを授与の要件とした。ただし、1949年免許法の時点では取得方法は多彩であって、大学に進むという基本的な方法以外に、教育職員検定による方法なども存在していた。

ここでは、大学に進むという方法について述べる。

小学校教諭の一級普通免許状を取得するには、大学を卒業して学士の称号を有さなければならないこと、加えて免許法の基準として「一般教養科目」(日本国憲法を含む)、「教科に関する専門科目」、「教職に関する専門科目」のそれぞれで所定の単位を修得しなければならないと規定されていた。単位数をみると、小学校教諭一級普通免許状では、「一般教養科目」の最低修得条件が36単位(日本国憲法を含む)、「教科に関する専門科目」が24単位であるのに対して、「教職に関する専門科目」(教育実習を含む)は25単位であった。教職専門は教科専門の単位数とほぼ同じであった(ただし、「教職に関する専門科目」の25単位の中には教育実習の4単位が含まれているため、教職に関連する科目の単位数は実質21単位となっていた)。3領域の単位の分布をみると、一般教養の単位数が多かったのは「大学における教員養成」ということから、免許法でも一般教養科目の最低履修単位数を大学設置基準と等しく設定したからだと考えられる。しかも、それは「すなわち制度として教員に必要な教養課程あるいはそうした科目が構想されたわけでもなく、専門科目の中に一般教養が位置づけられたわけでもない⁴⁾」ということのようである。

小学校教諭の免許状は教科別ではなく全教科の担任制であるため、「教科に関する専門科目」について、小学校全教科の国語、社会、算数、理科、音楽、図画工作、家庭、体育のうちいずれか3つ以上についてそれぞれ2単位以上を修得しなければならないとなっている。

「教職に関する専門科目」では、教育心理学、児童心理学(成長と発達を含む)、教育原理(教育課程、教育方法及び指導を含む)、教育実習についてそれぞれ4単位以上合計12単位以上を必修としていた。そのほかの13単位は、教育哲学、教育史、教育社会学、教育行政学、教育統計学、図書館学などの各大学が自主的に準備する科目で履修することができるとした。「教職に関する専門科目」の半分以上の単位が各大学に委ねられた。

上述のように、3領域の履修科目内容をみると、「一

般教養」と「教科に関する専門科目」の履修科目並びに「教職に関する科目」については12単位(教育実習の4単位を含む)が免許法で規定されていた。

一方、「教職に関する専門科目」を「教科に関する専門科目」と同じ程度の履修を義務付けることによって、教職専門教育の重要性が意識されたと考えられる。この点は以下で詳しく検討するが、戦後直後の義務制の教員養成の大きな方向性の1つでもあったようである。

以下では、教職専門教育について焦点化した検討を行う。そこで「教職教養」という新たな語を導入するので、その概念規定をしておく。

2. 「教職教養」の概念規定

日本では、教職の専門性の確立は「免許主義」によって体现されていることはすでに述べた。免許状授与の基本資格として、大学の教育課程を修了し(学士号が必要である)、あわせて教職課程の単位を修得することを義務づけられている。大学における教員養成の教育課程は、上に述べように「一般科目」、「教科専門科目」のほかに「教職に関する専門科目」の3領域から構成され、「教員に求められる『三重の教養』という考え方⁵⁾のもとで作成されているという。三重の教養とは、「一般教養」、「専門教養」、「教職教養」であり、免許状要件の3領域の科目に対応するものとして捉えるということである。さらに、高橋は「教職教養」という語を用いて、「教職教養を重視していたこと」を「いかなる教職教育を行う」と結びつけて従えている⁶⁾。高橋による「教職教養」とは、教職教育によって育成される教養・能力のことのである。

このように「教職教養」という用語自身は広い意味合いを持っているものの、本稿では、いま述べた先行研究にもあるように、「教職教養」を免許法で規定された教職科目とその科目に求められている能力の意味として用いることにする。

はじめに述べた「教員養成指標」や「教職課程コアカリキュラム」は「教職教養」に関わる問題であり、もっと深くは次に述べるような歴史的背景の延長上にある。

3. 「教職教養」に注目する理由とその歴史的背景について

戦後の教員養成論を総括すれば、機能論と領域論の対抗関係が横たわっていた⁷⁾。教員養成の機能論を提起したとみなされていたのは海後宗臣である。一方、教員養成の領域論の立場に立つ代表的な人物は横須賀薫である。

海後が編著している『教員養成』の中で、「本来、『教員養成』とは、教育の特定領域を意味するというよりも、むしろその機能の一つを示す概念である⁸⁾」とし、教員養成の機能論を提起しているとみられている。

横須賀は、海後編『教員養成』が出版された直後に、日本教育学会機関誌『教育学研究』掲載の論文「教員養成教育の教育課程について—『提言』を斬る—」を通して機能論を批判し、教員養成の領域論を提起した。「『教える』ということは具体的な人間活動である。これが可能であるために、なによりも訓練されていなければならない⁹⁾」という、教職専門性という立場からの教えることのトレーニングの必要性を主張した。

戦後教員養成の大きな構図は、開放制主義を代表する機能論(注1)と、それを批判する領域論との相克である。そして、この相克の中心問題は教員養成にとって何が必要なのかという点にある。

以上のような背景の中、2000年以後の教師教育改革の行政・制度としては、領域論の方に向かっている傾向がみられるものの、依然、教員養成の機能論との対立は維持されたまのように見受けられる。その対立の中で中心的な論点を占めたのは教職専門(教職教養)の位置づけである。そこで、本稿では、戦後日本の教員養成制度において、教職教養の位置づけに注目して検討をすることにする。

戦後、教員養成を法的に規定していたのは1949年に公布された『教育職員免許法』である。その法案の成立には重大な意義がある。1949年5月に教育職員免許法及び実施法が成立したことによって開放制教員養成制度が始まった。その5年後の1954年6月に、免許法の大幅な改正により課程認定制度が導入された。

第2章 戦後当初の教職教養を巡る論争

1. 教育刷新委員会の内部論争

戦後1946年に、教育刷新委員会(以下、教刷委と略記する)が発足し、教育に関する重要な事項、改革に貢献していた。教刷委は教員養成制度、教員養成の教育内容、現職教育の再教育などにかかわる諸論議において、戦後日本における教員養成の基本的な構図を形成し、重大な影響をもたらした。具体的には、「一般教養を重視して師範タイプ(注2)を克服する」¹¹⁾といった基本理念を提起した。それ以外に、教育者の育成を主とする学芸大学案を明確化した。

1946年当時、教員養成をめぐる最も大きな論点は教員養成を意図した特別な教育(教職的教養)の是非であった。そして、教員養成を目的とする大学の必要性をめぐる対立の論争が収まらなかった。このような状況は「アカデミズムとプロフェッショナルリズムの対立(注3)」として論じられることが多い。

山田は、教刷委の中で、「アカデミシャンズとエデュケーショニスト」¹⁴⁾の相克が存在していたと総括している。「アカデミシャンズ」の立場に立っていた関口鯉吉・天野貞祐と、「エデュケーショニスト」の立場にいた倉橋惣三・木下一雄との対立が存在していた。

そして、その対立の中間的位置にいたのが主査の務台理作であった。務台は、「一般的な教養」、「文理科」というような学問をもっている大学を主張し、「学問的教養」の重要性和「教育の技術化」を両立させることの可能性を提示した。しかし、山田は、務台の見解は必ずしも積極的統一的観点を提供しているのではなく、「双方の妥協案」、「折衷の労」をとった見解に傾斜した意識を持っていたと指摘している¹⁵⁾。務台の「妥協」した主張の重点は、一般教養を主とする大学になることが「実際の需要(教員の量的確保)にも合う」ことである。「一般教養を主とする大学」を主張し、教職的教養に関しては、次のように述べている。「教員としての特別な教養が要るか要らぬとかいうことはこういう委員会で決められるだろうか」、「人によって余程違うじゃないか」と

述べ、教職教養に対しては、回避的な態度をとっていることが明らかである。

このように、務台主査の見解の内実は「一般教養」を中心とした学芸大学案を理想とするものであった。つまり、アカデミシャンズに近い立場におり、エデュケーショニストから遠い位置にあることが伺える。

しかし、ここで指摘しておきたいのは、教員養成をめぐる教刷委の主張は「師範タイプを批判し、一般教養を重視する」という方向に向かったということである。しかし、一般教養の中身については論議されなかった。当時において、「教刷委において『師範タイプ』を克服するために主張された一般教養であり、これは師範学校卒業生に広い視野が欠けているというものであった」¹⁶⁾という。戦前の師範教育に欠けている広い視野を持つ一般教養の内実は何を指しているのかについてはさらなる議論はなかった。さらに、一般教養のみならず、論議の中で挙げられた教職教養の中身についても論議されなかった。

2. 教育刷新委員会とGHQ民間情報局(CIE)との論争並びにCIEの教職教養観

第二次大戦後のアメリカの占領の下で、日本の教育改革が断行され、統一化、専門化、継続化に向けて前進の道が開かれた。その目標の「統一化、専門化、継続化」はアメリカ教育の最大の特色とみられている¹⁷⁾。

GHQに置かれた民間情報教育局(CIE)と戦後の教刷委は立場を異にしていた。最大の対立点は、教職教養に対する態度である。高橋は、CIEと文部省は、教員養成を目的とする学校の存続・発展をめざしていたため、教職教育重視が前提となっていたことを指摘している¹⁸⁾。つまり、教職教養に対して、CIEと文部省は同じような立場であり、肯定的な態度であった。それは、教刷委の主張と異なるもので、教職教養に関して激しく論争していた。

CIEは教刷委が主張した学芸大学案についても理解しがたかった。CIEの理解していた学芸大学は、アメリカのティーチャーズカレッジ(注4)をモデルとして構成されているものであり、教員養成機関である師範学校をベースに構想されたものであった。しかし、教刷委の学芸大学の構想は、リベラルアーツ(一般教養)を主とするもので、教員養成(教員養成に関する科目構成)はあくまで妥協的な部分として位置づけられていたのである。

このような対立において、文部省の方針は、新しい性格のものにしたいという気持ちがあり、両者を調和していくような姿勢であった。それに対してCIEは、良い教師になるためには「一般的な人間的な教養が必要であると同時に、専門の学科についての相当の学力が必要である」こと、また被教育者に対する応用に関する「科学的技術的な面」の重要性が十分に検討されていないことを指摘した。

また、CIEにとっては、学芸大学という名称は字義通り翻訳すればリベラルアーツ・ユニバーシティを意味しており、師範型教育を意味しているものの、そこから連想されるものや継続的なものを拒否しているものと見えた。CIEは、戦時中の国家主義が果たした役割への批判として教刷委の意図には同意したが、師範教育か

ら離れた学芸大学になれば、教員養成における専門的な要素が犠牲になることを批判した。学芸大学となることによって、師範教育の専門化理念が喪失されていく恐れがあるという主張であった。

3. CIEの教職教養観

前述のように、教刷委のいう一般教養や教職教養については具体的な論議がなされなかったため、CIEにとっては中身が理解しがたかった。

それでは、CIEの考える一般教養や教職教養の具体的内容とは何を指していたのだろうか。この点については、CIEの発案・企画で1948年から1952年に8期にわたって開催されたIFEL(the Institute For Educational Leadership:教育指導者講習)を通して、それを明らかにすることができる。

IFELの講義記録から、一般教養や学問ではなく、教職専門教養こそが教師にとって重要だということが強調されていたことがわかる。この重要視されていない一般教養について、山崎はIFELの講義記録を分析することで検討している¹⁹⁾。一般教養の各系列に関する講義は、「一般教養としての自然科学－地学教育について」(小林貞一 東大教授)、「一般教(養)としての人文科学－文学と教養」(斎藤勇 東大教授)、「一般教養としての社会科学－社会科学」(大河内一男 東大教授)という。こうした講義記録を見る限りは、CIEは「教員養成との関係を明確にしておらず、純粋な教養論であった」と指摘している¹⁹⁾。

IFELを実施したCIEの大きな目的の1つは、アメリカ教育学を日本に導入させることにあった。教職教養のほとんどはアメリカの教育学であった²⁰⁾。そのアメリカ教育学の特色は、教育理論と実践との関連性が強調されている「実際的教育学」であった。アメリカの「実際的教育学」とは、効果的な個人指導とグループ指導の技術を観察し、実践することによって、参加者自身の教授方法を改善すること、あるいは、学校の実状への実際的な適用を通じて、参加者の理論と実践を統合することであった。それは、戦前の抽象的観念的な科学としての教育学と異なり、実証科学としての教育学であったと指摘している²¹⁾。

教職教養を重視すべきというCIEの主張は、教育理論と実践性を強調していた。一方、教刷委は「旧師範教育を批判する」という立場から、国家主義を生み出した戦前の旧師範教育への批判があり、教師の能力形成における過度の反復の実践・実習も対象となっていた。このように、実践性を重視したアメリカと実践的な旧師範教育の問題を克服しようとする教刷委の間には教職教養に関しての見解の対立があった。

ただ、向山によれば、教育職員免許法案の作成過程において、教刷委は直接には関与していないという²²⁾。また、千々布は、免許法案作成にあたっては、当時の担当課である師範教育課の視点が必要であったことを指摘している²³⁾。

4. 文部省師範教育課長玖村敏雄の役割と教職観

法案制定時に文部省師範教育課長を務めていたのは、玖村敏雄である。

山田は、玖村が「戦後の教員養成制度、教員資格制度

の確立の実務的な推進の中心にあった¹⁵⁾として、高く評価している。玖村は「刷新委員会やCIEの意図を体現する忠実な官僚であった」という。しかし、三者の関係性について、千々布は、「師範教育課にとって教育刷新委員会の位置づけはCIEより低いもの²³⁾だったと指摘している。ほかには、三好も教刷委とCIEの対立の中で、玖村がアメリカをモデルにすることを明確にしていたことを指摘している¹⁷⁾。つまり、玖村が代表している師範教育課の立場は、教職教養のみならず、教員養成政策全体に対して、CIEに寄っていたというのである。

玖村は同課の課長として『教育職員免許法同法施行法解説』の編著者も務めている。玖村は教育学の研究者であり、文部省の官僚であった。研究者としてはペスタロッチ研究や吉田松陰の研究で知られている。官僚としては、文部行政に教員養成の面で「比類なき、また不滅の貢献²⁴⁾」をなしたと評されている。その功績でとくに注目されているのが戦後の教員養成制度の改革であり、教育職員免許法制を確立したことだという。

先行研究によれば、玖村の教員養成観は「教育刷新委員会、CIE双方の教員養成構想を受けながら、一方で彼独自の教員養成構想をあたためていた」という²⁵⁾。先行研究では、玖村の教職教養重視論がすでに明示されている^{15,25)}。玖村は、教師に独自の専門的知識の獲得が必要であるとする。この見解については、千々布が、当時の社会的背景として教員の需給問題がからんでいたことを指摘している²³⁾。このような指摘を踏まえると、玖村は教職教養を、専門職として独自に必要なものであると同時に、教員需給の戦略的手段としても捉えていたことが分かる。

1950年、玖村は『文部時報』に「現職教育をめざすもの」という文章を発表した²⁶⁾。そこで、玖村は戦前の「準備なくして教壇に立つこと」や「教育を練習すること」を批判し、「専門職としての準備」の教職教養を民主主義時代にとって不可欠なものとして捉えていた。また、「教育に関する学問」は進歩しているゆえに、教育者の勉強も進み続けるはずという生涯学習の観点を提起している。ここでの「教育に関する学問」について、玖村は『教育職員免許法同法施行法解説(法律編)』²⁵⁾で以下のように述べている。

人間が稀にかかることのある病気という異状現象を治療し、またその予防を教えるために医学が存在し、そのためにはたらく専門職としての医師がこの医学を修めなければならないように、教育という仕事のために教育に関係ある学問が十分に発達し、この学問的基礎に立つて人間の育成という重要な仕事にたずさわる専門職がなければならない。(p.12)

玖村は、教師を医師に喩え、教師という仕事が専門職であることを示した。また、専門職とする医師には「医学」が必要なように、専門職としての教師には「教育に関係ある学問」、すなわち教育学と教職教養の必要性を提起した。つまり、「教育に関する学問」は教育の技術ではなく、教育学と教職教養のことを指している。

しかし、玖村の「教育に関する学問」は教育の技術を抜きにした見解であったため、すでに述べてきた教育理論と実践性を強調するCIEの教職教養観と異なってい

る。つまり、玖村はCIEと同様に教職教養を重要視していたものの、教職教養の中身については、CIEとの間に齟齬があった。

小括

本稿で明らかになったこと

本稿は、戦後の教員養成制度をめぐる三者関係(教刷委、CIE、文部省)の中で、教職教養に対する見解の対立を確認したうえで、1949年免許法が作成される前における教職教養の位置づけを検討した。

すでに文中で述べたが、本稿で明らかになったのは次のことである。

(1) 1949年免許法の策定において、教職教養に関する見解には、戦後直後、主に教刷委、CIEと文部省という三者の間の対立がみられる。教職教養に対しては、教刷委は回避的な態度をとっていたが、CIEにおける教職教養観は、教育理論と実践性を強調したアメリカ教育学であった。一方、文部省はCIEに寄っていたという評価がなされていた。しかし、当時の実務を担当した文部省の師範課課長である玖村の教職教養観は教育の技術と実践を抜きにした学問のことであったため、教育の実践性を強調していたCIEの教職教養観と異なって、むしろ教刷委の一般教養重視の方向に近いと考えられる。

こうした相異は、その後1971年に出版された『教員養成』の中での戦後の教員養成の機能論につながり(開放制によるリベラルアーツ論)、一方でCIEの実践性の立場は横須賀の主張した教員養成の領域論(目的養成論)につながり、その相克が教員養成に関する議論のたびに続いてきたといえる。

(2) 今日の免許法と1949年免許法は、同じく教職教養重視という方向性がみられるものの、その内実は異なっている。その差異は教職専門科目のカリキュラムに関する大学の自主性・自由性の違いである。1949年免許法での規定をみると、教職専門科目が必修となっている一方で、その科目の半分以上は各大学の自主性・自由性に委ねる形となっていた。

このことは、後の免許の開放制を認定する制度である課程認定の問題とも深く関わっている。以上のことは改めて別の機会で論じたい。

補論

最初に、上記の2つはそれぞれが独立な問題ではない。そのことを踏まえた上で、それ以降の教師教育の経緯も含めた考察と考察に基づく事例を述べる。この事例は、はじめに述べた牛渡の懸念に対する小さな学部の独自の教師教育の試みである。

補論1 教員養成政策の展開と教職教養に関する課題

(1) 戦後の日本の教師教育は、戦後直後の1949年の免許法の制定に始まる。柳沢は、次に述べる1958年の中央教育審議会の答申が現在までに至る方向性の起点

であるという指摘をしている²⁷⁾。その後、この答申を受けた教員養成審議会を経て大学設置基準の改定に繋がっていった。中央教育審議会の答申「教員養成の改善方策について」(1958年 委員長:天野貞祐)は次のようなものである²⁸⁾。

教員養成の基本的方針

教員の養成は、国の定める基準によって大学において行うものとする。この基準に基づき必要に応じて国は教員養成を目的とする大学を設置し、または公私立大学については認定する。

教員養成を目的とする大学における養成

目的・性格

教員養成の目的を明確にした教育が行われるとともに、教育に関する学問的研究および教員の現職教育が行われる必要がある。

教育課程の基準

教員養成の目的に即する教育課程、履修方法、学生補導、卒業認定および教員組織、施設設備等についての基準は国が定める。

ここには、戦後の理念である「教員養成は大学で行う」と同時に、「教員養成を目的とする」ことが明確にされている。また、基準は国の基準によることを明記することで開放制(「課程認定」制であること)を維持していることがわかる。

教員免許状の認定に関しては、教員養成大学と開放制の大学での違いによる方法が答申されていたが、教育学会や大学等からの反対もあり、最初の形に落ち着いたようだ。その意味では、開放制といえども目的養成は免れないということの理由があるといえる。

柳沢は日本教育学会政策特別委員会の「教員養成制度改革試案」(1957年9月)の存在に触れ、その冒頭に「初等・中等学校の教員は特別の、かつ高度の教養を必要とする専門職である。従ってそれは教員養成を目的とした、大学の学部において養成されるべきである」と書かれていることを指摘している。その上で、「この時期まで「開放制」が教育研究者の間で共有された「理念」として存在をしていたのか」を再検討する必要があるとする見解を述べ、この基盤となる枠組みそのものを問い直し検討することの必要性を述べている²⁹⁾。

ただ、さまざまな理由から「教員養成の目的に即する教育課程」に関して、内容に踏み込んだ国からの統制が厳しくなれば、「機能論」と「領域論」とが再び呼び起こされ、教員養成としての教育内容に関する踏み込んだ議論が進まないという、これまでの繰り返しを続け、戦後の免許主義が内包する課題は先送りになる。

教師教育の現状を考えたとき、ガバナンスの観点からではあるが、「教職の専門性」を中心とした「教員育成指標」等に関する浜田博文の議論は極めて示唆に富む。浜田の主張「諸スタンダード制定のねらいは、第一義的には『教職の専門性』を高度化し保証することにある。それは現代の公教育にふさわしい『教職の専門性』の具体的な内容の明確化・標準化、すなわち『正当性』の保証を意図するものと言え。その意味で直ちに否定されるものではない」は頷けるものがある。その一方で、これらの施策の浸透がその教養機関である大学の教員を

過度な監視のもとに置くのではないかという危惧を述べ、「教職を高度の専門的職業だと理解するなら、専門的自律性の確保は最重要点の一つである」²⁹⁾と指摘している。その点を受け止めるならば、「教職の専門性」を踏まえた教員養成の自律的改革が求められているとも言えるのではないだろうか。

すでに見たように教職教養の重要性は戦後の改革の当時から認識されており、そのことを踏まえて、教員養成に携わる側が明確な教師養成像を持ち、時代の変化に応じた主体的な教師教育のデザインを構築していくことが急がれるのではないかと考える。

また、1949年当時において、教職教養の半分以上が大学に任された背景には、戦前の国家統制の反省からくる大学の主体性の尊重以外の理由はなかったのかという点である。というのも、一般教養や教職教養についての具体的な論議が十分になされなかったこと背景には、当時の大学における教育学分野やその研究者の充足状況があったのではないかと考えるからである。今後、それらの点についての多面的な検討が必要なのではないのだろうか。

(2) 今日の教員養成制度における教職教養の抱える別の問題点もある。それは学部と大学院の間の大きな違いである。それにもかかわらず、教員養成カリキュラムにおける教職教養の位置づけに関する検討はまだ学部レベルにとどまっている。戦後直後に、大学における教職教養の育成は、学部4年間で先に一般教養を修得したうえで教職教養の養成を行うということになっていた。今日、大学教育の状況は戦後直後と比べて大きく変わっているにもかかわらず、一般教養と教職教養の育成方法は根本的には戦後直後の学部における教員養成と変わっていない。この現状に対して、教職教養は大学院も含めた大学教育のどの段階でどのように育まれるものなのか、現職教育も含めた大学院カリキュラムにおける教職教養の位置づけについて、専修免許状との関係で早急な検討が必要であると考えられる。

補論2 教師教育の新たな取り組み

—南九州大学人間発達学部の事例—

ここでは、冒頭並びに補論1の(1)で述べたように、これからの教員養成に関わって、時代の変化に応じた主体的な教師教育のデザインを構築する取り組みの事例として、南九州大学の人間発達学部の教職教養の観点からの取り組みのいくつかを取り上げる(詳細は別の機会に譲る)。

1. その背景について

人間発達学部の教員養成の制度設計は、元福井大学の教育地域科学部長であった黒木哲徳が新学部設置準備室長として主導したものである。同氏は、福井大学の新しい教師教育改革(大学院改革)を参考にしたと述べている³⁰⁾。補足的な聞き取りも行った。

特に、2002年の教師教育改革にあたっての福井大学の学部教授会の見解(後述)が念頭にあったという。その見解骨子は次の通りである³¹⁾。

- 地域の教育改革を支え、教師の生涯にわたる力量形成を支える機関であること

- 一人一人の子どもたちを支え、子どもたちが主体となる共同探求の学びを中心とする学校改革の筋道を提起し、それを担う教師の力量形成を支えていくこと
- 教職に関する地域の総合センターとして役割を担うこと

それ以外には、学習理論の転換などを意識したという。まず学習理論の転換について述べる³²⁾。

流動的な社会の到来の21世紀を前に「知識の伝達」から「社会への参加」へという学習の捉え方の転換が起きてくる。これは、学習・発達理論の分野において、それまでの行動科学の理論への批判が起こり、デュイヴイゴツキが再評価されて、学習を個人主義的な獲得の内化として捉えるのではなく、文化的・社会的実践への参加として捉えるという考え方へと変わったのである。つまり、学習とは「実践のコミュニティ」への参加と熟達の発達であるという捉え方である。

以下は、柳沢の論文に基づいて福井大学の教師教育の改革について述べる²⁷⁾。福井大学はいち早く学びの改革と教師教育の新たなデザインに取り組んだ。

福井大学教育地域科学部は、2000年9月に「地域の教育改革を支える教員養成系学部・大学院における教師教育のあり方」³¹⁾と題する教授会見解を出している(引き続き、2002年3月には「21世紀における日本の教師改革のデザイン」という見解を出した)。2000年9月の見解の一部を再録すると、

「21世紀には、より質の高い学習の機会を生涯にわたってすべての人に保障する社会の実現が求められている。学校教育の改革と開かれた高等教育の実現はそのための不可欠の条件であり、大学における教師教育改革は両者をつなぐ重要な環をなしている。(中略)この教育改革の実現のためには、学校・行政・地域・大学が手を携え、共同で探求し実践していくことが不可欠となる。教育系学部・大学院は、地域における学校改革のための取り組みに参画し、教師の実践的な力量形成を支え、そのネットワークの拠点としての役割を果たしていくことが求められる。(以下省略)」

これらを実現するために「学校現場に大学院を！」というキャッチフレーズで、大学院の新しいコース「学校改革実践コース」が設置された。これは、ドナルド・ショーンの理論「省察的実践」³³⁾や1990年代に起こったアメリカの教師教育改革モデルのPDS(Professional Development School)(注5)を参考にしている。

ここでの大学院生は現場の先生であり、学校の抱えている問題を中心に据えた事例研究を扱うこととして、大学の研究者が大学院生のいる学校現場に出かけていくという方式をとり、院生以外の先生も参加して協働での研究を行うという新しい形の大学院であった。これは後に教職大学院へと発展する。毎年、福井大学の教職大学院で展開されている「実践し省察するコミュニティ」はドナルド・ショーンの理論に基づいている。

2. 地域の小学校・幼稚園と連携した往還の学び

—実践のコミュニティへの参加—

南九州大学の新しい教員養成系学部を設置するにあたって、実験校としての附属学校を持たない教員養成

の仕組みを構築するために構想されたのが、福井大学での「学校現場を大学院に」という学校拠点の教師教育のモデルであるという。大学と日常的につながる準附属的な位置づけの小学校6校と幼稚園4校を大学近隣に確保し、都城市教育委員会・三股町教育委員会並びに幼稚園経営母体と協定書を締結することで、これらの学校・園と緊密な連携のもとでの実践の現場と大学とが協働して教員養成にあたるという枠組みであり、これらを連携学校園と呼び、これらの方式を連携学校園方式という。これは「連携学校園方式による往還と協働の学び」と称しているが、レイブやウエングの「実践のコミュニティ」への参加の度合いと熟達学習であるという理論³²⁾を援用している。

〈連携学校園方式の運営と組織〉

この方式を機能させるために、学部の中に「子どもの学び研究所」を設置している。国立大学の教員養成系学部には置かれている教育実践指導センター(名称は大学によって異なる)がイメージだったという。しかし、小さな学部なので学部の1室を確保し、学部長直轄とした。ここを現場との繋ぎのできる拠点とし、教員養成のエンジン部分とし、連携学校園から研究員を毎年1名ずつ選んでいただき、学長発令とし、月1回の研究会を開催し、研究員と学部教員との共同協議や学生指導を担当してもらう。このことは、学生はもとより学部教員も学校現場の課題に触れるとともに学生への指導の場ともなる。これはDeveloping Working Researchという活動理論³⁴⁾による実践と理論の融合と発達を再概念化していく方法に基づくものである。

もちろん、教育実習は都城市内と隣の三股町全域の学校や園を対象に行っており、別途教育実習のための協議会が設置されている。

3. 教育実習を通じた実践的力量的形成

実習は、教員を専門職として考える場合に極めて重要である。設置にあたっては、地元の全域の学校で実習ができるように都城市教育委員会並びに三股町教育委員会と協定を結んである。

そこで、3年生での教育実習を効果的にやるために学校現場との対応を次のようにしている。もちろん、これに入る前に2年生での観察実習がある。

- (1) 実習校の校長を集めて実習の説明会を行う。
- (2) 各学校の担当責任者1名を集めて実務者協議を行う。
- (3) 本実習は3年生で11月の3週間(11月は学校からの要望)。2年次の終わりに実習校の割り振りを学生に通知(1校2名程度)。
- (4) 3年生になった4月に、各自で学校と連絡を取り、学生自らが学校側担当者として打ち合わせのため学校を訪問する。
- (5) 各学校で実習を行うクラスを指定し、11月のおよその研究授業の単元を指定。
- (6) 5月から実習が始まる11月までは、少なくとも月1回は学校に出向いて、指定されたクラスの担当に指導を受け、担任の指示でそのクラス学級での手伝いをする。
- (7) それ以外に要請に応じて、学校行事(運動会等)も手伝う。

〈この方式の特徴とメリット〉

(1) 事前に実習校と学級を指定し、学年の始まりから当該学校に通うことで、11月の本実習期には学生と担任と児童との関係が出来ているので、スムーズに実質的な実習に取り組み、教育現場にとってもメリットがあり、各学校からはこのような実習であれば大歓迎だと評価されている。もちろん、教育現場に丸投げにならないように、大学側では指導案作成の指導や模擬授業等の事前指導を十分に行う。

(2) 教育実習終了後も学校からの要請があれば、学級の手伝いに行く。ほぼ1年間同じ学校に通うことになる。その意味では文科省の推奨する学校インターンシップにもなっている。

(3) 学校現場の先生方にとっては、自分たちの後進を育てるという意識が芽生えてくるようである。

4. 都城市教育研究所との連携

現職教員の資質向上のために、教育委員会附設である「都城市教育研究所」(以後、教育研究所と略称)と連携しながら、アドバイザーとして第一著者がかかわっている。「都城市教育研究所」は、現職教員10名の研究員からなり、国語と算数とICT活用の研究会が毎月開催される。この研究会には、希望の学生の参加を認めている。また、教育研究所の事業として、毎年夏に「授業力向上セミナー」を開催しており、市の小中学校合わせて約1000人の教員の半数が隔年ごとに受講している。このセミナーにも学生が自由参加できるようになっている。また、教育研究所独自の研究授業にも学生が参加できる。

これは文科省の教員養成指標でいう“養成段階から継続した現職の教員の資質向上”に対応する地域の小さな学部と教育委員会との協働による試行でもある。大学からのアドバイザー派遣をコアとしながら、将来的には地域の学校・教育委員会・教員養成系学部との連携した教員養成から現職教員の研修までの包括的なシステムの構築を目指すものである。現在、教育研究所との連携に関するプロジェクト研究が始まったばかりである。

おわりに

2015年の中央教育審議会の答申を受けての「教員育成指標」の作成並びに2016年度の教育職員免許法の改正に伴う課程認定における教職教養における「教職課程コアカリキュラム」への対応を巡ってはさまざまな懸念や危惧が述べられている。その根幹にあるのは教員養成の開放制を原則として捉える戦後の教師教育の考え方に基づくものである。この枠組みを前提とすればその多くはもっともな議論である。しかし、教職専門性の形成への深まりの重要性が問われている今日、そのような枠組みそのものを問い返し、その原則を踏まえつつも再構築していくことが求められているのではないだろうか。そのためにも教職教養の位置づけが重要となる。そのこと考えるために、1949年教育職員免許法制定の当時の議論を振り返り、当時の内実から教職教養の位置づけとその問題点を明らかにし、今後の教職専

門性形成のための新たな教師教育の改革に資するための考察を行い、その一つの事例として福井大学の教師教育の改革をモデルとした南九州大学人間発達学部の教師教育の事例について述べた。

謝辞

南九州大学人間発達学部が行っている新しい教師教育のデザインについて、その設置を主導した黒木哲徳氏(都城市教育委員会顧問, 福井大学名誉教授)にインタビューを行った。懇切丁寧に多くの話をいただき、その一部を利用させていただいたことに対して、同氏に感謝申し上げる。

参考文献・引用文献

- 1) 森田真樹(2016) 教員のキャリアシステム構築と大学の役割の問い直し—私立大学開放制教員養成の立場からみた課題—。日本教師教育学会年報 25: pp.16-25
- 2) 土屋基規(2016) 国家による教師の資質管理—中教審2015年答申の問題。人間と教育90: pp.20-26
- 3) 牛渡淳(2017) 文科省による『教職コアカリキュラム』作成の経緯とその課題。日本教師教育学会年報 26: pp.28-36
- 4) 山崎奈々絵(2009) 教員養成における一般教養の位置づけ—IFEL研究集録の検討から—。PROCEEDINGS 08 Grant-In-Aid Research Awards JULY 2009公募研究成果論文集 2008年度(お茶の水女子大学グローバルCOEプログラム): pp.13-21
- 5) 北神正行(2017) 教員免許状制度。教師教育研究ハンドブック(日本教師教育学会編), pp.14-17, 学文社, 東京
- 6) 高橋寛人(2019) 占領下の教員養成改革における教職教育の拡大と変容—CIE文書による再検討—。戦後教育史研究32: pp.33-45
- 7) 木岡一明(2001) 戦後「教育学部」史研究の課題—「教育学部」の存在意義を問う。「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—(TEES研究会編), pp.15-52, 学文社, 東京
- 8) 海後宗臣編(1971) 教員養成。東京大学出版会, 東京
- 9) 横須賀薫(1973) 教員養成教育の教育課程について—「提言」を斬る—, 教育学研究40巻2号。論集 現代日本の教育史第2巻 教員養成・教師論(船寄俊雄編)(2014), pp.24-41, 日本図書センター, 東京
- 10) 船寄俊雄(2014) 現代日本の教育史2 教員養成・教師論(船寄俊雄編), p.563, 日本図書センター, 東京
- 11) 山崎奈々絵(2017) 戦後教員養成改革と「教養教育」。六花出版, 東京
- 12) 山崎奈々絵(2017) 戦後教員養成改革と「教養教育」。p.1, 六花出版, 東京
- 13) 高坂正顕(1966) 教員養成制度について。大学資料 21: pp.1-9
- 14) 山田昇(1970) 教育刷新委員会におけるアカデミ
- 15) シャンズとエデュケーショニスト。和歌山大学教育学部紀要教育科学編20: pp.87-96
- 15) 山田昇(1993) 戦後日本教員養成史研究。風間書房, 東京
- 16) 高橋寛人(2016) CIE教師教育担当官カーレーの会議報告書から見た占領下の教師教育・教員免許制度改革—1948年1～6月における改革動向—。横浜市立大学論叢67: pp.45-87
- 17) 三好信浩(1991) 日本師範教育史の構造—地域実態史からの解析—。東洋出版社, 東京
- 18) 高橋寛人(2011) CIE文書に基づく占領下の教師教育・教員免許制度改革に関する実証的研究。科学研究費補助金研究成果報告書
- 19) 山崎奈々絵(2009) 教員養成における一般教養の位置づけ—IFEL研究集録の検討から—, PROCEEDINGS 08 Grant-In-Aid Research Awards JULY 2009公募研究成果論文集 2008年度(お茶の水女子大学グローバルCOEプログラム): pp.13-21
- 20) 高橋寛人(1994) 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 45(2): p.126
- 21) 高橋寛人(1994) 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 45(2): pp.126-128
- 22) 向山浩子(1987) 教職の専門性—教員養成改革論の再検討—。明治図書, 東京
- 23) 千々布敏弥(1994) 玖村敏雄の教育学観について。九州大学教育学部教育経営教育行政学研究室 教育経営教育行政学研究紀要 1: pp.57-65
- 24) 平益徳(1968) 序。教育における伝統と創造(玖村敏雄編), pp.1-4, 玉川大学出版部, 東京
- 25) 玖村敏雄(1949) 教育職員免許法同法施行法解説(法律編)。学芸図書, 東京
- 26) 玖村敏雄(1950) 現職教育のめざすもの。文部時報 872: pp.22-25
- 27) 柳沢昌一(2007) 戦後教師教育改革の展開と省察論的展開。教師教育研究 1 (1): pp.227-262
- 28) 中央教育審議会(1958) 教員養成制度の改善方策について(答申)。
<https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/580701.htm>。2021年8月25日参照
- 29) 浜田博文(2017) ガバナンス改革における教職の位置と「教員育成指標」をめぐる問題。日本教師教育学会年報26: pp.46-55
- 30) 黒木哲徳(2013) 巻頭言 新燃岳の麓から新たな教員の養成をめざして。福井大学教職大学院Newsletter 50
- 31) 福井大学教育地域科学部教授会見解(2007) 地域の教育改革を支える教員養成系学部・大学院における教師教育のあり方。教師教育研究 1 (1): p.1
- 32) ジーン・レイブ & エティエンヌ・ウエンガー(1998) 状況に埋め込まれた学習(佐伯胖訳)。産業図書, 東京
- 33) Schön, D. A. (Ed) (1991) The reflective turn: case studies in and on educational practice. Teachers College Press, New York
- 34) ユーリア・エゲストローム(1999) 拡張による学習

(山住勝広他 6 名訳). 新曜社, 東京

註記

- (註1) 戦後日本の教員養成制度の「開放制」原則の成立経緯に関する代表的な研究成果に、海後宗臣編著『教員養成』(1971)がある。同書は「“開放制”の立場に立つ代表的な研究成果」¹⁰⁾と評されている。
- (註2) ここでの「師範タイプ」とは、視野が狭い、国家権力に従順で統制されやすい、学力が低い、鬱屈しているというようにさまざまな意味で用いられてきたことを意味する¹²⁾。すなわち、戦前の国家主義のもとで形成されていた旧師範教育への批判である。
- (註3) 高坂正顕は「アカデミズムというのは、日本ではたとえば国語とか数学とか物理とかの専門をしっかり身につけておけば、それで立派な先生になる基礎ができるのだという考え」¹³⁾という。それに対して、「プロフェッショナルリズムの方は、立派な教師になるためには、教育学・教授法の知識をもつことが不可欠の前提だという考えである」¹³⁾と述べている。このように、両者はそれぞれ教員養成の中核をなすべきだということが主張されたゆえに、その対立が激化した。
- (註4) アメリカにおいて、教師養成機関の主流となるものはマサチューセッツを先駆とする州立師範学校であり、19世紀後半になると州立師範カレッジに昇格し、20世紀に入ってティーチャーズカレッジへと発展した。
- (註5) 主として1990年代になってからアメリカで進められている教育改革の1つ。大学と地域の小学校・中学校・高等学校が提携・共同して、学校改革・授業改革のための研究と実践を進め、その営みを通して教師の新しい力量形成と場となることを目指す学校のこと。