

# 戦後教育改革期の教師教育をめぐる教養観の諸相

——制度改革論議の位相と養成現場での模索——

東京大学教育哲学・教育史研究室 岩 田 康 之

## Some Aspects of the View on the Teachers' Culture during the Reform of Education in Post-war Japan

Yasuyuki IWATA

In the arguments during the post-war educational reformation in Japan, there were two parallel outlooks on teachers' culture ; to think much of teacher's character, and to think much of teacher's profession. At last, the arguments concessively concluded "Teacher should be trained in universities of Liberal Arts".

But, behind the caustic criticism to old-style teacher education at Normal Schools, there remained old-style Japanese academism with little criticism.

Therefore, stuffs in the faculties of Liberal Arts or the departments of education founded in post-war Japan couldn't find any effective models for teachers education.

In this paper, author analyzes some of the conflicts in finding new-style teachers' education in universities of Liberal Arts.

### 目 次

- I. はじめに—問題の設定
- II. 制度改革論議における教師の「教養観」の位相
  - A. 第一次アメリカ教育使節団による師範教育批判
  - B. 教育刷新委員会における天野貞祐の教師教養観
  - C. 天野貞祐流教師教養観の限界と教育刷新委員会建議
  - D. 「十一原則」と教師教育をめぐる制度改革論議の終焉
- III. 教師教育現場における「教養の質」の模索
  - A. 教師の「教養の質」模索の諸相
  - B. 前提としての困難
  - C. 教師教育モデルの不在
- IV. おわりに—まとめと今後の課題

#### I. はじめに—問題の設定

旧制度下の教師教育（とりわけ師範学校での初等教員の養成課程に関して）のきわめて限定された教養のあり方と、その結果として養成されてきていた教師に対しての「識見が狭い」（したがって国策追従的）というイメージ（教師像）は、いわゆる「師範タイプ」として戦前の早い時期から批判の対象であった<sup>1)</sup>。そして戦後教育改革期における教師教育をめぐる論議もこうした「師範

タイプ」を産み出したことへの反省を基本的なモチーフとして進められ、その結果として「大学における教員養成」という原則が打ち立てられた。

戦後教育改革期の教師教育をめぐる論議については、従来は高等教育機関の統合再編過程においての、教師教育課程の教職専門性の位置付けの分析を主として（言うなれば「外側の枠組」から）整理されてきた<sup>2)</sup>。しかしながら、こうした検討だけでは、戦後教育改革期に「師範タイプ」の何が批判され、また戦後の新時代においてどのような教師像がイメージされたのか、という問題を捉えるには充分とは言いがたい。より根源的にこの時代の教師像へのアプローチをするためには、制度改革論議に携わったそれぞれのメンバーが抱いていた「教養」観・あるいは統合再編の母胎となったそれぞれの高等教育機関が担ってきた「教養」観を具に検討することが必要となるだろう。

以上のような観点から、本稿では師範学校の新制大学への昇格過程（具体的には1945年8月の太平洋戦争終結から1948年の6-7月に文部省・CIEから出された「国立大学設置に関する十一原則」を経て、1949年5月末の新制大学発足の直後に至る時期）において生じた様々な「教養観」の位相を、教育刷新委員会を中心とした制度

改革の論議と、教師教育の主たる当事者である師範学校（後の各国立大学学芸学部・教育学部）スタッフたちの回想とを主な素材としながら検討したい。

## II. 制度改革論議における教師の「教養観」の位相

戦後教育改革期における教師教育をめぐる制度改革論議の焦点は、教師養成のための独立した教育機関を設けるか否かという点に求められる。すなわち、旧来の師範教育に対する批判を共有しながらも、結果的に師範学校を改善した形で存続させるのか、あるいは師範学校的な教師教育機関それ自体を廃止する（いわゆる「開放制」教員養成）のか、という点で議論が分かれたのである。こうした点を踏まえて本章では、1946年3月に来日した第一次アメリカ教育使節団と、その使節団に協力すべき日本側教育家委員会を母胎として同年8月に発足した教育刷新委員会における教師教育論議とを検討したい。

### A. 第一次アメリカ教育使節団による師範教育批判

第一次アメリカ教育使節団(1946年3月5—7日に来日)を迎えるにあたって、占領軍総司令部内の民間中央情報局(Civil Information and Education Section, 以下CIE)は「日本の教育」(Education in Japan)という参考文献を編集した(1946年2月15日付け)。その第一部「日本の教育制度」の第5節「教育」(Teachers)においては当時の教師養成制度の問題点として、小学校教員免許を与えられた教師のうち師範学校の卒業生が30.9%(1934年現在)であるという数字を挙げ、日本においては教師養成のための学校体系が整っていないことを指摘している。さらに師範学校の教育目標が生徒各人に対して天皇に対する忠誠心・愛国心・権威への従順などを訓練することにあり、結果として自由な思考のできない教師が育てあげられた、という論旨の師範教育批判が展開されている。

そしてこの師範教育批判は、使節団来日後に行われたCIE教育課による講義の中に引き継がれることになった。1946年3月13日にグリフィス大尉(Capt. Griffith)は「教員の新しい方向づけ」(Reorientation of Teachers)と題した講義<sup>3)</sup>の中で、師範学校の問題点として①文部省による完全な支配が行われていること、②教員スタッフに研究業績がないこと、③初等教育段階の教師を大部分供給することに失敗していること、④過大な経費を要していること、の4点を挙げ、進歩的で独立心のある教師をつくる試みを圧殺するような統制を行ってきていることを指摘している。

CIEによるこうした講義を受けて、使節団は主に第2小委員会(ディーマー・フリーマン両委員長/教員養成・教授法)において教師教育に関する議論を重ね、そしてそれは同年3月末に出された報告書の中の「師範学校は、もっと優れた専門的(教師としての)準備教育と、更に十分なる高等普通教育を施すように、一層高い基準で再組織されなければならぬ。即ちそれは教師を養成するための専門学校または単科大学となるべきものである」という勧告案となって結実する。また、この本報告書に先立つ第2小委員会の報告書においては、日本の師範学校の歴史・実態に関しての詳細な分析と批判とが加えられている<sup>4)</sup>。

ただ、ここで使節団が指示した結論は、あくまでも教師養成のための独立した教育機関としての専門学校(あるいは単科大学)を構想したものであることが注目される。その背景にはアメリカの学校制度における四年制のティーチャーズ・カレッジのイメージがあったのであろうことは想像に難くない。そしてまた、この使節団に協力すべき日本側教育家委員会の報告書にも、「師範学校(現行)は総てこれを改造して、教育大学とし、教育大学への入学資格は他の大学と同様にすること」「師範学校に深く結びついている因襲は一掃すべきであるが、義務教育方面に携わる教員を養成するには各府県に教育大学のあることが望ましい」という二案が示され、基本的には使節団報告書の筋に沿ったものであった。

### B. 教育刷新委員会における天野貞祐の教師教養観

しかしながら、この日本側教育家委員会を母胎として作られた教育刷新委員会<sup>5)</sup>における教師教育論議は、教師養成のための独立した教育機関を設けるか否かという点で意見が分かれた。とりわけ第30回(1947年4月4日)から第34回総会(同年5月9日)に至る5回の総会で教師教育に関する問題が集中的に論じられた。主として帝国大学サイドの委員たちが師範教育を強く批判し、教師養成のための独立した教育機関は不要であると論じたのに対し、師範学校サイドの委員たちが教師としての専門的教養を重視し、従来の師範学校を改善した形での教師養成のための教育機関の存置を主張した。そしてこの時期の教育刷新委員会の議論においては、前者が(委員構成上の数の優位もあって<sup>6)</sup>)有力な見解となっていた。その中でとりわけ透徹した主張を展開した委員が天野貞祐(1884—1980。当時は第一高等学校長。のち1950年より文相)であった。

天野の抱いている教師教育のイメージは、たとえば第32回総会(1947年4月18日)での「初めから教育者になる

人ばかりを集めた学校というのはやはりいけないじゃないか。戸田（貞三）委員も仰しゃったように視野の狭い人間になりはしないか。教育者は人間として優れていなければならぬ。そういう意味で、たしかに教育者だけを集めてはいけないと思います。<sup>7)</sup>」というような発言からうかがい知ることができる。また、同時期に彼が著わした教育論の中で「教育者は人間が誠実で学問があれば十分である。教授法などは各自に工夫し各人がそれぞれに自己の教授法を持つべきである。教授法は習うべきもの教えられるものではなくして教えつつある間に自ら会得し、自ら創り出すべきものである。教育学とか教授法とかを学ぶことが有益であるとしてもあくまでそれは二次的である<sup>8)</sup>」「教育愛が諸学科の精確な知識の根底をなして初めて教育の実践は成立することができる。諸学科以外とくに教育者の育成に必要な学問がありとすれば、それは哲学だ<sup>9)</sup>」などと論じてもいる。つまり天野は、教師の資質としてまず人間・人格が優れていることを必須のこととし、そのために人倫の基礎を形成する学問としての哲学を学ぶことが重要であり、それによって「教育愛」を育むことが可能になる、と考えたのである。

### C. 天野貞祐流教師教養観の限界と 教育刷新委員会建議

こうした天野貞祐の教師教養観に対して、教師としての専門的な教養の重要性を説いて最も鋭く対立した委員が倉橋惣三（1884-1955。当時東京女子高等師範学校教授）であった。倉橋の教師教養観は例えば第31回総会（1947年4月11日）においての「今日における教育の一つの特殊なるプロフェッションは外の総ての点において立つ人がそれぞれの立場から教育科学において豊かであればならぬと思います。私少しばかりですが、コロンビアのティーチャーズ・カレッジにおりまして、どこまで教育というものが科学的に教育されるか、それがアメリカの教育の上に、すべての先生の上にどんないい影響を及ぼしているかを目のあたり見ておりますので（中略）何かそういうことを中心として今度の大学が力となって一般教員の教育科学的の方面をアニメートして行くことが出来るということが欲しい」という発言などに極端に表れている（そしてこの発言の中にもあるとおり、教師養成のための教育機関として倉橋が具体的にイメージしていたのはアメリカのティーチャーズ・カレッジであり、その意味において前述のアメリカ教育使節団の見解に通底している）。

そしてこの倉橋や、あるいは早くから教師養成のためのカリキュラム改革の構想を指示していた木下一雄

（1890-1989。当時東京第一師範学校、のちに東京学芸大学長<sup>10)</sup>）らの見解は、「教育愛」なるものを中心に据えた天野貞祐の教師教養観に比べてはるかに具体性を持つものであった。したがって「現在の師範学校あるいは、それに類する学校を新しい制度に対してどういう形にするのがいいか、どういように転換させるのが一番結果としていいか<sup>11)</sup>」という具体的な問題を考えたときに、天野貞祐流の教師教養観は現実的な説得力を弱めていくことになった。教育刷新委員会におけるこの一連の時期の教師教育をめぐる議論は第34回総会で採択された建議「教員養成に関すること（其の一）」となって結実するが、その建議の中において「小学校、中学校の教員」は、主として「教育者の養成を主とする学芸大学を修了又は卒業したる者」などから採用する、とされた。この建議の原案となる第八特別委員会（教員養成に関する事項を集中的に審議した）の提案（の修正案）が第32回総会で務台理作（1890-1974。当時東京文理科大学長）主査から示されたことについて、天野は「この教育者の養成を主とするという意味は、決して教育者になるものだけを入れるというのではなく、いろいろの人も入り得る。従って名前も教育大学というとはやはり教育者だけが入るといようになるから、もっと広い気持を持って学芸大学と言おう」というように引き取り、基本的に同意している。ただし、この一連の議論は十分に尽くされたとは言えず、したがって「教育者の養成を主とする学芸大学」という文言に対しての統一した見解が各委員で共有されていたわけではなかった。多様な解釈の幅を残したことが、それ以後に各師範学校が新制の大学となるべく具体的な構想を展開していく際の問題として尾を引くことになる。

そして、こうした天野貞祐流の教師教養観が教育刷新委員会初期の教師教育論議をリードしたことは、後々の教師教育論議に様々な影響を残すことになった。その主要なものは以下の二点にまとめられる。

まず第一に、教師の資質としてあくまでも人間・人格重視の視点が貫かれたことが挙げられる。これは天野自身が文相として在任していたときに発表した「私はこう考える—教育勅語に代るもの<sup>12)</sup>」や「国民実施要領<sup>13)</sup>」（いわゆる「天野勅語」）などの徳育重視の思想として引き継がれ、さらにはその後1966年11月に中央教育審議会が出した「期待される人間像」という答申につながってくる。つまり、政策決定場面での論議が個人の人格にまで踏み込み、支配層の要求する人格を政策によって打ち出す際の有力な根拠を提供したのである。

そして第二に、教師に与えるべき教養のモデルとして旧制高等学校（つまりは帝国大学に連なる予備的な教育

機関)における人間形成がほぼ無批判に採り入れられたことも看過できない。つまり教育刷新委員会の議論においては旧来の師範教育への強い批判はされたものの、旧制高等学校から帝国大学へ連なるアカデミズムについてはほとんど批判らしい批判は加えられず、また教職固有の専門性に関わる議論も十分に尽くされることはなかった。こうしたことの一因は前述のように教育刷新委員会の委員構成に求めることができよう。しかしながら旧制高等学校(における人間形成)が帝国の支配階級に独占されているという基盤において成立していること<sup>14)</sup>と、そこにおける教養があくまでも予備的なものでしかないこと、さらには新制国立大学への統合再編過程においてこの旧制高等学校→帝国大学サイドがイニシアチブを取ったことの問題は、後に検討するように師範学校が新制大学の学芸学部・教育学部として教師教育を行っていることとする際の困難となって現れるのである。

#### D. 「十一原則」と教師教育をめぐる制度改革論議の終焉

第34回総会における前述の決議「教員養成に関すること(其の一)」以降、教師教育の理念や教師の教養のあり方をめぐっての教育刷新委員会の議論はひとまず影をひそめた。その後の議論は主に教員の資格をめぐる問題に終結し、これは1947年10月3日に第41回総会で決議された「教員養成に関すること(其の二)」という建議として結実する。そしてこの時期に、全国のそれぞれの師範学校やその他の高等教育機関の間では、新制大学としての統合再編へむけての様々な構想が語られ、多くは同窓生などを中心とする「期成会」などの組織によって実際に推進された。

師範学校の中には、男子部と女子部・それに青年師範学校を加えて教師養成を目的とする「学芸大学」を構想した(東京・愛知など実際に学芸大学となったものの他に青森・秋田など<sup>15)</sup>)ものもいくつかあった。また、これに旧制の高等学校を加えた形での「学芸大学」を構想したもの(埼玉・茨城など<sup>16)</sup>)あるいは同一県内にある旧制専門学校や単科大学をも含めた形での総合大学を構想したもの(群馬・神戸など<sup>17)</sup>)、さらには複数県にまたがる総合大学を構想したもの(南九州・四国など<sup>18)</sup>)など、「教育者の養成を主とする学芸大学」という文言の捉え方が多様であるのに対応して構想も多岐にわたっていた。

こうした多様な新制大学構想に制度的な区切りをつける契機となったのが、1948年の6月末から7月にかけて文部省およびCIEより指示された「国立大学設置に関する十一原則<sup>19)</sup>」であった。ここでは「各都道府県に少く

も国立複合大学一校が設立されるべきこと」「少くとも各都道府県の一つの大学に於ては文理(リベラルアーツ)と教育科(エデュケーション)の学部が別個に組織されるべきこと」「如何なる都道府県の大学も他府県に分校を持つてはならない」などとされていた。いわゆる「一府県一大学」の原則はここに端を発するものである。この「十一原則」と相前後して教育刷新委員会の第70回総会(1948年6月18日)から第74回総会(同年7月23日)に至る五回の総会で、国立大学の再編成との関係で再び教師教育の問題が論じられ、CIEがリベラルアーツとエデュケーションとを別個に構想していることへの批判などが出された<sup>20)</sup>が制度決定に関するCIEの強い指導に対しての実施的な力とはなり得なかった。

この「十一原則」に沿う形で、それぞれの県内にある高等教育機関は基本的に(北海道・東京・愛知・奈良・京都・大阪・福岡の七都道府県では例外的に師範学校・青年師範学校が「学芸大学」として独立した)一つの新制国立複合大学として統合されることになった。師範学校と青年師範学校のみによる「学芸大学」の構想・旧制の専門学校による単独昇格の構想・複数県にまたがる総合大学構想などはこれで潰えることとなり、この年の7月以降の新制大学構想は大筋でこの「一府県一大学」の線に沿って進められるようになった。そして旧制高等学校と師範学校とを統合した新制大学の多くは、旧制高等学校を母胎とした「文理学部」が一般教養を担当し、師範学校を母胎とした「教育学部」が教職教養と専門教養を担当するという形をとった(また同一県内に旧制の高等学校を持たなかった県の新制大学においては、師範学校は「学芸学部」として全学の一般教養と教職教養・教育に関する専門教養を担当するという形をとった)。これは旧制高等学校が大学進学のための予備的な教育機関であり、師範学校がその卒業後は直ちに教員として社会に出ることを前提とした実践的な教育機関であるという点から考えれば全く合理的なことであった。

しかしながら、この時期における一連の新制大学構想の論議の中で、師範学校(および青年師範学校)は旧制高等学校(および他の高等教育機関)との対比の上で一貫して劣位に置かれていた。たとえば前述の埼玉県では旧制の浦和高等学校が東京大学の前期課程として合併するという計画があった(しかもこの構想は「一府県一大学」の例外的な扱いとして1948年の暮れまで尾を引いた)ために、浦和高等学校・埼玉師範学校・埼玉青年師範学校の三校を母胎とした「埼玉大学」案と、埼玉師範学校・埼玉青年師範学校の二校のみを母胎とした「埼玉学芸大学」案とが併立していた<sup>21)</sup>し、また秋田県では秋田鉱山専

門学校が単科大学としての昇格を強く希望していたために、秋田師範学校と秋田青年師範学校では鉱山専門学校をも含めた「秋田総合大学」構想を持ちながらも次善の策として秋田師範学校・秋田青年師範学校の二校のみによる「秋田学芸大学」（あるいは「秋田教育大学」）案をも構想する、といった二段構えの新制大学構想を持たざるを得なかった<sup>22)</sup>。このほかにも盛岡農林専門学校の東北大学農学部への合併問題を抱えていた岩手師範学校・岩手青年師範学校、あるいは旧制佐賀高等学校の九州大学への合併問題を抱えていた佐賀師範学校・佐賀青年師範学校など、同様の例は数多い。いずれも旧制の高等学校や専門学校が単独昇格、あるいは旧帝国大学との合併を希望し、それが「一府県一大学」原則の前に潰れた後に師範学校（および青年師範学校）をも含めた複合大学構想が現実的に浮上する、という経緯をたどったものであり、新制大学への統合構想において師範学校サイドがイニシアチブを取った例は皆無である。

このこと背景には様々な事情が存するであろう。多くの師範学校は学制初期に設立されて古い歴史を持つてはいたが、それが中等学校卒業を基礎資格とする三年制の専門学校として昇格する（つまり旧制の高等学校や専門学校と同等になった）のは1943年（青年師範学校については翌44年）の「師範教育令」改正後のことであり、高等教育機関としての歴史が浅かったことも一因であろうし、またとりわけ旧制高等学校サイドには、帝国大学へとつながるアカデミズムの本流としての自負と一種の「選民意識<sup>23)</sup>」があり、それが師範学校サイドに対する蔑視の意識を産んでいたことも確かであろう。ともあれ新制国立大学の母胎としての師範学校は、旧制高等学校を始めとする他の高等教育機関との対比の上で常に劣位に置かれながら、教職教養や専門教養、「学芸学部」にあっては一般教養までもを担う基層的部分を形成することになるのである。それは次章で検討していくように、教師教育の現場で新時代の専門職としての教師に与えるべき「教養の質」を模索していこうとする師範学校サイドのスタッフにとっては、きわめて苛酷な状況であったと言えるだろう。

### III. 教師教育現場における「教養の質」の模索

前章で検討してきたような制度改革論議を経て、師範学校（および青年師範学校）は1949年5月31日より新制国立大学の学芸学部・教育学部として「昇格」（揶揄的に言えば「三段跳び」）した。しかしながら、発足当初の学芸学部・教育学部を取り巻く状況は物的にも、人的にも、

また経済的にも厳しいものであった。本章では、こうした状況下で旧制師範学校から新制国立大学の学芸学部・教育学部のスタッフとなった人間の回想を主な素材としながら、教師教育の現場において与えるべき「教養の質」がどのように模索され、またそれが前章で検討した制度改革論議における問題とどのように対応しているのか、を検討したい。

#### A. 教師の「教養の質」模索の諸相

教師教育をめぐる制度改革の論議の中で頻りに批判された「師範タイプ」を払拭すべく、各新制国立大学の学芸学部・教育学部では様々な試みがなされた。現実的方策として構想されたのは一般教養を上げるとともに、専門教育の水準を高めることであった。たとえばそれは、山梨師範学校長から山梨大学学芸部の初代学部長となった杉山隆二の抱いていたような、教員養成学部を「是非総合大学の一学部とし、大学在学中他学部の空気を出来るだけ感知し得るようにしたいという念願」、さらには「何とかして旧制大学の各学部に見られるような学究的空気が学芸学部にかもし出されることを理想としたい」という意気込み<sup>24)</sup>などから読み取ることができる。

しかしながら学芸学部が他学部の一般教養までもを担うことは現実的に困難をきわめた。こうした事情について、杉山は物理学を例にとって以下のように述べている<sup>25)</sup>。

「物理学は工学部各科の基礎教育として欠くべからざる重要なものである。しかしこの基礎教育は一般教育とは違うので一般教育を以てこれに代えることはできない。然るに大学工学部の時間割中には一般教育の単位で与えられるべき物理学があるのみという大学が多い。かかる大学では一般教育の時間を基礎教育（大学物理学等の教科書を使用して）のみに使用しているものが大部分を占めている。これは実際には一般教育を放棄しているのである。然らば両者を如何にするか。（中略）余もまた現在この困難に直面している一人である。」

ここで杉山は「基礎教育」というタームを用いて説明しているが、師範学校を母胎とした学芸学部が与える物理学と、大学工学部の専門教育の基礎をなすべき物理学の水準の間に相当の開きがあったことを示している。

このような困難は多くの新制大学の学芸学部・教育学部に共通するものであった。そして師範学校の学問的基盤の脆弱さを補うべく、統合された各旧制高等教育機関の間での教官の配置替えがほとんどの新制国立大学で行われている。あるいは岩手大学（前述）のように、母胎となった盛岡農林専門学校・盛岡工業専門学校・岩手師

範学校・岩手青年師範学校の四校それぞれから教官を集めて全学的な一般教養部を組織した例もあった<sup>26)</sup>。また、旧制の専門学校スタッフの新制大学の学芸学部に移り、教師養成のための専門科目を担当した場合もあった。以下に引用する回想を記した上野裕久は宮崎農林専門学校の教授から宮崎大学学芸学部の助教授に転じたスタッフである<sup>27)</sup>。

「結局(中略)、農専・工専・青師の共通科目担当者は全員師範と一緒に学芸学部を作り、教員養成の専門科目と全学の一般教養科目を担当することになった。しばらくの間我々は師範の人達からよそ者の新入扱いされた感じで、アウトサイダー・グループを作って時々集まって酒を飲んだものである(中略)。学芸学部では、旧制師範学校の人達が主流をなしていたが、我々アウトサイダーは師範色を払拭し、自由で民主的な雰囲気学部になりたいと努力した。学芸学部は一般教養も担当しなければならない関係で、文理大以外の出身者がかなり多く採用されたのと、文理大も新制総合大学になってからかなり空気が変わって来、学芸学部の師範臭は大部減少していった。」

この上野の回想からは、スタッフの人的交流によって新制大学の学芸学部が旧来の師範臭を薄め、より開かれた教師教育機関たらんと苦闘している様子がうかがわれる。総じて見れば、一方では旧制師範学校サイドの努力によって、他方では統合された他の高等教育機関とのスタッフの交流によって、一般教養科目を拡げて「師範タイプ」の弊をなくし、広い識見に立った教師教育を模索するとともに、「大学」の名に値するアカデミズムをも取り込む努力をしていた、と言えるだろう。

## B. 前提としての困難

しかしながら、師範学校が新制大学の学芸学部・教育学部として主体的に教師教育に関わっていくためには、その前提となる困難な状況がいくつか存在した。その第一は、前章で検討したように、統合再編過程において師範学校が常に相対的劣位に置かれていたという現実的問題である。たとえば兵庫師範学校長から神戸大学教育学部の初代学部長になった福富正吉は統合過程の議論において神戸経済大学の関係者から「師範学校は伝統は古い、高専程度の学校としては日が浅い。総合大学の一環として、その学部を構成することは、適当かどうか。帝大と名のつく大学が中核となって構成される新制大学では、師範学校は除外され、すなわち東大、阪大、九大、北大などの所在府県の師範学校はいずれも独自に新制学芸学部に移行し、総合大学には編入されない見通しのよ

うである。実質上の見地から、当大学でも、師範学校は除外すべきである<sup>28)</sup>」という強硬意見を浴びたことについて、以下のように回想している<sup>29)</sup>。

「師範学校には、はじめから避けがたいハンディキャップがあった(中略)。従来からの高等専門学校と比較しても、歴史、伝統においても格段の見劣りがする。施設、設備においても教官のスタッフにおいても同様であった。教官についていえば、その素質能力が他の高等専門学校や大学のスタッフと比較して劣るというのではなく、アカデミックな雰囲気の中におかれていなかったために、いわゆる学問的業績としての著書や論文がないという意味である。二十年を経た今日からいえば、旧師範学校から神戸大学のスタッフになった教官のなかからも、多数の学位取得者やすぐれた教授が出ているが、その当時は他の高等専門学校、特に経済大学から見れば師範学校は持参金つきの魅力なき嫁であった。予算・定員・施設はほしいが、スタッフはほしくなかったようである。」

この回想にもあるとおり、統合再編過程において師範学校が劣位に置かれていた原因は師範学校スタッフがアカデミズムから離れていたことにあった。そしてそのことは、師範学校のスタッフが新制大学のスタッフとして残れない、という問題となって具現するのである。文部省の大学設置委員会による教員審査を経て、新制大学の学芸学部・教育学部の教官として合格した旧制師範学校の教員の割合は全国平均で57.1%であった<sup>30)</sup>。たとえ合格したとしても、教授から助教授へ、あるいは助教授から講師へとといった降格が相当数に昇った。したがってたとえば前述の山梨大学学芸学部の場合、旧師範学校の教授で新制大学の教授として残れたのは学部長の杉山のみ、というような極端な結果<sup>31)</sup>を招いた。新制大学の学芸学部・教育学部における教師教育は、そもそもの発端においてこうした困難を抱えていたのである。

## C. 教師教育モデルの不在

そして、師範学校を改革して「大学における教員養成」を行っていく際のモデルとして構想されたのが旧制高等学校から帝国大学へと続くアカデミズムであり、しかもそのアカデミズムに関しては、前章で検討したように、教育刷新委員会を始めとする制度改革論議における批判はほとんど加えられなかった。しかしながら、こうしたアカデミズムを直ちに師範教育改革のためのモデルとするには無理があった。旧制高等学校→帝国大学というアカデミズムは確かに師範学校との比較においては「広い識見」を与え得たが、そうした「広い識見」の上に立つ

た専門職としての教師を養成するための方策は与え得なかったのである。以下に引用する川本忠平(1920—1984。岩手師範学校助教授→岩手大学学芸学部助教授。のち1973年より教育学部長)の回想<sup>32)</sup>などからは、旧来の師範教育とアカデミズムとの間の距離と、それに伴う齟齬の感覚、そしてそうした問題を抱えつつ教師教育のモデルを模索していく困難を読み取ることができる。

「教育学部(教員養成大学)はすべて、戦前の師範学校が戦後に昇格して大学になったものである。名前は「大学」であったが、しかし、実態は大学とはほど遠いものであった。そこには大学自治・学問の自由・研究と教育の統一を核とするアカデミズムの伝統はなく、その学問的基盤は脆弱であった。教員養成大学は戦後20年、大学への(下線筆者)改革に努力した。この努力の中では、師範教育は敝履のごとく棄てられるべきものと考えられ、改革のためのモデルとして採られたものは、師範学校から最も遠い距離に関する「帝国」大学であり、学科—講座制大学であった。そこで「学問の自由」が「国家ノ須要ニ応」ずる範囲に限定されたものであることの歴史的認識は、十分に深められなかった。」

そして同時にこの回想には、戦後教育改革期の教師教育をめぐる議論の中で師範教育批判のみが半ば一方的に行われ、それに対して旧制高等学校→帝国大学という筋のアカデミズムの質の吟味がなされていないことへの師範学校サイドからの反発の意識が現れてもいる。その意味でこれは前章で検討した天野貞祐流教師教育観に対しての痛烈な批判になっている。

こうした川本の論理は「旧師範学校は旧帝国大学にくらべてそんなに悪い学校ではない。日本帝国のエリートを養成しなかつただけでもましではないか」というような主張<sup>33)</sup>につながり、さらには以下に引用する岡野徳右エ門のような一種の「開き直り」とも言える見解に通底するのである。岡野は三須完一郎という同窓生の教職追放について、以下のようにこれを擁護する論陣を張っている<sup>34)</sup>。

「三須完一郎君の回想記に『「教壇追放」により三十二年の教壇生活に終止符を打つことになった。その理由書を見ると、あたかも表彰状にも似た書き出しで、戦時中、戦争協力の教育を協力に推進した実践者としての功をたたえた上、最後に戦争責任者としての烙印を捺して即日教壇を去れと断言を下してあった』とある。三須君は理由に納得がゆかないとして再審を請求したとあるが誠にその通りと思う。非常時に処する教師として其分を尽し、功をおさめた。まさに表彰されるべきものであるが、却って追放となったのだ。敗戦の冷厳なる事実である。教員

として服務があり、国民としての国家の大事に処する道がある。その大事を教えるのが教員である。たとえ、後日国策の誤りであったとしても、国策の決定は教師の職務ではない。『戦争中戦争協力の教育を推進』したのは教師当然の任務である。」

ここに見られるのは戦前からの師範教育精神の無批判なままの繰り返しだけである。こうした精神こそが戦後教育改革期における師範教育批判の対象であったにもかかわらず、極言すればそれへのアンチ・テーゼとしての旧制高等学校→帝国大学というアカデミズムに対する批判がなされなかったために、それを温存する一つの契機を与えてしまったのである。その意味において、戦後教育改革期に旧制高等学校→帝国大学という筋の旧来のアカデミズムに対する批判を欠いたことは、師範教育に対する批判が不十分であったことと表裏一体であったと言える。そしてこうした両面の不十分さの間で、教師教育を改革するために「教職固有の専門性」を模索する試みは宙に浮いてしまうのである。

「教職固有の専門性」に関連して付言すれば、岡野はこれに続く部分で「アメリカ側の意見はアメリカ教育界の経験からも教職の専門的立場を認め、教職に関係ある研究の必要を協調した<sup>35)</sup>」ことを論拠として、教育刷新委員会での「ただ自由な人間形成と純粋な科学研究の間から、おのずと優良教員は生まれいずるのであろうというかんがえ方」「学問と教養とがあれば児童の教育は常識的経験的に担当できるのであろうという教職観」を批判している。

結果的にではあれ、第一次アメリカ教育使節団およびCIEが教師について抱いていた教養観は、この岡野のような見解に通底しているのである。

#### IV. おわりに—まとめと今後の課題

戦後教育改革期の、教育刷新委員会を主な舞台とした教師教育をめぐる制度改革の議論においては、主に帝国大学サイドの論者による「人物・人格重視」の教養観と、主に師範学校サイドの論者による「教師としての専門的な教養」を重視する教養観とが併立していた。制度的なあり方として、前者の立場からは教師養成のための教育機関を設けるべきではない(いわゆる「開放制」教員養成の原則)とする見解が生まれ、後者の立場からは教師養成を主目的とする教育機関が必要とされた。初期の議論においては前者が有力であったが、具体的な方策に乏しかったために後退を余儀なくされ、結局のところ「教育者の養成を主とする学芸大学」で教員は養成される、

などとする妥協的な建議となって落ち着くことになった。しかしながらこの建議を採択するに至る議論は十分に尽くされたとは言えず、とりわけ旧制高等学校→帝国大学という旧来のアカデミズムに対しての批判はほとんどなされなかった（また「学芸大学」構想自体もその後のCIEによる強い指導によって変質させられることになった）。したがって一方では後の「期待される人間像」に通底する「徳育重視」の教養観が貫かれ、またもう一方では旧来の師範教育が無批判に温存される契機を残した。そして専門職としての教師を養成するための有効なモデルは指示され得なかった。

また、実際に新制国立大学の学芸学部・教育学部として教師教育を行うこととなった旧制師範学校は、旧制高等教育機関の統合再編構想・過程において常に劣位に置かれたために新しい教師教育のプランを主体的に打ち出すことが困難であった。その困難な状況下で新時代の教師のに与えるべき「教養」の質を模索しようという試みの前に、スタッフの人的困難、さらには改革のためのモデルの不在といった障壁が立ちはだかっていた。

したがって、1958年の中央教育審議会答申に基づいての教員養成大学・学部の名称変更象徴されるような教師教育の目的大学化の路線は、以上で検討してきたような戦後教育改革期の教師教育論議の残した問題点を引き取るものだったとも言える。換言すれば、戦後教育改革期に論じられた教師の「教養」観の曖昧さが、中教審路線に基づく教員養成制度の再編成の中で「開放制」原則が骨抜きにされていく素地を形成したのである。

なお、戦後教育改革期の教師教育に関する議論の中で、とりわけ制度改革においてCIEが文部省や教育刷新委員会に対してどのような指導・助言を行ない、それがいかなる実効力を持っていたのかという問題、そしてそのCIEの指導の背景にはどのような教師教養観があったのか、さらには新制大学での教育学教育が「教職固有の専門性」という観点からみてどう具体化されたのか、等の問題については本稿で詳しく採りあげることができなかった。これらについては今後の検討課題としたい。

(指導教官 寺崎昌男教授)

## 註

- 1) 例えば唐沢富太郎「教師の歴史」(創文社・1955) pp. 40-70で、「師範タイプの形成—森の師範学校令と教師像の確立—」と題して森文政期に登場した教師像を分析し、また水原克敏は「師範型」問題発生史の分析と考察—師範教育の小学校教員資質形成における破綻—(教育史学会紀要『日本の教育史学』第20集・1977)において、1900年から1920年に至る時期の「師範型」というタームによる批判の生成過程を論じている。
- 2) 代表的なものとしては海後宗臣編『教員養成』(戦後日本の教育改革8/東京大学出版会・1971) pp. 160-169の山田昇による分析などを参照。
- 3) "Reorientation of Teachers/Speech Made by Capt. Griffith at Education Meeting" (土持ゲーリー法一氏蔵)
- 4) 鈴木英一他「米国対日教育使節団報告書の成立事情に関する総合的研究」(『名古屋大学教育学部紀要』[教育学科]第31巻・1984) p. 252 (大橋基博筆)。
- 5) 日本側教育家委員会の委員29名中、18名が後に教育刷新委員会の委員になっている。これは教育刷新委員会発足時の委員38名中の約半数である。
- 6) 前掲5)に挙げた発足時の38名のうち、帝国大学・旧制高校に在職していた委員が7名いるのに対し、師範学校・高等師範学校に在職していた委員は木下一雄と倉橋惣三の2名だけである。
- 7) 「教育刷新委員会第32回総会議事録」。以下、教育刷新委員会における発言の引用は全て当該回の「議事録」による。
- 8) 天野貞祐「教育刷新の課題」(1947年1月。『天野貞祐全集第5巻・教育論』所収、栗田出版会・1970, pp. 19-20)。
- 9) 天野貞祐「教育刷新の基盤」(1947年2月。前掲8), p. 45)。
- 10) 木下一雄は教育刷新委員会第10回総会(1946年11月8日)において教師教育についての教育課程の構想を示している(前掲2), pp. 152-158などを参照)。
- 11) 第31回総会(1947年4月11日)における務台理作の発言。
- 12) 初出は「朝日新聞」1950年11月26日付け。
- 13) 1951年に発表したのが、参議院本会議などで問題となり、出版は天野の文相退任後の1953年3月に延びた。
- 14) 堀尾輝久『現代教育の理想と構造』(岩波書店・1971), p. 365。
- 15) 本稿ではそれぞれの構想について詳述している余裕がない。具体的な改革案の諸相は『弘前大学二十年史』(1968) pp. 298-313, 『秋田大学教育学部百年史』(1975) pp. 339-348などの記述を参照(以下16) 17) 18)も同様)。
- 16) 『百年史—埼玉大学教育学部』(1976) pp. 975-983, 『茨城大学三十年史』(1980) pp. 7-19など。
- 17) 『群馬大学教育学部百年史』(1979) pp. 568-587, 『神戸大学教育学部沿革史』(1967) pp. 307-321など。
- 18) 『熊本大学三十年史』(1980) pp. 10-21, 『愛媛大学教育学部百年史』(教育文化出版・1981) pp. 560-566など。
- 19) この「十一原則」が具体的にいつ示されたのかは定かではない。当時の文部省学校教育局長・日高第四郎の回想(『教育改革への道』洋々社・1954, pp. 104-106, およびp. 318)によれば1948年6月22日に文部省から「新制国立大学実施要綱」として発表されたことになっている。その後CIEと文部省の間での折衝があり、教育刷新委員会第72回総会(同年7月9日)での日高の発言によれば7月9日の午前中にCIEのイールズ(W.C.Eells)とカーレー(V.A.Carley)から示されたものが制度改革論議に決定的な役割を果たしたようである。本文での引用はこの「日本の国立大学の(再考せられたる)原則」の翻訳文書による。
- 20) 拙稿「国立総合大学の教育学部創設と教師養成教育」(東京大学教育学部教育哲学・教育史研究室『研究室紀要』第16号・1990, pp. 95-96)。
- 21) 前掲16), 『百年史』 pp. 975-978。
- 22) 前掲15), 『秋田大学教育学部百年史』 p. 343
- 23) 高橋左門『旧制高等学校研究—校風・寮歌論編』(昭和出版・1978) p. 201。
- 24) 杉山隆二「山梨大学創設当時に於ける処理並びに余の意見」(『山梨大学学芸学部沿革史』1964・p. 249)。
- 25) 前掲24), pp. 247-248。
- 26) 岩手大学「地域と大学」研究会編『岩手大学三十年資料—地域と大学の研究』(1980) pp. 19-31, 草間俊一「人文社会学部の誕



生までの経過（前編）」などに詳しい。

- 27) 上野裕久「開学前後の思い出」（宮崎大学創立三十周年記念誌編集委員会『創立三十周年記念誌』1981・pp. 114-115）。
- 28) 福富正吉「兵庫師範学校から神戸大学教育学部への転換」（前掲17）『神戸大学教育学部沿革史』・p. 302）。
- 29) 前掲 28), pp. 318-319。
- 30) 前掲 2), p. 96（寺崎昌男筆）の表による。
- 31) 前掲 24), p. 248。
- 32) 『創基百年・岩手大学教育学部』（1976）p. 2。
- 33) 高橋金三郎『教師の教師たちの学校』（評論社・1980）p. 7。（初出は国土社「教育」1966・8）
- 34) 『静岡大学教育学部同窓記念誌』（1965）p. 31, 岡野徳右エ門「教員養成九十年」。ちなみにこの岡野は、1941年に静岡県師範学校を卒業した後、福岡師範学校教諭・鳥取師範学校女子部長・千葉師範学校校長・東京第一師範学校校長・岡山師範学校校長などを歴任した、師範教育一筋の人物である。
- 35) 前掲 34), p. 34。