

教員養成教育における教育課程に関する一研究

教育行政研究室

前 島 康 男

A Study on the Curriculum of Teacher Education

Yasuo MAEZIMA

This study, examining recent condition and policy of teacher education, try to analyse these theoretical and practical problems.

First. To analyse present condition of curriculum of teacher education.

Second. To study precede theory on curriculum of teacher education.

はじめに

- I 教員養成教育における教育課程の現状と問題点
 - II 東京学芸大における「教科教育学」の構想と実態
 - III 専門科学・学芸（一般教育）を重視する諸論の検討
 - IV 神戸大学・宮城教育大学の構想の検討
- まとめ

はじめに

近年、教育の荒廃を克服し、教育改革のあり方を問う一環として教師・教員養成のあり方を問う議論がさかんに行われている。

しかし、城戸幡太郎が20年も前に「皮肉なことには教育の研究と教員の養成を専門とする大学においていちばん欠けているのは教員養成のためのカリキュラムの研究である。」¹⁾とのべた指摘は今日なお一般的にあてはまる。

それではなぜ教員養成をめぐる論議・研究において、「カリキュラムの研究」が遅れてしまったのだろうか。

その原因としては以下の諸点があげられよう。

第一に戦後の教員養成をめぐる政策動向に深い関連があると思われる。つまり、教員養成に関して1951年の政令改正諮問委の答申を皮切りに、次々と戦後教員養成制度改革の理念と理念の一定の実現化を「骨抜き」にしよるとする「改革」案が出されてきた。そのような中で、

戦後教員養成制度改革の理念を守り、発展させる立場から、教員養成政策や行政を批判・告発する論陣が数多く張られたわけである。

第二に「わが国の教員養成の制度が、画一的に組織編成され、その内部における自由な創造的な実践が保証されなかった歴史的事情と深く関連し」²⁾実践にもとづく、あるいは「積み重ねられた経験を正しく評価し、整理し、さらにつぎの実践に方向を与える」³⁾ような理論活動が十分行ない得なかったこと。

第三に、以上の原因と関連しながらより本質的な原因として次のことがいえよう。

戦後の教員養成の原則の一つとして「大学において教員養成を行なう」ということがいわれたが、その原則のとらえ方において、教員養成を行なうという目的意識的教育活動をどちらかという軽視し、既成の大学（主に旧帝大）に教育系大学・学部を似せる傾向が強かった。⁴⁾

そのことと関わり、教員養成の教育内容や方法・教育課程について論じることがきわめて軽視されてきたのである。

しかしながら、最近次のような動向を反映し、教員養成の教育内容・方法・教育課程などに関する論調が少しずつではあるがふえつつある。

その動向は第一に、教育職員養成審議会（以下教養審と略す）、日本教育大学協会（以下教大協と略す）等が

1960年代中盤以降改革の主要な柱を「教育者としての使命感」を養うための教育内容、とりわけ教育課程の改革にすえてきたこと。このような動向をふまえ、批判する側も、教員養成論議の内容を拡げる必要性に迫られてきたこと。

第二に、とりわけ70年代以降の教育の現実が、一定の基礎的資質と力量をもった大量の教師の出現を望んでおり、その教師の養成について、内容面まで含んで関心をもちざるを得なくなったこと。

そして、第三になによりも「宮城教育大学の大学改革」に端的に示されているように⁵⁾、70年前後の「大学紛争」の中で、大学のあり方が学問のあり方等と関わって問われるなかで、教員養成の教育内容や課程を単に既存の大学(旧帝大を中心とする。)に近づけたり、まねをしたりするのではなく、(旧帝大等の学問研究や教育のあり方も勿論批判の対象であったから)教員養成系大学、学部のかかえている歴史的事情や独自の問題をふまえ、実践をつみ重ねながら、教員養成の教育内容・方法・課程等に関わる論議をつみ重ねていくことが必要とされたこと、などである。

しかも、教育課程に関する論議の中で有力になりつつある理論は「今日、多くの教育系大学・学部において、小学校課程にとりわけ教育条件、教育態勢の貧困が集中的にあらわれている」なかで「大学教育として小学校教員の養成教育を実現することは緊急かつ本質的な課題であるというべきであろう。」⁶⁾との認識にもとづき「小学校教員養成のための教育の中核、諸科統合の軸となるものを」実践的・理論的につくりだそうとするところに特徴がある⁷⁾。

しかしながら、その論議をすすめるためには必要不可欠な諸前提——つまり ①実態の問題点と矛盾の全体的把握、②①をふまえ、先行研究を批判的に総括する作業等——をふまえることが必要とされる。

本論文は、以上の問題状況をふまえ、①教育系大学・学部の教育課程の実態の分析をもとに、②先行の教員養成教育の教育課程論の批判的検討を行い、理論的・実践的課題を導き出すことを課題とする。

I 教員養成教育における教育課程 の現状と問題点

〔1〕卒業最低必要単位数の分析

現在、小学校教員の養成は全国国・公・私立の4年制大学、私立の短期大学、公・私立の指定教員養成機関で

行われている⁸⁾。

ここでは、その中で小学校教員の過半数(58%)を養成している国立の教育系大学・学部に限る⁹⁾、現在どのような教育課程が実施され、どこに問題点があるのかを概観してみよう。

まず表1、2からいくつかの特徴をみてとることができる。

第一に、1960年の東北大学教育学部の調査(以下1960年調査と略す)と比較した場合以下のような特徴がみられる。

①専門教育科目の単位数はほとんど変化がないが、卒論、自主選択の単位がへり、教科専門科目の単位がふえている。

②教職専門科目の単位数はほとんど変化がないが、教科教育学・教材研究、教育実習の単位がややふえた一方、教育科学等¹⁰⁾の単位がへっている。

③教科専門科目の中では、小学校教科のうち特定の教科により多く単位を課し、一定程度深く専攻させようとするピーク制をとる大学が「1960年調査」と比べて大幅にふえたのに関わり(50→90%)、専攻教科に関する単位が大幅にふえ、小学校教科を満遍なく履修する単位は大幅に減少している。(香川大はじめ多くの大学では自主選択の単位を専攻教科の単位取得にむけるように指示している。)

第二に、大学設置基準で規定された専門教育科目の単位76以上と教育職員免許法(以下教免法と略す)に規定されている48単位の間の単位(76+ α -48)の使い方をめぐって以下のような「多様」性が存在する。

①特定の1教科の単位の履修を多く義務づけている大学(例えば横浜国立大、宇都宮大等は平均の1.6倍以上)

②小学校8教科に近い数の教科の単位の取得を多く義務づけている大学(例えば信州大は平均の約2倍)

③教科教育学・教材研究に多くの単位を課している大学(例えば、北海道教育大は平均の1.8倍以上)

④教育科学の単位をより多く課している大学(例えば、千葉大は平均の約1.5倍)

このような事実は、戦後の課程制の導入・免許法の改正、とりわけ「学科目省令」が「事実上教育系大学・学部を『課程学科目制』の大学として画一的に制度化し、免許法にうたわれている教科によって学科目群を構成し、免許状取得のために必要なだけの学科目をおくという傾向を助長しやすい¹¹⁾」こととともに、免許法で規定された単位以外の単位は各大学構成員の主体的・共同的な努力により、自主的に編成できる可能性が存在してい

表 1 教育系大学・学部の実態

大学名	年 度	専 門 教 育 科 目	教 職 専 門 科 目	教職専門科目のうち							教 科 専 門 科 目	教 科 専 門 科 目 の う ち		卒 論	自 主 選 択	備 考		
				教 育 原 理 (ア)	教 育 心 理 (イ)	(ウ) の 選 択	教 材 科 研 究	教 育 実 習	道 徳 教 育	自 主 選 択		専 攻 科 目	小 八 学 教 校 科					
1	北教大	75	85	49	4	4	4	32	5	2		20	20		4	12	札幌分校	
2	岩手大	77	87	36	4	4	6	16	4	2		44	27	17	7			
3	宮教大	75	76	32	4	4		16	4	2	2	28	12	16	6	10		
4	福島大	"	86	37	4	4	7	16	4	2		16		16	6	27		
5	秋田大	"	76	35	4	4		19	6	2		34	20	14	6	9		
6	山形大	"	76	35	4	4	4	16	5	2		26,24	10,8	16	6	5,7		
7	新潟大	76	88	38	4	4		16	4	2	8	26		26	6	18		
8	富山大	75	84	36	4	4		16	4	2	6	26	16	10		22		
9	福井大	"	76	32	4	4		16	4	2	2	30	20	10	6	8		
10	宇都宮大	"	92	44	4	4	2	16	5	2	11	44~52	28~32	20~16		0~4		
11	群馬大	"	91	34	4	4	2	18	4	2		34	20	14	5	18		
12	茨城大	"	78	44	6	4	10	18	4	2		26	10	16	4			
13	埼玉大	76	84	32	4	4	2	16	4	2		26	10	16	4	22		
14	千葉大	"	82	47	6	6	10	18	5	2		28	8	10	4	7		
15	東学大	77	88	50	6	4	4	28	4	2		38	38		(6)			
16	横国大	75	84	34	4	4	4	16	4	2		50	24~28	26~22				
17	信州大	"	84	42	6	6		16	4	2	8	32		32	6	4		
18	静岡大	"	84	36	4	4	6	16	4	2		30	14	16	8	10		
19	愛教大	"	86	32,34	4	4		16	4	2	4	40,35	20,26	20,10	10	2,8		
20	岐阜大	76	76	32	4	4		16	6	2	2	46,40	30,24	16		0,6		
21	奈教大	75	90	34	4	4	4	16	4	2		36	20	16	6	14		
22	滋賀大	"	86	38	4	4		16	6	2	6	36	26	10	4	8		
23	京教大	"	84	36	4	4	6	16	4	2		38	24	14		10		
24	大教大	"	82	32	4	4	2	16	4	2		40	26	14	6	4		
25	神戸大	"	76	35	4	4	4	16	5	2		16		16	5	20		
26	岡山大	76	81	36	6	6		16	6	2		33	10	23	4	8	東雲分校	
27	広島大	75	76	46	6	4	8	20	6	2		24		24	6			
28	山口大	74	80	38	4	4	8	16	4	2		24		24	5	13		
29	鳥取大	75	88	32	4	4	2	16	4	2		22	6	16	5	29		
30	徳島大	"	78	48	5	5		24	4	2	8	18		18	4	8		
31	香川大	"	88	38	4	4	6	16	6	2		20		20	4	26		
32	愛媛大	"	80	49	4	4		16	4	2	19	20		20		11		
33	福教大	"	88	52	4	4	10	28	4	2		26	26		4	8		
34	大分大	"	76	32	4	4	2	16	4	2		16		16	4	24		
35	熊本大	76	78	40	4	4	8	16	6	2		40	3	32				
36	宮崎大	75	80	40	6	6	6	16	4	2		30	14~16	14~14	4			
平均			82.61	38.44	4.42	4.25	3.53	17.69	4.53	2.11		30.03	13.64	16.39	4.14	10.17		

(筆者の調査による。)

表 2 「1960年調査」との数的比較

	1960月 (A)	今 回 (B)	B - A
専門教育科目	83.3	82.61	+0.31
教職専門科目	38.2	38.4	+0.2
(ア) 教育学等	5.51	4.42	-1.09
(イ) 教育心理等	5.75	4.25	-1.5
(ウ) (ア), (イ)自主選択等	5.93	5.64	-0.29
(エ) 道德教育の研究		2.0	+2.0
(オ) 教材研究	17.1	17.69	+0.59
(カ) 教育実習	4.32	4.53	+0.21
教科専門科目	28.8	30.03	+1.23
(キ) 専攻科目	8.6	13.64	+5.04
(ク) 小学校八教科	20.2	16.39	-3.81
卒業論文	4.4	4.14	-0.26
自主選択	11.7	10.17	-1.53

38校中 36校中

ることを示している。

以上が<表1・2>にみられる限りでの特徴であるが、それはあくまで「履修規定」できめられている「最低履修基準」であり、実態のリアルな把握のためには、実際の学生がこの「準基」をこえて何の単位をどれくらい取得しているかの分析が必要とされる。

〔2〕 実際の取得単位数と問題点

「1960年調査」においては<表3>にみられるように

福島・山形・東北大学の卒業生は3ヶ年平均で各大学で定めた最低履修基準の123, 127, 140%の単位を実際に取得している。(3領域のうち、福島大学は教科専門、山形大学は一般教育、東北大学は教職専門に重点がおかれていたことがみてとれる。)

以上の傾向は、最近ではどうなっているのだろうか。いくつかの調査資料を用いて明らかにしてみよう。

最近の学生は130~40単位の数割増の単位を取得して卒業することは多くの論者の指摘するところであるが¹²⁾<表4・5>はその指摘がほぼ正しいことを示している。

つまり、小学校課程の卒業生は平均以上の免許をとって卒業するわけであり、そのためには最低履修単位の数割増の単位が必要なわけである。

それでは、その数割増の単位は何にふりむけているのだろうか。そのことについては先の<表4・5>からも概ね推察はつくが次の<表6>をみると明らかになる。

全国の教育系大学・学部90%以上がピーク制をとっていることもあり、<表6>で掲げた広島大学東雲分校の傾向——1専門教科の単位をより多くとる——はほぼ全国的な傾向であるといえると考えられる。

このように、1専門教科の単位をより多く取得する傾向は、1960年以降1つの大きな流れになってきたと思われるが、1950年代の中ごろ以降から教育系大学、学部の卒業生に対して投げかけられた批判——すなわち、①一般大学卒に比べ専門学力が低い、②教師の使命感が足りない——の一つの受けとめ方が以上の傾向を促す一つの要因になっていたと思われる。

しかしながら、1専門教科の単位をいくら多くとっても、1つの学科を専攻する一般大学の卒業生の取得単位

表 3 一人当たり平均履修単位数

学 大	年 度	一 般 教 育				体 育	外 国 語	合 計	教 専 科 門	教 養 専 門				卒 論	平均 総 単 位 数	備 考		
		人 文	社 会	自 然	計					教 職	教 材	教 科	実 習			計	卒 業 論 文	実 習
福 島 大 学	29	12.4	12.2	12.2	36.8	4.0	8.7	49.5	61.7	24.0	21.9	3.8	4.0	53.7	0.2	165.1	3名各4単位	小中合わせて4単位
	30	12.4	12.4	12.2	37.0	4.0	8.3	49.3	61.8	24.3	24.0	3.0	4.0	55.3	—	166.4	—	—
	31	12.0	12.0	12.0	36.0	4.0	8.3	48.3	56.5	24.1	24.0	2.8	4.0	54.9	—	159.7	—	—
山 形 大 学	29	15.1	13.4	13.4	41.9	4.0	8.7	54.6	47.8	22.3	13.4	3.5	7.1	46.3	6.3	154.7	全員各6単位	{小6 中1 計7
	30	15.2	14.5	13.1	42.8	4.0	7.6	54.4	47.2	24.8	15.5	3.8	7.3	51.4	6.0	159.0	—	—
	31	14.9	14.1	14.2	43.2	4.0	10.0	57.2	45.1	24.8	16.2	3.5	6.3	50.8	6.0	159.1	—	—
東 北 大 学	29	13.4	13.8	12.0	39.2	4.0	15.7	58.9	53.8	49.0	24.9	6.1	6.2	86.2	0.2	199.1	1名6単位	{小4 中1 計5
	30	12.8	13.8	12.3	38.9	4.0	15.5	58.4	47.8	39.1	25.9	5.7	5.4	76.1	0.2	182.5	2名各6単位	—
	31	12.3	13.5	12.3	38.1	4.0	16.5	58.6	48.5	43.7	27.0	5.6	5.4	81.7	—	188.8	—	—

出典 「教員養成の研究」p.41.

表 4 教育系課程別学生と学校種別免許状取得の状況

	小学校 養成 課程	中学校 養成 課程	高等学 校養成 課程	特別教科教員養成課程							盲学校 養成 課程	聾学校 養成 課程	養護学 校養成 課程	幼稚園 養成 課程		
				数	理	音	美・工	書	保健	看						
教育系大学・私学	46	46	2	5	13	8	7	4	9	4	2	6	43	12		
入学定員	10,060	4,110	230	150	390	240	210	75	270	80	30	90	860	360		
卒業者	8,313	4,112	215	75	274	221	175	60	251	25	16	76	553	202		
免許状取得実数	8,138	4,052	215	75	273	214	148	60	248	25	14	72	548	201		
教育 免許 状 学 校 種 別	小学校 1級 2級	1級	8,125	542						4						
		2級	6	614						9	1	3	20	17		
	中学校 1級 2級	1級	5,004	4,278	218	72	265	214	135	41	266	25	5	8	187	3
		2級	1,309	583			8	4	6	13	17		2	19	101	8
	高校 1級 2級	1級														
		2級	4,899	4,080	224	75	274	214	178	68	256	25	5	8	170	3
	盲学校 1級 2級	1級											14			
		2級														
聾学校 1級 2級	1級	20											72	1		
	2級	3														
養護学 校 1級 2級	1級	100	15										1	532	8	
	2級	222	36										3	3	3	
幼稚園 1級 2級	1級	455	20										7	33	201	
	2級	494	20										14	28		

表 5 教育系卒業者の免許状取得（種別）H大学教育学部昭和47年3月

課程別	卒業者	教員免許の種別												卒業生 1人当 取得数		
		高校		中学校		小学校	幼稚園		盲学校		聾学校		養護学校			
		2級	1級	1級	2級	1級	1級	2級	1級	2級	1級	2級	1級		2級	
中学校教員養成課程	78	72	78	6											2.00	
小学校教員養成課程	148	47	53	51	148	12	17						1		2.21	
盲学校教員養成課程	12				2	11	1	2	12					1	4	2.33
聾学校教員養成課程	10				3	10						10			2	2.50
養護学校教員養成課程	20				8	20	1							20		2.45

出典 国大協教員養成制度特別委教員「養成制度に関する調査研究報告書」1972.11.

表 6 小学校教員養成課程（理科専攻）の卒業の要件と学生の取得単位（昭和43—46年度入学生）

履修内容	卒業の要件 A				学生の取得単位 B				差引C C=B-A			
	43年度入学生	44年度入学生	45年度入学生	46年度入学生	43年度入学生	44年度入学生	45年度入学生	46年度入学生	43年度入学生	44年度入学生	45年度入学生	46年度入学生
人文化学	12	←	8	13.6	12.1	13.1	15.3	1.6	0.1	1.1	2.8	
社会科学	14	←	8	15.2	14.3	15.0	10.1	1.2	0.3	1.0		
自然科学	12	←	8	15.8	12.5	14.0	11.5	3.8	0.5	2.0		
総合科目 選択科目	—	—	12	—	—	—	1.9	—	—	—		
外国語科目	12	←	←	12.2	12.3	12.0	12.3	0.2	0.3	0	0.3	
保健体育科目	4	←	←	4.0	4.0	4.0	4.0	0	0	0	0	
教育原理	6	←	←	22.9	23.0	21.1	23.9	2.9	3.0	3.1	5.9	
教育心理学	6	4	←									
教育実習	6	←	←									
道徳教育 教育実習 (中学校)	2	←	←									
理科教育法	0	←	←	20.0	20.0	20.0	20.0	0	0	0	0	
教材研究	20	←	←	10.3	12.6	15.3	12.6	2.3	4.6	7.3	4.6	
教職選択科目 小学校の教科の 各6教科以上 うち4単位以上	8	←	←	28.7	31.3	28.4	28.0	4.7	7.3	4.4	4.0	
理科に関する専 門科目	24	←	←	25.8	36.1	34.8	41.0	25.8	36.1	34.8	41.0	
卒業論文	0	←	←	6.0	6.0	6.0	6.0	0	0	0	0	
合計	132	130	128	174.5	184.2	183.7	186.6	42.5	52.2	53.7	58.6	

注 ←印は同行の左欄と同じことを示す。

出典 『教師教育カリキュラムの研究[1]』（広島大学，大学教育センター『大学研究ノート』第27号，1977.2 p. 14）

（76単位以上）とはまだ相当の開きがある（例えば表6の場合最高は41.0単位）といっても、これ以上の単位の取得はとてできない。ここにおいて「小学校教員養成のための教育の中核，諸科統合の軸となるものを」つくり出すことが、まさに客観的に必要となるわけである。

さて、この問題を教育系大学・学部「目的大学化」¹³⁾を強める中で解決しようとした案が、教養審一教大協一東京大のライン¹⁴⁾で構想され実施されてきた「教科教育学」の構想である。

いかに「教科教育学」を重視したかということは次の<表7>をみれば明らかである。

表 7 教養審一教大協一東学大の教育課程案

	教養審建議 (1966.6.22)	教大協案 (1965.1)	東学大改定 (1966.4)
教職専門 科目	24	28	22
教科教育学	28	24	28
教科専門 科目	20	20	38
計	72	72	88

問題はそれらの構想理念が本章で分析してきた問題点を解決できるかにある。本章の実態分析をふまえ、教員養成教育における教育課程論をまず、「教科教育学」（東京大において考えられている。）構想から検討していこう。

II 東京学芸大における「教科教育学」の構想と実態

教大協が教養審にも多数委員を送り、教育課程改革と教免法の改訂を重視してきたが、その改革の中心点は、教育内容・方法、教育課程の国家基準化と教育課程の諸科、諸領域統合の軸としての「教科教育学」の重視であった。

教大協は以上の努力の一環として1965年に「教科教育学の基本構想案」を発表している。そして、そこでは「教科教育学は当該教科に関する基礎科学と教育科学とをふまえて、その教科の目標・内容、及び方法を明らかにし、教授学習過程の理論的実践的研究を行う科学である」と「概念規定」し、同時に「学問的關係位置」として「その教科に関する基礎科学と教育科学との交さ領域に総合的關係位置を占める」としている。

以上の「構想案」を絡めて、東学大の構想と実態を分析し、問題点を明らかにしよう。

東京学芸大学において教科教育学は「学問として十分な発展をとげたならば教員養成は教科教育学を中核として組立てられる事になるであろう」¹⁵⁾とされ大きく位置づけられていたが、その「性格及び構造」は以下のようなものであった。

「教科教育学は教科に関する基礎科学および教育科学を基礎とし、学校教科に関する本質の考究と教授・学習過程の分析及び構成に必要な理論と技術を与える総合的な技術学とする。」そして「教育実地研究」が教科教育学と密接に結びつきながら、「大学における教育課程諸分野の学習及び研究が有機的に統合され、かつ実証さ

れ、そこで抽出された問題は大学における学習および研究において理論的に再構成されるもの」¹⁶⁾（・印筆者）として重視される。

なお、全体の教育課程の構造を図示すると図1のようになる。

それではつづいて教科教育学の内容と「学」の確立の方法についてみてみよう。

東学大の倉沢剛は「教科教育研究の諸問題——その科学化をめざして——」（東学大教育研究所、第11年報）で以下のようにのべる。

①「教科教育の研究に」は「基礎的な研究」と「その本来の研究」の「二つの段階」がある。

②「基礎的な研究というのは、具体的な教科指導の場をいちはなれて、各教科のよってたつ土台をきづく仕事であり「心理的基礎」（発達段階に応じる教材の種類と程度をおさえる仕事）と「社会的基礎」（各教科の内容が動きゆく社会によくマッチするように計画する仕事）の「二つの側面をもっている。」¹⁷⁾（・印筆者）そして「その本来の研究」は「生きた教科指導の場そのものを対象とする研究である。」

さて以上ふれてきたような東学大の教科教育学は「学問として十分な発展をとげ」教員養成の「中核として」の役割を果たすことができるだろうか。

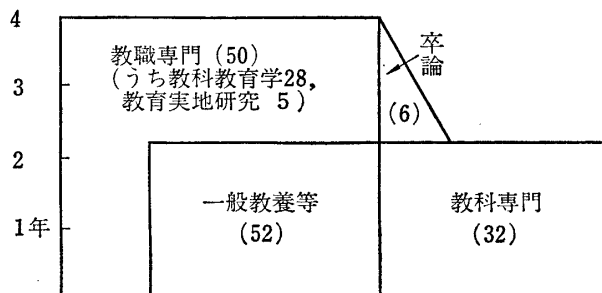
そのことを検討してみよう。

まず第一に注意しなければならないのはその全体構造である。

図1からもほぼ明らかなように東学大では一般教養と「教科に関する基礎科学」および教育科学は基礎としていちづけられている。そして教科教育はその基礎の上で「教育実地研究」と結びつきながら諸領域を「統合」しそこで抽出された問題は大学における学習および研究において理論的に再構成されるものとして位置づけられている。

しかしながら、科学の細分化が批判され科学の科学化、総合化がさげばれている中で無批判的に諸科学を基

図 1



() 内は単位数

礎とすることは正しいであろうか。又同時に学生が「教育実地研究」や教科教育学の学習の中で、ある問題意識を発生させ、その問題意識にそって教育科学や教科専門を深めようとしてももうすでに1～2年で履修しおわっているために制度的な保証がないのである。ここに大きな第一の問題があるといえよう。¹⁸⁾

第二、教科教育学の確立の方法である。倉沢もはっきりのべているように、教科そのものについての研究はあいまいである。又、そのこととともに「基礎的な研究」と「その本来の研究」が区別されているため、「基礎的研究」においては必然的に既成の理論のうけうりか、学習指導要領の解説の「研究」に墮してしまふ危険性が強い。

以上、東学大の教科教育学はその実態がまさにものがたっているように¹⁹⁾学的発展があやういだけでなく、個々の領域の統合化をすすめられるかどうか疑問が多いものである。

さて、以上の東学大の「教科教育学」の構想と実態の分析から、私達は、教科教育学の位置と役割り、教科教育学の内容等について更に他の理論を学びながら検討を加えることの必要性は示唆された。

そのことを行う前に、まず、現在実態においても理論においても教員養成の教育課程論の中で一つの潮流を成している。専門科学・学芸重視の論について批判的に検討しておこう。

Ⅲ 専門科学・学芸（一般教育）を

重視する諸論の検討

(1) 専門科学重視の立場

この論を論じている西脇英逸は次のようにのべている。

「初等教員養成を大学で行うことができる専門性とは、一つの専門的学問を学生に教授研究指導する以外に道はない。」「大学における学生の魅力とは、第一義的に専門的学問研究への魅力であるから。」「それがまた初等教員という教職の専門性を高める所以であり、かつ社会的地位を向上させる道でもある。」

その「専門的学問研究」は「大学における充足された一般教育、徹底した本来の一般教育を前提とし」「各教科にかかわる大学の諸専門はもちろん、児童の理解やその指導などにかかわる人間に関する大学の諸専門のすべてを含んでいる」が「一専門領域の研究が小学校教師の人格の中核となることはもちろんそれに関連して他の専門的研究を妨げるものでない。」むしろ、「初等教員の専

門が一専門に徹することによって、却って一般教育も教職教養も充実する意義が生まれ……ティーム・ティーチングなどの真価も発揮できるのである。²⁰⁾

この西脇の論は、小学校教員養成においても専門学科の学問研究を軽視せずより高い科学芸術の成果を身につけさせようとしている点は評価できる。しかしながら、一步つっこんで検討した場合、以下の問題点が明らかになってくるだろう。

第一、さきにIにおいて指摘したように小学校課程の卒業生も2つ以上の免許をとり、社会的評価などの差とも関わり、小学校よりも中学校、中学校よりも高校の教師へと流れやすい傾向がある現在（特に男の場合顕著である。）、以上のような専門学科の強調のみでは真に「責任」意識のある小学校教師が養成されるであろうか。大いに疑問とするところである。

第二 又、現在、学問の細分化が問題にされ、その細分化を“人間”にとって、つまり、人間の成長や生活の向上などという視点から総合化等が呼ばれているときに、1専門学科に徹することによって教育、教師に対する関心が高まるとはいえるだろうか、この点からも疑問が残る。

以上のことは次の梅根悟の学芸＝一般教育重視の論についてもいえることである。

(2) 学芸＝一般教育重視の立場

この論を主張する論者の1人梅根悟は、教大協の諸案が「一般教育や教科専門教育を、すべて教員向きのものにし、またその運営は、教員志望者だけが一つの固定した学習集団を作っている場合のみ可能なものにしてしようとしているものである。²¹⁾と批判したあと三領域の統一化に関する自らの見解を次のようにのべる。

「要するに『大学』による教員養成を真に、よき教員の養成であらせざる道は一般教育、専門教育、教職教育の三者を、教員養成という、せまい職業教育的立場から、強いて一体化することではなく、この三者をそれぞれの、本質に即してのあるべき姿において、独自のものとしてあらしめることに外ならないであろう。」

もしこの三者の統一を言うなら、それは職業教育の立場、あるいはこの場合なら専門教育や教職教育の立場からではなく、まさに一般教育の立場から、三者の統一が考えられるべきであろう。」「如何なる職業に向うにかかわらず、共通に必須な人間教養としての一般教育を、それこそが大学の本質的、中核的部分であることの自覚に立って、育成し強化すること、そして専門教育や教職教育もまた、常に一般教育の延長でありうるように、自ら

を、いわば一般教育化すること——これこそ、三者の統一、一体化の、大学にふさわしい考え方であろう。」

そして梅根は以上の考えの具体化としての制度構想について以下のようにのべる。

「基幹としての教養学部によって各専門学部が統一されているような『統一体としての大学』の「東大教養学部の煙突」を大きくしたような教養学部で教員を養成すべきである。又「教員養成をポスト・グラデュエート・コースでやる案をとる時には……この4年制教養学部の上に一年制のそれをおくべきであろう。」²²⁾

以上のような梅根の論はあくまで教育系大学・学部の目的大学化に反対し、教員養成教育がせまい職業教育に墮してはならないという観点から提出されたものであり、一般教育を軽視せず大学教育の中核に位置づけるといふ点では評価できる側面がある。しかしながら、現在の教員養成がかかえている諸矛盾を内在的矛盾の解決に視点をあて解決していくということからみるならば以下のような問題を孕んでいるといわざるをえない。

第一に、梅根は、「東大教養学部の煙突」を大きくしたような教養学部で教員を養成することを最適の養成コースの一つと考えているようであるが、果たしてそこを出た卒業生は教師、特に小学校の教師になるであろうか、どうもあやしいと思われる。

理由は先に(1)でのべたものと同じである。

第二に、梅根は、教養学部4年の上に1年の教職課程をおく案も考えているが、この案をとった場合においても教職課程内における教育課程の諸問題がそのままでは、何ら根本的な解決にはなりえないし、同時に、それは、そこを出なければ教員免許を取得できない可能性も大きくなり、梅根の主張する目的大学化反対と原理的に矛盾するのではないだろうか²³⁾。

まさに現実には客観的に「小学校教員養成のための教育の中核、諸科統合の軸となるものを」理論的、実践的に創り出すことを求めている。私達は、東学大の「教科教育学」構想、西脇、梅根の論の批判的検討を通じて得た問題点の解明のためにも上の課題を自覚的に追究している諸理論の検討にすすむ必要がある。

IV 神戸大学・宮城教育大学の構想の検討

(1) 神戸大学の構想

IIでのべた東学大と異なった発想において教科教育学の確立を軸に諸領域の統合をめざそうとしたのが神戸大学であった。

神戸大学は有志として『教員養成大学』(1959年)、

「教師の養成」(1961年『現代教育学』第18巻『教師』所収)等の著書や論文を発表し、また学長名で「学科設置要望書」(1961.12)。学部として「教育科学科の構想について(案)」(1963.9)などを発表し努力を重ねてきた。

ここでは、以上の諸論文・資料を参照し、基本的なそれらの中で一致している点について、主に杉山明男のべている箇所を中心にのべる。

まず、教育課程の構想と教科教育学のいちについてふれる。

杉山は、私がIでのべてきたような実態をふまえ、「教師の資質」を形成する上で不可欠な「一般教養、専門教養、教職教養」の「三者は相互に密接に関係しあっているとはいえない」としてその「統一」を問題にし、まず、各領域のあり方についてふれる²⁴⁾。

まず第一に、一般教育については、それを基礎教育とする見方を批判し、「一般教育を教師の全面発達の一翼をになうものと規定」する²⁵⁾。

第二に、教職教養については「教師にとって何が一番基本的であるかという視点から教職教養の内容が再検討されなければならない」とし、その視点から「重要な役割を果たさなくてはならないのは専門教育と狭義の教職教育(教育学、教育心理学など——筆者)」との関係であるとしている。

そして第三に、以上の視点から「教師は教えるべき専門の教科についてのみすぐれていれば、すぐれた教師になることができる、という考え方」は一面では正しいが、他の側面、つまり、教師は、「科学の法則に従い、子どもの発達に応じて、質の高い教材体系の形成を自らの手で行ない」「子どもたちに真実を教え」なければならないとする。そして、そのために、「教員養成の仕事の重要な力点は……専門的知識を教育科学とどのように結びつけていくかという広義の教職教養におかれなくてはならない」²⁶⁾としている。

以上のような各領域のあり方をふまえ、教科教育学のいちについてふれる。

すなわち「教員養成の教育内容の中核をなすものは、教科教育学だといってもけっしていいすぎではない」としている点である。しかも、神戸大の発想は、以上の認識に立ちつつ、教科教育学を「中間の領域に位置するようなあいまいな」²⁷⁾ものとして把握するのではなく、教科教育学の建設を「教育学に課せられた重要な仕事である」²⁸⁾としている点に特徴がある。

以上からはぼ明らかなように神戸大学の構想は、IIでふれた東学大の構想に比べいくつかの学びとるべき点を

含んでいる。

その第一は、一般教育を軽視し諸専門の基礎とすることの批判に立っていることである。

そして、第二に、「教科教育学」の発展を重要な努力目標としながら、その努力の中から「教育学、教育心理学等、狭義の教職教養は、各教科を全体的な立場から統一する真の意味での教育科学に成長する」契機を獲得する、として「教科教育学」と「教育科学」の統一的な発展方向を示し、同時に、「各教科教育研究が分離割拠主義に陥ることのないように（初等教育の教員養成において注意を要する）人間形成の視点から、これを総合統一的に研究することを」²⁹⁾ 教育科学の重要な任務にしている点である。

つづいて教科教育学の領域についてふれよう。教科教育学は次の4つの領域から成り立つ。

①教科教育の歴史的研究の領域

②教科教育の比較研究の領域

③教科教育の計画に関する領域、これは次の4つの仕事から成る。

i) 「教育を通して次の世代に伝達すべき、現代の科学・技術・文化の基礎」を「社会的必要に照らして科学的に抽出」する仕事。

ii) i) によって抽出された「要素の体系」をつくる仕事。

iii) 「要素の体系」を「その論理的な順次性と児童、生徒の身心の発達の順序にしたがって要素の教育的な系統として組織」する仕事。

iv) 「教育的系統の中の要素」を「教材として具体化」する仕事。

④教授過程に関する領域、これは「確定された教材を用いて、児童・生徒の知識、技術・能力・熟練の形成発展をはかる教授過程…それ自身」を研究の対象にすえ、その成果に①、②の領域の「成果を統合して、教授の法則を明らかに」する領域である。³⁰⁾

以上やや詳しく引用してきたが、ここにはいくつかの

問題点がみられる。

それは第一に、例えば教材を確定する作業までに、生の授業や子どもとの関わりが全くでてこないことである。

このことは「教育実習が教員養成のどの部分に位置づけられていくのか、実際のところ未解決である」³¹⁾ ということと密接な関連をもっているが、学生が教育に対する、あるいは専門科学に対する問題意識を発生させるのを助ける上でも、生の授業や子どもと関わる機会を設けることは必要不可欠であると思う。

第二に、教科教育学の授業では、教官が学生に「明らかにされた事実にもとづいて… 研究的教授を行なう」³²⁾ としている点とも関わり、学生は教科教育学建設の主体としてはいちづけられていない点である。

以上のような問題点を残したままでは、せっかく評価すべき側面をもつ神戸大学の構想も構想のみに終わってしまい、学生が主体的に教師の力量の基礎をつちかいていくことも難かしくなってしまうと思われる。

以上、神戸大学の構想は、教育科学と教科教育学を統一的に把握しようと努力し、そのことを軸にすえて教育課程の統合化をはかろうとしていたが、教科教育学建設の方法に一定の弱点をもっていたといえよう。

(2) 宮城教育大学の構想

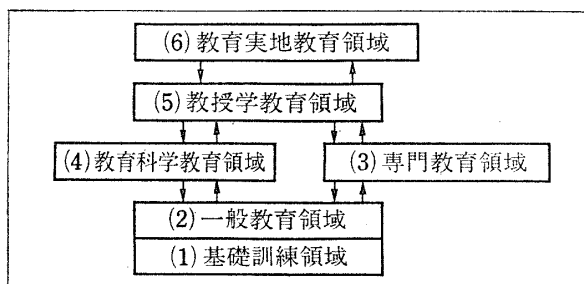
ここでは、宮教大改革の実践の展開を基礎に、教員養成教育論、教育課程論を中心的に論じている横須賀薫の論を基に検討していく。

横須賀は、教員養成教育の教育課程全体の領域を<図2>のように考えている。

(但し、この上下関係は必ずしも学習する年度をあらわさない。例えば(2)の一般教育領域は1～4年次にわたってとれる。)

この中で注目すべき「教授学教育領域は、教科教育法(教材研究法)と道徳教育の研究と教育学、心理学教育・障害児教育学教育の一分野から構想されるもの」と

図 2



(出典 「教育」1971.11, No. 269, p. 33)

して、「教育実地教育領域とはひじょうに緊密な関係にな」り、同時に「専門教育と教育科学領域に対して従来の学問、芸術、技術の方法とはちがった角度から新しい問題を提起しうるもの」³³⁾として、諸領域の教育の「相互関連をはかっていく位置づけをもつ」³⁴⁾ものとされている。

さて、その教授学の中味についてはどう考えているのだろうか。

横須賀は、教授学とは「教師の〈教育実践〉を技術定立する学問であり、この基礎に、〈教材〉と〈子ども〉にかんする基礎科学をもっているものであり」、そして、大学の教師が学生たちと一緒にあって教授学の内容を創っていったり、現職の教師たちが自己形成していったりする、その過程と内容とがまさに教授学³⁵⁾であると規定する。

そして、研究領域、あるいは問題視角として、

「①授業の事実をつくる仕事

②授業をつくるための技術的原則をあきらかにし、授業をつくる主体の力量をたかめる仕事

③授業における教授＝学習現象を一般的概念で説明する仕事

④授業や授業者の背景となっている文化（科学・芸術）を再構成する仕事」³⁶⁾をあげる。

以上から論の大意は理解できたと思われるが、以下、前2者の論（東学大、神戸大）とも比較しつつ、少し検討を加えてみよう。

まず第一に、教授学を創造する過程が、現場の実践と結びつき、しかも、教官・学生・現場の教師の共同した作業によって行われる、この点がまず神戸大学の構想と異なり評価できる点である。しかも、その中に民間教育研究運動の成果をもちこもうとしている点は東学大の構想と異なり評価できる点である。

第二に、「教育実地教育と緊密な関係をもつ教授学領域」が「専門教育と教育科学領域に対して……新しい問題を提起しうるものになっていかなければならない」³⁷⁾ものとして意識されていることに注目する必要がある。

この観点は、神戸大、東学大の構想では弱いものであった。

しかしながら、第三に、宮教大においては「既成の教育学あるいは教育〇〇学は、実は教育そのものを決して当の対象とはしてこなかった」³⁸⁾あるいは、「教育科学領域……は現在の宮教大では……新しい実践がたいへん遅れている」³⁹⁾として、「教育学あるいは教育〇〇学」に対して不信を表明している。しかしながら、神戸大がのべているように、教授学、教科教育学を真に確立する上で

も、教師の実践を基本的に規定している、教育制度や政策、教育の歴史等の研究もまさに教授学を中心にすえながら教育科学全体の中にいちづける必要があるのではないだろうか。

逆に、「教育学あるいは教育〇〇学」の成果を応用せずには教授学・教科教育学がまさに人間の全面発達に関する科学の一部として成立できないのではないだろうか。

ま と め

(1) 従来の教員養成に関する民主的な理論的努力は、第一に、戦後の教員養成に関する政策が、戦後の教員養成の二大原則を否定する方向で出されてきたという歴史的事実を反映し、この二大原則を擁護することを主な任務として展開されてきた。そしてそのことに規定されて、“目的大学化反対”ということにひとつの力点がおかれることになった。しかし、この“目的大学化反対”の理論は、現実に多くの教育系大学・学部がまさに教員養成大学として組織されているという日本の歴史的な現実の中で、「大学における教員養成」という理念をくりかえすだけにとどまり、戦後の反動的な教員養成政策を批判し、告発する上ではある程度の力を持ちえても、現実に教育系大学・学部がかかえている諸問題を解決するための実践に対して、具体的な指針を与えることのできないものになってきていた。現実変革の実践に対して理念が力あるものとなるためには、日本の教育系大学・学部の現実の上に立って理論は再構成されねばならなかった。“目的大学化反対”の理論は、いわゆる“目的大学化”が著しくすすんだ60年代にあっては、その実践的性格が再検討されねばならなかったのである。

そうした点からいうならば、今日、日本の教育現実と教育の課題から求められている教師の資質の内容を問いつつながら、その教師の資質の基盤形成を高等教育本来の目的としての国民的教養を獲得するという目的との統一を志向しながら、教員養成教育の教育内容・方法・教育課程のあり方を問うという方法は、今日的意義の大きいものであり、同時に、従来の教員養成論義の枠組みと内容を拡げる可能性をもつ方法であるといえるだろう。

そうであるならば、教員養成教育の教育内容・方法・教育課程の自主的な編成の可能性を広げる中で、教員養成教育の諸問題のうち、現在格別に矛盾が集中している、小学校教員養成課程の教育課程の諸領域を統合するための理論的、実践的努力は緊急の課題であるといえよう。

(2) 以上のような問題状況をふまえるならば、第一に、西脇、梅根の理論は、小学校教師に必要な資質として、高い学問的力量や、広い教養をもつことを主張する点では評価できる側面をもっている。しかし、現実に教育系大学・学部がかかえている、教育課程上の問題をふまえるならば、①教育課程の諸領域を統合する上で必要不可欠な目的性⁴⁰⁾⁴¹⁾に対する消極性・抽象性という点でも、②論理構造自体が特に、あるべき教職教養の中味自体を明らかにするようになっていない、不十分なものといわざるをえない。

その点、第二に宮教大の改革の理論と実践は、教員養成のための教育という発想、つまり目的意識性を前面に出し、あるべき教師の資質を問いながら、教授学の建設を軸に、「小学校教員養成のための教育の中核・諸科統合の軸となるものを」⁴²⁾ 理論的・実践的に作り出しつつあるということ、第一の理論の抽象性をつき、現実変革の展望をある面で一歩切りひらいたという点で評価できよう。

しかしながら、第三に、宮教大の「諸科統合の軸」である教授学は、あくまで狭義の「教育科学」であり、深山正光の指摘するように教師の実践を「諸科学や芸術の優れた達成と子どもの発達についての科学的な認識に基礎づけられた。教育の内容および方法についての総合的な知見を身につけ、日本と世界の平和的民主的発展への科学的な認識によってその日常的教育活動を方向づける」⁴³⁾ 広義の「教育科学実践」として把握し「教師の養成は教育科学の基礎教育で」⁴⁴⁾ であると把握した場合、宮教大の「教育科学」の把握の方法は、これまでの教育科学の全ての成果をふまえられない危険性が存在する。

(3) 以上の分析をふまえ、私は今日、教員養成教育における教育課程の諸科統合の努力は以下の原則にたっすすすめられる必要があると思う。

学生が自主的に自ら選んで教師になれるような目的意識性を大学教育の教育内容・方法・教育課程の諸分野に貫ぬくという前提にたち、①大学教育と実践⁴⁵⁾との結合、②教官・学生(職員)の協力・共同、文化人・現場教師の協力、③民間教育研究運動の成果をふまえる、という諸点に留意しつつ、諸科統合の軸として「教科教育学」の建設を教育科学の創造・発展の重要な環としていちづけ、具体的な実践にもとづく理論化をはかるということである。

その際、同時に①教師のあるべき資質、力量の内容、②①を身につける上での基礎教育(教員養成教育)と継続教育(教師の現職教育、自己教育)との区別と関連等の究明が必要であるが、それらの課題は今後の課題とし

たい。

注

- 1) 城戸幡太郎「大学のカリキュラム改造」(『新制大学の諸問題』大学基準協会1957年所収)
- 2) 海後宗臣編『教員養成』p. 561
- 3) 勝田守一「教育の理論についての反省」
- 4) 向山浩子「戦後教員養成論の再検討」(上・下)『東京大学教育学部紀要』第15・16巻)
- 5) 『宮城教育大学の大学改革』1974年3月。日本教育学会大学教育研究委員会編
- 6) 同上、p. 128、山田昇執筆、横須賀薫「教員養成教育の教育課程について」(『教育学研究』40巻2号)
- 7) 同上、p. 46、林竹二「小学校教員養成のための教育における二三の問題点と改善の方向について(私見)」
- 8) その数の内わけは<表8>のとおりである。

表8 小学校課程認定大学・短大・指定教員養成機関数

	4年制大学	短期大学	指定教員養成機関
国立	49		
公立	2		3
私立	30	51	2
計	81	51	5

出典 『教職課程』1975年夏季号。

- 9) 例えば1973年3月の新規卒業者の学校種別教員就職状況は<表9>のとおりである。

表9 1973年3月新規卒業者免許状取得・就職者数

	免許状取得者	就職者
教員養成大学・学部	10,100	6,500 (58%)
一般大学・学部	2,100	2,000 (18%)
短大・指定教員養成機関	5,600	2,700 (24%)
	17,800	11,200

出典 表8と同じ

- 10) 教育原理、教育心理学、教育諸科学(教育史、教育行政など)などの全体をさす。
- 11) 『教員養成の歴史と構造』(『日本の教師』第6巻、寺崎昌男執筆部分) p. 285
- 12) 例えば、門脇正俊「教育系大学・学部と教育課程問題」(東教大教育制度研『教育制度研究』第9号、1976、p. 39)。

- 平田宗史「教員養成に関する新任教育の一提言」(『教育と医学』第20巻4号, 1972, p. 79)
- 13) 「目的大学」の概念は勝田守一の次の規定を使う。
「一つは、大学・学部が『教員』という特定専門職の養成のみをもちばら目ざすものという意味であり「他は、その『目的』は特定の大学・学部に独占すべきで、排他的にその他の大学・学部には許さないという意味で……閉鎖性」である。(日本教育学会編『教員養成制度の諸問題』1964, p. 72)
 - 14) この三者の緊密な関係については、以下の論文参照
原芳男「魔手は教師の養成へ」(『中央公論』1959.10), 山崎真秀「現代における教員養成制度改革の諸問題」(『国民教育研究』No. 33, 1966.4)
 - 15) 高坂正顕『教科教育研究の諸問題』の序, 東学大教育研究所, 第11年報, 1964
 - 16) 1962年「教育課程の基本構成案」
 - 17) 前掲, 『教科教育学の諸問題』p. 13—
 - 18) 高久清吉も「教科教育学は、人間の形成または陶冶を中心の構成原理として成り立つ科学である。したがって、科学論の本質的観点からみた場合、教科教育学は教育科学の一部門であって、これ以外の何ものでもない。構成原理の違う他の専門科学との間の安さまたは中間の領域に位置するようなあいまいなものではない。」と明確に批判している。(『教授学』—教科教育学の構造—p. 256)
 - 19) 野口房子「教員養成制度と学生の歴史—意識東学大をモデルにして—」(『歴史地理教育』1969.7, p. 58) 等
 - 20) 西脇英逸「吉本二郎教授提案に対する意見—その7」(『教育学研究』第34巻第3号, 1967.9, p. 46~7)
 - 21) 梅根悟「教員養成における一般教育・専門教育, 教職教育の関連」(日本教育学会編『教員養成制度の諸問題』1964 p. 35)
 - 22) 以上の引用は 21) の論文
 - 23) 潮木守一は梅根の主張は「目的大学院論」であり、梅根らが「自ら選択した基本原則に対する自己否定, 自己矛盾」であると批判している。(潮木守一「教員養成」, 『日本の教師』—教育社会学研究—第28集 1973.10 p. 86)
 - 24) 杉山明男・高木太郎「教師の養成」(岩波『現代教育学』第18巻, 1961年, p. 148)
 - 25) 同前 p. 145~50.
 - 26) 同前 p. 151.
 - 27) 前掲, 高久清吉
 - 28) 前掲, 杉山論文 p. 152.
 - 29) 神戸大学「学科設置要望書」(『教員養成問題』その1, 国民教育研究所, 1963.3, p. 132)
 - 30) 同前, p. 140~1.
 - 31) 前掲, 杉山論文, p. 152.
 - 32) 前掲「学科設置要望書」p. 141.
 - 33) 横須賀薫「教員養成教育の教育課程論」(『教育』269号, 71.11.)
 - 34) 横須賀薫「教員養成の場で」(『斉藤喜博全集月報』18号, 75.6)
 - 35) 横須賀薫「教員養成教育における教授学」(『授業分析センター概要』第1号, 1975.6, p. 44.
 - 36) 同前.
 - 37) 33) と同じ.
 - 38) 横須賀薫「教員養成教育の教育課程について」(『教育学研究』第40巻第2号, 73.6, p. 16)
 - 39) 33) と同じ.
 - 40) クループスカヤは「すべての教科目のあいだの, すべての方法のあいだの内的結合を創りだすのは, 目的である。」(『教授方法学覚書』1932, 『社会主義と教育』クループスカヤ選集, 第5巻 p. 114) とのべていた。
 - 41) 五十嵐頭が日教組「教育制度検討委」第15回概念で、「この際に、いまの日本の教員養成目的大学という大学の現状を頭に置いたときの養成を目的とする大学は賛成じゃない、そのことと、いやしくも、ここに書いてきたような、学校の教師になるのは目的意識的な志と力を持たなきゃいい教師になれないんだということを合わせて考えないと。ばく然と教師になれるんだというような考えや絶対あかんですね」と唯一人のべていたのが注目される。(『総会議事録』)
 - 42) 7) と同じ。
 - 43) 深山正光「教師と教育科学」(『日本の教育』第7巻, 一日本の教師—, p. 128)
 - 44) 同前, p. 142.
 - 45) その場合、実践とは附属学校との関わり(実習を中心に)だけという狭い意味ではなく「子どもや教育の現実, 具体的な教育実践」(附属学校だけではない)の「観察から、実際に教えること, さらに全責任をもつ教育実習」(同前, p. 148)をも含むものとする。

(指導教官 持田栄一教授)