

戦後教員養成論の再検討 (下)

教育行政学研究室

向山浩子 五十嵐 顕

A Study on the Theories of Teacher Training in Post-War Japan

Hiroko Mukōyama

Akira Igarashi

目 次

I 序章

II 戦後教員養成論（政策批判）の系譜

1. はじめに
2. 戦後教員養成における開放主義の理論
 - (1) 目的意識否定の教員養成論
 - (2) 教師の教養論
3. 宮城教育大学の教育改革の理論と実践
 - (1) 自覚的な教員養成改革
 - (2) 教育内容改革
4. まとめ（以上前巻）

III 戦後教員養成政策と教員養成論（以下本巻）

1. はじめに
2. 戦後教員養成制度改革の原則と教員養成論
 - (1) 開放主義的教員養成制度
 - (2) 大学における教員養成
3. 戦後教員養成政策の再改革的動向と教員養成論
 - (1) 「需給関係の混乱」と「質の低下」説
 - (2) 「目的大学」の制度化＝教育系の課程制大学化
4. まとめ

IV 国民教育としての教員養成教育の課題

1. はじめに
2. 憲法必修問題と戦後教員養成制度
 - (1) 憲法必修問題
 - (2) 戦後教員養成制度における憲法必修の意味
3. 国民教育としての教員養成教育
 - (1) 教育と教員養成の公的性質
 - (2) 教育目的としての憲法
4. まとめ

V 終章

III 戦後教員養成政策と教員養成論

1. はじめに

牧征名氏は、教育権理論をめぐる理論的分析の仕事の中で、「教育を国民の手で行なうということが単なるスローガンではなく具体的実践の問題となってきた」と事情をのべている⁽¹⁾。そして、その中で、教育権に係わりのある「それぞれが、実現すべき共通の目標に、みとおしをもって共同してとりくむ立場」での理論的努力がないならば、「かりに民主的に子どもの権利を守る」という原則をかかげていても、その実、それぞれの立場にあるものが、自己の主観的満足のために子どもを操作の対象とすることになりかねない」と警告をはっしている。

今日、教員養成論の課題としても、単なるスローガンではなく具体的実践の問題となってきたということが、以下によって言えるのではないだろうか。

宮城教育大学の教育改革において理論的に大きな役割を果たした、横須賀薫氏は、制度論でいえば「閉鎖制か開放性か」、教師の教養内容についていえば「人物か学問か」、あるいは「教職的教養か学芸的教養か」をめぐる理論的確執が続けられてきたことに対して、そのようなフレームはゆきづまったとのべ、それは「教育内容の問題にふみこまない限り、すでに一步も進歩しない⁽²⁾」と断じている。しかしながら、そのことは、戦後教員養成論の多くが教員養成制度や教員養成政策に対する認識活動を行ってきたことについての全面的否定に導びく懷疑を意味するのであってはならないであろう。私自身も、教育内容の問題に全く無関心な制度論が、教員養成教育の実践に寄与するものの乏しい場合があることを認めるものである。しかし、一方で制度論の伴わな

い内容論も又、実践に対して無限の精神主義的な努力を課することになって、体制の実現を保障する上で空虚なものになりかねないと考えられるからである。

むしろ、横須賀氏も述べている点であるが、教師の教養に係わるアカデミズムとプロフェッショナルリズムの対立論が本来なら教育内容のあり方を問う問題設定でありながら、一步も教育内容にふみこまなかった、そのことが問題なのではないだろうか。私が、教育権をめぐる理論状況とのアナロジーにおいて把握しようとするのはこの点においてである。戦後の教員養成制度論における「閉鎖制か開放制か」にしる、教師の教養論における「アカデミズムかプロフェッショナルリズムか」の問題設定にしる、具体的な大学における教員養成教育の日常的営為の中ではどうなるのか、制度現実における経験上のことがらとしてはどう機能するのか、について、つまりは具体的実践の問題として深くたちいった検討をしてこなかった、ということが問題であるように思われるのである。本章は、その点の解明のために充てられる。

2. 戦後教員養成制度改革の原則と教員養成論

(1) 開放主義的教員養成制度

a). 戦後教育改革の中で重要な地位を占めた教員養成制度改革は、その貫ぬかれるべき精神において理念と現実とのギャップを残しながらも、一般形式的には開放制をとった。その開放制とは、前章でみたように、一般理論としては特別な教員養成機関（目的的養成機関）を廃する、ということであった。従って、現実的には師範学校の廃止、そして「所定の（教育職員免許法に従った）教職課程を置く大学ならいずれの大学でも教員養成を行なうことができる⁽³⁾」という原則として機能した。尚、新制度出発の当初は、それは「国公立いづれの大学においても行なわれる」というのが正しく、かつ「どこの大学で取得した単位も免許法上有効である」とされていたものであった。昭和28年の免許法改正によって、課程認定制度が創設され、「文部大臣が教員養成にふさわしい課程であるとの認定を行なった大学において、免許法に定める単位を修得しなければ、教員の資格は授与されな⁽⁴⁾」くなったのである。この課程認定制は、開放主義的な立場の理論によれば、「これはどの大学学部が教職課程を設置するに充分な条件を備えているかを、直接文部大臣が認定する制度であって、教員養成の開放制の原則、免許法の専門性の原理から直接に導き出された性格のものとはいえない⁽⁵⁾」とされ、戦後教員養成制度の修正とみられている。従って今日、開放的免許制について説明される、「教職課程を置く大学ならいずれの…

…」とはそうしたことをふまえてのものである。

開放制とは、また、免許取得を希望する学生の側からいえば、「どこの大学でも免許法で定める最低履習単位をふくめて大学卒業に必要な単位をとりさえすれば、その他の条件もあるけれどそれは普通の人であればまず困難はないから、目的とする学校の某教科の正規の教員免許状が得られる⁽⁶⁾」というものである。ところで、開放制の対概念としての閉鎖制とは、戦前の師範学校制度のように特定の学校にだけ教員養成事業の特権を与えることを意味していたから、戦後改革において採用された開放制の歴史現実的意義の大半は、教員養成の事業を一般の国公立の大学に開放した点にあるといわなければならない。しかしながら、その一般の国公立の大学は、「その学部学科の専門分野を基礎として中学校と高等学校の教諭に係わる何らかの教科の免許状が取得できるようにされている場合が多い⁽⁷⁾」といわれているように、上述の意義を体現しているのは、中等教員養成に限られている場合の方が多いのである。いいかえれば、小学校教員の養成は、圧倒的に国立の教育系大学・学部によって担われている、ということである。因みに、国立大学協会の調査によれば、昭和43年3月段階の学校種別毎の教員養成比率は、上位2位までを示せば表〔1〕のごとくである。

〔表1〕

小 学 校	国立教育系大学・学部	66.3%
	私立短期大学	20.2%
中 学 校	国立教育系大学・学部	44.0%
	私立大学	22.6%
高 等 学 校	私立大学	43.7%
	国立一般大学・学部	22.6%

（国大協『教員養成制度に関する調査研究報告書』p. 29）

つまり、上述のことは、戦後教員養成制度における開放主義の原則は小学校教員養成に関する限り実現しているとはいえないのではないか、ということになる。いうまでもなからうが、そのことは、一般大学において小学校教員養成がいっさい認められていない謂ではない。現に青山学院大学その他の私学において、若干ながら小学校教員養成を行なっているところがある⁽⁸⁾。ではそれはいかなる意味かといえ、開放主義の理論が、1962年の教養審建議「教員養成制度の改善について」以降の政策による再改革構想が、教育系大学・学部に対しては実質的に閉鎖的養成機関たらしめるが、制度全体のたてまえとしてはともかくも開放制を存置する形態を考えてい

ることに対して、戦後教員養成改革による開放主義の原則に基づくものと認めていないということに係わる。即ち、次のようにそのことは批判される。

「全体としての『開放制』を存置する中での『閉鎖的“目的大学”化』は、……もっと積極的な政策的意味があるとみるべきだろう。というのは、もともと原理的に考えても厳密な意味で『計画養成』ということは理論的にも過去の実績にてらしても不可能であるという事情の下で、それにも拘らず『計画養成』による教員需給の安定という政策要求を実現する必要に迫られるなら、むしろ制度全体としては『開放制』の建前を残して、『教員養成大学・学部』からは過去歴年の需要量の変動の下限を上まわらない程度に一定した数の教員を閉鎖的に養成し（これが主体となる）、他方これと毎年の需要量の実情との間に不可避免的に生ずる『誤差』を一般大学からの教員免許状取得者を選考試験などで調整しつつ充填することにしておくことが、実質的に『計画養成』と同様な結果をもたらすという意味で政策側にとっても必要なのだということは見やすい道理である。」（山崎真秀「現代における教員養成制度、改革の問題」国民教育研究所『国民教育研究』1966年6月、p.29）

即ち、小学校教員養成に関する限り、戦後教員養成制度のそもそも出発の時点から、国立の教育系大学・学部が質量ともに「主流」を占めていた、という意味で開放主義の原則は不発に終わっているということができているのはあるまいか。因みに、1964年度の日本教育学会大学制度研究委員会教員養成制度小委員会は、次のようにのべて小学校教員養成における開放主義のたてまえと現実の分裂状況を指摘していた。すなわち、「現行制度のたてまえは、小学校教師の養成も基準をみたしている大学・学部で開放的に行ないうることになっている。（現実では旧制師範学校を母胎としてつくられた学芸大学・学部・教育学部でほとんど独占されているが。）中学校・高等学校の教師養成は、たてまえ・現実とも開放的に基準をみたしている大学・学部であればどこでも行なわれうる（傍点筆者）⁽⁹⁾」と。

戦後開放主義の理論は、かくして、小学校教員養成に関する限り、いまだかつて歴史現実的な試練に耐え得た経験を有していないのであった。

b). ところで、以上に述べきいたことを教育内容に即して検討してみた場合、戦後の開放的免許制度は、「学部本来のカリキュラムに重大な変更を加えることなくして教員となることのできる途を開放したのである。それが最低履習単位の要求である。この要求は学部本来

の専門学科のうち自由選択学科にあてられる時間を割いて、教職学科・教育実習及び教科専門学科の最少限度の履習を規定したものである⁽¹⁰⁾」ということになる。しかし、これは一般大学における中学校・高等学校の教員養成カリキュラムのことであり、従って幼稚園や小学校教員の免許状は普通の大学の場合ほとんど得る見込みがないのであった。なぜほとんど得る見込みがないかといえ、免許法の規定による、総計48単位の免許基準（一級免許状）を、一般大学において学部本来のカリキュラムに変更を加えることなく用意することは不可能だからである。免許基準の内訳は、国語・社会・算数・理科・音楽・図工・家庭および体育に関する教科専門教育科目のうち6教科以上の科目（音楽・図工および体育に関する科目のうち2教科以上を含む）について、それぞれ2単位以上計16単位以上の教科に関する科目と、教育原理4単位、教育心理学または児童心理学4単位、8教科の教材研究16単位、道德教育の研究2単位、教育実習4単位、選択科目2単位計32単位の教職に関する科目のつごう48単位である。特に各教科にわたる網羅的な履習の要求は、「小学校教員免許状を取得するためには、特殊な大学教育課程が必要とされる⁽¹¹⁾」に至らしめた。

つまり、小学校教員養成の場合、学校教育制度全体の中で中学校以上の教員組織は教科担任方式であるのに対して、その教員組織が全科担任方式をとっているためにオールラウンドな教授能力が必要とされているという、教師の資質に係わる現実的要請を根拠として生まれてきている問題が、そこにはあるわけであった。そのような現実的要請の下で、小学校教員養成を担ってきた学芸大学・学部（現教育大学・学部）は高い免許基準が適用され、大学設立の当初から既に教員養成の目的性を付与されて出発せざるを得なかったということができる。

(2) 大学における教員養成

教員養成を大学でおこなうという原則も又、小学校教員養成にとって厳しい試練の原則となった。

この大学における教員養成という原則は、まず何よりも従来より高次のレベルで教員養成が行なわれるべきであるという、教員養成をになう学校機関の程度や水準の向上が期待されたということにある。周知のように、戦前においては、初等教員養成機関は中等教育段階の学校機関であり、昭和18年に至って漸く専門学校程度化が法制化されたばかりであった。そのような事情の下で、第一次アメリカ教育使節団報告書は、「2年間の課程を終えたものには初等学校教師の資格を与えることは必要であるかもしれぬが、師範学校はすべて中等学校すなわち上級中学校の学業を終えたものに対して満4年の課程を

授けるべきである」と、4年課程を主体にすべきことを課題として勧告していたのである。

専門学校程度化の実質化も、終戦をはさむ戦時体制下にあって十分に課たされず、戦後教員養成改革による「大学における教員養成」の宣言によって、教員養成教育の高等教育化の端緒が得られたにすぎなかった。いうまでもなく宣言はただちに実現ではなかった。ここで、戦後開放制の下で生み出された教師の「質が低下した」という説によって、文教政策が開放的教員養成制度を否定しはじめる昭和30年前後の一つの調査を紹介しよう。国立教育研究所が、当時、数次にわたって行なった大規模な教員養成事業の実情調査である。これによれば、新卒教師の出身別構成〔表2〕、及び取得免許状級別構成〔表3〕は、小学校就職者を中心にみると次のような状況であった⁽¹²⁾。

〔表2〕

出身別	教員養成大学		教職課程を置く大学	
	4年課程	2年課程	学部	短期大学
構成率	27.7%	56.8%	4.4%	11.1%

〔表3〕

出身別	免許	教員養成大学		教職課程を置く大学		計	構成率%
		2年	4年	学部	短大		
小学校	1級	288	—	5	—	283	23.4
	2級	15	647	2	24	688	55.0
	無	44	64	48	115	271	21.6
	計	347	711	55	139	1,252	100
中学校	1級	408	—	49	—	457	
	2級	65	786	3	138	992	

即ち、〔表2〕によれば、当時置かれていた2年課程や短期大学卒業者は、合わせると、新卒教師の中で七割を占めていた。しかしこれらはまだ有資格者であり、〔表3〕によれば、取得免許の状況は、小学校就職者における無資格教員が新卒中二割以上を占めていた。

これらに対して調査者は次のような解釈を示している。

その第一は、「小学校就職者の過半数は二級免許状の所有者である。それは、二年課程の終了者が絶対多数を占めていることを意味する」ということである。これは先述した傾向である。

第二は、「小学校の教員として無資格者の比率がかなり高い。教員養成大学出身者でも一割以上、教職課程を置く大学や短期大学の出身者では八割以上が無資格者で

ある」といわれている点であるが、これは中学校免許状取得者が小学校に流れているという事情からきている。

そのことに係わって、第三は、「小学校に就職した新卒教員は、その出身課程を問わず、いずれも中学校教員としていっそうよき資格者となっているという奇現象がある。これは、教員養成大学にあってすら、その教育課程が、實際上中学校教員養成を本位にして編成されている現状を反映するものである」という指摘で、本節の趣旨からは多少ずれるが、重要な点である。すなわち、小学校教員養成は、戦後教員養成制度出発の当初から教員養成の目的性を付与されて出発せざるをえなかった事情を前節において述べたが、それは必ずしも、「目的」ということから連想されるような充実感が質的側面において存在していたというわけではなかったことが、ここでいえるのではないかということである。のちに、小学校教員養成の実情に対して、宮城教育大学が、「教育と学問の分離、そして後者の優位という一般の傾向に結びついて専門の内容をただ教えておくという傾向となり、中・高教員養成のための教科の程度を低めたものを与えればよいというやり方⁽¹³⁾」を教育系大学すら採っていて、小学校教員養成の責任を空しくしていると批判した点が、かなり早い時期からのものであったのではないかが疑われてくるのである。この点に関して開放主義的な教員養成理論は、現状批判の際、「教育と学問の分離、後者の劣位」ということが教員養成事業一般の現状であると把握し、それを一貫して批判してきていた。宮教大では、これと全く逆の現状認識を抱いていたわけである。

さて、話を元に戻せば、教育系大学・学部の二年課程はその後廃止されたが、今日においても短期大学卒の二級免許状取得者が相当の割合をもって小学校教員として供給されている。国立大学協会の調べによれば、前掲した〔表1〕のように、二割を超える小学校教員の供給があることは無視できない。又、各種の教員養成所が大学外に設置されている事実なども、「大学における教員養成」の原則が現実貫徹されることの如何に困難なことであるかを示していよう。「大学における教員養成」という原則が、「大学レベルの師範学校化」であってはならないといわれるように、単に学校水準の引き上げということのみを意味するのではなく、教育研究の自由、大学の場における高次の専門性・学問性と知識の総合性との結合などの側面での期待が大きかったことを忘れることはできないが、上述してきたように、教員養成を担う学校段階の水準を引き上げるという単純な意味においても、小学校教員養成の場合、未だ達成の課題が残されて

いるということである。

誤解はないであろうが、以上に述べてきたことは短大卒の教師が良い教師になれないなどということをいおうとしているのではない。戦後の教師の教養論におけるアカデミズムとプロフェッショナルリズムの論争は、そもそも大学という時、4年制学部を前提として論議されてきた。一般大学・学部の学生にしてみれば4年間に於いて、一般教育と専門教育の二分野をきわめればよいところを、教員養成のカリキュラムは三分野即ち一般教育・教科専門教育・教職専門教育の三分野にまたがっていることが、深く専門を学ばせるには何ととっても苦しく困難であるところから、この論争は発生したのである。そうでなければ、論争の一方の担い手が解決策として、ポストグラデュエイトコース案を着想する筈がないのであった。しかしながら、そのような論議も先述したような実情をふまえた上でなされるのでなければ空しいものとならざるを得ないだろうということが趣旨である。

3. 戦後教員養成政策の再改革的動向と教員養成論

(1) 「需給関係の混乱」と「質の低下」説

a.) 戦後、教員養成制度の、政策による再改革が本格的に提起されたのは、昭和30年前後、教育制度全般の再改革的動向の中に組み込まれて、教育専修大学案（政令改正諮問委員会、1951年）や目的大学案（中央教育審議会、1958年）が政策案として提出されたことに始まるだろう。

この再改革の提案の理由には、開放的免許制に基づく免許状の濫発による需給関係のアンバランスと新制大学出身の教師の資質並びに学力に不満足が多い、という二つの理由が根拠として打ち出されていた。これらは開放的教員養成制度に由来すると説明され、それらの是正のため計画養成と国家基準に基づいた教員養成目的の大学化を改革の要点とするのが、再改革的動向の中で続いた政策案の特徴であった。

第一の、需給関係のアンバランスとは何であったろうか。

当時の当局による言明によれば、昭和33年の免許状取得者は、小学校一級免許状6000人、二級免許状7000人、合わせて13000人。中学校一級免許状37000人、二級免許状30000人、合わせて67000人。高校一級免許状500人、二級免許状40000人、合わせて40500人であった。それに対して、需要の方は退職率等の算計によると、年間小中教員55万人について15000人の補充で足りるということであった⁽¹⁴⁾。注意してみればわかるように、小学校教

員の免許状は濫発といわれるほどには多く発行されていない。もとより、前節でみたように、小学校教員養成が、あまり一般大学に開かれていない事実から、そのことは容易に予想がつくことであった。つまり免許状の濫発といわれた事態は中等教員養成の場合であった。この中等教員の供給過剰と小学校教員の供給過少という現象は尚今日続いている傾向である。1971年3月に大学・短期大学を卒業した者で、中学校教員免許取得者96000名に対して、小学校教員免許取得者は16000名であった⁽¹⁵⁾。

ところで、免許状の濫発がひいては教師の「質の低下」をもたらすという政策の説明だが、中学校教員に即して見た場合、次にのべるような興味深い事実につきあたるのである。それは、「需要の側で、必ずしも学芸学部・教育学部の卒業生を他学部・他大学の卒業生よりも歓迎するとは限らない⁽¹⁶⁾」という事実である。ある中学校では、教員養成学部卒業者ではなく、一般大学卒業生で職員編成の方針をとっているところもあったといわれる⁽¹⁷⁾。

又、その頃の就職難といわれた事態は、国立の教育系大学・学部の中学校教員免許取得者に深刻な表われ方をしたこと、これらのことは、目的的に設置されて出発した教育系大学が一般大学の教員養成との能力競争に敗退していることを示し、戦後の開放的教員養成制度が質の低下をもたらしたという論議の反証になっていると思われるのである。従って「免許状の濫発が、教師の質の低下をもたらす」という説明は、現実には照らして吟味した場合、主語と述語の分裂は免れることができない。

b.) 次の「質の低下」説についてであるが、免許状の濫発による中等教員の質の低下説そして開放制度に原因を由来させるという思考が、上述のごとく根拠のないものであったとすると、小学校教員養成においてそれは根拠あることなのであろうか。

戦後開放制度の中で生み出された小学校教員の「質の低下」は、全教科を担当する能力がなくなった、といわれる点で一つの例証がある。

先にも紹介した、国立教育研究所の調査の一つの結論に、「小学校就職者の教科担当状況」として要約的に発表されているものがある⁽¹⁸⁾。それを〔表4〕にみてみよう。

小学校教員は、本来、全教科を担当しうるオールラウンドな能力をもたなければならないのに、「教科寄託者」すなわち他の教師にある教科を代わってもらう教師が、一部にあるというわけである。多い順からいうと、音楽・図工・体育・理科の担当能力がないものが一部にある

〔表 4〕

出身別 担当関係		教員養成大学		教職課程を置く大学		計
		4年	2年	学部	短大	
担当関係		340	674	49	127	1198
全科担当者		80	355	14	55	504
一部教科 寄託者	1 教科	137	225	25	61	448(音楽)
	2 教科	107	78	8	7	200(図工)
	3 "	14	13	2	2	31(体育)
	4 "	2	3	—	2	7(理科)
	小 計	260	319	35	72	686

というのである。

この調査をよりどころにしているのかどうか不明であるが、当時、具体的に「質の低下」の内容に触れたものにいくつか音楽、図工、体育の技能系教科を担当できない点を戦後の教師の質の低下した側面だと指摘した論調があった。たとえば、倉沢剛氏は、次のように述べていた。

「新制大学になってからの卒業生にまず見えるのは、いい点としては自由な思考力をもっている点だ。問題に対する考え方に非常な柔軟性を持っているように思えます。それから教育の問題としてもやはり視野がかなり広がってきておりますね。芸術の問題とか社会の問題とかいうものと対比しながら教育の問題を考えるという広さを与えられてきている。……反面、実際の指導技術で特に音楽とか図工とか体育とか、あるいは児童文化のいろいろな面では非常に狭いんですね。赴任するのに初めから音楽だけは専科のある学校へやってくれ、全然これは自信ありませんからという出方で出る。ところが私たちから見ますと、低学年の子どもなどを持つ場合には、音楽は絶対だめですといっているような教師はよい小学校の教師とは考えられないのですね。」(『これからの教員養成をめぐる』『教育技術』1959年8月号, p. 39)

また、実験技術の修得を伴う理科について担当困難を訴えるものがいたようである。しかしながら以上のことは、前節に触れた、2年課程卒や無資格教員の分布状況に照らしてどこにどのような上述の「質の低下」が分布しているのか、について明らかにされている訳ではなかったのである。政府当局においてさえ、「不十分だという批判をされる教員のなかには、必ずしも新しい大学の卒業生ではなく、従来から引き続き在職していたものや、制度の切替時の教員不足の間に採用された無資格教員も多く、本来これらの者が負うべき批判を新しい大学

卒業者に誤って向けられている点もあるのではないかとと思われる⁽¹⁹⁾」と言明せざるをえなかったくらいである。

また、当時の論調が「目的大学」化を支持するにせよ反対するにせよ、一様に施設設備の不備、たとえばピアノの台数の不足や実験設備の不足を訴える点で異論がなかったことは、問題の根源がいずれにあるのかを示すものであったろう。このような状況の下で、政策当局が新制度の欠陥を云々することには殆ど正当性がなかった、といえるだろう。

しかしここでは、逆に上述の「質の低下」と指摘されること即ち全科担当の能力が乏しいということや、その他、まま指摘されていた学級運営能力や児童の把握力の欠如とか教師としての心構えの欠如といった批判が、断じて開放制に由来するものではないとは、論理上いえないということが問題になると思われる。前章でみたように、開放主義の理論は教師の準備教育というものを、その養成教育から極力排斥する発想を有していたからである。先刻引用した倉沢剛氏の新制度の教師に対する評価と批判は、むしろ開放主義の理論にとっては逆接の順序を替えて肯首すべきことの論拠になりうるものであろう。「自由な思考力」「教育を広い視野のうちに把握させる」という能力こそが今後の日本の教師に期待すべきものである、ということが開放主義の理念であった。そのことのためには実際の指導技術なるものは、極論として教員養成教育の中で準備されないでもやむを得ず、職域に入ってから経験しながら身につければよい、とされるのであった。従って、現実的にピアノを弾くことのできない小学校教員をどうするか、といった問題はそもそも教員養成論としては解決策を引き受ける必要感を有していないといつてよいのではあるまいか。

(2) 「目的大学」の制度化＝教育系の課程制大学化

前述の理由を通じ、しかも開放主義の論理上の間隙をぬって、教員養成制度の再改革の提案は、1964年のいわゆる講座学科目省令化＝教育系の課程制大学化問題、66年の学部名称変更問題、免許法の改正等の政策過程を貫ぬいて、なしくずし的にその実質化をみてきた。

これら政策過程の中で「目的大学」の制度化であるといわれた、教育系大学の課程制化の問題は前巻に取り上げた二つの教員養成論にいかなる論点を提供していたであろうか。

1964年の「国立大学の学科及び課程並びに講座及び学科目に関する省令」は、今日の大学・学部を次の三種に類型化している。

- (i) 学科一講座制；旧制（総合）大学を基礎とする大学・学部

(ii) 学科—学科目制；旧制高校・専門学校を基礎とする大学・学部

(iii) 課程—学科目制；旧制師範学校を基礎とするいわゆる教員養成大学・学部

ここにいわゆる「学科」と「課程」の違いは、知られるように次のようなものである。「学科」とは、「教育研究上の学部の内部組織であって、その学部の教育研究の分野を学問体系と教育上の必要に即して適当規模の専攻分野に分割し、それぞれに所属する講座または学科目および学生定員を定めて編成され」るものである。「課程」とは、「学部の性格上学科を置くことが適当でない場合における教育上の学部の内部組織であって、学部にある学科目を基礎として学部の教育目標に即した数個の教育課程の類型を編成し、それぞれ履修する学生定員を定めたもの」である。これらは、1963年の「国立学校設置法の一部改正法」に伴う文部省通達によって明らかにされたことである。そして、それに引き続き、教育系大学・学部には、すべて学科制をとりえない課程制の大学として、教員養成のみを目的として教員養成課程だけを置くものとする、文部省教職員養成課長名の通達が出された。これが、教育と研究の区別、教育系大学の教育への限定を制度化したものであり、教員養成政策の文脈からいえば、教育系大学の「目的大学」の制度化であることが明らかとなり、戦後開放制度の理念を擁護する立場からは大いに不評をかったものであった。この課程制は、大学・学部の内部組織を学生の職業進路別（小学校教員養成課程とか中学校教員養成課程というように教員種目別毎に課程が用意される）に、教官組織その他をも組織するという原理でもあったため、文部行政権の大学の自治への介入の問題として、いわば教員養成の問題であるより前に、大学論として批判が寄せられるようなものであった⁽²⁰⁾。しかし、ここでは教員養成論の文脈に引き寄せてこの問題をみた場合如何なる論点がありうるのかについて、触れてみよう。開放主義的な教員養成論はこれを全く是認していない。次のように否定されている。

「教職の専門性は単にそれぞれの学校段階にある児童、生徒のみにかかわるものではなく、その児童、生徒の成長と発達の全過程にかかわるものである。したがって、教員養成においては教員種別を超えて、学問・芸術と人間についての理解、ならびに教育実践の力量を養うための共通の教育が必要であろう。……特定段階に限定された目的的な課程が設置されるとき、そこには人間の全発達にかかわる教育科学の研究の断片化・矮小化と、教師像の分裂・閉鎖化のおそれがあるからである。さらに学校段階に対応した教員種別が教

師の職階制や給与、待遇、地位その他の差別化をとまなう場合には、その危険性はさらに強まるであろう。戦後改革の当初、このような学校段階別の専門性はいくまでも職能的なちがいであって階層的差別ではないという発想があったことを思い起こすべきである。」（海後宗臣他『教員養成』東大出版会、p.553）

つまり、教員養成政策の再改革的動向の基調が、各学校段階に対応した教員養成課程を目的的に設置するものであるのに対して、開放主義の理論は、区別しないでいくことを教員養成教育の原則論としたのであった。

宮城教育大学の理論と実践は、これに対して異質な把握の仕方をしていた。すなわち、上述の開放主義の理論は、「課程制をとることが階層的差別の意識の原因となるとみているようであるが、これは逆である。そういう意識が課程制を与え、その実体をつくっているのである。こういう状況の中では課程制を廃止することは、小学校教員養成の欠落という状況を拡大していくだけである。問題はまさしく、課程制の是非ではなく、いかに小学校教員養成の教育を具体的に充実させるかにあるのである。それが実現し、教員養成教育の核として小学校教員養成が位置づけられるようになった時、はじめて課程制は単なる機能的区別にすぎなくなる。その時、課程制の是非はたいした問題ではなくなる筈である⁽²¹⁾」と。いわば、社会的に存在する高校—中学—小学という階層的差別意識を追認する仕方では、この制度を設定した政策に対して、むしろ被害を受けざるを得ない小学校教員養成課程を一層格別にとりたてて、充実させるという方針を大学が持ったならばそれを克服しようと考えられているのである。宮教大のこのような発想は、現実には小学校教員養成が、如何に不遇な状況に置かれているかを見据えた結果の発想であった。

4. まとめ

以上にみてきた戦後教員養成の現実的問題状況は、結論として、一つには教員養成論は小学校教員養成論にまで完結される必要があるということ、二つにはそれはしかも教育内容にまで立入った論議でなければならない、ということにわれわれを導いているといつてよいであろう。

開放主義的免許制にしろ、大学における教員養成にしろ、戦後教員養成制度改革の原理が、当初から実現しがたかったのは小学校教員養成の問題領域であり、教員養成の政策現状や実態の中で常に困難を抱えていたのも、他ならぬ小学校教員養成の問題であったのである。宮教大の東北大学からの分離はその小学校教員養成課程であ

った。教育系の課程制大学化の問題で、中等教員養成の場合学科制を採るのはなんらさしつかえないのに、学科制を採り得ないという論拠を提供していたのは、やはり小学校教員の養成に係ってであった。

戦後進歩的な役割をはたした教員養成における開放主義の理論は、権力と手を切るということにおいて鋭い理論的提起を続けてきた。また、現実裏切られてきた戦後改革理念の完全実施をめざして所説を展開してきた。その意図においてそれはあくまで評価されるべきであって、いささかも批判されるべきではない。

しかしながら、「大学における教員養成」の原則を教員養成事業の大前提として確立するということと、その前提の下での小学校教員養成の、相対的に固有な任務と役割を規定するということは、識別された上で同時に究明するべき問題として存在していたというべきであろう。開放主義の理論は、特に政策批判論として展開されるとき、政策による再改革の動向が示す、教員養成の目的意識の強調に対してその否定を唱え、この前提が確立しない間は、大学が自ら積極的な教員養成の課題にとりくむ余地はないものと思われがちの論理的機能を有していた。このことは、政策的現実の否定的現象を批判することと、実現するべき肯定的な教員養成教育の課題追究とが識別され得なかったことを示しているのではないだろうか。そのような識別が欠けているときに起ってくる問題は、政策動向の小学校教員養成の特殊視が、教員養成教育の実情においても名実ともに小学校教員養成教育が重要視されているという錯覚に陥ったということであった。小学校教員養成・中学校教員養成をあまり区別しないでいくことが、小学校教員養成を特殊視する政策への対抗理論とされており、政策とよくマッチするような形で教員養成を蔑視する既存の大学の学問意識が、現実の小学校教員養成教育を不遇な状態に置いていたことを発見しえなかったのである。これは私自身もそうであったし、日本教育学会における教員養成研究会において、宮教大の教員養成論を検討していた際、小学校教員養成の現状把握に一種の覚醒を迫られるという事実もあったのである。

上述のことはすべて、教師の資質をめぐる生じてきている問題であった。しかも最近の教員養成問題の論調は、全般に焦点を教育内容やカリキュラムの問題に移行させている傾向がある。近年の教員養成政策も例にもれない⁽²²⁾。開放主義の理論的立場からすると、それは厳密な制度的意味において師範学校を復活することは不可能であるため、それを教育系大学の教育課程と教育内容において実現しようとしているというコンテクストでと

らえられる。その教育内容における師範学校的復活とは、教職教養への傾斜、特に1966年免許法改正案の国会上程以来、教育内容改革の主要な狙いとなっていた教科教育の強化、即ちそれは教育技術関係科目の重視と把握されているものであった。そしてそのことは、開放主義理論における教師の教養論としてのアカデミズムの論理からは、「教職の専門性は教育技術・教授法にある」という教職観²³「教員養成大学のレーゾン・デートルは教育技術の研究にある」という認識²⁴であり、戦後教員養成制度改革の理念を否定するもの⁽²³⁾として拒否されるのであった。

しかしながら、現実の教師の教育活動の場面で必要性がなくなる限り、教育の技術的な側面について満足ある解答が与えられなくてはならない。いわばアカデミズムの立場は、論理上それを可能にしていなかったといえることができる。

宮教大の理論と実践は、現実を見据えるという点でも、小学校教員養成を充実させるというあの発想や、教育課程改革を軸に進めた大学改革、わけでも教科教育のうち音楽・体育・美術の教科教育が、施設の充実を伴って改善されようとしていることで、一定の客観性を獲得しえていると思われるのである。尤も政策動向と形式上類似しているということは、政策に対応したことになるのかどうなのかについて別の内容的な吟味が加えられるべきことになることはいうまでもない。

<注>

- (1) 牧柁名「教育権における自由と平等」『科学と思想』1975年4月、p.47
- (2) 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、p.11
- (3) 山崎真秀「現代における教員養成制度改革の諸問題」国民教育研究所『国民教育研究』1966年6月、p.19
- (4) 大学学術局教職員養成課「教員養成の現状」『文部時報』1964年9月、p.10
- (5) 海後宗臣編『教員養成』東大出版会、1971年、p.126
- (6) 玖村敏雄「教員養成の問題」『学校経営』1963年5月、p.6
- (7) 安養寺重夫「教員養成制度の整備充実」『文部時報』1965年3月、p.39
- (8) 尤も、この現存の私大における小学校教員養成は、後述するような免許基準の高さからやむをえないわけだが、ここでの文脈の戦後改革の理念に基づいた一般大学に開放された教員養成のカテゴリーに属するものではない。多くは一般学部の中で、「直接の資格付与を目的とする実学的な課程として、異質な性格」(教師教育比較研究会『私立大学における教員養成』1975年4月、p.35)のものとして位置づけられているからである。いわば、学部の中に目的的に課程が設置されているために、やはり問題視されている状況であり、結局、小学校教員養成においては開放主義の原則は貫徹されていないということを補強しているだけで

ある。

- (9) 勝田守一「総括的考察」日本教育学会編『教員養成制度の諸問題』1964年、p. 72
- (10) 玖村敏雄、前掲、p. 7
- (11) 海後宗臣編、前掲、p. 551
- (12) 辻信吉「新卒教員からみた教員養成の反省と批判」『文部時報』1959年1月、第977号。国立教育研究所は、昭和29～30年度に大学を卒業して、小中学校に就職し、教育活動に従事している者全員を対象にしてアンケート調査を行った。その調査報告は、『国立教育研究所所報』第27・31・32・33号に掲載されているが、辻氏はその調査者の一員であり、この調査結果に基づいて上掲の論説を展開しているのである。尚、以下注なき引用はこれに基づく。
- (13) 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」日本教育学会編『宮城教育大学の大学改革』1974年、p. 46
- (14) 大学学術局教職員養成課「教員養成制度の改善方策についての答申」『大学資料』1959年3月、p. 29
- (15) 松井一磨「教師教育の現状と課題」『学校経営』1974年7月、p. 93
- (16) 勝田守一、前掲、p. 73
- (17) 海後勝雄「教員養成制度についての中教審答申批判」『教育』1958年11月、p. 80
- (18) 辻信吉、前掲
- (19) 大学学術局教職員養成課、前掲、p. 28
- (20) 山崎真秀「『大学の自由』と文部行政権」『東京学芸大学研究報告』(1964年)参照
- (21) 横須賀薫、前掲、p. 13
- (22) 寺崎昌男「再改革の動向と問題」『教員養成の歴史と構造』明治図書、1974年、p. 283
- (23) 山崎真秀「改正免許法案にみる教職観」『教育評論』1966年6月、p. 70

IV 国民教育としての教員養成教育の課題

1. はじめに

1950年代から60年代にかけ、いわゆる国民教育論が展開された時期に、国民の教育ということと人間の教育ということは、自ずから質の相違があることを明らかにしたのは、他ならぬ上原専禄であった。それに関連して私は、われわれの小さな国民の形成をめぐる、生活か科学かの論争に典型的にみられるように、国民の間で多様な理論が展開されていることを以前に検討したことがある⁽¹⁾。そこにおいて私は、生活か科学か、ではなく、生活と科学の教育における関連が明らかにされねばならぬ、と主張したけれども、かりにここで譲って、小さな国民の教育については知識や科学の教育に専念すべきである、との立場を是認するとしても、その教育の実際を全体的な見通しの下で進めていかなければならない教師の、養成教育の中では国民形成的な教養・その訓練を与えなければならないのではないか、というのがこのパートでの主題である。

60年代の初頭、敗戦後の日本の教師が戦争反省という

未曾有の共通の激情的体験を通じて、「国民教育の立場」という共通の立場を築きつつあることを明らかにしたのは、五十嵐頭氏であった⁽²⁾。教師が教育の実際にあたる時に、一定の社会的価値を共通の立場として、選択して持ち得るということであろう。このことは、その先取りの仕方さえ、歴史的であり客観的であり、従って慎重に行なわれるならば、一定の価値的な国民形成としての教師の養成教育が可能であることを予想させないであろうか。

10年経た70年代の初頭に、日高六郎氏は、人間の全体性の回復のために教育は何をなすべきかについて、次のように述べた。

「私は、人生をどのように生きるかという単純なしかしもっとも根本的な問題にたいして、小学校から大学まで学校教育ではなにをなすべきか、なにが可能なのであるかを徹底的に検討しなすべきだと考える。…こうした価値意識（人生如何に生きるべきか——筆者注）と結びつけられていない科学や技術こそが人間にとって恐るべき凶器となるのである。そうした関連について、大学教師はどのような『科学的認識』をもっているのだろうか。すくなくともこうした問題を教師が考えぬかないでは、父母国民の教育要求に答えることが不可能であることだけは否定しがたい。」（『人間の全体性の回復』『教育』1972年5月、p. 13）

教師の社会的歴史的価値選択の問題は古くて新しい問題だということがここには示されている。否、今日では、教育のあらゆる局面において一層さし迫った問題であることが述べられているのである。

1973年夏の免許法一部改正による、一般教育科目縮少の許容と憲法必修規定削除の問題は、上述の古くて新しい問題が現代の教員養成問題においても無縁ではないことを示すものであったのではないだろうか。

このことの検討を通じて、教員養成教育は国民主体の形成と深くかかわらざるをえない、という仮説が、先に検討した二つの教員養成論にとってどういう意味をもちうるかを合わせて吟味したい。

2. 憲法必修問題と戦後教員養成制度

(1) 憲法必修問題

1973年7月、教育職員免許法とその施行規則の一部改正が行なわれ、一般教育科目の単位履習の規定に変更が加わった。大学設置基準の準用となり、従来、人文・社会・自然科学の三分野にわたる一般教育36単位が必修とされていた免許規定が削除になったのである。これには、当時二つのことが論点として出されていた。

第一は、教員養成論の内部から出された「養成教育の内容を構成していた三領域のうちから一般教育科目の規定がはずされ、教職専門科目重視に傾斜を深めたことは大学における一般教養といかなる内実において構成するかにかかわる問題点を含んでいる⁽³⁾」という開放主義の理論による批判である。これは、大学設置基準第32条第2項の準用になって、12単位までを外国語科目、基礎教育科目または専門教育科目の単位をもって代替することが可能になり、最低24単位の一般教育ですますことができるようになった点に係わる。従来、教員養成教育における専門教育の二重性が、なんといっても4年課程の中で高程度に消化させえないという苦悩から、ともすれば一般教育縮小論ないしは廃止論へと傾く主張が早くから提起されており⁽⁴⁾、それが教職専門科目重視の再改革的動向と同調するものであったところから、戦後教員養成改革の民主的性格を擁護する開放主義の理論がはげしく批判していた傾向であった。

問題の第二は、教育職員の一般教養として特に必修とされていた日本国憲法2単位が、一般教育規定削除により同時に削除になったのである。これは、大学設置基準にはこの特殊規定はなかったのであるから、名実ともに削除になったわけである。このことについて、特に教育法学研究者の間で問題視された。

たとえば、奥平康弘氏は、「かりに大学側が学内かぎりで従来どおりの必修履修課目・単位を定めても、免許状取得という国法上のレベルでは対抗しえない。大学の定めたカリキュラムにしたがわない学生といえども、教育委員会はその点で免許授与を拒むことはできない⁽⁵⁾」として、憲法必修規定は復活される必要があると述べた。ここでは、将来教師になりゆく者に対して、国家社会が自国のあり方を定めた憲法の意義というもの把握させることが、国法上の規定をもって、すなわちある種の強制力をもって与えられるべき教師の教養の内容として考えられているといつてよいであろう。だからこそ、氏は、一方で国民内部の責任として、「いまとなつては、一般論政治論としてではなく、国法上、憲法の単位を修得することが教育内在的にいかに必要不可欠なのか、復活要求をする側に立証責任が課せられているように私にはおもえる」と述べたのである。

ところで、奥平氏の上述の命題が自明のことであるのかどうかについては、私の主題に係わって解き明かさるべき課題として存在している。それは、実は、あれだけ、これからの教員養成論は教員養成教育の内容論でなければならない、といわれていた割には、他ならぬ教員養成教育の内容の問題として重要な位置を占めるであ

うこの憲法必修削除問題が、教員養成論の専門的理論家の間では、私の知る限り問題になっていないようなのである⁽⁶⁾。その教員養成論としての原因の究明は、まとめにおいてなされるであろうが、ここでは、教育法学者の間でも、奥平氏の命題が必ずしも自明のことではないらしいことが、背景の一つであることを指摘しておきたい。

教育法学者の間では、恐らく「一般論・政治論」としては、この削除が不当であることを一様に議論しているのであるが、「教育内在的」な本質論議の段になると、その論者の教育に対する異質な発想に由来する、見解の相違が生じていた。一つは、主権者教育論、つまり、「平和的で民主的な、人権の尊重される文化国家を建設する日本国憲法の目的を実現するのに相応しい、主権者たる国民を育成するための教育⁽⁷⁾」論を、従来から展開されている永井憲一氏の見解である。氏は、戦後教育に対する日本国憲法の理念実現の、大きな期待を担っている学校教育の、「教師になろうとする志望者に対して、日本国憲法の履習・学習をさせることは憲法および教育基本法からの当然の要請」であるとする立場に立っている。これは、「憲法・教育基本法からの当然の要請」というだけでは、次の主張のように、同一の根拠から異質の結論を導びき出す立場がありうることからわかるように、「教育内在的な必要不可欠性」を、簡単にはそう考えない人びとをも説得する主張になりえているかどうかについては、考慮の余地があるかもしれぬが、ともかく「憲法・教育基本法」を根拠として、先の命題が自明であることを主張するものである。

もう一つの見解は、教育における内外区別の論理を結論とする教育法理論を展開されている兼子仁氏が、「国民と教師の現代的教養としての『日本国憲法』という観点に立つとき、本質的には、必ずしも法令で（憲法の）教職必修科目制を定めていなければならないということはないと考えられよう⁽⁸⁾」としている立場である。こちらによるならば、憲法の単位を修得することが国法上定められるということは、「本質的に」（「教育内在的に」と同義であるかどうかは不明であるが）必要不可欠とはいえないということを意味するのであるから、憲法削除という政策的措置に、「本質論的に」は抗がうことができないのであろう。

やはり、教育内在的に、私の専門でいえば教員養成教育論に内在させて、この問題を把握するのは教育学プロパーの責任であるだろう。以下に検討してみよう。

(2) 戦後教員養成制度における憲法必修の意味
戦後の教員養成の、大学において、開放主義の原則に

もとづいて行なわれるあり方は、次のような教師論的根拠によって、戦前の師範教育による教員養成のあり方と区別されていた。すなわち、「真理と平和を求め、豊かな人間性をもつ新しい国民の教育は、閉鎖的でない自由な教育体系の中で養成された教師によってはじめて可能であり、その教師たちが国民の知的形成に責任をもちうるためには、彼ら自身、真の『学問』をしていなければならない⁽⁹⁾」と。ここには、戦後の開放主義が何ゆえ「学問主義＝アカデミズム」を採らなければならなかったかを説明するものがある。「新しい国民の教育」を行なう教師は、どうしたら造出するかの、「国民の知的形成」に責任をもちうる教師は、どのように養成されるか、という戦前とはちがった国民主体の形成に責任をもった教員養成教育という観点が含意されていたのであった。

この教師養成教育が国民主体の形成に責任をもつという意向は、そのためには何よりもその実力を有するようになるための教師自身の学問研究をすることだとされるわけであるが、教師になりゆく者自身の国民としての教育訓練は、一般教育を重視するという教師の教養についての考え方の中に表わされていたとみることができる。それは、開放主義の理論によって、次のように総括説明されている。

「国民の知的形成について、専門職者としての責任をもつ教師にとって、一般教育が特別に重要視されることには十分な理由があろう。一般教育のめざす学問的精神・学問の本質・学問の方向への探究、『学問とは何か、芸術とは何かを実感できる国民の造出』（上原専禄）は、国民教育の教師の養成にとってもっとも重要な課題である。日本の国民がおかれている現実のもとでの歴史的・社会的課題にいかにかたえていくかという課題意識、それにささえられた学問・芸術の理解が国民教育の教師にとって不可欠の教養であるというべきであろう。」（海後宗臣他『教員養成』東大出版会、p558）

「学問の方向」といい、「日本の国民がおかれている現実のもとでの歴史的・社会的課題にいかにかたえていくかという課題意識」といい、「それらにささえられた学問・芸術の理解」といい、それらの究明が一般教育の任務として設定されているということは、一般教育の本質が多かれ少なかれ、現代における歴史的価値選択の問題を含まざるをえないということであろう。開放主義の理論が時として、教師としての特別な教養を認めないで、一般教育の重視を説いたのも、「教師の専門家としての力量を考えてみても、教員養成大学で用意されているよ

うな膨大な教師のカリキュラム体系を頭に入れておかないとすぐれた教師を育てることができない、と考えるのは錯覚だと思いますね。自分の生きている時代、自分が足場になっている現代を、どのように認識し、人間としてそれにどう立ち向かおうとするのか——この人間形成にとってのグランドになるような学習が、大学でどれだけしっかりやられるかがポイントのように思います⁽¹⁰⁾」といわれるように、「人間形成にとってのグランドになるような学習」の重要性を強調せんがためであった。「自分の生きている時代、自分が足場になっている現代をどのように認識し、人間としてそれにどう立ち向かおうとするのか」ということが、特定の時代に生き、特定の社会に生きる人間の、国民としての不可欠の認識内容であることはいうまでもない。戦後において師範教育に対する鋭い批判によって出発した戦後開放主義的教員養成観には、上述の意図が満ち満ちていた。

従って、そのような意図の下で、戦後教員養成制度にあっては、日本国憲法の学習が教師になりゆく者に対して、一つの強制的な教養とされていたのは、それなりの由来があるわけであった。免許法規定の一般教育の中で憲法単位が必修扱いになっていたのは、『教育職員の一般教養として特に重要だからであり、『教員職務の特殊性に鑑み、日本国憲法2単位を必修にしていることは注意を要する』とわざわざ説明されていたところからすれば、一般の大学卒業要件とは別に教員としての基礎科目が考えられていた⁽¹¹⁾」からであった。「教育職員の一般教養として特に重要」であると考え、「教員職務の特殊性に鑑み」憲法学習を必修にしたのは、立法者意思であった⁽¹²⁾。憲法を学習させることで、日本社会の負っていた歴史的な課題というものを、教師たらんとする者に把握させたいという時代の意思の反映がそこにはあったわけである。

3. 国民教育としての教師養成教育

(1) 教育と教員養成の公的性質

ところで、憲法の学習を必修にさせる「教員の特殊性」とは、何に由来するのであろうか。

兼子仁氏は、教員免許状制度について、教員の教育に関する専門資格の公証と規定して、その専門性によって教育と教育行政とを識別する根拠とされている。つまり、そこでは、免許状主義は教育の非権力的性質につながる教育の専門的作用（教育行政の非専門的作用と区別するための）を制度的に表現するものと把握されている⁽¹³⁾。確かに、「専門職」といわれるものは、個人としても職業集団としても、その職務の遂行にあたって、自主的な

判断と技術を行使する「自律性」が認められなければならないであろう。とりわけて、権力からの自律性は、その核心的な内容となるだろう。

しかし、教職が免許状主義をとっていることには、もう一つの側面があるのではなかろうか。それは、その職務遂行を可能にする高度に複雑な知的技術体系を獲得しているということを「公証」という側面である。戦後教員養成政策における再改革的動向のはじまる早い時期に、大学として教員養成教育の構想をもった神戸大学の経験を反映した『教員養成大学』（三一書房、1959年）は、教職が免許状主義によってその資格を公証される事実をとらえて次のようにのべている。

「教師は、国民の子弟の教育に従事することを職業とするものである。ところで教育は、これを職業としていない人びとでも、ある面では誰も行なっていることであるし、また誰も行なうことが望ましいのであるが、だからといって誰でもが勝手に教師になり、すきなように子どもを教育してよいというわけのものではない。親が家庭で自分の子どもをしつけたり、近所の子どもを集めて学習やリクリエーションの指導をしたりするような教育活動は、もちろん誰が行なってもさしつかえないが、学校という公けの機関のなかで、教師として教育に従事するには、必ず教師の免許状を所有していなくてはならないのである。それは、いまの学校教育といういとなみが、国民全体に責任を負って、国民の幸福のために行なわれるという公けの性質をもつものであるからである。」（高木太郎・杉山明男編『教員養成大学』三一書房、1959年、p57）

ここでは、教師の資格が公証されるという事実にたいして、教育（学校教育）というものが「公けの性質」を有していることに由来させているわけである。続けて次のように述べられる。すなわち、「法律に定める学校は、公けの性質をもつものであって、国又は地方公共団体の外法律に定める法人のみがこれを設置することができる」という教育基本法第6条の規定をうけて、「このように、公けの性質をもつ学校に職を奉ずる教師は、国民全体に直接責任を負っているのであるから、それにこたえるだけの教育的力量が要求されるのはあたりまえである。この力量を証明するものが教師の免許状である」と。

国立大学協会の『教員養成制度に関する調査研究報告書』もまた、教育職員免許法の免許状主義は教育基本法第6条の2項、教師の「全体の奉仕者」規定をうけるものとしている⁽¹⁴⁾。

教育のもつ「公けの性質」が、教員養成の「公けの性質」をもたらしている、ということが上述のことからいえるであろう。それが、憲法必修規定を是認する場合の「教育職員の特殊性」の由来というべきではないだろうか。その下で、戦後の日本が、これからの社会のあり方を歴史的に選択した価値を含む「憲法」によって、社会の特定の性質を格別に把握させようとしていたのだ、といえるのではあるまいか。

以上のことは、戦後の開放的な教員養成制度というものが、その教養形成に係わって一般教育を重視することによって、師範教育において最も欠けていた、教師になりゆく者その人自身をリベレートする、つまり教師になりゆく者自身の人間性の伸長を強調したこととどう係わるのであろうか。それは、その意図が、教師になりゆく者を自由放任に放置しておけば予定調和的にいつのまにか、自由な国民としての教師が形成されるというのではなく、構造的に組織された一般教育によって格別な教育訓練を行ない、先ず教師自身を民主的で自由な国民たらしめる。そして同時に、その民主的で自由な社会としての日本のあり方を定めた「憲法」を必修制にすることで、全体の民主的で自由な国民の形成を保障しようとしたのだということを示しているのではないだろうか。

ところで、かく論じてきたことで、教員養成事業に対する国家関与を招来するものではないのか、との疑問を持たれるかもしれないが、それは筆者の意図するものではない。教員養成の事業が全体としてみた場合、一国社会の営みであることはまぎれもなく、その教育にあたってはある面で公けの性質を反映したものにならざるをえないということ、つまり、客観的な社会や歴史に基礎づけられるべき側面のあることを否定できないということ、そのことを無視することはかえって教師になりゆく者その人をリベレートするということが抽象化してしまうのではないか、ということである。教員養成の歴史的な検討や比較的な検討は、アメリカとソ連といった社会体制の異なった国家において、その教員養成カリキュラムでは多かれ少なかれ、自国語、自国の歴史や憲法を必修制にしている⁽¹⁵⁾ことで、その時代やその社会に応じた歴史的なあるいは価値的な社会の課題を教師になりゆく者に把握させようという時代の意志や社会の意志が、その教育の上に働かざるをえないことを教えてくれている。

五十嵐顕氏は、1960年代、国民の教育論として定着した、教育における私事的性質を見出し、そのことを武器として教育への権力介入を排除しようとする理論に対して、教育を「真に国民に由来させる」ということと区

別した「国政としての教育」という観点を打ち出して、次のように述べたことがある。

「国政としての教育という点については、教育という全国民の関心や要求の充足を保障する上から、国政次元に教育が位置づけられるという必然性の認識と、その国政を真に国民に由来させ、この国民的由来性による權威を重視し、実現するために国民の教育事業における国家の役割と地位の原則を考えることは、識別されねばならないのではないか。……私には、国政としての教育という、教育の社会的歴史的発展の現実からして避けられない問題が、とくに戦後の一定時期からこの問題の状況が前提になっているのではないかと考えられるのである。」(『教育裁判と日本の教育』『季刊教育法』第10号、p7)

これまで検討してきた教員養成にしても同様で、教員養成が大学の主体性に依拠して行なわれるべきであるということと、教員養成が公けの性質を有せざるをえず、そのことが「憲法必修」に正当性を与えていたということとは、識別されるのではないだろうか。

(2) 教育目的としての「憲法」

教育や教員養成の営みのもつ公的性質が、教員養成教育における憲法の必修制に正当性を与えるということの他に、もう一つ憲法の必修制に正当性を与えるものがあると思われる。それは、教育目的としての「憲法」あるいは「憲法」のもっている教育目的性ということである。この憲法削除問題の論議の中でも、憲法必修制維持論をとる立場で、次のように、理由を教育目的としての「憲法」ということに根拠づけているものがあつた。すなわち、「国民の教育を受ける権利を保障するための学校教育は、憲法・教育基本法の示す人間像を目的に行なわなければならない以上『日本国憲法』必修制は、当然維持されるべきなのである⁽¹⁶⁾」と。

ところで、こうした把握の仕方には異論がありうるかもしれない。たとえば、憲法や教育基本法が一つの歴史的社会的な価値を含んでいるが故に、教育実践が目標とすべき教育目的や教育理念、あるいは子どもに与える教育内容を方向づける何かを含んでいることについて懐疑的な立場からの異論である。牧征名氏は、「教育基本法が教育目的をしかけているのは、この目的を自覚して教育行政が行なわれるべきことを明示しているのであつて、教育そのものを教育基本法が規定しているというよりは、国家や自治体に国政・自治体行政としての方向を規範として示しているのであるということができよう⁽¹⁷⁾」とのべている。氏は、渡辺洋三氏の、「教育基本法に教育の理念が掲げられているようにみえるが、それも

教師の教育活動の指導理念と考えるべきでなく、国家権力がそれを妨げてはならないという意味での、国家に対する義務規定と解すべきものである。そう解しなければ、教育の理念を国家権力がオーソライズしたものとなり、それこそ、教師の教育・活動の自由に反する⁽¹⁸⁾」という見解によって、自説を補強されているから、やはり間違いなく上述の立場とは異説になるわけであろう。教育基本法にしてそうなのであるから、教育規定ばかりではない憲法においておや、ということになり、教育目的としての「憲法」という把握は否定されるのであろう。

しかしながら、そうだとすると教師たちは日々の教育実践の客観性の基礎、基本的なところで自分の実践は主観的な独断に陥っていないという保障をどこで発見したらよいということになるのであろうか。

また、この立場では、今回の憲法削除の政策的措置に対して、本質的に抗がうことが不可能になることは、教育の自由論を揶揄した教育学者の話⁽¹⁹⁾がよく物語ってはいないだろうか。

われわれも、国家が教育目標をもつべきか否かについて苦闘した経験を有するが、教育の指導理念を国家権力にオーソライズさせるということではなく、教師の教育実践に客観性の基礎を与えるという意味で、憲法や教育基本法が、教師の教育活動の指導理念となるような教育目標を呈示していると認めることに、何ら羞恥を抱く必要はないとの結論を、次のように得たのである。

「我々の問題提起にかえていえば、『国民的教養として共通に必要とされる目標』、教育内容の基本原則などは、国民の『直接的』な議会(政治)によって基準として決定することが必要であると思う。教育実践はこうした原則にもとづいて問われるべきである。しかしそのことは直ちに、そうした議会及び執行機関に個々の教育実践の質について認定する権限をまで与えるものではないであろう。個々の教育実践の当事者達がこうした基準に照らして、みずからの正当性を主張し得た場合、にも拘らずそれを直接に否定する権限は、原則として議会及び教育行政機関にはありえないといえよう。」(黒崎勲「教育内容行政(論)と自主編成の課題」『教育内容の組織論と「自主編成」』教育行政研究室編、1973年、p55)

こうして、「憲法」のもっている教育目的性ということが是認されるものとすれば、それは、教員養成教育における「憲法」必修制の正当性の一つの根拠である。

むしろ、上述してきた文脈における問題性は、いかなる価値決定を行なっているか、という問題なのではない

だろうか。今次の免許法の改正に伴ったのは、憲法の削除ばかりではなかったのである。1959年、道德教育特設が決定された際に、教職免許法にも影響が及び、教職教育科目としての「道德教育の研究」2単位とともに、一般教育科目として「倫理学・哲学又は宗教に関する科目」のいずれか一科目2単位が必修化されていた。その後者が、今次の改正によって、憲法とともに削除となった。この点についての批判はみられないだけでなく、政策意図の分析において、「大学の自主性・弾力性という大義名分で、文部省は憲法単位を削除すると同時に、先述した道德教育関係の単位をも消去しないわけにはゆかなかった。後者は一種の犠牲フライである⁽²⁰⁾」といわれているのである。

戦後教員養成制度の再改革的動向は一貫して憲法削除の意向をもち、そのカリキュラム案には憲法必修の項が消去されていたことに対して、戦後教員養成改革の民主的な性格を擁護する立場から批判されていた⁽²¹⁾のは、いわば価値選択の内容において問題視されたものではなかったであろうか。

4. まとめ

a.) 戦後教員養成制度における開放主義の論理は、Ⅱ章やⅢ章でみたような方法上の弱点を有していたが、本章においてみてきたように、その意図においてはすぐれて現代的な課題意識をもっていた。

しかし、残念ながら、ここでも、先の方法上論理上の欠陥のためであろうが、その意図は十全に発揮されていないと思われるのである。先述もしたように、教員養成論の内部からは、上に問題にしてきた憲法規定削除についての活発な論議が、ついに提起されなかったのである。

一般に、戦後の教員養成論は、その開放主義的な論理においては、師範教育の批判を行なう際、「学問か人物か」あるいは「知育か徳育か」という問題設定をした上で、倫理的価値的な教職者精神の涵養を強調したことが師範教育の欠陥であったとして、えてして教師になりゆく者の徳性形成の一般的な拒否に陥りがちであった。そのことが、わざわざしていたと考えられるのである。すぐれて現代的な課題意識をもっていた一方で、「教員向けの一般教育」論を批判して、そのような「主張には、たとえば一般教育に、特定の価値的倫理的な役割を期待して教育者の倫理観を養成すべきものとしたり、網羅的な教養を期待する結果、教える必要によって規制された断片的な知識の授受におちいつたりする危険がある⁽²²⁾」として、一般教育に特定の価値的倫理的な役割を期待す

ることの危険を指摘していた。価値的倫理的な教養形成というものに全幅の信頼を置くことの危険は、戦前の教育を省みるまでもなく、そういえるであろうが、逆に、そうした危険を、価値的倫理的な役割を期待すること一般の中にみているのは、自らの意図する積極的な教養形成の可能性を追求することができないのではなかったろうか。

しかしながらこのことは、教員養成教育が国民教育の、教員養成論が国民教育論の全般的な水準に規定されるものであるかぎり、やむをえないことであつたかもしれない。

戦後教育の逆コースの折に問われた道德教育の問題で、日高六郎氏は、次のような今日の時点での総括を行なった。

「文部省が道德教育をいいだしたとき、私たちとしては二つの道があった。ひとつは、全教科のなかで道德教育は行なう（特設道德は反対）、国家は道德内容について口出しをしてはならない、という立場に立っての反対運動であった。もうひとつは、国家は道德内容に口出しをしてはならない、という原則の上に立って、積極的に、文部省的な部品化と差別化をふくまざるをえない道德教育ではなく、私たちの、人間の全体性回復のための道德教育をすすめていくという道であった。日教組は、教育行政のなかの力の関係という戦術的配慮もあったと思うけれども、前者の道をえらんだ。結果的には、私の考えでは、全教科のなかでの道德教育ということは、一般的にはやや無内容なタテマエに終わった。」（『人間の全体性の回復』『教育』1972年5月、p13）

かような国民教育の状況の下で、戦後の教師教育のあり方が、その意図に反して、いかなる「学問の方向」性も獲得しえず、細分化された既存の「学問」に押し流されてしまったのは、ある意味で必然的なことかもしれない。

b.) ところで、宮教大の理論と実践の中では、この問題は如何に位置づくであろうか。ここでも、かの免許法一部改正の問題の際、同時に改訂された検定制度の問題で、いち早く、導入の態度を決定した⁽²³⁾という反応の他に、憲法削除問題には何らの言明もなされなかった、と記憶している。あれだけ、教育内容の問題にふまこまない教員養成論には価値を認めなかった、横須賀氏もこれには関心を示されていない。宮教大における、こうした「無関心」も、偶然であるよりは、私からみれば、やはりそこにはそれなりの事由があつてそうなっていると思われるのである。

それは、制度と運用の関係といってもよければ、制度と人の関係といってもよい問題の範疇に属する事柄であるが、既に本編中の引用にもみられるように、横須賀氏に、往々、制度や政策、及びその認識活動に懐疑の念を表明してきている。再度例をとるならば、制度いじりの無意味を述べて、次のように語ったことがある。すなわち、「問題は、学生たちが本気になってとりくむ生産的なものがあるかどうかなのであって、それはカリキュラム表を少し動かしてみてもどうにもならないことなのではなからうか。……大切なことは小学校や中学校での教育の仕事にしたがうことが、生きがいのあるものだと思感的にも学生たちがわかっていくにはどうしたらよいのか、ということなのであって、それができないのなら自由にしても、何年在学させてみたところでどうしようもないのである⁽²⁴⁾」と。カリキュラム表の設定や学生を自由にする（ここでは教育系大学の学生に、卒業要件として免許取得を義務づけるかいないかの問題）、はたまた何年在学させるか（アドヴァンストゥコースの教員養成制度改革案が開放主義的な見地から提起されている）、等々の制度条件が、そこにおいて、学生を教育するにあたって、たいして意味のないことが表明されているのである。いわば、制度がよくても悪くても、運用の仕方でも、制度において意図されたこととは異なった結果がもたらされることがあり、あるいは、制度における人間、またそれを運用する人間の自覚がどうであるか、によって、同じ制度でも非常に異なってくる、というのであろう。こうした意識の下で、一般教育における憲法必修制の問題（これは、削除が問題になっている時のものではない。）に触れては、次のようにいわれるわけであろう。すなわち、「現在の一般教育の履習基準において、教員養成教育に特殊に必要とされているのは、教職免許取得の必要上生じてくる、哲学・倫理学・宗教学からの四単位選択必修と日本国憲法の二単位必修のみである。したがってこれは、教員養成大学・学部^{ママ}の教育にのみ要求されているものではなく、教職免許取得を可能にする場合一般的におこってくるものである。こうした規程が妥当なものか、有効なものかということは別問題にしても、これによって『教育者の倫理観の養成』が可能とは信じられない。あるいは、そういうことが可能だと信じている人がいるとは、とうてい信じられないのである⁽²⁵⁾」と。

たしかに、一つの政策や一つの制度は、全体ときりなされたその部分だけの効果としてみれば、そういえる場合もあろう。また、制度と人間の関連も、先述された限りでは、誤りではないだろうと私も考える。けれども

制度というものは、そうした局面においてのみ問題となるものではない。勝田守一もいうように、制度というものは、「子どもの成長にたいしてめざされる現実的で重層的な目的を相互に組織づけ、制度化することによって意識の上では必ずしも明確に目的をとらえていない教師たちを、おのずから支配的な目的を達成させるように方向づける⁽²⁶⁾」ものではないだろうか。いわば、制度の中で、その制度の目的を自覚的には意識していない人びとにも、強制的に従わせる、つまりある政策を全体に効果あらしめるために、一定の制度として定着させ、その普及をはかるということがあるわけである。また、一つの政策一つの制度というものの、憲法必修制のように、それがあつたなしとでは、教員養成制度全体の性質が変質するほどの象徴的な意味を有するものもあり、哲学・倫理・宗教の選択必修制のように、戦後教育政策全体の再改革的動向の一環としての愛国心の涵養政策そして道徳教育の特設問題の系譜をふむというように久しい由来をもつものもあつて、一つ一つの政策や制度が積み重ねられて、いわゆる体制を形成するのだ、ということをは忘れてはならないだろう。

こうした観点が欠けている時に、憲法規定の削除に対して、大学が自主的に憲法必修を守っている限り（事実各大学では、この制度を残しているし、日教組等の批判にあつて、後の行政指導では従来どおりとしている）問題とする必然性がなかったといえるだろう。

<注>

- (1) 拙稿「教育実践の主体と教育内容の組織」東大教育学部教育行政研究室編『教育内容の組織論と「自主編成」』1973年、p. 58
- (2) 五十嵐顯「現代と教師の問題」『国民教育と教師』現代教育学、岩波、第18巻、
- (3) 林三平「教員養成の転換を憂える」『朝日新聞』1973年10月18日、夕刊
- (4) 島津秀雄「教員養成制度の検討」『文部時報』1957年7月、p. 12
- (5) 奥平康弘「憲法必修と教員免許状」『教育』1974年2月、p. 124
- (6) 検定制度の導入に対しての論議は多かつたが、憲法削除の問題については、教員養成論を従来から展開しているものの論としては、山田昇・土屋基規「国民主体の形成と教員養成」『教育学研究』第41巻第4号、p. 337、に若干事実の指摘がある他は、みるべきものがなかった。
- (7) 永井憲一「教員免許と憲法の単位履習」『法律時報』1974年2月、p. 100
- (8) 兼子仁「教員養成課程における憲法教育」『教育』1974年5月、p. 28
- (9) 海後宗臣他『教員養成』東大出版会、p. 546
- (10) 大沢勝・丸木政臣「現代教育と教師の責任」『現代と思想』第11号、p. 120
- (11) 平原春好「教員養成の動向」『季刊国民教育』第19号、

p. 123

- (12) 玖村敏雄編著『教育職員免許法施行規則・同法施行法施行規則解説（命令編）』『教育職員免許法・同法施行法解説（法律編）』1949年参照
- (13) 兼子仁『教育法』有斐閣, p. 116
- (14) 国立大学協会・教員養成制度特別委員会『教員養成制度に関する調査研究報告書』1972年11月, p. 64
- (15) 中島太郎編『教員養成の研究』1960年, p. 368
- (16) 平原春好, 前掲, p. 123
- (17) 牧証名「教育権における自由と平等」『科学と思想』第16号, p. 63
- (18) 渡辺洋三「教育裁判の歴史的・社会的意義」『日本教育法学会年報』第2号, p. 167
- (19) 永井憲一「教育要求権の権利性」『教育法学の課題』p. 117
- (20) 奥平康弘, 前掲, p. 123
- (21) 松本金寿「教員養成制度の行方」『世界』1959年6月, p. 126
- (22) 海後宗臣編, 前掲, p. 557
- (23) 宮城教育大学弘報文書「小学校教員資格認定試験について」1973年11月8日
- (24) 横須賀薫「教員養成教育の教育課程論」『教育』1971年11月, p. 36
- (25) 同「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, p. 13
- (26) 勝田守一「教育の概念と教育学」『教育学』青木, p. 26

V 結 章

1) かつて私は、国民教育の内容や方法をめぐり、上原専禄の所説に従って、「国民教育」が「国民」の考え方で「国民」の手でおこなわれていくべきものである以上、それについてあらかじめ少数のものが意見を主張したり臆立てをやったりしてはいけない、と結論する所論を展開した¹⁾。国民の大多数が教育についての問題関心や自覚を深めることをさておいては、教育改革も叶わないのであれば、基本的前提の問題として現在でもそれは正しさを失っていないであろう。

しかし、上原は、その後日教組の任務と係わって、この問題を次のように前進させることの必要を説いていた。

「しかし、もう一つさきに問題はないのだろうか。日教組というものは、もとより『国民』そのものではないのだから『国民』の名において指導要領や教育課程をつくり出すことは適当ではない。また『国民』の名においてであろうとなかろうと、組合製の指導要領などで教師をしることも妥当ではない。しかし『国民』の立場に立つと、甘いヒューマニズムのかわりにきびしいリアリズムに立った『国民教育』の中味について、具体的なイメージを持つことがどうしても必要になってくるのではあるまいか。一人ひとりの教師、一つ一つの職場で、という表現のもつ意味も大切ではあるが、『国民』が『国民教育』の内容について積極的な

イメージを持とうとしないなら、またそうしたイメージが教師のまにに提示されないなら、一人ひとりの教師一つ一つの職場は『自主的に編成』した自分の教育プランについての客観性の基礎を発見することも困難になるのではないか。日教組だけでやれというのではもとよりない。しかし、日教組としては『国民』の手で『国民』の考え方で『国民』のために行なわれる『国民教育』の内容についてのイメージがつくり出されるように配意する義務がある、と私は考えるのである。」（『国民づくり』の教育労働」国民教育研究所編『国民教育の諸問題2』1960年3月, p. 13）

一日たりとも休むわけにはいかない日々の教育活動に従事する教師たちのために、いずれは「今日よりも明日、明日よりは明後日と、大勢の国民が問題関心を深めていくに従って、『国民教育』の内容や方法は自然に明らかにされていく²⁾」ことに確信を寄せなければならぬのだが、その際日教組は「自然に明らかにされていく」についての先導的役割を果たすべきだというのである。

60年代を通じての自主編成運動は、民間教育研究団体の活発な教科研究の動きにも支えられて、国民によって国民教育の内容が明らかにされるための国民的な教科研究運動であった。

ところで、「国民教育」の内容について積極的なイメージが確立されていなければ、そもそも成立の基礎さえあやふやになってしまう領域に教員養成教育の内容の問題があると思う。「国民教育」の内容がはっきりしてなくて「国民の教師教育」の内容が明らかにされはしない。

2) 従来、国民のための教員養成論は、主として教育系大学の大学としての地位を確立せんがための研究的努力であった。1950年代末以来の政策による教員養成制度の再改革的動向が、教育系大学の大学の自治を脅かすような仕方と内容で進められたため、教員養成政策の批判的研究のためにその理論的努力の多くが傾けられていたのである。そうした研究の期した教員養成改革は、意図としては、既存の大学そのものを是認して教育系大学の大学的存在への向上を望むというわけではなかったが故に、今度は一般的な大学改革を期するための研究へとその関心が拡大してしまい、自らが積極的な教師教育のイメージを確立し、実践にとりくむことにその研究的努力を向けるというようには展開しなかった。そして、全編を通してみてきたように、そのもっている論理からして、制度論上一般的な大学改革や一般的な教育改革が完成しなければ、教員養成改革には手がつけられない、という気運をもたらした。そのような制度論上の背景の下

で教師の教養についてのアカデミズムの立場が貫かれるならば、Ⅲにおいて触れたごとく、政策によって放置されている結果としての小学校教員養成の不遇な状態に対して、一矢をも報いることができないのであった。それはアカデミズムの意図に反することではあったが、小学校教員養成においては、一方で現実的なプロフェッショナルリズムの要請、他方で教員養成の理念としてのアカデミズムの要請を共に消化しようとするならば、二つの異質な原理が既存の大学教育の体質の中では、不調和に併存することになり、学生の側からいえば過密カリキュラムにあえぐという仕方で実体化してしまったということができるであろう。

宮城教育大学の教員養成教育の改革は、その点に向かった批判意識にもとづいて進められた改革であり実践であった。いわば、上述した状況の下では、大学が既存の大学教育観（旧来のアカデミズム）を改革しない限り、小学校教員養成課程の相対的に不遇な状態を救済するすべはないとして、従来の教員養成に対する発想の転換を行なったわけである。先刻も指摘したように、開放主義の理論が、既存の大学や既存の学問を意図としては変革すべきであるとの可能性をもっていたにも拘らず、「大学における教員養成」を「学問主義」において主張するとき、実現されるべき新しい大学、新しい学問の契機を究明することなしには、既存のそれに陥らない保証はないということに、宮教大はいちはやく気づいたのである。それは、東北大学からの分離という歴史的過程に遭遇した宮教大だけが、従来の開放主義的な理論だけでは、体制というものが保有している「マイナスの教育力」（五十嵐頭）に打ち克つことはできない、ということを認識しえたことだといってもさしつかえないと思われる。分離の際、「教員養成機関をすべて単科大学にしようとする教育政策」（教員養成目的単科大学化政策）とよくマッチして、教員養成、しかも小学校教員養成課程を総合大学の外にしめ出したのは、「学問研究の府である大学院大学で教員養成などできないという多くの学者の考え」であった⁽³⁾ということを宮教大は思い知らされたからである。

3) 戦後の開放主義的な教員養成論の多くが、えてして一般大学主義に傾いて、積極的な教員養成教育のイメージを確立しえてこなかったのには、全編を通してみたように、そのもっている論理が、積極的な教員養成理論の発展を自縛したということが原因として考えられた。

しかし、その他に考えられる原因はないであろうか。私は、国民教育のための教員養成教育の内容づくりは、本質的に「国民」の手で「国民」の考え方で「国民」の

ために行なわれる「国民教育」の内容づくりの確立の度に依存するのではないか、ということがあると思う。

「国民」の「国民教育」の内容づくりの作業は、前述したように、1960年代全般を通じての教育研究運動であった。

ところで、横須賀薫氏は、前章でも述べたように、制度とか政策とかについての認識活動に懐疑の念を表明している。それは、氏が「政策批判論自体」を一般的に「不毛⁽⁴⁾」だとしているのかどうか不明であるのだが、氏の教員養成論が、事実上教育内容論に限られているところから、少なくとも懐疑を抱いているのは確かなことであろう。

しかしながら、従来の教員養成論が積極的な教員養成教育のイメージづくりに貢献しえなかった原因を、こうした政策や制度にたいする批判的な認識活動を行ってきたことそれ自体に由来させるべきではないと思う。すなわち、研究分野毎の限界の問題として、この問題を把握すべきではないだろうということである。そうでなければ、教員養成論においては、その政策や制度についての認識は、今後不必要ということになりかねないであろう。また逆に、そうでなければ、教員養成の教育内容論は、教員養成政策論に10年も遅れてきたことの説明をしなければならなくなるであろう。そうではなくて、はじめに述べた、国民教育の教師教育の内容は、国民教育の内容の確立のレベルに規定されるのではないか、という客観的問題がその前にあるのではないかとと思われるのである。

宮教大の実践が、1960年代の教科研究の成果を動員する仕方で進められていることは、この点を考える上での一つの考察材料である。

横須賀氏が、「教科教育の研究」こそ「教育学」でなければならない、というとき、その「教科教育の研究」は、「教育学研究の成果による教員養成教育における教授である⁽⁵⁾」とされているものである。ここにいわゆる、教育学研究の成果とは、1960年代教育内容研究および教科研究の成果をイメージするものであることは、次の文書で明らかである。宮教大の教育課程改革の中で、「教科教育の研究」とともに、教員養成教育の中軸におかれるべきだと位置づけられている「教授学」の演習開講にあたっての文書である。

「1960年代になると、各教科例えば算数・理科・社会・国語・音楽・体育などで、どういった教材を教える必要があるのか、それをどういった順序で教えたらいのか、ということについての研究と研究仮説にもとづく実践がはじまってきた。……この十年間、このような

性格の研究と実践が非常にすすみ、教育の研究と実践にたいへん大きな刺激を与えたし、この動向はこれからも発展していくはずである。このようななかでようやく最近、個別の教科ごとの研究動向を統一して、教えることについての全体的原則をつくりださなければならないという考え方が生まれてきた。それは今述べた個別科学の研究と実践に刺激されながら、日本の教育学のこれまでのあり方・性質を反省しようとする教育学者・教育研究者の中からうまれてきた。この動きの中で《教授学》のことが意識的自覚的に使われるようになっていくのである。」「(『《教授学》について』1971年5月、教授学演習資料)

宮教大の教育課程改革は、上述のように「教科教育の研究」の強調にしる「教授学」の重視にしる、1960年代の教育研究運動の成果の上に立って行なわれているのであった。

このことは、いわば、教員養成教育論は教育学研究の総体が有している水準に規定されざるをえない側面のであることを示してはいないだろうか。

4) 一方、教員養成政策論や制度論が、今後とも不必要とはいえないだろうということは、次に述べるようなことからいえるのではないかと思う。

戦後の教員養成論は、長い間、閉鎖制＝教職的教養への志向を持っていた政策動向と、それを批判した国民の教員養成論、開放制＝学問・一般教養主義の二大系譜が存在していた、と総括されている筈であり、私もそう承知していた。しかし、従来、政策による再改革動向に対して、大学内部からそれを支え、あるいは、それに自ら率先して呼応してきたといわれる教育大学協会の教員養成カリキュラム案は、予想に反して次のように評価されることがある。すなわち、「この構成案は、……小・中学校を通じて、教師を支える教養の中心を、一つの教科あるいはその特定の分野について深い学識を持つ、というところに置いているのである⁽⁶⁾」と。これは、宮教大の実践に先立つこと10年あまり前、大学として教員養成教育のあり方を究明した、神戸大学の経験を反映した、『教員養成大学』(高木太郎・杉山明男編、三一書房、1959年)による把握の方法である。

こうした把握の結果、本書は、制度論としては開放制の堅持を主張する反面、教師の教養については、教職の専門性概念の吟味を通して次のように結論されることになっているのである。

「しかし、その点で(特定分野についての深い学識)、教職の専門性を主張することは、現在の制度では不可能であるのみならず教育系大学・学部の存在そのもの

の否定につながる。なぜなら、理科教育専攻の学生が、その物理学・化学についての知識水準の高さで教職の専門性を問われるとすれば、理学部の物理学科あるいは化学科の学生の方がさらに高い教師としての専門性を持つことになるからである。現在の大学制度とにらみ合わせて考えれば、教科の専門教養に中心を置く教職観は、必然的に、教師の専門性を他のプロフェッションから一段低いものとし、『教師は大学において養成する』という戦後の理念そのものを崩壊させる危険がある。」(高木・杉山編『教員養成大学』三一書房、p169)

つまり、開放主義的な教員養成論が持っていた、教師の教養としての学問・一般教養論をむしろ否定しているとおもえるような結論にたどりついているわけである。

また、もう一例を引き合いに出すならば、政策の方針を常に内部的に積極的に受けとめ、教員養成制度のなしくずしの再改革の動向に一役をかってきたといわれる多くの教育系大学の状況であるが、川合章氏の明らかにしたところによると、多くは、教大協の「教員養成関係学部設置基準要項」に準拠しているということである。すなわち、いわゆる、ピーク制(専修・特修・選修・専攻など)を採用しているところが多く、これは小学校課程に関し、特定分野についてややたちいった専攻、専修が可能になるように配慮したものであり、一定の学問・文化の専門的追求という志向を有しているというのである⁽⁷⁾。

これらのことは、われわれにいくつもの解き明かすべき課題を提供しているのではないだろうか。

まず、今日の教員養成問題は、戦後30年を経て宮教大の教員養成教育の実践の出現にも象徴されるように、様相は複雑化しており、その状況を「閉鎖制＝教職教養主義」か「開放制＝学問・一般教養主義」かという図式によって、単純に総括することはできなくなっているといえるのではないか。

また、教員養成教育の「内容研究か、制度・政策研究か」ということでもなく、教員養成教育の制度や機構は、教師の資質に何を求めるかによって規定されるのであって、その制度と内容とは、一定の教師の教養論の下におのずから一体的なものであるという認識の上に立って、その互いの関連の内実こそが明らかにされねばならないのではないだろうか。いわば、教員養成教育の政策論は、また制度論は、その思惟の対象となる政策や制度の社会的機能が、一国社会の体制としての教員養成のあり方を決めるものである、ということからも、不必要なのではなく、本格的な政策分析を通じて飛躍する必要がある

あるのである。

制度や政策の問題を無視したり軽蔑したりすることの中から、特に社会発展の過渡期にさしかかり社会改革と教育改革の関連が問われているような今日では、体制としての教育改革の具体化はもたらされないと考える問題意識の存否は、逆に教師の教養を如何に定めていくかというときに、一定の影響を与えられるのである。たとえば、宮教大では、「教育者になるための」ということを課題意識に据えた、教員養成教育改革にとりくんでいるけれども、それがどういう内実をもって考えられているか（それは、教授学を中軸に据えた改革である、というだけでは足りない。）が、問われることになると思われる。戦前教育を反省した上で進められた戦後教育改革の歴史的意義をどうふまえるのか、形式だけでいえば「教育者になるための」ということだけを実用主義的に肥大化させている政策動向を、どう相対化しうるのか、そこをはっきりさせるならば、「肯定命題がそれとして抽象的にとりだされるなら、今日では体制に搦め取られる⁽⁸⁾」という懸念を払拭することが可能になるのではないだろうか。それは、積極的ないい方で換言するならば、宮教大の学生が教師としてどう育ち行けばいいかという観点で、日本全体の教師はどう育成されるべきであるのか、という国民教育としての教員養成教育論を一

度はくぐらせて考えるべきこと、そうした時にはじめて、他の異った教育系大学のあり方、例えば開放主義的な論理によって組織しようとしている大学との理論的な連帯の可能性も生まれてくるのではないかと思われるのである。

以上のことは、本編で解明することができなかった点であるが、他の（例えば宮教大の）課題というよりは、今後引き続き究明されるべきものとして、私自身に残された課題である。
(1975・9・30)

<注>

- (1) 拙稿「教育実践の主体と教育内容の編成」教育行政学研究室編、前掲、p.58
- (2) 上原専祿「国民教育とは何か」『教育評論』1958年11月
- (3) 高橋金三郎「各科教授法の検討」『教育』1970年3月、p.40
- (4) 山崎真秀・逸見勝亮「教員養成制度改革の思想と問題」『教育学研究』第40巻第2号、p.76
- (5) 横須賀薫「教員養成教育の教育課程について」、前掲、p.16
- (6) 高木太郎・杉山明男『教員養成大学』三一書房、1959年、p.169
- (7) 川合章「教育系大学・学部の専門教育カリキュラムについて」日本教育学会編『教員養成の諸問題』1971年、p.3
- (8) 津田道夫『日本ナショナリズム論』1963年、p.294