

戦後教員養成論の再検討（上）

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
- III 戦後教員養成政策と教員養成論（以下次号）
 - 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 教員養成制度の再改革の動向と戦後教員養成論
 - (1) 「需給関係の混乱」と「質の低下」説
 - (2) 「目的大学」の制度＝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
 - 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

I 序章

——「克服」は、認識と思想の次元においても、もとよりたんなる拒否を意味するものでもなければ、たんなる否定を意味するものでもないでしょう。「克服」は、文学的に表現するなら、一面では「対決」、他面では「内部浸透」の方法意識に立って、対象を歴史の動態の中に位置づけることを意味するでしょう。

このような方法がとられないで、たんなる拒否あるいは否定が行なわれますと、対象を克服しえたと思った瞬間、対象の亡霊が現われはじめるに違いありません。（上原専祿「現代認識の問題性」国民教育研究所論稿『教師の主体性の確立と国民教育の創造』p. 9）——

1) 先年私は、長年国民の間で批判の対象となっている師範学校的教員養成のあり方を、真実克服するためには、単なる師範学校の解体や否定をいうだけでは、いまや不十分なのではないか、ということをも二つの師範教育批判の歴史的検討を通じて提出した⁽¹⁾。

その際、戦後の教員養成論に即しても、戦後教員養成政策による再改革動向に対して、「目的大学」反対を結論とするだけでは、やはり今日の教員養成問題の理論状況と教員養成教育の実践を高める上で有効ではないのではないか、という試論を立てたが、戦後の教員養成論そのものの検討を通して詳論することはできなかった。本小論はそのために著述される。

五十嵐顕氏は、戦後教育改革の論理が陥っていた傾向について、「敗戦直後の教育改革の論理は、戦前日本教育の単純な否定において出発していたと私は考えるのである。単純な否定は事態に対する現実的な否定ではなく、逆にいって肯定すべきことを現実に確立するものではな

い」⁽²⁾と指摘していた。それは、戦後教育改革の論理に支配されて出発した新教育の一種の空虚さをうち破って出てきた、山びこ学校をはじめとする教育実践の役割を、新教育のもつ可能性を発展的に実現させたという意義をもつ、と評価したときの論点として語られたことであった。

戦後教員養成制度改革の論理についてみても、このような戦後教育改革の全般的な論理と無縁であることはできなかつたように思われる。戦後改革の原則に依拠して表現される開放主義の教員養成論に対して、近年次のような批判が寄せられているのは、そのことを示唆しているのではないだろうか。即ち、「あえていえば、わたくしはこれまでの教員養成問題の論調の傾向性に不満を持っている。そのほとんどは教員養成政策批判論であるか、ついに現実には存在することのなかつたリベラル・アーツカレッジの見果てぬ夢かであり、しかもこの二つはだいたい双生児である場合が多い。どちらも現実を動かすことができなかつた」⁽³⁾と。

「肯定すべきことを現実に確立する」ことといい、「現実を動かすこと」といい、社会的現実に対して実践的に負っている教育理論の責任というものの重大さを、ともに主張するものである。いかなる否定的現象のうちにあっても、窮極的には、人間の理想主義的形成のすじみちを解明することで、教育的実践に寄与すべき教育研究の役割というものを示唆しているだろう。教育という分野においては、いかに鋭くとも、紋切型の現状解釈をして克服すべき対象には現実的に致命的な打撃を与えることができず、自らは衰弱していくだけの結果しかもたらさない発想に耐え忍ぶことはできない、ということである。無論、そのことは、教育における否定的現象を無視してもよいということと同一ではない。理論の抽象化に陥ってはならないからである。

2) しかしながら、上述のことは、戦後の教員養成論が一樣に、いうところの単純な否定の論理に陥っていたということばかりをいおうとしていることを意味しない。実情はもう少し複雑な展開を示しているからである。

例えば、われわれは、この研究にいたる前段階として、次のような習作を大学院のゼミにおいて試みたことがある。

それは、現代の教育運動の中に特徴的に表われている自主編成運動の問題考察を通して政治と教育の関係究明を主題にしたものであった⁽⁴⁾。それは、五十嵐嵐氏が、勝田守一らの教育の中立論に代表される、教育の自由主義的把握に対して寄せた、60年代初頭の批判は、政治と教育の関係についての科学的な認識を含むが故に、批判

の対象（否定的現象としての現実政治とその教育力）を変革する契機を追究する志向を有するものと評価されるだろう。しかし、五十嵐氏が依って立つ「政治の倫理性を樹立することによる基本的な教育力の造出」⁽⁵⁾という立場は、「政治の倫理性の樹立という課題にとって教育が果すべき固有の価値があることについて十分な考慮を払ったものではなかつた」⁽⁶⁾ために、「教育的であることによって達成しようとする政治的機能の最高度の教育力」造出の立場（教育の中立論）に対して寄せた、「現実政治にたいする鋭い批判をつづけてきたが、鋭い批判を必要とする現実政治とその教育力という批判の対象じたいを変革することへの論理的必然性をもっていない」という批判は、教育という固有の事柄に即してみた場合、逆にそっくり返上される可能性を有している、ということを実明したものであった。

それは次のようなことでもあった。五十嵐氏は、「教育的であることによって達成しようとする政治的機能の最高度の教育力は、現実政治がマイナスに働いた教育力にうちかつことはできない」し、かつまた「政治の倫理性が教育に必要な力量の構成要素であることを、政治・社会過程が現実にはマイナスに働いた教育的作用のなかに看取していない」が故に現実政治に対する鋭い「批判は有益に続行するが、それは青少年の教育的栄養としては転化しない」と述べていた。しかし当の教育の自由主義的把握の立場は、政治からの教育の独立を主張する論理的性質上、教育を政府に頼むよりも自らの手であることを好むものであり、その後60年代を通じて、教育そのものの固有の任務と役割の体系化のためにその研究的努力を組織化するようになった。それは、政治と教育の関係の科学的究明の立場は、教育固有の役割を究明展開しない憾みがあるという、次のような認識の下ですすめられたものであった。

「たとえば、資本主義体制下の教育は必然的に階級的でもある、という公式めいた意見をのべる人は少なくないが、もしそうだとしたら、そういう社会に住んでいる人間はどうしたらいいのかということについては何も教えてくれない。学校教育が階級的だから子どもは学校に入れないほうがよいのかそれとも入れたほうがよいのか、あるいはそんな学校で教えるのは嫌だから教師をやめたらいいのか、そういうことについては何も言わないのが常である。教育が階級的だというだけでは、どうしたらいいかという方針はでてこないのである。」（遠山啓『政治と教育』について）『教育』1966年9月・p.23)

60年代の自主編成運動は、そのようにとりくまれた代表的なものであった。それは、いわば、政治と教育をめぐる社会的現実の否定的現象のうちであっても、可能な限りの「青少年の教育的栄養」そのものの内容を明らかにしていくという努力でもあったのではないかと、いうことであった。そのように展開した教育の自由主義的把握の理論に触発されて、政治と教育の関係の科学的究明の研究においても、「国民教育における国家の地位の究明」という新しく発展した観点の研究が必要とされているのではないかと、いうことであった。

われわれが、この習作で得られた結論は、「現代の実践と理論のおかれている状況」は、「変革されるべき教育の現状批判すらも、われわれの運動の発展と実現すべきものについての積極的究明を行なうことなしには、十分にはなしえない」⁽⁷⁾ということであった。

戦後の教員養成論も、国民内部で、否定的な教員養成政策の批判と克服をめぐる論じられる時、上述してきた国民教育運動論の示す状況と類似した理論状況を示してはいないだろうか。ここでは、戦後教員養成論における開放主義の理論と、近年教員養成改革にとりくんでいる宮城教育大学の理論と実践をとり上げ、戦後教員養成論の再検討の試みとしたい。

注

- (1) 拙稿「師範教育批判の考察」東京大学教育学部『紀要』第13巻、1973年度、p. 167
- (2) 五十嵐巖『民主教育論』p. 31
- (3) 横須賀薫「教員養成教育の教育課程論」『教育』1971年11月、p. 41
- (4) 東京大学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6月
- (5) 五十嵐巖「現代と教師の問題」『現代教育学』第18巻、岩波書店、p. 8。以下注なき引用はこれに基づく。
- (6) 黒崎勲「序論—国民教育における国家の地位の究明について—」東大教育学部教育行政研究室編、前掲、p. 5
- (7) 同上、p. 7

II 戦後教員養成論（政策批判）の系譜

1. はじめに

1973年6月、私は、日本教育学会大学教育研究委員会が組織した調査団に参加して、宮城教育大学で行なわれている教育改革と教員養成教育の実践をじかにみる好機を得た。それまで教員養成問題に研究の目を向けてきた私が、その時に学んだことは限りないが、わけても私に驚嘆をもたらしたところのことは、いままで進歩的教員

養成論の常識となっていた「目的大学」への懐疑がいつもさりげなく払拭されて、目的大学的な方向が採用されていたということであった。あるいは言葉を換えていえば戦後進歩的教員養成論のあいだではタブーとされていた、教員養成への目的的発想あるいは課題意識があらゆる改革において貫かれていたということであった。誤解はないであろうが、これは言葉の形式の問題ではない。「目的」とせず、「責任」としようが「任務」としようが、ことは発想の問題なのだから事情は変わらないのである。

爾来、私は宮城教育大学の教員養成における理論と実践は、従来の教員養成における開放主義の理論あるいは「目的大学」反対の理論とは異質な発想を有し異質な系譜をたどっていると把握するようになった。これに対しては異論もある。宮城教育大学で実現しているところのものは、リベラル・アーツ構想（開放主義の構想）の予定したところのものと同ーだという次のような把握の方法である。

「宮城教育大学における改革が教師教育の現実に対して提起している問題は、戦後の教育改革の原則に立脚しながら、その創造的な発展つまりリベラル・アーツの内実の創造をめざすものであるといえるのではなからうか。」（土屋基規「教師教育の改革」日本教育学会大学教育研究委員会編『宮城教育大学の大学改革』1974年、p. 121）

パーソナルコミュニケーションによれば、「リベラル・アーツ構想の実体化」という把握がされたりもしていた。「内実の創造」にしる、「実体化」にしる、イメージとしてはいままで実現してこなかった理念を努力して実践し、実現したということが考えられるから、宮城教育大学の理論と実践は従来の開放主義の理論の系譜上に位置づけられるということになる。

しかしながら、そのように把握すると、宮城教育大学の改革の中心的な役割を果たし、その理論化に努めている横須賀薫氏が、幾たびも、従来の開放主義理論への批判意識を明らかにしている⁽¹⁾ことの意味を把握し損ねることになりはしないだろうか。

以上の問題関心からこの章は設定される。

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（教育大学否定）の教員養成論

この立場は、戦後教員養成制度改革における開放制の概念を擁護するものである。そして、この立場は、昭和

33年以来の中教審答申・その他の政策案や政策過程によって打ち出された、教員養成の目的を明確にした「教育大学」構想にみられる「教員」という特定職能人の養成をもちばら目的とする大学・学部をめざす教育系大学の「目的大学」化に反対するものである。それは、そこにおいて「目的大学」化の志向をもつこの政策的動向が、端的にいて、閉鎖制＝教員の創出過程の様式における大学レベルの師範学校化であり、その否定の原理に立った戦後教員養成制度改革の原則、即ち大学における教員養成と開放的免許制度を裏切るものと把握されたからであった。そうしたことから、私はこの立場を「目的大学」反対を結論とする理論と別名したこともある⁽²⁾。

この理論は、教員養成についての目的意識をもたないという消極的思惟を保持することによって、戦前の師範教育的な教員養成教育の矮少化を防ぐ意図を持った教員養成論である。戦後教員養成制度改革の論理を構成するに力与った教育刷新委員会の論議の基調は、なまじっか教員養成などということ意識しない方がよい、教育のために、とか、教師のための、とわざわざ間口を狭くする必要はない、というものであった。

この目的意識をもたないという消極的思惟は、従って、制度機構上も、その純粋な形式としては、教員養成のための教育機関を設置することは望ましくないという制度的思惟をもたらし、「目的大学」としての教員養成大学や教育大学を否定することになる。学芸大学構想は、そうした思惟の下に生み出されたものであった。上原専禄は、戦後教育改革時の学芸大学構想が、当時どのように考えられていたものであったか、ということを中心に説明していた。

「(学芸大学は)旧制の師範学校との異同ではなくて、旧制高校とどうちがうのかということが論点だった。そして、その社会的機能を問うということでは二つに分かれる。ひとつは、専門の学問研究にすすむための一般教育機関という意味、もうひとつは、教員養成の機関という意味と両方の社会的職分を果すと説明され、わたくしもそう理解した。学芸大学は高度の専門的学問をおこなうための一般教育の場——そういうところには現実にはどのような学生が志望してくるか、第一には予備というのではないが、ともかく一般教育というものとなるということ、第二は、女性のための高等教育機関となるということ、第三には教員養成の機関となる——そういう社会的職分を結果においては果すだろうというふうに考えたわけです。ですから教師となるための最少限度の必要条件を提供するものであ

るが、教員養成の機関ではなかったのです。このところが非常に大事なことだと思うのです。」(『学問研究と教員養成』国民教育研究所編『教員養成問題その1』p.157)

実際、このところが非常に大切だと思う。この「社会的職分を結果において果す」という意味は、教員養成というカテゴリーを「本来“教員養成”とは教育の特定の領域を意味するよりも、むしろその機能の一つを示す概念である。」⁽³⁾と、後年になっていわれている教員養成についての機能主義的把握と同義なのである。

即ち、大切な点は、「教師となるための最少限度の必要条件を提供するものであるが、教員養成の機関ではなかった」といわれていることからわかるように、教師となるための十分条件を提供しない、つまり教員養成に対して、積極的な姿勢をもって臨まないということにあるのである。換言すれば、「最初からであろうが最初からでなかろうか、教師であろうと心掛ける、そのような発想法の教員養成、つまり教師になることを最初から目的とするような組織あるいは個人が、現場が必要とし国民教育が必要とする教師を造出し、その教師になっていくことが可能だろうか」⁽⁴⁾という問いに対して、不可能と結論するところから出発する論理だったのである。往々、教育技術(その際、教育学もこの中に意味される)と対置した仕方では、学問さえ身につけておけば教師はつとまる、という開放主義の理論において主張される教師の教養に係わる議論は、戦後教員養成政策による再改革の動向に際して、往々次のように再確認されて、上記発想が積極的に換言されている。教員養成を大学において行う、という戦後教員養成制度改革の意義は、大学があくまで学術の中心であることを根本性格とするもので、そこでの教育は、学術・学問を媒介として行なわなければならない、このような「大学」としての教育を受けた者こそが、教師としての職務と責任をよく果しうる、と考えられた点にある、と。このような発想は、教育刷新委員会の論議のなかで、例えば師範タイプ批判などにおいて無数の例をもって語られているように⁽⁵⁾教師になり行くことを意識する機構のもたらす弊害ということへの、根強い確信によって支えられているのである。上原専禄は、自らの戦前における教員養成機関(一ツ橋大学商業教員養成所)での体験を通して、そのことを次のように述べている。

「教育学系統の科目は、教育学者がやるのですが、その他の教科は、本科の教授や専門の教授がやる。教員養成機関の看板を出しているが、教員養成所の教員構

成をみると、九割は商科大学の教師で、ほんの数科目が教育学者によって指導される。それにもかかわらず、本科と養成所の学生の学問へのとりくみ方がひどくちがうことが気になった。本科の学生からいうと、同じ教授から講義を聞きながら、“教員意識”がどのように作用するのかかわからないが、学問研究にたいするうちこみ方が本質的にちがうようだ。教えようとする、教える人間にならなければならないという意識があるせいか、学問研究のなかへどうしても入りにくい。問題を基本的に疑ってかかる態度、あるいは仮説と結論をちゃんと識別して認識を組み立てる、とかいうことが本科の学生にくらべて弱い気がした。わたくしは、そのことはいけないことだと思った。」(「学問研究と教員養成」国民教育研究所編、前掲p.156)

つまり、問題は、教員養成の目的を明確にした制度機構によって、教師になるということを絶えず意識させるような教育機構の下では、自ずと学生たちに「教える必要ということでは学ばないともいいかえたらよいような学習傾向」⁽⁶⁾をもたらすということが開放主義の論理においては、確信になっているということなのである。

いわば、この論理は、戦前において、師範教育の欠陥というものを、師範学校が教員養成を唯一目的にしたことに由来させた春山作樹の理論の系譜を受け継ぐものといつてよいであろう。

この論理の下で、学科目省令化＝「課程制大学」化(1964年)、宮城教育大学設置＝東北大学からの分離(1965年)、学芸大学から教育大学への名称変更等の諸政策、総じて「目的大学」化政策、に対して反対が唱えられていたのであった。

(2) 教師の教養論

a) 以上のような発想の教員養成論は、したがって教師の資質としては、教師としての完成を期待するよりも、先ず人間としての成熟を強く期待したということが出来る。そして、次に、教師である前に、学問・芸術の特定の領域においての専門家にもなりうるような実力を有することを期待した、ということができる。

教師教育のカリキュラムのあり方に対して、一般教育・専門教育は特殊に教員向けのものを考慮すべきではなく、大学教育一般において求められる人間的教養・一般教養および専門的な学問的・芸術的教養を、大学と同等の水準において与える必要があると立論されるのがそれである。「考える必要」を優先させた一般教育や専門教育を忌避し、「教える必要によって学ぶのではなく、自己自身を教養する人間の形成こそが目ざされなければ

ならない」というのである。

一般教育について、「原則的には、教員養成における一般教育もまた、大学における一般教育の理念とその実現の方法を大前提として成り立つものとして考えるべきである」といわれ、教科に関する専門教育つまり学問・芸術領域に関する教養について、「大学教育としての水準と質の確保が追求されるべきであって、教員と教員以外のものの教養の差異、あるいは、教員種別による教養の差異は強調されるべき」ではなく、「教員養成の教育においても学問・芸術の特定の領域に関して研究者・芸術家にもなりうるような教育が追求されなければならない」⁽⁷⁾といわれるのがそれである。

この主張は、初等教員養成教育のあり方において、その見解の特徴が、最も顕著に表われる。即ち、次のようにである。

「全科担任制の初等学校教員と教科担任制の中等教員とでは、その内容は異質であるべきだとする根強い主張がある。とくに、初等学校教員に関しては、教えるために必要なことを学ばせるという養成思想が根深く存在している。しかし、初等教育が全科担任制だからといって、初等教育に必要な国語あるいは算数などが、大学レベルの養成課程において、とりたてて教えられるべきだとは考えられない。初等教員の場合でも、自己のもっとも深く追究した学問・芸術の教育を通して、はじめて子どもを深く知り、すぐれた教育実践の力量を発揮することができる。」(海後宗臣編『教員養成』東大出版会、1971年、p.559)

要すれば、この見解は、教員養成においては、「教職者としての完成を直接にめざす職業教育ではなく、将来の教育実践を通じてたえず自己自身を教養し、学問・芸術それ自体に関してもまた子どもの成長発達に寄与する実践に関しても、教師としての自己発展を可能ならしめる基礎的教養を身につけることが必要である」⁽⁸⁾として職業教育としての教員養成教育というものを排除しているのである。ここで注意しておかなければならないことは、初等教員になりゆくものに対しての専門教育というものも、学問・芸術の特定の領域(この場合教育学は含まれていない)に限られているということである。

前述した目的意識の否定、教員養成の機能主義的把握にみられた発想法が、教員養成カリキュラム論においても一貫してとられている論理だということがわかるであろう。別の開放主義の論者によれば「目的大学としての教員養成大学・学部には本来の意味の一般教育はありえないし、それは従って“大学”ではない。…(一般教育

を) 教員養成の立場から歪曲された、いわゆる教科専門教育や教職教育の立場に引きつけて、それを一体化しようとすることは邪道である。」⁽⁹⁾とまで極言される。

b) 上述のことから予想がつくように、職業教育的な科目としての教職教養に対する見解というものは、最も純粋にこの論理を進めた場合、可能な限り消極的であることが、期待されるといえるだろう。

戦後直後の教育刷新委員会の論議は、知られるように「結局、教職的学科の要・不要論がはげしく論戦され、不要論は次第に必要論に転じたが、最少限度にとどめよという論が多かった。その代りに一般教養と専門的な学問を重んぜよという意見が圧倒的であった。」⁽¹⁰⁾そのような歴史的経緯をふまえるからであろうが、あれだけ大学教育における教育学教養や、教員養成教育における教職教養の研究に力を尽くされた山田昇氏の研究的努力を組織している開放主義の理論が、次のように消極的な提言を行なうことになるのである。

「これまで、教師にとってそれらの教養(教育学および教育諸科学)のもつ意味について、しばしば懐疑が述べられてきた。これに対して、教育学および教育諸科学の役割について十分に確信のある考え方が提示されてきたとはいえない。…実際問題として、従来教職の専門性の樹立に関して、教育学および教育諸科学がいかなる寄与をなしたかについては、多くの疑問があったことも事実である。」(海後宗臣編『教員養成』前掲、p.561)

一般教育や専門教育の項で述べられた高調な確信がここではみられない。確かに、「学問・芸術諸領域の専門的教養をもち、研究者・芸術家としての力をもっていることが、ただちにすぐれた教師であるということにはならない。その意味で、教育学の変革を含んでの、教職の専門性に寄与しうる教育学教育のあり方が追究されなければならない」との教師教育における教育学教育の不可欠性への着眼がみられないわけではない。しかしながら、大変残念なことに、一般教育や専門教育の確信に満ちた教師教育での位置づけに比すれば「教育学および教育諸科学が、教員養成の教育のなかでどのような位置を占めるかについては、今後いっそうの学問的探求と教授実践が重ねられるべきであろう」というように今後の課題として残され、今日的解決を断念してしまっているのである。

その上、同一範疇の教科教育の研究や教育実習ですら、「それは、教えるための必要に縛られた職業訓練の領域であるべきではなく、教育者としての実践をたえず高め

ていくための基礎教養として追究されなければならない」とか「職場に出てからすぐに役立つ技術的予備訓練、教員としての完成教育、あるいは教師としての使命感の養成を直接にめざしたものであるべきではない」とされてきて、どこまでも教員養成のための職業教育的側面を斥けようとしているのである。

これは、戦前の職業教育としての師範教育が「いかに教えるか」のみにとらわれた、狭隘な教育技術を付与していたという把握にもつぎ「何を教えるか」という点での教師の判断力量を付与したいという意識に支えられているものであることは、いうまでもない。勝田守一が、その点を次のように述べている。「『目的性』を強化することによって、学芸学部(faculty of liberal arts)の精神と実質が失われ、『なにを教えるか』と『いかに教えるか』を高い水準で、統一的に解決しうる能力の育成は、期待できなくなる恐れがある。つまり、現代日本の社会的文化的状況を批判的に内面化し、教育の目的に即して教える内容を自由に創造的に組織する知見を教師に保障する教員養成の方法に矛盾する危険がある。」⁽¹¹⁾

c) ところで、上述してきたところの見解は、開放主義の純粋な論理を推し進めた場合のことである、といってよいであろう。それは開放主義の立場が、制度構想として、次のようなものを内に含んでいる場合のあることを考慮に入れなければならないからである。

開放主義の論理は、課程制は否定するべきであって、学科制をとるべきであると考える以上、大学における教員養成という原則は、大学における教育の組織も学生の履習組織も、科学・技術体系の一分枝を核として組織することを原則として考える。この原則は、教科担任制をとっている中等学校教員の場合には、矛盾は生じない。問題は、オールラウンド制をとっている初等教員の場合である。その点を、次のように原則の修正を行なっているのである。

「しかるに、その専門職が必要とする教養が広く多くの学問技術の諸分野にまたがり、分散している場合には、学問の小専攻分野を単位としている学科一講座制は、そのまま学生のグルーピングの原理にはなり得ない。小学校(低・中学年)教員の場合まさにそうである。この場合のように、オールラウンドの教師になろうとする者をたとえば物理学科・史学科というような学科に所属させることは決して合理的ではない。

それでは、大学として学科制をとることの必要とかかわって、どう考えたらよいか。この解決法は、4・4・4制である。初等4年および幼稚園の教師はオー

ルラウンドであることを必要とするが、しかしその専門学科の教養は4年制大学による一般教養の程度で十分であろう。その代り、ここでは、教育学・教育技術・教材研究が特に重要である。すなわち、この学生の中心の研究分野は、教育学であるべきである。」(山崎真秀「“大学における教員養成”の制度上の諸問題」日本教育学会編『教員養成制度の諸問題』1964年p.15)

この主張は、前述した一般論としての初等教員養成論と抵触しているように見える。しかしながら、この点は『『目的』大学としての規定を強めるよりも、狭義の専門性の要因である教職教養を、学芸的教養とどのように適応させていくかというカリキュラムの問題として、その解決に努力し、教師の資質の向上をはかり、現在の状況を発展的に克服すべきではないか。』⁽¹²⁾と述べられていることで説明されるであろう。即ち、教員養成という目的意識を有した制度としての機構は否定するが、社会が教師を必要としていることや、各教育段階に応じて質の異なった教師が、社会的現実としては必要とされるということ認めないわけではないから、間接的に、結果として教員養成の機能を果すような大学がありうることは認める。その際、大学が独自に構成するカリキュラムの面で、しんしゃくする仕方、社会的要請に応じればよいということなのであろう。いうまでもなく、大学を成立させる原理原則は、あくまでも貫ぬかれねばならないのである。そのような意味で、教職教養は、付与されると考えられるのである。“狭義の専門性”と、教師の技術性を捉えているところにもそれは表われている。広義の、あるいは、基本的専門性の要因は、「オートノミー」であり、高度な教養＝一般及び学問・芸術と把握する点では変りがないといえよう。

だからこそ、大学の原則と抵触する可能性が生じる場合、学校制度(4・4・4制)や、他の条件が変更されるべきだという構想となって、結論されるのであった。即ち、ポストグラデュエートコースでの教員養成などのようにである。

例えば、次のようにいわれる。

「もとより、この制度による(開放制)その後の教員養成の実施の過程で、当初の理念の実現のためには4年の課程では著しく困難であり、いずれか一つの目的の十全な実現をはかれば他の目的が十分には満たされないという偏りが指摘されるに至った。現に、すでに専門職として広く認識されている医師の養成は、

インターンの期間を含めて最底7年であり、法曹の養成もまた職業的・実務的教育は大学4年の課程の後に2年の修習期間を設けて行っているが、このことは、一つには、大学4年の課程は特定の職業分野に関する職能訓練的な完成教育にまで及ぶべきものではないという理念と、二つには、まさにそのような大学教育の理念を尊重することによって、その基礎の上に専門職能教育の充実と効果を期待するという考え方に根本的には依拠するものであって、教員養成制度の場合についても大学(学士課程)における養成ということと高度の専門職化という二つの基本的要請をみたすためには、このような方法を十分研究する必要がある。本学会が、かつて昭和32年9月の「教員養成制度改革試案」において提唱した advanced course の構想は、そのような要請をみたすために考えられる当然の制度論的帰結である。」(山崎真秀, 前掲, p.11)

3. 宮城教育大学の理論と実践

(1) 自覚的な教員養成改革

a) 宮城教育大学(以下、宮教大と略)における教員養成教育実践は、開放主義の理論に対応させた仕方というならば「教える必要」ということを首尾一貫して課題化し、意識化して改革にとりくんでいるという点に特徴がある。私が、宮教大の理論と実践は従来の開放主義の理論と異質だと把握したいわれも、ただこの一点にあるとってさしつかえないくらいである。

元宮教大大学長であった林竹二氏は、在任当時の改革として最も大きな改革の一つであった再配置計画(後述)にふれて「大学が、大学における教育の問題に真剣にとりくむことが大学の緊急の課題になっているのではないのでしょうか。それに我々の大学は、教員養成を任務とする大学ですから、それを大学らしい大学として確立しながら、教員養成の課題に如何に答えるかの問題があります。宮教大の再配置計画は、直接には、この問題を解こうとしての試みですが、その試みを通して、第一の問題に取り組むことになるかと思えます。」⁽¹³⁾と述べていた。「教員養成を任務とする大学」という把握にしる、「教員養成の課題に如何に答えるか」という問題設定にしる、教員養成をつとめて意識しないという前節にみた開放主義の発想からは遠いものである。

この宮教大における教員養成についての目的意識性は、随所の改革においてみられる。しかし、宮教大設置の当初から、大学が教員養成の課題にとりくんだ訳ではない。

そもそも宮城教育大学の大学改革といわれるものは、教育課程改革が最も先行するものであったが、そのカリ

キュラム改革の出発時に、次のような注目すべき文書が出されている。

「どんな場合にも、現実にある教育課程には、それを成り立たせている諸要因がある。必ず何かによって規制されて存在する。実は、その諸要因を自覚するのとなければ、具体的な改革はなしえないのである。改革にあたっての自己反省ということもそのことと深くかかわる。この視点において、現行の教育課程にたちいってみると次の二つの要因をあげることができる。一つは初等・中等の教員を養成するという目的である。もう一つは、高等教育段階として科学と芸術の研究と教授を媒介として、国民的教養の実現をはかることである。これは大学というものの本来の教育目的である。理念的には、この二つの要因が統一されてあることこそ、本学の理想であろう。われわれとしては、このことをどこまで十分に自覚した四年余であったか、ということについての自己反省をせまられていると考えている。」（『宮教大広報 No. 3』日本教育学会編『宮城教育大学の大学改革』p. 45）

これは、恐らくは画期的な文書である。私は、ここで宮城教育大学において、教員養成の論理に即していえば、発想の転換が行なわれていたのだとみている。

宮教大は、周知のごとく、1965年、東北大学から強行分離されている。東北大学は、戦後教員養成制度発足の中で、旧帝大と宮城師範・青年師範の統合によって新制東北大学となり、戦後教員養成改革の理念の精華（総合大学における教員養成）を唯一の例として体現したものであった。本来なら、東北大学のような総合大学における教員養成の形態こそ、膨大な労力と時間と頭脳とが費やされて議論された教育刷新委員会の努力の結論に報いべきものであった。そのことを自覚すればするほど、後に宮教大スタッフを構成するようになる、分離される側にあった川内分校のスタッフたちは、分離に反対し、学芸大独立設置論に反対したものと見えるであろう。当時出された『宮城学芸大学設置に反対するわれわれの立場』は、学芸大学設置論者の陳情書における東北大学で養成される教師についての「科目別教育はできても、教職に関する教育に欠け、適格な教員を得ることは望み難い」という批判に答えて「教育科学の研究と教員養成とを異質なものとして、両者の分離を唱える人があるとすれば、それこそ教育の何たるかを解せぬものといわねばならない。教育科学は、教科科目の根底をなす各科学部門及び芸術部門の研究・教育と結びついてはじめて存在

し得るものであり、反面教育科学を欠いた教科科目の修得だけでは教師としてはきわめて不完全である。教育科学の研究と教員養成とが両立することによってこそはじめて“学力並びに教員の資質向上”が期待できるのである」¹⁴⁾と述べていた。教育科学の研究(理論)と教員養成(実践)の統一を説くという形で、戦後教育改革の理念、学問と教育の統一という理念を代弁したのだということができよう。ところが、現実はずいぶん、この主張を認めなかった。いわば、あの強行分離という歴史的過程は、開放主義の理論からいえば、身を寄せたはずの、当の学問の側から、学問と教育とは異質だという論理によって裏切られるという、極めて皮肉な現象を呈したのであった。

われわれが調査に行った時、スタッフの一人が「分離過程を思うとき、学問学問といわれると、ちよっとまてよ、という気がしきりにする」と述べており、私はその時、暗に、開放主義の学問主義に呈せられた疑問と受け取ったのだが、そうだとすれば、その意味は、上述してきた事情に由来するものであったろう。(ただ、ここでの「学問」という名で直接意味されているのが、教育学であるということが、後の宮教大の教育改革に大きな影響を与えることになったのである。)既に、強行分離の翌年、当事者であった高橋金三郎氏は、従来の開放主義の理論に対する大胆な批判を寄せていた。

『教員養成大学こそ日本の大学の典型である』といったら、読者は多分笑うであろう。日本の文部省の教育行政では、教員養成大学が『大学ならざる大学』になろうとしていると、進歩的な教師や教育学者は考えているらしいからである。……しかし、一体『大学らしい大学』とはどんな大学であろう。教育大学は、旧師範学校の復活であるという意見に私は反対である。旧師範学校は、旧帝国大学に比べて、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っただけでもましではないか。教育大学の大学院・教育研究施設の設置にもっとも熱心なのは旧師範学校をもっとも毛嫌いする学者たちであり、文部省の教員養成課であろう。つまりこの人たちは、決して旧師範学校的でない『大学らしい大学』を求めているのである。教員養成大学が『大学ならざる大学』ではなくて『もっとも大学らしい大学』つまり、日本の国家にとって、新しい大学とはどんなものでなければならぬかを、何の粉飾もなしに露骨に示している所に現在の大きな問題があるのである。というよりは、それが教員養成大学だけのものと他の大学教師あるいは教員養成大学の

教師さえ誤解しているところに問題があるのである。』
(『教師の教師たちの学校』『教育』1966年8月p.54)

誤解はないであろうが「大学らしい大学」とは、学問と教育とを区別して、教育を切り捨てるような学問をする大学のことである。そのような大学になぜ教員養成大学が昇格しなければならないのだろう、との趣旨であると思う。

ここには、「進歩的な教師や教育学者」の任った開放主義の理論が、教員養成の「一般大学主義」(梅根悟)を採用した時に、それは必ずしも既存の大学を是認して一般大学に依存しようとしたのではないにも拘らず、一方で主体的に実践しようとする立場に立てば、一般的な大学改革や教育改革が完成しなければ、教員養成改革には手をつけられないという論理構成をもっていたため、他方で、政策による「目的大学化」政策に反対した結果、現実的には、既存の大学的存在の地位を先ずは獲得するという機能を果たしていたことへの批判が含まれているとはいえないか。

しかし、以上のことは、宮城教育大学が、いわば大学の体制として気づかされるに到るにはいまま少しの歳月が必要であった。先に示したカリキュラム改革にとりくむにあたっての文書をもたらすに到る60年代末のあの大学改革の気運である。そこにおいて、宮教大は、学生たちの、東北大からの分離移転にあれだけの抵抗を示した教授会が、そのままに反対した当の教育発想と同一な発想に立って、宮教大を運営しているのではないか、という問いに逢着したのである⁽¹⁵⁾。反対した当の教育発想とは、学問と教育の区別、教育の切り捨てという旧帝大的な発想のことである。宮教大は、この問いを避けて通らなかつたといえる。「紛争」の収拾＝授業の再開に当って、大学が在来のままで授業再開をする、学生の不満は不満として別途に改革の道を検討しようという普通のやり方ではなく、授業そのものから先ず、改革の対象として位置づけ、教育課程改革に踏みだしたのである。その際、先に示したような、大学の存在原理にまで問いを下ろし、大学らしい大学の確立ということと、教員養成ということの二つながらの理念の究明ということを怠っていたという自己反省を、かの文書によって示したのである。学生の批判に本質的に応えていくすべは、東北大学から分離されてしまった宮教大にとって、「教員養成大学」を真正面に見すえることしかなかった⁽¹⁶⁾といえるであろう。

その後の改革には、めざましいものがある。すべて、教員養成ということを、真先に発想する改革ばかりであった。

b) ここでは、1973年の改革になる、先ほどにちよつと申し述べた『再配置計画』にふれておこう。これは、要すれば、宮教大教育改革のなかで、新しい建物を予算としてかちとり、学内施設の再配置が行なわれ、一つは小学校専門課程の1年生・2年生のための自由な研究と学習の空間スペースが保障されたということ、二つには、これもやはり小学校専門課程のための音楽・体育と美術の特別教室が創設されたということであった。この実現にいたる過程や詳しい実態は調査報告が出ているので参照を期するが⁽¹⁷⁾この「再配置計画」というものの実施の根底には、宮教大の教員養成に対する強い課題意識が、先述のごとく存在していた。わけても、次にみるように、小学校教員養成教育の欠落をうめるという問題意識に支えられているのである。即ち「昨年度計画が立てられ、今年度から実現された宮城教育大学の“再配置”は教員養成教育における小学校教員養成の欠落をうめることを最大の眼目とするものであった。この結果、小学校教員養成課程の学生も、他の課程の学生と同様に研究施設・設備が利用できるようになるはずである。これは単に施設・設備の面であるにせよ、全体としての条件の劣悪さの中では、小学校教員養成の充実という意識的努力をしないかぎり、この課程が相対的に被害をかぶることは避けられない構造になっている。」⁽¹⁸⁾と。

しかく、教育課程改革について、再配置計画について、その他あらゆる改革において、教員養成のための、という目的意識に貫ぬかれていたのであった。そして、それは一般的に教員養成の重視をするということではなく、具体的に改革を進める過程で、この小学校教員養成教育というものを中軸にした改革になっている点が、注目すべきことであった。この着想もまた、大学紛争の中で与えられているといつてよいものである。否、むしろ、一般的に教員養成に無自覚であったという自己反省より、小学校教員養成課程の劣遇の発見の方が先であった、といえるかもしれない。再配置計画を発想する緒になった大学紛争は、宮教大では、その多くの担い手が、小学校教員養成課程1・2年生であったことが、大学を覚悟させる一つの事実であったのである⁽¹⁹⁾。

かくて、「教員養成教育を問題として考察するにあたっては、教員養成教育一般を問題としてはならない。必ず、小学校教員養成の問題として論じなければならないのである。これまでの多くの教員養成教育論は、教員養成教育一般を論じたために、いつも実体に迫ることができなかつたし、現実をリードすることもできなかつたのである」(横須賀)と結論されるに至った。

(2) 教育内容改革

a) このような教員養成に対する目的意識的な発想に基づく教師の教養論は、必然的に教える必要ということの上に立って教養形成が考えられることになる。いわば、開放主義の論理を通じていえば、「プロフェッショナルな面を強調する改革をめざし」「そのことによってかえってパーソナルな教養を高めることにつながることを意図している」⁽²⁰⁾のものであり、「旧来、アカデミズムと対置されてきた『職業教育』を一気に大学教育の正面にすえ、正面にすえることによって逆に学問そのものの再生をはかろうとする試みである。」⁽²¹⁾といわれるものである。

そのことは、前項でも若干ふれた、教育課程改革の中にはっきりあらわれている。そこでは、科学や芸術の専門的な教育ですらも、「これまでの科学や芸術はけっして教育の必要性から発展してきたものではない。よくいわれるように、日本の場合には、ことにその分離がはげしかった。だから、これまでの科学や芸術の成果一般をそのまま教員養成のなかにもちこんでも、それがたとえ最新のものであろうと、最高のものであろうと、たいした意味はもちえない。子どもたちに教えるという観点から、科学や芸術の成果が見直されたとき、はじめてそれが教師の実力養成の有力な種になるのである。それが現在の学界や芸術界の主流からみれば価値低いものであっても、教育にとっては貴重なものになる筈である。」⁽²²⁾と、いわば、教える必要という観点をふまえた学問の再編成ということが含意されているのである。それは、多くの学生たちが現場に出て、自らの責任で授業を成立させなければならないことで明瞭なことなのだが、「ああも考えられる、こうも考えられる—こんなふうに歌える、あんなふうにも歌えるということが自分のなかにかぎり授業は成立しない。どんなに沢山の知識も、こまかい知識も、すぐれた技能も、そういう観点がなければ、授業のなかでは生きてこないのである。そういう観点は、教えるという立場に立ってはじめて生まれてくるものである。受け身に学んでいるかぎりには、けっして生まれてこない」からなのである。

誤解はないと思うが、教師の教養において高度な水準の科学や芸術が不必要だといっているのではない。多くの教師が体験するところからいえば、子どもに接し、子どもを知るようになって、教える必要が生まれた時に、それまで大学で学んできたことになっている「学問・芸術」がなんの役にも立たないことを知り、そこではじめて学問・芸術を自ら学びはじめる。つまり教育系大学・学部でいえば、教育実習で、既成の学問観や方法観につまづくことの意味を教員養成論として引き受けようとしているのである。

この点が、「初等教育教員の場合でも、自己のもっとも深く追究した学問・芸術の教育を通して、はじめて子どもを深く知り、すぐれた教育実践の力を発揮することができる」ということは、多くの教師が体験するところである⁽²³⁾として、あくまでも学問主義を貫ぬく開放主義の理論と異なる認識を示しているといえるであろう。

そこで求められている学問・芸術の性質は、「高度な水準」というより、「教師にとって必要なのは、そうした肥大化や細分化（既成の学問・芸術の方法観による現在の学問・技術・芸術の極度の肥大化・細分化）でなく、人間の認識の根源にあるものにほかならない。それは単純で、かつ総合的なものである」⁽²⁴⁾というものであった。

b) 当初、宮教大における既成の学問批判は、先ず既成の教育学批判に始まっている。私が、前に、東北大学からの分離過程で、既成の教育学の役割、あの時、学問と教育の分離という伝家の宝刀をふりかざしたのは、他ならぬ「教育科学研究」というものであったことが、後の改革に大きな影響を与えた、と述べたことを想起していただきたい。

横須賀氏は既成の教育学批判を次のように行っている。

「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してはこなかったのである。哲学や社会学や心理学が、その当面のひとつの対象として教育現象を選んでいたにすぎなかったのである。……東北大学教育学部の教育科学科と称してきたものが、教員養成課程——なかんずく小学校教員養成課程を学外に分離したという歴史的事実は、さまざまな条件の奥底に、教育学や教育〇〇学のそういう意識を支えていたことを、教育学は深く考えてみなければならないのである。」（『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.17）

宮城教育大学の教育内容改革が、教えることの必要の上に立って行なわれた時、既成の教育学そのものの質的変革をも、そのうちに課題とせねばならなかったのである。そこでは、教員養成教育に貢献しうる新しい教育学とは、教科教育学や教授学に収斂させるようなものとして考えられていた。

再配置計画が実現する以前に、宮教大当局者が対外的（教育大学学長会議）に公表した「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」と題する文書がある⁽²⁵⁾これは、「義務教育学校の教員養成にたいして責任をもつ大学（学部）において、そ

の根幹をなす小学校教員養成課程が陽のあたらない部分を形づくっているのが多くの教育系大学・学部現象であろう。このような事態が解消しない間、教育大学・学部は、そのもつ、もっとも重大な責任を空しくしているといわざるをえない。」という、教育系大学の教員養成に対する責任と、わけても小学校教員養成充実への責任の主張で始まる文書である。

そこで改善の方向として構想されているのは次のようなものであった。

「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あげることが必要である。それは

- (1) 教育実践との結合
- (2) 教育実践を対象とする科学研究（例えば教授学の如きもの）の教授

によって可能になろう。以上の目標を実現する方法として次のようなことが考えられる。

- A (1) 大学全体のあり方として、現場との結合
- (2) 教職教養科目への現場人の参加（教授者としても、助言者としても）
- (3) 教育実習と教職教養の結合（もっとも単に教育実習の期間を延長するだけでは無意味、AとBとの結合こそが不可欠の前提となる。）
- B 教職教養科目のうちで、特に教科研究の内容をどうつくるかが焦点となる。現在のところ、各教科研究が個々バラバラにおこなわれていて、その中にも個別的にはすぐれた教授内容をもつものもあるが、全体として学生の中に統一したイメージをつくりあげることが出来ないでいる。この事態を克服するには、教育実践を対象とする科学研究（教授学あるいは授業研究）の確立が急務である。」（日本教育学会編『宮城教育大学の大学改革』p.47）

即ち、教員養成教育の軸になるものは、「教授学」だと考えられ、それは、現在、教科教育法と呼ばれているものを含んだ方向として考えられているのである。別のところでは、「“教科教育の研究”はまさしく教育学である。——正確にいえば、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——ということである。……ここでいう“教育学”は既成の教育学の謂ではない。むしろ、いってしまえば“教科教育の研究”こそ“教育学”でなければならないということである。」⁽²⁶⁾ともいわれて

いるのである。

かくて、宮城教育大学の教育改革の論理は、あらゆる具体的な改革を貫ぬいて、「ともすれば、小学校教員養成課程が、たてまえとしてはともかく、その教育を実際において伴食的な位置におかれている教員養成大学の教育を、小学校教員養成課程を基軸として再編成する企て」⁽²⁷⁾であったということが出来るであろう。

4. ま と め

以上、二節にわけてみてきたように、戦後開放主義の理論と宮教大におけるそれとは、異質な発想を示していることがわかるだろう。そこで、私は、宮教大において実現しているところのものが、たとえ、リベラル・アーツ構想において予定されたところのものと類似していたにしても、大学が教員養成教育を意識的にとりくんだということ、そのことに支えられてはじめて実現にこぎつけたものだという評価にたどりついたのである⁽²⁸⁾。

次のように述べて、その意味を表わしたこともある。

「いわば、開放主義がめざしたもののほんとうの実現は『大学における教員養成』の内実を『目的大学反対』というように消極的に規定していくのではなく、『教員養成教育への大学の主体性の確立』というように積極的に読みかえていくことにしか展望できないとここで考えられているとってさしつかえないのではないだろうか。」（拙稿「師範教育批判の考察」前掲p.178）

ところで、これら二つの所説が、ともに教員養成政策に対する批判意識を有しながら、異質な発想を示すに至るには、その原因というものが考えられなければならない。

a) 第一は、教職の専門性についての概念の把握に違いがあるようである。それと密接に関連して、高等教育（大学）の役割に対する認識の違いがあるようである。

開放主義によれば、往々、教職の自律性とみまがうほど、その専門職としての自律性、即ち、職務遂行に際して自主的な判断と技術を行使する自由というものが、その核心的な指標と考えられている。先ずは、権力からの自律という視点の重視である。従って、大学の自治や、学問研究の自由の風土というものを教育系大学が有すべきだという観点の論議を積極的に行なうわけである。そして、「他の大学教育と同等の水準」確保という点を強調するところは、どういう点において専門性の内容が知的技術の体系として考えられているかを明らかにするも

のであろう。即ち、教えるべき教科の内容において、専門職であるべきであると考えられているのである。ここでは、あくまでも教育学教養や教育技術の体系は、専門教育の主流とは考慮されておらず、職業技術教育と考えられ、教員養成教育での位置づけや、教職の専門性確立のために如何なる役割を与えてよいのかに、とまどいを覚えているのである。この原因と考えられるものに、開放主義においては、大学学部教育は、完成教育であるべきではない、という考えが根底にあることがあげられる。「大学教育はプロフェッショナルな面の完成を求めるよりもむしろ将来における自己発展の基盤を培うことに主眼があるとすれば、パーソナルな資質と教養に関する教育はいっそう基本的であると思われるのである」という山田氏の主張がある⁽²⁹⁾。これは、「学校教育の内実は完成になくして礎定にある。人間として将来成長しようとするような基礎を固めるにある。それ故に、教育の基調はあくまでも人文的・教養的でなければならぬ。技能の習得はもっぱら職域にゆずり、人間性の開発育成に力を用いる必要がある」(天野貞祐)とする人文主義の影響を受けているのであろうか。しかしながら、この論理をつきつめれば、国民教育としての一応の最終的な教育である大学教育ですら、専門教育にしる職業教育にしる、消極的にならざるをえないであろう。

宮教大は、この点を衝いて、教員養成の「機能概念」説と「教職の専門性」概念とは、どのように矛盾なく説明しようのかという疑問を呈している。そして、一定の職業が「専門性」を有するかどうかの指標は、社会的評価と技術体系の二面によって決定され、技術体系性が高度で、かつ濃密なものであればあるほど、その業務にふさわしい養成教育が必要とされている、とのべて、プロフェッショナルな教員養成教育の正当性を示唆している⁽³⁰⁾。これは、必ずしも、いうところの完成教育であるべきだ、つまり職域に進んだら、もう学ぶことがなくなるほどに完成された教育を与えるべきだと主張しているのではないと思う。あるいは、直接的な教育技術の付与を考えているのではないだろう。因みに、専門性の技術体系性の中核的な内容として考えられている教授学等は、「直接的な教育技術を教える目的ではない。学生たちに教材を多様に解釈していく必要性を教えるという立場からわからせていくことが中心の任務となる。専門の科学や芸術は、そういう必要性を自覚した学生たちに、その仕事をすすめていくための手がかりを提供することになる筈である。」⁽³¹⁾といわれている。いわば、専門教育なり、職業技術教育なりもまた、職域において補充されうるような基本的なものを与えるべきであると考えられている

のではないだろうか。私自身も、人間が現実にものごとを学ぶというとき、上原専祿が一般教育と専門教育の関係についてみたように、自分は人間として成熟した、と見当をつけておいて、さてそれから、自分の専門にとりくもう、という風なすすみ方ではなくて、それでは段階論に陥るのであって、少なくとも国民の一応の最終的な教育である大学は、完了的なもの全体的なものでなければならぬと思う。それと同時に、卒業後も補充されうるような基本的なものという意味で、準備的なものであるべきでないだろうかと思う。その時に、小学校教員の専門教育は、教育学と思い定めるべきであろう。それを、職業技術教育(狭い意味での)とする考えを捨て切れないので逡巡するのである。城戸幡太郎氏は、早い時期、「学芸大学や総合大学における学芸学部とか教育学部とかのカリキュラムを見ると、一般の大学と同様に、一般教育と専門教育と、それに教職課程が加えられているにすぎないので、ことに専門教育といえば普通教育の教科に限られてはいるが、それらについて専門的知識を教えるにすぎないのである。学芸大学で専門教育といえば、むしろ教職課程であって、教科に関する専門的知識は教科教育法の教材内容として研究させなければならないのである。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」⁽³²⁾と、述べて、戦後教員養成制度におけるリベラル・アーツ構想を批判したが、宮教大もこのような観点の系譜上で、教員養成改革にとりくんでいるのであろう。

b) 第二には、政策に対する認識のちがいがあろうである。

それは、山田氏が、宮教大の実践は、開放主義の理論とたいして問題意識は異なっていないとしながらも、宮教大の経験を一般化することには逡巡して、次のようにのべていることでわかる。即ち、「これを単に制度や形式の面においてのみ一般的に強調し、それを模倣する仕方では、教育系大学・学部の相対的貧困化、大学制度のなかでの教員養成の特殊化にっそう拍車をかけることになるのではないかという問題がある」⁽³³⁾と。

即ち、例えば、教授学や教科教授法に収斂させる教育内容改革は、師範教育への逆行になるのではないか。あるいは、戦後教員養成政策の再改革の動向の特徴は、①目的意識の強調 ②小学校教員養成の重視 ③教科教育学樹立への志向、という三つの傾向を示しており、その動向に照してみると、文部省教員養成大学のモデル校への道を歩んでいるのではないか、という懸念があるということであろう。

しかし、その点からいえば、宮教大当局者が、次のように言明していることは、どうなるのであろうか。即ち、「私は大学において教員を養成することが、戦後の教育改革の非常に大きな眼目の1つであったと思います。この、大学における教員養成を目的とする大学を設けて一定のカリキュラムの基準を定め、それにしたがって教員養成にあたるという風に形骸化されるとすると、私は随分抵抗を感じずにはいられません。大学において教員を養成するという方針は、教育本来の課題にこたえうる教員を養成する仕事が教員養成所のようなところでは不可能だという認識から出発していると、私は思っています⁽³⁴⁾と述べて、政策動向とは無縁であることを前提にしているのである。このことは、宮教大当局が、この改革にとりくむに際して、大学が、教員養成教育に積極的・目的的にとりくむことが直ちに、官僚統制につながるとは考えていないことを示しているといえよう。

つまり、これは両者における政策動向への対決の方法のちがいである。開放主義は、政策動向の示す傾向には、反対する以上、教員養成教育には消極的にならざるをえないのである。他方、宮教大は、自らよき教員養成教育の実践を積み上げて、実践において、克服すべきものを凌駕しようという方法である。つまり、そこでは、教員養成の消極的思惟によって、真に師範教育的な教員養成のあり方を克服するようなポジティブな役割・機能を果させることが可能であるということは幻想だと考えられているといってよい。そもそも、何ごとにつけ、無自覚であることが、自覚的であるよりもすぐれたものを創造しようということはないのだろうか。政策の介入が強化してくる中で、否定的現象が増していることは事実である。その際、それを肯定するという意味ではなく、その否定的現象がまったくなくなってから教員養成教育にとりくむというように段階論をとらないで、いま、否定的現象を否定する作業とともに、可能な限りでの現教員養成教育の実践が、教師になりゆくものに対して必要であるということなのであろう。

注

- (1) 「教員養成教育の教育課程論」『教育』1971年11月、「教師の教養と教員養成」『教育』1973年4月、「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、他参照。
- (2) 拙稿「師範教育批判の考察」前掲、p. 168
- (3) 海後宗臣他『教員養成』東大出版会、1971年、p. 545
- (4) 上原専祿「学問研究と教員養成」国民教育研究所編『教員養成問題その1』、p. 159
- (5) 海後宗臣編『教員養成』前掲、参照
- (6) 横須賀薫「教員養成教育の教育課程について」前掲、p. 14

- (7) 海後宗臣他『教員養成』前掲、p. 557～559
- (8) 海後宗臣他、前掲、p. 558。以下注なき引用はこれに基づく。
- (9) 梅根悟「教員養成カリキュラムの問題」日本教育学会編『教員養成制度の諸問題』1964年、p. 37
- (10) 玖村敏雄「あの頃の回想」大阪学芸大学教育研究所編『教員養成問題』p. 35
- (11) 勝田守一「総括的考察」日本教育学会編、前掲、p. 73
- (12) 同上、p. 73
- (13) 林竹二「宮城教育大学における再配置の理念について」日本教育学会編『宮城教育大学の大学改革』1974年、p. 88
- (14) 日本教育学会編『宮城教育大学の大学改革』前掲、p. 29
- (15) 同上、p. 84、p. 138
- (16) 同上、p. 139
- (17) 同上、p. 80
- (18) 横須賀薫「教員養成教育の教育課程について」前掲、p. 12
- (19) 日本教育学会編『宮城教育大学の大学改革』前掲、p. 84
- (20) 同上、p. 136
- (21) 同上、p. 139
- (22) 横須賀薫「教師の力量と研修」『総合技術教育』1974年10月、p. 56
- (23) 海後宗臣編『教員養成』前掲、p. 559
- (24) 横須賀薫「教員養成教育の教育課程について」前掲、p. 99
- (25) 日本教育学会編『宮城教育大学の大学改革について』前掲、p. 46
- (26) 横須賀薫「教員養成教育の教育課程について」前掲、p. 16
- (27) 日本教育学会編『宮城教育大学の大学改革について』前掲、p. 48
- (28) 同上、p. 87
- (29) 山田昇「教師教育の実践と理論への問題提起」同上、p. 136
- (30) 横須賀薫「教員養成教育の教育課程について」前掲、p. 14
- (31) 横須賀薫「教師の力量と研修」前掲、p. 56
- (32) 城戸幡太郎「大学のカリキュラム改造」大学基準協会『新制大学の諸問題』1957年、p. 332
- (33) 日本教育学会編『宮城教育大学の大学改革』p. 135
- (34) 同上、p. 90

(以下次号)

後記

教育行政を研究するから教育行政研究会と名づけて、研究会をもったのは3年前の1972年11月であった。黒崎勲、土屋基規、三上昭彦、向山浩子、および五十嵐であった。研究会は72年に2回、73年度に6回、74年に11回、75年に6回もち、この間合宿して報告を検討してきた。黒崎は教育学における教育財政研究の方法論的見地の確立をめざし、土屋は教育政策と教育運動とを統一的にはあくする方法的視点、三上は教育行政の機構と機能、向山は戦後の教師教育理論の検討、五十嵐は20世紀とくに1918年後の国家と教育の関係の問題をそれぞれ中心的関心として、各人の報告を検討してきた。この間かならずしも一貫していたとはいえないが、教育学理論のなかでそれぞれのテーマにたいする立論がどのような見地にお

いて教育学的理由をもつかということを念頭においてきたということができる。したがって、われわれがこの研究会で心がけたことは、ある特定の対象をえらんだ研究的活動ではあるが、その活動じたいの教育理論上の性格をできるだけ自覚していくということであったといえる。

それはひろく教育行政研究は戦後の教育改革そのものの性質上、戦後の教育理論においてある意味での自然的成長をとげてきたのであるが、当の教育行政研究を必然化し、あるいはそれを意義あらしめる教育それじたいのはあくも大切であるとの共通の理解に由るものであった。教育行政をどのように定義するか、教育そのものにとっていかなる機能をはたし、いかなる意義をもつか、それは戦後日本の教育過程の中で、それに即していえば実践的関心とふれ合う問題であるといわねばならない。実情を捨象していえば、教育の社会の中での組織化の発展は、教育行政といわれる活動分野を必然化する。教育行政を発生史的にみれば、教育じたいの活動の社会的延長拡大

の意味を内にふくんでいるが、教育が組織される過程の中には社会の側からの要求という過程に位置をあたえなければならぬ側面もある。教育行政は一方では教育外の社会の営みと接触し、他方では教育の自律の分野と接触している。ここに教育行政を教育学として研究しようとするものの自然成長的でない、研究方法上の格別の留意が求められてくるものと考えられる。

今回の中間報告では黒崎と向山の2論文のみ発表される。向山の論文はしばしば研究会で報告され、私もその進行に影響した意見をのべたので、形式は共同の名において今回は公表したが、報告の主要な内容とその努力は向山のものであり、最終的な文責は向山がもつことにした。今回中間報告をしなかったものは余儀ない事情がありわれわれのあいだでは了承されているが、今後の一層の努力の必要のあることはいうまでもない。

(五十嵐頭)