

# 教員養成学部の基礎理論としての「教員養成学」の創出 —教員養成教育論の展開から見たその意義と課題—

## On the Creation of the “Science of Teacher Education” as the Fundamental Theory of the Faculty of Teacher Education —From the Viewpoint of the Development of Teacher Training Education—

遠藤孝夫\*

Takao ENDO\*

### 要旨

昨今の教員養成学部の再編・統合の論議の中で、教員養成学部は「専門学部」としての自らの存立の在り方が厳しく問われている。「教員養成学」の創出は、こうした状況を踏まえて、教員養成学部の学問的存立基盤を成す基礎理論を構築することを意図したものである。本稿は、戦後の教員養成教育論の歴史的展開を踏まえて、「教員養成学」を創出することが如何なる意義を有し、またそれが如何なる課題を担う学問領域なのかを明らかにしたものである。

### キーワード

教員養成学、教員養成学部、教員養成教育論、宮城教育大学、弘前大学教育学部

### はじめに

2001年12月24日、「国立の教員養成系大学・学部の再編動向を考える」と題された、日本教育学会による「緊急シンポジウム」が開催された。周知のように、1991年の大学設置基準大綱化以降、わが国の大学、とりわけ国立大学は激流のような改革の渦中に投げ込まれ、遂には「国立大学法人」という新たな設置形態への大転換（2004年4月）を迎えることとなった。この急激な国立大学改革の中でも、とりわけ教員養成系大学・学部（以下、教員養成学部と略記）は、平成に入ってから10数年というものの、その組織と教育課程の改革に次ぐ改革を余儀なくされてきた。しかも、ここ最近5年間の急激な動きは、改革の成果を検証する暇さえ保証されない慌ただしさとなっている。特に、1997年4月の文部省による唐突な教員養成課程定員の5千人削減発表は、続く3年間に、教官数確保のための苦肉の策とも言うべき「新課程」設置や新たな学部への改組を余儀なくし、また1998年に成立した「新免許法」（2000年4月新入生から適用）も、教員養成学部の教育課程の全面改訂を強いた。加

えて、2000年7月には、文部科学省内に「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」

（以下、「在り方懇」と略記）が設置され、その報告書が2001年11月に提出され、しかもそれに先だつ2001年6月には、「大学（国立大学）の構造改革の方針」、いわゆる「遠山プラン」が発表されたことで、教員養成学部はその存続さえ脅かされる深刻な事態を迎えたのである。

日本教育学会主催の「緊急シンポジウム」は、こうした教員養成学部をめぐる急激かつ危機的な状況を背景として開催された。このシンポジウムは、その名称にも端的に示されているように、教員養成学部の大胆な再編・統合を示唆する内容を盛り込んだ「在り方懇」報告書を受けて、今後に予想される教員養成学部の再編動向を探ることを趣旨としていた。シンポジウムでは、小笠原道雄（放送大学、元広島大学教育学部）、加野芳正（香川大学）、横須賀 薫（宮城教育大学）の3人が基調報告を行っているが、ここでとりわけ注目すべきことは、この3人の教育学者とも期せずして、教員養成学部を理論的に支える学問研究の不在という問題を共通に指摘していたことである。

\* 弘前大学教育学部学校教育講座教育学分野

Department of School Education (Educational Science), Faculty of Education, Hirosaki University

小笠原は、これまで教員養成学部の組織や教育課程自体の研究が看過されてきたのではないかと問題提起を行い、その一番の要因は本来この「教育学部の基礎理論」を提示すべき教育学研究の「不備（偏り）」にあると指摘した。同じく加野も「教育学者の責任」を指摘し、「教員養成という実践的課題を、一つの『学』として捉えられていないことが問題なのです」と述べている。さらに、横須賀は、教育学者は「教員養成に、ごく最近のことは別として無関心だった」と指摘した上で、教員養成学部を支える理論としての「教員養成学」こそが、「教育学研究における主流にならなければいけないのではないかと思います」と述べ、「教員養成学」創出の必要性を主張した<sup>1)</sup>。

上述のような教員養成学部の危機的とも言うべき現状にあって、政府・文部科学省の大学政策や教員養成政策の矛盾や問題点を批判することは勿論重要かつ必要なことである。しかし、それよりもなお一層重要なことは、小笠原、加野そして横須賀の3氏が共通して指摘したこと、すなわちこれまで本質的に欠落してきた教員養成学部を根底から支え、方向付ける学問的基礎、つまり「教員養成学」を創出することであり、そしてそのことを通して、教員養成学部における教育活動を本来の意味での「大学における教員養成」として充実・発展させていく地道な努力に他ならないだろう。弘前大学教育学部が、教育学部の「メイン・エンジン」として「教員養成学」という新たな学問を創出することを学部の基本方針と定め、またその具体化の一つとして、2003年10月からは「教員養成学研究開発センター」を発足させたことは、如上のような現状認識に基づくものである。

ところで、戦後の教員養成史の中で、明示的に「教員養成学」という言葉は使用しないまでも、教職の専門職化とそのため大学における教員養成活動の実質化（専門化）に向けた学問的・実践的取り組みが、皆無であった訳ではない。大学において「専門職」としての教員を如何なる理念と方法で養成すべきか、それを可能にするカリキュラムや組織体制は如何にあるべきかを追究する真摯な営みは、ごく限られてはいても、存在していた<sup>2)</sup>。それは、戦後の教員養成の骨格を審議した「教育刷新委員会」の議論の中に萌芽的に確認でき、そして典型的には、「教員養成の自覚化という課題」<sup>3)</sup>に収斂させた宮城教育大学の改革とそれを導いた思想に確認することができる。「教員養成

学」の創出という喫緊の課題に取り組むにあたり、こうした戦後の教員養成教育論の歴史的展開に学び、そこから貴重な知見を得ることは不可欠の基礎作業となると考えられる。

そこで、本稿は、戦後の教員養成教育論の歴史的展開を踏まえて、「教員養成学」を創出することが如何なる意義を有し、またそれが如何なる課題を担う学問領域なのかを考察することを課題とするものである。

## 1. 戦後の教員養成教育論の展開とその問題点

### (1) 教育刷新委員会における教員養成教育論

戦後の教員養成教育論を、「教員養成学」の創出という本稿の課題との関連づけの視点から検討しようとする場合に、まず注目すべきは、終戦直後の教育改革の中での教員養成教育論である。戦後の学校制度全般にわたる最も重要な審議を行った組織が、「教育刷新委員会」（1946年9月に第1回総会、1949年から教育刷新審議会と改称）であった。この教育刷新委員会における審議を通して、戦後の我が国の教員養成の理念（基本原則）、すなわち「大学における教員養成」と「教員養成の開放制」という二大原則が確立された。教育刷新委員会の決議のうち、教員養成の基本原則に関わる部分のみ摘記すれば、以下の通りである<sup>4)</sup>。

○教員養成について（1946年12月27日、第17回総会で採択）

教員の養成は、<sup>(ママ)</sup>総合大学及び単科大学において、教育学科を置いてこれを行うこと。

○教員養成に関すること（其の一）（1947年5月9日、第34回総会で採択）

一 小学校、中学校の教員は、主として次の者から採用する。

1 教育者の育成を主とする学芸大学を修了又は卒業したる者。

2 <sup>(ママ)</sup>総合大学及び単科大学の卒業生で教員として必要な課程を履修した者。

3 音楽、美術、体育、家政、職業等に関する高等専門教育機関の卒業生で、教員として必要な課程を兼修した者。

しかし、既に先行研究が明らかにしているように<sup>5)</sup>、この教員養成の二大原則の意味内容をめぐっては、教育刷新委員会内部および教育刷新委員

会とCIE（連合国軍総司令部の一部局である民間情報教育局）との間にも深刻な見解の相違（対立）が存在していた。その見解の相違は、大局的には教育刷新委員会の大勢となっていた「教職学科軽視論」と、教職の専門性に基つき教職学科（教職教養）を重視するCIEの立場とのそれであった。

教育刷新委員会においては、「はなはだしきは大学教育さえ受けておれば誰でも教員にはなり得る」と主張し、「教職課程は最小限にとどめて専門学科の教養を高めようとの声が強かった」という<sup>6)</sup>。この教育刷新委員会の大勢を占めたりベラルーツ重視論ないし教職学科軽視論の背景には、戦前の閉鎖的な師範学校制度の下で、「師範型」と呼ばれた教員を養成していた実態に対する痛烈な批判があった。これに対して、CIE側は、良い教師を養成するためには、人間的な教養と専門教科に関する相当な学力のみならず、「若い者の心身発達の諸段階に対する十分な理解と経験が切実に望ましい」と主張して、教員の専門職性の確立の立場から、教育刷新委員会側に修正を迫っていた<sup>7)</sup>。また、教育刷新委員会の内部にも、少数ではあるが、CIEの立場と共通する考えを主張する委員もいた。その一人の城戸幡太郎は、大学での専門の勉強に教育学科の数単位を加えれば十分とする大方の見解に対して、それは今後の教育者という「本当の専門家を養成する」上では「大きな疑問だ」として、専門職としての教員の特別の養成の必要性を主張した<sup>8)</sup>。同じく、倉橋惣三も、教員養成を主とする大学を設ける必要はないとの大勢的意見に対して、「教員養成というプロフェッショナルなことはなまやさしいことではない。」と反論した<sup>9)</sup>。

教育刷新委員会の審議においては、最後までリベラルアーツを重視する「アカデミシャンズ」と、少数派ながら、教員の専門性を重視する「エデュケーションリスト」との対立が解消しないまま、上記のような「大学における教員養成」および「教員養成の開放制」という原則が確認された。しかも、その際に重要なことは、「教育者の育成を主とする学芸大学」を設けるとの教育刷新委員会の決定は、教員養成を専門に行う大学としての「教育大学の構想が一旦は否決されたことを意味する」<sup>10)</sup> ことである。「教員養成の開放制」の原則に照らして、教員養成に特化した教員養成専門大学・学部の構想は否定せざるを得なかったからである。但し、1949年度から新制大学が全面的に発

足した際には、教員養成の専門大学設置を強く要求するCIEの動きや当時の絶対的な教員不足への対応といった事情も加わって、実態としては、旧制の師範諸学校は、学芸大学、総合大学の学芸学部あるいは教育学部へと再編されることとなった。「学芸学部」とするか「教育学部」とするかは、主として当該地域での旧制高等学校の有無に基づいており、旧制高等学校があった場合は、それを「文理学部」ないし「人文学部」とし、旧師範学校を「教育学部」としていった（弘前大学の場合もこれに準じた）<sup>11)</sup>。

結局、戦後の教員養成の基本的な在り方を本格的に検討した教育刷新委員会の議論は、「大学における教員養成」と「教員養成の開放制」という、それ自体としては重要な原則を確認するものではあったが、本稿の課題との関わりで見れば、教員の専門職性ないし教員養成の専門性・特殊性を掘り下げた検討は、極めて不十分なものであった。つまり、「大学における教員養成」という原則と制度形式は構築されたが、大方の大学人が「アカデミシャンズ」の考え方を共有する状況にあっては、「大学がこれに本格的にとりくむという状況は創られなかった」。この結果、「教職課程の意義について広範な理解を得、かつその実質的な教育内容を確立する問題は、その後長く課題として残されたのである。」<sup>12)</sup>

## (2) 1958年の中央教育審議会答申

さて、上述のように、1949年度からの新制大学制度の本格実施に合わせ、旧制の師範諸学校は学芸大学及び総合大学の学芸学部ないし教育学部として、戦後の新しい歩みを始めた。その際に、教育刷新委員会での審議経過にも端的に示されていたように、学芸大学ないし学芸学部（教育学部）においては、学問や教養といったいわゆるリベラルアーツ重視の教育論が強調され、教員養成を大学や学部の目的とすることは、「師範学校への回帰であるとして警戒する論調が根強く存在した。」<sup>13)</sup>

他方では、1950年の朝鮮戦争勃発前後から、アメリカの対日占領政策の変更と連動する形で、戦後の新教育の在り方を見直し、端的には教育（学校）への国家統制を復活・強化する、「逆コース」と批判されることになる一連の教育政策が展開されていった。こうした状況下の1958年（昭和33年）、その後のわが国の教員養成の在り方を大きく方向付けることとなった中央教育審議会の答申、「教員

養成制度の改善方策について」が出された。この答申では、「教員養成の基本方針」として、「国の定める基準によって大学において行うものとする」との基準に基づき、「必要に応じて国は教員養成を目的とする大学を設置し、また公私立大学について認定すること、つまり「教員養成目的の大学」の設置が明示されることとなった。この答申で示された教員養成における国家の「目的的な計画養成」という方向性は、その後、1963年には「教員養成大学・学部」を、一定の学問研究とその教育を前提とする「学科」とは異なる、「課程一学科目制」をとる大学とすること<sup>14)</sup>、1965から66年にかけての「学芸大学・学芸学部」から「教育大学・教育学部」への名称の一律変更として、具体化されていった。

こうした従来の学芸大学・学芸学部の「目的大学」化政策は、「教員養成系大学は教員養成を目的とする大学であって研究機関ではない」との文部省当局者の本音とも言える発言に直裁に示されているように<sup>15)</sup>、教員養成大学・学部の教育内容と組織を国家（文部省）の強力な「目的」と「計画」の下に従属させること、従ってそれらの大学を実質的に「非大学化」し、戦前の閉鎖的な師範教育へと逆戻りさせる危険性を強く持つものであった。その点では、この当時、日本教育学会その他から提起された国の教員養成政策への批判は極めて正鵠を得るものではあった。

しかし、同時に確認しておくべきことは、こうした教員養成への露骨な国家介入を招くことになった内在的素地が、教員養成を主として行っていた大学・学部自体の中に厳然として存在していたのではないかと、との問題である。すなわち、上述のようなリベラルアーツ論の強調の下にあって、一般大学の教職課程のみならず「学芸大学そのもの」においてさえ、「本気で（注：教員養成という）問題に取り組まなかった」<sup>16)</sup>、という問題である。そこには、1949年以降の新制大学制度の中での教員養成が、その高邁な理想とは裏腹に、「教員養成を学問的な理論を根底に発想出来ず、専ら教育職員免許法の基準によって考え、免許法に従属して捉えている」<sup>17)</sup>、という深刻な実態があったことになる。

### (3) 宮城教育大学の教員養成教育改革

こうした認識に立つとき、「教員養成の自覚化という課題」<sup>18)</sup>を中核に据えた宮城教育大学の大学

改革が、重要な意味を持って浮上してくることになる。周知のように、宮城教育大学（以下、宮教大と略記）は、1965年（昭和40年）4月、東北大学教育学部（旧制東北帝国大学文学部教育学講座と宮城師範および青年師範学校の統合により発足。旧制帝国大学が師範学校を統合した唯一の事例）から分離・独立して設立された。この宮教大が、本格的な教員養成教育の改革に乗り出すのは、東北大学教育学部教授の林 竹二を学長として迎えた1969年（昭和44年）以降のことである。ここでは、宮教大の改革が如何なる内容と特色を有するものであったのかを、日本教育学会が1974年の時点で実態調査に基づいてまとめた報告書『宮城教育大学の大学改革』と、改革の当事者たちの諸論考などに依拠しつつ、特に「教員養成の自覚化という課題」への取り組みに注目して、その要点のみ確認しておきたい。

#### ① 小学校教員養成を基軸とした教員養成教育改革

宮教大の改革が「教員養成の自覚化という課題」への取り組みであるとされる時に、その取り組みは、当時の教員養成の中でも「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」<sup>19)</sup>とされた小学校教員養成の抜本的改革として、最もその本質を發揮するものであった。林 竹二学長（在任期間：1969～75年）の言葉を借りれば、宮教大の改革の方向性とは、「小学校教員養成課程がたてまえばともかくとして、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であるといえるだろう。」<sup>20)</sup>この改革理念は、1969年度後期から開始されたカリキュラム改革のうち、一般教育（教養教育）に関して見ると、一般教育にゼミナール形式を導入することで、従来までは十分にできなかった「学問研究の方法をふまえ、教師と学生との「相互作用を含んだ“授業”」<sup>21)</sup>を創造する試み、従来のリクレーション的要素の強い体育科目を教員として必要な身体的訓練へと転換する試み、さらには従来は3年生まで研究室所属のなかった小学校教員専攻学生が、1年生の時点から「学生と教師の合同研究室」<sup>22)</sup>を使用できるようにした試み（学内施設再配置）、等として具体化されていった。

#### ② 教員養成教育の「軸」としての「教授学」の創出

しかし、宮教大が「教員養成の自覚化という課題」、とりわけ小学校教員養成を基軸とする改革に取り組んだ際に、その中心に位置していたのは、小学校教員養成教育における専門教育の在り方、すなわち教職教養・教科専門科目と教育実習の在り方の改革の試みでであった。林学長の言葉を再度引用すれば、小学校教員養成教育を「陽のあたらない部分」とし、「中、高校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」を許してきたという「沈滞からの脱却のためには、何においても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。」<sup>23)</sup> この「小学校教員養成の教育の中核」を生み出すため、宮教大では専門教育を「教育実践」と結合させること、そのためには「教育実践を対象とする科学研究の確立」が必要とされ、「教授学」という新たな学問領域の創出が志向された。1971年度からは、全国初の試みとして「教授学」「教授学演習」といった授業科目が開講され（正規の学科目となったのは1974年）、また1974年には「授業の実践研究を行い、すぐれた授業の創出に寄与すること」を目的とする「授業分析センター」が開設された（専任教授として、群馬県島小学校校長時代の教育実践で知られる斎藤喜博を招聘）。

ここで創出することが志向された「教授学」とは、端的には、個別の教科教育研究の成果を統一して、「教えることについての全体的原則」を作り出そうとする「学問」であり、「教師の〈教育実践〉を技術定立する学問」である<sup>24)</sup>。つまり、「教授学」は〈教育実践〉を根底に据えることで、「各教科の教育法教育を統合し、教育学教育、個別科学・芸術・技術の教育の相互連関をはかっていく位置づけをもつ」ものであって、まさに「教員養成教育が展開する軸」として機能するものとして構想されていた<sup>25)</sup>。

### ③教員養成教育の一環としての教育実習

「教授学」創出と密接に関連しつつ、宮教大における教員養成教育改革のもう一つの柱が教育実習の改革である。開学当初の教育実習は、3年生で1週間、4年生で3週間（中学校専攻は2週間）の実習となっており、これでは教育実習が「教員養成の総仕上げのような、あるいは就職準備的なもの」となっていた。これに対して、教育実習を「あくまでも教育の一環」として位置づけ、「目標とし

ては、実際の授業を経験してみることで、専門の学習へ新しい関心と意欲が生まれてくるところにおかれなくてはならない。」<sup>26)</sup>教育実習をあくまでも教員養成教育の一環として位置づけるとの理念に基づき、宮教大では1971年度から教育実習の改革が着手され、3年生で3週間（附属校）、4年生で1週間（公立校。中学校専攻はなし）の実習とし<sup>27)</sup>、しかも実習生の指導を附属校に一任してきた在り方も、「学部の全教官が教育実習の指導にあたるようにした」「学部主導型」へと大きく変更していくことも志向された<sup>28)</sup>。

以上のように、1969年から開始された宮教大の改革は、小学校教員養成教育の改革を中心に据えて展開されたものであり、「教授学」という新たな学問の研究と教育とを軸に一連の教員養成教育を有機的に関連づけることで、教育実践者としての教員の形式的な「資格」ではなく、本質的な「資質」をも形成しようとする試みであった<sup>29)</sup>。従って、宮教大の試みは、教育刷新委員会以降の戦後の教員養成教育の中で、一貫して放置されてきた教員養成教育の学問的深化と実践化という課題に、初めて正面から取り組むことを意図した貴重な試みであったと言えるだろう。

但し、教員養成教育の自覚に基づく宮教大の改革が、その後順調にかつ成功裏に展開されたのか否かは、改めて詳細な検討を加えるべき重要な課題である。ここでは、改革の推進者の一人であった横須賀 薫の総括<sup>30)</sup>を紹介することに止めたい。宮教大の改革は、それが開始されて約10年後の1980年代に入る頃から「停滞状態」に入った。横須賀によれば、宮教大の改革が、「全国の大学に刺激を与えつつも行き詰まるのは小学校教員養成の専門教官団を設定しようとしたことから」だった。当時、宮教大では小学校教員養成課程の学生定員の増加に伴って生じた10名の教官純増分を使って、小学校教員養成教育を中核となつて行う教官グループを設け、小学校教育実践で大きな成果をあげた教育家や演劇指導の専門家といった、「既成のアカデミズムのルートとは無関係な」人材をそこに充当していった。ところが、この小学校教員養成の専門教官団について、招聘された教官たちからは、「教科に所属しないことが非常に不安である」との声が出され、他方では教科所属の教官からは、「教科体制というものを乱す」と批判されることになった。この結果、「小学校教員養成を専門とす

る教員の体制」は「瓦解」し、このことが「宮教大改革の挫折の原因」となった。宮教大の改革から約30年後に、横須賀はこのように総括している。

宮教大の改革が、その最も根底に据えられていた小学校教員養成教育の改善に資すべき教官体制の新設を契機に「瓦解」したことは、教員養成学部における伝統的な「教科体制」の強固さと、教員養成カリキュラムの改革を教官組織全体の改革との緊密な連動の下に推進することの必要性とを示唆している。この宮教大改革の教訓は、今後の「教員養成学」を基盤とする教員養成学部の改革の推進にあたって、重要な知見を提供することになるだろう。

## 2. 「教員養成学」創出の提唱

### (1) 「在り方懇」報告書と「教員養成学」創出の意義

2001年11月の「在り方懇」報告書は、いわゆる「遠山プラン」の直後に提出されたこともあって、教員養成学部の再編・統合の部分にのみ大方の注目が集中することとなった。しかし、この報告書の前半部分は、教員養成学部が直面している問題、とりわけ教員養成学部を専門学部として充実・強化する必要性、つまり本稿の課題と密接にかかわる教員養成教育論が展開されていることにも注目すべきである。事実、委員として議論に参画した小笠原道雄によれば<sup>31)</sup>、国立大学の大胆な統合・再編の方針を打ち出した「遠山プラン」(2001年6月)までは、「在り方懇」の議論においては、「統合・再編というよりはむしろ教育学部の性格を専門学部として強化していかななくてはならないのではないか、という意見が強く、且つ、その際、現状通り、都道府県に一つは学部を置いた方がいいのではないか、という意見が強かった」という。ここでは、「在り方懇」報告書の前半部分で展開されている教員養成教育に関する問題提起を、第2章で検討した戦後の教員養成教育論の展開と関連づけながら検討しておきたい。

#### ①教員養成の専門学部としての自立化の必要性

まず、「在り方懇」報告書は、これまでの教員養成学部が、国家による「計画養成」と教育職員免許法という制度の下に置かれることによって、「各学部ともほぼ等質的な体制で教育研究が行われて」、「教員養成学部がどのような目的・理念の下

で、どのようにして教員養成を行っていくかということやカリキュラムの在り方等に関して各教員のコンセンサスが不十分」であり、「教員養成学部としての専門的な立場を明確にし、教育全体のまとまりと特性を発揮」することが希薄であった指摘している。この教員養成の「専門学部」としての自覚的・主体的な取り組みの欠落という問題は、まさに教育刷新委員会における教員養成改革論議以降、宮教大での先駆的取り組み等を除けば、大方の教員養成学部に通底する本質的問題であった。

#### ②体系的教員養成カリキュラムの編成の必要性

第2に、「在り方懇」報告書の問題提起で注目すべき点は、「体系的な教員養成カリキュラムの編成の必要性」という指摘である。すなわち、「将来教員になるべき学生に、幅広くいろいろな専門分野を体系的に教育するとともに、教員としての実践的な能力を育成していくためには、教員養成学部の教員が、教員養成という目的意識を共有し、体系的なカリキュラムを編成していくことが不可欠である。」「それぞれの独自性を発揮した魅力ある教員養成カリキュラム」の編成というこの問題提起は、とりわけ「教員養成学部独特の課題」である小学校教員養成の部分に向けられていることも重要である。上述のように、かつての宮教大の改革が、小学校教員養成教育の改革を中核に据えたものであったこと背景には、同様の課題認識があった。報告書はまた、各大学が独自の体系的教員養成カリキュラムを編成するにあたっては、「学内に教員養成のカリキュラムの在り方を検討するための組織」を設けることも有効であること、同時にその際には「単なる教育方法のテクニックの修得を目的とするものではなく、子どもの成長と発達に対する深い理解と教科に関する専門知識に基づいて行うものでなければならない」ことも指摘して、あくまでも「大学における教員養成」の理念を深化させる方向性も指摘している。

#### ③教員養成学部としての独自の専門性の発揮の必要性

第3に注目すべき点は、「教員養成学部としての独自の専門性の発揮」が求められていることである。この点で報告書が、とりわけ多くのスペースを割いて言及しているのは、教科専門科目およびそれとの関連での教科教育法(学)の在り方についてである。すなわち、教科専門科目の分野は理

学部や文学部などの一般学部でも教育されているが、「教員養成学部の独自性や特色を発揮していくためには、教科専門科目の教育目的は他の学部とは違う、教員養成の立場から独自のものであることが要求される。」教員養成学部における中学校教員養成は、「単に一般学部とは専門科目の修得単位数に違いがあるというのではなく、その内容に本質的な違いがあつてしかなるべきである。」加えて、教科教育法(学)の分野は、「今後、教科教育担当教員と教科専門担当教員とが協力して教員養成学部が独自性を発揮していくための重要な分野として充実を図っていくことが期待される。」さらに、この教科専門分野と教科教育法分野との緊密な連携による「独自の専門性の発揮」は、何よりも小学校教員養成教育の充実との関連でも強調されている。「小学校における教育の特性」を考慮すれば、その教員養成教育において教科専門と教科教育法との「連携」の在り方が重要な課題となっているが、「その在り方を研究するのは、教員養成学部において他にはなく、教員養成学部が独自性を発揮していくためにも率先して取り組まなければならない分野」であると指摘されている。

「在り方懇」報告書を無批判的に受容するものではないが(特に、後半部分の教員養成学部の再編・統合に関する効率性に偏した提案には大きな疑念を指摘したい)、以上で確認したような教員養成学部の教育体制と教育内容の現状に関する指摘には、前述した戦後の教員養成教育論の問題状況を踏まえれば、首肯せざるを得ない論点が多いことも事実である。特に、教員養成の「専門学部」としての主体性を持つこと、「それぞれの独自性を発揮した魅力ある教員養成カリキュラム」を編成すること、さらには教科専門教育と教科教育法教育との「連携」および小学校教員養成教育の内実を「研究」することなど、教員養成学部の在り方の本質に関わる問題提起は、それぞれの教員養成学部が真剣に受け止めるべき指摘と言わざるをえない。ここで問題提起された重要な論点はいずれも、本来ならば、「在り方懇」という政府の審議機関からの指摘を受けるまでもなく、仮に免許法上の一定の「制約」はあるとは言え、「自治」を保障された教員養成学部自らが、既に自覚的・主体的に取り組んでおくべき本質的課題であったのである<sup>32)</sup>。教員養成学部自らが内在的批判を通して、この本質的課題に真剣に取り組むことなしに、政府・文

部科学省の大学政策や教員養成政策を「無定見」と批判することだけでは、もはや何の問題解決にも結びつかない段階にあると言えるだろう。

そこで、問題は、以上のような問題提起を突きつけられた教員養成学部が、「教員養成の自覚化という課題」、つまり「大学における教員養成」の内実の深化という自らに課せられた本質的課題に、内在的批判を踏まえつつ如何に伝えていくのか、という一点に集約されることになる。この喫緊の課題に誠実に応えることを意図した試みが、教員養成学部の基礎理論としての「教員養成学」の創出なのである。すなわち、「教員養成学」の創出は、戦後半世紀の間放置されてきた「大学における教員養成」の学問的・実践的深化に寄与しようとする点に、第一義的な意義と課題とを有するものと言えよう。

## (2) 横須賀 薫による「教員養成学」の提唱

弘前大学教育学部が提起する「教員養成学」構想を検討する前に、横須賀 薫による同様の指摘を確認しておきたい。「在り方懇」報告書の中で端的に指摘された教員養成学部の本質的課題に応える形で、新たな学問領域としての「教員養成学」の創出に言及している数少ない論者の一人が、横須賀 薫(現・宮教大学長)である。横須賀は、上述した2001年12月24日開催のシンポジウム「国立の教員養成系大学・学部の再編動向を考える」において、「教員養成学」を確立する必要性を提唱し、「教員養成学」が包摂する研究内容として、以下の7項目を挙げている<sup>33)</sup>。

- ①「教員養成学部の内部構造の研究」(特に、免許基準から相対的に独立した区分論とその中で小学校教員養成の学生の受容れ態勢の研究)
- ②「内部構造を支える担当教官団のあり方の研究」
- ③「授業研究や教育実習の位置づけを含む、統合の軸をもったカリキュラムの開発研究」
- ④「教員の資質構造のための新しい領域の開発研究」(ex.からだによる表現指導)
- ⑤「現職教育のあり方の研究」(特に大学院レベルにおける在職研修のあり方)
- ⑥「附属学校の必要性およびあり方の研究」
- ⑦「教員養成学部教員の資質研究とその養成コースの研究」

横須賀の提案は、シンポジウムでの報告という制約された中でのものであるため、必ずしも詳細な内容とは言えない。しかし、「教員養成学」という学問名称を明示的に使用した最初のもので推定されるこの提案は、同じシンポジウムにおける、「教育学部の基礎理論」構築の必要性（小笠原道雄）および「教員養成という実践的課題」を「一つの『学』」として構築することの必要性（加野芳正）という発言と共振し、しかも前述したような1970年代の宮教大改革の当事者の一人という経験を踏まえての問題提起である点で、そして何よりも「教員養成学」の内容にまで踏み込んだ提案として、注目すべきものである。

1970年代の宮教大の改革との関連で見ると、かつては「教授学」という新たな学問領域を創出することを通して、教員養成教育の内的な統合と深化が志向されていたのに対し、今回の「教員養成学」の提案には、狭義の教員養成カリキュラムの統合・深化に関する開発研究（研究項目の③⑥など）に加えて、大学教官の資質およびその組織といった教員養成学部における教員養成システム全体の研究の視点（研究項目の①②⑦など）が付加されている点が重要となる。この変更は、上述したような「宮教大改革の挫折」という貴重な経験から学び取られた知見に基づくものと考えられる。今後の「教員養成学」研究の具体的展開においては、横須賀提案に見られるように、内的な統合と体系性を備えた教員養成カリキュラムの編成と同時に、それを支える大学教員の資質能力や教員組織体制といった教員養成システム全体の在り方の研究開発が極めて重要となる。さらに横須賀提案では、明確には言及されていないが、教員養成システム全体の在り方の研究開発には、教員養成教育活動が如何なる教育効果や問題点を有しているのかを、教員養成学部自らが点検・評価することで、教員養成教育の質的改善を図っていくという、自己検証の仕組みの研究開発も加えることが必要となると思われる。

研究項目④で指摘されている「教員の資質構造のための新しい領域の開発研究」の提案は、教員養成教育への「からだことば」の訓練の導入といった宮教大の先導的な試みの経験を踏まえてのものである。人間関係を築く能力が弱体化している現代の学生に、如何にして子どもたちに働きかける資質・能力を育成することが可能となるのか、この視点からの研究開発は、教員養成学部の「独

自の専門性の発揮」の点でも、重要な研究領域である。この横須賀提案に加えて、「在り方懇」報告書の指摘を待つまでもなく、「教員の資質構造」に相応しい教科専門教育の在り方、特に小学校教員養成における教科の「専門」とその「教育法」の在り方の研究も、「教員養成学」として早急に取り組むべき研究領域となると考えられる。同時に、地域社会や学校現場において如何なる資質・能力を有する教員が求められているのかという視点から、教員養成教育の在り方を研究開発していくことも必要となるだろう。

研究項目⑤と関連して、大学院までも視野に入れた教員養成教育の在り方の研究は、「在り方懇」報告書では十分検討されなかった問題であるが、今後の教員の資質向上の観点および現職教員の研修体制の再編の観点からも、重要な研究領域となることが予想される。

以上、横須賀の提案は、戦後50年にも及ぶ教員養成教育の歴史の中の本質的課題、すなわち教員養成学部の学問的基礎付けの欠落という課題に真摯に応えるという課題意識に根差し、「教員養成学」の内容項目にまで踏み込んだ提案として特筆すべきものと言える。今後は、ここで提唱された教員養成学部の学問的基礎としての「教員養成学」の内実を深化させ、そのことを基盤として教員養成教育の質的改善を実行していくことが焦点となる。そして、この喫緊の課題の実行如何の問題は、国立大学の法人化に伴って、まさに個々の教員養成学部自身の意思に委ねられているのである。そこで、次にこの局面を弘前大学教育学部に即して検討してみよう。

### (3) 弘前大学教育学部の「教員養成学」構想

弘前大学教育学部は、2002年（平成14）3月に刊行した『教育学部自己評価委員会報告書』において、「教員養成学」の構築と推進を明記した。この時が、学部の公式文書の形で「教員養成学」という学問名称を使用した最初となるが、それ以前から、「教員養成学」構想へと結実する考え方は既に提起されていた。それは、1994年3月に刊行された、第一回目の『教育学部自己評価委員会報告書』まで遡ることができる。そこには、次のような記述を確認することができる。

教育学部が開設すべき専門科目には、教科専門と教職専門が、後者には教育科学と教科教育



法がある。だがこの区分が、教員免許法の定めるところに従っていることもあって、専門科目が相互にどのようにに関連しているのか、どのようにすれば実効性を発揮しうるのかに関して、教員養成大学・学部自身が独自に検証する努力が、かならずしも十分であったとは言えないのである。そして、弘前大学教育学部も、その例外ではありえなかった。

「大学教育はいかにあるべきか」（大学教育学）を研究する大学教育センター等が構想されているが、教員養成大学・学部における教育を体系的に編成するための実証的・理論的研究は、特に重要である。「教育科学、教科教育学、教科専門諸科学の有機的連関を実現するにはどのようにすべきかを理論的・実証的に明らかにする」科学を、教員養成大学・学部が専門に研究すべき科学の一つとして位置づけることが、重大な課題となるだろう<sup>34)</sup>。

この自己評価報告書は、いわゆる大学設置基準の大綱化（1991年）に伴って、大学の自己点検・評価が求められる状況の中で、弘前大学教育学部が1949（昭和24）年の設置以降の教員養成教育の在り方を、初めて総括したものである。そこでは、上述した全国的な傾向と同様に、免許法の基準をいわば機械的に配当しただけのカリキュラムになっていて、専門教科相互の「連関」の在り方を独自に検証する努力が不十分であったことが率直に反省され、同時にそれを受けて、教員養成カリキュラムにおける専門科目間の「有機的な連関」の実現に向けた理論的・実証的研究の創出の必要性が提唱されていた。

しかし、その後の弘前大学教育学部においては、この「教員養成大学・学部が専門に研究すべき科学の一つ」と位置づけられた研究領域を、具体的に構築・発展させていく内発的な取り組みは、残念ながら直ちには行われなかった。この問題が学部全体の課題として自覚化されていく契機となるのは、「在り方懇」の設置（2000年7月）、大学の再編・統合に関する「遠山プラン」（2001年6月）、そして「在り方懇」報告書（2001年11月）といった「外圧」であった。但し、契機は「外圧」ではあったものの、2001年11月に教育学部の「再編統合に関する専門委員会」が、いわゆる「A案」による教員養成の「担当大学」を目指すとの方針（「再編統合に関する基本方針」）を決定して以降、教育

学部はその自らに課せられた使命と責任を誠実に果たすべく、自覚的な努力を重ねていった。そして、その際の学部の方法性は、1994年の自己評価報告書での総括を深化・発展させることであった。その端的な現れが、2002年3月の『教育学部自己評価委員会報告書』において表明された「教員養成学」構想であった。そこには、次のように記述されている<sup>35)</sup>。

（なお、ここで表明された「教員養成学」構想は、上述した横須賀 薫の「教員養成学」提案とは無関係に構築されたものである。）

## I 理念・目標

### 4. 教育学部の役割と将来

(5) 教員養成学を教育学部の研究の中に位置づける。

大学における教員養成の在り方を専門的に研究し、大学教育に提言する部門が必要である。全体的な立場から教員養成を研究する専門家が求められる。

（中略）

## V 研究評価

### 2. 研究目的及び目標

(1) 研究目的

① 「教員養成学」の構築。複雑で困難な現代的課題に対処できるすぐれた教員を育成するためには、どのような教育・研究体制と、免許制度・課程編成・カリキュラム編成・教育内容、及び学生指導のあり方が求められるか。これこそ教員養成学部が全力で取り組むべき基本的課題である。この「教員養成学」の創造・構築に、教育学部を構成する教官全体が協力して取り組む。

この「教員養成学」構想は、さらに、教育学部基本構想委員会において、「教員養成系学部の再編・統合に関する構想試案」（以下、「構想試案」と略記）と題する新たな教育学部の全体構想の中核的部分として位置づけられていった。「構想試案」は、2002年4月の第4回北東北3大学教員養成系学部長懇談会において報告された後、同年6月には文部科学省にも説明され、同年9月の弘前大学評議会と教育学部教授会においても、それぞれ説明・了承されている。「構想試案」においては、「教員養成学」は「新生教育学部のメイン・エンジン」として位置づけられるとともに、そのため

の具体的措置の一つとして「教員養成学研究開発センター」の新設が提唱されている。「構想試案」は次のように指摘している。

これまでの教員養成学部にも最も欠けていたものは、大学の教員養成活動そのものを研究対象とし、その改善のための方策を自ら提案し、その提案を実施することであった。そこで、我々は、「教育学部における教員養成の在り方」を開発し、「その成果を附属学校園と一体となって検証する方法論の構築」をめざし、教員養成の在り方を不断に改善するための理論的実践的な研究分野を「教員養成学」と名付け、これを再編・統合後の弘前大学教育学部のメイン・エンジンとする体制を築きたいと考える。具体的には、「教員養成学研究開発センター」を新設する。「教員養成学研究開発センター」は、教員養成の理論的側面としての「教員養成大学・学部組織研究開発分野」と教員養成の実践的側面としての「教員養成カリキュラム研究開発分野」の2分野から構成される。

- ① 「教員養成大学・学部組織研究開発分野」は、政策学、比較教育学、教育経営学等の視点から「教員養成大学・学部における教員養成の在り方」を総合的に研究し開発する。
- ② 「教員養成カリキュラム研究開発分野」は、教員養成のための理論的・実践的なカリキュラムの研究・開発に携わる。

この弘前大学教育学部の「構想試案」で示された「教員養成学」構想は、3つの点で注目される。まず、第1に、教員養成教育の学問的基礎づけという、戦後半世紀に及ぶ教員養成教育を通過して指摘されてきた本質的課題を、教育学部自らが取り組むべき最優先の課題として明記したことである。上述のように、教員養成教育の学問的基礎づけという課題への取り組みは、1970年代の官教大の試みや教育研究者による個別の研究等を除けば、教員養成学部として公式文書の形で明記されたことは皆無だったからである。第2には、「教員養成学」という学問名称を、教員養成学部自らが研究開発すべき学問領域を指し示すものとして、公式に使用したことである。前述のように、これまでも教員養成教育の基礎づけとなる学問領域の必要性は幾度となく主張され、横須賀による「教員養成学」構築の提唱も行われてきたが、「教員養成学」と

いう名称を教員養成学部の公式文書の形で明記したのは、管見の限りでは最初のことなのである。そして、第3には、「教員養成学」を教育学部の「メイン・エンジン」として位置づけただけではなく、2つの研究分野から成る「教員養成学研究開発センター」の新設を明記して、「教員養成学」の研究開発を推進する体制づくりまで視野に入れていることである。類似の組織としては、2000年4月に東京学芸大学に全国共同利用施設として設置された、「教員養成カリキュラム開発研究センター」（5人の専任教員）がある。しかし、弘前大学教育学部の構想は、教員養成学部の単独のセンターである点と、教員養成カリキュラムの研究にみならず、教員養成学部の組織体制の在り方までも研究対象としている点で独創的なものである。

周知のように、「在り方懇」報告書を契機に始まった各地における教員養成学部の再編・統合の動きは、教員養成学部存続を求める地元自治体関係者からの強い要望や、国立大学の法人化の進展も複雑に絡む中で、文部科学省自身の方針転換もあって頓挫することとなり、弘前大学教育学部がいわゆる「担当校」となることも、当面はなくなった。しかし、弘前大学教育学部は、教員養成の「担当校」になるか否かに関係なく、先の「構想試案」を可能な限り実現する方向で、内部改革を推進していくこととした。その一環として、2003年10月1日付けで、学内措置による「教員養成学研究開発センター」が、兼任の学部教員4人をメンバーとして設置されるに至った。今後は、この「教員養成学研究開発センター」を文字通り「メイン・エンジン」として、学部の総力を挙げて教員養成学部の基礎理論としての「教員養成学」の研究開発が展開されることが期待される。そして、この地道な取り組みを通して、弘前大学教育学部なみならず、全国の大学・学部における教員養成教育の質的改善に資することが期待されているのである。このことは、戦後直後の教育刷新委員会の場で確認された「大学における教員養成」という理念を、血肉化する努力が漸く開始されたことを意味している。

### 3. 「教員養成学」の課題

最後に、以上の検討を踏まえて、教員養成学部の基礎理論としての「教員養成学」が如何なる課題を担う学問領域であるのかを、具体的な研究項

目を摘記することを通して明らかにしたい。なお、その際に、弘前大学教育学部の「構想試案」は、「教員養成学研究開発センター」の研究分野として、「教員養成大学・学部組織研究開発分野」と「教員養成カリキュラム研究開発分野」の2分野を想定しているので、この分野区分を基盤として、それぞれの研究分野に含まれると考えられる研究項目を列挙することとする。

#### (1) 教員養成大学・学部組織研究開発分野

##### ①教員養成学部の構成原理に関する研究

大学における学部の構成原理を一定の「学問」に据えるとすれば、教員養成学部という「専門学部」を支える学問的基盤は何であるのかが、研究されなければならない。換言すれば、「教員養成学」という学問の意味内容の理論的研究が必要となる<sup>36)</sup>。この研究は、教員養成学部が「教員養成機関」に墮すること、つまり戦前の師範学校へと回帰する危険性を回避して、あくまでも「大学における教員養成」としての実質を如何に確保するのか、という問題と関わっている。

##### ②教員養成教育とその研究の点検・評価の在り方に関する研究

教員養成学部における教員養成教育とその研究に関わる活動全体を、一定期間ごとに点検・評価し、その改善に結びつけるための組織体制と方法論が研究開発されなければならない。加えて、教員養成カリキュラムが教員としての資質・能力の形成に如何なる効果を果たしたのかを、教員として勤務している卒業生への追跡調査によって実証的に明らかにする研究も必要となるだろう。

##### ③教員養成学部の教員組織体制（教員養成システム）に関する研究

教員養成教育活動を実施するためには、如何なる資質を持つ大学教員が必要となるのか、またその教員団を如何なる組織体制で構成・運営していくことが必要となるのかが、研究されなければならない（FD活動も含めて）。この教員養成システムの研究は、「宮教大改革の挫折の原因」を考慮すれば、「教員養成学」の不可欠の研究領域となる。

##### ④地域社会のニーズと子どもの実態を踏まえた「望ましい教員像」に関する研究

教員養成教育を意味あるものとする前提として、

教員養成教育が最終的に目的とする「教員像」および教員に求められる資質・能力を明らかにすることが不可欠となる。しかも、その際には、教育職員養成審議会答申などで示される一般論ではなく、教員養成学部を取り巻く地域社会（学校現場を含めて）のニーズと子どもたちの実態の調査研究を踏まえることが必要となるだろう。

##### ⑤学部と附属学校の連携・協働の在り方に関する研究

教員養成教育を行っていく上で不可欠となる学部と附属学校の連携・協働の関係を、如何に構築していくことができるのか、その体制づくりと方法論が研究開発される必要がある。

#### (2) 教員養成カリキュラム研究開発分野

##### ①体系的教員養成カリキュラム編成に関する研究

「望ましい教員像」とそれを支える教員の資質・能力の育成という目的実現のために、個々の教員養成学部の置かれた諸条件を考慮して、如何なる指導理念の下に、如何なる構造と内容のカリキュラムを編成することが必要となるのかが研究されなければならない。この研究を通じて、大学入学から卒業までを見通した一貫性のある教員養成カリキュラムが編成され、個々の授業が教員養成カリキュラムの中で如何なる位置と役割を果たしているのかが、個々の担当教員に自覚できるようになることが重要となる。また、今後は、学部4年間のみならず、大学院修士課程も含めた教員養成カリキュラム編成の研究も必要となるだろう。さらに、横須賀の提案にも見られたように、教員としての資質・能力の育成に資するための新たな学際的な領域の開発研究も重要となる。

##### ②専門教育の有機的連関に関する研究

力量ある教員の養成のためには、教員養成学部における専門教育、すなわち教育科学と教科専門と教科教育法とを、如何なる連関と内容で構成することが必要となるのかが研究されなければならない。特に、「発達段階に応じた教育」を単なるお題目としてではなく、実質化するために、子どもの発達段階に応じた教科内容・教育方法・教材開発の在り方に関する研究が早急に進められる必要がある。

### ③教科専門教育の在り方に関する研究

前述の「在り方懇」報告書でも指摘されていたように、教員養成学部における教科専門教育が、一般学部における専門教育と異なる点は何か、「大学における教員養成」に相応しい教科専門教育の内容は如何にあるべきかが、教員養成学部の「独自性」と「専門性」を考慮しつつ研究される必要がある。加えて、教科専門教育と教科教育法との連携の在り方や、両者の連携による新たな教員養成プログラムの研究も重要となる。

### ④小学校教員養成カリキュラムの在り方に関する研究

教員養成学部における教員養成カリキュラム編成に関する研究において、最優先して取り組むべきは小学校教員養成教育の領域である。とりわけ、小学生の発達特性や実態を踏まえて、教員には如何なる資質・能力が必要となり、そのために必要な教科専門教育と教科教育法の内容は如何にあるべきかが研究される必要がある。この研究では、1970年代の宮教大での取り組みの意味を、批判的に検証する作業が欠かせないものとなるだろう。

### ⑤教育実習の在り方に関する研究

力量ある教員の養成のために、教員養成カリキュラム全体に占める教育実習の位置と役割が研究されなければならない。その際には、単に実習期間の延長を問題とすること以上に、如何なる時期に、如何なる形態の実習（観察実習や一定期間継続的に実習校に出かける形態も含めて）を行うことが効果的かを、試行錯誤を踏まえて検証することが重要となる。同時に、教育実習における学部と附属学校の連携の在り方、特に教育実習における学部教員の関わり方の抜本的な改革に向けた研究が必要となるだろう。

## おわりに

以上、戦後の教員養成教育論の展開を再考することを通して、教員養成学部の基礎理論としての「教員養成学」創出の意義と課題について検討してきた。戦後の半世紀に及ぶ教員養成の歴史を考えてみる時、「教員養成学」という教員養成学部の基礎理論となるべき学問領域の創出が、何と遅きに失したことであったのかとの思いを強くする。個々の教員養成学部および教育学研究機関には、

内在的批判とともに、「教員養成学」の構築と発展のための一歩を踏み出す勇気が求められている。

「教員養成学」の主たる研究項目を列挙してみたが、これだけでも、「教員養成学」が課題として担うべき研究領域が多岐に及ぶものであることが知れる。「教員養成学」の研究活動は、数名の教員をメンバーとする「教員養成学研究開発センター」だけで担い得るものではない。むしろ、「教員養成学研究開発センター」には、教員養成学部が大学における「教員養成」のための「専門学部」としての使命と責任を果たしていけるように、学部全体に対して、その根本的な存立理念と方向性を発信し続ける「メイン・エンジン」としての機能が求められている。従って、「教員養成学」の研究項目は、教員養成学部および附属学校の教員全てが、そのいずれかの項目を何らかの形で自らの研究課題として追究していくべきものと言えるだろう。「教員養成学」は、教員養成学部の全ての構成員一人ひとりの意識と活動の中に浸透していかなければならないものだからである。

## 註

- 1) 日本教育学会編『教育学研究』第69巻第1号(2002年)。
- 2) この側面の掘り起こしとして、さしあたり次の論考を参照。山田 昇『『大学における教員養成』と教員養成の研究』、日本教育学会編『教育学研究』第54巻第3号(1987年)。
- 3) 日本教育学会大学教育研究会『宮城教育大学の大学改革』1974年、34頁。
- 4) 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年)、71頁。
- 5) 主要なものとして、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年)、山田 昇『戦後日本教員養成史研究』(風間書房、1993年)。戦前の教育養成史については、水原克敏『近代日本教員養成史研究』(風間書房、1990年)がある。
- 6) 引用は、教育刷新委員会とCIEとの折衝に当たった文部省師範教育課長玖村敏雄の言葉。前掲、山田『『大学における教員養成』と教員養成の研究』、248頁。
- 7) 引用は、当時の文部省学校教育局長日高第四郎の言葉。前掲、山田『『大学における教員養成』と教員養成の研究』、248頁。
- 8) 前掲、山田、『戦後日本教員養成史研究』、110頁。城戸幡太郎(1893-1985年)は、心理学・教育学者で、法政大学教授、国立教育研究所所長、北海

- 道大学教育学部長などを歴任した。
- 9) 同上、142頁。倉橋惣三(1882-1955年)は、教育学者(特に幼児教育学)で、東京女子高等師範学校教授、お茶の水女子大学教授などを歴任した。
  - 10) 前掲、山田『『大学における教員養成』と教員養成の研究』、249頁。
  - 11) 前掲、海後『教員養成 戦後日本の教育改革8』、90-94頁。
  - 12) 前掲、山田『『大学における教員養成』と教員養成の研究』、248-249頁。
  - 13) 白井嘉一「教員養成学部の専門性の確立」、福島大学教育学部50周年記念刊行会編『21世紀の教師教育を考える 福島大学からの発信』(八朔社、2001年)、13頁。
  - 14) 国立学校設置法の一部を改正する法律(1963年3月31日)により、大学の組織体制が、学科一講座制、学科一学科目制、課程一学科目制などに類型化され、各大学の組織体制は、文部省令により定められることになった。岡本洋三『開放制教員養成制度論』(大空社、1997年)、235-237頁。
  - 15) 当時の文部省大学学術局庶務課長西田亀久夫の発言。前掲、岡本『開放制教員養成制度論』、235頁。
  - 16) 日本私立大学連盟広報委員会「教員養成制度の核心をつく」、前掲、山田『『大学における教員養成』と教員養成の研究』、251頁。
  - 17) 前掲、岡本『開放制教員養成制度論』、87頁。
  - 18) 前掲、日本教育学会大学教育研究委員会『宮城教育大学の大学改革』、34頁(市川純夫筆)。同委員会の委員長は海後宗臣。
  - 19) 同上、128頁(山田 昇筆)。
  - 20) 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性について(私見)」(1972年)、同上、47-48頁。なお、林 竹二は教師の専門職性と教員養成の問題について、宮教大を退任した後の1976年に次のように指摘していた。「教師に課せられている仕事は、その本質から言うと医師の仕事以上に高度に専門的な仕事です。それは、子どものもっている底のしれない可能性を引き出す仕事だからで、それは病気をなおすよりも困難な仕事です。ところが、この困難な仕事にまともに向かうために要求される教師の資質能力を養うための教育は、ほとんど何の実質をもそなえていない。かつて教員養成にたいして責任を負う立場にあった者として、まことに恥ずかしいことですが、そう言わざるをえないのです。」『林 竹二著作集第七巻 授業の成立』(筑摩書房、1983年)、235頁。また、林 竹二は、湊川高校での授業体験を契機として(1977年)、齋藤喜博が主宰する「授業学研究の会」に「留別」することになる。林と齋藤の授業観に如何なる相違が生じたのかという側面の検討は、宮教大の教育改革の内実を探る上でも重要な論点となると考えられる。参照、日向康『林 竹二 天の仕事』(社会思想社、1992年)。
  - 21) 前掲、日本教育学会大学教育研究委員会『宮城教育大学の大学改革』、35頁。
  - 22) 横須賀 薫『教師養成教育の探求』(評論社、1976年)、128頁。
  - 23) 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性について(私見)」(1972年)、前掲、日本教育学会大学教育研究委員会『宮城教育大学の大学改革』、46-47頁。
  - 24) 前掲、横須賀『教師養成教育の探求』、176-177頁。
  - 25) 同上、173頁。
  - 26) 横須賀 薫「教員養成教育の教育課程論」、『教育』(1971年11月号)、37-38頁。
  - 27) 4年生の公立校での1週間の実習は、その後2週間に延長され、小学校教員専攻の場合には3年生の時の3週間と合わせて5週間の実習が義務づけられた。中森孜郎「宮城教育大学における教師養成教育の模索的実践」、『教育』(1984年4月号)。なお、宮教大の教員養成教育改革におけるもう一つの注目すべき実践として、子どもたちに働きかけ、触れ合うことのできる「からだことば」の訓練の授業の試み(演出家の竹内敏晴が指導)がある。
  - 28) 前掲、日本教育学会大学教育研究委員会『宮城教育大学の大学改革』、57頁(小林洋文筆)。
  - 29) 横須賀は、教師としての「資格」と「資質」とを明確に区別して、教員養成教育論を展開している。前掲、横須賀『教師養成教育の探求』、参照。
  - 30) 横須賀 薫「教員養成の自立と充実へ向けての教育学研究の課題」、日本教育学会編『教育学研究』第69巻第1号(2002年)、124-128頁。
  - 31) 小笠原道雄「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会『報告書』の内容とその検討」、日本教育学会編『教育学研究』第69巻第1号(2002年)、116頁。
  - 32) 同様の認識を横須賀も指摘している。横須賀 薫『『大学における教員養成』を考える』、藤田・黒崎・片桐・佐藤編『教育学年報9 大学改革』(世織書房、2002年)、207頁。「在り方懇」報告書と前後して、一部の教員養成大学では、教員養成カリキュラムを中心とした教員養成システムの再検討を開始した。その成果の一部として次を参照。岡本靖正(研究代表者)『変動期における教員養成システム構築に向けた政策研究』(平成13年度科研費報告書 一中間報告一)、2002年。香川大学教

- 育学部教員養成モデル・カリキュラム研究開発プロジェクト『これからの時代に対応する教員養成カリキュラムの開発に関する研究』2002年。同『2002年度 教員養成カリキュラムの開発に関する研究』2003年。
- 33) 前掲、横須賀「教員養成の自立と充実へ向けての教育学研究の課題」、127頁。
- 34) 『弘前大学教育学部自己評価委員会報告書(教育と研究の現状と課題)』、1994年3月、3頁。
- 35) 『弘前大学教育学部自己評価委員会報告書2002』、2002年3月、8頁、117-118頁。
- 36) 教員養成学部の構成原理の検討にあたっては、さしあたり、前掲、岡本『開放制教員養成制度論』が参考となる。