

会  
議  
用

# 教員養成制度に関する調査研究報告書

— 教員養成制度の現状と問題点 —

昭和 47 年 11 月

国 立 大 学 協 会  
教員養成制度特別委員会

# 正 誤 表

正	誤
88頁6行目 各大学の出来 <sup>○</sup> るだけ	各大学の出来だけ
88頁12行目 本来 <sup>○</sup> 委員会のひとり	本年委員会のひとり
88頁22行目 大学における <sup>○</sup> 教員養成	大学にをけ教員養成

以上印刷ミスがありましたので御訂正下さい

# 教員養成制度に関する調査研究報告書

## —教員養成制度の現状と問題点—

### 目 次

I はじめに .....	5
II 教員養成制度の理念—その形成と変遷— .....	7
1) 日本における教員養成制度 .....	7
2) 欧米における教員養成制度 .....	9
III 教育系大学・学部 の現状と問題点 .....	11
1) 教育系大学・学部の発足と沿革 .....	11
2) 教育系大学・学部発足直後の状況 .....	12
3) 教育系大学・学部の整備状況 .....	14
a) 学 科 目 .....	15
b) 教官あたり学生数 .....	16
c) 研究体制および大学院 .....	16
4) 教育系大学・学部における課程制の問題 .....	19
5) 教育系大学・学部における教育体制 .....	21
6) 教育系大学・学部に関する今後の課題 .....	24
IV 一般大学・学部における教員養成の現状と問題点 .....	26
1) 一般大学・学部における教員養成の根拠と基本的課題 .....	26
a) 教員養成を大学でおこなうという原則について .....	26
b) いわゆる開放制の原則について .....	27
2) 一般大学・学部における教員養成の現状 .....	29
a) 教員就職状況 .....	29
b) 免許状取得者と教員就職者の比率 .....	30
3) 一般大学・学部における教員養成の問題点 .....	30
a) 免許基準について .....	30
b) 一般大学・学部における教職専門教育 .....	31

c) 教育実習について .....	32
V 高等学校教員養成の問題 .....	33
1) 戦前における中等学校教員の養成状況 .....	33
2) 高等学校教員養成の理念 .....	34
3) 現状における高等学校教員養成の問題点 .....	39
VI 幼児教育教員・保母の養成 .....	41
1) 幼児教育教員・保母養成の沿革 .....	41
a) 戦前における養成 .....	41
b) 戦後における養成 .....	42
2) 幼児教育教員・保母養成の現状 .....	43
a) 免許資格 .....	43
b) 養成機関 .....	44
3) 幼児教育教員養成および保母養成における問題点と課題 .....	45
a) 4年制大学における養成 .....	45
b) 短期大学における養成の問題 .....	46
c) 大学以外の養成機関の廃止または転換 .....	47
d) あたらしい幼児教育のための教員養成の改善 .....	47
e) 幼児教育の科学的基盤の育成と幼児教育者養成にあたる研究者の養成 .....	48
VII 盲・聾・養護学校教員養成の問題 .....	50
1) 盲・聾・養護学校教員養成の沿革 .....	50
2) 盲・聾・養護学校教員養成制度の現状 .....	51
a) 教員の資格 .....	51
b) 大学における養成 .....	52
c) 免許法認定講習による養成 .....	53
3) 盲・聾・養護学校教員養成制度の問題点と課題 .....	54
a) 4年制大学における養成 .....	54
b) いわゆる特殊教育担当教員の需給と教員養成 .....	55
4) 養護教諭の問題 .....	56
VIII 産業教育教員養成の問題 .....	57

1) 産業教育教員養成の沿革 .....	52
2) 産業教育教員養成の現状 .....	59
3) 産業教育教員養成の今後の課題 .....	61
<b>IX 教員免許制度について .....</b>	<b>63</b>
1) 戦前の免許制度と戦後の免許制度 .....	63
2) 教員免許制度の運営について .....	64
3) 教育職員免許法の問題点 .....	65
a) 条文の整理と基本性格の再確認 .....	65
b) 基礎資格について .....	65
c) 免許教科 .....	67
d) 免許状の種類と有効期間 .....	67
<b>X 附属学校と教育実習 .....</b>	<b>68</b>
1) 大学（学部）における附属学校の制度的諸問題 .....	69
2) 附属学校における研究機能の再検討 .....	71
3) 教育実習の問題 .....	72
a) 教育実習の内容と位置づけ .....	72
b) 教育実習の期間について .....	74
c) 教育実習における附属学校の役割 .....	74
d) 教育実習と協力学校 .....	75
<b>XI 現職教育について .....</b>	<b>76</b>
1) 制度としての現職教育 .....	76
2) 現職教育の諸形態 .....	77
3) 現職教育における大学の役割 .....	78
4) 現職教育の条件と位置づけ .....	81
<b>XII 教員の待遇（教員養成制度の立場から）.....</b>	<b>82</b>
1) 日本における教員待遇の現状 .....	82
2) 教員待遇改善の方向 .....	84
<b>XIII ま と め .....</b>	<b>86</b>
<b>あ と が き .....</b>	<b>87</b>

参考文献.....89

〔附〕 教員養成に関するアンケートとその集計.....90

## I は じ め に

国立大学協会においては、従来第7常置委員会が教員養成制度、教育系大学・学部に関する問題を扱って来たが、昨年第7常置委員会を発展的に解消し、代って教員養成制度特別委員会が設けられた。この特別委員会は教員養成を主としておこなう大学のみでなく、ひろく各大学から委員を選出して、大学全般からの視野から、教員養成制度の問題を検討することを目的とし、各地区から3名ずつの委員、合計18名の学長ならびに教員委員から構成されている。委員会は、その発足にあたって、第7常置委員会の業績、ことに第7常置委員会が最後におこなった教員養成制度に関するアンケート調査およびそれにもとづく（中間報告案昭和45年11月）を十分に検討し、かつ、教員養成制度が当面する諸情況ならびに諸問題について基本的な意見交換を重ねた結果、まず、教員養成制度の現状と問題点をできるだけ系統的かつ客観的に調査し、それを国立大学協会の立場で、いわば白書的にとりまとめる仕事から着手することを決定した。けだし、わが国の教員養成制度は現在多くの問題を包蔵していると考えられるが、何よりもまず、われわれ自身、ひいては多くの人々にその具体的な実情についての認識を徹底せしめることは、今後問題の解決を志向するうえに、もっとも基本的な事柄であると思われたからである。委員会は、一般大学・学部に対するアンケート調査をこころみ、その結果を集積・分析する一方、教員委員による小委員会を設け、教員養成制度の現状と問題点の原案をとりまとめ、ついで委員会としての全体的討議をへて一応の成案を得たので、これについて各大学の意見を徴し、さらにこれを修正してここに特別委員会報告としてこれを公表するものである。委員会としては、この報告を基礎に、今後、具体的なひとつひとつの問題点について検討をふかめ、それらの改革、改善について、提案、要望、所見の公表などをかさねてゆきたいと考えている。

教員養成制度特別委員会名簿

(昭和47年11月現在)

○は小委員

委員長	○飯島宗一	広島大
委員	船山謙次	北海道教育大
〃	黒沢誠	岩手大
〃	○岩下新太郎	東北大
〃	○大田堯	東京大
〃	鎌田正宣	東京学芸大
〃	石田寿老	埼玉大
〃	芦田淳	名古屋大
〃	○野村敬造	金沢大
〃	井上友治	愛知教育大
〃	○池田進	京都大
〃	戸田義郎	神戸大
〃	岸田武夫	京都教育大
〃	谷口澄夫	岡山大
〃	山本傳	福岡教育大
〃	池田数好	九州大
〃	○小野潤	大分大
臨時委員	○末吉悌次	広島大学名誉教授

(注) 藤吉前福岡教育大学長は、昭和47年2月19日まで、また和達前埼玉大学長は委員として、昭和47年8月5日まで在任。末吉広島大学名誉教授は教員委員として、昭和47年3月31日まで在任し、その後臨時委員を委嘱。

## Ⅱ 教員養成制度の理念—その形成と変遷—

### 1) 日本における教員養成制度

「教員の養成を大学でおこなう」とする思想は、わが国では比較的あたらしいものである。公的な場でこのことが最初に表現されたのは、昭和21年（1946）12月教育刷新委員会第17回総会に提出された第5特別委員会の中間報告案においてであって、そこには「教員の養成は、総合大学及び単科大学に教育学科においてこれを行う」という条項があり、わが国の教員養成の基本的なあり方を示している。戦前の教員養成制度改革の動向のなかには、改革の方向について二つのものがあった。すなわち、教員の目的養成を維持しながら、師範学校をまず専門学校に、次いで大学のレベルに昇格させようとする動きと、特別な教員養成機関を廃して、開放制の方向をとろうとするものとのである。後者は、たとえば、昭和6年（1931）の「教育研究会」（会長近衛文磨）案など、ごく一部で論じられたにとどまり、一般には前者の考え方が有力であった。終戦直後の教育改革のなかでの、教員養成制度改革についての動きにも、この両論が存在していたが、戦前に比べると、前述の教育刷新委員会第5特別委員会案のように、教員養成を大学でおこなおうとする考え方がつよくなったことは否定できない。そして、戦後の教員養成制度改革は、上述の二つの考え方の妥協案ないし刷新委員会の主流的な考え方からすると、現状と理想案との折衷的なものとして成立したといえる。教育刷新委員会の論議の経過から見ると、教員養成を大学でおこなうという原則は最後まで有力であったが、教員養成大学（ティチャーズ・カレッジ）案をおすC・I・E、および文部省の新制国立大学実施要項など、教員養成のための学部を主張する意見にある程度妥協し、新制大学における教員養成体制が発足することとなった。

こうした戦後の教員養成制度改革過程で生じた理念と現実とのギャップは、種々困難な問題を包蔵していたのであるが、1950年（昭和25年）代以後になると、それらの問題の処理をめぐって、早くも手なおしが増えられることになった。その端緒のひとつとなるのは、昭和25年（1950年）11月の政令改正諮問委員会の答申である。この答申は、戦後の教育改革が理想を追うのに急であるとし、わが国の国力と国情に合し、真に教育効果をあげることができるような、合理的教育制度への改善を目的としたものであった。そのなかには、高等学校（3年）と大学の2年または3

年をあわせた、5年制、または6年制の「専修大学」のひとつとして「教育専修大学」が提案されている。この案には、日本教育大学協会をふくめて各方面の反対がつよく、結局実現を見なかったとはいえ、ここに再び、教員を養成するための、特別な教育施設を主張する考え方が登場してくることになる。さらに昭和33年（1958）7月には、その後の教員養成制度に決定的な影響を与えた、中央教育審議会第11特別委員会の「教員養成制度の改善について」の答申がおこなわれた。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。この基準に基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、または公立大学について認定する」とのべられており、ここに「目的大学」の発想が判然表明されていることが注目される。

その後、昭和37年（1962）、教育職員養成審議会が、さきの中央教育審議会答申の線に沿って、教員養成制度の専門的・具体的な再検討をおこない、昭和39年（1964）には、「教員養成のための教育課程の基準について」の案を提示した。これと平行して行政レベルでは、教員養成の計画化が着々と実施されていった。たとえば、昭和36年（1961）「国立工業教員養成所の設置等に関する臨時措置法」、昭和38年（1963）、「教員養成大学・学部」を課程——学科目制をとる大学とし、昭和39年（1964）いわゆる省令カリキュラムが実施され、さらに昭和40年（1965）から41年にかけて、大部分の学芸大学、学芸学部は、「教育大学」「教育学部」に改称された。

以上のような戦後から今日までの推移を通観すると、「教員養成を大学で行う」という思想は、名目上大学と名のつく場において教員養成が行なわれるという限りにおいて実現されたものの、それが本質的な意味で定着するに至らぬまま、再び教育の中央集権的画一化を指向する、閉鎖的な教員養成ないし研修機関の構想が復活し、反動と混迷をふかめつつあるように思われる。その状況は、種々の理由と背景によってもたらされたものであるが、差し当り次の諸点を指摘しておく必要がある。

① 教員養成制度の改革に、教員の待遇を画期的にひき上げるという措置がとまわなかったこと。教員の待遇、処遇の改善によって、資質と意欲にとんだ教員志望者を生みだすべき条件をととのえぬまま、教員の需要を対策的にみたそうとすれば、いわゆる計画養成が必要になる。

② 新制大学の発足とその後の整備にあたって、十分な大学教員の確保およびその育成が困難であると考えられ、また大学の内容の充実のための全面的な財政的処置は不可能であると看做されて、一般大学より規模の小さい「目的大学」の設置が現実的であると考えられたこと。そのため、多くの新制大学の本格的整備はややもすれば等閑視され、あるいは格差の枠づけをまぬがれ

ない運命におかれるに至った。

③ 権力をふくむあらゆる外的な圧力の干渉から自由なところで学問をすることの実感を身につけることが、あらゆる専門的な学問分野の研究者および専門的職業人になるための前提として存在していて、それが大学教育の存在理由であるという思想が、わが国では比較的弱かった。「帝国大学」を中心とする日本の大学、ことに官学が、いわゆる最高学府として、一面ではドイツ風のアカデミズムの場である様相をおびながら、実際には、官吏その他の支配層養成の役割を果たして来たという歴史的事情にも由来する。

④ このことと無関係ではないが、大学のもつ閉鎖性と画一性、学閥による縄張り意識。大学に格差があり、しかも真の個性を欠いているという事実。このような大学のあり方を改革しない限り、いかなる大学であってもすぐれた教師の養成には不適格であり、また事実、こうした大学ほど、比較相対的に社会的地位の低い教員の養成に無関心で、「大学における教員養成」という思想を受け入れる姿勢を欠きがちである。

## 2) 欧米における教員養成制度

欧米においても、「教員の養成は大学で」という思想は、長い摸索の結果、ようやく定着をみようとしているといつてよい。

ヨーロッパでは、歴史的な理由によって、複線型の学校体系が存在しており、それを克服することが今世紀に入ってから、とりわけ第二次世界大戦後の各国の課題であったということが出来る。イギリスでは、1944年のマクネア報告、それにもとづく1944年の「教員養成法」によって、教員養成を大学でおこなうという原則は大きく前進し、地域教員養成機構を通じて、小学校教員を養成してきたカレッジは、大学（ユニバーシティ）の管理下にくみこまれた。1963年のロビンズ報告では、従来の教員養成のためのカレッジそのものを大学と同じレベルに引き上げることが提案されている。重要なことは、単に大学の名目を得るということではなく、教員養成の学科内容とその管理が大学の管理のもとにおかれているということである。カリキュラムは各カレッジが決めて、地域教員養成機構に属する大学の承認によって確定する。また、目下のところ、なお大学（ユニバーシティ）レベルに達しないとされるカレッジ自身の教員数、教員組織、施設・設備ともに、わが国の教員養成大学よりもかなりすぐれている。

西ドイツの場合、州によって教員養成の方式に相違があるが、全体としては、教員養成を大学でおこなう方向に向っている。たとえば、ハンブルグ市の場合、従来の教員養成学校はすべてハ

ンブルグ大学の中に包摂されて、その教育学部となった。その反面、総合大学とは別個の独立した教育大学を構想している州もあるが、教授の質、学位の認定などについて、総合大学と同レベルたらしめようとする方向は否定できない。

フランスの制度は、簡単にのべるにはあまりに複雑であるが、イギリスや西ドイツに比べてもっとも保守的であり、初等教育教員はそのための教員養成機関で養成され、中等教員、ことに伝統的なリセーの教師は、ほとんど教職課程を欠く、著しくアカデミックな大学の卒業者、教授資格の所有者、あるいはそれに準ずる資格をもつ人々である。当分、このような教員養成制度がにわかに変更されるとは考えられない。しかし、フランスには1947年、第二次大戦直後の有名な、国民教員改革委員会の改革案、ランジュバアン・ワロン計画があり、そこでの教員養成計画では初等・中等の教員養成の二元化を廃止し、ともに大学レベルの教育を与え、卒業後もより高い試験資格を獲得しうるような、あたらしいシステムが提案されている。

アメリカは、初等教育教員、中等教育教員の別なく、これを大学において養成することを始めた最初の国であり、すでに今世紀の始めから、一般の総合大学が教員養成に関し、かなりつよい関心をもち、今日では初等教育教員の養成にあたっている総合大学がある。かつて、米占領軍が日本につよく勧告した教員養成大学案のモデルとされたティーチャーズ・カレッジは、減少しつつあり、むしろリベラル・アーツ・カレッジないし一般総合大学で、教育学部を中心に、各専門学部の協力で行なわれる教員養成が主流をなしつつあるとあってよい。教員養成のための基準の維持と、教育計画の改善を目的とした地域的な、あるいは全国的な連盟や協会がある。

以上のように、各国とも大学レベルでの教員養成が現実化しつつあると同時に、教員養成のカリキュラムが、国家基準によって定められることはない点に注意すべきであろう。

### Ⅲ 教育系大学・学部 の現状と問題点

#### 1) 教育系大学・学部 の発足と沿革

戦後の新制大学としての教育系大学・学部は昭和24年に発足し、その大部分のものの母体となったのは戦前の師範系諸学校である。師範学校は明治以来しばしばその改革整備が論ぜられたにもかかわらずながく中等学校として位置づけられ、官立専門学校レベルに昇格したのはようやく昭和18年であった。また青年師範学校は青年学校教員養成所を改組して昭和10年に設置され、昭和19年に至って官立専門学校程度に昇格した。このように、師範学校・青年師範学校の旧制専門学校への昇格がおくれ、しかもそれが戦時中であったために、新制大学の構成母体となった他の専門領域の旧制大学・高専に比べると、師範系諸学校の人的ならびに物的水準には多くの問題があり、師範学校・青年師範学校の改組による大学への移行・転換には格別の困難があった。校地の狭小・不適、校舎の老朽、専門図書不足、実験・研究設備の貧困などのほか、とくに教官組織とその内容について薄弱と見做された点があり、師範学校・青年師範学校の教官を大学教官に組みかえるにあたり、大学自体の申請段階ですでに相当数を除外したにもかかわらず、大学設置審議会で適格と判定された者は平均してその60%にみたなかった。これは当時の師範学校・青年師範学校の教官定員の約1/3に相当し、大学が教官の確保にあたって、いかに多くの困難に逢着し、また努力をはらったかは推測にかたくない。以上のように、教育系大学・学部は新制大学としての発足の当初から問題をはらんで出発したのであり、施設設備の整備・充実、教官組織の改善、学術的研究水準の向上などは重要な課題として後にもちこされるようになったのである。

さらに、教育系大学・学部の大部分は、その母体となった諸種の師範学校の統合融和につとめる一方、大学内においては、一般教育や教科専門教育との関連において他の学部・学科との調整を解決しなければならなかった。結果として、学芸大学7、教育学部26、学芸学部19が構成されたが、それらのパターンは、それぞれ教育・研究の理念にもとづく諸類型であるというよりも、より多く発足の諸事情の反映の結果であるといつてよい。学芸大学は人口300万以上の都道府県において、国立大学を二校以上設置できるという原則により、総合大学への統合が実現しない場合、師範系諸学校が独立して学芸学部のみを置く単科大学を組織したものである。この型の学芸

大学が旧帝国大学の存在する地域に組織された事実は注意に値する。教育学部と学芸学部は総合大学へ統合された場合設置を見たもので、その大学に旧制高等学校が包含された場合には教員養成を主な内容として教育学部を構成し、旧制高等学校が包含されない場合には、一般教育をも担当して学芸学部が構成された。旧制高等学校が包含された場合、旧制高等学校と旧師範学校の両系が合流し、1種のリベラル・アーツ型の新しい学部を組織する構想も皆無ではなかったが、それは結局実現しなかった。それ故、教育学部は教員養成にあたるほか、全学の教職専門教育と教科専門教育の一部、さらに一般教育の一部を担当する形となった。学芸学部は上にのべた経緯から教員養成にあたるほか、全学の一般教育を担当した点で教育学部と趣を異にしており、リベラル・アーツ型を志向して教員養成課程と並んで文理課程、学芸課程を併置したものもある。以上のほか、旧帝国大学および旧文理大を母体とする大学では、教育学・心理学など教育科学の基礎的な研究と教育を主目的とし、直接教員養成をふくまない、やや別個の教育学部が発足した。

結局のところ、新制大学の発足によって、教員の養成を大学においておこなうという原則は、形式上実現を見たものの、教員の養成をひろいかつ高度の教養的基盤において構想する考え方で、教職の専門性の徹底において教員養成を構想する考え方のいずれもが貫徹ないし止揚されず、多くの課題と不完全さをのこしたまま、現実との妥協に墮して、一種の教員養成機関の不徹底な再編に終わったといわなければならない。

## 2) 教育系大学・学部発足直後の状況

教育系大学・学部がその発足とともにに内蔵していた問題はその後も容易に解決されなかった。ことに大学教育におけるその位置づけについては別項においてものべるように、根本的には今日においても未解決である。また人的・施設設備的条件についても改善は必ずしも進展しなかった。後者に関して昭和25年ころの状況を見ると、同年5月の朝日新聞は国立大学の危機を報じて、“師範学校が昇格したところでは教授陣編成に四苦八苦”とつたえ、“学芸学部の2年コースだけで4,000坪の校舎を必要とするのに現在の校舎あわせても2,600坪”と施設の不足をとき、“自然科学系の実験設備、図書施設の貧困”を指摘している。しかも当時の国家財政の窮乏のため、大学改革のための臨時的予算の計上はみとめられず、新制国立大学設置の11原則に「新制国立大学の組織施設などは差当り現在の組織施設を基本として編成し、逐年これが充実をはかる」とある。教官研究費についても、旧制の大学、高専、師範学校の区分による積算方式が踏襲された。もとより、当時の国立大学の窮状は、教育系大学・学部に限ったことではないが、教育系大

学・学部はとりわけ劣悪であった。

他方、教員需要の反映もあって、教育系大学・学部の負担は他学部に比べ大きかった。この負担の比較には、多くの点を考慮しなければならないが、そのうちのひとつの重要な要素としての教官1人当り学生数について例をあげると、たとえばK大学の昭和25年の実状では、教育学部学生定員は4年課程220名、2年課程380名、計600名で、大学の学生総定員（6学部）の43%を占めながら、教育学部教官数は僅少で、教官1人当り学生数は8.3名であった。これを経済学部5.5名、法学部1.7名、工学部2.6名、文理学部0.7名に比べると教育学部の負担の大きさが推測される。その他、一般に教育学部教官には、免許法関係の認定講習、通信教育、聴講生、研究生、公開講座等の負担も加わっていたのである。

このような実情に加えて、全国的に見ると教育系への志望学生の減少が現われた。昭和24年度の教育系への応募者は17,764名で、定員の73.3%、入学者は定員の58%であった。25年度はやや好転したものの入学者は定員の67%を充足するにすぎず、定員を上まわる志願者のあったのは12府県に止まった。このような応募入学状況の結果として入学者の学力水準が相対的に低下し、さらに定員をわる入学者のため教員需給に支障を来すことが憂慮された。教育刷新審議会は昭和25年9月「教育改革の現状と問題」において、「本審議会がひそかに憂慮していたことが今や現実となった。それは学芸大学や学芸学部の入学志願者が著しく少なく、そのため教員配当の困難が予想されるにいたったことである」と述べ、ついで10月「優良教員の養成確保に関する対策について」を建議する。この建議では、甲：教員養成機関の改善充実策、乙：優良教員の確保に関する対策（1. 教員奨励学生制度および教育職員免許法改正に関する施策、2. 教員待遇に関する施策、3. 社会的評価の向上と精神的優遇に関する施策）がのべられているが、「現在において教員養成機関は新しい制度の下に出発したばかりで、その内容が一般になおはなはだ貧弱であり、……これらの欠陥に対し、すみやかに適切な処置をとる必要がある」として建策された。その教員養成機関の改善充実策は、冒頭に「教員養成機関の任務の重要性と現状にかんがみ、人的物的両面にわたり、すみやかにその整備充実を図り、特に新視角に立って検討を加え、適切な教育組織と優秀な教授陣容の樹立をはかる必要がある」という文章をかかげて、教育系大学・学部の不備をみとめ、その重要性にてらして人的・物的な整備充実の要を提言している。

爾来、教員養成問題をとりあげて、教育系大学・学部の整備充実をうたわぬものはない。しかし、その実現は遅々たるものであったのみならず、教員養成を目的養成、計画養成の方向に志向し、大学における教員養成を根本的に整備発展せしめることを放棄して、即効的・閉鎖的養成案

を提案する動向もまた胚胎した。昭和26年11月の政令改正諮問委員会の答申が、「戦後の教育改革が理想を追うに急がしい」とし、わが国の国力と国情に適合して真に教育効果をあげうるような合理的教育制度に改善すべきであるとして提案した「教育専修大学」の構想のごときものはその嚆矢である。以後、昭和33年7月中央教育審議会第11特別委員会答申「教員養成制度の改善について」、昭和39年教育職員養成審議会による「教員養成のための教育課程の基準について」などをへて、教育系大学・学部は課程・学科目制をとる大学として規準化されると同時に、いわば画一的な低位への固定をこうむり、他の専門学部無比格差と未整備を依然まぬがれない状況となった。

### 3) 教育系大学・学部の整備状況

昭和30年代以降の教育系大学・学部の整備状況を表示したものが第I表である。この表では昭和32年以後ほぼ5年毎に、講座学科目数、大学院、教官定員、学生入学定員、1講座(学科)当教

第 I 表 国立大学講座及び学科目

年度	学 部 名	講 座 学 科 目	修士講座	博士講座	教官定員	学生入学定員	1 講 座 当教官数	1 教 官 当学生数
昭和32年	文 学 部	290(26)		131	778	1415	2.9	1.8
	理 学 部	417(26)		287	1549	1633	3.7	1.0
	経 済 学 部	280(15)		125	612	2845	2.2	4.6
	農 学 部	655(25)		188	2212	3725	3.3	1.7
	教 育 学 部	1425(31)			4448	14335	3.1	3.2
昭和36年	文 学 部	299(27)		198	766	1535	2.6	2.0
	理 学 部	419(26)		326	1598	1992	3.8	1.2
	経 済 学 部	279(16)		132	622	2885	2.2	4.6
	農 学 部	686(25)		208	1961	3815	2.9	1.9
	教 育 学 部	1476(33)			4589	14460	2.9	3.4
昭和41年	文 学 部	314(28)		258	814	1585	2.6	1.9
	理 学 部	605(30)	132	411	2107	3193	3.5	1.5
	経 済 学 部	325(18)	14	140	715	3935	2.2	5.5
	農 学 部	747(28)	205	230	2157	4305	2.9	2.0
	教 育 学 部	2891(64)	21		4801	15354	1.7	3.2
昭和46年	文 学 部	336(30)	40	275	851	1732	2.5	2.0
	理 学 部	798(32)	148	506	2764	4154	3.4	1.5
	経 済 学 部	384(19)	22	176	922	4355	2.4	4.7
	農 学 部	909(35)	593	262	2772	5155	3.0	1.9
	教 育 学 部	3128(67)	88		4968	17285	1.6	3.5

○教育学部は教員養成課程のみ。 ○一般教育をのぞく。 ○学生数は入学定員

官数、教官当学生数を示し、文学部、理学部、経済学部、農学部と対比した。数値は概数である。

#### a) 学 科 目

教育系の学科目数は、昭和32年で一学部当り平均31であったが、昭和41年から42年にかけてほぼ倍増している。この倍増は昭和39年2月のいわゆる省令カリキュラムによる再編成の結果で、この「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、大学の教育課程に細区分と画一化をもたらした。

いま、平均にちかい学科目数をもつC大学とM大学を例にとって、この学科目倍増の内容をしらべてみると、C大学は昭和32年30、36年30、41年61、46年61の学科目数で、昭和39年を境に倍増した典型である。「国語国文学第一および第二」は、「国語学」、「国文学」、「漢文学」、「書道」に、「数学第一と第二」は「代数学及び幾何学」、「解析学及び応用数学」、「数学教育」に、「生物学」は「分類形態学」と「生理生態学」に、「地学」は「天文地球物理学」、「地質鉱物学」に、「音楽」は「声学」、「器楽」、「音楽理論・音楽史」に、美術は「絵画」、「彫塑」、「構成」に、「体育」は「体育実技」、「生理学及び衛生学」、「学校保健」、「保健体育科教育」に、「教育学第一、第二、第三」は「教育学」、「教育史」、「教育制度」、「教育社会学」に細分化している。M大学の場合も、昭和32年28、36年38、41年56、46年58の学科目数で同じく倍増し、その内容はC大学と大同小異である。いずれも、省令カリキュラム以前には総合的・大枠的な学科目にくくっていたものを、省令以後は細区分するとともに、学科目の名称も大学間を通じて画一的となった。漠然とした統合的な学科目を分化せしめた点に教育科学の体系への志向を見ることもできるが、大学の個性的編成をよわめ、画一化がすすんだことを否定しえない。

この省令カリキュラムのひとつの意味は、教育系大学・学部の整備充実のための基準的な基礎をかためる点にあったと考えられるが、実際には、学科目は細分化して倍増したものの、それに見合った教官増はともなわなかった。このことは昭和32年の学科目数および教官定員を昭和41年のそれと比較すれば明らかで、昭和32年の学科目数、教官定員をそれぞれ100とした場合、昭和41年の学科目数は216と倍増したのに対し、教官定員は111とほとんど増加を見ていない。さきに例示したC大学とM大学の学科目数および教官定員の推移を第Ⅱ表に示したが、これによって教官構成の状況をもうかがうことができる。すなわち、学科目増に反し、教官定員はほとんど増加していないばかりか、昭和46年度にはむしろ減少がある。教官構成において教授の増加がみられるが、助教授、講師、助手は減少した。このことは、学科目あたりの教官数の減少をもたらし、1学科目教官1人という構成状況が進行したことを意味している。第Ⅰ表に見られるように、教育

第 II 表 C 大学, M 大学の教育系学科目と教官

大 学 名	C 大学 教育学部			M 大学 教育学部		
年 度	32	41	46	32	41	46
学 科 目	30	61	61	28	56	58
教 授	28	34	42	29	42	43
助 教 授	43	43	39	52	51	43
講 師	10	7	5	10	1	0
助 手	13	13	10	11	10	8
(計)	94	97	96	102	104	94

系大学・学部では省令カリキュラム施行以前においてすら、1 学科目あたりの教官数は3.1名にすぎず、他の学部の講座あたりの教官数に比べ下まわっていた。それが省令以後は平均 1.6 ないし 1.7 とさらに低下したのであり、研究体制および後継者養成の点から見ると完全な逆行であり、貧困化の進行である。つまり、省令カリキュラムの中途半端な実施は、教育系大学・学部の研究機能の充実にもむしろ阻害的に作用したというべきであり、それはひいて教育の内容的な発育をさまたげる危険をもつといわなければならない。少なくとも省令カリキュラムという新基準によって教官定員の実質的増加・充実はほとんど実現されなかったのである。

**b) 教官あたり学生数**

教育系大学・学部における 1 教官あたり学生数（入学定員）は、昭和32年以降46年まで 3.2 ないし 3.5 であり、経済学部について多い。しかも両者の学科目数を比べると、いうまでもなく教育系に圧倒的に多いから、教官 1 人あたりの学生負担は教育系においてすこぶる過大であるといわなければならない。しかも、その学生定員は他学部のそれをはるかに上まわる。いわゆるマス・プロ教育の危険は、教養部とならんで教育系大学・学部においてもっとも大きいのである。

**c) 研究体制および大学院**

以上のように、教育系大学・学部のいわゆる整備の方向は、もっぱら画一的教育、見かけ上の教育項目の拡大にかたより、真の意味で「大学」としての基本的整備を閑却している趣があるといわねばならないが、その傾向と一致して、教育系大学・学部における研究体制もまた著しく立ちおくれている。その根本のひとつは、課程・学科目制にもとづく教官組織にあるが、その問題については後にふれるとして、まず「大学院」の設置状況を見ると第三表の通りである。このうち博士課程の教育学研究科はすべて旧帝大・旧文理大を母体とする、直接教員養成を主体としない、いわば特殊な教育学部におかれているもので、この際一応別問題である。義務教育教員養成にあ

第 III 表 教育系大学院講座数

大学名	41 年		46 年	
	修士課程	博士課程	修士課程	博士課程
北 大		9		9
東 北 大		11		12
東 大		14		15
東 教 大	6	19	6	19
東 学 大	21		53	
名 大		12		13
京 大		12		13
大 教 大			35	
広 大		18	3	20
九 大		11		11
(計)	27	106	97	112

○大阪大学文学部に博士課程 5 講座の教育系あり。

ずかっている一般の新制教育系大学・学部においては、大学院の設置されているのはわずか 2 校にすぎず、それも修士課程に止まっている。これらの大学院の修士講座数について見れば、昭和 41 年と 46 年を比較してその間にかなり大幅な増加がある。しかし、他の専門学部には比べれば微々としたものであり、大多数の教育系学部には全く大学院の設置はない。

第 IV 表 国立大学付置研究所・付属研究施設数

年度	41 年	46 年
研 究 所	69	70
うち 教育系	0	0
研 究 施 設	180	219
うち 教育系	7	13

第IV表は国立大学における付置研究所および研究施設の設置数を示すが、教育系については国立教育研究所をのぞいて、大学付置研究所は皆無である。研究施設は昭和41年に7、46年に13を数える。第V表は昭和46年度における学部別研究施設数であり、第VI表は教育学部付属研究施設の施設名および構成である。教育学部は最も学部数が多いのに比べ研究施設においても乏しいばかりでなく、内容的に、助教授1名のセンター的施設、あるいは助手定員1名のみすぎないものも6

第V表 学部別研究施設数（昭和46年度）

国立大学学部名	国立大学学部数	研究施設数	国立大学学部名	国立大学学部数	研究施設数
教養学部	2	1	電気通信学部	1	1
文理学部	4	2	商船学部	2	3
教育学部	53	13	鉱山学部	1	2
文学部	11	5	農学部	29	22
文教育学部	1	—	園芸学部	1	—
外国語学部	2	—	獣医学部	1	—
人文学部	7	—	畜産学部	1	—
社会学部	1	—	水産学部	4	6
法文学部	5	—	水畜産学部	1	1
法学部	9	2	繊維学部	2	1
政経学部	1	—	医学部	25	45
経済学部	20	2	歯学部	7	1
経営学部	2	—	薬学部	11	3
商学部	2	2	体育学部	1	1
理学部	25	64	美術学部	1	1
理工学部	2	—	音楽学部	1	—
工学部	40	23	家政学部	2	1
基礎工学部	1	—	(全国共同)		8
工芸学部	1	—	(学内共同)		9
美術工学部	1	—			

第VI表 国立大学教育学部付属研究施設（昭和46年度）

大学名	研究施設名	教授	助教授	講師	助手	(計)
北大	△産業教育計画研究施設	1			1	2
北教大	教育工学センター		1			1
宮城教大	△理科教育研究施設	3	3		2	8 • 3部門
埼玉大	地球科学観測実験室				1	1
東学大	△特殊教育研究施設	4	4		4	12 • 4部門
〃	教育工学センター		1			1
東教大	△教育相談研究施設	2	2		2	6 • 2部門
〃	リハビリテーション教育研究施設	2	2		1	5 • 2部門
信州大	△志賀自然教育研究施設				1	1
愛知教大	教育工学センター		1			1
広大	△幼年教育研究施設	2	2		1	5 • 2部門
福岡教大	教育工学センター		1			1
九大	△比較教育文化研究施設	2	2		2	6 • 2部門

△印は昭和41年度現有をしめす。

施設にのぼり、さらに北大、九大、東教大、広島大などをのぞけば、新制教育学部における研究施設設置の現況は、これを研究体制の角度から見る場合、ほとんど未整備と断定しても差支えあるまい。

#### 4) 教育系大学・学部における課程制の問題

大学の学部組織における学科と課程、講座制と学科目制の区別については、大学設置基準第3条第4条および第5条がこれを規定している。学科は「それぞれの専攻分野を教育研究するに必要な組織」とされ、課程は「学科を設けることが適当でないとき、これにかえて課程を設ける」ものである。また、学科目制は「教育上必要な学科目を定め、その教育研究に必要な教員をおく制度であり、講座制は「教育研究上必要な専攻分野を定め、その教育研究に必要な教員をおく制度」と規定されている。ここに「学科目制」は「教育上」の必要から、「講座制」は「教育研究上」の必要から組織されるとしているものの、それは根本的には大学の本質をあくまで前提として、その基盤の上での機能的構造のパターンと認識されるべきものである。

しかるに、昭和38年1月の「国立学校設置法の一部を改正する法律」は、大学組織編成の基準を明示し、学科および課程、講座制および学科目制を文部省令によって定めることとし、昭和38年5月20日付文部省大学学術局長通達によって、「学科」は教育研究上の学部組織、「課程」は教育上の学部組織と見做されることとなった。さらに昭和39年2月の「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」では、学科——講座制、学科——学科目制、課程——学科目制の種別を大学ごとに定め、その教育課程を設定した。これらの行政措置によって、義務教育教員養成に主としてあずかる教育学部は、「課程——学科目制」に組織されることに枠づけられ、他の学部と異なる特殊な構造を賦与されることとなったのである。

すなわち、教育学部の教員養成課程は、「それぞれの専攻分野を教育研究するに必要な組織」としてではなく、教育上の必要のみに応ずるべき組織とされ、またその学科目も、教育研究上の必要からでなく、単に教育上の必要から定められることとなったのである。その意味で、課程—学科目制には学問研究の保証が欠落しているというべきであり、また「教育上」の必要といっても、教育そのものの本質より、計画養成、目的養成的な意味での「必要」が優先・独走する危険を内包しているのである。さらに、教育系学部における課程—学科目制の固定は、教員組織、教員負担、予算措置および施設の基準面積、設備基準などの上での「格差」形成の要因となっていることができる。第Ⅶ表 a, 第Ⅶ表 b および 第Ⅶ c 表は「予算単価表(文部省)」によって教育

第 VII a 表 教官当積算校費予算単価表（文部省）

区 分		43年	44年	45年	46年	
講座制	非 実 験	984,200 <sup>円</sup>	1,033,400 <sup>円</sup>	1,085,000 <sup>円</sup>	1,130,000 <sup>円</sup>	
	実 験	3,882,900	4,077,000	4,280,800	4,485,000	
	臨 床	4,213,500	4,424,100	4,645,300	4,865,000	
修士講座制	非 実 験	教 授	300,500	324,500	350,400	375,000
		助 教 授	166,500	179,800	194,100	205,000
	実 験	講 師	125,900	136,000		
		助 手	90,600	97,800	105,600	110,000
学 科 目 制	非 実 験	教 授	223,900	257,500	296,100	335,000
		助 教 授	123,700	142,300	163,600	185,000
	実 験	講 師	92,200	106,000	121,900	135,000
		助 手	67,800	78,000	89,700	105,000
学 科 目 制	非 実 験	教 授	743,600	855,100	983,300	1,115,000
		助 教 授	448,800	516,100	593,500	675,000
	実 験	講 師	274,200	315,300		
		助 手	122,600	141,000	162,100	180,000

第 VII b 表 教官研究旅費予算単価表（文部省）

区 分		43年	44年	45年	46年
講座制	教 授	42,100 <sup>円</sup>	44,200 <sup>円</sup>	52,800 <sup>円</sup>	55,000 <sup>円</sup>
	助 教 授	34,000	35,700	43,700	45,000
	講 師	34,000	35,700	43,700	45,000
	助 手	24,100	25,300	30,200	32,000
修士講座制	教 授	31,900	34,100	40,800	45,000
	助 教 授	21,500	23,000	27,800	29,000
	講 師	21,500	23,000	27,800	29,000
	助 手	14,000	15,000	20,000	21,000
学 科 目 制	教 授	28,200	31,900	40,700	45,000
	助 教 授	17,500	19,800	25,000	28,000
	講 師	17,500	19,800	25,000	28,000
	助 手	10,700	12,100	17,000	19,000

第 VII c 表 学生当積算校費予算単価表（文部省）

区 分		43年	44年	45年	46年	
学 部	専 門 課 程	文 科	8,900 <sup>円</sup>	9,600 <sup>円</sup>	10,400 <sup>円</sup>	11,200 <sup>円</sup>
		理 科	20,400	22,000	23,800	25,700
		医 科	22,100	23,000	25,800	27,900
		教 育	11,800	13,700	16,000	18,500
	一 般 教 育	11,400	13,700	14,800	16,000	
大 学 院	文科	博士	21,400	23,000	24,800	26,800
		修士	19,700	21,300	23,000	24,800
	理科	博士	54,400	59,200	63,900	69,000
		修士	50,400	54,000	58,800	63,500
	医科	博士	59,100	63,800	68,900	74,400
		修士	54,400	58,800		
	教育	博士	21,400	23,000	24,800	26,800
		修士	19,700	21,300	23,000	24,800

当積算校費、教官研究費、学生当積算校費などを講座制と学科目制につき比較したものである。いずれについても、課程——学科目制をとり、かつ学科目あたり教官数が少ない教育学部は財政的にも制約されざるを得ないこと明瞭であろう。もっとも、昭和44年度以降、積算校費の増加率は学科目制に対し特別な考慮をはらい、格差は正につとめている。しかし、低水準から出発し、整備に大幅なおくれのある教育系大学・学部が満足すべき状況に達するためには、抜本的な措置が是非とも必要である。

### 5) 教育系大学・学部における教育体制

教育系大学・学部における学生の履修状況の実態を把握するためには、多面的な調査研究を綿密にすすめる必要がある。ここでは、教員免許状取得の状況から若干の考察を加えておくこととする。第Ⅷ表は昭和46年度における教育系学生の課程別による教員免許状取得の状況を学校の種類ごとに示したものである。小学校教員養成課程卒業生8,313名のうち、8,131名が小学校教員免許状を取得しているが、さらに中学校教員免許状をも取得した者が6,313名（76%）、高等学校教員免許状を取得した者が4,899名（59%）ある。また中学校教員養成課程の卒業生4,112名中、小学校教員免許状をも取得したのは1,156名で28%、高等学校教員免許状をも取得したのは4,080名で99%に達する。盲学校教員養成課程、聾学校教員養成課程および養護教員養成課の卒業生も多く

第 VIII 表 教育系課程別学生と学校種別免許状取得の状況

	小学校 養成 課程	中学校 養成 課程	高等学 校養成 課程	特別教科教員養成課程								盲学校 養成 課程	聾学校 養成 課程	養護学 校養成 課程	幼稚園 養成 課程
				数	理	音	美・工	書	保健	看	4				
教育系大学・学部	46	46	2	5	13	8	7	4	9	4	2	6	43	12	
入学定員	10,060	4,110	230	150	390	240	210	75	270	80	30	90	860	360	
卒業者	8,313	4,112	215	75	274	221	175	60	252	25	16	76	553	202	
免許状取得実数	8,138	4,052	215	75	273	214	148	60	248	25	14	72	548	201	
教 員 免 許 状 学 校 種 別	小学校 1級 2級	8,125	542			3			4						
		6	614			9	1	3	20	17					
	中学校 1級 2級	5,004	4,278	218	72	265	214	135	41	266	25	5	8	187	3
		1,309	583		8	4	6	13	17		2	19	101	8	
	高校 1級 2級														
		4,899	4,080	224	75	274	214	178	68	256	25	5	8	170	3
	盲学校 1級 2級											14			
	聾学校 1級 2級	20											72	1	
		3													
	養護学 校 1級 2級	100	15										1	532	8
		222	36										3	3	3
	幼稚園 1級 2級	455	20										7	33	201
		494	20										14	28	

の者が中学校ないし高等学校教員免許状を取得している。

小学校教員養成課程の学生が小学校全科にわたって修得するとともに、とくにある1教科に力を注いで勉強し、また中学校教員養成課程の学生が教科専攻をいっそう深く履修した結果として、それぞれ上級学校教員の免許状を取得するのであれば、上にのべた状況はむしろ良い傾向であり、学生の勉学上有効であるといえる。しかし、実際には各種の免許状をより多く取得しようとするに主眼がおかれて、内容的にふかい学習がさまたげられ、学生の自主性がそこなわれる弊も少なくない。H大学の教員養成課程について見ると、その卒業生は、高等学校教員二級、中学校教員一級など各種にわたる教員免許状をそれぞれ取得しており、1人あたり取得する免許状の数は平均2ないし2.5である(第IX表)。これをさらに各個について見ると第X表のように、当該課程の教員免許状一種類のみを取得したのはむしろ僅少であり、他の90%にちか

第 IX 表 教育系卒業者の免許状取得（種別） H大学教育学部昭和47年 3 月

課程別	卒業者	教 員 免 許 の 種 別												卒業生 1人当 取得数		
		高校		中学校		小学校		幼稚園		盲学校		聾学校			養護学校	
		2級	1級	2級	1級	1級	2級	1級	2級	1級	2級	1級	2級			
中学校教員養成課程	78	72	78	6												2.00
小学校教員養成課程	148	47	53	51	148	12	17							1		2.21
盲学校教員養成課程	12			2	11	1	2	12						1	4	2.33
聾学校教員養成課程	10			3	10							10			2	2.50
養護学校教員養成課程	20			8	20	1								20		2.45

第 X 表 教育系卒業者の免許状取得（種類） H大学教育学部昭和47年 3 月

教員養成課程別	卒業者	1種類 教員免許状 取得者数	2種類 教員免許状 取得者数	3種類 教員免許状 取得者数	4種類 教員免許状 取得者数
中学校教員養成課程	78		78		
小学校教員養成課程	148	32	49	63	4
盲学校教員養成課程	12	1	3	6	2
聾学校教員養成課程	10		5	5	
養護学校教員養成課程	20		11	9	
(計)	268	33	146	83	6
	100%	0.12	0.54	0.31	0.03

卒業者は2種類以上の教員免許状を取得し、2種類取得者が総員の52%、3種類取得者が31%に達している。3種類取得のケースを例示すれば、小学校教員養成課程において小学校教員一級、中学校教員一級、高等学校教員二級の各免許状、養護学校教員養成課程において小学校教員一級、養護学校教員一級、中学校教員二級の各免許状を取得している。さらに幼稚園教員免許を加えて4種の免許を得る者もある。

以上の事態は、教員養成課程のカリキュラムが各種免許状を取得しやすいように編成され、また教員免許状の要求する科目に関する単位のよみかえ、ふりかえがかなり大幅にみとめられてい

るばかりでなく、そもそも教員養成課程の教育体制において専門性の範囲と内容があいまいであり、さらには小学校教員養成課程と中学校教員養成課程などの課程区分にも不明確なところが多分にのこされていることにも関連している。より根本的には免許状の要求する水準の問題、免許状に大学教育がいわば従属せざるを得ない実情、各種階程の学校における教員の待遇の格差の問題、卒業後の研究・研修の問題などにかかわるのである。

## 6) 教育系大学・学部に関する今後の課題

上にのべて来たところは、教員養成にあずかる教育系大学・学部の現状に関する、きわめて不十分な描写であるが、その範囲内からでも問題はほとんど無限に提起される。以下主要な問題点について総括的な指摘をこころみたい。

a) 戦後、教員養成に関する基本的な考え方に種々の経緯のあったことはすでにふれた通りである。しかし、教員養成を大学でおこなうという命題はいわば戦後教育改革の原点であり、つねにその原点にたちかえって、教育系大学・学部の課題も点検されなければならない。しかも、その後大学紛争、社会情勢の変化を経過し、大学の本質、その歴史的・社会的役割についても、より根本的な洞察が要求されているのである。それらの考察からの少くともひとつの帰結は、教育系大学・学部もまた、真に大学であるという事を名実ともにつらぬくところにある。

b) 差し当り、教育系大学・学部が大学の総体のなかで制度的な分離をこうむり、研究機能を喪失して養成所的ないし訓練所的な教育におちこむ危険を防止する必要がある。充実した研究体制に支えられ、大学としての論理につらぬかれた教育体制を備えてこそ、教員の養成もまた真にその実をあげるのである。その意味で課程——学科目制を再検討し、研究機能の充実と発展を重視する方向で教官定員の増員、施設設備の充実、予算措置上の格差の解消、大学院の設置および整備、研究所および研究施設の増設を実現するべきである。

c) 大学における重要な属性は研究と教育の自由である。大学が国家社会に対する寄与を創造しうる根元はまさにこの点にある。教員養成課程における教育の内容は、ことに学科目省令以来全国画一化の方向をつよめ、教員免許状取得にゆ着する傾向が著しい。そのため大学の自主と自由は制約され、自発的な教育体系の開発の道はせばめられている。学生もまた自主的な勉学態度を発揮しがたく、免許状取得にのみ専心する状態を現出している。いわば、規格的な教員養成を志向するあまり、却って教職専門の学の本質をも空洞化し、教育系大学・学部を弱体化している

ことをかえりみなければならぬ。

d) 教育系大学・学部が真に大学として充実する根底は、教職の専門性を支え、その向上をうらぐ学部の確立である。教職、すなわち教育の実践における専門性の強調と評価は、本来いささかも教員養成制度の開放性の原理と矛盾するものではない。ただ、教職の専門性の向上のための基礎としての科学は、それが総合的な社会的人格にかかわる科学である故にひろい基盤とその総合を必要とする体系であり、また全体として見れば未完成であるため、それ自体の完結性が具体的に限定しにくい一面があるというにすぎない。この事情が教育者養成における基盤の可能な拡大——開放制を志向せしめたひとつの動機であり、また教育者の養成にあたって大学レベルが要求されたひとつの根拠であるが、しかし、そのことは同時に、教職の専門性が実はきわめて高次のものであることを意味し、教育者の養成の場として期待される大学は、教職を基礎づける高次に専門的な科学をもたねばならない。大学において、この意味での教育科学の中心でありうるのは教育系大学・学部であり、それが教育諸科学の創造と発展の場として作用しえて始めて、大学における教員養成の真の意義が貫徹しうるのである。この理想から見れば、教育系大学・学部の現状の徹底的整備と、本来の大学化の推進は実に急務であるといわなければならない。

## Ⅳ 一般大学・学部における教員養成の現状と問題点

### 1) 一般大学・学部における教員養成の根拠と基本的課題

すでにのべたように、現行の教員養成制度において確認されている原則として、①教員養成を大学でおこなう、②開放制のふたつがある。一般大学で教員養成をおこなう根拠は、このふたつの原則に求めることができる。

#### a) 教員養成を大学でおこなうという原則について

教員養成を大学でおこなうという原則は第2章でのべたとおり、戦後においては教育刷新委員会の主流的意見として、戦前の教員養成制度に対する批判と反省のうえに提起され、アメリカ教育使節団報告書（第1次）の勧告「師範学校は教師養成を目的とする高等専門学校あるいは単科大学とすべきである。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知れぬが、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」をもうけて、種々の曲折を経ながら、現行制度として具現したものである（第1章参照）。この原則には、いうまでもなく教員養成がより高次のレベルの学校で行なわれるべきであるという、いわば教員養成の学校水準のひき上げの問題がふくまれており、その点では、戦前のわが国における師範学校昇格問題につながるが、他面、「大学」に期待される場所は、たんなる水準の問題のみでなく、教育・研究の自主と自由、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、教員養成のあり方の本質にかかわるものがあるといわなければならない。その意味で、大学は教員の養成においても、国民に対して積極的に大学としての責任を果すべきことを期待されており、国が定める規定のたんなる形式的適用にとどまらず、全国的基準を参考としながら、大学としての主体性において教員養成にあたり、それぞれの大学の歴史と伝統にふさわしく、かつ地域社会の住民の要求にこたえうるよう、教員養成の基幹となるべき教育科学を発展せしめる責務がある。より具体的には、総合大学における教育学部および教員養成コースのあり方、教育系学部とその他の学部との関係、いわゆる一般学部

におけるそれぞれの専門教育と教職専門性の育成との関係などが基本的な課題であり、また単科の教育大学においては「大学」としての研究・教育体制の確立と整備が根本的な課題となろう。

#### b) いわゆる開放制の原則について

教員養成を大学でおこなうという原則と密接に関連する、いわゆる開放性の概念は、その理解においてかなり幅がある。それは、開放制という概念に即して肯定されるべき、あるいは否定されるべき事柄が論点によって多様であるためである。この点に関し、アメリカ教育使節団報告書（第1次）の中では、①「教育についての系統的な準備教育を受けていない限り、単に中学や専門学校あるいは大学を卒業したというだけの理由で、教師たる資格を絶対に与えない」（専門性の強調）、②「師範学校は教師養成を目的とする高等専門学校、あるいは単科大学（カレッジ）とすべきである」（目的大学設置）、③「教師のうちで相当多数の部分は、専門的な教師養成訓練がほとんど授けられていない専門学校で教育を受けたものである。ここでも、師範学校の場合に勧告されたものと本質的な点で同様な、教師養成の教授要目を設けることが必要である」（専門性の尊重と開放制）などの指摘が見られ、要するに、教職に関して専門職にふさわしい系統的準備教育の必要を強調し、教員養成の目的大学を認める一方、教員養成に不可欠の条件を備えることを前提として、教員養成を目的大学以外の大学でも行なえるようにする、という意味の開放制を勧告したのである。これを受けた教育刷新委員会の論議においては、戦前のいわゆる師範教育への批判をもふくめて、いかなる形においても教員養成のための大学（目的大学）はあるべきではないという、徹底した開放制の主張もおこなわれたが、最終的には昭和21年12月27日第17回総会において採択された建議で、「教員の養成は総合大学および単科大学において、教育学科を置いてこれを行うこと」とし、なお昭和22年5月9日第34回総会採択の建議では、「教員養成に関すること」として、

- ① 小学校、中学校の教員は主として次の者から採用する。1. 教育者の養成を主とする学芸大学を修了または卒業した者 2. 総合大学及び単科大学の卒業者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者で、教員として必要な課程を研修した者。
- ② 高等学校の教員は主として大学を卒業した者から採用する。
- ③ 幼稚園の教員は大体①に準ずる。
- ④ 盲学校、聾学校の教員並びに養護教員は大体①に準ずる。

という取扱いがのべられている。これが戦後の教員養成制度の骨格となった経緯についてはすで

にふれたとおりである。

この度、国立大学協会教員養成制度特別委員会が主として一般大学・学部を対象としておこなった「教員養成に関するアンケート」の回答によると、開放制の概念についての意見は、およそ次のように整理される。すなわち、①教員養成を目的とする大学・学部の存置をみとめず、教員養成はすべて一般大学・学部でおこなう。②教員養成を目的とする大学・学部の存置をみとめ、その他の大学においても教員養成をおこなう。②—(a)、目的大学・学部とその他の大学・学部で免許状授与に関する条件は同一とする。②—(b)、両者の教育目的の相違に起因して、免許状授与条件に両者間で若干の差があってもよい。——の諸意見である。②—aは現行制度の意味での「開放制」であるが、現状に即してこの項を支持するものももっとも多い。しかし、教職の専門性の育成からの要求と、大学・学部固有の教育要求との関連で、②—bを肯定する考えも一般大学学部のうちには出て来ている。具体的には、教育実習の強化、卒業後の研修などの諸条件の問題であり、一般大学・学部において、それぞれ固有の教育課程を徹底すると同時に、教職として必要と考えられる教職専門性の育成をどのように考えるかの問題にかかわるものである。

①はアンケート中少数意見を占めるにすぎず、しかも、その意見のほとんどは教職の専門性を育成するための系統的教育の保証について、十分説得性のある言及ないし提案を欠いている。但し、「教員養成を目的とする大学・学部の存置をみとめない」という主張にも種々の内容があり、ことに、「教員養成を目的とする大学・学部」のどのような性格を否定しようとしているかについては、慎重な注意をはらう必要がある。それが、「教員養成を目的とする大学・学部」という表現のもとで、大学としての自主性を制約され、研究体制において不完全であって、画一的な免許状基準の充足のみに専念する、いわば教員養成所的組織を理解し、そのような属性を否定しようというのであれば、すでに前章においてものべたように、それは当然の主張である。当然であると同時に、「大学」のなかに、自主的にして自由な教育科学の場をいかにして発展せしめるかについての展望が用意されなければならない。もし、「教員養成を目的とする大学・学部の存置をみとめない」という意見が、教職の専門性とその基盤としての教育科学そのものをも否定するというのであれば、それはおそらく論外である。開放制の概念と、教職の高次の専門性の容認とは、本来矛盾するものではない。

他方、「教員養成を目的とする大学・学部」の安易な容認にもまた問題がある。後にのべるように、今日、一般大学・学部では、現行の開放制の建前にもとずき、教員養成を行なっているが、現実には、教員養成に関する配慮と関心は必ずしも十分であるとは見做しがたい。一般の諸

大学・諸学部は、それぞれの専門にその関心を限定しがちであり、ややもすれば教員養成を副次的な、歓迎すべからざる負担と感じて、「教員養成は大学でおこなう」という原則にもられた理想の基盤をみずからくずしつつある傾向もみられるのである。このような背景において、教員養成はそれを目的とする専門大学・学部へ一任するという意見がつかよまることは問題をふくむといわなければならない。

## 2) 一般大学・学部における教員養成の現状

### a) 教員就職状況

昭和43年3月の大学卒業生について、教育系大学・学部および一般大学・学部別に教員就職状況をしらべてみると第XI表のとおりである。％は種類別総数に対する比率(概数)である。

第 XI 表

就職先学校種別 卒業大学	総 数	小 学 校	中 学 校	高等学校
一般大学・学部				
国・公・私立	20%	10%	25%	65%
国立のみ	4.8%	0.5%	3.7%	22.6%
教育系大学・学部	32.3%	66.3%	44.0%	22.3%

一般大学・学部卒業生の教員への就職は、国公立を合せれば、中学校教員の約25％、高等学校教員の約65％を占め、国立大学のみについて見ればそれぞれ3.7％、22.6％となっており、中等教員養成ことに高等学校教員養成において一般大学・学部が大きな役割を果たしていることがわかる。さらに、学校種別毎に教員養成比率のたかい大学をしらべてみると、第XII表のとおりである。

第 XII 表

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%

開放制についてのアンケート調査の回答結果はこのような実態の自然の反映と見ることもできる。なお、中学校、高等学校の教員養成に私立大学が大きな役割を果たしていることは注目すべきであり、私立大学のうけもっている教員養成機能についても十分な検討が必要であると思われる。

#### b) 免許状取得者と教員就職者の比率

昭和43年3月の国立大学一般大学・学部卒業者について、免許状を取得した者の数に対する教員就職者の比率をしらべてみると、総数では20.1%，中学校教員については6.3%，高等学校教員については15.5%である。実数でいえば高等学校教員に就職した者は免許状取得者7,533名中1,169名，中学校教員に就職した者は免許状取得者3,193名中207名である。つまり，一般大学・学部においては教員免許を取得する者は多いが，実際就職する者は低率であり，そこに種々の問題を生じているといえることができる。多くの学生が教員免許状の取得を通じて，初等・中学教育に関心をいだくことは，それなりに有意義であるともいえるが，他面，学生の側においては，教職志望の意識が必ずしも徹底したものでなく，教員免許を一種の経歴あるいは予備資格として取得する傾向が指摘されるであろうし，大学の側では，教職の準備のためのカリキュラムに留意せざるを得ない反面，それに注がれるエネルギーの効率がきわめてひくいことから反映される，一種の形骸化をまぬがれることができないのである。

### 3) 一般大学・学部における教員養成の問題点

#### a) 免許基準について

以上の実情に即して，ことに一般大学・学部における教員養成について免許基準の引上げを論ずる意見がある。教員免許一般の問題については別に項を改めてのべる予定であるが，先般のアンケート調査の結果によれば，一般大学・学部の90%は，免許基準の単純な引上げに反対し，現状で足りるとしている。いうまでもなく，免許基準はいわば共通の *minimum requirement* を示すものであり，しかもある種の量的枠づけに止るものにすぎない。また，大学における教員養成の本質からいって，一般大学・学部における教員養成の内容の充実の手がかりを，免許基準の改定にもとめるだけでは不十分であろう。ただ，アンケートの半数以上が，一般大学・学部における教員養成の内容をたかめる必要を認識しており，免許基準の改定に依存しないとすれば，そこに他の積極的な方策が検討されなくてはならない。少くとも，一般的に単位認定の基準と内容をたかめる必要があり，教育内容を密度の高いものにすると同時に，単位認定を安易に行なわな

いこと、単位のふりかえを厳格にあつかうことなど、大学自身の自覚にもとづく自主的努力になお期待の余地があると考えられる。

#### b) 一般大学・学部における教職専門教育

現行開放制における教員養成は、免許法の示す最低基準をふまえながら、各大学・学部の自主的運営に基いて教職のための系統的準備教育をおこなうことを期待している。一般大学・学部の場合、それぞれの専門教育（教員養成の上からいえば教科専門教育）はかなりゆきとどくと考えられるが、教職専門教育については問題がある。ことに、教育系以外の一般の単科大学には、教職学科目として、教育学、教育心理学が置かれているが、教職関係専任教員は1名のみというところが多く、せいぜいのところ2名である。この体制で専門職にふさわしい系統的な教育をおこなうのか否かはすこぶる問題であり、このように不完全な組織を放任していること自体、一般大学・学部における教職教育に関する国および大学の認識を反映しているといわなければならない。一般に、単科大学においては、「専門」以外の「教職」を相対的に低い位置にしているのが実情である。

他方、教育学部ないし教育系学部をおく総合大学においても、一般学部学生に対する教職専門教育は必ずしも十分といいがたいのが現状である。そこには、種々の問題があるが、①多くの教育学部が課程——学科目制のもとに、総合大学のなかで制度的に分離を蒙る傾向があり、かつ教育学部自体の研究体制が不十分であるのに加えて、その担当する教育負担が過大であって、全学的な教育科学センターとしての役割を発揮しにくいこと、②上記とも関連して、教育学、教育心理学のほかことに「教科教育学」とよばれるものの位置づけ、内容およびその研究・教育組織が必ずしも明確でないこと、③一般学部における、それぞれの専門カリキュラムはおおむね過密であり、ゆとりと選択の度が少なく、教職専門の受講のため十分な時間をさきえないこと、④総合大学において単位制を教育的に機能せしめる条件として不可欠なガイダンスが欠如しているため、かりに、コースに選択の幅がひろく、また有力な教育科学領域の教官と授業科目を準備しうる総合大学においても、実際には学生はそれを系統的に利用しにくく、結局、免許法の最低要求単位の寄せ集めで、免許状取得条件をみたすだけに終ること、などを指摘することができよう。要するに、大学自体の意識と自覚ももちろん必要であるが、大学の組織・機能の改革にまつべきところが少くない。このことは、単に教員養成についてのみいいうるのではなく、一般に今後の大学が、高度の学問研究、高次の職能人の養成および教養を備えた市民の育成という諸課題にどのような組織と機能を以てこたえるかという問題でもある。

### c) 教育実習について

教育実習および付属学校についても項をあらためて言及する予定であるが、差し当たり、一般大学・学部における教員養成において、この問題が現実に種々の困難をもたらしている点にふれておく必要がある。教育実習が教員養成のカリキュラム上重要であり、種々の意義をもつことに疑問はないが、①一般学部における専門的教育に余裕が少なく、学部教育のレベルで計画的な教育実習を課することがむづかしいこと、②教育実習受講者、すなわち免許状取得志望者が、全国を通じて膨大な数に上るにかかわらず、実際教職につく者の比率は前述の通りきわめて小さいこと、③一般大学にとって実習校の計画的確保が困難であり、また実習を受け入れる学校の側では、人的にも物的にも実習生を受け入れ、十分な教育をほどこす態勢が十分でないこと、④教育実習に関する予算的措置も完全でないこと、など実情には多くの問題がある。教員養成一般を通じての、卒後教育のあり方、現職研修の問題とも関連して、解決を志向すべき課題であると考えられる。

## V 高等学校教員養成の問題

一般大学・学部における教員養成は、現状においては前章にも述べたように、主として高等学校教員の養成である。前章では、一般大学・学部における教員養成の問題という立場で考察をこころみしたが、この章では、高等学校教員の養成という視野で、若干の問題点を整理することとする。

### 1) 戦前における中等学校教員の養成状況

戦前においては（戦後も新制大学に移行するまでは）、中学校および高等女学校の教員養成をおこなうため、官立の高等師範学校および女子高等師範学校が設置されていた。高等師範学校は昭和18年までは東京高師、広島高師、東京女高師、奈良女高師の4校であったが、昭和19年には金沢高師が、昭和20年には岡崎高師、広島女高師が増設され、計7校となった。この他、官立の教員養成学校としては東京農業教育専門学校があり、また東京体育専門学校があった。前者ははじめ東京帝国大学農学部に農業教員養成所として付設されていたが、昭和12年に分離独立したものである。

さらに、農学校、工業学校、商業学校、水産学校など、実業学校教員の養成を行なうため、官立の大学または専門学校に、それぞれ専門別に、農業、工業、商業、水産の各教員養成所が付設されていた。それらの設置数は、教員の需給状況によって年度により、大幅に変動していた。なお、中等学校の教員養成のため、官立の大学、高等学校、高等師範学校、専門学校に、臨時教員養成所が付設されていたこともある。

中等教員の養成は、以上の官立養成学校のほか、いわゆる“指定学校”、“許可学校”においてもおこなわれた。すなわち、文部大臣の指定した官公私立の大学、高等学校、専門学校等（指定学校）の卒業生に対して、また文部大臣の許可した公・私立の大学、専門学校（許可学校）の卒業生に対して、中学校、高等女学校の教員資格を付与することができた。また、文部大臣の許可を受けた大学・専門学校等の卒業生に対しては実業学校教員の資格を与えることができた。

教育課程についていえば、官立の養成学校においては、文部省令で定められ、指定学校においてはその本来の専門教育に関する教育課程で足りるとされていた。後者にあつては指定に際し、特定の科目について履修した者についてのみ、教員資格を与える場合もあつた。許可学校においては、その許可に際して高等師範学校と同等以上の教育課程が要求され、また教科書、卒業試験問題の査閲などにより、その内容、程度も間接的に規制された。

教員免許に関しては、中学校・高等女学校の教員免許状は、高等師範学校その他の教員養成を目的とする官立の学校を卒業した者、または教員検定に合格した者に文部大臣が授与した。教員検定は、無試験検定と試験検定にわかれ、学力、性行、身体について行なわれた。これらのうち無試験検定の受験資格は、いわゆる指定学校、許可学校の卒業生に与えられ、試験検定の受験資格は、①中学校・高等学校卒業生、②専門学校入学資格検定合格者、③国民学校（小学校）正教員等の免許状所有者に与えられた。なお、戦前における中等学校教員の免許状授与状況ならびに資格別構成状況は次の第 XIII 表の通りである。

第 XIII 表 中学校・高等女学校教員免許状の授与状況

	教員養成学校卒	検 定		計
		試 験	無 試 験	
昭和10年度	828 (10%)	620 (7%)	6,918 (83%)	8,366 (100%)
昭和14年度	789 (10%)	623 (8%)	6,345 (82%)	7,757 (100%)

中学校・高等女学校教員の資格別構成状況

	教員養成学校卒	検 定		無資格者	計
		試 験	無 試 験		
昭和10年度	7,312 (24%)	3,882(13%)	15,426(52%)	3,058 (11%)	29,678(100%)
昭和19年度	37,988(77%)			11,247 (23%)	49,232(100%)

これに対し、戦後の高等学校教員養成における、教科別免許状取得状況および教科別教員就職状況は第 XIV 表、第 XV 表のとおりである。

## 2) 高等学校教員養成の理念

戦後の高等学校教員養成は、戦前からの中等学校教員養成学校あるいは指定・許可学校が新制

第IV表 高等学校の教科別、免許状取得状況

昭和45年6月1日現在

区分	英語	社会	数学	理科	音楽	美術	工業	普通	保健体育	保健	家庭	農業	工業	商業	水産	商船	職業指導	英語	その他の外国語	宗教	合計																				
																						1級:2級	1級:2級	1級:2級	1級:2級	1級:2級	1級:2級	1級:2級	1級:2級	1級:2級	1級:2級	1級:2級	1級:2級	1級:2級	1級:2級	1級:2級	1級:2級	1級:2級	1級:2級	1級:2級	
大 学	国立	教員養成系	1,454	1,686	1,307	1,561	805	631	76	272	863	35	580	44	88	52			25	785			10,264																		
		一般学部	363	558	634	1,491	113	52	33	4	173	42	127	438	1,819	234	44	14		511	48		6,638																		
	公立	485	303	104	184	55	136	74	2		42	369	5	43	37	12			639	19		2,500																			
	私立	4,942	9,378	986	2,493	2,527	851	374	830	3,123	1,808	2,907	483	4,147	2,923	18			30	6,846	410	281	45,357																		
	計	7,244	11,925	3,031	5,729	3,500	1,670	557	1,108	4,159	1,927	3,983	970	6,097	3,246	74	14	55	8,781	477	281	64,828																			
大学院・専攻科	国立	教員養成系	6	4	5	31	11	3	10	25		1										96																			
		一般	27	67	58	190		4	26	3	13		30	70	246	9	8	1	1	29	2		784																		
	公立	2	5	5	17							2	6	21	6					5			69																		
	私立	133	208	40	32	63	1		3			6		72	34				136	12	20	760																			
	計	162	286	107	244	91	16	29	16	38		39	76	339	49	8	1	1	170	14	20	1,709																			
合 計	162	7,244	286	11,925	107	3,031	244	5,729	94	3,500	16	1,670	29	557	16	1,108	38	4,159	1,927	39	3,983	76	970	339	6,097	49	3,246	8	74	1	14	1	55	170	8,781	14	477	20	281	1,709	64,828

「教員養成関係統計資料」

第XV表 高等学校の教科別、教員就職状況

昭和45年6月1日現在

区分	英語	社会	数学	理科	音楽	美術	工業	普通	保健体育	保健	家庭	農業	工業	商業	水産	商船	職業指導	英語	その他の外国語	宗教	その他	計	
大 学	国立教員養成系	(16.9%) 120	(15.2%) 77	(35.5%) 182	(34.1%) 145	(39.0%) 64	(36.5%) 23	(60.5%) 23	(13.7%) 108	(20.0%) 7	(23.8%) 81	( 8.5%) 10	( 3.3%) 8	( 1.6%) 4				(16.4%) 90				2	(20.3%) 946
	一般大学学部	(78.8%) 560	(77.8%) 393	(63.7%) 326	(57.6%) 245	(56.1%) 92	(61.9%) 39	(34.2%) 13	(83.0%) 655	(80.0%) 28	(72.4%) 247	(86.3%) 101	(50.4%) 123	(95.1%) 232				(80.1%) 439		2	8	5	(75.3%) 3,513
	計	(95.6%) 680	(93.1%) 470	(99.2%) 508	(91.8%) 390	(95.1%) 156	(98.4%) 62	(94.7%) 36	(96.7%) 763	(100%) 35	(96.2%) 328	(94.9%) 111	(53.7%) 131	(96.7%) 236				(96.5%) 529		2	8	7	(95.6%) 4,459
短期大学	2				1			24		13												1	( 0.9%) 43
大学院・専攻科	29	35	4	35	7	1		2	2			6	17	8								1	( 3.5%) 164
計	(100%) 711	(100%) 505	(100%) 512	(100%) 425	(100%) 164	(100%) 63	1	(100%) 38	(100%) 789	(100%) 35	(100%) 341	(100%) 117	(100%) 146	(100%) 244	6			(100%) 548		2	8	9	(100%) 4,656

「教員養成関係統計資料」

の大学あるいは学部昇格し、あるいは発展的に解消するに至り、国が直轄して養成を規制していた養成方式から、一般大学・学部において主として養成される、開放制に切りかえられ、いわゆる師範型からの脱皮、閉鎖型からの脱出が企図された。しかし、6・3・3制が戦後教育制度の基軸として採用され、義務教育段階の小・中・6・3制が比較的にまとまりやすく定着していったのに比べ、後期中等教育としての高等学校は、その学校教育としての実質をとらえるのに、大学入試制度とも関連して低迷かつ苦悩し、そのあり方を模索せざるを得なかった。新制高等学校は、新制中学と新制大学の間位に位して、その存在意義と立地条件を見出すのに苦しんだのである。

新制高等学校の教員には、旧制中等学校の教員資格者が移行したものの、新しい教員の養成については「開放制」の名前のもとに、もっともかえりみられなかったことを否定できない。その高等学校教員養成に対する文教政策上の貧困は今日に及んでいるとって過言でなく、また開放制の方式のもとに教員養成を受入れた一般大学・学部がどれほど真剣にこの問題にとり組んで来たかも反省しなければならない。高等学校教員の需要とその確保にせまられ、いわゆる「特別教科教員養成課程」が教員養成系大学・学部設置されるなど、臨時的施策はとられたけれども、高等学校教員養成の本質に立脚したものではなかった（第 XVI 表）。

時代の推移とともに、高等学校は次第に義務教育に準ずる性格、実質をもつようになり、一方その教育実質・学問水準は次第に高まり、専門化がすすむなかで、広がりとも深さをもあわせ備えなければならぬという、曲折の多い変貌を経過しつつある。それにもかかわらず、養成される教員の資質、資格、学力は、その養成カリキュラムにおいてほとんど10年1日のごとくであり、また卒業ないし就職後の研究・研修のシステムにも依然本質的な発展がない。開放制の観念的主張のつよさにかかわらず、教員免許資格によって逆に高等学校教員養成カリキュラムが規制され、編成されて、養成のための真の教育課程そのものが空洞化し、形骸化しつつあるとすれば、高等学校教員養成は今や大きな危機に直面しつつあるといわざるを得ない。このような危機を大学自体が切り抜けて、新しい充実したカリキュラムをうち出すためには大学みずからの自主改革が必須の条件である。

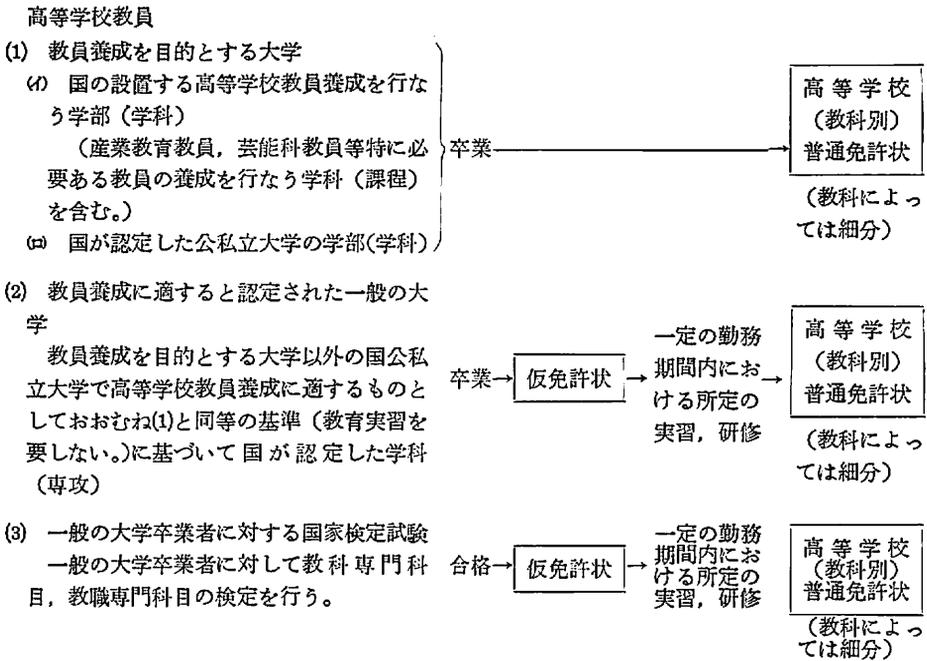
高等学校教員養成の改善の方策に関し、中央教育審議会は、昭和33年7月28日の答申において、高等学校教員の養成を次の表（第 XVII 表）に示すよう整備改編することを提案した。

この考え方は、根本的には、養成大学（学部）と一般大学（認定・検定）とにわけて高等学校教員養成をおこなおうとするもので、戦前の中等学校教員養成と全く同一のパターンであるこ

第 XVI 表 昭和45年度教員養成大学・学部入学定員

区 分	高等学校 教員養成 課程	特 別 教 科 教 員 養 成 課 程						
		数 学	理 科	音 楽	美術工芸	書 道	保健体育	養 護
北海道	教育 前手 育田			30	30			20
岩手	城 教	30	30		30			
宮城	教			30			30	
秋田	形島 城宮 馬		30					
山形	都		30					
福岛	玉葉 芸立 湯							20
茨城	学園	30	30	30	30	30	30	
栃木	京浜			30		15		
群馬	山沢 井梨 州	20					30	
富山	富金 福山 信							
石川	卓岡 育重 賀		30					
福井	知 教	30	30					
滋賀	育育 戸育 山		30		30		30	
京都	都教 阪教	30	30	30				
大阪	良歌		30			15		
神奈川	取根 山島 口			30			30	
鳥取	鳥島 岡山	210			30		30	
徳島	島川 媛知 育		30					20
香川	徳香 愛高 福			30			30	
高松	網 教	30	30		30	15	30	
愛媛	賀崎 本分 崎島				30			20
高知	佐長 熊大 宮鹿			30				
山口	児		30	30			30	
計		230	150	390	240	210	270	80

第 XVII 表 高等学校教員養成整備改編案



とは、あらためて指摘するまでもなからう。高等学校教員養成のシステムを、より計画養成的なパターンに改変しようとする考えは、中教審のみでなく、教養審、教育系大学、あるいは高等学校現場の一部にも主張されている現状であるといつてよい。その根拠は、養成される教員の資質の改善、教員需給への計画的対応、あるいは教職の専門性の強調などさまざまであるが、かりに問題が上にあげた3点、すなわち、教員資質、教員需給、教員の専門性の諸点にあるとしても、それが直ちに目的大学の設置、開放制の否定に接続する、いわんや戦前型への回帰に結論づけられる、論理の行程と視野はいちじるしく狭隘であるといわなければならない。まして、現在および将来のわが国の社会における高等学校の役割と内容は、おそらく益々発展的であると考えられる現状において、高等学校教員そのもののあり方については、周到な検討を前提としなければならないのである。

一方、開放制の建前のもとにおける、一般大学・学部における教員養成、ことに高等学校教員養成の現実が、必ずしも開放制本来の理想を実現しえず、ややもすればその責任を全とうしえてないことについては、すでに度々指摘をくりかえしたところである。ことに大学が、教育科学の創造と発展のための基盤をみずからの中に欠如しながら、それぞれの学部は、限られた専門の視

野に安住し、しかも大学としての総合性の発揮に依然怠慢であるとするれば、開放制の主張も、大学における教員養成の主張も所詮は空論にすぎない。

### 3) 現状における高等学校教員養成の問題点

以上の考察から、大学における高等学校教員の養成の問題点については、かなり思い切った大学自体の自主的改革にまつべきところが少なくないと考えられるが、当面、次の諸点に関する検討を必要とすると思われる。

a) 大学における高等学校教員養成を充実するためには、教育科学の基盤の整備が必要である。差当り、教育系大学・学部を、義務教育教員養成のための教育組織であるという現状から、真に大学レベルにおける教育科学の中心組織たらしめるべく改革・整備するとともに、研究所、研究施設の開発を通じて、ひろく諸科学を総合し、あるいは発展的なプロジェクトをとらえて、教育科学の拡充進歩を計らねばならない。その背景において、高等学校教員養成のための、自主的なコースないしカリキュラムを明確に樹立発展せしめることを考慮すべきであり、あたらしい意味における高等学校教員養成コースも検討に値する。その際、各専門学部の協力と、学部の壁の打破にもとづく、開放制の発展を顧慮することが重要である。

b) 高等学校の現状および将来から考察するとき、高等学校教員は、原則として大学院修士レベルの基本的学力が要求されると思われる。したがって、a) にのべた研究体制、教育体制は、学部レベルのみでなく、大学院をふくめて構想されることがのぞましい。また、一般に現職研修、卒後教育の観点から、後にものべるように、大学は、卒業後の現場の教員に対しても、研究・研修の場を提供しうるような、組織と機能を備える必要がある。

c) 教育系大学・学部の現状において、小学校課程の学生が高校教員の免許状を取得する方が、高校課程の学生が、小学校の教員免許状を取得するより容易であり、したがって、小・中学校教員養成課程の学生が、中・高等学校教員の免許を取得するケースの多いことはすでに指摘したとおりである。教育系大学・学部においても、高等学校教員養成の道があること自体問題はないが、問題はむしろ教育系大学・学部の研究・教育体制の現状にあり、「大学」的視野においてその整備がつかぬかれることが前提であろう。

d) 特定の教科（数学、理科、音楽、美術、工芸、書道、保健体育、養護）に関し、教育系大学・学部の特設されている「特別教科教員養成課程」は、本来当該教科の教員不足に対処する便宜的な措置であり、またこの課程の学生は、多くは当該教科の入学定員増の形で受け入れられて

第 XVIII 表 特別教科教員需要状況

	数 学	理 科	音 楽	美術工芸	書 道	保健体育	養 護
昭和45年度 特別教科課程入学定員	150	390	240	210	75	270	80
国立教育系卒業者 高校教員免許取得	1,307	1,561	805	707	272	898	35
高等学校就職者	182	145	64	24	23	115	不明

おり、特別な養成カリキュラムによっているのではない。第XVIII表は特別教科教員の需要状況（昭和45年）を示すが、この状況から見ても、教員不足に対処するという設置の趣旨はほとんど消滅しているといえる。高校教員養成の本質から見て、この課程は再検討すべきであり、教育系大学・学部の改革整備に発展せしめるべきであろう。また、美術、工芸、音楽、書道などの諸教科は、一般大学の専門学部には設置されていない科目であり、直接教員養成にかかわらない意味でも、大学の構成のなかでさらにその研究・教育体制を強化すべき事項であると考えられ、大学全体としても顧慮する必要があると思われる。

## Ⅵ 幼児教育教員・保母の養成

### 1) 幼児教育教員・保母養成の沿革

#### a) 戦前における養成

##### (i) 幼稚園保母

わが国最初の幼稚園は明治9年(1876)東京女子師範学校に付設され、ついで明治11年6月同校に保母練習科が設置された。これがわが国における幼児教育者養成機関の嚆矢である。しかしその後女子師範学校において保育をも習得させ、その卒業生は小学校などの教員になるとともに、幼稚園の保母にもなり得ることとなったので、特別の保母養成機関は不要であるとする考えが支配的となった。もちろん、東京女子師範学校以外にも、国公立幼稚園に保母養成科がおかれ、また民間宗教団体などを中心とする私立養成機関も、幼稚園の普及とともに次第にその数を増したが、その状況は必ずしも十分とはいえなかった。昭和15年文部省教育施設部の「保母養成施設概況」によると、調査対象となった施設は33であり、そのうち明治時代に創立されたものが5校、大正時代に設立されたものが7校、昭和時代に開校したものが21校となっている。このうち、官立は2校、公立は1校であり、他はすべて私立であった。私立のうち7校はキリスト教関係、5校は仏教関係のものである。修業年限は2ケ年のものが7校、その他はいずれも1ケ年であった。

保母についての資格をはじめて規定したのは明治23年(1890)の小学校令である。それ以前には保母の資格については明確な規定がなく、保母養成機関の卒業者を各府県で適当に認定して保母有資格者とするのが普通であった。小学校令においては「女子ニシテ小学校教員タルヘキ資格ヲ有スル者、又ハ其他府県知事ノ免許ヲ得タル者トス」と定められた。さらに大正15年(1926)の幼稚園令においては、保母免許状は保母検定に合格した者に対して与えられることになった。この保母検定は、試験検定と無試験検定とにわけており、小学校の本科正教員の免許を有する者、高等女学校卒業生およびそれと同等の資格を有する者(この場合には幼稚園で1年以上代用保母として勤務する必要がある)などが無試験検定を受ける資格をもっていた。

## (ii) 託児所保母

わが国最初の託児所は明治23年(1890)新潟市の新潟静修学校内に赤沢鐘美夫妻によって創設された。この託児所は私塾内に設けられたものであったが、その後紡績工場などのなかに、熟練女工の確保策として多くの託児所がつくられるようになった。このように、託児所は幼稚園とことなり、国はほとんど関心を示さず、民間からいわば自然発生的に発展したのである。したがって託児所はそれぞれの時代、それぞれの地域の必要に応じてさまざまな形態をとっており、工場内託児所のほか、農繁期託児所、無産者託児所、戦時託児所などがあった。このようにして託児所は、昭和13年(1938)内務省の管轄から厚生省の管轄に移され、さらに同年の「社会事業法」の第1条に児童保護施設として辛うじて登場するものの、法的には明確な概念規定さえないまま、戦後の児童福祉法を迎えることとなったのである。

託児所の保母の資格については戦前には全く規定がなかった。したがってまた保母の養成についても何らの定めがなく、養成施設もなきにひとしかった。ただし、幼稚園保母養成所として開設された東京の玉成保母養成所(大正5年開設)のように昭和2年託児科を併設し、若干名の生徒を募集したところもあった。昭和に入ってから託児所の数が急増したため、保母の絶対数が不足し、各府県ではしきりに「保母講習会」を開催したが、その多くは、唱歌、遊戯の講習に終わっていた。しかし、現実には、たとえば東京の託児所に従事する保母の教育程度は、高等女学校、女子専門学校の卒業生が多数を占め、その中には小学校や幼稚園での教職経験をもつ者も少なかった。その他の地方でも、一般には退職した女子教員が保育に当ることが多かったようである。

## b) 戦後における養成

### (i) 幼稚園教員

幼稚園は昭和23年(1948)の学校教育法により学校の1種とされ、学校体系の一環として位置づけられた。昭和24年の教員免許法では、幼稚園の教員も小・中学校の教員と同じく、大学卒業者または大学における2年の課程の修了者で、必要な単位を取得した者でなければ資格が与えられないことになり、幼稚園の教員は大学または短期大学で養成されることになった。またこの法律により、免許状取得の条件が客観的に定められ、所定の単位を修得すれば、誰でも教員免許が得られる、開放主義が採用されることとなった。この法律は、昭和28年に若干の改訂がおこなわれたが、幼稚園教員の資格、および養成の方法については基本的に大きな変化はなく現在に至っている。

## (ii) 保育所保母

託児所は昭和22年(1947)の児童福祉法により、保育所と改称され、同法第39条により児童福祉施設のひとつとして位置づけられた。幼稚園の目的が学校教育法第77条で、「幼児を保育し、適当な環境を与えて、その心身の発達を助長すること」と規定されたのに対して、保育所は、児童福祉法第39条により、「日々保護者の委託を受けて、保育に欠けるその乳児又は幼児を保育することを目的とする施設」とされた。このようにして保育所は、厚生省の所管のもとに全国の市町村に設けられるようになり、幼稚園と並んで戦後急速な発展をとげた。昭和44年度における幼稚園在籍者は約155万人、保育所在籍者は約90万人に達する。

保育所保母の資格を得る要件については、児童福祉法施行令第13条により、また保母の養成については同じく施行規則第39条の2によって明確にされている。すなわち、保育所の保母としての資格は、厚生大臣の指定する大学、短期大学および各種学校施設で取得でき、保育所保母は実質的にこれらの機関で養成されるようになった。

## 2) 幼児教育教員・保母養成の現状

### a) 免許資格

#### (i) 幼稚園教員

幼稚園教員の免許状には普通免許状と臨時免許状とがある。普通免許状には1級免許状と2級免許状とがあり、両者は免許状取得の要件(1級は学士号を取得すること、2級は大学に2年以上在学し62単位以上を取得すること)において差があるが、免許状そのものの効力の差はない。普通免許状は全国的に通用し、所有者の終身有効である。臨時免許状は普通免許状の得られない場合にのみ補充的に授与されるもので、免許状の授与権者の所在する都道府県内に限り、3年間効力をもつ。免許状の授与権者は、国公立幼稚園教員の場合は都道府県教育委員会、私立幼稚園教員の場合は都道府県知事である。昭和45年3月卒業生の幼稚園教員免許取得の状況は、1級が1,194名、2級が23,813名であった。

#### (ii) 保育所保母

児童福祉法施行令第13条によると、保母の資格は、①厚生大臣の指定する、保母を養成する学校その他の施設を卒業した者、②保母試験に合格した者、③児童福祉事業に5年以上従事した者で厚生大臣が特に適当と認定した者に対して与えられることになっている。①には、大学、短期大学、各種の養成施設がふくまれる。②の試験は、各都道府県知事が実施することになってお

り、高等学校卒業生、それと同等以上の学力のある者、および児童福祉施設で3年以上児童の保護に従事した者などに受験資格がみとめられている。昭和44年末に、保育所に勤務する専任保母は総数64,605人で、うち有資格者56,875人、無資格者7,730人である。また、有資格者の内訳は、養成機関卒業20,256人、試験合格者34,736人、認定による者1,883人となっている。

## **b) 養成機関**

### **(i) 幼稚園教員**

幼稚園教員の養成機関には、大学・短期大学のうち、文部大臣が幼稚園教員養成を行なうのが適当であるとみとめたものと、文部大臣の指定する幼稚園教員養成機関とがある。戦後、すべての教員養成は一般の大学で行なうという原則が確立されたが、昭和28年の教育職員免許法の一部改正により、幼稚園教員も、文部大臣が教育職員養成審議会に諮問して、免許状授与のための所要資格を得させるのに適当な課程を認定された大学および短期大学で養成されなければならなくなった。このようにして文部大臣が課程の認定をおこなった大学は、昭和45年4月現在で、大学76校、短期大学173校、合計249校である。大学の内訳は、国立49校、公立2校、私立26校であり、短期大学の場合には公立11校、私立162校となっている。幼稚園教員を養成しうる課程として認定されているものには、正規の幼稚園教員養成課程のほか、いわゆる副免として幼稚園教員免許状が取得できる小・中学校教員養成課程、その他専攻科、聴講生、通信教育の課程もふくまれる。国立大学においては、昭和41年(1966)岡山、徳島、香川、福岡教育の各大学にはじめて正規の幼稚園教員養成課程が開設され、その後増設されて、昭和46年度には上記の諸大学のほか、北海道教育大など合計12校に幼稚園教員養成課程がおかれている。

文部大臣の指定する幼稚園教員養成機関とは、大学・短期大学における養成が不十分な場合に限り、幼稚園教員養成課程をもつ大学に附置されるか、またはその大学の指導と承認のもとに運営される、いわば補充的・臨時的な養成機関である。指定幼稚園教員養成機関とよばれ、幼稚園教員の不足な場合においてのみ、原則として指定期間を5年に限ってみとめられるものである。この機関では、短期大学と同等の単位数を修得するを要し、授与される資格は幼稚園教諭2級普通免許状であり、短期大学で取得する2級免許状と法規上差異はない。指定幼稚園教員養成機関は、昭和46年4月現在で公立6校、私立58校であり、昭和40年に比べると、公立で1校、私立で24校増加している。多くは、入学資格は高等学校卒、修業年限2年であるが、施設設備などについて基準は定められておらず、教育の水準には問題がある。

昭和45年の幼稚園教員免許状取得状況を見ると、大学卒業生2,280人(全体の9%)、短期大学

卒業生17,581人(69%)、指定教員養成機関卒業生5,446人(22%)となっており、これらの人々の就職状況は、昭和45年6月1日現在で、大学卒業生297人(3%)、短期大学卒業生5,874人(61%)、指定教員養成機関卒業生3,538人(36%)である。

## (ii) 保育所保母

保育所保母の養成機関としては、児童福祉法施行規則による大学、短期大学、各種養成施設がある。すなわち同法施行規則第39条の2によると、保母養成のため厚生大臣の指定する学校、施設は高等学校卒業生、またはそれと同等以上の学力があると認定された者を入学せしめ、2年以上の修業年限を課するものとされており、さらに、厚生大臣の定める必修科目、授業時間数、適当な建物および設備をもつべきことが定められている。このような、厚生大臣の指定する大学は、昭和45年4月現在で、大学11校、短期大学143校、計154校となっている。4年制大学の内訳は、国立1校(お茶の水女子大学)、他はすべて私立である。短期大学の場合は、公立9校、私立134校である。

厚生大臣の指定する大学以外の保母養成施設は昭和45年4月現在で、公立29校、私立60校、計89校である。これら施設には、指定幼稚園教員養成施設と重複するものもあり、その施設設備、教員組織など内容的には不十分なものが多い。

昭和44年3月に保母養成機関を卒業した者は、14,084人であり、このうち、保育所へ就職した者は5,924人(42.1%)、保育所以外の児童福祉施設に就職した者1,266人(8.9%)、児童事業にたずさわる者447人(3.2%)、その他に就職した者6,447人(45.8%)となっている。

## 3) 幼児教育教員養成および保母養成における問題点と課題

### a) 4年制大学における養成

前述のように、昭和45年度に幼稚園教員として就職した者は約9,700人であるが、このうち、4年制大学卒業生は297人で、わずか3%を占めるにすぎない。しかも297人のうち、国立大学の教員養成学部卒業生は34名で、大部分は国公立の一般大学・学部の卒業生である。すなわち、幼稚園教員の養成に関しては、わが国の現状では幼稚園の設置形態および幼稚園教員の待遇上の理由もあって、4年制大学よりも短期大学に依存するところが甚大であり、また、国立大学よりも私立大学に頼るところが大きいといわなければならない。すでに、昭和32年8月、日本保育学会は中央教育審議会会長宛「幼稚園教員養成制度に関する陳情書」を提出し、そのなかで、国立大学教員養成学部(幼稚園教諭養成課程(4年制))を特設することを要請しているが、幼稚園教

員養成についての国の関心は従来必ずしも十分でなく、昭和46年度現在、わずかに12大学の教員養成学部、それぞれ定員30名の養成課程がおかれているにすぎないことも、すでに指摘したとおりである。しかも、これらの養成課程も、その学生数20～30名に対し、専任の教官は2名内外にすぎず、組織、体制において決して満足すべきものではない。

幼児教育の重要性についてはここにあらためて論ずるまでもないが、幼児教育が国民すべての平等にしてかつ機会均等的な、人間的資質の発達と開花のための重要な基礎であり、真に民主的な社会の発展のための基盤形成にかかわるものであることに留意するならば、大学が、幼児教育およびそのための教員養成に深い関心を抱くべきことは当然である。また幼児教育の要求する高次の学問性と総合性を顧慮するとき、幼児教育をになう教員の養成は少くとも4年制大学のレベルにおいておこなわれることがのぞましい。諸外国の動向を徴しても、イギリスでは保育学校、幼児学校の教員は教員養成大学、フレール大学、総合大学の教育学部で養成されている。ソビエト連邦においても、幼稚園教員の養成は、就学前教育師範学校や教育大学就学前教育部でおこなわれている。また、教員養成の年限については、イギリスのロビンス報告、フランスのランジュバン委員会答申など、いずれも4年制の「学士」課程を提案していることは周知のとおりである。

保育所保母の養成の現状は、幼稚園教員以上に不完全であり、また国および大学の関心と配慮に欠けている。このことは、4年制の国立大学で保母養成機関としてみとめられているものが、お茶の水女子大学1校にすぎない現実からも明らかであろう。保母の機能をどのようにとらえるかについては種々の考え方がありうるが、後にもふれるように、あたらしい意味での幼児教育を正しく位置づける視野のなかで、医学、心理学、社会学、教育学および人間性の総合的実践者としての保母の職能を認識し、その養成を4年制大学レベルにおくべきことは当然であるといわねばならない。

#### **b) 短期大学における養成の問題**

以上のように、幼稚園教員および保母の養成は原則として4年制大学でおこなうことが望ましいが、現状における短期大学への依存度から見て、短期大学における養成を一挙に廃止することには多くの困難がともなうと考えられる。しかし、短期大学における2ヶ年の修業課程および4週間の教育実習では、基礎学力に不足することを否めない。それゆえ、専攻科をふくめた、修業年限の延長、あるいは現職研修の組織化と充実を検討すべきであり、大学は現職研修の担当を積極的に設計する必要があると考えられる。

### c) 大学以外の養成機関の廃止または転換

指定幼稚園教員養成機関は本来臨時の施設であり、またその設置の基準について格別の定めのない養成機関であるが、その卒業者が、昭和45年度に幼稚園に就職した者の36%を占め、しかも、指定幼稚園教員養成機関の数が年々増加し、その卒業者の絶対数も増大しつつある事実は注意すべきことである。この点について、昭和45年2月日本教育大学協会は、「教育制度の改革にともなう教員養成制度改善の方向について」という文書のなかで、本来は次第に解消されるべき指定幼稚園教員養成機関が依然として多数存在する実態をこのまま放置すべきではないという見解を示している。また前掲日本保育学会の陳情書も、指定幼稚園教員養成機関をなるべく早く廃止または転換することを要望しており、差当り、この種の機関は幼稚園教員臨時免許状所持者のための現職教育の施設としてのみ認めるべきであると提案している。いずれにしても臨時的施設としての、指定幼稚園教員養成機関は、発展的解消ないし転換の方向で再検討する必要がある。

保育所保育士の養成についても、大学以外の保育所保育士養成施設では、指定幼稚園教員養成機関と同様の問題を内蔵している。すなわち、この種の養成施設は、児童福祉法施行規則の簡単な規定だけで設置されていて、明確な基準を欠くのみでなく、短期大学等に併設されているものでは、専任職員もきわめて不十分である。この点は、昭和45年の中央児童福祉審議会の意見具申においてもつよく指摘されている。したがって、これら養成施設についても廃止ないし発展的転換を検討すべきである。

### d) あたらしい幼児教育のための教員養成の改善

幼児教育の充実と、そのあたらしい発展にあたって、幼稚園と保育所とは、これをそれぞれ別個の問題としてとらえるべきでなく、広義の教育の課題として全体的に考慮しなければならない。幼稚園と保育所の一元化の要望は、わが国においてもすでに戦前からくりかえし提案されており、諸外国でも、義務教育年令の引き下げや、就学前教育と初等学校低学年の一貫的整備の方向がすすみつつある。イギリスの保育学校、幼児学校、ソビエト連邦の保育・幼稚園、アメリカの幼年教育などがそれである。また、イギリスの保育学校、幼児学校、ソビエト連邦の保育・幼稚園はいずれも教育省の所管するところとなっている。当面、幼稚園および保育所、ならびにその教員・保育士養成の所管が文部省、厚生省に分割されている事態は早急に整備の必要があろう。保育所保育士の資格を取得するための所要単位は、昭和37年に一部改正されて、幼稚園教諭2級免許状所要単位とかなり近似の内容となっており、短期大学等では保育資格と、幼稚園2級免許状の双方を取得することは比較的容易になっている。このことは、保育資格の面から見ればひとつ

の進展であるが、さらに、幼児教育担当者として、その養成は大学レベルで整備されなければならない。

e) 幼児教育の科学的基盤の育成と幼児教育者養成に当たる研究者の養成

わが国では今後、幼稚園および保育所など、幼児教育施設の普及が急速にすすむと予想される。その際これらの施設が従来の私企業的性格を是正し、少なくとも公的な教育施設として社会的に正しく位置づけられる事が重要である。文部省では、中央教育審議会の答申をうけて、幼児教育振興10年計画を立案し、それを実施しようとしているが、この計画の目標は、昭和47年度から56年度までに、保育に欠ける幼児および身心障害児をのぞいて、幼稚園に入園を希望するすべての4・5歳児を就園させることにあると伝えられる。この計画は、前期と後期の5ヶ年づつにわけて実施されるというが、前期5ヶ年だけでも、そのための幼稚園教員需要は、幼稚園の新規増設にともなう者約19,000人、退職補充に要する者約43,000人、合計62,000人と見込まれる。この文部省の計画に先立って、厚生省は別個に「保育所緊急整備計画（5ヶ年計画）」を樹立し、昭和46年度からその実施に出発している。この厚生省の計画の達成に要する保育所保育母の数もまた相当大きいものである。

文部・厚生両省の企画する振興・整備計画はそれぞれ独立して連関が必ずしも十分でないことをふくめ、その内容には種々の問題があるが、かりに両計画の実施がすすめられるとする場合にも、膨大な教員需要にどのように対処するか。前述のとおり、わが国における幼児教育者養成の現状はすこぶる不完全であり、まず、その養成の体制の充実・整備が緊要であるといわねばならない。その養成が、大学ことに4年制大学のレベルでおこなわれるべきことは既に指摘したとおりであるが、大学レベルにおける養成のさらに前提となるのは、①幼児教育の基礎となる科学の充実・振興と、②幼児教育教員養成にあたる研究者・教授の養成である。この前提の正しい意味での実現がなければ、いたずらに画一的・形式的な幼稚園・保育所の普及をはかっても、それはむしろ弊害をとまらうこととならう。

現状では、幼稚園教員および保育所保育母の養成にあたる教授・研究者の養成はほとんどおこなわれていないといっても過言ではなく、全国の大学のなかで、博士課程までを備えた幼児教育学関係の講座は皆無といってしかるべき状態である。また、幼児教育が、本来、狭義の教育学のみならず心理学、医学、社会学をふくむ広汎な総合的人間学にその基盤をもとめなくてはならないことを想起するとき、現在の大学における断片的研究体制の徹底的な改編、整備の必要性もまた自明である。（第 XIX 表参照）

第 XIX 表 幼児教育学講座（学科目）現状（昭和46年度）

大 学	講 座 (学 科 目)	授 業 科 目	教 授	助 教 授	講 師	助 手	計	幼
北海道教育大学	幼 児 教 育 保 育 内 容 研 究	幼児教育学, 幼児心理学 領域教育論 音楽, リズム, 社会, 言語, 健康, 自然, 絵画製作	1	1			2	○
千 葉 大 学	幼 児 教 育	幼児教育方法論, 幼児教育指導法演習	1				1	○
東京学芸大学	▲児 童 学 幼 児 教 育 幼 児 心 理	小児保健演習, 乳幼児教育演習 幼稚園教育概説, 保育研究法, 幼児の 生活指導 幼児心理学, 幼児精神衛生	1	1 1 1			4	○
お 茶 の 水 女 子 大 学	▲幼 児 保 育	保育学Ⅰ, Ⅱ, 保育実習	1	1			2	
愛知教育大学	幼 児 心 理 保 育 内 容 研 究	幼児心理学 保育内容研究 音楽リズム, 絵画製作 幼児言語	1	1			2	○
三 重 大 学	幼 児 心 理 保 育 内 容 研 究	幼児心理 保育内容研究	1	1			2	○
京都教育大学	幼 児 心 理 保 育 内 容 研 究	幼児心理学講読Ⅰ, 幼児教育学 音楽Ⅰ, 幼児音楽教育演習	1	1			2	○
大阪教育大学	幼 児 教 育 保 育 内 容 の 研 究	幼児教育領域総論, 幼児教育学, 幼児 心理学 音楽リズム, 社会, 自然, 言語, 絵画 製作, 健康	1	1			2	○
奈良教育大学	幼 児 心 理 保 育 内 容 の 研 究	幼児心理学, 幼児心理学実験, 幼児心 理学検査法 音楽リズム, 絵画製作, 健康, 社会, 自然, 言語	1	1			2	○
奈良女子大学	▲教育方法学	幼年教育概論, 幼年教育学特殊研究 幼年教育学実験実習	1	1			2	
岡 山 大 学	幼 児 教 育 保 育 内 容 の 研 究	幼児教育概論, 幼年教育史 保育内容総論	1	1			2	○
広 島 大 学 (幼年教育 研究施設)	(講 座 外) ▲幼 児 教 育 学 ▲幼 児 心 理 学	幼児教育学 幼児教育学, 幼児心理学	1 1 1	1 1		1	6	
徳 島 大 学	幼 児 心 理 保 育 内 容 の 研 究	幼児心理学, 幼児教育心理学 言語, 音楽, リズム, 絵画製作等	1	1			2	○
香 川 大 学	幼 児 心 理 保 育 内 容 の 研 究	幼児心理学, 教育評価学 自然, 社会, 健康	1 1				2	○
福岡教育大学	幼 児 教 育 保 育 内 容 の 研 究	幼児教育史, 家庭教育, 幼児生活指導 音楽リズム, 絵画製作, 健康	1	1			2	○
鹿 児 島 大 学	教 育 制 度	幼児教育概論	1				1	

○印 幼稚園教員養成課程をもつ大学 ▲印 講座, その他は学科目

## Ⅶ 盲・聾・養護学校教員養成の問題

盲学校、聾学校、養護学校など、身体または身心障害児の教育は、従来慣用的に特殊教育とよばれているが、一般教育に対する名称としての特殊教育という用語は必ずしも適切ではない。盲教育、聾教育、障害児教育など具体的に表現すると同時に、この領域の教育に要求される、教育学、心理学、医学、社会科学の総合性は、実は、一般の幼小中高における教育にも要請されていることに留意しなければならない。その意味では、いわゆる一般学校における養護教員の位置づけとその養成の問題についてまた、いわゆる特殊学校教員養成の問題とともに、基本的な検討が必要であると考えられる。

### 1) 盲・聾・養護学校教員養成の沿革

わが国における障害児の教育は、明治11年（1878）京都盲啞院の設立によって始まった。しかし、大正期までの、この領域の教育は、慈善的社会事業の性格が濃厚であり、児童の多くが就学猶予、ないし就学免除の対象となっていたこともあって、その教員養成も本格的な取組みに欠けていた。教員の資格は、明治24年（1891）、小学校教員の資格をもつ者あるいは府県知事の免許を得た者と定められたが、養成の開始は明治36年（1903）で、東京盲啞学校教員練習科がこれにあたり、明治43年（1910）の東京盲学校・東京聾啞学校の各師範科開設までに44名の卒業生を出した。東京盲学校および東京聾啞学校の師範科は、大正12年（1923）師範部に改組され、普通科と技芸科に大別された。師範部は、約1,000名の卒業生を世に送ったが、盲学校・聾学校の急速な増加、生徒数の膨張に対応するには不十分で、教員養成のための講習会がこれをおぎなった。大正の末期から児童研究、治療教育学が次第に進歩し、それを背景に特別学級、補助学級などの設置を見るようになったが、そのための教員の養成については、散発的な講習会、研修会がおこなわれたにとどまった。

昭和23年（1948）、盲・聾児の就学が義務制になるとともに、昭和24年（1949）教育職員免許法によって盲学校・聾学校・養護学校の教員は、それぞれの免許状を所持すべきこととなった。

その養成は4年制大学でおこなわれる建て前とされたが、急激な教員需要に応じ切れず、臨時の養成機関ないし課程が相ついで設置されることをさげ得なかった。昭和24年(1949)、国立盲教育学校、国立聾教育学校が設けられ、これらは東京教育大学教育学部特設教員養成部となり、ついで昭和26年(1951)には、東京教育大学に特殊教育学科が発足するとともに、広島大学など4大学に盲学校および聾学校教員養成のための臨時養成課程(2ヶ年)がおかれた。その後、盲学校教員については2大学に、聾学校教員については6大学に4年制の養成課程が開設されるに至った。

精神薄弱児教育のための教員養成は、昭和35年(1960)、東京学芸大学など4大学に4年制の養護学校教員養成課程が設置されたのをはじめとして、ほぼすべての都道府県所在大学にこの課程が設けられ、また現職教員を対象とする半年もしくは1年の臨時教員養成課程が、5大学に開設された。さらに、肢体不自由児や、言語障害児の教育のための教員養成課程もおかれるようになった。以上のほか、特殊教育学校教員免許状を得るのに必要な単位を履習させうる国公私立大学が数多く認定されており、また現職教員を対象とする認定講習会が毎年各地で実施されている。一般小・中学校における特殊学級教員については特別な免許状は要求されていない。

## 2) 盲・聾・養護学校教員養成制度の現状

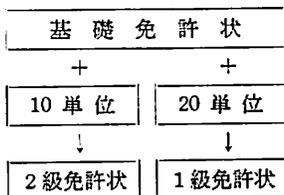
### a) 教員の資格

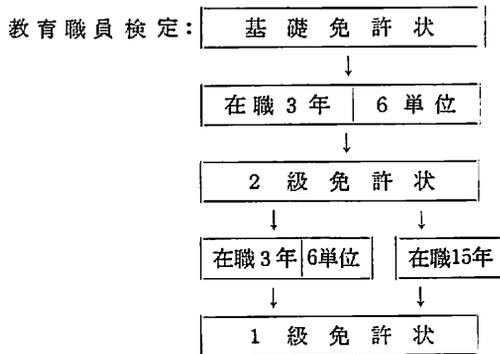
盲・聾・養護学校に勤務する教員には、幼・小・中・高の教員免許状(基礎免許状)に加えて、盲・聾・養護学校教員免許状が必要とされる。資格および免許状取得の方法は第XX表の通りである。

第 XX 表

教 員 資 格：基礎免許状+盲・聾・養護学校教員免許状

免許状取得の方法：





盲・聾・養護学校教員に必要とされる専門科目および単位は第 XXI 表のとおりである。

### 第 XXI 表

- 1) 盲学校教諭免許状——盲教育・点字の理論および実際・盲心理・視覚生理および病理・盲教育実習→各2単位以上
- 2) 聾学校教諭免許状——聾教育・言語指導の理論および実際・聾心理・聴覚音声生理および病理・聾教育実習→各2単位以上
- 3) 養護学校教諭免許状——異常児教育→4単位以上, 異常児心理・異常児の病理・異常児の保健・異常児教育実習→各2単位以上

基礎免許状だけで就職した者には、第 XX 表で示したように、教育職員検定による免許状取得の道があり、これは当分の間の例外規定とされているが、実情においては、この規定に該当すべき教員数は第 XXII 表のように極めて多数にのぼる。

第 XXII 表 盲・聾・養護学校における免許状所有者の割合  
(昭和45年5月現在)

学 校 別	教諭・助教諭数	免許状所有者数	比率 (%)
盲 学 校	2,652	1,529	57.6%
聾 学 校	4,327	2,612	60.4
精薄養護学校	1,907	905	47.5
肢体不自由養護学校	2,864	1,170	40.9
病弱養護学校	555	165	29.7
計	12,305	6,381	51.9

### b) 大学における養成

大学における盲・聾・養護学校教員の養成の現状は第 XXIII 表に示すとおりである。

4年制の課程においては、学生は、基礎免許状の必要単位を履修し、さらにそれぞれの特殊専門科目を履修する。多くの場合、前者の必要単位数は後者の2倍ぐらいになっており、専門性の十分な修得の点で難点がある。教官スタッフは、通常1課程に2学科目、教授1、助教授1の2

第 XXIII 表 大学における盲・聾・養護学校教員の養成 (昭和47年4月現在)

区 分	養成大学の数	修業年限	定 員	入 学 資 格
盲学校教員養成課程	宮城教育大、広島大	4 年	各 15人	大学入学資格を有すること
聾学校教員養成課程	東京学大等 6大学	4 年	各 15人	同 上
養護学校教員養成課程	東京学大等 47大学	4 年	各 20人	同 上
肢体不自由児教育教員養成課程	大阪教育大等 3大学	4 年	各 20人	同 上
言語障害児教育教員養成課程	東京学大等 3大学	4 年	20人	同 上
養護学校臨時教員養成課程	熊本大等 5大学	1年または半年	各 20人 1期20人 (年2期)	小・中・高等学校または幼稚園の教育の普通免許状を有すること(取得見込を含む)
肢体不自由児教育臨時教員養成課程	東京学大 福岡教大	1 年	各 20人	同 上
言語障害児教員臨時教員養成課程	金沢大等 4大学	1 年	各 20人	同 上
指定教員養成機関	東京教育大理療科教員養成施設	2 年	各 20人	盲学校高等部専攻科、理療科を卒業し、もしくは同等以上の学力を有し、あん摩マッサージ指圧師、はり師、きゅう師の免許状を有すること(取得見込を含む)
課程認定	東北大等 16大学	4 年		

名しか配当されておらず、附属養護学校の附設がある場合、教授(校長専門職)1名増となっているにすぎない。また、養護学校教員養成課程の一部をのぞき、他の養成課程には附属学校はおかれていない。いづれの課程においてもカリキュラムは、教育学、心理学、医学など広範な領域にわたって編成されているが、そのすべてを2名の専任教員で担当することは、いうまでもなく不可能であり、多くの講義を非常勤講師に依存せざるを得ない。すでにして、教育カリキュラムを担当するのに不十分である現状において、研究活動が著しく制約されざるを得ないことは指摘するまでもない。

臨時的養成課程は、基礎免許状所有者を対象とするものであり、現職教員の研修および資格取得に大きな役割を果たしているといえることができる。しかし、臨時的課程として位置づけられているところから、専任のスタッフおよび固有の施設・設備を与えられず、そのため講義を担当する専門家の得がたい大学では、講義の多くが集中講義などの形式にならざるを得ない状態である。

### c) 免許法認定講習による養成

教育職員検定に必要な単位を取得せしめるための認定講習は、①都道府県教育委員会の主催するもの、②都道府県教育委員会と文部省とが共催する地区別特殊教育講座および③大学の主催するものの3者があり、盲・聾・養護学校に勤務する特殊学校免許状非所有者のため、資格を付与する機会を与えている。なお養護学校教員免許状取得のための通信教育も昭和43年度から一部の大学によっておこなわれている。

### 3) 盲・聾・養護学校教員養成制度の問題点と課題

#### a) 4年制大学における養成

盲・聾・養護学校教員の養成が原則として4年制大学においておこなわれているのは、教員養成を大学においておこなうという趣旨から当然であるばかりでなく、とりわけ、これらの諸学校の教員には、医学・心理学・社会科学をも総合した、ひろくかつふかい素養が要請されていることから、その養成における大学ことに総合大学の役割が重視されるのである。いわゆる教員養成大学にその養成課程がおかれる場合にも、そのための教育・研究組織は、十分な専門的かつ総合的基盤をそなえていることが望ましい。

それにもかかわらず、大学における盲・聾・養護学校教員養成の現状においては、免許制度との関連から、幼・小・中・高の普通免許状の取得（基礎免許状）と、それぞれのいわゆる特殊教育教員免許状の取得のためのカリキュラムが、いわば機械的に加算される形となっており、しかも多くの場合いわゆる特殊教育関係の専門科目は、基礎免許状取得のための学科目のなかに散在的に挿入される観を呈している。それゆえ、学生は、基礎免許状関係単位の取得により多くの時間と労力をついやせざるを得ず、系統的・集中的に一定時間を特殊専門的な実習や実験にあてることがむづかしい。まして、科学的な探求を通じ、ふかい総合的・専門的理解を身につけてゆくことは、ほとんど不可能といっても過言でない状況である。

この状況は、免許制度の内容の再検討を要請するものであると同時に、何よりもまず、現行の教員養成課程における教育・研究体制の貧困の反映である。すでにのべた通り、盲・聾・養護学校の教員養成課程は、大多数は2名の専任教官を備えるにすぎず、その施設・設備および研究費などの諸条件においてもきわめて劣悪である。一応のカリキュラムは非常勤講師の依嘱によって実施しているとはいうものの、大学内において各学部にわたる真の意味の総合教育・総合研究のための組織化はほとんど進んではおらない。また、この領域の専門性をふかめ、学問的基盤の育成のため作用すべき大学院は、わずかに東京教育大学および東北大学におかれているにすぎない。大学におけるこの領域の基本的な教育・研究体制の整備は、当面もっとも焦眉の課題というべきである。同時に、附属盲・聾・養護学校の設置を検討し、盲・聾・養護学校・養護施設、小児病院など、大学外の学校・児童福祉施設、児童医療機関との連携の密接化をすすめる必要がある。

本来、盲・聾・養護学校の教員は、対象児およびその障害に対する正しい理解とともに、それぞれの障害児が、障害を克服して、人間としてのその発達の可能性を実現するべく必要な高度の

指導原理と技術に習熟しなければならない。そのため教育・心理・医学・社会科学にわたる基礎的学習ならびに研究が不可欠であることをすでに指摘したが、十分な、教育・研究体制が整備されることを前提としても、そのための養成コースが、現行のように一般教育をふくめ4年間で適当かつ十分であるか否かについては検討の余地がある。この点については、現行の制度のまま年限を5～6年に延長するという提案もあるが、むしろ、いわゆる特殊教育教員としての専修コースは大学院レベルに位置づけ、4年間の一般教員養成コースを終了した後、それぞれの領域を専攻せしめることが考えられる。後者の形式は、普通教育経験者の再教育または大学院レベルにおける養成を主流とする欧米各国の方式に類するものであり、わが国の現況においても、新卒者の採用が少なく、現場では、一定期間普通教育の実践を経て来た者を望む声があることをも願慮すべきであろう。また、いわゆる、特殊教育の専修を大学院レベルでおこなうことと平行して、一般の教員養成コースの学生に、学部レベルで一定の、盲・聾・養護教育に関する単位の取得を課することも検討すべきであると思われる。すべての階程の学校教育において健康と身心諸要素に関する配慮が科学的にとりあげられる必要のあることはいうまでもない事柄であり、一方、教員を志す学生の学習の過程からいえば、高等学校卒業の段階でいわゆる特殊学校教員の志望を決定させることには無理が多く、普通の教員養成コースにおける履習の経過中に、いわゆる特殊教育へ進む意志を決定せしめ、大学院レベルでその専修を課する方が、より効果的であると見られるからである。

#### **b) いわゆる特殊教育担当教員の需給と教員養成**

(i) すでにのべたとおり、戦後急速に発展したこの領域の教員需要に応ずるため、大学における4年制養成課程が未整備の段階で、幼・小・中・高の普通免許状所有者を対象に、臨時の養成課程が設置されたが、それは今日においても存置され、次第に現職教育機関の色彩をつよめつつある。前項に指摘した事情からも、この臨時の養成課程は、大学院レベルとして位置づけ、それに見合う教官、施設、設備をととのえ、明確な現職教育組織へ発展せしめることを検討すべきであろう。

(ii) 普通学校の「特殊学級」担当の教員については現在のところ資格の規定を欠いており、しばしばいわゆる特殊教育に関する専門的知識の乏しい者が担任している実情がある。この点はすみやかに改め、養護学校教員として正規のコースを終了した者にその担当を委ねるべきである。

(iii) 養成コースの整備、現職教育の整備にともない認定講習、検定制度による資格取得は次

第に検討を加え、臨時措置による安易な教員充足は解消する方向で措置することが望ましい。

#### 4) 養護教諭の問題

養護教諭は、沿革的には、明治37年（1904）以降学校看護婦として小学校に配置され、昭和16年国民学校令にともない、養護訓導として位置づけられたものに由来する。戦後学校教育法（昭和22年（1947））によって養護教諭と改称されて今日に至っている。養護教諭の職責は、学校における児童生徒の健康と生命を守り育てるという教育の本質にふれるものであるが、現状においては、より狭義の保健管理およびそれにとりまわ実務に限定されがちで、真の意味での教育活動のなかに正しく位置づけられているとはいえない。この報告の立場での問題は、その養成制度であり、現状では各種学校、短大をふくめてその養成コースはきわめて多種多様にわたっている。課程認定をうけた4年制大学で、教員養成もしくは看護婦養成のついでに養護教諭の免許が取得できるコースがあるが、実際にはこのような4年制大学を卒業した者で養護教諭となった者はほとんどない。大部分は、保健婦学校、看護婦学校あるいは養護教員養成所の経験者で、教員としての基本的素養において十分とはいいがたい。この養成状況を根本的に再検討し、一般の教員と同学歴にまでレベルおよび教育内容をたかめ、4年制大学の課程による一貫した養成制度を確立することが必要であると考えられる。

## VIII 産業教育教員養成の問題

### 1) 産業教育教員養成の沿革

産業教育教員とは、主として後期中等教育（高等学校）において、農業、工業、水産、商業などの職業教育を担当する教員を意味する。戦前、この種の中等学校は実業学校とよばれていたが、実業学校は他の中等学校に比べてその制度的な整備がおくれ、実業学校教員の養成、資格認定、免許制度なども、基本的な整備が十分におこなわれることなく経過した。この傾向は、戦後においても根本的には解決することなく今日に及んでいるといえる。すなわち、戦後、教員養成は大学においておこなうという原則と、開放制の建前から、産業教育教員の養成も一般大学のそれぞれの専門学部または専門単科大学においておこなわれることになったが、「一般大学・学部における教員養成の現状と問題点」の章下においても指摘したように、その実情は必ずしも満足すべきものではない。また、それぞれの専門大学・学部卒業生の就職事情や社会における待遇の状況が影響して、産業教員の確保はつねに困難であったし、また現在においても必ずしも容易でない。たとえば、工業教員の養成について見ると、昭和24年（1949）以来、東北大学など7校の国立大学工学部に、工業教員養成課程がおかれ、工業教員養成に配慮が加えられたにもかかわらず、この課程の卒業生とその他の国公立大学の卒業生を合しても工業教員免許状の取得者は例年1,000人程度に止まり、しかもそのうち実際工業教員として就職する者は100人に満たないというのが、昭和35年ころまでの実情であった。

一方、1950年代の後半以降、産業ことに工業生産の拡大ともなう、工業技術者とくに中級工業技術者の需要が増大し、高等学校の工業課程や工業高等学校の充実拡充、生徒定員の増加、およびそれともなう工業教員の確保に関する産業界の要求は熾烈なものがあつた。これに応えた措置が、昭和36年（1961）の「国立工業教員養成所の設置等に関する臨時措置法」ならびに、それに基づいて北海道大学他全国9校の国立大学に設置された「臨時工業教員養成所」である。臨時工業教員養成所は高等学校卒業生またはこれと同等以上の学力を認定された者を入学せしめる、修業年限3ヶ年の課程で、その卒業生には高等学校工業科の2級免許状が授与された。

入学定員の総計は880人で、昭和39年以降8年間に8,640人の卒業生を出す構想であった。臨時的措置としての性格上、昭和42年度（1967）以降学生募集を停止し、昭和44年（1969）3月末を以て制度上廃止された。この間工業教員として就職した者は、当初の計画のおよそ60%と推定されている。

社会的要求が強い場合に、本来の養成制度を基本的に検討し、その本質的改善と充実を計ることを省略して、速成的臨時措置に依存するのは、わが国の文教行政の抜きが悪い通弊であるが、臨時工業教員養成所の経験もまたその1例であるといわねばならない。もともとその設置には多くの批判意見があり、またこの臨時措置を実験して、それを担当した大学には大学としての反省と評価がある筈である。この経験は、今後産業教育教員の養成について、大学がそれに正しく対処するため、その問題点を反復しない意味で反映されなければならない。

第 XXIV 表 臨時工業教員養成所の設置状況

設置大学	学 科	入学定員	計
北海道大学	電気工学科	40	120
	機械工学科	40	
	工業化学科	40	
東北大学	電気工学科	40	120
	機械工学科	40	
	土木工学科	40	
東京工業大学	電気工学科	40	120
	機械工学科	40	
	建築科	40	
横浜国立大学	機械工学科	40	80
	建築学科	40	
名古屋工業大学	工業化学科	40	80
	建築学科	40	
京都大学	電気工学科	40	120
	工業化学科	40	
	土木工学科	40	
大阪大学	電気工学科	40	80
	機械工学科	40	
広島大学	電気工学科	40	80
	機械工学科	40	
九州大学	機械工学科	40	80
	工業化学科	40	

## 2) 産業教育教員養成の現状

昭和45年4月1日現在で、産業教育教員の養成に関して、免許教科別に課程認定をうけている大学の数は第 XXV 表に示すとおりである。すなわち、養成の場そのものの数は、決して不足している状況ではない。ただ、国立の教育系大学および学部には産業教育教科の高等学校教員養成のための課程は皆無であることに注意を要する。

第 XXV 表 免許別教科別課程認定大学数

区 分		農 業	工 業	商 業	水 産	
高等普通 学校 教諭 免許状	大 学	国 立	55	54	38	11
		公 立	2	4	8	1
		私 立	10	52	67	2
		計	67	110	113	14
高等普通 学校 教諭 一級 免許状	大 学 院	国 立	24	36	5	9
		公 立	1	4	2	
		私 立	3	18	22	
		計	28	58	29	9
	大 学 の 専 攻 科	国 立	13	3	10	5
		公 立				1
		私 立		1	5	
		計	13	4	15	6
	合 計		41	62	44	15
	総 計		108	172	157	29

このように、養成の場は数的に十分確保されていると見られるのに対し、実際高等学校の産業教育教科の免許状を取得する者の数は、おなじく昭和45年度の資料によれば第 XXVI 表のとおりである。

工業教員について見れば、免許状取得者は6,000人に及び、昭和35年頃に比べ著しい増加のことがみとめられる。その30%は国立大学工学部で養成された者である。農業教員についても国立大学農学部における養成率は46.8%とかなり高率である。これに反し、商業教員の90%は私立大学の卒業生である。

第 XXVI 表 教科別免許状取得状況（高等学校）

区分		農 業		工 業		商 業		水 産	
		1 級	2 級	1 級	2 級	1 級	2 級	1 級	2 級
大 学	国 立	教育系	42 (3.7)		85 (1.5)		58 (1.8)		
		一般学部		534 (46.8)		1,803 (31.0)		163 (5.1)	49 (80.3)
	公 立		18 (1.6)		58		76	6	
	私 立		546 (47.9)		3,863 (66.5)		2,893 (90.7)	6	
	計		1,140 (100)		5,809 (100)		3,190 (100)	61 (100)	
大 学 院 専 攻 科	国 立	教育系							
		一般学部	76		231		30	7	
	公 立			18		2			
	私 立			124		29			
	計			373		61		7	
合計		76	1,140	373	5,809	61	3,190	7	61

第 XXVII 表は、高等学校における産業教育教員の就職状況である。前掲のように、免許状取得者はかなり多数にのぼるにかかわらず、免許状取得者で実際に高等学校へ就職する者の比率は著しく低い。第 XXVI 表と第 XXVII 表を対比して、免許状取得者に対する就職者の比率を算出してみると、農業10.0%、工業2.9%、商業8.1%、水産4.9%となる。この数字は、国立大学一般学部において高等学校普通科の免許状を取得した者の就職率よりもさらに低く、卒業後の社会的・経済的待遇の格差を反映していると思われる一面、第 IV 章 2) の項で指摘したように、それぞれの専門学部における教員養成機能の空洞化を招来する重要な要因を形成しているのである。

のみならず、第 XXV 表と第 XXVI 表を対比して、一般大学・学部の1課程あたり(1学部あた

第 XXVII 表 高等学校教科別教員就職状況

		農 業	工 業	商 業	水 産
大 学	国立教員養成系	2	18	11	
	一般大学・学部	110(94.2)	167(65.8)	255(93.4)	3
	計	112(95.7)	185(72.2)	266(97.4)	3
短 期 大 学			2		
大 学 院 ・ 専 攻 科		5	67(26.4)	7	
合 計		117(100)	254(100)	273(100)	3

第 XXVIII 表 一般大学・学部の免許状取得者養成数〔1課程（1学部）当〕

教 科	国公立全体	国立大学
農 業	16.4	9.7
工 業	52.0	33.4
商 業	27.7	4.3
水 産	4.4	4.5

り)の免許状取得者養成数を算出してみると、第 XXVIII 表のようになる。すなわち、それぞれの教科の免許状取得を希望し、またそれを取得する学生の数は、平均すると、全学生数に比べいちじるしく僅少である。いわば、きわめて稀薄に分散分布しているといえることができる。それぞれの専門大学・専門学部が産業教育教員養成のための必要なカリキュラム、実習等に対し、特別の配慮を準備しない限り、産業教育教員の養成は、一般的な専門コースの履修のなかに埋没し、閑却化される危険をまぬがれないと考えられる。

### 3) 産業教育教員養成の今後の課題

国立大学協会教員養成制度特別委員会がおこなった、一般大学・学部に対するアンケート調査の結果では、解答の約75%が、産業教育教員養成は、主として、それぞれの専門大学・学部においておこなうべきであるとしている。教育系大学・学部でも大半が同様の見解である。しかし現実には、産業教育教員養成の実情になお多くの問題があることは上述のとおりであり、主たる産業教育教員の養成をそれぞれの専門大学・学部においておこなうとしても、①教職としての専門の教育を十分におこなうこと、②教職実習を効果的に確保すること、が必要であり、③このため、一般的な専門コースの履習課程に、教員養成のためのゆとりが保証されるべきであろう。教職専門は、総合大学の場合には、教育学部の協力によってある程度得られるにしても、単科大学においては格別の整備が必要である。より本質的に考えると、初等教育から高等教育までを通じて、技術教育、産業教育のあり方についての基本的な諸問題には未開拓の部分がはなはだ多い。ことに、技術、就中産業技術のあり方が、人間社会に対して及ぼす影響がますます重大かつ深刻になりつつある状況をかえりみれば、産業教育は、たんに産業的生産への単純に効果的な寄与を目指すのでは不十分であり、より本質的な人間的契機を内包するものでなくてはならない。その意味では、産業教育教員養成における教職専門は、ありきたりのレベルでの教授技術で足りるものでなく、まさに大学の水準における高度の技術教育研究ならびに科学を基盤とするものであること

を要する。したがって、大学は、高度の技術教育研究のための組織を開発しなければならない。

すべての教員養成の分野において現職教育ないし研修は重要な問題であり、後に章をあらためて論ずる予定であるが、産業教育教員において再教育、反復教育、あるいは自主的研究の機会を与えられることは、とりわけ必要である。すでに昭和26年（1951）に「産業教育振興法」が公布され、これによって、産業教育担当の教員が、約1年間、大学、研究所、民間会社の研究所、工場等に留学することが可能となった。このような措置が、ますます拡充強化されることが望ましいが、その際経済的・財政的援助だけでなく、産業教員の勤務する学校に、長期派遣をゆるすだけの組織的余裕が保障されるべきであり、また受入れ側としての大学には、その留学が真に有用であるための、十分な受入れ準備の体制が必要である。

最後に、産業教育教員確保の根本的問題は、その待遇の改善である。この点については、後に、教員の待遇について章を設けてのべることとする。

## Ⅸ 教員免許制度について

### 1) 戦前の免許制度と戦後の免許制度

教員の資格に関する制度は、明治5年(1872)の学制実施にともなって発足し、明治19年(1886)「諸学校通則」に「凡教員ハ文部大臣若クハ府県知事ノ免許状ヲ得タルモノタルベシ」と規定されて、いわゆる免許状主義の原則が確立された。以後、小学校教員についても、また中等学校教員についても、その資格の認定についてたびたび改訂と整備がおこなわれたが、戦前における教員免許制度は、①師範学校、高等師範学校を基準的な教員養成学校とし、その卒業生には、卒業と同時に教員免許状が与えられた。②その他の大学・専門学校については文部大臣により「指定学校」あるいは「許可学校」としての認定が与えられることを前提として、その卒業生に一定の免許状が授与された。③試験による教員資格検定制度があり、その合格者にそれぞれの免許状が与えられた、などの点に要約することができる。

戦後、教育制度の全面的な改革に際して、教員養成を大学においておこなうこと、ならびに開放制の原則がうちだされたことについては、すでにのべたとおりであるが、教員免許制度についても、種々の検討の経過をへたうえ、昭和24年(1949)「教育職員免許法」「教育職員免許法施行法」が成立し、つづいて「教育職員免許法施行令」「教育職員免許法施行規則」が公布された。この法律に示された戦後の教員免許制度は、基本的に次のような性格を備えているといえる。すなわち、①教員免許制度が「法律」によって定められていること、②免許状主義が採用されていること、③大学において教員養成をおこなうという趣旨にもとづき、基礎資格として「大学」における修業年限と単位の履修を重視し、免許状授与の本則を大学での単位の修得にしていること、④旧令における指定学校、許可学校などの学校差を廃止し、免許の開放制の原則を確立したこと、⑤免許状の種類および所要単位の両面から教職における専門職制の確立を志向していること、⑥現職教育によって上級または別種の免許状を取得する道をひらき、現職教育を重視していること、および、⑧免許行政を地方に委譲したことなどである。

このような戦後免許法の性格は、高く評価すべき、いくつかのすぐれた特質を備えているが、

一面その成立のそもそもの経過から、いくつかの矛盾を内包していることもまた否定できない。その矛盾は、免許法およびそれをふくむ教育行政が、きわめて高次の視野において運営されることにより、はじめて止揚することの可能な底のものであった。「教育職員免許法」が、成立以後絶えず論議の対象となり、現実との妥協において緩和規定や便法の付加をまぬがれなかったのみならず、開放制の貫徹の主張と、教員の専門的資質向上の要求の間で、曲折をさげ得られない運命をたどったのは、けだし、この点にも由来するのである。

「教育職員免許法」の根本である、いわゆる「免許主義」は、教育基本法第6条②「法律に定める学校の職員は、全体の奉仕者であって、自己の使命を自覚し、その職責の遂行に努めなければならない。このためには、教員の身分は尊重され、その待遇の適正が期せられなければならない」をうけ、教員の職能を保障すると同時に、その資質の維持と向上をはかる、立法的措置を意味すると考えられる。しかし、この法の目的の達成は、「教育職員免許法」それ自体の条項によって独立して完結するものではなく、他の教育政策上の諸原理と必然的にかかわらざるを得ない性質をも備えている。たとえば、免許状授与の本則を大学における「単位」の履修におき、免許授与に必要な修得単位を規定すること自体は、この法律のもうひとつの原理と見られる「開放性」の理念と直接矛盾するものではない。しかし、それは、大学における教員養成コースの基準として作用する可能性があり、またたんに可能性として作用するのみでなく、「(免許状授与に必要な)専門科目の単位は、文部大臣が、教育職員養成審議会に諮問して、免許状授与の所要資格を得させるための課程として適当と認める課程において修得したものでなければならない」(「教育職員免許法別表第1、備考の2。昭和28年改正により追加)という規定がつけ加えられれば、この法律は教員養成の場としての大学を直接規制する作用をもつのである。そして、その作用は、運営の如何によっては、この法律がいったん廃止した「指定学校」あるいは「許可学校」を実質的に復活し、「開放制」というこの法律の基本性格のひとつを裏切り、さらに「免許主義」そのものの根底を掘りくずすおそれもあるのである。同様の事態は、「単位」の問題ばかりでなく、免許状の種類に関しても、また現職教育重視の性格に関しても、おこり得、またおこり得たのであって、その意味では、「教育職員免許法」の問題は、戦後のわが国の教員養成制度および教育行政のひとつの結節点を形成して来たといえることができる。

## 2) 教員免許制度の運営について

教員免許制度が、教員養成制度および教育行政のひとつの結節点を形づくって来たという経過

は別の面から見れば、教員免許制度を介して、教育行政あるいは教員養成制度上の諸問題を規制しようとする意図がたねにつよはたらいて来たということである。もちろん、教育職員免許法の目的が、教員の資質の維持と向上にあることは明瞭であるから、その改正が、教員の資質に作用することを期待するのは当然である。しかし、逆に、教員の資質の向上は、他の諸条件を無視して、免許法の改正のみによって達せられるものではない。況してや、それらの諸条件、諸問題の解決に直面することを怠って、免許法的作用を他の諸原理に拡大するよう措置することは、免許法自体の本質を侵害する危険がともなうこと、すでにのべたとおりである。

国立大学協会教員養成制度特別委員会が最近2回にわたっておこなったアンケート調査の結果に徴しても、免許状の乱発、教員養成の安易化を憂える意見は多いが、そのための対策として、ただちに、免許法の改正、たとえば免許基準単位のひき上げなどの措置をとることについては、否定的ないし批判的な意見がかなりつよい。それは、免許法をすべての問題の規制者として作用せしめる扱い方にともなう危険性への警戒をふくむと同時に、より端的には、従来の経験に徴しても、副作用のみ多くして実効は少ないからである。

### 3) 教育職員免許法の問題点

以上のように、当面、教員免許制度に関する根本問題は、むしろ「教育職員免許法」の運営の姿勢にあると考えられるが、「教育職員免許法」それ自体については、次のような点につき検討を要することが指摘されよう。

#### a) 条文の整理と基本性格の再確認

上述のように、「教育職員免許法」は、昭和24年成立以来、昭和25年（法律第199号）、昭和26年（法律第113号）、昭和28年（法律第92号）、昭和29年（法律第158号）、昭和36年（法律第87号）昭和36年（法律第122号）、昭和36年（法律第145号）、昭和39年（法律第137号）、昭和40年（法律第16号）、昭和43年（法律第94号）、昭和44年（法律第40号）、と相次いで改正が加えられ、この屢次の改正により、この法律は多くの附則をともなった繁雑な法規と化している。このような事態にかんがみ、体裁をととのえた法典とするよう法文を形式的に整理・改善する必要があるのみならず、内容的にも検討を加え、問題点を深く掘り下げる必要がある。ことに、立法の本旨、その基本性格を再確認すると同時に、便法的措置を整理して、法の主旨を一貫せしめる努力がはらわれるべきである。

#### b) 基礎資格について

第 XXIX 表 教員の基礎資格

学 校 別	基 礎 資 格
小 学 校 教 諭	学士（一級） 大学に2年以上在学し62単位以上修得（二級）
中 学 校 教 諭	学士（一級） 大学に2年以上在学し62単位以上修得（二級）
高等学校教諭	修士。専攻科またはこれに相当する課程に1年以上在学し、30単位以上修得（一級） 学士（二級）

現行の「教育職員免許法」別表第1によると、教員の基礎資格は第 XXIX 表のとおりである。

昭和45年3月の大学および短期大学の卒業生数とその免許状取得者数は第 XXX 表のとおりである。

第 XXX 表 免許状取得者数

	卒 業 者 数	教員免許状取得者数
大 学	249,162	65,205
短 期 大 学	102,466	57,478

同年における教員就職者数は次のとおりである。（第 XXXI 表）

第 XXXI 表 教員就職者数

	小 学 校	中 学 校	高等学校
大 学 卒	7,963	3,719	4,459
短 大 卒	3,017	473	42
大学院・専攻科卒	60	22	164

すなわち、小学校および中学校の教育について、かなり高い比率において短期大学卒業生に依存していることが明らかである。しかし、教員養成を原則として4年制大学においておこなうという趣旨は、最近の社会情況に照しても出来るだけ貫かれることが望ましく、小・中学校教員の基礎資格を、4年制大学卒業生とすることを検討すべきである。また、高等学校教員については、すでに第V章で指摘したように、原則として大学院修士課程修了を基礎資格とすることを考慮すべきである。今日、大学院修士課程は旧来の意味での特殊な研究課程というより、むしろ大学における専門教育のひとつの基本的課程化しつつあることにも注意をはらう必要がある。

### c) 免許教科

教育職員免許法第4条は、中学校および高等学校教員の免許状は、第XXXII表にかかげる各教科につき授与すると定めている。

第XXXII表 中学校、高等学校教員の免許状

中 学 校	国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、保健、技術、家庭、職業、職業指導、職業実習、外国語、宗教
高 等 学 校	国語、社会、数学、理科、音楽、美術、工芸、書道、保健、保健体育、家庭、家庭実習、農業、農業実習、工業、工業実習、商業、商業実習、水産、水産実習、商船、商船実習、職業指導、外国語、宗教

この点についても、時代の流れに即応し、より合理的な区分に改める必要があると思われる。小学校教員については、全科担任を建前とするが、小学校高学年における教科担任を制度化し、これに対応する免許制度の改正を検討する必要がある。また、中学校および高等学校においては、たとえば、理科を化学、物理、生物、地学などに、社会を地理、歴史、法政経済などに区分することを検討すべきである。

### d) 免許状の種類と有効期間

b) にのべたように、基準資格を一定するに依りて、各種の免許状における1級、2級の別は廃止の方向へ進むことを検討する必要がある。免許状の上級化にあたって、現職教育ないし研修を重視していることは現行法の本来的な基本的性格であることはすでにのべたが、その配慮は、むしろ免許状に有効期限を付する方向で検討するべきであろう。その更新に当たっては教職歴を尊重するとともに、必要な場合、現職教育の経歴を条件として相互に加味することが考えられる。米国においては、初等・中等教員免許状に一定の有効期間を設けており、短期の免許状は有効期間3～5年、長期免許状であっても一般に有効期間は10年をこえない。免許の更新については教職に従事している場合、自動的に更新を認める州もあるが、更新のため所定の単位の取得を要件としている州もある。米国に限らず、教員免許状に一定の有効期限をつける国が増加する傾向にある。このことは、社会の急激な発展に対応して、現職教員の研究が不断におこなわれるべきことを示し、他方、教員の専門性の向上のため国内国外での研修制度を確立する必要のあることを示している。また、わが国の現状のように、教員免許状を取得しながら、実際教職につかない者が多い場合、免許状の有効期限制度が有効にはたらくことも期待することができる。

## X 附属学校と教育実習

昭和24年(1949)、国立大学設置法第3条によって国立大学に教育学部がおかれ、第5条によって附属学校の設置が定められた。戦後教育改革の検討の過程で、教員養成を主とする学芸大学・教育学部の設置が論じられた時、附属学校をどのように改革するかは大きな課題であり、一方において旧来の附属学校が、地域社会から遊離し、特権的・貴族的性格を備えて来たことへの痛烈な批判に由来する廃止論もおこなわれたなかで、結局、①大学として教育の理論及び実際を研究実験する学校、②大学として研究した教育理論を実証する学校、③学生が教育研究及び教育実習をする学校、④現職教員再教育の使命をも果たす学校としての必要性がみとめられ、存続が決定されたのである。昭和26年(1951)文部事務次官から国立大学長に宛てた「大学附属学校設置要項」に“附属学校は学芸学部又は教育学部の教育計画に従い、左の機能を果たす機関とすること。1)教育の理論及び実際に関する研究並びにその実証を行なうこと、2)学生の教育実習を行うこと”とあるのは、そのような背景を反映したものと考えられる。しかし、当初の改革意欲にかかわらず、実情においては、多くの附属学校は、その性格および社会的地位を戦前旧学制そのままに継承させ、存続させて来たというべきであり、新学制による小・中・高の学校区分(準じて幼稚園を含む)に応じて附属諸学校も改編され、さらに新制大学発足にともなう旧制専門学校などの統合等に従って一部の附属学校に統廃合がおこなわれたものの、その根本機能、根本性格は改新を見ないままで今日に至っているといっても過言ではない。昭和39年(1964)附属学校の性格は、国立学校設置法施行規則の中に成文化されたが、その第27条は“附属学校は、その附属する国立大学又は学部における児童、生徒または幼児の教育又は保育に関する研究に協力し、及び当該国立大学又は学部の教育計画に従い学生の教育実習の実施に当たるものとする”とのべ、その表現は、昭和24年の設置要項に比べると、微妙に後退しているのである。

本来教育の科学において附属学校が分担すべき教育研究、教育実習は、教員養成に付随し、あるいはその末端に位する問題ではなく、むしろ、教員養成のプロセスの初発にも、展開にも、仕上げにも密接にかかわる中核的問題である。それは、教育科学が発し、またそこにおいて鍛え

られるモデル的場でなければならない。すなわち、附属学校は、まさに“教育の理論及び実際に関する研究ならびにその実証をおこなう”場であり、教員養成の問題に付随し、副次的にかかわるのではなく、“大学として”教育科学の本質的中核的問題に、しかも実地にとりくみ、学部と協同し、あるいは相互に補いあって、教育の諸問題に原理的かつ具体的にとりくむ組織でなければならない。その意味では、教育の科学とそれを基盤とする教員養成という共通の命題に対して、大学のなかでの学部あるいは研究所と附属学校の、それぞれ固有の任務・役割を明らかにし、両者の立つ共通の問題意識からそれぞれ固有に導かれる相補的認識の深まりに基盤を置いて、附属学校の制度的位置づけを解明してゆくことが、まず当面の課題となるであろう。

### 1) 大学（学部）における附属学校の制度的諸問題

a) 附属学校の教官がそれぞれの“学校”の教員として児童・生徒に対する教育的責任を負いつつ、しかも教育研究の学徒として理論的・実験的・実証的研究にとり組んでゆくことは、附属学校の任務から自明のこととして指摘されるが、理念として明らかなこの問題、つまり、児童・生徒に対しては教師としてあり、大学との関連においては研究者としてあり、教育実習に参加する学生（教生）に対しては指導者としてあるという、いわば三重の役割をもつこの問題は、現実には、制度的に十分保証されているとはいえない。ことに、大学・学部との関連においては、附属学校教諭もまた大学の構成員であることは明らかであるけれども、学部教官に比べて、大学の構成員としての資格は明確を欠き、はなはだ不十分な補助者としての位置しか与えられていないのが、大多数の実情である。他方、初等・中等学校の教員としての立場は、地方教育公務員と俸を異にする国家教育公務員として、まず給与に格差が存在するばかりでなく、戦後の教育行政の実情から、一般公私立学校との間の人事交流もややもすれば円滑を欠き、必然的に人事の固定、沈滞をまねきかねない。すなわち、附属学校教官については、その多面的機能に対する制度的保証が欠けているばかりでなく、普通学校教員としての側面から見てすら多くの問題がある。それらの制度的矛盾の背景が、ややもすれば大学あるいは学部との機能的協同関係にも不円滑を生ぜしめる作用を及ぼしているのである。それゆえ、附属学校教官を大学の研究的構成員として正式に位置づけ、学部教官に準じた資格において自主的に教育・研究・指導に当たりうるように措置することが望ましい。もちろん、附属学校教官はそれぞれの学校の教員免許状の取得者であることを要し、また同時に、教育の実践的・実証的研究者としての資質と資格をもち、さらに学生に対し指導力を備えることが要請され、その人事は意欲的かつ慎重でなければならないが、学部教

官に準じて位置づけることによって、(学部・附属学校教育内の教員協力)共同研究の展開ならびに共同研究組織の確立も可能となろう。このような制度的パターンの先例としては、医学部附属病院の事例を参考にすることができる。

b) 附属学校の機能を研究・実験実証・実習・研修としてとらえるとき、附属学校の組織および施設・設備が現状においてきわめて制約されたものであることは衆目に明らかであろう。児童および生徒のための設備は一般にある水準まで整えられているにしても、生徒・児童数に対する教官数および教官組織はきわめて窮屈であるのが普通で、教育実習・研修に対応する余裕にすら乏しく、まして研究のための組織的対応性にはほとんど考慮がはらわれていない定員事情である。施設設備においても事情は同様で、一般の研究設備(図書、実験室、研究室)は十分にはみとめられず、特殊な研究プロジェクトのための組織化、施設化の可能性はまったく皆無であるといってもいいすぎではない。

日本教育大学協会は「国立大学附属学校設置基準要項案」をまとめ、昭和40年6月(1965)文部大臣に提出した。この要項案では、「附属学校は、その種類に応じ、学校教育法の規定する教育内容を充実し、あわせて国立学校設置法施行規則第27条に基づき、教育の実証的研究、教育実地研究の実施指導を行なうほか、地方教育への協力等に必要な内容と十分な規模を備えなければならない」(第一章第二の2)とあって、「学校」としての整備を根本においていると見られ、その趣旨で、組織編成および教職員定数の基準が示されているが、施設設備については、「学校教育法施行規則第16条、第51条及び第37条、並びに高等学校設置基準及び幼稚園設置基準によるほか、附属学校の任務遂行のため、少なくとも次の施設設備を含まなければならない」として、①教官研究室及び資料室、②教育実地研究学生指導用教室、③教育実地研究学生控室、④合同観察用大教室があげられている。この設置基準要項案は、その内容において必ずしも積極的とはいいがたいが、それでも、この要項案は文部大臣への提出後、種々の関係でいまだ未処理の段階にあるというのが実情である。附属学校に関する理想的な設置基準が早急に制定されることが望ましい。

c) 附属学校の予算費目は人件費(職員基本給、職員諸手当など)のほか、校費、職員旅費、諸謝金とその主なものである。校費は、教官当たり積算校費と生徒経費から成り、昭和46年度予算については第 XXXIII 表のとおりである。

これを第Ⅲ章表Ⅷ a および b と比較すると、附属学校の教官当たり積算校費の予算単価は、校長については、学科目制非実験の教授と同等であるが、教官に関しては、学科目非実験の助手の70%に及ばないのであり、予算的に附属学校の経営が貧困であるばかりでなく、およそ「研究」

第 XXXIII 表 附属学校予算

教官当り積算校費	
校 長	335,000円
教 官	70,000円×教員数
生徒当り積算校費	
幼稚園・小学校	5,000円×生徒数
中 学 校	10,000円×生徒数
高等学校(普通)	10,200円×生徒数
職業高等学校	20,600円×生徒数
特 殊 教 育	15,900円×生徒数
教官研究旅費	
校 長	31,000円
教 官	17,800円

の可能性は附属学校自体としては、ほとんど財政的に保証されていないというべきであろう。学科目制あるいは課程制の場合と同様、附属学校予算についても年次毎の増加率は、講座制を上回るよう、多少の配慮は加えられているものの、絶対的な低額は改善されず、到底そのあるべき機能に見合うものではない。この財政事情は、教員の給与が地方教育公務員よりも低水準にあることと相俟って、附属学校の運営をしばしばゆがめる結果になりかねないのであって、附属学校財政の抜本的改善は、附属学校教官の待遇改善とともに焦眉の課題のひとつである。

## 2) 附属学校における研究機能の再検討

附属学校を「教育の理論及び實際を研究する学校」「教育理論を実証する学校」と定義する場合、附属学校における「研究」の本質はどのようなものであるかが問われなければならない。教育研究機関としての在来の附属学校の活動は、主として地域のモデル校的存在として、新教育の移入・摂取・試行に積極的に寄与することを中心に展開し、その研究成果は、教育現場への発表あるいは啓蒙を志向する傾向がつかった。すなわち、モデル校、実験校としての性格を基盤とする研究活動に重点がおかれたということができ、それは、それ自体として、高く評価すべき教育学への寄与を果たしたことを否めない。しかし、それがしばしば、特定の知的能力開発主義にかたより、また附属学校のいわゆるエリート校的性格に結びつくとき、それらの研究は閉鎖的画一的となり、あるいは一種の独善性・特殊性から脱却しえない弊をともなったこともかえりみる必要がある。その意味で、附属学校存在形式は、ややもすれば都会的であり、抽象的でもあった。教育の研究および実験のためのフィールドは、本来そのような、抽象的・閉鎖的な意味でのモデルであるべきでなく、むしろなまの生活現場のなかの児童・生徒に求められなくてはならな

い。その立場では、農村に、漁村に、離島に、工場街に、あるいはその言葉そのままの生活現場としての都会に、附属学校が分布し、成立しうるものでなくてはならず、そのような生活現場との密着があって、はじめてモデル的フィールドが得られるのである。あるいはまた、モデルが別の意味で真の研究モデルとなりうるためには、むしろ、明確にプロジェクト化された問題対象を構成する方法もありうる。たとえば、養護学校、盲学校、聾学校、小児病院等々である。いずれにしても、モデル校・実験校としての附属学校の教育研究機能は、より生き生きとした、問題対象の切実性に根をおろすことによって、その閉鎖性、特殊性、超越性を克服する必要があると考えられる。

附属学校の研究機能に関して留意すべきもうひとつの問題は、大学学部との関係である。附属学校の教育研究機能としての閉鎖性、画一性あるいは模倣性は、単に附属学校の側だけの限界・欠陥ではなく、その傾向は大学・学部の研究にもまた存在しているのである。結果として、教育科学・教育現場における共同研究の成立と展開は、いちじるしい立ち遅れを示している。附属学校が、大学・学部で制度的には附属しつつ、実質的機能的には共同研究者として研究を展開してゆくためには、すでにのべたように、附属学校自体に人的条件、施設設備条件、財政的条件にわたる研究能力を与えるばかりでなく、大学・学部と附属学校の間、共同の研究・教育体制ないし組織が構築されなくてはならない。教育系大学・学部がその研究条件において、すでにいちじるしい制約のもとにあることは前章に指摘した通りであるが、その回復と整備の過程に、附属学校の研究機能が正しく位置づけられ、大学・学部と附属学校のそれぞれの機能が、併存的ではなく、相補的・協同的に教育の科学的・実証的に生かされてゆく体制を志向すべきである。そこに始めて、「大学として」教育の理論及び実際を研究実験する学校、「大学として」研究した教育理論を実証する学校としての「附属学校」の研究機能が、そのものとして位置づけられる場が確立すると考えられるのである。

### 3) 教育実習の問題

#### a) 教育実習の内容と位置づけ

教育実習とはいうまでもなく、教員養成コースのカリキュラムのなかに設計された、現場の実験実習である。それは教育学、教育心理学、教科教育学などの理論的・原理的課程に対し、ひとつの体験課程として、それらの理論的・原理的課程の上に展開実施される実験的コースであり、教職の専門性の立場からも、その重要性を否定することはできない。ことに、教授の対象が低年

今の幼児・児童であればある程、教室における教師の実践について、教職を志向する学生が研究し、修得する機会を、なるべく十分に経過することが必要である。それ故、従来から、教職コースのカリキュラムにおいて「教育実習」を重視すべきであるという意見がつよいのは当然であるが、現況としては、教育実習は、その拡充強化の要請の反面「形骸化」に瀕している部分もあり、実習期間延長論と名目実習化の両極の間を動揺しているのが実情であると考えられる。ことに、一般大学・学部における教員養成にあつては、教育実習は多くの問題に当面していること前述（第IV章3）c）のとおりであり、またいわゆる教育系大学・学部においても少なからぬ問題を内包している。

問題の根本は、「教育実習」重視の声はたかいかかわらず、「教育実習」の内容・構成が必ずしも明確でなく、そのカリキュラムへの定着が未だ十分でないところにある。現在、教育実習に関して成立していると見られる、最小限のパターンは、一般に学校現場を「場」としての、  
《教材研究→授業計画→実地授業→教生相互討議→指導教官助言・批評》の形式であるが、授業の創造というもっとも切実な目標・課題に、このような教育実習のパターンのくりかえしが、どこまで肉迫しうるか。おそらく、本来あるべき「教育実習」はたんなる教室技術の習得指導に終始して足るべきものでなく、基本的には、教育学における経験課程の構成をいかにすべきかという、問題の根底に出発して、その目標・内容・方法を再検討すべきであつて、いわば「教育実習」学の構築がなければならない。現状では、多くは一回かぎりの教育実習は、漫然とした経験的営為としてしか扱われていないといっても過言ではない。「教育実習」がしばしば軽くとり扱われ、あるいは名目化する結果をまねくのは、その学問的裏づけの手軽さ、底の浅さにも由来する一面があるのである。

日本教育大学協会は、昭和33年「教員養成大学・学部」のカリキュラム試案を発表し、その試案においては、「教育実習」という名称を「教育実地研究」に改め、それを第2学年を通じて毎週1日（6時間）継続的に行なうほか、第3学年および第4学年において、それぞれ連続4週間の実地研究を集中的に実施することを提案した。第2学年の実地研究においては、教育実地研究法、児童生徒研究、教科教育法、学校保健、学校図書館、学級経営、学校管理、生活指導、学校行事などにわたり、継続的な観察および参加をおこない、第3学年および第4学年の実地研究においては主として授業および指導にあたるものとしている。この提案において、「教育実習」に当たるものは、実際には第3・4学年合計8週間の「教育実地研究」と見るべきであり、その他はむしろ、教員養成コースのカリキュラムにおける「実習」的要素の強化を意味すると考えら

れる。この報告では、大学における、教員養成コースのカリキュラムの具体的内容にふれるゆとりはないが、問題は、「授業および指導にあたる」「教育実地研究」の内容にあることを指摘しておきたい。

#### **b) 教育実習の期間について**

前項において、「教育実習」の教員養成コースカリキュラムにおける位置づけ、その内容・構築について、基本的な検討が必要であることをのべたが、「教育実習」重視論が、「教育実習」の本質に関する十分な吟味を省略し、しばしば「教育実習」の期間という量的標準にのみ頼って、実習強化を施策しようとする傾向が見られる。昭和46年5月の教育職員養成審議会の中間まとめ、「教員養成の改善方策について」によれば、小学校教員養成課程にあっては、教育実習期間を8週間以上とし、中等学校教員養成課程にあっては6週間以上とすることが提案されている。「教育実習」に可及的十分の期間または時間をさくことに異論はないが、むしろ、その本質および内容の検討がより重要であること、すでに指摘したとおりであり、のみならず、「教育実習」の実質的な施行に関する条件整備が完全でなければ、単なる基準上の期間延長措置は、ますます「教育実習」の空洞化、名目化をうながす効果しか持ちえないことに留意しなければならない。

#### **c) 教育実習における附属学校の役割**

附属学校のひとつの機能は、いうまでもなく、「学生が教育研究及び教育実習をする学校」であり、「教育実習」はこの場合、附属学校独自の教育実践と、大学・学部との連繫下に成り立つ教育研究との接合点に見出される。教育学における、臨床的経験的課程としての教育実習は、それゆえ、大学・学部の側の教育科学の水準に負うところが大きいと同時に、教育実習の内容そのものは、附属学校側の努力にまつべき点が多い。大学・学部と附属学校とが、協同的・相補的關係を密接に維持することは、両者の接合点としての教育実習を意義あらしめるための根底である。教育実習の場面における附属学校の存在の意義は、大学・学部との、このような協同基盤において、教育実習をより合理的に、より適正に、教育カリキュラムに定着せしめ、それぞれの大学に個性的な、教育実習のあたらしい体系の創造を可能ならしめる点にある。教育実習をたんに季節的な行事にとどめず、より日常的にカリキュラムのなかに抱摂する試みも、附属学校の存在において始めて可能であるといえることができる。

#### **d) 教育実習と協力学校**

附属学校をもたない場合、または附属学校の容量が十分でない場合、教育実習は協力学校を求めて実施しなければならない。国立大学の場合、小・中学校教員養成については、すべての教育

第 XXXIV 表 国立大学附属高等学校

東京大学教育学部	附属高等学校
東京学芸大学	附属高等学校
東京教育大学及同教育学部	附属高等学校，附属駒場高等学校
東京芸術大学音楽学部	附属坂戸高等学校 附属音楽高等学校
東京工業大学工学部	附属工業高等学校
お茶の水女子大学文教育学部	附属高等学校
金沢大学教育学部	附属高等学校
名古屋大学教育学部	附属高等学校
京都教育大学教育学部	附属高等学校
大阪教育大学教育学部	附属高等学校
奈良女子大学文学部	附属高等学校
広島大学教育学部	附属高等学校，附属福山高等学校
愛媛大学農学部	附属農業高等学校

系大学・学部附属小学校および附属中学が付設されているけれども、附属高等学校は第XXXIV表に示すとおり、旧高等師範学校を抱括して成立した諸大学を中心に13大学に付置されているにすぎない。その多くは、設立経過がいわば歴史的であって、戦後の教育事情に即して計画的に設置されたものではない。それゆえ、高等学校教員養成および産業教員養成については、国立大学においても、教育実習は原則として協力学校に依存せざるを得ないのが実情である。

協力学校に教育実習を依頼する場合には、附属学校において教育実習をおこなう場合と諸事情を異にしており、したがって、「協力学校を場とする教育実習」については、それ自体独自の実習内容、実習形式、実習期間を構築する必要がある。それにもかかわらず、現状は漫然と、附属学校並の教育実習を協力学校に期待しているのが実情であり、この点についても、実際に即した徹底的な検討に欠けているうらみがある。また、いかなる内容・形式の教育実習をおこなうにせよ、教育実習を中心とする大学・学部と当該協力学校との教育実習実施計画ならびに実施そのものにおける連絡協力関係、協力学校における教育実習実施のための人的・施設の条件の整備および教育実習実施のための財政的措置は欠くことのできない前提であるが、多くの場合、それらはいずれもきわめて不十分であり、国は教育職員免許法において実習必須単位ないし期間の引き上げを論ずる以前に、まず、条件整備の具体的施策をすすめるべきであるし、また大学・学部は、協力学校における教育実習を有効なものとするための努力をはらうべきであろう。さらに、地域における、大学、協力学校、教育委員会、教員団体の間に、適切な連絡協議・研究の組織を確立することも、検討されなければならない。

## XI 現職教育について

### 1) 制度としての現職教育

専門職であることの主要な条件に、長期の知的訓練を必要とするということがある。いいかえれば、現職訓練は、教師の条件のひとつである。教師が十分に知的に発達し、独立に事を処するほどに熟練したら、自由なときに、自由に自己訓練をして教職に必要な知識と技能を洗練することができる。また、教職専門組織のメンバーとして当然要請される、すなわち、教職倫理の自己規定としての専門訓練もまた極めて必要なものである。これらの教師個々の、自由にして自発的な自己訓練の重要性は、もちろん否定さるべきではない。しかし、ここにとりあげるのは、教員養成制度に附随する、いわば制度的な現職教育の問題である。

教員の現職教育が制度的に保障されるようになったのは、戦後の教育改革以後であるといつてよいが、その基本となる規定は、教育公務員特例法第19条および第20条に見出される。すなわち同法第19条には、「教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない」とあり、また、「教育公務員の任命権者は、教育公務員の研修について、それに要する施設、研修を奨励するための方途、その他研修に関する計画を樹立し、その実施に努めなければならない」と定められ、さらに第20条には、「教育公務員には研修を受ける機会が与えられなければならない」として、「教員は、授業に支障のない限り、本属長の承認を受けて、勤務場所をはなれて研修をおこなうことができる」「教育公務員は任命権者の定めるところにより、現職のままで長期にわたる研修を受けることができる」とのべている。この規定の趣旨は、教育公務員にとって研修が義務であると同時に権利であることを示す一方、教育公務員任命権者は、①みづから研修を計画し、実施するのみでなく、教育公務員の自由かつ自発的な研修の諸機会を助成し、②教育公務員をして現職教育の受講その他の研修を可能ならしめるため、待遇上、勤務上の条件を整備する責任を負うものと理解しなければならない。

教育職員免許法が、開放制の建前から、現職教育による上級または異種の免許状取得の道をひらいていることはすでにのべたとおりである。この、免許法上における現職教育の位置づけもま

た、戦後における教員の現職教育にあたらしい性格を与え、現職教育の振興の基盤育成に寄与したものである。しかしその反面、戦後の教育改革にともなう、教員資格改訂のための移行措置と関連して、現職教育のあり方に関する種々の問題をも提供した。すなわち、昭和22年(1947)、文部次官通達にもとづいて発足し、のちに法制化された「免許法認定講習」は、「教員仮免許状を有するとみなした者に対し、新制度下における教員として必要な基礎教育を施し、自己研修の素地を与え、将来正規の教員免許状授与の一条件とするために行なう講習会」であり、ことに戦後の移行期には、教員養成上重要な役割を果たした。それとともに、その形式、内容、運営の点で問題をふくみ、講習を実施した行政当局と、講習に参加した教員の間に各種の葛藤を生じたのである。就中、①移行期の特殊な状況によるところもあったといいながら、この官製の講習会が一種の強制を内包し、教員の身分や待遇に直接影響を与えずにはおかない性格のものであったこと、②講習がややもすれば画一的で形式主義に流れ、単位の取得と出席時間とが機械的に重視されたこと、③受講者の職務上、生活上への負担の配慮が不十分であったことなどの点は指摘さるべく、また今後の現職教育のあり方に関連して検討を要するところである。現行の教育職員免許法では、第6条別表第3備考第3号で認定講習による単位取得を規定し、教育免許法施行規則第5章に「免許法認定講習」に関する規定を設けている。これは、免許法認定講習の開設者、講師、単位、開設申請手続などを定めるものである。その第36条第2項に「免許法認定講習は、当該都道府県に所在する大学の指導のもとに運営されなければならない」とあり、また昭和25年(1950)以降、大学が夏季休暇中におこなう現職教育講座および大学が「教職に関する専門科目」にわたって行なう「教職員通信講座」も免許法認定講習に準ずるものとされてきた。

## 2) 現職教育の諸形態

現職教育には、その目的、主体、内容、方式などの点から種々の形態がありうる。戦前には、文部省、教育会あるいは師範学校などの主催する講習会、ことにいわゆる伝達講習的なものが多く、教育・研修の方式も一方的な講義や精神主義的な錬成の形をとることが多かった。これに対し、戦後は、現職教育の方式も多様化し、討議や実習も盛んにとり入れられ、また、文部省、教育委員会あるいは大学が主催するもののほか、教員の自主的な団体、民間の研究団体のおこなう研修活動も盛んになったといえる。現状では、現職教育は、①大学のおこなう現職教育、②文部省のおこなう現職教育、③教育委員会のおこなう現職教育、④教員団体のおこなう現職教育、⑤その他に分類される。大学は、大学自体現職教育をおこなうほか、それ以外のほとん

どすべての現職教育ないし研修に、大学自体として、あるいは大学教員個人として参画し、協力しているのが実情である。

大学が主体となっておこなう現職教育の方式には、現在のところ、次のようなものがある。すなわち、①現職教員を大学の研究生、聴講生、あるいは内地留学生として受け入れる方式。都道府県教育委員会が派遣し、数ヶ月ないし1年間大学の講義を聴講したり、特定の研究題目について大学教員の指導のもとに研究する機会が多いが、あるいは職場で勤務をつづけながら、一定期間、パート・タイム・システムで大学で研究する形式をとることもある。②大学の夜間部（二部）の正規の学生として入学し、必要な単位を取得して卒業する方式。ただし、国立大学では4年制に準ずる夜間部を設置しているところは数がきわめて少なく、また特殊な学部に限られている。③大学のおこなう通信教育を受講する方式。これも、私立大学が主体である。④休職またはいったん退職して大学院に入学し、あるいは常勤的研究生として大学に在籍する方式、⑤大学が主催する公開講座、講習会へ参加する方式、⑥附属学校を中心とする研究会へ参加する方式、などである。

### 3) 現職教育における大学の役割

教員養成を大学がおこない、教育に関する学問研究の中心を大学がになう実情から、いかなる形の現職教育にせよ、大学または大学教員がそれに参画するのは必然のことである。むしろ、専門分野における知識・技術の急激な発展ならびに社会状況の激動にともない生涯教育ないし反復教育の必要が増大しつつある現状では、大学は、卒業以前の教育に責任をになうのみでなく、卒業後の教育、すなわち現職教育に関しても一定の責任とそれに見合う機能を積極的に担当すべきであり、卒業以前のいわゆる教員養成の内容も、現職教育の機能化を当然の前提として構成すべきであると考えられる。教育実習の問題その他のカリキュラム上の問題点は、それによって始めて解決の可能性を見出すことができるのである。

教員の現職教育に関し、大学がその責任を担当すべきであると考えられる根本的な理由は、教員の現職教育の基本的性格にかかわるものである。すなわち、教員の現職教育は、他の職業分野における職場教育あるいは職場研修と異って、単なる職場技術の再教育の枠内に止まるべきものではない。狭義の職業教育は、教職のあり方の本質から見て、むしろしばしば危険であり、教員の現職教育は、教員養成の本質と同じく、せまい意味の教職教養あるいは学校経営技術の学習にとどまらず、人間教育を担当する者として必要な教養・識見をゆたかならしめるべき学習がふく

まれると同時に、教師の自主性の尊重につらぬかれたものがなくてはならない。その意味で、教員養成の場が大学に求められたと同じく、教員の現職教育の主要な場も、大学ないし大学のかかわるところであるというべきであり、少くとも、大学は現職教育の責から全くまぬがれることはできない。

このような、大学に対する期待にかかわらず、教員の現職教育の現状において大学の果たしつつある役割は、量的にも質的にも決して十分であるとはいえない。ことに、大学が主体的にかかわる現職教育はきわめて制約されたものにとどまっており、むしろ、他の機関がおこなう現職教育に、大学の教員が個人的に講師や助言者として参加するか、あるいは単に形式上、共催の形で機関として参画するという場合が大部分であろう。大学がこのように教員の現職教育に活発でない理由には種々のものがあるが、まず、大学自体、大学教員自体の無理解と意識の低調さは当然指摘されなければならない。しかし、それよりも、さらに根本的な理由は、大学として、現職教育のための機構、人員、予算などの諸条件がほとんど整備されておらず、そのため、大学および大学の教員にとって現職教育は、いわば副次的ないし余暇的業務として扱われざるを得ないという実情である。大学の側の副次的、かつ不徹底な現職教育態勢のため、それを利用し、受講ないし研究を志望する者の側も不安定であり、もちろん教員を大学へ派遣する側の体制や配慮もいちじるしく不十分である。結果として、たとえば、教員を研究生として大学に受け入れる方式のごときものも、方式それ自体としては望ましいシステムであるけれども、現状では、大学側、ことに指導教員の側の負担を増すばかりであるため、その指導は必ずしも十分におこなわれにくい。まして、研修期間中の教員の身分上、経済上の保障や代替教員の確保が完全でない場合には、研修をうける当人はもちろん、その勤務する本来の職場にとっても負担のみが大きいということになりかねない。

いずれにしても、教員の現職教育のための大学の開放、それに必要な大学を中心とする体制の整備は、きわめて緊要な課題であると考えられ、差当たって、次のような諸事項の検討が必要である。

a) 大学院を現職教育に開放すること、および教員養成系大学・学部大学院を設置すること。すでに前章までにたびたび指摘したように、教員養成を主たる目的とする大学・学部が、省令カリキュラムに制約された課程・学科目制のもとに、学部レベルの教育、それもきわめて規格化された教育のみに、その機能を限られざるを得ない現状を改革し、研究機能を充実するとともに、大学院をもつことは、大学それ自体として重要であるのみならず、その大学院は卒業生を

受入れると同時に、現職にある教員にも開放されることが望ましい。ただし、この場合、大学院はあくまで一般の研究・教育の場として、他学部・学科における大学院と本質的に同一の構成および機能を備えるべきであり、とくに教員の現職教育を主たる目的として構想されるべきではない。また、教員の狭義の現職教育のため、修士課程に限定された大学院のみをもつ、いわゆる大学院大学を総合大学から分離して設立することは、大学院の名をかりるものであっても、結局、大学の基本性格をうしなつた一種の職能訓練施設として倭少化される危険を多分にともなう。

b) 種々の機関の現職教育を大学院以外の場で大学が担当するためには、大学または大学の連合体にそのための施設、定員および予算を確保することが必要であり、具体的には「教育研修センター」と称すべき機関の設置を考慮すべきである。この組織は、全学的な支持と参加のもとに運用されるべきであり、みずから能う限り多様な期間および内容のカリキュラムを提供しうると同時に、大学の各学部・学科に一定期間所属して研究あるいは学習しうするための便宜を現職の教員に与えるよう機能することが望ましく、また研究・学習のための諸設備、宿泊施設等を備えなくてはならないであろう。さらに、夜間コースについても、地域の状況に応じて配慮する必要がある。

c) 短期間の現職教育としては、大学がおこなう一般的な公開講座が教員にとっても利用されるし、また大学が教員のための公開講座を企画することもできる。夏季講座や夜間講座は、大学の施設や人力を年間一貫して活用するためにも効率的である。しかし、これらの講座を企画、実現するためにも、施設、人員、予算などの諸条件の整備が必要であり、また全学的な協力の体制が欠くべからざるものである。

d) 大学がおこなう現職教育のためのメディアとして、ラジオ、テレビ、電話などあたらしい工学的技術の導入、出版物、諸種の通信などの方法の活用を積極的に検討する必要がある。ビデオ・テープ、録音テープの製作ならびに現場におけるその活用についても研究をすすめるべきであろう。

e) 大学のおこなう教員の現職教育においては附属学校の役割を重視すべきである。附属学校は大学のなかで、実践にもっとも近い場であり、前章でのべたような附属学校の充実整備を果たすことは、大学の担当すべき現職教育にとっても重要な意義をもつ。

#### 4) 現職教育の条件と位置づけ

以上、大学が現職教育に関し責任を有することおよび大学が有効な現職教育をおこなうに当たって検討すべき諸事項についてのべたが、このことはもちろん、大学以外の場で、大学以外の組織あるいは団体によっておこなわれる諸種の現職教育を排除するものではない。現職教育のための機会は豊富でかつ多彩であることが望ましい。現職にある教員が、それぞれの志望、関心、興味、あるいは必要性にしたがって、自由に、もっとも自己に適する現職教育の場とコースをえらびうるよう配慮されるべきである。

現職教育を活発ならしめる道は、一方において有用で、かつ魅力に富んだ、多くの現職教育の機会が用意されると同時に、他方において、現職教育を受講し、または大学における研究を可能ならしめる勤務上、待遇上の条件を整備することにある。そのため、勤務の年限に応ずる有給の研修ないし研究休暇制の確立およびそれを可能ならしめる諸学校の教員組織の改善が検討されなければならない。また、特定のプロジェクト、自発的な研究課題の提案を公平に評価して、その遂行に必要な研修ないし研修をみとめる手順についても考慮すべきであろう。

現職教育は、根本的には、このような両面の条件の整備を通じて活発化されるべきであり、現職教育を学校教員の人事管理上の手段として利用し、または位置づけることは誤りである。教育職員免許法に関連して、異種の免許状取得の資格を与えるため、一部の現職教育が一定の役割を果たすことは否定すべきではないが、現職教育の基盤はあくまで教職者の自主性と自発性にあることを確認し、その本来の意義をつらぬかねばならない。

## XII 教員の待遇(教員養成制度の立場から)

### 1) 日本における教員待遇の現状

昭和43年9月(1968)NHKが、20才以上の国民3,600人を対象として行なった世論調査「日本人の職業観」によると、あげられた職種13種のうち、小学校教員の社会的評価および社会的貢献度は、いずれも3位に位置づけられているが、収入の高さの評価においては11位ときわめて低位であった。すなわち、小学校の教員は尊敬されてはいるが、経済的地位はひくいものと見られているのである。他の職種に比べて教員の収入がたかくないことは、必ずしも日本に限った現象ではない。しかし、日本における教員の経済的待遇が他の国々に比べて低いことは事実であり、昭和28年(1953)の The year book of education によると、各国の小学校教員の年収はドルに換算して次の表(第XXXV表)のとおりであり、33カ国中、日本は29位となっている。もっともこの表は古いが、この種のものは新しい表が見つからないので、古いのをを用いたが何かの示唆となろう。比較的最近の資料について主要な国における教員の俸給(年額)を比較してみると、第XXXVI表のとおりである。

第 XXXV 表

アメリカ合衆国 } イスラエル }	3,100ドル	コロンビア	1,272ドル
ス イ ス	2,800	チ リ ー	1,062
スウェーデン	2,786	シ リ ア	1,023
フ ラ ンス	2,470	リ ベ リ ア	1,000
アイスランド	2,100	オーストラリア	990
ベルギー	2,036	フィリッピン	850
西領西インド諸島 } カナダ } デンマーク }	1,800	マルタ	780
イングランド } 西ドイツ } スペイン }	1,500	イタリー	640
南阿連邦	1,400	ハイチ	600
オーストリア } ポリネシア } キューバ } オランダ }	1,200	ユーゴスラビア	450
		日 本	450
		ベルー	292
		セイロン(スリランカ)	250
		インド	210
		トルコ	98

(注) セイロンの現在の国名はスリランカである。

第 XXXVI 表

アメリカ (1969年)	初等・中等学校教員 (大学卒) 最低給 6,383ドル (2,297,880円) 最高給 9,278 〃 (3,340,080円) 1ドル=360円
イギリス (1969年)	初等・中等学校教員 (3年制教員養成大学または一般大学卒) 最低給 860ポンド (743,040円) 最高給 1,830ポンド (1,581,120円) 1ポンド=約860円
フランス (1970年)	小学校教員 (師範学校卒) 最低給 9,370フラン (609,050円) 最高給 21,732フラン (1,412,580円) 中等学校教員 (大学または高等師範卒) 最低給 12,948フラン (841,620円) 最高給 43,160フラン (2,805,400円) 1フラン=約65円
西ドイツ (1965年)	国民学校教員 (大学卒, 最低5ゼメスター) 最低給 9,840マルク (964,320円) 最高給 15,744マルク (1,542,912円) 高等学校教員 (大学卒, 最低5ゼメスター) 最低給 12,132マルク (1,188,936円) 最高給 21,528マルク (2,109,744円) 1マルク=約98円
ソビエト (1965年)	初等・中等学校教員 (大学卒) 最低給 960ルーブル (384,000円) 最高給 1,644ルーブル (657,600円) 1ルーブル=約400円
日本 (1969年)	小・中学校教員 (大学卒) 最低給 328,244円 最高給 1,185,408円 高等学校教員 (大学卒) 最低給 375,456円 最高給 1,378,080円

国際間での個人所得の比較は、たんに収入額の通貨換算値を比べるだけでは不十分であり、実態の比較のためには、それぞれの国の生活様式、住宅事情、物価、税制など多面的な要素を考慮する必要がある。それゆえ、第 XXXVI 表からただちに結論をみちびくことはできないが、英、仏、独の諸国に比べ、日本の教員給与がなお低水準に止っていることを否定することはできない。

教員の給与が、他の職種に比べて低いことは、アメリカなど諸外国においても見られる傾向で

ある。日本の場合、昭和45年4月採用者の初任給を、労働法令協会が調査したところによると、教員の大学卒初任給は、民間の大学卒初任給よりもむしろ高校卒初任給にちかく、民間の大学卒事務職系は約7,000円、また技術職系は約8,000円も教員初任給より高い。中央労働委員会が、昭和43年に行なった「賃金事情調査」では、初任給で2,500円、30才で12,000円、50才で60,000円の差で、教員の方が民間職種より給与が低い。この調査での民間賃金は、資本金5億円以上、従業員1,000人以上の404社の平均である。小・中学校教員の給与（自治省調査、昭和44年4月1日現在）と、民間企業のモデル賃金（東京商工会議所調査、昭和44年5月末現在）の、それぞれ経験年教に応ずる給与の比較である。これらの諸資料はいずれも、教員の給与がきわめて低いことを示しているのである。

以上のような教員の経済的処遇の劣悪性、ことに日本の場合、諸外国に比べても、また国内において他の職種と比べても、その給与水準が低い事実は、種々の理由から由来していると考えられる。ここにはその事由をくわしく分析し、検討するゆとりはないが、要約して、社会構造のなかでの教育・文化の役割についての近代的認識の欠如、および教職の内容と性格に関する正確な理解の不足が作用していることを疑えない。いずれにしても、教員の待遇の劣悪性は、すぐれた人材を教育界に確保することをさまたげ、教師の向上と発展を阻害し、ひいて大学における教員養成にも種々の制約とひずみをもたらしているのであって、教員養成制度の諸問題の観点から見るとき、早急に改善を要する基本的な課題のひとつであるといわなければならない。

## 2) 教員待遇改善の方向

教員の待遇改善の問題は、一面から見ると、教育問題を論ずるとき、古くから必ずとりあげられ、指摘されつづけて来た問題でもあった。現に今日においても、中央教育審議会、経済団体、その他あらゆる分野での教育論議において、教員の待遇改善に言及しないものはない。しかし、それらの多くのものは、その時々の教員需給状況その他の情勢を反映しての対策論に止まり、真に教育の仕事を理解・分析し、その上に立って、教員の需要に見合う物質的条件を保障しようとするものは少ない。教師が、国民の教育の場の論理の要求するがままに、遺憾なくその実力を発揮しうよう、教師に、勇気と英知に培われた自主と自由を保障することにこそ、教員の待遇改善の原則が存するのである。この原則のつらぬかれぬ待遇改善は、教師をただ従順な下僕においこむだけである。いいかえれば、教師を教育の主体者たらしめるにふさわしい処遇が教師に対して与えられなければならないのであって、教師の自由を犠牲に供しての増俸であり、優遇であ

るならば、それは教師の資質の向上に何ら寄与しないばかりでなく、教育そのものを破壊するおそれをとまなうであろう。教師の待遇改善が、畢竟するに、教師の自由を圧殺する装置の中に、教師をはめこむ結果におちいらぬよう配慮されなければならない。

それに加えて、教員の待遇改善に関する提案が教育の現場の実際に即し、国民の生活のなかでの教育のあるべき位置づけに根差して、科学的に計画されることもまた重要である。日教組が、昭和46年末に、要求額算定の基礎に「教師であるがための支出」（教育業務費）を加え、大学卒初任給70,000円、教育労働者の最低賃金（18才）43,000円の線を打出したことは、その意味で一歩進んだ提案であるといえることができる。少なくとも、漫然とした専門職観、聖職観に依存する待遇論は不十分である。差し当って、教員養成制度にかかわる立場からは、次のような方向を指摘することができると思われる。

a) 教員はその在職の全期間を通じて不断に自己の人間的ならびに知的再生産をくりかえさなければならない。それ故、それぞれの専門の領域に関しても、また教員であることそのことに関しても研究し、蓄積し、発展することが不可欠であって、処遇上、この研究と学習の可能性が保障されなければならない。具体的には、①自己の知的・人間的再生産に必要な経費が基本給のなかに十分組みこまれること、②基本給以外に、研究費、図書費、調査費などの経費が適切な方式で学校予算に計上され、公正に配分されること、③一定の勤続年限に応じて、有給の研修休暇、研修賜暇が保障されること、④必要な教員のための奨学金制度を確立すること、⑤すべての学校は、教員のための研究施設・経費を用意すべきこと、を検討する必要がある。

b) 教員の管理組織としての職制を固定強化する方向での給与の段階づけは、教師の連帯を弱化し、むしろ教育現場の志気の低下につらなる。教師としての基本的給与体系は、基本的に一本であるべきであり、学校組織のなかで特定の責任や職務の担当に関しては、その資務に附随する手当ないし加算の形で保障されることが望ましい。

c) 同じ意味で、幼・小・中・高・大学の教師間における給与格差の存在は問題である。給与体系に対して抜本的な検討を加え、その中における基本給与の意味を明らかにし、少なくともこれに関しては格差の撤廃をはかるべきである。大学の教員といえども、その研究性が高い故を以て、基本的給与に格差をおくことは妥当でない。児童や幼児を保育する仕事と、学生の研究を指導する仕事と、仕事自体、その度合いにおいて差異をつけがたい。総じて、学校の段階や種別により、基本的給与に差別をつけることに根拠は乏しい。底辺向上の措置が必要とならう。

d) 教員以外の職種、ことに民間賃金と教員給与の格差はすみやかに是正すべきである。専門

職のなかで、教員の給与を最高級に位置づけるといわないまでも、民間企業の平均賃金よりも教員の給与が低いことは承認しえないことである。もともと教員需給が円滑を欠き、いわゆる計画養成に依存せざるを得ない根本的要因は、教員の待遇が他の職種に比べて劣悪であるところに由来する。またしばしば論ぜられる教員の資質の問題も、このことと無関係ではない。

## XIII ま と め

以上、差し当って重要と思われる、教員養成制度上の諸項目について、現状および問題点を指摘し、部分的には、その改善、修正の方向についての若干の見解をのべた。委員会の立場上、国立大学における教員養成制度の問題が中心を占めることとなったが、教員免許制度その他基本的・共通的事項についても言及した。大学において教員養成をおこなうという、教員養成制度の根本的前提からいえば、それぞれの大学における、个性的にしてかつ自主的な、責任ある方針および具体的な教育・研究の組織ならびに活動が、もっとも重要である。この報告の趣旨は、それが可能であり、かつ十分実をむすぶための、国立大学としての共通的条件のとらえ方につきるといってもよい。しかし、一面において、教育ならびに教員養成の問題は、国民の基本的権利にかかわる事柄であり、大学として、歴史的責任の自覚に徹底しなければならない。そこに、大学改革との接点を見出しうるということができよう。

## あ と が き

国立大学協会教員養成制度特別委員会が本年7月とりまとめた「教員養成制度に関する調査研究報告書——教員養成制度の現状と問題点」の案に対し、ほとんどすべての国立大学から多数の意見が寄せられた。各大学からの意見はいずれも上記報告書案の内容について、徹底した検討が加えられ詳細な指摘がなされている点で、独特のエネルギーを印象づけられるものであった。回答を寄せられた各大学・学部に対し、ふかく感謝の意を表明したい。本委員会はこれらの諸意見を検討し、報告書（案）に修正を加えるべき点について修正をほどこしたが、各大学からの諸意見はその内容がすこぶる豊富かつ多岐にわたるため、そのすべてを原案修正の形で表現することにはおのずから制約があった。そのため、本委員会は各大学の諸意見のうち、修正の形で表現しえなかった部分については、さらに慎重な検討を加え、本委員会の今後の作業における重要な資料として活用することとした。この措置に関し、各大学・学部のご了承を得たい。

各大学の意見を集約すると、「教員養成を大学でおこなう」ならびに「教員養成における開放制を堅持する」とする報告書の基本的態度は、ほとんどすべての大学から支持されたと考えられる。回答のなかには、教員養成に関していわゆる教育系大学・学部と、いわゆる一般大学・学部の間、意見ないし意識の差異が存することへの懸念の表明も見受けられたが、事実上このたびの各大学の回答には、その意味での意見の分裂はほとんど見られなかったといってよい。このことは、教員養成制度の基本的問題に関し、国立大学間に広汎なコンセンサスが存在することをあらためて確認せしめるものであり、本委員会はこれにふかく感銘すると同時に、今後の作業の遂行に際して多大の希望と勇気を与えられた。おそらくは大学外の諸関係者も、この国立大学間の一致した姿勢と見解を無視することはできないであろう。

それにしても各大学からの回答において、しばしば指摘された事柄は、この度の調査研究報告書が具体的な提案に乏しい、ということであった。もともとこの度の報告書の主旨は、まず教員養成制度における「現状と問題点」を大学間の共通理解として明らかにすることを試みた点にあり、報告書序文にものべてあるように「委員会としては、この報告を基礎に、今後、具体的なひとつひとつの問題点について検討をふかめ、それらの改革、改善について提案、要望、所見の公表などをかさねてゆく」方針であるので、かならずしも具体的提案に及んでいない事情については各大学の諒察を乞いたい。ただし、各大学からの批判のなかに、「諸大学、ことに教育系大学・学部

がすでに自主的に検討し、あるいは公表している改革案を顧慮するところが乏しい」「教育現場との連絡に欠ける」「学生の実態についての把握が不十分である」などの指摘が見られたのは、われわれの反省すべき点であり、またさらに積極的な提案として、「国大協の主催する、この問題についての研究集会を持て」という意見があったことも傾聴に値いすると思われる。国立大学協会の性格、委員会活動の現実から見て、そのすべてを実現することにはなお困難があろうが、委員会は各大学の出来だけ広汎な協力を得て、積極的に将来の検討をすすめるべく配慮したい。

また「教育科学の概念」「教職の専門性」「学問の専門性と教科の専門性」などもっとも基本的な問題に関する思想および記述が、ややもすれば明確を欠き、あいまいな点をのこしているとする批判も少なからず見受けられた。卒直にいてこれらの諸点についての把握および表現は、報告書（案）をまとめるに当って、委員ごとに小委員の間でもっとも苦慮したところであり、批判は批判として、卒直に、受けとめなくてはならないと考える。しかしながら、事は大学における教育学ならびに教員養成の根幹にかかわるのであって、本年委員会のひとり提案すべき問題ではなく、むしろ各大学、各学部、さらには、教官ひとりひとりの学問にまつべき領域をふくむのであり、委員会は今後この点に関し、諸大学からさらにふかい啓発と教示を与えられることを切実に期待するものである。

その他比較的多くの意見が集中したのは、報告書がやや具体的に問題を提起した諸点、ことに、高等学校教員養成の問題、教育実習、現職教育、免許制度、待遇改善の諸事項であり、さらに幼児教育、盲・聾・養護学校教員養成、産業教育教員養成などの諸領域に関しても、多数の熱心な意見がよせられた。その他、この報告書のふれ得なかつた問題として、「教員養成、需給をめぐる社会的状況」「初等中等教育制度それ自体のもつ問題点」「社会教育主事の養成」「司書教諭の養成」などについての指摘もみられた。これらを通じて、問題のひとつの焦点を形づくっているのは大学におけ教員養成の構造と機能をいかに具体化するかという問題である。本委員会 は本報告書の公表にひきつづいて、「一般大学における教員養成のあり方」「教育系大学・学部における設置基準をめぐる諸問題」とともに、「教員養成における大学院のあり方」などにつき検討をすすめる考えである。その過程において諸大学からの意見を積極的に参照することにした。

以上、本報告書（案）に対して寄せられた各大学からの意見とその取り扱い方に関し、委員会の見解をのべて「あとがき」とする。

## 参 考 文 献

- 教育改革案 教育研究会 (昭和6年)
- 教育改革の現状と問題 教育刷新審議会 (昭和25年)
- 近代日本教育制度史料 第十九卷 (大日本雄弁会講談社) (昭和32年)
- 教員養成制度の諸問題 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 (昭和39年)
- 大学教育, 戦後日本の教育改革 9 海後宗臣, 寺崎昌男編 (昭和44年)
- 教員養成, 戦後日本の教育改革 8 海後宗臣編 (昭和46年)
- 教員養成制度に関する検討資料 文部省大学学術局教職員養成課 (昭和45年)
- 同 上 同 上 (昭和46年)
- 教員養成の諸問題 日本教育学会 教育制度研究委員会 教員養成研究委員会 (昭和46年)
- 教員養成大学・学部及び附属学校等資料 文部省大学学術局教職員養成課 (昭和46年)
- 国立大学の講座及び学科目調 文部省 (昭和32年)
- 同 上 (昭和36年)
- 同 上 (昭和41年)
- 同 上 (昭和46年)
- 教員養成制度に関する資料 日本教育学会 教育制度研究委員会 教員養成研究小委員会 (昭和45年)
- 幼稚園教育九十年史 文部省 (昭和44年)
- 教員養成関係統計資料 文部省 (昭和45年)
- 同 上 (昭和46年)
- The year book of education イギリス (エバンス・ブラーザース・リミテッド) (1953年)
- 日本人の職業観 NHK (1968年)
- 民間企業のモデル賃金 東京商工会議所 (昭和44年)
- 小中学校教員の給与 自治省 (昭和44年)
- アメリカ教育使節団報告書 (第一次) (昭和21年)

〔附〕

## 教員養成に関するアンケート

昭和46年11月8日  
教員養成制度特別委員会

周知のように、国立大学協会においては、第7常置委員会において教員養成の検討を続けてきた。同委員会は昨年6月に「教員養成制度について（中間報告(案)）」（以下「中間報告(案)）」というを作成して各大学の意見を求め、その回答に基づいて昨年11月に「教員養成制度について（中間報告）」（以下「中間報告」という）をとりまとめた。

しかしながら、①教員養成は医学教育あるいは教養課程の問題と類似しているため、それを担当する委員会もそれらの例にならって特別委員会とすべきではないか、②委員の構成についても、常置委員会の場合は委員の定数に制限を受け、しかも、そのため委員もまた特定の大学に集中する傾向が見られるので、特別委員会として多方面から適当な数の委員が加わるべきではないか、の意見が有力になり、それらの意見に基づいて第7常置委員会を廃止して、新たに本委員会が設置された。

本委員会としては「中間報告」を素材として引きつづき教員養成の検討を進めているが、「中間報告(案)」に対しては教育系大学・学部以外の大学・学部からは必ずしも十分な意見が寄せられなかったため、このたびとくに、それらの大学・学部から「大学として教員養成を責任をもって担って行くためにはどのような具体的施策・努力が必要か」についてご意見をうかがい、検討のための資料とすることにした。

別紙について忌憚ないご意見をお寄せ下さい。

(別紙)

(記入上のお願い)

1. 適当と思われる事項には、その末尾の〔 〕の中に○印をつけて下さい。
2. (( ))の事項については、是非ご意見をお聞かせ下さい。

## I 教員養成の開放制について

現在、教員養成は大学で行なうということで、教員養成を主たる目的とする大学・学部（以下教育系大学・学部という。）に限らず、教育系大学・学部以外の大学・学部（以下一般大学・学部という。）においても一定の免許条件を充足すれば均しく教員免許状が授与されることになっているが

- (1) 現行のように、教育系大学・学部と一般大学・学部とがそれぞれの特色を生かして教員養成に当たるのがよい。 [ ]
  - (i) 幼稚園、特殊教育の教員養成は、主として教育系大学・学部で行なう。 [ ]
  - (ii) 義務教育諸学校の教員養成は、主として教育系大学・学部で行なう。 [ ]
  - (iii) 高等学校教員の養成は主として、一般大学・学部で行なう。 [ ]
  - (iv) その他  
((意見))
- (2) 一般大学・学部では免許状取得について、卒業後何等かの条件が附加されることもやむを得ない。 [ ]  
((意見))

## II 免許基準について

- (1) 大学の行なう教員養成としては現行どおりでよい。 [ ]
- (2) 科目別所要単位数などはほぼ現行にとどめるべきであるが、質を高める方策が必要である。  
((具体的方策))
- (3) 免許基準を引き上げるのがよい。 [ ]

その場合以下の領域の所要単位数を増加すべきである。

一般教育科目	[       ]	教育実習	[       ]
教科に関する専門科目	[       ]	教科教育	[       ]
		その他の教職科目	[       ]

((専門教育との関係と調整のための具体策))

- (4) 一般大学・学部の場合、教育実習は卒業後に行なうようにする。(半年ないし1ヶ年)  
[       ]

((意見))

### Ⅲ 免許制度について

((以上のほか、免許制度について検討すべき問題点))

### Ⅳ 附属学校について

教員養成を行なう以上附属学校を持つべきである。 [       ]

((意見))

### Ⅴ 教員の現職教育について

- (1) 研修機関としては教育系大学・学部が中心となるべきである。 [       ]  
(2) 研修機関としては教育系大学・学部と一般大学・学部がともに参与すべきである。  
[       ]

((意見))

### Ⅵ 産業教育教員(商業、工業、農業、水産等)養成について

- (1) 産業教育教員の養成は、主としてそれぞれの専門大学・学部において行なう。  
[       ]  
(2) 産業教育教員の養成に関しては、別に考慮する必要がある。 [       ]

((意見))

### Ⅶ 以上のほか教員養成についての意見

## 教員養成に関するアンケートの集計

—集計結果と若干の指摘—

### I 回収状況（47.2.20現在）

#### 1. 回答校数

	対象校	回答校
一般大学	67	60
教育系大学	8	3
計	75	63

#### 2. 回答件数

	回答総数	無効数(1)	有効数
一般大学・学部	186	15	171(2)
教育系大学・学部	30	5	25
計	216	20	196

(1) 文章回答を含む

(2) 教育学部を持つ総合大学で、大学1本の回答をした大学(6)を含む

### II 回答内容の分析

#### 1. 集計結果（別掲末尾参照）

有効回答 196 について集計したものである。

#### 2. 若干の指摘

##### (イ) 教員養成の開放制について

a 設問の意味での開放制にはほとんどの大学・学部が賛成している。〔I—(1)〕

b 学校種別の分担については、

○幼稚園・特殊教育・小学校の教員養成は、主として教育系大学・学部が行なうことについて、一般、教育系共に賛成が多い。〔I—(1)—(イ), I—(1)—(ロ), I—(1)—(ハ)〕

○高等学校、中学校の教員養成については、一般と教育系とにかなりの指向性の違いがある。〔I—(1)—(ニ), I—(1)—(ホ), I—(1)—(ヘ)〕

(参考) I—(1)—(ヘ)の《意見》

一般大学・学部の意見

中学校教員養成には一般大学・学部も参与すべきである。

高等学校教員養成は一般大学・学部に限るべきである。

小学校にも専科教員制をとり入れて一般大学・学部卒業生を配置すべきである。

特殊教育の教員養成は教育系大学・学部では十分行なえない。

#### 教育系大学・学部の意見

教員養成は高等学校教員をも含めて教育系大学・学部が中心的な役割を果たすべきである。

高等学校の準義務教育化に伴い、高等学校教員の養成は教育系大学・学部が行なうべきである。

幼稚園は義務教育でないので幼稚園教員の養成は教育系大学・学部で行なう必要がない。

#### c 卒業後条件附加については約1/4がやむを得ないと考えている。〔Ⅰ―(2)〕

(この意見は開放制の概念の修正につながる?)

((意見)) によれば

○上述の論拠は学部本来の目的達成の観点から教育実習、実地研究を学部教育に繰込むことが無理となっていることである。

○条件としては教育実習を卒業後に行なう(2~3ヶ月)ことのほか、一定期間教職専門教育(6ヶ月~1年)を行なうことがあげられている。

(参考) Ⅰ―(2)の((意見))

大方は開放制の原則から望ましくないと述べている。

現に一般大学・学部の卒業生よりよい教員を出しているにも拘らず、その途がふさがれる。

一般大学・学部の卒業生が教職関係に弱いのは当然、それでよい。それぞれの特色を生かした教員組織こそ望ましい。

#### (2) 免許基準について

a 「現行通り」の意見が90%を越えている。うち半数以上が質を高める方策の必要性を認めている。〔Ⅱ―(1), (2)〕 その具体策としてやや頻数の多いものをあげれば、

教育実習を充実強化する

単位認定の基準を高める

国家試験を実施する

教科教育法を中心として教職専門教育を充実する

教科専門教育を強化する。

などである。

(質を高める方策の必要性は教育系大学・学部の方が強く感じている)

- b 免許基準引上げに賛成の意見は少ない。

引上げた場合の(専門教育との調整)については次の記述がある。

教科専門——調整の必要なし、他の領域の単位をへらす教育実習を卒業後へ、修業  
年限の延長など

教育実習——卒業後

教科教育——専門科目をふやす

(教育系大学・学部では基準引上げの意見が比較的多い)

- c 教育実習を卒業後にすることには1/4の賛成意見がある。〔Ⅱ―(4)〕

(意見)によれば

理由 学部教育の目的から考えて教育実習を在学中行なうのは無理

教育実習校の確保困難

責任の持てる教育実習を実施するため

方法 採用後実習、仮採用中実習

卒業後養成課程の専攻科などの研修実施機関、修士課程で行なう。

- (3) 免許制度について

抽象的な開放制主張が多かったが、具体的なものとしては

国家試験制度の実施

短大での免許授与廃止

高等学校理科の免許教科(科目)の細分化

などである。

- (4) 附属学校について

40%がその必要性を認めているが、(意見)によれば

研究・実習校として必要である。

特権校であってはならない

の指摘が多かった。

(5) 現職教育について

- a 質問事項(2)の支持が圧倒的に多い。〔V―(2)〕

((意見)) によれば

現職教育についてはむしろ専門大学が中心となるべきである。

(教科の現職教育こそ必要)

現職教育は教育系大学・学部のみでは果たせない(特に中学校以上では)などが論拠となっている。

- b 現職教育の引受けについて、一般大学・学部と教育系大学・学部とでは期待にかなりの開きがある。〔V―(1), V―(2)〕

(6) 産業教育教員養成について

- a 大多数が質問事項(1)の見解である。〔VI―(1)〕

- b 一般大学・学部と教育系大学・学部とで見解の差はないといえる。

(7) その他の意見〔VII〕

顕著な意見は

- a 待遇改善

であるが、そのほか

- b 教員養成が閉鎖的になるのは好ましくない。  
c 短大の免許授与の廃止  
d 教科教育学の確立

などがあげられる。

〔附〕

回答整理を通じて、基本的問題と感じられたことは、

- (1) 「教科重視の教職観」と「教職重視の教職観」との調整、具体的には教育実習、実地研究を教員養成教育の中で如何に位置づけるかの問題  
(2) 教職の専門性と開放制とのかかわりの問題

開放制堅持の意見は多かったが、現実に行き起きている問題についてその観点からどう対処するか意見は殆んどみられなかった(設問内容、方法による点もある)である。

教員養成に関するアンケート集計

(註) 有効回答 196 について

質 問 事 項	大 学・学 部		一 般 大 学・学 部 (171)		教 育 系 大 学・学 部 (25)		計 (196)		備 考
	(実数)	(%)	(実数)	(%)	(実数)	(%)			
I 教員養成の開放制について									
I—(1)	162	94.7	24	96.0	186	94.8			
I—(1)—(イ)	131	76.6	19	76.0	152	77.5			
I—(1)—(ロ)	102	59.6	18	72.0	120	61.2			
I—(1)—(ハ)	129	75.4	2	8.0	131	66.8			
I—(1)—(ニ)意見	98		20		118				
I—(2)	39	22.8	12	48.0	51	26.0			
I—(2)—意見	110		22		132				
II 免許基準について									
II—(1)	76	44.4	5	20.0	81	41.3			
II—(2)	83	48.5	15	60.0	98	50.0			
具体的方策	73		19		92				
II—(3)	31	18.1	13	52.0	44	22.4			
一般教育科目	5	2.9	1	6.6	6	4.7			
教科専門科目	14	8.1	11	44.0	25	12.7			
教育実習	23	13.4	11	44.0	34	17.3			
教科教育	15	8.7	12	48.0	27	13.7			
その他の教職科目	10	5.8	10	40.0	20	10.2			
専門教育との調整の具体策	56		15		71				
II—(4)	43	25.1	10	40.0	53	27.5			
II—(4)—意見	120		17		137				
III 免許制度について (意見)	65		18		83				
IV 附属学校について	69	40.3	19	76.0	88	44.8			
IV—意見	101		18		119				
V 教員の現職教育について									
V—(1)	20	11.6	12	48.0	32	16.3			
V—(2)	143	83.6	13	52.0	156	79.5			
V—意見	78		17		95				
VI 産業教育教員の養成									
IV—(1)	127	74.2	16	64.0	143	72.9			
VI—(2)	22	12.8	6	24.0	28	14.2			
VI—意見	59		14		73				
VII その他 (意見)	77		18		95				