

大学における教員養成

—その基準のための基礎的検討—

昭和52年11月

国立大学協会
教員養成制度特別委員会

目 次

第Ⅰ章 序 言 ————— 3

第Ⅱ章 教育系大学・学部 of 構造 ————— 4

1. 教育系大学・学部における課程制 4
2. 教育系大学・学部における学科目制 5
3. 教員養成における大学の主体性 7
4. 教職の専門性と教員養成 8
5. 大学における教員養成の実質化 11
 - 1) 「教員養成を大学でおこなう」基礎としての諸専門の深化 11
 - 2) 共同研究体制の形成 11
 - 3) 教育研究における実践的側面の推進 12

第Ⅲ章 教員養成カリキュラムの構造 ————— 13

1. 教員養成カリキュラムにおける一般教育 13
2. 教科の専門性と教員養成カリキュラム 14
 - 1) 幼稚園教育の専門性と教員養成カリキュラム 15
 - 2) 小学校教育の専門性と教員養成カリキュラム 16
 - 3) 中・高等学校教育の専門性と教員養成カリキュラム 17
 - 4) 障害児童・生徒教育の専門性と教員養成カリキュラム 18
3. 教員養成カリキュラムの教育実践との結合 19
 - 1) 教育実習の時期と期間 19
 - 2) 附属学校と実習校 19
 - 3) 教育実践に関する研究セミナー, その他 20
 - 4) 一般大学における教育実習 20

第Ⅳ章 大学における教員養成の現実（国立大学を中心に）—— 22

1. 歴史的経緯 22
2. 小学校教員養成の現実 24

第Ⅴ章 総括と提案 ————— 27

1. 中央教育行政，ことに教育職員養成審議会と大学の関係 27
2. 教員養成改善の観点からの学制改革 28
3. 教員養成と教員の職能的諸条件 28
 - 1) 教員採用制度の問題 29
 - 2) 教員研修制度の問題 29
4. 大学における教員養成センター 29

第Ⅵ章 結 語 ————— 31

あとがき ————— 32

第 I 章 序 言

国立大学協会教員養成制度特別委員会は、昭和47年11月「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——」をとりまとめ公表した。その後委員会としての検討課題を、大学院の問題、設置基準の問題および一般大学における教員養成の三項目に集約し、それぞれについて研究調査をかさね、このうちまず大学院については、昭和49年11月「教育系大学・学部における大学院の問題」として報告書を作成公表した。この度作業を終了したのは、教育系大学・学部における設置基準の問題に関する検討である。周知の通り、教育系大学・学部については未だ設置基準の策定がない。しかし、教育系大学・学部の今後の整備にあたっては、教員養成を大学でおこなうについての基準の明確化は不可欠であり、またあらたに設置基準等を策定するにあたっては、教育系大学・学部の現状認識が重要であるとともに、そのあるべき姿についての十分な認識がなくてはならない。すでに教育大学協会もこの問題にふかい関心を寄せ、意見構想を公表しているが、本委員会も問題の重要性に鑑み、この間小委員会を設けて鋭意研究にあたった。本委員会はとくに、設置基準そのものの条項に関する提案よりも、むしろ設置基準の根底にあるべき教育系大学・学部のあり方そのものにつき、出来るだけ充分な考察を加えることに意味があると考え、その趣旨のもとにこの報告書を取りまとめた。従って、いまひとつの課題である、一般大学における教員養成の問題についての論点も、このたびの報告書に包摂することとし、以下、「教育系大学・学部の構造」、「教員養成カリキュラムの構造」、「大学における教員養成の現実」の各章にわけて、教員養成のあり方、教育系大学・学部のあるべき形についての本委員会の見解を展開する。諸種の提案は各章にもふくまれているが、終章に総括とともに、若干の当面の措置について提案の形で言及することとする。

第Ⅱ章 教育系大学・学部の構造

1. 教育系大学・学部における課程制

大学の教育研究組織としては、「それぞれの専攻分野を教育研究するに必要な組織」としての「学科」と、「学部の種類により学科を設けることが適当でないとき」置かれる「課程」とがあり、また「教育研究上の目的を達成するため……必要な教員を置く」ための制度として「講座制」と「学科目制」とがある（大学設置基準第3，4，5条）。教育系大学・学部は、東京学芸大学（昭和41年）、大阪教育大学（昭和42年）に修士課程大学院が設置され、両大学に「課程一講座制」が置かれるまで一般に「課程一学科目制」とされ、今日においても上記両大学以外の教育系大学・学部はすべて「課程一学科目制」ととっている。教育系大学・学部が学科制をとらず課程制をとっているのは、上記大学設置基準に基づき、「学科を設けることは適当でない」と考えられているからであると解釈される。

もともと「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」で、学問体系に基づく学問分野によって建てられ、それ自体研究方法論的にも比較的均一で、専門分化の方向を目指しているのが一般である。それに対して、小学校教員養成、中等学校教員養成、養護学校教員養成等々は、それらがそれぞれ単一の学問分野を形成しているのではなく、またそこに含まれる諸学問分野の間でいずれが主、いずれが従という関係が、学問そのものとして成り立っているわけではない。むしろ、教員養成はいくつかの学問分野の構造化、総合によって達成されるべきことが期待されている。この構造化、総合には、後述のようになお種々の論点があるが、「学科制」を既成の一学問分野の研究の深化を通じて、その分野についての教育をおこなう教育研究組織と解する限り、教員養成は上記の「学科制」とただちにはなじまないものがあるといえよう。その意味では、「課程制」を教育論の立場で、教育のためのシステムとしてとらえるとき、教育系大学・学部が「課程制」をとることにはそれなりの意義があるとしなければならない。

1966年のILO・ユネスコの「教員の地位に関する勧告」（Ⅲ指導原理6）にみられるように、教職を専門職と見做し、それに高度の専門性を求めることは今や世界の共通の認識となっており、各国は大学レベルで教員の preservice education をおこなう方向に進んでいる。しか

も教職の専門性は諸知識分野の総合の上に成り立つものであるから、いわゆる開放性の形で大学において教員の preservice education をおこなう場合にも、学問体系に基づく教育研究組織とは別に、系統的教育訓練のシステムとして各種の「教員養成コース」すなわち「課程」を設定しているのがふつうである。この傾向が、どちらかといえば「教科」に重点をおく中等教育教員養成よりも、初等教育教員養成、特殊教育教員養成において、より明瞭であるのは当然であろう。「学科制」においては、その教育研究組織の性格から、視野がおのおのの専門分化の方向性に限局されがちであり、おのずから学科間あるいはさらに講座間の壁が厚くなりがちである。それに比べて「課程制」「コース制」は主な目的である教員養成にむかって、各基本学¹⁾科目間の協力体制を編成しやすい利点があるといえよう。しかしながら「大学」としての十分な研究体制を保証することが大前提としてあることは改めて銘記されるべきである。

2. 教育系大学・学部における学科目制

しかしながら、ことに日本の国立大学において問題であるのは、「課程制」が「課程—学科目制」として固定し、しかもそれが教育や研究の施設的、予算的条件をむしろ低位に押づける作用を果している事である。この点については、すでに昭和47年11月に公にした「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——」(以下調査研究報告書)においてややくわしく指摘したが、既述の通り、「本来は「講座制」も「学科目制」も、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。それにもかかわらず、講座制と学科目制の間に、予算、定員、施設などの格差が顕存するのが現実であり、さらに、講座制のみが大学院研究科の基礎としての資格を与えられているのである。すなわち、教育系大学・学部において「学科目制」が問題になるのは、それが単に「学科目制」であるからではなく、学科目の実質的諸条件が「講座制」に比べて劣悪であり、しかも、教育系大学・学部即「課程—学科目制」として固定したためである。この固定化は、多く戦前の師範学校を母体とする教育系大学・学部の大学としての整備の立遅れを取り戻す特別の措置、機会のないまま、教育系大学・学部と他の専門大学・学部との間に「格差」を形成せしめるに至った。また教育職員免許法とのからみから、官製のカリキュラムが設定され、それに応じて学科目を整備するという措置がおこなわれたことも、教育系大学・学部²⁾に硬直的画一化をもたらしたことを否定できない。

教育系大学・学部における大学院の設置は、上述のように東京学芸大学、大阪教育大学の二大学でようやく実現をみた後、これまた久しく停頓している。本委員会は、昭和49年11月「教育系大学・学部における大学院の問題」を公表し、この問題について見解をのべた。その実現

のためには「新しい設置基準を整備し、現行の課程—学科目制の欠陥を改めるとともに、教育系大学・学部の人的、財政的、施設の条件を充実することが先決問題」ではあるが、反面、「大学院設置を通じて、学部レベルの研究・教育条件を改善し、大学間あるいは学部間格差を解消」することを期待し、また大学院教育によって教員の資質をさらに向上せしめたいとする大学ならびに社会の要望はきわめて切実である。教育系大学院の設置が「教育系大学・学部」即「課程—学科目制」の固定観念の故に阻まれることがあってはならない。

「学科目制」に固定される教育系大学・学部の経営上の困難の一因は、多分に観念的な「実験」「非実験」の積算基準の機械的な適用にもある。教育系大学・学部は本来、実験、実習、フィールドでの調査、社会的行動、およびいわゆる臨床研究が、教育の実際においても、また研究においても必然的に求められる分野であり、この観点から教育系大学・学部における実験学科目は拡充されるべきであり、さらには「実験」「非実験」の観念そのものが現実即して再検討されなければならない。例をあげれば、教育系大学・学部の「国語」や「社会」が「非実験」に分類されているのは、あきらかな認識不足である。教育系大学・学部の「学生当積算校費」が、「理科」に近い額で算定されるようになったのは、単価そのものの妥当性は別として、評価に値する。しかし、「教官当積算校費」についても同様な措置があって当然であろう。

科学研究費についても、従来教育系大学・学部への配分はきわめて乏しい。それは不十分な「学科目制」的研究体制の反映でもあるが、一面、科学研究費配分の機構と運営の側の問題でもある。一般研究には周知の通り「教育学」の「部」も「分科」もなく、教育学は「細目」にあげられ、心理学、社会学、文化人類学と一括してようやく「分科」を形成する。「特定研究」には「科学教育（教育工学を含む）」が設定されているにすぎない。それらを通じて、新制教育系大学・学部へ配賦される件数は、まさに数えるほどであるといってもあやまりではないのである。教育系大学・学部には専門教科に関する研究者と、教育科学の研究者が存在するが、そのいずれのグループも科学研究費の配分にあずかる比率は低い。また両研究者群の協力と共同によってはじめて「教職の専門性を支え、その向上をうらづける学」の確立と発展が期待されるものの、この種の共同研究プロジェクトへの研究費の配慮は著しく貧困である。教員養成に特有の研究創造の場としての新しい研究所、研究施設、研究組織の拡充整備とともに、今後改善、推進を要する課題であろう。

その他「調査研究報告書」で指摘した「教官1人当学生数」「学生定員増にともなう教官定員の確保」などの諸事項もすみやかに改善されなければならない。最近「大講座制」の導入などによって「講座制」そのものにも変革のうごきがあるが、「講座制」「学科目制」「課程制」「学科制」のいずれもが、それぞれの大学・学部の本来の目的に即して再検討されるべき段階

に至っている。しかし、重ねて強調されるべきことは、いずれを採るにしても、「大学」としての十分な研究体制を保証することが大前提であるということである。

3. 教員養成における大学の主体性

教員養成を大学でおこなう——というのはわが国における戦後教員養成の基本的な理念であり、「戦後教育改革の原点」（調査研究報告書）の一部をなすものであった。それはたんに教員養成のレベルを専門学校のレベルから大学のレベルにひきあげるといふにとどまるものではない。戦後アメリカ教育使節団報告書（第一次）についてみると、同報告書は師範学校を教員養成大学（higher schools or colleges for the preparation of teachers）に改革すべきであるとし、そこでは「最低基準の範囲内で、各教授団が自らのカリキュラムを決定し、必要に応じてそれを変更する自由を持つべきである。それは思いつきでなされるべきでなく、手元にある関連資料の徹底的研究の後に、十分な論議をつくしておこなわれるべきである。教員養成大学は、免許および授業の標準を維持するに必要な場合を除いて、政府職員の特別な命令を受けることなしに教育の理論と実践を発展させる自由を持つべきである。」と勧告している。すなわち「教育の理論と実践を発展させる」ための「自由な研究」に基づく「カリキュラム決定の自由」が強調されている。これはまさに「教員養成を大学でおこなう」場合の基本原則として確認されるべきものであろう。当時わが国は、この勧告を受身的にうけいれたのではない。すでに戦前から義務教育教員養成の水準の向上が論じられていたばかりでなく、戦前戦中の教育、ことに教員養成が原則的に政府の要請に従属し、閉鎖的に教員を養成する特別の機関において集中的におこなわれ、それらを通じて国民教育の全体が官僚支配の下に置かれていた事の弊害についての反省がそこに作用したのである。閉鎖的で従属的な教員養成のあり方を克服し、研究と教育の自由が確立された「大学」において、自由な学問探求者としての資質を備え、かつ教員としての専門性を修得した者に、ひろく教員としての資格をみとめる制度への期待は、歴史的な要請を反映したものであった。

しかし、「教員養成を大学でおこなう」という言葉そのものは、アメリカ教育使節団が多分にその自国の実情と経験を背景においてとらえたのに対し、日本側にとっては、むしろ旧制度からの解放に感覚的重点があつて、現実に日本の大学においておこなわれるべき教員養成の必要にして十分な条件、ないし教員養成の積極的な基準の内容までもつきつめたものではなかった。それは後にふれる「教育刷新委員会」の論議およびその結果からもうかがわれる。また、戦後改革発足後は、教育系大学・学部の「大学」としての体制整備の立ちおくれ、直接義務教育教員養成を任としないいわゆる一般大学のこの問題についての無関心、教育行政姿勢の変遷

などの諸要素も作用し、戦後30年をへて、「教員養成を大学でおこなう」という理念の現実的達成は、依然としてわれわれの眼前に、切実な課題として残されているのである。

いづれにしても大学に即していえば、各大学が「自らの見解に従って教員養成カリキュラムに取り組む」、その意味で教員養成を「大学がおこなう」ことによって、各大学が「教員養成は大学でおこなう」ことの責任を自覚することが重要である。教員養成カリキュラムの決定は、「大学の自主性、主体性にかかわっているにもかかわらず、大学自身によるその積極的な検討・吟味がおろそかにされ、主体的な運用を欠き、規定の形式的適用に終わっていた場合が多く、形骸化の弊害さえ生じている。われわれは、これらの事実の中に、たんに大学における教員養成の問題点を見出すだけでなく、むしろ根本的に、大学が自らの学問研究とその教育とを通じて、国民全体の知的発達、文化の進展、自由の確保に寄与すべき大学自身の社会的責任の自覚を明確にし、この自覚に基づく教員養成の途を問いなおすことの必要を感じる。」（国立大学協会第7常置委員会「教員養成制度について(中間報告)」、昭和45年11月）という自省は今日においてもその必要性をうしなっていない。同時に、行政ことに中央教育行政もまた「教員養成を大学でおこなう」ことの本来の姿を理解し、その認識を大学と共有するよう努めるべきである。

4. 教職の専門性と教員養成

大学が自主的に教員養成のためのカリキュラムを準備し、責任ある教育をおこなうためには、教職の専門性をどのように理解するか、またそれに応じて教員養成のコース（課程）のためどのような学問分野ならびにその研究をそなえるべきであるかが問題であろう。海後宗臣編「教員養成」（戦後日本の教育改革8、東京大学出版会、昭和46年）によれば、戦後「教員養成を大学でおこなう」ことを決定する過程において、教育刷新委員会のなかに、教師の教養についておよそ三種の基本的な考え方があったとされている。それらの各々を代表する意見を引用すると、

① 教育科学の教養を重んずる意見

「学芸大学で専門教育といえば、むしろ教職教養であって、教科に関する専門的知識は教科教育法の教材内容として研究させなければならないのである。皮肉なことに、教育の研究と教員の養成を専門とする大学においていちばん欠けているのは、教員養成のカリキュラムの研究である。」（城戸幡太郎）

② 一般教養、学問的教養を重んずる意見

「諸学科以外とくに教育者の育成に必要な学問がありとすれば、それは哲学だと思う。哲学については史学と文学だと思う。」「教育者は人間が誠実で学問があれば充分である。」

「教育学や教授法を学ぶことが教育者にとって有益であるとしても、あくまでもそれは二次的である。」（天野貞祐）

③ 一般教養，教職的教養の統一的把握

「一般教養というものを充分身に備えておれば，教職的教養というものは或意味で自然に工夫がついて行く。」「教職的教養と一般的な教養ということを非常に厳密な区別の，非常にはっきりしたもののように考えるよりも，むしろ近い所を考えよう，共通なるものを多く考えよう。」（務台理作）

これらの意見は，発言者それぞれの素養および専門を反映し，ことに②，③は，いわば古典的教養主義の色彩のつよいものである。と同時に，その根底に戦前のいわゆる「師範教育」への批判を含むものでもあった。そして三種の見解は，それぞれに意味のあるものではあったが，前にもふれたように「大学における教員養成の条件」については必ずしも徹底的に煮詰められぬまま，「教員の養成は総合大学および単科大学において，教育学科においてこれをおこなうこと」とし，一般教養，教科専門教養，教職教養をいわばパラレルに要求するにとどまった。

その後およそ30年の経過をへて新制大学はほぼ定着し，教育系大学・学部もその歴史をかさねる一方，文明的技術的状况の変化，高等教育の普及，おしなべて社会状況の変遷の過程のなかで，「教職の専門性」への認識はより一般化し，古典的教養主義の立場で教職の専門性がただちに達成しようとする一種の楽観論は昔日のものとなったといつてよいであろう。「教職の専門性」が人間の発達，経験・認識の形成，教育の事実性にかかわるものとして一般に認識されるようになり，「教職の専門性を支え，その向上をうらづける学の確立」が大学の自覚的課題とされるに至ったといつても，教職の専門性の育成の課程における一般教育，教科専門，教職専門のそれぞれの取扱いはそれ自体がなお教育科学的な基本的課題であり，各大学，教育関係学会，団体の真摯な追求の対象である。それは，一般教育・教科専門・教職専門の三領域の統合ないし構造化のあり方，それにとりまう学問研究と教員養成機能の調整，教員養成の中核となる学問領域形成などの構想ならびに実現への努力にかかわり，たとえば以下のような提案ないし試みがある。

まず，

① 一般教育を重視しつつ三領域を統合しようとするものとして

「大学による教員養成を真に意義あらしめる道は，一般教育，専門教育，教職教育の三者を，教員養成の立場から強引に一本化することではなく，この三者をしてそれぞれの本質と機能を独自に発揮することにはかならないであろう。もし一本化をいうなら，まさに一般

教育の立場に立って、そこから一本化を言うべきである。」（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）

② 教職専門を重視するものとして

「教職教育は教育に関する学問研究を基礎とし、教職に関する科学的な知識・技能を与え、その根底にあってこれを推進する教育的な識見と愛情を育成し、教師としての指導力を育成するものでなければならない。このような教職教育は、人間の一般的教養を基礎とし、学問的芸術的教養から離れてあるものではないから、教職教育は一般教育および教科に関する専門教育と密接な関連を保つべきである。」（日本教育大学協会「教員養成カリキュラム基本構成案」）

などがあげられる。教育大学協会はその後三者を統合する領域として具体的に「総合教育科目」（教科《領域》教育学，教育実地研究，道德教育研究，教育工学等を含む）の提案をおこなっている。

さらに一步を進めて、教員養成のための教育研究組織を具体的に構想しているものに「ピーク制」がある。そのもっとも一般化しているものは教科専門におけるピーク制であり、それは「課程制」をとりながら実質的には「学科制」化することによって研究面をつよめようとするものである。教員は伝統的学問体系によって組織され、学生は教科専門科目中心に単位を履習し指導を受ける。このシステムは教員と学生の意識が合致し、教科専門に重点をおく中・高等学校の教員養成においては利点を備える。教育大学協会の「教育関係学部設置基準要項」は、教員組織（研究体制）として「学科—学科目制」をとり、教育体制として「課程」を置くとしており、このシステムの構想に近い。

小学校教員養成においては、しかしながらピークの強調が小学校教育の特質を稀薄化する懸念も指摘される。この問題は小学校教育制度そのもののあり方如何にも関連するが、試みとしては、文科系，理科系，芸能系など専攻の幅をひろげたピーク（専攻）の設定，あるいは僻地教育，同和教育，生活指導，視聴覚教育，心身障害児教育，乳児教育など教育学に関係する現実の学校教育実践内容をピークとする考え方も提案されている。一方，教員養成ことに小学校教員養成において，カリキュラムの中核となる学問領域，あるいは諸教科教育を統合する軸となるものが欠けているという指摘もある。中核ないし統合の軸としてとりあげられるものとして，教科教育学，教授学，授業研究などの理論ならびに実践を強調する考えもある。これらの点についての各大学における自主的な多様な試みが，さらに促されることが望まれる。

5. 大学における教員養成の実質化

以上のように、「大学における教員養成」のカリキュラムは、教職の専門性を基礎づける諸科学の全体構造の追究ないしは教員養成の中核となる学問の形成を課題として担っている。それが大学における一般諸学から遊離・孤立して閉鎖した分野におちこむのではなく、逆に人間および自然にかかわる諸科学との交流と協同のなかで、力強く、かつ高度の学問として発展し得てこそ、はじめて開放的で、自由な「大学における教員養成」は、その本来の実をあげることができであろう。教育系大学・学部を設置基準の本質およびそれを包含する大学における教員養成の体制は、この課題の達成を可能ならしめるものでなくてはならない。そのため、差当り、以下の諸条件を指摘しておきたい。

1) 「教員養成を大学でおこなう」基礎としての諸専門の深化

まずもっとも重要なことは、教職専門、教科専門および一般教育のそれぞれの諸科学・芸術の研究者が、教員養成に「高度の専門家」としての位置づけを持つことである。このうち、教育系大学・学部にも所属する教員についていえば、たとえば医学部における臨床医学、基礎医学のあり方、その他学部関連科学との関係、研究の体制および条件を想起してもよい。ことに医学における基礎医学の多くの分野は生物化学、生理学、微生物学など他学部の類似の専門分野と根本的に共通しながら、医学の基礎としての位置づけを確立している。教育系大学・学部の教科専門に属する個別科学・芸術のあり方は、学問的分野の概念としても、研究体制としてもおそらく基礎医学のそれと多分に類同的であろう。それを、教科教育学として、その方法論を意識化することも当然ありうべきことであるが、教育系大学・学部のなかにはいわば純然たる個別科学、個別芸術の専門家が存在しても、彼等が彼等の研究教育を通じて人間の未来に責任を負う意識においてたしかであれば、少しも差支えないばかりでなく、むしろ単科の教育大学、あるいは学部数の少ない総合大学の教育学部にあっては、この種の専門研究者の存在を許容する構成上のゆとりが是非必要であると考えられる。

2) 共同研究体制の形成

「教職の専門性を支える教育科学は、その研究対象である教育活動の特質に規定され、本質的にきわめて多面的・総合的なものであり、教育学者、心理学者、教科教育学者、専門諸科学者および教育実践者の共同と協力によってはじめて確立されうるものである。」(広島大学大学改革委員会教育系専門委員会第二次答申)。この指摘は重要かつ適切であり、ここにのべられているような研究協力を醸成し、促進するような研究組織を探求する必要がある。またそれが実現してはじめて、大学における開放的な教員養成は現実のものとなるのである。その場合、研究

あるいは教育上の連携のあり方として、たとえば各教科教育を中心とする区分、諸種の教育実践課題に応ずる区分など種々の形態が考えられるが、それらはいずれにしても諸専門研究者、実践者あるいは学生によって構成されるあたらしい専門領域を予想するものであり、それらの組織は弾力性をもつと同時に、各構成員のそれぞれが自己の研究を深めるための諸条件を保障するものでなければならないであろう。このことは「課程制」の再検討、そのよりあたらしい形態への脱皮にもつらなる問題である。

とくに、教材研究、教科教育法等の教科教育の研究に関する領域を、人間の諸能力の発達に関する諸専門の共同による教育研究とみる観点から、真に教職の専門性をうらづける学として充実させることが必要である。教材研究、教科教育法等の取扱い方については、今日なお多様な見解がある。すでにのべたように、この分野の研究教育体制を確立するために、あたらしい学問として教科教育学の樹立を主張する見解がある。あるいは、教授学のごとき、教育実践と結びついた学問の建設を目指して、これを軸として各教科教育の研究教育を結びつけていこうとする努力が払われている。さらに、諸専門の基本となる概念や方法を人間の発達の視点から把えなおすことによって、教科教育の研究の内容を構築しようとする努力も払われている。いずれにせよ、この領域は、従来の、学問としての蓄積が不充分であるところから、とりわけそれぞれの教科に関連する諸専門と教育学・心理学等の共同によるあたらしい学際的な研究の領域として発展させなければならない。その場合、専門諸科学・芸術と教育実践の相互関係は、ただ単に諸専門の成果や方法に照らして教育内容を吟味することにとどまらず、教育実践の側から諸専門の方へ問題を出し、それが専門の方法によって探究されることを通して、諸専門の発展と革新に寄与することもありうるものと期待される。

3) 教育研究における実践的側面の推進

教育科学は実践的な科学であるにかかわらず、従来の教育学研究はややもすれば教育実践と分離してすすめられた嫌いがあり、また教員養成カリキュラムにおいて教職専門科目がその役割を十分に果し得なかった理由のひとつは、実験、実習、臨床研究の不充分さに求められる。実践と結びついた教育学研究を推進すること、すなわち教育実践を対象とする科学的研究の促進とそれを可能ならしめる条件の設定は急務である。われわれは先年「調査研究報告書」において附属学校のあり方に言及したが、前項の共同研究体制は当然附属学校、さらには地域の諸学校をも包含すべきものであり、その場合、附属学校の構成、その教員の地位、処遇、研究条件等について抜本的な改革を要すると考えられる。

第Ⅲ章 教員養成カリキュラムの構造

大学における教員養成が、一般教育、教科専門教育、教職専門教育のそれぞれを要求していること、それは戦後教育刷新委員会に出発し、現行教育職員免許法においても期待されていることは前述の通りであり、また三者の構造化ないし統合のあり方と、それを通しての大学における教員養成の実質化のため、種々の提案や試みがあることについても前項までに概説した。この項では、教員養成カリキュラムの実際的な内容に即して、カリキュラム構造の基盤について若干の考察を補っておきたい。それは、教育系大学・学部設置基準の具体的な根拠のひとつを形成するものであるからである。

1. 教員養成カリキュラムにおける一般教育

先に引用した教育刷新委員会での2、3の発言にみられる古典的教養主義が、そのままの形では、教育論的にきわめて素朴な段階にとどまるものであることはすでに指摘した通りである。しかしおよそ教育の本質が、「教師の人格」が被教育者に反映することにあるとすれば、教師に期待される根底的な素質としてゆたかな人間性、ひろくかつふかい人間理解があげられ、その前提を欠いては、いかなる専門知識、専門技術も用をなさない。その意味では、教員養成カリキュラムにおいて、「一般教育」はまさに一義的な位置づけを与えられるべきものである。日本教育学会教員養成制度小委員会が、一般教育、専門教育、教職教育の「一本化をいうなら、まさに一般教育の立場に立って、そこから一本化をいうべきである。」とのべているのもこの趣旨であろう。また「教育者の養成に必要な学問がありとすれば、それは哲学だと思ふ。哲学については史学と文学だと思ふ。」「一般教養というものを充分身に備えておれば、教職的教養というものは或意味で自然に工夫がついて行く。」という言葉には、旧制高等学校的人文主義とそれにまつわる幾分の独善性をも感じざるを得ないが、自由で独立した人格、自ら学問文化を創造してゆく力を備えた人間にふかく期待し、そこに教育者の資質の根本を求めていることを見落してはならないであろう。

新制大学における一般教育は、「高等教育を受け、社会の指導的立場に立つ者としてひとしく必要な教養、高い文化を担う者としての教養」を与えることを目指し、それぞれの専門能力をひろく人類の文化に奉仕貢献すべく生かすための人間的基盤を育成する教育として、構想さ

れ、出発したものであった。具体的には、人文、自然、社会の三系列にわたる知識を、人間の文化の観点を中心に総合的、統合的に与えることが企てられたものであることは總説を要しない。それはあらゆる分野の大学教育に不可欠であり、上述のように教員養成においては特に重要である。しかし、戦後新制大学の歴史において、高等教育におけるこの「一般教育」の理想が達成されたかといえ、残念ながらわれわれはその間に肯定を以て応ずるわけにゆかない。いわゆる一般教育の「空洞化」は各大学が終始切実に意識せざるを得ない課題であり、今日においても解決を要する重要問題である。国立大学協会は、一般教育・教養部問題のための特別委員会を設け、この問題につき鋭意検討をかさねているので、ここではふかく言及することを省略する。ただ、教養部あるいは一般教育担当教員組織は、教育系大学・学部と同様、発足以来制度的、条件的に長く劣悪な状態におかれて来たことを指摘しておきたい（一般教育と教養課程並びに外国語教育及び保健体育に関する実情調査報告書 国立大学協会教養課程に関する特別委員会 昭和47年11月）。

いわゆる一般教育の空洞化は、一方においては、一般教育に対する大学教員の意識の問題でもある。教員養成カリキュラムにおける一般教育が重要であり、一義的であるという時、それはどのような内容のものでなくてはならないかを、大学自身構成する責任がある。また一般教育を要素的に分離し、それを専門教育への入門の場として、専門教育に対置する従来の機械的な取扱いを再検討し、より内面的な結合を構想する必要もあるであろう。たとえば、教職科目として用意されている科目の内容は、多く諸科学の基盤と遊離して成り立つものではない。「生活指導」という教職科目をとりあげても、そこでは教育指導の一部として、教科内容の指導とは別に、被教育者の学校生活、場合によっては地域や家庭での生活のあり方についての指導に必要な教育上の諸原則がのべられている。しかし、生活指導はこうした諸原則の教授だけで充分なものとはいえない。一個の人間の成長、発達の過程のなかでの自我形成の過程は、たとえばデカルト以後の近代哲学の学習の支えによってより深まるであろうし、一人の生徒のおかれる状況の洞察が、経済学、社会学、諸産業あるいは歴史の視野においてはじめて正しくうらづけられることもあるであろう。この意味では、専門性の深化と一般教養の深化は相互に支えあい、相互に刺戟しあうものであるといえることができる。

2. 教科の専門性と教員養成カリキュラム

教科を中心とする専門性の観点から見ると、教員養成カリキュラムは、幼稚園、小学校、中学校・高等学校の三グループにわけて考えることができる。この三グループは、それぞれの特徴をもち、問題点を含む。

1) 幼稚園教育の専門性と教員養成カリキュラム

幼児の心身の成長・発達はきわめて特徴的である。身体的にはその発達率が生涯でもっとも大きく、諸環境因子の影響を受けることがきわめて大きい。外界に対する抵抗は未熟で非弱であるが、条件の配慮が適切に与えられれば、一生にわたる体質の基礎と健康上の土台が築かれる時期である。心理的・行動的には日常生活に必要な言語と、周囲の社会文化に適応する諸能力を育てる時期であり、情緒の発達と分化、生活習慣の自立、社会性の基礎の形成がおこなわれる。さらに教育の対象として見れば、幼児期は自己中心的な主観的思考、具体的・即物的で概して直接経験を通じて学習することが特徴としてあげられよう。

幼稚園教員養成のカリキュラムにおいては、まずこれらの幼児の特性に関する知識と理解が与えられなくてはならない。すなわち、幼児医学、幼児心理学および幼児教育学の諸科学で、それらがカリキュラムの中心的教養を形成することとなる。問題はこれらの諸領域にわたって最近の学問の進歩には著しいものがあり、その内容もきわめて豊富になりつつあるのにもかかわらず、現行の国立大学幼稚園教員養成課程の教員構成、研究体制は多分に臨時的、附設的の観があり、全体として幼児研究の基盤が著しく薄弱である点にある。この点で、幼稚園教員養成課程の基準は現状を追認することにとどまってはならないであろう。

以上の基礎的諸科学をふまえて、幼稚園教員養成カリキュラムの第二の内容は、幼児教育カリキュラムの研究によって構成される。音楽・リズム、言語、社会、自然、健康、絵画制作などのいわゆる六領域、および領域教育学ないし領域教育論である。幼児の全人的発達に必要な直接的教材としての六領域について、総合的生活経験カリキュラムとして、どのような経験を選択し、それを幼児の直接経験として統合的にどのように展開させてゆくか、またさらに、それを幼児の年齢、発達の特質、個人差に即していかに適用してゆくかの方法の研究が、ここで要求され、また各々の領域の内容についての習熟が要求される。

第三の問題は、以上のような正常な幼児の発達とその教育についての学習のほかに、幼児の問題行動や、心身障害児の早期発見、早期対策に関する知識・技術が、幼稚園教員にとって必要であり、養成カリキュラム上その点についての配慮がなされなければならないということである。青少年の非行の芽は、早くは乳幼児期の取扱いから出発しており、また、心身障害はその大部分が産後から乳幼児期に発生する。それらの早期発見、早期教育、早期治療が今日の問題であり、今後もますます重要性を増すことが予想される。幼稚園教員は、これらの問題の発生原因、状況の把握と理解、それへの対応策について理解をもつ必要がある。

以上に関連して、免許法についても若干の問題がある。まず、現行の大学4年間に124単位という制度の枠内で、上にのべた学習・研究を充分におこなうことは、時間的にすでに困難で

ある。そのなかで、小学校の教科に関する専門科目について16単位を修得（免許法別表第一及び同施行規則第五条）することが、幼児教育の専門にとって果してどれだけの効果と必要性があるかは疑問である。また幼児教育の特性から考えて、保育内容（六領域）の研究の単位のうち、半数までは、小学校の教科の教材研究の単位で代替させる（免許法施行規則第六条の表の12単位の半数、同表備考五）という考え方は適当とは考えられない。教科専門の16単位は、むしろピーク学習として学生の選科にむけるべきであろう。

2) 小学校教育の専門性と教員養成カリキュラム

児童期を扱う小学校教育には問題が多い。これらの問題の多くは教育の歴史と制度に由来するものであるが、時代の変化によるところも大きい。それらの問題点をあげてみると大凡次の通りである。

①小学校児童の年齢の幅がひろいこと、②この間の心身の変化が大きいこと、③学年による教科内容とその扱い方の変化が大きいこと、④教科内容が高度化したこと、⑤教科内容が多様化したこと、⑥全教科担任制であること、⑦従って各教科についての専門性は表面的、部分的であること、⑧一人の教師の能力には限度があること、⑨教師の個性が尊重され生かされていないこと、などである。

まず、①と②について考えると、小学校の6学年は、幼稚園、中学校、高等学校の各3学年に比べ2倍の年齢の幅をもち、小学校の低学年は幼児期の延長としてなお幼児的特性を脱しないのに、高学年においては心身ともかなり成熟する。低学年児童はまだ自己中心的、具体的、即物的で、直接経験を通して総合的、生活的な理解をする時期である。従って、小学校のカリキュラムは表面的には教科として分化されているものの、近年幼小のカリキュラムの連続が主張されているように、教材の選択・指導に当っては生活経験的な遊びの要素も多く入りこんでくる。他方高学年児童は心理的にもかなり高度に分化し、対象を客観的、体系的に理解しうる素地が形成され、教科においても中学校一学年と連続的に指導できる。③で指摘したように、その変化の幅は非常に大きい。従って児童理解の点でも、また教科の指導方法などにおいても、同一小学校の中で同時に対応することが困難であることは経験の示す通りである。このことは⑧とともに一人の教師の能力の限度に関連し、教員養成のカリキュラムの枠、ひいては学校体系にも関係することとなる。すなわち、かりにその対案を講ずるとすれば、低学年教育を幼稚園教育と関連させ、あるいは低・中学年を一つの枠とし、高学年を中学校と関連させて教員養成カリキュラムを専門化するか、または小学校の1～3年と4～6年を二分した専門化などが考えられる。

④と⑤は戦後の社会変化にともなう現象であり、たとえば数学では戦前に高等教育ではじめ

て扱った微積分の概念が、きわめて初歩的であるとはいえ小学校の段階に入りこみ、あるいは集合論などまで導入される時代となった。音楽では、戦前の小学校では扱わなかった器楽の演奏が小学校1年からとりいれられている。このような趨勢下では、全教科にわたって戦前のようにひろく、浅く学ぶ教員養成のカリキュラムでは対応が困難である。大学の4年間という枠の限度を考えれば、⑧の要素も考慮して、教科履習の幅を狭くし、何らかの組合せを学生の個性を生かす形で選択せしめるべきであろう。教科の数は4～5教科とし、そのなかの一学科をピーク学習とし、専門性をたかめることが考えられる。このような教員養成カリキュラムの改善が、上述の小学校体系の変革および大学院・現職教育などの卒後教育の体系化と対応してすすめられる時、小学校教員養成の内容ははじめて今後の展望を手にしうるであろう。関連して「免許法」についていえば、小学校教材研究8教科、小学校の教科に関する専門科目6教科以上という最低履修単位の規定を改め、科目数を削減することが望ましい。同時に、可能な限り専修制を促し、関連分野を組合せるなど、最低履修基準を柔軟なものにすることが配慮されるべきであろう。

3) 中・高等学校教育の専門性と教員養成カリキュラム

中・高等学校においては、それぞれの教育の実情から、教科専門科目について、中学校教員養成の場合、科目をピーク学習とする教科制のカリキュラムをとり、高等学校教員養成の場合は科目に中心を置くことを原則とするのが適当であると考えられる。

高等学校教員養成については「調査研究報告書」にもとくに一章をさいてやや詳しく言及したが、この領域の教員養成は基本的に「開放性」の体制がとらぬかれ、いわゆる一般大学がふかくかかわっている。それに対し昭和33年中央教育審議会は、高等学校教員養成を、教員養成を目的とする大学、国が認定した一般の大学、および一般の大学の三種の養成の課程に区分し、戦前中等教員養成のパターンに近い形式に整備改編することを答申している。それが「開放性」の理想からの後退であることを「調査研究報告書」においてもすでに指摘したが、他方、いわゆる一般大学には高等学校教員養成についての関心と積極性がややもすれば欠如しがちであることも事実である。また高等学校自体進学率が増大し、ほとんど高等学校全入の状況に近づきつつあって、質的には小・中・高ほぼ同条件と考えることができる。そこでの教育内容、生徒指導にも以前とおのずから異なる諸要素が醸成されつつある。そのために中・高の教員は教科内容を知的に教授するだけでなく、その発達の諸条件に即して教育方法を工夫できる能力と、生徒の特質を理解し、人間的生活的指導能力を持つことが特に望まれる。大学は後に提案する「教職課程センター」ないし「教員養成センター」などの形で、全学的に教員養成の基準の維持向上をはかるなど、とくに高等学校教員養成について自主的な積極的施策を講ず

るべきであろう。

4) 障害児童・生徒教育の専門性と教員養成カリキュラム

障害児童・生徒の教育はその対象児童・生徒の量的広がり、教員の専門的資質、各教育施設における障害児童・生徒の障害重複化や教育施設・設備の充実などが緊要な問題として自覚されるようになった。その問題点を列挙してみると大凡次の通りである。

①幼児教育の普及と早期発見・早期教育、②一般の義務教育における障害児童・生徒の指導、③高等学校にも特殊学級をという要望、④養護学校・盲学校・聾学校の児童・生徒の障害の重度化とその教育内容の専門性と共通性、⑤施設・設備その他の問題、⑥免許状と教育内容、などである。

第一には幼児教育の段階において障害を持っている幼児を早期に発見し、早期に治療と教育を施すことが最も必要である。また就学に際して適切な指導と助言を関係者に与えることも大切である。そのためには幼稚園の教員は障害幼児の理解と指導に関する幅の広い専門教養を持つことが望まれる。このことは一般義務教育学校の教員も同様であり、特殊学級に関連して一層その必要性が高まる。また高等学校は全入に近い進学率からみて生徒の質的構成は義務教育学校とあまり変わらない現状になった。このため一般の教員も障害を持つ幼児・児童・生徒の特質の理解と教育に関する初歩的共通な教養を持つことが望まれる。たとえば障害児教育、障害児の心理・病理・保健などの最低必要単位を履修できるような配慮が必要であろう（教大協特殊教育専門小委46年度資料、調査研究報告書）。

第二に特殊学級教育は一般に特別な教養を持たない教員が担当している例が多い。特殊学級の児童・生徒の理解と教育および学級経営などには養護学校の場合と同様に深く広い専門教養と実践のための訓練が必要である。

第三に盲・聾・養護学校の教員は対象児童・生徒と障害に関する正しい理解や彼等が障害を克服してゆく発達の可能性を実現するために必要な高度の指導原理と技術の習熟が必要である。そのためには教育学・心理学・医学・社会科学等にわたる基礎的学習と深い総合的な研究が不可欠である（調査研究報告書）。また対象児童・生徒の障害の重度化、重複化に伴って、学生の学習内容の多様化が求められる。その対策としては教育内容を基本的共通科目とそれぞれの専門領域に応じた専門教育の選択必修科目とにすることも考えられる（教大協特殊教育専門小委46年度資料）。

次に免許状については、とくに精神薄弱の場合、その教育内容等から考えて、基礎資格に小・中別の免許状を必要とするであろうか。この点は再検討を要するであろう。また施設・設備については、障害児童・生徒の種類や程度がますます広がっていく現状からみて、それに応じ

た施設・設備が整えられなければならない。そのためには総合的な判断や指導の立場に立って、医学・心理学・教育工学・社会福祉等の技術も導入されることが必要である。

3. 教員養成カリキュラムの教育実践との結合

教員養成カリキュラムにおける重要な課題のひとつは、多様な形での大学教育と教育実践との結合である。それは現実には「教育実習」の問題にかかわるが、狭義の教育実習のみでなく、よりひろい、多面的な場面での教育現場、地域社会との交流を含む。

教育実習を「完成された」教師をおくり出すための準備教育の「仕上げ」と見る考え方は、ようやく払拭されつつあるとしてよいであろう。しかし、教育実習を免許法による資格取得のための形式的要件としてのみ扱う、あるいは扱わざるを得ないとする風潮もあり、それがさまざまなゆがみをひきおこしていることも事実である。今日、意識的な教員養成の教育のなかで、教育実習に期待されることは、具体的な教育の現実にあふれることによって、むしろ自らの学問、芸術の学び方を問いなおしてゆくことであると考えられるようになって来ている。教えることを通して、自らの知識や技能がどれだけ自分自身の身についたものになっているかを問いなおすことも必要である。さらに教育実習は、授業経験を得る機会であるばかりでなく、教育のさまざまな現実の姿、ひとりひとりの子供の個性、子供たちの集団の現実、子供たちの遊びや生活の実態、教師の生き方や教師集団の姿などに具体的に接触する機会であり、それらを通じて教育科学の実践的認識をふかめる機会でもある。このように、教育実習はたんに形式的に免許基準を充たすための現場経験ではなく、あくまでも教員養成のための大学教育の、教育課程の一環でなければならない。この意味の教育実習を実質化するため、次のような課題の検討が必要であろう。

1) 教育実習の時期と期間

教育実習の時期については卒業年度よりももっと早い時期に経験させることや、実習期間を経験内容の異なる複数の期間にわけて実施するなどの工夫がなされてよい。教育実習を体験した後に、その体験に基づいて教室の講義をうけることは望ましく、かつ意味の多いことである。また教育実習の期間については可及的充分な期間を充当する必要がある。ただし徒らに長期にわたることのみが実習の重視を意味するものでないことも銘記しなければならない。

2) 附属学校と実習校

附属学校は、「調査研究報告書」にも指摘しているように、教育の理論及び実際に関する研究並びにその実証をおこなうための研究・実験を中心的な使命とし、あわせて教育実習をおこなう場であり、この見地から、附属学校における教育研究のための諸条件の整備はいつそう促

進されるべきである。とくに、教育実習の負担が増大している状況に照らして、附属学校の増設や学級増等を含めて、量的にも質的にも十分に整備される必要がある。

附属学校が教育実習に重要な責任をもち、附属学校と大学の協同的、相補的な協力関係によって教育実習の充実がはかられるべきであることはもとよりだが、実習校は附属学校のみでなく、地域の学校を積極的に含めることが望ましい。それに関連して教育実習の実施方法に関しても事前指導や多様な訓練方法の導入、参観の対象となる教育施設や学校の種類の拡大などさまざまな工夫の余地があるであろう。

3) 教育実践に関する研究セミナー，その他

集中期間の教育実習のほか、教育研究のひとつの方法として、教育実践に関する研究セミナーを組み入れることも重視されなければならない。その他、とりわけ、教材研究、教科教育法は、実際の教科の授業と大いに関連をもって展開されることが望ましい。その場合、教育現場のすぐれた実践家が、さまざまな形で、大学教育に参加する方が検討されるべきであろう。さらにこれらの領域における教育工学的方法の利用も近年非常に注目されており、今後この方面の研究開発がいっそう促進され、教員養成教育の改革に重要な役割を果たすことが期待される。

4) 一般大学における教育実習

一般大学における教育実習は、ことに中・高等学校教員の養成を中心に、実習校の確保、大学教育の中での教育実習の位置づけ、教育実習に対する大学の責任の持ち方などの点で、多くの困難をかかえている。教員の資格付与の形骸化の実情が、この大量の、きわめて形式的な教育実習の実施に端的にあらわされているといってよい。実習校の選定、実習校への学生の配置、実習校への依頼、交渉、挨拶などが大学の関与しうる最大限の行為であって、大学教育としての教育実習の位置づけは形式的になりがちである。教育実習の単位を取得しても、実際教職につく者の割合は少ないから、実習がいきおい形式的にならざるを得ない面もある。

以上の次第で、いわゆる一般大学・学部における教育実習の改善充実のためには、とりわけ抜本的な施策が必要である。教育実習を契機として教員を志願するようになる者が、必ずしも教職に就くことを志願しない者についても、教育実習を通じて獲得する経験はきわめて貴重である。これらの点を考慮するならば、可能な限り教育実習を体験する機会を保証することが必要である。しかし、すべての教育実習希望者を受け入れるには、現実さまざまな困難が生じており、教育実習の実施に関する諸条件の整備をはかるとともに、大学教育としての教育実習の位置づけを明確にし、教育実習希望者に対する事前指導の改善をはかる必要がある。これに対応するためにも、後にのべるように、大学に教職課程に主要な責任をもちうる教職課程

センターないしこれに相当する組織を置き、地域における諸学校との連携を日常的にもふかめる措置が検討されるべきである。いずれにしても、自ら選んで積極的に教員を志願する者に対しては、一般大学・学部においても、可能な限り、教育実践とふかく関連する教育内容を展開することが望まれる。

第Ⅳ章 大学における教員養成の現実

—国立大学を中心に—

1. 歴史的経緯

戦後学制改革とそのなかでの教員養成の位置づけに関する経緯およびその後の展開については「調査研究報告書」においてかなりくわしく取扱い、また本報告書第Ⅱ章においても概説したところである。ここに、大学ごとに国立大学における教員養成の「現実」を描くにあたって、再度補足しておきたいのは、昭和33年以降の教育行政の動向とそれに対する大学の対応の経過である。すなわち、昭和33年中央教育審議会は「教員養成制度の改善について」答申をおこなったが、この答申の内容は、教員養成制度を現実に適応せしめることをかかげて、根本的には「教員養成における大学の自主性」および「開放性」の基本理念に制約を与えるものであったことは否定できない。それは政策の方向として、教育系大学・学部の形態と機能を画一化し、硬直化する作用を展開したのであって、昭和39年「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」によって大学の教育課程に細区分と画一化がもたらされ、昭和41年からは教育系大学・学部の名称の統一がその傾向を助長することとなった。また教育職員養成審議会は昭和37年「教員養成制度の改善について」、昭和39年「教員養成のための教育課程の基準について」、昭和41年「教育職員免許法の改正について」それぞれ建議をおこない、教育系大学・学部のあり方について詳細な基準を示した。昭和46年には、中央教育審議会が「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」の答申をおこない、「教員養成大学」における目的専修型教員養成方針を提案した。この答申に基づいて教育職員養成審議会は、昭和47年ふたたび「教員養成の改善方策について」の建議をおこない、「教員養成大学」のあり方と、現職教員の研修を主な目的とする新構想の教員養成大学院大学の創設を提案し、この建議の具体化のため設置された「新構想の教員養成大学等に関する調査会」で、昭和49年「教員のための新しい大学・大学院の構想について」の報告がまとめられた。このように、教員養成制度の改革については、つねに政府の計画養成の構想と政策が先行し、大学側はおおむねこれに追隨する状況におかれて来たのである。

この間、すでに第Ⅱ章でもふれたように、教育系大学・学部は、戦前師範学校に出発した体制の抜本的整備を望みながらそれを果すことが叶わず、「課程一学科目制」の制度的枠内に固

定されて教育研究水準の確保に腐心し、ひいて、「教員養成を大学でおこなう」ことの意義と、「開放性」の理想を担いながら、それを真の意味の「大学における教員養成」として実質的に煮詰め、その内容を確信的にふかめるには及びがたかった。しかし、戦後30年をへて、徐々に新制教育系大学・学部がその独自の歴史を形成し来たったことも公平に評価すべき事実であり、ことに、大学紛争以後、教員養成教育において大学教育の実質を積極的に創造するべく改革構想が検討され、また、さまざまな改革的実践が試みられるに至った。国立大学協会もそのエネルギーを受けて、昭和47年「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——」をとりまとめて、大学における教員養成の改善の方向について所見をのべ、さらに昭和49年「教育系大学・学部における大学院の問題」を公表して、教員養成制度上の大学院整備の急務について論じた。

以上の経緯を通じて看取される事柄は、中央教育行政が昭和30年代以降教員養成に関して計画養成・目的専修の方策をつよめて来たことである。学校教員、ことに義務教育教員の需給状況からみて、そこに一定の養成計画が必要であることはいうまでもないところであるし、また「教職の専門性」の観点から、教員の養成教育に専門的教養が重視されること自体当然のことである。しかし、上記中央教育行政の方向には「大学における教員養成」の基本的な意味をややもすればあいまいにし、既設の教育系大学・学部の質的整備に必ずしも積極的でない趣のあることも否定できない。あえていえば、既存の大学そのものへの信頼感を欠き、むしろそれを放置して、たとえば教員養成大学院大学のごとき、新しい養成機関に期待を寄せる傾向すらみとめられる。もちろん昭和39年のいわゆる学科目省令化は、そのひとつの意味として、教育系大学・学部の整備・充実のための基礎をかためるための行政的方法であったと見做される一面もあり、その意図はそれなりに評価されるべきであろうが、この場合にも「大学における教員養成」の本旨への認識があいまいであったため、結果としては上述のごとくむしろ教育系大学・学部の画一化のみを印象づけることとなった。また「教職の専門性」の重視の立場からいえば、教育系大学・学部の大学院の問題は、より以前から積極的に構想推進されるべき課題であるにもかかわらず、中央教育行政はこの課題につき長く消極的にとどまったといわねばならない。

一方、大学の側にも、前述制度上の諸制約の他に、「教員養成を大学でおこなう」にあたっての大学としての意識・意欲に必ずしも充分でないものがあったことは否めない。ことにいわゆる「開放性」の理念は、大学における教員養成が狭い意味の目的養成に矮小化されることなく、すぐれた学問や芸術を通じて、ひろくふかい人間的素養を教師に与えるという点において、ひろく合意を得られたものではあったが、それが「大学における教員養成」に即して必ずしも徹底して現実の教育活動に結晶することなく、たとえば、学問や芸術を大切にするという

意識が、教員養成からの逃避や、教員養成への無関心に結びつくこともしばしばであった。しかも、学問や芸術一般をしっかりと身につけていれば良い教師になれるという教員養成観は、潜在的には肯定されながら、それだけで教員養成の教育は果し得ているという確信にも至らなかった。また制度的に劣悪な条件におかれていることへの反応として、学問・芸術一般を強調する立場は、教員養成についてのひとつの責任のとり方としてよりも、むしろ教員養成からの脱却を目指して主張されることすらあったのである。

そのため、「大学における教員養成」は現実には、単に定められた資格要件を付与するための形式的な教育に陥りがちであった。とりわけ、小学校教員の養成については、その教育課程の特質から、多岐にわたる専修分野をふかく究めることが困難であるため、しばしば厄介視され、形骸化することも絶無であったとはいえない。特定の教科を担当する中等学校の教員の養成については、そのような態度でも一応糊塗し得たとしても、小学校の教員を実質的に教育するという点では、十分な努力と関心がはらわれて来たとはいえない。このような意味でも、大学における教員養成への努力は低調であったし、また前述の中央教育行政の姿勢は、現実の各大学の教員養成への関心と意欲を刺戟し、それに協力するように作用すること少なく、むしろ無力感と疎外感をもたらすものですらあったのである。

図2. 小学校教員養成の現実

前項で指摘したように、大学における教員養成の原則のもとでの、小学校教員の養成は、従来、形式的にはともかく、大学教育に値するその内容が十分に追究されて来たとはいえない。一般大学はもとより、多くの教育系大学・学部においてさえ、ややもすれば中等学校の教員養成を主眼とする教育体制を中心におき、小学校教員の養成は従属的な位置におかれて来たのである。このことは、小学校教員の養成に関する法制的条件や、大学側の教育研究体制によるところが大きい。一面、小学校教員の社会的地位についての観方とも関係する。伝統的に初等学校の教員は必ずしもふかい学識を必要とせず、浅くともひろい知識で足りるものとして、しばしば社会的に低く評価され、これに対し中等学校の教員は学識者、専門家として遇される傾向があった。この傾向は今日なお必ずしも払拭されてはおらない。教職の専門性の観点からいえば初等学校の教員こそむしろより高度に専門的であるともいいうるのであるが、大学においてすら、小学校教員・幼稚園教員の養成に意識的な努力が充分でなかった理由のひとつとして、このような社会的評価の旧習の影響を無視することはできないであろう。

戦後、教育改革によって大学における教員養成の制度が発足し、昭和28年には免許状授与の資格をもつ教員養成課程の認定制度がおかれ、多くの大学等が課程認定をうけたが、その大部

分は中・高等学校教員についてであり、小学校教員養成課程をもつ学校はごく限られた範囲にとどまった。その結果、小学校の教員養成はもっぱら国立の教育系大学・学部、一部の私立大学、短期大学および指定教員養成機関などに依存することとなった。以上のほか、昭和49年度からは、教員資格認定試験制度が拡充され、小学校教員資格認定制度が発足している。このように、小学校教員養成については、その需要が著しく大きいにもかかわらず、特定の養成機関に集約依存せざるを得ないのが現状であり、そこに政府が政策的に計画養成にのり出し、国立教育系大学・学部の小学校教員養成課程の学生増募や、私立短期大学等の課程認定機関の増加を計って来た一面の理由があるのである。すなわち、一般に大学における小学校教員養成への関心は稀薄であり、大学における教員養成の間隙がこの点に生じ、国の政策的な教員養成の対策を促す結果になったといえることができる。

最近10年間に、国立大学教育系大学・学部の小学校教員養成課程は約1,800人の入学定員を増加した。昭和46年の国立教育系大学・学部小学校教員養成課程46の入学定員総計は約10,000人であるから約20%の増である。もともと小学校教員養成課程は入学定員が多い上に上記の定員増は一学部あたり40～80人の増員をもたらしたのであるから、このことは大量教育の弊害をいっそう増幅せしめた。もちろん、この入学定員増にあたっては、教官定員の増員、一定の施設設備の補強などの条件整備があわせておこなわれてはいるが、本来第Ⅱ章でのべたように既存の教育研究体制自体が十全でなく、条件整備そのものもきわめて限られたものにとどまり、加えて入学定員の増員を受け入れるに際しての大学側の自主的な努力も充分にともなっていたとはいえない。ことに、小学校教員養成には、その教育内容の特質からみて、一定規模を越えた大量教育に本質的になじまない性質の訓練領域がある。たとえば、音楽、美術、体育などの表現技能系分野の教育・訓練はその一例である。のみならず、小学校教員養成課程は、自由履修ないし選択の幅の少ない、大量の必修科目が中心になるので、各教科の教材研究なども直接影響を受けざるを得ない。多くの大学では前章にものべたように、小学校教員養成課程にピーク制をとっているが、学生数が一定規模を越えると、特定分野の専攻を制限したり、あるいは副免許取得を限定するなど、カリキュラムの硬直化をまぬがれず、目的を狭く限定した養成課程化をまねいて、ピーク制本来の趣旨が生かされないばかりか、かえって養成所的な性格をつよめる結果にもなっている。学生定員の増大が、教育実習の有効かつ実質的な施行を妨げ、それを形式化する傾向を生ずることも、いうまでもないであろう。もともと、従属的な位置におかれがちな小学校教員養成課程が、今や量的に教育系大学・学部の中核を占めながら、その教育に大学教育に値する実質を保証することなしに、大学として存続することすら困難な状況を現出しているのである。

一般大学・短期大学における教員養成ことに小学校教員養成についてもそれぞれ困難な問題が山積している。伝統的な私立大学の中では、初等教員を養成する組織は、直接的な資格付与を目的とする、いわば実学的な課程のゆえに、大学の中で異質の性格をもたざるを得ない。このような課程の運営の中心的な責任の担い手は、ふつう教職関係担当教員であるが、限定されたスタッフ、この課程の学内での位置づけの不充分さ、大学の中でのこの種の組織のもつ異質性などの故もあって、各教科の教材研究、教科専門科目などは従属的となり、形式的な資格付与にとどまらざるを得ない。教育実習についてもさまざまな困難がある。国公立の一般大学・学部では、小学校教員養成はほとんどおこなわれていないが、中・高等学校教員養成についても、不完全な組織のまま形式的な資格付与をおこなっている場合が多く、一般に教員養成に関する意識は低調といわざるを得ない。短期大学における小学校2級教員免許の資格付与は激増の傾向にあるが、本来教職に要求される資質は「大学卒業者」と同等であるはずであり、本来の意味での「大学における教員養成」の趣旨には抵触することとなる。

第V章 総括と提案

以上、教育系大学・学部の構造、教員養成カリキュラムの構造、ならびに教員養成の現実について、国立大学を中心に概観を試みたが、この考察の主旨は序言にも述べた通り、今後教育系大学・学部の設置基準が制定されるにあたって、その基本となるべき「教育系大学・学部のあり方」について視野をより明確ならしめることにある。要約して、教育系大学・学部のあるべき姿は、①教員養成を「大学」でおこなうという課題に正しく応えるべきものであり、②教師の資質の根底として要求されるゆたかな人間性、ふかい一般教養の賦与育成に欠けることなく、しかも③教職の専門性が教育科学を中心に諸科学の総合的基盤の上に確立し、発展してゆくことを可能ならしめる、研究・教育組織でなければならない。その実現は、とくに国立大学の場合、行政の立場での教育系大学・学部の整備のいっそう抜本的な推進にまたねばならないが、たとえば医学教育、医師養成への投資に対比しても、それは決して不可能な課題ではないはずである。一方、各大学においては次第に教員養成改善充実のための構想、努力が活発化しつつあるものの、より自覚的な大学自体の自主的諸方策にまつべきところは、しばしば指摘したように著しく多い。「教員養成は大学でおこなう」という趣旨を全くするため、各大学のこの点での責任はきわめて重大であるといわねばならない。関連して、若干の提案的事項を以下にかかげることとする。

1. 中央教育行政、ことに教育職員養成審議会と大学の関係

現行制度では、教員養成は原則として大学でおこなわれている事、あらためて説くまでもない。しかし、教員養成における大学の自主性は、わが国の現実ではかなり制約されたものであり、たとえば上掲アメリカ教育使節団の第一次勧告にうたわれている意味での教育上の自主性が、わが国の教育系大学・学部に確保されているとはいえないであろう。現実には、大学における教育課程は教育職員免許法によってふかく影響され、また国立大学の場合、いわゆる「課程一学科目」に象徴される通り、設置者としての文部省の整備方針は、教育系大学・学部の根本的体制を決定しているのである。もちろん、教員養成の場合、教師としての一定水準の資格が要求されることは当然であり、教員養成が全国的基準との調和のなかですすめられる必要のあることはいうまでもない。しかしこのような、いわば外的な規制が「大学における教員養成」の

本質をあいまいにし、大学の教育についての自主的意欲をむしろ挫折する方向で作用するならば、結局は教員養成を内容的にたかめ、実りあるものにはできないであろう。それゆえ「外的規制」は必要最小限にとどめるとともに、その内容、あり方、策定の手順については、国民の期待を充分反映すると同時に、教員養成の現場であり、その責任を担うところの大学の意見、要望をくみとるべきであると考えられる。

現実的には、教員免許の基準の策定、その運用、教員養成の教育内容、教育系大学・学部の組織・施設・予算などにかかわる行政的措置にあたって、文部省は個々の大学と充分連絡協議を重ねることはもちろん、国立大学協会、教育大学協会など大学を構成員とする諸団体とも、より実質的な協議ないし意見交換の機会を拡大することが望ましい。また、教員養成にかかわる教育行政の基本について審議することを任とする教育職員養成審議会に大学側の代表者が十分な地位を占めるよう措置されるべきである。

2. 教員養成改善の観点からの学制改革

大学がすぐれた教師を養成・供給するという立場から、目下の教育制度に対して要求すべき点も少なくない。たとえば、大学における教員養成のうち、小学校教員養成にもっとも問題の多いことは前述の通りである。すなわち、6歳から12歳までの幅のひろい児童を対象とすべく、原則として8教科の全体の内容と教授方法を修得しなければ小学校教員免許は与えられず、しかも学生数が多いために、結局はひろく浅い素養を与えるにとどまることが多い。この場合、慎重な実験や配慮のもとで、たとえば学校制度が5歳から8歳までを幼年課程とし、9歳以後12歳までの小学課程と区分するように改革されるならば、大学における教員養成はかなり実質化されると考えられる。すなわち、9歳～12歳課程のためには、ある特定教科にピークをおく形で教員を養成することができ、5歳～8歳課程のための教員養成は、そのカリキュラムを総合的な、しかしこの年齢層を扱うにふさわしい高質の幼年教育専門家を育成する観点で整えることができよう。また現在の中高等教育において、進路選択指導を専門とする教師とその教育活動の著しい欠落も制度上の欠陥のひとつであり、それが大学での、このような専門家を育てるコースの未発達をもたらしていることも、ここに指摘しておきたい。

3. 教員養成と教員の職能的諸条件

教員養成の根本的な問題は、教育に意欲的なすぐれた人材を教育の世界に多数確保することにある。そのため、教員養成の制度、方法、内容はもちろん重要であるが、高度の専門職としての職能上の諸条件の改善整備を無視することはできない。ことにその経済的待遇は、当然教

員を希望する青年の質を規定し、学習意欲にも作用する。しかし、経済的待遇以外に、教員養成に関係する職能的条件として、次にのべるふたつの事項もまたきわめて重要である。

1) 教員採用制度の問題

大学で教育した教師候補者を教員として採用する段階には、採用決定時期、採用試験の管理運営、採否決定の基準、地域間交流など多くの問題があり、その適正化は教員養成上においても、教員の職能的活動のためにも影響するところが大きい。教員の採否にあたって、大学が採用委員会に代表を送り、主として候補者の学力認定をめぐって、採否に十分な発言権をもつことは、大学における教員養成の基準を維持し、向上させるために必要である。

2) 教員研修制度の問題

教職は生涯にわたって研究・研修を必要とする職業であり、その可能性を充分保証することが教師の質的水準の維持向上のために重要であると言をまたない。現在、一般におこなわれている文部省あるいは地方教育委員会などの主催する“研修”のみでなく、大学が積極的にこのいわゆる卒後研修、現職教育に関心し、そのため大学を開放することがのぞましい。教育系大学・学部における大学院の整備はこの意味においても急務である。また教員の処遇上、現職教育への参加、大学院への入学、大学・研究所での種々の形での研究、外国留学などをより明確かつ実質的に制度化し、その可能性をひろげる措置がすすめられなくてはならない。

4. 大学における教員養成センター

大学ごとに一般大学における教員養成には多くの問題があり、その内容が免許状授与の要件を形式的に充たすためのきわめて空虚なものにおちいる傾向のあることは上述の通りである。このような問題点を克服するため、教員養成学部をもたない大学（旧帝国大学、単科大学など）では、全学的な教職課程センターないし教員養成センターを設置することが考えられる。このセンターはその大学における教員養成、教職の教育課程、教育実習、現職教員の大学における研究・研修などの計画および実施を一元的に取扱い、また教職に関し学生へのガイダンスの任にあたるものとする。またそれが発展拡大すれば、大学学部4年修了者に対し、1年ないし2年教員となるに必要な学習を与える課程を特別に用意し、一般専門学部の卒業生に、小・中学校教員への途をひらく事も可能であろう。

各都道府県をいわばサービス・エリアとして持っている教育系大学・学部では、大学に地域教職課程センターないし地域教員養成センターを置くことが考えられる。このセンターは、その地域の他の大学・短大をも包含して、教職課程の連絡強化、教育実習の調整をおこなうものであり、大学のイニシアティブによる教員研修センターとしての機能も期待される。また地域

内諸大学の諸専門分野，たとえば医学，経済学，福祉学などの諸専門をこのセンターを介して教員養成機能においてつなぐことができれば，教員養成の内容の強化のためにも，いわゆる開放性の実質化のためにも有意義であろう。地域教員養成センターは，たとえばすでに各地に実現されている教育実習協議会のような事務連絡組織を発展させる形で構想しうるものであり，地域の大学が連合して積極的に教員養成に責任を果すためのひとつの方法として，その組織化が検討されてしかるべきである。

第Ⅵ章 結 語

教員養成の問題は、教師の資質に直接関係し、今や国民の最大関心事のひとつであるといっ
てよい。その改善・向上のため種々の対策が政府レベルで試みられているが、それらが従来実
効をあげて来たとは必ずしもいいがたい。その欠陥の根本は、中央的規制の強化に傾斜して、
現実に教員養成の歴史を担い、その現場であるところの、既設の教育系大学・学部の整備、そ
の学問的強化をややもすれば軽視し、それを低水準のまま固定して来たことである。一方、大
学自身においても教員養成の責任を担うことの自覚が必ずしも徹底したとはいいがたかった。
われわれは教員養成における目下の急務は、「現場の充実」と「現場での意欲的な取組みの強
化」にあると考える。それなくして、どのような教育政策的措置も結局は実効をあげえないで
あろう。そして、この「現場の充実」と「現場での意欲的な取組みの強化」のため、設置基準
にも即して、当面いかなる事柄が検討されなければならないかを、以上とりまとめた次第であ
る。この報告が今後の文教行政ならびに各大学での教員養成への取組みに若干でも役立つと
ころがあれば幸いである。

あ と が き

国立大学協会教員養成制度特別委員会が、昭和52年8月に作成した「大学における教員養成(案)」は、各国立大学に送付され、意見をよせていただくことになったが、10月下旬までに、88の国立大学のうち67大学からの回答がえられた。そのうち11大学は、特に意見なしということであったが、56大学からは、種々の意見がよせられた。委員会は、それらの意見を尊重し、委員会の「案」に検討を加え、必要な修正と補整に努めた。

「大学における教員養成(案)」では、副題として、「その基準のための基礎的検討」を掲げたように、設置基準について細かく論議する前に、その前提ともなるべき基本的な重要問題が論議された。各大学からよせられた意見を概括すると、教育系大学・学部からは、「案」の各章についての意見のほかに、基準の問題について、さらに具体的な論議が詳しく行われるべきだとする希望が多く表明された。また一般大学からは、大学における教員養成という以上、一般大学における教員養成についての検討がさらに詳しく行われるべきであり、その検討を期待する意向が述べられていたと言える。次に各章について、各大学からよせられた意見を簡潔にまとめてみよう。

「第二章 教育系大学・学部の構造」については、「1.教育系大学・学部における課程制」と「4.教職の専門性と教員養成」との部分に、意見が集中的によせられたと言ってよい。委員会の「案」で、教育システムとしての課程制の意義が述べられたことに対して、かなりの教育系大学・学部から意見や批判が述べられた。「課程制」が研究を軽視した教育の組織として位置づけられ、「学科目制」や「講座制」に比べて人的・物的に不利な条件におこまれている現状を認識し、格差是正に力を注ぐべきであるとする意見が多かった。そしてさらに、課程制を認めるとしても、課程制は教育上の必要のみに応ずるべき組織であり、研究組織としてはむしろ学科目制がよいとする意見がかなりめだった。他方、課程制には学問研究の保障が欠落していることや、教育上の必要から課程制をとるとしても、教育そのものの本質から考えられるよりも、計画養成・目的養成的な意味での必要性が優先する危険が内包される、という批判的意見があった。また課程制を正しく生かすには、教育科学の確立が前提となるという意見もあった。

次に第二章の4.「教職の専門性と教員養成」に関連しては、教職の専門性の内実をさらに詳述すべきだとする意見の他、教職の専門性の意味づけについての意見がよせられた。①教職の専門性は、教職の専門技術性と専門自律性とのバランスとして考えるべきである。②子供の発達論を重視して考えられるべきである。③科学的知識や技術の本質を青少年に習得させる

教授技術をも重視すべきである。教職の専門性については、委員会の「案」でも、ILOとユネスコによる「教員の地位に関する勧告」で示された点に論及しているが、教職の専門性が、教育の現実に即して生きたものとなるために、その意味が深化されて理解される必要があると言える。

第Ⅱ章の5.「大学における教員養成の実質化」では、教科教育学の向上と、附属学校の充実を強調する意見が、かなりの教育系大学・学部からよせられた。これらの意見は、後の章のところでも重ねて強調されていた。

「第三章 教員養成カリキュラムの構造」については、「2.教科の専門性と教員養成カリキュラム」と、「3.教員養成カリキュラムの教育実践との結合」との部分に意見が多くよせられた。

「2.教科の専門性と教員養成カリキュラム」では、幼稚園、小学校、中・高等学校の各段階の教育の専門性と教員養成カリキュラムの問題が論ぜられているが、この中ではとくに、小学校段階のカリキュラムのあり方について、意見が多くよせられた。「案」では、小学校教育の専門性と教員養成カリキュラムで、教科履習にピーク制の導入が主張されているが、これに対して、多くの教育系大学・学部が関心をよせている。その中には、ピーク学習は手軽な教員養成におわる危険性を指摘するものや、小学校教員の専門性を各教科における学問的専門性として捉えるのは問題だとする指摘もあったが、ピーク学習のやり方については賛同しているものが多かった。ピーク制の問題は、子供の発達段階や教科の質などを考慮して、とくに高学年では教科担任の仕組みを導入する必要があることや、すべての教科をひろく浅く学習するカリキュラムではこれからの教育に対応できないという反省がでてきたことによって、注目をうけるようになった。ピーク制として、文科、理科、芸能科、体育科、家政科の五つのピーク制を主張する意見や、低学年と高学年と区別したピーク制を主張する意見がみられた。

また本委員会の「案」に、「障害児教育の専門性と教員養成カリキュラム」の項がたてられていない点についての批判や希望が、相当数の大学からよせられた。この項の必要性については、委員会の討議のさいにも出ていたことなので、本文に書き加えられることになった。

第三章の3.「教員養成カリキュラムの教育実践との結合」では、「1)教育実習の時期と期間」、「2)附属学校と実習校」、「4)一般大学における教育実習」、について意見が多くよせられた。教育実習については、「案」を支持する意見の他、教育実習を充実させるために、教員試験合格後に実習させるのがよい、採用後に試補期間を設けてやるのがよい、とする意見も提示された。また教員養成の効果をあげるには、4年制に限定せず、5年制ないし6年制の仕組みをとって行うべきであるとする意見もみられた。一般大学における教育実習においては、熟

意のない者を制限することもやむをえないのではないか、という「案」の表現に対しては、実習制限をするのはよくないとする意見が、若干の教育系でない学部からよせられた。

附属学校については、共通してその充実を促進すべきだとする意見が多かったが、そのあり方については大別して三つの意見がみられた。①附属学校は学部教官の実践的教育研究の場であるべきである。②教育実習の場として整備されるべきである。③エリート校化している傾向の抜本的改革が必要である。しかし他方、学校運営の多様性を理解するうえから、附属以外の、地域の学校を協力学校や実習校として選べる制度的保障を期待する意見もみられた。

「第Ⅳ章 大学における教員養成の現実」に対しては、その内容について概して格別の異論はなかったが、小学校教員養成を充実するための条件整備の希望や、教材研究の充実の急務を説く意見があった。また短期大学での教員養成は不充分であることを強く指摘する意見があった。

「第Ⅴ章 総括と提案」については、「2.教員養成改善の観点からの学制改革」、「3.教員養成と教員の職能的諸条件」、「4.大学における教員養成センター」の各項に、多くの意見がよせられた。

第Ⅴ章の2.「教員養成改善の観点からの学制改革」に対しての意見は、賛成論と、慎重論ないし消極論とに分かれるが、消極論は、大別すると次のようになる。①学制改革は、義務年限、就学開始年齢、中等教育の再編成など他の要因をも総合的に検討して主張されるべきである。②ピーク制と年齢区分とは直結できない。③幼年課程と小学課程とを8歳で区切ることの根拠を明らかにする必要がある。これらの意見の他、教員養成改善のためには、教育方法上、チーム・ティーチングや無学年制などの教授上の仕組みをもさらに検討していく必要を指摘する意見があった。

第Ⅴ章の3.「教員養成と教員の職能的諸条件」については、「1)教員採用制度の問題」に対して、相当数の意見がよせられた。小・中・高校の教員採用にあたって、大学側の発言権をもつことに肯定的な意見は、大別すると次のようになる。①教員採用にあたって、大学での成績や大学からの内申が十分に考慮されるべきである。②特に優秀な学生についての大学からの推せん制が重視されるべきである。③教員採用委員会への大学からの参加が認められてよい。④教員採用基準の公開が必要である。これらの意見に対して、大学の発言権をもちだすことは適当ではなく、慎重に考えるべきだとする否定的な意見もあった。

第Ⅴ章の4.「大学における教員養成センター」については、多くの大学からの意見がよせられたが、委員会の「案」に賛成の大学が多かった。このセンターによって、教育実習を含めて、教員養成上の困難な問題に適切に対処することを期待する意見が多かったが、その性格について積極的な意見をのべた大学もあった。それをまとめると次のようになる。①このセンター

は、教育の研究と実践の結合のための教職教育研究センターとするのがよい。②このセンターは、教師教育についての研究部門を中核に組織的に位置づけられることが重要である。③卒業生対象の教職教育に責任をもつものと考えたい。これらの賛成の意見に対して、若干の慎重論や否定論がみられた。それらを大別すると次のようになる。①教育系大学院の機能と重複するおそれがある。②この種のセンターよりも教育学部の充実が先になされるべきである。③このセンターによって教育系大学・学部の特徴が失われる。このような理由による否定論がみられた他、センターの性格が不明確だからという理由で、慎重論を述べた大学や学部もある。なお同じ大学でも、学部によって賛否がわかれ、学部ごとに意見がよせられた場合もあった。また地域センターの設立に反対した大学の中には、外的な干渉をうけるおそれがあることを理由にした大学もあった。

なお教育実習に関連した意見として、上に述べたもののほか、次のような意見がよせられた。①一般大学における教員養成の充実のためには、教育系大学・学部に応じた実習経費等の予算措置が必要である。②教育実習を円滑に行える制度的保障をえたい。

また教育系大学院の問題に関連して次のような意見があった。①既存の大学の教育学部にも大学院の設置が必要である。②教員が現職のままあるいは休職して入学できる措置が必要であり、大学院の夜間開講も考えられてよい。③大学院は、現職者研修のためのものだけでなく、大学教官の後継者養成という観点でも考えられるべきである。

なおこの他、教員養成に関連して、次のような希望がよせられた。①社会教育関係職員の養成の責任をさらに明確にすべきである。②諸大学における教員養成をめぐる自主的改革の試みを要約した資料がほしい。③教育職員免許法改正の検討をすすめてほしい。④中等教育に必要な進路選択指導の講座を設置することが望ましい。

以上簡単に、「大学における教員養成(案)」について、各大学からよせられた意見を整理して述べたが、幼稚園から高等学校にいたる各学校段階の教育にたずさわる教員の養成に当るものとして、国立大学に課せられた責任は重大であり、各大学の努力と相俟って、本委員会としてもその充実に必要な方途について今後も検討を続ける所存である。

教員養成制度特別委員会

○印は小委員

委員長	○須	田	勇	(神	戸	大)
臨時委員 (前委員長)	○飯	島	宗一	(広	島	大)
委員		岡	路市郎	(北	海	道教育大)
〃		九	嶋勝司	(秋	田	大)
〃 (主査)	○岩	下	新太郎	(東	北	大)
〃	○大	田	堯	(東	京	大)
〃		太	田善麿	(東	京学芸大)	
〃		岡	本舜三	(埼	玉	大)
〃	○田	浦	武雄	(名	古	屋大)
〃		橋	爪貞雄	(愛	知教育大)	
〃		三	上美樹	(三	重	大)
〃	○小	林	哲也	(京	都	大)
〃		竹	山晴夫	(広	島	大)
〃	○井	上	久雄	(広	島	大)
〃		大	賀一夫	(福	岡教育大)	
〃		武	谷健二	(九	州	大)
〃	○小	野	潤	(大	分	大)
専門委員	○真	下	健	(群	馬	大)
〃	○山	田	昇	(和	歌	山大)

(注) 前委員 (51. 1 以降)

福島大学 玉山学長 金沢大学 新谷教授
 静岡大学 桜場学長 愛知教育大学 井上学長
 京都教育大学 小江学長 島根大学 安達学長
 福岡教育大学 山本学長