

# 大学における教員養成

——教員養成制度充実のための課題——

昭和59年6月

国立大学協会  
教員養成制度特別委員会

## はじめに

国立大学協会・教員養成制度特別委員会は、昭和47年11月に委員会として最初の報告書「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——」を公表し、教員養成制度に関する従来からの討議を取りまとめ、今後の検討課題への指針にした。以来当委員会は、教育系大学院の問題、設置基準の問題、および一般大学・学部における教員養成の問題等の討議を行ってきた。昭和49年新構想の教員養成大学等に関する調査会から「新しい大学・大学院構想」が提案され、これに対して当委員会は「教育系大学・学部における大学院の問題」についての見解を同年11月に発表した。次いで設置基準の問題に関しては、昭和52年11月に「大学における教員養成——その基準のための基礎的検討——」を公表した。さらに昭和53年12月より一般大学・学部における教員養成の問題と大学院問題について、全国立大学を対象にアンケート調査を行い、それを取りまとめて慎重に検討し、昭和55年11月に「大学における教員養成——一般大学・学部と大学院の現状と問題点——」として公表している。この報告書においては、従前の3回にわたる報告書よりもさらに具体的な多くの問題提起がなされている。当委員会はこの報告書にもられた問題点を、現実の問題として処理するためにさらに詳細に解析し、補完すべく、約2年余にわたって検討を行ってきた。特に各大学の意見が多岐にわかれたために、55年報告書において「あとがき」として説明されていた「教育職員免許法の改正」を、最重点事項として討議した。今日の教育の現状から、教師の資質向上は最も強く要望されているところであり、自民党文教委員会の教員問題に関する小委員会は、昭和56年11月に「教員の資質向上に関する提言」を発表し、各界の意見を聴取しながら、「教育職員免許法」の改正を目標として審議中である。

このような現況をふまえて当委員会は、昨年、これまでの検討結果を取りまとめ、「大学における教員養成——教員養成制度充実のための課題——」(案)を発表した。一般大学・学部を中心に大学における自主的な教員養成制度の充実のための討議資料としていただくことを願い、また教育職員免許法改訂に対する見解を含むものとして検討されることを願うためである。

本報告書は、上述の報告書(案)について会員各大学の意見を求めた結果に基づいて、本文を一部修正するとともに、調査結果の取りまとめおよび第2部第Ⅱ章の補足説明を補章として加えたものである。

本報告書は分担執筆の形式としているが、報告書で述べられている見解・提言等は、小委員会全員の合意と特別委員会での承認が得られたものである。

執筆は「序章 大学における教員養成の基本的観点と免許制度」は岩下委員、「第1部 大学における教員養成の現状と大学の責務」は田浦、片山、椎名、後藤、小林各委員、「第2部 教



はじめに

序 章 大学における教員養成の基本的観点と免許制度…………… 7  
——従来の報告書の概要——

第1部 大学における教員養成の現状と大学の責務

第I章 一般大学・学部における教員養成……………16

1. 諸専門と教員養成 16
2. 一般大学・学部の体制 17
3. 一般大学・学部における教育実習 18
4. 教職課程センター 19

第II章 教育系大学・学部における教員養成……………21

1. 教育学部の役割 21
  - (1) 教育系大学・学部充実の過程 21
  - (2) 教育系大学院の設置 22
  - (3) 教育系大学・学部の独自の役割 23
  - (4) 教科教育法・教材研究について 24
2. 養成カリキュラムの基準と問題点 26
  - (1) 養成カリキュラムの編成基準 26
  - (2) 養成カリキュラムの実態 26
  - (3) 養成カリキュラムの問題点 30
3. 小学校教員養成と中学校・高等学校の教員養成 31
4. 附属学校 33

第III章 大学院等における教員養成……………35

1. 大学院 35
  - (1) 大学院と教員養成 35
  - (2) 一般大学の大学院における教員養成 36
  - (3) 教育系大学院における教員養成 36
2. 1年制教職教育・聴講生制度 38
  - (1) 1年制教職教育 38
  - (2) 聴講生制度 40

第IV章 教師教育における大学の責務……………41

1. 大学と教員養成 41

2. 「開放制」について 43
3. 教職の専門性の確立 45

## 第2部 教員免許制度検討の観点

### 第I章 教員免許制度の歴史と動向……………48

1. 戦前の教員資格制度 48
2. 教員資格制度改革の構想 49
3. 教育職員免許法の成立とその理念 50
4. 教育職員免許法の展開 51
5. 免許制度をめぐる改革論議の動向 52
  - (1) 開放制について 53
  - (2) 免許基準について 54
  - (3) 上級免許状について 56
  - (4) 試補制度について 57
  - (5) 免許状の有効期限・更新制度等について 58
  - (6) 教員の資格付与と職域における力量形成 59

### 第II章 教員免許制度の改革の方向について……………61

1. 免許法改正の必要性 61
  - (1) 教育の問題状況 62
  - (2) 法制の整理の必要 62
  - (3) 法と現実との乖離 63
2. 免許法の性格と問題点 64
 

—免許法における教員資質のとらえ方—
3. 大学における教員養成と免許法 66
  - (1) 免許状の種類 66
  - (2) 免許状の種別・級別 67
  - (3) 基礎資格 68
  - (4) 履修基準 70
  - (5) 専門性の表示 71
4. 改革の考え方の骨子 73
5. 現行免許制度の若干の問題 74
  - (1) 教員養成課程認定について 74
  - (2) 教員資格認定試験について 76

### 補章 委員会報告書(案)についての各大学の意見……………78

1. アンケート調査の結果について 78

はじめに	78
アンケート調査結果	79
2. 第2部第II章「教員免許制度の改革の方向について」の補足説明	99
(1) 第2部第II章の性格と取扱いについて	99
(2) 提案の基本的立場	99
(3) 補足説明	100
1) 「免許法における教員資質のとらえ方」と「免許状の種類」について	
2) 「履修基準」の「教育専門科目」について	
3) 「専門性の表示」について	

# 序章 大学における教員養成の基本的観点と免許制度

## ——従来の報告書の概要——

教員養成制度特別委員会は、これまで「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）、「教育系大学・学部における大学院の問題」（昭和49年11月）、「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）、「大学における教員養成——一般大学・学部と大学院の現状と問題点——」（昭和55年11月）など4部の報告書を公表してきた。それらは、それぞれ焦点は異なっても、いずれも国立大学における教員養成の現状をふまえて、そのあり方、問題点を考察したものである。今回、前回報告書の後をうけて、大学における教員養成の充実、特に資格制度・免許制度の改善に重点を置いた報告書をまとめるにあたって、これまでの報告書の骨子を摘記することによって序章とすることとした。

以下、本報告書においてはそれぞれの報告書を公表年によって、「47年報告」、「49年報告」、「52年報告」、「55年報告」と略称する。

### （1）「47年報告」

「47年報告」は本委員会が公表した最初の報告書で、「教員養成制度の現状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ゆる白書的にとりまとめる仕事から着手すること」（同報告5頁）にしたもので、教員養成制度の現状と問題点の検討と併せて国立一般大学・学部を対象とするアンケート調査を行ったものである。その検討は広く教員養成制度にかかわる諸事項に及んでいる。すなわち、それは次の各章から成っている。

教員養成制度の理念——その形成と変遷——、教育系大学・学部の現状と問題点、一般大学・学部における教員養成の現状と問題点、高等学校教員養成の問題、幼児教育教員・保育の養成、盲・聾・養護学校教員養成の問題、産業教育教員養成の問題、教員免許制度について、附属学校と教育実習、現職教育について、教員の待遇

本報告書は「教員養成は大学で行う」という理念から各章にかかげた諸事項の問題を論じたものであるといえよう。

教育系大学・学部の問題としては、戦後教育改革の中で、「大学」にふさわしい諸条件、特に研究条件が十分に整備されなかったことを指摘し、「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べき」（同報告24頁）ことを要望している。「大学」の内実に関しては、まずは、「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、その向上をうらづける学の確立」（同報告25頁）に求められること、さ

らに、「開放制教員養成制度のもとにおいては、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」（同報告25頁）ことから教育系大学・学部が大学における教育科学の中心として「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」（同報告25頁）することになることから、教育系大学・学部が教職の専門性を支え、その向上をうらづける学を確立する場となることが期待されている。

一般大学・学部に関しては、「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づ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いうる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」（同報告31頁）と指摘し、大学自身の自覚に基づく自主的努力と国の条件整備に期待するとしている。

教員免許制度については、「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（教員の資質向上にかかわるその他の諸条件、諸問題を無視して——筆者注）、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。」（同報告65頁）ことを指摘している。免許法の改正に関しては、(a)免許法が数次の改正によって繁雑な法律となっているので、「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、その基本的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。」（同報告65頁）、(b)基礎資格について「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年制大学卒業者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、……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。」（同報告66頁）、(c)免許教科について「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。」（同報告67頁）、(d)免許状の種類と有

効期間については、「基準資格を一定するに依じて、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の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。……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。」(同報告67頁)、などの提言を行っている。

現職教育については、大学以外の場で、大学以外の組織あるいは団体によって行われる諸種の現職教育を排除するわけではないが、「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べきであり、少なくとも、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」(同報告79頁)というべきである。「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」(同報告79頁)のである。その理由としては、まず、大学自体、大学教員自体の無理解と意識の低調さが指摘されるが、「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の業務として扱われざるを得ないという実情」(同報告79頁)であるとしている。大学が有効な現職教育を行うにあたって検討すべき事項としては次のことがあげられている。(a)大学院を現職教育に開放すること、および教育系大学・学部大学院を設置すること、(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、(c)短期間の現職教育としては、大学の行う夏季講座・夜間講座等公開講座の利用、(d)現職教育のメディアとして、ラジオ・テレビなど新しい工学的技術の導入、出版物・各種通信の利用、(e)附属学校の役割の重視、である。

## (2) 「49年報告」

本報告書は、いわゆる「新構想教育系大学院」案が教育職員養成審議会(昭和47年1月)、自民党文教制度調査会および文教部会(昭和47年7月)ならびに「新構想の教員養成大学等に関する調査会」を中心に構想され、昭和49年5月に同前調査会の報告「教員のための新しい大学・大学院の構想について」が出されたのに伴って、国立大学協会の立場で教育系大学・学部の大学院について見解を明らかにしておくことが急務と考えられたので、「47年報告」をうけて、教育系大学院のあり方について取りまとめたものである。

その内容は、「教員養成は大学で行う」という理念からすれば、「大学院」はもともと広義の「大学」の概念のなかに内在するというべきで、教育系大学・学部に大学院(博士課程をも含め

て)の設置を制度的に許容しない理由はないこと、大学は教員の現職教育の主要な場であり、それを引き受けることは大学の責務であるという「47年報告」を確認した上で、新構想教育系大学院大学に対して次のような危惧を表明したものである。

- ・他の教育系大学・学部大学院への発展を押し、教育系大学・学部間に格差を生むことにならないか
- ・教育系大学院の組織・編成上の画一化を生み出さないか
- ・教員人事行政の手段となり、一種の教員研修所に墮しはしないか

などであった。

### (3) 「52年報告」

周知の通り、教育系大学・学部については未だ設置基準がない。しかし、教育系大学・学部の今後の整備にあたっては基準を明確にすることが必要である。すでに日本教育大学協会も「教育関係学部設置基準要項(試案)」(昭和50年6月)を作成している。本報告書は、「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、出来るだけ十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」(同報告3頁)まとめられており、「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」、「総括と提案」の各章から成っている。

「教育系大学・学部の構造」については、教育系大学・学部の「課程—学科目制」がしばしば問題にされるが、「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。(同報告4頁)。日本の国立大学において「課程制」が問題となるのは、「課程制」が「課程—学科目制」として教育系大学・学部固定し、しかもそれが教育や研究の施設的・予算的条件を低位に枠づける作用を果たし、「大学」として十分な研究体制を保障する点に欠けるためである。さらに教員養成に必要な諸科学においては実験・実習・調査・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のであるから教育系大学・学部においては学科目の実験化が拡充されるべきである。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動きがあるが、「講座制」、「学科目制」、「課程制」、「学科制」、講座・学科目の「実験」「非実験」などのいずれもが、それぞれの大学・学部・専攻分野に即して再検討されるべき段階にきている。しかし、重ねて強調されるべきことは、「大学」として十分な研究体制を保障することである。

「教員養成は大学が行う」という理念を実現するためには、第一に、教員養成に大学が主体性を持ち、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」ことが必要であり、第二に、「教員養成を大学で行う」基礎としての諸専門の深化、共同研究体制の形成、教育研究における実践的側面の推進などによって「大学における教員養成」を実質化することが求められる。

「教員養成カリキュラムの構造」において幼・小・中・高・障害の各種の教員養成に共通に、

一般的に強調されることは、一般教育と、大学での専門教育と教育実践との結合とである。教師の素質として豊かな人間性、広く深い人間理解が求められる以上、「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」（同報告13頁）であり、教育作用の本質からして教員養成においては、広義の教育実習が大学における教員養成カリキュラムの一環でなければならない。

「大学における教員養成の現実」については、「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。」（同報告24頁）ことが指摘されている。

最後の「提案」について項目をあげるならば、1) 中央教育行政、ことに教育職員養成審議会と大学との関係（大学側の代表者が十分な地位を占めるように措置）、2) 教員養成改善の観点からの学制改革（5～8歳課程、9～12歳課程）、3) 教員養成と教員の職能的諸条件（教員採用制度、教員研修制度）、4) 大学における教員養成センターである。

#### （４）「55年報告」

本委員会は、それまで、不十分な形ではあったが一般大学・学部を対象とするアンケート調査を行ったことがあり（「47年報告」）、また大学院については「新構想教育系大学院」進展の中で急遽「教育系大学・学部における大学院」を取り上げて報告を行っている（「49年報告」）。「55年報告」は全国立大学を対象に「一般大学・学部における教員養成」、「大学院と教員養成」に関する調査を行い、その結果を分析したもので、前者を第1部、後者を第2部とする2部構成になっている。第1部は「教育実習」、第2部は「教育系大学・学部の大学院」という当面の課題に重点をおいてまとめている。

このたびの報告書の最重点事項である「資格制度・免許制度の改善」に直接かかわるものとして、「あとがき」の一部（同報告50～52頁）を再録して提示する。

##### ※ 免許状の種類の見直しについて

「大学における教員養成(案)」においては、17項に「免許状の種類の見直しについて」の提案を行った。これは、将来において、教職の専門性確立のための基礎資格の引き上げなどが重要な検討課題になりうると考えられるが、今日の制度がさまざまな矛盾を内包しながらも定着している現状に鑑み、十分に慎重な検討をすすめる必要があるとの観点から、しかし各大学からの意見を積極的に聴取するとの立場において提案を行ったものである。

全文は次の通りである。

“現行制度の重要な変更をも考慮して、教職の専門性確立のための改善方策を検討することが、今後の重要な検討課題になるものと予想される。

その一つは、現行制度の一級と二級の普通免許状の区分を廃止する方策である。その場合、現行の一級普通免許状を正規の教員免許状とみなし（以下「普通免許状」とする）、二級普通免許状

を現行制度とは別の「臨時免許状」として位置づけることが考えられる。

正規の教員免許状すなわち「普通免許状」については、その基礎資格や履修要件に関して、現行の一級免許状よりも高い水準のものとするのが検討されてよい。

小学校・中学校の教員については、4年制大学卒業をもって「普通免許状」の基礎資格とみなす。幼稚園教諭は、これに準ずるものとする。高等学校の教員については、大学卒業後1年の養成課程、専攻科、大学院、または5年間の修学など、卒業後1年間以上の修学をもって「普通免許状」の基礎資格とみなす。将来、義務教育諸学校の教員についても、同様の基礎資格が検討されうるであろう。

これに伴って、教職に関する専門科目については、特に、中学校・高等学校の場合も、教育原理、教育心理学を各4単位とし、教科教育を充実させ、さらに、生徒指導、生活指導等の専門科目を履修させ、教育実習を最少限4単位程度履修させることが考えられるであろう。また、教科に関する専門科目の履修方法についても必要な改善充実をはかることが必要であろう。

このように、正規の教員としての基礎的な資格要件および履修要件を実質的に高い水準のものとするのが、検討されてもよい。

しかし、すでに過去30年にわたって、現行の教員免許状の種類が用いられ、定着しており、一級と二級の免許資格の差異は、任用においても勤務条件においても実際には区別されていない。従って、にわか二級免許状を廃止し、これに相当する免許資格を認めない措置は、実際的でなく、また、混乱を招く要因ともなる。

そのため、当分の間、現行の二級免許状に相当する「臨時免許状」を存置することが考えられる。この場合、「臨時免許状」を取得するためには、教科および教職に関する専門科目についての最低履修要件を充足するものとする。教育実習については、不十分な期間と内容ではあってもこれを履修することが望ましいが、「臨時免許状」の性格と「臨時免許状」による任用の方法を考慮することによって、その履修を必修要件とみなさないことも考えられる。

採用は、正規の「普通免許状」を有する者を本体とするが、当分の間、「臨時免許状」を有する者を試補教員として採用する。試補教員としての採用試験に合格した者については、有給で、一定期間、試補教員として勤務するものとする。この間、正規の教員に比べて軽減された勤務時間の中で所定の現職教育を履修するものとする。所定の現職教育は、大学または大学院におけるスクーリングを含む単位履修を要するものとする。

小学校・中学校の教員についても、短大卒の場合は、試補的任用を行い、スクーリングを含む研修の後に、正規の教員とみなす。高等学校教員についても、4年制学部卒業の場合には、試補的任用とする。

養護学校教員のための免許状については、その履修方法を改め、現在、中学校の教科に関する専門科目として要求している程度の特殊教育に関する専門教育を履修させるものとする。これにより、養護学校教員として必要な基礎的な要件を専修した者または所要の単位を充足した者は、正規の教員とみなすが、現行程度の特殊教育科目を付加的に履修した者については試補的任用と

する。

幼稚園教員についても、小学校・中学校に準ずるものとするが、「臨時免許状」の取扱い、および「臨時免許状」で採用した者の研修のあり方については、当分の間、特別の措置を講ずるものとする。

教員資格認定試験によって合格した各種の教員についても、試補的任用を行う。

「臨時免許状」で採用した者については、教育行政当局は、これにスクーリングを含む研修を受けさせる義務を負うものとする。教育系大学・学部並びにそれに設置される大学院は、これらの試補的研修および現職教育に関してその機能を発揮することができよう。義務教育学校教員の指導的教員の養成と研修はもとより、今日、準義務教育の性格を帯びつつある高等学校教員の充実した試補的研修および現職教育に対して、重要な役割を果たすことが期待される。”

また、「第三章 総括と提案」の中でも次のように提案していた。

“将来多くの教育系大学・学部大学院修士課程が整備された段階で、教科の質の高まりや学習指導の最適化を身につけ、学級経営、生徒指導、カウンセリングの基礎的訓練を得るためには、正規の高等学校教諭の免許状（仮に一級免許状）については、修士課程ないし大学4年卒業後1年の専攻課程またはこれに相当するものを終えていることを資格要件とし、小・中学校教諭免許状については、大学4年卒業またはこれに相当するものを資格要件とすべきである。しかしこれだけでは、教員の需要を充たしえない場合もあるので、補助的に「臨時免許状」の制度を設け、その取得希望者については、高等学校の場合は大学4年、小・中学校の場合は短大2年を履修した者でも取得できるものとする。この場合は在学中の教育実習を軽減できるものとし、教員に採用後、勤務している間に、大学等での学習を行うことによって、正規免許状を取得することができる途を開くとする案が考えられる。”

この提案については各大学の意見は賛否両論に分れ、否定的な見解・消極的な見解も多く、特に時機尚早・慎重な検討を要するとの指摘が強かったので、「あとがき」にその経緯と問題を指摘することにとどめたのである。

提案の骨子は、もともと現行免許法の一級・二級の制度の実質化をもって教員の基礎資格の引き上げをはかり、併せて教育実習の過剰現象に対処するとの趣旨であったが、本報告の一連の見解との論理的矛盾も内包し、また、教員養成制度、教員資格制度の総合的かつ慎重な検討を要する問題であるため、このような取扱いとなった。

各大学からよせられた反対意見の主な内容は次の通りである。

- ①臨時免許状という制度は疑問である。
- ②教員の身分上の格差をもたらす。
- ③高校教員と小学校・中学校教員の基礎資格を区別することは疑問である。
- ④試補的研修には疑問がある。新任教員の自主性をいかした研修機会の保証は別途に検討すべきである。
- ⑤教員資格制度は、教職課程・教育実習の問題の解決策としては一層根幹にふれる問題なの

で、教育全体の総合的かつ抜本的な検討を要する。

本委員会としても、教員資格制度は、本報告書が直接目的とした一般大学の教職課程・教育実習の改善充実に深い関係はあるが、これを超える内容を含むので、今後の一層慎重な検討を期すべきであると考えます。

かくて、上述の課題が今回に引き継がれ、数々の検討を経た結果を「第2部 教員免許制度検討の観点」として取りまとめ、その前提としての「第1部 大学における教員養成の現状と大学の責務」と併せて本報告書となったものである。

## 第1部 大学における教員養成の現状と大学の責務

# 第Ⅰ章 一般大学・学部における教員養成

## 1. 諸専門と教員養成

「大学における教員養成」は、大学が自主的・主体的に教員養成を行うことによって、閉鎖的な教員養成に陥らず、優れた教育指導力をもった人材を養成することを使命とするものであり、きわめて責任の重い概念として考えられるべきものである。教育系大学・学部はもちろん一般大学・学部（教育系大学・学部を除いた大学・学部をいう）においても、この重みをもった教員養成の意義を重視し、自主的改善の工夫を行うべきであることは、これまでの本委員会の報告書でも、再三強調されてきたところである。

教員養成の質を高めていくには、広く深い人間的教養を身につけることや、特に各教科の専門的学力を高めることが重要である点については、概ね大学間での合意を得られたといえるであろう。しかし大学における教員養成の理念を確実に実現していくには、具体的に教科専門と教職専門とを統合する努力がなされ、講義や演習等の教育活動に結晶することが必要であるのにかかわらず、その実が十分にあがっていない面がある。また、教科専門に徹することや学問のための学問、芸術のための芸術を大切にす意識は、よい成果を生む場合もあるが、他方では意図的にせよ無意図的にせよ、結果的に教員養成そのものから逃避したり無関心に結びつく傾向がみられた点がある。

特に教科専門と教職専門とが学際的に結合すべき教科教育学の研究と教育の重要性については、近年その認識が高まり、教科教育に関する学会が組織化され、研究の成果があがりつつあるが、まだ不十分の感があり、一層の努力が必要な状況にある。この場合研究の努力の不足ということ以上に問題なのは、教科専門に徹すれば、教職専門は不用であるかの如き主張が、大学内部においてもなお清算されずに残っている点である。人的にも物的にも、諸専門を教員養成の中で生かす途をさらに検討し、その充実の成果をあらわさなければならない。

諸専門を教員養成の中で生かすということは、教員とは何か、教育の論理とは何かについての関心や理解を不可欠の要素としている。そもそも教育は、文化・社会の動態と、人間の個体としての成長・発達との接する領域で、文化と人間とのよりよい未来を創造するのを助ける営為である。未来を創造するには、過去の文化の長所やよい伝統を伸ばし、過去の文化の欠陥を克服していただくだけでなく、新しい文化をうむ創造力や構想力をもつ人間が必要となる。そのためには、自然・社会・人間・文化等についての専門諸科学の理解と応用を、児童・生徒の発達段階に対応しながら、教授し練磨することが重要である。教育の理論的研究は、教育の対象となる人間の成長・発達の過程と構造とを究明し、これを教育実践のうらづけとすることによって、その質を高

め、また、逆に生きた人間とのふれあいによりその特性を理解し、これらに対応する教育実践をとおして、教育の理論の改善が可能になってくる。このような意味で、教育理論と教育実践との統合は、大学における教員養成の大きな課題となっている。

## 2. 一般大学・学部の体制

一般大学・学部は、教職課程において教員養成にあたっている。私立大学を含めると、高等学校教員の約80%、中学校教員の約56%は、一般大学・学部の出身者であり、中等教育の教員養成に占めるそれらの役割は大きい。わが国の中等教育の質を高めるには、一般大学・学部における中等教員養成の質を高めることが必須であり不可欠である。そのためには、一般大学・学部の体制が吟味され、問題点が改善されなければならない。

カリキュラムの面から、中等教員養成の質的向上の方策を考えると、教科指導・生徒指導等の専門的能力を高める必要がある。「55年報告」でも指摘しているように、教科指導と生徒指導との両面にわたって、重要な改善が行われなければならない。

教科指導の面では、「教育内容を知的に教授し伝達するだけでなく、青少年の発達の諸条件に対応し、また教育内容の構造化と系列化を行い、教育内容や教材の特質に応じて教育方法を工夫し、必要に応じて教育機器を駆使し、学習指導の最適化をはかる能力と意欲をもつことが、中等教育の教師に要請される」（同報告8頁）。また生徒指導の面では、「青年期にある生徒の特質を理解するだけでなく、問題的行動を示す生徒の処遇や指導の能力をもつことが望まれるようになってきている」（同報告8頁）。

そこでこのような教科指導・生徒指導の面での課題や要請に対応し、教科専門科目、教職専門科目の両面にわたって、教員志望者は質量ともに充実した研鑽を積むことが重要であり、これらの実現をはかるために、一般大学・学部の教職課程の体制が改善されなければならない。しかしこれを妨げるものの一つに、昭和29年の教育職員免許法改正がある。

昭和29年に、中学校一級、高校二級の免許状の場合、教科専門科目を甲教科32単位から40単位へ、乙教科18単位から32単位へ、それぞれ単位数を増加したが、逆に教職専門科目は20単位から14単位に減少し、そのうち教育実習も3単位が2単位となった。このような措置の背景には、教職専門科目が多いと、教員免許状が取得しにくいという主張があった。この改正によって、教科専門の学力は高くなりえたとしても、教職専門の学力は低下することは必然であった。教科教育法、生徒指導、学級経営、カウンセリング等の面で十分な力をもたない者でも、教員免許状を取得することができるという状況を生みだす一因が、この改正にあったといつてよい。このような事態を招いた責任として、教職専門科目を軽視する教育関係者や大学教員自身の認識があったことが問われなければならない。特に教育実習を3単位から2単位に減らす措置は、先進諸国の大学における教員養成でいずれも教育実習を重視し、18週から32週と多くの期間をこれにあてているのと比べると問題になる点である。

近年の中等教育界の現状は、教科専門の学力の充実とともに、今迄以上に抜本的に教職専門の学力や能力の充実を必須として要請している。特にこれまで教職専門科目でも十分に行われていない生徒指導、学級経営、カウンセリング等の学習が必要であるが、これらは現行の14単位（教育実習2単位を含む）の枠には収まりにくい。もっとも14単位は免許状取得の最低必須単位であるから、大学が自主的に、これらの単位をふやすことは形式論としては可能であるが、実際には不可能である。かりに教職専門科目をもっと重視しようとする一般大学・学部があったとしても、学部4年間の枠の中では、時間的に教科専門科目と競合したり、夜間授業や集中講義など過密化したカリキュラムを組むことになり、その実現は容易ではない。教科専門科目を減らすという措置は、今になっては行いにくいので、学年延長のしくみを考えざるを得なくなる。しかし学部4年制を5年制にすることは、制度的に多くの問題があるとすれば、現行の学部4年制における教員養成と並行して、アメリカの中等教員養成におけるMAT（Master of Arts in Teaching）のような大学院の課程——この点については後述する（第1部第3章の2節を参照）——における教員養成をも考えることが必要であろう。

### 3. 一般大学・学部における教育実習

教育実習は、教育職員免許法に基づいて、教員資格を取得するための履修要件であるが、単位数は、小学校教員免許状の場合4単位、中学校・高等学校教員免許状の場合2単位がそれぞれ必須である。一般大学・学部の教職課程では、中学校・高等学校の教員養成を志向しているが、教育実習を2単位を越えて実施しているところはほとんどなく、2単位の最低限の実習すら形式化されている状況にある。その原因としては、①一般大学・学部において教育実習志望者が激増し、実習校の確保が容易ではないこと、②一般大学・学部固有の専門教育と教育実習とが時間的に競合し、教育実習をもって、一般学部固有の授業の妨げと考えている大学がなお相当数あること、③教育実習校も特に入試を焦点において教育している場合、教育実習は生徒の学習にプラスにならないとして、これを嫌う傾向があること、等が考えられる。

教育実習をめぐるこれまでの経緯については、本委員会の「55年報告」において詳述しているが、同報告書は、教育実習の意義と役割を、次の二つの面から要約している。第一には、教育実習は教育実践に関する体験的学習であり、大学で修得した知識・技能を現職教員として生かしていく実践的能力を修得する機会として、重要な意味をもっている。第二には、大学で学ぶ知識や技能を人間の成長・発達との関わりのもとで、具体的に検討する機会を与える。この両側面のどちらを強調するかによって異なった考え方が生じるが、「近年は特に後者の考え方に基づく教育実習の改善努力が積み重ねられてきている」（同報告20頁）。しかし一般大学・学部においては実習校に委任して制度的な要件を充足してきたにとどまり、「形骸化の弊を免れないのが実情である」（同報告21頁）点も指摘されている。

一般大学・学部の教育実習をめぐる問題点としては、次の諸点が指摘される。

(1)教育実習者数に比し、教員免許状を取得しなかった者が相当数にのぼっており、教育実習校の努力が報われていないということで、実習校側からの批判が強い。

(2)教育実習参加者の精選が、大学側で不十分であり、教育実習のオリエンテーションも1～2時間程度で終わっているものがかなりあり、実習のための準備が不足し、また、教育方法の改善、実習後の処置の改善が行われるべきである。

(3)教育実習志望者の増加により、教育実習協力校の確保が困難になってきた。

(4)教育実習経費についての財政措置が不足しており、そのために学生側の過大な経費負担や教官の一般旅費等を圧迫する結果をもたらしている。

要は、教職の専門職化を重視し、優れた教員養成を行うという視点から、教育実習の改善が急務である。アメリカ、フランス、西ドイツ等における教員養成の例をみると、教育実習には18週から32週の期間をあてているのに比べて、日本の教育実習は短期間にすぎるといふそしりは免れない。

近年、教育実習をめぐる諸問題を、地域の実情に即して解決していくために、一定地域内の大学、実習協力校、教育委員会等の関係機関が連携を確保するために、地域連絡協議会や教育実習運営協議会のような連絡協議機関が設けられつつある。この種の協議機関においては、教育実習校の調整、教育実習の実施基準や評価の方法等について検討するとともに、関係者の意見の交流や意思の疎通をはかることが期待される。

#### 4. 教職課程センター

教職課程センターについては、本委員会の「52年報告」と「55年報告」で、その必要性について述べている。一般大学では、教職課程を設けて、中等教員の養成を行っているが、近年、次のような二つの状況にいかに対処するかの問題に苦慮している。その一つは、教員志望学生の激増にどう対処するかであり、他の一つは、優れた中等教員の養成の課題にいかに対処するかである。

教員志望学生の激増は、いくつかの困難な問題をひきおこしてきた。教育実習協力校の確保が困難になってきたことの他に、教科専門科目は一般学部で、教職専門科目は教育学部で開講する分担方式も円滑に動かなくなってきた。一般学部では、教科専門科目の受講者が増加したため人数制限をする傾向が生まれてきたので、教育系学部自身が教科専門科目を設けざるを得なくなってきた。特に近年、教科教育の質的な充実、学際的研究の改善が必要となってきたし、生徒指導の水準を高めていくことも重要である。これらの要請に応えていくには、各学部のたてわりの中での研究・教育では処理できず、学部を越えた組織としての教職課程センターが必要である。

教育学の博士課程をもつ大学では、教職課程、特に教職専門科目は、教育学部の責任であるとする通念があるが、この種の大学では、量的にみると、文学部・理学部等で教員志望者が急増し、それに対処するのに困難な問題が山積している。この種の大学の教育学部には、学校教育学関係の講座は設けられているが、その数は限られており、学校教育学関係以外の講座では、中等

教員養成に直接関与する面が多いとはいえ、大学院の研究・教育に専念する面も大きく、したがって、現状のままではこの種の大学の教育学部が、全学の教員養成・教職課程の責任を全面的に負うことは、現実的に不可能な状況となってきた。また、近年、教科教育や生徒指導等の学際的研究が要請されている。

そこで、大学における教員養成の質を高め、教員養成のカリキュラム、教育実習さらに今後ますます必要となってくる現職教育等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系統的な指導の任にあたる教職課程センターの設置が必要とされるのである。この必要性は、教育学の博士課程の大学院をもつ大学において緊急である。現在すでに概算要求中のものとしては、東京大学の教育実習センター、京都大学の教職教育センター、名古屋大学の教職教育研究センター等があるが、準備体制の整った大学から速やかに設置されるべきである。教職課程センターの形態や内容については、大学の自主的判断にまっところが大きく、それぞれの実情に応じて、その形態に若干のちがいがあってよい。

他方、教育系大学・学部では、教育工学センター、カリキュラム開発センター、教育実習指導センター、教育実践研究指導センターなどが設置されたり、設置計画中のものもあるが、これらとは別箇に、将来必要とあれば、教育系学部をもつ一般大学においても、教職課程、特に教育実習の改善に応ずる体制として教職課程センターを設けることも考えられる。

## 第Ⅱ章 教育系大学・学部における教員養成

### 1. 教育学部の役割

教育学部の中には、「旧帝大系」に置かれている博士課程をもった教育学関係の教育学部と、教員養成を主とする教育学部ないしは学校教育学部が含まれている。両者は、設置目的や学部の構造ないしは文部行政上の所管課なども含めて大きな相違点をもっている。しかし、前者は、教員養成を主としていない一般大学の一学部として、その固有の設置目的以外に、他学部学生の教員志願者に対して、教職課程を与え、教育実習を行うなど、現象的には後者と多くの類似点を持ち、またこのことから生ずる問題点は、しばしば両者に共通である。一般学部における教員志望学生の増大による教職系教官の負担の増大、ひいては教員養成そのものの質的低下への危惧が生じているなどはその一例である。しかし、博士課程をもつ教育学部の問題については、一般大学・学部における教員養成の充実という観点から、前章においてすでに取り扱っているため、ここでは、教員養成を主とする、いわゆる教育系大学・学部の役割について考察することとする。

#### (1) 教育系大学・学部充実の過程

「47年報告」は、戦後における教育系大学・学部の発足について次のように述べている。

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くみかえるにあたり、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、大学設置審議会でも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。(同報告11頁)

さらに、新制大学創設にあたっては新しい学部設置のために、母体となった師範系の定員を供

出した場合も多く、例えば師範学校の時教員定員130名を有しながら、教育学部発足時には53名の定員しかなかったという場合がある。

その後、教員養成機関の改善充実がようやく注目されるようになって、徐々に教育学部の再建充実への道程が刻まれていくことになる。前述の学部を例にとれば、設置当初、教員定員53名、学生定員460名から、昭和41年には教員定員67名、学生定員300名となり、今日では教員定員108名、学生定員420名になっている。

「47年報告」には、教育系大学・学部が「課程—学科目制」の構造によって特色づけられた経緯について次のようにも述べている。

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。（同報告19頁）

しかし、このような一般学部との構造上の相違にもかかわらず、教員当積算校費、教員研究旅費、学生当積算校費も年次的に格差是正の努力が払われ、今日では、修士課程をもつ教育系大学・学部の教員および学生の積算校費は、他の修士課程をもつ学部と同一の水準となっている。

## （2）教育系大学院の設置

ところで、教育系大学・学部における大学院修士課程の設置の道程もなかなかきびしいものがあり、他学部につぎつぎと大学院が設置されながら、その間長らく、東京学芸大学、大阪教育大学以外には設置されなかった。

「教員養成大学に設置される大学院に関する審査方針について」が、昭和41年3月、大学院設置分科会において了承され、これに基づいて同年4月東京学芸大学大学院教育学研究科が設置され、学校教育、数学教育、理科教育、英語教育の4専攻・定員40名で発足した。ついで昭和42年に国語教育、社会科教育、音楽教育の3専攻、昭和43年に美術教育、保健体育、家政教育の3専攻が設置された。その後6年間は空白、昭和49年に障害児教育、昭和50年に技術教育の2専攻が設置されて現在に至っている。大阪教育大学に大学院教育学研究科が設置されたのが昭和43年で、学校教育、国語教育、社会科教育、数学教育、理科教育、英語教育の6専攻で発足し、その後6年間は空白、昭和49年に家政教育、昭和50年に音楽教育、美術教育、保健体育の3専攻、昭和51年に障害児教育の専攻が増設され現在に至っている。

東京学芸大学、大阪教育大学に関するかぎり大学院設置は旧制大学を除く一般大学・学部と比較して遅きに失するということはない。一例をあげると東京外国語大学大学院が昭和41年、東京

農工大学大学院が昭和40年、お茶の水女子大学大学院が昭和38年で、この時期に一般大学の理学部、工学部その他の学部にもその充実の度合に応じて順次大学院が設置されている。ただ問題は、一般大学と時期を同じくして東京学芸大学、大阪教育大学に大学院が設置されたにもかかわらず、大学院関係はこの2大学の専攻増に限られ、さらに6年もの空白期間があったこと、その他の教育系大学・学部の大学院設置にはほとんど目が向けられなかったことである。

昭和49年の「教員のための新しい大学・大学院の構想について」の調査会報告書は、従来の1県1教育系大学の原則の上に、さらに教大学の新構想の大学院大学の設置を提案し、大量の教員を現職のまま大学院に入学させようとするものであったため、関係各方面において論争の対象となったのである。

「49年報告」も、この問題を取り扱い、新構想大学院大学の設置に関するいくつかの疑念を表明したが、大学・大学院における現職教育の機会の拡充については、「47年報告」以来別途その必要性を強調してきたのである。

ともあれ、新構想大学院大学の設置をきっかけとして、既設の教育系大学に大学院を設置する機運が急速に高まり、54年の兵庫教育大学大学院設置と並行して、53年に愛知教育大学、54年に横浜国立大学、55年に広島大学、岡山大学と順次大学院が設置され、昭和58年現在、大学院を設置している教育系大学は、14大学に及んでいる。しかし、ひるがえって諸外国の教員養成の制度と実態を眺める時、わが国の教員養成の形式的充実をただ歎んでいるわけにはいかない。たしかに、英、米、仏、独のような先進諸国をのぞけば、まだ世界の多くの国々は戦前の日本の教員養成の水準にある。例えば、イタリアでは小学校以下の教員は高等学校レベルで養成され、スペインでは短期大学レベルで養成されている。しかし、これらの地域においても、教育と教員養成に対する強烈な愛着と熱意を抱いており、近い将来には大学レベルにおける小学校教員養成も実現されるものと思われる。大学院まで設置するに至ったわが国の教員養成を真に充実させるためには、教育と教員養成に対する真摯な情熱があらためて求められているといわなければならない。

### (3) 教育系大学・学部の独自の役割

教育系大学・学部は、前述のように、課程一学科目制をとっているとはいえ、順次修士課程も設置され、単に教員養成という教育的責務のみならず、研究的責務に関しても大きな期待がよせられている。

このような教育系大学・学部における学問研究の責務について、「47年報告」は次のように述べている。

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、その向上をうらづける学の確立である。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制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。（同報告25頁）

さらに付言するならば、よりよい教員養成を実現するために、将来、教育系大学・学部において、教員養成のための学問研究、教員養成のための教師養成論なども新しい研究分野として確立する必要がある。そのための一つの方法として、国際的な広がりをもつ組織との連携交流なども積極的にすすめる必要がある。これらの問題については、さらに次の(4)教科教育法・教材研究についての項で考察することとしたい。

さて、総合大学における教育系学部には期待される重要な役割の一つとして、教員志望の一般学部学生に対し教職課程を履修させることがある。「55年報告」はこの点についてアンケート結果に基づいて、教育学部をもつ「旧帝大系」(第Ⅰ群)での教員養成、教育学部をもたない一般大学(第Ⅲ群)での教員養成についても特に詳細に報告している。そこでは非常勤講師による教職科目、例えば教育原理の依存率は第Ⅰ群で35.4%、第Ⅲ群で60%ときわめて高い。さらに理科教育法に至っては第Ⅰ群で42.5%、第Ⅲ群でも72.7%という高い依存率を示している。「開放制」と「教員養成は大学で行う」という原則と、この事実を対比してみると、国立大学の教員養成においてさえ大きな問題をかかえていることが理解されよう。

総合大学における教育系学部(第Ⅱ群)の場合も前二者と比較して特に優れているとは考えにくい。教育系学部には一般学部から教育原理、教育心理の教職科目を受講している学生は1大学平均300人をやや上回っているのが実情である。固有の学部学生の教育に加えて、さらにそれとほとんど同数の他学部学生に教職科目を履修させることによって教官の負担は増加し、大クラス編成、非常勤講師依存率の増大、ひいては教員養成の質的低下を招くおそれがある。一般学部からの教員志望学生は多くの場合、中等学校教員を志望するが、今日の教育をめぐる状況のもとで一般学部学生に対する教職的教養も高いレベルのものが要求されている。したがって、一般学部学生により高い教職的教養を付与するためにも、教育系学部に対する格段の量的質的な改善策が望まれる。このことによって、特に要請されている教職課程の充実に関して一層密度の高い指導を行うことが可能になるであろう。

#### (4) 教科教育法・教材研究について

教育系大学・学部において、教育学、教育心理学と並ぶ重要な柱の一つは、教科教育法と教材研究である。前者は中学校・高等学校免許状取得に必要であり、後者は小学校免許状取得に必要である。いずれも教師の専門性を支える重要科目であり、学問としての樹立が叫ばれて久しいが、

今日もなおその研究成果は十分とはいえない。教大協では、このことに早くから注目して、研究促進委員会を常置して、研究の促進、研究成果の刊行など、その学問としての確立に努めてきた。

教科教育法は、より広義の教科教育学の一分野として位置づけることができよう。例えば、英語教育学の中には、英語内容学(英語学、英文学など)、英語教育史、英語教育関連諸科、応用言語学(言語心理学、言語社会学など)を含み、これらと並んで教材論、評価論などを体系的学問的に研究する分野があり、これを英語科教育法として位置づけることができるのである。この分野では、理論とともに実践からの事例に基づく客観的科学性が要求される。これらの諸領域を学問として樹立するには相当の年月と研究成果の積み上げが必要となる。一方、学生としても教科教育法の所要単位がわずか3単位であるため、教科教育学ひいては教科教育法のきわめて一部分を受講、研究するにすぎない。したがって、その成果も十分ではなく、また専門科目の英語学、英文学などとの総合も達成され難いのである。これらの問題を解決するために、教科教育法の改善充実、内容の深化をはかるとともに、従来以上に、教科専門科目の知識との総合化、融合をおすすめることが不可欠であろう。

小学校の教材研究については、教大協教員養成制度委員会の56年報告が、その現状と問題点について指摘している。特に、小学校の教科に関する専門科目と教材研究の、それぞれ独自の役割と相互の関係が明確でないこと、またこれを受講する学生にとって、8教科にわたって断片的に履修しなければならないところから、広く浅く多方面にわたるため学習意欲の喪失に陥りやすいことなどがあげられている。そして、教科研究履修のシーケンス、その内容等について、教科専門科目との有機的総合の必要性、さらに教育原理、教育心理などの一層の関連づけの必要性が強調されており、今後の重要な検討課題であるといえよう。

さらに、同報告書は、教材研究の改善方向について次の諸点をあげているが、妥当な見解であり、今後一層検討をすすめるべき点であろう。すなわち、第一に、教材研究は、「教科に関する専門科目を基盤としながらも、教科の系統性のほか、子どもの心身発達の条件や認識発達の段階に応じて教科内容を吟味し、また子どもの認識発達に即して教授法に創意工夫をなすための教科研究法、教育研究法」であり、教材研究という名称の再検討、教科専門科目と照応する科目数や単位数の検討、さらにピーク科目についての深い履修を可能ならしめる方策の検討などをすすめる必要がある。第二に、それをうらづけるための教科教育学は、「単に既成の教科体系にもとづいて、これを解説敷衍するのであったり、既成の科学を平板に解説することにとどまるべきではなく、学問・芸術の成果と発達の科学にもとづいて、教科に新しい内容を与え、授業の内容を創造的に改善する力量を培うために、教科と授業に関する科学として樹立されることが必要である」。そのため、教科教育学の研究体制の確立、教科教育学の専門家の育成についても注目すべき提言をしている。第三に、教材研究を、個別教科の教科教育学と考えるだけでなく、小学校教育の総体としての把握と、その中での個々の教材研究の位置づけを明確にすることの必要性を主張している。そのために、小学校教育学や教育課程研究、教授学研究などの、教育実践と結合した

総合的な教育論の創出を提言している。第四に、以上のすべての試みを通じて、小学校教員の専門性を確立するための研究と教育を実現していくために、各大学が自主的に多様な改善充実の取り組みをする必要があることを主張しているのである。これらの提言は、教育系大学・学部の教育内容の改善充実にとってきわめて重要な検討課題であるということができよう。

## 2. 養成カリキュラムの基準と問題点

### (1) 養成カリキュラムの編成基準

今日、教員養成は、教育職員免許法に定める教員養成課程の認定を受けることにより、教育系大学・学部ばかりでなく、一般大学・学部においても行われている。そのため、これらの大学・学部では、それぞれ教員養成のカリキュラムを編成し、履修基準を定めているが、その基礎となる基準は、大学設置基準、教育職員免許法および同法施行規則によって示されている。

まず、大学設置基準では、大学・学部で開設すべき授業科目を、その内容により、一般教育科目、外国語科目、保健体育科目および専門教育科目に大別し、これらの各科目についてそれぞれ36単位、8単位、4単位、76単位ずつ、計124単位を4年間にわたって修得することを、卒業(学士号取得)の最低要件としている。しかし、これらの科目のほかに基礎教育科目を開設すること、一般教育科目の中で総合科目やセミナーを履修させること、一般教育科目の単位のうち12単位までを基礎教育科目または専門教育科目等の単位で代替させること、なども認められている。

また、教育職員免許法および同法施行規則(以下、これらを免許法という)では、専門教育科目をさらに「教科に関する専門科目」(教科専門科目)と「教職に関する専門科目」(教職専門科目)に分け、それぞれその必修(指定)科目と最低修得単位数を、免許状の種類ごとに定めている。

したがって、養成カリキュラムは、免許状の種類(養成する教員の種類)ごとに、それぞれ一般教育科目、外国語科目、保健体育科目、教科専門科目および教職専門科目を含んで編成されることになるが、法令の基準を充たしている限り、実際にどんな養成カリキュラムを編成し、どのような履修基準を定めるかは、すべてその大学・学部の自主性に委ねられているのである。

ところで、教員養成を主たる目的としている教育系大学・学部では、現在、どのような養成カリキュラムを編成し、どのような履修基準を定めているか、また、望ましい教員養成という課題に照らして、なおどのような問題が残されているかについて、以下、小学校教員養成課程(小学校課程)と中学校教員養成課程(中学校課程)の履修基準の実態をみることによって明らかにしてみたい。

### (2) 養成カリキュラムの実態

①一般教育科目について。一般教育科目は、従来から教員に必要な広い一般的・市民的教養を培うための科目として重視されてきているが、これを人文・社会・自然の3分野にわたって各12単位計36単位と定めている大学は、全国53教育系大学・学部(以下、大学という。ただし北海道

教育大学5分校を5大学として数える)のうち17大学である。一般教育科目36単位を課している他の33大学のうち、24大学は3分野各8単位以上と定め、その他の9大学では各分野6単位以上、8～12単位、8～16単位、8～20単位などと定めている。そしてこれらの中には総合科目、セミナーまたは基礎教育科目を0～12単位の範囲で履修できるようにしている大学も少なくない。残る3大学ではそれぞれ26単位(3分野各4以上、総合科目8、専門科目10)、30単位(3分野各6以上、総合科目4以上、専門科目6)、38単位(社会分野10、他の2分野各8、他は総合科目または基礎教育科目)となっている。

このように、最近では、総合科目(開設大学28)やセミナー(同7)、基礎教育科目(同11)などを開設し、多様なあるいは総合的な学習の機会を提供しようとする傾向がはっきりみられ、そこからまた、一般教育科目についての多様な履修基準が定められてきている。しかし、それらの科目の履修を義務づけている大学はまだ少なく、10大学以下にとどまっている。なお、社会の分野で憲法の履修を課している大学は多く、43大学にのぼっている。

②外国語科目について。外国語科目のうち第1外国語については、50大学が8単位、3大学が12単位と定め、第2外国語については、24大学が4単位、2大学が6単位と定め、また2単位、8単位と定めているところも1大学ずつみられる。したがって、合計単位数では、24大学が8単位、23大学が12単位、3大学が16単位のほか、2大学が14単位、1大学が10単位となっている。

③保健体育科目について。保健体育科目については、すべての大学が、大学設置基準の定める基準通り、4単位を履修させている。

④教科専門科目について。教科専門科目は、将来教科を担当する教員として欠かせない学問芸術に関する専門的教養を得るために重要な基本科目とされている。

⑦小学校教科専門科目については、免許法によって、小学校の8教科のうち6教科以上(音楽・図画工作・体育のうち2以上を含む)、各2単位以上、計16単位以上の履修が義務づけられているが、8教科各2単位、計16単位を履修させている大学は最も多く、50大学中20大学、7教科各2単位以上、計16単位を課している大学は4大学である。さらに教科専門科目を合わせて合計32～36単位にも及んでいる大学もみられる。

ところで、教科専門科目については、6～8教科にわたる履修の他に、さらにひとつの教科(または領域)を深く選択履修させるために専修制が導入され、現在、これを実施している大学は43大学にのぼっている。これらのうち小学校8教科のみで実施しているもの1大学、領域(言語、社会、自然、表現、生活、教育)のみで実施しているもの1大学である。その他41大学のほとんどは、専修科目に小学校8教科のほか、教育学、教育心理学等を加えている。その他、さらに技術、英語、保健、書道などの教科を加えている大学もみられる。専修制による履修方法は、このように大学によって異なり多様であるが、修得すべき単位数についても同様、数単位から30単位にわたっていてさまざまである。なかでも、中学校二級免許状取得に必要な単位数にあわせて、16単位以上と定めている大学が多い(39大学)。したがって、これに上記の単位を加え、小学校教科専門科目の大学別最低修得単位数をみると、次頁の表のようになる。

単位数	16	17~20	21~25	26~30	32	33~35	36~39	40	41~45	46~50	計
大学数	5	2	7	13	4	3	5	2	7	2	50

④中学校教科専門科目の最低修得単位数は、免許法により、甲教科40単位（うち指定科目20単位）、乙教科32単位（同16単位）と定められているが、これに基づいて、各大学が実際に課している最低単位数は、大学によっても専攻教科によってもかなりの相違がみられる。それに、ごく少数の大学では免許状取得を卒業の必須要件としない専攻もあるため、その相違はさらに大きくなってくる。これらを表示すれば、下表の通りである。

単位数		17~20	26~30	32	33~35	36~39	40	41~45	46~50	51~55	56~60	61~65	66~70	計
大学数	甲教科		1	1			16	7	17	3	2	1	1	49
	乙教科	1		14	1	6	9	5	8	2	2	1		49

⑤教職専門科目について。教職専門科目は、教職の専門性をうらづけるための重要な基本科目であるため、教育系大学・学部においては、特に重視されている。

⑦まず、小学校課程の場合、免許法により、教育原理4単位、教育心理学・児童心理学4単位、教材研究（8教科各2単位）、道徳教育の研究2単位および教育実習4単位を含む計32単位の履修が要求されているが、教育原理について4単位を課している大学は、50大学中42大学、6単位を課している大学は6大学であり、残る2大学では5単位と8単位である。また、教育原理を初等教育原理と中等教育原理に分けて開設している大学は37大学、教育課程論・学習指導論・生活指導論のように、分野別に分けて実施している大学もいくつかみられる。教育心理学・児童心理学は、各2単位計4単位を課している大学が40大学で最も多いが、教育心理学4単位を課している9大学は、他に児童心理学2単位を課している。計5単位の大学も1大学ある。

これらの科目以外に、教育学・心理学関係で必修または選択必修科目を設けている大学は30大学に達している。開設科目としては、教育学関係では、教育方法学、教育社会学、生活指導、特別活動、教育課程、視聴覚教育論、教育史、教育経営学、教育制度など、また心理学関係では、青年心理学、教育評価、学習指導の心理、精神衛生学、心理学史などがあげられる。課している単位数は、2単位（8大学）、6単位（7大学）、8単位（5大学）が多いものの、11単位、16単位というところも1大学ずつみられる。

教材研究については、法定基準の16単位と定めている大学は42大学で最も多いが、それをすべて講義単位で履修させている大学は17大学にとどまっている。なかには、20単位、24単位と定めているものも1大学ずつ存在している。

道徳教育の研究は、ほとんどが講義2単位で開設している。これは、中学校課程の場合も同様である。

教育実習については、4単位を課しているもの30大学、5単位を課しているもの15大学、その他は6単位4大学、7単位1大学である（50大学以外の上越教育大学では13週12単位、兵庫教育

大学では14週14単位)。これを実施週数からみると、4週間19大学、5週間12大学、6週間15大学、7週間3大学、8週間1大学となり、60%以上の大学では5週間以上の教育実習を行っていることになる。また、教育実習の事前指導を特設する大学が17大学に増加し、そのうち5大学が1単位を与えている。しかし、事後指導を養成教育の一環として実施している大学は、わずか5大学にすぎない。

その他、教職専門科目を自由選択科目として2～9単位を課している大学が13大学ある。したがって、教職専門科目全体の大学別最低修得単位数は下表のようになり、70%以上の大学が法令基準を上回る単位数を課していることがわかる。

単位数	26～31	32	33～35	36～39	40	44～45	46～50	計
大学数	6	8	9	28	3	4	2	50

④つぎに、中学校課程の場合、免許法により、教育原理、教育心理学・青年心理学および教科教育法各3単位、道徳教育の研究および教育実習各2単位を含む計14単位の履修が要求されているが、教育原理について3単位を課している大学は、49大学中6大学、4単位を課している大学は37大学であり、その他は6単位5大学、8単位1大学である。また、教育心理学・青年心理学については、各2単位計4単位を履修させている大学が最も多く、34大学にのぼっているが、計3単位、教育心理4単位・青年心理学2単位と定めている大学も各7大学ずつある。他の1大学は2単位である。さらに、これらの科目の一部として、教育学・心理学関係の授業科目を必修または選択必修の形で履修させている大学は、28大学に及んでいる。科目名は小学校課程の場合とほぼ同様であるが、履修単位数では、2単位と4単位が各8大学で多く、ついで3単位と6単位(各3大学)、しかしなかには7単位、8単位というのも各1大学ずつみられる。したがって、この単位を加えた教育学・心理学関係教職専門科目の大学別最低修得単位数は下表のようになり、中学校課程においても、これらの科目に多くの単位を課していることがわかる。

単位数	6	7～8	9～10	11～12	14～15	16～19	計
大学数	3	17	10	11	4	4	49

教科教育法については、4単位と定めている大学が最も多く26大学、ついで3単位と定めているもの21大学であり、その他2大学は2単位と6単位である。しかし、それを演習または実技単位で実施している大学は多い。

教育実習については、4単位を課している大学が最も多く27大学、ついで3単位、5単位を課している大学が各9大学、2単位、6単位を課している大学が各2大学ずつである。これを実施週数でみると下表のようになり、85%強の大学が法令基準の2倍以上の長期にわたって教育実習を行っていることになる。また、教育実習の事前指導を特設している大学も14大学を数えている。

週数	2	3	4	5	6	7	8	計
大学数	1	6	19	12	7	3	1	49

実施時間数は大学によって2時間から45時間にわたって多様であるが、そのうち30時間以上にわたって実施し、これに1単位を授与しているところは3大学のみである。事後指導の時間を特設している大学も4大学ほどみられる。そのうち3大学は8時間、残る1大学は4時間である。

その他、教職専門科目を自由選択科目として1～4単位課している大学が15大学ある。したがって、教職専門科目全体の大学別最低修得単位数は下表のようになり、2大学（14単位）を除くすべての大学で法令基準を上回る単位数を課していることがわかる。

単位数	14	16～17	18～19	20～21	22～23	24～25	26～27	30	計
大学数	2	5	9	14	11	4	3	1	49

⑥卒業研究（論文）について。また、卒業研究（論文）は、大学によって、また専攻によって、その位置づけを異にするが、これを課している大学は、小学校課程の場合50大学中44大学、中学校課程の場合49大学中42大学を数えている。その単位数は次の通りである。

単位数	2	4	5	6	7	8	10	計
小学校課程	1	21	4	13	1	3	1	44
中学校課程		19	4	14	1	3	1	42

⑦その他。以上の他に、教科専門科目・教職専門科目のうちから自由に選択履修するための単位を定めている大学は多く、小学校課程では31大学、中学校課程では43大学にのぼっている。その単位数は、大学によって、また課程や専攻によってさまざまであるが、小学校課程の場合1単位から25単位、中学校課程の場合は2単位から24単位にわたっている。

したがって、各大学が卒業要件として定めている最低修得単位数は、下表のようになる。

単位数	124	126～128	130	132～135	136	137	138～139	140	141～144	150	計
小学校課程	5	6	8	5	6	7	4	7	1	1	50
中学校課程	5	7	8	5	7	5	4	6	2		49

### （3）養成カリキュラムの問題点

教育系大学・学部においては、いずれの課程のカリキュラムも、一般教育科目、外国語科目、保健体育科目、教科専門科目および教職専門科目を含み、教員養成に必要な一般教育、教科専門教育および教職専門教育がこれらの科目によって一貫して実現されるように、すべて教員養成の観点から編成されているということが出来る。したがって、そのカリキュラムの全体は、基本的に免許法によって規定され、特に教職専門科目は、教職の専門性をうらづけるための基本的な科目として重要な位置を占めている。そのため、教育系大学・学部においては、一般に教職専門科目の履修基準は、免許基準よりも高く、この点は、一般大学・学部とは異なる教育系大学・学部の特色になっているということが出来る。しかし、履修基準の特色が、ただちに、教育系大学・学部の固有の課題に十分に 대응するかどうかには、多くの問題が残されているといえよう。

まず第一に、大学教育の水準における教員養成教育の内実をいかに保障していくかという質的な問題があり、履修基準が高いからといって、質的に充実した教員養成が行われているとはいえないという問題がある。例えば、教育原理や教育心理学についても、多くの場合、免許基準を上回って履修させているが、それを通じて修得されるべき教養内容のミニマム・エッセンシャルズが確立されているとはいえない。また、教育をめぐる問題状況に即応しうるような教育内容が、繰り返し吟味されうるという体制にはなっていないといわなければならない。そういう意味では、教職専門科目の単位数の増加や、新しい授業科目の必修化の以前に、まず教育原理、教育心理学のミニマム・エッセンシャルズの確立と教育内容の充実こそが第一の検討課題とされなければならないといえよう。これらが、教師の力量形成のどの部分にどのような役割を果たすかがあらためて問われなければならない。

一般大学・学部とは異なって、免許法に規定されている基準を越えて教職選択科目を課している点も、教育系大学・学部の特色である。しかし、教育学、教育心理学等を専攻する者以外の教職選択科目については、履修方法について何らかの指導方針を明確にすることが期待されよう。つまり、教師を志す者にどのような教養内容を期待するかについて、大学としての何らかの考え方を確立すべきものであろう。

教育実習についても、多くの教育系大学・学部の場合、現行制度のもとでも、免許基準を上回って実施している。これは、教育系大学・学部の目的、カリキュラムの特質と結びついた当然の結果であるといえよう。しかし、単位数、時間数が多くても、教育系大学・学部においてさえ、教育実習の実施に関して、大学としての十分な位置づけがあるかどうかには問題がある。したがって、その重要性について学部全体の理解があるかどうかは問題であろう。学部教育全体の中の教育実習の位置づけが何よりも重要であるといえる。

以上のように、教育系大学・学部においては、教職専門科目を中心とする多くの教育内容について、教員養成の観点から組織され、免許法の履修基準をそれぞれ上回る基準を設けて教育を行っている。しかし、教員養成の観点について大学としての明確な共通理解があるかどうかは問題であり、大学の自主的に設定する履修基準が、真に教員養成の観点から、つまり教師の力量形成の観点から設けられているかどうかは問われなければならないだろう。

したがってまた、一般教育科目、基礎教育科目と、教科専門科目および教職専門科目との相互の関連づけについても、教師の力量形成という観点から、大学としての明確な考え方が求められているというべきであろう。履修基準が高い水準であればそれでよいというのではなく、なぜ履修基準を高くしているかについて、繰り返し問い直すとともに、それぞれの教養内容の質的な充実のために可能な限り努力することこそ求められているというべきであろう。

### 3. 小学校教員養成と中学校・高等学校の教員養成

前述の教大協56年報告書は、教育系大学・学部において副免許がきわめて一般化しており、

それが「過密カリキュラム」を招いていることについて次のように述べている。すなわち、小学校教員養成課程の場合、「履修の実態は、161～170単位にピークがあって、全体の23.9%であり、161単位以上を履修する学生の割合が62.4%といちじるしく多い。さらに、181単位以上を履修する学生が全体の約20%もいる」と指摘している。このような状況は、特に小学校教員養成課程や養護学校教員養成課程に集中的にあらわれている問題状況であるが、その他の課程においても、多かれ少なかれ、同様の傾向があらわれているのである。ここに指摘される副免取得を目的としたいいわゆる「過密カリキュラム」は教職専門性の稀薄化、小学校教員養成の質的低下、さらには教育実習の困難化、教官の負担過重を招き、大いに問題のあるところである。

このような問題状況を打開する観点についても、同報告書の指摘するところが注目されるべきであろう。第一に、副免取得を制限することによって問題を解決することはできないということである。単位認定の現状などは問われるべきであるが、小学校教員養成課程の学生にもある程度、集中した学習活動を保障すべきである。そのためには教員種別によって異なる履修基準を最小限にとどめ、むしろ教員としての共通履修基準を増やすことが必要であるということである。第二に、そのためには、現にほとんどの教育系大学・学部で行われているピーク制を正しく評価し、ピーク制を改善充実することが必要であるということである。つまり、ピーク制とその結果としての副免取得が問題なのではなく、大学の教育内容と授業の質が問われなければならない、むしろ充実したピーク制によって、小学校教員にたしかな学力と教師としての基礎的な資質と能力を培わなければならないということである。同報告書の指摘するように、第一に、今日、「小学校教員についても、高等教育の水準において学問・芸術を探究させ、教育活動の基礎となる文化内容についての理解力と判断力を育成する必要がある」ということができる。第二に、小学校教員についても、自ら専修する分野を通して「学問・芸術と人間の発達との関連を深く考察する能力と研究方法」を修得し、それによって、「自ら教材を研究し、自ら教材を創造する能力、子どもの発達に適切なものとして教材を提示する能力」を培うことが必要である。第三に、小学校においても、「特定の教科及び教育活動の分野に関する指導的教員」の果たす役割が注目されなければならない。第四に、就職の都合や、単なる複数免許状取得のための、つまり免許状枚数を増やすだけの履修には問題があり、本来の大学教育の趣旨を軽んずるものであり、この意味でも、大学教育の質が問われなければならない。第五に、ピークの内容、ピークのたて方については、小学校教育に関する研究と教育を充実させるためのさまざまな創意工夫がなされなければならない。

以上のように、小学校教員の養成に関する現状と問題点、その改善方策については、前述の教大協56年報告書が多くの実態と提言を含んでおり、これを重要な手がかりとして今後の一層の発展的な討論を期すべきものであろう。

中学校、高等学校の教員養成においては、いわゆる開放制の原則による長所と短所がともに顕在化しているとみられる。現在、中学校、高等学校の免許状を取得できる課程認定を受けている大学総数は、昭和57年度で384大学で、国立教育系大学・学部は50大学、教育学系学部を含まない国

立一般大学は27大学，公立大学は26大学，私立大学は281大学であり，中学校一級，高等学校二級免許状を取得して卒業する学生は，92,466名にのぼり，そのうち実際に中学校，高等学校の教員に採用されるのは25,057名で約27%である。この他に，大学院修了者で免許状を取得し，採用される者が若干いるわけである。この多数の免許状取得者のゆえに，教職課程の履修の際の多人数，大クラス教育，非常勤講師への依存率の増大，教育実習の困難化・稀薄化，ひいては教員養成そのものの質的低下につながるおそれがあることは，「55年報告」にも指摘している通りである。

このような傾向は，「旧帝大系」の大学ならびに一般大学において特に著しいが，教育系大学・学部にもその影響が及び学部教育にも支障となっているのである。一般大学・学部が，大学における教員養成の精神に基づいて，開放制の理念にたった教職課程の意義を明確にし，実り豊かな教員養成を追求するのではなければ，むしろ閉鎖的な教員養成の傾向に拍車をかけ，「大学における教員養成」の本来的な意義を失わせることになることを留意すべきである。

教育系大学・学部の中学校教員養成課程についても，多くの問題をかかえている。小学校教員養成課程ほどではないが，同じように「過密カリキュラム」の履修状況にあり，教育行政側の意向もあって副免許取得の傾向はかなり一般的である。前述の教大協56年報告によると160～170単位の履修者は19.3%，161単位以上の履修者は48.5%になっている。中学校教員養成課程の学生の25.4%が小学校一級，23%が小学校二級，あわせて48.4%の学生は小学校免許状を取得しており，また多くの者が，専攻以外の教科の免許状を副免許として取得している。このような多岐にわたる過密履修は，当然のことながら，中学校教員養成課程の学生の専攻する教科の専門性を低下させ，ひいては中学校，高等学校教員の養成における質的低下につながるであろう。一般に，一般大学卒業の免許状取得者がその教科専門領域において強く教職専門領域において弱いとされるのとは反対に，教育系大学の者が，教職専門領域において強く教科専門領域において弱いとされる場合があるが，それぞれの弱点を補強して教師としての優れた資質能力を培うために一層の努力をする必要があるだろう。そのためには，一般大学においても従来以上に教員養成意識の深化と教職専門教育の充実をはかる必要があるし，教育系大学においては，教科専門教育を一層深化させるためのカリキュラムの探究と授業内容の改善充実，単なる免許状取得のための便宜的な履修ではなく専門的な資質能力の充実をめざす必要がある。いずれにしても，一般大学からと，教育系大学からとおのおの異なる教育的バックグラウンドをもった中学校，高等学校の教員が，それぞれの特質を生かしながら，教育の現場においてその役割を果たしていくところに，開放的教員養成制度の意義があるといわなければならない。

#### 4. 附属学校

本委員会の「47年報告」では，戦後教育改革に際して附属学校の存続が決定された理由として，「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」(同報告68頁)をあげている。さらに「52年報告」では、「附属学校は、……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っそう促進されるべきである。」(同報告19・20頁)と指摘している。

以上のように、教育の理論及び実際に関する研究並びにその実証を行うための研究・実験を中心的な使命とし、あわせて教育実習を行う場であり、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が促進されるべきである。

近年の教育実習志望者の増加に対応するだけでなく、教育実習の質的向上をはかるための方策、特に教育実習の事前指導、学習指導、生徒指導、学級経営などの面についての研究を、大学と協力して推進するために、附属学校の質的・量的な整備充実が必要である。

附属学校の大部分は、教育系大学・学部属して教育と研究の成果をあげているが、教育実習については教育学部の学生を受け入れることで手一杯であり、他の学部の教育実習生を受け入れる余裕は、ほとんどない状況にある。わずかに一般学部の教育実習手引書の作成、教育実習のオリエンテーションへの参加などが、一部の大学で実施されている。また、附属学校の教官が、教科教育法等の授業を担当している大学も若干ある程度である。教育実習生の教育実践の質を高める訓練を与える点で、教育実習・教科教育法等の領域における附属学校教官の協力については、今後一層改善される必要がある。

近年、一般大学・学部の学生の教育実習は、附属学校以外の公立・私立学校を協力学校として行われる傾向が強くなり、特に出身校実習方式いわゆる母校方式が広がるにつれて、一般大学・学部と附属学校との関係は疎遠になりがちである。また、過去において批判されたように、一部の附属高校が、いわゆる有名大学の予備校化し、受験志向への関心を強くもっているために、附属学校本来の目的の一つである教育の理論および実践に関する研究を怠り、さらには教育実習を厄介視し、教育実習の指導の実をあげていない面があったり、また、附属小学校・中学校でもいたずらにエリート校化して、教育の実験的研究に成果をあげることを怠ったりする面があるとすれば、その存在理由が問われるべきであり、早急に改善されるべきである。附属学校が、教育方法、教育課程、教育制度などの面で、パイロット的研究を増進し、地域の公立・私立学校における教育改善に寄与することも、これまで以上に重要な課題であることを自覚し、自らの使命の達成に努めなければならない。

## 第Ⅲ章 大学院等における教員養成

### 1. 大 学 院

#### (1) 大学院と教員養成

大学院における教員養成は、教育職員免許法と大学院設置基準とによって法制上の根拠が与えられている。

教育職員免許法第5条は、各種の教員免許授与資格を規定しているが、その別表第1において、高等学校教諭一級免許状の基礎資格として、修士の学位を有することをあげている。また、大学院設置基準第3条は、修士課程を規定し、それが「広い視野において精深な学識を授け、専攻分野における研究能力」と並び「高度の専門性を有する職業等に必要の高度な能力を養うことを」目的とすると定めており、高度な専門性を有する教職に必要な能力を養うことを、大学院教育の一つの目的としている。

この大学院設置基準に従い設置されている国立大学の大学院72校のうち63校が、その修士課程の専攻のすべて、または一部について、上述の教育職員免許法の定めるところに従って教職課程の認定を受けている。そして、これらの課程を経て高等学校教諭一級免許状を取得し、あるいは大学院在学中に学部の教職課程により始めて高等学校教諭二級または中学校教諭一級を、あるいは両者を併せて取得する者は、昭和57年度において3,100名、卒業生中の19%に達し（大学院の中に専攻科を含む）、その数は年々増加の傾向にある。

教職課程の認定を受けた国立大学大学院研究科の数の変動は余り大きくないが、注目してよいことは、教育系大学院修士課程（新構想大学院2校、在来の教育系大学・学部を設置されたもの12校）の設置がすすむなかで、教職課程の認定を受けるものが増加しつつあることである。

以上のことがらは、大学院における教員養成が軽々しく看過されてはならないことを示しているが、われわれは以下の理由により、大学院がその研究教育の中に教員養成を正しく位置づけ、それを積極的に推進してゆくべきであると考えます。

まず第一に、大学院において教員養成を行うことは、教職の質的向上のために欠くべからざることである。アメリカ合衆国の一部の州にみられるようにすべての教員に対して、あるいはイギリス、西ドイツ、フランスのように高校教員に対して、修士の学位または何らかの学部後教育(postgraduate studies)を期待することは、まだ時機尚早であるにしても、中核層をなす教員に対して学部レベル以上の教育を求めることは、今後の趨勢として避け難いのである。その背後には、教科内容と関連する諸学術分野や教職に関わる教育諸学の発展進歩と、同じく進展する社会とその中の学校における教育問題の複雑困難さの度合の増大があり、これらが教師たちに対し

て、より広範かつ高度な一般教養ならびに専門的教養を求めるという事実がある。

今日の教員養成ないし教師教育は、こうした教師の資質に関する学問的・教育的・社会的要請に応える必要に迫られている。もとよりこれは学部レベルの養成の充実改善によってまず応えるべきではあるが、それとて、もはやそれで完結したものとはみなされるべきでなく、その後の学部後ないし大学院レベルの現職教育との関連で再検討されている状況である。したがって、大学院における教員養成は、一面においては就職前養成として、上述のような諸要請に応えた、より高度な資質を備えた教員をつくり、送り出すとともに、他面、現職教員に対する、継続的な現職教育の場を用意し、教員の資質の向上をはかる必要がある。

## (2) 一般大学の大学院における教員養成

現行の教職員免許法の規定するところによれば、高等学校教諭一級免許状のための教職課程においては、教科の専門科目30単位以上を履修することになっており、学生は事実上、修士課程を履修することによって同時にこの教職課程を履修することができる。高等学校教諭に必要なより高度な専門科目についての教育を与えるという観点からみれば、それはそれとして意義のあることである。しかし、高校教諭に必要とされるより高度な教育は、単に学問としての教科の内容にとどまらず、教科の教授法や高校カリキュラムの一部としての教科の扱い方にかかわるものであることから、少なくとも教科教育学の単位の若干を、教科専門科目の一部に代替させ、特定教科と関連した教科教育学を学ばせることを奨めることが考えられる。

また、一步すすめて、高校教諭一級免許状の取得単位の一部を教育諸学によって代替させることや、教育学（学校経営、カリキュラム開発、教育指導、学校心理学、学校図書等）などの免許状も考えられるであろう。この場合、一般大学院のうち、「旧帝大系」の博士課程をもつ大学院が、後述の教育系大学院と並んで、こうした免許状のための課程を用意する場となる。

## (3) 教育系大学院における教員養成

教育系大学に大学院を設置することの教員養成にかかわる意義は、第一に、教員の高度な教育に相応しい大学院の課程を置くことにより、高度な水準の教員養成を行うことができることであり、第二には、大学院を置くことにより大学の研究教育体制を強化し、それによって学部の教員養成を充実させることである。

昭和58年4月現在、教育系大学で大学院を設置したものは、いわゆる新構想、在来の両者を併せて14校（学部）になっており、昭和55年度の設置校7校（学部）に比べて進展の跡がみられるが、なお今後の設置促進を強く望むものである。

上記の教育系大学大学院の課程はすべて修士課程であり、「旧帝大系」の教育学部に置かれた大学院課程が博士課程であるのと対照的である。はじめに述べたような大学院設置の意義、すなわち大学における研究教育体制の充実・強化という観点からみれば、教育系大学大学院を修士課程にのみ限定する必然性はない。条件の整った大学には博士課程の設置が認められてよいし、また

政策としては、むしろ博士課程が設置できるような条件の整備が促進されるべきであろう。その場合、個々の大学（学部）が単独に博士課程を設置するか、あるいは数個の大学（学部）が連合して設置するかは、それぞれの事情によるが、現状においては、近隣の大学（学部）間の協力、または同一大学内の他学部との協力によって、博士課程の設置をはかることがより現実的であるかもしれない。

教育系大学大学院修士課程は、一般に学校教育学と教科教育学の専攻を主とし、それに障害児教育、幼児教育などの専攻が並べて置かれるようになっているが、今後は新たな構想とともに、その運用上の充実・改善がはかられてゆくべきであろう。特に教員養成との関連でいえば、学校教育学専攻の諸科目において基礎的な教育諸学についての研究教育をすすめるとともに、それらの授業に際して実地演習等を導入することにより、理論と実践との統合をはかり、教育系大学院の教育学研究の特色を生かすことや、また同じく特色としてあげられる教科教育学の研究教育を促進することが求められる。いずれにしても、教育系大学院は全体としてはまだその創設実験期にあるともいえ、今後、既存および設置計画中の各大学院が、自由で個性的な構想をすすめてゆくことが望まれる。

教育系大学院の修士課程と教員免許状との関係については、かつて存在していた制限はなくなり、教科教育学専攻の学生については上級の免許状（高校教諭一級）が与えられている。その内容の改善や、学校教育学専攻の学生に対する教育学の免許状の新設の提案は、先に一般大学の大学院における教員免許状について述べたところである。

教育系大学院が、将来教職に就くことを希望する者と並び、現職の教員の継続教育を重視していることは、他の大学院研究科にみられない一つの特色となっている。これは教職の専門性の維持と向上という観点からみて望ましいことといえる。ただ、現実には新構想大学院と既存大学院の現職教員入学者に対する行政側の異なった扱いがあり、この点の今後の改善を期待する。現職教育が教員人事管理の一環として扱われることは否定しないが、特定の大学院のみに優位な条件をもって現職教員を派遣することは、現職教育を人事管理の手段に墮さしめるおそれがあり、望ましいことではない。現職教育の場は、既存の教育系大学院や、あるいは教育系以外の研究科においても、広く開かれなければならない。

最後に教育系大学院設置に関わる国の政策について2点あげておきたい。

第一は、大学・学部の整備に関することである。学部の整備の不十分さが大学院設置の遅れとなっているとともに、また大学院設置計画そのものをもゆがめているおそれがある。したがって教育学部関係諸基準の改善をはじめとして、教育系大学・学部の整備をすすめることを強く国に要望する。特に、現在「課程—学科目制」をとっている教育学部に研究体制を支える制度、すなわち学問の論理に立った単位としての講座またはそれに類する研究組織を導入し、その研究システムの上に、大学院ならびに学部レベルの本当の教員養成ができるような配慮を望むものである。

第二は大学院設置審査のあり方に関わるものである。大学院設置にあたっては、大学院設置審査委員会が「大学院設置基準」および「大学院設置審査基準要項」、その他の申し合せに従って審査

を行っている。われわれはそうした基準や手続きに従って公正な審査が行われることには異を唱えるものではないが、基準は考え方を固定し制約するものではなく、むしろ将来に向けて新しい考え方を刺激・促進するものでなければならないと考える。特に教育系大学・学部の大学院はこれからつくりあげてゆくべきものであるから、確かに基準が一つのガイドラインとしての役割を果たすことは認めるが、それが既存の考え方にしばられ、新しい発展の芽をつむことになったり、また申し合せによって専攻内の分野まで詳細に規定し、教育系大学院の計画を画一化するようなことがないよう要望するものである。

## 2. 1年制教職教育・聴講生制度

### (1) 1年制教職教育

本委員会の「55年報告」で、現行制度の下で、4年間の在学中に教員免許状の取得に必要な単位を履修できる制度を維持しつつ、これと並行して大学卒業後1年課程の教員養成課程を設け、これによって教員養成を行う制度について提示した。しかし制度の改革には、それに伴う諸問題を検討しておくことが必要である。

まず1年課程の教員養成課程の必要性についてみると、従来から各学部の専門科目と教職専門科目とを併せて履修していくことはできにくいという意見がある。近年の学校内暴力や青少年非行の増加にみられるように、学校教育そのもののあり方が問われており、これに対処するには、教科指導の改善のみならず、生徒指導、学級経営、カウンセリング等についての力量をもった教員の養成が必要となってきた。

そこで、学部4年間の枠の中で、教科専門科目と教職専門科目との履修時間を並行させるやり方では、事態を打開できず、少なくとも上に1年延ばして教職課程の充実をはかる必要がでてくる。この場合考えられる方策としては、①学部を5年制にする、②学部4年制という制度を維持しながら、教職志望者にはもう1年履修させる、③大学4年卒業後、1年課程の教員養成課程を設ける、等が考えられる。しかしこれらにはそれぞれ次のような問題点がある。

①学部5年制は、大学制度を大きく変えることになる。すでに医学部6年制は制度化されており、獣医学部も6年制となるが、教員養成の場合、各学部固有の専門教育や教科専門科目の教育と、教職専門科目の教育とが競合する問題は解決できにくい。

②教職志望者が、実質的に5年間履修することは、現行制度でも行われており、教育指導上の問題であるが、4年で卒業した者と5年で卒業した者との間に、教員就職後の給与には差がなく、5年で卒業した者が不利になるところから、5年で卒業することを大学側が積極的に奨励した場合、問題点が残る。

③大学卒業後の1年課程を設けることは、わが国では、教育系大学・学部の専攻科の制度に近いので、目新しいものではないようにみえるが、この種の専攻科は、大学院修士課程の設置により、これに吸収し発展的に解消していく方向にあるので、これとはちがった新しい性格のものを

考える必要がある。

以上のような問題点の検討をふまえ、その打開策を慎重に構想しなければならないが、教員養成の質を高め、各学部固有の専門教育と教職専門との履修上の競合を避けていくには、現行の4年制の教職課程と並行して、大学卒業後1年の教員養成課程の制度化が考えられてもよい。この点で参考となるのは、1年制教職教育の伝統をもつアメリカの大学におけるMAT (Master of Arts in Teaching) の制度である。次にこの制度について検討してみよう。

アメリカのMATコースは、1960年代に発足して、大きい総合大学で採用されてきたが、今日その典型として、スタンフォード大学の事例があげられる。MATの学位は、教育学大学院と文理学院との協力で授与されている。履修要件は次の通りである。(1)4期制を採用しているが、4分の3期の居住学習が必要とされている。(2)45のコース単位を必要とし、そのうち36単位をスタンフォードで取らなければならない。(3)少なくとも25コース単位は、専攻分野の領域で取得しなければならない。(4)少なくとも12コース単位は、教育学大学院の単位を取得しなければならない。それには、a) 担当教科の教育方法、b) カリキュラムのコース、c) 心理学または社会学の基礎論、を含むことが必要である。(5)成績は平均B以上でなければならない。(6)このコースの志願者は教員資格証明書 (Teaching Credential) をもっていなければならない。

このように、スタンフォード大学の場合は教員である者を資格要件としている。コロンビア大学やシカゴ大学の場合は、教員志望者に用意されており、この場合は半年間の有給の教育実習が必要条件となっているので、実質的に1年では学位はとれず2年かかる場合が普通となっている。

スタンフォード大学の事例は、わが国の大学院の修士課程で、高校一級の免許状を取得する場合に似ているが、年限が1年であること、教科専門科目だけでなく、教職専門科目の履修を要求している点が異なっている。コロンビア大学やシカゴ大学の場合は、半年間の長い教育実習をも要件としている点で、わが国のものと異なっている。しかし近年ではMATコースを特設せず、教育学大学院の修士課程や博士課程の中で教育職員の養成を行っている傾向もでてきている。いずれにしてもアメリカの場合、教員の核として修士学位所持者が増えており、1975年の統計によると、小学校教員の27.1%、中等教員の41.2%が、修士学位を所有している。わが国でも、すでに高校教員には修士課程出身を期待する意見が高校長協会の側からも出ており、教員の核となる人材を養成するために、修士課程の充実が期待される。

1年課程の教員養成課程は、大学4年で教員免許状を取得できなかった学士号所有者に、教員免許状取得のためのコースとして考えられるべきであり、2年の修士課程は、すでに教員免許状を取得している者が、さらに研鑽を積むコースとして考えられる。その際いずれの場合も、アメリカの大学の場合のように教科専門科目だけでなく、教職専門科目の諸単位をも併せて履修していくことが望ましいと考えられる。

## (2) 聴講生制度

聴講生制度は、教員資格取得の一つの方法と考えられる。聴講生の入学資格は、一般的には、短期大学または旧制専門学校卒業程度以上である。聴講期間は半年または1年となっている。選考方法としては、選考のための委員会を設け、書類審査および面接等による大学が多い。ただし大学によっては、何らかの試験を課している大学や、受講科目の内容に通じている教官ないし教職課程委員の証明書（受講に適した能力を備えていることについての証明書）を要件としている大学がある。

受講可能な単位数については、聴講期間が6か月未満の場合4～6単位、6か月を越え1年未満の場合8～24単位と、大学によって認める単位数に幅がある。中には当該大学出身者については、この種の制限を設けていない大学もある。受講条件についてみると、受講科目の特質や受講人員の増大を防ぐために、実験・演習や特定の科目の受講を認めないか、人員数を制限している大学がある。教育実習については、当該大学の出身者に限る大学が多く、中にはこの種の出身者をも受け入れない大学もある。

以上のように、聴講生制度については、何らかの制限の方策がとられているのが現状であるが、教職に熱意をもつ有為な人材へ、門戸を開放するものとしての意義はあるので、この制度が活用され、また、財政的にも保障されることが必要である。

## 第Ⅳ章 教師教育における大学の責務

### 1. 大学と教員養成

本委員会は昭和47年11月の「教員養成制度に関する調査研究報告書」以来、「教員養成は大学で行う」という考え方を一貫して支持してきた。この考え方は、同報告書が述べているように、昭和21年12月27日の教育刷新委員会第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、「教員の養成は総合大学及び単科大学に教育学科を置いてこれを行う」として、初めて公的に表現されたものであり、その後のわが国の教員養成のあり方の基本となったものである。

この中間報告案は、同年3月に発表された米国教育使節団報告書（第一次）にもられた勧告、「師範学校は、もっと優れた専門的（教師としての）準備教育と、更に十分なる高等普通教育を施すように、一層高い基準で再組織されなくてはならない。すなわちそれは教師を養成するための専門学校または単科大学となるべきものである。二ケ年の終りにおいて小学校教師の免許を与えることが必要であろうが、中等学校または上級中等学校の上に更に全4ケ年がすべて師範学校の課程に充てられなくてはならない」をうけたものである。教育刷新委員会は翌22年5月9日の第34回総会において、「教員養成に関すること(其の一)」の建議を採択し、①小学校、中学校の教員は、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、総合大学および単科大学の卒業生で教員として必要な課程を履修した者、音楽、美術、体育、家政、職業等に関する高等専門教育機関の卒業生で、教員として必要な課程を兼修した者から主として採用する。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、聾学校の教員ならびに養護教員は大体①に準ずる、という方針を勧告している。

この建議は、わが国の戦前の教員養成制度改革の動向のなかに既にみられており、またこの教育刷新委員会のなかにも存在していた二つの立場、すなわち、教員の目的養成を維持しながら、師範学校を専門学校に、ついで大学にと昇格をはかる立場と、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立場、との間の妥協案であり、その後問題を残したといわれるが、ともかくこれによって「教員養成は大学で行う」ことの具体的な指針がたてられたのである。その後、昭和23年の新制大学の発足、24年の国立学芸大学・学部、教育学部の設置、同年の教育職員免許法の制定、一般大学における教職課程の発足などによって、この指針に沿ったわが国戦後の教員養成制度、すなわち新制大学における教員養成が発足したのである。

この戦後初期の動きのなかに「教員養成は大学で行う」ことの意味するいくつかの点を確認することができる。その第一は、教育水準にかかわる点である。先に引用した米国教育使節団の報告書は、師範学校（原文では higher schools or colleges for the preparation of teachers となって

おり、教員養成専門学校ないし大学と解してよいであろう)は上級中学校卒業者に対する4年の課程において、優れた専門的教育とともに、十分な高等普通教育を与えるべきであると述べ、教員養成を高等教育の水準において行うことを勧告している。この高等普通教育の内容については、同報告書は高等教育に関する別の箇所、「自由な思考をなすための一層多くの背景と、職業的訓練の基くべき一層優れた基礎とを与えるために、更に広大な人文学的態度を養成すべきである」と述べており、またその教員養成とのかかわりについては、専門教育と並び「将来教師たるべき者を一個の個人として、また公民として教育するようにしなくてはならない」として普通(一般)教育の重要性を指摘している。

第二は、専門教育に関する点である。米国教育使節団報告書は、「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与えない」と述べ、教員養成における専門性を強調している。そしてその教育についての系統的な準備教育のため、一方においては教員養成を目的とする大学を置くとともに、これまで多数の教員を送り出していた一般の専門学校やカレッジに対しても、目的大学に対して勧告されたものと「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」と勧告した。この最後の点は教員養成のいわゆる開放制に関わる点であり、後に再びふれる。この使節団報告書をうけて、教育刷新委員会が教員養成は総合大学または単科大学において「教育学科」を置いてこれを行うとした点については、既にふれた通りである。

第三の点は、教員養成における「研究と教授の自由」であり、上述の第一、第二の両点と関連する。すなわち、大学に教育学科を置いて教員養成を行うということは、単に養成の年限が長くなったり、あるいは教師に必要な科目を沢山とらせるといったことを意味するのにとどまるのではなく、教師の養成・教育が大学の自由な研究に基づいて行われなければならないことを意味するのである。米国教育使節団はこの点について次のように勧告している。「(教員養成大学では)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」。

「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」を強調したこの勧告の背景には、戦前戦中のわが国の教員養成制度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な機関において集中的に行われ、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ことの弊害についての批判と反省があった。この点を強く指摘した本委員会の「52年報告」では次のように述べている。「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、自由な学問探究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」。

ところで、この報告が指摘しているように、「教員養成は大学で行う」という言葉は、米国教育使節団にとっては自国における経験に基づいて語られたものであったのに対し、日本側におけるその受け取られ方は、むしろ旧制度からの解放に感覚的重点がおかれ、現実に日本の大学において教員養成が行われるべき条件についての十分なつめがなされたとはいえなかった。したがって新制度の発足後においても、教育系大学・学部の「大学」としての体制整備が他大学・学部と比べて著しく遅れ、あるいは一般大学におけるこの問題についての低い関心が続き、また同じくこの問題に対する教育行政側の理解が必ずしも十分でないなどの諸条件に作用され、「教員養成は大学で行う」という理念の現実的達成が、今日に至るまで依然として切実な課題として存在しているのである。

この理念と現実との間のギャップについては、これをうめるべき努力が大学自らの手によってまずなされなければならないことはいうまでもない。この点について「52年報告」は本委員会の前身である国立大学協会第7常置委員会の「教員養成制度について（中間報告）」（昭和45年11月）の一節を引用して、大学側の自省をうながしているが、それは今日も依然として通用するものである。「（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っていた場合が多く、形式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はなく、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」。

## 2. 「開放制」について

教員養成の「開放制」の原則については、「47年報告」が詳細にこれを論じているが、その要点は次の通りである。教員養成の開放制の原則は昭和21年の教育刷新委員会第17回総会で採択された建議によって、「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」として明らかにされたが、その実質的な取扱いについては、それに先立つ米国教育使節団報告書および教育刷新委員会自体において存在した二つの立場を反映し、一方では教員養成の目的大学を認め、他方では教員養成を目的大学以外でも行えるという意味での開放制となったのである。この点については本報告書においても前節においてやや詳しく論じた。

「47年報告」は、また当時の会員校へのアンケート調査に基づいて、「開放制」の概念の理解にかなりの幅があることを示した。すなわち、その理解のなかには、①教員養成を目的とする大学・学部の存置を認めず、教員養成はすべて一般大学・学部で行う、とする少数意見と、②教員養成を目的とする大学・学部の存置を認め、その他の大学においても教員養成を行う、とする多数意見があるが、そのうち後者については、なお、②—(a)目的大学・学部と一般大学・学部の間に

免許状授与に関する条件に差をつけたいとするものと、②—(b)両者間に差があってよいとするものとのにわかれる。

「47年報告」は、こうした対極的な理解について、まず①については、それが教職の専門性を育成するための系統的教育の保障について十分説得のある提案がないと指摘し、もしそれ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否定することを意味するならば、それは容認できないとした。しかし、もしこの①が、「教員養成を目的とする大学・学部」という表現の下で、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な、免許状基準の充足にのみ専念する、いわば教員養成所的組織と理解し、そうした属性を否定しようとするものであるならば、それは当然の主張であるが、なおその際は大学のなかに自主的で自由な教育科学の発展の場を保障する提案をもつべきであるとした。②については、「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とした。そしてそれが特に一般大学・学部における教員養成への配慮と関心の不十分さに起因し、教員養成は目的大学に一任するということになっているとすれば大変問題であるとした。

「47年報告」の指摘した「開放制」にかかわる問題点は今日もなお存在すると考えられる。「開放制」についての理解の差についても同様であろう。ただし、当時と比べてみると、1960年代に進展し、「47年報告」が最大の関心を示した教員養成の目的養成化、教育系大学・学部の目的化は、今日、制度的に問題とすることが少なくなり、前述の①のような「開放制」の考え方もかかわらず、現実には②の教員養成を目的とする大学・学部の存置を認め、その他の大学においても教員養成を行うという意味での「開放制」の理解に立たざるを得ない状況である。

「目的養成を含む開放制」が、①の立場に立つものからみれば「開放制」からの一歩後退とか、あるいは論理的な矛盾としてみられる可能性はあるし、またおそらくその批判にはなにがしかの正しさが含まれていることは否定できない。しかし、他面、「目的養成を含む開放制」の原則の下に行われている教員養成の長所も積極的に認められるべきである。それは第一に、この概念の下に「大学は教員養成を行う」ことが主張され、大学が教員養成の主体であるという考え方が定着したことである。そして第二に、そうした考えの下に、目的養成が大学教育の一環として位置づけられるとともに、第三に、一般の大学で教職専門教育を含む教員養成を行うことができるようになったことである。そしてこれらがいまって、戦後の教職を、戦前の閉鎖的なものから、自由な専門職とする契機を与えていると考えられるのである。

こうした「開放制」の下で教員養成をすすめてゆくための考え方や方策については、本委員会のこれまでの諸報告において、また、本報告書の各章において繰り返し述べられているところである。一般大学・学部の教員養成についていえば、何よりも「開放制」の意義とそれにかかわる大学の責任の再確認が求められるであろう。その際、専門の諸課程と教職課程の統合がはからなければならないし、また教職課程の諸科目の教授・学習の改善が求められる。その改善の一方途として、教職課程を単なる教官や科目の集合体として置くのではなく、一つの研究教育の単位として認め、教育刷新委員会の「教育学科をおき」教員養成を行う主旨に沿うような改善を行う

ことが望まれよう。

また、「開放制」下の教育系大学・学部の教員養成についていえば、それは何よりも名実ともに大学にふさわしい自由な学問的雰囲気の中で行われることが求められよう。そのためには大学・学部における広義の教育諸科学の創造と発展が期待され、それを支える諸条件の整備が急務となろう。大学院教育はそうした自由な学問的雰囲気の中ですすめられうるものであり、またそうした雰囲気をつくる上に貢献するものでなければならないであろう。

### 3. 教職の専門性の確立

教職の専門性の確立が教員養成の究極の目標であることについては、これまでの本委員会の諸報告で折にふれて述べられているところである。それは戦後の新教員養成制度発足時からの念願であり、それは今日においても変りがないばかりでなく、教育がますます複雑化し、それに伴って教師の専門的諸能力への期待が増大する時代において、いよいよ強く求められるのである。もちろん、何が教師の「専門性」かについては、必ずしも意見が一致するものではない。「52年報告」は教員養成のカリキュラムとの関連で、教師の専門性ないし教養について、当初の教育刷新委員会の中に、①教育科学の教養を重んずる意見、②一般教養、学問的教養を重んずる意見、③一般教養、教職的教養の統一的把握の三つの意見があったが、その後およそ30年を経て、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った」とした。ただし、そうした専門性の育成にかかわる一般教育、教科専門、教職専門のそれぞれの取扱い、それぞれの間の関連はそれ自体がなお教育科学的な基本課題であるとした。

同報告はさらに、教員養成のカリキュラムは、教職の専門性を基礎づける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とし、その課題の達成のための諸条件をあげた。その第一は、教職専門、教科専門、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もち、それぞれの諸専門の深化をはかることである。第二は、共同研究体制の形成であるが、それは総合的多面的なアプローチを必要とする教育活動の特質によって規定されるものであり、またそうした共同体制の上に、大学における開放的な教員養成が可能になるのである。第三には、教育研究における実践的側面の推進が指摘されたが、実験、実習、臨床研究等をすすめることにより、教育実践と結びついたカリキュラム、特に教職専門におけるその発展を求めたのである。

以上の「52年報告」の諸点は、教職の専門性の確立のためのカリキュラム改善への示唆として、本報告もこれを支持するものであるが、なお、教職の専門性の確立に関連する問題として、教員の採用研修における大学の役割についてふれておきたい。

教職の専門性の確立の基礎づくりは、もちろん教員養成の段階に始まるものではあるが、その専門性を実質的に保障するのは何といたっても教員の職能的諸条件である。「52年報告」はこの点

に関して、経済的待遇についてふれるとともに、教員採用制度と教員研修制度の問題を論じている。まず、教員採用制度については、採用決定時期、採用試験の管理運営、採否決定の基準、地域間交流などの諸問題があり、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と指摘した。特に採用試験の内容や採否の基準は教員養成の内容に大きくかかわりをもつものとして、それに対して大学が採用委員会に代表を送るとか、個々の候補者の採否に発言権をもつべきであるとした。

本報告も基本的には採用制度が養成の上に大きな意味をもつという「52年報告」の見解を支持する。ただし、具体的な採用試験の内容や個人の採否に大学が直接かかわることについては必ずしも賛同しない。これは教育委員会の人事権にかかわる事柄であり、またかりに大学の教官が学識経験者として参加することがありうるとしても、大学の代表となると疑問が残る。ただし、大学が個々に、あるいは国大協のような組織を通して、採用制度に対して発言をすることは、事柄が大学の教員養成に大きくかかわる以上、当然なされてよいことであろう。

教員の研修制度については、「47年報告」をうけて「52年報告」は教職が生涯にわたって研究・研修を必要とする職業であるから、その可能性を十分保障することが、教師の質的水準の維持向上のために重要であると指摘している。そして、そのために、文部省や教育委員会の主催する研修ばかりでなく、大学が積極的にいわゆる卒業後研修、現職教育に関心を示し、大学を開放することが望ましいし、また、そのためにも教育系大学・学部・大学院の整備や、教員の現職教育のための処遇の改善が望まれるとした。「55年報告」においても、特に大学院・専攻科における現職教育の意義を強調した。

本報告書もこれらの諸見解を支持するものであるが、なお一つ付け加えておきたいのは、教師の職域における研修ないし力量形成の問題と大学とのかかわりの問題である。確かに教員が在職中の一定期間に大学や大学院で学ぶことは重要な研修の方法である。しかし、教師の研修が継続的に職場の中で行われてゆくという考え方も大事である。その場合、そうした研修をすすめてゆくのは、基本的には教師たち自身であり、あえて大学が干渉するものではない。ただし、そうした教師たち自身の職場での研修に対して、望まれるならば、講師の派遣、情報の提供などを行うことは大学の責務であるといわなければならない。そのために特別なサービス・センターを置くかどうかは個々の事情によるであろうが、本委員会のこれまでの諸報告や本報告に示唆されている教員養成（教職課程）センターがそうした役割を果たすことは十分期待できよう。



# 第 I 章 教員免許制度の歴史と動向

## 1. 戦前の教員資格制度

戦後教育改革のもとで、新たに教師の資格を法制的に基礎づけた教育職員免許制度が発足した。それは、戦前の教員資格制度をどのように変えようとしたものであったのかを、まず明確にする必要がある。

わが国の近代学校における教師の資格制度は、いうまでもなく明治5年(1872)の学制の実施とともに始まった。小学校教員は、師範学校卒業免許または中学免許を得たる者、中学校教員は、大学免許を得たる者と定め、上級の学校の卒業資格をもって教員資格と定めたのである。

明治19年(1886)には、諸学校通則において、「凡教員ハ文部大臣若クハ府知事県令ノ免許状ヲ得タルモノタルヘシ」と定め、これに基づいて、小学校教員免許規則、尋常師範学校尋常中学校及高等女学校教員免許規則が定められ、ここに免許状主義と呼ばれる原則が確立された。

その後、小学校教員については、明治23年(1890)、小学校令の中に教員資格が定められることとなり、これに基づいて、小学校教員検定規則が設けられ、免許状授与の方法が確立された。以後、小学校令および小学校令施行規則に小学校の教員資格の基本が定められるに至ったのである。中等学校教員については、明治33年(1900)、教員免許令が制定され、これに基づいて教員検定規程が定められ、これらが、中等学校の教員資格に関する基本規定となったのである。

ここに確立された小学校と中等学校の教員資格に関する規定には、次のような特徴があった。第一に、小学校については師範学校、中等学校については高等師範学校および臨時教員養成所等が、教員養成を目的とする教育機関として中心的な役割を果たしていた。第二に、中等学校教員については、無試験検定の制度が置かれ、官立の「指定学校」、公・私立の「許可学校」を卒業した場合、無試験検定を出願することができるようになっていた。第三に、小学校、中等学校のいずれについても、試験検定の制度が置かれ、教員検定試験によって多くの者が教員の資格を与えられた。

以上のように、目的養成、無試験検定、試験検定の三層の構造によって、教員免許状の授与資格が定められており、特に教員の養成のみを目的とする諸学校を設けていたこと、指定学校、許可学校などの場合、無試験検定の特権を付与されていたこと、許可学校の方式によって公・私立の高等教育機関の教育内容が規制されていたことなどについては、戦前からさまざまな批判があったのである。戦後、大学における教員養成と開放的制度による教員養成の原則が確立されたことは、戦前における教員資格付与の基本的な構造であった目的養成と検定制度(無試験、試験)の撤廃を意味したのである。

## 2. 教員資格制度改革の構想

昭和21年(1946)12月27日、教育刷新委員会の第17回総会において、「学制に関する事」が採択され、この中で新しい教員養成の方針について、「教員の養成は総合大学及び単科大学において、教育学科においてこれを行うこと」の建議が取りまとめられた。この建議には、大学において教員養成を行うという「開放性」の理念と、教育学科を置いて行うという「専門職制」への志向とが同時に提起された。

このような新しい教員養成制度案に即応するための教員資格制度案が検討されたが、大学卒業者を原則としつつ、必ず教育学科を経ることを要求する構想が基調となっていた。昭和22年5月に、教育刷新委員会において採択された「教員養成に関する事(其の一)」の建議においても、「教育者の育成を主とする学芸大学」を修了または卒業した者をはじめ、「総合大学及び単科大学の卒業生で教員として必要な課程を履修した者」、その他の高等専門教育機関で「教員として必要な課程を履修した者」などに教員資格を付与する構想であった。

教育刷新委員会の第8特別委員会は、「教員養成に関する事(其の一)」を採択した後、本格的に教員資格制度の検討に入った。新しい教員資格制度の検討に際して、文部省の提示した基本的な視点は、次の諸点であった。第一に、原則として「免許主義による」、第二に、一般教養と教職教養を重視する、第三に、「国家試験による」、第四に、免許状の更新制度を取り入れる、第五に、校長、教諭、助教諭を設け、小学校は全科および専科を置き、中学校は総合制と分科制を考慮する、第六に、教員検定について常設機関を設けるなどである。教育刷新委員会においては、このうち、特に国家試験制度等をめぐって賛否の論議がかわされ、学校卒業に伴う資格付与としての無試験制度を廃止するという観点から国家試験に賛成する意見と、国家試験には同意し難いとする意見とが対立したが、「学校卒業に伴う特権は勉めてこれを除去する」、「現行の教員無試験制度は之を廃止する」などの方向が確認された。このような開放制の原則の確認とともに、「大学卒業生で所定の教職的課程を修めない者には十分な効力を有する教員免許状(資格)を授与しない」とする専門職制の原則が確認された。

これらの原則を基本としつつ、昭和22年7月、教育刷新委員会は、「大学の課程を修了又は卒業した者を一定期間教諭試補として実務につかせ、教員として必要な事項について指導研修させ、所定期間終了後、教員検定委員会が教諭免許状を授与する」という試補制度を骨子とする「教員検定の方法」を採択した。この場合、「教職的課程を履修した者は実務従事期間六ヶ月、教職的課程を履修しなかった者は実務従事期間一ケ年」と定めたのである。ところが、「教職的課程を履修しなかった者」についても試補制度によって教員資格を与えるということが司令部との折衝を通じて問題となり、結局、「教職的課程を履修しなかった者」は、「教職的課程に相当する期間の教育終了後実務従事期間六ヶ月」と修正されることになった。ここに、「教職的課程を履修しなかった者」についても、「教職的課程に相当する期間の教育終了後」と定めたことで、いかなる場合にも、「教職的課程」の履修が不可欠であることを明確にしたのである。

新しい教員免許制度の具体化の過程で、教育刷新委員会の試補制度構想は採択に至らなかったが、大学における教員養成の開放的の制度と、教職的課程を必須とする専門職化の制度とは、新免許制度の根幹とされるに至ったのである。

### 3. 教育職員免許法の成立とその理念

昭和24年5月、教育職員免許法および同法施行法が成立し、追って同法施行規則が定められ、新免許制度の基本構造が確立された。

国会における教育職員免許法の提案理由によると次の諸点が指摘されていた。第一に、この法の適用範囲は、大学を除いて、幼稚園から高等学校に至る国公立を問わずすべての学校の校長および教員ならびに教育委員会の教育長および指導主事に適用されるものであること、第二に、免許状は、普通、仮、臨時に分け、普通免許状は、一級と二級として教育職員の資質の保持と向上をはかろうとするものであること、第三に、免許状は、大学において一定単位を修得した者か、または教育職員検定に合格した者に与えるものであること、第四に、免許状の授与権者はすべて都道府県に一任することとしたこと、第五に、仮免許状、臨時免許状については有効期限を付したこと、第六に、免許状の取上げについては本人の利益を守るため事前の審査制度を確立したこと、第七に、虚偽または不正の事実に基づく免許状授与について罰則規定を設け免許状制度の徹底を期したことなどである。

国会討議においては、欠格条項や免許状取上げに関する事項の他、免許状の級別等についても質疑応答があった。今日の改正論議の一つの争点である免許状の級別については、「普通免許状を一級及び二級に区別することにより、教員の間差別観念を生ずることとなるが不当とは思わないか」との問に対して、「一級普通免許状をとってもらうのが理想である。然しこれのみを要求するのは教員需給の実情に即さないもので、差異をつけたに過ぎない」と答えて、いわゆる一級免許状を本旨とする初心が示されている。新免許法制定の衝にあたった玖村敏雄も、「一級の程度が標準ないし理想とされる」と述べ、二級は現実的な措置であり「一級普通免許状を受ける途をひらき、教育職員の向上意欲を刺戟しようとする」と説いている。中学校、高等学校の甲教科、乙教科の区別については、「甲、乙の単位数は同一の学生に少くも甲、乙各一教科ずつを取らせる趣旨の下に定められた」と指摘していることに注目すべきであろう。

さらに、「教職教養の重視は本法立法の基本的な態度であり、民主教育の原理から当然のことである」となし、教職専門科目は小学校25単位、中学校、高等学校20単位を要求したのである。

免許法の立法の精神について、玖村は、民主的立法、専門職制の確立、学校教育の尊重、免許の開放性と合理性、現職教育の5点から解説しており、立法の趣旨を明解に伝えているといえよう。(1)民主的立法とは、教育職員の資格や免許に関する基本的事項を法律で定めたこと、中央集権的な行政を地方分権に切りかえ授与権者を都道府県の教育委員会としたことなどである。(2)免許主義の徹底をはかり教職的課程を重視するなど、専門職制の確立をめざしたものである。(3)

学校教育の尊重とは、「大学で受けた教育の年限を重くみる」ということであり、試験検定の制度を廃止して、「大学における教員養成」を制度化したことである。(4)旧制度においては、教員養成諸学校、指定学校、許可学校の他、検定制度にも依存していたが、これを単純化し、開放的な制度としたことを、免許の開放性と合理性と表現したのである。(5)現職教育の尊重とは、現職において、たえざる自己研鑽を積み重ね職域において成長を続ける教師のあり方を免許制度の中に表現したものである。

以上のように、教育職員免許法は、大学における教員養成の理念のもとに、開放的の実現と専門職制の確立を制度的に具現したものであったといえることができる。

#### 4. 教育職員免許法の展開

教育職員免許法は、昭和24年成立以来相次いで改正されて、多くの附則を伴った複雑な法規として今日に至っている。この間、度重なる重要な改正をみたが、特に昭和28年、昭和29年には、新免許法制定以来の最も重要な改正がなされた。

すなわち、昭和28年には、教育職員免許法別表第一の備考一の二として、免許状授与に必要な表に定める専門科目の単位は、「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認める課程において修得したものでなければならない」と定め、ここに課程認定制度が発足した。つまり、免許状授与に必要な単位を認定できる大学は課程認定を受けなければならないこととなり、大学を卒業しさえすれば（免許法に定める履修要件を充足することを前提として）免許状を授与されるという開放的的制度は、このように一定の制限を受けることとなったのである。

さらに、昭和29年には、免許法制定以来の最も重要な改正がなされ、今日の法体系の基本が成立したといえることができる（昭和29年法律第百五十八号）。その主要な改正点は次の通りである。(1)免許状の種類は、普通（一級、二級）、仮、臨時であったが、仮免許状を廃止することになった。(2)免許基準すなわち大学における最低修得単位数に重要な改正を加え、ほぼ現行基準に近いものとなった（教養審建議に基づいて施行規則に定められた）。次頁の一覧表でも明らかなように、全体として、教科専門科目を強化し、教職専門科目を減少させる方向で改定が行われた。このことは、当時なお教職的課程についての共通理解が不十分であることの反映であった（小学校の場合も教材研究を教職専門科目に編入した結果、教職専門科目の減少となった）。(3)当初、高等学校教諭一級普通免許状の授与を受ける方法は、教育職員検定による場合のみであったが、修士の学位を有するか、大学の専攻科または文部大臣の指定するこれに相当する課程に1年以上在学し30単位以上を修得し所定の単位を履修した者に授与することが確立された。また、仮免許状の廃止により、暫定措置を除けば基準が引き上げられた。このように、高等学校教員の資格基準の引き上げがはかられたのである。(4)教職経験年数の単位換算を明確化し、1年を5単位に換算することのほか、二級から一級に上る場合に15年の経験があれば研修による単位を要しないと

		昭 和 24 年	昭 和 29 年
小学校 一 級	教 科 専 門 科 目	24単位 (3教科各2単位, 教材研究6教科各2単位を含む)	16単位 6以上の教科(音楽, 図画工作, 体育のうち2以上を含む)
	教 職 専 門 科 目	25単位 教育心理・児童心理4単位, 教育原理4単位, 教育実習4単位	32単位 教育心理4単位, 教育原理4単位, 教育実習4単位, 教材研究16単位
中学校 一 級	教 科 専 門 科 目	甲30単位 乙18単位	甲40単位 乙32単位
	教 職 専 門 科 目	20単位 教育心理3単位, 教育原理3単位, 教育実習3単位, 教科教育法3単位	14単位 教育心理3単位, 教育原理3単位, 教育実習2単位, 教科教育法3単位
高等学校二級		中学校一級に準ずる	

する制度が確立された。(5)仮免許状の廃止に伴って、助教諭免許状の有効期間は原則1年、特例2年から、原則3年、特例6年に延長された。(6)当初、校長、教育長、指導主事もすべて相当の免許状を必要とすることになっていたが、これらの免許状を廃止して、校長、教育長、指導主事は任用資格規定によることとなった。

このように、昭和29年改正によって、免許基準は、ほぼ現行規定と同様の規定となった。そういう意味では、現行規定の基本構造は、昭和29年の法改正によって成立したといえることができる。

その後、昭和41年には、昭和37年の教養審建議に基づいて、免許基準の改定および経験年数によって上級の免許状を取得できる制度の廃止などを企図した免許法改正案が国会に上程されたが、結局、廃案となってしまった。

さらに、いくたびかの改定のうちで、例えば、昭和48年には、教員資格認定試験の拡充のために、第十六条の二項に教員資格認定試験について定め、施行規則に基づいて教員資格認定試験規程を定め、資格認定試験が実施されるようになった。これらの措置は、大学における教員養成の例外として、免許制度の初心に反するものとする強い批判もあったが、今日では問題を残しながらもすでに免許法の体系の一環をなすものとして定着しているといえることができる。

## 5. 免許制度をめぐる改革論議の動向

前述のように、大学における教員養成の原則と、開放的制度の貫徹と専門職制の確立との統一的要請を根幹とする免許制度は、さまざまな曲折の中で重要な修正を経て今日に至っている。その根幹となるべき制度は維持されてきたが、教育と子どもをめぐる問題状況の変化に対応して、教師の資質能力を向上させるための施策が繰り返し問い直される過程で、教員免許制度に関する多くの改革論議が展開されてきたのである。以下、その主要な論点について簡単に考察することとしたい。

## (1) 開放制について

戦後教育改革によって成立した開放制の教員養成、開放的免許制度に対して明確に対立的な見解を示した最初の提案は、昭和33年の「教員養成制度の改善について」の中教審答申である。この答申は、そもそも「現行教育職員免許法の開放主義のたてまえを再検討する必要はないか」との諮問に応えたものであり、これに応じて「開放的制度に由来する免許基準の低下」を批判するとともに、「主として義務教育の教員の育成に当たっている国立大学においても、教員を養成するという目的が必ずしも明確でなく、免許法の欠陥と相まって、教員を育成するに必要な教育が十分に行われず」とこれまでの教員養成教育を批判した。そこで答申は、「開放的制度の下におけるこれらの欠陥についてはすみやかにこれに改善を加え」るものとし、教員養成は国の定める基準によって大学で行うということと、教員養成を目的とする国立大学の設置と公私立大学の認定という、国家的基準と目的養成の基本原則を提起したのである。

その後、昭和37年の教養審建議では、「現行の制度の基本に立脚しながら」、教育職員免許制度による基準を改善するという方向で、やはり国家的基準による目的養成を提案した。つまり、「現行の制度の基本に立脚」するという「開放的制度」を一応の前提としながらも、国家的基準により目的養成を強化することとしたのである。

昭和41年の中教審答申においても、同様の考え方で、(1)教員養成大学において、初等教育の教員と中等教育の教員のある割合を確保する、(2)初等教育の教員については、教員養成大学でなければ「實際上養成は困難である」、(3)中等教育の教員については、教員養成大学を含む多様な教員養成機関から人材を供給する、などを提案したのである。すなわち、初等教育の教員の養成に主としてかかわる教員養成大学を設け、職業上の資格と能力を得させるための特別な教育課程をもった目的専修型の大学とすることを提案した。これは、高等教育機関の種別化・多様化の一環として教員養成大学の特殊化を志向するものであるとして多くの批判を浴びた。さらに、昭和47年の教養審建議においても、教員養成大学の整備充実を指摘し、特に初等教育の教員に要請される資質能力は、「特定の専門分野の教育とあわせて行うことは困難」であることを強調した。

たしかに、戦後の開放的制度のもとにおいても、初等教育の教員の養成については、免許基準の特殊性から、実質的にはいわゆる開放制とはいえず、特別な組織方法をもった教育機関でなければ、資格要件を充足させることはできなかった。特に、昭和28年の課程認定制度の制定以来、初等教育の教員養成のための課程認定は、特別な組織方法をもった教育機関に限定されざるを得なかったのである。したがって、開放制にはすでに一定の制限があったといえるが、目的養成を一層明確なものにするために、初等教育の教員を中心に、国家的基準に基づいて目的養成機関を特定しようとする見解であったといえることができる。これらの見解は、初等教育の教員に要請される専門的な資質能力は、特別な目的をもって組織されなければならない、開放制とは相容れないとする考え方に基づいている。つまり、開放制をたてまえとしながらも、初等教育の教員の専門性の確立のためには開放制に一定の制限がなければならないという考え方であったともいえる。

しかし、前述のように、教育職員免許法の理念は、大学における教員養成の原則のもとに、学

校卒業に伴う特権を排除するための開放制と教職に関する専門的な資質能力を備えた専門性を併せ追求したものである。大学における教員養成の原則に基づき、開放制と専門性は統一さるべきであるとする理念は、今日も基本とさるべきところであり、何よりもその理念にふさわしい大学の自主的な教員養成教育の探究こそが、期待さるべきであるといわなければならない。

## (2) 免許基準について

昭和33年の中教審答申では、開放的制度に由来する免許基準の低下を批判して、国の定める基準により教員養成の目的を明確にして教育を行う趣旨に基づいて、教員養成の目的に即する教育課程等の基準を国が定めることを提案した。このような観点から、一般教育、専門教育、教職教育が有機的に結合されたものとし、教職教育のうちで教育実習を重視し、教師としての人格形成に留意するなどの基本方針を示したのである。これに続く昭和37年の教養審建議では、教育課程について国が基準を定めるとする基本方針のもとに、免許基準を改め、履修すべき専門科目の種類および内容を改定することを提案した。

さらに、昭和40年の教養審建議は、前述の答申および建議の趣旨によって、具体的な教育課程基準を提案したのである。この基準案は、教員養成を目的とする大学と一般の大学では別の教育課程基準とすることを提案したものであるが、免許基準としては一般の大学に対する基準がそのまま適用されることになるので、教職教養については従来の基準との大きな変更点はなかった。主な変更点は、小学校教員の場合、(1)教科専門科目について、1つの専修教科14単位を含む20単位以上を履修させ、(2)教材研究を「教科教育の研究」と改めて28単位以上を履修させるものとしたことである。すなわち、小学校の教科専門科目と教材研究については、従来の断片的な履修基準を改め、教科教育の充実をはかるとともに、専修教科（いわゆるピーク教科）についての履修を免許基準として認めようとしたものである。中学校、高等学校の教員の場合、甲教科、乙教科の区分を廃止し、教科専門科目については、中学校46単位、高等学校48単位に引き上げようとしたものである。このように、教科専門科目の履修基準の改定がこの基準案の主なねらいであった。この基準案は、昭和41年に「教育職員免許法の改正について」の教養審建議として取りまとめられ、具体的な改正法案として国会に上程されたが法改正には至らなかったのである。

その後、免許基準の改定に関する具体的な提案として注目されたのは、昭和47年の教養審建議であった。この昭和47年建議案は、昭和40年案と異なり、教職教養基準の引上げと、教育実習の単位増と期間延長等を骨子とする提案であった。提案の骨子は、次の諸点である。(1)教職専門科目の基準を引き上げる（小学校40単位、中学校20単位、高等学校18単位）、(2)教職専門科目の内容を再編し、「教育課程の研究」、教育実習、「教育諸科学」（総称）とする、(3)「教育課程の研究」は、各「教科教育の研究」と「道徳教育の研究」、「特別活動の研究」を含む（小学校20単位、中学校6単位、高等学校4単位）、(4)教育実習単位を引き上げる（小学校8単位、中学校6単位、高等学校6単位。ただし2単位までは、教育実習にかわる効果をあげると認められる他の教職専門科目の単位をもってこれに替えることができる）、(5)「教育諸科学」（総称）については、教育の本質、児童・

生徒の心身の成長と発達，教育に係る社会的・制度的・経営的な事項，教育方法のそれぞれに関するものによって構成することとしたのである。教科専門科目については，(1)中学校，高等学校の甲教科，乙教科の区分の廃止，(2)中学校については現行甲教科の基準に統一して40単位，(3)高等学校については現行二級を普通免許状としどの教科も48単位（上級免許状を前提とする），などとしたのである。このように，昭和47年建議案は，教職専門科目の基準引上げを提案したところが大きな特徴であった。

昭和53年の中教審答申では，この昭和47年の教養審建議に言及しつつ，「免許基準の改善や教育実習期間の延長などの問題について，免許制度その他関連する諸条件の整備を進めながら，その解決に努力すべきである。なお，その際，大学在学中の教育実習に替えて一定期間の教職課程と研修を積むことによりこれを補完することができる方途を講ずるなど，特に中等教育教員養成の実態に応じた方途を考慮する必要がある」と指摘したのである。つまり，昭和47年建議に基づいて，免許基準を改善し，教育実習期間を延長すること，ただし，中学校，高等学校の教員の養成に関しては，特に一般大学における養成の実態を考慮して，教育実習によらず，採用後の研修等による実務的能力の補完の方法をも提起したものである。

今日の子どもたちのおかれている問題状況に応える教師の資質能力を養成するために，教職的教養の改善充実をはかるべきであることはいうまでもない。これをいかに実現するかが今日きわめて重要な課題であるといわなければならない。しかし，免許基準は，免許を取得する個人に対して最低資格基準を規定しているものであって，基準単位数の引上げの現実的な効用をも含めて，それが真に教師の資質能力の向上につながるかどうかを十分に検討すべきものであろう。

教職教養科目の履修基準のあり方を根本的に検討することが考慮されてもよい。しかし，その場合も，まず教職教養の実質的な改善充実方策が講じられなければならないだろう。第一に，現状における最小限の教育原理，教育心理学，教科教育法でさえも，多くの場合，大規模講義のため教育指導の不徹底および安易な単位認定に陥りがちであるとか，専任で充足できずに非常勤講師等に依存しているのである。特に，教科教育法については，教職教養科目としての独自性も十分に確立されているということとはできない。第二に，このような状況のもとで，履修単位数の増加をはかったとしても，結局，教職課程の充実した体制を整備しなければ，実質的な効果をあげることはできない。第三に，したがって，現状における教職教養の改善充実をはかることがまず先決である。そのためには，認定課程のアフター・ケア，教育原理・教育心理学の内容の充実，教科教育法の研究教育体制の確立など，履修基準の引上げ以前に解決すべき問題が山積しているといわなければならない。

これらの問題を解決することなく履修基準だけを引き上げても，不十分な教職課程を拡大再生するか，あるいは教職課程の負担のために教員養成の放棄をもたらす可能性が生ずるだけであろう。

特に，教育実習の期間の延長についても，同様の問題があり，(1)教育実習校確保の保証，(2)教育実習の目的や内容の明確化，(3)教育実習の指導体制の確立，(4)大学カリキュラムとの調整など

の点で、まず解決すべき多くの問題があることに留意しなければならない。(1)の教育実習校の確保については、現行の期間であっても多くの困難に直面しており教育実習校確保に関する制度的保証が強く要望されている。しかし、このことを制度化するためには、教育実習校側の条件を十分に考慮するなど、多くの検討課題がある。また、実習期間の延長によってある程度実習参加者を減少させることになるとしても、なお一般大学における実習校確保の困難は容易に解消されない。(2)については、教育実習の目的や内容を明確化し、大学における教育実習で何をどこまで達成しなければならないのか、在学中の教育実習に何を期待すべきなのかを明確にする必要がある。(3)の教育実習の指導体制に関しては、大学側の教育実習指導に関する体制の確立と同時に、現場の学校側における教育実習指導の体制をどうするかがきわめて重要な問題であるということができる。(4)については、大学のカリキュラムとの調整に困難があり、現行でも二重履修の問題があるが、実習期間が延長された場合には、一般大学における教育実習の実施はますます困難になるものと考えられる。

### (3) 上級免許状について

昭和33年の中教審答申においては、高等学校以外については一級と二級の区別を廃止し、普通免許状(終身)、仮免許状(5年)、臨時免許状(1年)の3種の免許状とすることを提案した。昭和37年の教養審建議においても、一級と二級の区別を廃止し、試補免許状(3年以内)と普通免許状(終身)、その他に臨時免許状を設けることを提案した。いずれも、一級と二級の区別を廃止し普通免許状に一本化するが、仮免許状、試補免許状などの暫定的な免許状を置くことを含む提案であった。

昭和41年の教養審建議において、基礎資格を修士の学位を有することとする免許状が明確に提起されたが、その授与の要件についてはなお検討することとしていたのである。

上級免許状が具体的に提案されたのは、昭和47年の教養審建議においてである。この建議においては、免許状の種類について、一級と二級の区分を廃止し、基礎資格等に応じて、初級、普通、上級の区分とすることを提案したのである。この場合、高等学校については、初級を設けないこととしていた。すなわち、(1)普通免許状は4年制大学卒業者に授与することを原則とする、(2)上級免許状は普通免許状をもって教職経験を有しかつ修士課程を修了またはこれに準ずる者に授与する、(3)短期大学等を卒業して初級免許状を有する者は、研修を積んで普通免許状を取得させるものとする、(4)高等学校の広領域教科については主専攻を表示する、(5)特殊教育諸学校については、精神薄弱など対象児童の障害の種類・程度によって、基礎免許状の種類について別途特例措置を講ずることもある、というものであった。さらに、昭和56年11月、自民党「教員問題に関する小委員会」報告においても、「教職の専門性を高めるためには、大学卒業後もより高度の研鑽や経験を積み、高い専門性を身につけた者に対しては、更に上級の免許状を創設してこれを授与するような方途が必要と考える」と提言された。

最近、上級免許状に代って専修免許状を置く案が報道されているが、これは修士課程修了者の

増加に伴って、免許状の種類に何らかの措置を講ずべきだとの要望に基づくものであるということができよう。

しかし、上級免許状であれ専修免許状であれ、それが学校の管理職制の強化に結びつき、教育現場に不必要な格差をもちこむのではないかの疑念もある。博士課程修了者の進出をも考慮すれば、学位等を資格制度の上に反映させることは、学歴による重層的な免許状の種別を用意せざるを得ないことになる。

これらの点を考慮するならば、基本的には同一の職責に任ずる教員の資格を複雑なものにするのではなく、修士課程修了者等の学位取得者に対して学位表示等により相当な給与上の待遇改善が検討されればよいであろう。

また、修士課程修了者以外に、現職教員に対して上級教諭等の資格付与を行う場合には、資格付与の基準や資格付与の方法等について、さまざまな問題が生ずるおそれがある。(1)現行の一級と二級の関係と、提案されている上級と普通との関係をどうするかという問題があろう。(2)教職経験(一定年限)と短期講習によって簡便な方法で上級免許状を取得させるものとする場合、現職教育を重要な課題とする修士大学院への向学心を妨げることとなろう。(3)上級免許状を取得させるために、一定期間の長期研修等を義務づけるものとする場合には、大量の現職教員に系統的講習を組織するための展望(講習内容の確立、財政的措置等)が必要であろう。(4)修士大学院への入学者と同様、上級免許状の候補者を精選するものとする場合、推薦の過程に問題があろう。そういう意味では、学歴以外の勤務成績等を免許状の種類等に反映させることは、公平性、客観性の問題があり、多くの問題を派生させるおそれがある。以上のような観点からも、上級免許状の問題は、免許状の種類の問題とみるよりは、修士修了者に対する処遇の問題としてこれを改善することが先決であるというべきであろう。

#### (4) 試補制度について

昭和33年の中教審答申では、教育大学(学部)における教員養成と課程認定を受けた一般大学における教員養成とを区別し、教育大学(学部)卒業者には正規の普通免許状を授与し、一般大学を卒業した者については仮免許状を授与し仮採用とし、「一定の勤務期間、所定の実習研修を課する」とした。いわゆる一般大学卒業者に対する試補制度を提案したものである。

ところが、昭和37年の教養審建議では、新規に大学を卒業したすべての者に対して、「採用後所定の期間、実地において特別の研修を受けることのできるような試補制度を設ける」ことを提案したのである。また「試補制度および現職教育等による研修の結果を、給与・資格等に関連づける必要がある」と主張したのである。そのため、基準に基づく目的養成を受けた者に対しては、「試補免許状」を授与することとしたのである。

明治末年の高等教育会議以来、大正期の臨時教育会議、昭和戦前期の教育審議会、さらに戦後改革と、繰り返し試補制度の提案がなされながら実施されるに至らなかったが、昭和37年の教養審建議以来、試補制度がふたたび注目されるに至った。昭和40年の教養審建議、昭和41年の教養

審建議においても、「試補制度についてはなお引き続き検討する」こととしたのである。

昭和46年の中教審答申でも、教員としての自覚を高め、実際的な指導能力を向上させる趣旨により、新任教員の現職教育を充実するとともに、「特別な身分において一年程度の期間任命権者の計画のもとに実地修練を行わせ、その成績によって教諭に採用する制度を検討すること」として、試補制度の提案を行ったのである。このことは、「教育者としての第一歩を踏み出そうとする段階で、職場の先達と責任者の指導のもとに徹底した実地修練を行うことがもっとも効果的である」とする考え方に基づくものであった。

しかしながら、昭和47年の教養審建議においては、新任教員に、教員としての自覚を高め、実際的な指導能力を向上させることの趣旨により、「採用後1年程度の実地修練を行わせることを目標に、組織的、計画的な初任者研修を段階的に充実実施する」ことを提案することとなり、試補制度というよりも、新採用教員の研修の充実という方向を示すことになったのである。この問題に関しても、自民党教員問題小委員会の報告では、実践的指導力を身につけさせ、豊富な教育現場の体験を得させるために、「採用後一定期間、いわゆる試補としての実地経験等を経ることが望ましいと考えられるので、行財政上の配慮等を行いつつ、できる限り速やかに制度面、法制面の検討を行う」と提言した。

試補制度は、すべての新任教員に適用すべきであるか、一般大学卒業者にのみ適用すべきであるか、あるいは教職課程や教育実習の未修者に対してのみ適用すべきであるかなど、構想そのものになお多様な見解がある。さらに、これを実施する場合に、試補教員を教員定数の上でどのように考えるか、したがって給与処遇上の取扱いをどうするか、試補教員に対する指導体制をどうするかなど、これを導入するための多くの条件は容易に解決し難いものといわなければならない。特に、試補制度が試補期間中の成績によって教員としての採否を決めるものとする場合、試補の成績査定についての客観性・公平性を確保することもきわめて難しく、教員への途は正規に採用されるまではきわめて不安定なものとならざるを得ない。このように試補制度については多くの難点があり、安易に導入すべきではないといわなければならない。それよりも、新任教員に対する研修の内容と方法を改善充実することによって、教育実践に関する資質能力を十分に発展させる機会を保障する施策こそが講ぜられるべきであろう。

#### （５）免許状の有効期限・更新制度等について

従来から、期限付の仮免許状等に関する提案がなされてきたが、自民党教員問題小委員会は、教員免許が取得しやすい水準にあり、強い教職志望をもたないベーパーティーチャー現出の傾向があり問題があるとして、「免許状に一定の期限を付し、その更新時に研修等を義務づける」ことや、「免許状取得後一定期間教職に就かない者については、その免許状を失効させる」ことなどを提言した。その後、免許状の有効期限や更新の制度については、昭和57年4月に、日本教育会の「教員養成制度の改善に関する提言」や全国教育管理職員団体協議会の「教員養成制度改革案」においても主張されている。これらの提言に含まれている教師の研修機会の充実、いうまでも

なく必要なことであるが、それが教師の身分を不安定なものにしたり、教師の職業上の自由を規制する施策とならないように留意すべきである。

そのためには、免許状に期限を付する方法ではなく、一定の教職経験を有する者については研修機会を保障する制度を確立することが望まれる。また、免許状を取得しても教職に就かない者については、現状では、採用時の年齢制限等によって教職に就く機会がなく、制度的にあえて失効の措置をとる必要はない。むしろ、将来においては、一定期間教職に就かなかった者についても、適切な研修機会を保障することによって、教職に就く機会を開くことが検討されてもよいと考えられる。

しかしながら、一方で、免許状の濫発とよばれる状況については放置すべきではなく、教職課程の履修に関する教育体制の改善充実、教育実習参加者の精選などを通じて、実質的に教職を志す者の、教職に関する資質能力の向上をはかるために、大学の一層の自主的改善努力が期待されているということができよう。

#### （6）教員の資格付与と職域における力量形成

大学における養成と職域における力量形成の関係について検討する際、大学における教師の養成といっても、大学において教師としての準備教育をどの程度になしうるのか、教師の免許とは何について免許するのかなどについて、今日、必ずしも共通理解があるとはいえないことに問題がある。

戦後教育改革において探究された大学における教師の養成とは、教師として成長発達していくための基礎的な資質能力に関する準備教育を行うことであると考えられる。教職のための完成された職業教育がそのまま直接に大学教育の内容であるということとはできない。大学教育とは、職業準備教育をも含み、かつ真理探究に関する教育と市民としての人格発達のための教育を総合した全人間的な教育である。このような総体としての大学教育の結果として、優れた教師に成っていくための基礎的な資質能力が培われるのである。免許状の基礎資格として大学を卒業することを基本的な資格要件と定めているのはこのような考え方に基いている。

さらに、教師を志す者には、大学教育の一環として、教職に関する理論的・実践的研究を行うための教職課程を要求しているのである。この場合、教職課程も職業教育そのものではなく、大学教育の目的にかなった広義の職業準備教育として位置づけられているのである。それは、将来、職域において、教師としての力量形成をすすめていくための基礎的な知識技能に関する教育であるということができる。大学における教師の養成とは、このように大学教育、高等教育の質的な充実によって、教師に成りうる資格を免許するための前提条件を用意することであって、大学教育によって直接に完成された教師を供給する職業教育を行うことは異なっているのである。したがって、教師の資質能力の向上についての最近のさまざまな要求に対して、大学教育の質的な充実がはかられるべきであることはいうまでもないが、職域における教師としての力量形成においてこそ達成されるべき事柄について、一層明確にする必要がある。

しかしまた、教師は、教壇に立つその日から、自立的な教育者として自己の教育活動に対して全面的に責任を負うことが要求されている。その意味では、卒業直ちに教壇に立つための最小限の教師としての自立的な行動様式を身につけていることが期待される。そのために、在学中の教職課程について、多くの期待がよせられ、教壇に立つまでにすでに十分な職業上の準備のできていることが期待されてもいるのである。しかしながら、教職課程もまた、大学教育としての質的充実こそが求められるべきであって、この中で最小限の教師としての行動様式が学ばれるべきであろう。したがって、総体としての大学教育と、その中に自立的な教師としての最小限の行動様式を学ぶことのできる教職課程を含むことによって、教師としての出発点につくことが免許されてよいと考えられる。

むしろ、教師になった後に、職域において実務に関する力量形成をすすめることができるように、必要な条件整備を行うことが何よりも緊要であるといわなければならない。教師としての力量形成にとって、新任教員としての経験とこの期間における緊張した問題意識に基づく充実した研修と、これに対する適切な指導体制とがきわめて重要である。

また、一定期間勤務した後の、子どもの再発見、教育観の深化、教えることを媒介とした学問芸術への理解の深化などを基礎として、より高い資質をもった教員として成長していくために一定の研修有給休暇を含む研修機会を制度的に保障すべきであろう。これらは、教師の身分を不安定にする免許状の更新制度としてでなく、より上位の学位取得と給与等の処遇の改善に結びつけることが望ましい。

このような意味で、大学における教員養成の段階において教育さるべき基礎的な資質能力と、新任教員に対する研修指導体制の確立によって充実させるべき事柄とを明確にし、両々相まって教師としての資質能力を向上させることが必要であろう。

## 第Ⅱ章 教員免許制度の改革の方向について

本委員会がこれまで「47年報告」、「55年報告(案)」などで免許法改正の問題について示した見解は、おおよそ次のように要約できるであろう。第一に、戦後の教員養成制度の基本原則（開放制と大学における教員養成）を積極的に評価し、今後においてもこの原則は尊重されるべきであること。第二に、教育職員免許法（以下、免許法と略す）の当初の立法趣旨は、この原則をふまえたものと評価できること。第三に、しかしその後の「一部改正」の積み重ねのなかで、基本原則をゆがめる臨時的あるいは便法的措置が組み込まれたこと。また、現在の学校教育の状況、教員養成機関の実情などさまざまな面において、立法当時とは大きく変化し、免許法の諸規定は現実と適合しなくなってきている点が明らかになっていること。このような点から法改正についての検討が必要であること。第四に、免許法の改正は国民教育に大きな影響を及ぼすとともに大学の教育とも密接に関係するものであるから、慎重に検討する必要がある、拙速は避けなければならない。したがって、教員養成の改善・充実において法の改正によらなくても可能な問題については、大学の自主的な努力を促す具体的な提案をしながら、法の改正の基本的な方向について国立大学協会の見解をまとめる努力をする、というものである。

本章では、第1節で、免許法改正を必要とする一般的状況について述べ、第2節で、現行免許法の性格を批判するとともにその問題点を指摘し、第3節で、大学における教員養成のあり方と免許法の関係について述べ、さらに、第4節で、それらの検討を通じて得られた原則的な考え方をふまえて、一つの改革の方向の提示を試みた。

最後に、免許制度にかかわるその他の問題として、教員養成課程の認定、教員資格認定試験について言及することとする。

### 1. 免許法改正の必要性

免許法改正に関する論議が盛んになっているのは、直接的には今日の教育の深刻な問題状況が教師の教育的力量の強化を痛切に求めているからであるが、免許法は教員の資質とその養成についての基本的な法規であり、基準を定めるものであって、現状の教育問題の解決をはかる即効的な施策として免許法の改正を考えるのは問題であろう。

免許法における教員の資質の基準は、社会と教育の将来を展望し、その動向に含まれる基本的な性質の洞察に基づいて定められる必要がある。この点に関して、教員の資質と免許法を検討するためのいくつかの前提的な問題にふれておきたい。

## (1) 教育の問題状況

現代社会の急激な変貌は、子どもの成長・発達の様相に深いゆがみをもたらしている。地域社会や家庭の教育力は明らかに衰退し、社会的・文化的環境は子どもにもおとなにも否定的な影響を強く及ぼしており、その相乗的作用は学校教育に深刻な危機的問題状況をもたらしている。このような教育の内外のさまざまな問題の意味・本質を科学的にとらえ、それらを教育の課題としての確に構成し、適切な教育実践を展開するためには、教師の教育的力量は高い学問的な内実を必要とする。

今日求められている教師の教育的力量の質的な内容は、免許法制定当時には必ずしも十分に究明されることができなかったものである。例えば、免許法が制定された昭和24年は、高等学校が発足したばかりであり、今日の95%近い進学率は誰も予想し得なかった。このことと深い関連がある、生徒の「学校不適応」の社会問題化や激烈な「進学問題」、それらと深くかかわっている生活指導の重要性、そして教育内容の多様化などの諸問題を、高等学校教員の資質の問題として考慮することはなかった。また、学校教育の活動内容の広がりや機能の組織的編成も今日のように複雑でなく、学校教員の資質を学校種別によって類型化してとらえることにも、特に疑問がもたれなかった。子どもの年齢に見合って構成されている学校階梯の区分にも特に強い異論はなかった。

しかし今日では、子どもの成長・発達はある側面では著しく促進されているが他面では基本的な自立や人格形成においてゆがみや遅滞もみられ、青年も含めて子どもの発達の様相はきわめて複雑になっており、また同年齢の青少年の間にもきわめて大きな差異が生じている。こうして、従来のように学校階梯ごとに児童・生徒に一定の均質性を想定した教育はきわめて困難になってきている。この児童・生徒の多様性と教育問題の複雑さは、一面では教師の職能の専門化、技量の高度化を要求するとともに、他面では教師ひとりびとりに「人間の発達」についての全体的な認識・理解を深めることや教育指導の力量の幅を広げることを求めている。

## (2) 法制の整理の必要

さきにもふれたように、現行免許法制はきわめて多くの附則や特例規定をもつ複雑でわかりにくいものになっている。そこには既に現実的必要性がない規定や免許法の本来の理念に基づく運用、教員養成および学校教育における改善を妨げる結果をもたらすような規定もみられる。

例えば、「大学における教員養成」は幼稚園から高等学校までのすべての教員の養成の原則であり、その大学はいうまでもなく4年制大学を指すものであるが、現行法ではこの原則は貫かれているとはいいがたい。小学校・中学校教員の二級普通免許状の制度（大学2年修了を基礎資格とする）は、需給関係の必要から設けられた応急的臨時的措置であるはずであったが、短期大学制度が恒久的な位置づけを確立したことによって定着してしまったため、今日においても短期大学における小学校・中学校教員の養成はかなりの比重をもっている（免許状取得者数では、小学校26.8%、中学校23.4%）。また幼稚園教員についてはもっぱら短期大学での養成に依存して

いる状態で、4年制大学での養成はきわめて低い比率にとどまっている（免許状取得者数で、短期大学卒72.3%、4年制大学卒13.2%。いずれも昭和57年8月調）。その他、工業科教員に関する特例、指定教員養成機関など免許法の本来の趣旨から疑問とされる規定、あるいは教員資格認定試験制度のように立法趣旨とは異なる実態となっているものなど、検討し整理すべき問題が多い。

### （3）法と現実との乖離

免許法の「大学における教員養成」の理念は、教員の資質の形成を大学教育の総体の教育力に期待しているのであり、したがって大学で免許状授与の履修基準に指定された単位を取得すればよしとする趣旨ではないはずである。しかし現実には、教員を採用する側は免許状を有するか否かは問題にするが、その資格がどのような教育課程のなかで形成されたかという資質の全体に関心をよせることは少ないようである。そして第1部でも述べられているように、人事行政上の便宜から、教員志望者に複数の免許状の所有を要望する傾向が一般的であり、それが教育系大学・学部においては複数免許状に必要な単位のよせあつめによってなされる傾向を生みだしている。そのため学生の取得した免許状の種類・程度をみるかぎりでは、小学校教員養成課程と中学校教員養成課程の制度的区別の意味がなくなっている事例は決して少なくない。

もっとも、複数の免許状を取得することが教員としての資質の幅を広げ、その内容を豊かにする働きをもたないと断定することはできない。また各課程の要求を形式的に強め、その課程の標榜している種類の免許状以外はその課程に所属している学生に取得させないという行き方が良いとも単純にはいえない。しかしともかく現行免許法の規定と養成の現実との乖離は明らかであり、この問題の解決は教員養成の充実のためには避けることはできない。

この問題は視点を変えてみれば、この問題の背景には小学校と中学校との間に教員の人事交流が成り立っているという事実がある。それは直接的には人事行政上の便宜に基づくとはいえ、そのような交流が可能であり、そのことによって事実的・機能的不都合があまりあらわれていないとすれば、小学校教員と中学校教員との間には、その資質や専門性において共通する部分がある程度存在することを示唆している。また学校種別間の差異に基づく教育課程の区別が、その区別を厳格に運用しなければならないほどには大きくないから複数の免許状を取得させることを容認していると考えられる。

これとは問題の性格はやや異なるが、一般大学・学部における教員免許状取得希望者の増大も、免許法や教育行政上の対策を必要とする事態を生みだしている。例えば、教育学部をもつ総合大学の場合、一般学部の免許状取得希望者のための教職課程は、従来は実質的に教育学部の協力で依存する例が多かったが、希望者数の増大でこの関係が維持できなくなっている。これは教育実習についても同様で、一般学部の場合教育実習校の確保がきわめて困難になり、いわゆる出身校（母校）実習という変則的な形態が一般化している。また、専門教育の水準の向上を求める社会的動向のなかで、学部の専門教育と教職教育との競合が問題となっている。これらは、「課

程認定」制度が期待する充実した教員養成を行うためには、大学と教育実習受託校の双方に対して教育諸条件の整備を可能ならしめる教育行財政上の施策が必要となっていることを示すものである。

## 2. 免許法の性格と問題点——免許法における教員資質のとらえ方——

免許法は教員の職能を保障するとともにその資質の維持・向上をはかることを目的とするが、「47年報告」も指摘しているように、それは免許法それ自体によって独立に達成されるものではなく、他の教育政策上の諸原理とのかかわりにおいて機能するものである。免許法がその理念に基づき、免許状授与の基本を大学における単位の履修におき、その修得すべき単位を規定すること自体は当然のこととみられている。しかしそのことは大学における教員養成の教育課程全体をそのまま拘束するものではない。「教員養成課程認定」の制度は、教員養成の水準の維持という点で肯定しうるものであるが、その適用が教員養成の教育課程を規制し、この法律が廃止した「許可学校」を実質的に復活させることのないように十分に留意する必要がある。

大学における教員養成は、研究教育の自由とそれに基づく各大学の個性的な教育課程が教員養成に十分に生かされることを根本的な前提としているのであり、大学は自ら行う教員養成教育の内容を充実する責任がある。免許法はこの大学の自主的な改善努力を可能にする性格を保持すべきものである。

一般に、教員の資質についての観念は、教員の類型的把握あるいはその類型化の根拠とされる教員の職能・活動の特徴の把握のしかたに基づいている。現行法における教員資質のとらえ方は、免許状の種類区分のしかたに示されている。すなわち、普通免許状と臨時免許状、普通免許状における一級と二級の区別は、基礎資格を異にし資質のレベルの差異を示すものであるが、普通免許状はさらに学校種別と職種に基づく8種類の類別と中学校・高等学校の教員については教科による種類が区別され、これは教員資質の類型の差異を示している。この後段の種別では、同一の基礎資格であるが、それぞれに教職に関する専門科目（以下、教職科目と略す）と教科に関する専門科目（以下、教科科目と略す）の修得すべき単位数が異なっている。つまり免許状の種類は、資質のレベルと資質内容の類型という二つの観点でつくられており、その類型は主として学校種別に基づいて設定されている。そこには幼稚園・小学校・中学校・高等学校という学校階梯によって、それぞれの教員がもつべき資質の構造は質的に異なるものだという考え方が前提とされている。その区別の主な観点は、教員の教育活動の組織的な枠組みが、全教科担当を原則とする学級担任制であるか教科担任制であるかということである。この資質のとらえ方の特徴は、第一に、同種の学校の教員はその資質の基本構造において同一であるべきであるとする考え方、第二に、小学校教員と中学校・高等学校教員との間に資質構造に質的なちがいがあるとみていることである。

学校階梯には児童・生徒の発達段階のちがいやそれに照応した教育内容の量・質の差異が想定

されている。それが教科科目の単位数のちがいをもちもたらすことは理解できる。しかし、教員の資質における「教職の専門性」にかかわる部分、教師として共通にもつべき資質の形成に働くと考えられる教職科目の部分にまで、そのちがいが大きく設定されていることは問題である。例えば、一級免許状において教材研究・教科教育法という直接に教科と関係がある単位を除いて比較をすると、小学校教員の教職科目は16単位であるが、中学校・高等学校教員のそれは11単位であり、しかも中学校の音楽、美術、高等学校の数学、理科、音楽、美術等の教科の免許状については、教職科目の規定単位数の半数までの単位を教科科目について履修することが認められているから（免許法第5条別表1備考四）実際にはこれらの教員については上記の教職科目の単位は6単位でよいとみなしているのである。

教員養成の教育課程は教員資質の類型に対応すべきものと考えられているから、この資質のとらえ方は教員養成の教育のあり方にも作用することになる。他面、小学校の中・高学年に教科担任制の導入を求める意見や現代の文化水準は、小学校の教育内容の高度化と領域的な広がりが必要としており、小学校教員の教科専門の能力を高める必要があるという意見もある。また、これまで教科の教授能力を中心に考えられてきた中学校・高等学校の教員養成に対して、そのあり方を問い直すことが必要な事態も生れてきている。それは中学校・高等学校の教育において、教科を中心とする教育活動の前提とされていた条件が大きく崩れ、生活指導や教科外教育活動の重要性が強調されており、多面的な教育指導が必要となっているからである。教科の教育指導力についても最近の高等学校学習指導要領の改訂にみられるように、従来からみるとかなり広領域の内容の授業科目が設けられ、これまでの狭い専攻で教育されてきた教員にとっては教授上困難があるという状況も生れている。

このように教員の教育的力量に対する期待は多様な内容をもち、その内容は従来の教員資質の類型を根拠づけていた学校階梯ごとの教員資質の考え方の枠におさまらないものが多い。それらは教員の職能や教育組織の専門分化や再編成を必要としており、カウンセラーなど新しい教育専門職の設置を要望する動きも強まっている。これらは、それぞれの学校階梯においては教員の資質は同一であるとする前提だけでは対応できなくなっていること、教員を学校種別で単純に類型化できないことを示すものである。学校は学級単位での教育活動を基本としているが、学級の単なる集合体ではない学校は教育活動の組織体として、現代の学校に求められているさまざまな教育活動を行ううえで必要なさまざまな質の教育的力量をもった教員によって適切に構成されるべきものであり、それらの教職員の組織された教育力を発揮するところに学校の本領があると考えらるべきであろう。

### 3. 大学における教員養成と免許法

「大学における教員養成」の理念は、本来、画一的な養成方法とはなじまないものである。大学・学部はそれぞれに独自の個性・学風をもち、その専門とする学芸の研究教育もその学芸の本質に由来する特質を備えているからである。「大学における教員養成」は、この大学の独自の個性・特質が教員の資質形成においても発揮され、それぞれに個性的で優れた資質の教員が養成されることを期待するものであることは、これまで述べてきたところである。もちろん、それは教員養成であるから、大学の専門教育のみで足りるものではなく、教職としての専門的教育が必要であり、また専門教育が教職の専門性にふさわしい資質の形成に結びつくように適切な教育課程が編成されるべきものであることはいうまでもない。この点で、教員養成の教育課程の編成についての大学の努力は必ずしも十分とはいえない。この改善は今後の大学の自主的な努力に期待されることであるが、免許法上にも問題があろう。

#### (1) 免許状の種類

「大学における教員養成」は「教員養成課程の認定」によって法的地位を得るが、それは免許状の種類ごとに大学の教育課程の「認定」が行われ、その「課程」では認定された免許状の種類についての教員養成のみが認められる、というしくみになっている。そして、その課程での教育の成果は、免許状の「種類」（学校種別、級別、中学校・高等学校教員については教科別）として表示されることになる。このことは、形式的には大学の教育課程で形成される教員資質のうち免許法の定める履修基準の枠に入らない部分は教員資質として考慮されないということを意味する。すなわち、免許状の「種類」（大学に即していえば「認定された教員養成課程」）で考慮の対象外となっている大学教育の成果は、制度的には学校教育に生かされないという結果になる。

現行法の規定は、「大学における教員養成」の原理に含まれている教員養成の教育的価値を十分にくみつくしえない。それは教員を採用しようとする側からみても同じである。学校の教育活動上必要な教職的・専門的能力も、それが免許法において免許状の「種類」として規定されないかぎり、その能力を有している者を採用できないから、学校教育の新たな要求に即応することができない。

以上の問題は、免許状における教員資質の規定のしかたの問題である。免許状の「種類」は、教員養成と教員採用・学校教育とを結び、媒介するものであるから、その「種類」（教員の資質の類型）の定め方は、教員養成教育によって形成された資質の内容・特徴をできるだけ十分に反映しうるものであるとともに、学校教育の必要に応えうるものでなければならない。学校教育が必要とする教員の資質は、学校の教育組織や教員組織のあり方によって多様であり、また教育の内容や方法は時代によって変化していくものであるから、この「種類」の定め方は柔軟性をもつことが必要である。このように考えると、免許状の「種類」において現行のように学校種別や教科別で「種類」を固定的に定めるのではなく、免許状所有者の教員資質（教職専門性）の内容・

特徴を表示するという方法を採用し、教員を採用する側はその「専門性の表示」によって希望する資質を備えた者を選択し採用することができるようにする制度が考えられるであろう。この「専門性の表示」は、免許状の所有者がどのような学問領域を主として学んだかを表示させるもので、例えば同じ学問領域について50単位以上修得している場合その領域名を「主専門」、20単位以上（50単位未満）の場合を「副専門」として表示するという方法が考えられるであろう。その表示の名称はその学問領域の特徴を適切にあらわすように大学が定めるものとする。この「専門性の表示」については、後に改めて具体例で説明する。

## （2）免許状の種類・級別

免許状の種類「普通」と「臨時」、「一級」と「二級」の区別は、いずれも資質のレベルの差異を示すが、その性格は異なっている。「普通」と「臨時」は、「普通」が教員としての資格要件を完備している者に与えられるのに対して、「臨時」は普通免許状を有する者が採用できない場合に限り認められる、資格要件の完備していない者を教員として認める「臨時的措置」である。したがって、免許状に「普通」と「臨時」の2種を設けることは必要である。「臨時免許状」といっても、その者が教員として教育に責任をもつ点では変りはないのであるから、「臨時」の資格もできるだけ「普通」に近いものとする必要がある。

「一級」と「二級」の区別は、「一級」の資格が本体であるが、その資格では必要な教員数を充足することが困難な状況が一定期間予想され、臨時免許状でこれをカバーすることが教育上好ましくないと判断されるため、一級免許状よりゆるやかな基準で「二級」を設け、その効力は一級と同等とするという考え方に基づくものである。現行法制定の事情からみれば、小学校・中学校の二級免許状はその通りであったが、高等学校については、実態の面からみれば二級免許状で教職に就いた者が多かったのである。

本体となる普通免許状の「基礎資格」「履修基準」をどのようなレベルで設定するかの問題はあるが、本来的には一級、二級の級別を設けるべきではない。なぜなら、「専門職」としての適格性を公証する免許状に「級別」を設けることは、「専門職」自体を区別することに他ならず、それは「専門職」が対社会的に等しい責任・義務とそれに伴う権能をもつという性質と基本的に矛盾するからである。免許状は「教育職」に必要な資質・技量を有することを確認するものであり、同時にそのことによって職に対する責任と職に伴う権能を平等に認めるものである。この点において現実の個々の教員の資質のちがいや技量の深浅は問われないのである。二級免許状の教員であるからといって、児童・生徒の教育における責任が軽減されるわけではない。教員の研修の奨励やより高い水準での養成を促すには、待遇の改善など別途の方策によるべきである。

最近、教育系大学院の整備がすすみ、より高い水準の教育を経たものが教員になり、また現職研修で修士大学院にすすむ途が確立されてきていることとの関係で、修士を基礎資格とする「上級免許状」を設けよという意見があるが、以上のような理由でこれは肯定しがたい。また先にもふれたように、このような方策は、博士の資格をもつものにはまたより上級の免許状を設けよと

ということにもなり、「現職研修」についてもさまざまな形態・内容で行われている研修のうち「大学院」での研修については上級免許状の授与条件として評価されるが他は評価されない（評価の基準も定めにくい）など、立法技術的にも問題であって、「上級」の設定はかえってさまざまな矛盾をもたらすことが予想されるのである。しかし今後、普通免許状の基礎資格を越えた教育を経て教員となる者も多くなるであろうし、研修によってその資質を一段と高める教員も期待されるから、「級別」という意味ではなしに、その教員の資質の「専門性」や教職の専門性の観点からみて有益な経歴などを表示することは考慮されてよいだろう。例えば、さきの「専門性の表示」に新たに修得したものを加えていくとか、学士、修士、博士などの学位を表示するなどが考えられよう。

この「級別」を設けることによって、教員資質の向上をはかるという考え方に対して、「55年報告」は、その「研修」を重視する趣旨を免許状に有効期間を設けることで対処する、という趣旨の提言をしている。それは普通免許状に一定の有効期間を設け、その更新にあたっては教職歴を尊重するとともに、必要な場合、現職教育の経歴を積極的に評価するという考え方である。これはその「期間」が過ぎた場合、自動的に効力を失うことを期待するものではなく、むしろ「専門職」として「絶えざる研修」を求める趣旨であり、また一定期間教職に就いていなかった者に対しては、自らその資質・能力の維持・向上に努むべきことを含め、教職に就こうとするときはその時点で「教職の専門性」にふさわしい資質・能力を保持していることを求める趣旨である。したがって「有効期間」を設けるという消極的な方策よりも、むしろその本来の趣旨を一層明確にして、「研修の義務」について免許状所有者と雇用者の双方に課することを定める積極的な方向が検討されるべきであろう。すなわち、現職者に対しては定期的にか一定期間内に研修の機会を保障すること、一定期間教職に就いていなかった者を採用するときは一定の研修を条件とすることなどを雇用者側に義務づけるということである。これは免許法に直接規定する性質の事柄ではなく、教員人事行政あるいは雇用上の雇用者側の施策の問題であるというべきである。

### （3）基礎資格

「基礎資格」をどのように定めるかは「教員の資質の保持」に大きな関係がある。「基礎資格」は一般的には高いほど望ましいが、さきにも述べたように、法定の「基礎資格」が現実の条件に適合しない場合には、より低い「基礎資格」を用意せざるを得なくなる。したがって、教員養成に対する教育行政の条件整備の努力や教員採用における有資格者の優先的雇用のための条件整備などと関連するところが大きい。

基礎資格について「47年報告」は「小学校および中学校の教員について、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」当時の実情をふまえながら「小・中学校教員の基礎資格を、4年制大学卒業者とすることを検討」すること、「高等学校教員については……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」と述べている。この後段の提言は「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も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」という認識に基づいている。

「55年報告（案）」は、この基礎資格引上げの方向を引き継ぎながら、より具体的な提案を試みた。この点は「55年報告」では留保されているが、基本的な考え方としては今回に連なるものである。すなわち「現行の一般普通免許状を正規の教員免許状とみなし、二級普通免許状を現行制度とは別の「臨時免許状」として位置づける……。『普通免許状』については、その基礎資格や履修要件に関して、現行の一般免許状よりも高い水準のものとするのが検討されてよい。小学校・中学校の教員については、4年制大学卒業をもって「普通免許状」の基礎資格とみなす。幼稚園教員は、これに準ずるものとする。高等学校の教員については、大学卒業後1年の養成課程、専攻科、大学院、または5年間の修学など、卒業後1年間以上の修学をもって「普通免許状」の基礎資格とみなす。将来、義務教育諸学校の教員についても、同様の基礎資格が検討されうる」というものである。

さて「47年報告」後、小学校・中学校の教員については、現行の一般免許状所有者は十分に需要数を充足できる状況になり、本報告で提案する「普通免許状」の基礎資格を4年制大学卒業とすることの条件は成熟しているといえる。しかし幼稚園と高等学校の教員については、養成・採用の両面に多くの問題を残している。幼稚園教員については、昭和57年6月調べの統計では4年制大学における免許状取得者数は6,900名を数え、就職者数10,500名の65.7%に相当するが、実際の就職者数はわずかに700名で、他は短期大学と指定養成機関の卒業生である。これは採用側が4年制大学卒業生の採用に積極的でないことが基本的な原因であると考えられるが、かりに採用側が4年制大学卒業生を優先的に採用するようになったとしても、現状の養成状況では需要数に対する比率はきわめて不十分なものになると思われる。それはさきの免許状取得者数の大半は小学校・中学校教員の免許状をあわせ取得しており、実際に幼稚園教員を志望する数はかなり少なくなるからである。したがって現状からは幼稚園教員の基礎資格を4年制大学卒業とすることには、多くの困難がある。他方このような状況はさきにも指摘したように、幼稚園教員の養成を短期大学等にもっばらゆだねてきた教員養成政策・教育行政の結果である。この際、4年制大学における幼稚園教員養成の早急な整備、大学以外の養成機関の廃止または転換、短期大学における養成の基準を引き上げるための方策など教員養成面での条件整備と採用側の受入れ条件の確立などが検討されるべきであろう。なお、幼稚園教員の養成問題を検討する場合、幼児教育という観点で保育所の問題をあわせて考える必要がある。この点については「47年報告」が詳しく論じているので省略するが、「幼稚園と保育所の一元化」は戦前からの課題であり、就学前教育と初等学校低学年の一貫的整備は国際的な動向でもある。この面からも、幼稚園教員と保育所保育の資格の統一と小学校教員の資格との関係の密接化などが検討される必要がある。

高等学校教員については、従来から修士または卒後1年を基礎資格としてきたが、実際には二級免許状で就職する者が多かった。昭和57年6月調べでは大学院等卒業生の免許状取得者数は2,900名で高等学校教員就職者数3,900名の74%に達しているが、実際の就職者数は300名で総数に占める割合は7.7%にすぎない。これはおそらく教職志望者の絶対数が少ないという面と採用

側における修士資格者の受入れ条件が整っていないという面とが働いていると思われるので、養成と採用の両面での整備がすすめられる必要がある。特に高等学校の場合担当教科との関係があり、その需要に見合うよう修士大学院での教員養成の充実・拡大が必要であろう。現状では高等学校教員を修士修了者で充足することは、なおきわめて困難であるといわざるを得ない。また、一般大学・学部における教員養成については、専門教育と教職教育の競合の関係で大学卒業者に対する1年課程や大学5年間の修学で免許状を取得する方法が考えられているが、その際、高等学校教員の養成についても積極的に検討されてよい。

以上のことから、高等学校教員については実態的には「大学卒業，学士」で十分な有資格者として就職している者が多い。このことを考慮すれば、高等学校教員については「大学卒業，学士」をもって普通免許状を与え、現行の一級免許状の所有者や今後の修士課程あるいは専攻科などの修了者に対しては「専門性の表示」や「学位等の表示」によってその資格を評価し、待遇等の面でそれにふさわしい配慮をすることが必要である。しかし本来は高等学校教員の「基礎資格」は「修士」であるから、それを展望して修士課程における教員養成の整備・充実に努めるとともに、採用側が修士修了者などを優先的に採用することによって、大学院における免許状取得者や教職志望者の増大を促すなどの施策が必要である。

#### (4) 履修基準

教員の資格の内容に直接影響を与えるのは免許状授与の要件としての履修基準である。教員の資質形成は、一般教育，教科専門教育，教職専門教育の三つの面で充実がはかれる必要がある。一般教育については、基礎資格を学士とすることで自動的に履修単位は引き上げられるから、単位数としては特に明示する必要はない。

教職に関する専門科目の重要性とその共通的な性質については、これまでもふれてきたが、「55年報告（案）」は「特に、中学校・高等学校の場合も、教育原理，教育心理学を各4単位とし、教科教育を充実させ、さらに生徒指導，生活指導等の専門科目を履修させ教育実習を最少限4単位程度履修させる」ことを提起している。その履修内容を科目・単位数について具体的に規定すべきかどうかは履修基準全体の規定のしかたとも関係するが、すべての教員に対して共通に必要な教職科目の総単位数は、教科教育法や教育実習を含めて20単位程度であろう。

従来、教職専門科目は教師としての教養の「教職専門性」の共通的部分にかかわるものとしてもっぱら問題とされてきた。しかし、いわゆる「教職専門科目」に含まれている科目はそのような性格づけではとらえきれない。そこには教科の教授に直接に結びつくものではないが、学校の教育活動をすすめるうえで教員の資質を豊かにする「教育」や「人間」についての学問領域が含まれており、また現在専門的な教育活動として位置づけられてきている生活指導・カウンセリング・教育経営などの技量の形成に深い関係のある学問領域が含まれている。さらに、現在は「特殊教育に関する専門科目」として盲・聾・養護学校の教員免許状のみに関係する科目として位置づけられている障害児（者）の教育に関する学問領域がある。これらは、共通に履修すべき「教

職専門科目」とは区別して、「教科専門科目」と並べて「教育専門科目」という位置づけを与えることが考えられる。それは、現在、教育系大学・学部においては、いわゆるピーク制によって「教育学」や「教育心理学」の領域を深く学習している学生がおり、また養護学校教員養成課程では障害児教育についての専攻が確立しているし、一般大学・学部においても教育学・心理学あるいは「人間科学」などの学問領域を専攻している学生がいるのであるから、それを「専門」として位置づけて、免許状における「専門性の表示」に反映させる必要があるからである。

「教科専門科目」については、「55年報告」は、「今日の学術の進歩や教科内容の変遷に即応して再検討が必要だとする意見が多い。特に、新しい時代に即応した科目の名称や単位履修の方法を検討するなど、必修科目や必要単位数を再検討すべきだとする意見が提案されている。あるいはまた、全体として教科に関する専門科目の基準を引き上げるべきだが、必修指定科目については、自由度を大きくすべきだとも主張されている。また、教育系大学からは、小学校の教科に関する専門科目についても、履修方法の多様化を認めることによって履修内容の充実をはかる方向が検討されるべきだとする要望が出されている。」と各大学の意見を紹介し、「これらの問題についても抜本的な改善策の必要な時期をむかえているといわなければならない。」と結んでいる。

これらの意見は、それぞれの大学・学部の教育の経験を反映しており、そのような改善が可能になるよう履修基準に柔軟性をもたせることが考えられる必要がある。現行の基準は、免許状の種類ごとにかかなり詳細に履修すべき科目や単位数を定めているため、大学の教育課程の自由な改善がしにくくなっている。教科専門科目をどのように構成するかは、それぞれの大学の専門教育の教育課程の特質に応じて、それにふさわしい教員養成の教育課程を研究して決定すべきである。したがって教科専門科目の履修基準の総単位数は、現行法の高等学校教員の一級（乙教科）の単位数（52単位）を目標に、50単位以上とし、その履修科目の個々の指定は行わないものとする。

この考え方は、単位の数さえそろえばよいというものではもちろんない。学習が教員の資質として生かされるためには、専門教育が教職の専門性の観点で系統的に学習されるように指導されることが必要であり、そのためには大学は教員養成の教育課程を編成し、履修せしめる科目について明確に指導することも必要となるであろう。その50単位以上の教科専門科目が教職の観点から体系的なまとまりをもつとき、そのまとまりの特質に応じて「専門性の表示」が定められ、それを履修した者に対して「専門性」を保証することになる。

しかし、小学校教員のように、かなり広い領域にわたって学習することが必要なものもあり、すべての教員に対してある学芸の領域で50単位の集中した専門教育を要求するのは問題であるから、20単位程度のまとまりで学習をする形態も考えられるであろう。

## （5）専門性の表示

教科専門科目や教育専門科目の構成や履修方法は、大学の責任において決定すべきものであるが、その教育によって形成された教員の資質がどのような内容であるかは明らかにされなければ

ならない。学生の履修内容の特質を示すために「主専門」「副専門」の表示をさせる。大学が定めたある学芸領域について50単位以上のまとまりをもって履修した場合、その領域を「主専門」とし、大学が定めた名称で表示する。その履修が20単位以上50単位未満の場合には「副専門」とする。

通常は、大学4年間の在学では「主専門」のみの表示になるであろうが、在学年数を延長して学習を積み重ねたり、専攻科や大学院等でさらに深い学習をした場合などは、「主専門」の他に「副専門」をつけくわえることもできる。また、20単位以上のまとまりのある学習を二つ以上の領域で行い、「主専門」なしの二つ以上の「副専門」の表示という場合も考えられる。ただし、この場合にはこの二つの「副専門」の単位数の合計は50単位を越えていなければならないものとする。

この「表示」は大学が定めるものであるが、それが免許状の表示として意味をもつためには、その名称から容易に内容が推察できることが必要であり、できるだけ社会的に慣用された名称が望ましいであろう。例えば、小・中・高等学校の教科名や学部・学科・コースなどの名称が一般には適切であろう。小・中・高校の教科名を使用する場合、その表示と形成された資質内容とが大きくいちがわないように一定のルールが必要であり、特に理科・社会などの広領域教科の場合などは現行免許法施行規則第3条・第4条の科目名程度のゆるやかな指定で、その表示をするに必要な履修基準を定めることも考えられよう。また、現在の「小学校教員養成課程」の教育課程で「主専門」の50単位を構成する場合にも同様の工夫が必要と思われる。

「基礎資格」を有し、「教職専門科目」20単位以上「教科専門科目または教育専門科目」50単位以上を修得した者に、普通教員免許状を授与し、その履修した教科専門科目または教育専門科目の内容によって「専門性」を表示する。またその基礎資格となっている「学位等」も表示する。

以上述べてきたことは、将来における免許制度のあり方についての一つの考え方である。この場合、専門性の表示については、その内容の基準作成等に関して大学間の相互協力による継続的な努力が必要である。

この「免許状」は教員の資質を公証するものであるが、免許状を有する者が直ちに教員としてその「専門性」を職能として発揮できるかどうかは、学校がどのような教育組織・教員組織をつくっているか、そこでどのような「専門性」を教員に期待しているかにかかっている。例えば、小学校が高学年で教科担任制を取り入れている場合には、「主専門：国語」という免許状は小学校においても有効になるが、全教科担任の学級担任制である場合にはこの免許状では小学校教員には採用されないであろう。また、高等学校で授業科目の担当が細分されている場合、理科では「主専門：物理」「主専門：化学」などの免許状を有する教員は採用されるが「主専門：理科」では不適当ということになる。小学校・中学校・高等学校において教育専門職として「教育相談・カウンセラー・ガイダンス等」が設けられる場合には「主専門：教育学」「主専門：心理学」などの免許状で、小学校・中学校・高等学校の教員になることができよう。以上の例のように、この免許状の方式は、学校教育の必要に応じて適切な人材を教員として採用することが可能とな

り、また教職志望者からみれば、自己の能力を必要とする場面で自由に生かすことができるという特色をもつものである。

#### 4. 改革の考え方の骨子

以上に述べてきた免許法の改正についての原則的な考え方とそこから導かれる一つの改革の方向を次に示すことにする。

なお、この方向での免許制度を実施に移すについては学校制度、教員採用制度、教員養成制度の基本にかかわる問題があり、また、教育行政側の対応についてもさまざまな問題があるので、具体的な実施案を得るまでにはさらに十分な検討を必要とするであろう。しかしなおかつ、この原則的な考え方が、現行制度の改善に生かされる面が少なからずあるものとする。

##### ＜基本的な観点＞

1. 教員の資質の向上をはかる。
2. 免許法を教員養成の原則に基づいた簡明で柔軟性のあるものにする。

##### ＜免許状についての規定＞

1. 種類 「教諭普通免許状」「教諭臨時免許状」の2種とする。

〔従来の学校種別・教科別・級別の区別は廃止し、免許状が公証する資質の内容は、養成教育の内容の「専門」の特徴に基づく「主専門」「副専門」や「学位等」によって表示する。臨時免許状は、普通免許状所有者が採用できない場合に限り、期限を付して発行できるものとする。〕

2. 有効期間 臨時免許状には有効期間をつける。普通免許状にはつけない。
3. 基礎資格 普通免許状を授与する基礎資格は、大学を卒業し「学士」の称号を有することとする。臨時免許状の基礎資格は「大学に2年以上在学し、62単位（内2単位は、体育とする）以上を修得すること」とする。
4. 履修基準 免許状を取得しようとする者は、次の区分による所定の単位を修得するものとする。

「一般教育科目」 大学が定める一般教育の基準による。

「教職専門科目」 20単位 大学が指定した科目から選択する。ただし、「主専門」「副専門」とする領域に関する「教科教育法」と「教育実習」が含まれているものとする。

「教科専門科目」 大学が指定した、学校教育の教科にかかわる学芸領域の科目から、「主専門」については50単位、「副専門」については20単位を履修するものとする。ただし「主専門」を欠くときは、二つ以上の「副専門」の単位の合計が50単位を越えなければならない。

「教育専門科目」 大学が指定した、学校教育の教科（内容）には直接かかわらないが教育活動に必要な学芸領域の科目。「教科専門科目」と同様に、教育専門科目について50単位

を履修した場合それを「主専門」、20単位を履修した場合「副専門」とすることができる。現行法における「教材研究」「特殊教育に関する専門科目」は「教育専門科目」とする。

それぞれの科目群については大学が定める。

5. 「専門」の表示 専門の表示は、大学がその教育課程にふさわしく定める。ただし、学校教育の「教科」の名称を使用する場合には、その表示を与えようとする履修内容は所定の条件をみたすものでなければならない。その条件は、おおむね現行免許法施行規則第3条・第4条の「科目」名の程度とする。

通常、その「専門」の名称は、学部・学科・コースなどの名称と類似のものとなるであろう。

6. 「学位等」の表示 免許状所有者の資質の特質を表示するため、学士、修士、博士（外国の大学で授与されたものも含む）等を表示する。

## 5. 現行免許制度の若干の問題

### (1) 教員養成課程認定について

#### 1) 教員養成課程の設定

教員養成課程認定は昭和28年の教育職員免許法一部改正により法律的根拠を与えられた。それまでは、どの大学で修得した単位であっても、免許状取得のための所要単位とみなされていたが、この一部改正により別表第1備考1の2「この表の専門科目の単位は、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。」が加えられ、大学における教員養成は、この「教員養成課程の認定」を受けた大学・学部に限定された。すなわち、「無条件開放制」が「制限的開放制」に修正されて今日に至っている。現状においては、大学・短期大学のいずれにおいても約85%が教員養成課程の認定を受けており、昭和55年6月現在で新規採用者をみると、小学校教員の20.8%、中学校教員の58.3%、高等学校教員の78.3%が「教員養成課程認定一般大学」の卒業生であり、幼稚園教員では93.9%が認定短期大学の卒業生である(その大部分が私立一般短期大学)。以上のように、「制限的開放制」とはいえ、教員養成を主たる目的とはしていない一般大学・学部、短期大学の大部分が教員養成を行い、それらが教員養成において果たしている役割はきわめて大きく、実態的には「開放制」といってよいものであろう。大学が教員養成を行うにあたって「教員養成課程認定」という条件が付くことについては、教員養成充実のために意義があると認められ、世論も歓迎的態度でこそあれ、顕著な批判をしていないのが実状である。

しかしながら、教員養成課程について、

- 1) 学部、学科、課程、専攻等(以下「学科等」)ごとに審査し、認定が行われているにもかかわらず、認定を受けていない学科等の学生でも当該免許状を取得することができ、また、認定を受けている学科等の学生が他の学科等に認定されている免許状を取得することもできること

2) 免許状を取得できるようにするために、学科等における本来の専門教育科目とは考えられないたぐいの授業科目を開設している場合が多く、このため、認定を受けた学科等の本来の専門分野に立脚して免許状を取得させる趣旨のものであるにもかかわらず、免許基準に定められている専門科目の単位が機械的・形式的に修得されがちであること

が問題とされ、昭和53年に「大学において教員養成の課程を置く場合の審査基準」が改訂されて「当該学科等の目的、性格及び教育課程にもっともふさわしいと認められる一種類の免許状とする。」となった。この学科等ごとに免許状を一種類に限定することについては次のことがいえる。

1) 免許状が専門分野の学問教養を基礎とする限り、免許状の授与は単なる単位の寄せ集めによってなされるべきでなく、学科等専門分野の教育研究組織を中核にしてなされるべきであり、その意味で認定を学科等ごとに免許状の種類を限定することは専門性を高める観点から承認できる。

2) この審査基準は「その他特別の学科等」の例外を設けているが、教育研究組織や免許教科によっては、一種類の免許状に対する認定単位を当該学科等より一層広くとらえることを考慮することが必要な場合もあるので弾力的運用をはかることがあってよい。この場合には免許状取得のための教育課程、履習基準について、大学の自主的教育責任が一段と強く問われることになる。

3) 専門分野にかかわる教科（教職）専門教育に教職（教科）専門教育の授業科目を単に単位として付け加えるだけでは教職に対する専門教育（プロフェッショナルリゼーション）は成立しない。教科専門教育と教職専門教育とを統合せしめる教育が課題として残る。

## 2) 認定基準と大学の自主性・主体性

「教員養成は大学で行う」という基本理念は、単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引き上げるということにとどまるのではなく、大学における研究・教育の自主・自由、高度の科学性・学問性に求められている。そこでは「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」が強調されているのである（「52年報告」7頁）。

教員養成課程の認定については「審査基準」、「審査内規」が定められているが、これらは最低基準であり、免許法もまた免許状取得の最低基準を規定したものである。また、教員養成課程の認定は、教職専門科目についてのみではなく、教科に関する専門科目を含む学科等の全課程について行われるものであることは銘記されるべきである。それにもかかわらず、多くの大学、特に一般大学・学部では、教員養成は教職課程の教員の責任と考え、それぞれの目的とする専門教育の充実には熱意をみせるが、教職専門教育については、課程認定の最低基準の専任教員しかおかず、免許状取得に必要な最低授業科目を用意することをもって事足りれりとしているところも多く、国立単科大学のなかには教職専門科目担当教員について基準を充足していない大学がある。

以上のような実状においては、「52年報告」にも述べられているように、まずは教員養成における大学の主体性が期待される。

いず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(「52年報告」8頁)。

### 3) 認定後の水準の維持向上

課程認定後の水準の維持向上については「審査基準」に、実地視察等による指導、助言をあげているが、この面の行政の責任は十分に果たされているとはいえない。それは、一方においては、認定当初の最低要件を欠いた場合に大学の自主的努力を促す働きであり、他方においては、認定後の実状を把握して基準の修正や弾力的対応など水準の維持向上の努力をすることである。

以上のような努力を要求するものとして次のことなどがあげられるであろう。

- 1) いくつかの国立単科大学にみられる専任適格者の欠員の充足
- 2) 一般大学・学部学生の免許状取得希望者増に伴う教職専門科目担当教官の増員と教育実習経費に対する予算措置等。その発展として教職課程センターの検討
- 3) 適正な教育実習校の確保に向けて、既認定課程の見直し、審査基準・審査内規の訂正、教育実習指導担当教員の配置、実習校の充実・整備の方策、新たな法的措置の検討など

## (2) 教員資格認定試験について

教員資格認定制度は、「職業生活や自己研修などにより専門的なすぐれた能力を身につけた者に対しても教員の資格を取得する道を開き、教職に人材を迎え入れるとともに、あわせて大学における養成になじみにくい分野などの教員の確保を図るため」(昭和47年7月3日教育職員養成審議会建議)に設けられ、小学校教員資格認定試験、高等学校教員資格認定試験(看護, 柔道, 剣道, 建築, インテリア, デザイン, 計算実務), 特殊教育教員資格認定試験(養護訓練)が実施されているが、ここでは、大学における教員養成が制度的に確立している小学校教員の資格認定試験についてのみ取り上げる。

わが国は「大学における教員養成」を原則として小学校教員については正規のルートによって需要を上回るほどの免許状取得者を出しているが、他方において大学に「在学中に所要の単位を修

小学校教員資格認定試験合格者の職業別構成

区 分	昭和48年 度	昭和49年 度	昭和50年 度	昭和51年 度	昭和52年 度	昭和53年 度	昭和54年 度	昭和55年 度	昭和56年 度	昭和57年 度
小学校の助教 諭等	52 (37.4)	22 (19.0)	23 (11.0)	32 (10.5)	35 (9.5)	40 (10.5)	32 (10.2)	23 (9.8)	16 (7.9)	21 (9.7)
中学校等の教 員	38 (27.3)	25 (21.5)	36 (17.2)	36 (11.8)	39 (10.5)	51 (13.4)	36 (11.4)	38 (16.2)	41 (20.3)	34 (15.8)
大学等在学者	32 (23.0)	37 (31.9)	64 (30.6)	111 (36.4)	156 (42.2)	166 (43.5)	167 (53.0)	110 (47.0)	99 (49.0)	100 (46.3)
そ の 他	17 (12.3)	32 (27.6)	86 (41.2)	126 (41.3)	140 (37.8)	125 (32.6)	80 (25.4)	63 (27.0)	46 (22.8)	61 (28.2)
計	139人 (100%)	116人 (100%)	209人 (100%)	305人 (100%)	370人 (100%)	382人 (100%)	315人 (100%)	234人 (100%)	202人 (100%)	216人 (100%)

得しなかった者や、大学等へ進学しなかった者の中にも、教育者にふさわしい資質をそなえ、自ら研さんを積み、あるいは長い職業生活の経験を経ることなどにより、教員に必要な専門的学力などを身につけ、教職を志すにいたる者も少なくない」（教員検定制度の拡充・改善に関する調査・研究協力者会議中間報告）。教員資格認定試験はこれらの人に対する特別措置である。このことから一つには、資格試験の合格者が大学等における正規の教員養成コースを経た者と同等以上の水準に達していること、二つには、特別措置本来の趣旨が失われないことが重要である。

前者に関しては、正規のコースでは教育実習は教員養成カリキュラムにおいて重要な位置を与えられているが、資格試験においては教育実習によって得られるべき教養をどのように確認ないしは補充するかが問題となろう。後者に関しては、ここ数年の動向によれば、資格試験合格者に「大学等在学者」が増加し、約半数に及んでいる（表参照）。このことは、小学校教員資格認定試験が本来の趣旨からかなり逸脱していることを示しているといえよう。大学在学者の受験禁止や受験年齢の引上げ等によって資格認定試験本来の趣旨を生かすよう改善が図られるべきである。

# 補章 委員会報告書(案)についての各大学の意見

## 1. アンケート調査の結果について

はじめに

本案は、免許制度改革の論議の動向に基づいて、昨年6月15日に教育職員養成審議会への文部省諮問がなされる以前に執筆を了えたものである。そのため、現行免許制度改革の諸動向については、第2部第1章5に、現行免許制度の歴史と関係各方面における改革意見について批判的に検討し、原則的な観点を提示するにとどまった。したがって、改革諸案に提起されている諸問題について、委員会としての具体的な改善策を提案するまでには至らなかった。

また、免許制度のあり方についても、第2部第2章に、現行免許制度の改善方策というよりも、将来、考えられる免許制度の一つの考え方として、「大学における教育」の結果を重視し、これを免許状に表すといういわゆる「専門性の表示」の方法を提示したのである。

ところが、本案について会員大学の意見聴取をする段階には、すでに教養審への諮問がなされており、アンケート調査の設問においても、また、大学側の回答においても、教養審において審議中の事項を意識せざるを得ないこととなった。このような事情のため、本案はもともと、教養審への諮問とは無関係に執筆されたものであるが、現実には教養審への諮問との対応関係のもとで検討されることになったのである。そのため、会員大学の意見は、多くの場合、原則的な観点には賛成しながらも、教養審への諮問に提起されている諸問題について、具体的にどう応えていくか、さらに原則的な観点にたって改善充実をはかるための具体的条件や具体的方策をどうするかについて意見をよせるものであった。

なお、このアンケートはもともと量的な集計を意図したものではなく、そのため会員大学の回答も、大学単位の回答や学部単位の回答などまちまちであり、また、賛否の意見から記述式の意見まで多様な回答があった。したがって、委員会において慎重に検討の上、大学単位で取りまとめ、概ね賛成、保留または賛否両論、概ね反対のおよその集約を行ったが、以下の調査結果では特別の場合を除いては、意見の趨勢を記述するにとどめた。

また、この報告はあくまでもアンケートの結果のまとめであるが、アンケートの設問が不備であったため、本案の見解について誤解を招いたところもあるので、それらの点については若干の補足説明を加えてある。

## [アンケート調査結果]

### 設問1. 「免許法改正」問題についての本委員会の検討の方法について

本委員会としては、「免許法改正」は、今日の教育の歴史的動向と教員養成の基本原則をふまえて行われるべきであり、それは免許制度と教員養成の双方についての原理的な検討に基づかなければならないと考えました。

このような意味で、本報告書は今日「免許法改正」として提起されている諸案に対置して、委員会の提案を行うという方法をとっておりません。それは、現行免許法規の枠にとられることなく、教員免許状をあくまでも大学が真に責任をもった教員養成の教育を反映しうるものとして構想したからです。この点から「免許法改正」を検討する場合の「基本的な考え方」とそれに基づく免許法のあり方について提起したものです。

このような考え方と検討の方法についてご意見があれば記して下さい。

(第2部第Ⅱ章1および2)

委員会の「考え方と検討の方法」については、大多数の大学から「妥当である」「賛成する」という回答がよせられた。しかしまた多くの大学は賛意を示しつつも、現実に進行しつつある免許法改正の動向に強い危惧を表明し、これに国大協が有効な対応をすることを要望している。例えば次のような意見である。

「教員養成に責任をもつという立場から、国立大学として、主体的に、かつ原理的に、免許法のあり方を検討しようとする態度は、妥当であると認められる。

しかしながら、免許法をめぐる現下の緊迫した状況を考えると、早急に各大学の意見を集約し、国大協としての態度を明確にし、具体的提言を行う必要がある。」

この項において、内容に立ち入って委員会の提起した「一つの改革の方向」に総括的な批判をよせられた大学・学部もある。その批判の内容は次項以下にかかわるものであるが、しかし同時に委員会の「考え方と検討の方法」にたいする批判的な見解に共通するところもあるので、その主な内容を列挙する。

(いずれも複数の大学・学部)

「現実性に乏しい」

「幼稚園・小学校教員の養成については極めて問題のある案である」

「教員養成学部にかたよった考え方である」

「教育系大学・学部の立場や役割が軽視されている」

## 設問2. 免許制度改革の方向について

### 〔補足説明〕

これは第2部第Ⅱ章についての意見を求めたものである。第Ⅱ章は「第1節で、免許法改正を必要とする一般的状況について述べ、第2節で、現行免許法の性格を批判するとともにその問題点を指摘し、第3節で、大学における教員養成のあり方と免許法の関係について述べ、さらに、第4節で、それらの検討を通じて得られた原則的な考え方をふまえて、一つの改革の方向の提示を試みた」ものである。(61頁)したがって、この意見聴取の対象となっているものは「一つの改革の方向」であり、「具体的な実施案を得るまでにはさらに十分な検討を必要とする」(73頁)「原則的な考え方」とどまるものである。

委員会は、大学における教員養成と免許法との関係について「免許法は大学の自主的な改善努力を可能にする性格を保持すべきもの」(64頁)とおさえ、その立場から「免許法」において規定すべきことと「免許法」上の規定を現実に運用していくにあたって必要なより具体的なガイドライン的なものとを区別し、後者については大学や学校・教育行政などの関係者の間での研究・協議によって作りだされていくべきものと考えている。その意味からもここに提起されているのは「ものの考え方」のレベルのものであり、「改革の考え方の骨子」である。

本委員会の(案)の性格については、本文の説明が不十分であったため、かなり誤解されているふしが見られる。

### 設問2-1) 「免許状」の種類について

現行制度の学校種別、教科別、級別を廃止し、普通免許状、臨時免許状の2種とすることを提案しておりますが、ご意見を記して下さい。  
(第2部第Ⅱ章3の(1)(2)および第Ⅱ章4)

この設問は、実質的に4つの問題を一括しているため、その総括的な賛否は複雑なものとなった。意見はほぼ3分され、保留、反対がやや多くなっている。

「級別の廃止」については大多数の大学が賛成している。級別を肯定する意見は少数であるが、それは主として「幼稚園教員に短大卒資格の初級免許状を設けよ」とするものと「大学院修士修了者に上級免許状を設けよ」とするもの、あるいは「高校教員の基礎資格を修士とせよ」とする立場から主張されている。幼稚園教員についてのこの意見は次の「普通」「臨時」とのからみで「臨時免許状は好ましくない」という立場からの主張である。

「普通」「臨時」の2種については多数の大学が肯定的であるが、その意見は「臨時」から「普通」への上進の途を用意すること、「臨時」に身分上の格差がつかないように配慮することを要望しているものが多い。「臨時免許状」を設けることに批判・反対の意見もいくつかの大学・学部から出されている。これは「臨時」という制度自体が教員間に差別や身分上の不安定をもたらすという

見解である。また制度上は「臨時免許状」ではなく「仮免許状」とすべきだという意見もあった。

「学校種別」「教科別」の廃止にたいしては、ほぼ意見は賛成・保留・反対に3分された。

保留の意見には、賛否両論という点で保留としたものと「慎重に検討すべし」「この提案では判断できない」という保留とがある。この後者の意見のなかには、その考え方としては「十分検討に値する」「理解できる」としながらも、この構想はさらに多面的に「専門性」や「採用」などのかかわりを検討しなければ「にわかに賛否の判断はくたせない」とする意見がかなりみられた。

反対の意見・批判的疑問の意見は、大別して三つある。一つは学校階梯にあるちがいを無視しているというもの、二つは専門性をあいまいにするというもの、三つはこのような根本的な変化が必要であるという理由・根拠があいまいであるというものである。この最後の意見は、上の二つと関連しているとともに、養成と採用との関係が混乱するという現実的な機能上の問題にたいする危惧を含んでいる。反対・批判意見をいくつか例示しておく。

「小・中・高等学校の授業内容・水準の違いからみて、なんらかの学校種別は必要ではないか」

「学校種別・教科別の全面廃止は問題がある。例えば、小学校で「主専門：数学」、高校で「主専門：算数」では困る」

「現行制度の学校種別、教科別を廃止することは、各学校種別あるいは各教科に応じた教職の専門性の保証をあいまいにするとともに、免許状取得希望者や採用側に混乱を生ずるおそれがある」

「これでは幼・小・中・高校教員資格を一本化して、それぞれの専門性を稀薄にしてしまうことになる」

これらの意見は、現行制度の学校種別・教科別はそれぞれ「専門性」が異なっており、それぞれに固有のものがあるという認識にたっており「専門性を明確にするためには、小・中課程ともに、履修科目を指定して、それぞれについて一定の単位修得を明記することがよい」（2-3-1の回答）という見解であるとみられる。

#### 〔補足説明〕

これらの批判・反対意見の多くは、委員会の見解を次のように理解している。

「学校階梯の差異による教員の資質にたいする要求には相違があるのではないか」、にもかかわらず委員会の見解は「教員の資質はすべて同質であるべきだとする考えにもとづくもの」ではないか、「学校、教科別廃止は小・中・高生の特殊性を無視することである」としている。これらは委員会が免許状の種類を「普通」と「臨時」の2種とするとしたことをもって従来の学校別・教科別の教員資質にたいする要求のちがいを否定し、「幼、小、中、高の教員の資質を同一のものとしてみる」あるいは「共通性を強調しすぎ」「等質的にみている」と判断しているようである。

委員会の見解は、学校種別・教科別の「教員資質の種類の差異」を単純に否定しているのではなく、反対にそれらを前提としながらも「それぞれの学校階梯においては教員の資質は同一であるとする前提だけでは対応できなくなっている……教員を学校種別で単純に類型化できな

い」(65頁)と主張しているのである。「教員の教育的力量に対する期待は多様な内容を持ち、その内容は従来の教員資質の類型を根拠づけていた学校階梯ごとの教員資質の考え方の枠におさまらないものが多い」(65頁)とも述べ、学校で要請されている教員資質をより多様な型でとらえようという発想に立っている。したがって、免許状の種類を単純化するという事は、資質を単純化してとらえることを意味するのではなく、反対に多様な資質の把握を可能にするためである。すなわち、「免許状の「種類」は、教員養成と教員採用・学校教育とを結び、媒介するものであるから、その「種類」(教員の資質の類型)の定め方は、教員養成教育によって形成された資質の内容・特徴をできるだけ十分に反映しうるものであるとともに、学校教育の必要に応えうるものでなければならない。学校教育が必要とする教員の資質は、学校の教育組織や教員組織のあり方によって多様であり、また教育の内容や方法は時代によって変化していくものであるから、この「種類」の定め方は柔軟性をもつことが必要である。このように考えると、免許状の「種類」において現行のように学校種別や教科別で「種類」を固定的に定めるのではなく、免許状所有者の教員資質(教職専門性)の内容・特徴を表示するという方法を採用し、教員を採用する側はその『専門性の表示』によって希望する資質を備えた者を選択し採用することができるようにする制度が考えられる」(66・67頁)と述べている。

#### 設問2-2) 基礎資格について

普通免許状の基礎資格は、すべて大学を卒業し学士の称号を有することとするを提案しておりますが、この点についてご意見を記して下さい。

(第2部第2章3の(3)および第2章4)

大多数の大学が賛成の回答をよせている。賛成を表明した意見の多くが、幼稚園教員、短期大学卒業者、現制度における有資格者にたいする配慮を必要とすると述べている。また、この基礎資格を前提としながらも、「学歴を問わない」教職への途を用意し、閉鎖的な制度にならないようにすべきだという意見も多い。(具体的に認定試験制度を残すという意見も述べられている。)

少数ではあるが、「修士」を基礎資格とせよ、あるいは高校教員については「修士」とせよという意見や、それと反対に高校教員に「修士」を構想することには反対であるという意見や、幼稚園教員は「短大卒」を基礎資格とすべしという意見もある。(これはやや多い意見である。)2-1)との関係で「臨時」は好ましくないから、別の基礎資格で普通免許状を出すようにした方がよいという意見もあった。また少数ではあるが「画一的に定める必要はない」として学校種別毎に異なった資格とするという意見もある。

#### 設問2-3) 履修基準について

(3)-(7) 免許法上の履修基準は、免許状取得に必要な総単位数のみを規定することとし、個々の履修科目の指定は行わない、という提案をしておりますが、この点についてご意見を記して下さい。

(第2部第2章3の(4)および第2章4)

2—(2)の回答に次いで賛成意見が多く、過半数の大学が賛成・ほぼ賛成である。以下に賛否の意見をいくつか具体的に示す。

「貴案に原則的に賛成である。現行の基準は、免許状の種類ごとに履修すべき科目や単位数をかなり詳細に規定しているため、大学の教育課程の自由な改善・編成が行いにくくなっている。

時代や社会の変容に相応する柔軟な履修内容を確立するためには、免許法の中で履修科目の個々の提起は行わず、総単位数のみを規定すべきである」

「教科別を廃止して「専門性」の領域を明確にすることにすれば、履修科目の指定は不必要であり総単位数の規定で十分であろう。ただし、教科指導の原則は存続するわけであるから、教科指導と「専門性」との対応を確保するための何らかの歯どめが必要であろう」

賛成意見には、免許法での規定を総単位数とすることにともなって、大学側で自主的に「教育課程を編成し、履修せしめる科目について明確に指導すること」(71頁)が必要である点を確認しているものがかなりみられた。また「大卒の基準を大学側で協議」すること「大学間の共通理解を形成することが必要である」という指摘もいくつかあった。

批判意見の多くは、免許法上の履修基準が単位数のみになると「単位さえそろえば」とか「安易な読み替え」などによって「専門性の内容があいまいになる」ことや「履修のかたより」が生ずることをおそれるものである。

「現行の指定に改善すべき点はあるが、総単位数のみの規定では極端に片寄った知識しかない教員が生じる危険があるから、教員養成として望ましくない。科目はバランスがとれるように指定する必要がある」

「学校段階ごとに達成すべき教育目標があり、その教育力の修得のために一定の履修科目の指定が必要である」

「教員の資質として必要なミニマム・エッセンシャルを明らかにするためにも、次の諸点に配慮すべきである。

(ア) 「履修科目」は、最低限度必要なものについて指定すべきである。いうまでもなく、指定する科目、単位数等は十分に検討する必要がある。

(イ) 一般大学における教職科目の開講履修等の現状から、履修基準の規定を除くことは、安易な教員養成につながると考えられる。一定の原則に基づき、免許状取得要件としての所要修得単位数及び履修科目を明示すべきである。

(ウ) 特に教育実習の単位数を増やし、その充実した実施が図られるべきである」

賛・否がわかれるのは「科目等の指定」を免許法に求めるか否かにあるようである。免許法に規定しようとする考え方は、当然、共通、最低限のものはきめられるという見解であり、それは学校段階ごとにまた教科別にきめられなければならないという主張になる。これにたいして、免許法上の規定を最低限におさえて、大学の自主的創意的な教育課程の編成の自由を確保しようという賛成意見もそれが教員養成という社会的な問題であるかぎり、全く大学の自由であると考えているわけではなく、やはり一定のガイドライン的なものは必要であるとしている。ただそれを

法規に求めるのではなく、大学間の協議など自主的な方法で経験を大切にしながら行おうとする。この後者の方法は手間もかかり、共通的な認識の実効性も強制力はないからいろいろ不安な面もある。それは大学の自主努力という点の信頼感（反面から言えば実績）にかかわるのであろう。反対意見にはこの点の判断があると思われる。

「現状ではむしろ大学の便宜次第となるおそれがあるのではないかと思われる」

「現行通りでよいと考える。」

教員養成に必要な人と時間に余裕のない現状から、一見大学の自主性を重んずるかの如きご趣旨も具体性なきが故に却って学内努力が爽りにくいと思われる。履修科目の指定があった方がカリキュラム編成上の措置がとりやすいこともあるし、学内合意も得やすいであろう」

(3)―(イ) 履修単位数の基準は、教職専門科目20単位、教科専門科目（または教育専門科目）50単位を基本とする提案をしておりますが、この点についてご意見を記して下さい。

（第2部第2章3の(4)および第2章4）

賛成意見がほぼ半数で、残りが保留と反対にほぼ2分される。この設問では保留回答がかなり多い。大学内で賛否両論あるもの、学部内でも意見がわかるもののがかなりある。

批判意見の主なものは次のとおりである。（多数の順）

（賛成としながらも批判的意見を紹介、付記しているものも含めて数えた）

- 1 単位数が全体として過大である。この意見のなかには実質的に免許状取得が制限され、開放制が空洞化するという見解もいくつかみられた。
- 2 教職専門科目の単位数が多すぎる。これは1とほぼ同数である。この意見には現行程度というものや14単位という意見を出しているところもある。（1、2ともに教育系大学・学部以外が多い）
- 3 一律に規定することに反対、学校種別で単位の配分を変えよという意見、これもかなりあった。
- 4 教職単位が少なすぎる。
- 5 単位数より内容充実が大切である。（ニュアンスとしては、1になる感じ、単位数の増に批判的であるようである）
- 6 この単位算定の根拠があいまいである。
- 7 単位数は大学間の協議が必要である。
- 8 「単位さえそろえば」という傾向、「履修内容にかたよりが生ずるおそれ」がある。
- 9 教科専門の単位が多すぎる。
- 10 教科専門をもっと強化すべきである。
- 11 「教科専門科目または教職専門科目」という規定のしかたに反対である。

（4、5は1、2、3にくらべると半分以下である。批判意見の大勢は1、2と3である。

6以下は少数である。）

〔 (3)一(ウ) 「教育専門科目」という科目区分を提示しておりますが、ご意見があれば記して下さい。 (第2部第Ⅱ章3の(4) (70～71頁) および第Ⅱ章4) 〕

賛成意見はかなり多い過半数であるが、保留も多い。また無回答もこの設問が一番多い。学部  
の性質による賛否のわかれかたも目立った。

賛成意見は人文・社会系学部が多く、教育系大学・学部では賛否が大きくわかれている。傾向  
としてはこの教育専門科目に該当するような教育科目のない学部に、「その必要がわからない」  
という意見や回答なしが多かった。教育系大学・学部の場合、教育専門科目の内容やその科目区  
分の原理にたいする疑問や批判が目立った。また「このような科目区分は教員養成大学の特別優  
遇措置としてしかうつらない」「この科目が学問領域としてどこまで各大学で充実しているか疑  
問である」という意見をよせた学部もあった。

批判意見の主なものは次のとおりである。

- 1 教育専門科目の概念、区分の原則があいまいである。
- 2 なぜこれを別建にする必要があるのかわからない。
- 3 教職専門科目を充実するのが先決であり、あえて別に設ける必要はない。

また、次のような意見もあった。

「特別な教育専門家を必要とする領域では、このような科目区分が有意義であろうが、一般  
学校においてはこういうものをつくることによって『生活指導専門家』と『教科指導専門家』  
に教師群が分離され、かえって状況を悪化させる可能性も生ずるのではないかとおそれる」

〔補足説明〕

疑問・批判の意見のなかでかなり多かったのは、「『教育専門科目』という科目区分の概念があ  
いまいである。従来の教材研究にあたるものと、教育学・心理学あるいは人間科学の学問領域に  
はいるものが混在している。また、教職専門科目との区別も不明確である」という指摘である。  
この指摘は、たしかにそのとおりで(案)が一方で「教科(内容)に直接かわからないが教育活  
動に必要な学芸領域の科目」と規定し、他方で「現行法における『教材研究』は教育専門科目と  
する」と述べているのは矛盾している。これは委員会の提案の文章が不十分であった。それは次  
のA、Bの賛成意見に述べられている二つの面をこの教育専門科目に期待していたのであるが、  
文章化の過程でA意見の趣旨からの説明にとどまってしまったためである。

- A 「『教育』、『人間』、生活指導、カウンセリング、教育経営、障害児教育等に関する学問領  
域は、確かに今後充実発展させる必要があり、その現代的要請も強まっているので、『教育  
専門科目』として独立させるのも検討に値する提案だと思う」
- B 「『特殊教育に関する専門科目』を『教育専門科目』として位置づけるように『幼児、小学  
校教育に関する総合的な科目』も『教育専門科目』として位置づけ、一般の『教科専門科  
目』と並べて位置づける方が良い」

#### 設問2-4) 専門性の表示について

（ 現行免許状の学校種別、教科別を廃止し、それに代るものとして、免許状所有者の資質を表示するために、大学における履修内容に基づく「専門性」を表示する提案をしておりますが、この点についてご意見を記して下さい。（第2部第II章3の(5)および第II章4）

賛成意見が相対的に多い（半数を少し下まわる）が、保留意見もかなり多かった。それは「専門性の表示」という考え方には賛成であっても、それが免許種別の問題とからんでおり、「廃止を前提としている」ので「答えられない」とする意見がかなりみられた。（それは、「廃止」に反対という立場と、「廃止についてはなお検討の余地がある」という保留の立場の両方がある。）また「専門性」をどう考えているか、という点の疑問からくる保留や批判も多かった。回答の結論の賛否にかかわらず、よせられた疑問や批判点の主なものを次に列挙しておく。

- 1 免許状の種別は残すべきだ。（ただし種別を残しながらも「専門性の表示」は意義があるという意見もある）
- 2 専門性の内容や表示方法があいまいである。
- 3 採用との関係で混乱を生ずるおそれがある。  
（以上の3つが批判意見のなかでも多いものである）
- 4 採用や小・中の人事交流に不利になる心配がある。
- 5 専門性の重視がかえって閉鎖的になる心配がある。
- 6 養成課程のちがいがあいまいになる。
- 7 意味、ねらい、ないし利点が不明確。

賛成意見のなかにも、いくつかの要望があった。

- 1 表示方法について大学間の共通理解をつくる必要がある。ある程度の統一表示ないし基準が必要。
- 2 幼、小の教員に適切な「専門性の表示」についてもっとつめる必要がある。（これは批判意見にもある）
- 3 広領域教科の『専門性』は何か。
- 4 採用との関連をなお検討する必要がある。

なお、少数ではあるが、上記とはやや視点を異にする批判があった。要約しにくいので、回答原文のまま示す。

「専門性」の表示による重視に伴う弊害の方が大きいのではないか。「総合的な視点」と「専門的な視点」との複線が必要ではないか。

大学における「専門性」と教職における「専門性」の間には差違が認められるので、その表示には慎重な配慮が必要であろう。

経済学や経営学の場合、学校教育にそのまま適合するような形で「専門性」を表示しにくい。したがって、例えば「経済学」というような「専門性」を表示すれば学生の就職に不利となろうし、それを免れるために学校教育に適合する形で、例えば「社会」と表示するのなら

ば、そもそも教科別を廃止して「専門性」表示にしたメリットがないことになる。

「専門性」の表示の提案は、昭和55年11月貴委員会報告書「大学における教員養成——一般大学・学部と大学院の現状と問題点——」にもなかったものであり、あまりにも唐突である。それ故、この提案は非常に多くの問題をはらんでいると考える。まず「報告書」72頁の文章からも読みとれるように、「専門性」の表示そのものが、違った形で学校種別を示すことになりかねない。また、教員養成大学においては、教育課程が、現行の小・中・高校のカリキュラムにほぼ対応しているが、一般大学においては、教育課程が学問の体系に即して構成されている。さきの提案にあった履修基準の引き上げと相俟って「専門性」の表示は、「開放性」制度による教員養成を行っている一般大学のカリキュラムに大きな影響を及ぼすことになるであろうし、「開放性」の否定にもつながりかねない。したがって、大学における教育課程に対応した「専門性」の表示に関しては、慎重な検討とそれに基づいた配慮とが必要である。

### 設問3. 現行免許制度改正の諸案について

#### 設問3—(1) 教職専門科目の履修基準について

（ 教職専門科目の履修基準を引き上げる提案がなされているが、この点については、現状における教職教養の改善充実をはかることが先決であることを指摘しました。この点についてご意見があれば記して下さい。 （第2部第1章5の(2)） ）

1. 原則的には、本案の示すように現行制度における教職専門科目の改善充実が先決であるとする見解を支持する意見が多数であった。

すなわち、履修基準の引上げはすべきでなく、現状においても多くの問題点があり、まずこれを改善すべきであり、本案の主張に賛成であるとする意見である。例えば、教職専門科目の基準引上げによって「専門科目の履修が圧迫されるのは好ましくない、大学教育をゆがめることになる危険性がある」、「学部専門教育との競合性、ひいてはそれへのシワ寄せとなって現われる恐れがある。それは、開放制を実質的に狭め阻害する」と述べられており、「一般大学で現行以上のカリキュラム編成上の配慮は困難」と指摘されている。

2. しかしながら、基本的には賛成、原則的には賛成とするものの、次の諸点からなお検討を求める意見が相当数あった。

①「現状の改善充実を進める具体的手だてと可能性についての提案と見通しは不十分」であり、「具体的な改善充実策の提案とその推進方策を明らかにする必要がある」、「教職課程の充実した体制の現実的な対策を明示する必要がある」、「教職教養の改善充実の方策については検討の余地がある」など、具体的な改善充実方策を要望するものである。類同的な意見の中に、「教職専門科目の改善充実のためのガイドラインを定めるなど具体的な提言を期待する」との意見があった。

②具体的推進方策としての検討事項としては、まず、教職専門科目の実施の条件に関して、

「担当教官の増員，事務体制，予算措置の改善，学部間のカリキュラムの調整等が先決」などがあげられている。特に、「実施部局に対しての担当教官の定員配分を図るべき」であり、「研究教育条件の改善充実のための行財政措置が必要である」とする指摘があった。

③改善充実のための具体的方策としては、特に教職教養の内容の改善という観点からの指摘があった。すなわち、「講義のやり方，担当者の問題，講義内容の諸点からさらに具体的に検討すべき」であり、「教職教養の内容と位置づけを明確にする」必要があるなどである。さらに、具体的には、例えば「小学校の教材研究と教科専門の充実が先決である」、あるいは「教科教育法に人材の乏しいことなど従来の問題点を十分考慮し人材養成の抜本策を考える必要がある」など、教科教育分野の改善方策を求める意見があった。

3. 現行制度下における改善充実が先決であることには同意であるものの、ある程度の基準の引上げは考慮すべきであるとする意見も相当数あった。また、ほぼ同様の観点から、むしろ現状の改善充実を積極的に推進することと並行して、履修基準の引上げを検討すべきであり、そういう意味で、現状の改善が先決であるとの意見に疑問を投ずる意見も相当数あった。例えば、「現在の教育現場の抱える様々の困難な問題を処理できる能力を養うため、ある程度の基準引上げはやむをえないが、教職専門科目の基準引上げは教科専門科目の履修を圧迫するので、現状を整備改善して出来るだけ少ない基準引上げに留めるべき」とする意見はその代表的なものである。

「十分に対策を講じた上での基準引上げはある程度必要である」として、内容の改善充実、スタッフの充実が先決であるが、本案中にも20単位の構想が示されており、ある程度の基準引上げも検討課題であるとするなどの意見もあった。

本案に疑問をもつ立場からも、基準引上げの並行的検討が必要であるとする意見があり、「現行の教職専門科目の履修基準を引上げることも検討されるべき」、「履修基準の引上げはやむを得ない」、「実現可能な具体的改善策がなければ引上げもやむを得ない」、「履修基準の検討を並行して行うべきである」などであった。

4. 本案には反対であり、履修基準の引上げを推進すべきだとする意見も一定数あった。

すなわち、「履修基準の引上げを行わなければ、教職教養の改善充実のために要する人的物的諸条件の整備は困難である」、「改善充実の結果をまって基準を引上げるのでは、今日的な要求におくれをとる」、「資質豊かな使命感のある教員を養成することが急務」などの意見があった。その他、小、中、高で単位数を変える必要はないとの観点からの引上げ意見、「教育実践，見学，調査」、「教育社会学，社会教育，同和教育，生活指導」等、具体的な内容上の必要から、引上げ意見を表明するものもあった。

#### 設問3—(2) 教育実習について

（ 実習期間の延長（第一次試験合格者に対する実習も含む）などの提案がなされているが、この点についても現行の実習制度の条件整備および実習内容の改善充実が先決であることを指摘しました。この点についてご意見があれば記して下さい。（第2部第1章5の(2)）

1. 教育実習の期間延長等についても、教職専門科目の履修基準引上げに対する意見とほぼ同様の意見の趨勢であった。本案に原則的に賛成であり、延長等は必要ないとする意見が多数であった。「熱心な指導に実習生も十分にこたえ、わずか2週間ながら充実した実習を行って大きな収穫を得ている」とする意見から、「技術的なことはそれほど必要なくむしろ短縮すべきである」という意見まで含めて、現行でよいとする意見があった。

2. しかしながら、この問題についても、基本的には本案に賛成だが、なお検討を要するという意見が相当数あった。

①「現行の実習制度において、具体的に何が問題でそれをどう改善してゆくかの視点が必要である」、「具体的な改善充実の提案とその推進方策を明らかにする必要がある」、「改善充実のために大学側が何をなすべきかを具体的に述べる必要がある」など具体的な改善策を求める意見があった。

②その場合、検討すべき具体的な問題について多くの指摘があった。一つは、「教育実習を安定的に計画実施できるような条件整備」の検討であり、それは「実習校確保の保証という現在直面している大きな問題がありこの点での保証が先決」、「実習校確保の保証、教育実習指導体制の確立」、「附属校の拡充整備、教育実習委託校の指定確保」、「附属学校の整備、実習制度の整備」、「すべての実習生が附属学校に受け入れられるような法的措置と予算措置」、「教育実習費の積算基礎の是正」などである。

③もう一つは、内容面からの改善充実の具体策についてであり、「附属校・協力校との連絡指導体制」や「カリキュラム上の調整」、「教育実習を現場まかせでなく、大学の指導教官が主体的・意図的に運営する体制」など改善充実のための体制づくりと、「事前事後指導を含めた教育実習の目的と内容についての研究」、「大学における教育実習で何をどこまで達成するか、在学中の教育実習に期待するものは何かを明確にする検討」など、多くの検討課題があることの指摘があった。

3. 在学中の教育実習は困難であり、教員採用試験合格後、あるいは卒業後、あるいは採用後に、充実した教育実習をすべきだとする意見もかなりあった。

「1年制教職教育の制度が認められるなら、教育実習の延長を検討すべきであろうが、現状では無理である」という意見から、「教員採用試験受験者に限り実習参加を認めるなど必要なものに限る」、「教員採用試験の前提とせず試験合格者に対して実施するのがよい」、「採用が決定したのちに教育実習をさせる」などの意見までである。さらに、「実習期間を延長するとすれば、免許取得後に教育実習を行うことを提案する」、「教育実習を採用の要件とし資格取得の要件からはずすべきである」などの意見となる。これらの考え方から結局、「教員採用後現場において研修を積む方が効果的ではないか」、「採用後一定期間実務的研修を義務づける」、「採用後の実務的能力の補充が妥当である」、「在学中の実習に替えて新任研修を充実させる」のように、新任教員としての実務的研修の重要性を指摘する意見につながっているのである。

4. 教育実習の期間延長等を推進すべきであるとする意見も一定数あった。

「そもそも最低単位数が少なすぎるものが、安易な免許取得に通じていたのではないか。そしてそれが条件整備におくれをとらせた原因にもなっていたのではなからうか。実習校に委託するだけで大学の授業の一環としてなされる、あるいは大学で培った一般教養、専門教養、教職教養の総合的活動であることに留意するという点が、あまり看過されすぎていた嫌いがあるようにも感ぜられる。大学自体の取組みの姿勢が当然問題となろう」とする指摘があった。

以下、「実習期間の延長もまた望ましい」、「延長によって改善充実をはかる」、「2単位の実習は余りにも貧弱である」、「実習期間の延長を前提とした改善充実こそ先決である」、「3単位程度は必要ではないかと思う」、「ある程度の延長には賛成である」など実習期間の延長についての意見があった。

その他、実習期間延長と、実習内容を柔軟なものとする意見として、「6単位程度に引上げる方向でよい。ただし、〈特別の事情があるとき〉についての文部省試案は現実的である」、「事前指導、授業研究、マイクロ・ティーチングなどで一部を代替するならば現実性もあり効果もあがる」、「学校における教育実習のほか、青年の家、少年自然の家等社会教育施設における教育実習を加える」などの意見があった。

### 設問3—(3) 上級免許状について

上級免許状（または専修免許状）の提案については、制度的に望ましくなく、上位の学位等の保有者に対しては処遇上考慮すべきであることを指摘しました。この点についてご意見があれば記して下さい。  
(第2部第1章5の(3)および第2章3の(2))

1. 上級免許状についても、これを設けることに反対の意見が多かったが、上級免許状を設けることを考慮する、ないしは設けるべきであるとする意見もかなりあった。

まず、本案に指摘する通り、上級免許状は不要とする意見が多数あった。すなわち、免許状に種別を設けるべきではなく、「修士課程修了者や上級学位の所有者は、学校教育活動の中でそれなりに処遇されるであろう」とする意見、あるいは「修士はおろか博士課程修了者も少なからず中学校・高等学校教員になっている状況で、上級免許状を修士修了者と博士修了者でまとめることによってまた矛盾を生じてしまう。つまり、特級免許状が必要となる事態になりかねない」などとする指摘があった。

2. 上級免許状の設置には反対であるが、本案については検討の余地があるとする意見もみられた。

「大学院における研究や研修は給与の問題でなく本指摘の理由には説得力がないとの意見があった」という指摘、さらに、上位の学位の所有者について処遇上考慮すべきであるというが「上位の学位等の保有者に対する処遇上の考慮の具体的内容としては、更に慎重な検討が必要であろう」、あるいは、それが「学歴社会の助長にならないように配慮する」という指摘があった。また、逆に「処遇上の考慮に採用条件を含めることが望ましい」とする意見もあった。

3. 上級免許状に限らず、学位や研修の成果に対する処遇の制度化については検討の余地がある

とする意見が一定数あった。すなわち、「今後大学院修了教員の増加を前提とすれば、その処遇の制度化を明確にすべきであるとの見解がありうる」、「上級免許状にどのような機能をもたせるかである」として、検討の余地はあるとする意見があった。

#### 4. 上級免許状を設置すべきであるとの意見も相当数あった。

「相当の学歴、経験を有する者に上位の免許状を与えるのは当然のことと考える」、「上級免許状を制度化し、学歴による重層的な制度を是認してもよい」、「制度化しなければ処遇の改善につながらない」、「制度的裏打ちは当然のこととされます」、「上級免許状を与え上位資格者として適正な処遇をする」などである。その他、上級免許状の設置を考慮すべきであるとする意見として、「上級免許状は教員の研鑽の結果として取得できる途を残すべきものであり、今後修士課程修了者の増加が見込まれるため、上級免許状の方策があってもよいという意見もある」、「上級免許状の新設と学校の管理職制の強化とは必ずしも連動するものではなく、むしろ初級・普通免許状所有者に対しても上級免許状を取得できるような研修の機会を保障する方策を考慮すべきである」、「上級免許状を与えることは問題があるにしても有意義」、「教育学部大学院の設置を前提とすれば上級免許状も可」、「高度な資質をもつ者を免許状に明示する考え方があってもよい」などがあった。

#### 設問3—(4) 試補制度について

試補制度の提案については、実施上多くの難点があり望ましくないことを指摘し、新任教員に対する研修の改善充実が必要であることを主張しました。この点についてご意見があれば記して下さい。  
(第2部第1章5の(4))

1. 試補制度については、教養審への諮問にもとりいれられていないが、関係大学の意見の趨勢は、試補制度は設けるべきではない、しかし新任教員の研修の充実が必要であるとするものであった。基本的に本案に賛成であり、「試補制度は差別のようで以後の教員間の協力性の立場からよくない」、特に「教育大学と一般大学とを試補制度によって区別することはその設立経緯からみて好ましいことではない」、「教育系卒業者と一般大学卒業者の間に区別をたてる制度には反対」などの意見があった。

2. 試補制度ではなく、採用された新任教員に対する研修の充実こそ必要であるとする意見が多数あった。

「採用試験が公平で特に教員の資質を見究められるよう厳しい基準で行われるならばそれで選ばれた人材に充実した研修が行われる方が実効がある」、「教員採用の方法に改善を加え、資質の高い者を採用、新任研修を充実」などと主張され、したがって「新任研修を保障するための条件整備の方策としてなら、試補制度は検討に価する」、「新任研修を充実させて、教育実践に関する資質能力を発展させる」、「新任研修の充実を強く提起すべきである」とも主張されている。

3. 新任教員研修をこそ重視すべきであるが、その内容や方法について十分検討する必要があるとする意見も相当数あった。

「新任教員に対する研修については、〈研修の自由〉（研修先の選択、研修期間における経済的保障など）を前提にした改善充実がはかられる必要がある」、「新任研修の内容が問題である」、「新任教員の研修についてはさまざまな機会（自主的研修、校内研修など）が保障され奨励されるべきだが、行政当局の一方的な内容であるべきでない」、「新任研修の具体的方法について十分検討すべきである」、「新任研修にあたって大学・大学院の役割を重視し、職域における自主的な研修を保障する」などの意見であった。さらに、新任教員研修のみならず、「現職教育の改善充実が必要であり、大学が十分な役割を果すべきである」とも主張されている。その他、試補制度は不要と考えるが、「教育実習とのからみで試補制度をとる必要がでてくることもありうるので、具体案を考えてみるべきとする意見もあった」とする指摘や、むしろ問題は採用制度にあり「採用制度そのものの見直しが必要である」と主張する意見があった。

4. 試補制度を推進すべきであるとする意見が一定数あった。「教員採用試験に合格したすべての者に試補期間を義務付け、これを全うした者に普通免許状を授与して、新任教員として採用すべきである」、「試補期間を設けることは意味がある、使命感を伴わない者を教員にすることは教育を受ける子どもを不幸にする」、「現行の採用試験で適性の判断が困難な場合、試補制度は意味がある」などの意見があった。また、「一般大学・学部を卒業し小・中学校教員になる場合には、ある程度試補制度に近いものがあるのもよいと考える」とか「行財政面が解決されれば実施を検討」などの意見もあった。

その他、試補制度といっても新任教員の研修の充実こそ必要であるとする意見があり、「新任教員に対する研修の組織・方法等に関する具体的な方を提案すべきである」、「教育実践に関する資質能力を十分発展させる機会を保障する制度としてインターン制度を十分検討すべきである」などと主張されている。

#### 設問 4. 現行免許制度のその他の問題について

##### 設問 4—(1) 課程認定制度について

課程認定制度については、認定課程の水準の維持向上のために大学自身の自主的改善努力が一層必要であるとともに、これをささえる行政側の適切な努力をも要望しました。この点についてご意見があれば記して下さい。 (第2部第2章5の(1))

ほとんどの大学が基本的に賛成であった。大学の専門カリキュラムの尊重による審査基準の弾力的運用と教職専門科目担当教官の増員とがそれぞれ数大学によって特に要望されていた。

##### 設問 4—(2) 教員資格認定試験について

教員資格認定試験制度については、この制度の本来の趣旨から逸脱していることを指摘し、この制度の存廃についても検討することを要望しました。この点についてご意見があれば記して下さい。 (第2部第2章5の2)

(案)の本文で、本来の趣旨からの逸脱を指摘したのは小学校教員の資格認定試験についてのみであったが、設問が一般的になされていたため、回答の相当数が教員資格認定試験一般について意見を述べていた。8割を超える大学が趣旨に賛成している。小学校教員については、廃止、廃止の方向で検討、本来の趣旨を生かすよう改善の意見が大部分であった。かなりの大学が大学における正規の教員養成以外の途は用意されるべきであり、認定試験を全面的に廃止するには反対の意志を表明していた。

#### 設問4—(3) 現行免許法規における特例措置について

免許法付則第13項による工業教員のための教職専門科目の代替措置、第5条別表第一備考四による教職専門科目の半数の代替措置、その他指定教員養成機関における教員養成などについては整理すべきであることを指摘していますが、この点についてご意見があれば記して下さい。

(第2部第2章1の(2)および第2章2の(1))

大半の大学が趣旨に賛成であったが、工学部・工業大学の多くが、学部卒業で免許資格を考える限り、教科専門の学力の弱体化を招来する故を以て特例措置の必要を表明し、大学として賛否両論に分れるものが2割以上になっている。

#### 設問4—(4) 教職課程センターについて

従来の報告書に引続いて、教職課程センターの設置を要望していますが、この点についてご意見があれば記して下さい。

(第1部第1章4)

95校のうち回答があった78校の意見をみると、「賛成」58、「賛否両論」8、「反対」2、「意見なし・記入なし」9となっている。多くの大学が、教職課程センターの設置に賛成し、その実現を要望している。賛成意見の中にも、教育学部と教職課程センターとの関連をどうするのか、施設・人員の確保などの問題があることを指摘するものが若干の大学にみられた。

#### 設問4—(5) 1年制教職教育について

学部4年間の枠の中で教員養成が困難である大学・学部については、1年制の教職教育の制度が考えられることを提示していますが、この点についてご意見があれば記して下さい。

(第1部第3章2の(1))

なお、聴講生制度についても特にご意見があれば記して下さい。(第1部第3章2の(2))

#### <1年制教職教育>

現行の4年制の大学での教職教育と並行し、大学卒業後に、教職志望者に対し、1年制の教職教育を行う案に対し、各大学の意見を求めた。95中78校からの回答を整理すると、「賛成」36、「賛否両論」15、「慎重・反対」22、「意見なし・記入なし」5となっている。「慎重・反対」の意見として主なものはお次のとおりである。①1年制課程の新設よりも、現行の4年制課程の充実、大学院修士課程の充実を期待する。②教育実習・生活指導・学級経営、カウンセリング、学

校社会学等，教師教育として学習すべき領域をカバーするには，1年では足りない。③大学卒業後の1年課程は，学制上問題点がある。

大学の教職課程で，教科専門科目と教職専門科目との履修が競合し，限られた4年間の枠内では，所定単位を取得しにくいために，1年制教職教育の構想はうかび上ったものであるが，上記のような慎重論に対処していくには，すくなくとも一方では修士課程の充実と，他方では聴講生制度の活用が考えられる。要は，優れた教員養成のため，組織を充実し，さらに多面的な学習者の要請に応える途が考慮されるべきである。

#### ＜聴講生制度＞

95中78校からの回答を整理すると，この制度の活用に，「賛成」29，「条件つき賛成」14，「慎重・反対」6，「意見なし・記入なし」29となっている。「条件つき賛成」の中味は，教官・施設・設備の充実，財政的保障等である。この種の条件整備の希望は，「賛成」論にも大なり小なり含まれているとみてよい。前項の1年制教職教育の制度に疑問をもつ大学・学部の中に，聴講生制度の活用を主張したものが若干あった。

#### 設問4－(6) 教員の採用制度・研修制度について

教員採用制度は，教員養成と深くかかわっており，採用制度のあり方については大学の意見が十分に反映されるべきであり，また，教員の研修制度については，大学・大学院の役割を重視すべきであることを指摘していますが，これらの点についてご意見があれば記して下さい。  
(第1部第4章3)

#### ＜採用制度について＞

1. 質問の「採用制度のあり方については大学の意見が十分に反映されるべきである」に対しては，過半数を越える多数が賛意を表明した。
2. これに対し，質問に対し不同意を示し，または積極的な賛意を示さなかったもの，あるいは意見を表明しなかったものがそれぞれ少数あった。
3. 「不同意」または「消極的」な返答の理由としては，「採用制度に大学は関与すべきでない」，「採用制度に公的な発言をすることに消極的」というもの，「大学の意見が強過ぎても弊害がある——何をもって十分と判断するのか」，「運用の仕方によってはプラスともマイナスともなる」，「何について発言するのか具体的な検討が必要」というもの，あるいは「事実上，反映させることは難しい」といったものがあった。
4. 質問にはあらわれていなかったが，本報告書(案)本文中に「具体的な採用試験の内容や個人の採否に大学が直接かわることについては必ずしも賛同しない」と述べてあったことについて，かなりの返答(6校・学部)が「採用に直接関与すべきでない」，「任命権者の人事権の侵害にならぬよう」といったコメントを付していた。
5. さらに本報告書(案)の「大学が個々に，あるいは国大協のような組織を通じて，採用制度に対して発言することは……当然なされてよいことであろう」に関連しては，「国大協のような

全国的組織を通して意見を反映させるべきである」、「都道府県単位で協議を行うべきである」といったコメントがあった。

6. 反映させるべき大学の意見の内容を述べた回答がいくつかあったが、それらには「大学における教員養成の目的と実態をふまえた採用の実施を望む」、「採用の時期、管理、基準等の適正化についての協議が必要」、「採用試験の実情調査・採用内定者に対する指導等で大学が協力できる途を開くこと」といったものの他、「試験問題の公開」、「問題作成にあたって大学の代表が参加すること」、「採用制度に社会や教育現場の声を反映させること」などがあった。

7. なお、「大学の意見」に対し、「教員養成に直接かかわりをもつ教員養成大学・学部の意見、と限定すべきである」との回答が一つあった。

#### ＜研修制度について＞

1. 質問の「教員の研修制度については、大学・大学院の役割を重視すべきである」に対しても過半数が賛成したが、意見なしもかなりあった。

2. 積極的に反対を表明したのは1校と1（非教育）学部であった。その理由は、「研修は大学・大学院の本来の目的とするところでない」、「本来の目的から逸脱するので、大学院が研修にかかわるのは適切でない」と述べられている。

3. 質問に対して賛意を示しながらも、条件を提示した回答が若干あった。それらの条件には、「大学側の負担とならないように」、「予算や教官定員等に配慮すること」とか、「特定の大学院に集中し、研修が人事管理と直結しないこと」、「現職教員研修制度の確立が先決」、「教員研修制度と大学院とは相互補完的に役割を果すべきである」、「受け入れる大学の自主性と教員の希望や自主性を尊重すべきこと」、あるいは「大学が教育について見識をもつこと」、「大学のカリキュラムが柔軟性をもつこと」などがあった。

4. 積極的に賛意を表明した回答には、「研修は大学が教育を理解するよい機会を与える」、「教員との共同研究が進められる」とか、「研修についての一般大学の役割の重要性」、「附属学校の意義」、「提案されている教職課程センターの役割」などにふれたコメントや「研修をすすめるために大学院の新增設が必要」などがあった。

5. 関連して本報告書（案）に述べられた「教師の研修が継続的に職場の中で行われてゆくという考え方」、「そうした……研修に対して……講師の派遣・情報の提供などを行う」について特に賛意を示したコメントや、「大学・現場・行政の間の相互の連繫を密にし、それぞれの機関の特性を生かしつつ、教員の生涯にわたる研修の体系化をはかるべきである」という意見があった。

#### 設問5. その他の意見について

（その他、本報告書（案）の全般について、特にお気づきの点があれば自由にお書き下さい。）

個々の設問では回答できない、総括的な態度や意見の表明を求めた設問である。内容的に、前

述各設問に関連のあるものは、関連設問の中で処理したので、残された事項のうち、主なものについてのみ、ここで取り上げることにする。

#### (1) 開放制に関するもの

これに関し、多かった意見は、今回の報告書(案)が、開放制を原則としながらも、その原則と具体的な提案が整合していないと読みとれた点に、不満を表明した一般大学からの意見であった。

具体的にあげれば、

「開放制を否定してはいないが、具体的には一般大学での教員養成が困難になる」、「一般大学における開放制の長所に対しての理解が不十分」、「開放制の長所を考えて(良さを見直し、拡大してこそ)、画一的でない教員が生まれる」

などである。

また、「原則では、大学における教員養成、開放制が言われるが、具体的提案になると、教職専門科目等の増が提案され、原則に忠実でない」、「開放制については、教員養成学部立場からの検討でないようにしてほしい」という意見もあった。

その他、「開放制の最も重要な点は、教科専門科目の履修基準を高く維持できること。これに矛盾する提案、指摘には反対する」、「教員養成は大学で行うことの基本理念を堅持し、大学の自由な研究に基づくカリキュラム決定の自由が保持されるべきである」、に代表されるように、「専門をきちんと修めた者が、無理なく教員になれる程度の開放制は残すべき」だとする意見もあり、一般大学あるいは非教育系学部では、報告書(案)が、開放制を否定しているかのような受けとめ方が見られた。

一方では、「免許の開放制の長所を強調しすぎるあまり、免許状の安易な取得につながる方策には、慎重に対処すべきである」という意見もあり、様々な受けとめがあった。

さらに、開放制の根幹にふれて、「大学での教員養成をうたいながら、“なぜ大学でなければいけないのか”の掘り下げが不十分である」との指摘や、「国公立の一般大学、短期大学における教員養成の現状から生ずる問題点、今後の対策等についての配慮に欠けている」、「一般大学における教員養成の改善、充実について、そのモデルと費用(見積り)を、十分に検討することを望む」、「公大協、私大協、国公立短大協などとの意見交流を望む」という、批判や要望もあった。

#### (2) 教員養成大学・学部中心の発想か、一般大学中心の発想か

これに関して、同一報告書(案)について、両様の受けとめ方があった。一つは、「教員養成系大学・学部を重視して(念頭において)の報告書である」に代表される意見であり、他の一つは、全く相反する「一般大学の考え方を前提にしすぎており、教員養成大学・学部の実情が反映されていない(実情に対する配慮が不足している)。もっと意見を尊重してほしい」に代表される意見である。それぞれ相当数(類似のものを含め)あった。さらには、「教育系大学と一般大学とでは、養成のための教育内容に違いがあってもよい」とする意見もあり、開放制のあり方、考

え方とのかかわりで、興味深い結果が得られた。

### (3) その他の意見

大学全体としての意見表明ではなかったが、教育系学部からの意見として、次のようなものがあった。

「養護教諭免許状の取扱い（法改正，4年制課程カリキュラム整備等）について，十分な検討を望む」

「義務教育における障害児教育にかかわる多様な専門職養成問題の検討を必要とする」，「教育関連専門職（社会福祉関係職員等）制度全般についての検討を望む」

いずれも報告書（案）に含まれていない内容であった。

その他に，少数ではあったが，様々な内容の意見が寄せられた。そのうち，主なもののみを列挙すると，

「教員養成に，大学が負うべき責務を過大視しすぎている」，「教える教師像が前面に出すぎている」，「工学部第二部（夜間学部）にかかわる検討もされたい」，「大学と教育行政・学校とが，この提案について討議できる場をつくっていくこと」，「倫理観に基づく教育カリキュラムの工夫がなければ，教育効果は期待できない」，「ペーパーティーチャー問題に対する検討が必要」，「教員需給にかかわって，国立大学の教員養成課程入学定員の調整が，可能となるよう行政努力が行われるべきである」，「需給のバランスをとれた教員養成を」，「教員の待遇上の問題を，具体的にどう対処するかについて詳細で，実効性のある提言を期待する」などである。

### (4) 報告書（案）に関する批判や要望など

報告書（案）の表現や提案等の具体性に関して，多数の批判や要望が寄せられた。

主なものを類別してあげれば，次のようになる。

「難解な文章で抽象的にすぎる。読みやすいような工夫がほしい。章ごとのポイントを，はっきり提示する叙述に工夫を」

「提案は必ずしも強い説得力を持ったものになっていない」

「提案内容に不明確な点があり，十分な検討資料になっていない」

「第1部と第2部との間に整合性が見られない」

「改正の必要性と改正の内容とが整合していない部分がある」

「現行法規との関連が一貫性を欠くため，原理に固執した理想案にも，現実に対処し，改革する具体案にもなっていない」

さらに，アンケートの実施時期や内容，問い方について，次のような要望があった。

「実施時期に問題あり。報告書の出るのが遅かった」

「具体例を示して説明提示し，選択肢を用意するとよかった」

「法令等の改正案という形をとったら、答えやすかった」

「内容が専門的でありすぎる。大学の意見を聴取するのだから、基本的理念等の重要問題に限定し、大局的見地からの意見聴取が妥当だった」

#### (5) 教養審への諮問内容と関連して

前述のように、本報告書（案）の執筆終了後に、免許制度改革に関する教養審への諮問がなされたため、本報告書（案）は、必ずしも諮問内容に即した適切な意見書とはなっていない。この点について、複数大学から、特に次のような意見に代表される指摘がなされたことに注目しておきたい。

- ・「教養審への諮問に、国大協として将来に禍根を残すことのないように、それに対しての対策を講ずるよう期待する」
- ・「本報告書（案）の基本的立場から、国大協として意見表明を行うことも必要と思われる」
- ・「国大協としては、現に進行している改正動向に対応し、各大学からの意見の集約をみた時点で、関係諸機関に対して、適切な意志表示を行うなど、実効のある措置をとることが強く求められている」
- ・「国大協として、免許法改正問題に対して、有効な対応を遅滞なくとることを重ねて要望する」
- ・「原理的な検討を行っている間に、性急な法改正が行われてしまっては、とりかえしがつかない。国大協としては、文部省、教養審、その他関係各方面に、性急な法改正が行われることのないよう、早急に事態に対応することが必要だと考える」

## 2. 第2部第2章「教員免許制度の改革の方向について」の補足説明

### (1) 第2部第2章の性格と取扱いについて

先のアンケートの集約において報告したとおり、第2章の提案については各大学の意見は賛否のわかれるところが多かった。これまでの本委員会の報告書は、通常、国立大学の多数の賛同が前提とされていたので、その点で本報告書におけるこの第2章の性格と取扱いについて説明しておきたい。

第2章の「改革の方向について」は、その「まえがき」において述べているように、「大学の自主的な努力を促す具体的な提案をしながら、法の改正の基本的な方向について国立大学協会の見解をまとめる努力をする」という立場から、委員会として「一つの改革の方向の提示を試み」たものである。また、それは国大協・教員養成制度特別委員会の「免許法改正についての提言」という性質を全くもたないわけではないが、それは「免許法制」についての「原則的な考え方」というレベルでのものである。

この「一つの改革の方向の提示」の主たる対象は国立大学であり、それは国大協本委員会の会員大学にたいする提案であった。すなわち、従来の免許法制の枠を固定的に考えず、それにとらわれずに『大学における教員養成の原則』から大学の教員養成の自主的な改革の方向を探ろうとするものである。しかし現実には養成教育は免許法制と無関係に構想し実施することはできないのであるから、その養成教育の改善努力を支え促すような免許法制を要求していくことが必要となる。とすれば、その免許法はどのような性格のものであるべきであろうか。このような観点で大学における教員養成という立場から免許法制を考えるための『たたき台』として「一つの考えられる免許法制の像」を提示したものである。

この委員会の提案にたいして、否定的な意見もあったが賛成意見も多く、また、より具体的に検討を深めよとする意見もあり、この第2章は今後の検討課題として残しておくことにした。この点において今回の報告書は先に記した従来の報告書の性格とは若干異なるものとなった。ついては、この提案を今後の検討にゆだねるにあたって、その説明不足のため誤解を招いたと思われる点を若干補足しておきたい。

### (2) 提案の基本的立場

この(案)は、大学における教員養成は大学が自主的に個性的な教育課程を編成して行うべきものである、という立場にたっている。もちろん、教員養成は国民教育に重大な責任があるから、個性的といっても全く自由であるわけではなく、そこには共通に充足すべき一定の基準がある。通常、免許法はそのような基準を定めるものと考えられている。それゆえ、免許法は国民教育の要請に応えるとともに、教員養成における大学教育の価値を十分に発揮することを保障しうるものでなければならない。この二つの要請をみたく免許法についての「一つの試案」がこの(案)

である。それは同時に、大学の教員養成を自主的に改善する「方向」についての「提案」でもある。

この（案）は、大学が教員養成に責任をもつという観点、それぞれの大学が自主的に大学の教育研究の特質を考慮して教員養成の教育課程を編成することを前提としている。その教育課程の編成にはさまざまな考え方があらずで、教員養成の教育課程の多様なタイプを想定するところにこの（案）の特質がある。この（案）がきわめて大枠の「考え方」を示すにとどまるのは、それをどのように具体的に展開するかは、今後の大学間の交流、協議とそれぞれの大学の教育研究の特質に基づいてなされるべきものと考えからである。以下の〔補足〕もその限度にとどまるものである。

### （3）補足説明

#### 1) 「免許法における教員資質のとらえ方」（64・65頁）と「免許状の種類」（66・67頁）について

（案）は、免許状の種類（学校種別、教科別）を定める従来の考え方について検討し、その批判を述べているが、これは学校種別、教科別の教員資質の差異を単純に否定しているのではなく、反対にその差異を前提とし、さらに今日の「教員の教育的力量に対する期待は多様な内容を持ち、その内容は従来の教員資質を根拠づけていた学校階梯ごとの教員資質の考え方の枠におさまらないものが多い」と指摘し、「教員を学校種別で単純に類型化できない」と述べているのであって、教員資質をより多様な型でとらえようとするものである。

次節で教員免許状の種類を単純化する提案をしているのも、資質を同一視しているからではなく、多様であるからそれに対応するために、もっとも基礎的なレベルでの共通性による種類別にとどめようというのである。それは資質の多様なちがいを固定的にとらえてそれを免許状の種類として法定することに問題を感じるからである。法定すべきものと、より柔軟に対応すべきものを区別しようという発想から、資質のレベルを法定するにとどめ、資質の多様性の区別は「専門性の表示」の方法で柔軟に対応しようと考えたのである。したがって、小学校の教員と高等学校の教員とが同じ資質でよいと主張しているのではなく、それぞれを単一のタイプに固定的に法定することを批判しているのである。

#### 2) 「履修基準」（70・71頁）の「教育専門科目」について

教師の教育指導の力量を構成する教育科目は、現行法では一般教育、教職専門科目、教科専門科目という区分で規定して、それぞれの資質の類型によって単位数を定めている。この（案）では教職専門科目群を、教職の基礎的・共通的な資質の形成に働くものと、教科専門科目とは異なるが教職における専門領域的な資質の形成に働くものとに区分して考えてみた。〔（案）のように教職専門科目を20単位と規定し、それによって基礎的・共通的資質の形成を期待するならば、その20単位を構成する科目は自ずと限定されざるを得ないであろう〕

（案）に述べた教育学、心理学、あるいは人間科学の諸学は広義の教職専門科目であるが、先の基礎的・共通的なものと同様に、それらの領域について専攻したものを教職における独自の

「専門性」として位置づけるとすれば、それらの科目は教科専門科目に並ぶ「専門科目」として位置づけることが妥当であろう。これが「教育専門科目」設定の第一の意味である。これは「障害児教育」にみられるようにすでに教職の独自の専門として確立しているものもあるが、これをより拡充するものである。第二の意味は、幼児教育や小学校教育における「専門性」を確立しようというねらいである。幼児教育あるいは小学校の全教科担任の教員に求められる教育的力量は、個別科学のいくつかの領域にまたがるものであるが、それらは教育学的に統合されたものでなければならぬ。それらは一つ一つの学問としてみれば個別科学的に分類されるであろうが、ここではそれらが教育課程において統合されて教職の独自の専門性を形成していくという点を明確にする意味で「教材研究」を含めて「教育専門科目」というくりかたをしたのである。

### 3) 「専門性の表示」(71・72頁)について

専門性の表示という考えは、大学教育の成果をできるだけ正確に教職の専門性に反映させよう、教職の専門性のその多様な内容・特質の質的区別を明確にして学校教育の要請に適切に応えようという観点に立っている。

「教職の専門性」の具体的な内容・種類は、教員養成と現実の教職活動の必要の両面から社会的につくりだされるものである。かつての閉鎖的な教員養成制度では教職の専門性のタイプは養成の面から固定化されていた。しかし開放制と大学における教員養成という現制度はこの点では「専門性」の多様な展開を可能にしている。他方、学校教育の現実とは新たな教育課題に直面し、従来の教師の資質類型だけでは現実の要請に応えることが困難になってきており、それに対応しうる教育的力量をもった教師が求められている。「専門性の表示」という方法は教員の資質類型という面からこの問題に迫ろうとするものである。

例えば、小学校の教員には「全教科担当」のほかに「専科」の教員も必要であろうし、「幼年期教育」の専門家や「発達心理」の専門家がその専門性において教師になることが認められてもよいのではなかろうか。中学、高校において「青年心理」や「生活指導」について専門的に学習した教師が求められているならば、そのような専門性において教師となることも制度的に検討されてよいであろう。また、幼稚園、小学校、中学校、高等学校という学校階梯と教員の資質類型とを厳格に対応させなければならないものかという点も検討されてよい。「免許状の種類」は、このような教育の改善のためのさまざまな試みに柔軟に対応しうるものであるべきであろう。

「専門性の表示」と履修基準との関係については、大学間の協議に基づくルールが必要であることは言うまでもないが、それはこの「専門性の表示」の考え方について一定の合意が形成された後の問題であろう。

## 教員養成制度特別委員会

○印は小委員

委員	長	○井	澤	道	(三重大)
委員		石	井	久	(北海道教育大)
〃		山	田	舜	(福島大)
〃		須	甲	鉄也	(埼玉大)
〃		○椎	名	萬吉	(千葉大)
〃		阿	部	猛	(東京学芸大)
〃		丸	井	文男	(愛知教育大)
〃		○田	浦	武雄	(名古屋大)
〃		池	田	芳次	(和歌山大)
〃		○小	林	哲也	(京都大)
〃		川	端	博	(京都教育大)
〃		坂	上	英	(愛媛大)
〃		○後	藤	誠也	(鳥取大)
〃		前	田	嘉明	(鳴門教育大)
〃		安	永	武一郎	(福岡教育大)
〃		釘	宮	保雄	(大分大)
〃		○岡	本	洋三	(鹿児島大)
専門委員		○山	田	昇	(奈良女子大)
臨時専門委員		○片	山	嘉雄	(前・岡山大)

(注) 前委員 (昭和56年4月以降)

広島大学	前学長	竹	山	晴	夫
九州大学	前学長	神	田	慶	也
徳島大学	前学長	岡		芳	包
愛知教育大学	前学長	橋	爪	貞	雄
滋賀大学	前学長	川	崎		源
北海道教育大学	前学長	岡	路	市	郎
奈良教育大学	前学長	小	林		章
福島大学	前学長	伊	藤	巳	喜夫
福岡教育大学	前学長	澤	田	龍	吉
東北大学	前教授	岩	下	新	太郎