

大学における教員養成と目的養成

——教育刷新委員会第五特別委員会の議論を手がかりに——

栗原 峻

論文要旨

本稿は、開放制と対置するものとして理解されてきた目的養成の言説の再考を目的とする。目的養成は、教員の需給調整という計画養成として理解されてきたが、それは開放制による大学の養成教育への「消極的思惟」による帰結であった。

教育刷新委員会における務台理作による大学と教員養成の整合性と刷新性についての問題提起は、大学が教員養成とその目的をどのように受け取るのか、という重要な課題を呼び起こすものであったが、今日までその根源的な問いが議論されることはなかった。

教師教育における大学の自律性と主体性が危ぶまれるなか、大学が回避してきた養成教育への目的意識を自らの教育と研究の責務のなかに定位する道を提示し、目的養成の新たな位相を明らかにする。

キーワード【開放制、目的養成、教育刷新委員会、務台理作、教師教育】

はじめに

近年、開放制教員養成制度に揺らぎがみられる。開放制とは、一般大学・学部において課程認定申請の手続きをし、認可されることで教職課程を設置することができる制度的な概念である。しかし、開放制という語に込められた意味は制度上の概念を越えたものとして捉えられてきた。

日本教師教育学会より刊行されている『日本教師教育学会年報』では、2019年に「開放制の教員養成を考える」という特集が組まれた。そこでも、開放制という概念の理解は制度上の概念としつつも、戦前の師範教育を批判し大学における学問の自由や自治とセットで語られる概念として理解されている。

私立大学の立場から開放制について論じた黒澤英典(2006)は、「さまざまな個性をもち、創造的・学問的および批判的な精神を身につけた人物を教育実践の場に送り出す¹⁾」ことを開放制教員養成制度の特徴として挙げており、右島洋介(1984)は師範教育で養成されていた師範タイプの教師像と対置しながら、開放制における教員養成の目的が「民主主義社会の建設」において極めて重要であると指摘する²⁾。

以上のように、開放制はその制度上の概念を越えて重要な意味が付与されてきた。それは国家と教員養成との距離として捉えられ、各大学において多様な個性を持った教師を養成し戦前の師範タイプの教師像を乗り越えるという反省があった。

しかし、近年において開放制は国家権力と学問の自由を対抗軸として理解される概念とは異なる様相を呈している。それは、開放制が大学によって経済合理的に利用されている点である。

村澤昌崇 (2015) は 1993 ～ 2013 年に小学校課程認定を受けた大学を対象にした量的研究により、2005 年の抑制撤廃³⁾ を契機に私立大学が経済合理的に判断した結果、小学校教員養成へ参入した可能性を指摘している⁴⁾。開放制における多様性の強調は大学の主体性・自律性を後景にし、経済合理性が指摘される状況となっている。

開放制の教員養成が経営的に利用されることへの危惧はかねてより指摘されてきたが⁵⁾、今日においてこれは学生誘致のための経営的利用についての是非だけで理解される問題ではない。それは教師教育の空洞化という開放制の新たな問題の位相として捉えるべきものである。

本稿は以上の問題意識を背景に、開放制による教師教育の空洞化の実態を明らかにする。そして、開放制と相対する形で理解されてきた目的養成の概念を整理し、教師教育を大学が主体的・自律的に営む方途を明らかにする。

目的養成という概念を整理するにあたっては、まずこれまで理解されてきた目的養成の枠組みや議論を行政文書や教育学者の議論を援用しながら今日までの到達点を明らかにする。その上で、大学における教員養成の原則を確認した教育刷新委員会第五特別委員会における議論、そして委員会において務台理作が提出した大学と教員養成の整合性と刷新性に関する発言を手がかりに、目的養成概念の課題を明らかにする。

1. 先行研究

教育刷新委員会第五特別委員会の論議の焦点について、土屋 (2017) は「①大学における教員養成—教育大学の特設か、総合大学での養成か、②教育学科の設置構想、③新学制の発足に伴う量の確保—需給関係と大学での短期養成コースの是非、④教員養成における教育技術の意義」と整理している⁶⁾。第五特別委員会では、新たな教員養成のあり方を模索し、その原則を確認していくなかで教員を養成する機関を特設するか否かの議論が展開していく。しかし、土屋が「第五特別委員会における量の問題についての議論は、教員養成機関の特設による計画養成という側面を強く示していた⁷⁾」というように、新たな教員養成のあり方を考える際には、実際問題としての教員の供給という課題を抱えていたのである。教員の需給関係に依拠した養成＝計画養成という観点は新学制発足当時のみならず、少子化や教員採用

率の低下等の背景においても出現しており、それは目的養成という言葉のなかで理解されてきた。

土屋の指摘のように、第五特別委員会における議論においては教員の供給の課題が必至な事項となっていた。しかし、根源的な問いとして委員の一人であった務台理作が、大学とはどのようなものかという問いと、そこで行う教員養成という両者の整合性と刷新性についての課題を提示した第五特別委員会第三回会合の議論については触れられていない。

山田昇（1993）は第五特別委員会の議論で、教員養成を学制上どのように位置づけるのかという課題をそれぞれの委員の社会的立場から整理している⁸⁾。しかし、第五特別委員会における議論は教師の「教育の技術」という問題を皮切りに、教員の養成を総合大学のなかで行うのか教育大学を設置するのかという特設・非特設論の論議としてまとめられている。

以上から示されるのは、第五特別委員会における議論は教員の供給問題を現実的な問題として抱えながら、教員の養成を学制上どのように位置づけていくか、というフレームで理解されているということである。第五特別委員会は非常に曖昧でかつ重要な「教員養成は大学で行う」という大原則が確認された会合であり、その後の具体的な論議は第八特別委員会へと引き継がれていくのであるが、大学と教員養成の整合性と刷新性が提起されていた点は従来の研究の枠組みからは外れているといえるだろう。

大学において教員養成を行うという原則の下、その目的意識を放棄することはできない。しかし、戦後開放制教員養成の下ではその目的意識は消極的に捉えられてきた。ここに第五特別委員会で提起されていた大学と教員養成の整合性と刷新性の課題が横たわっているのである。そして、それらの課題が取り残された結果、開放制と目的養成が相対する概念として理解されてきたのである。次に、その問題の諸相を明らかにしていく。

2. 教師教育の空洞化

教師教育（teacher education）は生涯にわたって発達する教師の育ちの営みを理解し、その上で対象に働きかける目的的な概念である。しかしそれは特定の職業に向けた閉ざされた養成（training）ではなく、「大学の自治・学問の自由の下での研究に基礎をおいた“education（教育）”」⁹⁾として理解されるものである。

筆者がここで「教師教育の空洞化」と言うのは、まさにこの大学における自治・学問の自由が削ぎ落とされている点にある。その典型が教師養成塾（以下、教師塾）である。

教師塾は2004年の東京都の設置以降広がりを見せている¹⁰⁾。東京都の教師塾のホームページには、「社会の変化や子供・保護者の願いを的確に捉えられるよう、豊かな人間性と実践的指導力を兼ね備えた人材を学生の段階から養成しています」¹¹⁾と公言されている。この行政による養成段階への介入は、そもそもの「大学における教員養成」という戦後教員養成

制度の原則に反するものであり、大学の主体性や自律性、学問の自由といった論理から乖離した性質をもっている。

「実践的指導力」という語は、教育職員養成審議会「教員の資質能力の向上方策等について(答申)」(1987年)において「養成・採用・現職研修の各段階を通じて形成されていくものであり、その向上を図るための方策は、それぞれの段階を通じて総合的に講じられる必要がある¹²⁾」と捉えられているが、中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」(2012年)では、「教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高める」と留保しながら、「他方、初任者が実践的指導力やコミュニケーション力、チームで対応する力など教員としての基礎的な力を十分に身に付けていないことなどが指摘されている。こうしたことから、教員養成段階において、教科指導、生徒指導、学級経営等の職務を的確に実践できる力を育成するなど何らかの対応が求められている¹³⁾(下線引用者)となっており、「実践的指導力」を求める力点が養成・採用・現職研修から養成段階へと変化している。

筆者は、「実践的指導力」が養成段階へと力点が変わっていったのは課程認定等の行政による大学における教員養成の縛りの度合いが全国的に強くなり、養成の目的が基準化されていく傾向になったという背景がありながらも、根源的には大学の養成段階における教師教育の目的が、開放制の「教員養成についての目的意識をもたないという消極的思惟を保持する¹⁴⁾」理念を強調してきたために生じた帰結であると理解する。

ここでの目的意識の放棄は戦前の師範教育および国家と教育が密接になって戦争へと突き進んでいった過去の反省として解することができる。しかしながら、戦後教員養成制度において教員養成の目的意識は放棄するものではなく、それを引き受け検討する課題であった。

3. 目的養成とは何か

開放制教員養成の「消極的思惟」によって放棄されてきた目的意識とは何か。開放制と対置する形で論じられてきた目的養成は、大学によって主体的・自律的に検討されることなく行政によってその意味を付与されたのである。それは中央教育審議会「教員養成制度の改善方策について」(1958年)における目的養成の議論に求めることができる。

「教員養成制度の改善方策について」では、「開放的制度に由来する免許基準の低下と、制定当時の教員需給の関係等による級別免許状制度の採用とにより、単に資格を得るために最低限度の所要単位を形式的に修得するという傾向が著しく、このため教育実習等教員に必要な教育が名目的に行われる場合も少なくない。その結果教員たらしとする者に対してもその職能意識はもとより教員に必要な学力、指導力すら十分に育成され得ない実情にある」と開放制教員養成の問題点を指し、「教員養成を目的とする大学における養成」を求め、その

目的と性格について「教員養成の目的を明確にした教育が行われるとともに、教育に関する学問的研究および教員の現職教育が行われる必要がある」と要請していた¹⁵⁾。

この「教員養成を目的とする大学における養成」という語の奇妙な言い回しは、開放制の「消極的思惟」によって勃興した言い回しである。「大学における養成」が「消極的思惟」によって保持された結果、そこに「教員養成を目的とする」という語が接続し強調されたのである。

しかし、本来大学が引き受け検討すべき目的養成とこの答申の目的養成という語は異なることに注目すべきである。「教員養成制度の改善方策について」における目的養成とは、「養成数の計画および需給の調整」¹⁶⁾のことを指す。開放制と目的養成が対置する形で論じられるのは、この目的養成が教員の需給関係を背景にした計画養成として認知されてきたことに由来している¹⁷⁾。

しかしながら、目的養成と、免許状取得を卒業要件に学生の進路を縛る計画養成は同じものではない。

岡本洋三(1995)は、「教員養成制度の改善方策について」において提唱された目的養成とは異なる目的養成観を持っていた。

ここでもう一つの問題がある。それは「開放制」と「目的達成」は背反すると言ったが、それは「目的養成」の「目的」とは、「教師、教職」という職業に向けられたもので、その目的に向かつての教育は内容的にも限定され「目的以外の職業」に有効でないという観念に立っていることである。しかし、その教育の内容・性質に具体的に踏み込んで考えると、それは「教師、教職」をどう見るか、教師の能力・資質とはなにか、養成教育で目指される「能力・資質」はどのようなものかなど、いわば教師観によっていろいろと異なることになるはずである。そのように考えてくると、先の「背反」という結論は修正する必要がある。「背反」という結論は、「目的の明確化」はその教育を受けた者の進路を狭くするという「ある特定の養成教育のタイプ」(例えば、現行の免許法基準の小学校教員や養護学校教員)を想定していることに基づいているが、さまざまな教師論があり、またさまざまな教師教育があるとすれば、そのような教師教育の多様性を承認し、それを保証すれば、問題の様相はかなり変わってくるからである¹⁸⁾。

岡本の議論で重要なのは、開放制と対置し学生の進路を縛るものとして語られてきた目的養成(ここでは計画養成の意)のフレームを崩し、開放制と目的養成が矛盾しないかたちで両立する展望を準備したことである。

岡本のこの論は教員養成系大学・学部における目的養成の議論を素地としているが、今日においては一般大学・学部においても適用可能な論である。なぜならば、「教員養成制度の

改善方策について」(1958年)で議論されていた当時以上に、今日においては「実践的指導力」という名のもと、養成段階において職業化に傾斜した教育の要請がされているからである。

岡本の開放制と矛盾しない形での目的養成の提唱は、大学において目的意識を持って教師を養成するという戦後教員養成制度において深まることがなかった議論を呼び起こしたものと言えるだろう。

4. 教育刷新委員会における大学と教員養成の整合性と刷新性についての提起

教育刷新委員会(1946-1952)は、第二次世界大戦における日本の敗戦を契機に「従前の日本教育システム全体の根本的な改革について、その理念と方針を構想し提示する」¹⁹⁾ことを目的に設置された組織である。

教育刷新委員会では、務台理作委員(東京文理科大学長兼東京高等師範学校長)によって大学と教員養成との整合性と刷新性についての課題が提起されていた。それは今日までにおける開放制教員養成と目的養成の関連において重要な視座を持っていたものと言えるだろう。

以下、務台委員の発言を中心に教育刷新委員会における大学と教員養成についての議論を確認していく。

まず、師範教育批判と大学における教員養成の構想に関する重要な論点が提出された第七回総会(1946年10月18日)の議論を確認する。

第七回総会で教員養成の問題に口火を切ったのは関口鯉吉委員(東京天文台長 引用者注:以下委員の職は任命当時)であった。関口委員は「申す迄もなく、日本の教育、殊に普通教育は徹底しておらず、本当の智慧が磨かれていない」、「最も必要なことは、教員の養成機関の充実、教員の力、指導力、人格の向上ということにある」とし、従来の教員の学力と資質を問題にした²⁰⁾。続けて関口委員は、「ところで、私は師範教育で一番いけないと思いますことは、この学校の先生になるにはこの程度の教育をすればいいのだ、ここ迄教育すればいいのだという風に、一つの型に嵌った教育をして居るということであります」、「教育者が自ら啓発することを心得る」と枠に嵌った、所与の枠組みに留まった教師像を批判した²¹⁾。

関口委員に賛同しながら木下一雄委員(東京第一師範学校長)は、「新しい国民全体の教養を高める為のそういう施設としての教員養成の問題」という根本的な課題を提出した²²⁾。

務台委員は「これは一つの理想的な考えであります、義務教育を担当する教師は、原則として大学教育を受けるということが大切なことになると思います」、「すぐに実際の現場に立って働くような技術を持った人間をすぐに作るということではなくて、出来るだけ一般的な教養を身につけることの出来るような方向を取って居る大学が望ましいと思います」、「教

師に対しては、所謂職業化ということを非常に嫌われるのでありますから、やはり教師を出し易い学校は職業化されないように職業化するというような、妙ないい方でありませうけれども、そんな大学が最も望ましいと思うのであります」と師範教育において養成された教師の画一性や孤立性を批判して主張を展開した²³⁾。

第五特別委員会第七回会合（1946年12月26日）において、務台委員は小宮豊隆委員（東京音楽学校長兼東北帝国大学教授）に教育者の養成を目的とする単科大学というのは陸軍幼年学校や士官学校のような結果にはならないかと問われ、「そういうものになったら、改革にも何にもならないので、そうなっちゃならないのでありまして、それで私のいう教育大学というのは、極めて自由性を持つものごとを考えているわけなんです」、「将来の教師は主流を作らない。そういう学校出た者が非常に多くて或る主流を作るというようなことは絶対にやらない」と回答している²⁴⁾。

第七総会と第五特別委員会における務台委員の主張の一貫性は、教養を以て従来養成されてきた「師範タイプ」の克服にあったといえる。しかし、検討されなければならないのは務台の「職業化されないように職業化」するという発言である。この矛盾は何を意味するのだろうか。

第九回総会（1946年11月1日）において、務台委員は「或形の養成機関」を提唱する。教員養成の機関を特設するという論は一見、上記の師範タイプの克服という主張とは異なるように見えるが、務台委員は戦前の教員養成機関の問題を整理した上で、「併し能く考えて見ますと、こういう欠点というものは、養成機関に取って絶対に避けられないという程のものではないと思うのであります。唯従来はそういう欠点を本当に克服しようという努力が足りなかったのではないかと思います」と、養成機関そのものではなくその中身を問うたのである²⁵⁾。

務台委員は教師としての訓練を「教育の技術化」と呼ぶが、これら訓練と技術を教師にとって必要なものとする²⁶⁾。しかし、技術というものは所与のものとして対象に適用されるという認識ではなく、「教育を本当に下から行っていくこと」²⁷⁾としての技術である。「教育を本当に下から行っていくこと」としての技術というのは、「例えば児童心理学に付ての知識を持っておりまして、そうして生徒の個人的の違いだとか、或は学力の発達の方だとか、或は社会との関係だとかいうようなものを科学的に考察しまして、それに応ずるように授業を行う」ということである²⁸⁾。しかし、そこでは教員だけを養成するのではない、務台委員は「良き教師を作ると同時に、良き学者を作るということは、決して両立出来ないものではないと思うのであります」²⁹⁾と、「或形の養成機関」の必要性は認めつつ養成のみに特化した機関は徹底して回避している。

以上の務台委員の「職業化されないように職業化する」、「或形の養成機関」という提起における課題は、大学という高等教育機関における理念とこれまでを刷新する形での教員養成

との整合性を取ることにあったといえる。この整合性にこそ刷新性が含意されていたのだが、この論点について委員会では深められなかったといえよう。

務台委員がその大学と教員養成の整合性と刷新性を図ろうと提起したのが、第五特別委員会第三回会合（1946年11月28日）である。

務台委員は、「私は、教員養成と学校制度問題ということは、是は始終一緒に考えて行かなければならないのでありますが、六三というものは確定した訳でございますから、六三の教師をどうするかということ、同時に考えなければいけないし、それ等の制度が、まだ大体六三三四というような大体の所なんです、大学というものはどういうものかということが、まだ十分に話が出来て居ないのじゃないかと思ひます。（中略）大学というものは矢張りどういうものかということ、を少し明らかにしないと、教員養成問題もそこへ引絡んで来ます」³⁰⁾と、大学に対する問いと、どう教員養成を引き取るのかという二つの問題を提出した。

その後の議論は、大学院との関係で大学をどのような性格として位置づけるかという展開となっていく。務台委員は「詰り大学というものが、従来の大学では職業教育ということを余り趣旨としては狙って居ないのです。所が実際は職業教育のようになって居るのですが、今の大学の性格が判明を欠いていると思う。それをはっきりさせるには、上にどういうコースを持つかということが重要になって来るのじゃないかと思うのです」³¹⁾と、大学の性格の不明瞭さを強調する。その後、円谷光衛委員（衆議院議員）と問答になる。

円谷委員は「それでは、六三三四を基本として、大体その上に二年乃至三年でも大学院というものを置くということが宜いんじゃないか。学問の最高学府として……」³²⁾と務台委員に提案するが、務台委員は「唯大学がどういう程度の間人を作るかということ、詰り職業教育ということも、どういふように大学自身が解決するか、その点が今の大学では非常に不明だと思ひます。大学を職業的にすれば、上のコースが大切な面になって来る」³³⁾と従来までの大学の課題を改めて強調する。それに対して円谷委員は「大学は職業教育じゃないのじゃないですか」と務台委員に問うが、務台委員は「そういうようにならなければいけないと思ひますが、今の大学というものは、そうなつては居ない」³⁴⁾と回答する。しかし、再び円谷委員から「大学は職業教育ではない学問の研究、最高学府として行くのが本質ではないでしょうか」³⁵⁾と問われると、務台委員は「そこが問題となるのです。大学が学問だけを純粹にやる機関であるか、それとも高度の専門教育を課して、實際世の中に役立つような人間を大学が仕上げて行くのであるか。学校制度の上に大変重要なものになって居ります」³⁶⁾と改めて大学の性格を問い直した。

円谷委員と務台委員の問答を受けて、天野貞祐委員（第一高等学校長）、木下一雄委員（東京第一師範学校長）の両者は、大学の性格を職業教育であるという立場を取り³⁷⁾、議論の対象は大学院へと移っていった。

務台委員は、「今の大学院、研究所の問題ですが、私は研究所というものは結局、二つに出来ると思います」と述べ、「一つは大学に併行して居るような研究所」「それからもう一つの研究所は、六三三四のその上に出来る研究所で、それは詰り典型的な大学というものには欠くことの出来ないもので、そういう研究所は大学の構成要素になるのじゃないか」と整理し、「詰り研究所を含んで居る大学というものと、研究所を持たない大学と、二種類できる。その上に研究所を持って居る大学は、それは本当の大学なんで、一方に於て職業教育もやるけれども学者も作って行く。それで大学の中に機構として二種類ある。大学というものは、一方には職業教育もやるが、従来の伝統に即して学者を作って行く。その学者になる者は、上の研究所へ入って行くというようなことにする」と内容としては曖昧さが残るものの、両者を統合する道を提示した³⁸⁾。

第五特別委員会は以上のような高等教育改革の議論も展開されているが、時間的制約もありほとんど議論の展開がされなかった³⁹⁾。また務台委員が提起した大学と教員養成の整合性と刷新性の課題も深められることはなかった。

当時、実際問題として大学と教員養成には必ず新学制に伴う教員の供給の議論が付いてまわった⁴⁰⁾。この課題が大学と教員養成という整合性と刷新性の議論が深められなかった要因の一つであったと考えられる。

以上、教育刷新委員会における務台の発言を中心に大学と教員養成の問題について概観してきた。そこで確認できるのは、師範タイプの批判は委員会を通して徹底していた課題であり、それを高等教育機関である大学における教養教育で克服する⁴¹⁾ 試みがある一方、大学において教員養成をするという両者の整合性と刷新性についての議論は教員の供給問題から後景となったということである。

5. 目的養成再考

教育刷新委員会では、大学において教員養成を行うという原則の確認とともに、そもそも大学というのはどういうものなのかというのが教員養成と密接に絡んだ問題として提起されていたが、それら根源的な問いは教員の供給の議論によって後景となっていた。

横須賀薫(2002)は、大学における教員養成が「機能」となっていることを次のように指摘している。

私は教員養成を一つの確立した「領域」ととらえるのではなく、学問研究や芸術活動に伴う一つの「機能」であるとする考え方が結果として、「機能」で済ませられる、済ませておけばよいという状況をつくったと認識している。それが多くの私立大学におけるオプション装置としての教職課程を生み、国立大学における教育学部の弱体化が進行

したと言いつけてきている⁴²⁾。

教員養成が大学において「機能」として認識されているのは、教育刷新委員会で提起されていた「大学とはどういうものか」との関連においての教員養成の議論が深められず、またその問題を開放制への「消極的思惟」によって回避してきたからだと解することができる。

松浦良充 (2019) は、大学が「社会の需要に見合った製品 (卒業生や知的財産) を生産するための機能として捉えられる傾向」であることを指摘し、それを「機能主義 (機能性重視傾向)」と呼ぶ⁴³⁾。

松浦によれば、「機能主義 (機能性重視傾向)」では、教えることと学ぶこととの間に強い相関性が求められ、「合理的・効率的に学習成果を産出する教育が優先」され、教育の「質」は「量」的に測定・評価される成果によって保証される⁴⁴⁾。

教師教育の文脈で指摘するのであれば、本来戦後教員養成改革における立法の精神の一つである「現職教育の尊重」⁴⁵⁾は教師教育が生涯にわたる教師の力量形成を目指すものだが、「機能主義 (機能性重視傾向)」では養成段階において「実践的指導力」の名の下、完成された人材を輩出することを要請されることになる。しかも、それは大学による主体性・自律性によって策定された目的によって目指されるものではなく、その外にある需要 (主に行政が求める教師像) に迎合する形で遂行される。

開放制の教員養成の原則に立てば、本来そこには様々な教員養成についての理念や目的が存在するのだが、大学はその課題を回避してきた。大学で教師を育てるということの内実と整合性が図られることがないために、目的養成は計画養成に、目指すべき教師像は行政によって策定されるのである。

「機能主義 (機能性重視傾向)」においては学生の教育に携わる大学教員にもその影響が確認される。

学生の教育に携わる大学教員間で教師教育に対する共通の理解が得られていない現状は従来から指摘されてきた⁴⁶⁾。それは、横須賀 (2010) が「なわばり無責任論—他の分野でどうしているかは知らないが、わたしが教えられるのはこのところだけだ。あとは知らない」⁴⁷⁾と名付けたように、組織として教師教育にどう携わるかという総合の視点が欠けているものである。

以上の教員養成の「機能」的理解とそれに伴う大学教員組織の問題に対して、今日において重要である視点は福島大学教育学部教授会における議論で確認できる。

福島大学は2004年に人間発達文化学類を創設するが、その背景には1980年代後半における少子化の進展と教員採用率の低下、そして文部科学省「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について (報告)」(2001年)⁴⁸⁾における教育学部再編・統合の要請があった。しかし、創設にあたっては福島大学で当時学長であった白井嘉一による「開放制目的教員養成

論」の議論がその軸となっていた。

「開放制目的教員養成論」は、「免許必修」としか結びつけてこなかった「目的養成」を、あらためて開放制と結びつけ、なおかつそこに免許選択という学生の主体的行為を位置づけて⁴⁹⁾いる論である。重要なのは、この論の下地となっている福島大学教育学部教授会の決定である。

福島大学教育学部教授会の決定（1977年）では、基本理念として「開放された、すなわち総合大学における研究と教育の共同〔協同〕体制にもとづく教員養成をおこなう（通称「開放性」、むしろ「共同性・総合性」の原則）」が確認された⁵⁰⁾。

「共同性・総合性」の含意は、開放制が「消極的思惟」の結果「機能」的理解によって単位の取得に関心が注がれ、かつ行政によって策定される養成の目的に抗したものの、つまり、大学における主体性・自律性のなかで教師教育を展開するというものである。

大学教員は教師を目指す学生の卒業単位に関わりを持っているという認識、かつそれが断片的に理解されるものではなく、大学のなかで教師教育について共通の理念や目的を共有するなかで遂行されることが求められているのである。

おわりに

目的養成という語は、行政により教員の需給調整として認識され、開放制と対置する形で認識されてきた。しかし、目的養成という語がそのような計画養成として認識された背景には、開放制の「消極的思惟」による帰結であることを確認した。

大学において目的意識を持って教員を養成するということが、なぜ回避されてきたのか。それは教育刷新委員会の議論から続く課題でもあった。

教育刷新委員会第五特別委員会において、務台は「大学がどういうものか」という問いとの関連で教員養成を考えなくてはならないと提起していたが、こうした根源的な問いは新学制に伴う教員の供給という実際問題の議論により後景となっていた。

その結果として今日までに続くのが、教員養成を大学における「機能」として捉える見方である。「機能」的理解における大学における教員養成は、「合理的・効率的に学習成果を産出する教育が優先」されるものとなり、行政が求める即戦力という名の下で大学における教師教育はその自律性と主体性を失い空洞化していくのである。

これらの帰結の根源は、教育刷新委員会における大学と教員養成との整合性と刷新性の議論が深められなかったことにあると言えるだろう。

務台が提起していた「大学とはどういうものか」という問いに回答するのは困難である。しかし、国民の受益者負担の大学観⁵¹⁾や今後予想される私立大学の競争激化⁵²⁾等、大学教育の内実が異質なものになる危惧を持つなか、務台の提起した課題はますます重要な意味を

帯びてくる。

大学と教員養成の整合性と刷新性という課題については、学士課程での学びと教師教育との関連で課題と展望を明らかにする必要があるだろう。なかでも、筆者は大学における教師教育における学びの主体（学生）の変容こそが、単に単位取得の積み重ねではない、大学における研究に基礎をおいた教育にとって重要なのではないかと仮説を持つ。

即戦力としての「実践的指導力」が養成段階に求められるなか、学生たちの学びは行政が求める画一的な教師像へと逆算された養成課程を歩む可能性がある。それは、教師として求められる力量の「獲得」の言説であると言えるものだろう。

しかし、大学における研究に基礎をおいた教育において、「獲得」の言説ではその自律性が捨象される。そこで考えなくてはならないのは、学生が内面化している被教育体験を対象化・異化し、そこに当人が当人なりの研究的課題を与え意味づけしていく過程である。

それは、開放制の教員養成において、教師という職業を選択した学生も途中で断念した学生にとっても、自身のローカルな経験に教育学という文脈を与え再構成していく営みは、単位取得すれば免許状が授与されるという「機能」的理解に立った教員養成の課題を克服する手立てとなるだろう。

そもそも、「実践的指導力」というものが行政によってその内容が表象されているが、実践する主体やそこでの学生の学びといったプロセスは不問とされてはいないだろうか。無論、それは「機能」的理解に立った養成教育においては当然の帰結である。しかし、大学において教師を目指す学生の育ちとそのプロセスのなかに、「即戦力」や「実践的指導力」と一括にはできない教師としての力量形成の基礎や開放制のメリットとも言える多様性があり、その育ちを大学は教師教育としてどのように受け止めていくのかという課題を突きつけられているのである。

第五特別委員会第三回会合で務台によって提起された大学と教員養成の整合性と刷新性の課題は、教員養成のみの変革によって解決される問題ではなく、大学自身の変革も目指されていた。目的養成はこれら課題の未解決によって戦後まもなくから今日まで教員の供給問題として計画養成として捉えられてきたのである。その整合性と刷新性のなかに、計画養成ではなく、大学が目的を持って教師教育という営みをすることが含意されていたのである。

今後の課題として、本稿で検討することができなかった戦後の高等教育改革の論議を整理することが挙げられる。戦後教員養成の問題は絶えず高等教育改革と一体であると考えられるが、務台が提起したその両者の整合性と刷新性という視点でどのようにその後の改革の流れを評価できるかは重要な課題として残っている。

註

- 1) 黒澤英典『私立大学の教師教育の課題と展望』学文社、2006年、p.192.

- 2) 右島洋介「わが国における教師教育の現状と問題」右島洋介・鈴木慎一編著『教師教育 課題と展望』勁草書房、1984年、p.115.
- 3) 教員養成系学部等の入学定員の在り方に関する調査研究協力者会議『教員分野に係る大学等の設置又は収容定員増に関する抑制方針の取扱いについて(報告)』2005年 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afldfile/2015/07/14/1231889_002.pdf (最終閲覧日 2021年9月10日)
- 4) 村澤昌崇「小学校教員養成を担う大学の特性」小方直幸・村澤昌崇・高旗浩志・渡邊隆信『大学教育の組織的実践—小学校教員養成を事例に一』(高等教育研究叢書129) 広島大学高等教育研究開発センター、2015年、p.32.
- 5) 右島、同上、p.116、佐藤学「教育学部・大学院の将来像」藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育学年報9 大学改革』世織書房、2002年、p.232. など.
- 6) 土屋基規『戦後日本教員養成の歴史的研究』風間書房、2017年、p.67.
- 7) 同上、p.82.
- 8) 山田昇『戦後日本教員養成史研究』風間書房、1993年、p.70.
- 9) 山崎準二「教師教育の多元化システムの構築—教師のライフコース研究」の視点から」佐藤学編『岩波講座 教育 変革への展望4 学びの専門家としての教師』岩波書店、2016年、p.166.
- 10) 瀧本知加・吉岡真佐樹「地方自治体による「教師養成熟」事業の現状と問題点」『日本教師教育学会年報』第18号、2009年、pp.51-53.
- 11) 東京都教職員研修センター「東京都教師養成熟」<https://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/10jidai/yosei/index.html> (最終閲覧日 2021年9月10日)
- 12) 教育職員養成審議会「教員の資質能力の向上方策等について(答申)」1987年、p.2. https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afldfile/2012/01/23/1315356_001_1.pdf (最終閲覧日 2021年9月10日)
- 13) 中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」2015年、p.3. https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf (最終閲覧日 2021年9月10日)
- 14) 向山浩子・五十嵐顕「戦後教員養成論の再検討(上)」『東京大学教育学部紀要』第15巻、1976年、p.200.
- 15) 中央教育審議会「教員養成制度の改善方策について」1958年、https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309468.htm (最終閲覧日 2021年9月15日)
- 16) 同上
- 17) 教員数の確保を目的に提唱された計画養成だが、これが仮定の論に過ぎないことには注目すべきである。免許状取得を卒業要件に学生の進路を制限したとしても、卒業した学生全員が教員となるわけではない。また、「教員養成制度の改善方策について」(1958年)では、「養成数は、都道府県(広い地域を対象とするものはその地域)ごとの将来における学校種別、教科別の所要教員数、現在数および減耗率に基いて決定する」とあるが、都道府県ごとの養成数を決定したとしても、学生が新規参入していく上での移動を考慮すれば空論に過ぎない。
- 18) 岡本洋三「教員養成政策の動向と教育学部の改革課題」『鹿兒島大学教育学部研究紀要』教育科学編、第46巻、1995年、p.85.
- 19) 日本近代教育史料研究会編『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』第一巻、岩波書店、

- 1995 年、p. vii.
- 20) 同上、pp. 137-138.
- 21) 同上、pp. 141-142.
- 22) 同上、pp. 144.
- 23) 同上、pp. 146-147.
- 24) 日本近代教育史料研究会編『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』第八巻、岩波書店、1997 年、p. 121
- 25) 日本近代教育史料研究会編、前掲書、1995 年、p. 186.
- 26) 同上、p. 187.
- 27) 同上
- 28) 同上
- 29) 同上、p. 188.
- 30) 日本近代教育史料研究会編、前掲書、1997 年、p. 38.
- 31) 同上、p. 39.
- 32) 同上、p. 40.
- 33) 同上
- 34) 同上
- 35) 同上
- 36) 同上
- 37) 同上
- 38) 同上、p. 41.
- 39) 天野郁夫「新制大学の教育課程編成問題」(深堀聰子(研究代表者)「学生の成長を支える教育学習環境に関する調査研究」所収) 国立教育政策研究所、2018 年、p. 14.
- 40) 同上、p. 125、日本近代教育史料研究会編『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』第九巻、岩波書店、1997 年、pp. 328-329.
- 41) しかし、その後この克服の試みは効率的な養成へと結びついていく(山崎奈々絵『戦後教員養成改革と「教養教育」』六花出版、2017 年、pp. 184-185)。
- 42) 横須賀薫「「大学における教員養成」を考える」藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育学年報 9 大学改革』世織書房、2002 年、pp. 212-213.
- 43) 松浦良充「「教育」を問う—大学にとって「教育」とは何か」森田尚人・松浦良充編著『いま、教育と教育学を問い直す』東信堂、2019 年、p. 76.
- 44) 同上、pp. 76-77.
- 45) 玖村敏雄編『教育職員免許法・同法施行法解説(法律編)』学芸図書株式会社、1949 年、p. 20.
- 46) 佐藤学、前掲書、2002 年、p. 233、船寄俊雄「開放制教員養成システムについて考える」『日本教師教育学会年報』第 15 巻、2006 年、p. 20.
- 47) 横須賀薫『教師養成教育の探究(新版)』春風社、2010 年、pp. 46-47.
- 48) 文部科学省「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について(報告)」2001 年 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/005/toushin/011101.htm (最終閲覧日 2021 年 9 月 22 日)
- 49) 同上、p. 13.

- 50) 白井嘉一『現代教職論とアカデミックフリーダム』学文社、2014年、p.182.
- 51) 矢野眞和『大学の条件 大衆化と市場化の経済分析』東京大学出版会、2015年、p.13.
- 52) 文部科学省「【参考1】私学運営の適正化について」令和2年度第2回都道府県私立学校
主管部課長会議 参考資料」2021年、pp. 3-11. [https://www.mext.go.jp/content/20210215_mxt_](https://www.mext.go.jp/content/20210215_mxt_sigakugy_1420538_00003_12.pdf)
[sigakugy_1420538_00003_12.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210215_mxt_sigakugy_1420538_00003_12.pdf) (最終閲覧日 2021年9月22日)

ENGLISH SUMMARY

Teacher Education at / by Universities and Objective Training: Clues from the Discussions of the 5th Education Reform Sub-committee

KURIHARA, Ryo

This paper reconsiders the discourse of objective training, which has typically been considered as being in opposition to open systems. Objective training has been understood as a form of planned training implemented with the objective of adjusting the supply and demand of teachers, while in fact is the consequence of a negative attitude toward open systems of training education in universities.

Risaku Mutai of the Education Reform Committee raises the issue of how to maintain consistency alongside renewal at universities and within teacher training. This in turn raises the important issue of how universities engage with teacher training and its objectives; however, thus far, there has been no discussion of this fundamental question.

In the context of the independence and autonomy of universities in teacher training being jeopardized, this paper proposes a way of locating an awareness of goals within teacher training, which universities have thus far avoided in their own teaching and research responsibilities, thereby revealing a new phase in objective training.

Key Words: open system, objective training, Education Reform Committee, Risaku Mutai, teacher education