

教職課程とは何か

松 本 金 寿

一 は し が き

「教職課程とは何か」という問いは、私自身に対する問いであるとともに、広く一般学界に対する問いでもある。私は、これまで教職課程に無関係ではなかったが、直接教職課程の専任としての経験は本学に移って（昭和四十三年度）からが始めてである。まず当惑したのは、受講者数が異常に多く、板書による説明では徹底しにくいような状況であった。その上、カリキュラムが未整備のため受講者層が多種多様で、講義内容の方向づけに戸惑わざるを得なかったのである。こうした混乱から、やや解放されたのが、昭和四十六年度から改訂実施された現行の履修規程であった。（第一表参照）

第一表は、教育職員免許法という教職に関する専門科目を年次別に編成し、必修科目は各年次とも一科目づつを原則とし、必修科目のあとに選択科目が続く方式に改めたものであるが、その趣旨は、教職専門科目の履修コースを秩序立てるとともに、教科の専門科目を含む各学部各学科の履修規程との競合を避け、受講者の便益を計ることにある。いわば一種の交通整理的処理にすぎなかったが、教育原理・教育心理学・教科教育法・教育実習の四段階方式が骨格をなしていたのである。

第一表 現行の履修規程

教職に関する専門科目の履修は、昭和46年度の入学者から、下記のとおり年次別とする。ただし、下級年次の者が、上級年次の科目を履修することはできないが、上級年次の者が下級年次の科目を再履修することは差支えない。

	必修科目	選択必修科目	選択科目
1年次生	教育原理		
2年次生	教育心理学	青年心理学、道徳教育の研究	教育史、教育行政学、社会教育
3年次生	教科教育法		教育社会学、発達心理学、学習心理学
4年次生	教育実習		

- (1) 教科教育法は、受けようとする免許状ごとに修得しなければならない。
- (2) 「道徳教育の研究」は中学校教員免許状取得のためには必修科目である。
- (3) 教育実習は、原則として3年次までの教職に関する必修科目、選択必修科目の履修を終えたもので、4年次において4月から11月頃の間中学校、または高等学校で2週間以上実施する。
- (4) 選択科目は、2科目以上履修することが望ましい。

総 授 与 件 数 (昭和47年度)

養護学 校教員	幼稚園 教員	養護教員	(特殊教科)		計
			盲学校	聾学校	
1,728	2,714	1,520	27	1	100,155
1,841	31,009	2,420	2	7	(43) 156,261
84	1,482	741	36	19	15,490
3,653	35,208	4,681	65	27	(43) 271,949

び計算実務についての高等学校教諭免許状に係る数である。
実際に免許状の授与を受けた数である。

しかしながら、実施以来、六年間の受講者教の推移、とりわけ最終コースの教育実習を終えて教員免許状取得者の実態（第七表参照）をみると、選択科目の履修方法等を中心として、さらに検討を加える必要を感じないわけにはいかなかった。この点については、あとで述べるが（三）一般大学における教職課程の諸現実（参照）、この六年間続けてきた本学での調査結果を関係諸大学における現状と比較考察しようというのが、私にとっての自問自答なのである。

さて、こうした自問自答を、さらに裏づける学術的根拠を求めて、私立大学のもつべき教職課程のあり方一般に寄与することは、前者の問いに対する当然の系なのであるが、残念ながら、こうした点に直結する学術的研究は見当らないのである。代表的な教育学辞典といわれる平凡社の「教育学事典」（全六巻）にも教職課程については何等の言及も示されていないし、一九七五年度から刊行され始めた季刊「教職課程」（協同出版）にも、教職課程は自明のことのように取扱われ、教職課程の制度的裏づけやあり方等についての検討は遂に見出し得なかったのである。従って、これに対する外国語的表現を求めて国際比較をなすすべなどは不可能に近いのが現状なのである。

にもかかわらず、国公立の各大学には、教職課程が設けられ、年々二

第二表 教 員 免 許 状

区 分	小 学 校 教 員	中 学 校 教 員	高 等 学 校 教 員	盲 学 校 教 員	聾 学 校 教 員
1 級普通免許状	24,710	62,887	6,041	47	117
2 級普通免許状	11,830	36,690	(43) 72,256	77	129
臨 時 免 許 状	7,510	1,488	4,029	55	55
計	44,041	101,065	(43) 82,729	179	301

備考 1. () 内の数は外数で、教育職員免許法第10条の2に規定する柔道、剣道及
2. () 内の数は、次の項目(4)（高等学校教員資格試験）の合格者数のうち、
（文部省編：昭和47年度・文部省第160年報、大蔵省印刷局、1974）

十七万件にも及ぶ教員免許状が授与されているのである。(第二表参照) 私の以下の論及は、こうした空隙を埋めるためのささやかな試論にすぎないものであって、教員養成制度に関する一般論や教員免許法の検討などといった大仰なものでは決してなく、本学の実態をもとにした極めて実務的な考察にすぎないものである。

二 制度としての教職課程

教職課程の抛り所に当るものは、教育職員免許法第五条の別表第一の備考一の二にあるとされているが、その内容はつぎの通りである。(第三表参照)

第三表で明かなように、小、中、高校等の教員の基礎資格は「学士の称号を有すること」を原則とし、その上に教育専門職としての教育課程(教科に関する専門科目と教職に関する専門科目)を履修しなければならないわけである。ここには、戦前の師範教育に対するきびしい反省の上にたった戦後の基本方向、すなわち、「教員の養成は大学で行う」とともに「教員は教育専門職である」ことの二大要件が明示されていると思う。その上、戦後の教員養成には、さらにもう一つの特色があげられている。それは戦前の閉鎖制に対する開放制と呼ばれる特色である。つまり、戦前の教員養成は国公立の師範系諸学校という限定された枠組を基幹としたのに対し、戦後のそれは、広く、すべての国公立の諸大学に開放したことである。教育職員免許法は、いわば、こうした民主的な教員養成制度を前進するための公準ともいふべきものであろう。従って、当面の課題である教職課程については、教育職員免許法第五条の別表第一(本稿第三表)、備考一の二を抛り所とするとしても、さらにさかのぼっては「教員養成は大学で行う」「教員は教育専門職である」という二大要件を踏まえてのことではなければならないまい。このことを裏返しているならば、教職課程は当該大学の履修規程の一環として調和ある秩序を保ちながら運営されるべきものであって、独走すべき性質のも

第 三 表

免許状の種類	所 要 資 格	基 礎 資 格	大学における最低修得単位数		
			専 門 科 目	教科に関するもの	教職に関するもの
小学校教諭	一級普通免許状	学士の称号を有すること。	16	32	
	二級普通免許状	大学に二年以上在学し、六十二単位（内二単位は、体育とする。）以上を修得すること。	8	22	
中学校教諭	一級普通免許状	学士の称号を有すること。	甲 40 乙 32	14	
	二級普通免許状	大学に二年以上在学し、六十二単位（内二単位は、体育とする。）以上を修得すること。	甲 20 乙 16	10	
高等学校教諭	一級普通免許状	イ 修士の学位を有すること。 ロ 大学の専攻科又は文部大臣の指定するこれに相当する課程に一年以上在学し、三十単位以上を修得すること。	甲 62 乙 52	14	
	二級普通免許状	学士の称号を有すること。	甲 40 乙 32	14	
盲学校、聾学校又は養護学校の教諭	一級普通免許状	小学校、中学校、高等学校又は幼稚園の教諭の普通免許状を有すること。			20
	二級普通免許状	上に同じ。			10
	一級普通免許状	学士の称号を有すること。	16	28	
幼稚園教諭	二級普通免許状	大学に二年以上在学し、六十二単位（内二単位は体育とする。）以上を修得すること。	8	18	

備考

- 一 この単位の修得方法については、文部省令で定める。（別表第二から第七までの場合も同様とする。）
- 二 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、免許状授与の所要資格を得させるための課程として適当と認める課程において修得したものでなければならぬ。（別表第二の場合においても同様とする。）（備考一の三および備考二、三、四は省略）

のでもなければ、また、それ自身単独孤立のものでもないのである。

つぎにまた、教職課程の中身をなす「教科に関する専門科目」や「教職に関する専門科目」も、別表第一（本稿第三表）に示すものは「大学における最低修得単位数」にすぎないのであるから、それらの機械的加算をもって能事足れりとすべき筋合のものとは思われない。多くの大学が「教科に関する専門科目」や「教職に関する専門科目」についてのカリキュラム編成を行うとともに教育職員免許法に定められた最低修得単位数（必修科目）に加えて、自主編成的な補強（選択科目）を行っているゆえんである。幸い「教科に関する専門科目」については、各学部、各学科の履修規程によって幅広い編成が行われているので、以下では狭い意味での教職課程、つまり「教職に関する専門科目」についてのみ述べることにするが、その点に関する公準的なものは、教育職員免許法施行規則（文部省令第二十六号）第六条の付表として、つぎのように示されている。（第四表参照）

第四表に明かなように、教職に関する専門科目、つまり狭い意味での教職課程は教育学と教育心理学の両分野を基礎として構成され、これら両分野の複合領域としての教材研究（小学校の場合）・教科教育法（中、高校の場合）・道徳教育の研究（小、中校の場合）等の履修の上に教育実習が課される仕組になっているのである。このうち教材研究や教科教育法は、従来の教育学や教育心理学のウィーク・ポイントとされているものであるが、最近では、教授学や授業研究という形で大幅な進展がみられるに至っている。従って、教職に関する専門科目は教育専門職としての基礎教養としての実際に近づきつつあるわけであって、形式的な意味での免許状教科に止まるものではないのである。それ故、多くの大学では、教育原理、教育心理学（青年心理学）、教科教育法を四単位として取扱っているばかりでなく、教育史、教育社会学、教育行政学（以上教育学関係）、教育評価、児童心理学、視聴覚教育（以上教育心理学関係）等を選択科目として補強する方策をとっているのが一般的傾向のようである。⁽⁸⁾ 第一表に掲げた本学の履修規程

第 四 表

教職に関する 専門科目 免許状の種類		最 低 修 得 単 位 数							
		教 育 原 理	「教育 心 理 学, 児 童心理 学」	「教育 心 理 学, 青 年心理 学」	教 材 研 究	教 科 教 育 法	保 育 内 容 の 研 究	道 徳 教 育 の 研 究	教 育 実 習
小学校 教 諭	一級普通 免 許 状	4	4		16			2	4
	二級普通 免 許 状	2	2		12			1	4
中学校 教 諭	一級普通 免 許 状	3 (2)		3 (2)		3 (2)		2	2 (1)
	二級普通 免 許 状	2 (2)		2 (2)		2 (1)		1	2
高等学 校教諭	一級普通 免 許 状	3 (2)		3 (2)		3 (2)			2 (1)
	二級普通 免 許 状	3 (2)		3 (2)		3 (2)			2 (1)
幼稚園 教 諭	一級普通 免 許 状	4	4				12		4
	二級普通 免 許 状	2	2				8		4

備 考

- 一 小学校又は幼稚園の教諭の普通免許状の授与を受ける場合の教育原理, 教育心理学, 児童心理学及び教育実習は, 小学校及び幼稚園の教育を中心とするものとする。
- 二 中学校又は高等学校の教諭の普通免許状の授与を受ける場合の教育原理, 教育心理学, 青年心理学, 教科教育法及び教育実習は, 中学校及び高等学校の教育を中心とするものとする。
- 二の二 小学校又は中学校の教諭の普通免許状の授与を受ける場合の道徳教育の研究は, 小学校及び中学校の教育を中心とするものとする。
- 三 教材研究の単位の修得方法は, 小学校教諭一級普通免許状の授与を受ける場合にあつては, 小学校の 8 教科の教材研究についてそれぞれ 2 単位以上を, 小学校教諭二級普通免許状の授与を受ける場合にあつては, 小学校の教科のうち 6 以上の教科 (音楽, 図画工作及び体育のうち 2 以上を含む。) の教材研究についてそれぞれ 2 単位以上を, 修得しなければならない。

は、こうした大勢には、ほぼ合致しているが、本学では、教職課程のほかに社会教育主事、博物館学芸員、学校図書館司書教諭養成の三コースが附設され、哲学科や社会学科等の履修規程と合せて、さらに幅広い履修の道が開かれており一般大学としての教員養成としては、ほぼ完全を選択科目が用意されているといつてよいであろう。問題は、これらを全学的規模からする展望の下に、どう関連づけ、具体的な指導方法をいかに講ずるにかかっている。

* 各大学が行っている選択科目は多種多様であるが、ほとんどが教育職員免許法施行規則第六条第二項に掲げられているものであつて、特に目立つ特色としては、関西地区の諸大学で行っている同和教育の研究ぐらいである。

本学で行われている教育心理学関係のものについていうと、第一表に掲げられているもののほか、視聴覚教育（博物館学芸員養成コース）、精神衛生（哲学科履修規程）、社会心理学（社会学科履修規程）、職業指導（経済学部履修規程）等があげられる。ちなみに、他大学で行っている教育評価は本学での学習心理学に、児童心理学は本学での発達心理学に包摂されているが、これらは学則に拘束されたやむを得ざる措置なのである。私自身の考えからいえば、教育心理学関係の選択科目として優先したいのは、教科の心理学と教育評価であることを附言しておく。

もっとも、以上のようなカリキュラム編成といった形式的処理のほかに、各教科内容をどのようにするかという、より重要な問題が残されている。戦後始めて設けられた国立の教員養成大学である宮城教育大学では、こうした点に向つて熱心な検討が行われているが、この点は我々にとつても頗る教訓的な問題提起といふことができる。しかし、それは制度としての教職課程の問題を越えた無限の課題であるから、この点への論及はここでは割愛することにした⁽⁵⁾い。

つぎに制度としての教職課程の問題点として重要な点は課程の意味についてである。改めていうまでもなく、教職課程は教育学科でもなければ教育心理学科でもない。現に国立の教員養成大学や学部は、小学校教員養成課程および中学校教員養成課程を中心に構成され、これに幼稚園教員養成課程、盲学校教員養成課程、聾学校教員養成課程、養

護学校教員養成課程等が附設されているのである。つまり、課程という呼称は、大学で行う教員養成コースに特有な制度名なのである。

改めていうまでもなく、わが国における大学の構成単位は学部であるが、学部はさらに学科または課程によって編成されることになっている。この両者の相違については、以下に示す国立大学協会⁽⁴⁾の見解が最も簡明のように思われる。

大学の学部組織における学科と課程、講座制と学科目制の区別については、大学設置基準第三条、第四条および第五条がこれを規定している。学科は「それぞれの専攻分野を教育研究するに必要な組織」とされ、課程は「学科を設けることが適当でないとき、これにかえて課程を設ける」ものである。また学科目制は「教育上必要な学科目を定め、その教育研究に必要な教員をおく制度」であり、講座制は「教育研究上必要な専攻分野を定め、その教育研究に必要な教員をおく制度」と規定されている。ここに「学科目制」は「教育上」の必要から、「講座制」は「教育研究上」の必要から組織されるとしているものの、それは根本的には大学の本質をあくまで前提として、その基盤の上での機能的構造のパターンとして認識されるべきものである。

しかるに、昭和三十八年一月の「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、昭和三十八年五月二十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になった。さらに昭和三十九年二月の「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、義務教育教員養成を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、他の学部と異なる構造を賦与されることとなったのである。

以上は、国立の教員養成大学、学部に対する文部省の措置であるが、それ以外の大学、学部すなわち一般大学で行う教員養成に対しても、認可手続きの際に、これに準じた取扱がとられているために、国公立の一般大学においても教職課程という呼称が慣用化されているのであろう。そして、この呼称の背景をなす論拠としては、義務教育諸学校における教員の計画養成という戦前から使え古された建前、いわば一種の歴史的遺産以外には考え難いのである。

第五表 学校種別毎にみた教員養成比率

小 学 校	国立教育系大学・学部	66.3%
	私立短期大学	20.2%
中 学 校	国立教育系大学・学部	44.0%
	私立大学	22.6%
高 等 学 校	私立大学	43.7%
	国立一般大学・学部	22.6%

(昭和43年3月の大学卒業生のうち、教員養成比率の高い大学について行った国立大学協会の調査⁽⁴⁾である)

昭和五十年版の「文部統計要覧」によると、全国国公立の小学校、中学校、高等学校の教員総数は八五五、二八七人（小学校四〇四、一一一人、中学校二、八一〇人、高等学校二二八、一六六人）であり、これに幼稚園および盲学校、聾学校、養護学校等の教員を加えると実に九六五、一一三人に達する。こうした龍大な教員人口のうち、義務教育諸学校教員の補給は、国の責任であるという建前のもとに、いわゆる計画養成という大義名分が打ち出されているのであろうが、しかし、この建前は、戦前（閉鎖制）においても貫かれたわけではないし、戦後（開放制）はなおさらであることは、第五表からも窺い知ることができるであろう。高度経済成長政策によって、地域住民の間に過密と過疎の不均衡が続出している昨今の状況は、使い古された計画養成というものが、いかに矛盾に充ちたものであるかを如実に示しているのである。

もっと突き進めていうならば、大学設置基準——これは法律ではなくして文部省令にすぎない——という講座制、学科制、課程制などという区別は旧体制時代のドイツ・アカデミズムを受けついだ戦前日本の教育遺産を、戦後における新教育の場に移し換えたものにすぎず、日本国憲法や教育基本法の精神に照して再検討さるべき性質のものといえることができる。のみならず、大学設置基準第一条第三項には「大学は、この省令で定める設置基準より低下した状態にならないようにすることはもとより、その水準の向上を図ることに努めなければならない」とある通り、国立の教員養成大学、学部を課程—学科目制などという桎梏の下に押し止めようとする官僚的規制から自由な一般大学、特に大学教育の2/3以上を受け持っている私立大学にあっては、教職課程を、戦後

教育の理念に照して一そう「水準の向上」に努め、師範閥の名の示すように、とかく陰湿なかげりに蔽われがちな我が国の教育界に、私学独自の自由闊達な立場から明るい展望を切り開くことに寄与すべきであろう。この点に関して、以下に掲げる国立大学協会の見解⁽⁴⁾は、直接には国立の教員養成大学、学部的发展に向けられたものであるけれども、我々一般大学の者にとっても、頗る教訓的なものといえることができる。

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が故に、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―開放性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なければならぬ。

さて制度としての教職課程の問題の最後に述べておかなければならない点は、教職課程担当の教員陣容についてである。すでに述べたように、文部省のいう課程―学科目制は学科―講座制や学科―学科目制とは異なり、もっぱら教育上の必要に應ずる学部組織とされているのであって、教授・助教授、助手等の教員定数の基準が明確に規定されていないのである。教員定数は教育上の必要、つまり養成を目的とする学生数の多寡によって変動を免れ得ないために、学生数の規模に応じた最低限が一応の基準として定められているにすぎないのである。国立の教員養成大学、学部の場合、学生定員二〇〇名に対して専任教員四名の割合というのが一般的な準拠のようであるが、一般大学に対する教職課程の認可基準としては、二名プラス α といった大枠が定められているにすぎない。つまり、「教員の免許

第六表 宮城教育大学の教職課程

		教 授	助 教 授	講 師	助 手	教務職員
教 育 学	学 史	1	1	0	0	0
	教 育 制 度	1	0	0	0	0
	教 育 社 会 学	1	0	0	0	0
	社 会 教 育	0	1	0	0	0
	教 育 心 理 学	0	1	0	0	0
心 理 学	教 育 心 理 学	1	1	0	0	1
	教 育 心 理 学	1	1	0	0	
	職 業 指 導	0	1	0	0	0

〔備考〕

戦後創立された国立の唯一の教員養成大学で、教官定員・予算等々、全国的なモデルとみなされているようである。

状授与の所要資格を得させるための大学の課程認定申請要領⁽¹⁰⁾の「第二 具備すべき要件等」の「三 教員組織」の欄には、つぎのように記されているのである。

教職に関する専門科目につき専任教員二人以上（うち一人以上は「教育原理」または「教育心理学」を担当する教員とし、「教育原理」または「教育心理学」を担当する教員の一人以上は教授とすることを原則とする。）

こうした背景を考慮してか、経営学部増設に際して提出した本学の申請書には、教育学関係四名（教授二、講師二）、教育心理学関係二名（教授一、講師一）となっているのであるが、他の私立大学の場合をみると、受講者の少い（一五九名、在籍学生数の二三％）S大学では専任教員二名（教育学、教育心理学各一名）、受講者の多い（必修科目の受講者数六、五六〇名）K₀大学では専任教員十名（教育学七名、教育心理学三名）となっている。国立の教員養成大学、学部でも、東京学芸大学では専任教員三十三名（教育学十七名、教育心理学十六名）、大阪教育大学では二十五名（教育学十四名、教育心理学十一名）、埼玉大学教育学部では十九名（教育学十一名、教育心理学八名）、千葉大学教育学部では十七名（教育学十名、教育心理学七名）、宇都宮大学教育学部では九名（教育学五名、教育心理学四名）というよう

に、規模の大小によって専任教員数が左右されていることが如実に示されているのである。こうした状況の中で基準的なものを求めようとすれば、結局のところ、教育学関係教員と教育心理学関係教員の比率ぐらいに止まらざるを得ないのである。その点で、戦後始めて創立された宮城教育大学の教職課程は、教員養成大学のモデルといわれている意味においても、一つの指標といえるであろう。(第六表参照)

第六表は、教職課程の教員陣容の指標としてばかりでなく、一般大学における教職課程における選択科目(教育専門職としての補強教科)のあり方に対する一つの方向をも示唆しているように思われる。第四表に掲げた教職課程一覧表などをも併せ考えると、一般大学における教職課程の教員陣容は、教育学関係三、教育心理学関係二という比率が最も妥当なところと結論できる。

三 一般大学における教職課程の諸現実

私は、本稿の起草に先立って、国公立の二十大学(本稿末尾欄参照)について若干の報告を求めたが、その内容は、つぎの通りである。

- (一) 貴大学教職課程の担当教員陣容
担当科目別による教員氏名(専任、非常勤の別を記入して下さい。)
- (二) 貴大学教職課程のカリキュラム一覧
必修、選択の別(各々の単位数も含めて)および学年次編成をご記入下さい。
- (三) 貴大学教職課程の今年度受講者一覧
学部別受講者数および在籍全学生数との比をお示し下さい。
- (四) その他、お気づきの参考資料など

以上のうち、(一)(二)については、すでに前項にも引用したが、以下では、主として(三)以下の諸点について若干のコメントを記し、一つには本学における教職課程のあり方に資するとともに、他の一つには、一般大学特に私立大学における教職課程の一その「水準の向上」に寄与したいと思う。

まず第一に指摘しておきたい点は、一般大学における教職課程は、国公立の別なく、ほとんどすべての大学において、すでに定着したということである。

この点は、一般大学における教職課程の根幹にかかわる重要事項なので一言しておく必要があると思う。すでに述べたように、戦後日本の教員養成は、師範系列の諸学校を基幹とした戦前の閉鎖制に対するきびしい反省に立つて、特定大学、学部に限局せず、あまねく国公立の全大学に開放されるとともに、「教員養成は大学で行い」「教員は教育専門職である」ことを目ざして今日に至っているわけである。

ところが、こうした意味での開放制が、その後、上記の二大目標に向って前進したとは必ずしもいきれない国内状況が幾度か去来したことを、まずもって想起してほしいというのが第一点に関するコメントである。しかも、こうした国内状況は、教員の勤務評定、教科書の検定強化等々、いわゆる教育の国家統制と軌を一にして去来したものであることに留意されたいのである。一、二の事例をあげると、昭和三十三年に行われた中央教育審議会(第十一特別委員会)の答申「⁽⁹⁾教員養成制度の改善について」がその一であり、他の一つは、日本教育大学協会(国立の教員養成大学、学部の連合組織)や教育職員養成審議会(文部大臣の諮問機関)等の試みである教育職員免許法の改正試案である。

前者は、「教員養成の基本方針」として、「国の定める基準によって大学において行うものとする。この必要に応じて国は教員養成を目的とする大学を設置し、または公立大学において認定する」と述べ、いわゆる教員養成の「目

的「大学」の構想を表明したのである。その結果、昭和四十年から四十一年度にわたり、文部省の強い行政指導をうけ、戦後の開放制に立脚して再出発した国立の学芸大学や学芸学部、つまりリベラルアーツ・カレッジは、教員養成を目的とする教育大学や教育学部に改称せしめられることになったのである。後者もまた、同一の路線から、デモ・シカ教師ならぬ教員の適格性強化の方法として、必修科目である教育実習の単位を大幅に増加（現行の二単位を六単位など）したりして、一般大学での教員養成計画を困難に陥れ、上記の教員養成目的大学、学部に事実上限局しようとしたものである。幸い、後者の企図は実現されずに事なきを得たが、こうした企図の背景をなす計画養成という大義名分の空しさについては、すでに述べた通りである。（一四二ページ参照）

このように、開放制の教員養成制度を空洞化しようとする文教政策は陰陽に去来しているのではあるが、戦後三十年の歴史の歩みは、こうした企図の台頭を許さぬ牢乎とした地盤を確立したように思われる。というのは今や一般大学における教員養成は、国公立の全大学に、そして、それぞれの大学では全学部的に普及し、各学問領域からする多様な人材——中教審答申の目ざす師範型教員とは異なるところの——が輩出するようになってきたからである。一々の例証をあげるまでもないが、国立大学の名門T大学でも、医学部や薬学部等を含む全学部（十学部）から、かなりの数の教員志望者がみうけられるし、教員養成とはおよそ無縁と思われる国立の名門H大学でも全学部（四学部）から、また私立の名門Ke大学でも工学部を含む全学部（五学部）からの教員志望者がみられているのである。本学を始め今回の調査で得られた私立大学関係十大学の諸報告もまた然りであって、一般大学における教員養成が、すでに全大学的、全学部的に普及していることを改めて確認することができた。⁽⁸⁾

とはいっても、一般大学における教員養成が十分な指導体制のもとで行われているかについては、かなりの杞惧を禁じ得ないものがあるのである。第二点として、この点に関する諸問題を概観するとともに、前項で指摘した一そ

うの「水準の向上」について考察したいと思う。

第二表に示したように、中学校および高等学校の教員免許状の取得者が毎年十八万件を越している現状からみても、これは国公立の文学部学生十六万五千人⁽⁶⁾を上廻るものであるから、教職課程受講者がいかに龐大な数に上るかが察知できると思われるが、こうした現状の一端を始めにまず記しておきたい。

教員養成については戦前からの実績をもつ私立のW大学における昭和五十年年度の教職課程在籍者は、全学（八学部）合せて七、三七三名に及んでいるが、同じく私立の名門C大学でも全学（五学部）合せて四、四八一名に上り、在京の有力私学を合せると恐らく数万という巨大な数字に達するであろう。こうした現象はひとり教職課程に限ったことではなく、一般教育その他にもみうけられる共通のものであって、全国大学生の七六%余（一、二六七、一一七名⁽⁷⁾）を受持つ私学の現状からくる当然の帰趨ともいふべきものであり、マスプロ教育の名の下に簡単に見すごし去るべきものではないと思う。というのは、第五表にも示されているように、現代日本における中学校教員や高等学校教員養成の面で私立大学が果している役割等を考えると、一般大学のうちでの私立大学のもつ責任の重大さを改めて考えざるを得ないからである。上來しば一その「水準の向上」ということを強調したゆえんも、ここにあるのである。これは私学の縄張り拡張などの意味からではなく、開放制による教員養成という至上命題を堅持し、日本の教育界に戦前とは異なる潤達自由の人材を導入するための不可欠の要因と考えるからである。

この点に関して一言しておきたいことは、本学を始めとする駒沢大学、竜谷大学、大谷大学等の宗門大学における教員養成についてである。私の今回の調査によってみても、これらの諸大学における教職課程受講者数は、有力私学に準ずる盛況を示しているのであるが、これは宗門大学という校風のもたらす歴史的伝統の反映であろう。問題は、今後、一その「水準の向上」という点での指導体制のいかににかかっているのである。

第七表 昭和50年度教育実習生

(昭和50年10月31日現在)

I, II部別 学科別	I部		計
	I部	II部	
宗 学 科	8	4	12
仏 教 学 科	3		3
哲 学 科	27		27
史 学 科	152	19	171
国 文 学 科	77	28	105
英 文 学 科	68	10	78
社 会 学 科	65	16	81
地 理 学 科	115	10	125
経 済 学 部	63	17	80
経 営 学 部	13		13
大学院・聴講生	21		21
計	612	104	716

昭和43年度以降の教育実習生の総数は、以下の通りである。

昭和43 (433名), 昭和44 (594名), 昭和45 (594名), 昭和46 (586名), 昭和47 (725名), 昭和48 (794名), 昭和49 (634名)

て、むしろ極めて一般大学的な特色なのである。教職課程の充実さで定評のある私立のK○大学の場合をみると、第二年度開講の教育原理と教育心理学(青年心理学)の受講者は各々約二五〇〇名であるが、第三年度開講の教科教育法段階では約一、五六〇名、教育実習Ⅰ(オリエンテーション)では約一、二〇〇名、第四年度の教育実習(現場実習)で約一、〇五〇名となっているように、最終段階では結局、初年次段階の半数以下に減少しているのである。

およそ以上のような傾向にもかかわらず、多

いま、この点に関して、さらに附言しておきたいことは、とかくマスプロ教育の名で看過されがちな教職課程受講者群の中身についての分析である。

まず本学における必修科目の受講者状況についてみてみよう。第一表に示したように、本学における教職科目の履修規程は、第一年度には教育原理、第二年度には教育心理学(または青年心理学)、第三年度には教科教育法、第四年度には教育実習という年次編成をとっている。そして第一年度および第二年度の受講者数は常に二千名を突破するが、第三年度から漸減し、第四年度の教育実習段階では七〇〇名前後というのが常なのである。(第七表参照)これは、ひとり本学だけの現象ではなく、年次別のカリキュラム編成を行っている各大学にみられる共通の傾向であっ

くの一般大学では、初年次段階にみられる尨大な受講者群の対応に忙殺されているのであるが、教員養成大学ならぬ一般大学の教職課程としては、限られた教員陣容という制約をも考慮の上、指導体制の上で、つぎのような改訂を考慮すべきではないかというのが、本学六年間にわたる受講者数の趨異や二十大学からの諸報告を参照した上での私の新しい提案なのである。

つまり、初年次段階（第一、第二年次）においては、必修科目（本学での選択必修を含む）の講義のみに限定することにし、真に教員になろうとするものに対する補強教科である選択科目は、第三年次以降に行うように指導体制の現実化を計り、教育実習その他^{*}を通しての個別的指導が可能になるような力点の移動を行うようにしてはどうかという提案なのである。

もちろん、こうした改訂には、なお仔細な検討が必要であるし、選択科目そのものの再点検や全学的意味での教育実習の指導体制の強化など、一そうの「水準の向上」への諸般の配慮が並行しなければならないのであって、教職課程の内部だけでは到底処理しきれない全学的な諸問題があることはいうまでもない。従って、ここでは、こうした意味での本学固有の特殊事情への言及はすべて割愛し、以上のような一般的提言だけに止めておく。

^{*}教育実習の全学的な指導体制は、個別指導に通ずる第一の階梯であるが、それに続く問題としては、就職指導や、卒業生の現職教育があげられる。就職指導一つとっても、最近における激烈な採用試験状況を考えると、周到かつ適切な用意が必要であって、かなりの人的物的な措置が伴わなければならない。ここには、その仔細にふれる余裕はないが、昭和五十年度的における神奈川、埼玉、千葉の三県の採用試験の受験者数のみを記しておく。

神奈川県 一一、三七二名（中学校八、二五八名、高等学校三、一一四名）

埼玉県 一二、八七六名（中学校九、二四九名、高等学校三、六二七名）

千葉県 約一三、〇〇〇名（中学校約一〇、〇〇〇名、高等学校約三、〇〇〇名）

この三県に対する本学からの志願者は三二八名であって、本年度の教育実習生（免許状取得見込のもの）の四六％に当る。

つぎに現職教育⁽⁴⁾⁽⁵⁾というのは、本学卒業生中、教育現場に就職したものに對する再教育であるが、これは同時にまた現場の実情に我々が学ぶためのフィードバックの意味をもつものであって、「教科の専門科目」および「教職の専門科目」を一そう適切なものとするために欠くべからざるものであらう。

本稿を起草するに先立って、つぎの方々からご協力を得たことを記し、厚く御礼を申し上げる次第である。

東京大学（肥田野 直）・一橋大学（内田伸子）・東京学芸大学（品川不二郎）・大阪教育大学（秋葉英則）・宮城教育大学（野呂 正）・埼玉大学（長島貞夫）・千葉大学（竹内長士）・宇都宮大学（佐々木保行）・東京都立大学（森 重敏）・愛知県立大学（横山 明）・早稲田大学（三島二郎）・慶応大学（山崎恒夫）・中央大学（世良正利）・日本女子大学（岡本栄一）・東京女子大学（白井 常）・駒沢大学（桜井秀雄）・竜谷大学（今井彦太郎）・大谷大学（雲井昭善）・国学院大学（後藤豊治）・成城大学（岡本奎六）

以上の諸氏のほか国民教育研究所の伊ヶ崎曉生氏からもご教示を頂いたことを記しておく。

参考文献

- (1) 唐沢富太郎 教師の歴史 創文社 一九五五
- (2) 石戸谷哲夫 日本教員史研究——「野間教育研究所紀要」第十五輯—— 講談社 一九五八
- (3) 海後宗臣編 教員養成——「戦後日本の教育改革」8—— 東京大学出版会 一九七一
- (4) 国立大学協会 教員養成制度特別委員会 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—— 一九七二
- (5) 日本教育学会 宮城教育大学の大学改革 一九七四
- (6) 文部省 昭和四八年度学校基本調査報告書 大蔵省印刷局 一九七五
- (7) 文部省大臣官房調査統計課 昭和四九年度・学校基本調査速報 一九七五
- (8) 鈴木慎一 私立大学における教員養成「教育学研究」第40巻第2号 一九七三
- (9) 松本金寿 教員養成制度の行方——中教審答申のねらい——「世界」一九六〇年六月号
- (10) 文部省教職員養成課監修 教員養成課程認定^{大学等総覧} 第一法規 一九六九