福井大学リポジトリ
UFR
UNIVERSITY OF FUKUI
REPOSITORY

戦後教師教育改革の展開と省察論的転換

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2012-05-10 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 柳沢, 昌一 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/5430

戦後教師教育改革の展開と省察論的転換

柳沢　昌一

はじめに　:省察的な改革の可能性のために

19 世紀後半より組織化された公教育制度は、その規模において、またそこで学ぶ広範な成員の生活と学習・成長を長期にわたり日常的に規定するその度合いにおいて、歴史上、類を見ない巨大な公的システムであると言いうる。19 世紀を通じて、ヨーロッパ、アメリカ、そして日本においていち早く組織化が進められた公教育制度は、20 世紀半ばの改革の後に、ほとんどすべての国民のための中等教育と大多数の人々に開かれた高等教育の実現を見通す段階に近づいた段階で、その制度そのものを疑う深刻な批判に直面することになる。公教育が掲げた理念、そしてそこに諸個人が寄せた期待と、現実に普及した学校との間の深刻な溝に焦点が当てられることになる。20 世紀の最後の四半世紀、それまでの規模拡大にひた走る改革から、学校の内実を組み替えるための教育改革が求められていく。

しかし、すでに巨大な、そして現に働いているシステムを、その動きを止めることなく省察し、より発展的なシステムへと再構築することを要するこの改革は、機会均等・規模拡大をめざす 19 世紀、そして 20 世紀の 4 分の三世紀までの改革よりはるかに困難な営みにならざるを得ない。学校制度は、すでに幾層もの歴史的層からなる多重の構造体を成しており、そこに現に教育が毎日営まれている生態系でありコミュニティ複合体でもある。

そしてすでに中等教育に至るまで、ほとんどすべての子どもたちの日常生活・成長と学習の場となっている。その再構築は、一つ一つのコミュニティの形成の歴史、そしてこの制度の歴史的な成り立ちについての慎重な探索と検討なしに行われるべきではない。何が欠くことのできない支柱であり、何が打開すべき壁なのか。どこに発展に繋がる水脈があり、何がすでに役割を終えた遺制なのか。一方で、世界的に進められてきている教育改革の展開に視界を開きながら、同時に私たち自身の教育制度の重層についての問いを進めること、そして一つ一つの学校の歴史と現状をふまえて展開を探ることが求められる。そうした省察的な教育改革のプロセスをどう実現していくか、そしてそうした改革の担い手をどう実現していくかが、もっとも困難な課題として存在している。そうした省察的な改革の担い手の形成という新しい困難な課題に教師教育改革は直面している。専門職大学におけるまったく新しい教師教育への挑戦である教職大学院は、そうした課題に対して実践的に可能性を拓くという役割を担っている。そうした教職大学院の実現に向けての協働研究の一環として、ここでは、戦後の教師教育改革の展開を跡づけていくこととしたい。教師教育の制度そのものもまた、19世紀末以来の改革の積み重ねの上に存在している。近代日本の公教育制度改革の歩み、戦後日本の教育制度改革、とりわけ教師教育改革の展開を跡づけることは、したがって新しい制度の実現に向けての取り組みの中で、そして省察的な改革の実現にとって、不可欠の手続きの一つと言わなければならない。本稿は、1990年代半ば以後の福井大学における教師教育改革の中で断続的に進めてきたそうした歴史的検討の中で作られたノート、とりわけ2000年・2001年・2002年の三次にわたって提起された教師教育改革に関わる福井大学教育科学部見解のための基礎的な研究の中でまとめられた戦後教師教育改革史に関する草稿にもとづいている。時間の制約もあり、それは、戦後の教師教育改革に関わる稜線、その輪郭をとらえ直すに止まっている。教育実践研究の展開と教師教育制度の関係、そして世界的な教育改革・教師教育改革の展開と、日本における改革の相関。そして、この5年ほどの間の教師教育改革の展開に関わる省察と評価。今後より包括的に進めなくてはならない課題が数多く残されているが、そうした今後の検討のためにも、教師教育改革の稜線を、改めて検証し、アウトラインを確認することは、必要となろう。本稿はそうした一連の作業の、現段階での確認と共有のためにまとめられている。

戦後教師教育改革に関する諸研究とその構成

戦後日本の教師教育改革の展開については、これまでに三つの包括的な研究が存在している。1970年、戦後教育改革をめぐる東京大学教育学部における共同研究に基づく全10巻の叢書の一巻として編まれた『教員養成』、そしてその共同研究の一員でもあった山田昇の一連の研究とその集大成ともいえる『戦後日本教員養成史』。そして海後編『教員養成』の提起した教員養成の枠組みをめぐる議論の展開をふまえ改めて戦後の「大学における教員養成」の展開とその限界を跡づけようとするTEES研究会編『「大学における教員養成」の歴史的研究』である。教員養成の開放制を「原則」あるいは「理念」ととらえ、その不

徹底を「現実」「限界」ととらえる海後編『教員養成』における戦後教員養成史把握の基本的な枠組みについて言えば、より詳細な検討を進める山田の諸研究においても、また海後らの「原則」把握に批判的な教師教育論をも視野に入れたTEES研究会の共同研究においても、基本的に踏襲され、現在に至っている。教育史の通史や概説書に至るまで、そうしたとらえ方が前提となっている。

一方で、教師教育を大学教育・教養教育一般に解消し、教師の専門性形成のための拠点を設けないことを「理念」とする教師教育論が、「教師教育研究者」・教育研究者自身によって肯定されてきたことへの疑念や批判も当然提起されてきた。そして教職専門性の形成への問いの深まりとともに、また教師の実践的力量形成への世論の強い要求とも関わって教職専門性形成のための新しい教員養成のあり方が求められてきているといえるだろう。しかし、こうした批判者もまた、戦後教育改革とその後の展開の歴史的な把握については、海後らの研究を前提として共有してきた。

戦後教書教育改革の展開、その稜線を簡潔に跡づけようとするならば、この三つの研究によって共有されている枠組みを確認していくことがまず初発の作業となろう。海後宗臣編『教員養成』では、およそ次のように展開がとらえられている。戦前における師範教育の批判的検討、第一次米国教育使節団報告書、教育刷新委員会の議論とそこにおける「開放制」の理念の確認、そしてその理念と実現した大学における教員養成の現実との乖離、そして1950年代以後、中央教育審議会・教員養成審議会において「閉鎖的な教員養成」（p.445)（師範学校的なものへの回帰）への再編が進められていく。戦後教育改革の理念を「大学」「開放制」「自由」としてとらえ「師範学校」「閉鎖制」「国家統制」と対置し、前者の「理念」が次第に後者への逆コースによって浸食されていくことをどう食い止めるか。戦後教員養成はおよそそうした対位と筋立てによってとらえられている。山田昇の『戦後教員養成史研究』においては、より詳細な資料の検討によって細部に立ち入った検討によって補充され、また1980年代にいたるまでの展開が跡づけられているけれども、その枠組みと筋立てにおいては、海後編『教員養成』を継承している。そしてTEES研究会の共同研究においてもそれに変わる枠組みが提起されているわけではない。

では、海後編『教員養成』の枠組みは、少なくとも戦後、少なくとも半世紀の教師教育改革の展開をとらえる基本的枠組みとして前提としうるものと、現段階においていえるだろうか。戦後教育改革に関わって、その基本的体制を決定した教育刷新委員会・教育刷新審議会の5年間にわたる会議の速記録が、近代日本教育資料研究会の編によって1995年に刊行されている。この記録、とりわけ海後編『教員養成』では検討されていない第5特別委員会、第8特別委員会の速記録を辿るならば、大学側対師範側という海後らの基本的対立軸、二分法とは隔たった議論の布置と展開に接することになる。総合大学おける「教育学部」の可能性を探る議論の展開、そして附属学校における実践的な教育研究を重視する教育研究者の一貫した主張等々、師範学校か大学かといった枠を超えた議論の展開をそこ

に辿ることができる。

もう一つ、1950年代末の教員養成をめぐる議論の中で提起された教育学会の改革案（日本教育学会政策特別委員会「教員養成制度改革試案」）の存在と位置づけの問題である。梅根悟を座長とする委員会によってまとめられたこの案では、「初等・中等学校の教員は特別の、かつ高度の供与魚を必要とする専門職である。従ってそれは教員養成を目的とした、大学の学部において養成さるべきである。」とその冒頭で指摘し、8週間以上の附属学校における実習を含む、5年制の案が提起され、また一定期間ごと（5年）の「現職教育講習」の実施にも言及している。4年間の学部後の教育、大学院段階も含む教員養成への提案も含むこの案の存在は、少なくともこの時期まで、「開放制」が教育研究者の間で共有された「理念」として存在していたのかを再検証する必要を示している。

海後宗臣編『教員養成』によって示され、山田昇の諸研究によって細部にわたって描かれた戦後教員養成史の構図は、その後の教員養成をめぐる研究、さらに教育学会の協働研究、国立大学協会や教育大学協会の議論においても自明の前提として位置づけられるに至っている。この基盤となる枠組みそのものを問い直し再構築することは、これまでの教師教育の歴史の全体を改めて検討し直すことを要する。教師教育史に関わる、今後のより本格的な協働の精査の展開のためにも、ここでは戦後教員養成改革のアウトラインを、上記の論点を含め素描していくこととしたい。まず、戦前師範教育の展開にふれた上で、戦後教育改革における教員養成をめぐる議論、そしてその後の展開を辿る。

1.戦後教育改革の展開

（1）戦前の師範学校

戦後における「教員養成」のあり方をめぐる議論と改革の展開において、戦前の師範学校制度に対する批判がその前提になっている。しかし、戦後50年を経て、私たちはその前提を共有していない。戦後の議論の展開をあとづけるに先だって、戦前の師範学校について、最小限、歴史的に確認しておく必要がある。

日本おける近代教育の起点となる「学制」は1872年8月に公布されるが、最初の師範学校である東京師範学校はそれに先だって同年5月に発足し、翌年以降各府県に尋常師範学校が開設されていく。

近代日本の「学制」、そしてその核となる師範学校は、19世紀はじめのプロイセンの学校制度改革を追って、19世紀なかば以後進められていくフランス、アメリカなどの学校改革と教師教育機関の創出の動きを受けて展開されていく。プロイセン改革におけるフンボ

ルトを中心とする学校制度改革に中で、ペスタロッチ主義による学校の実現とそのための新しい教員養成のための学校（ゼミナール）がベルリンに創設される。学習者自身の探究と自己活動を中心とするペスタロッチ主義の実現をめざす小学校とゼミナール、そして神学中心の大学の伝統から解き放たれた哲学部中心・研究中心の大学（ベルリン大学[1]）の企図はその大きな二つの柱である。その後の教育改革、ホーレス・マンを中心とするアメリカ・マサチューセッツ州の教育制度改革、フランスの第二共和制における教育改革は、いずれもプロイセン改革に学びながら学校・師範学校、そして大学改革が展開されていく。日本の学制と師範学校の創設はそうした19世紀後半の欧米における教育制度改革の展開を受けて進められていく。日本における学制と師範学校の成立には、アメリカの**M.M.**スコット、**D.**モルレー、プロイセンのホフマンらが携わり、アメリカの師範学校に留学した二人の留学生伊沢修二（ブリッジウォーター師範学校）・高嶺秀夫（オスウィーゴー師範学校）が中心となって、初期の東京師範学校は形作られていく。ペスタロッチ主義への志向が、そこに通底している。

ここでペスタロッチとその学校についても触れておかなくてはならない。この近代学校のモデルとなる学校は、それまでの学校・宗教改革―反宗教改革の展開と共に世界に広がった近世の学校への批判、そしてルソーへの共鳴から生まれている。ここで批判されている近世の学校とは、宗教改革と反宗教改革の抗争の中で、ヨーロッパで国家的に組織化され、そして植民地化されたアジア・アフリカ・アメリカに広がっていく学校である。それは、コメニウスが理想としていた学校、印刷機のようにすべての子どもたちの白紙の精神に神の言葉を正確に刷り込んでいく学校であり[2]、フレーベルが批判する鸚鵡のように復唱を繰り返す授業による学校[3]であり、イエズス会がひろめた試験と厳格な規律を旨とする学校である。そこにおいて教師は「聖職者」であり、多くの子どもたちの管理者である。産業革命期、19世紀のイギリスには、ベルやランカスターらによって、数百人規模の巨大なクラスで子どもたちに聖書を覚えこませる巨大な工場のような学校を出現させる。19世紀までにヨーロッパで制度化され、世界に広まった近世の学校、マスとしての子どもたちに聖書を教える学校は、伝統化された制度と組織、教師のあり方の原型として、現在に至るまで学校の様態を根深く規制し続けている。ペスタロッチの学校、その意味を受け止めプロイセンの教育改革の軸に彼らの実践を位置づけようとしたフィヒテがめざしていた学校、そしてその「新教育」つまりは近代学校は、そうした近世の学校の否定と克服をめざしていた。自己立法の自由と責任が理念として掲げられ、子どもたち自身による共同の「探究」、そして「自己活動」の実現こそが学習の中心に据えられる。[4]

ペスタロッチ運動、そして幼児教育の展開と共に広がったフレーベル運動の世界的な展開は、19世紀の教育改革の動線を形作っている。とりわけフランスとアメリカは、プロイセンの学校への視察と重ね、またペスタロッチやフレーベルの学校の教師を招き新しい学校づくりを進めその基盤となる師範学校を創設していく。伊沢秀二が学んだブリッジウォ

ーター師範学校、そしてとりわけ高嶺秀夫が学んだオスウィーゴ師範学校は、アメリカにペスタロッチ運動の中心に位置している。そして彼らが中心となった初期の東京師範学校は、自らをペスタロッチ主義教育の実現のための学校、「開発主義」の学校として理解している。水原克敏『近代日本教員養成史研究』によれば、当時の東京師範学校の教師教育としての特徴は、「教育学・学校管理・心理学そして各教科教授法と実地授業など教職科目の確立に見られ、かつ予科では、教科専門に止まらない一般教養教育が志向された」とされている。

しかし、もちろん師範学校のもう一つの現実も厳然として存在している。日本における近世までの学問と教師のあり方に深く根付いている儒教主義は、当時も、そしてその後も長く学校と教師の基本的なイメージを枠付け続ける。小学校は改革の動線であると同時に、改革によって生じてくるさまざまな抗争、不安定状況の中で安定した秩序・国民統合を急速に作りあげる上でもっとも広範で重要な組織ともなる。立憲制と対となる教育勅語による教学体制にとって小学校はその土台であり、師範学校はその秩序の支柱となる。師範学校令に規定された教師の三気質「順良・信愛・威重」は、開発主義を起点とする師範学校のもう一つの標語である。

20 世紀初頭は、世界の教師教育において、第二の改革期、二度目の新教育運動の展開の時期にあたっている。初等教育における国民教育制度の拡大が、中等教育の拡大、そして教師教育の拡大をもたらし、とりわけアメリカにおいては大学における教師教育への展開が産まれる。シカゴ大学における教育学部とその実験学校の実践、それをふまえたデューイの理論は、この時期の教育改革・教師教育改革を象徴する。フレーベル主義の教師達の実践を土台に、シカゴ学派の新しい認識論・自我論・コミュニケーション論の模索とも密接に結びつきながら、実験学校を基盤とする大学における教師教育がめざされる。

デューイの理論と実践については、その展開と同時に、当時の日本の師範学校でも研究が進められている。その中でも、長野師範学校に設置された実験学校における教育実践と淀川茂重による実践と研究[5]は、現在の総合学習につながる実践であるとともに、教師教育・実践・研究のあり方としても重要な革新をともなっている。師範学校の杉崎容を囲んでのデューイの実践と理論の検討、少人数の学級を特設しての実践の模索、そしてその展開を省察し記録化して吟味し共有していくプロセスがそこには存在している。淀川はこうした師範学校に併設された小さな学級での実践と研究を、日本全体の教育改革の展望の中に明確に位置づけている。昭和期にも総合学習の実践は続けられ、戦後も信州大学附属小学校において実践は重ねられていく。

しかし、学校・師範学校・そして教師の支配的な現実は、淀川たちが乗り越えよう批判的に描いている状況そのものであったことも疑いない。淀川は次のように当時の教育の現実を批判している。

教育は行きづまっている。教科目も授業時間も法によって規制され、教材の選択も分量も排列も国定教科書によって決定されている。教育はその内容も形式もすでに規定されている。だから、研究といえば、所定の教科は所定の時間にどれだけ教材を教授すべきか、それは如何にして可能であるかの範囲のほかゆるされていない。教科や教材や授業の時間などは、やがて、教育の根底となり教育の基調となるものであるにかかわらず、それ国定であるからに、その限界を超えてはならない。かくて研究は方法上のことでしかなくなった。こうした研究の頂点はみえすいている。そして教育は行きづまっている。（淀川茂重『途上』[6]）

「その行きづまりを打開すべきみちを開拓すること」、それを淀川は「実に附属小学校の使命である」とし、次のように宣言している。「行けるだけ行こう、伸びられるだけ伸びよう、そこに教育を建設するのである。まず信州から、信州に事実を存在させるのだ。いっぱんから理解され容認されて、日本の教育となるまでには、時間と経路にいきさつがあるであろう。（中略）そのときにそなえながら、かまえて大道を行くことである。」

戦後改革で批判されたのはまさに淀川が大正期に教育の「行きづまり」として指摘した支配的な現実だったといえるだろう。学費及び生活費の公費支給制度、それとも連動する服務義務規定（p.714）は、戦後批判される師範学校の「閉鎖性」を形作る主要な要素であった。また師範学校が寄宿舎制[7]をとっていたこともそのことと関わる。

(2)教育刷新委員会における教師教育をめぐる議論

戦後日本の教育改革の骨格は、1946 年に発足する教育刷新委員会・教育刷新審議会の議論を通じて決定していく。その議論の中でも教師教育のあり方は、もっとも重要な、そして対立が際だった論点の一つだった。

戦後の教育の枠組みを決めた教育刷新委員会・教育刷新審議会で中心的な役割を果たした南原繁は、1955 年の「日本における教育改革」（朝日新聞社編『明日をどう生きる』朝日新聞社,1955）においてその改革をふりかえり、三つの重点について語っている。第一は、「民主化」の実現のために中等教育段階の旧制高校を頂点とする「差別的・階層的な制度」を打破し、大学をすべての人々に開かれたものとすることであり、第二は大学における教員養成の実現であり、第三は地方教育委員会制度の創出である。第一の論点に関わって、南原は「大学はもはや少数の特権的階級をつくるためでなく、広く国民の大学としての役目を果たすであろう」とし、地方の新しい大学に文化発展と民主主義社会実現への期待を寄せている。

「かような大学がおのおのの地方に設立されるときに、これまで学問や文化の世界にお

いてもみられた中央集中的傾向に対して、将来、全国を通じて、それぞれの地方文化の発展が見られるであろう。(中略)その地方にあって大学教育を受け得ること、そして多くその地方の教育や産業に従事しつつあることは、将来、日本の民主化と新しい社会の開拓に寄与せずには措かないであろう。」[8]

第二の教員養成に関わる問題について刷新委員会での議論を南原は次のように回想している。その箇所の全文は以下の通りである。

「いま一つ、わが学制改革において大きな問題は、教員養成機関、すなわち在来の師範教育をいかにするか、ということであった。そして、委員会においても、最も議論の分れたのは、この問題についてであった。なぜならば旧師範学校は長い間、県立の中等学校の一種に過ぎず、それが文部省所管の国立専門学校に昇格したのは、最近の昭和十八年であった。したがって、いまこれを大学に編成替することに対して、多くの疑義と反対のあったことは、当然といわなければならない。

しかし、他の改革は別としても、未来の日本を担う少国民の教育こそ、原則として、最高の学府の課程を修めたものをして当たらしめるに、充分の理由がある。もとより、それには彼らにふさわしい社会的待遇も伴わなければならず、またこれを養成する教授陣容などの点から見て、その理想の完成には時を要するとしても、それこそ再建の要石であると、結局、私たちは考えたのである。そのためには、明治以来長い間、あまりにも特殊の型にはまったいわゆる「師範教育」を払拭して、豊かな一般教育を授け、成るべく他の学部をもった「大学」の自由の雰囲気の中に教育することが、何よりもの急務である。しかるとき、各府県に大学が必要であり、各地方に存在する旧専門学校と統合して考えるときに、全国を通じて、新たに国立大学の数の増加することは、また必然といわなければならない。」[9]

戦後の荒廃の中で地方の大学を創出し大学における教員養成の実現を企図した刷新委員会の基本的な選択の意味と展望を南原は55年に改めて伝えようとしている。

敗戦後の混乱の中で、地方の国立大学を創出し、大学における教員養成の実現を決めた刷新委員会の判断、その議論の底流にあって共有されていた志向を南原は伝えようとしている。

しかし、南原の回想でも言及されているように、大学における教員養成の決定に至る委員会における議論は曲折を重ねることになる。戦前において、長く師範学校が中学校と並行する中等教育機関として位置づけられてきていた経緯があり、1943年にようやく専門学校化されたばかりの師範学校を、そのわずか2年後に、大学とすることに対しては強い抵抗が働くことになる。

これに、旧制高校や文理科大学の問題も絡んで、大学における教員養成のあり方、その内実をめぐっては意見が複雑に分かれることになる。旧制高校の独自の大学化をめざして

いた委員と、大学段階での教員養成の実現をめざす教員養成関係の委員、旧制高校・旧制師範等の複雑な旧制度の温存を廃して6-3-3-4制を打ち立てることを優先する委員の意見が輻輳し、議論は行きつ戻りつを繰り返すことになる。

その教育刷新委員会の議論に立ち入る前に、改革の基本的方向に影響を与えたアメリカ教育使節団報告書における教師教育に関する提起を確認しておこう。報告書は、「師範学校の教育計画は、昔ながらの形式主義的なパターンと、日本国中に行きわたっている上からの指令の繰り返しで、機械的な反復練習を重視してきた。」(p.96)と指摘しているが、附属学校については次のように記している。

「各師範学校は、観察や教育実習のために、附属小学校または附属中学校を備えている。われわれは、この種の選ばれたいくつかの学校において、すばらしい授業が行われるのを、この目で見て勇気づけられた。何人かの教師は、生徒からの参加を要求する教育方法を採用していた。われわれはまた、前述したタイプの形式的授業も数多く見た。」[10]

短い滞在期間の中でも使節団は、戦前期日本の師範学校の支配的な現実と同時に、たしかに培われてきていた明治期の開発主義以来の、そして大正期の新教育以来の、子どもたちの自己活動を求める教育実践の蓄積に接している。

新しい教師教育のあり方について使節団は次のような三点を提起している。

「教師の養成教育は、三重でなければならない。

第一に、一般教育ないしは自由教育、これには語学およびコミュニケーション方法の習得、文学芸術の鑑賞を含む現代文明の理解、近代世界における科学の位置についての認識、さらには、近代国家の市民が直面する、経済的および政治的な特殊問題についてのある程度の理解が必要となる。

第二に、教師の養成教育には、その教えることがらについての特別な知識が必要である。初等学校教師の場合には、この教授分野は多様であるが、上級の学校にあっては順次専門化される。

第三に、教師は自分の仕事の専門職的側面について特別の知識を持つべきである。比較教育史やその社会学的裏付けについて、また、現在自分がそこにいる教育制度の組織の成り立ちについて、また、子どもたちとの実験や経験を通じてもっとも効果的とされるに至った教授法について、ある程度の知識をもっていなければならない。この専門的な仕事の中には、子どもたちや学校を観察したり、スーパーバイザーのもとで、授業を行うことなどが含まれる。こうした専門職的養成教育は、完全な形で、すくなくとも初等ならびに中等学校の教師全員が受けられるようにすべきである。現在では、このような養成教育は、初等学校教師のごく一部だけに限って与えられており、他の教師には、ほとんどまったく与えられていないのである。

もしもこの拡大された教師教言が実施されることになれば、教師の教育を担当するすべ

ての機関がこれに参加し、良い設備を備えた教育学科、ないしは教育学部を作る方向に働いていなければならない。」[11]

勧告では「師範学校は、教師の養成教育のためのより高度な学校あるいは単科大学とすべきである。」とし、また「学校長や部課長および政府官吏のためにも養成教育が施されるべきである」としている。[12]

同年9月教育刷新委員会が発足し、1951年までの5年間をかけて、戦後教育の基本的枠組みの関わる議論が進められる。教員養成に関わる議論は、第1回以来中心的な課題として断続的に議論されていくが、とりわけ10月の[13]第7回・8回総会で集中的に討議されている。それを受けて小宮豊隆を主査とする第5分科会（上級学校体系に関する事項）で検討されることになる。

総会・第五分科会の議論を通して、教員養成のあり方をめぐる刷新委員会における意見の布置は、およそ次のように分かれていた。旧制高校に深く関わってきた委員は、天野貞祐（第一高等学校長）に代表されるように、旧制師範学校を強く否定し「特別な教員養成機関を作ることは是非止めて貰うことが必要だ」として、次のように述べている。

「そして普通の大学を出た人、その大学は人文的な色彩を多分に持った、そういう大学を卒業した人達が教員となって活動することが望ましいのでありまして、そして最後には、能くどこでもいうことですが、教員になる為には一年ぐらいの見習いをする機関が必要だという論がございますが、私はそういう必要はないと思います。私はそういう学校で抽象的に学ぶよりも、そういう卒業生が、訓導なるのならば初等国民学校で、中等学校の先生になるのならば中等学校という各職域に於いて能く学べば宜いと思う。」第1巻 p.172.

この主張はその後の戦後教員養成史研究が解釈してきたような戦後における新しい「大学における」「開放制」の教員養成を強調する意見かといえばそうではない。それはむしろ旧制度において特定の大学の卒業が「無検定資格」によってそのまま中等教育の教員となっていた経験を前提にしている。また天野は、総合大学における教育学部という方向が提起されてきたあとも、「総て総合大学の一学部でというような大学で、大学出の卒業生が全部やれるならよいけれども、それは到底出来ないことではないか。それにはやはり、今申したような高等学校の卒業生を見習いとしてやるということで十分ではないか。」（第八巻 p.83.第五特別委員会第5回,p.83.）とも発言している。

大学における教員養成は、第　　回総会で木下一雄、そして務台理作が大学における教員養成と一府県一大学の必要性を提起している。（「これは一つの理想的な考えではありますが、義務教育を担任する教師は、原則として大学教育を受けているということは大切になると思います。大学教育を受けた者が義務教育の主体になる。」「こういうようい考えて参りますと、その大学の教育を受けて実際の義務教育に当たる者は、非常な数を要するのであります。（中略）従来の師範型にまったく捉われない。そういう、或る意味で非常に自由な大学が相当数多く要る。これは、少なくとも一府県に一つ位ずつの割合で作らなけれ

ばなるまいと思うのであります。」第1巻 p.146）

木下一雄（東京第一師範学校長）倉橋惣三（東京女子高等師範学校教授）・川本宇之介（東京聾唖学校長）・城戸幡太郎（教育研修所長）・務台理作（東京文理科大学学長）など教師教育に携わってきた委員[14]は、これまでの師範学校を改革し、大学段階における新しい教師教育実現をめざす方向を提起している。戸田貞三（東京帝国大学文学部長）・佐野利器（東京帝国大学名誉教授）そして南原繁（東京帝国大学総長）らの旧制度の打破と 6・3・3・4 制の実現を軸とする委員は、旧制高校・旧師範学校をともに批判し、大学における旧師範教育から自由な教師教育の方策を探っている。

審議の経過の中で、第五特別委員会の第4回の議論においては戸田貞三の提起によって総合大学における教育学部において教員養成をおこなうという方向で議論がいったん進み始める。「色々御意見が出ておりますが、大体顔触れを拝見しますと、この委員会に御出席の方々は、教員養成の学校はいらんという方の方は、極少ないんじゃないか。三月の時には、教員養成なんていうそんな馬鹿なもんはいらんというようなことを、正面から言って居た方が相当あったが、この委員会にはそういう方はお入りになっていないように思いますがね。(P.70) という発言をめぐるやりとりの後、戸田は「総合大学の中に一つの教育学部というようなものを作る、どの地方にも教育学部の外に、工学部、医学部、法学部を持つような総合大学でなければならん」と、総合大学における教育学部案を提案している。p.76.この意見に対しては、旧師範学校の体質を強く批判していた関口も呼応し、「そうすればいいですね。私の教育大学反対の意見も、そうなれば大分修正されるのですけれども。」p.77.と述べている。そして東京第一師範学校長の木下「私も名称にはちっとも拘泥致しません。総合大学が出来ると言うことでありますれば、それで結構であります。」と発言し、佐野利器が結論づけるように「一つ総合大学で考えて見ませんかなー。」と発言している。これについての結論は、続く第8回に持ち越されるが、この回において、佐野は次のように提案している。

佐野委員「段々御話を伺って、私も大いに啓発される所もありました。こんなような工合に考えて行ったらどんなもんでしょうな。やっぱり教育大学で教師を養成するのだいうような考え方は、私も戸田委員や関口委員と同じようにどうも面白くないというような気もするので、総合大学的なもので行きたい。そこには、教育学もあれば、教育の実習とか実験とかいうことも出来る、そういうもので、内容からいえば、ここに書いてあるような教育の大学が中にあるような心持でいいですけれども、形は総合大学。」（「第五特別委員会第５回 議事録」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５特別委員会、第六特別委員会）第８巻,岩波書店,1997.p.89.）

この議論の過程では、教師教育に関わる委員と、戸田や佐野ら大学側の委員との間で総合大学における教育学部という方向で一致点を見い出そうとする展開が生じてきている。しかし、こうした方向での意見集約を阻む力も、複数の方向から働いている。議論の経過の中では、東京文理科大学学長であった務台理作が、単科大学を守る立場から総合大学における教師教育に収斂しようとする議論の展開に終始

これを阻もうとする発言をし、そうした方向でのとりまとめを総会に図る直前にも、単科大学を残すことの出来る形で、提言の内容を削ぎ落とすことを求めている。加えて、主査の小宮もまた議論の過程を通して一貫して旧制の教師教育と旧制帝大のイメージから歩み出さず、小宮の総会での説明は、特別委員会の収斂とは大きくかけ離れた印象を与えるものとなってしまう。最終的に分科会案は「教員の養成は総合大学及び単科大学に教育学科をおいてこれを行う」という表現でまとめられ、「教育学部」の文言は消去されている。総会での説明も小宮の説明は旧制帝大における文学部教育学科のイメージで語り、務台理作が分科会の議論をふまえて実験学校を併せ持つような大学に新しい組織であることを議論の最後の段階で説明し、結論を見ている。この大きな距離のある二重の説明は教員養成の議論の最後まで尾を引くことになる。

総合大学において教育学部を新設するという構想は、単科大学としての昇格をめざす師範の動きと、旧制高校の存続をめざす動きとの軋轢も深く影を落とし、またその具体的な内実に関わる構想の弱さもあり、そして何より、新学制とりわけ新制中学の実現にともなう大量の教師の必要と著しく少ない大学の数という現実もあって、当時にあっては、具体的な像を結ぶことはなかった。議論の中では旧制高校・旧制師範の伝統、そしてティーチャーズ・カレッジのイメージが交錯し、あいまいに併存したまま、単科の学芸大学、地方大学における学芸学部・教育学部、旧制帝国大学に新設された教育学部がそれぞれ発足することになるが、後者の教育学部は教員養成に責任を負う学部とは位置づけられなかった。稲垣忠彦は、98年の論文の中で刷新委員会の議論について、「教員養成において形成されるプロフェッショナルな学識の内容に関する論議、とりわけ専門性とそこで同時に求められる学問性との関連の検討が不十分なままに新しい制度が制定された」[15]とを評価している。

(3)学校と大学の連携による教育実践研究の展開

学校拠点の共同研究の展開　授業研究運動・全村教育

新制大学、そして学芸学部（大学）・教育学部は、1949年に発足する。そして50年代には、地域の学校と新しい学部との新しい教育をめざした共同研究が多様な形で展開していく。北海道大学・東京大学・名古屋大学・広島大学をはじめ多くの学部が、地域の学校において教師とともに授業づくりと授業研究を展開している。そうした大学と学校・地域との共同の取り組みの一つに、斎藤喜博と宮原誠一らが中心となって進められた群馬県島村・島小学校と東京大学教育学部の提携による学校づくりと全村教育の実践と研究がある。島小の授業は、映画や大江健三郎のルポルタージュでも紹介され、戦後の新しい教育を象徴するものとして受け止められた。そこで展開された授業と斎藤喜博の授業研究は、その後の教育研究・授業研究に大きな影響を及ぼし、その後も70年代の宮城教育大学の改革を通して、教師教育の改革にも影響を与えていく。また富山県堀川小学校と重松鷹泰を中心

とする名古屋大学の教育方法学研究室による授業研究のための連携をはじめ、北海道大学、神戸大学、広島大学をはじめとする大学と地域の学校との連携による授業研究の取り組みが進められる。

地域の学校と大学との共同研究という視点からとらえかえすならば、例えば島村での取り組みは、島村・島小と東京大学教育学部による改革のための協働プロジェクト、学校・地域と大学のそれぞれの自己改革をともなった協働と共同研究の展開ととらえ返すことも出来るだろう。島小の授業は学び合う教師集団づくり・学校づくり全体に支えられ、それはまた地域・学校・大学の連携と共同研究によって支えられている。斎藤喜博の記録である『学校づくりの記』、『島小研究集録』、宮原誠一「全村教育論」等々の当事者による記録は、そうした協働のプロジェクトの企図と展開を伝えている。

しかし、当時の授業研究・実践研究においては、「教育科学」の実現をめざし、当時のアメリカ、そしてソビエト圏における教育研究の影響を強く受け、微細な行動観察とその統計的な処理に基づく授業の「科学」的分析が進められている。一時間の授業における教師と子どもの行動と発言に関わる膨大な観察データの集積・計量化・分析に膨大なエネルギーが注がれている。授業の経験を重視することを強調する重松鷹泰や上田薫らの「授業分析」をも含めてこの時期の授業研究はこうした「科学化」への趨勢から自由ではなかった。斎藤喜博もまた、とりわけ学校を離れてからは、教授学研究という形で授業における教師の作為を分析し、「技術」として抽出しようとする方向に向かっていく。
地域・学校・大学の協働によって実現した学校改革、そして学習する地域づくりへのプロジェクトであり、その過程を通しての当事者の力量形成のプロセスであったはずの多重の実践の総体は、当時の、一時間の授業に集中する授業研究・教授学研究の狭隘な技術論的な枠組みでは省察的に把握することができない。教育実践に関わる学校と大学との共同研究がこうした枠組みと方法に規定されて広がっていったことは、その後の教師教育のあり方にも影響を及ぼしていく。

2. 冷戦下の目的化と開放制をめぐる対立と教師教育論その後の展開

（1）目的大学化と大学をめぐる対立とその構造化

1953年、新制大学は最初の卒業生を送り出す。しかし、新制中学の創出期にともなう教員採用のピークを越え、50年代後半には早くも教員採用の減少期に迎える。この時期、出発してまもない大学における「教員養成」は最初の大きな転機を迎える。1958年の中央審議会答申「教員養成制度の改善方策について」,62年の教育職員養成審議会「教員養成制度の改善について」とその後の国立大学設置法の改正、「学科目省令化」に至る展開の中で、

教員養成のあり方、とりわけ「開放制」の問題が再び大きな論争となる。
57年の中央教育審議会への諮問の前後に、国立大学協会をはじめ多くの団体が、教員養成改革についての意見を寄せている。1956年6月の諮問[16]の直後、全国連合小学校長会が「教員養成制度の改善に関する要望」[17]（1956.6.15）をまとめている。「1.小学校教員の需給関係を考慮した計画的養成制度であること」「2.教授と学生の人格的接触によって師道の涵養に積極的であること」「3.4年課程の単科大学のみにすること」をはじめとする「要望」は戦前のあらかじめ教職を義務づけられ（約束され）、そして寮生活を基盤としていた師範学校の経験に立って提起されていると言えるだろう。翌57年6月には国立大学協会が「教員養成制度関する意見書」[18]（1957.6.15）、教育大学協会は58年1月に「義務教育学校教員養成制度改革要項」[19]をまとめている。前者では、教員養成における「一般的人間的教養および専門的学問的教養を重視する思想」と「教職教養を重視する思想」の双方を「偏倚した思想」とし、「教育者たる者の統一された人格と豊かな教職教養を育成すること」が本旨であると述べるとともに、免許については「安易な方法」に流れていると批判して「教員需要」についても「恒久的対策を講ずるべき」としている。教大協の「改革要項」は「教員養成の本質」として「世界的視野に立つ人間的・学問的教養」「義務教育にたいするすぐれた識見、知識。技能」「児童生徒に対する深い教育的愛情」を挙げ、それらが「有機的関連と保ち、一体化されていなければならない」とし、それには単科大学（学芸大学）が「理想的構成を備え得る」としている。また「現職教育」についてもこれらの大学にそのための教育施設を常置することを提案し教員需要については「計画養成の方策」の確立を求めている。また、日本教育学会教育政策特別委員会は57年9月に「教員制度改革試案」を発表している。その骨子は以下のようになっている。

「1. 初等・中等教育の教員は特別の、かつ高度の教養を必要とする専門職である。従ってそれは教員養成を目的とした、大学の学部において養成されるべきである。
3. 初等及び中等教員の養成は大学の教育学部において行う。小学校教員の養成は5年制課程、中等教員の養成は4年制大学卒業者を入学資格とする1年制課程において行う。
4. 前期の教員養成機関は大学設置審議会の審議を経て国立、公立、私立大学に設置するものとする。現在の大学設置審議会はこれを改組し、法律によって定められた民主的な選任手続きによって選任された委員を以て構成し、政治的中立性を保証できる機関としなければならない。大学設置審議会は一般の大学設置基準の外特に教員養成機関設置基準を策定する。」（日本教育学会教育政策特別委員会「教員制度改革試案」,1957.9,日本教育学会大学制度研究委員会教員養成小委員会『教員制度の諸問題』,1964,pp.79-82）

この「試案」ではさらに、教育実習については「何れの場合にも、初等、中等とも、8週間以上とし、すべて教員養成機関の附属学校において実施するものとする」とし、また

現職教育に関わっても「教員は免許状取得後、一定期間（例えば5年間）毎に、教員養成機関（教育学部）が開講する一定の現職教育講習を受講しその単位履修の証明を得なければならない。」とし、教育学部を現職教育の機関としての性格を持つ者として位置づけている。

58年7月、中央教育審議会の答申「教員養成の改善方策について」（委員長天野貞祐）が発表される。その内容は、教師のあり方から計画養成に至るまで教大協の提起にもっとも近い形となっていると言えるだろう。そしてこの答申で打ち出された「国の定める基準」による教員養成と、「教員養成を目的とする大学」の設置を鮮明に打ち出した戦後改革期の教師教育の枠組みを大きく転換するものとなるとともに、現在に続く「基本的方針」「方向」の起点となっている。

教員養成の基本的方針

教員の養成は、国の定める基準によって大学において行うものとする。この基準に基づき必要に応じて国は教員養成を目的とする大学を設置し、または公私立大学については認定する。

教員養成を目的とする大学における養成

目的・性格

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。

教育課程の基準

教員養成の目的に即する教育課程、履修方法、学生補導、卒業認定および教員組織、施設設備等についての基準は国が定める。

とりわけ免許状に関しては「教員養成を目的とした大学」には卒業とともに免許を与えるが、「一般大学」卒業生は国家検定試験を受け合格の後「仮定免許状」で勤務し「所定の実習・研修」を受けた後に免許を与えることが提案され、最大の争点となる。

教育学会教育政策特別委員会第二部会教員養成制度小委員会は、同年9月、答申の「問題点」をまとめている。(「教員免許法によって教員になる者の単位履修の枠を決めることでコントロールする代わりに、国立の教員養成をもっぱら目的とする大学や、それに類する国が監督する学校を作り、その卒業生に与えるというやり方は、開放主義から計画養成主義への転換といわれていることであろうが、このような師範学校や高師に類する特殊大学を作ることは、果たして望ましいことであろうか。」）また「大学制度上の問題点」として、目的大学において「研究機関としての性格」「研究教授の自由」「自治」が脅かされる懸念があることが指摘されている。

私立大学協会と全私学連合も「専門職化を重視し、教員養成制度の改善に名をかりて」

「教員養成を主とする大学にのみ特別の考慮を払」うもの（私立大学協会）[20]、「特権を与えんとするもの」であり、「旧師範学校の復活を招来し、民主主義の理念に逆行するもの」（全私学連合）[21]

一方、教育大学協会は答申に即したカリキュラム案をまとめている。

しかしこの答申における教職員免許改正は強い反対によって進まず、62年の教員養成審議会の答申「教員養成制度の改善について」では次のような方針が改めて提起される。中教審の方向を受けて「教員養成を行なう大学、学部の目的と性格とを明らかにし、その目的に応じた独自な教育課程が編成され、実施される必要がある」としているが、その具体化については、国・公・私立の区別をたてず、免許状についても中教審段階の提案とは異なり、現行通り免許を与えるとともに、新規採用者についてはすべて一定の研修をうける試補制度を設けることを提起している。教育学会・教育大学協会をはじめさまざまな大学から国家統制への危惧や反対の見解が出される。日本教育学会大学制度研究委員会「教員養成制度に関する意見　特に教員養成の教育課程の国家基準について」（1964.12）では次のようにその問題を指摘している。

「一般に、大学の教育課程に関しては国家基準を以て、その内容を規定すべきではない。大学はその教育課程を自主的に決定し外部からの拘束を受けない。これが自治の核心である。」「教員養成のための教育課程の改善は、国家基準の制定によるべきではない。」「今回の教育職員養成審議会の中間発表は、大学を教員養成を目的とする大学と、一般の大学とに区分し、それぞれに異った教育課程の国家基準を適用しようとしているが、このように教員養成を目的とする大学を制度化することは、教員養成を「大学」において行うという原則のもつ本質的な意義を、実質的にくつがえすものである。」p.456

こうした批判もあって試補制度の導入は見送られるが、答申を受けた一連の法改正、省令によって「国立の教育系大学・学部」の課程制、学部名称の変更、カリキュラム再編が押し進められていく。

中教審答申とそれを受けた教員養成審議会答申、そしてそれを受けた大学設置基準の改正をはじめとする一連の施策に対しては、それが戦前の師範学校への回帰をめざすものではないかという疑念、そして大学における学問の自由と自治を脅かし国家統制を強めるものであるとする批判が集中する。こうした対峙を反映して戦後教員養成をめぐる「目的大学」化対「開放制」という対立図式が形作られていく。教育学会のこの前後の動きをみるなら、57年の委員会案では、初等教員養成の5年制、中等教育の場合は4年制大学卒業後の1年で、教職専門性の形成をめざす教育学部案を提起していた。とりわけ中等教員養成については、学部段階では一般教育・個別の専門科学優先、5年目の段階を教職専門性中心とする二段階の構成を取っている。いわば大学院段階を組み込んだ教員養成の構想とも

いえるこの案は、大学における教員養成が始まったばかりの当時にあっては非現実的な案とされざるを得なかった。その後、中央教育審議会・教員養成審議会の答申において、「目的大学」化と国基準による教員養成の方向がうちだされることに対して先の教育学会案のとりまとめの中心でもあった梅根悟は、その２段階論にたって、第一段階、大学に段階における教養の重要性を強調して中教審・教養審の方向を批判している。梅根の立論は教職の専門性に関わっては、第二段階、５年次の段階でそれを中心としたカリキュラムを想定していることを前提にしており、そこでの「教職専門性の強化」の主張もまた梅根自身はその後も一貫して繰り返している。

しかし、この第二段の部分、教職の専門性とその力量形成の問題に関わる検討は、「目的大学」化・「計画養成」・師範学校回帰・国家統制の強化か、「大学における教員養成」・「開放制」かという二分化された対立図式の中で、教育学会の議論においても事実上棚上げされてしまう。目的性・専門性の強調が、国家による基準化を呼び込む形で進んでいったことの問題性に対する国家統制への正統な批判をふまえ、教育と教師教育に対する大学としての、教育研究に裏付けられた責任ある構想と展望こそが当然求められるべきだったろう。たしかに、糸口となる大学における実践に根ざした提起は存在し続けているが、教員養成制度を主題とするその後の研究の大半は、50年代後半から60年代前半に鮮明となる対立図式に囚われ、結果として教師教育の内実、専門性の問題についての問いを棚上げし続けることになる。とりわけ戦後の教員養成の展開を跡づけ、提言をまとめてた海後宗臣らの1971年の『教員養成』の整理とそこでの「総括と提言」が、現在に至るまでの戦後教員養成史の枠組みを規定し続ける。1970年代初頭の、林竹次学長のもとで進められる宮城教育大学の改革は、こうした60年代以後の枠組みに対する最初の実践的な批判として展開されることになる。

（２）単科教育大学と７０年代以降の教育問題

宮城教育大学における教員養成改革の提起

宮城教育大学は、1965年、東北大学から分離し単科大学として発足している。東北大学教育学部は旧制帝国大学で唯一、教員養成・小学校教員養成を含む学部として出発するが、目的大学化の展開の中で教員養成課程の分離が、担当教員組織の反対を押して進められるという経緯はこの時期の教員養成をめぐる対立のもっとも際だった帰結であったといえるだろう。

70年代はじめ、林竹次のもとで進められる教育課程改革は、60年代の対立図式のもとで棚上げされてしまった大学における教師教育の内実を形成しようとする企図であったととらえることができる。林は「小学校教員養成のための教育における二三の問題点と改善の

方向ついて」の中で、「義務教育学校の教員養成に責任をもつ大学（学部）において、その根幹をなす小学校教員養成課程が、陽のあたらない部分を形つくっているのが多くの教育系大学・学部の現状であろう」とし、その改革の視点を次のように提起している。「小学校教員養成のための教育の中核」として「（1）教育実践との結合（2）教育実践を対象とする科学的研究（例えば教授学の如きもの）の教授」を挙げ、それを「実現する方法」として「A.（1）大学全体のあり方として、現場との結合（2）教職教養科目への現場人の参加（教授者としても、助言者としても）（3）教育実習と教職教養の結合」「B.教職教養科目のうちで特に教科研究の内容をどうつくるかが焦点となる」を提起している。入試改革、「一般教育ゼミ」、教育実習の改革、「教授学」実現への共同研究の組織化とそれを核にすえたカリキュラム改革、そのための学内施設の再配置、そして「現職教育」の推進とそれを通した共同研究など一連の改革が展開されている。[22]そして島小の実践の中心にあった斎藤喜博が、短期間ではあったが、教育実践センターの教官として招かれ、その後の教授学研究の渦の中心に立ったことは、同時に宮城教育大学における教師教育改革を象徴することとなる。[23]

1972年の教育職員養成審議会建議「教員養成の改善方策について」を受けて、新構想教育大学の構想が示され、「目的大学化」と「開放制」論の間で再び激しい議論が戦わされる中で、現職教員の「研究・研鑽」の場としての大学院と初等教育教員養成の学部を中心とし「学校教育に関する実践的な教育研究を推進する」ことを掲げ兵庫教育大学・上越教育大学（1978)、鳴門教育大学(1981)が新設される。また80年代には各県の教育学部にも大学院修士課程が設置されていく。

70年代から80年代かけてのおける展開は、単科教育大学の動きに代表され、それは小学校教員養成の充実・教科教育学・教授学への焦点化、そして現職教員のための大学院を重要な役割として位置づけていることに特徴づけられる。とりわけ宮城教育大学の改革は、大学改革の実践の中からの教師教育改革案の提起として、また新しい実践の学の提起として、目的化一開放制の議論の平面を踏み越える内実を持っている。また、現職教員の研究の場としての大学院は、これまで青年期の学部段階での「準備教育」を自明の前提としていた大学における教師教育の枠組みを超える新しい課題を提起するものとなる。

「問題としての学校」「教育の危機」「荒廃」　70年代以降の教育問題

しかし、そうした積極的な課題提起を含みながらも、70年代における単科教育大学を中心とする改革は、70年代以降学校が直面する問題と教育改革の課題に対しては大きな組織的な限界を持っていた。60年代なかばまで一貫して、学校に進学したくても進学できない子どもたち・若者達とその願いに応えられない学校制度の貧困さの問題だった。しかし、60年代末に高校進学率が90パーセントと超え、70年代半ばに大学進学率が40パーセントに近づくにともなって、教育をめぐる問題は大きく転換をとげる。大学・学校の秩序に抗

う学生運動の世界的な展開にはじまり、学校そのものへの抵抗や忌避が社会的にクローアップされてくる。異議申し立ての時期のあと、学校での無気力・無感動・無関心、アパシー、若者の自殺が問題とされ、校内暴力、家庭内暴力、登校拒否・不登校と、子どもたちが学校を忌避し拒絶する事態が、現れ方を変え、また表現を変えて慢性化していくこととなる。中等学校は、50年代60年代までのあこがれの対象から、「監獄」の比喩で捉えられるほど、極端にそのイメージは反転していく。

1970年代の教育をめぐる状況のそうした転換は日本だけのことではない。「1960年代は、教育の条件や学校の施設が急速に整備され、飛躍的な成長を遂げた。またこの時期には陶酔的ともいえる信頼が教育に寄せられていた。しかし1970年代に入ると、インフレとゼロ成長が経済界を支配し、教育熱は「急激に冷めて」しまった。制度としての学校、とくに中等学校は厳しい批判の対象になった。」13カ国の研究者によるセミナーを踏まえた報告はそうした言葉で始まっている。イリッチの『脱学校化社会』1970,ブルデュー『再生産』1970をはじめとして、学校制度そのものが問題を再生産する構造をもつことに関わる分析が展開される。「学校化社会」とははすべて人を自由にする学習を保証する社会ではなく、全構成員をコントロールする逆ユートピアに他ならない。

1970年代後半から、学校を長期にわたって休む生徒の数が急増し、校内暴力・いじめ、そして生徒の自殺が社会に衝撃を与える。1983年から翌年にかけてNHKは、「日本の条件」と題するシリーズの中で4回にわたって「教育」と特集している。「何が荒廃しているのか」「偏差値が日本を支配する」「いま教師が問われている」「大学と大学生　教育は何をもたらしたのか」。四回にわたるシリーズの表題は、その後の繰り返し反復されていくことになる。こうした問題群に、そして学校そのものへの期待あるいは「陶酔的ともいえる信仰」が反転し、深刻な懐疑・批判が学校の存在そのものに向けられるような事態を、50年代・60年代の授業研究・教育実践研究は想定していない。当時の学校における授業の秩序や様態を前提とした上での教育内容・教育方法の改善をめざす研究と、無気力・自殺・校内暴力・いじめ・不登校・学級崩壊等々学校の秩序への様々な形での拒絶ともいえる問題群との間には大きなギャップが存在している。それらは授業研究や教科研究が基礎において、前提にしている学校の基本的秩序そのものの問題に関わっており、またとりわけ中等教育段階に集中して顕れていた。分化した教科教育学中心・小学校教育中心、そして学校から遠く離れる方向での目的大学の組織化は、成立したときにはすでに時代の教育問題・教育改革の課題から取り残されていたことになる。

また現職教育という教育の抜本的改革に不可欠な重要な課題についてみても、一県で数人の教師が学校から離れて派遣されるという形では地域の広範な学校改革の実現には繋がりがたい。学校改革には改革にむけて教師集団の共同的で持続的な実践と研究が不可欠となるが、一人が学校から遠く離れた大学院で学ぶという形では、個人の努力の枠内で進めうることは研究しえても、多くの人々の協力と組織的な取り組みを要する学校改革の実現

のための研究は、孤立した個人では改革の現実可能性も実感し得ず、研究主題として選択することすら難しい。改革のための研究と実践は、基本的には、学校を拠点に、教師間の共同の実践と研究を中心に、地域・行政・大学がそれぞれにこの改革とそのための共同研究を協力して支えていくという条件を生み出さないかぎり進んでいかないだろう。そうした学校改革のための協働に、大学が積極的に参与する組織化を進めることが求められる。そうした土台なしには、現職大学院は学校の改革に寄与するものとはなりがたい。

改革において求められていたのは具体的な学習とそれを支え拘束する組織の総体を視野に収め、子どもたちの活動を抑止している構造を組み替え、よりゆたかな生活と学習を実現していくための組織を実現していくための研究と実践であったといえるだろう。変わらない、あるいは変われない学校に対して教育改革の世論は高まっていく。84 年には臨時教育審議会が設置される。

（３）臨時教育審議会における「教師の資質向上」をめぐる提起

1984 年,「臨時教育審議会設置法」にもとづいて首相のもとに臨時教育審議会が発足し、4 年間にわたる審議を経て四次の答申をまとめている。一次答申では「受験競争の過熱や、いじめ、登校拒否、校内暴力、青少年非行などの教育荒廃といわれる現象」を認め、「学歴社会の弊害の是正」を図り、「個性重視の原則」「基礎・基本の重視」「創造性・考える力・表現力の育成」、「生涯学習体系への移行」をはじめとする８つの「基本的な考え方」を提起している。そしてそれをふまえた「主要課題」として「生涯学習の組織化・体系化と学歴社会の弊害の是正」「高等教育の高度化・個性化」等とならんで「教員の資質向上」を挙げている。

> 5. 教員の資質向上　現状の教育荒廃を克服し、教育活動の質的水準を高めるためには、教員の果たす役割がとりわけ重要である。教員には、児童、生徒に対する教育愛、高度の専門的知識、実践的な指導力が不可欠である。また学校を活力あるものとするためにも教員としての自覚を高めるとともに、その専門性の向上を図る必要がある。このため、教員の資質向上の方策について、養成、採用、研修、評価などを一体的に検討する。(臨時教育審議会第一次答申)

「教師の資質向上」については臨教審の第 2 部会で審議され、第二次答申の中でその方策が示されている。「初任者研修制度の創出」「社会人の活用」「現職研究の体系化」が提起され現職教育がクローズアップされるが、こうした現職教育と大学との関わり、また大学における「養成」については踏み込んだ提起はなされていない。

同じ時期、日本教育学会教師教育に関する研究委員会編『教師教育の課題―すぐれた教師を育てるために－』(明治図書,1983) がまとめられている。教育実習の実態と課題、教師のライフヒストリー調査にもとづく「力量形成に関する研究」は、実践的な力量形成が実際にどのようになされているのかという問題に光を当てるものとなっている。そこでは教師の力量形成に関わって、地域の拠点学校における教師の共同研究の重要性が浮かび上

がってきている。しかしこうした実践的力量形成に関わる新しい研究を含みながらも、この共同研究の総体としては 60 年代半ば以後の教師教育の議論の枠組みに止まり、そうした学校を拠点とした実践的力量形成を支える方向での教師教育改革の展望にまでは歩みだしていない。

（4）教育をめぐる病理への対応

1970 年代以後の教育、子どもたち・青年の抱えるこんだ問題に関わって、実際に子どもたち・青年と接する臨床医やカウンセラーからの社会的な問題提起が 1970 年代後半以降、教育の病理への診断として次第に重みを増してくる。小此木啓吾『モラトリアム人間の時代』・笠原『青年期の不安』河合隼雄『中空構造日本の病理』等々の著作はいずれも 70 年代後半に集中している。問題を抱える子どもたち・青年に長期にわたって関わり、一人一人のストーリーに耳を傾けることを通して描き出される事例史あるいはライフヒストリーは、多数の授業の中で黙り込んでいる大多数の、あるいはそこに居ることすらできない子どもたちの声に社会的な表現を与えるものともなる。心理臨床、カウンセリングへの関心はこの時期以後急速に高まっていく。

しかし、スクールカウンセラーが日本の学校においてはじまるのはようやく 1995 年になってからである。94 年、愛知県での事件の後、　　　　　　　　が組織され、調査として具体化される。これにともなって、並行する大学改革・学部改革の中で、臨床教育学の講座が開かれることになる。学校における問題に対処するために、学校カウンセリングの必要性が強調され、臨床教育・カウンセリングに関わるコースの新設が進み、学校カウンセラーの制度化も大きく進展する。

困難な状況に陥った子どもたちを支え、またひとりひとりの子どもたちの視点から学校という組織をとらえ返すことを促す上で、カウンセリング・臨床研究は大きな意味を持っている。しかし、問題となっている学校の総体としての改革という困難な課題は残されたままである。学校の根本的な再編は進まず、問題は現れ方を変えて再生産され続けることになる。

3. 教師教育改革における省察論的転換

臨時教育審議会と同時期、アメリカにおいても教育の危機が叫ばれ[24]、教育改革が進められている。そしてその中で、教師教育改革も重要な論点となる。一方での、国家統制強化・試験による評価中心の動きに対して、地域の学校と大学と行政との協働によって新しい学び合う共同体としての学校づくりをめざす取り組みが、教育学部の連合体による運動として進められていく。この中で、改革のための学校と大学との協働、学校を拠点とする教師と学部・大学院学生の専門性形成を軸とする新しい教師教育の形が模索され、教育系

学部・大学院のプロフェッショナル・スクールへの自己改革が進められていく。そうした方向は2001年には国レベルの教育系学部のプロフェッショナル・スタンダード[25]に組み込まれるに至っている。

こうした改革の中では、大学・学部とその地域の諸学校が、学校改革をめざす実践と研究のためにパートナーシップを結び、その共同の実践と研究を通して教師の実践的な力量形成を実現していこうとする取り組みが中心に据えられている。大学と学校、そして教育行政が密接な協力関係をむすび、学校における教師と大学スタッフとの共同研究と実践を通して、現場での教師の実践的力量形成を実現していくことをめざす改革の拠点学校(Professional Development School「教職専門開発校」[26])と、その地域ネットワークの取り組みが進んできている。

学校と大学との共同研究—共同の改革を基軸とする教師教育においては、実践と理論、学校と大学の関係をめぐる根本的な枠組みの転換がみられる。理論・研究から実践へ、大学から学校へ、そして中央から地方へ、というこれまでの改革のイメージとは異なり、そこでは地域の学校における改革のための共同の実践と研究が広範な改革プロセスの起点となり中心となる。学校と大学とが共同して、学習づくり・学校づくりに取り組んでいくことがまず求められる。その学校の直面している課題をテーマに据え、学校と大学・行政とが協力し、現状を省察し研究しながら新しい学習を生み出していく。その積み重ねを通して、教師の「省察的実践者」としての力量が培われ、新しい世代の教師が育ち、また実践を支える研究が深められ蓄積されていく。その成果は地域的ネットワーク・全国的なネットワークを通して共有されていく。また学校との共同の取り組みを通して大学のあり方がさらに問われ、自己改革が促されていく。アメリカにおける教師教育改革は、こうした転換(reflective turn[27])、そしてその具体化としてのPDSとそのネットワークの展開によって大きく動き出している。以下、その展開について、概要を二つの「波」に沿って確認していく。80年代以降のアメリカの教育改革をめぐる研究の中で、「第一の波」「第二の波」という表現が対比的に用いられるが、第一の波は経済的財政的な危機状況の中で、教育改革の必要が打ち出される1983年の『危機に立つ国家』に代表される波であり、第二の波は、それと対置される大学から、そして学校の側での主体的な自主改革のはじまりをつげる1986年の二つの報告書を含む改革の取り組みである。

(1)　教育改革の二つの波

「危機に立つ国家」:第1の波と当時の教育学部—大学院、学校の雰囲気

レーガン政権期、「教育の優秀性に関する全米審議会」の報告『危機に立つ国家』(US National Commission On Excellence in Education, *Nation At Risk : The Report of the National Commission On Excellence in Education* ,Washington ,D.C. : US Government Printing

Office ,1983）は、「わが国は危機に直面している。かつては商業、科学、工業、技術革新において他の追従をゆるさなかったわれわれの優位も、いまや世界中で多くの競争者に奪われようとしている。」という言葉ではじまっている。とりわけ日本の経済的な台頭への危機感を背景に、教育の現状、とりわけ学力テストの「達成」を問題とし、「社会も教育機関も、学校教育の基本的な目的を見失い、また目的達成に必要な向上心と自律的な努力を見失ったかにみえる」（橋爪貞雄,1992）とその責めを教育機関に向けている。これに呼応して、州政府での動きが活発化してくるが、改革の提案そのものは、Lieberman の言葉を借れば、「より多いコース、より多いテスト、より多い基準、より多い要求、より多い統制」(Ann Lieberman , Lynne Miller,1992,V)というような、旧態依然としたものにとどまっている。第二の波との対比では、「教師の質の改善を、とりわけ命令・トップダウンの形での州政府の主導性によって進めようとするもの」ととらえられている。

この時期における教育学部・大学院の状況について、第二の波の主たる担い手となる教育学部—大学院の連合体であるホームズ・グループの小史(Origins of The Holmes Partnership(1987-1997) は、次のように振り返っている。第一に、「いくつかのもっとも有力な大学においては、他のより価値が高いと思われているプロフェッショナル・スクールを強化する手段として教育学部の廃止が進められようとしていた」こと。二つ目に、「こうした大学において、また多くの政策担当者によっても、教師教育は国家の最有力の大学にふさわしいものではなく、より低いランクの大学にまかせるべきものと見なされていた」こと。三つ目に、「教育学部が、教育学部としての責任に応えうる、あるいは将来においてそれをなすことができる潜在能力を持っていると見なすものが（いくつかの教育学部が自らそう見なしていたことを除いては）ほとんど存在しない」ような状況だったこと。改革が叫ばれる中で、教育の専門学部としてその担い手としても期待されることもなく、教育学部の存在意義そのものが疑われていた状況が、ホームズ・グループの出発する 80 年代半ばの教育学部をとりまく状況だったことを記している。

（2）第二の波とホームズ・グループ

ホームズ・グループは、こうした状況に抗して、教育改革の担う主要な力として自らを再構築しようとする 96 の教育学部—大学院の共同の運動として出発する。その起点は 1986 年のホームズ・グループの報告書『明日の学校』の刊行である。この 1986 年、「第二の波」としばしば呼ばれる、共通する改革への提起を含んだ改革構想が提起されている。ひとつは、カーネギーフォーラムの報告書『備えある国家』であり、もう一つがホームズ・グループの報告書である。

両者に共通するのは、学校における教師を中心とする共同的・研究的な改革への取り組みを焦点に据える点である。Murphy の表現によれば、第一の波における改革が「上からの指令による改革」を目指していたとするならば、「第二の改革の波は学校レベルの諸個人の

エネルギーと創造性に、改革を預託すもの」である。そして、この学校レベルの創造への取り組みに、大学が積極的に、組織的に関わっていく施策として、改革のための大学一学校の協働体が組織されていく。この協働に参加する学校が、professional development school と呼ばれる拠点校である。

96の教育学部・大学院が集まったホームズ・グループの企図は、「真の教育の専門性を創造する」ことをめざすものとして展開されていく。働きかけの焦点は、「大学の他の部門、とりわけ学芸学部との連携を強化する」ことと、教師、専門職、行政やその代表者など、教職に関わるパートナーとの連携を強化すること」の両面に置かれ、次の諸点がグループの課題となる。

教師教育の方法を変える
教職が真の専門職として成立することを助ける
学校を変えることに関わる探究において学校の人々と協力する
教育学部・大学院をこうした目的を達成するために再構築する

そして『明日の教師』という最初の報告書における基本的な命題は次の諸点である。
教師の営みを知的により健全なものとする。
教師の知識・技能・関与において違いを認める。
教職に入る段階において意味のある知的にもその意義を説明できる基準をつくる
教育学部・大学院を学校に結びつける
学校を教師にとって働きやすくまた学びやすい場所に作り変えていく。

一方で知的により高い達成を求める『危機に立つ国家』的状況の要請に応えつつ、学校を教師にとっての共同研究の場、それを通しての専門性形成の場として改革しながら、そうした学校と連携していく方向を機軸においている。このレポートによって、ホームズ・グループにくわわる各大学で、学校との改革のための協力関係・共同研究組織の創設が急速に進められる。たとえば、西ヴァージニア大学では、ホームズ・グループへの参加にともなって、連携協力に踏み切る方針を決定し、89年、6つの学校と研究的な協力関係を結び、基金を受けて professional development school との連携に着手している。以後5年が、この大学における PDS をめぐる展開の第一サイクルとなる。

professional development school が多くの大学において確実に動き始めつつある時期、1990年、PDS を焦点としたホームズ・グループの第二報告書がだされる。「将来の人生にわたって学び続けていく基盤として、活動的で探究的な学習にすべての子どもたちが真摯に参加する」ことをめざすこと。そのために、学校を、教師、子どもたち、スタッフ、そして父母が共に働き、ともに学ぶ、「学び合うコミュニティ」として創造していくこと。そしてそれが、すべての子どもたちに保障されるように、不平等な社会が引き起こす教育的社会的な障壁を克服する取り組みを進めること。こうした学校を作るために教師、大学の教師教育の担当者、行政が継続的に学んでいくこと。とりわけ、大学と学校の教員がパートナ

ーとして教授と学習について長期にわたる探究を慎重に進めていくことが強調されている。学習共同体としての学校を実現するための大学と学校との長期にわたる協働の探究と実践が PDS の核心である。

第一サイクルの展開を受けた、1995 年には、こうした professional development school の展開を踏まえた三つ目の報告書、『明日の教育学部』が出される。その中で、教育学部における教師教育にとって「新しい教育のための設定」として PDS が位置づけられる。

PDS を踏まえたカリキュラム改革の提起（ホームズ・グループの第三レポート）

この間の学校と大学との連携の蓄積を受けて大学における教師教育のカリキュラム改革が求められてくる。ホームズ・グループは 1995 年、第三のレポート、『明日の教育学部—大学院』をまとめている。新しい教師のあり方、新しい学校　PDS のあり方を提起した二つのレポートとそれに基づく実践を踏まえて、教育学部—大学院の改革が提起される。

その骨子は、次の 5 点にまとめられている。

明日の教育学部—大学院　1995　　達成目標の要約から

初級・上級レベルの卒業生の信頼にたる実践を通して教育学部-大学院を専門職と公共圏に対して責任を負えるものとすること。

現実の学校と地域社会における学習について研究しそれを発展させそこに質の高い学習を実際に顕現していくことを教育学部の主要な使命とする。

より高い水準をめざす連合を形成していくために、Se を地域・州・地区・国レベルにおいて初等中等教育に直接責任を負う専門家と結びつける。

学校での多様な役割を担うそれぞれの教師を教育するという目的において、その個々の役割に関わる独自性とまた共通性を認識すること。それぞれの役割は相互のチームワークと、21 世紀の学習者中心の教育への共通理解を求めている。

教育学部を専門家の研究と学習にとってよりより場所としていくことについてリーダーシップを発揮する。

子どもたち・青年たちを支える教師にとっての専門的な知識と技術に関わることを教育学部における仕事の中心にすえる。

すべての若い世代に質の高い教師から学ぶ機会を与えようとする国と地方の政策の発展に貢献する。

(3)90 年代以後の教育改革と教師教育改革

こうした新しい教師教育改革は、すでにアメリカのみならず、世界的な展開を見せている[28]。日本においても、そうした動向を跡づけた教師教育研究が 90 年代以降進んでいく[29]。

一方、1990 年代半ば、少子化による教員採用の減少を背景に文部省によって国立大学の「教員養成系大学・学部」の定員 5000 人削減が押し進められた。そうした削減の枠組みのもとで展開された国立の教育系学部・大学の再編では、学校改革の課題に応える教師教育の拡充をめざす企図は、主要な流れとはなり得なかった。国立大学協会・日本教育大学協会のこの時期までの教員養成に関する委員会の議論が、1960 年代に固定化した「目的大学化」対「開放制」の対立図式に囚われた戦後教員養成制度史研究に規定されていたことも、要因の一つに挙げなければならないだろう。そこでの議論は、1990 年代以降の世界的な教

師教育改革の動向、そこにおける専門性形成の内実に踏み込んだ実践研究の展開への視点を欠き、この大きな再編の時期に、21世紀への教師教育改革の展望を提示しえなかった。その後、1990年代末から今日に至る教師教育改革の展開の中で、省察的実践者としての教師の専門性形成をめぐる研究の展開とそれが実際の改革に結びついていく多様な動きについて、現時点での把握が必要となるが、この項については、稿を改めて、検討することとし、ここではこの時期、2000年までの教員養成をめぐる議論を辿るに止める。

教師教育改革をめぐる議論の展開

国立大学教員養成系の学部定員の5000人削減にともなう再編案が固まりつつある1996年7月、教員養成審議会は諮問に基づき「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」の審議を進め、97年7月、「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第一次答申）」をまとめている。

「今後それぞれの学校の自主性・自律性が重要になり，子どもたち一人一人の個性が重視されるようになるとき，教員の果たすべき役割は，これまでのそれとは比べものにならないほど重要なものとならざるを得ない」とし「改善方策」が提起されている。「教員に求められる資質能力と教職課程の役割」については、「教員に対する社会的要請と教職課程の教育内容の実態との乖離」「免許制度の画一性・硬直性」等の問題が指摘され、「地球的視野」「変化の時代を生きる」「実践的指導力につながる資質能力」の養成が課題であるとしている（第一次答申,1997.7）。

第二次答申では、とりわけ「現職教員の再教育の推進」ついて「修士課程を積極的に活用した養成の在り方」が提起され（第二次答申,1998.10）ている。第３次答申では、その実現の鍵となる「養成と採用・研修との連携の円滑化」が取り上げられ、「大学と教育委員会」「附属学校」「現職教員」との「連携」「交流」・「教育実践に関する研究会等の組織化」等の課題が示されている（第三次答申,1999.12）。

大学と教育委員会・学校との連携の具体的方策に関わっては（１）養成（２）現職教員の大学教員としての活用(3)採用(4)研修(5)学校のカリキュラム研究の５点を挙げている。養成については「大学での教員養成カリキュラムを現場のニーズに応じたものに改善するよう，大学，教育委員会，学校の間で定期的に協議するなどの方策や，教育実習等の大学のカリキュラムを実施したり，教員を希望する学生が日常的に学校現場を体験できるような学校の受入れ体制を整備することなどについて，拠点校を相当数設けるなどの方策も含めて，都道府県段階等で検討することが必要である」とされている。また学校のカリキュラム研究については次のような提案が示されている。

カリキュラム・指導方法に関する大学と学校の共同研究・調査の実施や，大学教員と大学院修士課

程での研修教員との協力を都道府県段階等で検討することが必要である。

a.カリキュラム研究・指導方法に関する共同研究・調査の実施

大学と学校が協力して，各学校段階等に応じた学校における具体的なカリキュラムや指導方法に関する共同研究・調査を実施するなどの方策を都道府県段階等で検討することが必要である。

b.大学教員と大学院修士課程での研修教員との協力

大学教員と大学院修士課程における研修を受けた教員とが協力して学校教育の喫緊の課題等について調査研究する場を設けることを都道府県段階等で検討することが必要である。

こうした大学・都道府県教育委員会・そして学校との連携や共同研究については、同じ第3次答申のもう一つの柱である「教職課程の充実と教員養成に携わる大学教員の指導力の向上」とも密接に関わっている。その「基本的な考え方」として答申は5点を上げている。「それぞれの大学が養成しようとする教員像を明確に持ち，それを達成するための組織を構成してカリキュラムを編成すること」「自分の専門の授業と教員養成とのかかわりを考えた授業」、「学生が課題探求能力を身に付けることができる授業」、「自己点検・評価」と「外部評価」の導入に続いて、次の二点を上げている。

○ 附属学校と連携して実験的・実証的研究を行ったり，現職教員と交流を行ったりすることが必要である。

o　教員養成を主たる目的とする学部の大学院において，教科教育学を担当する大学教員や教員養成大学・学部において教員養成に携わる大学教員の養成を進めていくことが一層期待される。

附属学校との 共同研究についてはより具体的には次のように説明されている。

教員養成に携わる大学教員には，今日，いじめや不登校の問題 横断的・総合的な課題に対する指導等教育現場の要望に沿った研究や教育指導方法の開発を行っていくことが強く望まれている。こうした大学教員の研究について，実験・実証の場を提供するものとして附属学校が設置されているところであり，大学と附属学校が積極的に連携し，教育現場に密着した課題を研究していくことが求められるが，現状においては，必ずしも十分とは言えない状況にある。今後，大学においては，附属学校との連携を深め，共同研究プロジェクトの編成等附属学校の機能を活用した研究体制を確立することが必要である。

また，附属学校を活用し，教育の実践場面における実験的・実証的研究を行うことは，教員養成に携わる大学教員の資質能力の向上に大いに役立つものである。

さらに，大学教員が，附属学校の授業を担当するなど附属学校の教育活動に積極的に参加していくことも必要である。

21世紀にむけて、「自ら学び、自ら考える力」「課題探求能力」の形成をめざす教育改革において、教師教育改革が鍵となること、具体的な方策として「より多くの現職教員に開かれた大学院修士課程の実現」、都道府県教育委員会・学校・大学との「連携と協働」、そして大学と学校双方のカリキュラムの改革のための共同研究の必要性が提起されている。

2000年7月の日本教育大学協会独立行政法人化問題検討特別委員会「21世紀の教育系大学・学部の在り方」(2000.7)では、「バランスのとれた教育プロフェッショナルの育成」とそのための「現職教育」のあり方、「地域に根ざした教員養成」、附属学校の「教員養成機能と実験学校機能」、「教育系大学・学部の特色を生かした新課程」のあり方などの諸点

を21世紀に向けての「将来像」として提起している。とりわけ「地域に根ざした教員養成」に関しては次のような指摘がなされている。

「これまでの国立の教育系大学・学部の地域文化への貢献は大きく、地方と中央の教育的格差をなくし、均質な社会を作り上げてきた。他方、各地域の特性を活かした教員が養成され、養成された教員がその地域に配置されてきた。また、地域における教育系大学・学部の存在が、さまざまな理由で地元に残りたい、残らざるを得ないと考えている良質な高校生層に希望や生きる拠りどころを与えてきた。

このような実績を踏まえ、各地域の教育水準を維持・向上させるには、また、各地域の特色を生かした教育の実践のためには、これまでにも増して、地域に根ざした教員養成が追求されなければならない。教育委員会等地域諸機関との相互連携をますます緊密にして、さらに教員の養成・研修を充実させ、教員の資質を向上させることを目指すべきである。

教員養成を担う各高等教育研究機関は、個々別々に教育研究をすすめるのではなく、総合的な見地に立って課題の策定と解決を図ることが必要である。こうした方向をリードするために、教育系大学・学部は、その知的蓄積と実績を土台にして、教職に関する地域の総合センターとしての役割を果たすことが期待され、そのためにも、現行のように、各地域に教育系大学・学部を設置することは、国策として必須の責務である。」

またこの報告では教育系学部と「地域社会との連携」に関わって「教育委員会や教育研究所、地域諸学校との関係を構築し、地域に根ざした教育研究活動を追究する必要がある」とした上で、さらに次のように述べている。

「教育は、常に地域的課題を持つ。子どもが地域、家庭、学校で育つことが、改めて強調されなければならないが、子どもの健全な成長のために、この3者間の緊密な連携が非常に重要な役割を果たす。従って、家庭教育が分かり地域の教育が分かる学校教員の養成が求められ、その期待に応える教員養成のためにも、地域との連携・協力は不可欠である。教員の養成、採用、研修も常にその背景に地域性を有しており、各府県に国立大学の教員養成大学・学部を配する根拠はそこにある。地域的課題については、大学・学部、教育委員会、地域の諸学校や地域社会が一体となって取り組むことによって、困難な問題を解決することができる。」

こうした一連の教師教育改革の基本的な提起は、多くの点で、90年代以降の教師教育改革の方向、地域における学校・教育委員会・大学の共同研究と改革のための協働、そして相互的な自己改革をめざす世界的な教師教育改革の展開と重なり合っているということができるだろう。しかし、個々の項目において具体的に指摘されている内容を実現していくためには、個々の分野をこえた改革に向けてのグランドデザインの共有と組織改革が必要となることもまた疑いない。その点でいえば、三つの答申は、個々の論点を従来の枠組みと組織に沿って提起する形に止まっており、個々の項目の中で指摘されている方向性を具

体化するグランドデザインの提起が鮮明に示されているとは言い難い。学校・地域・大学の共同研究と協働の改革を基軸とするグランドデザインの転換が求められる。福井大学教育地域科学部ではこうした視点にたって学部見解「地域の教育改革を支える教育系学部・大学院における教師教育のあり方」(2000.9.14)を明らかにし、福井県教育委員会との連携、両者の協力による大学院公開講座の実現、そして大学院夜間コースと学校との共同研究を中心にすえた学校改革実践研究コースを試行してきている。

なお、2001 年 8 月には、教員養成等における大学と教育委員会の連携の在り方に関する調査研究報告書「教員養成等における大学と教育委員会の連携の促進に向けて一手を結ぼう、大学・学校・教育委員会」(文部科学省初等中等教育局教職員課)が具体的な事例もふまえてまとめられている。

「在り方懇談会」の議論の問題

1999 年 12 月の教員養成審議会第三次答申の翌年、2000 年 8 月、国立大学の教員養成系大学・学部の在り方をめぐる委員会」が発足する。1990 年代半ばの改革による新しい教育系学部・大学院が最初の四年間のサイクルをめぐる間もまもないこの時期に、一県一教育学部の原則の見直し、県域を超えた統合が、首相や関係者から語られマスコミに報じられるという形でこの懇談会は発足している。その 15 回の懇談会の内容はインターネット上で公開されている。

そこでまず強調されている教職経験者を大学教員にという論点、小学校教員養成への特化、ブロック化、教育内容研究。そのいずれもが、開放制論を批判して展開された 1970 年代の単科教育大学における改革の議論の反復に止まっているといわなければならない。そして、なにより、各県に置かれ、ようやく大学院までの態勢を整えてきた教育系学部・大学院を、学部教育段階・準備教育段階までのこれまでが大学のイメージに囚われたまま、各県に配置されなくても問題はないと結論づける視点は、学校改革のための地域の学校と大学との本格的な協働をめざす 90 年代の教師教育改革の基本的な流れとまったく逆行するものといわざるをえない。それは教員養成審議会の三次にわたる答申、そこにおける地域の学校・教育委員会・大学との協力関係の実現と修士課程における現職教育の実現という提起をも真っ向から否定するものになってしまっている。教育系学部の削減を最優先する議論は、70 年代の改革を受け、80 年代から 90 年代の教師教育研究の中で培われ、そしてイギリスやアメリカをはじめとする諸国の教師教育の大きな転換の中で大きな流れとなってきている方向、そして教員養成審議会の答申もまたその流れのなかにあるところの基本的方向を、大きく逸脱し、教育系学部を地域から引き離し、広範な学校の改革から遠ざけるブッロック化を強行するものとなってしまっている。明治期において、師範学校を各県に展開したとき、そして戦後改革において敗戦の混乱の中で敢えて各県に大学を展開し、教員養成を主たる目的とした学部を設置したとき、日本は経済的にも窮乏の淵にあってなお、未来の世代のためにそれを断行したのである。21 世紀の初めに、いままたより質の高

い学習を、より多くの人々に、そしてまた生涯にわたって可能とする社会組織が求められている時期に、私たちの世代がなすべきことは、明治以来、そして戦後改革期に切り開かれ培われ今日まで展開してきた地域の大学、そして大学における教師教育を、次の時代の生涯にわたるより質の高い学習・研究を実現していく改革のための拠点として働きうるように再構成し改革していくことだろう。地域の学校と大学との、改革のための協働と共同研究の実現が、相互的な組織改革の核となり動力となる。

暫定的な小括

教師教育改革における省察論的転換は、一方で研究史的な跡づけ、整理を行うとともに、この 10 年間の教師改革をめぐるめまぐるしい動きをふまえながらその根本における方向定位としてとらえ返していくことが必要となる。そしてそれは現在の教職大学院をめぐる改革と直接的に関わっている。この部分に関わる論究を本稿において新たに展開することを予定していたが、時間の制約から、この点については稿を改めて論じていくこととしたい。その意味で本稿は、本来予定していた「戦後教師教育改革の展開と省察論的転換」の前半部分に止まる。次号、あるいは、増補版において「省察論的転換」、その研究史と現実の改革における展開を主題的に跡づけていくこととしたい。

---

[1]近代の大学はベルリン大学の創設を起点とする。この大学の理念と構想をめぐるフィヒテ（I.H.Fichte,Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehrnanstalt,die in gehoriger Vernindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe,1807,梅根悟訳「ベルリンに創立予定の、科学アカデミーと緊密に結びついた、高等教授施設の演繹的プラン」,『大学の理念と構想』明治図書, 1970,I.H.Fichte,Reden an die deutsche Nation,1808,Fichtes Werke Ⅶ,1971,大津康訳,1928,岩波書店,1970）・シュライエルマッハ（シュライエルマッハ「大学論」（梅根悟他訳,シュライエルマッハ『国家権力と教育』明治図書 1961.）,そしてフンボルト（フンボルト「ベルリン高等学問施設の内的ならびに外的組織の理念」『大学の理念と構想』明治図書,1970.）をはじめとする大学論は,大学の理念を問い返すときに避けて通ることができない。教会と専制国家が公認した教義（ドクマ）・法を講ずる神学・法学を中心とする大学から,それらを批判的に検討し,自由な学的探究を進める哲学部を中心とする大学への大きな方向転換を実現したこの改革を導いた諸論の基盤には,カントの「批判」,啓蒙と大学をめぐる議論が共有されている。成人性・自己教育と批判的公共性,そしてそれに基づいた共和制・立憲国家への企図の中に,大学論もまた位置づけられる。カントにおいて,歴史的転換の機軸は,大人・国民の自己省察の展開にあり,哲学部はその省察・批判を支える自由な学の機関である（E.Kant,Der

Streit der Fakultäten,1798,Ⅶ13-116,小倉志祥訳,理論社,1988)。19 世紀末から 20 世紀初頭の大学論はその担い手である人文科学・哲学の基盤が工科大学等の台頭に脅かされる中でフンボルトの言葉「孤独と自由」をスローガンとして掲げ,職業教育を否定し既存の学部の「孤独と自由」を守る保守的な議論へとすり替えられていく（ヤスパース『大学の理念』ヘルムート・シェルスキー『大学の孤独と自由』(田中昭徳他訳)未来社,1970.)。

近代日本における大学論の再検討にあたってはその起点に福沢諭吉の学問論・学者論[1],そして文明論を置く必要が在る。そして戦後改革期の大学論が検討されなければならない。南原繁に代表される当時の大学論・教養論,そして学習観は,その主軸を自由と民主主義[1]と平和と価値とするカントの理念に置きつつも,19 世紀末以後の「孤独と自由」,そこでの職業教育批判の論理に深く囚われてもいる。(南原繁「大学の理念」1946（『南原繁著作集』岩波書店）

2 J. A. Comenius, *Didactica magna*,1657（鈴木秀勇訳,『大教授学』明治図書,1962）

3 フレーベル『フレーベル自伝』長田新訳,岩波文庫,1949,p.30

4 フィヒテ『ドイツ国民に告ぐ』,前掲。

5 淀川茂重『途上』

6 同上

7 しかし、寄宿舎制については、旧制高校等にも共通しているが、家族から離れ、同世代と寝食をともにして学ぶ経験が、旧制高校もそうであったように、青年期の自己形成に大きな影響を与えたことも疑いない。戦後改革期、そしてそれ以後も旧制の学校の解体を批判し、その復活を望む発言のそこにはそうした経験が存在している。

8南原繁「日本における教育改革」,朝日新聞社編『明日をど

う生きる』,『南原繁著作集』第 8 巻,1973,p.220.

9南原繁,前掲,p.221.

10 アメリカ教育使節団『アメリカ教育使節団報告書』1946.3（村井実訳,講談社, 1979, p.96）.

11 同上, pp.94-95.

12 同上.

13 教育刷新委員会における「教員養成」をめぐる議論についてはこれまでに以下のような研究がある。

山田昇「教育刷新委員会におけるアカデミシャンズとエデュケーショニスト」『和歌山大学教育学部紀－教育科学－』第 20 集,1970. 山田昇「教育刷新委員会における教育学科の構想」『和歌山大学教育学部紀要　－教育科学－』第 21 集,1971.海後宗臣編『教員養成』(戦後日本の教育改革:第 8 巻)東京大学出版会, 1971 寺崎昌男「新学制の発足とその意義」大田堯編著『戦後日本教育史』,岩波書店,1978,

山田昇『戦後日本教員養成史研究』風間書房,1993.

これらの研究の中では、教育刷新委員会の議論についての次のような図式的な把握が共有されている。

「もともと、教育刷新委員会の内部には、旧師範系の学校を母胎として選任された委員と、旧帝大系を母胎として選任された委員との間に、根深い意見の対立があった。両者とも、師範学校と師範教育への批判においては、ほぼ同意見であったけれども、ではどのような教員養成の形態・内容が望ましいかという問題になると、両者の見解はなかなか一致しなかった。旧帝大系の委員たちは、ほんとうの学問をした者だけがほんとうの教師になることができる、ほんとうの学問をしておけば、教育技術や方法は、教育の現場において修得することができるのであり、教員養成の特別の大学は必要でない、と主張した。

一方、師範系の委員たちは、教員養成が大学レベルで行われることの必要性は認めるにしても、なお教師たるに必要な特別の教養・技術は存在するのであり、また教育者としての心がまえ、精神は短期間で養成できるものではない、大学内の特別の学部・学科・課程のなかで教員養成はなされるべきであり、そのような機関を存続させておく必要がある、と論じた。」（寺崎昌男「新学制の発足とその意義」大田堯編著『戦後日本教育史』,岩波書店,1978,pp.157-158.）

その山田昇のより詳細な跡づけにおいても、こうした基本的図式は前提にされている。

そして、多くの通史的な叙述、そして「教員養成史」を主題とする研究も、これらの研究に依拠して叙述されている。当然、それは戦後の教員養成の基本的な枠組みの前提として共有されてきている。

しかし、速記録のたどるならば、本論にその概要を記したように、教員養成のあり方を集中的に議論した1946年末の第五分科会の議論の中で、戸田貞三・佐野利器ら帝国大学を基盤とする委員と、木下　　倉橋らの委員の間で、総合大学における教育学部という形での新しいデザインが模索されていく展開を見ることができる。この議論の中では主査であり、天野貞祐や安倍　　とともに一高教養主義を象徴する委員の一人である小宮豊隆が一人、旧来の師範学校と旧制高校一大学とそこでの無試験資格のイメージに立って一週の教職のための課程不要論と、旧文学部教育学科のイメージから歩み出さない意見を繰り返している。

[15] 論議は師範教育の閉鎖性への批判から出発し、その教育が学問から離れ、教えるための知識と技術を身につけさせるものであったこと、給費制や服務義務制のもとでの閉鎖的な教育と学校生活が、視野の狭い教師を養成したことへの批判が強く、それにもとづいて、建議では「大学における教員養成」「開放制にもとづく教員養成」の原則が示された。教師教育の質をめぐって重要な論点となったのはアカデミズムとプロフェッショナリズムをめぐる対立であり、学識と一般的教養を重視する立場と、教師に必要とされる専門的技術を重視し、その養成にあたってプロフェッショナルコースを求める立場との対立であった。師範学校に対するきびしい批判のもとで、教員養成において形成されるプロフェッショナルな学識の内容に関する論議、とりわけ専門性とそこで同時に求められる学問性との関連の検討が不十分なままに新しい制度が制定された。（稲垣忠彦「教師教育の課題」佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・浜田寿美男・藤田英典『岩波講座　現代の教育　危機と改革　6　教師像の再構築』1998）

[16] 1957.6.10.（教員養成問題 p.27

[17] 全国連合小学校長会「教員制度改革の改善に関する要望」(1958.6.15)（国民教育研究所『教員養成問題その１＜課題研究報告＞』1963 所収）

[18] 同上,pp.45-45.

[19] 同上,pp.40-45.

[20] 日本私立大学協会「教員養成制度に関する見解」1958.10.（同上,p.47.）

[21] 全私学連合「教員養成制度に関する中央教育審議会の答申に対する意見」1958.10.同上,48.

[22]横須賀薫「教員養成教育の教育課程論」『教育』No.269.国土社,1971.11, 横須賀薫「教師の教養と教員養成/その 2」『教育』No.288,1973.4,日本教育学会大学教育研究委員会『宮城教育大学の大学改革』1974.3., 宮城教育大学『宮城教育大学十年史資料集（上）』宮城教育大学十年史編集委員会, 1976, 宮城教育大学『宮城教育大学十年史資料集（下)』宮城教育大学十年史編集委員会, 1977.

[23] この改革については 1974 年日本教育学会大学教育研究委員会が報告書（『宮城教育大学の大学改革』）にまとめられている。宮城教育大学『宮城教育大学十年史資料集（上)』宮城教育大学十年史編集委員会,1976. 宮城教育大学『宮城教育大学十年史資料集（下)』宮城教育大学十年史編集委員会,1977.

[24] National Commission On Excellence in Education, *Nation At Risk: The Report of the National Commission On Excellence in Education* ,Washington ,D.C. : U.S. Government Printing Office ,1983.

[25] National Council for Accreditation of Teacher Education, *Professional Standards for the Accreditation of Schools, Colleges, and Departments of Education*,2001.

[26] Professional Development School とは、大学と提携-共同し

て、学校改革・授業改革のための研究と実践を進め、その営みを通して教師の新しい力量形成の場となることをめざす学校。大学と地域の小学校・中学校・高校が提携を結んでこの取り組みを進めており、地域ごと大学ごとに,例えば Wayne State University Partnership, University of Dayton Pro- fessional Development School Network, Pittsburgh School District University Collaborative といった、提携する諸学校と大学・教育行政とのネットワーク・協議会が構成されている。

[27] D.A.Schon,ed.,*The Reflective Turn :Case studies in and on edu- cational practice*, Teachers college press,1991.

[28] J.Goodfellow, J.Sumsion,"Transformative Pathways: field-based teacher educators' perceptions",*Journal of Education for teaching: International Research and Pedagogy* ,Vol. 26, No.3,2000.

[29] そうした教師教育改革の展開に関わる主な研究として次のようなものがある。浜田博文「アメリカにおける教師の資質向上をめぐる大学-学校の連携に関する一考察－連携活動への評価の分析を通してー」『日本教育経営学会紀要』第 29 号,第一法規, 1987；佐藤学「ホー

ムズ・グループ「教職専門開発校」の展開」日本教育学会教育制度研究委員会『教師教育改革の総合的研究』1991；赤星晋作『アメリカ教師教育の展開－教師の資質向上をめぐる諸改革－』東信堂,1993；佐藤学「教師の省察と識見-教職専門性の基礎-」『日本教師教育学会年報』第2号,日本教育新聞社,1993；麻生誠「教員養成大学・学部のゆくえ」『IDE・現代の高等教育』No.353 ,1994.2；今津孝次郎『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会,1996；葉養正明「アメリカの教員養成の動向」浦野東洋一・羽田貴史編『変動期の教員養成－日本教育学会課題研究「子ども人口減少期における教員養成及び教育学部問題」報告書』同時代社,1998；溝上泰「専門職としての教員の資質能力と学校教育の実践的研究」兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科『教育実践学の構築』,1999.3；寺岡英男他「教育改革・教師教育改革と学校－大学の共同研究の展開」（前掲）；名越清家「教員養成の再編成と再教育」『日本教育経営学会紀要』(特集 教員の専門性と教育経営),第一法規,2001；小島弘道「教育実践の協働性と教師の専門性」『日本教師教育学会年報』第10号（教師教育の総括と21世紀の教師教育を展望する-教師の資質能力を問う-）学事出版,2001；森 透「『総合的な学習の時間』における子どもと教師の関係性-『反省的実践』者としての教師像-」（同上）.