

教 育 学 部 論

岡 本 洋 三

On the Faculty of Education in University

Hiromi OKAMOTO

はじめに

- (1) 最近の教員養成政策の動向
- (2) 大学・その他の対応の問題点
- (3) 小論の課題

I 前提としての大学論

- (1) 新制大学の理念の再確認
- (2) 「大学の大衆化」の意味
- (3) 大学教育の内容と方法について

II 教育学部論

- (1) 学部目的論と課程制
- (2) 学部の構成原理
- (3) 教員養成論の検討
- (4) 教育学部の教育課程の問題点
- (5) 教育課程の改革について

はじめに

(1) 最近の教員養成政策の動向

教員養成にたいする国家の政策は、戦後の教育の民主的改革の重要な一部として「開放制と大学における教員養成」の原則を確立した一時期を除いては、一貫してこの原則の矮小化・形骸化・否定の方向で展開されてきた。そして、1971年の中央教育審議会の「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策についての答申」（いわゆる「第三の教育改革」）が、学校教育の全般にわたって具体的な施策として展開され、学校教育の制度・内容から教師の教育活動におよぶ権力的行政的管理が強化され、制度機構的に整備されるとともに、これを首尾一貫した一層効果的なものにするため、この国家教育権教育体制に照応した教員養成制度をつくりあげることが国家の教育政策の重点的な政治課題とされている。

たとえば、本年（1978年）第84国会で「国立学校設置法等の一部を改正する法律案」が成立し、いわゆる「新構想教員大学院大学」の創設が決定されたが、これは近年急速にすすめられている教

員の現職研修の強化、その行政による計画・実施——それは教員研修の行政的統制・掌握である——、主任制度などの学校管理職制の制度的整備、あるいは管理職手当の強化、校長給の特1等級設置と教頭給の1等級措置そして主任手当という、いわゆる「教員の五段階職階給与体系」構想への布石など、中教審の「上級教諭づくり」のための一連の施策に連動する可能性を濃厚にもつものである。また、本年の中教審答申「教員の資質能力の向上について」は、教育系大学の教育課程や大学教員について、学校教員になる者の「実際の指導力を養う」ために教科教育・教育実習などの重視や現職教員の大学への招致などを提起するとともに、大学と教育委員会などとの連携・協力組織の確立など、教育系大学の大学としての本質にかかわる具体的な施策をうちだしている。これも新構想大学で現実化されることが予想される。こうして、これまで実現がはばまれてきた政府の「教員養成政策」は、新構想大学で実施され、それを橋頭堡として、大学行財政や大学院設置の認可などの行政的措置を手段として、既設の教育系大学の「自主改革」を政策の方向に誘導する傾向がすでにみられるのである。教育系大学がこの政策動向にどのように実践的に対処するかは、戦後の教員養成の民主的な原則や大学の本質に深くかかわることであり、今日、教育系大学、教育学研究者をはじめ広く教育関係者があらためて教員養成問題へのとりくみを強めている所以である。

(2) 大学・その他の対応の問題点

教育学関係研究者の包括的な学会である日本教育学会は、はやくから教員養成問題を教育学研究における重要な課題として位置づけるとともに、日本の教育の基本にかかわる事柄としてその政策動向に学会員が注意を向けることを促し、資料の提供や学会活動として政策検討の場を設けるなど積極的にとりくんできた。学会という性格上、学会としてある特定の見解に集約するということはないが、おおよその共通的な傾向として「大学における教員養成」「開放制」という戦後の基本理念を擁護し発展させるという観点・立場がみられ、またその立場からの具体的な提案も行なわれている。このような状況は、戦後の教員養成制度の原則・理念が、その大筋において教育学研究者の大多数によって支持されていること、教育学的な学問的吟味に耐えうる積極的・肯定的な価値が認められていることを示している。その点では、さきに記した政府の教員養成政策は、実践的な批判の対象としては決して軽視できないが、教育学的理論・思想の次元においては敢えて検討するに値しないものであるとも言えるかも知れない。

全国の国立大学の自主的な組織である国立大学協会も、教員養成制度の問題を大学制度の一環として位置づけ、大学の自主的な対応と制度の改善のため問題点の解明につとめている。その教員養成制度特別委員会は、「教員養成制度の現状と問題点をできるだけ系統的かつ客観的に調査し」その委員会報告の原案について「各大学の意見を徴し、さらにこれを修正」という手続きをふみながら、¹⁾「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）の三つの注目すべき文書を公にしてい

る。それらの考察内容や提案の個々については、もちろん立場によって批判すべきものがあることは言うまでもないが、その全体を貫ぬく基本的な立場、観点は、戦後の大学制度、教員養成制度改革理念を民主主義的な性格において高く評価し、それが大学・教員養成において依然として擁護、発展させるべき理念であるという認識におかれている。それは「閉鎖的で政府に従属的な教員養成」²⁾の復活をめざす政策にたいして批判的であり、とくに「大学院の問題」では「その具体的部分は、ほとんど一致した全国立大学の志向に基礎をおくもの」³⁾として、いわゆる新構想教員大学院の政策構想を明瞭に批判していた。このようにみえてくると、政府の教員養成政策とその理念（それは戦後の民主的な教員養成の制度と思想に敵対的であり、それを否定しようとするものである）にたいして国立大学の圧倒的多数が批判的であり、問題はないようである。政府の政策とその思想は教育研究者をはじめ大学全体に支持されていず、政策にいかにも実践的に対処するかが残されている問題であるかのようなのである。

政策が全く権力のみによって推進されるものであれば、その政策はおそらく実現はきわめて困難で、それに対する対応ももっぱら政治的な力関係において考慮すれば足りるだろう。しかし現実に政策が問題となるのは、その政策を支持する部分が対象のなかに存在するからである。教員養成政策の問題について言えば、その政策によってもっとも直接的打撃をうけるであろうと予想される教育系大学・学部の中に、この政策を受容し、むしろそれを積極的に支持、推進しようとする動きと思想がみられる、たとえば教育系大学・学部のみで組織されている日本教育大学協会は、これまで、その構成員である教育系大学・学部の「大学としての充実」に否定的な役割を果たしてきた政府の大学政策、教員養成政策にたいしてきわめて妥協的であつたばかりでなく、むしろあるときは政策の積極的支持の態度や、政策の露払い的な見解を表明してきている。⁴⁾ 教大協の成立事情には色々問題はあつたが、ともかくそれは大学・学部の自主的な団体であり、その行動や見解がその構成員の意向と全く無関係に形成されているわけではない。とすれば、国大協と教大協のこの対応の著しい対立は何を意味するものであろうか。結論的に言えば、それは教育系大学自体のもつ矛盾の反映である。教育系大学は、理念的には「大学における教員養成」を支持し、願望しながら、実体としてはそれを否定する現実をかかえ、その現実を改善しようとするとき、その理念の実体化を可能とする具体策を生みだせない、という困難にぶつかっているのである。それは教育系大学の創出から現在までつみ重ねられ、教育系大学の実体に深く刻みこまれている歴史的過程に根拠をもつものである。

この点について若干の説明を加えておこう。戦後の高等教育の根本的改革、新制大学の設置と、教員養成は大学でという原則の成立、そして新しい学制発足のための大量の教員需要という歴史的條件のもとで、この大学の実質を欠いた旧師範学校などの大学への転換がその実質を強化する施策がほとんど伴なわないうままに行なわれた。それは大学・学部が成立するためのもっとも根底的な前提である大学・学部の学術研究上の目的の独自性とその目的に必要な最低限の研究者の組織的保障が不明確なままに、主として教員養成の機能を果たすことにおいて大学になつたのである。そして

その後も教員養成とのかかわりにおいてのみ、一定の整備が行なわれ、「学術の中心」としての大学の実質を充実することは、政府の大学格差政策によって妨げられ、むしろ「課程——学科目制」の強制（1964）や「学名変更」の強制（1965）に示されるように、教育系大学・学部の存在理由を「教員養成」のみに固定化する政策が展開された。こうして教育系大学・学部が何らかの改善を図ろうとすれば、この政府の教員養成政策にその要求の根拠を求めなければ実現できないという状況のもとで、「改善」が結局は政策の実質化をもたらし、大学・学部の非大学化を進行させることにつながってきたのである。日本教育大学協会の動きは「教員養成」に教育系大学・学部の特殊な役割を主張することで、その「利益」を増大させようとするものであり、それははいよいよ、教育系大学・学部を「教員養成」上の特別の地位を主張することによって自らを特殊化させるものであったといえるだろう。これは今日の教育系における大学院設置の動きにもあらわれている。文部省が「教員養成」と「現職教員の研修」という性格で教育系大学院の設置を認めるという方向を示唆するや、この政策に追いついて大学院設置の年来の願望を実現しようという動きがとみに活発化している。しかし大学院設置要求の基本は研究組織の充実、格差是正、大学予算の基準アップなどという大学としての実質を高めようという要求であるわけで、その要求の基本が、この中教審・文部省の「教員大学院」でみだされる見通しはほとんどないのである。ここでも形式的には大学院をもつことができても、それはこれまでの大学院とは全く異質なもので、それは自らの「特殊化」（非大学化）を一層強める危険を増大させるという矛盾を深めることになる。

教育系大学・学部のこの根深い困難・矛盾を無視しては、今日の教員養成政策に対して有効に対処しえないし、また大学・学部の真の充実・発展を展望することもできないのである。これまでの教員養成論、改革論、政策批判が、この重い現実にくいこみ、それを変革して研究と教育の統一とその発展の具体的な展望を提起しえなかったということは認めざるを得ないだろう。

最近、これまでの教員養成論のこのような弱点を反省するなかで、「閉鎖制か開放制かという制度論のフレームは、教育内容の問題にふみこまないかぎり、すでに一步も進展しない……リベラル・アーツ（学芸）的方向か教職専門教育の方向か、という論争フレームも……教育内容の問題へとふみこむことのないまま論議されてきた」⁵⁾ という観点からの教育課程論への展開も試みられている。その「制度論」から「内容論」へという発想には、従来の教員養成をめぐる論議を発展させようとする肯定しうる方向が含まれているが、他方そこには現在の教員養成を厳しく拘束している「制度の現実」にたいする理念的な批判・考察を放棄してしまう危険も含まれているように思われる。それは「既成のフレームは崩壊していた」⁶⁾ として、制度論を内容論に具体化してその理念の実現をめざすのではなしに、制度論（それは理念論でもある）を棚上げし、そのことによって現実を支配している「閉鎖制的な」制度を前提として、内容論を展開するから、実質は閉鎖制的な教育課程論へと流れていくことになりかねないのである。「もはや、『教員の養成は大学で行う』を標榜する開放制か、特別の目的と方法によって枠ぎめされた閉鎖制か……の制度論を超えて教育内容や方法の問題にふみ込まない限り、右か左かの紋切型思考では簡単に解決するものではない」⁷⁾ と

いう議論が、新構想大学の推進者によって支持されるのは、「制度論を超える」という言い方で、制度理念についての論議を回避し、自ら推進しつつある閉鎖制的、目的大学的教員養成制度にたいする批判を拒否できるからであろう。

問題は、教育系大学の実体にふみこんだ、その実体を変革しうる論理の深化が求められているのであって、それは制度理念を制度の内容、研究教育の実践の場面にまで具体化することである。そのためにも、あらためてその理念の核心を確めて進むことが必要である。

(3) 小論の課題

小論は、以上の問題把握にもとづき、大学と教員養成の関係を原理的に再検討し、それを手がかりにして教育系大学のかかえている問題の本質を究明し、そこから大学改革の具体的展望を提起しようとするものである。

ところで、教育系大学・学部を一括して論ずることにはかなり問題がある。それは教育系大学・学部は、その母体となった旧制の学校の性質のちがいや、新制大学設立における他の諸学校との統合関係のちがいなどが、その大学・学部の組織構成や目的、したがってその実体の特質にかなりの差異を生みだしているからである。これまでの議論は、教育系大学・学部のそれぞれの特殊性にあまり考慮をほらわず、大学論・教員養成制度論一般として論じたために抽象的であり、実体のもつ複雑な困難に十分にたち入って論をすすめることができなかつた面がある。今日、それぞれのかかえている問題に具体的に実践的に有効な議論を展開することが求められているとき、そして大学教育においても教員養成教育についても、基本的理念を共有しながら、個性的な展開が求められているとき、それぞれの特殊性にもとづいて考察することが必要である。そこで以下の論では、教養部をもつ総合大学の教育学部を念頭において考え、具体的な現状の考察や改革についての試案については鹿児島大学教育学部の実体を素材として考えている。したがって提起する具体的な構想は必ずしも一般的に妥当性を主張しようというものではないこともあらかじめおことわりしておきたい。また教員養成、教師教育という言葉はもとより一般性をもつものであるが、ここでは主として初等教育教員を対象として考えている。

I 前提としての大学論

教育学部のありかたを教員養成との関係において考える場合、「大学における教員養成」という理念に含まれている意味内容と、今日の大学教育の根本的性質について、論者がどのように認識し、何を擁護しあるいは発展させるべきものとするかを明確にしておく必要がある。それは、まえがきでも指摘したように、大学教育や教員養成の現状の問題点を指摘しその改革を叫びながら、その具体的措置によってどのような「理念」の実現に接近していこうとしているのかを、敢えて問うまいとする傾向がみられるからである。そして、実は「理念」問題を、抽象論・観念論と退けるこ

とで、自らの具体的な実践の中にある特定の大学観・教員養成論の理念的問題性を覆いかくし、批判を拒否しようという論理になっているのである。

(1) 新制大学の理念の再確認

「大学における教員養成」という戦後改革の理念における「大学」とは何か。それは、戦後の憲法、教育基本法のもとにおける学校体系に位置づけられている、いわゆる新制大学であることは自明のことであるように見える。また、現実には「大学」はすでに新制大学以外にはないのであり、あらためてこのことを問うことは無意味であるように見える。しかし、今日の政府・中教審の大学政策は、さまざまなタイプ、特質をもった高等教育機関をつくりだし、それを「大学」と呼ぶことによって、実は戦後改革における「大学」の理念内容を変質させている。さらに教育系大学・学部の根本問題は、その実体が「非大学的」であり、「大学」の実質化が依然として焦点であることを考えるとき、「大学」のもつべき条件を確認しておくことは無意味であるまい。

このことは歴史的事実との関係でも重要である。「教員養成を大学で」という考え方は、戦前においても存在していたが、そのときの大学は、教員養成の側から言えば、旧学制下で教員養成を担当していた師範学校から旧制の大学に養成の責務を移すことを意味するものではなかった。それは端的に言えば師範学校の大学への昇格ということ、学校の制度的格付の上昇、教育水準（教育内容や教育年数など）の大学レベル化を意味していた。このような主張・動向は、国際的にもみられ、その流れにおいてみれば、その「大学」が新制大学である必然性はないのである。戦後の教員養成制度の改革においても、上記の意味での「教員養成は大学で」の主張は根強く存在していたし、今日においても依然として存在している。

他方、大学の側から言っても「大学における教員養成」の主張は、「僧院と兵營の合の子といふべき師範学校」⁸⁾による教員養成にたいする批判として展開されているのであって、その「大学」のイメージは旧制大学のそれであった。それは「開放制」と「学問性」の主張を中心とするもので、そこには自己の「大学」の性質を問い直す点は自覚的でなかった。我々が今日問題としている「大学における教員養成」の理念は、上記のような戦前からのさまざまな「改革」への思想を重要な要素としながらも、「新制大学」の創出という大学改革のなかで結実した新しい内容を含んだものであることが想起される必要がある。

旧制大学は、学校の社会的機能においても、学生の出身階層においても階級的差別の制度であった戦前学校体系の頂点に位置し、また学問と教育の分離の思想によって学問を特権化する体質を濃厚にもち、国民教育との断絶において「学問の自由」と「大学の自治」を限定された内容ではあれ「特権的に享受」した存在であった。「新制大学」は、この旧制大学の制度・内容にたいする民主主義的批判（それは十分に根源的ではありえなかったが）において成立した。新制大学は、民主主義的な単一の国民教育体系の中の学校として位置づけられ、すべての大学はこの国民教育体系における最高の高等教育機関として共通した性質をもつべきものとされた。

この高等教育機関としての大学は、学問の自由の制度的保障のもとで「学術の中心」として学問の発展に責任をもち、学問研究と教育の結合においてその学問を国民のものとするのが期待されている存在である。大学が国民教育体系の重要な構成部分であるということは、憲法・教育基本法という「国民の育成」という教育課題を大学もひとしく担うことであり、大学が本質的に国民に開放されたものであるべきだということにほかならない。この民主主義的な大学観を具体化する画期的な制度の一つが「大学における教員養成」であった。

大学が国民教育の担い手である教員の養成を行うことは、大学の学問研究を国民教育体系に貫通させ、国民と学問とを結びつける制度的なパイプを設けることであり、それは大学が国民教育体系の頂点に位置することの責務を有効に果たすための重要な制度なのである。大学が教員養成という具体的な教育活動において国民教育の課題にこたえようとするならば、そのことを通して国民の課題を学問研究の問題として感受する重要な契機ともなるのであって、それは大学自体の学問研究の民主主義的性格を強化する一つの重要な源泉ともなる。このように、国民教育の側からも、大学の側からも「大学における教員養成」は内的必然性をもって要求されているのであり、それは戦後の憲法・教育基本法制に立脚する民主主義的学制の基本的構成部分なのである。ここで「新制大学」と「教員養成」の結びつきを教育内容的に支えているものとして、新制大学の教育における「一般教育」の理念の重要性を指摘しておきたい。それは大学教育がもつべき国民教育的課題——学問の国民との結びつき、教育における人間の全面発達の見地、大学教育の国民的普遍性など——と不可分に結びついている新制大学の「教育の内容・方法」上の特質を示すものであり、教員養成の教育内容の本質的な構成部分をなすものである。

(2) 「大学の大衆化」の意味

今日、新制大学はその実体にはさまざまな困難や問題をかかえてはいるが、国民教育体系の中に位置づけられた最高の教育機関として国民の生活と意識の中にしっかりと根を下ろした。「大学の大学の大衆化」といわれる現象は、深刻な否定的状況を含みながらも、基本的には大学と国民との結びつきが広く深いものになっていることを示すものである。

「大衆化」は、たしかに大学間格差の拡大や研究・教育条件の劣悪化、大学教育の水準の低下、学生の進学目的の希薄化などのさまざまな否定的事態と結びついているように見えるし、それらの原因であるときえ考えられている。そしてそれらの否定的な事柄はいずれも大学としての存立をあやうくするほどの重大な問題である。そのようにみるならば、「大衆化」は否定的な動向であり、かりにその動向が社会的な必然性をもって押しとどめることができないものならば、その影響をできるだけおさえる必要がある。そのためには高等教育機関自体を再編成し、大学の観念自体を多様化し、その「大衆化」による高等教育機関全体のレベル・ダウンや内実の崩壊を防がなければならない、という対応が現実的であるように見える。中教審・文部省の大学の多様化、差別的編成の政策の本質的なねらいはより深く究明される必要があるが、その能力主義的差別的人材開発の思

想と政策が「大衆化」状況にたいする一つの「現実的な対策」として受け入れられている面がある。

しかし「大衆化」は、その根本的な事実としては、さきにも指摘したように国民と大学との結びつきの増大を示すものであり、具体的には大学に進学する青年の増大であり、それは国民の高等教育への要求が大衆的規模において現実化したこと、つまり教育機会均等原則が高等教育に及んでおり、機会の拡大が実現しつつあることと表裏一体のものであり、それは教育における民主主義の発展の一形態とみるべきものである。そしてこれらの原則の大学教育への貫徹こそ、新制大学の理念に本来含まれているものである。このように「大衆化」ととらえるならば、「大衆化」が惹起しているようにみえる否定的事態が、一体「大衆化」によって必然的にもたらされたものであるのかどうかを吟味しなければならないし、また「大衆化」自体に含まれている問題にたいしては、その教育における民主主義の発展を積極的に支える方向での問題解決を見出すことが必要である。

「大衆化」と今日の「大学の危機的状況」との関係は、二つの面からとらえることができる。一つは学生の量と大学の教育体制との矛盾である。これは概括的に言えば、大量の学生の教育に必要な大学の教育条件の整備、充実が決定的に立ち遅れており貧困であるという問題であり、それは基本的には大学行財政の政策の転換によって解決していきけるし、また解決すべき事柄である。第二の面は、学生の質と大学教育の内容との矛盾である。たしかに学生の学力格差は拡大しているし、学生の社会層としての性質も多様化し、かつての「学生層」としての均質性は失なわれている。その点では従来の大学教育が予定していた学生の学力や資質や大学卒業後の進路の枠に照応しない事態が生じている。しかし、この学生の質と大学教育との矛盾は学生の「質」にたいする特定の価値基準からの認識・評価と大学教育の内容にたいする固定的な想定によってとらえられていないであろうか。この矛盾は、本質的には「教育」そのものが本来含んでいる矛盾ではないか。教育の機会均等という思想は、さまざまな資質・能力の差異を前提としながら、すべての人間に学習の権利を保障するということなのだから、このように問題をとらえるならば、この第二の矛盾は、大学自体が大学教育の実践において解決すべきことであり、それは基本的には学生の多様性の現実を前提として大学教育の質、内容を吟味しなおすことであろう。もちろん「現実を前提」とすることはそれを単純に肯定し、学生の学力水準に大学教育をあわせることではない。それは学生の質を変革する教育的な働きかけが、学生を大学教育にびきこむためにも要求されているということである。「大学教育の質・内容」の吟味も、「大衆化」に示されている国民の高等教育にたいする普遍的な要求に「大学教育」はいかにこたえるべきかという観点が不可欠なのであって、学問的水準の高低の問題ではない。この問題は、社会の諸分野における文化水準の高度化、科学技術などの社会的利用の影響の著しい増大などの現代社会の諸条件のもとで国民の生活自体が変化したことによって、その生活における必要から高等教育への要求が強まり拡大してきていることに根拠をもっている。その要求は二つの内容を含んでいる。一つは、普遍的、人間的教養の高度化であり他の一つは、職業に結びつく労働能力の専門的・高度化である。この二つを大学の専門領域の学術研究とそれに基礎をおく

専門教育という特質をもつ大学教育においてどのように統一的に充足すべきかが問題なのである。この点は教員養成の問題においても共通することであるので、ここでは問題指摘にとどめたい。

(3) 大学教育の内容と方法について

現代の学問の著しい発展と学問に対する社会的要求の新しい動向の中で、従来の学問研究の制度・組織では対応しきれない問題が続出し、これも大学改革をつき動かす大きな力になっている。学問の総合化の要請、学際領域の研究の発展、科学研究の大規模化、研究施設の巨大化、施設の共同利用の必然性、共同研究体制への要求など、どれ一つとっても従来の講座制を基礎とし伝統的な学問体系で構築されていた大学では十分に対応しきれない問題である。

学問に対する社会的要求のひろがりも、社会における科学技術の利用の巨大で多角的、濃密な展開のなかで、科学技術が人類に及ぼす直接、間接の影響が——とくに有害な影響が大多数の人々の目に明らかになるにつれて、広範なものになり、その要求内容も高度化してきた。今日の発達した科学技術が社会、人類にたいしてもっている可能性の管理を、専門家にまかせておけなくなったからである。研究者、専門家にたいして、学問、科学技術の現代的問題に見識をもち、社会、人類とのかかわりで自己の専門を洞察することが要求されるとともに、一般の国民自身が学問や科学技術にたいする高度な科学的判断力と管理的見識をもつことが必要になってきた。それはすでに公害、原発その他さまざまな社会問題に住民がとりくむなかで実証され、また実践されてきていることである。今日の高等教育は、このような学問にたいする社会的要求に応えることが求められている。

大学の研究、教育は、このような今日的、国民的課題に十分にこたえてはいない。それはたしかに新しい問題であるように見える。しかし、新制大学の理念は、このような課題にこたえる方向をすでに含んでいたのではなかったのか。たとえば、戦前の高等教育における専門教育内容の過度の特殊専門化や専門教育の相互関連の弱さ、あるいは特権的、視野の狭い専門家の養成等の批判として一般教育の理念がうちだされ、学問の相互関連、位置づけ、学問研究における多角的な問題意識の創出、学問の社会的機能への着目などがそれによって獲得されることが期待されたのではなかったか。

このことを強調するのは、今日の大学問題は、依然として新制大学の理念の有効性を示しており、その理念を今日の具体的条件のもとで実現することが求められていること、そして、それは「大学における教員養成」を問題とするときにも、その「大学」のありかたに指針を与え、「教員養成」においても、その教員が獲得すべき学問、知識の性格について示唆するところが多いからである。

今日の大学教育の内容は、以上に簡単に指摘したように、いわゆる「専門教育」がもっと「一般教育の理念」が要求していた性格をくみこむ方向が必要であろうと思われるが、それは個々の学問の性格や教育上の課題との関連において考えるべきことであるから、ここでは一般的な問題提起に

とどめたい。大学教育が「大衆化」状況との関係で解決を迫られていることは、教育内容と学生との矛盾をどうするか、という問題である。その「教育方法」的改善の試みとして、教育工学的な教育方法の技術的改善や単位の互換制、在学年数の制限など制度的改革が行なわれている。これらの試みや構想に共通してみられるのは、大学教育を、あるまとまった情報（知識）の授受とみる考え方、学生に大学教育が予定している一定量の知識をいかにしたら効率よく与えることができるかという問題のとらえ方である。これは、大学の教育課程を実用主義的な知識、技術のブロックの集積とみなすものであり、また学生を個々バラバラの「情報」の受け手とみるものである。それを典型的に示したのが「放送大学」という大学教育観である。

大学教育の本質は、教授される知識の高度さに、あるいは知識量にあるよりは、批判的・創造的な「研究的能力」の育成にあるとみるべきだろう。研究者養成は今日では大学院の課程にゆだねられ、学部教育では困難であるが、教育の性質としては批判的・創造的・研究的な能力の形成をめざすことは大学教育の特質であろう。そこに大学教育の教育課程の学問的体系性や教育方法における学生の学習の自由という特色があると思われるのである。このような大学教育の特質から考えると流行の「教育工学的」な教育方法改善や教育制度改革はかなり問題があるといわざるをえない。大学教育の方法の改善のためには、大学教育の基本的性質とそれにふさわしい方法はなにかを考えてみる必要がある。

従来の大学教育の一般的方法は、「講義」であり、それは研究者としての教員が一方的に、自分が必要とみなした教育内容を述べ、学生はそれを一方的に受けとめるというものである。講義内容は、学問の体系的な展開もあれば、最新の学説の論究もあり、また自分の研究の報告であってもよいわけで、それは「一定の知識量」として規定されるものではない。この講義という形式に示されている教育方法は、必ずしも方法的に自覚されていて生みだされたものではなく、本来は「知識の授受」の原始的な方法ともいえるし、研究的能力の育成という目的にふさわしいとも思われな。ところが、そのことについては従来あまり問題にされなかったのはなぜであろうか。この点について仮説的に述べる以上の準備はないが、私は、それは「有効であった」からだと考えるのである。より具体的に言えば、「講義はそれなりに有効な方法であった」し、それ以上に大学教育を有効ならしめる「方法」が大学の教育課程全体に、また教育組織に、そして大学の存在そのものに備わっていたからだということである。第一に、学生は、大学は学問の府であり、そこで学問を学ぶことを当然の前提としていた。（その学ぶ動機・目的はさまざまであっても）そして学生は、旧制高校の教育のなかで学問は自ら学びとるものだという観念を身につけてきた。（戦後においてもそれは伝統としてある時期までは続いた）そして学生は自ら学ぶための基礎的な学力と方法を身につけているはずとされ、もしそれが不足であれば自己自身で補うことが当然とされた。このような学生が「選抜された」という前提にたって大学教育が行なわれえたことである。それは現実にそういう学生ばかりであったというのではなく、その前提をみたま責任は学生自身に課せられたということである。このような前提において、大学の講義は単に知識の教授とはみなされず、その講義の中

から学生は自主的にさまざまな学びとりをしたのであった。つまり学生の主体的な学習意欲と学習能力が、いわゆる「教育方法」をとりたてて求めなかったということである。

第二に、しかし教育力という点からはむしろこの方が大学教育の「方法」としては重要であるが、大学は学生の意欲・能力を自主的に発展させる教育環境条件を保持していた。それは大学全体の学問的雰囲気——学問への努力を当然とする社会的規範や、学生の自主的学習集団の存在と活動、研究者教員と学生の学問的共同体（学科・教室など）の日常的な教育力、そして教育課程全体の学問的体系性による教育力などである。これらが、学生の自主的な学習を励まし、指導したのであって、大学教育は教員と学生の教授＝学習の関係はもちろん重要であるが、それと並んで、学生相互間、教員・学生のさまざまな接触のなかでの教育作用を含んで成り立っているのである。その点では「大学共同体」の生活自体がもつ教育的意義・役割はきわめて大きいのである。

大学教育の「教育方法」的な特徴をもっともよく示しているのは、ゼミナール制度であろう。上述した大学教育の特質はゼミナールにおいて意図的、組織的に展開されていることはあらためて説明するまでもあるまい、その特徴は、学問研究的実践であること、学生の自主学習と共同学習が教師の指導と融合的に組織されていることである。

さて以上の事柄を要約すれば、大学教育のめざす研究的能力は学生の主体的学習活動の中で自ら作り出すもので、大学教育は学生の学習の自由と主体的意欲を必須の前提として成り立つということである。もちろん知識・技術の授受は大切であるが、それは研究的活動や学問方法の学びとりと不可分なものとしてであり、従ってその教育方法も上記の特質を無視したものであってはならないだろう。

このように、大学教育とその方法の特質をとらえることができるとすれば、今日の学生の学習目的・学習意欲・問題意識の欠如あるいは希薄さこそが問題であり、それをどうひきだすかという点に「教育方法」上の工夫が必要である。しかし、これらは本来、主体的なものであり、他からの働きかけによって「作り出す」ということとは矛盾する。この点でこれはきわめて困難な課題であるが、それはやはり学問・研究への関心・興味を呼びおこす以外にはなく、その点で大学教育の内容が現代・人類・社会・生活とどう結びついているかを感じさせることや、学問自体の魅力にふれさせることが必要である。大学入学の初期に「学問にできるだけ直接的に触れ合う機会」を設け、その「学問と人間とのかかわり」に目を開かせる方法として「ゼミ」を用意するという既に各大学で試みられていることは、以上のような点で一つの有効な方法であろう。また教育課程の各科目の内的な連関を示し、系統的・発展的に学習を積み上げていけるように、履習指導をすることも必要であろう。とりわけ、学生の自主的な学習集団がつかれるよう、また活動できるように、教育課程や施設・設備や教育組織を整備することは、大学としてまずしなければならないことであろう。

II 教育学部論

(1) 学部目的論と課程制

教育学部の研究・教育のありかたには実に多くの深刻な問題がある。そのもっとも根本的なことは、大学の学部としての目的・存在理由が明確でないことである。大学の目的・機能は言うまでもなく学問研究と教育であるが、その場合、この研究と教育が並列的なものではなく研究に基礎づけられた教育という位置づけと関係を基本としているところに、大学の特徴がある。それゆえ、大学の自治の単位である学部は、研究と教育の目的を遂行するために必要な組織として設置され、その組織構成の基本原理は、研究組織という面から学問体系に基づいている。学部一学科一講座という組織の構成は、ある一定のまとまりとしての学問分野の学問的な体系性と照応し、講座は研究の基礎的単位であり、講座連合としての学科は学問体系的に一応の完結性をもち、同時にそれが大学教育における教育内容のまとまりを構成することから学生の教育組織の単位ともなっている。このように学部の研究組織としての構成が同時に学生の教育組織としても合理的であるとされるのは、大学の研究と教育が学問の体系を原理として成りたつべきものであり、大学教育の本質は研究の教授であるという観念が承認されているからである。

ところが、教育学部は、一部の例外を除いて、特定の学問分野の研究を課題として組織されていない。教育学部は、教員の養成教育の必要を充たすために、その教育に必要とみなされた学科目の組織としてつくられ、その学科目の教育を担当するため研究者が教員として配置されたというのが実情である。従って学部の教員の行う学芸の分野はきわめて広範囲にわたっているが、それは学部の研究という観点から組織づけられていない。単純な言い方をすれば、学部には制度上の研究目的はなく、その組織にも研究組織としての組織目的は定められていないのである。学部の教員の現実の研究領域は、他の学部の研究領域と重なりあうものが多いが、それが何故教育学部においてなされる必要があるかということをも学部の研究という点で説明することはできないのである。それは教員養成教育という目的から学科目の設置理由が説明できるだけで、その学科目担当の教員が研究者として行う学問研究を積極的に制度的に位置づける制度的根拠はないのである。だから皮肉な言い方をすれば、学部の教員の研究は「完全に自由」であり、学部はその研究を制度的に位置づけ、学部の研究の構成部分として関与することもしなければ、その発展を保障すべき責任もないのである。それはいわば「無政府的自由」なのである。

教育学部は、現制度においては研究目的を学部設置目的のなかに有していないから、学部が研究の発展計画をつくるための根拠を設置目的からひきだすことはきわめて困難である。学部の教員の研究における「無政府的自由」は、それぞれの研究を全体の計画のなかに位置づけるための学部全体のコンセンサスの形成を妨げる。こうして、教育学部は、教員養成という「教育目的」から学部の発展計画をたて、それにもとづいて学部の整備、充実をはかり、それが結果として「研究条件」

にはねかえることを期待するという、きわめて迂回的な努力を強いられてきたのである。これは、決して論理上の問題ではなく、現実の多くの教育系大学・学部の整備、充実を支配している論理であり、そのことによって教育系大学・学部の研究組織としての性格は弱められ、矛盾は深化していったのである。

このような事態を制度的に固定しているのが「課程制」である。「課程一学科目制」が格差の制度的根拠とされ、学部の研究教育条件を貧困・劣悪なものにとどめていることは言うまでもない。しかし、もっとも根本的な問題は、この「課程制」が、学部の改善・充実の努力を根底から困難にし、またゆがめてしまうという点である。つまり「課程制」は本来教育上の組織であり、そのかぎりでは合理的根拠のある組織形態なのだが、⁹⁾ その教育組織をもって学部の組織とすることを「法制的」に強要することで、学部の研究目的が制度的には「無規定」で「不在」であるとされたからである。¹⁰⁾ 教育学部は「課程制」を強制されることで「教育目的」だけが制度的に確認され、学部の整備・充実・発展を「研究」の観点から要求する「制度上」の根拠を欠落させられ、またそのことが学部のなかで将来構想、要求の集約をはかること自体をきわめて困難にしているのである。

課程制の学部では、「学科目」は学部直接におかれる。それは学部教育の必要から学科目が設けられているからである。（だから、学科目担当の教員の研究自体は、学部のなかに位置づけられていない。）したがって教員は学部全体でまとまっているし、学部教育にすべて平等に責任をもつ体制である。しかし課程制は学生の教育組織であり、学部学生は課程別にグルーピングされている。そこで教育学部では、学科制の学部のように教員組織と学生組織が対応関係で学科というまとまりが構成できない。教育学部では学部の教員は、学部のそれぞれの課程の学生全体に、教育的責任をもつ関係になる。すべての教員が学生全体に責任をもつといえ、いかにも理想的に聞えるが、それは反面「無責任体制」でもあるわけだし、とくに学科制のように研究・教育における内容的共有性（教員と学生の）で対応関係が成立しているわけではないことが、その「指導」を事務的なものにしやすい。この教員と学生が、研究・教育・学習という関係で集団として結ばれることが困難であるという点も「課程制」の問題点の一つである。

教育学部の目的についてのこれまでの議論は、教員養成制度・政策との関係で展開されてきた。我々の場合について言えば、「開放制」の理念を擁護し「目的大学化」に反対するなかで、教育学部の体質をアカデミックなものとするを旨とし、管理の民主化、研究教育体制の改善、教育課程の改革など一連の改革がすすめられた。その改革努力の検討・評価は簡単ではないが、「教員養成の目的大学化」の政策と現実に対して「教員養成を主とする」という対抗、旧師範的体質の残存、閉鎖制の教員養成論の政策的浸透に対して「アカデミズム」という対抗、がもっていた実践的意義は十分に認められるが、教育学部の学問研究上の独自の目的・内容と責任、それと結びついた教員養成教育にたいする明確な教育構想をつくりだす積極的な方向は明らかでなかった。たとえば、カリキュラム改革で、「学科制」を志向し、教育課程の「専修・選修」制の設置、教育内容の学問的体系化、学生の学習の自由の拡大など、実質的には学科制にかなり近づいたが、その学科を

学部の研究組織として位置づけ、結びつけていく論理は弱かったと思うのである。それは後で教育課程の問題で触れるように、新しい矛盾を生みだしている。

学部目的の不明確さは、今日の状況ではきわめて重大な危険に学部をさらしている。冒頭にふれた教育系大学院の設置をめぐる大学の対応にみられるように、現状では、学部の発展計画や大学院設置要求を根拠づけるには「教員養成」の面から説明するしかないからである。そしてまたそれは政策的に支持されていることでもある。

しかし、この「教員養成目的」のこのような強化は、たとえ制度上は大学院をもち、予算その他の格差是正の手がかりになるとしても、教育系大学・学部の学問的体質の強化にはならないばかりか、一層「教員養成機関」化の実体を強め、一般大学との差異を固定化する危険をはらんでいる。

(2) 学部の構成原理

学部の研究・教育上の問題を前進的に解決し、大学としての実質を強める展望をつくりだしていくためには、学部の存在意義、その研究教育の基本目的はなにか、学部はどのような学問研究を追求するのか、という学部の目的論が明確でなければならない。それは抽象的な観念的論議のようにみえ、また学部の研究者の専門分野のひろがりの実情からはきわめて困難が予想される問題ではあるが、学部が将来の発展計画をもち各教員の研究の自由と研究の組織的充実を調和させていくためには、その共通の理念としての「学部目的」の明確化はどうしても必要である。

では、これはいかなる方向で解決しうるだろうか、我々は、全く新しい学部をつくるのであれば、自由に理想的な学問と組織の関係を構想できるが、「教育学部の目的」論は、現在ある学部の将来展望を見出すことであるから、あくまでも、現状の学部の内的構成、教員（学科目）と学生の実体を前提とし、また大学全体の中での教育学部の客観的位置や教育学部にたいする社会的要請（教員養成を含む）を考慮したものでなければならない。

学部を目的的な構成に改革しようとする場合、まず現在の大学の学部はどのように構成されているかをみておく必要がある。学部の学問的構成という点からみると、次の4つの類型をあげることができよう。

- (1) 単一の学問体系を骨格として構成されている学部（たとえば法学部・経済学部）
- (2) 広義の意味で一つの学問的まとまりをもって構成されている学部（たとえば文学部・理学部）
- (3) 社会的要請（産業や専門的職業の発展などの）によって関連諸科学をまとめて構成されている学部（たとえば、工学部、農学部、医学部など）
- (4) 新しい学問的な問題意識で関連諸科学をまとめて構成されている学部（たとえば人間科学部、環境科学部など）

この学部類型論は、学部を構成している学問分野がどのような原理で組織されているかという観

点からみたものであるが、〔3〕型と〔4〕型について、若干の補足をしておこう。〔3〕型は、社会的要請との結びつきが強いが、それは関連諸学の単なる実用主義的よせあつめではない。そこには、それらの関連諸学の間、学の対象・方法の基本的共通性や、基礎学、応用学、技術という学問的な内的関連があり、そこに学部としての学問的なまとまりが成立している。〔4〕型は、最近の学問の発展や学問の社会的組織的利用の発展によって生まれ、構想されている学部で、従来の学問分類から言えば、人文科学、自然科学、社会科学といった異質な諸科学によって構成されている「複合科学の学部」である。それは従来の学問分類の基礎にある対象と方法の共通性という点では、異質なものの集まりであるが、特定の問題意識・問題関連を共有し、それを多角的にさまざまな学問の方法を駆使して研究し教育していこうという目的のもとに結びついている点で、本質的に学問的な論理に貫ぬかれた構成である。つまりそれは学部の構成の目的意識と結合の原理自体が「学際的」「総合的」な学問論に基礎づけられているのであり、学部を構成する諸科学・諸技術学などがそれぞれ独自の学問方法を保持しながら結合するところに、この学部構成の特徴がある。だから、この〔4〕型の学部は、諸科学の学問的並存、それぞれの学問的な独立性を承認している「複合科学の学部」でありながら、それが「単一の学部」であるのは、それらの構成諸科学が学部の研究・教育において学問的に「総合」されることをそれぞれが自覚し、承認しているからである。その「総合」の観点や問題意識がさきの例では学部名称となっている「人間」であり「環境」なのである。

これらはさまざまな学部構成のちがいにも拘らず、それが学部として共通にもっているのは、学部構成の原理が学問的な論理をもっていること、そのことによって基本的に研究と教育との統一が保障されていること、学部の研究や教育の全体を貫ぬく学問的な共通意識、目的への収斂性が制度的に明確であり、そのことによって学部の教員、学生に学問的共同体の一体感がつくられていることなどである。そこには学部が責任をもつべき学問と教育についての共通理解、学部の発展方向を共同で作りだしていくための共通基盤が、学部の構成原理、目的のなかに用意されているのである。

さて、教育学部の現状は学部設置の社会的要請の関係からは〔3〕型であるが、その全体構成には学問的な性質による内的な関連はない。教員の学問領域で言えば、人文、社会、自然、芸術とほとんど基本的な学芸領域のすべてを含み、それらが相互に独自なものとして並列している。その点では、形態的には〔4〕型の「複合科学の学部」であるといってよい。だから、学部のこの学科目構成の現実を基礎として、学部の目的をつくりだそうとするならば、それは〔4〕型の学部構成の原理にもとづき、それらの諸学芸の研究と教育を「総合」していく基本的、理念的な性質での問題認識をつくりあげることであろう。

もちろん、その「総合」の観点は、諸学芸の研究・教育の内容を直接的に規定するものではない。〔4〕型の学部が、諸学の複合の学部として、長期的な存在意義をもちうるには、いわゆるプロジェクト研究のように、研究対象や研究課題を具体的に統一して共同研究をしていくことを目指

すのではなく、諸学芸の独自性を大切にしながら、恒常的に、学部の目的としてかかげる研究課題へのさまざまな接近を継続することの必要性にある。だからその「総合」の観点なり問題意識は、普遍的、人類的な課題性の次元でのもので、直接的、具体的であることはかえって望ましくないのである。

この「総合」の内容的規定は学部の教員全体の十分な意思の交流のなかで生みだされるべきものであるし、学部の現実的諸条件に影響されるものであるから、ここでは、この内容を客観的に枠付けている現実的問題を指摘しておこう。

第一は、総合大学における教育学部の場合、他学部の学問的守備範囲との競合を避ける必要があること。それは学部としての独自の存在意義をもたないかぎり、全学的な協力を望めないし、また総合大学における学部としての大学全体にたいする寄与もないからである。第二は、「大学における教員養成」という理念のもとに、教員養成にたいして直接かつ主たる責任を教育学部が負ってきたという歴史的事実とその役割にたいする期待の存在である。それは大学が社会に対して負っている責任でもある。そして実際、学部に学ぶ学生の大多数は、教育学部の教員養成の機能を前提として進学しているし、社会の要求もそうである。そこから、教育学部が教員養成の仕事を放棄することはできないし、学部の教育において、この教員養成の問題は大きな比重を占めるものだという事である。そして、第三に、この教員養成の仕事が学部教育がひきうけるかぎり、学部の研究と教育の一体性の原則から、学部の学問研究活動の全体においても、この「教員養成」とのかかわりを無視してはならないだろう。

このように考えてくると、現在の大学、学部の学問的構成から「教育」に関する研究を任務とする学部が必要であり、その「教育」研究は今日の「教育問題」のひろがりとその構造からみて、いわゆる従来の「教育学」ととどまらず、多角的な解明とその研究成果の総合が求められていることから、「教育事象」あるいは「教育問題」にたいする総合的、学際的な研究としてすすめられる必要がある。そしてこのような研究を担うことのできるのは、学芸の諸分野の研究者を包含している現在の教育学部の組織がもっとも適切であると思われる。

この教育の総合的な研究は、その研究の総合のしかた、各学芸諸分野と教育との関係の設定のしかたで、さまざまな構造化ができるから、それを一義的に規定する必要はない。それぞれの学芸の分野の研究者が自ら考え、選択すべきものであろう。それで、ここでは私なりに「教育の総合的な研究」に含まれることが期待される問題をいくつか挙げておきたい。一つは、学校教育の教育内容を考える場合に、今日の諸科学がどのような自然像、社会像、人間像をつくりあげているかを明確にすることが不可欠だということである。それはそれぞれの科学の専門研究者が最新の学問的達成をふまえて明らかにできることであろう。二つは、それぞれの科学と人間、社会との関係を今日の科学の発展の現状をふまえて明らかにすることである。それは学問論であるが、そのなかみには学問発展の社会的人間的基礎とそれぞれの科学が人間、社会、そして他の学問に対していかなる役割を果たしているかが含まれていることが期待される。これは単なる例であるが、教育内容を研究す

るときに求められるこのような知見は、その専門の科学研究者によってはじめてその科学の本質をふまえてなされうるし、またそのことは恐らくそれぞれの科学研究を進める方法的意識の構成部分でもあり、当の研究者の本来の研究活動のなかに含まれているものであろうという点で期待してよいと考えるのである。つまり、教育学部を構成している諸学芸が、その本来の研究を通じて「教育の総合的研究」に寄与し、参加するような学部の研究の「総合性、学際性」がもっとも望ましいと考えるのである。

教育学部の学問的構成は大きく三つに分けられる。教育科学の理論的分野と諸科学、芸術等の分野、そしてその両者の教育実践における結びつきを研究するいわゆる教科教育学的分野である。第三の「教科教育学」をどのように構想するかは色々議論のあるところで、私見では「教科教育学」という呼称はあまりに学校教育の「教科」の概念による制約が強く賛成しがたいが、それはともかく、学部の研究のなかでは、第一の教育科学と第三の教科教育学は比較的に「位置づけ」はしやすい。問題は第二の学芸の分野である。教育学部における研究における総合、学部の研究目的における位置づけは、すでに論じてきたように、教育学部が大学の学部としての性格を明確にし、学部の発展の方向を確立していくためには不可欠なことである。そのような観点から、それぞれの学芸の研究者自身の「教育」にたいする関心と、それにたいする「研究的な接近」の試みが、この問題の深化に決定的な役割をはたすと思われるのである。

このような教育学部の研究目的、性格の方向とその教育が、教員養成のしごととどのように調和することができるかが問題である。これは「教員養成」をどうとらえ、その養成教育の内容、教育課程をどのように考えるかにかかわることである。これを次に吟味しよう。

(3) 教員養成論の検討

今日、教職は専門職であり、教師教育は「養成」段階で完結するのではなく、その生涯を通じて必要であり、現職研修を必須のものとみる考え方が一般的である。¹¹⁾しかし多くの論はその具体的な展開においては、依然として、大学における教員養成を「完成教育」として考える傾向をもっている。たとえば「教育実習」の強化論や教育課程における実践的技術重視の傾向などである。¹²⁾それは「準備教育」であるといいながら、その内容を「完成教育」としてつくりあげようとする。完成教育の考え方は、現実に養成教育で教員免許を取得した者が、直ちに学校で一人前の教師として教育活動の責任を負わされていることから、受け入れられやすい考え方である。そこで「一人前の教師としての力」「すぐ教壇に立って教えることのできる力」を、養成教育に求めようとする。たしかに現実はそのようであるが、それは教師採用や教員定数が「新任研修」や「現職研修」を十分に保障するように措置されていないという教育行政の怠慢から生じている事態であって、これを前提としてその解決を養成教育にもちこむのは筋ちがいであるし、養成教育のありかたをゆがめるものであろう。

完成教育の考え方が問題であるのは、職業活動に必要とされる資質、能力の形成を直ちに養成教

育に持ちこむことになるからである。それは当然、多種・多面的な知識と実際の技術を重視させ、訓練的教育を強調し、「師範教育」の復活をうながすものである。

「準備教育」という立場にたつ場合でも、その「準備」がどの程度まで必要かという点の考え次第では、実質的に「完成」論に転化する。それは「準備」が十分であればあるほど望ましいという常識があるからである。この問題は、教師のもつべき教養、学識、技術をどうおさえるか、またそれはどのような過程で習得され、熟達していくものかを論じなければならない。それは到底ここで論ずる余裕はないので、結論的に私見を提示するにとどめたい。私見では、従来の議論には、教師の理想的な教養・技術などの基本的要素を措定し、それを「準備教育」のなかで与える、という考え方があると思うのである。それは、いわば同心円的に教養・技術の量と質が発展するというとらえ方である。この考え方は二つの点で問題である。第一は「教師教養」を理想化してとらえるために、教職一般が必要とする諸能力を一人の教師がすべて具備すべきものと考えている点である。このような「理想的教師像」は現実的でないし、教師の個性的存在を否定し、画一化する危険がある。それは本質的に「師範教育」の教師像と共通するものであろう。第二に、教師の資質能力の形成の過程の各段階にはそれぞれの特質があり、同心円的な連続的な成熟の過程ではないことである。教職専門性論でよく引き合いに出される他の専門職の場合でも、法曹職では、学部教育では一般的・学問的な法学教育が、司法研修所では法曹実務教育の基礎が、そしてそのあとで実際の実務に従事しながら実務的訓練が行なわれ、その過程でやっと独立した法曹家としての力量が獲得されるし、医療の場合には、4年間の専門教育の過程では基礎医学と臨床医学の基礎が、卒後初期研修で各診療科目の臨床的経験が、そしてそのあと自己の選択した専門診療科目についての臨床的経験の蓄積がはかられ、そこで医療の現場に出ていく。つまり、単純化すれば、「準備教育」では主として理論的装備が、次の研修段階では実践的力量形成のための基礎的訓練が、その次で実践的専門技術的訓練が、行なわれているのであって、それぞれの段階の教育は質的にちがっているのである。教師教育では、この点がきわめてあいまいで、他の専門職の「卒後研修」の課題を学部教育のなかに安易にもちこもうとする傾向があり、従ってそれぞれの段階で果たすべき教育課題とそのための教育内容が、全体として薄手のものにされ、そのいずれの課題も不十分なものになる傾向がみられるのである。教師教育の現状では、上記のような「卒後研修」の制度化は困難であるとしても、「卒後研修」は基本的には実践と結びついた、経験を通して学ぶものであるから、それは教職経験のなかでやがては獲得されうるものであるから、「準備教育」はまずしっかりと「理論的装備」を与えることに力点をおくべきであろう。そのことによって、教職経験のなかから「自ら学ぶ」ことを可能とする基礎的な力量を形成することもできる。同心円的な教育の発想は、「与える」発想であって、「自ら学ぶことを助ける」発想ではないのである。

「教職の専門性」論は、今日一般的に承認されているが、上述したところからも明らかなように現実には「専門職養成」としての制度的条件は欠けているといわざるを得ない。また教職自体も決して「専門職」としての条件——たとえば職務における自主・自律性、それを保障する同職者集団

の自治、自己統制などは制度的に認められていない——を社会的に確立していない。従って「教職の専門性」論は依然として運動的課題であり、それで現実の「養成教育」のあり方を論ずることは混乱のもとであろう。とくに問題なのは、「専門職」論の核心である、職業的教養・技術の「専門性」が学問的な裏付けをもち、その学問を専門的に学ぶことによって獲得されるという関係（事実としての客観的關係）が、教職の場合に事実として認められるか、という点である。「専門職」の養成準備教育が大学で行なわれているのは、学部専門教育——それは本質的に学問的原理で組織されている——がその専門職の「養成準備教育」として有効に機能するという事実的關係があるからである。「教職の専門性」が論議され、目ざすべき目標とされるのは、この関係が未だ明確ではないからにほかならない。「専門職」論は、教職のなかにあれこれの学問的教養の必要や専門的技術性を見出し、いくら拾いあげても、そのような論の展開では「専門職」論としては不十分であろう。問題は、それらがどのような学問的構造であるか、体系性をもちうるかである。

教員養成論は、理論的には教師一般の資質や「専門性」論として、教師・教職を包括的抽象的に論ずる傾向があるが、他方では具体的な制度や教育内容の場面では、初等教員、中等教員という学校段階の種別を固定化して論じられている。そしてこの両方の議論は必ずしも理論的に整合していない。初等教員と中等教員は、その職務の実態から区別され、その教育活動に必要な力量も特色があるように見えるが、「養成教育」という点でそれは明確にちがったものとするのは妥当であろうか。「完成教育」の立場にたてば、初等・中等教員の現在の制度的区分に対応して「養成教育」を別建てで考えるのは当然であろうが、「準備教育」として行うべきだとする、今日一応は承認されている考え方では、その点を改めて検討する必要がある。

初等・中等教員の二分論、そして養成における二分論には、上記の「完成教育」の観念と結びついている二つの考え方がある。一つは、初等・中等教育制度の教育組織のちがい——小学校は全教科担当の学級担任制、中学校・高等学校は教科担任制——から、教師の資質・能力のちがいを予定する考え方である。これは現行制度を固定的にみている点で事実認識としても問題である。小学校の全教科担任制は専科教員制の導入で変わりつつあるし、その専科もひろがりつつある。一方、中学・高校でも生活指導・進路指導をはじめ、教科別でない教育活動の分野が重視され、そのための担当教員が置かれる傾向がある。もちろん、児童・生徒の心身の発達段階のちがいから教育活動の具体的内容や指導の方法においては同一ではない。しかしその実践の理論的面上においては共通するものが多い。これらは具体的実践においては、たしかに学校段階別の区別はあるが、それははたして質的に明確に区別されるべきものかどうか、初等教員は全教科型、中等教員は単一教科型と固定してよいか、教科外の教育活動の指導はどう位置づけるのか、に検討すべきものがあるように思うのである。そしてこれらは基本的に現在の制度的枠組のもとでの学校の教育活動のあり方から生まれる区別であって、必ずしも教育の本質から来るものではない。だからこれらの具体的な活動形態のちがいを直ちに「養成教育」にもちこむ必要はないのである。学校教育は組織的・集団的な教

育方法を本質としているが、そこに学年制、学級制、教科制などの組織を採用するかどうか、教員の職務をどのように分割し、専門化するかは、さまざまな考え方をとりうるのであって、それは学校が、教師集団が自主的に決定しうるものが多いのである。これを現制度で固定してそれにあわせて教員養成を考えるのは、教師の「自由」をきめられた職務の枠内にとどめようとする考え方があるからではなかろうか。私は組織的な学校教育に求められている教育活動の領域的区別——たとえば教科教育とか生活指導とか——を直ちに教師の具体的な職務として固定的・制度的に区分することに疑問をもつのである。すべての教師がすべての教育活動をすることは出来ないから、そこに職務の「分掌」が必要なことは当然であるが、それを直ちに専門化しそしてそれにふさわしい資質を「養成」しようという考え方は、教育の本質にそぐわないと思う。たとえば、医療のように内科、外科…と「専門分化」が進行している専門職においても、「養成」は「医師」としての共通性において行なわれ、その専門分化への対応は卒後研修や現職研修によって行なわれている。そしてそのようなしかたでさえも「専門化」が医療の本質をゆがめ、あるいは忘れさせる危険が指摘されているのである。教育という人間の人格形成にかかわる仕事において、その要素的・側面的な区分を固定化することは、その有機的な全体性の認識を失なわせ、本質を忘却させる危険が大きいのであるから、とりわけ「養成」をこれに対応させることは危険であろう。

「準備教育」としての教員養成教育は、教育についての本質的理解、学校教育についての理論的認識や教育実践の基礎的理論など、学校教育の教員としての共通的・基礎的教養をまず用意すべきだろう。それは教職に従事するなかで具体的に実践を迫られる問題にどうとりくむべきかを「考える力」その解決のために「自分で学ぶ力」を育てるものでなければならない。それは「研究的能力」というべきものであろう。「研究的能力」の育成は、専門的な体系的な知識を学び、その知識を研究的実践へ適用する過程を通して行なわれるものであるから、その準備教育は「専門教育」としての性質、内容をもつことが必要であろう。その「専門」はもちろん学問的な意味における「専門」でなければならない。さきの初等教員、中等教員の区別論を批判したのは、その区別には学問的な意味がきわめて薄いという点からであった。しかしまた、教員の資質（とくに養成という観点で）を、教育あるいは学校教育の活動全般というおさえ方をしただけでは、その専門的教育はその領域・内容においてあまりに広大であり成り立ち得ない。

準備教育が教育・教師の共通性をおさえつつも専門教育として行なわれるために、どんな専門をたてることができるであろうか。それは三つの領域が考えられよう。一つは「教育」そのものを深める領域、二つは「教育内容」を学芸から深める領域、三つは「教育実践」そのものを深める領域である。その内容・性質の考え方はちがいがあがるが、現在の科学の分類と対応させれば、一は、教育学・心理学などの「教育科学」、二は、自然・人文・社会の諸科学や芸術・体育など、三は、教科教育学や教授学・生活指導論など、である。それは、初等教員の養成のための教育課程について「教育の本質と目標、児童などの心身の成長と発達、教育に関する社会的・制度的・経営的な事項、教育の方法などについて、今後の社会における教育の役割の認識のもとにじゅうぶん基本的な

理解が得られるように」¹³⁾その面の教育を強化すべきだ、という考え方は、第一の「教育科学」領域を深めるという点では同じようにみえるかも知れない。また、中等教員の養成のための教育課程について「学問・文化・社会の発展に即した教科に関する専門的学力を重視する必要がある」¹⁴⁾という方向と、第二の「教育内容」を学芸から深めるという専門のたてかたは、同じであるともうけとられるだろう。それは教育課程の内容構成においては「同じようにみえる」ことになるかも知れないが、それぞれの課程を初等教員のため、中等教員のためと考えないところに根本的なちがいがあある。つまり、それぞれの課程の内容を、初等教員・中等教員という学校種別のしごとの内容にあわせて考えないということである。この区別は「職業的」「職務分類的」な観点からの区別であってはならず、教育活動の性質・領域にたいする学問的な研究上の区別として考えようというのである。したがって、その教育課程の内容は、構成上は似てみえるかも知れないが、現在の^小学校教員養成課程、^中学校教員養成課程とは基本的に異なるものになり、すくなくとも小学校・中学校という学校種別が内容に反映することはないだろう。

これは、小学校においても中学校においても、比重は異なるにしても、教育の本質を深めた教師、教科を深く研究した教師、生活指導を深く研究した教師、教授方法を理論的に追求した教師など、さまざまな教師が必要であるからである。そしてそのようなさまざまなタイプの教師が学校に共存し、協力しあうことが、学校の教育力を質的にも高めるものであり、そのようなさまざまな力量をもった教師が集団化され、お互に学びあいながら、教師集団としての教育力を総合的に発揮することこそが、学校という組織的な教育制度の本来のありかただと考えるのである。

このように教師・学校を考えるならば、教員養成の「準備教育」において、このような教育の総体としてのしくみを知り、その中に自分を位置づける力、自分がとくに深めたいと考えている専門領域が教育全体の中で、また他の人々のうけもつしごととの関連のなかでどういう役割を果すべきか、どのような連携が求められているかを認識すること、そして他の教師たちのすぐれた力量から学びとれる力などを形成することの必要性が明らかであろう。それはまた教育を組織する力量、教師集団が個々の教師の力量を総合し結合しながら、同時に個々の教師の主体性・自由を保障するという教育自治の力量でもあるわけで、大学における教員養成の本旨にふさわしいものといえよう。

「準備教育」をこのように考えることができるとすれば、その準備教育の「教育内容」は、大学・学部の教育の本質に十分に適合できるものである。残された問題は、学部教育の教育課程をどのように改めるかという実践上の問題である。そこで現行の教育課程の検討にすすもう。

(4) 教育学部の教育課程の問題点

学部の教育課程の根本的な問題は、その全体が学問的な構成原理でつくられていないことである。それは「教員養成を主たる目的とする」という学部の教育目的から、教育職員免許法の規定を充たすという条件でつくられ、学部専門教育の最低履習単位70単位のうち67—77%は免許法で規定

されてしまっている。しかも小学教員養成課程の場合、免許法規定の単位数のうち67%は、単一の学問分野としてまとめることのできないものなのである。一般の学部の場合、専門科目のほとんどを同一の学問分野で学び、その科目の間には基礎的・原理的なものから応用的・特殊なものへと学問的な連関と内容的な積上げが設けられている。ところが教育学部の場合、たとえば小学課程は、大きくは教職専門科目と教科専門科目という二つの領域から出来ているがその学問分類的な内訳は、親近関係のあるものをできるだけまとめても、教育学・心理学関係12単位がまとまっているくらいで、教科教育16、教科専門16単位は、内容的には2単位ずつのそれぞれ異なった学問領域のもの集合にすぎない。「専門」として一応のまとまりがつけうるのは「選修科目」と「自由選択科目」の合計22単位である。つまり一般学部との対比では35%が一応の学問的まとまりをもちえても、65%はほとんど関連のない科目のよせあつめになるわけである。教育課程に学問的体系性・相互関連性がなく、学習内容、領域ともにきわめて広い範囲にわたっているから、当然のことながら、学生の教育は、学問的な特長がなく、雑多な知識でしかも内容の浅いものになりやすい。

もっとも、教育課程は最低基準であり、卒業単位128単位の枠内ではその「専門性」はきわめて薄いものになっているとはいえ、それ以上に受講すれば、自分の選択では「専門」を深めることも可能であるように思える。通常160—180単位の取得で卒業していく学生が多いから、70単位（一般学部なみに）以上を一つの専門に集中することも理論的には可能である。しかし現実には一つの専攻分野にそれだけの科目を開講しうるほどの教員定数は学部にはないから、そのような教育課程は用意できない。また免許法上からの必修指定が多いから、時間割編成の面からも自由に選択して系統だった学習をすることはできない。

それでも学生は多数の科目を受講している。それは就職の条件を良くする意味もあって免許を多数取得しようとするからである。次にその例をいくつかあげてみよう。

〔小学課程・教育学選修 203単位履修〕

教 養	72	単位
専 門	131	〃
教 育 学	29	単位
国 語・国文学	23	〃
中 国 文 学	9	〃
書 道	15	〃
心 理 学	8	〃
上記以外の教科教育	20	〃
上記以外の教科専門	20	〃
実 習	7	〃

〔小学課程・心理学選修 202単位履修〕

教 養	64	単位
専 門	138	〃
心 理 学	30	〃
英 語	37	〃
国 語・書 道	20	〃
教 育 学	10	〃
教 科 教 育	16	〃
教 科 専 門	17	〃
実 習	6	〃

次表は、小学課程の各教科選修の学生を任意に1名選び、その単位修得状況を調べたものである。

選 修	教科専門 (選)	教科専門 (他)	教育学	心理学	教科教育	実 習	計
国 語	45	17	10	8	17	6	103
社 会	26	32	10	12	22	7	109
数 学	30	16	12	12	17	4	91
理 科	31	10	10	6	17	4	78
音 楽	40	14	10	10	17	6	97
家 政	63	17	10	8	18	6	122
教 育	43	12	31	10	20	6	122
心 理	38	19.12	10	30	23	6	138

教科専門(選)としたのは、選修教科として選んだ単位数、教科専門(他)は選修以外の教科についてのまとめ、その横にあるものは、それ以外の教科の単位数、最後の計の数字は、専門科目の総履修単位数である。

これらの例からわかるように、小学課程の場合、選修でも30—40単位のまとめで、しかもしばしば選修外のものの単位数が多いことさへある。専門科目単位数が100単位を超えるということは、学部教育を5割増でうけているわけだが、それでも専門的なまとめは一般学部の半分ぐらいにしか及ばないのである。しかもそれだけ単位を多くとるということは、それぞれの科目にたいする学習の密度を減らすことが当然予想されるわけで、努力と反比例して学習の深まりがさまたげられることになる。

一般に大学・学部の卒業生はその学部名称の学士号を取得し、それによって彼が学び身につけた学識技倆の内容を表示する。それはそれだけの学問的にまとめのある教育課程が用意され、また個人によって深淺はあっても、その学士号にふさわしい資質が学生につくられているからである。教育学部においても教育学士を与えるわけであるが、その実体はどうであろうか、教育学士にもっともふさわしい学問領域は、教育学であるが、先の表に示したように、一般にはわずかに10単位、教育学選修でもやっと31単位である。教育学士を「教職学」とかりに解して、教育・心理・教科教育・実習をあわせても、せいぜい40単位前後である。一体これで教育学士とよべるものだろうか。学習した単位数の割合からいえば、教科専門がずっと多いわけだが、これも〇〇学士を名乗るほどのまとめはない。つまり教育学部の学生は「専門」といえるものが事実上ないに等しいのである。このことは中学課程についても程度の差はあるがいえることである。

学生がいろいろな分野の学問を学ぶことを一概に否定的に評価してはならないだろう。今日の学問と社会とのかわりからいえば、総合的な学識はむしろ必要なことである。だから問題は、その多様、多方面の学習が、学生の一定の問題意識で「総合」されているかどうかである。その「総合」は学生にゆだねられているところに、根本的な弱点がある。「総合」ということは、よせあつ

めではない。それには立場、観点が必要である。そしてそれを生み出すのは、やはり学問的な蓄積とその立場を支える「専門」ではなかろうか。それは本来は、学部の教育課程の中に、授業科目の総体の構成と系統性のなかにその原理となっている「総合」の論理があるべきものである。それを欠いているところに根本の問題があるといえよう。

大学教育が効果をもつためには、学生の学習集団が形成され活動することが不可欠であることを前に指摘したが、教育学部の小学課程の学生は、その条件がきわめて弱い。学習集団とここで言うのは、一般学部の場合で言えば、学科である。同じような教育課程で学び、しばしば講義においても休みの時間でも共通にもつことができ、同じ学問領域を学ぶという共通の関心、知識があるとき、この学習集団は自然と形成されるし、学科というフォーマルな組織があれば、それは一層強固なものになる。そこに入学年次の異なる学生の共存するときは、一層その相互の関係は内容的に深まるだろう。このような集団の存在によって、学生は相互に刺戟しあい問題関心を深めあい、競いあい、学習への意欲が高められる。集団の存在は、これらの教育的な相互作用を継続的なものにする恰好の環境条件なのである。ところが教育学部の場合、この学習集団をつくる条件は、教育課程、時間割、学生の集まる場所のないことなどで、事実上ない。教育課程で学生の選択の自由を拡大したことがここでは逆に作用している。そのうえ学生集団に対応する教師の集団も事実できにくい。先の例にもあるように学生の学習の内容は、教科専門(選)でまとまろうにも、それは全体の中ではきわめて比重が低く、学習の共通性で学生がまとまるには、あまりにも学習が分散しているのである。

それは教師集団(学科)の集団的な教育力が働きにくい条件にもなる。それ以上に教師集団自体が学問的な共通性ではできにくいのである。同じ学問分野・専攻の教員が複数でいること自体が例外的であるのだから、教師集団と学生との集団的な接触はコンパか合宿ぐらいで、教育での接触は、基本的に教師も学生も個人単位になっている。

教育課程の構成とのかかわりで問題なのは学問的な積上げ、系統化ができないことである。そのため学生の学習は軸のあいまいな底の浅いものになる。それにはいくつかの原因がある。

1) 科目が1~2単位で内容的に制約されていること。2) そのため科目の内容が細分化されること。3) 時間割編成上、科目の関連受講がしにくいこと。4) したがって同一の領域で、概論——特講——演習という内容的なセットを組もうとしても、そのように学生は受講しないこと。しばしば、演習→概論という順序の逆転がおこる(受講制限をつけないとき)、あるいは演習のみの飛びこし受講もでてくる。5) 必修との競合などである。これらは、通年講義制でないこと。通年制の4単位がつくりにくいことなど、教養課程との関係などもあるが、同時に免許法との関係で、免許法指定の科目を4単位(講義)にすると必修が倍加することになること、概論——特講——演習というセットをつくれれば、その必修はさらに増大するということも予想され、免許法の規制をはずさないかぎり、困難であろう。

これらの半年一期制や過密カリキュラムなどから、学生に受講科目において課題を与えたり、自

学を要求することが困難であることも、学習内容の浅さの一因であろう。

最後に専門課程2年半という期間の短かさも問題である。教育学部の場合、3年後期は教育実習、4年前期は教員採用試験の準備、そして4年後期は卒論と、この短い期間がさらに分断され、学生に落ち着いて一つの課題にとりくむ余裕がない。2年後期から3年前期がなんとかまとまりのある期間であるが、この期間に学生は大量の単位修得に追われるのである。学生はこの1年で50—65単位を取得しているが、これはほぼ1週間ベタに受講している状況なのである。(傾向としては、2年後期—3年前期で50—65、3年後期—4年前期で35—50。4年後期は卒論を含めて10—15。専門科目単位数の総計は95—120単位という状況である)

現在の教育課程の基本は、学部の旧師範的体質を改善し、大学教育としての教育課程をめざしてつくられた。その考え方は次のようなものであった。(1) 学科制をめざす (2) 学問の体系に即して教育課程を編成する (3) できるだけ一つの文化領域を深く学習させる (4) 教科、教職に関する専門科目の系列ごとにピークをたてる (5) 選択の余地を出来るだけ残し、学生の自主的学習を促進する (6) 教科教育の充実改善をはかる (7) 開設科目の小・中一本化をはかる。

それは具体的には、中学課程の教育においてはピーク制、小学課程は選修制をとって「専門」を深める「学科制」的教育課程に接近する、免許法の規制を最小限におさえ、科目をできるだけ原理的・本質的な内容にすること(そのことで小学向、中学向という区別は不要になる)。教育課程における受講規制(必修や制限)をなくし、学生の自由な選択を拡大する、というアカデミックで自由な教育をめざすものであったが、そこには依然として免許法の規制が、教育課程の基本的構成を課程制とともに制約していた。

また「学科制」を指向することと、教員養成との矛盾、各学科のなかにピークをたて専修を深めさせるという構想を裏付ける学科の教員(研究体制)がないこと、小・中の課程の区別を一方では科目内容として撤廃しながら、カリキュラム全体としては区別している矛盾——それは結局、中学課程的なものの考え方が中心になることで小学課程の教育と学生の指導体制の原理がないまゝに放置されることになる。つまり、学科制指向は中学課程には適合したが、小学課程の学生には選修生のための施設・設備もなく、「選修」単位12—16単位の枠では、学科に所属するほどの共同性もつくれなかった。そして選択の自由を拡大したことが、指導の弱さと学生の安易な選択と結びついて、学問的な体系性と系統的学習を弱める方向に作用した。

学科制の志向は、学部全体の研究・教育目的の欠落のなかでは、各科の独自性は強化されても学部としての共同性はむしろ弱化させられる危険をはらむという新しい矛盾を生みだした。

また、学科制と「教員養成」との関係も明確ではなかった。教員養成における小・中の一本化ははかられたが、課程制にもとづく教育課程の骨格は残され、小・中の課程の区別は理念的に否定されたが、実体は残された。学科制のめざす学問研究のありかたと、その学科制的教育課程の構想は、小学課程については実体としては教員養成であるという矛盾は、結局は「教員養成」を事実として行いがそれを充実する方向を見出しえなくした。このような矛盾は、教育実習にもあらわれて

いる。これには学部と附属との根深い対立がからんでいるので事柄は単純ではないが、学部の実習についての理念と実体（実施内容）との矛盾と、その理念を学部の内部で実質化しえない弱点とがからみあって、実習にたいする学部の指導は形式的・制度的なものにとどまっているのである。

以上、主として小学課程の問題を指摘したが、中学課程にも根本的な問題がある。それは学科制的な教育課程に接近すればするほど、そのような教育課程が大学において設けられる理由が不明確になっていくからである。例えば、理科は理学部の縮小版にすぎないというように。そしてそれはあくまでも縮小版以上を出ることはない。そこに学んだ学生がなぜ教育学士と称するのか。学習の実体からみれば、わずかに10数単位が「教育学」に関係があるにすぎないのである。もちろん中学教員の免許資格は十分に充足されているが、現行免許法の考え方から言っても「専門教科」の学力は他学部の教育の方が充実しうるわけであるから、「よい中学教員」はむしろ他学部生が教育学部で教職関係の単位を充足することによって養成されるということにならないだろうか。とすれば、教育学部の中学課程は、最初からの「教員志望者」をあつめ、「中学教員」の最低資格を与えて「中学教員」の一定数を確保する、という教員需給の安定性に寄与するだけの意味しかもちえないということにならないだろうか。一体、中学課程の教育に、どのような特質・意義があるのか、中学課程こそがその存在理由を問われているのである。もし現在の「中学課程」的な教育課程が教育学部に存続するのであれば、学部はその教育課程が必要な理由（大学として）を、その課程の構成的・学問的・教育的原理を明らかにしなければなるまい。

(5) 教育課程の改革について

以上の考察をふまえて、教育学部の研究教育とくに教育課程の改革についての、基本的理念とそれにもとづく若干の具体的提案をのべてみたい。

<教育学部の存在意義・その目的と機能>

教育学部は総合大学の一学部として「教育現象」についての研究と教育を担当し、それを通じて大学にたいする社会的要請にこたえる学部である。学部の教員構成の条件と教育現象の複雑な構造から、その研究は総合的で学際的な性格を多くもつものとして考えられ、そのような多角的な研究にもとづく教育が、今日の社会にある教育への関心と「教育」研究への要請によりよくこたえることになると思われる。

「教育学部」は、社会現象・社会的実践としての「教育」（それは学校教育や授業実践というように狭くとらえてはならない）を研究対象とし、その「教育」にかかわる学芸（教育を構成しているものと教育に関係しているものをふくむ）の研究と教育によって構成される学部であり、「教育問題」についての学部であることに特質をもつとみるべきではなかろうか。この学部に学ぶ学生は「教育問題」についての科学的認識を獲得することによって、教職につくための基礎的力を身につけるだろう。また教育にかかわる諸々の職業分野においても力を発揮するであろう。さらに教育問題についての専門的研究にすすむ基礎的な力も身につけるにちがいない。それは「教育学士」と称

するにふさわしい内容をもつであろう。いわゆる「専門職」に期待される力量が、学部教育のなかで十分に形成されるとはいえないかもしれぬが、すくなくともその基礎となるものはみたとすことができよう。

このように「教育の総合的研究」学部として教育学部を自己規定することができるのであれば、学部の研究・教育のこの基本的目標において、学部の研究の協同を組織したり、教育課程に学問的系統をうちたてることなど、これまで問題にされながらその方向を明確にしえなかった問題に具体的に迫ることが可能になるであろう。もっとも、それは学部の教員自身が、自己の専攻する学芸が学部のなかでどういう位置を占めるべきか、またその学芸が人間生活・教育とどうかかわっているか、という問題を明らかにして、学部教育のなかに有機的に位置づける努力をすることなしにはすまないことである。

＜学部の教育課程の基本的構成＞

学部の「教育現象」にたいする研究・教育は大きく三つの部分から構成される。A（教育科学部門——教育・人間の発達などについての基礎的・理論的な探究を軸とする）B（学芸部門——諸科学・文化諸領域の学芸を究めながら人間（社会）とその教育にたいしてもっている関係に学問的な関心をはらう研究領域）C（教育実践研究部門——学芸と教育との結びつきを教育実践を軸として探究する）この三つの部門は、共同して学部の共通の教育課程を担い、またそれぞれは学生の専攻の大きな区分ともなる。

＜教育課程の編成の観点＞

- 1) 学生に、学問的なまとまりのある学習——体系性をもち系統的に深められる——を与えることと同時に、教育学部の学生としての学問的共有性をつくること。
- 2) 学生の学習集団の存在が、大学教育の成果をあげるためには不可欠であるので、学習内容の基本的共通性・学習生活の共同性が強まるよう、いくつかの受講の類型を準備する。その際、教員免許の種別によるグルーピングや機械的なクラス制はとらない。
- 3) 教員免許取得と学部の教育課程は明確に区別し、免許法の規制で教育課程の編成を制約しない。（しかし實際上、この教育課程で免許取得に必要な条件の大半はみたとされるだろう。）

＜若干の具体的改革案＞

- 1) 学生に卒業までに「まとまった学問」を学ばせるためには、受講の自由選択は問題がある。そのためには2)で述べるように「専攻」の決定までに学生の自主性を十分に保障した「専攻選択のための指導」を行うこととし、専攻決定後は、その専攻にふさわしい科目を系統的に学習するように指導する必要がある。そのために単位取得を卒業要件とはしないが、受講を義務づける「受講科目指定」を強化する。
- 2) 学生が自主的に学習を深めていくことを保障するため、大学入学直後の1年前期に「プロ・ゼミ」を設け、そこで学部教育への展望を与えるとともに、学部の専門教育とのかかわりを考えながら教養課程を学べるような指導をする。2年前期には「教育実地観察を含んだ教育研究の基礎指導

のゼミ」を設け、教育の実際にふれながら自己の専攻を決定することができるようにする。また、専門課程に、学部学生の「共通課程」を設け、教育学部の教育の基本的課題をつかませる基礎的で問題発見的な教育を行うとともに各自が自主的に専攻分野を選択するように、専攻領域の全体を見通させる役割を果たさせる。

3) 学部で開講する授業科目を学問的に系統だて、その内容や位置を学生が十分理解して受講できるようにする。たとえば、授業科目の内容の概要をあらかじめ準備する。学部開講科目の系統図とその履習の類型をつくる。

4) 教育内容をできるだけまとめたものにし、また学生に自学の条件をつくるため、通年制の講義・演習などをもうける。これは現行の1年2期制の条件のもとでも、特定の曜日・時限を通年制の科目のみにあてるという工夫で可能である。これによって夏期休暇中を調査や実習などに利用できる。

5) 学生の専攻を充実させるため、卒論単位を大幅に増加させ(たとえば8単位)、またその指導を強めるために、卒論指導演習を設ける。

6) 学生が専攻の学習に集中するように、複数免許の取得には在学年数の延長を必要とするように措置する。(たとえば、副免教育実習は5年次前期とする。)また、受講した科目について十分な自学ができるように、各期に受講申請できる単位数の上限を定める。(たとえば1期に24単位以内)

7) 教育実習の観察部分は、2)に述べた2年前期の「基礎指導ゼミ」にゆずり、実習校での実習は、C部門専攻については必修とするが、他は自由とする。

8) 大学教育を4年間で考えることができるように、教養・専門の相互の関連を密にし、融合するように計画する。

9) 学部教育の基本的構成を先にA, B, Cの三部としたが、これはさしあたり教育組織の群と考へ、教員の組織と直ちに結びつける必要はない。ただそれぞれの内容を現在の学科の授業科目との関連で見れば、次のようなグルーピングになる。

A 教育科学部門——教育学・心理学・障害児教育関係

B 学芸部門——現在の教科系学科の関係

C 教育実践研究部門——教科教育学関係

学生の専攻は、A, B, Cのそれぞれのなかで更に分れるわけであるが、その専攻のたてかたは、いろいろ考えられるが、それはそれぞれの部門できめればよい。この三群構成のねらいは、一つは教科教育学関係の研究と教育の充実・発展をはかるため、二つには学生が教科教育学で卒論を書けるようにすることである。

10) 教員免許の取得とこの教育課程の関係は自由であるが、免許法の規定との関係では、B専攻は中学校、C専攻は小学校の教員免許がとりやすいことになろう。たとえば次のような教育課程を考えた場合

共通部分 (35単位)	専攻部門 (50単位)
A部門から 14	卒論 8 卒論ゼミ 1
B部門から 14	専攻ゼミ 2
C部門から 6	専攻科目・関連科目 39

共通Aで教職専門の教育・心理12単位、共通Bで小学課程の教科専門10単位、共通Cで小学課程の教科教育4単位は充足可能であろう。従って小免にはさらに教科教育12、教科専門2、教育実習4、中免には教科教育3、教科専門28—36、教育実習3、が必要で、これがそれぞれの専攻部門でどれほど充足できるかであるが、A専攻では教科教育、教育実習に充足できる科目があるだろうか、小免については、10単位ぐらい、B専攻では中免については6単位ぐらい、C専攻は小免については数単位、中免については20—30単位を専攻外から履習することが必要になるろう。

なお上記の例は卒業要件として85単位の専門科目（現行より11単位増）を予定しているが、各専攻の学生の履習単位の「学問領域的まとめり」は64—65単位（A、B）になり、かなり系統的な学習が可能になるだろう。

最後に、以上の要点を簡単にまとめておこう。もちろん一つの例にすぎない。

学部専門教育の構造（例）

卒業要件としての専門科目（85単位）

共通課程（35単位）

教育科学部門（A）から次を受講指定する。人間論(2) 教育本質論(2) 教育制度論(2) 教育実践論(4) 人間発達論(4) 計(14)

教育実践研究部門（C）から言語文化と教育(2) 社会科学と教育(2) など……選択して計(6)

学芸研究部門（B）から社会科学論（2～4）など選択して計(14)

教育研究基礎指導（演習1）

専攻課程（50単位）

教育科学部門—教育学専攻、心理学専攻、障害児教育専攻

教育実践研究部門—各教科教育学専攻 教科外教育実践研究専攻

学芸研究部門—各学芸専攻（学芸の分類はなるべく大分類とする）

各専攻の教育課程の基本構成は

- | | |
|------------|--------------------------|
| 専攻専門科目 | } (39)—専攻によって履習のモデルをつくる。 |
| 専攻関連科目 | |
| 専攻ゼミナール(2) | |
| 卒論指導演習 (1) | |

卒業論文 (8)

専攻をもって学生のグループングをする。

教職免許状を取得しようとする学生は不足単位を卒業要件の85単位の枠外で履習する。

注

- 1) 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——」昭和47年11月 P. 5
- 2) 国大協教員養成制度特別委「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月11月 P. 7
- 3) 国大協教員養成制度特別委「教育系大学・学部における大学院の問題」昭和49年11月 P. 2
- 4) 教員養成政策をめぐる対立のなかで、「開放制」か「閉鎖制」かが鋭く対立し、教員養成目的の大学という言葉をも肯定的に使うことが重大な意味内容を含んでいるとき、教大協の文書は「教員養成大学」「教員養成学部」を屢々使用していること、これと対照的に国大協の文書は「教育系大学・学部」で一貫していること、この点にも教大協の姿勢が端的に示されている。
- 5) 横須賀薫「教員養成教育の教育課程について」『教育学研究』 Vol 40 No. 2 P. 95
- 6) 同上 P. 95
- 7) 上寺久雄「教育大学新設の意義と教員養成の課題——兵庫教育大学の場合」『季刊教育法』 No. 29 1978 P. 164
- 8) 春山作樹『教育学講義』昭和9年 P. 302 (向山浩子「師範教育批判の考察」『東京大学教育学部研究紀要』 Vol 1973 P. 172 より再引)
- 9) 前掲「大学における教員養成」 P. 4
- 10) 前掲「調査研究報告書」 P. 19
学部の研究目的が明確であったり、「課程制」の目的である「教育」がそれ自体学問体系的であるときには、「課程制」が直ちに否定的な役割をはたすとはいえないのであって、問題は「教員養成教育」の学問的性格の弱さにあるとも言える。
- 11) 教育職員養成審議会「教員養成の改善方策について」(建議) 昭和47年7月3日 も文章上は「準備教育」であることを認めている。
- 12) 同上
- 13) 同上
- 14) 同上

(1978年10月24日受理)