

教育学部史研究ノート (1)

岡 本 洋 三

(1980年10月16日 受理)

A Note on the History of the Faculty of Education in University (1)

Hiromi OKAMOTO

序 説

1) 「教育学部史」研究の課題認識

「教育学部とは何か」を事実と理念の両面から歴史的に把握することがこの研究の課題である。このように課題を設定するのは、教育学部の理念——大学の一学部としての教育学部の本質像あるいは理念型——は未成立であり歴史的な形成過程にある、と考えるからである。それは、学部の存在と活動の諸事実、それについての認識と評価、そして存在と活動を支え推進する思想・理念などの歴史的な運動のなかで、形成されつつあると思われる。「教育学部とは何か」という問いにたいする答が全くないわけではない。一般的には「教育学部は教員養成を目的とする学部である」¹⁾という答が予想される。しかしこのような答を否定する見解も存在する。たとえば「主たる目的とする」とか「兼ね行なう」という表現もある²⁾。ここで「未成立」とか「形成過程」というのは、このような諸見解の対立状況を指して云っているのではない。このような答は、たしかに「何か」という問いにたいする事後的(機能的事実)認識の回答ではあるが、「大学の学部」の本質を示すものとは云えないであろう。本質を問う問いとして「何か」をうけとめるならば、その答えは学部の存在の本質、学部を構成する原理を内在させていることが必要であるし、それは「大学の学部」として存在する根本条件である「学問研究の組織」としての特質を明らかにするものでなければならぬであろう。

大学は社会的制度であり、その制度としての存在は大学の社会的機能にたいする社会的な必要にもとづくことは明らかであるから、機能の面から大学を認識するという方法を一概に誤りとするとはできない。しかし大学に期待されている機能は、大学が学問研究の組織として存在することによって発揮できるものであり、かりに学問研究の組織であることを本質的な要件としない機能であるならば、それはあえて大学という制度に求める必然性はないはずである³⁾。また、大学が社会的な要請にもとづいて形成されたとき、通常はその要請をみたしうるほどに、一定の学問研究の蓄積が社会に用意され、大学が組織される学問的条件が成熟していたのである。伝統的な諸学部、たと

例えば法・文・理・工・医などの学部の場合、学部に組織されるべき学問研究の領域についても、また学部の理念についても、維持すべきか変革すべきかという判断の対立はあるにしても、一定の共通の事実的認識は存在している。それは学部に組織されるべき学問が体系を構成しうるほどに社会的に形成されていること、そしてそこに、学問研究自体の内在的論理が制度論的・組織論的に構成された「学部の理念」が成り立つ土台があるからである。教育学部の理念が「未成立」であるというのは、学部の成立の基盤が、少なくともその成立の当初においては極めて脆弱であったということである。

「教育学部」は、戦後教育改革の重要な産物である「新制大学」に固有な「新生」の学部である。もちろんそれは何らの蓄積もなしに戦後改革が「創出」したものではない。周知のように、戦前においてすでに師範学校制度（事実と理念）にたいする批判と改革構想が存在していたし、それは戦後において一層徹底の本質的な深化をみた。また第一次アメリカ教育使節団報告書は、アメリカにおける大学制度・教育学部の事実と理念をふまえて具体的な教育学部像を提示していた。これらを土台として教育刷新委員会は「新制大学の教育学部」に結実されるべき基本的な理念を提示したのである。しかしそれは「学部像」についての基本的な対立を含んだまま戦前師範教育の否定という点でようやくまとめられたものであり、したがって学部としての本質を明らかにしていたとはいいがたいものであった。そのうえ、この教刷委の提示した理念さえ、学部の創出と形成の過程で政策の面でも当の大学・学部の側からも、思想においても事実においても、次々と歪曲されあるいは否定されていった⁴⁾。教育学部の成立においてとくに大きな問題は、その学部に組織されるべき学問研究の体系としての蓄積、学問領域の構造化・体系化の理論・経験がほとんど準備されていなかった点である。後に具体的に指摘するが、通常、新しい学部の創出には、母体となるべきものがあり、その母体となるべきものの中で上述の諸要件が一定の成熟をとげているのであるが、教育学部の場合には、その母体となった師範学校は「否定・克服の対象」として存在するのみであった。結論的に云えば、教育学部は、一定の理念のもとに「学部として」形成されることが期待されたがその理念を支えるべき客観的な土台は皆無といってよく、専ら「教員養成」という社会的必要をみたすために、制度化が先行したのである。従って、教育学部は、事実としては「教員養成」の新しい制度・組織として形成されたのであり、その構成員である「教員集団」が「学部」としての実質を創出しつつある「過程的」な学部であり、その過程において「学部の理念」を構築しうる事実・組織・思想が蓄積されてきている、と考えられるのである。

2) 研究の視点と立場 (1)——「新制大学」の理念と「教員養成」

教育学部がどのように形成されてきたかを分析する視点を、学部の設置を必要とした基本的理由である「教員養成」と、その設置の制度上の原則である「教員養成は大学で」という「大学」の二つにおくことにする。この二つは歴史的には結びついていなかったが、「新制大学」の理念においてはじめて統一しうるものとされた。これが統一されなければならない問題であるとみるかどうか

は、教育学部そして新制大学をどのように発展させるかという実践の方向を決定づける基本問題であり、理論的にも明確に論証しておく必要があるが、ここでは国民の教育権の生成・展開の歴史とこれに基礎づけられ次第に確立されつつある教職の専門性の制度と理念が、この「統一」を要求し、必然的なものとしているのだ、と結論的に述べるにとどめる。従って教育学部は「どのように」形成されてきたかをみる場合、その「どのように」ということは多様な可能性（たとえば教員養成の機能をもたない教育学部になる可能性や大学としての本質を放棄した教員養成機関になる可能性など）を含んでいるのであるが、本稿では上述の観点から、この二つの課題の「統一」が「どのように」形成されてきたかということに主眼をおくという立場をとるものである。

このような視点・立場を強調するのは、教育学部の母体となった旧制師範学校・旧制青年師範学校が、「非大学的」な制度や実体と不可分なものとして「教員養成」の機能を保持してきた歴史を無視できないからである。それは「教員養成」と「大学」を否定的な内容において「統一」しており、その土台のうえに教育学部はつくられてきたのである。このことは教育学部は「大学における教育養成」の理念を否定する主体的な条件のもとで、この課題をうけとめなければならなかったことを意味する。教育学部はその主体の自己変革なしには大学の「学部」となりえないのである。後に具体的事実で示すように、政府の大学政策・教員養成政策との鋭い厳しい対抗関係のもとで学部形成が展開されたが、その政策批判の思想と理論は批判の対象が「政策」に向けられているかぎりにおいては学部のなかで表立った抵抗はみられなかったが、それが学部の体質を問題にし学部の改革に具体化される時は、さまざまな抵抗・不同意にぶつかる場合が多かった。それは権力の支配に対しては「批判・抵抗」という点において共通の立場にたつことはできたが、学部はどのようにあるべきか、どう改革するかという点になると、共通の「学部像」をもつことができなかつたからである。学部主体の自己変革は、自己の研究・教育の総体の中にある「教員養成と大学の否定的内容における統一」を一つ一つ批判・克服し、「統一」の具体的なありかたをつくりだし、その研究・教育の改革の積み重ねのなかから、共有すべき「学部像」をつくりだしていくことであり、学部史はこの自己変革の展開を明らかにするものでなければならないだろう。

これまでの論述において「大学」と「教員養成」という二つの視点を強調してきたが、その概念内容を筆者がどのようにとらえているかを示しておきたい⁵⁾。

「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ている。それ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・教育基本法のいう「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、大学は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の具体的な展開の一つが「大学における教員養成」という制度である。

大学が国民教育の担い手である教員の養成を行なうことは、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す重要な制度である。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る、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であると、とらえるのである。このことは、教員養成を主たる機能とするか否かにかかわらず、本質的にすべての学部が、それぞれの学部の学問研究の領域に応じて「教員養成」についての主体的・自覚的な関係をもつことを新制大学の理念は要請していることを意味する。

3) 研究の視点と立場 (2)——「開放制」の原則の理解

戦後教員養成制度の原則として「開放制」があげられる。この「開放制」の原則は、1949年5月に公布された「教育職員免許法」によって制度的に確立した。それは、法の定める「基礎資格を有し、かつ(法定の)単位を修得した者」に免許状を与えし⁶⁾、免許状取得を特定の教員養成機関に制限しないという制度である。「開放制」の原則は、前述の「大学における教員養成」の原則から論理的必然として要求されるものであり、それは大学にたいして教員養成への意識的・積極的な関与を求めるものであるが、一般には「開放制」をそのような積極的な姿勢でうけとめる傾向はあまりみられない。それは「開放制」という概念が、戦前の師範教育制度の「閉鎖的教員養成」にたいする批判・否定という側面においてとらえられることが多かったからであろう。師範教育は「教師養成」のための「目的」な教育を行なうことを明示し、そこに存在理由をおいたから、この「閉鎖的」な制度と教育にたいする批判は「目的的教育」と学校の「目的養成」の性格(存在理由・編成など)に向けられ、そこに「閉鎖制」と「目的養成」を等置する見方、「開放制」の理念を「目的養成」の否定としてうけとめる思考が生まれたと思われる。そして戦後の教育改革を否定し、反改革の方向を明確にしだした教育政策の転換⁷⁾が、教員養成と大学の政策においては、教員養成教育における目的意識の明確化、目的養成の観点からの制度整備、目的養成の大学の特定、大学の種別化と格差づけの政策をうちだしたことが、いよいよ目的養成=閉鎖制という認識を強め、「目的養成」への批判意識を固定化したとみられる。こうして「開放制」の理念は、「閉鎖制=目的養成」の政策にたいする批判・否定の理念として、大学・学部が教員養成とその教育において目的的に積極的に構想し実践することに消極的な内容をもつべきものとしてうけとめられたように思われるのである。⁸⁾

「開放制」は「閉鎖制」に対立する概念である。そして「閉鎖制」が「教員養成を唯一の目的」とする「目的的教育機関」を制度化し、それ以外に「養成」を認めない「独占」的養成制度を意味

するものであるから、「閉鎖制」への志向が「目的養成」の思想や制度としてあらわれるのも当然である。しかしそのことから「閉鎖制＝目的養成」として、目的養成それ自体を否定すべき観念とすることは短絡にすぎるとはではないか。「開放制」が目的的な教育を否定するものであるなら、それは中教審などの「教員養成目的を明確」にすることによって教師教育の内容や制度条件を整備するという考えの論理的な合理性に対抗することはできないように思われる。なぜなら目的でない教育という考えは、教育の本質に反するし、制度は一定の目的を達成するための合理的な組織であるはずであるから。問題は「閉鎖制」のなにが批判されるべき点であったのか、それが「目的養成」のあり方をどのように規定しているか、という本質を明らかにすることである。

「閉鎖的目的的な教員養成制度」であった師範教育制度の特質は、国家（天皇）の教育権を原理とする教育法制が教員養成の面において展開したものととらえることができる。すなわち、教員養成権能の国家的独占、養成教育の目的としての「教師像」の国定、教育内容・方法の国定、養成機関の管理・運営の国家監督などである。国家による教員養成という目的を達成するための効率的な制度として、戦前においては義務教育教員の基幹を養成するものとして師範学校が設置されたが、それは完全な「閉鎖制」であったのではない。師範教育によらないで教員になりうる道が「試験検定制度」として用意されていたし、中等教員については私学も含めて多くの高等教育機関が「無試験検定制度」によって教員養成を行ない事実上は「開放制」に近い状況があった。それにもかかわらず、戦前の教員養成制度を「閉鎖制」として特徴づけるのは、師範・高等師範などの国家的制度としての閉鎖的教員養成機関が「正系」とみなされ、他は需給関係のための補助的機関とみなされていたこと、正系であると傍系であるとを問わず同質の国家的監督が貫徹していたからである。問題の本質は「閉鎖制」か否かということではなく、教員養成における国家の関与の内容である。「閉鎖制」は国家の完全な掌握の形態であるから、もちろん否定すべき形態であるが、外見的には「閉鎖制」の形態をとらない場合においても、その国家の関与の内容によっては、本質的に変わらない効果をあげることもできるのである。その点から云うと「閉鎖制」か「開放制」かという教員養成制度の分析視点の設定は、「現象的」で、それゆえに一見明解ではあるが、理論的な分析の道具としては問題があるといわざるを得ないのである。戦前の教員養成制度の根本的な問題は、制度・目的・内容・方法などの全面にわたる国家支配であり、その支配統制において、国家教育に忠実な無批判な教師がつくられたことである。つまり制度の面とともに教師像・教育内容・方法の内容にたいする批判が必要であり、その批判は実践的には「大学における教員養成」の思想に立った教師像・教育内容・方法を具体的にしめすものでなければならない。それも外見的には「目的養成」論である。しかしそれが閉鎖制的な目的養成論と決定的に異なるのは、それぞれの大学・学部が主体的に自己の学部の学問研究の体制・特質から、養成すべき「教師像」を設定し、教育内容・方法を決定するという点であり、それは多様な目的・内容・方法の存在を予想していることである。「大学における教員養成」は、ある特定の教員養成の理論を前提とするものではなく、むしろそれぞれの大学・学部の目的意識的な教員養成教育の理論と実践が多彩に展開されることを求めるもの

