

# 教員養成における課程制について

岡本 洋三

(1991年10月15日 受理)

On The Course System OF Teacher Education

Hiromi OKAMOTO

## はじめに — 問題状況と検討の方法

【教育学部をめぐる新しい状況】 先に、筆者は「教育学部論」と題する論稿<sup>(1)</sup>で、新構想教員大学院や主任制度等の学校管理職制など一連の教師政策との関連で展開されている教員養成政策との関わりを意識しながら、「教育学部<sup>(2)</sup>」のあり方について論じた。その後の事態の推移において、われわれがおそれた状況は一層深刻になって現実化しているばかりでなく、臨教審から大学審議会の答申、そして大学設置基準その他の法改正は、大学の「根本的改変」を迫っている。一方で、新構想教員大学院と教育職員免許法改正による修士の学位を基礎資格とする「専修免許状」の新設、そして現教職員の研修の拡充などという事情の中で、教育学部の修士課程大学院の設置が進み、教育学部の状況も大きく変わりつつある。また、今日の教育の深刻な問題状況において教員養成に対する期待は強く、それは大学の教員養成に対する批判ともなって現れ、そのような現実のなかで制度批判や制度論よりも大学の教員養成の教育実践の改善が急務であるという意見もある。

しかし、今日の大学政策の動向、大学設置基準の改訂、教育学部の修士大学院の設置の進行など、日本の高等教育の「制度・機構」が大きく変貌しつつある状況において、とくに、大学設置基準の改訂によって教育科目の区分が廃止され、あらため大学教育における一般教育の意義とその具体的なあり方が教養課程・教養部制度の再検討をともなって進められているなかで、そのような大学の全体構造の改変を視野にいれながら「大学における教員養成」の教育内容として一般教育をどのように考え、教員養成の教育課程の全体をどう構成するかという問題が提起されている。さらに教育学部においては、このような問題を含んで大学院教育との関連や、かなりの学部で設置されたいわゆる「新課程」の教育を考慮しながら、いま形成されつつあり、また政策的に指向されている教育学部のあり方(制度)の問い直しを迫られている。

とりわけ、大学審議会の答申<sup>(3)</sup>などで強力に進められている「大学の責任」による「大学教育の

柔軟かつ多様な教育課程・教育組織の設計」という考え方と教員養成の固定的画一的な制度との矛盾が明かになってきている。例えば「各種の職業資格に関し、資格取得の要件として、大学において特定の授業科目の修得を求めている場合があるが、大学の責任におけるカリキュラムの自由な設計という観点から…資格取得要件の柔軟かつ合理的な運用など」が求められているし、「専攻により組織される『学部』を原則」としながら「教育上の必要性をも勘案し、専攻の意味を幅広くとらえる」ことや「学部の教育目的を達成する上で有益かつ適切である場合には、学部の種類を問わず課程を設けることができることとする」など「専攻」や「課程」の概念を拡張する方向を示している。これらは従来の教育学部の「課程制」のあり方に変更を迫るものとも考えられ、あらためて「課程制」の制度的意味を問うことが必要になっている。

- (1) 拙稿「教育学部論」鹿児島大学教育学部研究紀要 第30巻 1979(昭和54)年3月
- (2) 本論では教育学部を教員養成を主たる目的とする大学・学部の意味で使っているが、主に総合大学における教育学部を念頭に置いている。
- (3) 大学審議会「大学教育の改善について(答申)」平成3年2月8日

**【制度論的認識の必要性】** 先の論稿で展開した筆者の基本的認識や論理は変わらないが、この状況の大きな変化に即して、「教育学部」を規定している諸制度についての検討を再度提起しようとする考えるのは、政策的・社会的な「大学改革」の要請に対する大学・学部の対応に、状況の厳しさから現実的対応に迫られて、大学・学部の本質を踏まえた理念が理想論として軽視されがちであるように感じられるからである。国立大学の場合、行財政的権限は文部省・大蔵省に握られているから、いかに大学・学部が自主的な改善を計画しても、その予算措置や制度的あるいは行政措置(省令改正等)が行われなければ実現しない。なんらかの現状の改変は文部行政のさまざまな行政的基準や枠組みに沿わない限りは実現しない。文部省は建前としては大学の自治を尊重し、直接的な指示はしないが、いわゆる「行政指導」などによって政策の基本的方向に沿った「改革・改善」を大学が「自主的に行う」よう誘導するし、大学もまた予算や施設等の獲得のためにその政策的・行政的な「枠」を強く意識しそのなかで構想し要求することになりがちである。

その意味では現実的対応において理念を掲げてその実現を求めることは一見無力であるかのように見える。しかし、現実の条件や政策・行政の論理や制度の枠は、大学の要求内容に様々な規制を加えるが内容そのものを全面的に規定してしまうものではない。また、政策・行政や制度の論理もそれなりに論理的整合性も持たざるを得ないし、また「状況」への適合性を主張するものであるから、大学は「事柄の論理」に立脚した理念を明確に自覚し、その内容を創り出す営為によって「状況」を変えていく努力が必要であるし、可能であると考えられる。

本稿は、前稿と同様にさまざまな現実の制約条件を意識しつつ、教育学部についての制度論的接近を、制度とそれに内在する論理についての検討を通して行おうとする。

【制度をどうとらえるか】 まず「制度」についての基本理解を方法意識の問題として述べておこう。「現実には制度によって規定されており、現実の問題の責任、原因は制度にある」とする「制度決定論」も、「制度は所詮形式であり枠組みであり、それによって人間の実践が全く拘束されてしまうわけではない。制度批判は多くの場合、その制度のなかで可能な実践をする努力を怠り、その実践的な責任を回避するための口実となっている」とする「制度無視論」も否定する。制度によってその内容が決定的に拘束され、何等の自由もないというような制度の過大視はとらないが、制度は基本的な枠組みとして内容を方向付け、その制度の理念は自ずから内容を規制するものであり、従って内容の自由な構想を制限する働きをもっていることを重視したい。

国家的法制的制度は多くの場合、国家の政策・行政の施策として構想され、成立するから、そこには国家の政治的意図が反映している。それゆえ制度の検討は、それを構想し、それによって実現することが期待されている事柄のイデオロギー的批判を含むことは当然であるが、それに終始していたのでは制度の把握としては一面的であろう。制度の法理念あるいは論理は、制度の機能を統御する働きを持ち、制度の理念はその価値的内容や論理的整合性において十分な吟味に堪えることが要求されるからである。例えば、初任者研修制度について、それが構想された政治的意図やまた現に行政的に推進されている実態の問題性を認識しながら、その制度に一定の評価を与えるのは、この制度が教員の資質・力量の形成についての「発展段階」論にたち、教員資格の賦与における教員養成の役割を「基礎的な資質形成」に限定するという論理に立っているからである<sup>(4)</sup>。それはこれまでの教員養成制度で前提とされていた観念、養成教育を終えた有資格者は「直ちに教壇に立てる教師」であるはずであるとする観念（いわゆる「完成教育」）を基本的に捨てることを論理的に含んでいる。この点においてこの初任者研修制度は教員養成教育と教職の制度を根本的に変える可能性を制度として持っている。勿論これは可能性であって直ちに現実化することが期待されるものではないが、またあれこれの「単なる」可能性の一つでもない。それは制度の本質に根ざした可能性である。制度研究は、制度の論理を明かにし、その基本的な論理に内在する可能性を引き出すことによって、実践における有効性を示すことができる。

- (4) 初任者研修制度に関する筆者の見解と政策・制度理解については、拙稿「教師教育に関する教育政策の理念と教育行政の実態」鹿兒島大学教育学部 研究紀要 教育科学編 第41巻 1989(平成2)年3月で論じた。

## 1 「目的」大学批判論の検討

【教育学部論の従来論点】 教育学部は「教員養成を目的とする学部」<sup>(5)</sup>であるとされ、その組織原理は「課程制」（正確には、「課程一学科目制」）であるとされている。それは具体的には、学部の内部組織として小学校教員養成課程、中学校教員養成課程等の「学生の教育機能だけを担う組

織である」課程が設けられ、「大学設置基準上、教育研究上の専攻区分を重視し、各専攻領域に応じた教育研究上の組織である」学科を設けることが法制的に認められないということである。従って、学部には学部の「教育目的を達成するために中核となる授業科目については、専任の教授または助教授が担当する」ため「学科目」が置かれ、そこに教官が配置されている（学科目制）のみで、「学科」のような「教育研究上の組織」である教員組織はなく、学部として責任を持つべき「教育研究上の専攻」領域は制度的には存在しないことになる。

この「課程制」が「教育学部」の基本的性格や組織構造を規定し、大学としての性格を曖昧にし、発展を妨げているというのが、これまでの批判の骨子である。すなわち、「(教育養成)課程」が免許法の教員資格種別に準拠して設定されていることから、学部の教育課程の構成が免許基準に規制されて不自由で画一的になり、学問的で体系的な専門教育となりにくいこと、また行財政的整備を行う基準となる大学設置基準において教育研究組織として制度的位置づけがないことが教育学部の貧困・格差が生み出される要因として批判されてきた。それは課程制の「教育課程としての側面」にも学部の「組織原理としての側面」にも問題があるということである<sup>6)</sup>。

「課程制」は、大学設置基準上、「教育研究上の基本的な組織として、学生及び教員の所属組織としての機能を持つ学部が、専攻により組織されることを考えると、この学部内の組織については、専攻により組織される学科を基本とすることが適当である」とされながら、「例外として、学部の種類によって学科を設けることが適当でないときは、学生の履修コースに重点を置いた教育上の組織である課程を設け得る」とされている「例外」である。教育学部がその例外的な学部であると考えられるのは、「学科=専攻領域に応じた組織」を設けることが適当でない判断されたからであり、それは学部の種類が「教員養成を目的とする学部である」こと以外には理由がない。

従って課程制への批判は、教育学部を「教員養成を目的とする学部」と規定することに、そのような「目的」の明確化を求め、強制する「目的大学」化批判となる。そしてそれは「大学における教員養成」という戦後の教員養成の制度原則の重要な内容とされている「開放制」と対立するものとして原則的根本的な批判の対象とされた。

これらの批判的検討については既にこれまで多くの論稿があるが、それらに対して、「教育のシステムとして」の「課程制」を肯定する議論が大学の中にもあり<sup>7)</sup>、また「目的的教育」や目的大学の観念についても、教員養成目的を自覚して大学教育を行うことがなぜいけないのか、免許法が教員養成教育の内容を規定することは当然ではないか、もしそれを開放制に反するというならば、開放制の教員養成は無責任であり、開放制が批判されるべきだ、という趣旨の反論も根強くある。これらの趣旨はいずれも常識的に了解できるものである。しかし、そのような常識的に肯定できる論拠に依りながら現実に展開されてきた目的大学化政策と行政施策は教員養成と教員学部を一層困難な状況に追い込んで来ている。そこで、このような意見や反論を意識しながら、あらためて目的大学、教員養成目的の教育、課程制、免許法の規制等の概念内容を検討し、そこに肯定的な面と否

定的な面とがどのような論理的関係にあるのか、批判すべきものはなにかを明らかにしたい。

- (5) 大学では、従来「目的」大学批判の観点を意識して学部性格を「教員養成を主たる目的とする」と規定し、国立大学協会などの文書でも「教育系大学・学部」という総称を使用しているが、文部行政では、教育学部は旧制大学系の教育学部を指すものとし、教員養成を目的とする教育学部については「教員養成学部」という概念で扱われている。大学設置基準では前者を学部の種類では「教育関係」に、後者はそれとは区別し「教員養成に関する学部」としている。しかし、最近では、大学の側においても教員養成学部という自己規定はかなり広がっている。それは、後に述べるように、目的大学や課程制に対する批判意識が変化してきたからであろう。
- (6) 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）は、「課程制」に対して「課程—学科目制には学問研究の保証が欠落し…『教育上』の必要といっても、教育そのものの本質より、計画養成、目的養成的な意味での『必要』が優先・独走する危険を内包している…教員組織、教員負担、予算措置および施設の基準面積、設備基準などの上での『格差』形成の要因となっている…」(p. 19)と「組織原理」としての側面に厳しい批判をしてきた。

「教育課程」あるいは教育組織（学生の履修のグルーピング）についての批判は、課程制それ自体の問題であるよりは、課程が教育職員免許法に準拠して設定されていることから免許法の問題であると考えられているが、これについても検討が必要である。

- (7) 国立大学協会教員養成制度特別委員会「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）は、「教員養成はいくつかの学問分野の構造化、総合によって達成されるべきことが期待され…『学科制』を既成の一学問分野の研究の深化を通じて、その分野についての教育を行う教育研究組織と解する限り、教員養成には『学科制』とただちにはなじまないものがある…」とし、「教育論の立場で、教育のためのシステムとしてとらえるとき、教育系大学・学部が『課程制』をとることは十分な意義があるとしなければならない。…『課程制』『コース制』は主な目的である教員養成にむかって各基本学科目間の協力体制を編成しやすい利点がある…」と述べている。(p. 4-5)

国大協の教員養成制度特別委員会が「課程制」に対する評価・批判を変えたのは、「教育系大学・学部をめぐる状況」が大きく変わったことが背景にある。この点については後で取り上げる。なお、この委員会の意見は、国立大学協会の組織として、国立大学（会員大学）の意見の趨勢を踏まえて見解をまとめるという基本的な性格があること、委員会のメンバーが交替することもあり、それぞれの時期によって報告書の考え方や論理が一貫しないこともありうる。従って、それぞれの時期における国立大学のかなり共通的な認識、判断、主張が反映されているものと理解すべきものである。

【目的大学批判のポイントはどこにあったか】 「教育学部論」は「政策としての『目的』大学化に反対」する意図を含んで展開されてきた<sup>(8)</sup>。目的大学化の政策に対する批判は、(1) 大学を種別によって格差づける制度思想に、(2) 目的大学を実質的に職業教育機関化し研究機能を制度としては認めない論理<sup>(9)</sup>に、(3) とくに教員養成の目的大学化には国家的な統制を強める意図があることに、(4) 教員養成を戦前の「閉鎖」制的制度に回帰させる志向などを含んでいることに向けられている。筆者もこのような目的大学化政策を批判する立場に立つが、その基本は、大学が教育と研究の機能をあわせ持つ組織であることを制度的に保障することであり、目的大学批判は厳密には、その目的大学化政策の内容とその政策が意図する目的大学の性質にたいする批判であって、「目的大学」それ自体ではない。従って、個々の大学が教育目的を自覚的に設定すること、教育目的にふさわしく大学が自主的に制度構築をすること、大学が研究機能や教育機能において特性を持つことを主体的に選択するなどを否定するものではないし、大学が職業教育の目的を持つことや、個々の教育学部が教員養成を目的とする学部と自己規定すること自体を直ちに批判するものではない<sup>(10)</sup>。

(8) 例えば、日本教育学会・大学制度研究委員会・教員養成制度小委員会「教員養成制度の諸問題」『教育学研究』31巻4号 昭和39年12月

江幡裕「教育学部論の課題—目的大学論的な教育学部論からの離脱を求めて—」日本教育学会『教育学研究』54巻3号 昭和62年9月

(9) 「目的」大学の性質についての教育行政側の観念は、「学科目省令」にかかわる次の説明にはっきりと示されている。「…教員養成系大学は、教養審の建議にそって考えている。即ち、教員養成系大学は教員養成を目的とする大学であって研究機関ではない。しかし、研究することは自由である。…」以下略（大学学術局庶務課長西田亀久夫の発言 海後宗臣編「戦後日本の教育改革 教育養成」p. 490 より再引用）

(10) 筆者と問題関心を共通にするとみられる江幡裕氏が「国大協にあっても『現実には…教員養成を目的とする大学・学部の存置を認め、その他の大学においても教員養成を行うという意味での「開放制」の理解に立たざるを得ない状況である』と述べるに至っている」（江幡 前掲論文 p. 279）と批判的に紹介しているが、筆者は「開放制」を「教員養成を『閉鎖的に特定の教育機関が独占する』ことを否定する」制度概念であってよいと理解するのである。戦後改革期のさまざまな議論と経緯のなかで「開放制」が現実の制度原理として定着してきたため、開放制という概念は一義的でない。筆者は上記のように「理解」したうえで、その制度原則は重要な価値があると考えている。

江幡氏が指摘されているのは、国大協教員養成制度特別委員会「大学における教員養成—教員養成制度充実のための課題」（昭和59年6月）の p. 44 の記述で、この部分は「47年報告」の時点においては大学の「開放制」の概念の理解にかなりの幅があったことを紹介しつつ、「1960年代」においては「教員養成の目的養成化、教育系大学・学部の目的化は、今日、制度

的に問題とすることが少なくなり…」と大学の開放制認識の状況を述べている部分である。委員会は、各大学の「開放制」についての理解状況に考慮しながら、それをより積極的に肯定的に受け止め「『目的養成を含む開放制』の原則の下に行われている教員養成の長所も積極的に認められるべきである」(59年報告書 p. 44) と述べている。

【目的大学の概念の吟味】 「目的大学」あるいは「目的大学化」はある特定の意味において用いられてきた概念<sup>(11)</sup>であった。それは、その「目的」が「大学の本来の目的」以外に設定されることによって、大学の本質である学問の教育研究の組織としての性質や役割・機能が軽視あるいは無視されること、あるいは、学問の教育研究以外の要請によって大学のありかたや活動が規制されることを批判する概念であった。それは大学教育の目的は自明であるという意識において、あえて「目的」を云々することの「うさん臭さ」が、また学問と切り離された観点において教育目的が特立されることによって「学問研究の目的」が曖昧にされることへの批判が、「目的大学」という言葉に込められている。

実際、これまで提起され、また現に進行している目的大学化政策は、例えばかつて「改正諮問委員会」の答申(1951)に見られるように、大学を「専修大学は、専門的職業教育を主とするものと教員養成を主とするものに分ち、普通大学は、学問研究を主とするものと高度の専門的職業教育を主とするものに分つこと」と「目的・機能的」に多様化し、それを「種別」として格差的に編成しようという意図を含んでいる。そのような現実において目的大学化が問題とされ理解されるのは当然である。しかし、目的大学という批判概念がこれまで述べてきたような「大学における職業教育」を媒介とする「種別・格差」と「大学の研究機能の軽視・無視」を主要な批判内容とするものであるとすれば、我々はこの言葉によって指摘しようとしている問題の内実に即した概念を使用する方が、その問題にもっと突っ込んで議論を展開していくことができるし、無用の誤解を避けることもできるだろう<sup>(12)</sup>。なぜなら、言葉の常識的な意味において、大学・学部はそれぞれに固有の目的を持ち、また多くの大学・学部が実態として広い意味で「職業教育」の機能を果たしており、「目的大学」の側面を含んでいるからである。

- (11) 例えば、日本教育学会・大学制度研究委員会教員養成制度小委員会は、前掲論文において、「『目的』大学と呼ぶのは、…従来…教員養成を主たる目的とするとされたのに対し、昭和33年7月の中教審答申によって打ち出された『教員』という特定職能人の養成をもっぱら目的とする大学・学部のことを指す」(p. 43 山崎真秀執筆)とされている。また「『目的』大学という性格規定…は、二重の意味をもつ、一つは…のみをもっぱら目指すという意味。もう一つは、…その『目的』は特定の大学・学部にもっぱら属する…他…には許さないという意味…閉鎖性」(p. 59 勝田守一執筆)。このように「目的」大学という概念は、従来、教員養成制度の特定の政策に対して用いられているのであるが、筆者は本文中で述べているようにより広く、高

等教育制度に対する「一般性」を持つ政策であると考えている。

- (12) このように考えるのは、伝統的な「学問と教育」を峻別する思想の影響を免れない大学の世界において、「教育」や「目的的に教育を行う」ことを直ちに否定的に受け止める傾向があること、そして教育を「実用」と「人づくり」イデオロギーで捉えがちな政治・経済社会の趨勢の中で反教育的な「目的的教育」状況が溢れているとき、教育における反教育的な事実や歪小化された目的の問題点を具体的に指摘してそれにふさわしい概念によって明確に論ずることが必要であるからである。「目的」大学という概念が批判的意味で使われることは、通常の言葉の意味理解においては「目的」を自覚すること自体に対して消極的であるかのような印象を与え、誤解を招きかねない。それは「大学教育」のあり方を模索し「大学が教育目的を自覚的に設定する」ことや「大学が自主的に教育目的にふさわしく制度を構築しよう」とする積極的な意識にそぐわないからである。

【高等教育の社会的課題と状況】 さらに、現代社会における国民の高等教育への要求の増大と高等教育の機会拡大の状況、人類のおかれている根源的な危機的状況のなかで大学に期待されている教育的機能などを考えるとき、現代的課題に応える大学教育が「研究」から自然に生まれるかのように、大学を研究機関の面に力点をおいて把握するのみでは十分ではないだろう。

高等教育にたいする社会の多様な要請や、高等教育の内容・形式の多様性を根拠とし、また社会の大学に対する「格差」認識を表現する大学受験者の大学選択の現実を社会的圧力としながら、国は、大学に対する経費の効率的配分や人材開発・配分における大学教育の一層の社会的効率の向上などの目的・意図において、大学の種別化と目的的な大学再編成の政策を強力に展開している。端的に言って、大学は教育研究に対する社会的な要請を無視しては存在しえないし、現実の社会的力が大学の種別化・多様化を促進するとき、それぞれにその大学の現実的な条件において自己の独自の存在意義を示さないわけにはいかない。それは「多様化」として現れることになるかもしれない。大学は「多様化」を避けて通ることは出来ず、それをそれぞれの大学の独自固有の形式・内容において教育研究を展開し、発展させることにおいて真正面から取り組むことが求められているのではなかろうか。その意味では大学の存在意義を「広く知識を受けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする」という一般的・抽象的理解に留めている訳にはいかない。大学は自らが展開しようとする教育研究の「固有の特質」においてその大学の存在意義・目的を明かにすることが、大学が「学問研究と教育の結合」という本質的な組織原理を保持しながら、いわゆる目的大学化政策に対して、各々の大学がその個別的の条件に規定されつつ個性的な大学教育の内実を実現するためには、大学が主体的に教育目的と大学の組織との関係を具体的に構築していくことが必要になっているのである。

深めるべき論点は、大学の組織原理と個々の大学の教育研究の特性との関係、職業教育を大学教育の目的とすることの是非など、より具体的に展開される必要がある。これを教育学部の問題とし



て言えば、教育学部の性格規定の問題であり、教員養成とのかかわり方である。

【大学組織の原則と教育目的】 大学の基本原理は教育と研究の機能をあわせ持つ組織であることである。この点については大学審議会も、「教育研究組織」の項で「大学の教育研究上の基本組織は、専攻により組織される『学部』を原則とする」とし、「学部は、教育と研究が一体化して行われ、教育上の組織、研究上の組織、管理運営上の組織という性格をあわせ持つものであり、専攻分野を背景に組織されるという原則は維持する必要がある」と確認している<sup>(13)</sup>。学部の種類は、組織される専攻（研究領域のまとまり）によるのであり、その専攻との関わりで学部教育の性格・内容が構想される。もちろん、その逆の場合、医師養成のように教育目的が当初から明確にあり、そのことを前提として学部が構成されることもあるが、それが「教育と研究が一体化」「専攻分野を背景に組織」という原則に立っている限り問題にはならないだろう。

大学が教育目的を持つことは当然であるが、それは「教育目的において組織される」とことと直ちに同一ではない。一般に大学は固有の研究目的を持ち、その研究の組織であることによってその研究の基盤に立って教育する。大学における教育目的はそのような研究との内的関連において自覚される。この場合、教育課程は、基本的に学問の体系と構造において構成されることになる。そのような研究を基盤とする教育の典型的なイメージは「学問後継者養成の教育」であり、あるいは「学問研究的性格の強い専門職養成の教育」である。戦後の新制大学においては、これらは主として「大学院教育」に期待されるものである。

高等教育機会の拡大のなかで、教育目的は、より「教育の能力形成機能」の面から意識されることが多くなった。学部教育にたいする社会的要請の面から意識し、学部の研究領域として組織された学問分野の知識技術に関する教育を、社会的期待・需要に適合するように組織していく発想もある。その場合、学部の教育課程は「教育目的において組織される」が、それは既に研究の組織として組織されている学部を土台としている点で「研究」の観点は保持されている。これが大学における研究と教育の理念型であろう。

大学審議会も、学部教育について「大学教育の量的拡大に伴い、学生の教育の必要上、専攻分野を超えた多様なカリキュラムの設定や幅の広い教育という要請があること」を指摘しながら、それに続けて「学部教育において、専攻分野の学問的基本をしっかりと教えることも必要である」とことと「学部は…専攻分野を背景に組織されるという原則は維持する必要があること」を注意している。それは、大学教育がさまざまな社会的要請に応える場合「専攻により組織される」学部ということ踏まえていることが、大学教育の必須の要件であるからであろう。

(13) 大学審議会「大学教育部会の審議概要（その2）」「大学審議会ニュース」No. 6 平成2年6月

【大学における職業教育】 しかし、大学を「教育目的において組織する」場合には研究と教育と

の論理的関係が逆転しているので、そこでは大学の原則が維持されるかどうかは、その目的とされる「教育」についての考え方に大きく影響されることになる。例えば職業教育を目的とする場合に問題となるのは、いわゆる「産学協同」によって大学運営や教育内容に外部の力が影響する危険や、職業教育を目的として大学を組織することが「その目的のみ」に限定され、研究機能を保持することが軽視あるいは否定される危険である。これらの危険性が基本的に解消できるかどうかは、大学がその「教育」をどのように考えるか、あるいは教育目的と大学の組織との関係をどういう原理において捉えるかによるのであって、職業教育を目的とすること自体とは別個の問題である。

大学における「職業教育」はそれ自体の発展を展望し得る基礎的・学問的性格を持つことにおいて、大学で教育する意義があるというものであろう。そのような性質が確保できるかどうかは、その職業教育の基礎にある学問・技術自体の研究を保障しているか、学部の構成がそのような学問・技術の教育研究を「専攻分野」とするものになっているかどうかであり、そのような教育研究の広がりや保障する「教育と研究の一体化、専攻分野を背景に組織される」という原則は、職業教育の観点から言っても重要なのである。そのように大学と職業教育との基本的関係を捉えるならば、「職業教育の目的で組織される」大学であっても、「職業教育の観点」からみて必ずしも必須ではない教育研究も、その職業の基礎にある学問・技術自体を追求していく上では学問研究的に必要なということが考慮されるべきであろう。大学の教育課程が「職業教育」の観点からみて「必要とされる教育内容」を基本的に含んで構成されること、あるいはより端的に「職業教育の目的」で構成されることの評価は、上記のような大学の教育研究の領域や性質との関連で「大学教育のあり方」の問題として検討されるべきことである。

**【大学教育の基本的性質】** 大学における職業教育を考える場合、現在の4年間の大学教育（学部教育）という条件に於て期待される（また可能な）教育の性質は何か、という根本問題がある。今回の大学設置基準の改訂によって教育科目の区分が廃止されたことは、あらためてこの問題の検討を大学に迫るものである。従来的一般教育と専門教育という区分と単位数による基本的な枠組みは、学部教育の性質についてのイメージをそれなりに与えていた。そこでは学部教育の共通のイメージ（枠組み）のなかで、専門教育の量・質の増大・強化が社会的に必要とされたものは6年制の学部として制度化されてきた。そのことは職業教育という観点で言えば、4年間の学部教育を専門職養成的教育の性質を持つものとして構想することは無理であるという判断を意味している。

しかし、それは学部教育の4年間のかなりの部分を一般教育に充てるという新制大学の制度によって枠づけられていたのであって、現在の日本の学校教育体系における大学の学部教育の本来の性質からそうなのだ、という認識において成立しているものとは必ずしも言えないところに問題がある。それは大学人においても社会的にもである。4年間の学部教育をいわゆる「専門教育」のみで行えば、現在6年制学部で行われている程度の「専門職養成の基礎教育」の実施は可能であろう。しかし、そのようにして形成された能力・資質は「大学教育」に期待されているものとはかなり異

なったものになるだろう。そもそも大学の「学部専門教育」の教育目的とその内容構成の考え方自体に必ずしも共通の理念的枠組みが確立している訳ではない。「大学における職業教育」の問題はいわゆる目的大学批判において議論されている側面だけではないに、大学教育そのものの基本的性質を問い直す中で深められる必要があるが、ここでこの問題を論ずる余裕はない。以下の教育学部の教員養成教育やその制度としての課程制を検討するなかで、いくらか具体的に考えてみたい。

## 2 教員養成制度における教育職員免許法

【教員養成目的の自覚を阻むもの】 教員養成教育の「目的の自覚」の強調は、しばしば大学教育の本質にそぐわないものと意識され、忌避されるのは、従来そして現在においても、政策的に提言され、あるいはそれを支持する目的大学論が、前述のように目的大学を「非大学化」する「格差・選別」的内容を持っているからである。しかしあらためて言うまでもなく、教員養成を行う大学・学部が「教員養成を目的とする」こと自体が問題なのではない。

教員養成は社会的に極めて重要な仕事であり、それが戦後改革のなかで「大学における教員養成」の原則を確立したことの意義は極めて大きい。教員養成の仕事に自覚し、充実するという意味で、教員養成に係わる学部が教員養成を「教育目的」において意識することはむしろ必要である。開放制の原則のもとで「教員養成を固有の目的とする」大学・学部があることも、それは大学・学部の自由であり、意義を認めることができる。

「教員養成を目的」とするという大学・学部の規定自体が問題であるのではなく、それが大学・学部の主体的な「自己規定」であるのか、制度的に強制された規定であるのか、特に「教員養成を目的とする学部」に対して「教育学部は教員養成のみを目的とすべきだ」という観念であり、またそれに基づいて教育学部に加えられる制度的規制が問題なのである。すなわち、(1) それを行政的制度的に「強制」されることに、また(2) 従来多くの目的大学論がその根底に持っていた「閉鎖制」の思想に、(3) 教員養成を学問的な理論を根底に発想出来ず、専ら教育職員免許法の基準によって考え、免許法に従属して捉えている点に、そして(4) 依拠している免許法の「基準」に問題があるということである。現行免許法の基準内容や構成には、政治的意味あいを含む教員の特定の資質能力観や教員養成教育の内容・方法論が強く刻印され、その規定が極めて拘束的である。これらの問題点は、現実に、教育学部においては学部の組織制度における「課程制」の根拠となり、教育課程全体の構造において免許基準をモデルとする画一性をもたらしている。そこには教員養成を極めて固定的に捉える思想がある。

現実に「教員養成の目的」の強調の中で展開されている否定的事実に対する批判においてそれが教員養成政策に必然的に生ずる問題であることの認識が、教員養成に対する消極性をつくりだすことにもなっていたのではないかと、それはまた目的大学的発想への潜在的嫌悪感も影響していると思われるが、「開放制」の理念は教員養成目的の大学を原則的には排除するものという理解がやはり

根強くあった<sup>(14)</sup>。そのことが「教員養成教育」の理論的・実践的な質的充実に消極的な雰囲気と無関係ではないだろう。一般大学・学部においては「学部の教育目的」との内在的関連において「大学教育として教員養成教育」を実施する発想がなかなか生まれてこないのは、一般学部における教員養成教育の実践的な困難さが主要な理由であると思われるが、以上のような「開放制」や「教員養成教育」の理解にも支えられているように思われる。そして一般学部における教員養成の実態として、免許法の基準を形式的に充足することをもって足れりとする傾向が多い<sup>(15)</sup>ことが、「開放制」への批判を強め、教員養成への法的規制の強化へと向かわせるという悪循環を生み出しているのではなかろうか。

このように問題状況を捉えると、目的大学化批判、教育学部論において問題とされてきた事柄の多く（例えば、後に取り上げる「課程制」にしても、あるいは教育学部の教育課程の硬直性にしても）は、突き詰めて考えてみると、教員養成のあり方を現実に規定している教育職員免許法の問題であるので、「免許法の基準の拘束性」の検討がまず必要である。

(14) 例えば、注(8)の文献や注(6)の国大協47年報告書に紹介されている。

(15) 大学のなかに、「教員養成」を免許法「基準」の形式的充足で足れりとする考えがあること、とくに一般大学・学部のなかには「基準」における「教職専門教育」の比重を出来るだけ少なくして、それぞれの学部専門教育への影響を抑えようという意見がある。そのような意見は多分に一般学部の「ご都合主義」であり、あるいは教職の専門性を軽視する「専門第一主義」であるように思われる。そのような考えで免許法の基準の拘束性を云々し基準の柔軟性を主張することに、教員養成の関係者からの批判がある。これらには「教師には学問があればよい。」あるいは「昔（戦前の制度）は教職科目など勉強しなくても教師になれた」という昔ながらの考えがある。それは確かに教職の専門性を高める基本的な方向に反し批判されるべきものである。しかしそのことで、要求されている「基準を柔軟に」ということを否定してはならないだろう。

現行の免許法の欠陥、またそれゆえに現実に一般学部の教員養成を困難にしている事実、免許法の基準の実施を支える行財政的措置の欠落・貧困、さらに「学問的な裏付けに乏しい」科目や、その教育を担当する教官が一般的には配置されていない「科目」が新設されているという「教職の専門性」を法自身が否定していると感じさせる規定など、「教職専門性の向上」という理念を裏切っている事態が、先の「ご都合主義」への反論を弱いものにする。

また、一般学部にみられる「学部専門教育」の尊重の考えは一概に批判しきれない面もある。それは教員養成の理論においても必ずしも決着がついているとはいえない、教員の教養を「教育についての専門教養」を重視するか「教科に関する諸専門科学の教養」を重視するかという「教育専門職」の基礎的教養のあり方をめぐる議論を含んでいること、また、「開放制」の原則と現実に中学校・高等学校教員の養成において一般大学の果たしている役割・比重を考える

とき、免許法の「基準」は一般大学の通常の教育課程とどのような関係において設定されるべきかは重要な検討課題であるからである。それはまた、今回の免許法改訂に伴う「再課程認定」とも係わる問題である。

各大学・学部がそれぞれの特性を生かし、よりよい養成教育を構想していけるような基準の「柔軟性」への要請は、「便宜主義的」「ご都合主義」の要望であるとみるべきではない。現行免許法の「基準」設定が、戦後の「開放制」原則の本質について十分な論議と理解のうえになされたのかどうか甚だ疑問が多く、それは免許法における重要な検討課題である。

**【免許法と開放制の原則の関係の理解】** 教員養成制度は、望ましい資質・能力を備えた教員を必要量供給することができるものでなければならない。開放制は、教員養成をいろいろな大学で行うことが望ましいという考えに基づいて、教員免許状を取得する道を、すべての大学に「開放」しているが、それはまた、多くの大学が教員養成を行い、社会の教員需要をみたすという期待、大学が教員養成を自主的に選択した場合、教員養成の質に責任を持つという期待（目的意識と責任）を前提にしている。そして、「教員養成教育」が備えるべき要件を教育職員免許法で定めているのは、開放制のもとでの大学における教員養成が「教員の資質」を保障するための法的制度なのである。従って免許法の基準は最低基準として大学の教員養成の教育に働くことは当然である。

開放制は、この意味では免許法による大学の教員養成教育の法的規制を当然としているが、それは自主的に学問的立場によって構成されるべき大学教育の本質と矛盾するのではないかという疑問がある。また実際に現在の免許法による規制にたいする批判も多い。これは「免許法」とはどのような性質の法である（べき）かという問題である。

**【免許法の性質】** 教育職員免許法とはどのような性格の法であるか、まずこの点を押さえて置こう。教育法学では、免許状は児童・生徒の権利保護状だというとらえかたをしている。学校教育における教育活動は児童・生徒の心身の発達・人格の形成に多大の影響を与えるから、その活動は教育に関する学問的専門的見識と技量に基づくものでなければ、子どもの権利を損なう危険がある。そこでそれに携わる教員には「教職の専門性」が要求する資質能力を具備していることが要求され、それを公証するのが免許状であると理解されている。免許法は、そのような意味において学校教員の必要最低限の資質要件を形成するに必要な「教育の領域や内容」を定め、その学習をもって免許状授与の条件としている<sup>(16)</sup>。

それでは免許法の「最低基準」はどのような観点と要請で設定されるべきか。まず第一に法の基準は最低基準であるとともに、今後の学校教育の発展のなかで教職が必要とする教師の資質能力に対する開かれた柔軟性を持った基準でなければならぬ。仮にその最低基準が実質的に「資質能力」に対して固定的で拘束的なものであるならば、それは免許法の基本的に趣旨に反することになる。

免許法の基準の具体的な内容を規定している要素は、大きく二つ考えられる。一つは教育内容の側面、もう一つは社会制度的な側面である。

免許法の「基準」の教育内容を規定している要素は、(1) 教員に期待される教育活動からの要請であり、それは教職専門性における教職入職時点で必要とされる資質能力についての判断、(2) 教員の教育力量の形成・発展の基本的な過程において教職入職時点で獲得されているべき基本的教養、(3) 教員養成教育についての学問的成果などであり、その水準は(4) 教員養成制度の教育条件、(5) 教員養成教育の水準についての社会的合意、(6) 教員の需給の社会的状況などによって条件づけられると考えられる。

具体的には(1)(2)は、学校制度や教育方法、教員の職務のあり方と関連する。現行法は、学校種別(小・中・高校)によって、教職専門性の内容が異なるという考えに立ち、また小学校では教員は全教科を教える学級担任、中・高校では教科担任制であること、養成教育を終えた新任教員は直ちに「一人前の教員」として職務を担い責任をもつという現実即して教員の教育能力を判断していると思われる。そこには(3)の教育諸科学をはじめとする現代科学による学校教育の教育内容・方法についての学問成果や、学級規模や教員の職務のあり方などについての研究成果はあまり反映しているとは思われない<sup>(17)</sup>。それは極めて現実即応的で固定的であって、「最低基準」が備えらるべき基礎的・基本的な性質や柔軟性を欠いていると言わざるを得ない。

(16) 現行免許法は、教員の資質能力の最低基準であるとともに、「教員の資質能力の向上を促す」ことに標榜して「上級」の資格を設定しているが、このように教員の資質能力に等級の差を設けることが免許法の本来の性格に含まれるものであるかどうかは議論の必要があろう。現行の二種免許状のように、一種免許状を基本としながら暫定的に教員の需給関係に対する措置を設けることは「現実的な必要性」として理解できるが、専修免許状は性質が異なる問題であるように思われる。

(17) 例えば、免許法の「基準」の基本的枠組みである学校種別・教科別による免許状の種類は、現実に学校教育における教科外教育活動や生活指導の要請、小学校教育における高学年での専科教員配置の要望に答えきれない、また、初任者研修制度の導入によってようやく教員資質の「段階的発展」の考え方が採用されてきているが、免許法の資質観はそれとの整合性を欠いている、等。

**【基準設定の根底にある制度原則】** このような「基準」の内容をどのようにして充足させるかという「制度」のあり方を規定するのが、(4)(5)(6)である。(4)は開放制か閉鎖制か、あるいは大学か「教員養成機関」かという教員養成制度の制度原則の問題であり、(5)は養成教育の基礎資格を何年間の教育期間(例えば短大卒か大学卒か、さらに延長するか)とするかという問題であり、(6)は(4)(5)で定められた条件で、現実に必要とされる教員数が供給できるかという問題である。(4)

(5) (6) について現行免許法が「開放制」「大学卒を基準的（一種）基礎資格」としながら、短大卒を資格とする「二種」を残したのは、幼稚園教諭についてはいまだ一種では必要教員数が充足できないという判断や、これまでの制度との連続性をも考慮したものであったとされている。

基準を規定するこれらの観点や要請は相互に関連しているが、(4) のどのような制度原則で教員養成を行うかがやはり基軸となるべきであろう。なぜなら、(4) の原則は (1) (2) (3) などの基準内容と極めて密接に関連しているからである。戦後の「開放制・大学における教員養成」の原則は、よく指摘されるように、大学レベルの養成教育ということ以上に教員養成（とりわけ義務教育諸学校の教員養成）が大学の自治と学問の自由、学問的批判精神の下での教育、最新の学問研究に裏打ちされた教育によって行われることによって、国民教育に学問的な成果が反映されることを期待するものであり、また教員養成を担う大学がその大学の教育研究によって教員養成教育の内実の充実と養成教育それ自体の研究と発展を期待するという教育の質についての原理的要請を含んでいるからである。

現行免許法が「開放制」を原則としていることは、教員養成の方法（それはまた教員の資質にたいする考え方と密接に関連している）において「大学での養成教育の多様性」に価値を置くという原理的な選択をしていること、基準の内容やあり方が大学教育にふさわしい性格を持つべき事の確認を意味している。従って、免許法が定める「基準」は、最低基準が持つべき「柔軟性」とこの開放制が持つ方法原理あるいは教員の資質観に整合し、大学の教育研究の特質を十分に引き出せるような性質の基準でなければならない。それはすくなくとも大学教育の方法的特質である次のような性質、(1) 大学教育としての学問的水準、(2) 教育内容構成における自由、(3) 大学教育としての自由で創造的な教育方法、(4) 将来の発展を可能とする基本的・基礎的な能力の形成を保障するものであることが求められる。開放制の免許法が定める「基準」は、基本的・基礎的な内容であることにおいてその基準をみだす教育の多様性を保障するものであるべきであり、本来「最低基準」とは養成教育の主体がそれぞれの特性を生かし、その「基準とされた内容」を含みながら個性的・創造的により豊かな教育内容を構成することを期待している観念であろう。

以上に論じた点において、現行免許法には重大な欠陥があり、そのことが大学における教員養成における「課程制」や「課程認定制度」に否定的に働いている。免許法の基本的な性質に基づいて免許法の基準の内容や規定をどのように変えるべきかについて詳論する余裕はないが、筆者の基本的考えは国大協の59年報告の「免許制度の改革の方向について」<sup>(18)</sup>に反映されている。

(18) 国立大学協会教員養成制度特別委員会「大学における教員養成—教員養成制度充実のための課題—」昭和59年6月とくに「第2部第2章 教員免許制度の改革の方向について」(p. 61-74)と「第2部第2章『教員免許制度の改革の方向について』の補足説明」(p. 99-101)に、筆者の見解が基本的に採用されている。勿論それは委員会での検討を経てまとめたもので

あり、筆者の個人責任での執筆ではない。それは（免許）法と現実（「課程制」の養成教育や学校現場における教員人事の実状など）の乖離を指摘（p. 63）し、免許法における教員資質のとらえ方が「同種の学校の教員はその資質の基本構造において同一であるべきである」「小学校教員と中学校・高等学校教員との間に資質構造に質的なちがいがあある」という点にあることを批判的に検討し、免許状の種類は「普通と臨時」の2種とし、大学における「養成の教育内容」の「専門」を表示するという方式で考えるものであった。注(8)に紹介した江幡前掲論文（p. 280）でも「課程制」における「教師となるための専門教育」が「学校種別免許主義」にとらわれていることを批判している。

### 3 「課程制」の検討

現在までに教育系大学・学部の大多数に大学院（修士課程）が設置され、大学院の審査に合格した部分の学科目は大講座に再編成され、予算は修士講座制の基準で積算されるようになった。大学院の専攻がカバーしている部分については制度上「課程一学科目制」は消滅し、それは学部の教育組織として残っているのみである。そのように現状を捉えた場合、従来、教育系学部の制度上の問題として指摘され批判されてきた「課程制」は基本的には解決したという見方も成り立つかもしれない。

先に紹介した（注(5)）ように国立大学協会教員養成制度特別委員会は、従来「課程制」に対して厳しい批判をしてきた。しかし、昭和41年に東京学芸大学、42年に大阪教育大学に修士課程大学院が設置され、「課程一講座制」が置かれ、予算の基準が変更されるという状況において、課程制の認識を次のように述べている。「教員養成はいくつかの学問分野の構造化、総合によって達成されるべきことが期待され…『学科制』を既成の一学問分野の研究の深化を通じて、その分野についての教育を行う教育研究組織と解する限り、教員養成には『学科制』とただちにはなじまないものがある…」とし、「教育論の立場で、教育のためのシステムとしてとらえるとき、教育系大学・学部が『課程制』をとることには十分な意義があるとしなければならない。…『課程制』『コース制』は主な目的である教員養成にむかって各基本学科目間の協力体制を編成しやすい利点がある…」<sup>(19)</sup>。

国大協のこの委員会が、このように「課程制」の評価を変更したのは、「課程制」による「格差」を予算等の基準の問題において捉えて、その格差の根拠になっているのは課程制そのものではなく「学科目制」によるものと捉えていたからであると思われる。すなわち「『課程制』が『課程一学科目制』として固定し…講座制のみが大学院研究科の基礎としての資格を与えられている……『学科目制』が問題になるのは、…学科目の実質的諸条件が『講座制』に比べて劣悪」<sup>(20)</sup>であるからだという。この点が上記のように修士課程大学院の設置という事実によって政策的に修正されるならば、諸条件の「格差」の解消が可能であり、「『課程一学科目制』の固定観念」にとらわれることはないということになる。教育系学部の大半に大学院（修士課程）が設置されるなかで、「いまさら



課程制批判でもあるまい」という声も聞こえてくる。問題は基本的に解決したというのは事実であろうか。これまでの「課程制」批判の論点に即して検討し、なにが「解決」し、なにが「未解決」か、あらたにどんな「問題」がでてきたかを整理しておくことは意味があろう。

(19) 国大協教員養成制度特別委員会「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) (p. 4-5)

(20) 同上 (p. 5)

【課程(制)の概念】 「課程」という概念は、教育法においてはおよそ二つの用法がある。一つは、学生が履修する教育課程(一定の目的で組織されたカリキュラムのまとまり)であるとともに、そのための教育組織や教育期間を示す概念である。例えば、学校教育法第55条(2)で「医学又は歯学の学部において医学又は歯学を履修する課程」あるいは「当該の課程を専門の課程及びこれに進学する課程とに分ける場合においては」というときの「課程」である。大学院について「修士課程」「博士課程」というときも、このような意味である。免許法における「課程」でも、ほぼこのような意味で、しかしやや限定的に、カリキュラムのまとまりの意味で「免許状の授与の所要資格を得させるために適当と認める課程」(教育職員免許法 第五条別表第一備考第五号)と使っている。

「課程」という概念のもう一つの用法は、大学の教育研究組織の特定のタイプを示すものとしてである。『大学設置基準』では学部の組織のタイプとして「課程」をあげ、「学部の種類により学科を設けることが適当でないときは、これにかえて課程を設ける」(大学設置基準 第4条)としていっている。これは「学科」と対置される概念で、「学部内組織」として「学科」は「教育研究上の専攻区分を重視し、各専攻領域に応じた教育研究上の組織である」が、「課程」は、「例外として、学部の種類によって学科を設けることが適当でないときは、学生の履修コースに重点を置いた教育上の組織である課程を設け得る」ものであると説明されている<sup>(21)</sup>。

この「課程」は、第一の意味での「教育上の組織」としての特質をもちながら、それにとどまらない「学科」にかわる学部内組織である。教員養成系の大学・学部の組織がそれで、そこでは「課程」は「教育課程」以上の意味を持たされている。すでに明らかなように「課程」という概念は、教育組織としての意味を共通的に含みながら使い分けられており、議論が混乱するおそれがあるので、以下においては、筆者が「課程」の概念をこの第二の意味で使用する場合には「課程制」として区別する。

(21) 以下の大学の組織等に係わる概念の説明における「」の引用は、個別に出所を示さないが、特に断わらないかぎり、大学審議会「大学教育の改善について(答申)」平成3年2月8日と大学設置基準(平成3年7月改正)によっていっている。

【教員養成と課程制】 教員養成は2つの面で「課程」に規定されている。

第1は、「認定課程」という場合の「課程」で、これは開放制教員養成の原則のもとで、ひろく大学に教員養成を行うことが認められているが、その教育が「教員養成」にふさわしい内容条件を保持しうるように「専門教育科目の単位は…認定課程で修得」することの条件となっている「課程」である<sup>(22)</sup>。教員養成の教育は、それによって免許状取得の資格を与えようとするならば、免許法に基づく「課程」として認定を受けなければならないのである。

これは養成教育の水準（免許法の基準）を維持するため、大学の教員養成教育の内容とそれを担当する教員の配置や教育条件等を「養成課程」としてとらえ、それが所定の条件を備えていることを確認（認証）する（「課程認定」）ことによって、その課程の教育を受けた者に教員免許状取得の資格を与えることを認める制度である。もちろん、この場合の「認定」は、その学部・学科の教育が「教員養成の教育課程」としての必要条件を備えていることを認定しているのであって、その学部・学科がそれ本来の独自の教育目的を持っていることを否定するものではない。「課程認定」制度は、その法の趣旨からいえば、開放制の教員養成制度の養成教育の水準・質の維持を図る一つの合理的制度と評価することができるものである<sup>(23)</sup>。

以上のように、「教育課程」的に意味づけられた「課程」制には一定の合理性が認められるが、それは現行の「教員養成の教育課程の基準」が「合理的」であるということではない。現行の「課程」の内容構成や課程が具備すべき条件は現行免許法の基準に規定されているが、その基準の設定内容や「基準自体の性格」については、前章で指摘したように多くの問題があるからである。

(22) 「教育職員免許法第5条別表第1（第5条関係）備考五 第3欄に定める専門教育科目の単位は、文部大臣が…審議会に諮問して…免許状の授与の所要資格を得させるために適当と認める課程（以下「認定課程」という。）において修得したもの…」

(23) この制度は本文で述べた趣旨において意義のあるものであるとともに、認定を受けた課程についてその水準・条件を維持すべく必要な条件整備をする責任を行政に課すものでもある。大学がその認定条件を充足できるように基礎的条件整備を国として行うことが、開放制の制度が期待する一般学部の教員養成を実現する上で必要なものである。

例えば、この認定の条件のなかには、教育実習を行う学校を準備することなどが含まれているが、一般の学部においては付属学校は設置されていないので、この実習学校は通常一般の公・私立の学校と大学が実習契約を結ぶことで措置される。この実習委託契約を安定的に維持するためには、教育行政として委託契約のための行財政的条件整備（委託校の選定方法、実習学生の配分、委託校の施設・設備、実習経費、教職員に通常以外の職務を求めるための法的根拠や労働条件の問題等）が必要である。しかし、そのような課程認定制度を支えるべき国・教育行政の条件整備的施策はほとんど行われていないばかりでなく、「課程認定制度」が策定され実施されていった背景やその制度において、教員養成教育を統制しようとする政策意図も見

られ、この制度の実際の運用にはかなり批判がある。

また、課程の認定は、「学科等」を単位とし、いわゆる「1学科1教科の原則」で行われていることも、近年の大学政策の動向との矛盾を深めている。法の趣旨は、大学教育の教育課程が「学科等」を単位として編成されていることから、その「当該学科等の目的・性格と認定を受けようとする免許状との相当関係、教育組織等が適当と認められるか否か」を審査するものとし、「学科等ごとに認定する免許状は、…もっともふさわしいと認められる一種類」に限定される。（「大学において教員養成の課程を置く場合の審査基準」昭和53年2月20日 教育職員養成審議会決定 一部改正 平成元年3月15日）これは、これまでの大学の教育が「学科の教育課程」において自己完結することを前提とするかぎりでは、それとして一定の合理性がある。しかし、現在進行しつつある大学教育の変容、例えば、大学審議会は「専攻分野を超えた多様なカリキュラムの設定や幅の広い教育という要請」、「教育上の必要性をも勘案し、専攻の意味を幅広くとらえるなど弾力的に解釈する」方向で「学部」さえも柔軟化し、他学部・他学科の授業科目の受講を認め、学科間・学部間で授業科目を開放し、流動化する傾向を促進しているが、この方向を肯定するならば、この基準の前提自体が変化しているのであり、基準の見直し、あるいはその柔軟な適用が考慮される必要があるだろう。もっとも筆者は現在の大学の「柔軟化」の方向には疑問を持っているので、免許法の柔軟化を主張するが、その内容や方向は異なる。

また、この当該学科の教育課程に求められる条件は主として教科専門科目についてであり「教職に関する専門教育科目は、中等教員養成等の場合については、当該大学のいずれかの学部、学科等において開設し、履修させることを認めることができる。」（審査基準2(5)）とされ、実際には教育学部の教職専門科目に依存している場合が多い。これは開放制発足時の「教職科目の教育は総合大学に教育学部を置いて行う」という考え方を「教育学部」に引き継いでいるという理解に立つ限り理由があるが、そのような理由であれば当然、総合大学における教育学部が全学の教職課程に責任を持つことを保障するような教員定数や施設設備等の行財政的条件整備が不可欠であるはずである。しかし、実際には何等の措置もなされていない。このため、教育学部では、教職科目の授業は学生数が過大になり、教官は教育負担の増大に悩まされ、教育学部では他学部の教職教育を厄介視する傾向が広がり、他方、他学部では教職科目の負担を出来るだけ減らすことを考えるようになる。こうしてこの制度が有効に働くために必要な国の本来負っている行財政的条件整備責任が果たされないため、課程認定制度はいよいよ形骸化し、単なる形式的な手続きとして書類上の制度的規制と受け止められるようになる。

**【課程制の問題性】** もう一つの面が「教育学部」の組織原理としての課程制である。先の第一の「課程」は教員養成教育の全般に及ぶ原則であった。それはいわゆる一般学部にも適用されるものである。ここでとりあげる第二の面は「学部の組織原理」に係わる面で、「教員養成を目的とする学部は課程制で編成し、学科等の組織を認めない」という大学行政上の扱いである。それはまさに

「教員養成を目的とする学部」に対する特殊な規制である。教育学部において「課程制」が問題とされるのは、まさにこの第二の点に係わっている。すなわち、(1) 教員養成系大学・学部の組織原理が『課程』制に限定されているということ、(2) その課程は教育法制上、『それぞれの専攻分野を教育研究するに必要な組織』ではなく、『教育上の必要』に必ずべき組織である、と規定されていること、(3) その意味で文部行政が大学整備を行ううえでの基準や法制的根拠において「課程—学科目制の大学・学部には、学問研究の法制的保障が欠落しているという、研究機能の制度的欠落であり、その予算・施設基準の劣悪性である。(この課程制の問題点とされている予算格差の問題は行政的には課程制それ自体ではなく、課程制の学部が「課程—学科目制」として行政的に措置されているために予算基準が学科目制によるからであって、厳密には「学科目制」の問題である。)

教育学部において「課程制」が問題とされるのは、予算等の格差という現実の問題もさることながら、大学という組織体の制度・内実に係わるより本質的理念的な面においてである。第一の用法での「課程」について言えば、教員養成教育を主目的とする大学・学部が、「教員養成課程」(教育課程)を設けることは免許法からも当然であり、また大学・学部の教育目的からいってもそれにふさわしい教育課程や用意することも当然のことである。また教育課程にとどまらず学生の所属する教育組織として、さらに教官の組織をも考慮した学部を構成する組織形態として課程制を採用するということがあっても、それが大学・学部の主体的な選択であるならば、それは教員養成の教育研究組織の問題として学問的な検討問題にとどまるであろう。しかし、現状は、このような選択可能なものとして課程制が存在しているのではなく、課程制のみが教員養成教育を目的とする学部の「基本的な編成原理」であるとされていることである。学部の組織を「教育のための組織」とし、そのような「大学のカテゴリー(課程制大学・学部)」を設けることによって、これらの大学にたいする行政施策の基準において研究に対する条件整備の観点が希薄なものになる。それは「大学」という名称は使われているが実質的には専門教育機関である、と言わざるをえないであろう。

**【例外としての課程制】** 大学の組織単位は「学部」である。この点について大学審議会は、「教育研究組織」の項で「大学の教育研究上の基本組織は、専攻により組織される『学部』を原則とする」とし、「学部は、教育と研究が一体化して行われ、教育上の組織、研究上の組織、管理運営上の組織という性格をあわせ持つものであり、専攻分野を背景に組織されるという原則は維持する必要がある」と述べている。大学の組織の基本的性格を「教育と研究が一体化」することを原則として捉えるとき、学部を構成する組織単位にもこの原理が貫かれていなければならない。「学科」が「教員の研究組織」で、同時に「教育の組織」であり、「教員・学生の所属組織」でもあるとする所以である。「課程制」が「例外」とされるのは、教育・研究の組織である学部を構成する組織でありながらそれが研究組織としての性質を持たないからであり、例外を認めざるを得ないのは、「例外として、学部の種類によって学科を設けることが適当でない」からであると説明されている。

【歴史的経緯の概括】 では、なぜ教育学部は「学科を設けることが適当でない」として「例外」が強要されるのか。それはおそらく二つの面から、一つは、学部の設置経緯に、二つは学部教育の目的とされる教員養成教育の内容に係わってであろうと推察される。

第一は、新制大学における教員養成の主要な担い手が、戦前の師範学校を母胎とした学芸学部と教育学部であったこと、義務教育学校の教員を大量に養成するため2年課程を設けるなどのこともあり、新制大学発足時には学部組織や教官組織を充実する余裕がなかったことである。「大学における教員養成」の制度構想として「総合大学に教育学科を置いて行う」という当初のそれは、「教職教養」を教育学科で「教科的教養」を他の学科で学ぶことを想定しており、教員養成の教育をそれ自体で「完結した組織で行うもの」とは考えていなかった。しかし、この一般学部による開放制の教員養成はどれだけの教員を供給するののかについては予測できず、とくに「小学校教員の養成」は一般学部では不可能と考えられたとき、当時新学制の施行によって大量に必要な見込まれている「義務教育教員」の供給を、この構想に求めるのは現実に困難であった。この教員養成にたいする現実の要求を充足するには「教員養成を目的とする」ものを設けること、既に養成実績のある師範学校の機能を「復活」させることであり、師範学校を母体とした学芸学部や教育学部で教員養成を行うという現実が先行していった。すなわち当初の構想に代えて「教員養成教育を主たる目的とする大学・学部」を置くことが現実的な対応となった。

その選択の是非はここでの問題ではない。問題であるのは、その大学・学部を「学芸学部」として構想したとき、その学部の目的が「専攻」において組織されたものとして明確にされなかったことである。当初の構想（複数の学科に跨る教育課程を学生が自ら選択して教職の資格要件をみたく）から、この単一の学部においてその学生が履修すべきとされる教育課程において教職の資格要件をみたくという方式に変更したとき、その学部の「教育」を「研究」的に裏付ける「学問」が「まとまりをもった専攻領域」として存在していなかったことである。それは「教員養成教育」の内容構成の構想が、それまでの「師範教育」の内容構成の型を超えることができなかつたということではなからうか。これは歴史的事情としては理解できる。

【目的学部は課程制か】 「課程制」の理論的根拠として重要なのは、第二の「学部目的」、それと不可分の「学部の教育課程」の問題である。教育学部は「教員養成を目的」として「教員養成課程」が設置されているということは、課程制の根拠とされる有力な事情であるが、それはかならずしも論理必然的ではない。なぜなら、開放制教員養成の原則から現実に一般学部では「学科制」をとりながら、教員養成の課程として認定する形態で教員養成を行っているからであり、そこには教員養成からみて必要とみられていない教育研究領域が存在していることに疑問を持つものはいない。教育課程における「課程」制と学部の組織形態としての「課程制」とはイコールではない。

「大学の教育」は研究に支えられて行われるべきものであるという原則が、教員養成教育にも貫かれなければならないという認識がしっかりと根付いていれば、「教員養成課程」（教育課程）の土

台になんらかの研究的基盤を設けることが構想出来たのではなからうか。少なくとも教員養成教育に直接に係わる学科目だけで教育学部を構成しなければならない必然性はない。実際に、目的大学・学部として引合いにだされる医学部、歯学部などは、「学生の履修コースに重点を置いた教育上の組織である課程」として「医学又は歯学を履修する課程」を置き、学生はそこに所属しているのであるが、医学科、歯学科という「学科」を置いている。医学部、歯学部は1学科で1学部を構成しているのであるが、なぜ「課程」とせずに、「学科」を置くのかといえば、それはやはり医師養成、歯科医師養成には医学、歯学という学問の研究が必要であるということであろう。

【教員養成教育の特質】 この「課程制」における「教員養成教育」の目的の強調に含まれている問題は、その教育内容の構成は「免許法の基準」によることを当然とする観念・考え方が支配的であることである。それを疑う議論はほとんど聞かれぬ。一般に「目的養成」とはそのようなものであろうか。例えば、先に医学部・歯学部の場合「学部教育における目的」は極めてはっきりしており、国家試験による資格認定の条件があるにもかかわらず、その教育は「国家試験」の領域・程度等を照準として構成されているわけではない。なぜ教員養成教育では免許法に規定された教育を「基本カリキュラム」とすべきだという観念から抜けることができないのか、特に教育学部の「課程制」において、この観念が牢固として抜きがたく支配するのはなぜか。教育学部の「課程制」の基本的な問題は、「研究機能の否定」と同時に「教員養成教育」に対する狭い固定的な観念に立って「教員養成目的以外の教育を排除」していることに、その教育が「免許法の基準」（現行の学校教育の制度を固定化してそれにあわせて設定されている）に拘束されている問題である。

論点について再度確認しておく、学部の「目的」の設定の問題は、教育学部が教員養成を目的とするという「学部教育の目的設定」が直ちに問題であるのではなく、また敢えて言えば「教員養成教育のみを目的とする」という点でもなく、それ以外の「目的」（研究）が学部にはないとされていることである<sup>(24)</sup>。それが教育学部の「課程制」の特質である。

教員養成における「目的養成」が「課程制」と密接に関連しているのは、「目的」のなかに(1)「教員養成という教育目的の明確化」（制度の目的規定）と(2)「教育内容における目的の明確化」（教育課程の目的構成）の二つの要素が含まれていることと、(3)その「目的養成」において「一定量の計画的供給」を保障するという政策的課題（計画養成）があるからである。これらは相互に関連するが、前述までの検討において、(1)の制度の目的規定は「課程制」を自動的に要求するものではないことを論じた。これから検討しようとしているのは(2)「教育課程の目的構成」が「課程制」を必然とするのかという問題である。

(24) 2章でも検討したことであるが、「目的大学」という表現が問題なのは、ある目的を明確にして教育する大学、あるいはその教育目的のみの大学という観念がそこには含まれているし、そのことが問題とされていることである（例えば、注(11)）。つまり問題は、「大学（学部）」の

目的規定が問題であるのに「大学（学部）教育」の目的規定を含んでしまう概念であることに議論の食い違いがおきやすいのである。誤解を避けるために言えば、大学（学部）教育の目的規定のありかたに問題がないというのではない。そのような「目的的教育」がいわゆる「〇〇のための教育」として方法的には強制的・画一的・注入的に、内容的には実用的知識と技術を網羅するものになり、教育の本質を歪める傾向を持ちやすいことは事実である。教育における目的の自覚はそのような難しさを含んでいる問題であるが、それは「教育」が持つ不可避の問題であり、教育の内容方法において解決すべき課題である。ここでの問題は、「教育目的」を強調することによって「教育以外の目的」（研究）が排除されることである。

【小学校教員養成は学科になじまないか】 教員については、伝統的に小学校教員と中学校教員とでは異なった資質能力が要求されると考えられてきた。教員養成の仕組みも異なり、「教員養成の教育」として意識され、その教育内容の構成や特質が議論されるのは小学校教員のそれである。小学校教員の養成は、小学校教員が全教科担当を原則とする学級担任であることが通例となっていることに対応して、その教育課程は特定の学問領域に限定されない、広い内容において編成されるという特質があるから、それを教育する教員組織を「学科」とすることはできない、というのも課程制を説明する有力な議論である。確かに現行の小学校教員の免許基準を前提にそれを充足しようとすれば、それは一般的な学問の領域区分で言えばかなりの広がりを持つだろう。しかし、小学校教育という具体的な教育研究の領域が設定できない訳ではない。これまでも教員養成教育は小学校教員養成として捉えるべきだという観点からの教育研究の実績は積み重ねられているからである。小学校教員の養成を学部目的に選択している場合、そこにそれにふさわしい学科を設置できない学問的・研究的理由はないであろう。

学科として「適切でない」とする考えのなかには単に領域の広がりだけではなく、それに伴う教育研究組織の大きさ（例えば教員数の多さ）が意識されているかもしれない。しかしこれまで比較対象として挙げてきた医学、歯学というのは「専攻」という学問的なまとまりを持っているように見え、学科として位置づけるにふさわしいように見えるが、研究のまとまりとしては実際には大きすぎる。教員構成や施設・設備などの実態から言えば他の学部の通常の学科の数個に当たるものである。それを1学科とするのは、それが医師や歯科医師の養成教育においては分割できないまとまりを持っているからであろう。学生の教育組織であり同時に研究組織でもある「学科」という考えに立つ限り、大きさや広がり的问题があってもそれを1学科としているのである。実際、大学審議会は、「専攻分野を超えた…幅の広い教育」を学部に期待しているのであり、教育の領域的広がりを学部の教育研究組織がすべてカバーすべきものとは考えていない。そのことの是非は検討を要するが、すくなくともこの教育の領域の広がりを根拠として教育学部に教育学科（名称はともあれ）を置くことができないという理由はなりたたないのである。医・歯学部においては行われながら、教育学部にはそれをしないというのは、それは小学校教員の養成教育にそれだけの行財政的条件整

備をすることに意義を認めないということではなからうか。

【教員養成の教育課程を拘束しているもの】 教育学部の「教育課程」の学問領域的な広さあるいは学問的まとまりのありかたは、基本的には教育課程を構成する考え方によるものである。現在の教育学部の教育課程が幅広くまとまりの乏しいものになるのは、教育課程が学校種別の免許状に対応させられていることによるであろう。そしてその免許法が現在の学校教育の仕組み・実態に即応するようになっているからである。

問題は、教育課程を構成する観点あるいは理論である。それは(1)教員の資質能力の類型的把握(例えば、小学校教員と中等学校教員とを質的に区分するか、他の資質の類型化はないか)(2)現在の学校の実態についての認識(例えば、小学校教員の学級担任制、中等学校以上での教科担任制の職務分掌の問題や初任教員の位置づけなどを固定的にみるか、学校教育のあり方を変動するものとみるか)(3)免許法の基準についての考え方(いわゆる「完成教育」か「準備教育」か)と深く係わるものであり、しかもそれらは相互に理論的にも関連しあっているのであって、理論的にも実践的にも、また諸外国の例においても、そこにはさまざまな教育課程の構想が成り立つのである。従って現行の免許法の基準設定やそれに基づく教育課程の構成もひとつの論として認めることはできるとしても、それを法制的に強制されるべきではなく(課程認定制度は、かなり拘束的であるとはいえ、学部の教育課程や学部の組織原理を拘束していない)、「教員養成目的の学部」の学部の組織構成の原理を規制するものではないはずである。むしろ、教員養成を目的とする学部においてこそ教員養成教育の研究が期待されるのであり、研究に基づく「教育課程開発の自由」が学部の組織制度の原則において保障されなければならないのである。

免許法について批判するのは、その基準の設定において、教員養成教育の教育課程がさまざまな理論的・実践的立場から研究され、それが大学の教員養成教育に生かされる道を考慮していない点である。一つの考え方に基づいてその内容、構成等を固定化していることである。それは開放制の大学教育に対する考え方と反するばかりでなく、教員養成の質的向上を図るといふ本来の免許法の基本理念にも反するからである。免許法の基準については、上述のように多様な考え方があり得るのであって、筆者自身もひとつの考えを持っているが<sup>(25)</sup>ここではそれを論ずるのが目的ではない。要は、そのような多様な理論的・実践的な展開を保障することが必要なのである。

「課程制」が大学の組織原理として採用されてきたのは、多分に教員養成政策の問題(目的・計画養成の方向、即効的・閉鎖的養成による安上がりの養成)であって、学問や教育からの理由ではないと思われる。「目的(計画)養成」の問題も戦前においては主として小学校教員の養成に係わっているが、それは小学校が義務教育であるという点からで、戦後中学校も義務教育とされたことにより、中学校教員の養成として考えられることになる。このような事情を考慮すれば、この問題は、戦後の混乱が一応収束する1955年代に、教育学部を「大学」にふさわしく整備することが可能となった時期の教員養成政策の検討が必要である。それは同時に原則的な整備に向けて大学



(教育学部)の「教育養成」についての理論的な研究や思想がどのように対応していたかを問うことも欠かせない問題であるが、ここでは論及する準備がない。

(25) 免許制度の改革の方向については、注(18)の文献において筆者の見解が採用されている。

【大学審議会の「課程制」の拡大】 大学を「教育機関」の側面に重点をおいて捉える発想が強まるとともに、この「教育課程」を中心として大学の組織を考える考え方は一層強まることになる。大学審議会は、「学科」を構成しながら、教育上の観点から課程を置くことを考えてもよいとし、「学科や課程にさらに細分化した組織を設けることや、学科や課程に学生のカリキュラム履修上のコースを設けることについて、大学設置基準上特に規定する必要はなく、各大学の裁量に任せることとすることが適当である。」としている。(課程とコースは厳密に区別できないが、おおよそ課程はより広い学習領域を束ねるもの、コースはより狭い限定された学習領域を示すものとして用いられている。)

大学審議会は、このように「課程」と「課程制」の区別を曖昧にしたまま、「学部内組織については、専攻により組織される学科を基本としつつ、多様なカリキュラムの設定や幅の広い教育の実施等の観点から、学部の教育目的を達成する上で有益かつ適切である場合には、学部の種類を問わず課程を設けることができることとすることが適当である。」<sup>(26)</sup>と「学科組織」と並存して「課程制」を設けることを考えている。しかしこの「…幅の広い教育の実施等の観点から…設けられる」「課程」とはどのようなものなのかは、はっきりしない。「学部の種類を問わず…」ということから、例えば、一般学部の学科が教員養成課程の認定を受ける場合などがこれに当たるのであろうかとも考えられるが、そうであれば、これは既に確立していることであって、敢えて「課程を設けることができることとすることが適当である」と述べる必要もない。

大学審の文章のこの記述は前後の文脈から考えれば、従来教員養成の学部にのみ強要されてきた「課程制」(研究目的を持たない)を「学部の種類を問わず」「教育の実施等の観点」から「課程制」を「設ける」可能性を広げるものと理解するのが妥当であろう。つまり、「課程」に教育課程としての意味だけではなく、学生の所属組織としての働きをもたせて、教員は学科目に所属するという「課程-学科目」制の学部を広げていくという意味に読むとき、先の文章がさらに続けて「なお、学科と課程を全く同列に扱うという考え方もあるが、学科は学生の教育機能とともに教員組織としての機能を有するのに対し、課程は学生の教育機能だけを担う組織であるという違いがあり、教育研究上の基本的な組織として、学生及び教員の所属組織としての機能を持つ学部が、専攻により組織されることを考えると、この学部内の組織については、専攻により組織される学科を基本とすることが適当である。」としていることも意味をもってくる。それは「例外」とされた「課程制」をもっと広げようということである。これは、研究機能を保持する大学においては「課程」はあくまでも「教育組織」として意味があるのであって、「学科」(教育研究組織)にかわり得るものとは

考えられていないのであるから、これは従来「学科」体制をとっていた学部においても、本来の専攻領域の教育にとどまらず、社会の教育要請に可能な限り応えさせようという、大学の「有効利用」の方策であり、それは実際的には「学科」の研究機能の軽視を意味する<sup>(27)</sup>。

(26) 大学審議会の見解 [大学審議会ニュース No. 6 H. 2. 8] 大学教育部会の審議概要 (その2) の「(2) 組織・編制に関する事項」

(27) このような格差の制度は「教員組織」についても同様の趣旨の見解が示されている。それは「学科目制・講座制」について、従来通り「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置く制度」、「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置く制度」としている。つまり、講座は研究の必要な「分野」について組織するという、研究の組織単位としての意味を持たせている。また、私立大学等におけるこの両者の区別の曖昧さに触れながらも「国立大学においては、学科目制・講座制が、教育・研究面での機能とともに、予算、人事等の面でも現に一定の役割を果たしていること」に注意し、従来通りとするとしている。このことは、この区分が「意味」があるという見解であり、それは予算、人事上の「差」を必要と見なしているからにはほかならない。

【新課程—課程制の新たな矛盾】 教育学部が教員養成目的の学部であるとされ、そこに計画養成の観点による学生定員が設定され、学部の教育も「教師になることのみ」を目的として教育課程や学部の卒業要件が定められるというのが、多くの教育学部の実態である。しかし現在の開放的な労働市場と教員養成制度の開放制の条件のなかでの「目的的计划養成」は本来矛盾しており、それは「計画養成」が予定していた教員の需給関係のバランスが失われたとき、その矛盾は顕在化し爆発した。この点については「課程制」の制度上の問題点として国大協の報告において指摘されているところである<sup>(28)</sup>。教員となるべく教育されてきた学生が大量に教員となれない現実にたいする教育学部の学生定員の削減の彌縫策が「新課程」の設置であった。

この「新課程」にも、教育学部の「課程制」の問題が影響を与えている。新課程の名称、教育内容はさまざまであるが、教育内容的には通常「学科」に相当するものが「課程」として設置されているところに特徴がある。それは既存の教育学部の学生定員とそれに見合う教員数とを割いて設置されたため、十分な教員組織をつくることできないという現実的制約もあるが、課程という位置づけにおいて他の学部における新学科設置のような定員補強が行われなからである。

この新課程の設置は、教育学部に「課程制」を強制している文部行政の政策からみても、理論的にも実際的にも矛盾した政策であったため、課程制の矛盾は一層深刻になっているようである。

「課程制」はその課程の教育を行うに必要な学科目（主要学科目）で学部の教員を置く制度であるから、基本的には、学部の「課程」によって基本的な学科目は定まり、それは「課程」を廃止しな

い限り変更できない性質のものである。そして「課程制」はそもそも安上がりの政策として生まれているものであるから、そこには最低ぎりぎりの教員定数しか配置されていないのが通例である。もちろん、学生定員数による加算はあるが、逆に学生定員数を大幅に削減したとしても「課程」を維持する限りは「課程」の教育を行うための基本的学科目とそれを担当すべき教員数は変わらないのである。このような課程制の学部の構造のなかで、基本的な「小学校教員養成課程」・「中学校教員養成課程」を存置しながら、学生数のみを「新課程」に振り向け、それに見合う教員数を新課程に貼り付けようとしたため、新課程自体に責任を持つ教員体制が十分に確立できないばかりでなく、存置されている「教員養成課程」の教員体制が著しく弱体化したのであった。つまり、「課程制」において既存の「課程」を存置したままでの「新課程」の設置は、その新課程に見合った大幅な教員定数措置をしないでは原理的にできない性質を持っているにもかかわらず、「合理化」政策として大学に強要したため、矛盾が一層激化したのであった。

この「新課程」は教員養成目的の教育学部の教員養成量を減らすためにつくられたものであるから、「ゼロ免コース」といわれるようにその課程では学生に教員免許状の取得資格を与えないことが本来の建前であった。しかし、これはたちまちのうちに崩壊した。一般学部においても開放制によって免許状取得の道が開かれているのに、教員養成目的を掲げている教育学部の新課程の学生にのみ免許状取得を阻むことの不合理性があまりにもはっきりしていたからである。こうして新課程の設置目的と新課程の実際は矛盾したものになる。

さらに、教員養成目的を掲げる学部において、それを目的としない課程の位置づけの困難さである。これは単に「建前」「理念（観念）」の問題に思われがちであるが、実際には教員、学生の意識に意外な影響を及ぼしているようである。それは「課程制」学部は、そこに所属する教員にすべての「課程」の教育に対する義務・責任が求められ、従来は曲がりなりにも学部の目的が「教員養成」であるということで保たれていた「一体感」が失われていったということである。従来からの「課程」は教員養成目的を掲げ、「新課程」は「教員養成を目的としない」ことを特質としていることから、教員のなかに「教員養成」を意識する部分と「教員養成にはかかわらない」という部分とが顕在化した。それにもかかわらず実態的には「課程制」学部であるから、教員は原則的にはすべての「課程」の教育に係わらざるを得ない。こうして教員の学生に対する態度には、「課程」により微妙な変化が起きているといわれる。

教育学部における「新課程」の性格をどう考えるか、学部理念と学部構成のあり方、現実的対応の論理の再検討が求められているのである。それはあらためて教育学部の「課程制」を問うことを求めるものである。

- (28) 国立大学協会教員養成制度特別委員会「大学における教員養成—教員の養成・免許および採用・研修—（中間報告）」昭和62年6月「Ⅱ 教員の採用・研修」（pp. 25-35）ここでは養成と採用の実態を分析し「目的計画養成の政策に基づく課程制の制度は、量質両面においてす

でに破綻し、見直しを迫られていると言わざるを得ない。」(p. 32) と述べている。

【教育系大学の問題】 教員養成系大学・学部は、従来ほとんど大学院が創られていなかった。それ自体が、「課程制」においては「研究機能」の整備充実が軽視されていたという問題点を示している。一部の学生数の多い単科教育大学以外では、大学院設置審査の基準をクリアできる教育研究体制が作られなかったのである。しかし、近年、教育学部にもようやく大学院修士課程が設置されはじめ、現在大半の大学に修士課程が存在する。しかし、この修士課程は、その基本的性格において根本的制約を受けている。それは審査基準自体が特別に「教員養成系大学院」の独自のものが用意されている。そこには、学問研究の必要や学問の発展に沿って「研究領域」を設定する自由が事実上認められていない。大学院設置基準に基づく研究科の構成が、大学の研究に対する独自の構想を否定している。例えば、「審査方針」は「目的・性格」について「教員養成大学（学部）におかれる大学院は、義務教育諸学校の指導的立場に立ちうる者の養成を主たる目的とするものとする。」として、それ以外の大学院の性格を認めない。さらに「教育課程の編成にあたっては、教科教育科目もしくは教職科目に重点をおくこと。」と規定している。そして「研究科の専攻としては、学校教育専攻…教科に係わる専攻を設ける」とし、さらに、「教員養成大学に設置される大学院に関する審査内規について」では、専攻名とその専攻に要する分野の範囲（いわゆる必置分野）が示されている。それは名称から専攻の立てかたからその種類、内容構成に至るまさに極めて具体的かつ詳細で固定的な基準である。それは学部に課程制を強要したのと全く同じ発想であり、むしろより強化されているのである。

これはあくまでも審査の基準であり内規であるから、それとは異なった「構想」ができればそれはそれで考えるのであり、決して「強制しているのではない」と言うかも知れない。実際、申請者は大学であり学部であるから、設置申請する側がそのように構想したのだと表面的にはいえるかもしれない。しかし、現実はそのまでの「課程制」による制約で学部の研究体制の整備が出来ず、審査基準に示されている専攻や教育分野をクリアするのが精いっぱいというのが大多数の教育学部の実態だったということと、また「審査基準」の枠をはずれた構想は問題にもされなかったという両面があるのであり、設置された修士課程大学院の専攻や領域については基準に示されていない構成は認められないから、事実上「設置審査基準」によって定められているものに限られている。こうして課程制は依然として大学院の専攻構成やその内容までも規定している。

設置された大学院は「教員養成目的」を明示させられ、現職教員の受け入れなど「教師教育」のためであることを求められ、それを受け入れることによって成立した。それは「課程制」の意図していた「目的的教育養成」が免許法の専修免許状の規定との対応で「大学院」にまで及んだということである。しかも大学院設置において定員増はなく、教育研究条件は教官の教育負担はかえって増大している。そのような意味では課程制の問題は「大学院」に移ったということもできる。

かって、国大協の教員養成特別委員会は「いわゆる新構想教育系大学院」の構想を批判し、新制大学教育系学部の劣悪な研究・教育条件を指摘しながら「その基本的体制である『課程—学科目制』は本来教育課程の必要に応ずる組織として性格づけられ、研究上の要請に応える点では不十分である。」とその原因のひとつとして制度原理を挙げ、「新しい設置基準を整備し、現行の課程・学科目制の欠陥を改める」ことを要求した。そして、課程制の弊害が大学の研究組織の構想に反映していることを次のように指摘していた。「本委員会が調査しえたところによれば、これまで国立の教育系大学・学部あるいはそれらの関係団体において構想提案されている教育系大学院（主として修士課程に焦点をおく）の組織編成案」は…「若干の差異はみとめられるものの、それらの基本的構造にはかなり画一的なものがある…」と指摘し、それが「教育系大学・学部の構成が課程—学科目制のなかで画一化を増して来たこと」、「このような学部レベルの構造をそのままに大学院に投影」しているとみている。また、諸外国の大学院における専攻領域の例を挙げながら「教育政策、学校経営、教育統計、発達障害、学校と家庭、学校と社会、学校の施設と設計、児童と社会環境などさらに多面的かつ自由なプロジェクトの選択が考慮される必要があり、さらには平和教育、国際理解教育などの諸領域の基礎的研究も当然考慮されるべきであろう。…」と発想の柔軟化と視野の拡大を求めている。「いわゆる課程—学科目制の教員組織で、学部レベルの授業科目に即応して教員組織が規定される方式では、到底大学院における教育研究の負担をもになうことは不可能であり、…教員組織のあり方としての課程・学科目制の廃止ないし改善（…等…）が当然の前提である…」<sup>(29)</sup>。

この指摘や見通しは残念ながら的中しているのである。教育学部の大学院にはさまざまな問題が山積している。大学院における「課程—修士講座制」と学部の「課程・学科目制」の矛盾、教員養成系大学院の専攻や専修領域について旧来の「教科」区分でよいか、新しい分野（新時代に対応した国際関係、国際社会、情報科学、情報処理）の設置の可能性はあるのか、この大学院の研究領域の特質はなにか、教員に必要な「研究的能力」や「新しい、より深い知見」とはなにか、大学院教育としての現職教育の課題・役割はなにか等の大学院の教育研究内容の本質に係わる問題から、学部内の学生組織、教育組織、院生の研究指導体制との複雑な関係、現職教育の義務付けの問題、大学院入学試験における「現職者」の学力検定の問題、学生定員枠と地方教育行政の人事政策のからみあい、入学定員の確保に関わって教育委員会（行政）との関係の問題、現職教員の大学院学生の身分等の他の諸制度との関係にまで及んでいる。それらは「課程制」に規定されている「教育系修士大学院」の基本的性格と制度組織についての理論的解明を求めるものである。

(29) 国大協教員養成特別委員会「教育系大学・学部における大学院の問題（案）」昭和49年6月  
(p. 2, p. 12, p. 14, p. 18)

## おわりに

これまで検討したことを結論的に言えば「課程制」は依然として教育学部の教育研究の性質を制度的に拘束しているということである。しかも、この課程制は今後さらに多くの大学・学部に拡大されていくと思われるもの—「大学設置基準」で説明されている「課程制」以上のものであることに注意する必要がある。それは「教員養成」において極めて顕著な政治性によって特徴付けられ、またその拘束性が「特別に強められた」性質を持った課程制である。それは、修士課程大学院への拘束性によく示されている。

教員養成教育の質的改革の制度的条件として、大学教育としての質を確立することを保障すること、教員養成の充実の多様な可能性を作り出すために教育学部に固有なかつ自律的な専門教育を構想すること、それを制度的に確立するという課題は達成されていない。むしろ修士課程大学院の設置によって予算等の改善と引き換えに、益々その学部の目的は「狭い教員養成」の枠が強められている。教員養成についての特定の観念を法制的に強要しているのが「免許法の基準（とその観念）」である。そしてまた大学・学部の教育課程を免許法に準拠して構成することに疑問を持たない教育学部の意識が問題とされなければならないだろう。

筆者は「教員養成」を目的とすることを単純に否定するものではないが、教員養成についての我々の観念をもっと柔軟なものにすることが教員養成自体の発展にとっても必要であると考え。教育学部の修士課程大学院のほとんどが「教員養成目的」を制度的に強制されている実態において、教員養成を避けるのではなく、むしろ教員養成や課程制の問題に理論的に対決して、それにもっと豊かな多様な可能性を持たせることが課題である。そのような努力なしには教育系大学院は単なる現職教員の研修機関に墮してしまうであろうことを恐れるのである。

(1991. 10. 15)