

# 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、可能であると考ええる。

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

