

愛知教育大学大学院・静岡大学大学院
教育学研究科共同教科開発学専攻
第13回教科開発学研究会

令和4年8月20日

**学問による教育実践の省察と実践の改善に向けて
—教育学と教員養成大学の復権を求めて—**

磯田文雄（花園大学）

1. 共同教科開発学専攻と政府の教員養成政策

平成24（2012）年の愛知教育大学大学院・静岡大学大学院共同教科開発学専攻の設置につきましては、当時の松田正久愛知教育大学学長からご構想を伺い賛同したことをよく覚えています。この共同教科開発学専攻設置以前から、文部科学省は教員養成の2大原則「大学における教員養成」及び「いずれの大学においても教員養成を行うことができる（開放性）」、これを改め、師範学校、すなわち、教職大学院における教員養成を中核として教員養成を推進していこうとしてきました。私は、教職大学院における教員養成は解決すべき課題が多く、教員養成を見直すにしても、これまでの国立大学教育学部の実績を十分尊重してその実績を踏まえて教員養成の制度設計をすべきであると考えていました。したがって、共同教科開発学専攻の設置は、教員養成の課題について現場の教員養成大学からの一つのご回答であると理解し、高く評価させていただきました。お披露目の会には、現在中部大学教授の子安潤先生が担当教員として参加されていたのを思い出します。

私の講演のタイトルは、「学問による教育実践の省察と実践の改善に向けて—教育学と教員養成大学の復権を求めて—」とさせていただきました。私の教員養成に対する考え方は、「戦後教員養成政策の変遷から見た教師教育の”高度化“」²（2014年）で説明させていただいておりますが、その後の学校現場の課題とそれに対する教員養成の対応の変遷も踏まえてここに論じてみます。

2. 明治の教員養成

（1）師範学校と検定試験

明治の学制発布に戻りたい。明治5（1872）年8月2日太政官布告第214号が出され、翌8月3日に文部省から「学制」が頒布された。その後の明治期の教員養成について、「香川県明治教育史」³を参考にしながら紹介したい。

教員の等級は「明治6年ごろの全国の標準として東京府の教員の状況を見ると、上中下訓導と上下授業生の5等に分けていた。

上等訓導は、習字・算数・読書の3科を教え、中等訓導は2科を、下等訓導は1科を教え、上下授業生は訓導を補助するものである。」⁴

「教育の質的向上を図るためには、教員の資質の向上が欠かせないことである。しかし、正規の師範学校による教員養成は数が限定されており、教員の検定試験に頼らざるを得ない事情があった。」⁵

明治20年の検定合格率は四国3県で郡ごとに30～60%であった。⁶

(2) 正教員の不足

「香川県明治教育史」の筆者熊野勝祥⁷によれば、香川県における教員需給は、「明治32年(1899)の校長は、尋常小学校には144名(前年比14名増)、高等小学校に36名(3名増)いて17名を増した。また、3学級以上の学校数に(ママ)比べると、高等小学校は欠員がないが、尋常小学校は17名の欠員となっている。」

教員の不足数については、明治32年、「就学率の向上とともに学級数が増加してきた。これに伴い正教員の不足に拍車がかかってきた。尋常小学校では339名、高等小学校では53名の不足である。正教員の養成には日時を必要としていた」⁸。明治「36年尋常小学校本科正教員は739名、学級数1,102名で363名の不足、高等小学校本科正教員は253名、学級数に対し83名の不足であった」⁹。「日露戦争の終わった38年度末は、尋常小学校本科正教員男749名、女101名計850名で、学級数に対比すると329名の不足、高等小学校本科正教員男268名、女71名計339名、学級数に対比すると67名の不足であった」¹⁰。当時の学級数と比較すると教員の不足数が極めて大きいのが理解できる。

(3) 師範学校と教員養成所

教員不足に対応するため、香川県では各郡に教員養成所が設立された。

興味深かったのは、私の恩師の福田歆一先生の恩師である南原繁先生についての記述があった。「相生出身の南原繁少年(後に東大総長)が高等小学校2年を終了したばかりの時、すなわち明治34年大川郡教員養成所に入所し、一般科目のほかに教育学・教授法・倫理・心理学を履修、35年に小学校準教員検定試験に合格した。養成所では最年少であった」¹¹。南原繁先生は、その後、教育刷新委員会の中心メンバーとなるが、教育だけの学問を主とする大学、すなわち、師範学校制度は改正しなければならないと論じていた¹²。

熊野が論じているとおり、香川県教育界は「正教員を養成して不足問題を解決することは一朝一夕にはできないので、県師範学校の教員養成が質量ともに発展充実することを期待した」。¹³

3. 教員養成機能を国立大学から私立大学へ

(1) 国立大学教員養成学部中心の教員養成

昭和38年度においては、国立大学教員養成大学の教員養成課程の定員は、公立小学校への採用者の大多数、公立中学校への採用者の約半数を供給する想定で、盲・聾・養護・幼稚園の増を加味し、全体で約1万5千人としていた。

(2) 在り方懇談会報告の完成

しかしながら、国立大学再編統合の流れの中で、「国立の教員養成系大学・学部」の在り方に関する懇談会（以下「在り方懇談会」という。）報告（平成13（2001）年）は、①教員養成学部の機能の充実強化の観点から、再編・統合を含め、組織・体制の抜本的な見直しが必要、②新課程は教員養成学部から分離する（筆者注：すなわち廃止）、③1都道府県1教員養成学部の体制を見直し、近隣の大学による役割分担と協力の下、複数の教員養成学部を再編・統合することを提言した¹⁴。

在り方懇談会報告では、再編・統合の形態として、A 複数の大学・学部を統合するケース、B 小学校教員養成機能は各大学に残し、中学校10教科をたとえば文系、理系、技術系のように複数の大学で分担するケース、C 基幹大学とその他の大学に分け、基幹大学は一定のブロックごとに1大学程度とし、当該大学ではすべての学校種の教員養成を行い、その他の大学は小学校教員養成に特化するケースを示しつつ、Aを基本に再編統合することを求めた。この再編・統合の形態の提案は、本年4月から教員養成フラッグシップ大学4大学が活動を開始したことから、約20年をかけて「在り方懇談会」の提案は、その内容に修正が加えられているものの実現したと言える¹⁵。

（3）小学校教員養成機能の私学への移行

平成10年の教育職員免許状の改正で、小学校専修免許及び1種免許状における「教科に関する科目」が18単位から8単位に縮減され、小学校教員養成課程の設置が容易になったことは、磯田文雄（前出、2014年）¹⁶で説明したところである。私立大学等で小学校の教員養成課程を置く課程認定大学等数は、平成16（2004）年4月現在の44校から、平成22（2010）年5月145校、令和3（2021）年4月191校へと急増している。公立学校教員採用者（小学校）に占める一般大学出身者の割合は、平成15年の37.7%から令和2年の62%と大幅に増加している。もはや、昭和38年度の公立小学校への採用者の大多数を国立教員養成大学で占めるといふ政策は存在しない。

また、在り方懇談会報告の再編・統合の形態の提示でも明らかなように、小学校教員養成機能は国立大学教員養成学部に残すという前提であったが、近年の政府の教員養成政策はそれも疑わしい。

（4）「教員不足」問題への私学による対応

近年いわゆる「教師不足」が深刻な状況にあり、政府もその対策に頭を抱えている。講師の正規教員としての採用が進むことによる講師のなり手の減少、産休・育休取得者数の増加、特別支援学級や通級指導等の児童生徒数の増加による必要教師数の増加等が要因であるとされている¹⁷。

国立の教員養成大学は再編・統合の方針は変わらない¹⁸ので、私立大学に「教師不足」の解決を求めようとしている。政府は特に教員不足が深刻な小学校及び特別支援教育を視野に、「小学校の免許状を取りやすくする」等の制度改正を次のとおり準備し進めている。

○ 養成段階において、免許取得に必要な総単位数を軽減する「義務教育特例」を新設する。(令和3年度に特例新設、令和4年度以降特例を活用した課程の開始)

小学校と中学校の両方の免許状を取得する際に、小中に関連する授業科目を一体的に開設することで、重複する単位を低減し、総修得単位数を軽減する「義務教育特例」を創設し、当該特例に基づき、大学が新しい教職課程を令和4年度以降開設できるようにする。¹⁹

○ 現職段階において、中学校の免許状を持つ教員が追加で小学校の免許状を取得する場合の要件を弾力化する。(法改正事項)

中学校の免許状を持つ教員が小学校の専科教員として働いた勤務経験を踏まえて、専科以外の教科も教えられる小学校の免許状を取得するための要件の弾力化を図る²⁰。

○ 小学校免許状を取得できる機会を拡大する。(令和3年度に検討及び要件緩和、令和5年度以降課程の設置)

大学が小学校の免許状を取得できる教職課程を設置する際の要件(科目開設の種類や専任教員の配置数)を緩和し、これまで小学校免許状の教職課程を設置していない大学における新たな課程の設置を促進する²¹。

(4) 課程認定大学一般の問題から私立大学の問題へ

これらの制度改正は、私立大学の力によって小学校教員の養成を行おうとするものである。これまでの政府の方針は小学校教員養成については私立大学では経営的に困難であるから、国立の教員養成大学に担わせてきたわけであるが、これを私立大学でも小学校免許状を提供できるよう教員養成制度を改正するということである。教員養成を小学校も含めて私立大学を中心に行うという方針が確立していると言わざるを得ない。

長尾彰夫は、平成18(2006)年の中央教育審議会答申が教職実践演習の新設・必修化を提言した点に焦点を当て、「教員の資質向上の課題が教員養成大学から国・公・私立を含んでのすべての課程認定大学一般の問題へと移行していったことを端的に示している」²²と論じた。しかしながら、近年の動きは、さらに、教員の資質向上の課題が課程認定大学一般の問題からさらに私立大学を中心とした問題へと移行したと言える。

4. 教職大学院制度導入の矛盾

(1) 人材の高度化路線の苦戦

政府は、文系大学院の改革の主要なツールとして専門職大学院制度を導入する。しかしながら、佐々木毅(2012)が次に語るように、人材の高度化路線は苦戦する。

「企業や社会が求めたのは同質的な人材であっても、決して高度の専門知識を備えた人材ではなかった。日本の経済活動の急速な拡大を受けて、企業や官庁は大勢の大学卒業生を海外の経営大学院などに派遣したが、そのかなりの部分が帰国後退職したといわれている。そのことは、高度の専門知識を備えた人材を使いこなす人事の仕組みが、基本的に欠

如していたことを示唆している。そこには反知性主義とはいわないまでも、非知性主義が深く根を下ろしている。

21世紀に入り、大学院教育を通して日本の大学も専門的人材の育成に本格的に参入した。専門職大学院は、経営上も新たなチャンスをもたらさうる拡大領域と映ったのかもしれないし、グローバル人材を供給するという大学の本来の使命の遂行と映ったのかもしれない。果たしてそれがどの程度、当初の意図に合致する結果をもたらしたかについて全貌を語る用意はないが、総じて順調とはいえないというのが随所で耳にする大多数の声である」。²³

(2) 教職大学院制度導入の構造的矛盾

このように専門職大学院制度が「総じて順調とはいえない」にもかかわらず平成20(2008)年度に専門職大学院制度を導入したのが第一の問題である²⁴。

第二の問題は実務家教員である。法科大学院の実務家教員は、裁判官や検察官、弁護士であり、法律を読み、解釈し、法廷で弁論を展開し、判決を作成する職業に携わる人である。そのまま大学の教壇に立つことができる。しかしながら、教職大学院の実務家教員は、例えば小学校教員であり、抽象的な学問を論ずる訓練は基本的には受けていない。具体的な自己の経験を語る事が講義の中心になりがちだといわれている。過去の自慢話しかしない実務家教員と揶揄されることがある。教職大学院の実務家教員は、理論と実践の往還を可能にする能力を備えるように制度的な保障がなされているわけではないのである。筆者は、実務家教員の比率を教職大学院においても4割から3割に変更すべきと考えたが実現できなかった。なぜなら、教職大学院は大学院ではなく、師範学校であるからそれでよいのである。

第三の問題は教職大学院が師範学校としての性格を有したことである。教職大学院が、政府としては、師範学校の現代版として制度設計したということ、専門職としての教員を養成する機関であり、大学院はあくまでその枠組みを利用したまでであること。大学院段階で師範学校のような養成機能を保持すべきか議論が必要である。

第四の問題は、教職大学院の拡充という選択肢が国立大学教育学部生き残りの唯一の選択肢であるということである。新課程が廃止され、大学院修士課程が廃止され²⁵、国立大学教育学部がその教員を維持するためには教職大学院の拡充しか道は残されていないのである。「教員不足」の現状で現場が現職教員を教職大学院に派遣してくれる可能性は少なく、教員採用試験の競争率が低下している状況では優位なストレートマスターが進学してくる可能性は少なくなっている。それにもかかわらず、各国立大学教育学部が現有の教員を維持するためには教職大学院の拡充しか道はなかったのである。

そして、この次に来るのは、定員未充足を理由にした教員削減である。免許更新制といふ教職大学院といふ教員養成に関わる政策は不幸な星の下に生まれたといわざるを得ない。

5. 21世紀の日本の教員養成と明治期の対比

明治期も教員は不足していた。「授業生」を使ったり、検定試験や教員養成所を活用したりしたが、基本は師範学校における養成であった。現在も「深刻な教師不足」である。明治期と同様、簡便な方法で教員を補充しようとしている。私立大学の活用である。私立大学がこれまで小学校教員養成に関わらなかったのは、経営的に困難であったからである。これが可能になるということは、当然、教員養成の質の低下がもたらされる恐れがあると考えるべきである。

政府が重視する教員養成機関は教職大学院である。そこで、明治期の師範学校と今日の教職大学院を同列に並べると、私立大学の小学校教員養成課程は教員養成所と比較できる。

次に、教員の資質の向上を目指すのであれば、冒頭に述べたとおり、これまでの国立大学教育学部の実績を十分尊重してその実績を踏まえて教員養成の制度設計をすべきである。

端的に申し上げれば、教員養成にかかる修士課程の機能をさらに充実することが求められ、それが教職大学院にない以上大学院博士課程にそれを求めることとなる。

6. 教師が大学院博士課程で研究することの意味

まず第一に、なぜ現職教員が内留で教員養成系修士課程に学ぼうとしたかを振り返ることである。現職教員が修士課程で学ぼうとしたのは、教育学の知見で自らの実践を検証し、省察しようとしたのである。教育方法学、カリキュラム研究、教育哲学、教育心理学、学校経営等さまざまな教育学の知識と分析方法で、これまでの教育実践を振り返ることである。確かな自信がなくとも望ましいと思って実践してきたことが学問的にはどのように評価できるのか検証しようとしたのである。『学制120年史』が「これらの大学院においては、・・・教員の資質向上に大きな役割を果たしており」²⁶と、評価している。

現在の教職大学院がこの教員養成系修士課程の機能を代替することはできないので、これを博士課程に期待することとなる。現場の教員が博士課程で学ぶのは、学問と接する必要があるからである。

次に、国立大学の教員養成学部が優れているのは、新課程の教員も含めることにより多様な豊かな教員層が教員養成に関わってきたからである。この観点に立つと、教職大学院の実務家養成の視点の強い教育だけでは不十分である。大学院博士課程において、必要があれば哲学、歴史学、文学、心理学、社会学、政治学、経営学、財政学等々より広い学問分野と交流することで、より深く自らの実践を省察することができる。

第二に、学校教育あるいは学校現場が当面する、あるいは、これから直面するであろう課題について、これまでの教育実践の経験と学問の力を借りて、課題解決にどのように取り組むかを考えることである。学校現場にいたときには解決策が見つからず、途方に暮れ

ていた課題について、課題解決の方向性が見えてくることを期待したい。この観点からすると、一般の博士課程よりも実践性の高い研究活動となる。

第三に、これらの二つの過程において、学問的な知識、能力において足らざるところがあれば、それを学び、学問的な分析・総合能力を確立するとともに、必要があれば高度化することが望まれる。

第四に、このような大学院における研究により、学校現場の実践の改善に資することのできる能力を培うため、具体的な学校現場で現場の教師とともに実践研究を展開し、学校現場の実践の改善に資することのできる能力を確固たるものとする。

大学院博士課程に期待するものは、これまでの国立大学教員養成学部が取り組んできた取り組みを再検証して、その長所を博士課程というより大きな枠の中で創造していくことである。

¹ 白井嘉一『開放性目的教員養成論の探求』学文社、2010年、58頁。

文部科学省の最近の資料（令和4年4月25日、中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会基本問題小委員会（第6回）会議資料、参考資料2参考資料集70頁）は、我が国の教員免許制度について「免許主義」と「開放性の原則」（我が国の教員養成は、一般大学と教員養成系大学とがそれぞれの特色を発揮しつつ行っている。）と説明している。教員免許制度についての説明ではあるが、「大学における教員養成」の原則が軽んじられているのが窺われる。

² 磯田文雄「戦後教員養成政策の変遷から見た教師教育の“高度化”」日本教師教育学会年報（第23号）〈特集〉『教師教育の“高度化”を考える』、2014年9月、82～91頁。磯田がここで論じたのは、次のとおり。

「いま、直ちに組み込まなければならないのは、教員養成の高度化ではなく、学校現場の当面する課題に対応するため、学部段階の教員養成の改善、現場教員の資質能力向上のための施策の展開、学校に対する支援機能の強化、学校の教職員が主体的に教育活動に専念できる学校運営システムの創造などである。」

³ 熊野勝祥^{かつよし}『香川県明治教育史』香川県中学校社会科研究会、香川県図書館学会、平成12年12月

⁴ 熊野勝祥、前出、132頁

⁵ 熊野勝祥、前出、253頁

⁶ 熊野勝祥、前出、254頁

⁷ 熊野勝祥、前出、609頁

⁸ 熊野勝祥、前出、609～610頁

⁹ 熊野勝祥、前出、610頁

¹⁰ 熊野勝祥、前出、610頁

¹¹ 熊野勝祥、前出、615～616頁

¹² 白井嘉一、前出、31頁

-
- 13 熊野勝祥、前出、700 頁
- 14 群馬大学教育学部と埼玉大学教育学部の統合や、山形大学、宮城教育大学、福島大学の教育学部の再編・統合に対し地元自治体の強い反対の動きが生じたことなどから政府主導の再編・統合は、一時、中断された。
- 15 在り方懇談会報告が出された 2001 年から約 20 年を経た 2020 年、群馬大学と宇都宮大学は全国初の「共同教育学部」を開始した。
- 16 磯田文雄、前出、88 頁
- 17 令和 4 年 4 月 25 日、中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会基本問題小委員会（第 6 回）会議資料、参考資料 2 参考資料集 40～44、50 頁）
- 18 小学校の教員不足には国立大学教員養成学部の小学校教員養成機能を拡充するというのがこれまでの伝統的な政府の政策であったが、国立の教員養成大学を再編・統合するという方針が優先される以上、残された選択肢は私学への依存である。
- 19 現場では例えば、国語科教育指導法を小学校と中・高等学校を一つの授業科目で教えることの困難さが指摘されている。これまで文部科学省は、学校段階に即した授業科目内容になるようにシラバスを工夫するよう指導してきていた。
- 20 具体的な制度設計についてはわかりにくい面もあるが、例えば、小学校専科での勤務年数 1 年につき必要修得単位数 3 単位減じることで免許状取得を容易にすることなどが考えられているのではないか。
- 21 小学校免許の教職課程においては、現在、教科専門科目を 10 教科全て開設しなければならないが、これを 10 教科のうち、いずれか 1 教科開設でよいとする改正である。小学校に教科担任制が導入されるので、1 科目でよいと考えるのである。
- 22 長尾彰夫「教師教育改革のポリティックス文責—教員養成大学の在り方を通して—」日本教育学会『教育学研究』2013 年 12 月、28～31 頁
- 23 佐々木毅「改革の次なるステップとは」IDE,2012 年 1 月号
- 24 筆者が高等教育局に勤務し参加した平成 23 年 12 月 11 日に開催された日本教職大学院協会シンポジウム「4 年目を迎えた教職大学院の成果と課題」でも、教職大学院の厳しい状況について意見交換がなされた。
- 25 平成 25 年 10 月、「教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議」報告書
- 26 文部省『学制 120 年史』ぎょうせい、平成 4 年、363～373 頁、380～383 頁