

令和元年6月10日現在

機関番号：32517

研究種目：若手研究(B)

研究期間：2015～2018

課題番号：15K17357

研究課題名(和文)戦後日本の教員養成カリキュラムに関する歴史的研究

研究課題名(英文)Historical research on post-world war ii teacher training curriculum

研究代表者

山崎 奈々絵 (YAMAZAKI, Nanae)

聖徳大学・教職研究科・准教授

研究者番号：90598103

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 3,000,000円

研究成果の概要(和文)：本研究の目的は、教員養成を実際に行う各大学の実態をカリキュラムレベルから明らかにすることを通じて、戦後教員養成の成果と課題を整理し、歴史研究の立場から、教員養成をめぐる現代的課題に応えることであった。研究対象時期は、戦後教員養成発足当初の1949年度頃から1988年度頃までである。戦後初期の教員不足の時期を経て、必要な教員数がおおよそ確保できるようになった1960年代以降、多くの大学はカリキュラムのあり方・養成教育のあり方の再考を迫られた。そうした中で多くの大学では、次第に卒業に必要な最低履修単位数や必修科目が増え、学問や研究が必ずしも重視されていないといった問題に直面していた。

研究成果の学術的意義や社会的意義

従来、戦後教員養成に関する研究は、「開放制か目的養成か」といった二項対立論を乗り越えるため、各大学における養成教育の実際に即した研究の重要性が指摘されてきた。他方で、今まで研究対象となってきたのは、国立の教員養成系大学・学部に限られてきた。

これに対し、本研究は、「開放制」を支える国・公・私立の多様な大学・学部について幅広く事例を選定し、カリキュラムレベルから戦後教員養成の成果と課題を検討した点に意義がある。また、先行研究では十分に検討されてこなかった、教員を採用する行政側の批判や課題意識、養成教育を実際に受ける学生側の評価も視野に入れた点は、教員養成史研究の今後の発展につながるだろう。

研究成果の概要(英文)：The purpose of this research is to clarify the actual situation of each university that actually carries out teacher training from the curriculum level, organize the results and problems of post-world war ii teacher training, and to respond to contemporary problems about teacher training from the viewpoint of history research. The research period is from around 1949 when the post-war teacher training was first established to around 1988. After the period of teacher shortage in the early postwar period, many universities were forced to reconsider the way of curriculum and training education since the 1960s, when the necessary number of teachers could be secured. Minimum number of credits required for graduation and required courses were gradually increased and learning and research were not emphasized enough at many Universities.

研究分野：教育学、教育史、教員養成史、教師教育史

キーワード：戦後日本教育史 教員養成史 教師教育史

## 1. 研究開始当初の背景

教員養成に関しては、政策レベル・学校現場・養成現場である大学・世論などさまざまなレベルにおいて、多様な議論が展開されてきた。特に近年は、「開放制」を維持しながら一定レベルの質を保証するあり方をめぐって、盛んに議論されてきた。教師に求められる資質・能力や力量については、たとえば中央教育審議会答申などでも繰り返し示されてきた一方、これらのうち、大学で養成すべき・養成できる力量がどのようなものであるのかについては、ほとんど追究されてこなかった。

こうした状況において、今後も国・公・私立の様々な大学・学部が教員養成を担うという「開放制」を維持しながら、「大学における教員養成」で保証すべき・保証できる力量とはどのようなものか、そして、養成段階で育成すべき力量形成を保証できるカリキュラムはどのようにあるべきか、といったことを原理的に考える視点を提供する必要があるだろう。そのためには、戦後教員養成の評価を、実際の具体的な養成教育に即して、定める必要がある。

こうした研究の必要性は、横須賀(1973)<sup>(1)</sup>が提起して以来、指摘され続けてきた<sup>(2)</sup>。ところが、国立の教員養成系大学・学部の養成教育の具体的な内容を描き出した海後編(1971)<sup>(3)</sup>・TEES研究会(2001)<sup>(4)</sup>を除き、実際の具体的な養成教育に着目した研究はほとんど進められてこなかった。国立の教員養成系大学・学部だけでなく、国立の一般学部も含んで、また、公・私立の多様な大学・学部において行われてきた養成教育の具体的な内容に即して、戦後教員養成の成果と課題を明らかにすることは、教員養成のあり方の再考に迫られる現代においてこそ、喫緊の課題であろう。

以上のような背景をふまえ、本研究は、目的を次のように定めた。

## 2. 研究の目的

本研究の目的は、戦後初期の教員養成カリキュラムの検討を通じて、歴史研究の立場から、教員養成をめぐる現代的課題に応えることであった。

より具体的に述べれば、まず、「開放制」「大学における教員養成」の二大原則が成立した戦後改革期にさかのぼり、国・公・私立の多様な大学・学部がそれぞれ展開してきた養成教育の実際の内容を、カリキュラムの面から、歴史的資料に基づいて実証的に明らかにすることを目的とした。さらに、養成教育の具体的な内容を明らかにすることを通じて、戦後教員養成の成果と課題を整理し、現代の教員養成が直面している課題に応えることも目指した。

対象時期は、先の二大原則のもとに戦後教員養成がスタートした1949年度頃から、1988年度頃までとした。1988年度頃までとした理由は、この時期が戦後教員養成の一つの時期として括れるからである。周知の通り、翌1989年度から、従来の養成教育で不十分とされてきた「実践的指導力」を育成するため、大学では教職専門科目の最低修得単位数が増やされ、また、新卒者には初任者研修が制度化された。これにより、戦後教員養成が発足以来批判されてきた、「実践的指導力」の育成が不十分だといった課題の解決に向けた方向性が、一応示された。

## 3. 研究の方法

本研究は、歴史研究である。したがって、公文書館や各大学・個人などが所蔵する一次資料、研究所や図書館などが所蔵する二次資料、そのほか、当時の学生へのインタビューをもとに、研究課題に迫るといった方法をとった。

また、実際の養成教育の内容を具体的に明らかにするために、具体的な大学・学部に応じた事例研究を進めた。

なお、先述の通り、先行研究には、養成教育の具体的な内容を明らかにしたような研究もあるが、主な対象は、小・中学校教員養成を担う国立の教員養成系大学・学部に限られてきた。しかし、周知の通り、戦後教員養成は、国立の一般学部や公・私立大学・学部も多くを担ってきた。このように、設置形態も専門とする学問分野も多様な大学・学部を視野に入れなければ、戦後教員養成の評価を定めることはできない。

こうした課題意識から、事例は、小・中学校教員養成を担う国立の教員養成系大学・学部、中学校・高等学校教員養成を担う国立の一般学部、幼稚園・小学校教員養成を担う公・私立大学・学部、中学校・高等学校教員養成を担う公・私立大学・学部から、幅広く選定することとした。

## 4. 研究成果

### (1) 初任者に求められる力量

「『大学における教員養成』に何を求めるのか」という問いは、「初任者にどのような力量を期待するのか」という問いでもある。

したがって、本研究はまず、「初任者にどのような力量を期待するのか」「初任者の力量についてどのようなことが批判されたのか」に注目することにした。

具体的には、「初任者の力量に対する期待と批判」を、戦後教員養成発足までの政策論議、1949年公布の教育職員免許法の立法精神、1950年代初頭の文部省内の議論、1950年代以降の政策・各地域の教育行政の見解・世論(保護者)の見解の四つに分けて、整理した。

それぞれの概要を述べると、では、「学力」と「一般教養」が期待され、また、それらが欠けていると批判されていた<sup>(5)</sup>。では、「教育学」やその周辺の幅広い学問と「科学的精神」

に基づく指導力が期待されていた<sup>(6)</sup>。では、「現在、教師として不足の点が多くあったとしても、学ぼうとする意欲」のほか、指導力、授業力、子ども理解など様々な力量が期待されていた。これらは、学問研究や教養教育を通して、大学で学べることであろう。しかし、同時に、誰にとっても「よい教師」であること、バランスのとれた「性格」であること、といった、大学で養成すべきとはいいいがたい態度や姿勢なども、期待されていた<sup>(7)</sup>。では、当時の学校教育が直面していた課題に対応できる実践的指導力や、教師としての「使命感」「自覚」「意欲」といったものが、欠けていると強く批判されるようになった<sup>(8)</sup>。

このように、「初任者の力量に対する期待と批判」は、時代によって変化していく中で、次第に実践的指導力が強く求められるようになっていった。他方で、各大学・学部での養成教育では、どのような力量を育成しようとしてきたのか。また、そうした養成教育に対し、実際に学ぶ学生側はどのように評価していたのか。言い換えれば、どのようなことを期待し、あるいはどのようなことに不満を抱いていたのか。また、その当時の教員をとりまく社会状況はどのようなものだったのか。こうしたことに注目して養成教育の実際を描き出すことが、次の課題であった。

## (2) 各大学・学部の養成教育の実際

小・中学校教員養成を担う国立の教員養成系大学・学部、 中学校・高等学校教員養成を担う国立の一般学部、 幼稚園・小学校教員養成を担う公・私立大学・学部、 中学校・高等学校教員養成を担う公・私立大学・学部について、それぞれ事例を選定し、各大学・学部がどのような理念のもとでどのような力量を育成しようとしてきたのか、それに対して、実際に学ぶ学生側がどのように評価していたのかを検討した。また、検討に際して、当時の社会状況との関連性を描き出すようにした。

以下、【1949年度～1950年代まで】【1960年代～1980年代】に分けて、成果の概要をまとめておきたい。

### 【1949年度～1950年代まで】

北海道の場合、表1・表2の通り、戦後初期の1951年段階で、義務教育の小・中学校でさえもそれぞれ21%・16%の教員が不足していただけでなく、実際に教員となっている者の中にはそれぞれ44%・29%もの無資格者が含まれていた。

【表1】北海道における教員所要数・現在数・不足数(1950年4月30日)

	所要数	現在数	不足数	不足率(%)
小学校教員	20,092	15,788	4,304	21
中学校教員	10,998	9,237	1,761	16
計	31,090	25,025	6,065	20

備考)1.「北海道学芸大学要覧」1951年10月より作成。

2. 教員1名に対して小学校は児童約30名、中学校は生徒約25名の計算とされる。

3. 「北海道学芸大学」は1966年度「北海道教育大学」に改称。

【表2】北海道における教員資格別数(1950年4月30日)

	一級免許状	二級免許状	仮免許状	無資格	無資格率(%)
小学校教員	34	4,214	4,645	6,895	44
中学校教員	66	4,692	1,829	2,650	29

備考)「北海道学芸大学要覧」1951年10月より作成。

こうした状況において第一の課題は必要教員数を確保すること、第二の課題は無資格者を有資格者にすること、第三の課題はできるだけ上級の免許状に切替させていくこと、であった。質の保証以前に、まずは免許状を持っている教員を確保することさえ困難な中で、四年制大学卒の一級免許状を持っていることは、それだけで高い力量を持つ教員とみなされて当然の状況であった。

同様の状況は、他県でも広く見られた。たとえば神奈川県の場合、当時の教育委員会関係者らが、特に1950年代半ば頃までは新制中学校の教員を確保することが非常に困難だったこと、特に英語や新設の社会科は「免許状があればいい方」だったと回想している<sup>(9)</sup>。

こうした中で、小・中学校教員養成を担う国立の教員養成系大学・学部は、学生たちにできるだけ多くの免許状(すなわち、小・中学校の両方、そしてできれば中学校の複数教科の免許

状)を取得させるようなカリキュラムを追究していく必要があった。こうした**1950**年代の状況において、学生たちは、特定の学問分野が深められない、教育職員免許法に縛られた「教員養成大学」であって、「学問」や「教養」を深める「新制大学」ではない、といった厳しい評価をしていた<sup>(10)</sup>。

学生たちは「学問」や「教養」を深めることを大学に期待していても、世論や、特に教員を採用する行政側が大卒の教員に期待することは、教職に対する意欲や使命感、そして、実践的指導力であった。こうした齟齬は、次第に大きくなっていった。**1950**年代末頃から、四年制大学で複数の免許状を取得して学校に就職していく新卒者に対して、実践的指導力を必ずしも十分には備えていない、それどころかいわゆる「デモシカ教師」、すなわち教職に対する意欲が「教師にでもなるか」程度で非常に低い者、他の職や学部の人と比べて学力が低い・社会性に欠けるといった「教師にしかねない」といった者に対する批判は、強まっていった<sup>(11)</sup>。

### 【1960年代～1980年代】

地域の必要教員数を、四年制大学・短期大学卒の一級・二級免許状取得者で確保できるようになった**1960**年代頃になると、主に教員を採用する行政側から、初任者に対して、実践的指導力に欠けるといった批判がいつそう強まっていった。こうした批判の影響もあり、教材研究や教科教育法などに力を入れる大学も増えていった。

多くの大学の場合、地域の教員不足に対応して、学生にできる限り多くの免許状を取得させるため、開学当初は卒業に必要な最低修得単位数を多めに設定し、必修科目を多く課していた。**1960**年代になると、必要な教員数をおおよそ確保できるようになったこともあり、「教員養成大学」でなく「学問」や「教養」を深める「新制大学」という理念を可視化するため、最低修得単位数を**130**単位程度に抑え、必修科目を減らし、選択科目を増やしていった。ところが**1970**年代初めにかけて、卒業に必要な最低修得単位数が再び増えていった。年々増加させていった大学は、国立の教員養成系大学・学部ばかりでなく、「開放制」の下に多様な教員養成を展開しているはずの私立もであった。

こうした私立の大学の一つとして、立正女子大学(**1976**年度「文教大学」に改称、**1977**年度男女共学化)が挙げられる。当時、学生たちの中に「教員養成制度ゼミ」が発足し、このゼミの学生たちが、学内の教員養成をめぐる課題を整理し、開学当初から**1980**年代にかけて、定期的に資料集などをまとめていた<sup>(12)</sup>。

これら資料集などから読み取れるのは、**1969**年の教育学部開設以降**1970**年代半ばにかけて、次第に最低修得単位数が増加していったこと、それに伴って「幅広い学問性を追求する傾向の薄い」こと、「自主的研究活動ができない」こと、特に教材研究・教科教育法が「学習指導要領解説」にとどまって「批判的にみる力」がつかないこと、「技術的なものが横行」していて「専門分野」や「教育研究」の「自立研究能力」がつかないことなどを学生たちが問題視し、大学に対して改善を要望していたことである。

また、立正女子大学に限らず多くの大学では、**1970**年代～**1980**年代にかけて、教育実習の期間や履修年次、その内容についての改革が行われていた。**1970**年代に入る頃まで、戦前の師範学校から再編された国立の教員養成系大学・学部を中心に、教育実習を**3**年次に実施、あるいは**3～4**年次にかけて実施する大学も多かった。さらに、隣接校種の参観を必須としている大学もあった。こうした**3**年次の実習や、免許状取得に必要なない学校種の参観を削減する改革が、**1970**年代に入った頃から多くの大学で行われていった。改革の理由は、教材研究や教科教育法の最低修得単位数の引き上げにより、時間割に**3**年次の教育実習や参観を組み込むことが困難になったこと、また、学生数の増加によって実習校や参観校の確保が困難になったことである。

こうした改革に対して、学生の意見は様々であったが、特に教育実習を**3**年次に実施せず**4**年次のみとすることに対しては反対意見も多く出されていた。「教育実習とは本来早い時期(3年次)に行ない実習を通して得たことをその後、理論的に追求していくものであり、充実した大学における研究教育があってこそ実習も生かされる」といったように、**3**年次での教育実習を通して、実際の教育現場から学んだうえで、残り**1**年間の学びをさらに深めるといったような仕組みをなくすことは「大きな問題」だとする学生たちに対し、多くの大学は、教育実習の削減分を補うために、「教育実地研究」といった科目を新設した。学校、あるいは児童・生徒や人間が学ぶ様々な「実地」での課題と教育学とを関連させながら、教育に対する理解を研究的に深めることを目指す科目であった。ところが、大学によっては、学生たちから「研究的側面が軽視」されている、「いまの教育現場」に疎い「元校長」が担当していることで「いまの教育課題も研究も深まらない」といった不満が出されていた。

教育実習や教育実地研究を通して、いまの学校現場から学びたい、それと並行して大学では学びを研究的に深めていきたいといった学生の要望が読み取れると同時に、多くの大学が、そうした要望に十分応えられていないという課題に直面していたことがうかがえる。

以上のように、多くの大学の場合、**1960**年代にいったん卒業に必要な最低履修単位数を減らす、選択科目を増やすといったことをした一方で、**1970**年代から**1980**年代にかけて再び、最低履修単位数を増加させ、必修科目を増やしていった。そうした過程で、特に教材研究や教科教育法・教育実習・教育実地研究などの内容を中心に、カリキュラムや養成教育のあり方について、再考を迫られた。その背景には、特に教員を採用する行政側からの初任者に対する厳し

い批判だけでなく、学生たちの養成教育に対する厳しい評価や改善要求もあった。

### (3) まとめ

本研究を総括すると、以下のようになる。

1950年代まで、教員数が全国的に不足していたため、学生にできるだけ多くの免許状を取得させることが、各大学の喫緊の課題であった。そのため、卒業に必要な最低修得単位数は多めに設定される傾向にあり、学生は選択科目を履修する余裕がほとんどなかった。こうしたカリキュラムに対し、専門性が深まっていない、選択の自由がなく自主的に学ぶといった「新制大学」の理念が備わっていないといった学生たちからの批判も次第に強まっていった。

1960年代になると、次第に必要な教員数が確保できるようになったこともあり、卒業に必要な最低修得単位数を減らし、必修科目を減らして選択科目を増やすことで、特定の学問分野を掘り下げられるようなカリキュラムが追究されるようになっていった。

他方で、学校現場では、周知の通り1958年に学習指導要領が告示化され、児童・生徒に授業を通して教えるべき内容が増えていった。こうした状況下で、大学での養成教育では1970年代に入る頃から、教材研究・教科教育法を中心に修得すべき単位数が再び増加していった。ところが、教材研究・教科教育法は、学生から見ると学習指導要領解説にとどまって学問的な深まりが十分でないといった大学もあった。最低修得単位数の増加・選択科目の削減にあわせて、教育実習を削減して3年次履修を廃止した大学もあった。こうしたカリキュラムの変更は、教員を採用する行政側が求める実践的指導力を育成しようとした結果という側面も持っていた一方、学生たちには、研究や学問が軽視されていると批判的に受け止められる側面も持っていた。

なお、本研究で選定した主な事例は、先述の立正女子大学のほか、東京学芸大学・埼玉大学・横浜国立大学・信州大学・京都学芸大学（1966年度「京都教育大学」に改称）・和歌山大学・愛知県立大学である。各事例に関する資料やその解説については、『戦後初期の教職志望者の学びに関する資料集』（2019年3月）にまとめた。

各時期の学生が、養成カリキュラムだけでなく、学生生活全体を通して実際にどのようなことを学んだのか、幼稚園から高等学校までの学校種による専門性の違いが養成教育のあり方や学生たちの要求などにどのように影響したのか、そして、1990年代以降の戦後教員養成の実際を明らかにしていくことは、今後の課題である。

#### <引用文献>

(1) 横須賀薫「教員養成教育の教育課程について 提言を斬る」日本教育学会『教育学研究』第40巻第2号、1973年6月、11～17ページ。

(2) 陣内靖彦『日本の教員社会 歴史社会学の視野』東洋館出版社、1988年、276～278ページ、船寄俊雄「開放制教員養成システムを考える」日本教師教育学会編『日本の教師教育改革』学事出版、2008年、102ページなど。

(3) 海後宗臣編『戦後日本の教育改革 8 教員養成』東京大学出版会、1971年の特に「第3章 学科課程の改革」(執筆者は山田昇)。

(4) TEES研究会編『「大学における教員養成」の歴史的研究 戦後「教育学部」史研究』学文社、2001年。

(5) 日本近代教育史料研究会編『教育刷新委員会教育刷新審議会会議録』第1～13巻、岩波書店、1995～1998年など。

(6) 玖村敏雄編『教育職員免許法同胞施行法解説(法律篇)』学芸図書、1949年など。

(7) 文部省『小学校教師のために』光風書房、1951年など。

(8) 吉村達二・真下孝雄『現代の教師』三一書房、1958年など。

(9) 神奈川県高等学校教育会館県民図書室編『戦中・戦後 神奈川の教育事情を聞く』神奈川県高等学校教育会館、2001年5月、18～21ページ、石井透『教育五十年 わが人生』丸井図書出版、1981年、133ページなど。

(10) 東京学芸大学や埼玉大学などの学生による学生新聞など。詳細は、山崎奈々絵『戦後初期の教職志望者の学びに関する資料集』2019年3月。

(11) 永井道雄『教師 この現実』三一書房、1957年など。

(12) たとえば、立正女子大学教員養成制度ゼミ「立正女子大学の現状」(1974年10月以降1975年度内にまとめられたもの)。

### 5. 主な発表論文等

[雑誌論文](計1件)

山崎奈々絵「戦後初期の初任者に求められた力量と教員不足という現実的問題」『日本教師教育学会 課題研究 教師教育学の独自性と方法論研究 研究報告 第2集』日本教師教育学会発行、2017年9月、97～104ページ

[学会発表](計1件)

山崎奈々絵「『戦後教員養成改革と「教養教育」』を刊行して」**2017年6月24日**、日本教育史学会第**613**回例会（於：立教大学）

〔図書〕(計0件)

〔産業財産権〕

出願状況(計0件)

取得状況(計0件)

〔その他〕(計1件)

山崎奈々絵『戦後初期の教職志望者の学びに関する資料集』**2019年3月**

## 6. 研究組織

### (1)研究分担者

なし

### (2)研究協力者

なし

科研費による研究は、研究者の自覚と責任において実施するものです。そのため、研究の実施や研究成果の公表等については、国の要請等に基づくものではなく、その研究成果に関する見解や責任は、研究者個人に帰属されます。