

## 研究報告

# 戦前の中等教員養成史研究の視座から見た 小学校教員養成論

船寄 俊雄

大阪信愛学院大学教育学部

## 1. はじめに

近現代日本教員養成史研究の蓄積は分厚く、屋上屋を重ねない研究のあり方を模索していた博士後期課程在学中の筆者の活路を開いてくれたのは、寺崎昌男が執筆した論文「戦前の日本における中等教員養成制度史-『開放制』の戦前史素描」<sup>1)</sup>であった。その中で1910年代前半に高等師範学校の存廃論争が教育界を賑わした事実が指摘されており、その指摘に促される形でそのことを調べ、その成果を日本教育学会の機関誌『教育学研究』に投稿したところ、「大正期高等師範学校存廃論争にみる中等学校教師像の性格」として第53巻第2号(1986年6月)に掲載された。その後、この論文を皮切りに、戦前における高等師範学校の存廃論争、それから高等師範学校の昇格運動の結果新設された文理科大学の性格をめぐる師範大学論争の研究に注力することになった。その研究成果はその後博士学位請求論文となり、1996年1月に広島大学から博士学位が授与された。論文題目は『大学における教員養成』原則の歴史的研究とした。研究を進める中で、自らの研究の課題意識が、小学校教員養成を大学で行うという戦後日本における教員養成の原則の成立経緯にあることを自覚したからである。

高等師範学校の存廃論争、師範大学論争はいずれも戦前の出来事であったが、その論争点は、戦後の教員養成をめぐるそれと共通の内容であった。いつの頃からか教員養成の今日的あり方に関する原稿の依頼が来るようになり、主要な論文として以下の4本を執筆した。いずれの論文とも、戦前の中等教員養成史研究の視座から今日の課題を考えるという方法を採用した。

- ①「開放制教員養成システムについて考える」、日本教師教育学会編『日本教師教育学会年報』第15号、2006年。
- ②『大学における教員養成』原則と教育学部の課題」、日本教育学会編『教育学研究』第76巻第2号、2009年。
- ③「戦前・戦後の連続と断絶の視点から見た『大学における教員養成』原則」、『教育学研究』第80巻第4号、2013年。
- ④「教員養成における学問とは何か」、『日本教師教育学会年報』第29号、2020年。

本稿では、約40年にわたる筆者の研究成果が集約して述べられることになる。

## 2. 「在り方懇」の報告書に対する横須賀薫の評価が意味するもの

「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」と略記)の報告書「今後の国立の教員養成系大学・学部 の在り方について」(2001年11月22日)に対して、横須賀薫は、「戦後の教員養成、特に国立の機関において展開された教員養成についてそうとうにつっこんだ総括を行い、今後へ向けての改革課題を明確に提示していることで、きわめて重要な文書であり、私はこれからの改革の一つの起点となるものである」と高い評価を与えた<sup>2)</sup>。その理由を氏の次のような回想を手始めに考えてみたい<sup>3)</sup>。

(論文発表後-引用者) 学・協会のシンポジウムなどによく招かれて論者の一人にされるが続いたが、しか

しそういう場ではほとんど私は批判の対象にされたり、無視されることになった。……「提言を斬る」への反響は、……理論的課題としての提起はほとんど無視されて、引き続いての検討はほとんどなされなかった。

これは、海後宗臣編『教員養成』（東京大学出版会、1971年）所収の「総括と提言」<sup>4)</sup>に対し、横須賀が書いた論文「教員養成教育の教育課程について-『提言』を斬る」<sup>5)</sup>に対する教育界の反応を記したものである。ここに記された内容の理解の仕方が教員養成史研究そのものである。

まず、ここに書かれていることの背景を説明しよう。わが国が戦後復興を本格化させていく1950年代半ば以降の教員養成政策に対して、戦後教員養成の二大原則である「開放制」と「大学における教員養成」を否定するものであるとの批判が寄せられ、そこから教員養成における戦後改革を肯定的に問い直す研究が生まれてきた。その代表的な成果が海後編『教員養成』であった。その特色は、戦後教員養成の二大原則の歴史的意義を評価する点にあった。同書所収の「総括と提言」は、当時から現在に至る有力な教員養成論である。これにいち早く疑義を提出したのが、横須賀の前掲論文であった。

### 3. 「学問さえ身につけておけば教師はつとまる」とする考え方の優位

再び横須賀の回想を引用しよう<sup>6)</sup>。

戦後における師範学校批判というのは非常に強烈でありました。なぜこんなに師範学校批判だけが強烈に行われるのか、いわゆるスケープゴートになってしまったのかというのは、戦後史のひとつの謎に近い重要なことだと思います。鋳型にはめた教育が行われたとか、もちろん、当たってはいくはないこともたくさんあるわけですけども、その批判のあまりに、徹底的に練磨された指導技術と教育に対する使命感、これを育てる教育体制が、実は、戦後の教員養成体制の中で欠落していってしまうという極めて重大な問題が生じたのではないかと。そしてそれに対する反省が行われるたびに「師範学校復活を許すな」という師範学校復活論に対する警戒論が先行して、大体昭和の時代が過ぎていったということは、今の問題を考えるうえでの重要な問題だということに私は考え続けております。私など、教員養成における師範学校の持っていた優位性をこのような場で主張して、“師範学校復活を策す論者”というレッテルを貼られてきたわけです。

この記述を手がかりに、横須賀の問題提起が無視され続けた理由を考えてみよう。筆者が教員養成史研究に参入した1980年代前半の教員養成論の世界では、「総括と提言」と横須賀理論が水と油のように乖離した状態であり、かつ前者の影響力が圧倒的に強く、筆者も感化を受けた一人であった。ところが、1980年に進学した広島大学大学院で出会った三好信浩の教員養成論は、横須賀理論に近く、違和感と戸惑いを覚えることになった。その後筆者は、「総括と提言」と横須賀理論の狭間にあって、自らの立ち位置を模索することになる。研究の結論を先に述べるならば、学位論文を作成して筆者が知り得たことは、戦後の教員養成教育を支えてきた「大学における教員養成」原則は、戦前の「大学における中等教員養成」の歴史性を色濃く引き継いで成立したということである。それは、「大学における教員養成」原則が、中等教員養成の特質である「学問さえ身につけておけば教師はつとまる」とする教師の教養論<sup>7)</sup>を引き継いでいるということでもあった。

### 4. 「教える必要によって学ぶ」教員養成思想の是非をめぐる戦前・戦後史

「総括と提言」と横須賀理論の相克の焦点は、「教える必要によって学ぶ」教員養成思想を認めるか否かということであった。「総括と提言」が、「教える必要によって学ぶのではなく、自己自身を教養する人間の形成こそが目ざされなければならない」（558頁）と述べたことに対し、横須賀は次のように応答した<sup>8)</sup>。

「教える必要によって学ぶ」ということには肯定的側面はないのだろうか。そんなことはないのである。……「多くの教師が体験する」ことは、子どもに接し、子どもを知るようになって「教える必要」の上に立って、それまで大学で学んできたことになっている、「学問・芸術」がなんの役にも立たないことを知り、そこで「はじめて」学問・芸術を自から学びはじめるということなのである。……「教える必要によって学ぶ」ことの否定的側面に眼を奪われるあまり、その肯定的側面を見逃すことは大きな誤りである。

戦後になっても「学問の醍醐味はそうした功利的なもの（教えるという目的-引用者）を離れ、学問のために学問として学ぶところにある」との言説は<sup>9)</sup>、学問論としてよく耳にするところであるが、「教える必要によって学ぶ」教員養成思想は、戦前の大学においては容易に成立しなかった。それは、1880年代後半に森有礼文相が採用した、大学の系統（学問研究）と師範学校の系統（教員養成）を分立するわが国の近代教育制度に歴史的根拠を有する事柄であった。

そのことを示す好個の事例が、高等師範学校の昇格問題の顛末であった。1920年頃高等師範学校が大学に昇格しようとして昇格運動を展開した。この時、昇格後の大学の名称と内容について、運動の中に中等教員の養成を専門に行う師範大学ないし教育大学への昇格・設置を主張する考え方と、学術研究を主とする大学への昇格・設置を主張する考え方の二つの考え方があった。結果は後者の勝利で高等師範学校の大学昇格はならず、東京と広島にそれぞれ文理科大学が新設された。

それは、「教える必要によって学ぶ」教員養成思想の敗北であった。春山作樹（1875-1935）は、すぐに教壇で間に合うことを想定して教育が行われている師範学校の教育を、「注入主義にならざるを得ない運命を有してゐる」と批判した<sup>10)</sup>。「注入主義」は、春山の持論である「自学自習」と真っ向から対立するものであった<sup>11)</sup>。「自学自習」とは、「自から真理を発見し知識を構成する学習を指導することは、自から発見し構成した経験のない者には出来ない仕事である」ということであり<sup>12)</sup>、そこには大学で学問をした者でなければ教師は務まらないとする春山の強い確信があった。

「教える必要によって学ぶ」教員養成思想を否定する大学側の考え方は、昇格運動を進めた高等師範学校の当事者も拘束した。広島高等師範学校教授であった長田新（1887-1961）の最大の懸念は、昇格後の大学が、教員養成の比重が大きくなって、「学術の蘊奥を窮めんとする大学の本旨を毀く」ことにあった。大学、とりわけ帝国大学に許されていた学問の世界に参入することは、高等師範学校の人々にとって大きな魅力であり、その吸引力の大きさは、高等師範学校に課せられた目的意識的教員養成という任務をも放棄させるものであった。したがって、高等師範学校は戦前における中等教員養成の中核的機関として森有礼文相が設置した学校であったが、創設直後の1890年代初頭の存廃論争を皮切りに、ほぼ10年おきに存廃論の波に洗われた。廃止論が発生する原因について、当事者の若溪会（東京高等師範学校の同窓会）の分析<sup>13)</sup>によれば、最もダメージが大きかったのが、高等師範学校出身教師の学力が、広いけれども浅く、それは、帝国大学出身教師の狭いけれども深い学力に劣るという世間の評価であった。春山も長田も前者を排し後者を支持した。教師の教養として、狭くて深い学力が広くて浅い学力に優るとする考え方は、「総括と提言」が、「初等学校教員の場合でも、自己のもっとも深く追究した学問・芸術の教育を通して、はじめて子どもを深く知り、すぐれた教育実践の力量を発揮することができる」（559頁）と述べたように、戦後の教員養成論に継承された。例えば全国の教員養成系大学・学部が会員となって維持している日本教育大学協会が1959（昭和34）年7月に公表した「教員養成カリキュラムの基本構成案」は、当時の神戸大学教育学部教育学研究室のスタッフたちから、次のように評価される内容であった<sup>14)</sup>。

この構成案は……教師を支える教養の中心を、一つの教科あるいはその特定の分野について、深い学識を持つ、というところに置いているのである。このような考え方が、教育系大学・学部関係者に少からず残っていることは事実である。

このことは、「教える必要によって学ぶ」教員養成思想に支えられるはずの教員養成系大学・学部で学問至上主義が浸透していることを示している。「大学における教員養成」という原則において、「大学」と「教員養成」の関係には調和しがたいものがあり、大学は学問をする場所であるという論理が常に優先した。それを先人の言葉で確認しておこう。海後宗臣は、戦後東京大学に教育学部を設置する際、「教員養成を大学に於いて大きな組織で行うことについては、大学のアカデミズムと相克してなかなか難しい問題がある。この根本は大学では職業教育をなすべきではなく、学術の研究を専一にせねばならぬという考があることによる。……学問の尊敬が職業教育観に害われるという昔からの問題につきあたっている」と述べた<sup>15)</sup>。山田昇は、東北大学から宮城教育大学が分離・独立する過程を検討して次のように指摘した<sup>16)</sup>。

「高度な研究と教育」を任務とする大学の本質と「義務教育の教員養成」とは相容れないとした判断は、まさに「大学における教員養成」の可能性の否定でもあった。……多くの大学が今日でも教職課程を厄介視し、それゆえにまた自ら選んで教師たらんとする者に対する教育責任を果たし得ないできたことも事実である。

## 5. 教科専門科目のとらえ直し

教科専門教育の問題は、横須賀が述べたように「教員養成教育をめぐるながい論争の種」であった<sup>17)</sup>。氏によれば、その「ながい論争」に終止符を打ったのが「在り方懇」の報告書であった。同報告書に対し、「一種のタブーになっていた教員養成における教科専門の在り方に踏み込んだ」と高く評価したが<sup>18)</sup>、筆者は同報告書を再検討する必要があると感じている。同報告書は、「教員養成学部の独自性や特色を発揮していくためには、教科専門科目の教育目的は他の学部とは違う、教員養成の立場から独自のものであることが要求される」(14頁)と述べ、「教員養成の立場」から教科専門教育の独自性を出すことを求めた。この論理を横須賀は高く評価したのだが、それは自身の年来の主張がそこに取り込まれていたからである。年来の主張とは、「総括と提言」が教員養成を「機能」概念としてとらえているのに対し、横須賀が「領域」概念でとらえる必要を説いたことをさしている。筆者もかつてそれに賛同する記述を行ったことがある<sup>19)</sup>。なぜなら教員養成を「機能」としてとらえれば、「機能」不全つまり、教育学部を卒業してもその多くが教員に採用されない事態に陥ったならば教育学部は不要という結論を招くからである。1980年代半ば以降に全国の教員養成系大学・学部を見舞った改組・再編の大波の発生原因はここにあった。したがって横須賀は、文学部が国語科教員養成の機能を有しているのと同じレベルで教育学部が教員養成を担っているととらえられては困るということで、教育学部における教員養成を「領域」としてとらえようとしたのである。

しかしいま筆者がそれを不十分であったと反省する理由は、教員養成というのはあくまで機能であり、一つのオプションであって、それで学部の本質を規定するわけにはいかないと考えるからである。したがって、「教科専門科目の教育目的は他の学部とは違う」「教員養成の立場」で考えるのではなく、「教育研究の立場」で考える必要がある。筆者は、教育学部を「教員養成を目的とする学部」ととらえるのではなく、『教育現象』『教育問題』についての総合的・学際的な研究教育を固有の目的とし、それを通じて大学教育に対する社会的要請に応える学部であるというように、研究と教育という大学教育の本質に即して考えている<sup>20)</sup>。

そういう点で、石井潔の考え方は<sup>21)</sup>、大学教育の本質を踏まえた教科専門教育論として注目に値する。引用してみよう。

大学の教員は学生の「教育」に不熱心であるとか、教育学部の教科専門の教員は自分の「専門」にしか興味がないとかいった、最近ではやや退屈な「決まり文句」にもなりつつある批判のなかには、我々大学教員の側から見れば、実情をよく知らない不当なものだと見えるようなものも少なくない。自分はカント哲学が専門だからとい

って授業ではカントの話しかしないというような「旧き善き」時代の哲学教師などもはや存在しない。日本哲学会の哲学教育に関するシンポジウムでも、哲学史を専門とするきわめて有能な研究者が、学部の授業ではフェミニズムや環境問題についてしか語っていないといった報告をしているのが現状なのである（1頁）。

これを読むと、教科専門教育がすでに「教員養成の立場」から随分変容を遂げていることがうかがえる。さらに、この発言に続く次のような行論を読むと、研究と教育の統一を通して教員も学生も研究的・学問的に鍛えられていくという、大学教育の本質が大きく揺らいでいることを痛感する。このことは大学教育の根幹に係わる問題であり、教員養成教育も例外ではない。子どもたちに学びの面白さを感じさせ、学びを組織化することを仕事とする教員こそ、養成の過程で研究的・学問的にしっかり鍛えられなければならないからである。続けて石井の言うところを聞いてみよう。

学部の授業から「哲学」といった「専門」的科目を減らし、「生命倫理」「環境倫理」といったより「実践」的科目に置き換えることにより「教育」に重点を置く姿勢を示すという……やり方は、しばしば「専門」の研究は研究として続け、授業ではにわか勉強で身につけた「実践的」ないし「時事問題的」話題について語るという個々の教員内部での「専門」と「教育」の自己分裂につながり、必ずしも「専門」の内容そのものに「ジャーナリスト的な」感覚を取り入れることによって活性化を図るという方向には向かわなかった（2頁）。

いま問われていることは、大学教員がその専門とする学問の教育を通して、学生たちの知的関心を深い所から掘り起こし、掘り起こした知的課題に執拗に接近していく忍耐力と方法を教育することである。「教える必要によって学ぶ」と称し、「にわか勉強で身につけた『実践』的ないし『時事問題的』話題について語る」（2頁）という教科専門教育は排除されなくてはならない。それは、横須賀が言う「教える必要によって学ぶ」とこと矛盾しない。重要なことは、「学校教員の資質向上という限定された目的を越えた、日常生活と『専門』的学問をつなぐ」（2頁）ことなのであり、必要なことは、『専門』を犠牲にして学生の『興味』に迎合するのではなく、『専門』的水準をしっかりと維持した上で、その内容を『わかりやすく』『面白く』伝える努力をすることを通じて『教育』の充実を図ること（2頁）である。

## 6. 小学校教員養成における学問とは何か

筆者が卒業論文のテーマに日本の教員養成史を取り上げ、その作成の過程で出会った文献が、先ほどから何度も取り上げている「総括と提言」であった。その中に書かれている「初等学校教員の場合でも、自己のもっとも深く追究した学問・芸術の教育を通して、はじめて子どもを深く知り、すぐれた教育実践の力を発揮することができる」（559頁）とのくだりに大変共感を覚えた。「総括と提言」は、大学（中等教員養成）と師範学校（小学校教員養成）が分立していた戦前の教員養成制度と決別することをめざし、中等教員と小学校教員の間には教養の差異を設けないことを主張した。しかしそこには、“中等教員養成の小学校教員養成に及べるもの”、「学問さえ身につけておけば教師はつとまる」という一種の楽観主義があった。しかし、この楽観主義では全教科担任制を前提とする小学校教員に通用しないという問題が残る。最後に、小学校教員養成における学問について考えてみよう。

筆者は、小学校教員の専門的教養とは「教育学と思ひ定めるべきである」<sup>22)</sup>とする向山の考え方に同意するものであるが、その考え方は容易には成立してこなかった。海後たちが言う「初等学校教員の場合でも、自己のもっとも深く追究した学問・芸術の教育を通して、はじめて子どもを深く知り、すぐれた教育実践の力を発揮することができる」というときの「学問・芸術」中に教育学が入っていない、あるいは入っていても主たる位置を占めていないのではないかということである。それを「総括と提言」の執筆者の一人である山田昇の場合で見

てみよう。「教員養成における教育学教育の役割」や「教師にとって教育学とは何であるかという問題」を教育史の観点から最も精力的に研究した山田であったが<sup>23)</sup>、山田はこの問いに十分な解答を与えず、やがてこの研究テーマは棚ざらしとなった。それは、1970年代半ば以降山田の研究活動が国立大学協会を足場に、現実の教員養成政策と格闘することに移ったことが大きかったのだが、筆者はそこには別の理由もあったように思う。それは、教員、とりわけ小学校教員の教育実践を裏打ちする学問が教育学であるということを自信をもって断言できない状況があったのではないかということである。それは、山田が「科学や芸術にかんする教養と教職的教養のいずれか一方をもって教師の教養を一元化することを急ぐ必要はないのではないか」と述べた際、「科学や芸術にかんする教養」には信頼を表明しつつも、「教職的教養」に関しては「教育学の再建」が先決であるというようにいたって消極的であったことに看取できる<sup>24)</sup>。

その後1990年代に入って、山田は「私が師範教育の見直しで考えてみたことは、自分も見落としてきたというべきだが、……奈良女高師の二代目校長の榎山栄次は、一貫して教授法理論を追求し、主事の木下竹次もヘルバルト主義のさかんな頃から、それを批判し、技能の教授理論に根ざした理論構築への問題意識を一貫して追求していった。……執拗に教授学習の理論と実践の問題を追求していった教育学の流れの中に、やはり教育者の拠り所になるような学問を求めていた遺産がある」と述べるようになるが<sup>25)</sup>、山田の真骨頂は、「よくミニ師範、ミニ帝大ではいけない、ミニ文学部、ミニ理学部ではいけないといわれますけれど、私は教員養成はしっかりした専門学の基礎の上に打ち立てられるべきだ」という主張<sup>26)</sup>にあったと思われる。

教師の教養を教育学が裏打ちすることを積極的に肯定できないという現象は、山田個人の問題というより、寺崎昌男が述べるように<sup>27)</sup>、戦後教育学の誕生と形成の事情に規定されていたという面から考える必要がある。

「戦前の教育学は全部ダメ」というところから出発した戦後教育学は、教育学が他の学問や芸術より進歩が遅れた存在であるとする自意識を伴っていた。そして、「大学レベルの師範学校化」<sup>28)</sup>と規定される教員養成政策が進行する中で、教育現場における実践上の課題解決の学に墮する懸念から、それと乖離することによって理論的科学的装いを強めたのである。

## 7. 小学校教員と教育学的教養

そのような歴史的事情などまったく知る由もない筆者は、学部3年生の時に卒業論文の指導教員となる平原春好の教育学と出会い、そのアカデミックな学風に引きつけられることになった<sup>29)</sup>。そして、教育学こそが教員、とりわけ小学校教員の教養を形成すると考えるようになり、大学の教壇に立つようになってからは、教育学教育を通して学生たちの教育観や教職観を鍛えることを目的にその教育にあたってきた。しかし、教育学、とりわけ筆者が専門とする日本教育史は、教員志望の学生から往々にして敬遠され、教員免許法上比重が小さくなって久しい。その理由は教育現場で役に立たない、実践的でないということにあるようだが、問われるべきは実践概念であって、すぐに教育現場で役に立つことが実践的であるというように安直に考えてはいけない。実践とは、広く国家や社会と教育の関係において成立してくる諸課題を解決する知的営みであり、そういう観点に立って教師に求められる教養が考えられる必要がある。

そのことを説明する上で好個の事例として筆者がよく用いるのが、平原の学問的業績の一つである、戦前日本の教育行政における命令主義の解明である<sup>30)</sup>。それは明治憲法下の教育行政原則の歴史研究であるが、平原の問題意識は、法律主義に転換したはずの日本国憲法下の教育行政原則のもとで、依然として「有効に」作用している命令主義（省令、訓令、告示、通達などの法形式）の問題構造を解明するというきわめて現実的、実践的なものであった。“教育現場では憲法や教育基本法より学習指導要領の方が幅を利かせているのはなぜか”との疑問に、平原は研究的に応答しようとしたのである。そのような長いスパンでの応答を行うところこそ、大学における教員養成の真骨頂がある。そのことを同書の書評で寺崎昌男は次のように的確に指摘した<sup>31)</sup>。

この本が一貫して追究している、国民教育における行政優位の実態や、教育と教育行政は国民のためのものでなく「国」の事業だととらえる政府側の教育認識は、はるかな明治期の事実ではなく、まさに今日私たちがさまざまな機会に直面させられている現代的な問題にほかならない。こうした「現代」がどのような歴史の重みをもって眼前にあるのかを、この本は周到綿密にさぐっている。したがって、研究者ばかりでなく、多くの教師を、この本は読者として想定してしかるべきだと思う。

寺崎が言うように、筆者は平原が解明した事柄は小学校教員にとって必要な教育学的教養であると考えてるし、自らが養成する学生たちにはそういう教育学的教養を身につけた小学校教員になってほしいと考えて教育を行ってきた。

## 8. おわりに

残念ながらこの説明には補足が必要である。平原がこの研究を行った時点での「教育基本法」とは、現行の「教育基本法」（2006年12月22日施行）ではなく、改正前の旧法（1947年3月31日施行）であるということである。この改正により、旧法第10条「教育は、不当な支配に服することなく、国民全体に対し直接に責任を負って行われるべきものである」は、「教育は、不当な支配に服することなく、この法律及び他の法律の定めるところにより行われるべきもの」（第16条）と改められた。何気ない改正のようであるが、この改正は旧法の肝を抜き去った重要な変更であり、さらに言えば戦後教育改革の精神が消し去られたことを意味する。なぜなら、旧法が制定された直後に文部省が示した『教育基本法の解説』（1947年）によれば、「不当な支配」の筆頭にあげられていた「政党」が、新法では除外されているからである。国会で多数の議席を占め政権運営を行っている与党は「不当な支配」者ではない、というのが法の改正を企図した者たちの言い分である。しかし旧法の肝はまさにここにあつて、たとえ議会で多数を占めていても政党政治が教育を誤らしめることがあるという、戦前教育に対する総括的認識がそこには反映されていた。国家主義的教育に対する強い拒否感がそこには存在した。その拒否感、戦後を刻む時間が長くなるにつれて薄れていったが、旧法は戦後教育の国家主義的動向に対する歯止めの役割を果たしてきた。小・中学校で道徳が教科となり、検定教科書を使ってその教育が行われるようになったことなど、戦後教育改革が否定した「教育勅語」下での修身教育を彷彿とさせるものを感じるが、それは旧法の歯止めが外れた結果である。石川県で小学校教員をしていた金森俊朗は、「教育基本法」改正の動向に対し次のように述べ強く反対したが<sup>32)</sup>、この金森のように、戦前・戦後の教育史に関する教養を踏まえて、未来のあるべき教育の姿を描く力量をもった教員が育ってほしい<sup>33)</sup>。

教育を取り巻く状況が悪化する最中、12月15日政府・与党は教育基本法改悪法案を参議院本会議で強引に採択可決しました。戦前の暗黒時代の反省に立ち、国家による人づくりを否定し、教育の自主性と自立を謳う教育基本法のどこに問題があったのでしょうか。多くの国民に教育基本法「改正」の理由を明らかにできないまま、徹底審議を求める世論を無視し、さらにタウンミーティングでやらせを行うという民主主義を踏みにじっての強行採決は、許し難いことです。「改正」前の「真教育基本法」の下ですら推し進めてきた学力テストによる競争や市場原理の導入は、「改正」教育基本法の成立によって一層激化され、子どもの悲鳴やSOSを深刻化させるでしょう。それを「モラルの低下」と捉え、愛国心を中心とする国家による道徳を強化することは、豊かな子どもの成長とそれを願う教育と相反します。

## 註

1) 日本教育学会教師教育に関する研究委員会編『教師教育の課題』明治図書、1983年所収。

- 2) 横須賀薫『教員養成』ジヤース教育新社、2006年、150頁。
- 3) 同前書、145～146頁。
- 4) 本稿における『総括と提言』からの引用に際しては頁数を本文中に記載する。
- 5) 日本教育学会編『教育学研究』第40巻第2号、1973年所収。
- 6) 横須賀『教員養成』、前掲註2)、159～160頁。
- 7) 向山浩子『教職の専門性』明治図書、1987年、34頁。
- 8) 横須賀薫『教師養成教育の探究』評論社、67～68頁。
- 9) 小林哲也編『教員養成を考える』勁草書房、1982年、169頁、小林哲也の発言。
- 10) 『岩波講座教育科学』第11冊、33頁。
- 11) 同前書、33頁。
- 12) 春山作樹「師範大学案に関して」、『丁酉倫理会倫理講演集』第378輯、1934年、5～6頁。
- 13) 茗溪会編『教育』第362号、1913年所収。
- 14) 高木太郎・杉山明男編『教員養成大学』三一書房、1959年、169頁。
- 15) 海後宗臣「教育学部の設置拡充」、『教育』1948年5月号、世界評論社、14頁。
- 16) 山田昇「『大学における教員養成』と教員養成の研究」、『教育学研究』第54巻第3号、1987年、7頁。
- 17) 横須賀『教師養成教育の探究』、前掲註7)、65頁。
- 18) 横須賀『教員養成』、前掲註2)、152頁。
- 19) 拙稿「教員養成史研究の課題と展望」、日本教育史研究会編『日本教育史研究』第13号、1994年、87頁。
- 20) 拙稿「教員養成研究の理論的諸問題(覚書)」、大阪教育大学教育学教室編『教育学論集』第15号、1986年所収。
- 21) 石井潔「日常生活と専門的学問をつなぐものとしての教育」、日本教育大学協会編『会報』第92号、2006年所収、石井は執筆当時静岡大学教育学部長。専門は哲学。引用にあたっては、本文中に頁数を記す。
- 22) 向山『教職の専門性』、前掲註6)、54頁。
- 23) 山田昇「師範学校における教育学」、教育科学研究会編『教育』第246号、1970年3月、6頁。
- 24) 山田昇「教師の教養と教員養成／その一」、『教育』第288号、1973年4月、64～65頁。
- 25) 山田昇「教員養成の教育史研究についての覚書」、『日本教師教育学会年報』創刊号、1992年、97頁。
- 26) 山田昇「講演会記録教員養成系大学・学部の現状と課題」、福島大学教育学部教育実践研究指導センター編『福島大学教育学部教育実践研究紀要』第29号・別冊・その1、1996年、68頁。
- 27) 寺崎昌男「日本教育学説史の試み」、『教育学がわかる』朝日新聞社アエラ発行室、1996年、157～158頁。
- 28) 向山『教職の専門性』、前掲註6)、32頁。
- 29) 拙稿「すべての人のための教育行政学-平原教育学覚書」、『季刊教育法』第218号、2023年9月所収。
- 30) 平原春好『日本教育行政研究序説』東京大学出版会、1970年参照。
- 31) 寺崎昌男「書評 平原春好『日本教育行政研究序説』」、『教育』第261号、1971年、95頁。
- 32) 金森俊朗『いのちの教科書』角川書店、2007年、253-254頁。
- 33) 「知の足腰の強い教師」の系譜をたどるために、筆者は筆者の研究室の修了生を中心に、19名の学徒とともに、『近現代日本教員史研究』(風間書房、2021年)を上梓した。同書は、教育現場で日夜奮闘している教師や教職をめざす学生たちに、教師の仕事に対する歴史的展望を与えることを企図して作られた。それは、筆者が年来主張している教育現場で読まれる教育史、実践的な教育史を具体的内容をもって語る作業であった。同書が「知の足腰の強い教師」の形成に寄与することを願っている。

#### 〔付記〕

・本稿のもとになったのは、筆者の最終講義(2021年3月8日、神戸大学人間発達環境学研究科B202教室にて



実施) の原稿、およびそれに縮減・修正を加えた『大学における教員養成』原則の歴史的研究(明星大学戦後教育史研究センター編『戦後教育史研究』第35号、2022年3月所収)である。本稿を執筆するにあたって、とくに後者との重複を避けることと論旨を明瞭にすることを意識して改稿を行った。

・本稿を本紀要所定の書式に整備してくださったのは、西九州大学子ども学部講師の宇賀神一氏である。記して謝意を表す。

受理 2024年1月17日

公開 2024年4月1日

<連絡先>

船寄俊雄

宛先 〒536-8585 大阪府大阪市城東区古市2丁目7番30号

電話 06-6939-4391 (代表)

E-mail [funakit@osaka-shinai.ac.jp](mailto:funakit@osaka-shinai.ac.jp)