

大学における教員養成の展開をめぐる研究動向

草野, 舞

九州大学大学院人間環境学府教育システム専攻（西洋教育史）：博士後期課程

原北, 祥悟

九州大学大学院人間環境学府教育システム専攻（教育行政学）：博士後期課程

<https://doi.org/10.15017/1906387>

出版情報：教育基礎学研究. 14, pp.119-130, 2017-03-24. Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University

バージョン：

権利関係：

研究ノート

大学における教員養成の展開をめぐる研究動向

草野 舞・原北 祥悟

はじめに

本稿の目的は、戦後以降の大学における教員養成の展開を先行研究がどのように捉えていたのかを今一度整理するものである。

今日の社会は多くの変化に対応することが常に求められていると言える。人口減少や少子化に伴う社会保障改革、不安定な世界情勢への対応も喫緊の課題であるだろう。学校教育に視点をうつしてみても、学校の統廃合や小規模化、急激な世代交代による人材育成機能の低下、非正規教員の任用増加は教育の質を左右する重要なキーワードである。特に、本稿が着目する教員養成は戦後以降、中央教育審議会を中心に臨時教育審議会、教育再生会議等々が強い関心を示す領域である。周知の通り、戦後日本では1958年中教審答申「教員養成制度の改善方策について」を皮切りに、1971年答申「今後における学校教育の総合的な整備拡充のための基本的施策について」、1978年答申「教員の資質能力の向上について」、そして臨教審など教員養成に関する議論は継続的に展開されてきた。

2000年代以降においても、2006年中教審答申「今後の教員養成・免許制度のあり方について」、2012年答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」、2015年答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」に代表されるように教員養成に関して議論されている。70～80年代のいわゆる「第二の教育改革」と同様に、今日の議論は教職実践演習設置、教職大学院開設、教員免許更新制度導入から「教科に関する科目」と「教職に関する科目」の科目区分の大きくくり化まで広く改革が実行・検討されており、「かつてないほどの教職転換期¹」と言えよう。

教職科目の大きくくり化に代表されるように教員養成に関する抜本的な改革は、各大学(教職課程)に大きな影響を与えることになる。生き残りをかけた私立大学がその多くを占めるが、国立大学の教育系大学・学部も例外ではない。80年代後半以降の国立大学の教員養成系大学・学部の改組・再編もさることながら、文科省(2015)が全国の国立大学に対して人文社会科学や教員養成の学部・大学院の規模縮小や統廃合などを要請した²ことに代表されるように、国立大学の運営はこれまでにない転換期にあると言える。国

立大学の改革については、「日本再興戦略」（平成25年6月14日閣議決定）、「教育振興基本計画」（同日閣議決定）、「これからの大学教育等の在り方について（第三次提言）」（平成25年5月28日教育再生実行会議）等を踏まえ、今後の国立大学改革の方針や方策、実施方針をまとめた「国立大学改革プラン」が策定された段階にある。特に、国立大学の教育系大学・学部の改革は重要な論点として取り上げられている。ただし、教員養成に関する各種答申・改革と並行して、大学運営に関する抜本的改革が実行されていることを踏まえると、国立大学の教育系大学・学部だけに留まらず旧帝大の教員養成・教育学部もその改革動向に組み込まれることが見込まれる。今後の教員養成・教育学関連の改革動向を評価、あるいは対応するためには、まずもって教員養成に関する先行研究の再検討が必要であると思われる。

そこで、本稿は教員養成の展開に関する研究が一定の到達点に達していることに鑑み、多くの先行研究を渉猟することを避け、代表的な総合的研究である山田昇とTEES研究会を中心に整理する。戦後教員養成史研究はいまだ蓄積が少ない領域であり、本格的に取り組んだ研究が上記二つの先行研究におよそ限定できる³。そのうえで、先行研究が看過してきた旧帝大系による教員養成の展開過程分析の意義を提示する。

1. 教育刷新委員会における戦後教員養成制度の成立

戦後、連合国軍の占領下におかれた日本では、あらゆる領域にわたって改革の実施が求められた。なかでも教育改革は特に重要なものとして捉えられていたといえるだろう。終戦直後、文部省は民主的・文化的国家建設のための教育の基本方針を明らかにし、これを教育改革の出発点としたのである。連合国軍最高司令部の要請のもと教育刷新委員会が設置され、戦後の教育改革を担うこととなったことは周知の通りである。

戦後の教育改革における教員養成制度の成立に関しては、山田昇『戦後日本教員養成史研究』（風間書房、1993年）にその詳細がみられる。本節では、同書をもとに教育刷新委員会における教員養成制度改革の過程について整理していく。

(1) 山田昇『戦後日本教員養成史研究』（風間書房、1993年）

同書について、山田は以下のように述べている。

本書は、

- (1) 「大学における教員養成」の基本方針の策定に至る教育刷新委員会の検討
- (2) 教員養成諸学校の大学転換に関する具体的な諸問題
- (3) 教員資格制度の改革とくに教員免許制度の成立
- (4) 「大学における教員養成」の実施過程における問題と教員養成の再編動向
- (5) さらに最近年にいたる教員養成政策の展開とその下における教員養成の実態の変化

などを主な内容とし、これらの史実についての実証的な検討を行ったものである⁴。

戦後発足した教員養成制度の歴史に関して「一つの筋道⁵」を立てるとということが同書の目的であるといえるだろう。なかでも戦後の教育刷新委員会での議論に焦点が当てられているのは同書第2章から第4章にかけての論述である。教育刷新委員会の議事録が主な史料として扱われ、総会や特別委員会での議論の内容やそこでの発言が整理されている。

第2章では、教育刷新委員会議事録に即して、委員会内部の意見の対立、占領軍情報教育局との関係が述べられている⁶。当時の刷新委員会の議論について、山田は「この論議の展開は、歴史的経緯であると同時に、教師論、教員養成論として、きわめて貴重な論争であるということが出来る⁷」としている。第3章では、大学における教員養成制度の具体化のために、新しい大学についての試みがどのように進められたのかということについて整理がなされている⁸。第4章では教員の資格制度についてどのように検討がなされたのか、教育刷新委員会、文部省、占領軍情報教育局のそれぞれの意向がどのようにかわりあっていたかを検討している⁹。

(2) 教育刷新委員会の発足

新しい教員養成制度の創設における教育刷新委員会の役割はきわめて重要であったが、当時重要な指針とされたのは、米国教育使節団報告書であった。1946年8月の、文部省師範教育課による「アメリカ教育使節団報告書に基く教育対策」という覚書について、山田は「報告書の与えた影響を端的に示していると同時に、教育刷新委員会発足直後の文部省の具体的対応や課題意識を示す重要な史料¹⁰」であるとしている。これを受け、同時期に発足した教育刷新委員会は、教員養成諸学校の刷新と新しい教員養成制度について検討を開始したのであった。

教育刷新委員会における教員養成問題の審議は、師範教育批判に端を発しているとされている。第2回総会（1946年9月13日）において教員養成の問題を重要議題として検討することが確認され、教員養成制度、教員養成の教育内容、現職教員の再教育等の問題が、刷新委員会の重要な審議事項とされた¹¹。

山田の整理によれば、引き続き第7回総会（1946年10月18日）から第10回総会（1946年11月8日）にかけてこの問題が討議され、旧師範教育に対する批判が強くなり出され、師範教育を刷新した新しい教員養成制度を樹立する方向が探求されたとのことである¹²。教員養成問題が本格的に話題になったのは第7回総会においてであり、日本の教育が「本当の知恵」を磨くものとなっていないことの根本には教員の問題があることが指摘された¹³。さらに第8回総会（1946年10月25日）、第9回総会（1946年11月1日）では、教員養成期間の特設をめぐる多くの教員養成論が展開されている。第10回総会（1946

年11月8日)で、師範教育の刷新や教員養成制度の改革を検討するために、第5特別委員会が発足することとなった¹⁴。

そして、第5特別委員会の第2回(1946年11月29日)から第7回(1946年12月25日)会合にかけて、新しい教員養成の形態、大学における教員養成のあり方が検討された。第2回会合では教育大学設置の可否について議論がなされ、第4回会合(1946年12月5日)では、総合大学における教員養成の方針を基本的方向として検討を進めていくことが決定した¹⁵。第5回会合(1946年12月11日)では、大学での履修の問題など、教員をどのように養成していくのかということに焦点が当てられた¹⁶。第7回会合(1946年12月26日)においては、それまでの議論で明確になっていなかった4点(「教育学科または教育学部を設けるという教育学部の内容がはっきりしていない点」「六三三の上の三のアップパー・スリーの方はまだ少しも議論されていない点」「総合大学の外、単科大学でも教員養成の機会が必要だが、教育大学というものを認めないということから、単科大学の教員養成を認めない点」「教育大学を認めるか認めないかという問題は、日本今後の教育の上でも、非常に重大な問題になってくるという点」)についての指摘がなされた¹⁷。そうした議論を経て、総合大学に教育学科を置いて教員養成を行うという原則がまとめられ、これを特別委員会の提案内容とすることが採択された¹⁸。

上の提案に基づく審議が、第17回総会(1946年12月26日)で行われ、その結果、「教員養成は総合大学および単科大学に教育学科を置いてこれを行う」という原則が出された。そして、この原則に基づいた具体的な教員養成制度を検討するために第8特別委員会を発足させることが第26回総会において決定した¹⁹。特別委員会は、第1回(1947年3月14日)から第4回(1947年4月4日)までの会合における審議を通じて、具体的な基本方針をまとめ、第1回中間報告として、第30回総会(1947年4月4日)で提案を行った²⁰。この提案を起点として、第30回総会から第34回総会(1947年5月9日)にいたる間、教員養成問題に関する議論が行われた。これについて山田は以下のように述べている。

この時の討議内容は、「大学における教員養成」の意味と、開放制という言葉こそ用いてはいないが、開放制の教員養成の理念をめぐる根本問題にふれる展開を示しており、戦後教員養成の理念形成に関するきわめて重要な内容を含んでいた。また、日本近代教育史上、教員養成問題をめぐってこれほど、端的にまた熱心に率直な意見交換が行われたことはかつてなかったといつてよい²¹。

第8特別委員会の提案を受け、総会では教員養成を目的とする特別な教育機関を置くかどうかという問題が、集中して検討された。特別委員会でも、第5回(1947年4月8日)から第7回(1947年5月9日)の会合で、教員養成の根本に関わる問

題が議論されたという。第34回総会において、教員養成に関する11項目の原則が採択され、1947年11月6日、「教員養成に関すること（その一）」として建議された²²。

(3) 新制大学創設に関する検討

同書では、新制大学創設が具体的に検討され始めたのは1948年以降であるとされている²³。1947年5月9日、教育刷新委員会において「教員養成に関すること（その一）」が採択された後、教員養成諸学校の具体的な大学転換について文部省での検討が始められた²⁴。第67回総会（1948年5月7日）では、日本全体の国土計画との関係で大学設置をどうするかということについて議論がなされたという²⁵。そこで、大学の国土計画的配置について検討する第14特別委員会が発足され、委員が指名された。第72回総会（1948年7月9日）では、その検討報告がなされ、「(1) 地区の中心たる大都市の国立総合大学にはなるべくすべての部門を網羅して、そのブロックの文教の中心たらしめること、(2) 各都道府県にはなるべく複合大学（或いは連合大学または協定大学—以下単に複合大学と称す）をおきその都道府県の文教の中心たらしめること、(3) 各都道府県の複合大学には必ず学芸大学若くは文理学部をおき、教員養成を兼ね行わしめること²⁶」等の方針が提案された。

山田による詳細な分析によって、教員養成は大学で行うという原則と、教員養成のみを目的とする特別な教育機関は設置しないという方針が教育刷新委員会において決定されていく過程が明らかとなっている。なかでも山田は師範教育批判と大学における教員養成の原則の確認、教育大学特設の是非論および教員養成のみを目的とする教育機関の否定と教員養成を主とする学芸大学の創設にいたる審議を重要視していた。

これらの議論の展開について「新しい教員養成制度創設の基本的精神を明らかにするきわめて重要な過程であった²⁷」と山田は結論づけている。戦後日本の教員養成政策史であり、今後の教員養成史研究の基盤となるものであるといえる。

2. 国立大学における「教育学部」の成立

前節で整理したように、山田の研究は戦後日本の教員養成政策史の基盤となるものである。しかし、教育刷新委員会の議事録が主な分析対象となっているため、その中での議論や委員たちの発言が重視されている。教育刷新委員会で決定した教員養成制度が実際に大学でどのように機能したのかについての分析は不十分であったといえる。

こうした山田の研究を踏まえ、各大学の「教育学部」成立過程に焦点を当てたのが、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）である。本節では、同書の内容を整理し、教育刷新委員会で決定された「大学における教員養成」のあり方に基づいて各大学で「教育学部」が創設

されていく経緯を概観する。

(1) 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)

同書では、教員養成のあり方と同時に教育学のあり方とも深く結びついているであろう「教育学部」の変遷に焦点が当てられている²⁸。同研究会が課題としてきたことは以下の通りである。

本研究会は、大学における教師養成教育と教育学教育が、理念的にはともかく実態的には大きく乖離しているという現状認識に立ち、両者の乖離がいかなる理由に基づくものであるのか、そして、その両者を繋ぐ方途がいかなるものかを探究することが究極的な課題と捉えてきた。そのため、大学という研究・教育の場において教員養成と教育学がどのように位置づけられているのかを問い直すべく、この3要素を内包する「教育学部」に視点を置いて分析を試みてきたのである²⁹。

同書は3部構成となっており、第Ⅰ部では、戦後の教員養成理念がいかに論議され、いかなる実質を伴うものに制度化されていったのか、山田をはじめとした先行研究や教育刷新委員会の議事録を用いた整理がなされている。山田らと同様、中央での議論に焦点をあてた第Ⅰ部に引き続き、第Ⅱ部では実際に「大学における教員養成」の場である「教育学部」がどのような構造であったのかという点が着目されている。同書では旧師範学校系大学、旧帝国大学系大学、旧高等師範学校・文理科大学系大学、私立大学が分析の対象となっている。それぞれの大学の創設の経緯、学部理念、組織構成、カリキュラム等の側面から分析がなされ、「教育学部」が成立していく過程が解明されている。これは、教育刷新委員会の議事録に分析の重点をおいてきた山田らの先行研究に対し、「教育学部」成立の具体的様相の一端を解明するという点で意義のあるものである。

そこで以下の項では第Ⅱ部に焦点をあて、戦後新制大学・学部として発足した「教育学部」が創立当初帯びていた特質、またその理念的・実体的背景について、同書が明らかにした点を整理していく³⁰。

(2) 旧師範学校系大学

まず、旧師範学校系大学、つまり師範学校を母体として成立した学芸大学・学芸学部・教育学部の成立については以下のようにまとめられている³¹。

「教育学部」の目的については、戦前の中等教育段階にあった師範学校と異なり、学科ないし専攻に重点を置いた研究組織として編成されたことが挙げられる。「教育学部」は、一定程度のアカデミズムを有する組織として理解されるようになった³²。

しかし一方で、「教育学部」に対する学問的期待は薄く、教職課程をもっぱら担当する学部として理解されていたことは否めない。大学が伝統的に持った「学問」と、教員養成に象徴される「教育」とを統一的に把握しようという動きは、大学全体として消極的だったといえよう³³。教員養成を「教育学部」の目的から切り離すことは不可能であった。教員養成にとっての「学問（あるいは「学芸」）の位置づけが明確化されず、学問と教育が目的として「並列」的に置かれるにとどまるという状況を招いたのである³⁴。

学芸大学については、目的的な教員養成機関の性格が必ずしも明確ではなかった。また、学部の目的規定については、教育学部と学芸学部の間に関連点を見いだすことができる。学芸学部は「学芸」「基礎的諸科学の専門的な学問」を修めることが目的のひとつであった一方、教育学部は主として義務教育教員の養成が目的であり、「学芸」的色彩は明確に打ち出されなかった。学芸学部は教育学部とは異なり、一般教養の内容を担うことが期待されていた。このことは、教員養成改革の中心理念である「リベラルアーツ」が教育学部と学芸学部の間で少なからず異なっていたこと、そして当時の「リベラルアーツ」理念そのものが「一般教養」と「教職教養」の関連を整理しきれていなかったことを示す。

学芸学部については、従来の研究が示したものと同様の特徴を有しており、「学芸学部は一般教養科目の担当を眼目の一つとする比較的曖昧な学部としてとらえられていたのではないか、という仮説が設定できる」とされている。

教育学部については、「教育学部」のあり方が、歴史的・地理的条件と密接に関わっていたことを示す。これらの事実は、教育学部が目的的な教員養成とは一定の距離をとっていたとする先行研究の指摘とは異なるものである。

以上のことから、師範学校と「教育学部」の間では、いくつかの点において戦前との「非連続」な内容（カリキュラム編成の転換など：筆者注）が認められながら、そのいっぽうで多くの「連続的」側面（施設・設備の引き継ぎ等：筆者注）を持っていたことを同書は指摘する³⁵。そして「連続的」な部分については、「教育刷新委員会を中心とした中央レベルでの論議においてのみならず、「学部」創設の段階でより一層明らかとなったことに注目すべきである³⁶」と述べる。これらの「教育学部」創設について、同書では以下の点が指摘できるとされている。

- ①旧師範学校の類型である学芸大学・学芸学部・教育学部は、教員養成に対する各々の特徴をもちつつ、さらに同じ類型内でも地域の国立大学の配置状況を背景に、異なる志向を有していたこと
- ②学芸学部と教育学部の対比では、高い教養の獲得や「大学的気分の徹底」を通じて師範学校批判を具体化しようとしたケースと、義務教育教員の養成に焦点をあてた例が見られたということ³⁷

(3) 旧帝国大学系大学

次に、旧帝国大学系大学における「教育学部」の成立は以下のように整理されている。

戦後教育改革期においては、旧帝国大学に教育学部を設置していこうとの動きに目立ったものではなく、文学部の中での教育学関連講座の増設、あるいは教育学科の設置という考えが大勢であった³⁸。旧帝大における教育学部設置の方向を持ち込んだのはCIEであり、1948（昭和23）年7月17日の旧帝大総長会議によって、教育学部の設置が決定的なものになったとされている³⁹。各大学の対応は以下のようにまとめられる⁴⁰。

- ・東京大学：学校教育および社会教育を対象とする実践研究、そして教育実践の基礎となる研究という枠組みの中で極めて系統的な教育学部構想が提起された。
- ・北海道大学：「教育の生活主義と科学主義の立場」という教育科学の立場から、「北海道の民主的な開発と教育科学研究を結合することを基本的な方針」とする。北海道開発という現実的養成から規定された機能的系統性をもつともいえる。
- ・東北大学：宮城県には一府県一大学原則が適用され、東北大学は宮城師範学校および宮城青年師範学校と合併することになっていた。しかし、後期2年のみを東北大学教育学部とし、前期の教職教養は主として師範学校をあてるとする「東北大学教育学部・教職教養学部要綱案」が出されることとなった。
- ・名古屋大学：岡崎高等師範学校が名大に合流することが決定し、「教員養成と教育学研究の間の有機的連関作りの制度的試みは挫折することとなった」。
- ・京都大学：師範学校の合併をしないこと、教員養成でなく教育学研究を目指すことを表明し、併せて「管下全体の教員養成および再教育に対する援助」を行うとしていた。
- ・大阪大学：戦前は文科系学部を有しておらず、1948年に法文学部が設置された。教育学部についてはひとまず文学部に教育学科を設ける方針で進んだ。
- ・九州大学：大学院を重視し、基本的性格の第一として「主力を教育学の研究におく」という教育学部構想が練られた。

教師教育の必要性という目的に規定された旧師範学校系大学とは異なり、そうした現実的目的から自由であった旧帝国大学において、より問題は深刻であったという⁴¹。旧帝大系教育学部の場合、「いわば純粋に学問内在的に教育学の「系統性」、まとまりとといったものを追求する必要性に駆られた⁴²」と同書は指摘している。旧帝国大学における「教育学部」成立過程については以下の2つの指摘が挙げられている。

- ①旧師範学校とは異なり、教員養成の必要がなかったゆえにいつそう系統的な教育学を求める必要があったこと、この点で各大学の中心的人物のアイデアが強く示される学部構想でもあったこと
- ②旧帝国大学では教育学研究者の輩出がわずかだった当時の状況から、教育学スタッフは不足しており、多くは「教育学不在の教育学部」として始められなければならなかったこと⁴³

「旧帝国大学の「教育学部」は、教育の実際問題の解決を目指す学部であるべきというCIEの主張とは異なり、従来のアカデミズムあるいはいわゆる親学問に依拠して、存立基盤を形成しようとした」とまとめられている⁴⁴。

(4) 旧高等師範学校・文理科大学系大学

そして、広島大学と東京教育大学といった旧高等師範学校・文理科大学系大学における「教育学部」の成立は以下のように整理されている。

まず、東京教育大学「教育学部」の創設については、東京高等師範学校と東京文理科大学との間で、どのような新大学にするかという見解が異なっていたという。東京高等師範学校は高等学校の教員養成を目的とした「教育大学」への改革構想を持っており、文理科大学は「人文科学と自然科学との真の総合大学」構想を打ち出し、教員養成学問研究の一端として位置付けようとした⁴⁵。最終的に「東京教育大学」となったが、「教育大学」としながらも、内実は総合大学であり、教育学部も教員養成を主目的とせず、研究機能に重きを置いた学部として出発したとされる⁴⁶。

次に、広島大学「教育学部」の創設であるが、それは国立の総合大学の設立に対する戦前からの全体的な熱意に支えられたものであったという⁴⁷。広島大学は、高等師範学校、文理科大学、女子高等師範学校、師範学校、青年師範学校という旧制の教員養成学校すべてを母体として含んで発足したが、当初から一致して教育学部を形成することが構想されていたわけではなかった⁴⁸。

これら2つの大学の「教育学部」の性格について、まず共通して見られるのが、文理科大学と高等師範学校の間の一線が画されていたという事態であるとされる⁴⁹。教育の学問研究を志向していた文理科大学と、教員養成機能を担ってきた高等師範学校との統合について、同書は「教育学研究と教員養成機能との統合を志向するものでなければならなかったはずであるが、両大学の創設のプロセスを見る限り、そうした動きを見いだすことはできなかった⁵⁰」と述べる。また、両大学の「最も顕著な相違点」は教員養成の位置付けと教職教養に関する姿勢であった。教員養成との関わりを意識的に避け、教員養成を主目的としないことを明言した東京教育大学に対し、あらゆる学校段階の教員養成を目的とした課程を設けた広島大学といった相違点が見られたと同書では指摘され

ている⁵¹。両大学について明らかとなったのは以下の3点である。

- ①事例となった2大学では、教員養成機能と教育学研究・教育機能が統合の方向をとらず、別のものと解されるにとどまったこと
- ②学部創設後、東京では教員養成を視野に入れない教育学研究の限界がしめされていたこと
- ③教科教育学構想が萌芽としてみられたこと⁵²

(5)「教育学部」創設時にみられる特徴

以上の諸大学の創設過程を整理した上で、「いずれの場合でも、「教育学部」の構想・充足の過程には各大学・学部としてのいくつか主体的な取り組みがあったことがわかる」と同書は指摘する⁵³。「教育学部」の自律性は、教育学研究・教育と教員養成を統合する方向ではなく、一方での教員養成志向、もう一方でのアカデミズム志向という点で独自性を確保しようとした、とみなすことができることである⁵⁴。

しかし同時に、「教育学部」には被規定的な面も有しているとされる。それについては、スタッフや施設など旧母体を引き継いだ場合が多くみられたこと、各学部の構想が具体化する前に教育職員免許法が制定されたこと、旧帝国大学では急激な教育学領域の拡大にスタッフが追いつかず、学部としての「まとまり」を構成しにくかったことなどが挙げられている⁵⁵。「教育学部」創設時にみられるこれらの特徴について、「戦前からの連続的性格を投影したものであったとともに、教育学の内実形成をする余裕がなかったことから、いわば見切り発車で各「教育学部」が発足したこと、その点において各「教育学部」が他律的な面も多く持ったことを意味する⁵⁶」と同書は結論づけている。

TEES研究会による著書からは、教育学研究・教育と教員養成の位置付けが明らかにならないまま、さまざまな大学で「教育学部」が創設されていく過程がみてとれるのである。

おわりに

本稿では、主として山田昇とTEES研究会による教員養成史研究を今一度整理した。山田昇は戦後の教員養成政策について教育刷新員会に焦点を当てて分析している。TEES研究会は各大学の「教育学部」成立過程を丹念に追ったものである。これら先行研究には以下のような課題を指摘できる。それは、教員養成政策の各大学への浸透過程が十分に描かれていない点である。TEES研究会による研究がその課題を克服するために各大学の成立過程を追っているものの、主たる資史料は各大学発行の五十周年史が中心であるため表面的な整理に留まっている。

既述の通り、旧帝大における教育学部設置の方向に持ち込んだのはCIEであるもの

の、その対応は各旧帝大によって異なっている。政策的文脈が一様であるにも関わらず、なぜ対応が異なったのか明らかにすることはマクロ研究の空白領域を補充する意義がある。ひいては、旧帝大系教育学部の社会的使命である教育学研究・教育学教育・教員養成の関係性を捉えなおすことが可能になると考える。

〔注〕

1. 高妻紳二郎「教員の資質能力の向上に資する人事行政の課題 — 「養成＝採用＝研修の一体化」をめぐる議論の再検討 — 」『日本教育行政学会年報』No.38、日本教育行政学会、2012年、2頁
2. 素案「『国立大学法人の組織及び業務全般の見直しに関する視点』について」
3. たとえば、船寄俊雄の指摘など（教育史学会編『教育史研究の最前線』、日本図書センター、2007年、137-138頁）。
4. 山田昇『戦後日本教員養成史研究』（風間書房、1993年）、5頁
5. 同上書、4頁
6. 同上書、6頁
7. 同上書、6頁
8. 同上書、6-7頁
9. 同上書、7頁
10. 同上書、170頁。なお、同書には覚書の対策部分のみが抜粋されている（170-171頁）。
11. 同上書、48-49頁
12. 同上書、49-59頁
13. 同上書、49頁
14. 同上書、58頁
15. 同上書、59-67頁
16. 同上書、67-70頁
17. 同上書、75-86頁
18. 同上書、86-87頁。しかしこの方針について山田は「まさに言葉通りの漠然とした意味においてであり、教員養成方針の争点は何一つ決着し得なかった（87頁）」とみている。
19. 同上書、46頁
20. 同上書、46頁。同書には続けて中間報告の内容が記載されている（101-102頁）。
21. 同上書、102頁
22. 同上書、163-164頁
23. 同上書、47頁
24. 同上書、178頁
25. 同上書、195頁
26. 同上書、200頁
27. 同上書、47頁
28. 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）、16頁
29. 同上書、16頁
30. なお、私立大学に関する指摘は以下の3点にまとめられる。①師範学校に占有されていた小学校教員養成が私立大学でも可能になった点では、師範学校批判すなわち「開放制」という、これまで支配的だった教員養成論上の理解が成立すること、②当初、教員養成と教育学研究・教育を共に担うと考

えられていた教育学科の設置であったが、これは教員養成のための教職専門科目と教育学教育の専門科目との峻別という難問を生み出すものでもあったこと、③それぞれに組織を設けた私立大学においても、教育学研究・教育と教員養成をどうかかわらせるのかを明確にはできなかったこと(254-255頁)。

31. なお同書では、京都学芸大学、奈良学芸大学、和歌山大学学芸学部、山梨大学学芸学部、岡山大学教育学部、信州大学教育学部が分析の対象となっている(176-189頁)。
32. 同上書、189-190頁
33. 同上書、190頁
34. 同上書、190頁
35. 同上書、195頁
36. 同上書、195頁
37. 同上書、253頁
38. 同上書、200頁
39. 同上書、203頁
40. 同上書204-211頁をもとに筆者作成。
41. 同上書、211頁
42. 同上書、211頁
43. 同上書、254頁
44. 同上書、254頁
45. 同上書、220頁
46. 同上書、221頁
47. 同上書、223-224頁
48. 同上書、224-225頁
49. 同上書、226頁
50. 同上書、226-227頁
51. 同上書、229頁
52. 同上書、254頁
53. 同上書、255頁
54. 同上書、256頁
55. 同上書、256頁
56. 同上書、256頁