

5000名削減計画に伴う教員養成学部改革に関する一考察

佐藤 修 司

A Study on the Teacher Training College Reform
along with 5000 People Reduction Plan

Shuji SATO

In 1998-2000 years, teacher training course capacity at the teacher training colleges was reduced by 5000 people, and they were about 10000 people. New courses expanded in this process, and came to occupy 40% of the whole. 7 colleges were changed to the new name ones. This change occurred by the fiscal restructuring mainly caused by the decrease in birthrate and teacher employment. But, the expansion of the new courses has the danger which it makes worse with the possibility to solve the problem for teacher training colleges. This paper aims at considering the change which occurred in the teacher training colleges through the reduction of 5000 people with the quantitative and qualitative side, and getting the suggestion of the reform method with the future.

はじめに

1949年に発足した教員養成学部・大学は、発足からすでに半世紀を経過したわけだが、その過程の中でいくつかの大きな変動にさらされてきた。第一は出発点における変動である。大学での養成、開放制、一都道府県一教員養成学部・大学の原則のもとで、主に各地の師範学校、青年師範学校を母体として学芸大学、学芸学部、教育学部が創設された^①。名称は違っても、教員養成だけを目的とするのではなく、各教科専門教官の存在を活かし、広く学芸を授ける学部・大学としてスタートすることとなった。第二は、1958年、63年の中教審答申に基づき、講座制、学科制、課程制の格差付け（1964年）が行われる一方、1966、67年度、従来の学芸大学、学芸学部が教育学部に名称変更され、目的養成、計画養成が教員養成学部の原則とされたことである。教員養成学部は、もっぱら教員養成を目的とし、当該都道府県の教員需要に対し、計画的な供給を行うことが求められることになった^②。

第三は、97年度からの5000名削減に伴う教員養成学部改革である。80年代半ば以降、少子化に伴う教員採用減に伴い、1987年度に初の新課程（ゼロ免課程）が創設された後、急速に拡大していく。90年代終わりにおける変動は、この延長線上にあるわけだが、新課程の拡大という彌縫的措施では対応できなくなり、新名称学部への改

組も含めた大きな改革、改組が行われた点において、質的、量的に異なるものである。新学部への改組は、1986年度の徳島大学総合科学部や、1992年度の神戸大学発達科学部にも見られるが、いずれも鳴門教育大学、兵庫教育大学という新構想教育大学を同じ県内に抱えていたケースであった^③。

教員養成課程の1学年学生定員は、1986年の20100名を最高に減少を続けてきた。①新課程への定員移動、②新学部、他学部への定員移動、③純減、などのパターンによって教員養成課程の学生定員は急速に減少する。97年度以前の10年間でおよそ5000名の削減が行われ、すでに14515名となっていた。それでもなお教員採用減は深刻化し、教員養成学部・大学の教員養成課程学生の教員への就職率は減り続ける。そのため、財政構造改革の一環として、1998年度から2000年度において、5000名の計画的削減期間が設定され、全国すべての教員養成学部・学部は大幅な定員削減を余儀なくされる。結果的に、2001年度の時点で、教員養成課程は5195名減の9750名へと削減されることとなった。対して、新課程は2605名増の6180名となり、教員養成学部・大学全体の定員は2590名減の15940名となる。教員養成課程定員は3分の2に圧縮されたものの、学部・大学規模としては86%を確保したこととなる。

5000名削減に伴う変動の余韻が冷めない中、さらなる大きな変動が教員養成学部を訪れようとしている。多く

の学部では、新体制になってから入学した学生がようやく卒業を迎えようとしている時期であり、新体制の評価も定まらないままに「構造改革」のもとでさらなる大幅な改革が進められつつある。独立行政法人化、大学・学部の統廃合、トップ30構想が相乗する中で、教員養成大学・学部が当面の焦点となりつつあるのである。

本稿は、現在行われようとしている改革を視野に入れつつも、5000名削減に伴う変動に焦点をあて、その変動によって、全国の教員養成学部がいかなる変化を遂げたのか、従来の教育学部が抱えていた問題が解決されたの

かを考察の対象に据える。その上で、秋田大学教育文化学部についての分析を加えることとする。

1. 教員養成学部の数量的変化

数量的変化の第一は、学部学生定員の純減や他学部への移動である。全体では平均54.0名、単科大学を除いた学部の場合、平均で43.0名が削減され、学部では、平均学生定員数は267.8名、教官数は114.3名となった。他学部に比して、教員養成学部が相対的に小さな存在となったことは否めない。少人数教育が実現できることは利点

	教員養成 計	新課程			学部 学生定員	学部 教官数	教員養成 課程割合	学生数 ／教官数	97年度以降の増減		
		計	教育系	地域系					教	新	全体
北海道	700	510	400	110	1,210	419	57.9%	2.89	-330	210	-120
宮城	195	150	50	0	345	129	56.5%	2.67	-80	0	-80
東京	590	475	335	140	1,065	343	55.4%	3.10	-245	95	-150
愛知	480	395	95	0	875	287	54.9%	3.05	-160	0	-160
京都	160	480	0	140	300	128	53.3%	2.34	-120	0	-120
大阪	525	405	0	405	930	314	56.5%	2.96	-100	0	-100
奈良	130	125	25	0	255	114	51.0%	2.24	-80	40	-40
福岡	430	200	140	60	630	204	68.3%	3.09	-150	70	-80
上越	160	0	0	0	160	171	100.0%	0.94	-40	0	-40
兵庫	160	0	0	0	160	169	100.0%	0.95	-40	0	-40
鳴戸	100	0	0	0	100	169	100.0%	0.59	-70	0	-70
弘前	170	70	70	0	240	95	70.8%	2.53	-110	70	-40
秋田	100	190	0	190	290	120	34.5%	2.42	-140	110	-30
岩手	160	90	50	40	250	93	64.0%	2.69	-190	90	-100
山形	120	120	20	0	240	102	50.0%	2.35	-100	60	-40
福島	220	110	10	0	330	114	66.7%	2.89	-80	60	-20
茨城	250	100	40	60	350	120	71.4%	2.92	-30	10	-20
宇都宮	150	60	60	0	210	99	71.4%	2.12	-100	60	-40
群馬	220	0	0	0	220	105	100.0%	2.10	-20	0	-20
千葉	405	50	30	20	455	129	89.0%	3.53	-110	30	-80
埼玉	410	70	30	40	480	125	85.4%	3.84	-50	20	-30
横浜	230	230	0	230	460	165	50.0%	2.79	-300	230	-70
山梨	100	100	20	80	200	115	50.0%	1.74	-130	100	-30
新潟	180	200	70	130	380	123	47.4%	3.09	-255	200	-55
信州	230	50	20	30	280	103	82.1%	2.72	-50	30	-20
富山	100	70	70	0	170	92	58.8%	1.85	-50	30	-20
金沢	100	95	0	95	195	87	51.3%	2.24	-55	25	-30
福井	100	60	0	60	160	108	62.5%	1.48	-100	60	-40
静岡	260	140	100	40	400	146	65.0%	2.74	-50	20	-30
岐阜	215	35	35	0	250	103	86.0%	2.43	-55	35	-20
三重	100	100	80	20	200	109	50.0%	1.83	-100	20	-80
滋賀	140	100	30	70	240	113	58.3%	2.12	-40	20	-20
和歌山	100	100	55	45	200	109	50.0%	1.83	-50	20	-30
岡山	200	80	80	0	280	120	71.4%	2.33	-120	20	-100
広島	180	315	260	55	495	205	36.4%	2.41	-170	-20	-190
鳥取	70	90	0	90	160	109	43.8%	1.47	-110	90	-20
島根	100	100	65	35	200	94	50.0%	2.13	-90	50	-40
山口	100	140	40	0	250	119	40.0%	2.10	-110	80	-30
香川	130	70	0	70	200	116	65.0%	1.72	-60	30	-30
愛媛	120	100	0	100	220	109	54.5%	2.02	-75	40	-35
高知	100	70	70	0	170	86	58.8%	1.98	-110	30	-80
佐賀	90	150	0	150	240	128	37.5%	1.88	-150	150	0
長崎	180	60	60	0	240	95	75.0%	2.53	-90	60	-30
熊本	250	60	0	60	310	121	80.6%	2.56	-80	40	-40
大分	100	150	0	150	250	109	40.0%	2.29	-170	150	-20
宮崎	100	130	0	130	230	118	43.5%	1.95	-180	130	-50
鹿児島	240	35	35	0	275	111	87.3%	2.48	-30	0	-30
琉球	100	90	90	0	190	113	52.6%	1.68	-70	40	-30
全国	9,750	6,520	2,535	2,845	15,940	6,675	61.2%	2.39	-5,195	2,605	-2590
全体	203	136	53	59	332	139	61.2%	2.39	-108	54	-54
学部	165	102	40	54	268	114	61.8%	2.34	-102	59	-43

教員数（国公立の本務教員数：平成11年5月現在）

	小学校	中学校	合計	東京 100	計/ 学部学生	計/ 教員課程
北海道	20,728	13,651	34,379	72	28.4	49.1
宮城	8,145	5,302	13,447	28	39.0	69.0
東京	28,799	18,686	47,485	100	44.6	80.5
愛知	20,707	12,896	33,603	71	38.4	70.0
京都	8,006	5,146	13,152	28	43.8	82.2
大阪	24,120	15,974	40,094	84	43.1	76.4
奈良	5,059	3,264	8,323	18	32.6	64.0
福岡	15,078	10,114	25,192	53	40.0	58.6
上越	0	0	0	0	0	0
兵庫	17,270	11,206	28,476	60	178.0	178.0
鳴戸	3,460	2,135	5,595	12	56.0	56.0
弘前	6,231	3,738	9,969	21	41.5	58.6
秋田	4,620	2,730	7,350	15	25.3	73.5
岩手	6,180	3,738	9,918	21	39.7	62.0
山形	5,064	2,883	7,947	17	33.1	66.2
福島	8,307	5,281	13,588	29	41.2	61.8
茨城	10,385	6,426	16,811	35	48.0	67.2
宇都宮	7,201	4,411	11,612	24	55.3	77.4
群馬	6,692	4,361	11,053	23	50.2	50.2
千葉	16,784	10,740	27,524	58	60.5	68.0
埼玉	18,473	11,906	30,379	64	63.3	74.1
横浜	21,459	13,554	35,013	74	76.1	152.2
山梨	3,407	2,083	5,490	12	27.5	54.9
新潟	9,377	5,471	14,848	31	39.1	82.5
信州	7,469	5,037	12,506	26	44.7	54.4
富山	3,678	2,244	5,922	12	34.9	59.3
金沢	4,138	2,456	6,594	14	33.8	65.9
福井	3,244	1,951	5,195	11	32.5	52.0
静岡	11,399	7,415	18,814	40	47.0	72.4
岐阜	7,230	4,653	11,883	25	47.5	55.3
三重	7,289	4,362	11,651	25	58.3	116.5
滋賀	4,824	3,033	7,857	17	32.7	56.1
和歌山	4,499	2,910	7,409	16	37.0	74.1
岡山	7,099	4,285	11,384	24	40.7	56.9
広島	10,201	6,253	16,454	35	33.2	91.4
鳥取	2,655	1,509	4,164	9	26.0	59.5
島根	3,728	2,154	5,882	12	29.4	58.8
山口	5,386	3,717	9,103	19	36.4	91.0
香川	3,609	2,365	5,974	13	29.9	46.0
愛媛	5,631	3,503	9,134	19	41.5	76.1
高知	3,825	2,592	6,417	14	37.7	64.2
佐賀	3,413	2,337	5,750	12	24.0	63.9
長崎	6,175	4,044	10,219	22	42.6	56.8
熊本	7,327	4,519	11,846	25	38.2	47.4
大分	5,092	3,129	8,221	17	32.9	82.2
宮崎	4,482	3,090	7,572	16	32.9	75.7
鹿児島	8,034	5,079	13,113	28	47.7	54.6
琉球	5,451	3,893	9,344	20	49.2	93.4
全国	411,439	262,226	673,665	1,419	42.3	69.1
全体	8,754	5,579	14,333	30	43.7	71.4
学部	7,029	4,428	11,457	24	40.9	69.5

であるが、学生集団の形成の面や、カリキュラムの幅の点から問題が生じてくる可能性は存在する。

より大きな問題は、学部間の格差が広がったことである。37教員養成学部のうち、学部規模が250名以下のものが24学部と半数を越え、200名以下のものも11学部にのぼっている。千葉の最大480名に比して、最小は福井、鳥取の160名であり、3倍、320名の格差が存在する。教官数については、100名以下の学部が8学部となっている。広島大学の205名を除けば、横浜国立大学の165名が

最高であり、逆に、最小は高知大学の86名、金沢の87名となっており、ここには2倍の格差が存在する。学生数や教官数が小規模であることは、一定規模の集団が必要な教育や、カリキュラムの幅の拡大を困難にさせると思われる。

一方、教官一名当たりの1学年学生定員の数を見ると、平均で2.34名（単科も含めれば2.39名）であり、2名以下の学部は11学部となっている。埼玉の3.84名、千葉の3.53に対して、鳥取は1.47名、福井は1.48名となっており、2倍以上の格差となっている。一般的に、小規模大学・学部ほど、学生と教員との距離は近くなっており、この点では教育条件に恵まれていると言える。

これらの格差の原因は、それぞれの歴史的経緯や都道府県毎の人口規模、教員数の相違、他学部との関係など、さまざまなものに求められる。例えば、東京の小中学校教員の総数を100とした場合、50以上の府県は8にすぎず、逆に、20以下は19、30以下は33となる。戦後を通じた人口集中の結果が、都道府県間の格差を拡大してきたのである。結果的に、学部学生数一名当たりの小中学校教員数は、都道府県毎に異なり、全般的に大都市部の教員養成学部において大きく、地方学部において小さくなっている。財政効率の面からいえば、地方学部の効率の悪さが指摘できるところである。ただし、地理的、経済的格差がある中での、教育の機会均等の実現や、地域の教員養成・教育課題への貢献、教養教育への貢献などは、軽視されるべきではない。

第二は、教員養成課程の学生定員が削減され、新課程に回されたことである。教員養成課程の学生定員が100名以下となったところは37教員養成学部のうち、15学部にのぼる。150名以下では18学部となり、半数に近くなる。千葉、埼玉が400名程度であるのに対し、最小は鳥取の70名であり、この格差は5倍に達している。結果的に、教員養成課程と新課程との割合は、5000名削減以前、80.7%対19.3%だったものが、61.2%対38.8%となり、新課程は2割程度から4割程度へと、割合を二倍化させている。教員養成課程の比率が5割以下の教員養成学部は、14学部であり、5割台も含めれば20学部に達する。

新課程が学部の一部にとどまっていた段階においては、学部・大学の教員養成機能を大きく変更するものではなく、①教員採用減に対する一時的、臨時的な調整機能、②教員以外の進路・学習希望に応えるための付随機能が新課程に期待されていたと言える。教員養成学部・大学は、幅広い教科専門教官を抱えているため、他学部に比べ、新たな分野、学際的な分野を設定することが比較的容易にできたのである。

多様な専門分野を持つ教官から構成される点では、旧教養部とも性格を同じくしている。大学設置基準の大綱

化に基づく一般教育の解体の中で、多くの大学では一般教育教官が専門学部に分属することになり、全学出動で教養教育が実施されることとなった。教員養成学部の場合、教科専門教官を、関連する一般学部へ排出してしまえば、中学校教員養成の点や、大学院教育学研究科の維持の点で問題を抱えることから、教養部とは違い、維持されてきたのである⁽⁴⁾。

＜教員養成課程の比率＞

- 比率10割 : 群馬, 上越, 兵庫, 鳴戸
 比率8割以上 : 宇都宮, 千葉, 埼玉, 信州, 岐阜, 熊本, 鹿児島
 比率7割以上 : 弘前, 茨城, 岡山, 長崎
 6割以上 : 岩手, 福島, 福井, 静岡, 香川, 福岡
 5割以上 : 北海道, 宮城, 東京, 富山, 金沢, 愛知, 滋賀, 京都, 大阪, 奈良, 愛媛, 高知, 琉球
 5割 : 山形, 横浜, 山梨, 三重, 和歌山, 島根
 4割以上 : 新潟, 鳥取, 山口, 大分, 宮崎
 3割以上 : 秋田, 広島, 佐賀

教員養成課程の削減と、新課程の拡大により、平成11年5月時点での小中学校教員数(国公立の本務教員)について、学生一名当たりの、小中学校教員数を見てみると、削減前の教員養成課程の学生数では、45.1名だったものが、削減後は69.9名となっている。年毎の教員需要は、子ども数の変動や政策的要因、教員の年齢構成等に規定され、大きな変動を繰り返してきた。本来、計画養成が教員養成学部に対して求められるのであれば、少なくとも、教員の年齢構成を平準化する政策的努力が行われるべきところであった。それがなされていないため、教員養成課程の学生数の適正規模がどの程度のものであるのか、明確ではない。また、開放制のもと、一般大学・学部においても教員養成が行われており、常に免許状取得者が過剰に供給される状態が続いてきている。特に、不況の時代には公務員人気、教員人気が高まり、希望者が殺到することとなってきた。その意味で、教員養成学部計画養成、目的養成を求めることは本来的に無理があったのである⁽⁵⁾。

名称変更により新学部となった9学部は、佐賀(文化教育学部)、秋田・宮崎(教育文化学部)、新潟・横浜・山梨(教育人間科学部)、福井・鳥取(教育地域科学部)、大分(教育福祉科学部)である。新学部となったところは、おおそ、教員養成課程と新課程の割合がおおよそ半々か、新課程の方が多くなっているところである。全体として、隣県や自県に単科大学を抱えるところと、大

都市部からの遠隔県に新学部が多い。教員養成学部は、文科系学部や理学部と重なる面が大きいので、これらの学部が当該大学に存在しない場合に、新学部への移行が容易になったと言える。なお、教員養成課程が占める比率などから言えば、三重、和歌山、山形、島根、山口でも新学部となることが求められるところであるが、これらの大学では、競合関係にある一般学部が多かったと思われる⁽⁶⁾。

2. 教員養成学部の制度的変化

5000名削減にあたって、学生所属組織である課程のあり方も大きな変容を被っている。まず、教員養成課程についていえば、従来、小学校教員、中学校教員、幼稚園教員、養護学校教員、養護教諭養成課程に分かれ、学校種、職員種毎の教育組織となっていた。多くの場合、小学校教員養成課程でピーク制が取られることで、小学校、中学校教員養成課程の学生は、課程は別でも、教科毎に組織され、小中の複数免許を取得していたのである。

ピーク制については、小学校教員志望者に対しても、一定の専門的な学問に触れさせる意味では効果があったあわけだが、小学校教員が有する専門性を曖昧なものにしたことがこれまで指摘されてきた。小学校の場合、多くは全教科担任であり、学級担任制が取られていること、少年期の発達への理解が教育指導面でも、生活指導面でも強く求められることが特徴として挙げられる。ピーク制により、中学校での教科の専門性に引きずられて、小学校の特徴が軽視され、小学校に比べて、中学校の専門性を高く評価する傾向があったこと、教官も学生も教科毎に組織され、教科の壁が高くなっていることも問題となる。さらには、小中学校の複数免許取得のため、単位取得過剰となり、大学での教員養成の意義、単位制度の意義が薄れていることも重要な問題である。教員養成課程の卒業要件などは、教育職員免許法によって規定され、大学毎の自由度は低くなっている。教官人事も、免許法の枠に沿って行われてきたのである⁽⁷⁾。

今回、多くのところで学校教育教員養成課程に一本化された⁽⁸⁾。教員養成課程の学生定員が削減される中で、細かに学校種毎などに分割することができなくなってきたこともその理由であろう。ただし、学校種や中学校教科は、専攻や選修、コースなどの形で残っており、入試も分割して行われている。そのため、推薦ⅠⅡ、前期、後期と入試が行われる中で、教科等を単位とした募集人員が極小化している例も多くなっている。それ故、従来の教員養成課程の問題が、学校教員養成課程に統一されることで解消されたわけではなく、学生定員が縮小する中で、新たな問題を抱え込むことになったのである。

新学部となったところでは、教員養成課程は学校教育

課程となり、主だって小学校教員養成を役割とするものとなった。教員養成を目的とする点で、学校教員養成課程と違いはないが、名称から「教員養成」の文字が消滅したことの意味は大きい。課程が出口（就職先）の点からまず規定されるのではなく、学校教育に関わる幅広い教育を実施すること、その結果として、学生は学校教員ばかりでなく、学校教育や教育全般に関わる職種へと進むことが含み込まれていると見ることができる。従来の教員養成においては、学生は教科別の専門分野を中心に学びながら、付随的に教職教養を学んでいた。それに対し、新学部では、学生は、種々の教育学や心理学の研究教育を通じて、学問的素養を身につけるのである。そのことが、大学における教員養成の原則を、教員養成学部で実現する一つの手段であると考えられる⁹⁾。

従来、教官は、教科毎に、教科教育学担当教官と、教科専門教官とが一体となっていたが、学校教育課程を担当する教官と新課程を担当する教官は分離され、前者は、教科教育学係教官と、教育学・心理学系教官が中核となり、後者は教科専門教官が担当する。教育組織である課程に、教官の組織である講座が張り付くことで、実質的に学科制となっているのである。

他方、今回の改革で拡大された新課程は、およそ二種類の系統に分けることができる。一つは、教育系、学習系で、単純に、新課程の名称に教育や、学習の文字が含まれ、生涯教育や環境教育、情報教育、国際理解教育などの名称のものである。生涯教育など、社会教育主事等の社会教育関係職員をターゲットとする課程については理解しやすいが、環境教育等は、むしろ学校教員が教科の枠を越えて修得すべき学習内容と考えられる。それ故、教員養成課程と並列した課程として、学校教員以外のどの職種をターゲットとしているのか、わかりにくい。課程名称に教育や学習の文字が入ることによって、一般学部との競争を避けるようとしているのである。

これに対し、地域系、教養系と呼べるものは、教員以外の地域貢献型、地域開発型の人材養成や、芸術文化などの実践、指導に携わる人材の養成を目的としたものである。こちらの課程名称は、地域や、国際、情報、生活、人間、スポーツなどの言葉が組み合わせられて使用される例が多い。いわば、ミニ文学部、理学部的な意味合いを強く持っている。それ故、同じ大学に類似する学部がない場合に作りやすい課程である。教科専門の教官が、その専門を活かした形で課程が形成される。教員養成に対する求心力が弱いところとも言える。新学部となったところは、基本的にこの地域・教養系に位置づけられる。これに対し、規模として本来であれば、新学部となるべきところ、教育学部のままであった山形、三重、島根、山口は、教育・学習系に位置し、和歌山は均衡型である。

新課程の利点は、多様な学生・高校生、地域社会の新しいニーズに応えること、多様な教科専門教官の存在を活かし、学際的な分野、新しい分野に関わる課程を設定できることである。そこで、ある意味では安易すぎるほどに流行の言葉が課程名称に並ぶこととなっている。

また、教員養成の点でも、新課程の利点は存在する。教員養成学部が目的養成、計画養成を迫られることにより、戦前の師範学校的な閉鎖的な性格を持たざるをえなかった。学校教員志望者だけが集められた狭い、閉じられた世界の中で教員養成が行われるとすれば、今日の教育問題の解決に逆行すると考えられる。同じ学部の中に多様な生き方、考え方を持つ学生が集まり、交流することによって、視野の開かれた教員の養成が可能となるのである。

<新課程の種別>

教育・学習型：弘前、宮城、山形、福島、宇都宮、富山、岐阜、愛知、奈良、岡山、山口、高知、長崎、鹿児島、琉球

教育主体型：北海道、東京、静岡、三重、広島、島根、福岡

均衡型：岩手、茨城、千葉、埼玉、信州、和歌山

地域主体型：山梨、新潟、滋賀

地域・教養型：秋田、横浜、金沢、福井、京都、大阪、鳥取、香川、愛媛、佐賀、熊本、大分、宮崎

新課程なし：群馬、上越、兵庫、鳴戸

<新課程の名称>

教育系・学習系：

生涯教育14、生涯教育総合2、生涯学習5、生涯活動教育、学習社会ネットワーク、国際理解教育3、環境教育4、地域環境教育、情報社会教育、人間環境教育3、環境情報教育、自然環境教育、情報教育4、情報文化教育、情報科学教育、教育カウンセリング、実践臨床教育、総合科学教育、総合教育2、総合文化教育、科学文化教育、言語文化教育、健康科学教育、共生社会教育

地域系・教養系：

芸術文化5、美術・工芸、芸術環境創造、地域科学、地域政策、地域科学、地域社会、地域文化2、地域共生社会、国際言語文化、国際共生社会2、国際文化2、スポーツ科学2、健康スポーツ科学、生涯スポーツ、生涯スポーツ福祉、生涯スポーツ芸術、スポーツ・健康科学・生活環境、人間福祉科学、人間福祉、人間環境3、人間発達科学2、

人間発達環境, 人間形成基礎, 人間科学, 人間文化, 生活健康, 生活文化, 生活環境科学, 生活環境福祉, 情報文化2, 情報科学2, 情報社会文化, マルチメディア文化, ソフトサイエンス, 総合科学, 文化研究, 数理科学, 自然研究, 社会システム, 地球環境

従来から, 新課程が拡大されてきたわけだが, それは臨時的, 付随的なものでしかなかった。しかも, 新課程の学生に対する指導体制, 責任体制が確立されておらず, 教官は教員養成の片手間に新課程学生の指導にあたっていたくらいが強い。学生にとっては, 新課程の名称に見合った十分なカリキュラムを受けることができないうえに, 教員養成課程学生に比べて, 強い疎外感を受ける危険性が大きかった。情報科学や生涯学習などの名称が付けられた課程が存在してきたが, その名に値する専門的能力をつけることができていたのか, 検討される必要があるだろう。また, 就職に際しても, 教育学部卒という事で, 企業等への就職の際, 一般学部卒業生に比べてハンディを背負うことになる。

この間の新課程の拡大によって, これらの問題が解決されているわけではなく, 新課程の量的拡大によって, 問題も拡大する危険を有している。課程名称に見合った就職先の発見・開拓は急務であるが, この不況の時代には困難を極めるところである。類似の大学・学部との競合関係も考慮に入れなければならない。教員養成だけを目的としている場合には, 就職難は, 学生の勉強不足や, 教員採用状況の厳しさに責任を転嫁できていたが, 新課程については, それは許されない。新課程では, 教免法にしばられない, 自由なカリキュラム編成が可能となるが, 入ってくる学生に対して, その期待に見合うだけのカリキュラムが提供できているかどうか, 就職までを見通した十分な指導体制ができているのかが問われてくる。現有の施設・設備, スタッフの中でやれることは限られており, 教官側の努力, 意識改革が不可欠なところである。

新学部の場合, 新課程が半数を越えることも多く, これまでの付随的, 臨時的な位置付けではなく, 教員養成課程と対等の位置を占めるようになってきている。教科専門教官が課程の名称に対応する形で配置されることにより, ①従来, 教科専門科目を担当していた教官が, 自らの専門性を生かした形で, 学生に対する指導を行えるようになること, ②一つの狭い専門を深めるというよりは, 人文, 社会, 自然科学をまたぐ形で多様な学問分野を学ぶことができ, 学際的な能力や, 幅広い視野の獲得が可能となること, ③学生は, 分野の専門を生かした形で, 就職先を幅広く開拓できるようになることが期待さ

れる。新課程所属学生は, 中学校や高等学校の教員になろうとすることも可能であり, その際, 学校教育課程関係の授業を履修して, 他の一般学部では得られないような深い教職教養を獲得することができる。

新学部の場合も, 他の学部・大学と同じような問題を多かれ少なかれ抱えている。新課程は, 一般学部と比較すれば, どうしても教官スタッフ, カリキュラムの点で条件が劣るため, 学際性などをいかに利点として打ち出せるのかが問われてくる。加えて, 教員養成課程担当教官と, 新課程担当教官とが明確に分離することにより, 教員養成に対する温度差が生じてくるのが問題となる。新課程学生は, この厳しい教員採用状況の中で, 中高免許さえも取得しなくなってくることもあり, 担当教官は, 教員養成に対する意識の低下を起こす傾向にある。中高教員養成は, 学校教育課程担当教官と新課程担当教官との協力関係が不可欠の条件であるにも関わらず, その協力関係が成立しにくくなっているのである。これは私立大学など, 一般学部における教職課程教官と, 専門教官との間に生じている問題と同様のものと考えられる。従来の教科単位のまとまりがなくなる中で, 教科カリキュラムのあり方を議論する制度的な保障が失われている。

また, 課程毎に, 教官数と学生数との比率がアンバランスになっていることも問題である。従来であれば, 教科毎のバランスはほぼ均一にすることが可能であったが, 新学部創設時における課程設定においては, 当該地域における人材需要予測と, 他大学・学部との棲み分けが大きなウェイトを占めていたことと, 小学校教員養成のためには教官が比較的多く必要であることなどから, 一般に, 学校教育課程では教官数が潤沢であり, 新課程では不足がちとなっている。この点の解決も求められるところである。

3. 秋田大学教育文化学部の特徴

秋田大学の場合, 1998年4月より教育学部(小学校教員養成課程140名, 中学校教員養成課程60名, 幼稚園教員養成課程20名, 養護学校教員養成課程20名, 情報科学課程80名)が, 教育文化学部(学校教育課程100名:教科教育実践選修, 障害児教育選修, 発達科学選修, 地域科学課程65名:政策科学選修, 生活者科学選修, 文化環境選修, 国際言語文化課程65名:日本・アジア文化選修, 欧米文化選修, 国際コミュニケーション選修, 人間環境課程60名:自然環境選修, 環境応用選修)に改組された。教員養成課程の比率は34.5%で, 全国一の低さであり, 広島の36.4%, 佐賀の37.5%を下回っている。

秋田大学は教育文化学部と工学資源学部(同じ年度に鉱山学部から改組), 医学部, 医療技術短期大学部からなり, 教育文化学部以外は理系の学部からなっている。

学部所属教官の専門と重なる部分は、他学部にはあまり存在しないため、比較的自由に新課程の設定が可能となった。ただ、改組と同時に、教育学部に所属していた一般教育担当教官の一部が、工学資源学部（16名）と医学部（2名）に分属となった。長年、一般教育担当教官を原資に、文系学部を立ち上げることが目指されていたが、実現せず、結果的に、教育学部の改組という形で落ち着くことになった。教育文化学部の教官数が120名と、他に比べて潤沢である理由は、ここにある。

生じている第一の問題は、学部の統一性の構築である。課程毎にミニ専門学部化する傾向が強くなっている。従来は、教員養成という単一の目的によって全教官が方向付けられていたわけだが、特に、新課程担当教官の側で、教員養成の枠から解放されたという意識が強くなっている。それぞれの課程が小規模であり、4課程が集まってようやく一つの学部の規模となることを考えれば、4課程の緊密な連携協力が不可欠となる。元来、教育学部であったことを考えれば、教育文化学部は、人間形成・人間発達を中核としながら、四つの課程が相互に協力しあい、学校教員の養成と、地域が求める新しい人材の養成をともに行う学部でなければならない。

本来、学生の所属組織である課程と、教官が所属している講座は別組織であり、教官はいずれの課程の教育にも参加することが課程制の本旨であるにもかかわらず、実態はそうならない。中学校、高校教員養成については、課程を越えた相互協力が必要であるわけだが、それは単純に授業の提供のみにとどまっており、授業内容の調整、統一的な学生指導には到っていない。新課程担当教官が中高教員養成により積極的に携わることと、逆に、学校教育課程担当教官が、新課程の新しい人材養成に協力する体制もさほど存在しないのが実情である。新しい人材養成を行う3課程にとって、一般大学・学部における教育とは違う特徴を作り出すためには、人間形成・人間発達の視点を教育に加えることが必要であり、学校教育課程の協力が求められるところである。

第二は、新学部に対応したカリキュラムや学生指導体制の確立である。大規模な改組であったために、旧来の教育学部の体制、意識が残存している面が多く見られる。また、課程名称、選修名称が斬新であるだけに、それに対応したカリキュラムが実質化していない。教育学部のカリキュラムが昨年度まで併存していたこともあって、従来の教科専門科目のレベルにとどまっている場合もある。教官も、従来の教科の枠を越えた移動が行われたり、複数の教官組織が同一選修に位置づけられることにより、課程、選修の一体化や、課程・選修名称の実体化が遅れているのである。このことの矛盾は、新課程所属学生に特に強くあらわれると考えられる。

第三は、教員養成のためのカリキュラムのあり方である。大学のカリキュラムは、教養教育、専門教育（教科科目+教科科目以外）、教職教育（教職科目）によって構成されており、相互の関連性が問題とされてこなかった。従来のように、教科科目が専門教育の中に埋没するのではなく、教職教育との関連性が強められなければならない。教員の専門性は、教育学や心理学に関わる基盤的な層と、教科専門に関わる専門分野の層だけでなく、その両者をつなぐ中間的な層、つまり、専門的な知見を教育の現場に適用するためのカリキュラム構成力を養成する層が必要である。学校で教科書に依存した形での授業が多く行われ、教員養成教育の成果があらわれていないことを考えれば、教育実践現場に結合した形で、カリキュラム総体を見直していくことが強く求められるところである。

また、学校教育課程においては、小学校教員養成が中心となったことにあわせ、小学校教員の専門性、つまり、教科の枠を越えた総合的な実践力の育成、子どもの発達・理解、親や地域社会への対応力を育成するカリキュラム、指導体制の確立が急がれる⁽¹⁰⁾。新課程側での中高教員養成についても、他の一般大学・学部とは違う、教員養成学部としての優位性を確立することが求められるところである。

4、今後の課題

全国の教員養成学部・大学のこれからについて、これまでの検討の結果から言えることは、以下のようなことである。

教員養成を大学で行う原則は維持、徹底されなければならない。大学で行われるということは、学問の自由の保障のもとで真理探究が行われる機関において、また、深い専門教育と幅広い教養教育とがともに行われる機関において教員養成が行われるべきだということである。その点において、教員養成学部・大学は、この原則が徹底されず、一般学部・大学に比して下位に見られてきたことは否めない。教科専門の面では一般学部・大学のレベルには速く、教育学・心理学関係の面は、免許のための付随的な位置付けしか受けてこなかった。このことを転換するためには、教科専門も含めて、教育学部を、「教育学」の部として編成するか、あるいは教科専門も教育学・心理学系もそれぞれの専門として自立させるなどの方策が必要となる。力点の違いはあるが、いずれの場合であっても、それぞれが持っている専門分野と、教員養成とを両立させる工夫がなされなければならない。教員養成を、一般学部・大学の下位に置くのではなく、教員養成そのものに対して大学教育としての実質を付与することが求められる。

開放制は維持されるべきであるが、上記の観点からの、一般学部・大学における教員養成の抜本的改善が前提とされるべきである。通常の専門科目に、ただ単に教職関係科目を継ぎ足すだけの教員養成が行われている現状は改善されなければならない。

小学校教員養成を教員養成の中核に据えるべきことも、戦後の展開の中で確認されてきたことである。中学校教員養成との併存が、小学校教員の専門性を曖昧なものにしてきたとすれば、一定程度、小学校教員養成と中学校教員養成とを明確に分離することが求められる。新名称学部のごとく、小学校教員養成については、教育学・心理学系教官があたることも一つの方策である。中学校教員養成は、一般学部・大学でも、新課程でも行いうる。教員養成学部・大学院が行う中学校教員養成は、幅広い教育学・心理学系教官の存在を十分に活かしたものでなければならないのである。

計画養成、目的養成の原則は、廃止、ないしはできる限り緩やかに考えられるべきものである。教員養成学部・大学が教員養成のみしか認められずとすれば、学部・大学の自主性は認められず、教免法の枠内に押さえられること、変転する教員採用状況によって学部・大学の存立基盤が揺らぐこととなる。

一都道府県一教員養成学部・大学の原則は維持されるべきである。新課程の割合も含めて、多様なタイプの教員養成学部・大学院のあり方が認められなければならない。教員養成課程の規模の大小はあっても、小規模であるからダメで、大規模であれば良いということは決して立証されていない。小規模は小規模なりにいろいろな工夫が可能であり、その分新課程を増やすなどして、学部として一定の規模を保つことにより、豊かな教員養成を行うことは可能なはずである。

なお、『日本教育大学協会第一常置委員会「新課程の在り方検討部会」報告』（2001年5月25日）では、新課程の存在意義を認めつつも、「新課程が今後とも教育学部に存在することを目指すためには、教育学部の『教育』を学校教育に限定しないで、学校教育を含めた幅広い教育の意味のもとに、教員養成カリキュラムと新課程カリキュラムとを統合する『教育』の視点を持つことが必要である」としている。このことは当然のことであるが、新課程のうち、国際理解教育、情報教育等、教科以外の指導力を従来の教員免許に付加する形での付加価値型教員養成の充実を推奨する一方で、地域貢献型については、「教育をキーワードとする『教育学部』には馴染まなくなるおそれがある」ことや、教養型のタイプについても、特徴を見いだしにくく、「教育学部に存在することの積極的な説明が求められる」ことを指摘し、極めて否定的なとらえ方をしている。たとえ、地域貢献型、教養型で

あっても、教員養成部分が中核としての位置を占め、相互関連が明確になっているのであれば、新名称の学部も含め、教育学部としての実質を十分に維持していると考えられるべきである。第一常置委員会が推奨する方向でいくのであれば、結果的に新課程を教員養成課程に再吸収せざるを得ず、ここ15年にわたる新課程の存在について、社会や学生に対する責任を問われる。また、現在の目的養成、計画養成の点から言えば、教員養成への比重の回帰は、必然的に統廃合問題を惹起することとなる。多種多様なタイプの教員養成学部・大学院が存在し、少なくとも、小学校教員養成部分を内包した学部が各都道府県に一つずつは置かれる体制が保障されなくてはならない。

教育文化学部では、改組から3年が過ぎ、計画期間が今年度で終わることを契機に、カリキュラムや学生指導体制の抜本的な見直しを行おうとしていた。ちょうどそのさなか、文部科学省の「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」（2000年8月設置）懇談会の動向から、見直しにストップをかけざるをえなくなった。

文科省では、懇談会報告に基づき、2002年1月頃には、大筋の方向性を大学・学部側に求め、2003年度の概算要求では調査費を、2004年度の概算要求では統廃合実施のための要求を求めることになりそうである。おおよそ、国立大学全体の統廃合問題や、独立行政法人への移行のスケジュールと合わせた形で教員養成学部・大学の統廃合が進められることになる。

想定通りにことが進むかどうかは、予測のつかないところであるが、この改革は、戦後改革の原則を根底から崩すばかりでなく、戦後の歴史の中で、営々と積み上げられてきた改善の成果を台無しにするものと言わざるを得ない。このようなことが、きちんとした調査に基づく立証もなしに、主に大学関係者以外の懇談会委員や、事務当局の偏った印象に基づいて議論が誘導されていることに大きな疑問を感じるところである。

(注)

- 1) 発足時の旧学芸学部は、岩手、秋田、福島、宇都宮、群馬、千葉、横浜、福井、山梨、岐阜、三重、滋賀、和歌山、鳥取、徳島、香川、長崎、大分、宮崎である。他の教育学部は、旧制の高等学校が新制大学の母体となっているところで、文理学部等、一般教育を担当する部局が存在した。例外は長崎で、旧制長崎高等学校が存在した。一般的には教育学部を有する大学は、比較的学部数が多く、入試では一期校に位置づけられ、学芸学部を有する大学は、小規模大学で、二期校であった場合が多い。
- 2) 教員養成制度をめぐる問題については、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年に詳しい。その他、岡本洋三

- 『開放制教員養成制度論』大空社，1997年，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，
山田昇『戦後日本教員養成史研究』風間書房，1993年，土
屋基規『戦後教育と教員養成』新日本出版社1984年等，参
照。
- 3) 浦野東洋一・羽田貴史編『変動期の教員養成』（同時代社，
1998年）は，5000名削減問題とそれに伴う学部再編の問題，
さらに教育職員免許法改正の問題を扱っている。ただ，新
課程の拡大がもたらす影響，教員養成学部・大学の質的変
化については，個別大学の事例で若干触れられているにと
どまっている。また，新学部改組から4年がたった時点での
分析が今後必要となってくる。
- 1997年の教育職員養成審議会の第一次答申に基づいて行わ
れた教育職員免許法の改正（1998年）は，私立大学におけ
る教職課程についてはばかりでなく，国立教員養成学部・大
学の今後の改革動向に大きな影響を与えるものである。教
科・教職科目からの選択幅の拡大や，教職科目単位数の拡
大，教科科目40単位から20単位への半減，教科科目の分野
ごとの単位指定の廃止は，一見大学側の自由度を増すもの
ではあるが，教科専門教官の削減を容易にする効果もある。
教員採用状況の厳しさの中で，一層の負担を学生に求める
のであるから，学生定員をもっと絞り込むことが必要にな
る。
- 4) ある意味，これから想定されている改革は，一般教育と同
様の問題が教員養成学部において生じてきているのだとと
らえることができる。さらに，トップ30を目指す際，教育
学部や附属学校の定員が魅力となることは予想できる。
- 5) 教員養成学部・大学の適正規模については，5000名削減が
問題となる頃から，盛んに問題とされるようになった。前
掲，浦野・羽田編『変動期の教員養成』第I部第3章参照。
- 6) 学芸学部から教育学部への名称変更到最后まで抵抗した大
学として，秋田，横浜，福井，山梨があったが，くしくも

今回の名称変更したところと重なる。TEESp.383

- 教大協の分類によれば，①都市型大規模総合大学（4学部
以上）：埼玉，千葉，横浜，岡山，広島，②地方型大規模
総合大学（4学部以上）：弘前，岩手，山形，茨城，宇都
宮，群馬，新潟，信州，静岡，岐阜，三重，富山，金沢，
鳥取，島根，山口，香川，愛媛，高知，佐賀，長崎，熊本，
鹿児島，琉球，③地方型小規模総合大学：秋田，福島，山
梨，福井，滋賀，和歌山，大分，宮崎，④単科大学，とな
る（下線は新名称学部）。
- 7) ピーク制の問題や，小学校教員養成の問題については，日
本教育学会特別課題研究委員会編『教員養成制度の再編に
伴う教育学の研究基盤及び教育条件の変動に関する調査研
究』2001年，新堀通也『教師教育の再検討2・教員養成の
再検討』教育開発研究所，1986年，前掲『「大学における
教員養成」の歴史的研究』、『教育大学協会第一常置委員会
教育系学部・大学院の在り方検討部会報告案（等）』（2001
年6月7日），等参照。
- 8) 一部で，養護学校教員養成課程（障害児教育教員養成課程），
養護教諭養成課程が付加される形となっている。ただ，大
阪，千葉，熊本は従来型であり，東京，福岡，愛知では初
等教育教員，中等教育教員養成の形で，統合されている。
- 9) 秋田大学の場合，当初は生涯発達課程を予定していたが，
文部省の指導により学校教育課程となった。学部としては，
学校教員以外の幅広い生涯学習関係の指導者養成を含み込
もうとしていたのである。ここで述べていることは，秋田
大学教育文化学部を主に指しており，他の新学部の中では
相違も存在する。
- 10) 学校教育課程は，同時に小中や，小養，中養，小幼の複数
免許取得や，小と教育関係・心理関係の資格取得を卒業要
件として，また目標として掲げている。この点が単位取得
過剰を生み出しているため，改善が必要とされるところで
ある。