

# 日本の「大学における教員養成」の理論的諸課題

—— 比較研究的視点から ——

岩田 康之\*

教員養成カリキュラム開発研究センター

(2017年9月26日受理)

## 1. 問題の所在

### 1. 1 「大学」と「教員養成」の理念的葛藤

本稿<sup>1</sup>の目的は、日本における「大学における教員養成」の理論的課題を、中華人民共和国香港特別行政区との対外比較の視角を援用しつつ検討し、特に初等学校の教員養成を担う機関の大学昇格のプロセスとそこでの諸論点を解明することを通じて、昨今の日本の教員養成改革をめぐる布置関係（諸アクター間の力関係）の背景を解明することにある。

「大学における教員養成」は、日本においては一般的に1940年代後半以降のいわゆる戦後改革期の原則の一つと理解されているが、近代教育の展開過程において、「大学」と「教員養成」との関係は錯綜している。本稿の課題に関わって主要な論点を挙げるならば、第一に「大学」と「教員養成」の間には理念的にも実態的にも葛藤があり、決して順接的な関係ではなかったこと、そして第二に「教員養成」と一口に言っても、中等学校教員のそれと初等学校教員のそれとでは事情が異なり、特に後者においてその葛藤が顕在化しやすいこと、となる。

第一の点については、Hayhoe (2002) が整理しているように、前近代からの歴史と伝統を持つ大学 (University) と、近代教育システムの整備に伴って設けられた教員養成学校 (師範学校 = Normal School) とは、前者が理論志向であるのに対し後者は実践志向であり、前者が専門ディシプリンの追究を旨とするのに対して後者が学習領域の統合を旨とし、前者が没個性的であるのに対し後者は師弟関係の絆を重視し、前者がリベラルな知的探究を目指すのに対し後者が実践

知に根ざした活動を目指し、前者が学問の自由と自治を前提とするのに対し後者は政府による管理と専門的なアカウンタビリティを前提とし、前者が永いスパンでの深い理解の醸成に方向づけられるのに対し後者は実践の水準向上のための技芸 (craft) に方向づけられる……というように、正反対のベクトルを持つものである。

ただし、第二の点に関わって、中等学校の教員養成に関しては、近代の初期から大学はその機能の一部を担っていたことも確かである。船寄 (1994) などが指摘するように、日本においては、1872年の「学制」(第四章)において中等学校教員の資格を「二五歳以上の大学卒業者」と定めている。また、近代初期に主に中等学校の教員養成を目的として、中等後教育レベルの高等師範学校が各地域で設けられるが、北京師範大学 (1923年に北京高等師範学校を母体として創設) を典型とするように、比較的早い時期から大学に昇格し、その地域の高等教育の中で一定の地位を占めているものが相当数に見られる (岩田2013)。この、北京師範大学に代表される中国の「師範大学」については、前近代からのヨーロッパ型の大学モデルとは異なり、伝統的に中国において学問的陶冶と人格陶冶を併せ持った「書院」を背景に持つがゆえに、教員養成と大学との融合が他地域に比べスムーズであったという事情を持つ (Hayhoe and Li 2009) もの、他の地域においても近代初期からの大学が、教科ごとに専門分化された中等教育の教員養成の一定部分を担っていたことについては議論の余地はない。

その一方で、以下に述べるように、初等学校の教員を養成する機関は、近代初期においては大学未満の教

\* 東京学芸大学 教員養成カリキュラム開発研究センター (184-8501 小金井市貫井北町 4-1-1)

育機関として位置づけられ、これが大学レベルに昇格するには長い時間を要している。

### 1. 2 初等学校教員養成の場としての大学

初等学校の教員養成が大学未満の教育機関で行われてきた背景には、近代初期から義務教育として位置づけられた初等学校は、一部エリート層の高等教育への進学を前提とした中等学校とは異なり、量的に需要が大きかったという側面に加え、いわゆる「タッパンの法則」—1856年のミシガン大学のタッパン (Tappan, H) 総長の発言「教師は自分の教える学校よりも一段高い学校の教育を受けなければならない」—が支配的であり、初等学校の教員は中等教育レベルの養成教育を以て充分とする考えが根強かったことがある。また特に、日本のように小学校の教員が基本的に全教科を担当する全科担任制を採る地域においては、専門分化された各学問領域の教育研究を旨とする大学の組織は、教員養成の組織とは原理を異にする。

そうした事情もあって、どの地域においても、初等学校の教員養成が大学で行われるようになるには長い時間を要している。東アジア諸地域に例を採るならば、日本においては1940年代後半の占領政策に基づくいわゆる戦後教育改革を契機としていわゆる「学芸大学」(総合大学においては「教育学部」「学芸学部」)が創設され、続く1980年代に韓国と台湾においては師範学校を母体とした学士レベルの教育大学が創設され、そして1990年代に入ってから中国(本土)および香港において、学士レベルの小学校教員養成が始まっている。

また、多くの場合、初等学校の教員養成を目的とした師範学校は、初等学校教育を修了した者を入学させる後期中等教育レベルに位置づけられ、一方で中等学校の教員養成を行う大学は、師範学校とは異なる系統の中等学校から入学者を集めている。それゆえ、「初等学校—師範学校」「中等学校—大学」という同系繁殖の構造が生じることにもなった。

### 1. 3 視角と方法

以上のような課題認識に立ち、本稿では以下、中国、香港特別行政区にある香港教育大学(The Education University of Hong Kong, 2016年昇格)と、日本の「学芸大学」、中でも東京学芸大学(1949年設立)の大学への昇格プロセスを主な素材として、初等学校の教員養成を大学において行う際の理論的諸課題の析出を試みたい。

香港教育大学の前身である香港教育学院(The Hong

Kong Institute of Education)は、域内の五つの教員養成機関—羅富國師範專科學校(Northcote College of Education, 1939年成立)・葛量洪師範專科學校(Grantham College of Education, 1951年成立)・柏立基師範專科學校(Sir Robert Black College of Education, 1960年成立)・香港工商師範學院(The Hong Kong Technical Teachers' College, 1974年成立)・語文教育學院(The Institute of Language in Education, 1982年成立)—を統合して1994年に香港新界大埔のキャンパスに設立されている。この母体となった五つの高等教育機関はいずれも中等後教育のレベルであったが、香港教育学院は中等後教育の課程(準学士レベル)に加えて1998年より教育学士課程を持つ大学相当の教育機関として発足している。2017年現在で香港特別行政区には、教員養成プログラムを提供する機関は他に4校<sup>2</sup>存在し、香港教育大学を含む5校で毎年の教員養成プログラムの量的な調整を行っているが、小学校の教員養成に関わるプログラムは香港教育大学がほぼ独占<sup>3</sup>しており、域内の小学校教員のおよそ8割のシェアを占めている。

域内の複数の教員養成機関を統合して大学に昇格させるというプロセスは、日本の戦後教育改革期における教育系単科大学(「学芸大学」)のそれに近い。たとえば東京学芸大学は、東京第一師範学校(前身校は1873年成立。以下の各校においても前身校の成立年を記す)・同女子部(1900年成立)・東京第二師範学校(1908年成立)・同女子部(1944年成立)・東京第三師範学校(1938年成立)・東京青年師範学校(1920年成立)を統合して1949年に発足している。両校の大学としてのスタートには67年の開きがあるが、香港教育大学も東京学芸大学もいずれも政府立で、なおかつ初等学校教員養成を主なミッションとした域内唯一の高等教育機関であるという点で共通点を持つ。のみならず、前者においては1997年の香港施政権の中国への返還とそれに伴う教育制度の転換<sup>4</sup>、後者においては1945年のポツダム宣言受諾とその後の占領政策の中での教育制度の転換、というように内在的な要因よりは外圧を基に初等学校教員養成が大学レベルに昇格している点でも共通点を持っている。しかしながら、以下に見るように、大学への昇格プロセスにおける論点には対照的なものも含んでおり、好個の素材であるとみられるのである。

## 2. 教員養成研究における「東アジア」比較の視点

### 2. 1 東アジアの教員養成システムと教育系大学

日本の教員養成制度や政策に関してその特質を解明

しようとする際、対外比較の視角は有効である。中でも学校教育やその担い手たる教員たちを取り巻く文化的背景が共通している東アジア諸地域は、日本のそれを検討する上で有益な視点を提供してくれる。

東アジア諸地域—日本のほか中国（本土）・香港特別行政区・台湾・韓国—においては、香港特別行政区における教育システムの移行後に、全て6-3-3-4（部分的に6-6-4）を基本とする学校教育制度が整えられている。そのうち初等学校・中等学校に属する12年を担当する教員は高等教育機関（4年制大学）で主に養成され、その養成教育は基本的に学士課程教育と同時並行的に提供される。その一方でヨーロッパやアメリカにおいて広く見られる学卒後の短期集中型の教員養成プログラムは、香港における学卒後課程（postgraduate certificate of education, PGCE）や韓国の教育大学院など一部にとどまる（岩田2015）。

この、学卒後課程が主流でないという点において、東アジア諸地域の教育系大学、特に初等学校教員養成を主目的とする大学は、域内の高等教育機関の中で独特の立ち位置を持つことになる。つまり、初等教育教員養成という、近代初期からの大学のディシプリンとは異質の構成原理を持つ営みを軸に大学を構成し、なおかつその大学が近代初期からの伝統的な大学と並立する中で、比較的劣位に置かれることになるのである。日本においては、1949年に発足した「学芸大学」は、1943年以前は中等教育レベルであった師範学校を母体としていることから「三段跳び」と揶揄されたり、また占領政策の中で設置されたことから「ポツダム学部」などと蔑称されたりもした。香港教育大学においても、1990年代後半に学士課程を置き、大学教育資助委員会（University Grants Committee, 以下UGC）<sup>5</sup>の管轄下で政府から運営費を補助される（資助）高等教育機関として認められながら、その後「大学」の名称を獲得するまで十数年を要することになるのである。

特に、20世紀末以降の高等教育政策において、多くの地域において競争原理が導入され、大学の責任において「質保証」を行うことの要請が強まった。そうした中で東アジア諸地域においては共通する少子化傾向により、教員養成プログラムの需要は減少傾向にあり、教員養成を主目的とする大学の立場は危うくなってきている。

さらには、東アジア諸地域の、特に大都市圏—日本、韓国、中国本土の東部沿岸地域および香港・澳門・台湾など—においては、塾・予備校等の、学校外で教育サービスを提供する組織が多く見られ、これらとの関係において学校で児童生徒の指導に当たる教員

たちのアイデンティティが脅かされるという実態も生んでいる（ブレイ・鈴木2014）。進学準備のための各教科の学習指導の相当部分がこうした学校外の組織（多くは営利企業）によって担われる一方で、初等・中等学校で教職を担う教員たちは各教科の学習指導以外の業務の比重を増すことになり、教員の過労や精神的ストレスの増大といった課題を生む<sup>6</sup>ことにもなる。

## 2. 2 教員養成に関する対外比較研究の視点

このように見てくると、東アジア諸地域の教員養成システムやその背景をなす教育課題や、さらには文化的背景等も含め、かなりの共通性を持つことがわかる。ただし、これら地域との対外比較から日本の教員養成を検討しようとする際、注意すべきは各地域における「開放制」と教員養成機関の量的・質的管理の状況が大きく異なる点である。

東アジア諸地域においては、韓国の初等教員養成（おおむね各道に置かれた教育大学校のほか、韓国教院大学校と私立の梨花女子大学校の計13校のみに限られている）を唯一の例外として、日本の「開放制」に近い教員養成システムが採られている。つまり、教員養成を主目的とした機関（その多くは旧来の師範学校等）以外にも、旧来の総合大学等の様々な高等教育機関が教員養成プログラムを提供することが可能である。しかしながら、その「開放制」の実質的な展開度合いにおいて、日本は他の地域にない広がりを見せている。詳しくは別稿（岩田2013）にゆずるが、日本の教員養成における「開放制」は、高等教育機関の過半が教員養成プログラムを提供するという範囲が広いこと、およびそれぞれの高等教育機関で提供される教員養成プログラムの平均的な規模が小さいこと、の二点<sup>7</sup>において際立っている。本稿で取り上げる香港特別行政区は、人口規模において日本の約二十分の一であるが、教員養成プログラムを提供する高等教育機関は域内5校のみである。

しかも、日本の場合においては、比較的早くから「開放制」原則下で高等教育の大衆化が進み、教員養成プログラムを提供する機関が多様かつ広範囲に展開され、その結果として教員の有資格者が教員需要を大きく上回る供給過剰状態が恒常化しているにもかかわらず、これらに対する量的規制や、水準維持のための政府による直接的な管理策（全国規模の教員資格認定試験等）がほとんど行われていないという点でも、他の地域にない特質を持っている。

それゆえ、日本の教員養成システムを検討する際



に、東アジア諸地域の状況との比較研究は有益な知見を提供し得るが、システム全体での相違点を踏まえつつ、課題を絞って検討を進めていくことが肝要であろう。

以下、香港教育大学の成立プロセスと、東京学芸大学を典型例とする日本の教員養成系単科大学の成立・展開プロセスの比較を通して、初等学校の教員養成を主な目的とする機関の「大学」としてのありようを検討していく。

### 3. 教員養成機関の大学昇格をめぐる論点：香港教育大学と東京学芸大学の比較から

#### 3. 1 香港教育学院の大学昇格への動き

1994年に設立されて以降、香港教育学院の大学昇格への動きは比較的早期から見られた。UGC管轄下にある8校の高等教育機関の中で唯一「学院」(institute) という名称を持つために他の「大学」(university) よりも格下の印象を与え、優秀な入学者の確保に困難を来すということが、設立当初よりの教員たちの印象としては強かった<sup>8</sup>ことが大きな動因のひとつであった。

1998年に香港教育学院は学士課程(教育学士, Bachelor of Education)を設置し、学士レベルでの初等学校教員養成のプログラムが始められた。これは、大学昇格へのプロセスとしての意味合いを持つとともに、香港特別行政区における教員の資質向上策として、学士レベルの養成教育を受けた人材で初等教育を担うという政府の方針(All graduate, all trained)に沿ったものである(Lai, 2009)。以後、2005年に教育の修士課程(Master of Education)を設置、さらに2007年には博士課程(Doctor of Education)を設置している。また、2004年には政府より、他のUGC管轄下の高等教育機関同様に、内部質保証を自律して行える高等教育機関としての認定(自我評審資格 Granted Self-accrediting Status)を受けている。

当時のPaul Morris校長(第三代, 在任2002-2007)は、任期末の2007年6月にUGCに対し大学昇格の発展計画書(Development Blueprint: Becoming a University of Education)を提出し、UGCの審査を受けることとなった。

これ以前から、香港教育学院が大学に昇格する際のオプションとしては、単独の教育大学となる(stand-alone)か、既存の大学と連携してその中の一組織となる(partner with an existing university)かの二つが想定されていた。後者のオプションを採る場合の提携先

として有力視されたのは、地理的な近さ(直線距離で約4km, バスで15分ほど)や既に教育学院を持っている点などから香港中文大学であり、同大学の李国章校長(Arthur Li Kwok-cheung, 在任1996-2002)は、同大学と香港教育学院との合併を提案していた<sup>9</sup>。のちに李国章は政府の教育統籌局(現・教育局)局長に転じ、香港の施政権復帰後の、中国(本土)モデルの6-3-3-4制への移行などの一連の教育政策の中で、香港中文大学への香港教育学院の併合を指示し、香港教育学院のPaul Morris校長もこれを受け入れる意向を示した。これに対し、香港教育学院の教職員には、自律性を担保する上で単独昇格を支持する者が多く、李国章局長やPaul Morris校長への反発が強まった。こうした流れの中で、2007年に任期の切れるPaul Morris校長の再任を校董会が否決し、これに対して李国章長官は香港教育学院の4名の教員の辞職を要求するという騒擾となった(香港教育学院風波)。

この後半年ほど香港教育学院の校長ポストは空席となるが、続く張炳良校長(第四代, Anthony Cheung Bing-leung, 在任2008-2012)は着任直後より「教大理想」をスローガンに掲げ、単独昇格をめざした対外的な活動を積極的に展開していくことになる。2009年に張炳良校長の呼びかけによってアジアの教育系大学30校の学長が集まったのラウンドテーブル(the Asian Roundtable of Presidents of Universities of Education, ARPUE<sup>10</sup>)が開かれ、以後おおむね二年に一度の集まりが継続的にもたれているが、そこでのホスト役を香港教育学院が務めることは、教育研究の国際的な拠点としてのアピールの側面をも持っているといえることができる。

#### 3. 2 2009年UGCレポートの指摘

2007年に香港教育学院から提出された発展計画書は、UGCのレビュー・グループによる審査にかけられ、それを受けて教育局は2009年6月24日に大学昇格を却下する裁定(Education Bureau, 2009)を下している。

レビュー・グループのレポートや、それを受けた教育局の裁定は、香港特別行政区の教員養成における水準向上や、教育の実践的な研究の発展などに果たした香港教育学院の働きを高く評価しつつ、単科のままでは大学となるには不十分であると結論づけたのである。

この、「単科でない大学」の具体的な要求を当時の新聞報道から拾うと、たとえばUGC主席の史美倫(Laura Cha)は、「香港教育学院の提供しているダブルディグ

リープログラムは、教員養成に方向付けられていないプログラムが全て他の教育機関で教えられているので、単独の大学としての要件を満たしていない」としており<sup>11</sup>、これに対して張炳良校長は「われわれのやってきたことは間違いがないが、さらに昇格に向けての動きを加速させる必要がある」と述べている<sup>12</sup>。

教育局による昇格却下の裁定に添えられたUGC レビュー・グループのレポートは、以下四点を勧告している。

- 1) 単科の教育大学がUGC管轄外のものとして設置され、他の戦略を持って香港教育学院の教員養成と香港の高等教育の質的向上を果たすこともあり得る。
- 2) 香港教育学院は、以下三点を優先的に進めるべきである：香港域内における教員養成の戦略的発展、教育に加えて他のディシプリンを発展させること、研究の発展と研究方法のトレーニング環境を充実させること
- 3) 香港教育学院は、以下二つのオプションを探るべきである。(a)複数ディシプリンを持つ高等教育機関として、教育領域に焦点化するとともに他の領域を含む学士課程と大学院課程、および研究体制を整えること、(b)既に存在する大学と連携し、総合的な学習と研究環境を整備する中で、香港教育学院とその大学との合意に基づいて発展させていくこと。
- 4) 政府は、香港教育学院の発展のために新たな追加予算措置を講ずるとともに、教員養成に関わる人事についての柔軟な取り扱いを続けること。

ここで香港教育学院が大学 (university) に昇格する際に最も重要なポイントは、単に教育の分野で優れた人材養成や研究成果の実績を積むことではなく、他の分野も併せ持つ総合大学としての実質を備えること、つまりは複数ディシプリンを持つこと、なのである。

### 3. 3 非教員養成課程の整備と大学昇格

この後、香港教育学院では、上述のオプション(a)、つまりは単独で複数ディシプリンを持つ大学として昇格すべく、教員の養成を主目的としない教育研究組織の整備を行っていく。それは具体的には、教育分野以外での学部及び大学院プログラムの整備を意味する。

教員養成を主目的としない学士課程としては、語文研究 (文学士 Bachelor of Arts in Language)、全球及環境研究 (理学士 Bachelor of Science) の二専攻が2010年に設けられ、翌2011年に創意與芸術文化 (芸術学

士 Bachelor of Arts)、さらに翌2012年に心理学 (社会学士 Bachelor of Sociology) が相次いで設けられ、従前の教育学士課程を加えて5つのディシプリンが並立する形を採った。また大学院においては、従前の教育分野での修士・博士学位課程に加えて学術博士 (Doctor of Philosophy) のプログラムを整備し、2013年に第一号の学位を授与するに至っている。これら、教育分野以外の各プログラムに関しては、香港特別行政区内の大学や職業専門学校等に対する分野別評価を担う香港學術及職業資歴評審局 (Hong Kong Council for Accreditation on Academic and Vocational Qualifications, HKCAAVQ) が2014年に認証を与えている。

張炳良校長は、2009年のUGCレポート以降に香港教育学院が行ったこうした一連の対応策とその後の発展プランを2012年にまとめ、その後を引き継いだ張仁良校長 (Stephen Cheung Yan-leung, 第五代、在任2013-) が2014年7月に年に改めて教育局に対して大学昇格の申請書 (Final Preparation for University Title) を提出し、これが再びUGCの審査にかけられることとなった。

UGCは前回同様にレビュー・グループを組織して審査に当たった (University Grants Committee 2015)。審査は「見通し・ミッションおよび戦略的方向性」「学術的な広がり」と科目の総合性」「ガバナンス」「学術水準と質保証」「研究成果と研究能力」「研究スタッフとそのサポートスタッフ」「リソースとその維持体制」の7つのクライテリア (下位項目の合計数は14) に及び、2015年9月に出されたレポートにおいて「本レビュー・グループは、香港教育学院が「大学 (university)」のタイトルを使うことの正当性が現在は完全に保証されているという結論に達した」として、大学昇格を認める答申を示した。

その後、学内での意見聴取等を経て候補とされた「香港教育大学」(The Education University of Hong Kong) の名称が行政会議で認められ、《2016年香港教育學院(修訂)條例》に基づいて2016年5月27日に大学として新たに発足することとなった。十数年をかけて「教大理想」が実現されたのである。

### 3. 4 戦後日本における教育系単科大学の成立

このような、香港教育学院から香港教育大学への一連の昇格プロセスは、日本の戦後教育改革期における教育系単科大学の発足に至るプロセスと相当に異なっている。それは単に時期的な隔たりのみならず、初等学校を含む教員の養成を行う機関を大学として認定す

るに当たっての要件の相違として捉えられる。以下、戦時下までの師範学校が、1949年以降に「学芸大学」として発足するまでの経緯を概括しておきたい。

よく知られているように、1945年8月に日本がポツダム宣言を受諾して無条件降伏する形で太平洋戦争が終結して以降、日本の教育改革は、第一次アメリカ教育使節団（1946年3月来日）、およびそれに協力した日本側教育家委員会、さらには同委員会のメンバーを主に構成された教育刷新委員会などの議論を元に展開され、アメリカモデルの6-3-3-4の単線型学校制度への移行を基本として進められている。そして使節団報告書においては、「師範学校はもっと優れた専門的（教師としての）準備教育と、更に十分なる高等普通教育を施すように、一層高い水準で再組織されねばならぬ。すなわちそれは教師を養成するための専門学校または単科大学となるべきものである」と結論づけられ、教員養成に特化した高等教育機関の創設を提案している（岩田1991）。

しかしながら、その後の教育刷新委員会を主な舞台として繰り返された教員養成改革論においては、いわゆる師範教育批判—「師範タイプ」と俗称される視野の狭い教員の資質に対する批判—が根強く、高等教育機関を再編する中で教養教育を充実させるべきという方向で議論が展開された。この議論は同委員会第34回総会（1947年5月9日）における建議「教員養成に関すること（其の一）」において「小学校、中学校の教員」は主として「教育者の養成を主とする学芸大学を修了又は卒業したる者」から採用する、とされた。ここでの「学芸」がリベラル・アーツを意味するもので、あらゆる学問の基礎にある幅広い教養が、まず大学に必要な要素として求められたのである。

それは当時文部省で教育刷新委員会の議論に関わって日高第四郎が回想する中で「教育刷新委員会で口癖のようになって言ったことは「専門バカをつくるな」ということであった。旧制大学においては一年から専門に取り組み、どちらかと言えば専門以外は感知せずという専門バカをつくり易かった。一方、師範学校みたいに自立した主体なしに教えることだけが専門であるというような専門バカも作ってはならない。大学は学問研究の場であると同時によりよき市民としての広い視野と深い教養を持つ人間の育成の場としてもあらねばならず」（東京学芸大学二十年史編集委員会1970）と述べていることにも重なる。

そしてその後、これらの建議に基づいて師範学校を新制大学に改組転換していく際に、1948年の6月末から7月にかけて文部省および民間情報教育局（Civil

Information & Education Section, CI&E）から「国立大学設置に関する一一原則」が示された。そこでは第一の原則として「国立大学は、特別の地域（北海道、東京、愛知、大阪、京都、福岡）を除き、同一地域にある官立学校はこれを合併して一大学とし、一府県一大学の実現を図る」とされ、この6都道府県と、第五の原則「女子教育振興のために、特に国立女子大学を東西二か所に設置する」に沿って奈良女子高等師範学校が単独で奈良女子大学となった奈良県の計7都道府県にのみ、それぞれの地名を冠した「学芸大学」が創設されることとなった。この7校の「学芸大学」は設置当初においては「学芸学部」のみを置き、養成する教員の学校種と免許種に基づく課程—学科目制の教育組織を採った。

そして、旧制の師範学校と青年師範学校のみを母体としたこれら「学芸大学」は、三・四年次にそれぞれの専門課程に分かれるものの、主に前半の二年間においては幅広い教養科目を学ぶものとして発足した。実際、1949年発足時の東京学芸大学は、三年次・四年次の専門課程を世田谷に置くとともに、他の分校（小金井・大泉・竹早等）には教養課程と二年課程が置かれる形となっており、四年制の学士課程における教養教育と専門教育はほぼ等しい比重を持っていたのである。

その後、1960年代の政策動向の中でこれら「学芸学部」はより教員養成への目的性を強めた「教育学部」へと改組転換し、さらに1980年代後半からは教員養成を主目的としないいわゆる新課程（ゼロ免課程）を設けるに至っている。

#### 4. 考察

##### 4. 1 日本の教育系単科大学の抱える理論的課題

以上、香港教育大学と主に東京の「学芸大学」の発足と展開過程を比較検討してきたが、ここから昨今の日本の「大学における教員養成」、中でも初等学校の教員を多く養成する教員養成系単科大学のあり方を考える上でのいくつかの興味深い論点が浮かび上がってくる。以下、主なものを挙げて結論に代えたい。

第一に、香港においても日本においても、初等教育の教員養成を主目的とする機関の大学昇格は外圧を契機としている点で共通している。日本においてはいわゆる戦後教育改革の中でアメリカモデルの6-3-3-4単線型学校制度への移行が前提となる中で旧制師範学校は四年制学士課程を持つ大学へと昇格し、香港においては中華人民共和国への施政権の復帰を踏まえての、イングランドモデルから中国メインランドモデル



(やはり6-3-3-4制)への移行が前提となる中で香港教育学院が大学へと昇格している。しかしながら、日本においては前述の「国立大学設置の一原則」によって、北海道・東京・愛知・大阪・京都・福岡および奈良においては旧制の師範学校・青年師範学校が学芸大学として単独昇格する以外の現実的なオプションを奪われたのに対し、香港教育学院の昇格に当たっては、単独昇格(stand-alone)のほかに総合大学(具体的には香港中文大学)との統合というオプションがあり、前者を主体的に選び取っているという点で大きく異なる。

第二に、双方の教員養成機関が大学昇格するに当たって重視された要素が異なる。香港教育学院の大学昇格に際して問われたのは複数の学問分野にまたがる総合的な教育・研究のディシプリンであったのに対し、日本の学芸大学の発足に際してまず求められたのは、旧来の師範学校が持っていた閉鎖的な性格と、そこで養成されてきた識見の狭い「師範タイプ」教員増を脱して幅広い教養教育(リベラル・アーツ)に基づく学士課程教育の中で初等学校を含む教員養成を行うことであった。

このことは、第三の論点としての、教員養成プログラムを提供する高等教育機関のディシプリンの要請についての両地域の隔たりにつながる。二度にわたるUGCのレビュー・グループのレポートに見られるように、香港教育学院の大学昇格に際しては、教育に焦点を置いた教育・研究の充実を核とし、それに加えてたの領域においても大学にふさわしい教育・研究体制を整えることが求められた。それゆえ、7つのクライテリアのそれぞれについて、大学としての実質を備えてるか否かが審査のポイントとなった。対して日本の師範学校の大学昇格に際しては、旧制の師範学校・青年師範学校の教員スタッフに学問的な業績に欠ける者が相当数おり、大学教員としての審査をパスするのに難儀したケースは多く見られるものの、「学芸学部」が教育分野に関わる教育・研究のディシプリンを持つことは求められず、むしろ特定のディシプリンに偏しないリベラル・アーツの学部として発足したという点で、香港とは好対照をなす。詳しくは別稿(岩田1994)に譲るが、日本における大学のアクセディテーションを企図して設けられた大学基準協会においては、教育学に関わる基準の整備は遅れ、また旧制帝国大学に設置された教育学研究を旨とするそれと、旧制師範学校を母体とした大学の教員養成学部との双方を包摂するような概括的な基準となったために、基準としての効果は薄かったのである。その一方で、こうし

た学部において、特に小学校の教員養成プログラムは統合の軸を欠いた形で提供され続けたのである。その後半世紀を経て、教員養成系大学・学部におけるいわゆる教科専門領域の教員たちの教育・研究のあり方が、教員養成を主目的とする大学にありながら他のディシプリンを持っていることが指摘され、政策的な改革のターゲットとなる(国立の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会2001)ことの伏線はここにあると見られる。

さらにこのことは、単独昇格した後の大学院のありようにも影響を及ぼしている。東京学芸大学に大学院教育学研究科が設けられたのは1966年であるが、その組織は、それぞれの教科専門科目につながる学問分野ごとの講座を基調としたものであり、授与される学位はアカデミックなそれ(教育学修士=Master of Arts in Education)であった。後に1996年に連合形式の博士課程を設けるが、そこでの学位もアカデミックなそれ(Doctor of Philosophy)であった。東京学芸大学などの日本の教員養成系単科大学でプロフェッショナル学位としての教職修士(Master of Education)が与えられるようになるのは2008年の教職大学院発足の後のことである。つまり、日本の教員養成系単科大学はアカデミックな学位に連なる大学院の整備を先行させたが、そこでは教育学のディシプリンが主流ではなかったのである。このことも、香港教育学院が大学昇格以前から設置した修士課程プログラムが、現職の教員を対象とした教育修士(Master of Education)であったことと対照的であり、近年の政策動向の中で教員養成系の大学院を基本的に教職大学院に一本化する動きが出てきたことの遠因として捉えられる。

第四に、非教員養成課程のあり方も、両地域で異なっている。香港教育学院の大学昇格のプロセスにおいて設けられた非教員養成課程は、対象とする学問分野においては日本の教員養成系大学・学部に1980年代以降に相次いで設けられた新課程に近い。しかしながら、そのいずれもが新たな予算措置と教員のリクルートメントを伴っており、日本の教員養成系大学における新課程が、少子化に伴う教員の需要減とベビーブーマーの大学進学という状況を踏まえて、既存の教員養成系大学・学部の人的・物的リソースを活かす形で、教官定数を増やさずに設置されたのとは対照的である。

#### 4. 2 今後の課題

以上見てきたように、香港教育学院の大学昇格プロセスを比較対象の素材とすることで、日本の教員養成

系大学の抱える構造的な課題に関わる興味深い論点が見えてくることとなった。

しかしながら、2016年に発足した香港教育大学はまだ日が浅く、特に非教員養成課程として設けられたプログラムが今後、日本における教員養成系大学の新課程のようにアイデンティティ・クライシスを抱えたまま政策的に廃止される方向に向かわないとも限らない。「大学における教員養成」の帰趨はどうなるのか、今後注視を要する。

### 引用・参考文献

- 岩田康之 (1991) 「戦後教育改革期の教師教育をめぐる教養観の諸相—制度改革論議の位相と養成現場での模索—」『東京大学教育学部紀要』第31巻, pp.55-63
- 岩田康之 (1994) 「新制大学発足時における『教育学』観—大学基準協会の動向を中心として—」『東京大学教育学部教育哲学・教育史研究室』第20号, pp.13-21
- 岩田康之 (2013) 「教員養成改革の日本的構造」, 日本教育学会『教育学研究』第80巻第4号, pp.414-426
- 岩田康之 (2015) 「東アジアの大学における教員養成の質保証—論点と課題—」, 東アジア教員養成国際共同研究プロジェクト (編) 『「東アジア的教師」の今』, 東京学芸大学出版会, pp.30-43
- 国立の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会 (2001) 「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について (報告)」東京学芸大学二十年史編集委員会 (1970) 『東京学芸大学二十年史—創基九十六年史—』
- 船寄俊雄 (1994) 『近代日本中等教員養成論争史論』, 学文社
- マーク・ブレイ／鈴木慎一 (訳) (2014) 『塾・受験指導の国際比較』, 東信堂
- 山田美香 (2011) 『香港・台湾の教育改革』, 風媒社
- 大和洋子 (2012) 「香港」, 小川佳万・服部美奈 (編著) 『アジアの教員』, ジアース教育新社, pp.100-123
- Education Bureau (2009): Legislative Council Brief – Institutional Development of the Hong Kong Institute of Education
- Hayhoe, R (2002): Teacher Education and the University: a comparative analysis with implications for Hong Kong, *Teaching Education*, Vol.13, No.1, 5-23
- Hayhoe, R & Li, J (2010): The Idea of a Normal University in the 21st Century, *Frontiers of Education in China*, vol.5 no.1 74-103
- Lai, K.C. (2009): Issues on “All trained, all graduate” for Teachers in Hong Kong SAR, *CCT Newsletter English Version* No.1, the Curriculum Center for Teachers, Tokyo Gakugei University, p.1
- University Grants Committee(2015): Report of the Review Group on the Hong Kong Institute of Education’s Application for University Title

### 注

- 1 本稿は、香港比較教育学会 (Comparative Education Society in Hong Kong, CESHK) の年次大会 (2017年3月24日, 香港教育大学将軍澳学習中心) における口頭発表 “A Comparative Study on ‘Teacher Education at/by Universities’ ” を日本語に置き換えるとともに、日本人読者に合わせて加筆修正を加えたものである。
- 2 香港大学 (The University of Hong Kong) ・香港中文大学 (The Chinese University of Hong Kong) ・香港バプティスト大学 (Hong Kong Baptist University) ・香港理工大学 (The Hong Kong Polytechnic University) の4校。
- 3 香港教育大学以外で提供されている小学校教員養成のプログラムは、2016-17年度においては香港中文大学と香港大学における小学校英語教員の学卒後課程のみである。
- 4 英国モデル (6-7-3) から中国 (本土) モデル (6-3-3-4) への移行。詳しくは大和 (2012) ・山田 (2011) 等を参照。
- 5 香港特別行政区における政府の諮問機関。政府立の大学の認可や予算配分などの権限を持つ。
- 6 香港大学に2002年に設置された香港賽馬会防止自殺研究中心 (The Hong Kong Jockey Club Centre for Suicide Research and Prevention) の主な取り組みの一つに、教員たちの精神的ストレスから来る自殺の防止のためのプロジェクトがある。大和 (2012) 参照。
- 7 岩田 (2013) によれば、2010年の段階で日本で教員養成プログラムを提供する大学・短期大学は855校、対して小中学校に新卒新採用された者は計一万人弱、一機関あたりの平均は10名強に過ぎない。これは特に中国 (本土) の平均約300名と比べて際立って少ない。
- 8 梁恩榮博士 (Dr. Leung Yan-wing, 香港教育大学客席副教授・元教職員会会長) へのインタビューによる (2017年3月6日)。
- 9 《明報》2002年4月19日付。
- 10 ARPUEの第一回は2009年5月、第二回は2011年11月にそれぞれ当時の香港教育学院で開催されている。以降は参加大学の持ち回りとなり、第三回は2013年11月にマレーシアのスルタン・イドリズ教育大学で、第四回は2016年2月に韓国の光州教育大学校で、それぞれ開催されている。
- 11 ‘UGC rejects HKIEd’s university bid’, *The China Daily (Hong Kong Edition)* 《中国日報》香港版, 2009年2月18日付。
- 12 ‘HKIEd’s university dream is still alive’, *South China morning Post* 《南華早報》, 2009年2月18日付。



# 日本の「大学における教員養成」の理論的諸課題

—— 比較研究的視点から ——

## Issues on ‘Teacher Education at/by Universities’:

From a Comparative Point of View

岩 田 康 之\*

Yasuyuki IWATA

教員養成カリキュラム開発研究センター

### Abstract

The Hong Kong Institute of Education (HKIEd) has established on 1994 by five teacher education colleges in Hong Kong area. From the beginning, HKIEd has been eager to get ‘University’ title, though Education Bureau of HKSAR once denied HKIEd’s proposal on 2009. The main reason is that HKIEd has only one discipline of education while ‘university’ should be multi-disciplinary. After that, HKIEd has set up non-education courses and finally the Education Bureau admitted HKIEd to use a ‘university’ title on 2015, after HKIEd’s non-education courses have made a certain outcome. On 2016, HKIEd has restarted as The Education University of Hong Kong (EdUHK).

This process from HKIEd to EdUHK shows some points of arguments related with the establishment of ‘University of Liberal Arts’ from Normal Schools in Japan during post-war education reform. The key point for becoming EdUHK is to be multi-disciplinary while Universities of Liberal Arts in Japan have been required to provide undergraduate courses of teacher education based on wide range of liberal arts.

In this regard, universities of education in Japan have not been required to have certain discipline, and this issue might be a background of recent reform of universities of education in Japan.

**Keywords:** Teacher education at/by universities, discipline, gakugei university, The Hong Kong Institute of Education, education reform

*Curriculum Center for Teachers, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan*

**要旨:** 香港教育学院は、1994年に香港地域の5校の教員養成機関が統合されて発足して以降、大学昇格への活動を続けてきた。しかしながら、2009年に香港特別行政区教育局は、この学院の大学昇格を認めない決定を下している。その審査にあたった大学教育資助委員会が指摘したのは、同学院は教育のみのディシプリンしか持たず、それゆえに大学と呼称するには不十分であるということであった。その後同学院は教員養成を主目的としないプログラムを整備し、それら教育以外の分野における教育研究の成果が出た後の2015年になって申請が認められ、2016年から香港教育大学となった。

---

\* Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)

この一連のプロセスは、日本の戦後教育改革期において旧制の師範学校が「学芸大学」として発足したプロセスと多くの点で対照的である。教員養成を行う機関が「大学」と認定されるに際して香港ではまず複数ディシプリンを持つことが求められたのに対し、日本のそれは幅広い教養教育に立脚した学士課程教育において教員養成を行うことであり、ディシプリンが厳しく問われることはなかったのである。

このような諸課題が、近年の日本の教員養成系大学をめぐる改革動向の背景をなしていることが看取できる。

キーワード: 大学における教員養成, ディシプリン, 学芸大学, 香港教育学院, 教育改革