

# 日本の教員養成システムにおける史的考察

## ～社会科教員に求められる資質とは～

1160466 福島舞子

高知工科大学マネジメント学部

### はじめに

国家にふさわしい国民をいかに要請するかという国民教育の重要性にかかわって、国民教育を担う教師が果たす役割を考えたとき、「教員養成」の問題は学校教育上で絶えず追及されてきた課題である。

近年、情報化、少子高齢化、グローバル化が進み、日本の教育をめぐる状況は大きく変化するとともに様々な課題が生じており、多様で変化の激しい現代の社会を生き抜く力を持つ国民の養成が求められるようになった。それに伴って学校教育は改革を迫られ、教員の資質向上が急務とされている。このような状況の中で、教員養成とはどうあるべきか、教員に必要な資質とは何かということが、改めて問われているのである。この問いの解答に迫るためには、教員養成システムはどのような意図のもとに成立し、どのように現在に至ったのかという歴史的経緯を知る必要がある。

ちなみに、近代の教員像には二つの系譜があった。アカデミズムの教員像とプロフェッショナルリズムの教員像である。この二つの教員像は対立する考え方であり、その対立は教員養成システムに大きな影響を与えてきた。さらに教員養成の歴史をみると、国家のための教師か、国民のための教師かという求められた教員像の違いから、大きく第二次世界大戦を境にした戦前と戦後に区別することができる。その制度をみても戦前の師範教育の反省を受けて出発した戦後教員養成制度は戦前のそれと大きく異なるものだった。いずれにせよ、教員養成の歴史を振り返った時、アカデミズムとプロフェッショナルの対立は戦前戦後を通して、教員養成の根底に流れる問題であった。

また、2015年に選挙権が満18歳以下に引き下げられるという法改正に伴い、高等学校の必修科目である新教科「公共」の創設が打ち出された。こういった公職選挙法改正の動きは高等学校の公民科に限らず、中学校の社会科教育にもその在り方の見直しを要請している。社会科の在り方を考えたとき、社会科がどういった経緯で導入され、何を目的として導入さ

れたのかといったプロセスをみることで、社会科とはどうあるべきか、社会科の教員とはどのようなことができなければならないのかということ、より深く考えることができるのである。問題の本質を見ようとするならば、現在の目に見える事象や制度のみならず、それが過去に積み重ねてきた過程を知らなければならない。

そこで本稿はこのような問題意識から、教員に求められる資質、特に社会科教員に求められる資質について、教員養成全体と社会科の成立という二つの歴史とそれらが交差する接点に焦点を当てながら考察することを目的としている。

以下では、まず師範教育の創始以降の教員養成史の全体像を、アカデミズムとプロフェッショナルリズムという二つの教員像に焦点を当てながら、戦前と戦後に区分して整理していく。次に、社会科の成立の歴史を辿る中で、社会科教員に求められる資質について考察する。そして最後に、二つの史的探求の接点に焦点を当て教員に求められる資質について考察する。

## 第一部 教員養成の理論的探求

### 第一章 日本の教員養成史の断絶と連続

#### 第一節 求められる教員像の戦前と戦後の断絶

先に述べたように教員養成の歴史を見ると、第二次世界大戦前と後に分けることができる。すなわち、1872年の学制が公布され、日本に学校制度が敷かれたことに伴った師範教育の創始から敗戦まで、そして敗戦後の占領政策の中で始まった戦後教育改革以降の二つの区分である。

ではこの二つの違いは何か。それは国家のための教師か、国民のための教師かという求められる教員像の在り方にみられる違いである。戦前の教師は学問的知識の探求的な媒介者であるよりも国家主義的人格の体现者であることが求められた。国家主義・画一主義的な国家のための教員養成を行っていたのである。この戦前の教員養成において求められた教員像とは、政治的価値と宗教的価値に対する「中立性」を要求されつつ、その実は天皇制国家への忠誠と「国」の事業とし

ての教育への献身とを求められ、固定した教育内容の伝達者としてみずからを位置づけてきた「聖職教師像」であり、また、閉鎖的な養成機構を通して作られた「誠実であるが世間知らず、視野が狭い」、いわゆる師範型の教員像であった。

この閉鎖的な師範教育を批判して成立したのが戦後教員養成の原則、教員養成を大学において開放性の原則に基づいて行うという教員養成の新しい在り方であった。これは、学問の自由と大学の自治がすべての大学に保証され、国民の教育を受ける権利の保障のための制度が整えられるといった戦後教育改革を背景として到達されたものであった。そこで求められた教師像は戦前に要請された教師像ではなかった。真理と平和を求め、豊かな人間性を持つ新しい国民を育てる教師像であり、憲法が定めた民主的で自由な日本で生きる主権者国民の育成を担う国民のための教師であった。教師というものは国民の知的形成に責任を持たなければならない。そのためには彼ら自身真の学問をしていなければならない。その学問によって教師となりゆくものを教育訓練し、まず教師自身を民主的で自由な国民たらしめることが教員養成に求められたのである。

以上のべたように、戦前と戦後の教員養成はそれが求める教員像に大きな違いがあった。戦前の国家主義・画一主義的な国家のための教員養成が、戦時に軍国主義によってゆがめられて利用される形となってしまった。この戦前の反省を生かし打ち出された戦後教員養成の原則、大学における開放的な教員養成の理念は、先に述べたように高い理想を掲げ始めたのであった。しかし、戦後教員養成の歴史を振り返った時、この理想は実現することなく、むしろ空洞化されているという実態が明らかになるのである。

## 第二節 アカデミズムとプロフェッショナルリズムの教員像

戦前と戦後では、求められる教員像に大きな違いがあり、教員養成の制度的構造も異なっている。しかし戦前戦後を通して、二つの教員像の対立が、教員養成システムに大きくかかわりながらその根底に流れていた。

近代における教師像には二つの系譜がある。学問中心のアカデミズムと専門職業主義のプロフェッショナルという二つの教師像である。アカデミズムとは専門学を修めた人ならば誰でもその教科の教師になれるとする教師像であり中等教員

関わるものである。対してプロフェッショナルリズムとは初等教員が教師になるためには教育学的教養と教育実習が必要であるとする教師像である。アカデミズムの教員像は、戦前は主に帝国大学で、戦後は一般大学で養成されてきた。プロフェッショナルリズムな教員像は、戦前は主に師範学校や高等師範学校で、戦後は教育大学・学部で養成されてきた。この二つの教員像の対立は、戦前・戦後を通して教員養成システムに大きな影響を及ぼしてきた。戦前の教員養成におけるこの対立は、帝国大学と高等師範学校の対立、高等師範学校の廃止論争、文理科大学の成立といった流れに現れている。そしてこのような論争の中に、戦後教員養成の原則を考える重要な手掛かりが出そろっているため、特にこの論争に焦点を当てて戦前の教員養成を見ていくこととする。

## 第二章 戦前の教員養成

### 第一節 高等師範学校の成立と廃止論争

1872年学制の発布によって日本の学校制度が誕生し、教師を養成するために師範学校が設立されたことで、日本の教員養成の歴史が始まる。初代文武大臣に就任した森有礼は、小学校から帝国大学まで進むルートとは別に師範学校のルートを作り、学問系統と教員養成を分立する制度を敷いた。

当時、小学校教員は師範学校で養成され、中等教員は帝国大学で養成されることとなっていた。加えて中学校進学者の増加による中等教員の需要の増大に対応するために、1886年に高等師範学校が設立されたのであった。

1890年代初頭、高等師範学校設立の直後、最初の高等師範学校廃止論争が起こった。民党が高等師範学校廃止案を提出したことを発端に高等師範学校廃止を巡って論争が繰り広げられる。高等師範学校出身の教師は帝国大学出身の教師に劣ると批判されていたのだ。高等師範側は学校改革に乗り出し、学力不足という批判に対しその点の克服を目指した。

だが1900年代初頭になると再び高等師範学校廃止論争が浮かび上がった。1890年代後半から中等教育の発展に対処するため中等教員養成制度が整備され、複数のルートで教員を養成することが可能になる。それがルート間の競争を生んだ。そうした中、どのルートから生み出された教員が優れているかが問題になった。この頃、中等教員にもプロフェッショナルリズムにかかわる資質が求められるような動きもみられ、こ

の点において高等師範学校はほかのルートより有利なはずであった。しかし高等師範学校は耳が痛い批判であった学力不足という点を補うためにアカデミズムの陣営に入ろうとした。それがかえって高等師範学校の存在意義を揺るがすことになり、自らの廃止論を生み出してしまったのだ。

1910年代になると3度目の高等師範学校廃止論争がおこる。帝国議会貴衆両院の予算委員会の席上で、文部大臣奥田義人が高等師範学校の廃止があるかのような発言を行った。この発言は小さな契機に過ぎなかったが、論争を大きく発展させた。これは1890年代前半から底流としてあったこの問題の根深さゆえの出来事であった。

こうした高等師範学校廃止の論争の中で中等教員に求められる資質についても論争が繰り広げられた。高等師範学校側は、教師の教育技術、教師の倫理性などの教師の資質について、高等師範教育の独自性を主張したが、なかなか認められなかった。その理由は、中等教員界においてアカデミズムの教師像が優勢であったからである。加えて他にも無視できない理由が2つあった。一つは、高等師範学校がアカデミズムの陣営に入ろうとしたことが、かえって廃止論を呼び寄せてしまったということである。そして二つ目は、教育に関する知識・技術以上に、教職の倫理性を重視したことである。教職に倫理性が求められるのは当然のことだと言える。しかし、師範教育の目的は国家に恭順な人物の育成であり、教職の倫理性は国家から求められたものであったという点で特殊なものであった。このように高等師範学校は教育に関する知識、技術の「本山」ではなく国民思想統一の「本山」を目指したが、廃止論者たちは「学識に裏打ちされた人格的感化」（船寄, 1998, 131頁）を求め、教職の倫理性をさほど重視していなかった。

以上のような教師の資質のとらえ方の相違は中等教員養成制度論に反映された。論争の焦点は相克する高等師範学校と帝国大学の制度的な関係をどうするかということであった。高等師範を廃止するのか、存続させるのか論議され、1918年の臨時教育会議では両者の相互利用というかたちで答申されたが、妥協を図ったにすぎなかった。

## 第二節 高等師範学校昇格運動と文理科大学の成立

この答申が実現するよりも早く専門学校の大学昇格化の波が高等師範にも押し寄せた。1919年、専門学校の大学昇格化

の波にのり、高等師範学校も大学昇格を目指す。だがこの高等師範学校の昇格は様々な反対があった。教育学を研究する神戸大学教授船寄俊雄は昇格反対の論点を12点にわたってあげているが、ここでは重要な反対論をいくつか挙げておこう。

一つ目は教員養成を目的とする高等師範学校を学術の蘊奥を究める大学に昇格するのは正当な理由がないとする論であった。これは森有礼がつくりあげた大学は学問の場、高等師範学校は教員養成の場という機能的学校体系の基盤をもとに、高等師範学校は普通教育に属するものとして存在意義を強調する立場からの主張であった。これに対し昇格賛成者である長田新は、学術の蘊奥を究めるのは大学の独占ではなく、中等教員には最小限の資格と述べて対抗した（船寄, 1998, 160頁）。しかし伝統的な大学観の壁は厚かった。

二つ目は学術の蘊奥を究めることが中等教員に必要なならば今の大学で十分とする反対論である。これは大学の本質論に関する問題で、反対論者の多くは、大学は一つの学科を深く修めることが本質と考えており、安上がりな大学が増えることは大学制度の破壊であるとした。根拠は定かでないが当時中等教員に幅広い学問的教養が必要であるという論理が広く定着していたため、中等教員養成は大学で行うべきとされたのである。これに対し長田は、大学は学問を究める場所であるが、大学の卒業生は教師にならなければならないわけではないので政策上別に責任のある教員養成機関が必要であると主張する。この反対論者も長田も大学は学問の蘊奥を究める場所であるという考えは同じであったが、中等教員に学問の蘊奥を究めることが必要であるかという点において主張が異なっていた。

三つ目は一方で学術の蘊奥を究めながら他方で教員に必要な教科や実地練習を課すのは不可能であるとする反対論である。大学が教員養成を厄介視する傾向は戦後にもみられ、この問題は戦後もなお根強く残っているといえる。

四つ目は法令上不可能であるとする反対論である。師範教育令によって普通教育と規定されている高等師範学校が大学に昇格するのは困難であった。

そこで考えられたのは①大学令の改正で、「教育学部、師範学部」を付け加える、②師範大学令を定める、③大学令を利用して文化理科両学部を合わせて一単科大学を作るという3

つ的手段だった。この結果1929年に文理科大学が設置された。ただしこのことが文理科大学対高等師範学校という新たな争いを生んだ。文理科大学は高度な普通教育をベースに、教科内容教育+教職教育+教育実習を行った。その点を船寄は「戦後の『大学における教員養成』原則がすでにそこには成立していたと言える」（船寄, 1998, 238頁）と分析している。

### 第三節 文理科大学・高等師範学校の存廃問題と師範大学論争

1920年代後半から1930年代後半には、多くの教員養成制度改革案が出された。これらの案は教師の学歴を高くすることにおいて共通していた。しかしながら中等教員養成にみると師範大学構想と開放性構想の考え方が対立していた。この二つの考え方は高等師範学校と帝国大学の対立の延長線上にあるものである。教員養成改革を含む学制改革に文部省が着手したのは1930年代初頭であった。1931年、時の文相田中隆三は開放制を支持し、文理科大学と高等師範学校廃止を打ち出した。廃止の対象者からの反対運動により修正案を出す、その案には師範大学の設置が組み込まれていた。最終的には保守的な文部省首脳部と文理科大学・高等師範学校が押し切り、同年、廃止は撤回される。田中文相はその熱意を失い改革を全面撤回し師範大学案も白紙に戻る。これを契機に師範大学論争が展開される。

このように師範大学構想と開放性構想という二つの構想から前者が浮上してきたが、その実現には開放性側からの反対、師範大学設立の法律上の難点、文理科大学と高等師範学校の対立という3つの困難があった。

結局は文理科大学と高等師範学校はそのままで存続することとなったが、その論議の中で新たな問題が発生してきた。つまり文理科大学が教員養成大学の特設を支持する人の中からも批判されていたという問題である。

例えば東京高等師範学校出身で同校の講師をしていた高山潔はと文理科大学の存在を批判した。文理科大学の実態は教員養成大学でありながら、教授たちの考え方はアカデミズムに偏っていたからだ。彼らは教員養成の仕事は一段低いものとしてみていた。そして廃止という事態を目前にして取ってつけたように中等教員養成機関としての存在根拠を示して帝国大学との違いを強調するが、文理科大学の内実は教官のアカデミズムの中でミニ帝国大学化していたのである。こうし

た実態を受け高山は、文理科大学は「無用の長物」とまで述べ、批判したのであった。

### 第四節 アカデミズムの陥穽と呪縛

戦前を通じたアカデミズムの優位には根強いものがあったが、この状況を打開しようとしたものもいた。城戸幡太郎と高山潔である。

城戸は師範大学・学校の廃止の立場であったが、彼の考えは師範学校が不必要なのではなく、もっと有能なものに改革することが必要というものである。教員養成を特別視しているから問題が起こっているのではなく、師範教育の内容方法がむしろあるべき教師の教養形成のための教育としては有能ではないという教育内容に踏み込んだ考えであった。さらに彼は教師としての訓練は個別の学問についての知識を修めるというだけではなく、これらをいかに教授すべきかという技術を磨かねばならない、つまりすべての学科は教育学に統一して学ばなければならないと考えていた。

高山は文理科大学を批判し、文理科大学を真の教育大学へと改造を主張した。内容的意義としては①強化の専門職業的取扱いの考え方の導入、②教育実習の中に教育の実験的経験の理念の導入、③初等教員の大学での教員養成の3点があげられる。戦後、教員養成の統一化されたアメリカの理論が我が国に導入されたが、高山はその先駆者であった。

この二人はプロフェッショナルな立場として共通しており、初等教員も含めて大学において専門職業教育として教員養成を行うことを主張した。船寄は「これこそが戦前日本における中等教員養成の思想的到達点であり、戦後教員改革をかなり展望できる位置に到達していたと言える」（船寄, 1998, 226頁）とし、自身の研究をまとめている。戦後の産物であると考えられている「大学における教員養成」の原則は、その源流を戦前に見いだせることができるということであった。

戦後の教員養成が、戦前の閉鎖的な師範教育を反省し、教師になれないような学校は作らないとか、大学で自由に学問をおさめた人こそが真の教師になれることができるとする方針であったことを考えると、戦前からそのような主張があったことは評価されるべきかもしれない。しかし、そういったアカデミズムの考え方には落とし穴があった。「教える必要によって学ぶ」ことの肯定的側面を見逃してしまったのである。アカデミシヤンの考え方は、森有礼が採用した学問と教

育の分離という伝統的な考え方への反論として有効な教員養成論であった。しかし今のべたような落とし穴、船寄の言葉を借りるなら「アカデミズムの持つ陥穽」(船寄, 1998, 213 頁)があり、これをいかに克服するかが課題である。

さらに戦前の教員養成において、文理科大学の成立にみるようにアカデミズムの優位が存在していたことが分かるが、そのこと以上に重要なことは、アカデミズムが高等師範学校の当時者を拘束したことである。船寄はこれを「アカデミズムの呪縛」(船寄, 1998, 197 頁)と表現した。戦前一貫して教員養成学校に在籍して教育学教育を中心に中等教員養成にかかわってきた長田ですら、教育学は文・理の学問の下に位置すると考えており、長田に限らず教員養成にかかわる教官の中で教員養成の仕事は学問の追究の下に位置していた。アカデミズムの呪縛の力は大きなものであった。

## 第二章 戦後の教員養成

### 第一節 戦後教員養成制度改革の背景

戦後、教育改革が行われ、その中で教員養成制度も大きく変わることになった。戦後教員養成は、「大学における教員養成」と「開放制」という二つの原則を掲げて出発したといえる。これらの原則は戦前の教員養成を否定した形で生み出されたものであった。

1946年に日本国憲法が制定された。大日本帝国憲法は、教育を臣民の義務として規定しており、教育をうける権利については規定していなかった。これに対し日本国憲法の制定は26条にあるように教育を受ける権利を保障するという大きな転換を遂げた。1947年3月31日、日本国憲法の精神にのっとり、我が国の未来を切り拓く教育の基本を確立し、その振興を図るために教育基本法や学校教育法が制定され、教育の機会均等が図られ学校制度が整えられていく。さらに学問の自由のための制度的保障として、「大学の自治」がすべての大学の保証されるようになった。戦後教員養成の原則は、こういった戦後教育改革を背景として到達されたものであった。

### 第二節 戦後教員養成の原則の創始

「大学における教員養成」の原則は戦後の産物のように言われるが、その原型はすでに戦前にもみられた。しかし戦前という大学と、戦後出発した新制大学は理念において違うものである。旧制大学は国民教育とは断絶されており、特権として与えられた「学問の自由」と「大学の自治」を享受する

存在であった。新制大学はこのような旧制大学への批判を踏まえて成立したものであり、国民教育体系における最高の高等教育機関として位置付けられた。したがって「大学における教員養成」の原則とは単に教師に大学水準の教育が必要ということではない。大学で深い学問研究を通して高い教養を身につけた個性豊かな人間を形成し、その中から教師を輩出するというを制度として確立しようとしたのである。「大学が国民教育の担い手である教員の養成を行うことは、大学の学問研究を国民教育体系に貫通させ、国民と学問を結びつける制度的なパイプを設けることであり、それは大学が国民教育体系の頂点に位置することの責務を有効に果たすための重要な制度」(岡本, 2014, 231 頁)であった。つまりこの原則は先に述べた国民のための教師を育成する役割を担っているものであった。

戦前の師範教育は教師になるための学校で行われ、閉鎖的であるがゆえに様々な弊害をもたらしたと批判された。こうした批判を受けて戦後、開放制という原則が打ち出される。開放制とは、特別な教員養成機関、つまり「目的教的教員養成機関」(向山, 1987, 60 頁)を廃するというものであった。「開放制の原則」は戦後教員養成において、「教員養成という大事業を一般の国公立大学に開放」(船寄, 1998, 14 頁)し、そして同時に「大学に対して教員養成への意識的・積極的な関与を求める」(同前)という重大な歴史的意義をもつものであった。

1946年12月、教育刷新委員会は第17回総会にて、「教員養成は総合大学及び単科大学において教育学科を置いてこれを行う」という基本方針を採択した。この方針の中に大学において開放的な制度のもとで教員養成を行うという戦後教員養成の原則が示されていた。

ではこの原則はどのような経緯を経て確立されたのか。戦後教員養成改革において教育刷新委員会とCIE(Civil Information and Educational Section・民間情報教育局)との間で、教職的教養の位置付けについて相当の隔たりがあった。日本の識者の間では、高度な学識があれば教師になれるとする考え方が根強く、学識本位の教師観は広範な支持があった。さらに「教員のみを養成する師範学校のようなものをつくらないという精神にもとづ」(山田, 1970, 48 頁)き、「師範大学、教育大学のようなものも作らないという」(同前)教

職教育に対して否定的な考え方を持っていた。これに対して米国側は教職学科による専門職性の確立を要求した。1946年3月、アメリカ教育使節団が出した第一次米国使節団報告書は、「教師としての専門的準備教育である教職教育の重要性を積極的に提言するものであった」（同前, 47頁）。日本側と米国側の意見が一致している点は、師範学校を改造して、大学レベルの教育機関とすることを提唱している点であった。こうした意見の相違の中で行われた論議の結果、教職的課程を必修要件とすることになった。しかし日本側の教職軽視論は克服されて合意したのではなく、不満を残しつつ、政府にゆだねた形となった。このように日本側とCIEとの意見は対立しており、日本の識者の間では教職課程を重要視していなかったことが分かる。そうした中で「大学における教員養成」の制度形式は成立したが、大学がこれに本格的に取り組むという状況はつくられなかった。さらに一般大学では、教科専門科目と教職専門科目の履修とは両立し難い点が多く、特に教育実習の実施は困難であり、教職課程が負担過重であるという意見が根強かった。このように教職課程に対する大学の主体的な承認が得られないまま、「大学における教員養成」が制度的に創始されたのである。戦前教員養成を貫いたアカデミズムの優位が、戦後に禍根を残しつつ受け継がれていたと言える。

また、この方針は、今後あらゆる種類の学校の教員養成は、国公私立を問わず大学において行うべきということを提案しており、教員の質の向上を意図し、教員養成に開放性原則を提案しているものだった。

新免許制度では、大学の履修単位基準の考え方が取り入れられたが、1949年5月に制定された免許法では開放主義の建前から基準は低く定められ、そして単位の内容、程度並びに履修の方法については一切を大学の責任にゆだね、基準に詳細を定めなかった。このことが後に開放制への批判と、目的大学化政策を呼び寄せることとなる。

### 第三節 戦後教員養成原則の空洞化の過程

新制度の発足当初は国公私立どこの大学でも教員養成を行うことができたが、1953年に課程認定制度が導入された。課程認定制度とは、「『文部大臣が教育職員養成審議会に諮問して、免許状授与の所要資格を得させるための課程として適当と認められる課程』を設置した大学・学部においてのみ、『教

職に関する専門科目』と『教科に関する専門科目』の単位を学生が修得することを認めとする」（岩本, 2011, 4頁）制度である。こうしてわが国は、国・公・私立のいずれを問わず、教職課程として認定された大学であればすべてその大学において教員養成を行うことが可能となったのである。その発足によって、「一般大学においてとりわけ『教科に関する専門科目』の内容や履修方法をめぐって少なからぬ混乱が見られた戦後日本の教員養成制度は、一定の整備が図られた点において画期をなすものであった」（岩本, 2011, 4頁）。しかしこの制度は大学の主体的努力を求めながら、「実際にはそれをきわめて困難というよりもむしろ阻んでさえいる問題」（同前）をかかえていたのである。幅を利かせられないような基準を示すものであった。

1958年答申で教員養成、免許制度の改善に関する三つの基本方針が明確にされた。これは戦後の開放性の原則を修正する形で出されたものであった。免許法の基準を低いところに定めたことや授業の内容や履修方法をすべて大学にゆだねたために教員の資質の低下をもたらした事など、開放的制度に欠陥があったとされた。この欠陥を是正するために国の定める基準によって教員養成を目的とする大学を明確にすることが提言されることとなる。開放主義者である海後宗臣氏はこの「目的養成」を支持する答申を「閉鎖的な教員養成を志向するものとして否定されるべき」（海後, 2014, 13頁）とした。

1964年、国立大学の学科および課程並びに講座および学科目に関する省令によって教育系大学にはすべて教員養成課程だけを置くものとした。さらに1965年には学芸大学・学部から教育大学・学部への学名変更が強制された。こうした動きは、「教育系大学・学部の存在理由を教員養成のみに固定化」（岡本, 2014, 226頁）する政策であり、教員養成の在り方に目的養成を取り入れたものであった。

1965年、東北大学から小学校教員養成課程が、宮城教育大学として分離独立した。東北大学は、唯一、旧帝国大学が師範学校を取り込んで創始された国立大学であった。目的大学化政策の展開の中で、担当教員組織の反対を押し切って教員養成課程の分離が進められたという経緯は、学問と教育が相容れないものであるということを表し、「この時期の教員養成をめぐる対立の最も際立った帰結」（柳沢, 2007, 239頁）だっ

たとえとらえることができるだろう。

1988年及び1998年に相次いで改正された免許法は、教職に関する科目の名称については確かに各大学に委ねられているが、各大学がこれらを自由に開設することが不可能とされていた。

このように、戦後教員養成の歴史を振り返ると、それはまさに開放制原則の空洞化であった。こういった再改革の動向は戦後教員養成の原則を否定するものとして開放主義者には拒否されるのであった。開放主義の立場は、「教員養成についての目的意識を持たないとい消極的の思惟を保持することによって戦前の師範教育的な教員養成教育の矮少化を防ぐ意図を持った」（向山, 1987, 32頁）立場である。これに対し、向山浩子は教員の質の低下への批判が「断じて開放性に由来するものではないとは、理論上いえない」（向山, 五十嵐, 1977, 228頁）と述べる。その理由は「開放主義の理論は教師の準備教育というものをその養成教育から極力排斥する発想を有していたからである」（同前）。つまり、開放主義の考え方は教師をつくる教育に教師になるためだけの準備は必要ないとし、閉鎖性と目的意識を等置し、開放性を目的養成の否定として捉える傾向を生んでしまっているのである。向山の考え方を支持する形でこの問題を捉えた船寄は次のように述べた。

「目的養成それ自体を否定することはできない。閉鎖性を目的養成と等置するのではなく、閉鎖性の何が批判されるべき点であったのか、それが目的養成の在り方をどのように規定しているか、という本質を明らかにすることが必要である。重要なことは閉鎖制か否かということではなく、教員養成における国家の関与の内容を明らかにすることである。」（船寄, 1998, 14頁）

戦前の中等教員養成の制度的構造は、初等教員に比べるかに開放的な制度であった。しかし複数あるルートのうちいずれのルートも同質の国家監督のもとに置かれていた。したがって戦前の教員養成には全面的な国家支配が貫徹しており、そのことを踏まえて戦後に開放性原則が出されたのであれば、開放性の原則とは「教員養成に対する国家支配に抗する大学の主体性（目的意識性）の確立と捉える必要」（同前, 15頁）があると言える。しかし戦後教員養成の歴史をみると、それは国家が教員養成に対する「主体性を剥奪していく過程だった」（同前, 17頁）。

#### 第四節 アカデミズムとプロフェッショナリズムの対立

ここまで戦前の閉鎖制を否定した形で生まれた戦後教員養成の原則についてみてきたが、そこで求められた教員の資質とはどのようなものであったのだろうか。学問中心のアカデミズムなのか、教授中心のプロフェッショナリズムなのかという教師の資質に焦点を当てた論争を見ていく。

開放制とは、どのような教員を育てることを目的とした制度なのであるか。それは、「教師としての完成を期待するよりも、まず人間としての成熟を強く期待した」（向山, 1987, 35頁）制度と言え。そしてさらに、「教師である前に、学問・芸術の特定の領域における専門家にもなりうるような実力を有することを期待した」（同前, 32頁）といえるのである。開放主義の論者である海後宗臣は「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指されなければならない」（海後, 2014, 19頁）と主張した。しかし、これに対し横須賀薫は『『教える必要』の上において、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』（横須賀, 1973, 15頁）、そこで初めて自ら学び始めるものだとし、「教える必要によって学ぶ」ことの肯定的側面を主張した。つまり、教師となり子どもに教える立場となる自らの道を自覚したうえで学び、その学んだ学問をいかにわかりやすく子どもに教授するのか、子供が良く学ぶためにはどのような教授が必要なのかといった「教授の技術」を教師の資質として肯定した主張であると言える。この「教える必要によって学ぶ」教員養成思想は戦前において容易に成立しなかった。それは1880年代に森有礼が学問系統と教員養成を分立する制度を採用した歴史的背景によるものである。戦前に成立した文理科大学は、「教える必要によって学ぶ」教員養成思想を非とする大学の勝利を表していた。さらに、このことについて船寄は、この教員養成を非とするアカデミズムが、「高等師範学校の当事者を拘束した」（船寄, 2013, 405頁）ことが重要だと考えている。当時大学にのみ許されていた学問研究の領域に参入することは、高等師範の人々にとって大きな魅力であり、高等師範学校に課せられた教員養成という任務すら放棄させるほど魅力的なものであった。「アカデミズムの呪縛」の力がどれほど大きかったのかが分かるであろう。そしてこの「教える必要に

よって学ぶ」教員養成思想を非とする思想は、戦後「大学における教員養成」の原則に受け継がれたのであった。

こういった戦後教員養成の原則は、小学校教員養成を不遇な状況に置くこととなった。なぜなら中等教育以上の教員組織は教科担任制であるのに対して、小学校の教員組織は全科担任制をとっているため、オールラウンドな教授能力が必要とされているという現場からの要請があったからである。小学校教員養成はその養成から目的性を廃することは困難なことであったのである。ここでは詳しく述べないが、小学校教員の置かれた不遇な立場を克服するための試みとして宮城教育大学の理論と実践があり、戦後教員養成の中で、見逃せない重要な問題として存在しているのである。

しかし、戦後教員養成の原則の「意義を実現しているのは中等教員に限られている」（向山, 五十嵐, 1977, 224 頁）場合が多かったとはいえ、そこに何も問題はなかったのであろうか。開放制論が依拠す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は、「小学校教員の養成論としては不適合」（船寄, 2014, 566 頁）とされているが、中等教員養成にも適合と断言することは出来ない。確かに中等教員は教科担任制をとっており、自らの専門教科において深い知識を求められる。だがそれだけで教員はつとまらない。いかに教授するかといった教授の技術や、学級運営能力、生徒の把握能力など、初等教員に求められる能力は、中等教員にも同じように必要な能力なのである。現実の教師の教育活動の場面で必要性が無くならない限り、そういった教育の技術的な側面についてアカデミズムの立場は満足いく解答をあたえることができないといえることができる。

## 第4章 アカデミズムとプロフェッショナルの統合と教員に求められる資質

教師に必要な教養とは何かを巡り、戦前戦後を通して様々な論争が繰り広げられる中、教員養成制度が変遷してきた。戦前から存在するアカデミズムとプロフェッショナルリズムの教員像の対立とアカデミズムの優位は、戦後の「大学における教員養成」の原則、「開放性」の原則に受け継がれ、戦前に比べはるかに多様で自由な教員を輩出しつつも、問題を抱えたまま今に至る。そもそも、アカデミズムとプロフェッショナルリズムのどちらかだけでは教員の資質は語れない。中学校教員は学問さえ身につけていれば教師が務まるわけでもなけ

れば、小学校教員は教育学的教養を身につけていれば学問は広く浅い教養で構わないというわけでもない。つまりアカデミズムの教員像とプロフェッショナルな教員像どちらも優れているのかという問題ではなく、具体的な大学における教員養成の中で何を身につけるべきかということである。求められるべきはアカデミズムとプロフェッショナルリズム、どちらの資質も兼ね備えた教員像であり、そのための教員養成カリキュラムの統合が必要とされているのである。

## 第二部 社会科の成立と教員養成

### 第一章 社会科成立の歴史

#### 第一節 社会系教科の崩壊過程

社会科は戦後教育改革の中で新しく導入された教科である。アメリカから輸入された教科ではあるが、ただアメリカから押し付けられたものではなく、その導入の意思決定過程は日米双方の働きのもとで生み出されたものであった。

戦前の日本には社会科という教科はなく、修身、国史、地理など分化された社会系教科が教えられていた。しかしそれらは、軍国主義を注入するような形で戦時に利用されたため、日本の敗戦以前から、廃止や改善の計画が立てられていた。戦前の社会科系教科の廃止から社会科の導入という動きは、単なる一教科の改廃というレベルにおいてばかりではなく、戦後占領政策のもとで民主化・非軍事化を目指す核として位置付けられており、社会科が背負う期待は大きかったと考えられる。

1945年8月14日にポツダム宣言を受諾し、15日、玉音放送により、国民は日本の敗戦を知らされた。この敗戦を受け文部省は「それまでの戦時教育体制から平時の教育状態への復帰、転換を行わざるをえなく」（片上, 1983, 142 頁）になった。9月20日、俗にいう教科書の墨塗り通牒が出され、部分削除によって教育を再開するが、削除箇所を明示しないなど、徹底されたものではなかった。

こうした文部省の動きの一方でGHQ (General Headquarters of the Supreme Commander for the Allied Powers, 連合国軍最高司令官総司令部) の占領政策のもと、日本の教育改革が進められる。実際に教育に関する指揮をとったのはGHQの特別参謀部の一つとして10月2日に設立されたCIEであった。アメリカ側は、文部省による自主的な改革を応急処置的だと

痛烈に批判した。9月末から10月にかけてCIEは教科書や教員の適格審査などに関する研究を進めており、10月22日にCIE教育課が作成した最初の教育指令が出される。これ以降、全部で4度出された教育指令は、戦時下日本の教育を支えた軍国主義と超国家主義を徹底的に退けるものであった。このうちの4つ目の指令、「修身、国史及び地理停止に関する件、12月31日」によって、戦前から続く社会系教科はその崩壊を余儀なくされた。これらの教科が、国家神道の思想と結びつけられ、軍国主義や超国家主義などによって極度にゆがめられて利用されてきたことが理由であった。

## 第二節 新しい社会系教科への形成過程

1945年12月31日、戦前の社会系教科である修身、国史、地理は占領政策を進める総司令部により停止命令を受ける。しかしこれは戦時色を払拭して新しい修身、国史、地理を再建するまでの停止という意味合いであった。この3教科を再建するためのCIE、文部省による研究の中で社会科の導入へと方向転換がおこなわれていく。

この社会科導入を後押ししたのが、「公民教師用書」の作成を申し入れる勝田守一文部省側係官の動きであった。1945年10月ごろから公民教育の重視という動きが文部省の内外で大きくなり、11月1日には公民教育刷新委員会が設置されていた。文部省はCIE側に修身に代わるものとして公民科の設置を提案し、あわせて公民科のための「公民教師用書」を作成していた。この公民教師用書は『国民学校公民教師用書』と『中等青年学校公民教師用書』と『第三章別版』の三冊から構成されていた。『国民教師用書』は、権利主体の育成というよりは、「社会の秩序を維持し、社会生活を積極的に送ることのできる個人の育成」(片上, 1983, 410頁)を目指すものになっていた。つまり、政治教育や社会科認識教育という性格は弱く、子どもの社会科を目指すものだった。『第三章別版』は前編ほとんどが生徒の活動(問題解決)の実例が示されていた。これらは目指すべき人間像を「新しい社会を展望し、これを切りひらいていくことのできる近代的な市民の育成」(片上, 1983, 430頁)に求めており、「公民教育を社会認識教育の観点からとらえていた」(同前)ということができる。生徒の活動は、「方法論としての問題解決学習と、内容論としての社会認識教育を背景に打ち立てられていた」(同前)ということがいえる。この『第三章別版』に至って、「社会についての総

合的な学習を用意しうる広域教科」(同前, 431頁)、つまりは社会科への道を切り開く基盤が日本に作られることとなった。公民科の設置は、「後に成立する社会科の理念と共通する内容を持ち、結果から見て重要な契機となった」(斉藤, 1983, 26頁)ということがいえる。

こうしてCIE側の3教科の再建という動きが崩れていく。これに更に追い打ちをかけたのが「アメリカ教育使節団報告書」であった。これは「地理や歴史といった分化した社会系諸教科かそれとも総合的な社会科か、そのどちらのゆき方を取るのかの選択」(片上, 1993, 930頁)をCIEに迫るものであった。これをうけてCIE教育課はその研究に取り掛かるが、その途中でメンバーが入れ替わり、そしてCIEの新メンバーが総合社会科を選び取るという形で導入へと傾いていった。

ここで忘れてはならないのが、中央の社会科導入への動きに伴って、教育現場でも社会科を指向する芽が現れていたということである。社会科への道筋は多様であった。自分たちの社会の実態を認識し、その行くべき方向を考え、社会に適合してうまく生活できるように導くには公民科では不十分だとして、公民科から社会へと至るケースもあった。また、生徒に任意の題材を選択させてその興味・個性に合わせて学習を企画するという戦後脚光を浴びた自由研究から社会科へと発展していったケースもあった。

## 第三節 社会科への結実過程と方向性の転換

1946年秋には、文部省とCIEの間で社会科導入についての合意が成立し、10月21日に社会科委員会が設置された。そして学習指導要領の編集に向けて作業が進められることになる。

社会科の学習指導要領だけが、小・中・高すべての段階に応じて詳細な学習指導要領がつくられ、新しい教科課程と新しい教科課程観をもっともよく反映していたということがいえる。さらに戦前と戦後の初等教育段階の授業時間数の変化を見たとき、総合時間数が週当たり3-13時間も減少している中で、社会科は19-20時間も大幅に増加されている。社会科がいかに重要視されていたのかということが分かる。

1947年9月2日、社会科の授業は開始された。昭和22年版学習指導要領一般編(試案)第三章「教科課程」の二、「小学校の教科課程と時間数」において「この社会科は従来の修身・公民・地理・歴史を、ただ一括して社会科という名をつ

けたというのではない。社会科は今日のわが国民の生活から見て、社会生活についての良識と性格とを養うことが極めて必要であるので、そういうことを、目的として新たに設けられたのである。ただこの目的を達するには、これまでの修身・公民・地理・歴史などの教科の内容を融合して、一体として学ばなくてはならないので、それらの教科に代わって社会科が設けられたわけである」(加藤, 1987, 50 頁) と新しい小学校の社会科の性格を説明している。

このことからわかるように日本に導入された社会科はただそれまでの修身や国史、地理といった分化された教科を寄せ集めただけで成立し得るものではなかった。「公民科を民主主義の育成という新しい観点から政治・経済・社会に関わる公民的領域として問題解決の土台に据え、地理と歴史を追及のアプローチに変えて問題解決の土俵に参画させること」(片上, 1998, 3 頁; 原本は片上宗二, 「特集『戦後 50 年と社会科』を読んで」, 『社会科教育研究』No. 76, 1996, 53 頁) で初めて成立し得るものとなっていた。我が国に導入された総合社会科は、問題解決学習に基礎づけられた公民教育としての社会科であったのだ。そしてこの社会科は日本の子どもに初めて自己を社会の能動的担い手の一員であることという知識と観念を与える役割を担うものであった。

しかし、1950 年に勃発した朝鮮戦争に伴うアメリカの占領政策の転換の影響を受け、社会科の在り方も変質していった。1956 年 2 月、まず中学校学習指導要領社会科編(第二次改訂)において、「地理的分野、歴史的分野、政治・経済・社会的分野の三分野に事実上分解し、それまでの総合社会科と単元学習の性格が後退することになった」(加藤, 1987, 49 頁)。

そのほかにも系統無視や知識軽視という批判を受ける中、社会科は知識にウェイトが置かれる教科へと方向転換されていく。受験科目の一つとして位置づけられた社会科は、民主主義という新しい道をゆく日本の未来を切り拓く主権者国民の育成という本来の目的を次第に失っていくのであった。

## 第二章 社会科教員に求められる資質

社会科の真の教育目標は主権者国民の育成である。主権者であるということは自らが生きる社会を切り拓く力を持つということであり、より良い社会をつくるための選択は、政治の最終的な在り方を決める主権者に委ねられているということである。主権者には、社会の仕組み、システムといった社

会の現状を把握し、日本の社会が抱えている問題を解決する力、つまり社会認識力と問題解決能力が必要である。そしてその力を身につけさせるということが本来の社会科に与えられた役割ではないだろうか。果たして現在の社会科教育の実態はその目的を達成しているのだろうか。大学受験のための一教科として知識をただ暗記させるための社会科教育に、主権者国民の育成が行えるとは思えない。社会科は導入された当時の尊い目標を失ってしまっているのではないか。

では具体的に主権者国民を育成するための社会科教員として身につけなければならない資質とは何か。それは分化した教科ではなく、統合された社会科を導入した意義というところにも関わってくる。社会科という教科は、それが一つの教科として成り立っているのではなく、法学、政治学、歴史学、経済学、地理学などの学問が統合された学問として成り立っている。そしてその社会科の中でどの分野が一番大切であるということは重要ではなく、一つの分野だけ学べば社会認識ができるかというところではない。社会認識にはあらゆる学問を通じた科学的認知が必要なのである。分化したそれぞれの学問を通して見たものを統合して、新たな視点から社会を見ることができて初めて社会認識ができていると言ってもよい。一つの学問からでは補えない視点を社会科という統合された視点によって補うという作業が必要なのである。つまり個別の学問を追求する視点と、統合された社会科としての視点という二つの視点から社会認識ができること、さらにそれらを授業を通して子どもに教授する力が求められるのである。

そして次の問題は、こうした社会認識のもとで発見した問題を解決していく力を、いかに生徒につけさせるのかということである。そのためには生徒にもっと知りたいと思わせられるような授業を行えることが重要だと考える。生徒が自ら問題を発見し追求したいと思うような、つまり授業以外の時間でも自分で調べるなどの活動を促すような授業を行えることが必要であると考え。知識の教授だけでは、自発的に問題を発見し解決するような力は身につかない。自らが生きる社会の現状を把握し、それが抱える問題について自らの働きかけによって解決していくようにするためには、生徒自身が絶えず問題を見つけ解決していくような学習の習慣をつけさせなければならないということである。そのための授業方法

の一つとしてオープンエンド化が推奨されている。授業のオープンエンド化を推し進める片上宗二氏は次のようにいう。

「授業のオープンエンド化は、つまりは授業の終末を開くということは、単に授業を分からなくさせて終わりとするわけではない。どうしても研究したい、問い続けたい、と思う問題が子供に成立しえてこそ授業の終末を開くことができるのだ、と考えたい。したがって、どうしても追求したい、問い続けたいと思う問題が成立しなければ、授業のオープンエンド化は無理だということになるのである。」(片上, 1991, 14 頁)

つまりただ答えを用意しないのではなく、子どもにそのような問題を成立させる過程を授業の中に織り込むことが教師の重要な役割なのである。では授業の中で生徒にこのような問題を成立させるためには何がカギとなるのか。それは社会と生徒自身の「接点」を与えることである。ただ社会がどうなっているということを学んでも生徒の興味を引くことは難しいだろう。自らの生活と社会とはつながっているということを実感した時、初めて子どもは自ら学ぼうとするのではないか。その自分と社会との「接点」を与えるような授業をすることが社会科の教員に求められる資質であると考ええる。

### おわりに

戦前戦後を通して教員はどのような資質を身につけるべきなのかということが絶えず問われ続け、アカデミズムとプロフェッショナルリズムの教員像の対立は、教員養成の制度論や内容論についての論争の中で日本の教員養成システムの変遷に大きく関わってきた。

そういった歴史をたどる中で、求められる教員像とはアカデミズムとプロフェッショナルリズムの統合された教員像であると考えられる。学問さえできれば教師かというところではなく、教えることだけがうまくても教師とはいえない。学問を学ぶことも教授力を身につけることも両方必要な資質である。さらに言えば、学問の追究が最も上に位置しており教員養成の仕事はその下に位置するというアカデミズムの考えが戦前戦後の大学界に根付いていたわけだが、学問を学ぶことも教授力を身につけることも、同じことだと言えるのではないか。教授や学級運営の技術が現場に行かないと完成しないように、学問も4年では完成しない。現場に出て働く何十年の間に、何度学問の常識が変わるかもわからない。そう考え

ると、学問さえできれば教師はつとまるとして大学の教員養成に学問の追究だけを求めるアカデミズムの考え方は成立しなくなるのではないか。教師という仕事は、学習指導要領が変わったら、法律が変わったら、世界情勢が変わったら、その都度自分の「正しい」を変えて一から積み直さなければならないものなのである。したがって現場において必要な実践的技術はもちろんのこと、学問においても学び続けることが必要とされるのである。

戦後民主主義の日本を作る上での重要な役割の担い手として導入された社会科は、主権者国民の育成という役割を果たせているとは言えない状況の中に置かれている。そのような社会科が本来の目的を達成しうる教科となるために社会科教員に求められる資質とは、子どもに社会との接点を見つけさせる授業を行う能力であると考ええる。自分と社会がつながっていること、自分の周りの問題が社会の問題と関わっていることを知った時、子どもは社会認識を始めることができる。その接点を見つけられなければ、ただテストのための知識を詰め込んでいるだけに過ぎず、社会科本来の目標を見失ったまま教育が行われることを意味している。アカデミズムとプロフェッショナルリズムの教員像が統合されるべきということは、社会科教員においても同じことがいえる。つまり、地理・歴史、公民の各分野に精通していることと同時に、それらをいかに使って子どもに社会との接点を発見させるのかという教授力が問われるということである。

また、社会科の教師には個別の学問分野からの視点とそれらを統合した視点からの社会認識が必要とされている。これは社会科以外の学問にも同じように当てはまることである。医学、物理学、哲学、心理学など様々な学問が存在するが、それだけ学べば社会認識ができるという学問が存在しないということを改めて知らなければならない。そしてそれは一章で述べた教員全体に求められる資質でも同じことがいえる。教師に限られたことではないが、特に国民教育に責任を負う教師は自らの専門分野がすべてではなく一部であることを自覚しなければならない。

大学の教員養成で、教師を志す者が身につけるべき資質とは「自己教育力」であるということをも本研究の結論としたい。どれだけ知識を蓄えるか、どれだけ上手に教えられるか、どれだけ子供を理解しているかではなく、そういったことを学

ぶという学習を通して「自己教育力」を身につけることが大学における教員養成に求められることではないか。その手段が必ずしも学問の研究でなければならない理由はなく、教授力の追究でなければならない理由もないということである。

「大学教育というのは教師教育のファースト・ステップなんだということを押さえ」（寺崎, 1994, 501 頁）たうえで、学び方を学ぶこと、つまり「自己教育力」を身につけることが求められているのである。

以上、教員養成の歴史と、社会科成立の歴史を辿る中で、社会科教員に求められる資質について考察してきた。今後現場に出て社会科教員として働き、そこで得た経験をもとに社会科教員の養成の在り方について検証することを次の課題としたい。

### 参考文献

岩本俊朗 (2011) 「教員養成における開放制の原則をめぐる問題」 (共同研究「大学教育と教員養成」助成報告) 『立正大学心理学研究所紀要』, 9 号 3-14 頁。

岡本洋三 (2014) 「10 教育学部論」, 『論集 現代日本の教育史 第 2 巻 教員養成・教師論 (論集現代日本の教育史)』 日本図書センター。

海後宗臣 (2014) 「1 総括と提言」, 『論集 現代日本の教育史 第 2 巻 教員養成・教師論 (論集現代日本の教育史)』 日本図書センター。

片上宗二 (1991) 「問い続けられる社会科の授業構成を - 初期社会科の批判的継承-」 (シンポジウム 21 世紀に生きる子どもを育てる社会科教育の在り方, <特集>第 39 回研究大会) 『社会科教育論叢』 38 号, 9-14 頁。

片上 宗二 (1993) 『日本社会科成立史研究』 風間書房。

片上宗二 (1998), 「社会科の 50 年とその展望 (<特集>社会科誕生 50 年)」, 『社会科研究』 48 号, 1-10 頁。

加藤章 (1978) 「『社会科』の成立と『国史』の存続」長崎大学教育学部教育科学研究報告 第 2 分冊 (25), 49-64 頁。

斉藤利彦 (1983) 「戦後教育改革と「公民教育構想」 : 戦後における道徳・社会認識教育の出発」『日本の教育史学 : 教育史学会紀要』 26 号, 26-50 頁。

寺崎昌男 (2014) 「20 日本における教師像の展開と今日における教師教育の課題」, 『論集 現代日本の教育史 第 2 巻 教

員養成・教師論 (論集現代日本の教育史)』 日本図書センター。

船寄俊雄 (1998) 『近代日本中等教員養成論争史論 - 「大学における教員養成」原則の歴史的研究 - 』学文社。

船寄俊雄 (2009) 「『大学における教員養成』原則と教育学部の課題 (<特集>大学論の新たな地平を探る)」『教育学研究』 76 (2), 197-207 頁。

船寄俊雄 (2013) 「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 (<特集>教師教育改革)」『教育学研究』 80 (4), 402-413 頁。

船寄俊雄 (2014) 『論集 現代日本の教育史 第 2 巻 教員養成・教師論 (論集現代日本の教育史)』 日本図書センター。

向山浩子, 五十嵐頭 (1976) 「戦後教員養成論の再検討(上)」『東京大学教育学部紀要』 15 号, 197-210 頁。

向山浩子, 五十嵐頭 (1977) 「戦後教員養成論の再検討(下)」『東京大学教育学部紀要』 16 号, 223-241 頁。

向山浩子 (1987) 『教職の専門性—教員養成改革論の再検討』 明治図書出版。

柳沢昌一 (2007) 「戦後教師教育改革の展開と省察論的転換」, 『教師教育研究』 1 号, 223-256 頁。

山田昇 (1970) 「教員養成における教職教育の位置に関する歴史的検討」『日本の教育史学 : 教育史学会紀要』 13 号, 37-52 頁。

山田昇 (1987) 「大学における教員養成」と教員養成の研究 (教師及び教師教育<特集>) 『教育学研究』 教育学研究 54 (3), 247-257 頁。

横須賀薫 (1973) 「教員養成教育の教育課程について—「提言」を斬る」『教育学研究』 40 号 (2), 11-17 頁。