

# 教員養成論の構造と展開

—吉本学校経営学の前提認識—

摂南大学 木 岡 一 明

## 1. はじめに

吉本二郎教授の訃報を講義中に受けたわたしは、容体の悪化を聞きこの時を覚悟していたにも関わらず、もはや講義を続けることができなくなった。学生に詫びて講義を途中で閉じたのであるが、きっと先生は「貴様、教師が授業を途中で放棄するとは何事か！」と強くお叱りになっていたに違いない。

教授は、責任を強く重んずる人であった。研究内容より先に「京都の後輩」「ラグビー野郎」という形容をつけて、いろんな方々に先生からご紹介いただいたわたしにとって、後輩思いの偉大な先輩でもあった。この特集において、教授の教員養成論の再検討をわたしに与えられたのは、「教師のあり方をしっかり勉強して出直してこい」という思し召しであろうか。こみ上げてくる思いは尽きないが、教員養成に携わる自らの現状を反省する意味を込め、その「思し召し」に向き合いたい。

さて、単位学校の経営学研究に生涯の大半を費やした吉本教授の数ある研究業績において、教員養成論は少ない。吉本学校経営学において「教員」は所与の条件であり、その条件のもとで「すべての力が最大限に発揮され、真に協力の体系とされる組織」<sup>(1)</sup>をいかに樹立するかを追究してきた教授にとって、それは当然の結果である。ただし、その数少ない教員養成論には、今、読み返してみると随所に「師範教育」へのこだわりが感じられる。そして、そのこだわりには、自ら師範教育を受け、長く教員養成に携わってきた吉本教授の学的・実践的課題認識が端的に表れていると受け止められる。

すでに別稿<sup>(2)</sup>において論じてきたように、戦前との訣別に急ぎ一面的な理念を優先するあまり、戦後の教員養成の2大原則、「開放制」と「大学における教員養成」が、「教員を養成する」という実際から派生する方法論的問題について十分な吟味・検証を経ずに導入され、その結果、理念と現実が大きく乖離した教員養成のみならず、その乖離をそのまま投影した教育学の拡散が助長されたとの私見を抱いている。吉本教授もまた、現代の大学における教員養成と旧時の師範学校教育を「より深く比較検討する必要性も残されてはいまいか」(後掲3.; ③「大学・教師教育・教育学教育」-217~218頁)と述べて、「師範教育」の見直しの必要を説いていた。

そこで本小論では、吉本教授の教員養成論をもとに、教授の「師範教育」へのこだわりとその

こだわりの観点を析出することにしたい。それは、これまで、否定的に評価されがちであった「師範教育」を捉え直す視点をわたしなりに掴まえたい<sup>(3)</sup>という想いととも、吉本教授の「師範教育」に対するこだわりの学校経営学－単位学校経営学－の展開を必然的にしている内面的理由の一つであるというわたしの受け止め方に基づいている。そして、教員養成と学校経営学、ひいては教育学の現状と将来を考える新たな視角と展望を得たいと考えている。

## 2. 吉本二郎教授の師範教育歴

教授は、自らの過去を、特に戦前・戦中のことをほとんど語らなかつた。したがって、ここでは公的な史料から「師範教育歴」を見ていくほかはない。

すでに年譜において知られているように、吉本教授は、1929〔昭和4〕年に京都府師範学校本科第一部に入学し、1934〔昭和9〕年に同校を卒業している。「入学試験には、英語があったんだ。当時、それは京都だけだった。」とは、この間についての唯一の述懐であった（事実は未確認）。吉本教授の英語力の基礎は、この時、培われたのであろう。

1929年には懸案であった官立文理科大学官制がようやく公布され、東京と広島に文理科大学が設立された。その名称や高等師範学校の位置づけについて師範教育界には強い反発はあったものの、実質的には師範教育制度が大学を擁するまでに発展したのである。また、当時は義務教育期間延長を見越した師範学校定員増が急激に進んで頂点に達しなから、経済恐慌で延長が見送られ、教員志願者が急増しつつも教員失業者が溢れるという、教員需給が大きく崩れ始めた時期でもあった。

そして、1931〔昭和6〕年には、それまでの高等小学校卒業者に対する長期教員養成過程を中心とした師範学校体制を変更する「師範学校規程」改正が行われた。この改正によって、本科第二部の修業年限が2年に延長され、その位置づけも、それまで師範学校の「本体」であった第一部と同等のものへと高められた。この改正の理由を、第二部志願者の急増によってもはや補助的な位置づけにあるとするのは事実として認めがなくなったことを文部省は挙げていた。<sup>(4)</sup>しかし、むしろ地方財政悪化が大きな誘因であった。これを受けて、安上がりの課程である第二部は拡張され、他方、第一部は大幅に縮小されていった。ただし、内務省の師範学校第一部廃止の方針に対して、京都府学務部視学官は、第一部・第二部ともその特長を取り入れた良好な成績を示しており、その一つを廃止することには反対であるとの意向を表明し、第一部存続を打ち出した。<sup>(5)</sup>

伝統的な初等教員養成観－長期間の「教育者精神」の徹底－からすれば矛盾に満ちた改革であるこの事態は、師範学校の「本体」と自負してきた第一部生にとって、それゆえ当時の吉本師範学校生にとって、由々しき問題として映ったと考えられる。

この年は、師範教育界にとって危機的な年であった。高等師範・文理科大学廃止を盛り込んだ文部省の学制改革案要綱も発表されたのである。この廃止論は、第一期生を最終学年に進めてい

た文理科大学はもとより、その附属学校に位置づけられたことでさえ不満であった創立60周年の東京、同30周年に到らんとする広島などの高等師範学校にとって認めがたいものであった。当然に反対運動を展開するとともに、「自分たちの学校の存在根拠を再確認し、精神的な結果(東?一木岡)固めさせるという、むしろプラスの効果を生み出した」<sup>(6)</sup>のである。そして、名称問題に燃っていた文理科大学の性格論争は、この廃止論を契機にして「師範大学」化支持へと大きく傾斜していった。廃止論自体は、反対運動が功を奏し、また満州事変勃発によって沈潜していった。

吉本教授は、師範学校卒業の年、そうした状況の東京高等師範学校文科第一部(修身・教育・法制経済を主とするコース)に進学し、修学年限1年を残して、1937〔昭和12〕年に東京文理科大学教育学科教育学専攻に入学した。この進学の動機、選択の理由の如何に関わらず言いうることは、教授が、批判の強かった師範教育に辟易するよりも、それを求め続けた師範エリートであった<sup>(7)</sup>ということである。それだからこそ、歴史を誇る東京を、師範教育の牙城ともいうべき教育学を志したのではなかったか。

東京文理科大学を卒えた教授は、戦時色が濃厚となるなかで新潟師範学校に赴き師範教育を実践することになった。この1940〔昭和15〕年度は、中等学校における集団勤労作業が強化された年であった。しかも、在職わずか9ヶ月で復員する1947〔昭和22〕まで教職を離れ、教授は軍隊生活を送ることになった。この軍隊時代に特筆されるのは、前橋陸軍予備士官学校を卒業すると同時に教育総監賞を受賞し見習士官となって、同校に外地に転属する直前の7ヶ月間、所属していたことである。この間、森有礼以来の「教育士官教育」とも称された師範学校教育がその士官教育に効果的であったと推測される。<sup>(8)</sup>

復員後、大阪第一師範学校で助教授を経て教授となり、新学制にともなう大阪学芸大学設立に係わった。大阪学芸大学は、当時の教員養成課長坂村敏雄氏が回顧している<sup>(9)</sup>ように、一時は、スタッフや施設・設備面の不備を理由に設立認可が危ぶまれた大学であった。その厳しさは、大阪学芸大学関係者だけでなく、旧師範学校関係者全体にとって非常事態であった。結果的には認可基準が緩和され、他の旧師範学校系大学・学部の認可を円滑化することに貢献することになったが、当事者としては、大学と師範学校との格差と大学になることの困難さを痛烈に思い知らされたことであろうと思われる。

### 3. 吉本二郎教授の教員養成論

こうした師範教育歴が、吉本教授の教員養成論、ひいては学校経営学にどのような影響を及ぼしたのであろうか。その視点から、教授の教員養成論をもとに、教員養成に対する教授の展望と我々に課せられた課題を整理していこう。

なお、本小論においてテキストに用いたのは、

#### ①「教員養成課程認定の大学、短期大学について」

- 関西教育行政学会『教員養成制度についての研究調査報告』 1958年
- ②「教員養成の現状と今後のあり方」および「提案に対する批判に答える」(適宜, 紙上討論者からの批判も含める) 『教育学研究』第34巻第3号 1967年
- ③「大学・教師教育・教育学教育」
- 大浦 猛・長尾十三二・吉本二郎編著『大学と教育学教育』第一法規 1977年
- ④「教員養成への一提言」『学校経営』第25巻第14号 1980年12月
- ⑤「教員の資質向上を図るために」『教育委員会月報』 1984年1月
- ⑥「教師の資質とは何か」『日本教育経営学会紀要』第28号 1986年
- ⑦「教師の資質問題の概観」吉本二郎編著『教師の資質・力量』ぎょうせい 1989年
- の7点である。以下、このテキストナンバーと頁数によって、引用の出典を示す。

#### (1) 教員養成の意図性・計画性と目的養成

吉本教授は、教員養成を国民教育の基幹的施策であると捉えていた。ただし、それは現状の学校・教育改善にすぐさま結びつくものではなく、「教育界を担うと称しうるほどの教員を育成するには、少なくとも十年前後の年月を必要とすることを忘れてはならない」(④-6頁)のであって、「教員養成は未来の学校と国民教育とのビジョンに基づく活動であるとともに、過去の国民教育を背景とする学生への教育として、レメディアルな側面を含む教育問題である」(②-26頁左)との認識に基づいていた。その認識の上で、「教員養成という言葉の前提」には「教員を意識的に養成する意図と、その意図に従ったなんらかの計画が存在するはずである」(同前)と看破し、教員養成における意図性・計画性の必然性を提起し、その計画性を基軸とした教員養成論を展開したのである。

開放制のもとで供給過剰の教員養成実態を前に、「免許主義」に対して「この教員養成制度の中でいかにして計画性が保たれうるであろうか」(①-128頁)と問い、また「もし国立の教員養成大学卒業者が一定の計画の下で教育界の基幹人員たるの意味をもっているのであれば、これらの教員有資格者の養成は量的にみてもどれほどの意義を有するものであろうか」(①-134頁)と問うて、「多大な浪費」と評して「この量的側面においてすら計画性の欠如は明瞭といふべきものであろう」(同前)と批判した。さらに現代の教員養成が「知的水準としての基準に眼を奪われ、入学に際して志望者の資質を問うことを忘れている」ということが「開放主義の結論」と述べて(②-30頁右)、計画性のみならず入学選考における意図性のなさに開放制原理の欠陥を見出していた。

その批判点を根拠に、「国民教育の立場」からは「完全な自由開放式」は認めがたく、「教員の質的向上を図らなければならない現代において、明確な教員養成の目的意識を持つ大学・学部の存在は必要」(②-30頁右)とした。しかし、「教員養成大学ですら、各教科の教科教育法を一段低くみる風潮が決して皆無ではない実情」を憂い(⑤-17頁)、「目的大学がいつまでも師範学校

的か、または単なる一般大学かの中にさまようのではなく、有能な教員を養成する目的を明確にし、その目的のもとに大学レベルの教育を施す道が講ぜられるべきだ」(②-48頁右~49頁左)と提起したのである。

この吉本提案に対して、目的大学は「職能学校的専門大学」となり「教育界への人材の供給は、いよいよ、再び、せまいものになり、かたよったものになっていく」という太田卓氏の批判(②-35頁右)に、「無批判のまま現状の開放制肯定の立場に立ち、そこにのみ自主的な教育者が育つ基盤を求める論理は、私を十分に納得させるものではない。逆説的に言えば、それが言い得るためには戦前の中等教員がいかにかに自主的であり、戦後の初等教員がいかにかに自主性がないかを実証すべきであろう」(②-48頁左)と反論した。むしろ、「教員にとって何がよいかの判断を、大学・学部の自主性によって決定し、あるいは大学相互の自主的努力によって、望ましい教育課程を構成し、教育水準の向上に努めれば、危惧は相当程度解消されるはずである」(②-30頁右)という展望とともに、目的大学の責任遂行を強く求めていたのである。

## (2) 開放制存続と各大学の責任

吉本教授は目的大学の責任体制確立を説きつつも、開放制を全面的に否定するものではなかった。「目的大学の存在価値を認めながら、開放制をいかに展開するかが私の意図である」(②-48頁左)とし、「教員養成は、認定された課程を持つ、すべての大学・学部が担当し、大学の教育・研究を通して行なわれる開放主義が存続すべきである」(②-27頁右~28頁左)と認めていた。

しかし、すでに言及したように、開放制の現状に対しては「きわめて寛大な開放主義」(②-26頁右)と評し、「開放制度の名において安易な免許状の取得が許されてきた」(②-27頁左)こととともに、「教員養成を主たる目的とする大学・学部を初め、教員養成に携わる関係大学が、最低基準を最高限度のごとく取り扱い、実際に少しでもすぐれた教員を輩出しようとする意欲に欠け、あるいは知的側面における基準だけでなく、人物、識見、教育者への情熱など、教員が一般に備えるべき資質を選ぶだけの措置が、養成の過程で考慮されてこなかったこと」(同前)に問題を見出して、計画性の欠如を初め、その無責任で他律的な認定大学の姿勢を厳しく批判した。「各大学は課程認定を申請した段階から、よりよい教員養成の道を系統的に選ぶ責任を自ら負っていたはずである。・・・(中略)・・・各大学が教員養成制度の上に安易にのっかり、積極的、主体的にその役割を果たそうとする姿勢に欠けていたことは、強く反省されてしかるべきであろう。」(⑤-16頁)と迫り、「教員の資質の向上のためには、開放制をとるかぎり、大学自体の正当な認識と自覚的態度が先決条件といわなければならない。大学自らが自主的、積極的に自校の教員養成の計画と実施について、高く胸をはって宣言するほどの状態に立ち至らないかぎり、低迷する事態の解決は望めまい。」(⑤-17頁)と言いきったのである。

吉本教授の「実質的指導力を備えた教員の育成のために、免許基準の引きあげ等の立法的・行政的措置に頼らざるをえない」(⑤-17頁)との認識の背後には、「大学が免許基準を問題にする

ことなく、自主独自の理想に燃えた教員養成を図る気風」(②-48頁右)を求めて裏切られてきた失望の念が刻まれていると受け止められる。また同時に、「志操堅く教員になりたいと望むものだけが、その方向を選べばよいのであって、教員にでもなろうか程度の者は、低い免許状でめておけばよいのだから、大学や学生の側の便宜のためにのみ、免許基準を考慮するのは妥当ではない」(②-48頁右)との指摘に込められている、目的意識の脆弱な学生とそれに迎合する大学に対する憤懣もあったといえよう。

### (3) 大学における教員養成と教職の専門性

吉本教授は、大学における教員養成について「すべてが大学での教員養成という大前提のもとで、大学教育の枠内でどう処理するのかの問題意識が先行し、徹底した可能性の究明は十分に行われてきたとは思えない」(③-225頁)という疑念を表明した。その上で、大学教育における一般教育と専門教育に「さらに教職専門教育が加わることによって、問題をいっそう複雑化している」(④-10頁)と、可能性の究明を構造的に捉えていた。

教授は、その一角、新制大学の理念であり教員養成の基盤とされた「一般教育」の現実を厳しく批判した。「現実の一般教育は低い段階での『学芸』でしかありえない。低位の一般教育から、高い次元での人間的教養は生まれようがないのであって、この点では教員養成は一つの基本的な柱を欠いた不備な姿勢にあるともいえよう。」(③-223頁)として、大学の「総合的知性」(同前)の欠落を批判したのである。

しかし、それでも「基本的には大学教育課程内で、いかに良質の教員を養成するかが現状では本筋である」(②-48頁左)と述べて、現行制度を遵守する発想の上で、大学における教員養成の改善を求めている。ただし、吉本教授の発想は、すでに確立された大学を前提にその大学に応じた教員養成を考えるのではなく、あくまでも教員養成を前提に大学のあり方を考えるものであった。それは「教員養成という社会的要請を基礎とし、それが大学水準の教育でなければならないと考えられた事実」(②-49頁左)に根ざし、いかに現状が不備でも「いわば『ある』ものから、『ありうる』ものへの接近を試み、改革の現実的視点を技術的に求めようとする」(②-49頁右)ものであった。

教授にとって「あるべき」教員養成は、「教職をより高い専門職にまで築きあげるにふさわしい」(②-28頁右)、明確な専門領域を修めさせる教育、すなわち教職専門教育の充実・確立であった。「専門性に欠ける教師であれば、基本的な信頼関係の保持は不可能である。いや、むしろ専門職としての教職の在り方からいって、専門性を通してでなければ教職の権威と尊敬を期すことはできまい。さらに専門職制を確立する教師の資質が、経験によって培われることは重要な指摘ではあるが、一般的な経験をすぐれた経験として成り立たしめる素地を、養成過程で鍛えなければ十分な教職の発展過程が成立しないことも明らかである。」(⑤-13～14頁)からであった。そして、「教員養成は決して教育者の知識の問題に止まらず、最後は教職の倫理確立の問題」(①-

129頁)であった。

しかし、教職専門教育の現実について、「大学教育との均衡上、教育実習や教科教育の研究など、教職の専門性を確立するに必要な要件は、十分な意味で充たされることは不可能である。それらは養成課程では範例的なものに止まり、多くは実務経験の中で身につけられていくにすぎない。」(②-31頁左)と指摘し、大学における教員養成の完遂の可能性を悉く否定していた。また、その意味では、量的な側面において目的養成を実質的に実現していながら専門に明確さを欠く初等教員養成に対してより批判的であった。

では、その問題を乗り越える、どのような教員養成を展望していたのであろうか。その展望は、小学校経営の「ありうる」転換を見通す観点に支えられていた。すなわち、全科担任を前提とする小学校教員の免許基準は「きわめて平板的であって、特徴のない、専門的な深みが期待しえない制度である。専攻の学生にとっても、大学教育に疑念を抱かせるに足るものといえるであろう」(②-29頁左)、「初等教員の養成にあたっては、将来の全科担任が予想されるがため、特定領域にかぎった深い研究が不可能である」(③-223頁)と指摘し、一部担任制やティーム・ティーチングの発展を見越しつつ全科担任制の転換を求めたのである。その上で、「一方では教育学、心理学等の教職教育を背景として、相談と組織づくりに携わる教師、他方では専門領域の授業に生きる教師、この二側面を兼ね備えた専門的教師が、育成されるべきだ」(②-29頁右～30頁左)とした。

その「ありうる」教員養成の展望として提起したのが、「大学の一般教育を本来の趣旨に従って充実させ、専門課程においては学生は、文(・理-木岡補)科系、芸能系の専攻課程に所属する。各専門領域を深く修得するとともに、文・理科系は音楽、図工、体育のうち各一科目を、芸能系は上の一科目を深く修めるとともに、文・理のいずれか一領域を特に選択必修するように編成されるべきである。」(②-29頁左～右)との改革案-「広領域専門方式」-であった。

#### (4) 教員養成と教育学

こうした発想の根幹に置かれていたのは、教育学の責任、教育学者としての責任であったと受け止められる。「教育的事実の解明を通して、新しい教育への道を開拓する教師の養成を、教育研究者共通の課題とすべきものと思われる」(④-11頁)と述べて教育研究者の自覚を促し、「大学で教員を養成する必然的な内在的理由を提示するのではないが、教育学教育の意義も薄れ、教育学自体の科学的性格さえ問われることになるであろう。教育学は大学における教員養成の本質とその技術的可能性に、いっそう積極・適正に応えなければならない。」(③-225頁)と述べて、教育学の責任を示したのである。

そして、その責任を果たすために「新しい教育学」すなわち「統合科学としての教育学」(③-231頁)の確立を求めている。<sup>(40)</sup> なぜならば、戦後の教職教育における「その理論化傾向の中で技術学-教授学はなお十分に高度化されず、また他方で、教育の科学的追求も分科学としてはな

されても、教育学が総合的・分析的に体系化されないまま」の現状において、「教育における技術性を、いかに教師教育の中で組織化するかが、現代の教育学に求められる点であり、また、新しい教員養成を真にささえる基盤ともなりうる道」であるからであった（③-224頁）。

その課題に対する吉本教授の構想が、「学校学」であった。「教師は現実的には教育公務員であり、組織された近代学校の教師でもある。組織的教育の枠組みをはみ出した、自由奔放な行為は許されない、という現実的な限界がある。・・・（中略）・・・この点では、教育と学校教育の関連を克明に展開する教育学、あえて言えば学校学の建設が緊急に必要とされており、その基盤に立っての教師の資質や力量が科学的に検討されなければならないであろう。」（⑦-6頁）と述べているように。しかし、その「学校学」の内実に立ち入るだけの紙幅は尽きた。「学校学」の検討は、別に機会に行うこととした。

#### 4. 吉本二郎教授における師範教育からの影響

では、師範教育からの影響を、こうした吉本教授の教員養成論のどこに見出すことができるだろうか。その影響は管見する限り、直接的には、制度論としては計画論を基盤に目的養成を核とした開放制構想に、内容論としては専門職論を基礎に責任論に根ざして「教職の倫理確立」を求め「教職の権威と尊敬を期す」ことを求めている点に、そして方法論としては学校経営論を基礎に「特徴ある教師の養成」を求めた「広領域専門方式」に見出しうる。以下、その影響関係を歴史的事実と対照させながら解きほぐしていこう。

##### (1) 開放制と師範学校第二部

戦前・戦中の初等教員養成は閉鎖制であった、というのが一般的な見解である。しかし、師範学校以外の中高等教育修了者に初等教員となる道が閉ざされていたわけではない。その道の一つが、師範学校第二部であった。

臨時教育会議は、「小学教育ニ関スル件 答申（二）」（1917〔大正6〕年）において「師範学校ノ教育ハ其ノ第一部ヲ主トシ第二部モ之ヲ存置スルコト」（二の（二））としていた。<sup>(11)</sup> 第二部存置の理由は「中学校卒業生ニシテ真ニ国民教育ニ従事セムコトヲ欲スルモノハ宜シク其ノ希望ヲ満タシ之ヲシテ教育者タラシムヘシ」<sup>(12)</sup> であった。そこには、「従来此等ノ学校卒業生ニシテ小学校教員タル者少カラズト雖教授訓練ニ関スル知識技能未ダ十分ナラザルモノアリ」<sup>(13)</sup> という第二部創設時（1907〔明治40〕年）の対症療法的な施策である以上に、積極的に第二部の存在意義を認めるものであった。そして、大正末期以降、第二部志願者も折からの不況を背景に急増していった。

そのため文政審議会（1924〔大正13〕～1930〔昭和5〕年）での論議では、しだいに第二部本体論へと傾斜していった。<sup>(14)</sup> 『岩波講座 教育科学』（第11冊：1932〔昭和7〕年）に掲載され



た「師範教育の問題シンポジウム」においても、提案者である青山師範学校長長谷川乙彦氏は、「漸次二部本体になり行くものと見て差支えない」「将来の趨勢をいへば高等普通教育を終へたものを入れて専門的に師範教育を行ふを以て本体とするのが自然の帰結であることは断言して誤り無い」<sup>(15)</sup> との見解を示し、各紙上討論者もこの点については肯定的に受け止めていた。その一人長田新氏は、第一部本体論は、国家が行う富の分配が公正を欠くという非道徳を前提とする主張であるとして斥け、「人文主義の教育に依って無邪気な天真な青年性の陶冶」の重要性を指摘したのである。<sup>(16)</sup>

この師範学校第二部をもって「開放制」と捉えることは行き過ぎであるにしても、第二部拡張は、中等教育という位置づけの低さと入学定員による制約の上で、開放的教員養成を指向していたと捉えることができる。<sup>(17)</sup> その指向の帰結が、1943〔昭和18〕年の「師範教育令」改正であり、この第二部が「本科」に位置づけられるとともに師範学校が「専門学校程度」に昇格することになったのである。しかし、師範学校が高等教育に組み入れられたことによって、他の高等教育機関に対する閉鎖性が問われることになったといえる。むしろ師範学校が中等教育機関であった時こそ、確かに第二部も「目的養成」を担うものの「高等普通教育」を前提とした養成課程であり、しかもすべての中等教育機関に対して開放的であったという意味で、教員養成の開放性の度合いは高かったといえよう。

吉本教授の「目的養成を核とした開放制」構想は、この師範学校第一部と第二部の併置を高等教育段階において捉え直したものと見えるように思われる。その構想において、言うまでもなく第一部が「目的大学」であり第二部が「認定大学」に相当する。しかも、免許状の氾濫が「計画性の放棄」「浪費」であるとの批判には、教員養成に対して強く「意図」と「計画」を求める論理が貫かれている。その論理は、まさに「師範学校教育の場合には世の様の変遷を受けながらも、透徹した目的教育のなかで理念と制度と現実とが、一貫した線を維持され、そのために固有の師範タイプを生むまでに至ったものである。師範学校、それは未来の教育者育成の学校であり、聖職につく者の修練の場である、との強い観念に支配されていた、といえるであろう。」（③-218～219頁）という師範学校観を、現代的に適用したものと受け止められるのである。その意味では、この吉本構想は、「目的養成を核とした開放制」ではなく、「目的養成としての開放制」といえる。

## (2) 教育者精神と教職倫理

森有礼以来、師範教育に対しては「順良・信愛・威重」の3気質を核とした教育者精神の涵養が求められてきた。京都府師範学校においても、第二部年限延長と財政危機の混乱時（1932〔昭和7〕年）に赴任した三国谷三四郎校長によって、3法7綱領からなる「本校教育精神」と、それに基づく「生徒十訓」が制定されていた。<sup>(18)</sup>

上述の臨時教育会議答申で師範学校第一部を本体とする第一の理由に「国民教育ニ従事スル者

ハ第一堅実ナル教育者の精神ヲ具有スルコトヲ要ス・・・(中略)・・・此ノ教育者の精神ヲ養フニハ相当ナル年月ノ訓練ヲ必要トシ一年若クハ二年ノ短期間内ニ於テ之ヲ養成シ得ヘキモノニアラス」<sup>(19)</sup>と述べられているように、教育者の精神の涵養には長期の養成過程を必要とするという認識があった。また、その第二の理由に、東京高等師範学校長嘉納治五郎氏の意見<sup>(20)</sup>を受けて「小学児童ヲ教育スルハ一種専門的ノ業務ニシテ極メテ困難ナル事ニ属ス、此ノ教育ニ従事スル者ヲ養成スルハ一種ノ専門教育ニシテ小学校ノ各教科目ヲ教授シ得ルノ力ヲ具有セシムルト共ニ其ノ人物モ亦教育者のニ之ヲ養成セサルヘカラス、故ニ其ノ教育法ハ自ラ中学校ト相異ラサルヲ得ス」<sup>(21)</sup>ことが挙げられているように、教育者の精神は小学校教師の職責の特殊性に由来すると受け止められてきた。

吉本教授も、すでに見たように専門性に基づく「教職の権威と尊敬」を求め、「養成過程で鍛えなければ十分な教職の発展過程が成立しない」といい、「最後は教職の倫理確立の問題である」と捉えた。また、小学校教員の養成が教員養成大学・学部によって主として担われていることを、「それは主として初等教員の特質と、教員養成方式と大学教育の間にある難問のため」(②-28頁右)と捉えた。<sup>(22)</sup>さらに教授は、「入学に際して志望者の資質」を問わない入学試験制度を批判し、その上で「入職以前の準備過程において、教職者としての資質や能力を十分にチェックする機会もないまま、入職後の研修にのみ教職の充実を期待することは、およそ計画性を欠いた行為であり、教員の専門職性を軽視する措置といわざるをえない」(④-10頁)と批判した。そして、試補制度の導入と現職教育の充実を説いていったが、そこには「教師の資質」についての認識の違いはあるにしても戦前から一貫する教員養成観が見出されよう。しかも、その観点を強化したのは教授の軍隊経験、とりわけ見習士官経験と戦地経験であったのではないだろうか。

しかし、吉本教授は、当然に師範教育に対して無批判であったわけではない。教師の自主性、学校の自律性・主体性を説く学校経営論は、その批判に根ざすものであったと受け止められる。ただし、理論的基軸とした責任論は教育者精神を継承するものであった。

### (3) 京都府師範学校と広領域専門方式

初等教員養成課程を文科・理科・芸能科に分ち、一定の専門を専攻させる「広領域専門方式」を、その吉本提案に対する批判者西脇英逸氏は「それでは実際には各専門領域を深く修めることは不可能である」として「一つの専門的学問を学生に教授研究指導する以外に道はない」とし、「文科系・理科系などにわけるとは、初等教員養成の旧高等師範型への復活であって、(もちろん、師範学校への復活でないが)初等教員養成を大学で行うことに逆行する」(カッコ書きは原文ママ)と批判した(②-46頁右～47頁左)。

確かに吉本提案は「旧高等師範型」教育を彷彿させるものである。しかし、吉本教授が抱いていた構想は、初等教員養成に関するものである点において、東京高等師範学校よりもむしろ京都府師範学校での経験に基づいたものであったと思われる。

京都府師範学校は、大正初期（大正6年？）に教諭吉田恒三等の提案によって、「師範教育の上に革新の烽火を挙げた」とする全国師範学校初の本科第一部文理科制を実施している。<sup>(23)</sup> その上で、1923〔大正12〕年から「特別試験制度」を実施したのである。この制度は、「生徒の自学を奨励し学問に対する興味を喚起する為各学科共本科卒業以上の程度で参考書を指定し希望者に対して毎年一回試験を行ひ合格者には証書を与へ爾後該学科学期試験の成績を満点とし其の授業時間には研究室に於て自由に特別の研究をなすことを許す」<sup>(24)</sup> というものであった。さらに1926〔大正15〕年度からは、研究法を会得させる目的で本科第一部の第一学年には博物、第二学年には地理・歴史、第三学年以上については、特別試験合格者には合格科目中、その他は本人の希望に基づいて特修科目を選ばせて、正課以外の時間を利用して教員指導を受けて学修させる「特修科目制度」も導入している。<sup>(25)</sup> この特修制度に対しても、その成績物または試験に基づいて学業成績の参考にするとともに優秀なものに証書や賞状を与え、「学芸会」において研究発表をおこなわせたのである。さらに教員の欠勤等で生じた空き時間には生徒だけで学習させる、「自治制」と称する自習体制も敷いていた。<sup>(26)</sup> そして、こうした制度の効果を、「かかる空気に生を享けたものは卒業後一年ならずして文検に合格し或は高師へ進路を開き、好学の校風漲る。例へば東京高師入学数に於ても他校を断然リードして居る」と自賛していた。<sup>(27)</sup>

また、こうした自主性を尊重した学修制度とともに、生徒に自治会を組織させて相互協力と自治能力の育成を図っていた（1926〔大正15〕年2月から実施）。<sup>(28)</sup> すなわち、学級毎に学級自治会を組織し、5名の委員を選出するとともに、代表者を幹事会に送り、その幹事会から3名の理事を選出して全校自治会の事務局を担わせたのである。

重苦しいとされる師範学校にあって、京都府師範学校は、比較的生徒の自主性を尊重し自由な校風にあったと受け止められる。吉本教授は、そうした中で育ったのである。

しかし、それでも「政策教育の具として用いられてきた」（③-218頁）というあり方から自由ではなく、「大学で行う教員養成よりも教育とは何かに関する本質論はより多く取り入れられていたと考えられるのであるが、教育学の性格とゆとりのない記憶主義のため、十分にこなされたものとはなっていない」（③-220頁）という問題を抱えていた。それゆえに、「直接的な教科を教えることに比重を置き、教育実習によって経験を積みあげた教員養成が重視せられ、これに観念哲学による教育学が配されて、実践的教師の育成がめざされ」（③-223頁）、その結果、「小さな自己満足的な教師像」が形成されていった。吉本教授の師範教育批判は、こうして教育学批判に到達するのである。

## 5. 学校経営学の課題－むすびにかえて－

初めて先生にお会いした際、「卒論では、学校評価をやりたいと考えております。」と申し上げると、「やめなさい。展望がない。」と即座におっしゃった。それから10年半が過ぎ、亡くなられ

る3カ月前にお見舞いに病室に伺った折、近況報告の中に無意識に表れてしまったわたしの迷いを察知され、先生は見るからにやせ衰えたご様子ながら、「自分が正しいと思ったことを貫きなさい。やがてそれを立場の違いを越えて人も認めるようになる。」といつものお言葉を頂いた。いつもと違ったのは「よく続けてきた、よくやった」とのお褒めの言葉とともに「俺は、その信念で相当厳しいことをやってきた。中には、今でも俺を恨んでいるやつもいるだろうけど……」と付け加えられた点である。

教授は批判に耳を傾けながら、なお自説の緻密化を図り自説を貫く信念の人であった。「あるところまで到達したら、なぜぶちあたったかという点を漫然とではなく、一つのエポックをもちながら、ここまではやったがここには限界があることを確かめ、そしてその限界を知りながら乗り越えていく、あるいは道を変える」<sup>(29)</sup>と説き、ご自身は決して「道を変える」ことなく「乗り越えて」きた人であった。

本小論で検討してきた教員養成論にも、その一貫した姿勢を見出しえた。教授は、師範教育の限界を踏まえながら、その限界を「乗り越えた」師範教育＝「目的養成としての開放制」を構想していた。また、教員養成のための「新しい教育学」としての「学校学」の構想には、「師範学校時代の教育学は、観念論を背景とする倫理的教育学がその主流を占めていた。・・・（中略）・・・教育の本質論は理論化され、師範学校で教授されていたが、それらが教育の事実から汲み取られているのではなく、そこに著しい没実践的理論の空転が行われたのはやむえないことである。」(③-220頁)という評価と反省、事実に根ざし「ある」ものから「ありうる」ものへの可能性を追究する研究姿勢、そして師範教育を「ありうる」ものにせんとする指向が込められていると見ることができる。

我々の課題は、学校経営学を足場としながら、教育の事実を的確に精確に分析し、それを解釈し、因果関係を説明できる教育学理論の体系を築いていくことである。と同時に、自らの教育学とその教育学教育を通して教員養成の一端を担っていることの責任を自覚し、依然、安易な傾向に流れる教員養成に対する大学の取り組みを質していくことである。そして、学校に「あるべき」組織論を突きつけて実行の責任を押しつけるのではなく、未熟な養成課程を通して輩出される教員を前提とした学校経営の「ありうる」改善を考究していくことである。一般の学校に対して、経営計画、協働体制、経営評価の必要を説き、教育課程経営の重要性を問題とするわれわれが、自らの属する大学において、どこまで経営的姿勢を貫いてきたか。厳しく反省されなければならない。自らの責任と実行に無自覚なまま、一般の学校にのみ向けられた批判と善導の姿勢は、それこそ高等師範学校以来の「校長学」の悪しき伝統といわれても止むを得ないであろう。孫弟子に過ぎないわたしにとって、吉本教授から受けた教養は、研究の内容である以上に研究の姿勢であった。その一貫した姿勢に批判はない。しかし、吉本学校経営学の内容は、学校評価論の欠落<sup>(30)</sup>に見られる如く、「あるもの」を限定・固定して見ていた問題、責任論を基軸としている点に見られる如く、「あるべき」姿との距離で現状を捉え目的合理的な組織化をのみ問題としてき

た点など、学的限界を抱えている。

本小論では、吉本教授の教員養成論のもつ問題点には言及しなかった。しかし、吉本学校経営学が貫かれている教員養成論には、同時に、その学的限界に由来する問題も当然に貫かれている。教育者精神を基盤とした責任論と人間観は現代の教員養成にとって妥当か、また大学に適用可能か、教員養成を目的とする大学は「大学」たりうるのか、それ以上に大学が「総合的知性」を欠いたままに「統合科学としての教育学」が構築可能なのかといった、主として教授の「大学」観に批判すべき点がある。

しかし、今は亡き教授を批判しても、もはや応えては頂けない。自分に遺された課題として自分で「乗り越えていく」ことが、教えを受けたわたしの責務であると思う。

こうした想いと心情を書く機会を与えていただいた編集委員会に、深く感謝する。またいささか強引な「思い込み」による検討に、ご容赦を乞いたい。

## 補注

- (1) 吉本二郎『学校経営学』国土社、1965年、81頁
- (2) 木岡他「教師養成教育と教育学教育の連続性に関する研究序説」関西教育行政学会紀要『教育行政研究』第17号、1990年、および木岡「教育学部史研究の方法論的課題」京都教育大学教育経営研究会『現代学校研究論集』第9巻、1991年。
- (3) 師範教育を肯定的に捉え直す試みは、最近、三好信浩『日本師範教育史の構造』東洋館、1991年、によって「地域実態史」の観点からなされた。
- (4) 文部省教育調査部編『師範教育関係法令の沿革』1938年、543頁。
- (5) 日出新聞 1931年6月11日。
- (6) 三好信浩、前掲(3)、220頁。
- (7) 吉本教授が京都府師範学校を卒業した年、同校からの上級学校進学者は教授を含めてわずか2名であった(文部省普通学務局「昭和9年度 師範学校ニ関スル調査」、佐々木亨監修『全国師範学校ニ関スル諸調査』第7巻、大空社)。
- (8) 逸見勝亮は、「師範学校と軍隊教育を共通項で把握しようとする視点」から『師範学校制度史研究』北海道大学図書刊行会、1991年、を著している。三好と好対照である。
- (9) 玖村敏雄「あの頃の回想」大阪学芸大学教育研究所『教員養成制度問題』1959年。
- (10) (1)に挙げた前者の拙論の草稿段階において、この「統合科学としての教育学」の一節を取り上げて発表したところ、それは「総合科学」の誤植ではないかという指摘を様々な方から受けた。考察を展開する上で重要な変更をもたらす指摘であった。そこで、吉本教授に「誤植か否か」を伺ったところ、即座に「これは、『統合科学』でなければならない」と答えられた。それが、研究内容に係わる最後のご指導となった。
- (11) 海後宗臣編『臨時教育会議の研究』東京大学出版会、1960年、145頁。なお、印刷の都合上、引用に

当たって、原文の旧漢字を当用漢字に改めた。以下、注(12)(13)(15)(16)(19)(21)(24)(27)の引用文においても同様。

(12) 同前, 149頁。

(13) 『師範教育関係法令の沿革』, 前掲(4), 277頁。

(14) この間の論議の推移は、逸見勝亮, 前掲(8), 第1章を参照。

(15) 「師範教育の問題シンポジウム」『岩波講座 教育科学』第11冊, 岩波書店, 1932年, 15頁～17頁。

(16) 同前, 44頁～48頁。

(17) 岩下新太郎氏は、師範学校第二部の生徒について、入学前の最終学校卒業時の成績をもとに「とくに男生徒の場合、概して知的な紙質では劣った者が師範学校に進学したことを推測させる。かくて、比較的知的資質が劣った者（二部入学者－高専進学挫折者）は劣等感・卑屈感を持ち」と評している（「現行教員養成制度の理念をめぐって」須田勇他『教員養成を考える』勁草書房, 1982年, 5頁）。しかし、根拠とした資料は戦時体制が激化し第二部志願者が減少していった時期の1935年～1939年にかけてのものであり、そして実際に教師となって活動するのはさらに2年ずれていくのであるから、第二部生徒の全体的質を判定する材料として不十分であると考えられる。

京都府師範学校生徒の、吉本教授が在籍した当時の卒業成績を見るならば、むしろ第二部生が第一部生を上回っていたことがわかる。とりわけ吉本教授の卒業年度においては優等者が第一部34名（23.6%）に対して第二部28名（47.5%）であり、はるかに高成績を修めていた。（文部省普通学務局, 前掲(7)）

(18) 三国谷三四郎編『京都府師範学校沿革史』 1938年, 137頁～139頁。

(19) 『臨時教育会議の研究』 前掲(11), 149頁。

(20) 同前, 605頁～606頁。

(21) 同前, 149頁。

(22) 吉本教授は、初等教員養成が国立教員養成大学・学部の主として担われている実情を、ここで引用した観点からではなく、「実にわが国の教員養成制度の伝説（統？－木岡）に影響されているもの」であり、それらが各府県に設置されていることと深く関連すると述べ、初等教員養成が開放制に転換したことを「全く新しい制度として注目すべき点であろう」と評している（①-131頁）。その価値判断は避けているが、初等教員養成を担っている認定大学が女子大学・短大のみであることに対して、強く批判的見解を展開している。それは、開放制を捉え直す重要な視点であると受け止められる。

(23) 『京都府師範学校沿革史』 前掲(18), 107頁。実施年は不詳。

(24) 同前, 107頁。

(25) 同前, 128頁。

(26) 同前, 127頁。

(27) 同前, 129頁。

(28) 同前, 130頁～131頁。

(29) 吉本二郎「学校の内と外を見つめて」『学校経営研究』第3巻, 1978年, 17頁。

(30) 吉本学校経営「論」には、唯一の学校評価論（「学校経営評価論」『学校教育研究所年報』第23号，1979年）がある。しかし，その行論から見て，与えられたテーマであったのではないかと思う。主著には，学校評価も学校経営評価も一語も登場しない。それは，まさに吉本学校経営学には「学校評価」が位置づかないことを意味している。その論理は，学校内部に射程を置き，校長の決定を重んじて参加論を位置づけないのと同質である。