

「教育学部」の生き残り戦略を評価する

岡山大学 北 神 正 行

本報告は、現在、国立教員養成学部で進められている「5000人削減計画」に対する「教育学部」改組問題を取上げ、そこにみられる改組方策がいかなる意味をもち、どのような問題や課題を有しているのか等について検討しようとするものである。

1. 「教育学部」改組問題の経緯と背景

教員養成を目的とする「教育学部」の学生定員削減を伴う改革は、現在進められている5000人削減計画以前に既に2度の改革を経験している。まず、第一段階は「教育学部」に「新課程」（いわゆる「0免課程」）を設置した1980年代後半の改革であり、第二段階は大学設置基準の改正（1991年）に伴う教養部改組に連動した「教育学部」改革がそれである。今回の「教育学部」改組に到る背景として、まずこれらの改革の経緯と中身についてみてみよう。

第一段階の改革を促した直接的な動機は、1986(昭和61)年6月10日に出された臨時行政改革推進審議会の答申である。そこでは、「特に、最近の需給関係に鑑み、医・歯学部及び教員養成学部等の入学定員については速やかに見直しを行う」ことが行政改革の観点から提起された。これを受けて、翌86年7月29日に国立の教員養成大学・学部の今後の整備に関する調査研究会議は、「国立の教員養成大学・学部の今後の整備の方向について」と題する報告を提出する。そこでは、国立教員養成大学・学部の今後の方向として、(1)教員養成大学・学部の入学定員の一部を振り替え、他学部等の組織を充実する方向、(2)教員養成課程の入学定員の一部を振り替え、教員養成学部の中に、教員以外の職業分野へも進出することを想定した課程等を設置する、という2つの改革方向を示していた。そのうち、(2)では「課程等の必要によっては、教員免許状の取得を必須としないものも許容するものとする」とする、いわゆる「0免課程」の設置を認める方向性を打ち出したのである。

「新課程」として例示されたものは、①教員以外の職業分野へも進出することを想定した課程等として、例えば、情報、日本語教員、カウンセラー、社会教育の指導者、福祉などの関係者を養成する課程等、②特定の専門分野にとらわれず、幅広く履修し、高度の教養と柔軟な思考力を身につけた人材を養成する、例えば、教養、国際関係、地域研究等の課程等として提示され、場合によっては学部自体の性格に幅を持たせることも検討する、ことが提案されていた。

この報告を受ける形で、文部省は「国立の教員養成大学・学部の今後の整備の方向について」（昭和61年7月29日、文高大第226号、高等教育局長通知）を出し、各大学・学部は、その方向性のも

とでの学部改組に取り組むことになった。1987年度の山梨大学、愛知教育大学での「総合科学課程」の設置をかわきりに、1988年13大学、1989年14大学、1990年7大学、1991年2大学、1992年1大学と、「新課程」設置や他学部への振替え等による教員養成課程の入学定員の削減策が講じられることになったわけである。

この段階の「教育学部」改組は、行政改革の一貫として、教員就職率の低下という流れの中での対応策であり、日本教育大学協会第一常置委員会「国立教員養成大学・学部の整備、再編をめぐる諸問題」（1988年3月）でも指摘しているように、「暫定的な窮余の一策」でありながら、各学部ごとに地域との関わりや学内事情など独自性・特殊性を認めた対応を容認したこと、また「新課程」の設置が学部内の定員の移動、すなわち教員養成課程から「新課程」への学生定員の移動という方策によって対応され、教官定員の削減を伴わずに学生定員の振替の新しい可能性を示したことなど、大学の主体性を残した改革であった。しかし、「新課程」設置に関しては、学部内の課程の多様性を認め、従来の目的大学化の方向を緩和するものとの評価がある一方、教員養成大学・学部の存立基盤を危うくするとする立場や止むを得ないとする立場など、評価が分かれていたことも事実であり、その後の「教育学部」改組に伴う問題を内包した改革であったともいえる。

次の第二段階の改革は、1991(平成3)年6月の大学設置基準の改正に伴う教養部改組と連動した「教育学部」改革が展開された時期である。そこでは、教養部廃止に伴う大学改革の一貫としての「教育学部」改組という側面を有していたが、教員養成課程の改組を伴う「教育学部」改組という側面ではもう一つの背景が存在した。それは、1992(平成4)年9月に総務庁行政監察局から出された「義務教育諸学校等に関する行政監察」の結果報告とそれに基づく勧告である。そこでは、1991年度までに49大学・学部のうち30大学・学部で3125人(15.7%)を新課程に振替、教員養成課程の入学定員を削減したにもかかわらず、教員就職者に占める国立教員養成大学・学部の卒業者の比率が依然として低下していること、そして今後も教員採用見込み者数が減少傾向にあることなどから、「国立の教員養成大学・学部の入学定員の削減については、教員採用予定者数の減少見込み等からみて、なお推進の余地があると認められる」との勧告が出されたのである。また、具体的な改善策として、①国立の教員養成大学・学部に対し、中学校教員養成課程等において複数教科の免許の取得に配慮するよう指導すること、②小・中学校教員の都道府県ごとの需要見通しを把握しつつ、国立の教員養成大学・学部の小・中学校教員養成課程の入学定員の見直しを更に推進すること、が勧告されていた。

これを受ける形で、第二段階の「教育学部」改組は進行することになる。この時期の「教育学部」改組の特徴をみてみると、教員養成課程の学生定員の削減を、①新課程の拡充・増設、②学部新設等に伴う他学部への定員振り替え、③教員養成課程の一部統合(例えば、幼稚園教員養成課程と小学校教員養成課程を統合し、初等教育教員養成課程に)、④学校種別ごとの教員養成課程を「学校教育教員養成課程」として統合(96年度から)、⑤「教育学部」の名称変更(1993年度の神戸大学「発達科学部」、1997年度の佐賀大学「文化教育学部」)、をあげることができる。こうした改革

方策は今回の5000人削減計画のもとでの「教育学部」改組でも用いられる方策となる。

2. 「教育学部」改組の方策と問題構造

(1) 5000人削減計画下の「教育学部」改組

「教育学部」改組の第三段階が、今回進められている「5000人削減計画」に基づく「教育学部」改革である。この計画は、1997(平成9)年4月15日の「財政構造改革会議」企画委員会の場で小杉文相(当時)が「文部省の財政削減として教員養成課程の入学定員を平成12年度までに5000名減らし、合わせて小・中学校の教職員を1万人削減する」ことが表明されたことを受けての改革である。

文部省の財政削減策がどのように作成されたかは明らかではないが、日本教育大学協会臨時学長・学部長等連絡協議会(1997年5月9日)での高等教育局大学課教育大学室長の説明によると、以下のような形で5000人という数値がはじき出されたことになる。まず、財政構造改革会議の打ち出した5原則では、2003年を目標に、平成10年から12年までを集中改革期間として削減目標を設置することになった。平成8年度の場合、国立教員養成大学・学部の教員就職率は臨時的任用を含めて44.3%であり、今後も少子化の傾向が続くことが予想されることから、教員採用者数の増加は見込めない。そこで、平成12年入学者が卒業する平成16年の各都道府県での教員採用見込み者数をもとに、今後の見通しとして小学校では教員養成課程の学生の70%位が教員となり、中学校では学生の40%位が教員になるとし、それぞれ5%上乗せした数値が教員必要数ということで計算をした。平成16年の教員養成課程の学生の教員就職率を60%とみて、およそ9500名位になると推計し、現在の14500名との差である5000名が教員養成課程の削減数値として算出されたとするものである。

こうした数値目標のもとで、平成10年度では11大学(弘前、秋田、新潟、横浜、山梨、岐阜、静岡、山口、香川、高知、長崎)が「教育学部」改組に取り組み、教員養成課程は総計で1260名が削減されることになった。削減の内訳をみると、新課程への振替(625名)、他学部への振替(495名)、純減(140名)である。そこでの改組の特徴をみると、①新課程の拡充・増設、②学部名称の変更(秋田大学の「教育文化学部」、新潟・横浜・山梨大学の「教育人間科学部」)、③教員養成課程の統合と課程名の統一(「教育学部」存続の場合は「学校教育教員養成課程」、学部名称変更の場合は「学校教育課程」で統一)、を挙げることができる。また、平成11年度では23大学・学部で改組が予定され、教員養成課程は総計で1985名が削減される計画となっている。内訳は、新課程への振替(550名)、他学部への振替(540名)、純減(895名)である。そのうち、4大学(福井、鳥取、大分、宮崎大学)が学部名称の変更(教育地域科学部、教育福祉科学部、教育文化学部)、残りの19大学が教員養成課程の統合や新課程の拡充・創設で対応しようとしている。これらの学部の中には、既に第二段階の改革で教員養成課程の一部統合や新課程の拡充・増設を行ったところもあり、今回の改組で再度、教員養成課程の統合等の改組を行うことになった。

こうした今回の教育学部改組は、文部省によるトップダウン方式のものであり、しかも5000人削

減という数値目標の提示による改組という点で、第一、第二段階の改革とは基本的な性格の上での相違がみられる。また、それは大学のリストラという様相を呈し、大学淘汰の時代における「教育学部」の生き残りという側面も有している。特に、1998(平成10)年6月30日に大学審議会より出された「中間報告」では、大学教育の質の改善が提起され、その観点での「教育学部」での教育内容の見直しも改組の中で同時に求められている。さらに、1998(平成10)年6月10日には、改正教育職員免許法が公布され、教職教養の重視、養成教育の構造転換、大学の主体的カリキュラム編成、学生の自主性・主体性の尊重などを基本構造とする教師養成教育の改善という流れの中で、「教育学部」改組は単なる数合わせ的発想から、教育の質の改善を視野に入れた改革が求められることになったわけである。

(2) 改組方策に伴う問題構造

以上のような流れと方策のもとで、「教育学部」改組が進行しているわけであるが、そこにはいくつかの問題が存在していることも事実である。

第一の点は、「教育学部」改組の方策として取られている新課程の拡充・増設に伴う問題である。第一段階の教育学部改革で導入された新課程の評価として、専任スタッフの不足、劣悪な施設・設備、独自開講科目の不十分性、教育目標・理念の不明確さ、学部内での曖昧な位置づけ、等々といった問題点が指摘されていた。それが、今回の改組戦略の大きなウェイトを占める方策として、三たび新課程の拡充・増設が大規模な形で導入されているのである。しかし、学生定員の削減は同時に教官定員の削減をも意味し、新課程を拡充・増設してもその専任スタッフの確保が困難であるという状況をさらに進行させることになる。その結果、新課程に伴うこうした問題が、拡大再生産される可能性がさらに大きくなるという問題構造を抱え込むことになるわけである。また、新課程の拡充・増設問題は、「教育学部」が複合的の学部に変換していくことを意味し、教員養成という機能と新課程拡充・増設に伴う新たな学部目的・理念との調整をいかに図りながら、その教育を充実、展開していくかという問題も存在している。

第二の問題は、教員養成課程の縮減に伴う教員養成課程の統合化という点である。教員養成課程の縮減、すなわちスリム化した「教育学部」は必然的に専門職としての学校教員の養成に純化することになる。そこには、従来までとってきた学校段階別による教員養成の是非の問題が、その専門性との関係で問われなければならない。また、統合された教員養成課程は、どのような教員像のもとで、いかなる統合カリキュラムを構築して対応していくのかという教育内容面での課題もある。そのことは、教員養成の統合化に伴い複数免許の取得が義務づけられるという方策がとられていることにかかわって、それらが果たして教員の力量形成にストレートにつながるものであるのかという問題も存在することになる。確かに、複数の免許の取得をめざして学習することは教員の力量形成に寄与する可能性はある。しかし、それを卒業要件として義務づけることは、そうした効果をもたらすことにつながるのかという問題がある。従来から、「教育学部」のカリキュラムは教員免許

の取得に終始した細切れるなものであり、学問的探求の主体的な姿勢が見られないといった批判があったことも事実であり、複数免許の義務づけに伴い、卒業要件の単位数は増加し、免許法に拘束された過密カリキュラムを一層助長する危険性をもっているのである。

第三の問題は、教員養成学部を設置されている大学院問題である。現在設置されている大学院は学部を基礎とすることから、教員養成学部を設置されている大学院は教員養成に直結した専攻制度をとっている。しかし、改組で進められている方策は、教員養成課程の入学定員削減、新課程の入学定員の増加というものである。大学院改組が学部改組に連動する形で進行しない限り、現在でも新課程を卒業した学生が大学院に進学する受皿が整備されていないという現状をさらに拡大する可能性を有しているのである。「教育学部」に設置される大学院像の再検討という課題がそこには存在しているわけである。また、大学院問題は担当スタッフの問題として、大学院設置基準の縛りの中で、大学院を維持する最低教官数が規定されており、担当教官数の少ない小規模学部では、大学院の整備・充実も難しいという状況もある。

そうした条件下での「教育学部」改組であるというのが、今回の問題構造として存在しているといえよう。

3. 「教育学部」の生き残り戦略の評価

(1) 「教育学部」の危機の構造認識－自己評価との関係

「教育学部」の改組問題は、行政改革という大きな流れの中で展開されているわけであるが、「教育学部」自身の問題として考えた場合、そこには①大学淘汰の時代における「教育学部」の存在意義の明確化という問題と、②学校・社会の変容に伴う教員の指導力問題、ひいては教育学部における教師養成教育の在り方に対する問題提起、という2つの側面があることを押さえておかなければならない。

前者の大学淘汰の問題では、入学者の確保、学習需要への対応、社会的要請への対応、行財政改革への対応等々といった要因を背景にしながらも、「教育学部」にとっては、その存在意義を明確化することが求められていることに留意しなければならない。教員養成を目的とする「教育学部」から、新たな学部の創設または新課程の学生数の増加という改組の状況は、まさに「教育学部」はどのような学部として生き残りを描こうとしているのかが問われていることでもある。単なる数合わせとしての学部改組ではないという認識をもった改組戦略が求められているということである。

また、後者の学校や教員を取り巻く社会環境の変化という側面では、例えば子どもたちの問題行動に対する教員の指導力の問題や第15期中央教育審議会答申で提示された21世紀に向けての新たな教育課題に対応する教員の指導力向上の問題等、教員の指導力という教育の質に係わる問題提起として「教育学部」改組を位置づけていく必要がある。前述したように、これまでの「教育学部」改革が教員就職率の低下という指標による総務庁勧告や行政改革という外的インパクトによってなさ

れ、必ずしも大学・学部の内的必要性による改革・改組ではなかったという問題が、カリキュラム改革や教育指導方法の改革等に十分表れてこなかったということがある。送り出した学生（教員）の指導力という教育の質に係わる問題は、大学における教育の質を問われる問題であったにもかかわらず、それへの対応が必ずしも十分ではなかったことが今回の大学教育の質をめぐる改革問題として投げかけられているともいえるのである。

こうした点から今回の改組問題をみるならば、「教育学部」は教員需要に安住して、自らの教育責任を問わずに教育を行ってきた。その行き詰まりによって、「教育学部」の存在自体を問われる改革を突きつけられているといえるのではないだろうか。新制大学発足以来、「教育学部」の構成原理、目的・理念等を根本的に問い直さず、教員養成を担うという現実的対応に終始し、自己評価を行ってこなかったという問題が、今回の改組のもう一つの背景として、また「教育学部」自体に内在する問題として投げかけられているのではないだろうか。

(2) 大学像・学部像のアイデンティティづくりー「新しいコンセプト」の提示

第二の点は、改組によって新たな出発をすることになる「教育学部」像の問題として、どのような学部像を構築していくかという学部理念・目的に係わる問題である。改組にみられるように、教員養成課程の学生定員の削減分は、「教育学部」内の問題でみると新課程の増加ということで対応がなされている。とすると、従来の教員養成を主とする「教育学部」の理念・目的の変更（修正）による新たな学部像の構築が不可欠な要素として存在することになる。そこでは、特に多くの改組でうたわれている「広義の教育者養成」と従来の教員養成との関係を、いかに「教育学部」の中で統一的に構想していくのが課題としてある。具体的には、従来の教員養成と広義の教育者養成とが「教育学部」という一つの学部同居することが果たして可能なのか、可能とすれば、どのような理念・目的・内容をもつものとして構想しうるのかの検討が、学部改組の前提的問題として存在しているということである。

さらに、こうした問題は「教育学部」としての一体性の追究を必要とするが、それは新課程のみならず、教員養成課程の質的転換も要求するものであるという点に注目しなければならない。教員養成課程は学校教育教員養成課程として統合すれば済むという問題ではなく、学部の改組であるという認識のもとで、いかに学部での人材養成という観点から整合性ある学部像、そして学生にとって魅力ある学部像を構築するのかという問題として捉えることが必要となる。

また、教員養成課程の統合化という問題は、統合された学校教育教員養成課程としての新たな構成原理の構築を要求している。従来の学校種別による教員養成から「学校教育教員」の養成として、統合化された教員養成課程の構成原理はいかなるものなのか、特に、教員の専門性や養成する教育内容（カリキュラム）との関連において、それらが明確な形で提示されることが必要となる。

こうした点を踏まえれば、まさに「教育学部」は「教員養成システムを内包した高等教育機関」から「教育の諸問題を総合的に研究・教育する高等教育機関」にいたるまでの幅広い大学像、学部

像の構築の必要性を迫られているといえるのではないか。そのことに対する明確な解答が学部改組によって描かれた大学・学部像としての評価として、今後検証されていかなければならないといえよう。

(3) 「教育学部」問題と「大学における教員養成」

今回の「教育学部」改組問題にみられる一つの傾向として、大学内では「教育学部」固有の問題であるとの認識が支配的であるということを描き出すことができる。5000人削減計画が「教育学部」を対象にしていることから、当事者である「教育学部」の問題であることは間違いないが、教員養成という観点からみれば、単に「教育学部」のみの問題ではありえない。また、免許法の改正とも連動した「教育学部」改組では、教師養成教育の質の改善として、当然、大学全体での問題として位置づけていくことが必要である。そこでは、「大学における教員養成」という戦後教員養成制度改革が目指した理念の再検討が求められているということでもある。また、「大学における教員養成」における「教育学部」の位置と役割を明確にし、教員養成に係わる学部間の教育上、組織上の連携という観点からの検討が必要ではないかということである。

さらに、こうした検討は「教育学部」の問題でみれば、「開放制」原則のもとで展開されている「大学における教員養成」の中で、「教育学部」の存在意義を再検討することでもある。「開放制」原則のもとで、「教育学部」が存在する大学では他学部でも教員養成を担っている。「教育学部」で養成する教員（像）と他学部で養成する教員（像）の異同はどのようなものであるのか。「教育学部」で養成する固有の教員像を、いかなるものとして描きながら、他学部との連携を図っていくのか。こうした大学全体での教員養成、教師養成教育の在り方を検討しながら、今回の「教育学部」改組を位置づけていくことが、「教育学部」の生き残り戦略という側面では重要ではないだろうか。

(4) 教員養成政策・大学政策と「教育学部」改組

前節でも指摘したように、5000人削減計画に基づく「教育学部」改組は、単に教員養成課程の入学定員の削減という量的問題に止まらず、免許法の改正や大学審議会の答申で指摘されたように、教育の質の改善をも要求するものである。しかし、そこには必ずしも政策的整合性があるわけではない。例えば、免許法改正では「大学の主体的カリキュラム編成」の観点から、「教科又は教職に関する科目」の新設に見られるように規制緩和という方向を打ち出している。それによって、学生の自主的・主体的な学修と個性を生かした学修を実現しようとしている。しかし、その一方で指導法領域の単位数を増加するとともに、内容的には学習指導要領への準拠を徹底し、学校段階別の履修を強化するなど、一種の規制強化という方向も打ち出している。

また、大学審議会の答申では、教育の質の向上という観点から、教養教育の重視、専門教育の見直し、成績評価の厳格化、履修登録の上限制、FDの重視等を提案しているほか、一年間で履修できる単位の上限を設定することも提案されている。しかし、「教育学部」改組では複数免許状の取

得を義務づける戦略が取られており、複数免許状の取得が困難になることも予想される。質の向上を図りながら、なおかつ免許状取得に向けての単位数を増加させようとする改組方策を、どのように整合性あるものとして実現していくのか、その具現化の方途が「教育学部」には求められることになる。

こうした点から考えてみれば、「教育学部」には教員養成政策と大学政策における規制緩和と規制強化という政策の中で、いかに「大学における教員養成」を実現していくのかという課題が投げかけられているということであろう。そして、それは見方を変えれば、こうした教員養成・大学政策の展開の中で、いかに大学・学部としての主体性を発揮しながら、今回の改組問題に立ち向かうのかという大学・学部の姿勢そのものが問われていることでもあるといえよう。