

教員養成制度改革の現代的課題

— 英・仏両国の動向を中心に —

京都教育大学 堀 内 孜
" 学生 水 本 徳 明
" 学生 木 岡 一 明

1. 課題設定 — 現代における教員養成制度改革

(1) 現代学校の在り方と教職の社会的位置

わが国を含めた主要資本主義国の教育上の課題は、大まかにいえば1960年代が量的拡大であったのに対し、1970年代には質的充実に移行したと捉えることが出来る。すなわち、「教育爆発」といわれる60年代は、後期中等教育、高等教育の就学人口が急増し、各国ともその対応を主要な政策的課題とせざるをえなかった。これに対して70年代は60年代の量的拡大のひずみが様々な形で顕在化し、学校教育に対する質的再検討を余儀なくされてきているといえよう。

とりわけわが国にあっては、伝統的な教育による社会上昇観の強固さが基盤となり、この量的拡大は他国に比べ著しかったし(1)、更に60年代の高度経済成長による経済的な価値の一元化が教育にも貫徹され、特異な学歴病理を露呈してきたといえる。そして今回の学習指導要領改訂の基本方針とされた「ゆとりあるかつ充実した学校生活」という言葉に端的に示される如く、高度経済成長の終えんと共に、60年代に助長された「知育」偏重、「学歴」偏重を学校教育の質的転換としては是正することの必要性が政策的にも強く認識されるに至ったといえるのである。

だがわが国に見られた以上の如き特徴は、多かれ少なかれ、他の先進資本主義国においても同様に見られたものといえよう。とくに合衆国の場合には、60年代の公民権運動が教育の機会均等の保障と結びつき、多額な財政的措置がとられたにもかかわらず、その効果が十分に発揮されなかったことに対して、学校教育の在り方を投入経費に対する目的達成の責任(Accountability)(2)として問う気運が広がってきているし(3)、オルタナティブ・スクールや教育バウチャーのように学校選抜による教育の多様化の保障として、学校教育の質的改革が課題とされてきている。またヨーロッパ諸国では、わが国や合衆国ほどに教育の大衆化が進んでいないことから、同一のレベルで捉えられないとしても、中等教育改革の促進による教育機会均等の保障—高等教育人口の増大という60年代の状況から、学校教育の多様化へと70年代の課題が進展してきている点では同質の問題を抱えているものと捉えることが出来る。

以上概観したように、主要先進国における現在の教育課題が、教育機会均等の保障を基盤とした上での学校教育の多様化―質的整備に焦点化されていることでは共通しており、ここから学校教育の変化に対応しうる教職の新しい在り方が模索されだしたと見ることはあながち間違っていないと思われる。それは厳しい見方をするならば、60年代の「専門職論」から70年代の「教師責任論」への転換として理解できるものといえよう。すなわち、多様化する学校教育の質を保障する実体としての教師の在り方が、いかにして教職が専門職たりうるかという問題以上に、その社会的な職業的位置を確かにするより直接的な課題として捉えられようとしているのである。

わが国において、昨年6月に第11期中教審が「教員の資質能力の向上について」と題する答申を出し、更に同年9月に教養審が「教育実習改善に関する専門委報告」を明らかにしたのも、政策側からするその関心の強さの表明であろう。そしてまた、日教組・日高教の教研集会において、昨年の沖縄大会、今年の茨城大会と学校教育の病理現象に対する教師自身の「責任」の在り方が問われたことは、国民とりわけ直接的な利害を意識している父母からする教師の資質や姿勢、更にはその養成・教育の在り方への厳しい問いかけが基盤となっていると理解出来るのである。

「教師の資質・能力」に対する社会的評価は、当然にも学校に対する社会的認識と深く関わらざるをえない。現在の教師が戦前の師範学校出身の教師に比べ、「質が低下している」とはよくいわれることであるが、教員養成の制度的な面においては、戦前に比べはるかに質的な充実が図られていることは確かである。とするならば、社会の要求する教師の水準がより高いものとなり、そのレベルと実態とにギャップが生じていると解するのが適当ではないだろうか。

教育の大衆化―就学人口の増加と教師の絶対数の増加、及び国民の教育水準の向上―教師の知的水準の相対的低下という二つの対応関係から「教師の資質・能力」は考えられねばならないのであり、この観点を無視して現状をただ否定的に捉えることは、教員養成制度改革の課題を見誤ることになるであろう。

本稿において、イギリス、フランス両国の教員養成制度改革をテーマとしたことは、教育制度面において両国がわが国のなした戦後改革を課題としつつも、同時に前述した現代における国際的に共通した教育課題に直面していることから、わが国の教員養成が問われている、その制度原理と実効性との乖離を埋めるに求められる方策の一端を、両国の改革動向から考察しようと考えたからに他ならない。

ただその際には、上述した教育制度―教員養成制度と社会状況との関係性を前提的に踏まえておく必要があるといえるが、それは次節において検討することとしたい。

(2) わが国教員養成制度の「先進性」と課題性

教育制度の「先進性」「民主性」を測る一般的尺度を、学校体系の複線型から単線型への移

行状況とすることは、広く認められていることと思われる。この尺度をもってすれば、わが国の教育制度は、主要資本主義国においては合衆国に次いで「先進的」であり、「民主的」といえる。

同時に、教員養成制度に関して見ても、その尺度はわが国の戦後改革の原理とされた「開放制」と「大学—高等教育機関での養成」と考えられ、この点においてもわが国は合衆国と並ぶ「先進性」「民主性」を有している。

すなわち、以下論ずるイギリス、フランスにおいては、伝統的な階級社会が戦後今日に至るまでラジカルに改革されたとはいえず、教育の「民主化」も今世紀初頭における「統一学校運動」が断続的に展開され、中等教育の一元化がやっと実現されようとしている段階として把握されるのである。また教員養成制度改革についても、旧来の高等教育以下のレベルに位置する師範学校を高等教育機関に引き上げることが第一の課題とされ、伝統的な初等教育と中等教育の乖離を止場することを前提とする「開放制」が実現されるに至っていない。

最も遅れた資本主義国であったわが国が、最も進んだイギリスやフランスを、教育制度において「乗り越える」ことが出来たのは何故であったろうか。明治維新以降の近代化の急速な展開や教育に対する強い国民の期待といったものも無視しえないにせよ、その最大の因は、極めてドラスティックに遂行されたわが国の戦後教育改革に求めることは的を得ていると思われる。だが制度面での改革がドラスティックであればあるだけ、改革後における制度枠と実質面とのギャップは顕著とならざるをえず、わが国の戦後30余年の教育課題は、実質への制度枠の引き戻しとしてあったといえるし、教員養成制度についても当てはまることと思われる。

とりわけ教員養成制度が、その供給先たる初等—中等教育の要求に応じるべき性質のものであるにもかかわらず、その改革が初等—中等教育の新制度が定着する以前に、同時的になされたことから、教員養成制度改革においていきおい理念が先行するものとなったことは否めないであろう。そしてそれにもかかわらず、他国に比して著しく急速に戦後復興をなしとげ、それが大衆社会状況を生み出したことは、社会の教育に対する関係原理の確立をきわめて困難とし、閉鎖的な伝統社会から大衆化社会への展開に媒介される民主化原理が十分に定着されえなかったといえよう。そして教員養成制度における二大原則がなしくず的に後退せざるをえなかったのも、この脈絡において説明することができるのである。

この意味において、イギリスやフランスは一面においてわが国の戦後改革をトレースしようとしている。だが、同時に、社会と教育との関係において、より確実な原理を醸成してきたことも看過しえない。制度の「後進性」が実質的内容の後進性を決して意味するわけではないのである。具体的な考察は、次章以下の展開に委ねたいが、今日わが国の教員養成制度改革の焦点とされている実習問題や、常に提起されるだけに止まっている試補制度がイギリスにおいて解決されつつあること、また基盤とする理念は大いに異なっているが、教員資格の高レベルでの維持に対するフランスの原則などは、その市民社会の成熟度に支えられたものとしても把握することが可能であると思われる。

だがまた逆に、イギリス・フランス両国が今日的に把えている、教育の大衆化動向と伝統的なアカデミズムに立脚した高等教育制度とのギャップについては、その結果として新たな問題を生じているにせよ、わが国においては基本的に揚棄しえているものであり、全体的な制度改革と教員養成制度改革とを連動させやすくしているともいえよう。

政治や経済に比べ、教育や文化の問題がより深部において国民社会の特殊性に結びついていることから、教育の国際的共通化をその現象的な面で把えることは安易にされるべきではないといえるが、わが国において教育と関わる社会構成原理をも再検討することを前提として、広く教員養成制度改革の課題を問い返すならば、イギリス、フランスにおける改革動向は戦後わが国の展開において看過してきた問題を明らかにしてくれるものと思われる。

(注)

- (1) 1960年代における後期中等教育への進学率は、わが国が58%（1960年）から82%（1970年）と24%増であったのに対し、イギリスは同期において、40%—57.7%、フランスが56%—62%に止まっている。（文部省編『昭和50年度・我が国の教育水準』P.24 昭和51年）
- (2) R.W.Hostrop, J.A.Necklenburger, J.A.Wilson(ed.) *Accountability for educational results*, The Shoe String Press, 1973. PP51.
- (3) これはアメリカの教育財政が基本的には一般財政から独立した教育税（School Tax）によっていることもあるが、この点に関して、1978年カリフォルニアにおける住民投票による資産税（教育税の母体）率の大幅引き下げに見られるように、効果的教育への住民の要求は強いものが見られる。（今村令子「カリフォルニア州の『提案13号』と学校財政制度の改革」『学校経営』和年54年1月号参照）

2. 戦後イギリス教員養成制度改革の特質と課題

— 教員養成機関の二面性と高等教育改革 —

(1) 師範学校（教育大学）改革の二側面

イギリスの教員養成制度は、1944年のヤックネア報告書(1)をきっかけに再出発した。それは、1944年教育法によりイギリスの公教育が再編成されるに当たり、その一環として教員養成制度の再編成を目ざしたものであった。以後の戦後教員養成制度改革は、この「報告書」の提案の線にそって行われたものである。この時期には、主な教員養成機関として、中等教員を主に養成する大学（university）教育学科と、初等教員を主に養成する師範学校（training college）があったが、大雑把に言えば、戦後において、次のような改革がなさ

れた。

- (i) 大学教育学科と師範学校を結びつけ、地域内の教員養成を統一する機構としての教員養成地域機構(Area Training Organization, 略称ATO.)が設けられたこと。(2)
- (ii) 1944年から1951年まで、緊急教員養成計画(Emergency Scheme for the Recruitment and Training of Teachers)が実施されたこと。(3)
- (iii) 1960年に師範学校が、三年制になったこと。

以上の改革において、師範学校については、そこでの教員養成の量・質両面の改善が目ざされたのである。

まず、量的な面から見ると、緊急教員養成計画のために55校の緊急カレッジ(一年制)が設立されたが、この計画が縮小されるにしたがって、その中のいくつかは一般の師範学校へと移行していった。また、1945年には、既存の有志立師範学校の校舎の新築、改造に50%の補助を、翌年には、地方教育当局(Local Education Authority, 略称LEA.)立師範学校の設立・維持に100%の補助を実施することが、教育大臣により決定された。これらの影響により、特にLEA.立師範学校が増加し、1939年には、LEA.立28校、有志立63校であったものが、1951年にはそれぞれ76校、56校となり、1960年には両者合わせて143校になった。

次に、師範学校における教育の質的改善についてみると、ATO.の設立と師範学校の三年制移行は、その重要なステップであった。ATO.は、各大学にInstitute of Educationとして設置された。その機能は、地域内の養成教育課程の大綱を定め、師範学校生徒の学業成績を判定し、教育に関する調査・研究を推進・奨励することであったが、より本質的には、大学と師範学校を密接に結びつけ、師範学校の教育水準を向上させることにその意義があったのである。

師範学校の三年制実施が、そこでの教育の質的改善を目的としたことは明らかである。なぜならば、それは教職についても実習などを通じて十分な経験をもった、教育ある(educated)教師を養成することの必要性から実施されたといえるからである。

以上のようにみてくるならば、1960年の師範学校三年制移行をもって、イギリスの教員養成制度は一応確立されたと考えることができる。確かに、教員の慢性的不足は続いていた。しかし、少なくとも師範学校三年制移行によって生じる一年間のブランクをのりきることができる程度には、教員の供給量も増加したのであった。(4)また、質的には、訓練主義的教員養成から学問的教養をより重視する方向へと、師範学校は大きな進歩を遂げたのである。(5)

しかし、このように考えられるにもかかわらず、その後、師範学校は大きく変化した。すなわち、1963年のロビンズ報告書、1971年のジェームズ報告書などによって多くの勧告がなされ、師範学校は教育大学(college of education)と改称されたばかりでなく、質的・制度的にも大きく変化した。とすると、この1960年代以降の師範学校(教育大学)改革は何を意味するのであろうか。それは、仮説的に次のように考えられるのであろう。

1960年までの改革において、師範学校は教員養成機関として発展した。それに対し、1960年代、70年代を通じての改革では、それは高等教育機関として発展させられたということである。

一般に、教員養成機関は、初等・中等教育に対する政策と高等教育に対する政策が交錯する所に位置していると言える。それは、初等・中等教員の供給の量・質両面についての諸要求と同時に、高等教育全般に対する諸要求からも影響を受ける。そして、現在わが国も含め世界の主要国において、これら二つの契機のつり合いをとりながら教員養成制度の改革を行ってゆくことが課題となっている。そこに、教員養成機関をめぐる現代の諸問題があるといえるだろう。

イギリスにおいては、1963年のロビンズ報告書以来、このような問題の解明に取り組んできた。本小論では、そこにおける師範学校（教育大学）改革を跡づけながら、高等教育の中における教員養成機関の位置づけについて、具体的にどのような課題が存在し、それがどのような方向で解決され、あるいは解決されようとしているのかを明らかにしたい。そして、それを通じてイギリス公教育体制の特質を浮び上がらせたい。

(2) 高等教育改革の中における師範学校改革——ロビンズ報告書

① 高等教育拡充の背景

1961年、イギリスのマクミラン首相は、高等教育委員会（Committee on Higher Education）を発足させた。これが、一般にその会長の名をとってロビンズ委員会と呼ばれているものである。

この委員会への諮問内容は、次の通りであった。すなわち、「グレートブリテンにおける全日制課程の高等教育の姿を検討し、長期の将来計画を立てるには、どのような原則を基礎とすべきかについて、国の必要と資源に照らして、政府に助言すること。特に、この姿に何らかの変革を加えるべきかどうか、新しいタイプの教育機関を設置することが望ましいかどうか、かつ、各種のタイプの教育機関の発展を企画し調整するための現行の制度について何らかの改革を行なうべきかどうかについて、前記の原則に照らして、政府に助言すること。」(6)

このように、ロビンズ委員会は、イギリス高等教育制度全般の検討と、その長期将来計画の作成を目的に組織されたのであった。ただ、ここで注意しなくてはならないのは、政府が特に諮問機関を組織して高等教育全般に検討を加えたのは、これが最初であったということである。これは、この時期つまり1950年代後半から1960年代にかけて、イギリスにおいて高等教育の拡充が大きな課題とされねばならない客観的条件がでてきたことを意味する。その条件とは何か。馬場将光氏は、高等教育の大衆化という視点から次のようにまとめている。

(i)とくにアメリカ合衆国、ソ連における科学技術の躍進が政治家や産業界指導者に認識され始めたこと。(ii)戦後の出生率の増加。(iii)1944年教育法による中等教育の改革がその効果を

みせ始めてきたこと。(ⅳ)国民生活の向上が国民の側における高等教育への要求を増大させる要素となったこと。(ⅴ)国際的な経済競争とそのために必要な人間能力開発が学生定員数を増大させたこと。(7)

このような条件を背景に、ロビンズ委員会は1963年10月にその報告書『高等教育』を提出した。そこで勧告された内容全般については周知のことと思われるのでここでは触れないが、ただその基本的性格として、「高等教育制度を柔軟にまた改革の可能性を残して、さらに発展と移行に際し何ら障害と制限を包含しないという意味で、ユニタリー(unitary)システム」(8)を志向したということだけ指摘しておきたい。(9)

「報告書」では、師範学校についてもいくつかの勧告がなされているが、その特色は、教員養成制度改革という視点からではなく、高等教育制度改革という視点から師範学校改革がとりあげられたことによる。以下、その特色を、それまでの師範学校改革との差異を意識しながら考察していきたい。

② 師範学校改革に関する提案

上に述べたように、「報告書」では、高等教育改革の一環として師範学校改革が提案されている。その内容は、次の4点にまとめることができる。(i)師範学校の規模を拡大すること。すなわち、「学生数750以下の師範学校は、将来例外的なものにすべき」こと〔第28パラグラフ〕(10)、(ii)「学位と教員資格の両方を取得するための4年制課程を、師範学校に設ける」こと〔29〕。また、師範学校の学生が大学に転入できるようにすること〔31〕、(iii) Institute of Educationの代わりに、School of Education(以下、S. E.と略する)が設けられるべきこと〔35～40〕、(ⅴ)師範学校が、教育大学(college of education)と改称されるべきこと〔34〕、である。

このなかで最も注目すべきは、S. E.の新設を中心とした、師範学校と大学のより密接な連合計画である。S. E.は、従来の教員養成協会の機能を受け継ぐとともに、「師範学校学生への学位授与に関する責任を大学評議会に対して負う」〔36〕ことになっている。また、「師範学校は、自身の管理機関を持ち、大学を通してS. E.に交付される補助金審議会からの使途指定補助金(earmarked grants)によって、財政を運営すべきである。」「〔39〕とされているところから、それは、学事面ばかりでなく財政面の機能をもあわせもつことが考えられていたのである。

この提案によって意図されたのは、第一に師範学校の学問的水準を向上させること、第二に、その管理面において、大学に対してなされていた管理形態と似かよったものにしていくこと、この二点であった。

この二点のうち第一の点には、師範学校における教員養成の質的向上を目ざしつつ、それを高等教育機関として発展させるという発想がみられる。それに対して、第二の点は、もっぱら

それを高等教育機関として発展させようとするものである。

当時、師範学校は学事面では、ATOにより運営されていたが、財政的には国からの補助金がLEAを通じて交付されて運営されていた。この制度は、文部省やLEAが師範学校を管理するのに比較的好都合であったし、教員不足という事情はその必要性を支えていた。ところが、師範学校の財政上の運営を補助金審議会に移すことは、それだけ師範学校に対する行政当局の管理を難しくすることとなる。

この補助金審議会もまた「報告書」で提案された組織であるが、その前身は大学補助金委員会である。大学補助金委員会は、大学に対する補助金行政を中核に、大学問題を主管する政府機関として大蔵省に置かれていた。この機関は、国家と大学の間にあって緩衝作用を果たし、それによって大学は多くの自由を享受したのである。したがって、それが補助金審議会へと再編成されたとしても、管理面で大きく変更したということにはならない。(1)このことは、師範学校を比較的自由に発展すべき高等教育機関として改善しようとしていたことを示しているのである。

次に、4年制の学位課程の設置である。これは、決して3年制課程を廃止することを意味するものではない。それどころか、「教員資格取得のための3年制課程は、存続すべきである。」〔29〕とされている。同時に、学位は教員資格に関係しない。したがって、学位課程新設の提案は、単に教師の質的向上をのみ目ざしたものではなかったと考えられる。つまり、それは師範学校をより実質的に高等教育機関化することをねらったもので、名称も教育大学へと変えられねばならなかったのである。

最後に、師範学校の規模拡大についてであるが、当時は師範学校三年制実施の直後でもあり、教員が相当不足していたことを考えれば、これはもっぱら教員不足の解消を目的とした提案であると考えるのが適当である。

以上のようにみえてくれば、「報告書」における師範学校改革構想の基本的性格は、次のように言えるであろう。すなわち、それは、高等教育を一元化する方向で師範学校を高等教育に組み込んでいき、そのなかで教員養成の質的量的改善を目ざすという二つの錯綜した契機に基づいていることである。そして、ロビンス委員会の本来の目的からして、前者がより前面に押し出されているのである。

ロビンス委員会の提案内容はこのように捉えられるが、以下その実施状態をみることによって、「報告書」提案の問題点を洗い出してみたい。

③ 師範学校の高等教育機関化の限界

政府は、ロビンス委員会の提案のうち、師範学校が学事面で大学とより密接に結合して教育大学となること、4年制の学位課程を設けることに同意した。しかし、師範学校と大学を管理面・財政面で統合することは拒否されたのである。(2)それは、政府が、師範学校の管理ができ

なくなったら、教員供給量の統制も失うであろうと懸念したからである。(13)

実際には大学と師範学校間の意見調整は容易でなかったが、1968年には最初の学位(B Ed.)が、Keele, Leeds, Reading, Sheffield, Sussexの5大学で授与され、翌年には21の全ての大学で授与された。(14)

教育大学の規模拡大も、60年代を通じて行われた。ロビンズ委員会の設定した目標は、教員養成機関の学生定員を1973年には11万に、70年代後半には13万1000人に拡大することであった。しかし、実際にはその拡大は速やかに行われ、1963年に5万4000人であった定員は、1970年には13万人に達した。(15)

このように、ロビンズ委員会の提案のうち、学位課程の新設と師範学校の改称および規模の拡大は実行に移されている。ところが、高等教育の一元化の一環として、教育大学を行政と財政の面で大学に統合するという提案は実行されなかった。このことは先にも述べたように、政府にとって養成すべき教員数の確保が困難になることを避けたためであり、当時の教員養成機関が解決すべき緊急の問題、つまり教員不足の解消に対する、ロビンズ委員会の限界を示したものといえよう。

ロビンズ委員会は、何よりも高等教育全体についての諮問委員会であった。したがって、師範学校に関する提案も、全体的な高等教育構想の一環としてなされたのである。その限りにおいて、提案は教員養成機関たる師範学校のそれまでの発展から自然に導びかれたものではなかった。だからこそ、師範学校の規模拡大と、それを困難にする性格をもった師範学校の大学への行政的財政的統合という、矛盾した提案がなされると捉えられるのである。

ロビンズ報告の意義は、それが師範学校の高等教育機関としての側面を強調し、それを発展させるという構想をうち出したことに認められる。しかしながら、同報告は師範学校がまさに教員養成機関として負っている上記の課題を十分に留意しなかったが故に、「理念」にとどまらざるを得なかった、といえよう。それ故に、この実現されなかった「理念」、すなわち教員養成における質的改善が、以後の課題として教育大学改革に残されるのである。

(3) 教育大学の質的充実をめざして——ジェームズ報告書

① 教育大学の量的充実とジェームズ委員会

これまで述べてきたように、1960年代において教育大学の学生定員数は急速に増加し、教員養成の量的問題を解決してきた。これに対し、新しく導入された4年制学位課程へ進む学生は実際には少なかった。(16)このことから、60年代における教育大学の改革が、主要にはその量的側面で展開されたと捉えられるのである。

ところが、1960年代後半になると、教員養成の質の問題に関心が払われるようになった。それはたとえば、教育大学での教育内容の貧弱さ、現場の教育実践と離れた教育内容、教員免

許の水準の低さなどの面についてである。しかし、これらの問題を政府はすぐには取りあげなかった。それは、急速に量的拡大を遂げている教育大学に過重な負担をかけまいとする配慮からであった。(17)

教育大学の質的諸問題を解決するために政府によって委員会が任命されたのは、1970年であった。これが、いわゆるジェームズ委員会である。そこに付託された審議検討事項は、次の3点であった。

- (i) 教員養成課程の内容と構成はどうあるべきか。
- (ii) 教師になることを希望する多数の学生が、他の職業を選択しようとする学生と共に教育されるべきか。
- (iii) (i)(ii)との関連において、公立および有志立の教育大学、ポリテクニク、地方教育当局が設置する他の継続教育機関および大学の役割は何であるか。(18)

これからもわかるように、ジェームズ委員会は教育大学の量的拡大(定員増)という事実をふまえて、そこにおける教育の質的側面にアプローチしようとした。

ジェームズ報告書は、1971年12月に提出され、翌年刊行された。この報告書の中で委員会は、ロビンズ報告書以後、課題として残されていた教育大学を高等教育機関として発展させるという問題をどのように解決しようとしたのであろうか。

② 教育大学の二面性の克服

ジェームズ報告書は、教師教育のコースを三期に分けて論じている点で特徴的である。第一期は個人教育(personal education)、第二期は就職前教育と試補教育(preservice training and induction)、第三期は現職教育と研修(in-service education and training)である。

第一期は人間教育の時期である。この時期においては、将来高学年の生徒に1、2の教科を教えようとする者は、学位課程(大学、他の高等教育機関どちらでもよい)で高等教育を受け、他の教員志願者は、教育大学で二年間の高等教育を受けるものとされる。この課程は、特殊研究と一般研究から成り、学生が選択した教科を深く研究するとともに広い知性を養うことが目的とされる。そして、この課程を修了すると、高等教育修了証(Diploma in Higher Education)が与えられる。

第二期は二年間の課程であるが、その一年目と二年目は区別されている。第一年度では、教育についての理論的学習が行われる。しかし、それは高度に専門化されたものではなく、「将来教員となる者が就職当初に直面すると予想されるような事態に関係する事項が取り上げられる」(19)のである。

第二年度において、学生は免許教員(licensed teacher)として学校に配属され給与を受けるようになる。そして、週に一日分(全勤務時間の5分の1担当)の有給休暇が与え

られて、職業訓練センターに出向き教職教育を受ける。また、各学校では専門指導員 (professional tutor) を置き、学生の指導にあたる。この年度を修了した者は、登録教員 (registered teacher) となる。

委員会が最も重要視している第三期は、いわゆる現職教育である。全ての教員は、少なくとも在職7年に1学期間(すなわち12週間)以上、有給で職場を離れ現職教育を受けねばならない。そして、これはできる限り速やかに、5年に1学期の割合にされなくてはならないと述べられている。

「報告書」において構想された教員養成課程は以上のようなものであったが、それは次の三つの基本的前提に基づいている。

- (i) 教師としての教育は、高等教育を修了するまで待たなくてはならない。
- (ii) 教育大学での三年の並行方式と、大学での一年の継続方式の区別をなくす。
- (iii) いかなる教師も入職後しばらくのあいだは、教員としての一切の責務を完遂できるだけの十分な用意は整っていない。(20)

以上の提案の基本的特徴は、継続方式の採用と現職教育の充実である。

「報告書」は、教育大学の並行方式について次のようにいっている。「教育大学における訓練の並行方式 (concurrent form) は、諸目的の対立と混乱に苦しんでいる。教育大学は三年間に、学生の個人教育 (personal education) と教師としての教育とを同時に要求されている。(21)

これは、いわば教育大学が教員養成機関としての性格と高等教育機関としての性格をあわせもつことから生ずる矛盾を指摘したものである。つまり、教育大学の問題点をその内部での高等教育と教職教育との混乱という点に見て取り、それらを分離する継続方式を提案したのである。この点は、二つの性格を明確に区別し得なかったロビンズ報告書より一歩進んでいると言えるであろう。したがって、教育大学を高等教育に組み込むことについても、教員養成課程の改善についても、より合理的な提案をなし得たのである。

高等教育と教職教育の分離を背後から支えたのが、現職教育の拡充である。それは、教師は教育についての科学と教科内容の進歩についてゆくために常にそれらについての知識を詰め、深めなくてはならない、という理念に基づいている。(22)つまり、教員養成課程において、教師教育を完成することは不可能だということが認識されているのである。

以上、「報告書」の提案の性格はこのように理解できるが、では、このような提案が可能になった条件とは何であろうか。それは、次の3点である。

まず第一に、教育大学が60年代に量的に拡大して、教員不足が緩和されたこと。第二に、ロビンズ委員会と異なり、ジェームズ委員会自体がまさに教員養成に関する委員会であったこと。第三に、60年代に高等教育全体が拡大し、とくに二元制度が発展したこと。すなわち、ロビンズ報告書の高等教育一元化の構想は実現されなかったのであるが、(23)その条件をふまえて、ジェームズ報告書においては教育大学を高等教育の一般部門(すなわち非大学部門)に組

み込む方向の提案がなされた。

以上のことから、次のように言えるであろう。つまり、師範学校改革についてのロビンズ委員会の提案が、時代を先どりし過ぎて混乱したものであったのに対し、ジェームズ委員会は比較的条件的に整ったうえで、条件に適合した提案をすることができたのである。

とは言っても、ジェームズ報告がすべて受け入れられたわけではないが、それはおおむね実施に移されようとしている。そして、その大きな推進力となったのが、1972年政府によって発表された教育白書—Education; A Framework for Expansionである。

(4) 高等教育機関としての教育大学の発展

① 高等教育改革と教育大学改革の統一

1972年の教育白書は、1981年度を目標とする教育拡充の構想を提案したものであり、幼児教育から高等教育までの各段階について、その規模、制度改革、施策の優先度を論じている。その一環として、教育養成制度改革、教育大学改革にも多く言及している。それが、当然ジェームズ報告書の提案にそって行われ、しかも基本的なところではそれが受け入れられていることは、次のように述べていることから明らかである。(24)つまり、「この委員会(ジェームズ委員会—引用者、注)が設定した六つの目的は、普遍的な承認を得た。それらの目的とは次の通りである。(1)現職教育の大規模かつ組織的拡充;(2)試補過程(因)の計画的強化;(3)一層弾力的・開放的・挑戦的類型の課程を設けることにより、すべての教員を大学卒業者にするような状態を次第に実現すること(専門的技術の進歩の重要性を無視することなく);(4)継続教育機関教員の養成の改善;(5)教育大学を高等教育機関として心から受け容れること;(6)この協調を必要とする企画に関与する多くのグループが、その全般的目標を達成するのに完全かつ公正な貢献をすることができることを保障できるように、教員の養成と供給を地域的、全国的に統制し調整するために施策を改善することである。」〔第56パラグラフ〕

さらに、白書では将来の教員需要の量的予測がなされ、それに基づいた教育大学改革が提案されている。それによると、1981年の教育大学およびポリテクニク教育学部の必要な収容定員は6万人から7万人である。(1971-72年のそれらの収容定員は11.4万人で、うち約3000人がポリテクニクに在学している。)[150]

この予測は、次のような要因に基づいている。第一に、1960年代に教育大学の規模が拡大し、教員定数基準も改善され、過大学級が減少したこと〔50〕。第二に、5歳未満児教育の拡充と現職教育の充実のために、1981年までに前者については2.5万人、後者については2万人の教員増が必要であること〔52〕。これらの理由から、1981年までに公立学校に確保すべき教員の総数は、約51万人と予測されている〔52〕。

この数字から、以前のように教員増が行われる必要はないと政府は判断している〔149〕。

したがって、「最も速やかに、可能な限りの拡大を行なうべきだとする初期の要請は、最近余りさし迫ったものではなくなってきた、この2～3年間は教員養成の内容・制度・組織に関心が向けられるようになってきた。」〔55〕のである。

以上のような基本的認識のうえに、教育大学改革はどのように構想されているのであろうか。そこで教育大学の将来の可能性として、次のことがあげられている。(i)現職教育により重点を置きながらも、教員教育を続ける。そのうち、あるものは「公開総合大学」との相互協力により教育機能を強化する。(ii)教員研修センター、教職研究センターへと再編成される。(iii)新しい教育機関に転換する。(iv)閉鎖される〔153〕。

そして実際には、「終極的に総合大学にその棲所を見出すところの教育大学は別にして、大多数の教育大学は提案された機能の大幅な拡充により、継続教育部門、総合大学以外の高等教育部門に益々接近して行くことになる。」つまり、教育大学は他の教育大学あるいは継続教育機関と統合することにより、「総合技術専門学校その他の継続教育機関カレッジと容易に区別し難い観を呈するであろう。」〔160〕というのである。

このように、白書の教育大学改革は、それを高等教育の一般部門へ組織化してゆく方向で統一されている。しかもそこでは、教員養成制度の再編成が高等教育全体の改革の中で展望されているのである。つまり、教員養成に関するジェームズ報告書の勧告を大筋において受け容れながらも、その初期の段階での多様性を強調し〔73〕、並行方式的な課程もあってよいとしている〔81〕。また、高等教育全体についても多様で柔軟な制度を主張し、そのために、ジェームズ報告書で示された2年制の高等教育修了証(Diploma in Higher Education)課程を導入することが提案されている。

以上のようにみてくるならば、1972年教育白書の性格は明らかである。すなわち白書は、教員養成制度に関する委員会であったジェームズ委員会の提出した教育大学改革構想を、教育制度全体の改革、とくに高等教育制度改革の中でより調和的に再構成したのである。ロビンズ報告書との対比で言うならば、ロビンズ報告書では師範学校の教員養成機関としての問題と、高等教育機関としての発展の問題が同時にからみ合って論じられたのに対し、70年代の改革構想では、前者の課題がジェームズ委員会によって検討され、それをふまえたうえで、後者が教育白書で論じられたのである。

② 高等教育一般部門への教育大学の再編成

1972年教育白書は、教育大学にとってかなりの衝撃として受けとめられた。なぜなら、白書の基本的な考え方は、教育大学を高等教育の一般部門に組み込み、LEA.および教育科学省の完全なコントロールと計画の下に置こうとするものであったからである。(2)ところが、それにもかかわらず政府は白書の内容を実行に移すべく、1973年大臣通達7/73号「非大学部門における高等教育」を発した。その内容は、白書の構想を敷えんしたものであるが、同時

にその具体化へ向けて、当該教育大学の発展計画を提出するよう各LEA.に求めている。

それに対するLEA.の回答では、教育大学の将来は次のように見通された。(i)ポリテクニクまたは継続教育カレッジとの統合(全体約150校の3分の2)、(ii)教育大学相互間の統合(20~30校)、(iii)独立の高等教育機関として存続(10校弱)、(iv)大学との統合(6校前後)、(v)閉鎖(8校)、(vi)不分明(10校余)(27)。

現在、高等教育は次の機関で行われている。(i)40校余りの大学、(ii)30校のポリテクニク、(iii)数十校の教育大学、(iv)数十校の高等教育カレッジ(college of higher education, 教育大学と継続教育機関を統合した新しい型)、(v)継続教育機関の高等教育課程、(vi)オープン・ユニバーシティ。このうち、教員養成を行っているのは、教育大学、高等教育カレッジ、ポリテクニクの教員養成課程、および大学の教職課程である。(28)

教育大学を高等教育の一般部門に組織化するという点については、ジェームズ報告書と教育白書の構想がそのまま実現されたと言ってよいであろう。ただ、イギリスの経済的危機によって改革が遅らされたことも事実であるが、(29)それは改革の質の面には影響を与えなかったとみなしてよい。教員養成制度については、ジェームズ報告書における単一化、白書における多様化という対立がみられたが、後者が実施に移されたとみなくてはならない。教育大学、高等教育カレッジにおける教員養成と、大学の一年制の教職課程における養成とが並存しているからである。

とにかく、この改革は高等教育の一般部門を拡充して、その二元制度を発展させるものであった。ロビンズ報告書以来の高等教育改革に関する諸問題が、この教育大学を中心とした改革において一応の制度的解決をみたといえるだろう。

(5) 教育大学改革にみられるイギリス公教育体制の特質

1960年、70年代におけるイギリスの教育大学改革では、それ以前の改革の重点が教員養成制度の確立に置かれたのに対し、高等教育制度の拡充に力が注がれたのであった。もっとも、それはけっして直線的に進行したのではない。ロビンズ報告書とジェームズ報告書、72年教育白書の間大きな違いがみられるように、60年代の改革と70年代の改革はその性格を異にするのである。

60年代においては、教育大学の規模が拡大し、制度的に一応確立していた教員養成を実質的に充実させた。そして、このことが、70年代における教育大学の高等教育機関としての発展の条件を整えることとなった。それと同時に、ロビンズ委員会によって教育大学を高等教育機関化する計画が提出されたが、60年代ではそれを具体化する条件がまだまだそろわず、ロビンズ委員会自体もそれを十分認識していなかったことから提案に矛盾を含むこととなり、その計画は実質的に実行されることはなかったのである。

70年代には、60年代に整えられた条件のうえに、教育大学の制度的、質的改革が実施さ

れた。それは、教職の専門性確立という契機を含みながらも、教育大学を高等教育へ組み込むことをより前面に押し出した改革であった。そしてこの改革を支えたのが、教員養成制度について検討したジェームズ報告書と、そこでの提案を全体的な教育制度改革の中で位置づけた1972年教育白書である。70年代の改革の基本的特徴は、教育大学が高等教育の一般部門へと再編成されたことと、試補制度、現職教育が充実されたことである。それは、より本質的には、従来の高等教育と教職教育を一応分離することによって、多様な高等教育を保障することを目指していたのである。

くり返し述べてきたように、60年代、70年代の改革は、教育大学の教員養成機関としての側面と高等教育機関としての側面のうち、後者により力点を置いた改革であった。したがって、それは教育政策の直接的影響の下に行われたと考えられる。つまり、教員養成機関としての改革は初等、中等教育改革に付随する形で行われるのであるが、今回の高等教育機関としての改革はそれ自体を政策的目的として行われたのである。このように考えるならば、60年代以降の教育大学改革は、イギリスの教育制度全体の動きとの関連で理解されねばならず、そして、そこに教育制度全体の特質が反映されていることは明らかである。では教育大学改革は、基本的にどのような特質をもっていたと考えられるであろうか。

まず第一に指摘されねばならないのは、改革の基本的動因であり、それは、イギリスの高等教育制度の遅れから、その急速な発展が課題となったという点に求められる。その要因についてはIIで述べたが、なかでも最も大きいのは、国際的な経済競争についてゆくための人的能力開発の必要性であろう。ロビンズ報告書と72年白書は、そのことを明確にうち出している。すなわち前者は、「イギリスが国際競争に伍してゆくうえに、高等教育への投資が大きな寄与をすることは明らかである。」⁽³⁰⁾と述べ、後者は「国家の人的才能への投資として、高等教育の不断の拡充を高く評価」している〔117〕。

イギリスの高等教育は、いわゆるエリート主義を根強く残したために、他の先進国、とくにアメリカ合衆国、ソ連に対して非常に立ち遅れた。したがって、国際競争についてゆくために幅広い人材養成が必要になったときには、高等教育の制度的改革が急務となり、その重要な一環として教育大学改革が実施されたのである。

第二は、教育大学改革が高等教育の二元制度を発展、定着させる方向でなされたことである。ロビンズ報告書の示した一元化の方向性は実現されず、結果としては、多様な高等教育を準備するために教育大学を一般部門へ組み込み、二元制度が一層発展した。これは、第一の点ともかかわって、イギリス社会が以前のように少数のエリートばかりでなく、より多様な人材を必要とするようになったことを示しているのである。ただロビンズ報告書では、その点が充分認識されず、いまだ少数エリート主義をうちだしていたと言えよう。

第三に、改革の過程における行政的側面も、イギリス教育制度全体の特徴を反映している。すなわち、イギリス教育行政の性格であるいわゆる *partnership* がここでもみられる。たとえば、政府の示した提案にそって、LEA.が教育改革の具体的計画を立てるという権限分担

はその現れであろう。また、教員の需給関係の変化に伴って教員養成機関の定員を調整することも、このpartnershipのうで可能だったのである。

しかし、改革において一応partnershipが発揮されたとしても、実際にそこにおいて国家の果たす役割が非常に大きかったことは注意を要する。たとえばそれは、教育大学側の反発があったにもかかわらず、政府が70年代の改革を押し進めた点に現れている。確かに、イギリスの教育行政は中央と地方の明確な権限分担によるpartnershipをその特質としてきたし、現在も基本的にはそうであろう。しかし、戦後、教育行政において中央の果たす役割が徐々に大きくなってきたことも確かである。そして、教育大学改革ではそれが一層明確になったのである。

教育大学改革の特質を以上のようにみてくるならば、そのより基本的な意味が明らかになってくる。すなわち、教育大学改革は、イギリス社会の経済的要請に応えるために高等教育の発展を目的とした国家主導型の改革であった。そして、まさに教員養成機関が高等教育機関として発展させられねばならなかった点に、イギリスの高等教育体制の大きな問題点が示されているのである。

イギリスのように高等教育が比較的立ち遅れた国で、その水準を合衆国やソ連のそれと同程度にしようと思えば、高等教育制度全体の思いきった再編成が必要であろう。しかし、イギリスはそれをなし得なかった。これは、森嶋通夫氏も述べているように、イギリスにその経済的余裕がないことが主たる原因であろう。(3)だから、教育大学を高等教育機関として発展させるという部分的改良措置に大きく頼ることになったのである。

したがって、教育大学改革はイギリス公教育体制に今後の課題を残すことになった。第一に、今日における国際的な経済競争のもとでは、イギリスにおける人材開発の要請が減少したとはいえない。また、国民の高等教育への要求も今後ますます強くなることは間違いない。その限りでは、高等教育の発展が今後も課題となるであろう。第二に、教育大学改革では、教員養成の改善は試補教育、現職教育の拡大という形でしかなされなかった。したがって、教員養成機関における、教職の専門性確立を保障する教育の充実が今後の課題となってくると考えられる。

これらの課題を解決するには、高等教育の二元制度を再度検討し、大学をも含めた高等教育制度全体の思いきった改革を行うことが必要となるであろう。

注

- (1) マックネア委員会は、1942年教育総裁パトラーによって任命された。その諮問内容は、「現在の教員及び青年指導者の供給源とその徴募ならびに養成方法について調査研究し、教育院が将来どのような原則に従うべきかを報告する」ことであった。
- (2) 1951年までに、17のATO. が組織された。
- (3) 戦後の教員不足を補うために、志願者に一年課程の速成教育を施し教壇に送り込んだ後、2年間の定時制現職教育を与えるという計画である。これによって、3,500名の教員が養

成された。

- (4) 師範学校三年制移行に従って、一年間卒業生の出ない年が生じる。また、当時は過大学級を解消するための教員も不足していた。しかし、これらの教員不足は、1960年代に、各教育大学の定員を増やすことで解決された。つまり、教員不足の解消のためには、師範学校（教育大学）の制度的改革は必要ではなかったのである。
- (5) 以上の戦後改革については、次の文献を参照。
H.C.Dent, The Training of Teachers in England and Wales 1800-1975, 1977, Hodder and Stoughton
平塚益徳編 『増補改訂世界の教師』1972, 帝国地方行政学会
湯浅克己 「イギリスの教員養成」 『国立教育研究所紀要』第30集 1962
- (6) 文部省調査局 『イギリスの高等教育計画 ロビンズ報告の要点』 教育調査第62集 1964 P.1
- (7) 馬場将光 「イギリス高等教育制度の再編成をめぐって」 『国立教育研究所紀要』第85集 1974 P.36
- (8) イギリスの高等教育は、大学とそれ以外の高等教育機関という二つのグループからなり、二元制度(binary system)と呼ばれる。それを解消して、両者を統合してゆくという意味でのユニタリーシステムである。
- (9) 馬場将光 op.cit., P.41
- (10) 文部省調査局 op.cit.,〔 〕中の数字は、パラグラフの番号を示す。以下も同様。なお同書ではtraining collegeの訳として「教員養成カレッジ」が用いてあるが、それらはすべて「師範学校」に改めた。
- (11) 兵頭泰三 「イギリスの大学補助金委員会—ロビンズ報告以後—」 『国立教育研究所紀要』第85集 1974
- (12) H.C.Denu, op.cit., P.144
- (13) David Hicks, The National Advisory Council on Training and Supply of Teachers 1944-1965, British Journal of Educational Studies vol.22, 1974 P.256
- (14) H.C.Dent, op.cit., P.144
- (15) 平塚益徳編 op.cit., P.137
- (16) H.C.Dent, op.cit., P.137
- (17) ibid., P.149
- (18) J.S.Maclure, Educational Documents England and Wales 1816 to the present day, 1973, Methuen, P.354
- (19) 鈴木慎一 「イギリス高等教育と教員養成」 『国立教育研究所紀要』第85集, 1974, P.80

- (20) J.S.Maclure, op. cit., P. 359
- (21) ibid., P. 359
- (22) ibid., P. 357
- (23) バージェス 『イギリスの学校』 1973, 図治図書, PP. 224-249
- (24) 白書の内容については,
 文部省 『イギリスの教育白書 教育拡充基本計画』 教育調査第84集 1973
 を参照。なお, [] 中はパラグラフの番号である。
- (25) 文部省上掲書では, 「教育大学進学者第一学年における指導過程」となっているが, H.C. Dent上掲書では, the process of inductionとなっており, (P.151), これは教職への導入過程, すなわちジェームズ報告書の第二期第二年度を示すと考えられる。従って, 「試補過程」に改めた。
- (26) 小山俊也 「イギリスの教員養成制度の改革」 『学校経営』 第20巻第1号 1975, 第一法規
 H.C.Dent op. cit., PP.153-4
- (27) 小山俊也 op. cit.,
 H.C.Dent, op. cit., P.154
 B.T.Peck, New hopes and prospects for college of education in England and Wales, International Review of Education, XXI/1974/4 UNESCO Institute of Education
 D.G.Christopherson, Current trends in the United Kingdom, Higher Education, 1975
- (28) 小山俊也 「イギリス教育改革の体系」 『季刊教育法』 29 1978 秋季号
- (29) B.T.Peck, op. cit.,
- (30) 文部省調査局 op. cit., P.16
- (31) 森嶋通夫 『イギリスと日本—その教育と経済—』 1977, 岩波書店, P.188

3. フランスにおける教員養成制度改革の展開と課題

—ランジュヴロン案の今日的意義—

(1) 序

フランスにおいては, その社会的出身階層の低さから, 初等教員の社会的地位は決して高いものとは見なされていない。特に男性教員は, あらゆる時代を通じてその大多数が「民衆の子ども」であった。(1)したがって, 彼らは積極的に教育に取り組んでいく。なぜなら, 彼らが担当する初等教育は, プロレタリア階級のためのものであり, 教育することがその子どもたちの社会的地位の向上にとってひとつの決め手となったからである。かつて, リヴァルは, 「(民

衆の子弟を)この職業(教職)に就くようしむけたのはその親たちである。それは肉体的労苦からのがれ、貧しさから脱するためである」と語った。(2)そしてこうしたことは、いまでも農村の初等教員には部分的にはあるがあてはまっているのである。(3)

さて、こうした初等教員を生み出しているフランスの初等教員養成制度は、どのような構造をとっているのであろうか。1966年のユネスコの『教員の地位に関する勧告』以後、世界的に、教員の資質向上が問題とされ、それぞれの国でそのための改革が進められてきた。(4)この世界的な動きのなかで、フランスの教員養成制度は大きく立ち遅れていると言わざるをえない。すなわち、教員の養成水準が低く、十分な資格をもたない教員が多く、またとくに女性教員の資格等の低さは他国に比べ著しく、しばしば指摘されているところである。(5)こうした立ち遅れはどこに原因があるのだろうか。それは、多分にフランスの教育制度全般にかかわっているものと思われる。

フランスでは、現在、中等教育改革が進められている。この改革の中心は、フランスの伝統的な複線型の学校体系を単一化し機会均等主義を貫こうとすることにあるが、一方で、フランスにおいても顕著となってきた今日的な大衆社会化状況に対する政治的配慮が働いていると言えよう。ともあれ、このようにフランスの教育制度は大きく変わりつつあると言えるが、この流れのなかで、教員養成制度はどのように扱われているのであろうか。

こうした問題意識に立って、以下においてフランスにおける戦後の教員養成制度の改革が、どのように進められ、今後いかに進められるべきなのかを検討したい。そうすることによって、フランスの公教育制度全般において教員養成制度がいかなる位置を占めるかを明らかにし、更に、教員養成制度改革の理念がこの全体構造といかにかかわっているかを考察することとした。

(2) フランスの初等教育と師範学校

ナポレオンI世の学制(1806)によって、フランスの現行教育制度の枠組は整備された。しかし、それは官僚や近代的常備軍の養成をめざしたものであったため、おのずと中等・高等教育の整備を意味するものでしかなかった。初等教育の整備は、七月王政期のギゾー法(1833)(6)を持って初めて着手されたのである。

中等教育と初等教育、すなわち市民教育と大衆教育、こうした二つのカテゴリーは、以後も長く交わることなく、それぞれ独自のものとして整備され、市民社会の「理念」たる「自由」「平等」が現実においては大きく制約されていたことを示すものであった。

初等教育の量的拡大にしたがって、教員の需要が増大してくる。つまり、初等教育の就学率増大は、同時に初等教員養成制度の充実を要請することとなった。このことから、初等学校教員の養成機関として、師範学校が設立されたが、それは従来の中等教育機関とは区別されるものであった。したがって、師範学校は知的教養機関ではなく、職業教育機関と見なされた。こうした師範学校の位置付けは変わることがなかったが、フェリー法(1879)によって、量

的に拡充発展されていったことは事実である。

しかし、第一次大戦後、知識人の間から統一学校運動が盛りあがっていく。彼らは、コンパニオン(Compagnons)を運動の母体として、統一学校を中心とした教育の再編成を意図した。人間は基本的に平等であり、教育における機会もすべてのものに均等に与えられねばならない。それ故、従来の中高等教育機関と初等教育機関を単一の学校体系のなかに組み入れることが、一般大衆の教育権を保障する第一歩である、と彼らは主張した。(7)

当初、理念実現の動きは緩慢であった。しかし、1924年左翼連合内閣が成立すると、その動きは活発化してくる。(8)そうしたなかで、小学校教員とリセ・コレージュの初等科教員の資格が同一化された。この同一化が意味するものは、その教育活動の同一化であり、それは養成段階での教育内容の同一化を前提としなければならなかった。ここにおいてはじめて、初等教員養成が内容上一本化されることになったが、その教育内容は、表面上教養主義を装って市民教育に追従しながらも、裏面では、従来の大衆教育—労働者教育を志向するという二重構造をとることになるのである。このように考えれば、社会的矛盾を不問とした上での統一学制が意味するものは、初等教育と中等教育との制度的接続のみであり、教育内容における区別は依然止場されることがなかった。

1930年代の経済恐慌が引き金となって左翼政党による人民戦線がフランスにおいて最初に結成されることになる。1936年1月、人民戦線はその「綱領」を発表した。そしてその第六項目には、教育と信仰の自由がかかげられている。すなわち、それは第一に、義務教育の年限延長と子どもの発達保障、第二段教育(中等教育)における科目選択制の導入、これらに対する国庫補助金の支出、第二に、教育の中立性、非宗派性および教員の市民権確保による教員、児童生徒の信仰の完全な自由の保障、であり、(9)これらは統一学校運動の精神を、その成果とともに継承したものであった。

人民戦線内閣は、この「綱領」に基づいて改革を進めていく。(10)そして文相ジャン・ゼイは「第一段・第二段教育組織に関する法案」を議会に提出した。そのなかで、教員養成制度に関しても次のように提起している。すなわち、高等小学校から師範学校へ進むという従来の仕組みを改め、中等学校を修了してバカロレアを取得した者に教職教育を施そうとすることであった。(11)これによって、師範学校は、入学水準の向上、一定程度の学力の維持、また原理的にあらゆる社会階層からの入学が期待されることとなった。しかし、この法案も人民戦線の衰退と、リセ・コレージュからの強い反発を受けて成立しえなかったのである。

1940年、ドイツ軍のパリ占領により成立したヴィシー政府は、ファシヨの政治体制を強化して、教育における個人主義や知識主義を排撃し、愛国心教育を鼓吹した。その反動政策のなかで、師範学校も左翼教員の温床であるとして閉鎖されるに至った。代わって新設されたのが専門教育学院である。この養成制度の改革の主たるねらいは、国家に忠実な教員の養成であった。(12)政府は、教員をして、大衆の抑圧に一役かわせ、ファシズムを受け入れるよう洗脳し、軍事勢力の増強を計ったのである。更にヴィシー政府は歴史的に形成されてきた近代公教

育制度の根幹たる宗教的中立性を廃するに至った。

第二次大戦後の教育界の当面の課題は、このヴィシー政府によって荒廃させられた教育を復興することであった。そのために旧制度が復活されることとなる。(13)そして、復活政策と並行して、戦争はよってあらわになった社会的矛盾の教育的解決をはかるために、ランジュヴァンを委員長とした委員会(14)が任命されたのである。

さて、以上みてきたように、師範学校は、一貫して初等教育つまり大衆教育の教員養成を担当してきた。したがって、国家からする大衆教育の重要性認識から師範学校に対する国家関与は、専制的、統轄的となり、いわば師範学校は、大衆に対して国家の間接的統治の役割をはたしてきたといえるのである。そして、そうした状況に対して改革を迫ったのが統一学校運動であった。フランスの教員養成制度改革は、統一学制実現の動きと軌を同じくして進められていく。統一学制理念の集大成がランジュヴァン案であり、戦後改革はランジュヴァン案の理念実現を目標にして進められることとなった。だが現在においても師範学校は、その目的を初等教員の養成に限定している。しかし、戦後の社会秩序は、フランスにおける階級制度を取り崩す方向で流動してきたといえ、この流れにおいてランジュヴァン案が提起されたといえるのである。次節においては、この間の事情を考察し、ランジュヴァン案、とりわけその教員養成制度改革の方向性を検討することとする。

(3) ランジュヴァン案と戦後改革

ランジュヴァン案はその序説の中で六つの原則を立てている。それは、第一に「教育の機会均等と教育の多様性による社会的正義を実現する原則」であり、第二に「社会的なあらゆる種類の仕事の価値の平等の原則」であり、第三に「完全な教育を受ける万人の権利を保障する原則」、第四「能力の正しい発達と利用のための(適性)指導の原則」、第五が「勤労者育成の教育と人間教育との調和の原則」、第六は「教育機会拡充の原則」であった。(15)こうした原則に基づいて、答申は具体的な改革を提案している。

① ランジュヴァン案における教員養成制度

その改革の一点として、委員会は教員養成制度に言及している。義務教育の教員に関しては、「旧来の『初等教員と中等教員』という区別は、『共通科目の教員と専門科目の教員』という区別におきかえられることになる。……将来共通科目の教員になる者と専門科目の教員になる者とは、18歳までは、同じ学校で同じ課程の教育を受ける。かれらは、それぞれ自己の選んだ科目のバカロレア試験を受ける。民衆のあらゆる層の者が教員コースに進むことができるようにするために、特別の給費制度が考えられるべきであろう……将来の共通科目の教員と専門科目の教員は、その大学予備教育の二か年を、師範学校でおくことになろう。そこでか

れらは、実務と理論との、二重の養成教育を受けるであろう。……師範学校の課程に続いて、大学のリサンス(学士)二学年の課程を、すべての者が修めることになる。リサンス課程を終えた後、教員(候補者)はその志望・才能・履修した学科・専門等の別によって、保育学校および第一段教育の三期のいずれかの学校に分けられるであろう。かれらは、一年間『見習』として勤務し、教職適格実地試験に合格してはじめて正教員となるであろう。……」(16)

この改革案は、およそ次のように整理できよう。すなわち、①教員名称の変更、②教員養成コースの変革、③給費制度の保障、④試補期間の導入、である。

さて①の変更は、統一学制による段階別教育の導入によって必要とされたもので、いわば形式的な改革であって重要性を持たないように見える。ところが、これは②の変革のための前段階としても必要とされたと考えられる。第一段教員として、共通科目教員と専門科目教員とを同等に扱うことによって、教員間の断層を取り除き、その養成コースを同一にすることに對する専門科目教員の抵抗を弱めることをめざしていたといえる。そして②の変革では、かなり思い切った提案をしている。師範学校で、教職教育を完成させる従来の方式から、師範学校を大学予備教育機関とすることによる大学での教員養成方式への移行を提案している。つまり、師範学校を大学に格上げするのではなく、そのまま残した形で、さらに大学において専門学部を設立しようとしているのである。こうした構想が打ち出されたのは、ランジュヴァン案が、ただ単に教育制度・教育方法・教育内容のそれぞれの領域内での改革に止まらず、第一原則という社会的要請に基づいた社会改革を志向するものと理解でき、その社会改革においてはたず教員の主体的な役割が認識されているからに他ならない。教員資質の向上が、外的条件の整備とともににはかられ、教師は、社会変革の指導者的存在として自立することが目指されている。そのためには、有能な人材を広く一特により大衆の代表となりえる底辺層の子弟に一求めねばならない。そこで、③において給費制度の準備が約束される。しかし、そうした重要な役割を教師が担わねばならないことから、教職志望者の行動上の問題性や職業不適性は早期に発見される必要がある。この自覚の欠如は、教師個人にとっても社会にとっても不幸な事態を生じる可能性がある、といえよう。そうしたことに対処するために、就業中の基本権の保障を前提とした試補期間の設定が④項において提案されたのである。

このように、ランジュヴァン案は、旧制度を乗り越えて、一挙に民主的社会の実現をはかろうとしたのである。それは理想的な内容であったといえよう。しかし、この理想性のために、実現には多大な国家財政を必要とし、単に制度的改革に止まらず、国民全体の社会意識の変革をもはからねばならなかったのである。そして折悪しく、国家財政は戦後の不景気で危機に瀕していた。また教員をはじめ国民の多くはそれが現実と余りに隔っていることに対して不安と危惧を隠さなかった。こうしてランジュヴァン案は、フランスのみならず西欧諸国の戦後教育改革にも大きな刺激を与えはしたが、結局全面実施の見通しは立てられなかったのである。

② ランジュヴァン案以後の教員養成制度

フランスの教育改革は、ランジュヴァン案以後、第五共和政制下のベルトワン改革(1959)まで特筆すべきものがあったわけではない。それは、この時期が戦後復興期であり、とりわけフランスにおいては政治的な安定に欠ける状況にあり、とても革新的なことが実行できるものではなかったからである。したがってそうした状況にあって出されたいくつかの改革案(デルボ案・マリ案・ベルトワン案・ビレール案)(17)も、部分的にはランジュヴァン案を継承してはいても全体的には現状維持の性格が強いものであった。

こうしたなかで、1958年、ド・ゴールが再度政権を握って、ようやくフランスの政治は安定期をむかえようとしたのである。その内閣にあつて、文部大臣ベルトワンは、教育改革に着手した。いわゆるベルトワン改革のはじまりである。

しかし、このベルトワン改革は、ランジュヴァン案をかなりの程度継承してはいたが、その全面的実施には至らず、特に教員養成に関しては、新しく設置した中等教育機関での観察期において組織される指導委員会の構成員としての教員に対して、何らかの特別の養成課題が設けられることを示しているだけで他は、1946年6月6日付大統領令(18)を確認したに過ぎなかった。

これは、改革の主眼が直接的な中等教育における機会均等の保障(すなわち「教育の自由」の保障)に置かれていたためであり、また、肯定的にいえば、教員養成機関が中等教育機関との接続において問題とされることから、その制度的改革は、中等教育が整備されてはじめて着手されえるものであると考えられる。それ故に、この改革はランジュヴァン案の全面的な実現にとって第一歩として位置付けることが出来るであろう。

そして以後、中等教育の改革が進み、五月革命(1968)を経て高等教育が再編成されるにしたがつて、師範学校も徐々に改革されていく。

1968年になって、二年間の教職教育がすべての師範学校生に義務づけられ、更に、1973年には、師範学校でのバカロレア課程が廃止されて、教員になろうとする者はすべてリセの最終学年でバカロレアを取り、その後師範学校において二年間教職教育を受けなければならないとされた。ここにおいて、師範学校はやっと高等教育機関と同等の入学資格が求められることになったのである。

さて、以上において、フランスが生んだ最も理想的な改革案であるランジュヴァン案が戦後の教員養成制度改革のなかでどのように扱われてきたかを明らかにしてきた。師範学校自体の改革は遅々としたものであるが、中等教育改革はめざましく、この改革に規定されて師範学校の改革も進展してきているのである。こうした背景には、フランスにおける伝統的な階級社会が変容し一定程度的大衆化状況を呈してきていること、更に、そうした状況に対応して、国家政策が福祉的観点から進められるようになってきたことが考えられるであろう。すなわち、統一学制の実現を軸とする国家の教育政策は、新たな社会状況から要請されざるをえなかったといえる。

(4) 現行教員養成制度の特質と改革の展望

1975年に、初等・中等教育基本法が制定され、フランスの基本的な教育制度は大きく変貌することとなる。同法の原案となったアビ改革案は、当初学校制度や教職員制度（種別・養成・地位・身分等）の改革についても規定することになっていたが、それらに対して、教職員団体・父母・生徒等の抗議ストライキやデモが各地で頻発した。政府は、こうした動向を考慮して同法における教員養成制度の改革を全て見送らざるをえなかった。⁽¹⁹⁾したがって教員養成改革は今後の課題として残されることとなった。それ故に、現行教員養成制度の問題点及び法案におけるその改革の方向性を踏まえつつ、今後どのような形で改革が進められようとしているのか、また進められるべきかについて以下考察することとしたい。

フランスの教員養成制度について略述すれば、それは①中等教育機関から高等教育機関での養成へと移行されつつあり、②伝統的に目的養成をとっていて、③中央教育行政の統轄を受けた計画養成であること、また教育制度の変遷における複雑さから、④様々な教員資格があり、正規教員以外にも、より低い資格を持つ教員がいて、⑤教員はその所有する資格によって身分・待遇・昇進の区別を受けていること、として特徴づけられるであろう。

以下、上記の特質をさらに細かく分析することにする。

① 教員養成制度の特質

フランスの教育行政制度は、ナポレオン以来、中央集権主義をとっていて、学校経営についても文部省は強い発言力や指導権を有している。師範学校に対する監督権は、大学区視学官が持っており、視学官制度が、師範学校運営上中心的役割をはたしている。国は、教職員給与を負担し、教育課程や試験の管理、人事権を掌握している。一方、県は、建物・設備等の物件費を負担して、いわば教育の外的事項に関してのみ責任を負っている。師範学校の定員は、県駐在の視学官の上申に基づいて文部省が二年後の需給関係を見通して決定するのである。⁽²⁰⁾そして教育行政における中央集権主義の行きすぎを抑制するために、大学区総長・大学区視学官・師範学校長、等それぞれの責任者は教職の経験の豊富な、教員資格も充分備えた人材から選ばれることが期待されており、また各諮問機関が整備されている。

フランスの教員養成制度をわが国のそれと比較するならば次のことが明らかである。すなわち養成水準は一般に低く、その年限はやっと日本の短期大学程度である。師範学校は職業教育機関と見なされ、目的計画養成がとられている。これは、わが国における「大学での養成」、「開放制」という教員養成原理と明らかに対立するものといえよう。養成水準が低いのは、これまで見てきたように、師範学校が、初等教育教員のみを養成する機関とされ、戦前のわが国の師範学校と同様に、高等教育機関における教育内容とは区別された教授上の技術を専ら訓練する場と、依然考えられているからである。更に、このような師範学校に対する考え方が、教

育制度全体の二重制解消にとって、大きな障害となっていることも事実である。すなわち、中等教育段階までの二重制解消は、曲りなりにも実現されたのであり、その結果として、師範学校もその入学資格としてバカロレアの取得が必要となった。だが高等教育内容が、従来のアカデミズムを軸として依然考えられ、これを師範教育内容とは異質であると理解されているのである。このことからして、師範学校は高等教育機関として内容的に位置付かず、全く別系統の職業教育機関としての地位に依然止まっているのが現状なのである。

ところで、フランスの教育が知育を重視するのは周知のとおりである。この知育重視は種々の資格試験を生みだしている。先に指摘したように、教員資格も例外ではない。「正教員」となるためには、かなりの資格を必要とするのである。(21)ところが、そうした資格制とはうらはらに、無資格教員もまた少なくないのである。この無資格教員の存在は、養成水準の低さと相まって、教師の資質問題に拍車をかけている。

② 教員養成制度改革の課題

以上の如く整理した、フランスの教員養成制度の問題点は、そのまま今後の改革課題として把握できるであろう。結論的にいえば、高等教育制度も含めた教育における二重性の解消がその最終的な課題といえよう。繰り返して述べてきたように、そうした問題意識に立って、統一学制が進められ、現在ではほぼ中等教育前期段階まで、統一化が完成している。(22)

教員養成制度改革の第一の課題は初等教員養成水準の向上である。確かに師範学校は高等教育機関化されつつあるといえよう。しかし、まだ大学との内容的格差は大きく、そのため、初等教員自身がその出身階層とも関係して二流意識をもちやすい傾向を有している。こうした実態の是正は、単に師範学校の格上げ、あるいは師範(教育)大学の創設だけではなしえない。

その前提的な問題として次の二点が考えられねばならない。まず第一点としては中等教育機関の実質的な一元化と、それともなる教育内容の多様化に応じた適性指導の徹底である。これには、それに応じた中等教員の養成システムと、更には現職教育の整備とを関連づけて検討することが前提とされねばならない。中等教育の実質的な機会均等の保障が社会的視座において初等教育の本質的な一元化を意味し、初等・中等段階を通じた一元的教育体制を確立することとなるのである。ここに、師範学校に接続する基礎教育が真に平準化されることになる。

第二点には、大学の再編成についてである。フランスの大学は、日本と異なって、高度に専門化されていて、学問研究的色彩が濃厚である。こういった内容は、今の師範学校での実践的教育とはなほだしい隔りを有している。(23)教員資質の向上は、短絡的にアカデミズムによってはかられるものではなく、何らかの現場教育との関係、具体的にはたとえば、教育実習によるフィードバック、を重視することにおいてなされねばならない。教育学的研究と教育実践とは、教師教育にとってどちらも欠くべからざるものであり、両者を統合した内容は、他の大学・学部での内容とは若干の違いが生じるものと思われる。事実、わが国においてさえ、教員養成系

大学・学部は、それには複雑な要因があろうが、他の大学とは趣を異にしている。したがって、一般大学と目的大学、あるいは一般大学における教育学部、どちらの形をとるにしても、今日のフランスにおける大学と師範学校の並存は解消され、高等教育機関として再編成されねばならない。

第二の課題は、教員の需給問題と、教員資格についてである。初等教員の養成は、目的計画養成であるため、師範学校の生徒募集の時に、二年後の需要に応じた定員決定が行なわれるのだが、応々にして合格者はその定員に満たない。これは、教員志望者の質の低さと教員に対して一定の水準を維持しようとする政府の意図との結果であるが、このことが結局、深刻な教員不足を生じさせている。そのため臨時教員が採用されるのであるが、臨時教員はバカロレア資格を有してさえいればよいのである。ここに、教員資質の維持との矛盾が見られる。フランスの教員資格については前述のとおりだが、その資格試験の水準はきわめて高い。したがって教員の実際に有する資格は様々である。また、「正教員」が急増する生徒数に対して、確保できない状況に至っている。このことから、教員資格準備機関が多様に存在する現状が問題とならざるをえず、教員資質を保障しうる形での教員資格の一本化が望まれるのである。すなわち、資格を一本化すべく、養成機関の一本化がこの問題からしても課題となってくるのである。

③ 教員養成制度改革の展望

以上のような課題を踏まえて、現在進行しつつある教育改革の全般的な動向から、今後フランスにおいて具体化されると思われる教員養成制度改革の方向を検討したい。

フランスにおいて現在進行されつつある教育制度改革の原理(24)は次のような形で教員養成改革に生かされるであろうことは十分に考えられる。

まず、単線型学校体系への転換にともない、師範学校生と、一般大学の学生との基礎教育に差がなくなり、またそれにともない、師範学校を制度的に大学と同等に位置づけることが志向されるであろう。更にこのことは、教員養成が大学レベルでなされるという国際的動向(25)や、教師の専門性向上の要請に対し、主要国に比べ後進的位置にあるフランスが、何らかの対応を求められるであろうことと関係づけて考えられねばならない。上記の方向性はこれまで述べたフランスの教員養成制度の問題性からして、初等教員養成と中等教員養成との統合、あるいは同一養成機関内でのコース化を主要な軸として展開されるものと考えられる。また、初等・中等教育の段階化およびそれに基づく中等教育のコース分化による適性指導の必要性の増大により、その指導を担うべく現職教育が課題化されることにもなるであろう。

学校の教育活動が生徒の社会生活と結合し、将来の市民としての生活を送るにふさわしく生徒を育成すべきであるとする生活化の原理は、初等教育・中等教育のカリキュラム、あるいは指導方法の改革として、学校教育に定着されてきている。それに応じうる新たな視点に立つ教員養成は、師範学校において当然にも要求されねばならないといえる。このことは教員養成機

関における教育内容の多様化を引き起こすことにもなり、これまで画一的な教育内容を特徴としていた師範学校は、質的にも大きく転換を求められるであろう。こうした一連の予想される改革は、フランスにおける教員養成の基本原則たる目的養成の修正にも通ずるものである。すなわち、初等・中等学校が必要とする新たな教員は、これまで師範学校で養成されたタイプのものではありえず、より高度な、より多様な学識を有するものであらねばならない。そして、このような要請を保障するには何よりも教員養成制度の開放性が必要とされるであろう。

現在進行中の諸改革や、更にはこれまで展望してきた教員養成制度改革を保障するために必要と考えられるのが、教育行政制度の改革である。周知のように、フランスの教育行政は、徹底した中央集権主義がとられている。そしてそれは、平等を尊ぶ精神からする教育の画一化を基盤とするものである。しかし、このような行政構造は、改革を浸透させるには能率的であるが、反面その改革自体に創意を結集させるには困難なシステムといえる。そのため、今後の改革の進展いかんによっては、個別学校を含めた各段階の権限を柔軟に把え、より多くの人々や組織による改革、そして複数の形態や方式の実施による実験的な改善、が期待されねばならない。(26)

わが国では戦後、教育制度をドラスティックに変革しえたのに対し、フランスなどがその契機を待ちえず現在に至っている。したがって、フランスにおいて、わが国の戦後改革とある程度類似した改革が今日においても必要とされている、と言ってもあながち見当違いではないであろう。特殊教員養成制度についても、同様のことがいえるのであるが、今後の改革を展望するならば、改革の遅れたフランスが、逆に有利な条件をもちうるとも考えられる。すなわち、改革された戦後わが国の教員養成制度は、教職教育と一般教育とが十分に内在的に関連づけられていたわけではなく、(27)そのいずれに重点を置くかについて大きく動揺し、いわば試行錯誤的に現在に至っているといえよう。その意味で、一貫した視点を欠いていたのである。その点、初等・中等教育の改革が先行することによってフランスは計画的に教員養成制度を進めようとしており、ある程度の動揺は予想されるとしても、改革の基本的な方向は確立しうるであろう。

要するに、教員養成の充実には、質を備えた学生を量的に確保し、彼らに対して、教育の持つ社会的意義を認識しうる、またそうした教育を実質的に果たす、より高度の専門教育と教育技術を施し、教職への志向を明確にもちえるような条件を初等・中等教育、高等教育を通じ、さらに教職に対する社会的認識をも含めて整備することが必要なのである。

(5) 結

フランスの教員養成制度改革は、これまで述べてきたように、現在のには未だ多くの障害を有しているといわざるをえない。ただ今後の展望において、ランジュヴァン案が示した理想的ともいえる方向性を実現する着実な歩みを進めているとも理解できるであろう。その展開途上にあることから、当然にも、改革が全面的に成就されるとは断言しえないが、改革を保障する

いくつかの現実的条件が明らかにされていることも事実である。

ここでは本小論のまとめとして、師範学校による自己改革に必要な条件としての高等師範学校改革についてふれておきたい。なぜなら、今日師範学校の教師陣を含め教育界の指導者の多くが高等師範学校において養成されており、その改革が漸進的ではあれ、広い視野に立った場合に重要と思われるからである。

ランジュヴァン案は、高等師範学校について次のように述べている。「……この学校には二つの部が設けられ、その一つは、競争試験によって採用された生徒を入れ、他の一つは、すでに教職にある教員の中から入学させる。……将来、教師の経験を経た後に、おのずから校長・視学・師範学校の教育学の教授等の職に向かわせることになる。……」(2)また視学官についても「……視学官は、かれが監督指導を行なう義務のある教育について個人的な経験をもつこと、つまり、かれ自身が少なくとも10年間の教職経験をもつものであることが適当である。……」(2)としている。すなわち、どちらにおいても教職経験を重視し現場との接点を求めているのである。

この提起が意味するものは、フランスで最も権威がある高等教育機関(グランゼコール)の1つである高等師範学校が、従来のようにエリート養成に偏することなく、いかに人間教育に根ざした教育観を形成すべきか、ということであろう。この教育観はやがて師範学校や教育行政機関に浸透することが期待され、トータルな教育改革と教員養成制度改革とを結合し、それを保障することに通ずると思われるのである。

この点からしても、フランスにおける教員養成制度改革は、様々な要素を有しつつも、ランジュヴァン案を基盤として遂行されることが必要であろうし、更に、同案の発表以降30年間の足跡を踏まえ、今後の改革が新たな国際的教育状況において、より現実的、より具体的なものとして、この改革案を乗り越えていくことが望まれるのである。

〈注〉

- (1) I.Berger; Bulletin de la Societe d'Etudes historiques geographiques et scientifiques de la Region parisienne 1954 PP1-10 参照
- (2) G.Rivals; Annales de la Faculte des Lettres et des Sciences humaines 1969 PP143-166
- (3) ドベス/ミアラレ編 『教育と社会』1974 PP174-175 参照 白水社
- (4) たとえば、イギリスではマックネア報告書、ロビンズ報告書を経て、師範学校が教育大学に変えられることになった。日本でも学芸大学から教育大学に移行し、現在では教員大学大学院が設けられようとしている。
- (5) ドベス/ミアラレ編 前掲書 PP 178-179 参照
- (6) ギゾー法によって、便宜的措置を認めつつも、一応各県に初等師範学校の設立が義務づけ

られた。その経緯については、神山栄治「フランスにおける教員養成制度の成立について」『日本の教育史学16』 1973 参照

(7) フランスの対独勝利が決定的となった1918年11月に、コンパニオンたちは、教育改革に関する意見書を発表し、さらに「コンパニオン協会」を結成し、機関紙「ソリダリテ」を通じ、学制改革構想を提起した。こうした統一学制構想は、制度上の改革のみでなく、教育の内容・方法上の改善・教育観の変革などに及んでいた。(佐藤英一郎他著『フランス教育史Ⅱ』〔世界教育史大系10〕1975 PP181-182 講談社 参照)

(8) 当時の代議士ビュイッソンとグルシェは、リセ・コレージュの初等科廃止、全公私立小学校に対するリセ・コレージュ入試の公開、奨学金制度の充実などを内容とする教育改進黨案を議院に提出したが、保守派の反対を受けて法制化されなかった。

だがベラルの改革を受けて文部大臣アルベールは改革に着手する。彼は統一学制委員会を結成して、積極的に統一学制構想に取り組んでいく。

(9) 海原峻 『フランス人民戦線』1967 PP93-96 中公新書 参照

(10) いくつかの重要法案について、1936年7月「義務教育年限延長に関する法案」を議院に提出、それを成立させている。海原峻 前掲書 P.148 参照

(11) 佐藤英一郎他著 前掲書 PP201-202

(12) 初等教員の養成方式は、まず採用試験を行ないその合格者を奨学生としてリセ・コレージュの第2級(中等教育第2期の第1学年で、中等教育の通算では第5学年にあたる)に入れてバカロレアを取得させ(この間3年の教育年限がある)、その後専門教育学院に収容して1年間教職教養を与える、という形に改められた。そしてこの奨学制度が思想統制の機能を果たしたことは容易に想像しうる。

(13) この施策の一環として、1944年8月9日付および翌年3月31日付の各布令によって専門教育学院が廃止されて師範学校が復活された。

(14) 正式名称は教育改革研究委員会(comite detudes de la reforme de l'enseignement)であり、20名の委員からなっていた。

(15) La Reforme de l'Enseignement(Projet Langewin-Wallon)
1947.7

(16) 「ランジュヴェン=ワロン計画」季刊『国民教育』労働旬報社 1971 第10号
PP192-193

(17) デルボ案(1949)は、無条件とはいえないがとにかく義務教育を18歳までとしたこと、いちおう中等・高等の指導・入門期を重視したこと、活動的方法の併用をうたったことなど、多少のランジュヴェン案の精神が生かされてはいるが、教員養成については、公初等教育の教員が県立師範学校、公中等教育の教授が高等師範学校か学部付属の専門的研究所、で養成されるとしか規定しなかった。

マリ案(1953)は、下級・中級の技術者養成という産業界の要求にこたえ、かつ古典

課程を重視する点で、保守性の強いものであり、さらに中等段階に複線型制度をもちこもうという点で、反動的でもあった。

ベルトワン案(1955)は、後のベルトワン改革の基礎となったものであるが、その内容は、主に職業教育を重視したもので、産業界の要請を反映していた。

ビレール案(1956)は、教育諸機関の「連続と伝統」を基調とし、教育制度の不合理是正(二重制度の打破)、共通教育の拡張、学校の増設、技術教育の発展、義務教育年限の延長(14歳から16歳)、学校とくに中等学校と現代生活との結合等々をめざしていた。

(18) 師範学校の修業年限は4ヶ年とされ、**A**バカロレア課程(2年)と教職課程(2年)、**B**バカロレア課程(3年)と教職課程(1年)の2つのコースがあり、中等学校でのバカロレア取得者は**A**コースに編入されることとされた。

(19) 同法を巡る動向については、内藤貞「フランスの初等・中等教育制度の改革案」『学校経営』1975 7月号、および同「フランスの初等・中等教育基本法の制定」『学校経営』1975 11月号 参照。

(20) この時、試験の一定の水準に達しなければ合格とはしないため、毎年欠員がでて、(たとえば、1970年度の師範学校の定員に対する合格者の比率は、男75%、女95%、計87%であった)教員の需給問題を深刻にしている。(手塚武彦「フランスの教師」平塚益徳編『増補改訂世界の教師』1973 帝国地方行政学会 PP227-228 参照)

(21) バカロレアが基礎資格であり、初等教員はさらに初等教育教員適正証書(CAP)中等教員は、アグレガシオン(中等1級員免許)あるいは中等教員適性証書(CAPES-中等2級教員免許)をとって、正教員となる。こうした厳格な資格証は、イギリスとは対照的である。(W.D.Halls; Society, Schools, and Progress in France, PP160-169 1965)

(22) 中等教育コレージュの普及がめざましく、7年間の普通中等教育を行っているリセの前期課程(4年)は近い将来中等教育コレージュに改組されることになっている。(須田二郎編『世界の学校教育』1974 P.37 第一法規 参照)

(23) フランスにおいては、師範学校は実践教育に力を入れ、特に教育実習は綿密にカリキュラムに組み込まれ、1年のほぼ1/3がそれにあてられている。(平塚益徳編 前掲書 PP.231-233 参照)

(24) 大坂治氏は、教育制度改革の原理を次のように整理している。①計画化の原理、②教育の機会均等原理、③系統性から段階性へ、④生活化の原理。(真野宮雄編著『現代教育制度』「第4章フランス」PP.197-200 1977 第一法規 参照)

(25) 教師教育の組織に関して各国の動向として、教員養成課程、ことに初等教員のその水準引き上げと、各種の教員養成課程の統合化が指摘されている。(小林哲也「比較的視点よりみた教師教育の諸問題」『教育学研究』40巻 2号 1972)

(26) すでに1973年6月文相フォンタネは、教育政策の基本方針として教育の非中央集権化

をうちだしている。(内藤貞「フランスにおける教育政策の指針」『学校経営』
1973 10月号 PP.110-111)

(27) 中島太郎『戦後日本教育制度成立史』1970 岩崎学術出版社 第9章 参照

(28) 「ランジュ ヴァン=ワロン計画」前掲書 PP.193-194

(29) 「ランジュ ヴァン=ワロン計画」前掲書 P.196

(付記)

本稿は全体を堀内が監修した上で、以下の分担で執筆した。

1. 堀内 2. 水本 3. 木岡

なお、水本・木岡の両名は、現在学部生であり、本稿がはじめての研究的論文であることから、不十分な展開が多いものと思われるが、今後の学習に資するべく多くの御批判・御指導を仰ぎたくお願いする次第である。