

# フランス統一学校運動の展開

太田和敬

## I はじめに

フランス統一学校運動は、ドイツの運動に学んで始まったものであるが<sup>(1)</sup>、ドイツとは異なった性格をもっている。運動の契機はドイツ統一学校運動にあったにせよ、思想的にはフランス革命以来の統一学校思想が伝統として存在していた。F. ヴィアール (Francisque Vial) が、コンドルセを「統一学校の父」と呼び<sup>(2)</sup>、M. ウェーバー (Maurice Weber) が、統一学校運動をフランス革命の継承と位置付けたのは<sup>(3)</sup>、当然のことであろう。更に第三共和政の下での J. フェリー改革で大きな役割を果たした F. ビュイッソンにより統一学校の主張が述べられてもいた<sup>(4)</sup>。つまり、「人権宣言」の思想がほぼ共通の土台として論議されたことが、ドイツ統一学校運動とは異なった性格を与えた。

第二に、戦勝国として第一次世界大戦の影響が決定的に異なっている。

フランスは戦勝国とはいえ、その傷は大きかった。150万の死者——この中には、C. G. T. に参加する25,000名の教師のうち7,000名の死者が含まれている。戦争がなければ生まれていたはずのやはり150万の幼児。そして170万の戦傷病者をもたらした<sup>(5)</sup>。工業生産は半減し、農業地帯は戦場となることによって荒廃した。ロシア革命によってロシア公債を失い、利権が消滅した。国富は、1914年の3,020億フランに比べて、1918年には2,270億フランに減っていた<sup>(6)</sup>。戦争による被害は1,300億フラン、戦時の対外負債は1,440億フランにのぼった。校舎の破壊などの教育施設の損害も大きく、子どもらは農作業に駆り出された。こうした影響は1923年頃までも残っていたといわれている<sup>(7)</sup>。

戦勝国であり、第三共和政という政治体制が連続し、ドイツへの敵愾心を媒介とした国民の一体感が生まれたという側面もあるが<sup>(8)</sup>、深い分裂も生じていた。

第一次大戦の開始は、フランスにおいては「神聖連合 (Union Sacrée)」の体制の下になされたのであるが<sup>(9)</sup>、それは、ジョレスの暗殺という犠牲をとまなうものであ

ったし、事実、チンメルワルト会議以降、平和運動が存在していた。フランスの戦争遂行は、クレマンソーの弾圧政策を必要としていたのである<sup>(10)</sup>。したがって、戦争末期には社会主義者の多くは、神聖連合を拒否しはじめていた<sup>(11)</sup>。

このように、革命に至るような対立の激化は生じなかったにもかかわらず、戦争の傷が様々な面で深かったことによって、フランス統一学校運動にいくつかの特質が生れた。

第一に、前記のような政治情勢が、フランス革命の思想を基礎とする急進社会党を政治の中心舞台に押し上げた<sup>(12)</sup>。ビュイッソン、エリオ (Edouard Herriot) 等教育改革に深く関係した政治家が、急進党員であったことも影響して、「教育による社会変革」の立場が大きな力を持つことになり、更にそれを中心に教育改革論議が集約された。

第二に、フランス革命の思想の継承が、統一学校運動を経過する中で、変化・発展したことである。フランス統一学校運動の初期では、革命の伝統とは、人権宣言とコンドルセの主張のことであり、ルソーの教育論はほとんど含まれていない。1930年代になって、革命思想の再把握がなされるのであるが、このことの意味は何であったのか。

第三に、大きな政治的対立が回避されたことによって、階級対立は文化的対立としてしばしば現象し、教育においてはそれは教養をめぐる対立として現れた。

したがってフランス統一学校の展開は、主に学校制度の改革が教養をめぐる論議された型態として、その諸潮流が分析される必要がある。

## II ビュイッソン、ヴィアールの教育改革論

フランス統一学校運動を始めたコンパニョンの論理をみる前に、その前史としての議論を整理しておこう。

第一次大戦前に行なわれた改革で、直接統一学校運動に影響しているのは、1902年のレイグ改革である。その内容は表1のような中等学校の制度を作ったことである

フランス統一学校運動の展開

表 1 1902年中等教育改革図

バカロレア				
第 2 期 (Second Cycle)				哲学級
数学級		哲学級		数学級
Bコース	Aコース	Bコース	Aコース	
Dコース	Cコース	Bコース	Aコース	第一年級
現代語・科学	ラテン・科学	ラテン語・現代語	ラテン・ギリシャ語	第二年級
第 1 期 教育 修了 証				
第 1 期 (Premier Cycle)				第三年級
B コース		A コース		第四年級
ラテン語なし		第6年級よりラテン語必修		第五年級
フランス語・理科重視		第4年級よりギリシャ語選択		第六年級
初等科				第七年級
division élémentaire				第八年級
準備級				第2学年
classes préparatoires				第1学年
幼児級				
classes enfantines				

が、桑原敏明によれば、改革の意義は、次のように整理される。

1. 中等教育を本来の中等教育（第一期，第二期）と初等教育（初等科以下）とに分け，中等教育に小学校から入りうる道を開いたこと。
2. コース制をとり，古典と近代の壁を取り除こうとした。
3. 短期課程を設けて，地方の必要に応じた中堅労働者の養成を図った。
4. バカロレアが一本化され，高等教育入学資格，中等教育修了証という性格をあわせもつようになった。
5. 教育方法としては，実用的語学，理科や歴史地理では観察が重視された<sup>(13)</sup>。

つまり，レイグ改革によって，中等学校が整理され，また，制度的には，初等学校と中等学校の接点が生まれたのであり，後の統一学校運動が対象とする学校制度が成立したのである。

さてこのような制度改革の時期に，どのような改革思想があったのか。ともに，教育学者でありながら，実際に文部行政に携っていた F. ユイッソン (Ferdinand Buisson) と F. ヴィアールによってみておこう。

先に述べたように，二人の理論にはともにフランス人権思想，その教育における代表者としてコンドルセの理論を土台としていた。したがって，統一学校思想に関わ

る限りで，コンドルセの理論を整理しておきたい<sup>(14)</sup>。

1. 公教育がすべての人に対する社会の義務であること<sup>(15)</sup>。

すべての国民という時，障害者をも含んで言われていることは銘記すべきであろう<sup>(16)</sup>。公教育は三つの種類が考えられている。第一に，自分の能力や，教育に充当できる時間的余裕に応じて，職業や趣味のいかんを問わず，すべての人が承知していることが良いと思われることから，国民のすべてに教えること。第二に，一般的利益のためにそれ利用し得るように，それぞれの問題についての特質を知る手段を確保すること。第三に，将来生徒たちが，従事する職業が必要とする知識をかれらに用意すること<sup>(17)</sup>。

2. これらの教育を各々子どものための教育と成人のための教育に区分し，適用されるべき原理を区別したこと。

周知のように，コンドルセの公教育論は，知有限定論で知られるが，成人教育については，必ずしもそうではない。むしろ，画一化されない形での道徳教育，原理・動機にまで及ぶ政治教育を主張している<sup>(18)</sup>。

3. 普通教育を階梯として組織すること<sup>(19)</sup>。

4. 国家から給与を支払われる専門職としての教職の確立。

しかし，この原則は「教師は団体を形成してはならない」という原則と結びついていた。「これこそが，野心に変ぜず，奸策に堕さない競争心を教師間に維持する唯一の手段であり，教育を習慣的な精神から守る唯一の手段」だからである<sup>(20)</sup>。

5. 普遍的有用性をもつものとして科学教育，芸術教育<sup>(21)</sup>。

以上のようなコンドルセの主張は，その後のフランスの教育改革の長い指針となったのであるが<sup>(22)</sup>，抽象的，理念的に演繹された構想であったといえよう。コンドルセは，民衆生活の逼迫した現実についての認識は弱かった<sup>(23)</sup>，という吉沢昇の指摘があるが，そのことがコンドルセの理論の弱点ではあるというよりは，むしろ，「哲学の現実化」<sup>(24)</sup>としてのフランス革命の特質を典型的に表現していると考えられる。つまり，理念的思惟の徹底によってこそ100年以上後の統一学校運動の先取りをしていたといえる。

ユイッソンの教育論はほぼコンドルセの忠実な継承である。もちろん，フェリーの改革によって，義務教育制度が既に成立しており，ユイッソン自身義務性を支持している点は異っている。基礎的な教育を国民に保証することは，社会の義務であり，それは「親からの解

放」, 親の排他性からの解放でもあるからである<sup>(25)</sup>。

新しい科学に基礎を置く道徳を究極に望みながら、公教育においては知有限定論をとったコンドルセに対して、ビュイッソンはより積極的に、世俗的道德による教育を提起する<sup>(26)</sup>。19世紀末、ドレフュス事件は教育界に大きな影響を与え、第三共和政を擁護することが教育の世俗性の主張と重なっていった。ビュイッソンは、それらを「平和の教育」「人権の教育」と結びつけたのである。したがって、知有限定論ではすまなかった。ビュイッソンは、コンドルセの精神を継承したといえる。

世俗性とともにもビュイッソンがとりわけ問題にしたのは、教育の平等の問題である。現在の教育は、財産や地位による二つの階級の影響を受け、子どもも二つの階級に分れている。一方は、12歳までの教育で終了する子ども、他方青年期一ぱい教育を継続する子ども、そして、この不平等は社会的な不平等を更に再生産している<sup>(27)</sup>。大衆の子どもは、精神 (esprit) がなく、教養 (culture) を好むことがないというのは誤まりである<sup>(28)</sup>。そこで、ビュイッソンは「共通な統一学校」(école unique et commune)を次の原則の下に主張する。

1. 財産 (fortune) ではなく、才能 (talent)、可能性 (capacité)、天性の能力 (aptitude naturelle)、成績 (mérite) 等によって進学が決められるべきである<sup>(29)</sup>。
2. 学校は無償でなければならないが、それだけでは、複線体系 (dual system) の解消にはならないのであって、制度を年齢によって、区分しなければならない<sup>(30)</sup>。
3. 統一学校というのは、すべての年齢、すべての子どもにとって同じ唯一の学校ということではなく、すべての多様性、労働の応用、要求に答えることである<sup>(31)</sup>。

こうした原則を、ビュイッソンは急激な社会変革 (社会主義) ではなく、合目的、合法的な方法 (急進主義) で進めようとした<sup>(32)</sup>。そして、ほぼ同じ基盤に立ちながら、変革の主体を明確にしようとしたのがヴィアールであった。

ヴィアールは、18世紀に調和的に考えられた自由と平等の相反性を強く意識した19世紀の中で、コンドルセ及び教育を考えている<sup>(33)</sup>。

自由は無秩序 (anarchie) を生み、平等は無関心 (apathie) を生む<sup>(34)</sup>。ここに民主主義の危機がある。無秩序は、ブルジョア学校を衰退させ<sup>(35)</sup>、堅固な一般教養 (solide culture générale) をつきくずしている<sup>(36)</sup>。一方、無関心は政治的徳性の死を招来しており、ここにデマゴグの入りこむ余地を作っている<sup>(37)</sup>。

いずれにせよ、こうして民主主義は困難な状況にある。その打開のためにはまず、教育によって精神 (esprit)

と熱意 (bonnes volontés) を高めなければならない<sup>(38)</sup>。しかし、ヴィアールは、ビュイッソンと異なって、大衆に期待しない。民主主義の主体は、貴族や人民 (peuple) ではなく、中産階級 (classes moyennes) であり<sup>(39)</sup>、中産階級のための教育改革こそが急務であるとする。

では、中産階級を創出すべき中等学校の現状はどうか。通常中等教育はそうした社会の要請に答えていないし、現代中等教育 (L'enseignement secondaire moderne) は、その目的を十分に達していない<sup>(40)</sup>。二種類の中等教育が混乱した状態にある。そこでヴィアールは、中等教育に二つの原理を確立して、二つの中等学校に整理することを提起する。第一に、専門職業教育に継続する有用性 (utilité) の原理に基づく中等教育。第二は知性の形成を目的とする自由 (libérale) の教育<sup>(41)</sup>。いうまでもなく、自由教育は、伝統的な古典教育ではなく、統一的精神 (un esprit unique) によって国民的統一性 (unité nationale) を生みだすものと期待されていた<sup>(42)</sup>。

### III コンパニヨンの主張

教育運動としての統一学校運動は、コンパニオン (Les Compagnions) という団体によって始められた。創立メンバーである J. カレ (Jean Marie Carré) によるとコンパニヨンの創立の事情は次のようであった。

カレは大戦中に、しばしば小学校教員と話し合う機会をもったが、特に平和の基礎となる国民教育について討論をし、アングロ・サクソンの国に試みられている統一学校 (L'École Unique) を漠然と知って、それを調査することにした。

1917年、カレは大本営付を命ぜられ、そこで大学教育を受けた知識階級の一団と相会することになり、コンピエーヌの森を散歩しながら、社会問題について討論した。アルベール＝ジラルール (Albert Girard)、リュ (H. Luc)、エドモンド＝ベルメイユ (Edmond Vermeil)、ジャック＝ドゥヴァール (Jacques Duval) 等が仲間になった。その後、論文をまとめオピニオン (Opinion) 誌の1918年2月9日号に掲載した<sup>(42)</sup>。そして、その論文を次のような手紙を同封して、友人に送った。

「フランスは今や新しい教育制度を要求している。それを実現するのは、我々の任務である。

我々は、すべての段階における教育を授ける学校の教員として、相互に何等の連絡もなく、路傍の人として無関心に、否、時としては敵意を感じつつ生きてきたのである。すべてに組織的な我国において、我々教員のみが相離れ無力の状態にとどまっていますよ

## フランス統一学校運動の展開

であろうか。我々を導き、戦場において結ばれ、今やその盟約を牢国として抜くことができない程になった我々の若い精神は、将来といえども我々の前途に横たわる障害物によって蹉跌するとは信じられない<sup>(43)</sup>。

オピニオン誌やこの手紙に対して、少なからぬ反響があった。雑誌としては、L'Eclair (1918.6.6), La Victoire (1918.3.26), Le Pays (1918.5.14), Revue des Jeunes (1918.5.10) などが紹介論文を載せ、多くは基本的な賛意を示している、個人としては、16名の手紙が、コンパニョンの著書に資料として紹介されているが、重要なものはビューッソンとカザミアンであろう<sup>(44)</sup>。

ビューッソンは統一学校の理念を支持し、エリートだけではなく、すべての子のための改革に賛意を表明しているが、他方教育の国家独占に対する批判が弱いことを指摘している<sup>(45)</sup>。カザミアンは統一学校は改革の心臓であるとして原則を支持している<sup>(46)</sup>。

そして、戦後の1919年4月22日カザミアンを会長としてL'Association des Compagnionsを結成した。協会の目的として規約に次のように規定された。

「本協会は各学校職員間に連絡を保ち、学校と国民との間により緊密な関係を確保することによって次の事項を遂行することを目的とする。

1. 各学校の物質的・精神的状態を改良するための手段を考察し、調査し、実行すること。
2. 直ちに実現の可能性のある教育上の改革を研究し、実行すること。
3. 新しい教育制度を実現するために中央または地方においてなされた総ての創意あるいは努力を統一すること。
4. 学制の全面的改革を実現するために世論及び議論を指導する目的をもって学校の内外において活発な宣伝をすること<sup>(47)</sup>。

こうして、機関誌「ソリダリテ (Solidarité)」を発行し、教育改革のための研究・実践団体としての活動を始めたのである。コンパニョンの始めた統一学校運動は、やがて教育問題の中心となり、広く社会的な土俵で議論が行なわれるようになるが、まず直接的に急進党の政策の中に採り入れられるという形で大きな影響を与えることになった。急進党はビューッソンを代議士としてかかえていたこともあり、当初から教育政策に深くかかわっており、1907年の綱領は教育について次のように規定していた。

「党は教育を、国家の諸大権の中でも最も高貴なものの一つと考える。国家は、聖職者にあらざる教師により行なわれる教育を自らの手で施す義務があり、ま

たこれを施す責任を特定のものに委任する場合には、これを厳格に監督すべきである。

国民の全ての子弟はその能力に従い、完全なる教育を受ける権利を有する。

公教育制度は、それ故、この権利を保証すべきものでなければならない。この公教育制度はまた、職業教育の発展、ならびに成人教育を可能ならしめるべきものでなければならない<sup>(48)</sup>。

この規定の意味するところは、J.フェリーの政策の徹底であり、世俗教育の擁護、教育機会の拡大であるが、1919年の綱領において、「所得税、資本税、不動産税を獲得せしめるための諸便宜の提供、統一学校制度」の要求が盛りこまれた<sup>(49)</sup>。その後急進党は左右両派の対立が激化するが、1921年(リヨン)1923年(パリ)の大会でも、統一学校は要求綱領に明示された<sup>(50)</sup>。これには、コンパニョンの趣旨に賛同し、教育に積極的にとりくんだ急進党の中心人物エリオ (Eduard Herriot) の存在によるところが大きかったといえる<sup>(51)</sup>。

さて、次にコンパニョンの教育論を具体的にみてみよう。多くの点でコンドルセやビューッソンの理論を継承しているが、いくつかの重要な変更もあった。何よりも、ビューッソンの中心であった平和のための教育という視点はコンパニョンにはなく、むしろ明確に戦争によって疲弊した国家の再編という目的が優先していた。コンパニョンが、統一学校の思想をドイツから学んだことは先述したがそれはあくまで敵国ドイツという意識の下にであった。

「敵が計画を立ててそれを我々に先んじて実現するのを待っているようではいけない。経済的戦争と同じように、精神的戦争においても、将来ドイツを打倒するためには、その最も良いものを奪いとる必要がある。現在の戦争の最高の目的はドイツ軍が組織を独占して、これを悪用することを防ぐことにあるのではないだろうか<sup>(52)</sup>。

そして、彼等が初めての世界大戦から得た教訓は、積極的には、「国民に対してその所有するすべての物質的手段、すべての精神的資源を厳密に集中すること」「人々に共同生活をなすこと、各人の資源を共同にすること、共同社会のために身を捨てることを教えた」ということであり<sup>(53)</sup>、消極的には、「大戦は厳しい競争試験・画一的な学科・悪しき視学制度がもはや古い秩序のシンボルにすぎないこと」を教えてくれたことであった<sup>(54)</sup>。

しかし、コンパニョンがケルシェンシュタイナーのように国家主義的立場に立っていたということではできな

い、フランスにおける戦争の惨禍は生産力を著しく低下させており、生産力の復興は全国民的課題であったし、ドイツへの敵愾心も対独復讐心ではなかった。そして、コンパニョンの国家に対する理解は国家有機体説とは遠いものであった。

では、コンパニョンはフランスの教育制度のどこに批判の目を向けたのだろうか。一般的にみてフランスの教育制度が他国に比べて劣っているとはみない。むしろ初等教育、中等教育の教員の質、高等専門学校の存在、大学の質等々を誇るべきものとして称えている<sup>(55)</sup>。しかし、「大学が大衆にはよくわからない精神的財産を享楽し、色々の流派を立てて生きてきたことも遺憾ながら事実である。ここでは頭脳を作るけれども人間をつくらなかった」<sup>(56)</sup>。つまり、それ自体としてすぐれた内容もっている中等教育、高等教育がそこに通う者のみが享受し、一般社会の中に還元されていないことをまず問題にした。民衆及び実生活との隔絶である。

しかし、中等教育の内容自体に対する根本的批判がなかったことは当然であろう。中等教育が担っているときかれた一般教養の質をコンパニョンは問い直していない。「新しい人文主義 (Les Humanité nouvelle)」と題された節で、フランス語、数学、自然科学を教養の土台とした後で次のように書いている。

「この基礎的教育に加えて、ラテン語と歴史も重要である。ラテン語は今日もすぐれた知的訓練であるし、古代社会を理解することが、我々の未来の指導者にとって必要である」<sup>(57)</sup>。

ラテン語の問題は、文化を現時における到達した水準において把握するかどうかの試金石であり、また、中等教育の質を科学を中心として改編していくかどうかの問題であった<sup>(58)</sup>。したがって、コンパニョンの批判はフランスの教育の内容にまでは充分及んでいなかったといえる。

したがってコンパニョンの指摘した問題の中心は制度問題であり、それは教育の集権主義 (La centralisation universitaire) と教育の無秩序 (L'anarchie universitaire) として捉えられた。

集権主義は、「すべてはパリから発する」<sup>(59)</sup> という点に象徴される。この弊害は具体的に次の点に現れている。

1. パリにエリートコースが集中していること。
2. コンクールジェネラル (Concours général) の実施。
3. 早すぎる選抜——若い体にはとても耐えられない抽象的な知識の詰めこみ。

4. 教員の中央集権、中央志向。

5. 学科内容の中央集権——視学の画一的な評価。

つまり、中央が地方を統制するという行政上の集権主義だけではなく、エリートコースがパリ志向であることによる競争の激化を批判するのである。

無秩序についてはどうか。「個人を束縛する中央集権が行なわれている一方には、個人の成功や権力だけを目的とする個人主義があって個人主義が逆に中央集権を助長している<sup>(61)</sup>。教育界は、各々の団体が連絡のない状態で孤立しており、生徒同志、生徒・父兄・教員間の意思疎通も不充分である。その結果として、大学・中等教員がとりわけ国民大衆から疎遠な存在になっている<sup>(62)</sup>。

では、こうしたフランス教育の制度的欠陥を改めるためにコンパニョンはどのような原理をたてるのか。

第一に生産のための教育である。

広い意味での生産者を国家に提供すること、つまり、「新しい教育は軍隊を養成し、幹部となりうる人々を与えねばならない。……諸君はすぐれた職工長、機械工、技師、工業家、事務員、政治家を必要とするにちがいない。そうならば、これらの人々を養成せよ、そのための学校を創立せよ」<sup>(63)</sup>と要求する。戦災からの復興が第一の課題であった。

第二に教育の民主主義である。

民主主義とは、一般の利益 (intérêt général) がまず考えられ、「出身のいかんを問わず、誰もがその力 (forces) の及ぶ限り、その能力 (aptitude) の許す限り共同の仕事に協力することができ、功績 (mérite) と有能さ (utilité) のみが唯一の階級 (hiérarchie) をつくる」ことであった。したがって、コンパニョンの民主主義教育とは、選抜原理を示すものであって「よい政府を形成するのは全国民の利益であり、したがって選抜を行なうのが民主的教育である」という理解につながっていく<sup>(65)</sup>。

しかし、このことはコンパニョンが子どもの側から教育を考察していないということを意味しない。「すべての人に対して教育が与えられると同時に、一人一人の人間のもつすべての機能 (faculté)」が呼びさまされねばならない。すべてに均衡を得た者が最もよく働くことができるのであり、それ故、「身体の発達、意志の鍛練、知識の取得」を理想としたプラトンを教師とするのである<sup>(66)</sup>。そして、このように均衡を得た上で、それが職業教育に結びつくことが民主的教育である<sup>(67)</sup>。

以上の原則の適用が統一学校 (école unique) であった。

統一学校制度とは、コンパニョンにあってはまず初等

## フランス統一学校運動の展開

教育・中等教育・高等教育という体系を否定し、それを階段として再構成することである。

「我々はあまりに長い間、初等教育を一般教育とは別の枝と考え、閉じられた部分として考えてきた。初等教育は教育の出発点である。中等教育や職業教育に先行するものである。より高い階段に達するための段階である」<sup>(68)</sup>。

そして、統一学校は、すべての者——金持ちの子も、労働者や農夫の子も——を対象とする小学校である。

しかし、そこにはいくつかの留保がつけられている。まず、校舎の統一は意味せず、授業や試験、教員の統一だけが要求されリセの初等クラス (classes élémentaire) の廃止は改革が完全に実施された時点のこととされた<sup>(69)</sup>。第二に、統一学校は私立学校を許容するし、国家独占を意味しない。統一されるのは学校の様式だからである<sup>(70)</sup>。第三に、統一学校は画一学校ではないこと。したがって、その具体的教育は地方の実情によって多様であってよいことになる<sup>(71)</sup>。

次に、統一学校が全体の学校制度の中でどのような位置を与えられているかみておこう。小学校としての統一学校は、民主主義と指導者の選抜という二つの重要な課題を同時に解決できる型態であり、生徒を人文主義の教育と職業教育に進む者とに分ける機関である<sup>(72)</sup>。1918年のコンパニヨンの著作Iでは、このように、選抜機関として位置付けられていたが、1919年のIIでは統一学校はより全体的な制度概念へと発展している。そこでは、統一学校は、消極的に規定すれば、小学校とリセの初等クラスの区分の廃止であり、積極的には、すべての人々の学校、すべての人々のための学校、中等教育に接続する学校であるとされた<sup>(73)</sup>。そして、14歳まで義務教育の延長を主張することによって<sup>(74)</sup>、14歳までの教育を11歳までと11歳から14歳までの教育に分割することを提起した<sup>(75)</sup>。この時点ではまだ、人文主義と職業教育という二つのコースに分岐した制度を11歳——14歳の課題として考えていたが、前期中等教育という概念への入口に立ったといえる。

更に、統一学校の実現のために高等教育が改革されなければならない<sup>(76)</sup>。すべての人々に教育を広くという原理が高等教育にも適用されなければならないだけでなく、専門職としての教職の確立が急務だからである<sup>(77)</sup>。

さて、コンパニオンはフランス教育の古い欠陥（集権主義と無秩序）を克服し、統一学校制度を実現するため新しい教育行政制度を提案している。地方分権主義 (la décentralisation) と教員の組合 (corporation) による教

育運営がそれである。

「現代社会においては、国民の向うべき目標を定めるのは国家で、そのために実行方法を決定し、それを実行に移すのは国民の集団 (corps) でなければならない」<sup>(78)</sup>。

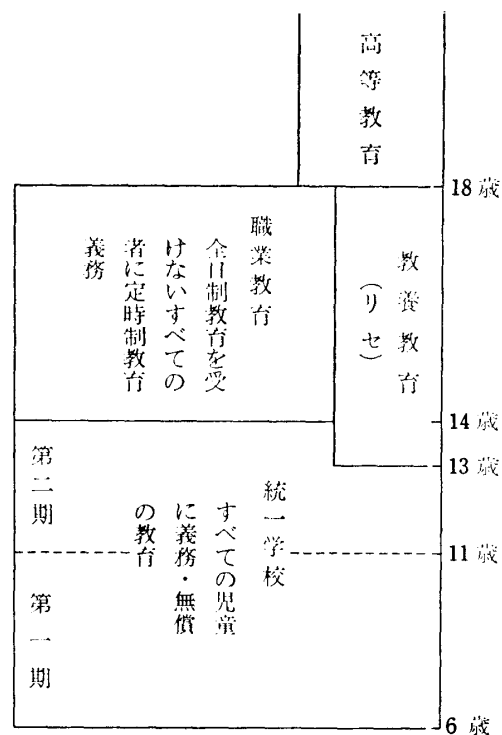
そのような集団として、現在ある公的な組織——各学校の管理評議会 (Conseil académique) 中央の高等審議会 (Conseil supérieur) と私的な親和会 (Amicales) とを結合し、地方分権の原理の下に教員組合を設け、日常の管理を行なうというものである<sup>(79)</sup>。その役割は、

1. 地方の特質に見合った教育を実現すること、
2. 国民との連係を保つこと、——例えば、商工業者の組合や団体、宗教各派の代表者、官庁や自治体等の行政機関、父母。
3. 国家と協力して学校を管理すること<sup>(80)</sup>。

である。この組合による管理は、一つには教育の政治的中立を確保するためのものであり、一つには、教員の力を有効に活用するためのものである。そのために小学校教員の任命権を県知事から移管させること、私立学校も組合に加入させて、全教員組織とすることが求められた<sup>(81)</sup>。

では国家の任務は何か。それは強制・補助・監督に集約される。しかし、教育そのものを行なう主体は教師の組合であり、国家があまりに詳細なことに立入ったり、画一主義、集権主義をもちこんではならない<sup>(82)</sup>。

表2 コンパニヨンの学制構想



かくして、コンパニョンの制度原理はコンドルセからの質的転換があったことがわかる。コンドルセの、科学の発展についての最も高い水準での洞察と、それを教育と結びつけていこうとする精神が、コンパニョンには希薄であった。このことは、P.ランジュバンの活動と比べれば明瞭である。しかし、何よりも重要な変更は、コンドルセにおいては、国民は権利の主体であり、国家・社会は義務の主体である。というように純粹に理論的、抽象的に把握されていたのに対し、コンパニョンにおいては、国民も、国家も権利及び義務の主体と考えられていることである。もちろんこれは、明確に構造化されているのではないが、この変更は、第一に、組合として教師団体が教育の主体となること、第二に、社会が学校を選抜機関として利用することの二点によって示されている。

#### IV ベラル改革からアルベール改革へ

コンパニョンの運動でにわかに教育改革の論議が高まったが、現実に改編が着手されたのは、1920年に成立した保守派の「国民連合 (Bloc national)」政府によるベラル改革であった。国民連合はロシア革命への保守層の対応であったから、当然教育改革も「反改革」が主であった。

ベラル改革とは、1923年5月3日の政令による改革で、表の中等教育の系統図でわかるように、レイグ改革によって設置された第一期の現代語、自然科学を中心とし、ラテン語を必要としない、Bコースを廃止したことである。それによって中等学校の第一期からすべてのコースでラテン語が必修となった。そして、第二期においては、Cコース(ラテン語、科学)が削られた<sup>(83)</sup>。ベラル改革が一般的に復古的と言われるように<sup>(84)</sup>、19世紀後半以降の傾向であったラテン語の負担軽減、現代科重複に挑戦したものであった。

それはどのような論理に支えられていたのだろうか。

第一に、古典語の学習こそ思考力、論理性を向上させる、という教養観である<sup>(85)</sup>。ソルボンヌ大学の総長は、ラテン語は知的訓練として必要なものであり、非民主的という声があるが理解できない、といて改革を支持した<sup>(86)</sup>。

第二に、中等教育はエリート教育の場であるから、水準を低下させるようなコース分化は望ましくないということである<sup>(87)</sup>。それ故、ベラルは実科的な教育を中等教育にとり入れることに反対したのである。こうしたベラルの意図は、改革にあたって首相ミルラン(A. Millerand)にあった書簡に明確に表現されている。

表3 ベラル改革による中等教育図

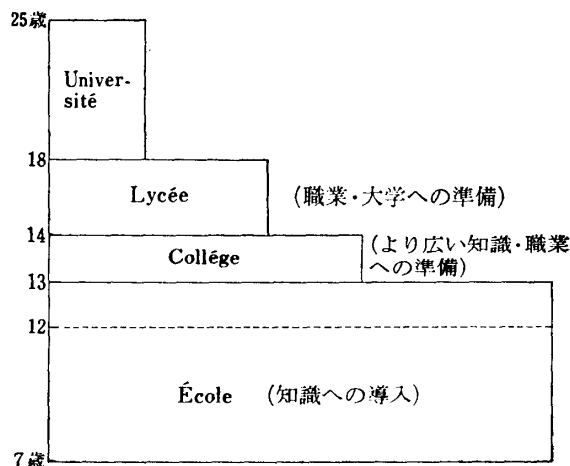
バカロレア			
18	哲学級	数学級	
17	ラテン・現代語コース	古典コース	現代語・科学コース
16			第1年級
15			第2年級
14			第3年級
13	↑	ギリシャ語必修	ラテン語入門 特別コース 設置
12			
11	↑	ラテン語必修	第5年級
10			第6年級
9	年齢	初等科	小学校

「ラテン語、ギリシャ語をやる理由を弁護することは難しくなっているように見える。その訓練の尊い目的、特別の価値は、表面的な同意やエレガンスの精神を与えるのでは決してない。それは、友愛・判断の基準を与えるのであって、人文教育こそ本質的に、分析する精神・強靱さ・正確さ、理性の明証性の発達を好むからである。中等学校における古典的伝統の部分大きくするという事は、国家的利益を放棄することではないし、ましてや人間性をそこなうかつての時代おくれの鍛練にまいもどることではない」<sup>(88)</sup>

ベラルの改革については、二つの正反対の立場から反対がなされた。一方は、リセやコレージュの古典語教員で、ベラルはまだ古典語を軽視しているという批判であり、彼等は最終的には改革を容認した<sup>(89)</sup>。

もう一方は、コンパニョンを中心とする統一学校運動からの反対である<sup>(90)</sup>。この立場から最も根底的な批判を行なったのはP.ラビー(Paul Lapie)であったといえよう。ラビーは早くも1918年の時点で、実科的教育の

表4 ラビーの構想



## フランス統一学校運動の展開

重視、統一学校を打ち出していたが<sup>(91)</sup>、1922年に進捗しつつあるベラルールによる改革に対して改革案を対置した。19世紀の中等教育の発展を概括してみると、中等学校と高等小学校、技術学校の間に厳密な区別をし、分離することはあまり意味がなくなっており、この三つの学校を包括する新しい一般教養が求められるべきである。そして、年齢と成熟度による進学を原則として、表4のような制度構想を提起した<sup>(92)</sup>。ラビーの場合、一般教養の原則は必ずしも明確ではなかったが<sup>(93)</sup>、すべての者に平等な教育体系として統一学校を位置づけ、それをもってはじめてエリートが生まれるという主張は、「選抜」についての新たな提起であったといえる<sup>(94)</sup>。つまり、ベラルールにとってエリートは教育以前に存在するが、ラビーにとっては教育の結果生れるものであった。

さて、国民連合と協調していた急進党が、1921年になって協調がくずれたために、社会党と接近し、左翼連合(Cartel des gauches)が成立し、1924年にエリオを首班とする左翼連合政府が実現した。急進党と社会党の協力については、ビュイッソンの力が大きかったといわれるが<sup>(95)</sup>、1920年の分裂以降、党としては教育政策に消極的であった社会党の姿勢も影響して、左翼連合政府においては、主に急進党によって統一学校のための取り組みが行なわれていった。

さて、文相アルベールは公教育高等審議会においてベラルール改革を批判し、積極的に改革を個別に展開していった。まず具体的に中等教育についての法令をあげておこう。

1924年3月25日省令。フランス語、ラテン語、ギリシャ語、現代外国語を必修とする。女子中等学校を6年制とする。ただし、バカロレアも可能とする。

1924年5月10日省令。初等教育修了証書(C. E. P.)で中等学校の第6年級、第5年級に入学する資格があると認める。

ここまでは、ベラルールによる改革である。以降アルベールによる改革となる。

1924年8月9日、現代コースをリセに戻す。

1925年1月9日省令、2月27日省令。中等学校、高等小学校、技術学校はテストで将学金を与える。

1925年6月3日省令。英語またはドイツ語を必修とする。

1925年6月6日回状。中等学校は一般的形成のみならず、特殊の形成を行なわなければならない。Aコース、Bコースを単に語学による分化ととらえるのではなく、両者を結合して考えなければならない。そのために共通コ

ースが必要で、同じ方法、同じ教育内容、同じ教師が必要である。

1925年7月20日回状。ラテン語、ギリシャ語は精神の形成であり、英語、ドイツ語は実用である。

1925年9月12日政令。リセ、コレージュの初等科は、初等教諭が担当すること。

1925年10月3日省令。将学金テストについての実施規定。

これらの諸改革は明確に二つの方向性をもっている。第一に奨学金等による教育機会の拡大である。この政策はベラルールの時に着手されたものであって、したがって二人の改革には連続性もあった<sup>(96)</sup>。第二に現代科の重視である。すなわち、アルベールはベラルールが否定したレイグ改革を復活させたのである。

ところで、ベラルールとアルベールとでは古典重視、現代科重視と現象的には逆であるが、一つの共通した模索があった。

ベラルール文政下の1924年1月の公教育高等審議会は、中等教育に関して主に女子中等学校の拡充と財政問題を論議したが、あわせて混合カリキュラムの構想が提案され、10月をめどに採用することが確認された<sup>(97)</sup>。アルベール代わった1924年7月の審議会では、現代科及びフランス語の重視が決められたが、フランス語を現代科とは別の領域と考える人と、フランス語が現代科の中心であると考えた人が対立した<sup>(98)</sup>。議論そのものはもちこされたが、特に後者の側から共通カリキュラムの考えが打ち出されてくる。

1925年1月の公教育高等審議会では、「アマルガム amalgam (混合カリキュラム)」という構想をうち出した。前年からの継続で現代科の位置付けをどうするか論議が行なわれた際、現代科を古典と同じように重視することについて異論が出され、そこで妥協として「融合(fusion)」という考え方がまずとられ、そこからアマルガム構想が出てきた。

アマルガム構想とは、1. 現代科学習の一般的価値の承認、2. 中等教育第一期の二つの課を部分的に関連付け、融合させること、3. 数学に適切な位置を与えること、であるが<sup>(99)</sup>、これによって中等教育第一期が他の初等後学校(高等小学校、技術学校)を部分的に同じ内容をもつ課程となり、前期中等教育という一つのまとまりをもつに至る前段階となった。

さて、アルベールは改革を始めるにあたって次のような趣旨の文書を公教育高等審議会に対して提出していた。

1. 今回の改革は二つの原理に基づいている。第一に



表 5 1926年10月政令による時間数

	第 6 年 級					第 5 年 級					第 4 年 級					第 3 年 級				
	共	A	A'	B	EPS	共	A	A'	B	EPS	共	A	A'	B	EPS	共	A	A'	B	EPS
フランス語	4			3		4			3		4			3		4			3	
現代外語	4			1		4			1		3			4		3			4	
幾何	1					1					1			1	1	1			1	1
代 数	2					2					1			1	1	1			1	1
理 科	1					1			1		1					1				
図 画	2			1	1	2				1	1 $\frac{1}{2}$				1	1 $\frac{1}{2}$				1
体 育	2				2	2				2	2				2	2				2
ラテン語		6	6				6	6				5	7				4	6		
ギリシャ語												3					3			
歴 史		2	2	3	1		2	2	3	1		3	3	3	1		2 $\frac{1}{2}$	2 $\frac{1}{2}$	2 $\frac{1}{2}$	1
数 学												1	1				1	1		
地 理												1	1				1	1		
美 術																			1	
公 民					1					1					1					1
物 理																				
手 工					3					4					4					4
タ イ プ					2					4										
歌 唱					1					2					2					2

中等学校の本源的精神を保持しながら、エリートを補充する。第二に、二つの中等学校、二つの教養というのではなく、あくまでも一つの中等学校、一つの教養であり、その中での選択という形をとる。

2. 現代語は、単なる語学としてではなく、精神の形成として行なう。A・B両コースの共通点は、精神と教養の結合ということである<sup>(100)</sup>。

そして、現代科について次のように定義を与えている。

「哲学、倫理、政治、文明等については古典的教養と同じである。特徴は第一に現代文明を中心とすること、第二に自然科学に多くの時間をさくこと、第三に、科学の実験、フランス語、歴史を詳細に行なう」<sup>(101)</sup>。

アルベール自身は必ずしも伝統的な中等教育を根本的に批判していたわけではないが、現代科を重視することによって、そしてまた、「大衆リセ (Lycées populeux)」という前期中等教育の発想を示したことによって<sup>(102)</sup>、小学校とリセ、コレージュの初等クラスの、中等学校と高等小学校とのカリキュラム上の接近を進めることにな

った。それは表5にみられるような1926年10月1日の政令に具体化された。後年ヴィアールは、この政令によって統一学校への動きが制度的に始まったと評価したように<sup>(103)</sup>、初等・中等を通しての統一化を促進したものであるが、しかし依然として、二つの体系には越えがたい相違があった。

それは高等小学校のみに課せられた「公民科 (Morale, Instruction civique, Droit usuel, Economie politique)」によって示されている。高等小学校は「教育ある労働者 (travailleurs instruits)」<sup>(104)</sup>をつくりだすためのものであり、それは多くの実科に示されているが、公民の存在にも示されているのである。1920年に出され、1931年になお有効であった訓令には、公民科について次のように書かれている。

第一年目には、個人の単純な義務、社会関係、社会的責務等について。

第二年目には、国家、国家組織、道徳的価値について。

第三年目には、私的権利、政治、経済。

このようにごく基礎的な市民としての道徳及び政治経済的な知識に限定されており、「経済計画は公教育に適用されなければならない。民主主義はすべての子が知識に到達し、共和国が要求するエリートをつくる時のみ現実化する」<sup>(105)</sup>と規定する1926年10月1日の政令の中等教育観とは隔たりがある。

高等小学校において「公民」の占める位置は中等学校においては「精神 (esprit)」であり、前者が所与の社会的価値を学びとることであるのに対し、後者は、所与の社会的価値や文化を一つの素材として行なう主体的な社会・文化に関わる精神諸活動のことであり、しかも、「精神」の形成は中等学校の最上級に行なわれるアグレジュによる哲学教育という高い水準が制度的に保証されていた。

こうした社会的価値についての教授の根本的差異がある限り「共通カリキュラム」はまだ「教養の統一」になりえていない、というべきであろう<sup>(106)</sup>。

## V 統一学校論の諸潮流

アルベールは個別的な改革を進める一方、統一学校について広く論議を集約することを目的として、ピュイソンを委員長とする「統一学校委員会 (Commission pour l'école unique)」を1924年12月に発足させた。更に1925年には、統一学校の実現をめざす人々が「統一学校研究行動委員会 (Comité d'étude et d'action pour l'école unique)」を組織し活動を開始した。こうした公的・私的団体の活動によって統一学校についての問題は大きな社会的問題となり、議論が闊かわされることになった。また、統一学校に反対する運動も活発になった。統一学校の主張の特徴と意味を鮮明にするために、まず反対論からみてみよう。

1926年5月23日～26日に会議をもったリセ、コレージュ卒業生が、次のような決議を採決した。

1. 統一学校の理念はすてるべきである。
2. 初等教員の検定は尊重される。
3. バカロレアのみが高等教育に進む権利を与える。
4. 奨学金の創設は考慮され、研究され実験されるべきであるが、家庭の経済負担を考慮しつつ、子どもについては才能 (mérite) に従うべきである。
5. 統一学校委員会に我々のメンバーを多く入れること<sup>(107)</sup>。

イエズス会も、統一学校はプロレタリアがブルジョアの恨みを増長させるだけだ、という理由で反対した<sup>(108)</sup>。

こうした反対の理由を明確に述べているのは、中等学校の教員である V. ブイヨ (V. Bouillot) である。ブイ

ヨの最大の論拠は「親の教育の自由」である。

「実際にリセの初等クラスがなくなったとしても、初等クラスを望んでいる親は子どもを小学校には入れないだろう。それを強制的に小学校に入れようとすれば、教育の国家独占が必要であるが、それは革命の伝統である『自由主義』に反するであろう<sup>(109)</sup>。」

ここにはかなり強引な論理操作がある。近代原則としての「親の教育の自由」は、家庭教育の自由、私立学校の自由であったが、リセ、コレージュの初等クラスは国立公立であり、したがってブイヨ自身の主張する「教育の自由」に妥当するものではない。しかし、後でみるように、統一学校反対論が、「教育の自由」対「教育の国家独占」という対立図式を公にしたことによって賛成論者もその図式に巻きこまれることになった。

ブイヨの第二の論拠は、当時のプロレタリアートの知的水準では、教育の平等を形式的に実現したら、社会不安をひきおこす、というものである<sup>(110)</sup>。もちろん、ブイヨ自身はプロレタリアートの知的水準を高める対策を決して示すわけではない。

結局、ブイヨが守ろうとするのは中等精神 (esprit secondaire) である。小学校と初等クラスは事実上カリキュラムが同一化しているので教育内容は同じであるが、精神がちがうのだ、それが何故悪いのだ、という<sup>(111)</sup>。そこには公立学校の「公的性質」の無視がある。「特権者の学校という非難があるが、初等クラスを小学校化したところで、貧乏人の小学校と金持ちの用の小学校をつくるだけではないか」<sup>(112)</sup>。と述べ、中等学校の初等クラスの無償化にも反対する。「リセの初等クラスが有料であることに対する反対があるが、それは親が望んでいることなのだ」<sup>(113)</sup>。

こうして、ブイヨは「教育の自由」を「親の学校選択の自由」におきかえ、それで「諸公立学校の選択の自由」を意味させ、その基本に経済力をおくのである。

ブイヨのように表だって反対はしないが、最も消極的に賛成することで、事実上統一学校を無意味なものにしようとする人々の意見は次のラムレー (Lucien Lamoureux) の説明に示されている。

1. すべての子どもが全段階において平等の権利をもち、能力以外によって差別されることがないこと。
2. 子どもの能力が明確になるまで、最大限有効に個々の能力を活用すること<sup>(114)</sup>。

統一学校支持論が常に具体的にあるのに対し、消極論は原理に終始する。

ブイヨと全く正反対の政治的立場から統一学校に反対したのはフランス共産党である。

1925年5月29日のユマニテ (Humanité) は、統一学校は「だまし (duperie)」「民主的かつぎだ (beteau democratique)」と批判し、資本主義社会での統一学校など幻想だと主張した<sup>(116)</sup>。そして、1927年には次のような理由で統一学校運動を批判した。

第一に、ラビーは現行の高等教育を批判していないこと。

第二に、財政難で実施困難といっているが金があって統一学校を実現する気などないのだという批判。

第三に、社会党のゾレツィヤブルムは産業に有益であるという理由で統一学校に賛成しているのだから、マルクス・レーニン主義とは無縁だということ<sup>(118)</sup>。

1924年以降のフランス共産党は、中立教育の立場を完全にはすてず、ソビエトの階級教育と対立してはいたものの<sup>(117)</sup>、全体としてはポリシエビキ化の時代であり<sup>(118)</sup>、階級に帰着する批判に終始した。

では、統一学校を支持する者はどのような議論を展開したのだろうか。

統一学校の支持者は大別すると二種類の立場があった。一方は、初等、中等教育を含めての統一化を志向するものであり、他方は初等教育のみの統一を志向するものである。

前者の代表は P.ランジュバンであった。

ランジュバンは、統一学校の原則を次のように整理している。

1. 全段階での平等と無償。
2. 職業教育と一般教育の並立 (juxtaposition)。
3. 全段階での移行可能性<sup>(119)</sup>。

この原則の特質は、全段階に同じ原理を適用していることであり、この原則の下に、ランジュバンは15歳程までの統一的教育内容の必要性を主張するのである<sup>(120)</sup>。

第二の立場は、いわゆる「三分岐制度」を主張するものである。この立場は原則が段階によって異なることになる。たとえば、ベルトー (Aimé Berthod) は次のように主張している。

「中等学校の本質は、高等教育の準備ということにあり、高等小学校から直接大学に入れるのは誤りである」<sup>(121)</sup>。

また A.ロモンは次のように述べている。

「統一学校とは、私学も含めて、国による監督、義務教育の延長、無償のことである」<sup>(122)</sup>。

ロモンの主張からは、中等教育の無償は導き出されない。

この「三分岐」型統一学校論こそ、社会的には最も大きな力を持ち、事実学校制度改革をリードしていくこと

になる。その意味で、エリオこそこの立場の代表者であった。

エリオは、各国の教育改革について広範囲に調べており、ドイツ統一学校運動、イギリスのフィッシャーによる改革に特に注意をしていた。そして、とりわけ職業教育に関心を寄せた。それは、職業教育によって生産力を復興させることと、それが民主的な改革によってこそ実現するという民主主義の主張が結びついたものであった<sup>(123)</sup>。

1926年4月15日の上院の答弁で、統一学校の本質部分は、全ての者が奨学金テストを受けられること、第二・第三共通試験 (concours commun) によって三分岐に分れること、と答えている<sup>(124)</sup>。もっともエリオは奨学金に矮小化して統一学校を考えていたわけではなく、後の中等学校の無償化に大きな役割を果たしているが、エリオが「階級的分化を止めるべきだ」<sup>(125)</sup>というのは、分化についていえば小学校に限定されていた。

次にいくつかの個別的な論点についてみておこう。

まず選抜の問題である。コンパニオン以来、選抜の民主化が統一学校運動の端初めのテーマであったことは既に見た。フランスにおける選抜論の特質は、試験による選抜に対する批判的評価が少なからず存在したことである。P.ブッシュ (Paul Bouchy) は、「人は本来多様であり、テストによる徹底した選抜は心理学的に誤りである」とのべ<sup>(126)</sup>、子どもが特殊なことがらに興味をもつことにはある程度の成熟が必要であるので、統一的な小学校の中で次第に能力に応じた指導、進学をさせるべきだ、と主張している<sup>(127)</sup>。

リセやコレージュには、親が資力をもっている場合に入れるのであるから、授業についていけない者も多かったし、また中等教育の最終目標であるバカロレアには三分の一しか合格せず、中途の脱落者も多かった。こうした現象は大戦前から指摘されており、中等学校の「貧血現象」と呼ばれていた<sup>(128)</sup>。小学校から優秀な生徒が入るようになって、怠け者で劣った生徒が富裕な階層から入学してくる事態に憤りをもつ中等学校教師は多かった<sup>(129)</sup>。その対策が中等学校の無償化と入学試験の実施であった。財政難からの反対は多かったが、ブイヨの如き反対論はさすがに少なく、無償と入学試験は漸次実施されていくことになる。

したがって、選抜をめぐる議論は主にその時期に限定されていたが、むしろ重要なことは選抜に関する教育的批判が提起されていたことであろう。

第一に職業指導の立場からの批判である。

第二に能力の多様性についての主張である。「才能は

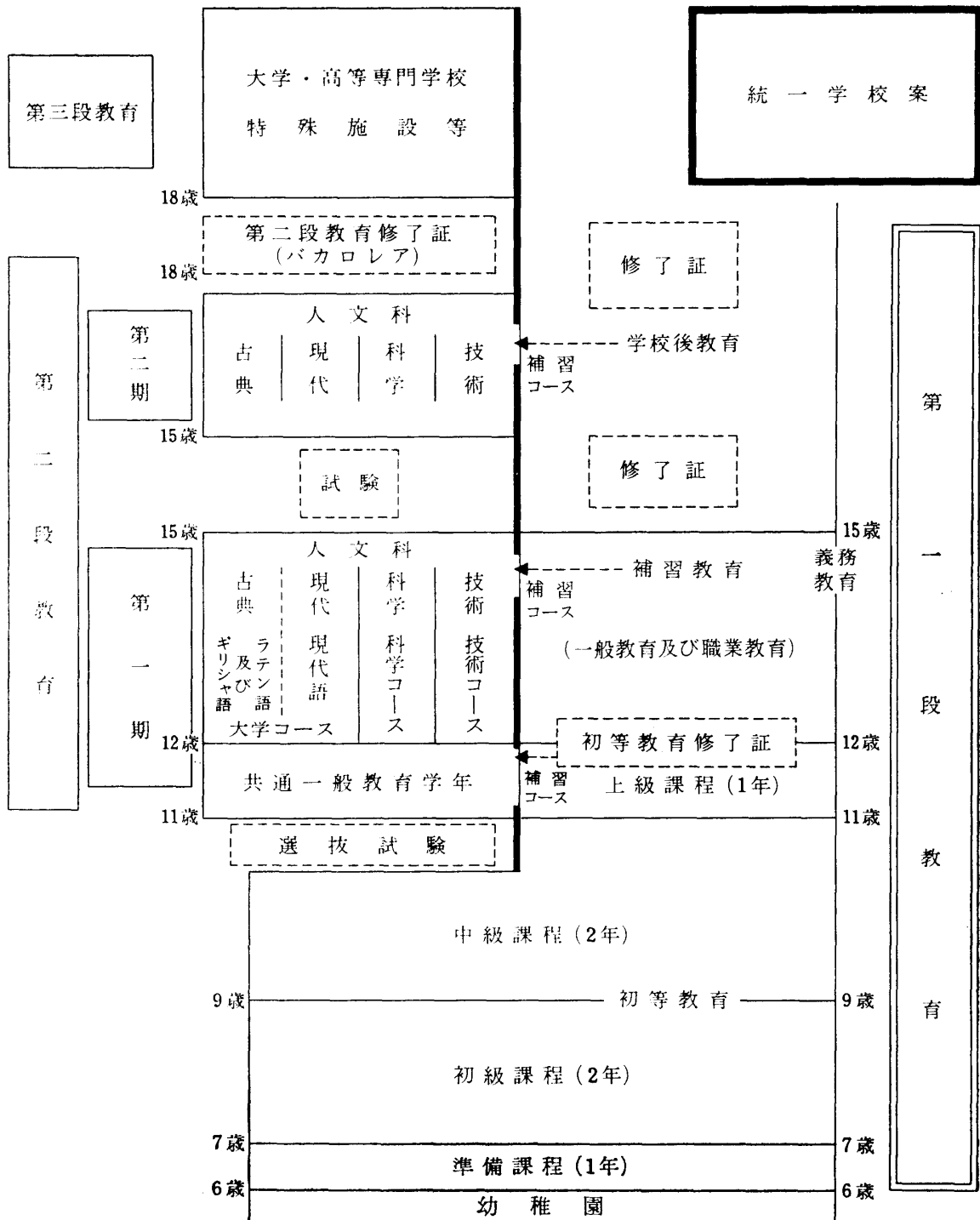
フランス統一学校運動の展開

無限で多様である。遅くなって発達する者がいることを忘れるべきではない」という意見をボアバンは紹介している<sup>(130)</sup>。この二つの教育改革にただエリートの選抜を期待するものへの根本的批判であり、選抜と指導という問題に引きつがれていくことになる。

選抜を異なった視角から問題にしたのは社会党であった。分裂以降、社会主義者の教育論議は停迷していたが、社会党員のゾレッティ (Zoretti) が中心となり、「第

二、第三段教育のための連盟 (Fédération de l'enseignement aux 2° et 3° degrés)」を組織し、1. 1つの小学校、2. 多様な中等学校、3. 全段階での無償、4. 国家独占 (ブルジョア国家の国家独占ではない) という主張の下に、「教育 (L'Education)」を発行して活動した<sup>(131)</sup>。その中で、「統一学校はブルジョアとプロレタリアのあいの子をつくる (Jean Guéhenno)」 「高い教育を受けた労働者階級の子がブルジョアの側になっていく (Albert

表 6 統一学校研究行動委員会の改革案



Thierry) ]<sup>(132)</sup> ことが深刻に受けとめられた。ここから、ブルジョア文化に対抗するプロレタリア文化の創造が提起されたが、社会党内では文化の「調和」という発想が主流を占め<sup>(133)</sup>、1929年のナンシー大会でも、「統一学校、世俗性、国家化」というプロレタリア文化とは異なったスローガンが採択されたのみであった<sup>(134)</sup>。この問題は未解決のまま残されたといえる。

第二の論点は教育の国家独占の問題である。この点は既に各々の論の中に出てきている。言いかえると、教育の公的性格をめぐる問題であり、大きく三つの立場があった。

第一は、ブイヨヤカトリックにみられる「教育の自由」を論拠として、私立学校をそのまま容認するものである。これは、第三共和政下の最大の教育問題の一つである世俗性 (laïcité) について、宗派学校を主張する立場とも相通じていた。

第二は、社会党にみられる国家独占の主張である。しかし、社会党の国家独占の主張は必ずしも明確ではなく、次の第三の立場とも重なるものをもっていた。この立場の典型的な主張は、私立学校（ほとんどは教会設置の宗派学校であった）の廃止、あるいは補助金の廃止であった<sup>(135)</sup>。

第三に、私立学校関係者を含めた学校管理組織をつくり、その管理下におくことによって私立学校にも公的性格を付与しようとするものであった<sup>(136)</sup>。コンパニョンの案がこの代表といえよう。

さて、1920年代後半アルベールによって開始された統一学校についての論議は、20年代末に下火になりながらもモンジエ改革を生みだし、そして一方で、民間の統一学校支持者によって作られた「統一学校研究行動委員会 (Comité d'étude et d'action pour l'école unique)」によって、一つの合意が形成されていった。1927年3月に出された報告は、①無償の中等教育、高等教育、②能力による選抜、③一つの国家機構によって全学校組織が管理されること、④統一的な中等学校、⑤15歳までの義務就学等を骨子とするものであった<sup>(137)</sup>。

#### 注

- (1) ドイツで統一学校連盟が結成されたのは1886年であるが、それはギムナジウムとレアルギムナジウムの平等を志向するもので、むしろ、1914年にドイツ教員連盟が要求に掲げて以来の運動が影響を与えたと考えられる。
- (2) Francisque Vial “Vues sur l'École unique”

1935, p. 35.

- (3) ウェーバーは「統一学校は1789年人権宣言の当然の帰結である」と書いている。Maurice Weber ‘L'École Unique’ “Pour l'ère nouvelle” 1932. 7, No. 79, p. 170. 同様の評価, Joseph Majault, “L'enseignement en France” 1973, p. 3.
- (4) 大坂 治 「F. ヴェイツソンの公教育思想研究 (その1)」『教育制度研究』第9号, 1976. 12, 教育制度研究会.
- (5) “Educational Yearbook 1924—International Institute of Teachers College Columbia University” edited by Kandel (以下本書を『カandel年報』と略。) p. 249~250. 井上幸治編『フランス史』1968, 山川出版, p. 480.
- (6) 中木康夫『フランス政治史, 上』1975, 未来社, p. 373.
- (7) 前掲『カandel年報』p. 250.
- (8) Félix Pécaut ‘École unique et Démocratisation’ “Revue Pédagogique” 1919, p. 238.
- (9) 中木康夫によれば、神聖連合の左翼的基礎は、①ジャコバンの愛国主義の伝統、②1871年以後の対独復讐心、③対外的帝国主義政策が国内民主化と並行していったための幻想、④ユンカーに対する「共和政」の擁護という意識があった。中木, 前掲 p. 366.
- (10) トレーズ『人民の子』北原道彦訳, 大月書店.
- (11) Michel Soulie “La vie politique d'Eduard Herriot” p. 69.
- (12) 急進社会党 (以下、急進党と略) については、クロード・ニコレ『フランスの急進主義』白井成雄, 千葉通夫訳, クセジュ文庫, 白水社.
- (13) 桑原敏明「フランス第三共和政前期における中等教育の近代化」『世界教育史大系 25. 中等教育史II』講談社, 1976, p. 146~147.
- (14) 堀尾輝久は、すべての者の教育を受ける権利、家庭教育の延長としての公教育 (私事の組織化)、知育限定論、という内容で整理しているが、「統一学校の父」としてのコンドルセ思想という視点からみると、より広い検討が必要である。堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店, 1971, 参照.
- (15) コンドルセ『公教育の原理』松島均訳, 明治図書, p. 9~15.
- (16) Condorcet ‘Troisième Mémoire—sur l'instruction commune pour les hommes’ “Œuvres de Condorcet” 12 Vol. M. F. Arago, p. 325.
- (17) コンドルセ, 前掲, p. 22.

- (18) Condorcet op. cit. p. 328.
- (19) コンドルセ, 前掲, p. 25~27. その理由として, 公職が一つの職業とならぬように, 国民が公職を遂行することができるようにするため, 仕事や職業の区分が人民を愚昧にすることがないようにするため, 一般教育によって虚栄心と野望とを減少するため, の三つをあげている.
- (20) 同上, p. 100. これは社会の義務性を純粋に表現したものと考えられる.
- (21) Condorcet op. cit. p. 337.
- (22) 梅根 悟『世界教育史』
- (23) 吉沢 昇「近代フランス社会と民衆教育」『欧米社会教育発達史』小堀勉編, 講座現代社会教育Ⅲ, 亜紀書房, 1978. p. 364.
- (24) ハーバーマス『理論と実践』細谷貞雄訳, 未来社, p. 78.
- (25) Ferdinand Buisson “Un moraliste Laïque Ferdinand Buisson” Bouglé, 1933. p. 53. (1883年の論文. 義務性については, 実施されていることもあり, 当否はほとんど論議の対象としていない)
- (26) ibid. p. 60.
- (27) ibid. p. 79~82.
- (28) ibid. p. 83.
- (29) ibid. p. 84.
- (30) ibid. p. 85~87. ビュイッソンは, 教育制度の段階を第1期 (11歳まで), 第2期 (14歳まで), 第3期 (17, 18歳まで) に区分し, 第2期までと全日制の義務, 第3期を義務補習教育とすること, 高等小学校である第2期を実質的に中等教育と相当にすることを提起している.
- (31) ibid. p. 94.
- (32) ibid. p. 106.
- (33) F. Vial “Condorcet et l'éducation démocratique” p. 23.
- (34) F. Vial “L'enseignement secondaire et la démocratie” 1901. p. 58.
- (35) ibid. p. 100.
- (36) ibid. p. 18.
- (37) ibid. p. 93~94.
- (38) ibid. p. 99.
- (39) ibid. p. 64. 中産階級とは, ヴィアールによれば, 商業, 工業の経営管理層, 地主, 公務員である. しかし, エリートではなく, ヴィアールは, エリートはあまり限定されているので, 民主主義を支える力にはなりえないと考えている. 後年, ヴィアールは, 統一学校運動が, エリートのためのものになった, として批判している. Vial “Vues sur l'école unique” 1935.
- (40) Vial “L'enseignement secondaire et la démocratie” p. 202.
- (41) ibid. p. 167.
- (42) 「仏蘭西に於ける初期の統一学校論コンパニョンの歴史とその理論」文部省教育調査部『教育制度の調査』第7輯, 昭和11年, p. 79~82. (以下, 字体, かな使いを改めてある)
- (43) 同上, p. 83.
- (44) 16名は次のとおり. Émile Boutroux, Paul Girard, Ferdinand Buisson, Emile Goblot, Louis Cazamian, Henri Lichtenberger, C Chabot, Desdevises du Désert, A. L. Bittard, Victor Michel, Georges Duhamel, L. Aspirant, Lieutenant, A. Sennelier, Raymond Bergougnam, A. Vulliod.
- (45) Les Compagnons “L'université nouvelle” I. 1918. p. 135~137.
- (46) ibid. p. 144.
- (47) 文部省教育調査部, 前掲, p. 87~88.
- (48) クロード=ニコレ, 前掲, p. 68~69.
- (49) 同上, p. 80.
- (50) 同上, p. 84~85.
- (51) J. Talbott “The politics of Educational Reform in France 1918-1940” p. 55. Michel Soulie “Le parti radical entre son passé et son avenir” p. 72. “La vie politique d'Edouard Herriot” p. 72. エリオは, 1919~1926, 1931~1936 に党首であった. (第二次大戦後も党首を務めている) タルボットによれば, エリオは「全ての子が1つの小学校に. 中等学校は才能によって進学する. 統一学校は国家独占ではなく, 社会和解 (reconciliation) である」と述べているが, タルボットはエリオがどこまで深くコンパニョンに学んだかは疑わしい, と書いている. Talbott. p. 54~55.
- (52) Les Compagnons op. cit. p. 16. 文部省前掲, p. 99. なお, 戦争末期からのドイツでの学校改革は, フランスに詳細に報告されていた. ‘Les projets de Réformes scolaires en Allemagne’ in “Revue Pédagogique” 1916, p. 250~265, 1917. p. 498~517. これはケルシェンシュタイナーやドイツ教員組合(DLV)を中心とする統一学校運動の紹介である.
- (53) Les Compagnons, op. cit. p. 9~10. 文部省, 前掲, p. 94.
- (54) ibid. p. 58. 同上 p. 128.

- (55) *ibid.* p. 6. 同上 p. 91~92.
- (56) *ibid.* p. 7. 同上 p. 92.
- (57) *ibid.* p. 39. 同上 p. 116.
- (58) この点については拙稿「ランジュバン・ワロンの統一学校論と教養論」
- (59) *Les Compagnons*, *op. cit.* p. 54.
- (60) *ibid.* p. 53~58. 文部省教育調査部, 前掲, p. 125~128.
- (61) *ibid.* p. 53. 同上 p. 124.
- (62) *ibid.* p. 58~63. 同上 p. 128~131.
- (63) *ibid.* p. 20. 同上 p. 102. ただし, 生産活動という語はマルクスの言うような物質的な意味ではないと断わっている.
- (64) *ibid.* p. 21. 同上 p. 103.
- (65) *ibid.* p. 22. 同上 p. 103.
- (66) *ibid.* p. 28~29. 同上 p. 108.
- (67) *ibid.* p. 32. 同上 p. 111.
- (68) *ibid.* p. 23. 同上 p. 104~105.
- (69) *ibid.* p. 24. 同上 p. 105. ドイツにおいては何よりもまず *Vonschule* の廃止が求められたことと対照的である.
- (70) *ibid.* p. 27. 同上 p. 107.
- (71) *ibid.* p. 27~28. 同上 p. 108.
- (72) *ibid.* 26. 同上 p. 107.
- (73) *des Compagnons* “*L’université nouvelle II—Les applications de la doctrine*” 1919. p. 49. (以下本書を *Les Compagnons II* と略)
- (74) *ibid.* p. 56.
- (75) *ibid.* p. 58.
- (76) *ibid.* p. 147.
- (77) *ibid.* p. 198.
- (78) *Les Compagnons I* p. 65. 文部省教育調査部, 前掲, p. 133.
- (79) *ibid.* p. 80~81. 同上 p. 145~146.
- (80) *ibid.* p. 86~87. 同上 p. 149~150.
- (81) *ibid.* p. 68. 同上 p. 135.
- (82) *ibid.* p. 76~77. 同上 p. 142~143.
- (83) *Institut Pédagogique National* “*Réformes et la Revolution à nous Jour*” 1962. p. 252~253. (以下 *IPN* と略)
- (84) I. L. Kandel “*The Reform of Secondary Education in France*” 1924. p. 26.
- (85) I. L. Kandel “*History of Secondary Education—Study of Liberal Education*” 1930. p. 213.
- (86) Kandel “*The Reform of Secondary Education in France*” p. 16. 1923年の *Commission l’Academie des Sciences* での報告.
- (87) *ibid.* p. 18.
- (88) L. Berard “*Rapport au President de la Republique Française*, p. 249.
- (89) Talbott *op. cit.* p. 85. ラテン語の存続を強く求めた団体は, *Fédération national des professeurs de lycée*, *Comité d’Entente Universitaire*, *Amicale des Proviseurs et Directrices des Lycées*. 等.
- (90) コンパニオンは, エリートのための教育という考え自体を批判している. Kandel *op. cit.* p. 15.
- (91) Paul Lapie “*Pédagogie Française*” 1926. p. 175~180.
- (92) André Duval (Lapie のペンネーム) “*Esquisse d’une réforme générale de notre enseignement national*, in “*Revue Pédagogique*” 1922. p. 81~82. 本論文は註91のラピエの著書にも入っている.
- (93) *ibid.* p. 93. プロストは, ラピエが教養と職業教育が調和できるとしていることを評価している. Antoine Prost “*L’Enseignement en France 1800~1967*” 1968. p. 77.
- ラピエの教育論は自発性を重視するものであり, とりわけビネー, モンテッソーリを高く評価していた. また, ビュイッソン, ラピエは世俗学校を主張しているために, 後述するようにランジュバンと同じ制度構想をもっていたが, 唯物論からの宗教批判になっているのではないので, 「教養論」としては異なっていた. P. Lapie “*Pédagogie Française*”, “*L’École laïque et le problème de la natalité*” in “*Revue Pédagogique*” 1925.
- (94) André Duval, *op. cit.* p. 87.
- カンデルによれば, より根底的な批判は社会主義者からなされ, その趣旨は現代科こそカリキュラムの中心となるべきものだという点にあった. Kandel *op. cit.* p. 15. なお Miqueland “*Les Humanités Modernes*, Marcel Braunschvig “*L’Enseignement des les Humanités Modernes*, いずれも “*L’Éducation*” 1924~25.
- (95) Talbott *op. cit.* p. 75.
- (96) コンパニオンのベラルール改革批判は直接の資料がないが, マイヤーによれば, 1. 外国の産業や商業に勝つために専門家が必要であり, より良い技術訓練が必要である. 2. より大きな注意が大衆の教育に向けられるべきである. 3. すべての段階で無償とすべきである, と批判していた. ここには現代科の重視, 奨学

フランス統一学校運動の展開

- 金という不十分な機会拡大策の批判が現れている。
- Adolf E. Meyer “The Development of Education in the Twentieth Century” 1949. p. 219.
- (97) Georges Beaulavon ‘La session du conseil supérieur de l’instruction publique (22~26 Janvier 1924’ in “Revue Universitaire” 1924 I. p. 125~135. 以下本審議会の議事報告は Conseil supérieur と略)
- (98) Georges Beaulavon ‘Conseil supérieur 2~5 Juillet 1924’ in “Revue Universitaire” 1924 II. p. 124~131.
- 後者に立つ論として M. F. Brunot ‘Une Défense des Humanités Modernes’ in “L’Éducation” 1924~25. p. 350~351. 一方で、フランス語を古典教育の一環として捉える論もあった。Henri Bernès ‘Le français séparé du Latin et l’enseignement secondaire’ in “Revue Universitaire” 1927 I. p. 406.
- (99) Georges Beaulavon. ‘Conseil supérieur 19~23 Janvier 1925’ in “Revue Universitaire” 1925 I. p. 127~133.
- (100) François Albert ‘Projets d’arrêtés concernant le plan d’études et les Programmes de l’enseignement secondaire (enseignement moderne)’ in “L’Éducation” No. 6. 1924~25. p. 319~322.
- (101) *ibid.* p. 324.
- (102) *ibid.* p. 321.
- (103) Vial “Vues sur l’école unique” 1935. p. 21.
- (104) ‘Instruction Ministérielles du 30 septembre 1920’ in “Plau d’études et Programmes de, écoles primaire supérieurs de garçons” 6 édi. 1931. p. 91.
- (105) “Horaires et Programmes de l’enseignement secondaire des Garçons” 1928. p. 11.
- (106) Henri Boivin ‘L’école unique devant la presse’ “Revue Universitaire” 1925 II. p. 329. は「身体は同一の場で学ぶが、モラルは共にしない」といって、保守派に対して統一学校を弁明する見解を紹介している。また、アルペール改革の進行と同時に、兵役義務のための体育、モラル強化が教育問題として議論されていたことに注意すべきであろう。O. Gassoïn ‘Question Militaires et Maritimes’ in “La Revue de France” 1924. p. 188.
- (107) H. Boivin ‘Qui en est la question des l’école unique’ in “Revue Universitaire” 1927 II. p. 11~12.
- (108) Talbott *op. cit.* p. 115.
- (109) V. Bouillot ‘Les classes élémentaires et l’école unique’ in “Revue Universitaire” 1924. p. 306~307.
- (110) *ibid.* p. 305.
- (111) *ibid.* p. 309.
- (112) *ibid.* p. 310.
- (113) *ibid.* p. 304.
- (114) L. Lamoureux ‘L’école unique’ in “Revue Universitaire” 1926 II. p. 1.
- (115) H. Boivin ‘L’école unique devant la presse’ in “Revue Universitaire” 1925 II. p. 333. 1936年12月のトレーズの演説の中でも、「左翼連合は、労働者階級の一部が、階級協力を実行して資本の利益のために、ブルジョアジーのある一派の後にくっついたものである」と述べている。トレーズ『フランス人民戦線』国民文庫, p. 139.
- (116) E. Chanvelon ‘Un mythe réformiste l’école unique’ in “L’international communiste et l’école de classe” *edi.* Daniel Lindenberg, 1972. p. 83~92.
- (117) Lindenberg, *op. cit.* p. 64. 増井三夫「国際教育運動の成立史(上)——教育労働者インターナショナルの研究ノート(一)」『教育運動研究』No. 12. 1976. 2. p. 81.
- (118) *ibid.* p. 49.
- (119) ‘L’école unique—conference de l’école des hautes etude sociale (以下 E. U. C.) 1926. 2. 26’ in “Revue Universitaire” 1926 I. p. 326. ブリュンシュヴィックは、農村や大部分の町では、たくさんの学校をつくることは不可能だ、という理由で統一学校に賛成している。E. U. C. 1926. 2. 19. “Revue Universitaire” 1926 I. p. 325.
- (120) ランジュバンの統一学校論については、拙稿、前掲参照。
- (121) E. U. C. 1926. 2. 12. “Revue Universitaire” 1926 I. p. 323.
- (122) E. U. C. 1926. 1. 21. “Revue Universitaire” 1926 I. p. 236. 同様の見解として、Erust Richard ‘Autour de l’école unique—l’expérience d’autun’ in “Revue Universitaire” 1931 II.
- (123) Edouard Herriot “Crée II” 1925.
- (124) H. Boivin ‘Qui en est la question de l’école unique’ in “Revue Universitaire” 1927 II. p. 109~110.
- (125) Herriot, *op. cit.* p. 157.
- (126) Paul Bouchy ‘Une opinion sur le principe de la selection’ in “Revue Universitaire” 1924 II. p. 31.



- (127) *ibid.* p. 32~34.
- (128) Felix Pecaot 'École unique et Democratization' in "Revue Universitaire" 1919. p. 245.
- (129) カンデル年報 1926年. p. 107. Maurice Lacroix 'La gratuite de l'enseignement secondaire' in "Revue Universitaire" 1927 II. p. 312.
- (130) H. Boivin 'L'école unique devant la presse, "Revue Universitaire" 1925 II. p. 38. 知能テストの創始者のビネーにしても、テストについては部分的目的に限定していたし、生徒の素質・能力については多様性を認めていた。ビネー『新しい児童観』波多野完治訳、明治図書。他に、Henri Pieron 'La notion d'aptitude en education' in "Pour l'ère nouvelle" 1929. 7~8. p. 138~139. 'Les origines on France, de la methode des Tests et la signification pedagogique de l'œuvre de Binet, *op. cit.* 1933. 7. 等。
- (131) François Bernard "Le syndicalisme dans l'enseignement—Histoire de la Fédération de l'enseignement des origines a l'unification de 1935" Tome II. p. 120.
- (132) *ibid.* p. 132~134.
- (133) *ibid.* p. 124~135.
- (134) *ibid.* p. 149~151. Daniel Ligon "Histoire du Socialisme en France 1871~1961" 1962. p. 374.
- (135) この点は、ジャン=ゼイ改革の過程で主に共産党によって主張された。拙稿「ジャン=ゼイの学校制度改革」参照。
- (136) 大坂治は、全国初等教育教員組合 (SNI) のブーランジュ (Boulangier) の案を紹介している。それは、①全ての者のための義務制統一学校、②唯一国民のみが教育権をもつ。③宗教教育は学校以外で行なう。④全ての教育機関は国民化される。したがって三者 (国家・利用者・教師) のコントロールに服さない私立学校は、もはや存在しないというものであった。大坂治「大戦間フランスにおける統一学校論に関する一考察——『教育の民国化』問題を中心として——」1980. プリント。
- (137) Talbott, *op. cit.* p. 124.