北海道教育大学学術リポジトリ
Hokkaido University of Education Repository
国立大学法人 北海道教育大学
HOKKAIDO UNIVERSITY OF EDUCATION

両大戦間フランス急進党の統一学校論（1）：「公教育予算委員会報告書」にみる統一学校の理念規定の展開

メタデータ	言語: Japanese
	出版者:
	公開日: 2012-11-07
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 大坂, 治
	メールアドレス:
	所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00003993

北海道教育大学紀要（第1部C）第43巻　第1号　　平成4年7月
Journal of Hokkaido University of Education (Section I C) Vol.43, No.1　　July, 1992

両大戦間フランス急進党の統一学校論(1)

——「公教育予算委員会報告書」にみる統一学校の理念規定の展開——

大　坂　　治

序．本研究の意図と方法

第1次世界大戦と第2次世界大戦の2つの世界大戦に挟まれた両大戦間の1920－30年代の20年間に提起された教育制度の統一化をめぐる問題は，第2次世界大戦後の教育制度の基本的な問題群を構成している．「20世紀は，児童の世紀」と表現するならば，このアナロジで教育制度の大きな動向を表現するなら「20世紀は，統一学校の世紀」であると言えよう．

このことは，義務教育制度の確立以降，第1次世界大戦後に急速に教育の機会や領域の拡張によって観察されるものである．特に第1次大戦以降に急速に教育制度の本格的な改革運動が生起する．イギリスの「すべての者に中等教育を」（secondary education for all）を求める運動やドイツとフランスを筆頭とするヨーロッパで華々しく展開された統一学校運動[1]は，現代教育制度を支える思想的遺産として，後世の教育改革に多大な影響を与えるものとなった．この意味で中等教育の改造を中心としつつも，それを含むより大きな教育制度全体の改革を求める運動の提起した諸問題は，第2次世界大戦以降の現代教育制度の根幹的問題を提起している，と見ることができる．現代教育制度改革にあっても，なお近代の市民社会の教育要求である「教育の自由」や「教育の平等」を求める国民の要求には根強いものがあるし，あるいは知育中心の教育観から全面的発達を求める教育観の転換，そのことによる学校観の転換は，単に1970年代以降の現代社会の固有な教育現象としてとらえることのできないものがある．むしろ，現代教育制度の諸課題の自覚は，両大戦間の教育制度改革論争にあったのである．

第1次世界大戦後の教育制度改革論争の中心的なモチーフは，統一学校（l'école II unique, Einheitschule）の実現にあったと言えよう．しかしこの統一学校の意味が明確であったドイツのそれに比較して，両大戦間で展開されたフランスの統一学校運動下の統一学校の理念には，一義的な解釈を許さない統一学校反対運動が執拗に展開されていた．[2]とりわけフランスで統一学校運動の創始者とも言えるコンパニョン協会の統一学校論は，当初の国民教育の創造のための新しい教育理念，教育制度，教育内容・方法などの広範囲にわたる教育改革の提起を含むものであった．当初よりそれに批判的な統一学校反対者の批判が加えられるたびに，[3]あるいは教育制度改革を求める者の独自の改革の理念と方向性が多極化するほどに，統一学校の解釈を一義的に決定することが困難となった．当時，「頭の数だけ，異なるイメージがある」[4]と言われたことは，けして大げさな表現ではないのである．

ところで，両大戦間フランスの統一学校問題を中心とする教育改革の政策と運動の政治力学的な展開を研究したアメリカのタルボット（J. Talbott）の研究をのぞけば，本国フランスにおいても，またわが国の先行研究でも，両大戦間フランス統一学校論の研究は，必ずしも十分に行われているとは言えない状況にある．[5]そこで，筆者の両大戦間フランス統一学校論研究[6]の意図と方法を述

べ，次に本稿の課題と分析素材を述べよう．

I．両大戦間フランス統一学校論研究の意図と方法

フランスの両大戦間統一学校論といえば，一般には先行研究において，第1次大戦直後のコンパニョン協会の理論や1936年のゼイ改革案が評価されるに過ぎなかった．(7)確かにこの2つの統一学校論は，前者は統一学校理念の生成をもたらし，後者はコンパニョン統一学校論を継承して第2次大戦後のランジェヴァン計画案を生み出す素地をつくったものと見なされている．筆者も現代フランス統一学校論の理念史の面で，このような評価は妥当性を欠くものではない，と考える．しかし，すぐれた理論を提起した教育団体や有能な文相の卓越した見識で「統一学校理念」をとらえることは，「統一学校問題」の一断面をみることはできても，統一学校論が社会的に受容される，定着していく過程を見る上では，必ずしも十分とは言えない．なぜなら，両大戦間の統一学校論を巡る論争には，統一学校の理念とその理念から論理的に帰結する教育体系の統一化，選抜・進路指導，教養・教育課程，授業料無償，教育行政などの教育制度を構成する各領域で，異なる解釈とそれに由来する厳しい緊張関係を見たからである．その緊張関係は，統一学校推進論においても，また統一学校反対論においても，見られるものであった．統一学校論争は，まことに錯綜する論争であったと言うことができる．(8)このことは，両大戦間フランスにおいて多様な論理構造を有する統一学校構想が存在していたことを意味する．

そこで，両大戦間に提起された統一学校諸論の全体構造の解明することが，重要な意味をもつ．なぜなら両大戦間フランスにおいて提起された多様な理論構造を持つ各種の統一学校論は，現代フランス教育制度改革の諸問題を提起した歴史的かつ理論的出発点であり，そこで提起された統一学校をめぐる教育制度上の問題群は，現代教育制度改革論の教育制度理論の基礎を構成しているからである．現代教育制度改革の出発点としての位置を占める統一学校諸論には，位相を異にする多様なベクトルが存在していた．その全体構造を解明することが，筆者の両大戦間フランス統一学校論研究の目的である．

両大戦間の統一学校論の全体構造を構成している個々の統一学校論の位置と意義を確認するためには，その評価の基準となるべきオーソドックスな統一学校論を設定しておくことが必要である．ここで急進党の統一学校論がその位置を占める．両大戦間の多様な統一学校論の定性分析のリトマス紙の役割を急進党統一学校論が果たすのである．別の表現をするなら，急進党統一学校論を座標軸の原点に据えることによって，多様な統一学校論の位置を確認することができるのである．

II．本稿の課題と分析素材

1．本稿の課題

先に筆者は，両大戦統一学校論が多義的な解釈をもちうるものであった，と述べた．その多義性は，統一学校の目指す理念の多義性でもある．したがって統一学校論の理念の多義性を解明するために，本稿では，統一学校を教育政策の基幹的な課題であるととらえてきた急進党の統一学校論の理念を分析することを課題とする．

ところで，従来の先行研究では，この点で，タルボットの研究を除けば，急進党の統一学校論は体系的に分析されることもなく，したがってこれを統一学校論研究の中で位置づけられることもなかった．さらに先行研究で使用されてきた史料は，全体として，必ずしも1次史料に基づくものと

は言えず，この史料的な限界とともに，それに由来する統一学校論解釈の不充分さ，さらには，統一学校論研究の課題意識も，「現代教育制度改革の出発点としての統一学校問題」という明確な分析[9]が十分におこなわれてこなかった恨みがある．

また，急進党の統一学校論を分析したアメリカのタルボットによるすぐれた研究書でも，政治過程における統一学校＝教育改革の政治構造上の力学的な意味づけの点ですぐれた分析が行われてはいるものの，タルボットの関心は教育改革のダイナミズムに集中し，教育制度改革論としての理論的分析は見られない．

タルボットによれば，両大戦間の急進党の統一学校政策は，必ずしも統一学校運動の中で理解されてきた教育改革の理念を十分に反映するものではなく，統一学校の支持勢力と反対勢力の妥協の産物であり，それはフランス革命以来の急進主義を放棄してしまった急進党の性格それ自体に由来するといわれる．この時期には，社会革命の主張と結合して統一学校解釈を支持するもの，あるいはそれへの反対の立場からの統一学校批判勢力との妥協の上で，急進党は，党の延命策として「統一学校の実現」を選挙スローガンに掲げ，いわば選挙目当ての政策に過ぎなかった，という訳である．[10]このような解釈は，当時の著名な文芸評論家であるチボーデ(A. Thibaudet)にもみられる．[11]果して，このような解釈で統一学校の道を探求する諸施策が説明できるのであろうか．小学校とリセ基礎学級の統一問題，中等教育の改造問題，中等教育の無償問題，それと抱き合わせの形で提起された入学者選抜問題，ゼイ改革として知られる進路指導の組織化の問題など，いずれも急進党政権のもとで，あるいは急進党文相の手で提起され，あるものは実施されるのであったからである．したがって，フランス共和主義の教育理想としての「統一学校」解釈の実像は，両大戦間においては，基本的に急進党のそれで示される，と筆者は考える．

筆者は，すでに急進党が統一学校論を1901年の結党から時を置かずに党是(1907年党綱領)として位置づけていた点に注目し，コンパニョン協会の統一学校の主張に先立つ第1次大戦以前の統一学校論として，その分析を行った．[12]そこで本稿では，両大戦間の急進党の統一学校の課題意識を反映する，下院「公教育予算委員会報告」を素材に「統一学校の理念規定の展開」を解明することを課題とする．統一学校の部分的実現が進展する過程で，統一学校の理念規定は，制度化の課題が明確になるほど，その理念の内実が明らかになる．すなわち課題が具体的になれば，理念の内包が鮮明になる．そこで本稿は，両大戦間のフランス統一学校論の歴史的な全体構造を解明する研究の基礎作業として，急進党の統一学校の理念の展開を分析することに限定する．

2．本稿の分析素材

本稿で分析の素材とする下院「公教育予算委員会報告書」は，正式には，「19〇〇年執行の一般予算を作成する法案を検討することを任務とする財政委員会の名において行われた報告（公教育）」と呼ばれるものである（本稿では，以下，簡便に，「公教育予算案」を作成する財政小委員会を，「公教育予算委員会」と呼び，その報告書を「公教育予算委員会報告書」と呼ぶことにする）．予算案作成の過程は，一般に，まず各省毎に政府原案が作成され，これに対して，財政委員会内に各省庁毎の予算案を作成する小委員が設置され，政府原案に比較して，事業の必要上，政府原案に増額ないし減額要求を提案理由を付して，議会本会議に「財政委員会の財政法案」として上程される．議会では「財政委員会の財政法案」が審議される．

ここで重要なことは，法律案に添賦される「提案理由」が慣例により委員長が責任を持って，自由に起草する点である．教育改革の遂行との関連で，公教育予算案が作成されることを考えるとき，公教育予算委員会の予算案の提案理由は，委員長の教育認識，教育改革の必要性の認識を示すもの

であると考えることができる．また，予算委員会は，上下両院に設置されているが，民意を反映しやすい下院の予算委員会がここでは重要である．

ここで分析の素材とするのは，1925－1932年度の8年間の下院の「公教育予算委員会報告書」である．1925年度報告書は，急進党が1924年の総選挙で統一学校の樹立を公約に掲げて勝利を収め，エリオ(E. Herriot)を首班とする左翼連合政権が樹立された年に作成されたものである．1925年度公教育予算委員会報告書を作成した予算委員会委員長デュコ（H. Ducos・急進党）は，報告書――以下これをデュコ報告とする――の冒頭で統一学校の理念を大々的に語る．爾来，デュコは，統一学校の実現を目指す各種の情報を満載した報告書を1932年度予算案まで作成し続けるのである．8年間に及ぶ急進党出身の委員会委員長の起草した統一学校の実現に向かう意思は，この一連の報告書に描かれていると見ることができる．したがって急進党の統一学校実現の課題意識を反映した公式文書として，デュコ報告を位置づけることができるのである．[13]

デュコ報告のもう一つの特徴を挙げておこう．デュコ報告は，統一学校反対者の一人から，本来の予算委員会報告を逸脱して，「下院を利用して，公教育予算案を統一学校のための真の講座に変えてしまった」[14]と言われる．すなわち，公教育予算委員会報告書は，統一学校のプロパガンダである，というのである．確かにこの批判は，当たっている．デュコは，各年次の報告書の冒頭において，統一学校の論議や制度的な進捗状況を詳細に言及している．さらに前年の報告書作成以後の国の内外に見られた教育改革やそれを巡る論議の動向を詳細に紹介し，統一学校を推進する論議のみならず，統一学校に反対する論議にも等しく目を向け，それへの批評や評価を同時に行っている．デュコがそこで取り上げている論議にも，あるいは取り上げられていない論議にも，急進党の統一学校の課題意識が反映している，と見ることができる．この点もその特徴として指摘しておきたい．デュコは，「私は，完璧な書誌学者であることを自慢しているのではない」[15]と言いつつも，報告書に盛られた教育改革を巡る各種の議論の紹介は，フランスの教育史家プロスト（A. Prost）が『フランス教育史　1800－1967』において，デュコ報告を「詳細なドキュメントである」[16]として，その資料的な価値を指摘している程に実に示唆に富むものである．しかし，デュコ報告はこれまでの内外の先行研究において，急進党統一学校論の分析の素材として一度も取り上げられることがなかった．

Ⅲ．デュコ報告にみる統一学校の理念規定の展開

両大戦間フランスでの統一学校論議は，1918－19年のコンパニョン協会による「統一学校」を核心に据えた「新教育制度」の樹立を求めるアピールにより，本格的に始動する．しかし大戦後に成立した「国民団結政府」は，統一学校の主張には冷淡であり，当時の文相ベラール（L. Bérard）は，古典教育重視の中等教育改革を断行して，統一学校の要求とは正反対の施策を採った．[17]したがって，1924年の急進党政権の誕生は，教育改革の方向を逆転させ，統一学校の実現が間近である，と期待させる政治的環境を産み落とした．急進党の文相アルベールが公教育省に「統一学校を実現させるための施策を検討する委員会」（公教育省統一学校委員会）を設置したことも，急進党の統一学校実現を目指す意気込みを示すものであった．[18]

この年から始まるデュコ報告は，このような統一学校の実現を目指そうとする教育改革への熱意に支配された環境の中で作成された．急進党の党首エリオが組閣に際して行った施政方針演説で，統一学校の実現が間近であると受け取った統一学校反対者が多かった．当時の統一学校問題の一つは，初等教育系統の小学校と中等教育系統のリセ・コレージュ付設基礎学級の2元的制度を解消す

るために，基礎学級を廃止することが課題である，と考えられていた．これに対して，たとえば，教育専門誌の一つ，『教育評論』(Revue Universitaire) で，中等教育系統の基礎教育を担ってきたリセ付設基礎学級教員を代表して，ビュイヨ (V. Bouillot) は，統一学校制度の中で，基礎学級が存続する条件を提示しつつも，基礎学級の果した固有の役割をつよく訴えて，間近に迫った統一学校制度のよって立つ理念を徹底的に批判するのであった．その批判点は，既存の中等教育制度が特定の社会階級に有利であり，階級の再生産としての教育制度という批判が誤解であるという点，中等教育を選択することは大革命の精神である親の教育選択の自由の一環であるという点，教育の平等の理念を実現するためには，「教育の国家独占」の樹立が避けられず，これでは大革命の自由の精神に反するという点を論拠とした統一学校批判の論理を展開した．(19)このように，「フランス革命の自由の精神に反する統一学校」という統一学校批判論が 1924 年の時点にすでに提起されていた．

1　統一学校構想の源流としてのコンドルセ公教育構想

1925 年の報告で，デュコは，第一次大戦後の国家再建のためには，新たな国民教育の樹立が必要であることをその冒頭で強調している．公教育の再建と言うよりも，むしろ問題なのは，国民全体が国家の再建に協力できる教育体制の樹立こそが肝要である，という訳である．このような指摘は，コンパニョン協会が「新しい教育体制の樹立」を求め，そのもとで教育改革の基本に統一学校を位置づけた論議と酷似している．しかしそれ以上に，デュコが国民教育の新しい姿として素描していたのは，フランス革命期のコンドルセの公教育構想であったのである．デュコは，公教育は社会の義務であるとして，コンドルセが立法議会に提出した報告書の冒頭の文章を長く引用し，コンドルセの提起した「小学校－中学校－アンスティチューリセ－国立学士院」という教育体系構想を想起して，「われわれが望んでいる新しい教育体制」，樹立すべき国民教育制度の基本は，このコンドルセの構想にすでに描かれている，と評価した．そして，このコンドルセ構想はいまだ実現していないものと断言したのである．(20)

ここから明らかなように，デュコは，統一学校の生みの親としてコンドルセの教育体系構想を位置づけたのである．ただしここで，コンドルセの構想との違いを指摘している点も実は重要な論点となることを指摘しておきたい．すなわち，その相違点は，コンドルセが教育体系を 4 段階に編成することを提案していたのに対して，デュコは，それを 3 段階に編成すべきである，と提起した．その構想によれば，教育は，3 段階によって編成され，第 1 段教育－第 2 段教育－第 3 段教育という，いわばこの 3 つの教育段階が，言葉の新しい意味で「初等教育－中等教育－高等教育」を構成するものと考えていた．この点から，デュコ報告の統一学校理念とは，教育を段階概念に基づいて組織する原則に他ならなかったのである．デュコ報告に示されたように，急進党が統一学校の理念の起点を大革命期のコンドルセの公教育構想においていたこと以上のことから明らかであった．

しかし，デュコは，なぜコンドルセに統一学校の理念を求めたのであろうか．この点は，「教育の前での平等」という平等主義の配慮に基づくものであった．デュコは，教育の平等（「教育の機会均等」）の観点から，既存の公教育制度の社会階級的優位性の支配をその認識の基礎に置いていたのである．1925 年度報告及びそれ以後の報告でもたびたび，「生まれ＝親の財産という偶然性に子どもの教育が左右されている」とか，あるいは「国の発展に不可欠な国民の資源の未活用」状態というような認識が披露されていた．このことは明らかに第一次大戦以前に急進党が作成した「子どもの教育の前での平等を樹立することを目指す法律案」の「主旨説明」でも表明されていた観点と同一のものである．したがって，社会階級に対応した教育体制から，能力と業績に基づく子どもの教育選択を許容する新たな教育体制の樹立こそ，統一学校の理念と目されていたのである．このように解

すると，急進党の統一学校論は公教育の開放性を求めたコンドルセの公教育論を継承しようとするものであり，親の教育選択の自由よりもむしろ子どもの能力に応ずる教育選択を可能とする体制の樹立を課題としていたことが明かである，と言えよう．教育の自由と平等の両立を求めるフランス革命期のコンドルセ公教育構想の中で，デュコは，教育の平等要求を統一学校論として継承しようとしたのであった．そして，1924年の時点で，デュコの世論として要求されていた統一学校に対する認識は，次の諸点できわめて明確であった．

2　第1次大戦直後の「統一学校」理念の解釈

デュコは，コンドルセの公教育構想を引用した1925年報告で，教育体系編成における教育段階論として統一学校を解釈する立場を示す一方で，統一学校を教育の第1段階での統一化に限定する考え方を前面に押しだした．すなわち，リセ・コレージュの基礎学級と小学校の統一化である．このことは，デュコの引用する統一学校の定義に窺うことのできるものである．デュコは，次のように第1次大戦後の「統一学校」の理念的系譜を示した．

「統一学校創設案は，エリオや，パンルベ，フェルデイナン・ビュイッソンといった人たちの政党の論争の中で行われた政治家たちに支持されているばかりではなく，ルミールのような，自主独立の精神の持ち主によっても，またコンパニョンといういかなる政治集団とも結びつきを持たないような著作家たちによっても支持されていること，要するにきわめて簡明な理念の周りに結集ことを望み，時代の必要を自覚し，もっとも活動的でもっとも多様な知性たる全共和派の共通の遺産に今日属しているすべての人たちによって支持されていること，このことを記することは，利益のないことではないと信じます．」(21)

デュコは，ここでとくに1922年12月6日の下院予算委員会の審議で，ルミール（Lemire）が行った統一学校に関する演説を長く引用して，それを支持した．ルミールの演説では「統一小学校」（l' école primaire unique）支持論が展開されていた．ルミールは言う．

「私は，統一小学校の支持者であります．それによって，初等教育の独占を意味するものではなく，非常に広範囲に共有されている希望――すべての初期年齢の子どもたち，すなわち5歳から12歳の学校に通っている者が，人生の初期に，もし親が望むのであれば私学で，他の子どもたちは公立学校で同じ施設に集められ，同じ教授要目を学ぶということを意味しているのであります．」(22)

ルミールは，その演説で統一小学校必要論を次の5つの観点から強調した．第1に，「人生の全過程において自己をもっともよく愛するために，この時期に自己を知ることに利益を持つ子ども自身のために．」第2に，「学校の利益のために――それは確実な条件において，すべての家庭の子どもが互いに出会うときに，もっともよく維持されるであろうからであります．」第3に，「なにがしかの社会階級以下のものであると見なされるべきではない」教師の名誉のために．第4に，「教授要目をよりよく適用するために．」最後に，「とりわけ，祖国の幸福のために．なぜなら，共和制，民主主義――もしわれわれがそれが現実することを望むのであれば――は，子ども時代から民主的でなければなりません．われわれが埋めようと望んでいる溝が掘られているのは子ども時代にあるのですから，その溝が埋められる時，すべての子どもたちは，我が祖国とわれわれの時代を愛するでありましょう．」(23)

このようなルミールの演説を引用した後，デュコは，「国民の唯一の利益――それは正義の利益に合致する――に導かれたものである」として，ルミールの演説の最後の部分を引用した．「ですから私は，統一小学校を要求いたします．なぜなら，フランスのすべての息子たちが一人の初等教諭，一人の女教諭の手で育てられること，子どもは一種のカースト的な特権のなかに早期に投げ込まれ

ないこと，われわれとは異質の未来に盲目的に進まないようにすることが肝要であるからです．」「祖国に関するミシュレの賞賛すべき文章――ミシュレの言う祖国，それは母のごとくすべての子どもに向かい，子どもたちを接近させるすべての者に子どもたちを尊敬するように乞い願い，同じ優しさで子どもたちを包み込み，同一の教育で子どもたちを結合するものであります．もしわれわれが，この文章を目にしたのであれば，諸君の誰に対しても，祖国と子どもへの愛を確信させるのに十分であります．」(24)

ルミールが演説で行った統一学校の定義とは，以上のように，ミシュレが『民衆』の中で要求していた「共通小学校」であり，それによって，「すべての子どもが同じ椅子に座って子ども時代から民主主義を学ぶこと」，このことにより「子どもの利益，学校の利益，小学校教師の尊厳の利益，教育課程上の利益，国家・社会の利益」を保障できるというものであった．一言でいえば，急進党が依拠するのは，ミシュレの「フランス同胞愛」の習熟の場としての統一学校の理念である．この点もまた，第1次大戦前の急進党による国民教育改革法案に明記された統一学校の理念規定の再現である．(25)

統一学校の制度的理念を「統一小学校」に限定するデュコの考え方は，コンパニョン協会のアルベール・ジラール（Albert Girard）の主張を引用することでいっそう明かである．ジラールは言う．「われわれが対象とする子どもはブルジョワの子どもでも民衆の子どもでもありません．ただ子どもがいるだけです．余りにも早く分化を設けたいと望むことは，社会的不正であるとともに教授上の謬りです．この統一的教育のためには，リセに特別の教授を置くことは無用です．初等教諭がそこで位置を占めるべきです．リセの基礎学級教授というカテゴリは廃止されるべきです．われわれは，既特権を暴力的に攻撃することを考えているわけではなく，不正を止めることをただ要求しているだけなのです」(26)と．デュコが「統一学校」理念を小学校での基礎教育の統一化を中心にとらえていたことは明かであったし，この立場が急進党の党是でもあった．

さらにこの点に関連して，デュコは，2つの批判に対して，反論を加えるのであった．そのひとつは，統一学校に批判的な新聞タン紙（le Temps）が「統一学校は，デマゴギによる民衆に用意されたプロクルステスの寝台に過ぎない」という「統一学校理念のデマゴギ」批判という右翼勢力からの批判，さらにデフュレーヌ（Pierre Dufrenne）の「ブルジョワ階級の利益のために，民衆の子どもの中から最良の者を系統的に選び出すこと」を目指すものであるとする批判も，いずれも当たらないとする．(27)

1926年度報告において，デュコは，「統一学校」という言葉の曖昧さを指摘する世論――たとえば，「国民団結政府」下の文相であったベラールの「都合の良い曖昧さは，その浸透力と無縁ではない．何百人という専門家以外の人たちが，ほとんど一致して統一学校についての意見を表明していることを私は承知しているが，統一学校は，フランスでは，それが意味するものを誰も正確には判らないものである」(28)という批判――に目を配りながらその言葉の曖昧さを指摘しつつも，「教育の権利に対するフランスのすべての子どもの平等」に依拠するものであり，「フランスのすべての子どもが，財産や信仰の区別なく，同じ椅子で，知識の基礎を受け取り，そして何よりも，同胞愛の習熟を行う」という前年度の報告と同じ主旨の定義に立つ．

しかしデュコは，さらに進んで共通小学校以後の「統一」の理念を，統一学校の論議の蓄積を踏まえて，次の4つの点から説明する．(29)

第一に，「教育の前で平等であり，各人は，その業績の呼び求めるところに赴くものであり，金は，もはや特権でも障害でもありえない」ということを理念とするものである．すなわち教育機会の経済的制約からの子どもの解放である．「教育の平等」は，まずもって，経済的障壁を構成していた教

育制度の階級的障壁の撤廃を意味していた．

第二に，「いかなる者も，学習の途中で，無謀にも制止されることがあてはならない．なぜならいかなる者も最初からその能力に一致した方向で指導されていたとは限らないからである」という理念，すなわち学校体系の編成原理としての統一学校理念である．学校体系編成の配慮を子どもの能力に置いていることが，統一学校体系の内部組織編成原理を構成している．これを教育体系の編成の観点からみると，「袋小路のない学校体系の編成」という意味での「統一学校」の解釈である．

第三に，「あらゆる形態の教育コース間で，接近が増大され，過度な専門分化を強調しないこと」という，教育系統の分離を批判する理念である．統一学校は，可能な限り，共通の教育の幹を形成すること，別言すれば，教育コースの融合理論の理念を提示している．伝統的なフランス学校制度の特質である教育の系統性を確保するための早期分化に対する批判原理として，「種々の教育系統の融合」理論を「統一学校」理念と解釈していたのだ，と見ることができる．

第四に「いかなる子どもにとっても，知育と訓育は，小学校修了でもって，終わるものであってはならない」という教育機会の拡大と連動した「統一学校」解釈の位置づけを示した．これは，実質的に義務教育の延長要求を意味する．ただし，この教育延長要求が直ちに，小学校教育に続く中等教育までの延長ではなく，卒後教育による教育機会の延長の形を採る点に注意しておく必要があろう．この点は，第三の統一学校解釈として提起した「袋小路のない学校体系」構築と密接に関連するものである．

かくして，公教育予算委員会報告書の中で，報告者デュコは，教育体系編成における教育段階論としての解釈を示唆しつつも，当時の統一学校推進運動から教育改革要求の方向性を学び，統一小学校に限定する解釈から抜け出して，教育体系編成の基本的観点としての統一学校理念の把握へと進展させたのである．

3　無償制度とエリート選抜としての統一学校

小学校の統一化が進展した1924－1925年の施策（例えば，中等教育機関付設基礎学級の教育課程を小学校のそれと同一にし，さらにその教員資格である基礎学級教授資格による教員募集の廃止とそれに伴う小学校教員による基礎学級担当の一元化）を踏まえて，デュコは，統一学校問題の核心を中等教育へと明確に移行させる．

デュコは，中等教育の社会的役割を，社会的指導者の育成にあるとみる点では異論がないものの，その実態はその選抜の母集団が長期の教育期間に亘る授業料や寄宿料など，親が経済的負担に堪えられるのだけを対象にしている教育，すなわり経済的に恵まれた，余裕のある者を対象にする教育に他ならない，と認識する．貧困な家庭で優秀な子どもの教育を継続させることを援助する給費は，しかし「権利ではなく，恩恵的な性格を有している」と断定する．そこで子どもと国の将来を決定する中等教育の授業料は，無償であるべきである．これが，デュコの中等教育無償性の論議である．

報告者デュコは，統一学校論を中等教育段階での無償制度との関連で論議を展開した1927年度報告において，急進党の統一学校に関する基本的な考え方を表明した下院議長エリオと文相ラムルー（Lamoureaux）の2つの重要な発言を引用した．

まず当時の下院議長エリオは，「エリート選抜は，他の体制以上に民主主義にとって不可欠である」ので，「財産のエリート」に代わる「業績のエリート」を創出することが重要であり，そのためには，「統一学校の意味するものは，フランスのすべての子どもに同じ機会を与えることによって，勤勉なエリートを確保する体制」[30]である，ととらえた．さらにデュコは，文相ラムルーが，教育同盟のサン・テチエンヌでの大会で行った「統一学校」と題する演説において，文相の解釈した「統一

学校」を構成する2つの公式を紹介した．

文相ラムルーの示した統一学校の公式とは，「1．すべての子どもは，すべての段階で，全面的な教育を受ける権利を有する．ただし，この権利は，子どもの能力により，制約される．2．国は，国民の知的・道徳的なあらゆる資源をよりよく活用することを目的として，その能力が指導者となるにふさわしい者を民衆からを引き出さなければならない．」(31)というものであった．(32)

デュコ報告で引用されたこの時期の二人の急進党指導者の統一学校の理念規定は，この引用で明らかなように，「能力に応じた全面教育を受ける権利の保障」論と「国民の諸力の最大活用」論であり，そのための「大衆からのエリート選抜」論である．急進党指導者は，社会を構成している人々に共通する一般利益を中心点に据え，それと各人の個別利益の調和的一致を構想していた．子どもの教育上の個別利益が社会・国家の一般的利益に合致することが重要であるという訳である．これは，国民の諸力を引き出すための教育の営みの過程で，国の指導者を選抜するという大衆選抜論としての統一学校の理念規定である．エリートの合理的な選抜としての統一学校という性格規定でもある．むろんエリートのみの教育が重要であったわけではなく，同時に大衆の教育組織化の拡大も併せて主張されてはいるものの(32)，この時期以降，急進党の統一学校の理念規定は，エリート選抜と不可欠なものととらえられるのであった．そして，エリート選抜論は，エリートの資質である教養の観点からとらえ直される．

4　教養・文化の再生としての統一学校

1928年度報告でデュコは，アメリカのサヴェイジ（H. P. Savage）の「フランスに期待されている文化の再生」論をその冒頭で引用し，フランス文化の危機を指摘した．世界の中でフランスに不動の地位を担保してきたものは，「輝かしい文化」であり，知的優越性である．ここから，「文化の再生」のための教育改革の視点として，次の3つの点がまず，緊急課題であると指摘した．すなわち，「1．エリートの募集とその養成――その現在の危機は，根本的に，不安なものである．2．卒後教育を発展させ，組織化することによって，青年と成人の大衆の知的水準を向上させること．3．外国人にフランスの文化をフランス国内で受けることができるように便宜をはかることで，あるいは，自ら外国でそれを広げるように，世界にわが国の文化を広げることで，フランスの文化を普及すること．」(33)このうち，特にエリートの危機への対応が強調された．このために，統一学校が位置づけられる．このことは教育改革にこれまでとは異る視点，すなわち従前の統一学校理念が教育改革の制度的側面を中心としてきたものであったのに対して，ここでは，教育改革を文化・教養という教育目的の観点から提起することになる．

ここから，デュコは，「フランス文化へのアクセスと文化再生」として「統一学校」の理念を位置づける．「教育の前での平等とは，文化の前での平等」に他ならず，したがって教育の平等の制度的表現であった統一学校は，その教育目的である文化再生を担い，その文化の前での平等として位置づけられた．このような理念規定は，1930度報告までの3年間の報告の基調を成している．そしてこの3年間は，フランスでは，中等教育の無償法制化の過程と一致していることに注目しておこう．(34)

デュコ報告の基調は，「文化再生」の観点から，それを担う者に文化が開放されるべきであり，そのことが「正義」であり，この正義の観念を基礎にして，「文化の発現と文化の前での平等」という理念が，統一学校の理念規定である，ととらえられている点にある．文化の内面化されたものが教養であるとするなら，教養獲得の公正な前提を成すものが，中等教育の無償制度の導入であり，それを前提として樹立される入学者選抜制度こそ，公正な基準であるという訳である．ここで明らか

なことは，フランスの文化の普及を任務する中等教育は，広くその門戸が開放されるべきであり，経済的な障壁として存在していた授業料は，これを廃止し，中等教育を受けるにふさわしい者を慎重に選抜することが肝要であるという訳である．

急進党にとって，エリオが語り，それをデュコも支持して語ったように，固定的かつ単一種の「エリート（la élite）」の養成をではなく，「種々のエリート（des élites）」を養成することが中等教育の果たすべき課題であるととらえられていた．[35]そうであれば，小学校に続く中等教育レベルでの主要な統一学校化の課題は，「エリート」の内実を担保する「教養」をとらえ直し，ひとたびとらえ直された「教養」をいかに組織するのかということになる．

この点で，エリオとデュコとでは幾分その見解を異にすることを認めなければならない．エリオは，中等教育の内部組織を古典と共に近代・技術を対等に位置づけ，結果的に中等教育の主要な柱であった古典教育の位置を相対的に低下させ，近代・技術教育コースを傍系化させないために，中等教育の教養教育の内容をできるだけ共通化し，国民教育の全体的な底上げを志向していた．[36]それに対して，デュコは，中等教育の不可欠な教育課程上の重心を古典教育に置き，伝統的な古典教養を損なう危険性のあるものを統一学校の理念として認めない立場をとるのであった．デュコは，フランス文化の偉大さを継承するためには，古典教養を教養概念の中心に据え，伝統的なラテン語やギリシャ語の堅持を主張する．[37]

この点に関連して，急進党の手で1924年末に創設された公教育省内の統一学校委員会の報告書は，とくに教養概念の再検討を統一学校の内容的課題であると理解していた．統一学校委員会の「第3段階教育に関する報告」の報告者ランジュヴァンは，青年期に共通の教養の必要性を強調していた．そこでは，人びとを分離する傾向のある職業生活に先立ち，人々を結合する観点として，不可欠な教養論の萌芽が見られ，教育改革の内容面を明確に提起するものであった．この点から考えると，ランジュバン報告を採択した統一学校委員会の提起による新たな教養概念は，急進党内部では必ずしも一様に受容されているわけではなかった，と言えるのかも知れない．

5　急進党の初期統一学校理念への回復

1931年にデュコが公教育予算委員会報告書を起草したは8年目の最後の報告は，フランス第3共和制にとって記念すべき年の報告となる．それは，デュコにとって，まことに栄誉ある報告となるものであった．なぜなら，1932年は，フランスの初等義務教育制度が実施されてから50周年に当たる年であったからである．「第3共和制の教育事業」と言われる初等義務教育の場である「世俗学校」こそ，大革命期のコンドルセの公教育思想の核心であった．デュコは，1925年度報告で言及したように，いま一度，「世俗学校と統一学校」思想の生みの親であるコンドルセの公教育構想に言及した．その表題は，「世俗学校から統一学校へ」というものであった．

統一学校に関連して，「教育の不平等は，専制の主要な源泉の一つ」であり，それを克服するものが統一学校に他ならないことを確認した．さらにフランス社会主義運動の産みの親ともいえるジョレス（J.Jaurès）の1888年の議会での演説を引用し，「すべての教育の調整と協力によって，階梯の隅から隅まで，すべての社会階級の統一と連続性」を準備するもの，それが「統一学校の勝利である」と規定した．[38]ここにフランス共和主義者の教育理想として，統一学校の理念を再確認するのである．デュコは，自らが行った最初の報告書の統一学校の理念に立ち帰った，と言えよう．

統一学校の初期理念への回帰は，急進党による「中等教育の授業料無償制」が実現し，残るは中等教育の内部編成の問題だけであったと見られていたことと関連して理解されるべきものであるかも知れない．[39]いわば，「統一学校はすでに作られた」との認識と，それによるフランス近代社会の

教育理想を代表するフランス革命期のコンドルセの提起した公教育制度がはじめて実現しつつある，ととらえられていたと見られる．デュコがあえてコンドルセ公教育論に立ち帰ったことは，急進党の党是として統一学校を堅持し，そのことによって，急進党がフランス革命期以来の共和主義者の教育理想を継承することを確認するためであった，と言うことができよう．

結　び

本稿では1925年度から1932年度の下院公教育予算委員会のデュコ報告で素描された急進党の統一学校論の理念の展開を見てきた．急進党の統一学校論は，統一学校実現間近し，との期待感を抱かせるような教育改革構想，すなわち，1925年度デュコ報告ではフランス革命期のコンドルセなみの壮大な教育改革構想が素描されていた．国民全体をその視野にいれた壮大な統一学校計画は，しかしながら，現実の対応から，また急進党の党是の枠の中で，その理念の変容を認めることができる．しかし，その変容を理念の変質とまでは言うことができない．そのことを確認するために，いま一度，この8年間に提起された急進党の統一学校論の理念を時系列的に整理してみよう．

1．統一学校とは，教育の民主的組織化を意味する．

2．統一学校とは，袋小路のない教育体系の段階的編成を意味する．

3．統一学校とは，基礎教育での共通教育を設定し，フランス同胞愛の形成を志向するものであり，階級的反目を解消し，階級の和解を目指す．

4．統一学校とは，「子どもの能力に応じた教育を受ける権利」を保障するものであり，能力のある子どもが社会的指導者になれることを保障するものである．そのためには，能力の判定を組織化することが重要である．選抜と進路指導は，そのために組織される．

5．統一学校とは，子どもの能力選抜によって，真のエリートの資質を見分けることを目的とする．これにより，国家・社会の発展が担保される．

6．統一学校の核心は，教育目的・内容における「教養」教育を焦点化して，教育コースを設定するものである．

7．統一学校は，教育の全段階における無償制を前提とする．

8．統一学校は，フランス革命の共和主義者の教育理想を表現するものである．

以上のように，急進党の統一学校理念は，それを全体としてみれば，一貫性に欠けるものではないことが理解できるであろう．先に筆者は「統一学校理念の変容」と述べたが，両大戦間の統一学校施策の進展過程で，その時の統一学校論の重点内容が変化したことを踏まえて理解する時，理念の変容は，実は重点内容の変化であった，と解釈することができるのである．その意味で急進党の統一学校論はその理念を「変質」させたとまでは言えないのである．少なくとも，以上のような整理された理念を見て言えることは，両大戦間の急進党の統一学校理念は，第1次大戦以前の急進党の統一学校の理念を再現するものであった，ということである．したがって急進党が民主的な教育要求としての民間団体の統一学校要求を急進党が党略でもって奪取した，という解釈は誤解であるということができるであろう．

両大戦間急進党の統一学校構想の基底に流れていた統一学校の理念は，変質したのではない．第1次大戦前に2度にわたって議会に提出された統一学校の視点からの「国民教育改革案」は，社会の利益を中点とし，その同心円内に個人が集い合う国家を構成する社会観を提起していた．社会の共同の利益と個人の利益は，その同心円内では矛盾するものではなく，したがって，一人一人の「教育の平等への権利」を民主主義社会の原則であると位置づけるともに，それは民主主義社会の発展

の利益の観点からも正当化されていた．そして，教育に対する社会の役割は，教育は社会発展の資源であり，したがって社会は教育の成果を監督すること，教育は人的資本に付加価値を加える営みであることが，統一学校論の基調にあったのである．もとより，国民共通の小学校の設定は，階級対立を克服する民主主義社会における学校の基本的な役割であり，そのために国民の階級対立を学童期において解消すること，すなわち同胞意識を形成することが統一学校の役割と位置づけられていたのである．そして，民主主義社会とは，諸階級が永遠に交わることのない社会であるのではなく，能力と業績によって個人の社会的地位が決定される社会であるととらえられていたのである．

しかし急進党の統一学校の解釈は，そのすべてにわたって，一様のものであった訳ではなかった．たとえば教養論を巡るデュコとエリオとは，その解釈を異にしていた．エリートの資質の内容的な解釈はなお党内では決着済みの問題ではなかった．そのような党内部での不一致を抱えながらも，急進党は，先に整理した統一学校の理念に結集するのであった．

本稿では，両大戦間の急進党の統一学校論の理論的展開を分析する基礎作業として，急進党の統一学校の理念の検討を中心に分析してきた．急進党は，その内部にあって，統一学校解釈の点でけして一枚岩であったとは言えないものの，デュコ報告で跡づけられたように，1924年から1932年の8年間に統一学校の理念の展開がみられた．その基本構図は，教育の平等の観点から階級的経済的障壁を教育に持ち込まないこと，基礎教育を国民共通に設定して，基礎教育以降の連携と調整によって，民主主義体制に不可欠なエリートを民主的に選抜し，文化を共通の核として大衆教育の拡充とエリート教育との連携により，フランス同胞愛の形成を図り，もって国民の社会階級の対立意識の解消を目指すものであった．そして，フランス再建のためには，なによりも能力と業績による適材適所主義を教育制度改革の原理に据えることが肝要であるととらえられていたのである．この点で，急進党が統一学校の着想をフランス革命期のコンドルセの公教育構想に置いていたことは明確であり，この意味で近代市民社会の教育体制の樹立を目指したコンドルセの課題を両大戦間において果たすものが統一学校であると理解されていたであると言えよう．

しかしいま改めてコンドルセの公教育構想の特質であり，またその制度構想の前提にあったのが，「教育の自由」の主張にあったことを忘れてはならないであろう．両大戦間の統一学校論争の重要な柱の一つは，「教育の自由」の観点から統一学校の是非を問うものであった．この点で，急進党が統一学校論の中で「教育の自由」をいかに位置づけていたのか，さらには，「教育の平等」と「教育の自由」の関連をどのようにとらえていたのか，急進党がその遺産を相続しようとするコンドルセの「教育の平等論」と「教育の自由論」を，第1次大戦後の時点で，これをいかに評価していたのか，この観点からの急進党統一学校論の分析は，次の筆者の課題としたい．

注

(1) 同時代のフランス公教育省中等教育局長であったヴィアールによれば，「統一学校」を求めるヨーロッパ諸国の動向は，ドイツやフランスに限らないものであった，という．例えば，オーストリア，イタリア，スイスでも華々しく展開された，といわれる（Vial, F., *Vues sur l'école unique*.Delagrave. 1935. p.7)．

(2) 統一学校批判の論点に関しては，拙稿「統一学校是非論――戦間期フランスの場合」（真野宮雄・桑原敏明編著『教育権と教育制度』第一法規，1989．pp.242―248所収）参照．

(3) コンパニョン協会の『新教育制度論』（*L'Université Nouvelle*. T.1,2)に対する諸批判は，Talbott, J., *The Politics of educational reform in France, 1914－1940*. Princeton University Press. 1968.の第2章で詳細に分析されている．

(4) Vial, F., *op. cit*.,p.8.

(5) 両大戦間のフランス統一学校論に関する先行研究には，『世界教育史大系』シリーズの「中等教育史」，および「義務教育史」，「フランス教育史」の他，次の諸論文がある．太田和敬「学校制度の統一化と多様化をめぐる諸問題——統一学校の諸理論（上･下）」（『東京大学教育学部紀要』第15巻，1976年，及び第16巻，1977年所収），同「フランスの統一学校運動の展開」（『東京大学教育行政研究室』第2号，1981年所収），またこの時期の進路指導問題を取り上げた研究として，夏目達也「フランス統一学校論における進路指導期の形成過程」（『名古屋大学教育学部紀要　教育科学』第31巻，1984年所収），現代フランス教育改革の出発点と位置づけた研究として，桑原敏明「国民教育論の展開（二）　コンパニョンから五月革命まで」（長尾十三二編著『国民教育の歴史と論理』第一法規，1979年所収）などがある．

(6) 筆者の両大戦間フランス統一学校論に関するこれまでの研究は，次の通りである．1．両大戦間の統一学校論研究の方法論に関して，拙稿「大戦間フランスにおける統一学校論研究序説——統一学校の理念の検討を中心に(1)(『筑波大学教育学研究収録』第3集，1978年所収)，2．急進党の統一学校論とは位相を異にする労働運動の提起した労働者の教育管理構想，あるいは国民教育管理構想を分析したものとして，同「両大戦間における統一学校運動に関する一考察——「教育の国民化」構想の検討」（『倉敷市立短期大学紀要』第11号，1985年所収），3．統一学校論を総合制学校体系論として提起したラピーの所説を分析したものとして，同「大戦間フランス統一学校論研究——P．ラピーの学制改革構想の分析」（北海道教育大学函館人文学会『人文論究』第48号，1988年所収），4．統一学校論争を「教育の平等」と「教育の自由」の観点から整理したものとして，同「統一学校是非論——戦間期フランスの場合」（真野宮雄・桑原敏明編著『教育権と教育制度』第一法規，1988年所収），5．統一学校反対の急先鋒にたつカトリック勢力の内部から統一学校を受容するキリスト教民主主義者の論理を分析したものとして，同「戦間期フランスキリスト教民主主義者の統一学校受容の論理——M. Lacrioxの「教育の民主的改革」の分析（その1・その2）」（『北海道教育大学紀要　教育科学編』第41巻第1号，1990年及び第41巻第2号，1991年所収），6．急進党の設置した公教育省統一学校委員会の報告書を教育体系編成原理の観点から分析したものとして，同「両大戦間統一学校論研究——公教育省統一学校委員会報告書の特質と意義」（『フランス教育学会紀要』第3号，1991年所収）がある．

(7) 佐藤英一朗「フランス帝国主義時代の教育諸問題」（『近代教育史』）および太田和敬「フランス統一学校運動の展開」．）

(8) 統一学校の論争点に関して，筆者なりに整理したものとして，拙稿「統一学校是非論——戦間期フランスの場合」（前出）を参照されたい．

(9) 「現代学校制度改革の出発点」としての統一学校論を位置づけ，その角度から分析したものとして，プロストの研究，Prost, A., *L'Enseignement en France, 1800－1967*. PUF. 1968. がある．ただし，プロストの研究は，「教育体系」の改造運動の諸潮流として分析したものであって，教育体系論以外の論点，例えば，「教育の自由，無償制度，教育行政問題」などの論点を統一学校問題と切り離している点で，限界を有する．統一学校論とは，国民教育の全領域の改造を問う国民教育論であったのである，と筆者は考えている．

(10) タルボットの研究書に一貫してながれている急進党統一学校論に対する評価は，急進主義を放棄したブルジョワ政党のブルジョワ統一学校論と見なしている点で，特徴的である．

(11) Thibaudet, A., *La République des professeurs* 1927 (Stalkine Reprint. 1979) p.181.

(12) 拙稿「戦間期急進党の統一学校政策構想の前史——1913年の国民教育法案を中心に」（教育制度研究会編『教育制度研究』第22号，pp 1—43，1989年所収）

(13) ただし，デュコ報告のみが急進党の統一学校論の理論展開を物語るとまでは言えないであろう．急進党のエリオ（E.Herriot）やビュイッソン（F.Buisson），アルベール（F.Albert）といった著名な人物の語る一学校理念ももとより無視できないものではあるが，体系的文書という点で，彼らの著した書物や論文では十分ではない．そしてここであらかじめ注意しておきたいのは，急進党の指導者たちの統一学校解釈が必ずしも一様ではない点である．急進党は個人政党であり，個人活動を基礎とした政党の個性を考慮しておくことで，多様に存在しうる統一学校に関する発言の整合性の点で分析史料として十分さに欠ける．したがって，政党の公式文書——たとえば党の全国大会の議事録・決議——があれば，デュコ報告に替わるものとして活用できるものの，筆者は，そのような史料を入手していない．

(14) *Chambre des Députés. Documents Parlemetaires.* 1930. p.1826.以下，各年度の公教育予算委員会報告書からの引用は，*CH.D.*19○○と略記し，引用ページをその後に記す．

(15) *CH. D.*1926. p.1502.

(16) Prost, A., *op. cit,*. p.413.それにもかかわらず，このフランスの教育史研究の第一人者の研究書には，デュコ報告自体の分析は行われていない．アメリカの統一学校運動と政策の政治力学的分析にその努力を傾けたタルボットの著書でも，デュコ報告は分析の素材とされていない．わが国の先行研究では，この点で，見るべきものは皆無です

らある．従前の内外の研究者による両大戦間フランス統一学校論研究では，タルボットの著書を除けば，急進党の統一学校論は体系的に分析はれてこなかったのである．

(17) ベラール改革と統一学校論の関連に関して，拙稿「戦間フランス統一学校論研究――P．ラピーの学制改革構想の分析」（前出）を参照．

(18) 急進党の設置した統一学校委員会の報告書に関しては，拙稿「両大戦間統一学校論研究――公教育省統一学校委員会報告書の特質と意義」（前出）において詳細に分析している．

(19) ビュイヨの統一学校批判の論理に関しては，拙稿「統一学校是非論――戦間期フランスの場合」（前出）pp.243－245 参照．

(20) *CH. D.*1924. p.1764.「統一学校の父,コンドルセ」という位置づけは,急進党に限らず,共和派の教育理想であるとする理解が両大戦間のフランス統一学校理解の一般性を持つものであった.その典型をヴィアールに見ることができる(Vial, F,.*op. cit.,* p.17.)．この点は，1920 年の公教育予算委員会報告者エリオも，その報告書の冒頭で，コンドルセ公教育構想を想起して，第 1 次大戦後のフランス再建を教育の民主的改革に求める論議を展開している（*CH. D.* 1920. p.748.）．コンドルセは，この意味で，急進党にとって共和主義教育思想の先駆者と見られていた，と言えよう．

(21) *CH. D. 1924.* p.1766.

(22) *ibid.*

(23) *ibid.*

(24) *ibid.*

(25) 第 1 次大戦前の急進党統一学校論の依拠するものが，ミシュレ（Michelet）の社会階級を超越した「共通学校」思想にあり，さらに急進党は第 3 共和制のフェリの初等教育制度を「未完の事業」ととらえて，それを完成させるために，第 1 次大戦前の党結成直後に，統一学校の観点から国民教育改革法案を作成していた．これについて，拙稿「戦間期急進党統一学校政策構想策定の前史」（前出）を参照されたい．

(26) *CH. D.* 1924. p.1766.

(27) *ibid.*

(28) *CH. D.* 1925. p.1799.

(29) *ibid.*

(30) *CH. D.* 1926. p.1507.

(31) *ibid.*

(32) 大衆の教育に関しては，デュコ自身も，1922 年に「卒後教育組織法案」を作成していた．急進党文相ダランデェ（A.Dalandier)が，卒後教育の義務化法案並びに就学義務法案，学校評議会法案の 3 法案を作成しており，デュコは，この年の報告書でその概要をそれぞれ詳細に解説している．

(33) *CH. D.* 1928. p.2.

(34) フランス中等教育無償化法制は，1926 年の文相エリオによる「公財政の削減」計画の一環として，小規模公立中等教育機関（コレージュ）に高等小学校などを併置させる施策の実施に端を発する．同年文相は，中等教育の近代コースと高等小学校の教育課程が類似していることを踏まえて，コレージュ内に高等小学教育を併置し，共通教養教育に関しては，2 つの教育コースの生徒に共通授業を設定することを，同年の 10 月 1 日の政令で決定した．この適用対象となるコレージュは，フランス全土のコレージュではなく，生徒数の少ないコレージュ数校に限られていたものの，ここで新たな問題が生じた．それは，授業料を徴収するコレージュの生徒と最初から無償の高等小学教育の生徒に共通の授業を受けさせたからである．そこで，この年のデュコ報告では，中等教育授業料無償化を含む「公教育予算委員会の財政法案」が作成され，1927 年の財政法により高等小学教育の学年に対応する近代コースの学年に在籍する生徒の授業料が無償となる．これ以後，中等教育の授業料は，学年進行で廃止されることになる．急進党の統一学校理念の具体化の典型的な事例である．この中等教育無償化法制の過程については，別の機会に改めて分析することとする．

(35) ここで問題とされたのは，文化的教養論を中心としつつも，社会・経済界のエリートの養成，社会のあらゆる活動領域での指導者の必要から「種々のエリート」の必要論が急進党の指導者層から強く自覚されていたことである．特に，エリオは，経済的な活動領域での産業エリートの必要を主張していた．急進党統一学校論に警戒心を抱いていた労働者階級，たとえば，労働総同盟（C．G．T．)は，労働者にも自己の指導者層が必要であるという意味で，労働者教育とエリート教育を同時に視野にいれた教育改革案が「第 2 段・第 3 段教育連合」の指導者ゾレットティ（L.Zoretti）や，中等教員組合の理論的指導者の一人であるヴォワバン（H.Boivin）の手で起草され、同盟内部・組合内部でそれぞれ検討されていた．

(36) エリオの中等教育の改造論は，すでにその萌芽が第 1 次大戦直後の著書『創造する』（1919 年）に現れていた．そ

の本格的な論議は，注(34)の合併校含制度の導入の際に，明確に明らかにされた．

(37) エリオとデュコとの対立点は，注(34)の施策の意義付けでも異なる見解を示したことにも見られるが，古典教養を含む中等教育の教養論を堅持する立場からのデュコ自身の見解は，すでに，中等教育2段階編成論を提起し，エリオ施策を根拠づけた公教育省統一学校委員会報告書に対する批判の論点において展開されている．

(38) *CH. D.* 1931. p.958.

(39) 中等教育の内部編成に関しては，後の人民戦線内閣の若き文相ゼイが「第1段・第2段教育組織改革法案」として提案することになる．ただし，ゼイ改革案は，急進党の在来の統一学校論を継承させるというよりも，むしろ統一学校運動，とくに労働総同盟傘下の教育総連，注(35)のゾレッティやボワヴァンの構想から深く学んでいた，と見られる．

（本学助教授・函館分校）

（付記．本研究は，平成元年度および平成3年度文部省科学研究費一般Cの研究助成による研究成果の一部である．）