

教員養成に関する比較発達史研究の試み (1)

— フランスの事例を中心に —

尾上 雅信 ・ 高瀬 淳 ・ 梶井 一暁 ・ 小林万里子 ・ 平田 仁胤

本稿では、教員養成の比較発達史研究の一環としてフランス第三共和政初期の初等教員養成にかかわる思想と制度に、同時期のドイツ（プロイセン）から如何なる影響関係が見られたか、個別事例的に検討した。その結果、第三共和政初期における教育改革のキー・パーソンとなる人物を通して、ドイツを含む近隣諸国から試補教員制度が導入・実施されたことが確認された。また、同時期の教員用マニュアルや教員志願者用テキスト（教育学）は同じキー・パーソンが紹介した「直観的方法（直観教授）」を忠実に解説しており、この時点でフランスもまたペスタロッチ主義（開発主義）の強い影響を受けていたことが確認された。

Keywords：第三共和政，教員養成，師範学校，デュイッソン，直観教授

I. はじめに

教員養成は各国で個別の発達を遂げ、同時に世界的動向のなかで影響関係を有してきた。本研究は、主にフランス、イギリス、ドイツ、アメリカ、ロシア、中国、日本の動向に目を向け、各国が19～20世紀の国際関係のなかでどのような教員を求め、どのように養成し、国民教育の現場である学校に送り出していたのか、比較発達史的分析を試みるものである。教員養成の過程と到達を歴史の中に把握する作業は、現在も進行する教員養成改革の歴史的前提と根拠を検証する作業として欠かせないはずである。

本研究を支える課題意識は上記のとおりであるが、この研究を進めるうえで留意したいのは、これら研究対象国へのドイツ（プロイセン）からの影響、いわば教員養成（師範教育）におけるジャーマン・インパクトという研究視角である。

ここにいうジャーマン・インパクトとは、従前より大学史の分野で広く指摘されてきたドイツ（プロイセン）を発信源とした欧米諸国、さらに日本への影響ということである。それはたとえば、大学の本質的機能として研究と教育の統一をめざす、いわゆるフンボルト理念についてベン＝デビットが、「ド

イツから発したこの考え方は世界各国に広がり、19世紀末までには事実上、各地で当然のこととされるようになった」と述べるように、ドイツ（プロイセン）からの影響に注目する視点のことである¹⁾。さらにまた、潮木守一の提起する手法、すなわち「ドイツ・モデルのインパクトを論じる場合には、まず最初にその移植をはかろうとした人々が、ドイツ・モデルをどのように理解、もしくは解釈したのか、そのことをまず明らかにし、その上で、受容・拒絶という現象を論じ」る²⁾ことに着目したい。

本稿は、こうした仮説的な研究視角と手法を援用し、教員養成にかかわる思想と制度について、フランス第三共和政、とくにその初期における教員制度と教員養成制度の改革を事例として取り上げ分析するものである。

II. フランスにおける師範学校による初等教員養成の概略

はじめに、近代フランスにおける初等教員養成の歴史を概観しておこう³⁾。

フランスでは19世紀半ば七月王政時代に、教員養成制度の礎が築かれた。1833年、いわゆるギゾー法により公立（commune — 日本の市町村に相当 —

による設置)の小学校制度が確立、それと同時に各県に男子の師範学校の設置が義務づけられたのである。これを礎に、およそ50年後の1880年代、第三共和政初期の教育改革(いわゆるジュール・フェリー改革)により義務・無償・世俗(中立)制を基本とする義務教育制度が確立されるに先立ち、1879年、各県に女子の師範学校設置が義務づけられ、これによって小学校教員の男女別師範学校による独占的な養成システムが制度化されたのである。

1880年代教育改革では、師範学校教育の内容・方法の改革も実施された。新たに「教育学(pédagogie)」の授業が導入され、師範学校本校と附属小学校双方における実習訓練も導入された。これにあわせて教員資格(小学校教員の免許状)も新規に制定され、1886年には教員任用に関する改革により、新たに2年間の「試補」制度も導入されたのである。この制度導入にかかわる法案審議では、次のような趣旨説明がなされていた。

「われわれの提案する制度では、若い教員は最低2年間、試補教員として勤め始めることとなる。その期間、その者は調査対象となり、試されるわけであり、それゆえ、今日のようにその適性と使命感が明確でないような者に正式な任命をしてしまつて、公教育に大損害を与える危険は、もはやなくなると言えるのである。この期間を通過すれば、試補教員は正教員として任命される。」⁴⁾

以上のように、フランスでは1830年代から1880年代にかけて、小学校教員養成システムが、男女別師範学校、免許状主義、試補制度という特徴をもって確立されたのである。

ここで問題としたいのは、こうした改革には、隣国ドイツ(プロイセン)から、如何なる影響があったのか、という点である。この影響関係を確認するため、前頁で引用した潮木の手法を援用する。すなわち、「移植をはかろうとした人々が、ドイツ・モデルをどのように理解、もしくは解釈したのか、そのことをまず明らかに」することをとおして、この問題に迫りたい。そのキー・パーソンとして取り上げたいのが、1880年代教育改革の時期に文部省初等教育局長を務め、改革の実質的かつ中心的な役割を果たしたビュイッソン(Buisson, F.: 1841-1932)である。彼がドイツ(プロイセン)と間接的ではあるがかかわりをもったのは、普仏戦争敗北と第三共和政成立直後(それはドイツ帝国成立の直後、とも言える)、ウィーンで開催された万国博覧会への派遣・視察であった。

Ⅲ. ビュイッソンと『ウィーン万博報告書』

1. ウィーン万博と師範学校

ウィーン万博は1873年に開催されたが、普仏戦争敗北の混乱のなか、確立早々のフランス第三共和政国家は、そこに当時未だ無名だったビュイッソンを派遣した。彼はそこで教育関係の情報収集に努め、翌1874年、博覧会参加各国の教育事情に関する報告を単独でまとめ公表した。これが、『ウィーン万博報告書(*Rapport sur L'Instruction Primaire à L'Exposition Universelle de Vienne en 1873 par F. Buisson*)』である。この報告書は、ウィーン万博における教育関係の展示の概要紹介と解説を中心にまとめられたものである。そのなかから、本稿の課題にそつて、まずは「師範学校」のパートを取り上げてみよう。

このパートは、大きく2部で構成されている。第1部では、万博参加各国の師範学校に関する公的資料、すなわち教育課程、時間割、様々な報告書、教授用マニュアルなどについて、その要所を抜粋するかたちで紹介している。第2部は、生徒の課業として、師範学校の授業での課題(宿題)の紹介を行っている。参加・出典した国々、つまり本報告書が取り上げている国々は、スイス、スウェーデン、オランダ、オーストリア・ハンガリー、イタリア、ポルトガル、フランス、そしてドイツ帝国(Empire Allemand)である。ドイツ帝国は、王国、大公国、公国、侯国あわせて16ヶ国が参加したという。報告書はこれらの国々の師範学校関係資料(主に統計資料)から、師範学校の平均的な姿として、3~4年制、1学年30人程度の生徒数、教育学(pédagogie教授法)の授業及び1週数時間の教育実習の導入、などをあげている⁵⁾。しかしながら、本報告書が、とくにドイツ(帝国)の師範学校(あるいは教員養成ゼミナール)を単独で、もしくはとりわけ強調して紹介しているわけではない。唯一注目されるのは、「試補」制度についての紹介部分である。

2. 試補教員制度について

試補教員(élèves-maîtres pratiquants : Praktikanten)の制度について、報告書はバイエルン王国の事例を詳しく紹介している。以下にその概要をまとめてみよう。

バイエルンでは「ゼミナールあるいは師範学校」の教育は2年間である。卒業試験を受験し「優秀」の成績を得た生徒(élèves-maîtres)は即座に小学校に「試補教員(élèves-maîtres pratiquants : Praktikanten)

として採用され、その学校の教育に携わる。その一方で、必要な勉強も行い、2、3ヶ月ごとに試補教員全員が集合して研修を受ける。

その研修では指導教員のもと、事前に示され準備した「教育に関するテーマ」についての作文を朗読し、談話、諮問がなされ、さらに読書指導なども受ける。

1年後には学区の視学官の前で試験を受け、即時赴任か試補期間延長かが決定される。即時の赴任でも「仮免許」で「教員候補者 (candidats instituteurs)」の扱いとなる。その後、「教員免許状」取得のための試験を受け、やっと正（式）教員 (instituteurs titulaires) となることができる。このようにして、正式な教員として任用されるのはゼミナール（師範学校）を卒業してから4年間という期限が設定されているのである。

報告書が1873～4年の時点で以上のように取り上げた「試補教員」制度は、その後フランスで1886年の初等教育組織法（通称ゴブレ法）によって実現する。その前後に初等教育局長を務めたのが、この報告書の著者ビューッソンであり、彼はまた1886年当時、教育雑誌にゴブレ法のコメントールを発表して、その解説に努めていた。上記「試補教員」制度について、コメントールでは次のように説明している。少々長くなるが、以下に引用する。

「どれほど多くの若者が、教えるということを学んでこなかったことか！ 免許状、少なくとも上級免許状がすべてを証明していて、それだけで十分なのだ、どれだけ誤解されてきたことか！ 本法律は、このような人々の目を覚まさせた。この人たちは、自分たちの職業についてすでに学んだか、あるいは学び始めたことを証明する限りにおいて、正教員となることができるのだ。教員とは、ほかのどの職より高貴で困難な職業であり、多くの学習が必要とされる。ある者たちは、いつまでも自分の生徒たちを犠牲にして学んでいるに過ぎない。こういう人々には、今後は国家こそが人々を養っていること、我々の学校の子どもたちに教育を受けるために与えられた短い時間を浪費したり下手な使い方をさせることなど許されないということ、十分な学習と実践的教育学の謙虚な方法に関する深い知識の習得を拒むのなら、国家はそんな人々とは何の契約も結ばず、正規の教員となるには、自ら証明するまで待つだけだと通告されるであろう。……中略……この方策の大きな効果は、とくに士気を高めるところにある。つまり、今は大変頼りなげな我々の若い教員たちを、刺激し励まし指導することとなる。そ

れはまた、若い教員を監督する人たちに、若い教員を導き学ばせ、専門的教育を行う必要を、いっそう実感させることとなるだろう」⁶⁾。

以上のように制度とその導入により期待される成果について解説するのだが、この仕組み自体の出自については、まったく触れていない。ドイツへの言及もわずかである。すなわち、

「本法案は、近隣諸国の大部分がすでに定めているシステムを、フランスにも適用しようとしているだけなのだ。つまり、ドイツ、イタリア、スイスでは仮の任用と正式な任用を明確に区分しているにもかかわらず、フランスだけが（その区分もなく一引用者）教員の最終的な資格を授与してきたのである」と⁷⁾。

以上に紹介した資料からは、師範学校＝狭義の教員養成に関する事項ではないが、教員（任用）制度という点において、ドイツ帝国を含む近隣諸国の影響を垣間見ることができる。普仏戦争の敗北という、国民感情的にも微妙な時期にもかかわらず、上記の『ウィーン万博報告書』では「ドイツ帝国」における試補教員制度実施状況が詳しく紹介されていたのであり、また、その10年後の試補教員制度の導入時期においては、今日的な表現を使用すれば、教員任用制度にヨーロッパ・スタンダードの実現をめざそうとしていたと言うこともできよう。

3. 直観的方法についての報告

『ウィーン万博報告書』の様々な報告事項のなかでも、教育方法の点で注目されるのは、「直観的方法 (Méthode intuitive)」についてである。これが何であり、何処に由来し、如何ほどに普及しているか、少々長くなるが、報告書から引用してみよう。

「ここに取り上げる主題は、まさにフレーベルの教育的な技法 (procédés éducatifs) から続くもので、同時に初等段階のあらゆる学習の自然な導入となるものである。

『直観 (intuition)』という言葉で教師たちが時々混同している2つの概念 (idées)、つまり『方法 (la méthode)』と『技法 (procédés)』を区別しなければならない。技法は方法よりも広く知られ認められているが、それらは方法によってのみ価値あるものとなるのである。ドイツの教育課程で『直観訓練 (exercices d'intuition)』と呼ばれているもの、アメリカ人たちが『実物教授 (leçons de choses)』と呼

んだもの、我々が少し前から『見ることによる教授 (enseignement par l'aspect)』、『視覚による教授 (enseignement par les yeux)』の名でフランスで始めたもの、これらはすべて一般的な意味での直観的方法 (la méthode intuitive) の一種の応用 — 学習の順序の第一歩であることは確かだが、それほど重要ではない — に過ぎない。これらの初歩的な技法は、教授の第一歩 (幼児教育、初等教育段階のこと — 引用者) においては有益である。それゆえ大変広く普及しており、ウィーン (万博のこと — 引用者) においても『直観』及びあらゆる映像 (images) のための道具の多くのコレクションが好評を博していた。……中略……

(ウィーン万博の — 引用者) 学校展覧会全体から明白に引き出せる最大の事柄、それは、今日あらゆるところで教育の精神 (esprit pédagogique) が深い変化を受けていること、あらゆるところでそれが同じ方向での発展を模索していること、あらゆる領域に比較的新しい用語である『直観的方法』が示す教育の思想と実践を導入しようとしていること、である。ウィーン万博に参加した国々にあつては、今日この方法の影響に自らを閉ざしている国は一つもない。ある国はその全体を受け入れ、ある国は少しずつ、あるいは部分的にはあるが、すべての国々にそれを迎え入れているのである。」⁸⁾

このように、少なくともウィーン万博に参加した国々に広く影響を与えていたとされる「直観的方法」であるが、『報告書』では、上記引用で示した導入部分のほか、その歴史的な素描においては、ドイツ (人) よりもフランス (人) の貢献を前面にだす独特の説明をしていた。それは簡単に紹介すれば、以下ようになる。すなわち、「直観的方法」の根本原理を示したのはルソー (Rousseau, J.-J.: 1712-1778) の『エミール』であり、それがドイツの教育者たちの間に流れ込んだのだ。こうした思想的土壌のうえに、実践面においてもドイツの教育者たちに影響を与えたのは、フランス人教育者のジャコト (Jacotot, J.: 1770-1840) である、というのである。少し引用するならば、「以前から直観の思想に慣れ親しんできたドイツの教育者たちは……中略……ジャコトの原理のなかに直観の新しい理解の仕方とそこから裁量の利点を引き出す方法を見出したのである」というのである⁹⁾。

それでは、ビュイッソンが1874年のこの報告書で、上記のように紹介・解説した「直観的方法」は、実際、第三共和政において、どの程度普及したのだろうか。次には、この問題について、これまた史料

を紹介しつつ、普及程度の一端を検証してみたい。

IV. 第三共和政初期の「直観的方法」あるいは「直観教授」

1. 初等教員用マニュアルから

第三共和政初期の教育界にあつて、上記の「直観的方法」が如何様に受け入れられ、普及していたのか、その一端を知るため、ここではランデュ (Rendu, E.) の『初等教育マニュアル (Manuel de l'Enseignement Primaire : Pédagogie Théorique et Pratique)』を取り上げてみたい。

この書は、初版は1857年、初等教員をはじめ、師範学校教員、その校長、視学官等の教育行政関係者を対象とした初等教育の全般的なマニュアルであり、ここで取り上げるのは、1881年の改訂版である。この改訂版では、その「序章」において、1867年の初等教育改革 (第二帝政末期、小学校の教科の増加などの改革 — 筆者) への対応のための改訂としつつ、ウィーン、フィラデルフィア両万博に関する報告書の著者であるビュイッソンの紹介する「直観教授 (l'enseignement intuitif)」に言及し、ビュイッソンの言葉も引用・紹介している¹⁰⁾。

この書で「直観教授」が詳しく取り上げられ解説されているのは、第三部「教授 (enseignement)」のパートであり、「教授の様式 (le mode d'enseignement)」を扱う箇所である。そこでは、教員は「教授を、知性を訓練し発達させる手段とすること」が重要であると前置きしたあとで、下記のように解説するのである。

「教授は方法 (la méthode) によって価値あるものとなる。その重要な根本原理は、合理的な道筋に従って自分自身で自ら学ぶこと (s'instruire lui-même) を、生徒に教えることである。そうすれば、生徒の鍛えられた精神 (esprit) は多くのものを精力的に獲得し、新たな知的な勝利を得られるようになる。教授 (enseignement) を最も少なくして、多くのことを子どもに発見させるべきなのである。

現代の教育学 (la pédagogie modern) が、モンテーニュ、ルソー、フェヌロン、ロランの理論を広め実践に移すことによって、また、ベスタロッチの体系 (système) を必要に応じて守り活用することによって、我々の民衆教育に進歩をもたらすことができたのも、ひとえに直観 (l'intuition) のおかげである」と¹¹⁾。

さらに「直観教授」について、次のように解説している。

「直観教授の原理は、実物教授 (leçon de

choses), 見ることによる教授 (enseignement par l'aspect) の名のもとに保育所で普及し, 成果を上げ, 小学校のクラスの生気に乏しい不毛さと比べられてきた。大多数の小学校では, これらの技法 (procédés) からの部分的な借り物は実践されてはいるが, 直観の方法 (la méthode d'intuition) — 実物教授はその実りある, 唯一ではないが最も難しい応用のひとつだ — の思想と活発な実践に対して扉を閉ざしたままだ。探究と直観の精神 (l'esprit d'investigation et d'intuition) は純粋に知的な領域にも, そしてあらゆる分野の教授にも広められなければならない。より正確に言えば, それは教育全体の魂となり原動力となる原理となるべきである」と¹²⁾。

教員や教育行政関係者向けのマニュアルで, このように説明された「直観教授」もしくは「直観的方法」であるが, およそ8年前のビュイッソンによるウィーン万博報告書の基調を踏襲していると言える。ここで解説されている直観教授は, 基本的にペスタロッチを源泉とする, いわゆる開発主義的な教育原理とみなすことができるであろう。次に, こうした教育原理の普及程度を確認するため, さらにもう一点, 初等教員志願者向けのテキストを取り上げてみたい。

2. 初等教員志願者向けテキストから

ここで取り上げるのは, アンリ (Henry, H.) の著した『初等教育学 (Pédagogie élémentaire)』で, 1882年の第4版である。これは初等教員免許状取得希望者つまり小学校教員志願者向けに書かれたテキストで, 附録にはその試験対策用に過去問も附されているように, 免許状取得のための検定試験対策用でもあった。このテキストで, 「直観的方法」また「直観教授」はどのように扱われていたか, まずは「直観」そのものについて, 次に具体的な教授法についての記述をみてみよう。

テキスト第1章は「直観, または知覚について」と題され, 直観そのものを説明している。引用して紹介してみたい。

「直観とは, 目に飛び込んでくる, 感じられる (sensible, つまり感覚 (視覚)) でとらえられるの意 — 引用者) 対象を, 明瞭に区別して, しかも瞬時に見ることである。

直観はあらゆる知識の基礎であるから, 教授に強固な基礎を据えるためには自分の外にある対象についての直観が強調されねばならない。実物教授が適切な言語学習と関連づけられると大変有益となるのは, このためである。

我々はすでに体育が知育にもっとも大きな影響を与えることを述べたが, 教員はまた五感とりわけ視覚と聴覚を鍛えるあらゆる機会を引き出すように努めなければならない。その機会は, 小学校の授業なら, あらゆる場面に存在しているのである。」¹³⁾

「直観」を, とりわけ視覚でとらえる動作としてとらえ, その「直観」こそ, 教授の基礎となるべきことが強調されていることがわかる。では, その直観を基礎に据えるべき教授は, どのようにとらえられ, 説明されていたか, これもまた引用して紹介しよう。まずは, 教授の類型である。

「理論的には, 教授には3つの様式がある。個別, 一斉, そして相互の教授である。……中略……個別教授は, 教師が個別に1人の生徒を教えることである。……中略……一斉教授はその名のとおり, 1つのクラス全体の生徒を教えることである。……中略……相互教授は, 校内で編制されるいくつかのグループにモニタ (des moniteurs) が教える様式である。教師はクラス全体と, 教師が個別に教えたモニタの監視に専念するだけである。」¹⁴⁾

大変単純な類型化であるとともに, 19世紀末期になっても, いわゆるモニトリアル・システムが存続していたことを示す傍証ともいえる説明である。それにしても, いわゆる教授学的にはあまり高度な印象は受けにくい説明であろう。次に, これは教員志願者向けらしく, こうした教授法に関する学習の方法 (手順) を説明している。

「実りある授業を行うため, 用いるべき手段と従うべき順序を学ばなければならない。それは, 方法と呼ばれる事柄である。方法についての学習は, 教育学講義のもっとも興味深く重要なものの1つである。あらゆる方法には, 考察すべき2つの要素があり, それらはバラバラに離れていては完璧な方法を構成し得ない。その要素とは: 子どもたちに教えるべき教育内容の様々な部分を並べる順序であり, そして, それを子どもたちに教えるために用いられる手段 (moyens) である。この手段は4つある。直観, 言葉, 練習, 家庭学習 (宿題) である。……中略……

教授の一般的な方法は3つある。質問法 (la méthode interrogative), 問答法 (la méthode catéchétique), そして説明的な方法 (la méthode expositive) である。直観的, 分析的, 統合的, ソクラテス的あるいは発見的などと呼ばれるそのほかの方法は, 説明的方法と結びついたものである。……中略……

質問法は, 問答の書かれたテキストを手にしたされた生徒の記憶力だけを対象とする。この方法は,

教師にも生徒にも簡単なものだが、生徒の知性を開発させることはないだろう。

問答法は、教師の準備した質問に答えなければならない生徒の知性を対象とする。この方法には3つの重要な事が必要だ。すなわち：生徒の準備、教師の準備、そして質問の技法である。教師は、その授業のなかで生徒が不明瞭に思うに違いない箇所を説明し、そして、それについて生徒たちに質問しなければならない。しかし、この質問がうまくいくためには、教師は扱っている素材（教育内容—引用者）についての深い知識を持っていなければならない。また、子どもたちの答えと、授業中に偶発的に生じる出来事とをうまく活用しなければならない。これが、良い教師が決して忘れてはならない質問の方法なのである。」¹⁵⁾

教授の具体的な方法について、教科（専門的）な内容と教える順序、さらにより狭義の教授法（技法）とに分けて説明している。後者、より具体的な教授方法は3つに分類されているが、「問答法」が最も重視され推奨されているのがわかる。これなどは、いわゆる開発主義的な問答法といわれるものを指していると思われる。このテキストでは、「直観的方法」または「直観教授」そのものについての説明ないし解説はないものの、やはり教授における「直観」の重視、教授による知性の開発、そのための問答法を重視・推奨しているように、ここにおいても「直観」重視の、いわゆる開発主義的な教育原理を見ることができたと見えよう。

V. 概括と今後の課題

以上、19世紀フランスを個別事例として、教員養成にかかわるジャーマン・インパクトについて、具体的な資料の紹介を中心に検討してみた。その結果、第三共和政初期の教育改革におけるキー・パースン、ビュイッソンを通して、試補制度の導入が図られたことがわかり、教員（任用）制度の改革においてドイツ（プロイセン）教員制度からの影響があったことが確認された。また、同時期の教員用マニュアルや師範学校教科書（教育学）からは、これもビュイッソンがウィーン万博で当時のヨーロッパ全体のトレンドとして確認、報告した「直観的方法」に基づく「直観教授」や「問答法」を教授の方法として紹介・解説し広めようとしていたことが確認できたと考える。これらは、いずれも1870年末から1880年代初頭にかけてのことであった。

ここでは、とりわけ「直観的方法」ないし「問答法」にかかわって、最後に次のような今後の課題を

示しておきたい。

第一に、以上の検討結果から、この時点のフランスにも、いわゆるペスタロッチ主義、直観教授の原理を重視する、いわゆる開発主義的な潮流が作り出されたこととらえることが可能なのか否か、の問題である。これは、よりいっそう多くの教育書・教科書などの史料にもとづく検討が必要であり、またアメリカの有名なオスウィーゴ運動、それを起点とする日本における開発主義的教育論の導入と展開などと比較考察することを通して検討することが必要な課題である。

第二に、フランスにおける、いわゆるヘルバルト主義教育論の導入・展開の問題である。日本では、1880年代（明治13年から22年ころ）が「開発主義時代」、つづく1890年代（明治23年から33年ころ）は「ヘルバルト主義時代」ととらえることがある¹⁶⁾。フランスでも少なくとも1880年代初期は「直観的方法」に代表される、いわゆるペスタロッチ主義ないし開発主義的教育論の潮流が存在したこと的一端は確認できた。それでは、そのあと、1890年代には日本と同様、いわゆるヘルバルト主義の流行がやってくるのであろうか？ この確認が、第二の作業課題となるのである。

註

- 1) ジョセフ・ベン＝デビット（天城勲訳）『学問の府—原典としての英仏独米の大学』、サイマル出版、1982年、145頁
- 2) 潮木守一『京都帝国大学の挑戦』、講談社学術文庫、1997年、32頁
- 3) フランスにおける（初等）教員養成また師範学校に関する先行研究は、およそ下記のように分類できる。

いわゆる概説書では、

Gontard, M. : *L'Oeuvre scolaire de la Troisième République*, Toulouse, c.1950,

Gontard, M. : *La Question des Ecoles Normales Primaires*, Toulouse, 1975.

Fourrier, Ch. : *L'Enseignement français de 1789 à 1945*, Paris, 1965,

Léon, A. : *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, 1967,

Prost, A. : *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, 1968,

Chevallier, G. et Groperrin, B. : *L'Enseignement français de la Révolution à nos jours*, Paris, 1971,

Mayeur, F. (éd.) : *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, tome*

III, *de la Révolution à L'Ecole république*, Paris, 1981, など。

近年の教員養成改革動向では

Dorison, C., Chevalier, J.-P., Belhadjin, A., Elalouf, M.-L., Lopez, M., *Des Ecoles normales à L'ESPE*, Grenoble, 2018

個別の師範学校史としては、たとえばトゥールーズの複数の師範学校沿革史を扱った Terral, H.(éd.) : *La Formation des maîtres aux XIXe et XXe siècles*, INRP, 2007, オート＝ソヌ県の師範学校の歴史とその教育および学生生活ものとして、

Clade, J.-L. : *Ecoles et instituteurs en Haute-Saône au temps de Jules Ferry*, Edition Cabédita, 2001.

教員の実態・日常を扱ったものとしては古くは、Duveau, G. : *Les instituteurs*, Seuil, 1957, また七月王政から1880年代初頭までをとりあげた Reboul-Scherrer, F. : *La vie quotidienne des premiers instituteurs 1833-1882*, Hachette, 1989, 第二次大戦期まで扱った Villin, M. et Lesage, P. : *La galerie des maîtres d'école et des instituteurs 1820-1945*, Christian de Bartillat, 1990 などがある。

一方、邦文では：

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』第16集，1973年，志村鏡一郎「ブルジョワ自由主義の教育政策」，梅根 悟（監修）『世界教育史大系10 フランス教育史Ⅱ』講談社，1975年，

志村，「国民教育制度の成立と教員勢力の模索—フランス」および「教員政策の模索—フランス」，梅根 悟（監修）『世界教育史大系30教員史』講談社，1976年，

佐藤英一郎「第三共和国成立・発展期の教育」，梅根 悟（監修）『世界教育史大系10 フランス教育史Ⅱ』講談社，1976年

また，古沢常雄「19世紀中葉のフランス教員養成の課題—師範学校を巡るイデオロギー問題」，古沢常雄（研究代表者）『フランスの教員と教員養成に関する研究』（平成13-15年度科学研究費補助金最終報告書），2004年

また近年の専門論文（邦文）としては：

綾井桜子「近代フランスにおける小学校教師像に関する考察（1）—第三共和政期における師範学校の成立と教師の素養をめぐる問題」『児童教育実践研究』（十文字女子大学），1（1），2008年
前田更子「フランスにおける公教育と宗教の関係

性をめぐる試論—19世紀半ばのカトリック系女子師範学校・師範講座の例から」『日仏教育学会年報』19号，2013年

上垣 豊「フランス第三共和政初期の師範学校改革—『共和国の黒衣の軽騎兵』養成 機関廃止論争をめぐる試論」『龍谷紀要』36巻1号，2014年

上垣 豊『規律と教養のフランス近代—教育史から読み直す』，ミネルヴァ書房，2016年

- 4) Sirey, *Lois Annotées, etc.*, 1887, p.183.
- 5) Buisson, F., *Rapport sur L'Instruction Primaire à L'Exposition Universelle de Vienne en 1873 par F. Buisson*, Paris, 1875, p.311.
- 6) Buisson, F., "Note sur La Nouvelle Loi Organique de l'Enseignement Primaire", *Revue Pédagogique*, Nouvell série, Tome 8, No.4, 1886, pp.300-301.
- 7) Ibid., p.300.
- 8) Buisson, F., *Rapport sur L'Insurrection Primaire.*, op. cit., p.114.
- 9) Ibid., p.113. なお，ジャコト (Jacotot, J.: 1770-1840) は，フランス革命から王政復古期の学者，教育者で，ディジョンのリセや大学で教鞭をとり，独自の教育・教授法を考案した人物。Buisson, F. (éd.), *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, Paris, 1887, pp.1399-1405.
- 10) なお，用語としてこの書では「直観的方法」ではなく，「直観教授」を使用しているが，当時における両者の概念上の差異や使用頻度の相違などの検討は，今後の課題としたい。
- 11) Rendu, E., *Manuel de l'Enseignement Primaire: Pédagogie Théorique et Pratique*, Paris, 1881, p.126.
- 12) Ibid., p.127.
- 13) Henry, E., *Pédagogie élémentaire*, Paris, 1882, p.54.
- 14) Ibid., pp.67-68.
- 15) Ibid., pp.69-70.
- 16) 平松秋夫『明治時代における小学校教授法の研究』理想社，昭和50年，参照。

付記 なお本稿は，共同研究「教員養成の思想と制度に関する比較発達史—20世紀の国際関係を視野に入れて」の一環として，執筆者一同による共同企画と検討にもとづき実施した教育史学会第63回大会コロキウムにおける共同発表の一部である。また，本研究はJSPS 科研費JP16H03764の助成を受けたものである。