

# フランスにおける教職のメチエとコンピテンシー

大前 敦 巳\*

(平成31年1月28日受付；平成31年4月8日受理)

## 要 旨

本稿は、フランスにおける教職を事例に、生涯にわたる伝統的な職人的技能としてのメチエと、近年のグローバルな職業変化の中で知識・技能の社会運用を重視するコンピテンシーとの関係に着目し、両者の関係をふまえた教職キャリア形成の日仏比較の可能性を模索する。歴史的にみると、フランスの教職は多様な専門領域や養成ルートが存在し、学校段階や教科などに応じて異なるメチエの形成が企てられてきた。1989年にフランスで教員養成の専門的コンピテンシーが初めて提示され、現在にいたるまで各時期の社会状況に応じて改訂が重ねられてきた。そこでは、多岐にわたり専門分化した教育のメチエに通底する教職の共通文化を参照することが、狭い範囲の専門知識や技能を超えて、社会の変化に柔軟に対応するキャリア形成を導くコンピテンシーになっていると解釈することができる。日本においても、フランス以上に多様な教職の専門領域や養成ルートがみられる中、教育職員養成審議会や中央教育審議会の答申をふまえて教職生活全体を通じて育成すべき教員の資質能力が提示され、2016年の教育公務員特例法の改正により、各都道府県および政令指定都市で、教員の初任時から若手、中堅、ベテランにいたるまでの「教員育成指標」が策定された。このように両国で類似した教職キャリア形成の変遷が認められる中で、各時代で世界の先進的な政策動向を反映するとともに、各国で固有に形成された教員の共通文化を比較する可能性が開かれる。

## KEY WORDS

teaching profession 教職

craft メチエ

competency コンピテンシー

comparison with France 日仏比較

## 1 なぜ具体的職業が教育で問われなくなったのか？

今日、本稿で対象に取り上げるフランスのみならず、日本を含めてグローバルな知識基盤社会が進展し、科学技術の国際競争が一層激しさを増す中、予測のつかない職業変化に対応するキャリア形成施策が求められている。他方、フランスでは伝統的に、生涯にわたる職人的な仕事とその技能を意味するメチエ(métier)の形成が企てられてきた。現在でも国立教育職業情報局(ONISEP: Office national d'information sur les enseignements et les professions)は、フランスの多岐に分かれた進路選択や学歴資格に関する情報を提供し、将来なりたいメチエの職種ごとに、仕事の内容や状況、教育や資格の要件などを紹介している<sup>1)</sup>。それに加えて2000年から始まったOECD-PISA国際学習到達度調査のように、知識・技能を社会に活用する汎用的コンピテンシー(compétences transversales)の育成がフランスでも強調されるようになり、2005年に義務教育期間(6~16歳)の到達目標となる共通基礎知識技能(socle commun des connaissances et des compétences)が制定され、今も発展が遂げられている<sup>2)</sup>。

日本でも新学習指導要領をはじめ、就学前から社会人にいたるまで、コンピテンシーに基づく育成指標が近年次々と策定されている。そこでは教科横断的に思考力、協働力などの汎用的能力を身につけることにより、校種間移行や職業移行を円滑にすることが目指されるが、メチエのような具体的職業に向けた教育や訓練が問われることはほとんどない。狭い職業範囲に限られた技能形成は、産業が激しく変化する時代に適合しないとむしろ批判される<sup>3)</sup>。汎用的コンピテンシーの育成は、果たして「つぶしが利く」職業キャリア形成につながるのだろうか。本稿では、フランスの教職を事例として、メチエとコンピテンシーの関係について再検討を試みたい。

筆者は10年以上前に、職業専門化を推進する大学教育改革に着目して、メチエとコンピテンシーの関係を論じたことがある(大前, 2007)。メチエは元来、同業組合や職業団体の規範の下で個人の職業的帰属を指し示す概念であり、社会の中で認められた教育資格に結びつく仕事で、長期にわたる熟練を通じて職業アイデンティティを形成していく。それに対してコンピテンシーは、企業内雇用労働を参照基準にして、実務や研修を通じて流動的で価値多様化

\*学校教育学系

した職務状況に対応する知識・技能の運用を重視する能力観である（表1）。

表1 大学教育改革に伴うメチエとコンピテンシーの関係

職業能力観	内容	目的	習得手段
メチエ	教育資格に結びつく知識・技能	長期的な職業アイデンティティ形成	専門教育・一般教養
コンピテンシー	労働市場への知識・技能の運用	変化と価値多様化への対応	実務教育・職業研修

出典：大前，2007，p.53

グラン・ロベール大辞典（第2版，2001）によれば，métierの語は，ラテン語のministerium（聖職者Ministère）を短縮したmenestier, mistierを起源として10世紀に初出し，元来は聖職者のことで，「念入りの職務・奉仕(service de détail)」を意味し，第一義は「社会の中で有用性が認められる手仕事または工芸の職種」のことである。この意味でのメチエは，専門的職業としてのprofessionに対立すると考えてよいであろう。第二義は「生存手段を引き出すことができ，社会によって承認ないし許容され定義づけされた職種」，第三義は「特定のメチエの性質を保有する永続的な仕事」（国王など）である。第四義は「(手作業的または知的な) 技能的器用さ」であり，この熟練能力としてのメチエに対して，汎用的能力としてのcompétenceの概念を措定することができる。フランス語のmétierは，英語ではcraftと訳されることが多く，ドイツ語ではフランス語から転じたMetierの単語もあるが，天職の意味合いをもつBerufを訳語に割り当てることが多い。

compétenceの語は，ラテン語のcompetentiaを起源として1596年に初出し，第一義は法的な意味で「定義づけされた諸条件の中で種々の行為を生み出す，公的権威に合法的に承認された資質能力(aptitude)」のことであり，第二義は日常的に「特定のやり方で判断または決定する権利を付与する深い知識や定評ある技能」を意味する。それが今日，知識・技能を社会に活用するための資質能力として，OECD（本部はパリにある）などの国際機関を通じてグローバルな観点から共有される概念になった。松下(2010：pp.11-12)によれば，〈新しい能力〉としてのコンピテンシー概念は，アメリカの心理学者マクレランド(D. McClelland)が1973年に発表した論文がルーツであると指摘され，その後OECDをはじめ，世界各国の労働政策や教育政策に急速に影響を与えていった。なお，OECDのDeSeCoプロジェクトで提唱されたキー・コンピテンシー概念は，汎用的な一般性と文脈依存性の双方を想定したものであると考えられており，「文脈によって変化する対象世界・道具や他者との相互作用を含んでおり，文脈とは独立に個人の内的属性であるスキルにおいて汎用性を強調する能力概念とは対照的である」（松下，2010：p.30）と述べられる。

## 2 日仏における教職の歴史的変遷

ところで，フランス語で一口に教職といっても様々な種類が存在することを，まず確認しておきたい。

同じくグラン・ロベール大辞典によれば，maitre, maitresse（後者は女性形）はラテン語のmagister（教師）を起源とし，1080年にmaistreとして初出した単語で，第一義は「人間やものに対する特定の権力を，現実や法において自由にもつ支配を行使する人」，第二義は「指導する資格をもつ人」の意味であり，後者が転じて「学校や個別教育の中で子どもに教える人」となった。日本語では，教師，先生，師範，師匠などの訳語を充てることができる。教員養成はformation des maitresと表現される。

enseignant, enseignanteは，「教員団に所属する人」の意味で，1762年の初出で比較的新しいが，動詞のenseignerは11世紀末にラテン語のinsignare（指示する，教示する）を語源として初出した単語であり，「生徒に理解できるように，また（知識を）自分のものにできるように伝達すること」の意味となった。日本語では教員などの訳語を充てることことができる。

éducateur, éducatriceは，1527年にラテン語のeducatorを語源として初出し，「教育に従事し，教育を施す人」の意味で，専門的には「特定の養成教育を受けて，様々な特定のカテゴリーの若者に対する教育に従事する人」の意味となる。日本語では教育者などの訳語を充てることことができる。名詞éducationは，知育に限られない徳育なども含んだ総体的な「教育」の意味に広く用いられる。

formateur, formatriceは，1488年にラテン語のformatorを語源として神について語られたのが初出で，第一義は「形を与えて秩序を定めるもの」，第二義は「継続教育(formation continue)において人々を養成することに従事する者」の意味である。日本語では養成者，職業訓練者などの訳語を充てることことができる。職業訓練はformation

professionnelleと表現される。

instituteur, institutriceは、1441年にラテン語のinstitutorを語源として初出し、第一義は「何かを確立する人」、第二義は「一人または複数の子どもの教育(instruction)に従事する人」、第三義は「初等教育の中で必要な免許をもって教える人」の意味となる。日本語では教諭などの訳語が充てられる。名詞instructionは、第一義が「授業することおよびその結果」、第二義が「(若者の)精神を豊かに形成する行動」であり、特に知育面の教育を意味する。

professeur (男女同形だが女性形にprofesseureを用いることもある)は、1337年の初出で、ラテン語professorを語源として、第一義は「ある学問分野、芸術、技術、知識を、熟達して最もよく組織化されたやり方で教える人」、第二義は「高等教育の講座に就任した人や特別な称号をもつ人」を意味する。日本語では教授などの訳語を充てることができる。リセの教員も教授であり、1990年代に教員教育大学センター(IUFM: Institut universitaire de formation des maîtres)が設置されてからは、小学校教員の公式名称も小学校教授(professeur des écoles)となった。

これらの教職にかかわる様々な名称のもとに、就学前から初等・中等・高等教育、生涯学習にいたるまで、それぞれ人々の発達段階に応じた教育の内容や方法に精通することが求められる。また、国語、数学、体育といった各教科、普通教育、技術教育、職業教育からなる中等教育コース、特別支援教育、生徒指導専門員(CPE: conseiller principal d'éducation)などの区分ごとに、教職の担う役割が異なってくる。さらに、校長や教頭などの管理職、「フランス的例外」と言われる18世紀来の高等教授資格(アグレガシオン: agrégation)など、一般教員よりも上位の教職キャリアを歩む場合もある<sup>4)</sup>。

ONISEPホームページ(<http://www.onisep.fr/>; 2019年1月23日最終閲覧)の「教育のメチエと雇用(Les métiers et l'emploi dans l'enseignement)」をみると、88万人以上の教員が国民教育に携わっており、うち初等教育が36万8千人、中等教育が50万人、高等教育9万2千人、公立学校73万7千人、私立学校14万4千人のほか、農業リセ、職業養成センター、特別支援学校、スポーツ・芸術院などで雇用があると紹介され、具体的なポスト数や採用条件などが記されている。それに対して日本の教員数(2018年度文部科学統計要覧による)は141万人、幼稚園・こども園17万人、小学校42万人、中等教育49万人、高等教育19万人、公立学校95万人、私立学校39万人などとなっている。

そして、フランスにおける具体的な教育のメチエとして次の職種が紹介される。生徒指導専門員、スポーツ教育専門員、芸術教員、特別支援教員、教授研究職、成人教育訓練員、農業教育教員、中等学校教員、職業・技術リセ教員、数学・物理教員、音楽・ダンス教員、体育・スポーツ教員、小学校教員、司書教員、国民教育心理カウンセラー、職業訓練員。

これらの種々のメチエは、1980年代までは師範学校(école normale)や中等教員養成を行う地方教育センター(CPR: Centre pédagogique régional)をはじめとする多様な機関が養成を担っていた<sup>5)</sup>。大学の文学部や理学部も、就職先の多くは教員が多かった。教員資格試験を経て正教員になる以外にも、特に就学率の向上に伴って教員が不足していた時期には、試補(élève-maître)、代用教員(remplaçant)、補助教員(auxiliarat)などの形で教職に就き、実務経験を重ねる中で正教員になる者も多かった。IUFMが設置されてからは、多くの種類の教員養成がバカロレア取得+5年の大学院レベルに一元化されるようになり、2010年に修士課程と統合し、13年からは教職大学院(ESPE: École supérieure du professorat et de l'éducation)が設立されている。しかし、それ以外に今でも高等師範学校は、研究者養成を含むエリート教員養成機関として健在である。

このように教職の歴史の変遷をみると、きわめて多様な専門領域や養成ルートがあったわけで、各人それぞれの教職キャリアに応じたメチエ形成が企てられていた。現在の専門職修士(master professionnel)の名称も、「教育の各種メチエ(MEEF: métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation)」となっている。教員養成が大学院レベルに高学歴化し、様々な種類の教員養成の一元化が図られたが、メチエ形成を軸に教員養成を行うという発想自体は現在も続いているといえる<sup>6)</sup>。

日本でもフランスと類似した教職の歴史の変遷をたどってきた。明治維新後の1872年に学制が公布されるに先立って師範学校が創設され、「教育の本山」たる高等師範学校に発展したとともに、全国に師範学校が設置され教員養成の中核を担った。しかし、教員が慢性的に不足していた中、それ以外の様々なルートから教員になる道が開かれていた。帝国大学でも教員免許が与えられたほか、特に日本では私立学校が教員養成に果たした役割が大きかった。中等教育レベルからも検定試験(文検)を通じて中等教員資格を得る道が開かれたほか、無資格の代用教員を経て教職キャリアを歩む者も多かった。

戦後は、軍国主義教育の反省から師範学校が解体され、大学における開放制の教員養成に移行した。各大学で所定の単位を取得し教育実習を受けることで、各種の教員免許を取得できるようになり、2008年から教職大学院も発足した。しかし、フランスのように修士レベルの一元化は提言されたものの実現には到っていない。短期大学でも、通信教育でも教員を養成することは可能であり、自治体の教師塾も教員養成の一端を担っており、教員資格認定試験に合



格して教員免許を取得することもできる。日本の教員養成は、現在でもフランスよりずっと多様なのである。

### 3 教員に求められる資質能力にみるメチエとコンピテンシー

フランスで教員養成の専門的コンピテンシーが初めて提示されたのは、1989年の社会党政権時にリオネル・ジョスパン(Lionel Jospin)が制定した教育基本法に伴って、ダニエル・バンセル(Daniel Bancel)を委員長として作成した報告書の中においてである。そこでは次の7つの「獲得すべき専門的コンピテンシー(compétences professionnelles à acquérir)」が策定された(Bancel, 1989, 藤井, 2004 : pp.89-90, 97-101)。①教育活動計画を作成する(Organiser un plan d'action pédagogique), ②学習場を準備し実施する(Préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage), ③学習場面の展開を調整し評価する(Réguler le déroulement d'une situation d'apprentissage et l'évaluer), ④人間関係現象を管理する(Gérer les phénomènes relationnels), ⑤児童生徒の個別学習に方法論的援助を与える(Fournir une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel), ⑥明確な職業計画の作成を助長する(Favoriser l'émergence de projets professionnels positifs), ⑦パートナーと一緒に活動する(Travailler avec des partenaires)。それぞれの専門的コンピテンシーを活用する際には、教科アイデンティティ、学習の管理、教育制度に関する3つの極から構成される知識(connaissances)を動員して、包括的な専門性(professionnalité globale)の範囲が確定されると述べられる。

1994年には、「養成教育修了時における初等学校試補教員の専門的能力の基準」が策定され、「養成段階において到達すべき主要な目的を示し、また、新任の初等学校教員に求めうる最低基準を定めるもの」として次の4領域が提示された(MEN, 1994, 藤井, 2004 : pp.90-91, 102-106)。①初等学校教員の複数教科担当に関する能力(les disciplines enseignées à l'école primaire), ②学習場面に関する専門的能力(les situations d'apprentissage), ③授業の実施と児童の多様性への配慮に関する能力(la conduite de la classe et la prise en compte de la diversité des élèves), ④初等学校教員の教育的責任と職業倫理の領域における能力(l'exercice de la responsabilité éducative et l'éthique professionnelle)。

続いて1997年には、「コレージュ、普通教育リセ、技術教育リセ及び職業リセの教員の任務と養成教育修了時に期待される諸能力」の3領域が策定された(MEN, 1997, 藤井, 2004 : pp.91-92, 107-112)。①教育制度の中でその責任を果たす(Exercer sa responsabilité au sein du système éducatif), ②授業の中でその責任を果たす(Exercer sa responsabilité dans la classe), ③学校の中でその責任を果たす(Exercer sa responsabilité dans l'établissement)。

2006年には、「IUFMにおける教員の大綱」付属書類「教員に求められる職務能力」において、以下の項目における知識(connaissances)・能力(capacités)・態度(attitudes)が再規定され、2010年の省令「教員、司書、生徒指導専門員の職務遂行にあたっての能力の定義」においても同様の項目が挙げられた(フランス国民教育省, 2008, MEN, 2010, 大津・松原, 2018 : p.227)。①国家公務員として倫理的で責任のある行動をとる(Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable), ②教育し、伝達するためにフランス語を使いこなす(Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer), ③教科の知識の修得と、良い一般教養を身につける(Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale), ④教育を理解し実行する(Concevoir et mettre en œuvre son enseignement), ⑤学級での学習を組織する(Organiser le travail de la classe), ⑥生徒の多様性を理解する(Prendre en compte la diversité des élèves), ⑦児童生徒を評価する(Évaluer les élèves), ⑧情報通信技術を習得する(Maîtriser les technologies de l'information et de la communication), ⑨集団で働き、親や学校のパートナーと協力する(Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école), ⑩自己研修とイノベーションを企てる(Se former et innover)。

2013年には、「教育のメチエにおける専門的コンピテンシーの基準(Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation)」において、次の14のコンピテンシーが改めて策定され、現在に至っている(MEN, 2013, 上原, 2017)。①共和国の価値を共有させる(Faire partager les valeurs de la République), ②教育システムの基本原則と学校法規に自らの行動を適合させる(Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école), ③児童生徒と学習過程を理解する(Connaitre les élèves et les processus d'apprentissage), ④児童生徒の多様性に配慮する(Prendre en compte la diversité des élèves), ⑤児童生徒の教育キャリア形成に寄り添う(Accompagner les élèves dans leur parcours de formation), ⑥責任ある教育者として倫理原則に従って行動する(Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques), ⑦コミュニケーションに資するためにフランス語を用いる(Maîtriser la langue française à des

fins de communication), ⑧各教員のメチエに応じて外国語を用いる (Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier), ⑨各教員のメチエに必要な情報文化の要素を取り入れる (Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier), ⑩チームの中で協働する (Coopérer au sein d'une équipe), ⑪教育コミュニティの活動に貢献する (Contribuer à l'action de la communauté éducative), ⑫保護者と協働する (Coopérer avec les parents d'élèves), ⑬学校のパートナーと協働する (Coopérer avec les partenaires de l'école), ⑭職業発達の個人的・集団的な取組に参加する (S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel)。

これらを眺めてみると、すべての教員に共通する汎用的能力といっても、時期によってずいぶん変わってくるのがわかる。本当に汎用的なのか疑わしくなってくるが、現在の専門的コンピテンシー一覧は、次の3つの目的があると記されている (MEN, 2013, 上原, 2017)。①すべての教職員が共通の目標に向かって協力し、そこから構成員全体の総意によりアイデンティティが構築される職業の共通文化を参照することができるよう明確化する (affirmer que tous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent ainsi se référer à la culture commune d'une profession dont l'identité se constitue à partir de la reconnaissance de l'ensemble de ses membres)。②教育実践の文脈の中で教育のメチエの特性を再確認する (reconnaître la spécificité des métiers du professorat et de l'éducation, dans leur contexte d'exercice)。③期待すべき職業専門的コンピテンシーを定める (identifier les compétences professionnelles attendues)。つまり、フランスにおける教職の共通文化を前提に、教育のメチエの特色を考慮した専門的コンピテンシーの育成が目指されている。多岐にわたり専門分化した教育のメチエに通底する教職の共通文化を参照することが、狭い範囲の専門知識や技能を超えて、社会の変化に柔軟に対応するキャリア形成を導くコンピテンシーになっていると解釈することができる。

このフランスにおける教職の共通文化は、1789年の大革命を転換点とする国民国家形成を通じて、「自由・平等・友愛」を国是とし、19世紀末に「義務・無償・ライシテ (脱宗教性)」の公教育三原則が確立され、児童生徒を中心に構想および組織する公役務 (service public : 公共サービス) として教職を位置づける、「共和国の学校」という理念が基礎になっている。この「共和国の学校」を営む公役務は、公私峻別を原則とする公共性に依拠した歴史的伝統を築き上げ、多様な出自や立場をもった諸個人の自由を尊厳しながら、学校をはじめとする公共空間の中で社会的統合を図ることを目指してきた。もちろん移民や宗教などの諸問題を背景に、「共和国の学校」に対する数々の批判が投げかけられた一方、それらに対する政策的議論もまた、自由と多様性を保障する公共性を前提に繰り返し広げられてきた (大前・園山, 2015)。

日本では、1987年の教育職員養成審議会「教員の資質能力の向上方策について (答申)」において、「教員については、教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力が必要である」と述べられた。それに加えて、1997年教育職員養成審議会「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について (第一次答申)」において、子どもたちに「生きる力」を育む教員の資質能力の具体例として、「地球的視野に立って行動するための資質能力」、「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」、「教員の職務から必然的に求められる資質能力」の3つが掲げられた。さらに、2005年中央教育審議会「新しい時代の義務教育を創造する (答申)」においては、「優れた教師の条件」として、「教職に対する強い情熱」、「教育の専門家としての確かな力量」、「総合的な人間力」の3つが提示された。

これらを受けて、2012年中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申)」においては、「学び続ける教員像」の確立に向けて、次の資質能力を向上させることが提言された (中央教育審議会, 2012 : pp.2-3)。

- (i) 教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力 (使命感や責任感、教育的愛情)
- (ii) 専門職としての高度な知識・技能
  - ・教科や教職に関する高度な専門的知識 (グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む)
  - ・新たな学びを展開できる実践的指導力 (基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力)
  - ・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力
- (iii) 総合的な人間力 (豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の

### 多様な組織等と連携・協働できる力)

しかし、これらの資質能力は、知識・技能を教職に活用する汎用的コンピテンシーとして提示されたのではない。それに対して、2015年中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)」においては、都道府県・政令指定都市単位で「教員育成協議会(仮称)」を設置し、「高度専門職業人として教職キャリア全体を俯瞰しつつ、教員がキャリアステージに応じて身に付けるべき資質や能力の明確化のため」、「教員育成指標」を整備することが提言された(中央教育審議会, 2015: p.48)。ただし、この「教員育成指標」もまた、「これはあくまでも教員や教育委員会をはじめとする関係組織の支援のための措置であり、決して国の価値観の押しつけ等ではなく、各地域の自主性や自律性を阻害するものとならない」(中央教育審議会, 2015: p.49)と注意書きされており、各地域の独自性を尊重することが前提とされる点で、汎用的能力としてのコンピテンシー一覧とは異なるものであると解釈できる<sup>7)</sup>。

その後、2016年の教育公務員特例法の改正を受けて、2017年3月に松野博一文部科学大臣が告示した「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」に基づき、各都道府県および政令指定都市で、教員の初任時から若手、中堅、ベテランにいたるまでの「教員育成指標」が策定された<sup>8)</sup>。そこでは教員の細かい職種の違いは考慮されておらず、教職全般に関わる資質の向上が問題になり、それに基づいて教員研修計画が定められる。どの自治体でもコンピテンシー・マネジメントのルーブリックを模した「教員育成指標」の一覧表が提示される一方、各自治体の状況や課題に応じて様々に異なる内容記述が見出される<sup>9)</sup>。日本の審議会や自治体の「教員育成指標」において、汎用的な教員の資質能力たるコンピテンシーは、一度として統一的に策定されたことはなく、自治体や学校に「丸投げ」された実践に委ねる面では、むしろメチエに近い教職の資質能力を表しているとも考えることもできる。その意味では、各時代で世界の先進的な政策動向を反映した政府答申のモデル(範型)が示され、それをキャッチアップしていくことが、日本の「学び続ける教員像」に一貫して求められる共通文化であるとも言えるのではないだろうか。

## 4 日仏比較に向けた課題

本稿では、フランスの教職における伝統的なメチエ形成から、近年のグローバルな社会変化に対応するコンピテンシーの策定にいたる、教員に求められる資質能力観の変容をたどってきた。現在でも学校段階、教科、専門領域などに応じて多様な教員の職種がみられ、それぞれの職種に向けたメチエ形成を軸とする教員養成が存続する一方、教員養成の学歴資格水準が、中等教育から高等教育、さらには大学院レベルに上昇し、OECDなどの国際機関の影響を受けてコンピテンシー・ベースの教育政策が展開される中で、「共和国の学校」という理念を基礎にそれぞれのメチエに通底する共通文化を参照しながら、教員の資質能力として獲得すべき専門的コンピテンシーが提示されてきた。フランスにおける教職キャリア形成は、多岐にわたり専門分化した知識や技能を習得し熟達していくメチエ形成と、現代の教員全体に直面する社会変化に柔軟に対応するためのコンピテンシー育成が組み合わさって構想されていると考えることができる。狭い範囲で細分化された各職種のメチエを身につけるとともに、教員全体に幅広く共有されるコンピテンシー一覧を策定することにより、職務の汎用性を高めることが目指されている。

日本では、コンピテンシー育成が政策的に強調されながらも、政府から統一的な教職のコンピテンシー一覧が提示されているわけではなく、フランスより多様な職種や養成ルートが見られる中で、各自治体や学校の実情に合わせて「学び続ける教員像」としての育成指標が策定されている。それはむしろメチエ形成の考え方のほうに近いと推察されるが、メチエの概念が浸透していないことに加えて、就学前教育一つをとっても一元化がままならない状況をみれば明白のように、具体的な職種の養成と社会変化への対応をいかに両立させるかが焦眉の課題になっていると思われる。

このようにメチエとコンピテンシーの概念を組み合わせることによって、日仏両国とも類似した教職キャリア形成の変遷が認められる中で、現実の具体的な職業養成に向けた知識・技能の伝達を考慮しながら、将来の職業変化を見越した汎用的能力の育成を促進するための比較枠組を得ることができる。その際、各時代で世界の先進的な政策動向を反映するとともに、各国で固有に形成された教員の共通文化を比較する可能性に開かれる。メチエ形成は、文化を媒介に、狭い範囲の職業世界から外側の広い世界に開かれていく。その文化を相対的に客体化し自覚的に省察することができるようになってこそ、両国で汎用的とみなされるコンピテンシーの特質もより深く理解できるのではないかと考える。



## 注

<sup>1)</sup> ONISEPは、1933年に設立された大学統計局(BUS : Bureau universitaire de statistique)を前身とし、1970年に国民教育省管轄の行政機関として設置された。メチエ形成に関しては、ホームページや出版物で情報提供を行っているほか、毎年の変化に合わせてメチエの事典(dico des métiers)も出版している。たとえば、小学校教師になるには、バカロレア取得後5年の高等教育を受け、その間に全国教員採用試験に合格して実習を受ける必要があり、仕事は各教科に加えて子どもの教育や学校全般に関わる様々な業務をこなす、公務員としての労働条件や給与の待遇が得られるといった具合で紹介される。

<sup>2)</sup> 2016年には「文化」の文字が付加されて新たに共通基礎知識文化技能(socle commun de connaissances, de compétences et de culture)が制定され、次の5つの教科横断的領域から構成される。①思考しコミュニケーションするための言語(les langages pour penser et communiquer)、②学ぶための方法と道具(les méthodes et outils pour apprendre)、③人格と市民の形成(la formation de la personne et du citoyen)、④自然の体系と技術の体系(les systèmes naturels et les systèmes techniques)、⑤世界の表象と人間の活動(les représentations du monde et l'activité humaine)。また、2019年度からは、義務教育の開始年齢が3歳に引き下げられた。

<sup>3)</sup> 汎用的コンピテンシー推進の立場からの教育批判の多くは、知識偏重の学校教育が職業形成に「役に立たない」といった言説にみられる、職業レリバンスをめぐる問題に向けられると指摘される(矢野, 2001, 本田, 2009)。他方でメチエ形成に対する批判は、小池和男(1991, 1997)の知的熟練論をめぐる労働経済学の分野で主に展開された(野村, 2001など)。

<sup>4)</sup> アグレガシオンは、教員就職見込者を対象とする外部試験と現職教員を対象とする内部試験の二種類があり、外部試験は修士またはそれと同等の学歴資格を有すること、それに加えて内部試験は5年以上の教職経験を有することが要件となり、教科ごとに19の専門分野と数々のオプションがある。アグレガシオンを取得した教員はアグレジェ(agrégé)と呼ばれ、2017年度に公立中等教育で約5万1千人、私立中等教育で約4千人、常勤教員数に占める割合は12.4%を数え(Depp, 2018 : p.269)、授業時間数、給与、キャリアなどの面で優遇される。アグレガシオンの歴史研究としては、Chervel(1993)、Verneuil(2005)などが挙げられる。

<sup>5)</sup> フランスの教員養成史については、日仏両国ですでに多くの研究の蓄積がなされており、最近では古沢(2004)、Compagnon et Thévenin(2001)、Prost(2014)などを挙げるができる。

<sup>6)</sup> フランス国民教育・高等教育研究省の「教員になる(devenir enseignant)」というタイトルの特設ホームページにも、「(教員の)メチエを発見する(découvrir le métier)」と題する見出し項目があり、小学校、中学校、普通・技術教育リセ、職業リセ、体育教員、司書教員、私立学校教員の教職ごとに、それぞれのミッション、職務内容、養成方法、職業キャリアなどについて情報提供が行われている(<http://www.devenirenseignant.gouv.fr/> : 2019年1月23日最終閲覧)。

<sup>7)</sup> その点に関して浜田(2017)は、1980年代以降の新自由主義教育政策とともに浸透した学校ガバナンス改革により、それまで「ガバメント=政府」の権威に基づき資格認定された「教職の専門性」が相対化され、その「正統性」を担保する装置が問われるようになったことが「教員育成指標」策定の背景にあり、教育実践者の「現場知」を専門的研究者の「形式知」に変換して「教職の専門性」を自己提示する仕組みがない日本においては、各地域が「教員育成指標」を策定しても、教職の専門的自律性よりむしろ行政権限による他律性を強化する方向に向かっていくと指摘する。

<sup>8)</sup> また、教育公務員特例法の改正に合わせて独立行政法人教員研修センター法が改正され、2017年に独立行政法人教職員支援機構が新たに発足し、同機構の新しい目的として、教員の資質能力向上に関する調査研究の実施や任命権者が策定する教員の育成指標に対する専門的助言の実施が加えられた。

<sup>9)</sup> 古川(2018)によれば、中教審答申以前にも、2010年に横浜市教育委員会が「教員のキャリアステージ」における人材育成指標を作成し(2017年改訂)、2014年には三重県教育委員会でも同様の育成指標を作成した先行事例が紹介されている。現時点で各自治体における「教員育成指標」策定の実施状況をみるかぎり、「協議会の設立手順・機構団体の公平性、審議経過の情報公開などの透明性、指標内容づくり等の観点から見て、地域差や問題点が大きいと言わざるを得ない」(古川, 2018 : p.24)と指摘されている。子安(2017)は、各自治体が策定する「教員育成指標」の問題点として、①細分化と項目数の多さ、②ライフステージにおける固定的な単一の教師像、③自治体の特定の教育方針の指標化の3つを挙げ、指標の利用にあたって細分化と画一化という2つの異なる流れを内包する矛盾があることを指摘する。

付記：本稿は、2018年度公益財団法人日仏会館学術研究助成を受けて、日仏教育学会の研究グループで実施した共同研究成果の一部である。

## 引用参考文献

Bancel, D., 1989, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres : Rapport du recteur Daniel Bancel à Lionel Jospin Ministre d'État, Ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports*, La documentation française ホームページ.  
<https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/894185300.pdf>

中央教育審議会, 2012, 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」, 文部科学省ホーム

ページ.

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm)

中央教育審議会, 2015, 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて(答申)」, 文部科学省ホームページ.

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm)

Chervel, A, 1993, *Histoire de l'agrégation : Contribution à l'histoire de la culture scolaire*, INRP-KIMÉ.

Compagnon, B. et Thévenin, A., 2001, *Histoire des instituteurs et des professeurs de 1880 à nos jours*, Perrin.

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance(Depp), 2018, *Repères & références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2018*, Ministère de l'éducation nationale et Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.

藤井穂高, 2004, 「フランスの『教員の能力規準』に関する一考察」, 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基盤研究(B)(1)最終報告書, pp.85-114.

フランス国民教育省, 大津尚志訳・解題, 2008, 「フランスの教師に求められる職務能力—今後の教員養成のための大綱的規準—」, 『日仏教育学会年報』第14号, pp.147-154.

古川治, 2018, 「教員育成指標策定に関する研究—先行事例を通して見る教育行政と大学の連携—」, 『甲南大学教職教育センター年報・研究報告書』2017年度, pp.21-36.

古沢常雄(研究代表者), 2004, 『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基盤研究(B)(1)最終報告書.

浜田博文, 2017, 「ガバナンス改革における教職の位置と『教員育成指標』をめぐる問題」, 『日本教師教育学会年報』第26号, pp.46-55.

本田由紀, 2009, 『教育の職業的意義—若者, 学校, 社会をつなぐ—』, ちくま新書.

小池和男, 1991, 『仕事の経済学』, 東洋経済新報社.

小池和男, 1997, 『日本人の人材形成—不確実性に対処するためのノウハウ—』, 中公新書.

子安潤, 2017, 「教育委員会による教員指標の『スタンダード化』の問題」, 『日本教師教育学会年報』第26号, pp.38-45.

松下佳代, 2010, 「〈新しい能力〉概念と教育—その背景と系譜—」, 松下佳代編, 『〈新しい能力〉は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー—』, ミネルヴァ書房, pp.1-42.

Ministère de l'éducation nationale(MEN), 1994, *Le Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 43 du 24 novembre 1994*.

MEN, 1997, *Circulaire n° 97-123 du 23/05/1997 adressée aux recteurs d'académie, aux directeurs des IUFM. Publiée au Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 22 du 29 mai 1997*.

MEN, 2010, *Le Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 29 du 22 juillet 2010*.

MEN, 2013, *Le Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 30 du 25 juillet 2013*.

野村正實, 2001, 『知的熟練論批判—小池和男における理論と実証—』, ミネルヴァ書房.

大前敦巳, 2007, 「大学教育資格に付与される職業能力の変容—métierとcompétenceの関係に着目して—」, 『日仏教育学会年報』第13号, pp.43-56.

大前敦巳・園山大祐, 2015, 「フランス—学力二極化に対する共和国の挑戦—」, 志水宏吉・山田哲也編, 『学力格差是正策の国際比較』, 岩波書店, pp.121-147.

大津尚志・松原勝敏, 2018, 「フランス保守政権下の教員養成制度と教員に求められる能力」, フランス教育学会編, 『現代フランスの教育改革』, 明石書店, pp.214-237.

Prost, A. (dir.), 2014, *La formation des maîtres de 1940 à 2010*, Presses Universitaires de Rennes.

上原秀一, 2017, 「フランス」, 大杉昭英(研究代表者)『諸外国の教員養成における教員の資質・能力スタンダード』, 国立教育政策研究所平成28年度プロジェクト研究調査報告書, pp.25-35.

Verneuil, Y., 2005, *Les agrégés : Histoire d'une exception française*, Belin.

矢野眞和, 2001, 『教育社会の設計』, 東京大学出版会.



# Craft and Competencies of the Teaching Profession in France

Atsumi OMAE\*

## ABSTRACT

In this paper, we will explore a possible comparison of teaching career formation in France and Japan, focusing on the relationship between “*métier*” as a French traditional lifetime craftwork skill, and competency that emphasizes the social use of knowledge and skill, in the course of global occupational changes in recent years. Historically, French teacher education has developed various areas of expertise and training courses, and has built up the craft of teachers according to school stages, subjects and so on. Professional competency for teacher training was developed for the first time in France in 1989, and since then, some revisions have been attempted, according to the social situation at the time. We can think that the common craft culture of the teaching profession, in a variety of professionally specialized education, refers to competencies for teaching career formation that flexibly respond to a changing society beyond a narrow range of expertise and skills. Even in Japan, with the specialized areas and training courses of diverse teaching professionals emphasized more than in France, the abilities of teachers to be trained through their entire teaching life were presented based on the reports of the teacher education council and the central education council. The revision of an education law in 2016 formulated “teacher training indicators” in each prefecture and ordinance designated city. We can then find a possibility of comparing the common cultures of the teaching profession, that have been uniquely formed in the two countries, in the transition to similar teaching career formation reflecting the world’s advanced policy trends of competency today.

---

\* School Education