

# 公教育と価値に関する一考察

## －フランス公教育を参考に－

中 平 一 義\*

(平成28年8月27日受付；平成28年11月13日受理)

### 要 旨

本論文は、公教育における価値に関わる教育内容と、その教育方法について考察したものである。参考にしたのはフランス公教育である。その中でも、タレイラン、コンドルセ、ルペルチェ、ナポレオン、フェリーの関わった公教育に限定した。近年、日本では18歳選挙権の導入にともない、主権者教育が行われている。ここでは、政治的中立性が課題となっている。子どもの価値観形成と、教育内容、教育方法の関係性について議論が生じている。そこで、価値の扱いについてフランスの公教育を参考に考察した。分析の視点は、「知育」と「徳育」の扱い方とした。「知育」についてはすべての時期において扱われていた。一方で、「徳育」の扱い方が異なった。タレイランは、公教育で扱い教会が関わる余地を残した。コンドルセは、家庭教育の範疇として公教育から区別した。ルペルチェは、国家の責任において公教育で確実に行うことを狙い、そのために学校寮の建設を求めた。ナポレオンは、公教育で行い自らの権力基盤を確固たるものにするために利用した。フェリーも公教育で行ったが、その目的は教育による国民の精神的統合であった。このように教育に関わる価値は、教育を提供する側の論理により決まっていた。ただし、その根底には基本的には普遍的価値が存在した。さらに、そのような価値に関する教育を積極的に行っていたことが多くみられた。

### KEY WORDS

価値 知育 徳育 フランス公教育 政治的中立性

## 1 はじめに

本論文は、その時代や社会情勢により教育を提供する側（国家や学校）が、いかなる価値を、いかなる方法で教育を受ける側（主に子ども）に提供してきたのかについて考察するものである。

日本では、公職選挙法の改正に伴い選挙権の取得年齢が引き下がった。2016年7月に行われた第24回参議院議員選挙では、はじめて18歳と19歳の人々が投票を行った。このような社会情勢に対応する形で、政治について学ぶ主権者教育<sup>1)</sup>が行われている。それは主に、新たに選挙権を獲得した子どもが存在する高等学校を中心に行われている。また、その教育方法として模擬投票などが行われている<sup>2)</sup>。そのような主権者教育が行われる中で、教育内容に関して政治的中立性を担保すべきであるという議論が生じた。ここでいう政治的中立性とは、教師が政治的な内容を子どもに教える際に、一方的な捉え方で教えるてはならないということを示している。確かに、複数の考え方が存在する政治的論争問題に対して、教師が一方的に自分の信念を押し付けることは、子どもが自らの価値観を形成する上で偏った影響を与えかねない。そこで、教師が正しいと考えることを子どもに教え込むことに終始するのではなく、その内容を子どもたちが吟味する機会、つまり、子どもたち自身が価値観を形成する機会が不可欠であると考えられる。もし教師が、自らの教育が政治的中立性に反していると批判されることを恐れて政治的論争問題を扱わないことがあれば、子どもは自らの価値観を形成する様々な考え方を学ぶ機会を失ってしまうことになる。インターネットなどが発達した現代の情報化社会において、子どもは様々な価値にさらされている。つまり、教師が政治的中立性の問題から避けた授業を行っても、学校外で子どもはそのような問題にアクセスすることが十分に考えられるのである。子どもたちがそこでアクセスする内容は、政治的中立性とは全くかけ離れた内容であることも否めない。そうであるならば、教師が授業の中で政治的中立性に関わる問題を積極的に扱い、子どもたちがそれらを吟味し自らの価値観を形成していく機会が必要であるといえよう。

しかし一方で、教師が自らの信念に基づいて教育内容をすべて選択することや、カリキュラムを全く自由に編成することはできない。なぜなら、文部科学省が公示する教科用図書検定基準に合致した教科用図書や、その基準に影響を与える学習指導要領が存在するからである。つまり、国家により教育内容の大綱が一義的に定められているのであ

る<sup>3)</sup>。

そもそも、教育は親の子育てに原型を持ち、同時に子育てには共同体が深い関心を持ち、さらに、親は共同体の意向を背後に子育てを行ってきた<sup>4)</sup>。それらは、近代国家が形成されると学校制度として制度的、組織的に行われるようになった。現在では一般的に、家庭教育を原型とする私教育と、国家などの公的な機関の関与により行われる公教育とに分けて考えることができる。また、公私を問わず主に学校などの施設で行われる公教育に対して、子どもに対する教育を親が自由に選択するものを私教育と呼ぶ場合もある。

杉原泰雄は公教育について、次のように述べた<sup>5)</sup>。公教育は、一定の原則と規定を持つ法制度である。そのあり方は憲法以下の法規範によって定められ、時代とともに変化している。現代の法治国家では、憲法を基調とする法制度全般により公教育の目的が示されている。一方、私教育には、親の子に対する子育てや、狭い範囲での共同体を担う（共同体に適応する）習慣を身につけさせるものがある。そのような特徴を持つ私教育に対して公教育は、その時代や社会の要請に応じて「国家の統合」や「国民の創出」、「民主主義的議会政治を支える理性ある市民の育成」、あるいは経済的な側面から「質のよい労働力の確保」などの目的が存在してきたのである。その公教育の目的は、私教育の領域に踏み込むことも考えられる。そこでは公教育に内包される教育内容としての価値とは何か、私教育との関係性はいかなるものかが問われるのである。

そこで、公教育に内包される教育内容としての価値について、公権力との関係性を自覚的に議論してきたアンシャン・レージュム期以降のフランスの教育を検討の柱とする。フランスの教育を中心として、公私教育の分化や融合、関連がどのような歴史的変遷をみせているのかを考察したい。

教育に内包される価値を判断する一つの見方として、杉原の「知育」と「徳育」の分類を参考にして考察する<sup>6)</sup>。ここでいう「知育」とは科学的事象や人によって異ならないとされた普遍的な諸価値（真理・真実）の伝達を内容とする教育を意味する。真理・真実とは、認識の対象としての客観的実在と一致する観念や判断及びそれに類するものを意味する。それに対して「徳育」とは、人によって異なる相対的な諸価値（宗教や思想・信条等）を内容とする教育を意味する。また、別の見方をすると「知育」は、すべての人に共通するとされた普遍的な内容であり、国家や社会全体さらには個人のレベルに関わるものであるのに対して、「徳育」は、宗教など諸個人の価値観に大きく関わることから個人のレベルのみに関わるものであるともいえる。このような「知育」や「徳育」といった教育内容が、その時代や社会背景によって、どのような教育方法により公教育で扱われてきたのかを考察したい。この考察によって、政治的中立性という課題を乗り越える端緒を開きたい。なお、本稿では、フランス公教育制度を研究している今野健一の論考を歴史的背景の根拠として論じる<sup>7)</sup>。また、紙幅の都合上、フランスの公教育をすべて扱うことはできない。そこで、価値の扱いに特に特徴があると考えたフランス革命期以降の、タレイラン、コンドルセ、ルベルチェ、ナポレオン、フェリーの関わった公教育に限定して述べていくことにする。

## 2 アンシャン・レージュム期の教育

### 2. 1 公教育に対する教会の影響力

フランスの16世紀から18世紀にかけての絶対王政の政治体制や封建的な社会体制は、特にアンシャン・レージュム（Ancien régime）と呼ばれている。今野は、当時のフランスの教育を次のように述べた<sup>8)</sup>。教育は、国家の管掌事項ではなく教会（キリスト教、特にカトリックであるが、以下ではすべて教会とする。）が中心に担っていた。教会における教育内容は読み・書き・計算だけでなく、教会への信仰が中心に行われていた。そこでの教師は聖職者であった。さらに、宗教はあたかも実証科学のような地位を占めていた。当時の学校は、大きく三つの形態に分類できる。第一に、いわゆる初等教育を担った学校としての「小さな学校」（petites écoles）である。多くの国民が教育を受ける「小さな学校」は、キリスト教学校修道士会（Frères des Écoles chrétiennes）などの修道会（congrégation）や、在俗聖職者（clergé séculier）が開設したものであった。第二に、第一の「小さな学校」よりも高度な教育を行う「コレージュ」（collèges）である。大学に付属するものと独立したものがあつたが、後者は聖職者の慈善家や修道会によって設立されたものであった。第三に、今日の高等教育機関よりも高い段階にある「大学」（universités）である。これは、主に教会の大きな影響力によって創設されたものであった。1789年以前は、フランスに22校存在したフランスのエリート養成機関であった。ただ、大学がその他すべての学位授与権（collation des grades）を独占していたことから、アンシャン・レージュム期の教育は基本的に教会が強い影響力を保持していたと考えられる。

それに加えて教会は、絶対王政を支える手段としても機能していた。今野はアンシャン・レージュム期のフランス社会を、次のように示している。絶対王政を支える政治権力は、強力な官僚機構や常備軍を保持していた。経済活動に

対しても専制的な統制を強めていた。フランスの絶対王政は、それ以前の分権的な封建的諸関係を解体して中央集権的国家を国民レベルから構築したわけではない。実際にはすでに存在していた人々の自然的・生活共同体的な社会集団を包摂したのであった。そのような社会集団は、国王により行政・司法・租税上の特権を認可された。そして法人格を与えられ「社団 (corps intermédiaires)」となった。そのような国王と人々の中間団体を媒介として、国王が人々の支配を強めるという体制がアンシャン・レジーム期のフランス社会であった。その「社団」の多くは、何らかの形で教会と関係性を持っていたのであった。

アンシャン・レジーム期において国家は国民教育の組織化に強く関与しなかった。教育はもっぱら教会の管掌事項であった。よって表面的には、教育は国家から自由であった。しかし実際には、積極的に国家が教育に介入しなくても、中間団体としての教会が国家の代弁者として機能していたのである。つまり、教会による教育支配により、教会とつながりの深い絶対王政の国王支配は自動的に保障されるというシステムとなっていたのである。

このように、この時期の多くの国民に関わる教育は教会により行われ、絶対王政を支えるものとして存在していた。国民に対して絶対王政の正当性の根拠及び王朝の繁栄という価値を教え込むために、中間団体としての教会が大きな役割を担っていたのである。よって、「知育」と「徳育」に関しては、教会がそれを教育内容、教育方法ともに担っていたのであった。

## 2. 2 ルソーの子どもの教育

ルソー (Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778) は、その著書『エミール』(1762)で、アンシャン・レジームに従順な国民の育成を目指す教育を拒け、自然の歩みに即した人間教育を中心にすべきであると主張した。そして、そのような教育を受けた人間が新しい市民となる社会を構想した<sup>9)</sup>。アンシャン・レジーム期には、すべての社会秩序や身分制度が明確に定められた。道徳や善といった価値は、絶対王政の不可分の関係性を持つ教会により決められていた。そして、教会が国民の教育を行ってきた。ルソーは、そのような秩序のもとにある教育を否定した。子どもには子どもの自然があり、さらに自然状態の子どもには固有の価値があると考えたからである。ここで言う自然状態とは、社会が形成される以前の状態を示している。そのような考え方の背景には、人間観・子ども観からの転換があった。それまでは子どもという概念はなく、身分制度が予め決まっている共同体を担う成員になるにはまだ至らない未熟な小さな大人が存在するという人間観・子ども観であった。それに対して、新たに固有の価値を持つ子どもそのものが発見され存在するという人間観・子ども観に転換された。だからこそルソーは、アンシャン・レジームを支える国民の育成から、子どもの発達そのものを目的とする教育を求めたのである。

苦野一徳はルソーの示した子どもに対する教育内容を二つに分類した上で、次のように説明した<sup>10)</sup>。すなわち、自然状態の中の「自然人」として必要な教育を受ける側面と、自然状態を経た市民的状态の一員としての社会を構成する「市民」として教育を受ける側面である。その教育内容は、自然の秩序に基づいて「自然人」の教育を受けながら成長した人が、「市民」として社会を構成し一般意志が実現できるようになるために必要な国家の統治体制に関するものが望ましいとしている。ここで言う一般意志とは、諸個人の意志である個別意志を単純に集約した全体意志と同じではない。一般意志は常に公正であり、公共の利益をめざすべきものである。それに対して、個別意志は個人の私的利益を追求することであり、全体意志はその総和にすぎない。一般意志と全体意志は、時には重なることもあるが基本的には相違している。なお、「自然人」を育てるための教育が、子どもの特有の感じ方を尊重し、理屈を教え込むものではないとしても、その子どものわがままや乱暴な行動をそのまま許しているわけではない。わがままをする子どもを放任するのではなく、わがままに対して周囲のものが怒りや不快を示すことで道徳や善、公共の利益に対する考え方を身につけさせるのである。そこにルソーは、教育の難しさがあると指摘した。子どもを個人として尊重しそこに働きかける教育が、同時に徹底的に子どもたちを従属させる手段となる機能を持つことになりかねないからである。また、「市民」としての教育についていえば、一般意志の表明としての法からもたくさんを学ぶことができる。法は本来的に普遍的価値を思考する一般意志に根ざしたものでなければならないが、実際には個人の利益と人間の情念が支配している見せかけの法である場合が多いとルソーは指摘した。その上で、そのような見せかけの法から、二つのことを学ぶことができるとした。第一に、人は法の名の下に発動される公共の暴力により、他者の暴力から守られるということ。第二に、法の名の下の強制により、何が不正であるのかを知り、徳のある振る舞いをするように教育されるということである。その正・不正の判断基準は、「自然人」として培った道徳や善、公共の利益に対する考え方が根底に存在している。判断の基準としては、「自然人」としての個人が中心である。ルソーは、子どもには子どもの自然があり、その自然に基づく固有の価値をふまえた上で、子どもの自然に配慮した働きかけという教育が必要であるとしたのである。

「知育」と「徳育」の関係性でいえば、ルソーの子どもの発見により、教育内容と方法に変容が現れたのは明らか

である。つまり、既存の社会に適応させるという「知育」、「徳育」の中心的な課題が、子ども自身の内面の発達に即した教育を展開することに重きが置かれるようになったのである。

アンシャン・レジーム下の社会が形成されると、国王に従順な臣民の育成が教育の目的となった。そしてその役割は教会が担った。子どもは自分らしくあることは認められず、もっぱらその共同体を担う成員の形成が図られた。それに対して、子ども自身に価値を置いたのがルソーであった。子どもを未熟な存在としつつも、個人としての固有性を見だし、それに基づく教育が必要であるとしたのである。では、ルソーの教育に対する指摘は、フランスの公教育にどのように影響したのだろうか。次に、国家としての共同体の形成と教育について様々な議論が生じたフランス革命期の教育について考察したい。

### 3 フランス革命期の公教育

#### 3. 1 公教育の教会支配からの解放

今野は、フランス革命期の教育と教会の関係について次のように述べた<sup>11)</sup>。フランス革命（1789-1799）により、アンシャン・レジーム下の特権的・身分的支配統治構造が解体された結果、権力を一元的に掌握する集権的な国家構造が構築された。教会などの「社団」的身分編成原理が破壊されたため、各個人をつなぐ紐帯が失われた。革命後に権力を掌握した人々は、「一にして不可分」(une et indivisible) というスローガンに象徴されるような近代国民国家 (État-Nation) の樹立をめざした。そして権力者たちは、その紐帯の役割を教育に担わせようと考えた。アンシャン・レジーム下の支配的なイデオロギー装置であった教会を駆逐することには、二つの意味があった。第一に、教会に従属していた成人を解放することにより、さらにその上の王制への従属を破壊することを目的とした。第二に、子どもの教育に対する教会からの影響を排除することを目的とした。これらの目的を達するために教育は国家の管掌事項になった。つまり、教育は共和制国家を形成する目的で行われるようになった。

フランス革命の中で形成された1791年憲法は、思想・信条の自由を含む包括的な自由権や平等権などの権利を保障するとともに、公教育に関する規定も保持していた。同様に、1793年憲法（共和暦一年憲法「ジャコバン憲法」）も1795年憲法（共和暦三年憲法）にも、公教育に関する規定が設けられていた。つまり、フランス革命はその初期から、教育の重要性を理解していたのである。これら憲法にある教育は「知育」と「徳育」に分けられるが、後者は宗教や思想・信条の自由を各人の人権として保障することから私教育や自由参加の国民祭 (Fête nationale française) の課題とされた。それに対して前者は、誰にとっても必要な基礎教育として公教育で行われることが原則とされた。ただ、私教育が「知育」に関わることには制限がない。しかし、憲法上に教育の自由が保障されているからといって「知育」の自由を否定することはできなかった。革命期以降の教育と国家との関わりについては、時の権力を掌握したものととの関係により異なった。また国民祭は、共和国のアイデンティティの形成を図ったものであった<sup>12)</sup>。ここでは、タレイラン、コンドルセ、ルベルチェという、この時期のフランス公教育に大きく関与することになった3人に焦点を当てたい。

#### 3. 2 タレイランと公教育

フランス革命の初期である1791年頃に、立法議会の憲法委員会は公教育の組織化を目指していた。そこで、かつてのオータン司教タレイラン (Charles-Maurice de Talleyrand-Périgord, 1754-1838) に、公教育の再編成に関する報告書の作成を委任した。今野によれば、タレイランの公教育計画案は、「無償制」、「教育の自由」、「憲法の教育」の三点に特徴づけられる<sup>13)</sup>。

第一の初等教育の「無償制」を指摘している一方で、その「義務制」については排斥している。第二の「教育の自由」については、教育をする側の自由であり、個人が自由に学校を建設することや教職へのアクセスを拡大したことに特徴がある。教育を一部の者だけの排他的な特権にするのではなく、各人が教育の恩恵を受けることができる権利を有していることを明確にしたのである。さらに、各人が教育の恩恵の普及に協力する権利を有していたとした。なお、家庭教育の重要性も同時に指摘した。第三の「憲法の教育」は、教育の範囲を確定することが国家権力でさえ許されなく、教育の対象は無限であるとした。また、後世に諸法律を強制することはできないとして、教育との関係性について国家権力の限界を示した。一方、価値内容を含む人権宣言および憲法上の諸原理は、最も小さな学校においてさえも教育を施される子どもたちのために必要なものとした。このような矛盾について、今野によれば、タレイランにとって憲法の教育は、誰もが当然に知っていなければならない教育の根底に存在するものであった。タレイランは、アンシャン・レジーム下のような教会による教育への回帰は求めなかった。宗教思想ではなく、政治思想の誇示を求めたのであった。革命により樹立された新しい政治体制が必然である限り、そこで成立した憲法の教育も

同様に必然であると考えたのであった。このように、タレイランは教育すべき価値内容として憲法上の諸原理を示した。しかし、このタレイランの公教育計画案は、ジャコバン派により激しい批判を浴びた。その理由は、タレイランの案が政教分離原則であるライシテ (laïcisme) に配慮していなかったからであった。タレイランの案では教職員が聖職者から選出される道が開かれていたのであった。加えて、学校教育の内容には宗教が含まれていた。つまり、「徳育」に公教育として教会が介入する余地を残したのであった。その結果、タレイラン案は日の目を見ることがなかった。この案を退け、新しい公教育案を計画するのがコンドルセであった。

### 3. 3 コンドルセと公教育

次にフランス公教育の原型を形成したといわれる、当時の立法議会が設置した公教育委員会初代委員長コンドルセ (Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet, 1743–1794) の『公教育の一般的組織化に関するデクレ案』を考察する<sup>14)</sup>。

コンドルセは教育の自由について、次のように示した。まず、親 (専ら父親) の教育権の保障をあげ、子に対する教育権は親の自然権のひとつであるとした。国家などの公権力は、その自然権を保障することを義務づけられているからこそ、公教育を提供するものであるという立場を示した。国民の教育は公権力の当然の義務であるとしたのである。

しかし、国民の教育に公権力が責任を負うべきであるとしたが、その教育内容と教育方法については注意深く指摘した。今野によれば、コンドルセは国民の教育に責任を持つ公権力でさえも、独占的に教育されるべき教理大全 (crops de doctrine) を設けることはできないとした<sup>15)</sup>。それは、公権力が真理のあり方を決定したり、特定の思想を強要、または禁止したりすることは許されないことを意味した。だからこそ、家庭教育に対する国家の介入は避けべきであるとしたのであった。さらに、憲法などの国家形成の価値を含む教育についても、同様の立場から指摘した。フランス憲法も人権宣言でさえも、いかなる階級の市民に対しても、崇拜しかつ信仰しなければならないものとして提示されてはならないとされた。つまり、人権宣言であっても教典のように教え込むものではなく、それらを教育で扱いながら批判する機会が保障されなければならないとしたのである。

具体的な教育内容は、例えば初等学校では読み書きや加減乗法、地域の産物・農業・工業・技術についての初歩や、基礎的な道徳観念とそれに基づく行為規範、社会秩序の原理であった。ここでいう道徳観念等は、社会科学の基本的な真理に立脚し、かつ特定の宗教から独立した基礎的な道徳観念と行為規範であった。そのような道徳観念や行為規範とは、自由や平等などの共和国の共通の理念である。これらの内容を「知育」として展開した。「徳育」については国家から切り離し、個人 (家庭) の範疇とした。これは国家や教育を、教会とは距離をおいたところで展開するためでもあった。コンドルセはこのような教育により、かつては封建的に拘束されていた国民を解放するとともに、社会の中で自由を行使できる市民的存在とすることを考えたのであった。なぜなら「知育」としての科学的な内容や前近代の宗教的道徳教育を排除した後の世俗的な内容の教育により、人々は自らの行動指針となる自由などの近代の指標の具体的内容を知ることができると考えたからであった<sup>16)</sup>。

杉原は、コンドルセの公教育を次の二点から分析した<sup>17)</sup>。

第一に、公教育によりすべての個人に、その要求を満たし、幸福を保障し、権利を認識して行使し、義務を理解して履行する手段を提供することで、各人がその才能を磨き社会の中で能力を開花させることができるようにしたのである。その結果として、市民間の平等の実現を目指したのである。公教育において、すべての個人に歴史的、科学的根拠に基づく真理、真実を主たる内容とした教育である「知育」を提供することの重要性を説いた。

第二に、そのような個人に対する教育は、公共社会の発展にも寄与すべきものであるとした。コンドルセは、各人に宗教・思想・信条の自由を不可欠の人権として保障した。そこには、宗教が教育に関わることによりアンシャン・レジーム期のように教会が教育に介入するという弊害を避けたいという思いが見える。また、「知育」として科学的な真理のみを公教育の対象として、すべての市民に平等に広めることで、自由・平等などの革命理念の実現を目指したのである。

タレイランもコンドルセも、教育に関わる価値として憲法や人権宣言などを扱うことについては大きな違いはなかった。また、教育を特権的に扱うのではなく、各個人に保障すべきものとして扱うことも同様であった。一方で、家庭教育と公権力との関わりは、コンドルセの方が抑制的であった。「徳育」を個人 (家族) でおこなうものとしたからである。

### 3. 4 ルペルチェと公教育

次に、ミシェル・ルペルチェ (Louis-Michel Lepage, 1760–1793) の計画案について考察する<sup>18)</sup>。

ジロンド派公会期に続くモンターニュ派公会期では、ルベルチェ計画案が公教育に関する議論の中心になった。ミッシェル・ルベルチェの遺稿「国民教育計画」である。この計画をロベスピエール (Maximilien François Marie Isidore de Robespierre, 1758-1794年) が朗読したことで、ルベルチェの計画案が周知されることになった。

そこでは、一定年齢の子どもを強制的に収容する「国民教育学寮 (masion d'éducation nationale)」を設置し、子どもに明確な方向性を持った教育 (共和主義的な教育) を施すことが構想されていた。具体的には、男子は5歳から12歳まで、女子は5歳から11歳までが「国民教育学寮」に収容され、無償で共同・共通の教育を施されるというものであった。そこでの公教育の目的は共和主義的な精神の涵養であり、そのために「公民歌 (chants civiques)」や「自由な人民の歴史」、「フランス革命史の最も際立った特徴を持つ事件の暗記」、「自国の憲法の諸概念」を受ける教育が構想された。さらに、義務教育の履行を怠った父母や保護者には重税や市民権の剥奪などのサンクションが考えられた。例えば、この義務を怠った父母や保護者は市民の諸権利を喪失することや、二倍の直接税を徴収されるなどであった。このような内容から、教育に対して揺るぎない熱意を垣間見ることができる。ここまでしても、ルベルチェは祖国愛などの価値に関わる「徳育」を「知育」に優先させ、一定の年齢のものに教化しようと考えたのであった。つまり、共和主義の鑄型に子どもをはめ込むことを狙ったのであった。

このルベルチェの案は、先のコンドルセのそれと比較されることが多い。今野は次のように両者を比較している<sup>19)</sup>。コンドルセの案は「自由主義的知育主義の公教育思想」であり、ルベルチェの案は「統制主義的訓育主義の公教育思想」、「国家による統制的独占主義的教育構想」である。初等教育に限って言えば、コンドルセ案は「知育」としての真理教育、道徳の原理、憲法の概略的知識、科学的な内容のみを公教育で扱い、それ以外の「徳育」は思想・信条の自由を保障するためにも公教育で扱わず家庭教育などの私教育の範囲とした。それに対してルベルチェ案は、すべてのものに公教育として「知育」と「徳育」を与える共通教育を目指した。コンドルセと同様に、「知育」は誰にでも与えられる教育となった。しかし、革命においてすでに樹立されている市民的平等を実際的なものにするために、「徳育」の必要性を説いたのであった。今野によれば、ルベルチェ案は、平等主義の発展の最高点に到達しているように見ることができるが、その平等性を媒介として一元的・強制的な公立学校への就学義務を正当化する論理へと転換したのであった。つまり、子どもの教育に対する権利の承認を、国家の子どもに対する教育の強制への契機にしたのであった。

ここまでしてルベルチェが共通教育という名の強制性にこだわる理由は、家庭教育に対する強烈な不信感があったからである。それは、家庭教育の自由を十分に保障することで、再び教会が教育に大きく関わることを危惧したからであった。しかし、議会において、ルベルチェ案は厳しい批判にさらされた。法案反対の大きな理由は、親の自然権のひとつとして考えられてきた子どもに対する親の教育権が軽視されたことであった。

ただし、ここで気をつけたいのが、ルベルチェ案に対する多くの論争当事者は「共通教育」の重要性は認識していたことである。今野によれば、当時の人々は誰もが、習俗 (moeurs) を再生することによって共和国とその法にふさわしい人間を形成<sup>20)</sup>することが必要だとする点を前提とした上で、ルベルチェ案に賛成したり反対したりしていたのであった。つまり、この時代の公教育の在り方について議論を重ねたルベルチェの教育方法に関しては異なることがあるが、自由や平等などの共和国の理念については、「知育」だけでなく「徳育」においても国家の責任として国民に教育することが共和国の発展のための共通教育として必要であると考えられていたのであった。

## 4 フランス革命以降の公教育

### 4. 1 ナポレオンを支えるための公教育

フランス革命後は、政治的安定と経済的發展を達成することが喫緊の課題となった。しかし、ロベスピエールらを追放した後に権力を握った総裁政府は、王党派クーデターとネオ・ジャコバン派の革命運動の圧力の結果その弱体ぶりを露呈した。そこで強力な指導力を発揮できない総裁政府の代わりに軍人ナポレオン・ボナパルト (Napoléon Bonaparte, 1769-1821) が「共和国の軍隊」の力を背景に独裁的な強権政治を行った。

そのナポレオンの教育政策は第一帝政期における、ユニヴェルシテ独占 (monopole universitaire) に特徴があった<sup>21)</sup>。このユニヴェルシテ独占をもとに、フランス革命期の教育政策との違いを考察する。フランス革命期に、大学 (universités) は廃止されていた。先に示したように当時の大学は、学位授与権の独占など強い権限を持っていた。その大学は教会の影響力を強く受けていた。ナポレオンは、それに倣い新たな教育システムを構築した。それが、ユニヴェルシテ・アンペリアル (Universités impériale) であった。これは、以前のように教会ではなく、皇帝に従属する教育者団体であった。そして、ユニヴェルシテ独占とは、いかなる教育段階であれ、かつ、公立であるか私立であるかを問わず、すべての学校や教職員は、ユニヴェルシテ・アンペリアルのヒエラルキーに統合され包摂されるこ

とを示すものであった。

ユニヴェルシテ・アンペリアルすべての学校では、次の事項を共通の基盤としていた。それは、「教会の教訓」、「ナポレオン王朝への忠誠」、「教育の画一化」などである。もちろん教会とは、カトリック教会であった。しかし、アンシャン・レジーム期のように教会の権限が復活したわけではない。確かに、ユニヴェルシテの総長や事務局長には、カトリックの司祭などが就いてはいる。しかし、教会が皇帝と違う意見を持つことはできなかった。公教育は、ナポレオンの専権事項であったからである。結局のところ、国民の多くがカトリックであったことから、ナポレオンが教会の影響力を利用したことが考えられる。つまり、ナポレオンにとって教育の目的は、ナポレオンとその王朝の永続と繁栄を確固たるものとするためのイデオロギー装置として機能させることであった。ここでの教育の価値は、「皇帝およびナポレオン王朝への忠誠」を教育により貫徹することである。

これまで見てきたように、革命期の教育は共和主義原理の教育を必修としたが、学校と政府との間には忠誠関係はなかった。ただ国民共通の教育を、市民に対する国家の義務と見なしていたのであった。例えばコンドルセは、「知育」についてはすべての市民に保障し、「徳育」については市民に対して国家からの自由を保障したのであった。ルベルチェは、「知育」と「徳育」を共通教育としてすべての者に与えようと考えた。それは、国家を形成する価値である共和主義的な内容の教育を貫徹するためであった。それに対してナポレオンは、国民共通の教育に国家の利益と君主の利益を見いだしたのであった。革命期にはおこなわれなかった、学校と権力者との間の忠誠関係に手を入れたのであった。国家が一つの教理をもち、「知育」だけでなく、「徳育」についても国家が深く関わり、それを定式化することで国民を一つに結びつける紐帯の役割を教育に担わせたのであった。さらにいえば、その紐帯の先にナポレオンとその王朝という個人的な忠誠関係を持たせたのであった。また1789年の諸原理の保障は、一兵卒が将軍にまで昇進できるという意味での機会の平等と、ブルジョワジー支持獲得のための財産権の確認程度になった。それよりも、教育により国家が一つの教理を持つことを目指したのである。国家が一つの教理を持つことで、国民自身の安定を狙ったのである。しかしそれは、ナポレオン王朝の永続を保障することを教育に担わせることになったのである。

#### 4. 2 ジュール・フェリーの公教育

1880年代の第3共和制前半期にジュール・フェリー (Jules François Camille Ferry, 1832–1893) が行った教育改革は、フランス公教育の方向性に大きな影響を与えることになった<sup>22)</sup>。まず、フェリーの教育改革で何よりも特徴的であるのが、国民の精神的統合を「自由・平等・友愛」を掲げる「一にして不可分の共和国」のシンボルで実現するために教会勢力を公教育から駆逐したことであった。フェリーは、学校教育を媒介することによって、国民の道徳的・精神的同質性を創出することを目指した。その結果として「共和制(国)」の秩序形態が維持され、その再生産の可能性が担保されることを狙ったのである。

共和国を担う国民の形成のためにも、フェリーの教育改革では1789年宣言に見られるような自由や平等などの共和国の理念、人権宣言に明記された権利を学ばせるとともに、それを誰しにも保障することを目指した。

また、フェリーの教育改革は、「無償・義務・ライシテ」というその後のフランス公教育の基本原則にあたるものを樹立した。「無償制」は国家による公教育の掌握力を強化するものであった。フェリーは初等教育を無償にし、中等教育などそれ以上の教育は有償にした。「無償制」の実施により教育の機会均等が図られた。それは、すべての人に初等教育を平等に実現することが、健全なデモクラシー実現のために必要不可欠であると考えられたからである。

その「義務制」の基本的なスタンスは就学の促進であった。そして「ライシテ」は、宗教教育の影響が強かった道徳教育を非宗教化し国家の専管事項とした。フェリーの教育改革におけるライシテでは、国家の政治指導や体制の永続性を保障するために学校を利用したのだが、その学校の教育内容や教師に関して教会勢力(カトリック)を完全に排斥したのであった。それは、公教育に関して宗教的中立性を図るという側面と、政治的にも力を持った教会を教育の場から排除することで国家が中心となった単一不可分の共和国形成を強力に進めようとしたからである。

具体的な教育内容として、「知育」については共和国の普遍的な理念だけでなく、工業化が進んだ産業を支えることのできる科学的な内容が中心的に教育されていた。「徳育」についてはライシテを実行している以上、宗教的な中立性は公教育の上では担保された。フェリーは子どもに対する親の教育の自由に配慮して、親の宗教教育の自由は保障した。ただしそれは、学校の休業日に子どもに宗教教育を受けさせる親の自由が保障されているという意味であった。ところが、ライシテを実行したにもかかわらず、道徳の教育課程の中にフェリーは「神への義務」を盛り込んだ。ここでフェリーが意図した道徳(徳育)は何か。それは、非宗教化されたキリスト教的道徳、つまり「父母から受け継いだ哲学的な議論をすることなしにそれに従うことに十分な名誉を感じる古き良き道徳」であった。その内実はキリスト教的道徳といってもカトリックの信仰を目指すものではなく、1789年の諸原理に代表される人類の遺産に含めた普遍的な思想であった。

このように「徳育」に関わる道徳から、教会権力を排除して国家が管理した。ただ、その国家は徳目の中でも愛国主義を最も重視した。それは普仏戦争の敗北が影響したためであった。敗戦後の国民的な精神や意識の回復のために、さらにはそのような愛国主義を担わせるためのものとして公民教育 (éducation civique) が行われた。共和主義的な公民精神の涵養のための政策が愛国主義を元に体系的に実施されることになった。それら公民教育と、非宗教的な道徳教育の関係は次の通りであった。共和主義的な公民教育は、未来の市民の自由と解放を促進し、その活動の空間を体系化しようとする点に独創性を有していた。その点では、非宗教的な道徳は公民教育と不可分の関係にあった。それに対して、非宗教的な道徳は、市民の道徳的自律性を本質的な要素と考えるから、教会による支配にかわり自己支配が重視された。しかし、教会による宗教教育を排除して形成された公民教育や道徳教育は、フェリーの教育改革の中でも最も強い反発を受けた。

フェリーの教育改革では国民統合を図るために、公権力の抑圧からの自由の確保を目的とする諸価値の定着化という課題を追求した。しかし、教会権力への対抗という文脈で、国民に無償、世俗、義務性を基本原理とした公教育を成立させたことによって国民にかなり深く関わる積極国家となった。宗教的には中立性を保持し、親の学校選択権を認めるなど自由の論理は存在したが、ある程度の強制的な教育により人権や民主化など共和制の理念を教育義務によって浸透させることを目指したのであった。

## 5 まとめ

本論文では、公教育とそこに内包される価値について意識的な追求をしてきたフランスの公教育を例に、その価値と公私教育の関係について考察した。特に杉原泰雄が、革命期のフランス公教育を分析する視点として示した「知育」と「徳育」を参考にして考察をした。

アンシャン・レジーム期には、教会が教育を担った。そこでは非科学的な内容も含まれていた「徳育」を中心に教会さらには絶対王政を支える人の育成に力を注いできた。ルソーにより子どもにとって必要な教育の視点が示されると、「自然人」として必要な教育と、「市民」として必要な教育に分類された。革命期のタレイラン以降、コンドルセや、ルペルチュエ、さらにはフェリーにいたるまで、フランスの普遍的価値とされる共和国統合の理念は「知育」としてどの時期も行われてきた。そこに違いが生じるのは「徳育」の扱いであった。

コンドルセは、「徳育」を学校から切り離すことで、家庭教育の自由と学校からの教会支配の排除を目指した。それに対してルペルチュエは、家庭教育を信用せずに、「徳育」をも国家の範疇とすることですべての国民に対する共通教育を目指した。ナポレオンは自らの王朝の繁栄のために「知育」も「徳育」も、そして教育全体を利用した。そして、「ライシテ・無償・義務」というフランス公教育の原理を形成したフェリーは、「徳育」としての道徳を行ったが宗教色は排除した。

近年の状況に少しかだけ触れてみたい。一旦は廃されていた公民教育が、1981年以降のミッテラン (François Maurice Adrien Marie Mitterrand, 1916–1996) 政権下で再導入された。特に、共和主義的諸価値を復活させる必要性を最も強く主張した国民教育相ジャン・ピエール・シュヴェヌマン (Jean-Pierre Chevènement) の影響が大きい。それは、以前のように教会と対峙したという理由から、諸価値を必要としたというわけではない。この時期に問題となったのは、経済危機や失業問題、極右の台頭、教会の影響力低下による価値観の「多様化」の進展、フランス国内への移民の増加など当時のフランス社会が直面した問題への対応のためである<sup>23)</sup>。このような問題に対応するために、市民的な連帯、統一性、義務の観念に再び脚光が当たり、公民教育の正当性は揺るぎないものになっていく。それは、フェリーの教育改革時のように、剥き出しの愛国主義的イデオロギーではない。しかし、フェリーの共和主義的公民教育モデルは、現代でも基本的な教育理念となっている<sup>24)</sup>。そのシュヴェヌマンは、共和国の学校の意義を次のように述べた<sup>25)</sup>。

『共和国の学校は自由への教育を行う。共和国の学校は当然ながら非宗教的 (laïque) である。啓示された諸教義の外に、すべての市民に共通の空間を想定するからだ。共和国の学校はさらに平等と友愛の価値の担い手であり、それらの価値は、共和国の学校の第一の使命である自由への教育、すなわち自律への教育といささかも対立するものではない。今日この学校は、国民感情の高揚に貢献したと批判されるが、そこには二つの事柄の混同があるとと思われる。普遍的に開かれた共和国的パトリオティズムと内向きのナショナリズムの混同である。共和国の学校が一貫して教えてきたのは、ナショナリズムではなく公民道徳 (civisme) の土台である共和国的パトリオティズムであるはずだ。一般的にはフランス革命時に構想され、「教育の共和国」と呼ばれた第三共和制が設置した共和国の学校は、市民を育成してきたといえる。個人の自由を尊重し、普遍的たらんとする道徳的公民教

育を市民に伝えてきたのである。』

グローバリズムの広まりの中でも、公教育制度の整備、維持、発展に関わる国家の義務が明確に要請されていることから、共和国の理念を基底においた国民国家像の教育に一貫性がある。社会の情勢の変化、EUの統合による国家の枠組みの変容、旧植民地からの移民の増大による共和国の価値に対する共通理解に揺らぎが生じたことなど、さまざまな課題が近年のフランスには存在する。それら課題を解消するために、フランスに暮らす人々が学ぶべき価値を意識的に扱うことがフランス公教育の大きな役割となっているのである。

このように、教育における価値はその時折の社会情勢により異なる対応が存在した。一方で、その根底には基本的にシュヴェスマンの指摘のように、普遍的な価値があった。そのような価値を意識的に扱ってきたのである。価値に関わる内容を避けることなく、むしろ積極的に扱うという姿勢は、政治的中立性が課題となる日本の公教育にも大きな示唆を与えるものである。

## 注

- 1) 本論文で使用する主権者教育は現在のものを指し示すものである。つまり、主に1950年代後半から1960年代後半にかけて主張されたものと区別するものである。過去の主権者教育は、いわゆる教育権論争に伴い、国家の教育権に対抗する概念として導かれたものである。過去の主権者教育概念に基づく教育内容は、現在行われている主権者教育に同様のものもみられるが、その関係性の吟味は本論文では行わない。
- 2) 主権者教育の学習内容与方法について総務省からは、2015(平成27)年9月1日に『私たちが拓く日本の未来』を発表した。ここには、子どもたちが選挙の仕組みや投票の方法を知識だけでなく、模擬投票などの体験型学習で学ぶことができる実践例が示されている。また、教員用指導資料も同時に発表した。これは、全国の国公私立の高校生約370万人に配布された。同資料は、総務省のホームページ上からでも閲覧可能である。詳しくは、下記の総務省ホームページを参照。  
([http://www.soumu.go.jp/senkyo/senkyo\\_s/news/senkyo/senkyo\\_nenrei/01.html](http://www.soumu.go.jp/senkyo/senkyo_s/news/senkyo/senkyo_nenrei/01.html)) (2016年8月20日最終閲覧)
- 3) 本論文では、いわゆる「国民の教育権」と、「国家の教育権」について詳しく論じることはしないが、さしあたり以下のように説明しておく。まず「国民の教育権」については、教育内容の決定権を親や教師を中心とする国民が持つものとし、国家などの公権力の決定権を教育条件整備に限定することで、公教育の内容・方法には原則として介入することは許されないという立場である。公権力に対する介入の限界は、教育課程の「大綱的基準」論や、法的な規範の範囲に基づき各学校段階の教育内容編成単位である教科目等までを法定する「学校制度的基準」という概念がある。前者はその曖昧さが指摘されており、近年は後者の概念により公権力の介入を把握すべきであるとする論もある。それに対して「国家の教育権」は、国家などの公権力が国民に対して教育をおこなう権利を有するとして、教育内容・方法に広く公権力の介入が認められているとする立場である。「国民の教育権」論の中核は、「教育内容に監視国家の介入を原則的に排除し、自ら決定する権利」とされる「教育の自由」である。「教育の自由」については、その権利を享有する主体により、異なる内容を持つ。すなわち、「教師の教育の自由」、「親の家庭教育の自由および学校(教育)の選択の自由」、「子どもの学習の自由」、「国民の教科書執筆および出版の自由」、「国民の私立学校開設の自由」、「私立学校の教育の自由」などである。内容はそれぞれ異なるが、国家の介入を排斥するという点では共通性を持っている。詳しくは、杉原泰雄編『新版 体系憲法事典』、青林書院、2008年、pp.633-640を参照。
- 4) 堀尾輝久『教育を拓く』、青木書店、2005年、p.329を参照。
- 5) 杉原泰雄『憲法と公教育「教育権の独立」を求めて』、勁草書房、2011年、p.71を参照。
- 6) 杉原、前掲注(5)、p.3
- 7) 本稿は歴史的事実を明らかにすることではなく、当時の価値の扱いの変遷などからの考察をおこなうものである。よって歴史的内容は、今野健一『教育における自由と国家—フランス公教育法制の歴史的・憲法的研究』、信山社出版、2006年を根拠として論じた。
- 8) 今野、前掲注(7)、pp.30-32
- 9) 以下、ルソーの論考及び分析については、木村元・小玉重夫・船橋一男『教育学をつかむ』、有斐閣、2009年、pp.68-71を参照。
- 10) ルソーの子どもに対する教育内容とその関係性については、苦野一徳『どのような教育が「よい」教育か』、講談社、2011年、pp.125-129を参照。
- 11) 今野、前掲注(7)、p.67
- 12) 詳しくは、鈴木規子「フランス共和制と市民の教育」、近藤孝弘編『統合ヨーロッパの市民性教育』、名古屋大学出版会、2013年、p.106を参照。
- 13) 今野、前掲注(7)、pp.35-38を参照。
- 14) タレイラン案とコンドルセ案の学問分野に関する比較検討を行ったものとして、平井正人「フランス革命期における学問分野の再編—タレイラン案からコンドルセ案への移行」、東京大学教養学部哲学・科学史部会『哲学・科学史論叢十七号』、2015年、pp.145-172を参照。なお、コンドルセ案に関しては平井論文及び、今野、前掲注(7)、pp.38-41を参照した。
- 15) 今野、前掲注(7)、p.39を参照。

- 16) 荻路貫司「コンドルセ公教育論における真理教育の検討－初等教育を中心として－」, フランス教育学会『フランス教育学会紀要 創刊号』, 1989年, p.15を参照。
- 17) 杉原, 前掲注(5), p.106を参照。
- 18) ルペルチェ案については, 荻路貫司「ルペルティエ公教育論における「国民教育」の批判的検討－民衆教育としての観点を中心に－」, フランス教育学会『フランス教育学会紀要 第4号』, 1992年, p.33を参照。
- 19) 今野, 前掲注(7), p.49を参照。
- 20) 今野, 前掲注(7), pp.50-51を参照。
- 21) ナポレオンの教育政策については, 今野, 前掲注(7), pp.90-136を参照。
- 22) フェリーの教育改革全般については, 今野, 前掲注(7), pp.227-275を参照。
- 23) 大津尚志, 武藤孝典「2. 小学校およびコレージュにおける市民性教育」武藤孝典, 新井浅浩編著『ヨーロッパの学校における市民的社会的教育の発展－フランス・ドイツ・イギリス－』, 東信堂, 2007年, pp.49-69を参照。
- 24) 今野, 前掲注(7), p.305を参照。また, フランスにおける移民の教育環境などについては, 園山大祐「フランスにおける移民教育の転換」, 近藤, 前掲注(12), pp.178-194を参照した。近年のフランス公教育については, 藤井穂高「諸外国における道徳教育の状況－フランス」, エイデル研究所『季刊教育法』, No.185, 2015年6月, p.62を参照した。
- 25) J=P・シュヴェスマン, 樋口陽一, 三浦信孝『〈共和国〉はグローバル化を越えられるか』, 平凡社, 2009年, pp.72-75を参照。

# A study on public education and value education

– refer to the France public education –

Kazuyoshi NAKADAIRA\*

## ABSTRACT

This paper, with values in public education and teaching methods are discussed. Referring to the France public education. Talleyrand, Condorcet, Lepeletier, Napoléon, Ferry was involved. In recent years, with the introduction of the 18-year-old the right to vote in Japan, a sovereign education is done. There are challenges and political neutrality. Discussions are occurring in the relationship between the values of children, educational content and teaching methods. Therefore, value of discussed refer to public education in France. Perspective was dealing with “instruction” and “éducation (moral education)”. “Instruction” training was covered in all the time. On the other hand, different treatment of “éducation (moral education)”. Talleyrand, the left handle Church involved in public education. Condorcet is distinguished from public education as a category of home education. Lepeletier, aim to ensure that in public education under the responsibility of the State, sought for construction of a school dormitory. Used for Napoléon, to firmly make their power base in public education. Ferry in public education, but its purpose is spiritual integration of citizens through education. Value associated with education in this way, was decided by the logic of providing education. However, the underlying basically existed values. In also was actively training related to such value.