

# フランスにおける公民教育再興の論理

— 「68年5月」以降の社会状況の変化に着目して—

学校開発政策コース 降旗直子

The logic of the revival of Civic education in France  
—Focusing on the change of social situation after “May 68”—

Naoko FURIHATA

The purpose of this study is to locate “May 68” in the development of policies concerning citizenship education in France, and to clarify the logic that operated behind the revival of Civic education in the mid-1980s. In the devastated situation of school education at the time, a revival of Civic education, together with the knowledge and authority which had been degraded since “May 68”, was felt needed. This need for the knowledge and authority was rooted in the inherent logic of the French republicanism. This study shows that the rise of republicanism in the mid-80s was tied closely to a change in the industrial structure after the 60s; an American model of consumerist society gained force after “May 68”.

## 目次

1. はじめに
  2. 「68年5月」の背景と諸解釈
  3. 「68年5月」以降の教育政策の展開と教育状況
  4. 80年代半ばの公民教育再興の論理
    - A 教育における権威の問題
    - B 共和国論の勃興
    - C 共和国論における知識と権威の意味
  5. おわりに
- 注

### 1. はじめに

本研究は、日本では五月革命などとして知られるフランスの「68年5月」<sup>1)</sup>の生成要因とその後の社会的影響に着目することで、フランスにおいて1980年代半ばにいかなる論理で公民教育 (Éducation civique)<sup>2)</sup>が再興したのかを明らかにするものである。

近年、世界的にシティズンシップ教育<sup>3)</sup>への関心が高まりを見せているが、フランスでは、独立した教科の中でのシティズンシップの育成は、特定の価値観や徳目を権威的に教え込む「開かれた暴力」<sup>4)</sup>と見なされ、第二次世界大戦後しばらくの間、後退していた時

期があった。後に論じるように、とりわけ「68年5月」直後の1969年の教育課程改革以降、シティズンシップの育成を中心に担う公民教育は、小学校では「目覚まし科」(disciplines d'éveil)という総合的な教育課程の中に組み込まれることで、独立した時間配分がなされなくなった。中学校でも1977年の改革において「歴史・地理・経済・公民」科が設置され、公民教育は歴史・地理中心の教科の一分野とされた。ところが1985年の教育改革において、独立教科として公民教育が再興する。

フランスにおいて80年代半ばに教育改革が要請された一因としては、後述するように、70年代から80年代初頭にかけて学校教育の問題が指摘されるようになり、教育への国民的関心が次第に高まっていったことが挙げられる。その背景として考えられるのが、「新しい親」の誕生である。戦後のベビーブーム期に誕生した「68年世代」(Soixante-huitards)が親となり、彼／彼女らの子ども達のほとんどが公立学校に通うようになったのが80年代半ばである<sup>5)</sup>。中村雅治によれば、「68年5月」を経験した「新しい親」は、「夫婦間の関係はもとより親子関係も非権威的なものに変え、伝統的な倫理・道徳で子供たちを拘束しないようになった」<sup>6)</sup>。したがって当時の学校教育の荒廃状況は、

「68年世代」の子育ての問題とも大きく関わっていると推測される。

一方1968年は、戦後の経済的繁栄、すなわち欧米に共通する「栄光の30年」<sup>7)</sup>の終盤に位置していた。しかしフランスの国民総生産の増大による経済的繁栄の背後では、教育の領域を含む社会管理機構の拡大と、その管理化への人々の統合が進行しており、「68年5月」を機に、こうした現象に対する批判は高まりを見せた。しかし江口幹が指摘するように、その運動の挫折ゆえに、フランス社会では低成長期に入って以降も、社会におけるこうした現象は、社会的責任の欠如や私生活への閉じこもりといったように、一層危機的度合を深めていった<sup>8)</sup>。

こうした社会全体の道徳性・公共性の問題があったにもかかわらず、これまで80年代半ばのフランスにおける公民教育再興の論理を分析する先行研究は、共通してこの「68年5月」との関係に注目してこなかったといえる<sup>9)</sup>。それに対して本研究では、60年代後半と80年代初頭を連続性の中で把握することによって、「68年5月」の前後でいかなる転換が起こり、70年代を経て80年代前半までにどのような“危機”の構造が生成されてきたのかという点に注目しながら、1985年に起った公民教育再興の論理を歴史内在的に解釈し、より多面的な考察を加えることを課題とする。そうすることで本研究は、教育課程の制度的な枠組変化の背後にある歴史的要因を射程に収めながら、それを支えているロジックを検討することに一定程度資すると考えられる。

本稿の構成として、次章ではまず、「68年5月」の背景を確認し、80年代までに「68年5月」はどのように理解されてきたのかを明らかにする。さらに3章では、80年代半ばの公民教育再興の論理を検討する前提として、「68年5月」以降の政策動向を素描した後、80年代半ばまでにどのような教育状況が生成されていったのかを確認する。それを踏まえて4章以降は、「68年5月」との関係を念頭に置きながら、知識の伝達を担う教師の権威の問題や、政策を主導した人物等の思想のもつ意味を手がかりに、80年代半ばの公民教育再興の論理を考察していく。

## 2. 「68年5月」の背景と諸解釈

フランスでは、相次ぐ戦争による経済的窮乏と政治的不安定によって実現されずにいた民主化に向けた教育制度改革が、第五共和制の誕生を背景に一応の結実

を見る。しかし、このベルトワン改革と称される1959年の教育改革は、教育機会の不平等を形式的に解消するための条件整備に止まり、矛盾を生み出す構造を内包していた。こうした矛盾の最中に「68年5月」は起る。

「68年5月」はソルボンヌ大学における学生の抗議に対して大学総長が警察の学内介入を要請したことで学生と警察との抗争へと発展していった。この学生紛争の背景としては、大学教育の形態、教育内容、機構それぞれに学生の不満が高まる余地が十分にあったことが窺える。1968年までの30年間で10倍に膨れ上がった学生数の増加によって、当時の学生たちは教室、教授、図書館などの教育環境・人的資源の不備に直面していた。さらにこうしたすし詰め状況下においてもなお、学生たちには授業で意見を述べたり、質問したり、ディスカッションをしたりすることすら許されず、ただ講義内容をノートに書き写すだけの旧態依然とした授業が行われていた<sup>10)</sup>。その講義内容に至っては、大衆化した大学教育に見合った刷新が図られていなかった。

こうした状況を背景に、学生による抗議行動はその後、労働者との共闘によるゼネストへと発展していった。学生運動は一種の社会劇へと急変する一方、全国に広まった労働者らのストライキにより、フランス全土は麻痺状態に陥る。

この「68年5月」については、これまで多種多様な解釈がなされてきた。中でも、1970年にベネトンとトゥシャルによって「解釈の一覧表」<sup>11)</sup>が示され、それ以降、彼らによる整理が「68年5月」解釈の雛形とされている。したがって以下では、彼らによる「解釈の一覧表」を頼りに、80年代までに「68年5月」はどのような点が否定的に、あるいは肯定的に捉えられたのかを明らかにする。

ベネトンとトゥシャルによる解釈の分類は、表1のように、「68年5月」の八つの側面を浮かび上がらせている。彼らによってまとめられた「68年5月」の諸解釈は、その後の国際的な冷戦体制の強化を背景に、フランス国内の政治対立を反映したものとなっていた。西山雄二によれば、「70年代、ソ連やカンボジアの強制収容所の実態が明るみに出ると、革命＝マルクス主義＝全体主義というレッテル貼りが浸透し、五月の革命的行動に否定的な意味づけが付与された」<sup>12)</sup>。こうして右派陣営は左派の革命性を攻撃する手段として、「68年5月」に対して以下のような否定的な解釈を提示していく。

第一に、「68年世代」は既存秩序の変革を試み、社

表1 ベネトンとトゥシャルによる「解釈の一覧表」\*

「68年5月」の八つの側面	概要
1. 極左および共産党による陰謀としての「68年5月」	極左や共産党が社会転覆を試みたとする、右派によって説かれた陰謀説
2. 大学危機としての「68年5月」	旧来の大学システムの硬直化と大学における学生数の急増との矛盾を問題視する解釈
3. 若者の熱狂・反抗としての「68年5月」	権威的な父親世代に対する若者の祝祭的反抗として「68年5月」を捉える見方
4. 文明の危機としての「68年5月」	「68年5月」の運動の中で、文明の危機としての消費社会が批判されていたことに焦点を当てる見解
5. 新しい社会闘争としての「68年5月」	「68年5月」は搾取に反対していたというより、テクノクラートによる支配・管理に反対していたとする解釈
6. 従来型の階級闘争としての「68年5月」	危機の主要部分は学生反乱の側にあったのではなく、学生の反乱に続いた労働者のストライキの側にあったとする見解
7. 政治危機としての「68年5月」	「68年5月」は硬直化したド・ゴール体制への政治的反発だったという解釈
8. 数々の偶然の連鎖としての「68年5月」	他の解釈のように本質的とされる諸要因に過大な重要性を与えない、というのがこの解釈の立場

\* Bénétou・Touchard (1970) を参考に筆者が作成

会主義的な理想を掲げたものの、実際には彼／彼女ら自身がフランス資本主義のさらなる促進に拍車をかけたという、「68年5月」の倒錯的な結果を指摘するものである。これは、資本主義がさらなる段階に突入するためのステップとして「68年5月」を歴史内在的に解釈する見方であり、後述するレジス・ドゥブレがこの立場に立つ。

第二に、表1の3に当たる解釈である。これは、「68年5月」は学生と労働者の「心理劇」<sup>13)</sup>にすぎず、政治的、経済的な観点から見れば、結果的には何も起こらなかったとする、反乱の根本的な無力さを説く解釈である。

第三に、「68年5月」における若者の反抗は、戦中・戦後を生きてきた父親世代の権威、あるいはフランス社会の伝統的規範という権威の失墜を招いたとするものである。さらに、若者たちは善悪の判断基準を失ってしまったとして、若者の個人主義的な無責任さの表出とそれを基盤にした“自由”の追求が批判された<sup>14)</sup>。

こうした「68年5月」に対する右派陣営の否定的な解釈が80年代までに広く定着していく一方で、「68年

5月」という出来事から継承すべきことがあるとすればそれは何かという肯定的な問いかけも繰り返されてきた。アンドレ・ゴルツは、「学生運動の貢献は図り知れないほど積極的なものである。集団的討論、直接民主主義、自由集会における練成、自己管理、平等主義、すべての権威にたいする積極的否定、等々の実践がそうであり、これは、労働運動の自由な伝統と自らを結びつけるものである<sup>15)</sup>と述べ、「68年5月」における学生たちの実践を評価する。

また西山は、「五月の出来事の特徴は、学生や労働者の異議申し立ての力が他なる存在と遭遇し、別の関係性を新しく構築した点にある。学生や労働者、教師などが自らの社会的な立場を超えて他者と出会うことであれほどの連帯意識が生まれたのである<sup>16)</sup>と述べ、「68年5月」は個人の無責任な自由の追求から生じたのではなく、むしろ他者との平等を志向し新たな関係性を築く中で、連帯の力として生じたのだと強調する。

両者はいずれも地位や身分を越えた他者との遭遇によって自由な討議が喚起され、連帯意識の下で権力に対する批判を行ったという、「68年5月」の民主的な側面を肯定的に捉えたものであるといえる。したがって「68年5月」の要求の一つは、当時においてなお一部の人間に独占されていた知識や文化を広く民衆に開放することであり、「68年5月」を支えたのは集合・連帯・参加という概念であったと理解し得る。しかし「68年5月」に現出したこのような民主的公共的価値は、既述のようにその後、国際的な政治情勢を背景に否定的な解釈にとって替えられた。そして70年代以降、異なる概念が社会を象徴する概念として登場してくる。

### 3. 「68年5月」以降の教育政策の展開と教育状況

「68年5月」の直後、フランスではすぐさま高等教育改革が進められ、1968年11月には高等教育基本法が成立した。この法制下において大学の生涯学習支援機能が拡大され、大学の地方分権化や大学運営への学生参加が制度化されるなど、参加・自治・学際を三原則とする大学組織が誕生した。「68年5月」が一定の成果をもたらしたとすれば、それはこうした大学組織の設立に見られるような、参加の原理に基づく制度改革に着手したことであろう。こうした参加の原理の適用は中等教育にも及び、同年、父母・生徒を交えた参加と合議に基づく学校運営を実施する旨の政令が出された<sup>17)</sup>。

その後の1969年8月には、三区分教授法が成立し

た。これは、i)国語や算数・数学などの基礎科目と、ii)「目覚まし科」という総合的領域、iii)体育・スポーツの三区分に小学校と中等学校の教育課程を再編するもので、公民教育は目覚まし科の一部に組み込まれることになった。この三区分別教授法の成立に伴い、全体の授業時数はそれまでの週30時間から27時間に軽減され、教える知識量も削減された。

この教育課程改革は、戦後の教育原理を最も象徴する改革となった。とりわけド・ゴール政権下のベルトワン改革以降、急ピッチで民主的な学校制度が整えられてきたが、教育課程の刷新は後回しになっていた。こうした中、1969年にやっと多様な子どもたちの実態に見合う教育内容が決定されたことになる。

1974年5月には、ド・ゴールに代わってジスカールデスタンが大統領に就任し、シラク新内閣の下で国民教育大臣に就いたアビが、1975年に「アビ改革」をスタートさせる。アビ改革では機会均等のスローガンの下、統一コレッジを創設することにより、それまでの複線型学校体系を廃し、ド・ゴール政権下の教育改革以降目指されてきた教育の民主化に一つの到達点を築いたとされる<sup>18)</sup>。また1977年の学習指導要領の改訂において、それまでの「目覚まし科」は「目覚まし活動」(activités d'éveil)へと名称を変えたが、公民教育は依然としてその領域に埋没したままであり、それまでの改革原理が継承されることとなった。こうして公民教育は公教育から後退していった。

ところが、1981年にフランス初の左派政権が発足し、社会党のミッテランが大統領に就任する頃になると、戦後教育改革の原理とその実態に対し、批判の聲が高まるようになる<sup>19)</sup>。例えば、1981年12月に政府に提出された『1981年5月のフランス：教育と科学の発展』(通称「シュヴァルツ報告」)<sup>20)</sup>では、1972年から1982年の10年間に、麻薬に手を出す生徒が3%から10%に増えていることや、飲酒、校内暴力、同棲生活の増加が指摘され、戦後教育の原理と実態が批判されている。さらに小学校も日本の前期中等教育にあたるコレッジも、留年せずに最終学年を履修し終える生徒はそれぞれ5割程しかおらず、日本の後期中等教育にあたるリセに至っては、どの学年にも17%前後の留年者を出していた。

このようにフランスでは、70年代から80年代初頭にかけてあらゆる学校段階で教育問題が指摘されるようになり、1981年に政権の座についた社会党は、政権発足当初からこうした状況に対する何らかの手立てを講じることが急務とされていた。それにもかかわら

ず、社会党政権初代国民教育大臣のサヴァリは、右派政権下でなされたアビ改革の原理を踏襲したままでいた。代わって国民教育大臣に就任したシュヴェーヌマンは、一層混迷の度を増した学校教育の混乱の最中、幼稚園から大学教育に至る全面的な改革に着手する。その中でバカロレア水準到達者倍増計画(通称「80%目標」)<sup>21)</sup>と共に注目されたのが、三区分別教授法の廃止を伴う独立教科としての公民教育の再興であった<sup>22)</sup>。それでは80年代半ばにいかなる論理で公民教育が要請されたのだろうか。以下ではまず、教育における権威の問題を手がかりに「68年5月」と80年代半ばの公民教育再興との関係を検討する。

#### 4. 80年代半ばの公民教育再興の論理

##### A 教育における権威の問題

「68年5月」に肯定的な評価を下す先のゴルツの引用にも見られたように、「68年5月」ではあらゆる権威が否定された。ゴルツは、「68年5月」における若者の急進化を理解するためには、科学技術や経済、文化の進歩が加速していくことによる生活様式や人間形成の過程が、彼/彼女らの父親世代と大きく異なっているという背景の違いから出発しなければならないという。その上で、高度経済成長は「豊かな社会」における人間の解放をもたらすものではなかったということ、[68年5月]の若者らは告発したのだと指摘する<sup>23)</sup>。岩本美砂子によれば、「機械化された大企業と、産業化を唯一の価値として推進する計画官僚による社会の統制(テクノクラシー)、国民の上に君臨するド・ゴールの『個人支配』ないし家父長支配パトリアルシュー、そのもとで産業化の短期的目標に大学をしたがわせようとする政府官僚と、大学を権威主義的で時代遅れなものにしてしまった大学官僚(ビュロクラシー)、このような存在の権威すべてが、打破すべき位階制イェラシエとみなされたのであった」<sup>24)</sup>。こうした権威に対し、当時の若者らが求めたことは、経済成長という価値や経済的報酬の増大ではなく、「自主管理」という思想だった。つまりそれは、国家や企業主、大学当局に代わって自分たちが決定する側に立つことによって自らを取り戻すこと、すなわち経済成長の影で新たに始まっていた人間(=労働力)の商品化に対し、自らの人間性を回復することであった。

「68年5月」におけるあらゆる権威の否定は、とりわけ教育においては顕著に表れた。教育においてそれは、知識の伝達を担う教師の権威の後退を意味する。これに伴って前面に押し出されることとなったのが、「子ども

も]であった。戦後のフランス教育は、ピアジェやフレネをはじめとする、いわゆる近代心理学の見地から方向づけられるようになり、子ども自身の興味への着眼や子どもの資質・能力の観察と発揚への配慮が教育行為の理想的なあり方であると考えられるようになった。こうした進歩主義に基づく教育政策が、フランスでは80年代半ばにシュヴェーヌマンによって改革がなされるまで継続しており、先述のように、公民教育はそれまで総合的な教育課程の一部に吸収されていた。

しかし先述の教育問題を直接の契機としてその見直しが迫られるようになる。そこで「68年5月」以降タブー視されてきた「権威」という言葉が、80年代の社会党政権時代に再び政治の舞台に登場した。しかもそれは、社会党の中でも最左派の派閥をリードしてきた人物、シュヴェーヌマンが国民教育大臣に就任して以降のことであった。

シュヴェーヌマンは『ル・モンド』紙のインタビュー<sup>25)</sup>の中で、「68年5月」以降右派政権が採用してきた進歩主義に基づく教育は、結果的に知識に対する価値づけを低下させ、学校を衰退へと向かわせることで、ブルジョワ社会体制の温存に寄与してきたことを指摘した。さらにシュヴェーヌマンは、1985年に出版された対談書の中でも、「68年5月」以降知識がタブー視されるようになったのは、それが特権的知識階級に独占された権力のアリバイとして示され、中産階級のメンタリティを条件付けるものと捉えられていたからだとして述べている<sup>26)</sup>。シュヴェーヌマンはこれを「『知識』と『権力』の断固とした同一視」(assimilation délibérée du « Savoir » au « Pouvoir »)<sup>27)</sup>と表現し、「68年5月」における権力に対する批判は、同時に知識への信用をも失わせたのだという。こうして「68年5月」から17年経った当時において、シュヴェーヌマンは学校再建の道筋として知識の位置づけを再評価する必要性を強調していた。

その一方で、フレネ教育運動<sup>28)</sup>のように公立学校に活力を与え得る研究精神旺盛な教師の存在は「68年5月」のポジティブな側面だと述べ、そうした教師の存在を切望した。実際にシュヴェーヌマンは、1984年11月に開催された「市民になるために」と題するシンポジウムにおいて、共和国の学校は啓発された市民を育成すること、それなくして共和国は存続できないこと、それゆえ公民教育が共和国の義務の一つであることを強調すると共に、実際に公民教育を行う教師について次のように言及した。

公民教育における教師の任務は、他の教科におい

ても同様であるが、単に難しいというだけではない。特に公民教育は、教師にとって細心を要する任務であり、そこにはリスクが伴う。細心の注意を怠ると、時には政治的戦闘的態度に転化し、最悪の場合、教化という方向へ、しかも最高の善意を伴った教化へと転じてしまう誘惑が存在する。私は彼/彼女らがそこで自己を制御し、教育的行為を良心の域に止められると確信している。<sup>29)</sup>

このようにシュヴェーヌマンは、公民教育に伴う教師の職務上の緊張関係に言及することで、公民教育を実際に担う教師らを頼みとしている旨を教科導入以前に表明した。

したがって80年代半ばの教育改革では、当時の学校教育の荒廃状況を背景として、「68年5月」以降タブー視されてきた知識と、それを伝達することで権威を体現する教師の存在が、公民教育を再興させる上での必要条件であると考えられ、それまでの「子ども>知識・権威」という構図を逆転させた。それではなぜ公民教育を再興させるために知識と権威が必要とされたのだろうか。以下ではこの問いに関する考察を進めたい。

## B 共和国論の勃興

ここでは、政策を主導したシュヴェーヌマンと思想的に一括りにされることの多い<sup>30)</sup>政治哲学者、レジス・ドゥブレの二つの論稿を導き手とする。シュヴェーヌマンとドゥブレは、対自由主義あるいは反「アメリカ的なもの」を核とした共和主義の理念を再評価しようとする伝統的な共和主義者に分類される<sup>31)</sup>。

一つ目に参照するテキストは、1989年にイスラム・スカーフ事件<sup>32)</sup>がフランス社会で論議を呼んだ際に、雑誌『ル・ヌーヴェル・オブセルヴァトゥール』において、「あなたはデモクラットか、それとも共和主義者か」というタイトルで発表されたもの<sup>33)</sup>である。ドゥブレはこの中で、フランスの共和制モデルをくRépublique> (以下、「共和国」とし、アングロ・サクソン型の、とりわけアメリカの経済的自由主義が体現している民主主義社会をくDémocratie> (以下、「デモクラシー」)<sup>34)</sup>として対比させ<sup>35)</sup>、前者を擁護した。

ドゥブレは、「共和国」と「デモクラシー」という二つの体制が子ども観および学校の在りようをめぐる鋭く対立することを次のように説明する。

共和国は、子供のなかに人間を見る。そして、たとえ子供を押さえ込んでしまう危険をおかしても、子供のなかの成長すべきものに対して働きかける。デモクラシーは人間のなかの子供に気に入

られようとする。大人として扱うと退屈させてしまふのではないかと恐れるからだ。いかなる子供もそれ自体として愛らしいということなどない、と共和主義者は言う。彼は子供が精神的に向上することを欲するからである。これに対して、人間というものは突きつめれば大きな子供なのだから、みな愛すべき存在なのだ、とデモクラットは結論づける。もう少しはっきり言えば、共和国は子供が嫌い、デモクラシーは大人に敬意を払わないのである。<sup>36)</sup>

このように「共和国」においては、子どもと大人が区別される。ドゥブレによれば、大人から見れば子どもは未熟な存在であるがゆえに、大人は子どもに対し、権威的にでも人間として成長して欲しい部分に働きかける。それに対し、「デモクラシー」では子どもと大人を区別しない。ゆえに子どもはそれ自体価値ある存在として扱われる。

さらにドゥブレは、「共和国」においては社会が学校に似なければならぬという。社会に対してモデルを提供することが期待される学校とは、何事も自分の頭で考え、判断できる市民、すなわち自律的な市民を育成する場である。ゆえに公立学校からは社会的な力を排除する。例えば、イスラム・スカーフの着用は許されない。それは、私生活においては国家からの宗教の自由が大前提とされる一方、学校という公共空間においては社会の様々な帰属単位、すなわち宗教や人種、政治的信条を問わず一人の個人として行動することが要請されるからだ。したがって、あらゆる社会的属性から国家によって生徒を解放する装置が共和国の学校であるとされ、世俗的な社会から切り離された聖域として独自の壁とルールで仕切られた空間を創出させようとする。

それに対して、「デモクラシー」においては逆に、学校が社会に似ていなければならないという。「デモクラシー」における学校は、社会をモデルとして構築されるからである。ここでモデルとされる社会とは、生産と消費の関係が市場と化したシステムを内包する社会のことに他ならない。ゆえに「デモクラシー」の学校の第一の任務は、市場に出て行き、そこで労働する人間を念頭においた教育をすること、換言すれば、労働市場に適合的な生産者および消費者を育成することとなる。

このように、「共和国」と「デモクラシー」を対比的に捉えるドゥブレの子ども観および学校の在りように対する認識は、シュヴェーヌマンにも共有されている。

シュヴェーヌマンもドゥブレと同様に、共和国の学校の最終目標は、自分で考え判断する自由を教えることだという認識を示しており<sup>37)</sup>、現在もなお「人は市民として生まれるのではなく市民になるのだから、市民権すなわち市民であることは、習得されるもの」<sup>38)</sup>であると述べている。このように、ドゥブレの論稿を補助線にシュヴェーヌマンの公民教育再興におけるロジックを検討すると、知識や権威というものは、フランスの共和国論に内在する論理から導き出されることがわかる。

それでは80年代半ばになぜ共和国論が登場したのだろうか。この点については、1978年に発表されたドゥブレの二つ目の論稿、『10周年記念のための公式行事へのささやかな貢献』<sup>39)</sup>を検討することで考察を加える。ドゥブレはこの中で、「68年5月」は若者たちの個人主義的反乱と資本の政治的・経済的要求とが合致したものであり、当時のフランスは資本主義体制の転換期を迎えていたことを以下のように指摘している。

ドゥブレによれば、60年代の高度経済成長によって生産過剰を迎えた先進資本主義は、消費を拡大させることの中にしか新たな展開の道を見出せなくなり、60年代後半の資本主義には一定の内在的論理と機構の転換が求められていた。その前提として、すでに出来あがっているシステムにそのまま便乗し、老朽化しつつある生産機構の歯車になる人間ではなく、自ら主体的、自立的かつ創造的であろうとする個人を大量に創出することが要請された。そのため、反資本主義としてあった「68年5月」の若者らの意識は、新たな発展段階を迎えつつあった資本主義の大きな流れの中に吸収され、結局それは資本主義がより創造的な運動体として展開するための活力へと転換されることとなった。ゆえにドゥブレは、「68年5月」を新しいブルジョワ社会の揺籃と捉え、政治体制そのものに何の変化ももたらさなかった「68年5月」が実現したことはといえば、アメリカ型資本主義に門戸を開いたことであると指摘する<sup>40)</sup>。

こうしたドゥブレの分析は、フランス資本主義体制の発展に因らざるも寄与した「68年5月」に対する皮肉でありながら、しかし、60年代後半から80年代にかけての資本主義社会の展開を明確にする際の有効な論理を提供してくれる。要するにフランスは、60年代に生産の論理を主軸とする高度成長社会を経た後、70年代前半の低成長および新たな産業構造の模索期を経由して、80年代には消費の論理へと重点を移した資本主義体制の転換を経験することになった。この点に関して、浅野房一が次のような明快な定式化を試みている。

生産は集合の論理であり、連帯の法則に支えられる。少なくとも参加することに価値を見いだす個人の世界である。だが消費は離散の論理であり、体系・組織を離れることによって、自立することに自己の価値を見いだす個の世界なのだ。すでに参加することに意味はなく、逃亡を積極的な価値とする。不断に逃亡することによって一切の体系化、体制化を不能にするのである。<sup>41)</sup>

つまり「68年5月」を支えていた概念は、集合や連帯、参加といった民主的公共的な概念であったのに対し、70年代以降は、離散、自立、逃亡といった個の概念が社会を象徴するようになる。一方、教育の領域において「68年5月」がもたらした反権威・反知識といった気運は、新たな段階を迎えていた資本主義社会を背景に、進歩主義的な教育政策へと連動していく。そしてこのような消費の論理に重点を置いた資本主義体制の社会的な弊害がより顕著に表れたのが、フランスでは80年代に入ってからであった。それは先のドゥブレの言葉を借りれば、フランス社会の「デモクラシー」化の弊害であった。さらにフランスの場合、そこに移民問題が加わり、社会構造における多元性・複雑性が増していく。学校にも定住化した移民の2世が流出し、より一層シティズンシップの育成が要請されていく。

したがって当時のフランスでは、「68年5月」以降加速していったアメリカ型消費社会化の進行の歯止めとして、ある種の80年代型共和国論が勃興したといえる。というのも、それまでの右派政権が採用してきた進歩主義に基づく教育は、こうした社会的弊害に対して、すなわち新たに始まっていた人間（＝労働力）の商品化と学校教育の荒廃状況に対して、何の抵抗も示してこなかったからである。<sup>42)</sup>

### C 共和国論における知識と権威の意味

それでは80年代のこうした状況に対し、教育における知識と権威は、フランスの共和国論においていかなる意味を持ったのだろうか。教育における権威の役割を重視する論者として、政治哲学者のハンナ・アレントが想起される。最後に、彼女の議論及び、彼女の教育論をめぐってなされた議論を参照しながら考察を深めたい。

アレントによれば、教育者（大人）は若者（子ども）に対してすでに存在しているものとして公共世界を代表する立場にあり、この世界へと導く大人の責任は、教育においては権威の形式をとる。したがって教育における権威の喪失は、子どもを導き入れる世界へ

の責任を拒絶する、まさに大人の責任放棄であるという<sup>43)</sup>。またアレントは、「老若の関係は、本質上教育に関わるものであり、しかも、教育には現在の支配者が将来の支配者を鍛錬する以上のものは含まれていない。かりに教育に支配が含まれているとしても、それは政治的支配の形式とはまったく異なる」<sup>44)</sup>と述べる。したがって、権威の概念と過去への保守的態度を大人と子どもの関係にのみ適用させるために、教育の領域を大人世界の他の領域、すなわち公的・政治的領域とは明確に区別しなければならないとアレントは言う。

こうしたアレントの教育論を引き取りつつ教師の課題を提起したナターシャ・レヴィンソンは、さらに、過去としての公共世界の修復に乗り出し得る、未来としての子どもの存在を視野に収める<sup>45)</sup>。レヴィンソンによれば、教師は子どもを励まし動機づけると同時に、子どもの未来を決定し統制しようという誘惑に抵抗しなければならない。その一方で、教育者としての大人には、現に存在しこれからも存在し続ける世界と、これからその世界へ参入していく子どもの両方に対し、それらを守り保護する責任がある。ここに先のドゥブレやシュヴェーヌマンの言説と、アレント及びレヴィンソンの議論との重なりを見ることができる。

つまり古参者としての大人には、従来の知識体系を過去に根をもつ権威の形式をとりながら未来としての子どもに授ける責任がある。それは子どもが公共世界の修復に自ら乗り出せるように手助けするものであり、決して過去に子どもを押し込めるためではない。教師はこの支配と保護の緊張の狭間に立ちながら公共世界の修復に乗り出し得る子どもを守ることを任務とする。そしてそれは、シュヴェーヌマンが述べるように、とりわけ共和国の義務の一つとされる公民教育の中では、教師はより一層慎重さが必要とされる。

さらにアレントの言うところの公共世界は、フランスにおいてはまさに共和国そのものであると理解し得る。したがって当時の知識と権威の復帰は、共和国とこれからその公共世界へ参入する子ども、この二つの未来を守り保護する責任を引き受けることを意味した。ゆえに80年代半ばの公民教育の再興は、単に経験主義カリキュラムから系統主義カリキュラムに転換したというレベルのものではないといえる。それまでの右派政権が許してきたアメリカ型消費社会化に対し、最左派に位置するシュヴェーヌマンが強力な推進役となって明確な「ノン」を突きつけた象徴的な出来事が、1985年の公民教育の再興であった。

## 5. おわりに

本研究では、フランスで80年代半ばに起った公民教育の再興について、これまで顧みられることのなかった「68年5月」以降の社会状況の変化に着目し、その論理を検討した。

当時の学校教育の問題を直接の契機として、「68年5月」以降後退していった知識と権威が、公民教育を再興させるために必要とされた。さらにこうした知識と権威の要請は、フランスの共和主義思想に内在する論理から導出され、80年代半ばの共和国論の勃興は、60年代以降の産業構造の転換や「68年5月」以降の社会変化と密接に結びついていることが示された。70年代の経済の低迷や社会の閉塞状況を前にして、フランスでは80年代に、近代国家形成時につくられた基本原理を国家秩序再編の原理として現代版に鋳直す試みがなされたといえる。ゆえに、当為としての共和国の存続とその担い手の育成という二重の責務に支えられながら、公民教育を再興させるために過去から召喚されたものが、知識と権威という、ある種の保守性であった。

頑なに共和主義の伝統を保持しようとするかに見える80年代半ばのフランスが、その後どのようにシティズンシップ教育を展開させていったのか。この問いをめぐっては、単にその後の政策展開をなぞるだけでは表面的な理解に止まり、分散的な知見しか得られない。したがって今後は、政策展開の背後にある社会状況の変化や政治思想を明らかにし、政策の意味を深く読み解くことを課題としたい。

## 注

- 1) パリを中心に発生した反体制運動は、日本では五月革命などとして知られているが、フランスでは一般的に soixante-huit Mai 68 と言われているので、本稿では「68年5月」と表記する。
- 2) 当時のÉducation civiqueの邦訳に関しては、「公民教育」か「市民教育」か、という問題がある。日本の教育課程との符号関係(Éducation civiqueは戦後の社会科と道徳を組み合わせたような教科とされる)や、フランスにおけるこの教科の用語変遷等に鑑みると、当時のÉducation civiqueは公民教育という邦訳の方がより適切であると考えられるため、本稿では「公民教育」という邦訳を採用した。
- 3) 従来の国民国家が前提としていたシティズンシップの文脈においては、「市民」である者は必然的にその国の「国民」を意味し、シティズンシップ(市民権)は国籍に伴って与えられる権利であった。したがってシティズンシップ(市民性)を育てる教育とは、国民形成の教育と同義であった。しかし90年代以降、グローバル化の進展とともに国民国家が転換期を迎える中で、国境を越える政治・社会参加の文脈や、国家権力の統治によらない自由な個人による社会づくりへの参加といった文脈において、「国民」で

はなく「市民」という概念・用語が多用されるようになった。シティズンシップ教育は、「社会の構成員としての『市民』(citizen)が備えるべき『市民性』(citizenship)を育成するために行われる教育であり、集団への所属意識、権利の享受や責任・義務の履行、公的な事柄への関心や関与などを開発し、社会参画に必要な知識、技能、価値観や傾向を習得させる教育」と定義される(今野喜清・新井郁男・児島邦宏編『新版 学校教育辞典』教育出版、2003年、pp. 367-368)。しかし「市民」、「国民」、さらには両者に類する「公民」といった概念・用語の間には、どのような社会構成原理に拠って立つか等で緊張関係が存在し得る。ここでは、こうした緊張関係を捉える包括的用語として「シティズンシップ」を用いているが、概念・用語の詳細な検討は稿を改めたい。

- 4) Ozouf, M. « Histoire et instruction civique », *Le débat*, No. 34, mars 1985, p. 152.
- 5) フランスの第一子平均出生年齢の推移を見ると、1960年から1979年までは、一貫して25歳未満で推移している。その後、1980年から2000年代にかけては、就学期間の長期化や労働市場への女性の参入による晩婚化などの影響により第一子平均出生年齢は上昇していき、現在は30歳となっている。したがって、1968年世代の中心が当時20歳だったとすれば、彼/彼女らが25歳に達するのは1973年であり、1980年には彼/彼女らの子どもは少なくとも小学生以上にはなっていると考えられる。内閣府経済社会総合研究所編『フランスとドイツの家庭生活調査』2005年 (<http://www.esri.go.jp/ptj/hou/hou012/hou12.pdf>: 最終確認日2014年8月19日)。
- 6) 中村雅治「社会構造と政治的変容」原輝史・宮島喬編『フランスの社会』早稲田大学出版部、1993年、p. 36。
- 7) 第二次世界大戦後の1945年から1973年の30年間は、フランス経済史上最大の高度経済成長期であったことから、「栄光の30年」(les Trente Glorieuses) と呼ばれる。Fourastié, J., *Les Trente Glorieuses: Ou la révolution invisible de 1946 à 1975*, Fayard, 1979.
- 8) 江口幹『パリ68年5月』論創社、1998年、p. 204。
- 9) フランスでは60年代以降、価値的考察や理念分析が「科学」の名の下、軽視される時代が続いていた。それにより、当時の公民教育再興を政策史の一局面として触れている研究はあるものの(例えば、Galichet, F. *L'éducation à la citoyenneté*, Anthropos, 1998)、公民教育再興そのものを分析した学術的研究は管見の限り見当たらず、記事および論説のレベルに止まる。一方日本では、80年代半ばのフランスにおける公民教育再興の要因およびその論理を分析した代表的な研究として、石堂常世の論文(石堂常世「市民性育成教育の論理と構造」『比較教育学』第15号、1989年、pp. 2-28)がある。石堂は、1985年に再興した公民教育の論理的基盤としてナショナリズムとヒューマニズムが結合した「共和国の哲学」を読み取り、今日のシティズンシップ教育政策に通じる萌芽的側面を析出している。そしてこの石堂の解釈が、日本における後続研究の準拠点となっており、石堂自身も近年、これまでの研究成果を著書にまとめている(石堂常世『フランス公教育論と市民育成の原理』風間書房、2013年)。また鈴木規子は、公民教育が独立教科として要請されるに至った社会変化として、1)教育の民主化の進展、2)戦後の経済成長を支えてきた外国人労働者の定住化、3)欧州統合に伴う国家主権の根幹に関わる法制度の議論の進行を挙げ、特に1)と2)に関しては、学校への多様な価値観の流入を指摘している(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)。さらに近年は、当時の政治経済構造および教育問題から導き出される政策主導者らの論理に焦点を当てた政治学的な分析も試みられ、従来の分析とは異なる観点から改めて80年代半ばの公民教育再興の論理が検討されはじめているが、やはり「68年5月」との関係には眼目が注がれていない。降旗直子「1980年代フランスにおける公民教育 (Éducation civique) 政策の展開」『日本教育行政学会年報』第35号、2009年、pp. 113-129、同「1980年代フランスにおける公民教育 (Éducation civique) の再興論議」『フランス教育学会紀要』第22号、2010年、pp. 45-58。
- 10) 平実「1968年フランスの『5月危機』について」『大阪経大論集』第69号、1969年、p. 18。
- 11) Bénétou, Ph. et Touchard, J. « Les interprétations de la crise de mai-juin 1968 », *Revue française de science politique*, vol.10 (No.3), Presses universitaires de France, 1970, pp. 503-539。
- 12) 西山雄二「フランスの68年」『環 (歴史・環境・文明)』vol.33, 藤原書店、2008年、p. 102。
- 13) Aron, R. *La Révolution introuvable*, Fayard, 1968, p. 19。
- 14) 西山雄二「第二部・訳者解説『明日、五月があった、破壊と構築のための無限の力が!』モリス・ブランショ [安原伸一郎ほか訳]『ブランショ政治論集 1958-1993』月曜社、2005年、p. 229。
- 15) アンドレ・ゴルツ「五月の運動の限界と潜勢力 (下)」『現代の理論』第6巻第4号、1969年、p. 108。
- 16) 西山雄二前掲論文、2008年、p. 103。
- 17) 制度化の詳細は、小野田正利『教育参加と民主制』風間書房、1996年を参照。
- 18) 古沢常雄「フランスの学校教育における『市民教育』の特色」『フランス教育課程改革』(平成9-12年度文部省科学研究費補助金基盤研究[B][1]最終報告書)、2001年、p. 146。
- 19) 当時活性化した議論については、降旗直子前掲論文、2010年にまとめられている。
- 20) Schwartz, L. *L'enseignement et le développement scientifique (La France en mai 1981)*, La Documentation française, 1981。
- 21) 「80%目標」とは、大学入学資格の取得試験であるバカロレアの取得水準に達する同一年齢層に占める割合を、2000年までに当時の40%弱から80%台に引き上げようという計画である。
- 22) シュヴェエヌマン改革の基本理念は、教育と経済界および科学技術の進展とのタイアップと、フランス国民の育成の二点であり、「テクノロジ」と「共和国の価値」という二つのキーワードを両輪として改革は駆動していた(降旗直子前掲論文、2009年、pp. 118-119)。
- 23) アンドレ・ゴルツ前掲論文、1969年、p. 109。
- 24) 岩本美砂子「現代フランスにおける計画化と参加」中木康夫編『現代フランスの国家と政治』有斐閣、1987年、pp. 248-249 (ルビ、パーレン括弧内、原著)。
- 25) *Le Monde*, 30 janvier 1985, No. 30, p. 10。
- 26) Chevenement, J.-P. *Le pari sur l'intelligence*, Frammarion, 1985, p. 131。
- 27) *Ibid.*
- 28) フレネ教育運動とは、フランスの教育者セレスタン・フレネ(1886-1966)が1935年に設立した実験学校を拠点とする、ヨーロッパ各地に拡大した教育運動である。フレネ教育法の特徴は、子どもの生活や彼/彼女らの表現そのものを学習の中心に据える点にあり、フランスでは、現在もおおむね多くの教員がその教育方法を採用している。
- 29) France, Médiateur de la République. *12e Rapport du Médiateur au Président de la République et au Parlement. et les actes du colloque sur le civisme*, Direction des journaux officiels, 1985, p. 187。
- 30) J.=P.シュヴェエヌマン・樋口陽一・三浦信孝『〈共和国〉はグローバル化を超えられるか』平凡社新書、2009年、p. 28。
- 31) 宇野重規『公共哲学叢書⑦ 政治哲学へ』東京大学出版会、2004年、pp. 189-191。
- 32) 1989年10月に起きたイスラム・スカーフ事件とは、フランス共和制におけるライシテ (laïcité) という政教分離原則の実社会への適用が、多様な社会的文化的背景をもつ人々が共存するフランスにおいて、いかに難しいかを改めて露呈させた事件である。
- 33) Debray, R. « Etes-vous démocrate ou républicain? », *Le Nouvel Observateur*, No.1308, 30 novembre-6 décembre, 1989, pp. 49-55=レジス・ドゥブレ (水林章訳・訳注)「あなたはデモクラットか、それとも共和主義者か」R.ドゥブレ・樋口陽一・三浦信孝・水林章『思想としての〈共和国〉』みすず書房、2006年、pp. 1-50。
- 34) ただしドゥブレの論稿を早く日本に紹介した憲法学者の樋口陽一によれば、ドゥブレのいう〈Démocratie〉は言葉としてはむしろ〈Libéral〉といった方が日本人の語感としてはわかりやすいという。樋口陽一『近代国民国家の憲法構造』東京大学出版会、1994年、p. 109。
- 35) 樋口陽一はドゥブレの論説が出る直前のフランス革命200周年ソルボンヌ国際学会において、近代国家像を「ルソー=ジャコバン型」/「トクヴィル=アメリカ型」と定式化していた。また近年は、呼び名による誤解を避けるため、「ルソー=一般意思=統合モデル」/「トクヴィル=多元主義モデル」と修正されている(樋口陽一『国法学—人権原論(補訂)』有斐閣、2007年、p. 79)。
- 36) レジス・ドゥブレ前掲論文、2006年、p. 13。
- 37) Chevenement, J.-P., *op. cit.*, 1985, p. 130。
- 38) J.=P.シュヴェエヌマン・樋口陽一・三浦信孝前掲書、2009年、p. 122。
- 39) Debray, R.; édition établie par Olivera, Ph. *Mai 68, une contre-révolution réussie*, Mille et une nuits, 2008に収容。
- 40) *Ibid.*, pp. 65-87。
- 41) 浅野房一「六八年バリ五月〈革命〉あるいは〈危機〉とポストモダンの現在」『思想』No. 773, 岩波書店、1988年、p. 57 (傍点、原著)。
- 42) 70年代の「目覚まし活動」の失敗については、平田文子「フランス初等歴史教育に見る市民性育成教育」『早稲田大学大学院教育学研究科別冊』第19号(1), 2011年、pp. 125-133を参照。
- 43) ハンナ・アレント [引田隆也・齋藤純一訳]「教育の危機」『過去と未来の間』みすず書房、1994年、pp. 254-255。
- 44) ハンナ・アレント [引田隆也・齋藤純一訳]「権威とは何か」同上書に収容、p. 161。
- 45) Levinson, N. « The Paradox of Natality », Gordon, M. ed., *Hannah Arendt and education*, Westview Press, 2001, pp. 11-36。

(指導教員 勝野正章教授)