

博士論文

フランスのシティズンシップ教育理念の展開
—共和制モデルの変遷に着目して—

降旗直子（戸籍名：塚田直子）

目次

序論	5
1. 問題の所在	5
2. 研究対象	7
(1) なぜフランスなのか	7
(2) 研究対象時期	11
3. 本研究の課題	13
4. 先行研究と本研究の位置	15
5. 論文の構成	21
第1部 共和国市民の育成をめぐる歴史的展開	23
第1章 アンシャン・レジーム期から革命期（1789～1799年）にかけての市民形成	23
1. 革命以前—道徳的統制者としてのカトリック教会	23
2. 革命直後—脱宗教化と共和国市民の形成	24
(1) 革命期における「祭典」を通じた市民形成	24
(2) 革命期の公教育構想における共和国市民の形成	28
第2章 ナポレオン時代から第三共和制成立まで（1799～1870年）	31
1. 執政政府期（1799～1804年）から第一帝政期（1804～1814年）にかけて	32
2. 復古王政（1814～1830年）から七月王政（1830～1848年）にかけて	34
3. 第二共和制（1848～1852年）から第二帝政（1852～1870年）にかけて	36
(1) 臨時政府の樹立とカルノー法案	36
(2) 1848年憲法とファルー法	40
(3) 第二帝政下の教育	44
第3章 第三共和制前半における市民形成（1871～1905年）	48
1. 第三共和制の誕生と共和派の共和主義的改革	48
2. フェリー教育改革の背景と政策意図	51
3. 1882年フェリー法における道徳・公民教育	53
第4章 二つの世界大戦と市民の育成（1905～1944年）	60
1. 第一次世界大戦前後	60
2. ヴィシー体制下の共和制の否定（1940～1944年）	62
(1) 「ペタンのヴィシー」（1940. 6.～1942. 4.）	64
(2) 「ラヴァルのヴィシー」（1942. 4.～1944. 8.）	67
第1部の結論 カトリック VS. 共和国から国民統合へ	70
第2部 1980年代半ばにおける公民教育の再興	73
第5章 戦後から1980年代までの共和国市民育成の後退	75
1. 戦後から「68年5月」までの教育制度改革	76

2. 「68年5月」の背景と諸解釈	78
3. 「68年5月」以降の教育政策の展開と教育状況	80
第6章 公民教育政策の政治的社会的背景	83
1. 公民教育の再興における政治過程	84
(1) 教育の「民主化」路線への批判の高揚 —私学統合問題と公立学校の荒廃	84
(2) シュヴェーヌマンの国民教育大臣への就任	87
(3) シュヴェーヌマンの政治スタイル	89
2. 1980年代フランスの政治経済構造	96
3. サヴァリ改革からシュヴェーヌマン改革へ	98
(1) サヴァリ改革の特徴	98
(2) シュヴェーヌマン改革の特徴	101
(3) シュヴェーヌマン改革における公民教育の位置	106
第7章 公民教育の再興論議	109
1. 1980年代半ばの学校論議の活性化	110
2. ニコレ・オズーフ論争	112
(1) 論争の中心的主題と両者の主張	113
(2) 論点の検討	114
(3) 論争のまとめ	115
第8章 公民教育の再興をめぐる政策論理	116
1. 68年5月の影響	116
(1) 教育における権威の問題	116
(2) 知識と権威と1980年代型共和国論の台頭	118
2. 政治クラブ〈現代共和国〉における公民教育再興の論理	120
(1) 二つの「危機感」から導き出される「共和国の価値」	121
(2) 教育政治における公民教育再興の論理と内容	122
3. 公民教育再興における政治家と理論家の接近	123
第2部の結論 「共和国の価値」の現代的鑄直し	126
第3部 シティズンシップ教育のフランスモデルと課題への対応	129
第9章 レジス・ドゥブレの二つの国家の類型論	130
1. ドゥブレについて	130
2. 二つの国家の類型論における<RÉPUBLIQUE>と<DÉMOCRATIE>について	132
3. 対立構図の整理	133
(1) 根底にある人間観の違いについて	133
(2) 社会構成原理に関する違いについて	134
(3) 学校が示す対比	135
第10章 レジス・ドゥブレの二つの国家の類型論に対する議論	139
1. ドゥブレの二つの国家の類型論に対する批判	139

2. 現代フランス政治思想におけるドゥブレ批判と共和主義論の展開	141
(1) ドミニク・シュナペールの自由主義的共和主義論	141
(2) アラン・ルノーの共和主義的自由主義論	142
(3) アラン・トゥレーヌの文化的デモクラシー論	143
(4) ジャン・ボベロの包摂的ライシテ論	144
(5) ルネ・レモンの可変的ライシテ論	147
3. 現代フランス共和主義の特徴	148
4. シティズンシップ教育におけるフランスモデルの現在	150
5. シティズンシップ教育課題へのフランス的対応	152
(1) 教育における価値の中立性（政治的中立性）を保ちながらいかに主体を育成するか	153
(2) 児童・生徒の政治的行動への準備をどのように行うか	154
(3) 多様な価値観を持つ人々に共通するシティズンシップ教育はあり得るか	155
第3部の結論 シティズンシップ教育におけるフランスモデルの現在地	155
補論 1985年版学習指導要領の内容と特徴	158
1. 学習指導要領から見る改革原理	159
2. 本質と目標	161
3. 指導方法	162
4. 教育内容	163
5. 1985年版学習指導要領の特徴	165
結論	167
1. 本研究の成果	167
(1) 1980年代半ばにおける公民教育再興の歴史的前提	167
(2) 1980年代半ばに再興した公民教育の論理	168
(3) シティズンシップ教育におけるフランスモデルの現在地	170
2. 本研究の含意	172
(1) 闘争の中から次第に定着していった「共和国」という理念	172
(2) 「共和国」の揺らぎと1980年代共和制モデルの理念的なメルクマール	173
(3) 日本の主権者教育への示唆	175
3. 本研究の意義	177
4. 今後の課題	178
引用・参考文献一覧	180
あとがき	198

序論

1. 問題の所在

戦後日本の教育学は、公教育への国家関与のあり方を主要な関心事として議論してきた¹。それは、日本社会が 1945 年 8 月 15 日をいかなる体験として捉え、新たな憲法・教育基本法の下でどのように公教育を刷新し再出発を果たすかという歴史的制約の上に戦後の教育学が形づくられてきたからであるといえる。とりわけ教育行政学においては、国家の教育権と国民の教育権という枠組の下、国家権力の作用の問題と民衆統制の問題が、ある種のパラドクスとして論点であり続けてきた²。

そして今日の学校教育においては、学校選択制の実施や株式会社・NPO 法人による学校設置の解禁、「特色ある学校づくり」における教育課程の弾力化など、従来の学校制度の枠組自体の変容を迫る改革が展開している。こうした規制緩和による「教育の自由化」として特徴づけられる改革の潮流は、公教育が果たす社会的機能とその形態に対する新たな正当性原理が求められていると同時に、公教育への国家関与のあり方が変容していることをも表している。

また近年の教育改革は、国家統制を内在化させながら市場原理を導入することで、「国家性」・「市場性」・「参加民主主義」という従来の教育における公共性理論枠組では捉えきれない複雑な構造を呈しているといえる。そこには、教育の公共性の内実とはいかなるもので、それを誰が担うのか、という教育の公共性解釈をめぐる古くて新しいアポリアが含まれている。そして、いかに改革の道筋を再編し具体的に構想するかという課題は、今日においても学際的な解明が俟たれる課題であるように思われる。こうした認識に基づけば、学校制度改革の課題と展望を総合的に提示することが、公教育を担う主体の在りように関心が注がれてきた教育行政学にとって、今後ますます求められる役割であるといえよう。

ここまで公教育を担う主体という側面に焦点を当てて論じてきたが、一方で、教育が個人や集団に対しなにかしらを意図的に働きかける営みであるならば、当然、公教育において育成される人間像についても問題にされなければならないだろう。いかなる社会及び公教育を構想するかということと、どのような子どもを社会に送り出すかということは不可分の関係にある。そこで、両方の問題にかかわる一つの視点として、シティズンシップ（市

¹ 例えば、1960 年代安保闘争を背景に、永井憲一が憲法理念に基づく教育法理論の構築を図って提起した「主権者教育論」と、それに対する兼子仁や成嶋隆らの批判などが挙げられる。永井憲一「憲法調査会の最終報告書をめぐって」『中央公論』第 16 巻第 3 号、1964 年、pp. 65-68、永井憲一『主権者教育権の理論』三省堂、1991 年、兼子仁「教育の内的事項と外的事項の区別」『教育学の課題』総合労働研究所、1974 年、pp. 281-306、樋口陽一編『権利の保障（2）（講座・憲法学第 4 巻）』日本評論社、1994 年、pp. 105-130（成嶋隆執筆箇所）。また、教育をめぐる国家関与の争点と課題を整理した研究として、高橋哲「教育の公共性と国家関与をめぐる争点と課題」『教育学研究』第 72 巻第 2 号、2005 年、pp. 245-256、参照。

² 宗像誠也『教育行政学序説』有斐閣、1954 年など、参照。

民性) という概念に着目したい。シティズンシップという視点は、上記の公教育の再編という 1990 年代以降の文脈とその構造を考える上でも中心的問題を構成すると思われる。

シティズンシップ教育³については、現在、国境を超える政治参加・社会参加の文脈や、国家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、民主社会を根幹から支えるものとして、国内外問わず、また政策、実践、研究のいずれにおいても関心が高まっている。日本では、経済産業省と総務省それぞれによって組織された研究会によって政策提言⁴がなされ、それらを踏まえた教育実践が一部の自治体⁵や研究開発学校⁶においてすでに導入がなされており、政策的、実践的な展開が顕著である⁷。また近年で

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、『学校教育辞典』において「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、あるいはどのような社会構成原理を要請するかで緊張関係が生じる。本研究では、こうした緊張関係を捉える包括的用語として、カタカナ表記の「シティズンシップ」を基本的に用い、それ以外は文脈に応じて適宜説明を加えることとする。

⁴ 経済産業省『シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会報告書』2006 年、総務省『社会に参加し、自ら考え、自ら判断する主権者を目指して～新たなステージ「主権者教育」へ～』（「常時啓発事業のあり方等研究会」最終報告書）2012 年。

⁵ 代表的な事例として、東京都品川区や神奈川県などが挙げられる。品川区の「市民科」に関しては、拙稿において創設過程及び課題をまとめた。小川正人代表／品川区教育政策研究会編『検証 教育改革—品川区の学校選択制・学校評価・学力定着度調査・小中一貫教育・市民科』教育出版、2009 年、pp. 128-135（降旗直子執筆箇所）及び伊藤良高・富江英俊・大津尚志・永野典詞・富田晴生編『改訂版 道徳教育のフロンティア』晃洋書房、2019 年、pp. 92-95（降旗直子執筆箇所）参照。神奈川県公立高校の取り組みとその課題については、降旗直子・古田雄一「政治的シティズンシップ教育実践の導入アプローチとその帰結—神奈川県を事例として」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』第 32 号、東京大学大学院教育学研究科学校開発政策コース、2012 年、pp. 93-112 参照。

⁶ 注目される実践校として、お茶の水女子大学附属小学校が挙げられる。お茶の水女子大学附属小学校を含めた日本におけるシティズンシップ教育実践の動向及びそれらの比較については、降旗直子・萩森直子・稲井智義・北嶋晃吉「新たなカリキュラム形成に向けたシティズンシップ教育の構想—思想・政策・実践の動向を踏まえて」『学校における新たなカリキュラムの形成』研究プロジェクト平成 22 年度報告書』東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化センター、2011 年、pp. 73-103、水山光春「日本におけるシティズンシップ教育実践の動向と課題」『京都教育大学教育実践研究紀要』第 10 号、2010 年、pp. 23-33、若槻健『未来を切り拓く市民性教育』関西大学出版部、2014 年、参照。

⁷ その他にも、NPO 法人 Rights の活動を中心とした各種団体レベルにおける試みや、長野県辰野高校や東京大学教育学部附属中等教育学校などの中等教育段階における「三者協議

は、2015年6月に選挙権年齢を満18歳以上に引き下げる公職選挙法改正法が成立したことを受け、文部科学省は、総務省と連携して高校生向け副教材『私たちが拓く日本の未来』（2015年9月）を作成し、主権者教育を推奨している⁸。

こうした一部先進的に進められている日本のシティズンシップ教育の特徴は、「実践・参加型」と評されており⁹、さらには「社会的道徳的責任」や「共同体への参加」に力点が置かれたものになっていると指摘されている¹⁰。しかし、イギリスの中等教育におけるシティズンシップ教育必修化を理論的に主導したバーナード・クリックは、そうした実践・参加型の教育の意義を認めつつも、「社会的道徳的責任」や「共同体への参加」に力点が置かれる実践に対しては、ともすればボランティア活動一辺倒に陥り、国家や社会にとって都合のいい「使い捨ての要員」を育てるだけになってしまうと警鐘を鳴らしている¹¹。

一方で、昨今の道徳の教科化をめぐる議論などに見られるように、シティズンシップを単一の国民国家への帰属として捉える、近代的な枠組に基づいた道徳・規範教育を強化する動きも存在する。しかし、グローバル化の進展に伴う価値の多元化やアイデンティティの多様化が顕在化している今日の社会状況下では、そうした枠組ではもはや対応が困難となっている。そこで従来の道徳・規範教育を超え得るオルタナティブや組み換えの視点が、今日の学校カリキュラムを支える基盤原理として求められている。

したがって、シティズンシップ教育の原理やその内容、方法といった多角的な観点から、より一層議論を深めていくことが、今後日本でシティズンシップ教育を構想していく際の課題となっている。

2. 研究対象

(1) なぜフランスなのか

上記の課題の解決に向けた手がかりとして、現在研究が進められている英米のシティズンシップ教育とは異なる、共和主義・普遍主義に基づくフランスのシティズンシップ教育に目を向けてみるのが有効であると考えた。理由は、大別して以下の二点にまとめられる。

第一に、フランスの歴史的、思想的な特徴が挙げられる。フランスは、18世紀末の革命

会」の設置など、「シティズンシップ」の育成の視点に立った実践が全国的に注目を集めている。高橋亮平・小林庸平・菅源太郎・特定非営利活動法人 Rights 編『18歳が政治を変える！—ユース・デモクラシーとポリティカル・リテラシーの構築』現代人文社、2008年、宮下与兵衛・浜田郁夫・草川剛人『参加と共同の学校づくり—「開かれた学校づくり」と授業改革の取り組み』草土文化、2008年、参照。

⁸ 政府が推進しようとする主権者教育に関する批判的検討としては、新藤宗幸『「主権者教育」を問う』岩波書店、2016年が参考になる。

⁹ 嶺井明子編『世界のシティズンシップ教育—グローバル時代の国民／市民形成』東信堂、2007年、pp. 43-54（唐木清志執筆箇所）。

¹⁰ 木村元・小玉重夫・船橋一男『教育学をつかむ』有斐閣、2009年、pp. 255-262（小玉重夫執筆箇所）。

¹¹ クリック、バーナード。〔関口正司 他訳〕『シティズンシップ教育論』法政大学出版局、2011年。

によって中間団体を打ち壊して身分制社会編成の網の目から諸個人を解放し、それによって普遍性に基づく「市民」(citoyen)を生み出したという歴史的背景をもつ国民国家であり、共和主義・普遍主義という思想をバックボーンにもつ。またフランスは、革命期以後の動乱を経た第三共和制期以降、自律的に国家の意思決定に参加し得る市民の育成を、共和国として自らが機能するための必須条件としており、そのため公教育に極めて重要な役割を与えてきた。現在の第五共和制憲法第一条「共和国の基本理念」でも、革命期のスローガンであった「不可分の共和国である」という宣言がなされており、この共和国を支えるのが市民というわけである。

フランスにおける市民とは、共和国 (république)、すなわちその語源である *res publica* (公の事柄) としての公共社会に参加し、国家意思及び政治意思の形成に関わる自律的な個人を指す。人民主権理論によって近代民主主義の礎を築いた一人とされる¹²ジャン＝ジャック・ルソー (Jean-Jacques Rousseau) は、『社会契約論』の中で、市民を次のように定義づけた。

すべての人々の結合によって形成されるこの公的な人格は、かつては都市国家という名前をもっていたが、今では共和国 (République) または政治体 (Corps politique) という名前をもっている。〔中略〕構成員についていえば、集会的には人民 (Peuple) という名をもつが、個々には、主権に参加するものとしての市民 (Citoyens)、国家の法律に服するものとしては臣民 (Sujets) とよばれる。¹³

つまり市民は、共和国の構成員であり、主権者である人民の一部を意味する。

またフランスにおける市民とは、宗教や人種、民族といった様々な特性をもつ個人とは区別される。そうした個人の特性を、いわば一旦括弧に入れて個人を抽象化し、その連帯によって公的空間を機能させようとするところにフランス共和国の原則がある。したがって、個人の思想・信条、各人の属性などは私的領域に属する事柄であり、公的領域では普遍的な市民の契約に基づいて共同体を創出させようとする。フランスは、この厳格な公私区分によって共和国を成り立たせようとしてきたのであり、こうした方法がフランス教育政策の基本となっている¹⁴。

実際、サッカーなどの国際試合を見ると、フランスがいかにも「混血の国」であるかがわ

¹² 永見文雄・三浦信孝・川出良枝編『ルソーと近代—ルソーの回帰・ルソーへの回帰』(ジャン＝ジャック・ルソー生誕 300 周年記念国際シンポジウム) 風行社、2014 年、p. 5。

¹³ ルソー〔桑原武夫・前川貞次郎 訳〕『社会契約論』岩波書店、1998 年 (c1954 年)、p. 31 (ルビ、傍点、丸括弧内は原著)。

¹⁴ 近代公教育制度が確立されることとなった第三共和制期のジュール・フェリーによる改革は、宗教教育そのものを否定したというよりも、むしろ、日曜日以外に休業日を設け、学校以外の場所で親による宗教教育の実施の自由を確保している。工藤庸子『宗教 vs. 国家—フランス〈政教分離〉と市民の誕生』講談社、2007 年、p. 119。

かる。しかしフランスは、そのような多文化社会であっても多文化主義という言葉で国の特徴を示すことは少なくとも公的にはない。フランスは普遍主義という統合原理を採用しているからだ。

共和国における普遍性とは、「たとえば、法が共和国のどの地域にも等しく適応されること、市民が等しく教育や医療にアクセスできること」¹⁵などである。水林章によれば、「共和国の普遍性は、1789年の『人および市民の諸権利にかんする宣言』が身分制的自由（身分によってことなる自由）ではなく人一般の権利を掲げ（人であるならば誰でも普遍的に持っている権利）、身分制代表議会ではなくひとつの国民（ネーション）を代表する一院制国民議会を創設したことの結果にほかならない」¹⁶。また一般意思の表出としての法の普遍性とは、「あらゆる差異を超えて万人に同一の法が適用されること」¹⁷を意味する。三浦信孝によれば、「普遍（l'universel）という語の uni は『一』を意味するが、普遍主義は『一なるもの』（l'Un）、『同一のもの』（le Même）のあまねく支配を想定する」¹⁸。

したがって普遍主義は、本来、多様性とは折り合いが悪いはずである。それでもあえてフランスは、この統合原理を採用している。この点にフランスの国家構想の特徴があり、今日の多様性を前提とした社会の実情を踏まえた公教育の在り方を探る上でのヒントも隠されているといえよう。つまり、フランスの「共和国」という発想の中に、アングロ・サクソン圏のような多文化主義とは異なる形での可能性及び困難さを見出すこともできるのではないだろうか。

第二に、上記の点とも関わる、教育法制度上の特徴が挙げられる。小野田正利が明らかにしたように¹⁹、先進国の中でもフランスは非常に早い時期から児童・生徒が学校運営に対し意見表明できる様々な「評議会」を制度として設け、将来の共和制国家を担う自律的な市民を意識的に育成しようとしてきた。フランスでは、「参加の場」としての評議会に持ち込まれ得る政治的な資質・能力を、公教育において国家が積極的に育成することが期待されており、「公役務」（service publique）²⁰として憲法及びその他の法令によって規定されている。つまりフランスでは、公教育が将来の共和制国家を担う市民育成の場として位置

15 ドゥブレ、レジス・樋口陽一・三浦信孝・水林章・水林彪『思想としての〈共和国〉—日本のデモクラシーのために〔増補新版〕』みすず書房、2016年、p. 54（水林章執筆箇所）。

16 同上（丸括弧内、原著）。

17 シュヴェヌマン、J.-P.・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、2009年、p. 246。

18 同上（丸括弧内、原著）。

19 小野田正利『教育参加と民主制—フランスにおける教育審議機関に関する研究』風間書房、1996年。

20 教育の国家的公役務は、憲法的公役務として教育法典に規定されており、継続性（continuité）、平等性（égalité）、変更可能性（mutabilité）を三原則とする。その具体的な内容としては、教育における基本枠組の設定のほか、国家免状（学位）の定義・授与、教職員の募集・管理、予算措置などについて国の責任が定められ、教育は政治的に決定されるものとして捉えられている。Cf. Lombard, Martine., Dumont, Gilles. et Sirinelli, Jean., *Droit administratif*, 11e éd., Dalloz, 2015, pp. 315-349.

づけられており、そのため国家の公教育に対する多大な権限と責任も法制度上の仕組みとして、その正当性が担保されている。

日本の場合、このように国家による教育への強い関与が示されることは、教育の自由を抑圧するようにも思われるが、むしろそれが権利論として語られるところに共和制を前提としたフランスの教育法制度の特徴を見ることが出来る。こうしたフランスの公教育法制度の構造は、憲法学者の樋口陽一によって次のように定式化され、理解の導き手となる。すなわち、「citoyens の意思（選挙の結果）によって支えられた正統性を援用する権力が『自由への強制』をつらぬき、そのことによって、権力から自由な homme であると同時に権力形成の主體的な担い手となる次世代の citoyen を創出する、という図式」²¹である。特にフランスの公教育においては、「人及び市民の諸権利に関する宣言」(la Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen) 以来の市民と人の区別に基づき、「権力をわがものとしようとする citoyen の権利と、その権力からの自由に執着する homme の権利（「人」権）の間の相互依存と緊張の関係」²²が顕著に現れるという。

「人権宣言」における「人」とは、啓蒙思想家らのいう「自然状態」における個人のことであり、それに対して「市民」は、先述のように、社会契約によって形成された共同世界（政治社会）の構成員を意味している。もともと近代国家は、トマス・ホブズがいうところの「万人の万人に対する闘争」だから、そのような自然状態を潜り抜けて契約によってレス・プブリカなる公共社会を設定したというフィクションによって説明されてきた。したがってフランスの共和国は、単に君主をもたない政治形態という意味ではなく、ホブズの論理を忠実に受け止め、レス・プブリカという用語法を土台として想定された一つの国家モデルである。こうした思考の下では、公共を担うべき権力を創出し、その正当性を支える立場にある個人の権利としての「市民」の権利について、ルソーのいう「わたしたちはまず市民であり、その後に初めて厳密な意味での人間になる」²³という、上記の樋口陽一が指摘した連関が重視される。

以上より、共和主義・普遍主義に思想基盤を置く一つの典型例として、日本とは似て異なるフランスのモデルをきちんと理解し日本の議論に位置づけることは、今後具体的にシティズンシップ教育を構想していく上で欠かせない作業であろう。さらに、実際に複数のシティズンシップ教育モデルを比較する際にも、日本の議論に欠落しているモデルとして、フランスのモデルはそれを補える位置にあると考えられる²⁴。

²¹ 樋口陽一『憲法という作為—「人」と「市民」の連関と緊張』岩波書店、2009年、p. 10。

²² 同上（傍点は原著）。

²³ 『社会契約論』（1762年）のもとになった、ルソーの「ジュネーヴ草稿」からの引用。ルソー〔中山元 訳〕『社会契約論／ジュネーヴ草稿』光文社、2008年、p. 318。

²⁴ 最新の日本のシティズンシップ教育をめぐる議論としては、管見の限り、池野範男「グローバル時代のシティズンシップ教育—問題点と可能性：民主主義と公共の論理」『教育学研究』第81巻第2号、2014年、pp. 138-149においてまとめられている。しかし、この論稿においてもフランスを典型とする共和主義モデルはきちんと位置づけられていない。

こうした着想に至った経緯として、フランスは、伝統的に共和制国家の構想と公教育における市民の育成が不可分の関係にあり、近年、様々な社会的政治的課題を抱えながらも、フランス共和主義という思想をより豊かなものに刷新しようという積極的な姿勢が見られることが挙げられる²⁵。翻って今後の日本の民主社会及びシティズンシップ教育政策を構想する上でも、そこから学ぶべきものは少なくないと考えた。

つまり、近代から現代にかけての日本にとってフランスは、他の先進資本主義諸国と同様に、模倣すべきモデルの一つであり、とりわけ戦後の日本では、政治や経済、社会の民主化が主要な課題と見なされたことから、幾多の革命を経験してきたフランスはいわば「民主主義の祖国」として極めて重要なモデルとして存在していた。しかしながら今日のフランスは、政治、経済、社会のあらゆる領域において困難に直面しており、もはや日本にとって見習うモデルという位置にはなくなったのかもしれない。それでも日本が今日直面している、あるいは近い将来に直面するであろう諸問題について、フランスはすでに直面し、対応を迫られ、その解決策に成功あるいは失敗している国として、日本になんらかの教訓を与え得る存在である。こうした観点から、日本がフランスの経験から学ぶべきことや学び得ることは依然としてあるといえるだろう。

(2) 研究対象時期

そこで本研究では、フランスの共和制そのものが大きく変容を迫られる 1980 年代を主な分析の対象時期に定める。既述のようにフランスの場合、共和制国家の再編とそうした国家を下支えする市民の育成は伝統的に不可分の関係にある。とりわけ新自由主義の台頭によって共和制そのものに揺らぎが生じた 1980 年代には、共和制国家の再建と公民教育 (*éducation civique*)²⁶の再興がパラレルに展開した。

²⁵ ドゥブレ、レジス・樋口陽一・三浦信孝・水林章・水林彪、前掲書を参照。なお、本書の初版は 2006 年に刊行されており、増補新版には新たに四稿が加わっている。

²⁶ 本研究では、1980 年代の共和国論及び市民育成に関わる議論活性化における教育構想の中核に位置した教科 *éducation civique* を「公民教育」と訳す。1980 年代当時、共和制国家を担う「市民」を育成するための教科として、小学校とコレージュにおいては *éducation civique*、リセにおいては歴史・地理に合体した分野として *instruction civique* があった。前者は、全人的な教育を意味し、後者は主として知育に重点が置かれた教育を意味する。それでは、*éducation civique* / *instruction civique* という用語は、「市民教育」と訳すべきか、「公民教育」と訳すべきか。この点に関して石堂常世は 1989 年の論文において、「日本語の『市民教育』という語彙はフランスの *instruction civique* を表現するには少なからずズレを残している」と指摘する。石堂常世『フランス公教育論と市民育成の原理—コンドルセ公教育論を起点として』風間書房、2013 年、p. 331。また彼女は、1991 年の論文において、「日本語の『市民』という語彙が『国家構成員』という意味を強く含み込んでいるのかどうかをしっかりと吟味したうえで、『市民教育』『市民意識』という訳語を充てる必要がある」と述べている。同上、p. 243。なるほど、今日においても日本語の「市民」は、市の住民といった意味で用いられることが多い。フランスでも「パリ市民」(*citoyens de Paris*) という言い方はしないわけではないが、すでに本論でも述べたように、フランスの「市民」(*citoyen/citoyenne*) 概念は、市の住民という概念を超えて、共和制国家に帰属するメンバ

フランスの1980年代は、日本と同様に、戦後の「栄光の30年」(les Trente Glorieuses)という高度経済成長を経た後、1970年代前半以降の低成長の煽りを受け、その対応が迫られた時期であった。しかし、日本では英米の政策に連動しながら新自由主義的な経済政策が採用されたのに対し、フランスではミッテラン社会党政権下で先進資本主義諸国とは異なる社会主義政策(国有化政策等)に乗り出していく。こうしたフランスの社会構造の変容と政治的動向に鑑み、本研究では1980年代半ばの公民教育の再興に注目する。というのも、それが1981年からのミッテラン社会党政権が先進資本主義諸国で実現し得る最大限の可能性とその限界及び矛盾を典型的なカタチで示しており、1985年の公民教育政策はそうした文脈において登場した一種の国家的な対応策あるいは再建策としての側面があると考えられるからである。ゆえにこの時期に、今日のフランスが直面している社会的困難の萌芽があるとも考えられる。

その後もフランスでは、1980年代終盤から1990年代にかけて、イスラム系移民の問題やヨーロッパ統合及び地方分権に向けた動きといった新たな社会的政治的課題の噴出によって、国民国家そのものと不可分な共和主義の理念が再審に付され続けた。1989年には「イスラム・スカーフ事件」²⁷が起き、国論を二分するほどの論争に発展した。それまでフランスにおける移民の大半は、ヨーロッパ出身者が占めていたが、1980年代以降、旧植民地マダガスカル諸国のイスラム系移民が増加していき、アジア系移民と合わせて移民全体の4割以上を占めるに至った²⁸。こうして1980年代終盤以降、この「イスラム・スカーフ事件」を

一という意味で使われることが多い。そして、ラテン語の *civis* から派生したとされるフランス語の *civique* は、「19世紀以降、必ず国家という政治共同体に求心力のかかった限定的な使われ方をする」。同上、p. 332。日本語の「公民」は、辞書において、「国政や地方公共団体の公務に参加する権利と義務を持つ者」(『デジタル大辞泉』小学館)、「選挙などを通じ、国・地方公共団体の政治に参加する権利と義務を持つ国民」(『明鏡国語辞典〔第二版〕』大修館書店、2011年)と記されているがゆえに、*éducation civique / instruction civique* を「公民教育」とする石堂常世の説明は、現在もなお一定程度有効であるように思われる。一方で、*éducation civique / instruction civique* は共和国の *citoyen* を育成するための中核的な教科であり、*citoyen/citoyenne* を「公民」と訳すことにも違和感を禁じ得ない。こうしたことから本研究では、1980年代半ばの *éducation civique* については「公民教育」という訳語を当てることとし、*citoyen/citoyenne* は「市民」と訳す。

²⁷ 1989年10月に起きた「イスラム・スカーフ事件」(*affaires du foulard islamique*)とは、フランス共和制におけるラシテ (*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。この事件は、パリ郊外の公立中学校でイスラム教徒の三人の女子生徒がイスラムのスカーフをかぶったまま教室に入ろうとしたので、校長が女子生徒らにスカーフをはずしてから教室に入るように指示した。それに対し、女子生徒とその親が強く反発し、社会的な論争へと発展した。その後の経緯等は、内藤正典・阪口正二郎編『神の法 vs. 人の法—スカーフ論争からみる西欧とイスラームの断層』日本評論社、2007年に詳しいが、2004年に制定された「公立学校における特段に目立つ宗教シンボル着用の禁止法」で一応の決着を見ている。ラシテについては第1部注2を参照。

²⁸ INSEE, *Recensements de la population de 1962 à 1999, 1962-1999*

(<https://www.insee.fr/fr/statistiques/2021048>: 最終確認日 2019年9月12日)。

契機に社会統合の困難さが顕在化していく。

1990年代に入ると、EU市民権の問題やイスラム系移民の問題が一層重要なトピックとなっていき、1996年の政策文書²⁹において初めて「シティズンシップ教育」(éducation à la citoyenneté)³⁰という用語が使用されるようになった。これまでにフランスでは、様々な政治参加の場が制度化されてきたが、1989年に成立した教育基本法(通称、ジョスパン法)では、児童・生徒の権利・義務の行使は、成人になるために必然的に求められる「シティズンシップの学習」(apprentissage de la citoyenneté)として改めて位置づけられていた。したがって共和国市民の育成に関わる教育をめぐり、それまでの公民教育概念からどのような転換が図られ、あるいはいかなる広がりをもつものとして捉え直され、どのように「シティズンシップ教育」概念の生成へと結実していったのかを今後検討していく上でも、1980年代半ばの公民教育の再興は、一つの起点として重要な着眼点になり得るだろう。

3. 本研究の課題

以上より本研究は、今後の日本のシティズンシップ教育を構想する際の足掛かりとして、今日フランスで展開されているシティズンシップ教育に一つの方向性を与えたと思われる、1980年代半ばに起こった公民教育の再興の背景を多角的に検討することを通じ、フランスにおけるシティズンシップ教育を支える理念及び思想について探求することを課題とする。

ここまでなぜフランスのシティズンシップ教育に注目するのか、なぜ1980年代という時期に焦点を当てるのか、という点について論じてきた。繰り返しを厭わず言えば、依然としてフランスは、今日の日本にとって先行者としての歴史を有し、そこから紡ぎだされてきた豊饒な思想を持つ国であり続けている。とりわけ1980年代のフランスには、多元化した社会環境の変化の中で、目指すべきシティズンシップの位置づけをめぐる社会観、人間観、教育観の深層に及ぶ真剣な議論があった。そうしたフランスの経験から日本が学び得ることは少なくないだろう。

こうした研究対象について、ここではさらに「多角的に」検討するとはいかなる意味においてなのかに言及しておきたい。当然のことながら、1980年代半ばの公民教育の再興という現象は、単一の要因によって説明されるものではないはずである。あらゆる歴史的、

²⁹ *Éducation à la citoyenneté : une redynamisation de l'éducation civique*, *B.O.*, No. 23, 6 juin 1996. ここでは、重点目標として「人権と市民性の教育」、「責任感や市民的義務を身につける教育」、「批判的精神と判断力を養う教育」の三つが挙げられている。

³⁰ シトワイヤヌテ (*citoyenneté*) は、日本語では「市民性」あるいは「市民権」と訳される場合が多いが、辞書を引くと「国籍」の意味もあるとされる(『ロベール仏和台辞典』小学館、『ロワイヤル仏和中辞典』〔第2版〕旺文社)。したがって、どのような社会構成原理に拠って立つか、あるいはいかなる歴史的背景に規定された国民国家であるかによって、*citizen/citoyen(ne)*の意味は多義的であるのと同様に、シトワイヤヌテ (*citoyenneté*) というフランス語もその内実は歴史的な文脈や論者によって多様である。この点を踏まえ、本研究では、*citoyenneté* についてもカタカナ表記で「シティズンシップ」とした(上記注3も参照)。

社会経済的、政治的、思想の潮流を含む教育学的要因が相互に作用し合うことで起こりえたと推測し得る。

そこで本研究では第一に、歴史的な時間軸に着目する。現代フランス教育史における一つの分岐点として捉えることができる 1980 年代半ばの公民教育の再興というプロセスは、なぜ、いかに生じたのか。このプロセスがそれまでの流れの中から生み出されたものであるからには、この問いに対する解答のヒントもまた、それに先立つ教育史の中に見出されるだろう。しかしながら、あらかじめ断っておけば、本研究では能力上の制約により、フランスにおける市民形成の起源とされる革命期から 1980 年代までの約二世紀にまたがる通史を事細かに点検し、広範囲に及ぶシティズンシップ教育の問題をすべて扱うことはできない。したがってここでは、先行研究を頼りに鳥瞰的な叙述をすることにより、約二世紀をカバーし、議論の前提となる歴史的見取り図を示すこととする。1980 年代の時点から過去を振り返った時に、当時の公民教育政策をめぐる議論において、何に範をとろうとし、何が批判されたかわかるように示唆することで、この作業は意味を持つと思われる。

第二に、本研究では 1980 年代の公民教育政策を牽引したと思われる人物らの主張にも注意を払い、上記の問いに対する解答のヒントを探る。こうした人物らは、当時の社会経済状況を背景に政治の領域で発言したり、学術的な論壇上で意見を闘わせたりしている。特に、教育に関する政治家の発言や考えは、他と切り離して独立に理解することは何ら意味をなさないがゆえに、全体構造の中に当時の教育政策を位置づけ、それを理解することが必要となる。本研究では、社会経済構造の中に当時の教育政策を位置づけ、そうした人物らの発言を互いに関連づけながら 1980 年代半ばに公民教育が再興した論理を解き明かしていきたい。

第三に、1980 年代半ばまでのフランスにおけるシティズンシップ教育の展開に対し、共和制モデルがどのように変化してきたのかという視点を採用することによって本研究の課題に迫る。その際、本研究では、1980 年代の公民教育政策を主導した人物と思想的に親和性のある議論を下敷きに、主に政治思想の分野において展開されてきた近年のフランスにおける議論を参照することで、フランスのシティズンシップ教育理念の今日的な在りようについて探求する。具体的に本研究では、フランスの共和制モデルとアメリカの経済的自由主義が体現する民主制モデルの相違を典型的に捉えるレジス・ドゥブレ (Régis Debray) の二つの国家の類型論に着目する。ドゥブレの二つの国家の類型論は、フランスの政治思想及び知的ジャーナリズムの世界ではよく引き合いに出されるパラダイムであり、日本ではこれまで憲法学において議論が蓄積されてきた。本研究では、このドゥブレの二つの国家の類型論におけるエッセンスを抽出することで伝統的な共和制モデルを確認し、それを修正・精緻化するような近年の議論を扱うことで、フランスにおけるシティズンシップ教育の理念型の今日的な在りようについて考察を試みる。

こうしたシティズンシップ教育政策の歴史的・原理的研究の見通しをあらかじめ示しておけば、次のようになる。まず、1980 年代までのフランス公教育における市民育成の歴史

を巨視的な視野の下に眺めてみると、少なくとも三つの重要な歴史的モーメントが示されよう。すなわち、フランスの公立小学校に教科としてのシティズンシップ教育が初めて登場した 19 世紀末に始まる第三共和制期（1871～1940 年）、「68 年 5 月」の社会的動乱を経て新教育理論の主張を公認して策定された 1969 年プログラム以降の時期、そして本研究の焦点である 1980 年代教育改革期である。本研究では、これらの時期の教育理念を思想的に裏づけて時代ごとの異同を明らかにすることが一つの想定されるインプリケーションとなり得るだろう。具体的には、フランスの共和制モデルがどのように変遷してきたのか、ということが、各時代のシティズンシップ教育の在りようから明らかにされることにより、フランスのシティズンシップ教育がいかなる理念の下に展開されてきたのかを探っていきたい。

4. 先行研究と本研究の位置

上記のように本研究の課題は、1980 年代半ばのフランスにおいてなぜ公民教育が再興されるに至ったのか、その背景をあらゆる角度から検討することを通じ、フランスにおけるシティズンシップ教育を支える理念及び思想について探求することである。それではこの課題は、これまでの研究とのかかわりにおいてどのように位置づけられるだろうか。

従来、フランスのシティズンシップ教育研究の主流は、法制史・政策理念史研究と思想・哲学研究であったといえる。ただしフランスの教育研究は、1960 年代後半に興隆した「教育科学」(sciences de l'éducation) の影響により、価値的考察や理念的分析が「科学」の名の下に軽視される時代がしばらく続いた。これによって、第三共和制下の公教育をめぐる法制史・政策理念史研究及び思想・哲学研究の中の一大テーマとして、国家が主導する「道徳・公民教育」(instruction morale et civique) をめぐる原理的探究が多数なされてきたことを除けば、現代フランスにおいてシティズンシップ教育をめぐる研究が続出するのは、90 年代半ばの学習指導要領改訂の前後であり、1980 年代を対象とした研究はあまり多くはない。こうした事情を踏まえた上で、以下ではフランスのシティズンシップ教育研究を典型的にまとめ、本研究の位置づけを示しておきたい。

第一に、フランスにおける法制史・政策理念史研究としては、アラン・ムニョットの研究³¹が挙げられ、第三共和制期前半の道徳・公民教育を主題とした博士論文を執筆している。他にも、フランスの市民育成をめぐる歴史的展開を踏まえた上で、教科の核となる人権教育に関して理論的考察をしている研究として、フランソワ・オーディジェらによる研究³²が挙げられる。またフランス共和国市民の育成に関わる現代政治史としては、クリスチャン・

³¹ Mogniotte, Alain., *L'émergence de l'instruction civique dans les programmes scolaires française : des origines de la loi de 1882 à 1914*, Thèse de Doctorat présentée devant l'université Lyon 2, 1989.

³² Audigier, François., Costet, Jean-Pierre. et al., *L'éducation à la citoyenneté*, Institut National de Recherche Pédagogique, 1999.

ニークとクロード・ルリエールによる研究³³があり、現代から近年の動向までも含めた法制史研究としては、ローレンス・ロエフェルらの研究³⁴などがある。

日本では、「教育の自由」と公教育をめぐる国家の公共的役割に着目して革命期から現代に至るフランス公教育法制史を描いた今野健一の研究³⁵の他に、革命期から第三共和制期までの「教育の学校化」をめぐるカトリック教会と国家の闘争史を法学的な観点から分析した小山勉の研究³⁶がある。両者とも公民教育を主題とした研究ではないものの、「市民」の育成を目的とする公教育の法制上の展開やその基本構造、問題点などを解明している点で、本研究もこれらの先行研究から多くの示唆を得ている。他にも、学校を舞台としたカトリック教会と共和派との抗争に焦点を当てた谷川稔の社会史的研究³⁷や、ヴィクトル・ユゴーの『レ・ミゼラブル』をはじめとする文学作品を通してフランス共和主義の生成や特質を明らかにした工藤庸子の研究³⁸も、学術的であると同時に一般の読者にも開かれた快著であり、本研究においても示唆に富むものである。

第二に、シティズンシップ教育の展開に対し、思想的・哲学的な分析を施した研究として、フランスではダンギーデデザール＝ブアレらの研究³⁹やガニョンらの研究⁴⁰が思想史研究として要を得ている。また日本では、この研究分野の第一人者である石堂常世の1980年代から1990年代にかけての業績⁴¹が本研究にも多くの示唆を与えている。

³³ Nique, Christian. et Lelièvre, Claude., *L'école des présidents : de charles de gaulle à François mitterrand*, Editions Odile Jacob, 1995.

³⁴ Loeffel, Laurence. éd., *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui*, Presses Universitaires du Septentrion, 2009.

³⁵ 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。

³⁶ 小山勉『教育闘争と知のヘゲモニー—フランス革命後の学校・教会・国家』御茶の水書房、1998年。

³⁷ 谷川稔『十字架と三色旗—近代フランスにおける政教分離』岩波書店、2015年。本書は、1997年に山川出版社の叢書「歴史のフロンティア」の一冊として出版されたものの文庫版であり、新たに「十字架と三色旗、そしてヘジャブ」というエピローグが書き下ろされ、副題も変更している。本論部分に大きな変更はないが、近年のこうした著者の意図に鑑み、本研究における引用は文庫版からのものである。旧版は、谷川稔『十字架と三色旗—もうひとつの近代フランス』山川出版社、1997年。

³⁸ 工藤庸子、前掲書。

³⁹ Danguy des Déserts-Bouaré, Marie-Claude., Thomas, Jean-Paul., Riolet, Claude., *Éducation civique et philosophie politique*, Armand Colin, 1992.

⁴⁰ Gagnon, France., McAndrew, Marie., Pagé, Michel., et al., *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, L'Harmattan, 1996.

⁴¹ 石堂常世「フランスの〈学校論議〉の根底にあるもの—現代教育をめぐる理論的葛藤」『日本比較教育学会紀要』第13号、1987年、pp. 76-84、石堂常世「教育改革と教育理論—ロマンティズムからリアリズムへ」『最近のフランス教育改革』（昭和61・62年度文部省科研費総合研究[A]報告書）1988年、pp. 5-23、石堂常世「市民性育成教育の論理と構造—フランスの『公民教育』再興を事例として」『比較教育学』第15号、東進堂、1989年、pp. 2-28、石堂常世「新編『公民教育』にみるフランス革命の遺産について—共和国的理念を中心に」『フランス教育学会紀要』第2号、1990年、pp. 107-114、石堂常世「フランス

例えば石堂常世の1989年に発表された論文では、1985年に「公民教育」の再興を促した論理として、シュヴェーヌマン（J.-P. Chevènement）国民教育大臣の登場を象徴とするフランス共和国活性化論、アナル学派流歴史教育への不満、政治哲学や法哲学、政治理念史の新潮流といった三点を変数として設定し、分析している。中でも、当時の公民教育の主要価値となった「人権」の理論的意味づけを果たしたとされる現代思想をその相克から読み解き、論理基盤としての「共和国の哲学」を析出している点は非常に興味深い。また1991a年の論文では、フランス型の「シヴィスム」（civisme）⁴²について、革命期、第三共和制期、1980年代半ばの教科書分析からその意味内容の相違及び各時期の特徴を明らかにした上で、「公民教育」をめぐる理論的葛藤について考察している。そこで石堂常世は、『市民』育成の教育をめぐる論理的葛藤は、〔中略〕伝達・教授される価値の内容そのものに関するものと、伝達・教授それ自体の妥当性を問題にするものとの大別される⁴³と指摘している。

その他、政治家や思想家個人の思想・哲学に着目し、政策との関連を分析する研究も多くある⁴⁴。そして思想・哲学研究の近年の傾向としては、今日の社会背景や理論動向を踏まえて新たなシティズンシップ概念の生成を模索する研究⁴⁵や、政治学・倫理学といった隣接他領域に対し、教育実践から経験的にシティズンシップ概念を析出することで理論的貢献を志向する研究⁴⁶がなされるようになってきている。特にドミニク・シュナペールの研究は、伝統的な共和主義に基づくシティズンシップ論とは一線を画する寛容性を打ち出して

の学校教育におけるシヴィスム civisme の再編・強化をめぐる考察』『日仏教育学会会報』第17号、1991a年、pp. 8-21、石堂常世「フランスの道徳・公民教育の基本的課題と当研究の意義」『フランスの道徳・公民教育』（平成2年度文部省科学研究費補助金総合研究[A]報告書）1991b年、pp. 7-16、石堂常世「価値教育の実践原理—フランスの現行『公民教育』の論理構造を中心に」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』第5号、1995年、pp. 1-14。これらのいくつかは、石堂常世、前掲書、2013年に収容されており、本研究の引用は基本的にこの近著からのものである。

⁴² 「シヴィスム」（civisme）について、石堂常世は「公民精神」「市民的資質」という訳語を当てている。石堂常世、前掲書、2013年、pp. 242-243。

⁴³ 同上、p. 258。

⁴⁴ 例えば、コンドルセに関する思想史研究としては、石堂常世、前掲書、2013年や、堀尾輝久『現代教育の思想と構造—国民の教育権と教育の自由の確立のために』岩波書店、1971年が挙げられる。第三共和制期のジュール・フェリーやフェルディナン・ビュイッソンを扱っている研究としては、相羽秀伸「フランス第三共和政初期の世俗化政策と道徳教育—ジュール・フェリーの道徳理念と『神への義務』の問題」『日仏教育学会年報』第11号、2005年、pp. 92-103、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、伊達聖伸『ライシテ、道徳、宗教学—もうひとつの19世紀フランス宗教史』勁草書房、2010年、尾上雅信『フェルディナン・ビュイッソンの教育思想—第三共和政初期教育改革史研究の一環として』東信堂、2007年などがある。

⁴⁵ Le Pors, Anicet., Fabius, Laurent., Hue, Robert., Séguin, Philippe., *Le Nouvel Âge de la citoyenneté*, Editions de l'Atelier, 1997 ; Schnapper, Dominique., *Qu'est-ce que la citoyenneté?*, Gallimard, 2000 ; Schnapper, Dominique., *La Communauté des citoyens*, Gallimard, 2003.

⁴⁶ Galichet, François., *L'école, lieu de citoyenneté*, ESF Editeur, 2005.

いる点で注目に値し、日本の研究においても取り上げられている⁴⁷。

第三に、カリキュラム内容の研究である。フランスでは先述のアラン・ムニョットによるカリキュラム史研究⁴⁸や、イヴ・デロワの歴史研究⁴⁹が代表的なものとして挙げられ、どちらも第三共和制以降の道徳・公民教育の教科書分析によってシティズンシップを育成するための条件を探っている。他にも、ヴィシー政権期のプログラム（学習指導要領）及び教科書の分析をしたエマニュエル・ルフェーブルの博士論文⁵⁰がある。

日本においては、これまでフランスのシティズンシップ教育研究は、プログラムや教員向け指導書、教科書を分析の素材としたカリキュラム内容の研究が中心であったといえる。本研究が対象とする時期に限ってみても、歴史研究の分野では大津尚志の研究⁵¹があり、1980年代以降は、石堂常世の研究⁵²や高橋洋行の研究⁵³など枚挙に遑がない⁵⁴。これらの研

⁴⁷ 池田賢市『フランスの移民と学校教育』明石書店、2001年、高橋洋行「フランス市民性育成に見る文化的中立性と多文化主義—1990年代に始まる新たな公共性理論の展開と学校教育との関連」『比較教育学研究』第40号、2010年、pp. 87-107。

⁴⁸ Mouniotte, Alain., *Les débuts de l'instruction civique en France*, Presses Universitaires de Lyon, 1991.

⁴⁹ Deloye, Yves., *Ecole et citoyenneté : l'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1994.

⁵⁰ Lefèvre, Emmanuel., *L'enseignement morale à l'école primaire sous le front populaire et vichy*, these paris V, 2007.

⁵¹ 大津尚志「コレッジにおける市民性の育成に関する一考察—政治参加をめぐる公民科学習指導要領と教科書分析を中心に」『日仏教育学会年報』第7号、2001年、pp. 139-145、大津尚志「フランスのコレッジにおける公民教科書分析」『公民教育研究』第10号、2002年、pp. 67-77、大津尚志「第三共和政期の道徳・公民教科書分析」『日仏教育学会年報』第10号、2004年、pp. 151-163、大津尚志「フランス革命期の市民教育」『公民教育研究』第17号、2010年、pp. 1-15、大津尚志「フランス第二共和政期における市民教育構想」『武庫川女子大紀要（人文・社会科学）』第61号、2013年、pp. 33-41、大津尚志「ヴィシー政権下の『道徳・市民・愛国教育』」『武庫川女子大学紀要（人文・社会科学）』第64号、2016a年、pp. 11-19、大津尚志「フェルレー法期フランスにおける初等学校と宗教教育」『武庫川女子大学学校教育センター紀要』第2号、2017a年、pp. 21-31、大津尚志「19世紀前半フランス初等学校における道徳・宗教教育」『教育学研究論集』第12号、2017b年、pp. 19-29、大津尚志「フランスにおけるフェリー退陣以降の道徳・市民教育（1885-1914）」『教育学研究論集』第13号、2018年、pp. 1-8、大津尚志「第一次世界大戦後フランスの道徳・市民教育カリキュラム」『武庫川女子大学 学校教育センター年報』第4号、2019年、pp. 77-88。

⁵² 石堂常世「“市民性”の育成を日仏教科書にさぐる—特にフランスの教科書について」『日仏教育学会年報』第25号、1997年、pp. 58-66。

⁵³ 高橋洋行「フランスにおける市民性教育のカリキュラムについて—新たな教授法の基礎的枠組み」『日仏教育学会年報』第9号、2003年、pp. 171-181、高橋洋行「フランス市民性理論の変容と市民性育成との関連性について—市民統合理論とコレッジの公民教育課程内容の検討を中心に」『日仏教育学会年報』第15号、2009年、pp. 59-69。

⁵⁴ 他にも、小野田正利「現代フランスにおける小学校と公民教育の改革」『フランスの道徳・公民教育』（平成2年度文部省科学研究費補助金総合研究(A)報告書）1991年、pp. 140-157や、二宮皓編『市民性形成論』放送大学教育振興会、2007年、pp. 124-140（藤井佐知子執筆箇所）、フランス教育学会編『フランス教育の伝統と革新』大学教育出版、2009年、pp. 140-148（大津尚志執筆箇所）などがある。

究では、フランスの学校では実際にどのようなことを教えているのかという実践的な関心が払われ、時代ごとのカリキュラム内容の特徴が明らかにされてきた。

第四としては、近年増加傾向にある参与観察等に基づく政策実施に関わる研究⁵⁵である。これらの研究により、実際の教育実践から政策理念が確認され、フランスのシティズンシップ教育は授業の中だけではなく、学校共同体や学校周縁活動、学校外など、多様な実践の場において展開していることが、その実態や課題と共に明らかにされている。

第五に、比較研究や地域研究が挙げられる。国家間比較研究においては、これまで英仏比較がその主流を占めてきたといえる⁵⁶。これらの比較研究では、自由主義・多元主義に思想基盤をおくアングロ・サクソン圏のシティズンシップ教育と共和主義・普遍主義に基づくフランス型のシティズンシップ教育の思想的な対立・葛藤が示唆されており、興味深い。日本では、ヨーロッパ諸国をはじめとする比較教育学研究⁵⁷が進められており、他のヨーロッパ諸国にも共通するフランスの今日的教育課題やフランス独自の文脈における困難が浮き彫りにされている。また近年、フランス語圏（フランコフォニー）カナダのケベック州に関する研究やケベックとフランスの比較研究⁵⁸といった、フランスと旧植民地との歴史を踏まえた比較研究・地域研究も進められている。

⁵⁵ 例えば、Bruder, Daniel., *A la recherche de l'établissement citoyen*, Editions L'Harmattan, 2002 ; Le Gal, Jean., *Les droits de l'enfant à l'école : Pour une éducation à la citoyenneté*, De Boeck, 2008 ; Xypas, Constantin., et al., *Les Citoyennetés scolaires : De la maternelle au lycée*, PUF, 2003 などが挙げられる。日本では、高橋洋行「フランスにおける市民性教育に関する理念と実践」『教育学研究年報』第 21 号、東京学芸大学教育学教室、2002 年、pp. 24-41、武藤孝典・新井浅浩編『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. 104-118（鈴木規子執筆箇所）、pp. 119-138（山田真紀執筆箇所）、渡邊雅子「フランスの思考表現スタイルと政治的教養の育成—アメリカとの比較から」『教育学研究』第 84 巻第 2 号、2017 年、pp. 52-63、福島都茂子「フランスの『道徳・市民教育(EMC)』の開始と授業見学—テロ事件後のシティズンシップ教育とライセンスをめぐる考察」『宮崎産業経営大学法学論集』第 26 巻第 1 号、2017 年、pp. 1-23 などがある。

⁵⁶ 代表的なものとして、Raveaud, Maroussia., *De l'enfant au citoyen : La construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*, PUF, 2006 や、Starkey, Hugh., “Citizenship Education in France and Britain : Evolving Theories and Practices”, *The Curriculum Journal*, vol. 11, No. 1, 2000, pp. 39-54 などが挙げられる。

⁵⁷ 武藤孝典・新井浅浩編、前掲書や、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、石田徹・高橋進・渡辺博明編『「18 歳選挙権」時代のシティズンシップ教育—日本と諸外国の経験と模索』法律文化社、2019 年が挙げられる。またアジア、旧ソ連圏、欧米のシティズンシップ教育以外にも、ユネスコや EU といった国家を超えたシティズンシップの確立についても扱った理論的・実践的な比較教育学研究として、嶺井明子編、前掲書が挙げられる。

⁵⁸ Jutras, France., et al., *L'éducation à la citoyenneté : Enjeux socioéducatifs et pédagogiques*, Presses de l'Université du Québec, 2010 ; Lenoir, Yves., Xypas, Constantin., Jamet, Christian., *Ecole et citoyenneté : Un défi multiculturel*, Armand Colin, 2006.

最後に、90年代以降のグローバル化を背景とした現状と課題を論じる研究⁵⁹が挙げられる。これらの研究では、EU市民権の創設⁶⁰による90年代以降のフランスのシティズンシップ教育政策への影響や、イスラム移民問題への対応が議論の中心となっており、今後の展開に向けた重要な論点を提起している。

こうした研究状況と本研究の位置づけをまとめると、図1⁶¹のようになる。本研究は、これまでになされてきたこれらの研究の細かな内容に立ち入ってそれらの不十分さを指摘したり疑義を呈したりするようなことはあまり考えていない。むしろ、こうした先行研究の成果を積極的に取り入れ、これまで真正面からなされることのなかった憲法学と教育学・教育行政学との対話の土壌を築くことを模索しようとしている。というのも、これまでフランスにおけるシティズンシップ教育の人間像・国家像に関わる基礎原理は、教育学の課題であるとともに、比較憲法学においても極めて重要な素材であり続けてきたからである。

そこで本研究では、上記のフランスのシティズンシップ教育研究状況を踏まえ、新たに二つのことにチャレンジする。第一に、先行研究⁶²やフランス人への聞き取り⁶³などにおいて暗に示されてきた「68年5月」⁶⁴の社会的インパクトをできる限り分析の射程に入れることで、「68年5月」を1980年代半ばまでのフランスのシティズンシップ教育の展開にお

⁵⁹ Arkwright, Edward., *Citoyenneté et vie démocratique*, La Documentation Française, 2005 ; Bier, Bernard., *Politiques de jeunesse et politiques éducatives : Citoyenneté / education / altérité*, INJEP, 2010 ; Bouamama, Saïd., Cordeiro, Albano., Roux, Michel., *La citoyenneté dans tous ses états : De l'immigration à la nouvelle citoyenneté*, Editions L'Harmattan, 2000 ; Ferry, Jean-Marc., De Proost, Séverine., *L'école au défi de l'Europe : Médias, éducation et citoyenneté postnationale*, Université de Bruxelles, 2003 ; Heydt, J. M., et al., *Education a la citoyenneté démocratique : des mots et des actes*, Conseil de l'Europe, 2001 ; Le Pors, Anicet., *La citoyenneté*, 4e éd., Puf, 2011. 日本の研究では、池田賢一、前掲書と、鈴木規子「フランスにおける市民性教育の現状と課題—政治・社会学的視点からの『市民性』概念の整理と現状分析」『日仏教育学会年報』第12号、2006年、pp. 76-85が挙げられる。鈴木規子は、近年の研究において、政府による移民に対する市民教育の現状と課題を論じている。鈴木規子「フランス共和国における市民育成の展開」『東洋大学社会学部紀要』第50巻第2号、2013年、pp. 5-17。

⁶⁰ EU市民権については、Parisot, Françoise., *Citoyennetés nationales et citoyenneté européenne*, Hachette education, 1998 と、鈴木規子『EU市民権と市民意識の動態』慶応義塾大学出版会、2007年に詳しい。

⁶¹ 筆者が作成。矢印の長さは各々の先行研究の対象時期を表している。また、四角に囲った研究群は、周辺的な研究群として位置づけている。

⁶² Bergougnieux, Alain., “L'école et l'éducation civique”, *La revue de l'inspection générale* 03, 2003, pp. 54-60 ; Prost, Antoine., *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Seuil, 1992. 他にも石堂常世、前掲書などが挙げられる。

⁶³ 筆者は、2008年6月27日に故・瓜生洋一氏（当時、大東文化大学教授）と共に、フランス人通訳者・翻訳家のボッシュェヴ・エマニュエル（Bochew Emmanuel）氏に対し、本研究のテーマに関するヒアリングを実施し、そこで「68年5月」という着想を得た。

⁶⁴ 1968年にパリを中心に発生した反体制運動は、日本では「五月革命」あるいは「五月危機」として知られているが、フランスでは一般的に Mai 6^{soixante-huit} 8 と言われているので、本研究では「68年5月」と表記する。

ける重要な歴史的モーメントに位置づける。フランスにおけるシティズンシップ教育の展開において、「68年5月」及びその直後の教育課程改革に関しては、これまで言及されることはあっても、1980年代教育改革との関連は分析されてこなかった。

第二に、これまで日本の比較憲法学の分野において蓄積のあったフランスの共和制モデルに関する研究に学び、どのような歴史的展開の下でフランスの共和制モデルが構築され、1980年代半ばにいかなるものへと再構築されることを余儀なくされたのか、ということをも明らかにする。「68年5月」の社会的背景やその後の影響を考慮に入れることで、共和制モデルの変遷の在りようや、1980年代半ばに採用されたモデルの特徴を、これまでの研究とは違ったかたちで浮かび上がらせることが可能になるとと思われる。こうして本研究では、歴史、政治、思想といった複眼的なアプローチによって、新たな社会的、政治的課題によって変容を迫られるフランスの共和制モデルが、それと不可分のシティズンシップ教育としていかなる対応を迫られたのかということをも明らかにする。

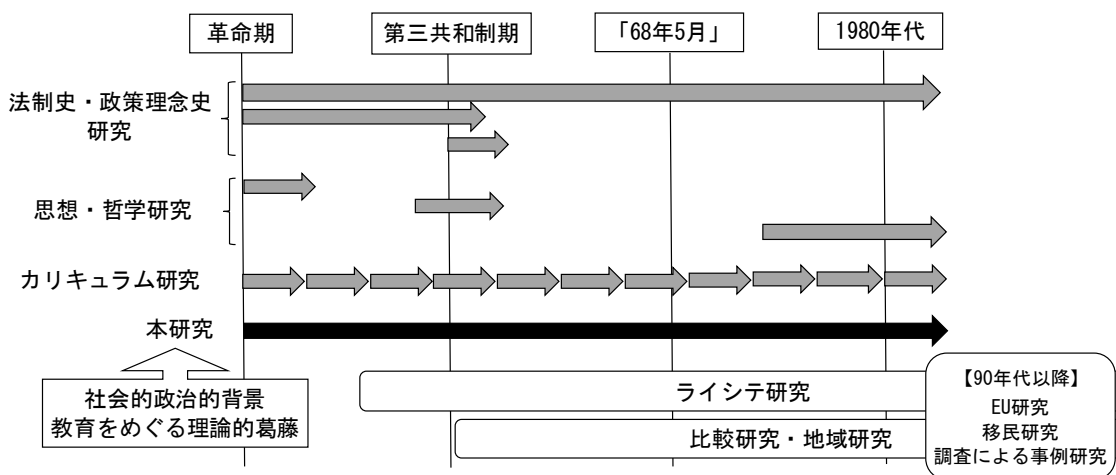


図1 先行研究と本研究の位置

5. 論文の構成

第1部では、革命期に始まるフランス共和国市民の育成をめぐる歴史的展開を、主に先行研究のレビューによって概観する。第1章のアンシャン・レジーム期から革命期（1789～1799年）にかけてより始まり、第2章の執政政府期から第二帝政期（1799～1870年）、第3章の第三共和制期前半（1871～1905年）、第4章の第一次世界大戦前後から第二次世界大戦下のヴィシー体制期に至るまで（1905～1944年）と、時系列に沿った叙述になっている。こうした前史を敷衍することにより、第2部で対象とする1980年代半ばのミッテラン政権期の市民育成をめぐる教育が、どのような歴史的前提のもと浮上したのかが明らかになるだろう。またこの歴史的過程において、フランスの共和制モデルの原型が形成されていく。

第2部では、1980年代の教育改革に向かう最終段階、すなわち戦後から1970年代まで

の共和国市民育成の在りようを出発点に論じる。第 5 章では、公民教育の後退期を扱う。つまり、戦後フランスが国際社会に復帰するに際し、戦前・戦中の教育体制からの脱却が図られると同時に、共和国市民の育成についても原理的な転換が求められていた。その上で、第 6 章から第 7 章にかけて、フランスで公民教育を再興する際に展開された議論を検討する。第 6 章では主に、公民教育の再興をめぐる政治的経済的背景を扱う。第 7 章では、より教育学的な議論に焦点を当てる。それらを踏まえ、第 8 章では公民教育が再興した論理を総合的に検討する。つまり第 2 部は、第 5 章から第 7 章までの結節点に再興の論理を見出そうという試みである。

第 3 部では、第 2 部までに扱った共和国市民の育成をめぐる歴史的展開に対し、共和制モデルがどのように変化してきたのかという視点を採用することによって、フランスにおけるシティズンシップ教育を支える理念及び思想について探求した上で、社会的困難に直面する今日のフランスにおけるシティズンシップ教育課題への対応を考察する。その際、本研究では、フランスの共和制モデルとアメリカの経済的自由主義が体现する民主制モデルの相違を類型的に捉えるレジス・ドゥブレ (Régis Debray) の二つの国家の類型論に着目する。第 3 部では、まず第 9 章においてドゥブレの人物像を素描した上で、二つの国家の類型論の前提及び留意点を示し、対立構図を整理する。それにより、ドゥブレの二つの国家の類型論において擁護される従来のフランス共和制のアイデンティティが確認されよう。続く第 10 章では、このドゥブレの二つの国家の類型論に対してなされた批判を整理した上で、近年、主に政治思想の分野において展開されてきたフランスにおける議論に注目することで、ドゥブレの二元論的図式を検討する。最後にこれらの議論を踏まえ、現代フランスにおけるシティズンシップ教育の理念型を浮かび上がらせ、その理念モデルがどのように今日のシティズンシップ教育課題に対応し得るかについて考察を試みる。

なお、補論として 1985 年版公民教育学習指導要領の内容及び特徴について論じる。結論では、本研究を通して得られた成果及び本研究の含意についてまとめた後、本研究において残された課題を示す。

第1部 共和国市民の育成をめぐる歴史的展開

第1部では、革命期¹に始まるフランス共和国市民の育成をめぐる歴史的展開を、主に先行研究のレビューによって概観する。まずは前史を敷衍することにより、第2部で対象とする1980年代半ばのミッテラン政権期の市民育成をめぐる教育が、どのような歴史的位置付けにあるのかを浮かび上がらせたい。ただし、史実の解釈には論争的なものが多く、以下ではなるべく多くの先行研究をクロスレビューしたり、法律や通達などの公文書は原典を引用するに留めたりすることで、できるかぎり客観的な記述を心掛けた。

第1章 アンシャン・レジーム期から革命期（1789～1799年）にかけての市民形成

フランスの学校教育において共和国市民の育成が本格的に始まったのは、義務制、無償性、脱宗教性（ライシテ）²を基本原理とする19世紀後半の第三共和制初期における近代公教育制度成立期であるとされる³。しかしその一世紀前の革命期においても、すでに共和国市民の育成は行われていた。本章では、革命以前から革命後への教育をめぐる変遷を概観することで、どのように共和国の市民が育成されていたのかを敷衍する。

1. 革命以前—道徳的統制者としてのカトリック教会

革命以前のアンシャン・レジームにおいて、教育を主導していたのは教会（Église）であった。「カトリック教会は施療院や捨て子養育院の経営、貧民救済事業といった種々の社会福祉活動に携わっていた」⁴。当時は、初等学校としての「小さな学校」（petites écoles）

¹ フランスの革命期とは、「1789年6月17日に行なわれた三部会の第三部、すなわち平民部による国民議会（Assemblée nationale）の成立宣言から、1799年11月9日（ブリュメール18日）のナポレオンのクーデターによって統領政府（Consulat）が樹立されるまでの10年間」とされる。梅根悟監修・世界教育史研究会編『世界教育史大系 9—フランス教育史 I』講談社、1975a年、p. 117（松島鈞執筆箇所）。

² ライシテ（laïcité）とは、国家とあらゆる宗教的権力の分離の原則であり、日本では「脱宗教性」「非宗教性」「政教分離」などと訳される。またライシテは、ライック（laïque）という形容詞から派生した言葉で、第三共和制初期に登場したといわれる。ライシテの語源については、宮沢俊義「ライシテ（laïcité）の成立—フランス憲法史における」『立教法学』第10号、1968年、pp. 1-25、参照。また辞書で意味を見てみると、ライシテとは、「国家の統治・行政権限のすべてが、宗教団体によって関与されず、また宗教問題に関与することもなく、世俗的機関により行使される原則」と定義されており、フランス憲法第一条でも「フランスは一にして不可分の、脱宗教的で民主的な、社会福祉を目指す共和国である」と規定されている。山口俊夫編『フランス法辞典』東京大学出版会、2002年、p. 325。このようにライシテは、宗教弾圧の原理ではなく、あらゆる宗教の共存を可能にする仕組みとして構想されている。フランスの公立学校では、宗教教育が行われただけでなく、学校空間に宗教的象徴（十字架やイスラムのスカーフ等）を持ち込むことも許されていない。ライシテの定義に関する詳細な検討については、ボベロ、ジャン。〔三浦信孝・伊達聖伸訳〕『フランスにおける脱宗教性（ライシテ）の歴史』白水社、2009年、p. 9（三浦信孝執筆箇所）、石堂常世、前掲書、p. 206等を参照。

³ 二宮皓編、前掲書、pp. 110-111（藤井佐知子執筆箇所）。

⁴ 谷川稔、前掲書、p. 21。

と、より高度な教育機関でエリートの養成を担っていた「コレージュ」(collèges)、「大学」(universités)が存在していた。

「小さな学校」は、キリスト教学校修士会(Frères des Écoles chrétiennes)のような修道会(congrégation)や在俗聖職者(clergé séculier)が開設し、各教区に置かれた⁵。ここでは、民衆の子弟に初歩的な読み、書き、計算が教えられていたが、それらは科学的知識を授けるものではなかった。つまりそこでの「ねらいは、お祈りや聖歌、教理問答といったものを暗唱させたり、聖人伝を読み聞かせるなど、良きカトリック信者となるべき心得の習得にあった」⁶。

また、教会と国家によって創設される「大学」は、1789年以降、フランス全土に22校存在し、学位授与権(collation des grades)など、様々な特権を独占していた。「コレージュ」は、大学に附属するものと、大学からは独立したものに二分された。特に後者は、その大半を俗人あるいは聖職者の慈善家か、修道会によって設立され、アンシャン・レジーム期において最も重要な役割を果たした教育機関である⁷。ここでは科学者や文人、官僚、技術者、実業家、弁護士などの社会的エリートの養成がなされ、貴族やブルジョワといった身分的・経済的特権階級の子弟を対象としていた。

このように教育を支配していた教会はまた、子どもに対してだけでなく、大人に対しても道徳的統制者としての役割を果たした。「司祭は教区民たちの良き助言者であると同時に、告解や日曜ごとのミサを通じて彼らの生活規範をこと細かに点検した」⁸。こうして革命以前のアンシャン・レジーム期には、カトリック教会が当時の絶対王政の行政機構に組み込まれ、民衆に最も近い末端でそれを支えると同時に、民衆教化の要石として文化統合の中心的役割を果たしていた。

2. 革命直後—脱宗教化と共和国市民の形成

(1) 革命期における「祭典」を通じた市民形成⁹

⁵ 今野健一、前掲書、p. 30。

⁶ 谷川稔、前掲書、p. 21。

⁷ 今野健一、前掲書、p. 30。梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、p. 63(松島鈞執筆箇所)。

⁸ 谷川稔、前掲書、pp. 21-22。

⁹ この点について松浦義弘は、『国民祭典』を始めとする多様な〈習俗〉再生の手段が要請されるに至った」のは「共和第二年の民衆運動、とりわけ93年末から94年にかけて激発した非キリスト教化運動の時期」とし、ジャコバン独裁期の1893年ブキエ案を主な分析対象としている。松浦義弘「フランス革命と〈習俗〉—ジャコバン独裁期における公教育論議の展開と国民祭典」『史学雑誌』第92編第4号、1983年、pp. 67-68、pp. 76-79。これに対し、後続の小林亜子の研究では、「〈祭典〉はジャコバン期、共和第二年に至って初めて『公的なレヴェルで』(instruction publique) (公教育) に組み込まれたものではなく、また『学校制度の下には包摂しえない人々 (=人民)』が共和第二年まで『教育』の対象」とされなかった訳でもない」と批判している。小林亜子「フランス革命における〈公教育〉と〈祭典〉—憲法制定国民議会期(1789~1791)を中心に」『日本の教育史学』(教育史

1789年6月に憲法制定国民議会が成立してまもなく、民衆の教育をめぐる議論が開始された。そこでは、『法を補うもの』としての〈公教育〉の多様な手段が模索され、国民的統一を現実に達成するための愛国心 (patriotisme) の形成、人々の内面の世界での革命の完成への志向から、人々の感性に働きかける装置としての〈祭典〉の重要性が認識されつつあった¹⁰。1789年7～8月の「人及び市民の権利宣言」(以下、「権利宣言」あるいは「人権宣言」と略記) 第6部会において審議された第16条の案文は、以下のようなものであった¹¹。

第16条 法は秘かな犯罪 (délits secrets) には及び得ないから宗教と道徳とで法が補われなければならぬ。故にこの両者が尊敬されることが社会の良き秩序のために必要である。

ここには、当時の社会的混乱状況を背景に、「社会の良き秩序」のためには法律だけでは不十分であることが示されている。こうして「権利宣言」をめぐる議論の射程は、人々の内面といった「法の及び得ないもの」にまで及んでいく。つまり、「人間精神の内面において『法を補うもの』が規定されることにより、『権利宣言』は民衆のカテキズムとして有効になり、憲法制定国民議会の課題である憲法の施行が可能になると考えられた」¹²。

その後、1789年10月の段階になると、人間の内面で法を補う機能として「教育」(instruction)¹³を法制化する必要性が示される(1789年10月30日のタルジェの提案)。憲法制定国民議会の議員であったタルジェは、「教育」を「人間精神に関する立法」と定義し、それを「議会の第一の義務」とすることによって、民衆による権利の乱用や無秩序状態といった「危険」を予防できると考えた¹⁴。タルジェのこの動議は、「公教育及び国民教育」(l'instruction publique et l'éducation nationale) に関するものとして提案された。こ

学会紀要) 第29集、1986年、pp. 117-118。本研究では、後者の精緻な実証性に鑑み、祭典論の登場を1893年のジャコバン期ではなく、革命初期と捉える小林亜子の研究を参照した。

¹⁰ 小林亜子、前掲論文、p. 129。

¹¹ 同上、p. 119 (傍点原典)。

¹² 同上。

¹³ フランス語の「教育」に当たる語句には、instruction (アンストルクシオン)、éducation (エデュカシオン)、enseignement (アンセニューモン)、formation (フォルマシオン) がある。instruction は知育に重点を置く教育の意味に用いられるのに対し、éducation は子どもを対象とし、人格・人間形成を目指す徳育・訓育に重点を置く教育を意味する。また、enseignement は学校教育などの科目を対象として用いる場合が多く、formation は一般的に社会人を対象とする人材育成・養成の場面で用いられる。小学館ロベール仏和大辞典編集委員会『小学館ロベール仏和大辞典』小学館、1988年、参照。本研究では、特別に区別する必要性が生じた場合のみ「知育」「徳育」などと訳すが、基本的には「教育」と記すこととする。

¹⁴ 小林亜子、前掲論文、pp. 120-121。

ここで注目すべきは、いわれる「公教育」とは習俗、すなわち「祭典」をも含み得るような広がりをもって提示されたということである¹⁵。

その背景として小林亜子は、当時の「男性平均自著率 47% (女性 27%) から推定される、民衆の識字率の低さ」¹⁶を挙げる。つまり、「権利宣言」を始めとする議決内容・法令をあらゆる階層の民衆に教えるため、視覚や感性に訴えられる多様な方法が模索されていた。そして 1791 年以降、ミラボーやコンドルセ¹⁷、タレイランらによって考案される「公教育」論に「祭典」が位置づくことになった重要な契機の一つは、1790 年 7 月 14 日の「連盟祭」(fédération) であったとされる¹⁸。

「連盟祭」は、1789 年秋以降から開催されていた各地の「地方連盟祭」に起源を持ち、今日の 7 月 14 日¹⁹の起源となっている。「地方連盟祭」は、もとは『市民軍』と国王の正規軍が連帯を誓い、連盟を結び (fédérer)、また、大規模な野盗や、アリストクラートの陰謀、蜂起の噂に対して地方や都市が互いに援助と支持を約束しあう²⁰ものだった。こうした「地方連盟祭」は、1790 年に入るとその性格を変えていった。すなわち、「革命により成立した新しい議会の法令や憲法への服従、『権利宣言』の維持、フランス人であることを誓うための祭典となった『地方連盟祭』は、『死』と『再生』という祭りの本来的性格を体現するかのように、『社团的、身分的編成の上に成立していた政治体制 (=絶対王政)』の瓦解と『市民的結合に基づく国家』の誕生を聖別するという性格を帯びてくる」²¹。

当時の議会は、こうした「地方連盟祭」の影響力を称揚し、国民としての意識を啓発するための国家的儀式として「連盟祭」を積極的に活用しようとした。「祭典」のもつ機能が、「公教育」に求められている機能に通底するのは、まさにこの点であった。既述のように、当時、「公教育」として求められていたことは、民衆による権利の乱用や無秩序状態といった危険を予防するために人間の内面で法を補う、法を与える前提となる機能であった。「祭典」もまた、新しい国家を象徴的、空間的に具現することによって、国家についての知識・情報を民衆の感性に働きかけながら教える機能を担ったのである。

1790 年の「連盟祭」後には、数多くの体系的な公教育制度案²²が構想された。「祭典」を

¹⁵ 同上、p. 121。

¹⁶ 同上。

¹⁷ コンドルセ (Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet : 1743-1794) の生涯および公教育論については、石堂常世、前掲書、第 1 部に詳しい。

¹⁸ 小林亜子、前掲論文、p. 122。

¹⁹ 日本では一般に「パリ祭」と呼ばれるが、フランスでは、「14^{キャトルズ} juillet^{ジュイエ}」と呼ばれるので、フランスでの呼称にしたがって「7 月 14 日」と表記した。

²⁰ 小林亜子、前掲論文、p. 123。アリストクラート (aristocrate) とは、貴族及び特権身分の人のことである。

²¹ 同上。

²² 詳細は、松島鈞『フランス革命期における公教育制度の成立過程』亜紀書房、1968 年、タレイラン他著〔志村鏡一郎訳〕『フランス革命期の教育改革構想』明治図書、1972 年などを参照。

「公教育」として位置付けた論者の中には、革命期の代表的教育論者として知られるコンドルセもいた。小林亜子によれば、「コンドルセは、〈祭典〉論を媒介として『教育の様々な能力の中でも完成された趣味が民衆の道徳に及ぼす影響力の重要性』を訴えていた」²³。「〈祭典〉において『才能ある人々』や『徳のある市民たち』に『祖国の功労者』としてふさわしい『栄誉』を与え、『彼らの行為について語り、彼らの業績を展示することは、競争心をかきたてる強い動機となり、愛国心 (patriotisme) と美德 (vertu) のレッスンとなる』という」²⁴。こうして「祭典」は、人心を美德 (=法への服従) へと導く国民統合のための重要な「国家のイデオロギー装置」として位置付けられていった。

このような「祭典」を通じた市民形成の背景には、当時の非キリスト教化運動がある。これは、1789年の「人権宣言」制定を原点とし、「新しい公共生活理想としてのヒューマニズムを浸透定着させ、新しい道徳観の基盤を強固なものにしていこうとする努力」²⁵として、当初は旧生活理想の根源であるキリスト教に対して攻撃したり、聖職者と教会の活動を圧殺したりするものであった。やがてロベスピエール²⁶を始めとするジャコバン派による恐怖政治の開始と前後して、1792年末からはより活発な運動が展開されていく。そのハイライトが1793年11月にノートルダム寺院で行なわれた「理性の祭典」と、1794年6月のロベスピエールによって指導された「最高存在の祭典」であった。「いずれもカトリック・キリスト教の神に代えて抽象的普遍的な存在をとりあげ、これを崇拜することによって、既成宗教の祭祀に代るいわば〈革命的市民宗教〉、すなわち宗教に似てじつは宗教ではない、理神論の立場をふまえた偽似宗教の祭祀を新設し、これの挙国的な信奉を介して非宗教的な新道徳遵守の精神の高揚と、さらには全民衆の心を革命の祖国への奉仕に結集せしめることを企図した一大デモンストレーション」であり、「全社会的な規模での一種の道徳教育の一大実践」であった²⁷。

²³ 小林亜子、前掲論文、p. 133。

²⁴ 同上。

²⁵ 梅根悟監修・世界教育史研究会編『世界教育史大系 38—道徳教育史 I』講談社、1976年、p. 138 (松島鈞執筆箇所)。

²⁶ ロベスピエール (Maximilien François Marie Isidore de Robespierre : 1758-1794) は、ルペルチエの公教育論に共鳴し、彼の死後、その遺稿である『国民教育計画』を国民公会にて発表したことで知られる。

²⁷ 梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1976年、pp. 138-139 (松島鈞執筆箇所)。ただし、革命期の混乱が人口動態や文化活動・経済活動に与えた影響を数量的に提示し、フランス革命の意義を否定する議論も近年盛んになっている。代表的なものに、セディヨ、ルネ、[山崎耕一 訳]『フランス革命の代償』草思社、1991年などが挙げられる。こうした議論に対し谷川稔は、極度の革命神話を払拭する上での有効性は一定程度認めつつも、革命期の歴史現象がすべて数量的分析になじむわけではないとして、政治文化や習俗の変化をとらえるためにはより長期的な視野に立った質的・構造的変化に目を向ける必要があると主張している。そして谷川稔の研究では、革命期の経験は、それまで文化統合の要であったフランス全土のカトリック教会に多大な打撃を与え、人びとの宗教的心性の変化をもたらしたとされる。谷川稔、前掲書、pp. 120-123。

(2) 革命期の公教育構想における共和国市民の形成

一方で、1790年代に相次いで出された公教育構想は、当時の政治的混乱を背景に、そのほとんどは提案・計画に止まり、一部実施に移されても短期間で廃止された²⁸。以下の表¹²⁹は、当時出された公教育構想の代表的なものを時系列にまとめたものである³⁰。

立憲議会 (1789.7-1791.9)	1791年9月	タレイラン(Talleyrand: 1754-1838) 特徴: 憲法教育への言及、世俗的道德教育の主張 備考: 立憲議会(Assemblée constituante)の解散により計画に止まる	「公教育に関する報告」(Rapport sur l'instruction publique)
立法議会 (1791.10-1792.9)	1792年4月	コンドルセ(Condorcet: 1743-1794) 特徴: 憲法教育批判、世俗的道德教育の主張、自由主義的主知主義、公教育を知育(instruction)に限定 備考: 立法議会(Assemblée législative)で審議されることなし	「公教育の全般的組織に関する報告及び法律」(Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique)
国民公会 (1792.9-1795.10)	1793年6月	シエイエス(Sieyès: 1748-1836) 特徴: 初等教育のみの公営化を主張するブルジョワ的教育計画、国民祝祭の制定による共和主義道德の鼓舞 備考: 1793年7月の審議でモンターニュ派の反対により廃棄	「国民教育組織法案」(projet de décret pour l'établissement de l'instruction nationale)
	1793年7月	ルペルチエ(Lepeletier: 1760-1793) 特徴: 徳育(éducation)を重視、国民学寮への強制収容を提唱、世俗的な普遍的道德(la morale universelle)を構想、平等原則に基づく社会主義的教育計画 備考: 1793年8月の国民公会で一部修正され可決されたが、結局実施に移されず、10月には廃止	「国民教育計画」(Plan d'éducation nationale)
	1793年10月	ロンム(Romme: 1750-1795) 特徴: カリキュラムが規定され、フランス革命の特色と人権宣言についての知識を事例や自らの経験を基に学習することを奨励、公民教育と道德教育の結合 備考: 当時の複雑な議会情勢により実施の直前に廃棄、ブキエ法に代わる	「国民学校に関する法案」(projet de décret sur les écoles nationales)の小学校に関する部分を法令化
	1793年12月	ブキエ(Bouquier: 1739-1810) 特徴: 最も優れた教育の場は革命社会の生活そのものであるとする「革命的生活学校主義」を主張、カリキュラムの規定はロンム法と同様 備考: 1794年11月の小学校法(ラカナル法)成立までの約1年間実施、実際には教員不足や学校不足により学校教育は空転	「小学校と公教育の組織に関する法令」(Décret sur l'organisation des écoles primaires et de l'enseignement publique)
	1794年11月	ラカナル(Lakanal: 1761-1845) 特徴: 公民教育(人権宣言と憲法の学習)と共和主義道德(la morale républicaine)教育の区別、テルミドール反動の勝者テルミドール派の要求を反映したブルジョワ的教育法令 備考: 法令として成立したものの、政治的動乱により、定着せず新法(ドヌー法)に引き継がれる	「小学校法(令)」(Décret relatif à la constitution des écoles primaires)
総裁政府 (1795.10-1799.11)	1795年10月	ドヌー(Daunou: 1761-1840) 特徴: ラカナル法同様、典型的ブルジョワ法令、共和主義道德(=ブルジョワ道德)の伝播徹底、国民祭典(fêtes nationales)により国民に共和主義精神を喚起、公民教育は共和主義道德の中に包摂される 備考: 1802年の「公教育一般法」(Loi générale sur l'instruction publique)まで約7年実施	「公教育組織法(令)」(Décret sur l'organisation de l'instruction publique)

表1

²⁸ 地方都市ルーアンにおけるブキエ法の施行状況について明らかにした研究として、山崎耕一・松浦義弘編『フランス革命史の現在』山川出版社、2013年、pp.143-168(竹中幸史執筆箇所)がある。

²⁹ 梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1976年、pp.125-159(松島鈞執筆箇所)、梅根監修、世界教育史研究会編、前掲書、1975a年、pp.117-229(松島鈞執筆箇所)などを基に筆者が作成した。

³⁰ 表に示されている各々の特徴は、本研究が主眼を置く市民形成に関わる事柄に限定し、学校体系など公教育組織に関わる特徴は割愛した。諸法令(案)における学校系統については、原田種雄・手塚武彦・吉田正晴・桑原敏明編『現代フランスの教育—現状と改革動向』早稲田大学出版会、1988年、pp.63-78(手塚武彦執筆箇所)参照。

松島鈞は、コンドルセを代表とする、タレイラン、ロンム、ドヌー、ラカナル、シエイエスによる公教育計画を「自由主義的知育主義」とし、これらはディドロ³¹の民衆教育論³²と親近性をもつことから、「ディドロ＝コンドルセ型」と定式化した³³。「自由主義的知育主義」の公教育とは、「正統的な啓蒙主義の思想に立脚して人間の完成の可能性を確信し、これと一体不離の関係において教育の自由を基調とする知育主義の教育論」³⁴である。その一方で、ルペルチエ、ロベスピエール、ブキエ、サン＝ジュスト³⁵を論者とする「統制的訓育主義」が対置される。彼らは、「教育の自由を否定して国家による統制を主張し、知識の授与よりも祖国愛を媒介とする徳性の涵養を重視する立場の公教育」³⁶を構想する。これは、ルソーに思想的な源流をもつことから、「ルソー＝ロベスピエール型」とされる。

松島鈞によれば、フランス革命期の公教育組織作業の展開過程は、「正統的な自由主義的知育主義を基底とするディドロ＝コンドルセ型の公教育路線と、統制的訓育主義にもとづくルソー＝ロベスピエール型路線との対立を媒介として、前者の歪曲型としてのドヌー法の成立に至る過程であった」³⁷と要約できる。またこの過程は、ジロンド派を中核とするブルジョワ勢力が主導権を掌握していた国民公会開始から1793年6月までの時期に続き、モンターニュ派のロベスピエールらを中心とした社会主義的社会の樹立を追求したプチ・ブルジョワ勢力が革命と国家の防衛の前面に立った1794年7月のテルミドール反動までの時期を経て、テルミドール派によるブルジョワ再支配が行われた1795年の国民公会解散までの時期へと推移する、革命期の政治状況³⁸に対応している³⁹。こうして、「革命下のフランス

³¹ ディドロ (Denis Diderot : 1713-1784) は、百科全書の編纂者として知られ、哲学者、演劇家、批評家、美術理論家、政治思想家としての顔を持つ。石堂常世、前掲書、pp. 20-21。

³² ディドロの民衆教育論は、家庭における教育や私立学校の存在を肯定する教育の自由を前提とし、経済的に恵まれない者を含めた大衆子弟を対象とした教育編成論である。松島鈞によれば、「ディドロの民衆教育論は、コンドルセと同様に自由主義と知育主義とを基本原則とするものであった」。梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1975a年、p. 201 (松島鈞執筆箇所)。

³³ 同上、pp. 193-204 (松島鈞執筆箇所)。

³⁴ 同上、p. 203 (松島鈞執筆箇所)。

³⁵ サン＝ジュスト (Louis Antoine Léon de Saint-Just : 1767-1794) は、「政治活動においてロベスピエールの最も忠実な協力者であった人物であり、断片的なものではあるが注目すべき教育論を書き残している」。同上、p. 204 (松島鈞執筆箇所)。

³⁶ 同上。

³⁷ 同上、p. 220 (松島鈞執筆箇所)。

³⁸ フランス革命史研究の現状を論じた松浦義弘によれば、「ブルジョワ革命論」が長らく革命史研究の主流派であったが、1950年代半ばから「ブルジョワ革命否定論」が登場し、1970年代初頭まで両者による「ブルジョワ革命論の時代」だったという。「ブルジョワ革命論とは、フランス革命という政治現象を、『封建制』から『資本主義』への生産様式の移行という経済的観点から理解しようとするもの」であり、「フランス革命の原因は封建制を担う貴族と資本主義を担うブルジョワジーの階級闘争であり、その結果はブルジョワジーと資本主義の勝利である」という論点を中核にしていた。山崎耕一・松浦義弘編、前掲書、pp. 5-8 (松浦義弘執筆箇所)。1970年代以降は、「社会経済史の隆盛を支えてきた位階的な歴史認識モデルが疑問視されはじめ、政治史や文化史への関心が高まっていく」。同上、pp. 14-15

社会は、ここにはじめて従来のキリスト教道徳に代る非宗教的な新道徳を、ようやくにして組織された学校の公的な教育を介して定着させ浸透させる機会をもつに至った」⁴⁰。

しかし実際には、上記の法令に基づいて設置された公立学校は不振を極める一方で、カトリック系の学校を中心とする私立学校が繁栄した⁴¹。その理由として、公立学校の設備の貧弱さや良質な教員確保の困難などもあったとされるが⁴²、最大の理由は教育内容に関わる問題、すなわち道徳教育の違いに求められるという。当時の公立学校の教育課程には「共和主義道徳教育」が設置され、教員にはそれを教育するよう義務づけられていた。「それを通じて、あらゆる天啓宗教に敵対する諸概念と、共和主義体制への愛着を生徒に教え込むことが期待されていた」⁴³。それに対し、私立学校では、教員は反共和主義的な見解を表明し、カテキズム (catéchisme) や聖書など、かつて使用されていた教科書を用いた道徳・宗教教育を行っていた⁴⁴。

1795年10月に発足した総裁政府は、私立学校の繁栄から反革命の脅威と共和制の危機

(松浦義弘執筆箇所)。その展開において、新たな方向の研究を生み出すいわば「触媒」の役割を果たしたとされるのが、フランソワ・フュレの研究である。Furet, François., *Penser la Révolution française*, Gallimard, 1978. フュレの研究では、革命家のイデオロギーの政治的機能が明らかにされ、従来の革命解釈の前提が問い直された。その後、革命家の言説やイデオロギーの政治的機能の検討に限定し、社会的ファクターを問う必要性がないと主張したフュレやその後続研究に対し、政治文化を担う政治階級にも着目し、「新しい政治階級」が政治文化の変容と相関して絶えず変化したことこそがフランス革命が生み出したものであるということを明らかにしたリン・ハントの研究が注目されるようになった。山崎耕一・松浦義弘編、前掲書、pp. 16-18 (松浦義弘執筆箇所)。ハント, リン. [松浦義弘訳] 『フランス革命の政治文化』平凡社、1989年。こうしてハントの研究によって従来のブルジョワ革命論とその否定論の橋渡しが試みられて以降、フランス革命史研究は伝統的に継承されてきた枠組が問い直され、多様な分野を対象とした多様なアプローチによる研究が現在進展しているという。山崎耕一・松浦義弘編、前掲書、pp. 20-21 (松浦義弘執筆箇所)。本研究ではそのことを踏まえつつ、ブルジョワ革命史観に基づく先行研究もレビューに含め、煩雑さを避ける意図から、労働者・農民階級 (プロレタリア) に対峙する階級としてのブルジョワ・ブルジョワジーという伝統的な用語を使用する。

³⁹ 梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1975a年、pp. 127-128, pp. 220-221 (松島鈞執筆箇所)。ただし松島鈞によれば、1793年10月のロンム法については、モンターニュ派が主導権を握っていた国民公会期においても、「ディドロ=コンドルセ型」の代表格であるコンドルセ案の強い影響が見てとれるという。

⁴⁰ 梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1976年、p. 145 (松島鈞執筆箇所)。またこの時代に用いられていた教科書については、大津尚志、前掲論文、2010年、pp. 7-10において分析されている。

⁴¹ 例えば、セーヌ県では1797～1798年(共和歴6年)に公立小学校が56校であったのに対し、私立小学校は2,000校以上も存在した。Louis-Grimaud, *Histoire de la liberté d'enseignement en France*, Tome 2e (La Révolution), Grenoble-Paris, B. Arthaud, 1944, p. 278.

⁴² 梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1976年、p. 148 (松島鈞執筆箇所)。今野健一、前掲書、p. 60。

⁴³ 今野健一、前掲書、pp. 60-61。

⁴⁴ Louis-Grimaud., *op. cit.*, p. 290.

を感じとり、公立学校の振興策と私立学校に対する規制策を講じる⁴⁵。しかし公立学校の状況は一向に改善せず、学校数も少なければ就学者も乏しく、未整備のまま低迷を続けた。なぜならば、「靈魂は五感の総和に他ならない」とか、「人は靈魂の不滅を信じることなく、有徳になることができる」といった、公立学校で教授された共和主義道徳は、多くの親の不満と不信を買っており⁴⁶、カトリックを信奉する親の支持を得られなかったからである。したがって当時の多くの親たちは、依然として旧来の道徳・宗教教育を要求し、子どもを私立学校に就学させたことで、私立学校は増加し繁栄をもたらしていた。

その後、恐怖政治を終焉させたテルミドール派は、ナポレオン・ボナパルト (Napoléon Bonaparte) の協力を得て、共和暦 8 年ブリュメール 18 日 (1799 年 11 月) のクーデターによって総裁政府を短命に終わらせる。このことが多数の親たちに共和主義道徳ではなく、カトリックの旧道徳に固執させる決定的な出来事となった。こうしてフランス革命には終止符が打たれ、共和制体制は一度崩壊する。

ここまで革命以前から革命後への共和国市民の育成に関わる教育の変遷⁴⁷を概観してきた。アンシャン・レジーム期には、カトリック教会が文化統合の中心的役割を果たし、民衆を教化した。それに対し、革命期には「祭典」が国民統合のための重要な「国家のイデオロギー装置」として位置づけられ、民衆の内面に対して共和主義的な徳、すなわち共和国を支える法の観念を涵養していった。また革命期の公教育構想においても、紆余曲折を経ながらも「祭典」は共和主義的精神を喚起するものとして位置づけられていった。この革命期に構想された共和主義道徳は、それまでのカトリック道徳に代わるものであったが、それを民衆の間で定着させるには第三共和制の確立を待たなければならなかった。

第 2 章 ナポレオン時代から第三共和制成立まで (1799~1870 年)

既述のように革命期においては、学校を教会から切り離し、教職員と教育課程の脱宗教化が図られた。しかしその後、第三共和制までのフランスでは、帝政、王政、共和制、そして再び帝政と、大きな政治的変動が展開される中で、まさにカトリック教会・王党派対共和派の教育をめぐるヘゲモニー闘争が大々的に繰り広げられていく。本章では、ナポレオン時代から第三共和制成立までの約 70 年間に、共和国市民の育成をめぐる議論がどのように形作られていったのかを素描する。

⁴⁵ 詳細は梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1976 年、pp. 149-151 (松島鈞執筆箇所) 参照。

⁴⁶ 同上、p. 148。

⁴⁷ 天野知恵子は、アンシャン・レジーム期から革命期にかけて、「フランスにおける教育は、『上から』のイニシアティブによって推進された」ことに加え、「理念としては画一的なイメージが描かれたが、学校は実際には、きわめて多様なあり方を示した」ことを、18 世紀におけるフランス公教育の特徴として指摘している。天野知恵子『子どもと学校の世紀—18 世紀フランスの社会文化史』岩波書店、2007 年、pp. 128-130。

1. 執政政府期（1799～1804年）から第一帝政期（1804～1814年）にかけて

まず、総裁政府を倒して樹立された執政政府（Consulat）⁴⁸からナポレオンを皇帝とする第一帝政までの期間は、学校と教会の再接近が図られていく。教皇ピウス7世とナポレオンの間で1801年に締結し、1802年4月に国内法として整備された「コンコルダ」（Concordat；政教条約）⁴⁹はその布石となった。これによって、共和国政府はカトリックを公認し⁵⁰、教育を独占していく前提がつけられる。

その後、1802年5月に総裁政府期のドヌー法に代わる「公教育一般法」が成立し、それまで公立学校を不振に追いやっていた主因の「共和主義道徳」は抹殺された⁵¹。この法律では、初等教育についてほぼ関心が払われず、結果的に宗教勢力が復興していった。これは、「もはや、アンシャン・レジーム下の、初等教育体制への、事実上の復帰」⁵²といえる状況であった。しかし、「アンシャン・レジーム下の小さな学校は、精神的・物質的の両面にわたる教会の支援のおかげを、大いにこうむっていたのだったが、いまや、革命の動乱をめぐりぬけてきたプロセスにおいて、それらを、ほとんどすべてなくしてしまっていた」⁵³という点で、それまでとは大きく事情が異なっていた。したがって執政政府下の初等教育は、国家から丸投げされた地方（コミューン）の財源と教員の不足によって、依然として不振状況が続くこととなる。

第一帝政期に入ると、すでに1804年に「ナポレオン法典」を制定していたナポレオンは、1806年5月の法律⁵⁴によりユニヴェルシテ・アンペリアル（Université impériale）を創設して国家による教育の独占を図る。ユニヴェルシテ・アンペリアルとは、アンシャン・レジームにおいて教会が支配的影響力を及ぼし、革命によって廃止された「大学」とは異質なものである。ナポレオンはその「大学」に着想を得るが、教会にではなく、皇帝に従属する新しい教育者団体（corps enseignants）を創造することで、中央集権的教育行政組織の構築を行った。1808年3月に公布された「ユニヴェルシテの組織に関する政令」⁵⁵の38条には、以下のように規定されている。

⁴⁸ 他にも、統領政府などと訳される。

⁴⁹ コンコルダが公教育に及ぼした影響については、梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1976年、pp. 275-276（松島鈞執筆箇所）、及び今野健一、前掲書、pp. 82-83、参照。

⁵⁰ この時点では、カトリックは、あくまで「フランス国民大多数の宗教」として政府に承認されただけであり、国教となったわけではない。松嶋明男によれば、当時、政府はフランス国内の宗教事情の多様性を考慮し、プロテスタントやユダヤ教にも同等の礼拝の自由を保障していた。松嶋明男『礼拝の自由とナポレオン—公認宗教体制の成立』山川出版社、2010年、p. 180。

⁵¹ 梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1976年、p. 158（松島鈞執筆箇所）。

⁵² 梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1975a年、p. 284（松島鈞執筆箇所）。

⁵³ 同上。

⁵⁴ 1806年5月10日法の正式名称は、Loi relative à la formation d'un corps enseignant, sous le nom d'Université impérialeである。正文は、Duvergier, J.-B., année 1806参照。

⁵⁵ 1808年3月17日の政令の正式名称は、Décret portant organization de l'Universitéである。正文は、同上書を参照。

ユニヴェルシテ・アンペリアルのすべての学校は、以下の事項を、その教育の基盤とする。①カトリックの教義、②皇帝、人民の幸福の受託者としての帝政、ナポレオン王朝への忠誠；ナポレオン王朝は、フランスの統一性と、諸憲法によって宣言されたあらゆる自由主義思想の守護者である、③教育の画一性 (l'uniformité de l'instruction) を目的とし、なおかつ国家のために、彼らの宗教、君主、祖国、家族に愛着を抱いた市民を養成することを目的とする教育者団体の規約への服従〔後略〕

したがって、公立、私立を問わず、帝国のすべての教育施設において、カトリックの教義が基盤とされ、なおかつそこでナポレオンへの忠誠心を子ども達に注入しようとした。というのも、ナポレオンにとっては、ユニヴェルシテ・アンペリアルという教育を独占するための制度装置を利用して子どもたちに同一の思考・行動様式を刷り込み、帝国全土における「画一化」(uniformisation) を追求することによって、国民の「精神的統一性」(unité morale) を実現し国家を統合する必要があったからである⁵⁶。

また、執政政府期に引き続き、第一帝政期においても初等教育にはほとんど関心が払われることはなかった⁵⁷。それに対し、中等教育の組織化こそが、ナポレオンにとっての重要な関心事であった。なぜならば、「エリートやブルジョワだけが教育されるべきなのであり、国家が多額の負担を行うのは、かかるエリートを従順かつ有能に育成するため」⁵⁸であると考えられていたからである。当時、ナポレオンの権力基盤は新興ブルジョワジーであり、彼らを中心とした諸階層を体制内に包摂し、帝政の幹部クラスを新たに養成することが必要とされたのだった⁵⁹。国立中等教育として成立し、「国家を支える有能な指導層（士官・官吏・弁護士・医師など）の養成を使命とする」⁶⁰リセ (lycée) が「ナポレオンの創造物」⁶¹として組織されていくのもこの時期である⁶²。こうして、多くの「民衆が無知であることこそが、国家や、その支配者たる大ブルジョワジーの利益に適うと考えられ」、「下層民衆の教育に対する国家の配慮は無用なものとされた」⁶³。

⁵⁶ 今野健一、前掲書、p. 100。

⁵⁷ この点に関して大津尚志は、1795年のドヌー法の時点で初等教育の教員には給与が保障されていなかったことや、18世紀末からすでに国家の関心は中等教育におけるエリート養成だったことなどから、「再考の余地がある」としている。大津尚志、前掲論文、2017b年、p. 21。

⁵⁸ 今野健一、前掲書、p. 104。

⁵⁹ 同上、pp. 104-105。

⁶⁰ フランス教育学会編、前掲書、p. 119（綾井桜子執筆箇所）。

⁶¹ 今野健一、前掲書、p. 105。

⁶² リセが初めて設けられたのは、執政政府期の「公教育一般法」（1802年）においてであるが、当時のリセはその軍隊的性格と宗教教育の不十分さから、親たちに不評であった。梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1975a年、pp. 310-311（志村鏡一郎執筆箇所）。

⁶³ 今野健一、前掲書、p. 144。

2. 復古王政（1814～1830年）から七月王政（1830～1848年）にかけて

1814年、ロシア遠征に失敗したナポレオンはヨーロッパ連合軍に攻め入れられ、ついにパリは開城した。代わって王座には、イギリスから帰国したルイ16世の弟、ルイ18世が就き、第一復古王政となる。伝統的な君主制の復活を拒否する元老院（Sénat）は、国民権を定める憲法草案を採択するが、ルイ18世はこれを拒絶し、憲章（Charte constitutionnelle）を国民に与えることで、アンシャン・レジームの正当性を復活させようとした。この憲章によってルイ18世は、「革命と帝制が、フランスの君主制の歴史における〈脱線〉でしかないことを示そうとした」⁶⁴。それと同時に、王権神授説を採用し、カトリックを国教とすることで（第6条）、カトリックをより強力な地位に戻した。

1815年のナポレオンの「百日天下」後、第二復古王政においてルイ18世は、ユニヴェルシテの維持・強化を決断する。すなわち、ナポレオンの教育独占システムであったユニヴェルシテは、概ねその存続を許されることとなった。今野健一の言葉を借りれば、「帝政期には、それ（ユニヴェルシテ）はナポレオンの支配の道具であった。今度は、王制の支配に利用される道具となる」⁶⁵。復古王政を通して、このユニヴェルシテをめぐり、教権勢力と反教権勢力が激しい攻防を繰り返す中⁶⁶、宗教学校は発展し、公立学校への宗教団体の影響力も増していった。大津尚志によれば、「この時期に1814年の憲章や法や権利の学習が初等教育で行われた形跡はな」く、『神、王、その同胞に対する義務の感情』を子ども心に刻み込むような宗教教育を行うことが、初等教育の目的として強調された⁶⁷。

その後の国王シャルル10世の反動的な勅令に対して、1830年7月27日からの三日間、労働者や学生らが蜂起し、市街戦が展開される。シャルル10世はイギリスへ亡命することを余儀なくされ、この七月革命によって復古王政は終焉を迎えた。そして1830年8月の憲章によって、オルレアン公ルイ・フィリップに対し、「フランス人の王」（roi des Français）としての称号が与えられ、カトリックは国教から再びフランス人の大多数が信仰する宗教という位置づけに戻った。この七月王政において成立したのが1833年6月28日の法律、すなわち「初等教育に関する法律」（Loi sur l'instruction primaire; 通称、ギゾー法）⁶⁸である。

ギゾー法は、「初等教育及びその目的」、「私立初等学校」、「公立初等学校」、「初等教育行

⁶⁴ 同上、p. 109。

⁶⁵ 同上、p. 135（丸括弧内、引用者）。

⁶⁶ 今野健一は、復古王政期におけるフランスの教育再編過程を、その政治過程の画期に従って、三つに時期区分する。すなわち、「第1期は、復古王制の成立から1820年までの、ルイ18世の自由主義的な君主制の時期、第2期は、1820年のベリー公暗殺事件から1827年までのユルトラ反動期、第3期は、復古王制の晩年に当たり、穏健王党派の権力復帰（1828年）から7月革命までの時期である」。同上、p. 111。ユルトラ（ultra-royalistes; 超王党派）は、教育においても教権主義的に再編成しようとする勢力である。

⁶⁷ 大津尚志、前掲論文、2017b年、p. 22。

⁶⁸ 正文は、Duvergier, J.-B., année 1833, pp. 191-199 参照。

政機関」の全4編(25か条)から構成される⁶⁹。第1条では、教育段階を「基礎初等教育」(instruction primaire élémentaire)と「上級初等教育」(instruction primaire supérieure)に区分し、前者について、「道徳・宗教教育(instruction morale et religieuse)、読み、書き、フランス語の基礎、算術の基礎、度量衡の単位系」を必ず含むとした。一方、「上級初等教育」は、より多様で広範な知識⁷⁰を必要とする都市住民のために設けられた。

このようにギゾー法において、ある種、初等教育と中等教育の中間に位置する「上級初等教育」が設けられたことには、「支配階級たるべき中産階級の利害が脅かされないように、民衆の社会的上昇を阻止し、民衆にその状態にとどまることを受け入れさせること」⁷¹を、当時の公教育大臣だったギゾー⁷²が教育の目的として考えていた、ということが挙げられる。ギゾーは、そうした教育を通して既存の階層化された社会を堅牢なものにし、王政支配の安定を図った。

そこで、「基礎初等教育」において筆頭に置かれ、最重要視されたのが、「社会秩序の維持と服従を教え込む教育」⁷³としての「道徳・宗教教育」だった。1833年1月2日の下院において、ギゾーは法案の提案理由として、以下のように語っている。

道徳・宗教教育は、教育全体、教師と生徒の全行為と一体となっている。〔中略〕知的発達、道徳的・宗教的発達と一体となったときに素晴らしいものになる。それは秩序と規律の原理となり、同時に社会の繁栄と栄華の源泉でもある。道徳的・宗教的発達から離れた知的発達は、傲慢、反抗、エゴイズムの根源となり、その結果、社会にとっての危険となる。⁷⁴

このようにギゾーは、社会秩序の形成・維持の観点から、初等教育における徳育なき知

⁶⁹ ギゾー法に関して本研究では、初等教育の教育内容を規定した第1条にのみ言及することとし、他は割愛する。ギゾー法に関して記された邦語論文・文献としては、梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1975b年、今野健一、前掲書、大津尚志、前掲論文、2017b年などが挙げられる。

⁷⁰ 具体的には、「幾何学及びその日常的な応用の諸概念、特に線画と土地測量術、生活に応用される物理学及び博物学の諸概念、歌唱、歴史及び地理の諸要素、並びに、特にフランスの歴史及び地理の諸要素」(第1条)がそれに当たる。今野健一、前掲書、p. 157。

⁷¹ 同上、p. 113。

⁷² ギゾー(Guizot, François-Pierre-Guillaume : 1787-1874)は、ニームのプロテスタントの家系で生まれ育つ。彼は、ジュネーブで学問を修めた後、パリの法律学校で学ぶ。また彼は王党派のサロンに通い、1812年にはパリで近代史の教授職に就く。その後、国家参事官となって政治手腕を発揮し、1840年から1848年まで公教育大臣と首相を務めた。二月革命によって亡命を余儀なくされて以降は、歴史研究に没頭し、日本でも『ヨーロッパ文明史』の著者として知られる。今野健一、前掲書、p. 155 参照。

⁷³ 同上。

⁷⁴ Guizot, François Pierre Guillaume., *Histoire parlementaire de France : recueil complet des discours prononcés dans les chambres de 1819 à 1848*, tome 2, Michel Lévy frères, 1863-1864, p. 52.

育は政治的危機をもたらすとして、道徳・宗教教育に第一義的な重要性を与えた。大津尚志によれば、「キリスト教の歴史的役割を評価し、国家は精神の支配の役割を持つと見るギゾー個人にとって、国家の法によって『道徳・宗教』教育を公教育に含めるということは、彼自身の思想内容と合致したもの」⁷⁵だという。また今野健一によれば、ギゾーが教育の宗教的な性格を認めるにあたっては、「国家を補助する道徳的権力」⁷⁶としての教会を体制内化しようとする思惑から、学校教育における教会のプレゼンスを要請したのだという⁷⁷。こうしてギゾーは、国民の大多数を占めるカトリックの教義を基盤とした道徳・宗教教育によって国民統合を図った⁷⁸。その内容は、第一段階（6・8歳）では「祈りと敬虔な読書」、第二段階（8・10歳）では「聖史（Histoire sainte）」、第三段階（10歳から卒業まで）では「キリスト教の教理」といったように定められ、多くの学校でキリストの像が置かれた⁷⁹。

3. 第二共和制（1848～1852年）から第二帝政（1852～1870年）にかけて

（1）臨時政府の樹立とカルノー法案

七月王政下では、選挙資格について200フラン（被選挙資格500フラン）以上の直接税支払いを要件とするなどの制限直接選挙制が採用されていた⁸⁰。1830年代から第一次産業革命を迎えていたフランスでは、1847年の経済危機に由来する社会的危機を背景に、選挙権の拡大を求める運動が展開されていく。しかし、民衆の改革要求を受け入れない当時の内閣は、1847年に選挙法改正案を否決した。それに対し反政府勢力は、集会禁止令を逃れるために「改革宴会」（Banquet）と称して反政府運動を展開した。そして1848年2月には、パリで予定されていた改革宴会が政府の圧力によって中止に追い込まれたことを契機に民衆が蜂起し、ルイ・フィリップは亡命を余儀なくされた。この二月革命によって臨時政府が樹立し、再び共和制を宣言した。臨時政府は、「民主的・社会的共和制」を標榜するために、三色旗の下に「フランス共和国、自由、平等、友愛」を書き込むことを表明した。革命期に繰り返し謳われた「自由、平等」に対し、ここに「友愛」が初めて公的に加えられた。

第二共和制では、21歳以上の男子直接普通選挙制の導入が実現し、1848年4月に憲法制定議会選挙が実施された。有権者数は、二月革命前の24万人から約900万人へと、40倍

⁷⁵ 大津尚志、前掲論文、2017b年、p. 24。ギゾー自身は、強い信仰心を持つプロテスタントであった。

⁷⁶ 今野健一、前掲書、p. 170。

⁷⁷ 同上、p. 213。

⁷⁸ ただしギゾーは、プロテスタントやユダヤ教といった他の宗教の自由を認め、カトリック以外の宗教教育や学校設置の自由を認めていた。大津尚志、前掲論文、2017b年、p. 24。

⁷⁹ 同上、p. 25。なお大津尚志の研究では、1831年から国民の教育の画一化を目指して作成された手引書の構成やキリスト教の教義をカテキズム形式で説明したものが紹介されている。同上、pp. 25-26。

⁸⁰ 辻村みよ子「フランスにおける選挙権論の展開 1」『法律時報』第52巻4号（通巻第631号）、日本評論社、1980a年、p. 113。

近くも増加し、投票率も 83.5%に達したとされる⁸¹。こうして新たに選挙権を有する市民(21歳以上の男子)が増大するや否や、民衆への公民教育が主要な教育問題として提起されることとなった。

1848年2月に臨時政府が樹立した際、公教育大臣に就任したのは、イポリト・カルノー⁸²であった。カルノーは、二月革命によって普通選挙制が導入されたことで、民衆を啓蒙する必要があると考える。特にカルノーを含め、当時の共和主義者を憂慮させていたのは、王党派の名望家と聖職者の提携による保守的な影響力のもとにあった地方農村部の状況であった。すなわち、「膨大な人口を抱える地方農村部では、依然として名望家支配が貫徹し、王党派の牙城であり続けた上に、農民層に圧倒的な影響力をもつカトリック教会が王党派と連携して、強力な反革命勢力を形成していた」⁸³。したがって、共和制に敵対する保守的多数派が生じる可能性のある地方農村部では、住民らを共和制の信奉者へと転換させ、選挙において共和制の正当性を担保する必要があった。

そこでカルノーは、王党派やカトリック教会の多大な影響力の下にあった多くの農民層を共和制に吸収するため、さしあたり憲法制定議会選挙に向けて教員を動員しようとする。カルノーは、先に言及した普通選挙制に関する政令が出された翌日の1848年3月6日に、アカデミー長宛の通達を出した。そこには、初等学校の教員の任務について以下のよう規定されていた。

我々以前の諸政府において、市民としての子どもの育成ほど、初等教育のなかで怠られていたものはない。〔中略〕特に農村において、多くの市民は、彼らの権利について、そしてその結果、彼らの義務について、十分に教育されているとは言えない。彼らは、人民が共和制国家に期待すべき恩恵が何であるかを知らず、そしてその結果、数日後に国民の受託者の厳正な特性を帯びることになる人々の選択に無関心であることが彼らに許される余地というものが、どれほど少ないかということを知らないのである。

〔中略〕私は、初等教育におけるこの欠陥が、今日、フランスで引き起こす恐れのある誤りを力の限り矯正しなければならない。その責任を負うのは、まさに公教育なの

⁸¹ 岡田信弘「フランス選挙制度史(3)」『北大法学論集』第30巻第3号、1979年、p. 100。

⁸² イポリト・カルノー(Lazzare Hippolyte Carnot: 1801-1888)は、ナポレオンの百日天下の際、内務大臣として初等教育の再編成に関する法案を提出した、元国民公会議員ラザール・カルノー(Lazzare Carnot)の子である。彼は、産業化によって個人や社会を豊かにし、福祉の向上を図ろうとするサン＝シモン主義に共鳴した共和主義者として知られる。七月王政期にパリ選出の急進派議員として当選し、二月革命後の臨時政府によって公教育大臣に任命された。カルノーは、最初の国立行政学院(École Nationale d'Administration)の創立者でもある。梅根悟監修・世界教育史研究会編『世界教育史大系 10—フランス教育史Ⅱ』講談社、1975b年、p. 47(志村鏡一郎執筆箇所)、Fourrier, Charles., *L'enseignement français de 1789 à 1945 : précis d'histoire des institutions scolaires*, Institut pédagogique national, 1965, pp. 110-111 参照。

⁸³ 今野健一、前掲書、p. 180。

だ。公教育こそが今日そのエネルギーによって、過去に犯された過ちを是正すべきなのである。我が 36,000 の初等学校教員が、農村民衆を前に直ちに公教育の修復者となるために、私の呼びかけに立ち上がらんことを。〔中略〕私は教員に共和国の創設に寄与するよう懇願する。我が父祖の時代のように、国境の危険から共和国を守るのが肝心なのではない。無知と虚言から共和国を守らなければならない。それはまさに教員の任務なのである。⁸⁴

このようにカルノーは、農村における有権者の政治的啓蒙のために教員が果たすべき任務の重要性を強調した。「カルノーは、共和制を支持するよう市民を育成することで、共和制の基礎を盤石ならしめんとしたのである」⁸⁵。初等学校の教員の多くはこの求めに応じ、地方行政当局もこれに加担したといわれる⁸⁶。その結果、選挙では穏和共和派が大勝した⁸⁷。こうした共和制への支持を背景に、カルノーは 1848 年 6 月 30 日に議会へ初等教育に関する法案（通称、カルノー法案）を提出した。

カルノー法案は、教育の義務・無償・自由を基本原理とする。法案の特徴として、第一に、「教育の義務制と無償制を規定した主要な意図が、共和主義精神の陶冶を促進することにあったこと」⁸⁸が挙げられる。カルノーは、「初等教育の義務的たることを我々が望むのは、主権への個人としての参加を立派に遂行するのに必要と認められている知的教養を欠いていけば、いかなる市民も公益に損失をもたらさずにはおかないからである。初等教育の無償たるを我々が望むのは、義務的たることを望むのと同じ理由だからであり、また、共和国の学校の長椅子にあって、富者の子ども達と貧者の子ども達との間に差別があってはならないからである」⁸⁹と述べている。ゆえに初等教育の教育課程には、「人及び市民の

⁸⁴ Circulaire du ministre provisoire de l'instruction publique et des cultes aux recteurs des académies, recommandant l'enseignement des droits du citoyen par les instituteurs primaires, *Recueil des lois et actes de l'instruction publique*, Imprimerie et librairie de Jules Delalain, 1848, pp. 14-15.

⁸⁵ 今野健一、前掲書、p. 180。

⁸⁶ 同上、p. 181。カルノーは、先述の 1948 年 3 月 6 日付アカデミー長宛の通達の中で、市民の権利と義務についての手引書を編集してほしいと要請し、いくつかの大学区では「公民教育カテキズム」が刊行された。それらを用いて、多くの初等学校の教員らは有権者に対し解説したり、自ら選挙に立候補したりしたとされる。梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1975b 年、p. 52。カルノーがその執筆を命じたとされる、哲学者シャルル・ルノーヴィエ（Charles Renouvier）の『人と市民の共和主義的手引書』については、大津尚志、前掲論文、2013 年、pp. 35-39 参照。

⁸⁷ 選出議員 900 人の内、「民主的・社会的共和制」を支持する進歩的共和派が 100 人弱、王党派が約 300 人、残りの約 500 人が穏和共和派であり、労働者はわずか 26 人とどまったことから、「ブルジョワ議会」といわれる。今野健一、前掲書、p. 175。

⁸⁸ 同上、p. 182。

⁸⁹ Buisson, Ferdinand Edouard., *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Librairie Hachette et Cie, 1911, p. 218.

義務と権利の知識、自由・平等・友愛の観念の発達」⁹⁰を含むとされ、革命期の公民教育が再現することとなった。一方で、「宗教教育はそれぞれの宗教の司祭によって行われる」⁹¹とされ、公立初等教育におけるライシテが規定された。大津尚志によれば、「宗教と両立しうる道徳の源泉として『共和国の価値』すなわち『自由、平等、友愛』が掲げられ」⁹²た。

第二の特徴として、ナポレオン時代のような国家による教育独占を退け、教育の自由が規定されたということが挙げられる。それによりカルノー法案では、「フランス革命期に通奏低音として存在し、第2共和制の当時、最も進んだ民主主義者にとっては最も貴重な概念であった『共通教育』(éducation commune)の原理を採用しなかった」⁹³。カルノーは、「国家によって与えられる国民的な教育を、諸個人にせよ、カルノーが法人格と所有権を拒否するにとどまるところの宗教団体にせよ、それら私的な発意によって行われる自由な競争と両立させようとしたのである」⁹⁴。ゆえに法案では、公立初等学校により良い条件を与え、教員の待遇を改善することで、政府と教員との関係を緊密なものにしようという規定も設けられた。

以上のように、カルノー法案では、初等教育を義務・無償にすることで、共和主義精神の涵養を図ると同時に、革命期のような公教育からの宗教の排除という事態を退け、逆に公教育への聖職者らの協力を期待した。今野健一によれば、「カルノーは聖職者と教会の体制内化を図って、彼らに公教育体制発展の一翼を担わせようとしたと見られる」⁹⁵という。カルノー自身が述べているように、「これからは、市民の自由な意志が、国にその方向を与えることになるのだから、将来は、そうした意志を立派に準備することこそ、フランスの安寧と幸福がかかっている」⁹⁶と考えたのである。

しかしながら、法案に関するその後の運命は皮肉なものだった。法案提出直前の1848年6月、失業者対策用の施設であった国立作業所の閉鎖を直接の契機として、パリでは労働者による蜂起が起きた。1848年春のパリにおける失業率は、ほとんどの産業で平均50%から75%に達しており、彼らは国立作業所の手当てを求めてパリに集まった⁹⁷。政府側の死者1600人、反乱側の死者4000人を出し、まもなく徹底的に弾圧されたこの六月蜂起は、「ブルジョワジーに、労働者の反抗と、社会不安とに対する恐怖感をふかくうえつけて、右傾化への道を突進させることになった」⁹⁸。その結果、反共和主義を掲げる王党派がカトリッ

⁹⁰ *ibid.*, p. 218.

⁹¹ *ibid.*

⁹² 大津尚志、前掲論文、2013年、p. 35。

⁹³ 今野健一、前掲書、p. 183。

⁹⁴ 同上。

⁹⁵ 同上。

⁹⁶ Buisson, Ferdinand Edouard., *op. cit.*, p. 218.

⁹⁷ 柴田三千雄・樺山紘一・福井憲彦編『世界歴史大系 フランス史 3—19世紀なかば～現在』山川出版社、1995年、p. 90 (木下賢一執筆箇所)。

⁹⁸ 梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1975b年、p. 62。またこの六月蜂起は、「同時代のマルクスも保守主義者のトクヴィルも、ほとんど同じような表現を使っているよう

クやブルジョワジーと提携して結成された「秩序党」(parti de l'ordre) が次第に勢力を伸ばしていく。同年 9 月の選挙では、この秩序党が大勝し、1848 年 11 月の憲法はそうした政治的反動の中で制定された。

(2) 1848 年憲法とファルー法

1848 年憲法では、前文及び第 13 条で初等教育の無償が規定され、第 9 条で「教育の自由」の原理も確認された⁹⁹。この「教育の自由」規定をめぐっては、憲法制定の際に争われた自由派 (libéraux) と共和派との対立が注目に値する。

自由派は、第二復古王政期に王党派内部の独立派 (indépendants) から分裂し、当時、ユニヴェルシテ独占に反対していた。「彼らは、政府の権限を制限し、個人的な権利、とりわけ、親・教師の教育する権利の保障を求める」¹⁰⁰。したがって 1848 年憲法制定の際にも、「自然権の名において、教育に対する国家の干渉を拒否し、絶対的な自由を要求」¹⁰¹した。それに対し、共和派は、「教育への権利の承認は、教育する義務を国家に課すものであると考えた」¹⁰²。共和派にとって、教育システムは国民統合を実現するための手段の一つである。自分の子どもを教育する自然権を親は行使する一方、複数の子どもを集めて教育を行う場合、その者は公務に従事していると見なされ、当然それは国家による統制の対象になると考えられた。したがって、将来の市民たる子どもの道徳性や知性の形成について、「公共の秩序」なるものが国家にその監督を要請しているのであり、「国家は、まさに、それが定める条件の下で、一定の人間に教育する権利を委任するのである」¹⁰³。そして先述のカルノー法案もこの立場に立つ。

結局この二つの立場は、制定された憲法において奇妙にも共存することとなった。憲法前文では、「フランス共和国は、自由・平等・友愛をその原理とする。フランス共和国は、家族・労働・財産・公共の秩序をその基盤とする」(前文 4 項) と規定されている。さらに、「共和国は〔中略〕すべての人間に不可欠な教育を各人の手の届くところにおこななければならない」(同 8 項) とし、市民に保護を保障することを規定している。したがって 1848 年憲法は、「実定法に先行しかつ優位する諸価値の秩序に信をおく」¹⁰⁴一方で、共和制は「す

に、まさに階級闘争であり、『社会戦争』であった。このときはじめてブルジョワジーと労働者が二つの陣営に分かれて闘ったのであり、フランスにおいては、このようなむきだしの階級闘争はそれまでになかったし、以後もこれに匹敵するようなものはなかった」。柴田三千雄・樺山紘一・福井憲彦編、前掲書、p. 91 (木下賢一執筆箇所)。

⁹⁹ 正文は、Duguit, Léon., Monnier, Henry., Bonnard, Roger., *Les constitutions et les principales lois politiques de la France depuis 1789*, 7e éd. par Georges Berliet., Librairie générale de droit et de jurisprudence, 1952, p.215 et s. 参照。

¹⁰⁰ 今野健一、前掲書、pp. 115-116。

¹⁰¹ 同上、p. 185。

¹⁰² 同上。

¹⁰³ 同上、p. 186。

¹⁰⁴ 同上、p. 184。

すべての市民をより高いレベルの道徳性や知性に至らしめる義務を負う」¹⁰⁵とされた。

こうした憲法の構造は、普通選挙制の導入が要請するものであった。つまり、「普通選挙制の導入は、すべての市民の教育を保障することを国家に義務づけるのであり、教育だけが、市民によるその政治的自由の十全な行使を可能ならしめ、権利の平等を現実のものにしうるのである」¹⁰⁶。こうして当時の為政者らは、教育システムを普通選挙制に不可欠な補完物と考え、政治的自由の行使に役立つ教育への権利の観念を、自然権としての「教育の自由」の観念よりも優先させたのだった。

また 1848 年憲法では、こうした「教育の自由」の原理を採用する一方で、子ども達への教育を普及させる手段については、私教育のシステムを容認した。そうした多元的な手段をとることで、原理として確認された教育に関する国家の要請に、より能率的に対応しようとした¹⁰⁷。憲法の条文では、「教育は自由である。教育の自由は、法律によって定められる能力及び道徳性の要件に従い、かつ、国家の監督の下で行使される。この監督は、いかなる例外もなく、すべての教育施設に及ぶ」（第 9 条）と規定されている。こうして「教育の自由」が規定される一方、それは政治的自由に向けた教育を保障するという条件の下での自由に制限され、かつそれは国家の監督に服せしめられる。

以上の 1848 年憲法における「教育の自由」条項の「奇妙なコントラスト」¹⁰⁸は、その制定過程における自由派と共和派との対立をもとに説明可能となる。その一方で、こうした条項が設けられたこと自体が、それ以降のカトリック勢力の勝利を物語る布石と捉える見方もある¹⁰⁹。実際に憲法制定後、先の六月蜂起での社会主義に恐怖を抱くブルジョワジーと、公立学校での宗教教育を禁じられた教会の同盟により、共和主義者カルノーの排撃がなされ、1848 年 7 月にカルノーは大臣職を追われることとなった。

新憲法体制のもと行われた 1848 年 12 月の大統領選挙では、秩序党が推薦するルイ＝ナポレオン・ボナパルト (Louis-Napoléon Bonaparte) が投票総数の 74.2% (5,534,520 票) を獲得し、本命視されていたカヴェニャック¹¹⁰を破り、圧勝した。ルイ＝ナポレオンは、憲法議会で多数派を構成する穏和共和派を無視し、あえて秩序党内閣を組織した¹¹¹。この

¹⁰⁵ 同上、p. 186。

¹⁰⁶ 同上。

¹⁰⁷ Monchambert, Sabine., *La liberté de l'enseignement*, P.U.F., 1983, pp. 40-42.

¹⁰⁸ 今野健一、前掲書、p. 186。

¹⁰⁹ Cogniot, Georges., *La question scolaire en 1848 et la loi Falloux*, Éditions Hier et Aujourd'hui, 1948.

¹¹⁰ カヴェニャック (Louis Eugène Cavaignac : 1802-1857) は、六月蜂起以降、12 月の大統領選挙までの間、議会によって全権を委任され、一種の独裁政権を担った人物である。大統領選挙に立候補したカヴェニャックは、「共和主義者としては筋金入りで、しかも六月蜂起にさいしては秩序維持のために断固たる態度をとったことにより、都市と農村での保守層の支持も期待できた。しかし、彼があまりにも右翼側に譲歩したために、左翼の支持をうしなっていたし、六月蜂起以来労働者や社会主義者には敵意をもってみられていた」。柴田三千雄・樺山紘一・福井憲彦編、前掲書、p. 94 (木下賢一執筆箇所)。

¹¹¹ 梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1975b 年、p. 63 (志村鏡一郎執筆箇所)。

時、公教育大臣に任命された王党派のファルー（Alfred Falloux）が最初に行ったことは、まさにカルノー法案の撤回であった（1849年1月）。ファルーにとってカルノー法案は、宗教と道徳を強調しておらず、かつ現実の国庫財源を無視しているという¹¹²。

また、1849年5月の立法議会選挙でも右派・秩序党への追い風は止まなかった。右派は「社会秩序の維持と教育の自由」を主張するのに対し、左派である民主主義・社会主義者は「共通、無償、義務で、かつ能力に応じて全面的なる教育」を主張するが、選挙は右派の勝利におわる¹¹³。同年6月には、フランス軍のローマ遠征に抗議して行われた蜂起が失敗に終わったことで、共和派が崩壊に追いやられた。この六月事件は、「第二共和政という政体そのものにとって決定的な転換点であった」¹¹⁴とされる。なぜならば、「第二共和政は、制度的に完成したその直後に、いわば『共和主義者なき共和国』となってしまった」¹¹⁵からであり、共和制を否定する秩序党が立法議会を支配することにより、王政への転換の可能性が生まれたからである。こうして、「王党派の支配する共和政という奇妙な状況」¹¹⁶の下、秩序党は次々と反動的な政策を断行していき、様々な政治的自由を封じ込めていった。その中でも、保守派の反動の象徴となったのが、1850年3月15日の法律（通称、ファルー法）¹¹⁷と、1850年5月31日の法律¹¹⁸であった。

ファルー法は、「教育に携わる諸機関」「初等教育」「中等教育」「一般規定」の4編全85条で構成される。第1条では、教育行政機関としての「公教育高等評議会」（Conseil supérieur de l'instruction publique）の設置について規定されている。この評議会は、法案や規則、政令案、公立学校における試験・選抜試験、教育課程、教科書、私学の監督に関する規則などについて意見を述べたり、各県に設けられた大学区（アカデミー）の評議会によって

1848年憲法において、立法権を有する一院制の議会と、行政権を持つ大統領は、ともに直接普通選挙によって選ばれ、相互に独立した二つの平等な権力であった。「議会は大統領の選出に関与できないし、彼の権限の行使を阻止できない。また、大統領も議会の審議に圧力をかける手段をもっておらず、議会を解散することはできない。したがって、両者が対立した場合調整するのがきわめて困難だった。また憲法は、『大臣は大統領によって任命されかつ罷免される』と規定していたが、大臣と議会の関係も曖昧で、大統領は議会における多数派を考慮せずに大臣を任命する権限をもっていた」。柴田三千雄・樺山紘一・福井憲彦編、前掲書、p.93（木下賢一執筆箇所）。ルイ・ナポレオンが、議会の多数派の支持を得ていた大臣を解任することができ、自分にとって好都合に組閣することが可能であったのは、こうした憲法構造を有していたからである。

¹¹² 同上。

¹¹³ Gontard, Maurice., *Les écoles primaires de la France bourgeoise (1833-1875)*, 2e éd, C.R.D.P., 1976a, p. 88. 「民主＝社会主義派（モンターニュ派）は投票総数の35%を獲得した（約200議席）。〔中略〕秩序党は投票総数の半分以上をさらい、750議席のうち、およそ450議席を獲得した」。今野健一、前掲書、p. 200。

¹¹⁴ 柴田三千雄・樺山紘一・福井憲彦編、前掲書、p. 98（木下賢一執筆箇所）。

¹¹⁵ 同上。

¹¹⁶ 同上。

¹¹⁷ 正文は、Duvergier, J.-B., année 1850, pp. 53-102 参照。

¹¹⁸ 1850年5月31日の法律については、辻村みよ子「フランスにおける選挙権論の展開 2」『法律時報』第52巻5号（通巻第632号）、日本評論社、1980b年、pp. 97-100を参照。

下された判断の最終決定機関になったりするなど、様々な特権を有した（第5条）。メンバーには議長である公教育大臣の他、多くの宗教関係者が占めることにより、中央教育行政が事実上、教権的に再編され、特にカトリック教会勢力の発言権が増すこととなった。またファルー法からは、ナポレオン一世時代からの教育者団体であったユニヴェルシテという言葉は消え、国家による教育独占の廃止を要求してきたカトリック教会勢力の影響力の増大を伺わせる。

初等教育の内容の筆頭には、ギゾー法と同様に、「道徳・宗教教育」が位置づけられ（第23条）、公立学校におけるライシテを考慮したカルノー法案との決定的な違いを見てとれる。さらにカルノー法案で強調され、1848年憲法にも規定された初等教育の無償制については、その範囲が学費を負担し得ない家庭の子弟に限定され（第24条）、教育の義務制については規定されなかった。

ファルー法制定による変化として、第一に、カトリックの学校の急激な増加が挙げられる。特に「カトリックの中等教育施設は、1850年から1852年のあいだに257校が設立され、1854年には総数1,081校に達して、中等教育施設にまなぶ生徒数のほぼ半数にもひとしい生徒数をもつにいたったという」¹¹⁹。したがって、1848年憲法において規定された「教育の自由」は、ファルー法に至っては、教育におけるカトリック教会の復権の自由に他ならなかったといえる。

第二に、上記のように、ファルー法では宗教教育が重視されたことにより、ユニヴェルシテと教会という二つの相反するグループが競合することとなった¹²⁰。ファルー法制下の宗教教育は、カテキズム文書や旧約聖書・新約聖書の要約である「聖史」(histoire sainte)、賛美歌などが無批判に暗唱させられたり、日曜日に教員が子ども達をミサに連れて行ったりといった独特な教育方法で行われ、子ども達の道徳形成の大部分を担っていた¹²¹。さらにそれは、18世紀末以降のナポレオン一世の時代と同様に、概して社会の特権階級が要求するものでもあった。

一方で、師範学校のほとんどは存続を許され、ユニヴェルシテはその基本精神を堅持して組織の崩壊を免れるなど、「聖職者のいだいた大きな期待も、共和主義者のいだいた大きな危惧も、ともに的中しなかったような部分もある」¹²²という。ポンティユによれば、「ユニヴェルシテは、破壊されもしなかったし、教会に服従することもなかった。しかし教会は、あらゆる私学を所有し、ユニヴェルシテのライバルとなった。ユニヴェルシテと教会は、フランスの青少年らを獲得しようと競い合い、彼らを分かち、相反する方向へと方向

¹¹⁹ 梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1975b年、p. 83（志村鏡一郎執筆箇所）。

¹²⁰ こうした国家と教会による競合から生じる問題は、「二つのフランス」と称される。大津尚志によれば、初等教育を見る限り、実際にフランスの子ども達が二つの相反するグループに離反させられるのは、第三共和制期以降であると考えられるという。大津尚志、前掲論文、2017a年、p. 27。

¹²¹ 同上、p. 25。

¹²² 梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1975b年、p. 92（志村鏡一郎執筆箇所）。

づけられた二つの集団に彼らを分断しようとしていた」¹²³。

他方の 1850 年 5 月 31 日の法律は、「選挙権の条件をより厳格にすることにより、普通選挙制を否定することなく民衆の多くを排除しようとしたものである」¹²⁴。これにより、有権者数は法律施行前の 962 万人から 681 万人に減少し、特にパリでは、労働者の 40% が選挙資格を失ったとされる¹²⁵。こうしてこの法律により、普通選挙制は事実上の終わりを告げ、民主的な共和制からは大きく後退することとなった。

(3) 第二帝政下の教育

その後、フランスのローマ遠征や、上記の 1850 年 5 月 31 日の選挙権の制限に関する法律、大統領の任期などをめぐって、議会と大統領との対立が表面化していった。1851 年 12 月に、ルイ・ナポレオンはクーデターを起こし、議会を解散させた。これにより、1848 年憲法は廃止され、事実上、ここに第二共和制は終焉した。1852 年 11 月には人民投票が実施され、810 万票中 782 万票という圧倒的多数で帝政の復活が承認された。同年 12 月に帝政宣言が出され、ルイ・ナポレオンは皇帝ナポレオン三世となった。

この第二帝政は、一般に、専制的抑圧的体制であった 1852 年から 1860 年までの「権威帝政」(Empire autoritaire) と、自由主義的体制であった 1860 年から 1870 年までの「自由帝政」(Empire libéral) とに時期区分される¹²⁶。教育においては、「公教育全体に教会勢力の影響が強かった時代」、すなわち「ファルー法の時代」が第二帝政に至っても続いたが、1860 年を分水嶺としたこの政治路線の転換は、ひと言に「ファルー法の時代」といっても変化を生じさせずにはおこななかった。第二帝政前半の権威帝政期には、公教育大臣のイポリト・フォルトゥル¹²⁷が政策を主導した。後半の自由帝政期には、公教育大臣のヴィクトル・デュリュイ¹²⁸によって改革が進められた。

¹²³ Ponteil, Félix., *Histoire de l'enseignement en France : les grandes étapes 1789-1964*, Sirey, 1966, pp. 244-245.

¹²⁴ 柴田三千雄・樺山紘一・福井憲彦編、前掲書、p. 99 (木下賢一執筆箇所)。「この法律によると、選挙資格として、同一住所に三年以上居住し、納税者名簿に登録されている必要があった」。同上。

¹²⁵ 同上。

¹²⁶ 同上、p. 101。ただし、この時期区分をめぐっては、日仏の歴史家の間で論争がある。野村啓介『フランス第二帝政の構造』九州大学出版会、2002 年、高村忠成『ナポレオン三世とフランス第二帝政』北樹出版、2004 年など参照。

¹²⁷ イポリト・フォルトゥル (Hippolyte Fortoul) については、以下の引用を参照。「エクサン＝プロヴァンス大学の文学部教授で文学部長を務めたフォルトゥル (1811～1856 年) は、20 代には共和主義者や社会主義者との関係を深めていたが、1848 年 12 月の補欠選挙の際にバス＝ザルプ地方の代表として選出された後、パリで秩序党に入り、共和派との断絶を決定的にした。その後、徐々にボナパルティズムへの傾斜を強める。1849 年、立法議会に選出され、ファルー法採択の際は賛成票を投じた。ルイ＝ナポレオンのクーデタの後、公教育相に就任し、死ぬまでその職にあった」。今野健一、前掲書、p. 208。

¹²⁸ ヴィクトル・デュリュイ (Victor Duruy : 1811-1894) は、ランスなどの大学で教授職に就き、多くの歴史・地理教科書を出版している人物である。彼は、著書『ローマ人の歴

「ひとことでいって、フォルトゥルは、ナポレオン三世の意向をうけながら、一方では、共和主義的ないし社会主義的精神が、他方にあるのは、修道会的ないしは教権至上主義的精神が、ともに、教育界にふかく侵入するのを阻止すべく、県知事までも動員した教育行政の中央集権体制を樹立しようとした」¹²⁹とされる。具体的にフォルトゥル公教育大臣の下では、免職を引き換えとしたナポレオン三世への忠誠を内容とする宣誓や、頬ひげの禁止などの地味で威厳のある身なりが教員に対して要求され、学校を教会ではなく国家（皇帝）の支配下に置く方向へ政策が展開された。その一方で、権威帝政期においても民衆教育は軽視されたままであったが、第一帝政期とは異なり、「皇帝崇拜」を初等教育の教育内容に結びつけようとはされなかった¹³⁰。また、ナポレオン三世は1850年5月31日の選挙権の制限に関する法律を廃止することで、普通選挙制を復活させ、民衆の支持を取り付けたが、実際は、「行政による露骨な選挙への介入」¹³¹によってそれを無効にした。他にも権威帝政期には、政治的安定と経済・外交の繁栄¹³²を引き換えに、言論・出版の自由や政治活動も抑圧の対象となった。

このように、「権威帝制は、結果的に見て、教会と緊密な同盟関係を結ぶことにより、世俗教育の存在を脅かすこととなった」¹³³。しかし、1859年のイタリア戦争を機に、カトリックが帝政に反旗を翻したことで両者の蜜月関係は終わりを告げる。その結果、帝政はその支持基盤の一つであったカトリックの支持を失った。またその同時期に、ナポレオン三世のとった通商政策¹³⁴が、銀行家や企業家、工場主などの実業家グループを帝政から離反させることとなり、ナポレオン三世は強力なもう一つの支持基盤も損失する。

そこでナポレオン三世は、新たな支持基盤を自由主義的で反教権的なプチ・ブルジョワ

史』を介してナポレオン三世と交流する機会を得ており、1861年にはアンリ四世リセの教授からパリのアカデミー視学官に、さらに翌年にはユニヴェルシテ視学官に任ぜられた。こうした教育者、行政官、歴史家としての顔を持つ一方で、デュリュイは高等師範学校においてミシュレに師事し、反教権主義者としてデュパンルーなどと対立しながら1863年から6年間公教育大臣を務めた。今野健一、前掲書、p. 211。梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1975b年、p. 98（志村鏡一郎執筆箇所）。「権威帝政」期から「自由帝政」期への過渡期には、公教育大臣としてルラン（Rouland：1806-1878、在職1856-1863）が就任していた。

¹²⁹ 梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1975b年、p. 98（志村鏡一郎執筆箇所）。

¹³⁰ 大津尚志、前掲論文、2017a年、p. 26。

¹³¹ 柴田三千雄・樺山紘一・福井憲彦編、前掲書、p. 106（木下賢一執筆箇所）。

¹³² 「帝政は、外交的繁栄によって、その支配の正統性を国民からたえずとりつけねばならなかった。それゆえ、第二帝政においては、つねに外交と内政が連動するという構造をもっていた」。同上、pp. 107-108。したがって、その後のイタリア政策での躓き、メキシコ遠征の失敗に続いて、最終的には、スペインの王位継承をめぐるプロイセンとの外交問題及び普仏戦争の敗北によって、第二帝政は崩壊する。

¹³³ 今野健一、前掲書、p. 210。

¹³⁴ ナポレオン三世は突如、1869年1月に自由貿易を骨子とする通商条約をイギリスと締結した。この条約が何の予告もなく秘密裏に進められたことから、ナポレオン三世は実業家らに不信感を与えたという。柴田三千雄・樺山紘一・福井憲彦編、前掲書、p. 110（木下賢一執筆箇所）。

と労働者に求め、カトリックを敵に回す一方で、共和主義者を取り込んでいく。こうして、ナポレオン三世の第二帝政は、外交政策がもたらした状況とナポレオン三世個人のイニシアティブによって、1859年から1960年の間に決定的な変容を遂げた¹³⁵。こうした政治的動きに連動して、1863年6月、「ナポレオン三世がデュリュイを公教育大臣に任命したことは、第二帝政の自由主義的方向への転換を象徴するできごとの一つだった」¹³⁶。

デュリュイは1863年に公教育大臣に就任するや否や、初等教育の正確な現況を把握するために視学官やアカデミー長、県知事達を動員して広範な調査を実施した。1866年に公表された調査結果は次の通りである¹³⁷。第一に、7歳から13歳までの学齢児童約500万人の内、およそ90万人が未就学であったこと、第二に、就学児童の34%は年に6か月足らずしか通学していなかったこと、そのため第三に、就学終了時点で13%の子ども達は読み・書きが出来ず、26%の子ども達は読み・書きしかできないこと、第四に、その程度の知識は、決して長持ちせず、学業をやめてしまえばすぐに消え失せてしまうであろうこと、第五に、そうした識字率は社会階層及び地域と相関があり、例えば、大工場の労働者に読み・書きができない者が多く、それは西部の諸県で多く見られること、第六に、徴兵適齢者の30%は読むことが出来ず、36%の夫婦が自分の名前のサインすら書けないことなどである。デュリュイは、かねてから初等教育の義務化と完全無償化の実現を要求していたが、このフランスにおける初等教育の立ち遅れを示す調査結果をもとに、皇帝やカトリック、政府内部の反対派を説得した¹³⁸。こうして出来上がったのが、1867年4月10日の初等教育法（通称、デュリュイ法）¹³⁹である。

カトリックをはじめとする多くの反対に会ったデュリュイ法では、結局、初等教育の義務化と完全無償化は実現しなかったが、無償化に向けた一歩が踏み出された¹⁴⁰。実際に、初等教育に関する国家予算は、60%増えたという¹⁴¹。

デュリュイ法における注目点は、初等教育内容の充実を図り、それまで選択科目であった「歴史・地理の基礎」を必修にしたことである。それまでは上記のように、「聖史」のみが

¹³⁵ ここには、ナポレオン三世による独特な「ボナパルティズム」があるとされる。木下賢一によれば、「ルイ・ナポレオンには、右翼的・保守的傾向のボナパルティズムと左翼的・民衆的な傾向のそれがみられ、第二帝政期をつうじてこの二つの傾向のあいだをゆれ動いたといえる。前者は、おもに無秩序にたいする防波堤をつくろうとし、民主的・社会主義的左翼を主要敵とする傾向で、後者は、社会問題に関心をもち、労働者の境遇を改善しようとし、また反教権主義的で、名望家をその敵とする傾向である」。同上、p. 104。

¹³⁶ 梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1975b年、p. 98（志村鏡一郎執筆箇所）。

¹³⁷ 同上、p. 99。

¹³⁸ 法案の審議過程については、Rohr, Jean., *Victor Duruy, Ministre de Napoléon III essai sur la politique de l'instruction publique au temps de l'empire libéral*, Librairie générale de droit et de jurisprudence, R. Pichon et R. Durand-Auzias, 1967 など参照。

¹³⁹ La loi sur l'enseignement primaire du 10 avril 1867, *Bulletin administrative du Ministère de l'instruction publique*, No. 138, 1867, pp. 341-345.

¹⁴⁰ デュリュイ法では、第8条及び第15条の規定により、無償学校設置のための臨時課税措置と「学校金庫」(caisse des écoles)の開設が承認された。今野健一、前掲書、p. 211。

¹⁴¹ 梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1975b年、p. 110（志村鏡一郎執筆箇所）。

教えられていた。したがってここには、フランスへの愛国心を涵養し、フランス市民を育成しようという、デュリュイ個人の共和主義的なねらいがあったという¹⁴²。

こうした当時の政府による教育政策は、「新しい時代への胎動」¹⁴³、「第3共和制の下で行われる教育の大転換の予兆」¹⁴⁴、「のちの共和主義の萌芽」¹⁴⁵などと評されている。それを後押ししたものとして、当時、大きな発展を遂げていた労働運動¹⁴⁶及び教育運動も見逃せない。特に、ジャン・マセが1866年に設立した「教育同盟」(Ligue de l'enseignement)¹⁴⁷は、義務・無償・世俗という民衆教育の三原則をかかげ、共和派を支持する勢力の一つとして甚だしい運動を展開していった¹⁴⁸。

ジャン・マセの目的は、「民衆のブルジョア化」¹⁴⁹であったという。「貧乏人が金持ちに許し難いのは、その富ではなく軽蔑である」¹⁵⁰というマセの言葉が示すように、マセにとって共和制の主要な任務は、経済的不平等を解消することではなく、その差別や蔑視をなくすことであった。すなわち、「マセが切に望んだのは、民衆がもはやバリエードを築く攻撃的な人間群とならないための開明的公民の要請であった」¹⁵¹。

1867年のパリ万国博覧会が象徴していたように、第二帝政期は、フランスにおいて石炭による第一次産業革命がほぼ達成された時期であり、こうした経済発展と同時に、教育の有用性も徐々に民衆の間で認識されていった¹⁵²。こうして第二帝政末期には、マセが創設した教育連盟をはじめとする民衆レベルでの教育運動が活発に展開され、後述する第三共和制における義務・無償・世俗を原則とするフェリー法の立法化を後押しすることとなる。

一方で、1870年の普仏戦争におけるフランスの敗北は、教育連盟にも運動方針の転換を迫ることとなった。「失われた地方への苦い後悔、新たな侵略への強い恐怖、フランス共和政の華々しい復興への共通の希望など」¹⁵³が、「確固たる教育に裏付けられた強力な軍隊の必要性」¹⁵⁴を全国に認識させたという。1884年には、マセは次のように述べた。すなわち、「連盟はまさに共和制を決定的に確立するために公民教育を発展させる任務を与えられた。

¹⁴² 大津尚志、前掲論文、2017a年、p. 27。

¹⁴³ 梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1975b年、p. 98 (志村鏡一郎執筆箇所)。

¹⁴⁴ 今野健一、前掲書、p. 212。

¹⁴⁵ 大津尚志、前掲論文、2017a年、p. 29。

¹⁴⁶ 当時のフランスにおける労働運動の発展については、ここでは割愛する。さしあたり、柴田三千雄・樺山紘一・福井憲彦編、前掲書、pp. 115-117 (木下賢一執筆箇所) 参照。

¹⁴⁷ ジャン・マセ (Jean Macé : 1815-1894) 及び「教育同盟」については、小山勉、前掲書、pp. 265-277 に詳しい。

¹⁴⁸ 梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1975b年、p. 104 (志村鏡一郎執筆箇所)。

¹⁴⁹ 小山勉、前掲書、p. 268。

¹⁵⁰ 同上。

¹⁵¹ 同上。

¹⁵² 梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1975b年、p. 103 (志村鏡一郎執筆箇所)。

¹⁵³ 小山勉、前掲書、p. 275。

¹⁵⁴ 同上。

何よりも、連盟は軍事教育によってフランスを再生させる必要があると考えてきた」¹⁵⁵。そして教育連盟は、17歳以上の若者に軍事教練を義務づける法案が提案されることを要望した。こうした教育連盟による活動は、第三共和制期における教育改革を促した背景の一つを形作ることとなる。

ここまでナポレオン時代から第三共和制成立までの約70年間に渡る、共和国市民育成をめぐる議論の形成の在りようを概観してきた。ナポレオン時代には、ユニヴェルシテ・アンペリアルという教育独占体制が敷かれ、カトリックの教義を基盤とした国民統合が図られた。その後の復古王政、七月王政においても、学校教育におけるカトリック教会のプレゼンスは高まりを見せた。しかし1848年の二月革命を機に、共和派がイニシアティブを握り、普通選挙制の導入に並行して民衆に対する公民教育が構想されていたが、それも束の間、今度は王党派・カトリック勢力が隆盛していく。そして第二共和制が終焉し、再び帝政が訪れたが、その後半には帝政とカトリック勢力との蜜月は解消し、この後に来る第三共和制への胎動を予感させる政策が展開された。こうした政策を後押ししたのが、当時、大きな発展を遂げていた労働運動及び教育運動であった。

第3章 第三共和制前半における市民形成（1871～1905年）

前章のナポレオン時代から第二帝政にかけては、目まぐるしく政体の変遷の中で、カトリック教会・王党派と共和派が学校教育をめぐるせめぎ合いを見せた。またそうした中で、義務・無償・世俗を原則とする近代公教育制度成立に向けた萌芽も見られた。そうしてついに第三共和制では、学校教育をめぐる十字架と三色旗をめぐる攻防に一応の決着を見る。本章では、共和派がヘゲモニーを奪取し、「公教育におけるライシテ」という共和制モデルが確立されていく中で、本格的に「共和国の学校」における公民教育を通じて共和国市民を育成していこうとする様態を概観する。

1. 第三共和制の誕生と共和派の共和主義的改革

1870年の普仏戦争敗北後まもなく、戦勝国ドイツとの比較において、フランスの教育システムや教員養成が問題とされるようになった。例えば、1871年6月にボルドーで演説を行った急進共和派のレオン・ガンベッタ（Léon Gambetta）は、「我々を敗北に引き込んだものこそ、我が国民教育の劣位性だ」¹⁵⁶と述べた。そして普仏戦争の敗北は、二つの異なる帰結を導いた。一方では、ドイツの勝因は学校の宗教的な性質に求められ、信仰が欠如したフランスでは学校に対する教会の権威を増進するべきとされた。他方では、国民の無知こそがフランスを敗北へ導いた主因であり、すべてのフランス人の識字能力の向上と学校と教会の分離を促進するべきとされた¹⁵⁷。こうして、教会（カトリック勢力・王党派）

¹⁵⁵ Gauthier, Guy. et Nicolet, Claude., *La laïcité en mémoire*, Edilig, 1987, p. 154.

¹⁵⁶ Barral, Pierre., *Les Fondateurs de la Troisième République*, Armand Colin, 1968, p. 206.

¹⁵⁷ Ozouf, Mona., *L'Ecole, l'Eglise et la République : 1871-1914*, Jean Offredo, 1982, pp.

と国家＝共和国（共和派）とのヘゲモニー闘争は学校教育を主戦場として山場を迎えることとなった。

フランスでは、1871年1月に対独休戦条約を締結した翌月、国民議会選挙を実施した。その選挙において、650議席のうち400議席以上を王党派が獲得した。そして旧オルレアン派のアドルフ・ティエール（Adolphe Thiers）を「フランス共和国行政長官」に選出し、臨時政府を組織した。ティエールは、巨額の賠償金の支払いやアルザス、ロレーヌの割譲、ドイツ軍のパリ入場などを条件にビスマルク率いるドイツと講和交渉に当たったが、反ドイツ感情がひしめくパリでは内戦が勃発した。同年3月には、民衆と国民軍がパリ全市を掌握し、市民による選挙に基づく自治組織としてのパリ・コミューン（la Commune de Paris 1871）が成立した。他の都市でもコミューンを要求する動きは見られたものの、いずれも鎮圧され、パリ・コミューンは孤立状態に置かれた。さらに、国民軍の失策続きに加え、コミューン内部の対立でパリ・コミューンは自滅の一途をたどった。

その間、ティエールはヴェルサイユで正規軍を再建し、同年5月にはパリに侵攻した。「血の一週間」という激しい市街戦の末、コミューンは二か月余りで崩壊した。佐藤英一郎によれば、「コミューンの崩壊とともに、その文教政策は、いずれもついで去った。しかしここにもりこまれようとした教育的諸要求一たとえば、無償の、世俗的な完全教育の実施、労働者の解放をめざす技術学校の創設、保育所の改善と拡大など一は、その後の労働運動や教員運動などの基本的要求として引きつがれ、漸次第三共和国下で制度化されていくことになる」¹⁵⁸。

1871年7月には、46県で国民議会補欠選挙が行われ、118議席中112議席を共和派が獲得した¹⁵⁹。そうした共和派の躍進から民衆の共和制への期待を読み取ったティエールは、同年8月の国民議会で大統領制を採用し、自ら共和国大統領として「保守的共和制」という道を選んだ。1873年3月にドイツ軍による占領状態が解かれると、王政復古の阻害要因と見なされたティエールは、議会多数派の王党派によって解任され、後任には正統王党派でパリ・コミューン鎮圧の総司令官だったマク・マオン元帥（maréchal de Mac-Mahon）が選ばれた。

その後、選挙のたびに目覚ましい伸長を示す共和派に加え、再びボナパルティスム

23-27.

¹⁵⁸ 梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1975b年、p. 120（佐藤英一郎執筆箇所）。また川口幸宏は、「制度的に普通教育が成立し、その制度整備が進んでいる現在であってもなお、完全なる無償教育、完全なる世俗教育が実際におこなわれているとはいえないがたい事実を考えれば、パリ・コミューンの普通教育実現過程における未熟性についてあれこれと論じることは、憚られるべきであるのかもしれない。むしろ、共和政体下における普通教育のあり方へ大きな一石を投じたことを、やはり高く評価すべきだろう」という。川口幸宏『一九世紀フランスにおける教育のための戦いーセガン、パリ・コミューン』幻戯書房、2014年、p. 190。なお、パリ・コミューンの成立及び議会での議論などについては、同書に詳しい。

¹⁵⁹ 梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1975b年、p. 120（佐藤英一郎執筆箇所）。

(bonapartisme) が台頭しつつあった¹⁶⁰。そして帝政の復活という最も差し迫った危険を察知した共和派（穏和共和派）と王党派（オルレアン派）が接近したことによる妥協の産物が、「1875年憲法」（第三共和国憲法）であったとされる¹⁶¹。

こうしたパリ・コミューン崩壊から第三共和国憲法制定に至る間の王党派が主導する教育政策は、カトリック勢力と結びついた教権主義的なものだった¹⁶²。特にマク・マオン大統領の下では、「道徳秩序」(ordre moral) 体制が敷かれ、「カトリック教会の強化を通じて、国民の道徳的・精神的な秩序の再建を行い、革命精神に対する闘争を展開することが企図された」¹⁶³。

しかし、1876年2月の第三共和国憲法制定後、最初の国民議会選挙が行われ、下院で共和派が圧勝すると、共和派は、カトリック勢力の下院からの追放を迫る。そこで1877年に、マク・マオン大統領は、下院が支持する共和派で当時の首相だったジュール・シモン (Jules Simon) を辞職させ、王党派のド・ブロイ (de Broglie) を首相に据えた (5月16日事件、あるいは5月16日のクーデター)。これに対し、下院がその信任を拒否したため、マク・マオン大統領は上院の同意を得て下院を解散したが、同年10月の総選挙の結果、共和派の多数が維持され、マク・マオンは大統領を辞任した。中野隆生によれば、「マクマオンの退場は、共和主義体制を確定するとともに、上下両院よりなる議会が大統領に優越する第三共和政のあり方を、定着させる契機ともなった」¹⁶⁴。

5月16日事件を乗り切り、1879年に政治的主導権を奪取した共和派は、大統領に選出されたジュール・グレヴィ (Jules Grévy) やジュール・フェリー¹⁶⁵を代表とする穏健な共和左派・中央左派、ガンベッタ率いる急進共和派・共和主義同盟、ジョルジュ・クレマンソ

¹⁶⁰ Rémond, René., *La vie politique en France depuis 1789*, t. 2 (1848-1879), 2e éd., Armand Colin, 1969, p. 297 et s.

¹⁶¹ 今野健一、前掲書、pp. 212-222。ルネ・レモンによれば、統治機構の重要な要素である共和国大統領は、王政復古を待望する議会多数派がその布石のために「王冠だけが欠けている、君主の代理人」として設けたものであり、1875年憲法は「フランス憲法史上最もオルレアンの」な憲法であった。Rémond, René., *op. cit.*, pp. 318-320.

¹⁶² 詳細は、梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1975b年、pp. 122-125（佐藤英一郎執筆箇所）参照。

¹⁶³ 今野健一、前掲書、p. 227。

¹⁶⁴ 柴田三千雄・樺山紘一・福井憲彦編、前掲書、p. 128（中野隆生執筆箇所）。

¹⁶⁵ ジュール・フェリー (Jules François Camille Ferry : 1832-1893) は、フランス東部のヴォージュ (Vosges) 県サン＝ディエ (Saint-Dié) に生まれ、典型的なブルジョワ階級の家庭で育った。フェリーは、1851年のルイ・ナポレオンによるクーデターの直後、パリで弁護士として働き始め、1869年には立法院議員に選出され、政治家人生を歩み始める。普仏戦争直後の1870年から1871年までパリ市長を務め、第三共和制では三度に渡り公教育大臣を経験し、内閣総理 (président du Conseil) にも二度就任した。加えて、フェリーは植民地政策の推進者でもあり、第二次フェリー内閣が倒れるきっかけとなったのは、インドシナにおける膨張政策の失敗であった。そして1893年に60歳でこの世を去る直前まで元老院議長を務めた。以上は、今野健一、前掲書、p. 250参照。なお、フェリーの人物像や思想に関する文献は枚挙にいとまがないが、同書に列挙されており参考になる。

一 (Georges Clemenceau) らの極左派に分かれ、一枚岩ではなかった¹⁶⁶。中小産業ブルジョワジーらを支持基盤とするガンベッタの急進共和派は、ティエールの保守的共和制を継承すべく、上層産業資本・大金融資本と結合していた共和左派・中央左派への接近を図った。こうした共和派の提携によって実現した大ブルジョワジーとの連合政府の政治路線は、一般に「オポルテュニスム」(opportunisme)¹⁶⁷と呼ばれる。この「オポルテュニスム」を基調とした政策は、主に穏和共和派によって主導された。

グレヴィ政府は、対外的には植民地政策や軍備の拡大などを推進し、内政的には国債の増発や公共事業への投資などによって大ブルジョワジーに譲歩しながらその利益を図った。その一方で、国民には経済的負担を強いる必要があったため、一連の共和主義的政策を実行に移した¹⁶⁸。例えば、「ラ・マルセイエーズ」が国歌に選定され、バスティーユが占領された7月14日を国民の祝祭日として公認し、1880年の革命記念日にはパリ・コミューン受刑者の特赦がなされた。また、全国各地で共和国や著名な共和主義者の名前が付く広場や通り、地名がつくられ、共和国の象徴としてマリアンヌ像の設置などが相次いだのもこの時期である。「共和政を確固たるものにするには、人びとが意識的・無意識的に準拠する共通の文化規範と集合心性が創り出されねばならない。このいわゆる文化統合のためのシンボル操作の源泉となったのが、フランス革命期の集合的記憶であった」¹⁶⁹。

さらに、酒場開業の自由や集会・出版の自由、職業に基づく結社の自由といった政治的自由の実現がなされる一方、宗教結社は法の適用除外とされたり、無許可教団の解散や日曜とカトリックの祝日に労働する自由の承認、離婚の合法化といった反教会という方向性に沿った改革がなされたりもした。佐藤英一郎によれば、「一連の共和主義的政策は、〔中略〕帝国主義支配に反対する急進派(中小ブルジョワジーを基盤とする)や労働者にむけた一種の懐柔策であった」¹⁷⁰。こうした共和主義的社会政策・労働政策の中でも、とりわけフランス国内に大きな議論を巻き起こしたのが公教育をめぐる改革であった。

2. フェリー教育改革の背景と政策意図

共和派の教育改革を主導し、近代初等教育の三原則である無償性、義務制、脱宗教性(ラ

¹⁶⁶ 同上、p. 225。

¹⁶⁷ ガンベッタやフェリーらが提唱し、遂行しようとした「オポルテュニスム」(日和見主義)の政治とは、「共和政の未来には国民の大衆的支持が不可欠とみて、普通選挙を重視する立場を基本にし、急激な根源的変革ではなく、ひとつひとつの課題を時機に応じて適宜処理してゆくことで、漸進的に社会を変えることを目指していた」。柴田三千雄・樺山紘一・福井憲彦編、前掲書、p. 130(中野隆生執筆箇所)。こうした約束された改革を適当な時期まで延期する姿勢の穏和共和派に対し、クレマンソーら極左派が「オポルテュニスム」だと非難したことに由来する。中木康夫『フランス政治史(上)』未来社、1975年、p. 247。

¹⁶⁸ 詳細は、糠塚康江「第三共和制の確立と共和主義的改革(1)～(5)」『関東学院法学』第4巻1-2号、第5巻1-2号、第11巻法学部開設10周年記念号、1994・2002年を参照。

¹⁶⁹ 谷川稔、前掲書、p. 196。

¹⁷⁰ 梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1975b年、p. 127(佐藤英一郎執筆箇所、丸括弧内原著)。

イシテ)の確立に大きな貢献を果たしたのが、先述した穏健共和派のジュール・フェリーである。「フェリーの教育改革は、特に初等教育・師範教育及び女子中等教育の整備に焦点をあてながらも、教育の全階梯にも及ぶ包括的、体系的なものであった」¹⁷¹。当時の共和派にとって、教育改革は喫緊の政治課題であった。今野健一は教育改革を促した背景として、次の三つを挙げる¹⁷²。

第一に、普仏戦争の敗北やパリ・コミューンの崩壊による社会的混乱を潜り抜けてようやく政権を誕生させることができた共和派にとって、祖国としての〈一にして不可分の共和国〉を再建させ、そこに国民を統合することは緊急の課題であったということが挙げられる。そこで、国民の共和国精神を涵養する場として、初等教育を施す「共和国の学校」に期待の目が注がれることになったのである¹⁷³。

第二に、フェリーやガンベッタをはじめとする共和主義者らは、共和制における安定した秩序を確立させるために、普通選挙と議会制を必要不可欠なものと考えた。まさに国民は権力の源泉であり、共和制が自らの支持を獲得しその正当性を調達するものこそ、普通選挙なのであった。糠塚康江によれば、『共和制』は制度を受け入れるすべての者に参政の機会を与えることで、あらゆる対立を制度のなかに包摂していく¹⁷⁴。その「対立を包摂する『共和制』であり続けるために、共和主義的改革を断行し、『共和制』を支える選挙民を創出し続ける必要があった」¹⁷⁵。このように国民意思を不断に獲得するために、国民への教育を広く行き渡らせる必要があり、そのことがフェリー教育改革を促した要因の一つとなった。

第三に、当時、民衆の間で教育要求が高まりを見せていたという背景がある。既述のように、普仏戦争の敗北をきっかけに、共和派はフランス国民の教育程度の劣位性を思い知らされることとなった。一方で、特に農村部では、貧困ゆえにたとえ教育が無償化されても就学率の向上には及ばない状況が続いていた。しかし社会の産業化が進展するにつれ、次第に民衆の間にも社会的上昇の手段として初等教育の必要性が認知されるようになっていった。七月王政下では、ギゾーが民衆の社会的上昇を遮断することによって既存の階層化された社会を堅牢なものにし、王政支配の安定を図ったのに対し、当時の共和派は社会

¹⁷¹ 曾我雅比兒「フランス第三共和制フェリー文政と教育課程行政—道徳及び公民科の政策的意義を中心に」『教育課程行政』（日本教育行政学会年報 4）教育開発研究所、1978年、p. 112。

¹⁷² 今野健一、前掲書、pp. 256-260。

¹⁷³ 中等教育については、フェリーは教育の義務及び無償に関する議会答弁で、「すべての者が中等教育を受ける権利を有するということには反対であり、中等教育を受ける能力があり、それによって社会に貢献し得る者だけがその権利をもつ」と答えている。Chevallier, Paul. et Groperrin, Bernard. *L'Enseignement français de la Révolution à nos jours*, Editions Mouton, La Haye, 1971, p. 266.

¹⁷⁴ 糠塚康江『共和制』のシンボル化—『93年問題』への一視角』『ジュリスト』1013号、有斐閣、1992年、p. 98。

¹⁷⁵ 同上。

の上昇の可能性を民衆に保証することで、民衆を共和制へ包摂する選択肢を採用した。したがってフェリー教育改革は、結果的に当時の民衆の教育要求にも応えるものとなった。

上記を背景として、フェリーは一連の改革を成し遂げていった¹⁷⁶。いわゆるフェリー教育改革とは、「フェリー法」と呼ばれる三つの法律¹⁷⁷と、その精神を引き継いだフェリーの後任者ルネ・ゴブレ (René Goblet) による 1886 年の「ゴブレ法」¹⁷⁸を果実とする。こうした諸法律が組み合わされることによって、フェリーの意図する改革の全体像が浮かび上がる。それは、無償で世俗的な教育を義務づけることによって、子どもの啓蒙や共和主義精神の涵養を促進しようというものである¹⁷⁹。「フェリー教育改革は、共和制の基盤を固め、その存立を継続的に保障するであろう『国民統合』という政策課題の遂行を目指すものだった」¹⁸⁰。

3. 1882 年フェリー法における道徳・公民教育

「初等教育を義務づける 1882 年 3 月 28 日の法律」(以下、「1882 年フェリー法」と略記)では、冒頭の 3 条項で初等教育におけるライシテが規定されている。第 1 条では、フェリー法 23 条で規定されていた「道徳・宗教教育」を廃止することで、公立の初等学校から宗教教育を排除し、それに代わって「道徳・公民教育」を導入した。一方で、第 2 条には、「公

¹⁷⁶ 今野健一によれば、「フェリーが教育改革立法の実現に向けて採用した戦術は非常に巧妙であった」という。フェリーは、「一連の改革を一気呵成に行うのではなく、問題を分割して複数の法案を用意し、連続的に問題に取り組み着実に前進する方法を採った」。そうすることで、国民議会での左右両翼による反対勢力を活気づけることなく、諸精神の漸進的な発展と共和主義的な多数派の持続的な拡大を利用することができたという。今野健一、前掲書、p. 238。

¹⁷⁷ いわゆるフェリー法とは、(1)「女子中等教育に関する 1880 年 12 月 21 日の法律」(Loi sur l'enseignement secondaire des jeunes filles)、(2)「公立学校における初等教育の完全な無償を確立する 1881 年 6 月 16 日の法律」(Loi qui établit la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques)、(3)「初等教育を義務づける 1882 年 3 月 28 日の法律」(Loi qui rend l'enseignement primaire obligatoire)を指す。(1)の原文は、Duvergier, J.-B., *Collection complète des lois, décrets, ordonnances, règlements, avis du Conseil d'État, 1788-1836*, t. 80; 1880, L. Larose et forcel/ Ch. Noblet, 1980, pp. 461-462 で確認できる。(2)の原文については、Duvergier, J.-B., *Collection complète des lois, décrets, ordonnances, règlements, avis du Conseil d'État, 1788-1836*, t. 81; 1881, L. Larose et forcel/ Ch. Noblet, 1981, pp. 205-216 で読める。(3)の原文については、Duvergier, J.-B., *Collection complète des lois, décrets, ordonnances, règlements, avis du Conseil d'État, 1788-1836*, t. 82; année 1882, L. Larose et forcel/ Ch. Noblet, 1982, pp. 74-95 参照。

¹⁷⁸ ゴブレ法とは、「初等教育の組織化に関する 1886 年 10 月 30 日の法律」(Loi sur l'organisation de l'enseignement primaire)を指す。原文は、Duvergier, J.-B., *Collection complète des lois, décrets, ordonnances, règlements, avis du Conseil d'État, 1788-1836*, t. 86; 1886, L. Larose et forcel/ Ch. Noblet et fils, 1986, pp. 379-410 参照。

¹⁷⁹ Robiquet, Paul., *Discours et opinions de Jules Ferry*, t. 1-7, Armand Colin, 1893-1898。

¹⁸⁰ 今野健一、前掲書、p. 260。

立初等学校は、親が望むならば、学外で親が自分の子どもに宗教教育を与えることができるように、日曜日のほかに週 1 日を休みとする」と規定し、親の教育権を保障するための配慮が見られる。さらに第 3 条では、聖職者による公立・私立初等学校の視察権・監督権・指導権を停止し、初等学校の視察・監督が世俗化されることとなった。

第 4 条では、「初等教育は、満 6 歳から 13 歳までの男女いずれの子どもについても義務である。それは、初等または中等教育施設でも、公立または私立の学校でも、父親自身もしくは彼が選ぶすべての人間により家庭でも与えることができる」と規定された。ここからわかるように、1882 年フェリー法では、厳密には「就学義務」ではなく「教育義務」が法制化された。ただし、就学しない子どもに対しても国の統制は及び、これ以降の条文において義務を履行しない親や後見人に対する罰則規定が設けられている。

このように教育の義務化を定める 1882 年フェリー法に、公立学校からの宗教教育を排除する旨が記載されたのは、必然的な帰結であった。フェリーの協力者であった代議士のポール・ベール¹⁸¹は、1879 年に次のように述べた。「教育義務が、大多数の家父に対し、自分の子どもを公立学校に通わせる必要性をもたらすものである以上、公立学校では子どもの良心の自由 (*la liberté de conscience*) を侵害するようなことは何ら教育されないということを国家は家父に保証しなければならない。すなわち宗教教育はフランスの公立学校カリキュラムに組み入れられてはならない」¹⁸²。つまり、良心の自由を求める主張に対して国家は、国教を樹立することでしか学校における宗教教育を正当化しえず、国教の必要性を永久に葬り去ったことこそフランス革命の最大の栄誉だとして、公教育から宗教教育を排除するのは「良心の自由」の名においてなのだという。

同様の主張は、フェリーや初等教育局長を務めたフェルディナン・ビュイッソン¹⁸³の主張にも見られる。ただしフェリーもビュイッソンも、その際、宗教に対する国家の中立性を強調する¹⁸⁴。19 世紀末のフランスでは、脱宗教性 (*laïcité*) あるいは脱宗教化 (*laïcisation*) という言葉が、まだ馴染みのない新語であった。そのため、フェリーらは議会答弁において教育について語る際、その使用がすでに容認されていた「中立」 (*neutralité*) という語を用いることで、保守勢力や世論を極力刺激しないよう政治的配慮をしたという¹⁸⁵。王党

¹⁸¹ ポール・ベール (Paul Bert : 1833-1886) は、著名な生理学者で、フェリー法の審議にも活躍した政治家としての顔も持ち、さらには「道徳・公民教育」の教科書も執筆している。Bert, Paul., *L'instruction civique à l'école*, Picard et Kaan, 1882. またフェリーと同様に植民地拡大主義者であった。

¹⁸² Rivero, Jean., "L'idée laïque et la réforme scolaire (1879-1882)", *Rev. pol. et parl.*, t. 148, 1931, pp. 375-376.

¹⁸³ フェルディナン・ビュイッソン (Ferdinand Buisson : 1841-1932) は、フェリー教育改革の立役者で、1879 年から 17 年にわたって初等教育局長を務めた。日本では、『教育学・初等教育辞典』の編者としても知られる。フランス教育学会編、前掲書、p. 149 (尾上雅信執筆箇所) 参照。

¹⁸⁴ Robiquet, Paul., *Discours et opinions de Jules Ferry*, t. 4, Armand Colin, 1895, p. 116., Buisson, Ferdinand Edouard., *op. cit.*, p. 190.

¹⁸⁵ 相羽秀伸、前掲論文、p. 93。

派・カトリック勢力が1882年フェリー法の審議過程で「神なき学校」(l'école sans Dieu)あるいは「神に抗する学校」(l'école contre Dieu)と批判したのに対し、フェリーら共和派は、「公立小学校は、たとえそれがどのような宗教であっても、(もはやこれまでのように)ある特定宗教の信仰を普及させることを目的とする機関であってはならず、また、教育内容については、生徒にある特定の宗教にもとづく教義を学習させることがあってはならない」¹⁸⁶として、「聖職者なき、カテキズム無用の学校」(l'école sans prêtres et sans catéchisme)を主張した¹⁸⁷。こうして、宗教に対する国家の中立性が保たれることによって良心の自由が尊重されるがゆえに、公立学校におけるライセンスが正当化された。

さらにフェリーは、公立学校の世俗化には、教員の良心の自由が尊重されなくてはならないともいう。1882年フェリー法では、カリキュラムにおける宗教教育の排除が規定されるのみで、その後も聖職者は公立学校の教員を続けることができていた。しかし、聖職者に対し宗教的に中立な教育を要求することは不可能であるがゆえに、その後、教員のライセンスが法制化されるに至る。フェリーによって準備され、後任のゴブレが公教育大臣の時に成立したのが、「1880年代の共和主義的教育改革の到達点」¹⁸⁸とされる1886年法である。1886年法第17条には、「すべての種類の公立学校において、教育はもっぱら世俗職員(personnel laïque)に委ねられる」と規定された。こうして、カリキュラムのライセンスから教員のライセンスが帰結されるに至った。

公教育からのカトリック勢力の排除に成功した共和派は、続いて世俗的な道德教育をどのように行うかという課題に直面する。フェリーは、ソルボンヌ大学の哲学教授であったポール・ジャネ(Paul Janet)に道德教育の構想を練るよう要請した。ジャネは、1882年6月に『小学校における道德教育計画』を公教育高等審議会に提出し、これがもとになって『小学校プログラム』(les programmes de l'école primaire)は出来上がった¹⁸⁹。このプログラムは、1882年フェリー法が成立して4ヶ月という短期間に、まず1882年7月27日に省令(le Bulletin Officiel de l'instruction publique)を通じて公表され、その後1887年1月18日には道德・公民教育以外の教科も詳細なものが提示されたことから、フランスでは一般に「1887年版プログラム」と呼ばれる。

このプログラムでは、初級課程(cours élémentaire, 7-9歳)、中級課程(cours moyen, 9-11歳)、上級課程(cours supérieur, 11-13歳)に分けられ、それぞれの課程ごとに道德教育(instruction morale)と公民教育(instruction civique)が別々に規定されている¹⁹⁰。この道德・公民教育プログラムの特徴としては、第一に、中級・上級課程の道德教育において、自分自身や家族、他者、祖国、神などに対する「義務」(devoirs)への言及が多く見られる点が挙げられる。これは、ジャネが新しい道德を創設するにあたって、定言的命令の

¹⁸⁶ 同上(丸括弧内は原著)。

¹⁸⁷ 同上(丸括弧内、原著)。

¹⁸⁸ 今野健一、前掲書、p. 248。

¹⁸⁹ Buisson, Ferdinand Edouard., “Morale et civique (instruction)”, *op. cit.*, p. 1352.

¹⁹⁰ *ibid.*, pp. 1352-1358.

思想を核としてカント倫理学をその根拠に置いていた証左だという¹⁹¹。

第二に、道徳教育と公民教育の双方の項目に「祖国」(patrie) という語が頻出する点が挙げられる。例えば、中級課程の道徳教育の項目には、「祖国—フランスの栄光と不幸—祖国と社会に対する義務」と規定されている。また、公民教育でも全課程において国家に関する概念やフランスの政治、行政、司法組織についての知識が学習項目として規定されている¹⁹²。今野健一によれば、新しい共和主義的公民精神の涵養において基本的な位置を占めたのは、愛国主義 (patriotisme) であり、その発展は公民教育によって担われた¹⁹³。

第三に、1882年フェリー法及び1886年のゴブレ法において公立学校のライシテが規定され、公教育からカトリック勢力は排除されたはずであるが、道徳教育プログラムには「神に対する義務」(Devoirs envers Dieu) という文言が明記され、その内容が規定されている点が挙げられる。この規定は、共和派のジュール・シモン (Jules Simon) とフェリーの「政治的妥協」¹⁹⁴の産物とされる。

シモンは、1881年7月上院議会の1882年フェリー法の審議過程において、第一条を「初等教育の教員は、児童に神と祖国に対する義務を教える」¹⁹⁵と修正するよう迫った。しかしフェリーは、シモンの修正案に対し、「不十分かつ危険なもの」¹⁹⁶として受諾拒否の姿勢を示した。シモンの修正案は一旦可決されるが、その後否決され、結局フェリーの原案通り採択された。こうした過程におけるシモンとフェリーの「政治的妥協」とは、シモンが要求した「神に対する義務」に関して、1882年フェリー法では言及しない代わりに、それに基づいて作成される小学校プログラムにはこれを明記する、というものであった¹⁹⁷。こうしてシモンに端を発する「神に対する義務」は、新しい道徳教育に関する提言をまとめたジャンネを介して、初等教育局長であったビュイツソンが手直しすることで具体化した¹⁹⁸。

この「神に対する義務」に関して小学校プログラムには、「小学校教員の任務は、神の本性と特性について専門家のように授業することではない」¹⁹⁹として、二点に渡って教員の責任が記されている。一つ目に、「子どもが神の名前を軽々しく口に出さないように教えることである。それは、子どもの精神の中で、第一原因 (la cause première) 及び完全存在 (l'être parfait) としての観念に尊敬の感情をかたく結びつけ、たとえ自分自身の宗教のものとは違つかたちのものであっても、神の観念を同様の尊敬で包む習慣をつけさせること

¹⁹¹ 尾上雅信「第三共和政初期における『道徳教育』科目導入の論理とその特質」『岡山大学教育学部研究集録』第104号、1997年、pp. 153-154、大津尚志、前掲論文、2004年、p. 154。

¹⁹² Buisson, Ferdinand Edouard., “Morale et civique (instruction)”, *op. cit.*, p. 1358.

¹⁹³ 今野健一、前掲書、p. 273。

¹⁹⁴ 相羽秀伸、前掲論文、p. 94。

¹⁹⁵ Robiquet, Paul., *op.cit.*, p. 189.

¹⁹⁶ 相羽秀伸、前掲論文、p. 93。

¹⁹⁷ 同上、p. 94。

¹⁹⁸ 同上。

¹⁹⁹ Buisson, Ferdinand Edouard., “Morale et civique (instruction)”, *op. cit.*, p. 1355.

である」²⁰⁰。二点目は、「様々な宗派に特有な教えに専念することなく、崇高なものになすべき第一の尊敬は、自己の良心と理性に示すような神の法に対する服従であることを、教員は子どもに理解させ、感じさせるように努めることである」²⁰¹。したがって、世俗化された新たな道德教育とは、「この『神への義務』を果たすこと、すなわち、絶対者たる神への信仰と現存の啓示宗教（カトリック教、プロテスタント教、ユダヤ教）とを明確に区別し、宗教の教義からは距離を置くことであった」²⁰²。こうした道德の基盤には、当時の教育界に多大な影響力をもっていたとされる唯心論哲学（*spiritualisme philosophique*）が据えられていた。唯心論は、「ヴィクトール・クザン（Victor Cousin, 1792-1867）が七月王政期（1830-1848）に大学の要職に就くにおよんで、哲学思想の主流となり、以降、第三共和政初期まで一貫してフランス思想界の大勢であり続けた」²⁰³。シモンとジャネは、共にクザンに師事し、肉体または物質に対する精神の優位性を主張し、絶対者たる神の存在を肯定する立場をとっていた²⁰⁴。

こうした唯心論者に対し、フェリーは、既述の「オポルテュニズム」の見地から国民の大多数が唯心論を信仰し、大学教授の多くも唯心論者であることを認め²⁰⁵、小学校プログラムの「神に対する義務」も許容したとされる²⁰⁶。いずれにせよ、フェリーにとって、「神に対する義務」が法律に書き込まれていないということこそが肝心なのであった²⁰⁷。なぜならば、フェリーら共和派の最大の課題は、従来教会が担ってきたカトリックの教義に基づく道德教育に代わり、共和制国家が宗教的中立性維持の調停者としてヘゲモニーを奪取

²⁰⁰ *ibid.*

²⁰¹ *ibid.*

²⁰² 相羽秀伸、前掲論文、p. 94。

²⁰³ 同上、p. 95（丸括弧内は原著）。

²⁰⁴ 同上。

²⁰⁵ Robiquet, Paul., *op.cit.*, p. 131, p. 183.

²⁰⁶ 相羽秀伸、前掲論文、p. 96。相羽秀伸によれば、フェリー自身は、「啓示宗教への信仰と万人にとって普遍的かつ不可欠な知識としての非宗教的道德の履行とを区別し」、「宗教的」とか「世俗的」という付加形容詞無用の独立した存在として道德教育を考えていた。同上、p. 97。ここでは、フェリーが師事していたオーギュスト・コント（Auguste Comte）の実証主義（*positivisme*）の影響が見られるという。「若き熱烈な共和主義者フェリーにとっては、実証主義は18世紀の啓蒙思想の延長線上にあり、進歩と理性を具現し、反啓蒙主義時代の種々の啓示宗教に取って代わるべきものとみなされていた」。小山勉、前掲書、p. 293。ただし、フェリーは思想家ではなく、あくまで政治家であって、「フェリーの教育政策の総括を試みるとき、それが必ずしも思想的に首尾一貫してはいないことを認めなければならない」とされる。今野健一、前掲書、p. 255。フェリーにおけるコントの影響については、Legrand, Louis., *L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry : les origines de la laïcité*, M. Rivière, 1961 や、相羽秀伸、前掲論文、小山勉、前掲書、今野健一、前掲書に詳しい。

²⁰⁷ 今野健一、前掲書、p. 270。原聡介によれば、「覇権を安定させるべき中産階級の道德教育は、道德の内容よりも、それを教権による支配からうばいとり、自己の管理下におくことに主眼があった」。梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1976年、p. 222（原聡介執筆箇所）。

し、学校と教員を通じて「自由・平等・友愛」という共和国の価値を浸透させると同時に、共和制への国民の同意を調達し、国民統合を実現することであったからである。ゆえに、当時の共和派が小学校の教員に期待したのは、「共和国の新しい司祭」としての役割だったという²⁰⁸。

「共和国の新しい司祭」としての小学校教員はまず、全国に国語としてのフランス語を普及させ、「単一不可分の共和国」の前提を形成した。続いて、道徳・公民教育や国史としてのフランス史、地理などの授業を通して祖国の観念を養い、共和主義的精神を涵養した。さらに、算数や理科などの学習によって、宗教的迷信を払拭し、科学的世界観に導くことが求められた²⁰⁹。さらに、「教科学習を通じてだけでなく、遠足や給食、学校貯蓄などの行事によって儉約、公衆衛生、集団的規律などの生活規範を体得させ、生徒たちを旧来の教会行事にしるしづけられた習俗から脱却させることが期待された」²¹⁰。

共和派のこうした期待の一方で、改革当初はその制度適用に地域差が見られた。アントワヌ・プロストによれば、1900年の時点で、フランス西部のメヌ・エ・ロワール県では、公立学校の教員が依然として児童にカテキズムを暗唱させており、すべての十字架が撤去されたわけではなかった²¹¹。また、第三共和制期の教科書 (*manuel*) を分析した大津尚志の研究からは、小学校プログラムが公表されて以降も教科書はその執筆者によって多様性を有し、その使用の有無も地域差・学校差があったことから、新たな道徳教育がフランス全土で実施されていたとは限らないことが明らかにされている²¹²。

また、1886年のゴブレ法の規定により、公立学校で教鞭をとることができなくなった修道士は、私立学校を開校した。1878年から1901年までに修道会系私立学校の生徒数も62万3000人から125万7000人に倍増した²¹³。しかし1900年代に入ると、修道会系私立学校は激減していく一方、世俗系私立学校が増加していく²¹⁴。その背景としては、以下のような社会背景と政策動向があった。

当時、カトリック勢力はラリマン (*ralliement*) と呼ばれる共和制への支持政策を開始し、従来の政治的立場を見直すことで教会の利益を守る方向へと舵をきっていた。一方の共和派も、そうしたカトリック勢力による融和政策を受け入れ、「1890年代は、比較的、平穏な

²⁰⁸ 谷川稔、前掲書、p. 203。フェリー教育改革によって全国に増えていった世俗教員らは、農村部においては子どもだけでなく成人に対しても、新しい科学知識や世俗的モラルの体現者となっていき、そうした意味においても「共和国の新しい司祭」なのであったという。同上、p. 204。

²⁰⁹ 同上、pp. 203-204。

²¹⁰ 同上、p. 204。

²¹¹ Prost, Antoine., *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Armand Colin, 1968, p. 204.

²¹² 大津尚志、前掲論文、2004年、pp. 151-163。

²¹³ Prost, Antoine., *op. cit.*, 1968, p. 204.

²¹⁴ 大津尚志、前掲論文、2018年、p. 3。

時代であった」²¹⁵とされる。しかし 1894 年にユダヤ人のドレフュス大尉がスパイ容疑で逮捕された、いわゆるドレフュス事件 (l'affaire Drefus)²¹⁶を契機に、再び共和派とカトリック勢力との対立が明るみになる。この事件が国論を二分するほどの大論争に発展する中²¹⁷、1899 年に穏健共和派に代わって急進派が主導する「共和制防衛内閣」が誕生した。首相に就任した旧ガンベッタ派のワルデック・ルソー (Waldeck-Rousseau) は、共和制の防衛を反教権主義闘争と同一視し、脱宗教化 (laïcisation) 政策を推進する中で、1901 年に結社法 (アソシアション法) を制定した。「この法律は、修道会の設立を政府による許可制にするという厳しい規制を設けた」²¹⁸が、法律以前に存在していた無認可修道会に対しては適用を除外した。しかし、1902 年の選挙によって急進派のエミール・コンブ (Émile Combes) が首相の座に着くと、ルソー内閣における結社法の「寛容な適用」という方針を破棄して、厳格な実施に踏み切った²¹⁹。

コンブ内閣は、無認可修道会系学校約 3000 校を閉鎖に追い込んだ後、約 300 の無認可修道会にも閉鎖を命じた²²⁰。さらに、1903 年には認可申請を行った 135 団体の申請を却下した挙句、1904 年には「修道会教育禁止法」²²¹を成立させる。これにより、認可修道会を含むすべての修道会が、たとえ私立であっても教育することを禁じられた。約 2400 に及ぶ教育施設が閉鎖され、新たに 4000 人もの修道士・修道女が教壇を追われた。こうしたコンブ内閣の教会への敵対的措置が、世俗系私立学校の増加の背景にあった。

こうした急進共和派による反教権主義闘争に対し、各地で抵抗運動が起ったが、それらは時に軍隊を導入して鎮圧された²²²。そして、共和派による「数次にわたる教会への波状攻撃の総仕上げ」²²³となったのが、1905 年の「政教分離法」²²⁴である。これによって、19

²¹⁵ 今野健一、前掲書、p. 285。

²¹⁶ ドレフュス事件については、ヴィノック、ミシェル。[川上勉・中谷猛 訳]『ナショナリズム・反ユダヤ主義・ファシズム』藤原書店、1995 年、pp. 197-228 を参照。

²¹⁷ 1899 年にドレフュス擁護派は「人権同盟」を結成し、一方のドレフュスの有罪を主張する反ドレフュス派は「フランス祖国同盟」を設立して両者は激しい論戦を繰り広げた。前者は、ライシテ擁護の立場から反教権主義を主張した。後者にはカトリック勢力が加担したことから、対立は共和派對反共和派、あるいは反教権主義對教権主義の様相を呈した。同上、参照。

²¹⁸ 今野健一、前掲書、p. 286。

²¹⁹ 谷川稔、前掲書、p. 215。

²²⁰ 同上。

²²¹ Loi relative à la suppression de l'enseignement congréganiste, *Bulletin des lois de la République française*, 12 série, t. 69, No. 2578, le 7 juillet 1904, p. 1968 et s.

²²² これらの抵抗運動及び、急進的共和派による教育世俗化政策の評価については、谷川稔、前掲書、pp. 215-231 を参照。

²²³ 同上、p. 231。

²²⁴ この「諸教会と国家の分離に関する 1905 年 12 月 9 日の法律」は、1904 年 11 月にコンブ内閣によって法案が提出され、翌年 1 月の内閣総辞職によって挫折するかに思われたが、続くルーヴィエ内閣によって若干の修正の後に成立した。「政教分離法」に関する邦語文献としては、山本桂一編『フランス第三共和政の研究』有信堂、1966 年、pp. 101-140 (石原司執筆箇所)、大石眞『憲法と宗教制度』有斐閣、1996 年、小泉洋一『政教分離の法

世紀の政教関係を規定してきた1801年のナポレオンのコンコルダートは破棄されることとなり、16世紀以来のガリカニスム²²⁵は最終的に解体された。「フランス革命以来の共和派の懸案であった国家の非宗教化という課題が、ここに完成することとなった」²²⁶といえるが、共和派はなおもカトリック教会の政治的・社会的影響力を根こそぎにはできなかった。こうした教会と共和国との対立は、現代においてもかたちを変えてくすぶり続けることとなる。

ここまで、第三共和制における共和制モデルの確立及び、「共和国の学校」における公民教育を通じた共和国市民の育成をめぐる構想について俯瞰してきた。フェリーら穏健共和派が主導した教育改革は、無償で世俗的な教育を義務づけることによって、子どもの啓蒙や共和主義精神の涵養を促進し、共和国の存立基盤を確立させようという意図をもつものであった。そして、この時期に一応の確立を見た「公教育におけるライシテ」という原則は、フランス共和制モデルのその後の方向性を深く規定することとなった。

第4章 二つの世界大戦と市民の育成（1905～1944年）

1905年の政教分離法成立によって、第三共和制まで続いたカトリック勢力と共和派との対立は一応の終止符が打たれたが、その後も両者の対立の火種はくすぶり続けた。本章では、そうした対立の様相とその後の市民育成をめぐる政策の展開をまとめる。

1. 第一次世界大戦前後

1905年の政教分離法成立から1914年の第一次世界大戦勃発までの間は、ライシテを擁護する共和派とそれに抵抗するカトリック教会とのまさに「絶え間ない学校ゲリラ戦」(incessante guérilla scolaire)²²⁷が展開された。例えば、1909年のフランス・カトリック司教会議の決定により、14冊の教科書が禁書扱いとなった「第二次教科書戦争」²²⁸が起

一フランスにおけるライシテと法律・憲法・条約』法律文化社、2005年などを参照。谷川稔によれば、「政教分離法」のポイントは次の二点に集約される。第一に、国家・県・自治体は、今後一切宗教予算を支出せず、信仰を私的領域に限定する。これにより、聖職者の政治活動は禁止され、宗教行事の公的性格は剥奪された。第二に、教会財産の管理や組織の運営は、信徒会（アソシアシオン・キュルチュエル）に委ねられる。しかし、この第二のポイントは、1907年に信徒会議の設置義務を緩和したことを契機に、その後、無認可修道会の活動さえ黙認されるようになり、骨抜きにされていく。谷川稔、前掲書、pp. 231-236。

²²⁵ ガリカニスム (gallicanisme; フランス教会独立主義) とは、「フランスの教会をローマから独立させ、それを世俗権力に服せしめることであり、フランスではこの傾向がアンシャン・レジームから強かった」。小泉洋一、前掲書、p. 61。詳しくは、レモン、ルネ。〔工藤庸子・伊達聖伸 訳・解説〕『政教分離を問いなおす—EUとムスリムのはざままで』青土社、2010年、pp. 192-195（伊達聖伸執筆箇所）参照。

²²⁶ 今野健一、前掲書、p. 289。

²²⁷ Prost, Antoine., *op. cit.*, 1968, p. 210.

²²⁸ Gontard, Maurice., *L'Œuvre scolaire de la troisième république : l'enseignement primaire en France de 1876 à 1914*, 2e éd., I.N.R.D.P., 1976b, p. 179. なお「第一次教科書戦争」は、1882年にローマ教皇が4冊の教科書を「禁書」とした事件である。大津尚志、

きている。その教科書のほとんどが歴史、道徳・公民教科書で、神の存在や魂の唯心性 (spiritualité) を無視するものとして非難され²²⁹、教科書の使用を拒否する運動は各地に広がったとされる²³⁰。

それに対し、1914年の第一次世界大戦は、ライシテを支持する人々と教会側との間に束の間の休戦をもたらした。「修道士も軍服を着用し、戦場におもむいた状況は、反目していた同志が一つの塹壕の中に入り、なじみになり理解し合いながら互いに生と死をみつめ合う機会を生んだのである」²³¹。戦後も教育をめぐる両者の間には平穏な空気が維持された。こうした中、新教育思想がフランス教育界にも流入した²³²。1921年にフランスのカレーにおける新教育国際会議にて発足した「世界新教育連盟」の発起人の一人でもある、オヴィド・ドクロリ (Jean-Ovide Decroly) による「生活のための生活による学校」が急増し、公立小学校でも活動主義的教育方法が広まったとされる²³³。

そうした状況を背景に、1919年の総選挙で勝利したブロック・ナショナル派のポワンカレ (Raymond Poincaré) 保守政権は、1923年に新たな小学校プログラムを発表した。その作成過程で中心的役割を果たしたのが、当時、初等教育局長を務めていたポール・ラピ (Paul Lapie) ²³⁴であった。ラピには、オーギュスト・コント (Auguste Comte) 以来の社会学の影響が見られ、ラピは「学校で教えられる道徳には、宗教的・形而上学的な前提や公準を排除することを主張」²³⁵した。そして彼は、既述のシモンとフェリーとの「政治的妥協の産物」とされる「神に対する義務」をプログラムから削除した。後にそのことに気づいた公教育大臣のレオン・ベラルール (Léon Bérard) は、ラピの独走に怒り、この措置を撤回し「神に対する義務」を再び公立学校のプログラムに規定するよう指示を出した²³⁶。しかし、もはや公教育におけるライシテは、フランスにおいてかなりの程度共有されてお

前掲論文、2018年、p. 8。

²²⁹ 同上、p. 3。

²³⁰ Gontard, Maurice., *op. cit.*, 1976b, pp. 183-184.

²³¹ 石堂常世、前掲書、p. 215。

²³² 梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1975年、p. 185 (佐藤英一郎執筆箇所)。佐藤英一郎によれば、「歴史的には、ロック、ペスタロッチなど、同時代的には、ケルシェンシュタイナー、ドクロリ、デューイ、リーツ、モンテッソリなどの新教育思想」に影響されながらも、公立小学校の新教育は、フランス独自の形態をとって進展していった。同上。主に、クジネ (Roger Cousinet) の班活動、プロフィ (M. Profit) の学校協同作業、フレネの学校印刷所といった三つの潮流があるという。同上、pp. 185-188。

²³³ 大津尚志、前掲論文、2019年、p. 78。

²³⁴ ポール・ラピ (Paul Lapie : 1869-1927) は、ビネ (Binet) から心理学を学び、デュルケムから社会学を学び、デカルトに学ぶ合理主義的モラリストであり、教育科学に関する論文も執筆している。そうした彼の多領域にまたがる学識によって、1923年版プログラムは作り上げられたという。同上。また、ラピが「神に対する義務」をプログラムから削除した明確な理由については、今後の検討課題として残されている。さしあたり、近年出版された彼の論文集が示唆に富む。Lapie, Paul., *École et société*, l'Harmattan, 2003.

²³⁵ 大津尚志、前掲論文、2019年、p. 78。

²³⁶ Arrêté de Lapie du 24 fev. 1923 (*J.O.* du 25 fev. 1923).

り、結局ベラルールの指示が受け入れられることはなかったという²³⁷。一方で、このプログラムからの「神に対する義務」規定の削除によって、ライシテをめぐる火種が再燃し、その後もあえて「神に対する義務」の項目に言及した小学校校長が免職処分にされるという事件も起きた²³⁸。

その後、ベラルール公教育大臣の下で1923年6月には訓示²³⁹が出され、小学校の学習内容が定められた。大津尚志によれば、このプログラムには、すでに国内に広まりつつあった「新教育」の要素が取り込まれ、子どもの生活での学びや自発性を重視する方向性がとられていた²⁴⁰。したがって、プログラム内容は簡素化され、道徳教育の時間も減少した²⁴¹。しかし実際には、1882年フェリー法制下で教えられていた道徳内容との連続性も見受けられ、公民教育では第三共和制期の国家・社会について正当化する傾向が見られたという²⁴²。

また1920年代から1930年代にかけては、世界中の資本主義諸国を大恐慌が襲い、フランスも深刻な不況と金融危機に直面した。フランス政府はこの経済危機に対処できずいたため、各地で労働者らによる政府のデフレ政策やファシズムに対するデモ及びストライキが起こった。そうした中、社会党、急進社会党、共産党などの左翼政党は歩み寄り、1935年に労働組合や反ファシスト諸団体を含めて人民戦線を結成した。そして1936年には、それまでの右翼色の濃い内閣を総選挙で圧倒し、社会党のレオン・ブルム（Léon Blum）を首班とする人民戦線内閣²⁴³が誕生した。この人民戦線内閣では、第一次世界大戦後に急速に発展を遂げた統一学校運動の精神に基づき、義務教育年限がそれまでの13歳から14歳へと引き上げられた。

経済の不況と政治的混乱に歯止めがかからない中、1938年には、小学校プログラムが改訂され、小学校上級で「道徳・公民生活への初歩」（*moral et initiation à la vie civique*）が設けられた。そこでは「労働に関する法や規則が詳しく教えられるようになる」²⁴⁴など、左翼色が見られるものの、それもナチス・ドイツに敗れヴィシー体制が成立すると、瞬間に停止に追い込まれた。

2. ヴィシー体制下の共和制の否定（1940～1944年）

1939年9月にドイツ軍がポーランドに侵攻したことによって第二次世界大戦の火蓋が切

²³⁷ 平野千果子「ヴィシー政権期フランスの教育政策と公教育の世俗性」『西洋史学』175号、1994b年、p. 6。

²³⁸ 石堂常世、前掲書、p. 216。

²³⁹ *Instruction de Bérard du 20 juin 1923 (J.O. du 22 juin 1923)*.

²⁴⁰ 大津尚志、前掲論文、2019年、p. 86。

²⁴¹ 1923年小学校プログラムの内容についても同上、pp. 78-81 参照。

²⁴² 同上、p. 86。

²⁴³ この人民戦線内閣は、「社会党、急進社会党、共和社会主義連合の三党連立内閣であり、共産党は入閣せず、閣外にあって協力することを約束した」。梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1975年、p. 200（佐藤英一郎執筆箇所）。

²⁴⁴ 大津尚志、前掲論文、2019年、p. 87。

られると、フランスはイギリスと共に対独戦線を布告した。開戦当初、戦局はヨーロッパ東部にあったが、1940年にドイツ軍の攻撃が一転して西部に向かうと、デンマーク、ノルウェーに続き、ベルギー、オランダも侵略され、ついにフランス国内にも攻め入られた。同年6月にはドイツ軍の電撃作戦を前にフランス軍は敗退し、パリは陥落した。

こうした状況を受け、すでに本拠をフランス南西部のボルドーに移していたフランス議会は、第一次世界大戦の英雄で当時副首相として入閣していたペタン（Henri Philippe



図2 ヴィシー体制下のフランス

Pétain)に政権をゆだねる決議をした。1940年6月22日、ペタンによって対独休戦条約が締結された結果、パリを含むフランス本土のおよそ三分の二がドイツ軍の占領下に置かれることとなった。同年7月にペタン政権は、本拠地をボルドーからフランス中部のヴィシーに移した。こうして図2²⁴⁵のようなドイツ軍による「占領地区」とペタン政権の「非占領地区」（自由地区）との分割支配による約四年間のヴィシー体制²⁴⁶が始まった。

²⁴⁵ 松沼美穂『帝国とプロパガンダーヴィシー政権期フランスと植民地』山川出版社、2007年、p. 72（付録地図）。

²⁴⁶ ヴィシー時代に関する先行研究については、松沼美穂、前掲書、pp. 11-13 にまとめられていて参考になる。それによれば、「第二次世界大戦後しばらくは、ヴィシー政権と対独協力は少数の極悪人による共和国からの逸脱として非難され」、多くのフランス人はド・ゴールが主導するレジスタンス運動に参加するチャンスをうかがっていたのだという、いわゆる「レジスタンス史観」が支配的だった。同上、p. 11。1970年代に入り、そこに一つの風穴を開けたのが、アメリカ人史家パクストンの研究であった。Paxton, Robert O., *Vichy France: old guard and new order, 1940-1944*, Columbia U. P., 2001, c1972. (パクストン、ロバート・O [渡辺和行・剣持久木 訳] 『ヴィシー時代のフランス—対独協力と国民革命1940-1944』柏書房、2004年)。パクストンは、「ドイツとアメリカの公文書に基づいて、ヴィシー政権も『国民革命』も対独協力も、ドイツの押し付けではなくフランス自身が主体的に選択しドイツに提案したものだ」というテーゼを提起した。松沼美穂、前掲書、p. 11。これにより、ユダヤ人迫害の実態とそれへのフランスの加担が注目を集めるようになり、レジスタンス史観は後退した。1990年代にはいると、「ヴィシー体制下での人々の生きざまという社会史的関心を強め、フランス人がいかにしてヴィシー体制に動員されあるいは参加していったかという論点が浮上した」。同上。

ヴィシー体制は大別して、1940年6月から1942年4月までの第一期、通称「ペタンのヴィシー」と、1942年4月から1944年8月までの第二期、通称「ラヴァルのヴィシー」に区分される²⁴⁷。第一期の「ペタンのヴィシー」は、アクション・フランセーズといった伝統的右翼が中心のペタン派が支配した権威主義的な体制で、体制への大衆の支持とエリート参加、オリジナルな国民革命の思想によって特徴づけられる²⁴⁸。それに対し、第二期の「ラヴァルのヴィシー」は、ラヴァル派が支配したドイツの衛星国としての疑似ファシズム的な体制で、国民革命の思想が色あせ、対独協力²⁴⁹が後戻りできない地点にまで達し、それ以外の選択肢はなかった時期である²⁵⁰。以下では、この時期区分に従って、各時期の市民育成をめぐる政策的特徴をまとめる。

(1) 「ペタンのヴィシー」(1940.6.～1942.4.)

まず、1940年6月から1942年4月までの「ペタンのヴィシー」では、対独敗戦の責任が第三共和制の担い手と社会の退廃に帰せられた。第一に、政権発足後わずか一週間のうちに「行政官、公務員、文官および武官の職務追放に関する法」²⁵¹が制定された。これは、大臣の報告書のみで公務員の役職を追放することができるという、極めて強権的な内容を持つもので、特に対象となったのは、公立学校の教員であった²⁵²。これによって世俗的な教員に対する「粛清」の口火が切られることとなった。第二に、ヴィシー政権は、社会の退廃の根本原因を国民の道徳的墮落に求めた。そしてフランス国民の道徳的再建に向け、「国民革命」(La Révolution Nationale)²⁵³の思想を打ち出した。その中心的支柱には、第

²⁴⁷ ヴィシー政権期の時期区分については、より詳細に全体を6期に分けた、イヴ・デュランの時期区分が支持されているという。それによると、第1期(1940.6.-9.)の自己模索期、第2期(1940秋-1941夏)の国民統合の模索期、第3期(1941秋-1942.4.)の権威体制あるいは強制による国民革命期、第4期(1942.4.-11.)の幻想の終焉期、第5期(1942.11.-1943末)の戦争の段取り期、第6期(1944.1.-8.)の警察国家期に分けられ、1～3期を「《国民革命》のヴィシー」、4～5期を「《全面戦争》のヴィシー」、6期を「ヴィシーの終焉」としている。Durand, Yves., *Vichy 1940-1944*, Bordas, 1972, p. 104. 川上勉は、このイヴ・デュランの時期区分を基に、ヴィシー政権期の政治過程を図示するために加筆し、「ヴィシー政府の六段階」としている。川上勉『ヴィシー政府と「国民革命」—ドイツ占領下フランスのナショナル・アイデンティティ』藤原書店、2001年、p. 27。

²⁴⁸ 柴田三千雄・樺山紘一・福井憲彦編、前掲書、p. 302 (渡辺和行執筆箇所)。

²⁴⁹ 対独協力とは、行政(占領費の支払いなど)、政治(主に「ユダヤ人狩り」)、経済(生産や貿易といった経済政策)、軍事(ナチスの武装親衛隊の傘下に入った「民兵団」など)、文化(ジャーナリストや作家、芸術家らによる出版物の検閲やプロパガンダ)など多岐にわたり、その協力姿勢も多様に存在したという。同上、pp. 311-319。

²⁵⁰ 同上、p. 302。

²⁵¹ *J.O.*, du 18 juillet 1940.

²⁵² 平野千果子『「ラヴァルのヴィシー」と世俗的教師』『史林』第77巻第1号、1994a年、p. 69。

²⁵³ 川上勉は、フランスがこれまでに経験してきた「革命」とこの「国民革命」を次のように対比的に捉えている。「フランスは歴史上重要な局面でさまざまなニュアンスを帯びた『革命』を体験してきたのであるが、それらは何らかのかたちで民衆が引き起こし、民衆

三共和制の担い手によって公教育から排除されたカトリシズムが据えられ、「自由・平等・友愛」という共和国の価値に代わって、「労働・家族・祖国」(Travail, famille, patrie) というスローガンが掲げられた。

上記の政策を主導したのは、公教育省次官から公教育大臣に就任したジャック・シュバリエ²⁵⁴である。彼はまず、公教育次官時代の1940年11月に省令²⁵⁵を出し、公立小学校の週一時間の道徳教育で、「自分自身及び家族と祖国に対する義務」と同時に、ポール・ラピによって削除された「神に対する義務」も教えるべきであると定めた。さらに彼は、公教育大臣時代には、1941年1月6日の法律(通称、シュヴァリエ法)²⁵⁶を制定した。この法律では第一に、市町村レベルの私学助成が合法化された。1982年フェリー法以来、私立学校への助成金の支給は廃止されてきたが、カトリック教会は両大戦間期を通じて政府へ助成金支給の働きかけを行ってきた。一方のヴィシー政権にとっては、私立学校への財政援助による私立学校及びカトリシズムの隆盛は、自らが掲げる「国民革命」を遂行する上で必要不可欠なものであり、両者の思惑がここに一致した。第二に、この法律によって、小学校の選択科目にカテキスム(教理問答)を導入することが決定されたことに加え、司祭が公立学校に立ち入ることが許可された²⁵⁷。

こうしたカトリック教会に対する優遇策及び宗教教育の復活は、第三共和制下で推進されたライシテ政策に真っ向から背くものであり、世俗派の反発は必須だった²⁵⁸。さらにこの法律に反対する勢力には、カトリックを排撃の対象としていたドイツの反対を背後にもつ対独協力派もいたという²⁵⁹。結局シュヴァリエは、こうした勢力の反対によって、法律制定の翌月1941年2月には、公教育大臣を解任されることとなる。

が参加した革命であったと言える。しかし、ヴィシー政府が提唱した『国民革命』*La Révolution Nationale* は、政府自身が提唱した、政府主導の『革命』であった。また、フランス語のナショナルという形容詞は、『国民の』という意味であると同時に『国家の』という意味でもあるから、*La Révolution Nationale* は、『国民の(ための)革命』であると同時に『国家による革命』でもある。川上勉、前掲書、p. 20。

²⁵⁴ ジャック・シュバリエ(Jacques Chavalier: 1882-1962)は、「すこぶる熱心なキリスト教徒で、政治的には反人民戦線、親フランコの立場を明確にする人物であった」。平野千果子、前掲論文、1994b年、p. 4。ペタンは、ドイツよりの姿勢を前面に出していたラヴァルを首相から解任し、ヴィシー政権のイメージを刷新するために、親英派でカナダともつながりが深かったシュヴァリエを起用したという。同上。

²⁵⁵ *J.O.*, du 5 décembre 1940.

²⁵⁶ *J.O.*, du 26 février 1941.

²⁵⁷ ヴィシー政権は、1940年9月にはすでに1904年の「修道会教育禁止法」を破棄することを決定していた。平野千果子によれば、この措置は「ペタンのヴィシー」における一連のカトリック優遇策の第一歩と位置付けられるという。平野千果子、前掲論文、1994b年、p. 70。

²⁵⁸ 他にも「ペタンのヴィシー」下では、1940年9月に世俗の教員を養成する初等師範学校(*écoles normales primaires*)が廃止され、さらに世俗教員と重ね合わせられる存在としてのフリーメーソンを、ユダヤ人、共産主義者と並んで排除すべき社会の「異分子」に位置づけ迫害した。

²⁵⁹ 平野千果子、前掲論文、1994b年、p. 7。

シュヴァリエの後任には、ジェローム・カルコピーノ²⁶⁰が選ばれた。元々ペタンの熱烈な信奉者であったカルコピーノは、大臣就任と同時に、公教育省 (*ministère de l'Instruction publique*) から国民教育省 (*ministère de l'Éducation nationale*) へと省の名称を変更し、「国民革命」を支持した。彼は、大臣就任直後から前任者シュヴァリエによる改革の後始末に当たり、早速 1941 年 3 月に省令²⁶¹を出した。その中で彼が決行したことは、道徳教育から「神」を削除することであった²⁶²。これにより、シュヴァリエ法に規定されたカテキズムも新たな小学校プログラムからは外され、1882 年フェリー法当時のように、宗教教育は学外の教会などで任意に行われるものに戻された。

さらに 1941 年 8 月には、新たに小学校プログラムが出され、「道徳・市民・愛国教育」 (*Éducation morale, civique et patriotique*) が導入された²⁶³。教科名に *Instruction* ではなく、*Éducation* の語句が使われていることから、知育の側面よりも「祖国を愛する若者となるように、全人教育が目指された」²⁶⁴。またカルコピーノは、「神に対する義務」に代えて「信仰をもつ者ともたない者に配慮して〔中略〕《霊的な価値 (*les valeurs spirituelles*)、祖国、キリスト教文明》という語句に代えることにした」²⁶⁵と述べた。「キリスト教文明」は、「15 世紀にわたり西洋文明をつらぬくもの、我々の祖国の制度で行使されるもの」²⁶⁶と位置づけられた。小学校上級の公民教育の学習内容には、「若者の活動」という項目が含まれ、『フランス国』の一員としてどのような活動をするか、ということにも言及がある²⁶⁷。こうした小学校プログラムの内容を見ても、「ペタンのヴィシー」が掲げた「労働・家族・祖国」をスローガンとする「国民革命」の思想が盛り込まれており、その精神的支柱にカトリシズムが据えられているといえる。

カルコピーノは、初等教育の担い手である世俗教員らの地域レベル・民衆レベルにおける影響力の大きさを考慮すると、前任者のシュヴァリエが講じたような措置は得策ではないと考えた。そしてヴィシー政権下の一義的な教育課題は、そうした教員と司祭との「古い闘争」²⁶⁸を再燃させないことであるとし、それまで世俗教員に対してなされていた「肅

²⁶⁰ ジェローム・カルコピーノ (Jérôme Carcopino : 1881-1970) は、歴史学者で大臣就任前には高等師範学校で教えていた。同上、p. 8。

²⁶¹ *J.O., du 12 mars 1941.*

²⁶² 具体的には、「小学校高学年および高等小学校への準備級向けに『われわれ自身、われわれの同胞 (家族と祖国)、および神に対する基本的な義務について読書し、日常的に実践する』と定められていたものが、『われわれ自身、われわれの同胞に対する基本的な義務 (家族と祖国への敬意、および他人の思想と宗教上の信仰の尊重) について読書し、日常的に実践する』と改められた」。平野千果子、前掲論文、1994b 年、pp. 8-9 (丸括弧内は原著)。

²⁶³ 大津尚志、前掲論文、2016a 年、p. 14。

²⁶⁴ 同上、p. 15。

²⁶⁵ *Collection France vivante (anonyme), Où va l'école ?, Action Populaire Éditions Spes, 1941, p. 51.*

²⁶⁶ 大津尚志、前掲論文、2016 年、p. 14。

²⁶⁷ 同上。

²⁶⁸ Carcopino, Jérôme., *Souvenirs de sept ans : 1937-1944*, Flammarion, 1953, pp. 301-308.

清」に終止符を打った。そして教育の自由を保護者に保証することと、公立学校に宗教を持ち込まないことこそが、国民の信教の自由を保障し、国民統合を可能ならしめる要素であるとして、世俗派への配慮の姿勢を見せた²⁶⁹。こうして、本来国民が一丸となるべき占領下という状況が、カルコピーノに「国民統合」を優先する立場を選択させ、再度「神」を公立学校から追放させることとなった。平野千果子が指摘するように、公教育におけるライシテは当時のフランス社会にかなりの程度受容されており、「結果としてそれを等閑にするシュヴァリエの措置は、キリスト教を再び公立学校に導入しようとする試みの最終的挫折になった」²⁷⁰。一方で、私立学校に対する公費助成は、当時から今日に至るまで、政権を揺るがしかねないほどのセンシティブな問題となる²⁷¹。

(2) 「ラヴァルのヴィシー」(1942. 4. ~1944. 8.)

続く 1942 年 4 月から 1944 年 8 月までの「ラヴァルのヴィシー」でも、それまでの「ペタンのヴィシー」期に実施されたカトリック教会を優遇する形での教育政策が基本的には維持された。また、「労働・家族・祖国」をスローガンとする「国民革命」の思想は、「ラヴァルのヴィシー」に移行しても画一的に教え込まれていたという²⁷²。一方で、1942 年にピエール・ラヴァル(Pierre Laval)が首相の地位に就いて政権を担うようになると同時に、カルコピーノに代わってアベル・ボナール(Abel Bonnard)が国民教育大臣に就任すると、明確に共和派との間にある亀裂を埋め、国民統合を推進させようという現実的立場からの政権運営がなされるようになっていく。具体的にそれは、共和派を登用した体制再建と連動した、世俗教員に対する歩み寄りという姿勢となって表れた。

「ペタンのヴィシー」下で進められた世俗教員に対する「粛清」は、1941 年 3 月にはカルコピーノによって停止されていた。しかしその後も、世俗教員たちは政権の厳しい監視下に置かれ、フリーメーソンを理由に制裁措置を受けていた。そうした状況の中、ボナールは、国民大臣に就任した一か月後の 1942 年 5 月に、大学区長及び大学区視学官宛に指令を出した。「その中でボナールは、制裁の対象となって県外へ左遷の処分を受けている教員については出身県に帰還させ、また罷免された教員については復職を検討するよう要請している」²⁷³。さらに 1942 年秋の新学期には、ラヴァル自ら世俗教員に向けて次のように呼びかけた。

²⁶⁹ *ibid.*, p. 321.

²⁷⁰ 平野千果子、前掲論文、1994b 年、p. 10。

²⁷¹ カルコピーノは、1941 年 11 月 2 日の「県による私学への助成を許可する法律」を制定し、私学助成をそれまでの市町村レベルから県レベルに改めた。その理由として、市町村が助成するのでは財源が不安定であるという懸念の存在が挙げられ、私学予算を内務省が管轄し、県知事を通して各私学に支給するという新方式を導入した。それにより、助成のより円滑な実施が可能になっただけでなく、政府が助成状況を明確に把握できるようになったという。同上。

²⁷² 大津尚志、前掲論文、2016 年、pp. 15-17。

²⁷³ 平野千果子、前掲論文、1994a 年、p. 78。

諸君の協力は不可欠である。我が国の状況をよく理解し、村での諸君の影響力と権威を行使して、今ほど我々が一致団結する必要に迫られていることはない、フランス国民に知らしめていただきたい。²⁷⁴

このように「ラヴァルのヴィシー」では、世俗教員に体制への協力を要請し、それまでの「粛清」から「和解」へと舵が切られた。ここからは、世俗教員の地方での影響力を利用し、国民統合推進の一助にしようというねらいが伺える。平野千果子によれば、「実際、ナチス支配が当面続くと考えられた『戦後』の新しいヨーロッパ秩序の展望において、フランスがしかるべき位置を占めるには、国民が一丸とならなければならない。そのためには、保守勢力を優遇していた従来の路線を改めて、抑圧されてきた共和派との間にある亀裂を埋めることが必要である」²⁷⁵。したがって、「ペタンのヴィシー」期とは異なり、ラヴァルが世俗共和派を積極的に取り込む政策に転じたのは、こうした意図の表われであった。ただし、世俗教員に対しては、共産主義からの離脱を条件とした。

この政策転換の背景には、当時の急激な国際状況の変化が挙げられる。すなわち1941年6月には、ドイツとソ連との戦争が開始される。ラヴァル政権は、今後のドイツを軸としたヨーロッパ新秩序の構築にフランスが参画するためには、とにかくドイツとの良好な関係を保つ必要があった。そのためラヴァル政権は、これまで以上に親ナチズム、反共産主義を徹底する必要に迫られていた。

さらに、独ソ戦の開始によって共産主義あるいはボルシェヴィズムのソ連に対し敵対的姿勢が示される中で、「労働・家族・祖国」をスローガンとする「国民革命」の位置づけにも変化が生じていく。そもそもペタンが「国民革命」を掲げたのは、「ドイツ軍の占領下でフランスの再建という困難な課題を遂行するためには、1789年のフランス革命とは規模も形態も違った、国民的な統一と団結が必要であることを訴えねばならなかったからである」²⁷⁶。しかし実際には、当時の国際状況の激変は、「国民革命」が内包する矛盾²⁷⁷を露呈させ、ソ連に対抗し得る実質的手段とはならなかった。つまり「国民革命」は、フランス国内の精神的・道徳的再建に主眼を置く、ある種の内向きなものであり、理想の社会像を過去や伝統への回帰に求めていた。そのため、当時の国際状況を視野に入れた現実的な路線選択において理論的な基盤にはなり得なかったのである²⁷⁸。

一方ラヴァルは、ペタンによって「国民革命」が打ち出された当初からこうした矛盾を見極め、その実効性を疑問視していたとされる。そして政権復帰の際、ラヴァルは「国民

²⁷⁴ Delanoue, Paul., *Les enseignants : la lutte syndicale du Front populaire à la liberation*, Éditions sociales, 1973, p. 128.

²⁷⁵ 平野千果子、前掲論文、1994a年、p. 79。

²⁷⁶ 川上勉、前掲書、p. 22。

²⁷⁷ 「国民革命」の限界については、平野千果子、前掲論文、1994a年、pp. 80-81。

²⁷⁸ 同上、p. 79。

革命」の原則に立ち戻るのは問題外だと言明した²⁷⁹。それにも関わらず、ボナール国民教育大臣は、1942年8月の演説で、「国民革命こそが、息絶えた秩序に代わる生ある秩序の決定的な勝利となる」²⁸⁰と述べ、教員への協力を仰いだ。それでは、ラヴァルは「国民革命」の限界を認識していた一方で、なぜボナールは「国民革命」を推進したのだろうか。

一つには、「国民革命」という思想はドイツに強制されたものであるというよりも、フランスが独自に練り上げていった思想であり、ペタンがその再興を最後まで望んでいた、ということが挙げられる²⁸¹。さらに、国民の反独感情に支えられたペタンへの根強い支持があり、ペタンは多くの国民にとってある種のカリスマ的な存在であったという²⁸²。平野千果子によれば、「初等教育の教師の多くも、対独協力政策には反対だがペタン個人は支持している、という初等教育局から文部大臣ボナールに宛てた報告書もある」²⁸³。したがって、先のボナールの演説では、ラヴァルが構想していたドイツを軸とする新秩序への参画を前面に押し出すよりも、ペタンの「国民革命」路線で訴えた方が、世俗教員の抵抗は少なかったと推測し得る。ボナールが「国民革命」をあえて推進したのは、ペタンと彼を支える国民感情に配慮した表れであり、こうして「国民革命」は当時の国家総動員体制を支えるレトリックとなっていく。ゆえに、教育内容上も「ペタンのヴィシー」と「ラヴァルのヴィシー」との間に大きな変化は生じなかったといえる。

このように、当時の国際状況・軍事動向に巻き込まれる形でヴィシー政権は国民統合を推進していった。しかし現実には体制のイデオロギーに迎合しない「異分子」への弾圧は強化され、体制派と反体制派の色分けにより、国内の分裂が国民統合の意図に反して助長されていった。「ラヴァルのヴィシー」でなされた世俗教員の取り込みも実際には成功せず、例えば、「生徒に読んで聞かせるべき政府の指示を何もわからないほど速く読み上げてしまった教師もあった」²⁸⁴という。

こうして1941年6月の独ソ戦の開始以降、スターリングラードにおける攻防を経て、ドイツの劣勢が明白になると、ヴィシー政権もドイツと運命を共にしながら崩壊の一途をたどった。それと同時に、レジスタンス運動が活発化していき、1944年8月にパリで労働者らがゼネストに出ると、共産党やレジスタンス諸団体は民衆を率いて武装蜂起を行った。

²⁷⁹ Delanoue, Paul., *op. cit.*, p. 130.

²⁸⁰ 平野千果子、前掲論文、1994a年、p. 82。

²⁸¹ ペタンの「国民革命」をめぐる言説については、川上勉、前掲書、pp. 46-61に詳しい。

²⁸² 同上、p. 224。なお、ヴィシー政府はフランスの大多数の大衆に支持された体制であったことや、対独協力をめぐるフランスの自発性を暴いたパクストンの前掲書に続き、アンリ・アムルーは、ほとんどすべてのフランス人が当時ペタン政権を支持したという歴史的事実は隠蔽されるべきではないと主張した。Amouroux, Henri., *La grande histoire des Français sous l'occupation, t. 2, Quarante millions de pétainistes : juin 1940-juin 1941*, Robert Laffont, 1977.

²⁸³ 平野千果子、前掲論文、1994a年、p. 83。

²⁸⁴ 同上、p. 90。他にも教育現場では、教員の大半が待機主義の受け身の抵抗として、「サボタージュというぎりぎりの手段で『ラヴァルのヴィシー』に忠えていった」という。同上。

同年 8 月 25 日、ついにドイツ軍は降伏し、パリは解放された。

ここまで二つの世界大戦を背景とした政策展開を概括してきた。カトリック勢力と共和派との教育をめぐる攻防は、1905 年の政教分離法成立以降も激しさを増したが、第一次世界大戦以降は沈静化の方向へ向かう。それに並行する形で、1920 年代にはフランスの教育界にも新教育思想が流入し、活動主義的教育方法が普及していった。第二次世界大戦が勃発し、ドイツ占領下のヴィシー時代に突入すると、再びカトリシズムを支柱に据えた独自路線が打ち出された。「ペタンのヴィシー」から「ラヴァルのヴィシー」にかけての政策的特徴は、一言で「労働・家族・祖国」をスローガンとする「国民革命」の思想に集約される。当初は、シュヴァリエによってカトリシズムを前面に出した反動的政策がとられたが、その後のカルコピーノは、「公教育におけるライシテ」の社会への定着状況を背景に、世俗派への配慮を示しながら国民統合を進めていった。一方で世俗教員は、「ペタンのヴィシー」においては対独敗戦のスケープゴートにされたのに対し、「ラヴァルのヴィシー」では、独ソ戦を背景に反共産主義・反ボルシェヴィズムの防波堤として、体制への取り込みが図られた。

こうして見てくると、第三共和制の否定の下に独自のイデオロギーを打ち立てたように捉えられがちだった約四年間のヴィシー体制は、カルコピーノの政策にも表れているように、私的領域においては信教の自由を保障しながら、公的領域においてはカトリックをはじめとする特定の宗教が影響力を行使することを阻止するという「公教育におけるライシテ」を前提に国民統合を図っていることから、第三共和制との連続性が見られる。たしかに、「自由・平等・友愛」といった共和国の価値が否定され、カトリシズムの教義を基盤とした宗教教育が進められたという教育内容における断絶性も見られるが、国家が精神や道徳の問題から距離をとるのではなく、むしろ積極的に学校や教員を通じてある種のイデオロギーを涵養することで国民統合を目指す構造そのものは、第三共和制からヴィシー体制に至るまで一貫してきたといえよう。

第 1 部の結論 カトリック vs. 共和国から国民統合へ

第 1 部では、革命期に始まるフランス共和国市民の育成をめぐる歴史的展開を、主に先行研究のレビューによって概観することによって、第 2 部以降の前提としての見取り図を示した。

第 1 章では、革命以前から革命後への教育をめぐる変遷を概観することで、どのように共和国の市民が育成されていたのかを敷衍した。アンシャン・レジーム期には、カトリック教会が文化統合の中心的役割を果たし、民衆を教化したが、それに対し、革命期には「祭典」が国民統合のための重要な「国家のイデオロギー装置」として位置づけられ、民衆の内面に対して共和主義的な徳、すなわち共和国を支える法の観念を涵養していった。また革命期の公教育構想においても、紆余曲折を経ながらも「祭典」は共和主義的精神を喚起するものとして位置づけられていった。この革命期に構想された共和主義道徳は、それま

でのカトリック道徳に代わるものであったが、それを民衆の間で定着させるには第三共和制の確立を待たなければならなかった。

このように革命期においては、学校を教会から切り離し、教職員と教育課程の脱宗教化が図られた。しかしその後、第三共和制までのフランスでは、帝政、王政、共和制、そして再び帝政と、大きな政治的変動が展開される中で、まさにカトリック教会・王党派対共和派の教育をめぐるヘゲモニー闘争が大々的に繰り広げられていった。第2章では、ナポレオン時代から第三共和制成立までの約70年間に、共和国市民の育成をめぐる議論がどのように形作られていったのかを素描した。ナポレオン時代には、ユニヴェルシテ・アンペリアルという教育独占体制が敷かれ、カトリックの教義を基盤とした国民統合が図られた。その後の復古王政、七月王政においても、学校教育におけるカトリック教会のプレゼンスは高まりを見せた。しかし1848年の二月革命を機に、共和派がイニシアティブを握り、普通選挙制の導入に並行して民衆に対する公民教育が構想されていった。しかしそれも束の間、今度は王党派・カトリック勢力が隆盛していく。そして第二共和制が終焉し、再び帝政が訪れたが、その後半には帝政とカトリック勢力との蜜月関係は解消し、この後に来る第三共和制への胎動を予感させる政策が展開された。こうした政策を後押ししたのが、当時、大きな発展を遂げていた労働運動及び教育運動であった。

そしてついに第三共和制では、学校教育をめぐる十字架と三色旗の攻防に一応の決着を見る。第3章では、カトリック教会との教育をめぐる闘争において共和派がヘゲモニーを奪取し、「公教育におけるライシテ」という共和制モデルが確立されていく中で、本格的に「共和国の学校」における公民教育を通じて共和国市民を育成していこうとする様態を概観した。近代初等教育の三原則である無償制、義務制、脱宗教性（ライシテ）の確立に大きな貢献を果たしたジュール・フェリーら穏健共和派が主導した教育改革は、無償で世俗的な教育を義務づけることによって、子どもの啓蒙や共和主義精神の涵養を促進し、共和国の存立基盤を確立させようという意図をもつものであった。そして、この時期に一応の確立を見た「公教育におけるライシテ」という原則は、フランス共和制モデルのその後の方向性を深く規定することとなった。

その後、1905年の政教分離法成立によって第三共和制まで続いたカトリック勢力と共和派との対立は一応の終止符が打たれたが、それ以降も両者の対立の火種はくすぶり続けた。第4章では、そうした対立の様相とその後の市民育成をめぐる政策の展開をまとめた。カトリック勢力と共和派との教育をめぐる攻防は、1905年の政教分離法成立以降も激しさを増したが、第一次世界大戦以降は沈静化の方向へ向かった。それに並行する形で、1920年代にはフランスの教育界にも新教育思想が流入し、活動主義的教育方法が普及していった。第二次世界大戦が勃発し、ドイツ占領下のヴィシー時代に突入すると、再びカトリシズムを支柱に据えた独自路線が打ち出された。「ペタンのヴィシー」から「ラヴァルのヴィシー」にかけての政策は、一言で「労働・家族・祖国」をスローガンとする「国民革命」の思想によって特徴づけられる。当初は、シュヴァリエによってカトリシズムを前面に出した反

動的政策がとられたが、後任のカルコピーノは、「公教育におけるライシテ」の社会への定着状況を背景に、世俗派への配慮を示しながら国民統合を進めていった。一方で世俗教員は、「ペタンのヴィシー」においては対独敗戦のスケープゴートにされたのに対し、「ラヴァルのヴィシー」では、独ソ戦を背景に反共産主義・反ボルシェヴィズムの防波堤として、体制への取り込みが図られた。

このように第 1 部では、第二次世界大戦までの前史を敷衍することにより、第 2 部で対象とする 1980 年代半ばのミッテラン政権期の市民育成をめぐる教育が、どのような歴史的な位置付けにあるのかを浮かび上がらせた。戦後のフランスでは一時、公民教育が退潮する時期があるが、1980 年代半ばに再度満潮を迎える。それはなぜか。第 2 部では、この問いに対する解答が示されよう。

第2部 1980年代半ばにおける公民教育の再興

第2部では、1980年代の教育改革に向かう最終段階、すなわち戦後から1970年代までの共和国市民育成の在りようを出発点に、1980年代半ばに公民教育 (*éducation civique*)¹が再興²した背景や論理について明らかにする。

第1部で論じたように、フランスでは革命期に共和制を担う「市民」を育成するという発想が生まれ、第三共和制以降、公教育においてシティズンシップを育成することが期待されてきた。中でも公民教育は、その中核を担う教科として位置づけられてきた。しかし戦前において道徳規範の教授とブルジョア社会体制の維持が結びついていと捉えられるようになり、戦後の公民教育 (*instruction civique*) は、次第に忌避され後退していった。ところが、1985年に独立教科として公民教育が再興した。こうした意味で、フランス教育では1980年代に一つの転換があったことが窺える。

さらに当時の社会状況をより広い視野で捉えたとき、以下で詳しく確認するように、フランスの1980年代は日本と同様に激動の時代を迎えていた。すなわち、フランスも戦後の高度経済成長を経た後、1970年代前半以降の低成長の煽りを受け、その対応を迫られた時期であった。しかし、英米の政策に連動しながら新自由主義的経済政策が採用された日本に対し、フランスではミッテラン社会党政権下で先進資本主義諸国とは異なる社会主義政策に乗り出した。

1980年代のフランスに着目する意義は、フランスがこうした歴史的、社会的転換を迎えていたことに加え、次のことから見出される。すなわち、変容を迫られるフランス共和制において、共和制をかたちづくる教育の在り方、とりわけ共和国の市民を育成する公民教育の在りようも、「移民二世」³の存在を見据えた上で、1980年代に刷新が求められていたということである。

¹ 序論注26にも記したように、本研究では、フランスの *éducation civique* 及び *instruction civique* の邦訳に関しては、両方とも「公民教育」という邦訳で統一する。石堂常世の先行研究においても日本の教育課程との符号関係や、フランスにおけるこの教科の用語変遷、日本における「市民」概念の多義性等に鑑み、「公民教育」という邦訳が採用されている。概念の詳細な検討は、石堂常世、前掲書、pp. 330-334を参照。

² 後述するように、1985年以前にも、公民教育は「目覚まし活動」という教育課程の中に存在していたが、特定の時間配分がなされないなど、後退していた。1985年以降、その位置づけや内容構成において大幅な転換が見られるがゆえ、本研究では「復活」ではなく、「再興」という用語を使用する。

³ 本研究における「移民二世」とは、「移民の子ども」を指す。「移民」(*immigré/immigrée*)とは、「国籍にかかわらず、フランス以外の国で生まれ、現在はフランスに住んでいる者を指す」。池田賢一、前掲書、p. 19。したがって、「移民二世」は、「本人が外国で生まれているかフランスで生まれているかにかかわらず、移民である親をもつ子どもたち」を指す。同上、p. 20。より詳細な定義は、サンテリ、エマニュエル。〔園山大輔 監修・村上一基 訳〕『現代フランスにおける移民の子孫たち—都市・社会統合・アイデンティティの社会学』明石書店、2019年、pp. 19-48、参照。

上記のように、1980年代に英米日の経済政策の基調となっていく新自由主義⁴に対しては、アメリカなどアングロ・サクソン圏のリベラリズムとフランスの共和主義では、その対応は大きく異なることが想定される。1970年代の低成長以降、フランスの政治制度は、従来の伝統的な共和制からの転換を余儀なくされる時代を確実に迎えていた。特にフランスでは1980年代以降、ヨーロッパ統合及び地方分権に向けた動きや、フェミニズム、エコロジー運動などの新たな社会運動の展開、移民問題に関わる「差異の政治」⁵や多文化主義の台頭などによって、国民国家そのものと不可分なフランス共和主義理念が再審に付されてきた。とりわけ移民の問題として端的に表われるように、「法の前では全ての人間が平等な市民である」といった共和主義に内在する普遍主義的な発想は、すでに当時のフランスの社会的、政治的情勢のもとでは耐久できない状況に陥っていたといえる。こうして1980年代以降、資本と情報のグローバル化が加速していく中であって、フランスは国民国家及び共和主義の正負の遺産を見極めた上で、従来の伝統的な共和制とは異なる新たな政治社会像を模索することが要請されてきた。

外部・内部両方からフランスの共和制そのものが大きく変容を迫られる中で、第三共和制以降、共和制の存続と不可分なものとして捉えられてきた学校におけるシティズンシップの育成が、公民教育というかたちでいかに準備されたのか、あるいは共和制を下支えするものとして、どのように理解されてきたのかを改めて問う必要があるだろう。

ここまで第1部では、二つの世界大戦を背景に沈静化していくカトリック勢力と共和派との対立を念頭に、フランス共和国市民の育成をめぐる歴史的展開をまとめた。第2部では、1980年代の教育改革に向かう最終段階、すなわち戦後から1970年代までの共和国市民育成の在りようを出発点に論じていく。第5章で扱う時期を一言でいえば、公民教育の

⁴ ここでいう新自由主義とは、ミルトン・フリードマンやフリードリヒ・ハイエクなどが提唱したことで知られる反ケインズ主義的な潮流を指し、1980年代に英米日の政策的基調となった考え方である。新自由主義という思想自体は、一枚岩的なものではなく、複数の異なる理論の複合体であるといえるが、例えばフリードマンはその主著の中で、従来公共財と位置づけられてきたものを、市場を通じた競争原理の導入により効率化することを提唱している。Friedman, Milton., *Capitalism and Freedom*, University of Chicago Press, 1962.

⁵ 「差異の政治」(politics of difference/politiques de différence)とは、アメリカの政治理論家アイリス・M・ヤングが、ジョン・ロールズのいわゆる「正義の配分的パラダイム」を批判する中で展開された理論である。Young, Iris Marion., *Justice and the politics of difference*, Princeton University Press, 1990. 千葉真によれば、「彼女の場合、差異の政治は、いわゆる『新しい社会運動』にこめられている、不当な社会的差別や抑圧にたいする正義の要求への応答という意味合いをもっている。それはまた、少数民族などによる自分たちの固有のアイデンティティや差異の承認への要求を重視しつつ、理論的にも実践的にもデモクラシーを拡充させようとする試みでもある」。千葉真『ラディカル・デモクラシーの地平—自由・差異・共通善』新評社、1995年、p. 130。フランスにおける代表的な論者として、アラン・トゥレーヌを師とする社会学者ミシェル・ヴィヴィオルカなどが挙げられる。邦文で読める彼の著作として、ヴィヴィオルカ、ミシェル。〔宮島喬・森千香子訳〕『差異—アイデンティティと文化の政治学』法政大学出版局、2009年がある。

後退期である。つまり、戦後フランスが国際社会に復帰するに際し、戦前・戦中の教育体制からの脱却が図られると同時に、共和国市民の育成についても原理的な転換が求められていた。その上で、第 6 章から第 7 章にかけてフランスで公民教育を再興する際に展開された議論を見ていくこととする。第 6 章では主に、公民教育の再興をめぐる政治的経済的背景を扱う。第 7 章では、より教育学的な議論に焦点を当てる。それらを踏まえ、第 8 章では公民教育が再興した論理を総合的に検討していくこととする。つまり第 2 部は、第 5 章から第 7 章までの結節点に再興の論理を見出そうという試みである。

第 5 章 戦後から 1980 年代までの共和国市民育成の後退

本章ではまず、戦後まもなくどのような教育制度改革が推し進められようとしたのかについての概略をたどる。このプロセスは、なぜ戦後から 1970 年代にかけてフランスでは共和国市民育成の後退期が存在するのかということにも関わっているので、押さえておく必要がある。次に、フランスにおいて 1980 年代半ばに公民教育が再興する前段階として、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」の生成要因とその後の社会的影響に着目する。

後述するように、フランスにおいて 1980 年代半ばに教育改革が要請された一因としては、1970 年代から 1980 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」の規範意識や彼／彼女らを取り巻く社会状況である。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 1980 年代半ばである⁶。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」⁷。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」⁸の終盤に

⁶ 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 歳前後だったとすれば、彼／彼女らが 25 歳に達するのは 1973 年前後であり、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—フランスの出生率はなぜ高いのか』2005 年 (<http://www.esri.go.jp/jp/prj/hou/hou012/hou12.pdf> : 最終確認日 2019 年 4 月 22 日)。

⁷ 原輝史・宮島喬編『フランスの社会—変革を問われる文化の伝統』早稲田大学出版部、1993 年、p. 36 (中村雅治執筆箇所)。

⁸ 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, Jean., *Les Trente Glorieuses ou la révolution invisible de 1946 à 1975*, Fayard, 1979 参照。

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、一層危機的度を深めていった⁹。

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1980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」との関係にさほど注目してこなかったといえる。こうした研究状況に対して本研究では、1960年代後半と1980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、1970年代を経て1980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¹⁰。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。

したがって本章第2節以降は、「68年5月」の背景を確認し、1980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「68年5月」以降の政策動向を素描した後、1980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。

1. 戦後から「68年5月」までの教育制度改革

フランスの戦後教育改革は、1944年11月の教育改革研究委員会（Comité d'études de la réforme de l'enseignement）の設置によって開始された。この委員会は議長の名から「ランジュヴァン委員会」と称され、1946年10月に成立した第四共和制下の1947年6月に、

⁹ 江口幹『パリ68年5月—叛逆と祝祭の日々』論創社、1989年、p. 204。

¹⁰ これまで「68年5月」は、主に社会学や政治学の分野において考察の対象とされてきた。しかし50年以上が経過し、近年は歴史学的な研究も進展している。例えば、ドレフュス・アルマンらの研究では、「68年5月」の出来事を中長期的な歴史過程の中で把握し、時間的、空間的、精神的、文化的な「1968年代」と呼ばれる統一性を抽出しようと試みている。Dreyfus-Armand, Geneviève. et al., *Les Années 68, Complexe*, 2000. 西山雄二によれば、こうした歴史学的研究の背景には、利用可能な資料の数が増大するにつれて歴史実証主義的なアプローチがより有効になってきたという状況があり、「68年5月」の出来事そのものを分析する社会学、政治学的研究だけではなく、事後的な表象も考慮した上でその歴史的位置づけを明確にしようとする、複数の時間的視座からみた「68年5月」の歴史化が進展している。西山雄二「フランスの68年—68年5月の残光」『環（歴史・環境・文明）』vol.33、藤原書店、2008年、p. 100。本研究では、こうした近年の「68年5月」をめぐる研究状況に鑑み、これまでの社会学、政治学における成果に依りながらも、「68年5月」を経験した世代を上記のような統一性のなかで把握することで、より歴史学的、教育学的な観点も考慮に入れながら「68年5月」と1980年代半ばの公民教育再興を関連づける。

政府に改革案（Le plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement）¹¹を提出した。この改革案は、フランスの教育に関心を寄せる人々が未だ実現を見ない理想をこの改革案に求めていると言われるように¹²、その後のフランス教育改革の原理を先取りしたものであったといえる。また議長のランジュヴァン自身が「新教育」の熱心な推進者であったことから、思想・原理面では新教育運動の流れに位置するものとされ、「社会正義の原理」¹³が打ち出された。また学校制度面では、第一次世界大戦中に構想され始めた「統一学校」（école unique）運動¹⁴の考え方も盛り込まれ、義務教育年限の14歳から18歳への引き上げや、義務教育課程の単線化、すべての段階の公教育の無償化などが打ち出された。公民教育に関しても、具体的な内容までは提言されていないものの、それは学校教育全体を通してなされるべき¹⁵といった、1990年代以降、政策の基調となっていく原理がすでにここに示されていた。

この改革案の理念をいかに法制化するかという努力が、その後の歴代の内閣及び教育関係者によって続けられた。しかし第四共和制の12年間は、自力での戦後復興がままならないほどに経済が窮乏状態に陥っていた。このことに加え、24回も政権が交代する短期政権の連続であったことにより、安定的な教育政策の遂行は不可能であった。そのため、具体的な制度改革への着手は1958年の第五共和制の成立を待たなければならなかった¹⁶。

ド・ゴールを大統領とする第五共和制が1958年10月に誕生すると、アルジェリア戦争の終結や政局の安定といった条件を背景に、1959年1月に教育改革令¹⁷が公布された。当時の国民教育大臣の名前からベルトワン改革と呼ばれたこの教育改革において、義務教育年限が16歳までに延長され、終戦以降成し遂げられなかった学校制度改革が一応の結実を見た。手塚武彦によれば、「この改革はランジュヴァン改革案などを基礎としながらも、理

¹¹ 日本語訳として、原田種雄『フランスにおける教育改革の動向と問題—とくに第二次大戦後のランジュヴァン改革案から、1959年のベルトゥアン改革まで』国立国会図書館調査立法考査局、1960年、p. 48以下がある。委員会発足当初は、コレージュ・ド・フランス物理学教授のポール・ランジュヴァンが委員長を務め、その死後、同じくコレージュ・ド・フランス発達心理学教授のアンリ・ワロンが後任を務めたことから、「ランジュヴァン=ワロン案」と呼ばれる。

¹² 古沢常雄「フランス—ランジュヴァン=ヴァロン改革案にみる道徳・市民教育の考え方について」『日本比較教育学会紀要』第6号、1980年、p. 19。

¹³ 社会正義の原理とは、すべての子どもは、教育上その家柄、社会的身分、人種に関わりなく、人格を最大限に発達させる平等な権利をもっており、それを能力以外によって制約されることは許されない、とするものである。原田種雄、前掲書、pp. 50-56参照。

¹⁴ 第一次世界大戦中に構想され始めた統一学校は、コンパニオン（Compagnons）と称する団体が運動を起こしたことに始まる。梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1975b年、pp. 181-185（佐藤英一郎執筆箇所）を参照。

¹⁵ ランジュヴァン、ポール。他〔永治日出雄 訳著〕『国民教育の改革』明治図書出版、1983年、pp. 212-218。

¹⁶ 第四共和制下の諸教育改革法案については、梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1975b年、pp. 225-230（佐藤英一郎執筆箇所）を参照。

¹⁷ この教育改革令とは、義務教育期間の延長、公教育の改革、中等教育バカロレアの改革をめぐる次の三つの改革令を指す。Ordonnance du 6 janvier 1959, Décret du 6 janvier 1959, Décret du 6 janvier 1959。

念的というよりは現実的な実施方策を定めたもので、フランスの当面の社会の変化に即応して、教育の民主化、個別的能力にもとづく指導方法、少数の優秀な者を選び出すことよりも多数の者を向上させること、などを意図している」¹⁸。

このようにフランスでは、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、独裁的性格をもつド・ゴール政権下においてようやく断行された。しかしそれは、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」は起きた。以下では「68年5月」の背景を確認した上で、これまで「68年5月」はいかに捉えられてきたのかを検討する。

2. 「68年5月」の背景と諸解釈

「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。

当時、急激な学生数の増加¹⁹によって学生たちは教室、教授、図書館などの教育環境や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、学生達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²⁰。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教育内容の刷新が図られていなかった。例えば、経済学の領域は法学部に属しており、経済学を勉強するにもローマ法や民法を勉強する必要があった²¹。

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った。

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ールによって「解釈の一覧表」²²が示され、それ以降、彼らによる

¹⁸ 岡津守彦編『教育学叢書第9巻・教育課程』第一法規出版、1971年、p. 286（手塚武彦執筆箇所）。

¹⁹ 学生数の爆発的増加は当時の先進資本主義諸国共通の問題であったが、フランスの大学生総数は戦前から1968年までの30年間に10倍以上に跳ね上がり、4万5千人から60万人へと膨れ上がった。村松剛「フランス―“五月革命”と今後」『自由』8月号、自由社、1968年、p. 74。

²⁰ 平実「1968年フランスの『5月危機』について―特に学生騒擾の見地を中心に」『大阪経大論集』第69号、1969年、p. 18。

²¹ ロカール、ミシェル。〔海原峻＝聞く人〕「〈インタビュー〉『五月革命』とフランス新左翼」『世界』第276号、岩波書店、1968年、p. 141。

²² Bénétou, Philippe. et Touchard, Jean., “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.

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、1980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見ていこう。

ベネトンとトゥシャールによる解釈の分類は、表2²³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」²⁴。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」は既成秩序の変革を試み、社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・

「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つたのではなく、学生の反乱に続いた労働者のストライキの側にあつたとする見解
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

表2

²³ 同上書を参考に、筆者が作成した。

²⁴ 西山雄二、前掲論文、p. 102。

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」²⁵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²⁶。

こうした「68 年 5 月」に対する右派陣営の否定的な解釈が 1980 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」²⁷と述べ、「68 年 5 月」における学生たちの実践を評価する。

また西山雄二は、「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」²⁸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 1970 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のだが、それは第 8 章で検討することにしよう。

3. 「68 年 5 月」以降の教育政策の展開と教育状況

それでは「68 年 5 月」以降、共和国市民の育成をめぐるいかなる後退期を迎えたのだろうか。まず「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

²⁵ Aron, Raymond., *La Révolution introuvable : réflexions sur les événements de mai*, Fayard, 1968, p. 19.

²⁶ ブランシヨ, モーリス. [安原伸一郎ほか訳]『ブランシヨ政治論集 1958-1993』月曜社、2005 年、p. 229 (西山雄二執筆箇所)。

²⁷ ゴルツ, アンドレ. 「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。

²⁸ 西山雄二、前掲論文、p. 103。

年 11 月には高等教育基本法（通称、フォール法）²⁹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、それはこのような大学組織の設立に見られる参加の原理に基づく制度改革への着手であろう。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³⁰。

その後の 1969 年 8 月には、三区分教授法（la loi du tiers-temps pédagogique）³¹が成立した。これは、国語や算数・数学などの基礎科目と、「目覚まし科」（disciplines d'éveil）という総合的領域、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がある。このように、諸教科の専門性にこだわることをやめる「三区分教授法」の一区分として設けられた「目覚まし科」は、児童・生徒の自発的活動の覚醒を促すことを目的とした。そこで当然、公民教育も教科としての位置づけを失い、目覚まし科の一部に組み込まれたが、「それでもまだ『シヴィスム』（市民性）le civisme 育成という従来の使命は、この科目に託されていた」³²。また、この三区分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 1969 年の教育課程改革（通称、ギシヤール改革）は、戦後の教育原理を最も象徴する教育課程改革となった。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 年にやっと実態に見合う教育内容が決定されたことになる。「教育学的刷新」（La renouveau pédagogique）というスローガンの下、新教育、児童心理学、発達心理学の主張が公認され、道徳・公民教育も大きく変化していった³³。

1974 年 5 月には、在任中に死去したポンピドゥに代わってジスカ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ルネ・アビ（René Haby）が、1975

²⁹ 本法律は、9 章 46 条から構成され、第 1 章「高等教育の使命」、第 2 章「大学の諸制度」、第 3 章「行政的自治と参加」、第 4 章「教育方法における自治と参加」、第 5 章「財政上の自治」、第 6 章「教職員」、第 7 章「大学の自由」、第 8 章「改革の実施」、第 9 章「最終規定」を内容としている。梅根悟監修・世界教育史研究会編、前掲書、1975b 年、pp. 243-246（佐藤英一郎執筆箇所）を参照。なお法文は、La loi du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur, *J.O.* du 13 novembre 1968 にて確認できる。

³⁰ 制度化の詳細は、小野田正利、前掲書、参照。

³¹ 「三区分教授法」成立の詳細については、吉田正晴『フランス公教育政策の源流』風間書房、1977 年、pp. 410-467 を参照。吉田正晴によれば、三区分教授法の理論的支柱は、グローバリズム（globalisme）と全面発達観であり、前者はドクロリの発達論に由来する。「旧教育課程は、大人の頭で構想された分析的、系統的知識の羅列であり、それは分析と総合の能力の未発達な子どもに相応しいものではなかった。三区分教授法は、この点でまさしく子どもの立場からその学習活動のグローバルな特性を重視して、学習活動を 3 領域に統合したばかりでなく、『めざまし活動』においても子どもの新鮮な興味、関心を、自然的・社会的・文化的環境にグローバルにめざませせることに主眼をおいた」。原田種雄・手塚武彦・吉田正晴・桑原敏明編、前掲書、p. 242（吉田正晴執筆箇所）。

³² 石堂常世、前掲書、p. 301（括弧内は原著）。

³³ 同上。

年にアビ改革³⁴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、統一コレージュを創設することにより、それまでの複線型の学校体系を廃し、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³⁵。この制度改革によって教育をめぐる機会の不平等は大幅に改善された。一方で、すべての子どもにとって履修しやすく時代の変化に適合したカリキュラムの改訂が必要とされた。

こうして作成されたのが 1977 年のプログラムである。このプログラムにより、小学校ではギシヤール改革下の「目覚まし科」から「目覚まし活動」(activités d'éveil) へと名称が変わり、その時間数は週当たり 6 時間だったのが 7 時間に増えた。しかし、公民教育は依然としてこの中の領域の一つとして位置づけられたままであった。コレージュでは全学年に「歴史・地理・経済・公民」という新教科が設けられ、そこで公民教育が実施された。しかしここでもギシヤール改革に引き続き、公民教育にはその固有な時間は設定されず、学校の教育活動全体を通じてなされるものと捉えられていた³⁶。

1977 年プログラムでは、従来のエリート養成の教育体制からの転換及び社会への適応という要請から、教える知識量の削減や試験の軽減化が方針として打ち出された³⁷。生徒の知的負担の軽減化という要請は、教育内容の削減と雑多な教科編成に表われていた。代わって注目されたのは、「社会の動静に主体的に対応できるような問題意識をはぐくむという経験学習」³⁸であった。

またこの時期になると、知識等の教授を意味する *instruction* から、知識の教授に加えて人間形成・内面形成といった道徳的価値の形成を含んだ教育を意味する *éducation* という用語が使用されるようになった³⁹。つまり、公民教育が法制度的知識の教授のみならず、自立的市民としてふさわしい態度の育成、あるいは道徳性の育成をも含みこんだものとして捉えられるようになり、公民・道徳教育 (*éducation civique et morale*) といわれるようになった⁴⁰。

こうしたアビ改革の方針は、教える知識量の削減や試験の軽減化を強く打ち出した点でギシヤール改革の延長線上に位置づけられる。また、「教育理論の観点からみると、69 年のギシヤール改革と、アビ改革を経ての 1977 年以降の教育課程改訂は、一本の太い糸でつながっている」⁴¹といわれるように、1969 年以降、広い意味での新教育が展開していく。

³⁴ アビ改革とは、ルネ・アビ国民教育大臣によって推進されたフランス初の教育基本法 (1975 年 7 月 11 日) に基づく教育改革である。フランス教育学会編、前掲書、pp. 67-68 (桑原敏明執筆箇所) 参照。

³⁵ 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。

³⁶ 当時の学習指導要領の内容については、さしあたり小野田正利、前掲論文、pp. 140-157 参照。

³⁷ 石堂常世、前掲書、p. 302。

³⁸ 同上。

³⁹ Arrêté du 16 juillet 1980, *B.O.*, No. 31 (1980/09/11)。

⁴⁰ 二宮皓編、前掲書、pp. 125-126 (藤井佐知子執筆箇所)。

⁴¹ 石堂常世、前掲書、p. 271。

ギシャール改革で導入された「目覚まし科」の目覚まし (éveil) とは、子どもの身体、感覚、感性、興味、知覚が、時間的・空間的対象に触発される「覚醒」を意味した⁴²。したがって図画工作や野外での環境学習といった、感覚の目覚め、身体活動の活発化、身の回りの問題への開眼に重点を置いた活動が、フランスの学校の特徴となっていった。さらに後述するように、1981年に誕生したミッテラン社会党政権において国民教育大臣に就任したアラン・サヴァリ (Alain Savary) も、基本的にこの1975年のアビ改革下の教育課程を継続させた。

このように戦後から1980年代までの展開を見てくると、まず戦後の混乱の最中に「ランジュヴァン＝ワロン案」が出され、ここに示された理念を現実化させる方向へと舵が切られた。しかし第四共和制の経済的困窮及び政情不安から、改革は第五共和制へと持ち越され、1958年に誕生したド・ゴール政権下においてようやく義務教育年限の延長をはじめとする学校制度改革、すなわち1959年ベルトン改革が実行に移された。こうして教育の民主化に向けた制度改革は大きく前進したが、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、そこに内包されていた矛盾は「68年5月」となって表出することとなった。

パリを中心にフランス全土に大きな爪痕を残した「68年5月」は、その後の教育政策にも影響を与えることとなる。高等教育だけでなく中等教育にも広がった民主化の流れは、それまでの大学運営・学校運営を大きく変えるものとなった。さらに、初等教育にも及んだ1969年の教育課程改革、すなわちギシャール改革は、新教育、児童心理学、発達心理学の主張を公認したという意味で、戦後の教育原理を象徴する教育課程の刷新となった。こうした新教育の展開は、1970年代半ばに単線型学校体系の構築に成功したジスカールデスタン政権下においても継続したが、1980年代に入ると徐々にその歪が表面化していくこととなる。とりわけ共和国市民の育成に関して言えば、1969年のギシャール改革以降、積極的な価値の教授は避けられ後退していった。

第6章 公民教育政策の政治的社会的背景

本章では、1985年に再興した公民教育をめぐる政治的要因に焦点を当てながら、いかなる論理によって公民教育が構想されたのか、改革において公民教育はどのような位置づけがなされたのかを明らかにする。第1節では、公民教育再興をめぐる政治過程に焦点が当てられ、政策を主導した国民教育大臣ジャン＝ピエール・シュヴェーヌマン (Jean-Pierre Chevènement) ⁴³個人の政治スタイルが明らかにされる。さらに第2節では、フランスに

⁴² Best, Francine., *Pour une pédagogie de l'éveil*, A. Colin, 1973, pp. 22-27.

⁴³ ジャン＝ピエール・シュヴェーヌマン (Jean-Pierre Chevènement) については、日本語で読めるものでは管見の限り、2008年12月19日に東京の日仏会館で行われた樋口陽一とシュヴェーヌマンの討論「第5共和制50年と〈共和国〉のゆくえ」において、当時のフィリップ・フォール駐日フランス大使が日本の聴衆に向けて語った人物紹介が最も詳細で、彼の人物像及び共和国論を捉えるのに適していると思われる。その様子は、シュヴェーヌマン、

とってなぜ 1980 年代に教育改革が必要とされたのかをより広い視野の中で把握するため、まず当時のフランスの社会背景や政治経済構造を捉え、その中に教育改革を位置づける。

1. 公民教育の再興における政治過程

(1) 教育の「民主化」路線への批判の高揚 —私学統合問題と公立学校の荒廃

1981 年 5 月に誕生したミッテラン社会党⁴⁴政権における最初の内閣であったピエール・モロワ (Pierre Mauroy) 社共連立内閣⁴⁵が、1984 年 7 月には幕引きとなった。そのきつ

J.-P.・樋口陽一・三浦信孝、前掲書、pp. 87-93 にて再録されており、さらに三浦信孝によって必要な情報が補われているので参照に値する。それによれば、シュヴェーヌマンは 1939 年にフランス東部、アルザス地方の南西のベルフォールに生まれ、両親が小学校教員という家庭で育った。奨学生としてブザンソン高校で学び、その後は名門パリ政治学院を経て、高級官僚を養成する国立行政学院 (ENA) を出た。若くしてフランス社会主義を改革する左派の立場をとり、1966 年に 27 歳で政策集団セレス (CERES : 社会主義研究教育センター) を設立する。シュヴェーヌマンは、ミッテランを社会党の第一書記に選出した 1971 年のエピネー党大会以降、ミッテラン支持に回る。その後 1973 年、34 歳の時にベルフォール選出の国民議会議員に初当選し、1981 年の社会党政権発足時には、42 歳で研究技術大臣として初入閣を果たす (1982 年からは研究産業大臣)。1983 年には、政府の経済政策がネオリベラルな方向に転回したことに反対し、辞任するが、1984 年にはローラン・ファビウス内閣の下で国民教育大臣に就任する。その後は、第二期ミッテラン政権下で、国防大臣 (1988-1991)、内務大臣 (1997-2000) を歴任した。2002 年には大統領選に出馬して敗れ、国民議会の議席も失った。EU 政策に反対し社会党から出て、2003 年に左派政党の共和国市民運動 (MRC : Mouvement républicain et citoyen) を結成し、現在にかけて名誉党首となる。「最後のジャコバン」、「左の主権主義者」、「ナショナル・レピュブリカン」などと揶揄され、政治生命は終わったかに見えたが、2008 年 9 月 21 日の上院選挙で当選、復活をとげた。その間、多数の著書を通して、自己の民主主義観、国家観を公にしてきた。

⁴⁴ 左派第一党としての地位を占めるフランス社会党 (PSF) は、1905 年に結成された SFIO (Section Française de l'Internationale Ouvrière : 労働者インターナショナル・フランス支部) の後継政党として、1969 年に誕生した。SFIO は、1936 年の人民戦線政府に参加するなど、フランスの政治史に大きな足跡を残したが、戦後は社会変動に対する適応力を欠き、60 年代には低迷の状態にあった。社会党の転機となったのは、1971 年のエピネー党大会である。ミッテランが党に合流し書記長になったことで、全国的な支持を目指す国民政党になった。1970 年代から 1980 年代の社会党の歩みは、ミッテランの大統領への道とそのまま重なる。共産党との協調によって 1981 年に誕生した第五共和制初の左派政権である社会党には、党の発足以来、共産党との関係をめぐり立場の違いから複数の派閥が主導権を争っている。左にはシュヴェーヌマン派 (CERES)、右寄りにはロカール派など、複数の派閥が存在し、その中間に位置していたミッテランは、時に応じて党内左派及び右派との柔軟な連合により、主導権を確立していった。大山礼子『フランスの政治制度 [改訂版]』東信堂、2013 年、pp. 160-163 参照。またアンケールによれば、「フランス社会党は、[中略] 労働党というより共和制の政党である」。サスン、ドナルド、編 [細井雅夫・富山栄子 訳]『現代ヨーロッパの社会民主主義—自己改革と政権党への道』日本経済評論社、1999 年、p. 187 (アンケール、F. 執筆箇所)。立憲政体の一類型にとどまらないフランスの共和制は、依然として自由・平等の革命原理に結びついているがゆえに、その支持基盤は「階級交差的」(cross-class) である。同上、p. 188。

⁴⁵ フランスでは、「大統領が議会解散権を持ち、大統領に任命される首相＝政府が議会に対して責任を負う点」でアメリカの大統領制とは異なる。さらに、「国家元首であり無答責の

かけとなったのが、1984年6月24日に起きた「私立学校と国・地方公共団体との関係に関する法律」案（通称、サヴァリ法案）に反対するデモであった。サヴァリ法案とは、契約下にある私立学校教員の国家公務員化を図るなどにより、私教育の公役務への編入を定める法案である⁴⁶。「教育の自由」（la liberté de l'enseignement）の名のもと右派⁴⁷によって組織されたデモは、教職員組合や生徒の親を動員しながらフランス全土に波及し、パリでは100万人以上の人々がデモに参加したといわれる⁴⁸。

ここまでの政治的大事件に発展した要因の一つとして、教職員の50～80%が加入し、当時約47万人の会員を数えていた国民教育連盟（FEN: Fédération de l'Éducation Nationale）の影響が考えられる。国民教育連盟は、会員約30万人の全国教員組合（SNI: Syndicat National des Instituteurs）と、会員約8万人の全国中等教育組合（SNES: Syndicat National de l'Enseignement Secondaire）の二つの団体を統合し、圧力団体として多大な影響力を行使できた。さらに脱宗教国民委員会（CNAL: Comité National d'Action Laïque）をはじめとする多数の教育関係団体が集結し、一丸となって政権与党に対する異議を唱えた。

そもそも1981年のミッテラン社会党政権誕生の前年に党の選挙公約として提言された『社会党プロジェクト』⁴⁹では、教育において統一的で脱宗教的な大公役務を作り出すことが宣言されていた。社会党政権は、それまで見捨てられてきた脱宗教的な団体に関わりな

大統領が実質的な政治的権限（首相任命権など）を持ち、首相が議会だけでなく大統領にも責任を負っている（二元的議員内閣制）点」でイギリスの一元的議院内閣制とも異なる。奥島孝康・中村紘一編『フランスの政治—中央集権国家の伝統と変容』早稲田大学出版部、1993年、p. 39（今関源成執筆箇所、丸括弧内は原著）。今関源成によれば、実権を持つ大統領と、議会に責任を負う首相との共存がフランスの政治制度の特徴である。

⁴⁶ その他に国、地方公共団体、契約私学をメンバーとする公施設法人（EIP: établissement d'intérêt public）を設置し、私立学校への財政配分などを決定する権限をもたせ、大学の管理運営の多元化をねらいとしている。詳細は、岩橋恵子「フランスにおける私立学校改革の動向」『教育』457号、1985年、pp. 106-119 参照。

⁴⁷ フランスにおける「右派」（la droite）とは、ド・ゴール派の「共和国連合」（RPR）、中道派の「フランス民主連合」（UDF）などの議会大政党をも含む広い概念である。1789年の革命以来、「右派」は議会議長席の右側の議席を占めて「左派」（la gauche）と対立し、伝統的に「保守諸政党」に所属して活動する議員またはその総体を指す。また、「極右」（l'extrême droite）とは、「国民戦線」（FN）・「国民連合」（RN）のように、中道から最も極端に右に寄った「過激右翼」を指し、ファシスト政党とほぼ同義に扱われる場合が多く、「共和国連合」や「フランス民主連合」といった「右派」大政党とは一般に概念上区別されている。

⁴⁸ Richard, Michel., “École: le fleuve Liberté”, *Le Point*, No. 598, 1984a, pp. 32-36 ; Richard, Michel., “École: le cortège arrive au Sénat...”, *Le Point*, No. 615, 1984b, pp. 55-57 ; Jeambar, Denis., “École: l'étau des refus”, *Le Point*, No. 606, 1984, pp. 29-30 ; Bouzerand, Jacques., Molho, Danièle. et Richard, Michel., “Trois étapes pour un renversement”, *Le Point*, No. 617, 1984, pp. 32-34. これらがその様子を写真入りで大々的に報じている。

⁴⁹ Parti socialiste [France], *Projet socialiste: Pour la France des années 80*, Club socialiste du livre, 1980.

がら、学校の「国有化」を保証し、教員組合等の教育関係団体とも相互依存関係を築くことを公約した。しかし、そのことがかえって教職員や生徒の親達の心理的葛藤状況を引き起こしてしまった。

今野健一によれば、当時の私学統合問題に対するデモに関しては、ライシテの擁護という共和制原理へのコミットメント、すなわちライシテをめぐる伝統的な対立の根強さのみが強調されるべきではない。すなわち、「公立学校の劣悪な人的・物的条件を据え置いた上での私立学校への助成増額構想に対する怒りの他に、教育のプライベート化への流れが形成されつつあることへの抵抗という面も見なくてはならない」⁵⁰という⁵¹。さらに「私学に期待をかける親にとっては、サヴァリー法案は私立学校の独自性を奪い、学校選択の自由を害するものと捉えられた」⁵²。したがってサヴァリー法案への反対デモは、信仰上の理由によって発生したというより、むしろ教育上の理由によって生じた。

当時、社会党初代国民教育大臣であったサヴァリーは、多数の調査や脱宗教団体及びカトリック団体との協議や交渉を、公式にも非公式にも進めてはいたものの、手際の悪さを積み重ねていく内に両団体に火をつけてしまったとされる⁵³。つまり党の政権公約としては、1980年の『社会党プロジェクト』においてフランスの政治、社会、教育の新たな方向性を示していたにもかかわらず⁵⁴、殊に教育政策の内容に関しては、前保守政権のもの、すなわちアビ改革を頂点とする教育の民主化路線の内容がそのまま継続されていた。確かに、サヴァリーの在任中に国民教育省内でも人権教育の緊急性への言及がなされたり⁵⁵、論壇においても「新たな公民教育」や「新たな市民像」等に言及した論考が見られたりと、新たな方

⁵⁰ 今野健一、前掲書、p. 49。

⁵¹ 石堂常世の研究でも、「フランスの初等・中等教育段階の生徒のうち5人に4人強(83%)は公立に通っている現在にあってさえ、公費負担削減の目的で私学(その90%はカトリック)を国家権力の傘下におさめようとする政策は、フランス公教育のひとつのアキレス腱にふれることであるという事実を、この事件は教えている」と述べられている。石堂常世、前掲論文、1987年、p. 78(括弧内原著)。そして石堂常世も今野健一と同様に、「父兄の大規模なデモは、公立・私立の分離・共存に結びつくライシテの原理の維持という意識から出たものだというよりも、教育とくに公立学校教育の現状に対する積年の不満や不信感から激化した、という点」を見落としてはならないと指摘する。同上。

⁵² 今野健一、前掲書、p. 48。

⁵³ Makarian, Christian. et Reyt, Daniel., *Un inconnu nommé Chevènement*, Table ronde, 1986, p. 292.

⁵⁴ 『社会党プロジェクト』(*le Projet socialiste*)の1章、「メモワールを蘇生し、フランスの歴史に意味を再付与する」(*Ressusciter la mémoire et redonner un sens à l'histoire de la France*)という指針表明には、明らかにそのことが見て取れる。「メモワール」(*mémoire*)とは、フランス共和国の建設と発展におけるシンボリックな出来事や、人物、モニュメント、文物についての理解と認識であると捉えられる。Parti socialiste [France], *op. cit.*, pp. 159-170. また、その編集作業を務めていたのが、後に国民教育大臣に就任することになるシュヴェーヌマンであった。岩本勲『現代フランス政治過程の研究—1981~1995』晃洋書房、1997年、p. 45。

⁵⁵ Gauthier, Nicole., “le droit d’être autre”, *L’Education hebdo*, No. 11 nouvelle formule, 1982, pp. 1-2.

向性を模索する気運は存在していた⁵⁶。しかし、サヴァリ時代にそれらを教育課程の中にかに位置づけるかという具体的な政策は提起されないままだった。

そうした政治的対応の鈍さに痺れを切らした国民の心理的葛藤状況が、1984年6月に、「68年5月」以来比肩することのできない「自由な学校」を求める大規模なデモとなって表れた。これを機に社会党政権は、二年越しで起草にあたり、1984年4月には閣議決定を得て、6月には下院の投票を待つばかりとなっていたサヴァリ法案の撤回を余儀なくされることとなった。さらにこの出来事が政権与党の大きな躓き石となり⁵⁷、デモの直後、「フランスで最も野次られた大臣となった」⁵⁸サヴァリ国民教育大臣は辞任に追い込まれ、学校問題の泥沼化はモロワ内閣を崩壊へと導く大きな要因となった。

(2) シュヴェーヌマンの国民教育大臣への就任

サヴァリの後任を引き受けたのは、当時、社会党でも最左派の派閥セレス (Le CERES)⁵⁹のリーダー、シュヴェーヌマンであった。モロワ内閣下で研究産業大臣 (ministre de la Recherche et de l'Industrie) を務めていたシュヴェーヌマンは、1983年3月の市町村議会選挙において、高まる経済の危機と雇用情勢の悪化による左翼陣営の敗北という結果を受けてなされた内閣改造の際、一旦閣外に去った⁶⁰。それでは、なぜシュヴェーヌマンが国民教育大臣として抜擢されたのだろうか。

首相の後任には、モロワ内閣で予算相を務めていたローラン・ファビウス (Laurent Fabius) が就任した。そしてファウビスがまず事態を收拾するのに国民教育大臣のポスト

⁵⁶ Rossini, Monique. et Cortes, Josyane., “Qui à l'éducation civique”, *L'Éducation hebdo*, No. 30 nouvelle formule, 1983, pp. 4-5.

⁵⁷ このデモにより、先の1984年6月17日に行なわれた欧州議会選挙では、社会党は20.75%の得票率しか得られず、共産党も11%台の得票率で低迷した。一方、保守ド・ゴール派の共和国連合 (RPR)・中道派のフランス民主連合 (UDF) の得票率は43.02%、1972年以降極右と反動的保守が結集した国民戦線 (FN) の得票率は10.95%で、合計53.97%となり、左翼は完敗した。このことが右翼の社会党攻撃に弾みをつけたとされる。岩本勲、前掲書、p. 138。

⁵⁸ Makarian, Christian. et Reyt, Daniel., *op. cit.*, p. 292.

⁵⁹ セレス (Le CERES : Le Centre d'Études, de Recherches et d'Éducation Socialistes ; 社会主義研究調査教育センター) とは、1966年1月にシュヴェーヌマンがザール (G. Sarre)、モシャン (D. Motchane)、ゴメ (A. Gomez) らと共に創設した派閥で、1971年のエピネール大会以後、社会党の主流派となった。1986年4月には「社会主義と共和国」 (Socialism et République) と改名した。元来セレスは、秘密共産党員の組織ではないかともいわれ、党内でも独自の財政、出版物をもっている左派の党内党であったが、国内の経済問題やヨーロッパ統合強化路線の立案過程の中で、ソヴィエト型社会主義やフランス共産党に対して距離をとり始めるようになり、フランス国家独立に固執するゴーズムに忠誠を誓う「愛国主義」路線をうちだすに至った。岩本勲『フランス社会党政権の転換点』晃洋書房、1984年、pp. 93-94。

⁶⁰ 岩本勲、前掲書、1997年、p. 80。「政府の経済政策が経済的リベラリズムの方向に転回したことに反対しての辞任だった」ともいわれる。シュヴェーヌマン、J.-P.・樋口陽一・三浦信孝、前掲書、p. 89。

を打診したのは、社会党右派のミシェル・ロカール (Michel Rocard) ⁶¹であった。しかし、ファビウスからの打診は、ロカールにとって、「あまりにもうんざりさせられるプレゼント」⁶²であったとされ、ロカールは大臣就任を固辞した。さらにファビウスは、デュマ (R. Dumas)、ビアンコ (J.-L. Bianco) といった主要ポスト経験者にも話を持ちかけたが、ことごとく跳ね返され、国民教育大臣は当時誰も望まないリスクの高いポストとされた。最終的にファビウスは、シュヴェーヌマンを国民教育大臣に任命した。ファビウスがシュヴェーヌマンを国民教育大臣に据えた理由として次の二点が挙げられる。

一つは、1983年3月に閣外へと去ったシュヴェーヌマンは、学校教育をめぐる争いの渦中にいなかったということが挙げられる。したがって、セレスのリーダーであるシュヴェーヌマンの任命に対し、絶対的な影響力をもつ国民教育連盟からは何も批判がないだろうという思惑が働いた⁶³。つまり、1984年6月の「サヴァリ法案」反対デモにおける圧力団体との関係が薄く、とりわけ国民教育連盟の反対がなかったことが、政治的手腕には申し分ないとされていたシュヴェーヌマンの任命を可能ならしめた一つの要因といえる。

もう一つは、それまでのモロワ内閣の特徴から導出される要因である。岩本勲によれば、1983年3月以降の改造モロワ内閣の特徴は、主に次の三つである。第一に、ドロール (J. Delors) 経済財政相に予算相を兼務させ、財政と経済運営の全権限を彼に集中させたことに表されるように、閣僚を少数精鋭にしたこと、第二に、左派の指導者シュヴェーヌマンを更迭し、右派のロカールを農相として閣内に残したこと、第三に、共産党の四人の閣僚を二人に減数したことである⁶⁴。これらの特徴を一瞥するにすぎず、社共連立内閣といわれたそれまでの左右バランス内閣から大きく右旋回したことがわかる⁶⁵。

1981年に発足した社会党政権の1、2年目は、共産党との連携を余儀なくされ、社会党独自の政策が打ち出しにくかった。この間、巨額の貿易赤字等に象徴されるような経済の悪化に伴い、1983年までに内閣改造は三度行われている。しかし、結果的にはこれが共産

⁶¹ ミシェル・ロカール (Michel Rocard) は、モロワ内閣発足時には国土計画相を務め、1988年5月にミッテラン大統領が再選した際には、首相となる人物である。ロカールは、「国内政治では新自由主義経済、対外政策ではヨーロッパ統合の強化を志向する、最も近代的な産業部門を代表する新しい世代の資本家に立脚している」といわれる。岩本勲、前掲書、1984年、p. 94。ちなみにロカール内閣の教育大臣には社会党書記長を歴任したリオネル・ジョスパン (Lionel Jospin) が就任し、新教育基本法 (Loi d'orientation sur l'éducation、通称ジョスパン法) を成立させた。ジョスパン法に関する体系的な研究として、小林順子編『21世紀を展望するフランス教育改革—1989年教育基本法の論理と展開』東信堂、1997年、参照。

⁶² Makarian, Christian. et Reyt, Daniel., *op. cit.*, p. 292.

⁶³ *ibid.*

⁶⁴ 岩本勲、前掲書、1997年、p. 80。

⁶⁵ 今日では、「左派」・「右派」(あるいは「保守」) といった境界は明確でなくなってきたはいるものの、依然としてフランスにおいてはこうした二極構図は政治を語る上では一般的であるという。原輝史・宮島喬編、前掲書、p. 40 (中村雅治執筆箇所) や、サスーン、ドナルド。編、前掲書、pp. 173-193 (アンケール、F. 執筆箇所)、参照。

党を閣外へと追いやり、社会党独自の路線、すなわち既述の『社会党プロジェクト』に示されるような「フランス風社会主義」⁶⁶を推進することを可能にさせた。ところが、「サヴァリ法案」反対デモの発現にみられる教育の混乱を收拾させるためにも、ミッテラン大統領は、内閣に左右のバランスを取り戻させなければならないと認識していた⁶⁷。つまり、社会党内部における左右バランスの調整というミッテラン大統領の意向が、シュヴェーヌマン起用のもう一つの要因として働いたといえる。

こうして社会党の中でも最左派に位置するシュヴェーヌマンが国民教育大臣に抜擢された。シュヴェーヌマンが国民教育大臣に就任し、まず着手しなければならなかったことは、私学統合問題の沈静化であった。すなわち、学校における公立・私立の論争を潜在化させ、論争の中心にいた国民教育連盟を落ち着かせることへの早急な対処が迫られた。そのためには、1975年のアビ改革を頂点とする教育の民主化路線にメスを入れる必要があった。具体的には、公立学校における学習指導要領や教科書といったソフト面の改革と同時に、学校設備といったハード面の改革が急務とされた。

まずシュヴェーヌマンは、組合側に歩み寄りながら公私のジレンマを解決するように努めた。具体的には、1981年の社会党政権発足以降なされた際限のない議論を振り返る代わりに、過去の私学法制度⁶⁸を再読した。また、脱宗教団体やカトリック団体等の組合関係者らを丁重に受け入れ、特に国民教育連盟には、シュヴェーヌマン自身に関する些細な事実や行為についての情報を常に知らせておくなどし、事態の收拾を図ろうという姿勢を示した⁶⁹。シュヴェーヌマンは、そうした周辺への気配りをしながら前任者サヴァリに対する避けられない非難を処理し、具体的な改革に取り組むこととなった。また、そうした対応が、後に教職員・父母団体からの大きな賛同を取り付けることにつながっていった。

(3) シュヴェーヌマンの政治スタイル

まずシュヴェーヌマンは、改革の優先事項として次の四点を明示した。一点目は、教員養成の刷新、二点目は小学校改革、三点目は学習指導要領の改訂、四点目は職業技術教育の振興である。シュヴェーヌマンは公教育システム崩壊の根源をこれら四点に求め、抜本

⁶⁶ 「フランス風社会主義」(le socialisme à la française) とは、1977年3月に党が発行したパンフレット『社会党紹介』(*Le Parti socialiste se présente*) において既に言及されており、そこでは概して、社会変革を志向する社会党であるが、それは権威主義的でフランスに適合しない組織に対し上張りするものではなく、フランスの歴史、価値、気質を十分に考慮する「ナショナルな社会主義」であるとされる。後述の経済政策もこの「フランス風社会主義」に基づく。Parti socialiste [France], *op. cit.*

⁶⁷ Makarian, Christian. et Reyt, Daniel., *op. cit.*, p. 292.

⁶⁸ それは「ゲルムール法」(la loi Guermeur) と「ドブレ法」(la loi Debré) であったとされる。*ibid.*, p. 293. 当時の私学統合問題における私学への公費補助に関する法律(「サヴァリ法案」の代案)は、最終的に1959年に私立学校への公費補助を承認したドブレ法に近いもので落ち着いた。私学助成法の改正の変遷に関しては、中村英「フランス『私学助成法』改正経過一覽」『東北学院大学論集 法律学』第29号、1986年、pp. 101-132 参照。

⁶⁹ Makarian, Christian. et Reyt, Daniel., *op. cit.*, p. 293.

的な改革を推進する必要性を説いた。さらにシュヴェーヌマンは、こうした改革を推進するに当たり、1850年のファルー法以降、教育に費やされてきたあらゆる議会の議事録を読み直し、フランス公教育のルーツを探った⁷⁰。そこでシュヴェーヌマンがたどり着いた一つの答えが、フェリー時代の「共和国の学校」(école de la République)であった。

そして私学統合問題に対する専門家らの論議からは距離をとり、シュヴェーヌマンは大いに就任した非常に早いうちから、先の改革の優先事項と同時に一つのスタイルを明確に打ち出した。それこそが、「共和国的エリティズム」(élitisme républicain)⁷¹であった。「共和国的エリティズム」とは、「教員が厳しい態度で子ども達が知らなければならないことを教えさえすれば、子ども達を成功へと導くことが出来る。そのことをしっかりと学校が平等に保証するのならば、共通の知識を全ての者に与えることが出来る」⁷²というものである⁷³。一見すると、これは単なる伝統的な価値への回帰として捉えることもできる。しかしシュヴェーヌマンは、このような考え方が今や過去のものになってしまったとの認識に立ち、そこに新たな息吹を吹きこまなければ現代的な勇気ある行為を組織できないと考えた。

そこでシュヴェーヌマンは、「重要なのは、まさに政治だ」⁷⁴と思うに至る。シュヴェーヌマンは、「学校教育の物事をきちんと正す広範な作業にとって、政治的対立は非常に有効である。問題はそうした対立を乗り越え、世論が大多数派の中に存在しないならば、おそらく『共和国的エリティズム』は存在しなかつただろう」⁷⁵という。シュヴェーヌマンのこうした政治的言動の実質は、現にあるイデオロギーと関係を絶ち、世論の状況に合致する「危機の哲学」(philosophie de crise)を採用することにあつた。これはいかに理解すべきであろうか。

まず、専門家らに対立させてきた根深い論争において見られる二つの学校像、あるいはそこで育成されようとする人間像及び市民像を理解する必要がある。一方は、人間は努力によって、あるいは自己を超越することによって創り出されるという考え方である。すなわち子どもが大人へと成長するのは、自己の努力を通してであるという考え方である⁷⁶。これは、「モンテスキューからコンドルセへ、そしてコンドルセからジュール・フェリーをと

⁷⁰ *ibid.*

⁷¹ 「共和国のエリート主義」とも邦訳可能であるが、ある種特殊な内実を伴う用語であるとの判断から、「共和国的エリティズム」というフランス語読みそのままの邦訳を採用した。また、石堂常世の先行研究においても同様の邦訳が採用されている。石堂常世、前掲論文、1987年、pp. 76-84。

⁷² Arditti, Catherine. et Solé, Robert., “Un entretien avec M. Chevènement”, *Le Monde*, No. 30, 1985, p. 10.

⁷³ マカリアンとレイトによれば、「共和国的エリティズム」は、シュヴェーヌマン自身のパーソナリティと不可分であった。幼少時から「能力」、「努力」、「労働」、「報い」という古典的な学校の価値を、カトリック教徒でありながら脱宗教的な母親から教え込まれていた。Makarjian, Christian. et Reyt, Daniel., *op. cit.*, p. 295.

⁷⁴ *ibid.*, p. 296.

⁷⁵ *ibid.*

⁷⁶ *ibid.*

おってデュルケム、アランへと至る共和主義者たちの『作られるモラル』の系譜」⁷⁷と捉えられる。

他方は、ルソーが提唱するような教育学の自然主義的な考え方である。すなわち人間はその可能性を開花させるために、あらゆる活動をすることが重要だという考え方である⁷⁸。こちらは「ルソーからピアジェ、フレイネへの生来の内発的モラルの系譜」⁷⁹と解することが可能である。

さらに、両者それぞれの発想は、異なる帰結をもたらす。ここから導かれる学校像は、前者の『『作られるモラル』の系譜』においては、『正義』という名の理性の規範にしたがって、公教育を通して社会を政治的に改新しようとする政治哲学にたち、自己の生来の本性を脱却したところに生まれる新しい自己、すなわち『市民』という社会的・政治的存在を焦点にすえる⁸⁰。ゆえに人的資本に基づく学校教育となり、そこでの基本的な知識の伝達を行う学校像が導出される。

一方で後者、すなわち「生来の内発的モラルの系譜」においては、情操開発に重きを置く学校像が想定され、強いるというよりは引き出す、知育する (*instruire*) というよりは訓育する (*éduquer*)、育成するというよりは保護するといった子どもの内面開花の観念に立つ。そしてフランスの教育システム及び学校教育がそれまで採用してきたのは、まさにこの後者のアプローチであった⁸¹。

つまりフランスの戦後教育は、教育の民主化路線のもとで、多くの子ども達の社会的文化的ハンディキャップを補うための機会均等の実現が優先されてきた。したがって、一部のエリートに独占されてきた戦前の教育からの転換をはかり、一般大衆のものになるとい

⁷⁷ 石堂常世、前掲論文、1991b年、p. 13。

⁷⁸ Makarian, Christian. et Reyt, Daniel., *op. cit.*, p. 297.

⁷⁹ 石堂常世、前掲論文、1991b年、p. 13。

⁸⁰ 同上。

⁸¹ この「生来の内発的モラルの系譜」に対し、石堂常世の研究では、「市民像というよりは人間像に照準が合っていると思うが、1947年の『ランジュヴァン＝ワロン改革案』の底流にある人間観や、1960年代から1984年までのフランスの道德・公民教育の原理を支えた人間観は、『目覚し活動』*activités d'éveil*などの推奨を考慮してもあきらかだが、やはりこの自然主義的思想であったと断言できる」としている。同上。ただし「ランジュヴァン＝ワロン改革案」の位置づけや評価に関して、小野田正利の研究では、「道德教育は、知的・科学的理解を通して市民教育と結合され、民主的主権者・生活者の形成を目的としておこなわれること、そしてこのために『道德』として特別の時間を設けるのではなく学校生活全体で行うべきこと、道德的価値を固定したものととらえず、子どもたちの生活経験や実践、自治的・自発的活動を重視し、子どもたち自身が価値や判断を選択する必要性を強調していた」と捉えられており、1985年の公民教育は、「民主的社会の構成者となるに必要な知識・態度・感性を学ぶことを目的とした『市民教育』そのものであるとするランジュヴァン＝ワロン改革案の理念が根底にあるのではないかと考える」と述べている。小野田正利、前掲論文、pp. 141-155。つまり「ランジュヴァン＝ワロン改革案」の思想・哲学を石堂常世は、「生来の内発的モラルの系譜」の源流に位置づけるのに対し、小野田正利は、1985年の公民教育の根底に「ランジュヴァン＝ワロン改革案」の理念を位置づけて解釈しており、その評価は一様ではない。

う意味での民主化あるいは「大衆化」⁸²を目指してきた。

前章で述べたように、フランスは民主化に適合させるための人工的な装具として、後者の教育学に基づく制度を樹立してきた。さらに戦後のフランス教育において、左派の教職員団体と手を組むかたちでその政治をリードしてきたのは右派であった。シュヴェーヌマンは、「目覚まし」教育学へ取り替えるために年代史学教育と公民教育 (*instruction civique*) を積極的に学校教育から消し去ったのは右派であると非難する⁸³。このことに関しては、前国民教育大臣のサヴァリも同様の見解を示しており、「『成績の放棄、第4学年（前期中等教育の第3学年）におけるラテン語導入時からの学力低下、3ヶ月ごとの試験の廃止、数学教育の改革等を決めたのは右派だ』と強調している」⁸⁴。

しかしながら、皮肉にも、この教育原理が明白に示され開花したのは、サヴァリ時代であった。このことは、コレージュ改革に言及した1982年のルグラン報告『民主的コレージュのために』においてははっきりと示されている⁸⁵。ストラスブール大学の教育科学教授であったルイ・ルグラン (*Louis Legrand*) は、アビ時代の国民教育顧問として1975年のアビ改革を立案した人物である。ルグランがその報告書の中で推奨するのは、端的に言えば、トータルな人間 (*l'homme total*) 観に基づく学校である。すなわちそこでは、知性だけではなく、特に感受性や喜び、苦しみといった、和やかさをそなえた人間観が想定されている。ルグランは、「左派の学校はそうした総合的な教育の場であって、経済発展と指導的なエリートを生産するための知的選抜の場ではない」⁸⁶と断言し、「情緒的な安心の場、子どもとの対話の場、行動面での自立性の習熟の場としての学校」⁸⁷を推奨する発言を行なっている。

さらに石堂常世によれば、旧社会党の最高指導者であり、社会党右派に属するサヴァリは、「アビ教育改革の立案者ルグラン (*Legrand, L.*) を起用したこともあって、児童・生徒

⁸² フランス語の「民主化」(*démocratisation*) は、一般の人々の間に広く行き渡るという意味の「大衆化」という意味にも使われる。

⁸³ シュヴェーヌマンは、2007年4月29日付けの自身のブログの中で、「サルコジは40年遅い」(*M. Sarkozy retarde de 40 ans*) と題打ち、1968年に公民教育 (*éducation civique*) を廃止したのは右派の方で、1985年に復活させたのは我々左派だと述べ、労働や能力、権威といったことは右派が置き去りにしてきた共和国の価値だということを忘れていないと非難している。そして2000年以降に顕在化した若者の暴動や多数の自動車火災にみられる今日の状況を引き受ける資格を右派はなんら有していないとし、今日の原因は右派にあるということを告発している。

http://www.chevenement.fr/M-Sarkozy-retarde-de-40-ans_a318.html (最終アクセス日：2019年5月13日)。

⁸⁴ Makarian, Christian. et Reyt, Daniel., *op. cit.*, p. 46. 括弧内は引用者。

⁸⁵ Legrand, Louis., *Pour un collège démocratique : Rapport au Ministère de l'Éducation Nationale*, La Documentation Française, 1983, p. 375. また、同時期に出されたリセ改革に関する報告書として、プロスト報告『21世紀にさしかかるリセ及びブリセの学業』がある。Prost, Antoine., *Le lycées et leurs études au seuil du XXIe siècle*, CNDP, 1983.

⁸⁶ Makarian, Christian. et Reyt, Daniel., *op. cit.*, pp. 46-47.

⁸⁷ *ibid.*

の内発に重点をおいた活動主義の教育理念に忠実であった」⁸⁸。これは、保守政権から社会党左派政権へと政権が移っても同様の教育原理が採用されていたことを意味する。したがってサヴァリ国民教育大臣によるルグランの起用で、これまでの方針をより強化しようとする「サヴァリ＝ルグラン路線」が打ち出されようとしていた。

しかし、このことがシュヴェーヌマン時代に重要な検討課題を提起した。戦後、特に 1968 年以降、唯一公認されてきた上記の改革原理は、全く何らかの合意に基づいたものではなく、むしろ少数派のものだったのである⁸⁹。ルグラン自身、このことを認識していたととれる発言を 1981 年 5 月の社会党政権発足の翌日に行っている。

実験的にすでに始まっているこの改革の全体は、体系化と一般化によって特徴づけられなければならない。しかし、相変わらず保守勢力は活発なままである。そしてそれは右派にかぎったものではない。フランス人や親、教育者らの基礎となる人格にまでも浸透している。行われたばかりの政治的变化は、こうした傾向をそこで何ら変化させることが出来なかった。〔中略〕今次の政治的变化は、我々同国人の多数派を納得させるのに適した過程を考案するよう取り決めるだろう。⁹⁰

つまりルグランは、1981 年の社会党左派政権発足当時、これまで右派政権において教育の民主化路線を押し進めようとしてきたことを認めつつ、それを阻害してきたのは、右派だけではなく、右傾化する世論によってでもあったと指摘した。そして左派に政権が移行したことにより、今後はさらなる教育の民主化路線の定着を図ることで、荒廃した公教育の改善に努める意向を示した。しかしこうしたルグランの主張に、1984 年に国民教育大臣に就任したシュヴェーヌマンは納得せず、「サヴァリ＝ルグラン路線」からは一線を画した政策を推進していくこととなる。ルグランからすれば、皮肉にも「同国人の多数派」の一人であるシュヴェーヌマンに裏切られるかたちとなった。

こうしてシュヴェーヌマンが関係を絶つ必要があると感じていたのは、少数派のイデオロギーであったことがわかる。そこでシュヴェーヌマンが採用したのは、ある種の多数派の論理であった。

こうした論理を支えた信念こそが、革命期にコンドルセやラカナルが輪郭を描き、第三共和制下にフェリーとその後継者によって創設された「共和国の学校」だった。シュヴェーヌマンによれば、「共和国の学校」とは、「特定の教義を詰め込み、精神を条件づける学校ではなく、逆に市民としての批判精神を、要するに『自分で考える能力』を養うための学校である」⁹¹。「批判精神、すなわち批判的な判断力を育てるためには、知識を与えると

⁸⁸ 石堂常世、前掲書、p. 305（括弧内は原著）。

⁸⁹ Makarian, Christian. et Reyt, Daniel., *op. cit.*, p. 298.

⁹⁰ Makarian, Christian. et Richard, Michel., “École : la «récré» est finie”, *Le Point*, No. 638, 1984, p. 47. 傍点は引用者。

⁹¹ シュヴェーヌマン, J.-P.・樋口陽一・三浦信孝、前掲書、p. 74。

同時に、自分で判断する自由を教える学校の介入が必要⁹²である。「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（*éducation à l'autonomie*）といささかも対立するものではない」⁹³。「共和国の学校は、また同時に『非宗教的な学校』（*école laïque*）」⁹⁴であり、それは、「共和国はすべての市民に共通の公的空間を前提にしており、学校は、宗教の教義や啓示から独立した空間だから」⁹⁵である。

こうしてシュヴェーヌマンは、モンテスキューのいう政治的な「徳」の公理に立脚した人間観に基づき、「共和国の学校」という人間の理性に信頼を置いたデカルト主義的な学校像を追求した。これは、試験・成績・報酬・教科・エリートといったキーワードで語られ、戦後の民主化路線で追いやられていた既述の『『作られるモラル』の系譜』と親和的な学校像ということになる。したがって 1985 年に再興した公民教育は、「反自然」としての理性を備えた啓蒙主義的な人間観によって支えられることとなった。

それに対しファビウス首相は、第二のジュール・フェリーを築き上げることは、多くの社会主義者の偏見を無視することだと確信していた⁹⁶。すなわち、多くの社会主義者がそのような先人を採用することを、1981 年モデルのイデオロギーの名で拒否してきたという。

ところが、シュヴェーヌマンの打ち出すこの古くて新しい「共和国的エリティズム」という政治スタイルが、最初の重要な政治現象となっていく。これこそが世論の状況に合致する「危機の哲学」であった。マカリアンとレイトの研究によれば、「シュヴェーヌマンは、国民教育大臣としてというよりは、合意に基づくオピニオンセンサー的な政治家として振舞った」⁹⁷。そうした世論の声を合意、あるいは集約に向かわせる姿勢と共に、具体的な改革ヴィジョンを打ち出すシュヴェーヌマンの姿勢は、とりわけ公教育に関心を寄せる親達から好意的に受け止められた。

一方で、与党内の社会主義者からは批判の声が上がっていた。例えば、学校は単に学ぶところというよりは、学ぶことを学ばなければならない場だという批判があった。こうした人々に対してシュヴェーヌマンは、「学ぶことを学ぶためには再び何かを学ばなければならない。そして学ぶことを学ぶためのベストな方法、それはすでに学んだことへの省察である」⁹⁸と応答した。要するに、歴史の教訓から学ばなければならないことを、皮肉を込めて強調した。さらに、ブルジョワの文化を学校教育で押し付けてはならないと反対する人々

⁹² 同上、p. 122。

⁹³ 同上、p. 74（括弧内、引用者）。「自律への教育」の原語は、シュヴェーヌマンのブログに基となった原稿が 2008 年 12 月 23 日付でアップロードされており、そこで確認した。
https://www.chevenement.fr/L-idee-republicaine-et-l-idee-de-citoyennete-aujourd'hui_a_737.html（最終確認日：2019 年 9 月 21 日）

⁹⁴ シュヴェーヌマン、J.-P.・樋口陽一・三浦信孝、前掲書、p. 123。

⁹⁵ 同上。

⁹⁶ Makarian, Christian. et Reyt, Daniel., *op. cit.*, p. 296.

⁹⁷ *ibid.*

⁹⁸ *ibid.*, p. 299.

に対しは、シュヴェーヌマンは次のように反論した。

私としては、ブルジョワの文化、あるいはプロレタリアの文化というものはないと考える。カトリックの数学、あるいはブルジョワの電子工学などはない。全ての子どもには、いかなる階層の子どもであろうと知を与えられる権利がある。⁹⁹

こうした発言が当時の風潮と合っていただけに、一層彼の姿勢を世論に印象づけた。そしてそのことを裏付ける二つの出来事が起こった。

一つは、既述の私学統合問題から派生した 1984 年 6 月の「サヴァリ法案」反対デモが、「サヴァリ＝ルグラン路線」への批判の高揚となって表れたことである。これまでの教育の民主化路線によって混乱した「放任主義」の公立学校よりも、まじめで優秀だと見なされた私立学校の維持を要求する世論が高まりを見せた。

もう一つは、従来フランスの出版社が乗り気ではなかった学校論の単行本や、過激な論説を掲げる新聞・雑誌が立て続けに出版されたことである。石堂常世によれば、「生徒の知的水準の低下と学習離れに対する悲憤は、なによりもまずリセの教師たちからあがってきた」¹⁰⁰。その中でも特に 30 年間リセの哲学教員を務めていたモーリス・マシノの著書『あなた方のお子さんはもはや向上心がない』¹⁰¹や、『本当に馬鹿なお子さんでよろしいのですか』¹⁰²は、荒廃した学校現場の現状を日常的な観察をもとに考察し、『ル・モンド』に書評が掲載されるほどに反響を呼んだ¹⁰³。さらに、同じくりセの教員であったデспанとバルトレの共著『ソーダ水の中の金魚』¹⁰⁴では、戦後フランス教育政策に影響を与えた新教育理論が徹底的に批判された。梅本洋は、本書の主張を以下のようにまとめている。

70 年代以降フランスの中等教育は、水準の低下が著しい。生徒たちは、ごく基本的な知識や技能さえ身につけていない。これを、教育の大衆化にともなう当然の帰結とみたり、テレビなどマス・メディアのせいにするのは誤りである。中等教育に生じた水準低下の原因は、何よりも、中等教育に卒業生を供給する初等教育の変質にこそ求めなければならない。そして、この初等教育の変質は、70 年代以降顕著になっていった新教育的改革路線を推進するための一連の教育政策によってもたらされたものなのである。この新教育的改革路線は、さらに中等教育のレベルにも導入されるにいたった。学校教育のうれうべき水準低下の元凶は、これら一連の教育政策である。¹⁰⁵

⁹⁹ *ibid.*

¹⁰⁰ 石堂常世、前掲論文、1987 年、p. 79。

¹⁰¹ Maschino, Maurice T., *Vos enfants ne m'intéressent plus*, Hachette, 1983.

¹⁰² Maschino, Maurice T., *Voulez-vous vraiment des enfants idiots ?*, Hachette, 1984.

¹⁰³ 石堂常世、前掲論文、1987 年、p. 79。

¹⁰⁴ Despin, Jean-Pierre. et Bartholy, Marie-Claude., *Le poisson rouge dance le Perrier*, Critérium, 1984.

¹⁰⁵ 梅本洋「子どもの道徳性の発達に関する J・ピアジェの理論」『フランスの道徳・公民教

こうして、これまでの生徒の興味を刺激し、生徒の自己表現を促進し、生徒の自発的な活動を通じて学習させる教育政策に対し、現場の教員から批判の声が続出した。これらの学校論・教育論は、どれもがベストセラーとなり、世論の公教育への批判の高揚をさらに煽るかたちとなった。

さらにこの学校論の高まりを国民教育論議へと発展させる役目を果たしたのが、次章で検討するジャン＝クロード・ミルネール (Jean-Claude Milner) の著書『学校論』¹⁰⁶であった。本研究がパリ第 7 大学の言語学教授であったミルネールに注目するのは、シュヴェーヌマンによって 1983 年 10 月に設置された政治クラブ〈現代共和国〉 (le Club 《République moderne》)¹⁰⁷のメンバーの一人であったからである。政治クラブ〈現代共和国〉とは、シュヴェーヌマンが 1983 年 3 月にモロワ内閣の研究産業大臣を辞任した後、当時の重要検討課題を究明するために組織したワーキング・グループである。次章で検討するように、ここで討議され検討に付された改革のコンセプトが、数ヵ月後にシュヴェーヌマンが国民教育大臣に就任した際、より具体的な政策課題として浮上することとなる。つまり、1985 年のシュヴェーヌマン改革は、この政治クラブ〈現代共和国〉で練られ、用意されていた¹⁰⁸。

2. 1980 年代フランスの政治経済構造

シュヴェーヌマン改革の内容の検討に入る前に、より広い視野の下、当時の政治経済構造を俯瞰し、その中に改革を位置づけてみたい。1981 年に誕生したミッテラン社会党政権は、資本主義と決別するためにフランス独自の社会主義に基づく経済政策を展開した。しかしそのわずか二年後に、ミッテラン社会党政権は経済政策において「転換期」を迎える¹⁰⁹。

それまでのフランスは、戦後の高度経済成長を支える政治体制を有していた。1970 年代前半の二度にわたるオイルショックによって生じた資本主義の危機は、オルタナティブとしての社会主義を提示したが、これは「国家」を前面に打ち出す従来のフランスモデル¹¹⁰の

育』(平成 2 年度文部省科学研究費補助金総合研究[A]報告書) 1991 年、p. 105。

¹⁰⁶ Milner, Jean-Claude., *De l'école*, Seuil, 1984a.

¹⁰⁷ le Club 《République moderne》の邦訳に関して、石堂常世の研究では「現代共和国研究会」とされているが、フランス語の語感からすれば、クラブ (Club) は、より政党色が強い語で、ニュアンスとしては英語の Party (政党) に近いことから、本研究では「政治クラブ〈現代共和国〉」とした。石堂常世、前掲論文、1987 年、p. 97。

¹⁰⁸ Makarian, Christian. et Reyt, Daniel., *op. cit.*, p. 300.

¹⁰⁹ 1983 年をフランスにおける政治経済政策の「転換点」と捉える研究の代表的なものとして、Cameron, David, R., “Exchange Rate Politics in France : 1981-1983”, Daley, Anthony. ed., *The Mitterrand Era. Policy Alternatives and Political Mobilization in France*, Macmillan, 1996, pp. 56-82 や、Levy, Jonah D., *Tocqueville's revenge : state, society, and economy in contemporary France*, Harvard University Press, 1999 などがある。

¹¹⁰ 戦後フランスの経済政策を特徴づけてきたのは、「ディリジズム」(dirigisme) といわれ

延長線上にあった。しかしそのフランス国家を襲ったのが、グローバルな経済的相互依存の潮流であった。国民の政治への期待を一心に背負って誕生したミッテラン社会党政権は、世界経済を前にあえなく屈服していったのである¹¹¹。

したがって 1980 年代前半の社会党の政権運営は、企業の国有化政策等の社会主義的政策を打ち出すものの、それらが頓挫していく過程として描ける。換言すれば、市場機能の拡大と深化が統合原理として採用され、グローバル市場経済におけるサッチャー、レーガン政権下の新自由主義的経済政策に歩調を合わせていく過程である¹¹²。特にフランス国内における政治的転換点となったのが、1982 年 6 月に閣議決定された緊縮政策と、1983 年 3 月の市町村議会選挙における左派の敗北によってなされた内閣改造であった。

その予兆は、1982 年 3 月に行なわれた統一県議会選挙の結果に表われていた。当時の統一県議会選挙は、社会党政権成立後初めての全国選挙であったがゆえに、政権への信任投票としての色彩が濃厚であった。その選挙で左派陣営は大きく議席を減らすこととなる。社会党に限って言えば、大敗こそ免れはしたものの勝利したわけではないという結果に終わる¹¹³。つまり、1981 年 5 月の大統領選挙・国民議会選挙で隆盛を極めたミッテラン支持の気運は、10 ヶ月後の統一県議会選挙ではすでに退潮し始めていたのである。

その社会背景として、国民の最大の関心事である失業者の増加及び失業率の上昇傾向に歯止めがかからなかったこと¹¹⁴や、インフレの昂進、1982 年 4 月には貿易赤字が 100 億フランに達するなどの社会状況の悪化が挙げられる。これらに対する政府の打開策としての緊縮政策では、減税や企業の保険料金支払いの猶予、政府から企業への低利融資など、政府から企業に対する手厚い保護を実施する一方で、増税や賃金の凍結など労働者に対しては忍耐を強いた。

こうして 1980 年代のフランス経済は、1982 年 6 月に実施が決定された緊縮政策の導入

る国家主導経済と「エタティズム」(étatisme)、すなわち国家管理主義である。遠藤輝明の定義に従えば、ディリジズムとは、「国家が社会諸階級の利害対立の中で一定の経済政策を打ち出し、国民の承認を得て国家統制の方向付けを行うシステム」である。遠藤輝明編『国家と経済—フランス・ディリジズムの研究』東京大学出版会、1982 年、p. 5 (遠藤輝明執筆箇所)。

¹¹¹ 吉田徹『ミッテラン社会党の転換—社会主義から欧州統合へ』法政大学出版局、2008 年、p. 19。

¹¹² その理由については、専門家の間でも多様な見解に分かれているという。田口富久治編『ケインズ主義的福祉国家—先進 6 カ国の危機と再編』青木書店、1989 年、p. 158 (西村茂執筆箇所) 参照。

¹¹³ 具体的に第 1 回投票では、左右の得票率は、左派 49.6%、右派 49.9%と僅差ではあるが左派全体としては敗北という結果を得る。第 2 回投票では、社会党の猛烈な巻き返しが功を奏し、左派の得票率は 52.4%まで回復したが、議席数では左派は 100 議席を失う。なお、政党別の選挙結果と、前回 1979 年 5 月の統一県議会選挙における得票率の比較については、さしあたり岩本勲、前掲書、1997 年、参照。

¹¹⁴ 失業者数は、1981 年 10 月にはついに 200 万人を突破した。失業率も同年 12 月にはそれまでの最高の 8%になった。翌年 3 月には、失業者数は 200 万人を割ったものの、失業率の方は 9%を超え、雇用状況は悪化の一途を辿った。同上、p. 72。

というパラダイム転換を経験し、新自由主義的な転換を果たした。フランス国内の経済政策におけるロジック転換の一方で、グローバル資本主義市場への統合ないしその一類型としての欧州統合という外的圧力は、1980年代フランスの経済政策に重要な政治選択を迫った。フランス社会党は、それまで党内で広く共有されてきたジャコバン的見解、すなわち国家主義的伝統により資本主義を封じ込め、一国的な問題として経済問題を処理してきた。しかしフランス政府は、欧州統合を象徴とする世界経済の外的拘束¹¹⁵により、従来のフランスの経済政策では対応しきれなくなっていく。

その理由の一つは、国家社会関係の不安定性による¹¹⁶。1980年代のフランスは、依然として国家が過度に中央集権的である一方、社会が多面的分裂を来たしていた。そのため、経済のグローバル化と欧州経済の発展に対して国家は政策手段を失っていた。なぜならば、「フランスの政策形成パターンは、多元主義的な米国や疑似コーポラティスト的な西ドイツと比較して、変革のイニシアティブを採りやすいが、社会が自律すると効率的な経済運営が不可能になる」¹¹⁷という特徴を有していたからである。もう一つの理由としては、経済のグローバル化及び経済統合が牽引する欧州統合の圧力により、欧州統合に適合的な国家的アイデンティティの再編を迫られたことが指摘される¹¹⁸。

以上よりフランスの政治経済は、1983年を転換点として、それまでのケインズ主義的経済政策から新自由主義的経済政策への転換を果たし、欧州統合への適応を余儀なくされていくこととなった。1980年代半ばのシュヴェーヌマン国民教育大臣による教育改革は、こうした社会的、政治経済的状况下でなされた改革であった。

3. サヴァリ改革からシュヴェーヌマン改革へ

(1) サヴァリ改革の特徴

1981年に発足したミッテラン社会党政権の初代国民教育大臣となったサヴァリは、大臣就任当初から1975年のアビ改革をもたらした学校教育問題の解決という使命を抱えていた。前章で述べたようにアビ改革は、「機会均等」のスローガンのもと統一コレッジを創設することにより、それまでの複線型の学校体系を廃し、教育の民主化に一つの到達点を築いた。しかしそれにより、同じ学校の中に移民の子どもをはじめとする多様な子ども達を抱え込むことになり、1970年代後半からすでに小学校ですら大量の留年者を生むなど、深刻な社会問題を引き起こしていた。

¹¹⁵ フランスでは、欧州統合によって国内に生じるジレンマが「外的拘束」(contraintes extérieures)と形容されていた。吉田徹、前掲書、p. 7。

¹¹⁶ 同上、p. 6。

¹¹⁷ 同上、p. 7。

¹¹⁸ アンケールによれば、国民国家の枠を超え、外部から国家的アイデンティティを脅かされることへの「恐怖症」は、左右の政治的イデオロギーを問わず、ほとんどのフランス人に共通する点であるという。サスーン、ドナルド。編、前掲書、pp. 179-180 (アンケール、F. 執筆箇所)。

例えば、1981年12月に政府に提出された『1981年のフランス—教育と科学の発展』（通称：シュヴァルツ報告）では、留年せずに初等教育を修了する児童は、1981年には52%であったとされ、1972年からの10年間に麻薬に染まる生徒が3%から10%に上昇していることや、飲酒、校内暴力、同棲生活の増加が指摘された¹¹⁹。さらに、学習についていけず留年させられる子どもの割合は、10年前に比べて減少しているとはいえ、1985年度の調査では、公立・私立の小学1年生で11.4%、最終学年の5年生で8.6%であったという¹²⁰。

1981年に政権の座についた社会党は、そ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た¹²¹。サヴァリは、二つの方法によりこの問題に取り組む。一つは、教育優先地域（Zone d'Éducation Prioritaire、以下ZEPと略記）¹²²の創設である。ZEP政策は、サヴァリ国民教育大臣による1981年7月1日付の通達、及び同年12月28日付の通達によって実施された。7月1日付の通達によれば、ZEPとは、学業失敗（échec scolaire）の割合が高い地域及び社会環境における教育活動を選別的に強化することによって、不平等を是正することを目的として設定された地域を指す¹²³。また12月28日付の通達では、学業失敗率と社会的経済的な環境との密接な関係が基本認識として示された¹²⁴。すなわちフランス政府は、学業失敗の原因を子ども自身に求め、困難な生徒を補習クラスあるいは評価の低い職業準備コースに振り分けるなどしていた従来のシステムから、学業失敗を子どもの社会的文化的環境と結びつける方向へと舵をとった¹²⁵。ZEPに指定された学校は、財政的支援及び教育的資源の面で優遇された¹²⁶。

¹¹⁹ Schwartz, Laurent., *L'enseignement et le développement scientifique* (La France en mai 1981 : études et rapports de la Commission du bilan), La Documentation française, 1981, p. 32.

¹²⁰ 石堂常世、前掲論文、1987年、p. 80。

¹²¹ サヴァリ国民教育大臣時代の改革については、小林順子編、前掲書、pp. 80-83（藤井佐知子執筆箇所）に詳しい。

¹²² 日本における教育優先地域（ZEP）に関する研究としては、古沢常雄「フランスの学力保障政策—特にZEP（教育優先地域）政策について」『諸外国における義務教育の教育内容の改定動向に関する比較研究』（平成2年度文部省科研費総合研究[A]報告書）1991年、pp. 277-296、小林順子編、前掲書、pp. 257-277（岩橋恵子執筆箇所）、武藤孝典・新井浅浩編、前掲書、pp. 139-159（鈴木規子執筆箇所）などがある。特に鈴木規子の研究では、ZEP政策の発展として1999年に導入された「教育優先ネットワーク」（REP : réseau d'éducation prioritaire）の構造や実態が論じられており、近年のシティズンシップ教育政策において示唆に富む。

¹²³ Circulaire No.81-238 du 1 juillet 1981, *B.O.*, No. 27, pp. 2077-2079.

¹²⁴ Circulaire No.81-536 du 28 décembre 1981, *B.O.*, special No. 1, pp. 6-15.

¹²⁵ 当時のフランス社会における子どもにとっての大きな課題は、増加する移民二世のフランス語の習得であり、それがしばしば学業失敗と結びついていた。このことが、従来の政策が学業失敗の原因を子ども自身に帰した理由の一つとして考えられる。池田賢市、前掲書、参照。

¹²⁶ 具体的な財政的支援としては、1クラス当たりの生徒数を通常より少なくするために教員が補充されたり、遠足等の特別活動のための費用が支給されたりした。教育的資源の面に関しては、鈴木規子の事例研究によると、例えばナンシー市では朝食をとらずに登校し

一方で、フランスにおけるアフターマティブアクションの一種として理解されているこうした特定の地域に対する優遇措置は、フランスの普遍主義的な平等原理にそぐわないとして批判されてきた。しかし鈴木規子によれば、ZEP政策は「優先政策の対象を特定の人々にではなく、ゾーン (zone)、つまり地域・領域 (territoire) に結びつけることによって、フランス全体の問題へと普遍化し、特殊主義 (particularisme) の批判を回避しようとしている」¹²⁷。

サヴァリ時代のもう一つの施策は、前期中等教育にあたる「コレージュの刷新」である。サヴァリは、既述の1982年のルグラン報告を受けて1984年度からコレージュ改革に着手した。サヴァリによって提言された具体的な改革内容は、主に次の五つである。すなわち、①主要三教科について学力別グループを設ける、②教育の個別化のためにチューター制度を設ける、③技術・芸術・体育といった知育以外も重視して教科の均衡化を図る、④学習時間を柔軟化・多様化する、⑤学校教育計画 (projet d'établissement) を策定して学校の自立性を高める、といった内容である¹²⁸。

中でも⑤の学校教育計画の策定は、サヴァリ改革の特徴を端的に表出させている。サヴァリは改革の実施に当たり、各学校が自由に学校教育計画を策定するなど自発的に取り組むことが最良の道だと考えた。そして国は専ら学校の自主運営の動機づけに努める方策を打ち出した。こうした方向性は、当時進行していた地方分権化 (décentralisation) の流れと足並みを揃える。フランスでは、1982年3月に「地方分権法」¹²⁹が成立し、翌年1月と7月の第一次・第二次「新権限配分法」により教育行政における地方分権が開始された¹³⁰。

てくる生徒の多いZEP校において、週2、3回、朝食をとることを教員が教える授業を設けており、それに必要な経費を国が負担するなどの措置がとられている。武藤孝典・新井浅浩編、前掲書、p. 144 (鈴木規子執筆箇所)。

¹²⁷ 同上、p. 142 (鈴木規子執筆箇所、括弧内原著)。

¹²⁸ Brisach, Geneviève., “La réforme du college : La déclaration de M. Savary”, *Le Monde de L'Éducation*, No. 92, 1983, pp. 6-8. また、これらのサヴァリ国民教育大臣によって提言された改革の内容は、全国のコレージュで実施に移されたとはいえない状況であった。藤井佐知子によれば、実際に改革を行ったコレージュは、1984年度には192校 (全体の約10%) であった。小林順子編、前掲書、p. 99 (藤井佐知子執筆箇所)。

¹²⁹ 「地方分権法」の正式名称は、「市、県、及び地域圏の権利と自由に関する法律」(La loi relative aux droits et liberté des communes, des départements et des régions) である。地方分権化政策は、国有化政策と並んでミッテラン政権における政策の二本柱の一つであった。国有化政策は「失敗」に終わるが、地方分権化政策の方は、死刑廃止とともに当時の社会主義がもたらした「果実」と評されている。吉田徹、前掲書、p. 19。

¹³⁰ 公教育制度に関しては、憲法上の要請により国民教育をトータルに分権化できないため、国家と地方自治体との新たな権限配分が進められた。岩本勲によれば、フランスでは「地方分権」という概念は厳密に使用されている。この概念は、「一にして不可分の共和国」という革命以来の原則のもと、中央集権的機構においていくつかの問題が地方の権限に委ねられるが、地方による決定は第二次的な意味をもつ。つまり、本来なら地方分権はある種の地方自治を包含する概念であるが、フランスの地方分権の概念は、地方自治体に政治的権力が分散しているという概念を排している点で、イギリスの地方自治の概念に対置される。岩本勲、前掲書、1997年、p. 109。

ルグラン報告の提言を忠実に反映させたことから「サヴァリ＝ルグラン改革」と呼ばれる以上のような「コレッジの刷新」は、子どもの個性や能力に沿った教育活動の組織化を奨励しており、そのため教員の仕事内容の改変や意識の変革を迫るものとなった。教員は各生徒に応じたきめ細かい指導を行えるように新たな「教育チーム」を編成し、その自主性と責任のもと考案された教育方法で生徒の指導にあたることが期待された。

一方で、こうした改革意図に反して、教員からは多くの批判の声が上がった。教員らは教科を教えること以外の仕事が増え、その多忙感に不満を示した。さらに、期待された教育方法では知識の貧困化を招くことが憂慮された¹³¹。こうした声は、その後世論を巻き込むかたちでサヴァリ改革に対する反対運動を形成していく。

以上より、主に「ZEP の創設」と「コレッジの刷新」の二つを柱とするサヴァリ改革は、概して地方分権の観点から学校の自主性を重視した点に特徴があるといえる。各学校は、当該地域の現状や子ども達を取り巻く社会環境に合った教育方法を採用し、国はそうした学校教育における当事者の変革意志を援護するという方向性が示された。

(2) シュヴェーヌマン改革の特徴

サヴァリに続いて1984年7月に国民教育大臣に就任したシュヴェーヌマンが行った改革は、幼稚園から高等教育へと広範になされ、なおかつ教員養成の刷新や科学技術の導入等を伴う抜本的な改革となった¹³²。

中でも注目されたのは、バカロレア取得者増計画（通称「80%目標」）と小学校及びコレッジのプログラム改訂である。「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%台に増やすという計画である¹³³。この「80%目標」は、後述するように、他のあらゆる

¹³¹ Croissandeau, Jean-Michel., “La force de la conviction”, *Le Monde de L'Éducation*, No. 92, 1983, p. 5.

¹³² 広範にわたる改革の概略を列举すれば、次の通りである。①幼稚園：1986年度からの新たな教授法の導入、②小学校：三区区分教授法の廃止と新学習指導要領の導入、③コレッジ：進路指導の重点化と「テクノロジー学級」の新設、新学習指導要領の導入、④リセ：多様化に基づく多くのコレッジ卒業生に対する開放政策、⑤職業技術資格試験（職業バカロレア）の新設、⑥高等教育：より多くの学生を受け入れるために学力を証明するための初級を新設、⑦教員養成：サヴァリ時代に大幅な予算増が実現したことにより、普通教育教員（PEGC）の育成計画を優先事項とし、1986年度以降、大学一般教養課程修了資格（DEUG）の水準に教員採用を一般化、⑧ZEPの存置、⑨地方分権化と親の学校参加の推進、⑩情報処理技術の導入：小学校からリセまでの全国の学校に120万台のコンピューター設備を導入、⑪私教育：サヴァリ法案撤回の混乱の後、政府は理事長による教員の採用を規定するダブル法へ回帰。Cf. “Des réformes tous azimuts”, *Le Monde*, No. 13, jeudi 13 mars 1986, p. 16.

¹³³ バカロレア水準到達者とは、バカロレア取得者のことではなく、あくまでリセ最終学年到達者のことを指す。藤井佐知子よれば、このうち実際にバカロレアを取得する者は約8割で、残りの2割にはバカロレア試験不合格者と非受験者が含まれる。小林順子編、前掲書、p. 202（藤井佐知子執筆箇所）。

る施策との連関の上に成り立つ。

フランスの教育制度は、伝統的にエリート主義的なセレクトニズムを容認してきた。すなわち、国家が優れたテクノクラートの選別・養成システムを独占し、フランス教育は厳しい学歴主義を保持していた。したがって、理数系のリセからグランゼコール準備級、グランゼコールから高級官僚へというエリートコースが形成され、威信を保ち続けてきた¹³⁴。一方で従来学校は、小学校からの落第制度や中等教育における「進路指導」によって、成績不振者を評判の悪い職業準備コースへと振り分けてきた。こうした学校の選別機能が、急激な進学率の上昇という大衆教育社会の到来によって批判に曝されていく。

ミッテラン大統領は、初めて出馬した 1965 年の大統領選挙で、教育は国家の「最優先事項」であると表明していたが、1981 年に大統領に就任して 1、2 年は経済不況に関心を集中させ、国民教育大臣の教育改革プランにはさほど関心を示さなかったといわれる¹³⁵。そのミッテラン大統領がはじめて教育に関して関心を示したのは、情報処理教育についてであった。

1983 年 1 月のテレビ番組に出演した際、ミッテランは、「教育の発展を望むのであれば、学校は 50 年前にあった技術ではなく、50 年後にあるような技術に自らを適合させていかなければならない」¹³⁶と述べた。そこでミッテランは、ニエール県の各学校に 500 台のコンピューターを実験的に配置する命令を出したことを公表した。しかしその後ミッテランは、そのことを事前に知らされていなかった当時の国民教育大臣サヴァリが、コンピューターの購入を渋っていることを知る。

ミッテランは 1983 年 8 月 31 日の閣議において、国民教育は情報処理の分野に全速力で取り組むよう要求した¹³⁷。その後サヴァリは、パソコン購入計画を用意し、同年 11 月 21 日、22 日の二日に渡って「情報科学と教育」と題するシンポジウムを組織した。そこに招かれたミッテランは、スピーチで次のように語った。

もちろん、すべては学校から始まる。情報科学は登場したばかりではあるが、読み、書き、計算などの脇におくべきではない。情報科学は、認識手段の獲得方法そのものを変える。〔中略〕わが国の学校は、絶えずその時代と時代を特徴づける進歩を受け入れられる体制がある。学校は、広大な豊かさへのあらゆる偉大なる道を開かなければならない。その豊かさとは、情報科学である。¹³⁸

¹³⁴ 日本の後期中等教育にあたるリセの中でも、とりわけ難関といわれる C 科（数学・物理系、バカロレア C 科試験準備コース）の出身者がグランゼコール準備級進学者の大半を占める。なぜならば、エリート養成校であるグランゼコールに進学するためには、文系・理系を問わずバカロレア C 科試験に優秀な成績で合格することが事実上必須条件となっているからである。同上、p. 192。

¹³⁵ Nique, Christian. et Lelievre, Claude., *op. cit.*, pp. 329-331.

¹³⁶ *ibid.*, p. 338.

¹³⁷ *ibid.*, p. 339.

¹³⁸ *ibid.*

実際にミッテランは、翌年 1984 年 6 月 5 日、雑誌『エル』(Elle) で情報処理教育を義務にすべきとの考えを表明した¹³⁹。しかし翌月の政権交代により、実施は次の政権へと持ち越されることとなる。

さらに 1983 年 8 月 31 日の閣議では、他の教育問題についても触れられている。ミッテランは、サヴァリの改革プランに関しては同意も不同意も示さず、改めて閣議で審議するよう求める一方、歴史教育の質について懸念を示した¹⁴⁰。ミッテランは、先の 1981 年の選挙公約において歴史教育の見直しを宣言していた。しかしミッテランは、1983 年の段階で事態は何も変わっていないことを知り、「目覚まし活動」を問題にする。当時、サヴァリ国民教育大臣は、歴史教育の問題について歴史家のルネ・ジロー (René Girault) に報告書¹⁴¹を依頼し、大臣へ答申を行う常設委員会の招集を予定しているのみであった。

ミッテランは先の閣議において、若者たちに見受けられる深刻な無知に対し「憤慨している」(scandalise)¹⁴²と述べ、「集合的メモワールの中で生じている喪失がわが国に損害を引き起こし得ることを心配する」¹⁴³と語った。そしてサヴァリ国民教育大臣に対し、早急の改革を要求したが、サヴァリはこうした大統領の教育への関与に批判的だった¹⁴⁴。

ミッテランは 1984 年に入ると、サヴァリに一定の配慮を示しながらも、閣議でコレージュ・ド・フランスに問題の検討を求めたことを報告した。サヴァリは、もしその報告書の内容が、進めていた自らの改革にそぐわないものであったならば大臣を辞任する覚悟があった。しかし他の問題の勃発、すなわち既述の「サヴァリ法案」反対デモによって、サヴァリは辞任に追い込まれる。

一方 1984 年 7 月、サヴァリに代わって新たに国民教育大臣に就任したシュヴェーヌマンは、歴史教育問題に関してその意思をミッテランと全面的に共有していた。1985 年 5 月 7 日、シュヴェーヌマンは大統領宛に手紙を送っている。そこにはコレージュ・ド・フランスが大統領に提出する報告書¹⁴⁵をもとに、実施に移せる事柄についての説明が記されてい

¹³⁹ *ibid.*

¹⁴⁰ ミッテランの国民教育への介入が再び歴史論争を誘発したとされている。Peyrot, Jean., “L’intervention de M. Mitterrand relance le débat : On ne réforme pas seulement par décret”, *Le Monde*, No. 3, 1983, p. 11. また石堂常世は、1985 年の公民教育の再興を促した論理として「歴史教育改善問題」からの派生を挙げ、次の三点が再確認されたと指摘している。一点目は、児童・生徒に基礎知識を正しく学びとらせること、二点目は、「教材」より「学習者」にアクセントがあったそれまでの教授法に軌道修正が施されたこと、三点目に、歴史や地理の教育は、本来公民意識の醸成に自然に寄与するはずであるということである。石堂常世、前掲書、pp. 309-313。

¹⁴¹ Girault, René., *L’Histoire et la géographie en question : Rapport au Ministère de l’Éducation nationale*, CNDP, 1983.

¹⁴² Nique, Christian. et Lelievre, Claude., *op. cit.*, p. 341.

¹⁴³ *ibid.*

¹⁴⁴ *ibid.*

¹⁴⁵ 報告書の詳細は、*ibid.*, p. 344 参照。

た。ミッテランはこのようなシュヴェーヌマンの歴史教育問題への対応に満足したとされ¹⁴⁶、シュヴェーヌマンはミッテランからの信頼を得ることができた。

ミッテラン大統領の教育に対する要望に加え、1984年7月から政権を担ったファビウス首相も、先行する6月24日の国会で施政方針を打ち出し、その影響力を行使した。フランス経済の立て直しと「サヴァリ法案」反対デモを契機とした学校教育の混乱の最中に、ファビウス首相は、「現代化」(moderniser)と「結束」(rassembler)という二つの方策を打ち出す¹⁴⁷。ファビウス首相の打ち出す「現代化」とは、先端技術の研究、人材育成、設備投資の促進である。一方の「結束」とは、フランス国内における諸問題に加え、国際社会が直面している問題を、フランス国民全体が一致団結して解決を目指すという共存的姿勢への呼びかけであった。この点に関してファビウス首相は、「学校は明日のフランス人を、市民を、能力のある生産者を、21世紀の社会変化に対応できる男女を育成しなければならない。これはまさに賭けである」¹⁴⁸と述べた。

ファビウス首相が表明した「現代化」と「結束」は、フランス経済の低迷とフランス人の共存的な国民意識の衰退との連関を強調するものとして捉えられる。それに加え、現実的な要請として学校教育を優先事項に掲げたことをも示す。これに対しシュヴェーヌマンは、改革の基本理念として次の二つを掲げる。一つは、教育と経済界及び科学技術の進展とのタイアップ、もう一つは、フランス国民の育成である¹⁴⁹。これらはミッテラン大統領が要請した「情報処理教育」と「歴史教育の見直し」にそれぞれ対応し、さらには、ファビウス首相が表明した「現代化」と「結束」にも呼応する。このように、ミッテラン大統領とシュヴェーヌマン国民教育大臣の改革に対する意思の共有に加え、学校教育を国家の優先事項に掲げるファビウス首相の施政方針も、これから見ていくようなシュヴェーヌマン改革を後押ししたと考えられる。

シュヴェーヌマンは、以上の改革理念を遂行するに際し、「質の高い学校づくり」をその眼目に据えた。そのためシュヴェーヌマンは、学校教育に次の二点を要請する。一点目は、基礎知識の徹底である。とりわけ読み、書き、計算という基礎知識の徹底は、当時のフランスでは、初等教育修了者の約20%の子どもが、正確に読むことが出来ないという調査結果が報告されており¹⁵⁰、フランス社会においてアクチュアルな課題であった。そのための具体的な方策として、それまで小学校とコレージュに適用されてきた三区分教授法を廃し、知育中心の学習指導要領を導入する。こうした方針の根底には、「68年5月」以来の教育原理からの転換が意図されていた。

¹⁴⁶ *ibid.*, pp. 342-345.

¹⁴⁷ Fabra, Paul., “M. Laurent Fabius devant l’Assemblée Nationale”, *Le Monde*, 26 juillet 1984, pp. 2-3.

¹⁴⁸ *ibid.*

¹⁴⁹ Chevènement, Jean-Pierre., *Apprendre pour entreprendre*, Librairie Générale Française, 1985a, pp. 7-16.

¹⁵⁰ Makarian, Christian. et Reyt, Daniel., *op. cit.*, p. 305.

二点目は、すべての児童・生徒の教育水準を向上させることである¹⁵¹。そのためにシュヴェーヌマンは、学校施設の整備と、より困難な状況にある児童・生徒に対する援助についての方策を打ち出した¹⁵²。具体的な制度としては、日本の後期中等教育に相当するリセのコースを多様化し、職業バカロレアを作り出すことで、より多くの生徒にリセへの進学を開放した。この方策は、共和主義的な「平等主義」に立脚していた。共和主義的な「平等主義」のもとでは、個人的な属性や人種等の差異を私的領域に閉じ込め、公的領域において理念上平等な市民は、それぞれの特質と才能以外によっては区別されないという公理に従う。ゆえに共和主義の社会は、概して、スタートの時点では差別されず、能力に応じてその地位が付与され、その地位は相続されないという社会として捉えられている¹⁵³。

こうしたシュヴェーヌマン改革における「基礎知識の徹底」と「すべての児童・生徒の教育水準の向上」といった要請の延長線上に、先の「80%目標」が位置づけられることとなる。したがってシュヴェーヌマン改革では、一方で、従来の活動主義的な新教育理論の学校への適用から、知識を教え与える学校及び復権を許された教員を前提とした「共和国の学校」の復活へと、教育理論上の転換が志向された。他方で、国際競争におけるフランスのイニシアティブの回復といった政治経済界からの要請に教育が応答していくために、すべての児童・生徒の教育水準の向上を目指し、より多くの生徒にリセへの進学を開放する制度を整えた。

このようにシュヴェーヌマン改革は、一方で「共和国の学校」の復活を、他方で国際競争におけるフランスのイニシアティブの回復を目指す点において、ナショナリズムに貫かれた国家主導の改革であったといえる。その根底には、後述するように、個人の社会的属性によってではなく、「労働・努力・能力」との関連によってのみ共和国の精神と一致するという考えがある¹⁵⁴。

したがって、サヴァリ時代の「ZEP の創設」や「コレージュの刷新」といった改革は、シュヴェーヌマン時代においても存続しているが¹⁵⁵、サヴァリ改革とシュヴェーヌマン改革の両者を隔てる決定的な違いがそこにはあった。両者を比較すると、サヴァリ改革の特

¹⁵¹ Chevènement, Jean-Pierre., *op. cit.*, p. 247.

¹⁵² Makarian, Christian. et Reyt, Daniel., *op. cit.*, p. 311.

¹⁵³ ドブレ, レジス. [藤田真利子 訳] 『娘と話す 国家のしくみってなに?』現代企画室、2002年、pp. 87-88。ただし、シュヴェーヌマン改革における「平等主義」は、堀尾輝久による次の指摘を免れることはないだろう。すなわち、「機会均等は不平等を必然的結果として容認する資本主義的自由のための形式的平等として理解され、教育機会の均等は、体制の危機に際して、既存の階級的社会構成を維持、再生産するための社会的選抜原則として矮小化され、平等化への志向とむしろ対立する」。堀尾輝久、前掲書、p. 234 (傍点は原著)。ここでは、教育機会の均等という「平等主義」は、その理念や志向性に反し、現実においていかに機能するかということが問題にされている。

¹⁵⁴ Arditti, Catherine. et Solé, Robert., *op. cit.*, p. 10.

¹⁵⁵ ZEP に関してシュヴェーヌマンは、2008年に日本に来日した際の討論会において、制度を維持しただけではなく、予算も増額したと語っている。シュヴェヌマン, J.-P.・樋口陽一・三浦信孝、前掲書、p. 180。

徴が地方分権の観点から「学校の自主性」を重視した点にあるのに対し、シュヴェーヌマン改革は「国家主導による改革」という点に特徴をもっている¹⁵⁶。アントワーヌ・プロストは、「サヴァリとシュヴェーヌマンの間の根本的な違いは、学校教育システムの一貫性を保証する方法に関するものである」¹⁵⁷という。つまりサヴァリは、全く適切な規範を定義することは不可能であると考えて、より柔軟な規制の概略を示すことに止めるがゆえに「学校の自主性」という当事者同士の話し合いを重視する。それに対しシュヴェーヌマンは、明示的で統一された教育学的、行政的規範をよりリジットに規定しようとするがゆえに、国家の主導性が前面に出る。さらに、シュヴェーヌマン改革においては、「現代化」というスローガンのもとで学校教育への積極的なテクノロジーの導入及び「自由・平等・友愛」をはじめとする「共和国の価値」の強調がなされた点も看過できない特徴といえる。

(3) シュヴェーヌマン改革における公民教育の位置

以上より、シュヴェーヌマン改革における諸政策は、ミッテラン大統領及びファビウス首相の要望からも窺えるように、大別して「科学技術の導入」と「共存的価値の復興」という二つのカテゴリーによって包摂される。端的に言えば、「テクノロジー」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といえる。例えば、コレージュにおけるテクノロジー学級の新設や職業バカロレアの創設、コンピューター設備を全国の学校に導入するといったことなどは、学校教育と経済界及び科学技術の進展とのタイアップを意図するミッテラン大統領及びファビウス首相の意向と合致する。

要するにシュヴェーヌマン改革は、産業構造の転換・高度化に伴い、質の高い人間、すなわち技術者及び労働者をいかに育成するかという課題に対し、学校教育として応答していく使命を担っていた。一方で、新プログラムにおける公民教育は、シュヴェーヌマン改革においていかなる位置を占め、どのような意味をもったのだろうか。

既述のように、シュヴェーヌマン改革における公民教育の再興は、1969年のギシャール改革以来継続していた三区分教授法の廃止を伴った。三区分教授法においては、基礎科目（国語・算数）と体育・スポーツ以外の科目を「目覚まし活動」として一括することで、教科の専門性にこだわることを止めた。そうした教授法へのアンチテーゼとしての側面が、1985年度版プログラムにはある。すなわち、それぞれの教科を独立教科として復活させ、知識の積極的な教授を重視する方針へと転換した。実際に1985年に再興した公民教育の内

¹⁵⁶ サヴァリとシュヴェーヌマンの対比に関して、「左派の自発性信奉主義」対「新伝統主義」とも表わされている。Chambon, Françoise. et Maclet, Thierry., *op. cit.*, pp. 37-49. また石堂常世の研究では、「今次の〔1980年代前半の〕学校論議は、シュヴェーヌマン対サヴァリという公式にまとめられ、教育哲学上はジュール・フェリー対ジャン＝ジャック・ルソーの理論的葛藤という面白さを提起した」とされる。石堂常世、前掲論文、1987年、p. 83（キッコウ括弧内引用者）。その他にも、サヴァリ対シュヴェーヌマンという対比は当時のメディアでも取り上げられた。例えば、Bernard, Philippe., “La grande lessive idéologique”, *Le Monde*, No. 13, 1986, p. 16 などがある。

¹⁵⁷ Prost, Antoine., *op. cit.*, 1992, p. 183.

容は、補論として後述するように、現代社会の法や諸制度の理解といった社会科学的内容が大半を占めている。

さらにシュヴェーヌマン改革を鳥瞰すると、公民教育には、知識と教養を支える価値教育としての側面があることを指摘し得る。シュヴェーヌマンは、ミッテラン大統領及びフアビウス首相の意向を反映させるかたちで、歴史教育の改善及び「結束」に象徴される共存的価値の再生を公民教育というより強固な文脈に移し変えて実行した。

したがって「テクノロジー」と「共和国の価値」という二つのキーワードは、「職業技術教育」と「公民教育」に対応する。公民教育は改革の両輪の一つとして位置づけられ、主に価値教育としての役割を担った。またシュヴェーヌマン改革は、公民的価値を積極的に教授することにより、責任感をもち自立した市民をいかに育成するかという課題に、国家主導の学校改革で応えようとした。

それでは 1985 年の公民教育の再興は、ミッテラン大統領の「集合的メモワールの再生」といった発言に見られるように¹⁵⁸、フランス国家の凝集性を強めるものという捉え方でよいのだろうか。実際、1985 年に再興した公民教育の内容には、三色旗や、国歌「ラ・マルセイエーズ」、7月14日の革命記念日、マリアヌヌといった、いわゆる共和国の四大シンボルの学習が含まれている。この点では、第三共和制下のフェリー教育改革と酷似している。

シュヴェーヌマンは、「情報科学とマルセイエーズはよくマッチする。教育システムの現代化は、若者の将来を用意しなければならない。マルセイエーズを学ぶこと、それはまた、別のやり方で市民を作り出しながら若者の将来を用意することである」¹⁵⁹と後に語っている。しかし実際のところ、シュヴェーヌマンは、自身の自発的な意向で「マルセイエーズ」を学校教育に復活させたわけではなかったという¹⁶⁰。

¹⁵⁸ *Le Monde*, No. 3, sep. 1983, p. 11.

¹⁵⁹ Makarian, Christian. et Reyt, Daniel., *op. cit.*, p. 313. 原文では、マルセイエーズ (Marseillaise) とだけ記されているが、イタリック体で強調されており文脈から判断して、国歌「ラ・マルセイエーズ」のことだと思われる。ゆえに、以下では煩雑となるのを避けるため、「マルセイエーズ」と表記されたものは国歌「ラ・マルセイエーズ」のことを指す。

¹⁶⁰ この点についても近年、シュヴェーヌマンは、「ラ・マルセイエーズは学校での学習項目の一部であると、私は国会で答弁したことがあります。国歌を義務づけてはいません」と述べている。シュヴェヌマン, J.-P.・樋口陽一・三浦信孝、前掲書、p. 180。これに関連して、既述の 2008 年の討論会において、「日本の公民教育、市民教育にかかわって日の丸・君が代の問題をどういうふうに考えていったらいいのか」という筆者の質問に対し、樋口陽一は、「日の丸・君が代の強制に私は反対しますし、日の丸・君が代のある現場からは遠ざかるようにしています。なぜか。それは、歴史に対する盲目を意味するからです。むしろ日本におけるネガショニズム〔歴史的事実を否定する言説〕の表現だと考えるからです。それだけではなくて、私は、日の丸・君が代は *res publica* としての公共性の象徴でなくて、ここで言うエスニックな、民族の象徴だからこそ、その強制は批判されるべきだと考えています。私は *res publica* がその象徴をもつこと自体には賛成なのです。もちろん、その私の議論のもう一つ外側に、共通の価値をある社会が共有すること自体が抑圧的だという意見があります。本来そういう人々とのあいだで、それこそ真剣な *débat public* (公共的討論) が必要なのです。私は *res publica* がシンボルをもつこと自体には賛成なのです。論者が指

1985年3月末に、共和国連合¹⁶¹のバヤール（Bayard）国民議会議員がシュヴェーヌマン国民教育大臣宛に質問状を送った。バヤールは、何年も前からどの大臣に対しても同様に、「国歌を復活しないのですか」（Rétablirez-vous l'hymne national?）という内容の質問状を送りつけていた人物だとされる¹⁶²。そこで、内閣に設置された議員らからの質問状に応える事務局では、バヤールに対し肯定的な返答が用意された¹⁶³。当時、秘書として国民教育大臣の窓口業務を任されていたフィリップ・バレ（Philippe Barret）は、事務局が作成したその原稿を見逃してしまう。

その翌日は偶然にも4月1日だった。フランス通信（l'Agence France Presse）の専門記者マリー＝ピエール・ラリベ（Marie-Pierre Larrivée）が、そのことを人づてに聞きつけ、「ラ・マルセイエーズが公式に復活する」という内容の文書を公に発表した¹⁶⁴。記者はこの文書をエイプリル・フールのつもりで伝えたが、世論は冗談だとは受け止めなかった。他の日刊紙もありのままの情報を引き継いで伝えた。しかし、意外にも世論は否定的なりアクションを示さなかったため、シュヴェーヌマンは自ら責任をとるかたちでその情報を撤回しないことを決断する¹⁶⁵。

1985年5月15日に国民教育省は、その年の9月に再興する公民教育の授業において、小学校1年生から共和国の四大シンボル、すなわち三色旗、7月14日の革命記念日、ラ・マルセイエーズ、マリアヌヌを教える旨の通達¹⁶⁶を出した。こうしてラ・マルセイエーズは他の共和国のシンボルとともに復活を遂げることとなった¹⁶⁷。

マカリアンとレイトの研究によれば、シュヴェーヌマンにとって国歌ラ・マルセイエー

摘する意味での抑圧性の問題を意識しながらも、なんらかの共通の価値—従ってそのシンボル—を持つことなしには『公共』が成立しがたい、と考えるからです」と語った。同上、p. 168、pp. 188-189。

¹⁶¹ 「共和国連合」（RPR : *Rassablement pour la République*）は、「フランス民主連合」（UDF : *Union pour la démocratie française*）と共に右派の二大勢力を形成してきた。「共和国連合」と「フランス民主連合」は、極右と区別するために穏健右翼あるいは主流右派と呼ばれることもある。「共和国連合」はド・ゴール派が結束して設立した保守政党であるが、「フランス民主連合」は非ゴースト諸政党の連合体である。2002年の大統領選挙及び下院選挙を機に両党は統一し、新党「大統領多数派連合」（UMP : *Union pour la majorité présidentielle*）を結成した。大山礼子、前掲書、pp. 136-160を参照。

¹⁶² Makarian, Christian. et Reyt, Daniel., *op. cit.*, p. 313.

¹⁶³ *J. O.*, du 25 mars 1985.

¹⁶⁴ Makarian, Christian. et Reyt, Daniel., *op. cit.*, p. 313.

¹⁶⁵ *ibid.*

¹⁶⁶ Ministère de l'éducation nationale, Direction des écoles, École élémentaire, Compléments aux programmes et instructions du 15 mai 1985.

¹⁶⁷ こうした国歌「ラ・マルセイエーズ」習得の義務化への過程に関して、シュヴェーヌマン本人の証言以外に公文書等では確認できない。しかし、もしこれが真実であったとすれば、学習指導要領における国歌の復活は、国民教育省主導による政策というよりも、むしろメディアや世論の反応も含めた偶然性が、国民教育省の決定を大きく左右した政策であったということになる。したがって1985年の「公民教育」の再興は、単なるフランス国家の凝集性を強めるものとして捉える見方に対し、一定の熟慮が要される。

ズ習得の義務化は、予期せぬことではあったものの、瑣末なことにすぎなかった。このような方策の主な関心事は、世論がいかにかに反応するかという社会心理の次元にある。結局当時のフランスは、社会自体に自信を回復させるために、学校に期待していることは明らかであった¹⁶⁸。

このように、1985年に再興した公民教育は、変動する社会的、政治経済的状况下でフランス共和国の理念追求あるいは「共和国の価値」の見直しという自己確認と軌を一にしていた。公民教育は、当時の教育改革の中で価値教育として位置づけられたが、そこには少なからずミッテラン大統領とファビウス首相の教育に対する要望の影響が看取された。両者の影響はその後、シュヴェーヌマン国民教育大臣が主宰した政治クラブ〈現代共和国〉において、社会経済問題に関する「危機感」と教育問題・学校問題に関する「危機感」というかたちで引き取られていく。こうした二つの「危機感」から、「共和国の価値」の再興が目指され、その中核を担うものとして位置づけられたのが、啓発された市民を育成する公民教育であった。

第7章 公民教育の再興論議

本章では、1980年代半ばの公民教育再興に影響を与えたと考えられる二人の論者を取り上げる。一人目は、言語学者のジャン=クロード・ミルネールである。ミルネールは、1980年代半ばのフランスにおける学校論議の中心人物である。さらに先述の通り、シュヴェーヌマンが1984年7月の国民教育大臣就任以前に私的に組織し、公民教育の再興をめぐる論理を構想したとされる政治クラブ〈現代共和国〉のメンバーの一人でもあった。ミルネールの教育政策への影響に関しては、すでに日本の先行研究¹⁶⁹でも論じられているため、彼を中心とした学校論議の内容について確認することにとどめ、本章では二人目の論者、政治哲学者のクロード・ニコレ (Claude Nicolet) により焦点を当てることとする。ニコレは、シュヴェーヌマンが国民教育大臣に就任した際、公民教育について諮問された人物である。1984年11月に出されたニコレの答申「公民の教育と知育の再建のために」(Pour une restauration de l'éducation et l'instruction civiques) は、後に検討するように、公民教育の再興において重要な役割を果たしたといえる。

以上の二人を取り上げることにより、1980年代半ばの公民教育再興を理論的に主導したと考えられる論者の主張を検討する。これら二人の論者を取り上げるのは、次章で論じるように、1980年代半ばの公民教育再興をめぐるポリティクスにそのまま直結すると考えられるからであり、当時の政策主導者が公民教育を再興させるに際し、何を批判しどのような教育理論を政策論理として採用したのかを浮き彫りにするためである。

したがって以下では、ミルネールの主張に焦点を当てながら1980年代半ばの学校論議の

¹⁶⁸ Makarian, Christian. et Reyt, Daniel., *op. cit.*, p. 313.

¹⁶⁹ ミルネールを筆頭とした当時の学校論議の活性化に関しては、石堂常世、前掲論文、1987年、pp. 76-84 参照。

活性化について確認した後、ニコレの公民教育に関する主張を明らかにするために、歴史学者モナ・オズーフ (Mona Ozouf) との間で展開された公民教育をめぐる論争を検討する。

1. 1980年代半ばの学校論議の活性化

1985年の公民教育再興を検討する上で、1980年代半ばに国民的規模で活性化した学校論議のもつ意味は大きいといえる。なぜなら、当時の学校教育の疲弊に危機感を抱く人々によって、教育における「平等」及び「民主化」を標榜する戦後教育政策と、それを支えた教育理論が徹底的に批判されたからである。

既述のように、戦後のフランス教育は、児童心理学や発達心理学の見地から方向づけられるようになり、子どもの心身の発達と人格の尊重に注意が喚起された。特に、ワロンやピアジェ、フレネによる貢献が大きいとされる¹⁷⁰。彼らの視点は、教育の原点が客観的文化的価値から学習者である子どもに移行したという意味で、「新教育」(nouvelle éducation)といわれる。これにより、教育行為における教材の論理性や教員の役割の検討が埒外に置かれるようになり、子ども自身の興味に対する着眼や、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在り方であると考えられるようになった。しかし、こうした考えが戦後のフランス教育を荒廃に追いやったとして、1980年代半ばには徹底的に批判を受けるようになる。

その契機となったのが、前章で述べたように、1983年から1984年にかけて相次いで刊行された、学校批判をモチーフとする著書であった。これらは高校以下の教員、研究者など、立場の異なる者によって著されたものであったが、当時の学校教育の荒廃状況への厳しい批判という点においては共通していた。それらの「民主化」政策批判は、概ね次の三点に要約される。一点目は、1959年以來の「民主化」を目指した学校制度改革によって、子どもの学力が著しく低下したという点である。二点目は、教育学の進展が全人的教育(éducation)への傾斜をもたらし、その結果、生徒に知識を習得させるという基本的職務を教員が怠るようになったという点に加え、教員養成も不十分であるという点である。三点目は、教員はもはや教えるという行為に興味を抱かず、生徒に対し、放任主義あるいは仲間感覚で教育活動に携わっているという点である。

こうした批判の先鋭にいたのが、1984年に『学校論』(De l'école)という著書を刊行したミルネールであった。ミルネールはその著書の中で、戦後のフランス教育は子どもの主体性や経験的な活動を重視するあまり、知識の伝達という基本的な使命を学校から奪い取ってしまったことを指摘した。またその原因は、子どもの人間性開花を至上とする「教育的ロマン」(roman pédagogique)¹⁷¹にあるとした。

またミルネールは、知識論を中心に学校論を展開し、フランスの学校における「知」(savoir)

¹⁷⁰ 石堂常世、前掲書、p. 269。

¹⁷¹ Milner, Jean-Claude., *op. cit.*, pp. 71-81.

の再確立を唱えた。その際ミルネールが「知」につけた四つの条件¹⁷²があり、当時話題を呼んだという¹⁷³。それは第一に、他への移転・応用のきく知識であること、第二に、これからの国際科学技術競争においては、情報科学の知識と合わせて総合的な論理性を備えたものであること、第三に、歴史、フランス語、文学の教育は特別な教科として知識の条件に不可欠であるということ、第四に、現実においては戦略的な知識が求められるということであり、それは哲学教育によってドクサを超えて存在するものを見抜く力として育まれるという。石堂常世によれば、「このような真知の概念を、ミルネールは『デカルトのモラル』と『人権宣言の自由』に結びつくものとみて賞讃して」¹⁷⁴おり、「明らかにここには、デカルト的知性の涵養を学校教育で回復させんとする意志がある」¹⁷⁵。

こうしたミルネールの主張に呼応するかたちで、当時、他の論者からの共鳴論文、批判論文が相次いだ。これらにより、戦後の学校制度の民主化は「最低基準に合わせた平等化」であったことが指摘され、1981年に発足した社会党政権の初代国民教育大臣であり、シュヴェーヌマンの前任者であるサヴァリの改革も、基本的には教育内容、教育方法の両面において、「教育学的放任主義」であるという批判がなされた¹⁷⁶。さらに、ミルネール自身も反対意見に対して応答することが少なくなかったため¹⁷⁷、学校論議は一層盛り上がりを見せた。ミルネールの著書は、「その叙述の手堅さと抜群の説得力、及び何よりもフランス国民の教育に対する不満と希望を先取りしたその明快な論旨によって『ミルネール旋風』*L'effet Milner* を巻き起こすにいたった」¹⁷⁸と評されるほどであった。

また、1984年7月に国民教育大臣に就任したシュヴェーヌマンも、戦後教育批判とフランス再建のための教育再生という点でミルネールと論調を同じくし、その教育刷新構想が新聞、雑誌等を通じて公表されていった。こうしたシュヴェーヌマン国民教育大臣による政見発表や演説、講演などは、1985年に入るとポケット版の著書¹⁷⁹となって国民に広く読まれるようになった。したがって1984年から1985年にかけて、一方はシュヴェーヌマンという政治的見地から、他方はミルネールという学術的見地から戦後教育批判が展開され、両者の哲学は本質的なところでは異なるにもかかわらず、「シュヴェーヌマン＝ミルネールの二重の旋風」¹⁸⁰を生んだとされる。また、ミルネールをはじめとする反「新教育理論」に対しては、依然として学ぶ者の自主性が第一だと考える新教育理論支持者から反論が出

¹⁷² *ibid.*, pp. 202-205.

¹⁷³ 石堂常世、前掲論文、1987年、p. 83。

¹⁷⁴ 同上。

¹⁷⁵ 同上。

¹⁷⁶ Prost, Antoine., *op. cit.*, 1992, p. 164.

¹⁷⁷ 例えば、Milner, Jean-Claude., “Réponse de Jean-Claude Milner”, *Le débat*, No. 31, 1984b, pp. 48-52 や、Milner, Jean-Claude. et Hébrard J., “La guerre scolaire : pas celle que vous croyez...” , *Le Nouvel Observateur*, No. 1052, 1985, pp. 39-41 などがある。

¹⁷⁸ 石堂常世、前掲論文、1987年、p. 79。Kajman, Michel., “Comment épeler E-C-O-L-E ?”, *Le Monde de L'Éducation*, No. 109, 1984, p. 8.

¹⁷⁹ Chevènement, Jean-Pierre., *op. cit.*, 1985a.

¹⁸⁰ 石堂常世、前掲論文、1987年、p. 79。

された¹⁸¹。その中には、「生徒のための学校」という学校教育に対する政策方針を明示する、前国民教育大臣のサヴァリもいた¹⁸²。

このような 1980 年代半ばの学校論議の活性化を簡約すると、一方には、ミルネール及びシュヴェーヌマンらによって主張される、教員の権威に基づいた知識の伝達を学校の一義的な使命と考える「戦後教育批判」があり、もう一方には、戦後から 1980 年代前半にかけてフランスの教育内容及び教育方法を規定してきた、新教育理論に基づく戦後の教育民主化政策があるといえる。また上述のように、後者には、シュヴェーヌマンの前任者であるサヴァリが含まれていたことは特筆すべき点である。

2. ニコレ・オズーフ論争

続いてニコレ・オズーフ論争の検討に入る。ニコレ・オズーフ論争とは、1985 年 3 月 34 号の『論争』(*Le débat*) 誌上に掲載された、政治哲学者クロード・ニコレと歴史学者モナ・オズーフによる公民教育に関する以下の論文を指す。

- ① Ozouf, Mona. “Histoire et instruction civique” , *Le débat*, No. 34, mars 1985a, pp. 147-157.
- ② Nicolet, Claude. “Pour une restauration de l'éducation et de l'instruction civiques : Rapport présenté au ministère de l'Éducation nationale, le 1er novembre 1984” , *Le débat*, No. 34, mars 1985a, pp. 158-175.
- ③ Ozouf, Mona. “Réponse à Claude.Nicolet” , *Le débat*, No. 34, mars 1985b, pp. 175-179.
- ④ Nicolet, Claude. “Réponse à Mona.Ozouf” , *Le débat*, No. 34, mars 1985b, pp. 179-181.

オズーフの論文①「歴史学と公民教育」は、1984 年 1 月にモンペリエで開催されたシンポジウムにおける発表原稿がもとになっている。その原稿を、ニコレが 1984 年 11 月 1 日にシュヴェーヌマン国民教育大臣に提出した答申「公民の教育と知育の再建のために」¹⁸³の中で引用し、オズーフに疑義を呈したことに議論の端を発する。以下では、ニコレ・オズーフ論争における両者の主張を整理した上で論点の所在を確認する。

¹⁸¹ 反論はまず、ミルネールら反新教育理論の主張が過去へのノスタルジーに染まった保守主義的な感情論に過ぎないという点に集中し、早期選抜をも願う論調は、教育の民主化政策の本質を見誤っているという批判がなされた。Coq, Guy., “Utilité et limites d'une polémique” , *Esprit*, No. 7-8, 1984, pp. 149-155. 教育学者からも、彼らが主張する生徒の知的水準の低下は根拠に欠けるとの指摘がなされ、学校で教えられる知識及び生徒たちの現状についての理解が不足していること、建設的な提案を伴っていないことなどが批判された。Prost, Antoine., “Le discours de restauration : essai d'interprétation” , *Le débat*, No. 31, 1984, pp. 40-44.

¹⁸² Savary, Alain. : entretien avec Ozouf, Mona., “Une école pour les élèves” , *Le debat*, No. 32, 1984, pp. 4-26.

¹⁸³ ただし、報告書の内容は論文②の内容と同様のものである。

(1) 論争の中心的主題と両者の主張

ニコレ・オズーフ論争の中心的主題は、公民教育において「何をどのように教育するか」という教育内容及び教育方法に関するものである。オズーフによれば、戦後フランスの公民教育は規範を偽善的に押しつける行為であったがゆえに、個人に対する「開かれた暴力」であると見なされ、とりわけ忌避されてきた。しかしオズーフは、個人主義と他者への不寛容、消費主義が台頭していた1980年代フランスの社会状況を問題視し、公民教育に内在する抑圧的で強制的な側面に留意する必要があるとしながらも、その正当性の所在を提起しようと試みた¹⁸⁴。すなわちオズーフは、当時の中等教育が麻痺状態に陥っていること¹⁸⁵に鑑み、何らかの処方箋を考案することをフランス教育の喫緊課題とした。

まずオズーフは、公民教育を衰退に追いやった根本原因として、フランス社会に内在する「優越感」(*le sentiment d'un privilège*)¹⁸⁶を指摘した。オズーフによれば、他の社会や文化よりも優越し、あたかも特権を与えられているかのような感覚がフランス社会には存在しているという。したがってオズーフは、抑圧されているマイノリティの社会や文化の実態を子どもに理解させることが公民教育には不可欠であると提言した。その方法として、「相対主義の観点」が重要であるとした。オズーフは、相対主義というものはときに無関心と無気力を増幅させてしまうが、ひとつの文化を絶対的なものと見なさないため、相対主義の観点を導入することによってフランスの歴史や文化に優越感を植えつけるような公民教育からは脱却できると考えた。

一方、ニコレはオズーフのこうした主張に対し、「共和国」という基盤を無視しながら社会の多文化状況を克服しようとしていると指摘した。ニコレによれば、オズーフの主張は結局、これまでの右派政権が採用してきた方針と何ら変わりがなく、知育の後退によって「共和国」や「国家」、「祖国」、「ライシテ」といったフランス共和制を基礎づける概念自体の消滅を招きかねないという。したがってニコレは、「教育・知育」と「活動・経験」とを混同すべきではないとして、公民教育における「法的な観点」の導入を提唱する。ニコレによれば、法的な観点は、『共生の意志』(*vouloir vivre ensemble*)の原理を表明するものであり、制度と同様に社会の現実を理路整然と漸進的、実践的な方法で説明する¹⁸⁷。ニコレは、公民教育に必要な共通性と客観性を、法的な観点によって担保し得ると考えた。

¹⁸⁴ Ozouf, Mona., “Histoire et instruction civique”, *Le débat*, No. 34, 1985a, pp. 152-153.

¹⁸⁵ 1970年代から1980年代初頭のフランス教育は、成績不良のため職業準備コースにまわされた生徒による校内暴力や非行が頻発し、増加した移民の子どもに対する執拗で陰険な人種偏見と暴力が潜在化する一方、一流校であろうとも、高校では妊娠と中絶が日常的に発生するようになったとされる。Fabra, Paul., *op. cit.*, p. 6.

¹⁸⁶ Ozouf, Mona., *op. cit.*, p. 154.

¹⁸⁷ Nicolet, Claude., “Pour une restauration de l'éducation et de l'instruction civiques : Rapport présenté au ministère de l'Éducation nationale, le 1er novembre 1984”, *Le débat*, No. 34, 1985a, p. 170.

(2) 論点の検討

ニコレ・オズーフ論争においては、公民教育の方法及び内容が論じられる際の前提に関して、両者の間に認識の相違が見られる。オズーフの指摘によれば、ニコレは「認識的なもの」と「感情的なもの」を区別し、知識を態度から切り離し、知る対象を知るための方法とは区別しているという。また、ニコレは公民教育に伴う様々な困難性を認識しているからこそ、あえて「認識的なもの」の側面からしか公民教育を捉えようとししないのだとオズーフは指摘する¹⁸⁸。ニコレによれば、「認識的なもの」とは「教えられるもの」であり、換言すれば、「伝達可能な知識」であるとされる¹⁸⁹。それに対しオズーフは、そうした区別は生徒の多様性を前にしたとたんに意味を成さなくなるだろうと指摘する。

それではこうした両者の認識の違いを前提として、具体的にどのような点が争われたのだろうか。以下では、次の三つの論点について検討していく。

1. シティズンシップの習得は、学校生活全体を通して行われるべきか、特定の教科学習を通して行われるべきか。
2. 公民教育は、子ども中心主義に立脚した経験的な学習であるべきか、教員の権威に基づく知識の伝達であるべきか。
3. 公民教育によって学ばれるべきは、相対主義に基づく社会の多文化状況の理解及び多様性の尊重か、「法」という共通善に基づく国家的統一性か。

まず一点目にオズーフは、特定の時間割や学習指導要領、試験といった諸制度は、学校教育の当事者である教員が実際に生徒に教えなければならないと思っていることから非常にかけ離れた次元に置かれ得ることを問題にする。その上でオズーフは、生徒が学校で習得することは、教科の時間で教えられたことだけにはとどまらないとし、シティズンシップの習得は教科学習以外に、学校生活全体を通して行われるものであると主張する¹⁹⁰。

一方、こうしたオズーフの指摘に対しニコレは、確かに週1時間であろうと、「法的な観点」の学習を導入することによって学校を混乱させようという意図はないとし、シティズンシップは教科の学習を超えて習得されるものだというオズーフの見解に一定の譲歩を示す。しかしニコレは、「それでもやはり、それは公民教育の目的とはならない」¹⁹¹と述べ、公民教育の核となる内容が必要であり、それは学習指導要領によって明確な目的として示し、個別の時間配分を伴う必要があると主張する¹⁹²。

二点目としてオズーフが問題にするのは、ニコレの主張に見られる、公民教育に内在し得る教員の権力性と主知主義に関するものである。オズーフは、「教育の現状よりも教育者同士の話し合いの方を優先するのは、フランスの過ちである」¹⁹³と断言し、教員・子ども

¹⁸⁸ Ozouf, Mona., “Réponse à Claude.Nicolet”, *Le débat*, No. 34, 1985b, pp. 177-178.

¹⁸⁹ Nicolet, Claude., *op. cit.*, p. 168.

¹⁹⁰ Ozouf, Mona., *op. cit.*, 1985b, p. 178.

¹⁹¹ Nicolet, Claude., “Réponse à Mona.Ozouf”, *Le débat*, No. 34, 1985b, p. 180.

¹⁹² *ibid.*

¹⁹³ Ozouf, Mona., *op. cit.*, 1985b, p. 178.

間の非対称な権力性が存在する現状において主知主義的な教科が降りてくれば、一層そうした傾向が助長され得ると指摘する。またオズーフによれば、ニコレの答申には、実際にシティズンシップを身につけさせる対象としての生徒への言及がほとんどなされていないとし、知識の伝達に主眼をおく公民教育を提唱するニコレには、本やテキストの次元で生徒にシティズンシップを身につけさせることができるという確信が存在するという。

こうしたオズーフの指摘に対しニコレは、ただ単に学習指導要領の概略を示すことが重要なのであって、主知主義という批判に関しては憶測に過ぎないとだけ応答する。ニコレは、とりたてて知識偏重の教育を強調するのではなく、態度の学習を否定するのでもないとし、再三にわたりこれまで軽視されてきた公民教育における「法的な観点」を強調する。

三点目に関しては、特にフランス近代史への評価に焦点が当てられる。オズーフによれば、ニコレは第三共和制期の伝統的な「共和国の学校」へ意図的に回帰させようとしているとし、「社会統合への信仰」及び「中央集権国家が無制限に慈善を施すことへの信仰」ともとれるニコレのこうした「ジャコバン主義」により、「相違を想像することへの困難さ」や「他者を犯罪予備軍として疑ってしまう傾向」を増幅させてしまいかねないことを懸念する¹⁹⁴。

一方、ニコレはこうしたオズーフの指摘に対し、今日フランス人が共有しなければならないものは相違以上のものであり、フランス共和国の個人を結びつけるものは出自や人種といった社会的な属性ではなく、人為的につくられた法 (*loi*) であるという¹⁹⁵。そしてニコレはオズーフに対し、「もしそれがジャコバンだというのであれば、どうしてノンといえようか」¹⁹⁶と述べ、「私の発言の背後にはいかなるギロチンもない」¹⁹⁷と反論する。

(3) 論争のまとめ

ニコレは、国家の法制度や仕組みとして「法的なもの」を教える知育の復活を主張する。そのために彼は、これまでのように公民教育を歴史や地理といった教科、あるいは小学校においては「目覚まし活動」という教科の中に埋没させていたカリキュラムを改め、個別の時間配分を行い、学習指導要領にその目的と内容を明文化することの必要性を説く。それに対しオズーフは、差異をあえて消去することで社会的な属性から解放された自由で平等な市民を作り出そうとした伝統的な「共和国の学校」を復活させるだけでは、もはや今日の社会状況においては対応できないと異論を呈する。

両者には、公民教育の内容及び方法における着眼点の違いが見られるものの、当時のフランス社会に広がりを見せていた消費主義や他者への不寛容に対する危機感が共有されていた。そこで両者は、何らかの方法によって個人を結びつけること、あるいは「共生」の必要性を主張していたといえる。ニコレにおいてそれは、すべての人にとって共通で客観

¹⁹⁴ *ibid.*, pp. 178-179.

¹⁹⁵ Nicolet, Claude., *op. cit.*, 1985b, p. 181.

¹⁹⁶ *ibid.*

¹⁹⁷ *ibid.*

性を担保する「法」であった。それに対しオズーフは、フランスでは常にマイノリティの社会や文化が抑圧されながら、平等な市民をつくり出そうとしてきた歴史があるとし、「反体制的」と見なされるマイノリティの存在は、強力な国家的統一性のもとで生じた結果なのであって、原因ではないと指摘する。オズーフのこうした指摘は、オズーフ自身がカトリックの影響が強い保守的な地域として知られるブルターニュ地方出身ということもあり、ニコレの主張に見られる「共和国」という基盤そのものに向けられている。したがってオズーフの問題提起は、近代的な「共和国の学校」を復活させようという当時の気運に対し、警鐘を鳴らしたものと見える。

第8章 公民教育の再興をめぐる政策論理

ここまで第5章において、フランスにおいて1980年代半ばに公民教育が再興する前段階として、「68年5月」を中心に戦後の公民教育後退期を見てきた。さらに第6章では、公民教育が再興するに至った政治的背景を、第7章においては、1980年代に活性化した教育学的議論及び公民教育をめぐる論争を検討してきた。本章では、ここまでのバラバラにも思えるパズルをつなぎ合わせるかたちで、公民教育再興の論理を析出してみたい。

まず第1節では、第5章と関連づけて「68年5月」の影響から1980年代に公民教育が要請された論理を検討する。「68年5月」は、これまで様々な分野でその影響が指摘されてきたが¹⁹⁸、ここでは第5章において着目した知識と権威の問題に焦点を当てる。第2節では、第6章と関連づけながらシュヴェーヌマン国民教育大臣が私的に設けた政治クラブ〈現代共和国〉に着目し、ここで構想された公民教育から再興のロジックを拾い上げてみたい。第3節では、第7章と関連づけて、1980年代半ばの公民教育再興に際し、何が批判され、どのような政策論理が採用されたのかを検討する。さらにこれを踏まえて、そこにはどのような問題構造が内在しているのかについての若干の考察を試みる。

1. 68年5月の影響

(1) 教育における権威の問題

第5章で見てきたように、「68年5月」ではあらゆる権威が否定された。「68年5月」に対し肯定的な評価を下すゴルツは、「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をも、「68年5月」の若者らは告発したのだと指摘する¹⁹⁹。

¹⁹⁸ Prost, Antoine., *op. cit.*, 1992, pp. 146-151. ヴィノック, ミシェル. [大島厚 訳] 『フランス政治危機の100年—パリ・コムニオンから1968年5月まで』吉田書店、2018年、pp. 454-459。

¹⁹⁹ ゴルツ, アンドレ., 前掲論文, p. 109。

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**パトリアルシエ**、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（ビューロクラシー）、このような存在の権威すべてが、打破すべき**イェラシエ**とみなされたのであった」²⁰⁰。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」（autogestion）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、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員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」であった。第5章でみてきたように、戦後のフランス教育は、ピアジェやフレネ等をはじめとする、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1980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されており、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きた。

しかし当時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、1980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²⁰¹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づけるものと捉えられていたからだと述べている²⁰²。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 »）²⁰³と表現し、「68年5月」におけ

²⁰⁰ 中木康夫編『現代フランスの国家と政治—西欧デモクラシーのパラドックス』有斐閣、1987年、pp. 248-249（岩本美砂子執筆箇所、ルビ及びパーレン括弧内は原著）。

²⁰¹ *Le Monde*, 30 janvier 1985, No. 30, p. 10.

²⁰² Chevènement, Jean-Pierre., *Le pari sur l'intelligence : entretiens avec Hervé Hamon et Patrick Rotman*, Flammarion, 1985b, p. 131.

²⁰³ *ibid.*

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た。同様の主張は、当時の学校論議の中心人物の一人であった既述のミルネールの著書からも読み取れる。

その一方で、フレネ教育運動²⁰⁴のように公立学校に活力を与え得る研究精神旺盛な教員の存在は「68年5月」のポジティブな側面だと述べ、そうした教員の存在を切望した。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」(Être citoyen)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員について次のように言及した。

公民教育における教員の任務は、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、教員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。²⁰⁵

このようにシュヴェーヌマンは、公民教育に伴う教員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員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1980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員の存在が、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検討を進めたい。

(2) 知識と権威と1980年代型共和国論の台頭

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²⁰⁶政治哲学者、レジス・ドゥブレ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

²⁰⁴ 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、現在もなお多くの教員がその教育方法を採用している。

²⁰⁵ 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 : être citoyen 1984*, Direction des journaux officiels, 1985, p. 187.

²⁰⁶ シュヴェーヌマン, J.-P.・樋口陽一・三浦信孝、前掲書、p. 28。

る伝統的な共和主義者に分類される²⁰⁷。第 3 部で取り上げるドゥブレの二つの国家の類型論における子ども観及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²⁰⁸、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」²⁰⁹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 1980 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、1968 年から 10 年経った 1978 年に発表された論稿、『10 周年記念のための公式行事へのささやかな貢献』²¹⁰を検討することで考察を加える。ドゥブレはの中で、「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、1960 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、1960 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、自立的かつ創造的た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²¹¹。

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囚らずも寄与した「68 年 5 月」に対する皮肉でありながら、しかし、1960 年代後半から 1980 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、1960 年代に生産の論理を主軸とする高度成長社会を経た後、1970 年代前半の低成長及び新たな産業構造の模索期を経由して、1980 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

²⁰⁷ 宇野重規『政治哲学へー現代フランスとの対話』東京大学出版会、2004 年、pp. 189-191。

²⁰⁸ Chevènement, Jean-Pierre., *op. cit.*, 1985b, p. 130.

²⁰⁹ シュヴェーヌマン, J.-P.・樋口陽一・三浦信孝、前掲書、p. 122。

²¹⁰ Debray, Régis. édition établie par Olivera, Philippe., *Mai 68, une contre-révolution réussie : Modeste contribution aux discours et cérémonies officielles du dixième anniversaire*, Mille et une nuits, 2008 に収容。

²¹¹ *ibid.*, pp. 65-87.

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。²¹²

つまり「68年5月」を支えていた概念は、既述のように、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、1970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」がもたらした反知識・反権威といった気運は、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1980年代に入ってからであった。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二世が流出し、より一層シティズンシップの育成が要請されていった。

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1980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、すなわち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²¹³。したがって1980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かったといえよう。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、社会党の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。

2. 政治クラブ〈現代共和国〉における公民教育再興の論理

シュヴェーヌマンは、1984年7月の国民教育大臣就任からわずか4ヵ月後の11月には、学校教育における公民教育の再興を公表した。そして翌年1月8日の通達で、シュヴェーヌマンは、「市民の育成は、真の公民教育によってなされる」²¹⁴と述べた。小学校において

²¹² 浅野房一「68年パリ5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（傍点は原著）。

²¹³ 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—目覚まし活動の失敗と展望」『早稲田大学大学院教育学研究科 別冊』第19巻第1号、2011年、pp. 125-133を参照。

²¹⁴ Circulaire No. 85-009 du 8 janvier 1985, *B.O.*, No. spécial 1 (17-1-1985) .

は1985年度から、コレージュにおいては1986年度から、独立教科として「公民教育」が導入された。したがって、シュヴェーヌマンが大臣に就任して数ヶ月という短期間で公民教育の再興が決定され、次年度から本格的に学校への導入がスタートしている。このような短期間で「公民教育」の再興を可能にさせたのには、第6章で述べたように、シュヴェーヌマン主宰の政治クラブ〈現代共和国〉の動向が大きく関わっていると考えられる。

シュヴェーヌマンは、1981年の社会党政権発足以降、1983年の3月まで研究産業大臣を務め、第二次モロワ内閣の内閣改造の際に一旦閣外へと去っている。その後シュヴェーヌマンは、同年10月に、政治クラブ〈現代共和国〉を私的に設けた。ここでは、フランス共和国の対外的・国内的再建の方途を模索するための学習を重ねる中で、学校教育の再建が極めて喫緊の課題であると認識された。この政治クラブのメンバーは、後にシュヴェーヌマン国民教育大臣の秘書を務めるフィリップ・バレが中心となって召集し、主に学識者で構成されていた²¹⁵。特筆すべきは、前章でも述べたように、当時の学校論議の中心にいたミルネールがそのメンバーの一人であったということである。以下では、この政治クラブ〈現代共和国〉が、当時活性化した学校論議の中心人物をメンバーに交え、いかなる教育改革を構想していたのか、という点を検討することを通じ、公民教育再興の論理について検討する。

(1) 二つの「危機感」から導き出される「共和国の価値」

政治クラブ〈現代共和国〉では、何よりも「共和国の再建」にその眼目が注がれた。そうした共和国再建のためのプロジェクトは、大別して二つの問題から派生した「危機感」をモチーフとしていた。

第一に、政治経済問題から導出された危機感である。当時フランスでは、国営企業による対外的な産業技術の遅れが顕著となる一方、国内においては、インフレの昂進と失業者の増加、それらに伴う移民問題の深刻化に歯止めがかからなかった。こうした状況に拍車をかけるかのように、移民排斥を唱える極右政党「国民戦線」(FN)²¹⁶が台頭し²¹⁷、フラ

²¹⁵ Chevenement, Jean-Pierre., *op. cit.*, 1985b, p. 104.

²¹⁶ 「国民戦線」(FN : Front National) は、ジャン＝マリ・ル・ペン (Jean-Marie Le Pen) を党首に1972年に、翌年の国民議会選挙をめざして極右と反動的保守が集結し結成された。国民戦線は政策的には、移民の排斥や死刑の復活、EC統合の粉碎を唱え、特に経済政策に関しては、フランス人の優先雇用、最低賃金撤廃などの社会政策の切り下げ、自由放任主義反対などを掲げる。ギヤスパール、フランソワーズ・セルヴァン＝シュレーベル、クロード。〔林信弘 監訳〕『外国人労働者のフランスー排除と参加』法律文化社、1989年、参照。なお「国民戦線」は、2018年6月に「国民連合」(RN : Rassemblement National) に改称している。

²¹⁷ 1983年のドゥルー市長選挙では、「国民戦線」の候補者が当選し、1984年の欧州議会選挙では約11%の得票を示した。当時から今日にかけての「国民戦線」の主張は、「人種差別」(racisme) と「排外主義」(xénophobie) に貫かれ、失業問題及び国内の治安の悪化を移民問題に引き寄せ、フランスをフランス人の手に取り戻すことを主張する。三浦信孝によれば、政権与党は、国民戦線の人種主義及び排外主義を真っ向から批判すれば、国民戦

ンス国内にレイシズム、すなわち出身地、民族、人種、国籍、宗教の違い等から個人及び集団に加えられる差別・偏見・暴力が顕在化していた。したがって、対外的・国内的政治経済問題から派生した移民問題と彼／彼女らへの差別の顕在化に導かれて、「共和国の再建」が政治クラブ〈現代共和国〉のメンバーに克服すべき課題として認識された²¹⁸。

第二に、社会的な教育問題・学校問題から導かれる危機感である。当時の学校状況は、既述のように、小学校での留年経験者が増加していたことに加え、日本の前期中等教育に当たるコレージュや後期中等教育にあたるリセにおいては、校内暴力や麻薬・アルコール中毒等の「非行」が頻発し、増加した移民の子どもに対する執拗で陰険なレイシズムと暴力が潜在化していた²¹⁹。

以上二つの「危機感」に導かれ、政治クラブ〈現代共和国〉では、フランス国内における社会不安と、国際競争社会における生き残りを賭けた状況を前にして、そこで失われゆく価値、すなわち「共和国の価値」を共和国再建に向けたプロジェクトの中枢に据えた。そのためには、質の高い労働者・技術者の育成だけではなく、自由で責任ある「良き市民」を育てる必要があり、喫緊課題として、教員の権威に基づく知識の伝達といった伝統的な「共和国の学校」を再生させようとした。その中核を担うものとして位置づけられたのが、「公民教育」であった。

（２）教育政治における公民教育再興の論理と内容

シュヴェーヌマンは、先述の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の中で、「共和国の学校は、知識を身につけることが目的であるがゆえに、教養ある市民を育成することによって共和国を体現する。知識は自由の母であり、学校はその知識を与える場である。従って学校は自由へ向かって教育する」²²⁰とも述べている。そして「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した。

さらにシュヴェーヌマンは、現代共和国の五大テーマとして、「第三世界との協力」、「人権と民主主義の擁護」、「ヨーロッパ及び世界の平和」、「人類の発展に寄与する科学技術」、「文化・文明との対話」を掲げた²²¹。そこでシュヴェーヌマンは、特にレイシズムの問題こそ、これからの国際社会に開かれたフランスが連帯して取り組まなければならない最大の課題であると主張している。こうしたレイシズムへの挑戦は、フランス革命期における

線を政治の舞台の中央に引き出し、スポットライトを当てることになるが、一方で党首であるルペンの挑発的言辞を黙殺して取り扱わなければ、その危険なデマゴギーが大衆に浸透するという、いわば「ダブルバインド」に縛られる。三浦信孝『現代フランスを読む―共和国・多文化主義・クレオール』大修館書店、2002年、pp. 78-79。

²¹⁸ Chevènement, Jean-Pierre., *op. cit.*, 1985a, pp. 33-40.

²¹⁹ Fabra, Paul., *op. cit.*, p. 6.

²²⁰ France, Médiateur de la République., *op. cit.*, p. 180.

²²¹ Chevènement, Jean-Pierre., “La gauche peut professer sans complexe un nationalisme non chauvin”, *Le Monde de L'Éducation*, No. 97, 1983, pp. 46-47.

自由・平等・友愛の理念と共に、1980年代の公民教育を支える中心的価値として据えられることとなった。したがって公民教育の再興は、政策主導者のシュヴェーヌマンの意向としては、第6章でも見たように、国家シンボルの学習の復活に見られるような単なる国家の凝集性を強化するためのナショナリズムの勃興が目指されていたというよりも、むしろ国際社会の中でフランスが先導して取り組まなければならない課題、すなわちレイシズムへの挑戦という国際的視野に立つ人間性の擁護にその眼目が注がれていたといえる。

それでは、1980年代半ばのフランスにおいて、いかなる公民教育が再興されようとしていたのだろうか。以下では、ここまで見てきた公民教育再興の論理が教育内容にどのように反映しているのか、ということに関して、学習指導要領が発表される以前に政治クラブ〈現代共和国〉が構想していたことの一部を明らかにする。

政治クラブ〈現代共和国〉では、「わが国は、『人間及び市民の権利』の国であるがゆえに、公民教育は法の観念抜きには済まされない。法は自由の基礎である。したがって、まず権利の原理を学びながら市民を育成することが主題となる」²²²とした上で、公民教育の内容として含まれるべき四つの基本領域を打ち出している²²³。

一点目は、「社会生活・市民生活」の領域である。すなわち法律、契約、個人、財産といったいわゆる私法 (*droit privé*) の領域であり、ここでは社会への適応に関わる基本的規則の学習を行う。

二点目は、「政治活動・行政活動」の領域である。この領域は、諸制度、憲法、国の組織、地方公共団体、行政機構、財政問題、軍の問題、警察等のいわゆる公法 (*droit public*) の領域である。

三点目は、「世界の中のフランスの位置及び国家と人間の関係」の領域である。この領域では、「人権宣言」の説明、国際関係と国際機構の分析、世界的な人口や経済、財政といった大きな問題への導入を扱う。

四点目は、「政治科学」の領域である。ここでは政党などの政治力学や、団体・共済組合・労働組合・職能団体などの社会組織、世論調査・マスコミなどを学習する。

これらの領域からわかることは、戦前のような道徳的・教訓的内容を教えるための公民教育ではなく、むしろ現代社会の法や諸制度に関わる社会科学的な内容を教えるための公民教育が再興したということである。つまり政治クラブ〈現代共和国〉では、社会科学的な内容を知識として伝達することで「共和国の価値」を理解させ、そのことがレイシズムの克服につながると考えられた。ゆえに、知識を伝達する学校の使命の復活、すなわち「共和国の学校」を現代に再生させることが目指された。

3. 公民教育再興における政治家と理論家の接近

これまでの検討を踏まえ、以下では第7章と関連づけて、1980年代半ばの公民教育再興

²²² France, Médiateur de la République., *op. cit.*, p. 184.

²²³ *ibid.*, pp. 184-185.

に際し、何が批判され、どのような政策論理が採用されたのかを検討する。さらにそれを踏まえて、そこにはどのような問題構造が内在しているのかを考察してみたい。

1980年代のフランスにおいては、戦後の教育における民主化政策を「新教育」として理論的に支えてきた児童・生徒の内発的発達や自主的活動に絶対的な信頼をおく開発主義的・活動主義的見解をとる教育原理が、学校教育の荒廃を前にして持ち堪えられなくなっていた。そこで、「68年5月」を頂点としてフランス社会を席卷した個人主義の絶対的な主張、あるいは主観的価値観などといったものに対する限界の認識により、社会的義務意識や国家という共同体構成意識、自己の関心を越えた集合的価値の復活が要請されるようになった。

こうした状況下の公民教育再興において、理論的主導者としてミルネールが果たした役割は大きかったといえる。彼の「戦後教育批判」によって、新教育理論に基づく戦後の民主化政策が批判され、教員の権威に基づいて知識の伝達をする伝統的な「共和国の学校」の再生が目指された。その中核を担うものとして位置づけられたのが公民教育であった。また、こうしたミルネールの考え方に共鳴し、公民教育再興を実現させるために政治的な主導性を国民教育大臣として果たしたのがシュヴェーヌマンであった。

これまで明らかになったように、戦後から1980年代前半にかけて受け継がれてきた新教育理論に基づく教育の民主化政策は、1980年代半ばにおいて抜本的な見直し、すなわち「現代化」が要請されていた。こうした公民教育再興における政策論理の転換をまとめたのが表3である。

1980年代半ばの公民教育再興においては、教育の「現代化」が図られながら第三共和制期に支柱をもつ「共和国の学校」の復活が目指されるといった、一見矛盾するロジックが内包されている。それでは、こうしたロジックにはどのように正当性が付与され、そこにはいかなる問題構造が内在していたのであろうか。

再興した「公民教育」の内容及び方法に関しては、主にニコレの主張が採用されている²²⁴。第7章で見たように、ニコレは、共通性と客観性を担保しうる「法的な観点」を公民教育に導入することを主張していた。そして実際に再興した公民教育の内容は、先述のように、戦前のような道徳的、教訓的な領域は極めて少なく、むしろ現代社会の法制度といった社会科学的内容が大半を占めたことに加え、革命期から第三共和制期にかけて確立してい

	戦後～1980年代前半	1980年代半ば
理論・政策	新教育理論に基づく教育の民主化政策	戦後教育批判による教育の現代化政策
転換期の国民教育大臣	A. サヴァリ (1981～1984年)	J.-P. シュヴェーヌマン (1984～1986年)
理論的主導者	L. ルグラン	J.-C. ミルネール
学校像	「生徒のための学校」	「共和国の学校」
特徴	子どもの自主性・自発性の尊重 活動主義的経験主義カリキュラム	教師の権威による知識の伝達 主知主義的系統主義カリキュラム

表3 「公民教育」再興における政策論理の転換

った自由・平等・友愛、ライシテの他に、人権や民主主義といった「共和国の価値」に対する理解を基調としたものであった²²⁵。したがって、シュヴェーヌマンの「共和国の学校」の再生という意向と、ミルネールの知識を伝達する学校の使命の復活が結びつき、そこにニコレの「法的な観点」が導入されたことで、公民教育の内容及び方法に一貫性が保証されたといえる。または、シュヴェーヌマンが提唱する「共和国の学校」という学校像に対し、活動主義的な教育方法からの転換を求めるミルネールによって方向性が与えられ、公民教育への「法的な観点」の導入を主張するニコレによってその内実が与えられたといえよう。いずれにせよ、当時の学校論議の中心人物であったミルネールと、シュヴェーヌマンが公民教育について諮問したニコレによって、シュヴェーヌマンが牽引する公民教育の再興を理論面で支えられた。

またこれは、フランス共和国の市民を育成するという共和国の理念を正面に据え、「国家」という観念を基軸とした教育政策への転換を志向したものと捉えられる。確かに、「共和国の学校」の再生を目指すという点においては、ある種の伝統的価値への回帰といえる。しかしその一方で、公民教育の再興においては、フランス社会の仕組みを理解するための社会科学的な内容に比重が置かれ、フランス共和制の基盤となっている価値や概念、すなわち民主主義や人権、個人の尊厳などを学ぶ必要があるとされている。特にレイシズムの問題こそ、これからの国際社会に開かれたフランスが連帯して取り組まなければならない最大の課題であるとされ²²⁶、こうしたレイシズムへの挑戦は、「人権宣言」における自由、平等、友愛の理念と共に、公民教育を支える基本的な価値として取り上げられた点は注目に値する。

こうした内容を含む公民教育を再興させるには、従来 of 活動主義的な教育原理からの転換が論理内面的にも要請されていた。社会科学的な知識とそれらの基本にある人権等の公民的価値の積極的教授を正当化するには、理念追求的、価値論的思考をとらなければその立論は困難であった。石堂常世によれば、人権というものは「実定法」（現存在としての「ある」権利）の次元で論じられる限り、限定的な価値づけにとどまるが、それに対し、「自然法」（価値としての「あるべき」権利）の次元、すなわち人間や社会に関する理念追求として論じられるとき、はじめてその本質的意味を顕示する²²⁷。ゆえに、人間の尊厳の所以や人権擁護の根拠は、「現存在」としての人間ではなく、「価値」としての人間存在に向かわない限り立論不可能である。したがって、ある種の人権教育あるいは価値教育としての側面をもつ公民教育が導入されようとするに際し、子どもの内発的関心に支えられた活動主義的な教育原理では論理内面的に限界があったといえる。こうした公民教育を積極的に学校の教育課程に位置づけ教授することで、現代版の「共和国の学校」の再生が目指された。

以上より、1980年代半ばの段階では、ニコレの主張にあったように、「感情的なもの」か

²²⁵ 実際のプログラムについては、補論を参照。

²²⁶ Chevènement, Jean-Pierre., *op. cit.*, 1983, pp. 46-47.

²²⁷ 石堂常世、前掲書、p. 317。

ら区別された「認知的なもの」、すなわち「伝達可能な知識」によって「共和国」を基盤に据えた社会像及び共生の在り方を思考することまでが、公民教育によって徹底されようとしていたと考えられる。ゆえに子どもの個人的パーソナリティの自由な開花の場としての学校像だけではなく、ミルネールが主張するような、教員による知識の積極的な教授の場として「共和国の学校」の再生が要請され、「共和国の価値」を含むフランス社会の仕組みを理解するための社会科学的な内容に比重が置かれた。

このように「共和国の価値」を知識として教授することによって、知識による思考が価値判断ないしは意志を媒介とした行動に結びつけられ、そのことが当時のフランス社会に蔓延していたレイシズムの克服につながるものと考えられた。しかし1980年代後半には、「共和国の価値」の中でもとりわけライシテ（脱宗教性）概念に関しては、その内面化の困難さが「イスラム・スカーフ事件」などを契機に、移民問題としてフランス社会を大きく揺るがしながら浮き彫りにされていく。ゆえにフランスの教育としても、こうした社会状況にどのように対応するかがその後の課題となっていった。したがって1980年代半ばの段階においては、ニコレの理念追求的、価値論的思考をとる「普遍的シティズンシップ論」を、公民教育再興の政策論理として採用する素地があったといえる。一方で、相対主義による現実社会への理解を促すオズーフの「差異を含んだシティズンシップ論」は、その後の1990年代以降の政策課題として残された問題提起であった。この二つのシティズンシップ論については、第3部でも二つのモデルとして論じられる。

第2部の結論 「共和国の価値」の現代的鑄直し

第2部では、1980年代の教育改革に向かう最終段階、すなわち戦後から1970年代までの共和国市民育成の在りようを出発点に、1980年代半ばに公民教育（*éducation civique*）が再興した背景や論理について明らかにした。

フランスでは、戦後改革期に「ランジュヴァン＝ワロン案」が政府に提示されたものの、第四共和制の経済的困窮及び政情不安から、その理念を実現させるには、1958年の第五共和制の誕生を待たなければならなかった。第五共和制が成立すると、義務教育年限の延長をはじめとする学校制度改革が進められたが、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った。そうした中、教育に対する国民のフラストレーションは大学を舞台に噴出し、「68年5月」となって表れた。

パリを中心にフランス全土に大きな爪痕を残した「68年5月」は、その後の教育政策にも影響を与えることとなる。高等教育だけでなく中等教育にも広がった民主化の流れは、それまでの大学運営・学校運営を大きく変えるものとなった。さらに、初等教育にも及んだ1969年の教育課程改革、すなわちギシャール改革は、1920年代にすでに流入していた新教育、児童心理学、発達心理学の主張を公認したという意味で、戦後フランスの教育原理を象徴する刷新となった。こうして1969年のギシャール改革以降、積極的な価値の教授は避けられるようになり、公民教育は後退していった。この新教育の展開は、1970年代半

ばに単線型学校体系を構築した後も継続され、徐々にその歪が 1980 年代に入ると問題視されるようになる。本研究において着目した公民教育の再興もこうした流れの下にあった。

これまで検討してきたように、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、1980 年代半ばの共和国論の勃興は、1960 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。当時の国民教育大臣シュヴェーヌマンは、学校教育再建のヒントを第三共和制フェリー文政期の「共和国の学校」に求めた。この「共和国の学校」は、革命期にその輪郭が描かれ、第三共和制期にジュール・フェリーとその後継者らによって創設されたものである。そしてその役割は、市民としての批判精神を養うことであるとされ、そのためには知識を与えると同時に、自分で判断する自由を教える、すなわち自律への教育を行うことであるとされた。この共和国論の勃興を理論面で支えたのが、当時の学校論議の中心人物であったミルネールと、シュヴェーヌマンが公民教育について諮問したニコレであった。

こうして 1970 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 1980 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行なわれたといえる。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、「共和国の学校」及び知識と権威という、ある種の保守性であった。

また 1985 年に再興した公民教育は、変動する社会的、政治経済的状况下において、フランス共和国の理念追求あるいは「共和国の価値」の見直しという自己確認と軌を一にしていた。公民教育は、当時の教育改革の中で価値教育として位置づけられたが、そこには少なからず当時のミッテラン大統領とファビウス首相の教育に対する要望の影響が認められた。両者の影響はその後、シュヴェーヌマン国民教育大臣が主宰した政治クラブ〈現代共和国〉において、社会経済問題に関する「危機感」と教育問題・学校問題に関する「危機感」というかたちで引き取られていく。こうした二つの「危機感」から、「共和国の価値」の再興が目指され、その中核を担うものとして位置づけられたのが、啓発された市民を育成する公民教育であった。

政治クラブ〈現代共和国〉は、「共和国の価値」を担い得る市民の育成を期待し、公民教育再興を促す論理を構想した。公民教育再興の論理は、シュヴェーヌマン改革における二つの論理、すなわち二つの「現代化」から理解し得る。一方では、「科学技術の導入」に見られるように、経済界と科学技術に学校を開き、高度化する産業構造に即応し得る人材を養成するという意味での「現代化」が目指された。他方では、国際社会の中でフランスが一体となって取り組まなければならない課題として、人権問題及びアンチ・レイシズム（反人種主義）が掲げられ、国際的視野に立つヒューマニズムの確立を目指すという意味での「現代化」が志向された。シュヴェーヌマン改革における公民教育は、主に後者の「現代

化」を模索する中で構想されたといえる。この「現代化」には、「自由・平等・友愛」やライシテといった従来の「共和国の価値」に対し、人権やアンチ・レイシズムといった新たな意味が付与される作業を伴った。

こうして1985年に公民教育が再興したのは、シュヴェーヌマンの政治スタイルが世論に受け入れられたことに加え、この政治クラブ〈現代共和国〉において、政治的主導者と理論的主導者の改革ヴィジョン及び公民教育再興の意思が共有されていたことが大きな要因であったと推測できる。これにより、当時、学校教育の混乱の最中にありながらも、シュヴェーヌマンが国民教育大臣に就任後数ヶ月という短期間の内に、明確な改革構想を打ち出すことが可能となった。

さらに戦前の道徳的・教訓的な領域が後退し、法制度といった社会科学的な内容が大半を占めたことに加え、自由・平等・友愛、ライシテの他に、人権や民主主義といった「共和国の価値」に対する理解を基調とした内容であったことも、当時の公民教育再興の要因の一つとなった。したがって、「68年5月」以降前面に出てくることのなかった知識と権威が過去から呼び戻され、教員が権威をもってこうした社会科学的な内容を知識として積極的に教授するために、「共和国の学校」が要請された。

このように、フランス固有の歴史的背景に規定されながら構築してきた「共和国の価値」という特殊性を、人権や民主主義という価値を基盤とした普遍性へと結びつけようとする「現代化」を模索する試み、すなわち革命期以降フランスが追求してきた「共和国の価値」を現代版に铸直す試みが、公民教育の再興として象徴的に表れた。

第3部 シティズンシップ教育のフランスモデルと課題への対応

第3部では、第2部までに扱った共和国市民の育成をめぐる歴史的展開に対し、共和制モデルがどのように変化してきたのかという視点を採用することによって、フランスにおけるシティズンシップ教育を支える理念及び思想について探求した上で、社会的困難に直面する今日のフランスにおけるシティズンシップ教育課題への対応を考察する。そこでまず本研究では、フランスの共和制モデルとアメリカの経済的自由主義が体现する民主制モデルの相違を典型的に捉えるレジス・ドゥブレ (Régis Debray) の二つの国家の類型論に着目する。ドゥブレの二つの国家の類型論は、フランスの政治思想及び知的ジャーナリズムの世界ではよく引き合いに出されるパラダイムであり、日本では憲法学者の樋口陽一がいち早く日本に紹介したことで知られる¹。このドゥブレの二つの国家の類型論に着目する意義は、以下の三つにまとめられる²。

第一に、ドゥブレの二つの国家の類型論では、フランスの共和制モデルとアメリカの経済的自由主義が体现する民主制モデルが対立構図として捉えられている。この対立図式は、確かに、フランス文化とアングロ・サクソン文化の違いを共和制と民主制というかたちで置き換えたただだと捉えることもできなくもないが、文化の違いとして捉えてしまうと、それは文化的決定論に近い発想を介在させることになってしまう。共和制と民主制という対立軸を設定することにより、両者の違いを修正可能な体制の相違として捉えることが可能になるがゆえに、この対置のさせ方自体に意味がある。このことに関わり、第二に、ドゥブレの二つの国家の類型論は、一つの社会の中あるいは一個人の中に二つの思考法が共存・競合していることを想起させるものであるため、移民問題の顕在化やヨーロッパ統合、地方分権化の流れの中で問われるフランスの社会モデルの変容を描くことにも適しているという点で包括性を有しており、社会の諸要因によって要請されるシティズンシップ教育政策の論理展開を描く上でも枠組を修正・精緻化すれば十分な有効性を持ち得る。第三に、歴史的、地理的に拡大可能な操作概念になり得るため、フランスの政治思想研究や日本の比較憲法学における研究蓄積を踏まえながら、日本の教育政策を分析するためのモデルを構築していくことが可能になる。

第3部では、まず第9章においてドゥブレの人物像を素描した上で、二つの国家の類型論の前提及び留意点を示し、対立構図を整理する。それにより、ドゥブレの二つの国家の

¹ 樋口陽一『近代国民国家の憲法構造』東京大学出版会、1994年などを参照。その樋口陽一もまた、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、歴史認識に関わる論争的な表記を避けるため、「ルソー＝一般意思＝統合モデル」／「トクヴィル＝多元主義モデル」と修正されているが、実質的な理解に変更はないという。樋口陽一『国法学一人権原論（補訂）』有斐閣、2007b年、p. 101。

² 海老坂武『思想の冬の時代に—＜東欧＞、＜湾岸＞そして民主主義』岩波書店、1992年、pp. 68-69 参照。

類型論において擁護される従来のフランス共和制のアイデンティティが確認される。続く第10章では、このダブルの二つの国家の類型論に対してなされた批判を整理した上で、近年、主に政治思想の分野において展開されてきたフランスにおける議論に注目することで、ダブルの二元論的図式を検討する。最後にこれらの議論を踏まえ、現代フランスのシティズンシップ教育モデルの特徴を浮かび上がらせ、そうしたフランスの理念モデルがどのように今日のシティズンシップ教育課題に対応し得るかについて考察を試みる。

第9章 レジス・ドゥブレの二つの国家の類型論

1. ドゥブレについて³

ドゥブレは、1940年にパリのブルジョワ階級に生まれる。高等師範学校（*École Normale Supérieure*）では、マルクス主義哲学者レイ・アルチュセールに師事し、ヨーロッパ連邦主義者のエチエンヌ・バリバルとはその頃の同期である。ドゥブレは、1950年代半ばに起こったカストロのキューバ革命に共鳴し、チェ・ゲバラとボリビアでゲリラ活動を行う。1967年には逮捕・投獄され、30年の禁固刑に処せられるが、サルトルらによる助命運動によって釈放される。その後も、チリで社会主義革命を起こしたアジェンデ政権にブレンとして参加した。ドゥブレはこの頃に、『革命の中の革命』（1967年）で作家としてデビューした。

1973年にフランスに帰国すると、ドゥブレはフランソワ・ミッテランのブレンとして社共の共同戦線樹立に貢献する。1981年にミッテランが大統領選挙で勝利し、社会党政権が誕生すると、ドゥブレは大統領の外交顧問を務める。また、その頃からメディアオロジー（*médiologie*）の構想を始めていたとされる。メディアオロジーとはドゥブレの造語で、思想を伝えるメディアム（媒体）に関する学の謂であり、「例えばキリストの言葉がどのような人々（使徒）によって伝えられ、どのような組織（教会）によってキリストの教えが普及し社会を動かす力になったのか、あるいはマルクスの思想はプロレタリアートの前衛党というメディアムを通して社会主義革命に結実するが、そういう広い意味でのメディアム（媒体）を研究する学として定義される」⁴。1988年にミッテラン政権が第二期に突入した際にはそこに参加せず、その後、スクリーンやブラウン管が支配するメディア時代の政治の倒錯を批判すべく、本格的にメディアオロジーの理論的著述に入っていく。1999年にはリヨン第三大学の大学院教授に就任し、近年は、宗教に関する著作も多く出版している。

一方でドゥブレが、革命家、作家、メディアオロジーを提唱する哲学者としての顔以外に注目されるのは、伝統的な共和派の知識人という側面である。本研究で着目する論考も、1989年秋に起きた「イスラム・スカーフ事件」の際に発表された共和国擁護論である。ド

³ 中央大学人文科学研究所編『民族問題とアイデンティティ』中央大学出版部、2001年、pp. 121-175（三浦信孝執筆箇所）、三浦信孝、前掲書、ドゥブレ、レジス・樋口陽一・三浦信孝・水林章・水林彪、前掲書、等を参照。

⁴ 中央大学人文科学研究所編、前掲書、p. 146（三浦信孝執筆箇所）。

ゥブレは、当時、『思考の敗北』(La défaite de la pensée)の著者として知られるアラン・フィンケルクロートら数名の知識人と「教員たちよ、ひるむな！」⁵と題するアピールを出して、共和国の学校におけるライシテ(脱宗教性)⁶を主張した。

その後もドゥブレは、1991年の湾岸戦争でフランスが多国籍軍に加わってアメリカに加担することに反対したり、1993年秋のガット・ウルグアイランドの際には、文化を商品化し映画などのAV貿易の自由化を要求するアメリカの市場原理万能の論理を批判したりしてきた。1995年12月には、欧州通貨統合への参加条件を満たすためにジュペ内閣が打ち出した福祉予算削減策に反対する労働者のゼネストを支持するなど、時代の重要な局面においてその反ユーロ、反グローバリズム、反ネオリベラルの立場からの発言が注目されてきた。1998年に八名の連名によって出されたアピール、「共和主義者よ、恐れるな！」⁷では、大都市郊外の暴力によって危機に瀕した共和国の法と秩序を強調し、市民の安全を守るためには力の行使をためらってはならない、と主張したことで、メディアから「ナショナル・レピュブリカン」⁸のレッテルを貼られるようになる。こうしたことから、日本でもドゥブレは、厳格な共和主義者に分類されてきた⁹。

2003年には、ライシテの基本法とされる1905年法の制定100周年を目前に控え、当時のシラク大統領は、共和国斡旋員(médiateur de la République)¹⁰のベルナル・スタジに対し、ライシテ原則を確認し、それを現代フランス社会の実情に即して適用するための具体的な提案を行うよう求めた。この「スタジ委員会」と称される有識者20人によって組

⁵ Badinter, E., Debray, R., Finkielkraut, A., Fontenay, E. D. et Kintzler, C., “Profs, ne capitulons pas !”, *Le Nouvel Observateur*, No. 1304, du 2 au 8 nov. 1989, pp. 30-31.

⁶ ライシテについては、第1部注2を参照。

⁷ Debray, R., Gallo, M., Julliard, J., Kriegel, B., Mongin, O., Ozouf, M., Pors, A. L. et Thibaud, P., “Républicains, n’ayons plus peur !”, *Le Monde*, 4 sep. 1998, p. 13.

⁸ 三浦信孝によれば、「ナショナル・レピュブリカンは『国民共和主義者』と訳せるが、造語法としてはナチスの『ナショナル・ソーシャリズム=国家社会主義』を連想させる命名」で、「左のレピュブリカンがそのままナショナリストになってしまった、共和主義が反動化したという批判が込められている」。中央大学人文科学研究所編、前掲書、pp. 147-148(三浦信孝執筆箇所)。また、「共和国の普遍主義は、人々を身分制や民族ないし宗教共同体のくびきから解放するときは自由・平等の原理としてはたらくが、共和国が内外の敵から身を守る防衛的局面に立たされると、保守的で排他的なナショナル原理に転化する可能性を秘めている」という三浦信孝の指摘は、ドゥブレ論を理解する上でも重要である。三浦信孝編『来るべき〈民主主義〉—反グローバリズムの政治哲学』藤原書店、2003年、p. 295(三浦信孝執筆箇所)。

⁹ 宇野重規、前掲書、pp. 189-191や、三浦信孝、前掲書、2002年、pp. 221-224を参照。ドゥブレの共和主義思想をその展開に即して批判的に検討した研究としては、鳥羽美鈴「レジス・ドブレのフランス共和主義思想—その批判的検討」『相関社会科学』第14号、2004年、pp. 71-84が挙げられる。

¹⁰ 共和国斡旋員とは、「国・公共団体・公的施設および公共サービスの運営に関する請願を受けて、行政上の取り扱い原則や実務処理の改善のための勧告・提案を行う役職」であり、スウェーデンのオンブズマンに示唆を得て1973年に法制化された。レモン、ルネ、前掲書、p. 238。

織された諮問委員会のメンバーの中に、ドゥブレも入った。この委員会は、2003年12月に「スタジ報告書」を大統領に提出した。その中でなされた様々な具体的政策提言の一部が、いわゆる「スカーフ禁止法」となって2004年に法制化されたという経緯がある¹¹。

2. 二つの国家の類型論における<République>と<Démocratie>について

本研究で着目するレジス・ドゥブレの二つの国家の類型論は、論説「あなたはデモクラットか、それとも共和主義者か」(Etes-vous démocrate ou républicain ?)として、1989年に既述の「イスラム・スカーフ事件」がフランスで社会的な論議を呼んだ際に、雑誌『ル・ヌーヴェル・オブセルヴァトゥール』(Le Nouvel Observateur)¹²において発表されたものである。この中でドゥブレが試みたのは、フランス共和国、すなわちフランスの共和制モデルと、アングロ・サクソン型の自由主義的民主主義社会は、根本的に二つの異なる類型であるということをはっきりとすると同時に、とりわけアメリカが体現する経済的自由主義を排し、フランス型共和国理念を擁護することであった。その意味では、海老坂武も指摘するように、「この文章は、冷静な分析であるというよりも共和制擁護の熱烈なマニフェスト」¹³であるといえる。こうした思想的偏りはあるものの、既述のように、この類型自体は、シティズンシップ教育においても二つの思考法が共存あるいは競合していることを想起させるものであり、今日の多様性を前提とした社会の実情を踏まえた政策・実践の在り方を探る上で、有効な参照軸になり得るものだと考える¹⁴。

¹¹ 結果的に、大統領が「スタジ報告書」の提言を取り入れ、法制化に至ったのは「スカーフ禁止法」の部分だけだったが、この報告書では、文化的多様性を尊重するような提言を行っていることも見過ごしてはならない。具体的には、ユダヤ教徒の贖罪の日(キップル)とイスラムの犠牲祭(アイ＝デル＝ケビール)を、学校の休日とするような提言や、「ライシテ憲章」を起草すること、刑務所に施設付きのイマームを配置すること、医療現場が混乱しないように患者の宗教的要求には限度を設けること、学校給食では食材に配慮すること、宗教的事象の教育を推進すること、国立イスラム研究機関を創設することなどを提言している。同上、p. 230。「スカーフ禁止法」制定の経緯については、内藤正典・阪口正二郎編、前掲書に詳しい。

¹² 樋口陽一によれば、掲載誌『ル・ヌーヴェル・オブセルヴァトゥール』は、その主筆など論調の主流からして、ドゥブレとは反対の立場をとるリベラルなものに属する。樋口陽一、前掲書、1994年、p. 108。

¹³ 海老坂武、前掲書、p. 70。

¹⁴ フランスにおいて共和主義復興の嚆矢となったのは、クロード・ニコレの著書『フランスにおける共和主義理念(1789-1924)』だとされる。Nicolet, Claude., *L'idée républicaine en France (1789-1924) : Essai d'histoire critique*, Gallimard, 1982. クロード・ニコレはこの著書の中で、フランス第三共和制に至る過程でどのように「共和主義的伝統」が形成され、その基本的特質とはいかなるものかを明らかにしている。三浦信孝によれば、「共和主義の歴史はクロード・ニコレによって研究されていたが、これをひとつのマニフェストに結晶化させた」のが本研究で取り上げるドゥブレ論だという。三浦信孝編、前掲書、2003年、p. 12。本研究では、難解なニコレ論ではなく、そのインパクトや他の論者との距離の測りやすさ等を考慮し、ドゥブレの議論を参照軸とした。なお、ニコレの共和主義論については、北川忠明「フランス『共和国理念』と『共和国モデル』に関する覚え書き」『山形

そして、そのドゥブレの論稿において提起されたのが<République>と<Démocratie>の対立構図である。<République>は、一般的には「共和国」あるいは「共和制」と邦訳され、<Démocratie>は「民主主義」あるいは「民主制」と訳される。しかし樋口陽一によれば、「ここでいわれている<démocrate> (démocratie の形容詞) は、言葉としてはむしろ<libéral>¹⁵といったほうが日本人の語感としてはわかりやすいかもしれない」¹⁶と述べる。また、<République>と<Démocratie>の対比を、そのまま「共和」対「民主」としてしまうと、理解の混乱をまねくという¹⁷。したがって本研究では、樋口陽一に倣い、あくまでドゥブレの用語法にそのまま沿って整理することとし、説明の便宜上、以下では<République>及び<Démocratie>の略語として、それぞれ「R」、「D」と表記する。

3. 対立構図の整理

R と D の対立構図は、いくつもの側面から捉えることができる。しかし本研究では、議論の煩雑さを避けるために、シティズンシップ教育に関わる「根底にある人間観の違いについて」、「社会構成原理に関する違いについて」、「学校が示す対比について」の三点について取り上げ、現代フランスの共和制モデルの特徴を浮かび上がらせたい。以下ではこの三点について、ドゥブレの論考を引用しながら対立構図の諸要素の内容を整理する。

(1) 根底にある人間観の違いについて

ドゥブレは、「あらゆる統治形態は、どんなに偏狭なものであっても、あるひとつの人間観のうえに成り立っている」¹⁸とした上で、次のように R と D を対比的に描く。

共和主義的政府はどうかといえば、たとえ自覚していなくても、人間を、よき判断をくだし仲間とともに討議するために生まれた、本質的に理性的な動物としてとらえているのだ。行為と言葉を一致させ、自分自身をしっかりと所有することができる者が自由なのである。他方、デモクラシーという統治形態は、人間を工作し交換するために生まれた、本質的に生産的な動物と見なす。デモクラシーにおいては、財産を所有する者——起業家と土地所有者——こそが自由なのである。したがって、共和制におい

大学大学院社会文化システム研究科紀要』第1号、2005年、pp. 133-153に詳しい。

¹⁵ ただし樋口陽一によれば、「フランス人がリベラルという言葉を使うときには、アメリカ人の言葉とは正反対」であるという。アメリカでリベラルというのは、「社会民主主義」ないし「左翼」のことであるのに対し、フランスでは経済面での自由主義、国家不介入といった「右派」を意味する。つまり、「ソーシャルなものに対抗して、自由放任主義」といった意味で用いられる言葉であるという。樋口陽一『ふらんす—「知」の日常をあるく』平凡社、2008年、pp. 134-135。

¹⁶ 樋口陽一、前掲書、1994年、p. 109 (パーレン括弧内は引用者)。

¹⁷ 樋口陽一『「共和国」フランスと私—日仏の戦後デモクラシーをふり返る』柘植書房新書、2007a年、p. 148。

¹⁸ ドゥブレ、レジス・樋口陽一・三浦信孝・水林章・水林彪、前掲書、p. 23。

ては、政治が経済に対して優位を保ち、デモクラシーにおいては、反対に、経済が政治を支配している。共和国においてもっとも優秀な人間は、司法・行政、あるいは討議空間としての政治の世界に進出する。ところが、デモクラシーにおける優秀な人材は、事業に励む。公共善への奉仕、すなわち公務員であることは、共和制において特別の威光を持っているが、これと同じ威光をデモクラシーにおいて保証しているのは、個人的な成功である。¹⁹

ここでは、一方に仲間と討議する理性的な存在としての「共和主義者」がいて、他方には工作し交換することを本領とする生産的な存在としての「デモクラット」（自由主義者）がいるという、R と D の対立関係が示されている。また、政治が経済に対して優位な位置を占める R に対して、経済が政治を支配する D という対立や、公共善への奉仕、すなわち公務員であることが R において特別な意味合いを持つのに対し、D においては個人的な成功がそれと同等の威光を保証しているというコントラストが描かれている。

（２）社会構成原理に関する違いについて

続いて、市民によって構成されるネーションとしての R と、コミュニティの総和としての D という社会構成原理に関する対立構図について見ていく。

共和制においては、各人はみずからを市民としてとらえている。そして市民によって構成されているのが「ネーション」、すなわち「共通の法のもとで生き、同じ立法者によって代表される、仲間・同輩者たちの一団」（シエース）²⁰である。翻って、デモクラシーにおいては、各人は自分を自分が属している「コミュニティ」²¹によって定義す

¹⁹ 同上（傍点は原著、下線は引用者）。

²⁰ エマニュエル＝ジョゼフ・シエースは、1789年に身分制議会の国民議会への転換において決定的な役割を果たしたとされる人物である。有名な著書に1789年初版の『第三身分とは何か』がある。シエース〔稲本洋之助 他訳〕『第三身分とは何か』岩波書店、2011年。

²¹ 「コミュニティ」とは、フランス語の「コミユノテ」（communauté）、すなわち「共同体」のことであるが、共和国においては、ネーションとしての、つまりナショナルな共同体＝社会がひとつ存在するにすぎない。一方、デモクラシーの社会は、その内部に多様な共同体＝コミュニティを抱えている。共和国は、革命によって小さなコミュニティ、すなわち、伝統社会に固有の団体をすべて解体・破壊し、ひとつの大きな社会＝ネーションを創出した。フランス共和制のあり方からすると、宗教集団あるいは言語集団といったものが単位として成り立っている社会編成を「コミユノタリズム」（communautairisme）という。樋口陽一によれば、「英語でこれに当たるのは文化的多元主義（multiculturalism）で、英語で言うコミユノタリアニズムとはまるっきり違うもの」である。樋口陽一、前掲書、2007a年、p. 154（括弧内原著）。レモンの邦訳書に所収されている伊達聖伸による解説によれば、「英米系の政治哲学で用いられている『共同体主義』の原語『コミユノタリアニズム』 communitarianism とは、完全に意味が異なるので注意しておきたい（フランス語の『コミユノタリズム』に対応する英語は『エスニック・ナショナリズム』）」とあり、両者の捉え方には若干のニュアンスの違いがあるように思われる。レモン、ルネ、前掲書、p. 233

る。そしてすべてのコミュニティの総和が「社会」をつくっているのである。[中略]

共和制を支配しているのは普遍性の概念である。それに対して、デモクラシーはローカル性によって貫かれている。前者では、代議士というものは、ネーション全体、国民全体の代表者であるが、後者にあつては、自分が選ばれた選挙区 constituency の代表である。共和国は、実際には誰も見たことがない普遍的な人権を公然と唱える。デモクラシーは、アメリカ人の権利、イギリス人の権利、ドイツ人の権利といった、かなり限定されていはいはいるけれどもしかし現実存在する集団によってすでに獲得されている諸権利を擁護しようとする。というのは、普遍的であることは抽象的であり、ローカルであることは具体的だからだ。それぞれのモデルのいいところも悪いところもそこに起因している。共和制の国家は、理性を至高の参照枠にしているので一体化を目指し、その本性からして中央集権的である。宗教の違い、習慣の違い、さまざまな同業者組合の違いを超えて、共和国は、度量衡、方言、地方行政組織、学校教育の内容と行事日程を統一する。多文化性においてその本領を発揮するデモクラシーは、その本来的な性質からいって連邦的であり、中央集権的な体制への懐疑から地方分権を好む。²²

ここでは、Rにおける市民の共同体としての「ネーション」と、「コミュニティ」の総和としてのDという二分法が用いられている。また、「ドゥブレの言う『市民』とはフランス語のシトワイヤンのことで、ポリス=政治社会の構成メンバー、すなわち公事=レス・プブリカに参加し、国家意思、政治的意思の形成にかかわる自律的個人を指している」²³。つまり、「国家への自由を担う存在」²⁴がRにおける「市民」概念である。それに対し、Dにおける「市民」は、「国家から自由な市場に参加し、私益を確保する人間」²⁵として定義可能であり、すなわち「国家からの自由を享受する個人」ということになる²⁶。

さらに、これら二つの相反する社会的ヴィジョンは、Rの共和國的統合とDの多文化主義という対立し合う共生原理に連動する。こうした対立関係は、行政制度の違いに反映され、Rが中央集権的で統一的な制度であるのに対し、Dは連邦的で地方分権を重視する制度であるという。

(3) 学校が示す対比

ドゥブレは、RとDの本質的な違いを、教育及び学校が示す対比に見る。つまり、上記

(伊達聖伸執筆箇所)。

²² ドゥブレ、レジス・樋口陽一・三浦信孝・水林章・水林彪、前掲書、p. 23-25 (括弧内は原著、下線は引用者)。

²³ 同上、p. 51 (水林章執筆箇所)。

²⁴ 同上、p. 52 (傍点は原著、水林章執筆箇所)。

²⁵ 同上。

²⁶ 同上 (傍点は原著、水林章執筆箇所)。

のように国家モデルが違えば、当然その国家における学校の位置づけや役割においても違いを生むだろうというのが、以下に引用したドゥブレの論考においては前提となっているといえる。ドゥブレは、**R**と**D**という二つの体制が、学校をめぐる鋭く対立することを次のように説明する。

共和制においては、各々の村に二つの重要な場所がある。ひとつは、選挙で選ばれた代表者が公共の事柄について議論する役場であり、もうひとつは教師が子供たちに教師なしで考えること、すなわち自律を教える学校である。いや、もう少し分かりやすいイメージを使えば、国民議会とソルボンヌ大学ということになるだろうか。デモクラシーにおけるふたつの重要な場所は、寺院とドラッグストア、あるいはカテドラルと証券取引所である。

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う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で、デモクラシーは大人に敬意を払わないのである。

共和制においては、社会は学校に似ていなければならない。その場合の学校の任務はといえば、それは何事も自分の頭で考え、判断することのできる市民を養成することにある。ところが、デモクラシーにおいては、反対に、学校が社会に似ていなければならないのである。デモクラシーにおける学校のもっとも重要な任務とは、労働市場に見合った生産者を養成することなのだ。その場合、学校は「社会に対して開かれて」いることを要求されるし、また教育は各人が好きなように選ぶことができる「アラカルトな教育」でなければならない。共和国においては、学校は囲い壁の背後にある、固有の規則を持った閉ざされた場所以外のなにものでもない。この社会から閉ざされているという性質がなければ、学校は、社会的、政治的、宗教的な力の矛盾した作用に対して、独立性（ライシテ＝非宗教性の類義語だ）を保つことができないのである。学校についてこんな言い方をするのは、人間を彼の置かれた環境から解放しようとする学校と、逆に、その環境によりよいかたちで送り込もうとする学校は、名前は同じでもまったく別物だからである。共和国の学校は知性豊かな失業者を生み出すと言われ、デモクラシーの学校は競争力のある馬鹿者を育成しているというわけだ。これは両陣営による意地の悪い批判の応酬である。²⁷

²⁷ 同上、pp. 28-29（括弧内及び傍点は原著、下線は引用者）。

ここでは、ふたつの統治形態を換喩的に示す場所が示されており、**R** を特徴づける場所が役場と学校であるのに対し、**D** を代表する場所は、寺院とドラッグストア、あるいはカフェと証券取引所という、それぞれ宗教と経済を象徴する場所となっている。

さらにドUBLEによれば、**R** においては、子どもと大人が区別される。大人から見れば子どもは未熟な存在であるから、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。また **R** では、社会が学校に似なければならぬとする。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」を育成する場としての学校である。ここでの「自律 *autonomie* とは、従うべき法を決定する主体は自分以外にはないということの意味する」²⁸。つまり、人間が自らの行動を決定するに際して、宗教、神話、祖先といった、いかなる超越的な権威にも服従しない態度をここでは自律という。18 世紀末に「宗教的な権威から解放された共和国における『市民』は、必然的に、『自律』的であることが要求される」²⁹がゆえに、**R** における『市民』概念は、その構成的契機として『自律性』を含み持っている³⁰。そのため、公立学校からは社会的な力を排除する。イスラム・スカーフの着用は許されない。自分の私生活においては、国家からの宗教の自由がフランスでは大前提であるが、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。

したがって、**R** における学校では、「壁」がひとつのキーワードとなっている。外部の騒音を遮断する「壁」によって学校を閉ざし、あらゆる社会的な属性から国家によって生徒を解放するのが **R** における学校とされる。また **R** における学校は、国家の学校ではないがゆえに、「原理的には国家のイデオロギーからさえも自由な空間」³¹とされる。こうして **R** の学校は、世俗的な社会からは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、**D** においては子どもと大人を区別しない。ゆえに子どもはそれ自体として価値あるものとして扱われる。また **D** では、学校は社会に似ていなければならない。すなわちドUBLEは、**D** における学校は社会をモデルとして構築されるという。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ほかならない。したがって **D** における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及び消費者の育成ということになる³²。

そして **R** と **D** 双方が「いちばん愛した恐れるもの、それは依然として学校における哲

²⁸ 同上、p. 56 (水林章執筆箇所)。

²⁹ 同上。

³⁰ 同上。

³¹ 同上、p. 57 (水林章執筆箇所)。

³² この点に関して水林章は、「デモクラシーの『学校』は、職業教育、就職のための教育を重視するはず」だと述べる。同上、p. 121 (水林章執筆箇所)。

学教育である」³³という。ドゥブレによれば、「ある国が共和国なのかデモクラシーなのかを区別するもっとも確かな方法は、哲学が高等学校で、すなわち大学入試以前に教えられているかどうかを調べることである」³⁴。つまり、Dの教育システムにおいて哲学は、情操教育の補完程度にしか考えられていないのに対し、Rの高等学校では、最終学年で理系、文系を問わず哲学は全ての生徒が学習する必須科目として位置づけられている。授業では、「自由」「国家」「言語」「正義」といった哲学の根本概念について、人間が考えてきたことをテキストに即して学ぶ³⁵。このようにRの学校教育では、伝統的に古典が重視される。このことと、ドゥブレが「共和国においてもっとも重要な徳は何かといえば、それは記憶である」³⁶ということとは、無縁でないことがわかる。ドゥブレは、「共和国を成り立たせているのは、生きている人間というよりもすでに故人となった人たちである」³⁷とあって、「人間が人間を作るところにおいては、子供は生まれたとき、すでに6000歳なのだ」³⁸という。したがってRにおいては、哲学と同様に、歴史教育も「自律的市民」になるための不可欠な条件と見なされてきた。

以上のドゥブレの議論から、あえて両者のエッセンスを抽出し、単純化しようとするれば、表4³⁹のようにまとめることができる。

	< République >	< Démocratie >
人間像	理性的な存在	生産的な存在
政治と経済の関係	政治の経済に対する優位	経済による政治の支配
特別な価値	公共善への奉仕	個人的な成功
社会編成	共同体としての「ネーション」	コミュニティの総和
支配的な概念	普遍性	ローカル性
支配的概念の特徴	抽象的	具体的
共生のための社会的 ビジョン	一体性・統一性	多文化性・多元性
行政制度	中央集権的	連邦的・地方分権
特徴づける場所	役場と学校	寺院とドラッグストア カテドラルと証券取引所
子ども観	子どもの中に人間を見る	人間のなかに子どもを見る
社会と学校の関係	社会は学校に似る	学校が社会に似る
自由観	国家による社会からの個人の解放 (国家による自由)	国家から自由な個人の社会への適合 (国家からの自由)
学校の一義的な任務	自律的な市民を育成すること	労働市場に見合った生産者を 養成すること
学校空間の在りよう	社会から「閉ざされた」場	社会に対して「開かれた」場

表4

³³ 同上、p. 29。

³⁴ 同上（傍点原著）。

³⁵ 同上、p. 155（水林章執筆箇所）。

³⁶ 同上、p. 32。

³⁷ 同上。

³⁸ 同上。

³⁹ ここまでの議論を基に筆者が作成した。

ドゥブレは、以上のような R と D の対抗構図を示す上で、R は D 以上のなにかであり、言い換えれば、R は D プラスなにかであるとする。すなわち、「自由プラス理性」、「法治国家プラス正義」、「寛容プラス意志」であると定式化する⁴⁰。そして、「まず何よりも民主ラシーであることが重要であるから、そうでないようなフランス共和国は容認しがたい。しかし、もはや他と同じ民主ラシーでしかないようなフランス共和国は、無意味な存在というべきなのである」⁴¹として、論説を結ぶ。

ドゥブレは、フランス共和制の理念が時代遅れの理念であることを認めはするものの、逆に時代の流れに身を任せて D へ横すべりしていくことこそ危険であると力説する。〈公〉が後退し〈私〉が優先される時、理念の前にイメージが先行するとき、大学で哲学が社会科学に取ってかわられるとき、フランス革命の解釈においてミシュレにかかわってトクヴィルが持ち上げられるとき⁴²、国有化から民営化への流れが進行するとき、地域主義と「差異への権利」⁴³が前面に押し出される時、フランスが EU の中に統合される時、要するに伝統的なフランス共和主義が解体していくとき、そのあとに来るのはリベラル派が想定する「自由な個人」などというものではなく、宗教とマネーゲームであり、僧職者と経済的マフィアである、というのがドゥブレの診断である。

第 10 章 レジス・ドゥブレの二つの国家の類型論に対する議論

1. ドゥブレの二つの国家の類型論に対する批判

ドゥブレの論考は、フランス国内において直ちに大きな反響を呼んだという。例えば、既述の「イスラム・スカーフ事件」において公立学校でのスカーフの着用「禁止派」であったドゥブレに対し、「寛容派」の論客であったアラン・トゥレーヌは、ドゥブレの提起した「R 対 D」という問題設定を認めながらも、ドゥブレのいう共和制は時代遅れだと批判を展開した。すなわち、共和制は啓蒙と称する専制君主制の特殊形態であり、国民が無知

⁴⁰ ドゥブレ、レジス・樋口陽一・三浦信孝・水林章・水林彪、前掲書、p. 20。

⁴¹ 同上、p. 46 (傍点は原著)。

⁴² 海老坂武によれば、ミシュレ (『フランス史』の著者) につながる共和主義的な解釈は古く、トクヴィル (『旧制度とフランス革命』の著者) の自由主義的解釈こそが新しい、というのが現代の流行であるという。海老坂武、前掲書、p. 79。

⁴³ 「イスラム・スカーフ事件」において「差異への権利」(droit à la différence) は、公立学校への宗教的標章の持込を許可することを説く「寛容派」のロジックであった。すなわち、移民や外国人の反人種差別運動に「差異への権利」が用いられることで、文化的差異の尊重が強調された。しかし、1980 年代半ばに台頭していった極右政党「国民戦線」(FN) が本来左派の用語である「差異への権利」を排除の論理に転換させ、マジョリティのアイデンティティ擁護のためのレイシズムを主張したがゆえに、徐々に「差異への権利」の限界が認識されるようになった。ピエール＝アンドレ・タギエフによれば、1980 年代に顕在化するレイシズムは、文化的差異の尊重を主張する差異主義的レイシズムであり、アンチ・レイシズムが「差異への権利」を主張することは、レイシズムと同じ論理に立つという矛盾をはらむ。Taguieff, Pierre-André., *La force du préjugé : essai sur le racism et ses doubles*, La Découverte, 1987.

で貧困状態にあり、分裂していた時代の産物であるが、近代化とともに理性、科学、教育、コミュニケーション技術が発達するに従い、Dが優勢を占めるのは当然であるとする⁴⁴。

また、「イスラム・スカーフ事件」ではドゥブレに近かったジャック・ジュリアールは、リベラル派として次のようにドゥブレを批判する。すなわちジュリアールも、ドゥブレがモデルとしている共和制とは、第三共和制のことであるとし、植民地主義や労働者への弾圧、エリート主義を挙げながら、第三共和制がいかに「欺瞞の体制」であったかを示し、共和制を過去の遺物とみなす。そして、リベラリズムの欠点を認めながらも、近代社会の運動を「自律性に向かう運動」として評価し、それに伴う危険は引き受けなければならぬ、それは共和制という「啓蒙君主制」よりはましである、と主張する⁴⁵。

さらにフェミニズムの立場からは、ドゥブレの擁護する共和制がフランス革命をモデルとしていることが問題とされる。バレ=クリージェルによれば、フランス革命は「男性の意志」の上にシティズンシップを基礎づけ、それが戦乱を引き起こし、能力主義—エリート主義—官僚制を生じさせ、民主主義意識を破壊してきたという。そして今日必要なのは、RとDの総合であり、人権から出発したシティズンシップの再構築としての「民主的共和制」であると主張する⁴⁶。

日本では憲法学者の樋口陽一によって、ドゥブレのRとDの対立構図はあくまで理想型であるものの、その対置のさせ方に対しては、一定程度の留保が必要であると指摘された。樋口陽一は、「彼のいうDもまた、Rが多かれ少なかれ先行してはじめて成立できるものだ、という点を見すごしてはならない」⁴⁷と述べ、「アメリカのR性を見のがしてはならない」⁴⁸と指摘する。樋口陽一によれば、ドゥブレのいうDは、「国家が社会の上に張り出している」⁴⁹Rに対し、「社会が国家を支配する」⁵⁰とされる。したがって、Rは「利害の対立と条件の不均衡を法律 (loi) の優位によって抑制する」⁵¹が、Dは「契約というプラグマティックな方法でひとつごとに当事者の考えごとに利害を調整する」⁵²。このようにRとDの特徴を整理した上で、Dに対して樋口陽一は、「Dの内容をなす要素—自由の主体が複数あって競いあうこと—を意識的に保持するために、必要とあらば国家干渉をすることも回避しない」⁵³と述べる⁵⁴。つまり樋口陽一は、アメリカのDにもRの要素が含まれており、

⁴⁴ Touraine, Alain., “Nostalgies aristocratiques”, *Le Nouvel Observateur*, No. 1313, 1990, p. 22.

⁴⁵ Julliard, Jacques., “Où est-elle, votre République ?”, *Le Nouvel Observateur*, No. 1309, 1989, pp. 50-51.

⁴⁶ Barret-Kriegel, Blandine., “Les deux, mon camarade”, *Le Nouvel Observateur*, No. 1313, 1990, p. 23.

⁴⁷ 樋口陽一、前掲書、1994年、p. 110。

⁴⁸ 同上。

⁴⁹ 同上、p. 108。

⁵⁰ 同上。

⁵¹ 同上（傍点原著）

⁵² 同上（傍点原著）。

⁵³ 同上、p. 112。

「R と D のかたちでの議論の際には、その国その国の場合につきそれぞれの割合を見ると、相対的見地が必要である」⁵⁵と指摘する。

以上のように、ドゥブレの二つの国家の類型論は、それが出された直後から様々な批判的検討に付された。それでは、ドゥブレが提示してきた伝統的な理念モデルに対し、今日までにいかなる議論が展開されてきたのだろうか。以下では、近年のフランス政治思想における代表的な論者を取り上げることによって、その一端を明らかにしたい。

2. 現代フランス政治思想におけるドゥブレ批判と共和主義論の展開

(1) ドミニク・シュナペールの自由主義的共和主義論

第一に、フランス共和制を批判的に検討しながら、文化的差異の尊重をフランス共和制の中でどのように実現するかを模索する議論の代表的論者として、ドミニク・シュナペールの「自由主義的共和主義論」⁵⁶を取り上げる。シュナペールは、サルトルの論敵であったレーモン・アロンの娘としても知られ、移民問題・失業問題などの社会学的研究に従事してきた。シュナペールの「自由主義的共和主義論」とは、あくまで共和主義論に立脚しながらリベラルな諸価値との両立を模索する立場であるといえる。

シュナペールは、ドゥブレをはじめとする伝統的なフランス共和主義の不十分さを次の点において認めている。すなわち伝統的な共和主義は、文化的・宗教的アイデンティティの公的な承認を普遍的なシティズンシップによって退けてきたが、その結果、普遍性の名の下に社会の中のマイノリティ文化を抑圧することを正当化してきた。しかし、文化の特殊性に基づく権利の主張もまた、個人をその集団に閉じ込めて個人の自由を侵害したり、社会が諸集団によって分断されてしまったりする危険性をはらむ。

そしてシュナペールによれば、フランス共和主義は、文化的差異に不寛容であったり、抑圧的であったりするものではなく、公的空間と私的空間の厳格な分離によって、私的空間における文化的差異を承認しており、リベラルな寛容性を内包している。いわば、共和主義的市民と差異に基づく個人とを厳格に分離しつつも、差異や個別のアイデンティティを否定しない、「寛容の共和主義」(*républicanisme tolérant*) なのだという。したがって、共和国の成員は、差異や個別のアイデンティティを超越する普遍的なシティズンシップに

⁵⁴ 例えば、経済的自由に関しては、アメリカで発展した独占禁止法制、精神的自由と平等に関しては、人権の私人間効力を確保するための様々な工夫など、これらはアメリカにおける R 性を示すものと樋口陽一はいう。同上。

⁵⁵ 同上。

⁵⁶ Schnapper, Dominique., *op. cit.*, 2000 ; Schnapper, Dominique., *op. cit.*, 2003 参照。ドミニク・シュナペールの政治思想については、日本でも以下に挙げる論文・文献等に取り上げられている。北川忠明「フランス共和派の『ナシオンの政治社会学』」『政策科学』第 8 号、2001 年、pp. 97-112、北川忠明「共和主義の再審—共和主義と自由主義」『フランス哲学・思想研究』第 11 号、2006 年、pp. 49-62、中野裕二『フランス国家とマイノリティー共生の「共和制モデル」』国際書院、1996 年、三浦信孝編、前掲書、pp. 269-283 (中野裕二執筆箇所)、宇野重規、前掲書。

よって構築された公共空間の構成員として生きることが要請されるという。

シュナペールは、こうした公共空間を「市民の共同体」(communauté des citoyens)と呼ぶ。この「市民の共同体」は、移民が出自文化を捨てて「フランス人」になることを意味する「同化」(assimilation)や、エスニックな諸集団が出自文化を保存しながら併存する「挿入」(insertion)によってではなく、「統合」(intégration)によって創出される意思＝創造的プロジェクトなのだという。こうしてシュナペールは、あくまで人権という普遍性を大前提とし、自由と平等という普遍的原理に基づくシティズンシップを文化の個別主義的な主張よりも優位に置く。

(2) アラン・ルノーの共和主義的自由主義論

第二に、ジョン・ロールズのような政治的リベラリズムに立脚しながらフランス共和国のリベラルな改革を志向する立場として、アラン・ルノーの「共和主義的自由主義論」⁵⁷を取り上げる。ルノーは、近年のドゥブレをはじめとする伝統的な共和主義者を「主権至上主義者」(souverainiste)と呼び、彼らはグローバリズム及びアメリカが牽引する新自由主義を批判してナショナルな共同体を再建しようとする傾向が強くなっていると指摘する。それに対しルノーは、英米の政治哲学との対話を重視し、自由主義的諸価値への積極的な姿勢を示していることで、上記のシュナペールなどと共に「新しい共和主義を模索するグループ」⁵⁸に属する。

一方でルノーの「共和主義的自由主義論」においては、シュナペールの議論とは異なり、公共空間における文化的アイデンティティの要求や差異への権利の要求が正当なものとして考えられている。しかしそうした文化権(droits culturels)は、集団的権利としてではなく、リベラリズムの基本原則に立ち返って個人的権利として承認されるべきだという。文化権を集団的権利とすると、個人の自由を抑圧する「共同体主義」⁵⁹の危険が生まれるためである。

具体的にルノーは、国家は学校のような公共の場において、地域語少数言語教育の請求があった場合には、それに応じた措置を取らなければならないという。一方で、そうした

⁵⁷ Renault, Alain. et Mesure, Sylvie., *Alter ego : les paradoxes de l'identité démocratique*, Aubier, 1999 ; Renault, Alain., *Qu'est-ce qu'un peuple libre? : libéralisme ou républicanisme*, Bernard Grasset, 2005 参照。アラン・ルノーの政治思想について邦文で読めるものとしては、三浦信孝編、前掲書、pp. 127-142 (北川忠明執筆箇所)、北川忠明、前掲論文、2006年が挙げられる。

⁵⁸ 宇野重規、前掲書、p. 190。

⁵⁹ フランスの社会統合原理は、基本的には普遍主義に立脚しているといわれ、実際にフランスでは、民族・人種・宗教別の公式的な統計がないことなどが、公的領域に民族・人種・宗教のコミュニティを想定しないことの証左となっている。こうした普遍主義の立場からすれば、コミュニティを温存し、権利を与える「共同体主義」(communautarisme)は、内部の個人に対して抑圧的で、外部の社会に対しては閉鎖的な「危険なもの」と見なされる。フランスにおける「共同体主義」に関しては、第3部注21も参照。

文化権の要求は個人的権利であるがゆえに、地域語少数言語教育は任意的なものでなければならず、国家であろうとその言語文化を有するコミュニティであろうと義務教育として課すことはできない。

こうしたルノーの文化権論に対しては、先述のシュナペールが、公的領域への多文化主義の導入を意味しており、結局は「共同体主義」の危険を持ち込むことになるのではないかと疑義を呈する。つまりルノーは、文化権を集団的権利としてではなく個人的権利として認めるべきだというのが、それを制度的に保障しようとする、それは結局、集合的に行使されるであろうから、共同体主義の隘路を抜け出すことができない。仮に、ルノーが提案する地域語少数言語教育の請求に応じようとするれば、フランスに存在する 27 の言語で公文書を作成しなければならず、それらを限定しようとするれば、公正な承認基準をつくれるのか、という問題も生じるという。

(3) アラン・トゥレーヌの文化的デモクラシー論

第三に、アラン・トゥレーヌの「文化的デモクラシー論」⁶⁰を取り上げる。トゥレーヌの「文化的デモクラシー」とは、社会運動の自律性に依拠したデモクラシーに立脚し、共和主義と自由主義の双方と距離をとりながらフランス共和国の改革を志向する立場である。

トゥレーヌも上記の二人と同様に、個人の自由を制約し、政治的権利行使としてのシティズンシップに対立する「共同体主義」を危惧する。したがって、トゥレーヌもシュナペールと同様に、個別的アイデンティティを超越するシティズンシップが不可欠だと考える。しかし、普遍主義的なシティズンシップの側から「共同体主義」を阻止するだけでは、共生及び社会的排除の問題は解決しないのであって、問題解決には、文化権の承認を求める文化的デモクラシーを発展させなければならないという。そのためには、「文化間コミュニケーション」の確立が不可欠だとされる。具体的には、マイノリティ集団の結社活動を補助し、公的領域と私的領域にまたがる社会的領域における相互承認を拡大することによって、差別と排除を縮小していこうとする。ここでトゥレーヌのいうマイノリティとは、「プレカリテ」(précarité) という従来運動の担い手にはなり得なかった、抵抗する術を知らない社会的弱者である。具体的には、失業者や高齢者、移民、学生、ホームレス、同性愛者、エイズ患者、母子家庭などが挙げられる。

既述のように、トゥレーヌはかつての「イスラム・スカーフ事件」において、「差異への権利」を説く寛容派の論客としてドゥブレを批判していたが、2004年のいわゆる「スカーフ禁止法」制定を後押ししたスタジ委員会には、ドゥブレと共に委員に選出され、法案賛

⁶⁰ Touraine, Alain., *Comment sortir du libéralisme ?*, Fayard, 1999 ; Touraine, Alain., *Un Nouveau Paradigme*, Fayard, 2005 参照。トゥレーヌの 90 年代の政治思想については、三浦信孝編、前掲書、pp. 232-248 (長谷川秀樹執筆箇所) が詳細に論じており、90 年代からの思想的変化や近年の文化権論については、北川忠明、前掲論文、2006 年、北川忠明「フランス『共和国モデル』の現在」『思想』No. 1020 (4 月号)、岩波書店、2009 年、pp. 91-115 に詳しい。

成側に回る。すなわち法案賛成側とは、フランスの政教分離原則であるライシテ擁護側である。

トゥレーヌは、「他者が他者として、異なるものとして承認されるのは、この他者が、自分自身と同様に、近代を規定する普遍的諸原理を受け入れる場合だけである」⁶¹と述べ、ライシテは文化権の承認と文化的デモクラシーの発展に不可欠な条件だという。すなわち、シティズンシップとライシテという共和主義原理を維持し、イスラム急進主義や「共同体主義」を阻止するためにはスカーフ禁止法はやむを得ないと考えた。したがって、文化権論の公的承認という点では、先のルノーと近い立場にあるトゥレーヌだが、ライシテという近代を規定する普遍的共和主義原理を受け入れる場合のみ文化権は承認されるとする点で、二人は袂を分かつ。

ルノーは、ライシテは近代性の一段階であって、それは「寛容」というリベラルな原理を見直すことで乗り越えていかなければならないという。そしてスカーフ禁止法に関しても、それは多文化との共存を可能にするどころか、公共空間における差異の承認を阻止することにより、文化的多元性に対する不寛容を促進し、イスラム教徒からの反発を招くであろうと危惧する⁶²。

この二人の議論から、フランスのライシテをめぐるジレンマが示される。すなわち一方で、いっさいの宗教を公共空間から締め出すことで、逆に私的空間における信教の自由を保障するという共生の原理としてのライシテがあり、それは共和国の根幹として今日においても法的に確認されている。他方で、こうした共和主義的な統合を求めれば求めるほど、それに賛同しないイスラムの一部のマイノリティは排除され、時に過激化していく。

実際に、2004年のスカーフ禁止法以降、スカーフの着用をめぐる行政訴訟の提起は減少したが、一方で、イスラム団体は独自の私立学校を設置・運営する動きを加速させている⁶³。これは、ライシテをめぐる厳格な共和主義モデルを強固にすればするほど、現実には共和主義者が危惧する共同体主義化、すなわち社会的分離が進むということを物語ってしまっている。それでは、このジレンマを今日のフランスはどのように抜け出ることができるのだろうか。

(4) ジャン・ボベロの包摂的ライシテ論

第四に取り上げるのは、フランス共和国の核となるライシテ原理の在り方を問い直す上

⁶¹ Touraine, Alain., *op. cit.*, 2005, p. 263.

⁶² アラン・ルノーとアラン・トゥレーヌの論争は、Renaut, Alain. et Touraine, Alain., *Un débat sur la laïcité*, Stock, 2005 で確認することができる。

⁶³ この点を指摘する近年の日本の研究として、松井真之介「フランスにおけるムスリム学校建設の取り組みとその拡大」『フランス教育学会紀要』第29号、2017年、pp. 49-62及び、橋本一雄「フランスにおける移民教育—スカーフ禁止法制定以降の統合と分離をめぐるその二面性」『フランス教育学会紀要』第31号、2019年、pp. 15-24。

で注目される、ジャン・ボベロの「包摂的ライシテ論」⁶⁴である。ライシテの歴史的研究⁶⁵に従事してきたボベロもまた、上記のスタジ委員会で委員を務めたが、最後までただ一人「スカーフ禁止法」に賛成しなかった人物として知られる。ボベロは、ドゥブレの二つの国家の類型論に対し、「共和国原理主義」(intégrisme républicain)の宣誓書であるとして、その教条主義を批判している。

ボベロは、2005年秋に郊外で起こった就職差別に対する暴動を念頭に、フランスにおける市民は皆平等という抽象的普遍主義は、共和国の差別的現状を正当化してきたと指摘する。すなわちボベロによれば、1789年の「人権宣言」は確かにフランス共和国の基本原則であるが、その抽象的普遍主義は、男性支配を覆い隠し、植民地においては人種主義的支配が公然となされ原住民への市民権は付与されてこなかった。共和国原理の中でもとりわけライシテに関しては、政治と宗教が不可分のイスラム教に対する排除原理として機能しているという。

ボベロが2004年の「スカーフ禁止法」に問題点を見出し、最後まで賛成しなかったのも、こうした指摘に関わる。ボベロは、一般意思の表出としての法律に基づいて構成された共和国の原理を、一種の「市民宗教」の教義として捉える⁶⁶。したがって、公教育におけるライシテ原則もそうした教義の一部となる。そして、1801年のナポレオンのコンコルダート(政教条約)締結以降、ライシテの歴史は、「市民宗教」としての共和国と諸宗教との交渉・協定の歴史であったという⁶⁷。ボベロは、イスラム教徒との共生というフランスのライシテが直面している今日の新たな局面においては、本来なら両者の間で新たな協定が結ばれてしかるべきにも関わらず、「スカーフ禁止法」によって共和国という「市民宗教」の教義をイスラムの教義へと一方的に強制しようとしていることを指摘する⁶⁸。

そこでボベロは、1905年の政教分離法制定時にライシテが内包していたリベラルな潜勢

⁶⁴ Baubérot, Jean., *L'intégrisme républicain contre la laïcité*, L'Aube, 2006 参照。なお、ボベロの「包摂的ライシテ論」について邦文で読めるものとしては、ボベロ, ジャン. [私市正年・中村遥 訳] 『世界のなかのライシテ—宗教と政治の関係史』白水社, 2014年、及び北川忠明, 前掲論文, 2009年がある。

⁶⁵ 日本でも三浦信孝と伊達聖伸による邦訳書が出ている。ボベロ, ジャン. [三浦信孝・伊達聖伸 訳] 『フランスにおける脱宗教性(ライシテ)の歴史』白水社, 2009年。

⁶⁶ ライシテがどのような条件においていかなる意味で「市民宗教」となり得るかを検討した研究として、伊達聖伸「ライシテは市民宗教か」『宗教研究』第81巻第3号, 2007年, pp. 531-554 がある。

⁶⁷ ボベロは、その協定の内容によって次のように時期区分している。すなわち、ライシテの第一の臨界(seuil)は、「教会と国家の結びつきの切断によって特徴づけられる」、革命から19世紀末の近代公教育制度の成立及び1905年の政教分離法の制定期である。第二の臨界は、「国家から分離された諸宗教の形式的平等の確立であり、時期的には1905年法から1968年5月または1989年のスカーフ事件までである」。第三の臨界は、「今日の状況であり、世俗化(sécularisation)の進行によって規定されながら、集団的アイデンティティの充進と新たな多元主義的状况によって特徴づけられる」。北川忠明, 前掲論文, 2009年, p. 110。

⁶⁸ ボベロ, ジャン., 前掲書, 2009年, pp. 33-57。

力を、今日の多元主義的な状況の中で発展させるべきだという。ボベロによれば、20世紀初頭の共和派は、教条的ライシテと信仰の自由を調整し得る柔軟性を持ち合わせていた。その精神にしたがい、文化的・宗教的差異を共和国原理の普遍性に対立するものとして捉えるのではなく、普遍性実現の前提条件に据え、当時のリベラルなライシテを多様性に対して開かれた「包摂的ライシテ」へと発展させる必要があるという。

具体的にボベロは、2005年に『21世紀世界ライシテ宣言』⁶⁹を提案することで、信教の自由をライシテの中で最大限尊重する道を模索し、多文化社会の現実に対応しようと試みている。18条からなる宣言の中で、「ライシテとは、社会的・歴史的・地政学的にさまざまな状況に応じて、先に掲げた三つの原理を調和させることである。すなわち、信条の自由、またその個人的ならびに集団的な実践を尊重すること。政治の領分と市民社会が、個別的な宗教や哲学の規範から自律していること。そして、直接間接を問わず、人間に対する差別を撤廃することである」(第4条)とされる。そしてこの宣言は、「ライシテは、世界観の複数性が脅威としてではなく、むしろ真の豊かさとして現われるべき状況において、共生の基本原理として実際に立ち現れることができるだろう」(第18条)と結ばれている。

一方、ボベロに教条的共和主義者として批判されたドゥブレも、2002年2月に当時の国民教育大臣だったジャック・ラングの諮問を受けて『ライック(世俗的)な学校における宗教的事象の教育』と題する報告書を提出し、後にそれを一般向けの本として出版した⁷⁰。ドゥブレは報告書の中で、宗教に関する教育と宗教教育とは区別しなければならないとして、宗教に関する教育を公立学校の教育内容に積極的に位置づけ、宗教を知識として教授することなど、いくつもの具体的な提言を行っている。ここには、公立学校からいっさいの宗教を排除するという教条的なライシテからの転換が図られ、ライシテ原理を維持したまま異文化間の相互理解を促進しようとする姿勢がうかがえる⁷¹。ここでドゥブレは、宗教からなるべく距離をとろうとする「無知のライシテ」(*laïcité d'incapacité*)から脱却し、積極的に知的な理解を促す「知的理解のライシテ」(*laïcité d'intelligence*)への転換を図ろうとしている⁷²。

⁶⁹ 羽田正編『世俗化とライシテ』UTCP、2009年に伊達聖伸による全訳が収録されている。

⁷⁰ Debray, Régis., *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Institut Odile Jacob, 2002.

⁷¹ ただし、2004年のスカーフ禁止法との整合性については議論の余地がある。レジス・ドゥブレの提示する「宗教的事象の教育」については、鈴木剛「ライシテと『宗教事実教育』—フランスにおける近年の動向」『北星学園大学文学部北星論集』第45巻第2号、2008年、pp. 53-72に詳しい。また、1980年代以降の学習指導要領における宗教の取り扱いの変遷については、平田文子「フランス初等歴史教育における宗教の取り扱い—歴史的事実の提示から宗教的次元の洞察へ」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊』第20巻第1号、2012年、pp. 79-89参照。

⁷² レモン、ルネ.、前掲書、p. 124、p. 227。

(5) ルネ・レモンの可変的ライシテ論

最後に、フランス歴史学・政治学の泰斗の一人、ルネ・レモンが提唱する「可変的ライシテ論」⁷³にも触れることで、ライシテのリベラルな改革を志向するボベロとの異同を明らかにしたい。レモンもボベロと同様に、宗教史関係の著作を多く執筆しており、先述のスタジ委員会のメンバーの一人であった。レモンは委員会に参加した当初、ライシテ原則を現実社会に適用させるための法制化には消極的な立場だった。しかし、委員会の目指す方向性が「ライシテ原則を確認する一般的な射程を有した法律」⁷⁴の作成であることを理解し、審議過程において法制化支持へと傾いていった。ところが、「スタジ報告書」においてなされた 26 の提案の内、実際に法制化に至ったのはいわゆる「スカーフ禁止法」の一つだけだった。これに対しレモンは、宗教的標章の禁止の一点に矮小化された法律は、委員会がもたらした成果とは言えず、政府が委員会を道具化したと批判している⁷⁵。

こうしたレモンの立場は、端的に言えば、ライシテの基本法とされる 1905 年の政教分離法に謳われているライシテ精神の発展的保持の必要性を説くものであり、この点ではボベロとも共通する。しかし、既述のように 2004 年の「スカーフ禁止法」に最後まで賛成しなかったボベロに対し、レモンはその法制化に対して将来への布石としての意義と必要性を一定程度評価している。つまりレモンは、1905 年法を頑なに死守するのではなく、むしろ改正は必要だと認識しているものの、2004 年法では全くもって不十分であると考えている。これについてレモンは、「ある法律を改正することは、必ずしもその精神を否定し、その目的に異議を唱えるものではない。いや、むしろ改正こそが、法律の精神を生かし、その永続性を保証するのかもしれない」⁷⁶と述べている。

それではレモンは、どのような方向性での改正を望んでいたのだろうか。ライシテ研究に従事する伊達聖伸によれば、1905 年法第 2 条「共和国はいかなる宗派も公認せず、俸給の支払い、補助金の交付を行わない」における、「公認する／承認する」(reconnaître) という言葉の曖昧性にレモンは注目しているという。そして「彼が望んだ新法は、もはや宗教を政治の場において『公認』することはできないが、市民社会における宗教的事象を『承認』する必要があることを規定するようなものだったのではなからうか」⁷⁷という。

またレモンは、ドゥブレが 2002 年に出した上記の報告書において、「無知のライシテ」と「知的理解のライシテ」を区別していることについて言及し、「ライシテという語彙は、しばしば形容詞をともなっており、しかもこの形容詞が色々あるところからして、それに

⁷³ Rémond, René., *L'invention de la laïcité française : de 1789 à demain*, Bayard, 2005a (=レモン, ルネ., 前掲書) や, Rémond, René., “Les raisons d’une révision”, in Zarka, Yves Charles. éd., *Faut-il réviser la loi de 1905 ? : la séparation entre religions et état en question*, PUF, 2005b 等、参照。

⁷⁴ レモン, ルネ., 前掲書, p. 232.

⁷⁵ “Voile : les états d’âme de quatre «sages» de la commission Stasi”, *Le Monde*, 3 février 2004, p. 10.

⁷⁶ Rémond, René., *op. cit.*, 2005b, p. 63.

⁷⁷ レモン, ルネ., 前掲書, p. 218.

対応した多様な考え方が、この概念に内在するかのように思われる」⁷⁸と述べる。そして、ライシテについては公式の定義などどこにも存在しておらず、複数のライシテ解釈がその正当性をめぐって競い合っているという。現にライシテの基本法とされる1905年の政教分離法においも「ライシテ」の意味は規定されておらず、その語彙さえ登場しない。ゆえにライシテは、約二世紀にわたって国民の経験から徐々に合意が形成されてきた概念であり、今もなお創造すべき共和国の価値として生成途上にあるのだという。レモンは、「いまだ、全員が賛同する回答はない」⁷⁹とした上で、「信条の自由や、宗教と社会との自律的關係を保証するライシテ原則を忠実に守ること。さらに宗教の信仰は、おのずと集団的な性格をもつと認めること。これらの二つの見解が交差する地点に、歴史の結論が立ちあらわれることだろう」⁸⁰と、ライシテをめぐる展望を述べる。

このように、レモンの「可變的ライシテ論」において、長い歴史的経験の中で構築されてきたライシテは、イスラム教徒との共存という新たな課題の前に硬直化を余儀なくされているわけではなく、さらなる変化を遂げていくだけの素地を有している、と捉えられている。より具体的には、ライシテの基本法とされる「1905年法をいたずらに特権化することを避け、一世紀のあいだに蓄積された諸法を柔軟に解釈し、必要あれば新たな法律を整備するという手続きが、共和国のえらぶべき方向性だろう」⁸¹とされる。

3. 現代フランス共和主義の特徴

ここまで、ドゥブレが提示してきた伝統的な理念モデルの対立を修正あるいは統合するような、近年のフランス政治思想における議論の一端を概観してきた。ここまでの議論の位相を確認すると、図3のような関係にあることがわかる。

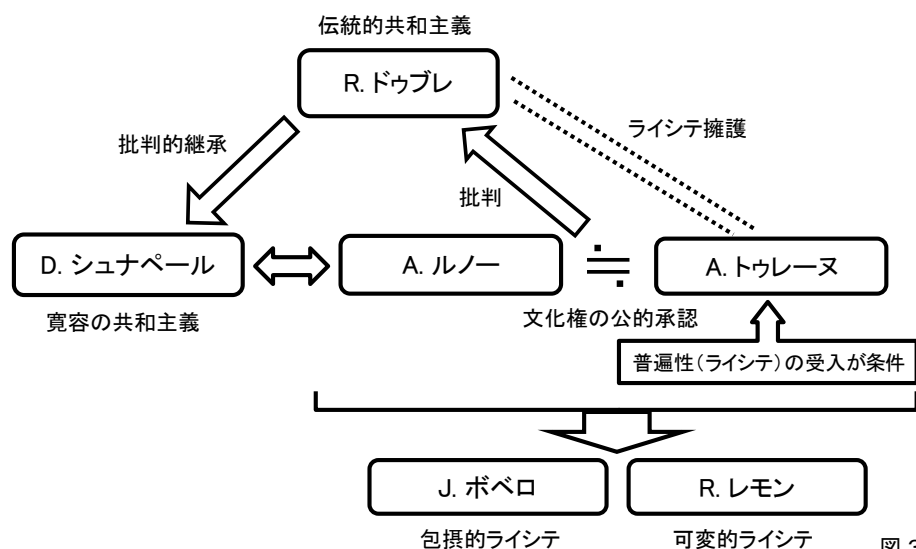


図3

⁷⁸ 同上、p. 42。

⁷⁹ 同上、p. 151。

⁸⁰ 同上。

⁸¹ 同上、p. 264。

まず、伝統的な共和主義者に位置づけられるドゥブレに対し、「寛容の共和主義」というかたちで批判的に継承するシュナペールの議論を位置づけることができる。次に、シュナペールとは対照的に、よりリベラルな改革を志向する立場として、ルノーとトゥレーヌが位置づけられる。両者は文化権の公的な承認を主張する点では共通するものの、トゥレーヌは普遍的共和主義原理であるライシテを受け入れる場合のみ文化権の承認は可能だと考える点で、ルノーとは相容れず、むしろシュナペールに近づく。

さらに、共和国の根幹であるライシテを捨て去るのでもなく、共同体主義の隘路に陥るのでもない、フランス共和主義の取りうる方向性を示す議論の一つとして、ボベロの包摂的ライシテ論とレモンの可変的ライシテ論が位置づけられる。両者は、共にライシテ原理の普遍性を主張するドゥブレに対し、多様性に関わったライシテを構想しているが、ライシテの捉え方には相違がみられる。

イスラム教徒との共生という今日フランスが直面する課題に対し、ボベロは、共和国の原理を一種の「市民宗教」と捉え、その教義の一つであるライシテをめぐっては、イスラム教との新たな協定を必要としている。したがって必然的にそれは、宗教的・文化的多元性を包摂し得るライシテとなる。このようにライシテを定型的に捉えるボベロに対し、レモンは、ライシテの基本法とされる1905年の政教分離法を時代の変化と共に柔軟に解釈し、市民社会における宗教的事象を承認し得るような新たな法整備をすることで、1905年法に規定されたライシテの精神を発展的に創造させようとする。

このように、従来ドゥブレが擁護しようとしてきた共和主義の基本理念は、それを批判的に捉えるフランス独自の自由主義論の潮流によって、リベラルな諸価値への関与の姿勢をより強く示す流れにあるものの、依然として、フランス固有の歴史的背景に規定されながらその理念的な枠組を維持し続けているといえる。すなわち、「身分制社会編成原理を否定することによって、人一般を発見し、諸個人と集権的国家がむかい合う二極構造を、典型的にえがき出した」⁸²とされる1789年のフランス革命と人権宣言を原型とするフランス共和制原理と、その原理から生じる制度によって、ドゥブレが抽出して見せた「共和制モデル」(R)を今日においても保持しながら多文化との共生を模索しようとしているように見える⁸³。端的にそれは、「単一不可分の共和国」と、その共和国を構成する市民の平等性、

⁸² 樋口陽一、前掲書、1994年、pp. 36-37。

⁸³ レジス・ドゥブレのRとDの対抗構図を、多様なエスニシティの共生という課題への対応として、新共和主義(néo-républicanisme)とポスト共和主義(post-républicanisme)の対抗というかたちで取り上げているものとして、中野裕二の研究がある。中野裕二によれば、『新共和主義』は、共和制の『政治的次元』における市民の平等性に共生可能性を見出しており、代表的な論者として、P.-A. タギエフやJ. クリステヴァ、A. フィンケルクロート、R. ドゥブレ、P. ビルンボームを挙げる。中野裕二、前掲書、pp. 114-118、p. 191。一方の『ポスト共和主義』は、共和制がもたらした個人主義の過剰を是正する必要があるという立場をとる。『新共和主義』が、諸個人の平等性が実現されていないという意味で未完成な共和制を、完全な共和制へ近づけることの必要性を説いたのに対し、『ポスト共和主義』は、共和制を諸個人の求めている現実へ近づけることの必要性を説いている。同上、

それに対する私的領域での諸個人の多様性ということになる。こうした公的領域と私的領域の分離を貫徹させるために、身分制社会編成原理が否定される。

本研究で焦点を当てる 1980 年代初頭の時点では、より具体的な制度・政策として、宗教的な影響力から公的領域を守るために政教分離原則としてのライシテが、地域的な影響力から免れさせるために中央集権体制が、階級的な影響力を排するために自律的な国家官僚形成が必要とされた。しかし 1980 年代半ば以降は、従来のモデルからの転換を余儀なくされる段階に入った。それは、寛容性を含み込んだライシテ原理しかり、地方分権化⁸⁴への動きしかりである。

4. シティズンシップ教育におけるフランスモデルの現在

ここまで、ドゥブレが提示した二つの国家の類型論における対抗構図を整理したうえで、それに対する批判や議論を見てきた。これらの批判や議論では、ドゥブレが示した枠組自体の正当性は認めるものの、従来の「共和制モデル」(R)の理論的修正を促すものであったといえよう。既述のように、ドゥブレの類型はフランスのシティズンシップ教育政策を検討する際にも、大きく分けて二つの思考法が共存あるいは競合していることを想起させるものとなっており、今日の多様性を前提とした社会の実情を踏まえた政策・実践の在り方を探る上で、理念モデルとしての有効性を持ち得るといえる。しかし一方で、1980 年代以降のフランス社会が様々な社会的政治的困難に直面してきたことを考慮すると、やはりそうしたドゥブレの類型論に対してなされた批判や議論は看過し得ないものとなっていた。以上の議論をまとめると、表 4 に対し、概ね表 5 のように加筆することができるだろう。

まず上記で確認したように、これまでドゥブレが擁護しようとしてきた R と、それに対抗する D という基本的な理念枠組は維持される。その上で、ドゥブレと同様に共和国原理を擁護しつつも、フランスの多文化的な社会状況下において、より批判的な理論構築を試みているシュナペールは、文化的差異や個別のアイデンティティを超越する普遍的なシティズンシップの必要性を説いている。そして公教育の役割は、将来の共和国市民に共通の要素を陶冶することだという。またシュナペールによれば、「学校は政治社会そのものを映

p. 122。また、『ポスト共和主義』は共和制それ自体が、今日アイデンティティの依拠という現象をもたらしており、また機能不全に陥っているという立場に立ち、それゆえ FN 支持者や移民の態度が閉鎖的な個別主義へ、さらにはフランスの『分裂』へと至らないようにするために、フランス共和制を変革しようとするもの」だという。同上、p. 127。こちらの代表的な論者としては、「フランス型多文化主義」(multiculturalisme à la française)を主張する J. ロマンや、「小さな政府論」に立つ新自由主義論者の A. マンクが挙げられている。さらに中野裕二は、「フランス共和制の持つ今日の問題を認識し、共和制の有効性を無批判に主張する『新共和主義』的な考え方とは異なる立場に立つ」という理由から、樋口陽一と海老坂武も「ポスト共和主義」の論者に含めている。同上、p. 193。しかし、中野裕二のいう「ポスト共和主義」には、中間団体の存在や伝統的社会的紐帯を尊重する立場も含まれ、論者それぞれの強調点が相当に異なることから、詳細な検討が必要だといえる。

⁸⁴ フランスの地方分権化に関しては、第 2 部の注 130 を参照。

	< République >	< Démocratie >
人間像	理性的な存在	生産的な存在
政治と経済の関係	政治の経済に対する優位	経済による政治の支配
特別な価値	公共善への奉仕	個人的な成功
社会編成	共同体としての「ネーション」	コミュニティの総和
支配的な概念	普遍性	ローカル性
支配的概念の特徴	抽象的	具体的
共生のための社会的 ビジョン	一体性・統一性	多文化性・多元性
行政制度	中央集権的	連邦的・地方分権
特徴づける場所	役場と学校	寺院とドラッグストア カテドラルと証券取引所
子ども観	子どもの中に人間を見る	人間のなかに子どもを見る
社会と学校の関係	社会は学校に似る	学校が社会に似る
自由観	国家による社会からの個人の解放 (国家による自由)	国家から自由な個人の社会への適合 (国家からの自由)
学校の一義的な任務	自律的な市民を育成すること	労働市場に見合った生産者を 養成すること
学校空間の在りよう	社会から「閉ざされた」場	社会に対して「開かれた」場
シティズンシップ構想	普遍的シティズンシップ	多元的シティズンシップ
シティズンシップ教育 の在りよう	共通要素の教育	親の選択によるアラカルト教育
文化権の公的承認	しない	する
政教分離	ライセンス原則の順守	寛容

表5

し出す疑似空間を形成する。学校では生徒は、歴史的出自、教会への所属、社会的出自にかかわらず、平等に取り扱われる。それは、物理的および抽象的意味で、社会生活の現実的不平等に抗して、市民社会の趨勢に抵抗するために構築される場所である⁸⁵。

こうした主張は、ドゥブルのテキストにおいても展開されているように、経済社会・商業的職業社会から自由な空間として学校を定義し、そこでは知的自律あるいは批判精神を備えた市民を育成するという意味において、共和国と学校は不可分のものとして捉えられており、共和制モデルの核心部分ともいえる。したがって、Rでは「普遍的シティズンシップ」が構想されるのに対し、Dでは、多文化主義あるいは「多元的シティズンシップ」が想定されている。これは第2部の第7章で検討したニコレ・オズーフ論争における両者の主張とも多少なりとも重なっているように思われる。しかしRとDの対抗の下では、経済社会・商業的職業社会から壁によって隔てられた自由な空間としての学校を想定し、将来の市民に「共通の要素」を陶冶しようとするRに対し、市民社会に学校を開くDの学校では、「親の選択によるアラカルト教育」が奨励される。

さらにシュナペールが展開する「寛容の共和主義」において、差異や個別のアイデンティティは否定されるものではなく、それらは公私の峻別にに基づき、私的領域において承認

⁸⁵ シュナペール, ドミニク. [富沢 克・長谷川一年 訳] 『市民権とは何か』 風行社, 2012年, p. 157.

されるものである。しかし 1989 年の最初の「イスラム・スカーフ事件」以降、イスラム系移民の統合問題を普遍主義的共和国原理では解決が困難であることが認識されるようになる。そこで、ルノーやトゥレーヌの議論に見られるように、文化的アイデンティティの要求や差異への権利、すなわち文化権の要求は正当なものとして公的に承認されるべきか、される場合どの程度までか、という議論が展開されるようになる。こうした文化権の公的承認をめぐる議論において、共和国原理を擁護する側からは一様に「共同体主義」の危険性が指摘された。したがって、文化権の公的承認には批判的な R に対し、多文化主義社会である D ではそれは正当な権利として認められる。

さらに R では、共和国の根幹であるライシテ原則の順守は、共和国の学校が共和国の学校であるための前提とされる。本来、学校を含む公共空間から宗教色を一掃し、それによって私生活での信教の自由を保障するというのが、共和国のライシテ原理であるが、宗教だけでなく、子どもが生まれによって選択できなかったあらゆる社会的経済的バックグラウンドから解放される場として学校を定義する R にとって、ライシテは自律的市民の育成に欠かせない条件となる。それに対し、多文化主義社会の D においては、政教分離はより「寛容」なものとして措定されるだろう。ただし、ここまでに取り上げたボベロやレモンらの議論に見られるように、ライシテ原則の必要を説く R 内部にも、ライシテそのものをより多元的な社会に適合し得る原理に編み直していこうとする議論が今日進展している。

5. シティズンシップ教育課題へのフランス的対応

ここまでダブルの二つの国家の類型論を下敷きに、ダブルが提示してきた伝統的な理念モデルの対立を修正あるいは統合するような、近年のフランス政治思想における議論を参照することによって、変容を迫られるフランス共和主義の特徴を明らかにしてきた。それでは実際に、こうしたフランスモデルは、今日のシティズンシップ教育課題にどのように対応し得るだろうか。以下では、シティズンシップ教育の課題に対するフランスモデルの実践面での対応を検討した渡邊雅子の研究⁸⁶を参照しながら、本研究で明らかにした思想的特徴を踏まえて、以下の三点について考察を加える。

- 1) 教育における価値の中立性（政治的中立性）を保ちながらいかに主体を育成するか。
- 2) 児童・生徒の政治的行動への準備をどのように行うか。
- 3) 多様な価値観を持つ人々に共通するシティズンシップ教育はあり得るか。

近年、シティズンシップ教育については多くの論者によって様々な課題が指摘されている⁸⁷中で、渡邊雅子の研究が興味深いのは、フランスの制度・シティズンシップ教育と実際の政治行動を結びつけている鍵として、フランスの「思考表現スタイル」を実践的な調査

⁸⁶ 渡邊雅子、前掲論文、pp. 52-63。

⁸⁷ 例えば、ピースタ、ガート。〔上野正道・藤井佳世・中村(新井)清二 訳〕『民主主義を学習する—教育・生涯学習・シティズンシップ』勁草書房、2014 年や、クリック、バーナード。前掲書、等が挙げられる。

から抽出し、日本で提示されることの多いアメリカモデルとの比較から、フランスモデルを提示しようと試みている点である。それは、本研究とも関心を共有し得るものである。

(1) 教育における価値の中立性（政治的中立性）を保ちながらいかに主体を育成するか

検討に先立ち、フランスの学校で行われるシティズンシップ教育の射程⁸⁸について簡単に確認しておきたい。まずシティズンシップ教育の核としてあるのは、本研究において中心的に論じた「公民教育」である。そこでは、法制度や社会規範などを知識として学んだり、討論などをすることによってその知識を活用したりする。ここには性教育なども含まれ、人間の性の発達についての生物学的・精神的側面からの学習にとどまらない、性をめぐる法と規範を考えさせる学習が行われることで、その政治性・社会性を認識させる。さらに、そうしたシティズンシップ教育を支える重要な教育として、フランス語教育（国語）がある。フランスでは保育学校から始まるフランス語カリキュラムが、ディセルタシオン（dissertation）と呼ばれるフランス式論文が書けるように発達段階的に組まれている。ここでは読む・書く・話す力の育成が行われ、その際に用いられるのが著名な作家や哲学者のテキスト（原典）である。さらに、こうしたフランス語教育と時には連動させるかたちで、歴史・地理教育もシティズンシップ教育に含まれる。フランスの歴史・地理教育は、物事を思考したり、討論・論述したりする際の重要な根拠を与えるだけでなく、言葉を定義する際の参照として重要な位置づけが与えられている。

以上をまとめると、図 4 のようになる。この他にもあらゆる教科・活動がフランス市民の育成に寄与すると考えられており、フランスの学校で行われるシティズンシップ教育は、これらが有機的に結びつい

てはじめて「自律的な市民」の育成が可能になるとされる。また、民主主義的手続きを体得する場として、児童・生徒が選挙で選んだ自分たちの代表を保護者・教員との協議の場に送り込む「評議会制度」⁸⁹も、先進国

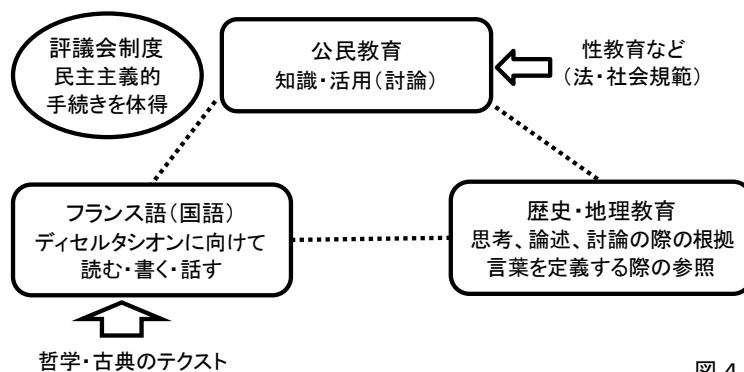


図 4

⁸⁸ 各々の実践内容については、渡邊雅子、前掲論文に詳しい。

⁸⁹ 「評議会制度」とは、各教育段階のクラスごとに行われる「学級評議会」(conseil de classe) や、小学校の場合は「学校評議会」(coseil d'école)、中等教育段階では「管理評議会」(conseil d'administration) といったように、学校運営に保護者や地域住民、児童・生徒の意見を反映させる制度のことであり、一般には「学校参加制度」と呼ばれるものである。その仕組みなどは、大津尚志「フランスにおけるカリキュラム政策と市民教育(1)ーフランスにおける学校参加制度」『人間と教育』第 89 号、旬報社、2016b 年、pp. 104-111、及び石田徹・

の中でもフランスは非常に早い時期から設けてきた。こうした制度を通じてフランスでは、実践的にシティズンシップの学習がなされている。

このように従来フランスの学校では、シティズンシップ教育として知識や教養の伝達が重視されてきた⁹⁰。その際、ドゥブレが「共和国においてもっとも重要な徳は何かといえば、それは記憶である」といっていたように、テキストを用いた哲学や歴史に力点が置かれていることもフランスのシティズンシップ教育の特徴である。こうした教育によって、「自律的市民」を常に供給し続けなければ存続できないのがフランス共和国である。

ここで重要となってくるのは、「自律」(autonomie) という概念である。既述のように自律とは、人間が自らの行動を決定するに際して、宗教、神話、祖先といった、いかなる超越的な権威にも服従しない態度であるがゆえに、必然的にそれは「批判」と分かちがたく結びつく。したがって共和国の学校では、共通に教授される知識をもとに、どのような判断を下すかは個人にゆだねられている。そしてその知識は、法制度や政治の仕組みといった事実から、時にはジェンダーや宗教といった価値の対立する事柄まで、過去なるテキストをもとに複数の立場・視点を教えることによって、教化(indoctrination)を回避する。

(2) 児童・生徒の政治的行動への準備をどのように行うか

上記の課題とも重なるが、共和国の学校は、社会から切り離してあえて閉ざすことで聖域化される。ドゥブレは、社会が学校に似ているのが共和制だといった。そうした学校が「自律的市民」になることを学ぶ場であるとすれば、そこでは個人のあらゆる社会的属性から一時的に自由になる可能性が保証されなければならない。つまり原理的には、個人をある一つの生存の仕方へと強制する社会的な力から解放する場として共和国の学校は存在する。そうした公共空間としての学校の独立性を守るものが、ライシテという共和国原理である。そこには一つのものを見方を絶対視しない、いわば個人を複合的なアイデンティティに開かせるような、変化に富む普遍性が目指されている。

そのような共和国の学校が志向され、上記の教育方法が採用されていることによって、児童・生徒は社会の具体的事象に対する判断・行動の指針を形成していくと推察し得る。より具体的に渡邊雅子の研究において、フランスの学校教育では既存の法律を評価したり、その誤謬を正したり、抑圧的な権力には抵抗したりする方法が、市民形成の核として思考表現法に埋め込まれていることが明らかにされている⁹¹。実際、フランスでは高校生の政治活動が発端となって、政治の流れを変え、社会の在り方を方向づけた事例を私たちはいく

高橋進・渡辺博明編、前掲書、pp. 156-158 (福島都茂子執筆箇所)、に詳しい。

⁹⁰ 2005年に制定された「学校の未来のための基本計画法」(通称、フィヨン法)第2条Iでは、「国は、児童・生徒に知識を伝達し、かつ、これに共和国の価値を共有させることを学校の第一の使命として定める」(第2項)と規定した。Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, *J.O.* du 24 avril 2005.

⁹¹ 渡邊雅子、前掲論文、参照。

つも知っており⁹²、そうした言論の在り方は日本にとっても示唆に富むものと思われる。

(3) 多様な価値観を持つ人々に共通するシティズンシップ教育はあり得るか

これまで見てきたように、フランス共和国は普遍主義的な発想に立ち、国家意思＝一般意思の表出としての法を知り、法の形成に参加することのできる平等な市民を育成することを、自らが機能するための必須条件としてきた。そのためフランスでは、公教育に極めて重要な役割が与えられてきた。したがってフランスにおいては、全ての子どもを対象に、共通の教養や科学的知識、民主的討論の技法をシティズンシップ教育として教えている。

確かにフランス共和国は、今日の多元的な社会状況を前に揺らぎを見せているが、こうしたフランス的なシティズンシップ教育の在り方は、多様な社会背景・価値観を持つ人々の間で、議論の共通基盤をつくると考えられている。一方で、この共通基盤あるいは「共和国の価値」という共通の価値をある社会が共有すること自体に、ある種の抑圧性が内包されることは否めないだろう。しかし、樋口陽一も述べていたように⁹³、そうした抑圧性の問題を意識しながら、建設的で公共的な議論を積み重ねていく中にしか、今日の困難な社会状況・教育状況をより良い方向に変えていく手立てはないようにも思われる。つまり、フランスが従来保持してきたような共通の価値を持つことなしには、「公共なるもの」は成立しがたいのではないだろうか。

第3部の結論 シティズンシップ教育におけるフランスモデルの現在地

第3部では、第2部までに扱った共和国市民の育成をめぐる歴史的展開に対し、共和制モデルがどのように変化してきたのかという視点を採用することによって、フランスにおけるシティズンシップ教育を支える理念及び思想について探求した上で、社会的困難に直面する今日のフランスにおけるシティズンシップ教育課題への対応を考察した。

本研究において着目したドゥブレの二つの国家の類型論は、これまで日本においてはさほど馴染みが薄かったフランス共和主義とはいかなる思想で、そうした思想を基盤として育成されようとする「市民」とはどのような存在なのか、ということを理解する上での格好の素材であったといえる。そしてこの類型論に対してなされる議論からは、近年の多元性を有する社会的困難を前に硬直することも知的怠惰に陥ることもない、フランス共和主義思想の解釈をめぐる綱引きの様相が見てとれた。従来ドゥブレが擁護しようとしてきた

⁹² 例えば、1990年10月にフランス全土に広がった高校生らによるデモなどが挙げられる。当時、高校生らは人的・物的な学校施設の改善、過剰な教育課程の見直し、学級定員の削減、失業対策、生徒の言論・集会の権利、生徒自治の認可・尊重、等を要求した。その後、同年11月には、生徒らに対し、新たに代議委員会の設置を許可する規約(Circulaire du 15 novembre 1990)が公表され、生徒代表と当時の国民教育大臣であったリオネル・ジョスパンとの間で話し合いの機会が持たれた末に、生徒側の要求を大幅に受け入れた「緊急改善プラン」(Plan d'urgence)が提示された。石堂常世、前掲書、p. 504 参照。

⁹³ 第2部第6章、注160を参照。

共和主義の基本理念は、それを批判的に捉えるフランス独自の自由主義論の潮流によって、リベラルな諸価値への関与の姿勢をより強く示す流れにあるものの、依然として、フランス固有の歴史的背景に規定されながらその理念的な枠組を維持し続けていた。

こうして明らかにしたフランスにおけるシティズンシップ教育の理念モデルをもとに、本研究では次の三点について考察を加えた。第一に、教育における価値の中立性（政治的中立性）を保ちながらいかに主体を育成するか。第二に、児童・生徒の政治的行動への準備をどのように行うか。第三に、多様な価値観を持つ人々に共通するシティズンシップ教育はあり得るか。

これらの検討に先立ち、フランスの学校で行われるシティズンシップ教育の射程について確認した。フランスでは、公民教育を核に、国語としてのフランス語、歴史・地理教育の他にも、民主主義的手続きを体得する場として、児童・生徒が選挙で選んだ自らの代表を保護者・教員との協議の場に送り込む「評議会制度」があり、それらが有機的に結びついてはじめて「自律的な市民」の育成が可能になるとされてきた。

そこでまず、一点目については、育成される「自律的な市民」の「自律」概念に着目した。ここでいう自律とは、人間が自らの行動を決定するに際して、宗教、神話、祖先といった、いかなる超越的な権威にも服従しない態度であるがゆえに、必然的にそれは「批判」と分かちがたく結びつく。したがって「共和国の学校」では、共通に教授される知識をもとに、どのような判断を下すかは個人にゆだねられている。そしてその知識は、法制度や政治の仕組みといった事実から、時にはジェンダーや宗教といった価値の対立する事柄まで、古典のテキストをもとに複数の立場・視点を教えることによって、教化 (indoctrination) を回避している。

続いて二点目については、「共和国の学校」とその原理にフランス的な対応の仕方があった。フランスの学校教育が「自律的な市民」になることを学ぶ場であるとするれば、そこでは個人のあらゆる社会的属性から一時的に自由になる可能性が保証されなければならない。つまり原理的には、個人をある一つの生存の仕方へと強制する社会的な力から解放する場として「共和国の学校」は存在する。そうした公共空間としての学校の独立性を守るものが、ライシテという共和国原理であった。そこには一つのものの見方を絶対視しない、いわば個人を複合的なアイデンティティに開かせるような、変化に富む普遍性が目指されている。そのような「共和国の学校」が志向され、上記のカリキュラム構造が採用されていることによって、児童・生徒は社会の具体的事象に対する判断・行動の指針を形成していくと推察し得る。

こうしてフランス共和国は普遍主義的な発想に立ち、国家意思＝一般意思の表出としての法を知り、法の形成に参加することのできる平等な市民を育成することを、自らが機能するための必須条件としており、そのため公教育に極めて重要な役割を与えてきた。したがって三点目については、フランスでは全ての子どもを対象に、共通の教養や科学的知識、民主的討論の技法をシティズンシップ教育として教えている。フランスのシティズンシッ

プ教育においては、複数の立場や視点があることを教え、批判の契機を内包しておくことにより、「共和国の価値」という一見すると一元的な価値の教授であっても多様性を前に普遍性を保持し得ていると考えられる。

補論 1985年版学習指導要領の内容と特徴

1984年7月に国民教育大臣に就任したシュヴェーヌマンは、1985年4月23日に省令を出し、小学校の教育課程に新教科「公民教育」を設定し、新年度から適用される新たな標準授業時間数を発表した¹。これにより、それまでの「三区分教授法」に終止符が打たれ、「目覚し活動」の中に組み込まれていた公民教育に1週間27時間のうち1時間(60分)の単独の授業時間が割り当てられた²。同年5月15日に、教育課程基準としての『学習指導要領』(Programmes et instructions)が発表された³。同時に、学習指導要領に対する『補足』(Complément)として三色旗(国旗)、7月14日(革命記念日)、ラ・マルセイエーズ(国歌)、マリアヌヌ像といったフランス共和国の四大シンボルを「公民教育」において小学校1年生(6歳)から教える旨通達が出された⁴。

日本の前期中等教育に相当するコレージュに対しては、1985年11月14日付けの省令によって教育課程に「公民教育」を設置し、授業時間数が定められた⁵。コレージュにおける公民教育は、翌年1986年9月の新年度開始とともに第6級で実施され、以後、第5級(1987年度から)、第4級(1988年度から)、第3級(1989年度から)と学年進行で導入されている。

1985年版小学校学習指導要領の目次は以下の通りである。

<目次>

・前書き (Préface)

—シュヴェーヌマン国民教育大臣による

・序論 (Introduction)

・授業時間数 (Horaires)

・フランス語 (Français)

・数学 (Mathématiques)

¹ Arrêté du 23 avril 1985, *B.O.*, No.21(1985/05/23).

² 小野田正利によれば、この1時間の授業枠は一般的に30分ずつに分けて2日間で行なわれており、たいてい土曜日と木曜日あるいは火曜日の2日間、朝の授業時間の最初の30分ずつを公民教育として取り組んでいる場合が多い。小野田正利、前掲論文、p.147。

³ Ministère de l'éducation nationale, *Ecole élémentaire, programmes et instructions, Arrêté du 15 mai 1985, B.O., No. 21(1985/05/23)*. なお、この『学習指導要領』はポケットブック版が市販されており、本研究における引用はそこからのものである。日本語で読めるものとして、さしあたり小野田正利・島恒生「小学校の公民教育に関する学習指導要領」『フランスの道徳・公民教育 資料集』(平成2年度文部省科学研究費補助金総合研究[A]報告書)1991年、pp.15-20、小野田正利、前掲論文、ラバ, G.「フランスの道徳・公民教育」『フランスの道徳・公民教育 資料集』(フランスの道徳・公民教育に関する総合的研究)1991年、pp.65-69などを参照。

⁴ Ministère de l'éducation nationale, *Direction des écoles, École élémentaire, Compléments aux programmes et instructions du 15 mai 1985*.

⁵ Arrêté du 14 novembre 1985, *B.O.*, No. 44(1985/12/12).

- ・科学とテクノロジー (Sciences et technologie)
- ・歴史と地理 (Histoire et géographie)
- ・公民教育 (Éducation civique)
- ・芸術教育 (Éducation artistique) :
 1. 音楽教育 (Éducation musicale)
 2. 造形芸術 (Arts plastiques)
- ・体育とスポーツ (Éducation physique et sportive)

1985年の小学校学習指導要領は、シュヴェーヌマン国民教育大臣の前書きに始まり、序論、教科の授業時間数、および各教科の「本質と目標」(Nature et objectifs)、「指導方法」(Instructions)を規定した上で、学年ごとに当該教科で扱う内容を「教育内容」(Programmes)として大綱的に示すものとなっている。また、1986年に刷新されたコレージュの学習指導要領の体裁も基本的には小学校のものと同様である。

以下では、本研究において検討してきた公民教育政策の論理が学習指導要領にいかにより具現化しているかを明らかにするために、1985年に刷新された小学校の学習指導要領を中心にその内容を検討していく。具体的には、まずシュヴェーヌマンの前書きの要点を確認した上で序論を検討し、1985年の学習指導要領に規定された改革理念や教授法、学習指導要領の性格をまとめる。次に、再興した公民教育で扱う内容を確認するために「本質と目標」・「指導方法」・「教育要目」を検討し、その特徴を析出する。

1. 学習指導要領から見る改革原理

学習指導要領におけるシュヴェーヌマンの前書きでは、主に次の三点が述べられている。一点目は、教職員だけでなく学校に子どもを通わせている親も子どもの教育について知る必要があるため、分かりやすくするための配慮をしたこと、二点目は、小学校がその後の教育の基礎段階として極めて重要であること、三点目は、教員への期待と信頼を強調すると共に、歴史・地理教育及び公民教育がこれまで不当に軽視されてきたことである⁶。

一点目に関しては、シュヴェーヌマンの改革スタイルの表出といえる。すなわち、国民的合意を取りつける政治スタイルで、これまで少数派の専門家による教育学見地にしたがってなされてきた改革スタイルからの転換を、視覚的に示したものと捉えられる。二点目と三点目に関しては、シュヴェーヌマン改革の四つの柱のうちの二つ、すなわち小学校改革と教員養成の刷新の表れといえる。また、従来軽視されてきた公民教育を公教育の基軸に据えたことも、このシュヴェーヌマンの前書きから読みとれる。

続いて序論では、小学校では民主主義の発展のために、「すべての生徒が基礎知識を身に

⁶ Ministère de l'Éducation Nationale, *Ecole élémentaire : programmes et instructions*, CNDP, 1985a, pp. 7-11.

つけなければならない」⁷とし、「知育」の徹底を謳う。そしてそれは、自由へ教育していくことだと強調する⁸。さらに、「21世紀の大人を育てていくことは、小学校のカリキュラムの現代化(modernisation)を必要とする」として、国語、数学、理科・テクノロジー、歴史・地理、公民教育、芸術教育、体育・スポーツといった七つの教科領域が、統一され相互に関連づけられながら総合的な教育に関与すべきとしている⁹。その後は教員の教育姿勢についての規定が続く。ポイントとしては次の二点である。

一点目は、子どもにとって基礎段階における学習の遅れは、その後の学習及び将来に大きく影響する。そのために、教員は子ども達に「読み方」(lecture)の学習を徹底する必要があるということである。二点目は、教員は子どものリズム¹⁰や学習上の困難、及び彼／彼女の多様性に応じながら、子どもに全体的な素質(l'ensemble des aptitudes)を自覚させられるような学習評価を行なう必要があるということである。ここでも多様な子どもの存在を前提とした小学校段階における基礎知識の徹底が強調され、中でも「読み方」学習はすべての教科における基本となることが示されている。

さらに学校についての規定、教授法についての規定と続く。学校は子どもの「もっと知りたい」という発達要求に支えられ存立しているがゆえに、「概念や推論の方法、能力、必要不可欠な知識を提供する」¹¹ものと規定される。したがって教授法は、「活動的な教授法」(une pédagogie de l'activité)が採用される¹²。活動的な教授法の下では、子どもは自ら問題を発見し、次第に知識を積み上げていく一方で、教員はそうした子どもに対し、直接知識を説明したり提供したりする指導者となる。ゆえに「活動的な教授法」は、子どもにとって難解な概念の理解が求められるような場合でも、子どもの分析的な推論のための教員の絶え間ない配慮によって、生徒が知識を構築することができるような努力を引き出す。

以上の学校と教授法についての規定は、一見すると子ども中心主義的・活動主義的な教育原理に支えられているようにも捉えられる。しかしこの規定からは、「知識を学ぶ子ども」

⁷ *ibid.*, p. 13.

⁸ *ibid.*

⁹ *ibid.*

¹⁰ 1984年12月13日付けの通達において、「学校時間調整」(ATS: aménagement du temps scolaire) というものが提起された(Circulaire No. 84-481 du 13-12-1984)。それによれば、もはや教育は学校のみが担うのではなく、生徒のバランスのとれた発達のためには学校内での活動の延長上にスポーツ・文化活動を組織し、学校教育を積極的に補完していく必要があるとの認識が示された。この通達は、当時の青少年・スポーツ省の大臣カルマとシュヴェーヌマン国民教育大臣の連名で出されたことから、「カルマ・シュヴェーヌマン通達」と呼ばれている。池田賢一によれば、フランス政府は1980年代から子どもの「生活リズム」に注目し、学校からみたリズムではなく、子どもの生活全体からみたリズムに関して様々な科学分野が提供し得る情報や観察、実践のデータをまとめる必要性を主張している。学習リズムは、社会的・経済的に恵まれない環境にある子どもにとって重要な意味をもつものであるがゆえに、より現実的な子ども達への対応という視点から「リズム」を捉え直していくことが意図されてきた。池田賢一、前掲書、pp. 197-202。

¹¹ *ibid.*, p. 15.

¹² *ibid.*

と「知識を教える教員」の存在が前提となっていることが読みとれる。さらに教科の専門性にこだわらず、子どもの内発を重視してきたこれまでの「三区分教授法」から、子どもの多様性を前提としながらも、より主知主義的な教育原理への転換が窺える。

序論の最後には、学習指導要領の性格が次のように明示されている。「この『学習指導要領』は、すべての学校及びすべての教員に対して義務的な性格 (*un caractère d'obligation*) をもつ」¹³。さらに授業及び学校において、この学習指導要領で示されたことを実行に移すのは教員の意向によるとして、それぞれの教員は自分の生徒に対して、かつ自らの教育方法に対して責任を負っていると述べられている¹⁴。

続いて、刷新された小学校の学習指導要領における公民教育に関する規定を見ていく。

2. 本質と目標

公民教育の「本質と目標」は以下のように示されている。

共和制国家は、全体の利益という感覚をもった、自由で責任ある人々により構成される。人は市民として生まれ、啓発された市民となる。

公民教育は、何もかもを包含するものではない。もしそうしたものであれば破綻してしまうだろう。公民教育は、民主的な生活の基本的規則を扱うのであり、したがって本質的な領域を次のものに限定する。すなわち、責任ある社会的行動 (*la conduite sociale responsable*)、政治・行政制度 (*les institutions politiques et administratives*)、世界の中のフランスの位置 (*la place de la France dans le monde*) である。公民教育は、人は一人で生きているのではないことや、人は歴史に根ざしていること、人は権利のみならず義務をも有していることを教える。すぐれて道徳的性格をもった公民教育は、誠実さや勇気、レイシズム（人種差別・偏見）の拒否、共和国への愛を発展させる。¹⁵

以上の小学校の学習指導要領に規定された公民教育の主な教育領域は、「責任ある社会的行動」、「政治・行政制度」、「世界の中のフランスの位置」ということになる。公民教育のねらいは、人は一人では生きていけない存在であるということを経史的発展と関連づけ、生徒に対してその権利と義務を理解させることと規定されている。

またコレージュの学習指導要領では、公民教育が取り扱うべき基本的内容を次のように規定している。第一に、「民主的な生活の規則とそれらの根拠について」、第二に、「諸制度及びそれらの歴史的起源について」、第三に、「人間ならびに人権を今日の世界で擁護するにはいかなる条件と方法があるか、すなわち寛容や連帯、レイシズムの拒否、民主的に他

¹³ *ibid.*, p. 16.

¹⁴ *ibid.*, pp. 16-17.

¹⁵ *ibid.*, p. 67. 下線は引用者、括弧内原著。

者と共に生きようとする意志について」である¹⁶。これらを公民教育で扱い、理解を深めることをねらいとしている。

3. 指導方法

次に小学校公民教育の「指導方法」について見ていく。以下、若干長くなるが引用する。

公民教育は、図解入りの説明に加え、出来る限り生き生きとした説明がなされなければならない。公民教育は、ある点では他の教科と重なり合うものであり、特に歴史教育と重複する。公民教育は、学級における生活のあらゆる側面を統合し、学校生活全体に組み込まれるものである。公民教育は、教員の側に教える見解に見合った態度があることを前提としている。教員は、教育的な配慮をしながら日々の行為を活用し、協調的な生活へと導き入れ、権利が平等であることを実践すると共に、人道的な組織の全国的・国際的な活動に参加するように促す。教員は、最新のコミュニケーション手段によって豊富な機会をとらえ、それらの利用について教育し、できるかぎり習得させるようにする。制度についての知識と権利に関する規則についての知識を、それらが表している価値と結びつけながら、教員はその学識を生かしながらシティズンシップを構築していくことが重要であるということを決して忘れてはならない。

公民教育は、その人の意見や社会的なものへの参加、興味関心は多様であってしかるべきであるがゆえに、市民としての資質とその人が特定の集団に属していることとは区別することを前提としている。市民を育成するということは、意識を詮索することでもなければ意志を支配することでもない。それは自分で自分の道を見つけることが出来るようにその人の自由を啓発することである。公民教育は、決して教化あるいは説教のような形態をとることなく、本人の責任感に訴えるものであり、つねに自由への教育なのである。¹⁷

ここでは公民教育をいかに捉え、その上で教員がいかなる姿勢でどのような力を子どもに身につけさせるかということが示されている。ポイントとして次の三点が挙げられる。

第一に、上記の「指導方法」の規定において、公民教育はそれ自体単独でなされるのではなく、特に歴史の授業と関連させながら他の教科全体、あるいは学校での教育活動全体を含み込むものとして捉えられている。

第二に、「市民としての資質」(la qualité de citoyen) を、あえて制度や権利に関する規則についての「知識」と限定しつつ、知識の基盤となる価値と関連づけることが志向されている。ここでは、子ども達はそうした価値を実際の社会生活の中で実践し、シティズン

¹⁶ Ministère de l'Éducation Nationale, *Collèges : programmes et instructions*, CNDP, 1985b, p. 251.

¹⁷ Ministère de l'Éducation Nationale, *op. cit.*, 1985a, pp. 68-69. 下線は引用者。

シップを育んでいくことが重要であるという認識に立っている。ゆえに、子どもがいかなる意識のもとで社会的なものへコミットするか否かは、公民教育で扱う範囲を超えたものとして捉えられているといえる。

第三に、教員の教育姿勢として、正しい知識を身につけていること以上に、教える内容に見合った態度で子ども達を民主的な生活に導き入れなくてはならないことが規定されている。教員は多様な子どもの存在を前提として、子ども達が日常生活の中で直面する問題を自ら解決していけるような知識や技術を習得できるようにする必要がある。そのためには教員は教え込みや押しつけといった態度をとってはならないとされている。

コレージュの学習指導要領でもほぼ同様に、次のように明示されている。公民教育は、「知育」(instruction) であると共に「実践」(pratique) である。ゆえに担当教員は、生徒に責任感と集団行動への関心を培うよう努力する必要がある。さらに、「この教育は、良心の絶対的尊重を前提として提供されるものである。ゆえに教化、特定の行動への勧告・要求などは排斥される。この教育は、私生活及び個人的自由の領域に対しては、いかなる干渉も行うものではない」¹⁸と規定される。

4. 教育内容

小学校学習指導要領の具体的な「教育内容」は学年ごとに以下のようになっている¹⁹。

準備級 (Cours préparatoire ; 第1学年)

社会生活に関する基本的規則の学習が、市民生活の基礎となる習慣全体をより良くする。

- ・衛生、安全、マナーといった規則。
- ・努力と勤勉の認識。
- ・学校の設備や共同施設を大切にすること。
- ・自分と他人を大事にし、自律と責任の感覚を養うこと。
- ・他人の権利、人種及び男女の平等、個人の尊厳を認めること。
- ・協同と相互扶助の認識。
- ・フランス共和国のシンボル：マリアンヌ、三色旗 (国旗)、ラ・マルセイエーズ (国家)、7月14日 (革命記念日)。

初級 (Cours élémentaire ; 第2～3学年)

共同生活に関する規則は、それらの根拠についてのより明確な認識の獲得を伴う。諸制度についての知識は、その概略が示される。

- ・学校生活の範囲内で、個人という概念、所有権 (私のもの、あなたのもの、私たちのもの) という概念、契約という概念について提示すること。

¹⁸ Ministère de l'Éducation Nationale, *op. cit.*, 1985b, p. 252.

¹⁹ Ministère de l'Éducation Nationale, *op. cit.*, 1985a, pp. 69-71.

- ・ 祖国：国民的統一と国民的アイデンティティ。
- ・ 共和国の標語：自由、平等、友愛。
- ・ 選挙権と普通選挙。
- ・ 国の領土、共和国の大統領・大臣・下院議員と上院議員。
- ・ 市町村、市町村長、市町村議会議員。
- ・ 学校。

中級（Cours moyen；第4～5学年）

自らを取り巻く社会に対し、より注意を払うようになった生徒は、主要な制度の検討に取りかかり、それらを生かす知性に到達する。生徒は、世界の中のフランスの役割を見出す。

- ・ 人及び市民の権利の宣言（人権宣言）：1789年。
- ・ 世界人権宣言：1948年。
- ・ 自由（結社、集会、表現）と権利（労働権、ストライキ権）：1789年以降に獲得したもの。
- ・ フランスの諸制度：
 - 現憲法。
 - 法律：誰が作るのか。誰が執行するのか。その施行を誰が評価するのか。
 - 行政組織：国、州、県、郡、市町村の行政。
- ・ 社会生活と社会的実践：
 - 主要な公務務（郵便・電信・電話、国有鉄道など）とその役割を提示すること。
 - 社会保障の概念（事例）。
 - 団体または共済組合の研究。
 - 情報と調査。
 - 交通安全。
- ・ 世界の中のフランス：
 - 軍と国防：平和。
 - ヨーロッパ。
 - 国際関係と国際機関。
 - 他の文化・文明の理解。
 - 国民と人間性。
- ・ 市民と共和国。

小学校第1学年に相当する準備級においては、社会生活を営む上での規則の学習を基本に据えている。これらは、自己及び他者の尊重、学校器材や共有設備を大切に作る心、協同や助け合いといった意味の理解など、公民生活の基礎をなすものである。また既述のよ

うに、共和国の四大シンボルの学習もこの学年で実施される。

第2学年、第3学年に相当する初級では、共同生活に必要な規則についての認識を深めつつ、その規則の根拠となる概念の習得が求められている。さらに、国民的統一意識がフランス共和国についての理解と共に学習され、フランス社会の仕組みとなる諸制度の概略についての学習へと進められる。

第4学年、第5学年に当たる中級においては、権利や自由という概念、憲法、行政機構など、本格的にフランス社会の仕組みに関する学習が展開される。さらにここでは、国際関係におけるフランスの位置についての学習も内容に含まれている。

またコレージュの公民教育は、11歳から15歳までの生徒向けに、より精密で掘り下げられた内容となる²⁰。扱われるテーマには、学校制度とその組織、国民教育に関する様々な領域、市町村とその機能に関する概念が含まれる。特筆すべき小学校段階との違いは、コレージュ上級にあたる第4級と第3級の教育課程で、歴史との関わりにおける「自由の獲得」(La conquête des libertés)ならびに権利概念と結び付けられた「現代フランスにおける自由の行使」(L'exercice des libertés dans la France d'aujourd'hui)、「ヨーロッパ経済共同体とその制度・機能」(La Communauté économique européenne, ses institutions, son fonctionnement)を対象とする点である。生徒には、政体としての国家及び文化的共同体としての国家に関する概念、すなわち共和国の諸制度について学んだ後、アメリカやソ連といった当時の二大国家制度との比較、世界の中の文化的多様性の理解、特に第三世界との国際的連帯に関する理解が要求される。

以上より、自分の身の回りの学習から他者との共同生活に関する学習へ、さらには学校やフランス社会の仕組みに関する学習、国及び国際関係の学習へと進展させていく教育方法が採用されていることがわかる。この学習指導要領に示された内容は、まさに政治クラブ<現代共和国>が打ち出した公民教育で押さえるべき四つの基本領域、すなわち①「社会生活・市民生活」の領域、②「政治活動・行政活動」の領域、③「世界の中のフランスの位置及び国家と人間の関係」の領域、④「政治科学」の領域を具現化したものであるといえる。

5. 1985年版学習指導要領の特徴

刷新された「公民教育」の学習指導要領の特徴としては、次の点が挙げられる。

第一に、本論でも述べたように、戦前のような道徳的・教訓的な領域は極めて少なく、むしろ現代社会の法や諸制度の理解といった社会科学的な内容が大半を占めていることである。また、そうした社会科学的な内容を知識として習得するに際しては、それらの基盤となる概念の習得が目指されている。

²⁰ 日本語で読めるものとして、さしあたり田崎徳友「コレージュにおける公民教育の新『指導要領』と主要教科書』『フランスの道徳・公民教育』(平成2年度文部省科学研究費補助金総合研究(A)報告書)1991年、pp. 158-200 参照。

第二に、子どもの身の回りの規則についての学習から出発し、社会生活を営む上での諸制度、国家法制、国際機構といったように、同心円状に学習が展開されるように構成されていることである。つまり、自己の関心を超えた集合的価値への無関心を克服し、「国民的意識の統一」を図りながらより広い視野の中でフランス社会のあり方を捉えさせようという内容構成になっている。

第三に、小学校の教育課程にはいわゆる共和国の四大シンボルや共和国の標語（自由・平等・友愛）に対する理解、国民的アイデンティティの強調など、ナショナリスティックな内容が含まれている。その一方で、コレージュの教育課程においては、第 8 章で論じたように、シュヴェーヌマンが掲げた現代共和国の五大テーマに関する内容が大半を占めている。すなわち、「第三世界との協力」、「人権と民主主義の擁護」、「ヨーロッパ及び世界の平和」、「人類の発展に寄与する科学技術」、「文化・文明との対話」である。

例えばコレージュ第 3 学年に相当する第 5 級では、「人間の多様性と連帯」(Diversité et solidarités des hommes) という内容が設定されている。ここでは、出身・信条・意見・生活様式の多様性や、寛容、レイシズムの拒否といったことを学習する。これらは、特に当時のフランス国内の課題を意識したものである。さらに、県・フランス国内・世界それぞれにおける発展水準の不平等を理解し、南北の対話といった世界規模の問題が扱うべき内容として設定されている。

以上より、刷新された学習指導要領は、フランスという国の中で生活する個人と身の回りの規則が対象として想定される一方で、世界の中のフランスあるいは国際社会におけるフランスの位置とその役割を意識させる内容を併せ持つ。したがって刷新された学習指導要領の特徴として、個人を起点としていかに開かれた国際社会への眼差しを培うかという一つの方向性が示されているといえる。つまり、フランス固有の歴史的背景に規定されながら構築してきた「共和国の価値」という特殊性を、人権や民主主義という価値を基盤とした普遍性へと結びつけようとする試みが模索されている。1985 年に再興した公民教育は、そうした価値を担い得る次世代の市民の育成が期待された上での内容構成となっている。

結論

1. 本研究の成果

本研究は、今後の日本のシティズンシップ教育を構想する際の足掛かりとして、今日フランスで展開されているシティズンシップ教育に一つの方向性を与えたと思われる、1980年代半ばに起こった公民教育の再興の背景を多角的に検討することを通じ、フランスにおけるシティズンシップ教育を支える理念及び思想について探求することを課題とした。以下に、本論を通して明らかになったことをまとめる。

(1) 1980年代半ばにおける公民教育再興の歴史的前提

第1部では、革命期に始まるフランス共和国市民の育成をめぐる歴史的展開を、主に先行研究のレビューによって概観することによって、第2部以降の前提としての見取り図を示した。それは端的に、カトリック教会と共和派による教育をめぐるヘゲモニー闘争から、共和制を前提とした国民統合へという図式である。

第1章では、革命以前から革命後への教育をめぐる変遷を概観することで、どのように共和国の市民が育成されていたのかを敷衍した。アンシャン・レジーム期には、カトリック教会が文化統合の中心的役割を果たし、民衆を教化したが、それに対し、革命期には「祭典」が国民統合のための重要な「国家のイデオロギー装置」として位置づけられ、民衆の内面に対して共和主義的な徳、すなわち共和国を支える法の観念を涵養していった。また革命期の公教育構想においても、紆余曲折を経ながらも「祭典」は共和主義的精神を喚起するものとして位置づけられていった。この革命期に構想された共和主義道徳は、それまでのカトリック道徳に代わるものであったが、それを民衆の間で定着させるには第三共和制の確立を待たなければならなかった。

このように革命期においては、学校を教会から切り離し、教職員と教育課程の脱宗教化が図られた。しかしその後、第三共和制までのフランスにおいては、帝政、王政、共和制、そして再び帝政と、大きな政治的変動が展開される中で、まさにカトリック教会・王党派対共和派の教育をめぐるヘゲモニー闘争が大々的に繰り広げられていった。第2章では、ナポレオン時代から第三共和制成立までの約70年間に、共和国市民の育成をめぐる議論がどのように形作られていったのかを素描した。ナポレオン時代には、ユニヴェルシテ・アンペリアルという教育独占体制が敷かれ、カトリックの教義を基盤とした国民統合が図られた。その後の復古王政、七月王政においても、学校教育におけるカトリック教会のプレゼンスは高まりを見せた。しかし1848年の二月革命を機に、共和派がイニシアティブを握り、普通選挙制の導入に並行して民衆に対する公民教育が構想されていった。しかしそれも束の間、今度は王党派・カトリック勢力が隆盛していく。そして第二共和制が終焉し、再び帝政が訪れたが、その後半には帝政とカトリック勢力との蜜月関係は解消し、この後に来る第三共和制への胎動を予感させる政策が展開された。こうした政策を後押ししたの

が、当時、大きな発展を遂げていた労働運動及び教育運動であった。

そしてついに第三共和制では、学校教育をめぐる十字架と三色旗の攻防に一応の決着を見る。第 3 章では、カトリック教会との教育をめぐる闘争において共和派がヘゲモニーを奪取し、「公教育におけるライシテ」という共和制モデルが確立されていく中で、本格的に「共和国の学校」における公民教育を通じて共和国市民を育成していこうとする様態を概観した。近代初等教育の三原則である無償制、義務制、脱宗教性（ライシテ）の確立に大きな貢献を果たしたジュール・フェリーら穏健共和派が主導した教育改革は、無償で世俗的な教育を義務づけることによって、子どもの啓蒙や共和主義精神の涵養を促進し、共和国の存立基盤を確立させようという意図をもつものであった。そして、この時期に一応の確立を見た「公教育におけるライシテ」という原則は、フランス共和制モデルのその後の方向性を深く規定することとなった。

その後、1905 年の政教分離法成立によって第三共和制まで続いたカトリック勢力と共和派との対立は一応の終止符が打たれたが、それ以降も両者の対立の火種はくすぶり続けた。第 4 章では、そうした対立の様相とその後の市民育成をめぐる政策の展開をまとめた。カトリック勢力と共和派との教育をめぐる攻防は、1905 年の政教分離法成立以降も激しさを増したが、第一次世界大戦以降は沈静化の方向へ向かった。それに並行する形で、1920 年代にはフランスの教育界にも新教育思想が流入し、活動主義的教育方法が普及していった。第二次世界大戦が勃発し、ドイツ占領下のヴィシー時代に突入すると、再びカトリシズムを支柱に据えた独自路線が打ち出された。「ペタンのヴィシー」から「ラヴァルのヴィシー」にかけての政策は、「労働・家族・祖国」をスローガンとする「国民革命」の思想によって特徴づけられる。当初は、カトリシズムを前面に出した反動的政策がとられたが、その後、「公教育におけるライシテ」の社会への定着状況を背景に、世俗派への配慮が示されながら国民統合が進められていった。一方で世俗教員は、「ペタンのヴィシー」においては対独敗戦のスケープゴートにされたのに対し、「ラヴァルのヴィシー」では、独ソ戦を背景に反共産主義・反ボルシェヴィズムの防波堤として、体制への取り込みが図られた。

（2）1980 年代半ばに再興した公民教育の論理

第 2 部では、1980 年代の教育改革に向かう最終段階、すなわち戦後から 1970 年代までの共和国市民育成の在りようを出発点に、1980 年代半ばに公民教育が再興した背景や論理について明らかにした。

フランスでは、戦後改革期に「ランジュヴァン＝ワロン案」が政府に提示されたものの、経済的窮乏及び政情不安により、その理念を実現させるには、1958 年のド・ゴールによる第五共和制の誕生を待たなければならなかった。第五共和制においては、義務教育年限の延長をはじめとする学校制度改革が進められたが、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った。その後、他の先進資本主義諸国と同様に、フランスも高度経済成長を背景に、高等教育が大衆化していく。そうした中、教育に対する国民のフラスト

レーションは大学を舞台に噴出していき、「68年5月」となって表れた。

「68年5月」を契機に、フランスではようやく初等・中等教育段階にも民主的な改革の流れが形成されていく。「68年5月」を契機に、1920年代にすでに流入していた新教育理論が公認されたことで、1969年の教育課程改革は戦後フランスの教育原理を象徴する刷新となった。こうした新教育の展開は、1970年代半ばに単線型学校体系を構築した後も継続され、徐々にその歪が1980年代に入ると問題視されるようになる。本研究において着目した公民教育の再興もこうした流れの下にあった。

1981年に発足したミッテラン社会党政権における初代国民教育大臣となったサヴァリにとって、それまでの右派政権によってもたらされた学校教育問題の解決に向けた手立てを講じることが急務であった。しかしサヴァリは、それまでの教育の民主化路線を強化する方針を打ち出し、抜本的な改革を行わないでいた。そうした中、教育政策に対する国民の不満は私学統合問題に対する大規模なデモとなって表れ、これが倒閣のきっかけとなった。

サヴァリの後任には、社会党の中でも最左派のシュヴェーヌマンが抜擢され、それまでとは一線を画する改革に乗り出していった。シュヴェーヌマン改革は、その改革の内容もさることながら、時流に合った改革スタイルを打ち出し世論の賛同を得ていった。中でも本研究において注目したのは、それまでの三分区教授法の廃止を伴う公民教育の再興という現象である。

まず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、1980年代半ばの共和国論の勃興は、1960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。当時の国民教育大臣シュヴェーヌマンは、学校教育再建のヒントを第三共和制期の「共和国の学校」に求めた。この「共和国の学校」は、革命期にその輪郭が描かれ、第三共和制期にジュール・フェリーとその後継者らによって創設されたものである。そしてその役割は、市民としての批判精神を養うことであるとされ、そのためには知識を与えると同時に、自分で判断する自由を教える、すなわち自律への教育を行うことであるとされた。この共和国論の勃興を理論面で支えたのが、当時の学校論議の中心人物であったミルネールと、シュヴェーヌマンが公民教育について諮問したニコレであった。

こうして1970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1980年代半ばに、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、「共和国の学校」及び知識と権威という、ある種の保守性であった。

また1985年に再興した公民教育は、変動する社会的、政治経済的状况下において、フランス共和国の理念追求あるいは「共和国の価値」の見直しという自己確認と軌を一にしていた。公民教育は、当時の教育改革の中で価値教育として位置づけられたが、そこには少

なからず当時のミッテラン大統領とファビウス首相の教育に対する要望の影響が認められた。両者の影響はその後、シュヴェーヌマン国民教育大臣が主宰した政治クラブ〈現代共和国〉において、社会経済問題に関する「危機感」と教育問題・学校問題に関する「危機感」というかたちで引き取られていく。こうした二つの「危機感」から、「共和国の価値」の再興が目指され、その中核を担うものとして位置づけられたのが、啓発された市民を育成する公民教育であった。

政治クラブ〈現代共和国〉は、「共和国の価値」を担い得る市民の育成を期待し、公民教育再興を促す論理を構想した。公民教育再興の論理は、シュヴェーヌマン改革における二つの論理、すなわち二つの「現代化」から理解し得る。一方では、「科学技術の導入」に見られるように、経済界と科学技術に学校を開き、高度化する産業構造に即応し得る人材を養成するという意味での「現代化」が目指された。他方では、国際社会の中でフランスが一体となって取り組まなければならない課題として、人権問題及びアンチ・レイシズム（反人種主義）が掲げられ、国際的視野に立つヒューマニズムの確立を目指すという意味での「現代化」が志向された。シュヴェーヌマン改革における公民教育は、主に後者の「現代化」を模索する中で構想されたといえる。この「現代化」には、「自由・平等・友愛」やライシテといった従来の「共和国の価値」に対し、人権やアンチ・レイシズムといった新たな意味が付与される作業を伴った。

こうして1985年に公民教育が再興したのは、シュヴェーヌマンの政治スタイルが世論に受け入れられたことに加え、この政治クラブ〈現代共和国〉において、政治的主導者と理論的主導者の改革ヴィジョン及び公民教育再興の意思が共有されていたことが大きな要因であったと推測できる。これにより、当時、学校教育の混乱の最中にありながらも、シュヴェーヌマンが国民教育大臣に就任後数ヶ月という短期間の内に、明確な改革構想を打ち出すことが可能となった。

さらに戦前の道徳的・教訓的な領域が後退し、法制度といった社会科学的な内容が大半を占めたことに加え、自由・平等・友愛、ライシテの他に、人権や民主主義といった「共和国の価値」に対する理解を基調とした内容であったことも、当時の公民教育再興の要因の一つとなった。したがって、「68年5月」以降前面に出てくることのなかった知識と権威が過去から呼び戻され、教員が権威をもってこうした社会科学的な内容を知識として積極的に教授するために、「共和国の学校」が要請された。

このように、フランス固有の歴史的背景に規定されながら構築してきた「共和国の価値」という特殊性を、人権や民主主義という価値を基盤とした普遍性へと結びつけようとする「現代化」を模索する試み、すなわち革命期以降フランスが追求してきた「共和国の価値」を現代版に鋳直す試みが、公民教育の再興として象徴的に表れた。

（3）シティズンシップ教育におけるフランスモデルの現在地

第3部では、第2部までに扱った共和国市民の育成をめぐる歴史的展開に対し、共和制

モデルがどのように変化してきたのかという視点を採用することによって、フランスにおけるシティズンシップ教育を支える理念及び思想について探求した上で、社会的困難に直面する今日のフランスにおけるシティズンシップ教育課題への対応を考察した。その際、本研究では、フランスの共和制モデルとアメリカの経済的自由主義が体現する民主制モデルの相違を典型的に捉えるドゥブレの二つの国家の類型論に着目した。この類型論において擁護される従来のフランス共和制モデルを確認した上で、近年、主に政治思想の分野において展開されてきたフランスにおける議論に注目することで、ドゥブレの二元論的図式を検討した。これらの議論を踏まえ、現代フランスにおけるシティズンシップ教育の理念型を浮かび上がらせ、その理念モデルがどのように今日のシティズンシップ教育課題に対応し得るかについて考察を試みた。

まず本研究において着目したドゥブレの二つの国家の類型論は、これまで日本においてはさほど馴染みが薄かったフランス共和主義とはいかなる思想で、そうした思想を基盤として育成されようとする「市民」とはいかなる存在なのか、ということを理解する上での格好の素材であったといえる。そしてこの類型論に対してなされる議論からは、近年の多元性を有する社会的困難を前に硬直することも知的怠惰に陥ることもない、フランス共和主義思想の解釈をめぐる綱引きの様相が見てとれた。従来ドゥブレが擁護しようとしてきた共和主義の基本理念は、それを批判的に捉えるフランス独自の自由主義論の潮流によって、リベラルな諸価値への関与の姿勢をより強く示す流れにあるものの、依然として、フランス固有の歴史的背景に規定されながらその理念的な枠組を維持し続けていた。

こうして明らかにしたフランスにおけるシティズンシップ教育の理念モデルをもとに、本研究では次の三点について考察を加えた。第一に、教育における価値の中立性（政治的中立性）を保ちながらいかに主体を育成するか。第二に、児童・生徒の政治的行動への準備をどのように行うか。第三に、多様な価値観を持つ人々に共通するシティズンシップ教育はあり得るか。

これらの検討に先立ち、フランスの学校で行われるシティズンシップ教育の射程について確認した。フランスでは、公民教育を核に、国語としてのフランス語、歴史・地理教育の他にも、あらゆる教科・活動がフランス市民の育成に寄与すると考えられてきた。また民主主義的手続きを体得する場として、児童・生徒が選挙で選んだ自らの代表を保護者・教員との協議の場に送り込む「評議会制度」があり、それらが有機的に結びついてはじめて自律的な市民の育成が可能になるとされてきた。

そこでまず、一点目については、育成される自律的な市民の「自律」に着目した。ここでいう自律とは、人間が自らの行動を決定するに際して、宗教、神話、祖先といった、いかなる超越的な権威にも服従しない態度であるがゆえに、必然的にそれは「批判」と分かちがたく結びついた。したがって共和国の学校では、共通に教授される知識をもとに、どのような判断を下すかは個人にゆだねられている。そしてその知識は、法制度や政治の仕組みといった事実から、時にはジェンダーや宗教といった価値の対立する事柄まで、古典

のテキストをもとに複数の立場・視点を教えることによって、教化を回避している。

続いて二点目については、「共和国の学校」とその原理にフランス的な対応の仕方があった。フランスの学校教育が自律的な市民になることを学ぶ場であるとすれば、そこでは個人のあらゆる社会的属性から一時的に自由になる可能性が保証されなければならない。つまり原理的には、個人をある一つの生存の仕方へと強制する社会的な力から解放する場として「共和国の学校」は存在する。そうした公共空間としての学校の独立性を守るものが、ライシテという共和国原理であった。そこでは一つのものの見方を絶対視しない、いわば個人を複合的なアイデンティティに開かせるような、変化に富む普遍性が目指されていた。そのような「共和国の学校」が志向され、上記のカリキュラム構造が採用されていることによって、児童・生徒は社会の具体的事象に対する判断・行動の指針を形成していくと推察し得る。

こうしてフランス共和国は普遍主義的な発想に立ち、国家意思＝一般意思の表出としての法を知り、法の形成に参加することのできる平等な市民を育成することを、自らが機能するための必須条件としており、そのため公教育に極めて重要な役割を与えてきた。したがって三点目については、フランスでは全ての子どもを対象に、共通の教養や科学的知識、民主的討論の技法をシティズンシップ教育として教えている。フランスのシティズンシップ教育においては、複数の立場や視点があることを教え、批判の契機を内包しておくことにより、「共和国の価値」という一見すると一元的な価値の教授でありながらも、多様性を前に普遍性を志向し得ているのではないだろうか。

2. 本研究の含意

以下には、上記のように本論で明らかになったことを踏まえて、そこから導き出せる本研究の含意をまとめる。

(1) 闘争の中から次第に定着していった「共和国」という理念

本研究では、革命期から1980年代という約二世紀に渡る共和制モデルの確立・揺らぎと、シティズンシップ教育理念の変遷をパラレルに描いた。その結果、図5のように、革命以前はカトリック教会がその教義に基づいて文化統合の中心的役割を担っていたが、革命期には、そのヘゲモニーを共和派が奪取し、共和主義的な徳の涵養が図られた。その後しばらく政治的な変動と共にカトリックと共和派の主導権争いは続いたが、第三共和制期に入ると、共和派が共和制モデルを確立させていった。その理念的なメルクマールとなったのが、「公教育におけるライシテ」であった。

第二次世界大戦下のヴィシー体制期において、一時的な政策の揺り戻しが見られたが、公教育におけるライシテは次第に社会への定着を見せた。戦後から1980年代に入るまでは、公民教育の後退と共に、公教育におけるライシテもさほど問題とされなくなっていく。なぜならば、第三共和制期に確立を見た公教育におけるライシテは、主にカトリック教会と

の闘争の末に共和派が勝ち取った原則だからである。

こうして戦後のフランスにおいて、「一にして不可分の共和国」という憲法理念は、今日に至るまで国是とされてきており、たとえ政権が交代しようとも、シティズンシップ教育理念は変わることなく一貫してきた。

日本の場合、左派政権と右派政権といった政治対立を背景に、教育の政策理念は変動するものと捉えられがちであり、特にシティズンシップ教育のような政策は、時の政権が望む市民あるいは国民の育成に力点が置かれる傾向にある。それに対しフランスは、本論において見てきた歴史的背景に規定されながら、共和制という前提の下で共和国の市民の育成、すなわちシティズンシップ教育を構想してきたため、その基本的な理念は今日まで一貫性を保持してきたのだといえる。

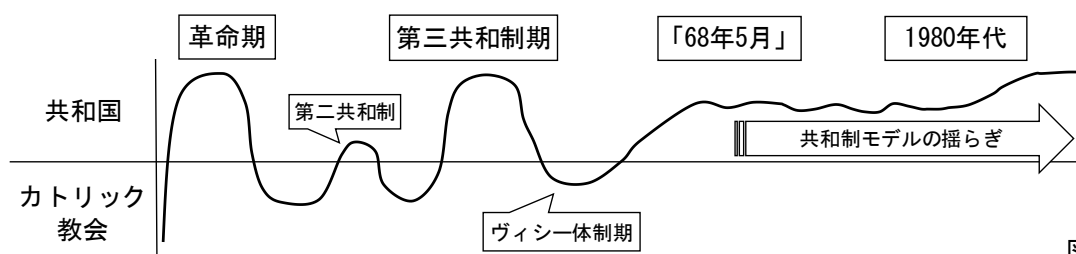


図 5

(2) 「共和国」の揺らぎと 1980 年代共和制モデルの理念的なメルクマール

上記のように、第三共和制期に確立された共和制モデルの理念的なメルクマールは公教育にけるライシテであった。しかし「68年5月」以降は、異なるモデルが浮上する。それが、第3部で扱ったレジス・ドゥブレのいう「デモクラシー」(D)モデルである。そうした共和制モデルの揺らぎと共に、フランスではシティズンシップ教育も後退していった。そして1980年代に入ると、共和制モデルの見直しが図られ、それと連動して公民教育も再興する。ここで問題となるのが、1980年代に再浮上した共和制モデルの理念的なメルクマールとは、一体いかなるものなのだろうかということである。

本研究では、当時の社会背景及び政治経済構造によって、喫緊性を携えて「人権教育」が公民教育の内容として要請されていたことを明らかにした。しかし人権教育ならば共和制モデルでなくても可能なようにも思われる。ところが、フランス共和制モデルにおける人権は、ドゥブレも先の「デモクラシー」モデルとの対比の中で述べていたように、普遍性を志向するところにその独自性がある。すなわち第9章にも引用したが、「デモクラシー」モデルにおいては、「現実には存在する集団によってすでに獲得されている諸権利を擁護しようとする」¹のに対し、「共和国は、実際には誰も見たことがない普遍的な人権を公然と唱える」²。ゆえに共和制モデルの普遍性は抽象的であり、ローカル性に貫かれる「デモクラシー」モデルは具体的なのである。

¹ドゥブレ、レジス・樋口陽一・三浦信孝・水林章・水林彪、前掲書、p. 25。

² 同上。

こうして1980年代半ばの公民教育再興を推し進めたシュヴェヌマンがしきりに「アンチ・レイシズム」を提唱した理由が理解できよう。つまり、法の下ではすべて平等な市民によって公共空間を成り立たせようとする共和制モデルに立つ限り、差別や偏見といったレイシズムは最大の障壁なのである。1970年代の低成長期以降、旧植民地のマグレブ諸国の移民がフランスに定住化する中で、失業率の増加や治安の悪化の原因を彼／彼女らの存在に帰せるような差別的な言動が見られるようになっていた。そうした社会環境の中で、1980年代半ばの「共和制モデル」の理念的なメルクマールとして位置づけられたのが、人権概念の深化やフランスが国際社会の中で取り組まなければならない人類のスケールの価値の涵養といった「普遍性」の追求であったといえる。

確かに、1980年代半ばの教育改革全体を見たときには、これからの国際経済競争を担うハイタレントな人材育成といったエコノミストの論理も見いだせる。その一方で、1980年代にフランスが近代以降追求してきた「共和国の価値」の欺瞞性から抜け出し、再構築に取り掛かる上で、人類普遍のヒューマニズムの視点も置き去りにしない姿勢も見て取ることができたのではないだろうか。

「普遍性」に関して三浦信孝は、「18世紀の啓蒙以来の、文明の進歩を信じるいわば楽天的な普遍主義と、西洋中心主義に対する批判や文化相対主義の挑戦を乗り越えた再帰的な普遍主義があり得る」³と指摘している。「再帰的」(reflexive)とは、社会学者アンソニー・ギデンズらの「再帰的近代」(reflexive modernity)⁴からヒントを得ているといい、「工業化を中心とする近代化の課題が一通り達成された1970年代から(重要な転回点は1968年)、近代はみずからを反省し近代そのものの見直しに入るといふほどの意味である」⁵。つまり、第一の楽天的な普遍主義は、革命期以来の共和制に基づく国民国家の建設を支える一方で、ナポレオン時代から第三共和制に至るまでは、「文明化の使命」という口実の下での相次ぐ戦争や植民地拡大に寄与してきた。本論において取り上げたドゥブレを批判する論者が口々に指摘していたように、第三共和制期の「共和国の学校」では、共和国の市民(citoyens)が育成された一方で、植民地の原住民は帝国に従属する臣民(sujets)の地位に置かれていた。この限りで、第一の普遍主義はダブルスタンダードの不完全性を有していた。

二つの世界大戦を経験した戦後のフランスは、泥沼化したアルジェリア戦争(1954～1962年)を終結させ、ドイツとの和解を進める中で、軸足を植民地からヨーロッパへと移していった。その過程においてフランスは、第一の不完全な普遍主義から抜け出だそうと再帰的普遍主義の構築に取りかかってきたのだという。特に冷戦が終結した1990年代以降、フランスの「再帰的普遍主義の模索は、内と外から国民国家の主権が相対化され、グローバルイゼーションの中でナショナル・アイデンティティが再定義を迫られる時期にあたってい

³ シュヴェヌマン, J.-P.・樋口陽一・三浦信孝、前掲書、pp. 246-247。

⁴ ベック, ウルリッヒ・ギデンズ, アンソニー・ラッシュ, スコット。[松尾精文・小幡正敏・叶堂隆三 訳]『再帰的近代化—近現代における政治、伝統、美的原理』而立書房、1997年、参照。

⁵ シュヴェヌマン, J.-P.・樋口陽一・三浦信孝、前掲書、p. 246 (丸括弧内は原著)。

る」⁶という。

したがって公民教育の再興を象徴とする1980年代の共和制モデルは、三浦信孝のいう「再帰的普遍主義」を模索する過程において示された理念型であり、その後の方向性を決定づけるものであったといえる。本研究において着目したドゥブレの用語法で言えば、1980年代の共和制モデルは再帰的な「リパブリック」(R)、すなわち「re-R」であった。第三共和制期に確立された共和制モデルの理念的なメルクマールが「公教育にけるライシテ」であり、フランス国内に閉じたものであったのに対し、1980年代に再浮上した共和制モデルの理念的なメルクマールは、人権をはじめとする人類的スケールの諸価値の涵養といった「普遍性」の追求という、より国際的で他者性にかかれたものに変換されたといえるだろう。

(3) 日本の主権者教育への示唆

本研究において注目した1980年代半ばのフランスからは、困難な社会的政治的課題に直面しながらも、独自の「共和国」(république)としての在り方を確認し、その下での「学校」(école)の存在意義、「市民」(citoyens)の育成あるいはその内実としての「シティズンシップ」(citoyenneté)というものが、不可分のものとして構想されている様相が見て取れた。そしてこの時期の社会観、人間観、教育観の深層に及ぶ議論を基に選択された国家モデルが、今日のフランスのシティズンシップ教育の在り方を規定してきた。それは同時に、今日に至るまで解決の難しい多文化との共生という課題を提起してきたが、こうした共和国モデルの在り方を排他的・抑圧的であるとして切り捨てる前に、その可能性と限界の両方を併せ持つ一つのモデルとしてきちんとその意味を理解し再考することは、序論で論じたように今日の日本において有用ではないだろうか。

また本研究を通して、現代の日本の教育がドゥブレのいう「デモクラシー」モデルに近く、「共和国」モデルからは相当に距離があることがわかった。ではそれにもかかわらず、今日の日本においてこの「共和国」モデルを理解し再考することの意義はどこにあるのだろうか。以下では、本研究からいえる日本への示唆として、18歳選挙権の成立によって注目される主権者教育の在り方について述べておきたい。

本研究では、序論の冒頭において「公教育の国家関与の問題」について言及した。具体的にそこでは、永井憲一の「主権者教育論」をめぐるなされてきた1960年代以降の兼子仁らの議論を想定していた。そこでの議論の焦点は、憲法理念に基づく教育内容の法制化及び国家権力の教育内容領域(内的事項)への介入の是非であったことは言うまでもない。さらには、憲法的諸価値など、ある価値を教育することと知識を伝達することは共存し得るのかという点であったことも見逃してはならない。永井憲一の「主権者教育論」を批判し、教育の固有性の観点から子どもの全面的な人間発達を教育の目的とする「人間教育論」を展開した兼子仁にあっても、教育による優れた主権者の育成は重要だと認識されていたことも再確認する必要がある。

⁶ 同上、p. 248。

本研究を通して明らかになったように、1980年代半ばのフランスにおいては、「共和国の価値」を知識として教授することによって、知識による思考が価値判断ないしは意志を媒介とした行動に結びつけられ、そのことが当時のフランス社会に蔓延していたレイシズムの克服につながるものと考えられた。

日本の場合、価値教育というと、国家が教育政策を通じて一方的に価値を注入する「教化」がイメージされることが少なくない。そしてその場合の価値とは、日本の歴史的制約から考えて、血のつながりと伝統の名の下に提示される「民族共同体的」なものであるだろう。それに対し、「共和国」モデルの価値教育は、宗教の教義や財力、民族的な抑圧といった様々な社会的な力から自由になった個人が、知識伝達を担う教科学習を通して批判精神すなわち批判的判断力を養い、価値をむしろ創造することを想定している。ゆえに「共和国」モデルは「国家による自由」という自由観に立つ。こうした自由観に基づく公教育への国家関与の在り方については、当然、問題点も指摘されてきた⁷。しかしこうしたフランスの価値教育と社会科学的知識教育との連続可能性は、日本の主権者教育においても意識されてよいように思われる。

なぜならば、18歳選挙権の成立によって文部科学省などが推奨している主権者教育は、若者の投票率をあげるためだけの「有権者教育」に矮小化され、学校現場では「教育における政治的中立性」とは何か明示されないままに強調されることによって、実質を伴わないものになる危険性をはらんでいる。新藤宗幸も指摘しているように、文部科学省の主権者教育は、「選挙権を与えられ、それを行使したのだから、代表者の決定には従わなければならないとの単純な権利—義務関係が強調される」⁸ことにより、「権力の決定とそれにもとづく政治の営みに異議申し立てすることのない『従順』な人間をつくる」⁹ことになりかねない。

また日本の場合は、前掲の副教材にも記されているように、主権者教育を担う教員に対して過度に「政治的中立」が要求されるため、現実の政治・経済・社会の在り方に対して教員個人の考えを示すことは、その政治的中立性に反するものと捉えられる傾向にある。しかしフランスの場合は、本研究を通して明らかになったように、第三共和制において「公教育におけるライセンス」が確立する際、カリキュラムのライセンスから教員のライセンスが帰結されるに至った。つまり、公教育の世俗化には「教員の良心の自由」が尊重されなくてはならないとされた。こうした認識は、1980年代においてもシュヴェーヌマンの発言から

⁷ 高橋哲は、こうした自由観に基づく公教育への国家関与の論理の問題として、「自律的市民としての大人の参加を想定するものであるが、そこで決定された教育意思が必ずしも子どもの学習権保障に順接するとは限らない」点や、「憲法理念にもとづく教育内容の法定化を要請することは、私事化を抑制するにとどまらず、教育内容の正当性を司法判断に委ねる可能性、あるいは教育の私事性そのものを法的拘束力をもって抑圧する可能性」を挙げているが、これらに対するフランスの文脈に沿った回答は別稿で改めて論じたい。高橋哲、前掲論文、pp. 77-79。

⁸ 新藤宗幸、前掲書、p. 14。

⁹ 同上、p. 15。

確認される。したがって、教員は思想・良心の自由を保障された人格であり、具体的な史資料や彼／彼女らの専門的知見に基づく考えが示されることは、即時に「教育における政治的中立性」に反するものではない、ということをごきちんと認識すべきではないだろうか。

3. 本研究の意義

それでは、本研究の意義はいかなる点に求められるだろうか。以下に三点示したい。

第一に、フランスのシティズンシップ教育研究は、これまで実践事例を紹介し課題を考察する研究の他、多くはカリキュラムの特徴の析出に止まる傾向が強かった。それに対し本研究では、憲法学や政治思想などと教育学を融合させ、共和制モデルの確立・変容とシティズンシップ教育政策の理念をパラレルに描いた。これによって、明文化されたカリキュラムからは読み取ることのできなかつた政策意図や、国家構想の在り様にまで踏み込むことが可能になり、フランスが近年の様々な課題への対応を迫られながらいかに共和制モデルを修正させてきたのかを明らかにする手がかりを得ることができた。また、第三共和制期と「68年5月」と1980年代半ばの公民教育再興という三つの歴史的モーメントを結びつけ、その関連性を本格的に探究した先行研究はこれまでになく、当該分野の学術的な研究水準の引き上げに貢献することができた。この研究分野の第一人者で、フランス共和制モデルの哲学研究に従事してきた石堂常世の研究に対しても、本研究は「68年5月」の社会的背景やその後の影響を考慮に入れたことで、共和制モデルの変遷の在りようや、1980年代半ばに採用されたシティズンシップ教育の理念型を、ドゥブレのいうところの「リパブリック (R) →デモクラシー (D) →再帰的リパブリック (re-R)」というかたちで浮かび上がらせ、新たな観点を付け加えることができたのではないだろうか。

第二に、本研究の第3部において扱ったレジス・ドゥブレの二つの国家の類型論は、自由主義と共和主義をめぐる葛藤理論であり、これまで日本では憲法学や政治思想の分野において研究蓄積があった。その一方で、教育をめぐる制度論を国家論モデルとの連関の上に捉える方法論をシティズンシップ教育政策研究に援用した教育学研究は、管見の限りこれまでなされてこなかった。序論において論じたように、シティズンシップ教育政策という素材は、公教育を通じた政治・社会参加主体の育成と国家構想の両方にまたがる研究対象である。したがって、1980年代以降の急激な社会変化と共に、フランスが従来の伝統的な共和制からの変容を迫られながらどのような社会を構想しようとしてきたのかを問う本研究は、国家間比較のための重要な枠組を提示することができた。ゆえに本研究は、教育行政学に対し学際的な理論貢献を果たすだけでなく、国家論モデルの選択を通じていかに具体的な教育理念を形づくるのかという比較憲法学の射程を超え得る成果に結びつけるための今後に向けた第一歩となり得た。

第三に、今後は、現在世界的に展開されている各国のシティズンシップ教育モデルを、その国家論モデルとの連関において捉え、将来的には日本の文脈に沿ったかたちで、モデルの優位性に関する評価がなされていく必要がある。共和主義・普遍主義に思想基盤を置

くフランスモデルの位置付けを明確にする本研究が進展していけば、これまで日本の議論において欠落していたシティズンシップ教育モデルの一つとして、フランスのモデルを日本の議論に位置づけることが可能になるだろう。これにより、多元性が増す日本社会において適切な政策決定に向けた議論の深化が図れるだけでなく、ニューカマー児童を多数受け入れる日本の教育実践が抱える困難を克服する手がかりを得ることが期待できる。本研究は、そのための基礎的な足掛かりとなることができたように思われる。

4. 今後の課題

他方で、本研究の課題として以下の四点が指摘できる。

第一に、本研究では、第三共和制期と「68年5月」と1980年代半ばの公民教育再興という三つの歴史的モーメントを関連づけて論じたが、歴史研究としての緻密さとダイナミックさは時として両立困難なものであり、本研究では後者に比重が置かれたために、その実証性は必ずしも十分なものにはなっていない。例えば、1980年代の教育改革を主導したシュヴェーヌマン国民教育大臣が第三共和制期の「共和国の学校」に範をとり、「68年5月」以降の政策に批判的であったことは本研究において明らかにできたが、著書や公的文書の分析のみではその真意に迫ることには限界があった。今後は、時系列比較の政策研究に学びながら、可能な限り当事者らへの聞き取りも行うことで歴史研究としての実証性を高めていく必要がある。

第二に、フランスでは、1980年代終盤から1990年代にかけても、イスラム系移民の問題やヨーロッパ統合及び地方分権に向けた動きといった新たな社会的政治的課題の噴出によって、国民国家そのものと不可分な共和主義の理念が再審に付され続けた。こうした1980年代終盤以降の諸動向に鑑みれば、今後は本研究の知見を次の点において発展させていくことが求められる。一点目に、1980年代半ばの公民教育の再興を中心に論じてきた本研究の対象を、ミッテラン社会党政権第二期に当たる1980年代終盤から1990年代前半へ拡大する。この時期は、教育の抜本的改革の方向性が模索された時期であり、1989年にはミッテラン社会党政権における教育政策の集大成とも言われる教育基本法（ジョスパン法）が成立し、カリキュラムの形成過程もより民主的なものへと変容している。したがって1980年代終盤の社会状況を背景に、シティズンシップの育成をめぐる1980年代半ばのものがいかなる課題を有するものとして総括され、その後の政策論議がいかに進展したのかを明らかにする必要がある。二点目に、ミッテラン社会党政権は1993年3月からの保革共存政権¹⁰期を経て、1995年5月にシラク保守・中道政権へと政権交代を果たした。特にこの間は、EU市民権の問題やイスラム系移民の問題が一層重要なトピックとなっており、1996

¹⁰ 日本で通常「保革共存政権」と訳されるフランスのコアビタシオン (cohabitation) とは、もともと「同居」、「同棲」を意味する名詞であり、転じて、フランス第五共和制において所属勢力の異なる大統領と首相が共存する状態を指す。右派政党の大統領と左派政党の首相、あるいは逆に、左派政党の大統領と右派政党の首相のような組み合わせのことを、特にコアビタシオン（保革共存政権あるいは左右並存政権）と呼ぶ。

年の政策文書において、はじめて「シティズンシップ教育」(éducation à la citoyenneté) という用語が使用されるようになった。したがって共和国市民の育成に関わる教育がそれまでの社会党政権のものからどのような転換が図られ、あるいはいかなる広がりをもつものとして捉え直され、どのようにシティズンシップ教育概念の生成へと結実していったのかを分析する必要がある。

第三に、本研究では、レジス・ドゥブレの二つの国家の類型論に着目し、近年の政治思想において展開されている議論を踏まえてドゥブレの二元論的図式を検討した。一方で、友愛・連帯といった概念を基軸とする中間団体¹¹及びアソシアシオン(結社・非営利団体)の議論¹²については、本研究では十分に検討するに至っていない。ドゥブレの理念モデルの対立を超えて、より実践的なシティズンシップ教育の議論を展開させていくために、今後はフランスにおける市民社会論の展開も踏まえつつ、中間団体及びアソシアシオンをめぐる議論に関しても検討を加え、第三の軸として分析していく必要がある。

第四に、上記に関わり、フランスは常に理念先行の国としての誹りを免れない国である。実際に本研究において示されたフランスにおける市民育成の政策理念史を見ても、フランスを一種の「ドン・キホーテ」の国として片づけることは容易いかもしい。また、1980年代半ばの公民教育の再興に関しても、実際の教育現場ではどうだったのかという点については、疑問符がつけられている¹³。しかし現代のフランスは、「共和国」という未完のプロジェクトと現実社会との相克の中で、右往左往しながら判断・行動の指針を築き上げている。中でも鍵となってくるのは、社会の多元的状况、すなわち多文化主義にフランスはどのように対応するか、という難題である。今日のフランスは、共和国の理念を厳格に適用すればするほど、現実の社会では多文化の融合ではなく分断が進むというジレンマを抱えており、このジレンマからいかに抜け出せるかが問われている。したがって今後は、本研究のような理念研究以外にも、具体的な解決の糸口を教育実践の中を探るような経験的な実証研究にも挑戦していきたい。その際は、パリ中心部に限らず地方の特殊な事例にも目を配り、フランスの地域的特殊性を考慮した分析をする必要があり、今後の課題としたい。

¹¹ 中間団体 (corps intermédiaires) とは、「個人と国家の中間にある集団のことで、前近代社会では個人を狭い共同体の中に閉じ込める自由の足枷になるが、近代社会では個人と個人を結びつける絆として社会変革のテコになり得る」。シュヴェヌマン, J.-P.・樋口陽一・三浦信孝、前掲書、p. 37。フランスの代表的な論者の一人として、ピエール・ロザンヴァロンが挙げられる。Rosanvallon, Pierre., *Le modèle politique français : la société civile contre le jacobinisme de 1789 à nos jours*, Seuil, 2004.

¹² フランスのアソシアシオンに関する体系的な日本の先行研究として、福井憲彦編『アソシアシオンで読み解くフランス史』山川出版社、2006年が挙げられ、同書に掲載された参考文献リストがテーマごとにまとめられていて参考になる。他にも、高村学人『アソシアシオンへの自由—〈共和国〉の論理』勁草書房、2007年や、大村敦志『フランスの社交と法—「つきあい」と「いきがい」』有斐閣、2002年が挙げられる。

¹³ フランソワ・オーディジェによれば、当時の公民教育を実践している教員は多くなかった。Audigier, François., *op. cit.*, p.133.

引用・参考文献一覧

I. 法律・省令・通達等 (B. O. は Bulletin Officiel de l'éducation nationale の略、J. O. は Journal Officiel の略)

Arrêté du 23 avril 1985, *B.O.*, No. 21(1985/05/23).

Arrêté du 14 novembre 1985, *B.O.*, No. 44(1985/12/12).

Arrêté de Lapie du 24 fev. 1923 (*J.O.* du 25 fev. 1923).

Circulaire du ministre provisoire de l'instruction publique et des cultes aux recteurs des académies, recommandant l'enseignement des droits du citoyen par les instituteurs primaires, *Recueil des lois et actes de l'instruction publique*, Imprimerie et librairie de Jules Delalain, 1848.

Circulaire No. 81-238 du 1 juillet 1981, *B.O.*, No. 27, pp. 2077-2079.

Circulaire No. 81-536 du 28 décembre 1981, *B.O.*, special No. 1, pp. 6-15.

Circulaire No. 84-481 du 13-12-1984.

Circulaire No. 85-009 du 8 janvier 1985, *B.O.*, No. spécial 1 (17-1-1985) .

Circulaire du 15 novembre 1990.

Duvergier, J.-B., *Collection complète des lois, décrets, ordonnances, règlements, avis du Conseil d'État, 1788-1830*, t. 1-108; [1788/1790]-1908, Société du Recueil Sirey [etc.], 1831-1949.

Duvergier, J.-B., *Collection complète des lois, décrets, ordonnances, règlements, avis du Conseil d'État, 1788-1836*, t. 80 ; année 1880, L. Larose et forcel/ Ch. Noblet, 1980.

Duvergier, J.-B., *Collection complète des lois, décrets, ordonnances, règlements, avis du Conseil d'État, 1788-1836*, t. 81 ; année 1881, L. Larose et forcel/ Ch. Noblet, 1981.

Duvergier, J.-B., *Collection complète des lois, décrets, ordonnances, règlements, avis du Conseil d'État, 1788-1836*, t. 82 ; année 1882, L. Larose et forcel/ Ch. Noblet, 1982.

Duvergier, J.-B., *Collection complète des lois, décrets, ordonnances, règlements, avis du Conseil d'État, 1788-1836*, t. 86; année 1886, L. Larose et forcel/ Ch. Noblet et fils, 1986.

“Éducation à la citoyenneté : une redynamisation de l'éducation civique” , *B.O.*, No. 23, 6 juin 1996.

Instruction de Bérard du 20 juin 1923 (*J.O.* du 22 juin 1923).

J.O., du 5 décembre 1940.

J.O., du 18 juillet 1940.

J.O., du 26 février 1941.

J.O., du 12 mars 1941.

J. O., du 25 mars 1985.

La loi sur l'enseignement primaire du 10 avril 1867, *Bulletin administrative du Ministère de l'instruction publique*, No. 138, 1867, pp. 341-345.

La loi du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur, *J.O.* du 13 novembre 1968.

Loi relative à la suppression de l'enseignement congréganiste, *Bulletin des lois de la République française*, 12 série, t. 69, No. 2578, le 7 juillet 1904, p. 1968 et s.

Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, *J.O.* du 24 avril 2005.

Ministère de l'éducation nationale, Direction des écoles, Ecole élémentaire, Compléments aux programmes et instructions, Arrêté du 15 mai 1985, *B.O.*, NO. 21(1985/05/23).

II. 統計資料

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—フランスの出生率はなぜ高いのか』2005年 (<http://www.esri.go.jp/jp/prj/hou/hou012/hou12.pdf> : 最終確認日 2019年4月22日)。

INSEE, *Recensements de la population de 1962 à 1999, 1962-1999*

(<https://www.insee.fr/fr/statistiques/2021048> : 最終確認日 2019年9月12日) .

III. 外国語文献・論文（アルファベット順）

(anonyme) “Des réformes tous azimuts” , *Le Monde*, No. 13, jeudi 13 mars 1986, p. 16.

(anonyme) “Voile : les états d'âme de quatre «sages» de la commission Stasi”, *Le Monde*, 3 février 2004, p. 10.

Amouroux, Henri., *La grande histoire des Français sous l'occupation, t. 2, Quarante millions de pétainistes : juin 1940-juin 1941*, Robert Laffont, 1977.

Arditti, Catherine. et Solé, Robert., “Un entretien avec M. Chevènement” , *Le Monde*, No. 30, 1985, p. 10.

Arkwright, Edward., *Citoyenneté et vie démocratique*, La Documentation Française, 2005.

Aron, Raymond., *La Révolution introuvable : réflexions sur les événements de mai*, Fayard, 1968.

Audigier, François., Costet, Jean-Pierre. et al., *L'éducation à la citoyenneté*, Institut National de Recherche Pédagogique, 1999.

Badinter, E., Debray, R., Finkielkraut, A., Fontenay, E. D. et Kintzler, C., “Profs, ne capitulons pas !”, *Le Nouvel Observateur*, No. 1304, du 2 au 8 nov. 1989, pp. 30-31.

Barral, Pierre., *Les Fondateurs de la Troisième République*, Armand Colin, 1968.

Barret-Kriegel, Blandine., “Les deux, mon camarade” , *Le Nouvel Observateur*, No.

- 1313, 1990, p. 23.
- Baubérot, Jean., *L'intégrisme républicain contre la laïcité*, L'Aube, 2006.
- Bénéton, Philippe. et Touchard, Jean., “Les interprétations de la crise de mai-juin 1968”, *Revue française de science politique*, vol.10 (No.3), Presses universitaires de France, 1970, pp. 503-544.
- Bergougnieux, Alain., “L'école et l'éducation civique”, *La revue de l'inspection générale* 03, 2003, pp. 54-60.
- Bernard, Philippe., “La grande lessive idéologique” , *Le Monde*, No. 13, 1986, p. 16.
- Bert, Paul., *L'instruction civique à l'école*, Picard et Kaan, 1882.
- Best, Francine., *Pour une pédagogie de l'éveil*, A. Colin, 1973.
- Bier, Bernard., *Politiques de jeunesse et politiques éducatives : Citoyenneté / education / altérité*, INJEP, 2010.
- Bouamama, Saïd., Cordeiro, Albano., Roux, Michel., *La citoyenneté dans tous ses états : De l'immigration à la nouvelle citoyenneté*, Editions L'Harmattan, 2000.
- Bouzerand, Jacques., Molho, Danièle. et Richard, Michel., “Trois étapes pour un renversement” , *Le Point*, No. 617, 1984, pp. 32-34.
- Brisach, Geneviève., “La réforme du collège : La déclaration de M. Savary” , *Le Monde de L'Éducation*, No. 92, 1983, pp. 6-11.
- Bruder, Daniel., *A la recherche de l'établissement citoyen*, Editions L'Harmattan, 2002.
- Buisson, Ferdinand Edouard., *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Librairie Hachette et Cie, 1911.
- Cameron, David, R., “Exchange Rate Politics in France, 1981-1983” , Daley, Anthony.(ed.), *The Mitterrand Era. Policy Alternatives and Political Mobilization in France*, Macmillan, 1996, pp. 56-82.
- Carcopino, Jérôme., *Souvenirs de sept ans : 1937-1944*, Flammarion, 1953.
- Chambron, Françoise. et Maclet, Thierry., “L'École républicaine hier et demain ?” , *Esprit*, No. 2, 1985, pp. 37-49.
- Chevallier, Paul. et Groperrin, Bernard., *L'Enseignement français de la Révolution à nos jours*, Editions Mouton, La Haye, 1971.
- Chevènement, Jean-Pierre., “La gauche peut professer sans complexe un nationalisme non chauvin” , *Le Monde de L'Éducation*, No. 97, 1983, pp. 46-47.
- Chevènement, Jean-Pierre., *Apprendre pour entreprendre*, Librairie Générale Française, 1985a.
- Chevènement, Jean-Pierre., *Le pari sur l'intelligence : entretiens avec Hervé Hamon et Patrick Rotman*, Flammarion, 1985b.
- Cogniot, Georges., *La question scolaire en 1848 et la loi Falloux*, Éditions Hier et

- Aujourd'hui, 1948.
- Coq, Guy., "Utilité et limites d'une polémique" , *Esprit*, No. 7-8, 1984, pp. 149-155.
- Collection France vivante (anonyme), *Où va l'école ?*, Action Populaire Éditions Spes, 1941.
- Croissandeau, Jean-Michel., "La force de la conviction" , *Le Monde de L'Éducation*, No. 92, 1983, p. 5.
- Danguy des Déserts-Bouaré, Marie-Claude., Thomas, Jean-Paul., Riolet, Claude., *Éducation civique et philosophie politique*, Armand Colin, 1992.
- Debray, Régis., "Êtes-vous démocrate ou républicain ?" , *Le Nouvel Observateur*, No. 1308, 30 novembre-6 décembre, 1989, pp. 49-55.
- Debray, R., Gallo, M., Julliard, J., Kriegel, B., Mongin, O., Ozouf, M., Pors, A. L. et Thibaud, P., "Républicains, n'ayons plus peur !", *Le Monde*, 4 sep. 1998, p. 13.
- Debray, Régis., *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Institut Odile Jacob, 2002.
- Debray, Régis. édition établie par Olivera, Philippe., *Mai 68, une contre-révolution réussie : Modeste contribution aux discours et cérémonies officielles du dixième anniversaire*, Mille et une nuits, 2008.
- Delanoue, Paul., *Les enseignants : la lutte syndicale du front populaire à la libération*, Éditions sociales, 1973.
- Deloye, Yves., *Ecole et citoyenneté : l'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1994.
- Despin, Jean-Pierre. et Bartholy, Marie-Claude., *Le poisson rouge dance le Perrier*, Critérium, 1984.
- Dreyfus-Armand, Geneviève. et al., *Les Années 68*, Complexe, 2000.
- Duguit, Léon., Monnier, Henry., Bonnard, Roger., *Les constitutions et les principales lois politiques de la France depuis 1789*, 7e éd. par Georges Berlia., Librairie générale de droit et de jurisprudence, 1952.
- Durand, Yves., *Vichy 1940-1944*, Bordas, 1972.
- Fabra, Paul., "M. Laurent Fabius devant l'Assemblée Nationale" , *Le Monde*, 26 juillet 1984, pp. 2-3.
- Ferry, Jean-Marc., De Proost, Séverine., *L'école au défi de l'Europe : Médias, éducation et citoyenneté postnationale*, Université de Bruxelles, 2003.
- Fourastié, Jean., *Les Trente Glorieuses ou la révolution invisible de 1946 à 1975*, Fayard, 1979.
- Fourrier, Charles., *L'enseignement français de 1789 à 1945 : précis d'histoire des institutions scolaires*, Institut pédagogique national, 1965.

- 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 : être citoyen 1984*, Direction des journaux officiels, 1985.
- Friedman, Milton., *Capitalism and Freedom*, University of Chicago Press, 1962.
- Furet, François., *Penser la Révolution française*, Gallimard, 1978.
- Gagnon, France., McAndrew, Marie., Pagé, Michel., et al., *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, L'Harmattan, 1996.
- Galichet, François., *L'école, lieu de citoyenneté*, ESF Editeur, 2005.
- Gauthier, Nicole., "le droit d'être autre" , *L'Éducation hebdo*, No. 11 nouvelle formule, 1982, pp. 1-2.
- Gauthier, Guy. et Nicolet, Claude., *La laïcité en mémoire*, Edilig, 1987.
- Girault, René. *L'Histoire et la géographie en question : Rapport au Ministère de l'Éducation nationale*, CNDP, 1983.
- Gontard, Maurice., *Les écoles primaires de la France bourgeoise (1833-1875)*, 2e éd, C.R.D.P, 1976a.
- Gontard, Maurice., *L'Œuvre scolaire de la troisième république : l'enseignement primaire en France de 1876 à 1914*, 2e éd, I.N.R.D.P., 1976b.
- Guizot, François Pierre Guillaume., *Histoire parlementaire de France : recueil complet des discours prononcés dans les chambres de 1819 à 1848*, tome 2, Michel Lévy frères, 1863-1864.
- Heydt, Jean-Marie., et al., *Éducation à la citoyenneté démocratique : des mots et des actes*, Conseil de l'Europe, 2001.
- Jeambar, Denis., "École : l'étau des refus" , *Le Point*, No. 606, 1984, pp. 29-30.
- Julliard, Jacques., "Où est-elle, votre République ?" , *Le Nouvel Observateur*, No. 1309, 1989, pp. 50-51.
- Jutras, France., et al., *L'éducation à la citoyenneté : Enjeux socioéducatifs et pédagogiques*, Presses de l'Université du Québec, 2010.
- Kajman, Michel., "Comment épeler E-C-O-L-E ?" , *Le Monde de L'Éducation*, No. 109, 1984, p. 8.
- Kajman, Michel., "Alain Savary vu par lui-même" , *Le Monde de l'Éducation*, No. 112, 1985, p. 70.
- Lapie, Paul., *École et société*, l'Harmattan, 2003.
- Lefèvre, Emmanuel., *L'enseignement moral à l'école primaire sous le front populaire et vichy*, these paris V, 2007.
- Le Gal, Jean., *Les droits de l'enfant à l'école : Pour une éducation à la citoyenneté*, De Boeck, 2008.

- Legrand, Louis., *L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry : les origines de la laïcité*, M. Rivière, 1961.
- Legrand, Louis., *Pour un collège démocratique : Rapport au Ministère de l'Éducation Nationale*, La Documentation Française, 1983.
- Lenoir, Yves., Xypas, Constantin., Jamet, Christian., *Ecole et citoyenneté : Un défi multiculturel*, Armand Colin, 2006.
- Le Parti Socialiste, *Le Parti socialiste se présente*, 1977.
- Le Pors, Anicet., Fabius, Laurent., Hue, Robert., Séguin, Philippe., *Le Nouvel Âge de la citoyenneté*, Editions de l'Atelier, 1997.
- Le Pors, Anicet., *La citoyenneté*, 4e éd., Puf, 2011.
- Levinson, Natasha., "The Paradox of Natality : Teaching in the midst of belatedness" , Gordon, Mordechai. ed., *Hannah Arendt and education : renewing our common world*, Westview Press, 2001, pp. 11-36.
- Levy, Jonah D., *Tocqueville's revenge : state, society, and economy in contemporary France*, Harvard University Press, 1999.
- Loeffel, Laurence. éd., *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui*, Presses Universitaires du Septentrion, 2009.
- Lombard, Martine., Dumont, Gilles. et Sirinelli, Jean., *Droit administratif*, 11e éd., Dalloz, 2015.
- Louis-Grimaud., *Histoire de la liberté d'enseignement en France*, Tome 2e (La Révolution) , B. Arthaud, 1944.
- Makarjian, Christian. et Richard, Michel., "École : la «récré» est finie" , *Le Point*, No. 638, 1984, pp. 45-49.
- Makarjian, Christian. et Reyt, Daniel., *Un inconnu nommé Chevènement*, Table ronde, 1986.
- Maschino Maurice T., *Vos enfants ne m'intéressent plus*, Hachette, 1983.
- Maschino Maurice T., *Voulez-vous vraiment des enfants idiots ?*, Hachette, 1984.
- Milner, Jean-Claude., *De l'école*, Seuil, 1984a.
- Milner, Jean-Claude., "Réponse de Jean-Claude Milner" , *Le débat*, No. 31, 1984b, pp. 48-52.
- Milner, Jean-Claude. et Hébrard J., "La guerre scolaire : pas celle que vous croyez..." , *Le Nouvel Observateur*, No. 1052, 1985, pp. 39-41.
- Ministère de l'Éducation Nationale, *Ecole élémentaire : programmes et instructions*, CNDP, 1985a.
- Ministère de l'Éducation Nationale, *Collèges : programmes et instructions*, CNDP, 1985b.

- Monchambert, Sabine., *La liberté de l'enseignement*, P.U.F., 1983.
- Mougniotte, Alain., *L'émergence de l'instruction civique dans les programmes scolaires française : des origines de la loi de 1882 à 1914*, Thèse de Doctorat présentée devant l'université Lyon 2, 1989.
- Mougniotte, Alain., *Les débuts de l'instruction civique en France*, Presses Universitaires de Lyon, 1991.
- Nicolet, Claude., *L'idée républicaine en France (1789-1924) : Essai d'histoire critique*, Gallimard, 1982.
- Nicolet, Claude., “Pour une restauration de l'éducation et de l'instruction civiques : Rapport présenté au ministère de l'Éducation nationale, le 1er novembre 1984” , *Le débat*, No. 34, 1985a, pp. 158-175.
- Nicolet, Claude., “Réponse à Mona.Ozouf” , *Le débat*, No. 34, 1985b, pp. 179-181.
- Nique, Christian. et Lelievre, Claude., *L'école des présidents : de charles de gaulle à François mitterrand*, Editions Odile Jacob, 1995.
- Ozouf, Mona., *L'École, l'Église et la République : 1871-1914*, Jean Offredo, 1982.
- Ozouf, Mona., “Histoire et instruction civique, *Le débat*, No. 34, 1985a, pp. 147-157.
- Ozouf, Mona., “Réponse à Claude.Nicolet” , *Le débat*, No. 34, 1985b, pp. 175-179.
- Parisot, Françoise., *Citoyennetés nationales et citoyenneté européenne*, Hachette education, 1998.
- Parti socialiste[France], *Projet socialiste : Pour la France des années 80*, Club socialiste du livre, 1980.
- Paxton, Robert O., *Vichy France : old guard and new order, 1940-1944*, Columbia U. P., 2001, c1972. (パクストン, ロバート・O [渡辺和行・剣持久木 訳] 『ヴィシー時代のフランス—対独協力と国民革命 1940-1944』 柏書房、2004 年)
- Peyrot, Jean., “L'intervention de M. Mitterrand relance le débat : On ne réforme pas seulement par décret” , *Le Monde*, No. 3, 1983, p. 11.
- Ponteil, Félix., *Histoire de l'enseignement en France : les grandes étapes 1789-1964*, Sirey, 1966.
- Prost, Antoine., *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Armand Colin, 1968.
- Prost, Antoine., *Le lycées et leurs études au seuil du XXIe siècle*, CNDP, 1983.
- Prost, Antoine., “Le discours de restauration : essai d'interprétation” , *Le débat*, No. 31, 1984, pp. 40-47.
- Prost, Antoine., *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Seuil, 1992.
- Raveaud, Maroussia., *De l'enfant au citoyen : La construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*, PUF, 2006.

- Rémond, René., *La vie politique en France depuis 1789*, t. 2 (1848-1879), 2e éd., Armand Colin, 1969.
- Rémond, René., *L'invention de la laïcité française : de 1789 à demain*, Bayard, 2005a.
(レモン, ルネ. [工藤庸子・伊達聖伸 訳・解説] 『政教分離を問いなおす—EU とムスリムのはざままで』 青土社、2010年)
- Rémond, René., “Les raisons d’une révision”, Zarka, Yves Charles., éd., *Faut-il réviser la loi de 1905 ? : la séparation entre religions et état en question*, PUF, 2005b.
- Renaut, Alain. et Mesure, Sylvie., *Alter ego : les paradoxes de l’identité démocratique*, Aubier, 1999.
- Renaut, Alain. *Qu’est-ce qu’un peuple libre ? : libéralisme ou républicanisme*, Bernard Grasset, 2005.
- Renaut, Alain. et Touraine, Alain., *Un débat sur la laïcité*, Stock, 2005.
- Richard, Michel., “École : le fleuve Liberté” , *Le Point*, No. 598, 1984a, pp. 32-36.
- Richard, Michel., “École : le cortège arrive au Sénat...” , *Le Point*, No. 615, 1984b, pp. 55-57.
- Rivero, Jean., “L’idée laïque et la réforme scolaire (1879-1882)”, *Rev. pol. et parl.*, t. 148, 1931.
- Robiquet, Paul., *Discours et opinions de Jules Ferry*, t. 1-7, Armand Colin, 1893-1898.
- Rohr, Jean., *Victor Duruy, Ministre de Napoléon III essai sur la politique de l’instruction publique au temps de l’empire libéral*, Librairie générale de droit et de jurisprudence, R. Pichon et R. Durand-Auzias, 1967.
- Rosanvallon, Pierre., *Le modèle politique français : la société civile contre le jacobinisme de 1789 à nos jours*, Seuil, 2004.
- Rossini, Monique. et Cortes, Josyane., “Qui à l’éducation civique” , *L’Education hebdo*, No. 30 nouvelle formule, 1983, pp. 4-5.
- Savary, Alain. : entretien avec Ozouf, Mona., “Une école pour les élèves” , *Le debat*, No. 32, 1984, pp. 4-26.
- Schnapper, Dominique., *Qu’est-ce que la citoyenneté ?*, Gallimard, 2000. (シュナペール, ドミニク. [富沢 克・長谷川一年 訳] 『市民権とは何か』 風行社、2012年)
- Schnapper, Dominique., *La Communauté des citoyens*, Gallimard, 2003. (シュナペール, ドミニク. [中嶋洋平 訳] 『市民の共同体—国民という近代的概念について』 法政大学出版局、2015年)
- Schwartz, Laurent., *L’enseignement et le développement scientifique (La France en mai 1981 : études et rapports de la Commission du bilan)*, La Documentation française, 1981.
- Starkey, Hugh., “Citizenship Education in France and Britain : Evolving Theories and

- Practices”, *The Curriculum Journal*, vol. 11, No. 1, 2000, pp. 39-54.
- Taguieff, Pierre-André., *La force du préjugé : essai sur le racisme et ses doubles*, La Découverte, 1987.
- Touraine, Alain. (1990) “Nostalgies aristocratiques”, *Le Nouvel Observateur*; No. 1313, p. 22.
- Touraine, Alain., *Comment sortir du libéralisme ?*, Fayard, 1999.
- Touraine, Alain., *Un Nouveau Paradigme*, Fayard, 2005.
- Xypas, Constantin., et al., *Les Citoyennetés scolaires : De la maternelle au lycée*, PUF, 2003.
- Young, Iris Marion., *Justice and the politics of difference*, Princeton University Press, 1990.

IV. インターネットサイト

- Chevenement, Jean-Pierre., <https://www.chevenement.fr/> (最終確認日：2019年9月21日)

V. 日本語文献（五十音順）

- 相羽秀伸「フランス第三共和政初期の世俗化政策と道德教育—ジュール・フェリーの道德理念と『神への義務』の問題」『日仏教育学会年報』第11号、2005年、pp. 92-103
- 浅野房一「68年パリ5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. 38-62
- 天野知恵子『子どもと学校の世紀—18世紀フランスの社会文化史』岩波書店、2007年
- アレント, ハンナ. [引田隆也・齋藤純一 訳]『過去と未来の間』みすず書房、1994年
- 池田賢市『フランスの移民と学校教育』明石書店、2001年
- 池野範男「グローバル時代のシティズンシップ教育—問題点と可能性：民主主義と公共の論理」『教育学研究』第81巻第2号、2014年、pp. 138-149
- 石田徹・高橋進・渡辺博明編『「18歳選挙権」時代のシティズンシップ教育—日本と諸外国の経験と模索』法律文化社、2019年
- 石堂常世「フランスの<学校論議>の根底にあるもの—現代教育をめぐる理論的葛藤」『日本比較教育学会紀要』第13号、1987年、pp. 76-84
- 石堂常世「教育改革と教育理論—ロマンティズムからリアリズムへ」『最近のフランス教育改革』(昭和61・62年度文部省科研費総合研究[A]報告書) 1988年、pp. 5-23
- 石堂常世「市民性育成教育の論理と構造—フランスの『公民教育』再興を事例として」『比較教育学』第15号、東進堂、1989年、pp. 2-28
- 石堂常世「新編『公民教育』にみるフランス革命の遺産について—共和国的理念を中心に」『フランス教育学会紀要』第2号、1990年、pp. 107-114

- 石堂常世「フランスの学校教育におけるシヴィスム civisme の再編・強化をめぐる考察」『日
 仏教育学会会報』第 17 号、1991a 年、pp. 8-21
- 石堂常世「フランスの道徳・公民教育の基本的課題と当研究の意義」『フランスの道徳・公
 民教育』（平成 2 年度文部省科学研究費補助金総合研究[A]報告書）1991b 年、pp. 7-16
- 石堂常世「価値教育の実践原理—フランスの現行『公民教育』の論理構造を中心に」『早稲
 田大学大学院教育学研究科紀要』第 5 号、1995 年、pp. 1-14
- 石堂常世「“市民性”の育成を日仏教科書にさぐる—特にフランスの教科書について」『日
 仏教育学会年報』第 25 号、1997 年、pp. 58-66
- 石堂常世『フランス公教育論と市民育成の原理—コンドルセ公教育論を起点として』風間
 書房、2013 年
- 伊藤良高・富江英俊・大津尚志・永野典詞・富田晴生編『改訂版 道徳教育のフロンティア』
 晃洋書房、2019 年
- 岩橋恵子「フランスにおける私立学校改革の動向」『教育』457 号、1985 年、pp. 106-119
- 岩本勲『フランス社会党政権の転換点』晃洋書房、1984 年
- 岩本勲『現代フランス政治過程の研究—1981～1995』晃洋書房、1997 年
- ヴィヴィオルカ, ミシェル. [宮島喬・森千香子 訳]『差異—アイデンティティと文化の政
 治学』法政大学出版局、2009 年
- ヴィノック, ミシェル. [川上勉・中谷猛 訳]『ナショナリズム・反ユダヤ主義・ファシズ
 ム』藤原書店、1995 年
- ヴィノック, ミシェル. [大島厚 訳]『フランス政治危機の 100 年—パリ・コムューンから
 1968 年 5 月まで』吉田書店、2018 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
- 宇野重規『政治哲学へ—現代フランスとの対話』東京大学出版会、2004 年
- 梅根悟監修・世界教育史研究会編『世界教育史大系 9—フランス教育史 I』講談社、1975a
 年
- 梅根悟監修・世界教育史研究会編『世界教育史大系 10—フランス教育史 II』講談社、1975b
 年
- 梅根悟監修・世界教育史研究会編『世界教育史大系 38—道徳教育史 I』講談社、1976 年
- 梅本洋「子どもの道徳性の発達に関する J・ピアジェの理論」『フランスの道徳・公民教育』
 （平成 2 年度文部省科学研究費補助金総合研究[A]報告書）、1991 年、pp. 97-117
- 江口幹『パリ 68 年 5 月—叛逆と祝祭の日々』論創社、1989 年
- 海老坂武『思想の冬の時代—<東欧>、<湾岸>そして民主主義』岩波書店、1992 年
- 遠藤輝明編『国家と経済—フランス・ディリジズムの研究』東京大学出版会、1982 年
- 大石眞『憲法と宗教制度』有斐閣、1996 年
- 大津尚志「コレージュにおける市民性の育成に関する一考察—政治参加をめぐる公民科
 学習指導要領と教科書分析を中心に」『日仏教育学会年報』第 7 号、2001 年、pp. 139-145

- 大津尚志「フランスのコレージュにおける公民教科書分析」『公民教育研究』第10号、2002年、pp. 67-77
- 大津尚志「第三共和政期の道徳・公民教科書分析」『日仏教育学会年報』第10号、2004年、pp. 151-163
- 大津尚志「フランス革命期の市民教育」『公民教育研究』第17号、2010年、pp. 1-15
- 大津尚志「フランス第二共和政期における市民教育構想」『武庫川女子大紀要（人文・社会科学）』第61号、2013年、pp. 33-41
- 大津尚志「ヴィシー政権下の『道徳・市民・愛国教育』」『武庫川女子大学紀要（人文・社会科学）』第64号、2016a年、pp. 11-19
- 大津尚志「フランスにおけるカリキュラム政策と市民教育(1)—フランスにおける学校参加制度」『人間と教育』第89号、旬報社、2016b年、pp. 104-111
- 大津尚志「フェルー法期フランスにおける初等学校と宗教教育」『武庫川女子大学学校教育センター紀要』第2号、2017a年、pp. 21-31
- 大津尚志「19世紀前半フランス初等学校における道徳・宗教教育」『教育学研究論集』第12号、2017b年、pp. 19-29
- 大津尚志「フランスにおけるフェリー退陣以降の道徳・市民教育（1885-1914）」『教育学研究論集』第13号、2018年、pp. 1-8
- 大津尚志「第一次世界大戦後フランスの道徳・市民教育カリキュラム」『武庫川女子大学学校教育センター年報』第4号、2019年、pp. 77-88
- 大村敦志『フランスの社交と法—「つきあい」と「いきがい」』有斐閣、2002年
- 大山礼子『フランスの政治制度〔改訂版〕』東信堂、2013年
- 岡田信弘「フランス選挙制度史(3)」『北大法学論集』第30巻第3号、1979年、pp. 93-118
- 岡津守彦編『教育学叢書第9巻・教育課程』第一法規出版、1971年
- 小川正人代表／品川区教育政策研究会編『検証 教育改革—品川区の学校選択制・学校評価・学力定着度調査・小中一貫教育・市民科』教育出版、2009年
- 奥島孝康・中村紘一編『フランスの政治—中央集権国家の伝統と変容』早稲田大学出版部、1993年
- 尾上雅信「第三共和政初期における『道徳教育』科目導入の論理とその特質」『岡山大学教育学部研究集録』第104号、1997年、pp. 145-155
- 尾上雅信『フェルディナン・ビュイッソンの教育思想—第三共和政初期教育改革史研究の一環として』東信堂、2007年
- 小野田正利「現代フランスにおける小学校と公民教育の改革」『フランスの道徳・公民教育』（平成2年度文部省科学研究費補助金総合研究(A)報告書）1991年、pp. 140-157
- 小野田正利・島恒生「小学校の公民教育に関する学習指導要領」『フランスの道徳・公民教育 資料集』（平成2年度文部省科学研究費補助金総合研究[A]報告書）1991年、pp. 15-20
- 小野田正利『教育参加と民主制—フランスにおける教育審議機関に関する研究』風間書房、

1996年

小山勉『教育闘争と知のヘゲモニー —フランス革命後の学校・教会・国家』御茶の水書房、

1998年

兼子仁「教育の内的事項と外的事項の区別」『教育法学の課題』総合労働研究所、1974年、
pp. 281-306

川上勉『ヴィシー政府と「国民革命」—ドイツ占領下フランスのナショナル・アイデンティティ』藤原書店、2001年

川口幸宏『一九世紀フランスにおける教育のための戦い—セガン、パリ・コミューン』幻
戯書房、2014年

北川忠明「フランス共和派の『ナシオンの政治社会学』」『政策科学』第8号、2001年、pp.
97-112

北川忠明「フランス『共和国理念』と『共和国モデル』に関する覚え書き」『山形大学大学
院社会文化システム研究科紀要』第1号、2005年、pp. 133-153

北川忠明「共和主義の再審—共和主義と自由主義」『フランス哲学・思想研究』第11号、
2006年、pp. 49-62

北川忠明「フランス『共和国モデル』の現在」『思想』No. 1020（4月号）、岩波書店、2009
年、pp. 91-115

木村元・小玉重夫・船橋一男『教育学をつかむ』有斐閣、2009年

ギヤスパール、フランソワーズ・セルヴァン＝シュレーベル、クロード。〔林信弘 監訳〕『外
国人労働者のフランス—排除と参加』法律文化社、1989年

工藤庸子『宗教 vs. 国家—フランス〈政教分離〉と市民の誕生』講談社、2007年

クリック、バーナード。〔関口正司 他訳〕『シティズンシップ教育論』法政大学出版局、2011
年

経済産業省『シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会報告書』
2006年

小泉洋一『政教分離の法—フランスにおけるライシテと法律・憲法・条約』法律文化社、
2005年

小林亜子「フランス革命における〈公教育〉と〈祭典〉—憲法制定国民議会期(1789～1791)
を中心に」『日本の教育史学』（教育史学会紀要）第29集、1986年、pp. 115-149

小林順子編『21世紀を展望するフランス教育改革—1989年教育基本法の論理と展開』東信
堂、1997年

ゴルトツ、アンドレ。「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、pp. 104-116

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

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

- 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
- サスーン, ドナルド. 編〔細井雅夫・富山栄子 訳〕『現代ヨーロッパの社会民主主義—自己改革と政権党への道』日本経済評論社、1999年
- サンテリ, エマニュエル. 〔園山大輔 監修・村上一基 訳〕『現代フランスにおける移民の子孫たち—都市・社会統合・アイデンティティの社会学』明石書店、2019年
- シイエス〔稲本洋之助 他訳〕『第三身分とは何か』岩波書店、2011年
- 柴田三千雄・樺山紘一・福井憲彦編『世界歴史大系 フランス史 3—19世紀なかば～現在』山川出版社、1995年
- シュヴェヌマン, J.-P.・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、2009年
- 小学館ロベール仏和大辞典編集委員会『小学館ロベール仏和大辞典』小学館、1988年
- 新藤宗幸『「主権者教育」を問う』岩波書店、2016年
- 鈴木剛「ライシテと『宗教事実教育』—フランスにおける近年の動向」『北星学園大学文学部北星論集』第45巻第2号、2008年、pp. 53-72
- 鈴木規子「フランスにおける市民性教育の現状と課題—政治・社会学的視点からの『市民性』概念の整理と現状分析」『日仏教育学会年報』第12号、2006年、pp. 76-85
- 鈴木規子『EU市民権と市民意識の動態』慶応義塾大学出版会、2007年
- 鈴木規子「フランス共和国における市民育成の展開」『東洋大学社会学部紀要』第50巻第2号、2013年、pp. 5-17
- セディヨ, ルネ. 〔山崎耕一 訳〕『フランス革命の代償』草思社、1991年
- 総務省『社会に参加し、自ら考え、自ら判断する主権者を目指して～新たなステージ「主権者教育」へ～』（「常時啓発事業のあり方等研究会」最終報告書）2012年
- 曾我雅比児「フランス第三共和制フェリー文政と教育課程行政—道徳及び公民科の政策的意義を中心に」『教育課程行政』（日本教育行政学会年報 4）教育開発研究所、1978年、pp. 109-123
- 平実「1968年フランスの『5月危機』について—特に学生騒擾の見地を中心に」『大阪経大論集』第69号、1969年、pp. 1-57
- 高橋哲「教育の公共性と国家関与をめぐる争点と課題」『教育学研究』第72巻第2号、2005年、pp. 245-256
- 高橋洋行「フランスにおける市民性教育に関する理念と実践」『教育学研究年報』第21号、東京学芸大学教育学教室、2002年、pp. 24-41
- 高橋洋行「フランスにおける市民性教育のカリキュラムについて—新たな教授法の基礎的枠組み」『日仏教育学会年報』第9号、2003年、pp. 171-181
- 高橋洋行「フランス市民性理論の変容と市民性育成との関連性について—市民統合理論とコレージュの公民教育課程内容の検討を中心に」『日仏教育学会年報』第15号、2009年、pp. 59-69

- 高橋洋行「フランス市民性育成に見る文化的中立性と多文化主義—1990年代に始まる新たな公共性理論の展開と学校教育との関連」『比較教育学研究』第40号、2010年、pp. 87-107
- 高橋亮平・小林庸平・菅源太郎・特定非営利活動法人 Rights 編『18歳が政治を変える！—ユース・デモクラシーとポリティカル・リテラシーの構築』現代人文社、2008年
- 高村学人『アソシアシオンへの自由—〈共和国〉の論理』勁草書房、2007年
- 高村忠成『ナポレオン三世とフランス第二帝政』北樹出版、2004年
- 田口富久治編『ケインズ主義的福祉国家—先進6カ国の危機と再編』青木書店、1989年
- 田崎徳友「コレージュにおける公民教育の新『指導要領』と主要教科書」『フランスの道徳・公民教育』(平成2年度文部省科学研究費補助金総合研究(A)報告書)1991年、pp. 158-200
- 伊達聖伸「ライシテは市民宗教か」『宗教研究』第81巻第3号、2007年、pp. 531-554
- 伊達聖伸『ライシテ、道徳、宗教学—もうひとつの19世紀フランス宗教史』勁草書房、2010年
- 谷川稔『十字架と三色旗—もうひとつの近代フランス』山川出版社、1997年
- 谷川稔『十字架と三色旗—近代フランスにおける政教分離』岩波書店、2015年
- タレイラン他著〔志村鏡一郎 訳〕『フランス革命期の教育改革構想』明治図書、1972年
- 千葉眞『ラディカル・デモクラシーの地平—自由・差異・共通善』新評社、1995年
- 中央大学人文科学研究所編『民族問題とアイデンティティ』中央大学出版部、2001年
- 辻村みよ子「フランスにおける選挙権論の展開 1」『法律時報』第52巻4号(通巻第631号)、日本評論社、1980a年、pp. 108-116
- 辻村みよ子「フランスにおける選挙権論の展開 2」『法律時報』第52巻5号(通巻第632号)、日本評論社、1980b年、pp. 97-105
- ドゥブレ、レジス・樋口陽一・三浦信孝・水林章・水林彪『思想としての〈共和国〉—日本のデモクラシーのために〔増補新版〕』みすず書房、2016年
- 鳥羽美鈴「レジス・ドブレのフランス共和主義思想—その批判的検討」『相関社会科学』第14号、2004年、pp. 71-84
- ドブレ、レジス。〔藤田真利子 訳〕『娘と話す 国家のしくみってなに?』現代企画室、2002年
- 内藤正典・阪口正二郎編『神の法 vs. 人の法—スカーフ論争からみる西欧とイスラームの断層』日本評論社、2007年
- 永井憲一「憲法調査会の最終報告書をめぐって」『中央公論』第16巻第3号、1964年、pp. 65-68
- 永井憲一『主権者教育権の理論』三省堂、1991年
- 中木康夫『フランス政治史(上)』未来社、1975年
- 中木康夫編『現代フランスの国家と政治—西欧デモクラシーのパラドックス』有斐閣、1987年
- 中野裕二『フランス国家とマイノリティー共生の「共和制モデル」』国際書院、1996年

- 永見文雄・三浦信孝・川出良枝編『ルソーと近代—ルソーの回帰・ルソーへの回帰』（ジャン=ジャック・ルソー生誕 300 周年記念国際シンポジウム）風行社、2014 年
- 中村英「フランス『私学助成法』改正経過一覧」『東北学院大学論集 法律学』第 29 号、1986 年、pp. 101-132
- 西山雄二「フランスの 68 年—68 年 5 月の残光」『環（歴史・環境・文明）』vol.33、藤原書店、2008 年、pp. 99-108
- 二宮皓編『市民性形成論』放送大学教育振興会、2007 年
- 糠塚康江「『共和制』のシンボル化—『93 年問題』への一視角」『ジュリスト』1013 号、有斐閣、1992 年、pp. 95-99
- 糠塚康江「第三共和制の確立と共和主義的改革（1）」『関東学院法学』第 4 巻第 1 号、1994a 年、pp. 41-62
- 糠塚康江「第三共和制の確立と共和主義的改革（2）」『関東学院法学』第 4 巻第 2 号、1994b 年、pp. 29-51
- 糠塚康江「第三共和制の確立と共和主義的改革（3）」『関東学院法学』第 5 巻第 1 号、1995 年、pp. 1-27
- 糠塚康江「第三共和制の確立と共和主義的改革（4）」『関東学院法学』第 5 巻第 2 号、1996 年、pp. 53-85
- 糠塚康江「第三共和制の確立と共和主義的改革（5・完）」『関東学院法学』第 11 巻法学部開設 10 周年記念号、2002 年、pp. 1-33
- 野村啓介『フランス第二帝政の構造』九州大学出版会、2002 年
- 橋本一雄「フランスにおける移民教育—スカーフ禁止法制定以降の統合と分離をめぐるその二面性」『フランス教育学会紀要』第 31 号、2019 年、pp. 15-24
- 羽田正編『世俗化とライシテ』UTCP、2009 年
- 原輝史・宮島喬編『フランスの社会—変革を問われる文化の伝統』早稲田大学出版部、1993 年
- 原田種雄『フランスにおける教育改革の動向と問題—とくに第二次大戦後のランジュヴァン改革案から、1959 年のベルトゥアン改革まで』国立国会図書館調査立法考査局、1960 年
- 原田種雄・手塚武彦・吉田正晴・桑原敏明編『現代フランスの教育—現状と改革動向』早稲田大学出版会、1988 年
- ハント、リン。〔松浦義弘訳〕『フランス革命の政治文化』平凡社、1989 年
- 樋口陽一『近代国民国家の憲法構造』東京大学出版会、1994 年
- 樋口陽一編『権利の保障（2）（講座・憲法学第 4 巻）』日本評論社、1994 年
- 樋口陽一「『共和国』フランスと私—日仏の戦後デモクラシーをふり返る』柘植書房新書、2007a 年
- 樋口陽一『国法学—人権原論（補訂）』有斐閣、2007b 年

- 樋口陽一『ふらんすー「知」の日常をあるく』平凡社、2008年
- 樋口陽一『憲法という作為ー「人」と「市民」の連関と緊張』岩波書店、2009年
- ビースタ, ガート. [上野正道・藤井佳世・中村(新井)清二 訳]『民主主義を学習するー教育・生涯学習・シティズンシップ』勁草書房、2014年
- 平田文子「フランス初等歴史教育に見る市民性育成教育ー目ざまし活動の失敗と展望」『早稲田大学大学院教育学研究科 別冊』第19巻第1号、2011年、pp. 125-133
- 平田文子「フランス初等歴史教育における宗教の取り扱いー歴史的事実の提示から宗教的次元の洞察へ」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊』第20巻第1号、2012年、pp. 79-89
- 平野千果子『『ラヴァルのヴィシー』と世俗的教師』『史林』第77巻第1号、1994a年、pp. 64-94
- 平野千果子「ヴィシー政権期フランスの教育政策と公教育の世俗性」『西洋史学』175号、1994b年、pp. 1-18
- 福井憲彦編『アソシアシオンで読み解くフランス史』山川出版社、2006年
- 福島都茂子「フランスの『道徳・市民教育(EMC)』の開始と授業見学ーテロ事件後のシティズンシップ教育とライセンスをめぐる考察」『宮崎産業経営大学法学論集』第26巻第1号、2017年、pp. 1-23
- 降旗直子・萩森直子・稲井智義・北嶋晃吉「新たなカリキュラム形成に向けたシティズンシップ教育の構想ー思想・政策・実践の動向を踏まえて」『「学校における新たなカリキュラムの形成」研究プロジェクト平成22年度報告書』東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化センター、2011年、pp. 73-103
- 降旗直子・古田雄一「政治的シティズンシップ教育実践の導入アプローチとその帰結ー神奈川県を事例として」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』第32号、東京大学大学院教育学研究科学校開発政策コース、2012年、pp. 93-112
- ブランショ, モーリス. [安原伸一郎ほか 訳]『ブランショ政治論集 1958-1993』月曜社、2005年
- フランス教育学会編『フランス教育の伝統と革新』大学教育出版、2009年
- 古沢常雄「フランスーランジュヴァン=ヴァロン改革案にみる道徳・市民教育の考え方について」『日本比較教育学会紀要』第6号、1980年、pp. 19-23
- 古沢常雄「フランスの学力保障政策ー特にZEP（教育優先地域）政策について」『諸外国における義務教育の教育内容の改定動向に関する比較研究』（平成2年度文部省科研費総合研究[A]報告書）1991年、pp. 277-296
- 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研究会編『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、pp. 143-151
- ベック, ウルリッヒ・ギデンズ, アンソニー・ラッシュ, スコット. [松尾精文・小幡正敏・

- 叶堂隆三 訳]『再帰的近代化—近現代における政治、伝統、美的原理』而立書房、1997年
- ボベロ, ジャン. [三浦信孝・伊達聖伸 訳]『フランスにおける脱宗教性(ライシテ)の歴史』白水社、2009年
- ボベロ, ジャン. [私市正年・中村遥 訳]『世界のなかのライシテ—宗教と政治の関係史』白水社、2014年
- 堀尾輝久『現代教育の思想と構造—国民の教育権と教育の自由の確立のために』岩波書店、1971年
- 松井真之介「フランスにおけるムスリム学校建設の取り組みとその拡大」『フランス教育学会紀要』第29号、2017年、pp. 49-62
- 松浦義弘「フランス革命と〈習俗〉—ジャコバン独裁期における公教育論議の展開と国民祭典」『史学雑誌』第92編第4号、1983年、pp. 57-82
- 松嶋明男『礼拝の自由とナポレオン—公認宗教体制の成立』山川出版社、2010年
- 松島鈞『フランス革命期における公教育制度の成立過程』亜紀書房、1968年
- 松沼美穂『帝国とプロパガンダーヴィシー政権期フランスと植民地』山川出版社、2007年
- 三浦信孝編『普遍性か差異か—共和主義の臨界、フランス』藤原書店、2001年
- 三浦信孝『現代フランスを読む—共和国・多文化主義・クレオール』大修館書店、2002年
- 三浦信孝編『来るべき〈民主主義〉—反グローバリズムの政治哲学』藤原書店、2003年
- 水山光春「日本におけるシティズンシップ教育実践の動向と課題」『京都教育大学教育実践研究紀要』第10号、2010年、pp. 23-33
- 嶺井明子編『世界のシティズンシップ教育—グローバル時代の国民／市民形成』東信堂、2007年
- 宮澤俊義「ライシテ(laicite)の成立—フランス憲法史における」『立教法学』第10号、1968年、pp. 1-25
- 宮下与兵衛・浜田郁夫・草川剛人『参加と共同の学校づくり—「開かれた学校づくり」と授業改革の取り組み』草土文化、2008年
- 武藤孝典・新井浅浩編『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
- 宗像誠也『教育行政学序説』有斐閣、1954年
- 村松剛「フランス—“五月革命”と今後」『自由』8月号、自由社、1968年、pp. 70-81
- 山口俊夫編『フランス法辞典』東京大学出版会、2002年
- 山崎耕一・松浦義弘編『フランス革命史の現在』山川出版社、2013年
- 山本桂一編『フランス第三共和政の研究』有信堂、1966年
- 吉田徹『ミッテラン社会党の転換—社会主義から欧州統合へ』法政大学出版局、2008年
- 吉田正晴『フランス公教育政策の源流』風間書房、1977年
- ラバ, G. 「フランスの道徳・公民教育」『フランスの道徳・公民教育 資料集』(フランスの

- 道徳・公民教育に関する総合的研究) 1991年、pp. 65-69
- ランジュヴァン, ポール他 [永治日出雄 訳著] 『国民教育の改革』 明治図書出版、1983年
- ルソー [桑原武夫・前川貞次郎 訳] 『社会契約論』 岩波書店、1998年 (c1954年)
- ルソー [中山元 訳] 『社会契約論／ジュネーヴ草稿』 光文社、2008年
- レモン, ルネ. [工藤庸子・伊達聖伸 訳・解説] 『政教分離を問いなおす—EU とムスリムのはざまで』 青土社、2010年
- ロカール, ミシェル. [海原峻=聞く人] 「〈インタビュー〉『五月革命』とフランス新左翼」 『世界』 第276号、岩波書店、1968年、pp. 138-145
- 若槻健 『未来を切り拓く市民性教育』 関西大学出版部、2014年
- 渡邊雅子 「フランスの思考表現スタイルと政治的教養の育成—アメリカとの比較から」 『教育学研究』 第84巻第2号、2017年、pp. 52-63

あとがき

本研究における各論の初出は、以下の通りである。ただし博士論文としてまとめ直す際には、大幅な加筆・修正を施している。

序論 書き下ろし（ただし4の一部は「フランスにおけるシティズンシップ教育政策研究動向」『子ども・家族・教育政策』（日本教育政策学会年報）第19号、2012年、pp.166-173）。

第1部 書き下ろし。

第2部

①「1980年代フランスにおける公民教育（Éducation civique）政策の展開—『再興』の政治的背景と論理に着目して」『日本教育行政学会年報』第35号、2009年、pp.113-129。

②「1980年代フランスにおける公民教育（Éducation civique）の再興論議—ニコレ・オズーフ論争に着目して」『フランス教育学会紀要』第22号、2010年、pp.45-58。

③「フランスにおける公民教育再興の論理—「68年5月」との関係に着目して」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第54巻、2015年、pp.503-511。

第3部

① “The restoration of «civic education» on Educational Reforms of the 1980s in France”, European Educational Research Association, Pre-Conference (SES D9, 2042), the University of Vienna, September 2009.

②「市民性教育の課題とフランスモデルの対応」日本教育学会第77回大会テーマ型研究発表（宮城教育大学）、2018年9月。

補論 2008年度修士論文「1980年代フランスにおける公民教育（Éducation civique）の再興」（東京大学大学院教育学研究科 学校教育高度化専攻 学校開発政策コース）。

結論 書き下ろし。

こうして見てみると、初めて学会誌に自身の論文が掲載されてからここまでくるのに「長くかかってしまった」というのが率直な感想である。さらに本研究のテーマとの出会いは修士課程在学中になるので、実際はもっと長きにわたってこのテーマと向き合ってきたことになる。

2007年に何者入りで大学院研究室の門をたたき、「教育の公共性」について研究したいと言った筆者に、「シティズンシップ教育」という一つのキーワードを提供してくれたのは修士課程からずっと面倒を見ていただいている勝野正章先生だった。そこで当時は、何となく研究の主流だった「イギリスのシティズンシップ教育」を研究対象にしようかと考えていたところ、学部生時代からお世話になっていた川村肇先生（獨協大学）から、本研究でも扱ったダブルの『思想としての〈共和国〉』を薦めていただいたことをきっかけに、フランスの教育にのめり込んでいった。修士課程在学当時、論文指導をしてくださった小川正人先生（放送大学）が「外国研究は直観だ」とおっしゃってくくださったが、筆者にとって「フランスのシティズンシップ教育」という研究対象との出会いは、まさに「面白い気がする」という直観だった。筆者は、学部生時代には日本における1980年代の教育政策（臨

時教育審議会による教育の自由化構想など)に関心を寄せていた。そこから1980年代のフランスに目をスライドさせると、本研究で着目した公民教育の再興という現象があることを知り、そこから今日まで本研究が進められてきた。

博士論文の完成までにここまでの時間を要してしまったのは、もちろん筆者自身の非力さもあるが、大学院在学中に二人の子どもの出産を経験し、研究と育児の両立という道を選んだことも関係している。一方では、在学中に一定の研究成果を出し続けることが求められ、他方では、子どもを認可・認証保育園に入れることができず保育園探しに奔走したり、保育園に入れたとしてもそこでの集団生活の中で子どもが病気をもらってきたり、なかなか自分の意志ではコントロールすることができないところで悩まされる部分が多く、研究と育児の両立は思っていた以上に過酷だった。時には研究を進められない焦りから、我が子を目の前にして、なぜ研究を続けたいのかわからなくなる時さえあった。それでもこうして博士論文としてまとめることができたのは、多くの方々の励ましやサポートがあったおかげである。

この研究成果を一つの形にする過程で、筆者は三つの研究室を渡り歩くこととなった。

最初は、大学院での研究生活をスタートさせた、東京大学大学院教育学研究科学校教育高度化専攻学校開発政策コースである。指導教員である勝野正章先生には、修士課程から今日までの長きにわたって多くのご心配とご迷惑をおかけしてきた。勝野先生は、突然「フランスをやる」といつてきた筆者のある種の「暴挙」を受け入れ、理解に努めてくださった。研究に対しては厳しく、時には筆者の育児と研究との両立に関しても相談に乗ってくださり、本当に感謝してもしきれない。筆者がなんとか立ち立ちし、研究者としての道を着実に進んでいくことでしか恩返しはできないだろうと思う。

大学院在学中は、上記の小川先生の他にも、大桃敏行先生(学習院女子大学)、村上祐介先生からも論文指導をしていただくことができた。また、現在全国各地でご活躍されている研究室の諸先輩方から多くの叱咤激励を受けることができたことは、本当に恵まれた環境にいたと実感する。共に切磋琢磨し合った同期のメンバーや、ピア・プレッシャーを与え合って博士論文を完成に導くべく設けられた研究室の研究会メンバーなど、お世話になった多くの方々の面々が思い浮かぶ。ここに改めて感謝の意を記しておきたい。

次に、早稲田大学社会科学総合学院の西原博史研究室に移り、研究を進めることができた。筆者が博士論文を執筆するにあたって、憲法学を専門とする西原先生のもとで他流試合をしたいと申し出て、念願かなった2017年の春に、日本学術振興会特別研究員(RPD)として受け入れていただいた。受け入れの際、西原先生は、二人の子どもの育児に奔走しながら研究を続けたいという筆者に対し、「できる限り応援したい」と言ってくださったことは本当に励みになった。また論文指導では、いつも鋭いご指摘をしてくださり、毎回多くの宿題を持ち帰ることでやるべきことが明確になっていった。その際、西原先生の指導生達からも貴重なコメントや激励の言葉をいただくことができた。2018年1月に急逝された西原先生の面影を今も時折感じながら、生きていらっしやたらどのようなご指導をし

てくださるのか想像しながら本博士論文を執筆した。西原先生は、筆者が自身でうまく言葉にできない本研究の意義を明確な言葉にしてくださることで、筆者の背中を押してくださった。それと同時に、お会いする度に筆者の子育てと研究の進捗を気にしてくださったことに今も本当に感謝している。

第三に、東京大学大学院教育学研究科総合教育科学専攻基礎教育学コースの小玉重夫研究室に移ることになった。大学院生時代からお世話になっていた小玉先生には、2018年3月から急遽受入教員を引き受けていただいた。西原先生が急逝されて、早稲田大学内で受入教員を探すかどうするか途方にくれていた筆者に、きっぱりとした口調で小玉先生を推薦してくださったのは、院生時代の指導教員である勝野先生だった。本研究がこうして一つの形に結晶したのは、その時の勝野先生の選択が間違っていなかったからだと思う。小玉ゼミ研究指導会においては、幾度と博論構想を発表させていただき、先生や指導生らから有益なコメントをいただいたことで、一步一步前に進むことができた。小玉先生をはじめ、先生の指導生お一人お一人に心から感謝申し上げたい。

こうして三つの研究室を渡り歩きながら多くの支えとご指導によって本研究は徐々に形になっていった。他にもフランス教育学会を通じてお世話になった先生方には、筆者をフランス教育研究者として育てていただいた。特に大津尚志先生（武庫川女子大学）には、修士論文から博士論文の執筆に至る過程において、多くの原稿を見ていただき、その度に細かくコメントをいただいた。また大津先生の科学研究費助成事業のメンバーにも入れていただいたことで、フランスの学校をいくつも訪問する機会を与えていただいた。

初めて研究でフランスを訪れた際には、故・瓜生洋一先生（大東文化大学）にフランスでの生活の仕方から BN（国立図書館）の使い方、論文執筆の心得・実践方法に至るまで、短期間で多くのことを教わった。大学院生時代からゼミなどを通してお世話になっていた片山勝茂先生にも、初稿を読んでいただき、修正の必要な箇所をご指摘いただいた。筆者を大学院に送り出してくださった学部時代の指導教員である荒井明夫先生（大東文化大学）は、大学院進学後も常に筆者の研究の進捗と研究キャリアを気にかけてくださり、直接相談に乗ってくださる、筆者にとっては「第二の父」のような存在である。ここにお名前を挙げきれない多くの方々のおかげで本博士論文をまとめることができた。

また本研究は、JSPS 科研費 23・10670、17J40210 の助成を受けたものである。日本の研究者を取り巻く状況が厳しさを増す中であっても、こうした助成によって一人でも多くの女性研究者が出産・子育てを理由に研究の道をあきらめることのないことを切に願う。

最後に、この研究をサポートしてくれた家族に感謝したい。家族の理解と子ども達の笑顔なしにはこの研究は成し遂げられなかった。異質な他者同士が互いに認め合い、共生できる社会を教育の力によって構築していくことが、「市民」としてこれからの公共社会を担っていく子ども達のためにも必要だと信じ、これからも育児と研究を両立させながらひたむきに研鑽を積んでいきたい。

2019年9月23日 東京大学医学部1号館 NB08にて