

平成2年度
文部省科学研究費補助金
総合研究（A）報告書
01301035

フランスの道德・公民教育

研究成果報告書

1991年3月

フランスの道德・公民教育に関する総合的研究

研究代表者：石 堂 常 世

早稲田大学教育学部

フランスの道徳・公民教育に関する総合的研究

研究組織

研究代表者：石 堂 常 世（早稲田大学教育学部 教授）

研究分担者：石 村 雅 雄（日本学術振興会特別研究員）

〃：梅 本 洋（早稲田大学文学部 専任講師）

〃：小 川 英 子（聖母女学院短期大学国際文化学科 教授）

〃：尾 上 雅 信（岡山大学教育学部 講師）

〃：小野田 正 利（長崎大学教育学部 助教授）

〃：栗 栖 淳（早稲田大学教育学部 助手）

〃：田 崎 徳 友（福岡教育大学教育学部 助教授）

〃：中 嶋 明 勲（名古屋工業大学工学部 教授）

〃：原 聡 介（東京学芸大学教育学部 教授）

〃：古 澤 常 雄（法政大学文学部 教授）

〃：松 島 鈞（大正大学文学部 教授）

〃：森 田 伸 子（拓殖大学政経学部 教授）

研究協力者：阿 部 穰（慶応義塾大学大学院社会学研究科修士課程在籍）

〃：石 原 智 洋（早稲田大学大学院教育学研究科修士課程在籍）

〃：太 田 健 児（早稲田大学大学院教育学研究科修士課程在籍）

〃：大 川 洋（国際基督教大学大学院教育学研究科博士課程在籍）

〃：島 恒 生（奈良県片塩小学校教諭，兵庫教育大学大学院教育学研究科修士課程修了）

〃：谷 清 子（日本女子大学女子教育研究所非常勤研究員）

〃：田 沼 光 明（慶応義塾大学大学院社会学研究科博士課程満期退学）

は し が き

当研究報告書は、平成元年～2年度の2カ年間にわたり文部省科学研究費補助金をうけた総合研究(A)「フランスにおける道徳・公民教育の総合的研究」の研究成果である。当報告書のほかに、別冊として資料集を刊行した。

当研究の起案は、フランス教育学会の理事会においてなされ、当学会より全面的な支援を得た。研究組織のメンバーは、すべて当学会の会員である。

当研究の目的は、21世紀を展望する主要国の教育改革において、新たな理念のもとに刷新・提起されている徳育すなわち道徳教育に関し、とくにフランスに焦点をしばって研究し、わが国ないし他国の道徳教育との比較のもとに、これからの社会において希求される人間的・市民的資質の涵養についてなんらかの知見を加えんとするところにある。

フランスの学校における徳育の研究は、従来、断片的、単発的な紹介・解説の域にとどまり、その全体的概観を得ることは推察の域を出なかった。フランスの道徳・公民教育の全貌を問題史的、または実証的に明らかにしようとした当研究は、「公民教育」と呼ぶフランスの徳育が、1985年の教育課程改訂で理念的に一新され、教科として重視されるようになった転換を探索の起点とし、この教育が、フランスの革命前夜からいかなる歴史的発祥、屈折、変遷をみて今日に至っているのか、そして、今日の新しい公民教育の内容、組織構造はどのようなもので、そこにはいかなる志向と課題があるのかをさぐろうとした。このように直線的な展開をなす一方、当総合研究は、あわせて、公立学校と並行する私立学校における道徳教育の状況、家族構造の変化と教育への影響、現代社会と青少年の行動といった水平的な配列をなす構造的な問題にまで広げられた。基礎学は、歴史学、思想史、社会学、行政学、哲学と多岐にわたり、また、教育現場の視点も重視された。

当報告書には、フランス革命期の公民教育、19世紀中葉のライシテ論争、今日のフランスの家庭生活の変貌などは、残念ながら論文掲載に至らなかった。さらに、1985年以降の公民教育において力点がおかれ、今後もお重要な反人種差別の「人権教育」と、同じく国旗、国歌といった「国家シンボル」の教育については、本格的な追究に至らなかった。これらに関しては、別冊の資料集において研究成果のごく一部を披露した。今後も研究の機会が設けられることを念願する次第である。

1991年3月

研究代表者 石 堂 常 世

文部省科学研究費補助金

平成元年度 170万円

平成2年度 200万円

当研究は、1990年9月16日に立命館大学で開催された第8回フランス教育学会の課題研究として、4名の発表者(尾上、中嶋、古沢、原)のもとに中間研究報告を行っている。

目 次

研究成果報告書の部

はしがき

研究総括 フランスの道德・公民教育の基本的課題と当研究の意義

石堂 常世 …… 7

第 1 部 道德・公民教育の発生と確立

第 1 編 アンシャン・レジームにおける国家と民衆 …… 森田 伸子 …… 17

第 2 編 「人間と市民の権利の宣言」(1789年 8 月 26 日)に関する一考察

石村 雅雄 …… 40

第 3 編 第三共和制初期における家族の道德教育機能に関する思想

原 聡介 …… 51

第 4 編 第三共和制確立期における学校教育の世俗化

—— 道德の世俗的教育に関する一考察 —— …… 尾上 雅信 …… 64

第 5 編 デュルケームにおける世俗的道德の研究

—— その市民道德理念をめぐって —— …… 栗栖 淳 …… 82

第 2 部 道德・公民教育の今日的構造とその社会的・思想的背景

第 1 編 子どもの道德性の発達に関する J・ピアジェの理論 …… 梅本 洋 …… 97

第 2 編 現代フランスの小学校における公民教育の実際

—— 教科書・指導書の分析を通して ——

小野田正利・島 恒生 …… 119

第 3 編	現代フランスにおける小学校と公民教育の改革 ……………	小野田正利 ……	140
第 4 編	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	田崎 徳友 ……	158
第 5 編	教師の「市民教育」教授力量の形成 ……………	古澤 常雄 ……	201
第 6 編	青少年問題と道徳・公民教育の相補的關係についての研究	中嶋 明勲 ……	215
第 7 編	私立学校における道徳教育の実践と課題についての考察	小川 英子 ……	231

資料集の部（別冊）

1. 新「公民教育」教科書，指導書，公民教育・人権教育用ポスター図覧
（1985年改訂以降を主とする）
2. 省令，通達，答申書，教科書目次一覧
 - A. 小学校の公民教育に関する学習指導要領（関係箇所抜粋翻訳）
Programmes et instructions, arrêté du 23 avril 1985 : Education civique
 - B. 小学校における公民教育の教科書 目次一覧（翻訳）
 - C. その他の小学校公民教育に関する資料（指導書）（関係箇所抜粋翻訳）
 - D. 文部省 小学校教育局通達，1985年5月15日 circulaire，
1984年4月23日の学習指導要領 Programmes et instructions 小学校の部「公民教育」への補則
：「共和国のシンボル」Les symboles de la République（翻訳）
 - E. 文部省 小学校・コレージュ・リセ教育局通達，circulaire du 21 avril 1988 n°88-110
「フランス革命および「人間と市民の権利の宣言」200周年記念祭」（翻訳）
Commemoration du bicentenaire de la Révolution française et de la Déclaration des droits
de l'homme et du citoyen
 - F. エコール・ノルマルの初等教育教員養成カリキュラム（1986年3月14日 文部省通達）
circulaire n°86-134 du 14 mars 1986
Programme de la formation dispensée dans les écoles normales d'instituteurs et d'insti-
tutrices（関連箇所抜粋翻訳）
 - G. いわゆるブルデュエ委員会 Commission Bourdieuの「地理，歴史，経済学検討委員会」の答申書
にみる「公民教育についての提言」1989年10月

3. 公民教育，人権教育に関する講演要旨

- A. 1989年第2回科研費研究会講師報告要旨（於 早稲田大学教育学部）
 - (1) そのⅠ「フランスの道徳・公民教育」
ギューイ・ラバ（東京リセ・フランコ＝ジャポネ校長）
 - (2) そのⅡ「公民教育の教授」
マリー＝テレーズ・グラニエ（東京リセ・フランコ＝ジャポネ教諭）
- B. 講演 1988年2月 フランス国立教育研究所（CNRP）内，研究会報告書
「道徳・公民教育：今日の問題を考察するための歴史的諸要因」
フランソワ・オーディジェ（CNRP 研究員）
- C. 講演 1989年10月 欧州評議会主催 人権教育研究会議
「民主主義的価値および人権に向かう社会化と教育」
フランソワ・オーディジェ（CNRP 研究員）

4. フランスの国歌について

- A. 「なぜ「ラ・マルセイエーズ」なのか」 Pourquoi La Marseillaise ? (翻訳)
(国立教育資料センター CNDP, 1986年製作, スライド付きカセットテープ説明文)
- B. 国歌「ラ・マルセイエーズ」の成立と定着に関する年表

5. フランスの道徳・公民教育年表

6. フランスの道徳・公民教育に関する文献目録

仏語文献目録

邦語文献目録

フランスの道徳・公民教育の基本的課題と当研究の意義

石堂常世

1. 道徳・公民教育の世界的刷新

道徳教育は、わが国の新「学習指導要領」においても少なからず力点がおかれた領域である。「いじめ」問題への対処という直接的要因も、改定当時に配慮されたようであるが、さらに一歩根本的な次元まで進んで、そこには極めて切実な社会的・時代的要請がはたらいたことは否定できない。今日の科学技術の刷新に先導された社会的変革のもとに成長しながら、学校生活では偏差値と直面して日々を過ごしているわが国の青少年に、人間的な徳性を把握してほしいという要請は、切実な教育問題である。生命の尊重、環境保護、人種偏見の根絶など、これからの時代に生きる世代に必須とみなされる人間的価値は多い。

先進工業諸国において、とくに1980年代に入って主張されるようになった「価値」教育 values education への見直しとその政策化の趨勢は、国によって輿論の要因に若干の相違はみられるものの、生徒ひとりひとりが「今日の時代がなげかける諸問題、諸挑戦に責任ある仕方で立ち向かう」ことができるように、よりフランス流な表現をとるならば、「自由と正義の要請にみずから応えることができるように」しようとする意図に支えられている⁽¹⁾。こうした傾向は、この10年以來、それに先行する時代にはみられなかった新たな理念と方法で、公民教育 civic education、道徳教育、あるいは宗教教育の刷新や強化をそれぞれの国で招来してきた⁽²⁾。

このような時期に、わが国には比較的なじみの薄いヨーロッパの道徳・公民教育を、とりわけ、ともにかたちのうえでは中央集権型教育行政にたっているとはいえ、実際上の教育の展開では、種々の面でわが国とは対称的であるフランスの道徳・公民教育の事例を比較研究することは、わが国におけるこの方面の教育の特質をよりよく反映させ、問題点の所在を鮮明にし、今後の展開の契機をさぐるうえからも意義のある作業と思われる。公民教育は、フランスにおいて「新しい」展開をみて6年になる。この場合、「新しい」というのには複雑な意味が加わっている。1985年に始まる公民教育の「刷新」renouvellement は、公民教育「再興」restauration とか「復帰」retour ともいわれるが、この公民教育は、その前年まで名目的に存在した（教科としてではなく1領域として設定されていたために、実施されることは稀になっていた。）「道徳・公民教育」éducation civique et morale（前期中等教育）、éducation morale et civique（初等教育）とはまったく違ったねらいと哲学からおこされた。すなわち、今回の公民教育は、1940年7月まで続いた第三共和制の時代

の教育課程に設置され重視されていた「市民」形成の教育を、初等教育と前期中等教育に「復帰」させたという意味をもっている。これはつまり、40年を経過した戦後教育の理念と方針が、原理的なところで見直され大旋回したことを示唆している。当然のことながら、今次の「公民教育」は、単なる19世紀型の愛国心醸成一辺倒の市民形成ではない。確かに、戦後の社会、とくにフランスのあり方を大きく変えた1968年以降の社会で軽視され、放棄され、敬遠されてきた価値が、21世紀を迎えんとする今日に、新しい内実を交えながら蘇生させられている。そこでは、共和国の「市民」(国家—市民)としての「集合意識」*conscience collective*、そして「連帯心」*solidarité*が強調されている。すなわち、自らが生存している国についての理解、および共和国の歴史や共和国のモワール(記念すべき象徴、遺跡、業績)の教育が、共和国の4大シンボル(「ラ・マルセイエーズ」「三色旗」「7月14日」「マリアヌヌ」)の教示とともに強化されている。しかし、今次の場合は、個人主義的自由や個人の権利の享受という精神的傾向に対して、「自由」獲得の人間の歴史の把握、普遍的な価値感覚、社会の法制的知識、社会共同体の構成員としての責任・義務意識の認識、世界の動向と国際社会・国際機構の理解といった多様な構成によって、「開かれた愛国心」教育を目指している。

これと同時にフランスは、小学校からリセにわたる学校教育の全体で、とくに公民教育の授業を通して、人種偏見、人種差別の撲滅と撤廃を貫徹するための教育、「人権教育」*enseignement aux droits de l'homme*を実施することになった。これもまた、フランスはもとより、ヨーロッパそして世界の諸国で日常のかつ国民的な課題となっている現象への積極的な対応であり、21世紀の国家社会、国際社会の建設を展望する教育的対応である。「人を、単に手段としてでなく、目的それ自体として扱うよう」(カント)に教えることをめざす人権教育は、今日の社会生活と世界情勢のなかで、いかに普遍的でかついかに緊要な価値へのいざないであるかが、うかがえる。このような新展開がみられる今日、21世紀の社会建設の成否がかかっているフランスの道徳・公民教育を探究することは、必要にして時宜を得た研究といえる。

2. わが国における先行研究

当研究は、以上の現実的問題意識にたちながら、フランス型道徳教育ともいえる「公民教育」を、それぞれの専門家のアプローチによって、多面的・総合的に研究することにより、その全体像と課題をあきらかにしようとはかった。このテーマに関する総合的研究は、わが国では初めてである。研究の対称範囲は、この教育が創出される直前のフランス革命前夜(アンシャン・レジーム期)から今日までとし、研究の基礎学は、歴史学、社会学、思想史、哲学、教育行政学等々と多種である。大別して、教育学の研究には、理念研究と事実研究のふたつがあるが、当研究は、この両アプローチを多彩なかたちで両立・交錯させることができた。このことは、フランスの道徳・公民教育の構

図と構造をあきらかにするうえで、大いにプラスとなったと思われる。研究の成果は、ひとつに、フランスの道徳・公民教育の発祥と確立に関する諸問題、ふたつに、今日の道徳・公民教育の構造、またそれらの背景に関する諸テーマの考察、に大別された。結果的にみると、網羅すべき重要研究テーマは、まだこのほかにも残されているようである。しかし、『フランスの道徳・公民教育／資料集』に掲載された資料・文献の翻訳紹介も含めて、ある程度、フランスの道徳・公民教育の全容が浮かびあがったのではないかとも思われる。当研究が、わが国のはいうまでもなく、各国の道徳教育や公民教育の研究にたずさわる研究者、そして、現場で日々、道徳教育、公民教育にとりくむ教師に、いくらかでも考察と実践の糧となることを念願する。

わが国におけるフランスの道徳教育をめぐる今日までの研究については、本研究成果『資料集』所載の【邦語文献目録】(pp. 169～214)に列挙した。この先行研究の調査によっても判明するが、フランスの道徳・公民教育についての研究は、テーマ毎に各論として数多くなされてきている。さらに主要国の道徳教育を扱った比較総合研究の一環として、フランスの動向も研究・紹介されてきている⁽³⁾。しかし、フランスの道徳・公民教育それ自体の全容をつかめるような総論は、研究成果としてまだ出されていない。

このような傾向は、フランスのみならず他の国の道徳・公民教育についても、似たり寄ったりのかたちで指摘できるのではないかと思う。しかし、フランスに関しては、テーマ的研究あるいは特定時期の研究に限っても、それら研究成果は単行本となるまでに進まず、単発的で、論稿や記事の段階にとどまってきたようである。この点、アメリカについては、主として1930年代までの公民教育の推移と内容を分析した歡喜隆司氏の名著『アメリカ社会科教育の成立・展開過程の研究』(風間書房 1988)や、アメリカ道徳教育の主要理論・思想を整理した木原孝博氏の『アメリカにおける道徳教育方法の改革』(明治図書 1984)などを認めることができる。

フランスにおいても、戦後はとくにフランスの道徳・公民教育を主題とした学術的研究はまれである。今次の公民教育の再興を追い風として提出された博士論文、A. ムニョット氏の『フランスの教育課程における公民教育の発生—1882年から1914年まで—』(リヨン第2大学提出博士論文, 1989, 全3巻)は貴重な研究といえよう⁽⁴⁾。ただし、第三共和制下の戦前は事情が別で、公教育をめぐる法制思想的研究(国家による教育の「独占」「中立性」, 「公的サービス」としての公教育, 学校教育をめぐる(選択の)「自由」, などをめぐる研究)のなかの一大テーマとして、国家主導の道徳教育をめぐるその原理の探求が数多く行われた。研究書としても、A. マルスロンの『国家による道徳』(1912年)などが刊行されている⁽⁵⁾。日本語に訳出されなじみになっているデュルケムの『道徳教育論』は、同時期のものであるが、これは1902—1903年度に行われた大学の講義録である。しかし、繰り返すようだが、戦後は、1980年代まで、記事、論説以外に、道徳・公民教育に関する学術的研究はみられない。このことは、戦後フランスの学校教育における道徳・公民教育の取り扱い方、位置づけを如実に反映しているとともに、1960年代末から興隆した「教育科学」

sciences de l'éducation の創建期の学問的傾向をよく物語っている。すなわち、フランスの教育研究では、価値的考察や理念的分析が、「科学」の名のもとに軽視された時代がしばらく続いた。

さて、わが国にもどって、論稿としての先行研究をみると、比較的まとまった成果がみられる分野は、教育史的アプローチと教育行政的アプローチのそれである。前者は、フランス18世紀、あるいは19世紀の道徳教育政策史・思想史（ライセンス問題を含む）の研究である。これは、松島鈞、原聡介両氏の執筆になる『道徳教育史1』（〈世界教育史体系〉第38巻）（講談社、1976）の第4章、第5章に代表されるであろう。教育行政的アプローチは、比較教育学の陣容からなされたものが多く、主として1950年代終わりから1970年代にわたるフランスの道徳・公民教育の政策ならびにカリキュラムに関する動向、実態の分析、紹介である。これは、国立教育研究所の道徳教育研究会編『道徳教育の現状と動向—世界と日本—』（ぎょうせい、1982）の第2章、第2節「フランスにおける市民教育と道徳教育」を執筆した手塚武彦氏の一連の研究に代表されるであろう。

本研究は、以上のこうした先人の業績をふまえてなりたっているのはいうまでもないが、なおそのうえで、従来の個人的・単発的アプローチから、多角的かつ総合的アプローチを実現したことに大きな意義がある。さらに、本研究の企画が、フランスの公民教育自体が戦後以来とってきた方針とは別系統の原理を導入した1985年のカリキュラム改訂を起点にしておこされた点で、本研究は、単に過去の事実や思想の研究にとどまることなく、極めて時宜にかなったアクチュアルな分析や考察を進めることができたという意義をもつ。

3. 道徳教育、公民教育、宗教教育、社会科

当研究の題名になっている「フランスの道徳・公民教育」という表現は、フランスの教育に無縁な第三者にたいしては不可解な印象を与えるのではないだろうか。この表現では、道徳教育と公民教育が一括されている。わが国の教育課程では、「道徳の時間」という領域と、社会科とくに「公民」の教科は、昭和33年（1958年）以降別立てになっており、それぞれに目標と内容も別個に規定されており、研究者自身も、「道徳」と「公民」では、その専攻を異にしているのが一般的であるからである。しかし、フランスの場合に関しては、この方面の教育を一般的、総合的に表現するとするならば、「道徳教育」では不十分であり、「公民教育」（「市民教育」と訳出される場合もある。）でも、不十分なのである。以下に、「道徳・公民教育」と混淆した表現になることの歴史的推移を概略したい。

まず、第三共和制のもと、ジュール・フェリーらが指揮する共和主義者の政府が、カテキスム（教理問答書）を中心にした宗教教育（的道徳教育）に代わって、世俗的な道徳教育を公立学校に設定したとき、それは法令によって「道徳・公民教育」instruction morale et civique と称された（1882年3月28日の法律）。ただし、設定当時からしばらくのあいだは、「道徳教育」と「公民教

育」は、それぞれ別立ての教育内容を構成しており、道徳教育は非宗教的な個人的モラルを、公民教育は法制的知識と共和主義理念に基づいた人権、社会と祖国への義務、換言すれば、フランス「市民」の権利と義務を盛り込んでいた。その後まもなく、道徳教育プロパーの内容が棄却され、公民教育の内容に一本化されたかたちとなり、当時の国際情勢のなかで共和主義的祖国愛の教育が強化されていったが、1940年、ヴィシー政権の誕生とともに第三共和制の公民教育は終止符をうたれた。ヴィシー政権は、共和主義的な価値観を嫌い、「人権宣言」も否定し、宗教教育を復活させた。戦後になると、進学率の上昇に応じて、フランスの前期中等教育が階級的制約を脱して一般化されてきたに伴い、中等教育課程にも「公民教育」instruction civiqueが設置された（1945年）。結果的に、家族、祖国、国家へのアタッシュメントを強めた第三共和制型の公民教育は過去の遺物とみなされ、共和制原理よりもデモクラシーの原理に基づく市民としての権利と義務、社会的・政治的・法制的知識が教授されるようになった。しかし、国家の威信が地に落ち、個人主義的価値観の強まった戦後フランスの思想的状況、社会的変革のなかで、国家による共通の価値の教授という特色をもつ道徳・公民教育は、全体的に敬遠され、軽視された。1977年のアビ改革は、1969年のギシャール改革と同様、この教育にたいして授業時間の配分をせず、教育内容も設定しなかった。いわば、戦後日本の道徳教育にみた「全面主義」方針で、どの教科もどの領域も道徳・公民教育に関与するという方針であるが、結局はこれもわが国の場合と同様で、道徳・公民教育は徹底せず、放置される結果となったのである。いずれにせよ、戦後は、道徳教育と公民教育が別途の教育内容を有したケースはなく、常に一本化されている。

その場合の名称は、「公民教育」instruction civiqueといった場合もあれば、1977年制定のアビ教育課程のように、「公民・道徳教育」éducation civique et moraleといった場合もあるように、さまざまである。その呼称には、そのときそのときの教育課程改訂の指針や原理が反映している。さらに、「教育」の文字についても、instructionを採用するのか、éducationを採用するのかは、改訂の原理や哲学に左右されている。必ずしも、初等教育の場合は（訓育を含んだ教育の）éducationを、前期中等教育の場合は（知育としての教育の）instructionを採用するというわけでもない。1985年新学期から始まった現行教育課程においては、初等教育のそれをéducation civique、前期中等教育のそれをinstruction civiqueと称している。今次、この教育は、独立「教科」として取り扱われ、独自の教育内容も生まれ、教科書、指導書、副読本も新しく編纂されたが、100年前に設定された第三共和制型公民教育を強く意識して再編されたという意味での、歴史的断絶と連続性が、フランスの道徳・公民教育史の観点からみて注目される。ともあれ、フランスの「公民教育」には、道徳教育の使命が包括されているのである⁽⁷⁾。

フランスには、いわゆる「社会科」と称する教科はおかれていない。「歴史」と「地理」と「公民教育」が互いに密接な関係におかれている。フランスの「公民教育」は、アメリカの「社会科」と突き合わせると、その発生年代、教科としての目的、提示する価値などに強い類似性がある。ど

ちらも、その国の「市民」育成教育を目的とする教科である。フランスの「公民教育」が、アメリカの「社会科」と異なる点は、前者が道德教育の領域を包括しているという点である。アメリカは州によって大きな違いがあり、簡単な比較はできないが、社会科、道德教育、ときには宗教教育と、それぞれ別個にとりあげられることも可能である。しかし、フランスでは、「公民教育」の歴史をおさえるならば、もはや学校に宗教教育が登場する余地はないことがわかるし、道德教育の問題は「公民教育」の枠内で論じることができる。他方また、教科としてのフランスの「公民教育」は、「歴史」の授業と表裏一体の関係にある。ただし、この両者の連携は、戦前（第三共和制下）と1985年以降であって、両者にはさまれた時代については、これは妥当しない。今次の公民教育の復活に先立って、「歴史」教育の大改造が行われたことを、ここに付記しておきたい⁽⁸⁾。

4. フランスの道德・公民教育の基本的課題

フランスの道德・公民教育の基本的課題は何かという問題は、研究者の視点と専門性によって相違があるが、ここでは以下に4つのテーマを指摘したいと思う。

第一にでてくるのは、国家と道德の結合に関する諸問題、つまり、国家がその成員の道德的（市民的）形成をとり行うことをめぐる諸問題である。「市民」の形成が、具体的な理念のもとで構想されるようになるのは、1789年の「人間と市民の権利宣言」以降であるが、より具体的には、1792年の第一共和制の成立をまって、緊急な課題となった。民衆が啓蒙の対象とみられているこの時代の市民教育は、王制打倒の直後に成立した新しい国家、共和制国家の民の形成であり、その教育は、最終的にナショナルな理念の植えつけを行う結果とはなったが、王政下の圧政と教会のドクマという非合理的な拘束からの解放をもたらす契機として作用したことは押さえておくべきである。ここには、国家という機構が、国民の道德的資質形成に正面から関与する場合に生じてくる封建性からの訣別と同時に、近代国家の骨格とイデオロギーへの新たな結合という現象が認められる。この複層的構図をめぐっては、第一に、アンシャン・レジームからの掘り起こしが可能であり、次に、当然ながら、革命下の「祭典」（バスティーユ奪取を記念する連盟祭や、最高存在の祭典、自由の祭典など）が果たした社会教育的機能や、教科書の分析、提出された公教育案にみられる道德教育・公民教育論の腑分け、といった問題が山積している。国民的統合としての道德・公民教育の構造、機能の追究は、第三共和制に視点を移して、1882年3月28日の法律制定の背景とその後の推移の研究によって、新しい解釈も生まれよう。

第二に注目されるのは、ライシテ（政教分離）問題であり、この場合、「神にたいする義務」の棄却は、単に政界と教育界からの教団勢力の排除を意味して終わるのではなく、それは精神の解放と自由のための闘争として把握されるべきだという点である。これに関しては、政治はフランスにおいて一種の「倫理」として、規範の実現として機能したこと、公教育そして市民形成教育は、そ

れに後続する基礎がための作業として即刻要請されたこと、そこにまた、解放と再統一というジレンマがついてまわること、を知らされる。ライシテに関しては、フェルレー法をも含めた抗争の法制的・学理的分析、ライクな道德教育をめぐって19世紀末から20世紀初期にかけて噴出したその理論的規定の分析、当時の教科書および教育実践の分析をまたなければならない。ライシテに関しては、私立学校における道德教育を、とくに20世紀の初頭といった時代まで、歴史的にさかのぼって考究することも必要である。

第三の基本的課題は、フランスが形成しようとする「市民」(国家—市民)のイメージ、いわば「市民像」の理念とは何かという問題である。ここには、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」の系譜と、この思考に論理的に対決する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がみられる。前者の系譜は、「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。後者の系譜は、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⁽⁹⁾。一方、市民像の思想に関しては、シュヴェーヌマン(文相)による1985年の「公民教育」の定義の一節に留意したい。すなわち、共和制国家は自由で責任感ある人格からなりたつという冒頭の言葉に続いて、「ひとは市民として生まれ、啓発された市民になっていく」*On naît citoyen ; on devient un citoyen éclairé*という一文が付されているが、この「啓発された」という言葉に含まれているのは、自然のままではない「反自然」としての「理性」をもったという含意をもつ啓蒙主義的人間観であり、明らかに自然主義的人間像は否定されている⁽¹⁰⁾。つまり、シュヴェーヌマンによる今次の公民教育は、モンテスキューが「共和政体で必要な徳」というものは「道徳的な徳でなければ、キリスト教的な徳でもなく、政治的な徳」⁽¹¹⁾なのである、といったその公理に立脚しているのである。

このような思想的連関からみると、フランスの道德・公民教育のうち、「道德教育」の側面が強調される場合は、自然主義的人間像が基礎になっており、「公民教育」の側面が強調される場合は、共和主義的政治哲学にたつ市民像が基礎になっているといえる。この市民像は、理性と共和制、共和制と市民、市民それ自身と理性、との結合を必要条件とする緊張関係のなかに成立するもので、この緊張関係が弛緩するや否や葬られる性質のものである。「市民」像に関する思想的・哲学的分析に関しては、モンテスキューの『法の精神』(1748年)から、ラ・シャロテーの『国民教育論、青少年のための学習計画』(1763)、1789年の「人権宣言」、コンドルセの『公教育の一般組織に関する法令案』(1792年)を重点的に踏破すること、および、コンドルセからユーゴーをへて、ジュ-

ル・フェリー、ガンベッタ、ブイッソン、レオン・ブルジョワ、デュルケム、アランに流れる共和主義者にしてライシテ思想家における「市民」像を吟味しなければならないであろう。

第四の基本的課題として指摘されるのは、ディダクティック、すなわち教授学的問題である。道徳教育にせよ公民教育にせよ、現在では、「知識を与え」instruire「訓育し」éduquer「社会化」socialiserするという三つの使命から逃れることはできない。第一の認知的領域に道徳・公民教育がとどまることができる限り、この教育は「教室」で完結し、評価も他の教科と何ら変わることなく、比較的客観的に行われる。これは、わが国の中学校の「公民」がそうである。しかし、道徳教育の性質を有するフランスの「公民教育」は、戦後はとくに、訓育と社会化の機能をも強く備えている。社会化としての機能となると、理想的な社会、理想的な大人というものの観点にたつて、若い世代にたいして何らかの知識、価値を伝え、その知識、価値に相応ずる行動（実践）様態を確認するということまで教師の仕事は拡張する。教育の領域は、教室という空間を凌駕せざるをえないし、〈いつ、どこで、どのような基準にもとづいて〉、生徒の行動を評価するのか、という課題がここで提起される。この背景のひとつとして、家庭教育の機能の縮減という社会的現象が関係していることも看過できない。

価値の内容についていうならば、個人的なもの、法制・社会的なもの、国家（祖国）的なもの、国際的なもの、人類的なものと同様に分類されるが、公民教育の振興や刷新が話題にあがるときは、歴史的にみると、何らかの危機感がただよっているとき、とくに国家に脅威や危機がさし迫っているとき、あるいは、社会の進展のテンポに人間の意識がついていけないような急激な社会変革のときであり、その場合、社会の再建・建設の観点から、ナショナル・アイデンティティの確立が求められ、個人主義的価値観からの脱却とともに、「共通の社会的価値」valeurs sociales communes、とりわけ国家的価値の存在意義と教示の必要性が主張される。しかし、共通の社会的価値、デュルケム流にいうと「集合意識」を醸成する価値は、今日のような個人主義の徹底した社会では、その受容がますます困難になっているのも確かである。1985年の場合は、経済不調からくるフランスの国際的低下と国内労働市場の不安という要因が、何らの団結心もないフランス市民にたいして「公民教育」の再興という大転換をもたらした。それゆえに、一方では、一体感をもって国家共同体のあり方を考える意識づくりのために、ナショナルな伝統的な価値（たとえば、国旗、国歌といった国家シンボルや、メモワールに包含されている共和主義精神）の教授、あるいは建国の政治史的見直しと歴史教育の改編が強く前面に出された。だが、他方においては、ナショナルな次元を越えた普遍的な価値の教育に強い社会的コンセンサスが寄せられ、この意識が、「公民教育」の振興を基本的に支えた。なかでも、「人間の権利」droits de l'homme、つまり「人権」が、フランス社会において一般的な支持をもつ「共通の価値」として認識されていることはよく知られている⁽¹²⁾。

公民教育は、知育、訓育の使命を有するのはいままでもないが、なによりも「社会化」socialisationという使命を強く有している。この教育機能のよりよいあり方を考えるにあたっては、理論

的な論議を重ねているばかりではなく、現実の青少年の実態、行動様態を実証的に把握するという社会学的な視角がまず必須となっている。あわせて今日の家族構造の変容からみた家庭教育の変化、および家庭におけるこどもの訓育（しつけ）の実態、といった、学校外の場における行動の形成要因を把握する必要がある。

その一方で、いかなる「市民」を形成しようとするのかの吟味、つまり理想的市民の概念が考究され、これが教授する価値内容の選択・構成とかかわってこよう。道徳・公民教育が、文字通りの「社会的統合」をめざすことで終始するのか、それとも社会を越える「批判的精神」をも含みこむ人間的な共通の認識・価値をもはぐくむのか、それにはどのような方法が考えられるか、この具体的な課題は、フランスでは、現場の教師と教授学の専門家からなる共同研究のテーマにもなっている⁽¹³⁾。新しく編纂された一連の公民教育の教科書をみると、「共和国への愛」をはぐくむという大前提のもとに内容が組まれているのは確かだが、現代社会機構のかかえるさまざまな問題を客観的・問題提起的に説明・提示し、各生徒に、「真理と虚偽とを識別し正しく判断する力」（デカルト）を促していることがわかる。理性と批判精神の醸成には、フランス的誇りを全面に出して力点を置いているように見える。情報化社会の今日、道徳・公民教育における「画一化」と「自由」の論理的確執も、時代の推移によって論点を変えてきていることに気づかせられる。

本総合研究は、こうした変化するフランスの道徳・公民教育について、直線的ならびに水平的な角度から、特徴、問題点を掘り起こした。ここに盛り込むことのできなかったテーマの踏破については、次の機会をまって総括し充実を期したい。

<注>

- (1) Ministère de l'Éducation Nationale, Direction des lycées et collèges, *Éducation civique, Éducation aux droits de l'homme : Classes des collèges 6e, 5e, 4e, 3e*, Centre National de Documentation Pédagogique, 1990, p. 19.
- (2) Edited by Cummings, Gopinathan et Tomoda, *The revival of values education in Asia and the west*, Pergamon Press, 184 p.
- (3) 1978—1980年度、文部省科研費共同研究「道徳教育の基本的動向に関する総合的比較研究—教育における伝統と革新—」12か国, 91名, 代表, 益井重夫, 研究報告書『道徳教育の基本的動向の課題』1981年3月, 国立教育研究所。
- (4) A. Mougnotte, *L'émergence de l'instruction civique dans les programmes scolaires français (des origines de la loi de 1882 à 1914)*. Thèse de Doctorat présentée devant l'université Lyon 2, 1989, 3 tomes, 713 p.
- (5) A. Marceron, *La Morale par l'État*, F. Alcan, 1912, 304 p.
- (6) sous la direction de F. Buisson, *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction*

- primaire*, “Instruction morale et civique”, Hachette, 1911, pp.1352–1364
- (7) J. Billard, *Traité d'éducation civique : à destination des mâtres*, Nathan, pp.15–27.
- (8) R. Girault, *L'histoire et la géographie en question : Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale*, CNDP, 1983, 201 p.
- Le Monde*, 2, 3, 17, et 23 septembre 1983, et 19 et 20 janvier 1984.
- (9) A. Delion, *L'Éducation en France : problèmes et perspectives*, La Documentation Française, 1973, pp.77–86
- (10) Ministère de l'Éducation Nationale, *Ecole élémentaire : programmes et instructions*, “Éducation civique”, CNDP, p.67.
- (11) Montesquieu, *De l'Esprit des Lois*, in *Œuvres complètes*, Gallimard, p.227.
- (12) F. Audigier, “Enseigner la société, transmettre des valeurs : la formation civique et l'éducation aux droits de l'homme”, in *Revue française de Pédagogie*, N°94, 1991. p.38.
- (13) P. Canivez, *Eduquer le citoyen ? : essai et textes*, Hatier, pp.8–14.
- F. Audigier, “L'éducation civique et morale : éléments d'histoire pour une réflexion sur les problèmes d'aujourd'hui”, 1988, 2月, フランス国立教育研究所講演原稿, 邦訳「道徳・公民教育, 今日の問題を考察するための歴史的諸要因」(本研究成果, 『資料集』 pp.80–106 掲載)

第 1 部

道徳・公民教育の発生と確立

アンシャン・レジームにおける国家と民衆

森田伸子（拓殖大学）

はじめに——研究における民衆の問題

フランスにおける公民教育の歴史は、一般的には、フランス革命をもって始まるといわれる。公民教育を、国家を主体とする国民道徳の育成のための教育と定義するならば、そうした主体としての国家が成立したのも、同一の法の下におかれた統一的なフランス国民というものが成立したのも、全ては革命を経てのことだったからである。さらには、今日のフランス国家の真の意味での出発点となったのは、共和制、王政、帝政とめまぐるしく変化した後の第三共和制のフランスであり、フランス公民教育の原型もまたそこに認められるとするならば、フランスの公民教育の歴史とは、まさに、共和主義的な原理に立つ公民教育の歴史でなければならないということもできるかもしれない。

こうした観点からみれば、アンシャン・レジームにおける公民教育の歴史には、さして見るべきものは少ないということになるだろう。唯一取り上げるに値するものといえば、共和主義的な公民教育の思想的源流とも言うべき、いくつかの思想ということになるだろう。事実、モンテスキューからルソーにいたるまで、共和制を愛国主義に値する国政の唯一の形態として認め、その下での公民のあり方を論じたものは、数多く存在している。後にふれるように、革命に先立ってすでに十八世紀後半には、祖国、市民、愛国心といったことばはジャーナリズムのうえでは大変な流行語となっていたのである。こうした潮流を分析することによって、後に革命の中で盛んに論議され、やがて第三共和制で花開くことになる共和主義的公民教育の思想的源流を明らかにすることも、本共同研究において私に課せられたひとつの課題となるかもしれない。

しかし本稿ではあえて、そうした方向とはらなかった。その理由の第一は、そうした思想的な研究はすでに数多く存在しており、現時点であえてそれらにつけ加えるべきものを筆者が持たないということである。しかし第二のそしてもっと本質的な理由は、フランスにおける公民教育の歴史において重要なことは、そうした思想的な系図をたどることとは別のところにあるのではないかと考えるからである。この別のところとは何かを明確に述べることは困難であるが、とりあえずきわめて大ざっぱな言い方をすれば、民衆と国家との相互関係の変化という大きな枠組みの中で考えるということである。いうまでもなく、公民教育があらためて問題となるようになったのは、かつては

もっぱら被治者にすぎなかった、それゆえ、公的な権力機構においては完全に無であった民衆を、たとえ形の上にせよ、一構成要素として、しかも論理的には最も重要な構成要素として組み込んだ国家が要請されるに至ったときであった。この変化の現れはすでにアンシャン・レジームの終わりの数十年に少しづつみられたのである。そしてまた、公民教育にきわめて熱心であった革命政府がそのまま、政治の主体としての民衆を積極的に承認したわけではないこと、そうなるためにはなお多くの紆余曲折を経なければならなかったこと、さらに言えば、第三共和制の国家における民衆の位置でさえも決して自明のものではなかったこと、こうしたことを考えるならば、公民教育の歴史は革命をはさむ長い期間を通して形成されていった国家と民衆との新たな関係の歴史であったといえることができる。

すでに中世の時代から、民衆 *peuple* という言葉は二重性を帯びた言葉であった。すなわち一つにはそれは、ある地域（邦、都市、村など）の住民全てを指す言葉であった。そしてもう一つにはそれは、階層的な意味合いを帯びた言葉であって、社会の底辺の人々を漠然と指していた。十八世紀中葉の最も重要な民衆論の作者であるコワイエ師によれば、後者の意味での民衆にはかつては、貴族、僧侶などの特権階級の者以外の全て、すなわち、農民、職人、商人、金融家、法律家、文学者などが含まれていたが、今では農民、職人、召使いだけが民衆の地位にとどまっているに過ぎない。あとの者達は皆、脱民衆化をはたしブルジョワ階級をなすに至ったわけである。時を同じくして、前者の意味にも変化が起こった。すなわち住民の総体を表す *peuple* は、主権者との関係をはっきりと意識した言葉として、むしろ人民と訳すべき言葉として用いられるようになる。そして同様の意味を表す言葉として、世紀後半にかけて *nation* という言葉が次第に多く使われるようになるのである。

こうした言語上の変化は、民衆のおかれた状況自体の変化を暗示している。中世的な身分社会が崩れるなかで、経済的社会的な階層分化がむしろいっそう強まり、社会の底辺層としての民衆の位置づけがはっきりしてきた時代と、主権者＝王に対する臣民の側からの要求がはっきりと自覚されてきた時代とはまさに完全に重なり合っているのである。王に対峙する臣民の中心に居るのは、かつて民衆と同一視されていたブルジョワ階級である。こうして彼らは、ふたつの民衆観を使い分けることを余儀なくされる。王に対して自らの権利を主張するときは、*peuple* の第一番目の意味、あるいは *nation* の意味での民衆概念が用いられるだろう。そこでは普遍性、共通性が強調されることになるだろう。他方、自らの既得権を守るときは、そしてそのために不可欠な社会的秩序の維持を求めるときは、社会的下層階級たる民衆と自己とをはっきりと区別することだろう。もとよりこの矛盾は革命によって解決される性質のものではなかった。十九世紀の公民教育の歴史はアンシャン・レジームにおける民衆論の矛盾をそのまま引きずっていくことになるのである。

本稿でもう一つ取り上げたいのは、当時の民衆自身の民衆像とその国家像についてである。この点についてはほとんど今のところ本格的な研究はない。アンシャン・レジームにおける民衆文化の

研究はここ十数年の間に多くの注目すべき成果を生んだが、祭や民間信仰などの習俗、医療や子育ての慣習など日常生活のあり様を浮き彫りにするものが多く、その結論は多くの場合、政治や文化のレベルにおける様々な「近代化」への動きとは無関係に、民衆は依然として数世紀もの長きにわたる伝統の中に頑固にとどまり続けていたというものであった。民衆史が長期波動の歴史、と言われる所以である。そのうえ当時において民衆が自己について語り、国家について語るとすれば、それはもはや純粹に民衆の言葉ではなくなる。彼は何らかの意味で知識人の世界に一步足をつっこんだ存在であるからだ。このような困難をあえて承知の上で、ここでは、「民衆」（あえてかっこ付きであることを認めよう）が書き残した自伝、日記を取り上げ、彼らが、当時の社会の中で自己をどのように位置づけていたか、王権や教会、知識人と叫んだエリート層の民衆論や民衆政策をどのように受けとめていたかを検討してみることにしたい。

第一章 秩序への意志

第一節 王権の意志

十八世紀を通して、国家が国民生活の様々な分野において直接的に介入していこうとする傾向が次第に形をなしてくるのがみられる。もとよりそれは、様々な特権的な集団の複雑な利害関係を超越的な権威を有する王が統制するいわゆる社団国家としての当時の国家のあり方のもとでは、近代国家の下でのような、整合的な形ではなく、きわめて錯綜した、ときに混乱した形をとらざるを得ない。そしてその混乱の中にこそ、後の近代国家が形式上止揚してしまった国民統合をめぐる諸矛盾が露呈されているのである。そのいくつかの例をあげてみたい。

第一は、浮浪者、貧民対策である。対民衆政策としては最も直接的なものの一つということができよう。1724年7月18日の乞食、浮浪者に関する宣言は、中世以来一貫してヨーロッパ社会の問題として存在し続けてきた貧民問題に対して、絶対主義国家としてはじめて明確に主体的な態度を表明したものである。この前文では、まず、中世以来の区別である真の貧民と、施しをむさぼる怠け者の浮浪者との区別が強調され、後者が近年ますます社会秩序の上からも危険な存在になったことが指摘される。ついで、様々な措置にもかかわらず浮浪者対策がいっこうにその効果をあげ得なかった理由として、次の四つがあげられている。第一は、全国共通の統一的措置が存在しなかったために、一つ地方から追い出されてもまた別のところで浮浪生活を送ることができたこと。第二に、施療院任せでそれに対する財政的な援助が公的に行われなかったこと。第三に浮浪者に対して適切な労働の場を与えなかったこと。そして第四に、繰り返し浮浪者として検挙されたものに対する処罰が厳格でなかったこと。これらに対してとられた新たな措置には、いくつかの注目すべき点が見られる。まず、財政上の点からみてみよう。後に出された施行令は、王からの直接的な資金援助はあくまでも限定されたものでなければならぬと述べ、その理由として、王の援助

はきわめて切迫した状況のためのいわば安全補償として常に確保しておかなければならないこと、また、みだりに王の援助に頼ることは民間の慈善活動を沈滞させがちであることがあげられている。したがって財政上の措置は、各納税区への特別な課税と民間の慈善活動に求められた。しかしここで新しいことは、このいずれもが、中央集権的な方法で実施されたことである。各地で集められた税は全て中央に集められ、そこから一定の割合に従って配分された。したがって、年間四千リーブルの税が集められながら、実際には二千リーブルしか受け取っていないというオーリック地方の不満の例なども見られたのである。また慈善に関しても各慈善団体がその寄金を独自に分配するのではなく、それらの連合組織にいったん集められて有効に配分することが求められている。そしてこれらの実施に当たっては、いずれも、王の直轄の役人である地方総監 *intendant* が重要な役割を果たすことが期待されている。

浮浪者に対する統一的な規則については、まず第一段階として本宣言発令後50日以内に、健康で働ける浮浪者は全て仕事につくこと、それ以外の真の貧民は各地の施療院に申し出ることが義務づけられ、第二に、仕事の見つからなかったものは施療院に申し出、そこから何らかの公共事業などの労働に送られること。第三に、以上のことが行われた後も繰り返し路上で物乞いや浮浪生活を続けるものの逮捕と収監、および、逮捕者名簿の全国への配布。これらの規定に協力しなかった者（浮浪者をかまくまうなど）に対する罰則。などが主な内容となっている。特に悪質な浮浪者はガレー船送りとされているが、その具体的な内容もまた興味深い。すなわち、生地を偽る者、武器を携帯する者、休暇中の兵士や病人であると偽る者、成人四人以上で群れをなしている者である。

以上のように1714年の宣言は、貧民救済、街頭の秩序維持に向けて国家が中央集権的なシステムをもって対抗しようという最初の意志表明として当時としては意欲的なものであった。しかしそれを実施するための整合的なシステムが末端に至るまで整備されるにはほど遠い状態にあったアンシャン・レジームの社会では、こうした方策は秩序の安定をもたらすよりは、しばしばかえって新たな混乱のもとになった。職を求めて各地を放浪する貧しい出稼ぎ労働者の数が増え続け、他方では、巡礼、遍歴職人、旅芸人といった中世以来のタイプの旅行者も依然として数多くいた当時において、こうした旅行者と逮捕の対象となる浮浪者とを区別することは事実上不可能であった。通行証をもたせるといった苦肉の策も結局たいした効を奏するにはいたらなかった。こうした混乱の中で、1750年のパリの騒動が起こるのである。これは国家の側からの秩序維持の意図と民衆の側の反応が複雑に錯綜し合った象徴的な事件である。これについては後でパリ市民の証言を見ることにしよう。

十八世紀における王権による民衆生活への介入の例として第二にあげたいのは、いわゆる封印状の制度である。王の封印を押した密書である封印状は、十八世紀には、王の直接的な権威によって、人々を正規の裁判手続きを経ずに逮捕、投獄する手段として用いられた。これにはふたつの側面がみられた。第一は、公的な側面であって、政治的宗教的な問題をめぐって紛糾したときに、公的秩序を乱すとみなされた人物を有無を言わずに逮捕することで秩序の速やかな回復を求めようとする

るものである。第二の、そして十八世紀を通して次第に重要な意味を持つようになった側面は、私的な側面であって、人々の私的な関係、例えば、親子、夫婦、親方と徒弟、修道院長と修道士などの中での紛争を、当事者の一方が王に直接直訴し、紛争相手を逮捕、投獄してもらうことで一挙に解決してもらうというものであった。直訴の手続きは、上流階級の場合は直接王または内務大臣に対してなされ、庶民の場合は、街頭地区の巡査らの調査報告書が添えられて警視総監を経て内務大臣に送られた。十八世紀を通しての大きな特徴は、とりわけ家族のもめ事を内々に処理し、家族の恥をさらさないために、封印状の発行を求める民衆の誓願書が増加していったことである。時としては王権の方から、人々が余りに安易に封印状を求めることに対する不満が述べられるくらいであった。多くは、家の財産を食いつくしたり、恥ずべき犯罪者として家族を恥辱に陥れる危険性のある放蕩息子や乱暴な息子、あるいは、親の勧める結婚を嫌う娘、姦通や浪費、非行などのため家庭生活を破壊しかねない妻などにたいする父親、夫の立場からの訴えであったが、時に母親や妻の立場からの訴えも認められた。これは、人々が私的な紛争を解決するのに、親族や村共同体といった伝統的な身近の社会にではなく、遠くにいる超越的な王の絶対的な権威に頼ろうとする傾向が次第に顕著になってきたことを示す一つの例ということができるかも知れない。それは上にみたような王権の側からの中央集権的な秩序維持への意志とうまく適合するものであったが、しかしまた王権と民衆の間には決して幸福な調和のみがあった訳ではない。この点については後にふれよう。

第二節 トレント公会議後の教会と民衆

カトリック教会が民衆のキリスト教化に本格的に取り組むようになったのは、宗教改革によって引き起こされた教会の分裂と混乱中で、新たなカトリックの秩序を再建しようという意気込みのもと、十六世紀に数回にわたって開かれたトレントにおける公会議の決定を受けてのことであった。とりわけ、プロテスタントたちがその聖書主義と個人主義的信仰の立場から、読み書き教育を中心とする民衆教育に熱心に取り組んでいることに、教会は大きな脅威を感じたのである。十数世紀にわたるキリスト教の歴史の後にいまさらのように民衆のキリスト教化を政策としなければならなかったのは、宗教戦争による混乱と荒廃の為であったが、それ以上に、そうした混乱を経てみて、民衆のキリスト教信仰がいかに中央の正統のキリスト教とほど遠いものであったか、いかに土着の信仰や民衆の想像力によって歪められたものであったかが改めて問題にされるに至ったからである。とりわけ国民の圧倒的多数を占める農民のキリスト教化が問題であった。

そのための方策として取られた二つの改革をここでは取り上げてみたい。その第一は、民衆の信者と最も近い存在である教区司祭の強化である。司祭こそが直接民衆に接し、民衆の教化に直接たずさわる最も重要な存在であるはずなのに、十六世紀末のころには、司祭が不在の教区が少なからず存在した。前任者のあとが埋まらないままに何年もそのままにされたり、あるいは、司祭はいても教区には住んでいないということが普通であったのである。この状態は教会の努力で大幅に改善

され、十八世紀はじめには司祭が不在の教区というのは、珍しいものとなった。さらに、司祭の教育についても改善された。十八世紀を通して司祭を養成するための下級神学校が数多く新設され、司祭の供給に貢献した。とりわけ目立つのは、司祭の権威についての配慮である。十六世紀の頃にはまだ、司祭と教区住民の間には、習俗の上でそれほど大きな隔たりはなかった。彼らは同じような生活ぶりをし、同じような娯楽を共有し合った。聖職者の結婚は禁止されているとはいえ、司祭館には妻同様の召使いがいて、彼女との間の子供たちも同居している例が珍しくなかった。こうした司祭の内縁関係は、その後きびしく禁止されるようになる。司祭と一般信者との間に道徳的、精神的な意味での距離を設けることが問題なのである。司祭は、権威ある教会という組織の末端組織であり、民衆のキリスト教化運動のいわば下士官として位置づけられることになる。しかし同時に、十八世紀を通して司祭職が地元の出身者によって占められる傾向が顕著になっていることにも見られるように、司祭はまた民衆と最も近い存在であることも期待されていた。こうした司祭のいわば二重性の中にこそ、教会はその民衆教化政策の成功の鍵を求めたのである。

第二の改革はカテキズムの普及である。キリスト教の教義や信仰上の教えを分かりやすい問答形式で述べたカテキズムは、とくに宗教改革後民衆教育の中で広く用いられるようになるが、カトリック教会でも、トレント公会議後に『ローマのカテキズム』と呼ばれるカテキズムを公刊した。この内容は、プロテスタントとの闘いを意識して、カトリックの教義の普及に力点をおいたものであった。しかし十八世紀のカテキズムは、その精神においてもその内容においてもこの『ローマのカテキズム』から大きく離れていった。原罪、キリストの贖罪、神による救済といったキリスト教の本質をなす教義上の真理に関する項目は大きく減少し、代わって、日常的な道徳的な教えが主流を占めるようになる。こうした変化の背景には、いうまでもなく、十七世紀末のナントの勅令の廃棄によってフランスにおけるプロテスタントの脅威が一応去り、そのために少なくとも民衆レベルでは教義をめぐる闘争は意味をなさなくなったことが考えられる。教義上の真理、キリスト教の本質をなす神秘的な真理を説くという最も困難な仕事を解除された教会が、もっぱら力を入れるようになったのが、教会という制度に対する服従、救いを得るための様々な儀式上の手続きと方法、そしてこの世の秩序への尊敬であった。教会への反逆をもって始まった宗教改革の動乱を経て教会が得た教訓とは、信者ひとりひとりが自己の良心に従って勝手な行動を取ることがいかに危険で致命的なことであるかということであった。秩序こそが何よりも神の意志にかなったことである。無秩序 *desordre* という言葉はしばしば悪魔という言葉と一緒に用いられたのである。

カテキズムの教育は当初は司祭の無関心や怠慢のため、教会側の意図に反してなかなか浸透しなかったが、十八世紀も半ばともなると、司祭や司祭の下におかれた村の教師によってほとんどの地方で行われるようになった。この点だけ見るなら、民衆のキリスト教化という教会の意図は実現されたように見える。しかしまさにキリスト教化運動そのものの中に、それを阻害する要因が存在していたことが容易にみてとれよう。一つは教義上の真理の教えを軽視したことが生みだした重大な

結果である。それは人々の信仰の内的な確信を空洞化し、ひいては宗教的な無関心を引き起こすことになった。革命前夜から革命期にかけて、主として都市の市民やエリート層を中心にして蔓延するようになるキリスト教批判は、むしろ教会側のこうした態度を土壌として涵養されてきたということができよう。そして彼らに対してキリスト教の信仰の絶対的な真理をもって対抗することが、今となってはもはやきわめて困難であることに教会は気づくのである。

第二は、民衆教育そのものの難しさに由来する。本来、民衆のキリスト教化は民衆の土着的、迷信的な信仰を正規のキリスト教へと正そうとするものであった。しかし、キリスト教の教義や教会の権威、あるいは道徳的な教えなどを民衆に向かって分かりやすく説くためには、民衆の心性に訴えることが必要である。そのためには、信仰上の真理をきわめて卑近な例をもって語ることも必要であり、具体的に視覚的な図像を用いることも必要であった。豊かな寓意と象徴に満ちた中世以来の宗教画の伝統は、たくさんの粗末な紙の絵像になって民衆の貧しい家々の奥にまで浸透していた。文字を読むことのない多くの民衆に対する布教の手段としては、耳から訴える説教や教理問答以上に、直接視覚に訴える図像ははるかに効果的な手段であった。しかし、様々な人間の姿や、時には様々な動物の姿によって表現された宗教的な真理や道徳的価値は、キリスト教の図像学についての歴史的な学識とまったく無縁な民衆の前に置かれたときには、そのまま文字どおりに受けとめられてしまい、新たに様々な迷信を生み出す源とならずにいない。このようにして、教会によって精力的に進められたキリスト教化の運動は、都市のエリート層の間には、宗教的無関心を、農民の間には新たな迷信を生み出すことになった。極言すれば、キリスト教化の運動は、その結果として脱キリスト教化を生んだのである。この運動が成功を治め得た唯一の、そして最も重要なことは、信仰の強化ではなく地上的な秩序への服従の教えであった。そしてこれは言うまでもなく、王権の要求にかなったものであり、さらに言えば、次節で述べるように当時の進歩的知識人の要求にもかなうものであった。

第三節 知識人の民衆論

十八世紀の後半には、きわめて多くの民衆教育論が書かれていることはすでにいくつかの研究で紹介されている。それによれば、それらの著者達は、出身階層は多様であるが、その多くはコレージュの教師や家庭教師などの教職歴を持ち、法律家、医者、聖職者といった専門職を生業とする者が多かった。したがって、彼らのよって立つ立場は、狭い意味での身分的立場というよりは、知識を武器として立つ知的特権階級の立場であり、そのことが彼らの民衆観に独自の特徴を与えている。すなわちそれは、一方で、旧来の身分的偏見から解放されたものであり、それゆえ公平でありかつ抽象的性格を帯びているが、他方では、徹底したエリート主義的色彩を帯びているのである。以下その具体的な内容を見てみよう。

彼らの民衆観に共通する第一の点は、功利主義的観点からみた民衆の価値を強調していることで

ある。民衆はまず何よりも農業や工業をその労働によって支える担い手であり、国の繁栄の源であり、それゆえどの階級よりも必要で有益な階級である。さらに著者によってはそれに加えて、国の守り=兵士としての民衆の価値をも強調している。これは当時外国との戦争に際して、通常の軍隊の兵力では足りず、民衆からの強制的な徴兵が制度化されていたということを背景にしていると思われる。この点については後にまたふれるつもりである。

第二は、民衆の現実の状態に対する同情である。きびしく過酷な労働、貧困、重税のくびき、囚人や家畜にも劣る屈辱的な境遇など。民衆の無知や暴徒化しがちな危険な性向などは、全て民衆がおかれているこうした現状の産物であり、民衆の本質的な特徴ではないとされる。

そこで第三に、民衆の道徳的、精神的な本質が問題となるわけだが、ここにこそ十八世紀後半の民衆観の大きな特徴が現れている。中世以来一貫していた、粗野、乱暴、強欲、無節操、危険、無秩序、といった否定的な民衆観に対して、むしろ最も自然に近い存在としての民衆の道徳的価値が強調されるのである。もちろんここには、当時の新しい自然観の反映がみられるわけだが、その点についてはここではふれる余裕はない。いずれにせよ民衆は、都市の墮落した富者と対照的な、健康的で、素朴な、そして最も自然の感情を保ち続けている存在であるとされる。そしてその自然の感情とはすなわち、秩序への愛であり、長上者への尊敬の念であり、そして広い意味での人間愛である。当時流行を見た田園劇は、自然な生活へのあこがれと、このような民衆観とが結びつき、それに当時の雅やかな宮廷風の風俗と衣装が加わった奇妙な産物であった。当の農民がもしこうした劇を見る機会があったとしたら、彼はどんなふう感じたことであろうか。これについても後にみることにしよう。

彼らの民衆観の第四番目の特徴はすでに第三の特徴に現れている。すなわち彼らがみた民衆の道徳的価値とは、秩序を愛し、目上の者を尊敬するという点にある。民衆とは政治の主体ではなく、あくまでも被統治者なのである。民衆の徳がどのように高く称揚されるとしても、彼らが自らを治めることのできる自立した存在であることを認める議論はもろくなかったし、また、教育という手段によってそうなることができるのか、あるいはそうなるべきであると考えていた者もほとんどいなかった。そしてこうした民衆観の根底には、啓蒙思想の本質である知的エリート主義の観念が横たわっている。『百科全書』の「民衆」の項を同じ事典の「大衆」の項と合わせて読んでみると、そのことがいっそうはっきりとするであろう。前者の項目では姿を見せなかった民衆のマイナス面が、ここでははっきりと述べられている。「大衆を信用してはならない。彼らは無知であり、愚かで、偏見に満ち、道理がわからず、しかも人間性に欠けている」。この大衆と、徳高き民衆との間のギャップは、いうまでもなく理性の法を執行する権限を有するエリート集団による導きによってのみ埋めることができるのである。

民衆に対するあからさまな軽蔑の表現が減少し、民衆の価値を讃える表現が目立ってきたこの時期こそ、実は、現実の民衆に対する不信感がいっそう高まってきた危機的な時代であった。すでに

みたように王権はそれに対して浮浪者の取締を徹底させるという、直接的な政策で対処しようとしている。知識人たちはむしろ、この社会的（さらには当然経済的な）危機を、道徳的危機にすり替え、人々の道徳的感情に訴えることによってそれを克服する道を提案するのである。それは公教育論とパトリオティズムという形をとって当時のジャーナリズムを席卷することになった。

祖国 *patrie* という言葉を広く普及させるきっかけをなしたのは、十八世紀的な民衆論に火をつけたのと同じ人物、コワイエ師であった。彼は祖国と呼び得るのは、貧困と圧制が存在せず、すべての社会的な地位はすべての人に平等に開かれており、正当な法が支配しているようなそうした国家であると述べ、そうした中であってこそ、祖国のために戦い、死ぬことが最も美しいこととなり得るとしている。この論調はその後、百科全書をはじめとする多くの作品の踏襲するものとなった。例えば、『百科全書』の「市民」の項では、アリストテレスやプーフェンドルフを援用しつつ、臣民と市民の区別が論じられている。臣民とは肉体的、個別的存在である主権者に従う存在であり、それ自体個別的存在であるのに対して、市民は、法という公共的存在に従う、道徳的な存在であるとされている。祖国とはしたがって、恣意的な個人の意志によってではなく、公共の意志である法によって支配された国家のことである。そしてそのモデルは常に古代に求められている。しかし、古典古代におけるような祖国が果たして今、どのようにして可能であるか、というほとんど絶望的な問を真剣に問おうとしたのは、おそらく当時ルソーくらいのものであったろう。そして彼が公教育論隆盛のさなかに、フランスにおける公教育の可能性を真っ向から否定したのも、古代のパトリオティズムと現代フランスの状況との間に乗り越え不可能な本質的な対立を見たからに他なるまい。しかし、多くの論者は、パトリオティズムをそのような政治的、社会的、経済的な文脈で考えていたわけではなかった。むしろ当時隆盛を見たパトリオティズムは、当時芸術や趣味の分野で優美なココロに代わって流行の兆しを見せ始めた新古典主義の文化に連なるものであった。そして芸術における新古典主義が、古代風で物語的な画面と端正な様式美の中に、躍動する現実を封じ込め窒息させてしまったように、当時流行したパトリオティズムもまたその主人公であるべき民衆の現実の姿とはほど遠いところで論じられたのである。彼らはそれをもっぱら人間愛、隣人愛、あるいは共通の行動様式や慣習で結ばれた同胞への愛、社会的調和や秩序への愛、さらにはそうした愛から生まれる親切や善行といったこととしてとらえたのである。そしてそうしたことが可能となるためには、古代のモデルに従った国家＝祖国の建設、すなわち根本的な政治的、経済的変革よりも、人々の精神への働きかけ＝教育こそが重要であると考えたのである。この教育は二つの方向でなされなければならないだろう。一つは主権者＝王を恣意的な個人から公共的存在に変えるために。そのためには知識人による王の啓蒙が必要である。王に向けての様々な進言が書かれることになるだろう。もう一つは盲目的な臣民を、善悪をわきまえた、そしてとりわけ秩序への愛を抱いた公共的、道徳的市民に変えるために。そのためには、国家が行う、統一的、画一的な公教育がぜひ必要である。こうして世紀後半、民衆教育論＝公教育論が一大流行を見たのである。この公教育はアンシャ

ンレジームにおいては、ついに実施されることはなかった。しかし当時のジャーナリズムが、ある程度それに代わって民衆教育に貢献したのである。

こうして世紀後半には、民衆向けの読み物に祖国、愛国者、市民といった言葉が大変な流行語となって氾濫するようになる。愛国者、あるいは市民誰それという言い方は、人々の寛大な振る舞いや善行を讃える際によく使われた。貧しい者が自らの貧しさをも省みずより貧しいものの世話をした話、召使いが、没落したかつての主人を自分の労働で養い、その後遺産を相続して再び裕福になった主人がそれに報いた話、借金と引換に貞操を求められた貧しい寡婦が切々と語った話に感動したブルジョワが、自らの要求を恥じ、無償で彼女に金を与えた話など、多くの美談がジャーナリズムによって報道され、その美談の主に全国から寄付金が寄せられるといったことも多くあった。

貧民、浮浪者の増大、彼らの不満とその不穏な動き、都市上流階級の間での極端なまでの贅沢の流行と享乐的な文化、こうして拡大する一方の不平等。このような革命前の状況は誰もが愁いとするところであった。パトリオティズムとはこうした状況に対して提起された一つの解答であったことは確かである。貧しい者はその正直な労働によって、富める者は慈善によって、すべての階層がそのそれぞれの場で人間愛と善行を実践すること。これが良き市民ということの中味であり、そして国家の仕事は、全国共通の教育の力によって、人々の間に蔓延しているエゴイズムを根絶し、良き市民としての自覚を国民の間に育むことに求められた。多くの進言がなされたにもかかわらず、アンシャン・レジームを通じてついに王権の側からの積極的な公教育への取り組みがなされなかったのは、いうまでもなく王権の怠慢と無能力によるところが大きかったとはいえ、政治的経済的問題を等閑に付したまま、古代共和国のモデルと中世以来の慈善精神とを安易に結びつけたパトリオティズムが、何らかの意味で現実的な力を持つことはありえなかったのである。しかしそれは少なくとも、用語としてのパトリオティズム、シトワイヤンを流布させ、人々の感情や心性の中にそれを浸透させることには役だった。革命期における熱狂的なパトリオティズムの精神的、あるいは心情的な土壌はすでにこうして十分に準備されていたということができよう。

第二章 民衆の国家観

第一節 農民デュヴァルの祖国

ここで取り上げるのは、十七世紀末（1695年）に、フランス北部の寒村で貧しい農民の家に生まれたヴァランタン・ジェムレイ・デュヴァルの書き残した回想録である。彼は若い頃に村を出て、日雇いの羊飼いや農民として放浪しながら独学で文字を学び、多くの書物を読むようになり、やがて当時のロレーヌ公国にお抱え学者として迎えられ、古代のメダルに関する研究などいくつかの書物を残している。回想録は生前に出版され、大きな反響を呼んだ。十九世紀を通して、子供向けの読み物の中にしばしば登場し、努力と才能が報われるという例として語られたというのも興味深い。

以上のようないきさつからみると、この自伝を当時の農民の典型的な国家観を浮き彫りにするための材料として用いることには無理があることはあらかじめ断っておかなければならない。ここで語っているのは、貧しい農民の位置を抜け出したひとりの知識人なのである。しかしそうであるだけにいっそう、彼はかつて自分が放浪の中で感じたことをなるべく忠実に再現しようと意識的に努力している節がみられるのである。彼の経歴の特殊性を考慮にいれつつ、この自伝に散見される農民の社会と国家に対する態度をたどってみることにしたい。

デュヴェルが国家というものを最も強く意識するのは、過酷な税の存在を通してである。重税に苦しむ民衆についての記述は、本文の中で最も頻繁に現れるものの一つである。自分の出生地を語る冒頭の文章からしてすでに、「政府の過酷な税が疲弊させた貧しい村」というものであった。あるいは、放浪の中で彼は有名な1709年の厳冬を経験し危うく命を失いかけるのだが、それについての記述も次のように結んでいる。「政府がどのような手を尽くしたかは知らないが、私の知っていることといえば、この年もいつもと同じきびしさで税が取り立てられたということだけだ」。十七世紀以来着々と進められてきた中央集権化の政策は、何よりも全国規模での徴税を可能にするためのものであり、それこそが絶対主義国家の最大の関心事であった、というグベールの指摘が思い起こされる。この徴税制度は、近代的な徴税制度への過渡的な形態としても位置づけることができるだろうが、その恣意的、暴力的な性格によってそれとははっきり区別されるものでもあった。デュヴェルが報告しているように、それは時には兵士を引き連れての暴力的な徴税であり、またしばしば、例えばパルチザンと呼んで人々がおそれ軽蔑した徴税請負人の利益のために恣意的に行われる徴税であった。それは農民にとっては、不当に襲いかかる不幸以外の何物でもなかったのである。

当時の王権にとって次いで最も大きな関心事であった街頭の秩序についてはどうだろうか。彼は放浪の中でおいはぎや盗みにもあっているが、それについてはあまり気にしている様子はない。放浪する民衆にとって危険は当たり前のことだったのである。むしろ、ガレー船に送られる囚人の行列を見て、そのひとりが主人の鳩を二羽盗んだだけであることを知り、「理性の名のもとに教育が与えてくれる知識よりは、本能的な印象によって」、「こうした法は忌むべきものであると即座に判断した」のだった。

このような様々な経験を通して、彼は独自の国家観を形成していくのだが、その前に、彼が故郷を出立したときに抱いていた王のイメージについて見ておこう。王はパリに住んでいる。パリというのは、この村より二、三倍も大きく、道は全て舗装されており、村の教会ほどもある大きな建物が少なくとも二十以上はある。パリの住民は、特別の人間達でもしかしたら自分達よりずっと大きな人間かも知れない。そうした驚異の都市に住む王は、いかなる意味でもわれわれとは異なる特別の存在である。それは巨人のように巨大で、その声は雷のように響く。しかしまた王は神のように不死身で、われわれには直接目にも見ることができず、触ることもできない。首都を遠く離れた僻村に住む農民にとって、王のイメージとはこのように抽象的で捉えどころのないものだったのであろう。(次

節でみるような、日常的に王の姿に親しんでいたパリの民衆の場合との違いは大きい)。それは直接的な愛情の対象にも、また憎悪の対象にもなかなかなりにくい存在であったろう。それは残酷な徴税吏の背後にぼんやりとみえるほどの存在であったにちがいない。

かつての王のイメージについて語るデュヴァルは、もちろんもはや僻村に住む農民ではない。彼はロレーヌ公園の宮廷に住む知識人であり、パリにも行ったことがあり、そこで王の行列にも逢っている。熱狂的に王を取り囲む人々を見て「パリの人間はなんと物見高いことか」と言い放つデュヴァルは、農民とも都市民衆とも異なる場所にいまやいるのである。かつてフランス国王に対して漠然とした畏敬の念を抱いていた農民の少年は、もはやいない。「人々が祖国愛と呼ぶものを、私は自分の祖国に対して少しも感じない。それは私に惨めさと極貧を与えてくれただけであった。洗礼を受けた教会と、最初の養育を受けた家と、この二つの場所だけが意味があり、そのほかはまったく見知らぬ土地と同じだ」。デュヴァルと同じように、民衆の境遇を経験しその惨めさをつぶさに見たルソーが、やはり、現在のフランスを祖国と呼ぶことを拒否したことが思い起こされる。しかしデュヴァルはある意味ではルソーよりも徹底している。ルソーはこの現実からの脱出を求めて、当時の流行に従って古代共和国のうちに理想の祖国を見いだしている。デュヴァルもまたローマ史の本を読んでいる。しかし「理性の名のもとに教育が与えた知識」によってではなく、素朴な農民の「本能」によって判断するデュヴァルの目からみれば、ローマの歴史は偉大な英雄の歴史ではなく、残酷な侵略と殺し合いの歴史に過ぎなかったのである。抽象的なそしてたぶんに文学的な祖国の理念を一蹴し、洗礼を受けた教会と生まれ育った家だけを唯一意味ある場所として宣言するデュヴァルの言葉は、当時の農民の一般的な感情を代弁するものであった。そしてそれは、農民にして知識人たるデュヴァルにしてはじめて語ることのできる言葉だったのである。

祖国や祖国愛という美しい言葉をあっさり否定し去ったデュヴァルは、また、民衆についても一片の幻想も抱いていない。放浪の中で巡り会った農民とその妻について、「田園劇の農民たちとは似ても似つかぬ」とわざわざことわる彼の口調には、エリート達のぎまんだ農民観に対する辛辣な思いとともに、現実の民衆に対する深い軽蔑の念が込められているように見える。もとより軽蔑されているのは、その貧しさではない。「貧しさは罪ではなく、富は徳ではない。それなのに人々が前者を卑しめ、後者を貴ぶのは不正である」。彼が民衆を批判するのは一つにはその無気力、彼が「愚かな忍耐強さ」と呼ぶもののゆえである。重税に苦しむ農民が口にした「羊はつながれた場所で草を食べるしかない」という諺の中に、彼は農民の最も本質的な悪を見るのである。なぜなら、幸福を追求することこそ人間の務めであって、それを易々と放棄することは人間の務めを放棄することだからである。彼は怒りを込めて、人間は羊と同じであってはならない、つながれた鎖をとって自分で草を探しに行かなければならない、と言いたいのだ。しかしこの言葉は農民にとってはまったく意味不明であっただろう。農民はただ当惑していた、と彼は書いている。洗礼を受けた教会、生まれ育った家、それこそが大切な場所、と彼は書いたが、もし彼が本当の農民であったら、それ

に加えて、自分の畑、と書いたはずである。自分の土地に対して、子に対する以上に深く、恋人に対する以上に激しい愛情を注ぐ農民、いかなることがあろうと、それがいかに痺せこけた土地であろうと決してそこを離れることなく、自分の土地と完全に一体化しているようにさえ見えるフランスの農民。ミシュレが『民衆』の中で描き出した農民の姿は、改革後の分割地農民の姿であるだけでなく、アンシャン・レジームの農民の姿でもあった。王権と封建領主と地主の何重もの収奪にあえぎながらも、土地は基本的に、耕している者のものだったのである。自分の土地を、自分の畑を立ち去るということは、自分の全てを捨てることであり、人間であることをやめることではないか。それは、名前も持たない人間として見知らぬ場所の道ばたで死んで行く浮浪者になることであった。幼くして父を失い、母の再婚先から少年時代に出奔したデュヴァルには、最初から「自分の畑」はなかった。彼はいわば生まれながらの浮浪者であった。彼は農民の「愚かな忍耐力」をついに理解することができなかつたであろう。そして、土地への愛の上に育まれる農民的愛国心もまた、彼には無縁のものであるだろう。

デュヴァルが農民の「愚かな忍耐力」の中にみたのは、土地への熱烈な愛ではなく、批判精神の欠如、信じ易さ、迷信深さであった。迷信についての記述は重税についてのそれと同じくらい多くみられる。病をいやす奇跡の泉、魔女のサバトが開かれるという廃墟、こうした場所の話を知ると彼はすぐにその場に行ってみて、事実を暴露してやりたいという気持ちを抑えることができない。こうした話は、次節でみる職人メネトラの旅日記にも、あるいは若い日のルソーの放浪記にもしばしば登場するところを見れば、いつの時代にも好奇心と冒険心に富む血気盛んな若者は、古い迷信を笑い飛ばすのが好きだったということだろうか。しかしデュヴァルの迷信批判は、民衆自身を超えて、さらに迷信を広げる者達の上に向けられる。そこで最後に、彼の宗教批判を見ておくことにしよう。

彼が受けた宗教教育は、「洗礼を受けた教会」での簡単なカテキズムの教育だけであった。神の存在、秘蹟の種類、教会、教皇、聖職者への尊敬、これが彼が教わったことの全てであった。神が肉体を持たない実体であることも、原罪の教義も彼が知ったのはずっとあとの独学時代のことであった。聖書は恐ろしい魔術の本と同じで、その中には悪魔を呼び起こす言葉が詰まっているから、うっかり開いて読もうものなら祟りがあると、長いこと信じていた、と彼は書いている。文字を読めるようになってからはじめて勧められて読んだ書物の一つに、十七世紀にジェズイット会士が書いた『教訓の花束、あるいは、奇跡と良き説教によるカテキズム』という民衆向けの本があった。これは何版も重ねた本であったが、奇妙で馬鹿げた、そして有害な作り話でいっぱいの本だと彼は断じ、こんなものがフランスの田舎中に広がり、人々がそれをすっかり暗記してしまっているとすれば、この国の高位聖職者達はいったいどんなキリスト教を広めようとしているのか、と批判している。彼が「馬鹿げた話」の例として引用しているのは、神が救世主キリストをこの世に送るときに、天使達を集めて会議を開き、その内容をマリアに伝えるために手紙をしたためて大天使ガブリエルに

持たせたというもので、その手紙の文章が紹介されている。その手紙たるや、普通の手紙同様ちゃんと日付も署名も入ったものである。これを、キリストの降誕という神秘的な出来事を、民衆の日常生活の枠内で理解できる形に何とか翻案しようという涙ぐましい努力と見るか、民衆を馬鹿にし、彼らを真理から遠ざける詐欺、かたりと見るか、教会の民衆教育の努力を見てきた私たちとしては迷うところだが、もちろんデュヴェールの評価には迷いはない。民衆は感覚に訴えるものを好み、理性にかなった知識や真理は意に介さない。そしてそのことを最も良く知って利用しているのが、世の権力者達なのだ。一片の土地も持たない最底辺の浮浪者として農民の間を放浪し、そして自らの知の力によってその境遇を抜け出したデュヴェールの、これが啓蒙の世紀における民衆と権力の関係についての結論であった。

第二節 職人メネトラの世界

『我が生涯の日記』という表題のつけられた原稿が、パリの国立図書館に残されている。1982年になってはじめて、フランスの歴史家ダニエル・ロッシュによって活字にされた。日付は1764年、著者はジャック・ルイ・メネトラ。この原稿の由来はいっさいわかっていないが、著者メネトラに関してはパリの文書館に残されている洗礼の記録によってその実在が確認されている。デュヴェールのものとならんで、アンシャン・レジム期に書かれた民衆の手になる自伝の希少な例として注目されているものである。デュヴェールのものが、すでに見たように知識人の書いた回想録として出版され、当時の人々の間で広く読まれたのに対して、メネトラの日記は生涯無名の一庶民にとどまり続けた人間が、出版の目的もなく密かに書き記したものである。その意味では、こちらの方がより民衆の自伝としての価値が高いということもできるかもしれない。それだけではなく、メネトラの日記とデュヴェールの自伝との間には、同じ民衆のものであっても、その住む世界の違いからくるきわめて興味深い差異がみられる。

メネトラは1738年、パリに生まれた。父はガラス作りの親方であり、やがて彼もそれを継ぎ、彼の息子も同じ職を継ぐことになるから、三代にわたる職人の家ということになる。職人は、農民とともに当時の人々が民衆というカテゴリーの中の代表的な階級とみなしていたものであった。彼らは農民とともに、生産労働に従事する、国民の中で最も有益な、そして最も数の多い階級をなしていた。しかしまた、農民と職人ではその境遇、その世界観の上で大きな違いがみられる。この違いについてはルソーの有名な記述が思い出されよう。農民こそ最も有益にして高貴な職業である。しかし彼らには自由がない。彼らは土地に縛り付けられているからだ。それに対して職人は自由である。彼の生きる糧は、彼自身の身体に、彼の手の中にある。彼はいかなるものにも従属しない。いやになったら荷物をまとめて次の仕事場に移るだけのことだ。だから彼は教え子エミールを農民ではなく、職人に仕立てたのである。自ら時計職人の息子であったルソーは、自由への燃えるような希求を、職人という境遇から受け継いだのである。メネトラの日記を読むと、職人についてのル

ソーの記述があながちルソーという強烈な個性の創造になるものではないということがわかる。メネトラの日記全体を通して浮かび上がる彼の人のとなりの、最も際立つ特徴は、縛り付けられること、人から干渉されることへの強い反発、独立と自由への執着とも見える愛である。これはもちろん彼の個性によるところも大きい、職人という境遇によるところも大きい。そのことが特にはっきりとでているのが、遍歴時代の記述である。

メネトラは、当時の慣習に従って19才から25才までの6年間フランス一周の修行の旅にでている。その道のりは、パリを出発して西はサン・マロ、ブレスト、南はマルセイユまで、全部で50近くの都市をめぐる文字どおり全国一周の広範囲にわたる旅であった。それ一つ見ても、生涯「自分のつながれた場所で草をはみ続ける」農民との違いが想像されよう。その旅の様子は、まさに気の向くまま、通りすがりに見つけた仕事場に入っていったそのまま居つき、また次の街へ出発するというものであった。当時の地方都市では職人の数が不足しており、遍歴の職人は容易に仕事を見つけることができたのである。事実メネトラは行く先々の仕事場で歓迎されている。トゥールーズで修道院のステンドグラスの仕事をしたときには、腕を見込まれてここに留まるように勧められているが、「自由を失いたくなかったので」それを断っている。

しかし、このような職人の自由はルソーが夢想したような天涯孤独な「自然人」の自由ではもちろんなかった。メネトラの自由奔放に見える遍歴を守っていたのは、アンシャン・レジームの独特な職人団の組織であった。職人とは徒弟の身分から親方になるまでの中間の身分であり、親方との一年契約で仕事をもらう賃金労働者の身分であった。従ってそれは経済状況によって左右されるきわめて不安定な身分であり、親方に対して一方的に不利な立場にあった。そこで職人達は、団体を作ってこれに対抗した。当時三つの代表的な団体があったが、いずれも古い時代の名譽ある職人の子孫を自称し、独特の職人言葉、服装、習俗、信仰を持つ閉鎖的な団体であった。メネトラはその中の一つ「ジャック親方の子供達」と言う名前の団体に属していた。これらの団体は職人としての共通の利益を守るために、時にはストライキやボイコットを組織して親方に対抗した。また、遍歴の旅の先々で様々な便宜を測ってくれるのもこうした仲間達であった。また職人は大体18才から25才までの若者で構成されていたから、職人団は同時に若者集団でもあった。彼らは職人の祭を組織し、集団で示威行動をし、そして時には他の職人団との間で華々しい喧嘩も繰り広げた。メネトラの日記にはこうした武勇談が数多く登場する。

従って職人団は、経済的な面でも、社会的な面でも当時の秩序にとってきわめて危険な存在であった。十七世紀から十八世紀を通して、王権も教会も地方都市もこぞってこれらの団体を禁止する法令を繰り返し出している。しかし非合法の秘密組織となっても職人団の団結と活動は弱まることなく、革命を超えて生き続けることになるのである。こうしてメネトラの日記には、警察との間でのいざごぎについての記述が数多く現れることになる。実際彼は何度も逮捕されては留置されている。その理由は、女性をめぐる争いや職人同士の喧嘩など威勢の良い若者らしいものがほとんどだが、

例えばポアティエでは、広場で仲間どうしで coupe tête と呼ばれる馬飛びをして遊んでいただけで、全員が次の日逮捕され、30日間も留置されるなど、職人の行動に対して警察がきわめて神経質であったことをうかがわせる例も見られる。職人の側からの徒党を組んだ集団行動についても多くの記述が見られるが、中でもボルドーで、処刑されることになった職人の囚人を町中の職人が武装して奪い返した話などは、職人団の行動が単に、ストライキやボイコットあるいは祭や喧嘩といったことだけでなく、直接警察権力と渡り合うところにまで進むこともありえた例として興味深い。

メネトラの日記中、国家との関係で興味深いもう一つのテーマは徴兵 milice である。徴兵制度は、対外戦争の拡大にともない兵力の不足を補うために、十七世紀の末から王権によって導入されるようになり、1726年からは恒常的に行われるようになった。1726年には、60,000人の兵を集めるために、各農村の教区毎に、徴兵可能者（16あるいは18才から40才までの、独身者、子供のない寡夫）からくじ引きで集められた。当初都市は免除されていたが、1742年以後は都市にも適用されるようになった。メネトラは、遍歴の旅の間にアンジェで最初にこのくじ引きにぶつかっている。このときは彼はパリにいる祖母が送ってくれた親方証明書のおかげでそれを逃れることができた。（これは政府が各同業組合に一定数の枠で認めた売買による親方身分で、メネトラは親方作品による審査を受けることなくこれによって親方職を手にいれたのである）。しかしボルドーで、彼は再び徴兵騒ぎにぶつかる。それは当時の徴兵制度の矛盾が良く現れた事件であった。徴兵の仕事を直接負わされていたのは、王直属の官吏である地方総監 intendant であったが、ボルドーの地方総監は、市当局と一緒に（メネトラの言うところによれば買収されて）市の人間は全てくじ引きから除外し、メネトラら異郷人の労働者にだけ籤を引かせようとしたのである。これに反発した、あらゆる種類の職人達がメネトラの言うところによれば4,000人、市の郊外に陣地を張ってたてこもり、一週間以上にわたって抵抗した。三十人の委員会が結成され、メネトラは文字が書けるということで三十一番目の委員として書記を務めている。彼らの要求は徴兵そのものへの反対ではなく、その不公平な実施に対する反対であった。紛争はたまたま近くにきていた州知事リシュリュ元師に、職人達がプラカードを持って直訴することによって職人達の全面的な勝利に終わった、と日記に記されている。その時の職人の歓声は「王様万歳！リシュリュ公万歳！」というものであった。ここにも徴兵制度の場合と同様に、アンシャン・レジーム末期の国家の過渡的な性格とそれに対する民衆の複雑な反応が現れているのである。

実際、警察と絶えずいざこざを起し、権力への嫌悪をあらわにしているメネトラであるが、デュヴァルの場合と違ってそれがそのまま国家、あるいは国王への批判に結びつかないところが特徴的である。ルイ15世の病氣回復を祝いその健康を祈るためのミサが全国各地で行われていた頃、彼も旅先のトゥールーズでそのミサに参加している。生涯父と折り合いの悪かった彼が、若い頃父との喧嘩のあと発作的に軍隊に志願し、そのあと父に向かって投げつけた言葉もまた興味深いものである。「俺はもうあんたのものじゃない。王様のものさ」。

メネトラとデュヴァルに共通にみられる特徴は、教会、聖職者、あるいは迷信的な信仰といった宗教上の事柄に対する辛辣な批判である。人々が悪魔や奇跡のせいにするのを、彼は全て笑い飛ばし、いちいち合理的な説明を施す。しかし彼が宗教上のことでそれ以上にきびしく批判しているのは、教会の不寛容である。例えば、アヴィニヨンのコンタという町で彼はユダヤ教徒の姿を見かける。彼らは外出の時は必ず、ユダヤ人の印である黄色い帽子かリボンをつけなければならない、不穏な態度を示したときは容赦なく鞭で殴られるのである。ユダヤ人というのは、われわれキリスト教徒の父ではなかったか。キリスト教の多くの教義と儀式はユダヤ教から借りてきたものではなかったか。寛容を説いているはずのキリスト教会のこの残酷さを彼は激しく非難している。たまたま投げた石で教皇特使の車のガラスを割ってしまった女が八つ裂きの刑を受けたという話をきき、愛と善意の神のこの地上における代理人が、野心と怒りしか持たない人間であるとはどういうことだろうか、と自問したのもやはりアヴィニオンでのことであった。またニームでは、プロテスタントの家族と知り合い、穏和で人好きの良い彼らがカトリック教会から受ける様々な弾圧のことを聞き、摘発をおそれて人里離れたところで隠れて神に祈る様を見る。しかし何よりも彼が嫌ったのは、聖職者が家庭の中までずかずか入り込み、人の良心を導こうとするその厚かましきであった。ニームではカトリックに改宗したばかりの叔母の家に僧侶が絶えず入り浸り、家庭内のことにまで口を出し、メネトラを跡継ぎにしようという叔母の計画に反対し、メネトラの不信心ぶりを責める説教をする。それに対してメネトラはこう言っている。「私をあなたは良きキリスト教徒ではないとおっしゃる。でも私は教化(moraliser)したがる人間よりずっと良いキリスト教徒です。私は神を敬い、誰に対しても悪いこともしなければ、誤ったことを吹き込むこともしません。それ以上に何が必要なのですか。」そして彼は、もう二度と自分の教え導きに(moraliser)来ないでくれ、叔母の家を訪問することはやめてくれ、と言うのである。

職人メネトラの日記を通して私たちは、アンシャン・レジームの民衆が抱いていた自由の観念の一端をうかがい知ることができる。そこには確かにパンフレットの類を通して文字の読める民衆の間にまで広く流布していた哲学者たちの宗教批判や、社会批判の思潮の反映も見て取ることができる。しかし、それ以上に彼らの自由を支えていたのは、民衆が伝統的に培ってきた独自の社会関係であった。彼らの自由は決して宙に浮いた理念ではなく、集団的、戦闘的な行動と結びついていたのである。こうしたいわば伝統的、民衆的な自由と、教会による個人の内面への介入を断固として拒否する個人主義的な自由とがひとりの人間の中で結びついたとき、それは秩序にとって最も危険でやっかいな存在となるだろう。1789年、革命が勃発したとき彼は50才になっていた。彼は11月の王のパリ入城を歓呼して迎え、92年の王の処刑に賛成し、共和国の宣言を熱狂的に支持するだろう。国民衛兵に加わり、戦闘的なサン・キュロットとして活躍し、ロベスピエール失脚後は、ジャコバンの恐怖政治を批判するだろう。これを無節操と評するよりは、民衆が求め続けた自由というものが、刻々と代わる革命政府が次々と提起した自由なる祖国の像と、ついに切り結ぶことがなかった

と評するべきであろう。そしてこの民衆の「無節操」はなおしばらく続くことになるだろう。

第三節 1750年春パリの騒動——パリのブルジョワの日記から

最後に取り上げる日記の作者は、エドモンド・ジャン・フランソワ・バルビエ、二代にわたるパリ高等法院の弁護士の家に生まれ、自らも、1708年、19才のときにその職を継ぎ、1771年の死に至るまで同職に留まった。日記は1718年から1762年まで、ほとんど毎日記されている。1847年にフランス歴史協会の手で出版されるまで国立図書館の棚に埋もれたままであった。その職務、家柄からいってもパリの名士階級に属する彼の日記を民衆の日記と呼ぶことはできないが、二つの理由からそれはここで取り上げるに値すると思われる。第一は、父の職業をそのまま継ぎ、生涯パリの父の家を離れることなく一生を終わったバルビエの日記は、その平凡さ、単調さゆえに、かえってパリの上流ブルジョワの世界観をきわめて典型的に、素直に表現しているということである。これは前述したデュヴァルの回想録と比べれば大きな利点である。デュヴァルをもって、これが農民だ、と言うことにはためらいがあるが、バルビエをもって、これがブルジョワだと言うぶんにはそれほど大きなまちがいはないだろう。第二は、この日記が、個人生活に関する記述がほとんどなく、そのかわりに、彼が見聞きした世上の出来事がきわめて詳しく記されていることである。バルビエの日記は、いわば一ブルジョワが書き記した個人版の新聞のような趣きである。そこには、宮廷の人々の動向から、ジャンセニストと王権の争い、あるいはパリの町の人々の間に流れた噂話や、罪人の処刑の様子、パリの郵便事情、あるいはまたジェズイットのコレージュの閉鎖をめぐる話など、彼の目と耳に飛び込んできたあらゆる情報がそのままとりあげられている。十八世紀のパリの町の騒がしくもいきいきとした状況と、安定した地位と既得権を持つブルジョワがそれに対して抱いた感情とを知る上で、この日記は第一級の価値を持っているのである。

彼が与えてくれる様々な情報の中から、ここでは、我々の関心である国家と民衆の関係を最も象徴的に表している事件を取り上げよう。それは子供が重要な登場人物であるだけにいっそう興味深い事件である。事件は1750年5月に始まったが、すでにそれに先だって1749年12月に、それを予感させる記述がみられる。このところ、街頭で少年少女が変装した巡査の手で捕まえられ、監獄に入れられるということが頻繁に起こって、人々の間に恐慌状態を引き起こしている。人々はそれを、ミシシッピやタバゴ島に強制的に入植させるためだといっている。もちろんこんなことは民衆の勝手な想像に過ぎない。子供の逮捕というのも、浮浪者や資格を持たない召使いなどの取締りの際に巡査が行き過ぎをしたということだろう。バルビエはこのように記している。しかし翌年5月騒ぎは本格化する。彼は騒ぎの始まりから、3か月後の関係者の処刑までを詳しく報告している。それに従って事件の概略を述べてみよう。

5月に入ればしばらくした頃、再び例の噂が広がった。このたびは、つれ去られたのは6才から10才の職人をはじめとする民衆の子供達で、巡査は普通のブルジョワの変装をしており、逮捕はパ

り中のあちこちの街頭で行われたという。5月16日、ひとりの子供が捕まり馬車に放り込まれた。その叫び声を聞きつけた女の呼び声にたちまち群衆が集まり、逃げる巡査を追いかけ乱闘となる。22日、パリの4カ所で騒ぎが起き、激昂した民衆が巡査達に乱暴を加える。サン・ジェルマンでは、群衆が、御者の息子をつれ去ろうとした巡査を追いかけて彼が逃げ込んだ家に乱入し狼藉と略奪を行う。同じ日の夕方には、コレージュ・ド・カトル・ナシオンの生徒が拉致されそうになり、中間の生徒達の叫びに大群衆が集まり巡査の追跡が始まる。巡査は警視の家に逃げ込み、窓から発砲する。群衆は家の前に藁を積み上げ火をつける用意をする。翌23日、別場所で同様の騒ぎ。このたびは、警察のスパイが群衆に追われてやはり警視の家に逃げ込み、警察の発砲が行われ、群衆は投石で応戦。群衆の怒りがあまりに激しかったため、それを鎮めるために警視はスパイを彼らに引き渡す。スパイは群衆に殴り殺された。群衆は彼の死体を引きずって、警察代理官の館の前に集合、そこへ騎馬警察隊長が到着し群衆をなだめ、正義が行われることを約束する。24日、騒ぎは収まる。この騒ぎで、警察、群衆側合わせて15から20人が死に、無数のけが人がでた。7月、高等法院は、群衆側、子供をさらった巡査側合わせて20名を裁判にかけ、8月、群衆側の3名がグレーブ広場で絞首刑となる。この3名の中には16才の少年がいたことが、別の記録から知られている。(バルビエの日記にはないが、巡査側への処罰はきわめて軽く、法廷で膝まづいて許しを乞いその後各自3ルーブルずつをパリの監獄の囚人のために差し出すことが命じられただけであった)。ちなみに、この3名のうちのひとり、メネトラの日記によれば、彼の家に泊まったことのある男であった。彼は(ガラスの)瓶を売る商人で、若い気持ちのよい男であった、と彼は書いている。メネトラの父はこのとき12才だった息子を守るために、学校まで迎えに行っている。折り合いの悪かった父子ではあったのだが。

巡査による子供の拉致、投獄、といったことがなぜ起こったのか。バルビエは民衆の間での噂を二つあげている。ひとつはすでに12月のときに噂にでていた植民地への強制的な入植のためだというものである。もうひとつは、らい病やみのある貴族が、その治療のために子供の生血の風呂にはいるため、たくさんの子供をさらわせたというものであった。バルビエは、このいずれも民衆のばかばかしい噂として否定する。パリの近くにらい病やみの貴族がいると聞いたためしはないし、ミシシッピにたくさんの子供を送り込む必要があるなら、救貧院や捨て子院にいくらでもいるではないか。そこで最も本当らしい理由はバルビエの考えるところではこうである。このところパリの街頭の治安を強化するために、浮浪者やあやしげな若者、孤児らを収監することが熱心に行われている。そのために聞くところによると、巡査に対してひとりの逮捕者につき15ルーブルないしそれ以上の賞金が出された。このために巡査達は賞金ほしさに過剰な逮捕をするようになり、ついには、親の目の前で逮捕といった過ち冒すに至ったのであろう。逮捕された子供を取り返すのに、100ルーブルも要求されたという話からみても、これが金銭の絡んだ事件であることは想像される。

この事件に対するバルビエの感想を最後にみておこう。彼は、パリの民衆は一般に穏やかであっ

て、このような民衆の暴動は少なくともこの40年間、パンの値が高騰したときでさえ絶えて見られなかった、と述べこの事件の特異性を強調している。穏やかな民衆がこれほど激昂したのは、わが子を奪われるという恐怖の念のためであった。親の子に対する愛情、最愛の子供を奪われる不安は最も自然なものである。生涯独身を通したバルビエではあったが、親子の愛情については無条件に認めており、そこには世紀半ばの親子関係についての通念がうかがわれる。この点では彼は民衆に対して同情的な態度を示しているのである。しかし、同時に、彼らが示した行動の激しさは彼に大きな危惧の念を抱かせもした。このような騒乱がさらに広がることは何よりも避けなければならない。事実彼の日記は、翌6月にトゥールーズで同様の騒ぎが起きたことを記している。この事件は民衆が潜在的に持っている力をまざまざと見せつけた。そして何より危険なのは、民衆自身がそのことに気づき、自分達の力に自信を持つことである。絞首刑という過酷な刑は、そのまわりに集まり、恩赦を求めるたくさんの民衆の前で断固として実行されることによって人々に権力の力をしっかりと見せつけた。事件の責任はあした逮捕を命じた警察側にあると断じ、絞首刑を受けた3人の家族は決して恥じる必要はない、とまで述べて最後まで民衆に同情を示したバルビエであったが、見せしめとしての刑の必要を疑うことは決してなかったのである。

この事件には、小論で扱った十八世紀における民衆と国家の問題、あるいは民衆教育の問題を考える上で重要な様々な現象が現れているように思われる。それをいくつか整理して、まとめたい。

第一は、秩序 *ordre* をめぐる問題である。すでに見たように、十八世紀を通して教会も王権も一貫して王国の秩序を守ることをその大きな課題としてきた。それはまた、進歩的な知識人の関心でもあった。この問題は、60万近くの人口を擁し、地方からの多種多様な人々が日々流れ込んでくる首都パリにおいて最も切実に感じられたであろうし、実際パリの警察組織はその要求に応えるべく、当時としては最もよく整備されたものであった。しかしここでも、徴税、徴兵の場合にみられたのと同様の問題が存在した。すなわち、一方で強力な王権による中央集権的な治安組織が作られながら、その運用は合理的な法体系によってではなく恣意的、暴力的な手段に頼るところが大きく、したがって正義と秩序の名のもとでの不正と無秩序の横行を許すことがしばしばあったということである。民衆の反発はしたがってそうした警察による無秩序に対してまず向けられることになる。とりわけ、民衆の日常生活の中まで密に入り込み、秩序の攪乱分子の摘発に貢献したスパイは、こうした警察機構の最も象徴的な存在であり、民衆によって最も嫌悪された存在でもあった。5月23日の事件で、民衆に追いつめられ、警視からも見捨てられて悲惨な最後を遂げたスパイの運命こそ、絶対主義国家における警察機構の矛盾を集約的に表現しているのである。

それでは、警察の無秩序に対して民衆が自らの秩序として守ろうとしたものは、この事件の場合何だったのだろうか。それはすでに見たように、親子関係に関するものであった。情愛的な親子関係の歴史的な発達については、アリエスの問題提起以来様々な研究が発表され、論争を生んだとこ

ろであるが、すくなくともこの事件を通して言えることは、子供が親のものであり、子供を不当に親から奪おうとするものは、国王の命令といえども許せないということが、当時ブルジョワから民衆に至るまで当然の了解事項となっていたということである。そして、子供に対する親の絶対的な権利の根拠とされているのは、親子の自然な情愛であったことである。もちろん、民衆にとっては子供を奪われることは貴重な稼ぎ手を奪われることをも意味したのだが、事件の記録の全面にでてくるのは、むしろ子供の身を案じて悲嘆にくれる両親、特に母親の訴えであった。子供の逮捕はこのような自然の秩序に対する国家の側からの公然の挑戦とも受け取られた。ここで私たちは、こうした民衆の反応にちょうど反するような別の現象が、王の封印状に関してみられたことを思い出す。一方で民衆は、手に余る子供の王の権威にゆだね、その逮捕、収監を要請したのではなかったか。このたびの事件はある意味ではそうした民衆の動向に乗じてなされたのかもしれない。ここには、子供・親・国家の三者をめぐる複雑な関係が存在している。

第三に、民衆と迷信をめぐる問題について。民衆の恐慌状態をいっそう激化させたものは、街頭をとびかかった様々な噂であった。デュヴァルやメネトラが批判し、バルビエが下層民 *populace* の特徴としてあげた、迷信深さ、信じ易さという性格がきわめて危険に働くことがありうることを、この事件はよく示したのである。革命前夜から革命期にかけて様々な恐怖が民衆を過激な行動に駆り立てることになるだろう。この事件は民衆教化政策に対していくつかの教訓を残した。一つは民衆の理性を開発することの必要性であり、もう一つは、動乱に対するきびしい刑罰という絶対的な恐怖によって、民衆を抑え込むことの必要性であった。この二つは今後民衆教化の車両の両輪となるだろう。

最後に、民衆と国王の関係について。アンシャン・レジーム期の、特に首都の民衆にとって、国王は必ずしも疎遠なよそよそしい存在ではなかった。国王は民衆の前に自らの身体をさらし、その豪華な衣装、厳かな儀礼的な行為によって、地上の権威の体現者であることを民衆に納得させなければならない。国王は絶対的超越的存在であると同時に、民衆にとって親しまれた、開かれた存在でなければならなかった。街を行進し、宮殿に民衆を迎え入れ、気前よく祭を振る舞う王。そしてその超越的な力を惜しみなく民衆のために使う王、奇跡を起こし、病人の身体に触れてその病を癒す王。これが伝統的な王のイメージ、すなわち愛される王 *le bien aimé* のイメージであった。王政のもとでの様々な圧制への不満に関わらず、こうした王のイメージが根強く支持されてきたのは、個々の不正や争いの彼方に、それら全ての裁定者としての国家への漠然とした希求を、人々がそうした具体的な国王の姿の上に重ね合わせてきたからであろう。しかし世紀半ばから、こうした国王のイメージが次第に崩れてくるのがみられる。それはルイ15世その人の人柄に対する不満から始まる。彼は自分の快樂だけを追うエゴイストである。彼はもはや病人に触れようともしないし、民衆の前に好んで姿を見せようともしない。祝い事があって宮殿に押し寄せた民衆に門前払いをかわせた……これは王としての最も本質的な機能（ハバマスが権威の代表的具現とよぶもの）を放

棄し、自ら王としての資格を放棄するに等しい。1750年春の事件はこうした中で起こった。民衆に背を向け、民衆に無関心な王は、さらに民衆から子供を奪うことを命じる冷酷で残酷な王でもあったのだ。こうして、その身体と身ぶりを通して国家というものを具現していた王のイメージは民衆の前で解体していく。進歩的知識人たちは、古典文学から借りてきたパトリというイメージをもってそれに置き換えようとする。しかし民衆にこの新たなイメージを受け入れさせるには、革命勃発後もさらに長い歴史を必要としたのである。

参考文献

民衆論に関して

Encyclopie (peuple, nation, patrie, citoyen, multitude)

G. Fritz, *L'idée de peuple en France de X VII e au X VIII e siècle*, 1988

G. Bolleme, *Le peuple par écrit*, 1986

H. Chisick, *The Limits of Reform in the Enlightenment-Attitudes toward the Education of the lower Classes in Eighteenth century France*, 1981

絶対王政の民衆対策に関して

J. Pierre Gutton, *L'état et la mendicité dans la première moitié du X VIII e siècle*, 1973

O. H. Hufton, *The Poor of Eighteenth Century France 1750-1789*, 1974

M. VOVELLE, *The Fall of the French Monarchy 1787-1792*, 1984

C. Broch, *L'assistance et l'état en France à la veille de la révolution 1764-1790*, 1908

封印状に関して

F. B. Franz, *Les lettre de cachet à Paris*, 1903

A. Farge et M. Foucault, *Les déordres des familles : lettres de cachet des Archives de la Bastille*, 1982

キリスト教化に関して

J. Delumeau, *Le catholicisme entre Luther et Voltaire*, 1971

- J. Queniat, *Les hommes, l'église, et dieu dans la France du X^{VIII}e siècle*, 1987
Christianisation et déchristianisation, Actes, 1986
- T. Tackett, *Priest and Parish in Eighteenth Century France*, 1977
- M. Vovelle, *Piété baroque et déchristianisation en Provence au X^{VIII}e siècle*, 1978

十八世紀の自伝

- V. J. Duval. *Mémoires* (notés par J. M. Goulemot), 1981
- J. L. Ménétra, *Journal de ma vie* (présenté par D. Roche), 1982
- E. J. F. Barbier (présenté par Ph. Bernard), *Journal*, 1963
- Ch. Aubertin, *L'esprit publique au X^{VIII}e siècle*, 1889

1750年パリの事件について

- A. Farge et J. Revel, *Logique de la foule, l'affaire des enlèvement d'enfants Paris 1750*, 1988
- Ch. Romon, L'affaire des enlèvements d'enfants dans les archives du Chatelet (1749-1750),
Revue historique, 3, 1983
- J. Nicolas, La rumeur de Paris : rapt d'enfants en 1750, *L'Histoire*, 1981

「人間と市民の権利の宣言」 (1789年8月26日)に関する一考察

石村 雅 雄 (日本学術振興会特別研究員)

1. はじめに

「人間と市民の権利の宣言」(1789年8月26日)(Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, décrétés par l'Assemblée nationale dans les séances des 20, 21, 22, 23, 24, 26 août et 1^{er} octobre 1789, acceptés par le Roi le 5 octobre : 以下1789年人権宣言)は1789年8月4日、権利の宣言を憲法に先立って緊急に作成すべきことが憲法委員会で可決されたことを受け、トゥレ¹(Thouret,)、クレニエール²(Crénière,)、ムーニエ³(Mounier,)等多くの案を検討した後、第6部局案⁴(Projet de déclaration des droits de l'homme et du citoyen, discuté dans le sixième Bureau de l'Assemblée nationale,)を基礎として作成され、1789年8月26日に、第17条までの採択を行い、同年10月3日に国王の裁可を受け、11月3日に公布された。そして、これまで「単に国家の義務という形であらわれたにすぎず、個々人のはっきりした法律上の請求権という形であらわれていたわけではない」人民の権利が発展をとげ、「国家を構成する部分が国家の全体に対してもっている主観的権利という概念はそれまでは単に自然法的に知られていたにすぎないのであり、かの《人権宣言》によってはじめてこの概念が完全な形で実定法の中に成立するに至った」⁵のである。しかし、自然法主義と実定法主義との対立の中、特に憲法との関係においてその法的意味は1946年第四共和制憲法前文「フランス人民は、1789年の権利宣言によって承認された人および市民の権利および自由ならびに共和国の諸法律によって承認された基本原理を厳粛に再確認する」の規定までは明確ではなかった。現在では、第五共和制憲法前文の規定「フランス人民は1946年憲法前文によって確認され、かつ、補充された1789年人権宣言によって定義されるような人の権利及び国民主権の原則への、その愛着を厳粛に宣言する」に加え、1973年12月27日の憲法評議会判決により1789年人権宣言の内容に憲法的効力が認められている⁶。このように人権と憲法との関係は現在においては「人権は憲法に先だつ、自然権として宣言されるとともに、そのことを憲法上も確認」⁷することとなっている。

以下、まず各条文ごとに制定当時の意味及び近年の憲法評議会判決を概観しながら、その今日における法的意味を整理したい⁸。

2. 各条文の持つ意味

(前文)

国民議會を構成するフランス人民の代表者達は、人権についての無知、忘却あるいは軽視のみが、公衆の不幸および政府の腐敗の原因であることに鑑みて、人間のもつ譲渡不可能かつ神聖な自然権を厳粛な宣言によって提示することを決意した。それは、この宣言が社会の全構成員の目前にあることによって、その権利および義務を絶えず想起するようにするためであり、立法権の行為および執行権の行為が絶えず全ての政治制度の目的と対比されることをつうじて一層尊重されるためであり、今後、簡潔で確実な原理に基礎をおく市民の要求が常に憲法の維持と万人の幸福とに向かうようにするためである。

したがって国民議會は、最高存在を前にしてかつその庇護のもとに、以下に掲げる人間および市民の権利を承認し、かつ宣言する。

第 1 条 人間は自由で権利において平等なものとして生まれ、かつ生きつづける。社会的区別は共同の利益に基づいてのみ設けることができる。

この規定は、それまで国王の恣意に委ねられてきた市民の自由が生まれながらのものであること、そしてそれを保障する規定である。より具体的には民事・刑事の法の下での平等を規定するもので1789年人権宣言の象徴的規定である。

第 2 条 あらゆる政治的結合の目的は、人間のもつ侵すべからざる自然権を保全することにある。これらの権利とは、自由、所有権、安全、および圧政への抵抗である。

ここでは政治的団結の自由を規定するとともに自然権の列挙を行っている。後者については、権利の第一位として自由が規定されている反面、平等が省かれていることに注意する必要がある。

1975年1月15日の憲法評議会判決はこの条文から必要な場合の自発的な妊娠中絶の自由を認め、妊娠中絶法を合憲としている。

第 3 条 すべての主権の根源は、本質的に国民のうちに存する。いかなる団体、個人も、その根源から明示的に発していない権限を行使することはできない。

この条文は周知のごとく国民主権を規定したものである。規定当時の意味はアンシャン・レジーム下の国王主権転換を目的とするものであり、これ以後、国民が主権の保持者となった。しかし、またこの規定に関しては当時、国王の立法における拒否権の問題も存した。つまり、国民に由来しない権力は、いかなる団体も個人も行使できないのであるから、国王といえども、その権限は国民

に由来するものでなければならないのだが、国王の立法における拒否権は国王に政治的権能をあたえ、国民の意思を抑制させるということを、国民自身のみとめるという構成になっていたからである¹⁰。

現代においてはこの条文は権限の行使についての根拠の明示性をめぐって重視されている。例えば、大学管理運営機関への教員代表の選出方法につき、教授であるか否かを問わない教員全体の単一選挙母体を採用する規定に関する1984年高等教育法案該当規定違憲主張はこの条文及び選挙の平等性を規定した第五共和制憲法第3条から代表の基本原則を導き、次のように言う。1984年高等教育法案は、単一選挙母体の導入を規定しているのと同じ条文において、教授に対し教員選挙母体選出の評議員の少なくとも半数を配分することを保障している。このことから、教授と教授ではない教員との間には、明確な境界が存在し、別個のカテゴリーを形成していると考えられる。したがって、そうしたカテゴリーは、それによって独自に選出され、認証された代表を保障されるべきである。つまり、単一選挙母体の導入は、教員代表の行使できる権威について特に教授カテゴリーとの関係が明示的ではないということである¹¹。

第4条 自由は、他人を害しない全てのことをなし得ることに存する。したがって、各人の自然権の行使には、社会の他の構成員にこの同じ権利の享受を保障すること以外の限界がない。これらの限界は法によってのみ定めることができる。

これは有害な行為を禁止する法による以外には自由については限界を課せられることがないことを規定するものであり、また自由の具体的定義を為すものである¹²。また同時に、法律は総意の表明であり、総意は誤ることがないから、法律は人権をおかさないという理由で法による自由の制限を認めている点にも注目する必要がある。

第5条 法は、社会に有害な行動しか禁止する権利を持たない。法によって禁止されていないことは全て妨げることはできないし、また、いかなる者も法が命じてはいないことを強制されえない。

この規定も有害な行為を禁止する法による以外には自由については限界を課せられることがないことを謳っている。

第6条 法は、一般意志の表現である。市民はすべて、自分自身で、あるいはその代表者をつうじて、その形成に協力する権利をもつ。法は、保護するのであれ、あるいは処罰するのであれ、万人に対して同一でなければならない。市民は全て、法の間からは平等である

がゆえに、その能力に応じて、かつその徳性及び才能以外の全ての差別を除いて、平等にあらゆる公的な位階、地位、そして職務に就くことができる。

この規定は生まれながらの自由の概念を基礎として、全ての封建的階層秩序とそれによる社会的差別を撤廃するために、法律による保護・処罰の平等、公職への接近の平等を図ったものである。これにより、政治的主体者としての国民が誕生したが、国政への参加は立法権の行使についてだけであり、これ以外の規定はなく¹³、直接民主制なのか代議制なのかについても、はっきりしていない。またこの規定は法律の平等、就職の機会の平等を謳っているが、これ以外の平等規定は13条の課税の平等だけであることにも注意しておきたい。

今日的には1789年人権宣言の憲法規範性の主内容である法の下の平等の中心規定であり、憲法評議会判決に関してもこの条文を根拠とする訴えが最も多い¹⁴。例えば、公務員の地位を定めるオールドナンス改正を合憲とした1976年7月25日憲法評議会判決¹⁵では、公務員の職歴における昇任人事に関する待遇の平等が認められている。また、使用者側選挙団内部に雇用労働者数に応じた複数投票制を導入する規定についての労働審判所審判員の選挙方法の改正を違憲とした1979年1月17日憲法評議会判決¹⁶では、平等原理適用原則が転換し、差別的取扱が認められる二つの条件として、法的取扱の違いが状況の違い (Les différences de situation) によって正当化されること¹⁷及びそれが法律の目的と一致することを提示した。そして該当規定はこの二条件に合致しないととも投票の平等にも反するとして違憲とされたのである。

以上の他、前述の1984年高等教育法の一部規定についての別の違憲主張¹⁸は、この条文を根拠として次のように言う。全ての人は、能力があれば誰でも教授として、自らの思想、意見を発表することができるのであるがゆえに、単一選挙母体を導入して、そういった教授の独立、権限を削減することは違法であると。そして、「能力についての、そして才能についての必要な区別」として教授のそれ以外の教員に対する優位は是認されるとしている。但し、この主張は判決には採用されなかった¹⁹。

第7条 いかなる者も、法が明確に定めた場合について、しかも法が規定した手続きによるのであれば、訴追も、逮捕も、拘留もされえない。恣意的命令を請願し、発令し、執行するかあるいは執行させる者は、処罰されねばならない。しかし、法の名において召喚され、または逮捕された市民は誰でも、直ちに従わなければならない。その者は、抵抗することによって有罪とされる。

これは恣意的な逮捕、強制措置の禁止、つまりなにびとも法に定める以外の刑罰と刑事手続に服することはないことを規定したものであり、刑法、刑事訴訟法による個人的自由の基礎を為した。

第 8 条 法は、厳格かつ明白に必要な刑罰しか定めてはならない。またいかなる者も、犯罪行為よりも以前に制定され、公布され、かつ合法的に適用された法の名によってしか処罰されえない。

この規定も刑法、刑事訴訟法による個人的自由の基礎を為すものであり、法律不遡及原則を規定している。

外国人の入国、滞在に関する法律の改正を違憲とした1980年1月9日憲法評議会判決はこの条文から刑法不遡及原則を確認している²⁰。

第 9 条 いかなる者も、有罪を宣告されるまでは無罪と推定されるがゆえに、逮捕が必要不可欠であると判断される場合であっても、身柄を確保するために必要でないような厳しい措置は、法によって厳に戒められねばならない。

この規定も刑法、刑事訴訟法による個人的自由の基礎を為すものであり「無罪の推定」を内容とするものである。「無罪の推定」は、犯罪の嫌疑を受けて捜査の対象となっている者、及び更に進んで公訴を提起され、裁判所の審理を受けなければならない者について、裁判所の有罪判決があるまでは「罪を犯していない者」として扱うという法原則である²¹。

第 10 条 いかなる者も、その主義主張について、たとえそれが宗教上のものであっても、その表明が法によって確立された公序を乱すものでない限り、その意見を持つことについて不安を持たないようにされなければならない。

意見の自由を規定する条文であり、ここにおいても法律は総意の表明であることから、法による自由の制限が認められている。尚、ここから宗教の自由の憲法的根拠を導くことは可能であるが、私学助成に関する法律を合憲とした1977年11月23日憲法評議会判決はこの論理を採用していない²²。

第 11 条 思想及び主義主張の自由な伝達は、人間の最も貴重な権利の一つである。したがって全ての市民は、法によって定められた場合にはこの自由の濫用について責任を負うという留保付きで、自由に発言し、著作し、出版することができる。

意見表明の自由、出版の自由を規定する条文であると同時に前述の法による自由の制限も規定されている。

この条文に関しては次の問題がある。つまり、公務員が職務の品位を傷つけたり国家の利益を害

するような行為をすることは懲戒処分の対象となるが、このことと公務員の思想・意見伝達の自由の保障との関係の問題である。これに対し、前述の1984年高等教育法案の一部規定違憲判決は、公務員といえども思想、意見伝達の自由の権利を制限できないと判示している²³。

第12条 人間および市民の権利を保障するには、公安力が必要である。したがってこの公安力は、全ての者の利益のために設けられるのであって、それが委ねられる人々の特定の利益のために設けられるのではない。

第13条 公安力を維持するため及び行政の諸費用のためには、共同の租税が必要不可欠である。それは全ての市民の間でその資力に応じて平等に分担されなければならない。

この条文は、能力に応じた租税の平等を規定したものであり、第6条の箇所で指摘した通り、1789年人権宣言には数少ない平等規定である。憲法評議会の平等に関する判決ではこの条文が時折引用される²⁴。

第14条 市民は全て、自ら、あるいはその代表者をつうじて、公の租税の必要性を確認し、これに自主的に同意し、その用途を追及し、またその分担額、基礎、徴収および期間を定める権利を有する。

第15条 社会は、全ての官公吏に対してその行政について報告を求める権利を有する。

この条文は、官公吏の報告をきく権利を規定したものであり、これは公権力の必要の理由が、人権の保障のためであり、万人の利益のためであるというロック的自然法の通説に依るものである²⁵。

第16条 権利の保障が確保されておらず、権力の分立も定められていない全ての社会には憲法はない。

この条文は規定当時においては、絶対主義王政の決定的否定という意思の表明であり、権力機構の分割による権力間の均衡と相互抑制の思想に示唆された「権力分立」の原理を規定したものである。この規定もまた公権力の必要の理由が、人権の保障のためであり、万人の利益のためであるというロック的自然法の通説に依るものである。

第17条 所有権は、神聖かつ不可侵の権利であり、したがって、合法的に確認された公的必要性

からそれが明白に要求される時であって、かつ事前の正当な補償の下でなければ、いかなる者もその権利を剥奪されえない。

この条文は1789年人権宣言を起草し採択したブルジョアジーの当時の支配的思想に依るものであり、経済的不平等とそれに由来する抑圧には触れていない。

判決としては、国有化法案に関して所有権の基本的性格を認めた1982年1月16日判決等1988年までに15存する²⁶。

以上の他、1789年人権宣言の条文全体を「法の前の平等」の根拠として提出した次のような憲法評議会提訴、判決が存する。まず、刑事訴訟法改正を違憲とした1975年7月23日憲法評議会判決²⁷は、刑事被告人の平等に裁判を受ける権利を認めた。また、1980年7月21日付高等教育基本法改正法のうち大学管理運営機関の構成について規定した部分、より具体的には学生代表の比率を低く法定した部分を違憲と主張した提訴でも法の前の平等が根拠とされた²⁸。その他同様の提訴として刑事訴訟法改正を合憲とした1978年7月27日憲法評議会判決、通行者の区別によって異なる通行税を定める規定を含む橋の有料化に関する法律を合憲とした、1979年7月12日憲法評議会判決があるが²⁹、いずれも1789年人権宣言の平等規定の適用範囲外と判示されている³⁰。

3. まとめにかえて

1789年人権宣言の規定は確かに、全体としてフランス個人主義的自由社会の政治原理と指導理念を構成し、より具体的には、天賦不可侵の国民の自由と平等（但し、自由と平等との関係においては特に自由が強調されたのであり、平等の内実は法の前の平等であって、実質的な平等の実現を追求する中身にはなっていない）および国政統治における国民主権と権力分立を提起した。そして、それは個人の具体的自由の擁護を目的とするよりも、旧体制下の拘束を取り敢えず断絶するための自由であり、その内容は多分に抽象的であった。それゆえに、この1789年人権宣言については「この《宣言》の抽象的な文言は多義的であり、したがって危険であり、政治的現実と政治家の実際的な認識をまったく欠いている」³¹との否定的評価も存した。しかし、またその抽象性故に時代的、地域的普遍性を持ち得たとも捉えられ³²、実際、現代も含めて後世の全世界に強い影響を尚も及ぼしている。

但し、この普遍性は1789年人権宣言のもつ前述のブルジョア的人権宣言の側面が普遍的有効性を持つことを意味しない。もし、意味するということであるならば、「社会体制と発展段階の差異をこえて、すべての人民に等しく共通する文明社会の諸規範が存在するのか否か」³³との問いに対する答は否ということになる。人権の普遍性が、「人権が地政学上の差異や人種・性別・宗教等の違

いにかかわらず、すべての人に適用されるべきこと³⁴とするならば、それは「自決権およびあらゆる人民の平等な権利の承認を基礎としている」のであり、「普遍的な人権観念は、我々の世界に、相異なる社会システムや文化、人権観念が同時に存在するという事実を承認することを内包していなければならない、また、それは国際社会の現存する多元的構造を受容しなければならない」³⁵のである。そして、こうした前提の上に1789年人権宣言は時代的、地域的な普遍的な重要性を持ちうる。

現在のフランス公民教育における1789年人権宣言に対する扱いもその文派の中でのものであることに注意する必要がある。1789年人権宣言は、1985年以降、フランス革命が「新編教科書のなかで再び名誉ある取り扱いをうけることになった」ことに伴い、革命精神を具有するフランス共和国の最大のメモワールとして、フランスの公民教育の教科書に積極的に盛り込まれている³⁶。

具体的には各教育段階の学習指導要領（1985年）において次のように採り挙げられている。まず、初等段階ではCM1において採り挙げられており、CM2では1948年の世界人権宣言が採り挙げられている³⁷。またコレージュにおいては第4級で「自由の獲得」のテーマの下で採り挙げられており³⁸、1789年人権宣言は、1948年世界人権宣言、1950年ヨーロッパ人権条約とともに当該テーマについての基本的基礎テキストとして扱われている³⁹。こうして採り挙げられている1789年人権宣言については、それが国家生成史の自覚を促すものであると同時に、共和国理念（l'idée républicaine）に重点を置いて、フランス共和国の市民の育成を目的とするものであるとされる。しかし、このうち「国家生成史の自覚を促す」と「フランス共和国の市民の育成」とは生成した国家の歴史的性格等により、必ずしも予定調和的關係にあるものではない。この両者をつなぐものは1789年人権宣言を貫通する「共和国理念」とされるが、その理念自身「ナショナルであって普遍的な価値が具有」⁴⁰されているものの、ナショナルな価値が時として普遍的価値を凌駕する例は枚挙に遑がないことでもわかるとおり、その価値間の葛藤の存在を否定することはできない。

1789年人権宣言を教材として用いる場合、こうした葛藤に注意する必要がある。つまり、ナショナルな価値の教材化については、絶対王政を転覆し、民衆の自由獲得を実現したフランス革命の成果としての位置からも比較的容易であるのに対し、1789年人権宣言の普遍的価値についてはそれに比してその歴史性等扱いに注意を要する。こうしたことから、教育課程においては1789年人権宣言をテキストとして扱う部分「自由の獲得」にあたって「自由および人権の観念が、歴史をとおしてダイナミックな性格をもっていることを強調すること。まだ継続した、脆弱であり、やり直されたものであり、未完の人間の構築物であることを強調すること」がいわれ、「人権概念の拡がりや強調すること」がいわれることとなる⁴¹。1789年人権宣言の教材としての意味が国家生成史の自覚の促進とフランス共和国の市民の育成にありながらも、教材として扱われるにあたって同時に連帯心の意義が説かれるのもこうしたことの帰結として捉えられるのである⁴²。

註

1. Fauré, Christine. *Les déclarations des droits de l'homme de 1789*, Payot, 1988, pp. 151–154.
2. *Ibid.*, pp. 127–132.
3. *Ibid.*, pp. 119–121.
4. *Ibid.*, pp. 231–234.
5. ゲオルク・イエリネック (ヴァルター・イエリネック補訂)「人権宣言論」(初宿正典編訳『人権宣言論争』みすず書房, 1981年, 所収, 31頁)。
6. Conseil constitutionnel, *la déclaration des droits de l'homme et du citoyen et la jurisprudence*, P. U. F., 1989, p. 99.
7. 堀尾輝久「フランス革命と現代—人権思想の発展を中心に—」(『日仏教育学会会報』第15号, 1989年, 3頁)。
8. 出典, Jaume Lucien, *Les déclarations des droits de l'homme 1789, 1793–1848–1946*, Flammarion, 1989, pp. 11–16.
9. Rivero, Jean, *Le conseil constitutionnel et les libertés*, Economica, 1987, pp. 45–56.
10. 長谷川正安『フランス革命と憲法』, 三省堂, 1984年, 106頁。
11. Cons. const. 20 janv. 1984., *Journal Officiel, Débats Parlementaires, Sénat (CR), Année 1984*. pp. 12–14.
12. Rivero, Jean., *Les libertés publiques, 1/ Les droits de l'homme*, P. U. F., 1984, p. 68.
13. 長谷川, 前掲書, 107頁。
14. Conseil constitutionnel, *op. cit.*, p. 99.
15. *Ibid.*, p. 101.
16. *Ibid.*
17. *Ibid.*, p. 108.
18. Cons. const. 20 janv. 1984. 尚, Conseil constitutionnel, *op. cit.* p. 62. も参照のこと。
19. この他, この条文を根拠とした訴えは, 賃金カットによる公務員のストライキ規制に関する法律を合憲とした1977年7月20日憲法評議会判決, 及び電力公社を例外として私企業の新施設には設立年度の職業税を免除する規定を含んだ, 地方税である職業税の整備に関する法律を合憲とした1980年1月9日憲法評議会判決がある。北川善英「フランス憲法院と人権保障」(長谷川正安編『現代人権論』, 186–189頁) 参照。
20. 北川, 前掲論文, 184頁。
21. 竹内昭夫他編『新法律学辞典 第三版』, 有斐閣, 1990年, 1367頁。

22. cons. const. 23 nov. 1977, Louis, Favoreau et Loïc Philip, *Les Grandes décisions du conseil constitutionnel*, Sirey, 1979, pp. 407–425., Rivero, *op. cit.*, 1987, pp. 85–97.
23. cons. const. 20 janv. 1984.
24. 例えば1986年1月16日の憲法評議会判決。Conseil constitutionnel, *op. cit.*, 99–100
25. 長谷川, 前掲書, 106頁。
26. Conseil constitutionnel, *op. cit.*, p. 143.
27. Rivero. *op. cit.*, 1987, pp. 59–68.
28. 訴え自体は認められず, 該当規定は合憲とされた。cons. const. 17 juill. 1980., *Journal Officiel, Débats Parlementaires, Assemblée nationale (CR), Année 1980*, pp. 1836–1837.
29. 北川, 前掲論文, 182頁。
30. このように1789年人権宣言は現在のフランスにとって「生きた法」であることをまず確認しておきたい。そして, その生かされ方の中心は平等の実質化, 拡大であり, 憲法評議会への提訴の傾向は1789年人権宣言の形式的平等を実質的に保障するために平等原理の適用領域を拡大することにあった。但し, 結果として, その訴えの多くが退けられている近年の判決の傾向をみるとそうしたことが現実に実質的平等の促進に機能したかどうかについては否定的評価をくさざるをえない。
31. ゲオルク・イエリネック, 前掲論文, 30頁。
32. 1789年人権宣言の制定時にも「ここでは, 人権宣言をフランスだけのために制定することが問題なのではなく, 人間一般のために制定することが問題なのだ」とか「社会において人権は永遠である。……正義のごとく不変で, 理性のごとく永遠であり, それは全ての時, 全ての国に適合するものである」等と主張されていた。Rials, Stéphane, *La déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, Hachette, 1988, pp. 350–351.
33. 浦田賢治「フランス人権宣言200周年と現代—国際民主法律家協会のパリ国際会議に出席して—」(『科学と思想』第74号, 1989年, 158頁)。
34. アマール・ベントゥーミの定義, 浦田, 前掲書, 165–166頁。
35. 同前, 168頁。
36. 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—共和国理念を中心に—」(『フランス教育学会紀要』第2号, 1990年, 113頁)。
37. Ministère de l'Éducation Nationale, *Ecole Élémentaire, Programmes et instruction*, CNDP, 1985., より具体的には例えば公民教育副読本『一步一步の民主主義』においては「人間・人類に関わって」の表現の下, 概括テーマ「人権」のなかで扱われている。島恒生『フランスにおける小学校道徳教育についての一考察—「公民教育」副読本の分析を通して—』(日本教育学会発表資料, 1989年, 6頁)。

38. Ministère de l'Éducation Nationale, *Collèges, Programmes et instruction*, CNDP, 1985., 島恒生『フランスにおける道徳教育についての一考察—「公民教育」副読本の分析を通して—』（関西教育学会発表資料，1989年）。
39. Ministère de l'Éducation Nationale, *Bulletin officiel du ministère de Ministère de l'Éducation Nationale*, CNDP, N° special 4, 30-juillet, 1987, pp. 151–160.
40. 石堂，前掲論文，108頁。
41. Ministère de l'Éducation Nationale de la jeunesse et des sports, *Classes de quatrième : Programmes réglementaires*, 1988.のうち，“Instruction civique”の部分の田崎徳友氏による訳。
42. 石堂，前掲論文，113頁。

第三共和制初期における家族の道德教育機能に関する思想

原 聡 介（東京学芸大学）

はじめに

本稿は、道德教育を学校外の担い手の位置から捉えることによって、学校における道德教育の歴史的理由を考える手がかりを得ようとするものである。学校外における道德教育の主たる担い手のうち、ここではまず家族を取り上げて、家族における道德教育のあり方について第三共和制の初期における思想を調べておきたい。この時期は、よく知られているように、1880年代のいわゆるジュール・フェリーの改革によってフランスの近代的国民教育制度が確立され、特に道德教育については、世俗性あるいは中立性の原理の上に国家によって編成されたカリキュラムが与えられた時期である。この改革は、教会勢力からの教育権の奪取を試みるものであったが、同時に、道德教育の主導的担い手を家族から学校へ移動させることを意味した。この道德教育はさらにその後例えばデュルケムによって合理性の原理にまで高められ、そのような合理的教育の能力についての家族の不全性が批判されるにいたるが、そういった経過において近代公教育としての学校における道德教育の堅固な基礎構造が形成されていく。このとき、国家の学校における道德教育の向こう側にあるところの家族における道德教育について、人々はどのように考えていたのか。

さし当って、改革が進行する前、すなわち、1870年代の考え方を覚えておきたい。

1 道德を担う家族と母性

本題に入る前に、家族における道德教育が近代社会にとってどういう歴史的意味をもっているか、また、ことさらに母あるいは母性愛が要求されたことの原因は何かについて簡単に述べておきたい。

中世末期の共同体としての大家族集団や村落集団が解体して個人が析出されてくるとき、その個人は文字通りの個人としてばらばらに孤立した存在になったのではない。いうまでもないが、男であれ女であれ、大人であれ子どもであれ、老人であれ若者であれ、近代の個人がめざすべき幸福をばらばらに孤立したままに追求することはおよそ困難なことであった。生活のための財を得る経済的理由によってのみでなく、自己の意志を制御しながら他者に対してどのように交際したり、コミュニケーションしたり、行動したりすることによって互いに信頼し合える関係を作るかという道徳的理由によっても、そうであった。そもそも、単に無道徳な存在は、物を生産したり、消費したり、交換したりする経済活動もできないわけである。道徳的機能をもっていた共同体の解体の後、それに代

わって、共同体の中では自律的な社会関係を持っていなかった実の親と子が結びつきを鮮明にするところのいわゆる近代家族が現われる。ここに近代家族は道徳的理由を初めからもち、近代の親と子は道徳教育の関係にあった。

もっとも、このような親子の道徳教育関係は、新しい歴史的場面における生存条件の意味をもつとしても、親子関係自体に備わる自然の事象であるのではない。それは、社会的意識によってささえられて一般化するところの、いわば文化的事象である。フランスで言えば、16世紀のモンテーニュ以降のいわゆるモラリストたちの思想は、この社会的意識を明確なかたちに作り上げていく運動であった。旧来の信念体系が崩れ、あるいは複数化して混乱し、さらには血で血を洗う争いになり、その中で人々は何を頼りにどうやって生きていけばよいのか。⁽¹⁾このような問題状況にあって、モンテーニュは、父が子に判断力の形成のための教育的努力を尽くしたことによって子の尊敬と愛情を得ることの必要を説いた。だが、この場合の父と子は、いまだに直接的な道徳関係ではなく家庭教師を媒介とするいわゆる家政論のそれであった。またこのとき、母の教育的役割への関心はほとんど示されていない。

母の教育的役割が重視され、母なしに家族も家族の教育も成り立たないと思想上に闡明されたのは、18世紀も半ばすぎ、ルソーによってであった。モンテーニュからルソーにいたる過程で、家政論の示す家父長家族から夫婦と親子の結びつきによる近代ブルジョアの家族が自律化してきたことを読み取っておくべきであるが、それでもなおこの時点では、家族は父を代表者とする社会構成単位という意味で父の家族であり、母の教育はその補佐であった。ただしこれは父の家族にとって必要な補佐であって、それなしに父の家族も父の教育も成り立たない。

家族の形態の変化は、家族の概念が家産継承機能から感情的結合機能によってとらえられる方向へ移動したことに対応する。家族が父によって代表されると言っても、それはもはや単に父の権力によって維持されるのではなかった。単に父が強ければよいのではなく、内部の結束が強くなければ、その家族は安定せず、したがって父も安定しなかった。ここに内部の結束点として母が登場するが、それは家族を安定させることによって父を安定させ、さらに社会を安定させるに必要なことであった。⁽²⁾

母の結合機能は、母の愛 (l'amour maternelle, 母性愛) の機能のことである。18世紀は母性愛の時代であり、ルソーの『エミール』はそれをインスパイアしようとする最も刺激的な作品であった。⁽³⁾母性愛を自然のものとする「虚構」を作り上げた『エミール』の責任を論難するフェミニズムの試みの当否は別としても、母性愛への要求がここでいきが高まり、父たちの家族と社会を支えていったことは間違いない。

母の愛はこうして、それ自体が道徳的役割をもつけれども、さらに教育行為に転ずることによって、この役割を強化することが求められた。母は(自然的なる)その愛によって直接に子の生存を守るとともに、子を「悪い」文化や社会の環境つまり「悪い」道徳環境から保護しなければなら

い。この場合何を「悪」とするかは、むしろ父の家族の階層的な要求によると言うべきであろう。しかし、今はそれをおいて、要するに母の生理的かつ文化的保護行為を通じて、その後の教育に都合のよい条件を整えることになる。それは、ひとつには教育関係に必要な信頼の関係であり、もうひとつは、知っていくことによる人間の悪化を予防すべき道徳的無垢の状態である。こうして、母の教育は自然主義的であると同時に、消極主義的な本質をもつと言える。それは、子に何かを教えるというよりも、何かをつまみ悪しきものを学ばせないように子を守ることに役割があった。この仕事があつてはじめて、何かを教える父の仕事がうまくいく。

このような母の教育は、言い換えれば、感性の教育として父による理性の教育に引き渡すための必要な準備であつた。外在する社会の所与の文化に基づく父の教育は、本来的に理性の教育である。もっぱら判断力の形成をめざすモンテーニュの教育は、父だけで足りた。しかしながら、理性は信仰に対抗する力ではあつても、それ自体としては単に考える力であり、あるいは計算する力である。したがって、それをどのように完成させても道徳的には十全とならない。それは情念に屈伏する。自己保存と幸福追求を個人が担う近代的生存様式にあつて、理性はいつでもエゴイズムの道具になっていく。こういった近代状況が現実のものになってくると、理性の活動を方向づけるための情念の規制が要求された。ルソーの教育において、この情念規制の最初で最も基礎的な仕事が母の仕事であつた。

母の愛と信頼に基づく外在文化からの保護は、感官の訓練によって決して間違つた認識をすることのないように感性を純化し、いわば洗い清められた感性を準備することであつた。それはちょうど、洗礼によって理性の教育を可能なものとするところのポール・ロワイヤルの企図とおなじことだつた。今や母は、秘儀に代わつて、現実の行為によって現実の道徳教育の要請に応ずることになつたのである。⁽⁴⁾

さて、父の教育を捕う母の教育は、やがて19世紀には、むしろ父の教育に代わつて家族における道徳教育の主座を占める。産業革命の進行とともに、労働者家族にあつて工場労働が子に接する時間を失わせたことによるだけでなく、家族の機能が生産的なものから消費的なものへと移動していくにしたがつて、父は道徳的にも知的にも教えるべきものを失つていった。家族の教育力は急速に衰え、社会は道徳的危機を迎えた。しかるに、そうであればあるほど、母に対する教育的要求は強まったように思われる。フランスにかぎらず言えば、ペスタロッチが先駆的ながら最もよくこのことを示すように、この危機をさらにいっそう母の愛と信頼の教育的機能によって克服しようとする思想が現われ始めた。そこでは父を脇へおいて、代わつて母が前面に出る。家族経営の役割をさえもち、道徳の新しい指導者となる期待が語られる。

社会の道徳的危機は、さらに国民教育制度の形成を促すが、この時、母の道徳は学校をも支配するかのようであつた。19世紀の指導者は、ルソーと同じく、母の（あるいは家族の）教育の構築を要求した。しかし、ルソーが（ブルジョアの家族に対して）要求するだけでよかつたのに対して、

産業構造が変わっていく時の民衆に対する人々は、もはや元には戻れない厳しい状況を目の前にして、それに代るべき機構を作り、そこに母の道徳を導き入れようと試みたのであった。だが、言うまでもないことだが、そのことは、実際に母が学校教育に入りこんだことを意味しない。逆に、家族における教育機能から母をいっそう疎遠なものにすることになった、と言うべきであろう。

他方、19世紀は、ブルジョア家族における教育関係にも大きなインパクトを与えた。19世紀はブルジョア社会における個人主義化が急速に進み、家族の中の人格的感情的結びつきがようやく現実のものになっていく。しかし、その家族は、安定した状況において形成されていったのではなく、産業構造の変化による道徳的危機の影響の中で、さらに大きくは、個人主義の進行がかえって個人の自由な生存を脅かすという近代社会の本質的矛盾の中で、感情的結合（友愛家族）を志向すればするほど、社会的不安定との緊張を増していった。大革命の後、共和主義による体制が確立するまでの長い道程があり、いうなれば19世紀がそのために費やされたのであるが、この道程を自由と平等のせめぎ合いと見るならば、⁽⁵⁾ そのいずれが勝つにしても、道徳的には近代市民社会の発達期に固有に発生する社会的不安感に対応しなければならなかった。つまり、ブルジョアたちは、私的な生活感情を喜びながら、他方でエゴイズムの増大を恐れ、その克服に悩んでいた。社会制度としての教育に、および家族の教育に、この克服が課されることになる。また、彼ら自身としては、教会や国家（ユニヴェルシテ）の支配する中等教育の利用度を増し、エリートとしての人格形成をそこに期待するとともに、その教育と私的生活との調整が新しい課題になっていた。

さて、ここにすでに示されるように、19世紀は家族から学校へ道徳教育の担い手が移動する時代である。これまで見てきたように、父から母へ移動した道徳教育は、さらに学校へその場を移すことになる。しかるにこの時、とりわけ1880年代の改革によって公教育としての道徳教育の一般的システムが確立される直前、フランスの指導的意識にあって、家族における道徳教育は学校における道徳教育との関係においてどのように捉えられていたのか。

2 家族道徳の優位

(1) ルナンの考え方

1870年代、すなわち、プロイセンとの戦争に敗れて第2帝政が崩壊し、さらにパリ・コミューンの鎮圧後、第三共和制が確立に向かう時期、家族がもつべき道徳教育の機能についての指導的思想をどのように特定するかは難しい。この期の思想状況を理解するのに便利な王党派、共和派、及び社会主義などという政治的大枠を安易に用いるだけでは、必ずしも十分ではあるまい。当時の知識人を固い政治的立場や集団によって捉えることには、無理があるからである。とりわけ、家族や親子関係、さらに女性を論じる態度は、政治的立場によって決まるとは限らなかった。しかし、フェリー改革を中心に動くこの期の指導的教育思想の基本的な枠組みは、やはり共和主義に求めること

になる。とくに道徳教育に関しては、社会全体の意識構造を最も強く反映しつつ争われた政治的経過があったわけであるから、フェリー改革そのものとの直接的関係は別にしても、共和主義的な考え方の中で問題がどのように推移したかを見ておきたい。また、共和派の世俗的道徳教育は、実証主義的に構成された。そのことから、この時の支配的思考としての実証主義の立場を重ねて見ておくことになる。

そのようなことから、ここではまずルナン（Ernest Renan, 1823-1892）が1871年に書いたもので、当時の、すなわちパリ・コミューン崩壊後の政治思想の精神状況を最もよく示しているとも言われる『フランスの知的および道徳的改革』⁽⁶⁾を取り上げ、そこににおける家族の道徳教育機能のとらえ方を見ておきたい。ルナンといえば、実証主義的な宗教史で知られ、とくにキリストを人間的に相対化して、人々に新しい視点を提供した『イエス伝』（1863）はベストセラーとなったが、この書物は、ナポレオン3世から得ていたばかりのコレージュ・ド・フランスのヘブライ語教授の職を失う原因となったといわれる。⁽⁷⁾ もっとも、ルナンは1880年代の政治を事業好きの仕事、三流人の仕事と批評して、共和主義の理想主義的観念とは別に、中産階級の現実の行動をつきはなして見ていたようである。⁽⁸⁾ いうなれば、彼は独自の視座をもった辛辣な批評家であり、知的エゴイストとかディレクタントと呼ばれながらも、⁽⁹⁾ 時代の思想を表現し、また時代に対して大きな影響を及ぼした。

ルナンは、教育の近代化を教育が国家のものから個人のものへと推移する個人主義化に求めている。⁽¹⁰⁾ 近代の教育は個人の発達の権利を確立するところに成り立つのであり、教育における公権力も支配の原理ではなく、個人的発達の保障機能として捉えるべきであるとした。そこから、宗教についても、学校から排除するのではなく自由化すべきであると言う。

こういった近代主義的な考え方のもとで、ルナンは、道徳教育を担うべき主体については家族が国家に優先することを明確にした。しかし、現実はそうなっていない。彼の表現によれば、フランス革命が熱狂の中で国家の観念を誇張し、古代市民像へ立ち帰ることができると考えたことは、「高貴なる誤り」であった。近代人にも、もちろん祖国がある。必要とあらば、祖国のために行動するヒロイズムが古代と同じく称賛されるであろう。だが、近代の祖国は、スパルタなどの軍事組織のように小さな鋳型であることはできない。それは、各人が自分の個性を発達させるための手段として愛するところの、自由な社会である。フランス革命はそのことを十分には理解しなかった。あるいは、そのことを忘れたのだ。なぜなら、当初三部会の教育観は立派なもので、公教育の一般的制度の創設と教授の自由とによって成っていたからである。しかし、革命の過程で教育の国家化が進んでいった。このように、ルナンは、教育に関する革命の経過を批判し、その所産であるナポレオンのユニヴェルシテを治癒しがたい欠陥であるときめつけた。

ユニヴェルシテによる教育支配に対する自由主義的共和派の批判は当初から続いていたが、⁽¹¹⁾ ルナンのそれはいっそう厳しく、教育の画一化は国民の知的死滅を招くというものであった。国家は、

教育の水準を確保すべきであるが、それを課すべきではない。この場合の教育には教授（知育）も含まれるが、ルナンは、たとえそのミニマムでも義務化することには躊躇すると言っている。父の教育責任は重大であるけれども、その放棄は世論の道義的非難に委ねるしかない。さらに、教育（訓育）と教授（知育）とを区別する必要があるが、無知であることは許されるけれども、道徳を欠くことは許されないとした上で、教授については国家にその能力があるとしても、教育の基礎は生活環境にあると論じる。そして、その生活環境とは家族のことであった。

教育は父の家で受けるのであり、その教師は母である。ルナンは、母の教育的献身のモデルを示し、まじめで道徳的な女性の教育力に現代の傷の治癒を期待する。それは、男の教育を作りかえ、道徳の基礎である善と美の趣味を呼び戻す力でもあった。学校で行われる男子の教育もできるだけ女子との共学で行い、それを女性の管理で行うのがよい。男は女の前で初めて弱いもの、繊細なるもの、についての感情をもち、そのものへの奉仕の望みをもつのである。こうして男と女の社会は、本質的に教育的かつ道徳的である。もっとも、このようなルナンの議論は、父中心、男中心の社会を前提とするものであって、その道徳的立直しを女に期待するにすぎないものであると言えるだろう。ルナンに、フェミニズムを望むことはできない。彼が女性を描くのは、その献身的な行為による社会の救済であった。そこには、18世紀からの女性の教育的役割に対する期待の継承がある。ただ、母を通じて果たされる家族の道徳教育の機能が学校教育との関係において改めて要求されるにいたっていると言えるだろう。

この場合、学校における道徳教育の現実についてのルナンの批判がある。特に寄宿学校が問題だった。隔離教育 séquestration は、若い男女が過ちを犯さないようにという道徳的関心からなされると考えられるが、それはもともと若者に見られる女性への尊敬の少なさからくる。ルナンの理想は、自由な教育によって徳性の純化を実現することであった。むしろ、この理想の実現は容易でない。しかし、寄宿学校は最後の手段であるべきだった。学校が遠くて自宅から通えない場合にも、民家に下宿するのがよい。そこでは、生徒が自治的に道徳を身につけるし、親の責任も果たすことができるだろう。ルナンは、地方の小さな街での少年時代の思い出として、下宿生たちののびのびとした、しかも若い娘に対する態度も含めて行いの正しい生活ぶりを語っている。⁽¹²⁾ また、彼が学んだ学校は、ジェジュイットの神学校でありながら古風な雰囲気をもっていて、ポール・ロワイヤルの再現かと思わせるものだったようだ。

彼に言わせれば、フランスに寄宿学校が発達し、親が子どもを預ける場所ばかりを望んでその責任を減らそうとするようになったのは、ジェジュイットにその原因があった。ジェジュイットは、教育が大事である、親の教育責任は重大だと、さかんに親を脅しておいて、だが、その責任の果たし方は難しい、こちらに預けなさい、といかにも狡知なやり方で教育を親から奪い取ってしまったのである。

このことは親の良心の重荷を解き、母はこの世の楽しみを得ると同時に天国に行ける確信を得た。

司祭さまがそれを保証したのである。こうして、母と子の分離が達成され、フランスの習俗は深い傷を負った。なんとすばらしい発明であったことか。ルナンの批判は辛辣であるが、これは単に母を責めるためのものではなく、大きく社会的意識に向けられているものであることは言うまでもあるまい。

彼はここで、家族が道徳教育の基礎であるどころか、その障害物とみなされるに至ったことを指摘する。家族に嫌疑がかけられ、人々はできるだけ家族を遠ざけ、親の影響から子どもを守ろうとした。学校からの退出日は危険の日々とされた。しかも悪いことには、ユニヴェルシテがジェジュイットの学校のこのようなあり方を必要以上に真似て、フランスの兵營的教育の基礎を作ってしまったと、ふたたびユニヴェルシテにルナンの非難は帰っていく。

道徳教育に関する家族と学校の関係についての社会的意識の原因を、単にジェジュイットやユニヴェルシテに帰することには無理があるだろうし、それは前節に示したように、長い歴史的経過の中で考えなければならないことであろう。だが、19世紀後半のルナンの時期にあって、家族に対する期待と現実とのずれの大きさに示される苛立ちを、ここから読み取ることは十分に可能である。

(2) 友愛の時代における母の教育的役割

エドワード・ショーターによれば、フランスの中流階級で家族感情が明確になるのは19世紀半ばであり、それが下層にまで及ぶのはその世紀の末である。⁽⁴³⁾ たしかに、19世紀は愛の時代であるようだ。それは、男と女の愛、ショーターのいうロマンチック・ラブではじまる。「1830年代史」という副題のあるスタンダールの『赤と黒』には、夫への貞操を破るレーナル夫人の恋愛が結婚生活のやりきれなさの効果であって、これぞまさしく「19世紀の所産」として描かれる。⁽⁴⁴⁾ ルソーがあんなにも大事にしていた（ジュリヤソフィーの）女性の徳が、ルソーを随分と読み込んでいたはずのスタンダールによって破られた。しかも、それは許されるものとして、いとおしく、優しく描かれたのだ。それだけでなく、男と女のロマンチック・ラブが描かれながら、そこに同時に新しい家族愛が重ねられている。レーナル夫人は、夫の死を想像し、それに重ねて子どもを囲んだジュリアンとの愛の家族をふと夢見るのだ。ここには、制度としての結婚のやりきれなさに気づいて恋愛に走ろうとする心情が認められるだけでなく、さらに広く家族の結合における「制度から友愛へ」（バージェス）の転換がこの19世紀に進行した、という背景があるであろう。

友愛によって結ばれる家族は、社会的圧力によって結びついているところの、したがってその圧力によって支えられてもいるところの家族と違って、自らの力で維持されるしかなく、友愛がなくなれば崩壊する。この時、結びつける力として要求されたもの、それが母の力であった。家族が社会的圧力を失えば失うほど、母の結合力に対する期待は強くなっていく。

むろん、新しい家族の中で、父も変らなければならないし、それなりに新しい役割が期待された。家族や女性を論じることの多かったルグーヴェ（Ernest Legouvé, 1807-1903）の『19世紀の父

と子』(1870年)⁽¹⁵⁾は、ボードリヤール(後出)によって「近代的観点からの教育論であり、固い連帯の中で結びついている家族についてこれまで提起されることのなかった問題を扱ったものである」⁽¹⁶⁾と評された。ルゲーヴェは、今世紀になって父子関係の改造が重要な問題になっていることを論じている。今日、子どもが中心の家族が一般化しているが、そこには善と悪の両面がある。悪い面として、子どもが甘やかされ、スポイルされ、あるいは傲慢になり、道徳的な危機のもととなっている。しかし一方、善い面としては、親と子が独自の人格として、社会的制約から離れた相互に自由な関係において向き合うことになる。親と子は自然の心情で結びつき、家族は愛の集団となる。これこそ人間の尊厳にふさわしい、神の企図に合致する理想なのだ。長い間、子は父の所有物であった。そのような時、例えば子どもの死に際して、親は悲しみを見せてはならなかった。悲しみは尊敬の対象に向けられるべきであったからである。だが今や、自然の心情として悲しみを表すことができる時代になった。この時代を迎えて、父と子は新たな関係を結ばなければならなくなっている。ここには理想への道があると、ルゲーヴェは言う。

とはいえ、その根底を支えるのは、ルゲーヴェにとってもやはり母と子の関係であるようだ。彼は息子をリセの通学生にすることを選び、独りで通わせることによる訓練の効果を期待すると同時に、親子の生活を継続させることにしたと記している。特に母子の関係が強く保たれ、そのお陰で息子の成績はいつも上位だったようだ。彼の妻はつきっきりで子どもの勉強を手伝ったのである。妻の疲れを気遣う夫に対して、彼女は「疲れるですって！こんなに素晴らしいことなのに！」と答える。ルゲーヴェはこれに感激し、ここにこそ「近代家族」があると言う。⁽¹⁷⁾

ルゲーヴェは、ビュイッソンの『教育学及び初等教育辞典』(第1部・1881年)の「女性」の項目を担当して、そこに、母が真に教育者の名に値するようになったのはここ30年から40年のことだと書いている。⁽¹⁸⁾彼によれば、ルソーができたのはせいぜい母を乳母にするだけだった。今日、母たちが子どもに授乳することは少ないが、それだけ教育することは多い。かつて教育を受け持っていた者として、女の子の場合には、女家庭教師、修道院学校、婦人経営の寄宿女学校、男の子の場合には、家庭教師や神父、リセや学校があるが、これらに母の役割はなかった。いま、これらの者は廃れるか、その役割を大きく変えた。この変化をなさしめたのは、母が教育に乗り出したことである。ひとつには、学校の勉強を手伝うことによってであり、ふたつには、学校に愛を持ち込むことによってであった。だが、いずれにしても、このようなルゲーヴェの論じ方は家族の固有の教育機能についてよりも、学校教育の枠組みに入りこんだ上でそれに対するあり方に向けられていると言ふべきだろう。今日の言葉で言えば、なんのことはない、教育ママを中心とした教育一家、あるいは当時の知識人一家の姿がうかんで来る。だが、彼にとって、あるいは当時のブルジョアたちの社会的意識にとって、このようにして母の教育(知育を含む)によって結びつく新しい家族像が明らかになっていたのである。⁽¹⁹⁾

母の教育を結合力とする家族像については、教会側の権利と権威の防衛のために論陣をはっ

て甚大な影響力をもった、あの大立者、⁽²⁰⁾ オルレアンの司教デュパンルー (M^r Dupanloup, 1802-1878) の考え方にも共通する。周知のように、デュパンルーは教育の自由の論者としてファルー法 (1850年) に大きな役割を果たし、一方、教育の義務化・世俗化に強く反対する立場にあり、フェリー改革にとって大きな障害となるところであったが、その前に没した。改革を指導したビュイソン (Ferdinand Buisson, 1841-1932) による上記の『辞典』は、19世紀の教育学説の歴史の上で無視することはできないとして、彼の名を項目として挙げて長い記事が無署名 (無署名記事は監修責任に帰せられると、同書に記されている) で載せ、⁽²¹⁾ 高い評価をあたえながら、結局のところ彼の教育論がそれ以上に大きな影響をもたなかったのは、ひとつには彼の視野にあったのは民衆教育ではなかったこと、ふたつには教会学校における狭く人為的な教育とその党派性であったと批判している。デュパンルーは女子教育に力を入れ、ファルー法の女子小学校の後押しをしたが、デュルイによる公立の女子中等教育講座の創設 (1867年) には強く反対した。⁽²²⁾ 彼は、若い娘たちが「教会の膝からユニヴェルシテの腕の中へ」移って行くのを見ることに怒りを現した。『辞典』はこの表現の激しさを論争に関わった党派の情熱と記しているが、たしかにそうかもしれない。だが、彼が女子教育の必要を説いたのは私的な家族生活のためであって、そのことに関わってユニヴェルシテの支配する女子教育を阻もうとしたのであることを、付け加えておかなければならないだろう。

死後の出版になった最後の作品『女子教育についての手紙』(1879年)においても強調するように、デュパンルーは、女子教育として知育を含めて男子と同じ程度に完全な教育を要求している。⁽²³⁾ デュルイの政策に対する彼の反対は、かならずしも女子教育のレヴェルの引き上げに対するものではない。だが、彼は女子の完全な教育を彼女たち自身のために要求したのではなかった。デュパンルーにとって、女子の教養を高めることは、子どもを教育し、家族生活の道徳的向上を望むために必要なことであったのである。これはあくまでも、私的領域のことである。しかるにユニヴェルシテの管轄の下の女子のための中等教育は、女を家族から出させ、自由思想家を作ろうとする。これは我慢のならぬことであった。ユニヴェルシテが男の公的生活のために行う教育を、女に施すことは無用である。女性の役割には、家族においてこそ意味がある。彼女の教養は子どもの教育のためにある。このようにして、デュパンルーにおいても、教育ママが大きな役割を期待されていたことになる。

(3) 家族道徳による道徳的危機克服の期待

ルナンの『フランスの知的および道徳的改革』がコミューン後の政治的思想状況を反映するものであるように、第三共和制の初期形成を指導した精神は、多かれ少なかれ、いわばコミューン・ショックを経験し、そこから道徳的な危機と再成の意識をもって社会改革を試みようとするブルジョアたちのそれであった。実を言えば、共和主義の反対側にいたはずのデュパンルーもまた、このブルジョアたちの道徳的意識を担うひとりであったということになるだろう。

ルグーヴェの上記の著作を新しい観点からの家族論であると評価したコレージュ・ド・フランスの教授、ボードリヤール(Henri Baudrillard, 1821-1894)は、エコノミストであると同時に道徳に強い関心をもっていた。彼は、『フランスの家族と教育—社会状態との関連において』(1874年)で、デュパンルーらと政治的立場が違うにもかかわらず現実の道徳感情の問題を共有することを記している。⁽²⁴⁾ 彼にとって、「1793年をぶり返さない」ためにコミューンが提起した道徳的問題をデュパンルーらの批判をも含めて分析し反省しておかなければならなかったのである。彼がルグーヴェを評価するのは、むしろ、家族のありかたが急速に変わりつつあることを確かなものとして認めるからである。アメリカを観察したトックヴィルがかつて、フランスでも「父と息子の関係が規律や権威から信頼や愛情に、社会的結びつきから自然的結びつきに変わってきている」と述べたことにも一応同意し、フランスにもこのような家族論が出始めていることを喜んだ。また、後に農村にも出かけ、1880年代の農村家族の観察として、共同体全体で集まって行われていた三日も続くお祭騒ぎからとりわけ富裕な家族がしだいに身を引き始め、家族内の愛情を強めていく傾向を報告している。⁽²⁵⁾ そのような傾向は、都市のブルジョア家族ではもっと早くに始まっていたことはいうまでもないだろう。しかるに、コミューン・ショックは、こういった家族感情の形成にとって危機感を与えるものであった。ボードリヤールは、とりわけ労働者階級の家族と教育の立て直しの必要を説く。トックヴィルが述べるようなことは、一部のブルジョア家族の希望的状況でしかない。

ボードリヤールには、コミューンの栄光を讃美する言論が続いていて、それが不完全な民衆教育を通じて影響を及ぼすことが心配であった。したがって公教育の整備を急ぐ必要があったが、同時にその基礎条件として家族関係が改善されなければならなかった。家族が友愛的結合によって構成され、親子がルグーヴェのいうように人格の関係にあるとき、そこにはじめて道徳的観点からの近代社会の道が開かれる。彼は、家族を立て直すというとき、父権を中心とする旧秩序の回復を考えているわけではない。周知のように、コミューン後、社会不安を家族組織の衰退のためであると考えて均等相続法を長子相続法に改めようとするル・プレーらの動きがあったが、彼はそれを批判する。⁽²⁶⁾ 均分相続はすでにフランスの長い伝統になっているが、⁽²⁷⁾ そのことによる所有の細分化はけっしてフランスを滅ぼさなかったどころか、反対に富ませたというのが今日の大方の経済学や統計学の結論ではないか、と彼は言う。特に、もともと資産のない労働者の家族には、その解体の危機を相続法の所為にすることはできない。それよりも、家族の道徳的関係が問題なのである。

ボードリヤールは、労働者家族の問題を貧困においてとらえながら、しかしそればかりを過度に告発してはならない、と言う。労働者階級の経済的条件は改善されてきたはずであるが、それでもなお、法外婚や子捨てや私生児の数が増えている。これには、改革家たちのプロパガンダや文学の影響、さらには家族関係自体の道徳的退廃がある。妻子を忘れてたり、落ちぶれた権威を振りまくだけの父親を見ると、家族こそ不道徳の学校ではないかというしかない。その上、親が持ち込んだり、子どもが外で学んだりする知識が詭弁や否定や情念的アピールばかりだと、いったいどこまで墮

落することになるのか。このような状況は、ボードリヤールにとって、軍隊や青年機動隊の中で明らかになっている不服従と反乱の熱病から切り離せないものであった。ここからは、あのパリ・コミューンの時に見られた軍内部の無秩序の悪夢がまざまざとよみがえるような不安感が読み取れるであろう。彼は、暴力若者に家族はあるのか、と強く問う。

ボードリヤールは、ブルジョアにあっても家族の教育がかつてないほど必要であると主張する。今はもはや、ルソーが当時の無関心とたたかうために乳飲み子の立場を擁護せざるを得なかった時代ではない。それにもかかわらず、身体的配慮が増しているともいえず、9歳か10歳になって行く寄宿学校も不都合のままだ。闘争の時代に入っている今日、他者の人格に対する尊敬や共同生活への関心を育てるための家族における道徳教育が必要である。

こうして、家族の教育の必要は時代の支配的意識であったということができよう。しかるに、こういった共和主義者たちによる家族の教育の主張には、家族に固有の機能としての教育作用のありかたが論ぜられることはすくなかった。それは、ユニヴェルシテの教育支配を厳しく批判するルナンにも見られるように、学校教育と対立し、あるいはそれを否定してまでも守ろうとする18世紀の意識ではない。家族における道徳教育の必要を説くとき、大抵の場合、現在のリセやコレージュではそれができないという議論を伴っていた。特に、生徒監とかピオンとよばれる者を配置した管理主義教育では、道徳的に逆の効果しかないというわけであった。⁽²⁸⁾とすれば、これらの主張は結局のところ、学校を改善し、それと協力関係を保つ家族の教育を作る要求であったともいえるだろう。実際、事態はその要求に支えられて進行する。よく知られているように、世紀末に現われたドモランのロッシュの学校は、その改善例のひとつであった。それは学校の機能を教授から教育へ移動させるものであったし、言い換えれば、家族から学校へ道徳教育の担い手が移動することであった。さらに付け加えるならば、新教育とは別の立場から、デュルケムによって「道徳教育はもっぱら家族の任務だ」という俗説」が厳しく批判され、学校の勝利が動かないものとなっていく。むろん、この移動はただちに進んだのではない。それには、帝国主義という媒介物が必要であった。

しかしながら、ここで移動あるいは移動後の問題を扱う前に、いくつか言及しておくべきことが残っている。ひとつには、上に述べてきたようなブルジョア家族の教育のありかたを論じた者たちは、労働者家族の教育をどのように捉え、それをどうしようとしていたか、ということである。ふたつには、そのことにかかわって、初等の学校教育と中等の学校教育のそれぞれに対する家族の教育の関係が異なっていることである。フェリーの改革もこのことに関連する意味をもつ。みつつには、当時発達しつつあった保育施設との関係において、家族の教育がどのように論じられたか、ということである。それらのことを次稿で処理しながら、上記の、移動の問題に入ることになる。

註

- (1) 拙稿「モンテーニュ」 笈田知義・岡田渥美編『教育学群像』アカデミア出版会 1990年 を参照
- (2) 拙稿「教育思想史における母の時代」山梨英和短期大学紀要 第23号 1990年 を参照
- (3) バダンテール『ふたりのエミリー』中島ひかる他訳 筑摩書房 1987年（原著は1983年）を参照
- (4) 拙稿「消極教育の論理と課題」『世界教育史大系10』講談社 1975年 304ページ～ を参照
- (5) J. P. メイヤー『フランスの政治思想』五十嵐豊作訳 岩波現代叢書 1956年（原著は1949年）16ページ
- (6) Renan, E. ; La réforme intellectuelle et morale, 1872.
- (7) メイヤー, 前掲書 164ページ
- (8) ジャン・ロム『権力の座について大ブルジョアジー』木崎喜代治訳 岩波書店 1971年（原著は1960年）395ページ
- (9) Lanson, G. ; Histoire de la littérature française, 1952, p. 1103.
- (10) 以下, ルナンの所論については, Renan ; op. cit. による。
- (11) 『世界教育史大系10』（フランス教育史Ⅱ）講談社 1970年 第5章（志村鏡一郎執筆）を参照
- (12) ルナン『思い出』杉捷夫訳 創元社 1949年（原著は1883年）134ページ
- (13) エドワード・ショーター『近代家族の形成』田中俊宏他訳 昭和堂1987年（原著は1975年）238ページ～
- (14) スタンダール『赤と黒』小林正訳 新潮文庫 240ページ
- (15) Legouvé, E. ; Les pères et les enfants, 1870.
- (16) Baudrillart, H. ; La famille et l'éducation en France, dans leurs rapports avec l'état de la société, 1874, p. x.
- (17) Legouvé ; op. cit., p. 169.
- (18) Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, sous la direction de F. Buisson, 1^{re} Partie, 1881, art. "FEMME", par E. Legouvé.
- (19) さらにここには, 女性に対する期待のありかたも含まれている。ボードリヤールも述べるように, ルグーヴェにとって女性の宿命は家族であり, 彼の望みは女性に選挙権をもつ女性市民にすることではなく, フランスの家族を誇り高く道徳的にすることであった。ところが, 彼の言説は当時のフェミニズムには好評だったようで, すこし前のことながら, フェミニストの雑誌「女性の声」から立憲議会選挙（1848年）の候補者に指名されたこともあるという

ことである。ジャン・ラボール『フェミニズムの歴史』加藤康子訳 新評論 1987年（原著は1978年）171ページ

- (20) デュパンルーは女性問題に関する自分の著作の出版状況を記している。「Conseils aux femmes qui vivent dans le mondeの数版, Femmes studieuses et Femmes savantesの10版が数か月のうちに出た。La Femme chrétienne et françaiseの2万5千部がやはり数か月で売り切れた。これらは、英語、ドイツ語、スペイン語、イタリア語、ポーランド語に翻訳された。」M^{re} Dupanloup ; Lettres sur l'éducation des filles et sur les études qui conviennent aux femmes dans le monde, 1879, p. 3.
- (21) Dictionnaire de F. Buisson, op. cit., art. "DUPANLOUP".
- (22) ibid. および、『世界教育史大系34』（女子教育史）講談社 1977 第1編欧米女子教育史（志村鏡一郎執筆）158ページ、ラボール『フェミニズムの歴史』（前掲）197ページ等を参照
- (23) Dupanloup ; op. cit., p. 233, et.
- (24) ショーター『近代家族の形成』（前掲）242ページ
- (25) Baudrillart ; op. cit., p. viij.
- (26) ibid., pp. 52～. 社会調査の祖のひとりともいわれるル・プレーは、権威に対する義務を基礎とするキリスト教的社会思想にしたがって社会改良を試みるために家計調査などを行い、家父長的家族の復興を主張した。その「実証」主義的な家族理論はコミューン後の状況において少なからぬ影響力をもち、イポット・テーヌなども一時それに近づいた。メイヤー、前掲書159ページ
- (27) このことは、ナポレオン法典以前から、すでに慣習法として多くの地方にあった。ル・ロワ・ラデュリ「慣習法の大系」二宮宏之他編『家の歴史社会学』新評論 1983年
- (28) Victor de Laprade ; L'éducation libérale, 1875, 154. など。

第三共和制確立期における学校教育の世俗化

— 道徳の世俗的教育に関する一考察 —

尾上 雅 信 (岡山大学)

I. はじめに

本研究の課題は、第三共和制確立期に断行された学校教育の世俗化の過程で新たに導入された「道徳・公民教育」科目のうち、とくに「道徳」教育に注目し、その基本的性格と思想的な基盤・背景を明らかにすることにある。

この時期の教育改革に関しては、従来から政策史また制度史からの分析・評価が比較的蓄積されてきている。ここでは、これらの研究成果を一応踏まえたくて⁽¹⁾、「道徳」教育の教科としての内容・方法の特質の解明にせまることを第一の課題としたい。この場合、さしあたり問題となるのは、①いわゆるジュール・フェリー改革における「教育の世俗化」をどのようにとらえるかという点、研究課題に引きつけて換言すれば、そこで問題とされたのは「世俗的道徳的教育」なのか、「道徳の世俗的教育」なのか、という点であり、またこのことを受けて、②「世俗的道徳」とはなにか、如何なる模索と経緯を経てその基本原則、具体的内容・方法が確定されるのか、という点であろう。本稿においては、こうした課題に応える基礎的作業の一環として、本研究課題にかかわる主要な先行研究ならびに同時代の史料——とくに F. ビュイッソン (Buisson, F., 1841-1932) の論考——を手がかりに、さらに具体的な問題の所在、基本的な研究枠組・視角の確認を行なうこととしたい。

II. 宗教的中立性としての世俗化

ここでは、ジュール・フェリー改革前後における「道徳」教育のあり方の変化を明確にするうえで、その当時における学校教育の世俗化をどのようにとらえておくべきか、という点について考えてみたい。いわば、1880年代教育改革における世俗化の論理ないし原理の検討とそれに起因する問題点の抽出である。この場合、主要な問題は、改革当時における世俗化がどのような原理として機能していたのか、とくに学校教育の中立性⁽²⁾との関係において如何なるものであったのか、という点であろう。この点につき、本研究課題にかかわる先行研究は、おおむねつぎのように指摘している。すなわち、ジュール・フェリー改革当時における学校教育の世俗化は宗教的中立性の原理としてのみ機能していたのであり、それは「道徳」の世俗化をもたらすものではなく、その教育の担

い手の世俗化をもたらすものであった、と⁽³⁾。これは、具体的にはどのようなことであろうか。以下、この点について、当時の政策立案・推進主体の代表的立場にたつ者のひとりといえる F. ビュイッソンの言説に依りながら明らかにするとともに、上記先行研究の指摘するところはまた、当時の同時代人も認識ないし意図していたということを、確認してみたい。

最初にとりあげるのは、ビュイッソンが1883年にポリテクニーク協会 (l' Association polytechnique) の褒章授与式において行なった講演である。ここで彼は、その前年に断行されたいわゆるジュール・フェリーの改革によって新たに形成されることになった教育体制についての解説を試みているのである。

彼によれば、この新しい教育体制は、フランスにおいて「国民教育 (une instruction nationale)」を建設しようとする目的をもつ試みであって、その「国民教育」とは「すべての人間に向かって開かれている教育」であるという⁽⁴⁾。このような教育体制を建設するためには、まず第一にすべての国民が参加することのできるような教育でなければならないであろう。このことを十分に理解した立法主体は、「初等教育を『無償』『義務』『世俗化』することによって、それを真に国民的にしたのである」というのである⁽⁵⁾。では、なぜここで「世俗化」が必要とされたのだろうか。ビュイッソンによれば、それは教育の義務化から必然的に導きだされるものであった。彼はいう、子どもたちは家庭にのみ属しているのではない。子どもにとって教育を受けることは自然の権利であり、社会にとってそれを保障することは自然の義務なのである。家長の自由をふりかざすことは、弱者や子どもに対する「正義」を否定し、大人による子どもの搾取に加担することに他ならない。「子どもを小さなひとでなしにしてしまう権利は誰にもないのである」と⁽⁶⁾。学校教育の世俗化は、こうした教育の義務化の必然であると、彼はつぎのように述べるのである。

「最後に、初等教育はなぜ世俗化、つまり様々な宗教から独立したのでしょうか。初等教育は世俗化したのです。なぜならば、もし、我々が、かつて国民公会が『あらゆる人間に必要な知識』と呼んだような知識をすべての子どもたちが獲得することを望むのならば、我々は、子どもの信仰と呼ばれる聖なるものに触れる権利を持たないからであります。なぜなら、神の名、教会の名、社会の名、祖国の名、その他如何なるもの名においても、我々は、この信仰の自由—これこそ、あらゆる自由の基礎であり、根拠なのです—の領域を犯す権利を持たないからであります。そしてこの自由は、学校においては、学校が教会から分離されるという明白な条件においてのみ、真に尊重されることとなるのです。」⁽⁷⁾

このようにビュイッソンは、世俗化の理論的根拠を教育の義務化の系として説明しているのであるが⁽⁸⁾、ここでいう世俗化が、「様々な宗教から独立」「学校が教会から分離」と表現されている点に注目したい。この点について、彼は後年の報告書「フランスにおける道徳の世俗的教育」において、より詳しくおおむねつぎのように論じている。すなわち、教育の世俗化（この報告書では、カリキュラムから宗教教育を排除すること、と表現されている）は、何よりもまず義務教育の創始

に由来する。新法律はすべての人間に必要な最小限の教養・知識を規定したが、宗教教育はその一部となり得るであろうか。否、である。いくつかの宗教を同時に承認している国にあっては、国家がそれらに加担してはならないことは明白であり、「国家は中立でなければならない。それ故、国家によって維持されている学校も中立でなければならないのだ。」なぜなら、教師は同時にいくつもの宗教を教えることはできないし、また、自分自身の宗教のみを教えることは別の宗教をもつ、あるいは無宗教の子どもに対する暴力となるからだ。それ故、「唯一の解決方法は、国家及びその代理人としての教師が、宗教の領域にあっては一切の干渉を放棄することなのである」と⁽⁹⁾。これらの言説から、少なくともビュイッソンにあっては、ジュール・フェリー改革当時における教育の世俗化は教育の義務化の必然的な系であり、それは国家・学校・教師が宗教に対しては「中立」でなければならないことを要求するものであること、として認識ないし意図されていたことが確認されよう。つまり、ジュール・フェリー改革における世俗化は、宗教的中立性の原理であることが説明されているのである⁽¹⁰⁾。とすればこの場合問題とされるべきは、宗教的中立性の確保のために個々の宗教およびその教育を公初等教育から排除しておきながらも「道徳」教育—従来は宗教教育そのものが担ってきた—を積極的にそのカリキュラムの中に位置づけようとするのが、どのように説明され得るのか、という点であろう。実際、議会におけるいわゆるジュール・フェリー法の法案審議の過程において最大の論議を呼んだのも、この点をめぐってのことであり、たとえば、右派の代表的な論客は、つぎのように述べ、中立性原理に対する不信感を表明していたのである。

「ある家長が教師にこう言ったとしよう、『私は私の子どもの前で唯心論的精神について話してもらいたくない。なぜなら、私は唯物論者であって、あなたの話は私の信仰の自由をおかすからだ』と。またあるものは言うであろう、『私は私の子どもに私的所有の合法性を教えてもらいたくない。なぜなら私は集産主義者であり、プルードン派あるいはマルクス派の社会主義者であり、私にとって私的所有とは盗みに他ならないからだ』と。・・・あなた方立法者は、つぎのように言って私たちを安心させようとする、我々の考えるような学校では厳密な中立性が守られるから宗教に賛成も反対もしないし、教会、キリスト、福音書そして神そのものについても何も言わないで満足するであろう、と。しかしながら、このような中立性がはたして何らかの効力を保てるのであろうか。』⁽¹¹⁾

この発言は、立法主体の意図する世俗化が宗教的中立性の原理でしかないことを指摘するものであるが、それとともに、中立性の原理の故に公初等教育から宗教（教育）を排除しておきながら「道徳」教育は積極的に導入しようとする立法主体の持つ矛盾ないし政策的意図を皮肉りつつ指摘している点が重要であろう。それでは、こうした中立性の原理と「道徳」教育の導入の関係について、ビュイッソンはどのような説明をしているのであろうか。

ビュイッソンのこの問題に対する説明は、その著名な『教育学・初等教育辞典』における「世俗性 (laïcité)」の項目にみることができる⁽¹²⁾。ここでビュイッソンは「世俗化」を、既にみたよう

に「それは教会と学校の分離である」と明確に規定した後、およそつぎのように述べている。すなわち、教育の世俗化について、それは、読み・書き・計算や実物教授などの教育内容から道徳的・哲学的・宗教的なあらゆる観念を「厳密なる中立性に対する違反として」排除することであると理解するとしたら、それは「我々の国民教育」にはあてはまらないことである。そのようにしてしまうことは、「教師をして、その方法と技術をあますところなく示している、あの笞と驚ベンによって象徴されるかつての術学者 (magister) の機械的な仕事におとしめてしまうのである。」しかし、今日では教師は単に知識を教えるだけの存在ではなく、「教育者 (educateur)」なのであり、また子どもたちも単に知識だけを求めているのではなく「自由人にふさわしい教育」をもとめているのだ。すなわち、「民衆の子どもたちは、アルファベットやピタゴラスの定理などの技術的な学習以外のことを望んでいる。彼らは、自由人にふさわしい教育 (éducation libérale) を望んでいる。そして、この教育を施すことは教師の尊厳であり、学校の高貴さである。」⁽⁴³⁾と。このように論じた後、学校における「道徳」教育の必要性と可能性が説かれるのであるが、ここでのビュイッソンの論法にはやや無理があろう。彼はいったん、「道徳を教えることは中立性に違反しないか」と自問しながらも、議会でのジュール・フェリーの発言などをとりあげ、さらに、「教師たちが、善と悪、義務の道徳と快楽の道徳、愛国心とエゴイズム、これらのどちらにも肩入れしてはならないとしたら、また、感情や高貴な情熱、人類が何百年も培ってきた偉大にして高邁な道徳思想に訴えてはならないとしたら、(新しい教育体制という) システムを不条理なものにしてしまうことになる」と述べ、「違反」の問題を「可能性」の問題にすりかえているのである。が、それはともかく、以上要約したこの「世俗性」の項目において注目されるべきことは、「道徳」教育導入の根拠が、ジュール・フェリー法公布・施行後の今日にあっては教師は「教育者」でなければならないということと「自由人にふさわしい教育」が実施されねばならないことに求められている点であろう。換言すれば、「道徳」教育が積極的に導入されることは、ジュール・フェリー改革が教育というもののあり方に重要な転換をもたらしたことに基づくもの、とされているのである。

ところで、この新しい「教育」観については、ビュイッソンは先の褒章授与式での講演においてより詳しく述べている。要約すれば、およそつぎのようになる(44)。すなわち、ジュール・フェリー改革は「法制改革をともなった教育学的改革」をもたらした。それはつまり、これからの初等教育がそうならねばならないものは「教育 (l'éducation)」である、という考えの導入である。それはなぜか。「人間の一生における、自然が確保してくれた最初の時期が発見されたからです。その時期、子どもが、すべての母親が望むようにただ成長し、健康で幸せになるためだけの存在であるような、そんな時期が発見されたからです。」これは、いわば子ども時代の発見ということであるが、ビュイッソンはこの時期を、単なる知識の教授 (instruction) に用いてはならず、「育てる (élever)」ために用いなければならないと主張する。この場合「育てる」とは、「子どもの成長のすべて、つまり身体、精神、性格、心の成長を援助し、促進することである」と規定している

が、これがすなわち新しい「教育 (l' éducation)」の意味であり、いわば子どもの発達の助成としての教育の提唱と言えるであろう。ピュイッソンはこの「教育」を、「受身的に、規則性もなく、機械的な反復練習によって莫大な時間を使って学んでいた」伝統的な教育のあり方と対置させながら、「教育学的改革」として提唱しているのである。このように要約される「教育学的改革」、ピュイッソンはこの新しい「教育」観の指針こそを、さきの「世俗性」の項目論文において、学校への「道徳」教育導入の根拠として援用していたのであった。そして、彼は後の論考においてはさらに明確に、つぎのように主張さえしているのである。「宗教教育においてはあらゆる干渉が禁止されなければならないとしても、国家は道徳教育にもおなじように無関心であることができようか。・・・国家は道徳の主たる座を教会に委ねることができようか。そして宗教教育にかかわることをやめることで、道徳教育を管理することを放棄できるであろうか。それはすなわち、教会に有利な命題に従い、教会を道徳教育の独占的な手段として認めることなのだ。それはまた、宗教なくしては道徳はありえないことを認めてしまうことなのだ」と⁽¹⁶⁾。

以上のことから、ピュイッソンにとってジュール・フェリー改革の世俗化は宗教的中立性のみの原理として機能すべきものであって、政治的また哲学的な中立性を要求し得るものではなかったこと、そして、このことが、本章冒頭にみた各先行研究の指摘するところであったことが、一応確認されるであろう。すなわち、先行研究の言葉にしたがえば、ジュール・フェリー改革当時においては、宗教的中立性の原理としての「教育の世俗化」にしたがって「道徳教育の世俗化」が行なわれたのであり⁽¹⁶⁾、それはまた、当時において政策立案・推進主体によって認識ないし意図されたものであったのである⁽¹⁷⁾。とすればこの場合、つぎに問題となってくるのは、この原理によって教会から分離された「道徳」、及びその教育の内容についての検討であろう。

II. 宗教の世俗化としての「道徳」

さきにみたように、1880年代ジュール・フェリー改革における教育の世俗化が、必ずしも「世俗道徳」の確立をなすものではなかったとしたら、その時点における「道徳」とは、さらにその教育とは何であったのか、その基本的な特質について、ここではさしあたりの確認をしておきたい。

この点について、各先行研究を簡単に見渡せば、つぎのようになる。

「(1880年代にあって) 彼ら共和派の提出した道徳は、依然として宗教色濃い道徳、いや教会の道徳と大差ないものであった」⁽¹⁸⁾。

「彼ら共和派は、学校における宗教教育に代わるべき道徳を、諸宗統合の精神で定義した」⁽¹⁹⁾。

ここでいわれる「宗教色濃い」あるいは「諸宗統合」といわれる「道徳」は、では具体的にはどのようなものであろうか。ここで、当時の「教育博物館」公式機関誌ともいえる『教育学雑誌 (Revue Pédagogique)』所収の「道徳」教育関係論文を分析した先行研究をとりあげてみよう。

それによれば、創刊から1900年に至るまでの『教育学雑誌』各号に掲載された「道德教育」に関する論文・講義録は、ジュール・フェリー改革における教育の世俗化の重要性を全面的に肯定していること、そしてそこでの「道德」の「論理的な説明」にはつぎのような特徴があること、が指摘されている。

「それは、カントを源流とし、その合理的な基礎を（そこに）求めたのであった。こうして、1882年7月27日の学習指導要領において『義務』の形態で記された道德的価値は、すべてのものに対する定言命令であった。この世俗道德は、ひとつの本質的な公準をもつ。つまり、人間の二重構造すなわち、本能的領野と精神的理性的領野の区分である。道德もここからひきだされ、カントにおけるように、下位領野（情念と本能）に対する上位領野（良心と理性）の優位性をもって、定義されたのである。」⁽²⁰⁾

ここからは、少なくとも学校現場にちかい思想集団「共和国の学校を創設した人々」にあつては、教会ないし既成宗教から分離された「道德」の構成原理としてカント哲学・倫理学が模索されていたことを窺い知ることができる⁽²¹⁾。このことは、別の先行研究においても認められる。それはまた、カント哲学・倫理学以外の源流をも指摘しており、つぎのように述べているのである。

「1880年代の『道德』の源流には、ふたつの潮流がある。ひとつはカントの哲学・倫理学であり、もうひとつは、自由プロテスタンティズムの潮流である。」⁽²²⁾

ここに、自由プロテスタンティズムが登場するのであるが、これに、既に古典的とも言えるこれまでの代表的な研究が指摘してきた実証主義の影響を考えあわせるならば⁽²³⁾、1880年代改革当時における「道德」（思想）の源流としては、①カント哲学・倫理学、②自由プロテスタンティズム、③実証主義、という三つの流れがあつたことを、一応確認しておくことができるであろう。さらに加えれば、ごく最近の先行研究も、つぎのように指摘しているのである。

「1880年代にスタートした学校で優勢であつた『世俗道德』は、基本的には、共和主義と反教権主義の情念を伴つた古い唯心論であつた」⁽²⁴⁾。

「唯心論から離れ、抽象的な哲学的概念ではなく社会的相互関係に基礎をおいた道德理論が受け入れられるようになるのは、世紀末の頃にすぎなかつた」⁽²⁵⁾。

ところで、1880年代初期の「道德」（思想）がこのように「宗教色濃い」「古い唯心論」に基づいていたことは、その当時の同時代人によつても、既に認識・指摘されるところであつた。この点につき、ひとつの事例をあげておこう。

1908年、ロンドン大学において第1回国際道德教育会議が開催されたが、そこでなされた報告のうち、リヨン・リセ教授のアルフレッド・ムレ（Moulet, A.）の「公立学校における道德教育」と題する報告は、つぎのような指摘をしているのである。

「1882年、フランスはその公立学校に世俗的道德を導入した。しかし、フランスの学校は『神なき学校』ではない。それは唯心論的であるからだ。道德教育は、宗教的渴望のなかにその原理

をもっている。道徳教育は、神への展望に向かう。(プログラムの)最後の章は、子どもたちに『神への義務』を教えているのである。』⁽²⁶⁾

この報告では、「世俗的道徳」として導入された「道徳」が必ずしも「世俗道徳」ではなく、依然として「宗教的渴望」に原理・基礎をおく「道徳」であり、「唯心論」であることが指摘されているのである。この場合注目すべきは、1880年代の「道徳」が「宗教的渴望」に原理をもつとされている点であろう。これは、具体的にはどのような事情を意味しているのであろうか。この点について、以下、前章とおなじくピュイッソンの言説によりながら、さしあたりの確認をしておこう。

ここでまずとりあげるのは、『教育学・初等教育学辞典』(1911年版)における「道徳」の項目である⁽²⁷⁾。この項目は、つぎのようにはじまる。

「あらゆる道徳は、社会的現象に関する科学と一致していなければならないと考えられる。なぜなら、道徳なき社会が想像もつかないのと同様、社会から分離された道徳も考えられないからだ。』⁽²⁸⁾

ここには、「道徳」理論の形成にむけて「社会現象に関する科学」換言すれば社会学(sociologie)への期待が述べられている。これは、この『辞典』が出版されたのが1911年であることを考えると、先にみた最近の先行研究の指摘する、世紀末の頃に受け入れられるようになる「社会的相互関係に基礎をおいた道徳理論」への期待ということのみごとく示しているものと思われる。しかし、つづいて次のように述べられる時、この時代にあっても少なくとも学校現場における「道徳」としては、古い、すなわち1880年代のものが踏襲されつつあったことが、確認されよう。少々長くなるが、引用してみよう。

「しかし、当面する学校という観点からは、そして、全国の子どもたちに対する道徳の実践的な教育としては、すべての人に必要な日常的な道徳的教養を与えるためには、社会科学が決定的に構成を完成してくれるのを待っているわけにはいかない。多くの学者が、道徳もその重要な領域となるであろう社会学の完成をいそいで努力している。しかし、物理学や博物学と同じほど確かな科学として社会学的道徳が誕生するまでに、どれほどの年月、どれほどの人材、どれほどの組織、試験的な発見や合理的な理論が積み重ねられねばならないか、我々にはまったくわからないのである。・・・それゆえ、生活する、つまりは働かなくてはならないものに、その生活が営まれる時空間の厳格な要求に対応する生活と行動に関する最小限度の規則を手に入れさせなければならないのである。』⁽²⁹⁾

いまだ、「社会学」を学的背景とする「道徳」理論の構築はめどがたっていない、と言うのである。では、代わりに、とりあえず、どのような「道徳」を学校を通して教育しようというのであろうか。「道徳」項目はつづいて、述べる。

「その道徳は、初歩的で基本的な礼儀正しさ(honnêteté)を構成する形式的な命令と禁止の集合またはまとめとなるであろう。それは、消極的と呼ばれ得る道徳である。この道徳は、殺すこ

と、暴力をふるうこと、だますこと、ごまかすこと、虚偽をつくこと、他人にたいしてその人格、財産、生命、自由、評判、権利の執行、合法的な利害の防衛などにおいて、損害をかけること、などを禁止するのである。」⁽³⁰⁾

ここに述べられた「道徳」は、「形式的」「消極的」とことわられてはいるが、実に、1880年代における学校での「道徳」教育プログラムにもりこまれた「道徳」そのもの、ということができる。ここに、その当時のプログラムの一端を示しておこう。

「家庭における子ども：両親及び祖父母に対する義務—従順、尊敬、感謝—両親のお手伝いをする、両親が病気のとき手助けをする、年老いた頃には援助する。

兄弟への義務—互いに愛し合うこと、年長者が年少者を保護すること、そして模範となること。

使用人への義務—ていねいに、そして親切にあつかう。

学校での子ども—勤勉、従順、努力、端正—教師への義務—仲間への義務。祖国—フランス、その偉大さと不幸—祖国と社会への義務

自分自身への義務—身体：清潔、節度と節約、酩酊の危険、アルコール中毒の危険（知能の減退、意志薄弱、健康をそこなう）・・・・略・・・・

魂—誠実と率直、虚偽をつかない—品位、自尊—穏和：短所に理性を失わない—高慢、虚栄、気取り、浅薄をさけること—無知と怠惰を恥とすること—苦情や不幸に対する勇気、忍耐、率先力—怒りの危険・・・・」⁽³¹⁾

これを見れば、先程の学校における「道徳」についての「消極的」「形式的」説明が、まさに上記のごときプログラムの内容を説明・正当化するものであることがわかるであろう。このことに加えて、「道徳的判断は、カントの言葉に従えば、定言的命令の判断である。それが定言的命令であるのは、神が強制したり、崇高なる権威が戒律としたからではない。それは、精神の法則に符合しているからなのである」との論述までみれば、ビューッソンの手になるというこの「道徳」項目においても、1880年代初頭のカント的道德理論の健在をみてとることができるのである。

しかし、ビューッソンの考える「道徳」は、このような「消極的」な側面だけに留まるものではなく、より積極的な属性をもつものであった。彼はつづいて、つぎのように述べているのである。「道徳教育が満足できるものであるためには、それが各個人のなかで、単に行動だけでなく思考、感情、意志、あらゆる品行 (conduites)、あらゆる生の方途をも統括するような一種の内的な力を生み出すことが必要なのである」と⁽³²⁾。ここに、彼の考える「道徳」の本質（道徳性）がうかがえる。彼はそれを先にも見たように、カントの定言的命令の理論に従って説明するのであるが、「我々は道徳性を、生活の低俗なレベルのものよりももっと好ましいと判断される一層高次な可能性を求め、(理想の) 実現にむけてなされる精神的努力として、想像することができる」と述べるように⁽³³⁾、それは、より高い理想の実現を追求する精神の力におかれていたのである。以上のことをま

とめれば、すなわち、ビュイッソンにとっての「道徳」とは、形式的には義務や禁止事項の集合体として表現されるけれども、積極的には、より高い理想の実現を追求する義務の力そのものを本質とするものであったとすることができるのである。

ところで、このことに関連して注目されるのは、ビュイッソンはこうした「精神の力」すなわち道徳性を宗教という言葉と同じ意味において用いている、とする Zeldin の指摘である⁽³⁴⁾。確かに、ビュイッソンが、「宗教はひとつの詩である。それも最も純粹で最も力があり、最も捕まえにくい詩である。人間の魂は詩でもって、すべてを理解し、すべてになり、不可能を乗り越え、自己の力を際限なく引き延ばそうという願いをあらわすのである」⁽³⁵⁾と述べ、また「(宗教の真の役割は)人間の精神の諸力全体またはその個々の機能が停止したり、身動きできなくなったり、化石のようになってしまうことのないようにすることである。・・・換言すれば、宗教は精神に、その通常の動き、知性の働き、心の動きを禁止するのではなく、逆にそれは、それぞれの働きにおいて精神が常に無限を追求し、現状にあまじいてはならないことを希望するのである」⁽³⁶⁾と主張していることを考える時、Zeldin のこの指摘は肯定されるべきであろう。そしてこの場合問題となるのは、ここで言われる「宗教」の概念である。これが、キリスト教やユダヤ教の如き実在の個別宗派的宗教ではないことは明らかであろう。ビュイッソンは、「カトリック教会は、宗教をあまりにも強引に自らの体質でねりあげ、自らのイメージでつくり上げ、あまりにも尊大に自らの用語、規則、儀式、形式、きまり文句を与えずぎてしまった」と批判しているからである⁽³⁷⁾。しかし、この批判を裏返せば、ビュイッソンの求めている「宗教」が「規則、儀式、形式、きまり文句」をおしつけられていない宗教、すなわちきわめて抽象化された宗教そのものとも言うべきものであったことがわかる。このことを彼は、「(我々に)残されているのは、宗教を破壊することではなく、それを世俗化することである。あまりに長い間教会が絶対的に支配してきた人間的な活動にもたらされた解放の仕事、この領域においても行なうことが残されているのである」と述べているのである⁽³⁸⁾。この言葉に従えば、ビュイッソンの考える「道徳」、より高い理想の現実を追求する精神の力としての「道徳」は、抽象的な「宗教」そのものである「世俗化された宗教」と言うべきものであったのである。

ジュール・フェリー改革によってもたらされた「道徳」の教育は、現実的にもきわめて宗教的かつ唯心論的な特徴をもって展開されるものであったが⁽³⁹⁾、それはビュイッソンにとっては以上のように「世俗化された宗教」の教育として考えられていたのである。前章において確認した宗教的中立性の原理としての世俗化の論理とともに、ここにおいてもビュイッソンは宗教を否定するのではなく、個々の既存宗派宗教から独立した宗教そのもの、つまり「世俗化された宗教」をもって学校教育における「道徳」に充当させようとしている点が特徴的であった。それは、本章冒頭で見たように、きわめて宗教的色彩の濃い「道徳」の教育として展開されるべきものであった。そしてこのことがまた、国際道徳教育会議においてムレ教授により、「(1882年の学校は)神なき学校では

なかった。・・・これらの宗教の結果として存在するのである」⁽⁴⁰⁾と批判されるが如き特質をもつことになったのである。

IV. おわりに

本稿においては、研究課題の今後の展開のため、1880年代教育改革当時の「道徳」教育について、①当時においては「道徳教育の世俗化」がめざされていたこと、②それ故、80年代当時の「道徳」そのものは「世俗化された宗教」と表現されるべきものとして存在していたこと、の二点にわたり、主たる先行研究の論点を手がかりに、同時代の資料をもちいながら検討・確認してみた。そして、一応さしあたって、1880年代の学校教育の世俗化は宗教的中立性の原理として機能していたのであり、その結果登場した「道徳」は必ずしも「世俗的道徳」ではなく、きわめて宗教的色彩の濃い唯心論的「道徳」であり、むしろ個別的宗派宗教から独立した「世俗宗教」として考えられていたことを、とくに、ビューッソンの論考に依りながらと限定したうえで、確認事項としておきたい。

最後に、今後さらに取り組まなければならない具体的な課題をあげておく。

基本的には、(1)先行研究の一層の収集と整理、(2)具体的研究対象たる資料の分析、に要約される。今回管見した先行研究は数も少なく、比較的近年のものに限定されている。本稿で援用した「道徳教育の世俗化」と「世俗的道徳の教育」という基本的な分析枠組を再検討するためにも、古典的な先行研究をはじめとして再度整理しておきたい。また、今回は自由プロテスタンティズムを代表する立法主体としてのビューッソンのみを取りあげたが、それ自体、未だ不十分である。ビューッソンの論考のさらなる収集と分析をおこなうと同時に、本稿でもわずかに触れた Revue Pédagogique 掲載の「道徳」教育関係論文・講義録を取りあげ、できる限り学校現場での実際の「道徳」教育の内容・方法へとアプローチしなければならないと考える。

註

(1) 例えば以下のものなど。Gontard, M., *L' Oeuvre scolaire de la Troisième République*, Toulouse, s. d., Capéran, L., *Histoire contemporaine de la laïcité française*, Paris, 1957, Redmond, J., *Laïcisme in schools of France*, Washington, D. C., 1932, Acomb, E., *The French Laic Laws (1879-1889)*, New York, 1941, Price, R., *A Social History of Nineteenth-Century France*, London, 1987,

喜安 朗『民衆運動と社会主義』勁草書房、1977年、桜井哲夫『知識人の運命』三一書房、昭和58年、同『「近代」の意味—制度としての学校・工場』日本放送出版協会、昭和59年

(2) ここでは学校教育における中立性について、さしあたり以下のようにとらえておくこととす

る。「(学校)教育の中立性というとき、それは理論的には、(学校で)教育を受ける子どもたちが属する社会(集団)のメンバーの間で、意見が大きくくいちがっているところのあらゆる問題—宗教上、政治上、哲学上、科学上等々の—について、なんらかの判断をくだすのを拒否し、あえて態度を保留しつづける首尾一貫した姿勢ということになるだろう。」志村鏡一郎「中立性の論理」、長尾十三二(編)『国民教育の歴史と理論』第一法規、昭和51年、227頁

- (3) 原 聡介「国民的連体へ向かうフランス第三共和国—道德教育世俗化の問題」『世界教育史体系 38 道德教育史 I』講談社、昭和51年、218頁、宮脇陽三「フランスにおける初等教育の中立性についての歴史的考察」『仏教大学研究紀要』62巻、1978年、105~107頁
- (4) Buisson, F., "Discours prononcé à la l'Occasion de la Distribution des Prix aux élèves de l' Association Polytechnique au cirque d' hivre" *Revue Pédagogique*, tome 3, No. 7, 1883, p. 3
- (5) *ibid.*, pp. 3-4
- (6) *ibid.*, p. 5
- (7) *ibid.*,
- (8) 世俗化の必然性についてのこうした説明が当時一般的であったのは、法案の提出された1881年の元老院(上院)においてリビエール(Ribière)が次のように報告していることから窺えよう。

「学校の世俗化、あるいは教育課程の世俗化と言った方がよいでしょうか、これは、教育の義務化のもたらす、いたしかたない結果であると思います。1850年法の下では、家長はその子女に初等教育を与えようと与えまいと自由であり、自らの宗教的観念や信仰と対立する宗派・教義の教育から、文字通り子どもをひきはなすことができました。しかし、この新しい法律(1882年法のこと—引用者)の公布とともに、大部分の家長は実際、その子女を公立学校に就学させなければならなくなりました。それゆえ、公立学校は、その程度の如何にかかわらず、宗派的な学校の性格をもってはならないこととなるのです。」

Buisson, F., *Nouveau Dictionnaire de la Pédagogie et d' Instruction Primaire*, Paris, 1911, p. 1747

- (9) Buisson, F., "L' Enseignement laïque de la Morale en France" in Spiller, G., (ed) *Papers on Moral Education*, London, 1909, p. 190
- (10) この点については、ジュール・フェリー自身も議会演説において、「学校の中立性には、二つの種類があります。宗教的中立性と哲学的中立性です。そして、この法において重要なことは、宗教的な中立性なのです」と認めている。

Buisson, F., *Dictionnaire de la Pédagogie et d' Instruction Primaire* Paris, 1887, p. 1472

- (11) Chevallier, P. et Gersperrin, B., *L' Enseignement française de la Révolution à nos jours*, tome 2, Paris, 1971, pp. 283-284
- (12) Buisson, F., *op. cit.*, Paris, p. 1472, この項目は無記名であるが, ビュイッソン自身の執筆によるものとされる。Parias, L-H. (éd.), *L' Histoire générale de l' Enseignement et l' Education en France*, tome 3, Paris, 1981, p. 546
- (13) *ibid.*, p. 1472
- (14) 以下の叙述は, Buisson, F., “Discours prononcé” *op. cit.*, pp. 5-7
- (15) Buisson, F., “L' Enseignement laïque” *op. cit.*, p. 191
- (16) 原 聡介, 前掲論文, 218頁
- (17) この点につき, 第1回国際道徳教育会議(1908年, ロンドン大学)においてビュイッソンが「フランスにおける道徳の世俗的教育」という演題で, 1880年代のジュール・フェリー改革に関する講演を行なっていることが注目される。註(9)の文献および巻末の資料を参照。
- (18) 原 聡介, 前掲論文, 216頁
- (19) Barral, P., “La Laïcité selon Jules Ferry” *Projet*, 160, 1981, p. 1173
- (20) Ognier, P., “L' Idéologie des Fondateurs et Administrateurs de l' école République à travers la Revue Pédagogique de 1878 à 1900”, *Revue Française de Pédagogie*, No.66, 1984, pp. 7-10
- (21) ここで, この指摘の具体的事例として, 1887年の『教育学雑誌』掲載の哲学教授による「初等学校における道徳の授業に関する講演」という講義録をとりあげ, その要旨を紹介しておく。
- この講義録は, 道徳教育の導入こそ我々の時代の最も重要な事件であるとしたのち, その道徳教育の目的について, 次のように述べる。子どもを動物から峻別するものは「意志」である。この「意志」をひきだし, のばさなければならぬのであるが, それは子どもを「自由にすることによって」なされるのだ。それでは, 「自由になる」とはどういうことか。「人がただ義務のみの奴隷である時, その人は自由なのだ。子どもがひとたび自らの欲望に抵抗し, 悪い考えと闘い, 悪い誘惑にひきこまれるのを拒否したならば, その子は自由になりはじめてるのである。」すなわち, 道徳教育の目的は「自分自身を律するようにさせること」なのである, と。では, 授業としての道徳教育では, どのような具体的方法がとられるべきであるのか。ここでは, 中級課程について述べられている部分を見てみよう。中級課程では, 個人の道徳と社会道徳とが教えられるが, 「教えるということは, 理解させるということである。理解させるとは, 事実を法則に結びつけること, 即ち, ものごとの『何故』と『いかに』を説明することである。」では, 何についての「なぜか」と「いかに」が説明されるというのか。それは, 「義務」についてである。「あなたの授業の固有の対象は, 抽象的な義務なのではなく, 個々の具体的な義務なのです。」それゆえ, 実際には格言や教訓をもって子どもの知性に迫ることが適切である。それ

には哲学者やモラリストの言葉が用いられるだろうが、子どもの教育に役立つ最適なものは、「汝が普遍的な法則であると思ふことのできるような格率に従って、つねに行動せよ」というカントの命題である。しかし「これを抽象的でドイツ的なままで子どもたちに示しても、彼らの知性には理解され得ない。」「或る行為は、それをすべての人に真似してもらいたいとは理性で考えることができない時、それは悪い行為なのである」と言い換えれば、これこそ子どもたちにも理解できる一般的原理となるのであり、これが子どもたちの精神に浸透すれば、彼らは徐々に「自分自身や友人たちの行為を自分の理性で判断する習慣を獲得するのである」と。

Sauvage, Ch., "Conférence sur l'enseignement de la morale dans l'école primaire" *Revue Pédagogique*, tome 2, No. 8, 1887, pp. 107ff.

- (22) Zeldin, T., *FRANCE 1848–1945, Intellect and Pride*, Oxford, 1980, p. 183
- (23) Cf., Legrand, L., *L'Influence du Positivismisme dans L'Oeuvre scolaire de Jules Ferry*, Paris, 1961
- (24) Stock-Morton, P., *Moral Education for a secular society—The development of Moral laïque in Nineteenth Century France*, New York, 1988, p. 84
- (25) *ibid.*, pp. 169–170
- (26) Moulet, A., "L'Enseignement moral à l'école publique", in *Spiller*, *op. cit.*,
- (27) Buisson, F., *Nouveau Dictionnaire de la Pédagogie et d'Instruction primaire*, p. 1348, この項目も無記名であるが、ビュイッソンの執筆によるものとされる。Parias, L-H. (éd.), *op. cit.*, p. 546
- (28) *ibid.*, p. 1348
- (29) *ibid.*, p. 1348
- (30) *ibid.*, p. 1348
- (31) *ibid.*, p. 1355. ここに示すのは、1887年1月18日の文部省省令に付けられたカリキュラムだが、1890年8月8日、1894年1月4日、1897年3月9日、1898年9月17日および20日の各省令で補修されたものであり、中級クラスのものである。
- (32) *ibid.*, p. 1348
- (33) *ibid.*,
- (34) Zeldin, T., *op. cit.*, p. 155
- (35) Buisson, F., "Detruire la Religion?" in *Bouglé, C., Un Moraliste laïque : Ferdinand Buisson*, Paris, 1933, pp. 68–69
- (36) Buisson, F., "Le vrai role de la religion", in *Bouglé, C., ibid.*, p. 47
- (37) Buisson, F., "Detruire la Religion?" *op. cit.*, p. 67
- (38) *ibid.*, p. 69

(39) 1883年の *Revue Pédagogique* には、無記名ながらも小学校教員の実践記録がのせられている。その中でこの教師は、教訓や格言の解説を中心とした自らの道徳授業を振り返って、つぎのように述べているが、これなどは、当時の小学校における「道徳」教育の具体的あり方を示すものとして注目されよう。

「私は、道徳を他の教科と並列に置かずに、他のものとは区別し、他のすべての教科を統括するものとしての地位を与えるようなやり方・・・つまり、それを学校の高尚な啓示となるようなやり方で、教えてきました。」

「非常によく私は、詩か散文で、短くて生徒の記憶にとどめてよい『言葉』の仲間に入れるに値する道徳『思想』の格言を音読しました。

生徒のなかで比較的利発なものを質問で誘導した後、私はその様々な意味をより一層拡大することを要求しました。私は生徒たちに、理解し、ついで判断し、彼らの個人的また共同の生活に適用することを手助けいたしました。その次に私は、修正し、補足し、強調し、とりわけ単純で正確な言葉で要約しなければなりませんでした。常に生徒たちの応答や反省についての私の同意点をつけ加えながら・・・

また或る時には、私は、古代人や現代の作家、いわゆる俗世界の賢者、聖職者や世俗のモラリストなどから引用した散文や詩の美しい一節を読みました。私は、生徒たちにそれについての感想も述べあうことをうながし、私の感想も述べたのです。精神に最もよく印象づけるため、私はそれを再び読み返したり、あるいは生徒に読ませたりしました。さらに私は、その文から主要な一節を抜き出したり、あるいは生徒自身に抜き出させ、それを黒板に書かせ、ついでノートに書き取らせたりしたのです。」

「あなたは、この授業のなかで私が宗教的な観点をどこに置いていたのか、とおたずねでしょう。私は、それはどこにでもあって、どこにもない、それはどこにでも現れて作用するけれども、目に見えない道徳の魂それ自身として、始めにも、途中にも、終わりにもある、というようにぞんだのです。けれども私は、神の名を口にするにはおそれませんでした。それは、教会やスコラ哲学の神ではなく、その中ですべてのものが生かされ、人間の人格、とくに子ども的人格がその卓越性と聖なる印を負っているような、普遍的な神の名、なのです。」

“Note en réponse à cette question : Comme enseignez-vous la Morale à l'école primaire ?” *Revue Pédagogique*, tome 2, No. 5, 1883, pp. 385 ff.

(40) Moulet, A., “L'Enseignement moral” *op. cit.*, p. 197

〔資料〕 「フランスにおける道徳の世俗的教育」

ここに訳出するのは、第1回国際道徳教育会議（1908年、ロンドン大学）においてビュイッソンが行なった講演の記録である。

Buisson, F., "L'Enseignement laïque de la Morale en France" in *Spiller, G. (ed.), Papers on Moral Education*, London, 1909

1882年にいたるまでフランスにおいても、他の国々と同じく学校教育法は初等教育のカリキュラムの冒頭に「道徳及び宗教教育」を記していた。

この1882年以前、たった一度だけ「道徳教育」が「宗教教育」から切り離されたことがあった。それはフランス革命の学校教育法が適用されたほんの短い期間のことであった。

1848年の第二共和制は、第一共和制の事業を再興する時代ではなかった。

しかし、1848年以來そして第二帝制全体を通して、二つの教育の分離を要求することは、教会と国家の分離を要求することとほとんど同じく、共和派世論およびいわゆる自由派世論の恒常的な論題の一つであった。

理論的には、問題は「宗教から独立した道徳」に関する激しい論争によって1860年頃に提起された。その論争の主要な戦士の一人が、アンリ・ブリッソン氏（今日の下院議長）であった。

実践的および政治的には、エドガー・キネが新しい教育体制の原理、つまり学校と教会の分離を提起したのである。即ち、個々の教会はフランスの魂ではなく、この社会の魂を形成しなければならない教育はあらゆる教会から独立していなければならない。世俗的教育は、そのみで充分なものである、ということである。ジャン・マセは、「教育同盟」を創設して、この理念を民間に普及させるとともに、それを「義務、無償、そして世俗的な教育」というスローガンにおいて具体化したのである。

第三共和制となるやいなや、共和派によって提出されたあらゆる法案は、学校法制のこの変革をめざしたのである。数年の闘いの後、ジュール・フェリー（1879年から1883年）の名をとり、ポール・ベールを報告者および主な起草者とし、1886年10月30日の組織法（ルネ・ゴブレ文相の下）によって追認された諸法が、カミーユ・セイのイニシアティブに負う女子中等教育法と同じく、学校と教会の分離を、そして道徳教育と宗教教育の分離を完成させたのである。

これらの学校教育法は、公立学校における必修科目として「道徳及び公民教育」を記すとともに、「両親が望むならば学校外において子どもたちに宗教教育を受けさせることのできるように」、日曜日以外に週に一日を確保することとして、宗教教育を教育課程から排除したのである。

公立学校制度において、こうした変革はどうしておきたのであろうか。

I

この変化は何よりもまず、法による「義務教育」の創始に由来する。

法は、何人もそれを知らずにはすまされない最小限の知識を明示している。法は、すべての人間

がこの最小限の教養を身につけることを監視する権利と義務が国家にあることを規程している。それはつまり、国民公会の宣言した、「すべての人間に必要な不可欠な知識」なのである。

宗教教育は、その一部になり得るであろうか。

おそらく、いまだにひとつの国家宗教をもつ国にあっては、可能であろう。だが、それ以外の国々では不可能なのである。

国家が同時にいくつかの宗派を承認し、保護し援助している国々にあってさえ、国家がそれらの味方となつてはならないことは明らかである。国家は中立でなければならない。国家によって維持される学校も、それゆえに中立でなければならない。もし、教師が一つの宗教を教える義務を負っているとしたら、学校は中立ではありえない。なぜなら、教師は同時にいくつもの宗教を教えることはできないからだ。しかし、彼が自分自身の宗教を教えるとしたら、それは別の宗教をもつ、あるいは何ら宗教をもたない子どもたちに対する明らかな暴力となる。それゆえ、それは教師の期待に反して、他の多くの宗教を犠牲にした一つの宗教の宣伝となってしまうであろう。唯一の解決は、国家およびその代理人である教師が、宗教の領域にあってはすべての干渉を差し控えることである。

フランスのように、国家の教会の決定的な分離をめざし、ついにそれに到達した国にあっては、こうした解決はいかに一層の正当性をもつてであろうか！ 二つの権力、つまり世俗権力と宗教権力があらゆる社会領域において共通点がなくなった時から、それらは学校において合流し協力することはできなくなったのである。学校にあっては、社会においてと同じく、宗教的理念、宗教的感情、宗教的儀式は、神聖な事柄、つまり個人の魂だけが審判者であり何ら外的な権威もそれを強制したり禁止したりすることのできない内的な事柄、と考えられなければならないのである。社会はもはやそれに参与する権利をもたず、まして家庭生活あるいは個人の私的生活の内的な感情と行為に干渉する権利を持たないのである。国家は個々人の信仰を尊重することで、宗教に全く無関心となる。国家は、子どもとの関係においては、大人との関係より以上にまして、直接ないし間接的な宣伝と暴力を行なう権利を持たないのである。

従つて、あらゆる信仰に与えられる平等な自由、それを国家が判定しないということ、この領域における世俗権力のあらゆる干渉の危険性および例外なくすべての人の信仰を尊重する絶対的な義務、これらのことで、国家が管理する教育課程から宗教教育を排除することの理由を説明することは、充分であろう。

II

しかし、宗教教育におけるあらゆる干渉が禁止されなければならないとしても、国家は道德教育にも同様に無関心でいられようか。

世俗と宗教の二つの領域が分離されるまでは、道德教育は宗教教育とともに一体をなしているに

すぎなかった。そこでは、おそらく宗教教育のほうが優勢であっただろう。宗教教育が道徳的教訓に形而上学的な基礎と人間を超えた認可を与えていたとしても、逆にそうすることでそれは比類なき栄光、つまり実践的な性格を装い、社会的な事業となり、個人や家庭や社会に対して行為の規則を決定する栄光を得ていたのである。

国家は、道徳の主たる座を教会に委ねることができただろうか。そして、宗教教育に首を突っ込むことをやめることで、道徳教育を管理することを放棄することができただろうか。それはすなわち、教会に有利な命題に従い、教会を道徳教育の必要にして独占的な手段として公認することだったのだ。

フランス国家はそうはせず、次のように信じたのである。即ち、①道徳は「すべての人にとって必要不可欠な知識」の一つである。②そうした道徳は、宗教と哲学によって別のところで得られるであろう発達から独立して、学校で教えることのできるものであり、それゆえに、教えなければならぬ、と。

換言すれば、文明の現段階にあっては、人類に共通の宝物、精神的な遺産、つまりあらゆる時代のあらゆる国の人々が良心の奥深くに見出したもので形成され、幾世紀も蓄積された理念と感情の和があり、それは国家の名の下に公立学校で与えられる世俗的で人間的、社会的な道徳教育の実体を構成するに充分すぎるほど充分である、ということをフランスは確信したのである。

初等教育においては、道徳の形而上学的基礎に基づいた教育は必要ではなく、ただ、実践的な道徳、鼓舞されるべき感情、子どもの精神にきざまれるべき原則、習得すべき習慣などが必要なのは、明らかであろう。このことが可能ならば、実践においては、教えるのに適切である事柄についてすべての人が難無く理解し合うこと、そして、道徳理論についても人類と世界の起源と終末についても全く意見を異にする信仰者と自由思想家とが、教えるべき子どもを前にして、全く異なる二つの道徳をもつのではなく同じ言葉で語り、同じ義務を教えなければならぬということ、このことを否定することはできないであろう。社会が学校によって一つの世代から次の世代へと伝えていかなければならぬもの、それは、ジュール・フェリーが「我等が祖先の古き良き道徳、あなた方の道徳、わたしたちの道徳、我々はひとつのそれしかもっていないのだ」と呼んだものなのである。

III

こうした純粋に世俗的な性格を伴って道徳教育が実施されるためには、カテキズムの方法とは全く異なる方法が必要であった。ここに、フランスの学習指導要領がそれをどのように規程したか、見てみよう。

「道徳教育は、ほかの教育とはまったく異なる領域に存在する。その他の学習が、特殊専門的な能力や有益な知識を発達させるのにたいして、道徳教育は、人間において人間そのもの、つまり心、

知性、意識の発達をめざすのである。この教育は、知らしめることを目的とするのではなく、意欲させることを目的とする。とりわけ初等教育にあっては、それは学問ではなく、術である。自由意志を善へとむかわしめる術である。

「このように理解された道德教育が可能となり、効果を上げるためには、一つの条件が必要不可欠である。それはつまり、この教育が魂の核心にまで到達すること、そしてそれが、調子や形態においてもいわゆる講義になってしまわないことである。教師は子どもの記憶力を装飾することではなく、子どもの心に触れることが要求されるのである。教師にとって大切なことは、子どものなかに道德意識を形成することである。ここに到達するためには、意識のこの繊細な部分を充分にしかも注意深く訓練することが必要である。そこではもはや、教示すべき一連の真理などは大切ではなく、大切なのは、忍耐・厳しさ・優しさ・向上心や説得力によって子どもたちに働きかけるべき道德的影響力なのである。規則通りの、冷たく平凡な乾ききった道德の授業では道德を教えられない。なぜなら、それは道德を愛するようしむけることができないからである。生徒たちがあなたの教えを理解し記憶するだけでは充分ではない。そこから彼らの性格があとあとまでも影響を受けることが、とりわけ大切なのである。あなたの教育が価値あるものかどうか判断されるのは、学校においてではなく、学校の外においてなのである。

まだひとつ、はっきりとさせなければならない繊細な問題が残っている。それは、「神に対する義務」の項目である。学習指導要領には、道德教育と宗教教育とがぶつかる時の両者の間の境界について、次のように述べられていた。

「教師は、神の本質と属性について専門家として授業することをまかされたのではない。教師がすべてのものに与えるべき教育は、次の二点に限定される。

まず第一に、教師は、軽々しく神の名を口にしないことを教える。教師は、子どもたちの精神において、第一原因および完全存在の観念に、尊敬と崇敬の感情を緊密に連合させる。そして、生徒一人一人に、たとえ自分自身の宗教とは異なった形であったとしても、神の概念を尊敬する習慣を身につけさせるのである。

ついで第二の点、個々の教会の特殊な規則に縛られることなく、教師は子どもたちに、神に対して抱くべき第一の尊敬は、良心と理性が示すような神の法に対する服従であることを、理解させ感じさせることに努めるのである」。

このように、学習指導要領には二つだけの勧告があるのだ。一つは、宗教的観念への尊敬と、あらゆる宗教への例外なき寛容の精神の教育。もう一つは、神を敬う第一の法は、良心と理性とに従って自らの義務をなすことにある、という観念、である。即ち、世俗学校において宗派的でも反宗教的でもない教育を実施することという問題、いわゆる解決不可能な問題に対するジュール・フェリー以来の解決が、ここにあるのである。

デュルケームにおける世俗的道德の研究

—その市民道德理念をめぐって—

栗 栖 淳（早稲田大学）

1 はじめに

デュルケーム Durkheim, Émile (1858–1917) が生きたフランス第三共和制は、教育という側面からみれば、無償制、義務制、世俗制に根ざした近代的な初等教育制度の確立期として注目される。共和主義者であった彼は、とくにその市民道德教育の理論的指導者として重要な位置を占めている。ただ、デュルケームの考える「フランス市民」については、「若い世代の体系的社会化 (socialisation méthodique)」という教育の定義の明確さもあいまって、社会適応主義にたつのか西欧個人主義をとるのかなど諸々の意見が展開されてきた。本稿では、合理的な道德教育の在り方について「より大なる合理性に向かっての道德教育の前進は、同時に、新しい道德的傾向の発生、正義に対する渴望の覚醒、ならびに、隠然たる要求によってうながされた公共意識の高揚なしには、果たしえない」と述べる彼の意図が、新たな世俗的市民道德理念としてどのような考えをもつものであったのか、その一端を明らかにしていきたいと思う*1。

2 本 論

デュルケームの生きた19世紀から20世紀にかけては「変動」の時代として個人と社会の新たな統合への意識が探られる過程であった。彼がそこにみてとった近代社会におけるアノミー状態は*2、個人と社会の連帯に関わる「道德的基本構造」(construction morale) の建て直しという問題として捉えられることになる。デュルケームがまず考えたのは、近代市民社会のための新たな世俗的道德教育を合理的に確立することであった。そのために彼は「道德教育論」なる講義を行ったのである。彼は道德に対する「合理主義的要請」のもとに、各々の社会の基盤となっている「道德力」(forces morales) を再発見し*3、それを個人のなかに体現していこうとした。このための道德性の基本的要素の決定が恣意的、主観的にならないよう留意することから彼の合理的な考察は始まるのである。道德を「一つの事実として考察」することを主張し、史的事実の帰納的考察をとおして彼は道德性の三要素を決定する*4。すなわち「規律の精神」(esprit de discipline), 「社会集団への愛着」(attachement aux groupes), 「意志の自律性」(autonomie de la volonté) である。このうち、個人の社会対応という側面からみれば、道德性の第一、二要素は別個に独立したものでは

なく、社会による規律、社会への愛着ということから社会の二つの側面であると考えられる。個人が道徳性の二要素によって社会の内在化を図られることは、個人と社会の統合を目指すデュルケームにとって必然的なことであったといえよう。一方、彼は「道徳を個人の外部にある一つの規則体系」^{*5}として捉える道徳観念の「形態」(forme)のみでなく、道徳観念における「根底」(fond)をも考察する必要を説く^{*6}。デュルケームによれば、道徳観念の「根底」に位置するものは、道徳的規範に対してとる個人の側の態度のことであった。すなわち、個人の内的統合に関わる道徳性の第三要素は、「道徳科学」(science de la morale)の確立により「道徳を理解する知性(intelligence)」でもって「道徳的実在」(réalités de la morale)を捉えようとするものである^{*7}。この「意志の自律性」はデュルケームが時代的特性として新たに認めた道徳性であり、これによって、個人は真に主体的な存在として社会のなかで位置づけられるとされたのであった。彼の世俗的道徳の理解における基本は、道徳を合理的に捉えることで、社会内存在である個人が、人間としてその主体性を確立しようとするものであったといえよう。

このようにデュルケームは、史的、帰納的考察をとおして、道徳を観念的ではなく合理的に規定している。こうした合理的理解に基づく道徳性の諸要素を、近代社会市民としての個人の内に確立させようとする彼の市民道徳教育論の内容に関して次に考えていきたい。上にみたデュルケームの道徳教育論についてまず次のような点を注意しておく必要がある。すなわち、社会規範としての道徳を、社会により個人に課せられた「義務」や、「義務」の内面化によりもたらされる何らかの「善」に向けての個人の育成といった教条主義的次元にたつて捉えるものではないということである。「意志の自律性」を重視し、個人の内に道徳性を内在化させることで、道徳的連帯を個人の側に構築しようとしていたのである。これは、個人を批判的理性でもって社会的責任を負う存在とみる、フランスの近代的人間像の表われというべきものであった。当時は、時代的社会的背景として、普仏戦争の敗北に代表されるフランスの知的水準の見直しの過程で^{*8}、共和主義的で愛国的な国民意識の確立が要請されていた時期である。リパブリカンの一人としてデュルケームがフランス第三共和制の世俗的道徳教育政策に積極的に関わったことは事実であった。ただ彼の主張した、自律した存在であるべき市民のための道徳教育論において忘れてならないことは、彼がけっしてたんなるナショナリズムにとどまらない、普遍的世界民的近代社会「市民」の育成を意図していたことである。以下、デュルケームによる、近代社会における人間の「多様性」(diversité)と「同質性」(homogénéité)の確立についての考えをもとに考察をしておこうと思う。

たしかに彼は明らかな共和主義的信念でもって体制側と立場を同じくする世俗的な道徳教育を主張している。そこには、祖国フランスの再建とそのための新たな国家道徳確立の一端を自らの課題とするデュルケームの考えがみうけられる。一つには、共和主義的愛国主義的国民意識の必要性を意識したリパブリカンとしての立場であり、いま一つには、社会的事実としての教育の相対性を認める社会学者としての見解である。後者からいえば、歴史的考察によって「全人類に対して妥当す

る普遍的教育 (éducation universellement valable pour tout le genre humaine)」の存在を否定し、

じつに教育は、民族の特性の一要素なのである。時 (temps) と国 (pays) によって教育が驚くほど異なっているのも、このためである。

と指摘するものである^{*9}。教育の個人主義的説明原理 (方法的個人主義) を認めず、教育を各社会に固有なものとして捉えようとする考えが理解されよう。前者に関しては、政界に転出したビュイソン Buisson, F., (1841-1932) の後任としてソルボンヌ (パリ大学) で教育学の講座を担当することになったという事実が思い起こされる。1902年、道德教育についての講座開講にあたりデュルケームは、

フランスが、その初等教育改革の大部分を負うところの聡明で剛毅な人に代って、この壇上に立つことは、私にとってこの上ない名誉であり、深く光栄に思う次第であります。(中略) 私は、ビュイソン氏の名を冠すべき事業を目のあたりに見ることができ、したがって、その事業の偉大さを、充分に承知しております。

と述べ^{*10}、フェリー Ferry, J., (1832-93) を中心とする第三共和制世俗的公教育政策の社会学的な理論づけに意欲をもって取り組んだのである。だが、彼はたんなる体制擁護者、第三共和制の同調者だったわけではなく、独自の社会認識のもとに市民道徳理念の確立を意図していたのであった^{*11}。これは彼の「教育学」(pédagogie) に関する考えや国家観からもあきらかにされよう。たとえば、デュルケームは教育を「体系的社会化」と規定しながらも、「教育学」の考察においては教育による未来への志向を明示している。

教育学理論は教育科学における理論と同一の目標を追及するものでもなければ、同一の方法を採用するものでもない。教育学理論の目的は現にあること、もしくはあったことを記述または説明することではなくて、あるべき姿を決定することである。教育学理論は、現在にも過去にも志向しているのではなくて、未来に志向しているのである。

という考えである^{*12}。また彼の愛国主義にしても、普仏戦争敗北後の強硬な世論のなかにあって決して対外的国家富強を主張するようなものではなかった。

1870年の記憶 (普仏戦争敗北のこと、筆者注) つまり敗戦の復讐をしようとする要求により、フランスはまさに迷信的な崇拜ともいべき報復に必要不可欠な手段としての軍拡に取り組んだ。(中略) 国民としての歴史的役割と存在理由が自由検討の権利 (droits du libre examen) と市民権利の優位 (suprématie du pouvoir civil) を宣言することにあつたわが国のような国民が、軍事力およびそれによる知的抱束 (servitude intellectuelle) に対してこれほどの優越性を与えるということには一種の自己矛盾がある。

というものである^{*13}。したがって、先に指摘したように、彼が近代社会における「市民」としての個人の在り方をどのように規定していたのかについては、正確な理解が必要と思われるのである。

まず、デュルケームによれば個人と社会の統合は、

社会は、その成員間に一種の十分な同質性が存在する場合にのみ存続しうる。教育は集合生活が要求する本質的類似性を子ども心に予め固定せしめることによってこの同質性を永続せしめ、かつ強化するのである。しかし他面では一定の多様性をなくしてはすべての協同は不可能である。教育はそれ自体を分化させ、専門化させることによって上述の多様性の永続を確保する。^{*14}

という場合に成り立つとされていた。「多様性」については、分化していく社会のなかで教育もまたその一端を担うべきであることが、歴史的に認められた「人間性の多様性」からも理解されるといえよう^{*15}。ただデュルケームは、さらに理想として共有すべき「人間的存在」を考えていたのであった。それは、

歴史において継続して登場し、あるいは今日なお共存している、人間類型の多様性について理解をもつことが必要だとしても—なぜなら、多様な人間類型がわれわれの中に全部または一部分存続しているから—われわれが知ることをもっと強く要求されている人間の類型 (type humain) がある。それは、わが国民の人間理念であり、われわれの希求し、願望する人間の理想である。すなわち、われわれフランス人が、もっと一般的には二〇世紀の文化的社会に生活するわれわれが実現しようと希求している理想である。国民の歴史、国民文学の教育が奉仕すべきなのはまさにこの人間像のためである。^{*16}

というものである。したがって、彼が意図していた近代社会市民の育成を知るうえで、とくに社会成員における「同質性」についてみておくことが必要といえよう。そしてデュルケームが「社会的一致 (consensus sociale) にとって不可欠の同質性」として「人間的存在 (être humains) であるかぎりにおいてのみ」諸個人は共通性を有していると考えていたことに注意しておきたい。分化していく社会においては「人間という種族類型」(type générique de l'homme) が確立されないかぎり分解がなされてしまうというものである。すなわち、

じっさい、集合体が欲する市民を現代社会に提供しうるのは、広汎なる人間的陶冶においてほかにはないのである。ヨーロッパの諸大国は、いずれも広大な領土を覆い、じつに多様な人種を抱合し、また、そこにおける労働は無限に分化されているために、国民を構成する諸個人は、相互にきわめて異質的であって、かれらの間には、人間一般としての資質を除いて、もはや共通性はほとんど存在していない。それゆえ、彼らがあらゆる社会的一致にとって不可欠の同質性を保持しうるとすれば、それはわずかに、かれらが皆互いに似ているという一面によってのみ、つまり、誰もが人間的存在であるかぎりにおいてのみである。換言すれば、かくも分化した社会においては、人間という種族類型を措いて、他に集会的類型はほとんど存在しえないのである。この類型の普遍性が一部たりとも消失することがあれば、あるいはまた、それが昔日の個別主義の復活によって侵されたりすれば、これらの大国家は多数の個別的小集団に分解し、やがて崩壊の憂目を見ることになる。^{*17}

というものである。

教育に関してみるならば、デュルケームは、実際、次のような二つを規定している。一つは、職業や階級などの多様性をもつ各社会において、「可塑的な」存在である人間は社会的分業を担うべく「専門的教育」(éducatons spéciales)を必要とするというものである*¹⁸。一方「専門的教育は一定の時期をまってはじめて分化してくる」のであり、それまでは「ひとつの共通の基盤」として「どんな民族も、すべて、一定数の思想、感情、慣行を所有しており、教育は、これらの思想、感情、慣行を、子どもがいかなる社会的範疇に属していようと、彼らすべてに等しく教え込まねばならない」といった、おのおの社会に特徴的な固有の「共通的教育」(éducation commune)を有するとされていた*¹⁹。ここでは「人間的存在」を考えるうえで「共通的教育」の内容をいま少しみておきたい。なぜなら、デュルケームは人間の人格の尊重を時代的基本的特質とし*²⁰、次に示すように、市民道徳や「人間たるかぎりでの人間たちの関係を規制する道徳」(morale qui règle les rapports des hommes en tant qu'hommes)においては「多元的な道徳的存在」を示す「道徳的分立性」(particularisme moral)は存在しないと考えていたからである。すなわち、

道徳的分立性は、個人的道徳 (morale individuelle) にはなんら存在せず、家族道徳 (morale domestique) にあらわれ、職業道徳 (morale professionnelle) において頂点に達し、市民道徳 (morale civique) とともに衰微し、人間たるかぎりでの人間たちの関係を規制する道徳とともに再び消滅する。*²¹

というものであり、市民道徳やいわゆる「人間的道徳」では、教育により、人間の尊重にたつて共有すべき道徳を確立することが考えられているのである。

では、各々の社会に特徴的な固有の「共通的教育」とは具体的にどのようなものを意味していたのであろうか。先にみたようにデュルケームによれば、それは各社会の思想、感情、慣行といった「集合表象」を各人に教え込むものであり、社会体系に密接に結びついて相対化する教育体系を考えていたといえよう。前述した「教育は、民族の特性の一要素なのである。時と国によって教育が驚くほど異なっているのも、このためである。」という指摘に続き、

教育は、一方では人格を国家の手中に完全に手渡すように個人を習慣づけるかと思えば、他方では、反対に個人をして自己の行為の立法者たる自律的存在たらしめんことに専念するゆえんもここにある。また、教育が中世においては禁欲的 (ascétique) であり、ルネッサンスにおいては自由主義的 (libérale) であり、十七世紀においては文学的 (littéraire) であり、今日においては科学的 (scientifique) である理由も、ここにあるのである。それは、人間が絶えず錯誤に陥って、自己の本性や欲求を誤認したためではなくして、人間の欲求が変化したためであり、さらに言えば、人間の欲求が依存している社会的諸条件が変じ、それに応じて人間の欲求が変化したためなのである。*²²

といった事実が挙げられている。ただこれでは「社会的一致にとって不可欠の同質性」としての

「人間的存在」についてどのような理解、共通認識がなされていたのか、まだ明らかではない。そこで以下、1896-99年の「倫理と法の一般物理学」と題する講義を手掛かりとしてみておきたい。デュルケームの意図は、ある政治社会における国家統制のもとでの国民形成ではなく、近代社会市民としての人間の育成にあったからである。

デュルケームはそこで「道徳的法的諸事実」を考察するなか、「人間的道徳」(morale humaine)について次のような二つの重要な「義務」の規定を行っていた。一つは「正義(justice)の諸義務」、他方は「愛(charité)の諸義務」である。

われわれがずっとたどってきた倫理の部分—すなわち人間的道徳—においては、一般に二つのはなはだしく異なった義務が区別される。ひとつはいわゆる正義の諸義務、他方は愛の諸義務である。^{*23}

まず「正義の諸義務」において、彼は、

いずれの形態(「配分的・報酬的正義」(justice distributrice et rétributive)が公正な状態であるためのもの)のことも、筆者注)においても、その道徳的感情は、あらゆる肉体的・物質的不平等および出生の偶然や家族的条件に由来する不平等からいっさいの社会的承認をとり消し、とり去り、才能の不平等(inégalités de mérite)のみを存続させるようにする。^{*24}

として、「才能の不平等」以外の「あらゆる肉体的・物質的不平等および出生の偶然や家族的条件に由来する不平等」を否定する「人間の人間に対していただく共感」という「道徳的感情」を指摘していた。だが、彼は加えて、さらに「公正」(justice)というものを問題とする「人間的共感」(sentiment de sympathie humaine)こそ、これから必要なものと考えていた。これが「人間としての人間」(homme en tant qu'homme)を愛するとする彼の「愛の道徳」(charité)なのであった。

もっぱら公正というものを問題にしていくかぎり、それらの不平等はなお問題として残る。さて、人間的共感に照らしてみれば、例の才能にもとづく不平等すら正当化されえない。なぜなら、われわれの愛するのは、また愛すべきは、人間としての人間であって、天才の学者、敏腕な実業家、等々としての人間ではないからである。根本においては、才能の不平等もまた、ある程度その責任を当の人のびとに負わせることの妥当でないような偶然の不平等、出生による不平等などにはあるまいか。一人の人間が富裕で家柄の高い人物から生まれたがゆえに、社会的によりよき待遇が与えられることは公正にもとるように思われる。では、きわめてめぐまれた精神的条件の下に、きわめて知的な父親から生まれた一人の人間が社会的によりよき待遇が与えられることは、より公正なことであろうか。愛の道徳の領域がここからはじまる。愛、それは、これら最後の不平等の議論をものりこえて、遺産相続の最後の形式たる精神的遺産の移譲を個人的才能とみなすことをも打消し、否定してしまうにいたる人間的共感である。したがって、それは、正義の頂点以外のなにものでもない。^{*25}

ここには、未だ実現されてはいないとするものの、あらゆる属性に関わらず、人間がすべての同胞

を人間として愛するような時代を希求したデュルケーム自身による「人間的博愛感情」(sentiment de fraternité humaine)の重要性の指摘が表われているといえよう。すなわち、

今日なおわれわれは、人間がそのすべての同胞を、かれらの理性 (raison), 知性 (intelligence), 精神的価値 (valuer morale) のいかににかかわらず兄弟のごとく愛するような時代にはいない。また、人間の長所に暫定的に価値を付与したり、これを価値貶下したりして、一方を奨励し他方を抑制するといった必要のなくなるほど、その利己主義の完全に取り除かれたような時代にいるわけでもない。そしてこれこそが、今日、完全な平等主義を不可能にしているのである。しかし他方、人間的博愛感情がいよいよ強まっていくであろうということ、そしてわれわれのうちのもっともすぐれた人びとが、その労苦と奉仕への正当な報いをまつことなく活動に身を挺していくことは疑う余地がない。^{*26}

というものである。多少抽象的ではあるが、「人間的存在」を「愛の道德」において共通認識することに目を向けたことが、デュルケームの市民道德論の一つの意図であったといえよう。

ただこうしたデュルケームの市民道德教育論にも、多少の疑問がもたれないわけではない。それは「人間的博愛感情」としての「愛の道德」をいかに合理的に確立するかについてであり、彼の知性中心主義的な考えに関わるものである。先にみたようにデュルケームは、近代社会市民としての人間が主体的な精神的態度を確立するために、新たな道德的価値を「意志の自律性」に見出していた。「道德を理解する知性」でもって行為の道德性を行為者の自律性に結びつけ、道德を「自由意志」によりみずからの理解のうちにおく、いわば主体的に内在化させるというものである^{*27}。

たしかにデュルケームは、知性による理解というものについて次の点を注意している。すなわち、彼の祖国に対する考え—「歴史的記憶の共同体」(communauté de souvenirs historique)として捉えそこに「文化共同体的観念」(idée de la communauté de culture)を持ち込むことを否定する^{*28}—に窺えるごとく、狭義な単一的なものに価値を置くのではなく、歴史という流れにおいて理解するというものである。そして、こうした歴史的に捉えるということに関しては、たとえば「道德教育論」の講義のなかで、たんに「事物を学ぶこと」(leçon de choses)だけでなく「普遍主義的」「世界主義的」なフランスの国民性との関わりで理解することを主張していた。

国民の歴史 (histoire d'un peuple) とは、長い時間を経て発展してきた国民精神 (le genie de ce peuple) 以外の何物でもない。それゆえ、生徒たちに祖国の歴史を追体験させるということは、とりもなおさず、かれらに集合意識を親しく理解させることにほかならない。あるひとりの人間を本当に理解できるのは、その人間との親密で長期にわたる交際によってである。この意味において、歴史を学ぶこと (leçon de histoire) はまた事物を学ぶことにほかならない。(中略)

このような授業が当然前提とするのであるが、教師は行き当たりばったりではなしに、フランス精神 (esprit français) なるものについて何らかの確固とした観念をもちあわせていねばならない。じっさい、かかる状態のもとにおいてこそ、教師の影響力は散逸することなく、少数の明

確な点にしぼられてくるのである。講義も終わりに近いここでは、あらためてわが国民性の主要な特質を明らかにするわけにはいかないけれども、やはり私は、それについて一言だけ触れておきたい。というのも、当然それは、私が言わんとするものの中心点をなし、他のすべては、これを中心にしておのずからまとまってくるように思われるからである。さて、わが国民性の特質であるが、それは、われわれのあらゆる考え方やあらゆる種類の作品のもつ普遍主義的な、したがってまた世界主義的な傾向 (tendance universaliste, et par suite, cosmopolitique de toutes nos conceptions et de toutes nos productions) である。^{*29}

ここで注意しておきたいのは、デュルケームがみずから、こうした国民性について「観念的」「インテリ的」なものにとどまることなく「実践」に移されるべきことを理解していたという点である。すなわち、

じっさい、われわれが他のいかなるものにも増して堅持すべき国民の大いなる誇りとは、フランス人が広く世界に及ぼしたところの、この人類理念 (idées humaines) にあるのではなからうか。(中略) 思うに、フランス人の世界主義を特徴づけているのは、その主知主義 (intellectualisme) であろう。われわれが普遍主義者だというのは、実践において (en actes) よりも、むしろある種の観念において (en idées) である。われわれは頭の中で人類のために考えるけれども、人類のために実際に行動を起こすことはなかなかしないのであって、往々にして、フランス人が排他的愛国主義のゆえに非難されるのも故なしとしない。このまったく明白な矛盾的性格のために、われわれは道徳的ないしは政治的理念 (conceptions morale, politique) においてはあらゆる国民的差異を捨象すると同時に、他方ではしばしば偏狭な島国根性を示し、外国の思想やあるいは外国人そのものにたいしてみずから門戸を閉してこれを容易には受け入れず、また少なくともごく最近に至るまで、外部の生活と交わる必要をほとんど感じていなかったのである。それゆえ、この観念的ないしはインテリ的な世界主義 (cosmopolitisme intellectuel, ou d'intellectuelles) のほかに、さらにこれを補うものが他に存在しうるはずである。たとえば経済的世界主義 (cosmopolitisme économique) がそれであって、もっと非個人的、非排他的で、外部の人々や事物をさらに積極的に受け入れるごとき気質によって表現されるもの (un autre, qui se traduit par une humeur moins personnelle, moins exclusive, plus accueillante pour les gens et les choses de l'étranger) も、あって然るべきなのである。^{*30}

というものである。ただ、こうした「(国民的) 気質によって表現されるもの」については明確にされていないという問題をまず挙げることができよう。さらに、次の点にも注意が必要と思われる。彼は合理主義者としての自覚から、道徳を理解するのと同じ方法—物質界 (monde physique) の現象を知りこれを理解するために物理学者が用いているのと類似の手続きによって、道徳を理解するためにそこに自分の理性 (raison) を働かせること^{*31}—でもって、「愛の道徳」における「人間的共感」の確立を意図したと考えられる。そこではデュルケームは、実際、認識の中心には知性を

置き、あらゆる理解が「道徳性の第三要素」にみられるがごとき知性によって成立しうると考えていたのであった。次にみる、

この変化（歴史的進展に伴って祖国の個別化が明確になること、筆者注）は、個性（*personnalité individuelles*）の変化とも似ている。われわれの性格（*personnalité*）が強化されるようになればなるほど、われわれの人間関係は平和的なものになる。実際のところ、性格を示すのは情熱的な生（*vie passionnelle*）などではない。第一、情熱（*passions*）は同じ性格においては互いに破壊しあうものである。もっとも程度の高い性格（*les plus hautes personnalités*）を作るのは知的な生（*vie intellectuelle*）である。そしてわれわれが互いに対立しあうのはこの知的な生によってではないのである。^{*32}

という考えである。そして、この知性中心主義に関しては、彼が指摘していた、他を劣等とみなす誤った優越性^{*33}に対する危惧の念などほとんど抱いていなかったのであった。デュルケームは「人間的博愛感情」を市民道徳の基底とし、それに不可欠な「愛の道徳」における「人間的共感」を重視するが、そのためには「知的なもの」とどまらない視点も含めて人間存在を理解することが必要と思われるのである。理性に依拠する合理主義を道徳の理解に適用しようとした彼の世俗的道徳論が、どのようにして知性中心主義を越え、「人間的博愛感情」にたつ市民道徳論として確立されるのかについてはやはり疑問のもたれるところといえよう。^{*34}

3 おわりに

デュルケームはフランス第三共和制における道徳教育の理論的指導者の一人と目されている。彼のいわゆる「道徳教育論」は道徳教育の原理的考察により道徳性の三要素を規定することおよび道徳教育のための方法論を示すことを旨とするが、その際「我々が実践している道徳律（*preceptes moraux*）を生みだし、保持している原因は何か」「道徳律が生じる社会的要求（*besoins sociaux*）、観念（*idée*）、集団感情（*sentiments collectifs*）は何か、どのようにしてこれらの感情、観念、要求が社会の性質と結びつくのか、またそこから生じてくるのか」^{*35}を確認することは重要であるといえよう。本稿ではデュルケームの意図した市民道徳理念が、国家に上位した「人類社会」を意識したものであり、ナショナルなものにとどまらない、普遍的世界民的「フランス市民」という視点にたったものであることをみようとしてきた。そこでは「人間的存在である」ことに対する理解が「社会的一致にとっての不可欠」の「同質性」の基盤とされ、「愛の道徳」における「人間的共感」が重視されていたことに注意しておきたい。ただその理解は、やはり知性中心主義的傾向をもったものであるといえよう。なおデュルケームは、市民道徳教育論の実践の場として公教育における学校制度に期待を寄せているが^{*36}、それらについては別途考察する必要がある。

注

※ 1 Durkheim, É., *L'éducation morale*, nouvelle éd., 1963, P. U. F., p. 9, 麻生誠, 山村健訳『道徳教育論』(1, 2巻), 1964, 明治図書, 1巻, p. 44. なお, デュルケーム自身の用語ではないが, 「市民宗教」(Civil Religion) という点で, 彼のナショナリズムと国際主義について述べた研究に Ruth A. Wallace, *Emile Durkheim and Civil Religion Concept* (Source: *Review of Religious Research*, 1977, vol. 18, pp. 287-90. / Peter Hamilton ed., *Emile Durkheim: Critical Assessments*, vol. 4, 1990, Routledge, pp. 220-5) がある。ここでは「中間集団としての国家」(nation as intermediate group) や, 「国際主義」(internationalism) への「一階梯」(stepping-stone) としての「ナショナリズム」などが指摘されている。ただ, 本稿との関わりでいえば, デュルケームが市民道徳の一つの帰結として「語のまったき意味での人間」(hommes, dans le sens complet du mot) 育成を意図していたことを思う際, たとえば後述する「愛の道徳」(charité) などへの言及がみられないなどの問題が考えられる。すなわち, デュルケームは市民道徳 (morale civique) のありかたについて, 「それぞれの国家が, 自己の強大化や, 国境の拡大ではなく, その自律性を最大限確立しつつ, できるかぎり多数の成員をいっそう高い道徳生活へと引き上げることを本質的任務とするならば, 国民的道徳 (morale nationale) と人間的道徳 (morale humaine) との間のすべての矛盾が消滅する。国家が, その市民 (citoyens) を, 語のまったき意味での人間たらしめることだけを目標とすれば, 市民の義務とは, 人類の普遍的な義務のより個別的な形態にはかならないことになろう。ところが (中略) まさしくこの方向へと進化はわかっているのである。」と考えているのである [Durkheim, É., *Leçon de sociologie*, 2^e éd, P. U. F., 1969, p. 109, 宮島喬, 川喜多喬訳『社会学講義』, 1974, みすず書房, p. 111]。一方, デュルケームの「愛の道徳」に触れたものには, 佐々木交賢『デュルケーム社会学研究』[1978, 恒星社厚生閣, p. 76, これはデュルケームの「人間の自由と平等」の考えに関して述べたもの], 森重雄「デュルケームとデュルケーム以前」[『東京大学教育学部紀要』第22巻所収, 1982, p. 200, これはデュルケームの社会化のロマンティックな側面を認めたもの] などがある。またデュルケームの教育の理念におけるユマニテに対する意識をとりあげたものには, 中嶋明勲『社会学的教育思想の形成』[1980, 風間書房, pp. 48-64] がある。本稿では, こうした示唆ある研究成果をふまえたうえで, デュルケームの世俗的道徳が, 新たな近代社会のための市民道徳として, どのような内容をもつものであるかを明らかにしておきたいと思う。以下訳本は, とくに断わりのない場合, 原本と対応する。

※ 2 功利主義的な産業化がもたらした倫理の貧困さについてデュルケームは独自の社会認識を抱いている。「経済界の悲惨な光景が呈する, あのたえまなく繰り返される闘争やあらゆる種

類の無秩序がよってきたるべきところはまさにこの無規制状態 (état d'anomie) である。というのは、たがいに対峙している諸力を抑制するものも、それらに守るべき限界を指示するものも、いずれもまったく欠けているので、これらの力は際限なく伸びていこうとするし、たがいに激突して、押しあい、つぶしあってしまうことになるからである。いうまでもなく、ついには、最強者が最弱者を押しつぶしてしまうか従属させてしまう結果となる。」[Durkheim, É., *De la division du travail social*, 1^{re} éd, 1893, P. U. F., p. 3, 田原音和訳『社会分業論』, 1971, 青木書店, p. 2].

※ 3 Durkheim, É., *L'éducation morale*, p. 90, 訳 1 巻, p. 143.

※ 4 道徳性の三要素を規定したデュルケームの *L'éducation morale* (『道徳教育論』) の前半は道徳教育の原理の考察に当てられている。

※ 5 *ibid.*, p. 90, 訳 1 巻, p. 143.

※ 6 *ibid.*, p. 9, 訳 1 巻, p. 44.

※ 7 *ibid.*, p. 101, 訳 1 巻, p. 157.

※ 8 「1870年の敗戦の直後、フランスの世論は殺気立った。それは、プロシア士官はフランス軍士官より教育程度が高く、地図が読め、われわれの国語が話せることがわかったからである。結局、敗戦の責任追及が教育者に向けられ、この懸念に応じてマスコミ (press) が両対戦国の教育制度の比較を行う。そこでわかったことは、いまやアルザス・ロレーヌ地方の教師がフランスの教師よりも高給を支払われ、またドイツでは学費が無償 (gratuité scolaire) だということであった。もしフランスがその教育レベルを引き上げようとするならば、それだけラジカルな解決策を講じなければならないという認識が、人々のあいだに高まった。」[Chevallier, P., Groperrin, B., *L'enseignement français de la Révolution à nos jours*, 1968, Mouton, pp. 113-4].

※ 9 Durkheim, É., *Éducation et sociologie*, Librairie Félix Alcan, 3^e éd., 1934, p. 109, 訳『道徳教育論』1 巻, p. 14. および *ibid.*, p. 114, 訳『道徳教育論』1 巻, p. 18.

※ 10 Durkheim, É., *Éducation et sociologie*, p. 104, 訳『道徳教育論』1 巻, p. 11. また *Année Sociologique* の発刊や社会学の講座増に対してもデュルケームの寄与は大きかったといえる。

※ 11 ニスベットはフランス社会学の流れにおいて次の点を指摘している。「二つの点が強調されねばならない。第一は、近代社会学の道徳的基礎であり、第二は、社会学の中心的観念をうみだした直感的あるいは芸術的枠組みである。」[Nisbet, R., A., *The Sociological Tradition*, Basic Books Inc., 1966, p. 18, 中久郎監訳『社会学的発想の系譜』(I) 1975, アカデミア出版会, p. 20].

※ 12 Durkheim, É., *Éducation et sociologie*, p. 85, 佐々木交賢訳『教育と社会学』, 1982, 新装版, 誠信書房, 訳 p. 95. デュルケームは教育をとりまく学問的諸様式を次のように規定して

いる。すなわち 1. 理論をもたない純粋に実践的なものである教育の技術 (art), 2. 知るためにのみ、一定の対象に適用される理論的認識である教育科学 (science de l'éducation), 3. 教育者の活動を嚮導する観念を提供する実践的理論 (théorie pratique) つまり教育学 (pédagogie) である [ibid., pp. 85-9, 訳 pp. 94-8]。教育を「若い世代の体系的社会化」とするデュルケームの次の著名な定式 (formule), すなわち「教育とは、社会生活においてまだ成熟していない世代に対して成人世代によって行使される作用である。教育の目的は子どもに対して全体としての政治社会 (société politique) が、また子どもがとくに予定されている特殊的环境が要求する一定の肉体的、知的および道徳的状态を子どもの中に発現させ、発達させることにある。」は、「社会的事実」(fait social) としての教育を史的、帰納的考察を通じ「教育学」的に規定したものと見えよう [ibid., p. 49, 訳 p. 58-9]。また「若い頭脳の中に人間の知能のすべての教材をつめこむことほど空しいことはない。そうではなくて、可能なことは、人々の精神に、他日、様々の種類の事物に接近する準備ができるために必要な種々の精神的態度をすべて知らせることなのである。」[Durkheim, É., *L'évolution pédagogique en France*, 2^e éd., 1969, P. U. F., p. 398, 小関藤一郎訳『フランス教育思想史』, 1981, 行路社, p. 688.] という主張は、デュルケームにおける「教育学」的視座を示しているといえよう。

※13 Durkheim, É., *L'état, la morale et le militarisme*, 1899, dans *Textes* (présentation de Karady, V.), Les Édition de Minuit, 1975, tome3, pp. 161-2. たしかに第一次世界大戦時、デュルケームは「戦争資料研究刊行委員会」などいくつかの公私にわたる委員会に加わっているが、それらについては本注の引用などから、ドイツ覇権主義に対する祖国フランスの防衛といった立場によるものと考えられる。

※14 Durkheim, É., *Éducation et sociologie*, p. 48, 訳 p. 58. なおこの「同質性」はいわゆる「類似」(ressemblances) とは異なる。すなわち「類似」から生ずる「機械的連帯」(solidarité mécanique) について「集合意識が厳密にわれわれの総意識をおおい、あらゆる点でこれと合致しているときに、極限に達する。だが、この瞬間、われわれの個性はゼロ (nulle) である」としている [Durkheim, É., *De la division du travail social*, pp. 99-100, 訳 p. 128]。

※15 社会が、類似した没個人的な諸個人を要素とする「機械的連帯」から、異質な諸個人が分化した社会内の役割を機能的に担うことによって成立する「有機的連帯」(solidarité organique) へと歴史的に変容してきたと考えるデュルケームは、諸個人が「互いに異なる」がゆえに存在意味をもつことに注目する。すなわち「われわれは人間を限定された、数えられる要素の体系としてではなく、無限に柔軟でたえず形を変え、不断に変化していく状況の圧力によって多種多様な面をとることのできる、一つの力 (force) として考えるようになった。われわれは歴史の一定時点において、われわれが構成する実現された状態の中に完全にあらわれるのではなく、こうした状態の下にあるわれわれの中には、まだ顕在化はされていない多数の可能態 (multi-

tude de possibles), 永遠に眠ってしまうかもしれないが, 必然にせまられて生命にめざめることもできる萌芽 (germes) が, 存在するのである。」としている [Durkheim, É., *L'évolution pédagogique en France*, 訳 p. 650]。

- ※16 *ibid.*, pp. 381–2, 訳 p. 659.
- ※17 Durkheim, É., *Éducation et sociologie*, p. 116, 訳『道德教育論』1巻, p. 20.
- ※18 *ibid.*, p. 109–10, 訳『道德教育論』1巻, p. 15–6.
- ※19 *ibid.*, p. 112–3, 訳『道德教育論』1巻, p. 17–8.
- ※20 人々の道徳的態度が受動的なものから能動的なものへ移行する基底に, デュルケームは「人間の人格 (personne humaine) は, この上なく神聖なもの (chose sainte)」と捉える基本的傾向をみていた [Durkheim, É., *L'éducation morale*, p. 91, 訳1巻, p. 144]。
- ※21 Durkheim, É., *Leçon de sociologie*, p. 45, 訳 p. 39.
- ※22 Durkheim, É., *Éducation et sociologie*, p. 114, 訳『道德教育論』1巻, p. 18.
- ※23 Durkheim, É., *Leçon de sociologie*, p. 242, 訳 p. 264.
- ※24 *ibid.*, p. 243, 訳 pp. 264–5.
- ※25 *ibid.*, p. 243, 訳 p. 265.
- ※26 *ibid.*, pp. 243–4, 訳 pp. 265–6.
- ※27 「道徳的に振舞うためには, 規律を尊び, 社会集団に愛着するだけでは充分ではない。それに加えて, 規律を敬うにせよ, あるいは, 集合理想に献身するにせよ, われわれは自己の行為の理由について能うかぎり明確にしてかつ完全な意識をもたねばならない。なぜなら, かかる明確な意識こそ, 今後公衆の意識が, 真に, そして完全に道徳的なすべての存在にたいして等しく要求する自律性を, われわれの行為の上に付与してくれるものだからである。それゆえわれわれは, 道徳の第三要素とは, 道徳を理解する知性 (intelligence de la morale) だということができよう。」 [Durkheim, É., *L'éducation morale*, p. 101, 訳1巻, p. 157]。
- ※28 「祖国の観念 (idée de patrie) を作る本質的な要素としての文化のアイデンティティ (identité de culture) を捨てることによって, 祖国ごとに, 自らを最高のもの, 最高の文明をもつものとみなす排外的な愛国心 (patriotisme chauvin) や民族主義的奢り (orgueil nationaliste) に陥るのを避けることができる。こうした排外的な愛国心や民族主義的奢りにより, 自分の祖国を他のものより上とみなし, そこから攻撃的な愛国心 (patriotisme agressif) が生まれてくる。」 [Durkheim, É., *Morale civique et patrie*, 1909, dans *Textes*, tome 3, pp. 221–2]。
- ※29 Durkheim, É., *L'éducation morale*, pp. 236–7, 訳2巻, pp. 169–70.
- ※30 *ibid.*, pp. 238–9, 訳2巻, pp. 171–2.
- ※31 Durkheim, É., *Remarque sur l'enseignement rationnel de la morale*, 1905, dans *Textes*,

tome 2, p. 335.

※32 Durkheim, É., *Morale civique et patrie*, p. 223.

※33 デュルケームが体罰 (punitions corporelles) の存続理由の説明に際し指摘する一般法則 (loi) は興味深い。この一般法則とは、「等しく諸個人から成るにしても互いに異なった文化 (culture inégale) をもつた民族なり、集団なりが継続的に接触するとき、そこにはつねにある感情が生じ、この感情のために、文明が実際にすすんでおり (le plus cultivé), あるいはすすんでいるとみずから認めている集団の方が、相手の集団に対して暴力をふるう」というものである [Durkheim, É., *L'éducation morale*, p. 161. 訳2巻, p. 74]。そして、子どもに対する「教師の権力の乱用」について次の点を指摘しているのである。「そもそも、あの教師という職業につきものの物知りぶった態度の底にあるものは、一種の誇大妄想癖ではなからうか。道徳的にも、また知識の上でも自分より劣っている人間としばらく接触しているうちに、とかく人は知らず知らずのうちに誇大感情を抱いてしまい、これをおのずから素振りや態度、言葉使いなどに示してしまうものなのだ。」 [ibid., p. 163, 訳2巻, p. 76]。

※34 デュルケームもまた、各社会の相対的な価値の特質を「思惟、反省」(pensée, réflexion) から「趣味の洗練性や芸術にたいする感受性」(finesse du goût, sensibilité aux choses de l'art) という移り変わりのうちにみている。「価値の序列は、社会が変化するとともに必然的に変わっていくものであって、歴史上一時たりとも同一状態のままではない。かつては、武勇に盛りこまれる一切の能力を含めて、勇気 (courage) が筆頭を占めていた。しかるに今日では、思惟と反省がこれにとって代った。おそらく将来は、趣味の洗練性や芸術にたいする感受性がこの後を継ぐことになるであろう。」 [Durkheim, É., *Éducation et sociologie*, p. 118, 訳『道徳教育論』1巻, p. 21]。一方、実際に行われた第三共和制の道徳論も、社会の本質的事実である道徳を(社会はある道徳なしに考えられないと同じく、その逆も成り立つことから、一切の道徳は社会的現実と一致しなければならないことが認められる)、これまでの哲学的道徳や宗教的道徳とは異なる「科学的道徳」(morale scientifique) として捉えようとしたもので、そこでの「道徳・市民教育」は *Morale et Civique* (instruction) として主知主義的「道徳教育」、体制としての共和主義理念の理解のための「市民教育」という性格が見受けられるといえよう [Buisson, F., *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, 1911, Librairie Hachette E^{nc}, p. 1348および1362]。

※35 Durkheim, É., *Remarque sur l'enseignement rationnel de la morale*, p. 335.

※36 デュルケームは、学校について「ここでは、どうして家族 (famille) や祖国 (patrie), そして人類社会 (humanité) と結びつけられなければならないかを、おおよそ子どもに理解させることがもっぱら重要である」としている [ibid., p. 336]。

第 2 部

道徳・公民教育の今日的構造と
その社会的・思想的背景

子どもの道徳性の発達に関する

J・ピアジェの理論

梅 本 洋（早稲田大学）

はじめに

1980年9月にジャン・ピアジェが84歳で亡くなったとき、日本のNHKテレビがこの事実を定時のニュース番組のなかで報道したことを、本稿の筆者はいまでもはっきりと記憶している。その報道では、ピアジェの肩書きは確かスイスの世界的に著名な児童心理学者といったもので、発生的認識論などというむずかしい言葉は使われていなかったと思う。画面には、ピアジェの顔写真が映しだされていた。有名な政治家や芸能人あるいは作家や実業家ならいざ知らず、学者、それも外国の文科系の学者の死がテレビのニュースで伝えられるというのは、きわめて異例なケースである。その訃報が単に紙面だけによってではなく、このようにブラウン管をも通じて伝達されたという一事にも、ピアジェの残した足跡の巨大さや華々しさがよくあらわれている。

確かにピアジェはスイスに生まれスイスを拠点にして研究活動を展開したスイスの人ではあるが、膨大な量にのぼるその著作はほとんどがフランス語で執筆され、ジュネーブ大学教授在任中には一時パリ大学教授を兼任したこともあったし、さらにその活躍は国際的な規模におよんでいる。心理学をはじめとする人文諸科学や社会諸科学に与えたピアジェの大きな影響を思えば、フランスの道徳・公民教育に関する研究もまた、それが総合的研究であろうとする限り、ピアジェをさけて通るわけにいかないことは贅言を要さない。

そこで、以下本稿においては、多彩なピアジェの学問的業績のなかから子どもの道徳性の発達に関する理論をとりあげ、もっぱらそこに焦点をあわせつつ可能な範囲において道徳教育に関する諸問題をとりあげることにはしたい。まず、子どもの道徳性の発達に関するピアジェの理論の内容と特徴を検討し（第1節）、次いで、それをうけて教育にかかわる論点に言及し（第2節）、最後に、子どもの道徳性の発達に関するピアジェの理論をめぐってこれまでに展開された一群の諸研究にふれることにしたい（第3節）。

1 子どもの道徳性の発達に関するピアジェの理論の内容と特徴

子どもの道徳性の発達に関するピアジェの著作のなかで最も重要なものは、1932年に公刊された『子どもにおける道徳判断 (*Le jugement moral chez l'enfant*)』である。この著作は比較的大部

な研究書であり、ピアジェの著書としては初期のものに属する一冊である。実のところ、道徳性の発達を直接的なテーマとするピアジェの著作としては、これ以外にはこれといってめぼしいものはみいだせない。ほかに強いて挙げるとすれば、子どもの道徳性にかかわるテーマをとりあつかった小さな論文がわずかに二三ないこともないが⁽¹⁾、ピアジェがそれらを執筆したのはいずれも1932年前後であり、内容的には『子どもにおける道徳判断』と別に異なるものではない。あとは、ピアジェが他の著作において、道徳性の発達にも言及している断片的な箇所をピックアップするしかないであろう⁽²⁾。要するに、おびただしい量のピアジェの著作全体からすれば、道徳性の発達というテーマは全くマイナーなものでしかないのである。そして、これにはそれなりの理由がある。

周知のように、ピアジェがライフワークとして追究したのは発生的認識論 (épistémologie génétique) と呼ばれるものであった。この発生的認識論の研究において根幹をなすものは、やはり何にもまして知能の発達でこそある。道徳性の発達の問題も決して発生的認識論の研究と無関係であるとはいえないにしても、研究テーマの優先順位ということになれば、はるかに基本的な問題である知能の発達の方が重要視されるのは当然のなりゆきであったといえよう。実際、ピアジェの著作の大半は、たとえば、感覚運動的シマ、複数の感覚の協応、表象、対象の保存、量の保存、視点の脱中心化、分類、系列化、集合、可逆性、形式論理的命題計算等々に即して知能の発達をとりあつかったものである。道徳性の発達の問題は、ピアジェにおいては研究上かなり小さな比重しかしていないといわざるをえない。

この事実は、ピアジェ心理学の通俗的紹介などにもよくあらわれている。ピアジェの学問的業績を概説的に解説したたぐいの書物では、『子どもにおける道徳判断』の内容は省略されていたり、ごく簡単にふれられているにすぎないというのが通例である。この点については、たとえば堀尾輝久氏も、子どもの道徳判断に関する研究に言及して「ピアジェの理解においてともすると無視されがちな……ピアジェの仕事」⁽³⁾と規定している通りである。

しかし、ピアジェによる研究全体のなかでいわばかたすみにあって目だたないからといって、『子どもにおける道徳判断』を重要性に乏しい研究としてかたづけることができないことはいうまでもないであろう。実際、同書でピアジェが提示している子どもの道徳性の発達に関する理論は、ピアジェの学問的独創性を色濃く反映したユニークなものであり、発表当時こそピアジェの他の著作に比べさしたる反響も呼ばなかったものの、その後1960年代以降にアメリカのL・コールバーグらによって行なわれた、認知発達のアプローチにもとづく、道徳性の発達や道徳教育に関する一連の研究が世界的に注目されるにおよんで、ピアジェの研究はその先駆的な試みとして位置づけられるにいたっている。すなわち、道徳性の発達に関するピアジェの理論は、学説史的にも重要なものなのである。

それでは、『子どもにおける道徳判断』においてピアジェが提示した理論とはいかなるものであるのか。同書から子どもの道徳性の発達に関するピアジェの理論のエッセンスを抽出し整理するに

さきだって、同書にみられるピアジェの研究の非常に顕著な特徴について、まず最初に検討を加えておくことにしたい。

子どもの道徳性の発達に関するピアジェの理論の大きな特徴は、何よりもその研究対象と研究方法にみいだされる。そこで、まず研究対象についてみてみることにしよう。一口に道徳性といっても、さまざまな要因があることはいうまでもない。たとえば、道徳性を構成している諸要因には当然感情的な要因も含まれていて、重要な役割を演じていると考えられる。また、道徳はすぐれて実践的なものであるのだから、意志の働きや行為と切りはなすことはできないはずである。しかし、子どもの道徳性の発達に関するピアジェの理論は、道徳性の要因としての感情や行為を直接の研究対象とはしていない。『子どもにおける道徳判断』という書名にもよくあらわれているように、ピアジェが直接研究対象としたのは、道徳的事象に関して子どもが下す判断であり、その判断を支える子どもの道徳的思考と道徳的観念である。道徳的思考の主題となる道徳的観念にはさまざまなものがあるが、ピアジェが『子どもにおける道徳判断』で研究対象としてとりあげたのは、規則の観念、責任の観念、正義の観念の3つである。

ピアジェが子どもの道徳性の発達を研究するに際して、このように研究対象を道徳的思考と道徳的観念に限定したことは、発生的認識論の研究を畢生の仕事としたピアジェに全くふさわしい選択であったということができよう。しかし、道徳性を構成する諸要因から特に判断や思考や観念だけをとりだして研究対象としたことによって、子どもの道徳性の発達に関するピアジェの理論が、一面的なものになるという大きな制約をこうむったことは、やはり否めない点である。もし、実際の道徳生活において子どもを道徳的行為へと促すものが感情的要因であり、その感情的要因は思考や観念によっては必ずしも媒介されないとするならば、子どもの道徳性の発達に関するピアジェの理論は、その研究対象の限定のゆえに価値をそがれることになるであろう。この点については、当然ピアジェ自身もそれなりの考慮を払っているのであるが、この問題は第3節で改めてとりあげることにしたい。ここでは、思考や観念以外の、道徳性の構成要因たる行為や感情の問題をピアジェが盲目的にみおとしたわけではないということを指摘しておくにとどめよう。

道徳性の発達に関するピアジェの研究は、その対象を子どもの道徳的思考や道徳的観念に限定したことによって、おのずと研究方法も限定されることになった。道徳的な事象に関する子どもの思考や観念を把握するためには、被験者である子どもたちに道徳的問題について判断をさせ、それら子どもの道徳判断をデータとしてできるだけ多数収集して綿密な分析を施すという方法を採用するのが、現実的にはやはり最も妥当である。ピアジェがこの方法を採用したのは、当然のことであった。ピアジェが被験者として選んだのはスイスの地元の子どもたちであり、一例を挙げると、子どもにおける規則の観念を調査するにあたっては、ヌーシャテルとジュネーヴの5歳～13歳の男児約20名に面接して、遊びの規則に関するさまざまな質問を行ない、それに対する子どもたちの回答を収集し分析している。子どもにとって最も身近で重要な規則は遊びの規則であり、スイスの子ども

たちの遊びのなかでもきわだって体系化された本格的な規則を有する遊びとして、ピアジェは、伝統的なビー玉遊びに着目した。この遊びは男児の遊びであるため、この場合の被験者は全員男児である。(ただし、ピアジェは、これとは別に、女児の遊びをもとりあげて女児に対する同様の面接調査を行なっている。とはいえ、それはごく簡略な補足程度のものにすぎないので、本稿では特にとりあげることはしない。)

子どもにおける規則の観念に関する調査と、子どもにおける責任の観念および正義の観念に関する調査とは、ピアジェの用いた研究方法が多少異なっている。被験者の年齢層はいずれの調査でも同じであるが、責任の観念および正義の観念に関する調査では被験者は男児と女児から混成されており、男児に対しても女児に対しても全く同一の質問が行なわれている。また、質問方法も異なっている。責任の観念および正義の観念に関する調査では、被験者にまず例話を話してきかせ、その内容を充分理解させたうえで、例話に即した質問を行なうというやり方をとっている。ピアジェが実際に用いた例話は多数にのぼるが、いずれも2つの話を一対にしたものであり、ほぼすべての例話が被験者と同様の子どもを主人公としている。例話の対構成は、研究目的に応じた構成原理に従っている。一例として、子どもにおける責任の観念に関する調査で用いられた典型的な例話を次に掲げることしよう。この例話に代表される一連の例話は、研究方法上の欠陥を含むものとして、後年、少なからぬ批判をうけることになるのであるが、それについては第3節で具体的にとりあげる。

- (a) ジャンという男の子が自分のお部屋にいました。すると、ご飯だから来るようにいわれました。ジャンは食堂に行きました。ところが、ドアの向こう側には椅子があったのです。椅子のうえにはお盆があって、お盆のうえにはコップが15個置いてありました。ジャンはドアの向こう側にこんなものがあるなんてわかりませんでした。ジャンははいつて行きました。そのときドアがお盆にぶつかって、ガッちゃん、15個のコップが割れてしまいました。
- (b) アンリという男の子がいました。ある日のこと、お母さんがおうちにいなかったのので、アンリは戸棚のなかのジャムをとってしまおうと思いました。アンリは椅子のうえにのぼり、腕をのぼしました。でも、ジャムはとても高いところにあっただけで、とって食べることはできませんでした。ところが、ジャムをとろうとしたときに、アンリはコップを1つ倒してしまいました。そのコップはおっこちで、割れてしまいました。(JME, 92)⁽⁴⁾

この例話についての質問は、ジャンとアンリとではどちらが一層悪いか(つまりどちらがより責任が重大であるか)を問うものである。例話の対構成の原理は明白である。(a)の主人公ジャンは何ら悪意を抱いていないが、コップを15個も割ってしまうという重大な帰結をひきおこす。これに対して、(b)の主人公アンリはジャムを盗み食いしようという悪い意図にもとづいて行動するが、結果的にはコップを1つ割るにとどまる。すなわち、一方は悪意にもとづかない行動(あるいは善意にもとづく行動)と重大な帰結との組み合わせであるのに対して、他方は悪意にもとづく行動と軽微な帰結との組み合わせなのである。この対構成の原理にもとづいてほかにも多くの同様の例話を用意し、子どもにおける責任の観念を調査した結果、ピアジェによれば、年少児は外的な帰結に即して責任を判断するのに対して、年長児は行為者の内面的な意図や動機に即して責任を判断する

ことが確認された。たとえば、上掲の例話についていうと、年少児は、ジャンの方がアンリよりもたくさんのコップを割ったのだからジャンの方がアンリよりも悪いと判断するのに対して、逆に、年長児は、アンリには悪意があったのにジャンには悪意はなかったからアンリの方がジャンよりも悪いと判断するというのである。ピアジェは、外的な帰結にもとづく責任の観念を客観責任 (responsabilité objective) と呼び、意図や動機といった内面的な要因にもとづく責任の観念を主観責任 (responsabilité subjective) と呼んでいる。ピアジェによれば、子どもにおける責任の観念は、客観責任から主観責任へと段階的に発達するのである。

子どもの道徳性の発達に関するピアジェの理論の研究対象および研究方法にみられる特徴については以上にとどめ、次に、このピアジェの理論の内容に目を転ずることにしたい。ピアジェがその大部な著作『子どもにおける道徳判断』で展開している論述はかなり詳細をきわめている。例を二三挙げてみよう。たとえば、規則の問題については、ピアジェは、子どもが規則を実際にどのように運用するかという実践の側面と規則をどのようにうけとめているかという意識の側面とを区分したうえで、規則の実践の側面に関しては継起的な4つの発達段階を設定し (JME, 12-13, 31)、規則の意識の側面に関しては継起的な3つの発達段階を設定している (JME, 13-14)。また、子どもにおける責任の観念および正義の観念の発達に関連してピアジェがとりあつかっている諸問題は、虚言、道徳的因果性、罪と罰など多岐にわたっており、逐一とりあげてゆくと収拾がつかなくなるし、逐一とりあげてゆく必要もなからう。子どもの道徳性の発達に関するピアジェの理論全体を貫いている骨格そのものはむしろ単純明快なものであり、以下においてはこの骨格を簡単に整理することにした。

子どもの道徳性の発達に関するピアジェの理論は、発達段階説にもとづく理論である。この理論における子どもの道徳性の発達段階は、中間的な移行期をも含めて細かく設定すれば3つあるいはそれ以上となるが (JME, 12-14, 31, 134, 154-155, 251, etc.), 基本的には2つである。最初の段階は他律性 (hétéronomie) の段階であり、次の段階は自律性 (autonomie) の段階である。子どもは、年齢的には大体7歳~8歳を境にして他律性の段階から自律性の段階へと移行してゆく。ピアジェによれば、これら2つの発達段階には、それぞれに特徴的な道徳的観念や思考がみいだされる。これらの観念や思考は、2つの発達段階に応じて相互に異質的である。したがって、同一の道徳的事象に対しても、子どもはその発達段階が異なっているとあい異なる判断を提示するのである。そこで次に、ピアジェの理論がとりあげている3つの道徳的観念、すなわち規則、責任、正義をめぐって、各発達段階ごとにどのような特徴的思考がみいだされるかという点について、ごく概略的にふれておきたい。

まず、規則の観念をめぐって。他律性の段階においては、子どもは規則を硬直的受動的に絶対視する。規則は、子どもにとって絶大な権威を有する大人たちがつくったものなのであって、いわば神聖な起源に由来している。規則には必らず従わねばならないし、また、規則は不可侵であるのだ

からいかなる改変も加えてはならない。これに対して、自律性の段階においては、子どもは規則を柔軟に能動的にとりあつかうようになってゆく。規則はもはやあてがわれるものではなく、集団的な場面で自分たちが相互的協議を通じて合目的につくりだしてゆくものである。したがって、規則は必要に応じて修正することも可能なのである。遊びの規則は、遊びがもっとおもしろくなるように、仲間で相談してかえてゆけばよい。

次に、責任の観念をめぐる。これについては、すでに例話の具体例を引用した際に、客観責任と主観責任に言及したので、反復はさし控えることにする。客観責任が他律性の段階に対応し、主観責任が自律性の段階に対応することはいうまでもない。

最後に、正義の観念をめぐる。他律性の段階にある子どもは、罰を厳格に一種の自己目的としてとらえる。権威への不服従や義務の不履行あるいは規則に対する侵犯には、必ず罰がともなわなければならない。この場合、罰を加えること自体の必要性が強調されると同時に、厳罰主義への傾向が顕著である。これに対して、自律性の段階に達した子どもは、罰を、関係当事者のあいだで相互的な調整を計るための手段という観点からとらえるようになってゆく。罰を加えること自体が目的であるのではない。目的は、たとえば、違反者に原状を回復せしめることなどである。したがって、もはや厳罰主義はとられない。重要なのは、違反行為が集団生活の基盤である相互的な信頼関係を損なう結果になるということを違反者に自覚させることだからである。

それでは、他律性の段階と自律性の段階を成立させる根本要因は何なのであろうか。ピアジェは、大局的には2つの根本要因を考えている。1つは、子どもに直接的な影響をおよぼす外的な社会的要因であり、もう1つは、子どもの知能のいわば内的な発達である。次に、それぞれについてごく簡単にふれておくことにしよう。

乳幼児が食物の摂取や排泄などに代表される基本的な生活習慣を獲得してゆく過程は、すぐれて社会的な過程である。親の養育態度がいかなるものであれ、この過程の基本的な形態は子どもに対する強制 (contrainte) にほかならない。子どもの初期の社会生活を特徴づけるものは、まさしくこの強制の過程である。子どもに強制を課する、親をはじめとする大人や年長者は、子どもにとっては絶大な権威の保持者である。こうして、大人が子どもに課する強制には、子どもが大人に対して抱く一方的な敬意 (respect unilatéral) が対応する。ピアジェは、大人による強制と子どもが大人の権威に抱く一方的な敬意とが他律性の段階を根本的に規定している社会的要因であると考えている。

しかし、子どもの社会生活にはやがて重大な変化が生ずる。この変化をもたらすのは、集団的な遊びを中心とする子ども同士の協同 (coopération) である。子どもの社会生活において子ども同士の協同がしめる比重が増大するにつれ、各人の平等性の意識や相互的敬意 (respect mutuel) が台頭してくる。それと同時に、大人や年長者の権威に対する一方的な敬意は相対化されるにいたる。こうして、子ども同士の協同を社会的な基盤として子どもは他律性の段階から自律性の段階への移

行をとげる。ピアジェは、強制—一方的敬意と協同—相互的敬意との対照性を強調してやまない。

とはいえ、子どもの道徳性の発達を決して社会的要因のみによって決定されるわけではない。相互的敬意に根ざす協同は自律性の確立に必要な不可欠であるとしても、決してその充分条件ではありえない。そもそも子どもは、はじめから同輩者同士の協同を営みうるものではない。子どもの知能の発達もまた、子どもの道徳性を規定する重要な要因なのである。一例として、子どもの自己中心性（*égoцентризм*）と正直さとをとりあげてみよう。周知のように、自己中心性は、知能の発達において脱中心化に到達する以前の子どもにみいだされる顕著な認知の特徴として、ピアジェによって指摘された性質である。ピアジェはこの自己中心性という知能発達の要因と正直であることの道徳的価値との関連について、次の見解を表明している。「自分自身の考えと他者の考えとがあい対するようになるにつれ、正直であることが子どもにとって価値を帯び、したがって道徳的な要求となってくる。子どもが依然として自己中心的である限りは、正直であることそれ自体が子どもの関心をひくことはないといえよう」（JME, 129）。これは、ほんの一例である。ピアジェによれば、他律性の段階はさまざまな点で自己中心性に規定されているのである。

ピアジェは、子どもの道徳性の発達を規定する2つの要因、すなわち社会的要因と知能発達の要因とは相互に作用しあうと考えている。まず他律性の段階においては、「子ども本来の自己中心性と大人による強制とは、決してあらゆる点でたがいに真っ向から対立しあうものではなく、逆に、ある特定の領域では一致しあい、逆説的できわめて安定した妥協状態を生ずるにいたるのである」（JME, 147）。そして、自律性の段階を規定する社会的要因たる協同との関連においても、ピアジェは「知能は協同を活性化するのであるが、その知能が自らを構築するにはこの〔協同という〕社会的道具が必要なのである」（JME, 134）といて、社会的要因と知的要因との「循環」（JME, 134）に論及している。

2 ピアジェ理論と教育

子どもの道徳性の発達に関するピアジェによる唯一の本格的著作である『子どもにおける道徳判断』には、実のところ、道徳教育にあてられた章はおろか節さえもない。道徳教育の問題に関して折りにふれて派生的に言及した断片的な箇所を同書から拾い集めることはできても、本格的な道徳教育論の展開を同書にみいだすことはできないのである。しかし、これを難ずるのはあたらないであろう。前節でのべたように、『子どもにおける道徳判断』でピアジェが追究したテーマは子どもの道徳的観念や思考の発達なのであって道徳教育そのものではないからである⁽⁵⁾。

ピアジェには教育を直接のテーマとした著作もないわけではない。しかし、それらの教育関係の著作は、人間の知能の発達を研究したピアジェの一群の著作に比べれば、質的にも量的にもかなりみおとりがすることは歴然としている。これは、おそらく決して単なる偶然ではないであろう。何

かそれなりの理由があつてのことであると思われる。そこで、本節ではまず、道徳教育だけに限定せず、教育一般（といっても学校教育が中心となるが）とピアジェの発達理論あるいはピアジェその人とのかかわりあいを検討してみることにしたい。

ピアジェは、決して教育に無関心であつたわけではない。かなり早いうち（第一次世界大戦後）から新教育の国際的の団体に関係して積極的に活動したりしていることからわかるように、ピアジェが、高名な学究としてはむしろ例外的なくらい教育問題に熱心にとりこんでいることは、否定しがたいところである。しかし、それにもかかわらず、発達に関するピアジェの理論は、教育に対していたって消極的な性格の理論であることが多くの人々によって指摘されている。この点にしかるべき考慮を払うと、ピアジェと教育との関係はかなり微妙なものとなってくる。

問題を微妙なものにしているのは、ピアジェの発達理論が発達段階説に依拠しているという事実である。発達段階と教育との関係に着目すると、ピアジェの発達理論の枠内においてはやはり教育に対しては二次的な意義しか付与されていないのではないかと考えられる。そもそも発達段階の発現は、教育によって媒介される事象であるのか。高次の発達段階への移行は、教育によってもたらされうのか。これに対するピアジェの答えは、明白なるノーである。知能の発達と教育との関係について、ピアジェはたとえば次のようにのべている。「知能の発達は、家庭教育や学校教育によって有益に用いられ促進されることはできるが、家庭教育や学校教育から生ずるものではないのであって、逆に、あらゆる教育が効果を生ずるための先行条件であり必要条件なのである。この意味において、知能の発達は、……自然的な自生的過程に依存している」⁽⁶⁾。すなわち、知能の発達は教育の過程には依存しない。知能の発達をもたらすものは、自然発生的な過程にほかならないのである。「したがって、知的操作は、ただ有機体の成熟によってのみ形成される神経の協応を表現するものと考えることができよう」⁽⁷⁾とさえピアジェはいっている。

教育が発達をもたらすのではなく、発達が教育の可能性をもたらすのである。しかるべき発達段階が発現しない限り、教育は無用である。ピアジェの発達理論としては、この点は譲れないところである。そして、まさしくこの点に、少なからぬ論者が、教育に対するピアジェの消極的な姿勢を指摘するのである。たとえば、M・A・ボーデンは、ピアジェが「ジェローム・ブルーナーのような教育有益論者たちと意見を異にする」⁽⁸⁾理論的立場にたっていることに言及しているが、これは表現を改めれば、ピアジェは教育無益論者であるということになろう。また、K・イーガンは、ピアジェの消極的な姿勢が教育におよぼす帰結について、次のようにのべている。「学習は発達によって制限をうける、というピアジェの主張のもとづく教育的実践のもっとも明白な結果は、子どもたちが学習できるものを、体系的に過小評価する、ということである。ピアジェ学派のカリキュラムは、幅の狭いカリキュラムである。つまり、立案者の目は、つねに子どもがなすことのできないものにむけられている」⁽⁹⁾。また、堀尾輝久氏も、ピアジェは「その発達研究において、〈教える〉というファクターを慎重にしりぞけようとしていた」⁽¹⁰⁾とのべて、教育に対するピアジェの消極的

な姿勢に言及している。

そして、まさにこのピアジェ理論の教育に対する消極的性格が、学校教育に重大な影響、それも有害な影響をもたらしたのであるとする見解が少なくない。ピアジェ理論は教育に対して消極的であるから学校教育にはさしたる影響力をもたなかったというのではなく、逆に、教育に対するその消極性そのものが学校教育に深く関与する要因になったというのであるから、これは皮肉といえば皮肉なことであろう。また、この点に問題の複雑さや微妙さを認めることができる。

一例として、1970年代以降のフランスの学校教育に関する $J \cdot P \cdot$ デスパンと $M \cdot C \cdot$ バルトレの分析⁽⁴⁾をとりあげてみよう。デスパンとバルトレはともにリセの教授として中等教育にたずさわっており、教育現場の状況には職業柄精通しているとみてよかろう。デスパンとバルトレによれば、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はいない。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られなければならない。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ヴェ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。そして、デスパンとバルトレによれば、問題の新教育的教育政策の背後にはいわばその黒幕としてピアジェがいるというのである。

一連の新教育的教育政策がめざしているものは、いわゆる目覚まし科目や目覚まし活動を検討してみれば一目瞭然である。目覚まし科目は、既成の伝統的な教科区分やカリキュラムには拘泥しない。生徒の興味を刺激し、生徒の自己表現を促進し、生徒の創造性をはぐくんで、生徒の自発的活動を通じて学習方法を習得させる。したがって、歴史・地理・理科の知識を教授を通じて系統的に伝達することは行なわない。生徒には知識ではなく、自発的探究の素材として各種の資料が提供される。目覚まし科目の意図するところでは、生徒たちは各種の資料を駆使してあたかも第一線の科学者や研究者のように生産的な探究活動に従事するはずであった。ところが、デスパンとバルトレの所見によれば、ほとんどの生徒は生産的な探究活動に従事するにはいたらず、ただゆきあたりばったりのやみくもな活動に終始したにすぎない。生徒たちの活動は大半が散漫なものであり、またどうしても身のまわりのささいなことしかとりあげない傾向が生じてくる。こうして、生徒たちはごく基本的な知識や技能さえ習得せぬまま中等教育に進んでくる。中等教育の水準が低下する所以である。

このような嘆かわしい動向をもたらした唯一のとはいえぬにしても第1の要因は、ほかならぬピアジェの心理学であるとデスパンとバルトレは分析している。ピアジェを「告発」するにあたって、デスパンとバルトレは3つの証拠をひきあいに出しているのであるが、幸か不幸かそれらはいずれ

も状況証拠にすぎず、いま一つ決定力に欠けている。第1の証拠は、目覚まし科目に関する教師用手引き書のおかげにピアジェの名が権威づけの手段として現に用いられているというものである。第2の証拠は、ピアジェが非常に早くから新教育に対してかなり好意的であったというものである。第3の証拠は、ピアジェの心理学理論そのものが、知識の系統的伝達としての教育を退けていると考えられるというものである。

残念ながら、上のデスパンとバルトレの見解に代表されるタイプのピアジェ批判を以ては、ピアジェの理論が学校教育にどのような影響を現実にも与えたのか、あるいは与えなかったのかということについて、正確なことはほとんどつまびらかにすることができない。ピアジェの書いた本を読んでもみると、新教育に好意的なことが書かれているし、伝統的な知育スタイルの教育が退けられていると解されるところもある——だから、ピアジェが70年代以降の新教育路線の張本人なのだというのでは、あまりにもずさんな分析としかいいようがない。また、新教育路線を推進する指導的立場の人々がピアジェの名前をもちだしているからといって、ピアジェの心理学理論がそのまま学校教育の現場で実践されたということには決してならない。実際のところ、ピアジェの理論とは無縁の、あるいはピアジェの理論に反しさえするような新教育流の粗雑な試みが堂々とピアジェの名をかたてて行なわれ、ほかならぬピアジェ自身が苦言を呈している事例にはこと欠かないのである。一例を挙げよう。ある数学教育の試みに関してピアジェは、次のようにのべている。「私は、……あるベルギー人の数学入門書をうけとったが、それには有名な教育者による序文が付されており、そのなかで著者も序文の執筆者も私の研究をひきあいだしてそれを彼らの発想の源泉とするという名誉さえ私に与えてくださったのである。ところが、実際にはその方法においては、形象的直観それもしくは本質的に静的な形象的直観を重視するあまり、基礎的な論理—数学的操作が姿を消しているのである」⁽¹²⁾。さらに、たとえばH・G・フェースにいたっては、早期教育の改革を実現する目的のために「ピアジェの名の人気の助けをかりようとしているという事実を、私はかくしはしない」⁽¹³⁾と率直に表明さえしているくらいである。

以上を要するに、正真正銘のピアジェ理論が学校教育にも与えた正味の影響について正確なことをつきとめるのは、決して容易ではないということである。この問題についてしかるべき調査を本格的に行なおうとすれば、かなりの時間と労力を覚悟しなければなるまい。いずれにせよ、それは本稿でとりあつかう範囲をはるかに越えている。以上においては、ピアジェ理論と学校教育との関係について検討するにあたり、学校教育の分野や方面には特に限定を付さなかった。学校教育をもっと限定して、学校教育の一環としての道徳教育の分野をとりあげ、それにピアジェ理論がいったいかなる影響を実際におよぼしたのかということになると、問題はますますむずかしくなってくる。残念ながら、本稿ではこれに答える用意はない。

ただピアジェ理論と学校教育との関係についての以上の検討から確実なことが2つわかるので、次にそれを確認しておくことにしたい。第1は、現実に関する客観的な事実分析とは関係なく、と

もかくも、ピアジェ理論が学校教育に絶大な影響力をおよぼしたとする見解が少なからぬ人々によって主張されているという事実である。第2は、その種の見解におけるピアジェ像は、心理学の科学的探究者であるにもましてイデオログにほかならないという事実である。この点については、「ピアジェは今日の学校のイデオロギー的保証人であり、〈何も教えない〉ことのいわばアヤトラである」⁽⁴⁾というデスパンとバルトレの指摘がよく物語っている。

次の論点に移ろう。本節の冒頭でものべた通り、子どもの道徳性の発達をみつかったピアジェの唯一の本格的著作である『子どもにおける道徳判断』には、道徳教育に関する本格的な考察は含まれていない。しかし、道徳教育に断片的に言及している箇所は含まれているので、それらをてがかりとして道徳教育に関する示唆をうることはできる。そこで、次に道徳性の発達に関するピアジェの心理学理論からえられる道徳教育についての示唆はいかなるものかという点について、簡単に整理しておくことにしたい。

まず最初に、以下に提示するのはあくまでも単なる示唆にすぎないという点を強調しておきたい。というのも、当のピアジェ自身が心理学の研究と教育学の研究との関係について次のような興味深い見解を特に表明しているからである。「遊びにおける協同や子どもたちの自発的社会生活における協同がある種の道徳的効果をもたらすということを証明することと、このような協同が教育方法として一般化されうるということを立証することとは、実際、それぞれ別個の問題である。後者に関しては、ただ実験教育学のみが権限を有している」(JME, 329)。したがって、それは心理学の理論たるピアジェ理論の管轄外の問題である。心理学からひきだしてきた帰結を教育にただ応用すればよいといった安易な態度をピアジェがこのように明確なかたちで戒めている点は、大いに注目し値する。このピアジェ自身の見地に従う限り、以下に提示されるものが単なる示唆の域を決してでないことを強調せざるをえないのである。

第1節でふれたように、自律性の社会的基盤は相互的敬意に根ざす協同であることをピアジェは強調してやまない。したがって、生徒が他律性の段階を脱してさらに自律性の段階で発達をとげるためには、その教育環境が協同の場として設定されなければならないとピアジェが考えたのは当然のことである。そしてこれは、教育からの権威主義的強制の排除を主張する立場に結びつく。たとえば、子どもにおける正義観念の発達に関連してピアジェは次のようにのべている。「大人の強制は、子どもの道徳的発達においておそらく必要な一要因となるにしても、正義の感覚を形成するうえでは不十分である。正義は、協同と相互的敬意の発展に呼応してのみ発達する。まず最初は子どもたち同士の協同であり、次いで、子どもが青年になってゆき少なくとも内心では自分を大人と同等視するにつれ、子どもと大人との協同である」(JME, 255)。協同の舞台となりうる学校は児童中心主義的な新教育の学校なのであって、教師中心の権威主義的な古いタイプの学校では駄目なのである。この点について、ピアジェは次のように明言している。「〈活動的な学校^{エコール・アクティヴ}〉のみが、すなわち、外的強制に訴えて子どもに勉強をさせるのではなく、子どもが自ら勉強する学校(心理学的

にみるとこれら両者では勉強というものが全く異なっている) だけが、学級内に協同と民主主義を実現することができるのである」(JME, 293)。このような学校において協同を尊重する教師は、もはや権威的存在ではなく、生徒にとっての「年上の協力者であり、さらに、しかるべき資質をそなえているのなら単なる仲間であるべきである」(JME, 293)。このようなピアジェの学校観や教師像⁽⁴⁵⁾の背景には、民主主義を志向するピアジェの社会観も道德教育の重要な要因として介在している点のみのがすわけにはゆかない。「文明化された我々の現代社会、すなわち、まさに我々が子どもを適応させようとする社会は、ますます、強制的規則にかえて協同の規則を導入する傾向がある。法を集合的意志の所産として考え、超越的意志や神権の権威の発現としては考えないということは、民主主義の本質である。それゆえ、権威への一方的敬意にかえて自律的意志の相互的敬意を導入することが、民主主義の本質なのである」(JME, 292) とピアジェはいう。さらに、次の指摘も道德教育との関連で注目に値する。「現代社会は、協同を理想としている。すなわち、人格の尊厳と、自由な討議において形成された世論の尊重を理想としている。民主的な社会が要請するこのような公民的にして人間的な精神にいかにして子どもを導いてゆくべきか。協同を営むことが心理的に可能になり次第、協同の実践そのものによってであるのか。フェルスター⁽⁴⁶⁾の巧みな表現に従っていえば、学校における民主主義によってであるのか。それとも大人の社会の機構について言葉を用いて手ほどきをすることによってであるのか。学校がデュルケム⁽⁴⁷⁾の推奨する権威的君主体制にとどまるならば、歴史や社会に関する講義や公民教育や法律入門に関する解説が子どもの精神にほんのわずかでも影響をおよぼすことがあるであろうか」(JME, 297)。これらの問いに対するピアジェの答えがどのようなものであるかは、もはや説明を要さないであろう。

3 子どもの道德性の発達に関するピアジェの理論をめぐって

子どもの道德性の発達に関するピアジェの理論については、さまざまな問題点が指摘され批判的検討が行なわれている。それらの問題点のなかには、子どもの道德性の発達に関する研究だけではなくピアジェによる発達研究全般にかかわるものもあれば、もっぱら『子どもにおける道德判断』に関するものもある。以下、本節では、まず最初に、ピアジェの発達心理学理論全般にかかわる重要な問題点で子どもの道德性の発達に関するピアジェの理論にも共通するものを取りあげ、次いで、子どもの道德性の発達に関するピアジェの理論に限定される問題点を取りあげることにしたい。

ピアジェの心理学理論は全般に発達段階説にもとづいている。子どもの道德性の発達に関するピアジェの理論も決してその例外ではない。ここではたちいった説明はさし控えるが、ピアジェが用いている発達段階の概念にはいくつかのかなりきびしい基準がある⁽⁴⁸⁾。したがって、ピアジェの理論において提示される発達段階は当然それらの諸基準をクリアーしていなければならない。しかるに、実際に検討を加えてみるとクリアーしていないことが判明するという趣旨のピアジェ批判が、

特にその知能発達の研究について数多く行なわれてきた。道徳性の発達に関するピアジェの理論についても、同様のことを問題にしうる。

その際、最も問題になるのは、発達段階の全体性に関する基準であろう。これについてピアジェは、「私はインヘルダー女史とともに一貫して〔発達〕段階を相互に無関係な諸属性の並存によってではなく、1つの全体構造として特徴づけようとしてきた」⁽⁹⁾とのべている。要するに、ある発達段階に特有の諸属性は相互に緊密に結合しあっているということである。たとえば、ある発達段階Sを特徴づける属性はaとbとcの3つであるとしよう。ある被験者xに対して属性aを確認するためのテストAを実施したところ、属性aの存在が確認されたとする。この場合、被験者xは発達段階Sにあることになり、したがって他の2つの属性bとcも被験者xにみいだされるはずである。しかし、実際には必ずしも理論通りにはゆかず、かなり混乱が生じてくる。たとえば、発達段階SにあることがテストAによってつきとめられたはずの上述の被験者xに対して、さらに属性bを確認するためのテストBを実施すると、属性bは存在しないことが確認されたり、あるいは、テストAと全く同一の論理構造を有する別のテストαをこの被験者xに実施してみると、テストAの場合とは逆に今度は属性aの存在が否定されたりするのである。被験者が複数になれば、混乱はさらに大きくなってゆく。この種の不都合な事柄が、ピアジェ理論の提示している発達段階にはかなり頻繁に観察されることが実験的に知られている。こうした実験データに対してピアジェはいく通りかの対処を行なっているが、いずれもかなりアド・ホックな印象を禁じえない。なかでも特に評判が悪いのは、ずれ(décalage)の概念の導入である。上述の被験者xの場合についていえば、被験者xの発達においては、テストAの対象領域とテストBの対象領域とのあいだでずれが生じており、また、テストAの対象領域とテストαの対象領域とのあいだでもずれが生じているという説明を行なうのである。こうして不都合なことはずれのせいにしてしまえば、発達段階は一応救済することができるわけである。

道徳性の発達段階に関しても、ピアジェはやはりずれの存在をもちだして不整合に対処している。特に顕著な不整合が観察されたのは、ピアジェが「理論的道德判断(jugement moral théorique)」と呼んでいるものと「実践的道德判断(jugement moral pratique)」と呼んでいるものとのあいだにおいてであった。理論的道德判断とは、被験者の子どもが例話の内容について下す道德判断のことである。これに対して、実践的道德判断とは、被験者の子どもが自分自身の体験について下す道德判断のことである。ある子どもは、例話に関する質問に対しては、他律性の発達段階に特徴的な回答を行なった。ところが、この子どもは、自分自身の体験に関しては、自律性の発達段階に特徴的な判断を示したのである。そこで、ピアジェは「同一過程の言語相と具体相とのあいだには〈ずれ〉がある」(JME, 88)として、次のように考える。「このような場合には、理論的道德判断は、実践的道德判断よりもただ単に遅れているだけなのであって、行動自体の面ではもはや乗り越えられた段階を正確に表現しているのかもしれない」(JME, 88)。また、ある10歳の男児は、

ビー玉遊びの規則を実際に運用することにおいては自律性の段階にあるのに対して、同じビー玉遊びの規則についての意識においては他律性の段階にあり、さらに、虚言や正義に関する規則の実際の運用においても他律性の段階にあるという（JME, 61 n.）。この場合には、同じビー玉遊びの規則について意識と実践とのあいだにずれがあり、さらに、規則の実践においては、ビー玉遊びの規則と虚言や正義に関する規則とのあいだにずれがみられることになる。ちなみに、ピアジェはこの事例に言及しつつ、ついに次のようにのべるまでにいたっている。「したがって、自律性や他律性によって特徴づけられる全体的な段階について云々することはできないのであり、一群の新たな規則についてあるいは意識や反省の新たな水準についてその都度反復される一つの過程を規定する他律性の相と自律性の相に関して語りうるにすぎないのであろう」（JME, 61）。しかし、これでは、ピアジェ自身が強調している発達段階の全体構造からは遠く隔たっているのではないであろうか。

次の論点に移ろう。道徳性の段階的発達を規定する根本要因として、ピアジェが社会的要因と知能的要因とを挙げたことは、第1節でふれた通りである。これら2つの要因は、それぞれ環境・経験要因と内的成熟要因と解することができる。そして、ピアジェはこれら2種類の要因が相互に作用しあうことを強調するのであるが、環境・経験要因と内的成熟要因との相互作用は、子どもの道徳性の発達に関するピアジェの理論だけではなく、ピアジェの発達心理学理論全般において力説されている事柄である。しかし、ピアジェ自らが「精神の構造的成熟に由来するものと、子どもの経験や子どもの物理的社会的環境の影響から生じてくるものとのあいだに確実なかたちで境界線を定めることは目下のところなしえない」⁽²⁰⁾といているように、相互作用する2つの要因の輪郭は必ずしも明らかではないのである。したがって、相互作用するとはいっても、現実は何が何に対してどのように作用し、また、いかなる作用をこうむるのかということあまり判然とはしないのである。これは、子どもの道徳性の発達に関するピアジェの理論についてもいえることであって、この点についてR・C・ジョンソンは次のように指摘している。ピアジェは子どもの道徳性の段階的発達をひきおこすものとして「大人による強制、〔子ども同士の〕仲間集団の協同、ならびに思考過程における質的变化」⁽²¹⁾を挙げているが、「提示された資料は何一つとして、……ピアジェ自身の主観的判断以外の見地にもとづいてこれら3つのいずれの要因の影響をも分離することができるものであるとは思われない」⁽²²⁾。

次に、『子どもにおける道徳判断』でピアジェが提示した理論に限定して、いくつかの問題点を検討してみたい。まず、同書でピアジェが用いている研究方法にかかわる問題点からとりあげることにしよう。

子どもの道徳性の発達を研究するにあたって、ピアジェは多数の被験者に面接し例話一質問法を用いて被験者が下す判断を収集し分析している。その際、判断内容の年齢的变化をとらえ発達段階を設定するために、ピアジェは年少児の被験者と年長児の被験者とを用いている。つまり、年少児の判断内容と年長児の判断内容とを比較することで、子どもの道徳性の年齢的变化と段階的発達を

調査しているのである。このピアジェの研究方法の最大の欠陥は、やはり通時的ではないということであろう。ピアジェが面接した年少児の被験者と年長児の被験者は、それぞれ別個の主体である。子どもの道徳性の年齢的变化と段階的発達を調査するというのであれば、あくまでも同一の被験者（それもできるだけ多数の）について相当長期間にわたって（たとえば10年程度）追跡調査を行なうこと、すなわち、通時的な調査を行なうことが強く求められる。通時的な方法こそ最善であり、ピアジェがとっている共時的な方法はたかだか次善の策にすぎない。おそらく、ピアジェ自身もこの点はよく承知していたに違いない。通時的な調査が必要であることはわかっていたが、実際問題としてそれには大変な時間と労力と費用がかかるので、行なおうにも行なえなかったというのが実状だったのではないだろうか。

次の問題点に移ろう。子どもの道徳性の発達に関するピアジェの研究は、道徳的事象についての子どもの観念や思考を対象とするものである。しかも、例話を用意して、その例話の内容に即した質問に対して被験者が下す判断に大きく依存した研究である。したがって、たとえば、子どもの日常的な実際の道徳的行動などははじめから少なくとも直接の研究対象にはされていない。研究対象の限定にともなう制約があることは否めない。また、例話はあくまでも架空の物語りにすぎない。はたして、架空の物語りに対して子どもが第三者的に下す判断と、その子どもが現実の道徳的場面に自ら直面して当事者として下す判断とのあいだに対応関係があるのであるだろうか。前者と後者はかなり違ってくるのではなからうか。こうした問題点があることは、ピアジェ自身もよく自覚していたように思われる。そして、ピアジェは場合によってはそれらに関する考察も行なっているのである。たとえば、ピアジェは規則に関して次のようにのべている。「子どもの行動と理論とのあいだには、単純ではないにせよ、少なくともはっきりと規定しうる対応関係が認められた。規則を自己中心的なやり方で実践することには、……規則を神聖不可侵で超越的なものとする理論的判断が対応している。……規則を合理的なやり方で実践することには、……規則に完全な自律的性格を付与する理論的判断が対応している。したがって、少なくとも遊びの領域においては、理論的判断は実践的判断に対応していることがわかるのだが、これは、理論的判断が子どもの現実の行動をあらわしているということではなく、行動にあたって子どもが下す判断に大略対応しているということの意味するのである」(JME, 89)。また、架空の物語りに対しての判断と現実の場面に直面しての判断との相違に関しては、感情的要因にも考慮を払ってピアジェはこうのべている。「事実の具体性においては、子どもは〔例話の場合とは違って〕切りはなされた行為とではなく、子どもをひきつけたり子どもに嫌悪感を抱かせたりする全体的人格と向かいあう。子どもはその意図を直接的直感でつかみとってしまい、それを無視するということなどないであろう。子どもは多少とも情状を考慮して判断内容を加減する」(JME, 91)。例話についての質問に対する子どもの判断よりも、現実の場面における子どもの判断の方が質的に洗練されていることが少なくないのは、こうした事情のためであるとピアジェは考えている。

次に、ピアジェが用いている例話そのものに関する問題点をとりあげることにはしたい。ピアジェは数多くの例話を用いているが、そのほとんどは第1節で引用したものと同一のパターンもしくはそれと類似したパターンに従って構成されている。例話は2つの物語りを対にしたものであるが、物語りのテーマは行為の意図ないし動機とその行為の帰結である。典型的な例話の場合、一方の物語りでは、道徳的によい意図をもった主人公（または道徳的に悪い意図をもっていない主人公）が好ましからざる重大な帰結をひきおこしてしまうが、もう一方の物語りでは、道徳的に悪い意図をもった主人公が軽微な帰結をひきおこすにすぎない。ピアジェがこのようなパターンを有する物語りの対をわざわざ採用したのは、子どもが行為の道徳性について判断するとき判断基準を行為者の内面的意図や動機におくのか、それとも行為者のひきおこした外的帰結におくのかを明確に把握するためであった。そのために、ピアジェが用いた物語りでは意図と帰結という2つの要因が結合されているのであるが、これによって例話がかかなり複雑なものになってしまった嫌いがある。この点については多くの研究者が批判的な指摘を行なっている。

たとえば、P・M・クローリーは「ピアジェの例話は〈複雑〉であった……。すなわち、それらは2つの次元、意図性もしくはその欠如という次元と大きなまたは軽微な帰結という次元とを結合したものであった」⁽²³⁾とのべ、「〈単純な〉例話」⁽²⁴⁾を用いた研究を行なっている。クローリーが用いた単純な例話では、物語りの対構成を行なうにあたっていずれの行為も同一の帰結を生ずるよう改められているので、2つの物語りの違いはただ主人公の意図だけになっている。その結果、クローリーの研究では、「ピアジェの徐々に成熟してゆく認知過程の理論が支持されない証拠と解することができるような」⁽²⁵⁾実験データがえられたのであるが、クローリー自身はこれを以てピアジェ理論に対する反証とすることは、理論的な見地から慎重にさせている⁽²⁶⁾。

さらに、P・R・コスタンツォらは、ピアジェが用いている例話の対構成の原理を批判している。ピアジェの例話では、よい意図は好ましからざる重大な帰結と結合され、悪い意図は軽微な帰結と結合されるだけで、よい意図が軽微な帰結と結合されたり悪い意図が好ましからざる重大な帰結と結合されたりすることがない。これでは、行為の道徳性について子どもが下す判断において、意図は道徳性に無関係であると考えるがゆえに帰結が判断基準とされたのか、それとも、単に帰結の方が意図よりも目につきやすくて容易に認めうるから帰結が判断基準になっているだけのことなのかははっきりしない。ピアジェは前者の見解をとっているが、「ピアジェの比較パラダイムの枠内における研究は、この問題を直接論ずるものではない。なぜなら、意図性と帰結のパラメーターが一緒にたにされているからである。つまり、悪い意図は常に軽微な否定的帰結とテーマ的に結合されており、他方、親切的な意図は常に重大な否定的帰結と結合されているからである」⁽²⁷⁾とコスタンツォらは批判している。そこで、コスタンツォらは、よい意図ならびに悪い意図と肯定的帰結ならびに否定的帰結との可能な4通りの結びつきをすべて採用した例話を用いて研究を行なった。その結果、年少児は、否定的帰結の例話では帰結を判断基準とするものの、肯定的帰結の例話では意図を判断

基準とする傾向が確認された。これは、ピアジェの理論ではうまく説明できないデータであるが、コスタンツォらは子どもの行動に対する親の日常的な態度がこの傾向をもたらしているのではないかと考えている⁽²⁸⁾。

さらに、D・E・ゴットリーブらはピアジェが用いている例話に6つの問題点を指摘しているが⁽²⁹⁾、やはりそこでも複雑さがとりあげられている。被験者の子どもは、よい意図をもちながらも重大な否定的帰結をひきおこしてしまった行為者と悪い意図をもちながらも軽微な否定的帰結しかひきおこさなかった行為者とでは、どちらの方が悪い行為者であるかを判断するように求められるわけであるが、「この課題の複雑さは注目に値する。子どもは、2つのあい異なる意図を有する2人の行為者について考えなければならないのだが、これら2人の行為者は2つのあい異なる大きさの帰結をもたらす。そして、子どもはこの情報から単一の判断を下さねばならないのである」⁽³⁰⁾。ゴットリーブらが言及しているこれ以外の問題点でとりわけ興味深いのは、近接効果 (recency effect) に関するものである。ピアジェの例話では、まず行為者の動機が語られ、そのあとで行為の帰結が語られる。動機に関する情報と帰結に関する情報が提示される順序が固定されており、この順序をランダムにかえるという配慮が欠けている。年少児が帰結を判断基準にするのは、時間的にあとに示された (つまりいまの時点で最も近い時点で示された) 情報にのみ依拠するという年少児の傾向があらわれたにすぎないのではないかというのが、ゴットリーブらの疑念である。そこで、ゴットリーブらは動機に関する情報と帰結に関する情報を提示する順序が固定されていない例話を用いて、実験を行なった。その結果、年少児には情報提示の順序による近接効果がやはり確認されたが、それは決して大きなものではなく、また、奇妙なことに男児にしか確認されなかった。ゴットリーブらによれば、「性差の理由は完全には明らかではない」⁽³¹⁾とのことである。

次に、ピアジェの例話に関するD・ダーキンの批判をとりあげることにはしたい。ダーキンによる批判は、ピアジェが用いている例話のうち、正義に関する子どもの道徳的思考を研究するための例話に対して検討を加えている。ダーキンが行なった実験的研究によれば、正しい秩序を回復するというテーマについて子どもが下す判断は、例話で提示される状況の特殊性によって大きく左右される。たとえば、ある子どもが身体的攻撃の状況に関する例話についての質問に対してある発達段階に特徴的な判断を示したからといって、その子どもが誹謗中傷の状況に関する例話についての質問にも同じ発達段階に属する判断を示すとは限らないのである⁽³²⁾。ダーキンによれば、ピアジェが用いている例話はこの点に関して問題がある。例話で提示される状況の「特殊性にかかわるこの現象は、子どもにおける正義の観念の発達に関するピアジェの理論の一般的適用可能性を制限するものである。ピアジェの理論は、単一の種類の状況、すなわち子どもたち同士の身体的攻撃に関する状況において正しい秩序を回復することについての子どもの判断にもとづいているからである」⁽³³⁾。ところで、自律性の段階における正義観念の特徴としてピアジェが重視しているのは、相互性である。ダーキンは例話の内容に関する質問に同様の回答が提示される場合でも、その回答の

理由づけが被験者によって質的に異なるケースがあることに言及したうえで、ピアジェの相互性の概念についても次のように批判を加えている。「おそらく、……相互性を、同一の行動を繰り返すこととするピアジェの規定はあまりにも狭いであろう。これでは、もっと微妙な形態の相互性を含みきれないからである」⁽³⁴⁾。

ピアジェの研究方法のいわば技術的側面に関する問題点については以上にとどめ、次に、子どもの道徳性の発達に対する基本的なアプローチそのものにかかわる問題点に移りたい。この方面において最も有名なのは、やはり A・バンデューラと F・マクドナルドによる社会的学習理論 (social learning theory) に立脚した研究であろう。道徳性の発達に関するピアジェの理論は発達段階説に支えられているが、バンデューラとマクドナルドの研究は発達段階説の否定に直接結びつくものである。

バンデューラとマクドナルドの社会的学習理論は「道具的条件づけと模倣とを結合する」⁽³⁵⁾理論であり、「段階の観点からアプローチされてきた発達問題」⁽³⁶⁾たる子どもの道徳性の発達の問題に全く別の観点からアプローチする。この社会的学習理論に依拠した研究がピアジェの理論を強く意識したものであることは、「道徳判断反応はピアジェによって示されているほど特殊年齢的なものではなく、子どもの道徳的方向づけは反応-強化事象の操作ならびに適切な社会的モデルの提供によって変更されうるし逆転すらされうることを証明する」⁽³⁷⁾のが目的であると明言されていることからわかる。

ピアジェ理論に従えば、子どもの道徳性の発達は段階から段階への移行によってもたらされる。それゆえ、子どもが他律性の段階にとどまっている限り、自律性へ方向づける刺激をいくら子どもに与えても効果は生じないはずである。それは、基礎的な四則演算を習得していない幼児に対して二次方程式の一般解の公式を理解させようとやっきになって教えても効果が生じないのと同じようなものである。また、ひとたび子どもが自律性の段階に到達すれば、他律性へ逆もどりさせるための刺激を用意して与えたとしても、やはり効果は生じないはずである。しかるに、バンデューラとマクドナルドの実験的研究によれば、これらいずれの場合にも効果が生ずるというのである。ピアジェの研究で用いられたのと同様の例話を子どもに提示してその内容に関する質問を行ない、子どもに回答させる際に、大人の回答者が同席するようにする。この大人の回答者が「社会的モデル」である。社会的モデルは、あらかじめ決められた実験プランに従って系統的に回答する。たとえば、一貫して意図や動機を判断基準として回答する。あるいは逆に、一貫して外的帰結を判断基準として回答する。まず、社会的モデルが同席しているところで社会的モデルと子どもに順次回答させる。これは、要するに訓練である。その後、場所をかえて社会的モデルは同席させずに子どもだけに回答させる。すると、子どもは訓練に際して同席していた社会的モデルと同様の回答を系統的に示すことが確認されたのである。たとえば、訓練場面では、子どもは外的帰結を判断基準として回答し、社会的モデルは意図や動機を判断基準として回答した場合には、やがて子どもは単独でも意図や動

機を判断基準として回答するようになる。逆に、訓練場面で、すでに意図や動機を判断基準として回答していた子どもであっても、同席の社会的モデルが一貫して外的帰結を判断基準として回答してゆくと、やがてそれに影響され外的帰結を判断基準とするように回答パターンを改めるのである。特に後者の場合には、ピアジェ理論では何か異常な病理によって自律性の段階から他律性の段階へと退行が生じたといったことにでもなるのだろうが、バンデューラとマクドナルドの社会的学習理論によれば道具的条件づけと模倣の効果が生じただけのことにすぎない。要するに、道德判断のパターンは、発達段階の変化にともなわかってはかわるのではなく、モデリングの効果によってかわるのである。したがって、バンデューラとマクドナルドによれば、「道德性に関するピアジェの段階理論の有用性は、子どもの判断反応が容易に変化するること、特に大人によるモデリングを糸口にして容易に変化しうることがみだされたことによって……制限をこうむるのである」⁽³⁸⁾。

バンデューラとマクドナルドの主張は発達段階説のアプローチそのものに重大な疑義をつきつけるものであっただけに、反響も大きく、反論も少なくない。たとえば、E・トゥリエルは次のような批判を行なっている。「バンデューラとマクドナルドの研究は、ピアジェの理論に対する適正なテストを提供するものではない。なぜなら、ピアジェの2つの段階は、客観責任の段階と主観責任の段階ではないのであって他律的方向づけの段階と自律的方向づけの段階であるからである」⁽³⁹⁾。客観責任と主観責任は、それぞれ他律性と自律性の1つの側面にすぎないのであって、ピアジェのいう道德性の発達段階をとりあつかうに際してはその全体構造に着目しなければならない。それゆえ、「2つの選択肢に対する子どもの選択にあらわれたただ1つの次元のみを研究することによって、バンデューラとマクドナルドは孤立した表面的反応をあつかったのであり、段階や精神構造をあつかったわけではないのである」⁽⁴⁰⁾。同様にクローリーも、「訓練から生ずるいかなる変化も、……精神構造や段階における変化というよりは1つの孤立した社会的反応における変化として容易に解釈することができる」⁽⁴¹⁾とのべている。しかし、トゥリエルらの批判があたっているか否かは議論の余地があることも事実である。バンデューラとマクドナルドが強調しているように、彼らの実験的研究は決して表面的な孤立した社会的反応ではなくまさに「社会的行動の一般化されたパターンを形成するうえでモデリングの糸口が有する可能性を示している」⁽⁴²⁾からである。結局、内藤俊史氏がいうように「これまでの訓練実験の結果は、社会的学習理論とピアジェの立場の双方において説明可能なものである」⁽⁴³⁾ということになろうが、これによって事態はかなり紛糾した様相を呈してくる。

最後に、子どもにおける責任の観念の発達に関して行なわれてきた一群の研究についてK・ヘルカマが提示している総括に簡単にふれておきたい。多数の参考文献を渉猟した結果、ヘルカマは次の2点を確認した。第1に、ピアジェ理論の主張とは裏腹に、年少児は、必ずしも外的帰結を基準として責任を判断する客観責任の傾向を示すとは限らないし、意図や動機を基準として責任を判断する主観責任への発達傾向を示すとも限らない。第2に、ピアジェ理論の主張に沿うように、年

長児においては主観責任へ向かう年齢的傾向が確認される。ヘルカマは、それぞれ質的に異なる別個の要因を導入したうえでこれら2つの事実を説明すべきであると考え、前者に対しては評価判断の個人的方略を、後者に対してはピアジェのいう保存概念をそれぞれ説明概念として用いている。「これら2つの別々の要因を仮定することによって、ピアジェの道徳理論に関する広範な文献にみられる外見上の逆説に光を投ずることになる」⁽⁴⁾とヘルカマはのべているが、子どもの道徳性の発達に関するピアジェの理論をめぐる錯綜した研究状況に対処し、それを解明してゆくうえで、ヘルカマの試みは注目に値するものといえよう。

註

- (1) たとえば *L'esprit de solidarité chez l'enfant et la collaboration internationale (Solidarité des Nations*, 2, 1931), *Remarques psychologiques sur le self-government (le self-government à l'école : Publication de B. I. É. n° 38*, 1934)
- (2) たとえば、道徳性における自己中心性の問題に社会生活や国際関係との関連で言及している次のような箇所は興味深い。「わたくしたちは〈自己〉を脱却するそのたびに、寛容さと愛他主義を目ざしてある限られた集団である〈われわれ〉から抜け出すたびに、たちまちまた別のより悪質な偏向におちいってしまいます。……わたくしたちの心のなかには、国民的自己中心主義、階級的自己中心主義、人種の自己中心的主義、その他いろいろな形の根強い自己中心主義が巢食っています。」(J・ピアジェ(秋枝茂夫訳)『教育の未来』、法政大学出版社、1982年、136頁。)
- (3) 堀尾輝久「ピアジェと教育思潮」、稲垣佳世子編『ピアジェ理論と教育』所収、国土社、1982年、28頁。
- (4) 本稿では PIAGET, Jean, *Le jugement moral chez l'enfant*, 1932 ; PUF, 1985 からの引用箇所等は本文中に (JME, 92) のような略号を以て記す。数字は、頁数を示す。なお、この文献からの引用文に限らず、すべての引用文において、特に断らない限り、〔 〕内は引用者による補足であり、傍点も引用者による。
- (5) ピアジェは、1930年にパリで行なわれた第5回国際道徳教育会議において *Les procédés de l'éducation morale* と題する報告を行なっているが、今回本稿を執筆するにあたってこの報告を参照することはできなかった。
- (6) PIAGET, Jean, *Psychologie et pédagogie*, 1969 ; Denoël/Gonthier, 1988, p. 55.
- (7) *Ibid.*, p. 55-56.
- (8) M・A・ボーデン(波多野完治訳)『ピアジェ』、岩波書店、1980年、82頁。
- (9) K・イーガン(塩見邦雄訳)『教育に心理学は役立つか』、勁草書房、1988年、123頁。

- (10) 堀尾輝久, 前掲論文, 前掲書, 28頁。
- (11) DESPIN, Jean-Pierre et BARTHOLEY, Marie-Claude, *Le poisson rouge dans le perrier*, Criterion, 1984.
- (12) PIAGET, Jean, *op. cit.*, p. 101–102.
- (13) H・G・ファース (岸本弘訳) 『教師のためのピアジェ入門』, 明治図書, 1974年, 9頁。
- (14) DESPIN, Jean-Pierre et BARTHOLEY, Marie-Claude, *op. cit.*, p. 195–196. なお, アヤトラとは, アラビア語であって, イスラム教シーア派の指導者の称号であるが, この言葉は1978年ごろからフランスで普及をみるようになった。ここでは, 教祖といった意味あいでも用いられていると思われる。
- (15) 内藤俊史氏は, ピアジェが大人を, 子どもに強制を課する権威的存在かさもなくば逆に子どもの協力者ないし仲間かのいずれかとしてしかみない傾向があるため, 「子どもが他者との相互作用をもつ際の助言を与える立場」を大人がもちうる点を軽視していることを指摘している。この指摘は, そのままピアジェの教師像にもあてはめることができる。内藤俊史「道徳性」, 無藤隆編『ピアジェ派心理学の発展 I』所収, 国土社, 1982年, 107頁。
- (16) フェルスター (Friedrich W. Foerster, 1896–1966) は, ドイツの教育学者で, ミュンヘン大学教授をつとめたこともある情熱的な平和主義者として有名な人物であった。ちなみに, このフェルスターは, M・ヴェーバーの『職業としての学問』のなかで, 学問的探究と政治的实践を混同している典型的な人物としてあつかわれている。
- (17) ここでピアジェが念頭においているのは DURKHEIM, Émile, *L'éducation morale*, 1925. である。
- (18) Cf. PIAGET, Jean, *Les stades du développement intellectuel de l'enfant et l'adolescent*, OSTERRIETH, Paul, et al., *Le problème des stades en psychologie de l'enfant*, PUF, 1956, p. 34–35.
- (19) *Ibid.*, p. 35. 傍点は原文イタリック。
- (20) PIAGET, Jean, *Psychologie et pédagogie*, 1969 ; Denoël/Gonthier. 1988, p. 234.
- (21) JOHNSON, Ronald C., A Study of Children's Moral Judgments, *Child Development*, v. 33, 1962, p. 328.
- (22) *Ibid.*
- (23) CROWLEY, Paul M., Effect of Training upon Objectivity of Moral Judgment in Grade-school Children, *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 8, no. 3, 1968, pp. 228–229.
- (24) *Ibid.*, p. 229.
- (25) *Ibid.*, p. 231.

- (26) *Ibid.*
- (27) COSTANZO, Philip R., A Reexamination of the Effects of Intent and Consequences on Children's Moral Judgments, *Child Development*, v. 44, 1973, p. 160.
- (28) *Ibid.*
- (29) GOTTLIEB, David E. et al., Cognitive Bases of Children's Moral Judgments, *Developmental Psychology*, v. 13, no. 6, 1977, pp. 547–548.
- (30) *Ibid.*, p. 548.
- (31) *Ibid.*, p. 549.
- (32) DURKIN, Dolores, The Specificity of Children's Moral Judgments, *The Journal of Genetic Psychology*, v. 98, 1961, pp. 10–11.
- (33) *Ibid.*, p. 11.
- (34) *Ibid.*, p. 12.
- (35) BANDURA, Albert, & McDONALD, Frederick J., Influence of Social Reinforcement and the Behavior of Models in Shaping Children's Moral Judgments, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, v. 67, no. 3, 1963, p. 275.
- (36) *Ibid.*
- (37) *Ibid.*
- (38) *Ibid.*, p. 280.
- (39) TURIEL, Elliot, An Experimental Test of the Sequentiality of Developmental Stages in the Child's Moral Judgments, *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 3, no. 6, 1966, p. 617.
- (40) *Ibid.*
- (41) CROWLEY, Paul M., *op. cit.*, p. 231.
- (42) BANDURA, Albert, & McDONALD, Frederick J., *op. cit.*, p. 281.
- (43) 内藤俊史, 前掲論文, 前掲書, 107頁。
- (44) HELKAMA, Klaus, Two Studies of Piaget's Theory of Moral Judgment, *European Journal of Social Psychology*, v. 18, 1988, p. 34.

現代フランスの小学校における公民教育の実際

—教科書・教師用指導書の分析を通して—

小野田 正 利（長崎大学教育学部）

島 恒 生（研究協力者：奈良県大和高田市立片塩小学校）

1. はじめに

本稿では、1985年シュヴェーヌマン改革によって独立した科目となったフランスの小学校「公民教育」の教科書と教師用指導書を取り上げ、その教材内容や指導方法についての視点から、現代フランスの道徳教育について考察を行う。

フランスの小学校では、1969年以来、「目ざまし活動」の中で道徳・公民教育が扱われてきたが、1985年、シュヴェーヌマン国民教育大臣による教育課程の改正により、公民教育 (*éducation civique*) が独立した科目となった。

1985年に発表された小学校学習指導要領では、「初等教育は、民主主義の発展に重要な役割を果たしている。自分自身で学んでいくことのできる力をつけることが目的であり、それは、自由への教育である。」とし、児童に、「人間の理性における真理と信義の追求、知的厳密さ、責任感、自己と他人の尊重、連帯と協同の精神、人種差別の拒否、様々な文化の中に存在する普遍性を認めること、『自由』『平等』『友愛』と結びついてひとつとなったフランスへの愛という、開化された民主的な社会の土台となる美德 (*les vertus*) を培うこと」が目的であることが述べられている。なかでも、公民教育は、「民主主義的生活の基本的規則に関わるものであり、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幾つかの重要な分野に関して、児童に、ひとりでは生きていけないということ、ひとつの歴史から生じていること、認められた権利と義務を有していることを理解させ、誠実、勇気、人種差別の拒否、フランス共和国への愛について、道徳的に高めること」がねらいとされている。(1985年小学校学習指導要領より)

※なお、友愛 (*fraternité*) は「博愛」と訳される場合が多いが、公民教育との関わりではむしろ「友愛」の方が適していると考えられる。

また、公民教育は、我国の道徳教育と同様、全教育課程に関わるものであること、クラスでの生活および学校での生活のすべての面を統合するものであること、市民としての質とその人が特定の集団に属しているということとは別のものであるという前提が明記されている。「公民教育は、自分で自分の道を見つけることができるように、その人の自由を啓発することであり、決して教化あるいは説教のような形をとってはならず、責任の自覚をもたらすものであり、常に自由への教育で

ある」と述べられていることは、注目すべきことである。

この1985年学習指導要領の発表に伴って、これに準拠した教科書や教師用指導書が出版された。続いて、本稿のねらいである公民教育教科書、教師用指導書についての分析ならびに考察に入ることとする。なお、小学校5年間（6歳から11歳）は、準備級（CP：1年生に相当）、初級（CE1、CE2：2年生、3年生に相当）、中級（CM1、CM2：4年生、5年生に相当）に区分されている。以下では、CP、CE、CMの略語を用いることにする。

2. 教科書の構成と教材内容の配列について

1985年5月の学習指導要領にあわせて出版された教材は、教科書、作業帳、資料集、家庭向けの読物、教師用指導書、教師用の解説書・資料集等がある。ここでは、教科書について、その構成や教材内容の配列に視点をあてる。

(1)『一步一步の民主主義』（カスティジャ（Casteilla）社）の場合

①『一步一步の民主主義』のねらい

「全ての民主主義に欠くことのできない生活の規則を知ることは、民主主義の維持の条件である。本教科書は、小学校の児童用であり、啓発された明日の市民の育成を助けることをねらいとしている。

我々の制度や組織を知ることまた、他人をよりよく理解するための、そして、我々とは一体誰なのかを知るための手段である。このことは、要するに、他人に心を開くために欠くことのできない条件である。

フランスにおいて共に生きるということは、フランスが平和を維持するために他の民主主義国家と力を合わせていること、そして我々の共和国のスローガンである『友愛』が今日、世界的規模にまで及んでいるということを知ることである。」

（『一步一步の民主主義』教科書裏表紙より）

「本教科書ならびに教師用指導書は、民主主義の伝授を目的とするものであり、明日のフランス人を民主主義の考え方の価値と普遍性を確信するヨーロッパ人へと導くものである。」

（『一步一步の民主主義』CE、CM教科書序文より）

本教科書は、学習指導要領に基づき、民主主義の考え方を児童に身につけさせることがねらいとされている。本教科書においては、まず、自分自身について知ることの大切さ、他人を理解することの大切さ、制度を理解することの大切さを示し、「共に生きる（vivre ensemble）」ことの大切さや世界的規模へと及ぶ「友愛」を理解することへと、そのねらいを設定している。

実際に、教科書に頻繁に出てくる語句を見ると、

「尊重する（尊重し合う）」「責任がある」「歓迎する」「助け合う」

「連帯」「分配する」「契約」「協同」「協力する」「投票する」「決議する」

といったものをあげることができる。これらは、全体を貫いており、フランスの民主主義の最も基本的なものであることを示しているとともに、それぞれの児童の発達段階に合わせながら、児童を取り巻く様々な共同体についてこれらの態度を取り上げ、その共通性や一貫性を示すことによって、「民主主義の理念」にアプローチしようとしているのが分かる。また、「人権」「人権尊重」がその基本にあることも明らかである。

②『一步一步の民主主義』の教材配列とその内容

『一步一步の民主主義』シリーズでは、各学年の関連については、以下のようにとらえられている。（幼稚園……社会生活を教えられることを経験している）

CP……………共同体の生活の規則に気づくこと

（＝共同体の規則を自由に受容している）

※この段階は、読む力は獲得中であり、書くことは態度や知識の構成の手助けにならない。したがって、言語化を助ける絵を用いた。

CE……………共同体の生活の規則を内面化し、深く掘り下げる。

（＝共同体の規則を自由に受容したCPの経験をもとに、その規則を内面化し深化させ、抽象的な態度や知識の構成へと導く）

※児童は子供の個人主義からかろうじて脱するか否かの段階であり、民主主義や国家、連帯といったものの本質的な概念を理解することは容易ではない。学級や彼らの社会生活の小集団が、彼らの出会いや生活の場である。

※CE2は、CE1で組み立てられた考え方を深化・一般化する。

CM……………民主主義と人類の考え方を前進させるひとつのアプローチかつ深化を図る。

（民主的に組織された協同組織の生活を観ることに始まり、今日のフランスの集団生活の枠組みを作っている構造を明らかにする）

※CM2は、CM1で組み立てられた考え方を深化・一般化する。

これらに従って教材が配列されている。CE1とCE2、CM1とCM2ではそれぞれ、教材を概括する見出しは、共通のものとなっている。

まず、CPでは、絵や写真がふんだんに取り入れられ、教材内容は、身近な生活の中から、家族、友達、学校、地域、国へと視野を広げ、その中の生活の規則やさまざまな事柄が取り上げられていく。絵や写真の下には、ねらいとされる規則や態度についての理念や考え方が簡単な文章で示されている。絵や写真についての説明や参考資料としての本や雑誌、ポスターなどが教師用指導書に載

せられ、授業で使えるようになっていく。ねらいに向かって様々な情報や資料を与え、様々な角度からアプローチするように考えられている。

なお、CPの場合、教師用指導書に用意された発問に、「何？」が多くみられ、「何故？」という発問が多くを占めるCEやCMとは対照的である。このことは、CPでは「気づく」ことが重視されているのに対し、CEやCMでは内面化を図り、規則の正当性へと焦点が移されることを端的に表しているものであると考えられる。

一方、CEの教材内容は、まず《他人の中で生活する》ことが取り上げられ、社会生活の中の自分に焦点が合わされる。続いて、《他人とともに生活する》ことがテーマとされ、協同すること、言い換えれば、他人と力を合わせることを意味や価値が取り上げられ、身近な協同組織が最終的に「国家」という協同組織へとつながっていく。これらの2つのまとまりについては、共に、CPで「自由に受容された共同体の生活の規則」をその正当性や根拠へと深く掘り下げたものであると考えられる。最後の段階では、《他人と一緒に私達の生活の枠組み》として、それまでの内容が「制度」や「組織」の中で取り上げられることによって一般化され、学校、情報、投票、政治へと展開する。CPの視野の広がりや、自分と他人との関係で整理したものである。

CEにおいては、児童の生活の場が学校をはじめとする小集団であることに合わせて教科書の物語の場面に、学校や家庭の場面を用い、あるクラスのあるグループの子供が登場して、彼らと先生や家族の人達との短い話によって教材が成り立っている。さらに、CE1では「私」が、CE2では「私達」が主語になっている部分が多くみられる。これらのことは、児童が、どの教材においても、自分の身近な経験や体験と結びつけながら、問題意識の明確化や、学級全体の問題意識の共通化を図ることができるような配慮であると考えられる。

CMにおいては、CEでの最終部分《他人と一緒に私達の生活の枠組み》が、最初の《学校から国へ》で再び取り上げられる。そして、学校や市町村、国家の「制度」や「組織」に対して、「市民 (citoyen)」の視点と、「人類 (humanité)」としての視点でさらに深く掘り下げられるという内容で構成されている。この構成は、本教科書の目的に示されている世界的な視野を射程に入れたものであり、開かれた愛国心あるいは、石堂氏がフランス公民教育の今後の改革にあたって配慮はされたがなお議論の余地を残していると思われる課題のひとつとしてあげている「国家的視点にたつ市民性でなく、市民性をして世界に拡張すること、たとえば、第三・第四世界にひらかれた市民性の育成」(『市民性育成教育の論理と構造』21頁より)を具現化しようとしたものであると考えられる。なお、CM1では、CEに引き続いて子供の登場人物が出てくるが、CEでは教師や親とのやりとりが多くみられたのに対し、CM1では友達同士のやりとりや説明文が増え、CM2に至っては、すべて説明文が用いられ、いわゆる社会科のような形に進んでいく。

また、CEとCMにおいては、それぞれの教材は、ねらいを達成し完結する短い話や対話、説明文となっており、しかも、それぞれの教材でおさえる基本的な知識は、文中や文末に太字で「まとめ」として示されている。つまり、CPと同様に、教科書が、ねらいに関わる知識を与えてくれるものとなっている。ねらいに関係のある写真や図表も挿入され、あるものは本文の補説として、あるものは本文の発展として考えさせる形で提示され、それぞれに注釈がつけられている。これは、民主主義の発展のための基礎的な知識や価値を授けるという、初等教育の大きなねらいと結びついたものである。

(2)『公民教育 市民の学校』(マニャール (Magnard) 社) の場合

①『公民教育 市民の学校』のねらい

「公民教育が大いに重要なのであって、公民訓育が必要なのではない。実際、避けて通ることのできないいくつかの知識に加えて、児童が市民や国、国家の日常的理解を通じて『自己から世界に』及ぶ価値全体に児童が近づくことを可能にする教育的アプローチを進めることが必要である。

……(略)……我々の教科書は、社会の大いなるヴィジョンに断固として賛同する立場をとっている。人種差別に抗し、人権のために、他人を尊重するためにという立場である。

……(略)……エネルギーな専門家グループ(教師、校長、国民教育県視学官)が本書を提供している。また、師範学校の教授が、法律的な助言やジャーナリスティックな助言をし、指導している。そのねらいの主たるものは、本教科書を手にしなが、全ての児童に自分自身を知ること、自分の国を知ること、世界に近づくことを可能ならしめることである。」

(『公民教育 市民の学校』CE1, CE2, CM1, CM2教科書前書きより)

「人種差別に抗し、人権のために、他人を尊重するためにという立場」に立って、この教科書は構成されている。「人権」が核となっているが、この方針は、この社に限られたものではない。フランスにおいては、80年代を中心に人権教育が重要視されている。そして公民教育は、「個人の尊厳、自分と他人の尊重、寛容と連帯、正義と自由と民主主義の必要性といった普遍的価値に対する、再認と、原理原則の行使に基づいており、これらは人権教育に欠くことのできない概念を前進的に築き上げるものである(1985年7月30日付国民教育省通達)」とされているように、公民教育のねらいとする民主主義の理念の核に「人権」がおさえられているのである。したがって、どの社の教科書の内容も「人権」が核になっている。また、特に、移民をめぐる人種差別の問題、女性や障害者、高齢者といった人権の問題や、人権宣言は、どの社の教科書も必ず取り上げている。そして何より、自分や他人の尊重をはじめ、公民教育で扱っている内容全てが、人権教育につながるものであろう。

ところで、マニヤール社の教科書の著者達は、「本書は、教師による教育的意図を持つ話をせずとも、最初の授業からすでに児童に直接訴えるものである。もちろん、授業の初めにクラス全体で質問や指示、知識を与えるテキストを読むことになっているのは教師である。しかし、児童は遅かれ早かれ、一人であるいは家族で、授業で得た知識を働かせるために、この最初の授業に立ち戻るであろうということが前提にある。（『公民教育 CP』の前書きより）」と述べている。つまり、教科書が毎日の生活のなかで、民主主義の理念に沿った行動をとるための大きな拠り所となることを期待していることが分かる。

また、この教科書を開けるとまず最初に目に飛び込んでくるのが、三色旗を体に巻きつけた子供の写真である。このように、表紙や見出しに国旗やマリアンヌを登場させる構成は、多くの教科書にみられ、フランスのシンボルを児童に印象づけ、フランスへの愛を高めようとするものである。いわゆる愛国心であるが、フランスの場合の愛国心は、日本でいう愛国心とは全く違ったものである。日の丸を表紙に描いた道徳副読本などはない。このことを石堂氏は次のように述べている。「『人権』という普遍的な価値と『愛国心』というナショナルな価値とが両立するのは、わが国と違って、共和主義国家の確立に血と時をかけたフランスの歴史と特質のたまものであろう（『市民性育成教育の論理と構造』9頁より）。」いわゆる世界へと開かれた愛国心である。

②『公民教育 市民の学校』の教材配列とその内容

『公民教育 市民の学校』シリーズにおいても、各学年間の関連は重視され、以下のようにとらえられている。

（幼稚園……書かれたものから学習をするという経験をしている。）

CP……学級生活の具体的場面や児童に直接関わる環境の具体的な場面に関して、集団による熟考をさせ、社会生活の基本的なきまりを身につけさせる。3つの大きなテーマ
《私、たった一人の存在》 《私と学校》 《私のまわり》。

CE1……CPの延長とCE2への関連を考えながら、《家での私の生活》 《学校での私の生活》 《私の国での私の生活》について学習する。

CE2……CPとCEのカリキュラムの観念を最終的に定着させるとともに、市民の権利と義務の行使の枠組みを広げることによって、CMへ進んでいく。「人権」が、暗に、最初から最後の授業まで、導きの糸を出してくれる。《学校》 《市町村》 《自由・平等・友愛》がテーマ。

CM1……民主主義の原理（人民の人民による人民のための政治）を保証するため、制度を知ること、自分の権利と義務を自覚すること、集団の利益の感覚を身につけること、他人の尊重、集団への所属の尊重、自由への要求、連帯と責任の感覚を身につけさせる。テーマは、《人民の人民による……》 《市町村役場からエリゼ宮へ》 《国：三権》 《フランスと世界の国々》。

CM 2……CM 2の内容は、「人権」によって集約される。知識の批判的な形成、行動の獲得、コミュニケーションはなんら教条主義をも認めないという価値の高揚のために、児童の活動への参加、論証への誘い、社会の中で使われている多様な言葉の習熟、特定の語彙の定着が図られる。テーマは、《国民と国家》 《共に生きる》 《州、ヨーロッパ》 《地球：私達の村》。

なお、CE 1とCM 1は、指導内容の実践的・日常的な側面を、CE 2とCM 2は、概念的・歴史的な側面に焦点が置かれている。

本書の場合、専門家の声や写真資料とともに、漫画やイラストがふんだんに使われている。このことについては、「我々は、続き漫画やユーモアのある絵に大きな紙面を割くことによって、図像に特に関心を払った。つまり、我々は公民教育がいかに厳しい厳格な教科や非常に抽象的な教科のようには見えないようにしたかったのである。（『公民教育 市民の学校 CE 1』の前書きより）」と述べられている。それぞれのページの構成に関しては、全学年を通しての一貫性はあまり見られず、それぞれの学年編集者が独自に構成を行っているようであるが、それぞれに児童の理解を助けるための工夫が見られる。

CPにおいては、絵によって内容を表し、「読みましょう」または「みんなで読もう」「おぼえましょう」「知らなければならぬこと」「やってみよう」などの見出しのある短い文章によって、問いかけや誘い、おさえるべき知識の伝達、励ましなどがなされている。また、各ページの下には、それぞれの内容を短くまとめた文童がある。このようにまとめた文章を位置づけているのは全学年にはほぼ共通しており、知識内容の定着を図るとともに、毎日の生活の中で思い出し、実行できるようにというねらいがある。「やってみよう」のなかで、集団や個人で何かを作ることを提案する（例えば、ポスター、パネル、小冊子、スケッチ、壁紙、カード）のも、日常生活での実践化をねらった効果的な指示である。また、各学年とも、いくつかの内容ごとにまとめたページがあり、CPの場合には、約束ごとをたどる双六などが用意されているのも興味深い。

CE 1以降は、内容を表す文章とそれに関する絵や写真を中心に、方向づけや理解を深めるための質問が書かれている。CE では、児童の生活から始まるものが多く、写真もCM に比べて、子供がたくさん登場している。選挙権についての指導なども、クラス選挙から始まって、国の選挙へと話を進め、それに対応する絵や写真を掲載している。このことは、カスティジャ社の『一步一步の民主主義』と同様、民主主義を児童の生活の中から気づかせ、学校や市町村、国、世界へと結びつけようとしていることを表している。

またCE 2では、中心となる文章が、数人の子供の話や質問によって進められている。このことは、「8歳から9歳の子供の市民権への教育をより生き生きとした、より具体的な、より敏感なものにしている。このやり方は、民主主義の発展、場の追求、あるいは国家の意識や自主性の表現、

各々の権利や義務の表明に貢献している。『やってみよう』の項目は、その目的そのものであり、クラスや家庭環境の中で児童に、社会を探るように促すのである。（『公民教育 市民の学校 CE 2』より）」

クラスや家庭の中に社会を探る、民主主義を探る。これが、フランスの公民教育教科書の教材内容の大きな特徴であると言える。

子供達が登場する構成は、CM 1 の最初でも見られ、学年間のスムーズなつながりが配慮されていることを示している。CM 1, CM 2 においては、社会的な内容となり、市町村や国、世界の民主主義に関わる様々な制度や組織へと学習は進められる。

(3)『共に生きる』(ナタン (Nathan) 社) の場合

①『共に生きる』のねらい

「どんな場合でも、公民教育は、教えや命令を集めたカタログであってはならない。それは、各々の良心や理性に訴えかけるものである。それは、能力の開花、個人の自由、集団の利益との調和をねらっている。公民教育は、責任の精神を形成するものである。……(略)……

『共に生きる』シリーズは、その精神において、文字どおり、1985年5月の通達を尊重している。

公民教育は、いわゆる人間や市民の育成であり、社会の優れた働きの中のそれぞれの個人の責任を想起させることを求めるものである。ここでは、規則や戒律、他からの引用、その他命令を集めることが問題なのではない。個人の良心、理性、良識に訴えかけているのである。以上のことから、我々のした選択は、広く経験に、観察に、調査に訴えさせる積極的な教育を作るのである。」

(『共に生きる』のCM教科書前書きより)

②『共に生きる』の教材配列とその内容

『共に生きる』シリーズは、CPをCE1に統合させ、全部で4冊のシリーズを出している。学年間の関連については、大きく2つに分けて考えている。

(CP)・CE1・CE2……最初のこの3年間は、本質的には、彼らの個人としてのそして市民としての将来の行動のためのものである。児童を社会やその組織、その価値、その制度についてじっくりと考えるようにさせるために、すでに豊かで多様な児童の経験から出発する。

CM1・CM2……民主主義の仕組みの原理への入門、国家の大きな制度の提示、ヨーロッパや世界の組織を支配している原理について学ぶ。

『共に生きる』シリーズは、各学年の組織内容をいくつかの共通のテーマでまとめ、それを教師用指導書の『公民教育概論』でテーマごとに解説したり、その他の資料を用意している。この共通テーマをあげてみよう。

「個人」の考え方、人権宣言、人種差別と外国排除、新聞と情報、世論、学校、所有の考え方、交通安全、清潔の約束、共和国と民主主義、行政府、裁判所、立法権、投票の権利と普通選挙、軍隊と国家防衛と平和、公共事業の提供、州・県・郡、市町村、社会保障、国家と祖国、フランス共和国のシンボル、国際関係、世界の中のフランス

以上が、各学年にまたがって設定された共通テーマである。他の教科書とは異なり、それぞれの学年の中では、分割したテーマは設定していない。各テーマに関係ある内容は各学年のどの指導内容かが指導者に知らされている。

(例) テーマ『「個人」の考え方』に関係しているものは、

〈〈CE 1〉〉

3. 私は時間を守り、きちんとしている。
4. 私は礼儀作法を知っている。
5. すべてが私のものというわけではない。
8. 私は差別をしない。

〈〈CE 2〉〉

5. みんなはみんなを必要としている。
6. みんな平等。

〈〈CM 1〉〉

20. 誠実であること、献身的であること。

〈〈CM 2〉〉

12. 市町村の事務：戸籍。

テーマ『人種差別と外国排除』に関係しているものは、

〈〈CE 1〉〉

7. 他人と私。
8. 私は差別をしない。
9. 仲よし。

〈〈CE 2〉〉

6. みんな平等。

〈〈CM 1〉〉

1. 人権。

13. 社会、それは連帯。
19. 私とは違う文化がある。

《CM2》

20. 人種差別への反対。

これを見ると、それぞれのテーマについて、各学年の発達段階を考慮しながら、身近な社会から大きな社会へと視野を広げ、そのテーマに迫ろうとしていることが分かる。

教科書の構成については、本教科書は他社のものに比べて、作業帳の色彩が濃い。つまり、教科書に直接書き込ませるような構成をしている。まず、ねらいに関わってひとつの話が展開する。続いて、様々な質問が登場し、その答えを書き込ませたり、アンケートのような形で児童自身のことを書かせるのである。そして最後には、「まとめよう」の項目があり、要点をまとめた文章が載せられている。出版社によっては、教科書の他に作業帳を用意しているところもあるが、ナタン社の場合は、それらをひとつに統合させたものである。

自分自身のことへの質問を設けているのは、ナタン社のねらいとする「児童の経験に訴える」からであるが、これは、ナタン社に限るものではない。つまり、公民教育そのものが、児童の経験を出発点としているのである。

なお、CMへと学年が進むにつれ、資料が多く登場し、先人の言葉や文章を資料として引用したりしているページもある。資料は、教師用指導書でも多く紹介されており、しかも、原文がそのまま紹介されているものが多い。教科書にも原文が載せられていることからすれば、教師用指導書に載せられている原文もおそらくそのままの形で児童に提示するのであろう。我国の場合には、原文などは児童の学年に合わせてやさしいものにくだいて与えることが多いことを考えると、小さいときから難しくても本物に触れさせようとしているのではないだろうか。しかし、児童がどこまで理解できるのか、また、理解させるのかについては、疑問が残る。

さらに本教科書の特徴として、教科書の中ほどに、CE1は消防士の活躍、CE2はパン屋の話、CM1は遺跡の保護、CM2はアンリ＝デュナンの話を8ページにわたるリアルな漫画で描いてある。漫画世代である現代の児童の関心を高める効果は十分であろう。この点にも、公民教育を親しみやすいものにしようとする工夫が見受けられる。

3. 指導の実際について

では、各教科書は、実際にどのように指導されるのであろうか。各教科書とも、ほぼよく似た展開のパターンを紹介している。

「それぞれの系列は、まず場面を設定し、学習すべきテーマを提示している。それから、質問し

たり、いろいろな方法を適用することによって、その主題は深められていく。続いて、補足的な情報が与えられる。簡単な要約が、最後にまとめをし、論議を締めくくるのである。」(『共に生きる』教科書前書きより)

『一步一步の民主主義』の教師用指導書の構成は、以下の通りである。

1. 参考書, 参考資料, 参考住所

児童に提示される考え方を具体的に示したものや、はじめの視点を提示する資料、必要な教材の入手のための参考住所。

2. 教材

3. めあて

指導者側のめあてと児童側のめあて(児童側は『知識』と『技能』について)

4. 授業の導入

5. 授業の展開

a) 『観察』……その場面の登場。

b) 『開発』……これによって、進む方向の示唆がなされる。

c) 『指導者の援助』……児童用教科書を補足しながら、必要な知識を与える。

6. 評価

指導者がこの授業の効果を評価するための方法であり、補足的な知識を与えなくてもよい簡単な記録や場面から提示される。

7. 再投入

それぞれの児童が、《公民》としての現実に向かって、活動面の個別的な態度を練習することを可能にするもの。

ここで、具体的に教材を例に出してみよう。

『一步一步の民主主義』CPの第一番教材『1. 私は清潔です——パスカルの話』

パスカルという少年が食事の後、歯磨きをしないで寝る。夜になってばい菌が口にはしごをかけて入ってきて、スコップやつるはしで歯をけずり始める。飛び起きたパスカルは自分で歯を磨く、という話が、漫画で表されている。

(漫画の下に)「歯を磨くこと、それはばい菌を追い出すことです。

清潔は、健康な身体条件です。」

◎めあて

◁教師側▷

- 衛生のきまりを持たせる。 ◦歯医者さんに行くなどの行動を促す。
- 衛生の習慣を身につけさせる。 ◦自律を助長する。

◁児童側▷

- 知識面：◦衛生の決まりを知る。 ◦「衛生，ばい菌，虫歯」という言葉を知る。
- 技能面：◦自分で清潔にする。 ◦自分の歯を磨く。 ◦使った後，歯ブラシや櫛を掃除する。

◎授業の導入……「パスカルの話」を教師が範読

◎展 開

- 確かめ……教師から，児童が理解しているかどうかの確認のための質問
 - ・この男の子の名前は？
 - ・お母さんは，何を注意しましたか？その後，何が起こりましたか？
 - ・歯の二つの敵の名前は何かですか？
 - ・……
- 教師の援助……

『衛生』と『健康』は，歯の味方であるだけでなく，我々の身体全体の味方であることを教える。

「清潔」……きれいに洗うというのは，いつ何をどうすることであるのかを身体の図で示し，歯の磨き方，一人で磨くこと，道具をきれいに洗うこと，自分で衣服を取り替えて着ることを教える。

「衛生の習慣」……甘いものを避けること，果物は洗って食べること……。

「予防と治療」……学校での集団検診のことや，家庭での予防について教える。

※以上については，この順に従って児童に気づかせるところまで到達すること。

◎評価

「何が足りませんか？」

- ・歯磨きのチューブと……
- 歯ブラシと……

◎再投入

- 化粧台の中にあるものを見つけ出させ，その絵をノートに貼らせる。
- 歌に合わせ，実際に歯磨きをさせる。

次は、『一步一步の民主主義』CEの第二番目の教材，『2.自分を大事にすること』である。

CE1『私は自分の身体を大事にする』

ダビデとお母さんの朝のやりとりです。

ダビデは、顔を洗わないで学校に行こうとしています。理由は、体育でどうせ汗をかくから、夜にシャワーを浴びると言うのです。「お昼にもお皿を使うから今朝はお皿を洗わないとしたらどうかしら。スポーツをすることは気持ちがいいことだけれど、もし、どの子も身体を不潔にしていたら、気持ちがよいことと言えるかしら」と言う母親の言葉に、ダビデは納得し、顔を洗います。

「清潔であることは、自分の体を大切にすることです。それはまた、他人を大切にすることでもあります。」

CE2『私達は他人を尊重する』

ヴァンサンは、他の男の子達と賭をして、女の子のシャワー室に入り、大騒ぎになりました。教室で先生は、彼に理由を尋ねました。その時アンヌが、自分は毎年ナチュラルリストのキャンプに参加し、裸で過ごすけれど、それは不愉快ではない。そこでは、みんなが同じ仲間、そこにやって来ることを選択し、太陽のもとで自由に生活することを幸せに思っている。でももし、野次馬のような人が私達をうかがいにきたら、私達みんなが腹を立てる。そして、今日は、とても腹が立ったと、言いました。

先生は、「相手を大切にすること。それは、お互いが思慮ある態度を示すことであり、相手の恥ずかしさを尊重することです。誰もが、自分の内心を守る権利を持っています。相手を大切にすることは、相手の差異や羞恥心、思慮深さを尊重することです」と言われました。

「相手を尊重することは、相手のアイデンティティを尊重することです。それは、教室のなかでも、私達は一人ひとりが違いを持っているということ、例えば、男女の違いがあるが、全く同等であることを認めることです。」

◎めあて

◀教師側▶

- 行動を促進する。 ◦健康の習慣を促す。 ◦他人の恥ずかしさを尊重することを促す。
- それぞれの清潔な身体に対する責任を促す。 ◦周りの環境と人間の変えていくことを促す。 ◦性教育の最初のアプローチ。

〈児童側〉

知識面：◦身体に気を配るやり方を知る。 ◦自分の身体やその役割を知る。

技能面：◦自分の身体をいたわり、健康を維持することができる。 ◦慎重な行動をすることができる。 ◦他人の恥ずかしさを尊重できる。

【CE1】

◎導入

教科書のテキスト

◎展開

- 黙読
- 開発
 - ・何故ダビッドは、顔を洗いたくないのでしょうか？
 - ・みんなの身体が汚れていたら、どうして体育の時間が気持ちよいものではなくなるのでしょうか？
 - ・顔を洗うことは、何の役に立つのでしょうか？
 - ・どうして、「清潔であることは尊重し合うこと」なのでしょうか？

◦教師の援助

身体の衛生のきまりを思い出す

- ・身体の健康の条件：生活、スポーツ、睡眠、食事の健康法
- ・中毒の危険：タバコ、アルコール、麻薬、薬剤
- ・衛生を怠ることによる病気（例えば、汚い水による腸チフス）等

◎評価

- 職業と、それが扱っている身体の部分と結びつける。

歯科医	目
眼科医	筋肉
足部治療師	皮膚
皮膚科医	歯
マッサージ運動療法士	足

◎再投入

- 清潔で健康な小学生の10の約束を作る
(例) 第一の約束：体育や遊び時間の後は、手を洗う、等。

【CE2】

◎導入

- 教科書のテキスト

◎展開

- 黙読
- 開発

- 何故ヴェンサンは、女子のシャワー室に行ったのでしょうか？
- ナチュラルストをほかにどのように呼びますか？
- 「他の人々を尊重する」というのは何ですか？
- 何故、男の子達の賭けが、くだらない、悪い趣味なのでしょう？

◦教師の援助

衛生：精神的な衛生（不健康な興味，羞恥心）

- 私達の身体とその役割（生物学と結びつけて：呼吸，生殖，栄養摂取）
- 中毒の危険（CE1の内容よりもずっと深くすすめる）：習慣，……

◎評価

- 衛生の規則が尊重されている。

	はい	いいえ
待合室が汚れている。		
私は喉が渇いています。私はたくさん水を飲みます。		
私は、土曜日だけシャワーを浴びます。		
暖かくするために、私は服を全部着ます。		
私は日曜日の夜、テレビで映画を見ます。		

◎再投入

- 美術教育と結びつけ、彫刻の複製を利用して、実際に展覧する。
- 「古代彫刻の中の裸体」「有名な彫刻家」

以上のように、授業においては、まず、教科書に書かれている話で場面設定がなされ、その場面の把握するための質問がなされ、グループでの話し合いが行われる。続いて、教師や教科書によって、要点がおさえられ、他の資料による補充もなされる。そのあとは、評価が行われ、自分自身のこと、自分達のことについて振り返ったり、作業をしたりするなど、価値の一般化へと進められる。授業の内容をちゃんと理解したかどうかの「確かめ」と、行動を伴う実践化にまで高めた書く作業や作る作業などが設定されている。民主主義の実現のための、確実な知識の定着と、それを行動化させることに重点が置かれている。こうして、この一連の授業は、2，3行の教訓的な文章によってまとめられ、後々の行動の拠り所となると考えられている。

いわゆる「生活から入って、生活から出る」という指導方法である。この点、我国の道德教育の

ひとつの指導パターンに似ている。しかし、価値葛藤の場面を設けたり、感動を呼び起こしたりするといった、いわゆる情意面に訴えるというよりは、常に生活の中を進み、知識を伝え、それをどう生かすかで指導が行われていると言える。この点で、公民教育は、我国の「特別活動」のねらいや指導方法に似ている面も多い。

なお、授業の目標が、児童側と指導者側の両方が併記されているのも注目される。我国の場合も今般の学習指導要領改訂に伴い、学習者の立場を配慮するというで児童側の目標に注目しようとする動きがあるが、児童を学習の主体者ととらえる上で、教師側の指導目標だけでなく、児童側の目標を明確にすることは大切なことである。

4. まとめ

以上見てきたように、小学校公民教育教科書は、国民教育省の学習指導要領に準拠させながら、「人権」を核にし、さらに児童の発達段階や系統性を考慮して作成されている。以下、まとめも含めて、総合考察を行う。

I. 身近な生活から徐々に視野を広げ、それぞれの共同体での生活の規則に気づくことをはじめとして、全てに共通する「民主主義の理念」に気づくことにねらいが向けられている。つまり、クラスや家庭の中に社会を探るのである。このことは、様々な共同体生活の中の「民主主義の理念」の共通性、言い換えれば、「民主主義の理念」の普遍性に気づかせていくものでもある。

例えば、社会保険について我々は、万が一の時に備えるものという考え方をしているのが通例である。これを公民教育の教科書では、危険をみんなで平等に分ち合うものとしておさえている。みんなで平等に分ち合うことが民主主義の基本であり、危険も平等に分ち合うことで、みんなで危険に立ち向かえるとしている。「分ち合い」「相互扶助」という民主主義の大原則が確実におさえられているのである。

なお、児童にとって、身近な生活から入ることは、発達段階の点から効果的なものであるが、同時に、市町村や県、国、世界という児童にとって未知の世界も、自分達の身近な共同体の社会と同じ社会であるという意識が養われる。このことは、子供も一人の国民であり、民主主義の理念に則った生き方をする権利があるという考え方とともに、啓発された国民に育てることを願いがあらわれているものであろう。なお、身近な生活から考えるという考え方は、コレージュ（中等教育）でも引き継がれ、「学校生活の規則は、社会生活や政治の規則とは区別されなければならない。ただし、類推する方法で規則を習得することは、児童が自ら率先して取り組み、民主主義の生活に参加させることを可能にするものである（コレージュ学習指導要領より）。」として、コレージュの公民教育のねらいの中にも示され、実践されている。

また、先にも述べたように、視野を世界へと広げているのは、「人権」を核にし、国家的視点

にたつ市民性でなく、世界にひらかれた市民性の育成、すなわち、開かれた愛国心の育成という、公民教育がめざそうとしている方向を示しているものであろう。

なお、フランスの場合、コミュニンの伝統があり、社会全体に、協同組織の考え方が行き渡っている。この点で、公民教育のための生きた実践教材の中に、児童が位置していると言える。アメリカでのコールバーグ理論に基づく道徳教育実践にしる、イギリスでのライフライン計画にしる、最終的には、生徒会などをはじめとする協同組織を編成し、道徳的实践の場を指導者側が編成しようとする方向にある。これが、フランスの場合は逆であり、児童が身近に接する協同組織が共同体の生活の規則を実際に児童に触れさせており、これを公民教育の時間に意識化させることで、容易に民主主義の考え方を児童に気づかせることが可能になる。ここにも、フランス革命の影響が大いに現れているものと見ることができる。

Ⅱ. 教科書を読むことで、基本的な知識が与えられるようになっているが、公民教育自体を、民主主義の理念の単なる知識伝達だけにはとらえていないことが、教科書や教師用指導書からうかがえる。特に教科書には、この教科書は「往々にして導入であり、授業の総括である。そして同時に、評価を行うのを支援するものでもある（『一步一步の民主主義 CP』より）。」「短い話や対話が、それぞれの教材の導入あるいは総括の役目を果たす。参考図書としての本教科書は、このように学校生活の思い出となることを願っている（『一步一步の民主主義 CE』より）。」と述べられている。このように、教科書は授業の中では大きな役割を果たすが、参考資料もふんだんに利用され、また、授業の後半では、教科書で取り上げられた内容と関連を持ちながら、別の観点からの確かめや一般化が用意されている。すなわち、教科書はあくまでもひとつの参考図書であり、児童に問題意識を持たせたり、後になって振り返らせるときに役立つものであるととらえられている。

Ⅲ. ところで、教科書の内容配列等に発達段階が考慮されていると述べたが、この発達段階は、児童の視野の広がりには合わせた系統性という意味での発達段階であり、道徳性の発達段階であるとはとらえがたい。道徳性の発達段階を指す場合、それは、他律から自律への発達段階を指す。しかしながら、どの教科書を見ても、この道徳性の発達段階に対して、十分に配慮されたものはみられない。この点で、先にも述べたように、児童がどこまで理解しているのか、また理解させるのが不明瞭であるという危惧がどうしても感じられる。この配慮がない場合、例えば自律段階までに至っていない児童に自律段階の話聞かせたり、教えたりすることは、知識の伝達のみで終始してしまったり、インドクトリネーションに陥ってしまう危険性があるのではないだろうか。

ただし、この危険性を回避するために、公民教育では、種々の資料を用意し、出来事や統計、制度、組織などを児童に紹介し、それらの根底に流れる共通性や一貫性に気づかせていくことで、

ねらいとする価値を教え込むのではなく、児童自身に価値に気づかせようとしているとも考えられる。

IV. 今般改訂された我国の学習指導要領では、小学校の道德教育は「人間としてよりよく生きるための基礎・基本となる道德性を育成する」こととし、人間尊重の精神と生命の畏敬の念をはじめとする6つの目標をあげている。また、今回は特に、児童の道德性をとらえる4つの視点を設け、自分自身に関すること、他の人との関わりに関すること、自然や崇高なものとの関わりに関すること、集団や社会との関わりに関することで内容項目を分類している。我国の道德教育とフランスの公民教育を比較した場合に、道德性をとらえるこの4つの視点のとらえ方や、指導内容間のとらえ方に違いが見られる。

まず、フランスの場合、自分との関わりから他の人、他の人々という視野の広がりには、「自分自身を尊重する」「相手を尊重する」「他の人々を尊重する」という広がりであり、「尊重し合う＝人権尊重」で全てが非常に明確につながっている。この点では、我国の学習指導要領にも、「人間尊重の精神」を中心に、4つの視点は発展性と関連性を考慮することが明記されている。しかし現状として、我国の道德教育においては、内容項目＝道德性と考える徳目主義が強くなり、4つの視点や、それぞれの内容項目を知識として教えることによって、道德性を高めていると考える危険性が根強く存在する。さらに、人間尊重の精神や生命への畏敬といったものが、本来、内容項目全体に関わるものであるのに対して、ややもすれば、第3の視点に吸収され、視点間の関連が図れなくなる恐れも少なくない。言い換えれば、我国の場合、指導内容間の関連ないし一貫性が不明確なのである。

では、何故フランスの場合には、指導内容に筋が通っているのか。そのひとつの理由として、フランスの場合には、国民の中に、「民主主義の理念を伝えることの重要性」に対するコンセンサスがあり、教育自体がその理念に則って進められているのに対して、我国の場合には、「道德性」そのものの意味が現場をはじめとして、国民の間に不明瞭であり、先にも述べたように、内容項目の知識を身につけることが道德教育であるという意識が強いためであるように思われる。「小学校における道德教育は、人間としてよりよく生きるための基礎・基本となるような道德性を育成するところに意義がある」と述べられている我国の道德教育に対して、さしずめフランスの場合には、「小学校における公民教育は、人間としてよりよく生きるための民主主義の基礎・基本を育成するところに意義がある」とでも言えよう。

このことは、フランスと我国の政治を対比させている中木氏の次の言葉にもよく表れている。「フランス革命でうちたてられた原理である『自由、平等、博愛』、これがフランス国民のほとんどが一致するそもそもの大前提なのである。ミッテラン政権の『国有化』法案をはじめ違憲判決をした憲法院の保守勢力も、それが1789年の人権宣言に反するという理由をつけたのである。保

守も革新もフランス革命の人権宣言を前提とし、それに適合するか否かで争ってきた。かえって、日本人にはこのコンセンサスがない。」(『現代フランスの国家と政治』287頁より)

「よりよく生きるための力とは何か」を考える上で、我々はフランスの公民教育から得るところが大きいように思われる。

V. 一方、フランスの公民教育の場合には、「心情」「感情」面はあまり触れられていない。先述のように、生活の中での「判断」に指導が終始しているのである。このことは、フランスの教育と歴史と、宗教の問題とのつながりに起因するところが多いように思われる。フランスの場合、宗教について、「学校は一切の宗教教育はしないが、いかなる宗教的信仰も認める」ことが学習指導要領に明記されており、学校は「民主主義の理念の伝授」を大きな目標として掲げている。かといって、「民主主義の理念」を身につけていくことは、「社会性」を高めるだけに終わってはならない。このことは、「道徳性」に関連してくる。今よりもさらによりよい民主主義、よりよい社会を作り上げることのできる国民が求められねばならない。この点で、フランスの「公民教育」が、現状の民主主義の維持にのみ努めている印象を強く感じるとともに、それを乗り越える上での、心情・感情へのアプローチの必要性を感じるところである。

「道徳性」と「社会性」との相違点は何か。「人権」を核に、民主主義の理念を子供達に伝え、しかもそれが創造的なものとなる教育を考えたとき、フランスの公民教育と我国の道徳教育それぞれに、お互いを補い合える豊かさがあるように思う。

《引用文献》

◎1985年学習指導要領については、

◦小学校

• Ministère de l'Éducation Nationale : *Ecole Élémentaire, Programmes et instructions*, CNDP, 1985.

◦コレージュ

• Ministère de l'Éducation Nationale : *Collèges, Programmes et instructions*, CNDP, 1985.

◎教科書については、

◦『一歩一歩の民主主義』カスティジャ (Casteilla) 社

• GONON, J.C. et KIENY, G., COËT-LORIAUX, VILLANUEVA, A., *Éducation civique* :

LA DÉMOCRATIQUE PAS A PAS : CP, istra, Casteilla, 1986.

- 同じく, *CE1, CE2, CM1, CM2*
- 『公民教育 市民の学校』 マニャール (Magnard) 社
- COLIN, P., *EDUCATION CIVIQUE CP*, Magnard, 1986.
- LOCHY, J.P. et CABELLI, D., *EDUCATION CIVIQUE CE1 : L'ECOLE DU CITOYEN*, Magnard, 1985.
- VANDERSCHAEVE, J., *EDUCATION CIVIQUE CE2 : L'ECOLE DU CITOYEN*, Magnard, 1985.
- SEMENADISSE, B., *EDUCATION CIVIQUE CM1 : L'ECOLE DU CITOYEN*, Magnard, 1985.
- BESSIERE, B., *EDUCATION CIVIQUE CM2 : L'ECOLE DU CITOYEN*, Magnard, 1985.
- 『共に生きる』 ナタン (Nathan) 社
- MANGUIN, A. et DUPUIS, P., *ÉDUCATION CIVIQUE CE1 «Vivre ensemble»*, Nathan, 1985.
- 同じく, *CE2, CM1, CM2*

◎教師用指導書については、

『一歩一歩の民主主義』 カスティジャ (Casteilla) 社

- GONON, J.C. et KIENY, G., COËT-LORIAUX, VILLANUEVA, A., *Éducation civique : LA DÉMOCRATIQUE PAS A PAS : Guide pédagogique : CP*, istra, Casteilla, 1988.
- 同じく, *CE, CM*
- 『共に生きる』 ナタン (Nathan) 社
- BILLARD, J., *Traité d'Éducation civique : à destination des maîtres du CP au CM2*, Nathan, 1985.

◎人権教育については、

- Ministère de l'Éducation Nationale, *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale*, CNDP, n°spécial 4, 30-juillet, pp. 151-160, 1987.

◎その他の参考文献

- 文部省, 小学校指導書 道徳編, 大蔵省印刷局, 1989.
- 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 (日本比較教育学会編), vol.15, 2-28頁, 東信堂, 1989.

◦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，有斐閣選書，1987.

* 本科学研究費による総合研究の『資料編』に，学習指導要領の全訳および公民教育の各社教科書の日次訳を掲載している。あわせて参照されたい。

* なお，本論文は，小野田と島の共同討議をもとに，島が担当執筆し，小野田が加筆補正したものである。

現代フランスにおける小学校と公民教育の改革

小野田 正利（長崎大学）

はじめに

1980年代に入ってフランスでは、価値観の多様化、また青年非行の増加に示される社会不安の増大が深刻な問題となり、他方で産業構造の転換・高度化そして国際的経済競争の激化に直面していた。そのような中でミッテラン政権の下、1984年に国民教育大臣に就いたシュヴェーヌマン(Jean-Pierre Chevènement)は、質の高い有能な労働者の育成とともに、公民的精神を備えた市民の育成を統一的に図ろうとし、それまで等閑視されてきた感のあった公民教育を見直し、学校教育の中に積極的に位置づけることを目指した。そして小学校については、直ちに1985年の新学期から「公民教育(éducation civique)」が、単独の教科として再導入され、かつ固有の授業時間数(1週間に1時間分)を割り当てられ実施されることとなった。その内容は、我が国でいうところの道徳教育の分野を一部取り入れながらも、基本的には社会科(とくに公民的分野)を中心とした知識を教授し、思考させるものとなっている。

本研究では、この公民教育の改革の意味を、小学校段階について検討することとする。すなわち、道徳あるいは公民教育が、これまで小学校においてどのような位置づけを与えられてきたのか、1985年における公民教育改革の背景と意味、公民教育の学習指導要領の分析を行う。なお、ここの小学校は公立(école public)に限定することにする¹⁾。私学における公民・宗教教育について、詳しくは別の論文(小川英子論文)を参照されたい。また、小学校における公民教育授業の具体的展開については、別稿の小野田正利・島恒生「現代フランスの小学校における公民教育の実際一教科書・教師用指導書の分析を通して」で明らかにしている。あわせて参照されたい。

1. 小学校における道徳・公民教育の位置づけとその歴史

小学校における「道徳」あるいは「公民教育」は、第三共和制期における近代公教育の成立以来、社会の推移と時代の要請による教育課程改革とともに、その位置づけが様々に変化してきた。道徳・公民教育は、一方では宗教教育との関連で、その教育内容と目標をどのように定めるかという課題があり、他方では、個人的道徳から社会的道徳へ、そして社会そのものの制度と環境の認識を育て

るという意味において、学校における教育活動全体および特に歴史・地理といった社会に関する科目との関連が問題となる。フランスにおいては、前者の宗教教育との関連では、近代公教育の成立以来、厳しく決別をすることによって学校教育の中で道徳・公民教育を貫いてきた。

初等教育の世俗化を目指した1882年3月28日付法律は、公立小学校における宗教の科目を廃止し、「道徳・公民教育」(instruction morale et civique)を含めた小学校の教科内容を規定した。同時に宗教教育のために、家庭の責任においてそれを行う日として、毎週木曜日を休日とした(この休日は1972年以後は水曜日となり、最近では幾つかの学校において土曜日を休日とし、水曜日を半日としているところもある)。1887年1月18日付政令により小学校の教科は「道徳・公民教育(enseignement moral et civique)、読み方・書き方、国語、算数とメートル法、歴史・地理、理科(実物教授)、図画、音楽、工作、体育」(第27条)とされた²⁾。教育課程基準は、その後1923年に改正され、道徳・公民教育は「道徳」(morale)となり、週30時間の総授業時数のうち、1時間15分がそれにあてられた。そこでは教師が毎日、朝15分程度の「道徳」に関係した講話をするのが通例であった。道徳教育は、教師の側からの生徒に対する一種の「教化」的なものとしてとらえられていた感があった。なおこの15分という短い時間による授業形式は、決して特異なものではなく、20分あるいは30分というような1日のうちでも細かい授業の時間割りが組まれるのが通例であり、このような形態は戦後においても長く続くこととなった。

1947年6月に出されたランジュヴァン＝ワロン改革案において、道徳教育の在り方が示されている。そこでは道徳教育は、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「道徳」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、道徳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・自主的活動を重視し、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³⁾。改革案は具体的実施に移されることはなかったが、そこに示された道徳教育の理念は、一つの指針としてその後のフランスにおける道徳・公民教育の中に位置づけられていくこととなる。

第二次大戦後、教育課程の改革が行われたが、教科名は「道徳」(morale)のまま、小学校1年次の準備級から初級(2・3年生)、中級(4・5年生)までにおいては、週あたり合計30時間の授業時数のうち、それぞれ各学年毎で1時間15分ずつ行うものとされていた。すなわち一般的には、第二次大戦前と同じように、毎日15分程度の「道徳」の授業としての講話が行なわれていた(5日で合計1時間15分)(1945年10月17日付省令)。また当時、小学校は8年制(6歳から14歳まで)として設置されており、中級の上に「上級」(cours supérieur, 1年間)、「完成級」(cours de fin d'études, 2年間)が存在していた。これらの上級、完成級においてもそれぞれ「道徳」として週1時間15分、「道徳および市民生活入門」(morale et initiation à la vie civique)として週2時間の授業(いずれも週あたり合計30時間の授業時数)が実施されていた(1947年7月24日付省令)⁴⁾。なお道徳の授業時間数は1956年以後、準備級1時間15分、初級・中級・上級は1時間、完成級2時

間に改正された⁵⁾。

この当時の学習指導要領は、道徳教育の内容について次のように規定していた。

準備級＝ごく簡単な講話。道徳的な物語。偉人の生涯から導きだされる事例の紹介をすること。

初 級＝教師の話・読み物・学校の生活から生じるちょっとした出来事を使って、生徒と打ち解けた対話をする。これは、それまでに獲得した良い習慣を確実なものとし発展させることを目的とする。

中 級＝多くの場合、書物を用いた読み物を利用しての講話および生徒との対話をする。これらは、節制・誠実・謙虚・親切・勇気・寛容などの個人的および社会的美德を、実際に生徒に身につけさせるように、また働くことへの熱意、協同することの認識、団結心、対話の尊重、他人の理解、郷土愛、家庭および祖国に対する義務を生徒に育てることを目的とする。

上 級＝(中級と同じ)

完成級＝[道徳および市民生活入門] 1. 道徳的意識および人間の尊厳。2. 個人の生活における主要な義務および性格の形成。3. 家庭生活および社会生活における主要な義務。4. 祖国、正義、連帯の感情。5. 働くということの多様な形態についての尊重。6. 行政機関および文化、道徳、職業、社会の活動の中心としての市町村。市町村での集団生活にかかわる組織および活動についての具体的研究。7. 環境に応じて、最も日常的な契約および労働の規則についての簡単で具体的な概念。8. フランスの政治、行政および裁判の組織に関する入門。9. 市民生活：その義務と権利。10. 国と国の関係⁶⁾。

この当時の道徳の教育は、完成級を別にすれば文字通りの「道徳」の内容であり、かつ教育方法も講話と対話を中心としたものであり、子どもたちが主体的にかつ自覚的に道徳的価値を吟味して習得するものとはなっていなかったといえよう。しかしそれ以上に、学校現場における道徳教育実践自体が、しばしばうまく行われず、誤解されていた状態にあったことが指摘されている。道徳教育を空々しいものと感じたり、うんざりという気分を作り出していたこともあったとされる⁷⁾。なお同時に、公民・道徳教育の一分野として、モータリゼーションの発達により、交通安全を行う必要が求められ、1957年度からすべての公立小学校において義務化されている(1957年7月26日付法律)。交通安全の理論面については「道徳」において毎月30分以上を、実地訓練として「体育」において同じく1時間以上が当てられることとなった。現行の学習指導要領では、公民教育の中で、準備級と中級において一般的な安全教育と、交通安全教育が位置づけられている。

さて1969年の新学期から実施された、いわゆる『三区分教授法』(tiers-temps pédagogique)により道徳・公民教育は、「めざまし科目」(disciplines d' éveil)の中の一つとして位置づけられることとなった。三区分教授法は1日の授業時間数のうち、午前中の3時間分を国語と数学の知的・基礎的な学習にあて、午後3時間を子どもの興味・関心に直接働きかけ、体を動かして学習するめざまし活動と体育にあてるものであった。このめざまし教科には1週27時間数のうち6時間分が割

り当てられ、この中に歴史・地理、観察実習、図画工作、唱歌、指導付き学習ないし課題学習とならんで「道徳」(morale)が含み込まれていた。この形態は1975年からはじまるアビ改革においても、めざまし活動の時間数が7時間に増え、道徳が「道徳・公民教育」(éducation morale et civique)と名称変更されたほかは同様であった。しかしそこの教育は、知識の教授・伝達を意味する instruction ではなく、全人格的な教育を意味する éducation が使用されることとなった。

道徳・公民教育は独自の教科として取り上げられることなく、めざまし教科の領域の一つとしてとらえられたが、それは当然のこととして小学校における道徳・公民教育の位置づけの相対的低下を意味した。すなわち前述の「めざまし活動(教科)」の7時間分は、2時間が歴史・地理、2時間が観察実習に、のこり3時間がそれぞれ1時間ずつ音楽、造形美術、手工作(若干の名称変更あり)に分けられており、道徳・公民教育にはその固有の時間が割り与えられていなかった。道徳・公民教育は、その役割が重要であり、また他の教科に対しての優越性が強調されながらも、教育活動全体の中に浸透して位置づけられるもの、とされていたのである。学校現場で実際の指導にあたる教師に対して、他の教科を通して道徳・公民教育の内容を教育するよう心がけること、できるかぎり1週あたり30分を下らない時間をそれにあてるよう努力することも指示されていたが、それはあくまでも努力目標にすぎなかったといえよう。

しかしアビ改革以後、その教育上の役割が幾分重視される傾向が出はじめた。1975年のいわゆる「初等中等教育基本法」(7月11日付法律)の第3条は、初等教育の目的と性格について規定しているが、そこにおいて読み書き・算数・体育・芸術教育とともに「家庭と共同して道徳教育と公民教育を保障する」ことが初等教育の任務であると明記した。そして1977年から1980年にかけて出された学習指導要領においては、めざまし活動の章とは別に「道徳・公民教育」と題する章が設けられ、規定がなされている。しかしなおも、めざまし活動の中の時間割りにおいても、道徳・公民教育に対する特定の時間は設定されず、学校教育活動全体を通して位置づけられるものとされていた。その概要を、小学校中級向けの学習指導要領(1980年7月16日付省令)から見てみることにする。ここでは道徳・公民教育が、学校において永続した関心事であらねばならないこと、道徳教育と公民教育が分離できないことを述べた上で、道徳・公民教育の目標は、「将来の人間として、市民としての道徳的生活を営むための基本枠組みと原動力を、今日の子どもに培うこと」であるとする。そのために、道徳的判断力、自由というものの理解、責任の自覚、決定と行動をするに必要な力(正確な判断、意志、勇気など)の4つを挙げている。そして道徳・公民教育は、自分自身にとっても、また集団の中にうまく入っていくことができるような調和のとれた子どもの開花を促すこと、また生涯教育を含めた大きな展望の中で、その後の豊かな連帯精神を培うこと、という学校教育の目標に応えるためのものであるとしている。教育内容については、準備級および初級が、集団生活・個人生活の習慣形成、情緒・判断力・行動力の発達、中級は集団のきまりや生活様式に関する知識、情報に対する批判力の獲得、適切な判断に基づいた生活習慣の形成と行動選択決定の技術の習得、

自他の生命の尊厳・集団所属の権利の尊重と自由の必須条件・連帯感・責任感の育成を挙げている。教師の指導方法は、準備級および初級においては、単なる習慣形成であっても、単なる観念的な行動規範の学習であってもならないとし、児童対児童、教師対児童の関係を重視した学級環境作り、学校教育活動全体の道徳・公民教育への寄与、思考・反省等の時間の設定を挙げている。また中級では、以上の項目に初歩的な社会活動への参加を加え、指導原理として、現実から出発した概念形成と社会化の過程における自然発生的要素の重視を挙げている⁸⁾。

この省令の最後は、道徳・公民教育の意義を重ねて教師に対して訴え啓発し、職員会議を含めて議論していくべきことを述べ、次の言葉で締めくくられている。「教師が個人的にも集団的にも、また率先して厳しい努力をする必要がある。それほど道徳・公民教育は難しい領域なのである。小学校以後において、すべての学んだことが意味をもってくるようになるのは道徳・公民教育によってである。小学校がなすものは単に知的教授 (instruction) ではなくて、個性の調和的開花、すなわち真の全人的教育 (education) であり、それは道徳・公民教育によるのである。」⁹⁾

2. 公民教育の再導入の背景と意味

1984年7月、国民教育大臣に就任したシュヴェーヌマンは、その年の11月、教育内容優先改革5目標の一つとして「真の公民教育の実践による公民の育成」を打ち出した。そして小学校においては1985年度から「公民教育」(education civique) を単独教科として、コレッジにも1986年から単独教科として導入する方針を示した。シュヴェーヌマンのこの姿勢は、一方で産業構造の転換・高度化に伴い質の高い人間をいかに作り出していくかという課題とともに、他方で責任感を持った自立した公民(市民)をいかに育成していくかという課題があり、この両者を統一した学校教育の創造をめざしたものであるといえる。

シュヴェーヌマンによる公民教育改革に先立つ前、すでに1980年前後において、公民・道徳教育の在り方に対する議論が出始めていた。すなわち1980年代以降フランスでは、産業構造の変貌、価値観の多様化、青少年非行の急増という現実を前にして、道徳・公民教育への「期待」と「関心」が高まっていったのである。それにともない、これまでの独立した科目を設けない道徳・公民教育に対する批判や議論が沸き起こった。例えば代表的な教育誌「レデュカシオン(revue) *L'éducation*」は1980年5月にブルターニュにおいて「公民教育シンポジウム」を開催したのにつづき、1980年12月には再び「なぜ道徳教育をおそれるのか」と題する公開討論を開催し大きな反響を呼んだとされる。また左翼的傾向をもつ教育雑誌「カイエ・ペダゴジック (revue) *Cahiers pédagogiques*」の1981年4月号も「教育の危機にある学校」という特集を組み、まさに「道徳的価値の論議が花盛り」(レデュカシオン誌1981年5月21日) という状況であったとされる¹⁰⁾。一方、教育行政当局の側も、中央教育視学局が中心となって『教育と道徳的価値—教師および学ぶ人のための手引き』を1981年

の春に出版している。中央視学局自体が、特定の教科内容の手引き書を作ること自体異例のことであったとされる¹¹⁾。

1984年11月22日と23日の両日、「経済・社会審議会」において『市民となる (Etre citoyen)』と題するシンポジウムが開かれた¹²⁾。この会合には、労働・職業教育大臣デュルバル (Michel Delebarre)、情報技術担当内閣政務次官フィリュウ (Georges Fillioud)、経済・社会審議会会長ヴァントジョル (Gabriel Ventejol) などの政府その他の主要機関の代表が参加し、シュヴェーヌマン教育大臣は、学校教育において公民教育を再び位置づける立場から意見を述べた。彼の演説は、モンテスキューの『法の精神』を引用することからはじまり、共和国の学校は啓発された市民を育成すること、それなくしては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。同時に、現代が厳しい国際競争の時代に入っていることを述べ、具体的に競争相手としてアメリカと日本を挙げながら、これらの国においても国民的アイデンティティを軽視していないとして、フランス共和国としての統一意識をもつことを訴える。またフランスにおける愛国心は、それは共和国としての価値と一体になるがゆえに、自然に普遍的なものとなると主張する¹³⁾。そして「勝者の側に立つためには、質の高い労働者・技術者を育てることで満足することはできず、『良き市民 (bons citoyens)』を育てなければならない」と強調する¹⁴⁾。このため特に70年代以降、消滅してきた感のある公民教育を、再び学校教育の公的プログラムの中に位置づける必要性を訴えたのである。シュヴェーヌマンは、国内的には70年代以降の社会不安、対外的には国際競争社会の中での生き残りをかけた状況を前にして、公民教育の果たす役割への期待を明らかにしたといえる。

この席上、シュヴェーヌマンは、小学校段階における公民教育の内容として次の4つの基本領域を押さえるべきであるとした。

- ①社会生活・市民生活の領域 (社会への適応に関わる基本的規則の学習、法律、契約、個人、財産などのいわゆる私法の領域)
- ②政治・行政活動の領域 (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、警察などのいわゆる公法の領域)
- ③世界の中のフランスの位置 (人権宣言の説明、国際関係と国際機関、世界の人口・経済問題への導入など)
- ④政治科学の領域 (政党、団体、互助組合、労働組合、職能団体、世論調査、マスコミなど)¹⁵⁾

その上でシュヴェーヌマンは、公民教育のための固有の学習指導要領を策定し、固有の授業時間の設定をする必要があることを述べる。そして公民教育の授業の担い手は、小学校においては教諭が、コレージュとリセにおいては歴史・地理担当の教員、フランス語担当の教員とし、教員の養成教育においても今後、公民教育を留意しながらおこなっていくとしている。閉会の挨拶に立ったファビウス首相 (Laurent Fabius) は、民主主義を守り発展させること、そのために市民が社会の仕

組みと制度を学ぶ必要性を強調し、このシンポジウムを締めくくっている。

シュヴェーヌマンは、直ちに小学校公民教育の学習指導要領作成に着手するよう中央視学局に指示すると同時に、その際、政治哲学者クロード＝ニコレ（Claude Nicolet）が提出した報告書に基づいてそれを行うことを表明した。その報告書は1984年11月1日に、シュヴェーヌマンに提出された委員会（委員長はフランソワ＝ゴゲル（François Goguel））の報告書『教育の再建と公民教育』のことである。その中でニコレは、「学校教育の危機」を訴え、「共和国の学校」づくりへの転換と、「国民的アイデンティティ」の確立を強固にする「公民教育」復興の意義を説いていた。その内容については、戦前型の規範性の強い価値は避けられ、フランス共和国をになっていく若い世代に必須とみられる価値、例えば「人権」「国際理解」「連帯心」などの80年型価値を織り込んだものであった¹⁶⁾。

ところで公民教育の再導入の提起を、フランス国民はどのように受けとめていたのであろうか。ここに3つの世論調査結果がある。第1は、家庭向けの月刊誌“*Le Parents*”（1985年4月号）が、1985年2月13日から15日までの間におこなった809人に対する調査(A)、第2は日刊紙“*Le Matin*”（1984年11月26日付）が1984年10月31日から11月3日までの間に、その読者（352人が回答）に対しておこなった調査(B)、第3は日刊“*Le Monde*”（1985年9月9日付）が1985年8月23日から30日にかけて、小学校および中等学校の教員500人に対しておこなった調査(C)である¹⁷⁾。

まず「公民教育が再び学校教育に取り入れられることを望ましく思うか？」の問いについては、Aが80%、Bは100%（なお25歳未満では91%）、Cでは小学校教員のみに対して聞いたものであるが86%、というようにほとんどの人が賛同している。次に公民教育を教師が教えることについて、Bでは25歳以上の人の72%がそうすべきと答えているのに対して、Aでは40%の人たちが教師は公民教育を教えるに適していないとしている。Cの調査では、国歌であるラ・マルセイエーズを小学校において教えることについて、わずか3分の1しか賛成していない。その属性別内訳では、最も賛成率の低いものから、青年教師（賛成17%）、左翼教師（同29%）、組合加入教師（同31%）であり、高いものは右翼教師（賛成43%）、年輩教師（同53%）、私学教師（同51%）という結果である。またAの調査では、道徳的価値についての優先順位調査がなされている。これによれば最も優先度が高いのは「他人の財産の尊重」であり、次に「男女の権利の平等」「法令の順守」「公共の物を大事にすること」「連帯の意識」といった、個人よりも共同体的価値を構成するものが続いている。逆に「愛国心」は優先度が最下位に位置づけられている。Aの調査ではさらに、レイモン＝パール、ジャック＝シラク、ジョスパン、ル＝ベン、マルシェなど6人の重要な政治家がアンケートに答えている。ともに公民教育の再導入に、若干の意見の差はあれ賛成している。その中で、パール、シラク、ル＝ベンら右翼政治家は、公民教育における基本的価値について、「愛国心」「法令の順守」「民主主義と労働の価値」「連帯の意識」「相異を受け入れること」「権利の平等」を挙げるのに対して、ジョスパン、マルシェら左翼政治家は、これに加えて、「平和」「人類愛」「飢餓と後進に対す

る戦い」「労働権の尊重」を挙げている。

なお、学校教育に関心を持ち教育参加を担っている有力な父母団体の一つである「公教育の生徒の父母連盟」(PEEP)は、1984年12月に、独自に公民教育推進の立場から『公民教育憲章(Charte de l'éducation civique)』制定の政策提言を発表した。PEEPは、公民精神の欠如による暴力・非行・退廃、社会不安の現実を指摘し、学校教育のみならず日常生活における問題として、家庭における教育の中で公民精神をはぐくむ必要性を強調する。その上で、1)国民的義務として公民教育を認識する、2)真の国民的コンセンサスを表すものを追究する、3)公民教育の研究と実施のための最高会議を設立する、4)青少年と親の間でこの憲章について十分協議をする、5)公民教育の目的・手段・実施の保証について国会での十分議論をする、のほか、6)学校の中および学校外での教育プログラムを規定した公民教育憲章を提示している¹⁸⁾。

このように、シュヴェーヌマン教育大臣が打ち出した公民教育政策については、具体的にどのような教育内容をそこに盛り込むのかは別にして、全体としてみれば、概ね賛意を示していたといえよう。

3. 公民教育の学習指導要領の検討

1985年1月8日、シュヴェーヌマン教育大臣は、85年度新学期に向けての準備のための通達の中で、「市民の育成は、真の公民教育(véritable enseignement d'éducation civique)によってなされる」ことを述べた¹⁹⁾。そしてまず4月23日に、小学校において新年度から適用される新しい標準授業時間数(horaires)を発表した²⁰⁾。これによりそれまでめざまし教科の中に組み込まれ、ほとんど埋没していた状況にあった公民教育が、単独の授業時間として、1週間27時間のうち1時間(60分)を割り与えられることとなった。この1時間の授業枠は、一般的には30分ずつに分けて2日間で行われている。すなわち地域、単式学級、複式学級などによって異なるが、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30分ずつを公民教育として組んでいる場合が多い²¹⁾。なお、この時間数は1990年8月1日に改正が行われており、3つの教科グループごとにまとめられ、1週あたり1時間減って26時間とし、各学校での弾力的な授業時間編制がおこなわれるよう時間数が幅をもった形となった。その中で公民教育は、第

1985年度以後の教科の授業時間数(時間/1週あたり)

教 科	準 級	初 級		中 級
		第1年	第2年	
国語(フランス語)	10	9	8	8
数 学	6	6	6	6
理科・テクノロジー	2	2	3	3
歴史・地理	1	2	2	2
公民教育	1	1	1	1
芸術教育：音楽	1	1	1	1
造形美術	1	1	1	1
体育・スポーツ	5	5	5	5

1群の中に位置づけられ、右の表に示す時間数となっている（なお基礎学習期とは保育学校の年長学年と小学校の最初の2年間、深化学習期とは小学校の残り3年間²⁰⁾。

5月15日には、カリキュラム基準としての『学習指導要領』（programmes et instructions）が発表された²⁰⁾。さらに同日には、学習指導要領に対する補足として、フランス共和国の四大シンボル「三色旗の国旗」「ラ・マルセイエーズの国歌」「7月14日の革命記念日」「フリジア帽をかぶった共和国を象徴する女性像・マリアヌヌ」の意味を、小学校の1年生から教えるべきことを指示した通達が出されている²⁰⁾。

学習指導要領は、公民教育の教科の『本質と目標』（nature et objectifs）を次のように定めている。

1991年度以後の教科の授業時間数(時間／1週あたり)

教科グループ		基礎学習期		深化学習期	
		最低	最高	最低	最高
第1群	国語(フランス語)				
	歴史・地理	9.5	13.5	8.5	12.5
	公民教育				
第2群	数 学				
	理科・テクノロジー	5.5	9.5	6.5	10.5
第3群	体育・スポーツ				
	芸術教育	6	8	6	8

※合計26時間になるように編成。

共和国国家は、全体の利益という感覚を持った、自由で責任ある人々により構成される。人は、市民として生まれる、そして啓発された市民となる。

公民教育は、すべてを含みこむことはできないが、そうしなければ消滅してしまうことになりかねない。公民教育は、民主主義的生活の基本的規則に関わるものであり、それゆえに公民教育は、幾つかの重要な分野に限定される。すなわち、責任ある社会的行動、政治・行政制度、世界の中でのフランスの位置がそれである。公民教育は、ひとりでは生きていけないということ、一つの歴史から生じていること、認められた権利と義務を有していることを、子どもに理解させることにある。とりわけて道徳的に、公民教育は、誠実、勇気、人種差別の拒否、フランス共和国への愛を発展させるものとする。

以上の学習指導要領に規定された、公民教育の主たる教育領域は、①責任ある社会的行動 (conduite sociale responsable)、②政治・行政制度 (institutions politiques et administratives)、③世界の中のフランスの位置 (place de la France dans le monde) ということにある。但し最後の③は、具体的な説明がされることなく提示されていることから、様々な方法でその意味内容が解釈される余地があろう。そして公民教育のねらいは、人間は一人では生きていけない存在であるこ

と、歴史的発展と関係していること、生徒に対してその権利と義務を理解させることであり、とりわけ道徳的に「誠実(正直)(honnêteté), 勇気(courage), 人種差別の拒否(refus des racismes), フランス共和国への愛(amour de la République)を発展させるもの」であるとしている。

次に、その『指導方法』(instructions)については次のように指示している。

公民教育は、図解入りでの説明、またできる限り生き生きとした説明をするようにしなければならない。公民教育は、ある点では、他の教科の教育と重なりあうものであり、また特に歴史の教育と重なりあうものである。公民教育は、クラスでの生活および学校での生活のすべての面を統合するものである。公民教育は、教師が教える思想に一致した態度が、教師にあることを前提としている。教師は、教育的配慮をもって日常生活における行為を授業において活用し、協力しあう生活へと導き入れ、権利が平等であることを実践し、また人類の福祉をめざす組織の全国的・国際的運動に参加するよう促すものとする。教師は、最新のコミュニケーションの手段を利用して教育し、それらをできるだけ習得させるように、それらによる豊富な機会をとらえるものとする。制度についての知識、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、教師は、その学識を通して市民性を高めていくことが重要であるということ、決して忘れないことである。

公民教育は、市民としての質ということと、個人がその意見、その社会的な関わり、その興味関心といったことにおいて多様であり、特定の集団に属しているということとは別のものである、という前提にたっている。市民を教育するということは、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できるように、その人の自由を啓発するということである。公民教育は、決して教化あるいは説教のような形をとってはならず、責任の自覚をもたらすものであり、常に自由への教育ということにある。

この中で特徴的なことは、第1に、特に歴史の授業と大きく関係するが、それ自体単独ではなく他の教科全体、あるいは学校での教育活動全体を含みこむものとして公民教育をとらえるということ、第2に、子どもたちの日常の学校生活から授業内容への導入をしていくこと、第3に、多元主義を前提として、子どもたちが自分で問題を解決していけるような知識と能力を身につけさせるようにすること、そしてそのためには第4に、教え込み(教化)や押しつけ(説教)をしてはならない、ということである。加えて第5には、教師の教育姿勢として、教師が正しい知識を持つこと、同時に公民的資質、精神、態度を教師自身が持つべきことを訴えている。

具体的な、各学年ごとの教育内容(教授要日 programmes)は次のようになっている。

●準備級(小学1年生に相当)

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成長させる。

- 衛生、安全、行儀作法。
- 努力と勤勉の認識。
- 学校の備品や公共の施設を大切にすること。
- 自分や他人を大事にすること、自律と責任の意識。
- 他人の権利、人種および男女の平等、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（国歌）、
7月14日（革命記念日）。

●初級（小学2，3年生に相当）

共同生活に関する規則は、それらが正しいということについての、より明確な認識へとつながる。諸制度についての認識は、その概略が示される。

- 学校生活の範囲内で、個人、所有権（私のもの、あなたのもの、私達のもの）、約束という概念について提示すること。
- 祖国：国民的統一とアイデンティティ。
- 共和国のスローガン：自由、平等、博愛。
- 選挙権と普通選挙。
- 国の領土、共和国大統領、大臣、下院議員と上院議員。
- 市町村、市町村長および市町村議会議員。
- 学校。

●中級（小学4，5年生に相当）

自らを取り巻く社会に、より注意を払うようになった生徒は、主要な制度の検討を行い、それらを動かす考えに到達する。生徒は、世界の中のフランスの役割を見いだす。

- 人およ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）。
- フランスの制度：
 - 現憲法。
 - 法律：誰が作るのか？誰が執行するのか？その実行を誰が見守るのか？
 - 行政組織：国、州、県、郡、市町村の行政。
- 社会生活とその実際：

主要な公役務（郵便・電信・電話（PTT）、国有鉄道（SNCF）、など）と、その役割。
社会保障の基礎知識（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：

軍隊と国の防衛：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。

この学習指導要領に示された内容は、まさにシュヴェーヌマン教育大臣が、すでに前年の11月のシンポジウムにおいて表明していた4つの基本領域（前述参照）を文字通りに具体化したものであるといえよう。第1学年である準備級においては、まず社会生活を営む上でのルールの学習を基本に、個人と他人の尊重、協同と助けあいの意味、そして共和国の4つのシンボルを主だった内容としている。第2・第3学年に相当する初級においては、共同生活に必要な約束事についての認識を深めつつ、祖国、共和国のスローガンそして、政治・行政制度の概略の学習を求めている。最後の第4・第5学年である中級では、権利と自由、憲法、行政機構、様々な社会機構、国際関係の中でフランスの位置について学ぶこととされている。自分の身の回りの出来事の学習からはじめて、学校あるいは社会の仕組み、そして国、国際関係と進展させていく方法である。教授すべき内容項目は、従来までの道徳教育あるいは道徳・公民教育と比較すれば、現代社会の諸制度についての、小学校段階としてはかなり高度な知識と概念を求めていること、他方で道徳・教訓的な領域は極めて少なくなっていることがわかる。その意味で、公民教育の学校教育への再導入は、単に「帰ってきた（retour）」のではなく「新しくなった（renouveau）」ものである²⁹⁾。

フランスにおいて現行の公民教育を、我が国の教育課程に照らし合わせて考えれば、次のように言うことができよう。フランスの公民教育は、「社会科」の領域を中心としつつ、「道徳」と「生活科」の一部を含みつつも、教育内容程度をかなり高度にしていることから中学校における社会科の「公民的分野」に相当するものまで及び、かつ学校やクラスでの自覚と実践を打ち出している点で「特別活動」の領域をも含むものである。なお、一見してわかるように、我が国の学習指導要領における各学年の「目標」および「内容」、そして「内容の取扱い」の規定の仕方と比較して、フランスのそれは極めて大綱的である。各学年の「内容」に相当する「教授要目」も、個別項目が列

記してあるのみであり、それらがどのように扱われるかの詳述はない。指導要領の補足 (compléments) が別に発行されているが、それは前述したフランス共和国の四大シンボルについてのものだけであり、授業での展開は、基本的に教師の判断と、実際に学校で使われる教科書の記述の仕方によっているといえよう。

この学習指導要領について、フェリス (Josée de Félice, パリ第7大学講師, 教科教育専門研究者) は、以下の三点にわたって考察を加えている²⁶⁾。まず「誠実」という意味内容を、小学生において子ども (9歳から11歳) に教える際に、十分適した出版物がないことを指摘した上で、フェリス自身がパリ地区で調査した結果を挙げている。小学生において「誠実」に対する反対のものは「どろぼう」という認識を持っているとしている。しかし子どもたちは同時に、自分達の親が常に正直であるとは見ておらず、物を盗むこと (万引き) 自体も、それは客観的なものであって、被害を受けても損害保険によって償還されており、盗まれることを想定して価格の上乗せがなされていること、また盗みは意図的な行為であって、お金がない時、貧しい時には当たり前のことであり、さらに勇気があることの証明 (捕まった者は下手) であるとさえ考えているとしている。

「勇気」についても、上記のこの関連して、盗みをはたらく者が「勇気」をもって恐れずにそれを行うとすれば、それによって生じうる危険性についてどのように学校の場で教えることができるか、という問題があると指摘している。例えば地下鉄内で暴漢に襲われた時にはどうしたらよいのか。学校の外で、自分よりずっと大きい少年から大勢で恐喝された時にはどうしたらよいのか、と。フェリスは、単に一般論として徳目を教えるのではなく、複雑化した現代フランス社会の中で、具体的に「誠実」あるいは「勇気」の意味内容を教育していくことの難しさを指摘しているといえる。またフェリスは「共和国への愛」ということについても、それ自体は必要なことであると認めながらも、6歳から11歳までの子どもに、実際にどのようにそれらの認識を発展させていくのか、という疑問を示している。

次にフェリスは、学習指導要領における公民教育の「指導方法」(instructions) の解説が、国語 (5頁) や数学 (2頁) に比べてあまりに少ないこと (1頁) を指摘した上で、その中で示される、公民教育は「教師が教える思想に一致した態度が、教師にあることを前提としている」ということは、子どもたちの親以上の「公民的行動」が教師に求められるべきものなのかどうか、「教師の一致した態度 (言行一致)」が統制されるものとなるのではないかと疑問を投げかけている。さらに「指導方法」では「公民教育はクラスでの生活および学校での生活のすべての面を統合」し、「日常生活における行為を授業において活用」すべきものとしているが、実際、民主的生活や制度をどのようにして教育していくかについては、公民教育の授業方法でははならないとされる「教化や説教」を伴わないかぎりは難しく、想像もできないことであると不満を表明している。

フェリスはさらに、各教育段階の教授要目 (programmes) の内容分析をしている。準備級においては、その教授要目は、全体の4分の3ほどが基本的規則に関することに向けられている (衛生、

安全、行儀作法、努力、自分・他人・物を大事にすること、尊厳、協同、相互扶助など)。しかし子どもたちが他人との競争を意識し、個人的に成功をおさめたいと思い、「共和国のエリート主義」を意識するようになるのは、まさにこの年代であることから、上記の教育内容はいささか戸惑いが生じる危険性があるとフェリスは指摘する。さらに準備級における残り4分の1は、共和国のシンボル（マリアヌヌ、国旗、7月14日、ラ・マルセイエーズ）の学習に向けられているが、歴史を学び、状況を見定めるといってしっかりと学習なくては理解できないものであり、6歳の子どもには過重であるとする。そして仮に「理解」せずとも「学ぶ」必要があるとしたら、それ自体が悪しき「カテキズム」になりはしないか、と批判する。

初級の教授要目は、準備級で学んだ行為規範をより高めた上に、社会的な諸制度についての基本的認識を育てることとしている。ここでは特に学校あるいは学級内での日々の生活を基にしながら、民主的な運営とは何かを学ぶことがめざされている。しかしフェリスは、学校自体がどれほど民主的に機能しているのかという疑問から、このような方法に対する問題を指摘している。

フェリスは、中級の教授要目については、あまりに重たく過重負担になっているのではないかと指摘し、かつフランス中心になってはいないかと批判する。内容が盛りだくさんでありすぎることから、子どもたちにとってはそれを処理するのに懸命になり、飽和状態になること、そして逆に公民教育に対して無関心になったり拒否される危険性を指摘している。

総じてフェリスは、公民教育を単に公民精神（civisme）の育成とかフランス本国に対する愛国心（patriotisme）に収斂させていく傾向は、現代社会においてあまり適したものではないとする。現代は第三共和制の時のような宗教的道德に置きかわった近代的市民の育成という意味での「勝利した公民教育」の時代ではなく、複雑多様化した中では、公民教育の必要性というより、その困難性があることを述べる。その上で、このような教育内容では、へたをすれば偽善に陥り、表面のみをとりつくろうようなものになってしまう危険性を指摘している。まさに子どもたちが自分で検討し考える教科とするのか、徳目を考え込むような教科とするのかという問題であるといえる。

教師用の手引書においても、公民教育の指導の難しさが強調されている。それは扱うこととされている社会制度が複雑になっていること、言葉・概念の使用が子どもに適したものとなっているかどうかということ、政治の問題と公民教育の境界をどのように設定するのかなどの困難である²⁷⁾。

むすびにかえて

学習指導要領が公布されて以後、9月からの新学期まで3ヶ月しか期間がなく、教科書会社にとっては間に合わせるために多大の苦労があったとされる。事実、1985年度の新学期の教科書として発行されて使える状態にあったのは、わずかにマニャール社（Magnard）とブラン社（Belin）のわずか2社であり、前者のものは5学年分冊揃っていたが、後者は準備級・初級第1学年用のもの

『歴史・地理・公民』だけであった。10月になってナタン社 (Nathan), アシェット社 (Hachette) が、その後マルス社 (Champ de Mars), カステイジャ社 (Casteilla), ドゥラグラヴ社 (Delagrave), ボルダス社 (Bordas), アティエ社 (Hatier) と続くことによって公民教育に関する主だった教科書会社の教科書が出そろった (合計9社)²⁸⁾。

これら教科書は、学習指導要領の基準に従って編集・出版されてはいるが、教科書検定制度は存在せず自由発行制のため、教科書会社あるいは学年ごとによっても、かなりの特色があらわれるものとなっている²⁹⁾。カラフルに色を何色も用いて子どもたちの興味を沸きたたせようとしていたり、写真・漫画・イラストをふんだんに入れながら説明を加えているもの、具体的な身近な人物を登場させ、その行動によってテーマを深めさせていくようにしているもの、あるいは子どもたちへの問いかけをし、思考させ反省を促したりすることに重点をおいているものなど、実に多様なものがある³⁰⁾。教科書の執筆者も、小学校の教員、校長、師範学校教授、大学教授などの教職関係者から、国民教育県視学官などの教育行政官、あるいはジャーナリスト、または様々な関係者の共同研究グループなど、多岐にわたっている。子どもたちの日常生活、家庭、学校の出来事から出発し、住んでいる町、地方そして国全体へと及び、社会・政治の機構、あるいは国際関係の中でのフランスの役割を考えさせようとする全体的なテーマの流れはほぼ共通であり、その中でとりわけて民主主義、人権の価値を強調し、自立した責任感を持った市民、そしてアイデンティティを持った国民の育成を図ろうとしているといえる。ここでは紙幅の関係上、個別に各会社の公民教育教科書の内容の分析をすることは別の機会に譲ることにするが、題材の選択および配列、その中での課題の提起の方法、テーマの掘り下げの程度などには、教科書ごとにかかなりの相違が見られることは指摘しておく³¹⁾。

さて、1985年9月から導入されたこの新しい「公民教育」は、その後今日まで約5年を経過した。しかしながらその公民教育の実態についての反応 (評価、問題点) は、教育関係書、教育雑誌を縦覧するかぎりではほとんどみられない。最後に、1985年の公民教育改革の政策的意図と、具体的な公民教育の内容との関係について若干の考察を加えることで、まとめにかえることとしたい。

シュヴェーヌマンに代表される公民教育改革の意図と背景は、これまで述べてきたように、一方では社会秩序の維持ということにあり、このために社会規範あるいは公衆道徳の教育を学校のカリキュラムとして具体化する必要性にせまられていた。他方で、国際競争社会の中で、フランスが生き残りをかけてたたかうためには、その国民的意識の統一とアイデンティティの確保が重要視される。このため学習指導要領に示されたように、小学校1年の段階では過重ではないかといわれるような、共和国のシンボル (マリアヌ、国旗、国歌、革命記念日) の学習をはじめ、「祖国」「共和国のスローガン」「世界の中のフランス」を小学校において学ぶことを求めたといえる。しかしこれらの認識を育てるためには、現代フランスの社会の仕組み (政治・行政制度を含めて) を理解することが必要であり、その社会の基盤となっている価値、すなわち民主主義、人権、個人の尊厳な

どを理解させ学習させることが、必然的に重視されざるをえなくなる。この点からみれば、フランスの学習指導要領も、また各教科書会社の教科書の内容も、むしろこれらの現代社会の普遍的価値の学習が大きなウェイトを占めている感がある。この公民教育の改革が、我が国の1958年（昭和33年）の、特設「道徳」に近いほどのカリキュラム転換がなされながらも、さしたる抵抗もなく、好意的に迎え入れられたのは、その中身が「道徳的」というより「社会科学的」なものが中心を占めていたこと、人権・民主主義が基調とされていることによるのではないかと思われる。公民教育は、民主的社会的な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。

フランスの公民教育が、国民的統一、アイデンティティを強調しながらも、それが偏狭なナショナリズムへと向かわないのは、一つはその共和国を存立させている価値（例えば自由、平等、博愛）が、近代市民革命の所産であり普遍的価値を持つものであることにある。加えて外国からの移民労働者を多く抱え、属地主義によってフランス国民とまったく同等の教育を外国人の子どもに施しており、価値の多元性を認めざるをえないフランス社会にとっては、閉鎖的なナショナリズムは相容れないものであり、命取りにさえなるものだからである。しかし国際経済競争の中では、またEC統合を迎えてのフランスの指導的立場を確保するためには、一定の「国民意識」の高揚が求められざるをえない。その意味では学習指導要領に示される。ヨーロッパの強調、世界の中のフランスの役割の強調は、先の人権・民主主義といった普遍的価値とどのように整合を図っていくべきなのか、課題であると同時に一種のジレンマを表しているものとみることもできよう。

知的判断力、科学的認識を、民主主義的価値と人権の尊重の教育を基軸に育てていくことが重要であることは言うまでもない。また、道徳性を育てることは自主性を育てることと不可分の関係にあり、この意味で徳目の羅列、押付け、注入とは無縁のものである。そのことは学習指導要領の「指導方法」にも明確に示されている。現代フランスにおける公民教育が、「自由を啓発する」ことにあり「責任の自覚をもたせる」ことにあるとすれば、それは教師の自主性と創造性に依拠するものであるがゆえに、フランスの小学校教師に課せられている教育実践の課題は大きい。

1. 私立の小学校については、国・地方公共団体から財政援助を受けている場合には、原則として公立学校に適用される教育課程の基準に則って行われている（単純契約の場合は「それを尊重」、協同契約の場合は「それに従う」）。
2. O. Gréard, *La législation de l' instruction primaire en France*, Tome V, Librairie de Delalain Frères, s. d. p.725. なお、公民教育は、歴史・地理と合わせて毎日1時間おこなうものとされていた（1週間の総授業時間数は6時間×5日の30時間）（1887年1月18日付省令第19条第5号, Ibid, p.772）。
3. 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年を参照。
4. 参考, 小林順子「道徳・公民教育」原田種雄ほか編『現代フランスの教育—現状と改革動向』早稲田大学出版部, 1988年, 264-265頁。
 5. Code Soleil, *Le livre des instituteurs*, 21e éd., 1951, et 35e éd., 1965.
 6. P. Mayeur et R. Guillemoteau, *Les règlements scolaires*, CNDP, s. d., pp.404-414.
 7. J. Pointud et J. Tronchère, *Précis de pédagogie, écoles primaires*, A. Colin, 1966, p.178.
 8. 小林順子, 前掲論文, 268頁。なお参考, 古沢常雄「フランスの学校と道徳教育」『国民教育』61号, 労働旬報社, 1984年。
 9. Arrêté du 16 juillet 1980, B. O. No.31 (11-9-1980).
 10. 井上星児「新しい共同体における新しい公民倫理の模索—フランス」『季刊教育法』第41号, 総合労働研究所, 1981年, 193頁。なお小林順子, 前掲論文, 267頁。および外国教育調査研究会『諸外国の初等・中等教育の制度と現状』国立教育研究所, 1985年, 99頁。
 11. 井上, 同上論文, 193頁。
 12. このシンポジウムは, 国の行政幹旋官ファブル (Robert Fabre) の発意により開催された。なお経済・社会審議会 (Conseil économique et social) とは, 経済・社会問題についての政府の重要な諮問機関であり, 社会・職業の諸領域から選出された200人の委員によって構成される。(revue) *Cahiers de l'éducation nationale*, No.31, 1985-1, p.21.
 13. Jean-Pierre Chevènement, *Apprendre pour entreprendre*, Librairie Générale Française, 1985, pp. 226-230.
 14. (revue) *Cahiers de l'éducation nationale*, No.39, 1985-11, p.10.
 15. Jean-Pierre Chevènement, op. cit., pp.232-233.
 16. 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」日本比較教育学会紀要『比較教育学』15号, 1989年3月, 9頁。
 17. (revue) *Cahiers de l'éducation nationale*, No.39, 1985-11, p.18. なお, Bの調査はその読者を対象としたものであることから, 国民一般をあらわしたものとみることは難しいとされる。
 18. Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public, *Pour une charte de l'éducation civique*, 1984-12, 12p.
 19. Circulaire No. 85-009 du 8 janvier 1985, B.O. No. spécial 1 (17-1-1985).
 20. Arrêté du 23 avril 1985, B. O. No. 21 (23-5-1985).
 21. 『資料編』の「その他の小学校公民教育に関する資料」を参照。
 22. Arrêté du 1 août 1990, B. O. No. 31 (30-8-1990).
 23. Ministère de l'éducation nationale, *Ecole élémentaire, Programmes et instructions*, arrêté du 15 mai 1985, B. O. No. 21 (23-5-1985). なおこれはポケット版が作成, 普及されている。

24. Compléments aux programmes et instructions du 15 mai 1985.
25. 中央教育視学局の歴史・地理部会長ガリグ (Pierre Garrigue) の言葉。“Trois espaces pour l'enseignement de l'éducation civique” (revue) *Cahiers de l'éducation nationale*, No.58, 1987-10, p.12.
26. “La nouvelle école primaire, Le dossier des nouveaux programmes, Josée de Félice: Questions à étudier ou vertus à inculquer?”, (revue) *Le Monde de l'éducation*, No.120, 1985. 10., pp.44-46.
27. Claudie Bert, dir. de., *Guide de l'école maternelle et primaire*, Nathan, 1986, pp.186-187..
28. “Du côté des manuels scolaires”, (revue) *Cahiers de l'éducation nationale*, No.39, 1985-11, pp.11-12. なお、教科書供給が間に合わないような形で、教育課程基準の改訂・実施が行われるのは近年の傾向であるとされる (柔原敏明「フランスにおける教科書改善への取り組み」財団法人教科書センター『センター通信』第46号, 1989年4月10日号)。
29. 教科用の図書 (manuel scolaire, livre scolaire) は、国民教育省が定める「学習指導要領」に準拠して編集刊行されている。教科書としての編集・発行についての直接の法令の定めはないが、その図書が教科用として編集されていることにより、事実上教科書として認められている。教科書を発行している民間の出版社は50社ほどあるが、その中で多くの採択シェアを有しているのは約10社ほどである。教科書の採択については、公立小学校の場合、各郡ごとに開かれる教員の会議において教科書としての認定リストが作成され、その中から各学校において職員会議の審議を経て採択される。教科書の選定は、教師の教育活動の一環として認識されている。
- なお、小学校段階では1977年度から、コレージュでは1980年から教科書が無償となった。無償の方法は、ふつう給付ではなく貸与であるが、その財政的負担は、小学校の場合は市町村、コレージュ以後は国である。教科書の買い取りも可能である。
30. 例えば生徒用の中級 (小学校4・5年生) の教科書を形態の面だけで比較してみても、ナタン社=中級1年と2年の2分冊, 変形A 4版, 各総頁数63頁, 各1冊29.5フラン (約750円): マルス社=中級1年と2年の2分冊, 変形B 5版, 各総頁数73頁, 各1冊43フラン (約1,100円): ホルダス社=中級1・2年で1冊, B 5版, 総頁数128頁: カステイジャ社=中級1年と2年の2分冊, 変形A 4版, 各総頁数64頁, 各1冊27.5フラン (約700円): マニャール社=中級1年と2年の2分冊, 変形A 4版大, 各総頁数96頁, 各1冊43フラン (約1,100円), というようになんかの違いがある。
31. 小野田正利・島恒生「現代フランスの小学校における公民教育の実際—教科書・教師用指導書の分析を通して」のほか、『資料編』の「小学校における公民教育の教科書」の各出版社の教科書目次を参照。

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

田 崎 徳 友 (福岡教育大学)

I. はじめに

1985年11月14日付け省令によってコレージュにおける公民教育の教育課程と週授業時数が定められ、翌年の新学期（1986年9月）に第6級から実施が開始され、以後学年進行で第5級、第4級、第3級へと適用されてきた。1989年の新学期には、コレージュの最終学年である第3級に達し、1990年にはリセに適用され第1学年（第2級）に達したはずである。しかし、教育課程に関する関連法規は、今のところ第6級、第5級、および第4級分までしかまとめられていないし、またリセについては、その教科書も手元に届いていない段階である。

そこでここでは、コレージュに限り、この省令で明らかにされた公民教育の「性格と目標」および「説明」（これらはコレージュの各学年に共通）、各学年の教育課程、各学年の公民学校に関する補足説明（第6級、第5級および第4級）、および各学年の主要な教科書の目次を翻訳し、紹介する。

II. 公民教育の「性格と目標」および「説明」（第6級～第3級まで共通）

1. 性格と目標

公民教育は、自由の保証国である共和制国家において、教育の主要な部分である。

公民教育は、生徒に、全体の利益に関する感覚、法の尊重、フランス共和国に対する愛を涵養することを目標とする。このために、生徒は、市民が成人に達したとき完全に行使する権利や義務について教授され、すなわち教育されなければならない。

公民教育は、民主的生活の規則やその基礎の理解、諸制度やそれらの歴史的起源についての認識、現代社会における人間の尊重とその権利の尊重の諸条件と諸方法、すなわち寛容と連帯、人種差別の拒否、民主的に一緒に生活したいとする意志、についての考察を想定している。公民教育は、生徒に、自由や正義についての自分たちの要求に応えることができるようにさせ、また現代社会の諸問題や諸困難に対して責任ある方法で立ち向かうことができるようにさせる。

2. 説明 (instructions)

公民教育は、教授であると同時に実践である。

教師は、自分の教育を、合理的に定義され、体系的に配分された知識に基礎づけて行う。教師は、生徒の体験を活用する。この教育は、本質的には、公民としての人間、すなわちその国家との関係における人間、民主的生活に参加することになる国家共同体のその他の構成員との関係における人間の生活に関係している。

コレッジにおける生活の規則は、社会生活や政治生活における規則とは区別されなければならない。しかし、それらを学ぶことは、類似した方法で生徒がイニシアチブを取ったり、民主的生活に参加する準備を可能にするのである。

公民教育は、いくつかの目標については、他教科と分担する。それはとくに、歴史、地理、フランス語である。したがって、教師は、知識を定着させ、教科間で一致する点に気づかせ、考察する基礎をよりよく築くことができるようにするために教科間の必要な連携を打ち立てる。

この教育を担当する教師は、生徒に、責任感と集団行動への関心を培う努力をする。生徒に、自由を愛する人間および市民としての人格を徐々に形成していくために、コレッジの枠内で企画され、実現できることはすべて利用する。

この教育は、良心を絶対的に尊重して行われる。この教育は、教条的注入、特定の行動を説き勧めたり、求めることを排除する。この教育は、私生活や唯一の個人的自由の分野に関するあらゆる干渉をさし控えるようにする。

Ⅲ. 各学年の教育課程・内容および補足説明

A. 第6級（コレッジ第1学年）

1. 第6級の教育課程

教育制度

学校と国家：教授および教育に関する権利／教育行政／コレッジにおける生活：組織と機能（運営、内部規定、代表者、委員会、クラブ）／自尊心と他者の尊重；公共物および私物の尊重

市町村における民主的生活

市町村議会；市町村長および助役：選挙、権限；市町村議会における議決と市町村条例／戸籍／予算および地方税／市町村の公的業務と公共施設；社会事業／市町村と学校／市町村の財産；環境の活用／市町村における安全／結社を通じた生活や文化生活

2. 補足説明

a. 生徒に求められる知識と方法についての説明

1. 全体的指針

「公民教育は、第6級において週1時間の教育の対象となる。公民教育は、これまで歴史・地理あるいはフランス語の教育を担当してきた教師の一人が行う」B. O. 16 janvier 1986 n° spécial.

1.1. 教授と実践

「公民教育は、教授であると同時に実践である。」「教師は、自分の教育を合理的に定義され、体系的に配分された知識に基礎づけて行う。教師は、生徒の体験を活用する。」

この科目は、二つの側面をもち、それは不可分である。すなわち、一方は知識や方法の修得であり、他方は諸原則への準拠であり、諸原則は準拠にその根拠を与える。

これらの諸原則、論議の対象や争点は、無視されることはできないどころか、遍く望まれるものである。すなわち、自由や正義の必要性、自尊心と他人の尊重、責任感、民主主義のなかで共に生きたいとする意志、人種差別に対する反対、異文化を認めること。

これらの修得は、小学校で学んだことを第6級において引き続き行い、深めるものである。それは、生徒に学校共同体や、管区の共同体、すなわち法治国家の構成要素となる共同体に対して帰属している観念を与え、国の大きな公公務である国民教育の機能を理解させることを目指している。

1.2. 目標

コレージュの4年間を通して、青春期の生徒を今世紀の挑戦、すなわち人種差別、安全と平和、人権、開発、遺産と環境に面と向かってそれを意識し、責任感をもった人間にするという全体的な計画のなかに位置付けられており、第6級で達成されるべき目標は、知識と、諸価値を理解し、それを享受する能力である。

1.2.1. 知識の目標

知識の目標は、教育課程の文面に明確に読める。的確な学習や具体的な状況のなかで、生徒は、市町村の制度の本質的な側面を記憶し、自分たちのコレージュの組織を理解し、市民すなわちより一般的に言えば、民主社会の規則に従って生活している人間の行動をそれと理解する。また、生徒は個人や国家の権利と義務のいくつかを明らかにし、法律、規則を定義し、その必要性を認めることができるようにする。生徒は、貢献や連帯の観念を理解するようにする。

1.2.2. より自由な思考に導く

諸価値を理解し、それらを享受する能力の発達は、生徒の年齢や、教師に不可欠の客観性を考慮に入れる。教師の役割は、一定の行動をしつけるのではなく、より自由な思考に次第だいに導いていくような意識を醸成することである。コレージュの生徒については、自尊心や他人の尊重が期待できるのであり、それは契約の観念、民主的に確立された法律や規則の尊重、安全の保証、公共

物や私物の保証，自然の保証に基礎を置いている。また，生徒には，環境の保護を考慮に入れること，他人の意見を聞き，相互伝達し，共働する意志を持っていること，個人的および集団的な責任感を獲得することが期待できる。

これらの目標を達成するために，教育課程に組み入れられている問題は，コレッジに入ってくる生徒の能力，要求，好奇心を考慮に入れている。

2. 修得すべき知識と方法

2.1. 教育制度

2.1.1. 学校と国家：教授および教育に関する権利。

教授に関する権利を意識させるには，現行法制に導いてきた有意かつ具体的な段階について短く思い出させたり，他の国の法制的なあるいは事実上の状況とを識字の世界地図を用いて，比較することができる。また，教える義務がある。すなわち，学校は，社会生活への参加，職業資格，知的喜びを条件づけるがゆえに義務なのである。国家，父母，生徒の責任，無償の公役務の観念が強調される。

2.1.2. 教育行政

国民教育の行政は，各人に教育に対する権利を保障する役割をもっている。それに関与する公務員，その利用者，その予算からみて，大規模な公役務の一つである。教育のいろいろな段階や職員の構成や管区の各段階における組織やその頂点における組織についての数的なデータや詳細な点を見ると，集権化（職員の採用や資格，教育課程の単一化）と分権化（管区地方公共団体の権限，教育機関の責任）を対比することが可能となる。この学習を極度に形式化しないようにしなければならない。この学習の目標は，できるだけ具体的に達成すべきであり，すべての生徒のために，また国家共同体のためになされているこの大規模な公役務の役割を示すことである。

2.1.3. コレッジにおける生活：組織と機能

コレッジにおける生活についての学習は，具体的に場所や職員に関することから始められる。職員の役割から，学校の構造や機能，すなわち運営，委員会，生徒代表（任命と権限）が分かる。内部規定（校則）や学校での生活の規則は，一種の契約である。学校生活のいろいろな側面—資料情報センター，社会・教育クラブ，クラブ，これらは生徒にイニシアティブを自由に取らせ，責任を持たせることができるものであり—教師は共同体の調和は相互的な尊重にかかっていることを理解させる。

生徒の利用に供されている学校施設，公共財を大切にすることについて注意が払われなければならない。それらは誰の所有か。誰がその代金を払うのか。誰がそれらを取り替えるのか。生徒た

ちは、生徒たちで教育活動計画を通してその維持や改善に貢献する。同様に、コレージュにおける生活の規則についての学習は、私物を大切にすることを培うことになる。

事故の予防は、組織された集団生活全体に固有の安全規則を知ることとそれを尊重することを仮定している。

2.2. 市町村における民主的生活

生徒はその成員である学校共同体に精通しているのであり、共同体がもっと広がった枠内における社会組織の必要性を理解する。

各市町村役所において目につくいくつかの象徴的な物（マリアンヌ、市町村長が公式な場でかける三色綬、市町村長の印章、など）を提示することによって、生徒に対して市町村はわが国の行政的および民主的な生活の基礎単位であることを想起させる。

コレージュは、非常に多様な市町村に設置されている。地方の環境についての学習でわき道にそれることなく、すばやく地理的な枠を提示し、学校生活が営まれる市町村のタイプ（都市、農山村、住宅地区、工業地区など）、その住民（年齢構成、社会・職能構造など）の特徴を述べる必要がある。非常に大きな都市では、アロンディスマン（郡区）が市町村に替わってもよいだろう。しかし、教師はこの場合、生徒に公役務を確保するのは市町村としての市であること、郡区は市町村が持っている権限を持たないことを示めさなければならない。

2.2.1. 市町村議会

市町村議会、市町村長および助役：選挙、権限；市町村議会での議決と市町村条例。」

市民は、選挙人であると同時に行政の対象となるが、政治権限に参加する能力をもっている。

市町村条例の抜粋の検討を通して、生徒は、市町村行政のいろいろな組織についての伝統的な説明を超えて、政治権力が各人の日常生活を支配していることに気づくのである。

2.2.2. 戸籍

戸籍は、生活の法律上の段階を示すだけでなく、フランス法を明らかにしている：届け出、証人、登録における厳格さ、点検。それは、法制あるいはフランスの伝統についていくつかの問題を引き起こしている：国籍、一夫一婦制、など。

2.2.3. 予算および市町村の業務

「予算と地方税。市町村の業務と施設；社会事業。市町村と学校。」

市町村の業務は日常的な実際のなかで理解される。市町村の施設の提示は、学校に特定の注意を向けさせることになる。教師は、市町村がいかにより大きな組織のなかに取り込まれているかにつ

いて示すことを省くことはしない：市町村組合，いろいろな使命をもった市町村間組合（通学送迎業務）。社会事業について，民主的な集団の生活に固有な内的な連帯性を強調する必要があるだろう。「誰が融資するのか」という問いは，予算やその財源となる地方税についての入門となる。この部分の教育課程は具体的な提示をすることが必要である。

2.2.4. 遺産，環境，結社生活および文化生活

「市町村が受け継いできた遺産；環境の活用。結社生活および文化生活。」

市民の役割は，市町村議会の選挙や少数の者にとって，市町村の運営に限定されているのではない。市町村は文化的，スポーツ的，社会的な生活に貢献する結社の活性化のような活動に参加するのは市民の役割である。公共の遺産（芸術的な記念物，都市，田舎風景）の保存の仕事をする。環境の活用は，国土計画との初めての接触となりうる。

教師は，市町村が国内的および国際的な枠のなかで交流（後援，姉妹都市提携）に開かれていることを示す。

2.2.5. 市町村における安全

市町村における安全は，交通規則の知識と遵守や，人間や物を大切にすることを仮定している。市町村の幹部は，それらを保護しなければならない。

2.3. 基本的な概念の獲得

第6級では，教育はつねに，知識，方法，正確な語彙，いくつかの基本的な概念，すなわち，権利，法，公民性，責任，安全など，についてその修得に導くものでなければならない。

第6級で手をつけられたこれらの概念は，コレージュの全学年を通して再び取り上げられ，深められ，拡大されることになる。

b. 教育課程の編成例

教育課程によって定められた目標に到達し，知識を得させるために，教師は年間の編成を行い，そのイニシアティブと責任を教師は有している。

生徒の時間割のなかに週1時間の公民教育が配分されていることは，完全な教科の尊厳を表しており，約30時間の年間時数を基礎にして，首尾一貫し，また前もって定められた進め方を前提としている。しかし，公民学校が修得されるだけ，それは意識をもって実践されるゆえに，公民教育は，教育的なアウトプットの組織にとって時間枠を適応させる必要があり，他の教科との関係について調査を実施する必要がある。しかし，公民教育は，一連の機会に帰着させることはできないし，知識の修得や評価の可能性を排除するような回避に口実を与えることもできないだろう。時間を良く

組織すること、その目標を実現する手段において正当な選択をすることが、その効率の条件である。

教育課程は二つの部分に分けられるが、重要性は同じではない。教育制度は、年間の授業時数の約四分の一が充てられれば、取り扱うことができるだろう。後半の部分、すなわち市町村における民主的生活、市町村議会の役割や財源の使途は、もっとも重要な部分である。

教師が心に描いたものは別として、いかなる編成も強制力をもたない。その実施は、地方的な条件や用いる方法しだいである。

c. 一貫性を明らかにすること。

1. 教科内での一貫性

「この教育は、本質的に市民、すなわち国家との関係における市民、また国民的共同体の他の成員との関係における市民、としての人間の生活に関係している。」

生徒が学校共同体や管区の公共団体に所属していることは、教育に対して具体的な準拠を構成していることになる。一貫性は、責任ある社会行動と制度の機能や個人的および集団的自由の要求に必要な規則や法の存在との間に築かれるべき関係のなかで模索されなければならない。このために、生徒の公民教育に参加するよう求められているのは、コレッジの職員全体である。

2. 他教科との一貫性

2.1. 歴史・地理と

公民教育の特殊性は、独立した一つの教科ではないことである。歴史・地理との結び付きは明白である。すなわち、権利や法や公民性のような観念や概念の共通した基礎、現実の種々の状況の共通した基礎、教授法の類似した使用、分析方法の類似性である。地理の教育課程は、国際的な多様性や地球規模の次元についての最初のアプローチとなり、また地理は市町村が外国や他の市ともつ接触到意味を与える。

歴史において、アテネの市、ローマのように共和国あるいは帝国の制度は、法制的な語彙への接近をはかる。法制的な語彙の修得は、不可欠であり、魅力的な例示がなければむなしいものとなる。

2.2. 経済学入門との関係

市町村は、経済学入門にとって、参考にする場となる。いうまでもなく、市町村の行政を学習することは、経済学入門と結び付いた方法で導かれることになる。

2.3. フランス語との関係

教育課程はつぎのような学習を規定している。「今日の社会に関係し、批判的な学習を引き起こ

すようないろいろな情報，ルポルタージュ，文書のテキストの学習。」

2.4. 他のすべての教科との関係

公民教育は，すべての教科と関係している。社会における生活の学習，すなわち個人—社会—国家関係の学習は，それが広範になれば，一つの知識領域に制約することはできないだろう。時間割の柔軟性によって，他教科との作業を可能にしなければならない。学校共同体は，調和ある社会生活の学びとりに関係している。

2.5. 横断的な主題

公民教育はつぎのような領域における横断的な主題に関わる：

- 消費：サービス，税；
- 環境と遺産：生徒には空間の整備や都市計画の問題に関心を抱かせることができる；
- 安全：市町村における交通安全。

d. 教授上の方法と進め方

この情報は，使用できるドキュメントや一般的に推奨できる方法や活動に関するものである。

1. ドキュメンテーション

ドキュメントは，いろいろな性質をもち，よく用いられるものである。すなわち，記録簿，受取証書，宣言，規則など。視聴覚教材，あるいはメディア，とくに地方・地域新聞，地域テレビやラジオに頼ることが推奨されている。

生徒は，ドキュメンテーション，すなわち入学表，連絡帳，校則，インタビュー，話や証拠，新聞記事，充実に参加するよう求められている。市町村のサービスとの連携が取られるが，それは市町村が出す出版物を教師が自由に使えるようにするためである。他方新聞は，デモ，議決，入札，市町村条例や公報紙，戸籍抄本についての興味ある情報を選んで与えてくれる。資料・情報センター（C. D. I.）には，地方の情報を集め，まとまった文書にし，活用できる情報源カードを作成し，掲示，あるいは展示をするよう求められている。

2. 活動の教授法

公民教育に固有の教授法はない。この教育は，自律，集団生活や責任感，参加し相互伝達する能力の修得を促進しなければならない。公民教育は，それが生徒の活動やありのままの制度の機能形態についての考察を促しており，それだけ効果のあるものになろう。

同じ精神において，その目的が公民教育の目的と同じであるようなクラブ，すなわち第三世界，

ユネスコ、人権、遺産と環境、出版と情報のようなクラブへの参加を勧めることができよう。

その他に、教育的活動計画、学校共同組合、社会・教育クラブやクラブは、生徒にイニシアティブをとらせ、責任を引受け、その上に社会との関係を持たせることを可能にする。それらは、クラスでなされた教育を各生徒に根づかせるのにこのうえない方法である。

B. 第5級

1. 第5級の教育課程

県と地域圏

フランスの領土組織／管区地方公共団体と地方分権化／制度；県議会；県議会議長と県共和国代表官。地方圏議会；地方圏議会と地方圏議会議長と地方圏共和国代表官／権限と財力；県と地方圏の予算／県および地方圏の大きな業務；県および地方圏の枠内における国の業務／財産。

人間の多様性と連帯

出身、信条、意見、生活様式の多様性／寛容／人種差別の拒否／発展水準の不平等：県内における、フランスにおける第三世界における（南北対話）。

2. 補足説明

a. 修得すべき知識と方法についての説明

1. 全体的指針

第6級の教育課程につけた補足説明で明らかにした全体的指針は、第5級にもあてはまり、重要なことは公民教育が教授であると同時に実践であるということである。

第5級では、その成熟に従って、生徒は、県とか地域圏の枠に目を広げると同時に、人間や人間社会の多様性を、その出身、信条、意見、生活様式、発展やそれらを結び付ける連帯において、地球規模で理解することになろう。

2. 修得すべき知識

2.1. 県と地域圏

2.1.1. フランスの領土組織、これは長い歴史および行政上の伝統の遺産であるが、地理の枠内で提示されることになろう。

県への分割は、ほぼ2世紀以来の古いものであり、その後ほとんど変化しておらず、現実においても各市民の生活にしっかりと根をおろしている。というのは、県は行政上、選挙上、また身分証

明書、INSEE 番号、運転免許や乗り物の番号登録などの家族政策上の枠となってあるからである。県庁所在地は、行政上の不可欠な会合場所である。

その起源やその区分や地理的特徴がすぐさま想起されるだろう。

地域圏 (région) は、より古いと同時により最近の形成といえる。それが古いプロヴァンスの境界をなぞっている点ではより古いし、1956年に制定され、1972年と1982年に確認された計画の地方区分によるものであり、その区分のアイデンティティがまだはっきりと認識されていない点ではより最近のものといえるのである。

生徒には、つぎのような根底的な改革の意味を理解させなければならない。すなわち、アンシャン・レジムからの遺産で、大革命や帝政や引き続く共和制で強化されてきた中央集権制、そこでは権限が中央行政に属する公務員によって確保されていた中央集権制が、選出された代表者によって統治される管区地方公共団体を優遇した地方分権制に部分的に取って替わるに至っていることである (1982年の法律)。

地方分権の法律や政令に詳細に立ち入る必要はない。具体的に (コレッジの新しい経営をみれば分かるように) いくつかの権限が、市民により近い権限に委譲され、市民自身によってより直接的に決定されるようになっていくことを理解させるだけで十分である。

2.1.2. 諸制度

県議会と地方圏議会は、政治的構成において提示されることになる。これは、選挙地理についての短い学習の機会となる。県議会議員 (小郡で選出され、コレッジの管理運営評議会に参加することからコレッジでも知られている) や地域圏議会議員 (県の選挙区域で選出される) の役割が詳細にされる。県議会の増加してきた権限や所轄、知事、国を代表する共和国代表官および県議会議長のそれぞれの役割の分担が示されることになる。

地域圏議会についても同様である。

県と地域圏の予算の重要性および財源 (税制) や歳出の内訳は、大筋において提示される。

とくにその大きな施設が取り上げられ、そのいくつかは学習の対象となり、さらに深められた調査の対象となる。とくに生徒の日常生活に関係しているものである (教育、都市化、運輸、給水、余暇と文化施設、衛生・社会施設など)。

平行して、国の指導的役割が種々の業務のなかで提示される。すなわち、教育、施設、農業、衛生・社会事業などの業務に関する県段階での指揮、文化事業に関する地域圏段階での指揮。

列挙的な学習や網羅的な学習はすべて気を付けて避けるようにし、一つあるいは二つの正確な事例で満足するようにする。

特別な注意は、環境問題に向けられ、学習や研究となる (整備地区、緑の空間、地方公園、余暇基地、感性的な区域など)、また自然や、建築上、言語上の遺産にも注意が向けられる。

歴史や地理の方法ではなく、また制度的な領域に閉じ込めてしまわない方法で、生徒を惹き込むのは、人が住み、管理され、運営され、活性化された空間である県や地域圏についての生きた認識なのである。

2.2. 人間の多様性と連帯

この問題の一貫性は、当然のことながら歴史と地理の教育課程の間にある結び付きであり、歴史や地理から例を具体的にするような事例を借用することになる。

この問題は、寛容、人種差別の拒否、連帯と呼称されるものに具現されるいくつかの価値を含んでいる。

特別な注意は、あらゆる人間社会において家族の単位が表すような連帯の恵まれた形態に向けられる。すなわち、家族が呈している形態の多様性や、家族が発達した社会や発展途上の社会において果たしている役割の本質的な性格を提示することになる。

異なった信条や意見や生活様式や考えを認識することは、文化的に豊かになるし、国際理解に対して精神を開くことになる。

出身の多様性は、多くの場合、コレッジのなかやそのまわりでも気づかれる。そのような環境のなかで、文化間活動の実践が提案できる。しかしながら、社会ののけ者にしたり、差別する態度をとらないようにすることによって、その困難を過小評価することにはならない。アフリカ、ラテン・アメリカ、アジアについての地理の問題に頼り、いくつかの社会の事例を深く学習し、その文化的性格がより特定の学習されることになる。

主な言語圏、宗教圏、文化圏、地政圏についての最初の製図法的なアプローチを行うことが可能だろう。

人種差別に対する拒否（複数形はいくつかの形態の人種差別が認められている）は、世界人権宣言（1948年）や人種差別に反対するフランス法（1972年7月1日）と照らして学習されることになろう。事例は、メディアによって提供された情報から取り出せる。アパルトヘイトの事例は、特別な学習対象となろう。

開発の不平等については、地理において地域ごとに開発の詳細な状況から学習されることになるが、公民教育では大きなテーマを中心に、たとえば食料事情、衛生、教育などについて理解がはかれる。

南北関係の接近は、相互依存関係を明らかにすることになろうし、この相互依存関係は、各人の日常生活にいたるまで現在の世界を支配しているが、明白な連帯は伴っていない。

南北の協力は、大まかに提示され、交流やパートナーシップや連帯の実践を発達させるための市民の可能な役割について強調されることになる。

2.3. 基本的な概念の修得

第5級では、教育は知識や方法、正確な語彙およびいくつかの基本的な概念の修得に導かなければならない。これらの基本的な概念は、就学中に再び取り上げられ、深められるものである。

制度的概念：中央集権、地方分権、地方への事務分散、権限の委譲、管区地方公共団体、法律・政令・規則、など。

人種差別、自民族中心主義、差違と差違に関する権利、寛容、連帯、開発、普遍性、アイデンティティなど。

b. 編成の例

第6級の教育課程の補足説明を参照することになるだろう。そこでは、校外学習や調査や種々の作業ができるように時間の活用について柔軟性をもたせることと、学年の教科書のなかで継続され、形をなさなければならない編成における不可欠な厳格さとの間の調和を図る必要性について述べられている。

教育課程の二つの部分は、いろいろな本質をもっており、その重要性は同じではない。

前半は、よりはっきりとした認知的な側面であるが、与えられた時間の三分の二まで使うことができよう。このなかには、調査や訪問や作業が含まれている。県に続いて地域圏の学習を行うなり、あるいは県と地域圏との関係に重点をおくのが望ましかろう。

後半は、教えられる教科により密接に結び付いているが、それらの教科のなかでの進み具合に従って進むことになろう。

c. 一貫性を明らかにする

1. 教科内における一貫性

第5級の教育課程は現代の制度の行政的、政治的および社会的機能の学習について、第6級において市町村に関して行ったことを、今度は拡大した空間である県と地域圏で行おうとするものである。

同時に、地球規模における人間と人間の社会の多様性の認識に導く。

2. 他の教科との一貫性

2.1. 歴史・地理との関係

教育方法や分析手段や内容において、結び付きは明白である。

歴史においてはつぎのようである。中世におけるフランスの領土形成、ビザンチン文明、アラブ、イスラム文明、中世におけるキリスト教文明の飛躍、これらの文明の接触（たとえば、アンダルシア）、コロンブスによるアメリカ大陸発見以前の文明は、公民教育の教育課程の問題にとって歴史

的な参考となる。このことは、16世紀における宗教上の問題（不寛容と寛容）やユマニズムにとっても同様であろう。

特別な注意は、中世やルネサンスから引き継がれてきた地方や地域の遺産に向けられなければならないだろう。

地理では、開発の状況、開発の問題を述べることによって、地理の教育課程は具体的な基盤を与えてくれ、そこから公民教育の教育課程の後半部分が取り扱われることも可能である。

2.2. 経済学入門との関係

国際貿易の問題は、南北関係についての良い導入となる。

2.3. フランス語との関係

フランス語で書かれた外国人著者によるつぎのようなテキストや翻訳された外国のテキストは文化間教育の良いアプローチとなろう。

Borago Diop : *Contes d'Amadou Koumba, Nouveaux contes d'Amadou Koumba.*

Camara Laye : *l'enfant noir.*

Contes des mille et une nuits.

J. R. Jimenez : *Platero et moi.*

情報のテキスト、ルポルタージュ、いろいろな文書、いろいろな視聴覚出版物は、教育課程に含まれた問題の学習の支えになるだろう。

2.4. 科学および生物学的・地質学的技術との関係

教育課程の説明から抜粋した提案がとくに想起されるだろう。

「生物の相互依存について学習する場合、自然環境や整備された環境の管理、とくにその開発やその保護において果たす人間の役割の重要性が示されることになろう。」

2.5. その他のすべての教科との関係

教育としての公民教育は、すべての教科に関係している。時間割を柔軟にすることによって、学校共同体によって決められた企画と調和させながら、他の教科との作業を可能にしなければならない。

2.6. 横断的なテーマ

横断的なテーマは、ほとんどの場合、第5級の公民教育の教育課程に関係しており、とくに開発と関係している。共通の題を見つけ出す。たとえば、消費の問題（開発の問題と関係している）、

県の段階であれ、地域圏の段階であれ、また地球規模のものであれ、環境と遺産の問題（人類の共通の遺産）。保健と生命に関するテーマ（県の保健業務、世界における保健の問題、安全に関するテーマ（県や地域圏の安全業務、災害救助組織）も求められている。

情報に関しては、地方紙の使用が勧められる。人種のおよび性的な偏見に対する警戒、情報が世界的規模になる問題も教育課程の実行に位置けられよう。

d. 教育方法および進め方

1. ドキュメンテーション

ここで資料・情報センターの役割は重要である。センターは、県や地方圏に関する非常に多様な情報源を集めなければならないだろう。それらは、県の生活についての多数の出版物については県教育情報センター（CDDP）から出版されるものであり、教育情報地方センターから出版されるものであり、県の古文書館から出されるものであり、とくに古文書館の教育的な業務によって作成されたものである。

また、県議会や地域圏議会の部局や、県施設課（DDE）や地域圏文化事業課（DRAC）、地域圏建築環境課（DRAE）、国立統計経済研究所（INSEE）の地方局などによって提供される情報や資料を頼りにすることもあろう。

地方分権化や権限の委譲の問題については、ドキュメンテーション・フランセーズが現在の情報を提供している。

ユネスコの出版物やとくにその新聞（courrier）は、いろいろな文化の学習にとって貴重な貢献となろう。

視聴覚資料のすべては、開発に関する教育について、国立教育情報センター（CNDP）がその目録を作成している。新聞や一般のメディアを活用する必要がある（ビデオへの録画やモンタージュを用いる）。

生徒が作成した作品は、資料・情報センターで保管され、目録が作成される。それらの作品は、展示や上演などの形で披露されることも可能である。

2. 活動の教授法

この項は、「第6級の補足説明」からとっているが、その意義は変わらない。

知識の厳密な修得を超えて、引き起こしたいのは、生徒の意識から考察された活動である。

公民教育の定着と一貫性を確立するために、学校の諸活動全体との密接な関係を確保するのが良い。

教育活動計画、学校組合、社会・教育クラブや連携したクラブ（とくにユネスコクラブ、第三世界クラブ、出版、情報、遺産、環境のような教育課程の問題と密接な関係を持ったもの）は、公民

教育を自然に延長し、拡大するものになる。

C. 第4級

1. 第4級の教育課程

自由の獲得

人身保護法 (habeas corpus) (1697)/1789年の人間と市民の権利宣言/人権に関する世界宣言 (1948年)/ヨーロッパ人権条約/婦人差別撤廃条約 (フランスで1983年批准)/市民の権利と義務

現代フランスにおける自由の行使

基本的自由：良心，表現，結社，組合，出版の自由/所有権/家族：結婚，離婚，子どもの権利/女性の権利/経済および社会に関する権利：労働，保健，社会保障/外国籍居住者の権利と義務/世論と情報/情報処理と自由/不法に対する上訴手段，共和国の調停者
ヨーロッパ

ヨーロッパ経済共同体，その制度，その機能/ヨーロッパ：変化のなかにある共同体

2. 補足説明

a. 知識と方法の明確化

1. 全体的な指針と目標

第6級と第5級の公民教育の教育課程は，とりわけ，諸価値，すなわち自己尊重，他人の尊重，寛容，人種差別の拒否に明白に関係した題目を含んでいる。

第4級では，教育課程の重要な部分は，人間の権利，とりわけそれらのうちの最初のものすなわち，自由に充てられる。

ゆえに，それは公民教育に割り当てられた究極目的の中心に位置づけられる。すなわち，識見豊かな良心をもって，権利を行使し，人間と市民の義務を尊重することができ，理由のある選択を行うことができ，責任ある人間として行動することができる市民の育成に資することである。

人間の権利に関して，その究極目的は，三つの基本的な側面が活用されることを意味している。すなわち，精神的な側面，政治的な側面，法的な側面である。これらはつぎの観点に表現される：

• 知識の目標：

— 主な「基本的な」テキストについての知識

— 社会慣習や日常生活において，それらがどのように発現されているかを理解すること；個人と社会との関係，市民と公当局との関係。権利について知っていることは，その尊重を必ず

しも意味しない；それでも知っていることは、それが十分に行使されるために不可欠である。

• 理解の目標：

人権の理解は、つぎの点にある：

- 自由，平等，主権，法などのような概念の構築
- 哲学的な性格をもった基礎（自然法，理性の自律的な働き，普遍的な原則の追究等）
- 法に登記すること。たとえば，自由（la liberté）というものは，法的に確認され，かつ法の全体のなかで体系化された自主権（des libertés）のなかにしか存在しないのである。

• 能力と態度の目標：

- 状況を分析する能力；
- 一つの行為についての倫理的問題点を把握する能力と可能な有効な手だて；
- 学校生活における寛容，尊重，責任，連帯の態度，人間関係と，もっと広い社会生活における関係。

2. 教育課程の分析

2.1. 自由の獲得

第一部は，自由の獲得に充てられ，いくつかの基本的なテキストの分析から始まる。ここで，歴史との明らかな結び付きについて強調するのは言うまでもことであろう。すなわち，歴史は，人権の理解を明らかにするのであり，人権が明記されるのは歴史の長い過程の結果である。このように，概念の誕生とその発達に注目しながら，歴史的に提示することが，この年齢の生徒にとって抽象的で形式的なものとなりがちなもの，かれらの学習から取り除くことになるということを付け加える必要はなからう。

教育課程のこの部分にとくに割り当てられた目標は，つぎのように要約できる：

- 自由および人権の観念が，歴史をとおしてダイナミックな性格をもっていることを強調すること。まだ継続した，脆弱であり，やり直されたものであり，未完の人間の構築物であることを強調すること。
- 人権概念の拡がりを強調すること。人権である市民権，参政権，経済上，社会上および文化上の権利に発展し，部門別の法と入れ替わっており，またいわゆる団結権という新しい法の素案にまで拡がっている。
- これらの権利の不可分性や補完性を強調すること。
- 人権がますます普遍的な範囲のものになっていること，署名国をむすびつける国際的な協定や条約の重要性を性格づけること。

自由の行使を定義している基本的なテキストをとおして自由の概念を分析するまえに，注意することは，自由は自然のものではなく，文化的なものであること（自由の創案について語られる），

自由は歴史の過程で、まず圧政に対する抵抗として、ついで中世において、一群の自由、すなわち多少とも広い人間集団内部における集団的な性格をもった権利、特権（地方的、共同体的自由、農民の権利など）として発展したこと、である。これらの集団的な自由は、歴史においては個人の自由よりも古い。個人の自由は、ヨーロッパ文明のなかでは、良心の自由についての討論をとおして遅くなるまで現れてこない。

教育課程で取り挙げられるテキストは、提示の対象となろう。提示はその起こり、作成の背景、主要な規定を定義することになろう。テキストの長さによって、選択してもよいだろう。具体的な方法は、事例の分析から提案されよう。たとえば、語彙は個別的な学習の対象となろう。

人身保護法は、イギリス的な自由な枠内で学習される。歴史の教育課程によって、イギリスの革命の重要な役割、啓蒙思想や1789年の人間と市民の権利宣言を思いつかせることになった源としてのアメリカの独立宣言の重要な役割を強調することができよう。

歴史本来の上述の後者の学習は、二つの方向づけに従い、公民教育で補完されうる。

第一は、自由と平等の「普遍的な」使命を強調することであろう。これは、2世紀の間世界全体で開放の使命として考えられてきたものである。人権宣言はすべての人間に、すなわち自然権が与えられている者に向けられているのである。

人権宣言は、市民を相手に、「一般意思の表現」という法を基にして、圧政に対抗する市民の自由と政治的自由の保障をなしており、法治国家の諸原則を定めている。

第二の指針は、人権宣言の今日性に関係している。私権や参政権は、現代の実定法がその基礎を置いている原則をいまでも定義しているのである。1958年の憲法前文にそれが入っていることは、人権宣言に憲法的な価値を与えていることになる。

1948年の世界人権宣言を学習する前に、歴史の教育課程に基づきながら、いくつかの段階を述べるのが不可欠となる：

1791年：憲法は、その第1章で「1789年の人権宣言に含まれている自然権と私権」を保障している。

1793年：革命暦1年の宣言は、平等を自然権の第一位にもってきており、救済や教育（instruction）の権利について述べている。

1848年：人権の歴史における転換点となる年であり、テキストに経済上・社会上の最初の権利が現れる。しかし、これらの権利がわが国において真に認められるには、1946年憲法の前文をまたなければならぬ。1946年憲法は、1789年の人権宣言を補完し、現代のフランスにおける自由の行使の準拠の役割を果たしている。

1948年の世界宣言と共に、公民教育は歴史の教育課程との接触を無くしており、歴史の教育課程は1914年に終わっている。国際共同体によって練られた最初の宣言が重要になるとと思われる（この草案においてルネ・カッサンが果たした重要な役割が取り上げられよう）；経済的、社会的おるび文

法的な権利を含んだ最初の宣言は、国連の加盟国が署名した普遍的な準拠となっている。

「すべての国民やすべての国にとって到達すべき共通の理想」として示されている人権宣言が、批准した国（フランスは批准している）に対して強制的な法的価値、すなわちいわゆる世界人権憲章をなす総体、をもった国際条約によって補完されていくことに関心が示される必要があろう。

それは、人権と基本的自由の擁護に関するヨーロッパ協定（1950年）、すなわちヨーロッパ評議会の作業の成果であり、加盟国によって批准された協定に見い出されるのである。

ヨーロッパ協定は、世界宣言において明言された私権と参政権とを展開させ、明確にしている。その独創的な点は、保護と請願—個人的な請願を含む—の制度（公平委員会および法廷）を確立することであった。それは、人権の国際化に向けて、重要な一段階をなしている。

国連総会で採択され（1979年）、フランスにおいて批准された（1983年）婦人差別撤廃条約は、一方では、部門別の権利（子どもの権利など）の国際的な共同体による努力と連携をもつことになろうし、他方では、教育課程の第二部で取り上げられる歴史的・地理的な展望（女性の権利）と連携をもつことになろう。その時代に合った人間の構築、すなわち人権の概念は、いわゆる団結というような新しい権利の出現や、科学や工業技術の発展と結びついた倫理問題とともに豊かになり続けるだろう。市民の権利や義務に充てられた授業は、市民権の獲得の主要な段階を思い出させる機会になろう。また、権利と義務との間に存在する直接的な結びつきを強調することができよう。しかし、決して、集団的な強制のない市民的自由や、集団に関わりない権利の自由な行使を強調することはできない。

2.2. 今日のフランスにおける自由の行使

教育課程の第二部は、今日のフランスにおける自由の行使についてである。この題は、他国にあるものには言及していないが、それを比較研究的な目的に訴えることは除外されない。

第一部との区別は、明白である。基本的なテキストの原則を提示することから、自由の行使を定めている法制の確立をとおしての権利の体制において、自由を適用することに移行していく。

提起された問題の法的な側面に注意を向けながら、年齢の低い生徒を前に、現代社会の発展の歴史的な展望とその具体的な成り行きについて強調することになる。法的・社会的な概念や機構を明らかにするために、いくつかの例を挙げ、事例学習がなされる。この方法は、取り扱われるテーマのすべてがフランス社会の発展に関係しているがゆえに一層当を得たものとなる。それらの各々は、制度的な側面の外に、社会的・文化的・経済的・人口的な、さらに倫理的な側面を示しており、それらに対して生徒は、気づくようにならなければならない。ここでは、公民精神の範囲を超えており、個人的な希求や個人的な良心に触れる領域に入っている。定まった振る舞いに注意を促すのは教師の仕事ではなく、一つの問題をそのあらゆる側面において提示しながら、意識したり、考察するように誘導するのが教師の仕事であり、生徒に責任感を涵養することである。

このようにして、家族—子どもは家族について個人的な体験をもっている—は、その構成員が、生物的なあるいは法的な性格をもった結び付きによって結合されている一つの制度として提示されるだけでなく、団結や責任の価値が明白で、相互的な権利と義務が関係している社会生活の場として提示されることになろう。家族の社会的、文化的、経済的、人口的な問題点が提示されることになろう。今日の家族関係を支配している自由によって、家族という細胞の成員の間の責任感が互いに排除されてはならないことが強調されることになろう。

その他のテーマも同じような精神で取り扱われることになる：

—基本的自由は、19世紀における民主主義の発展と結びつけられよう。「基本的な」という形容詞は、他の自由があまり重要でないということを意味しているのではないということ、すなわちそうではなくて、これらの自由は、いわばその他のあらゆる自由の行使を保障していること、そして法治国家の構造を支えていることをはっきりさせる。

—所有権は、もっとも古くからある権利の一つとして述べられる。もっとも古いものの一つに個人がもっとも結びついている。また全体の利益との関係における個別の利益の問題を、もっともはっきりと提起しているものの一つであることが強調される。すなわち、そこから、所有権の概念をめぐっての闘争と論争との歴史をとおして、その重要性がでてくる。

—女性の権利は、19世紀における展開の遅さと、20世紀におけるその加速を呼び起こす機会になる。

—経済上・社会上の権利は、参政権より新しく獲得されたものである。その展開が思い出されよう。すなわち、19世紀の最初の社会法から、社会保障の大体系の現在の構築に至る展開である。これらの制度は、経済的・人口的な諸問題を提起しており、これらの諸問題は、市民に個人の権利の意識を、公共体に責任の意識を促すことが提示されよう。

—外国人居住者の権利と義務は、人々の行き来、移民の文化的・社会的・経済的な重要性を惹き起こし、わが国の外国人の居住を規制している法的機構は歓待の側面を排除するものではないことを思い起こさせる。

—世論や情報は民主主義の本質的側面として扱われよう。市民は、まず情報によく通じた市民である。ついで、世論を通じた活動的な市民である。今日、意見を形成するのに貢献するメディアすべてをすばやく提示するだけで、情報の増え続ける洪水の問題、その多様化の問題、市民が利用しようとする大量の情報のなかで行なうことになる選択の問題を提起することができよう。

—圧政を訴える手段は、第3級での法制機関の学習の入門となる。民主主義では、請願書を作成する権利、上訴する権利、あるいは提訴する権利はいかなる市民にも与えられていることを述べるに留めることになろう。手続きに過度にはまりこむことは重要ではなく、自由に対して証言すること、義務も責任も他人の利益も社会全体の利益も無視しない監視を尊重することが重要である。

2.3. ヨーロッパ

教育課程の第三で最後の部分は、ヨーロッパ経済共同体についてである。1992年にヨーロッパ統一法が実施される展望のなかでその重要性を強調することは不用である。

歴史の教育課程がヨーロッパ史について広い展望を開いている（絶対主義のヨーロッパ、啓蒙期のヨーロッパ、産業革命期および自由の獲得のヨーロッパ、植民地開拓のヨーロッパ）のであれば、また地理の教育課程がヨーロッパ大陸に中心を置いているならば、第4級では、われわれの将来に直接的に関係するあるテーマについての知識の初めての総合化の機会が与えられることになる。

それゆえ、公民教育を担当する教師は、歴史、地理と公民教育との間での役割の分担と補完性にとくに注意することになろう。

—歴史をとおして、ヨーロッパの概念の歴史的側面を呼び起こすことができよう。第5級の教育課程—キリスト教のヨーロッパ、カテドラル、シトー会の大修道院、大学—の延長のなかで、第4級の教育課程では、ヨーロッパのいろいろな国に共通ないくつかの特徴に力点が置かれる：すなわち、農村風景の古さと調整の連続性、都市の役割と成長、啓蒙時代の哲学、19世紀における自由思想、社会主義の発展、政府の民主的形態と公的自由の進歩、である。

—地理は、国の多様性（他のヨーロッパ人についての知識）、コミュニケーションの大組織の存在、経済の連帯性を同時に強調することになろう。地理におけるヨーロッパ経済共同体の学習は、共同体空間の経済的側面に中心が置かれよう。

—公民教育では、制度的・社会的・文化的なデータやすべてのヨーロッパ人が分かちもち、その制度やその国民生活を着想したような価値が強調される。すなわち、自由、民主主義、人権、第三世界に対する連帯性、紛争の平和的解決である。

公民教育におけるヨーロッパの提示は、それゆえ、唯一の制度的・経済的現実として、歴史家や経済学者の観点を超える努力をしなければならないことになる。ヨーロッパを変化する共同体として表すことが重要である。すなわち；

—地理的段階で（ヨーロッパの一昨日は6か国、昨日は9か国、今日は12か国、明日は...）および制度段階で（今日は、国境なき経済と空間のヨーロッパ、明日は、文化、教育、科学、社会のヨーロッパ？）完成されないヨーロッパ。拡大、深化する観念が惹き起こされよう；

—価値のヨーロッパ。ヨーロッパ的アイデンティティやヨーロッパ的公民精神の観念は現状に対応してなく、ヨーロッパの良心の遅くて継続的な進歩に対応している。

この点について、それぞれが同じ価値に基礎づけられている限りにおいて、国のアイデンティティとヨーロッパのアイデンティティとの間にいかなる矛盾も存在しないことが強調されよう。1950年のヨーロッパ人権協定は共同体ではなくヨーロッパ評議会の成果であるが、それを共通の価値の遺産についてのすべてのヨーロッパ人の同意の証拠として思い起こされよう；

—変化するヨーロッパ。物質的財のみならず人の移動、思想や情報の行き来が重要である。学校

環境における青年の交流の発達、生徒にとって、ヨーロッパ人におけるあらゆる種類の交流の増加の明白な兆候である。

—最後に世界に開かれたヨーロッパ。ここでは、その他の大陸との経済交流の重要性や共同体による第三世界への援助政策が呼び起こされることになる。

変化するヨーロッパを喚起することは、ヨーロッパの建設のリズムを遅らせるような政治的あるいは技術的障害を無視させるものではない。これらの障害やこれらの遅れは、この遅れがすべてのヨーロッパ人の日常生活に現れている問題点に対比されよう。

2.4. 基本的概念の修得

第5級の場合と同じように、第4級における公民教育の教育は語彙の修得、教育課程全体にわたってみられる状況の多様性のなかで理解された基本的なある数の概念の修得に役立つものでなければならない。もちろん、それらの多くが、簡単で一義的な定義におさまっているものではないことを知ったうえで。

自由と自主権 (la liberté et les libertés) / 所有権 / 安全, 保安 (la sûreté, la sécurité) / 責任 / 団結 / 専政への抵抗 / 平等 / 国家主権 / 権利 / 法 / 法典 / 宣言 / 憲法 / 条約 / 法治国家 / 実定法 (le droit positif) / 国家 / 市民 (le citoyens)

語彙のこれらの修得は、唯一の定義に立脚することはなかろう。定義は、古い辞書（アカデミー、百科事典、リットレ、など）や歴史や文学のテキストをとおしてみ、いくつかの言葉の意味の展開によりどこをもとめることもある。

b. 一貫性を明らかにすること

1. 教科内での一貫性

一貫性の問題は、すでに目標のところであきらかにした。第6級や第5級の教育課程で部分的に提示された共通の価値が挙げられたが、ここではテキストのなかや、自由の行使というより広い枠内で適用するなかでのその原則の根拠を説明する。

同様に、市町村、県、地域圏について行った制度的学習を、フランスが今後参加していく共同体の段階にまで広げる。

2. 他の教科との一貫性

2.1. 歴史・地理との関係

ここでの結び付きは基本的であり、なんども強調されてきた。教科的な内容の枠を超えて、その結び付きは方法や分析手段に見いだされる。それらの結び付きを無視することは、人権の教育からその意義の重要な部分を削りとることになる。三教科の調整された編成に関して、そこから成果

が引き出せるだろう。

2.2. フランス語との関係

説明にはつぎのように書いてある。「子どもに論理に対する態度を強化することによって、いろいろな情報や意見を全体的につかむことを学ばせることによって、文学の教師は生徒たちを人間や市民に不可欠な精神の自由に近づくことができるようにする。」

第4級の教育課程は、社会生活の語彙に重点を置いている。

推薦される文学作品は、人権の獲得の学習分野に入るものであり、それはつぎのようである。

—*Jeannot et Colin et Zadig* de Voltaire

—*Les Chouans* de Balzac ;

—*Quatre-vingt-treize* et *Les Misérables* de Victor Hugo ;

—*L'Enfant* de Jules Vallès ;

—*Les aventures de Till Eulenspiegel* de Coster ;

—*Nedjma* de Kateb Yacine.

啓蒙時代のフランス文学の基本的なテキストを無視しないようにしたほうが良い。

2.3. 生物との関係

環境問題は、教育課程に入っており、「責任感を教育すること」に貢献する。「人体生物学の教育を通して、生徒は自分の行動についてはっきりと自覚し、生の遺伝についての知識を獲得する。」

その他の教科もいろいろな題に関係している。つぎはその例である。

—現代語は、生徒を他の文明に親しませ、ヨーロッパ共同体の国々との言語的交流を発達させる；

—体育は、他の教科におけるよりもたやすく態度や行動を暴くものである；

—芸術科目の表現自体が自由の行為である。

いくつかの教科との特別な関係を超えて、公民教育は、教授であるばかりでなく実践であり、学校共同体全体のことがらにならなければならない。

c. 教育方法と進め方

人権教育の必要性を意識することが重要であるとしても、やはりその難しさを推し量るのが良いだろう。それはいろいろな要因に関係している。

—第一に、言明された概念の不確かな側面、それには普遍性の側面が含まれている、権利や自由の観念のマスター、諸価値の明白な定義、論議の対象となり、倫理的な性格を帯びた争点の対象となるような諸価値についての考察。現実の問題点に直面して、真実を押し付けることをしない教師

は、まず考察に導き、問題の要素となるものをもたらすようにしなければならない。

—それなしで済ますことのできないような法律のおよび哲学的な側面は、コレッジという学校世界ではほとんど馴染みのないものであり、教育の諸問題を提起している。

—教授学的な転換はそれ自身いくつかの困難を呈する：

- 専門的な語彙における場合と抽象的観念に理解における場合の書かれたテキストの分析の領域において；

- 生徒たちが、権利に関して、長い歴史的展望から結果した状況を当然と思っている事実、他方、社会生活の集団的規範を容易に気づいたり認めたりしないという事実にある。

したがって、例を挙げながら絶え間なく、原則、テキスト、法制、現実を永久的な弁証法のなかで述べるような進め方を使うことが重要である。

この教育は、生徒に互いに意見を聞くようにさせ、自分の意見を述べることができるようにさせ、互いに尊重しながら論議することを修得させなければならない。事例学習やロールプレイが推奨されよう。

d. 情報の重要な役割

メディアによって提供された多元的なこの情報は、研究の対象や教育的に活用する対象になろう（出版物の学習、出版物の関係資料、テレビで放送されたシーンなど）。資料・情報センターは、それを収集するのに貢献できる。資料・情報センターに、人権やヨーロッパに関するドキュメンテーション、それもいろいろな協会の雑誌や、これらのテーマについて生徒が作成したものによって豊かになったドキュメンテーションを置く場所をなぜ確保しないのだろうか。また、アンケートや、世論調査（たとえば、ヨーロッパ共同体の将来について）を頼みにすることもできる。

公民教育、それはまた実践である、ことを想起する必要がある。

一つのテーマ、すなわち特定の主題を用いて、人権についての教育活動計画（PAE）を準備することも可能である。学級で生まれ、学際的な進め方で学校全体に広がり、外部の相手に協力をもとめることになろう。演劇、詩、芸術表現、視聴覚モニタージュ、新聞などをとおして自分を表現することもできる。

クラブ—人権クラブ、アムネスティ、ユネスコクラブ、新聞クラブなどが関係するが—は奨励されることになろう。討論のもって行き方や民主的な実践によって、またイニシアティブをとったり、責任をとったりすることによって、クラブはそれらの成員にとっては、すでに人権を体験する方法となっている。クラブは、コレッジ全体にとって活動のダイナミックな中心となっている。

また、学校段階で、その計画の枠内で、父母のようなパートナーに門を開き、父母協会に協力を求めることもできるし、ヨーロッパについては、ヨーロッパ共同体やヨーロッパ評議会の情報サー

ヴィスに協力を求めることができる。とくにヨーロッパ共同体の国における学校間の姉妹関係や文化体験滞在は、恵まれた文化接近となる。

その他、学級あるいは学校の枠内で可能で、知識の獲得を超えて責任や連帯を涵養する教育となるようなあらゆる種類の活動がある。

D. 第3級

第3級の教育課程

フランス、共和国国家

国家 (Nation) / 国 (Etat) / 共和国 / 第5共和制の憲法 : 憲法とそのはたらき / 法律 / 自由 / 正義 / 政治的・社会的力 / 国家予算 ; 税制 ; 社会保障制度と国民連帯 / 経済生活における国の役割と管区地方公共団体 / 国の独立, 民主主義の条件, 防衛の精神, 平和の保障 /

二大国の政治制度

アメリカ合衆国 / ソヴィエト連邦

国際生活

独立と協力 / フランス語圏 / 国際機関 / 現代の挑戦 : 人格および人権の侵害, テロリズム, 敵対 / 一つの世界 : 文化の多様性, 国際的連帯 /

結 論

民主主義の価値

IV. 主な教科書の目次と特徴

A. 第6級用

a. ブラン (Belin) 社, 1986, 95 p., 20×27.6cm, 350g

V. ザンエリニ (地方教育視学官) 監修

B. ベッシェール (県視学官), C. ブイエ (師範学校教授), J.-L. ユエ・ティレル (コレージュ教授), R. ボンチュ (コレージュ教授) 著

1. コレージュと国民教育	7	技術サービス	50
コレージュ	8	社会サービス	52
学級での生活	10	市町村長, 安全の第一責任者	54
一緒に生活する	12	安全サービス	56

コレージュの小さな民主主義	14	市町村の遺産	58
コレージュはさらに提案する	16	わたしたちの自然環境：危機の財産	60
学校：人権	18	自然環境の保護	62
国民教育	20	保全、保護と開発	64
第6級からバカロレアまで	22	市町村における結社	66
		市町村における文化生活	68
2. 市町村	25	市町村役場と学校	70
農山村部の市町村	26		
都市部の市町村	28	3. 市町村地域における経済生活	73
パリとパリ都市圏	30	経済的必要	74
市町村の人口	32	所帯の消費	76
市町村選挙	34	財の生産	78
選挙の規則	36	企業	80
市町村議会	38	貨幣の流通	82
今日は、市町村長さん（男・女性）	40	サービス	84
市町村役場	42	労働人口	86
戸籍	44	経済流通機構	88
予算	46		
土地台帳	48	用語一覧	90

（特色）ブラン社の教科書は、フランスの象徴である三色を用い、表紙の地を白、公民教育の文字を赤と青で書いている。学年毎に、フランスを象徴するものがデザインされていたり、その写真が載せられている。第6級は、三色綬を巻いた男女生徒のイラスト、第5級は生徒が本の「連帯」のページを開いたイラスト、第4級はバ스티ュー広場の七月の柱頂上の自由の神の写真、第3級はナシオン広場の共和制勝利の像の写真を載せている。

b. カステーヤ イストラ (Casteilla lstra) 社, 1986, 128 p. 19.9×27.7cm, 374g.

B. レスコ, J. シヌー著

第1部 学校機関		第2部 市町村における民主的生活	
1. 教育の20世紀	9	1. 市町村の代表	55
2. 教育に関する権利	11	2. 市町村選挙	60
3. 国民教育の行政	16	3. 市町村議会	67

4. コレージュ	19	4. 市町村長さん	72
5. 困難な道：小学校からコレージュまで	21	5. 市町村の予算	76
6. コレージュの職員	23	6. 土地直接税	82
7. 選出された君たちの代表	28	7. 戸籍	85
8. コレージュの生徒にとっての4つの基本文書	29	8. 身元	89
9. 規則	33	9. 国籍	93
10. 教授上の検査	37	10. 市町村のサービスと施設—社会事業	96
11. 社会・教育クラブ	39	11. 市町村と学校	100
12. 自尊心と他人の尊重	41	12. 市町村の遺産—環境の開発	104
13. わたしと...他人	44	13. 市町村における安全	110
14. それぞれに考え、信条、生活様式がある	46	14. 結社・文化的生活	118
15. 公共物、私物の尊重	48		
		目次	123

(特色) 表紙は、青地にフランスの地形(緑色)、赤色、白色の服を着た生徒が肩を組んでいる写真が載せられている。

c. デラグラヴ (Delagrave) 社, 1986, 80 p., 19.5×26.8cm, 294g

P. ボミエ (正教授), L. ヴィルト (アグレジェ教授), P. ヴィルト (地方教育視学官) 著

コレージュで生活する		15. 住民	42-45
入門にかえて	8-9	16. 市民	46-49
1. 通学：権利、機会	10-11	17. 法人	50-51
2. みんなのコレージュ	12-15	18. 市町村の選挙	52-53
3. だれがコレージュで働いていますか	16-17	19. 市町村議会	54-55
4. コレージュの管理運営	18-19	20. 市町村長	56-59
5. 省からコレージュまで	20-21	21. 市町村のサービス	60-61
6. 市町村での生活の規則	22-23	22. 施設	62-63
7. 代表を選出する	24-25	23. 連帯—社会福祉事業	64-65
8. 気徒に開かれた委員会	26-27	24. 安全	66-67
9. コレージュにおける結社	28-29	25. 市町村の予算	68-69
10. コレージュの計画	30-31	26. 文化的生活	70-71
11. 情報の探しかた	32-33	27. 結社	72-73

12. コレージュとその環境 市町村で生活する	34-35	28. わたしたちの遺産	74-77
13. 歴史	36-37	29. 学校と市町村	78-79
14. 行政区域	38-41		

(特色) この教科書会社のテキストの表紙には、第6級用から第3級用まで、中央にフランスの象徴の一つであるガリアの雄鶏が三色で描かれており、左下に三色綬が掛けられている。

d. マニャール (Magnard) 社, 1986, 160 p., 19.7×27.2cm, 460g.

D. カルセナ (コレージュ教授), F. グランド (コレージュ教授), S. ピケ (アグレジェ教授), j.-M. ボチエ (正教授), M. ロシュ (アグレジェ教授) 著

1. コレージュでの生活	6-7	5. 業務と施設	70-71
私たちのコレージュ	8-9	私は業務と施設を発見する	72-73
学校共同体	10-11	いろいろな業務	74-75
学校共同体のパートナー	12-13	戸籍, 義務的な業務	76-77
私は代表	14-15	市町村と学校	78-79
規則から教育的契約へ	16-17	社会福祉活動	80-81
委員会と集会	18-19	市町村の予算	82-83
勉強	20-21	国際協力	84-85
下手のコレージュ	22-23	将来の市町村	86-87
コレージュを卒業して	24-25	新しい都市	88-89
私は確かめ, 掘下げる	26-27	世界に開かれた市町村	90-91
		私は確かめ, 掘下げる	92-93
2. 学校と国家		6. 文化と余暇	94-95
フランスと外国	30-31	私たちの目の前で, 足元で	96-97
教育の道のり	32-33	市町村における結社	98-99
教育を受ける権利	34-35	余暇, みんなの関心事	100-101
国民教育の行政	36-37	気晴らし, 教養を深める	102-103
投資と現代化	38-39	遺産	104-105
私は確かめ, 掘下げる	40-41	環境の開発	106-107
3. 自尊心—他人の尊重	42-43	私は確かめ, 掘下げる	108-109

「ねばならない」「何をする」	44-45		
差違への権利	46-47	7. 市町村における安全	110-111
自分を尊重することは他人を尊重することである	48-49	秩序と混乱	112-113
公共物・私物の尊重	50-51	S. O. S. 15-16-17	114-115
文化の尊重	52-53	日常の安全	116-117
私は確かめ、掘下げる	54-55	治安	118-119
		道路交通安全	120-121
4. 市町村の組織	56-57	重大な危険と責任	122-123
パズルと子もち人形	58-59	私は確かめ、掘下げる	124-125
青天井の市町村役場	60-61		
ここの役場、あちらの役場	62-63	用語一覧	126-127
投票箱へ、市民のみなさん	64-65	横断的なテーマ	128-160
人々は責任をもっている	66-67		
私は確かめ、掘下げる	68-69		

(特色) 表紙には、地球がコンピュータグラフィックで描かれ、いろいろな民族が集まっている絵が載せられている。

B. 第5級用

a. ブラン社, 1987, 144 p., 20×27.6cm, 440g.

V. ザンエリニ (地方教育視学官)監修

J.-M. バルドネール (師範学校教授), B. ベッシェール (国民教育県視学官), C. ブイエ (師範学校教授), R. ポンチュ (コレッジ教授) 著

I 県と地域圏		ノール・パ・ド・カレ	78
1. フランスの組織	8	バス・ノルマンディ	80
2. 変化しているフランス	10	オート・ノルマンディ	82
3. 県とは何か	12	ペイドラロワール	84
4. 県議会	14	ピカルディ	86
5. 共和国代表官	16	ポワトゥ・シャラント	88
6. 県における国の業務	18	プロヴァンス・アルプ・コートダジュール	90
7. 県と言いましたか	20	ロヌ・アルプ	92

8. 私の県を知っています	22	海外県：グワドルプ, ギイヤーヌ, マルティニク, レユニオン	96
9. 地域圏：変化している空間	24	海外領土	97
10. 地域圏の行政	26		
11. 地域圏と国	28	II 人間の多様性と連帯	
12. 地域圏の計画の契約	30	22. 世界は多様である	98
13. 創設された地域圏 豊さと雇用	32	23. 必要な寛容	100
14. 地域圏空間の調整	34	24. アパルトヘイトの問題	102
15. 長足の将来	36	25. 寛容の制度	104
16. 地域圏の新しい境界	38	26. 国際アムネスティと人種差別 SOS	106
17. いろいろな予算	40	27. フランス, 受入れ国	108
18. 裁判の段階	42	28. フランス民主主義国	110
19. 地方分権化におけるコレージュとリセ	44	29. 発展の不平等	112
20. 地方の遺産		30. 不平等なフランス	116
21. 私は私の地域圏を知っている	48		
地域圏資料		経済学入門	
アルザス	50	1. 貨幣	122
アキテーヌ	52	2. 貨幣と貨幣流通高	124
オーヴェルニュ	54	3. 貨幣の機能	126
ブルゴーニュ	56	4. 貨幣の国際規則	130
ブルターニュ	58	5. 貨幣と国際交易	132
サントル	60	6. 国際通貨組織	134
シャンパーニュ・アルデンヌ	62	7. 交易条件	136
コルス	64	8. 国際通貨問題	138
フランシュ・コンテ	66	用語一覧	104
イル・ド・フランス	68		
ラングドック・ルシオン	70		
リムーザン	72		
ロレーヌ	74		
ミディ・ピレネ	76		

b. デラグラヴ社, 1987, 96 p., 19.6×26.8cm, 328g.

P. ポミエ (正教授), L. ヴィルト (アグレジェ教授), P. ヴィルト (地方教育視学官) 著

国土の組織		16 歴史	44-47
1 国土は変化してきた	8-9	17 問題	48-49
2 国土は組織は変化してきた	10-13	18 地域圏の役割	50-51
3 行政の形態は変化してきた	14-15	19 二つの地方議会	52-53
		20 地域圏の長	54-55
県		21 業務, 手段	56-59
4 多様で似かよった100の県	16-19	22 遺産を保護する	60-61
5 県議会	20-21		
6 県の長	22-23	人間の多様性	
7 新しい権限, 新しい業務	24-27	23 人類, 差違, 世界におけるフランス	62-65
8 県の業務: 財産の管理	28-29	24 いろいろな生活様式	66-69
9 県の業務: 救助	30-31	25 信条や意見の多様性	70-73
10 県の旅行案内業務	32-33	26 他人の尊重	74-79
11 県の金について: 予算	34-35		
12 国の業務: 県施設課	36-37	不平等な発展の水準	
13 国の業務: 県農業課	38-39	27 県における不平等	80-81
14 国の業務: 裁判	40-41	28 フランスにおける不平等	82-83
15 遺産を保護する	42-43	29 国土を整備する	84-87
		30 世界における不平等	88-91
地域圏		31 救済手段	92-95

c. マニヤール社, 1987, 128 p., 19.5×27.2cm, 414g.

F. グランド (コレージュ教授), J.-M. ポチエ (正教授), M. ロシュ (アグレジェ教授), E. ヴァンタックス (県庁局長) 著

1. 国土の組織	6-7	ブルターニュ; ペイ・ド・ラ・ロワール;	
県への探検	8-9	ポワトー・シャラント; サントル	68-69
地域圏への探検	10-11	リムザン; オーヴェルニュ; ブルゴーニュ;	
フランスの成り立ち	12-13	フランシュ・コンテ; ローヌ・アルプ	70-71
地域圏の県の誕生	14-15	アキテーヌ; ミディ・ピレネ; ラングドック・シオン;	

現行の国土組織	16-17	プロヴァンス・アルプ・コートダジュール; コルス	72-73
私は確かめ、掘下げる	18-18	海外地域圏と領土	74-75
2. 制度	20-21	5. 多様性/寛容	76-77
皆さん、あなたは誰ですか	22-23	“地球人”の多様性	78-79
フランスの制度における県と地域圏	24-25	フランスの多様性	80-81
なぜ地方分権化か	26-27	“私たちは皆移民だ”(M. Taïeb)	82-83
知事—共和国代表官	28-29	いろいろな生活標式	84-85
県・地域圏議会：選挙	30-31	複数に信じ、考える	86-87
県・地域圏議会：その役割	32-33	人種差別を拒否する	88-89
海外県・海外領土	34-35	アパルトヘイト	90-91
私は確かめ、掘下げる	36-37	私は確かめ、掘下げる	92-93
3. 業務	38-39	6. 不平等と連帯	94-95
複雑な働き	40-41	世界の四隅で	96-97
業務の組織	42-43	皆で言い行動する	98-99
技術業務	44-45	第三世界、第四世界	100-101
教育、社会保障業務、保健	46-47	飢 饉	102-103
環境、文化および余暇	48-49	援助から協調へ	104-105
地域自然公園	50-51	行動するのは生徒だ	106-107
経済的・財政的業務	52-53	南北対話	108-109
国の国のその他の業務：防衛、裁判	54-55	私は確かめ、掘下げる	110-111
公的融資	56-57		
県・地域圏予算	58-59	7. 大陸についての	112-113
私は確かめ、掘下げる	60-61	ギニアの昨日と今日(黒人の子ども)	114-115
4. フランスへの探検	62-63	農業生活	116-117
バスノルマンディ；オトノルマンディ；		社会と宗教	118-119
ピカルディ；ノール・パ・ド・カレ	64-65	ブラジル：対象的な奇跡	
イル・ド・フランス；シャンパニュ・アル		(私の素晴らしいオレンジの木)	120-121
デンヌ；ロレーヌ；アルザス	66-67	労働する児童	122-123
		慈善あるいは連帯	124-125
		用語一覧	126-127

C. 第4級用

a. ブラン社, 1988, 120 p.

V. ザンエリニ (地方教育視学官) 監修, J.-M. バルドネール (師範学校教授), C. ブイエ (師範学校教授), A. フィシヨ (高等裁判所弁護士), R. ポンチュ (コレージュ教授) 著

1. 自由の獲得		34課業 社会保障制度	76
1 課業 自由とは何か	8	35資料 共済組合への探検	78
2 資料 奴隷, 農奴, 圧政に苦しむ人	10	36課業 企業における権利	80
3 資料 圧政に対する戦い	12	37資料 労働権についての疑問	82
4 資料 黒人の取り扱い	14	38課業 外国人の権利と義務	84
5 課業 人身保護法	16	39課業 恣意に対する訴え	86
6 課業 バスティーユが監獄だった頃	18	40資料 共和国の調停者	88
7 課業 人間と市民の権利宣言	20		
8 課業 集団で, 明日は...	22	ヨーロッパ 昨日から明日へ	
9 課業 収容所の時期	24	41課業 12のヨーロッパの形成	92
10課業 世界人権宣言	26	42課業 共同体の制度	94
11課業 自由に関するヨーロッパ協定	28	43資料 ヨーロッパ議会	96
12課業 女性	30	44課業 行動中のヨーロッパ	98
13課業 婦人の開放	32	45資料 明日のヨーロッパ	100
14資料 今日, 自由は?	34		
15資料 絶え間ない戦い	36	自由についての重要なテキスト	
16課業 市民: 権利と義務	38	イギリスの権利章典	103
17資料 自由, 君の名を挙げる	40	人間と市民の権利宣言	104
		婦人と女性市民の権利宣言	105
2. 今日のフランスにおける自由の行使		人間と市民の権利宣言	106
18課業 自由と安全	44	国際連合組織章典	108
19課業 思想の自由	46	世界人権宣言	108
20資料 民主的駆け引き	48	集団殺害罪の防止および処罰に関する条約	110
21課業 結社の自由	50	人権と基本的自由の保護に関するヨーロッパ協定	112
22課業 組合の自由	52	子どもの権利宣言	115
23資料 組合活動	54	女性に関するあらゆる種類の差別の撤廃に関する宣言	116
24課業 出版の自由	56	ヨーロッパにおける安全と安定に関するヘル	

25課業	視聴覚の新しい顔	58	シンキ会議の最終条約	118
26課業	世論と情報	60		
27課業	新聞記者の自由 読者の自由	62		
28課業	情報処理と自由	64	索引	119
29課業	今日の家族	66		
30課業	フランス人とその権利	68		
31課業	子どもの権利	70		
32課業	所有者の権利	72		
33課業	福祉国家	74		

(特色) 多くのドキュメントがあり、そのうち巻末の基本的な法文の再掲は非常にできが良い。著作のコンセプトは余りにもジャーナリスティックであり、説教じみているし、距離を置いてながめるとか、総合する精神に欠けている(339)。

b. ボルダス (Bordas) 社, 1988, 127 p., 20×27.6cm, 390g.

H. クヴルール (アグレジェ教授), R. ガボレ (正教授), D. モロ (アグレジェ教授) 著

第一部 自由の獲得		③マガジン: 生きている自由=変化する自由	62
1 人身保護法		修得したものを呼び起こす	
1 1 圧政や権力の混乱に抗して	8	女性と今日の社会	64
2 個人的自由の保障	10	11 経済的・社会的権利	
2 人身保護法の成り行きと意味するもの		1 労働と保健	66
1 もっと多くの自由を	12	2 社会的保護	68
2 しかし、かなり慎重に	14	12 外国人居住者の権利と義務	
3 人身保護法から人間の権利宣言へ		1 フランス—避難と受入れの国	70
1 絶対主義に抗して、啓蒙運動	16	2 生活、フランスで外国人居住者	72
2 1776年のアメリカ独立宣言	18	④マガジン: 社会的保護	
4 人間と市民の権利宣言		恩恵と遠慮	74
1 宣言の内容	20	修得したものを呼び起こす	
2 宣言の新しさ	22	適用し、拡大するのが困難な権利	76
3 宣言の限界	24	13 世論	
①マガジン: 自由と平等に向けて	26	1 世論はいかにして形成されるか	78
修得したものを呼び起こす		2 世論はいかにして検証するか	80

人権はつねに進行中である	28	14情 報	
5 1948年の世界人権宣言		1 「メディア」: 出版	82
1 恐怖の後, 希望	30	2 「メディア」: ラジオ・テレビ	84
2 確認された権利と問題	32	15情報処理と自由	
6 1950年のヨーロッパ人権協定		1 情報処理, 自由の切り札	86
1 新しい法文の誕生と内容	34	2 情報処理, 自由への脅威	88
2 宣言された権利の保障	36	16恣意に対する訴え	
②マガジン: 1789年を超える?	38	1 伝統的な恣意と新しい恣意	90
修得したものを呼び起こす		2 訴えの制度	92
市民の権利と義務	40	⑤マガジン: 明日, 脅かされた自由	94
役にたつ住所	42	修得したものを呼び起こす	
		いかにして権利と自由を守るか	96
第二部 自由の行使		役にたつ住所	98
7 基本的自由			
1 個人的自由		44 第三部 ヨーロッパ	
2 集団的自由		17統一を求めているヨーロッパ	
8 所有権		1 過去における試み	100
1 所有者の単一と対立	48	2 ヨーロッパ経済共同体	102
2 所有者の対立	50	18共同体のしくみ	
9 家 族		1 ヨーロッパ経済共同体の機能	104
1 変化しつつある社会的制度	52	2 ヨーロッパ経済共同体の主な制度	106
2 離婚と子どもの権利	54	19今日と明日のヨーロッパ	
10女性の権利		1 「緑のヨーロッパ」と「青いヨーロッパ」	108
1 長くて困難な獲得	56	2 発展中のヨーロッパ	110
2 大きな進歩, しかし不完全	58	3 比較的豊かな共同体	112
3 女性に対する差別への戦い	60	⑥マガジン: ヨーロッパ, 強大国	114
		修得したものを呼び起こす	
		世界におけるヨーロッパ	118
		データバンク	120
		文献的補完	122
		参考文献, 映画索引リスト	126
		索 引	127

(特色) 歴史の、とくにアンシャン・レジームのフランスについてはその提示が望まれる。テキストとドキュメントは配置が悪く混乱しそうである。年表ははっきりしないし、この著作は厳格さを欠いている(340)。

ボルダス社のテキストの表紙は、各学年デザインは異なっているが、すべて三色で描かれている。

c. デラグラール社, 1988, 128 p., 19.3×26.5cm, 378g.

P. ボミエ (正教授), L. ヴィルト (アグレジエ教授), P. ヴィルト (地方教育視学官) 著

自由の獲得		15. 労働者の権利	68-69
1. 長い圧政	10-13	雇用の権利—労働事故(資料)	70-71
2. 最初の重要な法文: 人身保護法	14-15	16. 所有権	72-73
アメリカ革命(資料)	16-17	制限(資料)	74-75
3. 人権宣言(1789)	18-21	17. 家族	76-79
4. 斬進的な獲得:		18. 女性の権利	80-81
長い戦い	22-23	結婚 婦人労働(資料)	82-83
奴隷—死刑(資料)	24-25	19. 子どもの権利	84-87
5. 世界人権宣言	26-29	20. 社会的保護	88-89
6. その他の基本的な法文:		老人の保護(資料)	90-91
ヨーロッパ人権協定	30-31	21. 健康に対する権利	92-93
子供—女性—国際協定(資料)	32-33	疾病や身障対策(資料)	94-95
7. 市民の権利と義務	34-37	22. 情報処理と自由	96-99
8. 外国人居住者の権利と義務	38-41	23. 訴訟の方法	100-103
フランスにおける自由の行使		ヨーロッパ経済共同体(C. E. E.)	
9. 個人の安全	44-45	24. C. E. E. の形成	105-109
保護されていること—留置人の権利(資料)	46-47	25. C. E. E. の制度	110-113
10. 良心の自由	46-47	26. 行動中のヨーロッパ	
学校と宗教—特定のな事例	50-51	A) 共通農業政策の重要性	114-115
11. 表現の自由	52-55	共通農業政策の困難さ(資料)	114-115
12. 情報と意見	56-57	B) ヨーロッパ通貨制度	118-119
ニュースの取り扱い(資料)	58-59	科学技術のヨーロッパ(資料)	120-121

13. 結社の自由	60-61	C) 連帯のヨーロッパ	122-123
団結—デモ(資料)	62-63	27. 1992年の見通し	124-125
14. 組合の自由	64-66		
ストライキ(資料)	67	用語一覧	126-127

(特色) この教科書は、多くの情報をのせているが、その提示方法は余りにも二元論的すぎる。古代社会の真の自由が無視されている。ドキュメントと流れがうまく区別されていない。(341)

d. アシェット (Hachette) 社, 1988, 96 p., 20×2.7cm, 322g.

C. ドゥフェヴル (正教授), J.-L. カルトン (正教授), J.-M. デュジャルダン (コレッジ教授), G. メルリニ (ジャーナリスト) 著

I. 自由の獲得

人身保護法 (1679)

1789年の人間と市民の権利宣言

1948年の人権世界宣言

ヨーロッパ人権協定

婦人に関するあらゆる形態の差別撤廃協定

市民の権利と義務

1. 遅々とした獲得 2. 資料: 1789年の宣言

3. 20世紀の圧政と自由

4. 資料: 1948年の世界宣言

5. ルポルタージュ: ヨーロッパ人権協定

6. 資料: 女性の権利 7. 今日の自由

II. 今日のフランスにおける自由の行使

基本的自由: 良心, 表現, 結社の自由

組合の自由 出版の自由

所有権

家族: 結婚, 離婚

子どもの権利

女性の権利

経済的社会的権利: 労働, 保健, 社会的保護

外国人居住者の権利と義務

世論と情報

情報処理と自由

恣意に対して訴える方法

共和国の仲介者

12. 資料: フランスにおける女性

13. 子どもの権利と義務

14. 資料: 青少年と裁判 15. 経済的・社会的権利

16. 資料: 組合と組合の権利

17. 社会保障 18. 市民の義務

19. 外国人居住者の権利と義務

20. 伝達の自由 21. 出版の自由

22. ルポルタージュ: 西フランス—フランス最初の日刊紙

23. 資料: 出版と映像の営業所

24. フランスのラジオ 25. テレビ

26. ルポルタージュ: テレビジャーナルの舞台裏

27. 意見の自由 28. 情報処理と自由

資料9：女性，平等で異なっているもの	87
資料10：フランスと外国，フランスにおける外国人	95
資料11：ヨーロッパ統一	105
資料12：1992年に向けて	113

(特色) 12の資料は，序文と内容理解に必要な情報（語彙，伝記，統計）を伴ったドキュメントから成っている。章末に総括があり，今後研究を進めるための学習の手立てが載せられている(345)。

D. 第3級用

a. ブラン社，1989，122 p.

V. ザンエリニ（地方教育視学官）監修

B. ベッシェール（師範学校校長），C. ブイエ（師範学校教授），R. ポンチュ（コレッジ大学教授）著

1		2	
フランス，共和国国家		二大国の政治制度	
1 国家 (La Nation)	8	27 アメリカの憲法	62
2 国家 (L'Etat)	10	28 議会と最高裁判所	64
3 共和国	12	29 ホワイトハウス	66
4 私たちの憲法	14	30 アメリカの政治制度 (D)	68
5 共和国大統領	16	31 何よりも政党	70
6 エリゼ宮 (D)	18	32 ソヴィエト国家	72
7 政府	20	33 ソヴィエトの憲法	74
8 国会	22	34 グラスノスチとペレストロイカ (D)	76
9 議員，なんのために (D)	24		
10 国会の役割	26		
11 重要な委員会			
12 法律 (D)	30	3	
13 自由	32	国際的 생활	
14 剣と計り	34	35 一つの世界	80
15 政党 (D)	36	36 フランス語圏世界	82
		37 フランス語圏と言いました (D)	84
		38 国際連合	86

16	現行の民主主義 (D)	38	39	ユネスコ (D)	88
17	社会勢力	40	40	人権の侵害	90
18	国家の予算	42	41	機会の不平等 (D)	92
19	公的財源 (D)	44	42	危険な世界	94
20	国家の将来の舵取り	46	43	協力	96
21	国の連帯 (D)	48	44	人間の連帯 (D)	98
22	経済生活の中の国家	50			
23	請負人国家 (D)	52	45	結論：民主主義の価値	100
24	国家, 地域圏およびヨーロッパ	54			
25	国家防衛	56			
26	防衛の精神	58			

重要な憲法論文

フランス憲法 (抜粋)	103
アメリカ合衆国憲法 (抜粋)	111
ソヴィエト連邦憲法 (抜粋)	115
略語一覧	120
索引	121

(特色) 課業のテキストは、第3級の生徒には非常に退屈なものである。というのは、あまりにも抽象的すぎるからである。教師が、生徒にドキュメントに対して興味をもたせるためには多くのノウハウが必要だろう (468)。

b. ボルダス社, 1989, 128 p., 20.0×27.5cm, 442g.

H. クヴルール (アグレジェ教授), R. ガボレ (正教授), D. モロ (アグレジェ教授) 著

第1部 フランス, 共和制国家		9	ソヴィエト連邦の制度	
1 私たちの知識を思い出す			1 社会主義民主主義	64
1 国家から共和国へ	8		2 権力の中心: P. C. U. S.	66
2 自由を守るために	10		■マガジン: アメリカにおける1988年の大統領選挙	68
2 フランスにおける政治的・社会的勢力			■マガジン: ベレストロイカの国への旅	70
1 政党: 左派から右派まで	12		④総括: 合衆国とソ連: 比較	72

2 社会勢力の重み	14		
3 第5共和制：制度と機能		第3部 国際的生活—独立—協力—フランス語圏	
1 共和国大統領	16		
2 国会	18	10 開放と国民間関係	
3 国の上部制度	20	1 独立と協力	76
■マガジン：選挙	22	2 フランス語圏	78
■マガジン：共和国大統領にはどうやってなるか	24	11 国民間の公的援助，私的援助	
①総括：大統領体制か国会体制か	26	1 公的援助	80
4 国の機能		2 私的援助：非政府機関	82
1 立法	28	■マガジン：フランス語圏	84
2 国の財政を管理する	30	■マガジン：フランスの第三世界への援助	86
3 連帯を確保する	32	⑤総括：独立と相互依存	88
5 国と裁判		12 現代の挑戦	
1 主導的な原則	34	1 発熱	90
2 制度	36	2 油断ならない危険	92
6 経済生活における国と地方公共団体		■マガジン：民主主義に対する暴力	94
1 国の経済的役割	38	⑥総括：一つの地球，一つの世界	96
2 地方公共団体の役割	40		
■マガジン：法の歴史	42	結 論	
■マガジン：「出廷する」	44	まず自由...	98
②総括：自由と連帯	46	さらなる平等に向かって	100
7 国と安全		再び見出すべき友愛	102
1 国内の安全	48		
2 対外安全	50	補 足	
■マガジン：ありのままの国民服役	52	主な憲法法文	
■マガジン：他の形態の国民服役へ	54	フランス	104
③総括：独立，平和と民主主義	56	アメリカ合衆国	108
		ソヴィエト連邦	112
第2部 アメリカ合衆国とソヴィエト連邦：制度，政治制度，社会		君の知識をテストしなさい	116
8 アメリカ合衆国の制度		役立つ住所	119
1 自由民主主義	60	フランス語圏に関するデータバンク	120
		文献的補足(1)	122
		文献的補足(2)	124

2 微妙な均衡	62	文献 映像	126
		索引	127
		写真の出典	128

(特色) テキストの単純化には努力がみられるが、まだ抽象的すぎる。ドキュメントのページは、テキスト、図表、イラストレーションの間の均衡が良くとれており、使用して益がある(469)。

c. デラグラウヴ社, 1989, 127 p., 19.4×26.5cm, 368g.

P. ポミエ (正教授), L. ヴィルト (アグレジェ教授), P. ヴィルト (地方教育視学官) 著

<u>フランス, 共和国国家</u>		13. 国 防	
1. 国, 国家, 共和制		防衛する	68-69
国 (Nation): 共同体	8-9	資料: 軍備	70-71
国家 (Etat): 装置	10-11	資料: 服役	72-73
共和制: 体制	12-13		
2. 第5共和制の憲法		<u>二大国の政治制度</u>	
その誕生, その発展	14-15	14. アメリカ合衆国	
原則, 自由, 権利	16-17	連邦主義	76-77
権力の組織	18-19	連邦政府	78-79
資料: 憲法	20-21	権力と抑制	80-81
3. 執行機関		資料: 政党と選挙	82-83
共和国大統領	22-23	15. ソヴィエト連邦	
政 府	24-25	憲 法	84-85
資料: 大統領選挙	26-27	U. R. S. S., 連邦	86-87
4. 立法機関		連邦政府	88-89
国会, 二つの議会	28-29	資料: 党の支配的役割	90-91
国会, 構造, 機能	30-31		
5. 国会と執行機関の関係		<u>国際生活</u>	
立法する, 役割	32-33	16. 独立と協力	94-95
責 任	34-35	資料: フランスの協力	96-97
6. 第三の権力		17. フランス語圏世界	
司法的権威	36-37	フランス語圏	98-101
監査と答申の機関	38-39	18. 国際機関	

資料：裁判所は自由を保障する	40-41	国際連合：その誕生	102-103
7. 憲法の成熟	42-43	国際連合：主な機関	104-105
8. 政治的・社会的勢力		国際連合の「システム」	106-107
政党	44-45	資料：働いている国際連合	108-109
資料：左派から右派まで	46-47	その増殖	110-111
組合	48-49	19. 現代の挑戦	
資料：組合複数主義	50-51	多くの敵対	112-113
利害集団, 思想集団	52-53	テロリズム	114-115
9. 国家, 地方公共団体と経済	54-57	資料：人権に対する侵害	116-117
10. 公的財政		20. 一つの世界	
国家予算	58-59	世界の市民	118-119
資料：フランスの課税	60-61	資料：国際的連帯	120-121
11. 社会保障制度		結 論	
所得再配分	62-63	資料：民主主義の価値	122-123
資料：連帯による保護		世界地図	124
12. 国の独立	66-67	用語一覧	125
		注	126-127

(特色) このテキストは、非常に専門的なところがあり、欄外参照を設けているが、あまり便利ではなく、全体に入れ込んだほうが良いだろう。ドキュメントのなかでは、テキストに比べ、イラストレーションが少ない(470)。

訳出原典および参考文献

1. Ministère de l'Education Nationale, *Classe de sixième, Programmes et complément*, C. N. D. P., 1987, 366 p.
2. Ministère de l'Education Nationale, *Classe de cinquième, Programmes et complément*, C. N. D. P., 1987, 346 p.
3. Ministère de l'Education Nationale, *Classe de quatrième, Programmes et complément*, C. N. D. P., 1988, 288 p.
4. Ministère de l'Education Nationale, *Collèges, Programmes et instructions*, C. N. D. P., 1985.
5. Huot, H. et Corblin, F., *Guide des manuels scolaires : collège*, Flammarion, 1990, 332 p.

教科書の特色で末尾に数字が記載されている部分は, 5 の文献による。

教師の「市民教育」教授力量の形成

古 沢 常 雄（法政大学）

はじめに

本共同研究のうち、私に与えられたテーマは、標記のものである。教授力量の形成と言う場合、形成の場・目的・内容・方法・指導者・財政的裏付け等々に分析して考察することも、また、これらを入門期（教師養成期）と在職期とに分けて考察することも可能である。しかし、日本にあって、フランスの学校（師範学校を含めて）の入学体験も、見学体験もない、となると、上記のような分析の一部のみを、日本にある文献・資料をもとに、文字どおり管見するしかない。

そこで、本稿では、初等教育を軸にして、(1)初等学校のカリキュラムはどうなっているのか、(2)このカリキュラムの中で、「市民教育」どのようなものとしてあるのか。(3)この初等教育を担当する教師たちは、師範学校で、どのような教育をうけるのか、(4)特に、そこでの「市民教育」についての教育はどのようなものか、(5)その際利用されるであろう「市民教育」教養のための、すなわち師範学校で用いられるそのための教科書がどのようなものなのか、等について、いわば、教授力量形成の枠を、内側からではなく、外側からとらえることに留めることとしたい。それは、力量形成をあつかうこちら側の力量形成の不充分さのゆえにである。

I 1985年の小学校カリキュラム

1985年2月、教育省は、新たな小学校の教育課程を発表した。新たなとは、1975年7月の「教育基本法」制定（アビ改革）による教育課程（1977年3月）を改定したことで、その、改訂でなく改定の目玉の一つは、1969年来実施されてきた三区分教授法（ギンシャル改革）と三区分の一つとしてあった融合科目である「目覚し科」を廃止し、教科間の関係性の重視よりも、教科の系統性を強化することであった。

この新教育課程を示す教育省の文書⁽¹⁾の前書きには、今回の改定の意図・目的、学校の社会的機能、採用されるべき教育方法、教育の目的等が記されている。その中心部分を以下に訳出した。

「強力で、活動的で、未来に開かれた学校を国に与えること、これが、この programmes et instructions を貫いている目標である。知識 savoir の基本的要素 éléments fondamentaux を提供するがゆえに基礎的 élémentaire と呼ばれる学校は、民主主義の進歩において決定的な役割を演

じる。学校が視野に入れていることは、幼稚園と同様に、すべての生徒の〔学業上の〕成功である。全ての生徒は、学校で、コレッジでの授業を成功裡に継続していくための基礎知識 *connaissances de base* を獲得すべきであり、また、自分自身で思考することを学ぶべきである。学校は、知識教育を施すことによって、自由に向けて教育する *L'École, en instruisant, éduque à la Liberté*。21世紀の成人を養成する *former* ことは、基礎学校のプログラムの現代化 *moderniser* を必要とする。この現代化が、知識と能力 *compétences* を均く基本的な7つの大領域に分割する、すなわち、フランス語、数学、科学・技術、歴史・地理、市民教育、芸術教育、体育・スポーツ教育である。これらの科目、ないし、教科 *matières ou disciplines* において、一致点があるし、入れかえが必要である。本質的なことは、全体の一貫性が確保されることである。これら全ての教科が、一般教養形成 *formation générale* にかかわっている。全ての生徒が基本的知識の修得を確実にすることを援助することは、学校での〔学業の〕失敗 *l'échec* を予防する最良の手段である。〔学業の〕遅れの蓄積は、社会的、ないし、家庭的状況がもっとも困難な子どもの未来を危険に晒すことになる。・ ・ ・ 教育方法と教育のやり方 *méthodes et démarches pédagogiques* の選択は、まず第一に教師のイニシャチヴと責任に属す。その教育の方法とやり方の質は、厳密な評価の対象となる。その質とは、プログラムに述べられた目標を達成するかどうかである。一般的には、質は、子どもの興味、知性、感性、能力 *aptitudes* の覚醒の一点に集中する。・ ・ ・ 基礎学校で実施される教育方法 *pédagogie* は、従って、活動の教育方法である。・ ・ ・ 学校生活と実施される教育の中で、文明化した、民主的な社会を基礎づける徳 *vertus* が啓培 *cultivées* される。その徳とは、真実の探求と人間理性への信頼、知的な厳密さ、責任感、自他の尊重、連帯と協調の精神、人種差別の拒否、異文化の中にある普遍性の認知、自由・平等・友愛への愛着と溶けあったフランスへの愛である。」(p. 5., Introduction より)

この前書きの底流に、米国と日本を経済競争の主要な相手（敵）として、その競争に打ち勝ち、1992年の欧州統合においても偉大なフランスの姿を保ち続けようとする、フランスの強いナショナリズムのあることを見逃してはなるまい。時の教育大臣は、社会党の中心的メンバーの一人シュヴェーヌマンであった。彼は、世界における国家の位置づけは、知性・能力・資格によって決められるとする。この三者は、別言すれば経済力あるいは経済競争力である、と言い、さらにつづけて、国際競争に打ち勝つには、フランスは「灰色の問題に投資しなければならない。国の近代化にとって必要な教育をうけた大衆 *masse cultivée* と磨き上げられたエリート *élite affinée* を学校で育成するということになる」と述べている⁽²⁾。エリート育成と大衆の底上げが、学校の負わされた役割であり、落第＝低学力から子どもの抜けだすようにするのも、この底上げ政策の一環である。学校は「共和国の学校」*école de la République* となり、小学校は、その基幹であり、出発点として重視される。そして、教育課程の教科の中に「市民教育」が再び姿を現わしたのは、この文脈の中であ

る。「最後に、学校は市民を育成すべきである。我々の祖先のそれとは全く異なる近代的共和国は、国家の諸原理や諸法と結びついた市民なしに満足することはできない。以上が、なによりもまず、市民教育の役割である。基礎教育において、1977年に禁止された市民教育は、その位置を1985年の新学期に再び見出すことになる」⁽³⁾。

II 小学校の教育課程の中の市民教育

以上のように位置づけられた市民教育の内容は、どのようなものであろうか。以下に訳出する。

1 本質と目標

共和主義国家〔共和国〕は、全体の利益 *l'intérêt générale* の意味を知った、自由で責任感のある人から構成される。ひとは、市民として生まれ、見識を備えた市民 *citoyen éclairé* にならなくてはならない。市民教育は、全てのことを含めてしまうことはできない。そうすると〔教科として〕消えてしまう。市民教育は、民主的生活の基礎的規則にかかわっており、従って、幾つかの本質的分野、すなわち、責任ある社会的行為、政治・行政制度、世界におけるフランスの位置に限定される。市民教育は、子どもに、彼が、独りで生きてはいない、自分が歴史を進める、自分が認められた諸権利とともに、義務もまた持っている、ということを教える。市民教育は、すぐれて道徳的であって、正直、勇気、人種差別の拒否、共和国への愛を発展させる。

2 説明

市民教育は、可能なかぎり、イラスト入りで、かつまた、生き生きと〔生徒に〕提示されるべき対象である。市民教育は、一方では、他の教科の教育、特に歴史と重なり合う。市民教育は、学級生活や学校生活の全面を統合する。市民教育は、教師に、教師の教える理念に一致した態度〔を取ること〕を想定する。教師は、教育的関心から、日常生活を活用し、協同的生活に参加し、諸権利の平等を実践し、人道的諸機関の全国的・国際的なキャンペーンに参加するように、促す。教師は、コミュニケーションの現代的手段の利用を教え、また、それを修得することを可能にするように、それらを用いる機会をとらえる。制度に関する知識 *connaissances* と、制度が表明している諸価値への権利のルールとを関係づけ、教師は、知識 *savoirs* 利用しながら市民性を構築することが課題であることを、決して忘却してはならない。

市民教育は、市民の質と、その意見やかかわり方や利害において多様な個別集団に属する人の属性との区別のあることを想定する。市民を教育すること、それは、良心を詮索〔探究 *scruter*〕することでも、意思を支配する〔教える *régenrer*〕ことでもない。それは、彼〔生徒〕が自分自身で自分の進むべき道を発見することができるように、彼の自由を啓蒙することである。市民教育は、

決して、教義注入 endoctrinement や折伏 exhortation の形態を取ってはならない。それは、責任を取るようにする。それは、常に、自由への教育である。」

3 プログラム

準備級

社会生活の基本的ルールの修得が、市民生活の基礎となっている習慣の全体を発展させる。

衛生、安全、身だしなみのルール／努力と勤勉の意味／学校の用具や共同の備品を大切にすること／自他の敬愛、自己決定と責任への関心／他人の権利、人種や性の平等、人の尊厳、についての認知／協力と互助の意味

共和国のシンボル：マリアヌヌ、三色旗、「ラ・マルセイェーズ」、7月14日

初 級

共同生活のルールは、その正当化についてのより明確な意識の獲得を伴う。制度に関する知識が、素描される。

学校生活枠内での、人、所有（私の物、あなたの物、私たちの物）、契約についての説明／祖国：国民的統一とアイデンティティー／共和国の標語：自由、平等、友愛／投票権と普通選挙／国の領土、共和国大統領、大臣、議員、上院議員／コミューン、市長、市会議員／学校

中 級

生徒—自分を取り巻く社会についてより注意ぶかくなっている—は、主要な諸機関を調査し、それらを動かしている精神に到達する。彼は、世界の中のフランスの役割を発見する。

「人間および市民の権利宣言」：1789年／「世界人権宣言」：1948年／「諸自由」（結社、集会、表現）と諸権利（労働権、ストライキ権）：1789年以後の獲得物

「フランスの諸制度」：我々の憲法／法律：誰がそれを作り、誰がそれを執行し、誰がその適用を裁定するのか？／行政組織：中央行政、地方圏、県、カントン、コミューン

「社会生活と社会的実践」：大公共機関（PTT., SNCF., etc.）とその役割の説明／社会保障の概念（その例）／結社と互助団体の学習／情報と調査／交通安全

「世界の中のフランス」：軍隊と国防、平和／ヨーロッパ／国際関係と国際的諸機関／異なる文化・文明の認知／国民とユマニテ

「市民と共和国」

社会党政権下で改定された新教育課程が、ナショナリズム的色彩を濃くし、学校をフランスの経済競争力の強化の基本に据えようとしている、ということについては、すでに触れたところである

(これは、保守諸政党にも容認されている)。しかし、こうした教育政策が、一面、経済的国策によって規則されながらも、他面、教育の論理を放棄していない点を見落してはなるまい。教育課程の前書きにもあるように、「学校は、[子どもを]自由に向けて教育する」、教師の教育実践の内容は「子どもの興味、感性、能力の覚醒の一点に集中する」、教育指導方法等の選択は「まず第一に教師のイニシャチヴと責任に属す」と、教授の自由を大幅に認めている、初等教育における教育方法として活動の教育方法 *pédagogie de l'activité* を採用しているといった諸点である。また、教育によって形成されるべき徳＝「民主的な社会を基礎づける徳」として、「真実の探求と人間理性への依頼、知的な厳密さ、責任感、自他の敬愛、連帯と協調の精神、人種差別の拒否、異文化の中にある普遍性の認知」という、人類的価値を重視し、偏狭な愛国主義をしりぞけている点もあげておきたい。

市民教育の箇所でも、「市民教育は、自由への教育である」、「市民教育は、決して、教義注入や折伏の形態を取ってはならない」と、市民教育が社会性をもった、自由で民主的な人間の育成というきわめて価値的教育でありながらも、その価値一方向的な詰め込み＝教え込み＝教化ではなく、知識と理性的思考と学校での生活を通して、その価値を学ぶ、とする教育的見識を示している。

Ⅲ 小学校教師養成における「市民教育」の位置

大きな国策を背負わされた初等教育＝「共和国の学校」が成功するには、どうするか。教育大臣シュヴェーヌマンは、そのための第一の優先的課題として教師養成 *formation des maîtres* をあげ（「有能な教師〔存在〕が質の高い教育のための第一条件である」⁽⁴⁾）、「質の高い教育の第一条件、それは、立派に養成された教師を配置することである」⁽⁵⁾という。

アビ改革後の1979年6月25日の省令では、教師養成について「教員養成は、基礎教育に充てられる1年と、専門教育 *formation approfondie* に充てられる2年を含む」（第二条、教育省公報 n°27, 1979.7.5）と、バカロレア取得後の3年間を、教師養成期間としたが、1986年5月20日の省令は、「4か年の教員養成の第二部を構成する教員養成は、師範学校で組織される」（第一条）、「この教育は2年間である」（第二条）、「学生が修得すべき理論的・実践的教育の時間は、実習校以外で行なわれる教育実習〔文化センター・余暇センターなど社会的教育機関での実習〕を除いて1890時間である」（第三条、教育省公報 n°23, 1986.6.12）と、養成期間を1年間延長して4か年間とし、そのうちの2年間は大学での大学一般課程修了証書（DEUG）を取得することと、教員の教育期間延長による質の向上を計ることとなった。この省令が出された時は、国民議会選挙（86年3月16日）の結果、社会党が敗北し、保守のシラク内閣が成立し、社会党の大統領（ミッテラン）と保守内閣がフランスに同時に並存するコアビタシオン（*cohabitation*＝共住・同棲）状況にあったが、初等学校の教師養成期間の4年への延長は、社会党政権下での既成事実として現実化していったのであ

る。

後期二か年間の養成カリキュラム・時間（要約）は次の通りである⁽⁶⁾。

I 理論的・実践的な、一般教育方法学の教育	計 486 時間
1.11 哲学，教育史，教育社会学，一般教育方法学，心理学	250 時間
1 / 哲学	100 時間
2 / 教育史・教育社会学	25 時間
3 / 一般教育方法学	55 時間
4 / 心理学	70 時間
1.12 幼稚園	70 時間
1 / 誕生から 6・7 歳頃までの子どもについての知識	
2 / 幼稚園についての知識	
3 基礎学校就学前の時期までの子どもの知識 [acquis 獲得物]，および，基礎学校との関係	
1.13 学校への適合・統合教育の問題への手引	42 時間
1 / 次の概念の批判的検討 一正常と異常 一適応と不適応	
2 / 次の情報 一医学上の総括・教育上の総括 一心理検査・心理測定的面・治療的面 一「状況下での」観察	
3 / 身体的・感覚的・精神的な障害を持った子どもと成人	
4 / 学校で「困難を抱えた」生徒たち	
1.14 外国籍・外国出身の子どもたちの就学	27 時間
1 フランス国内への移住・フランス国外への移住	
2 子どもたちの就学	
3 教育上の諸問題	
4 教師への援助，CEFISEM	
1.2 学校での教育実習	486 時間
1.21 幼稚園での教育実習	81 時間
1.22 準備級（小学校第一学年）での教育実習	81 時間
1.23 初級・中級（小学校第二～五学年）での教育実習	81 時間
1.24 中学校での教育実習	27 時間

1.25 責任を持った最終的教育実習	216 時間
II 教科に関する教育	計 795 時間
2.01 フランス語	150 時間
2.02 数学	135 時間
2.03 自然科学・技術	190 時間
2.04 歴史・地理	100 時間
2.05 市民教育	20 時間
2.06 体育・スポーツ教育	100 時間
2.07 音楽教育	50 時間
2.08 造形教育	50 時間
III 教員の行政上の・社会上の役割についての教育	計 120 時間
3.11 教育制度：その歴史・その規制・教員の仕事上の職業倫理についての知識	39 時間
1 / 学校制度の歴史	
2 / 教育制度とその機能	
3 / 就学前学校・初等学校	
4 / 教員の仕事上の職業倫理	
職業倫理の論拠：学校と国家—公教育—国民教育—(哲学のプログラム参照のこと) 教員の義務の分析	
3.12 実践の場の具体的な、経済・社会・文化上の問題とその教育上・教授上の結果	54 時間
1 / フランスの政治的・行政的組織	
2 / 経済問題	
人間：人口統計の基礎，経済活動の主要な部門，社会＝職業的階層分類	
経済活動（動因，消費，貯蓄，支出と収入，雇傭，物価，賃金，等々）	
世界経済の大問題（エネルギー，＜人口＞増加 [＜経済＞成長？]，経済協力，発展途上国）	
3 / 社会問題	
社会構造，社会移動	
失業	
経済的・社会的・文化的多様性：異文化への同化の心理＝社会的問題	

異常行動と逸脱性：暴力：非行：薬物：第四世界

子どもの社会的保護

子どもの法的保護

いくつかの機関・組織（社会保障，保険，家族手当国民金庫，組合的・互助的・協同組合的組織）

4 / 文化問題

地域文化の行政的・組織的構造（文化会館，青年館，図書館，博物館，コンセルヴァトゥワール，映画クラブ，諸団体，ラジオ・テレビのチャンネル，新聞）

現代世界の社会・文化問題

5 / 実践分野の詳細な研究

地理的・人口論的・経済的・社会的・文化的・政治的視点から，また，学校網組織の視点から

特殊市民問題およびそれに答えるために採られる措置

6 / 農村世界と学校

3.13 学校での補助的教育活動と成人養成に敏感になること

27 時間

1 / 補助的教育活動

2 / 成人の養成教育 [formation]

IV 選択的な専門的学習

100 時間

この教育課程は，日本の大学第3・4年次に相当するものであるが，教職専門教養としては，日本のそれよりも幅が広く，また，教育実習の時間の比重が，教育課程全体の四分の一を占め，重くなっている。また幼稚園や中学校と小学校とのアーティキュレーションの問題，移住民子弟や障害児・社会教育について触れている点も大きな特徴といえよう。

教師教育の中での学生に対する「市民教育」教科についての準備教育は20時間で，全時間数比でいえば，20/1890であるから，1%にも満たないものとなっている。

IV 師範学校での教科「市民教育」についての教育内容

学生が師範学校で受ける，小学校教科の「市民教育」についての準備教育の内容は，どのようなものであろうか。師範学校の教育課程のうち，「市民教育」（3節の2.05の部分）を次に示す。

歴史学研究者・哲学者・法律家が、教員に、市民教育という彼らの仕事を準備させるのに、有効に貢献することができる。基礎学校のプログラムに則った、ほぼ逐語的な解説が、ここでは不可欠である。

市民教育は、哲学教育、歴史教育、および、教員の行政上の・社会上の・職業倫理上の養成に結びついた教育に支えられる。(3-11 ; 4-12 ; 3-13)

一般的な規定として、哲学教授と歴史学教授は、それぞれ、この「市民」道徳の半分を確実に実施する。前者は、基本的概念を扱い、後者は、制度を扱う。両者は、それに関係する教授上の問題を扱うように留意する。

市民教育は、プラトン以来の政治哲学の傑作を参照する機会となるであろう。しかしながら、二つの作品が、特別な関心を提供し、優先的に読まれるべきである。

ルソーの『社会契約論』

モンテスキューの『法の精神』

1 基本的概念

個人・所有・契約

政治権力の基礎・主権・法

市民・共和国の身分 *état républicain*・権利

国家・国民・祖国

2 諸制度

共和国のシンボル

第五共和国憲法

フランスの行政組織

国際的諸機関

「市民教育」が、知を媒介として道徳教育に接近していることは、小学校教育課程の中にみられたが、師範学校での準備教育は、みられるように、政治学ないし政治哲学の研究（学習）に類似していて、倫理的・道徳科学的研究はまったく含まれていない。経済学・社会学等についても同様である。

「市民教育」は、歴史教育と深いつながりをもつものと小学校教育課程で指摘されていた。そこで、ここでは「市民教育」よりも5倍の時間（100時間）が配当されている教科専門の「歴史・地理」の教育内容も紹介しておこう。

強調は、彼が授業において実施する行動に教師を直接的に準備する活動の上に置かれる。

まず、必要な知識水準を確保し、また他面、教科の特殊な方法（製図・年代順のフリーズ）の要

素の修得を確保することが大切である。

さらに、授業の実践に向けて、以前に獲得された知識と〔教育〕方法の要素を、すなわち、学年毎の水準に応じた学習の組織と様式・課業の補足・研究の学科目に集中しなければならない。

1) 教科に関する内容

—フランスの歴史の進歩・概要とフランスの地理の一般的特徴

一次の二つの問題（各人に、必須フランスの基礎とこれらの知識の組織を明確にする。）

- 中級の歴史プログラムの7つの時代区分の内の1つから選んだ1問題
- 中級の地理プログラムの内から選んだ1問題（〈経済活動の主要な場所・強弱〉、あるいは、フランスの1地域の研究、等々）

—この教科に関する認識論的・教授学的特徴についての考察

2) 授業実践に関する内容

—学年毎の水準に応じた歴史・地理のプログラムの知識と授業において実施される教育方法 *démarche* の知識

—教科に固有な用具の習得：話の実践、資料の開拓、カードの読み取り方と作り方、現地実習 *travail sur le terrain*、光景の読み取り方

V 師範学校用「市民教育」教科書

師範学校では未来の教師たちに、将来教授することになる「市民教育」について、どのような「市民教育」を行なっているのであろうか。IV節で紹介したように、師範学校のプログラムの中では「基礎学校のプログラム〔教育課程〕に則った、ほぼ逐語的な解説が、ここでは不可欠である」としている。

ここに、師範学校用「市民教育」教科書がある。Henri Ourman, *L'éducation civique à l'école*, Arman Colin-Bourrelrier, 1986, (アンリ ウルマン『小学校における市民教育』アルマン コラソブルリエ社, 1986年)が、それである。著者は、県視学官である。緒言の書き出しは次の通りである。「本書は、基礎学校の教師用書であり、教育課程 (*instructions officielles*) の枠内で、各学年段階に配当された学習テーマ全体を提供するものである。各章は、教師が教授において直ちに利用できる参考資料や教授活動展開方法を準備するために、理論レベルの情報を、交互に含めている。そのために、次の学習のシェーマをあげる」(傍点は引用者)。このシェーマに、(1)子ども教材に対する意識の喚起、(2)参考資料、(3)分析、(4)総合の四つをあげている。教科書は、いわば、日本での大学で、かつて—そして今も？—学生たちが不満げに、また否定的に言っていた—ような、「教科教育法や教材研究は学習指導要領に沿った説明・解説」のごとき感である。このことは、本文の中にもうかがえる。「他のそれと同じように、教育課程に記入され、独自の時

間配当をもっている基礎学校の教科である市民教育は、その目的、目標、その手段において固有の教科である」(P. 6)。これが本文(序章)の書き出しである。

市民教育が教育課程の中に再導入されたとき、それは、別の形の道徳教育の再生、愛国心教育の強化ではなかろうかと、フランス国民の危惧の念を生み出した—その一面は、既述のように的を射ていた(教育課程に「市民教育はすぐれて道徳的あ(る)」とある)—が、この疑問に答えるように、ウルマンは、「固有の学習領域」の小見出しで「市民教育は、道徳的な教科ではなく、研究・分析・考察の教科であるべきである。この教科の目的は、社会[の研究]、さらに特殊的にはフランスの社会[の研究]である」の述べ、市民教育は、知の領域に属するものであり、直接的に道徳教育となるものではないことを、学生に学ばせようとしている。

学生に市民教育の、他の教科とは異なる性格を持つことを示している。「諸教科の交差点」との小見出しのもとで、思考力、判断力、発表能力等を育てるフランス語も、数字的資料を読みとるための数字も市民教育にとって大切であるが、特に市民教育には「歴史と地理の二教科にきわめて広く用いられる。前者は市民教育に歴史的深みを与え、歴史の結果としての我々の社会と我々の政治的諸制度の状態を理解させる。後者は、今日のフランスを形造った自然的・人間的・経済的条件を位置づけ、理解するようにする」(P. 8)と歴史と地理の二教科と市民教育の関係を強調している(しかし、芸術や体育・自然科学との関係については触れていない)。市民教育のもつ総合教科、ないし融合教科的性格の指摘をしていると読みとることができる。

ウルマンの教科書の他にも、いくつかの師範学校用「市民教育」教科書が出版されているが、多くは、小学校の教育課程の「市民教育」に即して解説したものがほとんどある。この中で、Patrice Canivez, *Eduquer le citoyen?*, Hatier, 1990, (カニヴェズ『市民を教育できるか?』)は、一風変わっている。著者は、哲学のアグレジエ(リセ教員免許状所持者)で、本書は6章構成—1章:市民性, 2章:規律(discipline), 3章:ハビトゥス(habitus), 4章:判断力の教育—法と人権, 5章:判断力の教育—政治と文化, 6章:行為—であるが、全228ページのうち、本文が160ページで、60ページが、プラトン・アリストテレスから、ルソー、カント、ヘーゲル、ヴェーバーを経て、アレント(H. Arendt 1906-1975)、フーコー(M. Foucault 1926-1984)にいたる、政治(理)論・社会理論の抜粋(textes)をあげている点に特徴がある。師範学校の養成プログラムにある「市民教育は、プラトン以来の政治哲学の傑作を参照する機会となるであろう」を、継承したものである(モンステキューの抜粋はない)。本書は構成を見てもわかるように、哲学的色彩のつよいものであるが、市民教育を哲学の角度から射照したものである。

さて、これらの学生用教科書によって「市民教育」教授力量が、どのように形成される(た)のであろうか。これは、私の力量を越えている。

VI 教師の「市民教育」教授力量向上のためのサービス

フランスでは、一般に、教師の力量形成・向上のために、教育省は、出版・情報活動に力をそいでいる—もちろん、国策に沿ったものが優先されるが⁽⁷⁾、それにつきものではないように見られる。教育省の機関に国立教育研究所 (Institut national de recherche pédagogique) と国立教育資料センター (Centre national de documentation pédagogique) があり、両者は連携しながら、出版活動を行ない、また、国立教育資料センターの下に、各地 (各大学区・各県・主要都市 [local] 毎) に教育資料センターが設置されている (海外を除いて全国に108か所)。ここから、各教科に関し、その他の教育問題に関し、その地の歴史・文化・経済・地理等々に関した種々の出版物が出され、また、それらを教材化したもの、その他の教授資料や教材・教具が開発されて、教師に提供されている。こうした文献、資料の中に「市民教育」関係のものがいくつも含まれている。これを教師は、公費でまた、私費 (これを捻出できるだけの賃金をもらっていないというのか、フランスの教師たちの共通理解である⁽⁸⁾)、で購入して読むことになる。市民教育に関して、国立教育研究所からは、国際的理解を深めるための『開発教育』(Education au développement, 1984) や、『人権教育』(Education aux droits de l'homme, 1987, Eduquer aux droits de l'homme, 1989) などが出版されている。ストゥラスブールの教育資料センターからは『人種差別 Racisme, 『人権 [教育] のための27枚のカード』などが、アンジェのセンターからは『人権と第三世界』などが出版されている。

市民教育の教科書がいくつも市販されているが、それとは別に、子ども向けにも市民教育関係の副読本が数多く出版されている。『私の最初の市民教育の教科書』では、自由・平等・人権擁護・無知・非寛容と戦った人びととして、ルイ・パストゥール、ルイーズ・ミシェル、ガンディ、マーティン・ルーサー・キング、ジャン・ムラン、エティエンヌ・ドレがあげられている⁽⁹⁾。

クリノンは、11冊の児童書を取りあげ、実践例に基き、それを人権教育の副教材として教師が教室で利用することをすすめる本を出版している⁽¹⁰⁾。彼は、古典文学のアグレジェ、言語学博士で、セヌ・サン・ドゥニ師範学校、パリ第8大学で講義を担当している。この『学校での人権教育読本』は、「人権教育について、人は多く語るが、それを実践する人は少ない。人権教育が教育課程 programmes scolaires の中の特別な教科ではないので、いたるところにあって、どこにもないのである。私たちは、その出発点、停泊地に子ども・若者の読み物を選んだ。どこから開始するのか。学校でも人権教育への可能な人口は多様である」(P. 7) と述べはじめている。彼は11冊の他にも利用しえる児童文学を多数紹介するのみならず、レコード、映画、人権問題を担当する諸機関とその住所等々、幅広い参考文献・資料・情報をこの本の中に盛り込んでいる⁽¹¹⁾。

子どもの読み物として、『子どもに語る人種差別』、『子どもに語る自由』、『子どもに語る不正義』、『子どもに語る人権』、『子どもに語るフランス革命』などシリーズ物⁽¹²⁾や、子ども向けの平和教育

の読み物『平和の旅人』⁽¹³⁾がある。

教師の「市民教育」教授力量向上を論じるには、まず、教育実践への意欲・情熱・熱意がいかにか
教師の中に生じてくるのか、が、力量形成一般論として論じられなければならないが、これは小生
の手の外にある。自己の教授力量を向上させたいというのは、洋の東西を問わず、教職にあるもの
すべての願いである。その願いがかなえられるような条件がいかにか存在するか、作られるかにかかっ
ていよう。教材研究を充分に行なえるための十分な時間的余裕、児童の読み物を、書店や図書館に
行ってさがしたり、みつけたりする時間的余裕、必要ならばそれを購入しえる金銭的余裕、さらには、
「社会」を受けとめ、子どもを受けとめる人間的余裕があるかどうかにかかっているよう。彼の
実践を支え、はげます同僚、労働組合、教育研究団体があるかどうかにかかっているよう。哲学
やフランス語、数学、歴史などの教科にかかわる教育研究団体は存在している。教科「市民教育」
の教育研究団体の存在は、管見にして知らない。

注

- (1) Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports : École élémentaire, Programmes et instructions, CNDP., 1985.
- (2) Jean-Pierre Chevènement, Apprendre pour entreprendre, Librairie générale française, 1985, p. 19-20.
- (3) Ibid, p. 13, なお、教科の各学年の時間配当は次のとおり。

教科	学年	初 級		中 級	
	準備級 (第1学年)	(第2学年)	(第3学年)	(第4学年)	(第5学年)
フランス語	10 時間	9 時間	8 時間	8 時間	
数 学	6	6		6	
理科・技術	2	2	3	3	
歴史・地理	1	2		2	
市民教育	1	1		1	
芸術教育					
音 楽	1	1		1	
造形美術	1	1		1	
体育・スポーツ	5	5		5	

- (4) Ibid, p. 28.
- (5) Ibid, p. 42.
- (6) 1986年3月14日通達 n°86-134, 「師範学校の養成教育プログラム」(教育省公報 n°11, 1986. 3. 20)
- (7) たとえば, ミッテラン大統領主導による, 歴史・地理教育(内容と授業方法)改革のための全国討論集会が1986年1月, 87年3月, 88年3月, 89年3月と, 毎年開催されているが, その報告集は, 同年中に出版されている。
- (8) 1990年4月26日, 公務員・公共企業体労働者の24時間ストが行なわれ, フランス各地でデモが展開された。これは, 公務員給与の引上げを要求して実施されたもので, スト参加率は, 教員の場合, 35.7%の高率であった。中等教員組合(SNES)のスローガンには「82年以来的の購買力低下を補うために10%の賃上げをただちに」とあった。
- (9) A. Thévenin et D. Prigent, Mon premier livre d'Education civique, Eds, Epigones, 1984, L. Pasteur (医師), L. Michel (パリ・コムン期の民主的婦人教師), Gandhi (インドの父), M. L. King (アメリカの黒人の市民権運動家・牧師で暗殺される), Jean Moulin (第二次大戦中の対ドイツ・レジスタンスの指導者), E. Dolet (1509-1546, フランスの出版業者, ユニマスト自由精神の故にカトリック教会によって無神論者として絞首刑に処せられている)。
- (10) Jacques Crinon, Lire les droits de l'homme à l'école, Magnard, 1989.
- (11) 本書の中に, 11冊の本がどのような問題や理念・価値にふれているか(扱っているか)。それを21あげている。1)文化的差異, 2)人間の尊厳, 3)生活権, 4)安全性, 5)教育への権利, 6)自由に選択した労働への権利, 7)保護権, 8)経済的・社会的権利, 9)平等, 10)男女平等, 11)差異の賛美, 12)排除, 13)障害, 14)移住, 15)自由, 16)往来(交通)の自由, 17)所有権, 18)人種差別, 19)連帯, 20)児童労働, 21)価値の普遍性。(159 p.)
- (12) J. Geoges, Le racisme raconté aux enfants, Eds, Ouvrières. J.-L. Moreau, La liberté raconté aux enfants. D. Langlois, L'injustice raconté aux enfants. J.-L. Ducamp, Les droits de l'homme raconté aux enfants, R. Dubois, 1978, la Révolution raconté aux enfants.
- (13) S. Prou et F. Bernard, Les voyageurs de la Paix, Eds. Messidor, 1986.

青少年問題と道徳・公民教育の 相補的關係についての研究

中 嶋 明 勲 (名古屋工業大学)

本稿はフランスにおける青少年の問題行動と道徳・公民教育との関係を、各種統計資料、社会構造の変動および問題に取り組んでいる主な学者の視点等の検討を通して、その究明を試みるものである。

1. 青少年問題の推移とその特徴

1. 統計に表れた問題の推移

第二次大戦後のフランスにおける青少年非行は、終戦直後と1950年代前半に減少を示したが、1956年以降は上昇を続け1981年をピークにして漸減の傾向に転じている。しかし裁判所に告発された審判件数は漸増の傾向にある。

まず、全体的に青少年非行の推移をみると、一国の犯罪数というものは一般にかなり長期間に亘って比較的安定しているか、あるいは平均水準の周辺を微かに変動しているのがあって、戦争か革命などの例外的事件の折に著しい増加を示すものである。1939年から1945年にかけての戦争およびそれが惹き起こした外国人支配の期間は、フランス人にとってはそのようなものであったから、この期間の高い数字は驚くに値しない。また、1944年から1945年にかけての下降は、この2ヶ年がフ

表1. 青少年非行・審判、離婚・婚外子の推移

	青少年非行件数	審判件数	離婚件数	婚外子出生数
1935-37	16,937		25,000	
1946-50	24,435		48,300	
1961-65	36,961		32,400	
1971-75	37,161	18,222	48,500	63,429
1977	39,220	20,581	71,300	65,398
1979	41,888	20,107	78,600	77,833
1981	46,463	23,192	87,600	102,146
1983	43,544	22,743	98,700	118,851
1985	41,424	27,780	107,500	150,429

(INSEE : MINISTERE DE LA JUSTICEとANNUAIRE STATISTIQUE DE LA FRANCE1987より抜粋作成)

表2. 青少年人口の増加と審判非行青少年の比率

年	審判青少年率	8-18歳未満人口増加率	10-18歳未満人口増加率
1954-1955	3.5%	3.8%	0%
1955-1956	5.8	4.3	0.5
1956-1957	10.7	4.4	5.3
1957-1958	15.5	4.4	5.7
1958-1959	17.0	5.0	6.7
1959-1960	21.5	4.7	6.9
1960-1961	14.6	3.5	5.1
1961-1962	16.7	4.0	4.7
1962-1963	6.9	4.3	5.1
1963-1964	10.6	2.8	3.3

(R. Benjamin, *Délinquance juvénile et société anémique*. (CNRS, 1971, p. 17.)

ランス司法諸部門を一大改革させ、未成年者に対する審判に関する1945年法がそれ以前の裁判所の表情をかなり修正したことによるものといわれる。(表1)。

1949年からは下降の動きが現れ、1954年には青少年非行の推移における最低水準を示したので、

表3. 審判対象未成年者の千分比 (1954-1964)

年	審判未成年者数	8-18歳未満	審判未成年者千分比	10-18歳未満	審判未成年者千分比
1954	13,504	5,559,900	2.43	4,390,922	3.07
1955	13,975	5,771,640	2.42	4,388,132	3.18
1956	14,778	6,020,405	2.45	4,412,676	3.34
1957	16,366	6,290,516	2.60	4,915,422	3.52
1958	18,900	6,568,322	2.87	4,915,422	3.84
1959	22,123	6,898,203	3.20	5,244,831	4.21
1960	26,894	7,221,283	3.72	5,609,813	4.80
1961	30,829	7,479,019	4.17	5,897,416	5.22
1962	35,974	7,781,396	4.62	6,175,244	5.82
1963	38,472	8,117,330	4.73	6,492,928	5.92
1964	42,570	8,352,499	5.09	6,712,787	6.34
1965	43,767	8,377,020	5.22	6,736,300	6.49
1966	43,714	8,358,699	5.22	6,710,257	6.51
1967	44,814	8,322,123	5.38	6,674,474	6.71

(R. Benjamin, *ibid.*, pp. 18-19)

この年は青少年非行の展開をみる上で参照点とされている。

しかし、次年より上昇傾向に転じ、10年後の1964年には42,570件へと上昇している。ただしこの現象をより正しく理解するためには、対応する青少年人口すなわち8-18歳の青少年の全体に未成年の非行者数を相関させることが必要である。表2は人口動態との関係から、非行者百分率の推移を1954年-1964年にわたって示したものである。

また8歳-18歳か、あるいは10歳-18歳かの年齢層を考慮しても非行上昇の動きは1956年から始まっているといえる。1960年までは規則的に増加し、以後は1961, 1962, 1963年と緩慢化するが、しかしこの緩慢化は減少を意味するものではない。1954年と1963年とを比較してみると、増加数は対応する青少年人口のそれに対しては全く明らかに優勢であり、人口千人に対する全対比はより増加を示していることがうかがえる(表3)。

2. 問題行動の内容とその特徴

問題行動の性質によってその推移を見る場合、軽犯罪か刑事犯であるかという分類よりも、対人犯、財産犯、風俗犯のように、一般に用いる大枠で考察する方が便宜的である。表4は犯罪の性質によってその推移を見たものである。「その他」の中では1958年以後の交通法の制定にもとづく交通法違反が増加しており、財産犯ではオートバイの窃盗の増加が目される。1986年の警察統計は、青少年非行の中で2輪オートバイ窃盗52.2%、婦女暴行32.6%、麻薬3%を上げている。

犯罪の増加は、交通法のような新しい規制や教育的配慮に基づく未成年者のための裁判、警察の

表4. 犯罪種類別に見た青少年非行の推移

年	対人犯	財産犯	風俗犯	その他	審判青少年 総数
1954	2,099 (15.6)	8,917 (66.0)	1,060 (7.8)	1,428 (10.6)	13,504 (100)
1955	2,186 (15.6)	9,322 (66.7)	1,070 (7.6)	1,397 (10.1)	13,975 (100)
1956	2,440 (16.5)	9,926 (67.2)	983 (6.6)	1,429 (9.7)	14,778 (100)
1957	2,895 (17.7)	10,933 (66.8)	997 (6.1)	1,541 (9.4)	16,366 (100)
1958	2,806 (14.8)	13,577 (71.8)	1,045 (5.5)	1,472 (7.9)	18,900 (100)
1959	2,456 (11.2)	14,226 (64.3)	1,050 (4.7)	4,391 (19.8)	22,123 (100)
1960	2,496 (9.3)	16,925 (62.9)	1,275 (4.7)	6,200 (23.1)	26,894 (100)
1961	2,812 (9.1)	20,768 (67.4)	1,343 (4.3)	5,906 (19.2)	30,829 (100)
1962	3,281 (9.1)	24,574 (68.3)	1,712 (4.8)	6,407 (17.8)	35,974 (100)
1963	3,697 (9.6)	26,194 (68.1)	1,848 (4.8)	6,733 (17.5)	38,472 (100)
1964	4,086 (9.3)	28,438 (66.8)	2,277 (5.3)	7,769 (18.3)	42,570 (100)

(R. Benjamin, *ibid.*, p. 20.)

表 5. 性別・世代別青少年非行分布

性 別	1 9 5 4		1 9 6 4	
男 子	11,540 人	85.5 %	38,759 人	91.05 %
女 子	1,964	14.5	3,811	8.95
計	13,504	100	42,570	100
世代別				
13歳未満	2,431	18.0	3,845	9.03
13-16歳	4,635	34.3	14,485	34.02
16-18歳未満	6,435	47.7	24,240	56.95
計	13,504 人	100 %	42,570 人	100 %

(R. Benjamin, *ibid.*, p. 34.)

態度に影響されるとは思われないが、青少年非行は各内容ごとに数の上での増加が認められるのである(表4)。

続いて、青少年非行の一般的性格を性別、職業別、地理的要因別に考察してみよう。表5によってまず1954年をみると、非行数13,504件のうち女子非行の14.5%、世代別に見た13歳未満の18.0%は注目される。また、1964年には男子非行が91.0%と高率であり、一方、女子非行率は低いとはいえ数量的には約2倍の増加を示している。しかし13歳未満の非行率は半減しているのに対して16-18歳未満の非行率が上昇する傾向にある。犯罪内容を見ると、男女共にその大半は財産犯である。年齢層ごとに犯罪率は同じではないが、万引きなどの財産犯は13歳未満が78.3%のように高率ではあるが、これは年齢があがるにつれて減少する傾向を示している。反対に年齢があがるにつれて対人犯と風俗犯が増加する傾向にある。1986年の警察統計は、対人犯の中で婦女暴行(32.6%)、財産犯の中でオートバイ窃盗(52.2%)の増加を指摘している。また、自動車に関する違反を含む「その他」の枠組に入る非行の最高率は16-18歳までの未成年者であり、女子の非行の中では風俗犯が男子の約4倍と高く、これには売春などの性非行が多い。

矯正教育局が発表している刑罰および処分の対象とされた未成年者の統計によって、その推移をみると(1958-1964)、彼らの所属する多様な社会的・職業的範疇を見ることができる。それらの青少年の大半は労働に従事しているか、従事しているとみなされる。と同時に就労人口に属する青少年非行の割合が逐年増加していることもうかがわれる。14歳以上の就学者の非行率は30.78%-27.37%-25.70%-26.98%-19.70%-20.40%のように低下の傾向にあるのに対して就労青少年のそれは横ばいか増加の傾向を示している。非就労人口の中に失業者を含むのか、失業者と非行との関係はどうかという点も追究されなければならないが、1974年を100とした失業率と非行率の推移

表 6. 高犯罪発生地域ワースト 5 (1986)

	行政区域別犯罪率	控訴院管轄別犯罪率	司法警察管区別犯罪率
1 位	Province-Alpes, Cote d'Azur.	Aix en Province.	Paris
2 位	Ile de France.	Paris.	Marseille.
3 位	Languedoc -Roussillon.	Montpellier.	Ajaccio.
4 位	Corse.	Bastia	Montpellier.
5 位	Nord-Pas-de -Calais.	Versailles.	Versailles.

(Direction generale de la police nationale direction centrale de police judiciaire, ibid., pp. 80-83. より抜粋作成)

をみると、両者の関係が緊密であり、失業率の高さが非行率を高めているともいえるのである。

次に司法警察局の統計によって高犯罪地域のワースト 5 を作成して比較してみると、行政区域・控訴院管轄・司法警察管区の間には若干の差はあるが、地域的にはほとんど同じ傾向がみられる(表 6)。パリやヴェルサイユのような大都市観光地以外は、大西洋地域か地中海に面した観光地であるところから、犯罪発生の季節、また観光地であるが故にそれが土着住民によるものか旅行者によるものか、ヴァカンスに付随するものか否か、すなわち内発的なものなのか外発的なものかの分析も必要であろう。

2. 問題発生の背景にたいする視点

青少年の諸問題(非行・怠学・学業の失敗など)を発生させる原因は何か。それには失業、離婚、家族解体、母親の就業、家庭教育の不備、インドネシアおよびアルジェリア戦争の後遺症、進学競争、マスコミの悪影響、スポーツ施設の不備そして核戦争の不安等々があげられてはいるが、具体的に身近な生活からしてより根源的とみられるのは、失業者、家族解体、アノミー、学校教育に関するものであろう。

1. 「失業論」の視点

社会科学高等研究員である Pierre Idiard は、フランスの 15-25 歳の青年失業者を対象にいくつかの実態調査を行っているが、その報告によるとつぎのような点が明らかにされている。

イ. 労働青年の具体的地位は、彼らが所有する資格・就業している企業の規模・社会の経済活動

の状況によって決定されている。資格が同じでも企業規模によって将来の成功感は異なる。

ロ. 性別・年齢・職種・公共企業体の財政・社会的活動・経済的発展の水準および職業教育のありかたが、青年の適性・希望に応じた就職を可能にすると同時に彼らの社会的地位の上昇の可能性をも規定している。

ハ. 青年の労働条件の中には、自由に対する妨害が充満している。すべての青年が合理的に変革されることなしには、労働条件における人間の自由を見出すことは難しい。

このように、青年労働者に対してさまざまな資料を用い、さらにアンケートの分析によってなされた青年労働者の不平不満と問題点の指摘は、1960年代の青年に対する関心を高めたことで注目してよいだろう。

次に、1981年6月10日のP.モロワ首相の諮問に対する青年の就職問題についての答申「青年の職業的並びに社会的移入」も見逃せない。これはBertrand Schwartz以下12人の委員によって作られた報告書である。これによると、フランスの青年達は大人のそれよりも3倍も高い失業率を示している。1980年3月現在における16-21歳の青年の実態を見ると、その失業率は高く、学卒者230万人中の無職・失業者は約60万人である。また女性の失業期間は男性のそれより長く、女性の60%が雇用に不満を表している。学卒青年の3分の1は無免許・無資格のままのハンディキャップをもって労働市場に放出されている。これが同じ青年の間に不平等を増大させており、大人の3倍の失業率の相源になっているといえる。このような背景のもとに16-21歳青年の少なくとも7万人が毎年犯罪者となり15-19歳の女子の3.5%、男子の1.5%が自殺をしている(1979)ことも憂慮すべき事実である。

このような事実をふまえながら、この報告書はこれら世代の青年たちが失業を強制されることなく、不安定な雇用関係におかれることもなく、将来の諸活動に適応可能な教養と教育とを身につける可能性を有し、彼らの希望と可能性に最も合致した雇用に向かって職業生活が導かれるように配慮された公的サービスを確立し得るような諸提案を試み、その目標を達成するための5つの原則を掲げている。

イ. 社会に関係するあらゆる決定に青年を参加させる。

ロ. 不変の規定による結果よりもむしろ前進を重視する。

ハ. 社会に対して総合的に働きかける。

ニ. 政府の決定を優先させる。

ホ. 統一と全体性を追求する。

さらに、これらの原則に従った具体的な方策が提示されている。その内容はまず第1に16-18歳のすべての青年に職業的・社会的資格を保障することである。この世代の青年はいわば生活準備期間中であるから、「失業者」にしてはならない。また最悪の条件でハンディキャップをもって労働市場に現れることのないように、教育の諸コースを選択させて資格を取得させなければならない。

第2に就職の過程に兵役を導入することである。ただし女性の兵役は志願制とする。青年を兵役に就かせることによって職業的習慣を最高度に習得させることができるし、同時に国防上の問題も解決できる。第3に18-21歳の青年の経済力・社会的活動への参加の機会を強化する。それによって労働の時間に教育の時間を結びつけて、いわゆる生涯教育を保証する。第4に都市生活の問題解決に青年を参加させ新しい指導層の育成をはかる。第5に問題解決のために国際的連帯を企画する。すなわちこれまで提示してきた方法をフランス国民だけに限定せず、ヨーロッパ諸社会および第三世界との連携のもとに国際的視野に基づいて解決を図る。最後に、青年の側に立った全体の活性化を図る。そのためにはフランスに流入した第二世代青年の就職問題解決のための教育の開放が不可欠であるし、また農村からの青年男女の都市への流入は農村社会の人口減少と文化的空白を生ずることになるので、農村家族における、親子・子供夫婦の共存や農村においても十分なる教育が保証されるような新しい仕組みを構想しなければならない。そのためには総合的地域開発政策が不可欠である、ということから成っている。

この答申は極めてマクロ的ではあるが、未来を担う青年個々人の教育と全体社会の発展とを生涯教育と総合開発を基調として問題の解決を試みようとしたものといえる。

2. 「家族解体論」の視点

Romain Liberman は1975. 7. 11. 日法が離婚を増加させていると見る。家族構造は子供の精神構造に顕著に影響する。彼が1970年に実施したブルゴーニュでの調査によると、非行青少年の22%が離婚家庭の子供であるという。離婚は弱者である未成年の子供たちに苦悩、内部分裂、親子の交流欠如からくるさまざまな葛藤を生じるように、それによって子供は外傷性の危機に直面させられる。非行、麻薬、家出、自殺などは、現実および将来への不安からの逃避であり、新しい夢の生活の追求でもある。激しい葛藤状態にある子供にとっては、そのような行為は下剤のような効果をもつものと思われる。したがって離婚が家族解体を生み、離婚件数の増加が非行と審判件数を増加させている。そしてこのような離婚が子供にとって外傷的事件として認められる限り、離婚を生む特別な病理、子供の発達を損なうような破壊的兆候がなければ、夫婦関係を断ち切る時機は子供の成人期が最良であろうと説いている。

また、死亡率が低下する傾向の中で、何故に若者の事故死や自殺は増え続けるのか、という疑問を抱いた Odile Bourignon は、子供の死と密接な関係にあるのは家族構造であるとする。今日、身体的に健康な子供が或る家族的条件の中で死亡していく。今日の子供は「事故」という名で殺されているのである。1歳-9歳の子供は溺死などの監督不十分による家庭的事故、16歳-19歳の死亡者の49%がオートバイによる事故死である。子供に無関心な親が事故にたいして防備の弱い子供を作ることになる。同様に事故に対して弱い子供の家庭は、1. 家族の機能が不全で生活が無秩序な家族、2. 家族の諸欲求の充足が不調和に機能して機能障害を繰り返す家族、3. 暴力的家族、4.

愛情欠乏の家族, 5. 死への願望の強い家族, であるように, 家族構造と子供の死は密接な関係にある。両親の間に生まれた子供は, その両親の過去の家族的歴史・生活・身体などと大変密接な関係にあり, それが子供たちの理想や計画に影響することになるのである。

Patrick Braun は1973年の石油ショック以来の社会変動の中で大人の自信喪失や悲観的態度が, 将来に希望を抱かない子供たち, オートバイ・映画・ファッションに情熱を燃やす子供, さらにアルコール中毒・麻薬中毒・自殺・家出をする子供を生みだしていることを指摘する。そして, その最大の原因は産業化社会の進展に伴う消費生活の拡大化・都市化・家庭における不和と離婚の増加・学校の無秩序・20歳前後の青年の34%が失業, という現実にあるとする。

たしかに「1975. 7. 11.」法以来フランスの離婚件数は上昇を続けている。20年を経ずして離婚件数は3倍に増加し, 自由な男女の交渉や男女関係の新しい形態が現れ, 婚外出生児数も全出生児数の20%を超えるまでになっている。親の利己的行動, 愛情欠如, 子供に対する無関心, 失踪などが, 身体的に健康な子供を問題状況の中に追いやっていると見ることができる。とくに, 親が離婚の子供は幼稚園児では言語遅滞・情緒不安定, 小学生では読み・書き・計算の習得不十分による学業の失敗, 中学生では怠学・無断欠席・登校拒否などを生ずる傾向があるという指摘は無視できない。

ともあれ, 家族解体, 崩壊, 道徳的退廃の根源とされる離婚は, たしかに産業化社会における家族の機能の減少化ないしは専門化の進行に伴う現象かもしれないが, しかし家族解体論においては一般に離婚過程についての分析は未だ不十分であるし, また子供の危機が母親に直結するという見解が主流であり, 女性中心の家族問題論に終わっている観がなきにしもあらずである。離婚が子供に与える諸影響の実態は, 情緒的説明だけではすまない今後の課題であるといえよう。

3. 「アノミー論」の視点

アノミーとは人間の欲望が無規制状態になることをいう。自由経済下の大量生産は経済的一大発展をもたらして人々の所得を上昇させ, 同時に大量消費の生活を生みだしたが, その結果としてアノミーをも増大させている。E. Durkheim は自ら観察した工業社会が無規制状態を生み, これが社会的病理現象の根源であると考えた。この図式に則りながら青少年非行の分析を試みるのが Roger Benjamin である。彼は「青少年非行は青少年の欲望とそれを満たすための手段との間に存在する次第に肥大化するズレによって説明される」という見地から, セーヌ県の非行青少年を対象とする実態調査を実施(1966)している。対象者はセーヌ県内の10歳から18歳未満の未成年犯罪者168人で, 13歳未満6%, 13-16歳35.7%, 16-18歳58.3%の割合である。この調査結果の分析によれば,

1. 非行の種類は財産犯が74%と高い
2. 非行青少年の出自を見ると, 彼らの両親は地方都市ないしは外国出身が多い

3. 彼らの両親の職業は父親が労働者65%, 母親が無職47%である
4. 彼らの所有免許状を見ると, CEP 以下が33%, CEP 以上は15%にすぎない
5. 彼らの社会的地位は生徒ないし学生は31%, 若年労働者は65%, 不明が4%である

要するに, 親は県外か外国からの流入者としてセーヌ県に在住し低い階層に属し, 経済的には豊かではない。したがって, 豊かな社会にあってその子供たちは物欲にたいする規制が不足しており, これが高度な財産犯となっている。また若年労働者でしかも CEP 免許状取得者が僅かに15%という低さが行使する手段を薄弱にしていることを示している。

ここからすべての青少年に対する教育期間の延長によるより豊かな人間形成と同時に, 免許状ないしは資格の取得の機会を準備することの緊要性を提起している。因に1967年にフランスでは義務教育年齢が16歳に延長され, その結果必然的に年少労働者が減少するのであるが, これは換言すれば, 彼らを延期された特別待遇下に置くことになり, その結果として, 非行率の低下を見たことは, すでに見た通りである。

この調査には非行青少年と一般青少年との比較, 都市と地方の青少年との比較, アノミーが妥当しない非行の検討など未解決な点も見られるが, 1960年代半ばにおいて独自の実態調査による問題の分析からなされた対策は, その緻密な分析とともに注目に値するといえよう。

4. 「学校教育機能不全論」の視点

学校教育の拡充により, フランス全人口の4分の1が就学するようになった。A. Girardによると, 就学率上昇の原因の第1は出生率の低下である。フランスにおいては人口の全体的増加にもかかわらず, 出生率の低下によって青少年=被教育世代の割合が減少して, 社会的に教育の負担が軽減されたので, 青少年の教育の機会が容易になっている。第2は人口の都市集中化である。都市の膨張は初等・中等の教育施設の建設を必要とし, 地域計画に対する全体的見通しや学校施設の適正規模・大学の数などが緊要な課題となっている。第3は男女平等思想の普及化と社会移動の増大である。両性の平等への動きは男子と同様の教育を女子にも与えようとしてきた。中等教育については女子はずっと遅れて男子に追いつく。高等教育に関しては女子は多様な部門に進出するようになったが, 中でも教職は女性に開放された職業のひとつであり, 教職の大部分が女性によって構成されるようになった。第4は教育の民主化である。これが全体的には初等教育において実現されることによって, 出発点における平等は保証された。ところがこの期の終わりにあたる11-12歳になると, すべての児童は同一步調では歩かなくなる。彼によると, 11-12歳時の選択の機会(リセ, コレージュへの進学)は, (1)家庭の背景によって異なる (2)少子家庭の子供は有利である (3)学業成績が進路決定の一大要因となり, 学校は生徒の選抜機能を果たすことになる。

また, 児童は11-12歳でリセの古典クラス, 現代語クラス, 一般教育コレージュクラス, 小学校最終学年クラスに分けられ, 8分の1, 8分の1, 8分の2, 8分の4, の比率でそれぞれ就学してい

る。リセの古典クラスは最上層の子弟、現代語クラスは上層の子弟、一般教育コレッジは労働者の大部分の子弟、小学校最終学年クラスには農民の子弟があきらかに位置を占めているように、階層によって子供の成績、親が進学させたい教育程度や進学率が異なっている。教育の民主化が進行し、種々の改革がなされているにも拘らず、学校における児童生徒の選抜のメカニズムは依然として同じであり、むしろそれは強化されていると彼は指摘する。さらに注目すべき指摘は、同一学年を反復させられている生徒の割合である。すなわち児童の4分の1が小学中級を2度、中等教育進学者の3分の1が第6級か第5級を反復やり直しをしている。このように進級は、出発点からバラバラであり、学年が上がるにつれて年齢の延長者が増加し、彼らはまた不平不満か無気力を増幅させることになる。学校教育財政の圧迫も無視できない。Girard はここに学校構造と教育要求を増大させる教育体系の不適応ないしは機能不全の兆候を見出し、その実数の増大が諸問題を生じていることを指摘している。その結果彼は「すべての子供が一つの学年を通過することができるためには、全員が同一の教育に従わないことが必要である。要するに全員が、同じリズムについていけるような同一の教育と、施設と学科の多様性がすべての子供に等しい進歩を保証し、全員がそれぞれ固有のリズムで前進できるように多様化された教育との、いずれかの型の学校を選択することである。」と学校拡充・開放に伴う教育の多様化と補完化の道を示唆している。

3. 学校における道徳・公民・宗教教育

1. 道徳・公民教育

1882年、「初等義務教育に関する法」によって学校教育における教科内容が規定されて以来、道徳および公民教育が必須科目として登場してくる。1969年以来、小学校では「目覚まし活動」の中で道徳・公民教育が実施されてきた。さらに1985年4月23日の教育課程改正によって、公民教育が初等および中等教育における独立必須科目とされた。その基本的内容は、自由な市民を育成し、自分たちの権利と義務とを体得し、責任と共和国の法制に対する遵法精神を身につけるように準備することにある。この原則にしたがって小学校において市民を育成するということは、その人の良心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。それは自分自身で自分の道を見つけることができるように、その人の自由を啓発することである。学校教育は決して徳目注入でも説教でもなく、責任をとれるようにすることであり、常に自由への教育をめざすものである。

コレッジにおいても公民教育は、共和国における自由を保障する教育の拠り所であり、生徒に全体の利益、遵法精神、共和国への愛の感覚を養うことを目指している。そのために民主的生活の規則やこの規則の根本について理解させ、人権に関する条件について深く考えさせるが、ここでも徳目の注入や個人の自由な領域へのあらゆる干渉を禁じている。すなわち自由こそ人間の最も基本的な権利であるから、公民教育はこの人権教育に不可欠な概念である個人の尊厳、自己と他者の尊

重、寛容と連帯、正義と自由、民主主義の必要性という普遍的価値に対する再確認とその原則の行使に基づくものであるとされている。

かくして小学校とコレッジでは週あたり1時間、リセでは「歴史・地理・公民」科として週あたり2-4時間が全生徒に共通履修とされている。

ところで、フランスにおける後期中等教育の特徴的制度は「バカロレア」資格取得の制度である。それは中等教育第2サークル(リセ)卒業時に行われて、大学入学資格あるいは就職資格となるものである。同じく技術リセでは「技術バカロレア」の他に「技術免許(B1)」を取得することができる。近年のバカロレア合格率は60%、技術バカロレア合格率は70%であるが、不合格者は次年度の再受験が認められるか否かの判定もなされ、2浪以上は再受験が認められないことになっている。したがってリセの生徒にとってはバカロレア取得が最大の関心事となる。J. = P. Lapierre と G. Noizet によると、「公民科」はフランスのリセおよびコレッジの生徒にとっては一般に評判が悪い。とくにバカロレア準備級においては、この必須科目はバカロレア試験に役立たない最も無駄で退屈なものとして見られている。また教授たちも講義時間の不足の穴埋めをするのに便宜的手段として公民科の授業時間の振り替えを安易に考えている。公民科教育の問題は市民教育の問題でもあるのに、彼らはどのような理念によって、どのような教育的実践によって、公民科に対する生徒たちの誤った偏見を是正するために努力をしているのか？また時として公民科は教育の政治化の手段として、家族の敵意に晒され不信の対象とされることもある。確かに文学とか哲学とか歴史・地理のカリキュラムの或る部分は公民精神の育成と関係はあるが、しかし公民科以外にフランスの青少年をこの問題に向けさせる手段はないのではないか？憂慮にも似た叫び声が聞こえるが、そこにはフランスの中間層の親子の意識とリセやコレッジにおけるバカロレアの準備に対する取組の強さすなわち進学問題の深さが感じられるのである。

2. 生徒指導

フランスにおいては学校の教師の伝統的本務は教授と学習指導にある。したがって仮に学業の失敗者や登校拒否者が出てその原因は学校外にあるという立場から、彼らに対する指導は社会事業の分野とされ、婦人家庭・学校訪問員(assistante sociale scolaire)にその解決が一任されている。また授業以外の課外活動への参加も極めて低調であり、1982年6月2日付き通達で「対話コミュニケーションの環境作り」の下に生徒の育成が要望されてはいるが、課外活動の指導者は一般教員ではなく、生徒指導主事や生徒指導主任員であるとされる。

中等教育段階の生徒に対しては助成的指導が中心である。自我意識が目覚めつつある青少年に対して未来の市民に相応しい生活態度・習慣を育成するような指導の手をさしのべることが中等教育の重要な任務と考えられるようになり、1970. 8. 12. 政令によって生徒指導上級主事とコレッジおよび職業リセのための生徒指導主事の制度が生まれたのである。これら両主事の任務は校長およ

び場合によっては副校長の権限の下に学校生活の組織化と活性化における指導員としての教育的責任に参与すること、生徒監督の担当員の業務の組織化と同時に同職員の諸活動を監督することにある。これら両主事の前身は生徒総監であり、その職務は生徒監＝教授補佐員、通学生徒監、寄宿生徒監の職務を監督ないしは総括することにあつた。新設の両主事も従来の生徒監督上の中間的責任者としての役割を果たしている。コレージュの生徒（11－15歳）は青年前期に相当する激動の時期にあるので、生徒監、通学生徒監の上に立つ総括的監督が不可欠であるとされている。これに対して生徒のかなりの人数が成人年齢の18歳に達しているので、集団の一員としての責任感や他者の尊重の精神はかなり成熟していとみられるところから、リセでは1979年以降生徒監の大幅な削減がなされたという。結局両主事の任務は学校管理職員である校長・副校長と生徒集団との間に立って、両者の連絡調整・連絡確保につとめ、とくに生徒に対する校則遵守を監督することにある。ただし1968年以降、リセやコレージュの生徒代表は自校の学校評議会の正式メンバーとして、意見表明が認められている。この生徒参加方式は生徒を単に管理や監督の対象とするのではなく、内在する自治能力を助成すべき対象とする考えに基づくものであり、両主事の制度はこのような生徒自治の理念に沿ったものといわれる。

しかし学校外での生活体験もリセやコレージュの生活体験と結びつくことがなく、課外活動への参加率は1割にすぎないという。例えばサッカーなどは体育の時間に体育教師の指導の下に生徒は大いに喜んで参加するが、放課後の活動はほとんど見られないという。規範的通達が先行して、現実未だしの観が強い。

また、コレージュやリセの生徒はいわゆる選抜されたエリート集団であり、それぞれがバカロレアという目標に向かっているので、大きな問題は見られないようであるが、義務教育段階での最大の問題は落第である。パリの或る小学校では1－3年生の落第経験者は51%もいるという。また在籍する学年の正規の年齢より時には4歳も年長者がいることも報告されている。一方、フランスの学校には児童・生徒の不適應の治療的指導のために学校心理専門員（1960年）と心理・教育援助班（1970年）の制度が設けられている。前者の職務は就園から義務教育終了までの全児童・生徒の継続的観察、発達遅滞や不適應を示す問題児の検診と障害の発見、不適應児施設における医療・教育チームの班員間の協力、教師によるこの面の教育実験・研究への参加などである。その具体的仕事は子供の要求を解釈・承認、教師の要求に対する助言、親の要求に対する理解と援助、学校に対しては専門職者として集団生活へ参加し、自由な雰囲気作りと話し合いの手段を通して各関係者から要求を引き出し、それに対して専門技術的な回答を与えていくことにあるとされる。

この学校心理専門員の活動を補強し、不適應の予防と治療の強化に努めるのが心理・教育援助班である。これはひとつの班が学校心理専門員、心理教育治療員、精神運動治療員の3名からなる治療班であり、各班は原則として園児と小学生1,000名を担当することになっている。その具体的な任務は学校教師との協力関係の下に、医師・ケースワーカー・保護観察センター・医療教育センター

などと連携しながら、学校における不適応児に対して1週間に1-1.5時間接触して、観察と治療を継続し、早期発見による短期治療を目的としている。しかし、発足後10年頃から、児童の障害の原因を児童やその親にのみ帰して、学校制度そのものの欠陥や生活環境の中の原因を無視している、学業成績だけで選抜している、などの強い批判がでてくるようになり、今後の動向が注目される。

3. 宗教教育

カトリックの娘といわれるフランスにおいては、青少年に対するカトリック教育は原則としては教会を通しておこなわれることになっている。教会は伝導的宗教教育を発展させ、信仰喚起の展望のもとに青少年の総合的育成を図ることを目指している。キリストはその直接の使命を教会に託した。「行け。そしてすべての民を教えよ。」と。神の子は教育のために伝導者を遣わし、教会は常にその使命に忠実に救いの言葉を人々に伝えるために教育してきた。したがってフランスにおけるカトリック教育の問題は、それがカトリックであれ公立であれ、学校のより一般的枠内での宗教教育の問題を含んでいるので、宗教教育はキリスト教家族の青年男女の権利として考えられなければならない。それ故に教会は自分たちの学校を持つ権利がある。そして福音書は教会学校の魂であるとされる。

ところで今日、フランスには約11,000校の私立学校があり、そこに約200万人の生徒が就学している。私学教育の95%は宗教関係の学校であり、その中の93%はカトリック学校である。しかし現実には宗教教育はそれほど強くは行われてはいない。教理問答だけが最低限保持されている有様で、宗教教育はそこでは宗教の色合いをもった道德教育のようなもので、社会における諸行為について話し合ったり、現代生活の諸課題についての注意を喚起しているにすぎない。このように建前はキリスト教教育を基盤にしていながら、現実には漠然とした道德教育の中で子供たちは聖書さえも知らない。彼らはもはや宗教的教養を持ってはいない。宗教教育はかつてのそれよりも明らかに低下しており、それはかつての学校ではない。

近年、フランスでは公立学校の学業失敗者が度重なる失敗に直面して、公立学校から私立学校に転校する傾向が見られる。文部省統計によると1979-80年には公立学校から私立学校へ約145,000人、私立学校から公立学校へは約70,000人が転校している。

今や宗教学校においても企業的経営が優勢となり、中等・高等教育への連絡路として、公立学校が行わない進学補習的授業を目的とする私立学校も現れている。このような学校での就学人口は流動的で、準備のために1-2年間通学する生徒も見られる。カトリック学校においても本来の性格を衰退させる傾向にあり、ここでもバカロレアの準備を重視する余り、宗教教育の実践を拒否する生徒さえいるという。教会の立場からすれば、両親は子供たちにとって最初の教育者であり、最初の伝導者である。家族は最初の自然の人間教育の共同体である。したがって、両親の指導の下に宗教生活を組織する権利が各家族にある。このような家族生活を通してはじめての真の人間教育の基

礎が形成されるのである。ところが女性解放運動は性意識を変化させ、離婚法の改正は男女平等意識を高め、離婚の増加、同棲、未婚の母を急増させ、妊娠中絶の自由化を進めている。このような背景は青少年にも作用して、性経験の低年齢化、家出、アルコール中毒や麻薬に関係する非行青少年を生み出しているという指摘もある。確かにフランスにおいては、「あなたがひとつの信仰をもっているとするば、あなたの宗教は何であるといえますか？」という問いに対して1966年には、カトリック86%、無宗教10%、その他の宗教3%、が1986年にはカトリック81%、無宗教10%、その他の宗教3%となっている。しかもこのカトリック信仰者の中で、イエスが神の子であると信じているのは64%、キリストの復活を信じているのは51%、聖体拝領におけるキリストの臨在を信じているのは40%、であるというように、現実のフランスの信仰のプロフィールを描いてみると、まさに無信仰への道を歩んでいるともいえる。しかし、無信仰が非行の原因であるとするのは余りにも短絡的であり、無信仰を生み出している原因や宗教教育が実践されにくい背景の客観的分析が必要であろう。

4. 問題青少年に対する教育

反社会的青少年および青少年犯罪者に対する特別の教育手段・予防活動の必要性から、1850年に感化院が創設され、以来矯正教育への取組は継続的になされている。その基本的原則は、完全に矯正不可能なほど知能に欠陥がある場合とみられる者、あるいは本質的に非道徳的性格を備えていると判定された者は知能欠陥施設に収容されるが、それ以外の非行青少年のための施設は他の教育施設と密接な関係を保つことにあるとされる。このような立場から、危機に直面している青少年の教育的援助を考慮した1945. 2. 2. 法令、1970. 6. 4. 法律、青少年の保護についての1975. 2. 18. 政令、は刑罰を課するよりも教育的措置に対する優越を認めた青少年の権利に関する基本法を構成している。非行青少年に対する判決の適用は教護矯正教育の方向で保証され、彼らは法務大臣によって認可された各地区の教護教育諸施設及び諸サービス機関に収容され、協同精神によって運営されている。

このようにフランスにおいては審判を受けた問題青少年は教護教育局下の教育諸機関に付託されることになるが、その教育政策は隔離的環境における幽閉的教育ではなくて、開放的環境における教護をその特徴としている。すなわち「矯正教護自由」の精神に基づいて子供の権利を正当に認める方法をとっている。

1952年にパリ郊外のヴォークレソンに教護教育のための教育・研究センターが設立され、教護教育専門教員の養成と関係分野の調査・研究がおこなわれている。専門教員の養成期間は2ケ年で、応募の基礎的条件がバカロレアの所有者であるところから、この職業に対する社会的評価が急速に高まっているといわれる。毎年60人以上の卒業生を社会に送り出し、問題青少年に対する教育的指導に大きな役割を果たしている。

参考文献

- P. Idiard, *Les jeunes travailleurs de 15 à 25 ans dans la France d'aujourd'hui*. Ouvrières, 1963.
- P. Idiard et Reine Goldstein, *L'avenir professionnel des jeunes du milieu populaire*. Ouvrier. 1965.
- Bertrand Schuwartz, *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*. Documentation Française. 1981.
- Romain Liberman, *Les enfants devant le divorce*. PUF., 1979.
- Odile Bourignon, *Mort des enfants et structures familiales*. PUF., 1984.
- Patrick Braun, *Les enfants de la crise*. L'instant. 1986.
- A. Girard, Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire. La détermination des aptitudes. L'influence des facteurs constitutionnels, familiaux et sociaux. 1954. *Cahier* No. 23.
- L'origine sociale des élèves des classes de 6*. 1962. *Population et l'enseignement*. INED., 1970.
- Les facteurs psychologique et sociaux de l'orientation et de la sélection scolaire*. 1966. *Population et l'enseignement*. INED., 1970.
- J. = W. Lapiere et G. Noizet, *Une recherche sur la civisme des jeunes à la fin de la IV^e République*. La Faculté des Lettres Aix-en-Provence. 1961.
- C. W. de Wenden, *La citoyenneté*. Edilig. 1988.
- E. Dreyfus, *Libres écoles?* Centurion. 1981.
- Guy Michelat, L'identité catholique des Français? *Revue française de sociologie*. Juillet-Sept., 1990. XXXI-3. pp. 358-388.
- Jean Paul II. *Education catholique*. Librairie Tequi. 1984.
- R. Benjamin, *Délinquance juvénile et société anémique*. CNRS., 1971.
- INSEE., MINISTÈRE DE LA JUSTICE. *Annuaire Statistique de la France*. 1987.
- Jacque de Coulon, *Dieu à l'école-les enjeux spirituels de l'éducation*. Favre. 1989.
- C. Tonnelier, *La mission culturelle et éducatrice de l'écolise*. CLD., 1982.
- CENTRE de FORMATION et de RECHERCHE de l'EDUCATION SURVEILLE, *L'éducateur de jeunes délinquants*. Vaucresson. 1962.
- 吉田正晴 : 「現代フランス学制における生徒指導の原理と方法」 広島大学教育学部紀要. 第1部第6巻. pp. 1-14. 1983.

生徒指導の記述においては、本論文を参照並びに引用させていただいた。

私立学校における道德教育の 実践と課題についての考察

小川英子(聖母女学院短期大学)

1 フランスにおける私立学校

国が教育に関与する以前にフランスにおける教育の主たる担い手は教会あるいは宗教団体であった。歴史的な経緯を省みると、このような状況の中で教育の自由の主張は、先ず教会による教育独占を排し、世俗的権威の象徴である国家が公権力をもって教育に関与すること、つまり教育のライシゼーション(非宗教化、世俗化)を実現させることであった。他の言い方をすれば、教育を宗教から分離させようとする動きである。他方、教会の側からは、政教分離政策の進行とともに、18世紀後半から19世紀初頭の種々の教育関係法規の制定によって、この教育のライシゼーションが押し進められる中で、これは、人間形成に

における内面の教育の重要性を指摘

し、教育における教会の権利と責任、特に宗教上、道德上の教育についての責任を果たすための、教育の自由を国に対して主張する闘いであった。

この教育の自由をめぐる、国との間の熾烈を極めた長期にわたる闘争が「学校闘争」と言われるものである。特に伝統的に国民の大多数がカトリック信仰をもっていたフランス社会の近代化の過程において、学校が急速に世俗化していくことに教会は大きな危機感をもって教育上の権限を主張した。その根底には、教育の目的は、あらゆる機会に、あらゆる場所で、あらゆる教科を通して実現されな

国と私立学校の関係の規定する法律

1850-3-15法	Loi Falloux	私立の中等教育学校の開設を認める。
1875-7-12法		高等教育の自由についての法律。
1886-10-30法		初等教育組織法の中で私立の初等教育学校の開設を認める。
1919-7-25法	Loi Astier	私立の技術教育学校の開設を認める。
1951-9-21法	Loi Marie	私立の技術学校生徒への奨学金交付を認める。
1951-9-28法	Loi Barangé	私立学校にこどもをかわせる親に対する交付金。
1959-12-31法	Loi Debré	国と私立教育機関との関係について。国との協同契約あるいは単純契約の締結によって、国が私立学校に勤務する教員の給与等を支給する。
1960-8-2法		私立農学校および農業教育に関する法律。
1971-6-1法		国が認めた農学校、農業専門教育に対して国庫補助を行う。
1977-11-25法	Loi Guerneur	ドブレ法による国と私立教育機関との関係を修正し、同法を確立し、小学校については単純契約を恒久化する。
1984-12-29法		(1971年に修正された1959年12月31日法を補完する) 契約を締結している教員に対し公立学校の有資格教員と同様の職務上の保障を制度として確立する。現職教育については私立学校のイニシアティブを尊重する。
1984-12-31法	Loi Rocard	(財政法 第2章B119号) 公立学校に適用する財政上の規定を私立学校に対しても適用する。以後私立学校も限定予算が適用される。
1985-1-25法		Loi Rocard 国と私立農学校との関係の改正。
1989-7-10法		(1983年7月22日の地方分権法の修正補完) 私立学校教員の任命、学校固有の性格に関する項についてゲルムール法の修正を廃し、ドブレ法の規定通りとする。地方分権制度の規定により私立学校にも新しい規定が適用される。
		教育基本法 第30条 この法律は国と私立学校との関係を規定する1959年12月31日法および1985年の財政法による措置を尊重・勘案した上で国と契約を締結している私立学校に適用する。

(ECD 1493参照)

ければならない。人間の生き方を方向づける道徳教育はすべての教科を通して行われる。その基本において、神の存在との関わりなくして行われる教育は、真の人間教育とはならないという強い主張があったからである。教会はこの主張を、私立のカトリック学校に対してばかりでなく、基本的にはすべての青少年の教育に関わるものとしている。(ダブル法 第一条参照)。この学校闘争が多少でも緩和され歩み寄りが行われた経緯を、国と私立学校との関係を規定する法律を通して見たのが前掲の法律である。

2 1989年におけるフランスの私立学校

(1) 教育の自由の問題

1989年12月31日は、国と私立学校との関係について規定したダブル法の制定から丁度30年目にあたる。ドゴール政権下に制定されたダブル法は、その30年間に実に多くの修正が行われた。特に1977年の修正、およびミッテラン政権に移行してからの1985年の修正は大きなものであり種々の問題を惹起させた。(1) しかし、その点を差し引いてもこのダブル法が、教育の自由、中でも両親の子どもを通学させるための学校を選択する自由という面で、国と私立学校の間を、多少でも和解の方向に向けたことは評価される。

すなわち法は、教育の自由の尊重という原則を確認するだけでなく、私立学校が国と契約を結ぶことを通じて、子どもの両親に大きな負担をかけることなく、自由で民主的な社会において子どものために学校を選択する自由を保障し、それがひいては私立学校の存続を可能ならしめたのである。ただしここには、教育の自由の保障をめぐる国と私立学校関係者間の激しい論理のぶつかり合いがあり、教育の自由の問題は、今日もなおフランスにおける大きな政治的課題になっている。

(2) 学校の固有の性格

1959年のダブル法の成立まで、殆ど全面的自由を享受していた私立学校は、国の教育介入という新事態を迎えた。国は私立学校に対し、財政を補助するが、同時に種々の制約を課す。すなわち、契約を結んだ私立学校に対して教育・財政上の監督を行うのである。契約を結ばない私立学校は国からの補助を受けないのであるから校長・教員の所要資格、就学義務、公共秩序と良俗の尊重、保健衛生など、学校設置に関する法規上の諸要件を満たせば開校が認められる。国と契約を結んだ私立学校の教育は国の監督のもとにおかれる。「学校はその本来の性格を保持しながらも、良心の自由を完全に尊重しつつ教育を行わなければならない。出身、思想ないし信仰による差別なしに、すべての児童が、その教育を受ける(ダブル法1条)」。契約の対象となった学級においては、「公立教育の諸規定と教育課程に基づいて教育が行われる(同上4条)」。

ドブレ法の適用により、私立学校が国から財政補助を受け公立教育の諸規定と教育課程に基づいて教育を行うことを要請され、国の公教育に組み込まれてもなお、学校の固有の性格を保持し得るか、カトリック学校の固有の性格とは何か、がここで真剣に問われなければならない。そこでカトリック学校の存在理由 *raison d'être* を探究する試みが、カトリック学校全国委員会（CNEC）を始めとして各学校において非常に熱心に続けられている。すべての子どもの「良心の自由を完全に尊重しつつ」教育を行うということから、契約を結んだ学校ではたとえカトリック学校であっても教育課程の中に宗教という科目を設置することは認められていない。この点では、日本のほうがずっと寛大な措置がとられている。すなわち我が国においては、私立学校も公立学校と同じ教育課程を生徒に履修させることになっているが、私立小学校の教育課程を編成する場合は「宗教を加えることができる」。そしてこの場合においては、「宗教をもって道徳に代えることができる（学校教育法施行規則第24条）」ことになっているからである。

私立学校の存在意義は、学校の固有の性格を理論的に認めさせることに留まらず、この性格がどこまで日常の学校生活全体のうちに浸透しているか、それによってこの学校で、どんな人間教育が行われているかにかかっている。そしてそれは、その学校において行われる公民教育、道徳教育の性格とも密接に結びついている。フランス文部省は「すべての者に受け入れられるものは、ある特定の宗派性を除外したものである」という原則を立てたが、宗教団体立私立学校の責任者にとり、公立学校で行われている非宗教的で画一的な道徳のみを、学校で教えることは受容しがたいことである。

過去30年間のフランスカトリック学校全国事務局関係の文書を概観するとき、カトリック学校内部においても、学校の固有の性格について多くの研究と討議が行われているのを見ることができる。その具体的成果の一つが

「真理の探究への提言」として出された。これはカトリック学校とその構成員つまり、校長、教員その他の学内の教育関係者、両親、学校管理事務局、同窓生、生徒たち等全てに宛てられている。

1989-1990年におけるカトリック学校 (ECD 1989)

生徒概数		当該生徒総数割合	
生徒概数	2,015,000 人		17.6 %
第一段階	905,000 人		13.8 %
第二段階	1,065,000 人	コレージュ	20.1 %
		リセ	19.5 %
		農学校	32 %

学校数	
就学前	10,370 校
初等教育	390 校
コレージュ	6,390 校
リセ・普通技術課程	1,735 校
職業リセ	784 校
農学校	521 校
BTS・グランゼコール準備校	300 校
	250 校

教員数	
小学校有資格教員	39,000 人
第二段階教員	77,400 人
農業系教員	4,500 人
(教員の95%はライック教員)	

国と契約を締結している学校・学級		
第一段階	単純契約	53.5 %
	協同契約	46.3 %
	契約外	0.2 %
第二段階	協同契約	99.0 %

(私立学校の90%、生徒数の93.66%はカトリック学校である)

この人々が学校共同体を構成し、この学校共同体が、カトリック学校の固有の性格を保持する責任を負っているのである。ここには非常に具体的な実践的項目も含めて、カトリック学校共同体の、目指すべき教育の方向が示されている。今日ほとんどの学校はこの文書を基本にした人間教育に取り組んでいる。ここに公民教育、道徳教育にかかわる部分の要旨を紹介する。これによって、カトリック学校が、人間教育において何を主眼とし、何を目指しているか、その一部を理解することが出来よう。

3 私立学校の教育計画：「真理の探究への提言」

フランスのカトリック学校全国委員会は、1976年1月28日、カトリック学校の教育憲章とでも言う「真理の探究への提言」67項目を発表した。それは現代社会に生きるカトリック学校の存在意義を明確にさせ、教育の分野で社会に貢献するために、他の学校と一線を画する特色を、どこに見出していくべきかを探究するきっかけを、各学校に提起するものであった。提言はまず現代社会においてカトリック学校は、国および教会に対して教育の分野で特に何を成し得るであろうか。カトリック学校を一致させる信仰はどのように学校を想像力豊かで独創性があり、熱意に満ちたものにするための「息吹き」となっているか。カトリック学校が公立学校と競合するのではなく、真に教育を変革するために、独創的かつ現実的な提案をどこまで学校生活の中に導入できるか。学校は社会の期待にどのように応えうかと自らに問いかけるよう促している。この学校への期待は次の五大項目に大きく分類され、これを単なる理念とか理想としてではなく、具体的な場における熟考と反省の主題として提起している。

1. 学校がより一層正義のために貢献する
2. 学校が個人にとっても、グループにとっても、自由を実現させる場である
3. 学校が社会に開かれたものであり、社会の中に浸透している
4. 青年と成人とが共に生き、共に働く新しい人間関係をつくることに貢献する
5. 青年がそこで人生の意義を見出しうる

(1) 学校がより一層正義のために貢献する

より一層正義に満ちた社会を建設することは、今日さまざまな相違を越えて人類を結合させる一つの渴望である。青年は正義についてのこの願望を高い理想、自分を賭けて取り組むべきものとして、成人以上に強く意識する。学校はこの渴望に応えるものでなければならない。しかし、今日青

年と共にこの正義への道を辿ろうとするなら、教育においても、学校組織においても、それを実現しようとせずにそれについて語るのみであってはならない。より一層正義の建設に貢献する学校は次のことを探究し配慮する。

- 1 社会的出身に起因する不平等の減少
- 2 個人の環境に配慮する学校評議会
- 3 障害を持つ生徒の普通学級への受け入れ
- 4 不平等な選抜の拒否
- 5 学内における有料の個人教授の問題
- 6 教員の担当時間の均衡化
- 7 過当な競争の拒否
- 8 継続教育とその社会的効果
- 9 集団としての意識の向上
- 10 少数民族 特に移民子弟の尊重
- 11 生徒と教員，コース間，年齢，都市と農村等の間隙の減少と相互理解
- 12 教育共同体の組織と精神の一貫性
- 13 必要な相互依存関係についての意識化
- 14 私立学校間の経済的分かち合いの意識（例えば実習税の問題）
- 15 両親の収入の違いによる学費の負担割合
- 16 学校間の連帯
- 17 世界との連帯
- 18 沈黙による暗黙の同意から生じる不正義（共犯者にならないよう）

(2) 自由な表現，自由な教育を可能にする学校

人間の解放は、あらゆる教育の最も高尚な目的の一つである。他の学校にも増してカトリック学校は、生徒にとって自由についての教育者、証人であるように努めなければならない。この自由は、表面的解放である個人主義の追求と混同されてはならない。キリスト者にとって、自由は本質的に共同体的・精神的な次元を持つものである。生徒が真に自由になるよう準備する学校はつぎのことを探究し配慮する。

- 19 多様性の積極的な評価
- 20 禁止事項の集積ではなく、関係の表明である規則
- 21 選択と契約によって行われる教育の方向
- 22 さまざまな方法による生徒の参加の探究
- 23 批判精神の教育・育成

- 24 社会的・市民的・政治的問題に対して立ち向かっていく力の準備
- 25 責任をとる訓練
- 26 自由への教育
- 27 男女共学—両性の尊重・自然な関係
- 28 教員の研修・自由
- 29 生きた信仰の証し，信仰の提言と常住的な促し

(3) 社会に対して開かれている学校

学校を社会に対して開くこと。これこそすべての教育制度改革において繰り返し述べられている改革の第一の動機である。これこそまた，多くの青年，教育者，両親の望みでもある。この社会に対して開かれた態度は，外部から押しつけられることなく，各学校がその道を見出して行かなければならない。社会に対して開かれている学校は次のことを探究し配慮する。

- 30 マスメディアの導入
- 31 学校の創立者がその時代に対して持っていた世界に対する明敏さ
- 32 各教科間の壁の除去
- 33 学校外の人々に対する校舎・備品の解放
- 34 組合活動
- 35 功利的でないものの尊重—芸術・文化・スポーツ・社会状況の研究
- 36 教育上の自由の幅—10%の活用，課外活動
- 37 所属する社会環境の活気づけ
- 38 自己養成と資料センターの活用
- 39 学校と学校外社会との相互浸透
- 40 庶民文化への貢献・促進
- 41 適切な学校環境・学校建築
- 42 現在の時を大事に生きる
- 43 成人と青年にとっての生涯養成
- 44 外部との教育的関わり—特に両親・同窓生
- 45 公立も含めた学校間の協力
- 46 学校への生徒の受け入れ
- 47 キリスト者同士の対話

(4) 人間関係を尊重する学校

学校はよく言われるように，社会の消極的投影なのだろうか。反対に，生徒たちや，彼らを取り

巻く人々に新しい社会の理想と希望を与え得るイニシアチブを取ることができるのだろうか。人間関係を尊重する学校は次のことを探究し配慮する。

- 48 学校を悲劇的なものにしない—ユーモアとくつろぎのセンス
- 49 集団としての生き方の訓練
- 50 教育課程の消化に留まらず生徒の自発的企画の尊重
- 51 真実な関わりの尊重
- 52 子どもの生活のリズムの工夫—生徒が時間の活用を考える可能性
- 53 喜びの味わい—教員も役割の殻を脱ぐ
- 54 自由な心で自分を与える教員の生き方
- 55 学校の専有（私物化）を避ける—学校共同体構成員すべてによる参加・奉仕
- 56 手仕事の評価—技術教育・手仕事に従事する人への尊敬の態度
- 57 生徒・青年の理解—特有な言葉遣い・価値観・行動等の理解

(5) 青年に人生の意味を教える学校

学校は今日なお全人間教育の場だろうか。社会のあらゆる意味での発展の重圧によって単に、知識の分配と消費の場になっていないだろうか。青少年自身も、人生に成功するには、社会的な成功だけでは充分でなく、人生に生き甲斐を与えるものだけが自分たちの心を引きつけるものであると知っている。福音のメッセージを携えるカトリック学校は、彼らがそれを見つけるのを助けることができるだろうか。学校が青年に人生の意義を教えることができるためにつきのことを探究し配慮する。

- 58 冷静な判断—社会的事象に関する意見の交換、熟慮、批判的総括の場
- 59 具体的取り組みの可能性
- 60 青年にとって重要な問題について質問・渴望に誠実に答える態度
- 61 試験に成功する以上に大事なことの存在
- 62 職業生活における成功
- 63 危機を乗り越える勇気
- 64 富む社会の中での浪費、必要に事欠く人々との分かち合い
- 65 無償の行為の必要性
- 66 既成道徳への盲従の態度への問いかけ
- 67 現代社会でおぼろになった価値の発見

1976年に発表された文書は、多くの教育共同体においてかつて見られない程の成功を得、すでに第5版23万部以上が配布され、今日なお要請されている文書である。これらの各項は公民教育、道

徳教育の教育課程に示される主題と内容を十分に包含している。特に、第1段階の公民教育の指導指針に示される、社会生活において重要な、協力的生活に取り組み、権利の平等を實踐し、国の内外の人道主義的組織の活動に参加するように促すものである。

4 教育における宗教的次元と道德教育

(1) 教育に関するバチカン公会議宣言

第二バチカン公会議において、現代社会におけるカトリック教会の姿勢を各種の文書や宣言の形で明示した教会は、キリスト教的教育、特に学校におけるキリスト教的教育に関する基本原理を宣言した。またそれ以降の教会の公的文書も、直接間接に教育問題をとりあげている。(2) つまり、カトリック教会は、万人に救いの秘義を告げ知らせるといふ神から受けた使命を達成するために、天上への召命と結ばれる地上の生活を含む人間の生活全般について配慮する。そのために教育の進歩と振興・発展の責任を負っていると考える。そして、真の教育の目的を「人間の終極目的のため、また成人してからは社会共同体の一員として、その使命達成に協力するよう、共同体の福祉のために人格を形成すること（第二バチカン公会議キリスト教的教育に関する宣言）」としている。

したがって教会は、心理学・教育学・教授学の進歩を利用して青少年がその肉体的、道德的、知的能力を調和的に発展させるように、また強固な精神をもって障害を克服しつつ、絶えざる努力をもって自己の生活を発展させるように、自由の精神のうちに自己の責任を果たしながら人生を生きられるように、援助することを自らの使命としている。そして青少年が道德的価値を正しい良心をもって評価するとともに、個人が自分の知性と判断力を行使して自身の生き方について決断し、より深く神を知りかつ愛するよう励ましをうける権利を持つことを宣言する。教会は青少年から、この神聖な権利が決して奪われないように配慮するよう、あらゆる機会を通じて諸国の統治者や教育の当事者に対して呼びかける。日本の社会においては奇異に感じられるかもしれないが、この教育の宣言は単にキリスト者に対してばかりでなく教会の全人類に対する責任ある発言として発せられていることは注目に値する。

更に公会議文書は「子どもを教育する第一の他に譲ることの出来ない義務と権利を持つ両親は、学校を選択するうえで真の自由を持たなければならない（同上宣言6）」として私立学校を設置するという教育の自由を求めるばかりでなく、すべての子どもの道德、宗教上の教育を配慮するために、非カトリック系の学校で教育を受ける子ども達のためにも発言する。フランスにおいて直接的にであれ、間接的にであれ、教育の自由、国と私立教育機関との関係について規定するすべての法規がこの点の配慮を行っていることは、やはり長期にわたって国民の多くにカトリック信仰が保持されていた国であることを髣髴とさせるものがある。(3)

(2) 非宗教的な国家における教会の役割

最近、各国において国家的レベルで各種の倫理諮問委員会が設置され、いろいろな機会に倫理・道徳が語られる。世俗的非宗教的国家であるフランスにおいても、例外ではない。その委員会の各界代表として多くの場合、キリスト教の教会の代表も審議に加わっている。他方、ラ・クロア紙による非宗教的な国家における教会の役割についての次のアンケート調査を通して、教会と道徳の関係を否定することが出来ないことを察することができる。

非宗教的な国家における教会の役割（抄）

政教分離によって教会は国の政治に介入しない、また、国は教会生活に介入しないことになっている。この政教分離に満足しているか。

とても満足 28% まあまあ満足 33% あまり満足でない 8% 不満 6% 無答 25%

カトリック教会が次のことに介入するのは、教会の役割だといえるか。

	はい	いいえ	無答
道徳	45%	46%	9%
第三世界	83%	10%	7%
平和	91%	5%	4%
経済・社会	44%	49%	7%
貧しい人々への奉仕	88%	8%	4%
文化（映画・本・広告）	53%	38%	9%

公立学校の教育課程に宗教文化に関する科目（歴史や文化における宗教的側面）を加えるべきだと考えるか。

はい 45% いいえ 46% 無答 9%

一週間の間に宗教のために自由な時間を設けることは、望ましいか。

望ましい 65% 望ましくない 27% 無答 8%

教会が社会の一般的道徳の発展について一定の役割を担うことについて。

肯定的 55% 否定的 18% 事柄による 15% 無答 12%

教会が道徳的なことに対して一定の役割を担うことに、否定的な考えを示したのは5人に一人以下である。半数が肯定的である。男性（58%）は女性（52%）よりも肯定的であり実践的カトリック信者（73%）は宗教をもっていない人（40%）よりも多い。

(Sondage, 11~15-1989, CSA-La Croix l'Evènement)

(3) キリスト教と道徳

キリスト教には掟がある。そのことからキリスト教の聖典である福音書に道徳的規範のみを見る人もある。他方キリストは、人間を旧約の掟から解放するために来たのだから、個人的分野でのあらゆる掟を否定する見方もある。いずれにしても、キリスト教における道徳の位置づけを正しく認識しなければならない。

キリスト教は本来、救いを告げる福音 (Bonne Nouvelle) であって、掟とか規定ではない。掟を守ることによって人間が救われるのであれば、キリスト教の十字架は意味がなくなる (ガラタ書 2の21)。人間は神を必要としなくなる。他方、使徒の中でもキリストに近い立場にあったヤコブは、よい行いをしたから救われるというより、キリストによって救われたからよい行いをするのであるという。

ではキリスト者には、他の人たちと違う道徳が課せられているのか。あるいは教会は全人類に共通する道徳を勧めるのか。これについて簡単に答えることは非常に困難であり、この場で論議を尽くすことは易しいことではない。しかし、現代社会において、ローマ教皇、カトリック教会とプロテスタント教会の司教、牧師たちが社会正義、国際関係、生命倫理等について語る時、かれらは特に信徒たちに対してというよりも、全人類にとって価値があり意味がある掟について語る。この態度の背後には、少なくとも大筋の線では、いつの時代、どんな所でも価値のある『自然道徳』の存在についての信念があると考えられる。(4)

人権についての考察も、同一の前提から出発する。教皇ポーロ6世は、教会の道徳的規定の価値は啓示 (Révélation) に基づくものではない。しかし、教会は「人間についての専門家」なのだと言っている。つまり、信仰は道徳的生き方 (行動) を要請するが、この生き方はすべての人にとって共通の善なのである。現教皇ヨハネ・ポーロ2世も、1989年1月の世界平和のためのメッセージで環境問題をとりあげ、これを人類の連帯と責任の観点から倫理の問題として展開している。キリスト者はこれら人類に共通の価値を、神とのかかわりの中で生きる。つまり自分の信仰に基づいた信念をもって生きるように教えられる。この信仰によって人間は自分自身が最終目的ではなく、他

者、人間と契約を結ぶ神、人間を招く神、その前に生き方の責任を帰すべき神に照合して生きることを学ぶ。すなわちキリスト者の道徳は、この約束、かかわりという背景の中で生きられるのである。この「かかわり」が、キリスト者のあらゆる道徳の明確な特徴となる。聖書はこの道徳の基本原理が「愛（アガペ）」であると教える。先に述べたカトリック学校の道徳教育は、この神との「かかわり」を生きるものとして行われるのである。

5 小学校公民教育教科書の選択に際しての1考察

フランスにおいて教科書の使用は義務づけられていない。しかし、多くの場合学校は文部省が出す教育課程に則した内容の教科書を採択して使用する。その中でも公民教育教科書の選択は非常に難しい問題を含んでいると考えられる。カトリック学校全国委員会教育指導部会は、小学校における公民教育研究部会において現行教科書の検討を行い、次のような確認をした。

テーマ、事例、さし絵は、著者の選択により大きく左右される。しかも選択は中立ではあり得ない。そこから、すべての者に対して、どこでも使用するに耐える公民教育の教科書は存在しないと結論せざるを得ない。そこで教科書を使用するなら現場の教員が相当に補足修正しながら活用する必要がある。公民教育は他の教科と違って、単に知識とか実践の教育に留まらず、価値の教育を含むものである。それだけに、その教科書の選択は慎重でなければならないとして、全国カトリック学校に対して、教科書の選択あるいは独自の教材の作成にあたって指針となる6つの基本的立場を提示している。

小学校公民教育における基本的立場(5)

- 1) 子どもに責任をとらせる。これは、明日の市民を育てることである。公民教育は先ず第一に「今日どう生きるか」を学ぶものである。
- 2) 社会的事象とのかかわりと実践を勧める。単に個人的な問題点からのみ社会とのかかわりをもつだけでなく、共同体の一員として〈共に生きる〉平衡のとれた義務と権利の観念を育成することこそ、真の公民教育になる。
- 3) 家庭の役割を認める。本来的で愛情に満ちた最初の共同体としての家庭的な環境は、人間的成長と社会生活を築くために基本的な第一の場である。もちろん、これを取りあげるときには、さまざまな境遇の子どもたちへの配慮をしなければならない。
- 4) 教育共同体を形成する。学校について触れるとき、一般には教員と生徒という二つの立場に分化した形で取り上げられるが、その他の学校のパートナー（両親、用務、事務職員ほか）も共に、積極的に協力して教育共同体をつくり上げていく。これが現実に生きられるとき、それが公民教育になる。

5) 文化的、精神的な価値を尊重する。1789年の人権宣言に基づいて順次規定されてきた社会的な種々の法律、規定は重要である。しかし、非宗教的国家の道徳のみに留まっていたは、フランス文化が生まれてきた精神的、文化的遺産にまで行きつくことの出来ない袋小路に入ってしまう。

6) 余りにも単純化した決断を避ける。余りにも単純化しすぎた、戯画的取り上げ方をして、子どもたちが社会事象について早急な判断を下す危険をおかさないように配慮する。

これらは、先にあげた「真理の探究への提言」67項目に共通するものである。このような基本姿勢を提示しながらも、カトリック学校全国委員会は同時にカトリック学校における公民教育が、教義の教え込みと混同されてはならないことを強調する。

6 おわりに：私立学校における人権教育

フランス私立学校における道徳教育、しかも、カトリック学校における道徳教育を中心にした膨大な資料への取り組みが緒についたばかりである。資料の豊富さと、私立学校側の、この面でのダイナミックな取り組みに触れることが出来、今後の研究にも励みになった。今回は取り上げなかったが、フランス革命200周年を記念する時期に、人権宣言、人権教育に関する文献も多く、その中に、教会と人権に関する興味深い研究があることに気づいたり、先のアンケートに示されたように、現在のフランス社会では教会に対して、人間の個人の生き方としての道徳面での指導を期待するよりも、世界平和への貢献、第三世界 (le tier monde) との連帯性、第四世界 (le quart monde) — 富んだ国の中の貧しい地域 — への援助・奉仕のように、社会的分野について、現代人の生き方に精神的な影響をもつことを期待しているという新たな発見があった。これは、第二バチカン公会議後の教会の現代世界への対応の変化と無関係ではない。そしてこれは当然、学校における公民教育の基盤になる精神である。多くのカトリック学校、特に各種の宗教団体（教育系修道会）を母体として設立されたカトリック学校においては、公立学校と違って、早くから会員の派遣を通して世界の各地—特に、アフリカ・アジア・オセアニア等の第三諸国との交流をもっている。そしてそれらの国々にある同系統の小さな学校の子どもたちや、その地域の住民に対する関心を呼び起こす教育が行われている。それは単に知識に止まらず、多くの場合さまざまな形の交流や経済的援助にまで発展している例がある。

こうして見てくると、私立学校といってもその90パーセント以上がカトリック学校であるフランスの私立学校における人間教育が、いかに現代における人類の連帯性の意識を先取りしていたかに気づかされる。いささか我田引水のきらいはあるが、やはり、革命を通して早い時期に人権に目覚まされたフランス社会において、カトリック教会の中にも、非常にラジカルにこの面で反応した人々があり、この人々が第二バチカン公会議にも大きな影響を与えたということが出来る。いち早くこ

れを、公民教育・道徳教育の場で生かす必要性に目覚めた私立学校関係者の人間教育への実践は、こうして理論的にも補強された。今後ますます世俗化していくであろうフランス社会における人権教育と、私立学校教育の接点があここにもあると考えられる。

日本においては現在、国際化とか国際教育が少しずつ強化され、国際社会における日本のありかたが問われている。学校教育においても、子どもたちが国際社会、特に第三世界の国々に目を向ける教育の重要性が叫ばれている。ところが、教育課程や学習指導要領を見るかぎり、日本においては、幼いときから人類共同体の仲間として、相互に人権を考えたり社会的な責任をとる教育は直接に行われていない。その意味からも、フランスの私立学校における人権教育の現実をよりよく探究し、日本の学校教育に位置づける方向で今後の研究を続けていきたい。

注

- (1) 小川英子：「私立学校教育—1980年代の国と私立教育機関の関係」『最近のフランス教育改革』国立教育研究所内現代フランス教育改革研究会，1988年3月参照
- (2) 第二バチカン公会議：キリスト教的教育に関する宣言，1965年。
：現代世界憲章，1965年。
カトリック教育聖省：カトリック学校，1977年。
：カトリック学校に働く信徒の使命，1982年。
- (3) 国と私立教育機関との関係についての法律，1959年12月31日 (Loi Debré)。
- (4) DOMERGUE Marcel：「La Loi de l'Alliance」，cf, p. 22, No. 43, 『CAHIER』, 1989.
- (5) カトリック学校全国委員会：Points de repère pour l'éducation civique au primaire, ECD, No. 1211. 1986, p. 1-4.

文献・資料

1. <CAHIER pour Croire Aujourd'hui>

- No. 6, 1987 CALVEZ J. Y. : La dignité de l'homme, p. 28-33.
- No. 26, 1988 MELLON C. : La déclaration universelle des Droits de l'homme, p. 18-21.
- No. 43, 1989 Aux Fondement d'une morale.
DINECHIN O. : Devant l'autorité de l'Eglise en matière morale, p. 28-33.
DOMERGUE M. : La Loi de l'Alliance, p. 22-27.

DUMORTIER F. X. : Retour des éthiques ?, p. 8-13

No. 51, 1990 JEAN-PAUL II : La paix avec Dieu Créateur, la paix avec toute la création, p. 3-11.

2. <ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE DOCUMENTS>

No. 1052, 1984 AURENCHE G. : L'Education aux droits de l'homme, 8 p.

No. 1081, 1985 Commission nationale de pédagogie CNEC : Eduquer en école catholique aujourd'hui ; Un sens à la vie, 8 p.

No. 1111, 1985 LAMOTTE P. : Recherche de vérité sur l'acte d'enseigner dans l'école catholique, 16 p.

No. 1173, 1985 JEAN-PAUL II : 20 ans après La Déclaration de Vatican II sur l'éducation chrétienne, 4 p.

No. 1203, 1986 GUIBERTEAU P. : Aventure Humaine et éducation aux valeurs, 7 p.

No. 1211, 1986 Commission nationale de pédagogie CNEC : Point de repère pour l'éducation civique aux primaire, 4 p.

No. 1332, 1987 LENA M. : L'éducation à la lumière de Concile Vatican II, 8 p.

No. 1342, 1988 Un message des évêques de France : La solidarité ; une urgence, 4 p.

No. 1344, 1988 MARC G. : Une encyclique en avance sur son temps <POPULOLUM PROGRESSIO>, 6 p.

No. 1392, 1988 Commission nationale CNEC : Les 67 propositions de recherche de vérité pour une Ecole catholique, 5e ed. 14 p.

No. 1412, 1988 BERGER P. : Les rendez-vous de la solidarité dans l'école catholique, 4 p.

No. 1423, 1988 BRET M. M. : Etude des points de convergence entre l'encyclique <Sollicitudo Rei Socialis> et les programmes de l'UNESCO, 12 p.

No. 1442, 1989 AURENCHE G. : Plaidoyer pour l'éducation aux droits de l'homme, 8 p.

No. 1460, 1989 COUDREAU F. : Le projet éducatif de l'enseignement catholique, 44 p.

No. 1492, 1989 BERGER P. : La solidarité dans l'enseignement catholique, 8 p.

3. <LA DOCUMENTATION CATHOLIQUE>

No. 1984, 1989 l'Enseignement Catholique en France en 1989, p. 509-510

No. 1986, 1989 Colloque du journal <La Croix l'Evénement> : La laïcité en France,

p. 585-588.

MADELIN H. : La liberté religieuse selon Vatican II, p. 589-592

4. Ministère de l'Education, *Enseignement et valeurs morales ; combats contre les ombres*, LA DOCUMENTATION FRANCAISE, Paris, 1981, 85 p.
5. カトリック中央協議会教学部会訳：第二バチカン公会議「キリスト教的教育に関する宣言」1965年10月，中央出版社，1965年，16ページ。
6. ハンス・ヘルヴェク：第二バチカン公会議と日本におけるカトリック教育，カトリック教育協議会事務局刊，1967年，第3版，78ページ。
7. 長江 恵訳：第二バチカン公会議「現代世界憲章」1965年12月，カトリック中央協議会刊，南窓社，1967，206ページ。
8. 日本カトリック学校連合会訳：カトリック教育聖省「カトリック学校」1977年3月，日本カトリック学校連合会刊，1978年，37ページ。
9. 日本カトリック学校連合会訳：「学校に働く信徒の使命」1982年10月，中央出版社，1983年，40ページ。
10. 小川英子：「私立学校教育—1980年代の国と私立教育機関の関係」『最近のフランス教育改革』国立教育研究所内現代フランス教育改革研究会，1988年3月。
11. 深川恒喜，千葉 博編著：道徳教育における宗教的情操の指導，明治図書 道徳指導シリーズ5，1966年再版，224ページ。