

フランス革命期における公教育思想に関する研究

—近代的公教育制度発達史研究の一小節として—

Some Thoughts concerning Public Education in the French Revolution

—A Historical Study of the Development of Modern Public Education—

松 島 鈞
Hitoshi Matsushima

目 次

I. ま え が き	—国家主義的平等主義の思想—
II. 正統派啓蒙主義の公教育思想 —理想主義的平等主義の思想—	IV. 有産者の自由主義公教育思想 —理想主義的平等教育の階級的偏向—
III. 社会主義的統制主義公教育思想	V. ま と め

I. ま え が き

典型的な市民革命として、近代市民社会形成の重要な一起点をなすフランス革命に関する研究は、政治および経済の側面については詳細な研究がかなり多くなされている。これに比して、同革命の重要な業績として高く評価されるべき教育、ことに公教育体制の組織作業に関する研究はほとんどなされていない。本小論は、フランス革命議会の手によって行なわれた豊富多彩、紆余曲折に満ちた近代的公教育体制の組織作業を対象にして、それらの教育諸計画の基底をなす教育思想を分析し、それを通じて、近代的公教育制度の統一的理解と問題点把握の便に資せんとするものである。

フランス革命諸議会は、人権および市民権の宣言をふまえて制定された91年憲法において、全民衆に対する平等無償の普通教育体制の整備を規定したことを最初として、95年10月24日、95年憲法の一環として作成された「公教育の組織に関する法令」(Décret relatif à l'organisation de l'instruction publique)によって、一応の落着をみるまで、立憲議会、立法議会、国民公会のすべてを通じて、終始一貫熱心に公教育の組織作業に努力を傾注した。その間公的に議会に提案、審議され、あるいは法令として可決されて実施をみた教育計画は、主要なもののみでも十指を越えている。これに、個人的な立場で作成された教育計画を加えれば、その数は実に20をはるかに越えるであろう。そしてこのように多数にのぼる公教育諸計画が、その時々錯綜せる革命情勢の推移、政治、経済の状況と微妙に対応し、あるいは反撥しつつ、相互に複雑な対立、緊張、抗争、妥協を展開していったのが、フランス革命における公教育組織作業の経緯の実態であった。

ところで、これらの多数にのぼる公教育組織の諸計画も、またそれらの対立抗争によって惹起された複雑多岐な作業過程も、これを精細に考察する場合、そこにはつねに終始不変の問題をめぐって葛藤論争が展開されていたことが理解できるのである。その問題点とは、一つは教

育の自由と、教育の公的保障の対立調整の問題であり、他の一つは教育の内容における知育 (instruction) と訓育 (éducation) に対する見解をめぐるものである。

いまこれらの視点を介して、フランス革命下に提出された多数の公教育諸計画をながめるとき、それらは、本質的性格を異にする三つの類型に大別することができるように思われる。その第1は、正統的啓蒙主義に立脚する公教育計画であり、第2は社会主義的統制主義のそれ、第3は有産者的偏向を帯びた啓蒙主義の公教育計画である。第1の類型に属するものとしては、Talleyrand, Condorcet および Romme らの計画があり、第2類型には、Lepelletier, Saint-Just および Bouquier のものが属し、そして第3類型には、Sieyès, Lakanal および Daunou などの諸計画が包含されるであろう。ここでは、これら3種の公教育類型を、上記諸計画を対象に、主として教育の自由と教育の公的保障の関係、および公教育の内容としての知育と訓育に対する態度の2点より分析し、その本質的特色を究明し、革命下の公教育計画を支えた思想を理解してみたい。

II. 正統派啓蒙主義の公教育思想

—理想主義的平等主義の思想—

(I) 国の負債としての公教育

「社会は民衆に対して公教育の義務を負う⁽¹⁾。」「公教育は公権力の当然の義務である⁽²⁾。」

これは Condorcet の公教育観を端的に示すことばである。「なぜならば」とかれはつづける。公教育の目的は、第1に「自分の要求を充足し、幸福を保障し、権利を認識してこれを行使し、義務を理解してこれを履行する手段を、人類に属するすべての人びとに供与すること、自分の才能を完成し、従事する権利を有する社会的職務を遂行する能力を身につけ、生得の才能を十分に発達させるための便宜を各人に保障すること、またそれによって国民の間に真の平等を樹立し、かつ法律によって承認されている政治的平等を、実際的なものとする⁽³⁾」でなければならないからである。

さらにまた公教育は、「技術を完成することが、国民一般の快樂と、技術を研究している人びとの安樂とを増すように、また大多数の人たちが社会に必要な職務を十分に遂行し得る力を備えるように、さらにまた知識がつねに増大し、進歩をとげることによってわれわれの要求を満たし、災禍を救い、個人の幸福や共同の繁榮をもたらす不尽の源泉が供給されるように教育を指導すること⁽⁴⁾」および、「各世代の身体的、知的、道徳的能力を啓培すること、またそれによってあらゆる社会制度が指向せられるべき究極の目標である人類の全般的かつ漸進的な完成に貢献すること⁽⁵⁾」を目的とするものでなければならないからであると。すなわち Condorcet は、公教育は各個人に、市民としての平等な存在の実現を保障し、かつ社会共同の福祉に貢献せしめることを目的とするものでなければならないゆえに、公教育に対する配慮は、公権力 (puissance publique) の当然の義務であると主張するのである。ここには、民主主義社会の基盤を培う根本機能として、また社会の福祉増大の不滅の源泉として公権力による教育、すなわち公教育は把握されている。

このように理解された公教育は、当然すべての教育階梯を包含するものとして組織されねばならないであろう。じじつ Condorcet は、「公教育の一般組織」 (l'organisation générale de l'instruction publique) を問題とし、初等階梯より高等教育に至る公教育組織の詳細を論述していったのである。しかもかれは、この問題に関しては、異論の出ることを考えもしな

かったのである。「実際、各階梯の教育についての正確な範囲、教授方法、両親に保有され、もしくは教師に譲渡される権限の限度、公共体により設立される寄宿学校の生徒数、身体能力と道徳能力の発達を、いわゆる知育に結合する手段などに関しては、種々の見解が存するであろうが、公教育の組織はおそらく同一であろう」と⁽⁶⁾。

要するに Condorcet は個人の幸福と社会の繁栄のために、公教育を国民に対する国の負債として、その全面的組織化を主張した。

この点に関しては Romme も同様の考えを有していた。かれは公教育に関し、Condorcet 以上に明確な社会的視点を打ち出した。「公教育は国家の負債でもなければ恩恵でもなく、これは必要 (besoin) である。公教育がなければ、社会はやがて児童期を等閑視され、おのずから生じ来る力を誤用したために、当然為し得べき発達をまったく得られなかったおとなの場合と同様のものとなろう」と⁽⁷⁾。ここには、教育を社会機能として把握する態度が明らかに示されている。そしてかれは公教育の必要な所以を次のように説く。「良き公教育は、社会に対して善良な息子と夫と父親とを与えるであろう。自由と平等に対して熱心な友人と誠実な防衛者となるであろう。政治組織に対しては知性あり、勇気あり、義務に忠実な官吏を与えるであろう。良き公教育は、富者に対してはよき財産管理と他者への博愛を教えるであろう。貧者に対しては勤労による貧困の減少と高潔な精神にふさわしい徳の実践を教えるであろう。田舎では、人間の品位を高め、偏見と闘ってそれを有用な真理とおきかえ、人間のすべての能力を麻痺させる野蛮な行為を到るところで攻撃するであろう。良き公教育は、たえず理性を行使することによって人間は絶えず完成されるということを認知せしめてその勤勉さを増し、幸福になる手段を増大することを教えるであろう。公教育は意見を明晰にし、一般意志を助け、それによって社会の諸制度を改良するであろう。なかんずく公教育は、すべてを美化し、強化するために、すべてを元気づけ結合する祖国への神聖な愛情を普及しなければならない。そして調和と同胞心によって、市民に一大社会のすべての利益を確保しなければならない⁽⁸⁾。」

かかる重要な機能である公教育は、全階梯にわたって整備されなければならないと Romme は主張する。すなわち、「国家は公教育の制度として、全階梯を包含しなければならないか。…すなわち、(1) 国家はすべての市民にとって必要な公教育の部分を設けなければならないか (2) 国家は社会全体の一般的有用性から必要とされる公教育の部分を設けなければならないか⁽⁹⁾」と設問し、つぎのように答えている。「公教育の体系はその全体にわたって樹立されなければならない」と⁽¹⁰⁾。なぜかなら、「公教育の体系は、政治組織および社会組織上、最も不可欠な職務や職業の全体系に対応しなければならないからである。公教育の一部をもしも切り離すならば、一部の職務は、それなくしては不完全にしか果し得ないような知識と援助を奪われることとなろう⁽¹¹⁾」からである。

要するに Romme は、Condorcet 以上に明確に社会機能的把握の姿勢を示しながら、Condorcet と等しく公教育の全面的組織化を主張したのである。「憲法は政治的、社会的人間を国家に与え、公教育は道徳的知的人間を国家に供給するであろう⁽¹²⁾」という確信にみちびかれて。

(II) 教育機会の保障と教育の自由

上述のように公教育の全面的組織化を主張する Condorcet や Romme は、具体的にはどのような構想を示したのであろうか。Condorcet はいう。「一般組織に関するこの計画において、われわれがまず配慮しなければならぬことは、事情のゆるすかぎり、一方では教育を平等かつ普遍的なものたらしめ、他方これを完全なものたらしめるべきであるということ、すなわち、

すべての人たちに及ぼすことのできる教育と、すべての人びとにひとしく与え、しかも国民全部に分配することが不可能であるような、より高度の教育とを、国民の誰に対しても拒否してはならないと考えた⁽¹³⁾。」これは平等の原理と完全の原則とを公教育の組織原理とすることを述べた注目すべき一節である。この具体化が、小学校、中学校、アンスタチュおよびリセーの単線型4階梯の公教育組織であった。しかもこれらの公教育機関は、4階梯のすべてにわたって無償であり⁽¹⁴⁾、上級階梯への就学の可否を決定するものは、学習能力の有無のみであり、「生得の才能に恵まれているもの」は、たとえ貧困なものであろうとも、「それを伸長させることができる」配慮がなされた⁽¹⁵⁾。さらに教育機関の都市への偏在集中を避け、全国民に広く教育を普及するため、各種階梯の学校は、所定の基準にもとづき全国に平等に設立することとされていた。

こうした諸点に関しては、Romme案も原則的にはCondorcet案と異ならなかった。すなわち教育機関の単線型配置、全階梯にわたる公教育の無償制、教師給与の全額国庫負担制など、すべてCondorcet案が踏襲されていた⁽¹⁶⁾。要するにCondorcetもRommeも、ひとしく万人に教育の機会を均霑せしめることを至上の原則として、公教育組織の具体化を図ったのであった。

このような公教育の全面的組織および教育の機会均等に関する配慮は、しかし教育の自由と背反するものではなかった。そうした主張構想は、教育の自由を承認したうえでのものであったのである。ここで教育の自由に関する思想をCondorcetについて考察してみよう。

Condorcetは、教育の自由の問題に関し、つとにその主張を明らかにしている。すなわち1778年、「フランスにおける新教徒の法律に関する旧教徒市民の反省」(Réflexions d'un citoyen catholique sur les lois de France relatives aux protestants, 1778)を執筆し、「新教徒はその子どもたちを旧教徒の学校へ就学させることを強制されている⁽¹⁷⁾。しかしこの法律は、父親が有している子どもを養育する権利、すなわち、すべての法律に先行する自然権(droit de la nature)を新教徒から奪い去るものである⁽¹⁸⁾」ときびしく批判している。さらにかれは、1781年に匿名で刊行された、「フランスにおける新教徒の状態に関する資料集」(Recueil de pièces sur l'état des protestants en France)と題する小冊子に載せた、「旧教をそこなうことなく、新教徒を人間として取扱う方法について」(Sur les moyens de traiter les protestants comme des hommes, sans nuire à la religion catholique.)なる長文の論文においても、同じ見解を表明している。「父親が保有する子女養育権は、社会に先行する自然権である。それゆえ、法律はこの権利を父親から奪うことはできない。もしも父親が犯罪を犯し、あるいは発狂するならば、この権利を失う。第1の場合には、父親から自由あるいは生命さえ奪うことのできるとする社会の保持する権利の結果であり、第2の場合には、自然権そのものの結果である。しかしもしも父親に子どもの扶養を委ねることが正義の義務であるならば、公務に従事したり、家産を管理している父親に、正直で、知識あり、勇気ある市民を形成するにふさわしい教育を子どもにうけさせる手段を容易に入手せしめるのは、政治の義務である。ところで、新教徒の父親たちは、もしもかれらが、教育することよりも、改宗させることに意を用いている旧教学校の教師に子どもを委ねることを強いられる場合、政府によって設立された施設を利用することはできない」と⁽¹⁹⁾。つまりCondorcetは新教徒に対する教育機会の開放を、親の教育権の観点より把握し、かつこの権利を自然法の名において、いっさいの法律、契約に優先せしめたのである。公教育組織の問題におけるCondorcet構想の根底には、かかる思想が横たわっていたのである。

教育の自由の主張は、1791年に発表された論文「公教育の本質と目的」(Nature et objet

de l'instruction publique) にも明示されている。「人間が集合して社会を構成しているのは、ただ自分たちの自然権を、より完全に、より平穩により確実に行使せんがためである。いうまでもなく、この自然権には、自分の子どもたちの幼児期を監督し、かれらの知識を補充し、その脆弱さを擁護し、生得的な理性を指導し、幸福になるようにかれらを準備するという権利が含まれている。それは自然によって課せられた一つの義務であり、その結果一つの権利が生ずるが、それは父としての愛情がこれを放棄することのできないものである⁽²⁰⁾」と。

如上の所論からも理解されるように、そこで主張されている「教育の自由」は、「学ぶ自由」(liberté d'apprendre) を対象とするものであった。つまり Condorcet は「学ぶ自由」に関しては、早くからこれを自然権にもとづかしめつつ、その全面的な実現を強く要求していたのである。ところで、「学ぶ自由」の十分な行使は、他方において「教える自由」(liberté d'enseigner) の保障を不可欠の要件として求める。Condorcet はこの点をどのように考えていたであろうか。

「旧教を信仰しないわが臣下も、各種の商業、工業を営むことができる。……かれらはわがアカデミーに迎えられることができ、王国内のすべての公教育機関で、医学、物理学、数学、語学、文学等の講座に就任することができる。さらに通常の教育課程以外の大学やコレージュに設けられる特殊の講座、すなわちこれまで新教徒が除外されていた唯二つのものである宗教学と神学の講座にも就任することができる⁽²¹⁾」と、かれは勅令草案ならびにその注釈の形式をかりて説述されている前掲の資料集論文において述べている。これは明らかに「教える自由」の主張である。そして Condorcet はその論拠を「社会的有用性」(utilité publique) と、「科学の独立性」(indépendance scientifique) とに求めて次のごとく述べる。

「社会的有用性の見地から最もすぐれた知識、才能を有する人物が、大学の講座、アカデミー会員たるの資格を与えられるべきである。宗教的見地よりみて非難すべき点のない人物が大学教育を担当すべきであるとする考えも、また同じ観点から物理学や解剖学の教授の資格を云々することも、同様に馬鹿げたことである。アレクサンドリアの学校では、異教徒の哲学者が今日も依然として科学の教授を行なっている。アルキメデスやイパルクの発見を説明するのにキリスト教徒であることが必要だとは思われない。何故にキリスト教徒でなければニュートンやアラーの発見を説明することができないのだろうか⁽²²⁾。」

ここには Diderot とひとしく、科学的有用性が、「教える自由」権の支柱として存在しているのを知ることができる。この論拠は、Condorcet 案においてさらにおし進められる。「すべての国民は、任意に教育機関を設立することができる。……定められた法律の制定に貢献した意見に反する意見を教授することを禁止する権力は、考える自由を直接攻撃するものであり、あらゆる社会制度の目的、および世論の論議と知識の進歩の必然の結果である法の完成に矛盾するものである。……教育の独立性は、いわば人類の権利の一部である⁽²³⁾。」

ここにおいて Condorcet は、「教える自由」を「考える自由」(liberté de penser) と不可分のものとしてとらえることによって、「学ぶ自由」と同様に、自然権にその論拠を求めるに至ったのである。そして「教える自由」、「考える自由」から「教育の独立性」(indépendance de l'instruction) が主張されたのである。かくて Condorcet は、教育の自由を、全面的に自然権にもとづいて樹立した。それは革命期にみられる最もすぐれた「教育の自由」の論理の展開であった。

このように「教育の自由」を明確に把握し、この原則を確立したうえで、Condorcet はこの原則をふまえて、敢て壮大な公教育組織計画を構想したのであった。そこには、万人に教育の機会を等しく与えようとした Condorcet の、悲願にも似た公教育組織に寄せる期待が生き

生きと看取されるのである。要するに Condorcet あるいは Romme は、教育の自由を正しく容認しながら、あえて全面的な無償公教育組織を樹立することによって、教育の普及を図り、民主主義社会の基盤の育成とその発展とを衷心から希求したのであった。それはまさに、理想主義的平等主義の公教育思想であったということができよう。

(III) 知育の重視

このように大きな期待を寄せられた公教育の内容はどのようなものであったか。この点につき Condorcet は、「公教育は知育 (instruction) のみを対象とすべきである⁽²⁴⁾」と明快に論断している。その理由は、まず第1に「各人の仕事や財産の必然的な相違が、知育以上に公教育の範囲を拡大することを阻むからである⁽²⁵⁾。」ここでかれは注目すべき意見を述べる。「古代人の中には、いくつかの共同訓育 (éducation commune) の事例が見出される。そこでは、すべての青少年たちは国の子どもとみなされて、国のために養育された。家族や自分のために養育されたのではなかった。……けれどもこうした原理は、これを近代国家に適用することはできない。この訓育における絶対的平等は、社会の仕事が奴隷によって行なわれているような人びとの中のみ存在し得るものである⁽²⁶⁾。」したがって、「骨の折れる仕事も自由人の手に委ねられ」ており、「目的を異にする人びと」で構成されているわれわれの社会では、「厳密に全く同じ教育に従わせることは不可能になる⁽²⁷⁾」と。

ここには、公教育の対象を知育に限定し、訓育を排除する主張が、その理由とともに開陳されている。要するに訓育の平等は、奴隷的国民の存在を想定することによってのみ可能であり、それは今日においては実行不可能な計画であるというのである。

第2の理由は、公教育の知育をこえた拡大は、「親の権利を毀損するから」である⁽²⁸⁾。すでに述べたごとく、Condorcet は自然権として親の教育権を指定した。しかし知育以上に拡大された公教育は、この親の教育権を破壊し、真の幸福と徳を形成し得なくなるとかれは考えた。「自然の紐帯を破壊することにより、家庭の幸福を破壊し、いっさいの徳の最初の萌芽である親に対する子の報恩の情を弱め、あるいは根絶しさえするような制度を設けると、その結果かかる制度を採用する社会は、ご都合主義の幸福やわざとらしい徳しかもち得ないこととだろう。こうした手段は、いうまでもなく武人の社会なり、暴君の社会なりを形成することはできるが、人民の国家や同胞としての人民をけって作らないであろう⁽²⁹⁾。」

第3の理由は、公教育の拡大は「思想の独立性に抵触するに至るであろうから」である⁽³⁰⁾。思想、ことに政治的宗教的および道徳的な思想は、個々人ごとに自由でなければならない。社会が、「後につづく世代に対して、かれらが考えねばならないことがらを、かれらに強制しようと心を奪われている場合には、これらの思想についての自由はもはや幻想にすぎないであろう。一人前の社会人となっても、まだ自分がうけた教育によって授けられた思想をそのまま持ちつづけているような人は、もはや自由人ではない。そのような人は奴隷である。……公権力によって与えられる偏見は、真の専制であり、自然的な自由のうちでも最も貴重な部分の一つに対する侵犯である」と⁽³¹⁾。

かくて Condorcet は、訓育を排除し、思想の教授を拒斥して、公教育を真に合理的な科学的知識の教授のみに限定したのである。この結果、思想の独立=教育の独立を確保し、科学と技術の進歩を促進することを目的として行なわれる公教育は、「もっぱら学者で組織される」国立学士院 (Société nationale des sciences et des arts) にその運営が委ねられるべきであると主張されるに至ったのである⁽³²⁾。しかも国立学士院はその中が4部門に区分されていて、重要な問題の決定権は、これを当該問題関係部門のみに属せしめることにより、教育の

監督権を楯にした新しい権力体の形成を避ける措置が講じられていたのである。

ところで、このような知育主義の立場から公教育の内容として用意されたものは、啓蒙主義哲学にもとづく新科学主義の立場でつらぬかれていた。たとえばアンスチチュの教育内容は次のようである⁽³³⁾。

第1部門 数学および自然科学—数学, 応用数学, 実験物理学, 実験化学, 博物学

第2部門 道徳および政治学—感覚および観念の分析, 道徳, 科学研究法もしくは論理学, 政治組織原理, 法律学, 経済学, 商学, 地理学, 民族思想史

第3部門 科学の技術への応用—比較解剖学, 産科学, 獣医学, 兵学, 製図

第4部門 文学および美術—美術概論, 一般文法, 書写法, ラテン語, ギリシア語, 外国語

この教育内容は、Diderot が「ロシア大学論」で展開した内容論と本質的には同じものである。われわれは Condorcet の知育論は、啓蒙主義に立脚するものであったことを容易に理解することができるのである。アンスチチュにおいて採られた教育内容の4分類は、そのままリセーに適用され、国立学士院の4部門となっている。リセーや国立学士院がアンスチチュと異なるところは、内容が漸次詳細高等になっている点のみであった。けだし Condorcet が用意した教育の課程は、啓蒙知識人の形成にふさわしい典型的な啓蒙主義知育カリキュラムであった。これを要するに、Condorcet は徹頭徹尾啓蒙主義に立脚して知育中心主義の公教育論を展開したといえることができる。

Romme は公教育の内容に関し、一見 Condorcet とは異なる意見を述べている。かれは、「公教育はいかにあらねばならぬか」と設問し、「知識と徳との源泉たる公教育は、いわゆる知育 (instruction) に属するものと、訓育 (éducation) に属するものとを包含する⁽³⁴⁾」として、知育と訓育の両者を公教育の内容に包摂した。そして知育と訓育の機能を縷々説明する。

「知育は精神を啓蒙し、あらゆる知的能力を働かせ、思惟の範囲を広くする。……知育はあらゆる時代、あらゆる場所における人間の経験と思索の成果を収集する⁽³⁵⁾。」また、「訓育は品性を発達させ、心に有益な印象を刻み、感情を規整し、意志を導き、精神の構成した概念を行動に移し、実践せしめる。そして訓育は道徳の保持者として、行為と思惟とを良心の審判に委ねることを教える。……訓育は各個人の完成度と地位とに応じて、……身体的道徳的に人間を鍛えあげる⁽³⁶⁾。」そして、「訓育が伴わない知育は、才能と自負、方法と高慢とを与え、理性による制御も範例による制御ももたない人間にとっては、秩序なき激情という悲しむべき道具になるおそれがある。また知育を伴わない訓育は、習慣を形成することができるのみで、人を偏見に導くおそれがある。方法が制限されているので、その歩みは不確実かつ緩慢である⁽³⁷⁾。」それゆえ「知育と訓育とを結合しよう。さすれば一は人間行路の指針となり、他はその炬火となるであろう」と⁽³⁸⁾。

Romme は他の点においては Condorcet と意見を等しくしながら、この一点においてのみ意見を異にした。Condorcet はきわめて厳格かつ純粋に教育の平等を追求し、訓育を公教育の内容とすることの不可能論に到達した。Romme は、より現実的、弾力的に訓育の問題を扱い、訓育を知育と結合しようとした。ここにわれわれは、国王の裁判問題に関し、人民への上訴に反対し、その死刑に賛成票を投じた Romme の、(Condorcet はともに反対票を投じた)、そして95年6月に死刑を宣告された Romme の山岳党的傾斜を認めることができるのではなかろうか。

しかし、Romme における訓育の公教育への包摂は、けっして平等共通訓育の思想を展開したものではなく、また知育の相対的軽視を意味するものでもなかった。「公教育はその組織

のうちに、科学、文学および技術に関する完全な教育を助けることのできるものをすべて包含しなければならぬ。すべての知識は有用であり、いよいよ有用となり得るものである⁽³⁹⁾」と述べていることから理解されるごとく、Romme の訓育論は、Condorcet の意見と対立するものではなく、そのきわめて微温的な修正意見にすぎなかったのである。

かくて知育を重視する点では、Romme も Condorcet となんら異なるものではなく、かれの提案した教育内容論は、Condorcet のそれと本質的には等しいものであった⁽⁴⁰⁾。要するに Romme も Condorcet と同様に、開明啓蒙された人間＝知識人の形成を公教育に期待したのである。

Condorcet は国の負債として、Romme はより積極的に国の必要として公教育を理解し、その全面的な組織化を希求した。そして全階梯にわたる無償教育をはじめとして、教育機会の万人への均等方策を誠意探求したのである。しかもそれは教育の自由を確認したうえでとられた措置であった。ここには教育の自由と、教育の公的保障をめぐる問題に関して、後者の重視による理想的平等主義の立場にたつ公教育思想が見出されるのである。

さらに Condorcet や Romme は、知育を尊重することにより、公教育を知育のみの、ないしは知育尊重の視点より、啓蒙知識人の形成を目図として組織しようとした。ここには知育至上主義ないしはその系譜に属する公教育思想が明瞭に看取できる。これを要するに、Condorcet および Romme に代表される公教育計画は、正統的啓蒙主義に立脚した理想主義的平等主義の公教育思想に支えられたものであったということができよう。それはある意味ではあまりにも人間の善意のみに信をおいた楽天的＝牧歌的公教育思想であった。ことに Condorcet に、その傾向のいちじるしいのを認めるのである。

注

- (1) 《L'instruction publique est un devoir de la société à l'égard des citoyens.》 (Condorcet, Nature et objet de l'instruction publique, p. 169, en "A. Condorcet O'Connor et Arago, M. F., Œuvres de Condorcet, 1847~49.")
- (2) 《Une instruction nationale est, pour la puissance publique, un devoir de justice.》 (Condorcet, Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, p. 188, en "Guillaume, M. J., Procès-verbaux du Comité d'Instruction publique de l'Assemblée législative, 1889, p. 188.")
- (3) Condorcet, Rapport., p. 188.
- (4) Ibid., p. 188. (5) Ibid., p. 188~189. (6) Ibid., p. 189.
- (7) Romme, G., Rapport sur l'instruction publique, p. 215, en "Guillaume, M. J., Procès-verbaux du Comité d'Instruction publique de la Convention nationale, t. 1^{er}, 1891, p. 201~220."
- (8) Ibid., p. 206. (9) Ibid., p. 215. (10) Ibid., p. 215. (11) Ibid., p. 215.
- (12) Ibid., p. 219.
- (13) Condorcet, Rapport., p. 189.
- (14) Ibid., p. 208. (15) Ibid., p. 190.
- (16) Romme, Rapport., p. 220 et Projet de décret sur les écoles nationales, en "Guillaume, M. J., op. cit., t. 2^e, 1894, p. 536~540."
- (17) Louis XIV 治下に出された 1724 年の勅令がある。(Buisson, F., Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, Part. 1^{er}, t. 1^{er}, p. 1054)
- (18) Condorcet, Réflexions d'un citoyen catholique sur les lois de France relatives aux pro-

testants, 1778, p. 416, en “Grimaud, L., Histoire de la liberté d’enseignement en France, t. 1^{er}, p. 86 et note 238.”

- (19) Condorcet, Sur les moyens de traiter les protestants comme des hommes, sans nuire à la religion catholique, 1781, p. 519, en “Grimaud, L., op. cit., p. 90 et note 244.”
- (20) Condorcet, Nature et objet., p. 200.
- (21) Condorcet, Sur les moyens., p. 515, en “Grimaud, L., op. cit., p. 88 et note 241.”
- (22) Condorcet, Sur les moyens., p. 518, en “Grimaud, L., op. cit., p. 88 et note 242.”
- (23) Condorcet, Rapport., p. 223
- (24) Condorcet, Nature et objet., p. 197.
- (25) Ibid., p. 197. (26) Ibid., p. 197~198. (27) Ibid., p. 199. (28) Ibid., p. 200.
- (29) Ibid., p. 201. (30) Ibid., p. 201. (31) Ibid., p. 201. (32) Ibid., p. 221.
- (33) Ibid., p. 219.
- (34) Romme, Rapport., p. 205.
- (35) Ibid., p. 205. (36) Ibid., p. 205. (37) Ibid., p. 205~206. (38) Ibid., p. 206.
- (39) Ibid., p. 205.
- (40) Romme, Projet de décret., p. 539.

ここに展開されている教育内容は、本質的には Condorcet のそれと等しいものである。

III. 社会主義的統制主義公教育思想

—国家主義的平等主義の思想—

(I) 訓育の強調

Lepelletier は Condorcet および Romme の思想にもとづいて作成された公教育委の計画について、次のように述べている。「公教育委の全体系は4階梯の教育機関、すなわち小学校、中学校、アンスチチュおよびリセーを樹立した。そのうち後の3階梯については、人間知識の保持、普及および完成の観点から考えて、賢明な計画であると思ふ。これらの3種の相継起する教育階梯は、知育にとって豊饒かつ精妙な配慮のもとに組織された源泉を提供している。私はここに文学、科学および美術の研究に従事する市民の才能を援助するのに、好都合であると同時に有効な手段を見出す⁽¹⁾。」しかし、とかれはつづける。「私は少数の人びとにしか有用であり得ないこれらの上級3階梯以前に、すべての人びとに対する共和国の負債であるすべての人びとのための普通教育、すべての人びとの必要に應ずる普通教育、一言にしていえば真に普遍的な国民の訓育を求めている。そして公教育委が小学校なる名称を付して提案した第1階梯は、到底これらのすべての利点を提供するものとは思われないことを私は認める」と⁽²⁾。要するに Lepelletier は、公教育委案が知育のみを対象とし、訓育を何等扱わなかった点を批判するのである。

Lepelletier によれば教育は重要な二つの部分、すなわち「人間を形成すること」(former des hommes)と、「人間の知識を普及すること」(propager les connaissances humaines)とを有している。前者は訓育(éducation)の問題であり、後者は知育(instruction)の問題である⁽³⁾。ところで、後者つまり知育は、「これをすべての人びとに提供しても、ことがらの本質によって、教師や能力の差異のために、社会の少数の人びとの専有財産となる⁽⁴⁾」のに対し、前者つまり訓育は、「すべての人びとに共通でなければならず、また普遍的な恩恵でなければならない」ものである⁽⁵⁾。この意味において、公教育委が少数者のためのものである知育のみに専念したことは、社会の全成員にとって最も有用なものであるべき訓育を無視する誤り

を犯したこととなり、Lepeletier にとってははなはだ残念なことであった。かくてかれは、「国民教育計画」(Plan d'éducation nationale)において詳細な訓育論を展開したのである。

訓育を強調する点においては Bouquier も、そしてまた Saint-Just も同様であった。かれらは、Lepeletier のごとく公教育における訓育の位置あるいはその意義などについて、ことあらためて論述してはいない。しかしその具体的な所論は、Lepeletier が展開した訓育論に十分匹敵相応するものであった。

(II) 強制的共同教育の方式

Lepeletier は全国民を対象にした初等教育階梯として、「国民学寮」(maison d'éducation nationale)と呼称される公営教育機関の設置を提案する。この施設は郡(canton)ごとに1校もしくは数校設置される。男女児ともに所定の期間一男5~12才、女5~11才—ここで「差別も例外もなく、共和国の費用で共通に養育せられ、また「平等を旨とする神聖な法律のもとで、同一の衣服、同一の食事、同一の世話をうける⁽⁶⁾」のである。親はその子どもを「国民学寮」に入れる義務を負うものとされた⁽⁷⁾。また学寮に入るまでの期間の教育は母親に委ねられるが、この期間といえども国家はその教育的配慮を放棄しはしないのである。「わたしは人間として生存を開始したその瞬間にも、法律はある種の影響力を行使することができると思える。……母親に援助と指示を与えること、母親にその子どもを哺乳するための効果的な興味をいだかせること、有害な誤謬や怠慢および有益な配慮や注意に関して、容易な方法で母親を啓蒙すること、子どもの出産や養育をもはや骨の折れる負担ではなく、反対に安楽の源泉、次第に増大する希望の対象たらしめること、これらのことは、人生の最初の5年間のためにわれわれが有効になし得るすべてである⁽⁸⁾。」

要するに Lepeletier は、誕生と同時に国家は子どもをその配慮のもとにおき、とくに5才から12才までは、強制的共同生活による共通訓育の効果的な実施を提案したのである。これはまさに Condorcet が、奴隷を有する国家においてのみ可能な教育であり、自由人で組織される国家では不可能であるとして明白に否定した教育形態の主張であった。この点において Lepeletier 案は、Condorcet 案とはまったくうらはらのものであったといえよう。

さらに Lepeletier は、国民学寮を基礎階梯として、それにつづく民衆学校、アンスチチュ、リセーの各上級教育階梯を単線的に組織し、これを全面的に公営化することによって、私学の存在をまったく許容しない構想を打ち出した。すなわちそれは、公営学校一辺倒、国家独占の形態において、「すべての国民に対する共和国の負債」である国民教育を遂行しようとするものであった。そこには教育の自由は、学ぶ側面についても、教える立場に関しても、まったく存在しなかったのである。

Saint-Just もまた Lepeletier とまったく同様の主張を展開した。かれはその著「共和制度」(Fragments d'institution républicaines, 1794)中の教育論(Sur l'éducation)において、「子どもおよび市民は祖国(Patrie)に属する。共通教育が必要である。子ども時代の訓練はきびしく行なわれる。……男子は5才から16才まで祖国によって養育される。……子どもたちは共同で養育される⁽⁹⁾」と主張し、5~10才までは各地区および各郡毎に1校設けられる学校に就学し、10~16才の間は、「子ども会」(société d'enfant)に分属され、軍事、農業の教育をうけると規定している。そして学校および子ども会の費用はすべて国費で賄われるのである。服装もすべて統一され、16才までは子ども服を、16~21才までは労働服を着用し、21~25才の間は行政官を除いて軍服を着ることとされた。なお就学前の教育に関しては、母親はその子を5才まで養育する義務を負わされ、養育せざる場合は、夫婦契約の効力が失なわれると

された。これはきわめて徹底した国家による統制的独占主義の教育構想であるといえよう。ただし、女子に関しては旧態依然たる守旧的な教育方式を採用している点は、Lepeletier と異なっていた⁽¹⁰⁾。

Bouquier の主張は、一見 Lepeletier や Saint-Just のそれとは異なるもののように思われる。しかしかれの説くところは、究極において前二者と異なるものではなかった。Bouquier は革命の社会、その制度組織こそ一大教育機関であると考えた。

「われわれが眼前に有しているものをおいて、これを遠方に求めにいく必要があるであろうか。市民は青年たちが真の共和主義教育 (éducation vraiment républicaine) をうけることのできるもっとも美しき学校、もっとも有用で、もっとも簡潔な学校は、県、ディストリクト、地方自治機関、裁判所の人民集会であり、なかんずく人民協会の集会であることを疑ってはならない。若き人々が、かれらの権利、義務、法律、共和道徳を知ることのできるのは、こうした清純な源泉においてである。かれらの身体が柔軟になり、かれらの力が発達し、かれらが身体能力を完成するのは、武器を操作し、国民衛兵の演習に参加し、労働に親しみ、困難な作業を行なうことによってである。そうしたすべてのことがらが、若人に教育手段を提供する。若人はこうした教育手段を、その家庭に見出し、諸君が刊行しようとしている教科用図書の中に見出し、諸君が制定しようとしている国民祝日に見出すであろう。この簡明な説明により、われわれは革命は、いわばおのずから公教育 (l'éducation publique) を組織し、いたるところに知育のつきざる源泉を設けたということを明らかに看取せねばならない⁽¹¹⁾。」

Bouquier は革命の創始した社会制度そのものを最もすぐれた教育機関とすることによって、「自由、平等かつ簡便」(la liberté, l'égalité, la brièveté) な公営教育組織たらしめようとしたのである。このユニークな生活教育主義は、それが革命人としての行動の仕方を問題としていることによって、もっぱら訓育を重視する観点において発想された教育方式であったといえよう。たとえ Bouquier が教育の自由を主張したとしても、それはかかる意味での公教育を補充するもっとも有効簡便な補足手段として考えられたものでしかなかった。そこでは教育内容は厳密に規定され、教師の給与は国から支給されていたのである。かくて Bouquier もまた、Lepeletier や Saint-Just と同じく、訓育を重視し、この時点—93年後半の山岳党支配期—での革命生活そのものを公教育機関とする立場において、すぐれて国家中心的性格の公教育思想を展開したのであった。

(III) 生産労働教育の重視

「国民学寮」の教育は、知的学習と手作業と体育 (l'étude, le travail des mains, les exercices de la gymnastique) より構成されていた⁽¹²⁾。これは「子どもの身体を強くし、体操によって身体を発達させ、子どもを手作業に慣らし、あらゆる種類の疲労に慣らし、有用な規律への服従に慣らし、子どもの頭脳を有用な知識で形成し、かれらの職業が何であれ、すべての国民に対して必要な知識を与えること⁽¹³⁾」を目的とする教育の意図に則るものであった。なかでも手作業の重視は注目すべき特色であった。

「一日の大部分は男女児とも手作業を行なう⁽¹⁴⁾」として、農耕作業をはじめとして、各種の作業が行なわれた。この作業において所定のノルマを達成できなかった生徒は、罰を与えられることとされていた⁽¹⁵⁾。手作業は「勤労の習慣」(l'accoutumance au travail) を子どもに与えるための手段であった。この貴重な習慣を獲得した人間は、「自分自身だけを頼りとし、自分の生活を確保していく」ことが期待されたのである⁽¹⁶⁾。これによってわれわれは、「国民学寮」における手作業の重視が、独立自営の生産人の形成を目的としていたことを知るのであ

る。

「力と健康」(la force et la santé)の育成のために、「国民学寮」の生活は、衣食住の全般を通じて周到に管理されていた。「子どもたちは、それぞれ年齢に応じて健康によい、しかし質素な食事、便利だが粗末な衣服をひとしく与えられるであろう。かれらは硬い床に寝むであろう。かくて、かれらがどのような職業につくにせよ、またその人生においていかなる生活を送るようになるにもせよ、安楽と余剰なしですまずことのできる習慣と、人為的な必要を蔑視することを身につけるであろう⁽¹⁷⁾。」そして休日には体育競技および軍事訓練が行なわれることとなっていた⁽¹⁸⁾。

知育は3R'sを中心とし、憲法、道徳、フランス革命史、農業経済、家庭経済などが課せられたが、宗教教授は除外されていた⁽¹⁹⁾。なお、上級教育階梯の教育内容は、原則として公教育委案を採用することになっていた⁽²⁰⁾。

要するにLepelletierの「国民学寮」の教育内容は、独立自営の生産労働人の形成を指向して、手作業を中心にして構成されていたのである。

Saint-Justはこの点においてもLepelletierと意見を同じくし、Lepelletier以上に徹底した所論を展開した。5~10才の子どもは、読むこと、書くことおよび泳ぐことを教授されるが、もっぱら自然(la nature)に従って善(le bien)が教えられる。10~16才の少年たちは中隊に分属されて集団生活を行ない、軍事教練と農業に専心する。とくに軍事教練では、毎年1回大演習を行なうこととされた。16~21才の青年たちは、それぞれ何かの職業技術をえらんで、農業、工場あるいは船舶において、実習を行なう。この間青年たちは教師たる農夫、工場労働者、職人、商人のもとで生活することとされ、違反者は市民権を剥奪されるのである。そして21~25才までは、行政官を除いてすべての市民は国民義勇軍(milice nationale)に編入される⁽²¹⁾。

この間保健体育には十分な配慮がなされる。「子どもたちは四季を通じて麻の織物を身にまとい、むしろの上に寝て8時間の睡眠をとる。そして根、果実、野菜、乳類、パン、水だけを食物とする⁽²²⁾。」

Saint-Justの述べる教育内容は、生産労働と軍事訓練を中心としたものであり、革命の祖国防衛に挺身する人間形成のためのものであったといえる⁽²³⁾。

この問題に関するBouquierの所論は、すでに見たごとく武器の操作、国民衛兵生活、労働および困難な技術や作業によって、柔軟な身体とその能力の形成発達を図り、各種人民集会を通じて人間の権利や義務、法律および共和主義道徳を習得させることを望んでいた。そこには、単なる知識教養人ではなく、革命の遂行に必要な諸能力、一行動規範に関する認識、労働能力、身体能力を有する人間の形成が、実際の軍事、生産を中核とする革命生活そのものを通じて切実に求められていた。

これを要するに、LepelletierもSaint-Justも、そしてBouquierも、ひとしく革命の防衛と完成に参画する革命行動人の形成を指向して、生産労働力、軍事能力およびその基礎能力としての体力の錬成のための教育内容、約言すれば訓育の重視に即応せる内容をきわめて重視した。それはCondorcetやRommeが描いた教育内容論とはまったく異質のものであったのである。

(IV) 貧民のための教育

では訓育の重視、国家独占的統制教育方式の主張を根底において支えた思想は何であったであろうか。それは一言にしていえば、貧民のための社会を指向する、貧民のための教育の思想

であったといえよう。

Lepeletier は「国民学寮」の設立に関して次のように述べている。「あらゆる障害を排除し、最も完全な教育計画の実現を容易ならしめ、すべての立派な教育機関を促進実現するような法律……まったく貧困者に有利な法律 (*un loi toute en faveur du pauvre*) を制定しよう。……一言にしていえば、この法律は公共教育施設 (*l'institution publique*)、すなわち国民学寮の設立である」と⁽²⁴⁾。

かくて Lepeletier は、国民学寮の経費負担に関して、「貧困者の負担を軽減し、負担の重みを富者に課する」原則を採用する⁽²⁵⁾。すなわち、国民学寮が設立される各郡では、当該施設、食事、衣服、養育などのすべての費用を、郡在住市民全体が直接課税に応じて支払うこととしたのである。そして Lepeletier は、この点について詳細な数字をあげて説明を加えている⁽²⁶⁾。この結果、「貧困者の子どもは富者の犠牲において養育され、しかも「かれ自身、自分が他人から慈善の施しをうけているという屈辱感を味わわないで⁽²⁷⁾」富者と同様の教育を受け得るのであった。

この結果二つの重要な効果が期待される。その一つは、「巨大な富の不均衡を減少せしめ、所有物の偶然が市民間に惹起している、本人に責任のない不均衡を矯正する」ことによって、「社会の一大不幸となっている財産上の差異」を、穏健かつ正当に消失させることである⁽²⁸⁾。これは財産の私有を神聖な権利と認める当時の社会において⁽²⁹⁾、富の均衡を招来する一つの具体的提言として注目すべきものであろう。いま一つの重要な効果は、人間の改造である。Lepeletier は、国民学寮こそ「真に国民的な教育、真に共和的な教育、そしてすべてのものに対して平等かつ有効な共通教育—それは身体的な素質に関しても、道徳的な特性に関しても、人類を改造し得る唯一のものである—を基礎づけるものである」としている⁽³⁰⁾。かれはすべての若き共和国市民を、「5才から12才までの間、すなわち身体的、道徳的存在に対して、一生のうちできわめて決定的な変化と印象と習性とを与えるこの時期⁽³¹⁾」に、「一つの共和的鑄型」(*un moule républicain*) に投入し、まったく平等にとり扱い、平等に衣食を供し、平等に教育することによって、「改造された力強い、勤勉な、規則正しい、よく訓練された同胞が形成されること⁽³²⁾」、すなわち「一つの新しい人民 (*un nouveau peuple*) が創造されること」を期待したのであった⁽³³⁾。

要するに、国民学寮方式に具体化された Lepeletier の訓育重視の教育は、これまで放置されていた圧倒的多数の、「労働力を唯一の財産とするプロレタリア市民 (*citoyens prolétaires*)」に教育を与えることによって、《貧者の革命》(*la révolution du pauvre*) を平穩裡に遂行し、もってフランス人民の、共和国市民への改造を企図したものであった⁽³⁴⁾。

Saint-Just が Lepeletier と同様に、貧民のための革命、貧者のための社会を求めていたことは、「共和制度」をはじめ、かれの革命人としての言動によって明らかである。「共和制度」論中の一編として書かれた「教育論」が、Lepeletier と同様に貧民のための教育を説いたものであることは論を俟たないであろう。この点においては Bouquier もまた例外ではなかった。山岳党独裁期に、山岳党員としてのかれが、革命の業績を賛美し、革命社会こそ一大教育機関なりと主張するとき、そこに理解された革命社会は、ブルジョア優位の社会ではなく、サン・キュロットのための社会であったことは当然である。Bouquier の教育論もまた、貧民の革命をふまえた、貧民のための教育論であったということができよう。

以上の考察を通じて、われわれは Lepeletier をはじめ Saint-Just も、Bouquier も、ひとしく教育の重要性を指摘し、公営教育機関による統制的平等主義の教育こそ、祖国に属する

子どもに対する国の負債を支払う最上の方法なりとし、主として身体鍛練、労働教育、共和道徳、軍事訓練などを中心に、革命の遂行に必要な実践的行動人の形成が企図されていたことが理解された。しかもかかる教育が、貧者のための社会の実現をふまえて、貧者のための教育として強力に要望されたところに、その特質を有していた。それは一言にして、貧民を主体とする人民主権社会における、社会主義的統制主義の公教育思想であった。そしてかかる思想が、革命の祖国の独立防衛、国家利益の追求とからみあって主張されたところに、その特色が存したのであった。

注

- (1) Lepeletier, M., Plan d'éducation nationale, p. 35~36, en "Guillaume, M. J., op. cit., t. 2^e, p. 35~61."
- (2) Ibid., p. 36. (3) Ibid., p. 35. (4) Ibid., p. 35. (5) Ibid., p. 35.
- (6) Ibid., p. 38.
- (7) Ibid., Projet de décret: Articles généraux, Art. 3 et De l'éducation nationale, Art. 3.
- (8) Ibid., p. 38 et De l'éducatoin nationale, Art. 4~8.
- (9) Saint-Just, Sur l'éducation, p. 96, en "Gréard, M., La Législation de l'instruction primaire en France, p. 95~97."
- (10) Ibid., p. 97.
- (11) Bouquier, G., Rapport et projet de décret formant un plan général d'instruction publique, p. 57 en "Guillaume, M. J., op. cit., t. 3^e, 1897, p. 56~62."
- (12) Lepeletier, M., Plan d'éducation nationale: De l'éducation nationale, Art. 10.
- (13) Ibid., Articles généraux, Art. 4.
- (14) Ibid., p. 42 et De l'éducation nationale, Art. 13.
- (15) Ibid., De l'éducation nationale, Art. 16.
- (16) Ibid., p. 42.
- (17) Ibid., p. 42 et De l'éducation nationale, Art. 19.
- (18) Ibid., De l'éducation nationale, Art. 17.
- (19) Ibid., p. 44 et De l'éducation nationale, Art. 11 et 12.
- (20) Ibid., p. 44.
- (21) Saint-Just, Sur l'éducation, p. 96.
- (22) Ibid., p. 96.
- (23) 教師について Saint-Just は次のように述べている。5才から10才までの子どもの教師は老人懸章を得た60才以上の老人の中から人民が選択する。10才から16才までの少年たちの教師は、ディストリクトと執政部が選任する。また各ディストリクトには「特別技術委員会」(Commission particulière des Arts) が設けられ、教師に助言指導を行なうこととされている。(Sur l'éducation, p. 96)
- (24) Lepeletier, M., Plan d'éducation nationale, p. 37.
- (25) Ibid., p. 46. (26) Ibid., p. 46~47. (27) Ibid., p. 46. (28) Ibid., p. 38 et 46.
- (29) «La propriété est sacrée, et ce droit a reçu de votre premier décret une nouvelle et authentique garantie.» (Lepeletier, M., op. cit., p. 46)
- (30) Ibid., p. 37. (31) Ibid., p. 52. (32) Ibid., p. 52. (33) Ibid., p. 35.
- (34) Ibid., p. 53.

IV. 有産者の自由主義公教育思想

—理想主義的平等教育の階級的偏向—

(I) 「教育の自由」の高唱

95年憲法は、「市民は私的教育施設、科学、文学、技術の進歩に協力する私的学会を形成する権利を有する」(10章300条)と規定した⁽¹⁾。また、95年10月14日、「公教育組織法」の公会提出に際して、Daunouは「まず探究せねばならないと考えたものは、諸君にその法案が提出せられるべき法律の自然の限界はいかなるものであるか、ということであった。そしてわれわれは、この限界を憲法が尊重せよとわれわれに命じている個人の権利(droits individuels)の中に求めることができた」と述べて、(1)家庭教育の自由(liberté de l'éducation domestique)、(2)私学設立の自由(liberté des établissements particulières d'instruction)、(3)教授法の自由(liberté des méthodes instructives)の三つの自由を明示した⁽²⁾。これはDaunouが、かつて「公教育論」(Essai sur l'instruction publique, 1793)において主張した意見とまったく同じものであった⁽³⁾。すなわちそこでDaunouは、公教育施設の限界として以下の4点を指摘している。

- (1) 生徒が両親の力で教育されず、かれらが家庭教育の恩恵をうけることのできない場合
- (2) 私的教育施設の設立が、各人に自由に認められている場合
- (3) 公教育機関への就学が、いかなる方法によっても強制されない場合
- (4) 最後に、立法者がその仕事を、公教育の目的の指示と、公教育機関の組織のみに限り、教育の手続きと方法を教師と理性の自由な進歩に委ねる場合

そしてこの限界のよって来るところを次のように説明した。「自然の最初の進歩の援助の権利は両親にのみ属する。……けれどもこの人生の最初の時期をすぎても、なお諸君は子どもの世話をきわめて自然に個人的な配慮に委ねて、父、母、子どもという名が示す甘美で神聖な関係を変更しないことが大切であるといいたい。その影響がもっとも永続的で、もっとも勤勉で、かつもっとも良い結果を生み出すところの、われわれのもっとも親愛なる感情は、明らかに自然によって定められた関係および自然がわれわれの周囲に用意しておいた環境の所産である。この自然が刻印し、この自然が人間の完成に、したがってまた共和国の福祉に向って絶えず導きゆく運動を、あまりにも人為的な習慣と取り換えないように注意せよ。なぜならば、よき夫婦、よき子ども、よき父とともに、よき市民はつくられるからである」と⁽⁴⁾。これは明らかに自然権に立脚する教育の自由の主張である。そこでは家庭における、親の教育権の尊重がすべての論拠であった。Daunouはこの論理をさらに進めて、教育の理想的状態は、家庭教育しか存在しないすがたであると述べている。「私は完全なる人びとの間では、公教育は次第に縮少し、私教育に還元されていくと思う。おそらく、社会状態の進歩した究極においては、すべての両親がよき教師であるような時代になるであろう」と⁽⁵⁾。しかし現在はおかかる状態に到達してはいない。したがってやむを得ざる過渡的措置として、「公教育が国家の必要物」(c'est par conséquent un besoin national)となるのである⁽⁶⁾。それゆえ公教育施設は、家庭教育の補助手段としてしかその存在を認められないものであった。要するにDaunouは教育の自由の原則の行使と、公営教育施設の設立をともに認めながら、Condorcetとは反対に、教育の自由をすぐれて重視したのであった。「自由を制限なき状態におけ。個人の勤勉にその動機と巨大な手段とを与えよ。共和国の中にいかなる支配的な教育団体をも組織するな⁽⁷⁾。」

ところで教育の自由を、教育の公的保障との関係において考察し、教育の自由を強調した人

物に Sieyès があった。かれは自分が起草者であった 93 年 6 月 26 日法案について次のように述べている。

「立憲議会に提出された Talleyrand 案、立法議会に提案された Condorcet 案をご存知の方々が、本案をみて最もおどろかれるのは、本案が単一の教育階梯しか包含していないこと、リセーや国立アンスチチュはもはや存在しないことであろう。……しかしこの変化は、科学と技術の友を驚愕させるものではない」と⁽⁸⁾。そしてこの一大変化の理由を説明して、「精神、文学、科学および技術の文化が、非常に進歩し、また非常に多数の人間がそれに関与しているわがフランスのごとき国においては、高等の知識、学者、卓越した才能の泉が枯渇することを気遣う必要はない。われわれは、そうしたことをすべて個人の勤勉に任せることができる⁽⁹⁾」と述べている。これは、Condorcet らが教育の自由を認めながらも、教育の公的保障のために一大公教育組織を計画したことに対する批判であり、自案の弁明であった。要するに Sieyès の主張は、個人的な自由競争こそ、知的水準の向上および保持の無二の上策とするものであった。Sieyès は教育の自由に関してこれ以上論理的な分析を行なってはいない。いうなれば、Sieyès は教育の自由を、もっぱらレッセ・フェールの論理で理解推進しようとしていたということができよう。ともあれ、Daunou や Sieyès は、Lepelletier や Saint-Just にとくにすぐれて見出される教育の国家統制の思想を排して、教育の自由を強調したのであった⁽¹⁰⁾。

しかし、このような教育の自由の全面的な謳歌にもかかわらず、この原則を現実に行使できたのは、国民の一部をなすブルジョアジーのみであった。持てる人びとの統治する熱月派共和国は、明白な階級意識をもってブルジョアジーの利益を追求した。教育の自由の原則もその例外ではなく、それは有産者の教育利益追求の観点から打ち出された最も重要な原則であった。この原則のもとで設立された私立学校——ことに小学校と中央学校の中間学校として設立された学校は、もっぱらブルジョアジーによって利用されていったのである。一方、公営学校も、貧民用に開設された公営小学校は、程度も低く、かつ有償制のため、不振をきわめたのに対し、官吏養成の基礎階梯としての中央学校 (école centrale) は、質的にも充実し、教師も厚遇され、ブルジョアジーのおおいに利用するところとなった。かくて富の相違にもとづく教育機会の不均等が、意識的に形成されていったのである。それは Condorcet や Romme の描いたすがたとは、あまりにも異なる教育実態であった。

(II) 啓蒙主義知育の尊重

Daunou らは公教育の内容に関してどのような見解を示したであろうか。それは一言にしてつくせば、啓蒙知育主義であった。たとえば Daunou 法にみられる中央学校の教育内容はつぎのようであった⁽¹¹⁾。

第 1 部門—(1) 製図法, (2) 博物学, (3) 古代語, (4) 現代外国語

第 2 部門—(1) 数学, (2) 実験物理学および実験化学

第 3 部門—(1) 一般文法, (2) 文学, (3) 歴史, (4) 法律学

これはさきに考察した Condorcet のアンスチチュの教育課程とほとんどひとしいものであり、本質的には同じものである。そこには、(1) 数学、自然科学とその応用、(2) 道徳と政治学、(3) 文学と美術が、教育内容の分類、**選択の基準**として取入れられていることが理解できる。そしてこのような教育内容分類は、かつて Diderot が「ロシア大学論」(Plan d'une Université pour le Gouvernement du Russie ou d'une Éducation publique dans toutes les Sciences, 1775~6) に展開した所論でもあった⁽¹²⁾。かくてわれわれは、ここに啓蒙哲学にもとづく新科学観が教育の実際に具体化したすがたを見るのである。

この教育課程は、(1) 数学と自然科学の優位性の承認、(2) 古典語学習の後退、(3) 新道徳と社会科学の登場、(4) 宗教教授の除外などの諸点にすぐれた特色を有するものであった。元来、啓蒙主義哲学は、有用性を重視し、合理性=科学性を尊重して、自然、人間、社会を分析した哲学であった。この点からして、数学と自然科学はまさに優位性を獲得するに足る科学であったのである。なぜならばこの種の科学は、正しい推論、思想の分析、知的能力の発達を促すのに最もふさわしく、理性を実際に行使する手段を容易に提供するものであり、かつその進歩が技術面にもたらす成果は、実際の有用性を無限に備えたものであったからである。さらに加えるならば、それは平和で自由な、完成した社会における主要な作業、すなわち人間啓蒙のもっともよき対象たり得るものであったからである⁽¹³⁾。数学および自然科学の進出とは反対に、大きく後退せしめられたのはラテン語を中心とする古典語学習であった。それは数学および自然科学の優位性を支持するその同じ理由によって縮小せしめられたのである。

また一般文法、法律学の登場にわれわれは道徳と社会科学的視点の導入を認めることができる。一般文法とは、イデオロジー (idéologie) と文法と論理学とを内容とするものであった。それは言語に関する哲学を教えながら、道徳の講義の序論を担当した。なぜならば、言語の学習は、人間の知的能力の本性に由来する共通の規則、この規則から生ずる推理の原則を理解せしめるとともに、この理解を、観念の形成、その表現および演繹の三重の関係のもとに行なわしめたが、その結果得られた知識は単に言語に関するのみでなく、ひろく精神科学と政治学の基礎となり得るものであったからである。また法律学は自然的正義の原理、すなわち人間の本質的権利を認識せしめて、法律を愛するとともに、これを批判することを可能ならしめ、もって自由の完全な享受を人びとに保障せんがためのものであった。

こうした意味での道徳の尊重は、当然宗教を教育課程から除外する有力な理由を提供することとなる。およそ宗教が教育の内容として登場する場合、通常それは人間道徳の第一原理たり得るところにその論拠が求められた。しかし道徳の基礎は、いまやまったく新しい立場で据えられるに至ったのである。これは宗教教授追放の有力な根拠となった。加えて啓蒙主義にもとづく科学的真理の尊重は、いわゆる意見 (opinion) を教育内容より除外せしめるに至った。かくて宗教教授は、中央学校のみならず、公営小学校からも排除されたのである。

Daunou 法の中央学校にみられる教育内容分類基準は、国立アンスチチュの組織に関しても、そのまま適用された⁽¹⁴⁾。かくて Daunou 法は、啓蒙哲学、あらゆる鉄鎖、あらゆる権威や旧来の慣習から解放された新哲学にしたがって、その教育内容の選択と分類とが行なわれたのである。

また Lakanal の報告、提案にもとづいて 95 年 2 月に成立をみた中央学校法も、Daunou 法とほぼ同様の教育課程を採用している。そこでは数学および自然科学、道徳および政治学、文学および美術といった区分はなされておらず、ただ教育内容が列挙されているにすぎないが、それらは実際にはこの分類区分に即応するものであった。

すなわち Lakanal 提案にもとづく中央学校の教育内容は、(1) 数学、(2) 実験物理学および実験化学、(3) 博物学、(4) 科学方法あるいは論理学および感覚と観念の分析、(5) 政治経済学および法律学、(6) 歴史、(7) 衛生学、(8) 産科学および小児科学、(9) 工業技法、(10) 一般文法、(11) 文学、(12) 古代語、(13) 現代語、(14) 製図法となっている⁽¹⁵⁾。ところでこれらのうち、(1)~(3) は数学および自然科学、(4)~(6) は道徳および政治学、(7)~(9) は科学の応用、(10)~(14) は文学および美術にそれぞれ包含されるものである。このうち (7)~(9) を、(1)~(3) に含ませれば、Daunou 法とまったく同じものとなるのである。

これを要するに、Daunou, Sieyès および Lakanal らは、教育課程の作成に際して、啓蒙

哲学の指示するところにしたがって、これを具体化することに成功したのであった。ここに啓蒙主義教育観にもとづく教育内容編成の試みは、Condorcet 以来はじめてその成果を具体的に挙げるに至ったのである。そしてそれは、Lepeletier や Saint-Just らの訓育中心主義に対する知育中心主義の勝利を意味するものであった。

しかし、こうした啓蒙主義に潤色された教育課程は、中央学校以上の教育機関にのみ適用されていた点を看過してはならない。小学校の教育内容は、Sieyès 案および Lakanal 案はまだしも⁽¹⁶⁾、Daunou 法に至っては、中央学校の教育課程にみられた斬新性と進歩性とはうらはらに、小学校のそれは、きわめて貧弱かつ素朴なものであった。そこには読み方、書き方、計算および道徳の基礎のみしか見出されなかった⁽¹⁷⁾。これを Condorcet 案にみられる教育内容—読み方、書き方、算術、道徳、自然および経済に関する知識、農業に関する知識（都市では技術および商業に関する知識⁽¹⁸⁾）—と比較するとき、それはいかに不十分なものであるかが容易に理解できるのである。自由の原則が、実際はブルジョアジーの教育利益を擁護するために利用されたのと同様に、啓蒙主義教育課程も、ことに Daunou 法にあっては、官吏養成の第一階梯としてもっぱらブルジョアジーの利用が期待された中央学校およびそれ以上の教育機関にのみ適用されたのである。せつかくの知育尊重の啓蒙主義カリキュラムも、持てる人びとの支配する共和国においては、少数のブルジョアジーのためのものでしかなかった。

Daunou, Sieyès および Lakanal らの公教育思想は、教育の公的保障の必要性を認めて公教育を組織しはしたが、自然法理論にもとづく教育の自由の原則をより強く主張して、公教育の限界をきびしく抑え、そこには家庭教育至上主義の主張さえみられたのであった。教育の内容についても、啓蒙哲学にもとづく新科学主義カリキュラムを打ち出しながら、その適用を全面的に行なわず、ことに Daunou 法においては、明確に中央学校以上にのみこれを具現するという不公平な態度を示したのであった。そして、このような傾向を根底において規定したものは、主として熱月派共和国の社会体制に呼応するブルジョアジー中心の教育体制整備の要求であった。これを要するに、Daunou, Sieyès, Lakanal らに代表される公教育思想は、Condorcet にみられた理想主義的平等主義のそれを、階級的立場より偏向した、ブルジョア自由主義的不平等公教育思想であったといえることができる。

注

- (1) 《Les citoyens ont le droit de former des établissements particuliers d'éducation et d'instruction, ainsi que des sociétés libres, pour concourir au progrès des sciences, des lettres et des arts.》(Constitution an III, Titre X, Art. 300)
- (2) Daunou, P. C. F., Rapport sur l'instruction publique, p. 790, en "Guillaume, M. J., op. cit., t. 6^e, 1907, p. 786~800."
- (3) Daunou, P. C. F., Essai sur l'instruction publique, p. 587~8, en "Guillaume, M. J., op. cit., t. 1^{er}, 1891, p. 581~607."
- (4) Ibid., p. 587. (5) Ibid., p. 587. (6) Ibid., p. 587. (7) Ibid., p. 604.
- (8) Sieyès, Du nouvel établissement public de l'enseignement en France, p. 570: Journal d'instruction sociale, n^{os} 3, 4, 5 et 6, en "Guillaume, M. J., op. cit., p. 567~580."
- (9) Ibid., p. 570.
- (10) Daunou は 95 年 10 月 14 日の "Rapport" において、Robespierre を激しく非難している。
《Nous n'avons laissé que Robespierre, qui vous a aussi entretenus d'instruction publique, et qui jusqu' dans ce travail a trouvé le secret d'imprimer le sceau de sa tyrannie stupide, par la disposition barbare qui arrachait l'enfant des bras de son père, qui faisait une dure

- servitude du bienfait de l'éducation, et qui menaçait de la prison, de la mort, les parents qui auraient pu et voulu remplir eux-mêmes le plus doux devoir de la nature, la plus sainte fonction de la paternité.》(Guillaume, M. J., op. cit., t. 6^e, p. 790)
- (11) Daunou, Rapport et projet de décret, Titre 2, École centrale, Art. 2, en “Guillaume, M. J., op. cit., p. 794.”
- (12) 拙論「ディドロ教育論における近代的なるもの」, 東京教育大学教育学部紀要, 昭30. 1. p. 102 以下参照。
- (13) Condorcet, Rapport., p. 197~8, en “Guillaume, M. J., op. cit., Assemblée législative.”
- (14) 国立アンステチュの教育課程は次のようである。
- 第1部門—自然科学および数学
- (1) 数学, (2) 機械学, (3) 天文学, (4) 実験物理学, (5) 化学, (6) 博物および鉱物学, (7) 植物学, (8) 解剖学および動物学, (9) 医学, (10) 農業経済および獣医学
- 第2部門—道徳学および政治学
- (1) 感覚および観念の分析, (2) 道徳, (3) 社会学および法律学, (4) 政治経済学, (5) 歴史学, (6) 地理学
- 第3部門—文学および美術
- (1) 文法, (2) 古代語, (3) 詩学, (4) 考古学, (5) 絵画, (6) 彫刻, (7) 建築, (8) 音楽
- (Daunou, Décret relatif à l'organisation de l'instruction publique, Titre 4, Institut national des Sciences et des Arts, Art. 3)
- (15) Lakanal, Rapport et projet de loi sur les écoles centrales, Chap. 1^{er}, Art. 2, en “Guillaume, M. J., op. cit., t. 5^e, p. 307.”
- (16) Sieyès 法案は, 読み方, 書き方, 算術, 辞引の利用法, 幾何, 物理, 地理, 道徳, 社会制度に関する初歩知識 (Guillaume, M. J., op. cit., t. 1^{er}, p. 510, Chap. 5, Art. 23)
- Lakanal 法は, (1) 読み方, 書き方, (2) 人権宣言, (3) 道徳の基礎, (4) 国語初歩, (5) 計算, (6) 地理と歴史の初歩, (7) 理科および社会科初歩 (Ibid., p. 236, Chap. 4, Art. 2)
- (17) Daunou, Décret relatif à l'organisation de l'instruction publique, Titre 1^{er}, Art. 5, en “Gréard, M., La Législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours, p. 120.”
- (18) Condorcet, Rapport et projet de décret., Titre 2, Art. 1 et 2.

V. ま と め

以上, フランス革命期にあらわれた主要な公教育計画につき, 公教育の限界, すなわち教育の自由と教育の公的保障の関連調整, および教育内容における知育と訓育に対する態度の2視点よりこれを分析し, 諸公教育計画を支えた思想に考察を加えた。その結果, それぞれ異なる本質的特色を備えた3種の公教育思想が存在することが明らかにせられた。すなわち第1は, 正統派啓蒙主義の公教育思想とも称すべきものであり, 第2は社会主義的統制主義の公教育思想, 第3はブルジョアの自由中心主義の公教育思想と呼び得るものであった。第1の類型に属する Condorcet や Romme は, 公教育の限界に関しては, 教育の自由を自然権として確認したうえで, 教育の内容を知育のみ, あるいは知育中心とすることによって, 教育機会の公的保障を, 国の負債ないしは必要であるとの立場から最大限に拡充し, 公教育組織の充実強化を図ったのであった。それはブルジョア民主主義社会における, 啓蒙知識人の形成を目指した理想主義的平等主義の公教育思想であったということができよう。

これに対し第2の類型に属する Lepeletier や Saint-Just あるいは Bouquier らは, 訓育

を極度に重視することによって、国家により全面的に統制された強制主義の公教育論を展開した。そこでは教育の自由はまったく、あるいは実質的に否定せられ、革命実践人の形成を指向した祖国奉仕の道徳、生産労働、軍事訓練がもっぱら強調された。けだしそれは、第1の類型とはおよそうらはらな、徹底した貧民のための教育、貧民のための革命を希求した社会主義的平等主義の公教育思想であった。

最後に、ブルジョア自由主義公教育とも呼び得る類型が存在した。これは Daunou, Sieyès あるいは Lakanal に代表され、教育の公的保障の正当性と必要性とを原則的には承認しながら、あえて教育の自由を、自然権論理にもとづいて強調することによって、実際にはブルジョアジーの教育利益を一方的に擁護しようとしたものであった。加えて、啓蒙主義知育の重視も、それは中央学校以上にのみ適用され、ためにその公教育思想は、ひとしく啓蒙主義に潤色されながら、Condorcet らの主張した理想主義的平等主義とはいちじるしく異なる階級的偏向を呈するに至ったのである。それは山岳党支配に対する反動として成立し、持てる人びとの支配を高言してはばからなかった、テルミドール共和国にその所を得たブルジョア的自由主義の公教育思想であった。

ところで、かかる3種の公教育類型は、近代的公教育制度の整備過程を統一的に理解し、そこに存する主要な問題点を把握するうえで重要かつ有力なメルクマールとなり得るものではなからうか。すなわちブルジョア民主主義社会における公教育体制の整備、社会主義社会にみられる公教育体制、さらにはその間に点在せるファシズム社会のそれは、教育の自由とその公的保障の調整、および教育の内容における知育と訓育に対する見解を視点として眺める場合、いずれもそのプロトタイプをフランス革命期の上記公教育諸類型の中に求めることができるように思われるのである。この意味において、近代市民社会形成の一大出発点としてのフランス革命は、その公教育組織の事業においても、近代的公教育制度整備の有力な起点となり、重要な方向指示者としての役割を果し得たといえることができるのである。

Some Thoughts concerning Public Education
in the French Revolution
— A Historical Study of the Development
of Modern Public Education —

Hitoshi Matsushima

Abstract

This treatise is intended to clear the nature and problems of works organizing the public education in the days of French Revolution, and as a consequence, the recent public education would be able to find some useful suggestions and indications from those educational works.

We can find three types in the plans of public education in the French Revolution, when we classify the plans from the following points: (1) the

cognition about “liberty in education”, namely, voluntary learning and teaching, founded on natural law, (2) “public guarantee of education”, (3) the relation between “instruction” and “education”.

The plans of Condorcet and Romme represent the first type. They recognize liberty in education. But they think the necessity of organization of public education in order to guarantee equal chance of education for all. Those plans denote that the curriculum of public education must be composed of the scientific truths only, in other words, in public education, discipline must be excluded. In a word, those plans are the ideal ones of public education derived from thoughts of equality.

The second type is the socialistic plans of public education. The plans of Lepeletier, Saint-Just and Bouquier are included in this type. The liberty of education is completely denied, and the education is monopolized by the State. In this curriculum, especially they attach great importance to educate men who serve their lives for their fatherland.

Lastly, there is a type that is represented by the plans of Daunou, Lakanal and Sieyès. Those plans, on the one hand, recognize the principle of educational equalization, but on the other hand, emphasize the liberty of education. Consequently, they prepare the favorable situation for education for the wealthy people. In a few words, those plans are ones that modify the first type in order to favour the wealthy people.

Then, those plans of public education in the French Revolution, which are classified in three types, are the prototypes of public education in nowadays. Namely, the public education in the bourgeois democratic societies, the socialistic societies or the totalitarian societies can seek for their essential natures and characteristics in those three types, respectively. And also, the recent public education would be able to find their problems or defects to improve in those plans. Thus, we can get some good suggestions and indications from the educational works of those excellent thinkers in the days of French Revolution.