

フランスにおける公教育法制の成立 (一)

成 嶋 隆

— 目 次 —

はじめに

第一章 現代日本における教育と法をめぐる問題状況

第一節 「憲法・教育基本法制」・戦後教育行政・「教育裁

判」

第二節 教育目的の法定と教育の「法律主義」

第三節 「公教育」の本質をめぐって

第二章 革命期から第二帝政までのフランス公教育の理論と

法制

第一節 時期区分について

第二節 革命期(以上本号)

第三節 執政府期および第一帝政(以下次号)

第四節 復古王政・第二帝政

第三章 第三共和政における公教育法制の成立

第一節 成立の諸要因

第二節 「公教育三原則」の定式化

むすび

はじめに

小論は、現代における教育と法の関わり方という極めてポレミッシュな主題を、フランス教育法に素材を求め考察することを課題とする。対象としてフランスを選択した理由は、一般的には、当該問題領域に属する諸論点の解明に資する豊富な材料をフランスが提供していることにあるが、フランス教育法——とくにその公教育法制の様態——それ自身が、単なる比較教育法学の対象としてではなく、日本における教育法学および教育法実践の中でまさに一つの論争点として形成されているという格別な事情にもよる。別言すれば、フランスの教育法現象が、とくに現代日本における教育と法をめぐる問題状況との関わりにおいて、論争的性格を刻印されているということである。そのことを反映して、小論には、本論部分としての第二章、第三章の前にかなり長大な導入部（第一章）が置かれ、その中で教育と法をめぐる特殊現代日本の状況が考察されることとなった。この第一章の叙述の中に、フランス教育法を対象としてとりあげることの内在的理由が示される筈である。尚、フランス公教育法制を対象とする第二章以下の叙述は、その成立過程の検討に重点が置かれている。主題の解明にとっては、歴史的考察をふまえた理論的考察が不可欠であるが、紙幅の制約上、後者は別稿に委ねざるをえなかった。

第一章 現代日本における教育と法をめぐる問題状況

第一節 「憲法・教育基本法制」・戦後教育行政・「教育裁判」

教育という社会的営みは、一方で個人人格の完成を旨とすると同時に、他方では社会全体の文化的作用——文化の

継承と創造の作用——としての性格を有する。この後者の側面がとくに国家的意味において捉えられるとき、私事としての自律的教育關係に權利義務關係の契機が付与され、教育が国家法と関わる次元が形成される。その形態は多様でありうるが、現代日本の場合、教育と法の関わり方の形態は極めて特殊なものとなっている。

周知のように我が国では、勸評事件・学テ事件等、一連のいわゆる「教育裁判」⁽¹⁾が生起しており、教育問題が裁判という形態で争われている。「本来、教育というものは、人間の全面的発達を促進するべきものであり、そのための環境はきわめて自由でなければならぬのであり、法律による規制とはなじまないものである」⁽²⁾とすれば、かかる事態は極めて特殊なものといえる。「教育裁判」の頂点に位置する「教科書裁判」⁽³⁾の提訴者家永三郎教授は、この点について次のように言う。「教科書検定の違憲違法を主張する訴えというのは、世界の裁判史の上にも例の無い裁判であった。しかし、そのような前例のない裁判が日本で起こされたことは、日本の恥辱であつても誇りではない。近代的裁判制度のそなわっている先進民主主義諸国では、『教育の自由』が自明の条理として、あるいは成文法の明文で保障されているから、たとえ権力が教育に関与するにしても、教育内容に微に入り細をうがつ干渉をこころみ、教育内容の画一化を達成しようといった、時代錯誤をやっていないから、教科書訴訟などの必要自体が存在しないのである」⁽⁴⁾同じく、この特殊日本の状況を比較教育行政法の見地から指摘したものととして、兼子仁教授の次のような言葉がある。「フランスの地から日本を顧みて、逆にはっきりと実感できたことは、今日の日本の教育界が『全般的恒常的な教育紛争状況』にあり、教育課程が細部にいたるまで法律問題化してしまっているのはそのあらわれにほかならない、ということである。『学校紛争』とよんでもはや過言ではないように思われる。このような状況はおよそ欧米には現存しないのであるから、日本の教育課程行政をめぐる現状が一流国としてよほど異常であることが、もっと強く意識されなければならない」⁽⁵⁾

教育問題の法律問題化という、異常にして特殊現代日本的な現象をもたらした原因は、改めて言うまでもなく、戦後日本の教育政策・教育行政の異常性そのものに求められる。いまや戦後日本教育史の常識ともなっている国家権力による教育統制の実態については、既に多くの論評がなされている。⁶⁾以下、それを年代順に要約してみよう。

一九五三 池田・ロバートソン会談における教育統制の確約。

一九五四 「教育公務員特例法」一部改正・「義務教育諸学校における教育の政治的中立の確保に関する臨時措置法」(いわゆる「教育二法」)の強行可決による教師の政治的自由の剝奪。

一九五五 民主党、「うれうべき教科書の問題」発表。いわゆる「偏向教育」攻撃。

一九五六 「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」による教育委員会の公選制から任命制への転換、教育行政機構の中央集権化。文部省令による教科書検定審議会・教科書調査官制度の創設。「学校管理規則」の制定。

一九五七 教師に対する勤務評定の実施。自民党、「日教組対策の具体的方針」を発表。

一九五八 学習指導要領の告示化による「拘束力」の強化。「道徳」の時間特設。「市町村立学校職員給与負担法」の一部改正による校長・教頭への管理職手当の支給。

一九五九 「社会教育法」の改正による権力統制の強化。

一九六一 池田・ケネディ会談の具体化としての「人づくり政策」の提唱。独占資本からの教育改革要求の活発化。全国中学校一斉学力調査の実施。

一九六三 「義務教育諸学校の教科用図書は無償措置に関する法律」による教科書統制。

一九六五 中央教育審議会、「期待される人間像」を発表。

一九六六 「外国人学校法案」(廃案)により在日朝鮮人の民族教育の弾圧を企図。中教審、「後期中等教育の拡充整備について」の答申発表、いわゆる差別・選別教育の提唱。

一九六九 大学紛争を理由とした大学自治への介入および「大学運営臨時措置法」の強行採決。

一九七〇 「私学振興財団法」による全学校教育課程の統制強化。

一九七一 中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」の発表、「第三の教育改革」の提唱

一九七三 「教育職員免許法施行規則」(省令)の改定により「日本国憲法」を必修科目から削除。いわゆる

「筑波大学法」の制定。

一九七四 「教頭法」・「教員人材確保法」の制定。

一九七六 「学校教育法施行規則」の一部改正による「主任制」の導入。⁽⁷⁾

こうした教育統制政策の、戦後政治史ないし戦後の政治的支配のレジームにおける位置づけを、影山日出弥教授は次のように試みている。「日米安保体制というトータルな機構を前提として、日本における軍国主義国家を創出し、より完成させることが政治的支配の基本的戦略課題だとすれば、多様な戦略的方向をあらわす諸形態(たとえば、象徴天皇の大衆的定着)に媒介されつつ、この戦略課題を貫徹させていく長期の課題は支配的諸イデオロギーの普遍化と、その多様な媒体をつうじて、国民の全体を『超』階級的なかたちで捕捉することにある。この課題を確実に、長期的に保障する政策上の表現こそイデオロギー支配の総体のうちで中心をなす文教政策なのである。」⁽⁸⁾

戦後教育行政の以上のような実態、そして政治支配における文教政策の位置は、明らかに戦前日本のそれとの共通性を有している。

「天皇制教学体制」・「教育勅語体制」⁽⁹⁾と呼称される戦前の教育体制の下では、教育は兵役・納税と共に「臣民の三大義務」とされ、国民の権利としての性格は全的に否定されていた。教育はまた天皇の大権事項であり、天皇の独立命令により組織・運営された。これがいわゆる教育立法上の「勅令主義」である。「学校は营造物であり、教師の勤務関係および児童生徒の营造物利用関係には、特別権力関係が成立し、命令および懲戒の権利を中心として、行政当局は教師に対し、教師は生徒に対して包括的支配権が及ぶと考えられた」⁽¹⁰⁾。内務行政の一環として警察行政と深く結びついていた教育行政は、極度に中央集権化され、文部大臣には強大な指揮監督権が与えられた。ここでの教育は端的に国家主義的・軍国主義的なものであり、「公教育は教育勅語を中心とする天皇制価値体系の注入の場であり、国民の一体性の確保の場」⁽¹¹⁾であった。因に、帝国大学令第一条は「帝国大学ハ国家ノ須要ニ応スル學術技芸ヲ教授シ及其蘊奥ヲ攻究スルヲ以テ目的トス」と規定しているが、これは戦前教育の国家主義的傾向を象徴する規定といえよう。このような戦前の教育が、「富国強兵」「殖産興業」といった天皇制絶対主義の「長期的戦略課題」⁽¹²⁾の遂行を担保し、悲惨な侵略戦争に国民を総動員する役割を担ったということは、もはや周知の事柄に属する。

以上のように、教育政策・教育行政の現実態における戦前と戦後の共通性・連続性は疑問の余地なく確認できる。いずれの場合も、教育の国家統制を基調としており、国民の権利としての教育という位置付けは全くない。教育内容も等しく軍事国家化という国家目的に奉仕するものである。しかし、教育法原理および教育法制度の上では、両者の間には明確な断絶がある。すなわち、日本の教育法制は、敗戦直後における教育改革とそれに基づく「憲法・教育基本法制」の成立を画期として一大転換をとげているのである。

戦後教育改革は、「天皇主権から国民主権への憲法原理の転換——国家体制の基盤変革——」を契機として、旧来

の天皇制教学体制を根底から批判することから出発した。そうして旧体制の否定のため、その基本であった教育勅語をあえて主権者たる国民の代表機関とせられた国会の両議院において無効と宣言し、それとの訣別が告げられ、新たに日本国憲法二六条による国民の「教育をうける権利」の保障のための、すなわち「国民の、国民による、国民のため」の教育を実現する目的の教育体制を創設する一環としての教育法制¹⁴⁾が確立されるのである。「憲法・教育基本法(体)制」とは、日本国憲法およびその「付属法」ないし「補完法」としての教育基本法を頂点とし、いわゆる教育基本六法——学校教育法・教育委員会法・文部省設置法・社会教育法・私立学校法・教育職員免許法——を中核とする教育法の一大規範体系をさす。ここに規範化された戦後教育改革の理念¹⁵⁾立法者意思は、大要以下の通りである。

①教育を受ける権利の保障(憲法二六条)

②教育目的・内容——民主主義・平和・真理・人間教育(憲法前文・九条・一三条他、教基法前文・一条)

③教育制度——①教育の機会均等(教基法三条) ②男女平等の義務教育(教基法四・五条)……単線型学校体系

・六三制義務教育・奨学制度・社会教育など

④教育行政——①教育立法上の法律主義(憲法二六条) ②教育の地方分権(地方自治法二条三項)と民衆統制

③指導助言官庁としての文部省(文部省設置法五条一項一八号他) ④教育行政権の一般行政権からの分離独立

(教基法一〇条一項) ⑤教育権と教育行政権の分離(教基法一〇条二項)¹⁷⁾

仮に、このような教育法諸規範を、歴代の公権力担当者が忠実に遵守していたならば、戦後日本の教育は、さきのような「異常性」を呈することはなかったであろう。後述(第二節)のような問題点を含んでいたとはいえ、「憲法・教育基本法制」は、日本の教育の民主主義的發展、国民の教育権の確立の礎石として画期的な意義を有し

ていたのである。しかし、歴史の現実には、戦後教育史がまさに「憲法・教育基本法制の崩壊過程」⁽¹⁸⁾としてつづられてきたことを如実に示している。それはまた、「戦後の教育の法治主義原則を無視した行政権力による命令主義の實質的な復活」⁽¹⁹⁾の過程であり、かかるものとして戦前教育との連続性において把握されるのである。とすれば、教育の国家統制に抵抗し、「逆コース」への志向を断ち切らんとする国民の運動（＝教育運動）は、「憲法・教育基本法制」の提示する民主主義的教育理念をよりどころとし、これを擁護するかたちで展開されざるをえない。そして、「憲法・教育基本法制の崩壊過程」が「憲法・教育基本法と抗争関係にある教育法体系の創造」⁽²⁰⁾ないし「教育法制の政治的・行政法的変容」⁽²¹⁾という形態をとる以上、「権力の教育政策・行政と国民の教育運動との対立・抗争である教育紛争」⁽²²⁾は、必然的に法的形態をとることになるのである。さらに、教育の国家統制の一形態として、教師＝教育の直接の担当者に対する国家の刑罰権の発動があり、そこに生ずる紛争状態を「権力的に『解決』する過程」⁽²³⁾として教育裁判があったとすれば、教育紛争が裁判の形態をとったこともまた必然といえよう。なぜなら、「権力側に刑事起訴の権限がある以上、教育の自主性を守ろうとして反対行動をとった教育権者としては、『刑事教育裁判』はこれをいやおうなしに受けて立たなければならぬ」⁽²⁴⁾からである。ただし、「この場合、裁判過程は教育紛争を法を媒介として権力的に解決するという側面と、法廷闘争を中心とする裁判批判運動その他により、教育政策の反動性を明らかにすることを通してその実施の断念をせまる場となりうる両面を有していることはいうまでもない」⁽²⁵⁾。この後者の側面は、裁判運動を含む国民の教育運動の発展とそれに伴う国民の権利意識の高揚を背景として、一九六〇年代後半以降の教育裁判の特徴として現われてきている。例えば、公立学校教員の超勤手当請求訴訟や勤評義務不存在確認請求訴訟等の一連の事件がこの側面の実証であるが、なかでも教科書裁判（とくに検定不合格処分取消請求訴訟）〔註（3）参照〕の提起は、教育裁判史に一つの画期をなすものとして注目されるもの

であった。すなわち、「従来の教育裁判の多くが民主主義を守り発展させようとしていた教師を被告席に立たせたのに対し、当該裁判は国家権力を被告席に立たせ、その反憲法的・反民主主義的教育政策を国民の側から告発するもの」⁽²⁶⁾であった。そして、これを支える裁判運動も「教員組合運動の範囲をこえ、父母・学生・マスコミ関係者・文化人の間に普及」⁽²⁷⁾し、裁判過程の総体が「法廷を中心舞台にする公開シンポジウム」⁽²⁸⁾の観を呈するにいたつたのである。さらに本裁判は、教科書検定の違憲性を問うことによつて「客観的には、現時点での重要な護憲運動として評価されるべき裁判闘争」⁽²⁹⁾であり、まさしく朝日訴訟・恵庭事件裁判とならんで「三大憲法裁判」の一つに数えられるに相応しいものであったのである。⁽³⁰⁾理論的領域に即して言えば、教科書裁判を中心とする教育裁判運動のこのような発展の中で、「教育法学」⁽³¹⁾が独自の学問分野として形成され、裁判過程との相互作用をとおして理論的成果を蓄積させてきたことが特記されねばならない。「教育法学」が今日までに形成してきた「教育権・学習権理論」は、……欧米諸国の状況に照らすとき、教育をめぐる権利論としては西欧世界でも最も進んだ水準を持っている」とまで言われるようになってきている。

以上、教育裁判の頻発現象に象徴される教育と法の特異的な関わり方について、多少歴史的な観点をもふまえながら概括的に述べてきた。ここでは、かかる特殊現象を規定する基本的な要因として、戦後日本の教育政策・教育行政の「異常性」に焦点があてられ、これに対するアンチ・テーゼとして「憲法・教育基本法制」とこれを拠点とする国民的教育運動が位置づけられた。教育裁判は、この両者が切り結ぶ次元に形成される特有の法現象であり、戦後教育法の動態の中で、国家の教育統制に対する民主主義教育の防衛という受動的・消極的意義付けを克服して、国民的教育権の積極的実現の手段という攻勢的意義を漸次獲得しつつある。家永教授流に言えば、そのゲネシスにおいて日本の「恥辱」であった教育裁判が、むしろ「誇り」となる可能性が与えられてきたのである。

第二節 教育目的の法定と教育の「法律主義」

本節においては、先に予告しておいた問題——「憲法・教育基本法制」の孕む「問題点」——の検討が課題となる。この点の検討は、次節以下の叙述と深く関連することになるはずである。

さきに筆者は、「憲法・教育基本法制」を「日本の教育の民主主義的發展、国民の教育権の確立の礎石」として積極的・肯定的に位置づけた。そうした評価が基本的に正当であることは確信しうるところである。しかし、そのことは「憲法・教育基本法制」を「完璧」なものとして手放して礼讃することとは自ずから異なる。この法規範体系が歴史的な産物である限り、歴史の発展段階における諸制約を被っていることは当然にありうることである。実際、「憲法・教育基本法制」を構成する教育法諸規範を個別具体的に検討してみると、そこには、他の法規（多くの場合、より上位に位置する法規すなわち憲法・教育基本法）との論理的整合性を欠くもの、あるいはこの法規範体系全体の趣旨・理念に合致しないものがいくつみられる。例えば、学校教育法第三条（「学校を設置しようとする者は、学校の種類に応じ、監督庁の定める設備その他に関する設置基準に従い、これを設置しなければならない」）に規定される「監督庁」について、同法は「当分の間、これを文部大臣とする」（一〇六条）と規定し、さらに、文部大臣の権限の一つとして、今日その違憲性が問われている教科書検定権を与えている。（文部省設置法第五条一二項の二）このことは、教育基本法第一〇条において教育権と教育行政権が分離され、教育行政権の任務と限界が「諸条件の整備確立」におかれたことと背反する。この点をとらえて、星野安三郎教授は次のように言う。「憲法・教育基本法にもとづく画期的な教育改革は、占領軍による直接統治ではなく、間接統治として文部省

を通じて行われたこと、教育委員会の不慣れ、さらに、敗戦後の用紙事情などから、監督庁は当分の間文部省とされ、教科書検定権を文部大臣に認めるなど、国家教育権を復活する余地が残されていた。そしてそれが、中国における政治情勢の変化に対応するアメリカの対日政策の転換によって拡大強化され、文部省による教育の国家統制・権力支配を許すことになるのである³³。もう一つ「憲法・教育基本法制」の理念に合致しない例を挙げよう。学校教育法第二三条では、障害児の保護者に対して、障害児童を就学させる義務の猶予と免除を規定し、それをうけた同法施行規則第四二条では、「その保護者は就学義務の猶予又は免除を市町村教育委員会に願ひ出なければならぬ」として願ひ出を義務づけている。これらの規定は明らかに憲法第二六条の保障する「教育を受ける権利」を否定するものであり、「教育が国家に対する国民の義務でしかなかった戦前の負の遺産を受けついでいる³⁴」としか言いようがない。

その他いくつかの事例が挙げられるが、ここで筆者が問題としたいのは、教育法諸規範におけるこうした個別的問題の問題ではない。それらももちろん検討すべき重要な論点であるが、実は「憲法・教育基本法制」がその根幹において内包しているより重要な問題点があるのである。それは、同法制がその「理念」ないし「支柱」の一つとして、教育立法における「法律主義」を採用したこと、および、これに関連して、教育基本法がその第一条をもって「教育の目的」を規定したことである。

まず、「法律主義」の採用と教育目的の法定について、永井憲一教授による事情説明を聴こう。「憲法・教育基本法制が、戦後日本の新しい教育理念を掲げるものとして、『主権者たる国民の総意にもとづく』という手続により、あえて国会において立法化され、いわゆる法律主義を採ったのは、一つには、旧来のわが国の教育勅語を中心とした旧天皇制教学体制との法的断絶を明確にするためであり、一つには、その断絶により、それにかわるものとして

の、新しい国民の「権利としての教育」実現のための基本を国民の前に、また政治権力に対して明示するためであった。「中略」そうして、教育基本法は、旧教育勅語体制……における富国強兵の政治目的にもとづく国家主義・軍国主義の教育目的に対し、平和で民主的な文化的な国家建設とそのもとの生存のための民主主義と平和主義の教育目的をそこに掲げて対置させ、日本国憲法の理念の実現を教育を通しての国民の力に期待したのである。⁽³⁵⁾「法律主義を採ったのは、……戦後の憲法下で再びそのような「戦前のような——引用者註」教育が復活することのないようにするための教育の民主化のための措置としてであり、教育の自由が国民的基盤において現実に保障されるまでのいわば過渡的措置であると考えられなければならない。」⁽³⁶⁾別の識者の説くところによれば、教育基本法における教育目的の法定は、「教育は、指導理念をなくして、教育者たちは迷い子のようになつてゐる気持で教壇に立つほかなかつた」という、敗戦直後の教育界における「思想的混沌」・思想的空白状態に対処するためのものであった。⁽³⁷⁾

以上の説明は、戦後教育改革における「法律主義」の採用・教育目的の法定の歴史的、事情の説明としては問題のないところである。しかし、有倉遼吉教授の指摘するように、そのようないわば「歴史的必要」があったにせよ、「それだけでは政治的理由が示されるだけで、「教育目的の法定が」法的に正当であることの論証にはならない。」⁽³⁸⁾この論証を欠いた場合、教育の「法律主義」・教育目的の法定は、さきに述べたような戦後日本の教育現実の下では、行政権力による教育内容への関与の口実ともなってしまう。この点は、永井教授も「資本主義政治体制では、しばしばそれ「教育の「法律主義」が悪用される危険すらある」と警告を発している。この「危険」は、具体的には、「憲法・教育基本法のタブー視が進行している反面、権力による恣意的な立法政策のもとで、法規万能主義的傾向が風靡する」という、まことに奇妙な現象⁽⁴⁰⁾として現われている。永井教授によれば、教育の国家統制は「教

育関係法令の機能」に即して三つの類型に分けられるが、その一つとして「政治権力による教育支配意思による立法形式」⁽⁴¹⁾がある。それは「たとえば、地教行法あるいは教科書無償法、筑波大学法、教員人材確保法というような『法律』の形で、議会の多数を頼る議決主義で教育の『現場』を無視し、政党政治のペースで教育理念を恣意的に変えるような法律を強行採決し、一つの政党が自己の欲する教育を実現させていくというパターン」⁽⁴²⁾であり、端的に言って「法律主義」の濫用にはかならない。このように歪曲された「法律主義」が、本来、「自由主義的・民主主義的政治原理の行政の分野における具体的表現」としてあった「法律による行政」(Gesetzmäßige Verwaltung, administration légale)ないし「行政における法律の支配」(Herrschaft des Gesetzes, régime du droit)の原理と形式的に結びつくとき、そこには、「法律による教育目的・内容の規制」→「法律にもとづく行政」→「教育内容への行政権力の関与」という恐るべき三段論法が成立するのである。⁽⁴⁴⁾

こうした脈絡の中では、教育の「法律主義」それ自体に問題があるのではなく、むしろこれを歪曲し変質させた歴代日本の公権力担当者の側に責任があるという筋も成り立つ。たしかに歴史的責任を負うべきは、まぎれもなく後者であり、それが小論における基本的観点である。とくに、教育の国家統制における永井教授のいわゆる三形態のうち、第二のパターン⁽⁴³⁾行政立法による統制の形態〔註(42)参照〕は、明らかに「法律主義」からの逸脱である。これに対しては、「法律主義」本来の趣旨すなわち「法律をもって定めるといふことは、法律にどのような形ででも規定があれば足りるということではなく、法律みずからが可能なかぎり詳細に定め、不可能または不適当な場合にのみ命令に委任することが許される」という趣旨⁽⁴⁵⁾によって批判していくことが必要となろう。また、定立される「法律」そのものへの問いかけもここでは重要である。つまり、「教育の法律主義といふことは、単に国会で多数党の支持があれば成立する法律によれば教育をいかようにでも行ないうるということではない」⁽⁴⁶⁾し、「教育に

関する諸立法は、憲法や教育基本法のいわば執行法としてののみ、その内容上の正当性が認められ、かつ正当な手続きにもとづいて立法される限りにおいて有効性をもつはずである⁽⁴⁷⁾からである。したがって、「法規万能主義」を支える次のような文部省の言い分は明確に批判されなければならない。「内容の正当性は、直ちに手続の合法性を意味しない……。たとえ内容が正当であっても、手続上合法的でない限り、不当な支配となる……。手続の合法性は、内容の正当性を推定せしめる……。手続上合法的に定められたものに対しては、内容が正当であるとして、その支配に服するのだから民主主義の法秩序は保たれない……。」⁽⁴⁸⁾

このようにみえてくると、教育の「法律主義」および教育立法を嚮導するものとして教育基本法に規定された教育目的は、教育の国家統制——とくに「法律主義」の濫用による悪法の制定と行政立法による上位法の空洞化——に対する有効な批判拠点でもあることが確認される。しかし、その点を評価しつつ、依然として筆者が問いたいのは、「憲法・教育基本法制」が「法律主義」を採用し教育目的を法定したことが、教育条理に基づく教育法論理に照らして全く問題がなかったかということである。もちろんこの問題提起は、もし「法律主義」と教育目的の法定がなかったならば、これが濫用され、「支配者イデオロギーとしての性格を強く持つ」ということはなかっただろう、などという歴史を無視した非現実的な仮想を前提としているのではない。むしろ、これまでみてきたような歴史的現実があるからこそ、その中の「法律主義」・教育目的法定の積極面と消極面とを理論的に整理する必要があると考えるのである。

ところで、「法律主義」および教育目的法定の問題性は、すでに教育基本法制定当時から指摘されていた。当時の文部大臣田中耕太郎は次のように述べている。「何が正しい教育理念かを法が確定できるものであろうか。この点に関して私は消極的な見解をいだくものである。第一に教育の理念の決定は純然たる文化的学問的の仕事であ

り、本来教育家が自らの識見によりまた自己の責任においてなすべき事柄である。国家は……自ら文化的、学問的活動をなすを得ない。」⁽⁵²⁾「憲法というものは元來政治的の法律であり、教育が問題にされる場合でもやはり政治の面から問題となるのであって、この憲法の性質上道德及び教育の原理というようなものは憲法の中に入るべきものではない。」⁽⁵²⁾また、さきに「法律主義」・教育目的法定の「歴史的必要」を説いた永井教授も、「もとより教育は、人格の完成をめざし、人間としての全面的發達の可能性を助長し促進するためのもの、そうして全体的には、国民大衆の生存（労働）と文化の發展について第一義的に配慮すべきものである。とすれば、教育の目的を法律をもって定め、それに教育の内容や方法が拘束されるということ、そういう意味での教育の法律主義は、必ずしも教育の本来的な目的を実現するための最良の手段であるとはいいがたい。」⁽⁵³⁾という見解を維持している。

教育条理に即してみた場合、以上のような見解がこの問題については妥当性を有する。この限りでは、教育の「法律主義」と教育目的の法定は、単なる「歴史的必要」という正当化理由のみではレゾン・デートルを獲得しえない。有倉教授の指摘するように、それが「法的に正当であることの論証」が依然、課題として残されているのである。以下、この論証を試みたものとして、有倉教授、兼子教授および堀尾輝久教授の所論をフォローしてみよう。

まず、有倉教授は（法的）正当化の理由として、「教育基本法の規定が内容的に憲法に内在する教育目的の確定規定であること、形式的にも、本来憲法自体に定められるべきであったのが憲法全体のふり合いから不適當であるとして教育基本法の規定になったこと」⁽⁵⁴⁾を挙げ、さらに「憲法に内在する、という規範形式面が重要なのではなく、内在する教育目的が、現歴史段階に即して正当性をもっているという内容面が重要なのである」⁽⁵⁵⁾と敷衍している。こうした「憲法内在性」による教育目的法定の正当化は他の論者にもみられるが、先に引いた田中文相の所論

に対する回答にはなっていない。たしかに、平和主義や民主主義という教育目的は、現憲法体制が立脚する基本的価値として大方の承認するところであろう。しかし、教育はそれすらも超越する性格を本質上持っていることに注意しなければならぬ。例えば、牧師名教授は次のように言う。「文化の伝達だけではなく、新しい文化を創造する主体を形成することが社会における教育の役割にはかならないから、教育は『現在』の体制をこえて生きる主体の形成を任務としている。（中略）こうした教育に内在する要請からして、憲法・教育基本法に基づく平和と民主主義の教育も、教条としてではなく、その内容を、人間の全面的発達と歴史の進歩をおしすすめる立場から、不断に充実・更新すべきものとして把握される。」⁽⁵⁷⁾

次に兼子教授の所論をみてみよう。ここでは教授の見解を主に著書『教育法』（有斐閣法律学全集）から引くが、同書の〔旧版〕（一九六三年）と〔新版〕（一九七八年）とは見解に多少の相違がある。まず〔旧版〕においては、教育の「法律主義」および教育目的の法定（とくに後者）について、次のような四つの正当化理由が示されている。歴史的な理由として挙げられているのは、①教育勅語廃止に伴う教育思想混乱に際し、国家主義的傾向を除くするため新憲法の精神に則った教育理念を明示する必要があったこと、②詔勅・勅令によって上から与えられるのではなく、国民の総意の表現としての法律の形式をとる必要があったこと、の二つである。次に「理論的な」理由として、③「教育基本法が、ある程度教育自体を規律することを使命としている二〇世紀公教育法および第二次大戦後の教育改革立法であること」、④「日本国憲法自体がすでに一定の教育目的を予定しており、しかもそれは『人類普遍の原理』として、価値の多元性をみとめた上での秩序づけにとどまるから、それを教育法律で具体化したも、思想良心の自由・学問の自由・教育の自由にてい触しないこと」が挙げられている⁽⁵⁸⁾。ただし、これらを理由として、教育基本法が定める教育目的すなわち「民主主義と平和と真理の教育」を「現行教育法の基本原理」にま

で高めてしまったことを、後に教授自ら「適切でない」と判断し、「新版」においては、「民主主義も平和も真理も人間教育上の目的である以上、それが教育基本法に規定されたからといって教育内容を具体的に拘束しうるわけではなく、そのような教育観・教育目的規定は、……学校制度基準の範囲でのみ法的拘束力を有するにすぎないと解しなければ、国民の教育と学習の自由の保障に抵触することになる」、「具体的な教育活動にとっては教育基本法上の教育目的規定も訓示規定にはかならない」という見解を提出している。⁵⁹ 兼子教授はまた、永井教授の提起したいわゆる「教育内容要求権論」⁶⁰を批判する論稿の中でもこの問題に触れて次のように言う。「もし教育内容要求権説が、憲法による教育内容の法的拘束とその司法権力的強制（教育内容の合憲性の審査）とを考えているのだとしたら、国民の教育の自由、学校教師の教育自治権、子どもの学習権の立場から、にわかに賛成しがたい。もとより日本国憲法は二〇世紀前半までの人類史的遺産を実に豊かに盛りこんだ憲法で、その内容は子どもたちが十分に学習するに値いする教育的価値の高いものである。したがって、日本国憲法の原理を活かした教育でありえていのかどうか、教育論・教科教育法の重要課題となりうる。しかし事が教育内容である以上、日本国憲法の内容がそこでいかに教育的にうけとめられるべきか（法規範としてでなく教育内容指針としての日本国憲法）という教育理論上の問題であって、憲法なるがゆえにすべて当然に教育内容を法的に拘束する効力をもつとは解されない（そう解しないと、少なくとも同じ憲法による国民の教育の自由や学校教員の教育自治権の保障と矛盾する）。内容的に日本国憲法の原理に反するような教育は、教育的に優れていないものと批判することができるはずなので、その是正はあくまで共同教育研究・指導助言その他における教育論的批判にまつべきであろう。たとえ憲法であっても、法規範による教育内容拘束を是認するときは、司法権による解釈・判定に連なり、さらには立法権・行政権による法的具体化をも排除することが法理論的に困難ともなりうる。」⁶¹

以上のように、兼子教授の最近の見解は、教育目的規定の規範的拘束力を否定し、その訓示規定性を前面に押し出している。この見解は、いわゆる「内的事項」(interna)・「外的事項」(externa) 区別論⁽⁶²⁾と軌を一にしており、「内的事項」については「国政ルート」ではなく「文化的ルート」によって律していくべきであるという兼子教授の基本的見解⁽⁶³⁾と合致している。

さて、この問題について比較的整理された議論を展開しているのは堀尾教授である。教授は議論の出発点として戦後教育改革における教育勅語処理の問題に着目し、当時における羽仁五郎氏の次のような発言を「勅語問題の核心をつ」くものとして評価している。「勅語の悪は、第一に、(それが) いかの間違って有害であったかということ、道徳の問題を君主が命令したということにあるのであります。…：教育勅語に述べられている内容には、内容的には反対する必要がないものもあるというようなお考えもありましたが、そういう点が問題なのではなくて、たとえ完全なる真理を述べていようとも、それが君主の命令によって強制されたというところに大きな間違いがあったのである。内容に一点の瑕疵がなくとも、完全な真理であっても、専制君主の命令で国民に強制したというところに間違いがある」堀尾教授は、このような勅語問題の論議をふり返った後、「天皇の命令によってではなく、国民の総意によって教育の基本方針をきめるということは、法律によるものであれば、憲法や教育基本法に反する教育目的や教育内容をこまかく規定し、それを国民におしつけてよいのか⁽⁶⁵⁾という設問にとり組む。ここでは、さしあたり教育の「法律主義」が問題となっている。この点について教授は次のように言う。「重要なことは、憲法と教育基本法の精神は、たとえ合法的であるからといって、教育の自由、精神の自由を奪うことはできないということ、憲法みずから、教育基本法みずからが示しているという点である。とりわけ教育基本法一〇条が、教育の自律性を保障し、そのための教育行政の責任と権限の限界を明確にしているということは、教育にかかわる問題の立

法化には一定の限界があるということを、教育基本法制自体が指示していることである。教育における法律主義は、……教育の自律性の原理をおかしてはならないという立法の、自己抑制の原理を内に含んだ原理だという点が重要なのである。⁽⁶⁶⁾」かくして、教育基本法制は、教育勅語体制と、まさにその仕組コンステイネーションにおいて、構造的に異なるものであり、……勅語の存在そのものを否定するものであり、したがって、内容において民主的な勅語ならびにという論議の余地を、原理的に拒否するものであった。⁽⁶⁷⁾次に教授は、「教育の自律性の保障」・「教育の国民に対する直接責任」と、「教育基本法という法律による教育目的の定立」とが矛盾するか否かを考察する。そして、第一に、教育目的としての憲法理念の実現が「根本において教育の力にまつべきもの」として教育そのものに託されていること、第二に、それらの理念が「内容的には未来へと開かれた普遍であり、その内容は、今後の歴史のなかですすまず高められ、ゆたかになることを予想し、それへの期待を含んだ原理」であること、第三に、「しかもこの理想の実現のためには、思想・良心の自由とともに学問・教育の自由が保障されることを不可欠のものとする」こと、等を根拠として、結論的には、教育目的規定と「法律主義」が「教育の自律性の原則に従属する原理として位置づけられている」ことを確認している。⁽⁶⁸⁾堀尾教授の所論は、憲法・教育基本法の文理解釈と教育の本質に基づく条理解釈とをいわば統一したものであり、この論点についての解釈論の今日的到達点を示すものといえよう。

以上、「憲法・教育基本法制」に内在する教育目的法定・教育の「法律主義」の評価という理論問題を、学説紹介のかたちで検討してきた。先述のごとく、この問題は次節以下の叙述内容つまり現代公教育の歴史的本質をいかに把握するかという問題と深く関わる。その意味で、最後に、教育法制の史的展開の視点を踏まえて「憲法・教育基本法制」の「法原理的特質」を総括した兼子教授の次の一文を引くことは無駄ではないであろう。「第一に、日本国憲法・教育基本法制は、……現代の教育改革法制として、もはや一九世紀的私教育法にとどまるわけにはいか

ず、既存の大規模な義務教育制度と教育行財政制度とを国民の教育をうける権利を中心とする二〇世紀的公教育法の原理の下に改革・再編することを同時に目ざすこととなっている。これによりわが国教育法制は二〇世紀西欧型の公教育法制に転換したが、教育にかんする国家の役割について、多分に矛盾するところのある近代教育法の原理（教育の自由）と現代公教育法の原理（教育をうける権利の積極的保障）とを同時に実現していくという課題を荷なわざるをえない。そこでこの課題意識が十分でない、戦後の公教育制度における義務教育や国家的教育行財政の戦前制度との現象的な連続性に災いされて、プロイセン・ドイツ型の国家教育法制からの脱却がなかなかなされにくい。（中略）第二に、第二次大戦後に民主権国家として平和と民主主義への決意を固めていくという環境においてなされた教育改革立法には、平和教育および「主権者国民教育」の重視など教育理念の国家的確認といったことをめぐる原理的問題も含まれていた。……ここには、国民主権と国民教育、政治と文化、国民教育と人間教育の関係、という西欧型公教育における究明を要する問題が伏在している……。（後略）⁶⁹

第三節 「公教育」の本質をめぐって

これまで、戦後日本の教育法現象における「異常性」の認識をふまえ、そのよってきたる原因についての歴史的考察、そして「憲法・教育基本法制」における若干の問題点の検討を行なってきた。ところで、第一節において指摘したように、戦後教育法の動態の中に特有の位置を占めるものとして「教育裁判」があった。「教育裁判」は、戦後の公教育行政と国民教育運動の結節点であり、したがって、現代日本における教育と法の関わりについての諸論点が集約される場でもある。実際、この裁判の過程は、教育と法についての公権力担当者のイデオロギーと、訴

訟弁護団に結集する現場教師・法律家・文化人そしてそれらに代表される国民のイデオロギーとの絶対決の場であり、まさしく「公開シンポジウム」の機能を果たすものとなっている。教育法のあらゆる論点が法廷にもちこまれ、あらゆる視角からの検討の対象となつているのである。

こうした事情をふまえ、本節では「教育裁判」において基本的な争点として形成されている問題に焦点をあて、これをめぐる理論状況を整理してみたい。ここでの考察によつてはじめて、本章の第二章・第三章への導入部としての役割が果たされることになる。

しからば、「教育裁判」における基本的争点とは何か。その総本山ともいふべき教科書裁判の意義について影山教授は次のように述べる。「教科書検定訴訟は朝日訴訟および恵庭事件裁判とならんで、三大憲法裁判の一つであるが、他の二事件と異なり、憲法上の文化・教育的権利に直接かかわっている点で、相対的に独自の性格をおびているといつてよい。この訴訟は、直接の法現象形態としては、『教科用』図書の検定処分⁽¹⁾の違憲・違法を争う憲法訴訟であるが、そこで争われている実体は、公教育のあり方と教育制度のあり方との総体をめぐる公権力と人民との対立⁽²⁾のものである。この点に、教科書裁判の基本的性格が秘められている。この対立の集中的争点は、つまるところ、教育権は国家権力に帰属するものであるか、それとも人民の基本権として人民に帰属するものであるかにある。したがつて、教科書裁判は教育権をめぐる公権力と人民との争いである。」教科書裁判したがつてこれを頂点とする「教育裁判」の基本的争点が「教育権」の帰属の問題であるという認識は、多くの論者によつて共有されている。例えば、永井教授は次のように教科書裁判を性格付けている。「教科書裁判は、基本的には、公教育における教育内容の決定権という意味での『教育権』の主体は誰か、はたして、それは「国民」なのか『国家』なのか、についての憲法解釈を争う裁判であつた。要するに、公教育における教育内容の決定権の所在をめぐつて「国

民の教育権」が認められるのか、それとも『国家の教育権』が認められるのか、という憲法解釈を裁判所の判断に求めるものであったわけである。⁽⁷¹⁾ また、名古屋大学教育裁判研究会は、「国家の教育政策と国民の教育運動との対立・抗争が教育紛争の基底をなし、教育権の帰属をめぐる特殊な闘争形態においてその『解決』が目差されるのが教育裁判である」という基本的「構図」を描いている。⁽⁷²⁾

ところで、これまで「教育権」という言葉を何のことわりもなしに使用してきたが、「もとより、この『教育権』という概念把握については、法律学者の中においても未だ十分学問的に熟した概念として受けとめられてはいない⁽⁷³⁾」したがって、「教育権」の帰属を問題とする以上、この概念の内容を可能な限り明確にしておく必要がある。

「教育権」(Erziehungsrecht, Bildungsrecht, Bildungsrecht, droit d'éducation, educational right) についての最も漠然とした定義は、恐らく「教育について法規範及びその体系である法秩序によって個人又は団体に対して認められた活動範囲⁽⁷⁴⁾」あるいは「教育についての国民の要求のうち法によって保障されたもの、したがって、それが侵害された場合、法的救済措置がとれるもの⁽⁷⁵⁾」ということになるが、このような定義が問題解決に何ら資するところのないことはいままでもない。我々はさらに考察の歩を進めて、この概念の内包を求明していかねばならない。

田中耕太郎『教育基本法の理論』によれば、「教育権」には次の二つの意味がある。第一は、「教育を受ける被教育者の権利または教育の請求権」(Recht oder Anspruch auf Erziehung) であり、第二は、「教育をなす権利または権能」(Recht oder Befugnis zur Erziehung) である。同書によれば、「教育権」とは通常第二のもの指すとされる⁽⁷⁶⁾。狭義における「教育権」が、「教育する権利(権能)・教える権利」(Erziehungsrecht, droit d'instruire, droit d'enseigner, right to teach, right to educate) を意味することは確かかたようである。兼子教授も、「教育

権」ということばは、歴史のうえでも法論理のうえでも、むしろ主に教育する者の権能のほうを指すものではないだろうか⁽⁷⁷⁾と述べている。この意味における「教育権」の主体としては、親・教師(学校教師および家庭教師)・教会・私学設置者などが考えられるが、歴史的には、「教育権」は「主要には「親権」の一部をなす⁽⁷⁸⁾」もの、つまり「教育上の親権」(pädagogisches Elternrecht)として理解されてきた。「親権」(Elternrecht, puissance paternelle)は、ローマ法における家長権 (patria potestas) および封建的家父長権の系譜をひくものであり、もともと、子どもに対する親の支配権を意味するものであった。近代家族法においては、親が子どもを「教育する権利」・「教育する自由」(liberté d'enseigner)は「親権」の重要な構成部分をなすものと考えられている。ドイツ・ワイマール憲法第一四六条における「教育権者」(Erziehungsberechtigte)とはまさに親のことにはかならない。「親の教育権」論は、わが国では、田中耕太郎氏の「自然権としての親の教育権」論を嚆矢として、平原春好⁽⁸⁰⁾、宗像誠也⁽⁸¹⁾、堀尾教授らによって展開されている。

ところで、前述のように、教育基本法第一〇条第二項は「教育権」と「教育行政権」の分離を規定したが、ここでの「教育権」も法論理的には「教育する権利(権能)」と解される。しかもこの「教育権」の主体は教師(教員)であり、教師の「教育権」を専門的職能とみなすことによってこの分離が規定されたのである。この「分離」を積極的に「教育権」の「独立」として理論構成しようとする試みが教育基本法第一〇条の解釈論として展開されてきたが、この「教育権の独立」論は、後に「教師の教育の自由」論と接点を持つことになる。

このように、「教育権」は、元来「教育する権利(権能)」として把握されてきた。ところが、戦後の教育行政が教育の国家統制として異常な展開を遂げる中で、「教育権」の概念構成の上に若干の変化がみられるようになった。これには種々の理由があるが、基本的にはいわゆる「国家教育権」論に対抗しうる概念および理論の構成が必要と

なってきたことによる。

山崎真秀教授の指摘によれば、戦後における行政解釈の特徴は、「教育権を『教育をする権利』と『教育を受ける権利』とに観念上区別し、この対応関係を行政主体と行政客体との対応関係に照応する関係の表現としてとらえ、前者（『教育する権利』）をもっぱら国家の権利であると強調⁸⁴」するところにあった。国家による「教育する権利」の占奪は、有名な憲法第二六条の「反面解釈論」つまり、「義務教育に関する憲法第二六条第二項の反面からして国家に教育する権利が認められることになる⁸⁵」という解釈によって支えられている。一方、「観念上二分」された「教育権」のもう一つの内容である「教育を受ける権利」については、いわゆる「プログラム規定」説——「この権利は具体的には法律の定めるところに従ってその内容が定められる」⁸⁶——に媒介されて、その具体的法的権利としての性格が否定されてきた。さらに「教師の教育権」についていえば、行政解釈はさきの「教育権の独立」論に与するものではなかったし、大学・高等教育機関の教師には認められた「学問の自由」(Freiheit der Wissenschaft, akademische Freiheit, academic freedom)ないし「教授の自由」(Lehrfreiheit)も、「下級の教育機関についてはそこにおける教育の本質上、教材や教課内容や教授方法の画一化が要求される⁸⁷」として否定された。

「国民の教育権」の理論を構築するためには、「国家教育権」論のもたらすこうした多方面にわたるアポリアを突破しなければならなかった。この課題の解決は基本的に次の二つの方向でなされてきたといつてよい。第一は、国家の「教育する権利」を論拠とした教育内容への権力的介入を阻止するために、「親の教育権」および「教師の教育権」を「教育の自由」(Bildungsfreiheit, Unterrichtsfreiheit, liberté d'enseignement, freedom of education, educational liberty)論として再構成する方向、そして第二は、「教育を受ける権利」の法的権利性を明確にする方

向である。後者の方向は、いいかえれば、できあいの「教育」を、内容はともかくとして「受ける」権利 (*right to receive education*) —— 日本国憲法の英語訳) あるいは単なる受動的な経済的措施要求権 —— 影山教授のいわゆる「経済主義的理解」⁽⁸⁸⁾ —— としてではなく、まさに「教育への権利」・「教育要求権」 (*Recht auf Bildung, Recht auf Erziehung, droit à l'éducation, droit à l'instruction, right to education*) を意味する能動的・主体的な人権として捉え返していくことである。

現在にいたる教育法学の発展の中で、第一の方向は、宗像・平原教授の「民法八二〇条論」⁽⁹⁰⁾、高柳信一教授の「憲法的自由論」⁽⁹¹⁾、兼子教授の「教員の教育権限の独立説」または「憲法二三条〓教育条項説」⁽⁹²⁾、堀尾教授の「教育本質論」または「憲法二六条論」⁽⁹³⁾ などによって追究されてきた。そして第二の方向は、憲法第二六条「教育を受けるとの権利」の根拠・性格を究明する理論として展開された。初期における主要な学説としては、作間忠雄教授の「公民権説」⁽⁹⁴⁾、持田栄一・山崎教授らの「生存権説」⁽⁹⁵⁾、兼子教授の「文化権説」⁽⁹⁶⁾ などがあるが、これらについては「教育権の法的権利性の評価」が不十分であるとの批判⁽⁹⁷⁾があった。そして、その不十分さという「空間をぬって……急速に教育権の憲法理念とそれにもとづく戦後の教育基本法制は、資本政権による一連の文教政策と教育行政によって、もろくも崩壊されつづけて」きた⁽⁹⁸⁾。かかる現状に対する危機感から、六〇年代後半には改めて「あるべき」教育権「論争」⁽⁹⁹⁾が提起され、七〇年代にはその成果が陸續と出現するに至った⁽¹⁰⁰⁾。これらのうち、学説として最も有力であったのが、すでに六〇年代から提唱され、教科書裁判杉本判决に傍論として採用された「学習権」理論である。

「学習権」 (*Lernrecht, droit d'apprendre, droit de puiser, right to learn*) は「文字通り」〓「学び」の側からの主観的公権⁽¹⁰¹⁾であり「教育主体の権利にたいして学習主体の自発性をふくんだ権利」⁽¹⁰²⁾を意味する。この権利は「発

達の可能性」（杉本判決）としての子どもの成長・発達の過程そのものに権利性を認めるという点で、「発達権」・「発達への権利」（*Recht auf Entfaltung, droit au développement*）とも称される。

「学習権」概念をいち早く提唱した堀尾教授は次のように言う。「学習と知的探求は、人間の本質に根ざし、それなしには人間的発達はありえず、それなしには文化をもつものとしての人類の歴史はありえず、それなしには日常の生活は新鮮さと生きる喜びを欠いた、ひからびたものになる。のみならず、今日においては、公害や環境破壊のなかで、生存そのものさえおびやかされる状況の中で、なによりも学習が、人間的成長・発達の権利として、さらに文化的生存の権利として、確認され主張される必然的根拠がある」⁽⁸⁾ また、教科書裁判杉本判決も「子どもの学習権」を認めて次のように判示している。「近代および現代においては、個人の尊厳が確立され、子どもにも当然その人格が尊重され、人権が保障されるべきであるが、子どもは未来における可能性を持つ存在であることを本質とするから、将来においてその人間性を十分に開花させるべく自ら学習し、事物を知り、これによって自らを成長させることが子どもの生来的権利であり、このような子どもの学習する権利を保障するために教育を授けることは国民的課題である」⁽⁹⁾

この「学習権」論について重要なことは、この理論が、さきに述べた「国民的教育権」の理論構成における「二つの方向」を統一する契機を有しているということである。すなわち、「子どもの学習権は、それ自体自己充足的な権利ではなく、その発達の段階にふさわしい学習を組織し、援助する者の存在を予想する。子ども・青年の学習権は、『教育への権利』として、その権利を現実的に貫徹する。これは両親と、社会（古い世代）に、適切な教育を求める。両親は、その子の発達と学習の権利の保障の第一次的責任（子のための親権）をもち、それは、保母や教師に信託されて、保育所や学校が組織される。さらに社会全体が、次代を担う新しい世代の学習と発達の権利を

保障する責務を負っている。そのとき、教育が、『不当な支配』に服することなく、権力と権威から自律し、真理と真実のみに基づいて行われることによってその新しい世代の発達と学習の権利は保障される。それは教育者に高い専門的力量を求めるものである。子どもの学習権は、必然的に狭義の教育権を予想し、その質を問いたず視点であるとともに、広義の教育権の構造化に、とって、決定的に重要な契機となる。⁽¹⁰⁾「教育の自由は、歴史的にみれば、教育に対する公権力の統制からの自由、教育の自律性（権力からの独立性、中立性）の観念を發展させるのに役立つ。それは、思想信条の自由と結びつき、他方で親の子どもの教育を選ぶ自由（親権論的視点）と結びついて、法制史的には、私立学校設立の自由と解された。しかし、『子どもの権利』が認められ、子どもこそが教育の主人であり、子どもの発達段階にふさわしい教育を保障する責任を親と社会が負うという観念の成立とともに、『教育の自由』は、『教育への権利』（right to education, droit à l'enseignement）と一体のものとして把握される。……子ども・青年の学習権の視点は、『教育の自由』についての古典的な観念を『教育への権利』と結びつけ、憲法二三条と二六条を統一的に把握する視点だといつてよい。⁽¹¹⁾」

このような「学習権」概念の提起を手がかりとして、我々は次のように「教育権」概念を再構成することができ。——①「教育権」は、「学習権」を中核とした複合的な権利である。すなわち、広義における「教育権」は、子ども・青年などの学習権（学習の自由）・親の教育権（教育の自由）・教師の教育権（教育の自由）・国民一般の教育への権利（教育の自由）（教科書執筆の自由、私学設置の自由など）等々の諸権利の総体を意味する。②学習主体の「学習権」は、親・教師等の（狭義の）教育権に論理的に先行する。後者は前者に根拠づけられることによつてその権利性を獲得する。③「教育権」の主体から国家は除外され、国家は専ら国民の「教育権」の実現を保障する義務主体として位置づけられる。④日本国憲法における主たる「教育権」条項は、「学習権の実定法的規定」

（堀尾）としての第二六条（教育を受ける権利）、精神的自由権の総則的規定である第一九条（思想・良心の自由）そして第三三条（学問の自由）である。

このような規定は、堀尾教授による（広義の）「教育権」規定、すなわち「教育にかかわる当事者（子ども、親、教師、国または公共団体等）の権利・義務の關係、責任と権限の關係の總体⁽¹⁰⁾」という規定と類似している。しかし、教授のように關係の總体として「教育権」概念を構成すると、この権利のいわば方向性ともいべきものが曖昧となり、人權概念の構成としては適當でないように思われる。教授は、「それ（教育権）がどのような構造をもつかで国民の教育権（論）と国家の教育権（論）に分たれる。その違いは基本的には子どもと国民の学習権の視點の有無、およびそれを誰が保障するかという点に関する論議の対立にある⁽¹¹⁾」と述べるが、筆者の立場からすれば、「学習権の視點を欠く教育権」などというものは、もはや人權としての「教育権」と呼べるものではありえない。したがって、人權としての「教育権」概念構成のうちに、いわゆる「国家の教育権」論の成立の余地を残す堀尾説には賛同しがたい。

筆者の場合は、むしろ、山崎教授が「『教育権』とは『教育をすること』と『教育を受けること』との両者を含めて、およそ教育ということは本質的・全的に国民に属するものであることを『権利』として把握した概念である⁽¹²⁾」と述べている趣旨に沿うものであり、あくまでも、学習権を中核とした諸権利の總体としての「教育権」が排他的・專一的に国民に帰属し、国家は専らその「名宛人」にすぎないという筋を強調したものである。そのことによって、権利の方向性——誰から誰に向けられるか——を明確にし、宗像教授のいわゆる「権利義務關係の乱反射⁽¹³⁾」を防止したかったわけである。

以下の叙述において筆者は「教育権」という言葉を、先に要約したような意味において使用する。また、この複

合的な権利の諸側面が問題となる場合には、そのつど、例えば、「子どもの学習権」「教師の教育の自由」というように、主体と内容を明示した用語を用いることとする。「国家の教育権」は、あくまでも括弧付き、「いわゆる」付きであって、僭称されているこの権利(?)の虚構性を暴露することが課題となる。⁽¹¹⁾

考察を先にすすめよう。先述のように、「教育裁判」の基本的争点は「教育権の帰属」をめぐる問題であった。ところで、この争点についての権力側と国民側の主張は、「教育裁判」の歴史的発展段階に即して、それぞれ力点の置き方を変化させている。このことは、とくに国側の主張の変化、いいかえれば、いわゆる「国家教育権」論の主張のしかたの差異として現われている。この変化は、概ね、一九六八年から一九六九年、つまり、「北海道学力テスト事件」⁽¹²⁾における検察側の上告趣意書の提出(一九六八年一月二日)から「岩手県学力テスト事件」⁽¹³⁾の控訴審判決(一九六九年二月一日)にかけての期間を境としている。この時期は、文部大臣を被告とした行政訴訟である教科書裁判第二次訴訟が提起された直後であり、その意味で、訴訟における論点の変化は、第一節で指摘した「教育裁判」における力関係の変化およびそれに基づく「教育裁判」の歴史的 성격の変化にも時期的に照応している。

一九六八年以前における国側の主張は、いわば「むき出し」の「国家教育権」論であり、まさに国家の「教育権力」(Erziehungsgewalt)論の主張であった。それは、学校教育を公権力(öffentliche Gewalt)の作用そのものであるとした戦前の行政法学説を本質において継承するものであり、戦後教育行政と戦前教育行政の連続性を理論的に支えるものであった。では、この主張は具体的に如何なる論理的根拠をもって展開されたか。

教科書裁判担当弁護士尾山宏・川島基道氏⁽¹⁴⁾および永井教授⁽¹⁵⁾の要約を参考として、この時期における「国家教育権」論の主要な「論拠」をまとめてみると次のようになる。①憲法第二六条第二項の「反面解釈論」。これは前に

も紹介したが、要するに「憲法というものは国民と国家の権利義務関係を規定するものであるから、『すべて国民は、……その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負う』と書かれてある以上、その反面として国家が教育する権利をもつのは当然である」という理屈であり、「教育する権利」の国家へのトータルな吸収の論理である。

②憲法第二六条第一項に基づく国家の教育内容決定の正当化。国家は「法律の定めるところにより」教育内容について関与することを認められるとする論理。第二節で問題にした「法律主義の濫用」の出発点をなす論理である。第一項の行政解釈においては、前述の「プログラム規定」説が適用されるから、つまるところ、「法律の定め」によって国家が決定した教育内容を、国民は「法律の定め」る範囲内で享受しうる」という理屈が成立する。③教育の伝統説。これは、例えば、「教科書検定というものは、古くから文部省がやってきたのであり、それは今日も変りがない。別に問題がなければそれでいいではないか」という考え方である。④教育における公的措施の必要論。この論理は、国民の教育の機会均等の確保、教育水準の維持向上そして教育の政治的中立性の確保のためには公的措施が必要であり、そのためには国家による教育内容の規制が必要である、というものである。⑤教育的配慮論。とくに下級教育機関においては、教育内容が児童生徒の心身の発達段階に即応したものでなければならぬ、そのためには国家が教育的ないし後見的配慮をしなければならない、という理屈であり、これも教育内容に対する権力的介入を正当化しようとするものである。

これら「国家の教育権」論の「論理的根拠」に対する反論の詳細を述べることは省略するが、反論の基調は、教育基本法第一〇条に基づく国民および教師の「教育の自由」論の展開と、教育の本質論に基づく「教育を受ける権利」の法的権利性の強調——つまり、先に「教育権」概念の整理の部分で述べた「国民の教育権」論の二方向における展開——であったと言つてよい。ただ、これら二つの方向のうち、時期的には前者が先行していたとみられ、

この時期における「教育権の帰属」をめぐる争点の形成は、国の教育内容決定「権」の主張と国民の「教育の自由」の主張との対立を軸として行なわれたといつてよい。杉原泰雄教授も、「この時点（一九六八年）以前のいわゆる教育裁判においては、憲法・教育基本法における人権としての教育の自由の認否が最大かつ積極的な法律上の争点であったように思われる」と述べている。

さて、先のような、いわば前期における「国家教育権」論の主張に対して、後期（一九六九年以降）における主張は、幾分ニュアンスの異なるものとして登場してくる。どちらかというと言簡明であった前期の主張に較べれば、後期のそれはかなり巧妙な論理を駆使したものになっている。この論理こそ、本節における主たる分析の対象となるものである。

この時期における「国家教育権」論は、「岩手県学力テスト事件」控訴審判決（一九六九・二・一九）、文部省初等中等教育局長通達「教科書検定訴訟の第一審判決について」（一九七〇・八・七）、教科書裁判第二次訴訟控訴人第一準備書面（控訴理由書、一九七一・一・一八）および同第二準備書面（一九七一・五・二四）、教科書裁判第一審判決（高津判決、一九七四・七・一六）、「学力テスト事件」上告審合同口頭弁論における検察側弁論（一九七六・一・一九、二一、二三）、「学力テスト事件」最高裁大法廷判決（一九七六・五・二二）などに展開されている。もちろん、これらの中にも論調の差異が認められ、例えば、高津判決が「露骨なまでの国家教育権の主張」と酷評され、多くの問題点が指摘されているのに対し、学テ最高裁判決の場合は、判決自身が「国家教育権」論を（「国民の教育権」論と共に）「極端かつ一方的」な議論として排斥していることもあって、これに対する評価は分裂している。しかし、後者についても、「まことに柔軟にして曲折をきわめた論理であつてこれを把握することは困難であるが、結論的に国家教育権説を基底としていることだけは確かである」との有倉教授の評価が基

本的に妥当するようである。尚、この時期に教科書裁判第二次訴訟控訴審判決（畔上判決、一九七五・一二・二〇）が出ていたが、同判決は憲法判断を回避して原告勝訴を言い渡したものであり、「敬遠の四球⁽¹²⁾」と評される判決であった。その限りで、「国家教育権」論のグループから除外される。

さて、後期における「国家教育権」論の主張は、どのような「巧妙な論理」によって媒介されていたか。ここでも、「論理的根拠」とされるものを整理することから検討を始めた。まず言えることは、前期において「国家教育権」論を支えた「論拠」が、後期においても引き続き継承されているということである。ただ、前期においては、先に列挙したうちの①②③に力点が置かれたのに対し、後期の場合は、これらが後景に押しやられ、④⑤に力点が移行しているようである。さらに後期においては、④⑤を包摂しつつ、より「説得力」を強めるためのいくつかの新しい「論拠」が提出されている。これらを、⑥教育の私事性の捨象論、⑦教育の国政への信託論および⑧議会制民主主義論の三つに要約することができる。注意すべきは、これら三つの「論拠」に共通して、「国民に固有の教育権があることは一応認め⁽¹³⁾」ているという特徴があることである。このことは、前述のように、一九六〇年代後半から「国民の教育権」論が「学習権」論を基礎とした強固な法理論を構築しはじめ、これが一九七〇年の杉本判决として結実したことと無関係ではない。つまり、新しい「国家の教育権」論においては、「明らかに杉本判决が意識されている⁽¹²⁾」のであり、「子どもの学習権」・「国民の教育権」を容認しつつ、如何にして国家の教育内容統制の法理論を引き出すかという点が「課題」となっているわけである。この「課題」意識が、新しい「国家教育権」論の「巧妙」さを規定しているといえよう。

⑥教育の私事性の捨象論は以下のような所論の中に表明されている。

「現代では、それぞれの親がその子女に対して自ら十分な教育を受けさせ、子供の学習権を満足させることがで

きなくなつたため、親は自身で責務を果す代りに子供を国または公共団体の営む学校に入れて教育を受けさせることにより教育義務を実現するようになったのである。(中略) 国または公共団体の設置運営する今日の学校教育は、親の私事的な子女教育に代つて組織的、機能的に実施される公教育であつて、本来親の教育権と矛盾対立するものではないはずである。のみならず、民主主義国家においてはその存立と繁栄は国民各自の自覚と努力にまつものであるから、教育は国家社会の重大関心事となり、とくに、現代国家は福祉国家として重要な使命のなかに教育の振興を掲げ、次代を担う子供に対し、適切な教育を施し、その健全な心身の発達と能力の向上開発を期するのであり、今や教育の実施普及は公共の福祉中最重要なものの一つである。(中略) このようにみると、現代公教育においては教育の私事性はつとに捨象され、これを乗りこえ、国が国民の付託に基づき自らの立場と責任において公教育を実施する権限を有するものと解せざるをえない。(高津判決、傍点引用者)

この教育の私事性捨象論は、同時に「教育の自由」を否定する論理ともなっている。例えば次のような論法がそれである。

「原判決〔杉本判決〕が、教育内容に対する国家の関与の制限を、国家の教育権に対する国民(親)の自由権的な教育の自由から導き出したのは、教育の私事性の理論を前提とするものと考えられる。しかし公教育制度は、子どもの教育を受ける権利が生存権的なものであるにもかかわらず、親の有する教育の責務の現実的遂行が不可能となつたことにより、もはや教育を私事として放置しておくことができなくなつたことから出発したのであり、しかも……、公教育制度は、国民が子どもの教育の一部を国家に対して付託することによって行なわれるものであるから、国民が教育を付託したかぎりにおいて、原判決のいう国民の教育の自由は、遂に公教育制度によって制約されているという結果にならざるをえない。」(教科書裁判第二次訴訟控訴人第一準備書面、傍点引用者)「公教育制度

は、それまで教育を私事として親ないし私学経営者の私的自治に委ねていたこと、すなわち、私的自治の表明としての教育の自由に対する反省として、国家自ら教育制度を組織し、運営してきたものであるから、公教育においては、教育の私事性と同義をなす「教育の自由」は、もともと問題となる余地がないと言うべきである。」（教科書裁判第二次訴訟控訴人第二準備書面、傍点引用者）

次に、⑦教育の国政への信託論は、例えば一九七〇年八月七日付の宮地茂文部省初等中等教育局長名の通達に述べられている。この通達は、杉本判決（同年七月一七日）に衝撃を受けた文部省が、控訴の手續をとるかたわら、教育現場の動揺を防ぐために各都道府県知事・教育委員会教育長宛に送付したもので、「教科書検定その他の教育行政がこの判決により何ら影響を受けるものではない」旨を強調したものである。文部省はこの中で次のように言う。

「判決は、憲法二六条の教育を受ける権利に関し、国民と国家とを対立するものと考えて、親を中心とする国民全体に教育の自由があるが、国家にはいわゆる教育権はなく、教育内容に介入することはできないとする。しかし、現憲法下の国家は、主権者である国民の信託を受けて国政を行っているのであり、国民と国家とは対立的な関係にあるものではない。公教育もまた、国民の意思にもとづき国民の付託を受けて行なわれるものであって、教育行政機関は法律に定めるところにより国民の教育意思を実現する権限と責任を負うものである。」（傍点引用者）

この教育の国政への信託論と連動して展開されているのが、⑧議會制民主主義論である。象徴的な例を「岩手県学力テスト事件」の仙台高裁判決にみよう。

「公教育は、国家が国民からのその固有の教育権の付託を受けて、国民のために行なわれるべきものであり、これを達成せしめるためには、国民の総意を教育に反映させる必要があるのであるが、現にみる如く、価値観の崩

壞、分裂により、国民の間に教育理念や目的につき見解の鋭い対立がある場合、国民の一般的教育意思を適法な手続的保障をもって反映しうるものは、議會制民主主義のもとにおいては国会のみであり、そこで制定された法律にこそ国民の一般的教育意思が表明されているものというべく、したがって、右法律に基づいて運営される教育行政機関が国民の教育意思を実現できる唯一の存在であつて、他にこれに代るべきものはないのであり、他方、教育実施に当る者は、かかる教育行政の管理に服することによつて、国民に対し責任を負うことができるからである。」

(傍点引用者)

すでにお気づきのことと思うが、ここには第二節で問題にした「法律主義の濫用」の論理が典型的に表われている。この論理が、さらに、「法律は、当然に、公教育における教育の内容及び方法についても包括的にこれを定めることができ、また、教育行政機関も、法律の授権に基づく限り、広くこれらの事項について決定権限を有する」(学テ事件上告審における檢察側最終弁論)というふうに展開するとき、教育行政権力による教育内容への「不当な支配」が最終的に「正当化」される。

以上のような、新しい装いをこらした「国家教育権」論に対し、「国民の教育権」論の側からも旺盛な批判が展開された。ここに「教育権」論争は新たな展開をみせることとなる。前期における論争軸が、国家の教育内容決定「権」と国民の「教育の自由」の対立にあつたとすれば、後期のそれは、結論的に言うならば、「公教育の本質」をめぐる理論的対立そのものにあるといふことができる。それは、これまでみてきた「国家の教育権」の「論拠」が、現代公教育の本質規定——私事性の捨象、国家への付託、議會制民主主義のルートによる組織・運営——を基礎としていることをみれば明らかである。後期における「教育権」の帰属をめぐる論争は、この問題を避けてとることができないのである。この点は、永井教授も、「教育権の主体論争には、その前提として『そもそも公教育

とは何か』を吟味し、その上で「公教育のあり方」について十分に検討を積み重ねて、その理解ないし判断がなされるべきであらう⁽¹²⁾と指摘するところである。

ところで、「教育権の帰属」をめぐる論争が公教育の本質規定論争に発展していくとすれば、この論争は単なる法規解釈論争の域を越え出なければならぬし、実際、法廷論争の現実の進行がこのことを如実に示している。もとより、「教育裁判」における国民の側の主張は、つとに形式的な法律判断を克服して、教育の本質に基く条理解釈論を柔軟に駆使するものであった。しかし、今や国側の主張も、本質論に触れざるをえない状況になっているのである。さらに、本質論を構成するにあたっては、教育法制史論や比較教育制度論が導入されざるをえず、論争の領域は不可避免的に拡大されることになる。「国民の教育権」の立場に立つ学説、証言、訴訟準備書面はもろろんのこと、「国家教育権」論を展開する先に掲げた諸文書も、その殆んどが、日本における教育の歴史を論じ、西欧の公教育制度との比較を行なう部分を含むものとなっている。その際とくに重要なことは、西欧型公教育の例として双方の側から頻繁に引き合いに出されるのが、ほかならぬフランスの公教育だということである。つまり、小論の冒頭（「はじめに」）で述べたように、フランスの公教育理論や公教育法制などをいかに把握するかということが、現時点の日本における公教育の本質規定論争の重要な争点となっているのである。以下、このことを具体的にみてみよう。

比較教育制度論を踏まえた公教育の本質規定論争は、批判・反批判の応酬という典型的な論争の形態をととのえており、論争点が比較的明瞭に確認できる。論争として成立するのは、厳密には杉本判決（一九七〇年）以降であるが、それ以前に、主として「国民の教育権」論の立場からなされた西欧型公教育理論および制度の歴史的研究の蓄積過程があり、これが論争の前史をなしている。前史における理論活動においては、教育史家による西洋教育史

研究が先行しており、これに教育行政(法)学者が関与するのは一九六〇年代以降のことである。即ち、六〇年代に入つて、兼子仁⁽¹²⁷⁾、持田栄一教授⁽¹²⁸⁾らが教育行政法学の視角から西欧型公教育制度に言及し始め、これが、教育史家である梅根悟、堀尾輝久教授らの研究と接点を持ち始めるのである。「国民の教育権」と「憲法・教育基本法制」を擁護するこれらの理論活動の成果は、その殆んどが、この時期に提訴された教科書裁判に証拠として提出され、またそれらを著した諸学者は、法廷においても西欧型公教育の本質に関する証言を行なつた。さらに、こうした活動は、一九六九年に提出された同裁判第二次訴訟の最終準備書面において総合され、やがて杉本判决に結実していくこととなる。

一九六〇年代に「国民の教育権」論の立場からなされた公教育の本質究明の作業は、「公」概念の歴史的・社会的本質に対する吟味⁽¹²⁹⁾が日本の思想界において欠落していたことへの反省を出发点としている。つまり、「わが国においては——教育の問題に限らず広く一般に指摘しうるところであるが——公概念は、ただちに国家概念にすりかえられ、『公』の名において、『国家』が権限を掌握するという伝統的しくみおよびそれを支えるイデオロギーが存在する⁽¹³⁰⁾」のであるが、こうした日本的「公」概念を克服することが最初の課題となつたのである。この問題については、渡辺洋三教授が次のような見解を提出している。「一般に、近代市民社会において『公』概念は、諸個人の相互関係によって構成される社会の公共概念を意味する。それゆえ……公益とは、諸私的利益の共通の利益を意味しているのであり、その意味で、『公』概念は、『私』概念と基本的に対立するものではなく、むしろその延長線上にある。「中略」公教育における『公』とは、個々の市民のこのような教育上の利益ないし要求のうち共通なものを取りだし、これを社会的規模で組織編成するところに生ずる社会公共概念である。」⁽¹³¹⁾このように、「公」概念を「私」概念との連続性において捉える観点は、「公教育」概念把握のポイントとなるものであり、後にみるように、

「公教育」を「私事の組織化」として構成する視点を提供するものであった。では、そのような「公教育」の本質把握はどのような理論的手続によってなされてきたか。教育史学界においては、この作業が「公教育概念のヨーロッパ的伝統の本流」を模索することから開始された。

日本における「公教育」の辞典的意味は、例えば「公の支配に属する教育のうち、とくに公共の資金で設立された施設で行なわれ、国家、地方公共団体の教育行政機関によって管理される教育」⁽¹³⁾、「国または地方公共団体のような公権力の主体が行なうところの教育」⁽¹³⁾等の規定によって表わされている。梅根教授によれば、このような公教育概念は、ドイツの公教育 (Öffentliche Erziehung, öffentlicher Unterricht, öffentliches Bildungswesen) およびフランスの公教育 (l'enseignement public, l'instruction publique) 概念の意味するところに近似している。前者は、例えば、フンボルト (W. v. Humboldt) の「公教育、即ち国によって統制され又は指導される教育」(öffentliche, das ist vom Staat angeordnete oder geleitete Erziehung)⁽¹⁴⁾という定義によって、後者は、フランスの一八三三年初等教育法 (第二章参照) 第八条の「公立初等学校 (l'école primaire publique) とは、その全部又は一部を、市町村 (commune)、県 (département) 又は国が維持 (entretenir) する初等学校をいう」という規定によってその内容が示される。これらはすべて、国家権力による管理という要素を不可欠のものとして含む概念である。これらに対して、イギリスの公教育 (public education) 概念は、「イートンやラグビーやハロウなどのような日本流に言えば私立学校であり、財政的にも、監督行政的にも全く国家権力や地方行政当局と無関係であった学校が public school」と呼ばれてきていることよって明らかのように、国家権力との関係如何ということとは関係なしに成り立っている概念⁽¹⁵⁾である。そして、このパブリック・スクールの概念こそが「公教育」概念のヨーロッパ的伝統の本流⁽¹⁶⁾とされるのである。即ち、西洋教育史学の明らかにするところによれば、ヨーロッパにおいては、既に一

二、三世紀の頃から民衆のために公開された教育施設が存在しており、これを、封建諸侯・貴族が宮廷・私邸の内部に設立した閉鎖的な学校Ⅱ「私」(Private)学校に対して「公」(Public)学校と呼称する伝統が形成されていたのである。そこでの「公」・「私」の区別は、国や公共団体の関与の有無ではなく、公開性の有無を基準としていた。そして、公開的・大衆的な学校のなかに、市政府が学校維持費の一部を負担するいわゆる *Staatschule* が現われることにより、同じく大衆的な学校でありながら、市政府の管理に属する学校とそうでない学校との区別が生じ、それが前述のフランスの一八三三年法にみられるような公(Ⅱ国・公共団体の設置運営)・私(Ⅱ私的経営)概念の区別を生み出したのである。「このように公教育はもともと国家のサポートなしに存在しうるし存在しているものであった。国家だけでなく市政府や農村共同体のサポートなしに存在しうるし、存在したものであった。ただそのような公教育施設が広く民衆にとって安い費用で利用しうるまでに行きわたるためには、そのような公教育施設に対して公共体や国家が援助したり、或は自らそれを設立したりすることが必要であると認められるようになったときに、公共体や国家によってサポートされ或は設立された公教育が生じたにすぎない。公教育そのものは国家を必要とするものではなかったが、それをすべての民衆に利用されるまでに拡充し、かつ安価で良質のものにするためにのみ、国家や公共体の支持が必要だったのである。」⁽¹³⁷⁾

ところで、このような公共性を備えた学校が、自由で進歩的な共同思考の広場として発展し、そこに反体制的な思想すら醸成されるにおよんで、国王や教会はこれを統制し、私物化する挙に出ることとなった。この傾向は絶対主義の時代にとくに強まったが、「このように国家権力の私学化した大学や学校を再び、誰の私学でもない、従って特定のイデオロギーのみを教えることを目的としない、自由で解放的で大衆的な教育の場にしようとする運動が、市民革命後の公教育運動であった。」⁽¹³⁸⁾

この市民革命後の公教育運動の思想的リーダーとして真先に挙げられるのが、フランス革命期の教育思想家コンドルセ (M. de Condorcet) である。梅根教授は、コンドルセの主張について次のように言う。「彼はここで必ずしも、『公教育』そのものについての新しい思想を打ちだしているのではなく、中世以来の公教育的思想と伝統の上に立って、そのような『公教育』を国家がその責任において拡充し、普及することの必要と、そうするに当たって、国家はこの公教育の公教育としての性格を侵さないようにしなければならぬ、ということをもっていなすぎない⁽¹³⁾」教授はここで、「公教育の公教育としての性格」を表わすもの、つまり公教育の本質を、コンドルセに依って「解放性」・「教育内容の知育への限定」・「非党派性」・「非宗派性」の四点に要約している⁽¹⁴⁾。

コンドルセの（公）教育理論に依拠しながら、近代市民革命期における教育理念を「近代教育原則」として積極的に位置づけたのが堀尾教授である。この「近代教育原則」の内容を筆者なりに要約すると以下のようになる。——①子どもの権利（学習権）の確認、②近代的親権観（子どもに対する義務の履行の優先権）の確立、③教育の「私事性」の確認と家庭教育の理想化、④私事の組織化・親義務の共同化（集団化）としての学校教育、⑤全面教育 (Education) と知育 (Instruction) の範疇的区別、学校教育の知育への限定、⑥国家による教育の主宰の否定、⑦公立学校教育における世俗・無償・就学非強制の原則⁽¹⁵⁾。——「近代教育原則」の発見は、公教育の本質論の構成にとって画期的なものであった。とくに、④私事の組織化としての公教育の把握は、そのまま教育の自律性、教育の自由の確認に連なるものであり、国家権力の教育への関与を限定的なものとする西欧型公教育の歴史の伝統にも一致するものであった。また、この「原則」は、近代市民革命期における人権宣言に象徴される人権思想の発展を背景として、①子どもの権利の確認という重要な内容を含むものであり、その意味でも画期的であった。教科書裁判第二次訴訟の原告最終準備書面は、この「近代教育原則」に依拠し、そこから「教育の自律性ない

し教育の自由」、「権利としての教育ないし教育を受ける権利」といった「公教育の原理」を演繹している。⁽¹⁴⁾

しかし、「近代教育原則」の指定が、歴史認識の上でも解釈論の上でも有意義であったとはいえず、これについて以下のような問題点があることは否定できない。第一の問題は、それが一つの「理念」ないし「イデオロギー」にすぎなかったということに関連している。これについては兼子教授が次のように言う。「十九世紀中葉までのフランス教育法制の現実態からすれば、コンドルセの公教育構想は空想に近く、上記の憲法規定（一七九一年憲法・一七九三年憲法の教育規定——第二章参照）は多くは空手形に終わったというほかない。その根本の原因は、自由主義段階の資本制市民社会には公教育を国家的に組織するだけの経済的基礎が十分用意されておらず、またそのような社会的な制度原理もなかったからだ、と考えられる。〔中略〕教育思想史家によって、近代教育思想にはすでに、『人権思想の系^{コロシア}』としての子どもの権利の確認と、その教育的表現としての学習権ないし教育を受ける権利の主張』が含まれていたとされており、教育行政学者も、近代私教育体制においても『子どもの学習権や教師の教育の自由についての観念がみられなかったとはいえない』としている。しかしながら、教育法制史の立場からは、子ども学習権や教師の教育の自由は、初期市民社会の現実的な制度原理たりえず、したがって法制的原理にもなりえなかった。つまりそれらの『思想』や『観念』は、十九世紀前半の『私教育の自由』の法制がもつ法解釈の『わく』をこえ出たものだった、というほかはないのである。⁽¹⁵⁾第二の問題は、「近代教育原則」が文字通り「近代」の所産であり、それが、これから問題とする「現代」公教育の本質を同様に規定していると考えるのは早計にすぎるといふ点である。（ここでは、さしあたり一九世紀末を「近代」と「現代」の分岐点とする。）この点は、兼子教授が「教育思想史家」として引用した堀尾教授の所説においても指摘されているところであり、堀尾教授は、「現代公教育—近代公教育理念の実現という……仮説的等式への安易なよりかかり⁽¹⁶⁾」あるいは「近代教育の理念は、一九

世紀末以降、福祉国家の段階において現実化されたとする教育史の理解の一面性⁽¹⁶⁾に対する批判を前提としている。以下、堀尾教授が「近代」から「現代」へ展開する公教育の歴史的構造をどのように把握しているかをフォローしてみよう。――「近代教育原則」は古典的市民社会の論理から導き出されるが、この「市民社会の現実」は資本主義社会であるから、「市民社会の思想家が、同時に資本主義のイデオログドでありうるためには、これまでにみた近代教育思想とは別に、現実の資本主義が要求する教育に 대응するイデオロギーが用意されなくてはならない。」そのイデオロギーとは、「労働者対策（教化）のための、大衆教育ないし公教育の思想（イデオロギー）」である。そして、「これらの大衆教育の思想が、その本来的な『権利としての教育』の思想を貫徹させず、慈恵として、かつまた治安維持の手段として、革命にたいする防波堤として、構想された以上、このような大衆教育の思想と制度にたいして、自覚的労働者とその思想家たちが、強い不満を示したのはきわめて当然であった。」ここに「労働者の自己教育の思想（理念）」が芽生え、「大衆教化の思想」に對置されることとなる。こうして、近代教育の構造は「第三階級以上の階級（支配階級）の自己教育の組織」、「支配階級による労働者大衆の教化の組織」そして「労働者の自己教育の組織」の三重構造において捉えられるのである。これらのうち、「近代教育原則」との連続性を保っているのは、唯一「労働者の自己教育の思想」である。つまり、「近代教育の原則である『権利としての教育』、さらには、『外的権力が、人間の内面形成に干与しない』（私事性原則）という原則は、労働者の自己教育思想の中にも、その思想の核をなす」ものであり、また、自己教育思想は、「教育の無償制、教育内容の世俗性・科学性、国家権力からの独立性（中立性）、さらには教育の自由等の問題」を「公立学校（公費教育）制度を媒介した問題として提起」したことによって、「近代教育原則の今日的継承と発展の課題」を担っているのである。ところで、「一般に、ヨーロッパ諸国において、公教育の国民的規模^{ナショナルワイド}での成立は一九世紀末以降、現代の事柄に属している。」

一九世紀後半、ヨーロッパ諸国においては、義務教育制度を中核とした「国民教育制度」が成立するが、この教育制度上の変化は、「単に教育制度の整備、教育機会の拡大を意味するものではなく、教育思想・教育原則の変化を意味する。」すなわち、「国民教育制度」というのは、「国家が『道徳の教師』『中正の保持者』として大衆教育を指導する」ことを本質とするものであり、「基本的にはナショナルリズムを主柱とする『教化』組織」にほかならないのである。この制度の中核に位置する義務教育制度は、たしかに「教育機会の拡大」・「教育の民主化」を保障するものとして「労働者階級の教育要求」を含む側面をもつが、基本的には、「労働者の教育要求を実現したというより、労働（階級）運動を阻止し予防するための防波堤として、支配階級によって先どりされた」ものである。こうして、「現代公教育」＝「国民教育制度」の本質は、まさに「レジーム（体制）の論理の貫徹」として把握されるのである。――

以上のように、堀尾教授は、sachlichな歴史認識としては、現代公教育が労働者階級の教育要求を体制内に包摂し、大衆教化（indoctrination, endoctrinement）を制度として組織する本質を持つと指摘する。そして、「近代教育原則」は、現代における階級闘争の中で労働者階級のイデオロギーとして継承されているとし、法解釈実践の上では、この立場に立つ解釈論を構成している。ただし、このことは堀尾教授の方法的立場における認識と実践の乖離を示すものではなく、教授においても「公教育の成立……の原動力そのものは、生産の社会化と労働者の階級的自覚と運動そのものであった」との認識が維持されている。こうして、堀尾教授によれば、「現代におけるわれわれの課題は、現実に存在する公共・義務教育制度を前提としつつ、これを成立せしめた歴史の原動力の確認の上で、それらの制度が階級的性格と同時に併せもつ公共的性格の二面性を認識し、公共・義務教育を、内側から組みかえていくことにある」のである。このような課題意識を共有する持田栄一教授も、現代公教育を矛盾的構造にお

いて把握し、「矛盾的構造をとる近代公教育の基底にある労資のバランスが後者に対し優位に立っていた時期においては、……市民的性格がつよく表面に出（ていたが）、その後とくに第二次世界戦後勤労者階級の力がつよまり、近代社会の遺産を勤労者の立場に立って継承発展させることが可能となった『現代』においては、公教育を勤労者のものとしてつくりかえていくことの可能性が自覚されるようになった」と述べている。⁽¹⁹⁾

現代公教育の本質が、*sachlich* な歴史認識の上では、矛盾態 \parallel 対立物の統一として捉えられるとすれば、法解釈論としての公教育の本質規定論争は、矛盾を構成する二つの対立する側面のいずれにこの矛盾を止揚する契機があるかをめぐって展開されることになる。「矛盾的關係の弁証法的把握は、法解釈の歴史の変遷の中で、その力点の差異として現れる」⁽¹⁵⁰⁾からである。そして、説明するまでもなく、「国家教育権」論の立場においては、「現代公教育」制度の国家主義的側面が重視され、逆に「国民の教育権」論の立場においては、「現代公教育」制度が、「近代教育原則」を今日的に継承する労働者・人民の教育要求を反映しているという側面が強調される。この後者の側面こそが、現代公教育の矛盾的構造を止揚する契機を有し、したがって、この側面に立つ解釈論が歴史の発展法則に合致することはいうまでもない。一九七〇年の杉本判決は基本的に後者の立場に立ち、現代公教育制度の趣旨を次のように判示している。「一九世紀の末になって、西欧各国に公教育制度が確立してくるのであるが、そこでは、たしかに一面では従来の教育の自由をある面では制限しつつ国家全体の公教育を確立しようとする動きもあったが、近代における教育の自由の原理はその中でも基本的に継承されたといえるし、さらに二〇世紀に入って、生存権の基本権が各国の憲法において規定されるに至ると、子どもの権利としての教育を受ける権利が確立したといえよう。」「一八世紀末に成立した、子どもの教育を受ける権利と教育の自由を中核とする近代教育思想は現代における実定憲法および公教育法制の中に基本的に生かされて子どもの教育を受ける権利が生存権の基本権の一つとし

て認められ、国民は子どもないし次の世代を教育する責務を負い、国家はそのために具体的な施策を行なう任務を担うことになったということができよう。⁽¹⁰⁾

以上、一九六〇年代に、教育史学界と教育行政法学界との共同作業の中から現代公教育の本質論が構成され、それが杉本判决に結実する理論史的過程をみてきた。この問題は、杉本判决を不服とする被告・文部省側が控訴審準備書面において原判決批判を行ない、これに被控訴人・家永側が反批判を加えるに及んで、急速に論争として発展していくことになる。⁽¹¹⁾

国（文部省）側の主張は、さきに（後期における）「国家教育権」論の要約として紹介した。そこにおいて「論拠」として提出された「私事性の捨象」、「国政への信託」、「議會制民主主義」という論理は、すべて国側の現代公教育の本質把握に結合しているが、とくに「私事性の捨象」論は国側の公教育論の核^{カネ}であり、その論理構成の出発点をなしている。重複するので再び引用することは避けるが、この「私事性捨象」→教育の自由否定」論の問題性は、畢竟、国側の歴史認識の誤謬に起因している。そして、それが被控訴人側の反批判の要点でもあった。つまり、「控訴人は、学校教育の発達史を、教育を私事とみる私教育体制（一九世紀中頃まで）から、教育の公共性を認識する公教育体制（一九世紀後半以降）への発展ととらえている」⁽¹²⁾のであるが、この点は、被控訴人によって次のように批判されることとなった。「控訴人によれば、一九世紀中頃までの時代に、公営の民衆教育が存在しないか、あるいは貧困であったのは、教育が私事として私的自治に委ねられ、国家の干渉を排斥する自由放任の原理が支配していたからだということになる。これに対し、一九世紀後半に公教育が国民的規模で整備確立されるに至ったのは、教育の公共性が認識され（私事性を否定し）、国家が公教育の組織化に積極的に乗じたからだということになる。まるでその前には、公営の民衆教育の普及を主張する思想は、全く存在していないかのごとくであ

る。また原理的には、教育の自由から義務制・無償制・世俗性への転換として説明される。あたかも一九世紀後半に至ってこれらの原理が突如として生じたかのごとくであり、また国家の関与によって、始めてこれらの原理が成立しえたかのごとくである。さらに一九世紀中頃までの教育思想、あるいは教育の自由を承認する教育思想は、すべて私教育の思想のごとくである。しかしこれらがすべて誤りであることは、市民革命の時期に、史上空前の公教育論ブームが出現していることをみても明らかであろう。……当時すでに国民教育 (l'instruction nationale) という概念さえ用いられていた。⁽¹⁵⁾ この論旨とは全く逆の視角からではあるが、同じく国側の歴史認識を批判するものとして杉原泰雄教授の次のような指摘がある。「国側は、近代公教育が国民・教師の教育の自由を否定する『国家による教育』にはかならないとして、その展開過程を……一元的に説明する。(中略) 近代公教育の展開をこのように一元的に把握することは、少なくとも公教育制度の問題として、つまり法現象の問題として公教育を考察するかぎり、誤りといわざるをえないであろう。国家と公教育とのかかわりあい方は、決してこのような意味での一元的な展開をしてきているわけではないからである。たとえばフランスの場合には、……公教育は、『教育の自由』を留保したうえで展開してきているのであり、『教育の自由』の否定のうえに展開してきているのではないのである。イギリス、アメリカにおいても、公教育の内的事項については教師の自主制が原則として保障されている。プロイセン・明治憲法下の日本の場合のように、教育の自由を留保せずに国家が公教育の内的事項に介入する公教育制度のほかに、具体的形態は多様であるにしても教育の自由を留保する公教育制度が存在していることは否定できない……」⁽¹⁶⁾

公教育の歴史的把握の問題に関連して、その周辺にいくつかの個別的争点が形成されている。その殆んどがフランス公教育に関連するものなので簡単に触れておこう。

一つは、コンドルセの公教育論およびその中に集約的に表現されている「近代教育原則」の歴史的評価の問題である。国側は、コンドルセの公教育法案がフランス革命議会上に提出された公教育諸法案の一つにすぎず、しかも実際には成立するに至らなかったという事実から、これを「教育制度的にあまり意味のないもの」と断定した。また「近代教育原則」についても、これが「もともと教育史のうえで確立された原則として存在するのではなく、いわば近代教育思想についてのひとつの学説をとりあげたものにすぎない」と一蹴した。⁽¹³⁾このような見方に対し、野田良之教授は、コンドルセ理論がその後のフランス公教育制度の中に着実に浸透していったことを事実にして明らかにし、⁽¹⁴⁾また被控訴人第二準備書面は次のように反論した。「教育思想の歴史的な意義や価値は、当該思想がその当時直ちに実定法化されたか否かによってきまるものではない。むしろそれが根源的なものであればあるほど、実定法がその次元に到達するまでに永い歴史の年月を必要とするのが通常である。……われわれが、本件で学校教育とその思想の変遷の歴史を問題とするのは、今日の実定教育法制のよるべき基本的原則を公教育とその思想の歴史的発展過程を通して、客観的に捕捉しようとするためにはかならない。この意味からいえば、本件で必要とされるのは、憲法二六条の教育権の保障を生みだした教育思想と教育制度の系譜である。われわれが、コンドルセの公教育論を重視するのはこの故である。コンドルセの公教育論は、まぎれもなくこの系譜につながっている。⁽¹⁵⁾

第二に問題とされるのは、コンドルセ理論の歴史的意義を否定する国側が、きわめて巧妙にも、当のコンドルセ理論の一部を借用して自己の立論を弁護しようとする点である。つまり国側は、コンドルセ理論において、「公教育を……最終的には議会に從属せしめる」ことや「公権力による教科書の選定」が承認されていることに着目し、⁽¹⁶⁾先に述べた「議會制民主主義」論を補強し、さらに、教科書検定などの教育内容行政を正当化するのである。この身勝手な議論に対し、被控訴人側は、コンドルセが議会というものを「あらゆる権力の中で、……腐敗するおそれ

が最も少なく、また個人的な利益で誘惑されることも最も少なく、さらに知識を有する人々の総意の影響を最も反映し易いもの」として把握していたことを紹介し、暗に今日の日本における議会主義の現実との差異を指摘した。そしてさらに、議会といえども国家権力の一部である限り教育内容への関与は嚴重に否定されるというコンドルセの見解を対置させている⁽¹⁶⁾。尚、この論点については、国側の「議会制民主主義」論を全面的に批判した杉原教授の論文がとくに参考となる⁽¹⁷⁾。

個別的争点の第三として、フランスの現在の公教育制度とくに教育行政のあり方の評価をめぐる問題がある。国側は、「フランスの現実の教育行政の実態をみるに、それは、原判決〔杉本判决〕が判示するような教育の自由がその中核をなしたり、国家は教育内容に介入しないなどというような体制となっていないことはもちろんである。むしろ、フランスの教育行政は、ナポレオン体制下の教育行政制度を基本的に維持しており、きわめて中央集権的な制度となっている⁽¹⁸⁾」とし、具体的に、フランスにおいて文部大臣が強力な権限を持っていることや、教育について一定のプログラムを国家が作成している事実のあることを指摘している。そして結論として、「フランスにおける国の教育内容への関与の程度は、わが国の場合と大差ない⁽¹⁹⁾」と述べるのである。事実の問題としては、確かにフランスの教育行政制度が外見上中央集権的であることは否めない。「日本の教育行政が戦前極端な中央集権制をしていたとき、その制度の形式的類似性ゆえに常に引きあいに出されていたのはフランスの中央集権的な教育行政制度であり、今日もその形態は変わっていない⁽²⁰⁾」と指摘されるほどである。しかし、それはあくまでも外見上、形式上のことであり、その制度の運用の実態の面では、フランスと日本の違いは歴然としており、ここでも国側の「論拠」は、教育行政権の教育内容への関与を正当化しえない。つまり、兼子教授らによれば、フランスにおける教育行政立法の過程には、教員代表の参加が保障され、また国民代表も参加する中央教育審議会の答申が実際上の

決定力を有している⁽¹⁶⁾ので、教育関係者の意見を無視して立法がなされることはなく、その意味で「同じ中央集権にしても、現行日本の教育課程行政権が文部大臣を核とした官僚的中央集権であるのに対し、フランスのそれは、教育専門家による中央集権である⁽¹⁶⁾」ということができるのである。さらに日本との違いを言うならば、「一般的な紛争を生じていないフランスでは、学校をめぐる教育課程管理は、およそ法律問題の領域とは考えられておらず、したがって法解釈論議などはなされずに、もっぱら教育経営そのものに委ねられている⁽¹⁶⁾」という根本的な相違を挙げることができるといえる。こうした違いがあるからこそ、兼子教授は、本章冒頭に紹介したように、「フランスの教育界と比較して」「日本の教育課程行政の異常性」を指摘しえたのである。

フランスに関係する個別的争点はこのほかにもいくつかあるが、紙幅が限られているので省略する。さて、公教育の本質をめぐる以上のような批判・反批判の応酬において、集中的争点をなしているのは、明らかに、公教育における「私事性」の問題である。控訴人(国)側が端的に公教育における「私事性」捨象を指摘するのに対し、被控訴人(家永)側は、公教育と「私事性」原則の連続性を強調する。後者においては、もともと公教育が「近代」と「現代」とを問わず、「私事の組織化」として構成されていたのであるから、この主張は当然であるし、その基本的な正しさは既に指摘したところである。しかし、最近における「国家教育権」論の巧妙・柔軟な展開のもとで、この「私事性」原則が安直に強調されるとしたら、その理論は解釈論としての有効性を問われることになる。この点は、「国民の教育権」論の陣営において既に指摘されている⁽¹⁶⁾が、こうした反省は、教育の本質論にてらしてみても当然に提起される筈のものである。なぜなら、教育は本来一定の人間関係 \parallel 社会関係の中でしか成立しえないものであり、文字通りの「私事」であることはできないからである。とりわけ、教育が学校教育の形態をとり、「私事の組織化」がなされる場合、そこにおける「私事」はもはや単なる「私事」ではありえない。そこには、

何らかの意味における「社会性」・「公共性」の要素が必然的に含まれる。とすれば、「私事性」原則の再検討の作業においては、こうした「社会性」・「公共性」の内実をいかに規定し、そこから国家的契機をいかにして排除するかが課題となる。そして、こうした再検討のための視角は、既に一九六〇年代までの豊富な理論的蓄積の中に与えられている⁽¹⁰⁾ということを付言しておこう。

以上、本節の叙述は、「教育裁判」における基本的争点の抽出に始まり、「教育権」概念の再構成を媒介として、「教育権」の帰属主体論争、さらにはその発展形態としての公教育の本質規定論争へと展開してきた。この叙述展開の最後の部分では、比較教育法制論が導入され、とくにフランスの教育法現象が教育と法をめぐる日本の問題状況と深く関連していることが明らかとなった。本節の叙述は引き続き第二章以下におけるフランス教育法の内在的検討に接続していくことになるが、第一章と第二章以下の連続性を担保するために、第二・三章における分析視角を本章とくに第三節の叙述内容に基づいて措定しておく必要がある。

以上みてきた日本の問題状況からして、フランス教育法の研究に第一義的に要請されるのは、*sachlich*な歴史認識としてその対象的構造を明らかにすることである。それがおそらくは矛盾的構造において把握されるであろうことは、本節後半の叙述からほぼ確実に予想されうるが、そうだとすれば、その矛盾を構成する対立的契機を正確に把握することがここでの課題となる。フランス教育法から、日本の問題状況の解決に役立つような解釈論を引き出すことは当面の課題ではないし、逆に、比較的水準の高い日本の教育権理論をもってフランスにおける理論問題を「解釈」することも、ここでは排斥されねばならない。第二章以下の課題は、あくまでもフランス教育法の歴史的現実を思惟において正確に再現することに限定されねばならない。

(1) 一九五八年に始まる勤評事件は、教職員組合による勤務評定反対闘争が公務員法違反に問われたものであり、また学テ事件は、文部省による全国中学校一斉学力調査(一九六一年)の実施に反対する運動が公務執行妨害罪・建造物侵入罪等に問われたものである。いずれも公務労働事件としての刑事裁判である。これらの裁判が「教育裁判」と呼ばれるのは、そこにおいて「教育基本法下における教師の教育権と国の教育課程行政の限界、という教育法原理的な諸問題」(兼子仁『教育権の理論』勁草書房、一九七六年、一四〇頁)が重要な争点として形成され、また形態の上でも「刑事事件の法廷に、教育学者や学校の教師が証人として登場し、教育を語り、教育権を論じはじめた」(兼子仁『国民の教育権』岩波新書、一九七一年、四頁)という特殊性を持っていたことに基く。都教組勤評事件弁護団は「我々は本裁判を教育裁判と呼んできた。それは我国の教育そのものが組上にのせられて裁かれるという意味である」と端的に述べている。(本山政雄「教育裁判をめぐる教育と法」『法律時報』第四二巻第一〇号、一九七〇年八月、八九〜九〇頁)

(2) 永井憲一「教育法学の必要性と課題——憲法学者と行政法学者の反省と理解を求めて——」『立正法学』第二巻第二号、一九六八年、後に、兼子仁編『法と教育』(法学文献選集8)学陽書房、一九七二年所収。引用後書二三頁。

(3) この裁判は二本立てである。一つは、一九六三・六四年度の教科書検定における不合格処分・修正強制によってこうむった損害の賠償を請求するという形をとった国家賠償請求事件であり、通常第一次訴訟と呼ばれる。一九六五年に提訴され、東京地方裁判所民事第三部(裁判長緒方節郎判事)に係属した。第二次訴訟は、一九六六年度の改訂検定において六箇所についてうけた検定不合格処分の取消を求めた行政訴訟(一九六七年提訴)であり、東京地裁民事第二部(裁判長杉本良吉判事)に係属した。第二次訴訟の一审判決が有名な杉本判决(東京地判昭四五・七・一七判時六〇四号)であり、その後、控訴審判決(畔上判決、東京高判昭五〇・一二・二〇判時八〇〇号)を経て最高裁に上告されている。第一次訴訟は一番の高津判決(東京地判昭四九・七・一六判時七五一号)が出されている。

(4) 家永三郎「教科書裁判控訴審を迎えて」教科書検定訴訟を支援する全国連絡会編『裁かれる日本の歴史・家永・教科書裁判』高裁篇、第一巻準備書面篇1、総合図書、一九七二年、一頁。

(5) 兼子仁「日本の教育課程行政の異常性——フランスの教育界と比較して」『教育』一九六七年一〇月号、後に、兼子『教育学と教育裁判』勁草書房、一九六九年所収。引用後書四頁。尚、日本における教育と法の関わりをより具体的に示すものとして、堀尾輝久教授の次のような説明を紹介しよう。「今日、子どもや親（市民）が、教育を通して法とかかわる問題は多様である。たとえば、現在の義務教育制度のもとで、就学年齢に達すれば、就学を強制され、それをしない場合罰金が課せられたり、その住む場所によって学ぶ学校が決定され、校区制のもとで学校を選ぶ自由も教師を選ぶ自由も与えられていない。逆にまた、学校や教師の側からこれをみれば、その子どもが不良だからといって退校や転校を強制することもできないという関係になる。教科書の無償や学校給食の問題も、寄付金やPTA会費等の問題とともに教育費過重負担の問題として、親の関心とならないわけにはゆかない。憲法にある『義務教育の無償』規定は、この問題にどうかかわるのか。私立学校の授業料の値上げをめぐるストライキは、教育ママにとっては、物価値上りに劣らぬ関心事に違いない。私立学校への補助金政策と憲法第八十九条の、公金の支出の制限規定はどう関係するのか、教科書検定は『検閲』であり、憲法第二十一条に違反するのか、学力テスト全国一斉実施は合法なのか、それとも批判者のいうように、文部省（国家権力）の教育内容統制であり、教育行政の任務の限界をおかすものとして、教育基本法第十条に違反するのか。公立学校は、子どもの内面的価値観の領域にまで侵入する仕方では道徳教育を行うべきでなく、『君が代』を自分の子どもには歌わせてほしくないという親の訴えは正しいのか、等々、教育が法にかかわる問題は、複雑多岐にわたっている。（堀尾輝久「現代における教育と法」岩波講座『現代法』第八巻『現代法と市民』一九六六年、後に、堀尾『現代教育の思想と構造——国民の教育権と教育の自由の確立のために——』岩波書店、一九七一年所収。引用後書二七二―二七三頁）

(6) 戦後の教育統制の実態については、以下の諸文献が参考となる。宮原誠一『教育史』東洋経済新報社、一九六三年、国民

教育研究所編『国民と教師の教育権』（全書国民教育1）明治図書、一九六七年、とくに第二章「教育の国家統制の歴史的展開」（伊ヶ崎暁生）、永井憲一「戦後の教育政策・行政の展開と教育基本権」、『法律時報』一九七二年六月臨時増刊「憲法と教育」、後に、永井「教育法学の目的と任務」勸草書房、一九七四年所収、永井「戦後教育三〇年と教育法」、『戦後教育と憲法・教育法』（日本教育法学会年報第5号）有斐閣、一九七六年、永井「憲法と教育基本権——教育法学のために——」勸草書房、一九七〇年、星野安二郎「教育法の制度と動態」有倉達吉編『教育法学』学陽書房、一九七六年、星野「憲法と教育——平和と民主主義教育の実践——」法律文化社、一九六一年、本山政雄・川口彰義・榊達雄・柴田順三『日本の教育裁判』（教育法学叢書5）勸草書房、一九七四年、等々。

(7) ここに掲げた事例のほか、教育行政面では、教員養成・後期中等教育の多様化・大学入試制度等、また教育内容に関わる
 ところでは、国防教育・産学協同路線・神話教育・君ヶ代・日の丸・元号法制化問題等、重要な事柄が数多くある。紙幅の制約上、残念ながら割愛せざるをえない。また、教育政策の歴史ということであるので、国民の教育運動の側面における主要事例——例えば、高校全入運動・杉本判决の獲得・日教組教育制度検討委員会の活動等々——も触れることができなかった。
 尚、戦後の教育政策とくにその「反動化」の始期は、正確には、一九五〇年の朝鮮戦争開始の時期に求められると思われるが、ここでは、教育政策として明確化する時期という意味で一九五三年を出発点とした。（次の註（8）参照）

(8) 影山教授は続けて次のように言う。「文教政策がこのような原理上の地位を占めるとすれば、その歴史的展開は、……とくに朝鮮戦争以後における学校教育課程の全体におよぶ公権力統制とそのシステムの展開において明確に実証されているところである。池田・ロバートソン会谈の内容がその後の教育制度と教育過程全体を転換させる出発点となり、文教政策の基本路線をなしてきたことは周知のことである。それは政治的支配の戦略課題を内面から支え、質的に担保する不可欠の路線である。この路線に規定された学校教育の権力統制は(一)教育行政の機構とプロセス、(二)教師——教育の直接の担当者、(三)教育内容と目的、の三つの方向で展開されてきたといつてよい。」（以上、影山日出弥「憲法学と教科書裁判」、『法律時報』一九六九年

八月臨時増刊増補版「教科書裁判」一九二頁、傍点原著者)

(9) 宗像誠也『教育と教育政策』岩波新書、一九六一年、六七頁、堀尾・前掲「現代における教育と法」『現代教育の思想と構造』二七二頁。

(10) 堀尾・前掲書、二七二頁。

(11) 同前。

(12) 以上、戦前日本の教育については、堀尾・前掲書の他、金子照基「戦前の教育行政と戦後の教育改革」『教育法学の課題』(有倉遼吉教授還暦記念)総合労働研究所、一九七四年、星野安三郎「学問の自由と教育権」鈴木安蔵、星野安三郎共編『学問の自由と教育権』成文堂、一九六九年等参照。

(13) ここでは、兼子教授にならって、「法規範としての教育法」と「法現象としての教育法」とを区別するという方法的処理が必要である。教授によれば、前者は、「法論理」としての教育法つまり「教育制度に特有な法論理の体系」を構成するものであり、その法規範論理を究明することが「教育法の法解釈学」の仕事となる。「法論理」としての教育法は、「本質志向的な大まかさ」をもち「憲法に連る」ような「法原理」も含むが、具体的な「法制度」のしくみを決める教育法論理として「十分に一義的な明確さ」をもたなければならぬ。「法現象としての教育法」とは、法的現実としての教育法であり、「一定の法規範の実現と同時に他の法規範の不実現としての現実」である。そして、「このような法現象すなわち現実態としての教育法をもつばら研究対象とするのが、教育法の法社会学である。」(以上、兼子仁『教育法』(新版)(法律学全集16—1)有斐閣、一九七八年、二一七頁)

(14) 永井憲一「憲法・教育基本法制の形成とその理念——戦後の教育改革の経過を中心として——」前掲『国民と教師の教育権』後に、永井・前掲『教育法学の目的と任務』に補筆収録。引用前書七八〜七九頁。

(15) 永井憲一「教育基本法・各基本法の問題状況」『法律時報』第四五巻第六号、一九七三年六月、後に、永井『教育法学の

展開と課題」学陽書房、一九七八年所収。引用後書一六頁。ここで永井教授は、教育基本法を「憲法保障法」とも呼び(三二頁)、形式上立法過程からしても、内容上「戦後におけるわが国の国家政策全般に関する基本的なあり方を示す性格」からしても、「文字通りの『基本法』」というのに相応しい法律」であると評している(二六頁)。同法施行直後に、文部省調査局審議課内に設けられた教育法令研究会が発表した解説書によれば、審議過程においても、この法律は「教育憲章」・「教育根本法」としての性格を与えられていたことがうかがえる。(辻田力・田中二郎監修、教育法令研究会著『教育基本法の解説』国立書院、一九四七年)尚、学界において教育基本法の「準憲法的性格」をいち早く指摘したのは有倉遼吉であるが(有倉遼吉「教育基本法の準憲法的性格」有倉編『教育と法律』新評論版、一九六一年)、その他、鈴木安蔵教授の「教育基本法」教育に関する国内の最高法規」説、兼子仁教授の「教育基本法の附属法規」説等がある。(鈴木英一「教育基本法・解説」有倉遼吉編『教育法』(別冊法学セミナー・基本法コンメンタール12)一九七二年、一九頁)

(16) 永井憲一「福祉国家論と教育基本権——権利としての教育の問題状況——」鈴木安蔵編『現代福祉国家論批判』法律文化社、一九六七年、後に、永井・前掲『憲法と教育基本権』所収、前書二六五頁、金子・前掲「戦前教育行政と戦後の教育改革」『教育法学の課題』一四二頁。

(17) 永井・前掲、二六五～二六六頁、教科書裁判第一次訴訟(国家賠償請求事件)原告準備書面(第五回)前掲「家永・教科書裁判」第一部準備書面篇1、一五一～一五九頁。尚、憲法・教育基本法制の成立過程を含む戦後教育改革の全貌については、鈴木英一「教育行政」(戦後日本の教育改革3)東京大学出版会、一九七〇年、また、これをコムバクトにまとめた、鈴木「戦後教育改革の立法者意思」『法律時報』臨増「教科書裁判」(前掲)所収、および、鈴木「教育基本法における戦後改革の精神」『教育基本法30年と教育法学』(日本教育法学会年報第7号)有斐閣、一九七八年所収、などが参考となる。

(18) 永井・前掲「福祉国家論と教育基本権」『現代福祉国家論批判』二六七頁。

(19) 永井・前掲「教育法学の必要性と課題」『法と教育』一六頁。

- (20) 本山他・前掲『日本の教育裁判』二五〇頁。
- (21) 兼子・前掲『教育法』〔新版〕一六六頁。
- (22) 本山他・前掲書、二五〇頁。
- (23) 本山他「教育裁判の教育学的研究(1)」、『名古屋大学教育学部紀要』第一五巻、一九六八年、三七頁。
- (24) 兼子仁「教育権実現の手だてとしての教育裁判——教育裁判の動態的ならえ方を中心として——」、『学習権実現の今日的課題』(日本教育法学会年報第6号)有斐閣、一九七七年、一三三頁。
- (25) 本山・前掲「教育裁判をめぐる教育と法」、『法律時報』第四二巻第一〇号、八八〜八九頁、同旨、永井憲一「教育法概説——教育法研究の意義と課題」有倉編・前掲『教育法』(別冊法学セミナー・基本法コンメンタール12)、一四頁。
- (26) 名古屋大学教育裁判研究会、柳達雄・川口彰義「教育裁判の展開とその基盤」、『法律時報』一九七二年六月臨時増刊「憲法と教育」(前掲)一四四頁。尚、兼子仁・前掲「教育権実現の手だてとしての教育裁判」は、教育裁判を「内容的役割」の違いに応じて三種類に分けている。第一は、「教育の自主性を守る教育権の権力対決を支える裁判」であり、学テ裁判、教科書裁判等がこれに属する。ただし、この類型には「刑事教育裁判」と「民事教育裁判」(行政訴訟を含む)の両者が含まれ、後者については、「教育権者の側が、司法権の独立を利用して行政権力に対決するかどうかのイニシャティブと選択の余地を持つ」と指摘されている。第二は、「教育を良くしていくために教育権のはたらきを是正する裁判」であり、例えば、私立高校生徒の落第判定の違法無効(新潟地裁)や公立高校の教育課程編成の取消(大阪地裁)を争う裁判などがこの類型に属する。ただし、このような問題は、「なるべく各学校の教育自治の問題として関係者の規範意識にもとづき慣習法的な処理がなされていくこと」がのぞましく、「教育法を裁判規範としてはたらかせて教育是正を行なうという民事教育裁判は、やむをえない最後の手段である」というのが兼子教授の判断である。教育裁判の第三の類型は、「教育の条件整備を要求する教育権の主張に応えていく裁判」であり、超動手当請求訴訟などはこれに該当する。(兼子・前掲論文、日本教育法学会年報第6号、

二二二—二四頁

(27) 兼子仁「戦後教育判例の概観——教育法学の見地から——」『教育判例百選』(別冊ジュリスト41) 有斐閣、一九七三年、一二頁。

(28) 同前。

(29) 永井憲一「学問・研究の自由と教科書問題——家永訴訟を中心として——」福島要一編『大学の理念と自治Ⅰ』明治図書、一九六九年、後に、永井・前掲『憲法と教育基本権』所収。引用後書二一九頁。

(30) 尚、教科書裁判の性格については、大江志乃夫「日本現代史における教科書裁判」青木書店、一九七一年、大江「教科書裁判の歴史的考察」日本教育法学会年報第6号(前掲)所収、など参照。

(31) 「教育法学」の形成過程については、以下参照。兼子仁「特殊法学としての教育法学」『法律時報』第四二巻第一〇号(前掲)一〇九頁以下、後に、兼子・前掲『教育権の理論』二七四頁以下に再録、兼子・前掲『教育法』(新版)(とくに第一編第四章第一節)、有倉編・前掲『教育法学』所収の諸論文、とくに、兼子「教育行政法から教育法へ」、および佐藤司「教育学と教育行政」、永井・前掲『教育法学の目的と任務』、とくに第一部「教育法学の歴史的展開」、永井「学界回顧・教育法」『法律時報』第四六巻第二二号、後に、永井・前掲『教育法学の展開と課題』、所収。

(32) 兼子・前掲『教育法』(新版)五六頁。

(33) 星野安三郎「憲法・教育基本法の三〇年」日本教育法学会年報第7号(前掲)三五頁、傍点引用者。

(34) 同前、三六頁。

(35) 永井・前掲『教育法学の目的と任務』一七二頁。

(36) 同前、一七三頁。教授はまた次のように言う。「教育改革を推進していく国民の力の弱さが当初から予想されたがゆえに、わが国では、かかる特殊な歴史的事情にかんがみて、教育の本来的な目的の実現をそれなくしても可能とする時期まで

- の、いわば過渡期における補助的措置として、……法律主義を採ったものと考えられなければならない。」(同書四〇頁)。
- (37) 末川博「憲法と教育基本法」宗像誠也編『教育基本法——その意義と本質』新評論版、一九六六年、一八頁。
- (38) 有倉遼吉「国民の教育権と国家の教育権」『季刊教育法』1、一九七一年秋季号、総合労働研究所、後に、有倉『憲法理念と教育基本法制』成文堂、一九七三年所収。引用『季刊教育法』七頁。
- (39) 永井・前掲『教育法学の目的と任務』三九頁。
- (40) 堀尾輝久・兼子仁著『教育と人権』岩波書店、一九七七年、第二部第三章(執筆堀尾)、一九二頁、傍点引用者。
- (41) 永井・前掲『戦後教育三〇年と教育法』日本教育法学会年報第5号、五一頁。
- (42) 同前。尚、他の二つのパターンは、「かなり重要な教育に関する事項を政治権力による恣意的な法解釈で行政立法として政策的に実現するというパターン」および「(教育内容への関与の)機能を任命制教育委員会および教育長が果たすパターン」である。(同前、五二―五三頁)
- (43) 田中二郎『行政法総論』(法律学全集6)有斐閣、一九五七年、二五頁。
- (44) この「三段論法」を駆使するものとして、諸沢正道・宮野礼一「判決理由における疑問点」『ジュリスト』四六一号「教科書検定判決」五〇頁、教科書裁判第二次訴訟(検定不合格取消請求訴訟)控訴人第一準備書面第三、一、一、五、前掲『家永・教科書裁判』高教篇、第一巻、一八―一九頁、等参照。
- (45) 有倉遼吉「教育基本法補則」宗像編・前掲『教育基本法』三二八頁。
- (46) 永井・前掲『教育法学の目的と任務』四二頁。
- (47) 堀尾・前掲『現代における教育と法』『現代教育の思想と構造』二七九頁、傍点引用者。
- (48) 安達健二(文部省中等教育課長)「教育基本法第十条の解釈——宗像教授の所論をめぐって——」『学校経営』一九六〇年十一月、宗像・前掲『教育と教育政策』七六―七七頁に引用。

(49) 「現在の法学では、条文の文言を重視した文理解釈が常に正しいわけではなく、むしろ、法全体の趣旨的やそこで扱われている事物の性質に即して有るべき法論理としての『条理』に叶った、『条理解釈』をすべきものと考えられている。」「問題となっている事物の性質に照らしてそうあるべき原理や制度論理がそのまま現行法の法論理であると認められる『条理』ないし『条理法』は、教育法においては慣習法より以上にきわめて重要である。」「教育『条理法』は成文法規を欠く所における不文法なのであるが、成文教育法規も『条理解釈』されるべきなのであるから、いずれにせよ『教育条理』こそが、多くの場合、現行教育法の内容を正しく見定めうる決め手であると言える。」(以上、兼子・前掲『教育法』〔新版〕二二～二三、四〇頁)「ところで、教育という作用は、……それ自体独自の本質ないし法則性をもった前法規的存在であり、むしろ前国家的な普遍的営みであるが、また今日における学校教育を中心とした公教育制度も、これを支えるさまざまな理念と組織化の原理とを擁している。このような教育および公教育(制度)に関する本質・原理・法則、すなわち教育条理は、実定教育法規の解釈の基準(解釈原理)となるとともに、実定法規の存しない場合に裁判の準拠(裁判規範)となるべきものである。」(教科書裁判・検定処分取消請求訴訟・原告最終準備書面、『家永・教科書裁判』第一部準備書面篇2、五三頁)

(50) 堀尾・前掲論文、二八三頁。

(51) 田中耕太郎『教育基本法の理論』有斐閣、一九六二年、五〇～五一頁。

(52) 第九〇回特別議会・帝国憲法改正案委員会における田中文相の答弁、辻田・田中監修・前掲『教育基本法の解説』一五頁。

(53) 永井・前掲『教育法学の目的と任務』三九頁。

(54) 有倉・前掲『国民の教育権と国家の教育権』『季刊教育法』1、七頁。

(55) 同前。

(56) 「憲法・教基法は、人類史の遺産としての人間の尊厳という価値、世界史の今日的課題としての世界平和という価値を、

明確に含んでいる。しかしこの価値観は、恣意的に定められたものではない。人類史の遺産を受けつぎ、世界史の課題に必ずるものなのである。」(宗像・前掲『教育と教育政策』八三頁)

(57) 牧征名「基本的人権としての教育権」『法律時報』第四二巻第二〇号(前掲)八三頁、傍点原著者。同旨、牧「教育を受ける権利の内容とその関連構造——教育権理論の総括によせて——」『教育権理論の発展』(日本教育法学会年報第2号)有斐閣、一九七三年、三七頁、堀尾輝久「人権思想の発展的契機としての国民の学習権」『国民の学習権と教育自治』(日本教育法学会年報第3号)一九七四年、一六頁以下、高柳信一「学問の自由と教育」『教育権保障の理論と実態』(日本教育法学会年報第1号)一九七二年、三四頁以下。

(58) 兼子仁『教育法』(旧版)法律学全集16、有斐閣、一九六三年、一〇一〜一〇二頁。

(59) 兼子・前掲『教育法』(新版)一九六〜一九七頁、傍点引用者。

(60) 「主権者教育権論」とも呼ばれる。日本国憲法第二六条の規定する「教育を受ける権利」を、単なる「機会均等」の権利ないし「経済的措置要求権」と解釈することを排し、これを「生存権的基本権の文化的側面」として積極的に捉えようとする説。具体的には、憲法・教育基本法の要請する平和主義・民主主義にもとづいて「将来の主権者たる国民を育成するという方向の教育」主権者教育を受ける権利、いい換えれば、そのような内容の教育を要求しうる権利」として「教育を受ける権利」を把握しようとする。(永井憲一「教育を受ける権利と教育を受けさせる義務」『ジュリスト別冊・法学教室』一九六三年、後に、永井・前掲『憲法と教育基本権』第四章第二節として補筆収録。引用後書二五九頁)この所論に対しては、「教育内容を決める国民の立場は、あくまで教育の自由の主体としての国民個々人なのであって、主権者国民とはちがう」(兼子・前掲『国民の教育権』九二頁)、「教育の方法・内容に関する事項については国は教育を受ける権利要求の相手方となりえない」(有倉・前掲『国民の教育権と国家の教育権』季刊教育法』1、一二三頁)、あるいはまた、「教育自由権はまさしく……国家の教育内容に対する干渉を排除することを主要な眼目として構成されているのである。それ故、権力に対して教育内容の給付

を請求することは、憲法論上背理といわざるをえない」(大須賀明)『社会権』の権利性』『法律時報』第四三卷第一号、後に、永井憲一編『教育権』(文献選集日本国憲法8)三省堂、一九七七年所収。引用後書一六八頁)といった批判が提出されている。また、これらに対する永井教授の反論は、永井憲一「教育要求権の権利性——有倉先生の批判に答えて」『教育法学の課題』(前掲)九五頁以下において展開されている。

(61) 兼子仁「教育の内的事項と外的事項の区別」『教育法学の課題』(前掲)三〇四頁。

(62) アメリカの比較教育学者 I. L. キャンデルがその著書『比較教育』の中で提唱した理論。教育行政・教育法令の対象を、義務教育年限・学校保健・学級規模などの教育の外的諸条件——「外的事項」に限定し、「内的事項」つまり教育課程・教育方法・教科書などについては教師の専門的自主性 (Professional initiative) に委ねるべきであるとする。この理論は宗像誠也教授によって日本に紹介され(宗像「教育行政学序説」有斐閣、一九五四年)、爾来、日本の教育法学における指導的理論の一つとなった。cf. I. L. Kandel, Comparative education, Greenwood Press, Publishers, 1933, p. 216, 兼子・前掲「教育の内的事項と外的事項の区別」『教育法学の課題』二九〇頁以下。

(63) 「学校教育活動は、戦前と異なり現行教育法制においては、精神的文化作用として非権力作用であると解されるので、権力行政(課税など)のごとく法律の根拠を必須とするわけではない。また、がんらい教育内容は、多数決を用いても必ず全国一律に決めなくては困るといふ事柄が、普通教育についてもさほど多くあるとは考えられない。現行の学習指導要領に記されているような事柄は、これを指導助言内容として教育界における自由な討議のうちに文化的ルートによって徐々に組織していくのも十分事足りる性質のものである。国民の教育の自由を踏まえた公教育内容の組織化は、全体としておのずから文化をになう者としての国民個々人の教育意思をとりまとめていくのにふさわしいように、あくまで各学校の教育自治を基本とする各種の文化的ルートを通じてなされていくのでなくてはならず、それはけっして、主権者国民の政治意思のように選挙によって国家権力機関にゆだねられることはできないのである。」(兼子・前掲『教育権の理論』二二二~二三三頁)

- (64) 羽仁五郎「勅語廃止について」佐藤功『憲法解釈の諸問題』有斐閣、一九五三年、堀尾・前掲「現代における教育と法」『現代教育の思想と構造』二七四頁に引用。
- (65) 堀尾・兼子・前掲『教育と人権』一三六頁(執筆堀尾)。
- (66) 同前、一三六〜一三七頁、傍点引用者。
- (67) 同前、一四一頁。
- (68) 同前、一三七〜一三九頁。
- (69) 兼子・前掲『教育法』(新版)一五六〜一五七頁、傍点引用者。尚、以上の議論に関連して、持田栄一教授が、教育基本法の評価については「民側」においても「百家争鳴の感」があるとして、主要な七学説を紹介していることをつけ加えておく。(持田栄一「現代教育行政の基本問題」岩波講座『現代教育学』3「教育学概論Ⅰ」一九六一年、六八〜六九頁)。
- (70) 影山・前掲「憲法学と教科書裁判」『法律時報』一九六九年八月臨時増刊、一九〇頁、傍点原著者、傍丸点引用者。
- (71) 永井・前掲『教育法学の展開と課題』一九〇頁。
- (72) 名古屋大学教育裁判研究会・榊・川口・前掲「教育裁判の展開とその基盤」『法律時報』一九七二年六月臨時増刊、一三八頁、傍点引用者。
- (73) 山崎真秀「国民と教師の『教育権』確立の理論」国民教育研究所編・前掲『国民と教師の教育権』一七五頁。
- (74) 松元忠士「教育の自由——教育行政権の意義——」『奈良教育大学紀要』第一九卷第一号(人文・社会科学)一九七〇年一月、一一九頁。
- (75) 持田栄一「国民の教育権——教基法擁護の論理の再構築——」持田編『教育改革への視座』田畑書店、一九七三年、後に、永井編・前掲『教育権』(文献選集日本国憲法8)所収。引用後書八九頁。念のため付言すると、同論文では、こうした概念規定は、「人間の教育要求のうち法的保障のあるものだけに局限し矮小化して理解する法実証主義の教育権認識」として排

斥されている。(同前九〇頁)

(76) 田中・前掲『教育基本法の理論』一四六頁。この第二の意味での「教育権」の「理論的基礎」に関するドイツの学説は以下のように要約されている。①所有権説(Eigentumsheorie) ②決定説(Bestimmungstheorie) ③効果説(Leistungstheorie) ④授権説(Delegationstheorie) ⑤後見説(Vormundtheorie) ⑥管理者説(Anwaltsheorie)。(同一五〇頁以下)

(77) 兼子・前掲『国民の教育権』三三頁、傍点引用者。

(78) 牧証名『教育権』新日本新書、一九七一年、一五頁。

(79) 田中・前掲『教育基本法の理論』一五四頁以下。同氏はこの中で、ワイマール憲法第二二〇条における両親の教育についての最高の義務および自然的権利(oberste Pflicht und natürliches Recht der Eltern)の承認、ボン基本法第六条第二項、世界人権宣言第二六条第三項における両親の教育選択についての自然的権利の確認等を援用し、「両親の自然法的教育権」説を打ち出している。

(80) 平原春好「公教育と親の発言権」鈴木・星野編・前掲『学問の自由と教育権』所収。

(81) 宗像誠也「教育行政権と国民の価値観」『世界』一九五九年一月号、同「教育権論の発生と発展」国民教育研究所編・前掲『国民と教師の教育権』所収、同・前掲『教育と教育政策』。

(82) 堀尾輝久「教育を受ける権利と義務教育」『社会科学教育体系』第二巻、三一書房、後に、堀尾・前掲『現代教育の思想と構造』所収。

(83) 「教育権の独立」については以下のような諸学説がある。①「教育に対する指揮監督権の条理上の限界」説(熊本地判昭三七・九・一四下級刑集四卷九・一〇号八六四頁) ②「教育に対する事前指揮権の否認」説(佐野政雄編『現場の学校管理』東洋館出版社、伊藤和衛・佐々木渡『学校管理』高陵社書店、大森晃・松村謙・池田芳雄『学校管理の基礎知識』明治図書) ③「教育者の不羈独立」説(田中耕太郎「司法権と教育権の独立」『ジュリスト』一一二号、同「教育権の自然法的考察」『法

- 学協会雑誌』第六九卷第二号)④「内的事項に関する職務上の独立」説⑤「教員の教育の自由」説(宗像・前掲『教育と教育政策』、有倉遼吉『教育関係法Ⅰ』(法律学体系コンメンタール篇)日本評論社、有倉「教育の国家基準」『学校経営』一九五九年七月号、長谷川正安「教育の自由と学問の自由」『教育』一〇〇号)⑥「教員の教育権限の独立」説(兼子仁「教育行政法の現代的課題」『思想』一九六〇年一月号、同「教員の教育課程編成権」『教育』一二九号、「教師の教育権の独立と教育行政権」有倉編・前掲『教育と法律』、同「教育法制理論の課題と方法」岩波講座『現代教育学』3『教育学概論Ⅰ』)。(兼子・前掲『教育法』(旧版)一一八頁以下参照)
- (84) 山崎・前掲「国民と教師の『教育権』確立の理論」『国民と教師の教育権』一七六頁。
- (85) 田中・前掲『教育基本法の理論』一五〇頁。
- (86) 木田宏『教育行政法』(改版)良書普及会、六三頁、作間忠雄「教育に関する権利義務」法律学演習講座『憲法』一五四頁、義務教育教科書費国庫負担請求事件最高裁判決(最大判昭三九・二・二六民集一八卷上三四三頁)。
- (87) 法学協会『註解日本国憲法』上巻、有斐閣、一九五三年、四六〇頁。
- (88) 影山・前掲『憲法学と教科書裁判』『法律時報』一九六九年八月臨増、一九六頁。
- (89) 牧・前掲『教育権』一七頁、永井・前掲「教育要求権の権利性」『教育法学の課題』九五頁、傍点引用者。
- (90) (親の)「教育権」の実定法上の規定である民法八二〇条(親権を行う者の子の監護および教育をする権利)を根拠とする主張。この主張は、義務教育に関する憲法第二六条第二項の「反面解釈論」に対する批判をその出発点としており、宗像教授は「その規定(第二項)は、第一項の「教育をうける権利」を保障する実効性を高めるために、すべての国民にその保護する子女に普通教育をうけさせることを義務づけたもので、それが「国家の教育権」を根拠づけるものではない」と指摘している。(宗像誠也「憲法と国家の教育権」『思想』一九六四年四月号)教授はまた、一九五八年に「学習指導要領」が「告示」化された時点で、「教育行政権は国民の価値観に踏み込むな」として、「君が代教育拒否権」などのユニークな主張を行なった。

(前掲『教育と教育政策』四二頁以下) 平原教授は「親権の義務性」に関する諸学説を「(1)子に対する純然たる私法上の義務であるとする説、(2)子および社会に対する義務とする説、(3)社会ないし国家に対する義務とする説、および(4)義務の相手方を直接に問わない説、または対立的に子の権利が確立されるほどはつきりした義務ではないとする説」の四種類に要約した後、「親の義務を国家・社会にたいするものとする理解は、子どもの権利の積極的な確認を欠いたとき、国家が第一次的に子どもを教育する権利をもち、親の教育権は国家からの委託にもとづくものだという結論を導く危険がある。その点では、純然たる私法上の義務だとする見解の方が妥当であるように思われる」としている。(平原・前掲「公教育と親の発言権」『学問の自由と教育権』二六九頁)

(91) 「日本国憲法は、もろもろの自由を名として列挙し、これを保障しているが、それは列挙した自由以外のものはこれを保障しないという趣旨ではない。人類の自由獲得の努力の歴史的経験に即し、典型的なものが例示的に掲げられているのであって、これら以外の「われわれが日常生活において享有している権利や自由」も「一般的な自由または幸福追求の権利の一部」として広く憲法によって保障されているものと考へなければならない。……日本国民が主権を獲得した現憲法下においては、国民が次代の国民を教育するのである。この意味において、われわれ国民は「教育の自由」——やがて成熟してわれわれに代って主権の実質的担い手となるべき次の世代を権力に干渉されずに国民的立場において教育する自由——をもつものと考えるべきであろう。」(高柳信一「憲法的自由と教科書検定」『法律時報』一九六九年八月臨増(前掲)一四六頁)

(92) 兼子仁「教科書裁判と憲法の教育条項」『法律時報』一九六九年八月臨増、一九七頁以下、兼子「教育の自由と学問の自由」『公法研究』第三号、一九七〇年、五九頁以下その他。この主張は憲法第三三条の「学問の自由」のなかに子どもの「学問学習の自由」および親・私学設置者・教科書執筆者等の「教育の自由」が含まれていると解釈するものである。この中で兼子教授は、フランスの若干の憲法における「教育の自由」(liberté d'enseigner)条項、最近の西ドイツで立法論として唱えられている「教師の教育上の自由」(pädagogische Freiheit des Lehrers)論、また、ILOとユネスコの共同会議に

基づく「教員の地位に関する勸告」第六一項前段の「教員は、専門的職務の遂行にあたって学問の自由(academic freedom)を享受するものとする」という規定などを採用して、「教師の教育の自由」論を強く打ち出している。尚、「憲法」三三條「教育条項説」は、教科書裁判の原告側の主張や杉本判决において採用されている。

(93) 堀尾教授の主張の骨子は以下のとおりである。——近代市民社会の成立にともない、親が子どもを教育する権利は自然権とみなされるに至ったが、人権思想の発展の中で子どもへの権利——学習する権利が確認され、親権はその義務性が強調されるようになった。つまり親権は、親義務の第一次的履行の権利ないし義務履行の優先権を意味するようになった。公教育はこうした親義務の委託ないし共同化(私事の組織化)として構想され、親の教育権はこれによって代替的に行使されることになる。

教師の教育権は、教師の専門性に対して社会的に組織され共同化された親義務の委託に根拠をもつと考えられる。また、教師の教育の自由は、大学における学問の自由の単なる拡大適用ではなく、教職というプロフェッションが要請している研究の必要と創造的教育実践にもなる自由である。(以上、堀尾・前掲「教育を受ける権利と義務教育」、同・前掲「現代における教育と法」いずれも堀尾・前掲『現代教育の思想と構造』所収、堀尾「義務教育」宗像編・前掲『教育基本法』所収など参照)

(94) 作間・前掲「教育に関する権利義務」法律学演習講座『憲法』所収。

(95) 山崎真秀「教育に対する国民の権利の発展」『教育評論』第一二・一三号所収。

(96) 兼子・前掲「教師の教育権の独立と教育行政権」『教育と法律』所収。

(97) 永井・前掲「教育権」『法律時報』第四一巻第五号、八二頁。

(98) 同前、八三頁。

(99) 同前、同頁。

(100) 本文紹介の「学習権」のほか、以下のようなものがある。①「発達権」(清水寛「教科書判決と障害者の発達権・学習権を保障する研究運動の課題」『生活指導』一九七〇年一月号)、②「全面的発達権」(勝野充行「子どもの教育権と教育実践」

岩本憲他『国民の教育権』福村出版、一九七二年、③「自己教育権」(牧・前掲『教育権』)、④「教育社会権」(杉尾敏明『国民の教育権』汐文社、一九七二年、大須賀・前掲『社会権』の権利性)永井編『教育権』所収)、⑤「文化的基本権」(小森秀三『権利としての教育権』民衆社、一九七一年)⑥「主権者教育権」(永井憲一『国民の教育権』法律文化社、一九七三年)。(以上、永井「基本的人権としての教育の自由」兼子・永井・平原編『教育行政と教育法の理論』東京大学出版会、一九七四年、七二―七三頁、参照)

(101) 森田明「教育を受ける権利と教育の自由」『法律時報』一九七七年五月臨時増刊『憲法三〇年の理論と展望』(第四九卷第七号)八六頁。

(102) 兼子・前掲『国民の教育権』一一五頁。

(103) 堀尾輝久「人権思想の発展的契機としての国民の学習権」日本教育法学会年報第3号(前掲)一六頁。

(104) 教科書裁判(検定処分取消請求事件)第一審判決(東京地判昭四五・七・一七)第四、一、1、(1)。

(105) 堀尾・前掲「人権思想の発展的契機としての国民の学習権」年報3号、二八頁、傍点引用者。

(106) 同前、三五頁、傍点引用者。兼子教授も同様の趣旨で次のように述べる。「学習権」は、歴史的にはまず「学習の自由」として登場したはずだが、近代憲法がそれに応えるのに国民の教育の自由をもってしたように、すくなくとも一九世紀の教育法にあっては、教育主体本位に国民の「教育権」の確立が図られてきたのであった。しかし今世紀の現代的な教育法になると、学習権は「教育をうける権利」という社会権に高められ、逆に学習主体本位に、国民の教育の自由も教師の教育権も、子どもの学習権に、応えていくべきことが、しだいに強く要求されるようになってくるのである。」(兼子・前掲『国民の教育権』二〇九頁、傍点引用者)

(107) 堀尾「国民の学習権と教育権」堀尾・兼子・前掲『教育と人権』四頁、傍点原著者。

(108) 同前、同頁。

- (109) 山崎・前掲「国民と教師の『教育権』確立の理論」『国民と教師の教育権』一七八頁、傍点原著者。
- (110) 宗像・前掲「教育権論の発生と発展」『国民と教師の教育権』三三五頁、傍点引用者。
- (111) 付論として若干のことを指摘しておく。永井教授は、本文中の引用〔註番号(71)〕にみられるように、「教育権」を端的に「公教育における教育内容の決定権」と規定している。この定義は、一方では「教育の自由」の人権性を高めるものであり、他方では教授の「教育内容要求権論」ないし「主権者教育権論」〔註(60)参照〕の主張と結びつくことによって、「教育を受ける権利」の内包を確定するものである。後者の点につき永井教授は、「憲法が国民の『権利』として『教育を受ける権利』を保障した以上、その権利主体は国民なのであるから、国民が『うける教育』を選択し、ないしは『うけたい教育』を要求することが保障されるのは当然であり、それが憲法二六条の内在的権利性である」と述べている。(永井「教育要求権の権利性」『教育法学の課題』一〇七頁) こうした永井教授の権利概念構成において注目されることは、そこにおいて、「自由権」・「社会権」という人権の伝統的な分類基準が止揚されており、そのことが、いわゆる人権体系の再構成の視点を含んで科学的な人権概念構築の課題に大きく貢献しているということである。この問題について教授は次のように言う。「憲法に書かれているにせよ、書かれていないにせよ、権利は、人間の生活上必要がある場合に要求され、その要求が社会的に容認されたとき、あるいは裁判所の判断などのなかに承認されたとき、はじめて具体的に保障され、生かされるものであると信じます。……そうだとすれば、権利は、すべてが、それ自体として要求を可能とする性格を共有するものであると理解されねばならないと思われるのです。それを逆に、例えば、憲法二三条の規定は自由権として分類される類型のものだから、その内容としての『学問の自由』ないし『教育の自由』は要求を不可能とする権利である、とか、また、憲法二六条の規定は社会権として分類される類型のものだから、その内容としての『教育を受ける権利』は国家権力からの干渉をこの権利の場合には否定できない権利性をもつものである、とか、というような論理の立て方自体が誤りなのだといわざるをえません。したがって……、例えば、憲法二六条の教育をうける権利は『自由権か社会権か』などという議論は、それ自身が科学的な憲法学上はナンセンスに

思われるのです。(同前、一一〇—一一二頁)

これに似た主張で、永井教授も援用しているものに、影山教授のユニークな権利体系論がある。影山教授は、「基本権」を「社会の階級的諸矛盾を国家的に『解決』する特殊なイデオロギー形態」として捉え、「社会における階級闘争の三つの主要形態」に対応して、「経済的基本権」・「政治的基本権」・「文化・教育的基本権」という三つの基本権範疇を指定する。「教育(基本)権」は「文化・教育的基本権」の「土台ないしケルン」とされ、これを「教育内容そのものを保障する具体的権利として理論構成」することが憲法学の課題であるとされる。そしてその際、「自由権か社会権かの二者択一的基準の修正」が必要であると説かれる。(影山・前掲「憲法学と教科書裁判」『法律時報』一九六九年八月臨時増刊、一九二—一九六頁)

付論の第二として、星野教授の「教育権」論を紹介する。星野教授の所論は、「主権論的教育権論」(有倉)、「主権所在説」(永井)あるいは「教育主権説」(永井)と呼称され、永井教授によって「教育の自由」の根拠論の一つに挙げられているが、「教育の自由」論とはまた違った独自性を備えているように思われる。教授は、まず「教育権は主権の問題であって、人権の問題ではなく、教育する自由や、教育をうける権利は、人権の問題であって、主権の問題ではない」と断じ、「教育権」の内容を、「学校教育を中心とする、公教育の組織・編成・運用権」として把握する。そして、「教育権」は「主権の内容をなすところの、憲法制定権・憲法改正権・憲法解釈権・課税権・刑罰権・武装権・解散権・外交権・さらにはそれらを内容とする立法権・行政権・司法権などと同様、権利というよりも、権限ないし権能を意味する」、すなわち「教育権は、主権を機能的に分けた場合、主権の内容そのものである」と説く。教授は、「君主主権国家においては、教育権は主権者である君主が保持し、国民主権国家においては教育権は、主権者である国民が保持している」とし、「学問の自由や教育を受ける権利、労働基本権を保障するために主張を保持した国民が、これらの自由や人権を保障せず、逆に侵害するような公教育を組織・編成・運用するはずがない」と断定する。(以上、星野・前掲「学問の自由と教育権」一五頁以下、傍点は全て引用者)星野説に対する批判としては、以下のようなものがある。まず永井教授は、「『国民の教育権』は、あくまで国民の『教育をうける権

利を原点とするのであり、それを保障する目的の国民の教育権論は、主権の所在のいかんを問わず、その原点である国民の教育をうける権利を常に国民の手によって保障する目的の合理性を探究する理論でなければならぬ」と述べている。

永井・前掲『教育法学の目的と任務』九六頁、傍点引用者。次に、有倉教授は、「国家の教育権説というのは、国民の教育権論を肯定しつつ、国民の教育意思は、国民の代表機関としての国会の定める法律によって確認され、行政権によって行使されると主張するもの」であり、これに対して「国民主権論を打ち出しても、なにほどの意味をもちうるかは疑わしい。」抽象的な国民主権論を強調しても、具体的にいかなる公教育を組織・編成・運用しているかという視点がぬけていると、「主権者国民と国家機関との同質性が認められる結果を招く。」「むしろ問題は教育の自由や教育を受ける権利等の人権の面にあり、これらを通じて国家機関の権力的関与を排除し、具体的に親や教師の教育権を確立することの方が重要である」と結論する。(有倉・前掲「国民の教育権と国家の教育権」『季刊教育法』1、一〇頁以下、傍点引用者)

(112) 北海道永山中・歌登中学テ阻止事件(建造物侵入・公務執行妨害等被告事件)。一審判決、旭川地判昭四一・五・一九九時四五三三号、二審判決、札幌高判昭四三・六・二六判時五一四号。

(113) 岩手県教組学テ阻止事件(地方公務員法違反等被告事件)。一審判決、盛岡地判昭四一・七・二二判時四六二二号、二審判決、仙台高判昭四四・二・一四判時五四八号。

(114) 尾山宏・川島基道「検定処分取消訴訟(第二次教科書裁判)について」『家永・教科書裁判』第二部証言篇1、iii頁以下。

(115) 永井・前掲「戦後教育三〇年と教育法」日本教育法学会年報第5号、五六〜五七頁。

(116) 杉原泰雄「公教育と現代議会制」『法律時報』一九七二年六月臨時増刊(前掲)、後に、永井編・前掲『教育権』(文献選集日本国憲法8)所収。引用前書一七八頁。

(117) 堀尾輝久「高津判決の論理」『教育』二二六八号、後に、堀尾「教育の自由と権利——国民の学習権と教師の責務——」青木現代叢書、一九七五年所収。引用後書八八頁。

(118) 例えば、『判例時報』臨時増刊(七五一号)「家永教科書検定第一次訴訟第一審判決」所収の諸論文、『季刊教育法』13、一九七四年秋季号における「特別アンケート・高津判決をどう評価するか」、「特別座談会・高津判決の法的判断と教育理解」および下山英二「判例研究・憲法秩序の全体に反する判決」など参照。

(119) 『判例時報』八一四号「学力テスト事件大法廷判決」所収の諸論文、『季刊教育法』21、一九七六年秋季号「総特集・最高裁判決の総合的研究」所収の諸論文など参照。

(120) 有倉遠吉「学テ裁判判決と教育権」『法学セミナー』一九七六年七月号、一一頁。

(121) 大江志乃夫「畔上判決の歴史的意義」『季刊教育法』19、一九七六年春季特大号、一七四頁。

(122) 後期においてこれらの「論拠」を援用している例をいくつか引用する。「国は、福祉国家として憲法第二六条により教育の責務を遂行するため、法律に従い諸学校を設置運営する義務を負い……、国民全般に対し教育の機会均等、教育水準の維持向上を図る責務を有するから、適法に制定された法令による行政権の行使は、それがかりに教育内容にわたることがあっても、その内容が教育基本法の教育目的……に反するなど教育の本質を侵害する不当なものではないかぎり、……不当な支配に該当せず……。」(高津判決)「(下級教育機関においては)、教育の対象が心身の発達が十分ではない児童・生徒であり、しかもその教育は普通教育であって教育の機会均等、教育水準の維持向上を図るため適当な範囲における教育内容、教材、教授方法等の画一化ならびに教育の中立性確保が必然的に要請されること、大学の学生と異なり児童・生徒は十分な批判力もないから、その発達段階に応じた慎重にして適切な教育的配慮が必要であって、あくまでも教室は教師が自からの学説、研究の結果を主張、発表する場ではないことなどが教育の自由を制約する要素となっており、下級な教育機関ほどその制約も強まること」が容認されるのである。」(高津判決)

(123) 永井憲一「教育権」『法律時報』一九七七年五月臨時増刊「憲法三〇年の理論と展望」(前掲)三二六頁。

(124) 堀尾輝久「教育権の構造と教育内容編成」『季刊教育法』21(前掲)、三六頁。

(125) 永井・前掲『教育法学の展開と課題』一九二頁。山崎教授も、「基本権論としての教育権論は、公教育とその制度の歴史的性格をふまえてなされなければ、十分科学的なものとはなり得ない」と述べている。(山崎真秀「公教育と思想の自由」『広島大学教養部紀要Ⅰ第四集』一九七〇年、後に、兼子編・前掲『法と教育』所収。引用後書一八六頁)

(126) 教育史学界における西洋教育史(主として制度史)の研究は、既に戦前からの蓄積がある。戦前の業績としては、大瀨甚太郎『欧州教育史』一九〇六年、吉田熊次『西洋教育史概説』一九一九年、阿部重孝『欧米学校教育発達史』一九三〇年、石山修平『西洋教育史』一九四四年などがある。(梅根・後掲『西洋教育史』巻末参考文献表参照)戦後、とくに一九五〇年代以降一九六〇年代までのものとしては以下の諸文献が挙げられる。梅根悟『西洋教育史概説——西洋近代学校の成立史——』東京教育大学教育学研究室編『教育大学講座』4、金子書房、一九五〇年所収、同「欧米教育制度発達史」前掲講座6、一九五一年所収、同『世界教育史』(初版)光文社、一九五五年、同『中世ドイツ都市における公教育制度の成立過程』誠文堂新光社、一九五七年、同「近世の教育」長田新監修・教育学テキスト講座第五巻『西洋教育史』御茶の水書房、一九五九年所収、同『教育の歴史』(女教師双書1)新評論版、一九六一年、同『世界近代教育史——現代教育の史的展望』黎明書房版、一九六二年、同『西洋教育史』(新・教職教養シリーズ)誠文堂新光社、一九六三年、同「ヨーロッパ的公教育思想についての若干の補説」日本教育学会『教育学研究』第二七巻四号、後に、梅根『教育史学の探求』講談社、一九六六年所収、同「近代国家と民衆教育——プロイセン民衆教育政策史——」(西洋近世教育研究史Ⅰ)誠文堂新光社、一九六七年、海後勝雄・広岡亮蔵編『近代教育史』全三巻、誠文堂新光社、一九五二―一九五六年、長尾十三一「欧米における教育中立性問題」『名古屋大学教育学部紀要』第一巻、一九五五年、長洲一二「資本主義と公教育」『教育と経済』新評論、一九五九年、荘子雅子「近代の教育」長田監修・前掲『西洋教育史』所収、同編『現代西洋教育史』亜紀書房、一九六九年、堀尾輝久「大衆国家と教育」『教育社会学研究』No. 12、一九五七年、同「公教育の思想」岩波講座『現代教育学』4、一九六一年所収、同「教育を受ける権利と義務教育」『社会科学教育体系』第二巻、一九六一年所収、同「福祉国家と教育」国民教育研究所研究資料No. 13、

一九六四年、同「現代における教育と法」『現代法』8、一九六六年所収、(以上四篇は、いずれも堀尾・前掲『現代教育の思想と構造』に収録)、平原春好「公教育と親の発言権」鈴木・星野編・前掲『学問の自由と教育権』所収、等々。

(127) 兼子仁「教育行政法の現代的課題」『思想』一九六〇年一月号、同「教育法制理論の課題と方法」岩波講座『現代教育学』3(前掲)所収、同・前掲『教育法』(旧版)。

(128) 持田栄一『教育管理』国土社、一九六一年、同「現代教育行政の基本問題」岩波講座『現代教育学』3所収。

(129) 山崎・前掲『公教育と思想の自由』『法と教育』一八七頁。

(130) 渡辺洋三「公教育と国家」『法律時報』一九六九年八月臨増、一三七頁、傍点原著者。日本における「公・私」概念の歪みを丸山真男教授は次のように指摘している。「国家的秩序の形式的性格が自覚されない場合は凡そ国家秩序によって捕捉されない私的領域というものは本来一切存在しないこととなる。我が国では私的なものが端的に私的なものとして承認されたことが未だ嘗てないのである。……従って私的なものは、即ち悪であるか、もしくは悪に近いものとして、何程かのうしろめたさを絶えず伴っていた。営利とか恋愛とかの場合、特にそうである。そうして私事の私的性格が端的に認められない結果は、それに国家的意義を何とかして結びつけ、それによって後ろめたさの感じから救われようとするのである。」(丸山真男『現代政治の思想と行動』(増補版) 未来社、一九六四年、一五〇―一六頁、傍点原著者)

(131) 渡辺・前掲論文、一三七頁、傍点原著者。

(132) 勝田守一編『岩波小辞典・教育』一九五六年、「公教育」の項。

(133) 平塚益徳監修『世界教育事典』帝国地方行政学会、一九七二年、「公教育」の項。

(134) 梅根悟・前掲「ヨーロッパ的公教育思想についての若干の補説」『教育史学の探求』三七五頁に引用。梅根教授によれば、フンボルトのこの定義は、フロイセン一般ラント法(Allgemeines Landrecht)の教育条項にみられる国家統制色への非難がこめられているものであり、フンボルト自身は、「それ故に私は公教育は国家の力の域外におかれるべきものであると信ずる」

と述べている。(同前三七六頁)尚、梅根・前掲『近代国家と民衆教育』一八四頁以下も参照。

(135) 梅根・前掲論文、三七三頁。イギリス教育史家の三好信浩教授も次のように述べる。「パブリック・スクールは、邸内教育の対概念であり、そのパブリックとは、子どもが家庭というプライベートな枠の外に出て、公開された共通の場で学び生活するという意味であり、したがって、学校の設置維持の主体に関係する概念ではなかった。」(三好信浩『イギリス公教育の歴史的構造』亜紀書房、一九六八年、七頁)

(136) 梅根・前掲論文、三七八頁。

(137) 同前、三九〇～三九一頁。

(138) 同前、三三七頁、傍点引用者。

(139) 同前、三三七頁。

(140) 同前、三三八頁。

(141) 堀尾・前掲「公教育の思想」『現代教育の思想と構造』八～九、一四頁からの要約。

(142) 教科書裁判第二次訴訟原告最終準備書面、第一篇、第三章、第三節。

(143) 兼子・前掲「教育法制理論の課題と方法」岩波講座『現代教育学』3、一三一～一三三頁、傍点原著者。引用は、前者が堀尾・前掲論文、後者は持田・前掲『教育管理』より。

(144) 堀尾・前掲論文、三頁。

(145) 堀尾・前掲「福祉国家と教育」『現代教育の思想と構造』一四四頁。

(146) 堀尾・前掲書、第一部(三～一四八頁)より要約。

(147) 堀尾・前掲「教育を受ける権利と義務教育」、前掲書一八一～一八二頁、傍点引用者。

(148) 同前、一八五頁、傍点原著者、傍点引用者。

(149) 持田・前掲『教育管理』三六一頁。

- (150) 堀尾・前掲論文、一七一頁。
- (151) 教科書裁判・検定処分取消請求訴訟第一審判決、第四、一、1、(一)、(3)。
- (152) 時間的経過に即して論争の基本的テキストを配列すると以下のようになる。まず、本文で指摘したように、一九六〇年代における国民サイドの公教育史研究が①教科書裁判第二訴訟原告最終準備書面(一九六九・九・二四)に集約され、その論旨は、同訴訟第一審判決である②杉本判決(一九七〇・七・一七)においてほぼ全面的に採用される。これに対する国側の反論が③第二次訴訟控訴人第二準備書面(一九七一・五・二四)において展開され、さらに④を批判する論陣が、『季刊教育法』創刊号の④有倉遼吉論文「国民の教育権と国家の教育権」(一九七一・秋季)や雑誌『教育』の⑤野田良之論文「フランスにおける教育の自由——教科書裁判控訴人提出第二準備書面の論点をめぐって——」(一九七一・二月)などにおいてはられる。これらの論旨は、⑥第二次訴訟被控訴人第二準備書面(一九七二・二・四)に採り入れられるが、さらにこれを補強するものとして⑦杉原泰雄論文「公教育と『現代議会制』」(一九七二・六月)が、『法律時報』臨時増刊「憲法と教育」に発表された。そして、翌年提出された第一次訴訟の⑧原告最終準備書面および⑨被告最終準備書面(ともに、一九七三・九・一二)には、双方の主張が詳細に展開されている。
- (153) 教科書裁判第二訴訟被訴人第二準備書面、第七章、第一節、第三。
- (154) 同前。
- (155) 杉原・前掲「公教育と『現代議会制』」『法律時報』一九七二年六月臨増、一八〇～一八一頁、傍点引用者。
- (156) 教科書裁判第二訴訟控訴人第二準備書面、第二、三。同旨、第一次訴訟被告最終準備書面、第二章、第一節、五。
- (157) 野田・前掲「フランスにおける教育の自由」『教育』一九七一年二月号、二二一～二三頁。
- (158) 前掲・被控訴人第二準備書面、第七章、第一節、第三。
- (159) 前掲・控訴人第二準備書面、第二、三。

- (160) 前掲・被控訴人第二準備書面、第七章、第一節、第三。
- (161) 杉原・前掲「公教育と『現代議會制』」、一八二頁以下。
- (162) 前掲・控訴人第二準備書面、第二、五。
- (163) 同前。
- (164) 本山・前掲「教育裁判をめぐる教育と法」、『法律時報』第四二卷第一〇号、八八頁。
- (165) 兼子・前掲「日本の教育課程行政の異常性」、『教育法学と教育裁判』六〇七頁。
- (166) 桑原敏明「各国の教育課程行政——フランス——」、『学校経営』一九六二年二月号、五六頁。
- (167) 兼子・前掲論文、五頁。
- (168) 例えば、星野安三郎教授の論文「憲法・教育基本法の三〇年」は、「とりわけ教育権を國家に認めることの理論的理由として、注目したいのは、教育の私事性と公共性の関連について誤った認識をもつたためではないかということである」とし、「私事の組織化」「親義務の共同化」という公教育観を「あえて」問題にしている。教授は問題の一端を次のように指摘する。「公私混同するなといわれるように、私と公、すなわち、私事性と公共性は、本来的に矛盾対立する概念だということである。したがって、教育の私事性から公共性への展開過程は、論理的に見て、公共性は私事性の延長線上にあるのではなく、否定的契機を媒介として私事性を捨象し、私事性から公共性へと転換したものととして把握しなければならず、そのことは歴史的に証明しようといつてよい。」(星野・前掲論文、日本教育法学会年報第7号、三七〇三頁)尚、筆者が会員として参加する憲法理論研究会の今年度夏期合宿研究会(於名古屋)において、永井教授は、「議會制度と参政権」と題する報告の冒頭、教科書裁判の現段階に触れ、今後の理論的課題の一つとして「私事性」原則の再検討があることを指摘している。
- (169) 代表的なものとして、堀尾輝久・勝田守一「國民教育における『中立性』の問題(上)」、『思想』一九五八年九月号所収、を挙げる事ができる。

第二章 革命期から第二帝政までのフランス公教育の理論と法制

第一節 時期区分について

あらゆる歴史叙述がそうであるように、フランス公教育法制の歴史過程を叙述する際にも、一定の視角からの時期区分が必要である。そして小論における検討の視角からすれば、フランスにおいて「公教育」(l'enseignement public, l'instruction publique)の法的確立⁽¹⁾がどの時点でなされたかがとくに問題となる。この点について、西洋教育史学界においては、「一般に、ヨーロッパ諸国において、公教育の国民的規模での成立は一九世紀末以降、現代の事柄に属している」⁽²⁾という、ほぼ共通した理解がある⁽³⁾。フランスもこの例外ではなく、結論的にいえば、第三共和政(一八七〇年～一九四〇年)下の一八八〇年代が公教育法制確立の画期となっている。

ところで、ヨーロッパにおける公教育の確立期の確定の問題は、第一章第三節で検討した西欧型公教育の本質規定の問題と密接に関連している。そして、「公教育概念のヨーロッパ的伝統の本流」に位置するとされるパブリック・スクールにおける教育を西欧型公教育の範型とすれば、その確立の時期は一九世紀より以前に設定される。この点はフランスも同様である。また、公教育の思想ないし理論という点からいえば、一九世紀末以降の公教育制度に内在する法原理に連なる公教育理論が、フランスでは既に革命期(一七八七年～一七九九年)において出現しており、巨視的にみれば、革命期以降の全歴史過程が、そうした公教育理論の制度的定着の道程であったとさえいえる。したがって、「一九世紀末」とくにフランスについては「一八八〇年代」を画期とする積極的根拠、換言すれば、それが如何なる意味で画期であるのか、を明らかにしなければならない。この問題について筆者は、三好信浩

教授の次のような観点に示唆を与えられている。「一九世紀において、国家が民衆教育にかかわりをもつことによつて、民衆教育は公教育と呼ばれるようになった。」「レゼ・フェールの支配するこの国「イギリス」において、公教育を実現する第一の課題は、国家の教育関与であり、この点においてこそ、公教育は公教育としての意味をもち得たのである。少なくとも公教育の政策および制度の側面からみればそうである。したがつて、国家の立法権および行政権が民衆教育にかかわり合う、そのかかわり合い方こそ問題であり、そのことはかかわり合いそのものを賛美したり否認したりする論理とは、別の次元の問題である。」⁵⁾イギリスについてなされたこの指摘は、フランスにも妥当する。すなわち、フランスにおいても、一八八〇年代における教育への国家の関与は、公教育を公教育として成立させる役割を果たしたと思われるのである。もともと小論における筆者の課題意識は、現代における教育と法の関わり方が提起する諸問題の解明にあり、その立場からフランスにおける教育と国家法の関わり方を問題としているのであるが、その意味でも、一八八〇年代のフランスにおける教育と国家法の「かかわり合い方」は、それ以前のものとは性格を異にするものとして注目されるのである。では、一八八〇年代における教育への国家関与の特異性を規定するもの、いいかえれば、一八八〇年代に「画期」としての性格を付与するものは何か。既に「法制的確立」・「国民的規模での成立」という指標が与えられたが、これらはいかにも漠然としている。一八八〇年代が「画期」として措定されるのは、何よりも、この時期に成立する公教育法制が、「現代」公教育法制として、「近代」のそれとは区別される法制として登場するからにはかならない。さらに言えば、そこにおいて、「近代」公教育法制を支えた法原理とは区別される法原理が定着するからにはかならない。では、「現代」公教育に特有の法原理とは何か。これについて二つの見解を引こう。「フランス公教育の歴史は、一八八〇年代以後、新しい段階に入る。この時期に、無償制（一八八一年）、義務制（一八八二年）、世俗主義（一八八六年）の三原則が立法化さ

れた。一般にこの三原則は、公教育を支える基本的三原則と考えられ、フランスにおいても *trilogie scolaire* として一括される……。⁽⁶⁾「一八七〇年代以降二〇世紀の初めにかけて、欧米各国の教育法制は一樣に新しい展開を見せる。一口でいえば、児童生徒の『教育をうける権利』(right to education, droit à l'éducation)を保障する『公教育』(public education, enseignement public)法制の形成である。[中略]各国教育法は、国公立学校に特別なまたは私立学校にも共通に適用される『公教育』の法原理として、『教育の機会均等』(equality of educational opportunity)をめざす公教育の義務性(義務教育 compulsory education, enseignement obligatoire)と無償性(gratuité)および『教育の中立性』(neutralité de l'enseignement 宗教的・中立性)を定め、これによって国民の教育の自由に対する新しい法的規律を増すとともに、国家の教育条件整備義務をも固め、二〇世紀に入っただいにそれらが、……子どもの『教育をうける権利』を保障するための仕組みと理解されるにいたっている。⁽⁷⁾以上二つの指摘のうち、後者(兼子教授)においては、一九世紀後半以降の公教育法制が子どもの「教育をうける権利」を保障する法制として成立すると述べられているが、歴史認識の問題としては、この点が多分に controversial issue となっている。これについては後に触れるとして、これら二つの見解の共通部分として確認されるのは、一八八〇年代のフランスにおいて成立する「現代」公教育が、「義務性」(obligation)・「無償性」(gratuité)・「世俗性」(laïcité)又は「中立性」(neutralité)を、その制度原理ないし法原理としているということである。小論において筆者は、これらを「公教育三原則」と呼び、その分析を第三章で行うが、この原則こそ、フランス「現代」公教育法制の核心をなすものであり、フランス公教育法制史における一八八〇年代の画期的意義を具現するものだったのである。

小論において、本論部分が二章構成をとり、第三章として「第三共和政における公教育法制の成立」を検討する

部分を置いたのは、以上述べたような理由に基づく。第三章においては、したがって、「公教育三原則」を定式化 (Formuler) した一八八〇年代の主要な公教育立法の検討が中心的になされるであろう。これに対し、第二章では、第三共和政以前の公教育、つまりフランス「近代」の公教育の理論と法制が扱われる。この部分の叙述が、(アンシャン・レジームを前史として) 革命期から開始されるのは、この時期、一八八〇年代に定式化されることになる公教育の諸原理が、理論ないし思想として提出される、つまり、教科書裁判弁護団の言葉を借りれば、「史上空前の公教育論ブームが出現している」からにはかならない。また、フランスにおける教育への国家の関与が一九世紀末にいわば集大成され、先の三原則を中核とする公教育がその時点で法制的に確立するとしても、それはやはり歴史の蓄積の過程を必要としたのであり、確立に至るまでには、紆余曲折を伴なう先導的試行の過程があったはずである。この意味では、確立期とともに、フランス公教育の法制的整備が開始される時期をも確定する必要がある。そして、右の意味における始期として認められるのも、やはり革命期なのである。こうして小論は、フランス公教育法制の歴史叙述における第一次的な時期区分として、始期としての革命期、確立期としての第三共和政期 (とくに一八八〇年代) を指定した。具体的に叙述をすすめる際には、こうした大まかな区分のほかに、二次的な段階区分ないしくつかの局面の指摘が必要となる。とくに、フランスにおいては憲法 (Constitutions) と政体 (régimes politiques) の転換が著しい上に、本来公教育史というものが「国家体制史や憲法史と直接にむすびつけられ」る傾向をもつという事情からしても、こうした手続は必要不可欠である。この手続は、叙述の過程でその都度なされるであろう。

第二節 革命期 (一七八七年～一七九九年)

一 近代市民革命の典型とされるフランス革命 (La Révolution française) は、封建的生産関係から資本主義的生産関係への漸進的な推転を経済的基礎過程とし、封建的特権階級からブルジョワ階級への国家権力の急激な移行を中心的な内容とする政治革命として生じた。この革命の基本的政治課題は、従って、形成途上にある新しい生産関係に適合的な所有関係を国家法のレヴェルで確認し、ブルジョワ的支配関係を樹立することにあつた。⁽¹¹⁾ 具体的には、所有権 (propriété) を中核とするブルジョワ的人権原理と、ブルジョワジーによる政治支配を究極的に担保する国民主権 (souveraineté nationale) 原理とを確立することにあつた。

政治的領域におけるこうした変革に結合して、他の諸領域においても重要な改革が行なわれるが、とりわけ教育の領域におけるそれは、「教育革命」⁽¹²⁾ と呼ばれる程に顕著なものであつた。それは、教育問題 (question scolaire) が、以下にみるように、革命の基本問題である国家権力の問題と深く結合していたからにはかならない。そのことを確認するためにも、我々は、革命前夜のアンシャン・レジームにおける教育問題を瞥見しておく必要がある。

アンシャン・レジーム (l'Ancien Régime 旧体制) とは、封建国家の末期的形態である絶対主義 (absolutisme) 国家ないし絶対王政 (monarchie absolue) に照応する経済・政治・社会体制の総称である。ここでは、聖職者 (le Clergé)、貴族 (la Noblesse) および第三身分 (le Tiers Etat) という三つの身分 (états) ないし階層 (ordres) が存在し、前二者が封建的特権階級 (classes privilégiées) として多くの特権を行使して⁽¹³⁾ いた。もちろん、いまでもなく、このレジームの頂点には、絶対的な権力を掌握する国王 (roi) つまり絶対君主 (monarque absolu) が位置している。

主題との関わりでとくに重要なのは、このアンシャン・レジームの下では、「聖職、身分が、教育、と、経済事業を、独占していた」⁽¹⁴⁾ ということである。この時期、小学校 (petites écoles) における初等教育 (l'enseignement élémentaire

ou primaire) コレージュ (collèges) における中等教育 (l'enseignement secondaire) そして大学 (universités) における高等教育 (l'enseignement supérieur) は、程度の差こそあれ、総体として聖職者とくにカトリック教会 (l'Église catholique) の独占的管理の下におかれていた。そこにおける教育は、ラテン語とスコラ哲学と教理問答 (catéchisme) を中心としたものであり、その基本的役割は特権階層に職業教育を施すことによってその再生産を維持することにあつた。⁽¹⁵⁾ アンシャン・レジームにおいて教育が教会の管掌事項であつたということは、その後革命期から現代に至るフランス公教育の歴史に、極めて重要な性格を付与することになる。その性格とは、フランス公教育の史的展開過程が、もはや「国家の教育関与」という一面的視角からのみでは把握されえず、少なくとも、教育をめぐる国家と教会の關係の視点が導入されざるをえないということである。そして、後者の關係は、基本的にはカトリック教会と世俗的国家権力との対立抗争關係として現出しており、これがフランス近・現代の公教育史を縦貫する要素として存在しているのである。かくして、「教育問題とは何か」という問いに対し、「フランス人の九八%が、『それはカトリックの世俗的公学校 (l'école publique laïque) に対する闘争 (lutte) である』と答える」⁽¹⁶⁾ ことになるのである。

ところで、アンシャン・レジーム期の教育の中心的機能が封建的特権階級の再生産の維持にあつたとすれば、その特権層を自己の権力的基盤とする国王がこうした關係を不服とする理由はない。国王は、「自己の有効な支柱的存在であると認められる限りにおいて、こうした教育体制を容認する」⁽¹⁷⁾ ことになる。しかし、絶対主義国家形態の特殊性は、国王が、聖職者・貴族等の「支配階級上層部」に対しても「相対的独自性」⁽¹⁸⁾ をもち、従つて、両者の間には一定の緊張關係が存在するという点にある。この緊張關係は、アンシャン・レジーム後半には明確な対立關係に発展するが、教育の領域では、国王が教会専管の教育を「規制 (contrôler) し、世俗化 (séculariser) する」⁽¹⁹⁾ 政

策を打ち出すという形をとってこれが現れることになる。そのことを象徴的に示したのが、一七六二年のイエズス会追放 (l'expulsion des Jésuites) 事件であった。この事件は、当時フランス最大の教育団体としてコレージュの中等教育を独占的に管理していたカトリック修道会であるイエズス会 (Société de Jésus) が、パリ高等法院 (Parlement de Paris) によって断罪されたのを契機として、最終的には国王の命令によってフランス全土から追放されたという事件である。松島鈞教授は、この事件を評して次のように言う。「フランスは、イエズス会事件を契機として、教育に対する傍観者の態度を一擲し、教会専管の教育体制と訣別して、専制的世俗国家権力による教育の組織、管理の必要をつよく自覚するに至った……」。この意味において、イエズス会事件は、……フランス革命期に主要なテーマとなる、世俗的な公教育組織作業の出発点をなすものであった。⁽²⁰⁾ 後段の指摘にあるように、世俗化という面では、この事件はたしかに革命期の教育世俗化政策の前兆をなすものであり、教会と国家の抗争関係を一つの軸とするフランス公教育の特殊な展開を暗示するものであった。とはいえ、この時点における世俗化政策の主体はあくまでも「専制的」国家権力であり、この事件は、基本的には支配階級の内部抗争として把握される⁽²¹⁾ので、これと革命期の世俗化政策とを同列において論ずることはできない。両者の間には、権力主体の転換という基本的断絶があるのであり、「教育革命」と呼ばれるに相応しい変革の内実は、新しい権力主体の登場つまりフランス革命の本格的展開を待たずしては与えられなかったのである。

以上で、アンシャン・レジームにおける教育問題の概観を終え、革命期へと叙述を進めることとする。

二 一七八七年の「貴族革命」によって火蓋を切られたフランス革命は、一七八九年に入って急速な展開をみせる。この年、「全身分会議」(États Généraux)の召集(五・五)、「国民議会」(Assemblée Nationale)の結成(六・七)、「テニスコートの誓い」(Serment du Jeu de Paume, 六・八)、「憲法制定国民議会」(Assemblée Nationale

Constituante) の結成 (七・九) など重要な事件が相次ぎ、七月一四日のバスティユ監獄襲撃 (l'Attaque de la Bastille) に至って、革命は最初の頂点を迎えることになる。

ブルジョワジーが主導権を握る革命勢力の任務は、いうまでもなく、アンシャン・レジームを破壊して新しい憲法・政治体制を樹立することにあつたが、教育の領域においても同様に、「アンシャン・レジームを廃止し、その破壊の上に新しい体制 (un régime nouveau) を構築する」ことが彼等にとつての「二重の任務」(un double tâche) となつた。⁽²²⁾ 以下、この任務の遂行過程を三つの段階に区分してフォローしてみよう。

第一段階は、「憲法制定国民議会」の成立 (一七八九・七・九) から、「立法議会」(Assemblée Législative) の期間 (一七九一・一・一〇—一七九二・九・二〇) を経て、いわゆる「シロンド派国民公会」(Convention Nationale girondine) が終了する (一七九三・六・二) までの期間である。この段階の政治過程の特徴は、フィヤン (Feuillants)、シロンダン (Girondins) 等の政治勢力に代表されるブルジョワジーとくにその上・中層部分が革命の主導権を掌握し、革命的諸改革が基本的に彼等の利益の線に沿つてなされたということである。主要な政治的・法的事件としては、既に挙げたもの他に、封建的諸特権の廃止 (la suppression des privilèges, 一七八九・八・四)、「人間および市民の権利宣言」(Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen) の採択 (一七八九・八・二六)、「一七九一年九月三日憲法 (la Constitution française du 3 septembre 1791) の制定、一七九二年八月一〇日の民衆蜂起 (l'insurrection du 10 août 1792)」、王権の停止 (la suspension du pouvoir royal) と共和政の宣言 (la proclamation de la République, 一七九二・九・二二)、「国王ルイ一六世 (Louis XVI) の処刑 (一七九三・一・二二)」、一七九三年五月三一日から六月二日にかけてのサン・キュロット (Sans-culottes) の蜂起などがある。⁽²³⁾

この段階での教育分野における改革の特徴は、第一に、「新公教育体制維持のための整地作業」⁽²⁴⁾として教育の世俗化 (laïcisation ou sécularisation) がすすめられ、これが一応の完了をみることに、第二に、一七九一年憲法に公教育に関する規定が登場すること、そして第三に、ブルジョワ色濃厚な公教育プランが呈示されることである。

第一点の世俗化政策は、アンシャン・レジーム末期における教育世俗化政策の後をうけて行なわれたものであるが、前述したように、それが新たな権力担当者によってなされたところに特徴がある。「憲法制定国民議会」のもとの教育界からの教会勢力駆逐の政策は、一七八九年八月一日のデクレ⁽²⁵⁾、同年一月二日のデクレ⁽²⁶⁾等による財政面からの圧迫、一七八九年二月二日のデクレ⁽²⁷⁾による教育の世俗管理への移行、一七九〇年二月三日のデクレ⁽²⁸⁾による一部宗教団体の廃止、そして一七九一年三月二日のデクレ⁽²⁹⁾による教師の精神面での世俗化など、多様な形態をとって展開された。この政策は、「立法議会」期における教育修道会 (les congrégations enseignantes) の全面的廃止の措置⁽³⁰⁾によって一応の完結をみることになるが、その徹底さゆえに、当然にも聖職者からの反発を招くことになった。教会側からの反撃は、例えば、一七八九年人権宣言の審議過程においては、カトリック教を擁護する三箇条の修正条項の提案となって現われ⁽³¹⁾、また一七九一年には、ローマ教皇庁自らフランス革命の諸原理を非難⁽³²⁾するという形にまでエスカレートした。モーリス・デランドル (Maurice Deslandes) は、この事態をいみじくも「宗教戦争」(la guerre religieuse) と評して⁽³³⁾、⁽³⁴⁾

革命期第一段階の教育改革の第二の特徴は、革命期最初の実定憲法である一七九一年憲法に教育条項が置かれたことであるが、これに触れる前に、これより二年前に採択された人権宣言について簡単に述べよう。「人は、自由かつ権利において平等なものとして出生し、かつ存在する……」という格調高い第一条に始まる一七八九年人権宣言は、近代人権史における重要な里程碑⁽³⁵⁾として今なお高く評価されている。しかもこの宣言は、ブルジョワ

による事実上の政治支配を可能とするような法的論理構造をもつ「国民主権」とは異なる主権原理として、人民による一般意思の決定とその執行を担保しうる「人民主権」(La souveraineté du peuple) 原理の採用を示唆しており、その意味で、革命勢力の中でもブルジョワジーと利害を異にする民衆(都市における小ブルジョワジーとマニユファクチュールの労働者、農村における貧農と小農)の要求を反映したものともなっている。⁽³⁵⁾ この宣言には教育について直接的に規定した条項はない。しかし、宣言全体の趣旨は、明らかに「権利としての教育」の確立の方向を目指しており、また、そうした方向における世俗化の意義をも明らかにしているといえよう。そのことは、例えば、モーリス・ゴンタール (Maurice Gontard) の次のような指摘によっても確認される。「憲法制定国民議会の議員たちによって宣言された新しい諸原理、とりわけ人権宣言におけるそれは、アンシャン・レジームの教育に対する敵意なる有罪判決 (une condamnation solennelle) であり、教育立法における巨大な変化の前兆であった。まず最初に、良心の権利 (droits de la conscience) の名のもとに、革命は国教の原理 (Le principe de la religion d'Etat) と縁を切った。この改革は、教育の面にも及ぼされ、教会と国家との間に存在していた古くからの結びつきを破砕し、教師を教会の支配から解放し、教育を世俗化し、世俗的配慮 (préoccupations terrestres) の方向に向けた。⁽³⁶⁾」

一七九一年九月三日憲法は、この一七八九年人権宣言を冒頭に掲げているが、この措置の政治的意味は、人権宣言採択後の民衆革命の進行に恐怖した議会ブルジョワジーが、新しく成立する憲法のブルジョワ的性格——それは「国民主権」原理の採用に端的に現われている——を「粉飾」し「陰蔽」するために人権宣言を利用した、つまり、「人権宣言の体制イデオロギー的效果を期待」⁽³⁷⁾して、というところにある。いま、一七九一年憲法の「ブルジョワ的性格」を立ち入って論ずる余裕はない。ここでは、この憲法が「フランスにおける最初の公的、民主的公教

育体制の宣言⁽³⁸⁾」として、次のような教育条項を設けたことを紹介するとどめたい。——「すべての市民に共通で、教育のうちすべての人に不可欠の部分については無償の『公教育』が創設され、かつ、組織される。その施設は、王国の区分と結合された関係において段階的に配置される。」(第一篇「憲法によって保障される基本規定」第九項) (Il sera créé et organisé une *Instruction publique*, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes, et dont les établissements seront distribués graduellement, dans un rapport combiné avec la division du Royaume ; Titre Premier, Dispositions fondamentales garanties par la Constitution, al. 9)⁽³⁹⁾ ——この規定について、小論の検討視角からみて重要なのは、ここに早くも公教育の「無償性」原則が呈示されたことである。既に紹介した諸デクレが「世俗性」原則を規定したものとすれば、一九世紀後半以降に定式化されることになる「公教育三原則」のうち、二つの原則が、革命期の最初の段階に登場したことになる。

さて、革命期第一段階における教育問題について第三番目に指摘されねばならないのは、この時期、一七九一年憲法の教育条項を「礎石⁽⁴⁰⁾」とする具体的な公教育法制の整備作業が着手されたということである。この作業は、主に革命勢力に属する議員によって公教育計画・法案が議会に提出され、それらが議会で審議されるという形をとった。とくに「立法議会」期の一七九一年一月一日に「公教育委員会」(Comité d'Instruction publique)⁽⁴¹⁾が設置されてからは、この作業が本格的に進展することになる。

この段階において、議会に提出または提出を予定されていた主要な公教育計画・法案は以下の通りである。

《憲法制定国民議会期》(一七八九・七・九〜一七九一・九・三〇)

① タレイラン＝ペリゴール (Charles-Maurice de Talleyrand-Périgord)

- 『公教育に関する報告およびデクレ案』(一七九一・九・一〇、一一、一九)⁽⁴²⁾
- ② ミラボー伯爵 (compte de Mirabeau)
- 『国民教育に関する演説』(草稿)(死後一七九一年に出版)⁽⁴³⁾
- 《立法議会期》(一七九一・一〇・一～一七九二・九・一〇)
- ③ コンドルセ侯爵 (Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, marquis de Condorcet)
- 『公教育の一般的組織に関する報告およびデクレ案』(一九七二・四・二〇、二二)⁽⁴⁴⁾
- 《ジロンド派国民公会期》(一七九二・九・二二～一七九三・六・二)
- ④ ランテナス (François Lanthenas)
- 『初等学校の組織に関する報告およびデクレ案』(一七九二・二二・二二)⁽⁴⁵⁾
- ⑤ ロンム (Charles-Gilbert Romme)
- 『全体的考察に基づく公教育に関する報告およびその一般的計画の主要な基礎に関するデクレ案』(一七九二・二二・二〇)⁽⁴⁶⁾
二・二二・二〇)⁽⁴⁷⁾
- これらの演説草稿、報告およびデクレ案のほか、この段階の公教育組織作業について重要な事項が一つある。それは、「ジロンド派国民公会」期における新憲法制定——これについては「第二段階」で説明する——の作業過程で、コンドルセの起草になるいわゆるジロンド憲法 (Constitution Girondine) 草案⁽⁴⁸⁾が提出され (一七九三・二・一五、一六)、その中に公教育に関する重要な規定が設けられたことである。これについて若干述べよう。この憲法草案は、憲法委員会 (Comité de Constitution) の名で、コンドルセの報告とともに議会に提出されたものである。「人間の自然的・市民的および政治的諸権利の宣言」(Déclaration des droits naturels, civils et politiques

des hommes) と憲法本文の二部より成るが、権利宣言第二三条は教育について次のように規定している。「初等教育はすべての者の必要物であり、社会はそのすべての構成員に等しくその義務を負っている。」(L'instruction élémentaire est le besoin de tous, et la société la doit également à tous ses membres.) この規定は、まず、公初等教育を「Instruction」(知育)に限定している〔註(1)参照〕点で、後にみるコンドルセの公教育観を忠実に反映している。この点は議会において議論の対象とされ、Instruction を Education (訓育)に置き換えて子どもに共和主義の精神を陶冶すべきであるとの対案も出された⁽⁵⁰⁾。結局議会では原案通り可決されたが、この問題は、単なる用語の問題としてではなく、この時期、革命勢力によって新しい公教育に何が期待されていたかを知る上で重要である。第二に、この教育条項は、公初等教育に対する社会の義務を明らかにしているが、このことは教育を「権利」として把握する方向を暗示するものであり、権利宣言が全体としてブルジョワ的限界性に規定されてきたとはいえ、その進歩的意義を失なうことはない。

さて、先に掲げた①⑤の公教育計画・法案について述べなければならないが、ここでこれらの内容について詳細に論及する余裕はない。また、詳しい紹介と分析については、我々は既に、松島鈞教授⁽⁵²⁾および中村陸男教授⁽⁵³⁾による優れた業績を持っている。ここでは、ミラボーおよびコンドルセ、とりわけ後者における公教育理論とその制度的構想を分析し、これに代表される革命期第一段階の公教育理論の一般的性格を指摘するにとどめたい。

ミラボーの『国民教育に関する演説』草稿は、勁興しつつある新しい社会勢力としてのブルジョワジーの社会観とくにその「自由」論の典型を表出している。例えば次のような見解にそれがうかがえよう。「すべての人間は自分の知っていることおよび自分の知らないことすら教える権利 (droit d'enseigner) を有する。社会は、自由を害しない一般的手段によってしか、無知のべんから個人を保護することができない。教育することは商業 (com-

mercé)の一ジャンルである。すなわち、売手は自己の商品を立派に見せようと努力し、買手はそれを判断して最も安く手に入れようとする。市場の見物人(spectateur)でありかつ保証人(garant)である公権力は、その売買を阻止したりまたは売買を成立させるために売買に参加することはできない。公権力は何人の権利も侵害しない行為をすべて保護する。公権力はすべての者に平穩を維持するためにしか登場してこない。⁽⁵⁴⁾このミラボーの論理は、思想の自由市場(free market of ideas)論の⁽⁵⁵⁾ホッラーともいえる「教育の自由市場」論を前提としたものであり、いわば「教育の商品交換理論」ともいうべきものである。ここでは、自由主義経済におけるレセ・フェール(laissez-faire)原則、およびこれを基礎として観念的に措定された古典的市民社会の「自律性」の法的表現として、教育の自由市場に国家が介入することは認められない。そして、その限りにおいては、ミラボー理論は、近代自由権思想の表明として積極的意義を持つ。しかし、観念的に措定された市民社会の現実、は資本主義社会であり、その資本主義社会における教育関係を仮に「教育市場」と呼ぶにしても、それは決して「自由市場」ではありえない。まして、ミラボー理論においては、「購買者が商品」教授の代金を支払い、商人がその代価を受け取ることは当然⁽⁵⁵⁾とされるから、教育は論理的に「有償」(payant)となる。仮構の「教育の自由市場」論に立脚して「有償」の教育を唱えるミラボー理論においては、教育の権利性は、資本主義の歴史的展開とともに後退していくはずである。

コンドルセの公教育論は、ミラボーにおけるブルジョワ的限界を同様に持ちつつも、それを克服する努力の中で教育の権利性をより強く打ち出している。松島教授は、コンドルセの公教育論を「理想的なブルジョワ的教育計画の構想⁽⁵⁶⁾」と評しているが、たしかに、全ゆる意味で、ブルジョワ革命としてのフランス革命期の公教育論を代表するものであった。以下、その内容を多少詳しくみてみよう。⁽⁵⁷⁾

コンドルセは、まず、「公教育」(instruction publique)ないし「国民教育」(instruction nationale)の目的を二

重の観点 (double point de vue) から設定する。第一の観点は、いわば個人的利益のそれであり、この観点よりする公教育の目的は、(i) 権利・義務を認識し行使する手段をすべての人々に与えること、(ii) 才能を完成し、社会的職務 (fonctions sociales) を遂行する能力を身につける便宜を各人に保障すること、(iii) これらによって、市民の間に事実上の平等 (une égalité de fait) を確立し、法律によって認められている政治的平等 (l'égalité politique) を実際のなものとする⁽⁵⁷⁾ の三点に置かれる。第二の観点は、社会の共同利益 (l'intérêt commun de la société) ないし全人類の利益 (celui de l'humanité entière) の観点であり、ここから、(iv) 知識・技術の進歩に基づく個人の幸福と共同の繁栄 (prosperité commune) (v) 各世代の身体的・知的・道徳的能力の啓培と人類の全般的かつ漸進的な完成 (perfectionnement général et graduel de l'espèce humaine) と⁽⁵⁸⁾ 二つの目的が導かれる。そして、こうした諸目的を達成するための公教育は、「公権力の当然の義務」 (pour la puissance publique un devoir de justice) ⁽⁵⁹⁾ であるとされている。

ところで、コンドルセにおける公教育の目的設定、従ってそこに表われている彼の教育理念は、彼の歴史哲学的理念であり、その全思想の指導的理念である⁽⁶⁰⁾ ▲進歩 (progrès) の理念と密接不可分の関係にある。この▲進歩の理念は、一八世紀啓蒙思想家に共通するものであり、一般的には、人間性 (人間精神) の完成態への無限の前進という意味を与えられている。コンドルセはこれを、「人類の構成員たる各人が理性的に自覚すること、即ち、他の何ものにも依存しない自律的な人格に成ること」⁽⁶⁰⁾ と説明する。人間精神の進歩は、自覚を無限に展開せんとする理性と、これを阻害する▲偏見 (préjugé) ないし▲無知 (ignorance) との不断の闘争のうちに成立すると考えられており、「この偏見との闘争、この無知の克服の概念こそは、彼の進歩の思想が教育論と結びつく結合点」⁽⁶¹⁾ となっている。

コンドルセは、以上のような前提に立脚して、あるべき公教育の構想を呈示するのであるが、その中にいくつかの特徴を見出すことができる。第一の特徴として挙げられるのは、コンドルセが自らの立論の基礎に「教育の自由」の思想を持っているということである。もっとも、「教育の自由」(liberté d'enseignement)という言葉そのものは殆んど使用されず、大抵「教育の独立」(indépendance de l'instruction)と表現される。しかし、論じられている内容は、まさしく「教育の自由」論である。コンドルセにおいて「教育の自由」は、「思想の自由」(liberté de la pensée)ないし「意見の自由」(liberté d'opinion)との関連において理解されているようである。例えば、彼は次のように言う。「現在の法律の基礎をなしている思想と対立する意見の教授 (enseigner une opinion) を禁止する権力は、思想の自由 (liberté de penser) を直接攻撃するものである。」⁽⁶³⁾「いかなる公権力といえども、新しい真理の発展を阻害し、その特定の政策 (sa politique particulière) や一時的な利益 (ses intérêts momentanés) に反する理論の教授を妨害する権限 (l'autorité) を持つてはならないし、またそうすることができるといふ勢望 (crédit) を持つてはならない。」⁽⁶³⁾ここで言われているのは、「教える自由」(liberté d'enseigner)に関するものであるが、この「教える自由」の具体的発現形態として、コンドルセは、「私立学校開設の自由」と(公立学校の)「教師の教育(教授)の自由」とを考えている。前者については、例えば、「すべての市民は自由に教育機関 (établissement d'instruction) を設立する (former) ことができる。……自由いやむしる平等が、公立学校 (un établissement public) におけると全く同様に私立学校 (institutions privées) にも存在することになる。」⁽⁶⁴⁾と述べられている。後者については、後にみるように「教育の独立」論として展開されるが、コンドルセ構想においては、教育の全階梯が公教育として組織されるので、ここでは、国家権力とりわけ行政権との関係において「教育の独立」教師の教育の自由」が問題とされることになる。

コンドルセ公教育理論の第二の特徴は、「知育主義」の主張である。すなわち、彼においては、「事実と計算」とも
 とづく真理の教授」としての「実証的な知育」(instruction positive)と、これを包摂し、さらに「一切の政治的・
 道徳的および宗教的思想」の教授を含む「訓育(全面教育)」(Education)とが区別され、⁽⁶⁶⁾公教育は前育のみに限
 定されるのである。「知育主義」原則の理由は三点ある。第一は、「仕事(travaux)と財産(fortunes)の相違」⁽⁶⁶⁾で
 ある。コンドルセによれば、社会は、財産の多少に応じて目的を異にする人々で構成されており、「それゆえ、使
 命(destination)がこのように異なっている人々を、厳密な意味で同じ教育(訓育)(une education rigoureuse-
 ment la même)に従わせることは不可能である。……共通教育(訓育)(une education commune)は知育のよ
 うに段階づける(se graduer)ことはできないのである。訓育は完全であることが必要である。さもなければそれ
 は無(nulle)であり有害(nuisible)でさえある」⁽⁶⁷⁾のである。つまり、訓育の全面性は、その同一性、共通性を要
 求するが、それは各人の「仕事」や「財産」の差異を無視することになるから、公教育の範囲に含めることはでき
 ない、というわけである。この主張は、彼が訓育→共通教育の必然的結果とみなす義務教育制度に対する批判に直
 結することになる。第二の理由は、「公教育が知育以上に拡大すれば、公権力が尊重しなければならない権利を
 必ず毀損することになるから」⁽⁶⁸⁾というものである。ここで「尊重しなければならない権利」とは、「親の権利」
 (droits des parents)つまり親が子どもを養育する権利をさす。「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(droits naturels)をより完全に、より平穩に、より確実に享受することができるようにするた
 めである。そして、いうまでもなく、この自然権の中には、自分の子ども達の幼児期に心を配り、彼らの無知を補
 ない、その脆弱さを支え、生得的な理性を指導し、幸福になるように準備させるといふ権利が含まれるべきであ
 る。それは自然によって課せられた一つの義務(un devoir imposé par la nature)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放棄することのできないものである。⁽⁶⁹⁾ このような「親の権利」の尊重は、「知育主義」の根拠であると同時に、共同・義務教育制度の否定の論拠ともなっている。かかる制度は、コンドルセによれば、「自然の紐帯 (Les liens de la nature)」を破壊することによって家庭の幸福を破壊し、一切の徳の最初の萌芽 (premier germe de toutes les vertus) である子の親に対する尊敬の感情を失わしめる⁽⁷⁰⁾ ものである。「知育主義」の第三の理由は、「思想の独立性」に求められる。「思想の独立性」(l'indépendance des opinions)の原則は、近代的自由権の一つとしての「思想の自由」を結果として含むが、本来、思想そのものが教育の力によって進歩・発展を遂げねばならないという理念の表明として提出されている。この点についてコンドルセは次のように言う。「一人前の社会人になっても、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続けているような人は、もはや自由人 (un homme libre) ではない。⁽⁷¹⁾」教育の目的は、もはや既存の思想 (les opinions établies) を神聖化することではありえず、むしろ反対に、それは既存の思想を、絶えず啓蒙の度を進めていく次々の世代の自由な検証 (examen libre) に委ねることにある⁽⁷²⁾ こうして、「思想の独立」・「思想の自由」は、人類の知識の進歩、真理への無限の接近に仕える原則として位置づけられる。まさに、「精神の自由、思考の自由を除いては、真理の無限系列を、したがって人類の完成史を可能にする条件は存在しない⁽⁷³⁾」のである。知識に対して絶大の信頼を置き、それ自体に絶対的な価値を認めるこのようなコンドルセ教育思想は、渡辺誠教授によって「主知主義的教育思想⁽⁷⁴⁾」と名付けられている。

コンドルセの公教育理論の第三の特徴として、「世俗性」原則の主張が挙げられる。これについては、次のような見解を引こう。「完全な教育 (une éducation complète) は宗教思想にも及ぶ。従って公権力は、国内で信奉されている新旧の宗教と同じ数だけの異なった教育を行なうか、さもなければ、種々の信仰を持つ国民の子どもに對し

て、同一の信仰を採用させるか、もしくは、……少数の信仰の中から選択するように強制するかしなければならぬであろう。宗教については、大部分の人達は、子どもの時から受容している思想に従うものであり、この考えを検証しようとする考えは稀にしか抱かないものであることが一般に知られている。それゆえ、もし宗教思想が公教育の一部をなすというようになれば、これらの思想は、国民の自由な選択に委ねられるものではなくなり、不正当な権力 (un pouvoir illégitime) により課せられた束縛となる。……それゆえ、公権力は知育のみを規定することとし、残余の教育 (Le reste de l'éducation) はこれを家庭に委ねるべきである。」⁽⁷⁶⁾

特徴の第四は、コンドルセにおける「公教育の独立」論である。彼は、「公権力の設置する教育機関は、一切の政治的権威 (toute autorité politique) からできるだけ独立していなければならない」とし、すべての教育機関の最終管理権を「あらゆる権力の中で、これこそは腐敗する恐れが最も少なく、また個人的利益で誘惑されることも最も少なく、さらには知識を有する人々の総意 (l'opinion générale des hommes éclairés) の影響を最も反映しやすい」と彼が考える「議会」(Assemblée) に帰属させることを主張する。従って、ここで問題となっている「公教育の独立」は、「公教育の行政権 (pouvoir exécutif) からの独立」のことである。この主張の根拠となっているのは、「思想の独立」・「思想の自由」の原則であるが、ここでは特に、公教育における「真理教育の要請」の観点が強調されている。例えば次の如し。「あらゆる教育の第一の条件は、真理 (vérités) のみが教授されるということである。」⁽⁷⁷⁾「教育の独立は……人権の一部をなす。人間は完全なものとなる可能性……を自然から授かっており、また新しい真理の認識は、人間にとって幸福や光栄の源泉である能力 (faculté) を発達させる唯一の手段である。だから、一体どのような権力が、人間に向かって『諸君が知らねばならないのはこれである、諸君がとどまるべき限界はここである』と言う権利をもつことができるというのであろうか。真理のみが有益であり、一切

の誤謬は害悪である。だから、たとえどのようなものであれ、権力はいかなる権利によって、真理がどこに存し、誤謬がどこにあるかをあえて決定することができるのであろうか。⁽⁸⁷⁾

これまでみてきたコンドル公教育理論の四つの特徴は、全て教育における自由主義(libéralisme)の表明として一括される。これらは、「自由」の旗を高く掲げたフランス革命の精神を教育において具現したものとみることができる。ところで、周知のように、フランス革命は、人間の「自由」を主張するとともに、人間の「平等」(égalité)を権利(droit)ないし原則(principe)として要求する闘争でもあった。そして革命期の公教育諸理論は、ニュアンスの違いこそあれ、「教育の自由」とともに「教育の平等」を原則的に承認するものであった。コンドルセにあって「教育の平等」への志向は強く、それは、「教育の機会均等」(égal accès à l'instruction)原則およびこれから導かれる公教育の「無償性」(gratuité)原則の確認となつて表われている。これをコンドルセ理論の第五の特徴として把握することができる。

コンドルセにおける「教育の平等」論は、既に公教育の目的設定のところ、教育による「事実上の平等」の確立、「政治的平等」の実際化という主張の中に表われていたが、これをもう少し詳しく見よう。

コンドルセは、まず、「法律が市民に認めている諸権利」と「市民が実際に享有している諸権利」との間に、また「政治制度によって定められた平等」と「諸個人の間にある平等」との間に大きな間隙(un grand intervalle)のあることを確認する。そして、その原因は、「富の不平等」(Inégalité de richesse)、「身分の不平等」(Inégalité d'état)および「教育の不平等」(Inégalité d'instruction)という「現実的不平等の三つの原因」(trois causes d'inégalité réelle)に求められている⁽⁸⁸⁾。これらの不平等の除去は相互に関連しあっており、「もし教育がより平等になれば、その結果、職業(Industrie)、次いで財産(Les fortunes)におけるより大きな平等が生ずる。

そして、財産の平等は必然的に教育の平等に貢献する。⁽⁸¹⁾かくして「教育の平等」は、「財産の差異から生ずる不平等を減じ、この財産のために分離する傾向にある諸階級を相互に結合する手段⁽⁸²⁾」となる。教育の平等な配置は、このように財産の平等を樹立するための手段として重視されるが、それはまた、先にのべた諸権利の享受における法と現実の乖離を克服する手段としても要請される。「教育は……、法律が市民に保障した諸権利の享受を現実のものとするために不可欠のもの⁽⁸³⁾」だからである。

このようにコンドルセは、「教育の平等」によって「財産の平等」を樹立し、またそれによって市民による諸権利の現実的享有を確保しようとする。そして、この観点から、教育の機会均等を保障するいくつかの具体的措置を講ずる。それらは、(i)初等から高等まで四階梯に及ぶ全教育機関の公営、(ii)これらの教育機関の単線型組織、(iii)全教育階梯の無償、(iv)教育機関の全国均等配置、(v)男女に対する教育機会の平等保障、(vi)国家給費生制度および^(vii)社会教育施設の充実など⁽⁸⁴⁾である。これらの措置に具体化されたコンドルセ公教育理論における教育の平等・機会均等の保障原則は、これを同時期における他の計画等と比較するとき、その進歩性において群を抜いている。とりわけ「無償性」原則については、ミラポールの「有償」教育論はもちろんのこと、一七九一年憲法における「すべての人に不可欠の部分」についての無償という多少曖昧な規定をも克服して、明確に「全教育階梯」の無償として定式化したことにみられるように、この段階では最も徹底したものとなっている。

コンドルセ公教育理論は、以上のように、「教育の自由」の側面においても、「教育の平等」の側面においても、フランス革命期における進歩的ブルジョワジーの世界観を忠実に反映したものであり、まさしく「近代教育原則」⁽⁸⁵⁾「第一章第三節参照」の原型として評価されうるものであった。ところで、この進歩的な公教育構想の紹介を終えるにあたって、最後に指摘しておかねばならない問題点——「特徴」と呼ばずに敢えて「問題点」といおう——が

一つだけある。それは、既に「特徴」の第二(「知育主義」の主張)のところでも多少触れたことであるが、コンドルセが公教育の「義務性」(obligation)原則を否定しているという問題である。この点は、一方では、コンドルセにおける「教育の自由」原則の延長線上に位置する必然的帰結の問題として、他方では、彼における「教育の平等」原則の「ブルジョワ的限界」の問題として把握することができる。

コンドルセ自身が提出する「義務性」原則否定の論拠は、(i)職業と財産の差異、(ii)親の権利の尊重および(iii)思想の独立性の尊重の三点に要約される。⁽⁸⁵⁾これらは「知育主義」の主張における三つの「理由」と同一であるから、彼における「義務性」否定論は、知育・訓育峻別論と軌を一にしているということになる。このことを鈴木秀勇教授は次のように説明する。「いわば全面教育の意味で、それ「教育」が平等であるためには、公教育は必然的に義務制ないし共同教育制度によらざるをえない。こうコンドルセは考えたように思われる。エジュカシオンを斥けて知識教育への限定を断言する彼の所論が、義務制・共同教育制度の拒否と、政治的・宗教的思想教育の拒否とを含むのはこの理由による。」⁽⁸⁶⁾知識の進歩による人間性の完成を全面的に信頼し、このために思想の自律性・独立性を絶対的な価値として承認するコンドルセにとって、思想の画一化とみなされる共同訓育としての義務教育制度は当然に批判の対象となるべきものであった。またそれは、全面的な思想教育は家庭に委ねるべきであるとする教育の「私事性」原則からの当然の帰結であり、従って、「私事性」原則の法的表明としての「教育の自由」の論理的帰結なのである。ところで、「義務性」原則否定の論拠の(i)、つまり「職業」と「財産」の差異が共同・義務教育を不適当とする⁽⁸⁷⁾という理由付けは、先に紹介した「教育の平等」論の内容と明らかに矛盾する。なぜなら、先の説明では、「職業」と「財産」の差異(不平等)は、まさに克服されるべき対象とされ、「教育の平等」をもってこの不平等を是正していくという展望が示されていたからである。この矛盾をどう理解したらよいか。結論を先に言う

ならば、コンドルセにおいては「職業」や「財産」の不平等は結局のところ「与件」として容認されており、これを最終的に絶滅することは不可能であるばかりか、不必要でさえあるという理解があるということである。言いかえれば、先の矛盾は、「平等」の意味を特殊限定的に解釈することによって「止揚」されているのである。「限定」の内容として、まず、コンドルセにおける「教育の平等」原則が、実のところ、公教育の「無償性」原則の範囲内においてしか適用されず、「義務性」原則の承認にまでは及ばないという点を確認しよう。この点については、コンドルセの主張を代弁するレオン・カレン (Léon Cahun) の次の指摘が参考となる。「コンドルセは、その著作の最初の部分で、自分が就学義務原則の反対者 (un adversaire du principe de l'obligation scolaire) であることを明らかにしている。科学は一つの力であり、一つの武器である。また、知識は人間にとって一つの要求であり、一つの喜びでもある。だから、もし、学校が無償であれば、どうして両親は子どもを学校にやることをためらうであろう。」⁽²⁷⁾ ここには、「無償性」原則が確立されさえすれば「教育の平等」は確保されるから、敢えて教育を「義務」とする必要はないという考え方が端的に表明されている。このようなコンドルセの考え方を渡辺誠教授は次のように解釈している。「コンドルセが立法議会上に提出した学制案とその報告とは、自由・平等の原理をもっともよく反映した民主主義的なものであると評せられ、一九世紀に当面すべき教育上の重要問題、とくに大革命がその解決の方向を規定した三大原則のうちで、無月謝性〔「無償性」〕と非宗派性〔「世俗性」〕についてはすこぶる明瞭な形で反省し理論づけているけれども、残りの一つの重要問題である義務性についての説明を欠いているのは奇異である。教育の普遍化ないし教育機会の均霑〔「均等」〕が市民の自由・平等を建設するにもっとも重要な手段であることを誰よりもよく認識し論証したコンドルセが、教育普遍化を確実にする第一手段たる教育の義務性に関する主張を欠如したのは何故であろうか。思うにコンドルセにおいてはかれの楽天的な人間観から、人は本来知識追求の本

能を有し、教育の機会を均霑し、このための施設さえ完備して置けば、人は進んで教育を受けるであろうという前提を有するが故に、とくに教育を強制する必要を認めなかつたのであろう。⁽⁸⁸⁾このようにオプティミスティクな世界観は、これまで紹介してきたコンドルセ公教育論の随所にみられたが、これに対しては、「財産の不平等の克服を期待された教育の平等が、もともと財産の不平等によって規定されている」というリアルな認識に基づく反論が当然にも提起されうる。フランシスク・ヴィアル (Francisque Vial) は、この点を鋭く指摘して次のように言う。

「貧困の為に早くから自分で生計を立ててはならない子供にとって、無償とはなんと有難い利益であることか、学校に行く暇がないとしたら、彼にとってはそれが無償であろうとなかろうと大した問題ではないか。」

(Bel avantage que la gratuité pour un enfant que, de bonne heure, la pauvreté oblige à gagner son pain. / *S'il n'a pas le loisir de fréquenter l'école, que lui importe, à celui-là, qu'elle soit gratuite ou non* ?)⁽⁸⁹⁾ こうした反論は理論的に提起されるのみでなく、コンドルセ公教育計画の小学校部分の具体化といわれるランテナス・プラン「前掲④」の討議の際、革命議会の議員によって現実問題として提起されている⁽⁹⁰⁾ところで、「無償性」原則をもって「教育の平等」の保障は十分であるとする発想は、コンドルセの「平等」思想そのものからも導かれる。例えば彼は次のように言う。「これら現実的不平等の三つの原因〔財産・身分・教育の不平等〕は、減少させなければならぬが、消滅することはないということを示す必要がある。何故なら、これらの不平等の原因を絶滅しようとすることは、馬鹿げているばかりか、危険でもある……からである。」⁽⁹¹⁾「自然の才能に恵まれた人々や、自由に使える財産のおかげで学習により多くの年月を捧げる自由に恵まれている人々に有利な、相当大きな差別が生ずるであろうことは言うまでもない。しかし、もしこうした不平等が、ある人を他の人に従属させるものでないならば、また、それがある人を他の人の支配者 (un maître) にすることなく、むしろ弱者の支え (un appui au

plus faible) となるならば、この不平等は悪 (un mal) でもなければ不正義 (une injustice) でもない。知識人階級 (la classe des hommes éclairés) が増大し、この階級に知識が増加することを懸念するがごときは、全くおろかな平等愛 (un amour de l'égalité bien funeste) というべきであらう。⁽⁹²⁾ このように、コンドルセは、職業・財産の不平等を除去することは不可能・不適當であるとして、これを最終的に容認することになる。貧困家庭の子どもと富裕家庭の子どもの就学の経済的条件の差異は、運命ないし与件として結局は甘受されざるをえない。そればかりか、知識の進歩にとつては、財産の不平等を積極的に是正する必要もなく、これを是正しようとする試みは「悪平等」として排斥されるのである。ここにコンドルセ公教育理論の、従つてこれに代表されるこの時期のブルジョワ教育思想の限界を読みとることができる。このブルジョワ的限界性は、当然にも後代の教育思想家——例えば、ロシアのクループスカヤ女史——によつて批判されることになるが、そこまで下らなくとも、既にフランス革命の次の段階において、早くもこれを批判する別の系譜の公教育論が登場することになるのである。

三 革命期第二段階は、「国民公会」の主導権がモンターニュ派 (山嶽党 Montagnards) によつて掌握された時期、すなわち、一七九三年六月二日から一七九四年七月二七日までの一年余の期間である。この段階を「モンターニュ派国民公会」(Convention Nationale montagnarde) 期と呼ぶことにする。

この段階の政治過程の特徴は、一七九二年以来激化の一途を辿つてきたジロンド派とモンターニュ派の抗争が決定的な破局を迎え、一七九三年五月三一日から六月二日にかけてのサン・キュロットの蜂起の後、ジロンド派が議会から追放され、革命のヘゲモニーがモンターニュ派によつて完全に掌握されたことである。こうした政治過程の特徴に即して、この段階には、「モンターニュ派独裁」(Dictature montagnarde)、「ジャコモン独裁」(Dictature jacobine)、「国民公会独裁」(Dictature de la Convention) 等の名称が与えられている。この時期の後半、一七

九三年一〇月一〇日以降は、「国民公会」によって「フランス政府は平和が到来するまで革命的である」と宣言され、国内外の反革命戦争に対処するための戦時非常体制である「革命政府」(le Gouvernement révolutionnaire)の体制が樹立される⁽⁹⁴⁾。ここでは、「公安委員会」(Comité de Salut public)に絶対的権限が委譲され、これを指導するロベスピエール(Maximilien Robespierre)による「個人独裁」(dictature personnelle)⁽⁹⁵⁾が行なわれる。これをもって、この体制を「公安委員会独裁」、「ロベスピエリスト独裁」あるいは「恐怖政治」(la Terreur)と呼ぶこともある。こうした名称の相違はさほど重要でないが、この独裁政治の歴史的、性格を把握することは、フランス革命の構造把握に関連して一つの主題となりうるし、現に、フランス革命史研究における重大な論争点の一つとなっている⁽⁹⁶⁾。筆者の専門外の領域なので深入りすることは避けるが、小論の叙述と関わる限りにおいて簡単に触れておこう。

この問題の基本的争点は、畢竟、モンタニヤール⁽⁹⁷⁾独裁が、民衆(people)の運動といかなる関係にあったのか、という点にある。この時期を、「フランス革命における最もラディカルな時期⁽⁹⁸⁾」とみなす点ではもとより一致があるが、それは、フランス革命の全過程において常に最も「ラディカル」に行動した民衆の力によって、その要求に基づいて政治変革がなされたからなのか、そうではないのか、という問題である。この点について、アルベール・マティエ(Albert Mathiez)は、「モンターニュ派は民衆を「代表」していた⁽⁹⁹⁾」という見解を、また、日本では高橋幸八郎教授が、「モンタニヤール⁽¹⁰⁰⁾独裁は、「中小生産者層⁽¹⁰¹⁾農民層」(ここでの「民衆」)を地盤とする「下からの資本主義的発展」の方向を強力をもって貫徹させたものである⁽¹⁰²⁾」との見解を提出した。高橋説を基本的に継承する中木康夫教授は、「フランス革命の頂点をなし、それをあらゆる意味で古典的市民革命たらしめたものは、広範な中小商品生産者層の下からの自律的な運動(サン・キュロット民衆運動)を土

台として築きあげられた九三―四年のジャコバン・モンタニヤール独裁であつた」と述べている。この問題は、アルベール・ソブール (Albert Soboul) によるサン・キエロット運動の実証的研究や、日本におけるフランス革命政治史の研究の進展に伴ない次第に解明されてきており、最近では、例えば、柴田三千雄、井上すぶ、杉原泰雄教授らによって以下の諸点が確認されてきている。――第一に、民衆は、封建的特権層 (反革命勢力) に敵対するばかりでなく、過渡的に展開しつつある資本主義的生産関係の下で、ブルジョワジーによつても収奪されており、これに対して一定の距離を保っていた。民衆とブルジョワジーは、ともにアンシャン・レジームにおける「第三身分」を構成していたが、単純な同盟関係にはない。従つて、フランス革命における政治諸勢力の基本的配置図は、マティエや高橋教授のように二元的対立においてはなく、①反革命派――伝統的保守的貴族層および自由主義貴族層、②議会派ブルジョワジー――金融ブルジョワジー (financier) ・大商人 (négociant) ・平民地主 (grand propriétaire bourgeois) などの上層ブルジョワジー、△商人・製造業者 (marchand-fabricant) と呼ばれる商工業ブルジョワジーおよび富裕な借地農 (Grand-fermier) といった中流ブルジョワジー、そして、独立の小親方・中農層などの小ブルジョワジー、③民衆――都市・農村における下層の小ブルジョワジーおよび初期プロレタリアート、という三極構造において描かれる。第二に、ジロンド派とモンタニヤール・ジャコバンはともに前記②に属する議会派ブルジョワジーであり、両者間の抗争は「階級闘争」(マティエ)ではなく、「ブルジョワジー内部における革命路線の選択」^(前)をめぐる主導権争いである。すなわち、「反革命干渉戦争となつて戦線が拡大していくときに、一方のモンタニヤールは、民衆運動の中に自己の政治的社会的優位にたいする脅威を読みとりながらも、民衆運動と結合することによつて反革命と徹底的に対決し、かくして革命の安泰を陥らうとするのにたいし、他方、ジロندانは、民衆運動の危険性を重視のあまり、反革命勢力の非妥協性を過少評価し、たとえ主観的には革命の原則に忠

実であろうとしたにせよ、その妥協的態度が結果的には革命の原則を危うくするにいたつた⁽⁸⁾のである。第三に、モンタニヤール⁽⁹⁾ルジャコバン独裁は、民衆運動を「代表」する政治体制、あるいは「ブルジョアならびにそれに指導されるサン⁽¹⁰⁾＝キユロットの独裁」ではなく、まさに「非常時におけるブルジョワの議會独裁」⁽¹⁰⁾ないし「ブルジョワ戦時体制」⁽¹¹⁾の性格を持つものであった。とくに「革命政府」は、「憲法に基づく政府」(Gouvernement constitutionnel)に對置される概念であり、憲法を欠如した變則的政府を意味する。その樹立は、サン＝キユロット(民衆)運動の高揚と時期的に並行していたとはいえ、後者の基本的政治要求である「人民主權」・「直接民主制」(la démocratie directe)・「市民的自由」(liberté civile)などをいわば「凍結」する体制であり、「革命政府」と民衆運動との間には「血の粛清をも含むほどの一種の緊張關係が介在していた」⁽¹²⁾のである。これに関連して、モンタニヤール⁽⁹⁾ルジャコバンの政治イデオロギーである「ジャコバン主義」(jacobinisme)ないし「ロベスピエール主義」(robespierrisme)と、民衆のイデオロギーである「サン＝キユロット主義」(sans-culottisme)とは、ともに「小ブルジョワ的平等主義」(égalitarisme)⁽¹²⁾としていくつかの共通点——例えば、「所有權」の制限の要求、具体的に「最高價格令や食糧徵發などの流通規制、累進課税、寡頭金融業者への取締り強化、無償教育制度などの諸要求」⁽¹³⁾——を持つが、前者には、何よりも「革命の指導という戦略的な動機」⁽¹³⁾が貫かれており、それは「徳」(vertu)すなわち「祖国と法への愛」を強調して革命独裁を貫徹しようとするイデオロギーとして後者とは區別されるものであった。「ジャコバン主義」においては、まさに「恐怖は徳の發露である」⁽¹³⁾とされたのである。——

以上、革命期第二段階の歴史理論上の問題点の一つであるモンタニヤール⁽⁹⁾ルジャコバン独裁の性格規定の問題を素描してきた。横道にそれた格好でこの問題に触れたのは、これが、まもなく紹介されるであろうルペル⁽¹⁴⁾チェ公教育理論の歴史的評価の問題と関わってくるからである。

叙述を本筋に戻そう。革命期第二段階の公教育組織化の作業は、以下の諸特徴において把握される。それらは、第一に、一七九三年憲法の制定とその教育条項の進歩性、第二に、平等理念を掲げた新しい系譜の公教育論の提示、そして、第三に、革命期最初の実定公教育法の制定、の三点である。

第一点の一七九三年憲法とは、正式には「一七九三年六月二四日の組織法および人間および市民の権利宣言」(Acte constitutionnel du 24 juin 1793 et Déclaration des droits de l'homme et du citoyen) のことであり、モンターニュ派主導下の「国民公会」において制定されたことから、「モンターニュ憲法」(Constitution montagnarde) または「ジャコバン憲法」(Constitution jacobine) とも呼ばれる。もともとこの憲法の制定が日程にのぼってきたのは、一七九一年憲法が九二年八月二〇日の民衆蜂起によって廃棄され、同年九月に発足した「国民公会」が憲法制定権 (pouvoir constituant) の行使を宣言したことに基づく。「国民公会」は同年一〇月二日に憲法起草委員会を設置するが、当初の段階ではジロンド派が委員の過半数を占めた。そして主流派のジロンド派によって起草されたのが、「第一段階」の叙述において紹介した「ジロンド憲法」草案である。この草案は、結局九三年五月六月の政変によるモンターニュ派の覇権確立と共に葬り去られ、爾後、新憲法制定作業はモンターニュ派によって推進されていくことになる。^(註) このモンターニュ派による制憲作業に先行して、ロベスピエールがジロンド草案への対案として人権宣言案を提出している (一七九三・四・二四)。^(註) その第一六条として次のような教育条項が置かれているのが注目される。「社会は、そのすべての権限により公共の理性の進歩を助長し、教育をすべての市民の手の届くところに置かなくてはならない。」(La société doit favoriser de tout son pouvoir les progrès de la raison publique, et mettre l'instruction à la portée de tous les citoyens).^(註) この条項は、新憲法が冒頭に掲げる人権宣言の第二二条第二項としてそのまま採用されることになる。さて、一七九三年憲法の原型となったのは、九三年六月一〇日

に、エロー・ド・セシェル（Hérault de Séchelles）によって提出された人権宣言および憲法草案⁽¹²⁾である。教育に関する規定は、人権宣言ではその第二二条があげられているが、当初この規定はジロンド人権宣言草案の第二三条（前掲）と同一であった。その後六月二二日の議会で修正が加えられ、最終的には、先のロベスピエールの規定を第二項とし、第一項として「教育はすべての者の必要物である」（L'instruction est le besoin de tous）との規定を置く教育条項として採択された。同時に採択された憲法典本文には、「権利の保障について」（De la Garantie des droits）と題する章の第二二二条において、「共通教育」（une instruction commune）が他の諸人権と共に列挙されている。この「une instruction commune」は、ロベスピエールの提案によって挿入されたものである⁽¹³⁾。以上のように、一七九三年憲法は、教育を明確に「人権」（droit de l'homme）として位置づけ、その保障を明文をもって確認している。たしかに、それは一七九一年憲法第一篇第九項（前掲）のように具体的な制度規定を持つものではないが、この憲法規定を具体化するものとしてこの時期に提出された公教育諸法案の内容を合わせて検討してみると、そこには「権利としての教育」の原則が明瞭に読みとれる。この憲法は、統治機構の部面でも、「人権民主権」原理をはじめとする民主主義的諸原理を採用しており、やがて「革命政府」の樹立により効力停止になるとはいえ、フランス憲法史における「共和政のマグナ・カルタ」⁽¹⁴⁾（La Magna Carta de la République）として永遠の生命力を保持するのである。

第二点の公教育プランの提示と、第三点の実定公教育法の制定の問題については、まずこれらを一括して表示することしよう。

① シエイエス（Emanuel-Joseph Sieyès）

『公教育組織のためのデクレ案』（又は『フランス人民の教育計画』（一七九三・六・二六）⁽¹⁵⁾

- ② ルペルチェ (Louis-Michel Lepelletier, marquis de Saint-Fargeau)
『国民教育計画』(遺稿、一七九三・七・一三、ロベスピエールにより朗読)⁽¹⁷⁾
- ③ パリ県の公教育に関する請願およびそれに基づく一七九三年九月一五日のデクレ
ロンム⁽¹⁸⁾
- ④ 『国民学校に関するデクレ案』(一七九三・一〇・一)⁽¹⁹⁾
- ⑤ 共和暦二年霧月の諸デクレ(一七九三・一〇・二六、二八、三〇)⁽²⁰⁾
- ⑥ ブキエ (Gabriel Bouquier)

これらのうち、①シエイエス案は、聖職層出身のシエイエス、ラカナル (Joseph Lakanal)、『ドヌー (Pierre-Claude-François Daunou)』らによって練られたものである。このことを反映して、この案は、例えば、公教育組織を初等教育に限定し、上級教育階梯を私教育に委ねることによって、旧教会勢力の教育活動再開に足場を提供するという問題点を持っていた。当然のことながら、この案は不採択の結果に終り、ロベスピエールの提案によって発足した「六人委員会」(Commission des Six)——「公教育委員会」の別称——に新しい公教育法案の作成が委託された⁽²¹⁾。この「六人委員会」が提出したこの時期における最も重要な公教育プランが②ルペルチェ案である。その内容は、後にみるように、平等主義に徹したものであり、モンタニャール・ジャコバンの教育イデオロギーを忠実に反映したものとなっている。とくに、この案において初めて公教育の「義務性」原則が提唱されたことは、他の諸特徴とともに、コンドルセ公教育理論の系譜とは異なる新しい理論系譜の登場を示すものであり、思想的にも重要な意味を持つものであった。ルペルチェ案以降の公教育諸計画は、コンドルセ案を基本的に継承してその具

体化を図ろうとするもの(③④⑤)と、ルベルチェ案に依拠するもの(⑥)とに分たれるが、「国民公会」の主導権を掌握し、「六人委員会」および「十人委員会」〔註(133)参照〕の主流派をなすモンターニュ派が新公教育体制の基本路線として選択したのは後者の方であった。すなわち、議会における諸法案の審議の後、最終的に可決採択されたのは、ルベルチェ案を継承する⑥ブキエ案であり、これが、革命期最初の実定公教育法として成立するのである。「ブキエ法」つまり「共和暦二年霜月二十九日(一七九三年二月九日)の初等学校および公教育の組織に関するデクレ」^(註)は、ルベルチェ案が提起した「義務性」原則を初等教育階梯について適用したものであり、他の諸法案がコンドルセ案にならって就学非強制の原則をとっているのとは好対照をなすものであった。就学義務(*obligation scolaire*)の原則は、後にみるようにモンターニャール・ジャコパンの基本的教育要求の一つであるが、それが実定化されたことは、公教育組織という革命の重要課題の一つが、一応この党派の政策に沿って達成されたことを意味する。ただし、ブキエ案自体がルベルチェ案の部分的修正案であり、また、「ブキエ法」として成立するまでには、とくに「平原派」(*Plaine*, シエイエスらの所属する中間的党派)の反対による修正を被っているので、これがモンターニュ派のイデオロギーを純粹に貫徹したものとは言い難い^(註)。したがって、モンターニャール・ジャコパンの教育思想をその本来の姿において把握するためには、その範疇であるルベルチェ案を分析の対象としなければならない。

ところで、ルベルチェの思想と生涯については、それ程明らかにされていないわけではない。数少ない資料によれば、ルベルチェは、貴族の出身ながらジャコパン・クラブに所属し、モンターニュ派の議員として、国王の処刑要求などの過激な主張を展開している。このため右派勢力に恨まれて、一七九三年一月二〇日つまり国王ルイ一六世処刑の前夜、親衛隊(*garde du corps*)の一員によって暗殺された。死の直前、「死んでも満足だ、私の死

は自由のために役立つだろう」(Je meurs content, ma mort servira la liberté)と述べたと伝えられ、左派の熱狂のうちに国葬をもって葬られた。遺作となった『国民教育計画』は、九二年一月から九三年一月にかけて執筆されたものと推定されており、この著作はジャコバン・クラブによって印刷に付されている。彼にはフェリクス(Félix Lepelletier)という弟がいたが、この弟の方は、一七九六年の「平等のための陰謀(いわゆるバブーフの陰謀)」(Conspiration pour l'égalité dite de Babeuf)に参画した人物である。フェリクスは、兄の遺作の「国民公会」における朗読をシャボ(Chabot)を介して要求していたが容易に実現されなかった。しかし、九三年七月二日にロベスピエールがフェリクスからこの遺作を借り受け、一読して非常な感銘を受けたことから、翌二三日の「国民公会」での朗読が実現することとなった。この日の読会の議事録の末尾には、「この朗読は拍手喝采の嵐によってしばしば中断された」と記録されている⁽¹⁸⁾。かくも熱狂的に歓迎されたルペルチェ公教育計画とは一体如何なるものであったか。ここでも、いくつかの特徴に即してこの理論を紹介しよう。

ルペルチェ公教育計画の第一の特徴は、コンドルセが「知育」(Instruction)を重視したのとは対照的に、「訓育」(Éducation)を重視していることである。彼の主張によれば、公教育(Éducation publique ou Instruction publique)には、「人間を形成すること」(Former des hommes)と「知識を普及すること」(Propager les connaissances humaines)という二つの重要な部分があり、前者は訓育を、後者は知育を構成する⁽¹⁹⁾。知育は、その本性上、「職業(professions)や才能(talents)の差異に応じて少数者の専有物(la propriété exclusive)となる」が、訓育は「すべての人々にとって共通で、あまねく恩恵をもたらす(commune à tous et universellement bienfaitante)ものでなければならぬ」とされる⁽²⁰⁾。ルペルチェは、「公教育委員会」がこれまで知育については有益な見解を提示してきたが、訓育については何ら取扱ってこなかったことを批判し、「少数の人間だけにしか有益であり

えない上級階梯〔の教育組織〕を設置する前に、すべての者の要求に応じた、すべての者に対する一般的教育 (une instruction générale) を私は要求する。それは万人に対する共和国の債務 (la dette) である。一言でいえば、本当のかつ普遍的な国民教育 (une éducation vraiment et universellement nationale) である」と述べる。⁽¹⁸⁾ 共通国民教育の目的は、「農民や職人や学者を養成するのではなく、あらゆる職業のための人間 (hommes pour toutes les professions) を形成すること」つまり「万人にとって共通に役立つ身体的・道徳的資質、習慣および知識を子どもに与えること」に置かれる。⁽¹⁹⁾ この限りでは、いわば専門教育に対置される意味での一般教育が「国民教育」の第一義的な目的とされているが、ルベルチェ構想においては、この教育は、さらに一歩進んで、子どもに祖国愛 (l'amour de la Patrie) と共和主義の精神を陶冶するという重要な使命を課せられている。すなわち、ルベルチェは、「共和国を構成することになるすべての者は、共和主義の鑄型 (le moule républicain) に投入されなければならぬ」と主張し、共和主義国民教育の内容として、「公民歌」(chants civiques) の暗唱、「自由な諸人民の歴史」(l'histoire des peuples libres)、「フランス革命史」(celle de la Révolution française) および「自国の憲法の諸觀念」(des notions de la constitution de leur pays) 等の学習を要求するのである。⁽²⁰⁾ (デクレ案「国民教育」篇第一一条)⁽²¹⁾

第二の特徴は、これまでも度々触れてきた「義務性」原則の主張である。この原則は、デクレ案の「一般規定」第三条に以下のように表明されている。「国民教育はすべての者に対する共和国の義務であるので、すべての子どもはこれを受ける権利を有し、両親は子どもにその利益を享有させる義務を免れることはできない。」(L'éducation nationale étant la dette de la République envers tous, tous les enfants ont droit de la recevoir et les parents ne pourront se soustraire à l'obligation de les faire jouir de ses avantages.)⁽²²⁾ 「義務性」原則の具体化は、このプラ

ンにおいては次のように極めて特徴ある形態をとっている。まず「国民教育」を行なう教育施設として「国民学校」(maison d'éducation nationale)が設置され、ここに五歳〜一二歳の男子、五歳〜一〇歳の女子のすべてが收容される。「一般規定」⁽⁴¹⁾第一条。ここでの教育はすべて国費で賄われ(同第一条)、しかも、平等原則の見地から、「すべての子どもが同一の服装をし、同一の食事をとり、同一の教育と世話を受ける」⁽⁴²⁾(第二条)。「国民学校」における教育は、「子どもの身体を強壮にし、体育実践によってその発達を図ること、子どもを手仕事に慣れさせ、あらゆる種類の疲労にも耐えさせ、健康を維持するための規律に従わせること、そして、有用な知育によって彼らの精神的能力を形成し、将来どのような職業につこうとも、市民として必要な知識を与えること」(第四条)を目的とする。「学寮」に子どもを入寮させることは、父母ないし後見人(tuteurs)の義務とされ(「国民教育」篇第二条)、この義務を履行せざるものは市民の権利(les droits de citoyens)を剝奪され、倍額の直接税の納入(cune double imposition directe)を課せられるものとされた(同第三条)⁽⁴³⁾。さらに、就学前の子どもへの「義務性」原則の適用として若干の措置⁽⁴⁴⁾が講じられている。こうした「義務性」原則の主張の根拠は、ルベルチュエにおいては如何なる点に求められているか。これを次のような主張にみてみよう。——「自分の子どもを労働させずに教育を与えることができる人々は、なるほど一日中子どもを学校に送り、毎日数時間の授業を受けさせることができる。だが、貧困階級(la classe indigente)はどうしたらいいのか。諸君は貧困家庭の子どもに対してももちろん教育を受けさせるつもりであろうが、それよりも彼にはパンの方が先に必要なのだ。労働者である彼の父親は、子どもにパンを与えたくてもその一片も持ちあわせていない。だから子どもは足りない分を稼がなくてはならないのだ。彼の時間は労働に食われている。生きるためには労働をしなければならぬからだ。彼が骨の折れる一日を畑ですごした後、休息をとる代りに、彼の家から恐らく半リネー「二キロ」は離れている学校に通うことを諸君はご希望

か。諸君が父親に対して強制的な法律 (une loi coercitive contre le père) を制定してみたところで無駄であろう。父親は、八、九、十歳になればなんとか稼ぐことのできる子どもの手助けがなくてはやっていけないのだ。一週間に数時間——これだったら何とか割くことができるだろうが、それ以上は無理だ。だから、今提案されているような学校 (シエイエス案における学校のこと——引用者註) は、……独立してやっていける、貧乏でない少数の市民にとっては利益になるだろう。こうした人々は、子どもに教育の成果を豊富に摘みとらせることができよう。

だが、貧乏人はただ落ち穂を拾うだけだ (la il n'y aura encore qu'à glaner pour l'indigent)。——このようにルペルチェは、教育の普遍化にとって根本的な障害となっている経済的不平等の問題を真正面に見据え、とくに児童労働が子どもから教育を奪っていることを痛烈に指弾している。こうした認識がルペルチェ公教育論における「義務性」原則主張の根拠をなし、また、その制度形態の完全性を規定していることは明らかである。

ルペルチェ公教育論の第三の特徴は、教育における経済的平等への志向である。この点は、第二の特徴と密接に関連しており、いづれも社会的・実質的平等を実現するための具体的方策と考えることができる。第三の特徴は、これを「経済学の側面」 (aspect de l'économie politique) ⁽¹⁵⁾ から捉える限りに於いて相対的に区別されるにすぎない。ルペルチェの提唱する「国民教育」の費用は、既にみたように、すべて共和国が負担することになっているが、その主要な財源として「教育税」 (la taxe pour l'éducation) というものが構想されている。その課税方式は、一言でいえば「富者の費用で貧者の子どもを教育すべし」 (l'enfant du pauvre sera élevé aux dépens du riche) ⁽¹⁶⁾ を原則とした一種の累進課税 (impôt progressif) 方式である。コンドルセ案が教育の平等をもつて財産の不平等を是正していくというオプティミスティクな構想を呈示していたことは既にみたが、ルペルチェの場合、教育の平等の前提となる財産の平等を現実、確保するための措置が講じられていることは注目に値する。しかも、この平等化

の措置は、過去数年間の革命過程で全く無視されていた無産市民 (citoyens prolétaires) の救済という意味での革命の完遂、あるいは「貧者の革命」(la révolution du pauvre)⁽⁸³⁾の提起と結びついており、教育に限られないすべての社会制度の改革の展望の中に位置づけられている。この点でルペルチェは、社会的不平等を与件として結局は容認してしまったコンドルセを思想的に凌駕していたといえよう。

ルペルチェ公教育論の特徴として、最後に、公教育の民衆統制の構想を指摘することができる。この構想は、例えば、「国民学寮」の管理・監督を、カントン(郡 canton)またはセクション(区 section)に居住する家父 (père de famille) によって構成される評議会 (conseil) に委ねるという方式(デクレ案「国民教育」篇第二四条第一項)⁽⁸⁴⁾や、教科書 (livres élémentaires) の作成に市民が競争試験 (concours) によって参加する制度(同第二六条)⁽⁸⁵⁾等によって具体化されている。

以上の諸特徴のもとに把握されるルペルチェ公教育計画は、一言でいえば、何よりも教育の平等主義に徹したプランとして総括できる。それは、コンドルセ案が平等志向を有しながらも、結局形式的な「機会均等」の保障の枠内にとどまらざるをえないという限界を有していたのに比して、より実質的 (réelle) な平等の獲得を目指したもとなっている。この時期、既に資本主義の原始的蓄積が開始されており、児童労働の搾取による子どもたちの教育からの疎外、貧困家庭の子どもと富裕家庭の子どもの就学条件の不平等の拡大が現実のものとして進行していた。かかる時点では、形式的平等の保障は、実質的不平等を温存しこそすれ、決してこれを克服しうるものではなかった。貧者の立場から、そして変革者の立場から公教育を構想したルペルチェが、この現実に着眼して、実質的平等の確保に意を用いたことにはある意味で当然であったともいえる。たしかに、当時のフランス共和国の財政的基盤は極めて脆弱であり、ルペルチェ公教育構想は実現の保障を全くといてよほど持たなかった。従って、現在の時

点からみれば、それは「空想的」(chimérique)⁽¹⁸⁾と評されても仕方のないものであった。(コンドルセの公教育プランですら、現代からみれば「空想」にすぎなかったこと〔第一章第三節八〇頁の兼子教授の指摘〕を想起せよ。) 当時においても、このプランは議会での反対討論によってその非現実性を厳しく非難され、結局実現をみずに廃棄されることになる。しかし、そのことをもって、この構想が持っている理論としての歴史的価値(思想的価値)が全く否定されることにはならない。それは、その後のフランス教育史の展開の中で、ルペルチェ理論を範型とする公教育理論の系譜が脈々と受け継がれていったことによっても証明されている。

ところで、筆者は先に、ルペルチェ公教育論について、結論を先取りする格好で、モンタニヤール・ジャコバンの教育イデオロギーを忠実に反映するもの」と規定した。今、ルペルチェ理論の検討を一応終えた段階で、この点を再確認したい。モンタニヤール・ジャコバンのイデオロギーつまり「ジャコバン主義」の概要は既に述べた。このイデオロギーは端的に「小ブルジョワ平等主義」と規定されるものであり、基本的には小商品生産者の利益に仕える。それは所有権に一定の制限を加えて社会経済的平等を樹立することを目指すものである。ルペルチェ公教育理論における公教育の完全無償、「教育税」の累進課税方式などは、まさにこうした小ブルジョワ平等主義の理念に合致するといえる。また、この限りで、ルペルチェ理論は民衆のイデオロギーである「サン・キュロット主義」にも通ずるものがある。ただ、このルペルチェ案は、しばしばいわれるように、「共産主義」(communisme)の教育理論であるとか、「社会主義的公教育計画」⁽¹⁹⁾であるとかいうわけではない。そこでは資本主義的私的所有権の神聖不可侵性が維持されており、これを廃棄するという主張はない。ルペルチェの提唱する「貧者の革命」とは、あくまでも「穏健かつ平和的な革命、所有権に不安を与えないことなしに、(sans alarmer la propriété)」かつ正

義を侵害することなしに行なわれる革命⁽¹¹⁾なのである。ルベルチェにおける平等主義は、社会主義的共同所有に基礎を置くものではなく、資本主義の枠内において、私的所有権を維持しながらかつこれを制限していこうとするものである。この意味でも、ルベルチェ理論は「ジャコバン主義」ならびに「サン＝キュロット主義」と共通のものとして把握される。いずれの場合も、生産手段から未だ完全には分離されてはおらず、従って私的所有権に依然として執着している小商品生産者の社会経済的立場のイデオロギー的投影なのである。ところで、既に述べたように、「ジャコバン主義」と「サン＝キュロット主義」とは、完全に同一のイデオロギーとして存在していたわけではない。前者における革命遂行の動機は、しばしば後者の政治的諸要求と対立している。とくにこの革命期第二段階において、非立憲政治としての「革命政府」独裁⁽¹²⁾、「恐怖政治」は、民衆運動との間に「血の粛清を含むほどの緊張関係」を孕みつつ遂行された。この対立緊張関係は当然イデオロギーの部面にも反映している。これに関連して、松島教授は、ルベルチェ公教育プランを「統制的訓育主義の公教育思想」あるいは「国家による統制的独占主義の教育構想」と規定し、これをコンドルセの「自由主義的知育主義公教育計画」に対置させている⁽¹³⁾。ルベルチェの理論をこのように規定するメルクマールは、例えば、刑罰というサンクションを楯杆として子どもを親から引き離して「国民学寮」に強制的に入寮させ、そこで画一的な共和主義教育を行なうという構想の中に求められている。ルベルチェ案を擁護する立場から議会で発言したダントン (Georges-Jacques Danton) の「子どもは共和国のものである (*il est à la République*)」という言葉も効果的に引用されている。松島教授は、ルベルチェ計画におけるこのような「統制」ないし「国家独占」の契機を、モンタニヤール⁽¹⁴⁾ジャコバンにおける「恐怖政治」貫徹の動機に関連させている。少々長いが、次のような解説を引用しよう。

「本来、恐怖政治はあくまで善意にみちたものであった。民衆の救済を志向する革命の勝利が、これこそ恐怖政

治に与えられた至上命令であった。勝利は革命の祖国を内外の反革命勢力より防衛することにほかならなかった。ここに祖国へのひたすらなる奉仕が要求される必然的理由が存した。この奉仕は祖国愛をはぐくみ、ナシヨナリズムの感情を昂めた。そしてこの奉仕の正邪可否の評価決定を革命政府が一方的に行ない、また奉仕を厳格に要求したところに恐怖政治が日程にのぼることとなったのである。かくて革命政府は私的な欲望を抑え、公共の利益をもつばら追求すること、この公共の利益の追求を革命の祖国への献身奉仕を媒介にして具体化すること、一言にして革命的共和国の徳の共和国の実現を恐怖政治に求めたのであった。徳の共和国、これこそ民衆救済の唯一の道とされた。これを志向するがゆえに恐怖政治はその存在の正当性と妥当性と根拠を保証されたのである。いわば恐怖政治には、その解毒剤としての徳性のかぎりない尊重が不可欠の要素であったのである。この徳性の涵養こそ教育のまさに担当すべき課題であった。ロベスピエールがかつてルペルチェ案に示した感動は、彼がそこに徳性涵養の無二の方策を発見したからにほかならなかった。革命政府は恐怖政治と表裏をなす徳性の尊重のゆえに、教育を重視したと考えることができるのである。かかる考察を、教育の機能に高い評価を与えた革命期の啓蒙主義教育観と結合せしめるとき、われわれは……、革命社会が祖国愛にもえた革命行動人の形成にあずかる公教育組織の問題を重視し、これに不変の熱意と努力を傾注した真の動機を正しく理解することができるのである。⁽¹⁸⁾

ルペルチェが、革命遂行という基本的観点から「独裁」の思想的基盤である▲徳▼の涵養を重視し、「義務性」原則等の制度構想もすべてこの基本目的に従属させたのか、従って、彼の構想における「義務教育」(Education obligatoire)は、渡辺教授の「⁽¹⁹⁾わゆる「真の義務性」(obligation)ではなく「強制教育」(Education forcée)ないし「命令教育」(Education impérative)の本質を持つものであったのか、総じて、ルペルチェ思想は「サン・キュロット主義」とは区別される意味での、「ジャコバン主義」のそれであったのか、あるいは、本来サン・キュロット

ト(民衆)の思想であつたものが、「独裁」を直指すロベスピエールによって剽窃され、いわば「ロベスピエリスト的偏差」を被つたのか——こうした問題の判定は、現時点では極めて困難である。それは、ルペルチェに関する資料があまりにも乏しいということに起因する。少なくとも言えることは、たしかに、一方では、松島教授のようにルペルチェ理論の中に「統制」・「国家独占」の契機を見出し、これを「恐怖政治」に結びつけるという見解も成り立つが、しかし、他方、例えば次のような諸事実が松島見解に対する反証を構成しているという見方もできるといふことである。それらの事実とは、第一に、ルペルチェ計画自体が「革命政府」の成立する以前に著わされているという時期的な問題、第二に、この計画においては「子どもの教育を受ける権利」が明文をもって確認されており、これが「義務性」原則の主要な根拠となつていること、第三に、共和主義教育の内容について民衆統制の構想が示されていること、等々である。とくに第三点は、比喩的にいえば教育への「直接民主制」の適用であり、サン＝キュロット的思想により適合的である。いずれにせよ、この思想上の問題は、目下のところは大きいなる括弧にくくつて、叙述を先にすすめよう。

四 フランス革命の最終段階は、一七九四年七月二十七日のいわゆる「テルミドール九日のクー・デタ」(Coup d'État du 9 thermidor)から、一七九九年一月九日のいわゆる「ブリュメール一八日のクー・デタ」(Coup d'État du 18 brumaire)までの時期である。この段階は統治機構の形態に即して二つの小段階に分けられる。前半は、クー・デタを敢行したテルミドール派(Thermidoriens)によって「国民公会」が支配されていた「テルミドール派国民公会」(Convention Nationale thermidorienne)期(一七九四・七・二七〜一七九五・一〇・二六)、そして後半は「総裁政府」(Directoire)の時期(一七九五・一〇・二七〜一七九九・一一・九)である。前半の時期は、マティエヤソブルによって「テルミドールの反動」(La Réaction thermidorienne)^(註)と名付けられている。

例によって、この段階の政治過程の特徴を記そう。まず、「テルミドール九日のクー・デタ」とは何であったか。それは「平原党と同盟した過激なテロリストたちの仕業」⁽¹⁶⁵⁾とされ、「古典的政治概念つまり議会主義の概念」に即していえば、「ロベスピエール内閣の崩壊」⁽¹⁶⁶⁾ (La chute du ministre Robespierre) と規定される。このクー・デタに引き続く新しい政治支配の様式である「『テルミドールの反動』とは、内外における反革命の危機が若干弱められた時期における、保守的ブルジョワジエの、イニシアテ、イヴによる階級的利害をむき出した政治と一般的には規定することができるであろう。革命の利益をブルジョワジエに集中する政治的および経済的志向、つまり経済的自由主義と国家権力のブルジョワジエへの集中を中核とする政治である。具体的には、九三年から九四年の経験に基づき自由経済体制に批判的で法生活の安定性と予測可能性を保障できない『ジャコバン独裁』⁽¹⁶⁷⁾ || ロベスピエール体制を解消すること、九二年から九三年にかけての民衆運動の経験——民衆の政治参加は必然的に経済の民主化、とりわけ財産権の制限を伴うという経験——をふまえて民衆の政治参加を拒否すること、および反革命の阻止、の三点に焦点が合されてくるはずである。」⁽¹⁶⁸⁾ 「テルミドールの反動」期における政治諸勢力の基本的配置は以下ようになる。

——①ブルジョワ保守派。「国民公会」の「平原派」を中心とする議会多数派で、いわゆる「テルミドール右派」(thermidoriens droits) を構成する。クー・デタ後の政治の実権を掌握し、「革命政府」体制の否定、立憲共和制の樹立を目指す。②ジャコバン派。再開されたジャコバン・クラブを拠点とする政治勢力で、クー・デタ後に「平原派」に接近した者を除く旧モンターニュ議員がこれにあたる。「テルミドール左派」(thermidoriens gauches) を構成。③「ネオ・ヘーベル派」(néo-Hébertistes) と呼ばれるグループで、旧サン・キエロット運動の系譜をひく活動家より成る。後に出てくるバブーフはこれに属する。⁽¹⁶⁹⁾——政治の実権を掌握した「テルミドール右派」は、政治的領域においては、「モンタニヤール||ジャコバン独裁」の中枢機関であった「公安委員会」および「保安委

員会」(Comité de Sûreté Générale)の機能を麻痺させ、ジャコバン・クラブや人民協会(Sociétés populaires)——民衆運動の拠点——を閉鎖することによって「恐怖政治の諸道具」⁽¹¹⁾を廃棄した⁽¹²⁾。また経済の領域においては、「モンターニュ派国民公会」期に制定された諸々の経済統制法規を廃止して一挙に自由化政策をとった。これによって、アッシニヤ紙幣(assignats)の価格が暴落し、フランスは激しいインフレーションに見舞われることとなる⁽¹³⁾。このほか、「テルミドールの反動」は精神面、宗教面にも及んでいくが、こうした反動政治のもとで民衆の飢餓と貧困は一挙に拡大し、その不満は徐々に蓄積されていった。かくして一七九五年春の「左翼の戦闘日」(Journées de gauche)が到来することになる。飢餓からの解放を求める民衆は、ついに、共和暦三年ジェルミナル一二日(一七九五年四月一日)と同ブレリアール一〜四日(五月二〇〜二三日)の二回にわたり、「パンと一七九三年憲法」(Du pain et la Constitution de 1793)⁽¹⁴⁾というスローガンを掲げて「国民公会」に対する蜂起を敢行したのである。だが、九二年八月一〇日や九三年五月三十一日の場合とは異なり、今回の民衆蜂起は国民衛兵によってことごとく鎮圧された。「この両蜂起は、フランス革命における最後の民衆蜂起であり、この両蜂起の失敗をもってサン・キュロット的蜂起はフランス革命の舞台から姿を消すことになる」⁽¹⁵⁾。「これらのたたかいは決定的だった。革命の原動力が撃破され、人民はもはや一八三〇年「七月革命」まで動かないだろう」⁽¹⁶⁾。

この歴史段階における憲法史上最も重要な事件は、一七九五年八月二日憲法、すなわち「共和暦三年フリユクテドール五日のフランス共和国憲法」(Constitution de la République française du 5 fructidor an III)の制定である。この出来事は、「左翼の戦闘日の直接的帰結(résultat immédiat)⁽¹⁷⁾」であり、「テルミドールの反動」の政治的総括を意味する。この憲法は、「反モンターニュ憲法」(Constitution anti-montagnarde)ないし「反一七九三年憲法」(contre-Constitution de 1793)⁽¹⁸⁾と呼ばれるように、一七九三年憲法の民主主義的諸原理を否定し、基本的に

は一七九一年憲法の諸原理に回帰しつつ、後者を一層改悪するものであった。例えば、主権原理についていえば、同憲法は一七九三年憲法同様に、主権主体を「市民の総体」(l'universalité des citoyens)と規定して「人民主権」原理を採用しているかのような外見を有しているが、「市民」の範囲を納税額に応じて著しく限定しており、事実上「持てる人々」に国家権力を帰属させる構造をもっている⁽¹⁰⁾。人権原理の面では、一七八九年人権宣言・一七九三年人権宣言において承認されていた「圧制への抵抗」(la résistance à l'oppression)の権利や、後者に規定されていた社会権——公的救済 (les secours publics)・教育の保障・社会的保障 (la garantie sociale) など——は削除され、新たに法律や社会に対する義務が規定されている。宣言部分のタイトルが「人間および市民の権利および義務の宣言」(Déclaration des droits et des devoirs de l'homme et du citoyen)とされているのは象徴的である。統治機構関係で注目されるのは、厳格な権力分立 (une séparation absolue des pouvoirs)⁽¹¹⁾を規定していることであろう。立法権は「元老院」(Conseil des anciens)と「五百人院」(Conseil des cinq cents)に帰属し、行政権は「総裁政府」(Directoire)に帰属する。両者の間に協働関係はない。こうした規定は、権力の集中による「独裁」の可能性を阻止する意図に出たものとみなされている⁽¹²⁾。(尚、この憲法の教育条項については後に触れる。)一七九五年憲法の以上のような「非民主的反動」(réaction anti-démocratique)⁽¹³⁾性は、同憲法草案の報告を担当したボワシ・ダンングラ (Boissy d'Anglas)——「テルミドール右派」——の次のような言葉に集約的に表現されている。「我々は、最良の人々 (les meilleurs) によって統治されるべきである。最良の人々とは、もっとも教育があり (les plus instruits)、法律の維持に最も関心を払う (les plus intéressés au maintien des lois) 人々のことである。ところで、このような人々は、ごく僅かの例外を除けば、財産 (propriété) を所有し、その財産の存在している国と、その財産を保護する法律と、その財産を守る平穏とに愛着を感じ、かつ財産とそれのもたらす

余裕のおかげで教育 (Education) を受けられ、その教育によって祖国の運命を定める法律 (Lois qui fixent le sort de leur patrie) の利害得失を明敏さと正確さをもって討議する適性を与えられた人々の中に見出されるであろう。」⁽¹³⁾

一七九五年憲法を制定した後、「国民公会」は「共和国万歳」*Vive la République* を叫んで一〇月二六日に解散し、「総裁政府」にブルジョワ共和政の運営を委ねることになった。「総裁政府」の政治体制は、制度的にはそれ以前の体制と異なるが、実質上「テルミドールの反動」の延長であり、保守的ブルジョワジーたる「テルミドール右派」の政治支配のレジームであった。その任務は「革命を終結させて正常な立憲政治を軌道にのせること」⁽¹⁴⁾、すなわち一七九五年憲法体制を維持することにあつた。しかし、ブルジョワ立憲共和国樹立の試みは当初から多くの困難に遭遇した⁽¹⁵⁾。その最たるものが左右両翼からの政府挾撃であつた。すなわち、「左翼」からは、まず一七九六年にバブーフ (François-Noël, dit Gracchus Babeuf) の組織する「平等派の陰謀」(Conspiration des Égaux) が企図され、また一七九八年の選挙では「テルミドール左派」が多数当選してブルジョワ政府に脅威を与えた。「総裁政府」は、前者についてはこれを事前に摘発して徹底的な弾圧を加え、後者に対してはフロレアル二二日 (一七九八年五月一日) のクー・デタ (Coup d'État du 22 floréal) をもつて左派議員の当選無効を宣告した。「右翼」からの攻撃は、既に政府成立以前にヴァンデミエール二三日 (一七九五年一〇月五日) の「王党派」(Royalistes ou Monarchistes) の反乱——いわゆる「右翼の戦闘日」(Journée de droite)——によって開始されてきた。一七九七年の選挙においては「王党派」が多数進出し、これが原因となつてフリユクテドル一八日 (九七年九月四日) のクー・デタ (Coup d'État du 18 fructidor) が起こつた。ところで、こうした反革命暴動を阻止して革命を推進させる力は、以前の段階においては民衆——サンシキユロット運動の中にあつた。しかし民衆

運動の壊滅したこの段階において、「総裁政府」が頼るべきものは軍隊しかなかった。政府は「不可避的」(inévitable)に「兵隊の要請」(l'appel au soldat)に踏み切らざるをえなかった。⁽¹⁶⁾そしてこの措置は、軍隊を統率していたナポレオン・ボナパルト (Napoléon Bonaparte) に絶好の機会を提供することを意味した。ヴァンデミエールの反乱における軍隊の起用は、「軍隊の主権的権力 (le souverain pouvoir) への漸進的な接近」⁽¹⁶⁾を現実のものとし、「ナポレオン独裁への路線」⁽¹⁶⁾を敷設するものであった。一七九九年の選挙における「テルミドル左派」の再度の進出を直接的な原因としたブリュメール一八日のクー・デタは、この路線の確立を示すものにはかならない。これによるボナパルト軍事独裁の成立をもって、一三年に及ぶフランス革命の全過程が終了することになる。

政治過程の叙述が長くなった。ここで本題に戻り、革命期第三段階の公教育問題を検討しよう。この段階の主要な記事は、第一に、一七九五年憲法の教育条項、第二に、「ラカナル法」および「ドヌー法」の成立、そして第三に、「バブーフの陰謀」における公教育問題等である。

一七九五年憲法の概要は既述のとおりである。公教育条項は「権利・義務宣言」にはなく、憲法典本文中、「第一篇：公教育」(Titre X : Instruction publique) として六ヶ条が充當されている。まず第二九六条が次のように公教育の一般原則を規定する。「共和国に、生徒が読み書き、算術および道徳の基礎を学習する小学校を設置する。共和国は、小学校に奉職する教員の住宅費を支給する。」(Il y a dans la République des écoles primaires où les élèves apprennent à lire, à écrire, les éléments du calcul et ceux de la morale. La République pourvoit aux frais de logement des instituteurs préposés à ces écoles.) この規定で注目されるのは、公教育を国家の義務とせず、「無償性」原則についてもとくに規定していないということである。権利としての教育の思想はその片鱗さえみることができない。この一般規定は、一七九三年憲法はもとより、一七九一年憲法の水準からも大きく後

退しているといえよう。次いで、第一〇篇第二九七条には「小学校より上級の学校」(écoles supérieures aux écoles primaires)の設置、同第二九八条には「国立研究所」(un institut national)の設置が定められている。また第二九九条では、これらの公教育施設が相互にいかなる「従属関係」(rapport de subordination)も「行政的連絡」(correspondance administrative)も持たないことが規定される。これら三ヶ条はさほど重要な条項ではないが、残る二ヶ条には若干注目すべき内容が規定されている。まず第三〇〇条をみよう。「市民は、私立の教育施設、ならびに科学、文学および芸術の進歩に協力するための自由な学会を設立する権利を有する。」(Les citoyens ont le droit de former des établissements particuliers d'éducation et d'instruction, ainsi que des sociétés libres pour concourir aux progrès des sciences, des lettres et des arts.)この規定が注目されるのは、^(註)「これが、フランスにおける「教育の自由」(liberté d'enseignement)概念の内包の一部をなす「私立学校開設の自由」(liberté d'ouvrir des écoles libres)を定めたものであるという点である。このことは、「フランス憲法において、はじめ

て教育の自由の原則が記載された」^(註)ことを意味する。これは、第一義的には、教育における自由主義を標榜し、ルベールチェ案や「ブキエ法」にみられる公立学校への就学義務を否定するブルジョワ保守派の教育思想の端的な表現とみることができ、この段階における「教育の自由」の表明は、客観的には一定の歴史の意味を担っていたといふことも見落としてはならない。すなわち、この段階において「教育の自由」は、世俗化政策によって打撃を受けながらも、依然として根強い影響力を教育界において持っていたカトリック教会〔本節註(34)参照〕の利益に奉仕するイデオロギーとして機能したのである。ゴントールは、この第三〇〇条の規定が「復活しつつあるカトリック主義 (catholicisme renaissant) の利益に極めて有利」^(註)であると評し、また、ルイ・グリモー (Louis-Grimaud) も、「私立学校設立の自由」が「私教育 (l'enseignement libre) の極めて有利な条件における発展」を可能なら

しめ、これによって「カトリック主義が復活し、この宗教秩序の勢力挽回の宣言があらゆる領域においてなされた」と述べている。⁽¹²⁾ ただ、この規定の客観的機能から、制憲者の主観的意図を帰納することは困難である。政治過程において、ブルジョワ保守派がとくに旧教会勢力と妥協ないし提携したという事実はない。彼らにおいても、革命初期以来の教育世俗化政策が維持・継承されているということは、次の第三〇一条の規定によっても確認されよう。「市民の間に同胞意識を培い、憲法と祖国や法律に対する愛着心を増すために国民祭典が設けられる。」(II sera établi des fêtes nationales, pour entretenir la fraternité entre les citoyens et les attacher à la constitution, à la patrie et aux lois.) ここにいう「国民祭典」とは、教会によって主宰されていた祭祀を世俗管理の下に置くものであり、革命期における政教分離政策の重要な一環をなすものである。⁽¹³⁾

次に、この段階に成立する二つの実定公教育法について簡単に触れよう。テルミドール九日のクー・デタは「平原派」に代表されるブルジョワ保守派の抬頭を帰結したが、再組織された「公教育委員会」の政治地図も一変した。旧モンターニュ派のブキエらが排除された後、「第二段階」における①シエイエス・ブランを策定したシエイエス、ラカナルおよびドヌーらが新しい主流派を占める。一七九四年一月二八日(共和曆三年霧月七日)、ラカナルの起草になる『小学校の組織に関する報告および法律案』⁽¹⁴⁾が国民公会に提出された。このプランは、一七九三年のシエイエス・ブランを基本的に踏襲し、これを復活させることを狙うものであった。内容の上では、「ブキエ法」における初等教育階梯の「義務性」原則を修正して、私立学校開設の権利(Droit d'ouvrir des écoles particulières et libres)を承認している点が大きな特徴である。これを規定した法案第四章第一五条は公会における激しい議論の対象とされたが、その中で、旧モンターニュ派議員の一人であるデュナム(Pierre-Joseph Duham)の発言が問題の本質を的確にしている。彼は、私立学校開設の自由を認めることが、かつての公立学校＝貧者の学校、

私立学校＝富者の学校という関係を再現し、「公立学校にはサン・キユロットの子弟しか就学せず、富裕な人々は他の学校に子弟を送ることになる」という「反対論を述べた。ここには、当時の私立学校教育のブルジョワ的特権性が示唆されており、また、これを擁護する「平原派」と、共和主義 (républicanisme) に基づく教育の平等を対置させる旧モンターニュ派との対抗が如実に示されている。この問題は、結局、旧モンターニュ派提出の諸動議の採択、原案の無修正採択というかたちで決着がつく。こうしてラカナル・プランは、一七九四年一月一七日（共和曆三年霧月二七日）の「小学校に関するデクレ」として成立することになる。

「ラカナル法」は、しかし、適用に際して早くもいくつかの困難に遭遇した。このため「国民公会」は再度新しい学校法案の作成を「公教育委員会」および「一人委員会」(Commission des Onze) に委託することになった。この「一人委員会」のメンバーとして先に紹介したドヌーが加わっていたが、彼は一七九五年憲法の教育条項を起草し、さらにこれを敷衍するかたちで『公教育組織に関する法案』を作成した。この案は若干の修正を加えられた後、一七九五年一月一日（共和曆葡萄月二三日）にドヌーによって「国民公会」で朗読された。この法案は議会において更に修正を受けた後、一七九五年一月二五日（共和曆四年霧月三日）の「公教育の組織に関するデクレ」、いわゆる「ドヌー法」として成立するが、その特徴は、端的に一七九五年憲法の施行法であるという点に求められる。「教育の自由」について明文上の規定はないが、ドヌー報告の中でこれが確認されている。また、「義務性」・「無償性」原則が採用されていないことも、このデクレが九五年憲法の具体化であることを示している。この「ドヌー法」が「国民公会の最後の教育組織事業」(la dernière œuvre scolaire de la Convention)となり、その後「総裁政府」の段階ではこの事業は見るべき成果をもたらさなかった。

本節における革命期公教育論の検討も、そろそろ終盤に近づいてきた。「第三段階」における公教育問題として、

最後に「バブーフの陰謀」における公教育思想について若干の検討を行ないたい。まず、この事件の経過とその歴史的意義については、ここで詳しくは触れないが、最小限、次の二点だけ指摘しておこう。第一点は、この「陰謀」がサンシキュロット運動を継承しながらも、その小ブルジョワ的限界—私的所有権への執着を克服して、「財産の共有」(Communauté des biens)の理念を掲げる最初の社会主義(socialisme)運動として起こったこと、ソブールの言を借りれば、これによって「フランス革命の過程においてはじめて、プロレタリアートの要求が表明された」⁽²²⁾ということである。第二点は、「陰謀」の首謀者であるバブーフ個人が、テルミドール九日のクー・デタを境として思想的変貌を遂げていることである。すなわちバブーフは、クー・デタ以前にあつてはモンタニャール⁽²³⁾ジャコバン独裁および「革命政府」に批判的であり、人権と「人民主権」の原理に依拠してこれを攻撃していたのが、クー・デタ以後においては、「反革命への対抗手段としての意義を「革命政府」に認め、「人民主権」論と「革命政府」論を結合させる視点を獲得するのである。⁽²⁴⁾主題に関連して興味深いのは、こうした思想的転換の画期となつている「共和暦三年」(一七九四—九五年)に、バブーフがルペルチェ公教育論に称讃の意を表わしているということである。⁽²⁵⁾この事實は、テルミドール九日以降のバブーフ公教育論とルペルチェ公教育論の連続性・共通性を示唆するが、このことを内在的に検証しよう。——バブーフの公教育論は、一七九六年に組織された「公安秘密総裁府」(Le directeur secret de salut public)における討議の中で表明されている。ここでは、まず、教育が、野心(Ambition)や吝嗇(Avarice)と闘い、新しい習慣(mœurs)を鼓吹し、人民の性善性(La bonté naturelle)に可能な限りの飛躍的な発展をもたらす諸手段の一つ、要するに「改革を完成し維持するための手段」(Moyen de consommer et de conserver la réforme)とし位置づけられている。次いで、この前提に立つ具体的な教育構想の骨子が示されるが、そこで注目されるのは、教育が、「国民的」(nationale)、「共通」(commune)か

「平等」(égale) でなければならぬとされていることである。「国民的」とは、すなわち、教育が法律によって指導され、行政官 (Les magistrats) によつて監督されること、そして共和国が、教育によつて若者に与えられる習慣や知識の唯一の資格ある判断者 (Le seul juge compétent) であることを意味する。教育の主要な目的は、普遍的同胞愛の感情 (Les sentiments de fraternité générale) を心深く植え付けることではなければならない。次に「共通」な教育とは、同じ規律の下に生活する全ての子どもに同時に (simultanément) 与えられる教育である。若者が早くから、同胞市民を全て「兄弟とみなし、自らの喜びと感情を他者と共有し、そして同胞の幸福の中に自らの幸福を見出すことに慣れることが肝要である。教育共同体 (Les communautés d'éducation) は偉大な国民共同体 (La grande communauté nationale) の象徴である。最後に「平等」な教育は、万人が等しく祖国の愛すべき子どもであること、等しく幸福追求の権利 (droits au bonheur) を持つこと、そして、教育の平等 (l'égalité d'éducation) がより大なる政治的平等 (l'égalité politique) をもたらすべきものであることを理由として要請される。⁽²⁶⁾

—— 以上のように、バブーフの提唱する共和主義的国民教育論は、内容的にルベルチェの国民教育計画と多くの類似点を持っている。このことを逆に言えば、ルベルチェ公教育論が、前述したようにそれ自体は「社会主義」的なものではないが、社会主義教育論に接合する要素を多分に持っているということを意味しよう。両者の差異は、つまるところ、所有権 || 私有財産制度の承認の可否にあったといふことができる。「バブーフの陰謀」に参画し、後にバブーフの思想を世に紹介したフオナロッティ (Philippo-Michele Buonarroti) も、ルベルチェ理論について「著作者の徳性の永遠の記念碑である」としつつ、「大方は私的所有 (la propriété individuelle) に由来する全ゆる不幸 (les misères) と同居しなければならなかつた」と、その限界性を指摘している。⁽²⁶⁾

フランス公教育法制史——その革命期段階の叙述を以上で終えることとする。本章第一節で述べたように、この時期は公教育法制の整備作業が着手される、しかも主として理論面、それが開始される時期である。まさに「教育の理論期」^(註)といふことができる。この時期、実に数多くの公教育プランが提示されるが、実定公教育法として成立するものはごく一部であり、しかもおしなべて短命であった。さらに、次節にみるように、革命の終結はナポレオンによる教育独占の体制を帰結し、革命期の全ての成果が葬り去られることになる。ビュルドー(Georges Burdeau)の指摘するように、「大革命は、自らが宣言した諸原理に適合的な教育体制(Le régime scolaire)を確立する時間を持たなかつた」^(註)のである。とはいえ、「この時代の否定的な側面(les aspects négatifs)だけをとりあげて、いくつかの教育案の大胆さ(La hardiesse)と高貴さ(La générosité)とを忘れてはなるまい。これらの教育案を貫く精神こそは、一九世紀と二〇世紀の教育に新たな成果をもたらすものとなつたからである。」^(註)

(未完)

註

(1) フランス語で「教育」という場合、通常「enseignement」、「instruction」および「éducation」の三つが主として用される。それぞれ、「enseigner」(告知する、教える)、「instruire」(通知する、教授する)および「édifier」(つづける、訓練する)という動詞の名詞化であるが、こうした語源の意味はさほど重要ではない。ただ、「enseignement」が最も包括的・一般的な概念であるらしく、例えば「フランスの教育」などと言う場合は、専ら「enseignement français」と表現される。「公教育」は、大抵「l'enseignement public」又は「l'instruction publique」を表現した。「éducation publique」という言い方は殆んどしない。また、「公教育」の対概念である「私教育」だつては、「l'instruction privée」として表現はあまり見られず、通常「l'éducation privée ou libre」又は「l'enseignement privé ou libre」と言ふ。この二つは、

ランスにおいて、「教育」の内容を「知育」（知識教育）と「訓育」（徳育、全面教育）とに分け、前者に「*Instruction*」後者に「*Éducation*」の語をあてていること、そして、家庭における「私教育」が「全面教育」であるのに対し、学校における「公教育」は「知育」に限定されるべきであるとする伝統的な教育観念があることと無関係ではない。しばしば「国民教育」(*Péducation nationale, P'Instruction nationale*)という言葉が使用され、これが、例えば革命期のルヘルチェの「国民教育」構想(本文参照)のように、「国家による国民育成の教育」の意味に用いられるときは極めて論争的な概念として現れる。ただ、日本の文部省にあたるものがフランスでは「国民教育省」(*ministère de P'éducation nationale*)であり、これは旧「公教育省」(*ministère de P'Instruction publique*)が名称変更したものにすぎないことをみるに、「国民教育」は「公教育」と殆んど同じような意味で使われているようにある。「民衆教育」(*P'enseignement populaire, P'éducation populaire*)の概念は、文字通り階層としての民衆(*Peuple*)の教育組織を指す場合と、学校外の子ども・青年・成人の体育(*P'éducation physique*)を含む人間形成、つまり日本の「社会教育」の意味で使われる場合とがあるが、とくに公用語としての「*P'éducation populaire*」は専ら後者の意味で使用されている。尚、本来「学校に関する」という意味をもつ「*scolaire*」あるいは「教育学」という意味の「*pédagogique*」などの形容詞が、広く「教育の」という意味で使用されることがある。例えば、「*Instruction pédagogique*」(教育制度)、「*Legislation scolaire*」(教育立法)の如し。cf. Grand Larousse Encyclopédique, Librairie Larousse, Paris, t. IV et VI, article "enseignement" etc.; Dictionnaire alphabétique & analogique de la Langue Française, par Paul Robert, Société du Nouveau Littre, Paris, 1969, mêmes articles; Institut Pédagogique National (Ministère de P'éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports), L'Organisation de P'enseignement en France, La Documentation Française, 1957.

(2) 堀尾輝久「公教育の思想」『現代教育の思想と構造』岩波書店、一九七一年、三頁。同旨、兼子仁『教育法』(旧版)有斐閣法律学全集16、一九六三年、二一六～二七頁。

- (3) イギリスについては、一八三九年の枢密院教育委員会（Committee of the Privy Council on Education）の設置をもって画期とする説（三好信浩『イギリス公教育の歴史的構造』亜紀書房、一九六八年）もあるが、普通、一八七〇年の初等教育法（The Elementary Education Act, 1870）の成立をもって「国民教育制度」（National system of education）の始期とする。（Ellwood P. Cubberley, The history of education, Houghton Mifflin Company, 1920; 梅根悟『西洋教育史』（新・教職教養シリーズ）誠文堂新光社、一九六三年、荏司雅子編『現代西洋教育史』亜紀書房、一九六九年）ドイツについては、以下のような事情から、公教育制度の始期の確定は難しい。「プロイセン・ドイツの教育法制……は、後進国の立憲君主制下の公教育法制として、英・米・仏における二〇世紀公教育法の制度や原理の変形をすでに一九世紀初期以前にさきどりしているとみられる面があると同時に、独自の絶対主義的な国家教育法の制度や原理によって近代教育法の基本原理をすらいまだ否定しつづけている面をもっている。」（兼子・前掲『教育法』五三三頁）「プロイセンにおいては、すでに一七二七年の勅令で就学義務と授業料支払義務とが学校の存する地域について定められ、一七三六年には五―十二歳の学齢が規定され、一七九四年の ALR (Allgemeines Landrecht) をへて一八五〇年憲法にいたって授業料無償の公立小学校の義務制が定められ、その後ワイマール憲法一四五条のもとで六―一八歳の授業料・教科書無償の国民学校 (Volksschule) 義務制が確定して今日におよんでいる。」（同前、五五頁）尚、堀尾教授は、「国民教育制度」が「古典的市民社会」の「福祉国家（大衆国家）」への構造転換と連動して成立するとし、ドイツにおいてはワイマール憲法の教育条項がその「原型」であるとす。したがって、教授によれば、一九一九年が画期として設定できる。（堀尾・前掲『現代教育の思想と構造』一七四頁以下）
- (4) 三好・前掲『イギリス公教育の歴史的構造』一九頁、傍点原著者。
- (5) 同前、一七頁、傍点引用者。
- (6) 堀尾・前掲書、一七五―一七六頁、傍点引用者。
- (7) 兼子仁『教育法』（新版）有斐閣法律学全集 16―1、一九七八年、八六―八七頁、傍点引用者、同旨、同書（旧版）二六

二七頁。

(8) 「教育には個々人の人間育成という私事性がありながら、同時に国力増進機能がともなうため、教育に対する国家・政治の側からの関心が肥大しやすいという危険をはらんでいる。かくして教育法の歴史は、一方で家族法史と連なる面をもちながらも、とりわけ一九世紀末以降の『公教育法』においては、むしろ国家体制史や憲法史と直接にむすびつけられてきた。」(兼子仁「特殊法学としての教育法学」、『法律時報』第四二巻第一〇号、一〇九頁)

(9) 革命期の始点は、従来、一七八九年七月四日のバスティーユ攻略 (Pillage de la Bastille) とられてきたが、最近のフランス革命史研究においては、一七八七年に始まる「貴族革命」(La révolution aristocratique—Georges Lefebvre) ないし「貴族の反抗」(La révolte nobiliaire—Albert Mathiez, Albert Soboul) をもって革命の出発点とするのが通説となっている。また、終期は、一七九九年一月九日(ブリュネール一八日)のクー・デタ (Le Coup d'état du 18 brumaire) とされている。(桑原武夫編『フランス革命の研究』岩波書店、一九五九年、一四一―一五頁、長谷川正安『フランス革命と憲法(上)』『法律学体系第二部法学理論篇11』、日本評論新社、一九五三年、一七頁)

(10) フランス革命の「典型」性については、さしあたり、河野健二『フランス革命小史』岩波新書、一九五九年、二一―二三頁参照。

(11) 「一定の生産力に対応して形成される生産関係を中核とする経済過程は、それに適合した所有関係をもち、その所有関係は権力によって法的な確認をうけとる。この法的確認を維持し、行使する関係が支配関係であり、これが政治過程の基本的な内容をなすものである。……ブルジョワ革命は、封建的支配関係をブルジョワ的支配関係にきりかえることを意味し、そのさの中核的課題は、封建的所有関係を廃棄し、ブルジョワ的所有関係を法認することにあった。」(桑原編・前掲書、六頁、傍点原著者)

(12) 渡辺誠『コンドルセ——フランス革命教育史——』岩波新書、一九四九年、一六頁。

- (13) Georges Lefebvre, *Quatre-vingt-neuf*, Maison du Livre Français, Paris, 1939, p. 11 et suiv. (G・ルフェーブル、高橋幸八郎・柴田三千雄・遅塚忠躬訳『一七八九年——フランス革命序論』岩波書店 一九七五年、七頁以下)、『アルベール・ソブール、小場瀬卓三・渡辺淳訳『フランス革命(上)』岩波新書 一九五三年、五頁以下、Jacques Ellul, *Histoire des institutions*, t. 4, collection «Thémis» Presses Universitaires de France, Paris, 1956, p. 25 et suiv. 尚、これは法的な身分であり、生産関係へのかかわり方によって識別される階級(classé)とは異なる。実際、例えば「第三身分」には商業ブルジョワジー、小ブルジョワジー、マニユアクトゥールの労働者ならには農民など、多様な階級が含まれている。
- (14) Lefebvre, *Quatre-vingt-neuf*, op. cit., p. 12. (訳書八頁、傍点引用者)
- (15) アンシヤン・レジーム下の教育については、以下参照。Louis-Grimaud, *Histoire de la liberté d'enseignement en France, nouvelle édition*, t. I (l'Ancien Régime), B. Arthaud, Paris, 1944, pp. 6—58 ; Félix Pontell, *Histoire de l'enseignement en France, Les grandes étapes 1789-1964*, Sirey, Paris, 1966, pp. 9-47 ; 梅根監修、世界教育史研究会編『世界教育史大系9・フランス教育史I』講談社、一九七五年、第二章「アンシヤン・レジーム期の教育」(執筆松島鈞)。
- (16) Roger Labrusse, *La question scolaire en France*, collection «Que sais-je?», Presses Universitaires de France, Paris, 1977, p. 13.
- (17) 梅根監修・前掲書、八〇頁。
- (18) 中木康夫『フランス絶対王制の構造』未來社、一九六三年、三七頁。
- (19) Ellul, *Histoire des institutions*, op. cit., t. 4, p. 104.
- (20) 松島鈞『フランス革命期における公教育制度の成立過程』亜紀書房、一九六八年、一一頁。
- (21) イエズス会を断罪した高等法院は、司法機関および国王の命令の登録機関として強い政治的発言権を持っていた。しかも、これを構成していたのは特権階層の中の法服貴族(noblesse de robe)と呼ばれる集団であり、国王権力と対立する要素

をもつていた。イエズス会の追放も、かつて国王アンリ四世が高等法院の反対を押し切ってイエズス会にコロージュ開設の認可を与えた（一六〇九年）ことに對する法服貴族の反撃という側面をもつ。国王と貴族はやがて対立の度を深め、一七八七年の貴族の反抗を招来することになる。こうしてみると、イエズス会追放事件は、国王・貴族・聖職者の三つどもえの内部抗争であつたということができる。

- (22) Charles Fourier, L'Enseignement français de 1789 à 1945, Précis d'histoire des institutions scolaires, Institut Pédagogique National, Services d'édition et de Vente des Publications de l'Éducation Nationale, Paris, 1965, p. 18.
- (23) ソブール、小場瀬・渡辺訳・前掲『フランス革命(上)』七五頁以下、マチャ、ねじまきし・市原豊太訳『フランス大革命』上・中、岩波文庫、一九五八・五九年、Ellul, Histoire des institutions, op. cit., t. 4, p. 262 et suiv.; Jean Defrasne, La Gauche en France de 1789 à nos jours, 2^e éd., collection «Que sais-je?», P. U. F., Paris, 1975, pp. 9-25. (ジャン・ド・フラヌス、野沢協訳『フランスの左翼——一七八九年から今日まで——』文庫クセジュ、白水社、一九七二年、二二三頁以下) etc.
- (24) 松島・前掲書、四二頁。
- (25) Décret portant abolition du régime féodal, des justices seigneuriales, des dîmes, de la vénalité des offices, des privilèges, des annates, de la pluralité des bénéfices, etc. (「封建制、領主教判所、一〇分の一税、官職株売買制、特権、聖職株取得金、聖職株併有などの廃止を定めるデクレ」) このデクレは、封建的諸権利 (les droits féodaux)、一〇分の一税、賦課金 (redevances) など、を廃止することによって、教会管理の学校の財源を奪うものである。
- (26) Décret qui met les biens ecclésiastiques à la disposition de la nation. (「聖職者財産を国民の処分に委ねるデクレ」) このデクレによつて、聖職者の財産および寄付金が国家の管理の下に置かれた。
- (27) Décret sur la constitution des assemblées primaires et des assemblées administratives. (「第一次会および行政会の設立についてのデクレ」) 本デクレ第三節第二条は、「公教育および政治道徳教育の監督」を県行政庁の所管事項としている。

- (28) Décret qui prohibe en France les vœux monastiques de l'un et l'autre sexe. (「フランスにおける両性の修道の誓いを禁止するデクレ」)これは、正規修道会(congrégations religieuses)の廃止も規定している。
- (29) Décret relatif à la prestation de serment civique. (「市民宣誓に関するデクレ」)これは教師の世俗化に関するデクレであり、第三条で、「いかなる個人も、市民宣誓(Le serment civique)をなす必要は限らず、公教育施設(Les établissements appartenant à l'instruction publique)に就いて職務を行使するに必要はない」と規定している。
- (30) Décret relatif à la suppression des congrégations séculières et des confréries. (「世俗修道会および信心会の廃止に関するデクレ」)このデクレによって、オラトリオ会(Oratoire)、キリスト教学校修士会(Les Frères des Écoles Chrétiennes)および教育修道女会(Les sœurs enseignantes)が廃止された。
- 以上、註(25)～(30)に同じく、デクレ正文は、Maurice Duverger, Collection complète des Lois, Décrets, Ordonnances, Règlements, Avis du Conseil d'État, Paris, 1824 et années suivantes, t. I, p. 39, 64, 91, 118, 324 et 382. また、解説および訳文は、Louis-Grimaud, Histoire de la liberté d'enseignement en France, op. cit., t. II (La Révolution), pp. 13-32; Fourrier, L'Enseignement français, op. cit., pp. 18-21; 東京大学社会科学研究所『一七九一年憲法の資料的研究』(資料第5集)一九七二年、八二頁以下、松島・前掲書、四一頁以下、参照。
- (31) 提案された案文は、例えば、「宗教の維持は一の公認宗教(un culte public)を要請する」、「いかなる市民も、公の秩序を乱さない限り不安を持つことはないものとする」というものであり、カトリック教の国教化と宗教の自由を要求するものであった。これに対する革命勢力の反対は強かったが、結局、人権宣言に次の規定を置くことで妥協的に解決した。——「いかなる者も、その意見について、それが宗教的のものであっても、その表明が法律によって定められた公の秩序を乱さない限り、不安を持たないようたされなければならない。」(Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pou-

ru que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la Loi) (L. Duguit, H. Monnier, R. Bonnard et G. Berlia, Les Constitutions et les principales lois politiques de la France depuis 1789, 7^e éd., Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence, Paris, 1952, p. 2) の事件の経緯については Antonin Debidour, Histoire des rapports de l'Église et de l'État en France de 1789 à 1870, Slavkine-Megariotis Reprints, Genève, 1977, pp. 37-38 参照。

(32) Maurice Deslandres, Histoire constitutionnelle de la France de 1789 à 1870, t. I, Librairie Edouard Duchemin, Paris, 1977, p. 67.

(33) Ibid.

(34) 世俗化政策が急激であったことは、「宗教戦争」を招来するとともに、民衆の間に根強く存在していたカトリック信仰と齟齬をきたすという結果をもたらした。この点について松島教授は次のように言う。「一般の民衆は、カトリック教信仰を中核とする伝統的な教育こそあるべき望ましい教育であり、これを否定するものは、たとえそれが革命の原理であれ、白眼視したのである。公教育が形式、内容ともに真に世俗的なものとして確立するためには、藉すに時日をもってしなければならなかった。教育における革命原理とカトリック信仰の対立抗争は、この後革命議会の全時期を通じて、ことに宗教の自由と不可分の関係を有する教育の自由をめくつてたえず緊張をうみ、問題を紛糾せしめることとなる。」(松島・前掲書、四五頁)

(35) これらの点については、杉原泰雄『国民主権の研究——フランス革命における国民主権の成立と構造——』岩波書店、一九七一年、八一〜八七頁および二二三頁以下、同『人民主権の史的展開——民衆の権力原理の成立と展開——』岩波書店、一九七八年、九〜一五頁、参照。尚、この問題については、本節三を参照のこと。

(36) Maurice Gontard, L'Enseignement Primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789—1833), Annales de l'Université de Lyon, Les Belles Lettres, Paris, 1959, p. 81.

(37) 杉原・前掲『国民主権の研究』二六一頁。

et suiv.) が成立しているが、これはかなり不完全なものであり、重要性に乏しい。

- (48) Plan de constitution présentée à la Convention nationale, les 15 et 16 février 1793, Pan I de la République, A. P., 1^o série, t. LVII, p. 538 et suiv., Duguit et al., Les Constitutions, op. cit., p. 33 et suiv.
- (49) Duguit et al., Les Constitutions, op. cit., p. 35. イタリアン体は原文である。
- (50) A. P., 1^o série, t. LXIII, pp. 109-110.
- (51) それは、よくに同草案における所有権 (le droit de propriété) の不可侵性の規定を現われており、この点は「ロンスビエール (Maximilien Robespierre) が権利宣言の追加規定の提案とともに指摘したところである。」(A. P., 1^o série, t. LXIII p. 197) 尚、ロンスビエールの人権宣言案における教育条項は、後に、一七九三年憲法を論ずる際に、本文中で紹介する。
- (52) 松島・前掲書、四六頁以下、梅根監修・前掲『フランス教育史』二二〇頁以下(執筆松島)。
- (53) 中村陸男「フランスにおける教育の自由法理の形成(一)——フランス革命期における教育の自由——」『北大法学論集』第一三巻第二号、一九七二年、二六三頁以下。
- (54) A. P., 1^o série, t. XXX, p. 514. 中村・前掲論文、二六八頁参照。
- (55) 松島・前掲書、五〇頁。
- (56) 同前、七五頁。
- (57) コンドルセの公教育理論は、前掲の『報告およびデクレ案』[註(44)]、一七九一年に雑誌『公人叢書』(Bibliothèque de l'homme public) に発表された「公教育に関する五つの覚え書き」(Cinq mémoires sur l'instruction publique) との他、おいて展開されている。「覚え書き」のそれぞれは、①「公教育の本質と目的」(Nature et objet de l'instruction publique) ②「児童教育論」(De l'instruction commune pour les enfants) ③「成人教育論」(De l'instruction commune pour les hommes) ④「職業教育論」(Sur l'instruction relative aux professions) ⑤⑥「私学教育論」(Sur l'inst-

function relative aux sciences)である。小論では、『報告およびデクレ案』と第一覚え書き「公教育の本質と目的」を主要な素材とし、補足的に他の文献を使用して考察をすすめる。テキストは、『報告およびデクレ案』については、議会議事録(Archives Parlementaires, op. cit.)およびギェイヨーム編の『立法議会公教育委員会議事録』(Procès-Verbaux, op. cit.)に収録されているが、後に、オコンノール(A. Condorcet O'Connor)とアラゴ(M. F. Arago)の共編になる『コンドルセ著作集』(Œuvres de Condorcet, 12 vols., Libraires Firmin Didot Frères, Paris, 1847-49)が出版され、その第七巻に「五つの覚え書き」その他とともに『報告およびデクレ案』も収録されている。『著作集』が所蔵されているところは本邦では数少ないようであるが、幸いにも筆者は、一橋大学図書館に貴重書として所蔵されているものを参照しえたので、原文の引用はこれによって行なうこととする。(『報告およびデクレ案』は Rapport et projet, 「公教育の本質と目的」は Nature et objet と略記。)訳文の参照は、野田良之「コンドルセの民主主義教育論(白)」、『国家学会雑誌』第六一卷第一号、一九四七年、コンドルセ・渡辺誠訳『革命議会における教育計画』岩波文庫、一九四九年、コンドルセ著、松島鈞訳『公教育の原理』(梅根悟・勝田守一監修・世界教育学選集23)明治図書、一九七〇年、また、コンドルセの公教育論の解説や人物、思想の全体像については、Francisque Vial, Condorcet et l'Éducation Démocratique, Les Grands Éducateurs, Librairie Paul Delaplane, Paris, 1902; Léon Cahen, Condorcet et la Révolution française, Bibliothèque d'histoire contemporaine, Félix Alcan, Paris, 1904; 野田・前掲論文(一)、『国家学会雑誌』第六〇巻第六、二二二号、一九四九年、渡辺・前掲『コンドルセ』、鈴木秀勇「コンドルセと教育の独立」、『一橋論叢』第四一卷第五号、一九五九年、吉田正晴『フランス公教育政策の源流』風間書房、一九七七年、等参照。尚、これらの解説書によってコンドルセの思想と生涯を概説しておこう。——コンドルセは、一七四三年に北フランスのピカルディ(Picardie)の貴族の家に生まれた。一五歳の時、ナヴァルにあるイエズス会経営のコレージュ(College de Navarre)に入学したが、そこでの宗教的教養と貴族の思惟とを尊重する教育方針に反感を覚え、ひたすら合理的な科学研究に努力を傾注していった。早くも大学時代には解析学を中心とする教学研究に秀でるようになり、一七六

八年に大著『解析論』(Essai d'analyse)を發表し、数学者としての地位を確立した。そして一七六九年、ダランベール(d'Alembert)らの推薦により、わずか二六歳にして科学アカデミー(Académie des Sciences)に迎えられた。ここで彼はヘルムンツウス(Helvetius)、テュルゴ(Turgot)、ヴォルテール(Voltaire)らの啓蒙思想家と接触し、社会科学に大きく開眼したという。一七七四年、ルイ一六世の即位とともに大蔵大臣に任命されたテュルゴは、造幣総監(Inspecteur général des Monnaies)にコンドルセを起用し、彼の才能を発揮させるチャンスを与えた。以後コンドルセは、重農主義(Physiocratie)と自由貿易主義の経済原則の線に沿って目覚ましい活動を展開することになる。彼は『フランス百科全書』(Encyclopédie française)に諸論文を發表し、その経済政策が一部の資本家の独占的な利潤追求を押えて国民大多数の利益を図るものであり、保護貿易主義を排してレセ・フェールの原則を支持するものであることを表明している。一七八二年には、ダランベールに推されてアカデミー・フランセーズ(Académie française)の会員となるが、会員就任の講演において彼は、道徳的政治的科学与数学とを結合することによって社会科学の基礎を確立する構想を述べている。また、この頃から彼は、人類の平等なる幸福を社会正義の立場から擁護することを自己の使命として強く自覚するようになった。一七八九年、革命が勃発し、彼は百科全書派(encyclopédistes)に属する最後の哲学者としてこれに身を投じていく。まず彼は、先に紹介した政治雑誌『公人叢書』を刊行し、「五つの覚え書き」に代表される公教育論を相次いで發表した。一七九〇年にはパリ市議会議員となり、さらに九一年にはパリ選出の「立法議會」議員(ジロンド派所屬)となった。ここで彼は「公教育委員会」の議長をつとめ、公教育組織化の作業を推進・指導していくことになる。コンドルセは「国民公会」の代議士にも選出されるが、公会の主導権がジロンド派からモンターニュ派に移行する「革命期」「第三段階」の叙述参照)につれ、彼の立場は微妙になってくる。彼の起草した「ジロンド憲法」草案(本文中前掲)は採用されるに至らず、エロー・ド・センエルの草案(後掲)が採用されることになるが、コンドルセはこの草案における自由の保障が不十分であることを批判した。このことによってコンドルセは議会から告発され、逮捕を命ぜられるに至る。逃亡生活の後、彼はついに逮捕・投獄されるが、ギロチンを潔しとせず、自ら毒をあ

おいて生命を絶った。一七九四年四月九日、コンドルセ五十一歳のときである。逃亡生活中に彼が執筆した『人間精神の進歩に
 ついての歴史的叙述の素描』(Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain) は、彼の哲学理念で
 ある『進歩』について書かれたものであるが、これが彼の遺作となった。

- (58) Condorcet, Rapport et projet, pp. 449-450.
- (59) Ibid., p. 450.
- (60) 野田・前掲論文(二)、五五一頁。
- (61) 同前、五五四頁。
- (62) Condorcet, Rapport et projet, p. 523.
- (63) Ibid., p. 453.
- (64) Ibid., p. 519.
- (65) Condorcet, Nature et objet, p. 201.
- (66) Ibid., p. 197.
- (67) Ibid., pp. 199-200.
- (68) Ibid., p. 200.
- (69) Ibid.
- (70) Ibid., p. 201.
- (71) Ibid., p. 202.
- (72) Ibid., p. 203.
- (73) 鈴木・前掲論文、四七二頁。

- (74) 渡辺謙『教育と自由と平等——フランス革命教育の潮流——』世界評論社、一九五〇年。
- (75) Condorcet, *Nature et objet*, pp. 203-204.
- (76) Condorcet, *Rapport et projet*, p. 451.
- (77) *Ibid.*, pp. 451-452.
- (78) *Ibid.*, p. 451.
- (79) *Ibid.*, pp. 522-523.
- (80) Condorcet, *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, préface et notes Montique et François Hincker, *Les Classiques du Peuple*, Éditions Sociales, Paris, 1971, p. 259-260. (Œuvres, t. VIII, p. 331.)
- (81) *Ibid.*, p. 264.
- (82) Condorcet, *Rapport et projet*, p. 491.
- (83) Condorcet, *Essai sur les assemblées provinciales*, 2^e partie, art. IV, cité par Henri Sée, *Les idées politiques en France au XVIII^e siècle*, Librairie Hachette, Paris, 1920, p. 214. *モンテスキエの有名な考え方を代弁して*「レオン・カーン」は次のように言う。「教育なくしては、真の自由も真の平等 (égalité véritable) もあり得ない。無知はある人間を他より開明された人間に従属させる。そしてもしこの無知が全体に及んでいる (générale) 場合には、人民全体が若干の特権階級 (quelques privilèges) に従属せられる。……社会の義務は、各人に、人間として、家父として、市民としての共通な職務を遂行するために必要な教育を与えることにある。……知識の普及によってのみ人民はよき法律、賢明な行政そして真に自由な憲法を得ることができ、これを保持することができよう。」(Cahen, op. cit., p. 338 et suiv.)
- (84) Condorcet, *Rapport et projet*, p. 529 et suiv. (projet de décret)
- (85) Condorcet, *Nature et objet*, pp. 197-204.

- (86) 鈴木・前掲論文、四六九頁。
- (87) Cahen, op. cit., p. 338. 傍点引用者。
- (88) 渡辺・前掲『教育における自由と平等』二六五頁、傍点引用者。
- (89) Vial, op. cit., p. 57. もっとも、ヴィアルによれば、コンドルセ自身、「公教育の無償性は教育の平等を樹立するには十分でないと自覚していた」とされ、その不十分さを補う措置が「国家給費生」(élèves de la patrie)であったとされる (Ibid.)。しかし、この措置は、「無償性」原則の単なる延長であり、ここでの問題を解決するものではない。
- (90) 「ラントナス・プランを通じてコンドルセが論難され、義務制が提唱されるとき、論者の関心は常に、コンドルセが要求する公教育全階梯の無償性によってもなお教育から排除される貧困家庭の子弟に注がれていた。」(鈴木・前掲論文、四七三頁)
- (91) Condorcet, Esquisse d'un tableau historique, op. cit., p. 260.
- (92) Condorcet, Nature et objet, p. 174.
- (93) 「資本主義社会の階級構成、その中での階級の利害の闘争について概念をもたずにコンドルセは、教育の全段階の無料が、無産階級の青年にとって働かずして生活することは不可能である条件では、……有産者にとっては国家の費用で、即ち国民の金で高等教育を受ける権利になり得ることを、見のがし、……教育の義務制は子どもの権利を守るものであり、公教育にたいする若い世代の権利を守るものであり、両親および雇主の搾取から、親権の濫用からかれを守るものであることを見のがした。」(クループスカヤ『国民教育と民主主義』(一九一五年)執筆のためのノートより・クループスカヤ著、勝田昌一訳『国民教育論』(梅根・勝田監修・世界教育学選集5)明治図書、一九七〇年、一〇六頁)
- (94) Deslandres, Histoire constitutionnelle, op. cit., t. I, p. 234.
- (95) Jean-Jacques Chevallier, Histoire des institutions et des régimes politiques de la France de 1789 à nos jours,

5^e éd., Etudes Politiques Economiques et Sociales, Dalloz, Paris, 1977, p. 78.

- (96) この争点の概要につき、井上正『ジャコバン独裁の政治構造』御茶の水書房、一九七二年、五八頁以下、柴田三千雄『バブーフの陰謀』岩波書店、一九六八年、二七頁以下参照。
- (97) ジャコバン・クラブ(Club des Jacobins)は、当時のパリにおける最大の政治クラブであり、この段階ではモンターニエ派議員を指導的メンバーとしていた。モンターニエ派は、このクラブを基礎とした議会内政治勢力であり、議場の左翼上段に位置を占めたことからこの呼び名が生まれた。
- (98) 柴田・前掲書、二七頁。
- (99) マチエ、ねづ・市原訳・前掲『フランス大革命』中、九四頁。
- (100) 高橋幸八郎『市民革命の構造』(増補版)御茶の水書房、一九七三年、一六〇一七頁。
- (101) 中木康夫『フランス政治史』上、未来社、一九七五年、一八頁。
- (102) Albert Soboul, Les Sans-culottes parisiens en l'An I, mouvement populaire et gouvernement révolutionnaire 2 juin 1793-9 thermidor An I, Librairie Clavreuil, Paris, 1958.
- (103) 柴田・前掲『バブーフの陰謀』同『フランス革命とヨーロッパ』岩波講座『世界歴史』18(近代5・近代世界の展開I)一九七〇年、同『フランス革命論の再検討』『歴史学研究』第二五三号、五一頁以下。
- (104) 井上・前掲『ジャコバン独裁の政治構造』。
- (105) 杉原・前掲『国民主権の研究』同・前掲『人民主権の史的展開』同『憲法学よりみた『市民革命の構造』——高橋幸八郎教授の見解に関連して——』(上)(下)『社会科学の方法』一九七二年二、三月号、御茶の水書房。
- (106) 柴田・前掲『バブーフの陰謀』八〇九頁。
- (107) 井上・前掲書、六六頁。

- (108) 同前、六六～六七頁、傍点引用者。
- (109) 柴田・前掲書、五三頁。もちろん、これは、否定されるべきマティエ流の規定として同教授が提出したもの。
- (110) 同前、六〇頁。
- (111) 柴田・前掲「フランス革命とヨーロッパ」、『世界歴史』一〇六頁。
- (112) A. Anlard, 柴田・前掲書、五二頁に紹介。
- (113) 柴田・前掲書、二七頁。
- (114) 同前、一〇、四二、四八頁。
- (115) 同前、四三頁。但し、両者の「異なる点は、その所有の制限規模の量的な差異、および、シャコンンの所有制限がさしあたり土地所有のみを対象として動産所有に及んでいない点である。」(同前、四九頁。cf. Soboul, *Les Sans-culottes parisiens*, op. cit., p. 472)
- (116) 同前、五〇頁。
- (117) 同前、五八頁。
- (118) M. Robespierre, 柴田・前掲書、五八頁に引用。
- (119) Duguit et al., *Les Constitutions*, op. cit., p. 62 et suiv.
- (120) 以上の経緯については、Deslandres, *Histoire constitutionnelle*, op. cit., t. I, p. 256 et suiv.; 野村敏造『フランス憲法・行政法概論』有信堂、一九六一年、一二二頁以下参照。
- (121) A. P., 1^o série, t. LXIII, p. 197 et suiv.
- (122) Ibid.
- (123) Ibid., t. LXVI, p. 256 et suiv.

- (17) Ibid.
- (18) Chevallier, Histoire des institutions, op. cit., p. 72.
- (19) Projet de décret pour l'établissement de l'instruction publique, ou Projet d'éducation du peuple français, présenté à la Convention Nationale, au nom du Comité d'Instruction publique, par Lakanal, député de l'ariège, le 26 juin 1793, l'an II de la République, A. P., 1^o série, t. LXVII, p. 503 et suiv. レノニナクノ案ハシエトニスノ請フトナリ
ルノレキルナリ シカナル (Joseph Lakanal) ノレノレノ案ハレノニナクノ「シカイニスニラカナル
案」ノカキタレド、(cf. Louis-Grimaud, Histoire de la liberté d'enseignement, op. cit., t. I, p. 121 et suiv.; 中
村・前掲論文 二二九頁以下)
- (20) Plan d'Éducation nationale de Michel Lepeletier présenté à la Convention Nationale par Maximilien Robespi-
erre, au nom de la Commission d'Instruction publique, A. P., t. LXVIII, p. 661 et suiv.
- (21) Pétition Présentée à la Convention nationale par le département de Paris, les districts ruraux, la commune,
les sections et les sociétés populaires y réunies, A. P., 1^o série, t. LXXXIV, p. 233 et suiv.
- (22) A. P., 1^o série, t. LXXXIV, p. 238. 請願書ニハナクノ内容は 中村・前掲論文 三〇六～三〇八頁 松島・前掲書 一
四三～一四六頁参照。
- (23) Projet de décret sur les écoles nationales présenté par Romme, au nom de la Commission d'Éducation, A. P.,
1^o série, t. LXXV, p. 402 et suiv.
- (24) Les décrets de brumaire an II. レノレノニナクノ案ハレノニナクノ「Gontard, L'Enseignement Primaire en France,
op. cit., p. 113 et suiv.; 中村・前掲論文 三二〇～三二二頁参照。
- (25) Rapport et projet de décret du 21 frimaire an II formant un plan général d'Instruction publique, A. P., 1^o

série, t. LXXXI, p. 135 et suiv.

(132) Gontard, op. cit., pp. 104-106. モンタールの指摘によれば、モンターニエ派にとつて、コンドルセ案は、あまりにも「複雑」(complexe)と「野心的」(ambitieux)であり、シエイエス案は、あまりにも「単純」(simple)と「断片的」(fragmentaire)とつて「あまりにもカトリックに有利」(trop favorable aux catholiques)であった。尚、「六人委員会」(「公教育委員会」)は、一〇月二〇日に再構成され、「国民教育委員会」(Commission d'Éducation nationale)と名称を變更した。後者は「十人委員会」(Commission des Dix)とつて別称がある。(Louis-Grimaud, op. cit., t. II, p. 137)

(134) Décret sur l'organisation des écoles primaires et de l'enseignement public, 29 frimaire an II (9 décembre 1793), Duverger, Collection complète des Lois, op. cit., t. IV p. 428 et suiv.

(135) 「ブキエ法」は適用に際しても困難を極めていた。世俗化政策の結果、アンシャン・レジームにおいて教育を担当していた教師が学校から駆逐されており、まず教師不足の壁に直面し、また、財源の確保という難題にも直面していた。モンタールは、「ブキエ法」を総括して次のように言う。「霜月法は、革命の精神を有し、効果の期待できる豊かな法律であった。それは、『人民の子どもたちの教育のために共和国によってうちたてられた最初の記念碑』であった。しかし、その適用においては、この法律は自ら設定した目的つまり万人共通の教育(Instruction universelle)に到達するには程遠かった。」(Gontard, op. cit., p. 133)

(136) cf. A. P., t. LXVIII, p. 661 et suiv.; Louis-Grimaud, op. cit., p. 120 et suiv.; Gontard, op. cit., t. II, p. 106 et suiv.; 桑原編・前掲『フランス革命の研究』巻末附録「人物評伝」「ルベールチエ」の項(六七七頁)等。

(137) Lepelletier, Plan d'éducation nationale, A. P. 1^o série, t. LXVIII, p. 662.

(138) Ibid.

(139) Ibid.

- (90) Ibid., p. 664.
- (10) Ibid., p. 671.
- (11) Ibid., Projet de décret, Titre de l'Éducation nationale, art. 11, p. 673.
- (12) Ibid., Articles généraux, art. 3, p. 672.
- (13) Ibid., art. 1, p. 672.
- (14) Ibid., art. 2, p. 672.
- (15) Ibid., art. 4, p. 672.
- (16) Ibid., Titre de l'Éducation nationale, art. 2, p. 673.
- (17) Ibid., art. 3, p. 673.
- (18) 例え、妊娠中の五歳と稱する母の育児上の注意事項を記した「育児指示」(instruction indicative des attentions)が母親と与えられ、その下に「子どもの五歳まで健全で育てあげた母親には賞金が与えられることが規定されている」。(Ibid., art. 4 et 5, p. 673)
- (19) Ibid., p. 663.
- (20) Ibid., p. 668.
- (21) Ibid.
- (22) Ibid., p. 671.
- (23) Ibid., Projet de décret, Titre de l'Éducation nationale, art. 24, al. 1, p. 674.
- (24) Ibid., art. 26, p. 675.
- (25) Louis-Grimaud, op. cit., t. I, p. 131.

- (157) 反対論の主要な根拠は、財政的困難、農業労働への障害および親の権利の侵害という点に置かれている。cf. Gontard, *op. cit.*, pp. 107-111.
- (158) Louis-Grimaud, *op. cit.*, t. I, p. 131.
- (159) 梅根監修・前掲『フランス教育史I』一三五頁(執筆松島)、梅根『世界教育史』(改訂新版)新評論、一九七六年、三三三頁。
- (160) Lepelietier, *Plan d'éducation nationale*, *op. cit.*, A. P., p. 671.
- (161) 松島・前掲書、一五三頁以下。
- (162) 梅根監修・前掲書、一七二頁(執筆松島)。
- (163) 渡辺・前掲『教育における自由と平等』一六四頁。
- (164) A. Mathiez, cité par Chevallier, *Histoire des institutions*, *op. cit.*, p. 83; ソブール、小場瀬・渡辺訳・前掲『フランス革命(下)』一三三頁。
- (165) ソブール・前掲訳書(下)、一三三頁。
- (166) Chevallier, *op. cit.*, pp. 80-81.
- (167) 杉原・前掲『人民主権の史的展開』一三〇頁、傍点引用者。
- (168) 柴田教授が「Jönnesson に依拠して行なった要約に基づく。(柴田・前掲『ソブールの陰謀』六三〜六四頁)
- (169) Chevallier, *op. cit.*, p. 85.
- (170) これらの措置については、杉原・前掲書、一三〇頁以下、Paul Bastid, *Le Gouvernement d'Assemblée*, Editions Cujas, Paris, 1956, p. 194 et suiv. が詳し。
- (171) 経済政策については、柴田・前掲書、一二二頁以下参照。

- (172) 詳細は、ソブール・前掲訳書(下)、一二八頁以下参照。
- (173) Chevallier, op. cit., p. 85.
- (174) 杉原・前掲書 三五頁。
- (175) ソブール・前掲訳書(下)、一三八頁。
- (176) Chevallier, op. cit., p. 86.
- (177) Ibid., p. 86 et 87.
- (178) テキストは、Duguit et al., *Les Constitutions*, op. cit., p. 73 et suiv. 以下。
- (179) Maurice Jallut, *Histoire Constitutionnel de la France*, t. I, Les Éditions du Scorpion, Paris, 1956, p. 202.
- (180) ソブール・前掲訳書(下)、一四七～一四八頁、Deslandres, *Histoire Constitutionnelle*, op. cit., t. I, p. 329 et suiv.
- (181) Jallut, op. cit., p. 201.
- (182) Boissy d'Anglas, cité par Deslandres, op. cit., t. I, pp. 320-321.
- (183) 柴田・前掲書 一一六頁。
- (184) その詳細については、Deslandres, op. cit., t. I, pp. 391-406 ; ソブール・前掲訳書(下)、一五二頁以下、柴田・前掲書 一一五頁以下、等参照。
- (185) Chevallier, op. cit., p. 87.
- (186) Alexis de Tocqueville, *L'Ancien Régime et la Révolution*, *Œuvres complètes*, t. I, vol. 2, Gallimard, Paris, p. 289-290.
- (187) 桑原編・前掲『フランス革命の研究』一三三頁。ソブールはこの点について次のように言う。「人民に頼ることを欲しないこの制度は、自己を維持するために、軍隊に訴えざるをえなくなるであろう。熱月派はサン・キエロットの独裁を撃碎するの

- が早すぎたために、一將軍「ナポレオン」の独裁に共和国を奪ひてしまつたのである。」（前掲訳書（下）一五二頁）
- (81) 以下、原文の引用は、Duguit et al., *Les Constitutions*, op. cit., p. 101 et suiv.
- (82) 私学設置の自由が「教育の自由」の重要な構成部分であるといふ説は、フリンヌ公法學を著ける通説である。cf. Léon Duguit, *Traité de droit constitutionnel*, 2^e éd., t. V, Ede Boccard, Paris, 1925, p. 348 et suiv.; Maurice Hauriou, *Précis de droit constitutionnel*, 2^e éd., Sirey, Paris, 1929, Réimpression 1965, p. 664 et suiv.; Claude-Albert Colliard, *Libertés publiques*, 5^e éd., collection «Précis Dalloz», Dalloz, Paris, 1975, p. 379 et suiv.; Georges Burdeau, *Les libertés publiques*, 3^e éd., revue et complétée, Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence, Paris, 1966, p. 291 et suiv., etc. 尙 フリンヌ博士の「教育の自由」説は、權を定める論争の中心である。
- (83) Louis-Grimaud, *Histoire de la liberté d'enseignement*, op. cit., t. I, p. 204.
- (84) Gontard, *L'Enseignement Primaire*, op. cit., p. 152.
- (85) Louis-Grimaud, op. cit., t. I, p. 217. 以下の標題は關係して、コッピはオーランド (Aulard) の次のような指摘が用いられている。「總裁政府の政治は、それが革命独裁として保留された自由を再確立する方向をとつたといふ点で自由主義的 (libérale) である。」(p. 218)
- (86) この問題については、桑原純・前掲『フリンヌ革命の研究』第六章「キリスト教と国家」(執筆森口美都男) 参照。
- (87) Rapport et projet de loi sur l'organisation des écoles primaires, présentés à la Convention Nationale, au nom du Comité d'Instruction publique, par Lakanal, la séance du 7 brumaire, Guillaume, Procès-Verbaux du Comité d'Instruction publique de la Convention Nationale, op. cit., t. V, p. 143 et suiv.
- (88) Ibid., p. 244.
- (89) Décret du 27 brumaire an III relatif aux écoles primaires, Duverger, *Collection complète des Lois*, op. cit., t.

V I, p. 410 et suiv.

(197) 建物の教員不足に加えて、公立学校における生徒数の減少という予想された事態が生じた。cf. Gontard, op. cit., p. 142 et suiv.

(198) もともと、「平和の到来まで」適用が延期されていた一七九三年憲法の施行に必要な諸法律を準備する委員会として九五一年四月一八日に設置されたが、実際には一七九五年憲法の起草委員会として機能した。

(199) Rapport et projet de loi sur l'organisation de l'instruction publique, présentés au nom de la Commission des Onze et du Comité de l'instruction publique, dans la séance du 23 vendémiaire, Guillaume, op. cit., t. VI, p. 786 et suiv.

(200) Décret du 3 brumaire an IV sur l'organisation de l'instruction publique, Duverger, op. cit., t. VIII, p. 453 et suiv.

(201) Louis-Grimaud, op. cit., t. I, p. 206.

(202) ソブール・前掲訳書(下)一五九頁。

(203) この点については、柴田・前掲書、六六頁以下、杉原・前掲『人民主権の史的展開』一二二頁以下参照。

(204) Georges Lefebvre, Les origines du communisme de Babeuf (Rapport au IX^e Congrès international des Sciences historiques, 1950), dans Études sur la Révolution française, Presses Universitaires de France, 1954.

(205) Filippo Michele Buonarroti, Conspiracy pour l'égalité dite de Babeuf, t. I, Les Classiques du Peuple, Éditions Sociales, Paris, 1957, pp. 201-203.

(206) Ibid., p. 203 en note.

(207) 佐藤英一郎「フランス近代教育の発展形態」海後勝雄・広岡亮蔵編『近代教育史Ⅰ——市民社会の成立過程と教育——』

誠文堂新光社、一九五二年、一三八頁。

(288) Burdeau, Les Libertés publiques, op. cit., p. 286.

(289) Antoine Léon, Histoire de l'enseignement en France, 3^e éd., collection «Que sais-je?», Presses Universitaires de France, Paris, 1977, pp. 50-51. (ブントローヌ・レオン、池端次郎訳『フランス教育史』文庫クセジュ、白水社、一九六九年、五六頁。)