

フランス公教育における  
「共和国の価値」に関する考察（一）  
－主に近時の教育法典改正立法における議論を手がかりとして－

橋本 一雄

Study on “the Values of the Republic” in public  
education in France (1)

－ mainly based on recent discussions on the legislation  
for amending The Code of Education －

by  
Kazuo HASHIMOTO

－ 目 次 －

はじめに

- 1 フランス公教育における「教育の自由」
    - (1) 「教育の自由」の実定法的価値
      - a) 私教育の自由
      - b) 公教育における自由
    - (2) 公教育法制史における「教育の自由」の位相
    - (3) この章のまとめ (以上、本号)
  - 2 公教育のライシテと公民教育 (以下、次号)
  - 3 2004年宗教的標章着用禁止法の成立
  - 4 2005年学校基本計画法における「共和国の価値」の意義
- おわりに

はじめに

(1) 問題の所在

教育関連法規を集成して2000年に成立したフランスの「教育法典（Code de

受理日：平成20年3月24日

純真短期大学現代コミュニケーション学科 助教

l'éducation)』は、近時の教育改革に付随したその後の改正過程において、公教育における規範的価値を明定するに至った。

すなわち、2005年4月23日の学校基本計画法<sup>1)</sup>による教育法典第L.111-1条改正に際して、公教育の「最高の使命 (mission première)」を「知識の伝達」と「共和国の価値 (les valeurs de la République)」の共有と位置づけ、同時に、「教職員 (les personnels)」の職務遂行上の「価値」としてもこれを措定したことによって、同法典第L.122-1-1条およびその後の2006年7月11日のデクレにおいて規範化された(公教育において習得されるべき)「共通基礎知識技能 (socle commun de connaissances et de compétences)」においても、「共和国の価値」を規範とする教育内容が「社会的公民的的技能」として表出している<sup>2)</sup>。

とりわけ、同法26条において、それまで公教育と家庭が協力して保障すべきことと規定されていた公民教育に関し、新たに国歌と自国の歴史に関する学習を必修として付加したうえ、それが専ら公教育によって所掌されるべきものと改正されたこと(教育法典第L.321-3条2項)、また、同法に前後して成立した2005年2月23日の復員者に対する国家への貢献を称えるための法律<sup>3)</sup>が、フランスの植民地支配の正当性を公教育において確認させることを明記している点などに関連し、公教育の使命としての「共和国の価値」の伝達が、当該「共和主義のナショナリズム化」<sup>4)</sup>と無関係には論じえないことを示唆している。

とはいえ、公教育の使命を「共和国の価値」の伝達に位置づけようとする論理は、すでに同法に先立って成立した2004年宗教的標章着用禁止法<sup>5)</sup>の通達においても散見される。すなわち、公立学校において「これ見よがしな (ostensible)」宗教的「標章 (signes)」等の着用を禁止する同法は、憲法原理であると同時に公教育の基軸をなしてきたライシテ (laïcité: 政教分離原則) から導出されうるものとされ、ここにいう「共和国の価値」が、個人の尊厳や幸福追求の自由および男女平等などの規範的価値として説明される<sup>6)</sup>とともに、2005年学校基本計画法の審議過程においては、「共和国の価値」の実定法規範を1958年第5共和制憲法前文、すなわち「1789年人権宣言および1946年第4共和制憲法から1958年第5共和制憲法に引き継がれた諸価値」に求める旨が国民教育大臣によって答弁され<sup>7)</sup>、当該「共和国の価値」がいわゆる「憲法ブロック (bloc de constitutionnalité)」における「立憲的価値 (constitutional value)」<sup>8)</sup>として位置づけられることとなった。

それゆえ、フランス公教育にその使命として課せられた「共和国の価値」=「立憲的価値」伝達の規範的意義には、これが〈一にして不可分の共和国〉フランスにおける国民国家像の変容過程において析出された「共和主義のナショナリズム化」と予定調和しうるものであろうかとの原理的な課題が想定される。

## (2) 本稿の目的とその意義

ところで、「共和国の価値」=「立憲的価値」の伝達がどのような教育内容を提示しう

るかという理論的考察にあたっては、その前提として、フランスの近代公教育が伝達しようとしてきた規範的価値についての史的経緯を踏まえる必要がある。

ここでは「教育」という用語の訳例に関する成嶋隆教授の指摘を引用しておきたい。

成嶋教授は、仏語の「教育」という用語に関して、《l'enseignement》が包括的概念として用いられている一方、同様に訳出する2つの用語のうち、公教育では「通知する、教授する」(instruire)から派生した《l'instruction》が、また私教育においては「しつける、訓育する」(éduquer)を名詞化した《l'éducation》が使用される傾向を指摘して、フランスの公教育が専ら「知育」に限定した教育概念として捉えられてきたことを示す一つの表象として説明する<sup>9)</sup>。

すなわち、2005年学校基本計画法における「共和国の価値」の伝達が、「知識」の伝達と並列的に据えられたことは、それが「知育」以外の範疇に属することを自認するものであり、「知育と徳育が並列関係に置かれることとなった」<sup>10)</sup> 同法が、この点においてフランス公教育における一つの里程碑として位置づけられるとともに、フランスにおいて公教育が「知育」に限定して捉えられてきた背景と意義の考察は、当該規範的価値の意義を明らかにするうえで有用な端緒となるものと思われる。

そもそも、近代公教育の成立は古典的市民社会から導出する近代教育の原則に淵源を有する。ここにいう近代教育原則の本質とは、(i) 人権思想に基づく子どもの権利の確認と教育を受ける権利の主張、(ii) 親の自然権としての教育を受けさせる義務、(iii) 近代における「人間」(l'homme)と「公民」(citoyen)を区別した上での「人間」の育成、および(iv) 国家干渉を免れた「私事性」の確認であり、そこから導かれる理想形は親または家庭教師による家庭教育の原理であった<sup>11)</sup>。

しかしながら一方、資本主義社会の展開において大衆教育の必要性が認められ、教育を受ける「権利」としての教育が自覚されるに至って、近代教育思想は「公教育」論を導出し、一般にヨーロッパ諸国においては19世紀末以降、国民的規模での公教育制度が成立することとなる<sup>12)</sup>。

第3共和制の成立に前後して、革命以降、教育の国家独占の時代を経てカトリック教会勢力が教育事項を専管していたフランスにおいても、教育権の奪取を企図した共和派の一連の教育改革によって、「無償」「義務」「世俗化」の原則を備えた公教育は1880年代に制度化され、公教育の主宰者となった「国家」は、宗教的価値の駆逐をもって、共和主義的理念たる「公民」教育を使命とする公教育の伝統を構築してきた。それゆえ、公教育がとりわけ「知育」に限定して定義されてきた背景もまた、この歴史的文脈において説明されるものである。

本稿が、こうした前提を踏まえ目的とするところは、近代公教育制度の確立以降、フランスの公教育に透徹してきた公教育における規範的価値の原理を探り、近時指摘されているフランスの国民国家像の変容が与えた影響の検討を通じて、2005年学校基本計画法においてその伝達が使命とされた「共和国の価値」=「立憲的価値」の意義を明らかにするこ

とである。

わが国における「教育の自由」に関する議論が、とりわけ、その比較法的対象としてフランスの近代公教育法制を例示しつつ展開し、当該理解を通じて「教育の公共性」が論じられてきた点にかんがみれば、フランス公教育法制の動向はもとより示唆的であるものと思われる。

かつて、樋口陽一教授は、フランスにおける「政教分離政策は」、「カトリック勢力の影響力を駆逐して共和制の理念にもとづく公教育をおし進めようとする、学校=教育政策のかたちをとり、反・政教分離派は」「親の『教育の自由』を盾にとってそれに抵抗する」中で、「国家による共和制理念の貫徹という旗じるしの方が、『教育の自由』の主張よりも、より“自由”親和的シンボルであった」ことを例に挙げ、「公教育の成立そのものが、国家からの・親の（=宗教の）教育の自由に対して、国家による・自由への強制という含意を強烈に含むものなのであった」として、わが国において論じられてきた「教育の自由」のあらわれ方が「独特」であることを指摘した<sup>13)</sup>。

それゆえ、本稿は、当該「教育の自由」の実相を探り、その法制史的特質を踏まえつつ、近時の教育法典改正立法における規範的価値に関する議論を考察する。公教育における「教育の自由」と規範的価値の考察を通じて国家と公教育とのかかわりを踏まえ、公教育はいかなる「価値」を伝達すべきか、目下の議論に一つの示唆を与えよう論を進めたい。

## 1 フランス公教育における「教育の自由」

### (1) 「教育の自由」の実定法的価値

フランスにおける「教育の自由」とは、元来「公の諸自由（libertés publiques）」の一つとして捉えられ<sup>14)</sup>、1977年11月23日の憲法院判決<sup>15)</sup>によって「1946年憲法前文によって再確認され、かつ1958年憲法が憲法的価値を与えたところの共和国の諸法律によって承認された基本原理の1つ」として、その憲法的価値が明示的に承認されたものである。

「教育の自由」の概念をめぐっては、それが部分的構成要素によって形作られるものとされ<sup>16)</sup>、ここでは、第3共和制期におけるL. デュギーの学説から、現行第5共和制憲法下における公法諸学説の検討を通じて中村陸男教授が明らかにする「私教育の自由」と「公教育における自由」という概念を摘示して、その意義を考察することとしたい<sup>17)</sup>。

#### a) 私教育の自由

フランスにおいて、「教育の自由」をめぐる国家とカトリック教会勢力との角逐は、アンシャン・レジーム期以降、「教育権」の争奪をめぐる抗争の歴史であった。

フランス公教育法制の成立に関する優れた先行研究は、すでにこの点を例証するところであるが<sup>18)</sup>、とりわけ、その分水嶺を画するものとしてナポレオン・ボナパルトによる教育の国家独占以降の相克が特筆されよう。

1804年5月18日の元老院令（共和暦12年憲法）によって皇帝となったナポレオン・ボナ

パルトは、言論・出版の自由を抑圧したプレビシットによって第一帝制を築き、中央集権的な官僚機構の構築など「アンシャン・レジームを構成していた行政的・司法的・教会的・市民的及び社会的な諸制度の総体に決着をつけ」る<sup>19)</sup>とともに、1806年5月10日法において、単一で画一的な「国家教育体制」によって教育を統治の一手段と位置づける「ユニヴェルシテ・アンペリアル（Université impériale：帝国大学制）」を法律化した。

同時に、1808年3月17日のデクレにおいて組織化されたこの体制では、「私教育もユニヴェルシテ・アンペリアルに組み込まれる」<sup>20)</sup>教育の国家独占によって、皇帝および帝制への忠誠が教育の規範的価値として据えられ、その独裁体制が構築されることとなる<sup>21)</sup>。

かくして私立学校の開設・運営の自由としての「教育の自由」を否定して成立したユニヴェルシテ・アンペリアルは、1814年3月の帝制崩壊後の復古王制を経てもなおその継続をみるが、1830年代からの産業革命進展に伴う大衆教育への関心の高まりをも背景として、7月王制以降、第3共和制成立に至るまでに成立するその後の教育立法は、政府と教育権の奪取を企図して「『教育の自由』を掲げるカトリック教会との『教育戦争』」の様相を呈する<sup>22)</sup>。この際、シュプレヒコールとして掲げられきた「教育の自由」こそ、カトリック教会勢力からの要求による私立学校を開設・運営する自由としての「私教育の自由」であった。

その成果は、1830年8月14日憲章における「教育の自由」の立法化宣言<sup>23)</sup>および1833年6月28日法（ギゾー法）による「初等教育の自由」規定へと結実し<sup>24)</sup>、1850年3月15日法（ファルー法）による「宗教教育」の必修科目化（23条）およびその任務を担う聖職者の学校内への自由な立ち入り許可（44条）など、同法において教会勢力には「卓越的な地位」が保障され<sup>25)</sup>、ユニヴェルシテ・アンペリアル以降の国家による教育独占を決定的に排除した<sup>26)</sup>。

もっとも、「教育の自由」を獲得し、教育事項を専管するに至った教会勢力の圧倒的な教育への影響力は、後に触れるように、1871年の普仏戦争敗北を契機とした「国民統合」理念の要求を招来する近代公教育法制の前史として位置づけられる。

すなわち、「世俗化」をその構成要素に掲げ、「義務」制を敷く近代公教育法制においては、1882年初等教育義務化法が公教育のライシテを規定し、私立学校の存在およびそこで宗教教育を容認した一方（2条2項）、公立学校においては、教会との完全分離を果たすべく、宗教教育のみならず宗教的価値の徹底的な駆逐が図られる<sup>27)</sup>とともに、1905年12月9日の政教分離法によって公認宗教は否定され、宗教に対する公金支出が禁じられた（2条）ことによって、教会勢力は抗争の機軸を「公教育における自由」へと推移させることとなった<sup>28)</sup>。

こうした沿革の下、現行第5共和制下における「私教育の自由」をめぐる抗争は、1959年12月31日法（ドブレ法）<sup>29)</sup> 1条2項によって、「国家は、教育の自由を宣明し、かつ、これを尊重し、正規に開校された私立学校におけるこの行使を保障する」として、国家と私立学校との「法定契約関係」<sup>30)</sup>を規定した私学助成に関する問題として構成される。

この「法定契約」には、①国家からの助成を受けず、ゆえにその監督も教育資格や公序良俗の尊重等、最小限度にとどまる契約（2条）、②公教育への統合を求めること（3条）、③人件費または人件費と運営費を国家が負担すると同時に、それに応じて公教育の教育課程へと準拠するよう義務を負う（4条および5条）諸類型が定められており、1971年6月1日の第一次改正を経て、1977年6月14日、国民議会議員ゲルムールによって違憲提訴がなされた第二次改正法案の合憲性に関して下されたのが上記憲法院判決である。

同判決は、1946年憲法前文から導出した私学助成の「法律化」を容認し、同法が合憲性を有することを判示したとともに、「契約によって国とつながる私立学校の固有の性格の保護が『教育の自由』の原則の適用」であることを明らかにして、ここに「教育の自由」についての憲法的価値が明示的に承認されることとなった<sup>31)</sup>。

他方、「法律化」に限らず私学助成それ自体が「教育の自由」から導かれる憲法上の要請か否かという点につき同判決は必ずしも明示的ではないものの、学説においてはこれが肯定的に捉えられる<sup>32)</sup>。すなわち、私立学校と国家との契約に市町村同意を求める法律に違憲判断を下した1985年1月18日の憲法院判決（*Décision n° 84-185 DC du 18 janvier 1985*）においては、私学助成が「教育の自由」を構成する原理的な要件として位置づけられ、私学助成が存在しない場合に制限される親の「学校選択の自由」は、もとよりその経済格差によって左右されることのないよう保障されねばならず、私学助成がその実質的保障と位置づけられるためである。

それゆえ、教育施設を開設・運営する権利としての「教育の自由」に憲法的価値を認め、親の学校選択の自由から導出される私学助成の「法律化」に合憲判断を下したことによって、「私学『教育の自由』」<sup>33)</sup>としての「私教育の自由」は、「教育の自由」としての実定法的価値を有することとなった。

#### b) 公教育における自由

もっとも、フランスにおいて「公の諸自由」の一つとして捉えられる「教育の自由」の概念はなお複合的である。

「私教育の自由」とともに概念される「公教育における自由」とは、中村睦男教授がL. トロタバ教授の言を要約して定義するように、「政治権力に対する教師の独立および生徒の思想信条の自由を尊重するための教育の中立性および非宗教性の原則を内容と」する<sup>34)</sup>ものであり、公役務たる公教育に課せられた「中立性（*neutralité*）」の原理から導出されうる概念として位置づけられる。

L. ジョスパン氏は国民教育大臣の職に在った1990年当時、公教育の「中立性とは、政治的、思想的および宗教的プロパガンダの拒否を意味する」<sup>35)</sup>ものとしてその定義に関する見解を示しているが、これは「教師の中立性」と「教育課程の中立性」とによって構成されうるものであり、前者はフランスの近代公教育法制を構成する要素のうち、教員のライシテを規定した1886年10月30日法17条によって、公立学校における教育は「専ら、非宗教的人物に託される（*exclusivement confié à un personnel laïque*）」ものとされ<sup>36)</sup>、義務

教育制度はかかる教師の世俗性によって中立性が補完された<sup>37)</sup>。

もとより、これは後者たる義務化および教育課程のライシテを規定した1882年3月28日の初等教育義務化法<sup>38)</sup>を礎石とするものである。初等教育を義務化した同法が、1850年3月15日法（ファルー法）23条が必修としていた「宗教教育（instruction religieuse）」を廃した背景には、「教育の義務」が「国家は、子どもの良心の自由を侵害するようなことは、一切教えられない」<sup>39)</sup>として宗教的価値を駆逐したフランスの近代公教育原理があり、かかる没価値的な中立性の要請によって、教育課程は革命期にコンドルセによって提示された「知育」と「訓育」の峻別論に基づいて構成されることとなる。

それゆえ、公教育の中立性とは「公教育における自由」としての「教育の自由」を背景とする原理であり、ここに義務化と中立性との相即不離な関係が確認されるとともに、「知育」に限定した教育課程は、かかる中立性の要請からの帰結として捉えられねばならない。

なお、この意義を明らかにする判例として、公立学校においてイスラム教信者の女子生徒が着用するチャドルが公教育のライシテに反するか否かが問われた事件（以下「チャドル事件」と呼称し、本稿3にて後述）に下されたコンセイユ・デタ判決が挙げられよう。

すなわち、「公役務全体の中立性と国家のライシテを構成する要素たる公教育のライシテの原理は、一方で『教育課程（les programmes）』と教師の中立性を、他方では生徒の良心の自由の尊重を求める」<sup>40)</sup>のであり、公役務にはそれを利用する児童・生徒の良心の自由を保障すべく、公務員たる教師の中立性義務によって実現されるべきことが示されている。これは、判例上も確立された、あらゆる公務員に課せられる職務遂行上の「厳格な中立性の義務」であり<sup>41)</sup>、公役務利用者の宗教的属性によって職務を拒むことが罰則の対象とされる<sup>42)</sup>ことから帰納しうる法理といえる。

以上の点からして、「公教育における自由」は、公役務の「中立性」とライシテの原則から自明に導かれうる概念として構成され、このことはなお、上記ドブレ法1条1項が「国家は、憲法において定められた諸原則に従い、公立学校における青少年に対し、あらゆる信条の等しい尊重のうちに・・・教育を受ける可能性を保障する」ことを規定する所以であった<sup>43)</sup>。

## (2) 公教育法制史における「教育の自由」の位相

一方、わが国において「教育の自由」をめぐる議論は、1960年代以降に展開された教科書裁判においてとりわけ特徴的にその争点が明らかにされた。

すなわち、永井憲一教授によれば「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」あり、「公教育における教育内容の決定権の所在をめぐって“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<sup>44)</sup>。

もっとも、「国民の教育権」という概念それ自体は、元来、「教育権」という語が「教育をする権利」として捉えられ<sup>45)</sup>、これを始原として、義務教育を規定した憲法26条2項の反面解釈として主張されてきた「国家の教育権」説に抗して構成されたものであり、「教育の国家統制の方向に権力的に進められる政府の政策と行政に対する批判論理として」形成され、「教育内容に関する国家権力を排除する論理の“教育の自由”論と結びついて展開され」たものであって、「“権利としての”教育を保障する実態のなかから自覚されてきたのではない<sup>46)</sup>」という点においては、あるいは「独特」な概念であった。

1967年に提起された家永教科書訴訟第二次訴訟における第一審判決（杉本判決）<sup>47)</sup>は、フランス近代公教育法制における歴史認識の問題として、フランスの1793年憲法22条における教育条項および1848年憲法9条の「教育の自由」条項を例示しつつ、近代公教育法制の成立は、かかる「教育の自由」を「継承」したものであるとの判断を下したのに対し、近代公教育は教育の私的自治の「反省」によって国家が所掌するに至ったのであり、「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<sup>48)</sup>」とする「国家の教育権」説からの反論によって、当該歴史認識に関する論争を惹起した。

この点で、フランスにおける近代公教育法制の成立が「教育の自由」を否定し、ゆえに「私事性」を捨象するものであったと位置づけられるか否かという点に関しては、わが国の学説上にも対立が見られる。以下、有力な二説を例示したい。

堀尾輝久教授は、「義務」「無償」「世俗化」たる公教育三原則（trilogie scolaire）を、フランス革命の精神、人権思想と位置づけ、その直系思想とするJ. シャルモンの見解を否定的に捉え、公共福祉の観念を中核として社会連帯主義思想にもとづく機能主義的自由の新観念を提示したL. デュギーの歴史認識との比較において、例えば、当該教育改革が「コンティヤンであり、国家の教育権の主張者であり、植民地拡大主義者（帝国主義者）であった」とするJ. フェリーによって主導された点を引き合いとして、義務教育が人権思想から導出されるものではなく、したがって個人主義的自由を否定する論理として捉え、フランス革命における思想との断絶を強調するデュギーの学説に親和性を示している<sup>49)</sup>。

他方、これに対置されるものとして、制度の起因は確かに普仏戦争の敗北による「国民国家」形成のための教育改革であったという史実を踏まえつつ、これが「教育の私事性原則に連なる教育の自由の法理」との「緊張関係において成立している」ことを論証する成嶋教授の見解が挙げられる<sup>50)</sup>。

成嶋教授は、近代公教育法制の成立要因として「反社会主義」を体制の理念と捉える堀尾教授に対し、C. フーリエの指摘を引いて、社会主義運動の中においても先に掲げた公教育三原則が主張されていた点を反証し、実定法上も1882年初等教育義務化法4条における「義務制」が必ずしも公立学校への就学を意味せず、また同法2条が私立学校および家庭教育をも容認し「教育の自由」を包摂している点を指摘しつつ、同時にフェリーの教育思想が近代教育原則から公教育論を導出したコンドルセのそれに親和性を示している事実



を例証として、堀尾説の「一面性」を批判的に捉える<sup>51)</sup>。

ここでは、法制の成立に関する歴史的研究を踏まえ、なお以下の点を指摘しておきたい。

第一に、成嶋教授がその反証としても例示するフェリーの評価に関して、近時の研究によって新たな示唆を獲得できるように思われる。

すなわち、小泉洋一教授が指摘するように、公教育のライセンスを規定する1882年法案の成立過程において、当初P. ベールを委員長とする初等教育義務化法案検討委員会が提出した法案には初等公立学校からの完全な宗教的価値の「駆逐」が規定されていたのに対し、フェリーはファルー法に規定された「宗教教育」を必修科目から外すことにとどめる対案を示す<sup>52)</sup>と同時に、確かに同法案の審議過程における元老院での答弁において、「学校の中立性およびあらゆる義務を規定した立法者への義務、すなわち、この法律を適用させることとなる大臣および政府に課せられた第一の義務とは、最も綿密かつ厳格に学校の中立性を保証することであろう。つまり、公立学校において教師が『いかなる宗教的信条に対しても (contre les croyances religieuses de n'importe qui)』、敵対的で侮蔑的な教育を行うことに『細心の (assez)』『自制心を失うならば (s'oubliait)』、・・それは厳格かつ迅速に抑えられねばならない<sup>53)</sup>とし、「公教育における自由」としての「教育の自由」を明らかに意識しつつ同法を捉えていたことが看取される。したがって、成嶋教授の指摘するように、コンドルセの公教育論に薫陶を受けたフェリーの教育思想は、かかる「教育の自由」を前提とした「共和主義的教育」論であった点がなお強調されうるのである。

この点に関しては、今野准教授も、19世紀末の共和派の政治姿勢について、国民統合を優先する『「自由」とは不親和な関係<sup>54)</sup>』にあり、「公教育の具体的制度化の基幹的な要因は『レジームの論理』であ」ったとしつつも、「主に政治的妥協の結果として『教育の自由』が法制度に織り込まれ、「フランス近代公教育制度は、『教育の自由』(私事性)を否定するものではな」かった<sup>55)</sup>との見解を示している。

そうした前提の下、第二には、義務教育制度の成立が、人権宣言の精神と予定調和しないものとして断じることができるか、すなわち、公教育原理そのものには、多寡を厭わず「市民」の育成という観点からの「社会的統合」の概念を内包しうるものであり、それゆえ、「義務教育は、人権思想からは導き出しえず、さらに親の教育権(親権)とも、鋭く対立しつつその勝利の上に実現されたもの」として論じうるか、との疑念がある。

フランス革命によって誕生した中央集権国家が、その「社会的紐帯」生成のために目指した「国民教育制度」の法的始原は、革命初期に組織された「憲法制定国民議会 (Assemblée nationale constituante) = 立憲議会」(1789年7月9日~1791年9月30日)において成立した1791年9月3日憲法の「すべての市民の共通で、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』(une Instruction publique)が組織される」ことを明記した教育条項であった<sup>56) 57)</sup>。

同議会憲法委員会に公教育の再編に関する報告書を提出したタレイランは、「公教育の計画についての考察」(Observations sur le projet d'instruction publique)として、初等

教育の無償制とともに私立学校開設の自由と教職に就く自由にもとづいた「教育の自由」を唱え、それを所掌する統治が民主的になされるためには、「民衆の理性が教育と知識によって武装される」必要があり、そのための「目的の共有」を求め、その対象として憲法を位置づける構想を提示した<sup>58)</sup>。すなわち、親の教育権を尊重し、厳格な国家教育の防止のために公教育の義務制を否定するタレイランの構想は、「教育が市民的自由の領域を絶えず拡大し、教育のみがあらゆる種類の専制政治に反して政治的自由を維持させることのできるもの」であるために、教育内容規範として憲法を措定したのである<sup>59)</sup>。

確かに、「目的の共有」の対象に憲法を据えることの妥当性をめぐっては、後述するように幾つかの論点を克服する必要があるとしても、「教育の自由」を保障するためには正当な民主制を確立する必要があり、ゆえに「目的の共有」が必要であって、その結果「教育の自由」が保障されうるとする論法は、公教育の原理を踏まえ「教育の自由」を考察するうえで看過しえない普遍性を有するものと思われる<sup>60)</sup>。

義務教育を規定するフランスの近代公教育法制は、一方で、確かに「国民統合」原理を掲げつつ、他方では「教育の自由」を法理として包摂して成立したのであり、両者は公教育の中立性や独立性という緊張関係を抱えつつも、かかる「社会的統合」の理念のみをもって必ずしも背理の関係を導くものではなく、ここにフランス革命思想からの断絶を見出すか否かはなお、公教育法制の中立性とその原理たる「教育の自由」の存否によって見極められねばならない。

「社会的統合」理念の下、中立性確保の要請と「教育の自由」をいかに包摂しながらフランス近代公教育法制は展開しえたのか、以下、章を改めて考察する。

### (3) この章のまとめ

近代国民国家は「想像の共同体」<sup>61)</sup>であるがゆえ、「国民性（nationhood）の観念に訴えかけることによって連帯を生み出そうと試み」、「領域内の全階級を包括する単一の国民共同体を創造」すべく<sup>62)</sup>、「国民教育制度」を社会を捕捉する有用な装置として位置づけてきた<sup>63)</sup>。

この点において、フランスの国民国家生成の過程は、例えば以下のように例示される。

W. キムリッカ教授は、「国民国家」が近代国家を表す用語として広く定着し、その形成の試みが「特筆すべき成功」を果たした要因の一つとして、共通の言語で構成される共通の制度を国家の全領域に建設する「国民建設」計画を掲げたうえ、その一翼を義務教育制度が担った効用を指摘して<sup>64)</sup>、フランス革命時にはほとんど使用されていなかったフランス語が、今日、フランスの国民的アイデンティティを特徴づけるシンボルとして位置づけられるようになった事実を、市民全体に共通の国家語と国民的アイデンティティを奨励させた「特筆すべき成功」例として説明する。

これは同時に、「多様な地域文化のマージナル化、『フランス』文化の強制」を伴いながら、ドイツにおける「国民国家の民主政」創造の模範となったという指摘<sup>65)</sup>にかんがみ、

フランスの近代「国民国家」形成に果たした公教育の機能は、「国歌および憲法同様に、初等義務教育制度は国民国家の直接的表現」<sup>66)</sup>であり、「国民を統一するための基本的な装置」<sup>67)</sup>であるとする説明を演繹するものといえよう。

しかし同時に、かかる近代公教育法制は「教育の自由」を包摂する原理に基づいて確立されたものであった。フランスにおいて、「教育の自由」は歴史的に私学開設・運営の自由であり、これに伴う私学助成の問題であると同時に、子どもの思想・信条の自由に基づく公教育への中立性の要請は、「公教育における自由」の概念として近代公教育法制の原理に据えられ、義務教育制度から導かれうる「世俗化」の原則となった。

「教育の自由」を包摂したフランスの近代公教育法制において、「国民国家」の形成を「特筆すべき成功」へと導いた原理が「社会的統合」の理念であったとするならば、それは「教育の自由」といかに調和的に展開しえたのかという点に議論は推移する。

- 1) Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, *J.O.*, 24 avril 2005, p.7166. なお本稿においては、以下、同法を上原秀一氏の訳例にしたがって、「2005年学校基本計画法」と呼称する（参照：文部科学省『フランスの教育基本法－「2005年学校基本計画法」と「教育法典」』（2007年）3頁）。なお、同法国会審議過程において「知識」の伝達が「共和国の価値」の伝達とともに「mission première」として位置づけられたことにより、同語が「第一」ではなく「最高の」使命として訳出される点につき、上原秀一「フランス教育法における知識と価値の伝達に係る基本原則－2005年学校基本計画法による法典第L.111-1条の改正－」第25回フランス教育学会（2007年）大会資料1頁参照。
- 2) Voir, Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation, *J.O.*, 12 juillet 2006, p.10396.
- 3) Loi n° 2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés (1), *J.O.*, 24 février 2005, p.3128.
- 4) 今野健一『教育における自由と国家 フランス公教育法制の歴史的・憲法的研究』（信山社、2006年）323頁
- 5) Loi n° 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics (1), *J.O.*, 17 mars 2004, p.5190.
- 6) Circulaire du 18 mai 2004 relative à la mise en oeuvre de la loi n° 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics, *J.O.*, 22 mai 2004, p.9033.
- 7) Voir, Sénat, Séance du 16 mars 2005 (compte rendu intégral des débats), at (<http://www.senat.fr/seances/s200503/s20050316/s20050316004.html#section843>).
- 8) Voir, Conseil constitutionnel, *La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen et la jurisprudence : colloque des 25 et 26 mai 1989 au Conseil constitutionnel*, P.U.F., 1989, p.52. この

うち1789年人権宣言前文における「最高存在 (Être suprême)」にも立憲的価値が認められるか否かについては争いがある(参照, 小泉洋一『政教分離の法 フランスにおけるライシテと法律・憲法・条約』(法律文化社, 2005年)109~118頁)。

- 9) 成嶋隆「フランスにおける公教育法制の成立 (1)」法政理論11巻2号(1978年)116頁, なお167~168頁
- 10) 上原・前掲注1)「フランス教育法における知識と価値の伝達に係る基本原則-2005年学校基本計画法による法典第L.111-1条の改正-」1頁。上原氏は、同法にいう「共和国の価値」の伝達を、「知育」の対抗概念としての「徳育」として説明する。これに関連して、藤井佐知子「共通基礎学力の確実な習得を目指して-フランスで新しい教育基本法制定-」内外教育2005年5月27日号4頁参照。
- 11) 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』(岩波書店, 1992年)8~10頁。堀尾教授は、ロック(J.Locke)、ルソー(J.-J.Rousseau)、コンドルセ(M.Condorcet)等の教育思想に基づいて、「『古典的市民社会』の理論に矛盾しない」原則として説明している。
- 12) 同上, 3頁
- 13) 樋口陽一『近代国民国家の憲法構造』(東京大学出版会, 1994年)119~120頁, なお133~134頁
- 14) 野田良之「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-」教育1971年12月号6~10頁, 樋口陽一『国法学 人権原論 補訂』(有斐閣, 2007年)33~34頁
- 15) Décision n° 77-87 DC du 23 novembre 1977, *J.O.*, 25 novembre 1977, p.5530.
- 16) Voir, Sabine Monchambert, *La liberté de l'enseignement*, P.U.F., 1983, p.15.
- 17) 参照, 中村睦男「フランスにおける教育の自由法理の形成 (1)・(2)」北大法学論集23巻2号(1972年)37~142頁, 24巻1号(1973年)69~124頁, 同『社会権の解釈』(有斐閣, 1983年)146~163頁。
- 18) 邦語文献として、例えば、成嶋・前掲注9)「フランスにおける公教育法制の成立 (1)~(3)」法政理論11巻2号(1978年)116~191頁, 12巻1号(1979年)41~105頁, 同2号(1979年)41~102頁, 大石眞『憲法と宗教制度』(有斐閣, 1996年)19~95頁, 小泉洋一『政教分離と宗教的自由』(法律文化社, 1998年)175~221頁, 今野・前掲注4)『教育における自由と国家 フランス公教育法制の歴史的・憲法的研究』139~279頁など。
- 19) Jean-Jacques Chevallier, *Histoire des institutions et des régimes politiques de la France de 1789 a nos jours*, 8<sup>e</sup>éd, Dalloz, 1991, p.131.
- 20) Louis Grimaud, *Histoire de la liberté d'enseignement en France*, t.4, Grenoble-Paris : B.Athaud, 1946, p.51.
- 21) 参照, 中村・前掲注17)「フランスにおける教育の自由法理の形成 (2)」70~103頁, なお120~124頁, 今野・前掲注4)『教育における自由と国家 フランス公教育法制の歴史的・憲法的研究』90~136頁。
- 22) 今野・前掲注4)『教育における自由と国家 フランス公教育法制の歴史的・憲法的研究』144頁。確かに、この点ではなお以下の2点が留意されねばならない。すなわち第1は、1808年3月17日のデクレ103条によって、大学区総長の許可に基づき私立学校の存続が認められていた点である。もっとも、これはユニヴェルシテに「包摂」されるものであった。第2には、同デクレ38条において明定されたユニヴェルシテ・アンペリアルを貫く教育規範には、帝制および皇帝への忠誠とともに、「カトリック教の教訓」が掲げられていた点が指摘される。しかし、今野准教授によれば、宗教は皇帝の意のままに用いられるべきであるとの教育思想の下、「ユニヴェルシテの中心には『神と皇帝』がいる」が、「教会」は含まれておらず、「ユニヴェルシテ体制の成否は」、「教会を抱

き込む」ことにかかっていた(同上, 98～134頁)。Voir, Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, A. Colin, 1968, p.24.

- 23) 法文につき参照. 中村義孝編訳『フランス憲法史集成』(法律文化社, 2003年) 141頁。もっとも、今野准教授はこれを「7月革命の自由主義と反教権主義のアマルガムから生み出されたもの」であると評する(今野・前掲注4)『教育における自由と国家 フランス公教育法制の歴史的・憲法的研究』149頁)。すなわち、1824年4月8日のオールドナンスによって、学校・教師の管理・監督権はユニヴェルシテから教会勢力に移管されるが、1828年4月21日のオールドナンスでその権限は再びユニヴェルシテに還流されたことにより、これを契機としてカトリック教会勢力からの「教育の自由」の要求は顕在化する。この点で、これが制憲者の企図した反教権主義の立場からの「教育の自由」とは異質のものであり、両者は「同じ手段で異なる目的を追求するに至」った点が「教育の自由」の複合的性格を捉えるうえで肝要であろう。なお、同憲章における「教育の自由」は、その後の立法を促す項目の列挙にとどまるものであって、その法律化は、後のギゾー法によって実現されることとなる。
- 24) ギゾー法は義務制あるいは完全な無償化さえも具備するものではなかったが、すべての市町村に尋常小学校(école primaire élémentaire)の設置を(1条)、また「県の首都」および人口6,000人以上の市町村に高等小学校(école primaire supérieure)設置の義務を負わせ(10条)(参照. 梅根悟『西洋教育史』(誠心堂新光社, 1969年) 124頁)、この時期以降の初等教育学校就学率は飛躍的に上昇した(voir, Raymond Grew, Patrick J. Harrigan (traduit de l'anglais par Marie-Pierre Gaviano), *L'école primaire en France au 19e siècle : essai d'histoire quantitative*, École des hautes études en sciences sociales, 2002, pp.73-79.)。
- 25) Monchambert, *op.cit.*, *supra note 16*, p.202.
- 26) ファルー法の制定につき、Prost, *op.cit.*, *supra note 22*, pp.173-177. ファルー法によって、公教育大臣らによって組織される「公教育高等評議会(Conseil supérieur de l'instruction publique)」が教育行政機構を統括することとなった。同法17条は私立学校(écoles libres)を容認し、その監督は各県に設けられたアカデミーによって行われた(7条)点において、「教会勢力が完全な『自由』を獲得したわけではない」(今野・前掲注4)『教育における自由と国家 フランス公教育法制の歴史的・憲法的研究』190～191頁、なお214頁)。しかしながら、同評議会のメンバーには宗教関係者が含まれ(1条)、教員資格に関する司祭の特権を認める(25条)など、教会勢力の教育への影響力は決定的なものとなった。
- 27) すなわち、同法同条1項は、公立学校において宗教教育は学校外でかつ授業時間外に実施されるべき私事とされ、その保障として日曜日以外の一日が休校日とされた。
- 28) Voir, Prost, *op.cit.*, *supra note 22*, p.210.
- 29) Loi n° 1971-400 du 31 décembre relative aux rapports entre l'Etat et les établissements d'enseignement privés, *J.O.*, 3 janvier 1960, p.66. この点につき、中村陸男「フランス1959年私学助成法の制定」北大法学論集31巻3・4号のII(1981年) 287頁～291頁参照。
- 30) 兼子仁『教育法〔新版〕』(有斐閣, 1978年) 104～105頁
- 31) 本件は、当該改正法4条における「協同契約」を締結する場合にも、私立学校教師は「学校固有の性格」の尊重義務を規定していたことから、教師の「良心の自由」の侵害を理由として違憲提訴がなされたが、憲法院は、私学の経営としての「教育の自由」と教師の「良心の自由」を「調整」し、同法を合憲とする判断を下した。この際、憲法院は、「学校固有の性格」の尊重が教師の「自制義務」であることを理由とする一方、これによって制限される教師の「教育の自由」の限界については明言を避けた。この点につき、小泉洋一「教育の自由と良心の自由—ゲルムール法合

- 憲判決」フランス憲法判例研究会編『フランスの憲法判例』（信山社、2002年）147～150頁参照。
- 32) Gilles Lebreton, *Libertés publiques et droits de l'homme*, 7<sup>e</sup>éd, 2005, pp.424-428 ; Louis Favoreu et Loïc Philip, *Les grandes décisions du Conseil constitutionnel*, 14<sup>e</sup>éd, 2007, pp.341-344.
- 33) 兼子・前掲注30)『教育法〔新版〕』105頁
- 34) 中村・前掲注17)『社会権の解釈』（有斐閣、1983年）157～163頁；Louis Trotabas, *Manuel de droit public et administratif*, 2<sup>e</sup>édit, L.G.D.J., 1961, pp.106-108.
- 35) Lionel Jospin, *Le monde* du 29 mars 1990.
- 36) Lebreton, *op.cit.*, *supra* note 32, p.429.
- 37) *Ibid.*, p.429.
- 38) Loi de 28 mars 1882 relative à l'obligation scolaire et à la laïcité. Voir, P.Chevallier, B.Grosperin, *L'enseignement français de la Révolution à nos jours*, t.2, Mouton, 1971, p.274.
- 39) *J.O.*, 10 février 1880, p.1517.
- 40) C.E., 2 novembre 1992, at ( [http://www.conseil-etat.fr/ce/jurispa/index\\_ju\\_aj9209.shtml](http://www.conseil-etat.fr/ce/jurispa/index_ju_aj9209.shtml) ).
- 41) C.E., 8 décembre 1948, Pastesu, Sirey, 1949, 9, p.41.
- 42) 小泉・前掲注18)『政教分離と宗教的自由』118頁
- 43) Lebreton, *op.cit.*, *supra* note 32, p.425.
- 44) 永井憲一『教育法学の展開と課題』（学陽書房、1978年）190頁
- 45) 田中耕太郎『教育基本法の理論』（有斐閣、1961年）146頁。これは、この語が「教育を受ける権利」をも包摂する語源を有するとしながらも、歴史的あるいは法論理的にも、「教育する権利」として捉えられることを説明する。また、この点については、成嶋・前掲注9)「フランスにおける公教育法制の成立（1）」61～62頁も同旨。
- 46) 永井憲一『憲法と教育基本権 新版』（勁草書房、1985年）313頁
- 47) 東京地判昭和45年7月17日、判時604号29頁
- 48) 教科書裁判第二次訴訟控訴人第一準備書面および同第二準備書面として、成嶋・前掲注9)「フランスにおける公教育法制の成立（1）」71～74頁、野田・前掲注14)「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－」17～25頁、杉原泰雄「公教育と現代議会制」法律時報1972年6月号臨時増刊178～186頁参照。
- 49) 堀尾・前掲注11)『現代教育の思想と構造』190頁
- 50) 成嶋隆「『教育の自由』の前提的諸問題」憲法理論研究会編『精神的自由権』（有斐閣、1982年）277～283頁。この点に関するその他の先行研究として、主に革命期のコンドルセの教育思想からの連続性を認めるか否かという点を肯定的に捉える、小山勉「教育闘争と知のヘゲモニー－フランス第3共和政期を中心に－」法政研究61巻3－4号（1995年）878頁、これを否定的に見る見解として、古沢常雄「フランス政治思想の文脈－政治と教育－」フランス教育学会紀要6号（1994年）65～66頁などがある。また、近代公教育法制を専ら社会経済的要因によって説明し、近代公教育法制をギゾー法における国民国家構想からの連続と見るC. ニークおよびC. ルリエーブルの学説を批判的に例示して堀尾説の正当性を論じる学説として、高津芳則「第3共和制公教育理念と現代フランス教育改革」小林順子編『21世紀を展望するフランス教育改革－1989年教育基本法の論理と展開－』（東信堂、1997年）41～60頁参照。
- 51) 成嶋・前掲注50)「『教育の自由』の前提的諸問題」280頁；Charles Fourrier, *L'enseignement français de 1789 à 1945 : précis d'histoire des institutions scolaires*, Institut pédagogique national, 1965, pp.181-187.
- 52) 参照、小泉・前掲注18)『政教分離と宗教的自由』176～181頁

- 53) Louis Capéran, *La révolution scolaire*, M. Rivière, 1960, p.175.
- 54) 今野・前掲注4)『教育における自由と国家 フランス公教育法制の歴史的・憲法的研究』278頁
- 55) 同上, 252頁
- 56) 松島鈞『フランス革命期における公教育制度の成立過程』(亜紀書房, 1968年)46頁, 成嶋・前掲注9)「フランスにおける公教育法制の成立(1)」125~128頁参照。この時期に、教会勢力の駆逐政策、すなわち、聖職者取得金などの廃止を定める1789年8月11日のデクレ、「聖職者財産を国民の処分によだねる」同年11月2日のデクレ、教育を世俗化した管理下におく同年12月22日のデクレおよび教師の世俗化を定めた1791年3月11日のデクレ等によって、「公教育三原則」のうち、「無償化」「世俗化」という二つの原則が登場することを指摘している点が特筆される。
- 57) Voir, L. Duguit, H. Monnier, R. Bonnard, *Les constitutions et les principales lois politiques de la France depuis 1789*, 7<sup>e</sup>éd, L.G.D.J., 1952, pp.3-4.
- 58) *Archives parlementaires*, 1<sup>re</sup> série, t.XXX, pp.480-482.
- 59) *Ibid.*, p.448. 条文の訳例につき、中村・前掲注17)「フランスにおける教育の自由法理の形成(1)」272頁参照。
- 60) もっとも、タレイランが範囲の確定を否定しつつ「教育を政治の別の表現と捉え」、カテキズムの代替原理として権利宣言および憲法の諸原理を位置づけようとする矛盾も指摘されている(今野・前掲注4)『教育における自由と国家 フランス公教育法制の歴史的・憲法的研究』37~38頁)。
- 61) B. アンダーソン(白石隆・白石さや訳)『定本 想像の共同体—ナショナリズムの起源と流行』(書籍工房早山, 2007年)22~29頁
- 62) W. キムリッカ(千葉眞・岡崎晴輝 訳者代表)『新版 現代政治理論』(日本経済評論社, 2005年)382~384頁(木村光太郎訳)
- 63) 成嶋隆「教育と憲法」樋口陽一編『講座憲法学4 権利の保障2』(日本評論社, 1991年)107頁。なお、成嶋教授は「国民教育」という用語がルベルチェの「国民教育」構想の概念として用いられる際には極めて論争的であるとしつつも、「国民教育省(ministère de l'Éducation nationale)」が旧「公教育省(ministère de l'instruction publique)」から名称変更されたに過ぎない用語法を例示して、ここにいう「国民教育」を「公教育」と同義として説明する。しかし同時に、ここに掲出されたルベルチェの公教育計画こそ、「知育」を重視するコンドルセとの対称軸として「知識を普及すること(propager les connaissances humaines)」と「人間を形成すること(formaer des hommes)」を掲げ、「知育」と「訓育」を併記している点が本稿において示唆的である。この点の詳細な研究として、成嶋・前掲注9)「フランスにおける公教育法制の成立(1)」132~135頁, 148~156頁, なお168頁, 松島鈞「フランス革命期における公教育思想に関する研究: 近代的公教育制度発達史研究の一小節として」千葉大学教育学部紀要15巻49~54頁参照。
- 64) キムリッカ・前掲注62)『新版 現代政治理論』383~384頁
- 65) 毛利透『民主政の規範理論 憲法パトリオティズムは可能か』(勁草書房, 2002年)44~45頁。この点はJ. ハーバマスの指摘から、同時に「主権の担い手としてのナツィオン」という観念も成立したことに注目する論説として紹介される。
- 66) Raymond Grew and Patrik J. Harrigan, *School, State, and Society; The Growth of Elementary Schooling in Nineteenth-Century France*, University of Michigan Press, 1991, p.3.
- 67) Pierre Ognier, *L'École républicaine française et ses miroirs : l'idéologie scolaire française et sa vision de l'école en Suisse et en Belgique à travers la Revue Pédagogique 1878-1900*, Peter Lang, 1988, p.32.