

フランス公教育における「共和国の価値」概念の変容

— 公教育のライシテと「教育の自由」 —

La transformation du concept de " les valeurs de la République " dans l'enseignement public en France
— la laïcité dans le service public d'enseignement et " la liberté de l'enseignement " —

橋本 一 雄

はじめに

- 一 2005年法による教育法典改正のポイント
 - 二 「共和国の価値」共有化原則の制定
 - 三 「共和国の価値」と「教育の自由」との関係
 - 四 フランスの近代公教育と「教育の自由」
- おわりに

はじめに

(1)本稿の論点

本稿では、フランスで制定された2005年学校基本計画法に定められた公立学校の使命としての「共和国の価値」の共有化の原則を取り上げる。ここでいう2005年学校基本計画法(以下、2005年法という)とは、フランスの改正教育基本法に相当する2005年の法律のことである。このうち、本稿で取り上げるのは、2005年法第2条で(教育法典第L.111-1条第2項に)新設されることになった、公立学校の使命は「児童・生徒に『共和国の価値』を共有させることである」とする条項である。

本稿では、この規定が制定されるまでの経緯を踏まえ、以下の論点について検討したい。

第一に、「共和国の価値」とは、具体的にどのような価値を意味するのかという点である。「共和国の価値」というその多義的な概念は、普遍的なものなのか、相対的なものとして位置づけられているのかという点に、本稿の関心はある。

第二に、この規定の根底にあるフランスの「教育の自由」の考え方について検討した

い。樋口陽一氏が指摘するように、それを、日本でいう「教育の自由」の用いられ方と比較した場合²⁾、どのような特徴を指摘することができるのだろうか。

そして、第三には、「共和国の価値」共有化原則の制定に対する評価である。当規定の制定は、価値教育の強化、あるいは、「ゆるやかな思想注入」³⁾として、捉えるべきものなのだろうか。

これらの点を、「共和国の価値」の共有化原則が盛り込まれた2005年法が制定されるまでの経緯を辿りながら、検討したい。

(2)本稿の構成

本稿の構成は、以下のとおりである。

はじめに、一として、この新教育基本法としての2005年法が制定されるに至った背景を、先行研究の成果を踏まえ、辿っていく。フランスの2005年法の制定は、日本でも、文部科学省が逐条解説を出版する⁴⁾など、とりわけ、2002年のコアビタシオン(Cohabitation = 保革の二元的共存)の解消以降の保守中道派政権が、どのような教育改革を行うのかという注目も相まって、先行研究が蓄積されてきた⁶⁾。ここでの要点は、2005年法の制定に際して、社会党政権下で成立した1989年教育基本法の理念の「克服」が目指されたという点である。

次に、二として、その中でも、公立学校の使命として、「共和国の価値」の共有化の原則が制定される過程に注目する。2002年の政権交代以降、新しい教育基本法の制定を目指して組織された国民討論委員会は、議論すべき論点の第一に、「公立学校が掲げるべき価値は何か」という論点を挙げた⁷⁾。時系列から見れば、「共和国の価値」の共有化の原則の制定は、この国民討論委員会における議論を踏まえた結果ということになる。しかし、本稿では、その議論に影響を及ぼしたと考えられる2004年の公立学校で宗教的標章の着用を禁止する法律(以下、2004年法という)が及ぼした影響を指摘し、「共和国の価値」の共有化原則と2004年法との関係を検討する。

そのうえで、三で、上記の法律の根底にあると考えられるフランスの「教育の自由」について検討し、どのような「教育の自由」の捉えられ方にもとづいて、上記の法律が制定されているのかを辿る。このことは、日本の「教育の自由」に関しての議論にとっても示唆を与えるものだと考えられるため、樋口氏の指摘をもとに、「教育の自由」の意義について、わが国における学説を整理して、考察を進める。

最後に、四として、「共和国の価値」の共有化原則制定以降に、教育課程(学習指導要

領)にどのような影響が見られるのかという学校教育における取り扱いを見て、本稿の結論をまとめることにしたい。

一 2005年法による教育法典改正のポイント

(1) 2005年法の制定が提起された背景

フランスでは、2002年の国民議会(下院)選挙において、それまで与党にあった社会党が下野し、ジャック・シラク大統領率いる政党共和国連合(Rassemblement Pour la République)を中心とする保守中道派政権への政権交代が起こった。これによって、1997年3月以降続いていた大統領の所属勢力と下院議会の多数派勢力が異なる第三次コアピタシオンが解消し、以降、教育政策にも大きな変化が見られるようになる。

この第三次コアピタシオンの解消がフランスの教育政策にもたらした大きな変化の一つとして、社会党政権下で成立した1989年教育基本法(この法律が制定された当時の国民教育大臣リオネル・ジョスパン(Lionel Jospin)の名を冠して、「ジョスパン法」と呼ばれる。以下、1989年法という)の改正を挙げることができる。

上記の政権交代によって、2002年に組織されたジャン＝ピエール・ラファラン(Jean-Pierre Raffarin)内閣の国民教育大臣に就任したリュック・フェリー(Luc Ferry)は、大臣就任の直後に、『学校を愛するすべての人への手紙』という著作を発表し、⁸⁾ 現行の学校教育の荒廃が、1989年法の理念によってもたらされたものであるという認識を示した。

上原秀一氏は、フェリー大臣が、この著作の中で、学校教育の荒廃を招いた要因は、「1960年代以降の個人主義の深化」にあり、その延長線上にある「生徒を教育制度の中心に置く」ことを謳った1989年法の理念にあるという分析を示している⁹⁾と指摘する。

ここでいう「1989年法の理念」とは、1989年法の以下の条項に端的に表れている概念である。すなわち、その第1条には、「教育という公役務(service public)は、生徒(les élèves)を中心に据えて構想される」という条項が置かれている。そして、第4条では、「生徒間の平等および成功を保障するために」「生徒の多様性に応じた教育を行う」という規定がある。

このことから、1989年法は、藤井佐知子氏が評するように、多様な個性・適性を有する「一人ひとりの成功」が、総体として、国民全体の教育の質・水準を向上させるという「多様化の理念」¹⁰⁾に特徴づけられるものであり、フェリー大臣は、この「多様化の理念」に特徴づけられる1989年法こそ、学校教育の荒廃を招いた要因であるという見

立てを示したのであった。

フェリー大臣が、この著作で問題視した「個人主義」とは、個人を超えた共通の価値よりも、生徒の人格の開花を重んじる考え方¹¹⁾のことである。

すなわち、1960年代までの個人主義が台頭する以前の共和国の学校は、「共通の価値や共同体規範が存在するという思想に立脚しており、子どもは、この価値や規範を学校や生活において実現しようと努力しなければならなかった」のに対し、1960年代以降の個人主義を中心に据えた学校では、「生徒が本来の自分になる」ことが目指された結果として、「職業、努力、学業の伝統的な価値とは別の才能を育てる教育」が好まれるようになった点が問題であるとした。

その結果として、「努力」や「学習」という概念が失墜し、子ども間の社会的な不平等が解消される機会が奪われ、生徒の学力とは、異なる才能を育てる教育というより、むしろ、生徒を現在の自分に閉じ込める教育となる危険があるとして、こうした1989年教育基本法の理念を転換する必要があるとしたのである¹²⁾。

(2) 国民討論委員会における論点

1989年法による教育政策の見直しを主張するフェリー大臣の主張は、校内暴力の顕在化や学力低下問題など、学校教育の危機的な状況を訴えるという点で、2002年の大統領選挙におけるシラク大統領自身の主張とも共通するものだった。これは、同年に行われた国民議会選挙においても同様であり、フェリー大臣の主張は、ラファラン内閣における政策の方針を示すものとして見ることができる。

政府は、2003年9月15日に新教育基本法の制定に向けての議論を行うため、元国民教育省教育計画開発局長のクロディ・テロー (Claude Thélot) を委員長とする「国民討論委員会」を発足させた。この国民討論委員会における議論の進捗は、随時ホームページ上で公開されており、同年11月3日付で、新法制定に向けた国民討論のための「22項目の論点」¹³⁾¹⁴⁾が以下のように公表された。

○国民討論委員会が掲げた「22項目の論点」

I. 学校の使命を定義する

1. 共和国の学校の諸価値とはどのようなものか。社会にこの諸価値が認められるためにはどうしたらよいか。
2. ヨーロッパの時代に、また、来るべき数十年に、学校の使命は何であるべきか。

3. 学校は、どのような種類の平等を目指すべきか。
4. 青少年と成人の教育の区分を改めるべきか。労働界を巻き込むべきか。
5. 義務教育の各段階の終了時点までに、児童・生徒が習得すべき知識、技能、行動規範の共通基礎は何か。
6. 学校は、児童・生徒の多様性にどのように適応すべきか。
7. 職業コースの認知度と組織をどのように改善すべきか。

II. 児童・生徒を成功へと導く

8. 児童・生徒をどのように効果的に動機づけ、学習させるか。
9. 児童・生徒の評価、評定、試験の目的と方法はどのようなものであるべきか。
10. 児童・生徒の進路指導をどのように組織して改善するか。
11. 高等教育への入学を、どのように準備し、組織するか。
12. 保護者や学校外協力者は、児童・生徒の学校での成功をどのように支援することができるか。
13. 特に大きな学力困難を抱える児童・生徒をどのように引き受けるか。
14. 障害や問題行動にどのように効果的に対策を講じるか。
15. 暴力や問題行動にどのように効果的に対策を講じるか。
16. 教育共同体の構成員同士のあいだ、特に、保護者と教員、教員と児童・生徒のあいだにどのような関係を築くべきか。
17. 児童・生徒の学校生活の質をどのように改善するか。

III. 学校の管理・運営を改善する

18. 教育に関する役割と責任を、国と地方公共団体とのあいだでどのように分担すべきか。
19. 学校に、より広い裁量権を与えるべきか。また、それに評価を伴わせるべきか。
20. 学校は、与えられた手段をどのようにによりよく活用すべきか。
21. 学校の仕事を再定義すべきか。
22. 教員を、どのように養成、採用、評価し、その経歴を活かしてによりよく組織すべきか。

ここでは、「I. 学校の使命を定義する」というテーマの中で、「学校の使命は何であるべきか」という論点より先に、「共和国の学校の諸価値はいかなるものか。社会がこの諸価値を認めるようにするのはどうしたらよいか」という論点が掲げられており、

同委員会の中心的なテーマに据えられていることを確認することができる。

国民討論委員会は、歴代の国民教育大臣、教員や保護者の代表等を含めた計46名の委員によって構成された委員会であり、上記のホームページによれば、論点の公表以降、2003年11月17日から翌2004年1月16日までの間で、26,000回にわたって討論会が開催され、延べ100万人の国民が討論に参加するとともに、ウェブサイトを通じて、5万件の意見が委員会に寄せられたと報告されている。

こうした議論を踏まえ、同委員会は、2004年4月6日付で「討論の鏡(Le Miroir du débat)」という題名の報告書を公表し、上記の論点に対しての答申を発表した。¹⁵⁾

(3)改正のポイント

新しい教育基本法の制定を意味する2005年法は、旧法である1989年法に対して、次の二つの特徴を指摘することができる。

一つは、1989年法では、子どもそれぞれの能力の開花を、それぞれに尊重すべきであるとの姿勢が示されていたのに対し、2005年法では、児童・生徒が習得すべき「共通基礎知識技能(socle commun de connaissances et de compétences)」を定めた点である。その内容は、2006年7月11日の政令によって、具体的に示された。¹⁶⁾

1989年法が目標に掲げた、最低限の職業資格であるCAP (Certificat d'aptitude professionnelle = 職業適性証書) またはBEP (Brevet d'étude Professionnelle = 職業学習証書) と呼ばれる資格を、同一年齢の全員に修得させるという政策目標は、結果として、この段階においても実現には至っていなかった。無資格のまま離学する者は、依然、同一年齢層全体の6～7% (約6万人) に達していたため、義務教育段階における基礎学力の向上を目指して行われたのが上記の改正である。

1989年法が、児童・生徒の個性の開花を理念に掲げ、学校教育は、子どもの発達段階それぞれに応じた方法で行われるべきであるとしたのと対照的に、2005年法では、各学年・教科のそれぞれにおいて、児童・生徒が習得すべき知識や技能が明示された。

一方、もう一つの特徴として挙げることができるのが、本稿で取り上げる児童・生徒に共有させるべき価値として登場した「共和国の価値」という概念である。公立学校の使命は、児童・生徒に「共和国の価値」を共有させることであるという条項が新たに置かれた(教育法典第L.111-1条第2項の新設)。

上記に見たとおり、国民討論委員会においては、その論点公表の当初から、学力低下や、校内暴力の顕在化などに対処するため、児童・生徒に共有させるべき「価値」を

明示する必要があるとの方針が示されており、この条項の制定は、上記の国民討論委員会の答申を受けてのものである。

2005年法による二つの改正ポイント、すなわち、「共通基礎知識技能」の制定と「共和国の価値」の共有化の原則は、いずれも1989年法の下で実施されてきた教育政策を批判的に捉え、学校教育の荒廃を招いた原因を1989年法の理念に帰責させるという論法で提起されたものである。この意味で、これら二つの改正ポイントは、共通の方向性を有するものである。

二 「共和国の価値」共有化原則の制定

(1) 「討論の鏡」で示された結論

新教育基本法の制定に向けて組織された国民討論委員会から提出された同委員会の報告書「討論の鏡」は、全600ページにおよぶ報告書であり、同委員会の発足当初に掲げられた22項目の論点に対応する形で、二部構成の報告書となっている。

このうち、公立学校が児童・生徒に共有化を図るべき「価値」に関する結論は、第一部で取り上げられており、そこでは、次のような説明がなされている。

1989年法によって実現した子どもの権利の保障や基本的人権の承認には一定の評価が与えられるものの、このことが、行き過ぎた個人主義をもたらし、学校教育の荒廃をもたらした側面を否定することはできない。それゆえ、公立学校の使命として、児童・生徒には「民主的で共和主義的な価値」の共有を求めることが必要であり、「民主的で共和主義的な価値へと教育する」ことが必要である、という説明である。

ここでは、共和国の学校が掲げる民主的で共和主義的な価値として、「共和国の価値」という小単元が設けられており、その価値の中には、民主主義や、基本的人権の尊重に関する説明の他、ライシテ(laïcité)が含まれることも説明されている。

(2) 2005年法における「共和国の価値」の意義

国民討論委員会が提出した上記の報告書を踏まえ、2005年法案では、「児童・生徒に共和国の価値を共有させることを公立学校の第一の使命として定める」(第2条)ことが盛り込まれた。ここでいう「共和国の価値」がどのような価値を意味するのかという点については、元老院(Sénat) (上院)における法案の審議過程で、次のような質疑応答がなされている。

すなわち、「共和国の価値」が「フランス共和国の価値」を指すのだとすれば、学校の

使命はフランス固有の伝統を超えたものであり、「共和国の価値、民主主義及び全体の利益への奉仕」に改めるべきだとする野党議員からの質問が寄せられた際、フィヨン国民教育大臣は、「共和国の価値」とは、「民主主義」と「全体の利益への奉仕」を包摂する価値であり、修正の必要性を否定した。¹⁸⁾

そして、同法に規定された「共和国の価値」とは、「1958年第5共和制憲法に引き継がれている1789年人権宣言と1946年第4共和制憲法前文において定められた諸価値」を意味するものであるとの答弁が行われた。

国民討論委員会が提出した報告書『討論の鏡』においても、共和国の学校が掲げるべき価値として、「共和国の価値」という用語は、民主的で共和主義的な価値を構成する一部として用いられており、法文に示された「共和国の価値」という文言は、国民討論委員会における議論を反映した規定である。

この際に留意すべきは、「共和国の価値」という用語の定義である。政府答弁においては、「共和国の価値」が、「1958年第5共和制憲法に引き継がれている1789年人権宣言と1946年第4共和制憲法前文において定められた諸価値」という、いわゆる「憲法ブロック」(bloc de constituonnalité)を意味するものとして説明された。¹⁹⁾しかし、そもそも、「憲法ブロック」とは、立法権の行使を制限すべく、国民の基本的な人権を保障するために確立されてきた規範である。

つまり、1989年法の理念が、多様な個性・適性を有する「一人ひとりの成功」が、総体として、国民全体の教育の質・水準を向上させるという「多様化の理念」を特徴とするもので、その「行き過ぎ」と評された「個人主義」を克服するために、「共通の価値や共同体規範」の制定が目指されたのだが、それが、主に、人権保障のカタログである「憲法ブロック」を意味するものというとき、果たして、それは、1989年法の理念を「克服」するものといえるのかどうか問題となる。

というのも、国民討論委員会が提出した報告書で表明された「民主的で共和主義的な価値」を掲げる目的は、1989年法が、子どもは個人として自由や平等が保障され、各々の多様性を尊重することを重視していたのに対し、新しい教育基本法では、それらを超越する概念として掲げるべき「価値」とはいかなるものかが論点の筆頭に掲げられていたからである。

こうした点から、2005年法によって規定された「共和国の価値」の概念は、二つの側面を有している。すなわち、「共和国の価値」とは、フェリー大臣が言明したように、「個人を超えた共通の価値」としての「共同体規範」である一方、それは、「1958年第5共和制

憲法に引き継がれている1789年人権宣言と1946年第4共和制憲法前文において定められた諸価値」(憲法ブロック)であり、後者には、児童・生徒間の平等や、意見表明の自由といった基本的人権保障の概念が含まれるという側面である。

つまり、この二つの側面を、どのように整合的に解釈するかが問題となる。

三 「共和国の価値」と「教育の自由」との関係

(1) 2004年宗教的標章着用禁止法における「共和国の価値」の概念

①イスラム・スカーフ事件

フランスでは、2004年に、公立学校でこれ見よがしな宗教的標章を着用することを禁じる法律(本稿では、「2004年宗教的標章着用禁止法」と呼び、以下2004年法という)が成立した。

この法律の発端となったのは、1989年にパリ郊外で起こったイスラム・スカーフ事件であり、行政最高裁判所としてのコンセイユ・エタ(Conseil d'Etat)は、1989年11月27日付で、公教育のライシテの原則は、子どもの宗教的自由の保障を図る観点から解釈されるべきであり、圧力や挑発、入信勧誘や宗教の宣伝の行為とならず、他の生徒の宗教的自由等を侵害しない限り、スカーフの着用を原則として容認する旨の所見を示して以降、スカーフの着用に寛容な姿勢を示してきた。²⁰⁾

これに対して、行政府である国民教育省の通達では、1989年12月12日付の各学校長宛の通達を皮切りに、数年に一度の頻度で同様の通達が繰り返し発出されたにも関わらず、それらの通達では、公教育のライシテの意義を明示せず、かつ、宗教的標章の着用禁止を厳格化する方針は示しつつも、着用が許されるか否かの判断を各学校に委ねてきたため、各学校現場からは基準の明確化が求められていた。

②スタジ報告書

長らく続いた国民的な議論の中で、立法的な解決が具体的に提起されることになったのは、シラク大統領によって組織された「ライシテの原則の適用に関する検討委員会」が提出した報告書においてである。

それまで世論が二分され、国民的な合意を形成することができずにいたこの問題が、立法的解決に向けて動き出した政治的な背景としては、次の二つの事情を指摘することができるであろう。

一つは、より直接的な要因として、2002年の大統領選挙で再選されたシラク大統領の所属政党となった与党国民運動連合(UMP = Union pour un Mouvement Populaire)²¹⁾

が国民議会選挙に勝利し、1997年以降続いていた第三次コアピタシオンが解消したことで、大統領の主導力を発揮しやすい政治的な環境が整ったことが挙げられる。翌年には、新教育基本法制定に向けた「国民討論委員会」も立ち上げられている。

この際、同年の大統領選挙における野党社会党(PS=Parti Socialiste)の政策の変化も、こうした政治的環境の構築に影響を及ぼしたとの指摘がある。

フランスの大統領選挙では、第一回目の投票において、過半数の票を獲得した候補が当選者となるが、過半数の票を獲得する候補者がいなかった場合、上位二名による決戦投票が行われる。国民による直接選挙制が施行された1965年の大統領選挙以降、それまでの大統領選挙では、常に保守系候補と社会党候補による決選投票が行われてきた。

しかし、2002年の大統領選挙の第一回目の投票では、保守系候補のシラクと極右政党国民戦線(FN=Front national)の候補であるルベン(Le Pen)が得票数において上位二名として残り、社会党候補のジョスパンが第三位となって落選するという波乱があった。

この結果、決選投票で、社会党は保守系候補であるシラクを支援せざるをえなくなり、山元一氏は、これを契機に、社会党が「共和主義へのコミットメントを旗印として掲げざるをえなくなった」と指摘している。²⁹⁾

他方、こうした政治的な情勢とは別に、二つめの事情として、当時、イスラム系移民に対する批判的な世論がメディアによって形成されていったという、森千香子氏の指摘がある。³⁰⁾

森氏の見立ては、このメディアによって形成されていった「スカーフ=女性抑圧」という構図が、スタジ委員会においてスカーフの着用禁止という結論を導き、スカーフの着用禁止という結論を導いたスタジ委員会の結論が、世論に波及して、2004年法が圧倒的多数の賛成をもって可決されることになったというものである。

森氏が指摘するように、 CONSEILYU・データの判断や国民教育大臣の通達の発出の状況からみても、イスラム・スカーフ問題は、事件の発端となった1989年以降、世論の関心には波があり、沈静化していたこの議論が再び起こったのは、2003年である。

これは、2003年4月に、当時、内務大臣であったニコラ・サルコジ(Nicolas Sarkozy)が、フランス最大規模のイスラム団体であるUOIF (Union des organisations islamiques de France)を訪問した際、証明写真を撮影する際にはスカーフを脱ぐように発言し、関係者とのあいだで騒動となったこと、この直後に、左派系の新聞リベラシオン

(Libération)に、公立学校におけるスカーフの着用を禁止すべきだとする声明が発表されたことを皮切りとして、議論が再燃したこと等によるもので、同年7月のスタジ委員会発足へとつながっていく。この点で、当時、沈静化していた学校における「スカーフ問題」が、メディアによって議論が再燃したという側面は否定できない。

一方で、同氏は、こうした中、スタジ委員会にスカーフの着用禁止に賛成せざるをえない「雰囲気」を生んだのは、一つに、「郊外」に住むアフリカ系移民の女性が、自らの性的暴力被害を訴えた著書を出版したことなどを契機に、「郊外」に住む移民の女性を「解放」すべきだという世論がメディアを通じて形成され、ムスリムの女性もスカーフから「解放」されるべきだという言説に波及したと指摘している。

また、スカーフ問題をめぐるテレビ討論では、スカーフ容認派は、伝統的な衣装を着てひげを生やした「時代錯誤のムスリム」が登場し、「ムスリムにおける強制結婚」などのレポートが取り上げられるなど、メディアも、総じて、スカーフ禁止への流れを「演出」し、この「演出」が、スタジ委員会の結論、世論の形成、議会における多数派の形成へと及んだとする²⁴⁾。

同委員会は、同年12月11日付で報告書(「スタジ報告書」)をシラク大統領に提出し、この報告書をもとに2004年法の骨子が形成されることになった²⁵⁾。

公立学校において宗教的標章の着用禁止を提言し、2004年法案の骨子ともなったこの報告書では、公教育のライシテの原則が、社会的平和と国民統合を基礎づける重要な要素であること、そして、共生(vivre ensemble)と多文化主義を実現するための原理であるという意義が表明されている²⁶⁾。

また、2004年法によって定義されるこのライシテの原理を、公民教育を通じて学び直す(réapprendre)機会を保障することによって、ライシテの概念の確立を目指すべきことも宣言されており、委員20名のうち、棄権票を投じたジャン・ボベロ(Jean Bauberot)を除く19名が、宗教的標章の着用禁止に賛同したことも併記されている。

③2004年法の通達と、そこでの「教育の自由」の捉え方

スタジ報告書を骨子として議会に提出された2004年法案は、上下両院の圧倒的多数の賛成をもって可決され、2004年3月15日の「宗教的標章着用禁止法(la loi interdisant le port 《ostensible》 de signes religieux à l'école publique)」(第2004-228号)として成立した²⁷⁾。

この法律は、教育法典の第L.141-5条の次に、「公立の小学校、コレージュおよびリセにおいて、生徒がこれ見よがしとなるように自己の宗教への所属を表明する標章を

着用することを禁止する」とする条項(第L.141-5-1条)を置く法律である。

そして、この法律の意義は、施行にあたって国民教育大臣(=フランソワ・フィヨン)²⁸⁾が発出した通達において示されている。そこでは、2004年法によって着用が禁止される宗教的標章として、イスラム教のスカーフ(foulard)やユダヤ教の帽子(kippa)、明白に過度な大きさの十字架などが具体的に挙げられたうえで、「教育の自由」として、以下のような説明がなされている。

すなわち、この法律が、公教育のライシテの原則から導かれる理由として、公教育のライシテの原則は、子どもの良心の自由を尊重し、国民的な統一を実現するために必要な原則であり、公立学校を構成する一つの要素であることを挙げる。

そして、あらゆる人間の平等な尊厳、男女平等の理念や幸福の追求といった諸権利を子どもたちに保障するためには、宗教的な影響力を排除した「公立学校」という公的空間を確保する必要があることに言及する。

さらに、子どもは、宗教という社会的な属性から解放されたうえで自律した市民となるための教育を受け、こうして育成された自律した市民によって「共和国」という理念が実現されて行くものと説明される。それゆえ、公立学校は、その使命として、児童・生徒に「共和国の価値」を「伝達」しなければならないという結論が導かれている。

この際に注目されるのは、公教育のライシテの原則が、自律した市民を育成するために、公教育を通じて、「共和国」という理念を実現するための手段として位置づけられている点である。

スタジ報告書では、公教育のライシテの原則が、単に国家の宗教的中立性を意味するものにとどまるものではなく、国家が、自由な意見の表明を保障し、自由で、自律的な判断力を養うことのできる教育をすべての者が受けられるようにすることを目的とするものであり、この意味で、ライシテは、「人権から派生するものとして組み入れられる」²⁹⁾と述べられていた。

つまり、公立学校が、児童・生徒に「共和国の価値」の共有化を図るべき理由は、彼らが、自由な意見表明を行い、自由で、自律的な判断能力を養うことのできる教育を提供するために、例えば、男女平等の理念に代表される、将来の市民が備えるべき普遍的な価値を、公立学校は伝える必要があるという趣旨である。

(2) 2005年法における「共和国の価値」と「教育の自由」との関係

① 先行研究における「共和国の価値」共有化原則の分析

「共和国の価値」の共有化原則の制定について、文部科学省の調査官として調査を進めてきた上原秀一氏は、先に述べたように、フェリー国民教育大臣の思想や、同法の制定過程をもとに、2005年学校基本計画法が「共和国の価値」概念の共有を掲げている点に、価値教育が明示的に導入されたという点で注目を要するのではないかとの問題を提起した。

確かに、この問題提起は、公教育には価値教育が必要であるとした上記の国民討論委員会の当初の論点の設定に着目するものであり、それが法律上明記されたという点でも示唆的なものであった。

しかし、上原氏の「共和国の価値」の共有化原則の制定に関しての評価は、フランスの公民教育で伝統的に取り扱われてきたという事実を踏まえ、公教育において「共和国の価値」概念の共有に関しての現状に危機感を抱いた立法提案者が、公民教育の伝統を改めて強調したものであるという評価に止まっている³⁰⁾。

つまり、「共和国の価値」に関する教育は、すでに公民教育を中心として、フランスの近代公教育に内在してきたものであり、2005年の学校基本計画法で盛り込まれた「共和国の価値」の共有化の原則も、その意義を確認し、強調したものと見立てる。

この上原氏の視点は、第三共和制期以降のフランスの公民教育に関する研究を行ってきた大津尚志氏の見方とも共通するものと思われる。大津氏も、この2005年法の特徴の一つとして、「共和国の価値」の共有化の原則を挙げるが、大津氏の見立てもまた、上原氏同様に、「共和国の価値」概念の共有化は、フランスの公民教育で伝統的に受け継がれてきたものであり、2005年法における「共和国の価値」の共有化原則の制定もその延長線上にあるというものである。

大津氏は、それが教育課程や教科書などにどのように表出してくるのかを注目する必要があるとしており、「共和国の価値」の解釈の方法に着目する必要があるとする点で、上原氏よりも踏み込んだ指摘を行っているものの、両氏の見解は、「共和国の価値」という概念の共有化が、第三共和制期以降のフランスの公教育に受け継がれてきた概念であり、2005年法制定の前後でも、その連続性と同一性を認めるという点で、認識を共有している。

これに対して、小泉洋一氏は、2005年法における「共和国の価値」概念の共有化原則を、公民教育において「多様性を承認する」規定と見立てている³¹⁾。

フランスのライシテの原則を、憲法学の観点から分析してきた小泉氏は、「共和国の価値」とは、多様性を承認する概念であり、その共有化を図る2005年法も、特定の、

絶対的な価値を教育しようとする趣旨のものではないと見る。

そのうえで、小泉氏は、上記の「共和国の価値」の共有化の原則が、子どもの宗教的な多様性を承認するためには、公教育が脱宗教化する必要があることを謳ったフランスの近代公教育法制確立時の概念への「復古」を意味するものであり、社会的な統合の実現を目的とする点で、当時の概念と共通性を持つとの見方を示している。

②本稿における仮説

しかしながら、2005年法を含む2002年以降の一連の教育改革の流れの中で、児童・生徒に共有が図られる「共和国の価値」という概念は、必ずしもそれまでの公民教育で扱われてきた概念と同一のものであるとはいえず、また、第三共和制期のそれと比較しても、それへの「復古」というよりは、むしろそれとの差異に着目する必要があるだろう。

すでに述べたように、「共和国の価値」という概念には、イスラム教徒との共生という問題に直面した今日のライシテの概念も含まれている以上、ライシテの意義の変化が「共和国の価値」の概念に影響を及ぼすことは当然である。それゆえ、「共和国の価値」の概念もまた、第三共和制期への「復古」とみることができるとは否かについては、「共和国の価値」の共有化を通じて図られる社会的統合の要請が、現代のそれと第三共和制期のそれとでは異なるという事実を踏まえる必要があるのではないかと考えられる。

本稿では、2005年法の制定を中心とするフランスの一連の教育改革において、1989年教育基本法を克服する概念として表出してきた「共和国の価値」という概念が、それまでのフランスの公民教育における「共和国の価値」とは異なるものであること、そして、同時に、近代公教育法制が確立した第三共和制期のそれとも異なる新たな概念であることを、以下で考察したい。

四 フランスの近代公教育と「教育の自由」

(1) フランスにおける近代公教育の成立と「教育の自由」

①近代公教育の成立と公教育のライシテ

フランス史において、ライシテ=laïcitéという語が公に登場するのは、1870年代の第三共和制初期、カトリック教会勢力と反教権主義を掲げる共和派とのあいだで起こった教育の権能をめぐる抗争の過程においてであるといわれている³⁹。

フランスでは、第三共和制期の1879年に成立した共和派のワディントン(Waddington)内閣において公教育大臣を務めたジュール・フェリー (Jules Ferry)

に主導され、義務制、無償制とライシテの原則を備えた公教育が、1880年代に制度化された。

フランスの近代公教育法制を形づくるのは、この時期に制定された三つの法律である。このうち、1881年6月の「公立学校における初等教育の完全な無償を確立する法律」と1882年3月の「初等教育を義務化する法律」（以下、1882年法という。なお、上記の1881年の法律と併せ、フェリー法と通称される）では、初等教育の義務化、無償化と教育内容のライシテが規定され、1886年10月の「初等教育の組織化に関する法律」（以下、1886年法という。この法律も、制定当時の公教育大臣ルネ・ゴブレ(René Goblet)の名を冠して、ゴブレ法と通称される)によって教員のライシテが規定されたことにより、教育に影響力を有してきたカトリック教会勢力を、教育内容とともに、教員という人的側面からも排除する反教権主義的な教育改革が推し進められ、公教育のライシテの原型が形づくられることになった。³⁴⁾

原聡介氏は、第三共和制期に公教育のライシテを規定した1882年法が成立するに至った背景として、次の二つの段階的な側面があることを指摘している。

すなわち、その前提として、1871年の普仏戦争の敗北によって、祖国を復興するため、「共和国」を構成するための市民の育成を目的とした公教育制度の必要性が改めて認識され、普仏戦争敗北の要因をプロイセンとの教育格差にもとづくものだとする認識も広く世論に共有されるようになったことから、義務制、無償制を備えた教育制度整備の要求が民衆のあいだで高まったという側面がある。

さらに、1850年のファルー法によって法的に保護されてきたカトリック教会勢力が、この間、教育に絶大な影響力を有してきた結果、国家の統制が及ばない修道会学校が増大し、そのことが、普仏戦争の敗戦を導いた国内の分断を招いたとみなされ、公教育制度を確立するにあたって、ライシテの要求も加わることとなったという側面である。³⁵⁾

つまり、祖国復興のための国民的な統合の契機として、義務制、無償制とライシテの原則を備えた公教育の制度化が共和派によって提起され、これらの二つの側面が相まって、公教育のライシテも、社会的な統合を基礎づける公教育の一つの理念としての意義を担うようになった。

この際に問題となるのは、制度確立期における公教育のライシテと宗教的自由との関係である。小泉洋一氏が指摘するように、1882年法の起草者であるフェリーらの言説からは、公教育のライシテを規定するのは子どもの宗教的自由を保障するためであ

り、それは、教育の「平等」を実現するための手段であるとの趣旨を読み取ることができる³⁶⁾。

1882年法案の議会での審議過程において、フェリー自身が、国家が宗教的中立性を保った学校を設置する義務を負うのは、子どもの宗教的自由を保障するためであり、教師が、それに敵対する態度を示すことは許されないと答弁を行っていること、1882年法の前案となったポール・ベール(Paul Bert)が提出した報告書において、初等教育を義務化する以上、そこに通うあらゆる子どもの宗教的自由を保障する必要がある、そのために、国家は特定の宗教の宗教教育を行うことはできない旨が記されていることなどがそれであり、ここでは、公教育のライシテは、宗教の価値を尊重し、多元的な宗教的自由の保障を前提としていたことを示唆している³⁷⁾。

さらに、フェリーが1870年4月に行った「教育の平等に関する演説」では、社会的な格差を是正するための手段として、義務制と無償制を備えた教育制度の構築が必要であると主張した。

この際、公教育のライシテは、子どもが宗教的自由を行使することのできる自律性を獲得するための手段として、学校という公的空間において教権勢力から解放される必要があること、さらに、公教育ではそうした社会的な属性を排除することによって、子どもの教育の機会均等を保障し、教育の「平等」を確保する必要があることが訴えられたとされている³⁸⁾。

こうした経緯から、制度確立期における公教育のライシテは、宗教の価値を尊重し、多元的な宗教的自由を前提とする理念であったと見ることができる。

②「教育の自由」の概念はどう展開してきたか

第三共和制期における公教育のライシテの制定は、それまで民衆の教育に絶大な影響力を有してきたカトリック教会勢力と、反教権主義を掲げ、脱宗教化した公教育制度の確立を目指す共和派との抗争を経て成立したものである。

それは、宗教的な権力から子どもの未成熟な知性を解放し、批判的な判断能力を養うことによって、自律した市民を育成しようとする共和派に対し、宗教の教義による真理を宗教的権威にもとづいて子どもに伝えようとするカトリック教会との争いであったと評されることもある³⁹⁾。

この場面でカトリック教会が主張してきたのが、「教育の自由」という概念である。

フランスでは、「教育の自由」を説明しようとする学説は、「どのような学説であれ、その一部を説明しているに過ぎない」ものとされてきた⁴⁰⁾。つまり、「教育の自由」は輻輳

する多義的な概念として位置づけられている。このうち、カトリック教会が強く主張してきた「教育の自由」とは、そのもっとも主要な構成要素である「私教育の自由」としての「教育の自由」である。

今日、それは、私立学校を設立し、運営することが保障されるための「実質的な自由」として位置づけられており、その生成の過程は、おおよそ次のような段階を経たものであった。

その1) 公教育制度の確立期における「教育の自由」

公教育のライシテが規定された当初の段階においては、1882年法によって教育課程のライシテが規定され、1886年法によって教員のライシテが規定された一方、私立学校を開設・運営するという意味での、私教育の自由としての「教育の自由」も容認された。

この意味において、1882年法は教育課程から宗教教育を削除する一方、私立学校の設立や運営を容認したほか、家庭における宗教教育を保障する目的で、週のうち日曜日以外の一日を休校日とするなどの規定も置かれ、私教育の自由としての宗教教育には一定の配慮がなされていた。しかしながら、それは、公立学校から宗教的事象を排除するとともに、私立学校と公立学校のあいだに境界を画し、私立学校を一切公的なものとは見なさないという前提に立つものであった。1886年法によって私立学校への国庫助成が禁止され、この原則は、1948年まで続くこととなる。

公教育のライシテの制定によって、公費によって運営される公立学校と、民間の資金によって運営される私立学校という、「二つの学校」が併存することになった。⁴¹⁾

その2) 1901年法と1904年法による修道会学校の規制

私教育の自由としての「教育の自由」は、1894年のドレフュス事件以降、反教権主義の立場を強く打ち出した急進的共和派が政権の主導権を握ったことにより、次第に抑圧されていく。

急進的共和派が規制の対象としたのは修道会学校であり、まずは1901年7月の結社法の制定によって、無許可の修道会が教育を行うことを禁じた。さらに、1904年7月には、修道会学校の教育を全面的に禁じる法律を制定し、このことにより、公教育のライシテは、教権勢力に対して、私教育の自由としての「教育の自由」を否定する反宗教的な性格を帯びた原則へと転化することになる。⁴²⁾

その3) 私教育の自由としての「教育の自由」の変容

公教育のライシテの原則が、私教育の自由としての「教育の自由」を容認する姿勢へ

と再び転じるのは、第四共和制に至ってのことである。

1940年に発足したヴィシー政権で成立した同年9月3日の法律によって、修道会学校を規制する1901年法と1904年法の条項は廃止され、修道会学校は、私立学校を設立し、運営する自由としての私教育の自由を回復した。この間、壊滅的な打撃を受けてきた私立学校側からは、私教育の自由としての「教育の自由」とは、私立学校を設立し、運営するという形式的な自由を保障するだけでは不十分であり、公立学校と私立学校とで、保護者の経済的な負担が著しく異なることになれば、保護者が教育を選択するという意味での「教育の自由」も事実上保障されず、実質的な「教育の自由」を保障するためには、私立学校への国庫助成が必要であるとの要求がなされるようになった。

これを受け、1951年に、公立学校の生徒のみに認められていた奨学金の申請を私立学校の生徒にも認める法律(マリ法)と、公立学校の授業料に相当する額を私立学校に通う子どもを持つ保護者に児童手当として給付する法律(バランジェ法)が制定され、保護者が教育を選択する自由としての教育の自由の保障が目指された。

もともと、これらの法律は、私立学校を設立し、運営する側への恩恵に乏しかったことに加え、一方では、公教育のライシテを推進すべきだとする反対運動も展開され、私教育の自由の実質的な保障を実現するには至らなかった。

これに対して、第五共和制下では、私教育の自由としての「教育の自由」の保障を目的として、1959年12月31日の私学助成法(当時の国民教育大臣ミシェル・ドゥブレ(Michel Debré)の名を冠してドゥブレ法と呼ばれる)が制定された。

この法律は、第三共和制期に公教育のライシテの制定によって分離されてきた国家と諸宗教が、新たに公教育の場面において契約関係に立つことを定める法律である。この契約には、ア)国家からの助成を受けず、その監督も教育資格や公序良俗の尊重など、最小限度にとどまる契約、イ)公教育への統合を求める契約、ウ)人件費または人件費と運営費を国家が負担し、その度合いに応じて公教育の教育課程に準拠する義務を負う契約、という三つの類型が定められている。どの契約を結ぶかは、各私立学校の判断に委ねられる。

この私学助成法は、私教育の自由の実質的保障として私学助成を定めた点で、私立学校側の「教育の自由」の要請に応えるものであった一方、私学助成法そのものが公教育のライシテの原則に反するとの批判も鳴りやまず、公教育のライシテは「教育の自由」に譲歩するものか否かがその後の争点となった。

その4)憲法院の判断

1959年の私学助成法が、憲法に定めるライシテの原則に反するか否かという点について、憲法院は、1977年11月23日の判決で、私学助成を法律で規定することは憲法上容認される事柄であり、この契約によって私立学校固有の性格が保護されることは、「教育の自由」の原則の適用であるとの判断を示した。

さらに、1985年1月18日の判決(Décision no 84-185 DC du 18 janvier 1985)において、私学助成は「教育の自由」を構成する要件であることが確認され、私学助成が存在しない場合、親は学校選択の自由が制限されることになり、私学助成はその「教育の自由」の実質的保障として位置づけられるとの判断が示された。⁴³⁾

つまり、こうした経緯から、「教育の自由」は、当初は、「私学」「教育の自由」としての「国家からの自由」を意味していたものの、「国家によって実現される自由」へと変容したと指摘されるようになった。⁴⁴⁾

(2)「教育の自由」についての検討

冒頭に掲げた樋口氏の日本の「教育の自由」の現れ方についての指摘は、戦後のわが国における家永教科書訴訟や旭川学力テスト事件等において、特に、教科書執筆者の「教育の自由」や教師の「教育の自由」が強調された点を捉えたものである。

このうち、教師の「教育の自由」が「人権」と捉えられるべきなのか、それは「職務権限」なのかという点で学説には争いがあるが、ここではその論争には立ち入らない。⁴⁵⁾

わが国における「教育の自由」の定義としては、中村陸男氏が、「親の家庭教育の自由および学校(教育)選択の自由、教師の教育の自由、子どもの学習の自由、国民の教科書執筆および出版の自由、国民の私立学校開設の自由、私立学校の教育の自由など」の「異なった内容をもっている」とし、それらは「国家の具体的教育内容への介入を排斥するという点において共通の性格を有している」としている。⁴⁶⁾

これを踏まえて、内野正幸氏は、「教育の自由」とは「親、教師、教科書執筆者、私学」という「教育をする側(あるいは教育するのを助ける側)」の狭義の「教育の自由」と、それに「教育を受ける側」を含めた、広義の「教育の自由」があると分類している。⁴⁷⁾

そのうえで、内野氏は、剣道実技拒否事件における剣道実技や、軍国主義教育等、「著しく不適切な内容の教育を受けることをしいられない」という意味での「教育を受ける権利の自由権的側面」、つまり、広義においては、「教育を受ける側の自由」としての「教育の自由」が導かれることを指摘した。⁴⁸⁾ 本稿において、この指摘は重要である。

つまり、複合的な意味合いを持つ「教育の自由」は、「教育を受ける側の自由」という

側面を有するものであり、「教育を受ける側の自由」とは具体的にどのような内容をもつものかが問題となる。

(3)「共和国の価値」と「教育の自由」

2005年法における「共和国の価値」の共有化の原則が、どのような意義を担うものといえるのか。ここでは、先に掲げた先行研究の指摘を「共和国の価値」の意義と「教育の自由」という二つの側面から、批判的に検討したい。

①「共和国の価値」教育に関するそれまでの公民教育の取り扱いとの違い

まず、2005年法における「共和国の価値」の共有化の原則が、従来の公民教育で行われてきた「共和国」ないしは「共和国の価値」に関する教育の法律化と見る上原氏と大津氏の見解に対しては、それらの教育内容が、学習指導要領(programmes)や民間の出版社が出版する教科書のレベルでも変化していることを指摘し、それらの見解を批判することができる⁴⁹⁾⁵⁰⁾。

その1)学習指導要領の改訂(1998年版から2008年版へ)

2005年法の制定後に改訂された学習指導要領においては、コレージュ(日本の中学校に相当)第4学年の公民教育において「共和国」に関する単元が設けられている。

当該箇所は、改訂前の1998年の学習指導要領においても「共和国の価値」に関する見出しがあるが、ここでは、「共和国の価値」が、第5共和制憲法第1条の「フランスは、不可分な、脱宗教的な、民主的かつ社会的な共和国である」という条文に示された価値であると記述されていた。

これに対して、2008年の新学習指導要領では、「共和国の価値」についての見出しは同様であるが、ここでは上記の憲法第1条の他、1905年の政教分離法と2004年法とが参照すべき条文として指示されている。

これは、憲法第1条に規定されたライシテをめぐって、2004年法が、憲法第1条を補完する法律として位置づけられることを明示するものである。

「共和国の価値および原理とシンボル」を説明するにあたって、「nationalité」という言葉が新たに使われるようになったことも、2004年法との関係で重要である。

その2)「公民」の教科書の記述の変化

一方、「共和国」に関する単元を有するコレージュ第4学年の公民の教科書を見てみると、2007年に、2004年法と2005年法の趣旨を反映した改訂がなされている⁵¹⁾。ここでは、大手教科書出版社であるHACHETTEとNathanの二社が、法律制定後に行った改訂

について検討する。⁵²⁾⁵³⁾

HACHETTE社の改訂としては、2007年版コレッジ第4学年(公民)の教科書では、1999年版にはなかった「共和国の価値、原理、象徴」という節が新たに設けられた。

1999年版ではこの節に対応するものとして、「フランス共和国」という節があったが、ここでは、「共和主義の価値」として、公的な場所から十字架などの宗教的なものを取り除くよう命じた裁判例を素材にライシテの意義が説明されている。これに対して、2007年版では、「共和国の価値および原理とシンボル」という章が設けられた。なお、共和国の価値と原理に関する説明としては、憲法第1条と第2条の条文にもとづいた説明がなされている。

また、憲法原理であるライシテは、1905年の政教分離法と2004年法がその基礎を支える法律として明示されている(2008年版学習指導要領と同様の改訂)。

Nathan社の2007年版コレッジ第4学年の公民教科書では、より端的に、「共和国の価値」として、2004年法の趣旨が加筆された。

1999年版の教科書においても、共和国の原理としてライシテの記述を確認することができるが、1999年版では、ライシテが、子どもの宗教的自由を保障する目的であることのみが記述されている。これに対して、2007年版では、1905年の政教分離法の成立を含む第三共和制期のフランスにおける公教育の成り立ちとライシテとの関係が詳細に説明され、2004年法が果たす憲法原理としてのライシテの意義が、詳細に加筆されている。

こうした学習指導要領あるいは民間出版社が発行する教科書の記述の変化を見ると、教えられるべき「共和国の価値」の内容の変化を指摘することができるであろう。上記に見た限りでは、「共和国の価値」に関する記述として、ほぼ全般的に、2004年法と、そこでのライシテに関する記述が加わっていることを確認することができる。

すなわち、「共和国の価値」に関する教育の内容は、この限りにおいても、それまでの取り扱いとの差異を指摘することができるものと考えられる。

② 2005年法による「共和国の価値」の共有化原則の制定は第三共和制期への「復古」か
上記に見たように、本稿では、2005年法による「共和国の価値」共有化原則の制定は、それまでの公民教育における「共和国の価値」等に関する教育との差異に着目する必要があるのではないかという見立てを提示した。

この点で、先に述べた小泉洋一氏の分析も、2005年法が指し示す「共和国の価値」が多様性を前提とするものとして、それまでとの異質性を指摘しているものと考えられ

る。では、小泉氏が指摘するように、それは、第三共和制期への「復古」と見るべきなのだろうか。

先に見たように、19世紀末のフランス近代公教育法制の確立の過程においては、公教育からカトリック教会勢力を排除し、公教育のライシテの原則を確立したことによって、共和主義的な公民教育を義務教育として規定したことは前述した。

法案の制定段階において、フェリーが宗教的理由による休校日の規定を容認し、「共和国原理と両立するカトリックへの攻撃は全面的に差し控え」られるなど、脱宗教化⁵⁴⁾した義務教育を無償としたのも、国民統合を実現するためであった。

それゆえ、同法が教育課程から「宗教」に代え「公民」教育を盛り込んだ点からしても、2005年法による「共和国の価値」の共有化原則の制定は、制度確立期である第三共和制期の公民教育と同じ側面を有する。事実、大津尚志氏によって分析されたこの時期の「公民」教育の教育内容においても、「共和国」原理に関する教育内容が盛り込まれてい⁵⁵⁾る。

しかし、これを、教育を受ける側の「教育の自由」という観点から見た場合、「共和国の価値」に関する教育は、子どもの教会からの「宗教的自由」を意味していたかつてのそれに対して、2005年法における「共和国の価値」の共有化の原則には、男女平等の概念や表現の自由等、より広範な市民的自由に関する理念が含まれているといえる。

この点で、2005年法における「共和国の価値」の共有化の原則は、フランスの公民教育の歴史的な展開に照らしてみても、第三共和制期の概念と同一視することは妥当性を欠く見方といわざるを得ない。

おわりに

以上の検討を踏まえ、冒頭に示した論点についての結論をまとめると、次のようになる。

第一に、「共和国の価値」とは、フランスの憲法ブロックに規定されるような憲法的価値であるとの定義がなされており、実際の教育内容においても、「共和国の価値」の共有化の原則は、事実上の憲法教育を意味するものとして見ることができる。

しかし、「共和国の価値」という定義は、憲法ブロックにおけるどの規定を強調するものなのかという点にまでは言及されておらず、広い解釈の余地を残した定義であることは、それを教える教科書の記述内容が必ずしも一樣でないことから確認することができる。また、「共和国」ないしは「共和国の価値」に関する教育は、フランスの公

民教育の伝統として連綿と受け継がれてきたものではあるものの、その内容が変化していることも指摘できるであろう。

第二に、「教育の自由」は、日本でも、フランスにおいても多義的な概念として位置づけられており、フランスの「教育の自由」は、「教師の」「教育の自由」や「教科書執筆者の」「教育の自由」が強調されてきた日本のそれと比較した場合、教育を受ける側の「教育の自由」がより強く打ち出されているものと考えられる。

こうした「教育を受ける側の」「教育の自由」を突き詰めるならば、内野氏の「ゆるやかな意味での思想注入」、樋口氏の「自由への強制」⁵⁶⁾といった表現によって説明されることになる。

以上の点を踏まえるならば、第三の論点としての、「共和国の価値」の共有化原則の制定は、ゆるやかな意味での憲法的価値の共有化の原則であり、「共和国の価値」という概念自体が広範な意義をもつものである点を併せて考慮すれば、公教育が掲げる規範とともに、多様性をも承認しうる概念としての評価を獲得できるように思われる。

もっとも、「共和国の価値」に含まれる国民統合の概念や、2004年法で具体化されたライシテの概念は、フランスが直面している多文化主義への対応としての強権的な側面を持ちうるものでもあり、今後、それらが、他の「教育の自由」を侵害することのないような配慮が引き続き必要となろう。

注

- 1) この「共和国の価値」の共有化の原則の制定を扱った研究として、上原秀一「フランス教育法における『共和国の価値の共有化』の原理――2005年学校基本計画法による教育法典L.111-1条の改正――」フランス教育学会紀要第20号(2008年)がある。上原氏は、政権交代以降の新教育基本法制定に関する調査・分析の中で、いち早くこの共和国の価値の共有化原則の制定に着目し、その制定過程に関する業績を残してきた。しかし、「共和国の価値」の具体的な内容や、その評価については言及していない。
- 2) 樋口氏の指摘としては、樋口陽一『近代国民国家の憲法構造』(東京大学出版会、1994年)131-134頁等を参照。
- 3) 近代のフランスの教育を「ゆるやかな意味での思想注入」と評するのは内野正幸氏である(内野正幸『教育の権利と自由』(有斐閣、1994年)184頁)。しかし一方、内野氏は、近代フランスの公民教育には「人権教育」が含まれることを併せて指摘し

ており、この点は、本稿においても示唆的である。内野氏は、近著で、「そもそも学校教育は、多かれ少なかれ価値の教え込みとしての側面をもって」おり、「教育を受ける権利」についても、「適切な仕方でも価値を教え込んでもらう権利としての側面をもっている、とみるべき」としている(内野正幸『憲法研究叢書 表現・教育・宗教と人権』(弘文堂, 2010年) 156頁)。そして、その「適切な」価値として、「科学的真理」、「言語」、「憲法理念を内容とする価値」の三つを挙げる。

- 4) 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」－』(国立印刷局, 2007年)
- 5) 1997年の総選挙では、シラク大統領の所属政党(共和国連合)を含む右派勢力が敗北し、社会党を含む左派勢力が過半数の議席を獲得したため、2002年の総選挙に至るまで、大統領の所属勢力と下院議会の多数派勢力が異なる第三次コアピタシオンが続いた。
- 6) 主要な文献として、上原秀一「新しい教育基本法と哲学者＝国民教育大臣リュック・フェリー」フランス教育学会紀要第16号(2004年) 79-88頁、同・前掲注1)「フランス教育法における『共和国の価値の共有化』の原理－2005年学校基本計画法による教育法典第L.111-1条の改正－」63-75頁がある。
- 7) この国民討論委員会のホームページでは、2005年学校基本計画法の制定に向けての論点を含め、議論の経過と最終報告書までを閲覧することができる(<http://www.debatnational.education.fr/archives/2003/debatnational/index.php>)。なお、以降参照するこのホームページの最終アクセス日は、いずれも、2012年3月10日である。
- 8) Luc Ferry, *Lettre à tous ceux qui aiment l'école : pour expliquer les réformes en cours*, Odile Jacob : Sceren CNDP-CRDP, 2003.
- 9) 上原・前掲注6)「新しい教育基本法と哲学者＝国民教育大臣リュック・フェリー」80-83頁
- 10) 藤井佐知子「戦後教育政策におけるジョスパン法改革の位置と意義」小林順子編『21世紀を展望するフランス教育改革』(東信堂, 1997年) 79-101頁を参照。
- 11) 哲学者であり、民間人として国民教育大臣に登用されたフェリーのこの思想は、リュック・フェリー＝アラン・ルノー著、小野潮訳『68-86年 個人の道程』(法政大学出版局, 2000年)においても著されている。
- 12) この点についての翻訳は、上原・前掲注6)「新しい教育基本法と哲学者＝国民教

育大臣リュック・フェリー」81頁を参照した。

- 13) なお、最終的に提出された報告書「討論の鏡」もこの論点に対応した構成となっている。
- 14) この論点の翻訳については、上原・前掲注6)「新しい教育基本法と哲学者＝国民教育大臣リュック・フェリー」84-85頁を参照した。
- 15) 2004年3月の第三次ラファラン内閣の組閣において、フェリー国民教育大臣は再任されず、この報告書は、後任のフランソワ・フィヨン(François Fillon)国民教育大臣(当時)に提出された。
- 16) この全訳と解説として、小野田正利＝園山大祐「フランスにおける『知識・技能の共通基礎』の策定の動向」『諸外国における学校教育と児童生徒の資質・能力』(研究代表者：山根徹雄)(国立教育政策研究所，2007年)31-61頁がある。
- 17) この点は、前掲注7)の国民討論委員会ホームページでも問題提起を確認することができる。
- 18) このやりとりについては、議事録を元老院のホームページで閲覧することができる(<http://www.senat.fr/seances/s200503/s20050316/s20050316004.html#section843>)(最終アクセス日は、2012年3月10日)。この点については、前掲注4)「フランスの教育基本法－「2005年学校基本計画法」と「教育法典」－」3-5頁においても、そのやりとりの概要が取り上げられている。
- 19) こうした「共和国の価値」の定義は、フランスの憲法訴訟で用いられている「憲法ブロック」(bloc de constitutionnalité)に関する説明と同様である。「憲法ブロック」とは、1971年7月16日の「結社の自由」判決以降、フランスの憲法院が、基本的人権を保障するために法律の合憲性を審査する過程で承認されてきた、1789年人権宣言および1946年第四共和制憲法前文等を中心とする人権保障の規範である。この点については、山下健次＝中村義孝＝北村和生編「フランスの人権保障」(法律文化社，2001年)1-18頁(山下氏執筆)を参照。なお、こうした憲法院の活性化による人権保障機関としての作用については、蛭原健介「法律による憲法の具体化と合憲性審査(一)フランスにおける憲法院と政治部門の相互作用」立命館法學第252号(1997年第2号)294-352頁に詳しい。
- 20) この事件の概要については、すでに多くの先行研究が蓄積されている。とりわけ、本稿に関連しては、一連のコンセイユ・デタに係属した行政訴訟と、国民教育省の通達を年代ごとに区分して分析している小泉洋一「政教分離と宗教的自由」(法

- 律文化社, 1998年) 201-221頁を参照。なお、本章の一部は、拙稿「フランス公教育におけるライシテの現代的意義とその特質」上田女子短期大学児童文化研究所『所報第32号』(2010年) 11-30頁として発表した内容に加筆したものである。
- 21) 国民運動連合とは、2002年に共和国連合(RPR)、自由民主党等が合併して成立した政党である。
 - 22) 山元一「多文化主義の挑戦を受ける〈フランス共和主義〉」内藤正典＝阪口正二郎編『神の法vs.人の法 スカーフ論争からみる西欧とイスラームの断層』(日本評論社, 2007年) 114-121頁参照。
 - 23) この点については、森千香子「フランスの『スカーフ禁止法』論争が提起する問い『ムスリム女性抑圧』の批判をめぐって」前掲注22)『神の法vs.人の法 スカーフ論争からみる西欧とイスラームの断層』 156-180頁参照。
 - 24) 同上書167-168頁
 - 25) このスタジ報告書には、ムスリムの犠牲祭の日を公立学校の休日とすることや、イスラム系高等教育機関の創設など、公立学校におけるスカーフ等の着用禁止とともに、宗教的マイノリティへの配慮が提言されていたにも関わらず、2004年法に盛り込まれたのは、その結論部分である宗教的標章の着用禁止事項のみであった。この点については、スタジ委員会の委員であった歴史学者のルネ・レモン(Rene Remond)らによって厳しく批判されている(例えば、ルネ・レモン著、工藤庸子＝伊達聖伸訳『政教分離を問いなおす EUとムスリムのはざまで』(青土社, 2010年) 112頁等参照)。
 - 26) このスタジ報告書は、『ライシテと共和国』という題名で、フランス国内で出版されており(Commission présidée par Bernard Stasi, *Laïcité et République*, La documentation française, 2004)、日本語の解説書として、近年、工藤庸子『フランスの政教分離』(左右社, 2009年)が公表された。同書は非売品であるが、工藤氏の個人サイト(http://kudo-yoko.com/blogengine/wp-content/uploads/2009/05/090330_laicite.pdf)でその全文を閲覧することができる(最終アクセス日は、2012年3月10日)。
 - 27) この法律の制定過程に関する研究として、小泉洋一「フランスにおける宗教的標章法とライシテの原則」甲南法学第45巻第3・4号(2005年) 1-22頁等を参照。
 - 28) *Journal Officiel*, 22 mai 2004, p.9033.
 - 29) Stasi, *supra note*26, p.32.

- 30) 上原・前掲注1)「フランス教育法における『共和国の価値の共有化』の原理――2005年学校基本計画法による教育法典第L.111-1条の改正――」63-76頁
- 31) 大津尚志「フランスにおける『共和国の価値・象徴』に関する教育」日本教育制度学会『教育制度学研究第14号』(2007年) 85-88頁
- 32) 小泉洋一「宗教領域におけるフランスの国家と教育―教育のライシテ―」日仏教育学会年報第13号(2006年) 22-23頁参照。
- 33) 「ライシテ(laicité)」の語をどのように日本語に訳すかという点は、本稿においても一つの論点となりうる。フランス同様、政教分離原則規定を有する日本国憲法の学説においては、かつて、宮澤俊義氏が、「ライシテ」には適当な日本語の訳語が見当たらないとの見解を示しつつ、それが、「反宗教的(irreligious)」なものではないという意味で、「非宗教的(a-religious)」という訳語をあて(宮澤俊義『憲法講話』(岩波書店, 1967年) 25頁)、以降、学説においては、ライシテをそのままカタカナで表記し、「非宗教性」という訳を併記して説明するのが一般的であったように思われる(例えば、小泉・前掲注20)『政教分離と宗教的自由』等を参照)。しかし、近年、ライシテに「非宗教性」という訳を用いることについては以下のような疑義が投げかけられている。すなわち、伊達聖伸氏は、ライシテを、一種の市民宗教(religion civile)と捉えるか否かという論点について、ライシテにもこの種の宗教性が認められるがゆえに、「非宗教性」という訳は適切ではないとする(伊達聖伸『ライシテ、道徳、宗教学 もう一つの19世紀フランス宗教史』(勁草書房, 2010年) 7-10頁)。また、確かに、フランスの公教育においてライシテが確立する第三共和制期以降、公教育のライシテは、常に国家と教会との政争の主要なテーマとされてきたのだが、それは(第四共和制に至るまでの一時期を除いて)必ずしも宗教と敵対する概念としてではなく、むしろ国家と宗教との共生を図る概念として捉えられてきた側面が強いものと考えられる。カトリック教会が運営する私立学校への国庫補助がライシテの原則に反するものではないと判断した1977年11月23日の憲法院の判断(ゲルムール法判決)に見られるように、今日、公教育をめぐる国家と教会との抗争には、法的に一応の決着がついたものと考えられる傾向が強い。つまり、ライシテは、宗教系私学の「教育の自由」を排除する原則ではなく、それを助成することも容認する原則であると理解されている以上、国家と宗教との関係の断絶を意味する色彩の強い「非宗教性」という訳語は十分ではないという指摘には、一定の理があるように思われる。本稿では、ライシテ確立の過程が、カト

リック教会からの「離脱」の歴史であることを踏まえ、ライシテというカタカナ表記を行いつつ、それを、伊達氏が意識的に用いている「脱宗教性」という訳を併せて使用することにしたい。イスラム教徒との共生という問題を抱える今日のフランスにおいて、ライシテには、それまでとは異なる意義が認められるようになっていくことが指摘されており、その意味では、ライシテを宗教からの「離脱」という側面だけで説明することは必ずしも十分ではない。しかし、「スカーフ問題」においてのライシテの議論は、概略化していえば、学校でスカーフの着用が認められないのは、学校という公共空間において、子どもを宗教から「解放」する必要があるとの議論が展開された結果であり、やはり、ライシテを、宗教からの「離脱」という側面を中心に据えて捉えることは、今日のライシテの意義を理解するうえで、なお有用であると思われる。

- 34) See Xavier Darcos, *l'école de Jules Ferry 1880-1905*, Hachette, 2005, pp.16-19, 35-36.
- 35) 原聡介「国民的連帯に向かうフランス第三共和国」梅根悟監修＝世界教育史研究会編『世界教育史大系38－道徳教育史Ⅰ』（講談社、1976年）220頁参照。
- 36) 小泉・前掲注20)『政教分離と宗教的自由』185頁等参照。
- 37) 同上書・180-181頁参照。
- 38) See Darcos, *supra note 34*, pp.234-235.
- 39) レモン・前掲注25)『政教分離を問いなおす EUとムスリムのはざままで』112頁
- 40) See Sabine Monchambert, *La liberté de l'enseignement*, P.U.F., 1983, p.15.
- 41) See Jean Baubérot, *Laïcité 1905-2005, entre passion et raison*, Seuil, 2004, pp.124-138.
- 42) *Ibid.*, pp.94-96.
- 43) この点については、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頁を参照。
- 44) この指摘は、中村睦男「フランスにおける教育の自由法理の形成(二)」北大法学論集第23巻第2号(1972年) 251-255頁、兼子仁『教育法(新版)』（有斐閣、1978年）103-106頁参照。
- 45) これを人権と捉える代表的な学説として、兼子・前掲注44)『教育法(新版)』273頁、職務権限と捉える学説として、奥平康弘「教育を受ける権利」芦部信喜編『憲法Ⅲ

人権(2)』(有斐閣, 1981年) 416-418頁等がある。

- 46) 中村陸男『社会権の解釈』(有斐閣, 1983年) 130-131頁
- 47) 内野・前掲注3)『教育の権利と自由』99-100頁
- 48) 同上書101頁
- 49) 以下に述べる教科書レベルでの記述の変化については、拙稿「フランスの公民教育における憲法的価値の変容」日本公民教育学会『公民教育研究第17号』(2010年) 33-47頁を参照されたい。
- 50) また、2005年法の制定を受け、2008年に改訂されたフランスの学習指導要領(公民分野)の翻訳については、大津尚志=橋本一雄=降旗直子「フランスにおける市民性教育関連の2008年版学習指導要領」武庫川女子大学大学院文学研究科教育学専攻『教育学研究論集第6号』(2011年) 113-122頁の参照を請う。
- 51) フランスの学習指導要領は、国民教育省の官報によって告示され、コレージュを含み、義務教育課程で用いられる教科書も、章立てや内容などの点で、原則としては、この学習指導要領にもとづいて出版されていると見てよい(この点、大津尚志「フランスのコレージュにおける公民教科書分析」日本公民教育学会『公民教育研究第10号』(2002年) 67-77頁参照)。しかし、教科書の改訂は、必ずしも学習指導要領の改訂と符合しているわけではなく、教育法典の改正等に合わせ、学習指導要領の改訂よりも頻繁に行われている。一方、フランスでは出版社の教科書発行の自由、学校の教科書選択の自由、教員の教科書使用の自由という三つの自由の原則が認められており、教科書検定制度は存在しない。教科書を使用するか否か、どの教科書を使用するか、あるいは、その使用方法等については教員の裁量に委ねられている(藤井穂高=池田賢市「フランスの教科書制度」平成18年度文部科学省調査研究委嘱「教科書改善のための調査研究」報告書(2007年) 13-15頁参照)。
- 52) 公民の教科書の比較に関する先行研究としては、大津尚志「フランスの中学(コレージュ)における憲法教育」中央学院大学人間・自然論叢(2008年) 195-205頁があるが、本稿の分析は、2005年法制定以降に出版された教科書との比較であること、「共和国の価値」に関する記述に特化して比較を試みていること等の点において、上記の先行研究とは異なる視点を提示しようとするものである。
- 53) 参照した教科書を以下に挙げる。*Éducation Civique 3e*, Hachette, 2007, pp.14-18 ; *Éducation Civique 3e*, Hachette, 1999, pp.14-15 ; *Éducation Civique 3e*, Nathan,

1999, pp.16-17 ; *Éducation Civique 3e*, Nathan, 2007, pp.14-15.

- 54) 伊達・前掲注33) 「ライシテ、道徳、宗教学 もう一つの19世紀フランス宗教史」
208-210頁
- 55) この点は、大津尚志「第三共和政期の道徳・公民教科書分析」日仏教育学会年報第
10号(2003年) 151-164頁に詳しい。
- 56) 樋口陽一=杉田敦=西原博史=北田暁大=井上達夫=齋藤純一=愛敬浩二「対論
憲法を/憲法からラディカルに考える」(法律文化社, 2008年) 56-57頁(樋口氏発言)