



フランス革命期における成人教育論の研究(上)

末本, 誠

(Citation)

神戸大学発達科学部研究紀要, 1(1):33-49

(Issue Date)

1993

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81000148>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81000148>



フランス革命期における成人教育論の研究（上）

末 本 誠*

A Study about the Theory of Adult Education under the French Revolution
(the first volume)

Makoto SUEMOTO

第1章 課題と方法

1. 課題の設定

本稿の目的は、フランス革命期の主要な公教育計画に含まれた成人教育論の基本的な特質を明らかにし、フランス成人教育思想史におけるその位置づけと意義を明らかにすることである。

フランス革命期の公教育計画に関しては、日本にもすでに一定の研究の蓄積がある¹⁾。しかしながら、残念なことにこれらの先行研究に、社会教育・成人教育の研究は含まれていない。最近では、松浦・小林両氏が実質的に成人教育の問題を検討しているが、成人教育・社会教育研究としての固有の問題意識は、有していないように見える。また、後にみるようにフランスにおける成人教育研究でも、革命期の成人教育固有の研究はない。ところで、フランス革命期における成人教育論に関する研究の意義は、必ずしもこのような希少さにあるのではない。ここでの問題意識は、すでに述べたように、革命期の成人教育論の特徴を整理し、フランスの成人教育史ないしは成人教育思想史の中に位置づけることであるが、以下その意味を次の3つの点で確認しておきたい。

註

- 1) 主要なものを、挙げておく。渡辺誠『コンドルセ』（岩波新書 1949）、同『教育における自由と平等』（世界評論社 1950）、松島鈞『フランス革命期の公教育制度の成立過程の研究』（亜紀書房 1968）、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、24集 1972、73）、吉田正晴『フランス公教育政策の源流』（風間書房 1977）、成嶋隆「フランスにおける公教育法理の成立(1)～(3)」（『法政理論』第11巻第2号～第12巻第2号 1978～1979）、松浦義弘「フランス革命と〈習俗〉—ジャコバン独裁期における公教育論義の展開と国民祭典—」（『史学雑誌』93編第4号 1983）、小林亜子「フランス革命における〈公教育〉と〈祭典〉」（『日本の教育史学』教育史学会紀要 第29号 1986）、荻路貫司「コンドルセ公教育論における真理教育の検討」（『フランス教育学会紀要』No.1, 1989）、小山勉「レジームの近代化過程における学校・教会・国家—フランス革命期から第一帝制期まで—」（日本政治学会編『18世紀の革命と近代国家の形成』岩波書店 1990）、小林亜子「〈POLICE〉と〈公教育〉」（谷川稔他『規範としての文化』平凡社 1990）

*神戸大学発達科学部成人学習論講座

2. 革命期研究の近年の動向と本稿の課題

まずはじめに、革命期の公教育に関する最近の主要な先行研究との関係で、本稿での課題を明確にしておきたい。先に、革命期における成人教育に関する研究がほとんど見あたらないことを指摘したが、成人教育に関わる問題を扱った研究がないわけではなかった。とりわけ、最近のフランス革命研究では祭典に関わる社会史的な研究が進み、この方面から成人教育の問題がいわばあぶりだされるような形で現れてきた。革命の過程で地方と中央とで、多彩に举行された膨大な数に上る祭典が「大人の学校」に他ならないことを指摘したオズーフの研究は、この点で成人教育研究としても重要な意味をもつというべきだろう¹⁾。

しかしながら、成人教育により直接触れながら重要な問題提起をしているのは、バチコの研究であるように思われる。ここで、重要と思われるバチコの指摘を筆者なりに整理すると、次の通りである²⁾。

- (1) 革命期の公教育研究が、第三共和制期の公教育制度の確立の時期から遡って、いわば「発生史」の観点から行われてきたことを批判し、むしろ革命の「それ以前」との連続性や、「革命そのもの」としての意味を重視すべきであるとしたこと。
- (2) 革命期の公教育には、学校に限定された今日の教育論には入らない祭典に代表されるような、「より広大な領域」の活動が含まれていたことを指摘し、今日の教育に関する議論がその豊かさを忘れていたことを指摘したこと。
- (3) しかし、当時の公教育論の前提にあった、「革命の指導者と民衆」という権力的な関係が、教育における「教えるものと学ぶもの」という形で公教育論の中にも持ち込まれ、革命家の「夢」が、いわば民衆に強制されることになったこと。

バチコは、従来の革命期の公教育研究が、学校だけに限定されていたことを指摘し、それ以外の「広大な領域」の教育の存在を自ら資料をもって明らかにした。この指摘を受けて、小林氏は革命期の公教育論に関する詳細な研究を行ったが、そこではこうした指摘の第一の視点をもとに、第二と第三の問題の解明に力が入れている。とりわけ二番目の問題に関した研究では、革命初期に限定されてはいるものの、当時の議事録にあたることによって、従来の日本での革命期の教育史研究の水準を一段高める実証的な研究をし、「それ以外」の教育制度論が公教育論の重要な一部であった事実を明らかにした³⁾。また、時間的にはこれに先立つが、松浦氏は必ずしもバチコの指摘に従ったわけではないものの、西洋史研究者の立場から第一と第二の問題を実証的に明らかにしようとした。とりわけ、ブキエ案に注目して、「革命史としての教育は、実際には祭典として展開した」ことを強調し、従来の教育史研究における「発生史」的方法の不備を批判した⁴⁾。このように、フランス革命に関する社会史研究の展開に影響を受けた公教育計画に関わる研究は、最近著しい発展を見せているが、すでに指摘した通り、その中に成人教育的な視点はないのである。

ところで、これら3者を含めて、こうした最近の社会史的な公教育研究には、「ポスト・モダン」的な関心が共有されているように思われる。そしてそれは、現在の社会教育研究における同様の問題意識とも、共通しているようにも思われるのである。社会史的研究が提出した現在の公教育への批判には、興味を持つ点も多いが、筆者には疑問に思われる部分も同様に多い。従ってはじめに、この点に関わった研究関心の相違を明らかにして、本稿での問題意識を明確にしておきたい。

バチコや小林氏は、当時議論された学校以外の公教育を「今日の政治教育的言説よりもはるかに広大な領域」(バチコ)や、「学校以外の多様な手段」(小林)としては理解するが、成人教育の問題としては正面から受け止めない。むしろ、そこには成人教育とすることへの拒否が看取される。バチコ等が、「学校以外」の公教育制度を成人教育としないのは、何故か。それは、彼らが単に成人教育を知らないからだとは、考えられない。むしろ、そこには一貫した問題意識に貫かれた判断があるのではなかろうか。バチコらが革命期の「学校以外」の公教育の、少なくともその一部を積極的に成人教

育と見ない理由は、論文中の説明としては何も書かれていないが、上に紹介したバチコの問題意識から、想像してみることは可能であるように思われる。

そのひとつは、少なくともバチコのいうように「革命そのもの」としてこの問題を考える場合、学校以外の公教育制度がそのまま成人教育を目的としたかどうか、判断が難しいという問題がある。確かに、松浦氏の指摘するように、祭典に代表される革命期の公教育論における「学校以外」の教育は、大人と子供の教育の両方を含んでいたものであり、学校以外をすべて成人教育とすることは、逆に誤りというべきである。もとより筆者も、革命期の「学校以外」の公教育の全体が成人教育研究の対象であるとは考えていない。成人教育研究の対象となるのは、その一部である。この点は、ここでの問題意識との関係で、さらに補足しておく方がよいかも知れない。ここでの筆者の関心は、バチコ等とは逆に「革命そのもの」よりもむしろ「革命の意味」の解明にある。この点では、筆者の関心は松浦氏とは逆に、近代的な成人教育思想や制度に関する革命期の「発生史」的な研究にある。バチコや松浦氏の批判にも関わらず、革命期の学校以外の公教育制度の中に、19世紀以降今日にいたるまでの歴史の中で具体化され、発展されてきた成人教育論の萌芽を見つけることは、可能である。バチコらの明らかにした「学校以外」の公教育論は、成人教育研究の対象でもあるということである。

以下検討するように、現実には「学校以外」の全体から「成人教育」だけを区分することは容易ではない。むしろ「生涯教育」という視点から、人の一生にわたる教育・学習に関する議論として捉えた方が、この時期の議論は扱いやすいかも知れない。とはいえ、次に述べるように、教育の社会史研究による「制度としての教育」批判にも関わらず、筆者はそれに全く賛同するということとはできない。教育制度全般をまったく否定しようとは考えないのである。「制度」の限界を克服するためには、「制度」そのものに頼らなければならない側面があるからである。そしてこの意味では、現在のところ生涯教育は制度として十分に確立しているとはいえない。それは、日本だけでなく諸外国においても、実際には成人教育の1つのバリエーションとして推移している。ここで、あえて生涯教育に関する研究ではなく成人教育研究とする理由は、制度にこだわろうとするこうした筆者の意図に基づいている。

もう1つはいま述べたことと関わるが、バチコ等が成人教育として意味を見出そうとしない、むしろ積極的な理由の部分である。この点で注目したいのは、バチコの提起の三番目の問題である。つまり、バチコらが革命期の公教育計画の中の「学校以外」の中に見いだそうとするのは、市民社会が成熟し多くの問題を抱えるにいたった今日の「制度としての教育」の成立以前の、教育論議の「豊かさ」である。こうした、国家の存在を前提に公的に確立した現在の教育がもつ権力的性格に関する批判意識は、アリエス以来の社会史研究が共通に持つものといえるだろうが、バチコらの関心もここにあるものと見られる。こうした、教育における「ポスト・モダン」問題ともいえるべき提起については、次項でも検討するが、一体このように革命期の公教育論における「学校以外」に、制度としての成人教育の源としての意味を見ようとせず、現代とは違う豊かさだけを見ることができのだろうか。というのも、これ以降100年を経て第三共和制下で本格化する「近代的な」公教育の制度化には、成人教育制度も含まれるのであり、革命期の「学校以外」の公教育制度には、学校と同様に「制度としての成人教育」問題が存在したからである。つまり、バチコの注目した教育に含まれる権力性の問題は、必ずしも学校に限定されるものではなく、祭典に代表される「学校以外」の教育つまりその一部としての成人教育にも、同様に当てはまると考えるべきではなからうか。

バチコにおいては、「学校以外」の公教育の「制度化」が問題とされ、「生きられた時間」としての革命の真実への関心が「制度化」に対置されているが、ここからコンドルセ等の教育思想が、彼ら自身にとっても「仮のもの (provisoire)」であったとの判断が生まれてくる⁵⁾。ここには、時間や時代を超えるマクロな理念や思想への不信が表明されていると、考えることができるだろう。筆者が、

社会史研究に抱く最大の疑問は、この点に関わっている。というのも、コンドルセに代表される「革命エリート」達の教育思想が、その後の歴史に少なからぬ影響を及ぼしていることは、事実だからである。教育の社会史研究が批判するように、コンドルセらを近代教育思想の思想的な源として固定化し絶対視することは誤りだとしても、その影響自体を否定することはできないだろう。

小林氏のように、革命期の公教育論の「影の部分」を明らかにするという問題意識は、筆者にも理解できる。次に検討するように、社会教育においても学校教育と同様に、「制度としての教育」問題が存在し、とりわけ現在の生涯教育政策では、その現代的評価をめぐって理論的にこの課題に応えることが求められているからである。しかしながら、啓蒙主義の「光」に対する「影」の部分の大きさを、筆者は今のところいわば「光」以上には評価しえない。そもそも、成人教育研究の領域では、革命期の成人教育論の何たるかということ自体がまだ明らかにされず「光」の何たるかさえ十分に明らかにされたとは言えないのである。革命期の教育論が、理念としては豊富でも実態としては貧弱であったことは、バチコによらずとも従来からも指摘されてきた。それにもかかわらず、革命期に生まれた公教育の「近代的」な原則は、現在の公教育制度の中にその基本的な原理として定着し、一定の法・制度上の意味を持っている。これは、社会教育についても同様にみられるところであり、今日社会教育の理論的課題を解明する上では、近代市民社会成立期に遡ってその原理を解明することは、欠かせない課題なのである。

註

- 1) Mona OZOUF. La fête révolutionnaire. 1789-1799. Gallimard. 1976, L'homme régénéré. Gallimard. 1989. モナ・オズーフ『革命祭典』（立川孝一訳 岩波書店 1988）.
- 2) BACZKO. Education pour la démocratie. Editions Garnier. 1982
- 3) 小林亜子「フランス革命における〈公教育〉と〈祭典〉」（前掲）
- 4) 松浦義弘「フランス革命と〈習俗〉」（前掲）
- 5) BACZKO. Education pour la démocratie. op.cit., p.27

3. 現代社会教育研究との関連

次に、今述べた本稿での問題意識を日本の社会教育研究との関わりでいくらか補足しておこう。

日本の社会教育の現状や、理論的な研究の課題についてここで詳しく述べる余裕はないが、いずれにしても現在、社会教育研究は一つの曲がり角にきている。とりわけ、「生涯学習政策」が国家権力の強い指導の下で押し進められ、「生涯学習振興基盤整備法」という新たな法規範が加わるという事態に至って、従来の社会教育研究は様々な面で再検討を迫られているといわざるを得ない。

戦後の日本の社会教育研究は、日本社会教育学会の発展過程が示すように、戦後の教育改革をうけ、戦前の社会教化的な「伝統」からの「断絶」を、理論的にも実戦的にも図ることを求めて展開されてきた。欧米の成人教育との比較研究に基づいた碓井氏による、戦前社会教育の四つの日本の特質論は¹⁾、その一つの典型とってよいだろう。これに対し、現在の社会教育研究をめぐる動向の中で特徴的なのは、こうした戦後の研究全体がその前提から批判の対象となっていることではなかろうか。それは、戦後の教育学全体の見直しの動きとも連動したものとみることができるが²⁾、さらに社会教育に固有な特色を持っている。本稿と関わったその要点は、次の二つである。

その一つは、社会教育における「制度としての教育」問題を重視し、全体的に「学習」に対する「教育」、「学習者」に対する「教育者」、さらには「制度の枠外での学習の展開」に対する「制度」の意味を否定的に捉えようとする傾向である³⁾。その中に共通するのは、社会教育の形式化や画一化、さらには社会教育のもつ権威性の告発などである。これは、さきの小林氏等の教育史研究における「ポスト・モダン」的な指向と軌を一にするものといえるだろう。

ところでこの問題は、従来の社会教育研究においてすでに論議されてきている、社会教育研究の伝統的な論点の一つである。それは例えば、津高正文氏による社会教育行政の役割を極力限定的に捉えようとする議論や、社会教育職員の専門職性についての否定的把握に関する議論を思い出せば、足りるだろう。学説史的には、この問題は現在のところ小川利夫氏の「内的矛盾と外的矛盾の統一」論で、一応の決着がつけられた形になっているが、「ポスト・モダン」的な研究関心は、こうした伝統を改めて問い直すものと言うことが可能である。この点からは、社会教育を「ポスト・モダン」的視点から問題する場合には、「国民の学習権」論のようなその後の理論の発展を、十分踏まえることが求められるというべきだろう。この点では、「ポスト・モダン」的社会教育研究で、権利論や公的保障の視点が希薄になるという傾向があるのではなかろうか。

しかしながら、こうした問題が存在するにも関わらず、社会教育における「ポスト・モダン」論の指摘は、最近の研究成果を踏まえた新しい側面をもっていることも無視し得ない。心理学や生理学における生涯発達論的研究はその一部だが、すでにみた社会史研究による「制度としての教育」についての批判的研究もそうした部分の一部と考えられる。つまり、戦後の社会教育研究が一様に研究・実践の前提としてきた枠組み自体の見直しを、それは可能にしているからである。

「国民の学習権論」に代表される戦後の社会教育制度研究は、春山作樹の「社会教育とは家庭学校以外に行われる教育活動で、組織化の道程に入り来たりつつあるものを指すのである」という概念規定を出発としており、制度・公的組織過程の教育学的説明を目標としてきた。宮原誠一の学校教育の「補足」「拡張」「以外」という社会教育の歴史的組織形態論や、小川氏による「代位」論の追加は、まぎれもなく「学校」という「近代的教育制度」の成立を、社会教育理解の前提としている。つまり、戦後の社会教育理論は「制度としての教育」をいわば与件として成立してきたのである。そのため、そこには「制度としての教育」それ自体を歴史的に問い直す問題意識が、希薄であった。従来は、春山や宮原の理論の歴史的根拠やこうした方法論的な前提にまで遡って、社会教育理論を再検討されることはあまりなかったのである。それに対し、今日の「ポスト・モダン」的理論には、社会史の研究成果に基づいて、「社会教育制度」そのものの意味を歴史の現実に照らして考え直すとする、問題意識が存在している。しかも、「文化の協同」として社会教育研究を進めるという新しい方法論の提起⁴⁾にみられるように、現在の社会教育をめぐる現実の中で、むしろ行政や制度の枠を越えたところでの学習や教育に注目し、それを理論化する必要が明らかになっている。本稿では、19世紀以降20世紀にかけて成立する社会教育制度の理論的根拠を、市民社会の成立期に遡って確かめようとするものである。そのことによって、制度化によって社会教育の何が解決され何が解決されていないかを、明らかにし得るものと思われるのである。

もう一つの問題は、いま述べたこととも関わるが、社会教育研究が権利論と教育の独自性論を軸にして、自らの研究対象を限定的に明らかにして来る過程で、研究対象が狭くなったことである。生涯学習論の中での、職業訓練教育が持つ社会的な有用性を根拠にした社会教育批判は、権利論による反論にも関わらず、現在の社会教育研究のもつ課題の指摘になっているように思われる。端的に言って、現在の社会教育研究は、企業社会の持っている教育的役割なり意味なりを、疎外論や階級闘争論以外の観点で分析する方法を持っていないのではなかろうか。この点では、戦後の社会教育研究は、宮原の「社会教育を発展させる歴史的要因としてのデモクラシットテクノロジー」という理論的提起を引き受けながらも、前者の観点を主にした研究を主に発展させ、後者の側面は未だ十分に発展させられていないというべきではなかろうか。この点は、別稿で触れたのでここでは詳しく繰り返さないが⁵⁾、これもまた、歴史に遡って産業の発展や労働の変質等の問題との関わりの中で、明らかにされるべき課題であると考えられる。

本稿は、こうした観点からフランスを例に、革命期以降、社会教育(成人教育)がどのような過程を

経て公的に組織されるにいたるのかを、成人の学習の必要性（学習論）とその具体的な保障（制度・組織論）の双方から、理論的な系譜としてたどろうとする研究全体の一部である。

註

- 1) 碓井正久「社会教育の概念」（長田新編『社会教育』お茶の水書房 1961）
- 2) 森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育研究の現在』 世織書房 1992
- 3) ポスト・モダニズムは、「体系的な知識の伽藍に対する疑念、一元的な機能の表現への批判、進歩主義への批判として一般化される」とされる（木田・丸山・栗原・野家編『20世紀思想事典』三省堂 1989、743頁）。ここではとりあえず、社会教育基礎理論研究会『叢書生涯学習』（全10巻、雄松堂出版、1993）を、その典型として上げておく。また、真野宮雄編著『生涯教育体系論』（東京書籍、1991）や香川正弘編著『生涯学習概論』（東洋館出版 1992）は、理論的根拠を明確に示してはいないが、同様の傾向をもっているものと思われる。
- 4) 佐藤一子『文化協同の時代』（青木書店 1989）
- 5) 拙稿「社会教育問題としての週休二日制社会」（日本社会教育学会『週休二日制・学校週五日制社会と社会教育』 東洋館出版 1993）

4. フランスにおける成人教育史研究の動向

フランスでの先行研究としては、先ほど触れたオズーフやバチコのような例を除いて、成人教育の観点から革命期の公教育論を個別に検証した例は、いまのところない。成人教育に関する歴史研究自体の数が少ないのだが、その中の主要ないくつかの研究成果によりながら、成人教育史における革命期の位置づけを見ておきたい。取り上げる諸著作は、いずれも革命期の公教育論をそれ以後の出発点としており、その意味ではどれも「発生史」的な視点に立っている。ただ、学校教育の場合と違って、革命期の公教育論のどの部分をもって成人教育と考えるかという点で、フランスにおける成人教育理解の方法に関わる相違が、含まれている。

まずカセレスの『民衆教育史』は、「民衆と文化 (Peuple et Culture, P.E.C)」というフランスの代表的な民間の教育・文化運動団体の議長によるものである。「民衆教育」という一般民衆に対する知識及び文化の普及という観点から、カセレスは労働者教育や労働運動・キリスト教会による青年教育、文化・余暇・スポーツ活動を取り上げ、これらの今日に到るまでの推進力となった考え (idé es-forces) として、コンドルセの公教育計画を位置づけている¹⁾。しかしこの本は、「民衆と文化」の運動の展開に関わった一種の啓蒙書であり、全体に体系立った問題意識は希薄である。また、コンドルセの位置づけも明確にはされていない。

次に、ジュヌヴィエヴ・プジョルの『民衆教育—その歴史と力』は、カセレス同様に「民衆教育」として一般民衆を対象として展開された社会・文化・余暇活動を取り上げ、やはりその出発を革命期に求めているが、彼女の関心は民衆教育の歴史を1791年のル・シャプリエ法以降の、中間集団の発展史として捉えることにあり、1901年の結社法に関わった諸社会集団の活動の歴史的展開過程を跡づけている。プジョルの研究の特徴は、伝統的な民衆教育論の現代的な展開として1960年代から80年代にかけて提起され論議された、「社会・文化の活性化 (animation socio-culturelle)」という新しい理論の「反教育主義」の源を、フェレやオズーフ等のフランス革命研究で明らかにされた「学校以外の領域」での「行動による教育方法」に求めていることである²⁾。この理論は、現代のフランス社会での「新しい中間層」の進出を背景にしているが、80年代に入ってから経済危機と地方分権化政策の影響で、現在ではその「終焉」が指摘されている³⁾。筆者自身も、かつてこの理論に注目し紹介する論稿を書いたことがある⁴⁾が、この理論が破綻した根拠を確かめることも、フランス革命期の成人教育研究の課題の一つであると考えている。

ノエル・テロの『フランス成人教育史』は、現在までの唯一の体系立った成人教育史の研究といえ

るが、前の二人と違って「労働者の主体形成」という観点が正面に押し出され、1960年代の「社会的昇進 (promotion sociale) の制度の導入から始まり、1971年の「生涯教育の枠組みにおける職業訓練教育に関する法律」によって本格化した、労働・職業に関わった能力の形成を主とした成人教育の歴史を扱っている。テロは、「職業訓練」「労働者教育」「民衆教育」という成人教育の三つの歴史的系譜を認めて、その統合を労働者が自らの「政治・社会・文化的」責任を確立する過程に求め、それを「成人教育」の現代的目標としている⁹⁾。こうしたテロの問題意識は、後でみるティトゥムスのようにイギリスを中心に発達した一般教養の形成を目的にした成人教育論からは、奇異に受け止められるかもしれないが、フランスでの成人教育の歴史と実際の展開過程においては、基本的なものである。上で、日本の社会教育研究において、「テクノロジー」の発達に基礎をおいた成人教育の研究が低調であったという指摘をしたが、フランスのこの系譜の展開過程をたどることは、日本の社会教育研究にとっても重要な意味を持っているものと思われる。とりわけ、20世紀に入ってからのテーラー・システムとフォード・システムによる「細分化された労働」についての研究をした、ジョルジュ・フリードマン等による労働社会学の成果には、注目すべき点が多い。

ちなみにフランスでは、最近経済危機を背景に職業訓練教育が改めて注目を集めており、職業訓練機関や企業内教育等での成人教育の担当者が教育の専門家 (formateurs) としての地位を確立しつつある⁶⁾。またこれに応じて、こうした教育の担当者や経営者向けの「人的資源」に関する啓蒙書や職業訓練教育に関する手引書類が数多く出版されている。こうした動向は一面で、経済効率を最優先にする傾向があり、そうした形での成人教育の「隆盛」に対し、ピエール・ベナルとベルナル・リエタルは、それが成人教育制度全体を侵食する「食細胞」ないしは「癌」であると批判し、成人教育は学習者の批判精神と人格を高めるものでなければならないとしている⁷⁾。こうした観点からこの二人が、共著の『継続教育』の第三版で歴史の叙述部分を増強し、成人教育の存在理由を歴史に求めようとしていることは、本稿との関係でも注目される点である。

最後に、ティトゥムスの『フランスの成人教育』をあげなければならないだろう。ティトゥムスはイギリス人らしく、フランスの職業訓練教育以外 (non-vocational) の成人教育についての歴史を冒頭部分で記述しているが、別の場所で革命期から国家による成人教育の組織化の進められたことを重視し、それをイギリスの歴史とのもう一つの相違点としているのが、注目される⁸⁾。国家による公的な組織化を、フランスの成人教育の歴史的特質であるとするティトゥムスの指摘は、類似の特質を持つ日本での歴史との対比の上でも示唆的であり、日本とフランスでの「近代」の成立と発展の違いが、成人教育における「近代」の相違にどのような影響を与えるかは、興味深い問題でもある。この点では、先ほどのプジョルのような民間団体 (中間集団) の発展過程に注目する研究視角は、重要な意味を持つだろう。

以上の他に、アントワヌ・レオンの『フランス革命と技術教育』は、技術教育に関した革命期の公教育論を実証的に研究したものであり⁹⁾、フランスにおける職業訓練教育の系譜をたどる上では重要だが、成人教育に関しては部分的な紹介をするに留まっている。また、モルネの『フランス革命の知的起源』は¹⁰⁾、革命以前のコレージュやアカデミーでの成人教育についての記述を含んでおり、革命期との連続を知る上で有益である。さらに、ポンターユの『フランス教育史』¹¹⁾にも成人教育に関する記述があるが、部分的である。これらの先行研究は、革命期の公教育論が成人教育論を含んでいた事実を確認したという点で参考になる。

註

- 1) Benigno CACERES. Histoire de l'éducation populaire. "Peuple et Culture" au Seuil. 1964. p.15
- 2) Genevieve POUJOL. l'éducation populaire: histoire et pouvoirs. les éditions ouvrières. 1981. pp.107~08

- 3) J.P.AUGUSTIN, J.ION. Les équipements de jeunes - la fin des illusions. “les cahiers de l'animation” Na 61-62, 1987. pp.183~203
- 4) 拙稿「現代フランス社会教育の展開」（『東京大学教育学部紀要』 第23巻 1983）
- 5) Noël TERROT. Histoire de l'éducation des adultes en France. edilig. 1983. 特に pp.5~14
- 6) Christian de MONTILIBERT. l'institutionnalisation de la formation permanente. Presses Universitaires de Strasbourg, 1991
- 7) Pierre BESNARD et Bernard LIETARD. La formation continue. 3^e éd. P.U.F. 1990
- 8) Colin TITMUS. Adult education in France. Pergamon Press. 1967. p.3., le role de l' état dans le développement de l'éducation des adultes en France et en Grand-bretagne au XIX siècle., “Education permanente”. Na 62-63, 1982. pp.17~19
- 9) Antoine Léon. La Révolution française et l'éducation technique. Societé des Etudes Robespierriistes. 1968
- 10) Danier Mornet. Les origines intellectuelles de la Révolution Française, 1933 (D. モルネ 『フランス革命の知的起源』 坂田太郎・山田九朗監訳 勁草書房 1969)
- 11) F.Ponteil. Histoire de l'enseignement en France. Sirey. 1966

第二章 公教育計画と成人教育論

1. 視点と方法

ここでは、1789年の革命開始から1795年の総裁政府の成立までの期間に、構想され議論された主要な公教育計画を取り上げ、その成人教育論としての特色を整理したい。革命期研究の資料に関しては、小林氏が従来の研究が基本的な資料として利用してきたギヨームの『公教育委員会議事録』¹⁾の不備を指摘し、自らも『革命議会議事録』²⁾を利用した詳細な研究によって、祭典を中心とした公教育論の新しい側面を切り開いた³⁾。本稿では、その指摘に従って『革命議会議事録』を基本資料として利用したが、理論研究に必要な範囲に限られている。逆に、ギヨームの史料集が有効な部分は、利用し『議会議事録』で確認した。また、バチコの資料⁴⁾も参照した。

革命期の成人教育論には、以下検討するように特徴的な3つの系譜が存在するように思われる。すなわち、①公開講座に代表される、知的な成人教育論と②祭典に代表される、感性に基づいた成人教育論、③職業教育の三つである。革命の過程では、それぞれの力点の置き方によってこれらがさらに多様かつ複雑に交錯して展開している。この傾向はとりわけ、第一のものに強くみられる。全体的には、ジロンド派の支配下における主知主義的な傾向に対し、ジャコバン独裁下における感性の強調という傾向がみられる。これは、教育史において従来通説とされてきた、ジロンド派の統治期における知育 (insutruccion) 論とジャコバン独裁下での訓育 (éducation) 論の相違⁵⁾に類似、ないしは対応しているといえることができるかもしれない。しかしながら、松浦氏が批判するようにその相違は、従来のように形式的で固定的なものでないことは、以下の検討からも明かである。特に二番目の要素を含めて検討した場合、革命期の公教育論の均一な面が現れる。革命の指導者や党派の変動に基づいた従来の「階級的・対立的視点」への、松浦氏の批判はこの点に依拠している⁶⁾。また、「生きられた時間」として革命期を捉えようとするバチコの立場からは、公教育論自体が伝統的な思想的下地の即時的応用という性格をもつという面が強調され、理論のある種の浮遊状態という同時代性が問題になる。

このように、祭典に関する研究が進んだことによって、公教育論における成人教育の位置づけが明らかにされたが、それだけ政治過程の一部としての公教育計画の意味合いが強くなり、教育理論とし

での分析が難しくなったように思われる。少なくとも、現在の筆者には、革命史全体における成人教育の位置づけを明らかにする能力はない。そこで、ここでは革命の各局面の変化を前提にし、さらに各公教育計画における成人教育論の変化に注目しながら、この時期の議論の推移を確認し、次章でその整理を試みたい。

註

- 1) M.J.Guillaume, Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de la Convention nationale, (以下、P.Vと略記)
- 2) Archives Parlementaires de 1789 à 1860. Recueil complet des débats législatifs et politiques des Chambres Françaises. 1^{ère} série (以下、A.Pと略記)
- 3) 小林「フランス革命における〈公教育〉と〈祭典〉」(前掲)
- 4) BACZKO. Education pour la démocratie. op.cit.,
- 5) 松島鈞『フランス革命期における公教育制度の成立過程』(前掲)、成嶋隆『フランスにおける公教育法理の成立』(前掲)、中村睦男『フランスにおける教育の自由法理の形成』(前掲)等。
- 6) 松浦「フランス革命と〈習俗〉」(前掲) 57頁

第1節 革命初期及びジロンド期の成人教育論

1. 権利の宣言と成人教育

1789年の「人間と市民の権利の宣言」は、封建制の廃止決議の後、新たに築くべき市民社会の原則を公的な規範として示した新しい「教理問答 (catéchisme)」であった。それは、直接には教育や成人教育に関する条項は含んでいないが、それ自体が教育・成人教育のよって立つ規範であり、その規範の普及がこの時期の公教育の課題であった。

従来の研究では、公教育制度についての議論が本格化する1791年の憲法制定議会以降の議論が中心になり、1789年から91年までの議論については、ほとんど知られることがなかったのが、小林氏の研究によってそれ以前にも「学校以外」の公教育制度が重視されていたことが、明らかになった。氏によると、89年8月から4月までの間に、議会が決定した重要な法律を民衆に知らしめる方法の中には、「記念メダル」「テ・デウム (感謝の歌)」「パンフレット」「掲札の掲示」「聖堂区の日曜説教での公開の法律朗読」「市町村舎の門戸での公開の法律朗読」等が含まれていた他、1790年7月の第一回の連盟祭の挙行に当たっての議論があり、さらにその後、8月から10月までの議会においても、文学作品・王立出版局・獣医学校・農業学会・アカデミー・王立植物園・同博物館・国立文書館・王立図書館・天文台・助産婦教育等を内容とする公教育制度に関する議論があった¹⁾。

ところで小林氏の研究では、すでに紹介したように、こうした公教育に関する議論は「革命エリート」に指導された「啓蒙」の「影」の部分として位置づけられており、公教育の権威制や教化的な側面が強調されている。事実、議会での公教育に関する議論は、憲法制定の以前に権利の宣言が必要か否かをめぐって争われており、無知な民衆による権利の「濫用」が、宣言に反対する大きな理由の一つになっている。革命への民衆の参加を受けて、革命の「担い手」にもなれば「暴徒」にもなり得る民衆の意味と位置づけが、この時期の公教育論の焦点になっている。小林氏が注目したように、公教育は「法を補うもの」であり、また法の濫用の「危険の予防物」として期待されたのである。

しかしながら、こうした同じ議論が他面では、民衆の革命及び政治への「参加」を重視し、その方法を教育に求めるものであったことを忘れてはならないだろう。「民衆は、もはや眠っていない。民衆は、彼らを苦しめていた桎梏を振り払うために、その力を合わせている。彼らの労苦を叡知と賢明さで導くのは、我々である。」というタルジェの発言には、民衆のエネルギーへの恐怖と背中合わせになった民衆の政治参加への期待が、表明されている²⁾。こうした民衆の政治への参加と指導者の役割

は、市民革命以降今日に到るまでの、市民社会の成長発展過程で、労働運動や社会主義思想の発展、民衆と前衛党の関係などの形でその意義と役割が繰り返し問題となる、いわば成人教育の基本的なテーマの一つとなるはずのものである。

この意味では、先の権利の宣言がその前文で「人権についての無知、忘却あるいは軽視のみが、公衆の不幸および政府の腐敗の原因である」と述べ、「この宣言が社会全体の全構成員の心にいつも残ることによって、彼らとその権利および義務をたえず想起するようにするためであり、立法権の行為および執行権の行為が絶えずあらゆる政治制度の目的と対比されることを通じて一層尊重されるためであり、今後、簡潔にしてかつ誰の目にも明かな原理に基礎をおく市民の要求が常に憲法の維持と万人の幸福とに向かうようにするためである。」³⁾とその目的を示していることは、政治主体の形成と関わったこの時期の成人教育論全体の目的を明示したものと、判断すべきであろう。

また、革命初期のこの時期の公教育に関する議論が、感性に訴える祭典と並んで、政治主体の形成には憲法や人権に関する知識の習得が重要であると知的教育の役割を重視していることは、注目すべき事柄である。例えばバルナーブは、権利の宣言の実際上の有用性として「法の精神を鞏固にすること」と「法の補完物としての精神を導くこと」の二つを上げているが、その前提として「権利を確立する以前に、その権利について知っていなければならない。」と述べている⁴⁾。これは、後にみるコンドルセとともに、政治主体の形成に関わったジャコバン独裁以前の、主知主義的な成人教育論の系譜の一部と見ることが出来るものである。また、こうした論議の中で、「すぐれた憲法というものは、いずれも自然権に依拠するが、われわれの憲法もまた自然権を構成する普遍の真理に依拠する。しかもその真理は、あらゆる年齢とあらゆる場所からもたらされたものであることを、それとして認めないわけにはいかない。」(ドランダーヌ)と⁵⁾、問題が人間の一生に及ぶことが議論されていることも、注文されるところである。

註

1) 小林「フランス革命における〈公教育〉と〈祭典〉」(前掲) 112頁、および128～29頁

2) A.P., t.viii, p.320

3) Maurice Duverger. Constitutions et documents politiques. P.U.F, 1986 (10^e éd)、条文の邦語訳は、河野健二編『資料フランス革命』(岩波書店 1986)による。

4) A.P., op.cit., p.322

5) A.P., ibid., p.324

2. 71年憲法の教育条項とミラボーの公教育計画

憲法委員会は、1790年10月から公教育制度に関する法律の制定作業に入る。この委員会では、多岐にわたる「学校以外」の公教育を整理することが求められ¹⁾、まず1791年憲法の教育条項によって一つの基準が作られた。

1791年憲法は、その第一編「憲法によって保障される基本規定」の中に、初めて「無償の公教育」と「国の祭日 (des fêtes nationales)」を規定した²⁾。前者は、「すべての市民に共通で、すべての人にとって不可欠な教育の部分については無償の、公教育が創設され組織される。」と規定しているが、成人教育はその中に含まれるものと考えられる。また後者については、「フランス革命の記憶を保持し、市民間の友愛を維持し、市民を憲法・祖国・法律に結びつけるために、国の祝日が設けられる。」と規定しているが、89年以降の議論からこれが公教育の一部であることは、明かである。91年憲法が、このように立憲君主制下で「能動的市民」に限定した形ではあれ、市民の参政権を憲法上規定した意味は、成人教育との関わりでも注目すべき事柄であろう。これ以降本格化する公教育制度に関わる議論の中で、この権利の行使主体を育てることが、現実の課題となるからである。

ところで、公教育制度のこのような2つの区別は、後でみるコンドルセの「直接的」と「間接的」という教育方法上の区別と一致するが、この相違の意味をミラボーの公教育計画によって検討しておこう。この計画は、本人の死によって議会で実際に報告されることはなかったが³⁾、91年憲法の教育条項の背景を知る上で重要なものと考えられる。

ミラボーの公教育計画と報告は4部から構成されており、膨大な量に及ぶが、第一部の「公教育または教員団について」と第二部の「公共・市民・軍隊の祭典について」の中に、成人教育に関わる部分が含まれている。ミラボーの成人教育への期待は、「自由な民衆は、生活し行動しているが、彼らは使うことを再発見した力を自分のために使うことを学ばなければならない。自由の科学は、ちらりと見てすぐに分かるほど簡単ではない。それを学ぶためには、熟考と過去の蓄積を自らやってみることと、節度ある道徳律と専制君主の気まぐれよりも厳しい、神聖で犯すべからざる基準を保つことが求められる。」という表現にその一端が示されている。つまり、ミラボーは、知的に鍛えられた人間として、民衆(成人)の主体形成を考えたのである。そのため、成人教育の方法としてはコレージュやアカデミー等の高等教育機関が重視され、いわば「知の活動家」としての役割が、教師に託された。

こうした知の体系を形づくる成人教育機関として、ミラボーは出版・劇場のほか、博物館・植物園・図書館・物理学実験室などを重視している⁴⁾。このうち後者は、デカルトやベーコン以来、感覚論に基づいた実物教育の機関として関心を集めてきていたが、革命期には高等教育機関としての位置を与えられ、その下に成人教育機関としての機能が付与されたのである。

もう一方の祭典は、「公教育の一部分として見なされるべき、群衆に対して有効に働きかけるもう一つの方法」と位置づけられている。ミラボーは、年に一つの大きな全国的な祭典(連盟祭)と、4つの市民の祭典と同じく4つの軍隊の祭典を提案している⁵⁾。ミラボーによれば、これらは「公共の報酬の劇場であり、才能の祭典であり、偉大な人民の共通の利益であり、市民の学校である」。祭典は、先の知的な教育とは違って、感性に訴える方法であり、祭典に参加した民衆が感じる熱狂と至福感、理性よりも強く民衆を支配する力であり、その扱い方に関しては「抑えつけるよりもかき立てることが大事であり、彼らを統治する法の優秀さを示すよりも、愛情いっぱい生き生きとした彼らの興奮によって、それを愛すように仕向けるべきもの」なのである⁶⁾。人間には、類の一員として生きることへの欲求があり、祭典の中で全体社会への一体感を感じさせることによって、社会はより強い精神的な基盤を獲得することができる。こうした祭典の教育的な利用は、自然発生的な第一回の全国連盟祭や各地での伝統文化と結び付いた祭典への民衆の熱狂的な参加を経験する中で、革命の指導者達が一様に関心を抱いたものであった。

註

1) A.P., t.IXX, op.cit., pp.588~89

2) 河野健二編『資料フランス革命』(岩波書店 1986) 154頁

3) ミラボーの死後の1791年9月10日の議事録に、すでに予定されていたものとして集録されている。A.P., op.cit, t.XXX, pp.512~54

4) 1790年8月20日の議会では、その公共の施設としての有用性を訴える植物園・自然史博物館の職員からの意見書が朗読され、規則の原案が提案されている。そこでは、博物館や植物園は研究教育機関として位置づけられ、毎年教授が一連の公開講座を開くものとされている。(A.P., ibid., t.XIII, pp.177~78, pp.187~96)

5) 市民の祭典は、「憲法の祭典」「併合と旧秩序廃止の祭典」「権利の宣言の祭典」「武装または武装蜂起の祭典」の4つであり、軍隊の祭典は、「革命の祭典」「団結の祭典」「再生の祭典」「軍人の宣誓の祭典」である。

(A.P., ibid., t.XXX, op.cit., pp.531~32)

6) ibid., p.528

3. タレイランの公教育計画

タレイランの公教育計画案は、1791年の9月に3回に分けて議会で報告された。この計画案の中で、タレイランは次のように述べ、公教育の原則の5つ目として、教育が青少年に限定されるべきものではないことを改めて確認している。

「最後に、教育はあらゆる年齢に対して、存在すべきである。教育としていつまでも青年の教育しか見ないのは、習慣的な偏見である。教育は、すでにそれが形成した人々を維持し、完成しなければならない。さらに教育は、社会的で普遍的な施し(bienfait)であるから、あらゆる年齢の人がその可能性を持つなら、当然あらゆる年齢の人に対して、適応されるべきである。ところで、人間の能力が訓練されて、有用になり得ない年齢、人間が幸せな習慣をしっかりと身につけることも、善をなすよう勧奨されることも、善をおこなう諸手段について啓発されることもありえない年齢—そのような年齢はないのだということに、誰が気付かないのだろうか。」¹⁾

この計画案は1791年憲法の教育条項を具体化するものであったが、同時にそれまでの憲法委員会での議論を集約するものでもあった。従って、公教育が子供・青年に限定されないことを原則の一つとして確認することは、それまでの議論の経緯からすれば当然の結果とすべき事柄であるが、革命期の公教育計画の中に成人教育が位置づくことをこのように明確にしかも公的に述べたことは、タレイランの報告の特徴とするところである。

それでは、そのような成人の教育可能性は、どこから生まれるのか。タレイランはその根拠として、人間が個人として、またとりわけ種として「完成可能性(perfectivité)」をあげる。彼にとって、教育の一般的な目的は「あらゆる年齢において人間を完成すること、そして、ひとりひとりの利益のため、また、共同体全体の利益のために、先行する諸世代の知識、経験さらには誤謬さえも、絶えず役立たせる」²⁾ことなのである。

このような成人教育の必要とその役割の理解に基づいて、タレイランは「あらゆる年齢のひとびと、あらゆる身分のひとびと、また、さまざまな生活境遇にあるひとびとにとって、教育と幸福との豊かな源泉となるであろう、別の種類の教育諸施設を、創設し組織することもまた、しなければならないのだ。」³⁾と、学校以外の成人教育を公教育の一部として組織する必要を指摘する。そして、そうした公教育制度を組織する視点として、次のように述べる。

「最も単純な技術の諸要素から公的権利と道徳のもっとも高度な原理まで、幼児期の遊びから演劇の上演や祭典のような国民に最も重要なものまで。こうした魂に働きかけ、有益であれ有害であれ、そこに印象を生み刻みつけることのできるものすべてが、本質的に教育の原動力なのである。」⁴⁾

このように、新しい社会を支持し担う主体の形成という必要との関連で、教育的な影響力を持つものすべてが、「別の種類の教育諸施設」としての論議の対象となったのである。こうした「施設」として具体的に触れられているのは、公立図書館⁵⁾と褒美⁶⁾、演劇の上演・祭典・芸術そして基本的な書物の発行等であった。

ところで、こうした学校以外の公教育制度は、何を目的とするのだろうか。タレイランは冒頭で、「子供が学ぶことを強制された事柄と、大人がしなければならない事柄との間に不一致、またはむしろ完全な対立」の存在することを告発し⁷⁾、教育がこの不一致・対立を統一する方法であると述べているが、この表現に従えば、成人への期待は「しなければならない事柄」をなすことである。そして、その「事柄」とは、憲法を守り育てることである。

91年憲法の成人教育的な意義については、先ほど触れた通りだが、ここではその「憲法を守り育てる」主体形成に必要な要件として、憲法に関する知識と道徳が重視されていることが注目される。つまり、タレイランは政治主体の形成には、憲法に関わる「知識」が必要であると考えているのである。この点では、タレイランもミラボー同様、成人教育における主知主義的な教育制度の必要を認め

る。タレーランは法案で、パリに作られる文学・科学・芸術の完成を目的とした国立学術院(Institut National)に付設されるものとして、図書館・博物館・植物園・物理実験室などの公共施設を位置づけ、関連する事物の徹底した収集とその正確なカタログの作成を求めている⁸⁾。国立学術院は、高度な実験・研究を任務とする機関だが、自ら各種の教育活動をするものでもあり、その一部に基礎的な本による教育が位置づけられている。また、これとの関連でタレーランの計画では、図書館の普及が重視されている。つまりここでは、講座の公開や図書の活用という成人教育によって、当代随一の才能から生まれた水準の高い学問や研究成果を普及することが目指されているのである。

そしてタレーランは、最終的に知識に基づき理性に指導された道徳を身につけた主体の形成を求める。人間はそもそも「理性的な存在」であり、理性的に完成され得る存在である。彼らに知識を与え、そのような自らの存立について学ばせその役割を考えさせることによって、またそのように考えた結果を交流することを学ばせることによって、道徳的な存在としての自らの役割を教えることができる。それによって、自ら善をなすことを教えることができるというのである⁹⁾。タレーランは、革命による「政治の再生」には「人間の思考の再生」が伴われなければならないと考えるが、その方法として知識や理性の役割を重視するのである。これは、91年憲法の教育条項のうち、第一の条項を支える思想と考えてよいだろう。

これに対して、演劇の上演や国民の祭典・芸術は、社会が成人を励ます方法として重視されている。これはすでに見たようにミラボーが詳細な計画をまとめ、また前年の全国連盟祭の実施を通してその有効性は、実験済みのものである。演劇は、エネルギーと情熱に満ちた革命に関わる諸事件を再現し、祭典は喜びと熱狂を介して人々を道徳へと導くものとして、また芸術は、すばらしい革命の思い出を表現の中に固定し、徳を記録して道徳を支えるものとして期待されている。

しかし、タレーランの公教育計画で特徴的なのは、こうした演劇や祭典をはっきりとした意図の元に「教育的に」活用することが、計画されていることである。法案では、公教育委員会が祭典や大きなイベントの機会に、公費で上演される演劇の台本を監督することが規定されており、祭典に関しても、一年にあまり何回も繰り返されると祭典がかえって民衆の関心をそぐことになることを配慮して、「自由」と「平等」の2つに限定して祭典を制定するとしている¹⁰⁾。こうした問題意識は、感性を介した革命への民衆の「動員」と呼ぶべきものである。連盟祭に代表される祭典は、革命を担った民衆の政治への「参加」の喜びを自ら表現する場であり、興奮と熱狂が渦巻く場であったが、革命の指導者によって、感性による教育方法としての有効性が認められれば認められるほど、祭典はその本来の意味を失い籠絡と操作の方法に変質することを余儀なくされるだろう。ただ、タレーランの場合は、ミラボーや次のコンドルセと同様、もう一方で知的な教育制度の構想を持つことによってバランスを保っていたといえるだろうか。いずれにしても、91年憲法の公教育の二番目の条項として規定された祭典は、成人が革命に「参加」し、他人と交流し、感性を介して共に社会的な存在としての自己の立場を知り、善を実行できる主体として自己を形成するための、外側から精神に働きかける方法なのであった¹¹⁾。

註

- 1) A.P., op.cit., t.XXX, p.449、志村鏡一郎訳(『フランス革命期の教育改革構想』所収 18頁 但し、訳文は変えてある。)
- 2) ibid., p.448、(同15頁)
- 3) ibid., pp.449~50、(同19頁)
- 4) ibid., p.448、(同13頁)
- 5) 公立図書館は、自己教育を望むものに対する教育機関として考えられ、83のデパルトマンの全ての中心都市に一つの図書館を配置する計画が立てられている。当面は、既存の王立図書館とデパルトマン立の図書館を

活用するが、それらがなかったり体勢が不十分な場所では、定期刊行物を発行して図書の分類に関する情報提供をして援助することを提案している。(ibid., pp.497~98)

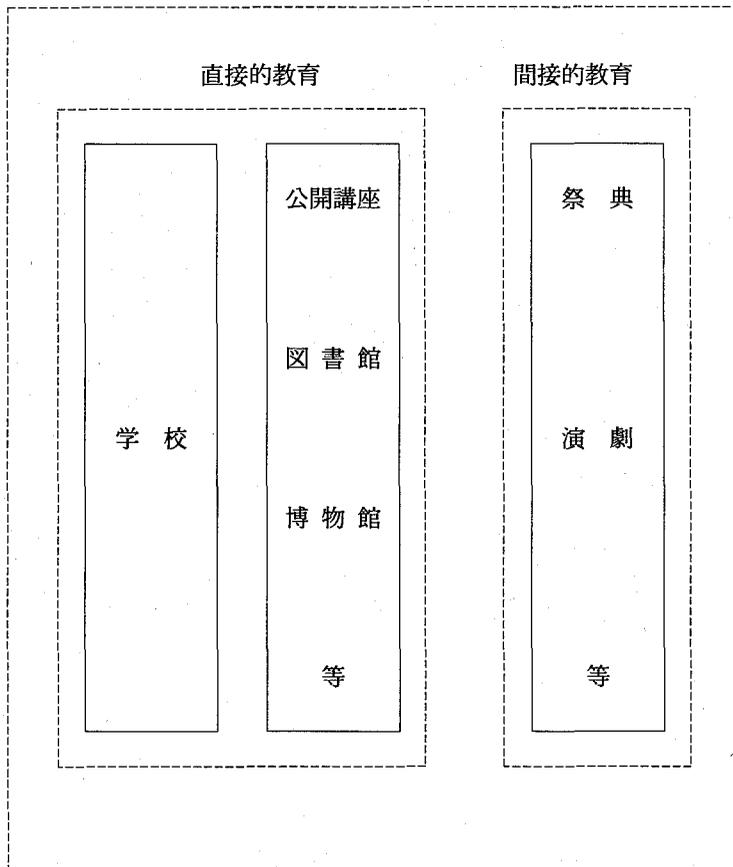
- 6) 奨学策として、奨学金制度の開設と並んで褒美の制度 (prix) の創設が提案されている。これは、植物の枝・名前の登録 (inscription) ・メダルなどの賞品を、優れた業績への褒美・報酬として授与しようというものである。褒美の対象となるのは、小学校の生徒から理性の拡大に尽くした哲学者に到るまでであり、成人を含んだ制度が考えられている。ibid., p.470,p.498、(翻訳では省略されている)
- 7) ibid., p.447、(同9頁)
- 8) ibid., pp.493~94、(翻訳では省略されている)
- 6) ibid., p.470、(同上)
- 10) ibid., p.498、(同上)
- 11) ibid., pp.476~77、(同上)

4. コンドルセの公教育計画

コンドルセの公教育計画は、1792年4月20日及び21日に国民議会議に報告された。また、コンドルセには、この公教育計画案の前提となった『教育に関する五つの覚書』があり、その第三覚書が成人教育に当てられている。ここでは、公教育計画案と主にこの第三覚書に基づいて、コンドルセの成人教育制度論の概要を整理しておきたい。

コンドルセは、公教育計画の中で「(計画の)最後で、教育は個人を学校の卒業と同時に放棄するようなものであってはならぬこと、教育は全ての年齢にわたるべきこと、学ぶ必要や可能性のない年

図1. コンドルセによる公教育の全体構造



齢はないこと、子供の時期に受けた教育が狭く限定されたものであればあるほどこの二度目の教育はさらに必要であることを、われわれは検討した。」¹⁾と述べている。コンドルセにとっても、教育は「その各段階において人間の知識の全ての体系を包含すべきものであり、人間に一生のあらゆる年齢においてその知識を保ち、また新しい知識を得ることを保障するものでなくてはならない。」²⁾のである。

このように、一生にわたる教育と「人間の完成可能性」という思想をタレーランから引き継ぎながら、コンドルセはさらに具体的で系統だった成人教育制度を構想する。その成人教育への関心は、革命期の数多い公教育計画の中でも群を抜いており、またその後への歴史的影響も大きい。

まずはじめに、計画で言及され

ている成人教育制度の全体を見ておきたい。その場合注目されるのは、コンドルセが教育の方法を「直接的な教育」と「間接的な教育」に区別していることである。前者に入るのは、公開講座・図書館・博物館・学会等である。また、後者には、演劇・祭典・書物の作成等が入る。この区別は、91年憲法の教育条項の区別と一致することは一目瞭然だが、ミラボー・タレーランと継承されたこの時期の公教育計画の2つの柱を、改めて整理したものであるとすることができるだろう。上図のように、コンドルセの公教育論は、「直接的な教育」の部分为学校教育と成人教育の二つの領域が構成し、さらにその全体が祭典などの「間接的な教育」と一緒になって、公教育制度全体が形作られるという構造を持っていたものと考えられる³⁾。

さて、最初の「直接的な教育」の成人教育部分で、とりわけ注目されるのは、公開講座論である。コンドルセは国立学術院を頂点にした、小学校・中学校・アンスティテュ・リセという五段階の単線形の学校制度を構想したが、これらの各段階の教育機関は、一般に公開されることが原則となっていた。とりわけ小・中学校の教師は、毎週日曜日ごとに一般市民を対象として公開講座を開くものとされた。アンスティテュとリセの教師に関しては、毎月一回公開講座を開くとされた。また、軍隊の教官による公開講座も提案されている。さらに、国立学術院もその各部門が持つ学会を公開にするが、対象はその分野を研究する者に限定されている⁴⁾。また、アンスティテュとリセのような上級の学校の公開講座は、すでに相当の教育を受けた人やさらに深く学習を続けようとする人に対して用意されることとされた⁵⁾。こうした発想は、ミラボーやタレーランには見られなかったものであり、コンドルセに至って初めて成人教育に関わった学校の役割が明確にされたといえることができる。

コンドルセの公開講座論は、その単線型の学校制度論と同様、国立学術院を頂点とした「知識のヒエラルヒー」に基づいた、成人教育の「拡張」論であったといえることができる。無知と専制主義による抑圧への抵抗と新しい社会の創造に不可欠な市民の政治への「参加」には、一定の客観的な知識を身につけなければならないとする、一つの政治教育の原理をこうしたコンドルセの成人教育論の中に、みることが可能である。

こうした原則は当然、図書館や博物館にも当てはめられる。図書館は、中学校以上の学校に付設することとされているが、それは教育の階梯を上るにつれてより完全なものになり、リセの段階では「大図書館」が構想される。法律案では、子供用の小学校の小図書館とは別に、成人教育用の良質な書物を作るとされている⁶⁾。この大人用の書物については、『成人教育論』(第三覚書)でも、自学自習による成人教育の方法としてその役割が論じられている⁷⁾が、これらの普及に公権力が関わる事柄でありながら、それは「援助(encourager)」の方法であることが強調されている。これは、公教育の自由に関する議論の一部といえるだろうが、知識の獲得を重視する成人教育論が、同時に学習における主体性についての議論とも関わっているということは、重要な事柄であると考えられる。博物館についても、中学校からリセまでの学校に付設するものとされ、しかも階梯を上るにつれ、規模が充実されることになっていた⁸⁾。

こうした図書館や博物館は、革命の初期から論議の対象となっているが、現実には革命前の教会や貴族の所有する建物や没収品の処遇の問題であった。そのため、こうした制度は著しく政治的意味合いを持ち、その傾向はジャコバン独裁下の一種の文化政策の中では、一層顕著に現れる。それに対して、こうしたコンドルセの図書館・博物館論は、感覚論に基づく実物教育の施設として位置づけられ、その意味では教育論独自の分脈に位置づいているといえることができる。

以上の「直接的な教育」に対して、コンドルセは「間接的な教育」として、祭典や演劇など感性を介した成人教育の方法の活用についても言及している⁹⁾。祭典は、「自由と独立と祖国への忠誠についての一般的な精神を、これによって熱狂にまで高める方法である。」と、コンドルセは述べる¹⁰⁾。コンドルセにおいても成人教育としての祭典論は、こうした「熱狂」の政治的・教育的利用であった

といえるだろう。その対象は、無知な民衆である。演劇は「真に民衆的」であるために、「台詞よりも所作が多く、分析よりも情景描写の多い、単純な戯曲」が、選ばれなければならなかった¹¹⁾。演劇の他にも、軍隊の行進や運動競技とそれに伴う褒美・ダンス、および祭典そのものの意匠などは、感性を動員するための、祭典に付随する重要な方法であった。コンドルセに限らず、こうした祭典への関心は、憲法や法律の客観的な「知識」を身につけずとも、革命に関わる「自由」や「独立」や「祖国愛」等の「真理」を、直観で民衆に理解させることは可能だという、革命の指導者達の共通の前提であった。

ところが、コンドルセの場合、祭典の活用に一定の躊躇を表明する。「哲学的 (philosophique)」であることを求めるコンドルセにとって、演劇と祭典の教育的利用は「否定すべきでもないが、濫用すべきでもない」ものなのである¹²⁾。その根拠は、演劇という自由の領域への公権力の介入の制限の必要であり、成人教育における教育権の独立ないしは、教育の自由論の主張にあった¹³⁾。この点は、革命の指導者達の公教育への関心が、学校教育に関しては多様なのに対して祭典に関しては均質である中で、際だった特徴を持っている。

コンドルセの以上の公教育論に関わって付け加えるべきもう一つの点は、労働と関わった成人教育への注目である。アントワーヌ・レオンは、「進歩の思想には、すべての教育活動の可能性における科学・技術の役割についての、新しい概念と無限の信頼が同時に含まれている。」と述べている¹⁴⁾が、労働主体の形成は、コンドルセの成人教育論のもう一つの重要なテーマであった。詳しく述べる余裕はないが、コンドルセはアダム・スミスに学んで国民経済の発展や分業の進行に関心を持っており、勘とコツに頼る農業労働を科学的な知識の普及によって「近代化」することや¹⁵⁾、分業による労働の変化・単純化をもたらす影響と、その救済としての教育の役割に言及している¹⁶⁾。成人教育に関わるこうした課題は、産業革命や20世紀に入ってからテーラー・システムの導入、さらにはその後の技術革新に伴う労働環境の変化などを経て、今日に到るまで成人教育の重要な流れを形成していくはずである。

以上のように、コンドルセの成人教育論は、他の計画と同様に新しい社会を担う主体の形成を、重要な目的としているが、ミラボー・タレーランと同様、その方法として客観的知識の役割を重視した。それは、ジャコバン独裁下での祭典の重視という方法と、好対照をなす。従来の教育史研究等で、すでに明らかにされてきた「教育の自由」や「真理の教育」等の原則は、成人教育論にも当てはまるのである。しかし、さらに成人教育論の場合には、こうした原則の前提に専制主義への強い反発や、その原因としての無知への激しい批判の意味を、考えておく必要があるだろう。というのも、タレーランの指摘の通り、成人は「しなければならない事柄」を持つ、政治の当事者であり、ここに成人教育の特質があるからである。

コンドルセの政治教育論としての成人教育論は、制限選挙制度に基づいた「能動的市民」を前提に構想されている。その点では、すでに多くの指摘があるように、エリート主義的であったことは否めない。しかし、その知識による人間の解放と民衆の政治参加の可能性という思想は、19世紀以降今日に到るまで、社会主義の実験を含めて継承され発展されてきている。ソビエト崩壊後の現在では、社会主義諸国の官僚主義の実態がすでに明らかになっているが、そうした社会主義の「崩壊」の原因を究明する点からも、この時期の主知主義的な民衆の政治参加論の典型として、コンドルセの成人教育論は重要であるように思われる。

註

- 1) Condorcet, Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique. dans Œuvres de Condorcet publiées par A. Condorcet O'Connor, et M.F. Arago 1847-49, tome 7, p.452、渡辺誠訳(コンドルセ『革命議会における教育計画』岩波文庫 13~14頁)、および松島鈞訳(『公教育の原

- 理』 明治図書 132頁） 但し、訳文は必ずしも従わない。
- 2) *ibid.*, p.453、(渡辺訳 15頁、松島訳 133頁)
 - 3) ヴィアルは、コンドルセの公教育計画が子供に関わる部分と、成人に関わる部分の二重の構造で組織されることになっていたとしている。Francisque Vial, *Condorcet et l'éducation démocratique*. 1906, p.99
 - 4) 法律案に盛り込まれた小・中学校の公開講座の目的は、「学校で学んだ知識を思い出させること」「道徳と自然権の原理を発達させること」「憲法と法律—その知識はすべての市民にとって必要なもの、とりわけ陪審員・治安判事・市町村役場の職員にとって役に立つもの—を教えること、彼らにとって必要な新しい法律を知らせ解説すること」「新しい発見に基づいた耕作や技術についての知識を提供すること」である *Condorcet, Rapport. op.cit.*, p.532 (渡辺訳 23頁、松島訳 181頁)
 - 5) 「科学の発見・実験・新しい観察・技術に役立つ方法などを与えること」が主たる目的とされている。 *ibid.*, p.480、(渡辺訳 45頁、松島訳 149頁)
 - 6) この良質の図書の出版については、法案の中で「田舎の市民や初等教育しか受けられない都市の市民に対して、読本が作られる。この書物は、年齢・性別によって異なるが、各人の権利と義務を、彼らが占める社会での役目に必要な知識として、思い出させるだろう。」とされている。 *ibid.*, p.532、(松島訳 181頁)
 - 7) 小・中学校段階の教育を受けた成人だけでなく、第三段階の教育を受けた人にさえ役に立つ「基本的な本」と「歴史書」、「辞書・雑誌・暦」を備える必要が指摘されている。 *Condorcet, Troisième Mémoire sur l'Instruction commune pour les Hommes. dans Œuvres de Condorcet. op.cit.*, p.343
 - 8) 中学校には「測候用器具、機械や機織の模型、博物の標本などを含む小さい博物室」が設置され、アンスティテュには「物理の器具・機械と博物学の標本を置く陳列室、並びに植物園と農園を置」き、当該の地域(デパルトマン)で産出される有益な事物を展示するとされている。 *Condorcet, Rapport et projet. op.cit.*, p.532、(渡辺訳 49頁、松島訳 185頁) また、各リセには、公開講座と同様、知識の階梯に沿って「大植物園と大農園および博物学と解剖学の集蔵物や、物理の器具と機械の模型に関する収蔵物、そして古美術・絵画・彫刻の集蔵物をもつ博物館をおく」ことになっていた。 *ibid.*, p.542、(渡辺訳 58～59頁、松島訳 189頁)
 - 9) コンドルセは、「田舎の住民や都市の市民に、輝く自由の時代を思い出させ、生涯をその徳によって尊敬される人々を記念し、またそれがまさに一つの舞台であった犠牲的精神や勇気を表す行為を称賛することによって、彼らが学んだ義務を大切にすることを教えるだろう。」と述べている。 *ibid.*, pp.456～57、(渡辺訳 20頁、松島訳 136頁)
 - 10) *Condorcet, Troisième Mémoire. op.cit.*, p.364
 - 11) *Ibid.* p.366
 - 12) *Ibid.* p.364
 - 13) *Ibid.* p.365
 - 14) Anotoine Léon. *La révolution française et l'éducation technique. op.cit.* pp.18
 - 15) *Condorcet. Troisième Mémoire. op.cit.*, pp.332～36
 - 15) *Condorcet. Rapport et projet. op.cit.*, pp.25～26. *Premier mémoire sur l'éducation. op.cit.*, pp.191～92

※ 本稿は本来単一の論文として用意されたが、本研究集録の枚数制限のため止むを得ず上・下に分けて掲載する。

