

# ヨーロッパ啓蒙思想と近代公教育論の考察

—— ロック，ルソー，コンドルセを中心に ——

植 田 啓 嗣

## 1. はじめに

公教育とは、公権力が国民に対して行う教育である。教育の目的を那辺に置くかという議論については、これまで数多の教育思想家によって展開されてきたが、産業革命が起こり、産業社会を基盤とした近代国家が成立して以降は、国民形成が公教育の大きな目的の一つとなった。19世紀後半以降、欧米を皮切りに世界各国で公教育が成立し、それぞれの近代国家は公教育をもって国民国家の成立を進めていった。近代公教育制度の成立には、むろん子どもの権利保障の側面もあるが、それ以上にナショナリズムの高揚と資本主義社会の発展という社会的背景により進められた。

堀内（2011）は、世界中で近代公教育が国民形成を目的として制度化され、展開された背景として、「産業資本主義から帝国主義へと展開する過程において、政治的なエポックをもって成立した国民国家が、資本主義諸国間における経済競争から労働力の保全と開発、高度化と国民意識の形成、強化を共通の課題としたことによる（堀内2011：8）」と指摘している。

共同体を構成する人々が共通の言語、知識・技能、社会規範を獲得し、国民としてのアイデンティティを形成することを目指して、国家による公教育が成立したのである。近代公教育は、子どもたちに読み書き算の3R'sの基礎的能力と国家的な道徳を教える性質を持ち、教師・学校による一斉授業の形態で発展した。

一方で、近代公教育成立以前から、ヨーロッパの思想家たちによって公教育の在るべき姿について論じられてきた。本稿は、ヨーロッパの啓蒙思

想家であるロック、ルソー、コンドルセの教育論を読み解き、三者が公教育の目的をいかに考えていたのかについて整理し、彼らの思想を踏まえて近代公教育の在り方について考察するものである。

本稿において、ヨーロッパの啓蒙思想家の中でもロック、ルソー、コンドルセを対象とした理由について説明しておく。公教育の主体は国家であり、公教育は公権力によって実施されるものである。それゆえ、国家、公権力をどのように考えるのかということから始めないといけない。そこで、社会契約論を展開したロックとルソーの思想から、国家があるべき姿とその国家が提供する公教育の在り方について検討することにした。コンドルセは、ルソーの思想的影響を受けたフランス革命期に公教育論を展開した人物である。コンドルセは、近代公教育制度の原型となった理念を構築し、今日の公教育の在り方にも影響を及ぼしていることから、本稿において検討する必要があると考えられた。

本稿の構成として、まずロック、ルソー、コンドルセの社会契約論、教育論（公教育論）についてそれぞれ概観し、次に三者の公教育に対する思想的特色を検討する。最後に三者の公教育論を踏まえて、公教育の弊害を論じたイリッチの脱学校論を加えながら現代の公教育の在り方について考察していく。

## 2. ロックの教育論

国家とは何かを考える前に、国家が成立する以前の自然状態について理解しておかなければならない。ロック（1632-1704）は『統治二論』（1690

年)の中で、「自然状態」つまり政治権力がない状態について以下のように述べている。

それ(※筆者注: 自然状態)は、人それぞれが、他人の許可を求めたり、他人の意志に依存したりすることなく、自然法の範囲内で、自分の行動を律し、自らが適当と思うままに自分の所有物や自分の身体を処理することができる完全に自由な状態である。

それはまた、平等な状態であり、そこでは、権力と支配権とは相互的であって、誰も他人以上にそれらをもつことはない。なぜなら、同じ種、同じ等級に属する被造物が、すべて生まれながら差別なく同じ自然の便益を享受し、同じ能力を行使すること以上に明白なことはないのだから、…(中略)…、すべての者が従属や服従の関係を持たず、相互に平等であるべきだということはあきらかである。

(ロック著、加藤訳2010『統治二論』: 296)

ロックは、自然状態とは自然法の範囲内で、完全に自由な状態であり、すべての者の主であり支配者である神の下では、人間の間で権力と支配権とは相互的であって、すべての者が従属や服従の関係をもたず、相互に平等であるべきであると述べている。

ロックの社会契約説は、人間は神の下で平等であるというようなキリスト教的価値観を前提とした思想であるところが特徴である。

ホブズ(1588-1679)が『リバイアサン』(1651年)の中で、自然状態とは各人が生まれながらにして持っている自然権を無制限に行使した結果、「万人の万人に対する闘争」の状態であるとしたのに対して、ロックは、自然状態は自由の状態であっても放縦の状態ではなく、それを支配する自然法を持ち、すべての人間はそれに拘束されると論じた。つまり、ロックは自然状態においても闘争の状態ではなく、秩序があって安定した状態を維持できると考えていた。

ロックの社会契約説に関してまとめると次のよ

うになる。自然状態において人間が自由でかつ平等にいるためには、理性に従わなければならない。人間にはもともと理性が備わっており秩序維持ができるものの、それは完全ではなく、他人を自分の絶対的な権力下に置こうとする非理性的な人間が出てくる。このような場合に戦争状態になることから、非理性的な無法者を取り締まるために、人々は契約して政治権力を立てたのである。

また、人間はもともと理性を持っているものの、生まれながらにして理性を働かせることができるわけではなく、そのために教育が必要である。ロックは子どもが理性を身につけるために、以下のように両親に教育を義務付けている。

アダムは完全な人間として創造され、彼の身体と精神とは力と理性とを十分にもっていたので、彼は、存在し始めた瞬間から、自分を支え、保全し、また、神が彼のうちに植えつけておいた理性の法の命令に従って自分の行動を律することができた。彼以来、世界には彼の子孫が住むようになったが、彼らは、すべて知識も知性もなく、弱く無力な幼児として生れ落ちる。しかし、この不完全な状態の欠陥を補うために、成長と年齢とによる進歩がその欠陥を取り除くまでは、アダムとイブ、それいこうはすべての両親が、自然法によって、自分たちが儲けた子供たちを保全し、養育し、教育する義務を課せられることになった。

(ロック著、加藤訳2020『統治二論』: 357)

以上のようにロックは理性を働かせ、知性を獲得するためには、両親による教育が必要であると述べている。

ロックは、『教育に関する考察』(1683年)の中で、子どもが理性的存在になるために必要な教育について、「子供たちに教育を与える一つの主たる手段として、父親の顔つきのきびしさと、子供たちが幼い場合それによってその心に植え付けられる畏敬の念(ロック1967: 143)」が重要であると主張している。ロックは同書で、よい「習慣」を形成することが子どもの教育の上で大切で

あると主張した。ロックは、子どもの教育は父親の責任で行うべきとし、「体育」「徳育」「知育」において父親の責任で習慣形成させることを論じた。

また、ロックは『人間知性論』（1689年）の中で、人間の精神は白紙（タブサ・ラサ）であり、生得観念はなく、教育によって後天的に観点が獲得されていくと論じている。

さらに、ロックは『教育に関する考察』の中で教育の重要性について以下のように述べている。

われわれが出逢う万人の中で、十人の中九人までは、良くも悪くも、有用にも無用にも、教育によってなるものだと言って差し支えないと思われ  
ます。教育こそ、人間の間の大きな相違をもたらす  
ものです。われわれの敏感な幼年時代に与えられ  
た、わずかの、言い換えればほとんど感じられ  
ないくらいの印象が、非常に重大な、また永遠に  
長続きする影響を与えるのです。

（ロック著、服部訳1967『教育に関する考察』：14）

ロックは、教育の重要性に関して『教育に関する考察』以外にもさまざまな文献において言及している。上述したようにロックは、子どもの教育に関しては両親、とくに父親の責任のもとで優れた家庭教師を選定して家庭で行うべきであるとした一方で、学校教育に関しては否定的に論じている。その理由として、学校の教員による鞭罰や不道德な友人などにより、よい習慣形成が阻害されることを危惧していることが挙げられる。

以上のことから、ロックは子どもの教育権に関して父親の自然権、つまり私権であるという立場をとっており、人々の契約によって作られた政治権力による教育を志向していないことがわかる。つまり、ロックは子どもを善く育てるには、公教育よりも私教育を理想としたと言えよう。

一方で、ロックは1696年に通商植民地委員会の委員に就任し、通商植民地委員会の中で「労働学校案」を提案した。労働学校案は実現しなかったものの、ロックは貧しい子どもたちに対して学

校に通わせて糸紬をさせることで、勤勉な習慣を身につけさせようとした。教育の目的として勤勉な習慣を身につけるといふ共通点は見られるものの、教育の方法として貧困層には学校教育が必要であると考えており、富裕層と貧困層の教育の在り方に関して二重構造で考えていたことにロックの教育論の一貫性のなさが見られる。

### 3. ルソーの教育論

ルソー（1712-1778）は、フランス啓蒙主義の時期を生き抜いた。フランス啓蒙主義は人間の理性を重視するという特徴がある。しかしながら、ルソーは『学問芸術論』（1750年）の中で、「われわれの学問と芸術とが完成に近づくにつれて、われわれの魂は腐敗したのです（ルソー1968：19）」と述べたように、人間の理性を重視し、人間の理性の発展によって社会が発展すると論じたフランス啓蒙主義者の思想を批判した。

フランス啓蒙主義者たちの思想に対して、ルソーは、人間が生み出したものは人間を墮落させることにつながったと主張したのである。このことからルソーの思想は「自然に帰れ」という表現に収斂されがちであるが、ルソーは自然状態というのをどのように考えたのであろうか。

ルソーは『人間不平等起源論』（1755年）の中で、自然状態をいかなる道徳的關係もなく、理性もなく、ほかの人間とほとんど交渉を持つことのない野生人の状態であることを想定した。そのうえで、ルソーは人間が社会を形成していく際に生じる不平等について以下のように述べている。

人類には二種類の不平等があると私は考える。第一は、自然にかなった、または身体的な不平等と私が名づけたものである。この不平等は自然によってうちたてられたもので、年齢、健康状態、体力、精神、魂の資質の差異に見られる。第二は道徳的または政治的な不平等と呼ぶもので、ある種の約束に基づいて、人間たちの合意によってうちたてられたもの、あるいは少なくとも是認されたものである。ある者たちが他の者たちの犠

性のもとで享受しているさまざまな特権、たとえば、他の者たちよりも裕福だとか、尊敬されるとか、権力をもっているとか、さらには他の者たちを自分に服従させるといったことに認められる。

(ルソー著、坂倉訳2016『人間不平等起源論』: 41-42)

ルソーは、人間が理性を獲得し、社会を形成し、文明化されることにより、道徳的または政治的な不平等、つまり社会的な不平等が生まれたと論じている。

ルソーは、不平等を克服するためには、共同体を構成する人々の「一般意志」をもとにして政治権力を作り出し、それを受け入れる必要があると考えた。人々が一般意志をもって政治権力を受け入れ原理について、ルソーは『社会契約論』(1762年)の中で以下のように述べている。

各人は自己をすべての人に与えて、しかも誰にも自己を与えない。そして、自分が譲りわたすのと同じ権利を受けとらないような、いかなる構成員も存在しないのだから、人は失うすべてのものと同じ価値のものを手に入れ、また所有しているものを保存するためのより多くの力を手に入れる。

だから、もし社会契約から、その本質的ではないものを取りのぞくと、それは次の言葉に帰着することがわかるだろう。「われわれの各々は、身体とすべての力を共同のものとして一般意志の最高の指導の下におく。そしてわれわれは各構成員を、全体の不可分の一部として、ひとまとめとして受けとるのだ。」

(ルソー著、桑原・前川訳1954『社会契約論』: 30-31)

ルソーの社会契約説は、人々が一般意志によって共同体を形成し、その一般意志によって支配されるというものである。一般意志というものは、共同体を構成する人々の共通の意志であり、自ら

の意志でもある共通の意志によって支配されるために、人々の自由は保障されるのである。

このように人々の一般意志のもとに国家が成立するとしたならば、教育はどのようにあるべきであろうか。

中村(2004)は、ルソーもロックも人間の自由と平等が成立するためには、人間は理性的でなければならないと考えたという共通点を指摘したうえで、ルソーとロックの教育論の違いについて次のように論じた。「ルソーは、ロックのように両親が自分の子どもを教育すべきだとは考えなかった。両親は必ずしもつねに理性的だとは限らない。ルソーは、国家が理想的に構成されるならば、国家の方が、両親よりも偏見を免れているから、子どもの教育を行うのに適していると考えた。つまり、ルソーは公教育を私教育よりもよしとしたのである。(中村2004: 32-33)」

ロックが子どもを善く育てるためには私教育を理想としたのに対して、ルソーは公教育の方がよいと考えたのである。ところが、ルソーの教育に関する代表的著作である『エミール』(1762年)においては、望ましい私教育の在り方について詳しく論じられている一方で公教育について言及されていない。一方で『政治経済論』(1755年)において公教育の私教育に対する優越性についての言及がみられる。

ひとは、一生の最初の瞬間から、生きるに値する方法を学ばなければならない。そして、人は生れながらにして市民たるの権利にあずかっているから、われわれの誕生の瞬間は、われわれの義務遂行の始まりでなければならない。成人期にとって法律があるならば、子供にもそれがあって、他人に服従することを教えるべきである。そして人間の義務の唯一の審判者が、各人の理性であるわけではないから、子供の教育は、父親の知識や偏見に放置されるべきではなく、それは父親よりむしろ国家にとってより重要なものである。なぜなら、自然のコースにしたがえば、父の死はしばしばこの教育の最後の効果を父から去るが、祖国は

遅かれ早かれその影響を受けるからである。国家は存続し、家族は分解する。(中略) 政府により定められた規則と、主権者により任命され長官の下での公教育 (*éducation publique*) は、したがって、人民的または合法的政府の基本原則の一つである。

(ルソー著、河野訳 1951 『政治経済論』: 38-39)

ルソーが、公教育が私教育に優越すると考えている理由として、ルソーは国家が人々の共通の意志である一般意志によって支配されるべきであると考えており、国家の構成員である子どもに対して、個人の意志(特殊意志)ではなく、一般意志によって教育されるべきと考えていることが背景にあるということがわかる。

一方で、ルソーは『エミール』において市民性を育てるための公共教育と人間性を陶冶する人間の教育は相反するものであり、両立することはできないものであると指摘した。その上で、ルソーは以下のように述べている。

公共教育はもう存在しないし、存在することもできない。祖国のないところには、市民はありえないからだ。「祖国」と「市民」の二つのことは現代語から抹殺されるべきだ。

(ルソー著、今野訳 1962 『エミール(上)』: 35)

ルソーにとって理想的な国家である「祖国」はすでに存在せず、「市民」もすでに存在しないのであった。ルソーにとっての「祖国」「市民」とはどのようなものであったのだろうか。ルソーは『政治経済論』の中で、人々が対等な関係を持つ小規模な国家が「祖国」であり、そこに生きる人々が市民であると論じた。かつて公教育を行ったものはクリート人、スパルタ人、古代ペルシャ人だけであり、それらの国はルソーの考えるところの祖国であり、市民の教育ができたのである。

ルソーが生きていたフランスは、すでに理想の国家である「祖国」を失っており、「市民」が存在しないことから、『エミール』においてルソー

は市民性を育成するための公教育を論じることはなく、終始私教育である人間の教育、つまり人間性の陶冶の在り方について論じた。

#### 4. コンドルセの公教育論

コンドルセ(1743-1794)は、公教育の原理を確立した思想家として位置づけられている。コンドルセは「公教育の全般的組織についての報告と法案」(1772年4月20, 21日)の中で、教育の目的として以下のことを述べ、公教育は公権力に課せられた人民に対する義務であると主張した。

人類に属するすべての個人に、みずからの欲求を満たし、幸福を保証し、権利を認識して行使し、義務を理解して履行する手段を提供すること。

各人がその生業を完成し、各人に就く権利のある社会的職務の遂行を可能にし、自然から受け取った才能を開花させ、そのことによって市民間の事実上の平等を確立し、法によって認められた政治的平等を現実のものにする方策を保証すること。

これらのことが国民教育の第一の目的でなければならぬ。そしてこの観点からすれば、国民の教育は公権力にとって当然の義務である。

教育を組織して、諸技術の完成が市民全体の喜びとそれに携わる人々のゆとりを増進させるようにすること。教育を組織して、大多数の人々が社会に必要な職務を果たすことができるようになり、知識の絶え間ない進歩がわれわれの必要を満たすこのうねなく豊かな泉を開き、際厄から救い、個人の幸福と共同の繁栄の手段となるようにすること。

最後に、核世代の肉体的・知的・道徳的能力を培い、それによってあらゆる社会制度が向かうべき究極目標である人類の全般的で漸進的な完成に貢献すること。

こうしたこともまた教育の目標であり、社会の共通の利益と人類全体の利益によって公権力に課せられた義務である。

(コンドルセ著、阪上訳 2002 「公教育の全般的組

*織についての報告と法案」: 11-12)*

コンドルセは、ロックやルソーと同じく、人間が自由と平等であるために教育が必要であり、それが社会の共通利益と人類全体の利益をもたらすために、公権力が国民に対して教育を提供する義務を負うと考えていることがわかる。

その後、コンドルセは『公教育の本質と目的』(1791年)の中で、「公教育は人民に対する社会の義務である」と主張し、権利の平等を保障するためには、貧富の差、身分の差に関係なく、権利を理解することが必要となり、そのためにすべての人が教育を受けることができるように保障することが、公的な責任であると考えているのである。

コンドルセは、公権力が提供する公教育はどのようなものがよいと考えていたのだろうか。『公教育の本質と目的』の中で、コンドルセは公教育を「普通教育」「職業教育」「純然たる科学」の三種類に分けており、すべての人が対象となる「普通教育」の目的を以下のように示している。

- 一 自分の能力や、教育に充当できる時間的余裕に応じて、職業や趣味のいかんを問わず、すべての人が承知していることが良いと思われることから、国民のすべてに教えること。
  - 二 一般的利益のためにそれを利用し得るように、それぞれの問題についての特質を知る手段を確保すること。
  - 三 将来生徒たちが従事する職業が必要とする知識をかれらに用意すること。
- (コンドルセ著、松島訳1967「公教育の本質と目的」: 22)

このようにコンドルセは、人々が共通了解として身につけるべき知識や技能を授けることが公教育の役割であると考えていることがわかる。

一方で、コンドルセは公教育で実施する教育内容に関して「公教育は知育のみを対象とすべきである」と述べている。公教育を知育に限定しなければならない理由として、① 仕事や財産の必要

な相違が、これ以上に公教育の範囲を拡大することの障害になるから、② 公教育は親の権利を毀損するようになるであろうから、③ 公教育が思想の独立性に抵触するに至るであろうから、という三点が挙げられている。公権力が国民の精神に介入しないことで、人間が自由であり、平等でいられるのである。三つ目の理由に関連してコンドルセは、人々が社会的、宗教的に分かれているので、公権力は思想を真理として教授する権利はなく、公教育は事実を真理として教授すべきであると考えた。

コンドルセの知育を中心に据えた公教育論は、時を同じくして提起された訓育中心の公教育論に対置される。なかでもロバスピエールによって支持されたルペルチュエの公教育論は、訓育中心のモデルを代表するものであった。それは初等教育を共和国の市民を育成する鑄型とし、身心の鍛錬と生活訓練、全員共通の訓育を示すものであった(綾井2020: 171)。

コンドルセは公教育において「知育」に限定して行われるべきだと主張したが、コンドルセは「訓育」についてどのように考えていたのであろうか。その答えとして、石堂(2013)は次のように解釈している。「コンドルセが公教育において知育のみに限定した理由として、『知育』を重視したかったからではなく、『訓育』を重視したからと解釈している。つまり、コンドルセは訓育の重大さを認識していたために、公権力がそれを行うことを『精神の自由』への抵触とみて禁止したのである。しかし、コンドルセは人間の道徳的感情や品性の陶冶を軽視したのではなく、それらは知育に限定された公教育の中で試みられたのである。(石堂2013: 144-145)」

つまり、コンドルセは人々の自由と平等が保障されるとともに社会に共通利益をもたらすために、公権力が国民に対して公教育を施すことを義務と考えた一方で、国民の思想に介入したり統制したりすることはよしとしなかったのである。

## 5. 近代公教育論の特色

ロック、ルソー、コンドルセはいずれも人間の自由と平等のためには人間が理性的でなければならず、人間を理性的存在にするために教育が必要であると考えた。ロックは、公教育という枠組みでは教育論を展開せず、私教育を理想とした。ルソーは、一般意志によって支配されるために公教育が必要であると論じ、コンドルセは、社会の共通利益と人類全体の利益のために、公権力が国民に対して教育を提供する義務を負うと考えた。

近代公教育の大きな問題として、国家にとって都合の良い思想が公教育に採用されてしまうということがある。ルソーは、個人に影響される私教育よりも一般意志をもってする公教育の方が理想的な正しい教育ができると考えたが、実際には真理ではなく国家の支配的思想を支える教育が公教育として子どもたちに提供されている。

このことについて、中村（2004）は次のように述べている。「近代公教育は、宗教的・政治的に中立であることを前提にしてきた。これは、真理と思想を区別し、真理を確定できると仮定しているところから出発している。しかし、実際には、真理と思想を確実に区別することはできない。多くの場合、真理はその時代、その社会の支配的思想にほかならない。とすれば、公教育は、現実には、各国家の支配的思想を教える教育となる。現実に起こったのは、これである。これがいわゆる国民教育である（中村 2004：56）。」

国家の支配的思想を教える教育が「国民教育」であり、それが公教育と結びついている。19世紀後半に近代公教育が各国で成立して以降、公権力によって提供される公教育は国民教育であった。国民教育は、国家が理想する国民国家の構成員を形成するための手段であった。しかしながらそれは、公教育には人間の自由と平等のために国民に基本的権利を教える意義があったとした啓蒙思想が持つ公教育の理念を裏切るものである。なぜなら、国家が国家にとって都合のよい思想、価値観を選択し、それをもとに子どもたちに教育を施

すと、その子どもたちは普遍的な価値を追求する理性的存在とはほど遠くなるからである。

中村（2004）も、「国民教育とは、正統な国民文化を創造し、それを普及・定着させるための教育であった。それは、国家内部の多様な文化の自由な発展を阻害することによって、個人の基本的権利を阻害することによって、個人の基本的権利を抑圧することにもなった」と指摘している。

公教育を行う主体は「国家」であるが、そもそも国家とは何であろうか。アンダーソン（2007：24）は、「国民」を「イメージとして心に描かれた想像の政治的共同体（イマジント・ポリティカル・コミュニティ）である—そしてそれは、本来的に限定され、かつ主権的なもの〔最高意思決定主体〕として想像されること」と定義づけ、「国民（ネーション）」や「国民主義（ナショナリズム）」は、「自由主義」や「ファシズム」と同類として扱うよりも、「親族」や「宗教」と同類として扱うものであると論じている。長年の歴史において共同体の人々の想像の産物として「国民国家」が生み出されたということである。

共同体の人々の創造の産物、つまりバーチャルな存在である「国民国家」を形成するために必要なのが、公権力によって提供される国民教育なのである。本稿において近代公教育では国民教育が展開されたと述べてきたが、国によって教育の力点の置き方に違いが見られる。

二宮（2006）は、世界の学校類型を「(1) ヨーロッパ大陸の学校類型—『勉強』中心の学校」、 「(2) 旧社会主義諸国の学校類型—『思想』と『労働』重視の学校」、 「(3) 英米諸国の学校類型—楽しい思い出の残る学校」の三類型に分けた。「(1) ヨーロッパ大陸の学校類型」は、学校教育においては「知育」を重視し、しつけや生徒指導、カウンセリングを含む「徳育」は家庭や教会の責任であるとしている。「(2) 旧社会主義諸国の学校類型」は、「知育」重視であるものの、教育課程に社会主義思想・イデオロギー教育を組み込み、同時に労働を重視する教育課程を編成したという特徴を持っている。「(3) 英米諸国の学校類型」は、

「知育」だけではなく、学校教育に体育・スポーツ教育が導入されたり、教科外教育活動や生徒指導が重視されたりするなど、「知育」「德育」「体育」がバランスよく展開されている。つまり、全人的な教育が展開されている。

コンドルセの思想的影響を受けたフランスの学校教育は「知育」が重視されており、宗教的中立性を担保し、公権力によって国家を支える思想が子どもたちに与える影響を最小限に抑えている。

一方で、東アジア、東南アジアのほとんどの国は「(3) 英米諸国の学校類型」に当てはまり、学校教育は「知育」「德育」「体育」のすべてを担う。このような学校教育は全人的な教育により、子どもの人格形成に多面的にかかわることができる一方で、国民教育と結びつきやすく国家の支配的思想が教育に反映されるという問題が起こる。国民教育がもたらす思想的影響の問題に関しては本稿の課題ではないため、別稿に期すこととする。

ここで、ルソーおよびコンドルセの公教育論と現代の公教育の乖離について検討する。

ルソーは、国家が人々の共通の意志である一般意志によって支配されるべきであると考えていたが、現代の国家は多様な民族、文化を包摂する社会であり、それをバーチャルな存在として統合する必要があり、その手段として公教育が用いられてきた。それゆえ、現代の公教育において、ルソーが理想としたようなすべての人に共通する一般意志をもとにした公教育の提供は困難であると考えられる。

また、コンドルセは人間が自由と平等であるために公教育の必要性を説いたが、思想を統制することに関してはよしとしなかった。そこには個性、多様性の尊重があるからである。近代国家成立以降に行われてきた国民形成を目的とした公教育の在り方は、コンドルセが理想とした公教育の在り方とは真逆の状態であると言える。

## 6. まとめにかえて：イリッチの公教育批判から

本稿はこれまで、ロック、ルソー、コンドルセ

三者の教育論について検討してきた。ルソーやコンドルセは、人間の自由と平等であるために公権力は公教育を提供すべきであると考えた。一方で、コンドルセは公教育が国民の思想に介入したり統制したりすることをよしと考えていなかったことがわかった。

19世紀後半以降、ナショナリズムの高揚と資本主義経済の発展により近代国家が成立し、その近代国家による近代公教育が発展してきたが、その目的として人々を国家・社会の形成者として必要な資質能力、アイデンティティを持つ国民を育成することにあつた。

国家が共同体で生活する人々を「国民」にするために、特定の価値観を教授し、教師・学校の方法に従って子どもたちが学習を進める公教育の在り方に対して、1970年代に、イリッチが批判的考察を展開している。

本稿のまとめに代えて、イリッチの教育論について紹介し、これまでの議論を踏まえて現代の公教育の在り方について考察していく。

イリッチは『脱学校の社会』(1971年)の中で、近代公教育の問題点として「価値の制度化」を挙げている。価値の制度化とは、人々が現実世界におけるある特定の価値基準を同一化、一般化して持つことを意味する。この価値の制度化については、共通の価値観を持つために作られた制度が、それ自体に価値を持つと人々に誤認させる、つまり人々に手段と目的を混同させ、本来の価値を失わせるという意味を内包している。

イリッチは、『脱学校の社会』の冒頭で、近代公教育の在り方について「価値の制度化」が起こっているとして、以下のように批判している。

多くの生徒たち、とくに貧困な生徒たちは、学校が彼らに対してどういう働きをするかを直感的に見ぬいている。彼らを学校に入れるのは、彼らに目的を実現する過程と目的とを混同させるためである。過程と目的の区別があいまいになると、新しい論理がとられる。手をかければかけるほどよい結果が得られるとか、段階的に増やしていけ



ばいつか成功するといった論理である。このような論理で「学校化」(schooled)されると、生徒は教授されることと学習することを混同するようになり、同じように、進級することはそれだけ教育を受けたこと、免状をもらえばそれだけ能力があること、よどみなく話せば何か新しいことを言う能力があることだと取り違えるようになる。彼らの想像力も「学校化」されて、価値の代わりに制度によるサービスを受け入れるようになる。(イリッチ著、東・小澤訳1997『脱学校の社会』: 13)

「学校化」という言葉には、本来自律的であるはずの学習が、他律的に行われており、他者である教師や学校に価値観を決められてしまい、自律性を失うという意味がある。

イリッチは、公教育はどのような目的を持つべきであると考えたのだろうか。公教育の目的について以下のように述べている。

すぐれた教育制度は三つの目的を持つべきである。第一は、誰でも学習しようと思えば、それが若いときであろうと年老いたときであろうと、人生のいついかなる時においてもそのために必要な手段や教材を利用できるようにしてやること、第二に、自分の知っていることを他の人と分かちあいたいと思うどんな人に対しても、その知識を彼から学びたいと思う他の人々を見つけ出せるようにしてやること、第三は公衆に問題提起しようと思うすべての人々に対して、そのための機会を与えてやることである。

(イリッチ著、東・小澤訳1997『脱学校の社会』: 140-141)

以上のことから、イリッチは人々が自律性をもって学習を展開できる制度の構築を志向していることがわかる。このような目的をもって教育をするのであれば、特定のカリキュラムに従って学習することを義務付けられることがなくなる。つまり、国家によってある特定の価値観を学ぶことが強制されることはなく、個々人が自由に生きるた

めに必要な力を教育によって得られることが目的とされているのである。

「学校化された社会」つまり、人々の自律性を奪う社会を克服し、すぐれた教育制度を実現するためにイリッチが学校の代替案として提唱したのは「機会の網状組織 (opportunity web)」である。イリッチは学習に必要な資源は、事物、規範、仲間および年長者であるとし、機会の網状組織はそれら四つの資源を利用可能にする方法であると述べている。

コンドルセとイリッチの共通する考えとして、国家が価値観を構成し、公権力をもってそれを人々に強制することを否定していることが挙げられる。イリッチの思想からすると、国民教育の公教育の在り方は子どもたちから自律性を奪うことにもなるわけである。

イリッチが考える機会の網状組織を公教育に適用するのは現実的に困難であろう。しかし、価値の制度化の問題や自律性の担保の問題をいかに克服するかということを考えるならば、たとえばフレイレが『被抑圧者の教育学』(1968年)で提唱した「課題提起教育」でも公教育が抱える問題がある程度軽減できると考えられる。「課題提起教育」とは、教師や学校が子どもたちに対して一方的に知識を提供する「銀行型教育」に対置する概念であり、対話を通して知識を獲得していく教育方法である。対話を通じた課題提起教育は、問題解決型教育である。

現代の公教育において、コンドルセが志向したように「知育」のみに限定し、道徳的な学習をしないというのは現実的ではない。一方で、多様性の尊重の観点、基本的人権の尊重の観点から鑑みると、特定の価値観の涵養を促進する公教育の在り方については限界がある。他律的に知識や価値観を植え付ける教育をするのではなく、子どもたちが自律性をもって知識や価値観を獲得できるような教育の在り方が、現代社会において求められる形であろう。

我が国においては、2021年1月26日に中央教育審議会から『令和の日本型学校教育』の構築

を目指して」が答申された。令和の日本型学校教育は「知育」「徳育」「体育」の全人的な教育を展開してきた我が国の学校教育の特長を生かしながら、「個別最適な学び」や「協働的な学び」を進めることによって、「主体的、対話的で深い学び」の実現を目指したものである。

ヨーロッパ啓蒙主義における公教育の考え方は、人間の自由と平等を守るために公教育の保障すること言うことであった。近代国家が成立し、公教育は国民教育という形で発展してきたが、多文化主義の考えが浸透してきた今日においては、公教育の在り方に転換点が訪れたと言えよう。

### 引用文献

- ・綾井直子 (2020) 「フランス啓蒙主義期の教育思想」, 眞壁宏幹編『西洋教育思想史 第2版』, 慶應義塾大学出版会, pp. 146-171。
- ・アンダーソン (白石隆, 白石さや訳) (2007) 『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。
- ・石堂常世 (2013) 『フランス公教育論と市民育成の原理—コンドルセ公教育論を起点として—』, 風間書房。
- ・イリッチ (東洋, 小澤周三訳) (1977) 『脱学校の社会』, 東京創元社。
- ・コンドルセ (松島鈞訳) (1967) 「公教育の本質と目的」, 『公教育の原理』, 明治図書出版, pp. 9-55。
- ・コンドルセ (2002) 「公教育の全般的組織についての報告と法案」, コンドルセ他 (阪上孝編訳) 『フランス革命期の公教育論』, 岩波文庫, pp. 11-107。
- ・中村 清 (2004) 『改訂 公教育の原理—多文化社会の公教育—』, 東洋館出版社。
- ・二宮 皓 (2006) 「世界の学校を旅する—比較教育文化論の誘い」, 二宮皓編『世界の学校—教育制度から日常の学校風景まで—』, 学事出版, pp. 8-31。
- ・堀内 孜 (2011) 「公教育経営の機能と構造」, 堀内孜編著『公教育経営の展開』, 東京書籍, pp. 7-54。
- ・フレイレ (小沢勇作, 楠原彰, 柿沼秀雄, 伊藤周訳) 『被抑圧者の教育学』, 亜紀書房。
- ・ルソー (河野健二訳) (1951) 『政治経済論』, 岩波文庫。
- ・ルソー (桑原武夫, 前川貞次郎訳) (1954) 『社会契約論』, 岩波文庫。
- ・ルソー (今野一雄訳) (1962) 『エミール (上)』, 岩波文庫。
- ・ルソー (前川貞次郎訳) (1968) 『学問芸術論』, 岩波文庫。
- ・ルソー (坂倉裕治訳) (2016) 『人間不平等起源論』, 講談社学術文庫。
- ・ロック (服部知文訳) (1967) 『教育に関する考察』, 岩波文庫。
- ・ロック (大槻春彦訳) (1972) 『人間知性論 (一)』, 岩波文庫。
- ・ロック (加藤節訳) (2010) 『完訳 統治二論』, 岩波文庫。

(2021年10月8日受理)

## **Consideration Regarding European Enlightenment Thought and Modern Public Education Theory : Focusing on Locke, Rousseau, and Condorcet**

**UEDA Satoshi**

This paper aims to summarize how the European Enlightenment thinkers Locke, Rousseau, and Condorcet thought about the purpose of public education, and to consider the ideal state of modern public education based on their ideas. Locke took the position that the right of education for the child was the natural right of the father, and did not fully consider the significance of public education. Rousseau thought that public education was superior to private education because the community was formed based on the general will of the people. While Condorcet considered it obligatory for public authority to provide public education to the people in order to guarantee the freedom and equality of the people and bring common benefits to society, he thought that public authority should not intervene and control the ideas of the people. Modern public education has been developed as national integrated education to form the people, and educates people about the values created by the nation. The reality of such modern public education is contrary to the educational philosophy of the European Enlightenment thinkers. Illich criticized public education for institutionalizing value. He also points out the issue of intrenching children's autonomy. In modern public education, it is not realistic to limit it to "intellectual education" as Condorcet intended and not to study morally. On the other hand, from the perspective of respect for diversity and respect for basic human rights, there is a limit to the way public education should be to promote the development of specific values. Rather than providing education that instills knowledge and values in a heteronomous manner, an education that allows children to acquire knowledge and diversity values autonomously will be required in modern society.