

## 近代公教育制度成立過程の研究

### —欧米諸国における義務教育の創設—

曾我 雅比児

岡山理科大学理学部基礎理学科

(2007年10月1日受付、2007年11月2日受理)

#### はじめに

教育は親子間の自然な養育行動から始まり、大人世代と青少年世代との間の愛情と信頼に基づく麗しき人間行動の所産として今日に至っている。始原的には家庭から始まった教育行為は、文化・技術の発展と社会活動の分化・複雑化にともない家庭以外の場にも広がってゆき、地域共同体、職業集団、寺院、私塾、公共学校へと、時代が下るにしたがい特殊化もしくは専門化の方向で発達を遂げてきた。またそこで学ぶ者も、特別な階層の一部のエリートから広く一般庶民の子弟へと、男子だけではなく女子へも、次第に対象が広がっていったが、そのような教育は人類史の長期間にわたって、その子が属する家庭や親族あるいは部族や社会階層の個別的な必要性に基づくものであったのであり、したがってそれらは基本的に私的営みであったといえることができる。

徐々に広がりつつある教育関係に劇的な変化が起こったのは近代国家の成立・登場の時であった。それまで長らく私的な営みであった教育に国家が積極的に介入するようになったことである。近代国家は私的個人の形成とは異なる次元における人間形成、すなわち公的個人(=国民)の形成という問題を重要な課題と認識したのである。ここにすべての個人に共通する学校教育、すなわち公的な営みとしての公教育が唱えられ、それは徐々に公的制度として法規により組織的、体系的に整えられ、行政作用として国民すべてを巻き込みながら実施されるようになった。

公教育の考えはヨーロッパ諸国においておおむね18世紀頃に出現し、19世紀になってその制度化が進み、19世紀後半には義務教育制度としてその中核部分の確立を見るに至る。それぞれの国における公教育の成立過程は、その国の歴史的に蓄積されてきた文化程度や教育水準をベースに、その国固有の政治的あるいは経済的要因からの複雑な影響を受けながらそれぞれ独自の展開を遂げてきており、成立した教育体制は当然のことながら多様性に富んでいる。しかし、どの国においてもほぼ共通するところは、公教育は国民全体に開放され、公の資金(=税金)で維持され、何らかの公的統制を受けている教育であり、それは国家によって制度として整えられていることなどである。

以下、本論において、近代公教育制度の成立過程を追究していくことをめぐって2つの課題に挑戦することにする。1つは近代的な公教育<sup>1)</sup>の考えがいかなる社会状況の下で構想されてきたのかという問題である。公教育の思想には実は2つの異なるルーツがあることを明らかにしたい。もう1つは、ヨーロッパを代表する国々(イギリス、フランス、ドイツ)およびアメリカにおいて公教育制度がどのような過程を経て整備されてきたのかということを経史的に跡付けることである。そのことを通して、近代的公教育(特に義務教育)を成立させてきた諸要因を考察するとともに、一国の教育制度は国民の歴史と文化、政治や経済体制に深く規定されている社会的複合産物であることを明らかに示していきたい。

#### 第1章 2つの公教育思想

##### 第1節 絶対主義国家における公教育

近代以前の学校が個々に分立していた状態から、その社会の教育制度の中核としての学校制度として社会的に確立されるためには、学校の果たす役割が身分的・階級的なものから社会的に共通のものへと変えられることがその前提として必要であった。つまり、学校教育の目的ならびに対象自体が国家的規模において組織化されなければならなかったのである。こうした事態をもたらしたのは近代国民国家であり、そこでは、国民を対象とする国家による教育が社会制度として求められ、学校制度がそれに依っていくことになる。

ルネサンス、宗教改革によって切り開かれていくヨーロッパ近代社会において、長らく人々の精神と現実政治を支配していたローマ・カトリック的な普遍主義に替わって、絶対専制君主が掲げる国家主義が支配原理として確立していくこと

になる。15～18世紀のヨーロッパでは、封建的な領主層の没落に伴い権力が王に集中し、専制的な政治体制が形成されることになった。市民階級（ブルジョアジー）が未だ十分な力を蓄えていなかったこともあり、国王が見かけの上で絶対的ともいえる権力を有したことから、この体制は絶対主義と呼ばれる。絶対王政は、一般に封建貴族よりは下の、イギリスで言えばジェントリーと呼ばれる階層から人材を登用して官僚制度を整理し、封建契約に基づく軍隊に替えて賃金で雇った常備軍を設けて、これらを基盤として専制政治を展開する。こうして国王は封建貴族の勢力に対抗して近代的な国民国家の統合を進めようとした<sup>2)</sup>。この王権による国家主義推進の有力な手段として指定されたのが世俗教育である。つまり、王権の利益が貫徹した世俗教育を義務教育として臣民（＝国民）に課そうとする絶対主義型公教育の出現である。

この型の公教育事業として最も有名なものは、ドイツの一領邦国家<sup>3)</sup>であったプロイセン王国における18世紀の民衆教育政策であった。プロイセン王国はスペイン継承戦争（1701～14）における功績により王国として成立する。その建国当初から絶対主義体制の確立、そのための富国強兵政策を進め、その関連の中で民衆教育政策も展開された。2代目国王のフリードリッヒ＝ヴィルヘルム1世（1688～1740）は1717年に義務就学令を発し、5歳から12歳までを就学期間と定め、教理問答書<sup>4)</sup>などのキリスト教の知識や3R's<sup>5)</sup>（読・書・算）の習得を行わせようとした。この政策の基底にあったのは、近代的な軍隊形成のための民衆教育であった。

その観点を更に進めたのが後継者フリードリッヒ2世（大王）（Friedrich II, 1712～86）であった。大王は1763年に「一般地方学事通則」を発し、民衆学校の制度と内容を一層堅固なものにしようとした。通則は、5歳から13・14歳までを就学期間と定め、学校の授業時間、授業料、教科書、教育課程など、細かい部分にまで及ぶ規定を盛り込んでいた。この規定はプロテスタント地域に適用されたものであったが、1765年にはカトリック地域の学校に対しても類似の法令が適用された。これらによってプロイセンの初等教育は国家管理の下に置かれることになった。

以上のように、プロイセン絶対主義体制下における民衆教育政策は、国家の安定発展のために国家の必要に応じた民衆を作ることに主眼が置かれたものであった。具体的には、国家に必要な官僚団と常備軍の確保、殖産興業ならびに農民の生産能力の向上、さらには治安維持などの国家目的実現の観点から、3R'sと宗教の教育を専らとする学校に子どもを就学させることを家長の義務として国家が課したのである。このような公教育思想を国家主義的思潮と呼ぶ。

## 第2節 市民革命と公教育思想

絶対王政を支える常備軍や官僚制度の経済的基礎は租税に求められた。従来の王室経済は王室の直轄領からの収入によってまかなわれてきたが、軍隊の充実や中央集権的な政治組織の整備という大事業のためには、国家全体に対する課税が必要となってきた。専制国王は新興の商工業者（ブルジョワジー）と結ぶことによって彼らからの租税を期待することになる。こうして絶対主義は重商主義政策<sup>6)</sup>を遂行することによってブルジョワジーを優遇することになった。

他方、封建貴族や聖職者は衰えたとはいえ地方に隠然たる支配力を有する勢力であるから、王政としては彼らの動きを放任することはできない。国家からの補助を与えたり、貴族としての名誉を与えるなど、彼らの封建的特権の一部を認めることによって国王の味方として引きつけておく必要があると同時に、王権自体もそれらの勢力に依存する一面もあつたのである<sup>7)</sup>。

このように、絶対専制君主が支配する体制は中世社会から近代社会への過渡期的現象であった。封建的政治体制を温存しながら資本主義的経済体制に支えられている点に、絶対王政の特質があつたからである。したがって、この両者のバランスが崩れる時に絶対王政は立ちいなくなる。資本主義経済は封建的束縛を政治的・法的に打破する必要に迫られ、そのため私的所有権の不可侵性を根本的な社会原理として打ち出していく。政治的・法的には自然権<sup>8)</sup>としての基本的人権を掲げてその正当性を主張し、経済的には私的所有権・私有財産制の実現を求めて絶対王政を打倒した事件が市民革命であった。そこでは、精神的側面に関しても、フランス啓蒙思想家たちが示したように、個人の内面の私的所有が宗教の自由や良心の自由とともに「教育の自由」として提唱された。ここから、国家目的実現のための絶対主義型公教育とは明らかに異なる公教育思想が登場する。

この型の公教育構想の典型は、フランス革命時革命議会の議員として活躍したコンドルセ（Condorcet, Marie Jean Antoine Nicolas de Carita, 1743～94）が、公教育制度の実現を目指して議会で提案した『公教育の全般的組織に関する報告と法案』（1792）に見られる。コンドルセは教育を通して人間社会の完成を夢見ていた。すなわち、人間理性の無限の進歩が教育によって可能であり、またこれによってのみ人間社会の不断の発展が保証されると考えたのである。したがってそのような教育（＝公教育）を生涯にわたって平等に保障することは政府の大きな責務であると彼は考えた。そのような公教育を行う教育機関は、彼によると、まず一切の政治的権威から独立していなければならない。なぜなら、学習権は基本的人権に属するものであるから権力から侵害されてはならないからである。次に、そこでは科学的真理とこれを探究する能力が授けられるべきであつて、いかなる思想信条も絶対化されてはならない。なぜなら、自ら理性的に考え、行動す

ることができる自律的個人（能動的市民）の形成が公教育の目的であるからである。

このように、コンドルセによると公教育とはすべての人がその天賦の才能を発達させるために公平に与えられなければならない教育であり、これを保障することは人民に対する社会の義務である。したがって、国家は公教育制度を整備する責務を持つが、そこでは専ら知育（真理のみの教授）に限定され、訓育（道徳性の形成）は家庭に委ねられるべきであるとする。なぜなら、子どもを教育する権利は両親に属するからである。その権利は自然から与えられた義務でもあって、任意に放棄できないものである。親は子どもの教育に第一義的に責任を持つべきなのである。彼の徹底した「教育の自由」の尊重は、公教育を受けることを決して強制しないという考えにたどり着く。つまり、国家は各種の学校を用意し、無償の知育を提供する責務があるが、その利用は両親と本人の自由意思に委ねるのである。このような公教育思想を自由主義的思潮と呼ぶ。

以上、18世紀にヨーロッパを代表する2つの国において、趣旨および内容の異なる公教育思想が明確にその姿を現してきた。しかしそのいずれも国民的規模で公教育制度として日の目を見るにはいたらなかった。コンドルセ案は議会の解散によって十分に審議されることなく廃案となり、プロイセンの民衆学校も教会主導の教育事業以上のレベルに昇華できなかった。公教育の構想が義務教育制度としての結実を見るにはなお1世紀近くの時間と多くの関係者の悪戦苦闘が必要であった。次に欧米の主要国における義務教育制度の成立過程を追跡していくことにする。

## 第2章 イギリスにおける近代公教育制度の成立

### 第1節 産業革命の進展と民衆教育機関

他国と比較した場合、イギリスの民衆教育の主要な特質は、私人または私的団体が中心的な役割を担う、いわゆるボランティアリズムの原則である。古くは1698年に結成された「キリスト教知識普及協会」が道徳的に退廃した貧困児童を救済するために全国に慈善学校を建設し、3R'sと宗教の教授を施し、民衆教育の普及に多大の貢献を行った。彼らのめざましい活動は、民衆教育は有志団体による慈善事業としてこそ効果的に行うことができるという観念をイギリス人の中に固定させるという影響を与えた<sup>9)</sup>

イギリスの産業革命は18世紀の中葉に始まり19世紀の初頭にその絶頂期を迎えた。機械の発達に伴い単純労働の職域が広がるとともに児童労働者の需要も高まる。貧困家庭の子どもたちは一般的に7歳頃から安い賃金で長時間の過重な労働生活に入って行かざるを得ない運命に直面させられた。彼らの悲惨な様子をエンゲルスは『イギリスにおける労働者階級の状態』の中で次のように描写する。「12時間ないし14時間も働かねばならず、ぼろを着てあるき、満腹するだけの食物をあてがわれず、さんざん苦勞する生活のほかには、生活のしかたをまるで知らなかった。」<sup>10)</sup>このような子どもたちの増加は、とりわけ人道主義者をして彼らの保護・救済の運動を引き起こさせ、多種多様な民衆教育機関を生み出させるにいたった。それらの中で労働者階級の教育に最も大きな影響を及ぼしたのは、「日曜学校」と「助教生学校」であった<sup>11)</sup>。日曜学校は地方新聞の社主であるロバート・レークス(Robert Raikes, 1735-1811)が、少年非行の原因は教育の欠如にあるとの考えから開始し、その実践を新聞紙上で公表したことにより全国的に注目を浴び、急速に普及した。この学校は文字通り日曜日にのみ開講され、子どもたちに宗教教育を中心としたごく基礎的な読み方・書き方の教授を施すものであった。1週間にわずか1日しか開講しないこの学校の教育効果のほどは失望的であったと指摘されているが、貧困から脱する手がかりを子どもの読み書き能力の獲得に期待する労働者階級の家庭の切ない希望を背景に多くの人々の支持を集めたのである<sup>12)</sup>。

しかし、いかにせん日曜学校は授業時数が絶対的に少なすぎたため、より確かな教育効果を求める声には応えられなかった。そのような要求を満たす学校として登場してきたのが助教生学校であった。助教生学校は最初から宗派的教育の普及を目的に結成された学校であり、国教会と非国教会<sup>13)</sup>の激しい競争により全国的に急速に普及した。助教生学校の普及には新しい教授法に対する民衆の支持も与ったといえよう。両派の教師であったベル(Andrew Bell, 1753-1832)とランカスター(Joseph Lancaster, 1778-1838)は同時期に似たような教授法を考案した。2人の名前をとってベル＝ランカスター方式と呼ばれるこの教授法は、従来の個別教授法に替わる相互教授法であり、選抜された助教生が教師に指導された内容を他の児童に伝達する方法である。貧民に3R'sを安価にかつ迅速に教授することができる方法として時代の要請に合致し、全国的に風靡するにいたった。

しかし、助教生学校はその普及も急速であったが、衰退も急速であった。なぜなら、助教生方式は外面的な生徒管理を優先させ、管理上の能率本位が仕組まれた教授方式であって、安価な経費で3R'sの教育を可能にするものではあったが、この方式では資本主義社会が期待する人間形成、とりわけ宗教教育や道徳教育によって培われる態度や心情などの育成はとうてい不可能であることが次第に明らかになってきたからである<sup>14)</sup>。

## 第2節 労働者の教育要求—ロバート・オーエンとチャーチスト運動—

以上のような、労働者階級の子弟を体制に馴致させる目的で行われる教育に対抗して、労働者自身が自己啓発的学習運動組織を作るべきとする主張や実践も様々に展開された。例えば、ロンドン職工講習所を支援したホジスキ、貧農の味方として選挙法の改正に努力したコベット、ニューラナークでの実践で知られるロバート・オーエン、チャーチスト運動の指導者で教育を権利として主張したラヴェットらが挙げられよう<sup>15)</sup>。

オーエン(Robert Owen, 1771-1858)は、すべての人間は教育と環境の改善によって幸福になることができるとする理想主義の立場に立っていた。その理想の実践のため、自ら経営するニューラナークの紡績工場内に性格形成学院と名付けた幼児教育と初等教育の施設を開設し、工場労働者の子どもすべてに無償で開放した。その教育方針としては、お互いの幸福を実現するための共同生活の習慣を形成すること、身近な事物に即した科学的知識と推理力の獲得に置かれた<sup>16)</sup>。

チャーチスト運動とは19世紀のイギリスで展開された労働者を主体とした政治運動で、主として普通選挙権の獲得を目指した。この運動の萌芽は19世紀初頭の議会改革運動の中で育まれた。1815年頃から中産階級が主導権をとり、労働者階級の支持を得て強力に推進された議会改革運動は1832年の選挙法改正によって一段落する。改正選挙法に中産階級は満足し、労働者階級は失望し、運動は頓挫していく。しかし、この過程で昂揚した労働者階級の政治意識がチャーチスト運動を生むことになる。

チャーチスト運動はラヴェットらによるロンドン労働者協会の結成(1836)に始まり、オコンナーの「ノーザンスター」紙刊行(1837)、「人民憲章」の発表(1838)と急速に発展したが、やがて政府からの弾圧を受け(1839-41)、運動方針をめぐる内部対立が激しくなり、1858年のチャーチスト会議でその幕を閉じた。チャーチストは教育に関して、労働者たちは豊かな学習可能性を有しているという立場に立って、その教育環境を改善することによって、労働者自身が自らの人間的解放に役立つと思うすべての事柄を自由に学習できるような条件を公費によって保障すべきであると主張した<sup>17)</sup>。

オーエンの実践もチャーチストの要求もそれ自体としては成功を取めたとは言いがたい。しかし、教育と環境の改善によって人間の知的・道徳的成長と発達が可能であり、それがやがて社会の改良に繋がるとするオーエンの人道主義的教育思想は、チャーチストたちの教育を権利としてとらえ権利実現のために教育機会を保障する義務を政府に対して要求する考えと併せ持って、20世紀の労働運動などに受け継がれ、全人平等の中等教育の実現に大きな影響を及ぼしたのである<sup>18)</sup>。

## 第3節 民衆教育への国家の介入

産業革命期の宗派主義に基づくボランティアの教育活動は、民衆の教育は公権力の介入を待つまでもなく専ら民間団体の事業として行うというイギリス教育の伝統を形づくったのである。このようにイギリスはボランティアの伝統が強く、民衆の教育は長らく私的部門に任されてきたので、公教育を実現するための条件は教育への国家関与であった。その嚆矢は1820年の「徒弟の健康および道徳に関する法律」の制定であった。これは世界最初の工場法であり、その中で雇用主に対し、徒弟に労働時間の一部を割いて3R'sを教えることを義務づける規定が盛り込まれていた。更に1833年の工場法では、9歳未満の児童の雇用を禁止するとともに、13歳未満の児童を週に12時間学校に出席させることを雇用主に義務づけた。このように、イギリスにおける国家の教育への介入は工場法という形で始まった。しかし、そこにはまだ国家が教育に関わる費用を公費から支出するという考えはなかった。

そのような考えが初めて具体的制度として現れるのは1833年の国庫補助金制度の創設であった。これは民衆教育のための校舎建設に当たって費用の一部を国庫から補助しようとする政策であった。この補助金の管理機構として1839年に「枢密院教育委員会」が発足し、初代長官にキー＝シャトルワース(Key-Shuttleworth, 1804-77)が就任した。彼は親および教会の持つ教育の権利を認め、ボランティアと自由の論理を支持しつつも、それのみでは達成不可能な国家に固有の教育機能があることを主張した。すなわち、社会秩序の維持という政治的必要から、貧民を無知から解放すべきこと、教育を慈善事業に委ねておくのは不十分で国家が積極的に関与すべきこと、などを内容とする公教育論を展開したのである。

ちなみに、この委員会は1856年に教育局へと昇格されて内閣の一部局として議会に対する責任を明確にし、1899年には教育院と名称変更され、1949年の教育法によって文部省と改められ、政府の独立した省庁となった<sup>19)</sup>。したがって、枢密院教育委員会はイギリス史上最初の中央教育行政機構であったといえる。

枢密院教育委員会は国庫補助の管理に留まるだけでなく、初等教育への直接的な公的支配を広める政策を進めた。その1つは、1839年に宗派立の学校に対する国庫補助金を給付する代償として、政府の勅任視学官による学校査察制度の導入であった。今1つの政策は、助教生方式に替えて政府公認の正規の教員免許状を有する教員養成方式の推進であった。これは1846年の見習生方式の導入であり、小学校を修了した優等生を見習生として学校に残し、5年間助手を勤めさせ

ながら教員の訓練を施し、試験合格後さらに数年の訓練を経た後に教員免許状を付与し、教職に就かせるという方式であった。1833年から1846年にかけての枢密院教育委員会の公教育政策の展開により、国庫補助制度、視学制度、教員養成制度からなるイギリス公教育制度の基礎が確定したのである。

かくて公教育制度の基礎が固まるにつれ、国庫補助金の金額が増加し、その対象も拡大していった。補助金総額は当初の2万ポンドから1847年には10万ポンド、61年には81万ポンドへと急増し、支出対象も校舎建築費補助から教員（見習生も含む）の給与補助、児童数に応じた経営費補助へと拡大した。ところが、1854年のクリミア戦争(1853～56)への参戦およびその後の軍備拡張によって政府は財政困難に陥り、厳しい経費節減を余儀なくされた。そのために補助金の抑制が図られ、1862年に「改正教育令」が制定された。この法令による新しい方式は、補助の対象を初等学校の建設費と維持費に限定し、生徒の出席状況と学業成績、教師の資格および学校の状態に応じて補助金を交付したため、「出来高払い」と呼ばれた。この制度は当時の社会を支配していた経済合理主義や自由競争の原理を教育にも適用したものであったが、これにより、かたや補助金の削減という所期の目標は達成されたが、他方では、3R's 以外の人間形成教育、特に道徳教育の軽視や、試験における不正行為の横行、教職の魅力の低下による見習生の減少等、様々な弊害がもたらされた。

#### 第4節 1870年法の成立およびその補完立法

1867年の選挙法改正によって新たに選挙権を獲得した都市小市民や労働者たちは、混乱する教育の現状を打開する方策を模索し始めた。1869年に主張の異なる2つの教育運動団体が相次いで結成された。1つは「国民教育連盟」で、公的資金による義務制の世俗学校の設置と地方当局の管理下での維持運営を求めた。他方は「国民教育連合」で、ボランティアの基本的継承と地方当局の部分的関与による民衆教育の強化を要求した。両派の主張の折衷として成立したのが翌年の「初等教育法」(1870年法、フォスター法)である。1870年法は1833年以来展開されてきた一連の公教育政策の集大成ともいえる立法であった。特に以下の3点の規定は近代公教育制度の確立への重要な軌跡となった。① 全国を学区に分け、必要な学区には住民代表からなる学務委員会を設置し、小学校の設置と維持に当たらせるとしたこと。② 学校の設置・維持のために地方税を徴収することができるようにしたこと。③ 学務委員会は必要と認めれば学区内の5～13歳の児童の就学を強制することができること。

1870年法はそれ自体として完全なものではなく、以後の各種の教育法によって補完されることによってその成果を上げることができた。まず、就学義務面については、1876年の「初等教育法」によって強化され、1880年の教育法によってほぼ確立された。1880年法は、就学の強制を学務委員会の任意の判断に委ねてきた従来の方式を改め、以後は法に基づく義務であると明記した。また義務教育の無償については、イギリスでは伝統的に教育の私事性と受益者負担の考えが強く支持されてきたので、公教育推進者の中にも少額の授業料を徴収することの必要性を主張する者が多くいた。1870年法も原則として授業料を徴収し、例外として貧困家庭に免除する規程を採用していた。1891年の「無償学校法」によって上記の原則と例外は逆転されたが、なお完全無償にはならず、ようやく1948年法にいたって完全な授業料の無償が実現したのである。

このように、イギリスの公教育制度は19世紀末までにほぼ整備されたが、社会階層間の根強い教育意識の相違を背景にして、私立学校と公立学校の差別が温存され、学校系統の2重体系は完全に解決されるにはいたらなかった。ここにイギリスにおける公教育体制の特色が見られ、教育の機会均等化の問題は20世紀の課題として持ち越されたのである。

### 第3章 フランスにおける近代公教育制度の成立

フランスは大革命の混乱の中からナポレオンが権力を掌握し帝政を樹立したが、その権力も長続きせず、ナポレオンの失脚後、王政復古、7月王政、第2共和政、第2帝政、第3共和政と、革命と反動という大きな政治変動を繰り返し、公教育制度もまたこれにともない前進と後退を繰り返しながらも徐々に発達していくことになる。

#### 第1節 絶対王政と教育

フランスは百年戦争(1337-1453)を契機として王権を中心とする統一国家への道を踏み出した。ブルボン王朝を創始したアンリ4世(1553-1610)は「ナント勅令」(1598)によって長期にわたった宗教戦争に終止符を打ち、産業振興策を進めると同時に海軍力の増強を図って国力の充実に努めた。次のルイ13世(1601-43)の時代には宰相リシュリー(Richelieu, Armand Jean du Plessis, 1585-1642)の尽力により大貴族の勢力が抑えられ、めざましく王権が伸張した。ルイ13世は王権の絶対性を信じ、これを妨げる一切の勢力を鎮圧し、各地に地方長官を派遣して絶対王政を確立した。その子ルイ14世(太陽王、1638-1715)が幼少で即位すると貴族や高等法院による反乱(フロンドの乱、1648-53)が起るが、宰相マザラン(Jules mazarin, 1602-61)は巧みに反乱を抑え込む。ここにフランス貴族層は無力化し、王権の装飾物的な存在となった。ルイ14世の親政の時代に入ると「朕は国家なり」という言葉に象徴的に表れているように、王権の絶対性は頂点

に達した<sup>20)</sup>。

絶対王政のもとで官僚を目指す中産階級の子弟たちに上流階級の人間にふさわしい教養と人格を培う学校としてコレージュが発達した。特に、ラテン語を中心とする人文主義科目を競争原理を導入して厳格に効率的に教え込むことで定評を得たイエズス会のコレージュが、王権の支持も得て大きな勢力を得ることになる。しかし、初等教育に関してフランス王権は、イギリスの場合と同様、一般に無関心で、民衆の教育は、教会等が経営する極めて貧弱な施設しかもたない「小さな学校」(petites écoles)で、わずかな宗教教育や3R'sを受けるにとどまっていた。このように絶対王政下のフランスにおいては、民衆の教育もエリートの養成もほぼ教会のヘゲモニーのもとにあった。王権の側も、そこで行われている民衆の道徳心の馴致と官僚機構への予備軍準備の教育を自己にとって都合のよいものと見なし、基本的に信任を与えていた。しかし、教会の教育事業や文化活動が王権の文化・教育政策に反する領域に踏み込んだ場合は、厳しい弾圧が待っている。その一例が1762年のイエズス会の追放令であった。これは、イエズス会の活動が「教皇権至上主義(ウルトラモンタニズム)<sup>21)</sup>」の傾向を強めたことに対して、「フランス教会独立主義(ガリカニズム)<sup>22)</sup>」の立場に立つ王権が、会の教育事業その他一切の活動を禁止し、最終的にはフランス全土からの追放を命ずるに至った大事件であった。

イエズス会<sup>23)</sup>は当時フランスの最大の教育団体であったので、この事件は教育界に大きな空白と混乱をもたらした。これを契機に教育再建論議が起こり、それは単なる空白の補填という当面の課題をどう乗り越えるかという問題を越えて、これまでの教会主導の教育体制のあり方に対する反省を呼び、国家が教育にどう関わるべきかという議論に発展していった。そしてこの問題は革命政府のもとで本格的に議論されることになるのである。

## 第2節 フランス革命下の公教育構想—コンドルセ案 vs ルペルチェ案—

最も典型的な市民革命といわれるフランス革命において、市民社会の有能な構成員をいかに養成するかという問題は、革命の当初より重要な関心事として大きな情熱をもって取り組まれた。革命政府は当然絶対王政下の教育体制、すなわち教会による教育独占を撤廃した上で、教育の自由と平等を基本理念とする新しい教育制度の構築を目指した。革命議会には1795年までに、前述したコンドルセ案以外にもトレイラン案、ルペルチェ案、ロンム案等、10を越える教育改革案が提出され、真剣に審議された。しかし、結論を先に述べると、その大半が政変のため審議未了のまま廃案とされ、また幸いにして法令として成立を見た場合(1793年のブキエ法、94年のラカナル法、95年のドヌー法)も、その実施にこぎ着けられるには至らなかった。しかし、改革案に共通する精神と内容(例えば、公教育は国家の事業である、国民共通の初等教育は義務である、義務教育は無償である)は、続く19世紀の期間常に教育改革の指針として人々を鼓舞し続けたのである。

以下、それらの改革案のうちコンドルセ案とルペルチェ案の2つを見ていくことにする。コンドルセ案については第1章第2節ですでに検討済みであるが、ここでもルペルチェ案と比較するために再度取り上げることにする。なぜならば、この2つの案はその内容、特色が全く対照的であり、公教育のあり方を考える上で格好の材料を提供してくれるからである。

コンドルセ案は立法議会に設けられた公教育委員会(委員5名)での討議を踏まえて1792年に委員長コンドルセによって提出された法案『公教育の全般的組織に関する報告と法案』に盛り込まれた公教育計画のことである。その特色としては以下のような点が挙げられる<sup>24)</sup>。①公教育は公権力が配慮すべき当然の義務であるとの立場に立っていること、②5段階の単線型学校体系が構想され、すべての学校が無償で男女共学かつ全国に均等配置されるべき等、教育の機会均等の原理を重視していること、③学校の教育内容を知育に限定し、道徳や宗教等訓育の機能を公教育の場から排除していること、④教育の自由を尊重し、義務修学を強制せず、親の自由裁量に委ねていること。他方のルペルチェ案とはロベスピエール(1758-94)によって1793年に国民公会に提出されたルペルチェ(Louis-Michel Le Pétetier de Sain-Fargeau, 1760-93)の遺稿『国民教育計画』のことであり、この時期の教育案のうち最も社会主義的な物であったといわれている。その特色は以下の通りである<sup>25)</sup>。①国立の「国民学寮」(maisons d'éducation nationales)を設け、5歳から11・12歳までの男女子すべてを収容し、同一の生活環境の中で、平等に義務教育を受けさせるとした点。②義務教育の重点は、手仕事と労働への慣れ、好みや習慣の形成に置かれ、知育より訓育が重視されている点。③学寮は互選で選出された父親から構成される委員会によって管理されることとし、民衆の教育管理が重視されたこと。

両案のその後の処遇を簡単に示しておこう。コンドルセ案は、外国からの反革命攻勢の緊迫と国内の政争の激化のあおりを受け十分に審議されることなく廃案とされてしまった。他方のルペルチェ案はかなりの修正を受けて採択されたが、結局のところ実行不可能として後に廃止されてしまった。

この2つの案は、自由・平等・博愛を理念とするフランス革命の、そしてひいては今日の国民主権社会のもとでの国家と公教育のあり方を考える上で重要かつ重い問題を提起しているといえよう<sup>26)</sup>。つまり、国民主権の社会の子どもは政府

の責任で公費をもって平等に育てられなければならないが、それは国家強制の一元管理の教育制度のもとでのみ真に可能であるのか、あるいは教育の自由の原理を尊重し、国家から相対的に独立した教育と学術の専門家の自治を認めた制度のもとで追求されるべきかという、二者択一の問題を提起しているのである。現実の市民社会が不平等であるから子どもに対して平等を保障するのは国家しかあり得ないと考えるのがルペルチェの基本的スタンスである。コンドルセは、公教育の設立・運営における政府の責務と中心的役割は認めるが、教育が国家に独占されることは別の危険をもたらすであろうと予測した。公教育においては、自由を重視するのかあるいは平等を追求すべきなのか、知育に限定すべきか訓育（道徳）こそ重んじられるべきか、国家からの強制はどこまで許容されるべきか等々、これらの問いは現実には公教育制度が具体化されていく19世紀の期間中常に問われ続けられたばかりにとどまらず、今日においてもなお重く問い続けられている問いである。

### 第3節 相次ぐ政権の交代—公教育政策の前進と後退—

大革命を終結させたナポレオン(Napoléon Bonaparte, 1769-1820)は、教育は国家の事業であるという基本的理念を革命から引き継いだ。現実の教育事業としては自らの支配体制の確立に貢献できる人材の養成、すなわち中等教育の整備にのみ力を注ぎ、初等教育の改善のためには何事もなさなかった。

王政復古期には、1816年の「初等教育令」が市町村に学校設置義務を課した。これはまだ精神的義務づけの段階にとどまるものであったが、本格的な初等教育法制の始まりであった。しかし、この時期は当然、フランス人の生活の全面にわたる教会の影響力が復活され、学校教育の管理・監督権も再び教会の手中に収められることになった。7月革命政府は1830年に憲章を發布し、その中で公教育と教育の自由が可及的速やかに法律によって規定されるべきと宣言した。これを受けて成立したのが1833年の「初等教育法(ギゾー法)」である。これは、各市町村に小学校を設置すること、学校の監督・指導のために市町村に委員会を設けることなどを命じた。また教師は各県に設けられる師範学校で養成されること、教師は自治体もしくは国から給与を受けることなども規定された。ギゾー法は義務制も無償制も規定してはおらず、また宗教的色彩も払拭できていなかったが、フランスにおける最初の初等教育総合規定であり、これにより初等教育の発展が大いに進むのである。

1848年の2月革命は共和主義者たちを政権につかせた。当然彼らの手によって、無償・義務・世俗化の公立学校設立の計画が立てられたが、共和主義者間の連携の欠如と保守派の急速な台頭により、その実現は見なかった。反対に、政治の反動化の中で、教会に強い権限を与えた「ファルー法」の成立を見ることになる(1850年)。初等教育に関してファルー法は、宗派別の公立初等学校を創設し、そこでの宗教教育の強化を命じた。また教師については、教会発布の教員免許状に国家の初等教員免許状と同等の効力を与え、聖職者が自動的に公立初等学校の教員になることができるようにした。さらに教育行政については、聖職者の割合が多数を占めるアカデミー評議会に初等教育および教員全般にわたる監督権限が付与された。要するに、教会が教育行政を支配することになり、初等教育全般に及ぶ教会の統制が貫徹されることになったのである。

ファルー法はナポレオン3世の第2帝政期を通じて初等・中等教育を支配した。しかしながら、帝政の後期には、それまでの専制的政治姿勢(権威帝政)を貫くことが政治的に困難となり、議会や労働運動への譲歩をせざるを得なくなった(自由帝政)政治状況の変化を受けて、公教育の主導権も教会から共和主義勢力へと移行していった。特にヴィクトール・デュリュイ(Victor Duruy, 1811-94)公教育大臣の下で教育改革が大いに進展した。1867年の「初等教育法」はその一環であり、公立小学校の完全無償化のための財政的補助や貧困児童の就学奨励のための学校金庫の創設、女子のための公立初等学校開設義務の強化、公立初等学校教員の待遇改善など、公教育制度の拡大のための政策が促進された。

### 第4節 第3共和政下の教育改革

第3共和政の発足とともに民衆教育の拡張を要求する声は増大し、自由主義的共和体制の維持や労働条件の改善などの諸問題と並んで、公教育問題は最重要の政治的課題に据えられた。ミシュレやヴィクトール・ユゴーら知識人によって大革命児の公教育精神を鼓吹された世論は、ジャン・マセ率いる教育連盟によって統一され、組織化されていった<sup>27)</sup>。教育連盟は政治的にも宗教的にも中立の立場を標榜することにより多くの世論の支持を取り付けた。連盟は義務制、無償制、世俗化<sup>28)</sup>された公教育の創設を求める全国的請願運動を繰り広げ、1872年5月には公教育を求める130万人弱の署名入り請願書を国会に提出した。

この世論を受け止め近代公教育制度の確立に大きく貢献したのがジュール・フェリー(Jules Ferry, 1832-93)公教育大臣であった。コンドルセの後継者を自認するフェリーは、民主主義の発展のために科学的合理的知識を普及させる公立の初等学校が是非必要と訴え、1880年代の一連の教育改革に着手した。先ず手始めに1880年2月の法令によって公教育評議

会と学区委員会を完全な選挙制の組織に改め、教育行政の場から聖職者の影響力を縮減することを図った。フェリーは次に師範学校の改善に着手し、来るべき初等教育改革のための人材確保の道筋をつけた。その上で初等教育改革に着手するが、まずは最も反対の少ない側面の改革、すなわち無償制の導入から始めた。1881年法が制定され、公立初等学校の授業料の完全無償化が実現された。次に彼は義務化と世俗化の課題に取り組んだ。義務化の問題はさておき、世俗化の問題は教会側からの猛烈な反対闘争を引き起こした。しかしフェリーはひるむことなく1882年法を強行可決させることによって、6歳から13歳までのすべての男女児童の教育を義務づけるとともに初等学校の世俗化を断行した。すなわち、教科としての「道徳・宗教科」を廃止し代わりに「道徳・公民科」を新設したり、日曜以外の1日を休業日として学校の外で宗教教育が行われるようにするとともに、聖職者が有していた公立初等学校の監督・指導権を取り上げたのである。フェリーが着手した教育改革の完成を見るのは1886年の「初等教育組織法（ゴブレ法）」の制定によってであった。この法令の成立により、全階梯の公教育が世俗化されるとともに公教育は世俗の教師によってのみ行われることとなり、ここに厳格な世俗主義を特徴とするフランス公教育の一応の完成を見たのである。

#### 第4章 ドイツにおける近代公教育制度の成立

##### 第1節 ナポレオン戦争後の内政改革と教育

前述のように、プロイセンでは絶対主義王政期に義務教育制度の創設が見られ、早くから教育の国家管理が進んでいた。さらにそれに拍車をかけたのは、ナポレオン戦争の屈辱的な敗北であった。

1806年イェナでの敗戦を契機に、絶対主義国家から近代的国民国家への脱皮をめざしプロイセンは内政改革を断行し近代化を図った（シュタイン＝ハルデンベルク改革）。この改革では、農民の世襲隷属制の廃止、都市に広範な自治権を与える地方自治制度の改革、ギルドの独占権を廃止し商業の自由の確立等、産業実業家の要求を満たす民主主義的改革が次々に行われた。これらの改革と並行して、教育改革も進められた。改革の方向はこれまでの絶対主義国家の学校支配という枠を乗り越えて、教育による新たな国民国家の形成という理想に求められた。そこでは啓蒙主義的な有用性や身分階層を前提とした学校教育の多様性が批判的に見直され、純粋に人間のための教育、個人の自由と成熟のための教育すなわち近代的市民の形成が中心的な指標となった<sup>29)</sup>。

このような教育改革の推進のため、1807年に内務省内に公教育局が設けられ（1817年に文部省として独立）、その初代局長にドイツ新人文主義の偉大な思想家として知られたフンボルト（Humboldt, Wilhelm von, 1767-1835）が就任した。フンボルトは国家による民衆統制に批判的であり、教育はある特定のタイプの市民（国民）を形作るのではなく、「人間性の理念」に基づいて人間そのものを作るべきであるとの思想を抱いていた。彼のもとで、地方自治を強化する路線に沿った地方教育行政組織の改革や、ペスタロッチ主義に基づく初等教育制度の発展が図られた。また学問の自由と大学の自治という近代的な大学の理念に基づいたベルリン大学を創設したことも彼の大きな業績であった。

フンボルトの後、フンボルト改革の総決算としての総合的学制改革案という形で表されたのが、フンボルトを援助して教育改革に当たったジュフェルン（Süvern, J.W., 1775-1829）の起草による「プロイセン学校制度に関する一般法案（ジュフェルン教育法案）」（1819）であった。この学校法案は統一学校体系、近代的教科課程、学校費の公費負担原則、教員養成制度の構想など、近代公教育の基本的原則を網羅する先進的計画であった。公立初等学校については、7～14歳を義務教育期間と定め、人間それ自体としての一般陶冶を目的に、公費によって維持され、公の監督を受け、すべての人に公開される学校として構想された。

##### 第2節 ウィーン体制下の教育反動

ナポレオンの大陸支配が崩壊し、かわって正統主義と各国の勢力均衡を原則とする保守的なウィーン体制が成立する。この体制は各国の自由主義やナショナリズム運動を抑圧した。ジュフェルン教育法案はウィーン体制の保守反動政治の中で当然のごとく廃案とされた。教育改革による国民国家の再生という気運は急速に後退し、かわって国家社会の現実を固定化しようとする保守政策が学校教育のあり方を貫徹していく。再び教会による学校監督体制が復活、強化されていくのである。

市民的活動を抑圧するウィーン体制のもとでは当然民衆による反体制的騒乱が頻発する。1848年のフランスにおける2月革命の勃発はドイツにおいても自由主義運動の高揚を生み、3月にベルリンにおいて発生した民衆暴動は国王を引退に追い込み、自由主義内閣の成立をもたらした（3月革命）。しかし、国民議会の長期化やフランスにおける労働者の6月暴動の発生とその鎮圧などの事態を受けて国王側の巻き返しが強まり、11月には制憲議会も弾圧されて結局ドイツ3月革命は失敗に終わる<sup>30)</sup>。革命は挫折したとはいえ、その過程で昂揚した民衆の教育改革要求を無視することはできず、国王政府は1850年に「プロイセン欽定憲法」公布し、その中に初等学校に関する諸条項を盛り込んだ。その中には、子

どもの教育を受ける権利の保障、国家および地方公共団体の公立民衆学校の設置義務、授業料の無償等画期的な規定が含まれていた。しかし、その後の政治反動によってそれら有名無実化させられた。

教育政策の反動化は1854年の文部大臣ラウマーの手になる「3規程」の公布によりその頂点に達した。3つの規程のうちの一つ「ルター派単級初等学校の組織と教授に関する諸原則」は次のような特色を有する民衆学校を生み出した。①標準的な民衆学校は宗派別の単級学校とする。②週26時間のうち6時間を宗教教授に当てる。③祖国の歴史、地理、自然、法律、愛国唱歌、国王への敬愛などを内容とする祖国科を設ける。

宗教の授業はカテキズム（教理問答集）の暗記を専らとし、週5時間当てられた唱歌の時間は賛美歌の斉唱が中心であり、民衆学校の教室はまるで教会の延長の場となったのである<sup>31)</sup>。

### 第3節 ドイツ帝国の成立とビスマルクの文化闘争

プロイセン王ヴィルヘルム1世のもとで首相に就任したビスマルク(Bismark, Otto Eduard Leopold, 1815-98)は、民主主義的方法ではドイツの統一は実現できないと判断し、「鉄血政策」を推進して武力によるドイツ統一を決断した。そのため、国内においては工業化を推進し軍隊の組織改革を進め、対外的にはドイツ統一を妨げる勢力であったオーストリアおよびフランスとの間で相次いで戦争を行い（普墺戦争 1866、普仏戦争 1870-70）、それらに勝利することによりドイツの覇権を握り、ついに1871年にドイツ帝国が成立し、国民国家としての統一を果たしたのである。宰相ビスマルクは教育を帝国の統一と発展の手段としてとらえ、教育に対する国家支配を強化した。彼はブルジョアジーの利害に沿って帝国議会を創設と国内市場の整備を進め、政治的経済的統一を果たした。彼にとって、このドイツ帝国の統一を脅かす勢力は2つあった。一つはカトリック派であり、もう一つは社会主義者であった。カトリック派抑圧のために始められたのが文化闘争<sup>32)</sup>であった。その手始めが1872年の「学校監督法」の制定であり、これによって教会、特にカトリック聖職者がそれまで保有してきた学校の監督権を奪い、教育の国家管理の原則を明示した。また同年には「一般諸規定」も制定され、これら一連の立法によってドイツの公教育制度がほぼ確立されたといえる<sup>33)</sup>。

「一般規程」は5つの規程を含んだ総称であり、このうち初等学校に関するものは「プロイセン民衆学校の組織、課題、目的に関する一般規程」であり、それは民衆学校に対して、宗教教授の時間の削減を命じ、かわりに実科（地理、歴史、博物）を導入してカリキュラムの多様化を図り、また学習においては子どもの機械的暗記を禁じ、かわって観察力、理解力を強化する方法を奨励するなど、教育内容や方法の近代化を進めた。他方、1888年には「民衆学校国庫補助法」を制定し、授業料無償の実質的保障が図られ、近代公教育制度の確立が見られた。しかし、資本主義経済の発展にともない労働者階級の政治意識が高まり政治行動が活発化するにつれ、ビスマルクは労働運動弾圧政策を前面に押し出すようになり、民衆教育に対する反動政策も強められることになる。その現れの一斑として、1870年以降宗教教授が再び強化され、それにともない教会による学校教育への支配力が復活することになった。

絶対主義期以来、ドイツでは公教育の整備に力が入れられてきた。特に義務就学制は他国に先んじて発達した。また無償制も実現するが、純粋な意味での世俗主義は確立しなかった。学校の監督権は教会から国家へと移ったが、学校での宗派的教育は無くなることはなかった。この点がドイツの近代公教育制度の一つの特色となっている。

## 第5章 アメリカにおける近代公教育制度の成立

### 第1節 独立以前の教育状況

アメリカはヨーロッパの植民地として歴史を開始した。宗教的情熱から理想の社会の建設を夢見た人々、一攫千金を求め野心満々に渡海してきた人々、凶作や不作に苦しめられ最後の安住地を求めて命からがらたどり着いた人々、ヨーロッパ各地の文化を身につけたこれら様々な移民の夢と希望、情熱や欲望のぶつかり合いの中でアメリカ独自の文化と社会が作り出されてきたのである。アメリカの教育もまた、そうした経緯のもとで形成されてきた。民族、宗教、慣習等の異なるヨーロッパ各地域の教育の伝統をベースにしながら、それらを通底する普遍性を求めてアメリカに固有な自由で民主的な教育システムが創造されてきたのである<sup>34)</sup>。

植民地時代のアメリカの教育事情は地域によって大きく異なっていた。イギリス国教会の信仰を奉じる保守的なジェントリー層が植民を指導した南部では、イギリスの教育慣行がほとんどそのまま踏襲された。すなわち、教育を家庭の私事と見なし、貧児や孤児の教育を教会の自主的な慈善に委ねるというレッセ・フェール（自由放任）原則である。南部植民地は広大な地域に人々が拡散居住するという地理的狀態も加わり、民衆の教育についても慈善学校のような組織的な教育をほとんど行われず、専ら家庭に委ねられていた。ただ宗教教育に関しては教会での日曜説教を重視し、牧師にはその実施を督促し、父母や雇用主には子どもをそれに出席させることを義務づける命令が発せられたりした。

他方、北部ニューイングランド地方、特にその中心であるマサチューセッツ植民地では教会を核とした「聖書共和国」

の建設が目指された。そこではエリートの信者たちが信仰の純粹さを守るために、住民たちの日常生活を統制する監視体制が作られていた。したがって、住民の信仰と生活指導するエリートである牧師養成の計画が当初から立てられ実行に移されていた。すなわちハーバード・カレッジの建設と、それへの準備学校であるラテン文法学校の各地での設置である。また一般住民に対しては、50戸以上のタウンに小学校を、100戸以上のタウンには文法学校の設置を義務づける1647年の法律などで子どもの教育の強化を図ろうとした。ただしそれは就学を義務づけたものではなく、子どもの教育の責任はあくまで親もしくは雇用主にあるとされていた。しかしこのようなニューイングランド地方の神政国家建設の情熱に基づく教育への熱意は17世紀の中葉がそのピークであった。西インド貿易の活発化にともない大西洋沿岸の各地に商業都市が成立し、大商人たちが社会的、政治的に台頭し影響力を発揮することにより、植民地の性格が急速に変貌し、教育への情熱は徐々に衰え、いつしか忘れられていった。この公教育構想は「神政国家」建設の理念に基づくものであり、単一宗派が支配する単一国教制度下のみで機能しうるものであり、商工業の発達、移民の増加などにより社会の複雑化、流動化が進むと機能しなくなるのは必然であった。

## 第2節 アメリカ独立と公教育構想

1776年の『独立宣言』の公布、その後の独立戦争を経て、1783年にアメリカ合衆国が誕生した。『独立宣言』の公布は、人類史上初めて個人の尊厳、人間の平等、人民主権の原理を国家の基本的文書の中で宣言した意義深い出来事であった。このことは革命期間中にアメリカ社会において重大な変容が生じ始めていたことを意味している。すなわち、革命の指導権は終始上層階級者たちの中にあつたが、革命の遂行には民衆の動員が不可欠であったことから指導者は民衆の結集を訴えざるを得ず、革命に参加した民衆は自らの政治意識を高めることになった。民衆の支持を確かなものとするためには君主政に反対する人民主権の共和政原理を掲げざるを得ず、結果的にアメリカ社会の民主主義的傾向を不動のものとなった。このような傾向は教育面においても追求されることになった。1791年に合衆国憲法に付加された憲法修正10ヶ条の第10条によって教育の権限は州または人民に留保されることになったのである。これは教育の地方分権化を可能とする規定であり、ここにアメリカ公教育制度の特質の礎の1つが築かれたのである。

ワシントンを始めとして、革命のリーダーたちは一様に教育に深い関心を示していた。独立の共和国として共和政治を発展させるためには、国民教育が不可欠であったからである。さまざまな国民教育制度案が出されたが、最も有名なものはトマス・ジェファソン(Thomas Jefferson, 1743-1826)が1779年にバージニア州議会に提出した「知識普及法案」である。彼はこの法案で、公営の3段階の単線型学校体系によって、世俗主義に基づく無償制の公立学校の創設を提案した。しかし、当時は公教育を制度的に実現するための社会的条件が熟しておらず、他の多くのプランともどもこの法案も実現を見ることはなかった。むしろ、独立後の政治、経済、外交上の混乱は財政上の逼迫をもたらし、かつ強固な中央政府の樹立を求める連邦主義者の保守化傾向を強めさせ、民衆の教育への関心は急速に冷却されていくのである。以後19世紀の20年代に至るまで江、「暗黒時代」とも言われるような教育上の空白期が訪れることになる<sup>35)</sup>。

## 第3節 産業革命の進行とコモン・スクール運動

独立後のアメリカはほぼすべての州で白人男子の普通選挙制度が普及していった。大統領選挙においても大統領選挙人を一般国民が選出する制度が定着し、1828年の大統領選挙において、主として労働者、農民、都市の小企業家たちの支持を得たアンドリュ・ジャクソン(Andrew Jackson, 1769-1845)が大統領に当選し、いわゆる「ジャクソニアン・デモクラシー」の時代が到来した。この時期は産業革命が進行し、社会が大きく変化していく時期でもあった。産業化と都市化が進み、貧困や犯罪などの社会問題が増加する中で、アメリカ人の公教育への関心が再び強まるのもこの時期であった。

産業革命の進行とともに労働者の組織が各地で結成されるようになる。例えば、1828年にニューヨークとフィラデルフィアで労働党が誕生した。彼らは普通選挙権の獲得とともに教育の機会均等を運動の重点項目に加えた。教育を受けることによって自らの才能を開発し、知識を獲得することによって市民としての権利と義務の行使が可能になることを自覚したのである<sup>36)</sup>。そのために彼らは公立学校の設置を強く要求した。

これら労働者等の運動とは別に中産階級の中でも、貧民に対する慈善的教育ではなく、無月謝の公立学校における普通教育を州の責任において実施することは、社会問題の解決に貢献すると同時に一層の経済的発展を保障することになろうと主張する人々も、全市民の子弟を対象とした無月謝の公立学校(コモン・スクール)の設置運動を強力に展開した。しかし、宗派的教育を至上とする植民地以来の伝統に固執する人々や、教育への公権力の介入を嫌う人々も多く存在し、公教育制度の導入に激しく抵抗した。世論が二分する中、粘り強くコモン・スクールの必要性を訴え、アメリカの公教育制度の進展に大きな貢献をした人物にマサチューセッツ州教育長のホレス・マン(Horace Mann, 1796-1859)、コネチカット州教育長のヘンリー・バーナード(Henry Barnard, 1811-1900)がいる。彼らは、コモン・スクールはヨーロッパ諸国

に多く見られる下層市民や労働者のための庶民学校とは全く別物であることを強調した。それは全州民のために共通する学校、すなわち全州民に共通する理想や価値の実現に奉仕する人間形成の機関であり、民主主義社会はそのような学校を必要とするを訴えた。なぜなら、最も民主的な統治形態たる共和制の下では主権者は国民1人ひとりであるがゆえに、共和制の維持と発展のためには国民すべてが自由な市民としての権利を正当に行行使し、国民としての義務を完全に履行するために必要な知識を獲得しなければならないからである。そのための最も効果的な手段が無月謝の公立学校を中心とする公教育制度なのである。

かくして、1852年マサチューセッツ州が「義務就学法」を最初に制定し、アメリカにおける近代的義務教育制度はここに力強く歩み始めることになる。この義務就学法は、8歳から14歳までの子どもを年間少なくとも12週間就学させることを両親に課するものであったが、このような就学義務規定は他の州にも影響を及ぼし、1870年代には10州以上で、1900年までに32州で、そして1918年のミシシッピ州を最後としてアメリカ全土で義務教育制度が確立したのである。

アメリカにおける近代公教育制度の成立時期は州によって異なるが、常にマサチューセッツ州が先導的役割を果たし、19世紀後半には多くの州で成立した。アメリカにおいては、義務・無償・世俗性の公教育は、公立小学校の上部構造として発達したハイスクールへと拡大し、ヨーロッパとは異なる単線型学校体系を実現していくことになるのである。

### おわりに

以上見てきたように欧米の先進諸国において公教育制度の骨格をなす義務教育制度が確立するのは、公教育思想が提唱されて以来1世紀近くの試行錯誤の後、19世紀後半以降である。この時期は各国の資本主義経済体制とその基盤の上に近代市民社会が確立していく時期に当たり、そのような経済・社会体制を支える保障装置として、資本家（ブルジョア）を中核とする政府の手によって、就学の義務を中心とする義務教育制度が形成されたのである。

欧米諸国の公教育制度の成立をもたらした要因は国によって様々であることは本論で概観してきた通りである。しかしどの国においても共通する主要な要因として、①産業革命、②ナショナリズム、③民主主義、という3点を指摘できよう。この3要因は教育史家リースナーが夙に指摘していることである<sup>37)</sup>。産業革命後の資本主義経済は近代工場で能率的に働くための態度と知識・技能を持った大量の労働者を必要とし、そのためにふざわしいカリキュラムを備えた学校教育を要求した。また、近代国民国家の政府は国家体制の安定のため国民の意識統制を図る。それは国家・皇帝に対する忠誠、民族の伝統・神話への畏敬、言語の統一、他国への敵愾心を高めるための愛国心等の涵養を求める教育政策となって現れる。他方、一般の国民や労働者階級の側からも、教育を受けることを基本的人権としてとらえる観点から、学校教育の拡充・整備ならびに教育の機会均等の実現を求める運動が強力に展開されるようになり、このことが公教育制度の形成に大きな影響を与えることになった。このように、現実成立した公教育制度は、上から（政府）からの要請と下から（国民）の要求の両面によって規定されている。

もちろんこれらの要因はどの国においても均等に作用したわけではない。民族の歴史と経済の発展状態や政治体制の違いに応じて、それぞれの国の教育体制の成立過程において3要因は強弱濃淡、独自な姿をもって作用したことは本論で概観した通りである。簡単に要約すれば、イギリスの教育に大きな影響を与えたのは産業革命であったのに対し、フランスの場合はナショナリズムと民主主義の2つの要因が強く働いた。ドイツの近代学校の成立を強くリードしたのはナショナリズムであったのに対し、アメリカの近代教育制度は民主主義の展開及び産業革命の進展を背景に発達したといえよう。

### 【註】

- 1) 公権力が教育に関与することは、古く古代ギリシャのスパルタの教育の事実や哲学者プラトンの理想国家実現のための教育構想に見られるように、近代特有の現象ではない。しかし、近代においては教育の中で公教育の占める割合がそれ以前の時代に比べて比較にならないほど大きくなっており、公教育が近代以降の教育の大きな特徴となっている。
- 2) 絶対王政の成立を構造については、木下康彦・木村悌二・吉田寅編『詳説 世界史研究』山川出版、1995年、pp.250-1.を参照。
- 3) 13世紀以降神聖ローマ帝国またはドイツ王国を構成した地方国家のことで、王権ないし皇帝権による国家統一が挫折し、地方領主の自立度が強まったもの。
- 4) カテキズム(catechism)の邦訳語。キリスト教の教理を平明に問答体形式で記した書。
- 5) 近代学校成立以前のヨーロッパの教会などで行われていた一般民衆の子ども向けの初歩的教育内容。わが国における「読み・書き・そろばん」に該当する語。読(reading)、書(writing)、算(arithmetic)の発音上の頭文字をとった表記。
- 6) 重商主義とは、貿易差額によって富を増やそうとする政策で、初めは直接的に金銀の獲得を目指していたが、やがて国内産業を保護・

- 統制し、特権会社を設立して貿易を独占する政策に移っていった。
- 7) 小倉芳彦・金沢誠・仁木久編『くわしい世界史の新研究』洛陽社、2003年、p. 302.
  - 8) すべての人間が生まれながらに持っていると言われる権利。近代の自然法論によれば、この権利は国家以前に存し、国家によって人為的に与えられたのではないから、国家はこれを侵害することはできないとされる。
  - 9) 荘司雅子監修『現代西洋教育史』亜紀書房、1969年、p. 47.
  - 10) エンゲルスの文章は、木下法也・池田稔・酒井豊編著『教育の歴史—西洋と日本—』学文社、1992年、p. 134. より引用した。
  - 11) 同前、pp. 134-5.
  - 12) 同前、pp. 135-6.
  - 13) 国教会とは国王ヘンリー8世が離婚問題を契機に1534年にローマ教会から分離独立させた国家教会のことを指す。国教会はローマ教皇庁から独立したとはいえ、教義、儀式の面で依然としてカトリック教会の残滓を多く残していたので、プロテスタントの立場に立つ人々を包含することはできなかった。国教会の外にあってより徹底的な改革を求める、長老派やバプテスト、クエーカー教徒などの宗教的立場と教派のことを非国教会という。
  - 14) 長尾十三二『西洋教育史』東京大学出版会、1978年、p. 127.
  - 15) 同前、p. 128.
  - 16) 柴田義松・斉藤利彦編著『近現代教育史』学文社、2000年、p. 19.
  - 17) 長尾、前掲書、p. 128.
  - 18) 柴田・斉藤、前掲書、p. 19.
  - 19) 荘司、前掲書、p. 96.
  - 20) 以上、フランスの絶対王政の成立については、木下、前掲書、pp. 259-260. を参照。
  - 21) 国家に対する教会の独立を擁護し、ひいては公共生活の諸領域で教皇と教会の影響力の伸張を旨とした近代カトリックの運動。フランスから見て「山のかなた」(ultra montes)にあるローマ教皇の利害を代表するところからこの名がつけられた。
  - 22) ローマ教皇や外国勢力などの影響を排して、自らの独自性を主張しようとするフランス・カトリック教会の路線を指す。
  - 23) ローマ・カトリック教会に属する教団。ヤソ会とも言う。1534年イグナチオ・デ・ロヨラによって創設された。教皇に絶対的に服従しつつ、神と教皇の戦士として布教に勤めることを自らの使命とした。極めて厳格な軍隊的規律の下に組織され、反宗教改革の戦士として活動し、プロテスタントによる失地の回復と海外伝道に大きな成果をあげた。
  - 24) 田中克佳編著『教育史』川島書店、1987年、p. 135.
  - 25) 同前、pp. 135-6.
  - 26) 太田直子・黒崎勲編著『学校をよりよく理解するための教育学 1；教育の原理』学事出版、2005年、pp. 96-7.
  - 27) 荘司、前掲書、p. 113.
  - 28) 公教育の世俗化ということは、学校運営の権限を聖職者から取り上げることと、教育内容から宗教・宗派色を無くしていくことを意味する。
  - 29) 池端次郎編『西洋教育史』福村出版、1994年、p. 171.
  - 30) 木下、前掲書、o. 351.
  - 31) 仲新・伊藤敏行・江上芳郎編集『学校の歴史2；小学校の歴史』第一法規出版、1979年、p. 287.
  - 32) 1871年から1878年にかけてドイツ帝国首相ビスマルクによって行われた、ローマ・カトリック教会の影響力を低下させることを狙いとした政策を指す。当時、プロテスタントが支配的なプロイセン王国においてもカトリック教会は人々の生活のあらゆる面において強い影響力を保持していた。新しく成立したドイツ帝国で、ビスマルクはこの世俗主義的な国家の力の強化のために、カトリック教会に対する政治的制御によって教会の政治的・社会的影響力を低下させようとした。
  - 33) 柴田・斉藤、前掲書、p. 37.
  - 34) 池端、前掲書、pp. 195-6.
  - 35) 同前、pp. 199-200.
  - 36) 荘司、前掲書、P. 77.
  - 37) リースナーの指摘については、江藤恭一・木下法也・渡部晶編著『西洋近代教育史』学文社、1979年、pp. 178-9. からの引用である。

## 【その他参考文献】

- 1, 岩下新太郎・榊田久雄 編著『要説 教育行政・制度』金港堂、平成8年.
- 2, 教育制度研究会 編『要説 教育制度』学術図書出版社、1991年.
- 3, 教育制度研究会 編『要説 教育制度 新訂版』学術図書出版社、2002年.
- 4, 久下栄志郎・堀内孜 編著『現代教育行政学』第一法規、昭和54年.
- 5, 小山俊也『教育制度の形成・発展；世界の教育制度Ⅰ』明星大学出版部、昭和63年.
- 6, 小山俊也『教育行政の原理・組織；教育行政制度Ⅰ』明星大学出版部、昭和63年.
- 7, 堀内孜・小松郁夫 編著『現代教育行政の構造と課題』第一法規、昭和62年.
- 8, 森秀夫『要説 教育制度』学芸図書株式会社、1995年.
- 9, 森秀夫『要説 教育制度 改訂版』学芸図書株式会社、2002年.
- 10, 山崎英則・徳本達夫 編著『西洋の教育の歴史と思想』ミネルヴァ書房、2001年.

# Study of Formation of Modern Public Education System –Foundation of the Compulsory Education in the Western Countries –

Masahiko SOGA

*Department of Applied Science,*

*Faculty of Science,*

*Okayama University of Science*

*1-1 Ridai-cho, Okayama 700-0005, JAPAN*

(Received October 1, 2007; accepted November 2, 2007)

In this treatise I described the processes of forming modern public educational systems, especially the compulsory education, in four big Western countries, that is England, France, Germany and the U.S.A. The compulsory education systems in these nations were commonly completed in the late 19<sup>th</sup> century when modern civil societies based on the capitalistic economy was also established in these countries. Bourgeois governments needed a security system for the defense of their capitalisms and the stability of societies. It seemed obvious that the compulsory education was formed for these reasons.

After examining histories of forming modern educational systems, I pointed out three main factors that commonly affected the formation of public educational system at the conclusion of this paper. These are ① Development of the Industrial Revolution, ② Need to Uplift People's Nationalism and ③ Progress of the Democracy. Of course these factors did not uniformly influence the process in every state. While British education was mainly affected by the Industrial Revolution, French one was considerably influenced by both Nationalism and Democracy. It was the strong Nationalism that led the formation of German modern school system. American Common School Movement was inspired by the progress of Democracy and Industrial Revolution.