

平等主義と教育

—「自立しなさい」を乗り越えて—

宮寺 晃夫

筑波学院大学情報コミュニケーション学部教授

飛びかう自立言説

人びとが親として子どもに望むのは、自分の未来を、一人でしっかり切り開いていってほしいということであろう。また、人びとが市民として親たちに求めるのは、人に頼らず、自力で家庭を営んでもらいたいということであろう。それでも、周囲の人の力を必要とする子どもはいくらでもいる。公的な扶助に頼らなければやっていけない親たちもたくさんいる。それを支えるのが、同じ時代を生きる人びとであり、社会というものである。「社会的（ソーシャル）」という言葉は、もともと、人が個人として背負いきれない問題を、人びとが、応分の力を出しあって解決していくこと、つまり「互惠的」ということを指していた。この意味では、たとえば若年者が正規雇用に就けない

のは、個人の努力不足の問題というより、「社会的」問題である。子育ても、こんにち、親個人の責任というより、人びとのつながりのなかで、責任を分かちあっていくべき「社会的」課題となってきた。

人と人とのつながりが、「社会関係資本（ソーシャル・キャピタル）」という名の価値とみなされるようになった。しかしその一方、人びとは孤立して事に当たるとなり、コミュニティの行事にも参加しなくなった。そのため、コミュニティは活気を失い、文化的にも、政治的にも貧しくなってきた。そうしたアメリカの事情を、ロバート・パットナムの『孤独なボウリング』（柴内康文訳、柏書房、2006年）は克明に伝えている。

自分のことは自分でする、人に頼らず一人でするのがのぞましい、といわれればその通りである。その通りであっても、制度や財政の裏づけなしに、無責任に自立性が強調されると、支援を必要とする子どもと親はますます追いつめられる。「自立しなさい」という言説が飛びかうなかで、人びとの支えあいと、連帯の意識が失われているとすれば、それこそ社会は「非社会的」になってしまう。その兆候は、わたしたちの国でもみられる。

全中学生のうちの10万5千人、つまり34人に1人が不登校になっている（文部科学省『学校基本調査（速報）』2008年8月）。そういう現実がありながら、学校外で自立をうながす施設は、一部のフリースクールやフリースペースをのぞいて、まだ正規の制度

みやでら あきお

1942年生。東京教育大学大学院教育学研究科博士課程単位取得退学。博士（教育学）。筑波大学大学院人間総合科学研究科教授を経て現職。教育哲学会代表理事。著書に『現代イギリス教育哲学の展開—多面的社会への教育』（勁草書房、1997年）、『リベラリズムの教育哲学—多様性と選択』（勁草書房、2000年）、『教育の分配論—公正な能力開発とは何か』（勁草書房、2006年）、『日中教育学対話—教育学研究と教育改革の現状と課題』（共著、春風社、2008年）などがある。

とみなされていない。子どもが自立していく場は、いぜんとして学校しか用意されていないのが実状だ。そのため、学校への復帰策が、かえって不登校を長引かせるケースもふえている。

また、「ワーク・ライフ・バランス」が強調されているながら、子育てと就労の両立は個人の責任とされ、学童保育や育休を財政面で支援する政策は立ち遅れている。これも掛け声だけにおわっている。それはちょうど、「自立支援」が叫ばれながら、障害者への医療給付が本人の自己負担に切り替えられているのと似ている。自立することの大切さをうたう言説が、支えあいの「社会的」連帯意識の希薄化をまねいているのは、皮肉というほかない。

平等と自立

それだけに、教育のあるべき姿をのべるとき、わたしたちはもっと慎重であっていい。子どもと子どものあいだや、家族と家族のあいだには、所得水準のちがいや、養育環境、将来の見通しのちがいなど、さまざまな亀裂が走っている。それらに目配りしないと、当たり前のことをのべても、人の尊厳を傷つけ、社会から排除してしまうことがある。排除しているという意識もないままに。そのため、おおくの子どもと親たちは、「自分たちは見捨てられている」という孤立感を深め、自立への意欲が萎えてしまう。

子どもたちのあいだの学力格差が、たんに本人の努力しだいで決まるのではなく、もっと内面的な、努力への動機づけによって決まるという事実が明らかになって久しい（荻谷剛彦『階層化日本と教育危機—不平等再生産から意欲格差社会（インセンティブ・ディバイド）へ—』有信堂高文社、2001年）。その差を、さらにつきつめていけば、日頃の親子のふれあいで、努力することの意義をじゅうぶん感じ取れる子どもと、あまり感じ取れない子どもの差にいきつく。つまり、親たちが保有する文化資本の差である。子どもたちは、本人には責任のない親の階層差によって、内面の意欲にまで差をつけられ、大人世代の格差を受

け継がされてしまっている。世代を超えて格差は継承されていくとする「再生産理論」が、正しさを証明されてしまっているのだ。

まじめに努力する意義を、大人たちから奪っておきながら、「努力すれば報われる（努力しないから報われない）」という自己努力と自己責任を子どものうちから植えつけていく。そういう風潮に手を貸しているのが自立言説である。子どもを取り巻く現実は、一人ひとりでちがっている。個別の境遇から切り離して、自立言説を一律にのべていくから、子どもを追いつめてしまうのだ。教育のあるべき姿は、子どもと親が、どのような境遇にあっても、社会の平等な一員として尊重され、たがいに利益と負担をわかちあう方向で、つまり「互惠的」な方向で語られていく必要がある。平等に扱われてこそ、自立への意欲も芽生えてくるのである。

「格差をなくせ」でよいのか

日本が、いまだどれだけ平等な社会かどうかを表わす指標に、ジニ係数がある。公表された数値をみると、当初所得の係数は一貫して上がっているものの、社会保険料や税を差し引いた可処分所得の係数は、1998年を頂点に、一転して下がっている（厚生労働省『所得再分配調査』2005年、20頁）。再分配の結果として、階層間の格差は改善されているというのである。もちろん、これは貧困層へのパイの分配が大幅にふえたためというより、富裕層の所得が急速に落ち込み、パイそのものが小さくなったためである。格差の改善は、社会全体の貧困化によってもたらされた仮象で、物差しそのものが縮小した結果である。これをある経済学者は、「みんな仲良く貧乏に」なる社会だと表現している（小塩隆士「格差—その危惧すべき対象の正体は?」『経済セミナー』2008年5月号、26頁）。

景気が後退局面に入ったことを、政府もようやく認めた。このまま税収の伸びが見込めなくなると、再生産部門への財政投入はいちだんと切りつめら

れる。同じ再生産部門のなかでも、効率のよい領域に経費が集中していく。教育部門は、すでに政策転換の影響をまともに受けており、義務教育費について、2004年に総額裁量制が導入され、2006年には国庫の負担率が二分の一から三分の一に引き下げられた。その一方では、科学技術の開発にかかわる予算はふえている。高等教育にかかわる文教予算も、競争的獲得資金の比率を上げることによって、一部の有力大学に集中しやすくなっている。「下に厚く」どころか、「上に厚く」の路線が敷かれているのだ。

このように、社会全体の貧困化にたいする国家的戦略が先行しているとき、格差問題への取り組みも、あらたな局面を迎えている。「格差をなくせ」と繰り返すだけでは、「格差が大きくなっても、社会全体が豊かになればよい」という意見をはね返すのはむずかしい。そうした総量主義に対抗して、平等主義の政策を要求していくには、どうしたらよいであろうか。

とりえず警戒を要するのは、総量主義と平等主義が、安易な二律背反の関係に置かれられないようにすることだ。平等主義に重きを置きすぎると、社会全体の貧困化が進んでしまう、と総量主義者はしばしばいう。この見方が正しくないことを示すには、実証系の考察だけでは限界がある。どうしても、「どのような社会が公正な社会か」を問う規範系の考察にさかのぼる必要がある。

「能力に応じて」とは

そういうとき、能力開発としての教育は、平等主義の真価を問うテスト・ケースになるように思う。というのは、教育は、経済部門や福祉部門のように、財の移転やベーシック・インカム確保だけでは、不平等の解消が望めない部門だからだ。憲法は、「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」(第26条)としている。ひとしく教育を受ける権利は、能力

に応じて保障される権利だとされており、この規定はいまも重い。解消しきれない不平等をふくみながら、教育はなされる。というより、教育は、個人の発達可能性のちがいや、生き方の選択の多様性など、要するに個人の個性と自由をふまえなければ、成り立たないのだ。

仮にAとBが所有する財のあいだに、100対50の差があるでしょう。AからBに財を移転して、両者の所有が75に近づくように再分配していけば、両者は平等な関係になるが、そういう移転が利かないのが能力という財である。出生時になされる能力の生得的な配分には調整の手立てがないし、どのような家庭に生れ落ちるかも、公平さが保たれない。そうした不平等を嘆くことはできても、批難することはできない。能力と境遇にまつわる幸運と不運の不平等は、人びとに生まれついており、人為で修正できないまま、教育がはじめられることになる。

『正義論』(矢島鈞次訳、紀伊国屋書店、1979年)の著者として名高いジョン・ロールズは、不平等であることが許されるのは、それが、社会のなかでもっとも不遇な人たちの幸せを増すときである、とした。これは、「格差原理」として知られている。この原理にしたがうと、仮にすべての人がまったく同じ境遇と同じ能力で生きている社会があるとしても、それはかならずしも「よくできた社会」とはいえない。だいいち、そういう社会では生産性が上がらず、そのため、不遇の人たちに回される財源が不足することになる。この限りでは、ロールズの「格差原理」は、総量主義と平等主義の二律背反を回避しているように思われる。人びとのあいだに、埋めあわせのできない不平等があっても、その差異を有効に活かせば、より公正な社会になると想定されている。そのさい前提にされるのが、人びとの「互恵的」な関係である。

ある人は、特別な才能を授かって生れる。また、恵まれた家庭環境に生れ落ちる人もいる。そういうことを、ロールズは「道徳的にみて恣意的」だとみなし、自分は特別な才能を授かったり、恵まれた環境に生れ落ちたりするのに値する人間だ、などとだれも

主張できないとした。心身に障害をもっていたり、不遇な環境のもとに生れ落ちたりした人についても、同様に、それらを当人だけの責任に帰するわけにはいかない。こうした個人に責任のない不平等にたいして、人びとはいったい何ができるであろうか。この点をめぐって、ロールズ以降の平等主義は議論を展開している。それは「運一平等主義」といわれる。

運一平等主義にはいくつかのヴァージョンがある。それらに共通するのは、人びとに不平等な格差をもたらす要因には、環境要因（どのような家庭に生まれ落ち、どのような階層のなかで育ったか）と、選択要因（どのような生き方を選び、どのような進路を採ったか）の二つがあると、どちらについても、多かれ少なかれ個人の力を超えた幸運と不運が関与している、とする考え方である。この考えにしたがえば、幸運の帰結として得られる財や便益に、個人は、すべて自己所有権を主張できるわけではない。そのなかには、人びとのあいだで公平に再分配されるべき部分がふくまれている。

教育の機会と結果

生れついての不平等を、教育機会の分配に反映させないようにする配慮は、これまでもなされてきた。とくに初等教育段階の教育についてはそうである。初等教育の分配は、「能力に応じて」というより、「必要度に応じて」なされるのが原則で、ハンディをもつ子どもには、必要とするだけの手厚い教育が施されてきた。この原則は、20世紀の中頃以降には、「すべての子どもに中等教育を」というスローガンとともに、中等教育の段階にも当てはめられてきている。

ただし、平等に分配されるのは教育を受ける機会にとどまる。教育機会から、どれだけの厚生と便益を得るかという結果にまでは、平等な配慮がおよばない。これは配慮の不足というより、教育の限界、いや特質である。与えられた機会をみずからの厚生と便益にどこまで変換できるかは、人が保有する能力しだいである。その能力が均等に配分されていない

以上、また、公教育以前と、公教育以外になされる能力開発が、親の私的な権限に属している以上、同じ機会から得られる厚生と便益も、不平等なものにならざるを得ない。

さらに、教育の結果の判定は、教育が終了した時点だけでは下せない。教育が人に何をもたらすかは、学力試験などの即時的な評価だけで、判断できるものではないからだ。仮に、全員100点主義で教育をすすめたとしても、それだけでは、結果の平等を実現したことにならない。教育の結果は、人生の長いスパンで判断されなければならないし、学校的価値を超えて、さまざまな領域の価値にわたる多様な尺度を用意しなければ、評価として不完全であり、不公平である。

このように、教育の結果の見極めは、時間的にも、領域的にも固定が難しい。それだけに、結果を平等にそろえるのは不可能にちかい。到達度の観点を政策的に決めてしまうと、教育の論理を踏み外し、「教育」と呼ぶより、「操作」と呼ぶほうがふさわしくなってしまう。教育における個人の自由は、なによりも、教育の結果において確保されなければならない。

教育と希望

教育の機会は、能力開発のための資源であり、できるだけ平等に供給されるのがのぞましい。それを資源として、どのような厚生と便益が得られるかは個人の個性と自由にゆだねられる。人はそれぞれの人生設計のオーサー（著者）である。それゆえ、能力開発としての教育政策の土台にあるのは、資源一平等主義であって、厚生一平等主義ではない。

そうはいつても、機会という資源を提供するだけで、その使い方は個人の自由にゆだねるというのでは、問題の解決にはならない。むしろ、そこから問題がはじまるといったほうがいい。というのは、「個人の自由」といつても、自立性や自発性そのものが、幸運と不運の不平等な境遇のもとで成り立っており、だれもが、自分の将来を思い通りに描けるとは限

らないからだ。自分が何になりたいのか、何になることができるのかの人生設計に、選択肢がはじめから狭く限られている子どももたくさんいる。そういう子どもたちが選択した進路は、たとえそれが自発的に描かれた希望であっても、それを実現させるだけで、教育は責任を果たしたことにはならない。希望自体が「つくられた希望」だからである。

貧困が、子どもの希望をいかに限られた範囲に押しとどめているか。それをもっともよく示しているのは、児童養護施設で生活する子どもたちの事例である（浅井春夫他著『子どもの貧困』明石書店、2008年）。養護施設の子どもたちは、みずからの意思で、大学進学を希望しない。実現できない希望は、はじめから選択肢に入っていないのだ。だからこそ、希望の抱き方を広げ、いままで選択肢に入っていない項目にも可能性を開いていくこと、つまり「希望への教育」がなされなければならない。それは財政の裏づけなしには、いいかえれば人びとの「社会的」連帯意識なしには、実施できない教育である。

ノーベル賞をうけたインド人の経済学者アマルティア・センは、経済開発と能力開発の両面をふくめて、開発の目的は人の自由を広げることだといった（『自由と経済開発』石塚雅彦訳、日本経済新聞社、2000年）。人の自由は、たんに、自分の能力を自立的、自発的に使うようにうながすだけでは得られない。その人自身も気がついていない、潜在的な選択肢をふくめて、希望の描き方を豊かにしていくことが重要で、それが「開発」の真意である。こういう発想をセンは「ケイパビリティ・アプローチ」と呼んでいる。人びとのあいだに、平等に保障されなければならないのは、なによりもこの「潜在能力（ケイパビリティ）」一倫理学者の川本隆史氏はいみじくも、「生き方の

幅」と訳している一である。ケイパビリティ・アプローチは、人が自発的に選択する進路のほかに、人が選択すべきもっと豊かな生き方があるはずで、その可能性はだれにでも平等に開かれているとする。

セン自身は、すべての人に可能性として開かれている「生き方の幅」を、箇条書きのように示すことには慎重である。定番のリストを出すことによって、人の生き方の可能性を、閉じたものにしてしまわないように願うからだ。この点で、センは、同じケイパビリティ・アプローチを採るマーサ・ヌスバウムが、10項目にわたり、すべての人に平等に保障すべき普遍的な「生き方の幅」を示したのと対照的である（『女性と人間開発』池本幸生他訳、岩波書店、2005年）。セン、おとびヌスバウムの発想は、上でみたロールズのように、社会の共有財をどのように公正に分配するかという「分配論」よりも、いつそう内面的な問題に分け入り、人間の能力の開発から、公正な社会を展望するのである。

教育政策の立案に当たる者も、同様のスタンスを採ることが求められる。どのような境遇の子どもも、進路の選択のさい、生れと境遇の不平等のために、はじめから視野に入っていないような選択肢がないようにしていく責任が、政策立案者にはある。選択を可能にする財政的な基盤の整備もふくめて、人びとに、負担を共有させていく責任もある。「希望への教育」は、人びとのそうした「互恵的」関係なしには実現できない。すべての子どもに、希望をつなぐ教育を保障することは、「社会的」なるものが絶えることがないように、という希望をつなぐことでもある。子どもの教育は、親個人の責任というより、人びとの連帯意識をはぐくむ「社会的」課題なのだから。■