

民主主義の土台としての公教育

苫野 一徳

熊本大学教育学部准教授

はじめに

公教育は、言うまでもなく市民社会—民主主義社会—を最も根底で支える制度である。しかしそのことの本質的な意味は、残念ながら一般にはまだ十分に共有されてはいないように思われる。

そこで本稿では、「民主主義と教育」の根本的な関係について明らかにすることにしよう。そしてその上で、現代の学校が抱える問題とその克服の道筋について、簡潔に述べることにしたいと思う¹。

公教育とは何か？

公教育(学校教育)の本質、そして「民主主義と教育」の関係を明らかにするためには、やや迂遠ではあるが、人類1万年の歴史を振り返る必要がある。

人類がそれまでの狩猟採集生活から定住・農耕・蓄財の生活へと徐々に移行していくようになったのは、約1万年前のことである。このいわゆる「定

住革命」「農業革命」は、人類の「進歩」のきっかけを作った最初の大革命であったと同時に、その後現代にいたる、長い戦争の歴史の始まりであったとも言われている。

蓄財の始まりは、その奪い合いの始まりでもあったのだ。人類は約1万年前より、いつ果てるとも知れない戦争の時代に突入した。17世紀イングランドの哲学者ホブズが言ったように、「万人の万人に対する戦い」が始まったのだ。

この拡大し長引く戦いに一定の終止符を打ったのは、歴史上、まずは古代帝国の登場だった。エジプト諸王朝、秦王朝、ローマ帝国など、大帝国の登場が、戦争を抑止し秩序をもたらしたのだ。

しかしこれらの帝国もまた、次の新たな帝国に討ち滅ぼされることになる。

なぜ、人間だけがこのような戦いをやめられないのか？

この問いにようやく答えが見出されたのは、わずか二百数十年前のこと。長年にわたり絶えず戦争を続けてきた、近代ヨーロッパにおいてだった。

なぜ人類だけが戦争を続けるのか？ それは人間だけが、〈自由〉への欲望を持っているからにほかならない！ ジャン＝ジャック・ルソー(1712～1778)やG.W.F.ヘーゲル(1770～1831)といった哲学者らによって見出された、きわめて重要な洞察である。

動物同士の争いの場合、勝敗が決まればたいていはそれで戦いは終わることになる。それはおそら

とまの いっとく

早稲田大学大学院教育学科博士課程修了。博士(教育学)。専門分野は、哲学・教育学。早稲田大学教育・総合科学術院助手、日本学術振興会特別研究員(PD)を経て、現職。著書に『どのような教育が「よい」教育か』(講談社選書メチエ)、『「自由」はいかに可能か—社会構想のための哲学』(NHKブックス)、『「学校」をつくり直す』(河出新書)など。

く、動物たちが自由への欲望を持っていないか、あるいは少なくともほとんど自覚していないからだ。動物は、基本的には、いわば本能のままに生きている。

しかし人間は違う。歴史上、人類は多くの場合、負けて奴隷にされて自由を奪われるくらいなら、死を賭してでも戦うことを選んできた。奴隷の反乱の例は、歴史上数え切れないほど多くある。現代においても、わたしたちは自由を奪われた人びとの戦い——アメリカの公民権運動や近年の「アラブの春」など——を目撃し続けている。

要するに、人間は自らが生きたいように生きたいという欲望、つまり〈自由〉への欲望を根源的に持ち、それを自覚しているがゆえに、この〈自由〉を求めて、相互に争い合い続けてきたのだ。

もちろん、戦争の理由は時と場合によってさまざまだ。食料や財産を奪うためだったり、プライドのためだったり、憎しみのためだったり。これらすべてに、実は〈自由〉への欲望が横たわっている。「生きたいように生きたい」からこそ、富を奪い、プライドを守り、憎しみを晴らしたいと思うのだ。そして、富を奪われたら奪い返したいと思ひ、プライドを傷つけられたら傷つけ返したいと思ひ、憎しみはまた新たな憎しみを生んでいく……。すべて、「生きたいように生きたい」という〈自由〉への欲望のあらわれなのだ。

〈自由の相互承認〉の原理

この戦いに終止符を打つための「原理」(考え方)はあるのだろうか？　これが、ルソーやヘーゲルら近代哲学者たちの次の問いだった。

ある、と彼らは言う。彼らがたどり着いた結論は次のようである。

わたしたちが〈自由〉になりたいのであれば、「自分は自由だ、自由だ！」などと、素朴に自分の〈自由〉を主張するのではなく、あるいはそれを力づくで人に認めさせようとするのではなく、まずはいったん、お互いがお互いに、相手が〈自由〉な存在であることを認め合うほかにない！

どんなに強大な力を持った人も、自分の〈自由〉を人に力づくで認めさせ続けることは、長い目で見ればほとんど不可能なことだ。どんな帝国も、どんな君主も、その権力を永続化させようとするれば、それを阻む勢力によって必ず打ち倒されてきた。そしてそのたびに、激しい命の奪い合いがまた繰り返されてきた。

だからこそ、わたしたちは、自分が〈自由〉になるためにこそ、他者の〈自由〉もまた、つまり他者もまた〈自由〉を求めているのだということを、ひとまずお互いに承認し合う必要がある。そしてその上で、互いの承認と納得が得られるように、その〈自由〉のあり方を調整する必要がある。そうでなければ、わたしたちは互いの自由をただ主張し合い続けるほかなく、いつまでも「自由をめぐる戦い」を終わらせることはできないだろう。

これを〈自由の相互承認〉の原理と言う(竹田2004)。現代の市民社会を、最も底で支える原理である。

もしもわたしたちが、互いに命を賭して自由を主張し合う戦いを終わらせたいと願うのなら、この〈自由の相互承認〉の原理に基づいて社会を作っていくほかに道はない。もちろん、この原理を完全に実現するのはきわめて困難なことだ。実際、この原理がヘーゲルをはじめとする近代哲学者たちによって見出されてから200年あまり、人類は今なお、凄惨な命の奪い合いを続けている。

それでもなお、わたしたちが互いに命を奪い合うことをやめ、自らができるだけ〈自由〉に生きていけるようになるためには、この〈自由の相互承認〉の原理を共有し、そしてこの原理を、どうすればできるだけ実質化していけるかと問うほかに道はないはずなのだ。

あらゆる哲学原理がそうであるように、〈自由の相互承認〉の原理もまた、絶対に正しい原理というわけではない。広範な吟味検証に、絶えず開かれ続けなければならないものである。しかし、もしその上で、これがさしあたり最も根本的な市民社会の原理であることが認められたなら、わたしたちは続けて、この原理をいかにより十全に実質化しうるかを

問いが合うことができるし、またその必要があるのだ。

公教育の本質

公教育とは、この〈自由の相互承認〉の原理を実質化するための、最も根本的な制度的な条件であり土台である。

〈自由の相互承認〉の原理は、まずもって法によってルールとして保障されるべきものである。現代のわたしたちは、市民社会の根幹をなす憲法によって、すべての人が対等に〈自由〉な存在であることを保障されている。

しかし、どれだけそのことが法によって保障されても、諸個人が実際に〈自由〉になるための力を持っていないければ、法の存在も有名無実であらざるを得ない。

ここに、公教育が登場する必要性と必然性がある。公教育は、法によってルールとして保障された〈自由の相互承認〉を、現実に実質化するものという本質を持っている。別言すれば、公教育は、各人の〈自由〉の実質化と市民社会における〈自由の相互承認〉の実質化という、互いに重なり合う二重の本質を持っているのだ。

教育は個人のためのものか、それとも社会のためのものか、という問いは、公教育の登場以来絶えることなく続いてきた。しかしこれは、そもそも偽問題にすぎない。

公教育は、個人のためのものでもあり、また同時に、社会のためのものでもある。個人の側から見れば、公教育は自らの〈自由〉を実質化するための〈教養＝力能〉²を育んでくれるもの——そのように構想されるべきもの——である。そしてその〈教養＝力能〉の最も重要な一つの核に、〈自由の相互承認〉の“感度”が挙げられる。各人が〈自由〉に生きられるようになるためには、この〈自由の相互承認〉の“感度”が不可欠であるからだ。それゆえ公教育は、すべての子どもたちに、〈自由の相互承認〉の感度を育むことを土台に、〈自由〉になるための力を育むという本質を持っているのだ。

これは社会の側から見れば、公教育を通して、市

民社会における〈自由の相互承認〉の原理がより実質化されていく——そのように構想されるべきである——ということである。また公教育は、その機会の均等などを通して、〈自由の相互承認〉の制度的土台となるべきものである。生まれの差などによって、各人の〈自由〉に著しい差が生じないように、すなわち〈自由の相互承認〉が実質化されるよう、その制度的土台となるべきものなのだ。

以上から、わたしは公教育の本質を次のように定式化している。すなわち、「各人の〈自由〉および市民社会における〈自由の相互承認〉の、〈教養＝力能〉を通じた実質化」(苦野 2011)。別言すれば、教育はそのような本質に基づき構想・実践されている時にのみ、「正当性」を持ちうるのである。

ちなみに、法、公教育に続いて、〈自由の相互承認〉を実現するためのもう一つの重要な制度的土台に「福祉」がある(いわゆる「富の再分配」も、広義の「福祉」に包含される。ちなみにヘーゲルは、教育も「福祉行政」の一つに包含している)。

〈自由の相互承認〉の社会原理は、繰り返すが、まずは法によってルールとして保障され、同時に教育によってより現実的に実質化される。しかし、貧困や障害その他の理由のために、教育だけでは十分に〈自由〉が実質化されない場合がある。それゆえ「福祉」が、〈自由の相互承認〉を下支えする第三の根本条件として登場するのだ。

法、教育、福祉。これら三つが、〈自由の相互承認〉の社会を実現するための最も重要な制度的土台なのである。

現代学校教育の課題と「公教育の構造転換」

さて、以上のことが理解されたなら、わたしたちは、次の3つの観点から常に教育を構想していく必要がある。

- (1) 現代において〈自由〉に生きるための力は何か？
- (2) それはどうすれば育めるか？
- (3) 〈自由の相互承認〉の感度はどうすれば育め

るか？

これら三つの観点から言って、現代の学校教育は実は大きなシステム的問題を抱えていると言わねばならない。

日本に限らず、各国の公教育は、どこもまず次のようなシステムとして始まった。すなわち、「みんなで同じことを、同じペースで、同じようなやり方で、同質性の高い学年学級制の中で、教科ごとの出来合いの答えを勉強する」というシステムである。

公教育の草創期、まだすべての国民が十分に教育を受ける機会が整っていなかった時代においては、このシステムはある意味で十分に機能した。すべての国民に、共通の知識・技能を、まるでベルトコンベヤーに乗せるようにして教授していく。これが当時としては最も効率のよい教育のあり方だと考えられたのだ。

しかしこのシステムが、今の学校におけるさまざまな問題の根本原因になっているのは、今や誰の目にも明らかである。

学びについて言えば、その象徴的な問題は、嫌な言葉だがいわゆる落ちこぼれ・吹きこぼれ問題と言われるものにある。これは、多くの場合システムによって生み出された問題である

みんなで同じことを同じように勉強していれば、一度つまずくと、その後なかなか取り返しがつかないといったことが起こってしまう。またその逆に、すでにわかっていることを何度も繰り返し勉強させられることで、勉強が心底嫌になってしまう子どもたちも大勢いるのだ。

学びだけではない。多くの学校や教室では、同質性の高い人間関係のゆえに、その同質性になじまない子どもに対していじめが起こったり、先生もまた、集団行動になじめない子どもを時に問題児と捉えてしまったりする。多くの子どもたちが、多かれ少なかれ、同質性を損なわないよう空気を読み合いながら生活している。

学校というのは、考えてみれば非常に不自然なコミュニティだ。同じ年生まれの人たちだけからなるようなコミュニティを、わたしたちは学校のほかに見

出すことができるだろうか。

わたしたちが暮らすこの市民社会——民主主義社会——は、本来、多様な他者たちと共に暮らす社会である。世代、文化、言語、また障害の有無にかかわらず、多様な他者たちが、〈自由の相互承認〉の原理のもと、コミュニケーションを通して共通理解を得ながら共に作っていく必要がある。その意味で、学校はきわめて人工的な、ということつまり不自然さわまりない社会なのだ。

なぜ学校がそのようなコミュニティになったかといえば、これもまた、「みんなで同じことを、同じペースで」を進めるためだ。すべての子どもたちをベルトコンベヤーに乗せて運ぶためには、同質性の高い子ども集団を作り、一斉指導を通して一気に勉強させるのが最も効率的だと考えられたのだ。

しかしそのことが、先述したように異質性を排除する同質性の高い空間を生み出すことになってしまった。「みんなで同じことを、同じペースで」の学校システムは、実りある学びという観点から言っても、異質性排除という観点から言っても、〈自由〉と〈自由の相互承認〉の実質化をむしろ切り崩してしまっている側面があるのだ。

ではどうすればいいか。無数の観点があるが、さしあたり学びのあり方に限って言えば、わたしは長らく「学びの個別化・協同化・プロジェクト化の融合」への「構造転換」を提唱している。

「みんなで同じことを、同じペースで、同じようなやり方で、同質性の高い学年学級制の中で、教科ごとの出来合いの答えを勉強する」システムを転換するという事は、つまりこれをひっくり返すということだから、考え方としては当然次のようになる。

まず、「みんなで同じことを、同じペースで、同じようなやり方で」は、「自分の立てた計画を、自分のペースで、自分に合った学び方で」。「同質性の高い学年学級制の中で」は、「異年齢が自然に学び合える環境の中で」に。そして「教科ごとの出来合いの答えを勉強する」は、「自分(たち)なりの問いを立て、自分(たち)なりの仕方、自分(たち)なりの答えにたどり着く、探究型の学びをカリキュラムの中核に」となる。

学びの個別化と協同化を融合することで、落ちこぼれ・吹きこぼれ問題を解消するとともに、年齢や世代を超えた「ゆるやかな協同性」に支えられる環境と整え、必要に応じて人の力を借り、人に力を貸すという〈自由の相互承認〉の空間を作り出す。そしてカリキュラムの中核は、〈自由〉に生きるための根源的な力と言っていい、「探究する力」を育むための「探究型の学び」にする。

詳しくは、ぜひ拙著『「学校」をつくり直す』(2019)をご参照いただければ幸いだ。そして、教育の歴史や世界の教育をつぶさに見れば、このような「公教育の構造転換」は、夢物語でも何でもなく、すぐそこに見える現実的な教育の姿であることが理解されるはずである。■

《注》

- 1 以下1～3節の記述は、内田良・苫野一徳『みらいの教育—学校をブラックからワクワクへ変える』第2章「教師という仕事の本質—教職「特殊性」論批判」の一部を改編したものである。
- 2 ここで言う〈教養〉は、ドイツ語のBildungの訳で、〈自由の相互承認〉の感度を含む、〈自由〉になるための力能一般のことを意味している。広範な知識という、日本語のニュアンスとは異なる概念なので注意していただきたい。また〈力能〉も、〈自由〉になるための力一般のことで、「英語能力」や「コミュニケーション能力」といった、特定の「能力」とは区別するために用いている言葉である。

《参考・引用文献》

- 竹田青嗣 (2004) 『人間的自由の条件—ヘーゲルとポストモダン思想』講談社。
 苫野一徳 (2011) 『どのような教育が「よい」教育か』講談社。
 苫野一徳 (2019) 『「学校」をつくり直す』河出書房新社。

