

論 文

教育における自由と強制のディレンマ

—シティズンシップ教育と勝田守一思想について—

Dilemma of Liberty and Compulsion in Education:

On Citizenship Education and the Thought of Shuichi Katsuta

秋山 茂幸

Shigeyuki AKIYAMA

Key words : 教育本質論, 社会化と主体化, 教育における中立性, 現実主義の陥穽, 創造的な社会的統制

1. はじめに：シティズンシップ教育と教育本質論

近年の教育をめぐる様々な議論のなかには、古くて新しい一つの共通したテーマが存在している。それは自由と強制をめぐるディレンマの問題であり、主体化と社会化をめぐる問いである¹⁾。

例えば、18歳選挙権と主権者教育をめぐる、高校生の校外での政治活動を事前に学校に届け出るよう校則で義務づけるという流れに対して賛否両論がある。届け出制に賛成する人々が拠って立つのは一言でいえばパターンリズムである。すなわち、子どもが政治活動に参加することによって学習に支障をきたすような状況を回避するため、大人が親心から保護の目的で子どもの行動をコントロールすべきだという考えである。他方、反対する立場は、表現の自由や思想・信条の自由をベースに、子どもの自立を促すためにこそ自主性を尊重すべきだ、とする主張を展開している。ここには、教育において繰り返し問題となってきた自由と強制をめぐるアポリアが、現代的な形で姿を現している²⁾。

さらに、シティズンシップ教育一般について注目すると、それは二つの対立するイメージで語られている³⁾。一方は、子どもが規範意識や社会のマナーを身につけ、社会へと適応していくことをイメージするような上からのシティズンシップ教育である。言い換えれば、上からの社会化、国家のための社会化である。2022年をめどに高校公民科の必修科目に新科目「公共」が位置づけられようとしているが、ここにおいても同様の方向性が見ら

れると指摘されている。他方は、子どもたちが民主主義社会に参加する当事者、そして社会を形成・創造する主体となるような、下からのシティズンシップ教育である。この両者は決して二者択一的なものではないが、鋭い対立を含みながら「シティズンシップ教育」という看板の争奪戦を繰り返しており、今後いかなる内実をもってシティズンシップ教育という言葉が一般に流通するようになるかは、予断を許さない状況である。

くわえて、道徳の教科化の問題がある。文部科学省は小中学校の道徳を2018年をめどに教科化する方針である。その賛否を巡って、現在も議論が続いている。教科化に賛成する側は、いじめ問題などを念頭に今の子供のモラルハザードの状況があまりにもひどいという「認識」があり、それに対処する切り札として道徳の教科化を提唱する⁴⁾。彼らは教科化によって規範意識や公共の精神、愛国心などを涵養し教育「問題」を解決することを目指している。対して反対派は、教科化は一定の価値観を児童・生徒に押し付けることになりかねないと危惧し、戦前の修身の復活ではないかという懸念も表明されている⁵⁾。教科化に含まれる強制力は、修身教育と同じように国民を支配者に従属させる方向に向かうのではないかと警鐘を鳴らし、それに対置するものとして子どもの自由や自主性が称揚されている。このように道徳の教科化をめぐる対立のなかにも、自由と強制をめぐる現在進行形で綱引きが行われている。

最後にもう一つ。キャリア教育について挙げておきたい。近年ちまたで流行しているキャリア教育、キャリア

支援の多くは、現にある労働市場への「適応」のすすめである。すなわち、新規学卒一括採用を経て、正社員として「日本的雇用」の世界に入っていくという、いわば椅子取りゲームへの「適応」である。そして、その競争の世界において椅子が構造的に少なくなっていることを承知しながら、いや承知しているからこそ、自らを「エンプロイアビリティ」で着飾らせて、その少ない椅子に何とかしがみつき生き残れるように、労働市場に「適応」させていこうとする。それに対して、こういった「適応」の論理を相対化していくようなキャリア教育の必要性も指摘されている。例えば、NPO等で社会貢献活動に従事するといったことを一つのキャリアモデルとして提示するとか、「ギャップイヤー」をとって世界を旅行したりボランティアに従事し、様々な経験をすることを進めるなどといったものである。さらには、現在の椅子取りゲームのルールはこのままでよいのか、といったように社会の制度や構造について反省し、同一価値労働・同一賃金、ワーク・ライフ・バランス、ベーシックインカム等々について議論するような授業も提唱されている。すなわち、「本来、キャリア教育というのは、こうした“もう一つの未来”がありうるという点についても、若者たちに提示していくべき⁶⁾」であるとされる。もちろん、現実の社会を生きていく上では、このような「変革」の理想だけでは生活していけないので、「適応」の論理が必要であることも間違いない。このように「適応」と「変革」という二つの相反するベクトルの間で、いかに折り合いをつけていくかがキャリア教育における根源的な問題の一つとなっている⁷⁾。

以上みてきたいくつかの現在の教育をめぐる議論には、これまで歴史的に繰り返し問われてきた教育本質論に関する基本的な問題が横たわっている。堀尾輝久にしたがえば、教科書的に言うのならば、教育と人間についての思索の歴史には「自然につく教育」の思想と「社会による教育」の思想があり、両者の統一への志向は、その二律背反の前に挫折し続けてきたという。これは「発達」と「社会化」の二つの契機のディレンマと言い換えてもよい。堀尾は、教育において「社会化」が強調されるとき、現実の教育が政治の侍女としての役割を果たし、教育が教化（インドクトリネーション）に変質する機会が多いことも事実だと述べ、子どもを上からの強制によって既成権力に従属する受動的な存在にしていまいかねないことを危惧している。それに対して、「発達」を促す学習の指導としての教育は、「現在の人間と社会をこゑる営み」である。そのとき、教育の任務は「一人ひとり

の発達の可能性に働きかけることを通して現在の自分と社会とを乗り越えることを助ける営みであり、学校は、すべての者にそのことが可能な機会を保障するためのもの⁸⁾となる。堀尾において、学習の権利とは、押しつけ教育（教化）を拒否する権利なのである。こういった堀尾の発達や学習権を軸にした教育的価値論や教育の自律性に関する主張は、決して政治や社会から教育が引きこもって自閉しようとする理論ではない。それどころか、既成の政治権力や経済社会の論理が教育という領域を容易に従属化し植民地化してしまうことを鋭く意識し、それらの勢力圏から相対的に自律し対抗しながら社会を変えていく一筋の光を見出すためにこそ要請された理論であることは、繰り返して確認されてよい。教育の自由そして学習の自由を担保する発達論とは、人間と社会の変革の理論なのである。

以上のコンテキストを背景としながら、本稿の目的を述べておくと、まず第一に、教育における自由と強制のディレンマという古くて新しい問題を、現代的な議論を念頭に置きながら再考することである。テーマの巨大さゆえ目の粗い議論にならざるをえないが、以下の第二、第三の目的へと向かうための下準備の意味も兼ねて、自由と強制について大きな見取り図を描いておくことにしたい。

そして第二の目的は、近年の主権者教育やシティズンシップ教育などの議論を念頭に置きながら、自由と強制に関する戦後教育学における教育本質論を再考することである。具体的には、戦後日本の教育学をリードした代表的研究者である勝田守一（1908-1969）の教育思想、特に創造的な社会的統制という概念を中心に、いわゆる戦後教育学の議論の見直しを試みたい。戦後教育学は1980年代から90年代を中心に批判の対象として語られることが多かった。しかし、現在から見るとそのような戦後教育学批判の言説は、「格差と貧困」や「戦争と平和」の問題を教育の問題として俎上にのせずに済んだ——もしくは生存権やその一環としての教育を受ける権利が侵害されている状況を問題にせず済んだ——ごく限られた幸せなひとときにだけ許されたものであったようにも感じる。戦後教育学が生まれる母体となった戦前の国家主義的な教育への反省や戦後の逆コース、そして高度経済成長期における教育の経済への従属化への危惧などといった時代背景は、驚くほど現在と共振するところが多い。そのような社会状況と格闘した戦後教育学は、現在の問題を考える上で多くの手がかりを与えてくれる豊かな資源として、今こそ読み返されるべきではないだ

ろうか。

それと同時並行的に、第三の目的として、主権者教育またはシティズンシップ教育という課題が、「政治教育」に関する課題を提起しているだけではなく、「教育とはそもそも何であるか」、「教育とは何のために行われるのか」といった教育の本質や目的に関わる問題であることを勝田の教育思想を手掛かりにすることで示したい。主権者教育やシティズンシップ教育については現在、具体的には、公職選挙法について学んだり、模擬選挙を行ったり、現実の政治的問題を授業で扱ったりするようなカリキュラムが生まれ実施されている。しかし本来、主権者教育やシティズンシップ教育とは、教育の中の一つのフィールドを越え、教育全体のあり方を規定するようなものであるはずである。それは、自由と強制、主体化と社会化をめぐる教育観に関する一つの立場表明であり、すべてのフィールドもしくは教科において主権者教育やシティズンシップ教育は可能である。以上のような視座から、主権者教育やシティズンシップ教育が提起する「教育観そのものの転換」の問題について考察を深めることが、本稿の第三の目的となる。

2. 教育は2万%の強制？

「教育とは2万%強制です」。2011年当時、大阪府知事であった橋下徹によるネット上の言葉が物議を醸したことがある。公立校の教職員に君が代の起立斉唱を義務づける条例の成立を受けて、毎日新聞の記者が「学校に強制はなじまない」と主張したことを受けての発言である。同記事で記者は「さまざまな考えを学び合うはずの学校が、一つの型にはめ込まれようとしている」という危惧を表明している⁹⁾。これに対して橋下は、自分とは180度価値観が違うとしながら、自身の「教育=強制」論を展開する。それは要約すると以下のようなものである。

生まれたての赤ちゃんから大人になるまで、教育は強制そのものであり、社会のルールを教えるということも強制そのものである。放っておいたら挨拶もできなければ、適切な場所で排泄する習慣や文化的マナーもまったく身につかない。社会のルールは本能とは正反対のことばかりなのだから、場合によっては子どもを脅してでも教え込むしかない。強制を否定するような教育は、社会のルールが必然的に生み出すストレスやプレッシャーに耐えられないような自滅する子どもを生み出すことになる。そうである以上、理想としては社会全体で子どもに「教育=強制」をしていかなければならない。

以上のような考えから橋下は「教育は強制ではない」

という主張を「綺麗ごと」だとして切り捨てている。後述するが、こういった主張は保守的な人々が繰り返し行ってきたものであり特に目新しいものではない。そして、2万%強制という言い方は極端であったとしても、その言わんとするところに一定の理解を示すリベラルな人々も多数いるだろう。子どもは本能のまま生きてはいけない。集団生活にはルールがあり、一定の規律を身につけさせることは社会生活を送る上で必要不可欠である。こういった主張を頭から否定する人は少ない。特に、学校における様々な荒れ、すなわち学校内暴力や学級崩壊などが問題として取り上げられるとき、自由や個性を旗印にする教育が甘やかしの原因としてやり玉に挙げられ、ゼロトレランス型の厳しい強制力を持った生徒指導が一定の説得力を持つようになる。

しかし一方で、社会のルールを単なる我慢の対象としてとらえ、強制的な適応や順応ばかり説くだけでは、自分でものを考え判断し行動する自立した主体としての大人に成長できないのではないか、という批判は当然提出されるであろう¹⁰⁾。

ここで、朝日新聞の投書欄で「孫の質問に過去・現在考えた」と題された82歳の男性の言葉を紹介したい。

「先月、高校1年生の孫息子が、夏休みの宿題ということで、電話で何項目かの質問をしてきた。まず、「15～18歳の時は何をしていたか?」。私はその時旧制中学の生徒で、軍国主義教育のただ中であつた。教育勅語や軍人勅諭の暗誦(あんしょう)、軍事教練などにどっぷりつかられ、中学5年の時は火薬工場に勤労働員させられた。次に、「その時、じいちゃんの夢は何でしたか?」と聞かれ、「戦争に行つて死ぬことだつた」と言つと、孫は電話の向こうでかなり驚いたようだつた¹¹⁾。

我々は、生れ落ちる社会を選べない。それは常に受け身として体験される。子どもとは、社会に後からやってくる者である。そうである以上、生れ落ちた社会のルールや慣習を身につけねば生きていけない。「非国民」となることは、個人を幸せにすることを難しくする。また、社会は生れ落ちた人間をその構成員として組織しながら、社会全体を形成・統制・維持・持続するために子どもを教育しなければならない。社会は、その社会が有する価値観を子どもに強制し、子どもはその価値観を内面化することで、個人は社会に生きる場所を確保し、その個人を歯車に社会は全体として回っていく。その歯車を回すものが教育である。「非国民」ばかりでは社会は回っていかない。

しかしながら、以上のように教育を既存の社会への適

応の営みとしてのみ把握してしまったとき、その社会自体が「良い社会なのか悪い社会なのか」という問いは封じられてしまう。そこからは、社会のあり方を変えていくような自律的・主体的な人間は生まれえない。今日的な事柄でいえば、例えばブラック企業などが問題となるなか、学校は労働市場に適應する人間を養成することで、結果的に過労死するまで疑問も持たず働き続けるような、いわゆる「社畜」の生産工場になってしまうかもしれない。だとするのなら、やはり社会のあり方を問い直し、公共的な問題について主体的に考え行動するような自由な人間がいかにして形成可能かということが問題になる。

このように、教育は、強制という要素を完全否定することが難しい反面、最終的には子どもを自由で自律的な存在へと導かねばならないというディレンマを抱えた営みである。これまで歴史的には、この二項対立的な考え方それ自体を否定し、議論の土俵の形を見直したり、対立する自由と強制という二つの要素の弁証法的な統一を目指すことも試みられてきた。にもかかわらず、この古くて新しい問題は、いっこうに「解決」しない。抽象的な議論の中で何を言おうと、実際の教育現場に関わる人々の間からは同じような形で亡霊のように繰り返す同じ問いかけが浮き上がってくる。ここですべきは、今日的な教育の文脈において議論を整理し、現代の教育を考察するうえでヒントとなる歴史的な議論に光をあてながら、自由と強制という各々の概念の中身自体を検討し、解き分け、分節化し、まずは見取り図を描いていくことであろう。

3. 〈強制→自由〉と〈自由→自由〉

広田照幸は、「今日の前の子どもの教育において与えられる自由／不自由（自由の制約）が、将来の自由／不自由とどうつながるのか、だれにも断言できない」としながら、大きく整理すれば二つの対立する考えがあるという¹²⁾。

一方で、子どもの自由を制約し、何らかの物事を無理にでも学習させることが、自律した主体を作るために必要だ、とする考え方。これをここでは〈強制→自由〉型の教育論と呼んでおこう。もう一方で、子どもに対する強制をできるだけ取り払い、目の前の子どもを自由にさせることこそが、最終的に個人が自律と自由を獲得する最善の方法だ、とする考え方。それをここでは、〈自由→自由〉型の教育論と呼んでおく。〈自由→自由〉型の教育論の極端なものは「自分が自分を教育する」ことだけを認めた自己社会化論とでもいうべきものであり、こ

れは特に貧困層の子どものことを考えたとき、将来の生活に必要な一定の知識やスキル獲得に困難をきたす可能性が高く、問題も多い。対して勝田守一の教育論は、〈自由→自由〉型に近いものではあるが、強制の概念の徹底した見直しを図りながら、自由と強制の絡み合う関係を描いたものである。これについては後に詳述することにして、ここでは〈強制→自由〉型の教育論を概観していこう。

4. 〈強制→自由〉型の教育論

まず、〈強制→自由〉型の教育論の代表的な論者として、作家の曾野綾子をあげよう。曾野は「教育は強制から始まる」とし次のようにいう。「躰というものもすべて強制だ。子供はお辞儀の仕方から時候の挨拶まで、親に言われたことを、意味もわからず渋々その通りにする。左側交通、電車に乗る時に切符を買うこと、食事の前に手を洗うこと、学校に入るのには入試という制度を経なければならぬこと、すべてこれらの制度にはうんざりするような圧迫感がある。自発的に納得したのでもないが、仕方なく従うのである」。そして、「強制をいつまでも続ける必要はない」のであり、「強制の形で始まったことでも、やがて自我が選択して、納得して継続するか、拒否して止めるかに至る」とする¹³⁾。

ここで注目すべきは、子供はすでに存在する文化や慣習を「意味もわからず」身につけなければ、とりあえず社会生活も送れないということ、そして「意味」は後から理解できると考えられている点である。より正確には、社会的な経験が絶対的に不足しており、理性や判断力も未熟な存在である子供はルールや慣習の意味を、いくら言葉で説明しようとも十分に身をもって理解することはできず、理解は常に後からやってくる、と考えられている。したがって、「子供のためになると思われること」を大人が代理で判断し強制することが正しい教育である、という主張になる。すなわち、パターンリズムである。

ここで、もちろん疑問が出てくる。すなわち、強制で始まったことを、「やがて自我が選択」というとき、「選択する自我」はいかにして育つのか、本当に自律的・主体的な自我が育っていると言えるのか。もしかしたら、一見自由に選択しているように見えて、選択の規準・ものさし自体が、実はそれまでの強制によって形成されたものではないのか、という疑問である。

例えば、校則の問題について語るとき、校則が厳しく管理主義的な学校を卒業した人たちは、しばしば「あの当時は辛かったが、今振り返るとあの時があったから

今の自分があると思える」というようなことを口にする。体罰問題でも同様に、自分の受けた体罰を肯定的に振り返り体罰肯定論者として暴力の連鎖に陥ってしまう人がいる。こういった人たちは、「何がよい教育なのか」、「何が自分にとってよいことなのか」の判断をする規準・ものさし自体をすでに強制によって形作られてしまっている。やや極端な言い方をすれば、「とにかく私の言うことに従え。君は未熟だから私の正しさが理解できないだろう。である以上今は黙って従っていれば、そのうちに私の正しさが理解できる」というものである。こういった物言いに対して、子どもは理論的に反論不可能な状況に陥る。そして、従っているうちに、「正しさ」のものさし自体が「教育する者」の色に染められていく。そして「その教育によって成長した自分自身」を正当化し自己肯定するために、強制の教育を支持し次の世代に対して繰り返していく。〈強制→自由〉型の教育において、こういった罫から抜け出し、ものさし創りから自分で行うような「自由で自律的な主体の形成」は、いかにして可能なのだろうか。

ここで、〈強制→自由〉型のもう一人の教育論者として、諏訪哲二の意見を参照してみたい。「子どもたちが学校へ行かなくてはならないのも強制であり、勉強しなければならないのも強制である。子どもは勉強するかしないかを、自ら決めることはできない。(略)学校へ行けば教師がいるが、これも子どもが選んだわけではない。教えられる内容とレベルは決まっている。これも強制である。(略)確かに、近代では学校や教育を受けなければ自由な近代的個人にはなれないが、学校や教育自体は自由とはかなり無縁である」¹⁵⁾。

では、自由と無縁な学校が、いかにして自由な個人を生み出すのだろうか。「子ども(ひと)は市民社会的な「個」になるまえに、共同体的な「個」を通過する必要がある。これは「個性化」のまえに「社会化」が必要であることと同じである。「個性」は、「社会化」される過程で、「社会化」に還元されないその「個」の個性として浮上してくるものである。それぞれの「個」の「社会化」は、まさに社会(共同性)から強制されねばならないが、その「個」がひとつの強烈な「個性」として自己実現していくかどうかは、教育の内部(レベル)の問題ではなく、まったくその「個」の自己決定の問題なのである」¹⁶⁾。個性とは学校で育てるようなものではなく押さえつけても浮き上がってくるものだ、というような主張はしばしば耳にする。こういった議論においては、自由や個性は教育の外側の問題となる。すなわち、自由

と学校教育は、水と油のような関係と考えられている。

そうはいったものの、近年では新しい時代の教育として子どもの自主的・能動的・主体的な学習を推奨するアクティブ・ラーニングが注目されている。くわえて2020年度には「大学入試センター試験」に代わる新たな共通テストが始まり、記述式の問題が導入される予定である。近年のそうした流れを受け、入試全体が人間力や個性を選抜の基準とするようなものに変化してきている。しかしながら、そこで測られる人間力や個性とは、結局のところ、社会が鑄型として提示するようなものではないだろうか。就活がいかに多様化しようとそれが常にマニュアル化するように、入試の就活化は、個性を鑄型にはめていくことを意味する。自由で多様な個性を尊重する選抜は、当初の目的を裏切って逆説的に個性のマニュアル化を促進する可能性がある。それは馴致され無害化された自由と個性である。それを超えるような、現在の経済効率優先の企業社会や資本主義社会のあり方自体を批判するような自由や個性は、ほとんどの企業が欲していない。PISA型学力の形成にしても、アクティブ・ラーニングにしても、新自由主義社会に適應していく教育のあり方に縮小されてしまう可能性があるだろう。

結局のところ、学校における自由とは、学校が許した、さらに言えば学校を囲む当該社会の支配的な勢力が許した、枠の中の自由に過ぎないのではないか。以上の問いを念頭に置きながら、以下ではいよいよ勝田守一の議論の検討に入っていくことにする。

5. 半分の現実主義

勝田は、教育、学校、そして教師が、私たちの今生きている社会の政治や経済や文化の影響を強く受け、権力のエージェントとなり子どもをその社会に適應させていくようなものであることを徹底して考え抜いた教育学者である。そうであるがゆえにこそ、教育は社会秩序を維持し再生産するだけの営みののだろうか、という問いを切実なものとして抱えたのである。勝田は「学校の機能と役割」(1960)において繰り返し問いかけている。

「このような社会過程としての教育は、それではすでにある社会、一定の人々が力を持ち、一定の社会の体制によって、秩序づけられている、そして一定の考えが支配している、そういう社会をただ容認し、それにしたがって、それを維持するように子どもを社会化して行くだけのものなのだろうか。教育には、今の社会を越えて、不合理の少ない、もっと進んだもっと高い社会をめざして、子どもたちを高めていくという責務はないのだろうか。

また、たとい、教育がそういう社会をめざしても、それは単なる空想であって、現実の社会では、実現できないものなのだろうか。教師が社会を変革する作用を教育に認めても現実では、いろいろな壁にぶつかり、結局、教育は、社会過程として現実のあとからついて行くことを余儀なくされるのみなのだろうか」(5: 25)。

教育とは「現実のあとからついて行く」だけのものか。今ある現実を「変えようのないもの」として自明視し、そこに子どもを順応させていくことだけが教育の目的なのか。この問いの答えは、そもそも「現実」というものを、どう捉えるかによって変わってくるだろう。勝田は教育を社会化のプロセスとしたデュルケームを評して現実主義者であるとしながら、「半分の現実主義しか見られない」(5: 46)という。すなわち、当時の社会の永続を疑わないという前提にたったときだけ教育と「社会化」を等号で結ぶことが許されるのだ。「個人の社会化を「教育」とするかれの理論では、個人が社会集団と緊張の関係をもちながら、社会そのものを変えていくような成長の仕方を可能とする余地は見失われる」(6: 264)。

社会の現実とは与えられたものであると同時に、日々造られていくものである。しかし、前者ばかりが前面に出してしまうとき、現実とは既成事実と同じものとされ、「現実的たれ」ということは既成事実屈服せよという意味になってしまう。そして、それは容易に諦めの現実主義に転化する。すなわち「現実だから仕方がない」と¹⁷⁾。

それに対して、「現実」は変化し創造されるものであるという点を考慮に入れるとき、現実のもう半分が見えてくる。「学校は、そういう社会の中にありながら、その社会を変える力を自分があずかる子どもの中に植えつけようというのである。私たちは、民主主義的な学校というのは、そういう学校のことだと思う。そして、それをむずかしくいえば、社会改造のための学校といわれるのである」(5: 49)。

民主主義に参加する主体を育成することを目指すシティズンシップ教育や主権者教育において、最も基本にあるべきは、この視点なのではないだろうか。勝田の言う「半分の現実主義」のなかで、子どもは、そして我々大人の多くも、「現実」を変えようのない強固な壁のように感じてしまっている。その「現実」とは、経済のグローバリズムや新自由主義、そしてそこに適応し生き残るためのキャリア教育かもしれない。もしくは安全保障分野におけるアジアの緊張の問題、そしてそれに対応するための愛国心教育や公共性という名の公に奉仕する精神を養う道徳教育かもしれない。教育はそういった「現

実」を変えようのないものとして考え、「現実のあとからついて行く」単なる「人材育成」¹⁸⁾となり現状追認主義に陥ってしまっただけなのか。そうではなく、「もう半分の現実」を見るような教育を目指すことこそが今必要なのではないか。シティズンシップ教育や主権者教育は、現状追認的な教育本質論や目的論に大きな視野の転換を促すような可能性があり、そのような教育全体に関わる問題提起として受け止めるべきだろう。そこでは、既存の秩序である「現実」に対して、抵抗し対決するというのが必要になる場合もある。「現実に対する対決を避けて、教育を象牙の塔にとじこもらせようとすれば、それは、意図とは別に、やはり既成の秩序や権力に奉仕することになって行くからである」(5: 60)。支配権力が選択した一面的な「現実」、変えられないもののように我々に与えられた「現実」のみしか見ない教育は、既成事実屈服せよと言っている教育にすぎない。シティズンシップ教育や主権者教育において、そういった「現実」と対決することは避けて通れない。

現在の経済的な格差や子どもの貧困の問題、世界的なレベルでの排外主義や多文化共生の危機、そういった「現実」の中にこそ学校は存在し、教育は行われる。子どもはそういった「現実」を背負って学校にやってくるだろう。それをただ追認するばかりか、逆に格差を広げたり、異質な存在に対する憎悪を拡大することに学校教育が加担してしまっただけではない。

6. 中立性と「現実を越えた現実」

もちろんここで、教育がある一定のイデオロギー的な立場をとってもいいのか、という教育の中立性が問題になるだろう。これも古くて新しい問題であり、勝田は次のように述べている。「中立性や不党派性の要求から、子どもたちに自由に判断させるという問題解決型学習が、民主的寛容という美名のもとに、方向のない模索に終わってしまうか、知らず知らず既成の観念や現行の制度や習慣になっている価値の感じ方をさらに強めて、保守的な社会統制の有力な傾向を側面から支持する結果になっている。このように考えると、学校が社会改造に参加するという要求をもつならば、一定の方向への積極的な傾きをもつことがどうしても必要である。それは中立という形式的な規定からいえば、問題をはらんでいる。しかし、現在の社会がどういう少数の人々によって支配されているか、そしてその人々の関心や利益は、どういうふうにして維持されているか、そしてそれらを支持している仕組みや機構がどうはたらいているか、さらにそ

れらによって、国民大衆がどういう不幸と不利益とそして真の意味の人権の確立の阻害を受けているか、ということ認識するならば、公立学校の中立は、国民大衆の真の要求や利益の側に立つことによって達成されるということが理解されるはずである」(5: 75)。

以上の主張を簡潔にまとめてしまえば、公立学校の中立とは、まったく「傾き」が存在しないということではなく、社会的な公正や正義という概念を含んで成立するものであるということだろう。そして、学校なるものは常にいわゆるヒドゥン・カリキュラムを通じて、既存の秩序の維持や階層の拡大再生産の装置として機能しがちであり、「現実主義」という名の現状追認主義の落とし穴に陥りやすいことに注意すべきだろう。くわえて、それは教育実践だけではなく、教育研究においても同様のことがいえる。教育における科学的研究が「現実性という足がかりを失うまいとして、客観的になることによって、じつは暗黙のうちに、「政府の理論」になるという陥穴がある。現実を重んずる客観科学が、現実以上の現実を自らのうちに支えとしないならば、没価値的な客観的なかまきりだけでは、現実という権力にひざまずく結果を招かないとは保障しがたい」(6: 408f)。近年しばしば主張されるように教育を語る上で、客観的なエヴィデンスをないがしろにしてはならない。しかし他方で、一見して価値中立的な装いを持った科学的な態度が、気づかぬうちに「政府の理論」となり、結果として既成の価値秩序を再生産することに寄与してしまうという皮肉がある。教育実践や研究をする者が、その点に自覚的になり、その落とし穴から抜け出すためには、「現実以上の現実」]、「現実を越えた現実」(6: 409)にこそ自らの足場を置かねばならない。

そのとき教師に求められることとは何か。勝田は教師は社会改造家になる必要はないとしながら、次のようにいう。「ただこの現実の中で、子どもの生活の問題とその幸福を守り、その健全な成長のための仕事、つまり教育の仕事の正しく遂行しようとするれば、どうしても現実政治家や社会学者や医学者やまた哲学の眼をもって、現実の人間と社会についての認識を深め拡大しなくてはならない」(5: 76)。

勝田の主張は、教育によってすべての社会の問題が解決されると考えるような教育万能主義でもなければ、教師に社会改造の先鋒を担うことを期待するようなものでもない。しかし他方で、大きな社会の問題に対して教育が出来ることなど何もないと考えるような教育無能主義でもなければ、教師に社会化の歯車になることだけを期

待するようなものでもないだろう。「学校は、社会の外にはない」(5:60)。「教育が政治と連続していることの自覚なしには、教育が自分を非政治的だと思いこむその思いこみの真中で、既成権力のとりこになっているという逆説を背負いこむ」(6:255)。そうである以上、教育の仕事の正しく遂行しようとするれば、社会の公正なあり方を問わずして、学校の正しいあり方は明らかにならない。つまり、いかなる社会が将来のあるべき社会なのかという将来社会や未来世代に関する価値や責任の問題について認識を深めることが教師には常に求められるということであろう。

ところで、勝田守一、堀尾輝久「国民教育における「中立性」の問題」(1958-59)においては、まさに「教育の自由」¹⁹⁾の前提条件としての「中立性」の問題が考察されている。そこでは、政府が「道徳の教師」の役割を担ったとき、それは「権力による統制強化」としてあらわれるとされている。すなわち、公教育の「公共的性格」が形式的には主張され、「公共」のために教育を中立にせよという物言いは、結局のところ政権与党の利害、具体的には、それを支持する経済的支配者たちから生じるインタレストによって満たされるほかはない。したがって、何が中立であり、何が偏向であるかを決めるのは、本来は政府や政党の能力と権限を越えている。こうしたなかで、「教育の自由」とは、権力による統制に対抗する自由、もしくは権力からの自由を前提とするものである。そして、「教育の自由」は子どもの「学習の自由」を中核としながら、その「学習の自由」は「教師の自由」によって初めて成立するものであると考えられている。よって、「教師が賢明であり、生きた人間として、子どもたちに、自主的に思考し、自由に自分の意見をのべ、他人の意見に偏見なく耳を傾ける「自由な知性」の成長をのぞむ指導者であるべきなら、自分自身の意見を子どもたちに、自由に表明し得る人間でなければならぬのは当然であろう」²⁰⁾。それが、意見の相対性・多様性を前提にしつつ、子どもの自由な批判や選択を認める空気なかで行われる限りにおいて、教師の意見の表明は、押しつけの教化とは異なるものであるとされている。

7. 教育悪と「にもかかわらず (trotzdem)」の思想

ここで、本稿の主要テーマである自由と強制の問題に戻っておこう。勝田の教育思想は、教育において社会的統制なるものから逃れることは出来ないというある種の覚悟から出発している。それが何らかの統制である以上、社会的な権力の実現プロセスとして教育が機能すると

いう側面が存在することは否定できない。しかし、この「現実主義」で話が終わってしまったのでは戦前の教化と教育を同一視してしまったような罫から抜け出ることができなくなってしまう。もしくは当時の高度経済成長という社会的「現実」の中で経済の手段と化した教育をそのまま認めるということになってしまうだろう。こういった「現実」に対抗するものとして要請された概念こそが創造的な社会的統制であり、教育的価値なる言葉だった。ここに「にもかかわらず (trotzdem)」の思想としての勝田教育論の最も肝になる部分がある²¹⁾。

鈴木聡は「自由から思考することは真実の自由を明らかにしない」という若き勝田の言葉を引きながら、勝田には社会統制のもつ「(教育悪)への冷徹な洞察があった」と指摘している²²⁾。すなわち、教育は子どもの自由や自主性を権力的かつ強制的に抑え込むようなある種の悪であることを免れえない。社会は秩序維持のためにも「統制=コントロール」されねばならないからだ。我々はまずこの事実から出発しなければならない。しかし、そのことをもって、かつての反教育学のように教育そのものを放棄するという選択肢を我々はとることはしないだろう。であるのならば、これまで〈強制→自由〉型教育論者が前提にしてきた「強制」、「社会」、「現実」、「学習」などといった言葉の内実を組み替えていくしかない。

8. 創造的な社会的統制

学校は社会の中に存在する以上、大人が子どもを社会に参加できるように学習を方向づけ指導するという目的意識的な営みであることに変わりはない。その意味で学校は常に社会統制の機能を引き受けている。勝田いわく「一人の人間を、一定の時代の一定の社会の中に育成することを社会統制という、そして、教育は、その役割を担うものだとすることは否定しがたい」(6: 243)。しかし、これが外的な権威を背景にして、パターン化された行動を子どもに要求し、既成の秩序に同化させ嵌め込むような営みになるとき、勝田はそれを「教化としての社会的統制」と呼び、学校はそれをしりぞけるべきだとした。しかし、それは社会的統制のそのものを放棄することを意味しない。勝田は、教化によらない社会的統制があるとし、これを創造的な社会的統制と呼んでいる。社会的統制である以上は既存の社会へ子どもを組み込むことを意味しながら、社会を創造するという側面にも注目したこの言葉は、「進歩的保守」とでも言うべき、逆のベクトルを持つ言葉を二つ並べたような奇異な印象さえ受けるものである。それはまるでアクセルを踏みながら

同時にブレーキも踏めと言っているようにさえ聞こえる。以下、この創造的な社会的統制なる概念を解き分けるため、その特徴を三点に分けて考察する。

一つ目の特徴は既に述べたことだが、子どもが社会化すべき社会のなかに変化の可能性をみるという点である。社会の「現実」とは単に外から与えられ押し付けられるだけではなく、我々が日々創っていくものであること。そして、その変化の可能性を内に含んだものこそが本来の社会の現実であること。もしくは、本来の社会の現実とは、支配的な秩序に都合よく選択された一側面だけではなく、常に多面的で立体的であること。このように捉えるとき、「教育は社会化である」という言葉や、「教育は社会の現実を子どもに押し付けてでも内面化させるプロセスである」といったような言葉は、それまで持っていた意味内容自体が大きく変わってくることになる。すなわち、子どもが内面化すべき社会の現実には、将来への変化の芽を含み込んだ現実、新しい社会を創造する可能性へと開かれた現実も存在する。「子どもたちは、現実的経験に即して、文化の再創造のいとなみのなかで、自己を変革する。それは、社会の中ですでに可能性として生まれはじめた新しい価値や理想によって、自己を社会化して行くことにほかならない。子どもの自発性に支えられた集合性が、つねに開かれ、その中で、子どもたちがそれを緊張を通じて発展させていくものとして形成され、子どもたちは、それに参加するという仕方、自己を社会化していく。既成の固定した社会の型が子どもを統制するのではない。開かれた社会的統制のこのような機能を、現代の学校は、歴史的な役割としてひきうけはじめている」(5: 142)。以上の勝田の言葉は、創造的な社会的統制という概念の特徴を最もよく表現した部分であると言える。ここでは創造的な社会的統制を開かれた社会的統制と言い換えているが、これは未来への可能性や理想へと開かれた社会的統制こそが創造的な社会的統制であることを表している。

二つ目は、自発性である。知識や慣習、文化の伝達のプロセスについて考えると、それらを子どもが学習するという営みをどのように考えるかという問題がある。読み書きから挨拶の仕方、社会のルールそして習慣まで、それらを「強制的にでも教育しなければならない」と主張する人々の多くは、子どもがそういった知識やスキル、ふるまいの作法などを、大人からそのまま受け取り、大人が持っているものをそのまま身につけることができ、それが学ぶことだと考えているようなところがある。まるで大人がパッケージ化し冷凍保存した知識が子どもに

転送され、それが子どもの内部で解凍され、そのまま大人と同じような形で再現されるということを前提にしているかのように。そういった詰め込み型の文化の内面化に創造性はない。それに対して、勝田にとって本来の学習とは、文化の再創造を意味するものである。「文化の内面化はつねに子どもにとって、再創造の過程であり、子どもは社会的・歴史的に形成されたカテゴリーや概念や概念の組織を、自己の思考過程で操作可能なものとしてこれを内面化する」(5: 160)。すなわち、子どもは、既成の文化を内面化する過程で、仮にそれが過去に創造された文化の押しつけであったとしても、それを自らの手によって再創造し自発的に自分の現実をつくっていく²³⁾。

ここまでの二つの特徴について、勝田は創造性について述べた部分で以下のように端的に表現している。創造性は「社会が既知の地平にとりかこまれて、未来への方向を定かにつかみえない状況にあるとき、新しい地平を開く能力である。(中略) 子どもたちの創造力を育てるということは、その学習がかれら自身の世界の形成の意味を含んでいるということだ」(6: 197)。子ども自身の手による自発的・内発的な文化の再創造や世界の形成が、先に第一の特徴としてあげた社会への変化の可能性へとつながっていく。「子どもの自然的成長の中に社会を更新する力がひそんでいる。まだ実現してない理想や成長しつつある新しい価値と子どもたちの内発的努力の結合を、自発的な社会的統制の方向ととらえることは大切である」(5: 159)。当然だが、社会とは更新するものである。既成の文化を受動的に学ぶことが子どもの社会化であり社会的統制だとする見方は、社会を固定された静的なものとしか見ていない。本来の社会化とは、動的に変化する社会の一員となることであり、その動的な更新の動因は個々の成員の自発的な文化の再創造にあるのだ。

そして、この自発的、主体的な努力は、三つ目の特徴として挙げられる協同性によってこそ支えられている。子どもが自発性を持つためには、仲間集団の中で役割が与えられ、他人に期待され、必要とされ、それによって自分自身の存在を肯定できなければならない。同時に、自発性によって支えられた仲間のつながりこそが自らが参加しコミットすべき集団となっていく。換言すれば、自己肯定感に裏付けられた自発性は、他者や仲間集団からの承認があってこそ初めて調達される。同時に、自らのアイデンティティを帰属させる集団は自らが選択し創造した自治的な集団でなければならない。それが仮に、当初は与えられ押しつけられた集団、受動的に生み落さ

れた集団であったとしても、それを再度自ら選択し直すという決断がそこにはなければならない。そして、この自治的な集団からの強制には子どもは積極的に従うのである。ここに自由と強制、主体化と社会化が噛みあった姿がある。「子どもは教化による権威の押し付けに、畏怖を持つかもしれないが、自発的な尊敬をもたないから、しばしば、それを無視してしまう。しかし、自分たちのなかまの協同でつくりあげた規則は尊敬し、これにしたがわないことを自己の破滅とさえ考える傾きがある。これは明らかに異なった種類の社会的統制の存在を私たちに示している」(5: 159)。〈強制→自由〉型教育論者が前提にしてきた「社会」とは、「わたし」と切り離されその外側に存在するものであるが、勝田の社会とはその一部に「わたし」を含むものである。したがって、社会の規則とは「われわれ」から「わたし」へ課せられた規則なのである。

そして勝田は、この子どもの自発的な協同性の中に、将来の社会を変えていく可能性を見る。すなわち、子どもたちが自発的に協同し、自分たちの仲間集団をつくりルールを創造していこうとする努力の中に、新たな社会的正義を実現していくようなプロセスをみるのである。「子どもの協同と正義の実現への自発的な努力が、現実の階級社会の支配的権威に従属するおとなの習慣に対する抵抗と、社会改革の志向や理想とつながる必然性を、ききとることができる」(5: 159)。

まとめると、創造的な社会的統制とは、現在の社会の現実の中に、将来の新しい社会を創造する可能性を見てとる動的な社会認識のなかで、子どもの社会化を促す営みである。そして、その可能性は社会にあるだけでなく、子どもの内側にも存在すると考える。すなわち、社会的な正義を目指す力、とりわけ既成社会の支配的な秩序に抵抗する力が、子どもの内発的かつ自発的な協同性の中から生まれてくる。この外と内に存在する双方の可能性が相互に入れ子の関係になりながら、照らし合い、促し合うこと。このようなプロセスの全体が創造的な社会的統制であり、それを用意するために教育を組織することが学校の役割だと解釈できるであろう。

9. 他人との仲がよくなる勉強

以上のような、創造的な社会的統制という未完のプロジェクトを現実化していくうえで、最も大きな課題として挙がってくるのは、その母体となる子どもの自発的な協同性の形成はいかにして可能かという問いである。ここで勝田の教養概念の捉え方が鍵になってくるのである

が、その前に、シティズンシップ教育もしくは主権者教育の現代的な問題状況について触れておきたい。

「若者はなぜ政治に関心がないのか」。「若者の投票率はなぜ低いのか」。近年こういった問いが若者に向けて繰り返し問いかけている。しかし、この問いは裏返して大人の側へと問い返されるべきものである。つまり「なぜ大人は政治に関心があるのか」。「なぜ大人は投票に行くのか」。もちろん「大人は市民もしくは主権者として成熟しており、若者より政治意識が高いからだ」というのも一つの答えだろう。しかし、「大人」と「若者」の最も重要な違いはこの点にはない。大事なのは、「大人」がある種の「つながり」の中に生きているということだ。それは宗教的なものであったり労働組合のようなものであったり様々な形があるだろうが、そういった人と人とのつながりの中で大人は投票する。すなわち、「わたし」が「われわれ」とつながっているという意識があるから投票するのだ。若者は、「どうせ自分の一票などで社会は変わらない」という。そして、これは若者だけではなく「個人化」(ベック)した社会で孤立した世界に生きる大人も同じ感覚を抱いている。自分の投票行動に意味があると感じるためには、「わたし」が「われわれ」になる必要がある。こういった主権者教育における協同性の構築の必要性については小熊英二が同様の指摘をしている。小熊は、「政治をかじっている人間」ほど「政治に無関心な人たちの感覚」を理解できず、政治を語る者は「政治に無関心な人たちの感覚」がわからなくなっているという。だから彼らの言葉は、あらかじめ政治に関心のある人にしか届かない、として次のように提言している。「そう考えるなら、知識やデータの提供以前に必要なものがある。それは関係の再構築だ。これまで日本では、「地縁」や「組織縁」以外で政治を語る回路が築かれてこなかった。しかしそうした関係を築いていかなければ、日本の政治の停滞と、将来の混乱は避けがたい²⁴⁾。以上の指摘は主権者教育に関わる者は念頭に置いておいてよい。

しかし、問題はここからだ。現代の新自由主義社会は競争と自己責任の論理のもと、自己の肯定感や自尊心を剥奪し、個人個人をバラバラにする。「そういった社会に対抗するためにつなごう、関係性を再構築しよう」と呼びかけることは、つながるためのレディネスが剥奪された状態の中でつながりを強制するような矛盾した主張にすら聞こえてしまう。自己責任が叫ばれる世の中で、その克服のために必要な「つながる能力」の欠如は自己責任なのだろうか。

日本青少年研究所の「高校生の勉強に関する調査(2010年4月)」では「現在している勉強についてどのように思うか」という設問で、「働くうえで役に立つ勉強だ」、「入学試験にだけ役に立つ勉強だ」、「自分の特徴を伸ばせる勉強だ」など、いくつかの項目を設定し、各国の高校生の回答を比較している。興味深いのは、「他人との仲がよくなる勉強だ」という項目に対して、そう感じると答えた日本の高校生の比率が5.7%と極めて低かったことだ。アメリカの33.7%や中国の39.3%と比較したとき、この低い数字は特徴的である。「自分が勉強をしている目的は、他人と仲良くなるためである」などと思っている日本の子どもたちが、どれくらいいるだろうか。そう考えて教育している大人が、どれくらいいるだろうか。受験や学歴社会という「現実」のなかで、多くの子どもにとって勉強は他人との競争の舞台であり、学力は個人に内在する能力を証明する尺度としてのみ存在する、個に閉じたものになってしまっている。もしくは将来の仕事のスキルや知識を身につけるために勉強するという側面においても、近年のキャリア教育、職業教育は、グローバル化した社会における生き残り競争という個々人が分断された社会が前提に行われている。こういった「現実」を越える現実を創るために勝田が目指していたのが教養の概念であった。

10. おわりに：現代の教養のために

とはいったものの、我々は教養や教養主義という言葉に人をつなぐ作用よりも分断する作用をみて取ることが多い。勝田も次のように述べている。「教養は、むしろそれをもつ機会の差によって、「教養人」と「無教養人」に分裂させる当のものに墮してしまった」(6: 218)。教養が一つの文化資本と化し、アッパークラスとアンダークラスの間を分裂させるシンボルとなっている状況がある。それに対して勝田は教養の本来の意味を以下のように再定義しようとする。「教養の価値は、分離した人間を相互に結びつけるという意味において普遍的である」。一般教養という概念は「人間が職業によって引き離されるのにたいして、人と人を結びつけるものである」(5: 149)。学校が子どもの学力格差を拡大再生産したり、職業的なスキルを身につけることに専心することで知の全体性を切り刻んで手段化してしまうとき、それは子どもを分断することを促進するような場として機能してしまう。本来の教養とは、子どもたちの協同を促しながら、こういった「現実」を相対化し、「現実を越えた現実」を含み込むような社会全体の相から「現

実」を捉えなおし、ときに対決しながら乗り越える足場となるものでなければならぬ²⁵⁾。「世界に対決し、はたらきかけていく人間の内的条件の統一的総合的な把握を、ふたたび「教養」という概念で結晶させるということ」(6: 207)。それが勝田の狙いである。

その具体的な形は、既に日本の過去の教育実践の中に遺産として残されており、それらは現在においても繰り返し想起され参照されてしかるべきものだろう。ここでは、その一例として生活綴方を挙げたい。生活綴方の実践は「わたし」を「われわれ」へといかにつなげるのかについて、多くの示唆を与えてくれる。それは、自らの一人称的な問題を他人と共有し、社会の問題と身近な生活の問題とを関連させながら子どもたち自身が反省的に思考するようになるためのルートを提示してくれる。勝田は、現代日本の資本主義社会が人間の極度の自己疎外をつくり出しているとしながら、「生活綴方は、なによりも、すでに自己疎外のとらわれの中にある子どもに、自然と生活への眼を開かせ、心をたて直す作業を通じて、主体的な自由とゆがみのない認識と人間的なかわり(人間的な集団)の可能性を育てていく」(4:521)と指摘している。生活綴方に関してはより現代的な評価として田中孝彦が、生活綴方教育の学習指導を次のように整理している。「①一人一人の子どもの生活上の切実な問題を、敏感に受けとめる。②一人一人の子どもが、自らの内部で、その生活上の切実な問題を、学習の課題としてとらえ直していくように、じっくり働きかける。③その課題の探求にふさわしい文化財を、学習材・教材として子どもたちに提示する。④一人一人の子どもの学習が、他の子どもの学習を促すような、「知的共同」を組織する」²⁶⁾。自分が置かれている状況を自覚し、自分の生活が現代社会の問題とつながっていることに気づき、その学習の過程の中で他人と仲良くなり、社会を変えていこうとする一歩へとつながっていく。こういったプロセスは、子どもの貧困が子どもたち自身にとって他人事ではなく、現代においてこそ重要になってくるのではないだろうか。そして、そういった学習を促すための働きかけこそが、主権者教育やシティズンシップ教育のあるべき内実であると考え²⁷⁾。

【凡例】

・勝田の著作からの引用は『勝田守一著作集』(国土社、1972-74年)による。引用に際しては、著作集の巻数と頁数をコロんで区切って順次示した。

注

- 1) 個人的な謝辞を記しておきたい。「教育と社会化は同じなのか」という問いは、1995年度の東京大学教育学部における「教育学概論Ⅱ」の授業において吉澤昇先生からいただいたものである。記して感謝申し述べたい。本稿は、当時の課題を現在の時代状況において再考するための端緒を開こうとするものである。
- 2) 以上の問題意識を共有している現代の教育学者として、ガート・ビースタの名が挙げられるだろう。ビースタは主にイギリスの教育を念頭に置きながら、既存の秩序に参入させるだけの「社会化」の教育を超えて、人間の自由の領域を確保する「主体化」の教育を提唱している。ガート・ビースタ著、藤井啓之・玉木博章訳『よい教育とはなにか』発行：白澤社、発売：現代書館、2016年、参照。
- 3) 以下の記述は次の文献を参照している。杉浦真理「憲法改正を考える授業のつくり方—立憲主義に立った主権者を育てるために」(佐貫浩監修、教育科学研究会編『18歳選挙権時代の主権者教育を創る—憲法を自分の力に』新日本出版社、2016年)。
- 4) 八木秀次、貝塚茂樹、柳沼良太「待望の教科化で道徳教育はこうなる」(『正論』産経新聞社、2014年2月号)における貝塚茂樹の発言。
- 5) 西林幸三郎「『価値観の押し付け』危惧」(『日本教育新聞』2013年4月1日)。
- 6) 児美川孝一郎『若者はなぜ「就職」できなくなったのか?』日本図書センター、2011年、154頁。
- 7) そのほか同様の主張として、本田由紀は〈適応〉と〈抵抗〉の両面を備えた「教育の職業的意義」が不可欠となっていると述べている。本田由紀『教育の職業的意義—若者、学校、社会をつなぐ』ちくま新書、2009年、参照。
- 8) 堀尾輝久『教育入門』岩波新書、1989年、98頁。
- 9) 『毎日新聞』2011年6月11日。
- 10) 橋下の言葉に対して、思想家の内田樹は以下のように述べている。「小学校で読み書きや社会的規律を教えるのは強制でも、その後、成熟した市民に育ってゆく過程に強制は効かない。多様な教師が忍耐強く、子供のうちに「学び」が起動する瞬間を待つしかない」(『朝日新聞』2011年10月13日)。
- 11) 『朝日新聞』2011年10月13日。
- 12) 広田照幸「社会変動と「教育における自由」」(『自由への問い5教育』岩波書店、2009年)。

- 13) 曾野綾子『魂を養う教育 悪から学ぶ教育』PHP研究所, 2011年, 10-11頁。
- 14) 強制の教育に対する, こういった告発は反教育学などで繰り返されてきた。アリス・ミラーはルソーの消極教育でさえ, 子どもが自分を自由だと思い込ませるという点において, 最も深い意味で子どもを操ろうとするものであると批判している。アリス・ミラー著, 山下公子訳『魂の殺人』新曜社, 1983年, 124頁。
- 15) 諏訪哲二『なぜ勉強させるのか?』光文社新書, 2007年, 81頁。
- 16) 諏訪哲二『オレ様化する子どもたち』中央公論新社, 2005年, 232頁。
- 17) 丸山真男の議論を想起しておきたい。丸山は「[現実]主義の陥穽」(1952)、『丸山真男集』第五卷, 岩波書店, 1995年)において, 現実主義という言葉が持つ落とし穴について警鐘を鳴らしていた。そこで, 丸山は私たちが使う「現実」という言葉に三つの特徴が指摘できるとしている。一つ目は, 所与性。すなわち, 現実を過去から与えられた変えようのないものとして静的に見る点。二つ目に一次元性。すなわち, 本来, 現実とは様々な要素が錯綜し矛盾して立体的に成立しているが, そういった現実の多元的構造は無視され, 現実のある一側面のみが強調されるという点。これらと関連して三つ目に, その時々の支配権力が選択する方向が, すぐれて「現実的」と考えられ, これに対する反対派の選択する方向は容易に「観念的」「非現実的」というレッテルを貼られがちだという点である。
- 18) 勝田は『能力と発達と学習』(1964)の序章において, その執筆動機の大きな背景に, 教育が単なる「人材育成」と化していることへの疑問があることを繰り返し述べている。「第二次大戦の進行中にも, 私たちは「人材育成」ということばを聞かされたことを思い出さないのは, あまりに健忘症的すぎる。こんどは「戦争遂行」のためではなく, 「経済成長」のためだというのは, 少しの慰めにもならない」(6:21)。学歴の経済学やコストパフォーマンスばかりが語られ, 教育が投資と等号で結ばれるような時代, もしくは産業界の利益追求のために文系不要論が飛び出すような時代においてこそ, この言葉は想起されるべきだろう。
- 19) 堀尾において「教育の自由」とは, 人間が自由な精神の主体になっていくことであり, それは教育の内容にかかわって国家からの統制を排除することを条件に達成される(堀尾輝久『日本の教育』東京大学出版会, 1994年, 347頁)。これはいわゆる「教育の私事性」を根拠にした立論であり, この私事性をベースに探求の自由, 真理を知る自由, 学習の自由などといった精神的な活動の自由が担保される。しかしその自由は, 結果として, 新自由主義的な規制緩和による自由へと堀尾の意図を裏切って回収されてしまったと批判されてきた。しかし, 規制緩和による自由とは, つまるところ教育の商品化であり, 市場原理への教育の従属である。こういった私的利益のみを追求する自由や新自由主義的な社会に対抗する原理として, 本来の意味での「教育の自由」と人権を軸にした公共性論が提唱されていることは改めて注意されてよい。
- 20) 勝田守一, 堀尾輝久「国民教育における「中立性」の問題」(堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店, 1992年, 352-353頁)。
- 21) 小玉重夫は, 勝田に子ども中心主義のユートピア思想があるとし, アレントを参照しながら子ども中心主義の問題点として「大人が自分たちの世代で解決できなかった課題を子どもの世代に転化する」という点を挙げている。そして, 進歩主義と保守主義の双方を批判しながら, 「教育とは, このような対立的な関係にある過去(大人)と未来(子ども)の間にある行為である」としている。小玉重夫『シティズンシップの教育思想』発行:白澤社, 発売:現代書館, 2003年, 143-164頁。本稿のテーマに即して言えば, 自由と強制, 主体化と社会化の間にある行為が教育である, ということになるだろうか。勝田評価について筆者は, 勝田の「教育の保守的性格に目をつぶることはいたずらに偽善を重ねることになる」(5:45f.)という言葉に注目する。すなわち, 子どもの被投性を重々承知したうえで, もしくは承知していたからこそ, 「にもかかわらず(trotzdem)」子どもが未来の可能性へと企投していくことに目を向ける思想であったと考える。勝田や戦後教育学に対する批判には, この「にもかかわらず(trotzdem)」という視点の存在を看過し「教育をポジティブにしか見ていない」と単純に解釈するものが多い。例えば森田尚人は, 勝田教育学に「教育におけるネガティブな働き, ユング流に言えば教育の作用に固有な影の部分への洞察が欠落している」としている。森田尚人「教育の概念と教育学の方法—勝田守一と戦後教育学」(『教育学年報1』世織書房, 1992年, 13頁)。
- 22) 鈴木聡「宮原誠一と勝田守一における「教育本質」論争—現代教育学説史研究ノート(一)—」『研究室紀要』第16号, 東京大学教育学部, 教育哲学・教育史研究室, 1990年6月, 24頁。本稿は鈴木論文から多大な示唆を受けている。

- 23) ちなみに、堀尾輝久は、この文化の自発的で自由な再創造の過程である学習自体を子どもが放棄する「自由」はないという。その意味で、学習権とは権利でありながら義務でもあるとされる。「子どもは学習を通じてはじめて社会的存在となりうる（社会化）。子どもは、自己の学習の権利を放棄する権利はないのであり、その権利を行使することこそ、その社会的義務を果たすことだといえよう」（堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店、1992年、217-218頁）。
- 24) 『朝日新聞』2016年6月30日。
- 25) 寺崎弘昭は、勝田の「教養（パイディア）＝徳（アレテー）」論が、慣習や習俗といった日常性から区別される領域で行われる「知的反省」の契機と不可分に立論されており、その「知的反省」を提供する非日常的な空間こそが学校であると指摘している。寺崎弘昭「勝田守一における「人間学としての教育学」—人間の自由の可能性としての教育」（皇紀夫・矢野智司編『日本の教育人間学』玉川大学出版部、1999年）。本稿の文脈でいえば、既存の慣習や風俗という「現実」に自分を同化・順応させた日常に対して、知的反省を行うことで、そこからいったん離脱し「個人の自主的な選択と判断によって未来に向かう」（4: 532）ことができるような非日常的空間を提供することが学校の役割であり、また学校の固有性と可能性はそこにあるということになる。つまり、学校は社会の「現実」から相対的にいったん区別される空間であるからこそ、存在意義があるのである。
- 26) 田中孝彦「子どもと教育」（藤田英典・田中孝彦・寺崎弘昭『教育学入門』岩波書店、1997年）、248頁。
- 27) 教育科学研究会編集『教育』2016年6月号（かもがわ出版）では、「学校スタンダード」に関する特集を組んでおり、子どもを上からの社会化によって型にはめていこうとする教育に対して、子どもの固有性、自主性、協同性などを重視する様々な教育実践が紹介されており、極めて興味深いものとなっている。特に福井雅英の紹介する若手教師、河合洋平さんが開催した「放課後学習会」において、不登校でひきこもり、荒れていた生徒のF君が、学びの中で自分自身を見つめ直し、仲間とつながるなかで人間関係を再構築していくようになり、最終的に自己回復へと向かいながら自分の生活を社会とつなげて考えていくようになるプロセスは、政治や民主主義もしくは選挙などといった言葉は一つも出てこないが、これこそが主権者教育もしくはシティズンシップ教育であると思わせるものであった。