

教育目的論の再検討

——国民の教育権論における教育目的の価値構造の分析を通して——

山口 和 孝 埼玉大学教育学研究科教授
藤 原 敬 埼玉大学教育学研究科

キーワード：教育目的論、リベラリズム、自由と平等、ポストモダニズム

1 はじめに

1960年代の全国一斉学力テストや日の丸・君が代問題、教科書裁判における対国家との緊張関係の下で、「国民の教育権」論は、平和と民主主義を教育目的として掲げ、戦後教育学の理論的支柱としての役割を果たしてきた。しかし、ポストモダニズム思潮と新自由主義のロジックで急激な変容を遂げる教育現実の下で、その思想的基盤に強い疑念が投げかけられている。

宮寺晃夫は、「変化の激しい現代の社会にあつて、教育のあり方も激しく変わってきている」とし、「その変化は、これまで社会が教育をいとなむとき骨組みとも、土台ともしてきたものにまで及んでいる。そのため現代の教育は支えを揺さぶられ、落ち着きのない状態に置かれている」という¹⁾。このような指摘は、まさに、戦後教育学の理論的支柱であった国民の教育権論の思想的基盤が、ポストモダニズム思想を教育学に取り入れたポストモダン教育学からの批判によって揺るがされていることを示している。

広田照幸は、「一九九〇年代のポストモダン論の隆盛の結果、われわれは普遍的な価値を教育学的思考の基礎におくことができなくなることがはっきりしてしまった。誰もが納得せざるをえないスタート地点がない、ということが明瞭に自覚されたのである」と総括し、教育の普遍的価値を基礎とする国民の教育権論の限界を指摘する²⁾。

最も顕著に思想的対立が集中したのが、1990年代の教育目的論である。宮寺は、「今日、将来の生き方にどのような目的を立てるかは…中略…多くの部分が個人の私的な決断にゆだねられている。しかし、各個人が自身の目的を設定する際参照枠となるべき目的は、形式的で中立的な定式のほかに、何も決定されていない」と、教育における実質的な目的が決定されていないことを指摘する³⁾。原聡介も、「今日の教育状況にあつて、どうして教育をするのかという時に、必要だからというよりも、可能だから教育する、という考え方がかなり一般化してきている」として、「よく無限の可能性だとか、全面発達などの言葉で教育を捉え、説明するのだけれど、これらの言葉にとくに表れているように、教育のいくべき方向がはっきりしない。何に向つて教育しようとするのかが不明である。つまり、目的的には、これらの言葉は何も規定していない…中略…教えないよりは教えた方がよい、学ばないよりは学んだ方がよい、という理屈で、あらゆる事に教育意志が働き、それを称して全面発達などと言っているわけである」と、教育における目的の不在を指摘する⁴⁾。宮寺は、このような現代の教育目的論の思想状況を「教育目的の喪失」とよぶ⁵⁾。

「教育目的の喪失」状況という理解は、ポストモダン教育学からの国民の教育権論に対する批判の上に成立している。ポストモダン教育学からの批判を受けて、国民の教育権論は、普遍的人権

の基盤を失い、「教育目的の喪失」状況に陥ったと、“死亡宣告”を受けることになる。しかし、国民の教育権論が内包する思想は窒息させられたのだろうか。

2 ポストモダン教育学の批判とそれに対する応答

国民の教育権論の教育目的は、旧教育基本法の前文に記される平和と民主主義であった。しかし、ポストモダニズム思潮の下で、平和と民主主義を教育目的とすることの自明性が疑われ、法的宣言と規定理由が正当化根拠となり得ない状況が生まれており、教育を行うには、平和と民主主義という教育目的の正当化根拠が明らかにされなければならなくなっている。

国民の教育権論の教育目的には、〈教育的価値〉〈配分〉〈社会化〉の価値関係があり、その価値関係の基底には、教育の本質としての教育における「自由」と「平等」という理念的根拠がある。〈教育的価値〉〈配分〉〈社会化〉のうちで本質的価値をなすのは、〈教育的価値〉である。〈教育的価値〉とは、文化的価値の伝達とその内在化の過程において驚きや感動を伴う新しい発見の過程とその過程における感動を伴う文化の生成の価値である。それは、人間発達に即した教育を行うことの価値であるといえる。堀尾輝久は、〈教育的価値〉を、「社会的文化的諸事象を、子ども・青年の人間形成の視点から、いわば『発達と教育の相』においてとらえようとする」価値とする⁶⁾。国民の教育権論は、この〈教育的価値〉の視点で教育をとらえることを「教育を他の社会的事象から相対的に自律させ、同時に、教育学を、独自の学として自立させる根拠」とする⁷⁾。「発達論における教育固有の論理（法則性）と教育的価値の視点」は、「教育の自律性の原理を教育内在的に要請するもの」として位置づけられる⁸⁾。つまり、発達論における教育固有の論理が教育的価値の基礎に据えられることで、教育の自律性の原理が成立しているのである。

ポストモダン教育学からの批判は、〈教育的価値〉に対する懐疑として提示される。小玉重夫は、「学力や教育というものを、教える側、あるいは教える側の背景にある政治や権力などとの関係で見ないで、あくまでも学習者である子どもの側の問題として」とらえる発想を「子ども中心主義」とよぶ⁹⁾。小玉は、「結局、子ども中心主義という立場をとると、政治や権力そのものを問うことが論理的に難しくなってしまうという問題が出てくる」と批判する¹⁰⁾。

宮寺は、教育目的の正当化原理が、しばしば教育のいとなみの内側に求められてきたことを指摘し、教育を何かの目的を実現するための手段とみなす考え方を批判して教育の概念それ自体に教育の目的が含まれるとする議論を「内在的目的」論とよぶ¹¹⁾。「内在的目的」論は、教育それ自体の目的を分析的に導出することで、教育の外にある他の価値観に依拠した教育目的の設定を拒否することを可能にする。それによれば、政治的・経済的な教育要求に対して、教育それ自体が内在させている目的は、排他的たりうるのである。宮寺は、「この議論がどんなに魅力的であっても、教育が社会的・政治的コンテキストでなされるいとなみである以上、『内在的目的』が外側から持ち込まれる恣意性は排除できない。それゆえ教育目的の正当化原理はいつそう広い視野のもとで探索されていかなければならない」と、「内在的目的」論の限界性を指摘する¹²⁾。

小玉と宮寺の批判は、ともに、〈教育的価値〉を絶対的価値として祭り上げることへの批判である。広田は、教育をとらえる視点として、「教育システムが果たす機能として、〈社会化〉と〈配分〉の両方に注目」しなければならないという¹³⁾。〈教育的価値〉を絶対的価値としてとらえ、教育実践は、ただその絶対的価値を実現するものであるとすれば、〈社会化〉と〈配分〉の視点を欠くことになる。〈教育的価値〉の観点のみによる教育理解は、観念的理想主義の域を出ない。ポストモダン教育学

からは、国民の教育権論は、〈教育的価値〉を絶対的価値とすることで〈社会化〉と〈配分〉の視点を欠落させているとみなされているのである。

しかしながら、国民の教育権論は、〈教育的価値〉を、教育目的の価値構造において本質的な価値として位置づけながらも、〈配分〉と〈社会化〉の価値との関係において〈教育的価値〉のとらえ直しを行ってきた。それは、〈教育的価値〉を〈配分〉と〈社会化〉の価値の中心を貫く本質的な価値とする価値構造を提示することによってなされてきた。次節で、その構造を詳しくみてみよう。

3 国民の教育権論における教育目的の価値構造

国民の教育権論における教育目的の価値構造を提示するにあたっては、〈社会化〉と〈教育的価値〉の関係と、〈配分〉と〈教育的価値〉の関係という二つの関係をみていかなければならない。

3-1 〈社会化〉と〈教育的価値〉の関係

堀尾は、現在の学校が担わざるを得ない機能として、「人材配分機能」とイデオロギーの再生産を通じた「社会的統制機能」をとりあげる¹⁴⁾。〈社会化〉の価値とは、堀尾がいうところのイデオロギーの再生産を通しての「社会的統制機能」である。

彼は、勝田守一の区分に従って、社会的統制を「保守的機能としての社会的統制」と「自治と結びつく創造的社会的統制」の二つに区別する。後者は、「その社会で芽ばえている新しい価値と、子どもの自発性にもとづく価値の選択を統合していくことのなかで成立する」統制である¹⁵⁾。そのような創造的社会的統制を成立させることを、学校の担うべき役割であるとする。彼は、自治と結びつく創造的社会的統制を、集団のなかで自らを治める能力という意味での「自治的能力の形成」としてとらえ直し、この能力の形成を学校に期待する。この自治的能力が、主権者としての人格を形成する課題につながっていくのである¹⁶⁾。

学校における〈社会化〉の価値は、歴史的にみれば、統制としての〈社会化〉として、ヨーロッパ諸国が帝国主義段階に入ると顕著に現出した。国家への忠誠義務の涵養を任務として、社会規範への適応を教え込む道德教育が、全面的に打ち出されたのである。「道德の教師」(デュルケイム)としての国家の登場である。日本においては、天皇制国家のナショナリズムにもとづいた統制としての〈社会化〉の価値が、学校における支配的な価値として展開された。こうした歴史にみられる〈社会化〉の価値は、教育における「自由」と「平等」の観点からは正当化し得ない。

しかし、〈教育的価値〉が本質的な価値として〈社会化〉の価値の中心を貫くとき、〈社会化〉の価値は、子どもの自発性にもとづく価値の選択を統合する統制機能としての意味をもつ。それによって、統制としての〈社会化〉の価値は、「自治能力の形成」としての〈社会化〉の価値へと変容し、学校によって担われるべき価値となる。

3-2 〈配分〉と〈教育的価値〉の関係

学校は、イデオロギーの再生産を通しての「社会的統制機能」だけでなく、産業界への「人材配分機能の役割」をも担っている。〈配分〉の価値とは、この学校制度が担ってきた「人材配分機能の役割」のことである。堀尾は、現実として教育がそのような役割を担ってきたことを認めつつも、「しかしこのことは、今日の学校が産業界の要請に応ずる職業教育をそのまま引き受けるべきことを意味し」ないのであって、「むしろそのことが、学校本来の姿をゆがめてきたことへの反省

こそが大切」だという¹⁷⁾。彼によれば、学校を教養の形成の場とし、教養の形成に積極的な意味を置くことによって、能力主義としての〈配分〉の価値は、職業の主体的選択としての〈配分〉の価値としての機能を獲得する¹⁸⁾。

学校における〈配分〉の価値は、歴史的にみれば、能力主義による身分制の解体のなかで現れたが、同時に、能力主義を再生産する機能に転化した。能力主義としての〈配分〉の価値は、競争原理のもとでの社会的選抜として機能する。そのような〈配分〉の価値は、教育における「自由」と「平等」の観点からは正当化し得ない。

しかし、〈教育的価値〉が本質的価値として〈配分〉の価値の中心を貫くとき、選別的な〈配分〉の価値は、職業の主体的選択としての〈配分〉の価値に転化する。能力主義的な〈配分〉の価値は、教養形成を通じた職業の主体的選択としての〈配分〉の価値へと変容し、学校によって担われるべき価値となる。すなわち、教育目的の価値構造において、〈教育的価値〉が、本質的価値として中心を貫くことで、〈社会化〉と〈配分〉の価値は、学校によって担われるべき価値へと変容する。

4 教育における「自由」と「平等」

国民の教育権論における教育目的の価値構造は、「子ども中心主義」の発想でもなければ、「内在的目的」論でもない。〈教育的価値〉を〈配分〉と〈社会化〉の価値の中心を貫く本質的価値とするということは、政治的・経済的な教育要求を教育それ自体の目的の観点から排斥することではなく、政治的・経済的な教育要求の基礎に教育それ自体の目的の観点を置くことである。

となれば、次は、この価値構造が、どのような根拠で正当化されるのかを論証しなければならない。

4-1 教育における「本質的自由」

国民の教育権論の教育における「自由」は、その学習権思想と教育権の構造のもとで実質的意味をもつ自由として位置づけられてきた。その概念は、無制限な「自由」を社会的な「平等」が制約することで成立する「本質的自由」を前提とする。教育における「自由」は、「本質的自由」モデルにおいて輪郭が明確化される。

(1) 「本質的自由」モデルの導出

自由論の論争においては、アイザイア・バーリン (Isaiah Berlin) の提示した「消極的自由」と「積極的自由」の自由概念の二分法が大きな影響力をもってきた。端的に言えば、消極的自由とは、「……からの自由」として表現される他者から干渉を受けない自由であり、積極的自由とは、「……への自由」として表現されるように、集団への参加を通して理念的な自己実現をはかる自由である。バーリンは、消極的自由にこそ重きを置くべきだとした。その背景には、マルクス主義運動や社会主義体制の台頭があった。

佐伯啓思によれば、バーリンが危惧したことは、「自分の理想や理念を実現しようとしても、多くの場合、一人では無理なので、同志を募って集団を作ったり、社会運動を組織せざるを得ない」ため、人々は、「本来はさまざまな意見や信条の多様性を持った者を、ひとつの普遍的な意思や正義へと収斂させる」ようになり、それが、「意志の弱い者を強い者が啓発したり管理したりできるという発想へと変わっていく」ことだった¹⁹⁾。

しかし、一方で、消極的自由が積極的自由の前提であるのと同様に、積極的自由が消極的自由

の前提となる相互補完性に注目しなければならない。井上達夫は、消極的自由は、暗黙裡に最低限の積極的自由を前提としていることを指摘する²⁰⁾。彼によれば、消極的自由と積極的自由の対立は、根本的な両義性をもって、調停不可能なものであるから、両者の要請にともに的確に応えるような統合的な自由の理念の探究へと向かうほかない。自由の理念探求は、自由の概念規定によって解決を与えることのできる問題ではなく、その解明には、「自由の秩序」の構想へと向かわなければならないのである。このような消極的自由と積極的自由の対立を超えて自由の理念を実現しようとする「自由」を、「本質的自由」とよぶこととする。

では、「自由」とは何かという問いから出発しながらも、「自由」の理念を実現するには、「自由の秩序」の構想へと向かわなければならないという井上論が意味するのは、どのようなことなのか。その答えは、井上の正義論におけるエゴイズムと正義理念の関係を示した正義の基底性論のなかに求められる。彼によれば、「正義とは何か」という問いと「何が正義か」という問いは、区別されるべき問いである。すなわち、「前者は正義の問題全体を包括するものとして問われることもあるが、特にこれを後者と区別された問いとして解するならば、この問いは正義の基準 (criterion)、即ち正義原則 (the principle of justice) を求めているのではなく、正義の意味 (meaning)、即ち正義概念 (the concept of justice) あるいは正義理念 (the idea of justice) を求めているものと考えることができる」のである²¹⁾。なぜ、このような区分が重要かといえば、正義の基準や正義原則が何であるかについては、立場による対立があるが、正義の意味、即ち正義概念あるいは正義理念とは何かについては、普遍的な共通理解が得られるからである。彼によれば、正義理念とは、いわば「負わされた」正義感覚によって、「正義」を好むと好まざるとに関わらず存在するとみなさざるを得ないものなのである。

こうした考えから、彼は、エゴイズムを基底的な正義理念が制約する、正義基底的な構想 (a justice-based conception of liberalism) としての正義論を展開する。エゴイズムに対する正義理念の制約とは、正義観にもとづく規範の内容の「基準 (criterion)」や「重要性 (relevance)」に関わらず、「等しきものは等しく扱え」という平等要求である。正義理念は、正義観の内容いかんに関わらず、正義定式として、「等しきものは等しく」「異なるものは異なるように」扱うことを要請する。

無制限な消極的自由の要求が、他者との対立を通して、相互承認の理念の共有へと行き着くことで、「本質的自由」は獲得されるとしたのは、ヘーゲルであった。ヘーゲルの自由論において、無制限な消極的自由の要求は、ただ独りよがり「自分は自由だ」と主張しているだけの自由であり、自由を十全に獲得しうするためには、他者からの承認が必要となる。しかし、他者の承認を得ようとするならば、他者の「自由」をも承認しなければならない。こうして、無制限な消極的自由の要求は、〈自由の相互承認〉の理念の共有へと行き着く²²⁾。「本質的自由」は、このようにして獲得される。ヘーゲルの自由論の観点からみれば、井上のいうエゴイズムとは、無制限な消極的自由の要求であり、正義理念とは、〈自由の相互承認〉の理念の共有を志向する平等要求である。エゴイズムの「自由」に対する正義理念の「平等」の制約によって、「本質的自由」へ至る。こうした自由観に基づくモデルが「本質的自由」モデルである。

(2) 教育における「自由」のとらえ直し

国民の教育権論は、教育における「自由」を、消極的自由として認めつつも、積極的自由を保障するものとして位置づけてきた。ところが、現実における強制教育 (compulsory) としての義務教育の展開を反映して、教育における「自由」は、強制からの離脱としての消極的自由の文脈

において理解されるようになり、それが、現実的にはより説得力をもつこととなった。

しかし、教育における「自由」は、消極的自由と積極的自由の対立を超えた「本質的自由」の観点からとらえなおされなければならない。

義務教育の「義務」が、「国家の教育権」に対する「義務」としてとらえられるようになると、教育における「自由」の意味も、「義務」から脱出するための消極的自由としてとらえられるようになり、教育の公権力からの自由ではなく、教育そのものからの自由が保障されるべきだという感覚が広がってゆく。大田堯は、強制教育としての義務教育のなかで、現実の子どもたちの消極的自由要求が高まっている現状をとらえて、「もしいまの学校というところが、行っても行かなくても自由な場所だったとしたら、いったいどれくらい子どもたちが集まるだろうかと考えてみてはどうでしょうか」と問いかける。さらに続けて、「子どもたち自身がひきつけられる何ものかが学校に存在し、子どもの願いや要求とそれがどこかでつながっているからというよりも、外からの強制力が働いているばあいが多い。ですから、本当は休みたいけれどやむをえず来るといふ子どもが相当いるのじゃないか。放っておいたら、どれくらいやってくるか」と、強制と子どもの自由の内面的要求の対立を指摘する²³⁾。

内藤朝雄は、学校を「児童生徒の全生活を囲い込んで、いわば頭^{つまさき}のてっぺんから爪先まで学校の色に染め上げようとする」イデオロギー性を帯びた空間と認識し、学校からの離脱としての消極的自由を保障する自由な学校の構想を打ち立てる²⁴⁾。

その背景には、ロバート・ノージック (Robert Nozick) の提示した「ユートピアのための枠 (A Framework for Utopia)」²⁵⁾ を手がかりにした、何事にも拘束されない消極的自由が保障された自由な社会の構想がある。それによれば、特定の共同体を強制されない自由な生活環境であればあるほど、人は安心して思う存分に他者と共に生きる試行錯誤の旅をすることができる。しかし、現行の学校制度のもとでは、「なかよくする」ことと「まなぶ」ことが強制的に抱き合わせにされているために、子どもは、一日中、学校共同体のなかで「べたべた」することを強いられる。このような学校共同体のあり方が、個人の消極的自由を侵害しているととらえられる。自由な学校の構想においては、学習主体が学習所型の学習サポート団体を選択することによって「まなぶ」場を決定することができる制度が好ましいとされる。「なかよくする」ことと「まなぶ」ことが分離され、学習者はいつでも集団から離脱可能になる。こうすることによって、学習主体に、より魅力的なところで「まなぶ」ことを可能にする。これが、内藤の教育における「自由」論である²⁶⁾。

こうした教育における「自由」は、学校が権利侵害の場と化したとき、脱出経路を確保する消極的自由としては尊重されなければならない。しかし、はたしてそれは、「本質的自由」としての教育における「自由」を尊重することになるだろうか。

内藤の理論には、子どもにとってどのような学校が魅力的かという観点はありながらも、そのような学校をどのようにしてつくっていくかという視点は、提示されていない。彼は、ノージックの濾過法のアイデアを援用して、枠組みを設定すればあたかも自動的に魅力的な学校ができあがるかのようにいう。しかし、現実的には、学校、地域、親、子ども、教師の連携や、国家・親・子どもの緊張関係のもとで、教育における「自由」は、「本質的自由」としての意味合いを有する。彼は、学習サポート団体や市民クラブを、現在の学校の代替とするビジョンを描くが、そのような集団が、いかにして消極的自由のみならず積極的自由を実現することができるのかを示していない。

内藤は、「過密飼育の檻を解体し、各人が自由に距離を調節し、学校のねばりつく関係性の襞に

対して（やろうと思えば）よそよそしく距離をおいて生きることもできる権利を保証するのが、単純明快な正解である。しかしこの正解は、一部の教育系の人たちの『國體』を否定するものだ。彼らの深層の価値指向にとっては、若い人たち個人個人の自由や人権や生命身体の安全よりも、大いなる命としての教育共同体の方が大切である」とし、佐藤学の「学びの共同体」論を、学校共同体のきずなを個人の自由よりも優先するもので、個人の権利の侵害を容認していると批判する²⁷⁾。

一方、佐藤は、内藤の構想を「処方箋」と位置づけ、それと自身の学びの共同体論を区別する。彼は、「学びの共同体の学校改革は…中略…『方式』でもなければ『処方箋』でもない。学びの共同体の学校改革を『方式』あるいは『処方箋』として導入した学校で、成功した事例はない」と指摘し、「処方箋」として対処するのではなく、「授業の改革、学びの改革、カリキュラムの改革、校内研修の改革、校長のリーダーシップの改善、地域との連携などなど」のトータルな改革によって改善していかなければならないという²⁸⁾。彼の「学びの共同体」論には、学校をつくっていく視点が含まれている。内藤論に一番欠落しているのは、この点である。

「本質的自由」の観点に立脚すれば、消極的自由を尊重しつつも、学校をつくっていく積極的自由の視点をも含んだ教育を探らなければならない。堀尾は、「教育を、自分たちの生活に根ざした要求を基礎に、自分たち自身でその蒙を啓き、自らを自由にするための、生涯を通しての不断的努力としてとらえ、その観点を若い世代の成長・発達の視点とつなぎながら、学校での教育をとらえ直す努力」によってこそ、「人権としての教育」の理念は実現するという²⁹⁾。このように、国民の教育権論は、社会における生産や労働と学習を結びつけて、教育権ないし学習権を位置づけてきた。また、牧柁名は、「世のなかで、わたくしたちの生活を支えているのは、人間の社会的労働である。物質的生産であれ、文化を生み出すことであれ、人間の労働なしには、何物もうまれない。したがって、わたくしたちの生活のなかで、労働が尊ばれねばならないのは、人間の社会的労働がこの物質的・精神的生活の基礎そのものであるところにある」とし、さらに、社会的労働と学習を結びつけて、「学習が尊ばれるのは、ちょうど労働が尊ばれねばならないのと、同じような意味からである。すなわち、学習なしには、労働そのものも、また、人間の正常な社会的関係も発展させていくこともできないからである」とする³⁰⁾。このように、国民の教育権論の教育における「自由」は、社会関係のなかに位置づけられている。国民の教育権論には、参加してつくっていく視点、すなわち、集団的に自己実現していく積極的自由の視点が、内包されている。

では、こうした積極的自由の側面は、内藤の学校共同体批判にみられるような消極的自由を侵害しているのだろうか。近代における親の教育の義務の内容は、二つの相対立する内容をもつ。今日における「親権」解釈の問題は、「親のための権利か、子のための権利か」として提起されるべきではなく、「親義務」の中身すなわち、それが第一義的には子どもに対する義務（したがって、子どもの権利の承認）なのか、国家に対する義務なのかという構図において問われなければならない³¹⁾。国家の教育権論は、親の教育の義務を国家に対する義務とみなし、国民の教育権論は、親の教育の義務を子どもに対する義務とみなす。国民の教育権論においては、親の教育権は、子どもの権利を実現するための義務を第一次的に履行する権利として解釈される。堀尾は、国民の教育権論における義務教育の「義務」の意味をこのようにとらえ、「これも一つの義務教育の主張だとすれば、それは就学強制とは論理的には相反する義務教育論」であるという³²⁾。

ここでの「義務」は、離脱を禁止し、共同体の善を強制し、消極的自由を侵害するような義務ではない。国民の教育権論においては、子どもは、外から強制される義務を負っておらず、こうし

た意味で、国民の教育権論の教育における「自由」は、積極的自由を保障する側面をもちながらも、同時に、強制からの自由としての消極的自由をも認めるのである。

4-2 教育における「本質的平等」

国民の教育権論の教育における「平等」は、能力に応じた自由を等しく保障する平等として位置づけられてきた。その概念は、「平等」を多様性としての「自由」が制約することで成立する「本質的平等」を前提とする。このことから、教育における「平等」は、「本質的平等」モデルでとらえなおされなければならない。

(1) 「本質的平等」モデルの導出

現代におけるリベラリズムの議論は、ジョン・ロールズ (John Rawls) の『正義論』(1971) をきっかけに盛り上がりを見せることとなった。それは、リバタリアンやコミュニタリアンが提示する対極的な見解との思想的対立を通して発展してきた。こうしたリベラリズムの自己理解をめぐる論争を通して、「平等」概念も深化した。

アマルティア・セン (Amartya Sen) は、「平等」を、あくまでも平等主義的リベラリズムが擁護しようとする一つの価値観にすぎないとする見解に反対する。センは、リバタリアンやコミュニタリアンをも含む一連の現代におけるリベラリズムの論者は、それぞれに視点や重要性の比重の置き方は異なるものの、皆、何らかの変数を基準とした平等主義者であるという³³⁾。平等を重視する平等主義的リベラリズムの立場と自由を重視するリバタリアニズムの立場との間で大きな対立があり、リバタリアンは平等主義に敵対するとされてきた。しかし、センは、平等主義的リベラリズムが、所得の平等や厚生水準の平等を求めているのに対し、リバタリアンは、あらゆる種類の自由が平等に与えられることを要求しているのであって、リバタリアンも、本質的には平等主義者だということである。それぞれのアプローチは、何を重要とみなすかの基準が相異なるだけで、何を配分するかの変数をもつ意味では共通している。すなわち、政治哲学の諸理論は、「焦点変数 (focal variable)」の異なる平等主義の理論なのである。

これを井上の正義の基底性論でとらえるなら、平等主義の理論とは、正義の普遍主義的要請を引き受ける諸理論のことだといえる。では、正義の普遍主義的要請は、なぜ引き受けられなければならないのか。井上は、人間は言語を用いるとき、普遍的な理由と、それを支える普遍的言明という「普遍的なもの」の存在にコミットしているという。さらに、彼によれば、このような意味での「普遍化可能性」をもつのは「これは赤い」のような「である言明」だけではなく、「XはAすべし」のような当為言明も同様に、「普遍化可能性」をもつ³⁴⁾。しかし、当為の内容がそのまま普遍化可能ということではない。当為言明の当為の内容が受け入れられるか否かに関わらずに、当為言明自体がすでに普遍的な論理的基盤のもとに成立しているという点で、当為言明における規範的關係は普遍化可能であることを意味している。彼は、こうして当為言明の普遍化可能性を示すことで、正義の普遍的な要請が存在せざるを得ないことを論証する。このことから導き出されるのは、なぜ平等が志向されなければならないのかは、正義の普遍的な要請としての「平等」要求が存在することを認めざるを得ないからであるということである。

しかし、普遍的な要請を内在的に含んでいるという論拠だけで、どのような平等化も正当化されるのだろうか。ネオ・リベラリズムの代表的論客であるミルトン・フリードマン (Milton Friedman) は、平等を「神の前における平等」「機会の平等」「結果の平等」の三つに分類したうえで、「結果の平等」を擁護する平等主義を自由の侵害であると批判する。そして、自由を侵害す

る「結果の平等」ではなく、自由を拡大する「機会の平等」こそが、尊重されなければならないという³⁵⁾。フリードマンによれば、「結果の平等」論は、「公平」という考え方にもとづいているが、この「公平」概念が実際に何を意味するかを定義することは難しい。したがって、「結果の平等」は、「何が『公平』かは、『完全な同一』という基準から離れるやいなや、客観的にはどうにも決定できない概念になってしまう」という³⁶⁾。最終的には、中央集権的な決定機構が権力を行使することで、均質的で画一的な平等化が行われることになるという結末が描かれる。

フリードマンの平等観における、人は誰一人として同じではないという「人格的平等」の観点は尊重されなければならない。反対に、「人格的平等」を侵害する強制的な均質化や画一化は、自由の侵害として正当化され得ない。このように、「平等」は、普遍的正義の要請によって正当化根拠を与えられるとしても、どのような平等原則も正当化されるということではない。

センのケイパビリティ・アプローチ (capability approach) の観点から教育における「平等」の可能性を探る河野哲也も、フリードマンの「結果の平等」論批判に一定の評価を与えて、フリードマンは「新自由主義者」として教育界では評判の悪い理論家であるが、フリードマンの権力による均質化や画一化に対する自由擁護の観点からの批判は軽視すべきではないとする。河野の主眼は、「『同じものを同じ量、与える』、すなわち、『等質等量の付与』という意味での平等」を本当の意味での平等とみなす平等観に対する批判にある³⁷⁾。この観点からすれば、フリードマンの「結果の平等」論批判は、単純に破棄されるべきものとすることはできない。等質等量の原則による均質的で画一的な平等化は、正当化し得ないものであり、望ましくもないからだ。とはいえ、フリードマンは、権力作用を伴った平等化による自由の侵害を批判するが、同様に、自由放任によって見過ごされる権力作用については、不問に付する点において重大な責任放棄を行っている。

河野は、「ケイパビリティが、自由に最大の価値を置く考え方」であることを強調して、「ケイパビリティを開発するとは、その人の生き方の選択肢の幅を広げることであり、その人の自由と自律性を強化することなのである」とし、「ケイパビリティの平等は、結果の平等であるよりは、真の機会の均等を与えるものである」ことを論証する³⁸⁾。彼は、ケイパビリティ・アプローチが人間の多様性と当事者の自由を重視することに注目して、センのケイパビリティ・アプローチを、フリードマンの「結果の平等」論批判の一步先をゆく理論として位置づける。

センが自身のケイパビリティ・アプローチに可能性を見出す理由は、ケイパビリティ・アプローチが、(1) 人間の基本的な多様性と、(2) 標準的に定義された「機会均等」の視野には入ってこない様々な手段（所得や富など）の存在とその重要性を尊重しようとする点にある。このような理由から、センは、「達成するための自由」としてのケイパビリティを何の平等かの基準として打ち立てる。

これまでの考察をふまえて、「本質的平等」モデルを提示しよう。まず、「平等」は、普遍的正義によって要請される。そこから、等質等量の原則による「平等」という発想が出てくる。これに対して、人間の多様性という「自由」によって、等質等量の原則による「平等」は制約を受ける。しかし、多様性を尊重する「自由」とは、自由放任による不自由を容認する「自由」ではなく、「達成するための自由」としてのケイパビリティの保障という「自由」である。

こうして、普遍的正義としての「平等」からはじまり、等質等量の原則における「平等」を、多様性を尊重するケイパビリティの「自由」が制約するという形で、「本質的平等」は導出される。このような平等観にもとづいたモデルが「本質的平等」モデルである。

(2) 教育における「平等」のとらえなおし

では、教育における「本質的平等」とは、どのようなものか。河野によれば、日本の教育界における平等概念は、「等質等量の付与」という意味でしかとらえられてこなかった。しかし、そのような意味での平等は、人々の教育的ニーズに応えることができない³⁹⁾。

斎藤貴男は、新自由主義教育改革の「教育の自由化」路線に反対して、学校教育は、「最低限、本人にはなんの責任もない子ども時代には、できるかぎりスタートラインをそろえる」ことを、公の責任として全うすべきだという⁴⁰⁾。新自由主義教育改革にみられる「教育の自由化」路線を、教育における「本質的平等」の観点からみれば、それは、実質的不平等を拡大するという点で、正義の普遍的要請としての「平等」に反する。その意味で、斎藤の教育の機会均等論は、正義の普遍的要請としての「平等」の要請であるといえる。しかし、教育が、「スタートラインをそろえる」役割を担うとしても、その教育の「平等」の内容が、「等質等量の付与」という意味の平等でしかなければ、河野が批判するように、教育の「平等」は、教育的ニーズに応えることができない。斎藤は、一方的に教えられるだけでなく、興味をもったことを追求して調べたり、体験をするなかで学んだりという学習方法は理想的であると認めつつも、学校の現状でそれに取り組むことは困難であると指摘する。そのことから、子ども一人ひとりの発達のがいを見極めて子どもに適切な学習を提供することよりも、どの子にも「平等」に一定の学力をつけることを保障することが優先されなければならないとする。こうした観点から、斎藤は、「そういう意味で、義務教育までは画一的であっていい」とし、そして、「それが、公教育が最低限、守るべきこと」であると結論づける⁴¹⁾。

しかし、義務教育までは画一的であってよいのだろうか。たとえば、自閉症スペクトラム当事者の視点から、アフォーダンス⁴²⁾の配置によって支えられる自己像を提示することでマイノリティの経験を理論的に分析する綾屋紗月は、他者・モノ・自己の身体から多くのマイクロなアフォーダンスを受け取ってしまうことで相対的にマクロな文脈を受け取り損ねてしまう困難や、多くの人の意識／無意識の境界線のラインと自身の意識／無意識の境界線のラインが異なることで周囲の人間との意識のズレが生じてしまうことで起こる困難を紹介する⁴³⁾。こうした当事者研究が示唆しているのは、画一的な教育によって平等を達成することの限界である。

では、そのような画一的な平等ではない「本質的平等」としての教育の機会均等のビジョンは、どのように描くことができるだろうか。堀尾は、「子どもの教育を受ける権利と主体的学習の自由を根幹とする、多様な個性と人間的ゆたかさの開花」を教育の目指すべき方向性として示す⁴⁴⁾。このように、国民の教育権論における教育の機会均等論は、正義の普遍的要請としての「平等」の要請を含みながら、多様な個性と人間的ゆたかさの開花をも指向する。教育の機会均等とは、人間の自然的差異(個性)を前提として、能力と個性に応じた、価値の公正な配分を求める「平等」観に立脚してこそ、真の教育の機会均等といえる。国民の教育権論において、「平等」は、「悪平等による凡庸と停滞を導くのではなく、全体の高まりのなかで、多様な個性の発現の道を目指すもの」と位置づけられているのである⁴⁵⁾。国民の教育権論の教育における「平等」は、正義の普遍的要請に応えて、すべての人に学習権を保障することを通して他の人権の平等を現実的に保障する手段としての役割を果たすことを任務としながら、人間の自然的差異を個性としてとらえて、多様性としての自由の尊重の観点から、画一的平等を悪平等として退ける。この平等観は、正義の普遍的要請に応えながら、悪平等主義としての「平等」を多様性としての「自由」の観点から乗り越えているのである。このように、国民の教育権論の教育における「平等」は、「本質的平等」

の観点でとらえ直されることによって、教育目的の価値構造の理念的根拠としての意味を獲得する。

5 おわりに

これまでみてきたように、国民の教育権論の掲げる平和と民主主義という教育目的の背景には、〈教育的価値〉が、〈配分〉と〈社会化〉の価値の中心を貫く本質的価値として構成される価値構造があり、その基底には、教育の本質としての教育における「自由」と「平等」という理念的根拠がある。その正当化根拠は、現代におけるリベラリズムの「自由」と「平等」の概念から導出される。

ポストモダン教育学からの国民の教育権論に対する批判は、多方面から向けられており、本稿でそのすべてをとりあげたわけではない。しかし、本稿では、国民の教育権論の教育目的論は、(1) 教育目的としての平和と民主主義、(2) 〈教育的価値〉が、〈配分〉と〈社会化〉の価値の中心を貫く本質的価値として構成される価値構造、(3) 理念的根拠としての教育における「自由」と「平等」、という三次元の総体としてとらえられなければならないということを示すことができた。

戦後教育学を総括するうえで、国民の教育権論をどのように位置づけるかについての議論は、多岐にわたるが、国民の教育権論の教育目的論は、このように、(1) (2) (3) の総体としてとらえられる。このような観点から、「子ども中心主義」ではなく、「内在的目的」論でもない国民の教育権論の教育目的論のもつ思想的意義は、今一度、見直されなければならない。

注

- 1) 宮寺晃夫『リベラリズムの教育哲学—多様性と選択』勁草書房 2000年、p. i
- 2) 広田照幸『ヒューマニティーズ 教育学』岩波書店 2009年、p. vi
- 3) 宮寺晃夫「教育のめざすもの—現代社会における教育目的の構造—」原聡介 宮寺晃夫 森田伸子 高橋勝 森田尚人 共著『教育と教育観—現代教育の本質と目的を考えるために—』文教書院 1990年、p.35
- 4) 原聡介「近代における教育可能性概念の展開を問う—ロック、コンディヤックからヘルバルトへの系譜をたどりながら—」近代教育思想史研究会『近代教育フォーラム』創刊号 1992年、p.1
- 5) 宮寺晃夫 (2000)・前掲書、pp.55-63
- 6) 堀尾輝久『人間形成と教育—発達教育学への道—』岩波書店 1991a年、p.12
- 7) 同上書、p.12
- 8) 堀尾輝久『教育入門』岩波書店 1989年、p.100
- 9) 小玉重夫『学力幻想』筑摩書房 2013年、p.45
- 10) 同上書、p.49
- 11) 宮寺晃夫 (2000)・前掲書、pp.67-68
- 12) 同上書、p.68
- 13) 広田照幸『教育』岩波書店 2004年、p.11
- 14) 堀尾輝久 (1989)・前掲書、pp.123-124
- 15) 同上書、p.124
- 16) 同上書、p.125
- 17) 同上書、p.126
- 18) 同上書、pp.126-131

- 19) 佐伯啓思『自由とは何か「自己責任論」から「理由なき殺人」まで』講談社 2004年、pp.88-89
- 20) 井上達夫『自由論「自由の秩序」を構想する論争的試み』岩波書店 2008年、pp.32-33
- 21) 井上達夫『共生の作法—会話としての正義』創文社 1986年、p.31
- 22) 苫野一徳『どのような教育が「よい」教育か』講談社、pp.25-34
- 23) 大田堯『なぜ学校へ行くのか [新版]』岩波書店 1995年、p.8-9
- 24) 内藤朝雄『いじめの構造 なぜ人が怪物になるのか』講談社2009年、p.164
- 25) Robert Nozick , Anarchy,State,and Utopia ,Basic Books, 1971 (ロバート・ノージック 嶋津格 訳『アナキー・国家・ユートピア』木鐸社 1985年)
- 26) 内藤朝雄『いじめの社会理論』柏書房 2001年、pp.276-283
- 27) 同上書、p.34
- 28) 佐藤学『学校を改革する 学びの共同体の構想と実践』岩波書店 2012年、pp.3-4
- 29) 堀尾輝久『人権としての教育』岩波書店 1991b年、p. iv
- 30) 牧証名『国民の教育権—人権としての教育—』青木書店 1977年、p.5
- 31) 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店 1971年、p.188
- 32) 堀尾輝久 (1991b)・前掲書、p.164-165
- 33) アマルティア・セン 池本幸生・野上裕生 佐藤仁 訳『不平等の再検討 潜在能力と自由』岩波書店、1999年、p. vii
- 34) 井上達夫 (1986)・前掲書、p.73
- 35) M & R・フリードマン 西山千秋 訳『選択の自由 自立社会への挑戦』日本経済新聞社 2002年、pp.302-345
- 36) 同上書、p.316
- 37) 河野哲也「教育の平等とは何か：ワークフェア、政治参加、ケイパビリティ、日本的平等」立教大学社会福祉研究所紀要 立教社会福祉研究第31号 2012年、p.15
- 38) 同上書、pp.22-23
- 39) 同上書、p.15
- 40) 斎藤貴男『教育改革と新自由主義』子どもの未来社 2004年、p.114
- 41) 同上書、p.128
- 42) アフォーダンス (affordance) とは、ジェームス・ギブソン (James Gibson) の生態心理学における中心的概念で、環境 (綾屋にとっては、他者・モノだけでなく、自己の身体もそのうちに含まれる。) によって提供される一定の行動や反応の可能性を意味する。
- 43) 綾屋紗月「アフォーダンスの配置によって支えられる自己—ある自閉症スペクトラム当事者の視点より」河野哲也 編『知の生態学的展開 倫理 人類のアフォーダンス』東京大学出版会 2013年、pp.155-180
- 44) 堀尾輝久 (1971)・前掲書、p.260
- 45) 同上書、p.267

(2014年 3月31日提出)

(2014年 4月18日受理)

Reconsideration on Educational Values

YAMAGUCHI, Kazutaka

Professor, Saitama University Graduate School Education

FUJIWARA, Takashi

Master of second grade, Saitama University Graduate School of Education

Abstract

The educational values have been shaken by the critiques from post-modernism. To reconstruct the values in education, the correlation between educational values and the ideas based on the theory needed to be analyzed. I used liberalism approach to this analysis.