

はじめに

リヒテルズ直子

本書は、「公教育」をテーマとした苦野一徳さんとの共著第2弾です。

「公」という言葉を聞いて、何か、国や市区町村などの公的機関を思い浮かべ、公教育とはそうした機関が管理・運営するもので、自分たち一般市民に主導権はないと考える方も少なくないことと思います。しかし、日本語の「公」にあたる英語の Public は、ラテン語の *populus* または *popos* が語源で、「人々の」という意味です。公教育が民主制を基盤とする近代市民国家の発祥に伴って始まったことを考えると、それは、上に立つ支配者が「人々のために」教育を与えるのではなく、「人々による」「人々のための」教育を意味していたと考えられます。

その公教育、「人々の」すなわち、私たちみんなのものであるはずの教育が、なぜか、多くのいじめや不登校を生み出し、子どもたちにとって、心地よく自分らしく成長していく場ではなく、時として、管理と排他性に満ちた楽しくない場になってしまっているのはどうしたこと

でしようか。

苦野さんと私は、公教育を本来のあるべき姿に戻したい、すなわち、私たちみんながつくる、私たちみんなのための場にした、という願いから、前著『公教育をイチから考えよう』（2016年）に引き続き、本書を執筆しました。

一方、「社会が変わらない限り教育も変わらない」と、諦めにも似た言葉をしたり顔で語る人にも時々出会います。しかし、本書の共著者である私たちは、「公教育は社会を変える強力な手段」「公教育とは、民主的市民社会を支え活性化させるアクターを育むもの」という信念を共有しています。

私たちが生きている現代の社会は、紛争、環境や生態系の破壊、感染症の蔓延、貧富の差や学歴格差による分断や対立、政治家の汚職と、どこを向いても問題が山積みです。こうした問題を前に、ただ指をくわえて社会が変わるのを待っていても、若者がつ豊かな好奇心と創造力に根ざしたアイデアは活かせません。でも、学校という小さな社会で、子どもと大人が一緒に市民社会のアクターとしての行動を学び、練習していけば、大人たちのかかわりを通して、社会はその瞬間から変わり始めます。

苦野さんと私はいずれも、この10年あまり、それぞれの立場から、日本の公教育のあり方を見直し、よりよい方向に進めていく道を模索してきました。実際、日頃から子どもたちにかかわっている多くの方の尽力により、日本中の至るところで、学校が変わり社会が変わる兆しが

見え始めています。

その一方で、実践現場で見えてきた課題もあります。一つは、大人たち自身が古い学校文化の中で知らず知らずのうちに刷り込まれてきた考え方や行動の仕方が、必ずしも民主的的市民意識と合致せず、子どもたちのかかわりの中で齟齬を生むことがあるという点です。もう一つは、市民形成のための教育をより深く追求していくと、学校や教員が変わり、力をつけて向上するだけでは限界があり、学校制度そのものを根底から見直す必要があるという点です。本書は、主にこの二点について論じています。

「自由」の意味をどのように捉えるかは、本書においてこれらの問題を掘り下げていくうえで、とても重要なキーとなるものでした。

「自由」は、人が一人でいる時には問われません。「自由」は、自分以外の誰かがいる時に初めて問題になる社会的概念です。ましてや、それは民主制を支える市民の主体性にかかわることですから、健全な市民の育成を目指して教育変革に乗り出す時、私たちは必ず「自由とは何か」という問いに直面します。

ここに一つ落とし穴があるのです。民主化運動は、もともと強い管理からの解放を求めて生まれてきます。言い換えるならば、民主教育への努力をしている大人たちの多くは、自らが「管理」文化の中で育ってきているため、子どもに対しても自分に対しても、何かから解放されたいという「自由」を強調しがちです。けれども、解放を求める「自由」(Freedom from)

は、基本的に受動的で、逃げの姿勢のものです。そのため民主制の前に立ちほだかっている権威主義に抵抗し、新しい方向性を示す力は生まれにくいのです。

これに対し、一人ひとりが内発的な信念や希望に根ざして生き方や社会のあり方を求める「自由」(Freedom to)は、はるかに能動的で、社会をよりよいものにしたいたいという願いのもと、社会に自ら深くかかわっていかうという態度を引き出します。公教育は、子どもたちの内にこちらの「自由」を育むためであると私たちは考えています。

そこで、まず第1章で苦野さんに、民主的市民社会において「自由」がもつ意味を語っていただきました。続く第2章では、子どもたちにこうした(能動的な)「自由」への意識や行動を身につけさせ、意見交換によってお互いを高め合う対話の力を、オランダの学校ではどのように育んでいるのか、実践例をリヒテルズが紹介しています。

さらに後半では、子どもたちを民主的市民社会のアクターとして育てるために、大人が共有しておくべきビジョンは何か、また、それを支える制度とはどんなものかに焦点を当てました。第3章では、「自由の相互承認」という言葉を日本の教育界に広げてこられた苦野さんが、一人ひとりが真に「自由」をもち、それを活かして社会にかかわっていくことの意味を論じています。そして第4章では、オランダの学校制度を深く捉え直すことで見えてきた、学校文化を「管理」から「信任」に転換するという考え方とそのための具体例を、リヒテルズが提示しました。それに加えて、「信任」を受けた学校の教職員と保護者が対話することを通して、自分

たちの教育を責任をもって運営できるようにするために必要な制度的仕組みも紹介しています。本書では、各章とも、私たち二人による対話を導入としています。それは、私たちが、多様性と対話が民主社会の基盤だと考えているからにほかなりません。ただそれにもまして、読者の声を代弁し、議論の焦点を明示したいとの思いからでもありました。うまくいっていることを祈ります。

そして最後に第5章として、トップ官僚として日本の教育行政に長くかかわってこられ、また研究者としても研鑽を積み、幅広いネットワークをおもちの合田哲雄さんを招いて行った鼎談を掲載しています。公教育の未来に希望を感じる、心躍る内容です。

公教育変革の議論は、もはや教育界に限らず、社会全体で行う時期に来ています。それは、「日本を、そして人類が住むこの世界を、どんな方向に向けていきたいのか」という問いを私たち一人ひとりに突きつけてきます。本書は、合田さんも含む私たち三人の、新しい社会への展望の書です。本書が教育界を超えて、社会のさまざまな場にいる方々に届き、有意義で建設的な対話が重ねられていくきっかけとなることを願ってやみません。

目次

はじめに.....リヒテルズ直子

1

第1章 教育にとって「自由」とは何か?..... 苦野一徳

9

- Q. そもそも「自由」ってなに? 「市民社会」とどう関係があるの?
Q. 他者の「自由」を侵害しなければ、何をしても「自由」なの?
Q. 公教育はこれまでどんな役割を担ってきたの? 現代ではどんな役割を果たすべき?

第2章 共生社会のアクターを育てる——オランダの事例から.....リヒテルズ直子

53

- Q. これからの時代を生き抜いていくために必要なのは、どんな力でしょうか?
Q. 日本の学校では、いまのところ、「対話」がほんとうの意味で重視されているとは言えません。
オランダでは、子どもたちの対話力をどう育てているのですか?
Q. オランダの学校では「他者の尊重」をどう教えているのですか?
Q. シチズンシップ教育ってなに? 道徳教育とは違うんですか?
Q. シチズンシップ教育は、実際にはどのように行われているのですか?
Q. 市民を育てるためには、時事についても学ぶことが必要ですが、日本の学校は、「政治」と聞くだけでアレルギーを起こしてしまっています。オランダの学校では、政治をどう扱っているのですか?

第3章 学校で「自由」をつくり合う…………… 苫野一徳

Q. 従来型の「基礎学力」には、あまり意味がないのでしょうか？

Q. これからの公教育のベースとして教育関係者が共有すべきビジョンや価値とは、どのようなものでしょうか？

Q. 学校で扱う内容のうち、とくに重要なことは何でしょうか？

Q. 「自由」をつくり合う取り組みは、たとえばどのように行っていくことができるでしょうか？

Q. 保護者や地域住民が学校に参画することは、どうして大切なのでしょうか？

第4章 学校文化をシフトする——管理から信任へ…………… リヒテルズ直子

Q. 未来に向けて学校を変革していくうえで、従来の学校に支配的だった「管理」文化を、どんな文化に変えていけばいいのでしょうか？

Q. 学校を信任し独立性を保障した場合、教育の質が落ちる心配はないのでしょうか。「教育の自由」が極めて大きく認められているオランダでは、教育の質をどう担保しているのですか？

Q. 管理され、指示通りに動くことに慣れてきた教職員に自由裁量を与えても、その自由をどう使えばよいかわからず、混沌とした状態になってしまわないでしょうか。教職員や保護者が自由の意味を理解し、主体的市民として協働するには、どうすればよいのでしょうか？

Q. 教職員や保護者が一体となって子どもたちの発達にかかわっていくためには、学校の管理職はどんな役割を果たすべきでしょうか？

第5章 「鼎談」 公教育の構造転換を目指して

…… 合田哲雄・リヒテルス直子・苫野一徳

215

…… おわりに

…… 苫野一徳

245

…… 参考文献・註

249

第1章

教育にとって

「自由」とは何か？

苦野一徳



そもそも「自由」ってなに？
「市民社会」とどういう関係があるの？

A.

一言で言えば、「自由」とは「生きたいように生きられること」です。ただしそれは、わがまま放題に生きることではありません。私たちが自由に生きるためには、お互いの自由を認め合うルールを共有する必要があります。そのルールに基づき、共につくり合う社会が「市民社会」です。

福沢諭吉の誤算？

「自由」は、その意味するところを理解するのが非常に難しい言葉です。でもさしあたっては、「生きたいように生きられること」と考えておくとよいでしょう。

ただし、それはわがまま放題を意味するわけではありません。他者の自由を認め、尊重し、これを侵害しない限りにおいて、生きたいように生きられること。多様な人が共に生きるこの社会では、「自由」にはこのような但し書きがつくのです。

英語のフリーダムやリバティを「自由」と訳したのは、明治時代の福沢諭吉でした。もっとも、すでに16世紀末、イエズス会の宣教師と日本の修道士が共同で編纂したラテン語辞典では、ラテン語の *libertas* に「自由」の訳語が当てられていたそうですが⁽¹⁾。

「自由」という言葉は、元は中国の古典にみられたもので、早くから日本にも輸入されていました。「自主性」といった良い意味もないわけではなかったようですが、基本的には「わがまま」を意味するネガティブな言葉でした。そのため福沢は、フリーダムやリバティに「自由」の訳語を当てることをずいぶんと迷ったようです。でも最終的にはこの訳語を選びました。「自由」の意味を、上書きしたかったのかもしれませんが。

でも現状を見ると、十分には上書きされていないように思います。「自由」はいまなお、「自

分勝手」や「わがまま」としばしば同義で語られてしまいます。福沢にとっても、これは少々誤算だったかもしれません。

しかしその福沢は、『西洋事情』（1866～1870）において、これを「我儘放蕩」あるいは「野蛮の自由」と混同してはならないと強調しているのです。それは「文明の自由」として理解されなければならないものである、と。福沢自身は、近代ヨーロッパ的「自由」の意味を、彼なりに十分に理解していたと思います。

ただし私は、別にヨーロッパがエライと言いたいわけでも、西洋的「自由」が絶対の正解だと考えているわけでもありません。近代的「自由」は、たしかにヨーロッパで生まれました。でもそれは、後で言うように、たまたまヨーロッパに近代的「自由」が生まれる条件が整っていたということであり、また今日においては、「自由」の内実はそれぞれの社会でつねに育て直していかなければならないものなのです。

ルソー 『社会契約論』

福沢の言う「文明の自由」とは何か。その本質については、近代民主主義の源流とすべきジャン＝ジャック・ルソーの『社会契約論』（1762）がやはり秀逸です。

ルソーは言います。未開時代の人類は、好きな時に食べ、好きな時に眠り、それこそ勝手気

ままに生きていたことだろう、と。これをルソーは「自然的自由」と呼びます。

でもこの「自然的自由」は、とても脆いものです。いつでも食べ物が手に入るわけではないし、誰かと奪い合いになることもあったでしょう。太古の時代においては、捕食者に襲われることさえあったはずでず。

か弱い人間は、結局は集団をつくり、その中で生きていくしかないのです。お互いに助け合い、守り合いながら生きるほかありません。

ところが、社会ができると、どうしても一部の者による大多数の人々の支配が起こってしまいます。とりわけ、狩猟採集から定住・農耕・蓄財へと移行することになった1万20000〜1万年くらい前から、人類はずっと、支配―被支配の社会の中で生きることになりました。

なぜか？ 定住・農耕・蓄財は、その土地や富の奪い合いを勃発させることになるからです。その結果、戦争に次ぐ戦争、支配に次ぐ支配を通して、集団はどんどん大きくなっていきましました。こうして、中国でも、インドでも、ペルシアでも、ローマでも、戦争は、その地域の最終的な覇者が決まるまで続くことになったのです。

人類は、一人では生きていけないからこそ、社会をつくったはずでした。ところが蓋を開けてみると、なんと1万年もの間、そんな凄惨な命の奪い合いや、一部の支配者が絶大な権力を握る社会が続いてきたのです。

「社会契約」とは何か？

でも、もういい加減、そんな殺し合いや、一部の者が支配する社会は終わらせようじゃないか。

ルソーはそう考えました。そしてそのために、文字通り命がけで、来るべき社会の設計図を描き出したのです。ルソーには、時の権力から逮捕状が出され、彼はその後長らく逃亡生活を余儀なくされることになりました。

そんな彼の思索の結晶が『社会契約論』です。今日の民主主義社会の、いまなお最も原理的な理論書と言ってよいものです。

ルソーの思想は、いまの私たちからすればある意味“当たり前”のもので、というより、彼が新しい“当たり前”をつくり出したのです。でも当時の一般市民の感覚としては、それはこれまで考えたこともないような革命的な考えでした。

ルソーは問います。私たちはこのまま、一部の特権階級が支配する社会の中で生きるほかないのだろうか？ 一部の人間だけが自由を享受でき、大多数の人は不自由を強制される、そんな社会を続けるしかないのだろうか？

いいや、そんなはずはない。私たちは、みんながもって「自由」に生きられる社会をつくる

ことができるはずである。

ルソーはそう主張しました。

それはいつたい、どうやって？

まずは、お互いを対等に「自由」な存在として認め合うこと。そして、「みんながみんなの中で自由に生きられる社会」をつくる契約をすること。これがルソーの「社会契約」の考えでした。⁽²⁾

よく、「社会契約」など単なるフィクションだという批判がなされます。でもこれは、ルソーの前の時代のジョン・ロックにはいくらか言えたとしても、ルソーの社会契約論にはまったく当たらない批判です。

ルソーは別に、国家ができる前に明示的な「社会契約」があったのだなどと歴史的事実を主張しているわけではありません。だから、そんなものがあつたなんてフィクションだという批判は、ひどく的外したものです。

ルソーが言ったのはこういうことです。もし私たちが社会の中で「自由」に、つまり「生きたいように生きる」ことを欲するならば、お互いを対等な存在として認め合い、「みんながみんなの中で自由に生きられる社会」をつくることを約束するほかにないのだ、と。

一般意志

では、その約束の具体的な中身は何でしょう？

ルソーは言います。それは、この社会を「一般意志」によってつくっていくことである、と。「一般意志」とは、簡明に言えば「みんなの意志を持ち寄って見出し合った、みんなの利益になる合意」のことです。

この社会をどんなふうにつくっていくか。それを、ごく一部の支配者だけが決めるのではなく、すべての人の意志を持ち寄り、対話を重ね、みんなの利益になる合意を見つけ出し、その合意に基づいて社会（国家）を運営する。そんな社会（国家）だけを、私たちは「正当」な社会（国家）と呼ぶことができる。ルソーはそう言うのです。

すべての人ができる限り「生きたいように生きられる」社会をつくるためには、たしかにこのアイデア以外にないと言っていいでしょう。自分の意志が完全に無視される社会は、決して「自由な社会」ではありません。

とはいえ、たとえば1億2000万人以上もいる日本人全員の意志を持ち寄って、対話を通して合意を見つけて出すなんて、現実的には不可能だ。そう思われる方もいるかもしれませんが。

でもこれは、細かなことまで何もかも全市民の完全なる合意をつねに見出せ、という話では

ありません。みんなにかかわる大事なことについては、つねに暫定的な合意を目指し続けること。そしてそれを、必要に応じて更新し続けること。民主主義社会は、そこにしか「正当性」がないということなのです。もしこの「一般意志」の原理を手放してしまったならば、私たちは再び、一部の特権階級の意志だけがものを言う社会に舞い戻ってしまうことになるだろうからです。

だから私たちは、いかにして「一般意志」を、つまり「みんなの利益になる合意」を見出し合えるかを、つねに考え続ける必要があるのです。

今日の代議制民主主義は、人口の多い国でもできるだけ「一般意志」を見出せるようにとつくり出されたシステムです。

実はルソー自身は、国民みんなが自分の意志を持ち寄ることが重要なので、本来であれば代議制は望ましくないと考えていました。でも同時に、大きな国では仕方ないだろうと渋々認められています。

代議制民主主義は、ルソーからずっと後の20世紀になって登場しました。多くの問題を抱えながらも、いまのところは多くの民主主義国家の基本システムとして機能していると言っている⁽³⁾でしょう。

ただし、代議制民主主義のシステムは必ず、さまざまな形で下支えしたり補完したりしなければなりません。

このシステムは、国民が政治家や官僚に国家運営の仕事を委任するものです。と同時に、政治家や官僚は、それに責任をもって応答していかなければなりません。

でも、この委任と責任の関係は、制度があれば自動的に機能するわけではないのです。国のことは、政治家や官僚に任せておしまい。もしそうなってしまうたら、気がつけばこの国は一部の政治家や権力者に私物化されてしまうかもしれません。「一般意志」がないがしろにされてしまうかもしれないのです。

そこで、代議制民主主義を最も底で支えるべき制度が公教育ということになります。一部の代表者に任せておしまい、ではなく、自分たちの社会は自分たちでつくる。そんな自覚的な意志をもった「市民」を育てることが、公教育の最も重要な使命の一つなのです。

ちなみに、公教育とは、しばしば誤解されるように公立学校のことではありません。大まかに言えば、幼稚園から大学まで、学校教育全般を指すものです。

言うまでもないことですが、「みんなの意志を持ち寄って見出し合った、みんなの利益になる合意」の「みんな」には子どもも含まれます。「児童の権利に関する条約」でも、2022年に成立した「こども基本法」でも、子どもの最善の利益を守ることや意見表明の権利が定められています。

ただし、選挙権は18歳からなど、一定の制限もあります。それは、子どもたちがまだ社会のことを十分に知らなかったり、「みんなの利益になる合意」について十分に考えられなかった

りすると見なされるためです。

でもだからこそ、子どもには「特別な保護」や「教育」の権利が保障されているのです。まさに、特別な保護を受けながら、自分たちの社会を自分たちでつくる「市民」になる教育を受ける権利が保障されているのです。

では、どうすれば公教育をそのような「市民」を育てる場にしていくことができるでしょうか？

本書の課題は、この問いに答えることにあります。

ヨーロッパで生まれた近代民主主義

さて、以上のようにして得られた「自由」を、ルソーは「自然的自由」に対して「社会的自由」と呼びました。

この社会の中で、わがまま放題に生きるのではなく、他者の自由を認め、尊重し、そして共に社会をつくり合うこと。このことよって初めて、私たちは「社会的自由」を手に入れることができるのです。福沢諭吉の言う「文明の自由」は、この「社会的自由」とほぼ同義のものと云っていいでしょう。

先述したように、このような「社会的自由」の考えは、近代ヨーロッパにおいて花開いたも

のです。でもこれは、別にヨーロッパ人が特別すぐれていたからというわけではありません。私の考えでは、むしろヨーロッパこそが、あの狭い半島とも言うべき地域の中で、来る日も来る日も戦争を続けていたからなのです。

2022年、ロシアがウクライナへ侵攻しましたが、多民族、多宗教を抱え込むヨーロッパは、つねに戦争の危機と隣り合わせでした。だからこそ、これをいかに抑制するかは、ヨーロッパの人々にとって最大のテーマであり続けてきたのです。

近代以前は、とくに宗教戦争が凄惨でした。キリスト教とイスラームの戦争、また、同じキリスト教徒同士でさえ、カトリックとプロテスタントに分かれて殺し合いました。そのような経験が、ヨーロッパ人たちに、どうすれば誰もが平和で「自由」に生きられるかということをとことん考えさせることになったのです。

民主主義の発明と発展の背景には、キリスト教の影響もありました。「社会契約」における「契約」の思想は、その根をキリスト教にもつもののです。『旧約聖書』も『新約聖書』も、神との契約の書です。キリスト教徒にとって、「契約」はきわめてなじみの深い概念だったので。

しかもキリスト教は、ユダヤ教やイスラームなどとは違って、宗教法をもっていません。ユダヤ教やイスラームは、生活のすべてに神が定めた宗教法が貫かれています。キリスト教では、世俗のことは人間がルールを決めてよいとされているのです（イスラーム国家の民主化が難しい最大の理由は、人間が自由にルールを定められない点にあります）。

ただ、そんな背景もあってか、中世のカトリック教会においては、聖書に書かれてあることとは関係のないルールがどんどんできました。本来、キリスト教にとって重要なのはただ「信仰のみ」。しかし教会は、さまざまな儀礼を生み出し、しかもその儀礼（秘蹟）によって人々を救うことができる」と主張するようになりました。さらに、寄進や税の徴収などを通して、あからさまな金儲けにも手を出すようになりました。マルティン・ルターが批判したことでも有名な免罪符もその一つです。

当時の識字率はきわめて低く、教会も信者たちに聖書を読ませることはなかったのです。そうしたことがキリスト教からの逸脱であることを理解できた一般信者はほとんどいませんでした。でもようやく、16世紀のルターに至って、キリスト教の本義に立ち戻る宗教改革の運動が起ることになりました。すなわち、「信仰のみ」に立ち戻れ、と。

これが近代民主主義の大きな原動力になりました。「信仰のみ」が重要なのであれば、「良心の自由」や「信仰の自由」が何より守られなければなりません。そのような「契約」がなされなければなりません。

こうして、個人の「自由」を重視する近代民主主義への第一歩が開かれたのです。

民主主義を鍛え直す

以上のように、近代民主主義誕生の背景には、キリスト教が世俗のルールは人間がつくってよいとしていることと、その際、「良心の自由」「信仰の自由」を何より重視したことがありました。

でもだからといって、私は、「自由」も「民主主義」も、しょせんはヨーロッパローカルの思想や制度である、と言うわけにはいかなないと考えています。

近代の哲学者たちが考えたように、私たちはたしかに、誰もが「自由」を求めているはずで「生きたいように生きたい」と思っているはずで、一生誰かに支配されたいとか、権力者に逆らえば殺されてしまうような社会に戻りたいとか、そんなふうに思う人がいるでしょうか。

だから、もしそれを望まないのなら、私たちは「みんながみんなの中で自由になる」にはどうすればよいか考えるしかありません。そしてその答えこそ、誰もが対等に自由な存在であることを認め合う、そんな民主主義社会をつくることにほかならないのです。

近代民主主義は、たしかにヨーロッパで生まれました。でも今日、それはヨーロッパローカルの思想ではなく、人類に普遍的な考えとして改めて鍛え直されるべきものなのです。

もちろん、そのあり方は国によってさまざまです。どのような制度が「みんなの自由」をより実現するかについては、それぞれの国や地域の人々が無意識のうちに何百年も蓄積してきた価値観が反映されるからです。だから、国王や天皇が存在していたほうがよいと考える国もあれば、大統領が大きな権力をもつ、あるいはもたないほうがよいと考える国も存在します。しかしどのような制度をつくるにせよ、民主主義の根幹には、「みんながみんなの中で自由になる」という理念があるのです。

民主主義の本場のヨーロッパでさえ、ロシアのウクライナ侵攻に顕著にみられるように、自由で平和な社会の実現はいまだ発展途上です。民主主義とは相容れない政治体制をもつ中国の台頭もまた、民主主義のあり方を改めて問い直す大きな契機になっています。

世界的な格差はもちろん、国内においても深刻化する格差の拡大は、いたるところで民主主義の危機を招いています。経済的な不平等は、「対等な市民」という感覚を、人々に失わせてしまいかねないからです。

私たちは、いま改めて、「みんながみんなの中で自由になる」ための世界を、どうすればより実質化していけるのか、真剣に問い合う必要があるのです。

本書の課題は、それを教育の文脈で論じることにあると言っていいてほしいでしょう。