

伊集 守直 横浜国立大学経済学部教授

民主主義の機能を評価する際に、投票率などに代表される国民の政治参加の度合いは重要な指標だが、日本の投票率は低下傾向にあり、とくに若年世代の投票率の低下が著しい。選挙権が18歳に下がったことと関連して、中高生に対する政治教育を充実すべきという議論も聞かれる。確かに、議会制民主主義のしくみや政治参加の重要性を「教育」することは決して間違いではないだろうが、それによって本当に子どもや若者が政治に関心をもち、自分自身が関わる社会の問題として捉え、行動を起こすことにつながるのだろうか。

一方で、小学校から高校までの学習指導要領の改訂が2020年度から始まる。重要なキーワードは「アクティブ・ラーニング」である。AI時代、あるいは政府が言うSociety 5.0という時代を生き抜く人材を「主体的な学習」によって育てようというのが基本的な発想だ。これまでの「詰め込み」型の教育ではなく、主体的に学ぶという視点は重要だし、そもそも「ゆとり教育」もそれを目指していたはずだろう。しかし、この「アクティブ・ラーニング」によって、知識や技能の主体的な獲得が進められるとしても、公共的な意思決定への主体的な参加といった側面が十分に促されるだろうか。

日本の教育は、民主主義の発展という観点から見て、大切な部分を見落としてきたのではないだろうか。民主主義社会ではすべての個人が同等の価値を

いじゅう もりなお

東京大学大学院経済学研究科博士課程単位取得退学。修士（経済学）。静岡県立大学経営情報学部講師を経て、2011年横浜国立大学経済学部准教授、2018年より現職。

著書に、『財政赤字の国際比較』（分担執筆、岩波書店、2016年）、『地方財政・公会計制度の国際比較』（分担執筆、日本経済評論社、2016年）、『危機と再建の比較財政史』（分担執筆、ミネルヴァ書房、2013年）など。

もつこと、そのため自分が自由であるためには他者の自由を認めなくてはいけないこと、そして、このことを実現するためには自分たちが合意するルールを自分たちで作っていかなくてはいけないこと、という要件が満たされなくてはいけないし、社会の構成員一人ひとりがそれを担わなくてはいけない。自分が民主主義社会の一員であることを子どもたちはどれだけ自分のこととして体験し、練習し、実践できているだろうか。そして、日本の教育はそのことについてどれだけ意識的な内容を準備できているだろうか。

本特集企画では、以上のような問題意識を前提として、民主主義の発展につながる教育とは何か、これからの日本の教育に求められるものは何かという点について、教育学や哲学を専門とする執筆者が論点提起を行っている。

最初は、本特集の企画者である筆者が、スウェーデン財政に関わる問題を手がかりに、同国の民主主義と教育の関係についての若干の考察を行っている。筆者は教育学の専門家ではないため十分な分析は行えていないが、そのあとの3つの論文を読む際の参考としていただきたい。

久保論文は、エリクソンの理論を参照しながら、おもに「乳児期」から「学童期」にあたる時期の子どもの心理的発達について、民主主義の主体が備えるべき要件という視点から紹介している。子どもに心に生まれる「基本的信頼感」、「自律性」、「自主性」の発達の

順序性やそれぞれの内的連関、さらにはそれらとせめぎ合う心理について、親や保育者の子どもとの関わりを含めて論じている。

山竹論文は、民主主義社会で個人が自由に生きるために必要となる「主体性」に着目し、「自由の主体」とその形成条件について、「感情の主体」、「欲望の主体」、「理性の主体」に分けながら論じている。そのうえで、「自由の主体」という人間の存在本質についての共通理解をもつことが、保育や教育において重要であることを指摘している。

苫野論文は、長い哲学の歴史の中で築かれてきた〈自由の相互承認〉という民主主義社会の根底を支える原理を確認したうえで、この原理を実質化するための根本的な制度的条件である公教育の本質を論じている。そして、現状の学校教育で見られる問題点を指摘しながら、〈自由の相互承認〉の空間となるべき学校教育のこれからの方向性を提言している。

以上の各論文の考察から、民主主義の発展につながる教育とは、決して狭い意味での政治教育だけではなく、一人ひとりの人間が自主性をもちながら、他者と尊重し合い、そして「私たち」という集団を形成していくことを学ぶ過程であることが見えてくるのではないだろうか。ぜひ、これからの教育のあり方についての議論の材料としていただきたい。■

スウェーデンの民主主義と教育

伊集 守直

横浜国立大学経済学部教授

はじめに

本稿では、スウェーデンの民主主義と教育というテーマで検討を進める手がかりとして、まず筆者の専門領域である財政に関わる政策決定と国民による政策選択のあり方を関連づけて紹介する。そのうえで、スウェーデンにおける国民の積極的な政治参加を支えながら、民主主義の発展のための不可欠な要素として位置づけられる学校教育について、その理念に着目しながら検討する。

民主主義と財政赤字

第二次大戦後の西側資本主義国はケインズ型福祉国家と広く整理されるように、ケインズ理論に基づく経済政策に支えられながら、社会保障制度の拡充を図ってきた。しかし、1970年代半ば以降に高度成長が終了すると、この福祉国家モデルに対する批判が噴出することとなった。とくに財政の

観点から、民主主義社会においてケインズ政策は有効に機能せず、財政赤字の拡大に帰結すると批判したのは、公共選択学派のブキャナンだった。

ケインズ政策では、不況期に減税や公債発行による公共支出によって財政赤字を許容しながら景気回復を達成し、反対に、好況期に増税や公共支出の削減を行うことで景気の過熱を防ぎ、景気循環というサイクルに対して財政収支を均衡させることが想定されている。

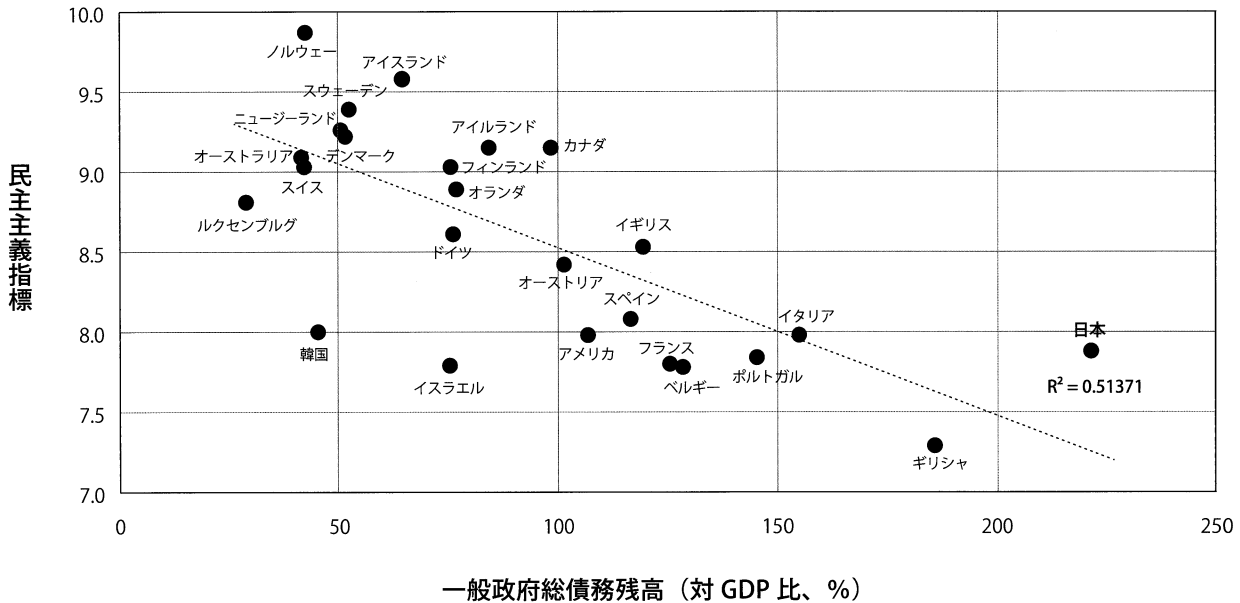
これに対してブキャナンは、ケインズ的な財政政策は「ハーヴェイ・ロードの前提」、つまり少数の賢人支配という仮定がおかれているが、現実の大衆民主主義のもとでは、そのような政策を実施することはできないことを、「財政錯覚」という概念を用いながら説明した。つまり、財政赤字をとまなう公共サービスの拡大において、国民は税負担以上の便益がもたらされていることを正確に認識できないという問題が生じるため、そのことが将来の増税に対する政治的合意の調達を難しくし、財政赤字を拡大させるのである。従って、政府は裁量的な財政政策を行うのではなく、憲法上明記されたルールによって均衡財政の維持を図る必要があると主張された(Buchanan & Wagner 1977=1979)。

両者の財政政策に対する考え方は異なっているが、興味深いことに、民主主義社会において国民は財政赤字を制御できないと想定している点は共通しているように見える。というのも、ケインズ政策が「ハーヴェイ・ロードの前提」に立つのであれば、

いじゅう もりなお

東京大学大学院経済学研究科博士課程単位取得退学。修士(経済学)。静岡県立大学経営情報学部講師を経て、2011年横浜国立大学経済学部准教授、2018年より現職。著書に、『財政赤字の国際比較』(分担執筆、岩波書店、2016年)、『地方財政・公会計制度の国際比較』(分担執筆、日本経済評論社、2016年)、『危機と再建の比較財政史』(分担執筆、ミネルヴァ書房、2013年)など。

図1 政府債務と民主主義の関係



政策はエリート層の意思決定に任されるし、公共選挙論では財政錯覚の存在により財政赤字の民主的統制は不可能ということになる。政府による財政運営を民主的統制のもとに置くという財政民主主義の理念を実際の社会で実現することは困難なのだろうか。

一方で、財政赤字と民主主義をめぐる関係について、興味深いデータがある。図1は、英エコノミスト誌の調査部門であるEconomist Intelligence Unit (EIU) によって発表されている民主主義指標と、OECD加盟36カ国のうち旧ソ連・東欧諸国と中南米諸国を除いた25カ国の政府債務の関係を示している¹。EIUによる民主主義指標 (Democracy Index) は、①選挙制度と国民の政治的権利、②市民的自由、③政治機構と政府のパフォーマンス、④国民の政治参加、⑤民主的政治文化、という5分野の評点の平均値を0から10の範囲で算出しており、数値が高いほど民主主義の成熟度が高いとみなされる。この図に示されるように、民主主義の成熟度と政府の債務残高には負の相関関係があることがわかる²。このことは、ブキャナンの主張とは異なり、政府の財政運営を民主的に統制することの可能性を示唆している。

そこで以下では、民主主義の高い成熟度と債務残高の抑制を両立している国の1つであるスウェー

	債務残高	民主主義指標
オーストラリア	41.33	9.09
オーストリア	101.34	8.42
ベルギー	128.44	7.78
カナダ	98.33	9.15
デンマーク	51.41	9.22
フィンランド	75.44	9.03
フランス	125.46	7.80
ドイツ	76.01	8.61
ギリシャ	185.79	7.29
アイスランド	64.39	9.58
アイルランド	84.14	9.15
イスラエル	75.24	7.79
イタリア	154.9	7.98
日本	221.49	7.88
韓国	45.12	8.00
ルクセンブルク	28.74	8.81
オランダ	76.74	8.89
ニュージーランド	50.34	9.26
ノルウェー	42.25	9.87
ポルトガル	145.32	7.84
スペイン	116.52	8.08
スウェーデン	52.26	9.39
スイス	41.99	9.03
イギリス	119.38	8.53
アメリカ	106.79	7.98

(出所) OECD Statistics および EIU, Democracy Index 2018 より作成。

デンを事例として取り上げ、財政に関する国民の政策選択について概観しながら、積極的な政治参加を支える土台としての教育のあり方について検討してみたい。

スウェーデンにおける 財政をめぐる政策選択

1970年代半ばの高度経済成長の終了を機に、80年代初頭には先進諸国は共通して財政赤字の問題を抱えるようになり、90年代に入ると各国において積極的に財政再建が取り組まれた。その結果、90年代後半にかけて債務残高が縮小する傾向が見られたが、2000年代に入ると再び財政赤字に悩まされる国も存在している。また、周知のとおり、日本では90年代以降もほぼ一貫して債務残高が拡大している。その中で、スウェーデンは90年代に財政再建を成功させ、その後も安定した財政運営を続けている。

スウェーデンが健全な財政運営を維持している要因の1つは、1996年の予算法制定をきっかけとして、トップダウン型の新たな予算編成手法を取り入れたことにある³。しかし、90年代に財政再建を成功させた直接の要因は、増税と歳出削減を組み合わせた財政再建策にあり、さらにそれを可能にした国民による政策選択がある。

1990年代初頭のスウェーデンは、日本と同様にバブル経済の崩壊を経験し、経済成長率は91年から3年連続でマイナスを記録し、失業率は93年には8.2%に達し、財政収支と債務残高は大幅に悪化する状況にあった。この深刻な経済危機のなか、94年に実施された総選挙では、財政再建策のあり方が大きな争点となった。当時の保守中道連立政権は歳出削減を中心に据えた財政再建策を提示したのに対して、社民党は歳出削減に所得税率の引上げや資本所得課税の強化を含む増税を組み合わせることで、財政再建策の実効性を強調した。その結果、社民党が国民の支持を取り付けることに成功し、政権を奪還したうえで、数年のうちに財政再建を達成することとなった。

日本において1980年代から試みられてきた財政再建では、つねに増税を回避しながら歳出削減による財政収支の改善が目指されてきた。そして、十分な効果を上げることができずに、その後の債務残高の拡大につながってきたことを踏まえれば、スウェーデンにおける財政再建に向けた国民の政策選択は注目に値する。

次に、国民生活により近い地方レベルにも目を向けてみよう。スウェーデンの地方自治体は二層制となっており、基礎自治体であるコミューンが教育と福祉、広域自治体であるランスティングが医療という対人社会サービスをおもに担当している⁴。その歳入の大半は地方所得税によって賄われるため、税率はコミューンとランスティングを合わせて平均で32%を超える高い水準に達している。歴史的に見れば、戦後の対人社会サービスの拡大に合わせて各団体が税率を引き上げることで歳入調達を行ってきたが、現在でも各団体の税率は毎年の予算編成の中で、歳出の変化に合わせて決定されている。

この点は日本の地方財政と比較すると、とくに重要である。日本の場合、地方税法において各団体がよるべき標準税率が示されており、企業課税において超過課税が広く見られるものの、全体としては標準税率に準じた税率設定が行われているのが一般的である。そのため、標準税率に基づいた課税による税収に、国からの財政移転が加わることで地方自治体に対する財源保障がなされてきた。しかし、国の財政難を背景に2000年代以降に地方交付税を中心とした財政移転が縮小するなかで、多くの地方自治体が財政悪化に直面している。この状況において、少子高齢化を背景とした対人社会サービス需要の拡大に対応しようとするれば、地方税収の拡大が必要となるが、これまで歳出の変化に応じた税率設定を行う経験を持たない日本の地方自治体では、地方税の拡充による歳入強化を住民に問うことなく、人件費の削減を中心とする歳出削減による財源の捻出に奔走することとなったのである。

以上のように、スウェーデンの財政再建や地方財政の例から、国や地方自治体の歳入調達におい

て国民の合意のもとに税負担が調整されている様子がうかがえる。同国の政府歳出は非常に高い水準にあるが、ここで重要なのは歳出水準の高さそのものではなく、歳出に見合った税負担を国民自身が引き受けているという点だ。そのことは、日本の政府支出が国際的に見て低いにもかかわらず、税収で賄えていないという問題と対応する。

スウェーデンの民主主義と教育

民主主義国家において財政収支を均衡させるだけの税収調達はいかに可能なのかという問いに対しては、さまざまな分析が行われている。財政学の研究領域では、均衡財政を可能とする予算制度や、受益と負担の関係を可視化する財政制度のほか、近年では政府に対する信頼という視点からの分析も試みられている。その中で、スウェーデンの事例を念頭に置けば、政府に求めるサービスに見合った税負担を国民自身が引き受けるという民主主義の根幹にかかわる問題について、国民がいかに政府の政策決定を自らの問題として認識し、それが政治的行動として表れているのかという問いは重要であると考えられる。そして、そのような感覚や行動はどのようにして培われているのだろうか。

すでに見た民主主義指標において、スウェーデンは高い民主主義の成熟度を示している。典型的な政治参加指標である投票率で見ても、国政選挙および地方選挙において80%を超える水準を維持している⁵。また、日本では若年世代での投票率の低下が顕著であるが、スウェーデンの若年世代の投票率は全体の投票率よりは劣るものの80%程度の数値を保っている。その背景には、政治に対する関心だけではなく、自身の政治的行動が政策に影響を与えることができると捉える政治的有効性感覚の高さがあると考えられる。

日本の内閣府が2013年に若者の意識に関する国際調査を実施している⁶。その結果に基づけば、スウェーデンの若者の政治に対する関心は調査対象国の中ではむしろ低い値を示しているが、反対に、「私個人の力では政府の決定に影響を与えられな

い」という質問項目について、「そう思わない」とする回答は最も高い割合を示している。このことから、スウェーデンの若者は政府の政策決定に対して自分が影響力を発揮できるという感覚がもっていることがうかがわれる。そして、そのことはスウェーデンの学校教育が取り組んできた教育内容と重なる点でもある。

鈴木賢志は、国政選挙の実施に合わせて、スウェーデンの中学校と高校において大規模に実施されている「学校選挙」の様子を紹介している(鈴木2018)。「学校選挙」は模擬投票の一種だが、日本での試みとは大きく異なり、実際の政党や候補者を対象とし、投票結果も公表されるという非常に実践的なものである。ただし、鈴木も指摘するように、重要なのは、このような実践的な政治教育を行う前提として、小学校教育の段階から自分と社会とつながりについて学び、そしてそれをたんに概念として教わるのではなく、学校において実践されることが要求されているということである。

スウェーデンの学校では校則やいじめ問題、テストの時間割などのあらゆる場面に生徒自身が関わり、意見を述べる機会が保障されている。そうした教育を通じて、一人ひとりの人間が個人としての自由を尊重されると同時に、集団に属する存在として集団のルールに従わなければならないことを学ぶ。ただし、集団のルールは自分たちの手によって作るものであり、もし間違っていると感じれば、ルールを変えるように行動するということを体験していくのである。

さらに付け加えれば、学校教育におけるこのような取り組みを実施する準備はすでに就学前学校(保育園)から始まっている。スウェーデンの就学前学校カリキュラム(2010年改訂)では、「就学前学校の重要な任務は、スウェーデン社会が依拠する民主主義的な人権尊重の価値観を定着させることである」と明記されている(白石・水野2013)。

保育園において子どもたちが民主主義を学ぶとはどういうことだろうか。それは子ども一人ひとりが、自分が属する集団のなかで、自分は他者に影響を与えられる存在であるという感覚を育むというこ

ともである。そして、保育士は子どもの育ちに関わる専門家として、外遊びや散歩、歌やお絵かき、食事というあらゆる場面で、子どもたちの声に耳を傾け、共感し、好奇心や意欲を引き出しながら、子どもが自分の気持ちを表現する力を培う手助けをすることが求められるのである。

おわりに

スウェーデンの健全な財政運営は安定した税収によって支えられているが、それは広く国民の合意に基づいている。スウェーデン財政、あるいは社会全体を観察していくと、このような政治的合意の背景には、国民による主体的な政治参加があり、それは深く教育のあり方を結びついているように見える。筆者がスウェーデンで在外研究を行った際に、2人の子どもが地元の保育園の通う様子を見て、その思いを強くしたことを覚えている。とはいえ、教育の専門家ではない筆者にとって、本稿は試論という域を出ないが、より具体的な分析を改めて試みたいと考えている。

日本のいまの財政状況を見れば、ある程度の景気回復によって財政収支が均衡化できるような水準にはなく、私たち国民自身が財政問題と向き合い、どのように税負担を引き受けるのかということを実直に考えなければいけない。それは私たちの民主主義社会をどのように取り戻し、発展させていくのかということでもあり、それを担う新しい世代をどう育てていくのかという問題につながる。これからの日本の教育が民主主義の発展を支えるものとなっていくのか、しっかりと考えていきたい。■

《注》

- 1 熊倉（2016）が同様の指標を用いた分析を行っている。
- 2 ただし、旧ソ連・東欧と中南米の OECD 加盟 11 カ国を加えると、図 1 のような相関は見られなくなる。この点については、経済発展の程度や財政制度、政治機構、政治文化を含めた慎重な分析が必要になると考えられる。
- 3 スウェーデンの新たな予算編成手法や財政再建の詳細については、伊集・古市（2013）を参照。
- 4 スウェーデンの地方財政や財政調整制度の概要については、本誌 2019 年 5 月号の拙稿を参照。
- 5 他の先進諸国と同様に 1980 年代以降に投票率が低下し、90 年代末から 2000 年代初頭にかけて地方選挙では 80% を切る状況が見られたが、現在では国と地方ともに 80% 台を維持している。直近の 2018 年 9 月の国政選挙の投票率は 87.2% であった（スウェーデン統計局資料）。
- 6 内閣府「平成 25 年度 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」（https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/thinking/h25/pdf_index.html）。日本、韓国、アメリカ、イギリス、ドイツ、フランス、スウェーデンの 13 歳から 29 歳の男女（各国サンプル数 1000 人）を対象にした意識調査。

《参考文献》

- 伊集守直（2019）「スウェーデンの地方財政調整制度—水平的調整を用いた地方自治の条件整備—」『生活経済政策』268 号、生活経済政策研究所。
- 伊集守直・古市将人（2013）「スウェーデンの財政再建と予算制度改革—一九六六年予算法制定を中心に—」井手英策編『危機と再建の比較財政史』ミネルヴァ書房。
- 熊倉正修（2016）「日本の財政危機と民主主義」『世界経済評論 IMPACT+』No.4 (<http://www.world-economic-review.jp/impact/article692.html>)
- 白石淑江・水野恵子（2013）『スウェーデン保育の今：テーマ活動とドキュメンテーション』かもがわ出版。
- 鈴木賢志（2018）「スウェーデンはなぜ高い投票率を維持しているのか」『生活経済政策』262 号、生活経済政策研究所。
- Buchanan, J.M. & R. E. Wagner (1977) *Democracy in Deficit: the Political Legacy of Lord Keynes*, New York: Academic Press. (深沢実・菊池威訳 (1979) 『赤字財政の政治経済学—ケインズの政治的遺産』文真堂)
- Economist Intelligence Unit (2019) “Democracy Index 2018: Me too? Political participation, protest and democracy”. (<https://www.eiu.c>

日常生活と民主主義と教育をつなぐ理論

久保 健太

関東学院大学教育学部専任講師

エリクソンをヒントに

エリック・H・エリクソンは、人生の初期に、「基本的信頼 basic trust」「自律性(自己決定) autonomy」「自主性(主導権) initiative」の感覚が育まれると述べた。この3つの感覚は、民主主義の主体が備えるべき要件でもあるし、人間が幸せに生きるための条件でもある。その意味では、これらの感覚は子どもに保障しさえすればいいものではなく、子どもを含めた人間全員に保障されるべきものでもある。本稿では、エリクソンの理論を参照しながら、基本的信頼、自律性、自主性の感覚どうしがつながりや、発達の順序性について論じる。

さて、教育(あるいは、人の育ち)は学校でのみ行われるものではないし、民主主義も投票所や議会でのみ行われるものではない。教育も民主主義も、人間が営む日常生活の一瞬一瞬の中で生まれたり、生まれ損ねたりしている。

いわば、日常生活と民主主義と教育はつながっている。私にとって、そのつながりに気づかせてくれる言葉が、エリクソンの「信頼」「自律性」「自主性」といった言葉である。これらの言葉は、日常の一瞬一瞬の中に民主主義を生み出す際のヒントにもなっている。

我が家には2歳と0歳の娘がいる。私のゼミには、20人の若者がいる。私がアドバイザーを引き受けている法人、自治体、株式会社が15箇所ほどある。私は、親として子どもの学びにかかわり、教員として学生の学びにかかわり、アドバイザーとしてメンバーの学びにかかわっている。その際に、エリクソンの言葉や考え方をヒントにしている。

以下、日々の生活のなかで、私がどのようにエリクソンの理論を参考にして、どのように人の学びにかかわっているのかを紹介するが、人生の初期にあたる「乳児期」「幼児期初期」「遊戯期」「学童期」の個別の話始める前に、エリクソンの発達論の全体像を示しておく。

人間の育ちを長い目で見ると

図1が、エリクソン自身が作成した「エピジェネティック図式」と呼ばれるものである。この表において、人生は乳児期から老年期までの8つの時期に分けられている。そして、それぞれの時期で生じる葛藤が記されている。例えば、第一期(乳児期)では、基本的信頼と基本的不信との葛藤が生じる(その

くぼ けんた

東京大学大学院教育学研究科博士課程単位取得退学。修士(教育学)。教育哲学。篠原学園専門学校こども保育学科学科長などを経て現職。

共編著に『保育のグランドデザインを描く』(ミネルヴァ書房)、『育ちあいの場づくり論』(ひとなる書房)、『子ども・子育て支援と社会づくり』(ぎょうせい)など。

老年期 VIII								統合 対 絶望、嫌悪 英知
成人期 VII							ジェネラティビティ 対 停滞 世話	
前成人期 VI						親密 対 孤立 愛		
青年期 V					アイデンティ 対 アイデンティ混乱 忠誠			
学童期 IV				勤勉性 対 劣等感 有能感				
遊戯期 III			自主性 対 罪の意識 目的					
幼児期初期 II		自律性 対 恥、疑惑 意志						
乳児期 I	基本的信頼 対 基本的不信 希望							
	1	2	3	4	5	6	7	8

(出所) Erikson1982 : 56-57 = 1989 : 73 より作成。

詳細は後で述べる)。その葛藤を乗り越えることで、希望という「人間的な強さ(徳)」が開花する。エリクソンに言わせれば、人生とは、葛藤を通じて、人間的な強さ(徳)を開花させるプロセスである。この表には人生において生じる8つの葛藤と、人生において開花する8つの人間的な強さ(徳)が記されている。本稿では、このうち第四期までについて論じる。第四期までの育ち(学び)を素描すれば、次のように書ける。

- 第一期：応答してもらえという信頼感・安心感を培う。
- 第二期：信頼感・安心感を土台にして、自己決定をする。
- 第三期：自己決定を土台にして、自分(たち)がイメージする世界を、自分(たち)の手で(自分たちが主導して)つくっていく。
- 第四期：自分(たち)の世界をつくる際に、仕上が

りにこだわるようになる。そのこだわりを土台にして、道具・技術・知識を獲得する。

以上が第四期までの育ち(学び)の大まかなイメージである。学びとは、技術や知識を獲得することだ、と思っている方は驚かれるかも知れない。しかし、エリクソンの教えに従えば、そうした学びを急いでやる必要はない。むしろ、安心を培い、自己決定を励まし、主導権を認めるということをしさえすれば、自分たちの世界をつくるために技術や知識を獲得しようとする。

私は、この考え方に会ったおかげで、人の育ちを長い目で見ることができるようになり、子どもにゆったりと向き合えるようになった。というのも、この考え方が教えてくれるのは、第四期までに四つくらいのことを身につけておけばいいんだよ、という気長なメッセージだからだ。

以下、娘と私との日常の様子を交えて、エリクソ

ンの考え方を紹介する。

第一期：自分(たち)は応答してもらえ存在なんだ

私は、自分の娘や学生の心の中に「希望」が開花するように願っている。辛い経験の中で、自分に対する自信が傷ついたり、人に対する信頼が損なわれたりしたとしても、生きることに「希望」が根づいている状態にしておいてやりたいと思っている¹。

そのために、娘の欲求表出に出来る限り応答しようとしている。エリクソンは、「赤ちゃんの個別の欲求を敏感に配慮すること (sensitive care of the baby's individual needs)。それを通して、子どもの中に信頼感を創りあげていく」と述べている (Erikson1959:60 = 2011:65)。また、「母親的人物とは、新たな存在がもつ摂取や接触の欲求に、暖かく穏やかに包み込むように、応答する人物である。(respond to his need for intake and contact)」とも述べている (Erikson1964:116)。ポイントは、欲求表出に、個別に、応答することである。

0歳の娘にとっては、泣くことが欲求表出である。私は、その欲求表出に応えるようにしている。そうして「だいじょうぶだよ。お父さんは、君の望み(希望)に応えようとするよ」というメッセージが伝わるようにしている。

応答とは、離れずに側にいることではない。むしろ、離れても、呼ばれたら(赤ちゃんが泣いたら)、側に戻ること。それが応答である。そうした応答を繰り返すことで、娘の中に「離れても、呼べば、戻ってくる」という信頼感が培われる。これは「この人は応答してくれる人だ」という相手に対する信頼感だが、それに加えて「私は、他者に応答してもらえ大事な存在なんだ」という自分に対する信頼感が培われる。その両方が、基本的信頼の中身である (Erikson1959:63=58)。

繰り返すが、応答とは、離れないことではない。むしろ、欲求表出に応答できる範囲で離れることであり、離れても、欲求表出に応じて戻ることである。言い換えれば、距離を縮めるのではなく、伸び縮みさせることである。そのような伸び縮みを繰り返すこ

とで、離れても大丈夫だ、という信頼を培う。

こうした応答は、年齢を重ねるにつれ、様々な形態をとる。「貸しても、返してと言えば、返してくれる」「譲っても、やりたいと言えば、自分の番が来る」「困っても、助けてと言えば、助けてもらえる」。これらはいずれも、応答のヴァリエーションである。

という話を授業でしていたら、学生のひとりが「恋愛において、束縛の強い人は、信頼よりも不信の強い人なんですか」と質問した。そうなのである。束縛の強い人は「離れたら戻ってこないかも知れない」という不信(不安)が強く、「離れても、戻ってくる」という信頼(安心)を上回っている。エリクソンは信頼について、次のように書いている。

「乳児が成しとげる最初の社会的行為は、母親が見えなくなっても、無闇に心配したり怒ったりしないで、母親の不在を快く受け入れることができるようになることである。それは、取りも直さず、母親が予測できる外的存在になったばかりでなく、「内的な確実性」をもつようになったからである」 (Erikson1950:247=1977:317)。

束縛の強い人が、相手が見えなくなった途端に心配や怒りがこみあげてくる人だとしたら、それはまさに不信である。

大事な点を伝え忘れたが、エリクソンは、第一期で信頼が獲得されたら、その信頼が一生続くとは考えない (Erikson1959:181=237)。第一期の信頼と不信のせめぎ合い(葛藤)、つまり、応答してもらえんだという信頼(安心)と応答してもらえないかも知れないという不信(不安)とのせめぎ合いは、一生続くと考える。

私の2歳の娘は、家庭という小さな社会で基本的信頼を培った。その娘は、1歳になったときに保育園という未知の社会に入っていった。そのとき、あらためて第一期をたどり直す。それは小学校に入ったとき、中学校に入ったときも同様である。「新たな地平を拓けるとき」、人は第一期をたどり直す (Erikson1964:117)。そのときに、乳児期に信頼を培っていたかどうかの影響する。

未知の社会に入り、「新たな地平を拓ける」という経験は、人生の中で、何度も繰り返される。その

ときに、自信をもって踏み出せるようにしておいてやりたい。娘の欲求表出に応答するのが億劫なほど疲れているときは、そう考えて、応答するようにしている。

第二期:自分(たち)のことは自分(たち)で決める

娘は徐々に、寝返りをするようになり、ずりばいをし、ハイハイをし、あつという間につかまり立ちをして動き回る。その頃から、イヤイヤ期が始まる。イヤイヤ期は「自分のことは自分で決めたい」という自己決定の欲求が盛んになる時期である。この自己決定の欲求のことを、エリクソンは^{オートノミー}Autonomyと名づけ、先人たちはそれを「自律性(の感覚)」と訳した。

娘にイヤイヤ期が来たときに、妻に「イヤイヤが収まらないってことは、親のしつけが出来てないってことじゃなくて、娘が健康に第一期を乗り越えた証拠なんだから、親は、イヤイヤ言っている我が子を見ながら、自分の子育てを褒めればいいんだよ」と話したら、「その言葉に救われる親は多いと思う」と言われたので、子育てサークルなどで話をするときは、そのメッセージを伝えるようにしている。

この考え方は、実際にエリクソンの理論が教えてくれるものであって、人は、第一期で培った信頼・安心を土台にして、第二期で自己決定をするのである。

とはいえ、メッセージがそれだけでは、イヤイヤ期の子どもに手を焼いている親御さんの参考にならない。私自身は、広げたら広げっぱなし、出したら出っぱなしの娘に対して「広げたら、たたんでほしい」「出したらしまっしてほしい」という言葉を伝えるようにした。これはエリクソンに言わせれば、「期待」を伝えるというやり方である。

第二期は、自己決定と恥とがせめぎ合う時期である。エリクソンは「恥とは、自分が完全に人目に曝され、また見られていると意識していること、要するに、自己意識的であることを意味している。人は見られる存在であり、見られる準備のできていない存在である」と述べている (Erikson1959:71 = 68)。ここでのキーワードは「人目」すなわち「(他者の)視線」である。

ここでのエリクソンの示唆を、子どものイヤイヤを抑えるために「応用」するならば、子どもを視線にさらすことで、本人に恥を感じてもらおうという方法がある。しかし、そのやり方では「あまりに恥をかかせると、正しくあろうとする感覚ではなくて、見られていないなら何でもやって上手く逃げてしまおうという、秘かな決意が生まれる」ということにもなりうる (Erikson1959:71 = 69)。

そこで私が参考にしたのは「成熟しつつある人間は、周囲に期待できることと、自分に期待されていることに関する知識を、徐々に、組み込むようになる」 (Erikson1964:119) という一節である²。

イヤイヤを抑えるためには「視線」にさらすよりも、「期待」を伝える方が前向きである。だから私は、広げたら広げっぱなし、出したら出っぱなしの娘に対して「広げたら、たたんでほしい」「出したらしまっしてほしい」という期待を伝えるようにしている。

この点については、山竹伸二が『子育ての哲学』の中で述べている「三つの承認パターン」の話も、大いに参考になった。山竹のいう三つの承認のうち、二つを紹介すると、その二つとは、①ありのままの自分が無条件に認められる承認、②できるようになったことを「できたね」と評価し、ほめる承認の二つである (山竹2014:90-91)。

これは、①が第一期の「応答」、②が第二期の「期待」に対応する。実際、2歳の娘を見ていると「みてて、みてて」ということをさかんに言う。そういうときはたいてい、私が「たたんでほしい」といったものをたたむことができるようになったときだったり、しまっしてほしいといったものをしまっすることができるようになったときだったりする。そのときの娘の心の中をのぞけば「いまから、お父さんの期待に応えることをするから、うまくいったらほめてね」という気持ちなのだろう。

ということは、いまイヤイヤ期を生きている娘の心の中には「自分のことは自分で決めたい」という気持ちと「お父さんの期待に応えたい」という気持ちとがせめぎ合っているのだろう。

ここでは「自己決定と恥のせめぎ合い」を「自己決定と期待のせめぎ合い」と読み替えている。エリクソ

ン自身は、恥という否定的感覚も、それがあからこそ、葛藤が生じるのだというふうに、肯定的に考えている (Erikson1959:181=237)。第一期では信頼が、第二期では自己決定が肯定的感覚と呼ばれるものである。一方で、第一期では不信が、第二期では恥が、それぞれ否定的感覚として生じる。肯定的感覚と否定的感覚の両者が生じるからこそ、その間に葛藤が生じ、かつ、葛藤がダイナミズムを保つのである。いわば、否定的感覚は、必ずしも否定的にばかり働くのではない。そのことを示すためには「恥」という言葉より、「期待」という言葉を用いた方が適当であるので、そのようにしたのである。

第三期:自分(たち)の世界をつくる

イヤイヤ期まっただ中の娘とも、これまでとは違いかかわり方ができるようになってきた。それは約束をしたり、見通しを共有したりというかかわり方だ。

例えば、食事の最中に遊びたいと言い始めても、「食べ終わったら遊べるよ」というふうに、食べた後の見通しを共有できたり、「食べたら遊ぼう」という約束をできるようになってきた。これは第三期に入りつつある証拠だ。

第三期になると「集団の中での役割」がわかったり (Erikson1964:121)、作業全体の中での今の作業がわかったり、つまりは「時間的見通し」がもてたりするようになる (Erikson1964:120)。実際、最近の娘は、生活のなかで役割を担おうとする。私と妻が食べ終わった食器を片付けていると、一緒に片付けようとしたり、片付けた食器を洗おうとしたりする。

第二期までは、目の前で起きていることや、目の前にいる相手に引っ張られがちだったのに対して、第三期になると全体を見通せるようになり、その全体の中での「役割」がわかるようになる。

それは遊びの仕方にも変化をもたらす。例えば、ごっこ遊びにおける「お父さんイメージ」「お母さんイメージ」がとても豊かになってくる。マイ・ワールド(自分の世界)が豊かになってくる。最近、娘は、マカスをマイクにして、自分の世界でステージに登り、一生懸命、歌を歌っている。そのうち、友達どうして、それぞれの「自分の世界」を持ち寄って、「自分たち

の世界」をイメージできるようになるのだろう。

第三期では、イメージが豊かになる半面、事実という「取り返しのつかないもの(不可逆なもの)」に対する認識もシビアになってくる (Erikson1964:121)。自分のイメージする世界を、自分の手で、事実としてつくることはとても楽しい。しかし、自分の手で、事実をつくっていくことによって、その事実をつくる前の世界には戻れないということも分かってくる。これが不可逆の感覚である。

加えて、自分がつくった事実が「全体」に影響を及ぼすことも分かってくる。それが罪悪感(罪の意識)になり、自分の手で、自分の世界をつくることをやめさせてしまうことだってある。

信頼、自己決定、自主性、お互いを土台にしながらかかわっていることは再三述べた。それと同様に、不信、恥、罪悪感も深く関わっている。不信も、恥も、罪悪感も、失敗を恐れるという点で一貫している。すなわち、失敗しても(失敗したら)応答してもらえないだろう(助けてもらえないだろう)という不信(不安)は、第二期には、失敗してはいけない(期待に答えなくてはいけない)のに、期待に答えきれない——しかも、その姿を人目にさらさなくてはならない——という恥ずかしさに変わり、第三期になれば、失敗したら、そのしわ寄せが全体に及んでしまう(だから、手を出すのはやめておこう)という罪悪感を生み出していく。

第四期:道具・技術・知識を獲得する

最後に、第四期についても、簡単に触れておこう。というのも、第四期こそが「学び」「教育」の一般的イメージに最も重なる時期だからである。第四期になると、自分の世界をつくる際に、仕上がりにこだわるようになる。すなわち、いい仕事をしたいと思うようになる。あわせて、いい作品に仕上がったときの喜びを感じるようになる。そうしたこだわりや喜びを土台にして、道具・技術・知識を獲得する (Erikson1964:123-124)。

フィンランドの教育学者エンゲストロームは、学習の段階を、1. 欲求段階、2. ダブルバインド、3. 対象/動機の構成、4. 適用、一般

化、5. 強化、反省の5つの段階に分けている (Engestrom1987:150 = 235)。そのエッセンスを汲み取りながら、私は、上の五段階を次のように書き換えている。

1. やりたい!、2. やりたいけど、できない、3. やった!できた!、4. いつでも、どこでも、できるようになる、5. できるようになったことが周囲に変化を及ぼす。

エンゲストロームは、この五つの段階をくりかえしながら、学習が進むのだと考える。エリクソンの理論は「できないけど、やりたいからやる!」という前向きさを培う際に参考になる理論である。不信や恥、罪悪感が強いと「やりたいけど、やらない」ということも十分起こりえるからである。

エンゲストロームは、上の五つの段階のうち「やりたいけど、できない」という第二段階をもっとも重視する。その段階において、様々な方法を試し、うまくいく方法を獲得するからである。方法を獲得することが学びだとしたら、第二段階こそが、学びを生み出すキモなのである。

このとき、子どもが方法を獲得する仕方には、三つのレベルがある。第一は、教えられた方法を獲得するレベル。第二は、自分なりの方法を、自分の引き出しからもち出すレベル。第三は、自分の引き出しになかった方法を編み出すレベル。学びは、おおよそこの三つのレベルのうちどこかで起きている (Engestrom1987:111-114 = 163-168)。

民主主義と教育

次の時代を生きる世代を、第二、第三のレベルでの学びを出来る人間に育てておいてやりたい。第一のレベルは、人工知能を搭載したロボットが人間以上にうまくやってしまう時代でもある。そのためにも、本人が「やりたい!」と思ったことを、安心して、自分で決めて、自分の手でできるように育ててほしい。

また、そのような学びを、周囲の人間と協力しながら進めていけるように育ててほしい。つまり、自分たちの引き出しになかった方法を、自分たちで編み出し合うような学びを進めていってほしい。アイデア

を出し合って、新しい方法を編み出し合うことは、それが「やりたいこと」であれば、楽しいはずであるし、そうして自分たちの引き出しを増やしていくことは、「生き方の幅」を増やしていくことにもなるはずだ。それは「自分(たち)は応答してもらえる存在なんだという信頼感」「自分(たち)のことは自分(たち)で決めるという自己決定」「自分(たち)の世界は自分(たち)でつくるという主体性」を中身とした民主主義の実現でもある。そのための種は、人間の中に埋め込まれているので、まずは日常の一瞬一瞬において、その種が開花するようにかかわってやることをしようと思う。

とはいえ、私は、民主主義を、日常の心がけのレベルにとどめていいとは思っていない。民主主義を社会全体に広げなければいけないと思っている。

エリクソンは「地平を拓げるときに、応答がなされることで、希望が再確認される」と述べている (Erikson1964:117)。いつか娘たちは、家庭という地平から、地域という地平、あるいは学校という地平へと、その活動を拓げていく。そのときに、新しい場所で、第一期からたどりなすことができるような、そういう社会をつくっておいてやりたい。その点からすると、今の日本の課題が見えてくる。安心も不十分なままに「視線」「評価」に晒されること(私自身もやってしまいがち)。「評価」を面と向かって言われるならまだしも、本人の知らないところで陰口を叩かれること。そういったことを失くしていったり、自動車の危険にさらされることなく自分の活動を拓げていけるような環境を整備してやったり(久保2006)、そういったことを一つ一つやっていこうと思う。最後に、子どもを含めた人間全員が信頼感、自己決定、主体性の感覚を日々味わえるようにすること。そうして、一人ひとりが、葛藤(せめぎ合い)を通じて、人間的な強さ(徳)を開花させていくこと。こうした社会の実現も大きな課題である。■

《注》

- 1 「人生が維持されるのだとすれば、自信が傷つき、信頼が損なわれたとしても、希望は残っているはずである。」(Erikson 1964 : 115)
- 2 この一節からは、子どもは周囲からの期待を一方的

に伝えられる存在ではなくて、子どもからの期待を周囲に伝えることも許された双方向的な存在なのである——という子ども観（人間観）を読み取ることもできる。

《文献》

- Engestrom, Yrjo (1987, 2015) *Learning By Expanding* Cambridge University Press = エンゲストローム (山住勝広ら訳) (1999) 『拡張による学習』新曜社
- Erikson, Erik.H (1950) *Childhood and Society* W.W.Norton & Company. = エリク・H・エリクソン(仁科弥生訳) (1977, 1980) 『幼児期と社会I、II』みすず書房
- Erikson, Erik.H (1959) *Identity and the Life Cycle*,

- W.W.Norton & Company. = エリク・H・エリクソン(西平直・中島由恵訳) (2011) 『アイデンティティとライフサイクル』誠信書房
- Erikson, Erik.H (1964) *Insight and Responsibility*, W.W.Norton & Company. (同書には、鑑幹八郎氏による邦訳がある。『洞察と責任 [改訳版]』誠信書房、2016年)
- Erikson, Erik.H (1982) *The Life Cycle Completed*, W.W.Norton & Company. = エリク・H・エリクソン(村瀬孝雄・近藤邦夫訳) (1989) 『ライフサイクル—その完結』、みすず書房
- 久保健太 (2006) 「道路分化」という道路文化の構築に向けて—子どもが育つ場としての道路「環境」の論理的必要性— 『こども環境学研究』第2巻1号
- 山竹伸二 (2014) 『子育ての哲学』ちくま新書。



「自由の主体」と民主主義

山竹 伸二

著述家・評論家

民主主義社会を生きる人間

私たちがいま生きている民主主義の社会は、「個人が自由に生きられる」ことを最も重視する社会である。自由な社会と言っても、無論、ルールはある。個々人が自由に生きるためには、お互いの自由を守るためのルールは不可欠なのだから。

現代社会において、ルールは自由を奪うもの、というイメージが一般に定着している。それは、王や独裁者といった支配者が制定した悪法によって、個人が苦しめられてきた歴史があるからだ。ホップズが述べたように、ルールの存在しない社会は戦争状態となり、「万人の万人に対する闘争」が止むことはない。権力を誰か一人の人間に委ね、その人間のルールに従う仕組みが形成されたのは、こうした争いをなくすためなのだ。

しかし、ルールを支配する権限を特定の人間に委ねている限り、支配者となったその人物の自己中

心性や悪意、間違った正義感によって、絶えず悪法が生み出され、圧政に苦しみ続けることになる。そこで、ルールをみんなの合意によって形成する新しい仕組みが考案され、民主主義の社会が成立したのである。

民主主義の社会は、今日、考えられ得るかぎり、最も理想的な社会形態であり、これを超越する社会原理は存在しない。自由な社会は競争を生み、貧富の格差を生み出すという批判もあるが、平等を優先して自由を手離せば、独裁政権を生み出す危険性があることは、すでに歴史が証明しているとおりで。なるほど、格差の是正は必要であり、お互いを助け合う仕組みは不可欠であるが、しかしそれは必ずしも自由の制限を意味するわけではない。

そもそも「自由」とは「したい」ことが「できる」ことであり、また納得して行動を選び取ることだ。「したい」ことを「できる」力があれば、あるいは「したい」ことが許された状況であれば、私たちは自由を感じることができる。その意味で、ルールや制約からの解放は自由の本質の一契機であり、束縛されていない安心感、解放感、確かに自由を感じさせる面がある。民主主義の社会とは、そのような自由を保障する社会であり、人々が自由に生きるために不可欠な外的条件と言ってよい。

しかし、拘束から解放された後、何をしたいのか、何をすべきなのか、欲望、目的を持たない場合、たちまち自由の実感は薄れてゆく。人間が自由に生きているという実感、充実感を持続させるには、自分

やまたけ しんじ

広島修道大学人文学部卒。学士（心理学）。専門分野は、哲学・心理学。学術系出版社の編集者を経て、現在、著述家・評論家。大正大学非常勤講師。

著書に、『認められたい』の正体（講談社）、『心理療法という謎』（河出書房新社）、『こころの病に挑んだ知の巨人』（筑摩書房）など。

のしたいことをめがけて、自らの意志で行動している、主体的に生きている、という「主体性」が必要なのだ。したがって、人間が自由に生きるためには、単に社会的な拘束がなく、周囲からの過度な義務や要求からも免れている、といったような外的条件だけでなく、自らの欲望や理想、目標を自覚し、主体的に行動できる力がある、という内的条件が必要になる。

以下、このような力を持った人間のことを、「自由の主体」と呼ぶことにしよう。

「自由の主体」とはなにか？

「自由の主体」とは、自由を感じて生きることのできる人間、自らの自由な意志で行動を決定し、その責任を担うことのできる人間である。

人間が自由に生きていくためには、自分の「したい」ことを自覚し、自分の意志で人生を切り開ける力が必要になる。そして、自分の「したい」ことを自覚するには、さまざまな感情を持った主体(感情の主体)でなければならないし、感情に気づく力が必要になるだろう。また、何かを「したい」という欲望を持ち、それが「できる」ように努力したり、実現しようとする意志を持った主体(欲望の主体)でなければならない。

自分の「したい」ことが自覚できても、それを本当にすべきかどうか、考える力も必要になる。やみくもにその欲望を実現しようとするれば、失敗も後悔も多くなるし、周囲との軋轢が生じやすい。自分の「したい」ことを自分勝手に貫けば、まわりの人間は批判し、認めてくれない可能性があるからだ。したがって、この問題を解消し、自分なりに納得できる道を見出すためには、自分の行動が認められるかどうかを理性的に判断する主体(理性の主体)でなければならない。

このように、「自由の主体」であるためには、「感情の主体」「欲望の主体」「理性の主体」という三つの主体となる必要がある。もう少し詳しく説明してみよう。

「感情の主体」とは、自らの感情を自覚し、それに

基づいて行動できる人間である。ハイデガーによれば、誰もが自分の気分から自分自身の関心や欲望に気づき、その可能性をめがけて、その都度、行動を選び取っている。自分がどうしたいのかは、自分自身の感情の動きから気づかされるのだ。この自分の感情への気づき、つまり「自己了解」は、自分の「したい」ことを自覚することでもあり、自由に生きるための根本的条件と言える。自由とは「したい」ことが「できる」ことなので、「したい」ことの自覚(自己了解)がなければ、自由に生きることも不可能なのだ。

しかし、そもそも欲望を自覚する以前に、何かを「したい」という欲望がなければ、「したい」ことをやっているという自由の実感は得られない。昨今では「自分の〈したい〉ことがわからない」という若者も少なくない。自分の「したい」ことを持っている人間、その欲望を自覚し、それを実現したいと感じられる人間こそ、「欲望の主体」となっている人間であり、これも自由を感じる上で必須の条件と言えるだろう。

だが、たとえ「したい」ことがあり、それを自覚できたとしても、ただやみくもと「したい」ことをするだけでは、失敗や後悔をすることも多く、自由に行動しているように見えて、実際には自由を感じることはできない。むしろ、欲望にとらわれ、衝動的に行動してしまう自分に対して、コントロールできないいらだちを覚えることが多いだろう。自由に生きている実感を得るためには、衝動を抑制し、自分の「したい」こと、「すべき」ことを吟味した上で、納得のいく行動を選択できる必要がある。

「理性の主体」とは、このような吟味ができる人間であり、理性的に物事を考えられる人間である。自らの「したい」ことが他者の迷惑にならないかどうか、むしろ他者の承認に値するかどうかを考える力、それを備えた人間こそ、「理性の主体」なのである。

「自由の主体」の形成条件

親子関係は「自由の主体」の形成に大きな影響を及ぼしており、「感情の主体」「欲望の主体」「理

性の主体」という三つの主体の形成にも、養育者（親）の関わり方が深く関わっている。

まず「感情の主体」の形成に重大な影響を及ぼすのは、子どもの感情を共感的に受けとめ、それを言語化して映し返す養育者（親）の行為＝「感情の受容」である。この行為は「感情の分節化」「自己了解」「存在の承認」をもたらし、「感情の主体」を形成する上で不可欠な役割を担っている。

「感情の受容」によって、まず「快-不快」だけの未分化な情動が分節され、多様な感覚、感情が生まれることになる。たとえば、母親がいないことで泣き叫ぶ幼児は、自分の不快な情動の意味を理解しているわけではない。しかし、母親が戻ってきて、「ごめんね、寂しかったね」と慰めるなら、そしてそのような行為を何度も繰り返していれば、幼児は次第に、自分の感じていた不快な情動が「寂しい」と呼ばれる感情だと理解しはじめる。また、「感情の受容」はありのままの相手を受け入れることでもあり、存在自体を無条件に認めること＝「存在の承認」にもなっている。

このような「感情の分節化」と「存在の承認」が繰り返されることで、やがて幼児は自分自身で自らの感情に気づけるようになる。人が自己了解の力を身につけるには、このような親の対応が必要なのであり、感情の受容に依るところが大きいのだ。もし親の対応が不適切であれば、自己了解をする力が培われず、自由の感覚を喪失し、自己不全感を抱きがちな人間になるだろう。

典型的なのは精神疾患の患者である。彼らは不安が極度に強いため、不安に関わる問題に没頭し、自分の感情や欲望に気づくことができない。つまり、自己了解ができないために、自由を感じることもできないのである。

次に「欲望の主体」についてだが、この主体の形成を促すのは、子どもの「したい」という欲望に対する養育者の理解と、その行為に対する賞賛や批判と言った評価である。こうした欲望の理解と行為の評価によって、「行為の承認」「自己ルールの形成」「欲望の多様化と拡大」がもたらされ、「欲望の主体」が形成されることになる。

そもそも人間の欲望の対象には、生理的な欲求や「身体的な快」だけでなく、他者と共にあり、共に遊び、感情を共有するような「関係的な快」、自分の行為が評価されたことで得られる「自己価値の快」がある。これらの欲望は密接につながっており、成長にもなって拡大する。

たとえば、幼児は歩けるようになると、身体が自由に動くよろこび（身体的な快）に嬉々とし、親はそれをよろこび、賞賛する。すると、幼児は親とよろこびを共有できたことに、関係的な快を感じ、親に見せびらかすように、ますます歩こうとする。やがて自己意識がめばえ、自己像を思い描けるようになると、親の賞賛は「歩ける自分」「親にほめられた自分」という自己の存在価値に対するよろこび（自己価値の快）となり、以後、積極的にこれを欲望するようになるのだ。

養育者の賞賛は、行為の価値に対する評価なので、これは「存在の承認」ではなく「行為の承認」であり、自己価値への欲望を生み出す基盤となる。無論、子どもの行為が危険なもの、他人の迷惑になるものであれば、養育者は賞賛どころか批判することになるだろう。これによって、子どもは行為の善し悪しを区別できるようになり、養育者の要求や期待をもとに、行動の基準となるルールを理解するようになる。それは無意識のうちに身体化され、内面的な行動規範（自己ルール）となるのである。

当然だが、こうした親の要求や評価が不適切なものであったり、過度に厳しいものであれば、子どもの「したい」気もちは過度に抑制され、欲望は多様な関心へと拡がらない。他者の要求やルールばかりが優先されるため、能動的な意志、主体的な意欲が育たないのだ。また、自己ルールも偏ったものになったり、自分に厳しすぎる条件を課すことになる。

最後に「理性の主体」の形成について述べておきたい。考える力を身につけ、公正な価値判断ができるようになるためには、長い年月にわたる経験と教育を必要とする。特に重要なのは多様な価値観を学ぶことであり、特定の価値観に執着せず、他者の価値観や立場、状況を考慮した上で、他者の身

なって考えるようになることだ。当然、養育者もそれを促すことが大事になる。

本当に価値があると思える行為を判断できれば、欲望と義務の葛藤に悩むことはあっても、最終的には納得のいく行為を選択できる。それは自らの意志で選んだ行為なので、自由な行為と言えるだろう。逆にこのような理性的な判断の力が弱ければ、他者の判断に身を委ねたり、判断を誤ってしまうことも多くなり、結果的に納得できず、後悔の多い状態となってしまう。

「理性の主体」が形成されてこそ、他者と共に認めあい、協力しあい、共に生きる喜びを見出せるのであり、本当の意味で自由に生きることができる。それは、お互いの自由を承認しあい、共にルールを守ることができるということでもあり、民主主義の社会を担うことのできる人間と言えるだろう。

保育園と学校教育に求められること

以上述べてきたように、「自由の主体」の形成には養育者（親）の適切な対応が欠かせない。それは保育園や幼稚園、学校についても同じことが言える。無論、親と保育士、教師では、関係性も環境も異なるし、できる行為にも限界がある。しかし、「自由の主体」の形成原理を理解していれば、家庭と保育園、幼稚園、学校が連携し、必要な対応を補い合いながら、より適切に「自由の主体」を育むことができるはずだ。

「感情の主体」を形成するための感情の受容、共感的な対応は、家庭における親の役割が大きな比重を占めるのだが、母親が仕事で忙しく、一日の多くの時間を保育園で過ごす子どもにとって、保育士による感情の受容は、非常に大きな役割を担っている。地域コミュニティの紐帯が希薄で、核家族化した現代社会では、保育士との信頼関係、感情的交流は、一般に考えられているよりもはるかに重要だ。無論、保育園だけでなく、幼稚園や小学校、中学校においても「感情の受容」は必要になる。

しかし、感情的な交流の重要性を認識している保育士や教師も少なくないが、園や学校の方針とし

て徹底しておらず、個々の保育士や教師の経験知、適性に委ねられている。しかも園や学校としては集団行動を重視する傾向が強く、個々の子どもの感情の受容にまで手がまわらない、といった現状もある。

「欲望の主体」については意見が分かれるところだろう。早期教育が盛んな昨今では、子どもの「したい」欲望よりも、大人からの「しなければならない」要求が優先されやすい。それも子どもの将来のためだと考えられ、子どもの「したい」を二の次にして、勉強や集団行動に時間を割かれている。その結果、表面的には「できる子」「いい子」が育つのだが、それによって子どもの「したい」思いを抑圧すれば、欲望は多様化も拡大もしないだろうし、自分の意志で行動する力も育むことができない。

こうした現状に対し、子どもの自由と欲望を尊重する保育園では、「しなければならない」ことが多くなりがち。一斉保育とは違い、保育士が園児の「したい」を認め、それを抑制せずに主体性にまかせている。それは「欲望の主体」を形成する上で、とても大事なことだと思う。

もちろん、何でもかんでも「したい」とおりにさせるわけではないし、園児同士の「したい」がぶつかりあう場面もある。しかしこうした場面の経験は、他者との関係性とルール、公平性を考える機会となり得るし、保育士や教師に適切な対応ができれば、子ども同士の欲望は調整され、場合によっては共同作業へ発展するだろう。また、「理性の主体」の形成を促すことにもなる。

幼児期には「感情の主体」「欲望の主体」の形成が中心になるため、保育園、幼稚園、子ども園の役割が非常に大きいのだが、一定の思考力を要する「理性の主体」に関しては、小学校、中学校における教育が大きな役割を担っている。ただし、教師が一方的に思考力を鍛え、知識を教えるだけでは、公正な価値判断の力はつかない。学校という場で、多様な考え、欲望、価値観の人間と出会い、欲望のぶつかり合いを調整したり、さまざまな問題を話しあったりする中でこそ、他者の身になって考える力が育まれる。

このように考えてきて気づかされるのは、現状の保育園、幼稚園、学校は、「自由の主体」を形成する条件が十分に整っていないということだ。それは、人間の存在本質についての共通理解がなく、「自由の主体」の形成原理を十分に把握していないからだろう。今後、民主主義の社会を担い、自由を感じ

て生きられる個人を育てるには、この「自由の主体」という観点が必要になるはずである。■

《参考・引用文献》

山竹伸二（2014）『子育ての哲学』筑摩書房

山竹伸二（2016）『心理療法という謎』河出書房新社

ハイデッガー（1994）『存在と時間 上』筑摩書房



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 いっつく

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」に。「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。

