OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	自由への陶冶? : 自律の教育をめぐって
Author(s)	寺田, 俊郎
Citation	臨床哲学. 2000, 2, p. 49-61
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/12046
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

自由への陶冶？
――自律の教育をめぐって――

寺田俊郎

はじめに

中学・高等学校の教員として最も気懸かりだったことの一つに、生徒の自主活動がある。生徒の自主活動の機会はできるだけ確保されるべきであり、場合によっては教科学習よりも優先されるべきだと私は感じていた。だが、生徒の自主活動への参加は概ね消極的であり、自主活動に参加するよう生徒を強制するという矛盾した事態も頻繁に生じた。生徒の自主活動が大切にされなければならないと思いながら、私が最もつきたくなかった役職が生徒会顧問だったのは、そのためである。消極的な生徒が多数を占めるなかで、生徒会活動を成り立たせていくことはきわめて難しいことであり、顧問の教員は様々な苦労を強いられるのである。生徒会をはじめとする自主活動の不振は、私の勤めていた学校に限らず、多くの学校に共通の現象である。数年前、埼玉県所沢高校の生徒の自主運営による卒業式・入学式が話題になったときは、「そんな学校がまだあるのか」と素直に感心したものだ。

しかし、考えてみれば、生徒の自主活動とは胡散臭いことでもある。自主活動といっても、様々な制限があって、実際に生徒の自己決定が許される余地は少なく、「御用生徒会」という蔑称もあるように、ただ学校の業務の一部を肩代わりしているに過ぎない面がある。クラブ活動の予算を各クラブに配分したり、恒例の行事を企画・運営したりといったことである。例えば、明らかに時代に合わなくなった校則を廃止してもらいたいということを、生徒が要求し、生徒会が課題として取り上げ、代表者会議で議論し、総会で諮るという手続きを踏んで、生徒の総意として確認したとしても、それを教員や保護者と協議し、実現していく道は閉ざされている。このようななかで「自主性」といっても空々しく響く。

そして、「自主性」の本質が自己決定にあるとすれば、自主活動は、現在の多くの学校ではもともと成り立ちえないことになるだろう。なぜなら、学習内容についても、学校生活についても、多くの面で生徒が自己決定する余地はほとんどないからである。

生徒にできることは自主的に従うことだけである。そのようななかで「自主性」を唱えることは欺瞞ですらある。にもかかわらず、「自主性」はこれまでずっと学校教育において強調されてきた。「自主性」は、言葉に対する信頼と尊重を損なう「紋切型のメッセージ」[1]に過ぎなかったことになる。

なぜ、私は自主活動が大切だと感じていたのだろうか。一つには、「自治」を学ぶ場が他にはあまりないように思われたことがある。「自治」、すなわち集団で意志決定しそれに基づいて権力を行使すること、を学ぶことができるのは、それを実際に体験することによってである。そうした「自治」の経験のなかで共同で責任を負うということを実感することがなければ、生徒一人一人の「自律」はあり得ないように思われた。そして、一人一人の自律がなければ、いわゆる「生活指導」は不可能であるように思われた。大袈裟なことをいうようだが、このことは次のような教員としての日常的な経験に直結する。

教員は、「生活指導」と称して、礼儀作法から道徳、校則、法に至るまで、様々な規範について、生徒を「指導」する立場にあるが、そうした「指導」の大半が虚しいと私には感じられた。特に、学校生活を事細かに規定する校則をめぐって教員と生徒との間で日々繰り返される喜悲劇は、学校を生徒にとっても教員にとっても息苦しい不幸な場所にしている。規則だから規則に従えといわれることに倦んでいる生徒は多い。生徒と教員との不毛な葛藤が増え、信頼関係が損なわれ、コミュニケーションがとり難くなる。[2]また、それが規則だからという以外に根拠のない規則が氾濫すると、規則というものの意味そのものが曖昧になり、たとえば「人が話す時は黙って耳を傾ける」というような、最も基本的な事柄すら「指導」し難くなる。それでなくても疲弊している教員がなお心身を擦り減らして維持しようとしているのは、皮肉にもこのような不幸で有害な事態である。生徒の「自律」がなければこの事態は変わりそうもない。[3]

規則だから守らなければならないという規範意識の意義を否定するつもりは、もちろんない。規範というものは合理的なものばかりではあり得ない。また、各々の規則の意味をその都度考えながら行動することもできない。合理的な根拠のある規則でも、実際に時間をとって説明する余裕はないことが多い。だからこそ、余裕があるときにすら説明できないような規則は、できるだけ少ない方がよい。規則の氾濫が有害なのは、従順に規則に従っている生徒にとっても同様である。もっとも、規則にただ従うのではなく、自分なりの判断で守ったり破ったりしながら折り合いをつけているのが多くの生徒の姿だろう。そういう生徒は自分の基準をもち自分で考えて行動しているのだから、その点では心配ないが、規則というものの意味が反省されないままになる

ことに変わりはない。

学校にもっと自由がなければ、生徒の自己決定の余地がなければ、「自律」あるいは「自治」（以下「自律」に統一する）を教え、学ぶことはできそうもない。しかし、一方で「学校にもっと自由を」ということをためらわせるものがある。それは、生徒にもっと自由を与えた結果が、校内暴力であり、学級崩壊であり、学力低下だという見解である。数年前アメリカ合衆国で中学校教員と話した折りに印象的だったことは、私が日本の学校では生徒の自由が制限され過ぎていると述べたところ、その教員達が、日本の学校はよくやっている、我々の学校は日本のシステムに学ばなければならない、と口を揃えて反論し、合衆国でも制服や厳格な規律が現に導入されつつあり、授業時間数の増加が検討されていることを、高く評価していたことである。合衆国に限らず世界中で学校の「荒れ」が報告されている今、このような見解は無視できない。(4)

学校にもっと自由がなければ自律を学ぶことはできず、しかし、学校にもっと自由があれば学校教育が立ち行かなくなるのだとすれば、学校では自律を教え、学ぶことはできないということになる。果たして、学校で自律を教え、学ぶことはできるのだろうか。

1 「自律」の教育は望ましいのか

ところで、学校で自律を教え、学ぶことはできるのだろうかという問は、学校で自律を教えることは望ましいという前提に立った問である。先に述べたように、この前提は教員であった頃の私にとって自明のように思われたが、最近この前提をも問い直してみなければならないと思うようになった。果たして、学校で「自律」を教えることは望ましいのだろうか。

こう問い直すようになったことには、いくつかのきっかけがある。一つは実際的なもので、学校が子どもに関することを何もかも取り込み過ぎており、それが様々な問題を生んでいるという反省である。(5) もう一つは理論的なもので、自律を無条件によいものと見なすことに対する疑問である。

後者についていえば、まず、自己決定の価値を無批判に前提とすることに対する批判がある。また、人間を理性的で自律的な主体と見る近代の人間観に対する批判がある。このような批判は自律の教育を考えるうえで極めて重要だと思われるが、残念ながら今は論じる用意がない。(6)

前者についていえば、学校が何もかも取り込むことによって、教員は疲れ、生徒は倦んでいるという実感は私にもある。その限りでは、学校は基本的に「知育」に専念

すべきだという主張や、その線で考えられる学校の自由化やスリム化などの改革の提案には、それなりの説得力がある。しかし、学校を徹底的にスリム化したところに残るのが「知育」である必然性はない。むしろ人格形成であるとも十分考えられる。知識や技能の習得のみが目的であれば、学校以外に多様な機会を見つけることができるし、実際、生徒が学力に関しては学校よりも塾や予備校の方をあてにしている生徒は少なくない。(7) もちろん、学校を人格形成の場と考えることに対する批判はある。学校で人格を形成するというが、望ましい人格像は教員の好みにすぎないから、公的な場にはふさわしくないというのである。「学校は、基本に戻って、生徒の〈人格〉を問わない教科指導の範囲に仕事を限定すべきである。」(8) しかし、この批判は、教員が特定の価値観を押しつけることになるような「徳育」に対するものとしては理解できるが、あらゆる人格形成に当てはまるものだとは思えない。「公的な場」でしかなされ得ない人格形成もあるように思われる。

学校の荒れの原因としてよく指摘されるのは、学校、家庭、地域の共同性が崩れてしまったことである。(9) かつて教員の「指導」が生徒に届いていたのは、教員の教育力が高かったからではなく、教員のいうことが学校、家庭、地域という「限定された空間の誰もがいい得ること」(10) だったからである。家庭や地域の後ろ盾があって教員のいうことは説得力をもっていた。同じことは親のいうことについてもいえる。しかし、今は、学校、家庭、地域は一枚岩ではないし、交通や通信の手段によって子どもは「限定された空間」から簡単に離脱することができる。このような状況認識に基づいて、しかし、二つのまったく異なった人格形成のあり方が主張される。

中学校の教員である河上亮一は、戦後の日本でつくられてきた伝統的なやり方を継承し、それをもとに学校を改善していくべきだと主張する。学校が市民社会と同じになってはならない。自立するために必要なとことを身につけさせるためには、管理が必要である。「大人が社会の大枠をしっかりつくって子どもに示し、そのなかで自由に活動することを保障することが大切なのだ。」(11) その枠のなかで自主性も尊重されるべきであり、たとえば生徒会活動が「自治的訓練の場」として確保されるべきである。(12)

それに対し、元中学校教員の尾木直樹は、子どもの自己決定力の養成を基本とする学校へと変えていくことを提案する。８０年代の教育実践の未熟さは、子どもの自己決定権を認めて受け入れ、子どもとおとなとが協同して学校をつくるという視点が弱かったからではないか。自己決定権を認めるということは、子どもの選択・決定と誤りを尊重するということである。そのような試行錯誤の経験は、自己決定力を養成するために不可欠である。(13)

尾木との共著において、社会学者の宮台真司は次のように述べる。「成熟社会」における教育の目的は、個人が個人として他人を承認し承認される文化を根づかせ保つことにある。「過渡的近代」から「成熟した近代」へ移行すると、①人々が共有する価値観、幸福観が不透明になり、「過渡的近代」において教育の使命だった知識や価値を伝達することが成り立たず、②家族・学校・地域などの共同体が空洞化し、社会的交流のなかで承認された経験のない子どもたちが増え、まだ得ぬ承認を求めて他人の期待に過剰適応するアダルト・チャイルド型の子どもたちや、社会的交流から完全離脱する「脱社会型」の子どもたちが増える。このような社会状況においては、共同体所属を離れても人と人との承認を授受しあえるようなコミュニケーションの機会を、教育のなかに人為的に保障する必要がある。人は他人との社会的交流のなかで肯定・承認されて自尊心あるいは尊厳を獲得するからである。「伝達」から「学び」へ、そして「学び」の条件としてのコミュニケーションへの転換が必要なのである。そのためには、自己決定力を育成するシステムをつくる必要がある。自己決定することが不可避で、かつ失敗しても受けとめることができるシステム、すなわち試行錯誤を保障するシステムである。具体案として、個人カリキュラムをはじめとする選択制の導入があげられる。(14) このような主張の根拠として宮台があげるのは、前述のような現代日本の社会状況の認識と、現代世界で自由主義の伝統が主流になりつつあるという歴史的事実である。(15)

河上の議論は、現場の教員の多くが共感するものではないだろうか。しかし、教員がここで引いてしまっては子どもに対する責任は果たせない、という河上の使命感には頭が下がる思いだが、同時に悲壮なものを感じる。それではやっていけないと直観的に思う。元中学校教員で現在小学校の教員をしている永山彦三郎も、８０年代を通じて河上の主張に共感していたが、９９年に河上が著した『学校崩壊』には違和感を感じたと述べている。社会の変化にもかかわらず河上のスタンスがまったく変わっていないからだという。「河上氏の、そして多くの現場教師の頑張りは貴重です。けれど、その頑張りが報われない時代というものが、すでにやってきてしまったのです。僕も含め教師自身が、すでに身体化させている〈教師性〉というものを捨て、これまでの学校を捨て、新たな地平に立って、新しい学校を創りださなければいけないのではないか。好むと好まざるとにかかわらず、すでにそうした時代に突入しているのではないかと思うのです。」(16) そして、やはり、個人カリキュラム制と、生徒、教員、地域が協同してつくる学校を提案している。

もちろん、伝統的な共同体を再生させるという選択肢も論理的には可能だろうが、

現実的ではない。それは、都市化、情報化、国際化の趨勢に逆らって「限られた空間」へ戻ることであり、かつての日本の村落共同体へ戻るようなものである。むしろ、新たな共同性を模索すべきであろう。その新たな共同性を模索する一つ方向として、宮台の提案を受け取ることができる。以上のような文脈において、自律の教育は望ましいといえる。

2　自律の教育の問題点

「伝達」より「学び」を重視し、生徒の自己決定、コミュニケーション、主体性を基底とする教育は、教育学の世界ではすでに久しく論じられてきたものであり、ことさら新しいものではない。たとえば、教育学者の岡田敬司は、ロジャーズの教育論、フランスの制度主義的教育論、ドイツの解放教育学、コールバーグの道徳教育論に共通の要素として「討論の場」と「自己決定の場」を指摘し、その構造に違いはあるが、「自由な語りの場であること」、「メタコミュニケーションを含んでいること」、「子どもたちが運営の権限と責任を与えられるなかで、協同と合意形成の能力を育むこと」といった点で同じであると述べている。(17)その理論と実践から学び得ることは少なくないと思われるが、ここでは、自主性を育てるという狙いからカリキュラムの自己決定を基本としている単位制高校からの報告を手掛かりに、自律の教育の問題点を考察したい。

単位制高校の教員である藤田敏明は、講座選択制が生徒の自主性を育てているかどうかに疑問を呈しつつ、次のように報告している。少し長くなるが、以下要約する。(18)「卒業に必要な条件」が提示されるだけで、あとは98講座のなかから選べばよいとなると、自己決定の神髄のようだが、生徒たちの多くは感覚で科目を選択し、理知的な判断でそうしたわけではないから、意志的な決断という実感をもっていない。それが決断であったとわかるのは、実際に困難に遭遇してからという生徒が多い。「成り行き的な自己責任」である。こうして、自分の選択を主体的に制御できない生徒たちは苦しむことになる。「自分の思うとおりにすることが最良」という単位制のシステムが発するメッセージだけが伝わり、自己決定が主体化されない。

「一人前の市民」として育てるには、「一人前の市民」として遇するのが一番である。しかし、教員は保護的に振る舞いやすく生徒の依存性を高めやすい。問題が起こった方が生徒は早く成長するのだと考えて、そういう姿勢を意識的につくる必要がある。他方、生徒も学校という場は教員が取り仕切るべきものだと思っており、秩序に関して没主体的である。

また、生徒が自己管理・自己抑制ができず、学校生活に不都合を生じているいう現実がある。特に、時間に関する自己管理ができないために頻発する遅刻は、学校という「場」を壊すものであり、憂慮される。そこで、学年団で「特別清掃」という「外圧」をもって遅刻に臨んだ結果、効果があった。学年団は次のように総括している。「こうして見ると、生徒が自律するというよりは、外からの力によってかろうじて自分の振る舞いをコントロールしていることがわかる。特別清掃という名の外圧が、いわば、車のセル・モーターみたいなもので、一度動き始めたら、あとはセルフ・コントロールのエンジンで駆動していくようになってもらえたらいいのではないか。生徒の自律というのは、せいぜいそんなものではなかろうか。・・・つまり、集団の規範と生徒個々人の自己管理とを連動させて考えていくしか、学校における生徒の自律を形成する方法はない。」(19)

さらに、教員－生徒関係を維持することも難しい。生徒は自分の感覚や直観の絶対性を疑っていない。自分が未熟でありおとなになるための自己陶冶が必要だという自覚がなく、すでに一人前のおとなのつもりである。その意味で、生徒にとっては、生徒を「一人前」に育てるということが、学校教育の目的から消えてなくなりつつある。生徒は消費者として振る舞い始めているのである。こうしたなかで「指導」が成立する関係をどのようにして築くことができるのか。

以上のような経験を踏まえて、藤田は、暫定的なものと断りつつ、「生徒の自律を促進する方針」を提案する。⑴生徒が生活を整え、我慢する（自己管理・自己抑制）。⑵人に頼らずに行動し、人のせいにしない（自己決定・自己責任）。⑶学校の規範を維持する責任を追う（社会的責任を負担する）。その筋道として、⒜学校は生徒を一人前の「市民」として遇することを基本的な指導姿勢とする。⒝しかし、そうは振る舞えない生徒は、色々な場面で問題を起こすに違いない。⒞それらの問題を起こしたことの「責任負担」を求めるという形で「指導」していく。⒟それを教訓化するかどうかは「生徒自身の問題」と教員は考えるようにする。そして、この手法を採用する際前提として確認し決定すべき事柄として、次のものが挙げられる。①公共的な「場」の維持に関して、学校が生徒に要求することを明確に示す。⑴学校秩序を維持するにふさわしい生活態度。⑵教室における主体的な学習態度。⑶教師の指導に服し、指示・命令に従うこと。②生徒の「意義申し立て」の機関。

ここに報告されている経験と反省から、二つの点に注目したい。一つは、教員－生徒という関係を維持したまま自律の教育を行なうことの困難である。生徒を指導し保護することと生徒を市民として遇することとは、やはり矛盾する。そして、この困難

は、自律の前提となる生徒の心身を自己制御する能力が不十分であることによって、いっそう深刻になる。もう一つは、公共的な「場」を維持すること、そしてそのための規範を維持することの困難である。公共的な「場」の形成に生徒が参画することは、自律の教育に不可欠の要素だと思われるが、それが難しいというのである。これらの困難は、単位制高校が最近設置されたものであり、試行錯誤の段階にあることにも由来するところも大きいと思われるが、自律の教育自体がはらむものでもある。

以下では、自律の教育における指導と保護の問題に絞って考えてみたい。言い換えれば、自律せよと指導することの問題である。(20)

3　自由への強制というパラドックス

自律せよと指導すること、自由へと強制すること、この矛盾は教育関係に固有のパラドックスとして教育学では早くから論じられている。このパラドックスの有無が、近代的な教育とそれ以外の教育を区別する特徴であるといわれる。子どもは未熟であり、おとなとは違う特質をもつ存在であるから、おとなによって教育的に配慮されなければならない一方、子どもはおとなによって一方的に形成される対象ではなく、一個の主体、一個の人格として独自な価値をもつ存在として捉えられねばならないのである。このパラドックスでは、例えばシュプランガーの「教育の根本様式」に見られるように、「自由の教育」と「拘束の教育」、「社会のなかで育てる教育」と「社会から隔離する教育」、「発達に先立つ教育」と「発達に則した教育」など様々な形をとる。これらの両極の間で重心移動しながら教育の現実はつくられるのである。(21)

同じようなパラドックスは、自己決定の教育論の核心にも見出だされる。生徒は、他者とのコミュニケーションおよび試行錯誤とを通じて、自尊心と自己決定能力を獲得していく。しかし、自己決定は、その前提として、「比較的恒常的な社会関係のなかでの自由な自己表出可能性が尊厳（自尊心）の前提になる」が、「同時に自己表出へと自由に踏み出すためには一定の尊厳（自尊心）が前提になる」という「自由と尊厳の交互的条件づけ」がある。失敗の危険性が高いなかで試行錯誤に踏み出すためには、安定した自尊心に依拠せざるをえない。それゆえ、尊厳を保護し試行錯誤を支える保護的なシステムが必要なのである。(22)

教育学者の矢野智司は、ベイトソンのコミュニケーション論を手がかりにして、このパラドックスを「創造の環」として積極的に捉えることを提案する。「汝、自律すべし」というメッセージと「私の指導に従え」というメタ・メッセージのパラドックスを悪循環と見るのではなく、「両者が作り出す循環性こそが意味を規定する方法だと捉

え直す」のである。こうして、「パラドックスが成り立っている意味のレベルを超えて、より高次のメタ・レベルの意味領域の閉じられた回路へと、子どもと大人の解釈図式が飛躍したとき、〈指導〉に従いながら〈自律〉するという、他のコミュニケーションから相対的に閉じた独自の自律的な領域としての教育関係が成立する。このコミュニケーション領域では、子どもは教育者の指導に従っているにもかかわらず、基本的に自己自身であり、また自己自身であろうとすることが可能となる。」(23)

教育関係のパラドックスを解消されるべき悪循環としてではなく、教育という独特のコミュニケーション領域がもつ可能性として捉えるという提案は、魅力的である。しかし、このパラドックスは、たしかに積極的な意味をもつにしても、やはり一つの矛盾であり続けるのではないか。それは、子どもが社会の適格な構成員つまりおとなとして認められるまでは、保護され教育されるという、おそらくどのような社会にも当てはまる事実による。近代の教育に限らず、あらゆる教育の目的は、子どもがおとなとして自立することを促すことにあるといってよいだろう。近代の教育の違いは、それが自律を、すなわち責任ある自由を、おとなの要件としているということである。自律の教育はそれが「自律」の「教育」であるがゆえにパラドックスを生じる。

さて、このパラドックスを最初に定式化したのはイマヌエル・カントだといわれる。カントは『教育学』において次のように述べている。

「教育の最大の問題の一つは、法則的強制に服従することと、自分の自由を行使する能力とを、どのようにして結合できるかということである。なぜなら、強制は必然的である！私は、どのようにして、強制しながら自由を陶冶することができるのか？私は自分の生徒に自由に対する強制に堪える習慣をつけてやるべきであり、しかも同時に、生徒自身を自分の自由を立派に用いるよう指導すべきである。これがなければ、すべては単なる機械主義となり、教育を終えた者も、その自由の用い方を知らないことになる。独立するために自立し、自制し、生活の糧を得ることの難しさを知るようになるためには、生徒は早くから社会の避けがたい抵抗を感じなければならない。」(24)

この問題に対して、カントは、他者の自由をさまたげない限り、子どもを自由にさせておくこと、我々が子どもを強制するのは、子どもが将来自分の自由を使用できるためであることを明らかにすること、などとさしあたり答えているのみである。また、『教育学』の論述全体を見ても、「自由への陶冶」については、「性格(Charakter)」の陶冶ということが強調されているのみである。これは、自立・自律した幸福追求の主体であるためには自己制御の能力を養わねばならない、ということである。

同じようパラドックスは、カントの「啓蒙」の概念にも認められる。人間が「未成

年(Unmündigkeit)」の状態から抜け出ることが「啓蒙」だとカントはいう。この「未成年」状態は、「知性が欠けているためではなくて、むしろ他人の指導がなくても自分自身の悟性（知性）をあえて使用する決意と勇気とを欠くところにある」のだから、人間自身に責任がある。だから、「自分自身の悟性（知性）を使用する勇気をもて」が「啓蒙の標語」である。[25] これを「自ら考えよ」という命令と見せば、そこにはたしかに「自由への陶冶」と同じパラドックスがある。

「啓蒙」を促進するものとしてカントが挙げるのは、「理性を公的に使用する自由」である。[26]「理性の公的使用（der öffentliche Gebrauch)」とは、「ある人が、学者として読書界の公衆の前で彼自身の理性を使用すること」であるのに対して、「理性の私的使用（der Privatgebrauch)」とは、ある地位や公職にある人が、その立場においてのみ自分の理性を使用することである。たとえば、上官から命令を受けた将校は勤務中は服従しなければならない。だが、勤務外に軍務の欠陥について公衆の前で意見を述べることは許される。これが「理性の公的使用」である。「学者として」というのは、職業としての学者というより、むしろ公衆に向かって言論を通じて議論する者のことである。「理性を公的に使用する自由」とは、一個人として、しかし公衆に、意見を伝達する自由である。この自由さえ制限されなければ「啓蒙」は促進されると、カントはいうのである。他の人々に意見を伝達する自由の重要性には、他の著作でも言及される。[27]

カントのいう「啓蒙」においては、何をどのように考えれば「自ら考える」ことになるのかが教えられるわけではない。[28]個人が公共の場で他の人々に意見を伝達する自由への制限が取り除かれることによって、「啓蒙」は促進される。それを通じてのみ、人間は「未成年」を脱することできるのであり、他に決まった手順などないのである。このように、人間が「未成年」を脱するのは、「理性を公的に使用する」こと、「自ら考える」自由を公共の場で行使することによってのみであるとすれば、「啓蒙」には実は「教育関係」のパラドックスのようなパラドックスはないことになる。啓蒙の標語は、すでに自らの見識と幸福観を備えたおとな、啓蒙の観点からいえば「未成年」でも、生物的にも社会的にも成熟し、理性を「私的に」か「公的に」か既に使用できるおとなが共同の「標語」として掲げるものであって、指導する－されるという関係を示唆するものでは必ずしもない。[29]

教育においては、自ら理性を使用するよう、おとなが子どもを指導する。ここにパラドックスがある。自ら理性を使用できるようになるためには、言語をはじめ様々なことを習得することが必要だろう。しかし、「啓蒙」の場合と同じように、「自ら考え

る」自由を公共の場で行使することなくして、自ら理性を使用できるようになることはない。子どもが「自ら考える」自由を行使する公共の場が整えられ、その自由を行使するよう促され、必要な保護が与えられなければならない。そこには自由への指導、「自由への陶冶」というパラドックスがつきまとい続ける。この矛盾が、しかし、欺瞞へと転落しないのは、おとなもまた「自ら考える」自由を公共の場で行使することによって、自らを自由へと陶冶する者である限りにおいてである。

注

（1） 中島義道『〈対話〉のない社会』、ＰＨＰ新書、1997年

（2） 永山彦三郎は、校則問題の根本的な解決策は「自分の頭で考えよう」であると主張し、校則問題が「形だけを整える学校文化」を介して「学びからの逃走」現象とつながっていることを指摘している。永山彦三郎『学校解体新書』、ＴＢＳブリタニカ、1999年

（3） もっとも、公立中学校などに無意味に思えるほど細かい校則があるのは、学校が荒れ始めそれに対処する形で管理が強まったことの結果であって、その逆ではない。この事実を踏まえずになされる「管理教育」批判は無意味である。河上亮一『学校崩壊』、草思社、1999年；小浜逸郎『学校の現象学のために』、大和書房、1985年

（4） 佐々木賢「世界的な学校の荒れに思う」、『軍縮問題資料』、1999年３月。ただし、佐々木の論点は「要するに教育論議は自由と規律、多様と画一、集団と個性を巡って右往左往し、どちらをとっても学校の荒れには有効ではない」のだから、「学校の存在そのもの」を問わねばならないということである。また、たとえば、1983年３月の『朝日ジャーナル』臨時増刊号は「学校にもっと自由を」、1992年９月の『現代のエスプリ』は「現代の学校に欠けるもの－規律と感性をいかに回復するか」と題して特集を組んでいることは、象徴的である。

（5） 中学校の教員である赤田圭亮は、学校というシステムとそれにあわなくなってしまった子どもとの間で引き裂かれることと並んで、学校があまりにも多くのことを引き受け過ぎていることを教員の疲弊の原因としてあげ、「子どもより先生が大事」という視点を抜きにして語られる教育改革は無駄である、と主張している。赤田圭亮「現場教師の悩み」、『軍縮問題資料』、1999年３月

（6） 社会学者の立岩真也は、自己決定を教えることについて次のように論じている。「自己

決定すること」は常によいことではないし、第一義的に大切なことでもない。自己決定できる限りにおいて人間は人間なのだという自己決定主義は、「信仰のようなもの」である。決定しないことの快もあり、決定・制御したくないものを決定・制御することの不幸もある。自己決定し自律する能力を有することを、他者の存在を認める要件とする根拠はない。自己決定は「なにより」大切なものではない。とはいえ「とても大切なもの」である。まず、「ある人がある人の生きようを決めてやっていくということ自体が、その人があることのその一部を構成するもの」だからである。さらに、自己決定することは「自分にとってよいから」である。自分にとってよい状態を自分が知っており、「危険を冒す権利」すなわち「わくわくする経験」も捨てがたい。また、決定を他人に委ねると他人に都合のいいようにされてしまう可能性があるから、自分の生活を防衛するために自分で決めることが必要である。立岩真也「自己決定する自立」、石川准、長瀬修監修『障害学への招待』、明石書房、1999年。また、『現代思想』Vol.16-8、1998年7月、における鷲田清一と浜田寿美男の対談「自己の余白に」;J.D.マーシャル「フーコーと教育研究」、J.S. ボール編著 / 稲垣恭子他監訳『フーコーと教育』、勁草書房、1999年、第2章

（7） ここで思い出されるのはイヴァン・イリイチの議論である。イリイチは、学校で技能伝授と人間形成が一緒に行なわれていることを批判し、技能伝授は自動車学校型の学校で能率よく、人格形成は他者との自由な関わりを通じてなされるべきだと主張している。イリイチ、『脱学校の社会』、東京創元社、1977年

（8） 長田勇他『「人間教育」物語のパラドックス』、川島書店、第3章、1998年

（9） 宮台真司『制服少女たちの選択』、講談社、1994年； 河上亮一『学校崩壊』、1999年

(10) 宮台真司、前掲書、p.12

(11) 河上亮一、前掲書、p.166

(12) 河上が報告する「集団づくり」や「行事」を核とする生徒の自主活動のあり方は、たしかに日本の学校がつくり上げてきた伝統文化ともいうべきものであり、今でも多くの学校が守っているものである。河上とともに「プロ教師の会」で活動してきた高校教員の諏訪哲二は、「プロ教師の〈管理教育〉が目指すものは学校を動かす生徒の〈自治〉である」とし、日本の学校がもつ「独自の文化性」は「前近代的」な要素を含むものだが、その学校文化それ自体に価値があるというのではなく、「〈進歩派・民主派〉が夢想している〈理想的〉な学校のありかたよりも、現在の学校のありようやスタイルの方がより現実的であり教育的であることをいっているにすぎない」という。『プロ教師の管理教育・入門』、『別冊宝島【プロ教師読本】Vol. 1』、1991年、p.62

(13) 尾木直樹『学校は再生できるか』、ＮＨＫブックス、1998年

(14) 尾木直樹・宮台真司『学校を救済せよ』、学陽書房、1998年。ただし、宮台のいう「自尊心」と「承認」の関係については考えるべきことが多い。たとえば、チャールズ・テ

イラーによれば、人間の自己形成において、自分にとって大切な特定の人から承認され、しかも唯一無二の独特の存在として承認されることが重要である。藤野寛「多元文化論のための若干の基礎的思弁的考察」、『実践哲学研究』第２０号、1998 年

(15) 宮台真司他『〈性の自己決定〉原論』、紀国屋書店、1998 年

(16) 永山彦三郎、前掲書、p.17

(17) 岡田敬司『コミュニケーションと人間形成』、ミネルヴァ書房、1998 年

(18) 藤田敏明「単位制高校において生徒の自律は可能か」、『それでもまだ生徒を教育できるのか？』、洋泉社、1999 年

(19) 藤田前掲書、p.106

(20) この問題については次の文献も参照されたい。堀一人「『おかわりクラブ』の実験から－職業選択から自己実現への筋道」、『臨床哲学ニューズレター』創刊号、1997 年；中岡成文「理解と援助のパラドックス」、『臨床哲学』創刊号、1998 年

(21) 矢野智司『ソクラテスのダブル・バインド』、世織書房、1996 年

(22) 宮台真司他、前掲書、p.258。宮台は同じ論拠から「援助交際」について次のように論じている。低年令者の売春が禁止される理由は、売春だからでも低年令だからでもなく、低年令者の売春には、当事者が低年令であることによる危険、たとえば交渉力不足、問題解決能力不足、性的感受性の固定化の可能性が伴いがちだからである。だから、それは「保護規定」であると考えなければならない。同書、p.267-268

(23) 矢野智司、前掲書、p.196

(24) アカデミー版カント全集第IX巻p.453。以下カントの著作のページづけはこの版による。訳文は既存の邦訳を参照したが、引用者の判断で変えたところがある。

(25) Kant, Ⅷ 35

(26) Kant, Ⅷ 36f.

(27) 『純粋理性批判』(B842)、『実用的見地における人間学』(Ⅶ 128, 228)、『思考の 方位を定めるとはどういうことか』(Ⅷ 144)

(28) 舟場保之「カント的啓蒙の可能性と限界」、『カンティアーナ』第２４号、1993 年

(29) カントの『教育学』の記述が曖昧なままにとどまっているのは、啓蒙主義のパラドックスに由来すると見る解釈があるが、ここではその解釈をとらない。山名淳「カントの啓蒙意識に見る『導く』ことの意味」、『教育哲学研究』第５９号、1989 年