

教育における「リベラル」, 「リベラリズム」論の地平

大 橋 隆 広*

(2017年11月9日 受理)

Horizon of the Discussion about “Liberal” and “Liberalism” in Education

Takahiro OHASHI*

Keywords: Liberalism リベラリズム, Negative Liberty 消極的自由, Positive Liberty 積極的自由,
Escape from Freedom 自由からの逃走, Life Studies 生活科

1. はじめに—「リベラル」と「リベラリズム」

本研究の目的は、教育における「リベラル」, 「リベラリズム」の相関を俎上にあげながら、教育における「リベラリズム」が突き付けている課題について整理することにある。また、教育における「リベラル」, 「リベラリズム」が直面している困難について、試論的に明らかにすることを目指したい。

「リベラル」という言葉が今世間をにぎわしている。直近では、10月に行われた衆議院選挙をめぐって、候補者達が「リベラル」という言葉で自らあるいは他者を位置づけるとともに、メディアは彼らが使う「リベラル」という言葉について採りあげ、論じた。今回の選挙の文脈では、公示直前に立党された「立憲民主党」らに代表されるようにいわゆる「安保法制」, 「共謀罪」, 「特定秘密保護法」などを彼らが言う「立憲主義」の立場から批判する考え方、批判する者たちのことを指して「リベラル」と呼んだ。

なお、「リベラル」とは広辞苑によれば「個人の自由、個性を重んじるさま。自由主義的」とされる。しかし、「リベラル」と「自由主義」すなわち「リベラリズム (Liberalism)」は多くの場合、区別される。「リベラリズム」は、後述するように、ある立場に基づいた「思想」や「哲学」として、アカデミックに蓄積されてきたものであるのに対し、「リベラル」の歴史は短い上に政治状況、社会状況に合わせて、なかば都合よく使い分けられてきた政治的立場である(宮寺(2000)によればそれは「政治の分野ではリベラルか否かの識別に異なる指標が用

意されている」(4頁) ことによると言う¹⁾。日本の文脈で言う「リベラル」について言えば、従来は、自民党をはじめとする保守陣営のうちいわゆる「穏健派」や「ハト派」に当たる者たちを「リベラル」と呼んでいたが、冷戦崩壊後はこれまで「革新」と呼ばれていた者たちを「リベラル」と呼ぶようになったとされる(井上2015, 大澤2015)。

それでは、「リベラリズム」の起源やその定義はどうか。法哲学におけるリベラリズム研究の第一人者である井上(2015)によれば、リベラリズムには「啓蒙」と「寛容」という2つの歴史的起源があるという。前者は、フランスを中心としたヨーロッパで広がった因習や迷信を理性によって打破し、その抑圧から人間を解放しようとする思想運動である。後者は、宗教改革後のヨーロッパで起きた宗教戦争を終結させた「ウェストファリア条約」の経験からくる、宗教的、価値的寛容を求める思想的立場である(「リベラル保守」を自称する中島(2013)もリベラリズムのエッセンスとして、この「寛容」を取り上げている)。なお、井上によればどちらにもネガティブな部分、弊害をもたらす部分があるため、それらを切除し、ポジティブな部分を統合させるための規範的理念が必要とされるという。それが、「正義概念」である。すなわち、「反転可能性」とよばれる、「自分の視点のみならず、他者の視点からも拒絶できないような理由によって、自分の他者に対する行動や欲求がジャスティファイできるかどうかを吟味する姿勢」(24頁)である²⁾。これが、「啓蒙」と「寛容」という伝統のポジティブな部分を統合して、リベラリズムをより健全な形で再定義するための基本原理だという。後でも触れるが、彼はロールズ

* 広島女学院大学人間生活学部幼児教育心理学科准教授

の「正義論」を下敷きにリベラリズムにおける「規範理論」の復興を求めているといえる。

以上のように、「リベラル」と「リベラリズム」の定義や起源には少なくない隔たりがある一方でそれらの「隔たり」とは具体的になんであるのか、ということについては明らかにされていない。また、もともと両者が指すものや両者の起源について少なくない隔たりがある一方で、政治的立場であるとされる「リベラル」と思想的立場である「リベラリズム」は全く軌道を別にしているとも言えない。そこで本研究では、教育における「リベラル」、「リベラリズム」の相関を俎上に上げながら、教育における「リベラリズム」が突きつけている課題について整理することを目指す。また、最後に、「リベラリズム」という思想的立場あるいは振る舞いがある意味では前提となる現在の社会において（大澤2015）、半ば「自由」であること、「自由」を求めること、そして「自由」とは何かについて考えることから「逃走」する、いわば「自由からの逃走」（フロム）が教育の世界においても起きていることを筆者のこれまでの社会調査から試験的に指摘したい。

2. 教育における「リベラル」と「リベラリズム」

2-1(1) 教育における2つの「リベラル」

教育における「リベラル」とは主に2つの思想的立場を指す。すなわち、1つは「国民の教育権論」に代表される「国家からの自由」を求める立場であり、もう1つは競争がもたらす「不平等からの自由」あるいは「自由の平等」を求める立場である。

まず1つ目の「国家からの自由」を求める立場である。教育における「リベラル」とは、いわゆる「戦後新教育」、「戦後教育学」の流れにある者たち、その立場を指すことが多かった。その代表格が堀尾輝久が唱えた「国民の教育権論」である。特に「国民の教育権論」が「教師の教育の自由」を防波堤に「国家」による教育への統制に異を唱えたことは周知のとおりである。すなわち、「教師の教育の自由は主に国あるいはその行政権による統制からの自由として論じられた」のである（大桃（2009）、108頁）。国・行政 VS 教師・親・地域…というように、国・行政に対立するものとして、教師はその教育の「自由」を与えられていたのである。学習指導要領をめぐる議論が、その法的拘束力の是非をもとに繰り広げられてきたことがその最たるものである。すなわち、「ナショナル・カリキュラム」としての学習指導要領は、「国家」からの「教師の教育の自由」そして「国民」の自由を脅かすものとして捉えられてきた。このように、教

育における「リベラル」とは、国家による統制からの「自由」を求めるものを指す場合が多い。

一方、教育における「リベラル」のもう1つの立場として、過度な競争がもたらす不平等や格差に対して異を唱える「平等」を重視する立場が挙げられる。近年では、いわゆる「新自由主義」や「市場原理主義」に批判的な立場をとる者たちに顕著である。彼ら「平等」を重視する「リベラル」が最も議論の俎上にあげることが多いのは「学校選択制」である。すなわち80年代の臨時教育審議会（臨教審）を契機とし、2000年代に開花した「新自由主義改革」、あるいは「教育の自由化改革」は「選択の自由」を旗印に、「全国学力調査」という「品質調査」をもとにした、「学校選択の自由」を主張する。「平等」を重視する「リベラル」は、それらの学校間のそして子ども同士の競争が持つ、その差別的、排他的性質について批判を加えたのである。教育における公共性をめぐる議論もその文脈に位置している。藤田英典が学校選択制に対して批判を加えたことを嚆矢に、2000年代後半になると「格差批判」という形で、アカデミズムの領域に関わらず少なくない者が「学校選択制」に対して批判的な論陣をはったことは記憶に新しい。

2-1(2) 教育における「リベラル」と「リベラリズム」の関係―「消極的自由」の伝統

このような教育における「リベラル」の主張は「リベラリズム」との関係においてどのように位置づけられるのだろうか？ 斎藤（2005）の整理によれば、近代において、リベラリズムの思想家達が「自由」の脅威とみなしてきたものには＜他者＞、＜国家＞、＜社会＞、＜市場＞、＜共同体＞があるという。＜他者＞は自らの生命や所有を侵害するような暴力を持つ時（いわゆるホップズ的な「万人の万人に対する闘争」）、＜国家＞は政府による規制や統制が進み、経済的、政治的活動を脅かす時、＜社会＞は多数者の支配的な価値観が少数者のそれを脅かす時、＜市場＞は市場機構が経済的・社会的な格差を拡げ、生存を脅かす時、それは「自由」としての脅威となるのである。

以上の斎藤の整理によれば、「国民の教育権論」は、リベラリズムで言う＜国家＞からの自由を求める者たちの立場、すなわちアイザア・バーリンで言う「消極的自由」を擁護する立場に位置づく。また、「新自由主義」を批判する「平等」を重視する者たちは、リベラリズムで言う＜市場＞からの自由を求める者たちの立場にあたる。一方、「新自由主義」を推進する者たちも実は＜国家＞による規制からの自由をもとめるリベラリズムの文脈に位置づけることができる。つまり、何を自由の「脅威」とみ

なし、何からの自由を求めるか、をめぐっては鋭い対立や矛盾が起きる可能性をはらんでいる。

2-（3） 教育における「リベラル」と「リベラリズム」の関係―「積極的自由」についての再考

このような誰のどのような「自由」か、をめぐると対立は、近年の「教育の私事化」状況を受けてより鮮明になり、教育における「リベラル」の伝統的な潮流であった「国民的教育権論」が拠って立つ足場を切り崩している。教育の「自由」を教師・親・地域…VS 国家・行政…という単純な二項対立で捉えることは困難になってきている。すなわち、教師（教師の専門性）、親（親の私事性）、国家（国家関与）というアクターの間、そしてアクターの内部の対立が顕わになってきているのである（高橋2005）。従来の「国民的教育権論」が前提としていたような、「国家か国民か」という二項対立、そして「国家からの自由」という理想像では、もはや足りない。「国民的教育権論」は、本来存在するはずのそのような多様な意思の集約過程の正当化を十分に行わないまま、教師の「教育権」（教育する「自由」）を「国民的教育権」の代行として国家の教育権に対置してきたに過ぎないのである（宮寺2009）。

ここで参照したいのは上記の「国家からの自由」のような「〇〇からの自由」という、自由を干渉の不在（「私が自ら行う選択を他者によって妨げられないこと」として定義するバーリンの「消極的自由」自体が、行き詰まりを見せていることを指摘する議論である。斎藤（2005）によれば「消極的自由」は以下のような問題を含んでいるという。すなわち以下の6つの点を看過、あるいは軽視しているという問題である（53-54頁）³⁾。

- （1）選択肢を質的に区別し、その価値を比較する視点を欠いているという点
- （2）選択肢が行為者にとって現実的にアクセス可能なものであるかどうかを度外視する視点
- （3）選択肢が行為者自身の内的な制約によって閉じられることを問題化しえないという視点
- （4）意図的な干渉によらない構造的要因ゆえに生じている不自由や不作為によって放置されている不自由を自由の制約・剥奪としてとらえることができないという点
- （5）干渉が不在である場合にも支配が存在することを適切に批判しえないという点
- （6）他者との〈間〉ではじめて享受されうるような政治的自由をその概念から締め出しているという点において問題を含んでいる。「個人の行動に対す

る・外部からの・意図的な・干渉の不在」として自由が規定される限り、膨大かつ深刻な不自由が許容されることになる。

バーリンは「〇〇への自由」というある特定の「自由」すなわち「積極的自由」を求めることが「価値の一元化」を招く危険性に警鐘をならし、「消極的自由」を擁護したわけであるが、以上のような問題点を受けて「積極的自由」についての議論が再び開始されている（なお、消極的自由と積極的自由の相互依存性を指摘する者もいる（例えば、北田（2007）、大澤（2015））。また、先述した「自由」とは何かをめぐると対立や葛藤を調停するものとして、注目を浴びてきたのがロールズの「正義論」である。すなわち、それは各自が「善」とするものを追求する自由を保障しつつ、社会的統合を可能にしていく論理として「正義」を唱えるのである。彼は、ロック、ルソー、カントに続くような社会契約論を「正義」という規範原理により、現代的な形で再構成したのである。彼によれば正義には二つの原理があるという。すなわち、「平等な自由原理」と呼ばれる第一原理および「格差原理」と「公正な機会均等原理」とから構成される第二原理である。彼の理論は「自由」をめぐると対立や葛藤を調停する原理でもあり、それらの調停のために国家等に積極的役割、介入を求める点で「積極的自由」を求める原理でもある。

「ポストモダン」の洗礼を受けた後の、教育における「規範理論の取り戻し」を意図し、「リベラリズム」の立場から見た教育哲学（「リベラリズムの教育哲学」）を構想している宮寺は、「ロールズのような弱者の福利にシフトした厚生主義（ウェルフェアリズム）の立場や、同じアメリカの法哲学者ロナルド・ドゥウオーキンのような、権利論に依拠する平等主義（イガリテリアニズム）の立場とも異質で、それらを乗り越えるものをふくんでいる」（44頁）とされるイギリスの法哲学者ジョセフ・ラズの「卓越主義的リベラリズム」を教育と接続しようと試みている⁴⁾。すなわちロールズやドゥウオーキンのリベラリズムは「ラズによれば、相手が弱者であるがゆえに「寛容であること」や、相手を平等に遇するために「寛容であること」は、どちらも相手の人を人間として真に尊重したことにはならない」（44-45頁）し、「相手の弱点や、相手の認識のレベルの低さを了解しつつも相手に対して「寛容であること」は、結局はその人を愚弄することと変わりがない」（45頁）という意味において、不十分なものであるのだ。いわば、その「ダブルスタンダード」、「欺瞞（偽善）性」に対する批判と言える。そ

うして、ラズは「人間としての卓越性への志向を有する者」どうしが自他ともに「自律的」であることを「実質化していくための具体的な手だて—教育はその手立ての一つ—」を構想しているという。教育は個人の自律的な向上に対する積極的な支援策として位置づけられるのである。「教育は自由の実質化に寄与する営み」として正当化されるのである。

3. 教育における「リベラル」,「リベラリズム」の困難①—子どもの「主体性」をめぐる

3-1(1) 「消極的自由」の擁護—「形式的自由」の観点から

一方、教育の領域において政治哲学としての「リベラリズム」をそのまま適用することの困難性について指摘する者もいる。例えば、広田（2009）は「政治思想におけるリベラルな社会の構成原理をそのまま学校に持ち込んだら、困った事態が生じることになる」（205-206頁）といわば純粋なリベラリズムを教育の世界に「そのまま」適用することの困難について述べている⁵⁾。すなわち、「政治思想の領域で、特にリベラリズムの思想圏では、多元的な心情や利害をもった自由な主体があらかじめ存在する社会が想定されている。人々はすでに「自由な主体」としてそこにいるのである。だが、教育が対象とする子どもは、まだ「自由を行使する主体」たりえていない」（205頁）と言うのである。つまり、教育の世界においては現在の「子どもの自由の制約」を通して「子どもたちの未来の自立性や自由の獲得」を達成することを目指しているという独自性があるというのである。このように、形式的に政治哲学における純粋な「リベラリズム」なかでも「干渉の不在」を主張する「消極的自由」を教育の世界に適用することの困難について広田は指摘している。

しかし、この点、「子どもの自由の制約」を正当化する教育の論理は広田が言うより複雑であることも指摘しておかなくてはならない。ロックやルソー以後、リベラリズムは、近代国家を前提とした、自立した主体、強い個人を想定してきた。教育の世界における「リベラル」、あるいは「リベラリズム」も、彼らの思想を基盤とし、市民的主体、民主主義社会の担い手を作るものとして、教育を規定した。ペスタロッチや後のデューイなど児童中心主義、進歩主義者と呼ばれる者たちの思想がそれだ。すなわち、子どもは自らの力だけでは「主体」となりえない一方で、生まれながらにして全ての子どもが主体となりえる資質や力を持っていると考える、思想である。したがって、教育の役割、教師の仕事は、彼らの興味・

関心を喚起しつつ、子どもが自ら問題解決を行うことを支援することにある。そこでは、子どもは客体ではなく、あくまで主体として考えられている。すなわち、子どもは生まれながらに「自由を行使する主体」となり得る資質や能力を持っている主体的存在であることを前提としていながらも、教師をはじめとする教育による働きかけを必要とする客体的存在でもありえるというのである。

3-1(2) 「積極的自由」の再考—「自由の実質化」のための教育という観点から

確かに、「リベラリズム」とは何か？という時、最もオーソドックスな定義は「他者から自らの自由を脅かされることを拒否するのと同様に自らの自由を主張することが他者の自由を制約することのないような自由を求める思想的立場」というものである。すなわち、みなに「自由」の「平等」な配分を求めようとするのがオーソドックスなリベラリズムの立場である。この意味で、対象が誰であれ、目的がなんであれ、また過渡的なものであれ、他者の自由を意図的、無意図的に制約することは禁じられる。

それは「消極的自由」を擁護する立場からの「リベラリズム」の定義とも言える。しかし、斎藤が指摘していたように「消極的自由」にはいくつかの問題点があり、「積極的自由」に対する再考がなされていた。この「消極的自由」の問題点を乗り越える上で教育の積極的役割を主張するものとして、アマルティア・センらのケイパビリティ・アプローチに注目が集まっている。このアプローチは斎藤が指摘していた「(2) 選択肢が行為者にとって現実的にアクセス可能なものであるかどうかを度外視する視点」を乗り越えることを意図している。すなわち、それは配分された自由に、アクセスし、実際に、実質的に自由を行使すること可能にすることを保障するための方法論である。馬上（2006）はセンの共同研究者であった M. C. ヌスバウムの論をもとに、「人間らしい機能への条件」を整える上で、教育は重要な機能を果たし、「その個人が自らの人生において必要だと思う機能を実践するために必要な」「内的ケイパビリティを発達させ、かつ自己教育をすることによって当人をエンパワーメントし、「善き生」を保証する上で重要な」（98頁）役割を担っていることを示している⁶⁾。宮寺が言う「自由の実質化のための教育」という捉え方も、この文脈に位置すると考えていいだろう。

4. 教育における「リベラル」、「リベラリズム」の困難②—「自由からの逃走」

4.-(1) 現代における「自由からの逃走」—「自由という牢獄」

以上のように、従来、リベラリズムにおいて優勢であった「消極的自由」を擁護する立場に対して、近年ではその不十分さを乗り越えようと、いわば「自由の実質化」を求めて「積極的自由」を正当化し、それを保証するための具体的な方法論を構想する者たちが増えてきている。しかし、一方で、リベラリズムは「消極的」であれ、「積極的」であれ、そもそもそれらの「自由」から降り、逃げる、いわゆる「自由からの逃走」という挑戦に対して向き合わざるを得ない状況にある。周知のようにエーリッヒ・フロム（1951）はナチズムに代表されるファシズムへの考察を通して、「自由を得たいという内的な欲望のほかに、おそらく服従を求める本能的な欲求がありはしないだろうか」（13頁）とまさに「自由からの逃走」を進んで求める社会心理を描き出した⁷⁾。近年、議論される「ポピュリズム」、そしてそれらの批判的考察の中で参照されることの多いハンナ・アーレントのナチズム、スターリニズムに対する「全体主義」批判も同じ文脈に位置すると見て良いだろう（例えば、藤井（2015））。

大澤（2015）によれば、現代は「自由を定義する選択の可能性（の強化）が選択の不可能性と等置されている状態である」「自由の牢獄」（6頁）の中にあると言う⁸⁾。すなわち、東西の社会主義と自由主義（資本主義）の間での争いが、直接的な戦争を経験しないまま、社会主義の自滅により終結するという20世紀の政治的経験およびロールズらに代表される社会哲学におけるリベラリズムの優勢、に象徴されるように「自由の優越は（中略）動かしがたいものとして支持されている」（11頁）状況にある。一方で、「十分に広い自由な選択の可能性が保証されている状態が、それ自身、耐えがたい—例えばナショナリズムや環境倫理による限界が課せられている状態よりもいっそう厳しい—閉塞として感受されて」（27頁）おり、「大きすぎる自由は、それ自身で牢獄だということ」（27頁）であるというのだ。すなわち、「自由そのものに内在する束縛」について彼は指摘しているのである。フロムやアーレントがナチズムを支持する大衆の心理の分析から明らかにしたのは「思考停止」という戦略であったが、まさにそれは教育あるいは「学習」や「学び」への挑戦であると言える。

4.-(2) 教育における「自由からの逃走」—「生活科」の事例から

なお、筆者は、「関心・意欲・態度」を重視し、従来の

ような「知識の量」に加えて「知識の質」を重視する学力観＝「新学力観」そしてそれを具現化するとされた生活科の分析から、いわば教師自身による教育する「自由」からの逃走について明らかにした。まず大橋（2009）では、1989年学習指導要領改訂によるカリキュラム改革、すなわち「新学力観」、「生活科」が、臨教審「教育の自由化」と文部省「教育の個性化」の葛藤と妥協の産物として生まれたことを明らかにした。両者は特に、「自由」をめぐり、鋭く対立しつつ、妥協の産物として、「個性重視の原則」を生みだしたことを明らかにした。その後進められた「個性重視の原則」による改革は、政治主導（臨教審）と行政・官僚主導とのアマルガムであった。それは、「市場・効率」を重視するイデオロギーと「平等・公正」を重視するイデオロギーのアマルガムであったのである。

このような個性重視の原則の教師へのまなざしは、生活科やその後生活科の成果と課題を受けて1998年の指導要領で誕生した「総合的な学習の時間」の実践を通して教師に「自由」を与えることを意図していた。そこではなによりも教師の創意工夫、裁量が尊重され、行政・官僚主導の、「平等・公正」、そして教師の仕事の「専門化（技能化）」の側面が根強く息づいていた。教師の教育の「自由」を尊重し、当初、生活科においては教科書が発行される予定はなかった。しかし、大橋（2007a）が新聞記事の分析から明らかにしているように、89年版指導要領の92年からの全面実施を前にして、すなわち移行期間の間に、教師からの不安（「経験不足」、「評価の付け方が不明」など）が多数寄せられたことにより、文部省は「新教科のねらいに即した教育を全国的に定着させるには、教科書は不可欠」として教科書の発行を決めたのである。しかし、というか、だからこそというか、発行された教科書はどの出版会社のものもほとんど似た内容となってしまったのである。このように教師に与えられた「自由」はかならずしも活かされなかった。彼らが生活科の教科書を求め、「一面で、定形化、形骸化」していく姿も見受けられた。そこには、教師が自らの創意工夫を活かしていこうとする場面が存在しにくかったのである。

また、大橋（2007b）では、ある教師へのインタビュー調査を通して、生活科および総合学習を教育現場がどのように受け止め、構想し、実践してきたのか明らかにした。そこからは、「遊び」の意義を強調した生活科であるが、「そんなに何時間も外に出て遊ぶわけにはいかない」、「そんなに時間がかからない」と半ばもてあまされ、「音楽発表会の練習」など直接は生活科に関連を持たない内容の活動が代わりに行われることもあったことを

明らかにしている。また、1998年版指導要領にて誕生した総合学習との対比の中で、「総合だったらある程度プランを出して」と計画的に取り組まれている一方で、生活科が低学年のみで教えられる教科ということもあってか、「低学年だから、遊んでもいいか」と半ば総合学習に比べて生活科は柔軟に捉えられていることを明らかにしている。

以上のように、教育における「リベラル」の重要な一部をなす「国民の教育権論」が求めた「教師の教育の自由」であるが、生活科の経験からは、その「自由」に耐え切れず「逃走」したり（教科書を求めたり）、その「自由」をもてあましたり（他の活動に置き換えてしまったり）してしまう危険性についても指摘できるのである。一方で、近年になり、教師へのまなざしは、政治主導の「市場化・効率化」そして教師の仕事の「脱技能化」の側面が強くなっている。それは生活科やその後の総合学習の導入時、必要だとされたような教師の資質という媒介を通してである。そこでは、生活科・総合学習の導入時とは違い、教師の資質が「上から」求められる。典型的には第15期中教審答申にはじまる教師教育の改革であり、教師の力量・資質等の伸長の方途が、他律的にしかも極端にパッケージ化・マニュアル化されており、教師の仕事が「脱技能化」されている（藤原2007、長尾2009）。この変化をどうとらえるか？そこには教師自身による教育する「自由」からの「逃走」や「もてあまし」に対する反動としての、昨今の「市場化・効率化・脱技能化」の教師教育の改革の姿があると言えないだろうか？

以上のように、「国民の教育権論」に代表されるような、教育における「リベラル」の重要な要素を構成する者たちが求めてきた「教師の教育の自由」は、それが実際に実現されたとき、教育現場の教師たちにとっては「牢獄」となり得たとも考えられるのである。同様に、社会からの「ゆとり教育」をめぐるかまびすしい批判、それらの社会的批判を受けたその後の文科省の「確かな学力」路線も半ば「自由からの逃走」として考えることができる。旧来型の「学力観」に変わる、「個性重視」、「自ら学び、自ら考える力」、という状況依存的、多元的、多義的な「学力観」に、人々は耐え切れなかったと考えることもできるのでないだろうか？このような意味で、「ゆとり教育」批判、「脱ゆとり教育」、「確かな学力」も、教育における「自由からの逃走」と捉えることができるだろう。

5. おわりに

本報告で明らかになったことは以下のとおりである。

1 章では、「リベラル」と「リベラリズム (Liberalism)」はそれぞれ「政治的立場」、「政治・社会哲学 (思想)」としての用語であり、両者の間には定義およびその起源にギャップがあることを明らかにした。

2 章では、教育における「リベラル」には「国民の教育権論」に代表されるような「国家からの自由」なかでも「教師の教育の自由」を求める立場と、「新自由主義」に代表されるような競争がもたらす「不平等からの自由」を求める立場、の2つの立場があることを明らかにした。なお、それらの教育における2つの「リベラル」はともに「リベラリズム (Liberalism)」における「消極的自由」(〇〇からの自由、介入の不在、)に位置づけられること。一方、政治・社会哲学の領域において「消極的自由」の不十分さに注目が集まっているということについても明らかにした。

3 章では、教育における「リベラル」、「リベラリズム」の困難①として、政治・社会哲学における「リベラリズム (Liberalism)」中でも「他者による介入の不在」を求める「消極的自由」を教育の領域にそのまま適用することの困難について広田によりながら整理した。一方、2 章で指摘した「消極的自由」の問題点の1つすなわち「選択肢が行為者にとって現実的にアクセス可能なものであるかどうかを度外視する視点」を乗り越える上で、馬上がケイパビリティ・アプローチを参照しているように「積極的自由」について再考しようとする動きも出てきていることを明らかにした。2 章の、宮寺がラズの理論を基に考える「自由の実質化」についての議論も教育における「積極的自由」を求めていこうとする試みと見ることができる。

4 章では、教育における「リベラル」、「リベラリズム」の困難②として、政治・社会哲学におけるあるいは社会現象としての「自由からの逃走」(フロム)、「自由という牢獄」(大澤)と同様に、教育の領域においても「自由からの逃走」とも言うべき現象が見られることを明らかにした。すなわち、それは教育における「リベラル」中でも「国民の教育権論」が求めてきた「国家からの自由」そして「教師の教育する自由」から教師自身が「逃走する」、あるいは教師がその配分された自由を「もてあます」状況が生まれていることを、筆者の生活科や総合学習に関する社会調査から明らかにした。すなわち、新聞記事の分析からは、生活科では当初教師の「自主性」、「創意工夫」を求めて、教科書の作成は考えられていなかったが、教師たちからの不安がよせられ、あえなく文部省は教科書を発行することを決めたことが明らかになった。また、ある教師へのインタビュー調査の分析か

らは、生活科が次第に「そんなになん時間も外に出て遊ぶわけにはいかない」、「なん時間もかからない」と他の活動に置き換えられていくような事例も存在することを明らかにした。また、これらの「教師の教育の自由」からの「逃走」が、その後、政府・文科省による近年の教師の力量・資質に対する厳しいまなざしにつながったこと、また「確かな学力」という「新学力観」に比べてやや狭い学力観へと舵が切られたこと、というようにいわば反動をもたらしたことを指摘した。

以上のように、教育における「リベラル」と「リベラリズム」は、政治・社会哲学における「リベラリズム」の発展と無縁ではなく少なくない影響を受けていることが見て取れた。また、一方でそれらの政治・社会哲学においてあるいは現象として近年課題となっている「自由からの逃走」あるいは「全体主義」が教育の領域においても見て取れることも明らかになった。今後は、さらに調査を進め、教育の領域における「自由からの逃走」の実態およびその背景について実証的に明らかにしていきたい。

引用文献

- 1) 宮寺晃夫, 2000『リベラリズムの教育哲学』勁草書房。
- 2) 井上達夫, 2015『リベラルのことは嫌いでも、リベラリズムは嫌いにならないでください—井上達夫の法哲学入門』毎日新聞出版。
- 3) 斎藤純一, 2005『思考のフロンティア 自由』岩波書店。
- 4) 宮寺晃夫, 2000『リベラリズムの教育哲学』勁草書房。
- 5) 広田照幸, 2009「社会変動と『教育における自由』」広田照幸責任編集『自由への問い5 教育—せめぎあう「教える」「学ぶ」「育てる」』岩波書店, 203-226頁。
- 6) 馬上美知, 2006「ケイパビリティ・アプローチの可能性と課題—格差問題への新たな視点の検討として（緊急特集「格差社会」と教育の課題）」『教育学研究』第73巻第4号, 98-108頁。
- 7) エーリッヒ・フロム（日高六郎訳）, 1951『自由からの逃走』東京創元社。
- 8) 大澤真幸, 2015『自由という牢獄 責任・公共性・資本主義』岩波書店。

参考文献

- エーリッヒ・フロム（日高六郎訳）, 1951『自由からの逃走』東京創元社。
- 広田照幸, 2004『思考のフロンティア 教育』岩波書店。
- 広田照幸, 2009「社会変動と『教育における自由』」広田照幸責任編集『自由への問い5 教育—せめぎあう「教える」「学ぶ」「育てる」』岩波書店, 203-226頁。
- 藤井聡, 2015『（凡庸）という悪魔—21世紀の全体主義』晶文社。
- 藤田英典, 2005『義務教育を問いなおす』筑摩書房。

- 藤原顕, 2007「現代教師論の論点」グループ・ディダクティカ編『学びのための教師論』勁草書房, 1-25頁。
- 井上達夫, 2015『リベラルのことは嫌いでも、リベラリズムは嫌いにならないでください—井上達夫の法哲学入門』毎日新聞出版。
- 北田暁大, 2007「現代リベラリズムの冒険」仲正昌樹・清家竜介・藤本一勇・北田暁大・毛利嘉孝『現代思想入門 グローバル時代の「思想地図」はこうなっている』株式会社 PHP エディターズ・グループ, 160-196頁。
- 馬上美知, 2006「ケイパビリティ・アプローチの可能性と課題—格差問題への新たな視点の検討として（緊急特集「格差社会」と教育の課題）」『教育学研究』第73巻第4号, 98-108頁。
- 宮寺晃夫, 2000『リベラリズムの教育哲学』勁草書房。
- 宮寺晃夫, 2004「『規制緩和』後の国家／市場と教育—配分主体の特定化をめぐる—」『教育学研究』第71巻第2号, 24-35頁。
- 宮寺晃夫, 2009「自由を／自由に育てる—「教育の私事化」と公共性の隘路」広田照幸責任編集『自由への問い5 教育—せめぎあう「教える」「学ぶ」「育てる」』岩波書店, 75-99頁。
- 宮寺晃夫, 2012「『正義』と統合学校の正当化—個人化のもとで教育機会の実質的平等を確保する—」『教育学研究』第79巻第2号, 2-13頁。
- 長尾彰夫, 2009「教育改革のポリティックス分析—新たな「教師論」の構築に向けて」アップル・ウィットティ・長尾編著『批判的教育学と公教育の再生』明石書店, 147-167頁。
- 仲正昌樹, 2003「『不自由』論—「何でも自己決定」の限界」筑摩書房。
- 仲正昌樹, 2007「『自由』は定義できるか」バジリコ出版。
- 仲正昌樹, 2009『今こそアレントを読み直す』講談社。
- 中島岳志, 2013「『リベラル保守』宣言」新潮社。
- 大橋隆広, 2007a「教師のライフヒストリーから見るカリキュラムの変容」『広島大学大学院教育学研究科紀要第三部教育人間科学関連領域（56）』109-115頁。
- 大橋隆広, 2007b「1990年代における生活科の変容」『教育学研究紀要（CD-ROM版）』第53巻, 276-281頁。
- 大橋隆広, 2009「イデオロギーの対立から見るゆとり教育」『カリキュラム研究』第18号, 87-100頁。
- 大橋隆広, 2014「教育の『自由化』と教師の教育の『自由』—教育をめぐる2つの『対立』とその『解消』」『教育学研究紀要（CDROM版）』59, 73-78頁。
- 大桃敏行, 2009「教師の教育の自由と親・住民・行政」広田照幸責任編集『自由への問い5 教育』岩波書店, 100-129頁。
- 大澤真幸, 2015『自由という牢獄 責任・公共性・資本主義』岩波書店。
- 大塚桂, 2014『リベラリズムの論理』泉文堂。
- 斎藤純一, 2005『思考のフロンティア 自由』岩波書店。
- 高橋哲, 2005「教育の公共性と国家関与をめぐる争点と課題」『教育学研究』第72巻第2号, 245-256頁。