

民主主義の危機と教育

松下良平

(金沢大学人間社会研究域学校教育系教授)

問題の所在——教育によって民主主義の危機は克服できるか？

今日、民主主義は成熟してきているのだろうか、それとも危機を深めつつあるのだろうか。たとえば、NPOやNGOなどによる市民活動・民間活動が活性化しつつあること、十分とはいえないにしても女性や障害者や外国人の社会参加の可能性が広がったこと、インターネットによって多くの人が表現の自由を享受できるようになったこと、行政機関などの情報公開や法令遵守が進んだこと、政治家や官僚などの特権や独善に対する目が厳しくなってきたこと、等々に目を向ければ、民主主義は成熟してきているとみなすことができよう。けれども、言論が単純化や画一化を志向し、わかりやすいキャッチコピーや巧妙に演出されたパフォーマンスに人びとの政治的判断が振り回される傾向にあること、少数派の見解が無視・排除されがちなこと、一部のエリートや専門家の発言力が強まる一方で一般の人びとの政治に対する無力感は深まり、選挙投票率も若年層は

ど低く、民主主義の原義ともいえるデーモクラティア^{II}「民衆の自己統治」を人びとが放棄しかかっていること、等々に目を向けると、民主主義は形骸化の一途をたどり、まさに危機に瀕しているということもできる。本稿は、民主主義の成熟と危機の関係を見据えながら、特に教育の問題に焦点を当てて、この民主主義の危機にどのように対応すればよいかにについて考察することを目的とする。

教育に焦点を当てるのはほかでもない。このような危機を目の前にして多くの人が考えるのは、民主主義の危機を乗り越えるための、教育を新たに導入することだからである。市民教育、政治教育、公民教育、道徳教育等々、名称はさまざまであるが、教育によって、政治や社会参加や自治に関心をもち、批判的で自律的な精神をもって社会や政治について議論を交わしたり公共生活に参画したりする人間をつくりだそうというわけである。このような試みが功を奏す場合はもちろんあるだろう。しかしながら、そこには同時に大きな落とし穴も待っている。

多くの人は教育を一種のブラックボックスとみなしている。教育とは意図や目的に従って能力や態度を変容させるための装置であり、教育をすれば、たとえ不十分であっても一定の期待される成果が出るはずと考えている。けれども、実際には教育は、教育する側の意図や目的とは異なるものを多様に産出するばかりか、当初の意図や目的をまったくいっていいほど裏切る可能性も秘めている。一般に教育は人間を合理的にコントロールする装置とみなされているが、実際には教育は、オートポイエティックな（自己生成的な）システムともいえる人間にとつていわば外部環境にほかならず、教育を行ったとしてもシステムが産出する内容（要素）やその方向性はあらかじめ決まっているわけではないのだ¹。

だとすると、民主主義の危機を克服するために一定の教育を行ったとしても、予期に反して当初の意図や目

的に背く事態がもたらされる可能性がある。とりわけ、その教育が、近代に誕生し学校を通じて今日の人びとになじみ深いものとなった〈教育^{エデュケーション}〉、すなわち手段に工夫を凝らし適切な道具や仕掛けを用いることによって目標の達成をめざす〈教育〉である場合、皮肉なことに全体としては、民主主義の危機がますます進行する可能性のほうが高いと考えられる。しかも、〈教育〉を受けるほどに、その危機は自覚されず、むしろ積極的に受け入れられるようになろう。

本稿では、一定の政治的状态を目的とし、それを教育という手段によって実現しようとする考え方を問題にする。民主主義の危機を克服しようとして新たな〈教育〉が要請されるとき、皮肉にも民主主義の危機はさらに深刻化していくという逆説について論じてみたい。もっとも、その逆説を指摘することがここでの最終的な目的ではない。民主主義の危機を認識し、それを乗り越えていくための一つの契機となるような根源的な教育^{ラディカル}を〈教育〉の外部に模索すること、そしてそれを根源的な民主主義を取り戻す試みと結びつけること、これが本稿の本来の課題なのである。

以下、まず民主主義の危機と成熟の関係について考察する中で、民主主義の危機の中身について説明する(一)。次に、〈教育〉がある種の民主主義と相互依存の関係にあることを明らかにし、〈教育〉が民主主義の危機を下支えしていることを確認する(二)。以上の考察から、民主主義の危機を克服するためには教育観の転換が必要であり、それは同時に根源的な民主主義を要請することでもあるとする結論が導き出される(三)。

一 民主主義の危機と成熟の表裏一体

1 経営民主主義がもたらす民主主義の成熟

民主主義の原点がギリシアのポリス（都市国家）やローマのレース・プーブリカ（共和国）にあるとみなす人びとは、言論の自由な交換・闘争や、共通の事柄への市民の関与や参加を民主主義の本質とみなす。そのため、今日の民主主義論においても、言説の公共空間を舞台とする「討議」「熟議」「民主主義」(deliberative democracy)や「闘技民主主義」(agonistic democracy)を説く論者や、公共生活への関与や自治への参加を説く「市民的共和主義」(civic republicanism)を民主主義の基礎にしようとする論者は少なくない。

ところが、学問的世界から社会一般に目を転じると事情は一変する。現代日本の人びとの多くが民主主義と考えているのは、こうした対話や参加を必要としないどころか、むしろ遮断することによって成立する民主主義だからである。それは、人と人のつながり、共同体の記憶や歴史、それらが根ざしている場所といったものを漂白し、私的欲望の主体に切り詰められることによって成立する抽象的な「自由な個人」を前提とした上で、平等な「自由な個人」による多数者支配として民主主義を捉える。固有の生のコンテクストを剥ぎ取られた平等な「自由な個人」が統治主体であるとき、民主主義の政治がめざすのは、最大多数の欲望や選好を束ねて権利や社会的ニーズに仕立て上げ、行政組織だけでなく市場や「民間の力」をも通じて、それを効率的・効果的に実現することにほかならない。

効用（財から得られる主観的満足）や自己利益を追求すること（個人の生の経営）を権利として各人に等しく承認した上で、人びとの集合的利益やニーズの実現（集合的な生の経営）のために、科学技術、情

報（通信）技術、人材開発のための諸装置、さらには民間企業の組織マネジメントやガヴァナンスの手法といったものを積極的に活用しようとするこの民主主義を、ここではその目的と手法に照らして経営民主主義（managerial democracy）と呼ぶことにする。経営民主主義が情報公開や法令遵守や説明責任をとりわけ重視する理由も、政策を立案・実行する組織のガヴァナンス尊重の姿勢に由来するといつてよい。ちなみに、シユンペーターが切り開き、アンソニー・ダウンズが発展させて、二〇世紀の後半に勢いを強めたこのタイプの民主主義は、その手法を強調して「民主主義の集計（aggregate）モデル」⁽⁵⁾、「集計民主主義」（aggregate democracy）⁽⁶⁾などと呼ばれることが多い。それをここであえて経営民主主義と呼ぶのは、このタイプの民主主義の今日の特徴を（その手法のみに目を向けることなく）できるだけトータルに浮かび上がらせるとともに、後述のように教育問題との関連づけをよりわかりやすく行うためである。

かくして、経営民主主義の枠組みに従えば、特権的な地位や身分をもつ個人や集団——政治家・政権党や大企業だけでなく、近年では官僚・公務員・マスコミ・労働組合などにも及びつつある——の権力や既得権益を批判し、多数者が支持する権利や権力を追求することこそが民主主義の政治ということになる。すなわち、非特権的な多数者の欲望を世論調査やマーケティングなどの手法を通じて探り出し、それを政策という形にして——政党や政治家の場合は「マニフェスト」に書き込んで選挙民との契約として位置づけ——実現をめざすことである。

もつとも、現実はどう少し複雑であり、欲望の多様化が進行する中では、これとは逆向きの動きも同様に民主主義の政治として位置づけられることが少なくない。すなわち、政党や政治家が、マスメディアや各種の広告的手法を利用したり、大衆の不満や不安に訴えかけたりすることによって多数者の支持や同意を取り付け

(選挙での勝利や支持率のアップ)、そこで得られた政治的権力を利用して、官僚や専門家が独断的に決定した政策を実行に移していくことである。いずれにせよ、このような(二重の)意味で、今日の経営民主主義が大衆迎合としてのポピュリズムを招き寄せる論理を胚胎していることは間違いない。

とはいえ、経営民主主義が、歴史的・社会的な制約を乗り越えてより多様な人びとを「平等で自由な」統治主体として位置づけ、各人の選好(の表明)や権利(の要求)を尊重したり、個人や集団の特権や独善に批判的であったり、市民活動や民間活動を奨励したり、情報公開や法令遵守に積極的であったりするのは事実である。それらの事実に目を向けるかぎりでは、そこに民主主義の成熟を見るのはひとまず理に適っているといつてよい。

2 経営民主主義の肥大化がもたらす民主主義の危機

歴史的にみれば、経営民主主義は西欧近代に誕生した自由民主主義の嫡子であり、その一つのヴァリエーションである。万人の平等な自由を唱え、人びとに一定の幸福をもたらし、そして実際にも多くの人びとから支持されているかぎりにおいて、今日の民主主義社会が経営民主主義を拒否することはまず無理だといつてよい。しかしながら、経営民主主義が、経済のグローバル化や市場化に促されながら、言論の交換や能動的な参加や自治を説く根源的な——民主主義のルーツである古代民主政に由来するという意味で根源的な——民主主義から切り離されて自己増殖し、肥大化していくとき、経営民主主義は民主主義の跛行形態とでもいうべきものに顛落する。

わかりやすいところから指摘すれば、大衆迎合としてのポピュリズムが勢いを増し、一部の政治エリート・

企業エリートによる政治権力を正当化するものとして民主主義（多数者の支持）が利用されるようになることである。あるいは、集合的利益や多数派の選好を優先する政治のために、政治的（政党間の）対立や争点が見えにくくなり、人びとが政治に無関心になることである。また、そのような事態を背後から支えるかのように、人びとが政治家や行政者に政治や統治を丸ごと委ねて、ショー化した選挙や政治家のスキャンダル以外には政治に関心を示さなくなるどころか、次第に選挙にさえ行かなくなつて、自己統治としての民主主義を自ら放棄し始めることである。さらには、多数派になれなかった人びとや少数派の主張が無視されることによって、政治に対する無力感が広がり、その反動として原理主義や排外主義が（時に暴力を伴いつつ）台頭することである。あるいはそれらの厄介事の裏側で、少数の富裕層が公共空間から撤退し、安全で快適な私事化された特権的空間に逃げ込んでいくことである。

いずれにせよ、この経営民主主義に特徴的なのは、社会と個人の双方の歴史が重層的に織り込まれた生のコンテクストに根ざした個々人の声、すなわち互いに共約不可能な差異や固有性に満ちた多様な声を捨象するということである。それゆえ当然のことながら、そのような個人のあいだでなされる多義的であらかじめ方向づけられていないコミュニケーション（討議や公論）に政治的な意義が認められることはない。ここでは、中間的な集団や共同体が政治的に本質的な意義をもつものとして位置づけられる余地はないのだ。「自由な個人」の多数派の意思を客観的に確定し、着実に実行していく政体（国や地方自治体）があれば十分なのである。人びとの声からあいまいで複雑で理解困難な部分を削ぎ落とし、少数の反対意見は断固として斥け、効用の計算によって得られた多数派の要求を、政治の専門職たる政治家と行政組織が効率的に・スピーディに・確実に（時には超法規的行動も辞さず）実現してくれば（そしてそのことをデータや根拠^{エビデンス}によってきちんと検証し

てくれれば)それで十分であり、一人ひとり異なる私的な要求には政治は口出ししない方がよいのである。

もつとも、経営民主主義が討議や公論を重視する民主主義に一定の理解を示す場合もないわけではない。公共への奉仕や相互扶助を説く類の共和主義についてはむしろ熱心に支持するときもある。けれども、経営民主主義では、討議や参加はせいぜい民主主義のお飾りや討議民主主義論者へのリップ・サービスとみなされたり(形だけの「タウン・ミーティング」「パブリック・コメント」や審議時間の消化が目的であるかのような議会)、少数者≠不満分子のガス抜きとして位置づけられたり(害の少ないデモや政治集会)、「公」の政治から漏れ落ちた部分の埋め合わせとして便宜的に利用されたり(ボランテアやNPOやNGOの活動)するだけなのである。

差異や固有性の隠蔽、異者同士が議論を交わす公共圏の収縮や矮小化は、さらに深刻な問題を引き起こす。人間や社会のあり方から多様な可能性が奪われ、生きる目的が自己保存に、幸福が効用に、よき社会が集合的欲望を満たしてくれる社会に切り詰められて、生が均質化・画一化し、単調なものとなるからだ。すなわち、固有な存在として他者の前に現われる機会を奪われた人は、多忙^{ビジネス}さに駆り立てられながら、単に今日の命を明日につないだり、自己利益を追求したりするためだけに生活するようになり、異他的な人や出来事とかかわって自己が変容する悦びのない世界、過去も未来も現在の延長でしかない(つまり固有の過去や未来をもっていない)、のっぺりした世界を生きるようになる。その結果、幸福といった生の目的さなどこか輪郭が曖昧になり、そのような生の退屈さや不安を紛らわしてくれる商品を多様に消費することにもつぱら関心を向けるようになるのだ。このような状態は、一五〇年以上前にトクヴィルが懸念していた「民主的独裁制」^[7]とかなり類似している。より包括的な民主主義観に立つと、それはもはや民主主義の危機と呼ぶほかない状況なのである。

もちろん、こうした現象は現代日本社会に特有のものではない。同様の現象は今日、新自由主義的な政策のグローバル化によって急速に勢いを増しながら、むしろ世界各地に広がりつつある。たとえばコリン・クラウチは、欧米諸国家に広く見られる、政治エリートの成長と大衆の政治参加の衰退によってもたらされる民主主義の危機を「ポスト・デモクラシー」と呼んでいる⁽⁸⁾。また、シエルドン・ウォリンは、現代アメリカ社会に見られる同様の危機的狀況を、市民の「動員体制」に基づいたナチズムとは異なり、市民の「脱政治化」や無力化に支えられた新種の全体化する権力⁽⁹⁾「スーパーパワー」支配によるものとみなし、「逆立ちした全体主義」という挑発的なことばで表現している。しかも皮肉なことに、民主主義のこのような空洞化の裏側では、「巨大国家」としてのアメリカは、外交上の覇権拡張のために、歴史や地域のコンテクストから切り離され、普遍的で抽象的な価値・モラルに仕立て上げられた「民主主義」を積極的に利用しているのである⁽¹⁰⁾。

さらにいえば、経営民主主義の肥大化がもたらす民主主義の危機は教育の世界の内部にも侵入しつつある。集合的な利益の最大化のために、平等の価値を損なうことも厭わずエリートの教育が優遇され、教育機会や学力の格差拡大によって一部の子ども・若者の社会権が侵害される事態も発生しているとき、教育の民主主義もまた危機に瀕しているといわざるをえない。そしてこの現象もまた日本だけでなく欧米諸国に広く見られるのである⁽¹¹⁾。

かくして、経営民主主義が支配的になるにつれて、少なからぬ人びとが民主主義に対してアンビヴァレントな感情を抱くようになる。そこから得られる恩恵やメリットを享受しながらも、同時に民主主義に対して不満や幻滅を感じるようになるのだ。それに伴って、プラトンやニーチェをルーツとする反民主主義の主張がにわかにリアリティを帯び、説得力をもって迫ってくるようになる。日本ではそのような民主主義が「欲望民主主

義」や「戦後民主主義」と呼ばれることもあるが、いうまでもなく「欲望」や「戦後占領政策」が民主主義の危機や空洞化の原因なのではない。基本的には、公共の事柄（レ・ス・プブリカ）を扱うはずの政治がもっぱら私的な「家政」（オウコス）ばかりにかかずらうことから、民主主義の危機は派生していると考えられるからだ。

なるほど、私的なものである家政Ⅱ経済を「社会的なもの」として位置づけ、国民全体の生活を保障しようとする福祉国家の意義は大きい。^⑫とりわけ新自由主義的な政策によって「貧困」や生存権を脅かすほどの「格差」が問題になっている今日の社会では、福祉国家の成立に重要な役割を果たしてきた自由民主主義の系譜を安易に民主主義の危機の主犯格に位置づけると、民主主義の危機をいっそう深刻化させるだけに終わる可能性もある。とはいえ、薬も服用しすぎれば毒になるように、「社会的なもの」の過剰が政治による施しへの依存、各人の差異や固有性の隠蔽、公共圏の縮退を招くようになると、その副作用もまた際立ってくる。民主主義の危機は近代民主主義の成果と複雑に絡まり合っており、それへの対応は一筋縄ではいかないのである。

二 〈教育〉が支える民主主義の危機

1 経営民主主義を可能にする装置としての〈教育〉

経営民主主義の自己増殖や肥大化が民主主義の危機をもたらしにもかかわらず、それを「危機」として認識している人は必ずしも多いわけではない。なぜだろうか。そのことを「大衆」の無知のせいにするのは簡単だが、あまりにも安直な推論であり、実際にも大衆蔑視というシニシズムが生み出されるばかりで、問題解決にはつながっていない。そうであれば、まず問題にすべきは、事態を認識する者が置かれている政治的コンテ

クストのほうだといえる。というのも、それらの人びとは経営民主主義の拡大を民主主義の危機としてよりも成熟として見ることを迫る認識枠組みの中にいて、まさに「正しく」認識しているにすぎないという解釈も十分に成り立つからだ。だとすれば、ここでの問題は、経営民主主義の拡大を民主主義の成熟として見るように促す認識枠組みがどのようにして人びとの中に形成されてきたか、である。

それを解く重要なカギとなるのが、〈教育〉^{エデュケーション}にほかならない。〈教育〉の視線に満ちあふれた世界で生活し、〈教育〉の論理になじむことが、経営民主主義やその展開をよきものとみなして積極的に受け入れていく姿勢を生み出していくといえるからである。つまり、〈教育〉こそが経営民主主義を実現可能にし、再生産していく一方で、経営民主主義こそが〈教育〉の必要性や需要を生み出していくのであり、この意味で〈教育〉と経営民主主義は相互依存の関係にある。それゆえ、〈教育〉を受けるほどに経営民主主義の拡大を歓迎するようにするために、民主主義の危機が「危機」として映らなくなるのである。〈教育〉が社会に浸透するにつれて、民主主義の成熟と危機の区別が困難になり、民主主義は成熟しているという直観が危機に瀕しているという認識を洗い流そうとするのだ。以下では、〈教育〉と経営民主主義の相互依存関係の内実を説明することを通じて、〈教育〉がどのようにして民主主義の危機を下支えしているのかを明らかにしてみよう。

ここでいう〈教育〉とは、目的・手段の枠組みを用いて文化伝達や人間形成をしようとする試みのことである。すなわち、最適の道具や装置や仕掛けを用いて学習者を目標地点へ導いていく企てが〈教育〉にほかならない。今日では〈教育〉は文化伝達や人間形成のための普遍的な様式だと広く信じられているが、実際は西欧近代に起源をもつ、歴史的にみて特殊な教育の様式である。日本では、学校教育制度の導入に際して明治政府が欧米から移入したのが、この〈教育〉であった。

近代国家の確立に向けて、明治政府が「教育」という新しい教育装置を西洋から移入したとき、学校教育に担わされたのは、財や地位といった自己利益への欲望（個人の目標）を各人が追求することを通じて国家の目標を達成することであった。すなわち、個人が「立身出世」をめざすことを通じて、「殖産興業」と「富国強兵」に貢献できる国家有為の「人材」を育成することである。「教育」が担った課題は、もう少し分節化すれば次のようなものだった。①私的欲望の主体としての個人の創出、②国家の工業化・軍事化にふさわしい労働者・兵士（男性）、およびそれを家庭で支える「良妻賢母」（女性）の形成、③伝統的共同体から切り離された個人にとって紐帯であると同時に新しいアイデンティティの拠り所ともなる国家への忠誠心の注入。

「教育」に担わされた課題は、戦後も基本的には同じである。戦前と比べて変わったのは、①の個人の目標（自己利益）の追求に大きくスポットライトが当たるようになり、それがあたかも学校教育の本来の目的であるかのような様相を見せるときもある一方で、「戦前への反省」から③に対する警戒心が強まったことであり、さらに②に関しては、八〇年代半ば以降、めざす労働者の中身が工業社会型から情報消費社会型に切り替わったことだけであるといつてよい。

「個人の目標（自己利益）」の追求を通じて国家目標を達成するための教育」という構造も、そのまま戦後に引き継がれている。国家の目標が個人の目標を圧していた戦前と変わったのは、この二つの目標の関係が時代によって揺れ動いたことだけだといつても過言ではない。すなわち戦後は、(i) 国家の混乱の中で国家の目標から個人の目標が解放されていた戦後初期、(ii) 個人目標（自己利益）の追求が急速に促されていく一方で、個人目標の集約としての「国民」の目標と「国家」の目標のあいだでしばしば激しい「保革」の対立があった「五五年体制」の時代、(iii) 個人目標の熱心な追求と国家の論理の声高な主張とが並存する時代

(九〇年代以降の新自由主義と新保守主義の時代)、に大きく区分できるが、いずれの時代でも問題にされたのは両目標のあいだのバランスの取り方であった。

いずれにせよ、〈教育〉が担った基本的課題も、〈教育〉が個人目標の達成を通じて国家目標の達成をめざした点も、戦前と戦後で一貫している。そしてここから、経営民主主義の成立に際して〈教育〉の果たす役割が明らかにする。人びとは〈教育〉を受け入れることを通じて、個人による自己の生の(合理的な)経営、および国家による集合的な生の(合理的な)経営が民主主義的なものとして追求に値することを学んでいくのである。

まず、自己の生の経営にもつばら関心を寄せる「自由な個人」の創出に〈教育〉が果たす役割について見てみよう。伝統的な社会においては、地域共同体と結びついた仕事の共同体に参入し、先達(親方・師匠)をモデルとしながら実際の現場でその仕事にゆつくりとなじんでいく中で、見様見真似によって仕事に必要な技や知識や態度を自力で獲得していくことが学ぶということであった。そのためその「学び」は、地域や仕事の共同体のことは・人間関係・歴史・倫理・宗教といったものと深く結びついていた。それらが複雑に絡み合ったコンテキストの中で、それらを媒介(道具)としてなされるのが、伝統的な社会の「学び」だったのである。当然のことながら、そこでは自己もその土着のコンテキストの中に埋め込まれている。実際にもそこでは、人は基本的に地域や仕事の共同体の中で生きていくほかないのである。

それに対して、〈教育〉は、それを受ける者から共、同、体、のことは・人間関係・歴史・倫理・宗教といったものを奪い取る。その代わりに、人工的につくられた国家のことは・歴史・道徳・宗教を強制的に与える。だが、それらはもはやかつてのような「学び」のコンテキストとなるわけではない。新たに獲得すべきアイデン

ティティの構成要素として、コンテクストに依拠しない「学習」の内容となる。この「学習」の主体こそが自由な個人である。歴史や社会の諸条件に制約されず、「学習」次第で何でも欲望することができ、何にでもなれる人間のことである。〈教育〉を受け「学習」をすることによって、人は自分の人生を自ら自由に設計し、自らの力で経営マネジメントできるようになったのである。同時にこのことは、〈教育〉が土地と血縁に縛られていた身分制社会からの解放を促すことを通じて、民主主義を促すという考え方にもつながっていく。もつとも、ブルデューやボウルズ・ギンタス等々の教育の再生産論によれば、学校教育は全体としては階級・階層間の流動化を促さない。⁽¹⁾〈教育〉が各個人にもたらす自由にはかなりの限界があり、〈教育〉が前提としつつ創出しようにする「自由な個人」もある面ではフィクションといわざるをえないのである（三・二も参照のこと）。

次に、集合的生の経営こそが国家の民主主義的な目的であるとする考えの成立に果たした〈教育〉の役割について。学校〈教育〉を受け入れるにつれて、地域や仕事の共同体ごとに多様であった生の目的が、（各人の生の経営に加えて）国家の富や覇権の拡大に集約されていくことは間違いない。だが、この国民国家の富や覇権の拡大は、ある種の「集合的な生の経営」にはつながっても、民主主義にまで結びつくわけではない。そこに平等の契機がなければ、国家権力につながる特権的な階級・階層・身分のための集合的生の経営にとどまる可能性があるからだ。国民全体がその集合的生の中に組み入れられるようになる過程では、多種多様の政治闘争が必要だったことはいうまでもない。そのことを承知の上でいえば、国家による集合的生の経営を民主主義的とみなせるようになるためには、〈教育〉を通じた個人の生の経営が国民全体に開かれ、実質化すること、また必要不可欠だったのである。

その第一歩は、学校教育制度を機会均等という理念と結びつけることにある。門地血縁に依らない能力の開

発と人材の登用をめざし、学校教育制度は最初から「邑ニ不学ノ戸ナク家ニ不学ノ人ナカラシメン事ヲ期ス」〔「学制」序文〕と謳っていた。しかし現実にはこの平等＝機会均等にはさまざまな限界があった。かなり長い間、教育を受ける機会には男女間で大きな格差があったし、義務教育の年限も短く、（今でもある程度はそうだが）能力さえあれば義務教育段階以上の学校教育を自由に受けられるというわけでもなかった。だが戦後の教育制度改革を踏み台にして、高度経済成長がこの問題を打開していく。

学校教育制度が導入されても、第一次産業が中心の時代には、多くの人びとは家庭や地域での実地の「学び」によって仕事の仕方をつけていけば事足りたのであり、実際には学校教育に頼る必要性はあまりなかった（学習の本身や学歴が仕事に影響を与える可能性は小さかった）。人びとが学校の〈教育〉を受け入れるをえなくなるのは、第一次産業の従事者が激減する一方で第三次産業の従事者が急上昇し、第二次産業の担い手が会社に移る頃からであり、その大きな転換期となったのはいうまでもなく高度経済成長期である。その後、第三次産業の従事者が過半数を超えた七〇年代半ばには、高校進学率も九〇％以上に達するようになり、ほとんどすべての人にとって学校の〈教育〉を受けることなしに生業を得ることは難しくなった。

ここにおいて、各人の生の経営および国民全体の生の経営がともに全面的に〈教育〉に委ねられるようになり、ひるがえって〈教育〉を受け入れるほどに両者の追求が価値あるものとみなされるようになる。そのことがわかる格好の事例が「学力」問題にほかならない。そこでは、〈教育〉を通じた個人の学力向上や学歴獲得が、個人の生活（収入や地位）の向上を促すとともに、国民共通の利害＝関心事としての経済成長力や「国際競争力」を高めることも期待されているからである。

さらに〈教育〉が自己統治の契機とも結びつけられると、〈教育〉は民主主義の実現にとって本質的に必要

なものとみなされるようになり、〈教育〉と経営民主主義の結びつきは単に事実上のものではなく、権利上の承認を得るまでになる。ここで念頭に置いているのは、学校教育を通じて一定の知識や教養を国民に平等に与えること（そのために「すべての子どもの学力を保障すること」）が、自分自身や自分たちを取り巻く社会・自然を客観的かつ批判的に見つめる能力・態度の形成につながる、と考えられたことである。自分たちが置かれた歴史的・政治的状况を理解し、現状を変革するための知性や、人びとを結びつけるための「教養」の形成は、民衆による自己統治に大きな支柱を与える、と考えられたのである。

このような考えには真実の部分だけでなく幻想の部分も含まれているといえよう。だがいずれにせよ、こうした幾重もの回路を通じて、個人および国家レベルの生の経営のための〈教育〉（学校教育）は民主主義的なものとして正当化されるようになる。他方、その〈教育〉は、その潜在的な次元で、経営民主主義を是認する認識枠組みを人びとに身につけさせていく。このような意味で、〈教育〉という土台があつてこそ、経営民主主義の存立と再生産は可能になるといえるのである。

2 経営民主主義が要請する〈教育〉

各個人および国民全体の生の経営が〈教育〉に委ねられるようになると、そのような経営をもつと首尾よく行うために、より充実した〈教育〉を求めるようになる。〈教育〉によつて可能になった経営民主主義は、自らを発展させるために今度は〈教育〉の質的充実・量的拡大を要請するようになるのだ。ところが、学校教育制度の導入によつて国家がめざしていた目標が個人の「立身出世」を通じた近代化Ⅱ物質的に豊かな社会の実現であつたことを考えると、近代化を達成し、それゆえ「立身出世」の物語が終焉した今日の社会では、皮

肉にも個人の「学習」動機を調達することが困難になる。ここにおいて、〈教育〉の縮小および経営民主主義の揺らぎという新たな展開も一つの可能性として浮上する。けれども、少なくとも現時点では、現実は逆であり、〈教育〉への期待はむしろいっそう高まりつつある。その背景にはいったい何があるのか。

第一は、〈教育〉を通じた「立身出世」という物語の権威はたしかに失墜したといつてよいが、国家による集合的生の経営を合理化しようとする新自由主義的政策によって、逆に〈教育〉を受けなければ「負け組」に転落していくという別の物語が新たに生まれてきていることである。「富裕層をめざした競争」から「貧困層への転落を回避するための競争」へとという従来とは異なる方向で、〈教育〉を通じた個人の生き残り競争が始まったのである。しかもここでは、「学力」のみならず、「職業能力」や「コミュニケーション能力」等々、従来以上に多様な能力の開発が求められる。

第二に、グローバルな企業間競争、バブル崩壊に伴う財政出動や低成長や少子高齢化が引き起こす国家の財政悪化、顧客やステークホルダーとの契約や説明責任を重視するガヴァナンスの導入、等々が背景となって、「人材」の効率的な育成が求められ、そのために〈教育〉に期待が寄せられるようになってきたことである。人づくりについても、具体的な目標に沿った短期間での「目に見える成果」が求められるようになったのである。

第三に、少年犯罪、規範意識の低下、学力の低下や格差、いじめ、ニート、不安定な雇用、等々が国民的規模で問題視されるようになるにつれて、それらが〈教育〉の力によって合理的・計画的に解決すべきものとして位置づけられるようになったことである。いずれの問題についても、「本当に問題なのか」「どのような問題なのか（教育によって解決可能な問題なのか）」といった点で議論の余地がかなりある。しかしながら、人びと

の心理的不安に対応するためにも、そうした疑問を素通りして、(一定の期間内での「目に見える」形での)問題解決が〈教育〉に期待されるようになったのである。

ここに見られるのは、〈教育〉によつて実現可能になった経営民主主義が、今度は自己の維持・発展を図るために〈教育〉に対する必要や需要をつくりだしていくという循環的で相互依存的な関係である。すなわち、個人や国民の生の経営をめざしてきた〈教育〉が、今度はその生の経営をより露骨に「生存の経営」として位置づけ、その生存の経営をより効率的かつ確実に行うために〈教育〉に期待するようになったということである。

くわえて、ポスト高度経済成長の段階になると、〈教育〉は知識伝達や人間形成の手法ではなく生の様式にまで一般化されて、学校という空間を抜け出し、社会全体へと広がっていく。幼児教育や生涯教育や労働現場の教育にまで及んでいくだけではない。効果的・効率的な手段・手法を用いて自己や他者の知識・感情・身体をねらい通りに操作しようとする〈教育〉的な生の様式は、衣食住・娯楽・コミュニケーション一般等々、生活の隅々にまで及び、生産活動と消費活動の全体に広く浸透していくのである。

こうして、当初学校に依存する限られた階層の人びとにのみに受け入れられていた〈教育〉が、進学率の上昇と高学歴化によって多くの国民に長期にわたり受け入れられるようになり、さらには学校を越えて社会全体が〈教育〉空間化すると、それにつれて経営民主主義も威力をますます発揮するようになる。〈教育〉と経営民主主義のあいだにこのような意味で緊密な相互依存関係があるとき、〈教育〉を受け入れるほどに人は経営民主主義の拡大を当然のこととみなし、それを民主主義の成熟として見るようになる。だからこそ、そこでは「民主主義の危機」を認識するのが困難になるのだ。その結果、「民主主義の危機」を声高に叫

ぶことは特権的な知識人による民衆排除であり、民主主義に悖る行為だ、として非難される事態も時に生じるようになる。

五五年体制の下で教育の民主化を追求したいわゆる「戦後教育学」^①は、国家目標を押しつける公教育に「私事の組織化」としての公教育Ⅱ「国民教育」を対置したが、そこに込められていた国民共通の「発達権」や「学習権」の保障という意図は経営民主主義の奔流（自己利益の国民的規模での追求）に呑み込まれ、結果として「教育」の支配力の拡大という流れに棹さしてきた。今日の民主主義の危機を招来した原因の一端が「戦後教育学」にあるとすれば、まさに歴史の皮肉というしかない。「民主主義の危機は教育の世界の外側で（たとえば新自由主義的な政策として）発生し、その危機が教育の世界にも持ち込まれた」というように理解されることが多いけれども、それは現実の一端にすぎない。その現象の背後には、その危機を教育が土台のところを支えたり自ら招き寄せたりした側面も控えているのである。

三 民主主義の危機の克服に向けて——教育観の転換

1 〈教育〉における対話の排除

政治学においては、民主主義の危機をもたらす政治（ここで経営民主主義と呼んだもの）のオルタナティブが熱心に探究されている。公共圏での理性的・批判的討議を通じて合意形成をめざす討議民主主義は、ここで経営民主主義と呼んだものに対して批判的である（少なくとも集合的ニーズを公共圏での批判的討議なしに機械的に集計して決めるやり方には批判的である）。さらに、合意や共通性のもつ偏狭さや硬直性を警戒し、差

異や抗争の意義を説いて、討議民主主義に異議を唱える闘技民主主義は、経営民主主義にはいつそう批判的であるといつてよい。そのため、そうした政治学の観点に立てば、討議民主主義や闘技民主主義を学校（あるいはその他の教育機関）の中で学習させることによって、民主主義の危機を乗り越えようとする試みが提案されることになる⁽¹⁵⁾。

けれども、民主主義の危機が教育のあり方と深くかわっているのであれば、そのような試みはけつして容易ではない。政治学的理念としての討議民主主義や闘技民主主義を説くことと、学校でそれらを学ばせることのあいだには、架橋困難な裂け目がいくつも横たわっているからだ⁽¹⁶⁾。ここでは、それらのうち最も基底的と考えられる問題、すなわち政治教育や市民教育が試みられるコンテクストに注目する。討議民主主義や闘技民主主義を自ら実践してみるといふ試み（体験学習やアクティブ・ラーニングなど）を導入したとしても、その試みが行われる学校という場、つまりその試みを理解し実践する教育的枠組みのもつ政治性に目を向ければ、当初の意図に背く事態が生じかねないという問題について考察する。

学校が基本的に〈教育〉の場であり、経営民主主義の存立と正当化が〈教育〉に依存しているのならば、民主主義の危機を克服しようとして新たな教育（市民教育や政治教育）を導入しても、事態をさらに悪化させるばかりであり、むしろ逆効果になろう。その結果、「いくら熱心に教育しても状況は改善しない」「一部のエリートやヤル気のある者にしか効果はない」などと、若い世代への失望や諦めばかりが広がることにもなりかねない。そのような事態を避けるために、まずは〈教育〉がどのような形で討議民主主義や闘技民主主義を排除していくのかについて確認してみたい。

政治学的には討議民主主義と闘技民主主義のあいだの論争こそが重要であろう。けれども、民主主義の危機

への対応という観点に立てば、その論争よりもさらに基底的な次元から捉えたときの民主主義——その意味で根源的な民主主義——にこそ、まずは目を向ける必要がある。経営民主主義のオルタナティブという点では共通する討議民主主義や闘技民主主義を、ここでは引つ括めて対話民主主義 (dialogic democracy) と呼ぶことにする。

かくして対話民主主義とは次のような試みを指す。すなわち、異他的な生き方や考え方と出会ったとき、特権的な〈存在〉や客観的な〈真理〉や確実な〈知識〉に寄りかかって一方的に切り捨てたり、安易に自らの同類とみなしたりするのではなく、その異他性についての理解を深め、自らを批判的に捉え直すことによって、両者が共有できるものを新たに創造する試みであり、あるいは「刺激的で実りある不一致」を保持しつつ共生するための「会話」(conversation)¹⁷⁾を続けようとする試みである。相互に還元できない固有の存在としての人が、答えを容易に見いだせない問題に直面したときに、対話の中で関係(人・モノ・出来事との関係)を組みかえ、そして自己を編み直すことを通じて問題を打開しようとする——解決するだけでなく、やむをえない場合には妥協したり、問題を宙づりにしたりする——試みである、といいかえてもよい。¹⁸⁾

対話民主主義とは、異質で多様な見方を糧とすることによってよりよき社会をつくりだしていこうとする自由な解釈学的実践として、自由民主主義のもう一つのヴァリエーションであり、(経営民主主義とは異なつて)公共的生活や共同体実践への参加や関与を必要とする。それは一つの現実態であると同時に、原理的に完成することのない、プロセスとしての民主主義なのであり、(デリダから借用して)「来るべき民主主義」と呼んでもよい。

では、〈教育〉はどのようにして対話民主主義を排除しようとするのだろうか。後述するように(三・2)、

教育と対話は本来密接に結びついている。対話とは、異他的な他者同士が互いに相手の見方・考え方に耳を傾けることによって、相互に自己変容を遂げていくことである。その意味で、対話とは人間の成長にとって本質的に必要なものであり、対話の喪失は成長の困難へと必然的につながっていく。

ところが、〈教育〉は他者と対話しようとする姿勢を学習者に求めない。〈教育〉はさまざまな手段を用いることによって学習者を目標地点に導いていこうとする。そのような手段の中には、ことば・記号やモノ・コト（いわゆる教材・教具）だけでなく、人（個人や集団）も含まれる。しかしながら、そこで学習者が出会う人は、あくまでも学習者自身の目標達成を可能にし、容易にしてくれる「道具」でしかない。これは〈教育〉の基本構造に由来する。〈教育〉においては、その過程で出会うことばやモノや人は、目標を合理的に達成するための手段として、あらかじめ意味づけられた上で計画的に選択され、系統的に配備されている。したがって、合理的に設計されたこの人工空間で出会う人は、考え方のヒントをくれたり、答えの求め方を教えてくれたりするが、そこでの課題を達成したらもうその人に用はない。人とじっくり向き合い、手探りで互いの状況をつきあわせ、「台本」にないことばや感情を交わすことによって想定外の意味を紡ぎ出すことなど、〈教育〉にとっては時間と労力の無駄でしかないのである。

もっとはつきりいえば、学習者を一定の目標地点へ導くための〈教育〉では、学習者が互いに他者や異者であることは必要ないばかりか、むしろ克服すべき事態なのである。〈教育〉とは他者や異者を正当な「われわれ」の側に組み入れることであるから、できれば他者や異者など最初から少ない方が好都合であり、そのほうが教育の効果・効率性も高まるのである（たとえば「習熟度別学級編成」の論理）。同じ理由により、各人が固有な存在として自己を現すことも〈教育〉では求められない。むしろ教育する側から承認される（肯定的

に評価される) ように自己の固有性を隠したり消したりすることが求められるのである。なるほど、学校教育においても、学習者が互いに他者や異者であること、そしてそのような他者や異者と対話することが勧められるときがある。しかし、それもふつうは、目標達成を確実にするための仕掛けでしかない。つまりそこでは、あつざりと目標⇨価値を達成するよりも、あえて反価値や非価値と向き合い、それらを自覚的に否定する経験を経た方が目標⇨価値がしっかり身につくという考えが前提になっている。したがって、教育する側のそのような意図が学習者に見え透いてしまうと、あえて自己否定を強いる「いやらしいもの」「まわりくどく余計なもの」として学習者は対話を選けるようになる。

もともと、純粹な〈教育〉空間というのはありえない。学校の教室であっても〈教育〉の視線の届かない隙間がそれなりに存在しており、そこでは子どもたち相互の他者性があらわになって、考え方のぶつかり合いとしてのケンカが起ることもあれば、対話が生まれるときもある。けれども、昨今のようにあらゆることが教育によって解決すべき問題として位置づけられ、そうした隙間や余白や「アソビ」の空間までも次々と〈教育〉によって埋められるだけでなく、さらに〈教育〉の確実性も求められるようになっていくと、対話やその未熟な形態としてのケンカが生まれる余地はいっそう狭まっていく(代わりにいじめや嫌がらせは増えるだろうが)。そのとき、対話の否定・排除を通じて〈教育〉は、対話民主主義の核心部を根元から蝕んでいくことになる⁽¹⁹⁾。

近年、国家が担ってきた「公」^{おおよび}としての公共と異なる「新しい公共」という考え方に立って、参加型・対話型のシティズンシップ教育が提唱されつつある。フォーマルあるいはインフォーマルなレベルで市民社会に討議民主主義の実践を導入したり、親密圏における問題解決にも熟議を取り入れたりしようとする動向もあ

る。²⁰ 民主主義の危機を考えると、いずれも興味深く、積極的に評価すべき点をもっている試みだといつてよい。

けれども、〈教育〉という考え方に縛られているところでは——典型的には学校だが、すでに指摘したように学校外での教育的試みも〈教育〉の思考に絡め取れている場合がかなり多い——、それらの教育が実践されても、本来の趣旨がねじ曲げられ、個人や集団の生の経営の論理に絡め取られてしまう危険性はけつして小さくない。たとえば、ボランティアやNPO等々での市民的活動や学校内外での討議の実践が、就職・キャリア形成のための実績づくりや学校での単位認定のための道具になったり、国家や企業の利益のために自発的・強制的に動員される無償の労働力となったり、場合によっては「多数者の専制」や排外主義に貢献したりするということである。

それ以前に、もっと深刻な問題に直面する可能性さえある。〈教育〉の世界にどっぷり浸かって、他者と對話しないことを習性としてきた人びとにとっては、討議に参加しようという意欲をもつこと、すなわち對話しようとする姿勢で人と向き合うこと——そのことは饒舌とか議論下手とは関係がない——それ自体がそもそも非常にハードルの高い課題となろう。今日の日本では、これは若い世代を中心にすでにかなり進行している事態ではなからうか。

民主主義の危機を下支えしている〈教育〉のあり方を問い直すことなしに、その危機を克服するための教育をいくら積極的に導入したところで、皮肉にも失敗に終わる可能性が高い。民主主義の可能性を切りひらこうとする政治学は、政治学が理解され実行されるコンテクストに無自覚なままだと、失望しか残さないかもしれないのである。

2 対話としての教育

民主主義の危機を乗り越える方途はどこにあるのだろうか。これまで述べてきたことを踏まえていえば、二方向からの作戦が必要になるが、幸いなことにこの二つは根っ子のところであつてつながっている。

必要なものの一つは、〈教育〉とは異なるより豊かな教育を探究することである。民主主義の危機が経営民主主義の肥大化によつてもたらされ、経営民主主義が〈教育〉という土台によつて支えられているとき、すでに確認したように、対話民主主義（討議民主主義や闘技民主主義）の実践をただ対置するだけでは民主主義の危機は乗り越えられない。経営民主主義を内側から揺さぶり、対話民主主義の実践が無力化・矮小化されないようにするためには、その実践を受け入れる素地をもった教育を〈教育〉のオルタナティブとして構想することが必要になつてくる。

その教育をここでは対話としての教育と名づけよう。すなわち、異他的な文化への参入や他者との出会いを通じた自己変容＝成長をめざす教育である。未知の文化に参入したり、自分とは異なる考え方や見方と出会つたりして、それらと対話＝格闘する中で、自己と他者や社会との関係を編み直し、より充実した自己、新たな自己へと成長していく過程としての教育のことである。

この対話としての教育の基本理念は、近代以前から存続し、時には民主主義に背くとも考えられてきた先述（二・一）の伝統的な「学び」の中に埋め込まれている。「学び」は類人猿の学びとも親近性があり、〈教育〉や「学習」よりもはるかに長い歴史をもつだけでなく、洋の東西を問わず存在していることを考えると、「学び」を基盤とする対話としての教育は根源的な教育であるといつてもよい。徒弟制の中での学びから現代のプロフェッショナルなエキスパートの学びまで文化的な多様性は大きいが、その基本的な骨格を描くことは不可

能ではない。この教育は、伝統的社会における「仕事の共同体の中での学び」を現代社会の条件にふさわしく再構成する——たとえば「対話」や「成長」という近代的概念によって再解釈する——ことによって得られる。「教育」と対話としての教育は、特に他者との関係に焦点を当ててまとめれば、次のような点で原理的に異なっている。

〈教育〉は目標—手段関係のシステムであり、その成功は目標に対する手段の適切性に依存する。〈教育〉とは、合理的な計算を経て設定され、系統的に配置された諸課題を一つひとつこなしていく「学習」を促す活動にほかならない。そこで前提とされている学習者は、〈教育〉的はたらきかけと本人の努力次第で「何にでもなれる」(どのようになっても操作される)自由をもつ一方、歴史や社会あるいは他者とかかわる必然性がなく、むしろそれらとの関係を断ち切って目標をめざすことが求められる孤立した個人である。そのため、〈教育〉というシステムを駆動させるためには、システムの外側から学習への(外的・内的)動機づけを行ったり、インセンティブを与えたりすることが欠かせない。

それに対して、対話としての教育は、よりよき活動(アリストテレス的な意味での「実践」)を営むことそれ自体が学びになることに着目する。そこでは、活動のよきモデルや実践共同体が共有している善の基準から各人固有の評価眼≡鑑識眼を自ら構築し、それに従ってよき活動をめざすことが学びになる。この鑑識眼に従って、自己の活動を反省し、課題を見つけ、よりよき達成をめざして工夫を重ね、自己の活動の全体を再組織化していくことが学ぶということなのだ。そのため「学び」では「学習」のような外部からの動機づけは必ずしも必要でないし、「学習」のように活動の外部に目標をもつ必要もない。自らの技や能力を高めることで活動が(辛いながらも)好きになることや、その活動に責任を負おうとすること——実践共同体の中の過去や

現在の人びとが「呼びかける声」に応答しようとする——が「学び」を駆動させるからである。学ぶ者とは、歴史と社会に織り込まれた人間としてさまざまな制約のただ中にいて、その制約に支えられたり、その制約を活かしたりしながらよりすぐれた活動をめざす人のことなのである⁽²⁾。

したがって、「学び」は他者との対話や共同体への参加といったものなしにはありえない。活動のよさの規準は共同体の中に埋め込まれており、そこに参入しなければ鑑識眼も形成されないからだ。さらに実践共同体の人びとへの応答＝責任となると、それ自身が丸ごと対話にはかならない。くわえて、多様な実践共同体に参加しうる現代社会では、「何が活動のよさか」は論争に開かれているので、自分の鑑識眼を反省的・批判的に吟味することがたえず求められ、そのぶん伝統的社会よりはるかに対話が求められる。また、自分の課題を見きわめたり、課題の克服の方途を追求したりする際にも、（現在や過去の）他者の見方や意見を参考にしなければ独りよがりになる。いずれも、歴史や社会の現実に根ざすがゆえに互いに共約不可能であり、それゆえ固有性や差異によって特徴づけられた人びとのあいだの対話である。

「学び」に定位した対話としての教育は、教育目標の体系を必要としないし、教育の方法論も学び手の個性、学びの段階、活動の中身や状況に応じて多様であり、一般化することはきわめて困難である。しかも、克服すべき事態（失敗や挫折）を成長の糧としたり、成果が出るまでに時間がかかったりするので、対話としての教育は「効率がわるい」「個人技に頼りすぎ」「危機管理を欠いている」「時代遅れ」「技芸の習得には向いていても近代公教育にはなじまない」などと評されることが少なくない。

しかし、そのような評価はあくまでも〈教育〉の観点を一方的に投影したものにすぎない。実際には、「学び」によってこそ現実の場面で生きて働く知や技は身に付くし、アイデンティティや自己肯定感、自立の精

神、自己の活動に対する責任の感覚、他者とかかわる能力、世界（社会や歴史）とかかわろうとする姿勢も形成されていく。さらに、民主主義の危機を乗り越えるために対話民主主義を賦活する必要があることを考えると、（対話としての教育が求める）「学び」は政治学的観点からも正当化できるといつてよい。

他方、〈教育〉が求める「学習」は、世界の表象Ⅱ記号の習得を可能にするが、それが過剰になると「学び」の世界で可能であったことを次々と困難にしていく。さらに、効率的で確実な「学習」を求めるほどに、期待される成果の偽装（言語や行動や感情の捏造）を招いたり、能力の形成が些末な記号やスキルの習得にすりかえられたりして、結果的に「学習」はうまくいかない。視点を換えれば、「学習」や〈教育〉こそが多くの難点を抱えているともいえるのだ。

とはいえ、〈教育〉vs. 対話としての教育、「学習」vs. 「学び」という対立図式において、いずれか一方のみを選ばなければならないということではない。世界の表象Ⅱ記号の習得や記号の操作・関連づけも現代社会では重要なので――対話民主主義の内実を豊かにするためにも重要である――、〈教育〉と「学習」も一定程度は必要である。しかしながら、対話としての教育や「学び」という土台を欠いたまま、〈教育〉と「学習」が肥大化していくと弊害が際立つようになるのだ。⁽²⁾

それはまさに対話民主主義と経営民主主義の関係と同じである。民主主義の危機を克服するために必要なことは、単に経営民主主義を拒否することではない。対話としての教育と〈教育〉の関係と同様に、対話民主主義という土台に経営民主主義をつなぎ止め、その自己増殖や暴走を食い止めるとともに、両者のあいだの連携や緊張関係を取り戻すことなのである。

3 対話としての教育と対話民主主義の結合——教育学と政治学の連携へ

民主主義の危機を乗り越えるために必要なものもう一つは、いうまでもなく対話民主主義を日常生活の中で活性化することである。それは、ここでいう民主主義の危機と同様の問題を見据えつつ、中間集団や市民的結社における人びとの交流や対話や相互扶助の意義を重視する人びと——それらの人びとはコミュニティ・シビック・リパブリカン、トクヴィル派、ソーシャル・キャピタル派などと呼ばれることもあろう——の主張に呼応することだといってもよい。

学校で、対話民主主義を実践することは、民主主義の危機を乗り越える方途の一つにすぎない。「民主主義の学校」は実際の学校というよりも、むしろ多種多様な中間集団や市民的結社のほうにあるのだ。ここまで教育の問題を論じてきたのは、学校教育に何ができるかを考えるためではない。あくまでもさまざまな「民主主義の学校」で対話民主主義を実践しようとする試みが豊かな実を結ぶように、固くこわばった〈教育〉という土壌を掘り返し、そこに養分を与えるためであった。

さて日本の場合、賦活を期待できる対話民主主義の伝統はどこにどのような形で存在しているのか、答えるのは容易でない。けれども、村落・集落の自治のための「寄合」「講」「結」「人会」といった共同体の伝統の上に、たとえ未熟で局所的であろうとも、対話民主主義が実践されてきたことは否定できないであろう。欧米流の討議民主主義や闘技民主主義とは肌合いいも内実もかなり異なっていたであろうが、部落や地区やマンションなどの自治会、地域や会社や学校における趣味や研究のサークル活動、公害問題・環境問題・平和問題・町づくり・支援活動等々の市民運動、労働組合、学校における部活動・サークル活動や学園祭・体育祭などの運営、インターネットの掲示板やブログ、等々において、日本でも対話民主主義はそれなりに実践されてきたと

いえるのではなからうか。今日、それらがさらに局所化・沈滞化している側面は否定できないものの、けつして死に絶えたわけではないし、一部ではかつて以上に活性化している気配もある。だとすれば、これらの熾火に小さな乾いた枝を焼べることからはじめ、新しいかまどの中にその火を移して燃え上がらせること、これが今必要なのだといえよう。

本稿で試みたのは、民主主義の危機を乗り越えるために、根源的な教育である対話としての教育と、根源的な民主主義である対話民主主義を結合することであり、その結果として対話に基礎を置く「民主主義の教育」を生活のさまざまな場面で実践する意義を解明することであった。このような教育を構想しようとした先駆者の一人にジョン・デューイがいる。デューイが「交流し合う生の様式、コミュニケーションで結ばれた経験の様式」⁽²³⁾として民主主義を規定し、教育を広く「経験の再構成」として捉えて、「民主主義と教育」の相互規定的・相互依存的な関係を説いたとき、(少なからぬ論者は誤解してきたのだが)そこで念頭に置かれていた教育は(公教育が採用してきた)「生の経営のための(教育)」とは似て非なるものであった。そうではなく、「対話としての教育」「生(＝政治的な生)の更新としての教育」とでも呼ぶべきものであった。

今日われわれがデューイの教育論＝民主主義論から学ぶ必要があるのは、根源的な民主主義と根源的な教育とが理論と実践の両面で内在的に結びついた、教育および民主主義の概念を構想することではなからうか。すなわち、(学校教育を含む)教育が同時に対話民主主義の実践である一方、社会のさまざまな局面(中間集団や市民的結社)における対話民主主義の実践が同時に教育でもあるような教育と民主主義の概念を構想することである。⁽²⁴⁾その意味で、政治学と教育学の連携や協働こそが今求められている。

C・ダグラス・ラミスによれば、民主制と奴隷制や家父長制が一体となっていた都市国家・アテネ、あるい

は共和制と軍隊が一体となっていたローマ共和国以来の「民主主義の傷だらけの伝統」を、共和制と経済Ⅱ軍という「二つの身体」を持つ近代工業共和国——日本を含む——もまた乗り越えられていない。⁽²⁵⁾ここで述べた「民主主義の危機」もその一つのヴァリエーションでしかないのかもしれない。というのも、経営民主主義を支え、対話民主主義を蝕む〈教育〉が求める「学習」は、そもそも目的合理的な労働を範型としているのであり、視野をさらに広げると〈教育〉と〈労働^{レイバー}〉が結びついたまま肥大化した世界こそが民主主義の危機をもたらしているといえるからである。

そうであれば、ラミスの訴える「労働^{フー}「働くこと」の民主化⁽²⁶⁾」が、教育の民主化（根源的な教育への教育観の転換）とでもいうべきものと手を携えていかなければ、「民主主義帝国」は乗り越えられないということになろう。〈教育〉や〈労働〉になじめない人びとと〈教育〉や〈労働〉を相対化できる人びとが連帯し、〈教育〉や〈労働〉のオルタナティブを探究することが必要なのである。手がかりはあるとはいえ、未だ着地点はつきり見通せず、そこへの道筋も定かではない。けれども、そのことは必ずしも悲嘆すべきことではない。対話や交流を通じてそのような民主化のプロセスを生きたことこそが、まさに民主主義の教育にほかならないからである。

註

- (1) 教育とオートボーイエーシス・システム論の関係についてはさしあたり、田中智志・山名淳編『教育人間論のルーマン——人間は〈教育〉できるのか』(勁草書房、二〇〇四年)を参照のこと。
- (2) 篠原一『市民の政治学——討議デモクラシーとは何か』(岩波書店、二〇〇四年)、田村哲樹『熟議の理由——民主主義の政治理論』(勁草書房、二〇〇八年)、等。
- (3) Mouffe, C., *The Democratic Paradox*, Verso, 2000. 葛西弘隆訳『民主主義の逆説』(以文社、二〇〇六年); Connolly, W. E., *Identity \ Difference: Democratic Negotiations of Political Paradox*, Cornell University Press, 1991. 杉田敦・齋藤純一・権左武志訳『アイデンティティ／差異——他者性の政治』(岩波書店、一九九八年)、等。
- (4) Crick, B., *Democracy: A Very Short Introduction*, Oxford University Press, 2002. 添谷育志・金田耕一訳『デモクラシー』(岩波書店、二〇〇四年); Sandel, M., *Democracy's Discontent: America in Search of a Public Philosophy*, Belknap Press of Harvard University Press, 1998. 部分訳(終章) 〓中野剛充訳「公共哲学を求めて——満たされぬ民主主義」『思想』(一九九〇四・一九九九年一〇月)、等。
- (5) Mouffe, *op. cit.*, pp. 81f. 邦訳、一二六頁以下。
- (6) 森政稔『変貌する民主主義』筑摩書房、二〇〇八年、一八二頁。
- (7) A・トクヴィル(井伊玄太郎訳)『アメリカの民主政治(下)』講談社学術文庫、一九八七年、特に第三編・第四章・第六章。
- (8) Crouch, C., *Post-Democracy*, Polity, 2004. 山口二郎監修・近藤隆文訳『ポスト・デモクラシー——格差拡大の政策を生む政治構造』青灯社、二〇〇七年。
- (9) Wolin, S. S., *Politics and Vision: Continuity and Innovation in Western Political Thought, expanded edition*, Princeton University Press, 2004, p. xvi, pp. 591f. 本間信長訳「ポストモダン・デモクラシー(上)」『思想』

No. 九七五、二〇〇五年七月、八七頁以下。

- (10) Wolin, S. S., *Presence of the Past: Essays on the State and the Constitution*, Johns Hopkins University Press, 1989. 千葉眞ほか訳『アメリカ憲法の呪縛』みすず書房、二〇〇六年、第一章。
- (11) 民主主義の危機と教育をめぐる英語圏の思想動向（主要著作の案内と論評）については、次の論文を参照のこと。
Marginson, S., "Engaging Democratic Education in the Neoliberal Age," *Educational Theory*, 56-2, pp. 205-219.
- (12) 市野川容考『社会』岩波書店、二〇〇六年。
- (13) 小内透『再生産論を読む―バーンスタイン、ブルデュー、ボウルズ・ギンティス、ウィリスの再生産論』（東信堂、一九九五年）、等。
- (14) 「戦後教育学」の構造的な問題点については、今井康雄『メディアの教育学―『教育』の再定義のために』（東京大学出版会、二〇〇四年）、特に一章を参照のこと。
- (15) 討議民主主義を（学校内外の）教育を通じて現実化しようとする政治学的提案の代表例として、Gutmann, A., *Democratic Education, new edition*, Princeton University Press, 1999. 神山正弘訳『民主教育論―民主主義社会における教育と政治』（同時代社、二〇〇四年）がある。
- (16) Lefrançois, D. and Etlier, M.-A., "Translating the Ideal of Deliberative Democracy into Democratic Education: Pure Utopia?" *Educational Philosophy and Theory*, published online: 13 Nov 2007, doi: 10.1111/j.1469-5812.2007.00385.x
- (17) Rorty, R., *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton University Press, 1979, p. 318. 野家啓一監訳『哲学と自然の鏡』産業図書、一九九三年、三七〇頁。
- (18) 討議民主主義と闘技民主主義の調停に関連しては、闘技民主主義的要素を組み入れながら熟議「討議」民主主義を再構成しようとする田村哲樹の試み（前掲『熟議の理由』が興味深く、一定の説得力をもっている。しかし、熟議の目的や効果を「選好の変容」にのみ結びつけ、何らかのレベルでの合意を志向しているとすれば、いまだ狹量さを免

れていないともいえる。というのも、本稿でいう「対話」は、合意だけでなく、自らの選好の背後にある概念枠組みについての批判的な問い直し、対話する相手の概念枠組みに対する理解、相手が置かれている状況の理解等々、いかなるレベルでの合意にもつながらないが、しかし相手との距離の取り方・関係のあり方には影響を与えるような認識や態度の相互変容をも考慮に入れているからである。それゆえこうした「対話」に依拠すれば、闘技民主主義論者・シヤンタル・ムフが提起する「敵」(enemy)と「対抗者」(adversary)の区別を絶対視する必要はない。すなわち「民主的な『ゲームのルール』」や「自由民主主義の倫理的—政治的な原理の支持という何らかの共通基盤」を共有しないがゆえに「破壊されるべき敵」と、そのゲームのルールや原理を共有するがゆえに「正統な存在であり寛容に処せられねばならない対抗者」との(いかにも西洋中心主義的な発想をうかがわせる)区別(Mouffe, C., *The Return of the Political*, Verso, 1993, p. 4, 千葉眞ほか訳『政治的なものの再興』日本経済評論社、一九九八年、八頁; Mouffe, *The Democratic Paradox*, pp. 101ff. 邦訳、一五七頁以下)は必ずしも実体的なものではなくなり、「敵」と目されている人びと(たとえば自由民主主義を罵る、狂信的な、政治家や活動家)との「対話」の可能性も開けてくる。このような意味で、対話民主主義は討議民主主義と闘技民主主義を包摂しているだけでなく、より広範囲な射程をもっているということもできよう。もともと、ムフは別のところでは、「彼ら」を破壊されるべき敵としてではなく「対抗者」として知覚されるように構成することが民主主義政治のめざすところである」と述べ、「敵」と「対抗者」を非実体的に区別するときもある(Mouffe, *The Democratic Paradox*, pp. 101-102, 邦訳、一五七頁[傍点は引用者])。この場合、対話民主主義と闘技民主主義はより近接することになる。なお、「一致や合意」と「差異や他者性の闘争」がどのように整合するかについては、松下良平『道徳の伝達——モダンとポストモダンを超えて』(日本図書センター、二〇〇四年)も参観していただければ幸いである。

(19) 松下良平「公共性と倫理の基礎としての教室のコミュニケーション——民主主義の存在論的基盤の回復のために」『日本学術振興会 人文・社会科学振興プロジェクト研究(リーダー・佐藤学)』『グローバル化時代における市民性の教育

- 論文集(一)』二〇〇七年。
- (20) 田村哲樹『熟議の理由』第五章。
- (21) ここでいう「学び」の詳細については、松下良平「自生する学び——動機づけを必要としないカリキュラム」グルーブ・ディダクティカ編『学びのためのカリキュラム論』(勁草書房、二〇〇〇年)、および松下良平「教育的鑑識眼研究序説——自律的な学びのために」天野正輝編『教育評価論の歴史と現代的課題』(晃洋書房、二〇〇二年)、を参照願いたい。
- (22) 「学び」と「学習」の比較については、松下良平「学ぶことの二つの系譜」佐伯胖監修・渡部信一編『「学び」の認知科学事典』(大修館書店、二〇一〇年)、松下良平「表象の学習／生としての学び」『近代教育フォーラム』(第一四号、二〇〇五年)、を参照。
- (23) Dewey, J. *Democracy and Education* (1916), in *The Middle Works of John Dewey*, Vol. 9, The Southern Illinois University Press, 1980, p. 93.
- (24) ウォリンによるデューイ教育論の理解は、「教育」を「民主主義の手段」として捉えるなど点で(教育)の枠組みを引きずっている(Wolin, *Politics and Vision*, pp. 506ff)。しかし、近年になって、民主主義を一定の形式をもった統治の制度としてではなく「経験のモーメント」として捉え直して、「逃れゆく」「移ろいゆく」「民主主義」(fugitive democracy)という概念を提起し、民主主義の実践と教育(市民教育)を一体化して捉えようとするとき、ウォリンの試みはデューイの試みに大きく近づいているといえよう(*Ibid.*, pp. 601ff 青木裕子・本間信長訳「ポストモダン・デモクラシー」(下)『思想』No九七六、二〇〇五年八月、一三三頁以下)。
- (25) Lummis, C. Douglas, *Radical Democracy*, Cornell University Press, 1996, Ch. 4. 加地永都子訳『ラディカル・デモクラシー——可能性の政治学』岩波書店、一九九八年、第四章。
- (26) *Ibid.*, p. 142. 同上書、二二六頁以下。