

慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	家庭の道徳的等価物としての学校
Sub Title	School as a moral equivalent of home
Author	Martin, Jane Roland(PARK, Sun-nam) 朴, 順南
Publisher	三田哲學會
Publication year	2005
Jtitle	哲學 No.113 (2005. 3) ,p.165- 188
Abstract	
Notes	翻訳
Genre	Journal Article
URL	http://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000113-0165

翻 訳

家庭の道徳的等価物としての学校¹

ジェーン・ローランド・マーティン

Jane Roland Martin

朴 順 南* 訳

1992年に私は、アメリカの教育について『スクールホーム 変容する家族のための学校再考』²という本を書きました。この本で語られた問題は、当時の日本の状況に当てはまるものではなかったように思います。しかし、残念ながら今日の日本の状況に関して言えばそうとは言えないかもしれません。私はおもにアメリカの学校と家庭についてお話しますので、どうか皆さんは日本の問題について考えてみてください。

1. 学校と家庭

ひとつの国家の若者の教育において家庭と学校はパートナーです。かつて、夫は妻に家事労働を託しながらも、その夫と彼の属する文化はこれを重んじることをしませんでした。それと同じように、家庭が子どもの成長のために継続的におこなっている貢献は、学校や社会からあてにされてい

* 慶應義塾大学大学院社会学研究科修士課程（教育学）

¹ 本文は、2004年11月10日に慶應義塾大学で“School as a Moral Equivalent of Home”という題で行われた三田教育学会講演（三田哲学会共催）の翻訳である。講演者のジェーン・ローランド・マーティン氏は、ハーバード大学においてイズラエル・シェフラーに師事、同大学にて博士号(Ph.D.)を取得。ブランドイズ大学、コロラド大学、ボストン大学などを経て、現在マサチューセッツ大学ボストン校の名誉教授（教育哲学）を務める。教育哲学およびフェミニスト哲学を専門に活躍され、邦訳には『女性にとって教育とは何であったか—教育思想家たちの会話—』（村井実監訳、坂本辰郎・坂上道子共訳、東洋館、1987）がある。講演は来年度日本でも邦訳の出版が予定されている、著書 *The Schoolhome* (1992) で扱われたテーマをもとに行われた。

² Jane Roland Martin, *The Schoolhome: Rethinking Schools for Changing Families*, Harvard University Press, 1992.

「家庭の道徳的等価物としての学校」

るにもかかわらず、一般的にその意義を認められていません。こうした伝統的構図によって、当然評価されてしかるべきはずの家庭が、学校に与えられるほどの評価を受けてこなかったのです。それでも安定していた時代には、家庭はみずからの役割を果たしてきました。完璧にとは言えないまでも、家庭が十分にその役割を果たせたのは、影のパートナーとして自身の役割をわきまえてこれを進んで引き受けたからであり、しかもこれを実行する力があったからです。

しかし20世紀後半の数十年は、典型的なアメリカの家庭という意味で、決して安定した時代ではありませんでした。1960年には、外に働きに出る父親と家で子どもの面倒を見る母親からなる家庭は、アメリカの家族のちょうど70%を占めていましたが、1986年までにこの数字はたったの7%にまで減少してしまっただけです。

アメリカの歴史の中で家庭と家族がそのかたちを変容させたのは、これが最初のことではありません。1899年に哲学者のジョン・デューイは、産業革命によって家庭生活から仕事を取り去られたことで、アメリカの家庭は取り戻しのきかない変容を被った、と書いています。彼は現在でいう「家事」ではなく、衣服・家具・石鹸・ろうそく・調理用具といったものを作る仕事が、工場へと移し変えられたことを言っています。過去を賞賛してそれがよみがえるかのように古きよき時代を惜しんでいても仕方がないとして、デューイは、「まさに状況は根本的に変化した。そしてこれと同じくらい根本的な変化が教育においても必要となる」と言いました。

20世紀はじめの十年間に関して言えば、家庭の歴史が教育上の転換点を決するというデューイの洞察はこの上なく適切なものでした。しかし、デューイが『学校と社会』³でおこなった実際の提案は、今日の状況にとって適切なものではありません。彼が提案する教育の革新は、それまで

³ John Dewey, *School and Society* (邦訳、宮原誠一訳『学校と社会』、岩波文庫、1957)。

の家庭の役割（仕事）を学校の中に移し入れることでした。しかし、今日の二度目の家庭の変容において決定的なのは、家庭から仕事ではなく両親が取り去られたことです。

歴史家たちは、産業革命によって家庭から仕事と仕事をする人間が取り去られ、アメリカの家庭生活が根本的に変容したとき、家庭——とくに白人中流・上流家庭——が、冷たく残酷な世界の中での天国としてみなされるようになったことを明らかにしてきました。家庭は、男性が貪欲で好戦的で独占欲が強く嫉妬深い公的世界で長い一日を送ったあと、休養するために帰ってくる場所だと彼らは考えます。そこに前提されている愛情と親密さのエートス、そして家庭が体現するものだと考えられているケア（世話）、コンサーン（気遣い）、コネクション（関係性）という価値は、毎朝争いの世界に戻っていかなければならない夫と息子たちにとって必要な休息と回復をもたらすためのものだと考えられていました。しかし、家庭の役割はたんに体力や気力を回復させること、元気づけることだけではありません。そこには道徳的な役割もまた期待されています。家庭は、幼児を人間の文化に導き入れ、子どもにアメリカの生活の基本を教えるばかりでなく、家庭のメンバーにきわめて優しく、協力的で、愛情豊かに、共感的な仕方で継続的な教育を提供するものだと考えられていました。そして家庭のおこなうこの教育が、調和のとれた社会の中で生活するための必要条件であるとさえみなされていたのです。

デューイは、産業革命以前には、勤勉、責任、想像力、発明といったものが、家庭のカリキュラムの基本要素であったと書いています。確かにそれはそのとおりでしたが、のちに家庭の固有の役割は、心理学者であるキャロル・ギリガンが「ケアの倫理」⁴と呼んだものを教えることだと考

⁴ Carol Gilligan, *In a Different Voice*, Harvard University Press, 1982 (邦訳、岩男寿美子訳『もうひとつの声 男女の道徳観のちがいと女性のアイデンティティ』、川島書店、1986年)を参照。ギリガンはコールバーグの「正義の倫理」を中心とする道徳発達理論に異議を唱え、女性が、男性とは異なる「ケアの倫理 (the ethics of care)」という価値尺度を持っていることを指摘した。

「家庭の道徳的等価物としての学校」

えられるようになりました。家庭が施す道徳教育は、仕事場で日々を過ごす人々に対して、その利己主義を抑制し争い好きを抑えるように働きかけることで、アメリカ社会全体が万人の万人に対する戦争へと陥るのを防ぐものだと言われます。19世紀ヨーロッパの国々が、各国間の力のバランスを維持する限りで平和を保つことが可能だと考えられたように、アメリカ社会の構成員も、私的な家庭と公的な世界のあいだの道徳的均衡が取れている限りで、人々とともに調和的に生きることができると考えられていたのです。

しかし、私的な家庭と公的な世界の両者がともに変容し、家庭に新たな要素が登場してきたことで、ケアの倫理に包まれた教育を引き続き家庭に求めていくことは時代錯誤的な考えになっています。1989年の5月、次のような手紙が「ボストングローブ紙」に掲載されました。

私は十代の若者のあいだで生じている暴力の過激化を心配しています。私は16歳です。最近、少し恐れを感じるようになったのです。この6ヶ月間で私は、これまでまったく心配もしていなかったようなことに気づくようになりました。

最初に起こったのは、子どもがナイフを持つようになったことでした。しかし私はこれに慣れてしまいました。最近私がつきあっている人たちは銃を持っています。これはよくないことだと思います。子どもはもう殴り合いでのけんかなんてしません。

この過激化にはいくつかの理由があります。一番大きいのは、強くなって尊敬されたいということです。彼らは死をもたらすその鉄のかたまりを手握ることで、力を感じているのです。もうひとつの理由は、それを手に入れるのがあまりにも簡単だということです。

その気があれば、学校からすぐのところで銃を20ドルで買うことができます。このことが問題をさらに大きくしていて、このような武

器が軽々しく考えられてしまうのです。ほかの人を脅すために銃を使う子どももいます。私も脅されたことがあります。

私がたったの6ヶ月でこういうことに気づくとすれば、6年も経てばいったいどうなってしまうのでしょうか？ 60年なら？ 見られたものではないでしょう。当局は早急に対策を講ずるべきです。そうでないと世界は戦闘地帯になり、銃を持った子どもに支配されてしまうことでしょう。

父親も母親も家庭から外へと働きに出ていってしまう現在、私たちはもう一度、学校にはどのような革新的変化が求められているかという問いを新たに立てなければなりません。この問いに答えていく中で、私は皆さんに新しい学校像を提示したいと思います。私はそれを「スクールホーム」と呼んでいます。さて、私がどのようにしてこの考えにたどり着いたか、そして私が厳密に何を思い描いているのかという点を以下で説明いたします。

2. モンテッソーリの《子どもの家》

1907年、マリア・モンテッソーリが2番目に設立したローマの学校の開校式にあたってスピーチをおこなった際、彼女は家庭を心に思い描いていました。彼女は、学校の位置する地域住民の窮状を聴衆に訴え、彼らの生活環境や彼らが直面している問題を説明しました。その住民たちはそれまで、もともと3、4人用に作られた部屋に20、30人で寄り集まって暮らしていました。モンテッソーリは、その密集ぶりはあまりにもひどく、アパートでの生活はあまりにも悲惨なものだったと言います。もしストリートが暴力と流血沙汰の舞台でなかったならば、そちらに逃げ出したほうがまだ衛生的だと言えるほどだったと言います。

モンテッソーリがこのスピーチをおこなった当時、ちょうど新しい住宅

の建設が完了しました。しかし当局は、この完成と同時に予測しなかった問題につきあたったのです。この新しく出来上がった立派な建物に住む就学前の子どもたちが、両親が働きに出ているあいだに暴れまわり勝手のし放題になってしまったのです。モンテッソーリのことばを借りれば、子どもたちは「壁と階段を汚しまわる無知で幼い野蛮人」になっていったのです。協会はこのディレンマを解決するために、各建物内に学校を設立することを決め、当時医者であり心理学者であると同時に大学で教育の授業をおこなっていたモンテッソーリに協力を仰いだのです。モンテッソーリはこの子どもたちが、適切なケアを受けてきていないこと、家庭で学ぶべきことを学んできていないことに気づいて、《子どもの家》(Casa dei Bambini)を計画することになりました。

モンテッソーリが開校にあたっておこなった講演から80年もの時を経て、私は『モンテッソーリ・メソッド』⁵を読みながら、なぜ《子どもの家》が英語で“Children’s House”あるいは“The House of Childhood”と翻訳されたのかということに疑問を持ちました。モンテッソーリが自身の学校の理念を描いているのを見れば見るほど——つまり、彼女が教師と子どもとの関係、子ども同士の関係、そして子どもと学校環境との関係について多くを語るのを見るほどに——、それはたんなる家^{ハウス}ではなく家庭^{ホーム}のように見えてきたのです。私は、高校時代のラテン語の授業でカーザ(casa)が家^{ハウス}と家庭^{ホーム}の両方の意味を持つと習ったことを思い出し、彼女がこの二つの意味を含めてこの語を使っているのかどうかを調べてみました。やはりそうだったのです。彼女の講演がまず、私の仮説を検証してくれました。開校の日にモンテッソーリは次のように述べています。「私たちイタリア人はカーザということばを英語でいうホームという神聖な意味にまで高めてきました。すなわちそれは家庭の愛情に取り囲まれた神殿であ

⁵ Maria Montessori, *The Montessori Method* (邦訳、阿部真美子、白川蓉子訳『モンテッソーリ・メソッド 世界教育学選集 77』、明治図書出版、1974)

り、愛する人々だけが近づける場です。」さらなる検証が必要であれば、モンテッソーリの学校を見にイタリアを訪れた多くの巡礼者たちのうちの一人が書いた一冊の本のなかで、私が発見したものを挙げる事ができます。1912年、ドロシー・カンフィールド・フィッシャーは次のように書いています。「《子供の家》というフレーズは今日、英語圏の人々によって普通“The House of Childhood”と翻訳されています。しかしながらそれが真に意味するのは、言語的な意味においても精神的な意味においても“The Children’s Home”ということです」。そして、「私は、この施設についてははるかに豊かな考えを提供することになるこちらの翻訳を採用するよう提案したいと思う」、と付け加えています。

カーザの翻訳に関する考えが検証されたところで私にもうひとつ残された疑問が、この翻訳の誤りが重大なものかどうかという問題でした。私はすぐに、モンテッソーリが彼女の学校についておこなっている説明や、ローマの学校を訪れた人々が発表している報告書が、カーザを家庭^{ホーム}として読むことで初めて理解できるものだということに気づきました。しかしその弊害はそれだけにはとどまりません。カーザの間違った読みは、何世代にもわたって、学校がどうありうるか、どうあるべきかという新しいヴィジョンを人々から奪ってきたのです。

カーザを家^{ハウス}と読んでしまうと、人々がモンテッソーリスクールの中で注目するのは、子ども用のサイズに作られた家具や、服を着たり体を洗ったりする練習、あるいは自習といったものになるでしょう。しかしカーザを家庭^{ホーム}として読むと、人々はその道徳的・社会的な次元に気づくことになるのです。これによって人は、モンテッソーリの学校構想に対する認識を新たにします。彼女が学校を、家庭をモデルとして構想していたことに気づいてから、私にとっても彼女の学校システムの諸要素が違ったかたちで現れてきました。今まで幼い子どもたちが学習用に準備された教材をせわしなくいじっているように見えたものが、今では特有な形式をもった、家庭

「家庭の道徳的等価物としての学校」

における社会生活や教育の一場面として現れてくるようになったのです。

モンテッソーリの学校構想から家庭の要素を差し引いてしまうと、それは1960年代後半から70年代前半にかけてイギリスの児童学校で観察されてきた、オープンクラスルームや統合時間割と似たもののように思われます。しかし、オープン教育運動はモンテッソーリの学校理念を共有するものではありませんでした。批判者たちをして監獄とまで言わしめた伝統的学校の諸特徴を排除することで、オープンクラスルームの提唱者たちは、学校と世界のあいだにある壁を取り払おうとしました。彼らは、子どもたちがドアの敷居をまたいで外へ出て行くことを許可し、「外部の」世界から教室に教材を持ち込んだり、コミュニティの人間を招いて彼らの技能を実演してもらったりします。彼らは学校を、家庭ではなく縮小版の世界のレプリカとして見ていたのです。たとえば、多くのオープンクラスルームにある「ファミリーコーナー」の存在は、このコーナーを除いた学校の残りの部分が、なんにせよ家庭としてみなされているわけではないことを暗に示しているのです。

家庭に似せた一角が学校や教室を家庭に変えることはありません。しかし、《子どもの家》を子どもにとっての代理家庭たらしめているのは、そこにすえられた家具でもありません。人は家の中に住みます。そして家庭の中で人は、安全、安定、愛情、くつろぎ——これこそ「アットホーム」ということですが——を感じるのです。少なくともモンテッソーリが思い描いた家庭はそういった種類のものでした。

モンテッソーリは、すべての家庭が安全で愛情にあふれているわけではないということを十分に知っていました。それゆえ、彼女にとって学校のモデルとして夢見られた家庭は、家庭であればどんなものでもよかったわけではありません。《子どもの家》がたんに子どもたちが養われる場ではないこと、決してたんなる安全な隠れ家ではないこと、そうではなく子どもたちの教育を目指す真の学校であることを主張しながら、彼女はこの学

校が家庭との類似点を持ちながらも教育的なものであらねばならないとしています。「無知で幼い野蛮人」が、家庭で受け取るべきケアと教育を欠いていることに気づいたモンテッソーリは、新しくされたアパートの中で、そこに住む子どもたちのために設置するよう依頼された学校を、貧しい住人たちにとってぜひとも必要な家庭の類として計画したのです。彼女は住人たちに集団的な所有権を与えることで、これを彼ら自身の学校として作り上げました。そして彼女はこれを、彼らのうちの多くが十分に経験してこなかった家庭の一バージョンとしたのです。

まず第一に、この学校は安全で安定した、かつ協力的で養育的な環境を子どもたちに提供するものだったと言えます。これに加えて、《子どもの家》の子どもたちは二重の意味で帰属感を感じるようになります。つまり、子どもたちがこの家庭に帰属していると同時に、学校自体が自分自身に帰属しているという感覚を持つようになるのです。子どもたちがあまりにもひっきりなしに作業に取り組んでいて、人から見れば抑圧されているように見えるかもしれないほどだったけれども、実際には「彼らにぎこちないところはなく、目を輝かせていて、楽しそうで自由な様子であり、自分たちの作業を見せることを心から歓迎し、訪問者をもてなしていろいろなことを説明します」と述べて、モンテッソーリは次のように結論づけます。「こうした様子によって、私たちはまさに目の前にいる子どもたちがこの家の主人である、と感じられるのです」。

モンテッソーリに関する私の読解の含意——彼女の視点では学校の建物が家庭として取り扱われている——を検証したところで、私はもうひとつの点を確認することにしました。ローマの学校では、子どもたちと教師のあいだに愛情的な関係が明白に見て取れます。モンテッソーリは、子どもたちが熱心に「腕を教師のひざに回し、彼女を引っぱりおろして顔にキスする」様子に注意を払っています。フィッシャーはある教師が子どもに向けるまなざしを見てこう言います。「それは輝くような目でした。まさに

母親の目であったと断言できます」⁶。《子供の家》において教師と子ども、そして子ども同士を結びつけている愛は、子どもたちの学びの前提条件であると同時に彼らの発達の目標地点でもあります。第二次世界大戦前におこなった平和に関する講演の中で、モンテッソーリは、大人たちの戦争行為を予防するために、子ども時代に「生けるものすべて、数世紀をかけて人間が築き上げてきたものすべてに対する愛と尊敬を植えつける」必要を説きました⁷。ヨーロッパの聴衆に向けたこのスピーチをおこなうだいぶ前からすでに、彼女は学校に家族の愛を導入してきたのです。

モンテッソーリの学校のモデルが理想化された家庭であったように、彼女にとって、学校に参加する人々が互いに置かれる関係のモデルとなるのが模範的な家族でした。モンテッソーリスクールにおける子どもたちの他人思いのふるまい、スクールメイトに対する心からの気遣いを報告した例はあふれるほどあります。モンテッソーリは、教室で起こる子どもたちのいさかいが、ものの取り合いをめぐる行われたことがないことに注意を促しています。イギリスの教育家が次のようなことを報告しています⁸。ある子どもが教師に不備を指摘されて作文を返され、「明らかに落ち込んだ」様子でした。すると数人の子どもたちが「その少女の周りに集まって、バツをつけられた箇所を読み、間違いを見つけてあげて、書き直すように少女を励ましました。少女はついに組んでいた腕を伸ばしてペンを手に取りました。一人の子どもは彼女が作業を始めるまで彼女のそばに残ってあげました」。この場面に言及して教育家は次のように書いています。「私は道徳的行為の生成を目にしました。それはまったく飾り気のない、自然で、非常に美しいものでした」。カーザを読み違えてしまえば、こうした観察にも疑念を抱くことになるでしょう。しかし、カーザが家と翻訳

⁶ Dorothy Canfield Fisher, *The Montessori Mother* を参照。

⁷ Maria Montessori, *Education for Peace* を参照。

⁸ Fisher, 前掲書

されてしまうと理解しえない——実際それは不可能だろう——出来事が、《子どもの家》を家庭^{ホーム}としてとらえ、そこにいる子どもたちを家庭的な愛情によって相互に結ばれた者同士とみなすことによって、完全に理解できるものとなりますし、それを想定することさえ可能になるのです。

3. ウィリアム・ジェームズの道徳的等価物の構想

モンテッソーリがアメリカでよく知られるようになってきたのと同じ頃に、アメリカの哲学者ウィリアム・ジェームズは、ここで私たちが用いることになったタイトルで小論を書いています⁹。私は、モンテッソーリの《子どもの家》の考えと、ほとんど同じ頃にジェームズがアメリカに導入した道徳的等価物の構想のあいだに結びつきを発見しました。そして、家に取り残される子どもたちのために何ができるか、という問いに対する答えを見出しつつあったのです。ジェームズの「戦争の道徳的等価物 (“The Moral Equivalent of War”)」は、よく言及されるものの、ほとんど読まれていない哲学的著作のうちの一つです。ジェームズはこの小論で学校について述べたわけではありませんが、道徳的等価物という彼の提案した考えは、《子どもの家》によく当てはまるものです。ジェームズの小論のタイトルを聞くと、普通は、彼が戦争の道徳的等価物として平和を提案すると思うでしょう。しかし実際には、ジェームズが戦争の道徳的等価物として持ち出したものは自然との戦争でした。彼が読者に言うのは、戦争行為自体は現代社会において撲滅されなければならないが、「軍隊の美德 (martial virtues)」は保持されるべきだということです。それに応えようとして「平和派」が直面した問題は、戦争から軍事的な性格を取り除きつつこれを存続させることでした。彼が提案した解決策は、すべての青年人口——彼は実際には青年男性だけを考えていました——を軍隊に徴収し、

⁹ William James, *The Moral Equivalent of War, and other essays*, Harper & Row, 1971 を参照。

「家庭の道徳的等価物としての学校」

線路工や炭鉱夫、トンネル工事員、漁師などとして自然との戦いに送り出すことでした。

ジェームズが自然に対する隠喩的な戦争を等価物と呼ぶことができたのは、彼が実際の戦争が担うと考えた機能——軍隊の美德と、これによって社会にもたらされる利益とを保持すること——をそこに付与したからです。彼が軍隊の美德を擁護したのが、たんに戦争派に対して勝利するためだったならば、この戦争の代用品を道徳的等価物として提出することはできなかつたはずですが、しかし実際のところ、彼は心の底から軍隊の「高尚な」側面を崇拜していたのです。

軍事的な「美德」の評価において、ジェームズとモンテッソーリの考えは根本的に一致しません。それでも私が注意を促しておきたい点は、戦争が重要な性格特性を育成すると考えたジェームズと同様に、モンテッソーリは家庭には教育的機能があると考えていたということです。戦争が軍隊の美德を植えつけることができなくなるならば、何かほかの施設がこの仕事を引き受けなければならないとジェームズが主張したのと同じように、モンテッソーリは、家庭がそこに特有の教育をおこなえないならば、学校がその裂け目を埋めなければならないと考えました。ローマの貧困地域に住む子どもたちが、毎日長時間大人のいない家で過ごさなければならないのを見て、モンテッソーリは、子どもたちを愛情に触れさせ、彼らの日常生活の大半の部分からは抜け落ちてしまっている親密さと結びつきの経験を提供しうるものとして、大胆に改革された学校を作り出したのです。この子どもたちは、教育の議論の中ではほとんど評価を受けていないカリキュラムの受益者でもありました。

家庭は若者の教育において影のパートナーとなっているので、私たちは、まだほんの小さな子どもの時代に、今の自分の存在、そしてふるまい方や知識といったものをいかにたくさん家庭から学んだかということをお忘れがちです。モンテッソーリは、子ども時代に家族と一緒に家庭で過ごす

時間が短ければ短いほど、子どもたちの学びに深刻な裂け目が生じることを知っていました。実際彼女は、サン・ロレンゾ地域の幼い非行少年たちの姿に、すでにこのことがはっきり現れていると考えていました。彼女にとってこれを改善する方法は明らかでした。子どもたちが毎日長時間、家庭で受けることのできないでいる家庭的な雰囲気と家庭のカリキュラムを学校に移し入れることで、これを子どもたちの日常生活において保障したのです。自分で体を洗ったり服を着たりすること、時計の読み方、はっきり話すこと、注意深く聞くこと、人に丁寧に好意的に接すること、年下の子どもへの面倒を見ること、協力して作業すること、仕事を最後までやり遂げること。こういった学びすべて、あるいはそれ以上のことが《子どもの家》の範疇に入れられるのです。それゆえ、20世紀前半のイタリア社会において家庭に期待されていた役割、しかし貧しい家庭では果たすことのできなかつた役割の一部を担うことによって、《子どもの家》は家庭的な等価物となりました。しかし、モンテッソーリが子どものため、両親のため、より大きな社会のために保持すべきだと考えた役割を果たしたことで、これは道徳的な等価物でもあったと言えるのです。

4. イタールのビクター

1989年の6月、ある学校教師がボストングローブ紙に次のような投稿をしています。「以前には、生徒たちが教室を離れても自分が教えたことを覚えていてくれるだろうかと思ったものですが、今私が考えるのは、彼らが教えたことを覚えて生きていてくれるだろうかということなのです」。ほぼ同じ頃、ボストンに住むギャングの一人が次のように回想しています。

12歳の頃、俺は38口径のオートをいつも持ち歩いてた。弾丸につめて麻薬を売ってたんだ。銃はたんに持ちたかったから持ってただ

「家庭の道徳的等価物としての学校」

けだよ。いつか大物になりたかったんだ。銃は人間を変える。こいつを持つと怖いもの知らずになるのさ。屋根に上って空に向けて打ったこともあったね。誰でもかかってこいよ、って気分になるんだよ。ヘラクレスみたいに。おまわりも来いよ、やっつけてやるぜ、って言ってたよ。

1907年にモンテッソーリがローマでのスピーチで描き出した人間の悲惨さの様相は、今日世界中の都市に見られるホームレスの状況に気味の悪いほど似ています。しかし、道徳的等価物としての学校の構想から利益を受けることができるのは、彼らホームレスだけではありません。父親と母親が毎日働きに出て行くところならばどこでも、ますます切迫してきている一般的な要求に応えるものなのです。

幼児は「とてもまだ人間とは呼べず、まったく社会化されていない」という主張について詳しく述べながら、人類学者シェリー・オートナー¹⁰は新しく親になった人ならば誰でも知っていることを次のように書いています。

幼児は、まるで動物のように、まっすぐ立って歩くことができず、排泄をコントロールすることができず、話すことすらできない。少し大きい子どもといえども、まだ十分に文化の支配の下にないことは明らかである。彼らはまだ、社会的義務、責任、道徳を理解することができない。彼らの語彙力や学習能力の範囲はわずかなものである。

彼女は要点を鋭く突いています。というのは子どもたちも親も、家庭の「領域」が社会の中でおこなう固有の貢献、またそこに住む女性がおこな

¹⁰ Sherry B. Ortner, "Is Female to male as Nature Is to Culture?"; *Woman, Culture, and Society*, Ed. Michelle Zimbalist Rosaldo and Louise Lamphere, Stanford University, 1974 を参照。

う貢献を忘れがちになるからです。彼女は、あらゆる文化において、家庭のコンテキストや領域が自然に近いものとして、またそこで生じるプロセスもまた、自然なものとしてみなされていると指摘します。そこで彼女は、家庭が、生まれたばかりの子どもを変容させ、「たんなる生物から文化的人間へと、子どもたちに文化の十全なる一員となるための作法やふるまい方を教える」ということを私たちに思い出させてくれるのです。

家事労働が真の仕事とはみなされないのと同じように、子どもの発達における家庭の貢献は「教育」とは呼ばれません。家庭をものを言わない学校のパートナーに仕立て上げてきた構図を維持するために、私たちは家庭の出来事を特殊なことばで記述します。家庭で母親が子どもに教えることは「育児」とか「養育」と呼ばれ、その結果として生じる学びは「社会化」や「文化適応」あるいは「発達」と呼ばれます。こうしたことばの選択によって、教えるの重要性や学びの社会的意味はその価値を認められていません。私たちは家庭のコンテキストが持つ教育力と、子どもの人生や社会の維持に対して家庭のカリキュラムが持つ重要性を低く見積もっているのです。

モンテッソーリが同時代のデューイのような人よりも、家庭のコンテキストが自然の生き物を文化的な生き物に変容させるということによく気づいていたのはなぜでしょうか。彼女が女性であるという事実は、彼女がとりわけ家庭の教育的機能というものをよく知っていたことのひとつの理由ではあるでしょう。しかし、私は彼女の深い洞察の源にもうひとつ重要なものがあると思います。

ローマに学校を設立する以前、モンテッソーリは精神的な障害を持った人々を相手に仕事をしていました。彼女はこの頃に、ジャン・マルク・ガスパール・イタールとエドワード・セガンの著述を発見しました¹¹。イ

¹¹ Harlan Lane, *The Wild Boy of Aveyron*, Harvard University Press, 1976 (邦訳、中野善達訳編『アヴェロンの野生児研究』、福村出版、1980)を参照。

タールは医者で、1797年にアヴェロンの森で発見された「野生の少年」ビクターの教育に長い年月取り組んだ人物です。また彼は、耳の聞こえない子どものための教育技術を開発しました。セガンはイタールの教え子で、こうした方法を知的障害を持った子どもの教育に適用しました。モンテッソーリはこの二人に大いに興味を持ち、実際に彼らの書いたものをすべて翻訳し、筆写したのです。

セガンが師の達成した仕事を「障害のある」子どもたちに新しく拡張して適用したように、モンテッソーリはこの二人が開発した教育方法——個人教授、特殊な教育用具の使用、感覚発達重視——を、「正常な」子どもたちに適用しました。初めてアパートの中に学校を設立するにあたって、ビクターに関するイタールの報告が彼女に与えた衝撃を想像してみれば、モンテッソーリに引き継がれた彼の遺産がこれだけにとどまらないことがすぐにわかるでしょう。実際彼女はビクターの事例を知ったことで、家庭の適応させる機能 (domesticating functions) を理解することになったのです。ビクターの教育に関するイタールの論文を参照しながら、彼女はそこに、「野性を文明化する道徳的な試みを鮮やかに見てとることができる」と書いています。そして、「私は、これほど痛烈かつ説得的に自然の生活と社会の生活との対照を描いた文書はほかにないと思う」と付け加えているのです。

文字どおりの意味で長い間家庭のない環境で育ったビクターは、イタールが彼に出会った時点では、子どもを人間文化にへと導き入れるカリキュラムにまったく接したことがありませんでした。ビクターは服を着ることも、木の実やイモ以外の食べ物を食べることも、音を聞きとることも、ベッドで寝ることも、熱いものと冷たいものを区別することも、走るのではなくて歩くことも知らなかったのです。ビクターは、ほんの小さな子どもの親か特別な子どもを受け持つ教師でもなければ、当然知っている教育する人が考えることから教えられなければなりません。しかし、

モンテッソーリはビクターとほかの子どもたちの違いが生じるのは、ビクターが適応させられなければならないのに対し、ほかの子どもたちにその必要がないわけではなく、ふつうの子どもたちの適応はすでに早い時期から徐々に、気づかれないうちにおこなわれて、あたかも自然に現れるかのように見えるためであることを知っていました。「幼い子どもたちの教育の中で、イタールの教育ドラマは常に繰り返されている」と彼女は言っています。モンテッソーリには自分自身が抱えている問題がありました。自分が作ろうとしている学校に、家庭的なカリキュラムを、そして子どもたちの家庭に欠けていると思われた愛情や精神を打ち立てなければ、アパートに住む子どもたちがどんなに野性的になってしまうか——少なくとも彼ら自身の子どもたちがどんなに野性的になってしまうか——という問題です。

私は、モンテッソーリがビクターの事例を知ったことで、家庭で生じる重大な変化が持つ文化的意味の大きさや、それが学校に対して持つ意味に関して、デューイにはなかった洞察が可能になったのではないかと考えます。何らかの理由で家庭が家庭の役割を十分に果たせない場合に、学校が家庭の代用品とならなくてはいけないという彼女の認識は、間違いなく、ビクターの事例から学ばれたものです。彼が森から出てきたときに人間の文化についてほとんど何も知らなかったということ、そしてイタールが非常に多くのことを彼に教えなければならなかったということを知ったことが、ローマの《子どもの家》の成立を促すなかで決定的な要因であったに違いないのです。

ビクターの事例は、「第二の本性」と呼ばれるものが生得的なものであるという幻想を打ち砕き、私たち大人にとって、子ども時代に家庭で学ばれたものが、学校で基本 (basics) と呼ばれている学習よりもはるかに基本的なものであるということを劇的に描き出しています。かつて、私が教育哲学者という立場から持っていた教育をめぐる問いのひとつは、あるもの

を他のものよりも「基本」と呼ばしめるものは何かという問いでした¹²。私の出した答えは、読み・書き・計算が、子どもを公的世界の一員へと準備するにあたって果たす役割の観点から、教育の本質的——それゆえ基本的——要素であると考えられる、というものでした。とりわけ子どもたちが民主主義世界の中で市民となり、経済的に自立した個人となるためにはこれがあてはまります。加えて私たちは、子どもたちを歴史、文学、哲学、芸術——いわゆる「ハイ」カルチャー、あるいは大文字のCではじまるカルチャー——に迎え入れる際に果たす役割の観点からも、3Rs（読み、書き、計算）を最も基本的なものとみなします。しかし、学校と家庭の協力関係を学ぶならば、この三つの目標——経済的能力を獲得すること、善き市民となること、ハイカルチャーを身につけること——は、すでに社会の中で基本的な作法を学んだ人々にとってのみ意味のあるものに過ぎないのだと気づくはずで

3Rsを基本と呼ぶとき、私たちは、子どもたちが少なくとも小文字のcで始まるカルチャーの始まりの部分ですでに習得していることを前提にしています。この習得自体が危ぶまれるときに初めて、ここで基本と呼ばれるものが、練習と忍耐と志向的努力の産物であることに気づくこととなります。家庭が教えるものとされてきたカリキュラムを欠いている子どもたちは、最も広い意味でのカルチャー——モンテッソーリの好んだ言い方をすれば文明——の立派な一員になるために不可欠な能力、知識、態度、価値観を身につけられないかもしれない、そう気づくことで初めて私たちは、最も初期の学習が教育にとって決定的に重要な部分であることを承認するようになるのです。

ビクターの事例は、イタールとセガンが家庭生活の教育的機能を知っていたことを示しています。彼らはあらゆる努力をして、自分たちの生徒の

¹² Jane Roland Martin, "Two Dogmas of Curriculum"; *Changing the Educational Landscape: Philosophy, Women, and Curriculum*, Routledge, 1994.

生活環境を変容させようとしてしました。その変化とはどのようなものだったでしょうか。さながら最高の母親のように、健康、食べ物、衣服、野外との接触などに注意しながら、彼らは家庭の外にある教育に、家庭的な要素を濃密なかたちにして注入していったのです。しかし彼らのおこなったことは、自分たちが世話をしていたビクターやほかの「逸脱者 (deviants) のために家庭に似た環境を作りあげることにはとどまりませんでした。彼らは、「正常な」子どもたちにとっては成長するにつれて自然に身につくものだと考えられ、それゆえ学校で学ぶ必要のなかった考え方や行動を教える技術を発明しました。そして、学校のカリキュラムと家庭のカリキュラムのあいだにあると考えられていたゆるぎない区別の妥当性を疑いにかけてのです。標準から逸脱した人々への彼らの取り組みは、学校での教育の成功が、家庭であらかじめ何が学ばれ何が学ばれていないかにかかっているということを示し、この二つのカリキュラムの相互依存性を明らかにしたのです。

5. スクールハウスからスクールホームへ

ここ数十年のアメリカの家庭と家族の変容に直面して、学校はどれぐらい根本的に変化しなければならないのでしょうか。私たちは、21世紀のアメリカという土壌——あるいはとにかく現代の土壌——に、モンテッソーリが世紀初めにイタリアの子どもたちのために計画した学校を移植することはできません。それは決して定着することがないでしょう。現在ある学校に、《子どもの家》の愛の精神を継ぎ足すなどといったこともできません。この二つは両立できないものです。私たちにできること——私がこの本『スクールホーム』でおこなったこと——は、モンテッソーリが先駆的にセガンとイタールを取り扱った仕方で、モンテッソーリの学校の構想を取り上げることです。彼女が二人の仕事の要素を、彼女自身のローマでの冒険的な実験に統合し、その目標に向けて十分なものになるまで練り

「家庭の道徳的等価物としての学校」

上げていったように、私もまた、彼女の教育に関する哲学や実践を私自身の考えや実験に組み入れ、今ここに適した新しい学校の構想へと発展させてきました。

決して《子どもの家》のあらゆる側面がこの目的にかなっているわけではありません。モンテッソーリは学校を子どもたちの住む建物の中に設置しました。しかし、学校と職場が遠く離れているのが当たり前になっている今、家庭の道徳的等価物である学校を職場に設置することのほうが賢明であるように思われます。

《子どもの家》の特徴のうち、時代遅れになってしまったのは学校を設置する場所だけではありません。モンテッソーリが自分の学校につけた名称そのものが、今では古びてしまっています。父親と母親の両方が働きに出てしまう現在、危険にさらされているのは幼い子ども——バンビーニ——だけではないのです。

また、イタリア語の「カーザ」の持つ両義性が、モンテッソーリの名を損ねることになっています。彼女がそこに「家庭」の意味を持たせていたとはいえ、やはりこの語は「家」を意味しています。スクールハウスはすでに存在しています。私たちがおこなうべきことは、このスクールハウスをスクールホームへと変えることです。それは、子どもたちのための家庭の道徳的等価物であり、かつて《子どもの家》がそうであったように、20世紀末に生きる子どもと両親のニーズや条件に応えようとするものです。

私たちは今実際に存在しているモンテッソーリスクールをスクールホームの教育方法のモデルとすることができるでしょうか。私はできないと考えています。なぜなら第一に、モンテッソーリの名を冠しているからといって、彼女が持っていた家庭的な意図をそれが体現しているとは言えないからです。第二に、モンテッソーリのシステムを生き生きとしたものになっている精神や、その核心をなしている家庭的なカリキュラムは、モン

テッソーリのローマの学校とはまったく異なる教育方法を採用することによっても成功しうるものだからです。

幸い、モンテッソーリの実験的なアプローチを教育方法に適用し、状況に対して彼女が持っていた敏感さというものを継承しているスクールホームは、さまざまな教育実践を参考にすることができます。たとえばアメリカでは、私立のモンテッソーリスクール、コミュニティの運営する保育園、公立の幼稚園、4Hクラブ、夏季の創造芸術プログラム、冬季の放課後活動、近隣小中学校、十代向けの寄宿学校、クエーカーの大学、学校教師のためのさまざまな施設などがあります。

もちろん、スクールホームの基本的な構成要素として愛情にあふれた雰囲気を挙げるすることができます。こうしたものは当然、さまざまな状況の中でさまざまな日常実践へと形を変えるものですが、それでもはっきり言えることがひとつあります。家庭的な愛情に支えられた学校環境は、決して暴力を許容してはなりません。体罰、教師の言ういやみ、ほかの生徒やクラス全体によるいじめや脅し、人種差別的なことばの使用、異性に対する中傷など、どれも許されてはなりません。ここでは、子どもをとりまく物理環境が破壊されることも許されません。

《子どもの家》の中で保持されるべきもうひとつの特徴は、子どもの自然とのかかわりです。最近の環境保護意識の高まりを受けて、それにいくつかの改善がなされなければならないでしょう。少なくとも、モンテッソーリが指導的に推進した植物や動物に対する「熱心なケア」は、海や川、空気、オゾン層、耕地、美しい景観にまで拡張される必要があります。しかし、細かい点はさておくとして、スクールホームはケア、コンサーン、コネクションという3Csを体現し教えていく中で、環境そのものをもその範疇に含めていかなければならないでしょう。

《子どもの家》の中で、スクールホームが取り入れるべきもうひとつの要素は、喜びです。モンテッソーリの学校では、多くの子どもたちにとっ

て、何かに熱中することの副産物として家庭で経験するある種の喜びが日常的なものになっていました。フィッシャーはある子どものことを書いています¹³。彼は服のボタンをはめようと格闘して、やっとのことでシャツのボタンをきっちりとめることができました。「ボタンがすっかり丸い形でボタン穴のこちら側に現れたとき、その子どもは大きく呼吸をして、喜びに満ち勝ち誇った表情で私を見上げました。私は「やったね！」と叫びそうになりました」。

6. 結 論

アメリカでは、家庭の大きな変化を理由にして学校を変えるという考えに正面から反対する人々があります。彼らに言わせれば子どもたちの惨状に対する責任は女性にあり、女性は家を出て働くべきでないと暗にほのめかしているのです。しかし彼らは、現在多くの家庭が片親、つまり母親だけで成り立っていることや、ほとんどの家族が家計を維持するためだけでも二人の収入を必要としている時代であることをわかっていません。女性が働きに出るべきでないかどうかなどと問うのは論外なのです。こうした社会分析家は、父親たちが少なくとも19世紀からおこなってきたことを母親がするようになると、彼女たちに罪の意識を抱かせようとします。歴史を無視しながら、子どもたちの生活に空洞を生じさせたのが何も女性の社会流出だけではないことを彼らは忘れていません。こうした事態を生じさせたのは男女双方の流出です。産業革命が家庭から仕事を取り去ったときに男性が家の中に残っていれば——あるいは子どもが生まれてからも毎朝家を出て行くようなことにならなければ——女性が家庭から離れたとしても、子どもたちにとって今のような問題は生じなかったかもしれません。

私たちが問うべきなのは、誰が悪いのかということではありません。私たちは今ここで、国民として、文化として、社会として——そしていまや

¹³ Fisher, 前掲書

世界として——，残される子どもたちのために何をすればよいかを自問しなければならぬのです。

私が自分の国に関して与えることのできる回答は，アメリカのスクールハウス¹⁴を家庭の道徳的等価物に変容させるべきだということです。そこでは，愛が平凡な日々の活動を変容させます。そしてあらゆるカリキュラムの中で3Cs（ケア，コンサーン，コネクション）がそれにふさわしい位置を占めるようになります。また，喜びが毎日の学習に伴うものとなるのです。付け加えておかなければなりません，ここで言っていることは，現在アメリカでおこなわれている学校改革の議論のようなものではありません。学校を特別な生産の場——国家の公的・私的セクターのための労働者を生産する工場——のように考える政府の役人や実業家，教育行政官らは規格に重点を置きます。彼らが学校を見るとき，教室から生み出されてくるものはまるで組み立てラインの上にある自動車で，設計書どおりに作り上げられなくてはならないのです。最低要件が整わない場合は，これを改善するために品質管理が徹底されます。アメリカの公立学校の場合にはこれが，学力テストの成績を上げる努力，生徒が基準に到達できなかった場合の教師の説明責任，標準化されたカリキュラムなどとして現れます。

スクールホームが提案する新しい教育ヴィジョンでは，子どもが原料とみなされたり，教師が，組み立てラインの次の工程に生徒を加工して送り出す労働者とみなされたり，カリキュラムが12年かそこらでアメリカの若者たちを市場の商品に仕立て上げる機械装置とみなされたりすることはありません。スクールホームでは決して学校が市場と考えられることはありませんし，そこでは子どもたちは労働者でも企業家でも消費者でもありません。

¹⁴ マーティンは，スクールハウス (Schoolhouse) という概念を，自身のスクールホームの学校像との対比で，愛情的な関係を伴わないたんなる家としての機能を引き受けている既存の学校を指して用いている。

「家庭の道徳的等価物としての学校」

企業活動や金銭に高い価値を置く代わりに、スクールホームは家庭性と3Csを重視します。そこでは、抽象的な規範、標準化された学力テスト、成功するための機会の一般化、均一な結果などといったこととはまったく反対の方向に注意が向けられます。「大きな」経済像から地域レベルに焦点を変えることによって、個々の教室がクローズアップされます。学校での生活の質が前面に持ち出されると、教室の雰囲気、学校の日課や決まりごと、子どもと教師の関係、子ども同士の関係、教師の教え方と子どもの学び方などに関する問題が湧き上がってきます。こうした焦点の当て直しによって、実践があらためて秩序づけられるようになるのです。

デューイは『学校と社会』の中で次のように言います。「最もすぐれた、かつ最も賢明な親が、わが子に願うところのものこそ、コミュニティがその子どもたちすべてに期待しなければならないものである」。私は——そしてデューイもおそらく賛成すると思いますが——、未熟な子どもがいかにか暴力に身を染めやすいか、そしていま家庭にとって伝統的な教育機能を十分に果たすことがどれほど困難なことであるかということを考慮に入れるならば、賢明な親は、子どもたちの生活に生じている家庭の空洞を学校が埋めていってくれるよう願うことになるでしょう。賢明な親は、すべての子どもたちにケアの倫理を浸透させるという役割において、家庭と学校が責任を分担することを望むでしょう。要するに、賢明な親はスクールハウスが家庭の道徳的等価物（つまりスクールホーム）へと変わることを望むだろう、と私は考えるのです。