

学びの共同体の系譜 ——フェミニズムとのクロスロード

佐藤 学

◀ キーワード ▶

学びの共同体、学びの哲学、フェミニズム教育学、ケア（ケアリング）、対話的コミュニケーション、学校改革、リベラル・アーツの教育、一般教育

◀ 要 旨 ▶

ジェーン・ローランド・マーチンが鋭く指摘したように、今日の学校教育は、女性やマイノリティにおいては、そこで成功すればするほど、何ものかを喪失する経験として作用している。この疎外の経験は、どのように学校において生起しているのだろうか。その克服の方途はどこに見出されるのだろうか。

この問いに接近するため、本論は、学びの共同体を標榜する学校改革運動とフェミニズムの教育研究との交差点に浮上する論題を、リベラル・アーツの教育に現れる性差別、学びにおける他者性、学校と家庭の連帯、教育におけるケアの倫理とその機能を中心に解明している。学びの共同性は、修養としての学びが成立してから対話的コミュニケーションとしての学びへと発展する歴史的過程を通じて、学問論と学校論の中核的なカテゴリーの一つであった。本論は、この学びの哲学の伝統を回顧しつつ、性差別、階級差別、人種差別のなかで疎外として経験される学校教育を、学びの哲学とフェミニズムの教育学の交差線上に再構築する可能性を探究している。

1) 喪失としての教育経験

フェミニズムの教育哲学者ジェーン・ローランド・マーティン (Jane Roland Martin) は、「教養ある人」あるいは「教育を受けること」と題する論文 (The Educated) において、リチャード・ロドリゲス (Richard Rodriguez) の自伝『記憶の渴望』(Hunger for Memory, 1982) に言及して学校で教育を受けることの意味を問い直している [Martin 1984]。

ロドリゲスは、メキシコからカリフォルニア州に移住した家族の4人兄弟の3番目の子どもとして育った。小学校への入学時のロドリゲスは英語の単語を50ほどしか理解できなかったが、両親が家で英語だけで会話することによって英語を流暢に話せるようになり、ありあまる数の賞状を抱えて小学校を卒業する。ハイスクールにおいて数百冊の読書に励んだロドリゲスは、学業において好成績をまっとうしてスタンフォード大

学に入學している。そして家族が母語のスペイン語を捨てる決断をしてから20年後、ロドリゲスは、大英博物館に通いつめて英文学博士の学位を取得している。

ロドリゲスの自伝はメキシコ系アメリカ人の文化的同化の物語である。ロドリゲスは、学校教育をとおして「高級の文化」であるリベラル・アーツの教養（歴史、文学、科学、数学、哲学）を獲得し、その教養によって「〇〇系」という形容詞を除去した「アメリカ人」になっただけでなく、「教養ある人」の一員になっている。ロドリゲスの自伝『記憶の渴望』は、移民の子どもたちの典型的なサクセス・ストーリーである。作者のロドリゲス自身もそこに何ら疑いをはさんではない。

しかしマーティンは、ロドリゲスの物語を「疎外」の物語として読み直す。褐色の肌をもつ貧困なメキシコ人家庭で育ったロドリゲスは、学校階梯を上昇する

に連れて「中産階級の白人男性の文化」という「レンズ(ものの見方)」で世界と自分を見るようになる。この「レンズ」によってロドリゲスは、母語であるスペイン語を喪失し、家族との交流を喪失して自室に閉じこもり、幼なじみの友人を失い、親密な人や自然との交歓によって育まれる感情の世界を失い、専門の英文学以外の領域に対する知的関心を失い、社会的な関心や政治的な関心を失い、自らの存在の意味も見失ってゆく。マーティンは、ロドリゲスの「疎外」と「喪失」の物語の中心には、学校が提供するリベラル・アーツがあると指摘する。

さらにマーティンは、彼女自身もリベラル・アーツの教育によってサクセス・ストーリーを歩んだ者の一人として、学校と学問が「疎外」として機能した過去を回顧している。ハーバード大学で政治学を専攻した彼女は、しばしば教授が「女性はなぜ政治学を理解できないのだろう」とこぼしていたと言う。そしてシドニー大学で政治学の講義を受けたジル・カー・コンウェイが、講義でエンゲルスの『家族・私有財産および国家の起源』を講読したとき、まるで自分の人種や性とは遠く離れた事柄のように感じられ、父親の家父長的支配に苦しみ母親とはつながらない戸惑いに襲われた経験に注意を喚起している。エンゲルスの記述が男性の視点によって執筆されていることが「よそよそしさ」の原因であった。

ロドリゲスもマーティンも、学校のサクセス・ストーリーを昇りつめることによって「疎外」と「喪失」を体験したことになる。ロドリゲスは、家族から疎外され、スペイン語とその人間関係から疎外され、メキシコ文化のルーツから疎外されており、マーティンは、アメリカ女性として成長する経験から疎外され、女性が歴史において蓄積してきた文化の伝統から疎外されている。

ジェイン・ローランド・マーティンは、リベラル・アーツを中心とする学校教育によって疎外されてきたものを「三つのC」で概念化している。一つ目のCは「Care」(心砕き)であり、他者の脆さや弱さに応える関わりであり、通常教育関係とは異なり、他者を起点とする応答的な関わりを特徴としている。二つ目のCは「Connection」(つながり)であり、人と人のつながり、人と知識のつながり、知識と知識のつながり、知識と現実のつながりなど、いくつかの相を持っている。三つ目のCは「Concern」(知的関心)であり、あ

らゆる事柄の中に自分との関係を見出し、その事柄を知的に探究する関わりを示している。マーティンによれば、この「三つのC」は、女性の生活において培われてきた内容であり、リベラル・アーツ中心の学校においては排除されてきた内容である。しかし、「21世紀の学校」が探求すべき教養は、「3 R's」(読み・書き・算)ではなく「3 C's」を基礎として再構築されるべきであると主張する。この「三つのC」こそ、女性が暮らしの歴史の中で築きあげてきた教養の基軸にほかならない。

学校の教育内容の核心をなすリベラル・アーツに対する批判は、「ケアリングの哲学」を提唱するデューイ主義の教育哲学者、ネル・ノディングズにも共通している。『学校におけるケアの挑戦—もう一つの教育へのアプローチ』[The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education 1992]においてネル・ノディングズは、学校カリキュラムの主要領域をなすリベラル・アーツの教育は「時代遅れ」であり、「危険」でさえあると断言する。リベラル・アーツの教育は、男性中心の社会におけるエリート教育の歴史的残滓であり、生徒の日々の暮らしから生まれる切実な関心とはかけ離れており、生徒にとっては学びの意味や目的を喪失させ、教師を学力テストによる評価へと追い込み、学校教育を現代社会から遠ざける機能をはたしていると言う。

ノディングズがリベラル・アーツの教育に対置するのが「ケアリングの教育」である。「ケアは人間の根源的要求である」と、ノディングズは主張する。この主張の根底には「自律性」を中心に構成されたカント以来の規範主義の道徳哲学に対する彼女の批判がある。規範主義の道徳哲学が自律的で普遍的な価値から出発するのに対して、「ケアの倫理」はケアを求める他者の声から出発する。他者に対する心を砕いた配慮と尊敬が「ケアの倫理」の根底にある。「ケアの倫理」は、他者に対する「応答性」(responsibility)を基礎としているのである。近代の道徳哲学とリベラル・アーツの教育が標榜している「自律的な個人」は、現実には存在しない。現実の社会を生きる人々は、誕生してから死を迎えるまで、誰かのケアを必要とし誰かをケアする倫理的実践によって人生を送っている。この人間の根源的要求と倫理とその実践をリベラル・アーツの教育は無視してきたというのである[Noddings 1992]。

「ケアの倫理」は、エリク・エリクソンの生涯発達の



段階説によって提示された概念であった。この概念にフェミニズムの意義を付与したのは、キャロル・ギリガンの『もう一つの声』[In a Different Voice 1982]である。ギリガンは、ピアジェ主義の発達心理学者コールバーグの道徳性の発達論に潜むフロイト主義による男性中心主義のイデオロギーを読み解き、女性の道徳性の中核をなす「ケアの倫理」が、現実の社会と教育において抑圧されている事態を暴きだした[Gilligan 1982]。ノディングズの「ケアの倫理」がギリガンの議論を継承していることは明らかである。しかし、ノディングズの「ケアの倫理」は、女性性を議論の出発点とし、倫理的実践の主体としての位置を剥奪されてきた女性の解放を提唱してはいるが[Noddings 1989]、その主体は女性性や母性に求められてはいない。子どもに対するケアを議論する場合も、ノディングズは「母の子育て」(mothering)ではなく「親の養育」(parenting)について議論を展開している[Noddings 1984]。ノディングズの「ケアリングの哲学」において女性性は、教育の哲学と倫理を転換する戦略的概念なのである。

リベラル・アーツの教育に対抗してノディングズが提唱するのは、「ケアリング」を中核とするカリキュラムである。ノディングズは「自己のケア」「親密な他者のケア」「異質な人や遠い他者のケア」「動物や植物や地球のケア」「人工物(建物や機会)のケア」「観念(学問や芸術)のケア」という6つの教育領域を提唱する。人は誰もが固有の社会と文化と歴史の中に生まれ、誰かのケアによって育てられ、誰かをケアし誰かにケアされて一生をまっとうする。親は子どもをケアし、教師は生徒をケアし、友人や恋人や夫婦は互いにケアし合い、健康な人は病んだ人をケアし、健全な人は障害を抱えた人をケアし、富める人々は貧しい人々をケアし、若い者は老いた者をケアしている。そして私たちは、動物や植物の生き物をケアし自然や地球環境をケアしている。さらに産業や文化や学問や芸術の伝統をケアし、その創造と発展に心を砕いている。ノディングズは「普通教育」としての学校教育は、エリート教育に収斂するリベラル・アーツではなく、誰もが人生で直面し誰もが共有すべき「ケアリングの倫理」を根幹として再構成されるべきであると主張している。

学校教育を「三つのC」(マーティン)あるいは「ケアリングの倫理」(ノディングズ)で再構成する主張と併行して、フェミニズムの教育研究は、もう一方で、

学校教育がより複雑で強固な差別と偏見と抑圧と排除のイデオロギーを構成する政治的過程であることを明らかにしてきた。「ジェンダー・フリー」を掲げた世代のフェミニズム教育研究から「ジェンダー・センシティブ」を掲げる世代のフェミニズム教育研究への移行において、学校教育に内在する政治的・イデオロギー的機能の解明は中心問題であった。たとえば、批判哲学にもとづいて学校におけるジェンダーのイデオロギー機能を解読したマデライン・グルメットの『苦い乳』[Bitter Milk 1988]は、学校の象徴機能におけるジェンダーの再生産過程を厳しく告発する。彼女が主題化するのは学校教育における「ボディ・ノレッジ(身体的知識)」の変容である。女性が学校に通うというのは、どういう過程なのか。母親が学校に子どもを送るというのは、どういう過程なのか。女性が学校で教えるというのは、どういう過程なのか。そして、女性が教師として他者の子どもを教えるというのは、どういう過程なのか。グルメットが問い直しているのは、これらの過程で生じるジェンダーの再生産の機能であり、その政治的・イデオロギー的意味である。

たとえば、家庭と学校における子どもと大人の関係において最も顕著な差異は、身体への関与の仕方に現れている。家庭における大人と子どもの関係が直接的な身体への触れ合いをとおして共生的な関わりを築き、大人と子どもの相互主観的な世界が構成されているのに対して、教師と生徒の関係は「触れてはならない」(untouchable)ことを基盤に構成され、身体接触に代わって「言葉」と「まなざし」が教師と生徒との権威的で権力的な関係を構成している。教師の「まなざし」と「言葉」は、相互主観的な「親密性」を構成する母子関係とは逆に、対象化によるよそよそしさを生み出し、目前の子どもを「他者の子ども」に定位する「まなざし」と「言葉」で統制することになる。グルメットは、小学校の女性教師は、この隔たりを熟知しているという。チャイムが鳴ると、女性教師は、子どもを親密で具体的な存在から抽象的で疎遠な存在(生徒)へと追いやり、家庭的で身体的で快適で感覚的な関わりの欲望から、学校の制度が要請する受動的で椅子に縛られ演じられる欲望へと追いやっている。この過程こそが、女性が教師になる過程であり、母親が学校に子どもを託す過程であり、母親と女性教師が男性中心の企業社会へと子どもを捧げる過程であるという。

さらにグルメットは、学校教育という「公的な世界」

への参加が、母親と女性教師にとっては母性を捨てるという政治過程として機能していることを指摘する。カリキュラムに組織された「概念」の認知というカテゴリーも、この政治過程と無縁ではない。「概念」(concept)は「意味を孕む」(concipere semina)というラテン語を語源としており、男性が「蒔いた種」を「受胎」する再生産過程を含意している。学校カリキュラムの中心をなす「概念」(教育内容)の認知カテゴリーは、直接的で具体的で共生的な母子関係を基底としながらも、その疎外形態として、間接的で抽象的で対象操作的な父性原理で制度化されているのである。

グルメットの議論で卓見と思われるのは、学校を「企業モデル」から「家庭モデル」に転換することの不毛性を指摘している点である。父性原理で制度化された学校を母性原理で組織された学校へと転換することは何の解決にもならないとグルメットは指摘する。その不毛性の典型を、彼女は、1970年代に対抗文化として展開したオープン・スクールの実践に見ている。オープン・スクールの運動は、生産性、合理性、競争原理、権威の関係など、父性の原理で支配された学校教育を、創造性、関係性、共生原理、柔軟性などの母性の原理によって再構成する学校改革運動であった。しかし、この男性原理から女性原理への転換は、学校教育における家父長的な関係を何ら転換しえなかったとグルメットは断じている。企業や工場における男性の過酷な労働と競争のモデルにかかわって学校に導入されたのは、家庭に閉じ込められた女性の変化のない回復する惰性の生活でしかなかったからである。

2)もう一つの物語

再び、冒頭のエピソードにもどろう。ジェイン・ローランド・マーティンが、ロドリゲスの事例によって描き出した学校は「喪失としての教育経験」であった。メキシコからの移民家庭の息子ロドリゲスが、勤勉強によって学校で好成績を収め、スタンフォード大学とその大学院に進学し、大英博物館に通いつめて英文学博士の学位を取得するサクセス・ストーリーは、その裏側で、家族や友人との親密な関わりを喪失し、スペイン語とスペイン語によって構成される人の関係と文化と歴史を喪失し、専門領域以外の事柄に対する関心と関わりを喪失し、自分自身を喪失する「喪失としての教育経験」であった。ロドリゲスのこの「喪失としての教育経験」に、マーティンは、「女性としての

自己の教育経験」を重ね合わせ、「三つのC」(care, concern, connection)が喪失経験の中心的内容であると指摘していた。

もちろん、ロドリゲスはメキシコ移民の子どもの経験を代表してはいない。メキシコ移民の子どもの教育経験は無数に存在する。たとえば、メキシコのノーベル賞詩人オクタヴィオ・パスの自伝的エッセイ『旅路一知的遍歴』[Itinerary: Intellectual Journey 1999]は、ロドリゲスの物語を内破する物語の可能性を示唆している。パスは、彼の代表作『孤独の迷宮』(The Labyrinth of Solitude)を「なぜ、何のために、誰のために書いたのか」と自問し、その根底に、自らの幼少体験があるという。

パスは6歳でメキシコを離れ、ロサンゼルス小学校に転校している。サパティスト(メキシコ南部の革命運動の集団)に参加しアメリカに政治亡命した父親の後を追った移住である。パスのほかにはメキシコ人が二人だけのアメリカ国旗を掲げた小学校であり、その二人もロサンゼルス生まれであった。英語が理解できない最初の日の学校で、パスは給食の時、スプーンを持っていないためパニックに陥る。いぶかしく思った教師が身振りで「どうしたの?」と尋ね、パスは隣の子のスプーンを指し、つたない発音で「スポーン」とつぶやいた。するとある子が大声で「スポーン、スポーン」と繰り返す、教室は「スポーン」の大合唱になった。教師は「静かに」と制したが、給食後の砂場で別の子が「スポーン」と耳元で言って馬鹿にしたため、パスはパンチで応戦し、男の子たちに囲まれ集団的な暴力を受けている。服を引き裂かれ、顔に三つの傷をつくり、泣きじゃくって帰宅したパスは、2週間、学校に行けなかった。やがて教室の子どもたちは「スポーン」のことを忘れ、パスも英語になじんで学校生活をおくるが、この原体験は彼の創作活動と知的遍歴の原点になったという。

ロドリゲスの学校体験が成功の物語であるのに対して、パスの体験は挫折の物語である。しかし、ロドリゲスの物語が「喪失としての教育経験」の階梯を登りつめて「孤独の迷宮」に閉ざされているのに対して、パスの物語は「孤独の迷宮」を原点にし、メキシコを中心としてアメリカ、フランス、インドなど多様な国々で革命と文学と哲学に献身し傷ついた人々の網の目のような連帯へと発展している。「スポーン」のエピソードは「記憶」ではない。それは自己認識であり、



その自己認識は、「他者の認識とは自己の認識である」というパスの言葉を借りれば「他者の認識をとおした自己認識」であってメキシコと国際社会の発見へと開かれている。「スポン」のエピソードが、どこにでも転がっている6歳の少年のささいな体験でありながら、メキシコ、スペイン、アメリカの三国の複雑に屈折した歴史の「迷宮」を凝縮している点に留意したい。

パスのエピソードはさらに、学校という場所が、近代化と植民地化、支配と解放、伝統と革命、ナショナリズムとインターナショナリズム、差別と平等、統合と排除、個性化と共同化など、二項対立図式で語られがちな諸種の矛盾の交差点に位置していることも教えてくれる。そして、この二項対立の思考様式は、植民地支配と階級支配と性支配によって抑圧されたマイノリティ、労働者、農民、女性、子どもにおいて支配的なイデオロギーになっている。そしてパスは、カミュの「反逆者」(rebel)の意義を踏まえつつ、「反逆」(rebellion)と「反乱」(revolt)の違いに言及している。「反逆」は「個人」の闘いでしかないが、「反乱」は集団の蜂起を意味している。「革命」(revolution)は「連帯」(solidarity)を必要としている。しかし、植民地化された人々と抑圧され支配された人々は「孤独」(solitary)の中にいる。しかも「反乱」(revolt)は一時的な高揚に終わり、革命は挫折して「連帯」の集合意識はファシズムや全体主義の温床になる。「孤独」(solitary)が「連帯」(solidarity)を形成し、新たな支配を生み出すのである。まさに「孤独の迷宮」である。

もう一度、冒頭のテーマにもどろう。学校が「三つのC」を喪失する場所になるためには、そして、学校が多様な人々の連帯を形成する場所になるべきであるとすれば、「三つのC」を中心にカリキュラムを構成し「ケアリング・コミュニティ」を築きあげるだけでは不十分である。マーティンの「家庭学校」もノディングズの「ケアリング学校」も、「ケアリング・コミュニティ」としての学校を構想しているのではない。連帯と共同性を探求する学校は「学びの共同体」として構想されなければならない。しかし、フェミニズムの教育研究が探索してきた「ケアの倫理」を基礎とする学校の再生と学びの共同体の構想は一つの交差点をかたちづくっているに過ぎない。この交差点は、どのような行方を準備するのだろうか。

3) 学びの共同体の起源

私の学校改革の理念は「学びの共同体」(learning community)にある。「学びの共同体」とは、学校が子どもたちが学び育ち合う場所になるだけでなく、教師たちが教育の専門家として学び育ち合い、さらには親と市民も学校の事業に参加して学び育ち合う学校を意味している。そして、この学びの共同体としての学校は、「民主主義」と「公共性」の二つの原理で構成されるべきである。私は、この二つの原理による学校改革の挑戦を各地の教師、校長、市民、教育委員会の人々と協同して推進してきた[佐藤 2000]。

私の「学びの共同体」づくりの二つの基軸の一つである「民主主義の原理」とは、政治的手続きとしての「民主主義」を意味しているのではない。多様な人々が多様性を尊重しあって共に生きる方法(a way of associated living)[John Dewey 1927]を意味しており、その生き方の哲学を意味している。もう一つの「公共性」とは、多様な人々が多様な文化を交流し共有の価値を創造し保持する空間を意味している。公共空間が準備されることなしには、上記の意味の民主主義は実現し得ないし、逆に、民主主義を実現することなしには公共空間を築くことはできない。そして、民主主義と公共性の原理を基盤とすることなしには「学びの共同体」としての学校を創造することはできない。

一方、「共同体」(community)という言葉は多義的であり、明確に定義することは困難である。あえて定義すれば、市民社会(society)が社会契約を基盤として成立しているのに対して、共同体は神話と歴史を共有する人々の集合体として成立している。その中間に「協同社会」としてのアソシエーションがある。アソシエーションは文化活動や暮らしや嗜好で結ばれた緩やかな集合体であり、「学びの共同体」としての学校は、このアソシエーションとしての人々の交わりと連帯によって形成される。なお、一般に「共同体」という言葉は、部族的な同一性でイメージされがちだが、私の提唱する「学びの共同体」の共同性は、むしろ多様性を強調している。真木悠介の秀逸した比喩を借りれば、「サンゴのような共同体」ではなく「シンフォニーのような共同体」である[真木 1977]。あらゆる学びは多様性と差異の中に生じることを考えれば、学びの共同体が、多様性を響き合わせる「オーケストラのような共同体」として組織されるのは当然である。

一般に学びにおいては「個性」が叫ばれる中にあっ

て、学びの「共同性」を提唱していることに違和感を持たれるかもしれない。日本の教育の文脈において「個性」と「共同性」の関係は「迷宮」の中にある。一般に学びの共同性を批判して「個性化」を掲げる人々は、「共同体」(community)と「集団」(collective)を混同している。「集団主義」は、日本を始め各国のナショナリズムとファシズムの教育、スターリン主義の社会主義教育、そしてアメリカのニューディール政策下の集団主義の教育において顕著であった。それら「集団主義」の教育と、教育と学びにおける「共同性」を混同してはならない。さらに、教育改革において「個性化」を主張する人々は、日本の保守的な教育伝統が「画一的な共同主義」にあると断定している。しかし、寺子屋や藩校の授業形態を調べれば一目瞭然だが、日本の教育伝統は、むしろ徹底した「個人主義」にある。寺子屋や藩校では、同じ教室で同席しても、あるいは同じテキストを用いても、一人ひとり進路は別であり「自学自習」という個人主義的な学びが支配的であった。「集団主義」が日本の学校に現実化するのには、国民教育が制度化され実質化した1900年前後である〔佐藤2000〕。「集団」と「共同体」を混同してはならないし、「個性」と「共同性」を対立させてはならない。

学びにおける共同性はいくつかの起源を持っている。その一つは中世の修道院の修養の伝統である。その典型の一つを、12世紀フランスのサン・ヴィクトル修道院のフーゴーの著作『ディダスカリコン(学習論)＝読解の研究について』(原著1123-24)に見ることができる。『ディダスカリコン』は世界で最初の学習論であり、「ディダスカリコン」という言葉はギリシャ語に由来するラテン語であり、ちょうど英語の「learning」が12世紀から17世紀まで学ぶこと(知識を獲得すること)と教えること(知識を伝授すること)の意味を併せ持ち、さらには「学問・知識」も含意していたのと同様、「学びと教え」と「学問・知識」を意味していた。

フーゴーが活躍した頃の修道院は、まさに修養をとおして救済の方法を習得する場所であった。修道士の生活は1日7回の礼拝と農作業を中心とする労働によっていとなまれていたが、そのすべての生活において読書＝学び＝修養が浸透していた。礼拝は聖書の言葉を唱和する一種の読書行為であったし、修道士たちは労働の中でも絶えることなく聖書の言葉を唱和しながら働いていた。グレゴリオ聖歌のような祈りの声が

修道士の生活全体に通奏低音のように響いていたのであり、修道院としての学校は「つぶやきの共同体」〔Illich 1993〕であった。

この学習論において、繰り返し強調されるのが「謙虚の精神」である。「学修(ディシプリン)の始まりは謙虚である」といわれ、「いかなる学知も、いかなる書物も軽んじないこと」「どんな人からも学ぶことを恥ずかしがらないこと」「学知を獲得した暁にも他の人を蔑まないこと」の三つの原則が掲げられている。そして、学びの作法(ディシプリン)において謙虚さと並んで重視されているのが、「異国の地」と表現される異邦人としての学びである。フーゴーは、学ぶ者は「ふるさとに別れを告げる人」であり、「流浪の民」として「孤独な旅」を続ける者でなければならないという。この異邦人としての「孤独の旅」は、具体的には黙読による読書とその読書による瞑想を意味していた。学びとは自らの内なる世界における「旅」なのであり、自らの知恵の「黙々とした吟味」であり、世界と自己との絶えざる対話なのである。

学びは「ふるさと(共同体)」から離脱する「孤独の旅」として表象されていたが、その「孤独の旅」は対話の言葉を獲得することによって新しい共同性に関わっていた点が重要である。学びとはほぼ同義で使われる言葉に「研究」(study)があるが、このstudyという言葉は、12世紀から印刷術が普及する16世紀までは、もっぱら「友愛・愛着」を意味する言葉として使用されていた。何かの知恵を研究する学びは、その知恵でつながる他者との「友愛・愛着」を感じる活動であった。

中世の修道院で培われた学びの共同性は、「学び・学問・訓練」を意味する「discipline」という言葉の中にも埋め込まれている。この言葉は、今では「学び」の意味を失い、「学問」と「躰」あるいは「身体訓練」を意味しているが、もとは教養による教育作用(陶冶)を意味し学びを含意する言葉であった。『オックスフォード英語語源辞典』(1966)は、disciplinが、14世紀まで「教授」「学校教育」「学びの領域」を意味し、15世紀に「活動や行為の訓練」へと転じ、16世紀に「行為の統制システム」の意味が付加した歴史を伝えている。その基盤に学びの共同性があったことを指摘しておきたい。学びの作法としてのディシプリンは、学びの共同体が共有した身の作法であり、学びの要諦とされた「謙虚さ」(modesty)は身体技法の型(mode)



から派生した言葉である。この身体作法としてのディシプリンが、後の「躰」あるいは「身体訓練」という意味を担うにいたったのである。他方、「個別の学問」の意味のディシプリンは、文字通り「学びの共同体」を意味していた。ディシプリンは「弟子」(disciple)の共同体の意味であり、個別の弟子の共同体が「個別の学問」を形成していた。

フーゴーが活躍した12世紀は、ヨーロッパに自由な都市共同体が成立した時代であった。その都市共同体は、外部に広がる土地を媒介とする保護と従属で特徴づけられる封建的社会関係から開放された自由な空間として成立していた。商品の流通を基礎とする商人社会が成立し、その商人たちが宣誓によって法的な自由と自治を獲得したところに、ヨーロッパ中世の都市共同体が成立し、学びの共同体としての修道院が成立したのである。学校を意味する college が学生の「仲間」を意味したのも、学びの共同体の伝統によるものと言っていだらう。しかし、これら中世に成立した学びの共同体は長くは続かなかった。知識を制度化し権威化し権力化した学問の成立が、修養としての学びから快楽を奪い、修道院の修養を修行へと変化させて、民衆の学びを学問の学びから切断したからである。

4) 学びの共同体の挑戦

学びの共同体としての学校像は、19世紀末から20世紀初頭にかけて世界各国で展開された新教育運動において活発に議論され実践された。一口に新教育運動といっても、その内実は多様である。しかし、どの新教育運動も、産業革命後の資本主義の急速な発展による家庭と学校の分裂、都市化と産業化の進行、階級差別と性差別の拡大、効率主義と官僚主義の進展に抵抗し、学校教育の内容と方法と制度の革新を追求していた。

新教育運動の中心勢力は社会民主主義者と社会主義者たちであり、学校を学びの共同体として再構成する運動を推進している。アメリカのデューイ、スウェーデンのケイ、ベルギーのドクロリー、フランスのフレネ、スイスのフェリエール、イギリスのラッセル、ドイツのシュタイナーなどは、学びの共同体を標榜した指導者であった。日本では、池袋児童の村小学校の野村芳兵衛が学びの共同体としての学校づくりに挑戦し、生活綴方運動の村山俊太郎、佐々木昴などが、学びにおける個性と共同性の追求を行っている。さらに、ド

イツのバウハウスのクレヤカンディンスキー、オーストリアのダルクロズ、ハンガリーのコダーイ、ドイツのオルフ、アメリカのステイグリッツなど、多くの前衛芸術家たちが、新教育の指導者であり推進者であったことも重要である。

現在、学びの共同体としての学校づくりは、これら新教育運動の革新的伝統の継承者たちによって推進されている。イタリアのローリス・マラグッチによって創始されたレジジョ・エミリアの幼児教育、フランスのフレネ教育の伝統を継承する現代学校の運動、ドイツのシュタイナー教育の伝統をひくアルタナティーヴェの学校改革運動、アメリカのオープン・スクールの伝統を発展させたデボラ・マイヤーのニューヨークのセントラル・パーク・イーストの学校改革とボストンのミッション・ヒルの学校、および、セオドア・サイザーの推進するエッセンシャル・スクール連盟の学校改革や、教師教育改革を推進するホームズ・グループによる「学びの共同体」の学校改革運動などは、その典型である。

学びの共同体を標榜する今日の学校改革の特徴の一つは、対話的コミュニケーションとしての学びを促進している点にある。この展開において、1980年代以降、アメリカを中心に認知心理学と文化人類学の教育研究者たちによって再評価されたヴィゴツキーの発達心理学とバフチンの文学理論の影響は大きい。いずれも1930年代のソ連の天才的なマルクス主義研究者であり、スターリンの思想統制によって著作の刊行が禁止され、フルシチョフによる解禁によって本格的な研究が開始されている。学びの共同性との関連で言えば、特にヴィゴツキーの提唱した「発達の最近接領域」の与えた影響は甚大である。

ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」とは、学習者の発達可能性の領域を示す概念であり、学習者が一人で達成できるレベルと教師や仲間や道具の援助によって達成できるレベルとの間の領域を意味している。教育と学びが成立するのは、この「発達の最近接領域」においてである。ヴィゴツキーによれば、発達は、学習者が教師や仲間とのコミュニケーションによって概念を内化(internalize)する過程であり、まず他者とのコミュニケーションによる「社会的過程」として現れ、次に学習者の内面の「心理的過程」として現れる。この学びの理論は「学び=まねび」を想起させる。ヴィゴツキーは、この点に触れて、幼稚園の子どもを観察

した記録から、幼児の遊びにおける模倣がオウムの模倣とは決定的に違うという。幼児は、すでに一人で達成できる課題については模倣せず、また、誰かの援助によっても達成できない課題も模倣せず、他者の援助によって達成できる課題について模倣していると指摘している。幼児の遊びにおける模倣は「発達の再近接領域」における学びとして成立しているのである。

ヴィゴツキーの「発達の再近接領域」において「心理学的道具」と呼ばれる言語の意義は決定的である。ヴィゴツキーは、社会的コミュニケーションにおいて機能している一般的な概念（科学的概念）と日常生活において機能している生活的な概念（自発的概念）を区別し、さらにフッサールの現象学が示していた言語の二つの記号論的な機能（「指示対象」と「記号表現」＝ソシュールの「記号内容」と「記号表現」に対応）を参照して、科学的概念における「一般的意味」（meaning）と自発的概念における「感覚的意味」（sense）を区別している。そして、子どもが教室における教師や仲間とのコミュニケーションをとおして科学的概念（一般的意味）を自発的概念（感覚的意味）へと「内化」する思考活動を学びとして提示した。コミュニケーションの言語（「外言」）において登場する科学的概念（一般的意味）が、一人ひとりの自発的言語（感覚的意味）と結合して思考の言語（「内言」）へと「内化」していく過程が学びによる精神発達であり、この発達の可能性を宿しているのが「発達の最近接領域」なのである〔ヴィゴツキー 1962〕。

ヴィゴツキーの発達理論は、学習者が意味の構成者であり、学びが社会的コミュニケーションの過程であり、その発達の可能性が他者との共同性において成立していることを明示している。事実、ヴィゴツキーの理論が導入されることによって、個人主義的に認識されてきた学びの概念は姿を消し、多様な文化を背負った子どもたちが共に活動する「協同的な学び」（collaborative learning）が教室の実践の主流を形成している。

ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」は、学びと発達の可能性が社会的に構成されていることも示している。「発達の最近接領域」（学びと発達の可能性）は、学習者の社会的文脈によって規定されているのである。この社会的文脈への関心は、文化人類学を基礎とする教育研究者によって、学びにおける「文化的共同体」の重要性と「徒弟制」の意義についての関心呼び起

こした。マルクス主義の文化人類学者レイブとウエンガーの「正統的周辺参加」（legitimated peripheral participation）の理論はその典型である。

レイブとウエンガーは、リベリアの織物職人の学びの過程を研究し、そこでの学びが、文化的共同体としての職人組織の中に周辺から次第に中心へと移行する過程であると指摘する。その周辺の仕事は、たとえばアイロンかけという活動に見られるように、最初から全体の仕事が見える参加のかたちをとっている。この職人組織に見られる学びは、通常学校制度における学びとは対照的な構造を示していると、彼らは指摘する。通常学校カリキュラムでは、学習者は孤立した個人であり、教授活動が学びの活動を統制し、カリキュラムは部分から全体、低次から高次へと階段状に組織され、学びはこの一方向的なアセンブリ・ライン（大工場の流れ作業）を段階的に処理していく過程として組織されている。それに対して、リベリアの織物職人の学びは、文化的共同体への「正統的周辺参加」として実践され、学習者は最初の周辺の仕事に参加する段階から共同体の構成員の一員として認められ、全体の仕事のみわたせる活動に従事し、親方や熟達者の模倣をとおして学びが遂行され、おのおの役割の遂行をとおして共同体の文化全体を習得することになる〔Lave & Wenger 1988〕。

もちろん、リベリアの職人組織の学びを現代の学校カリキュラムに適用するのは困難である。しかし、レイブとウエンガーが提示した「文化的共同体への正統的周辺参加」の理論は、近代学校がその制度化において喪失した学びにおける共同性を回復する基礎を提供しており、子ども一人ひとりを孤立させている学びの現実、社会的・文化的実践から隔絶された学校カリキュラムの学びを批判的に検証する基礎を提示している。

5) フェミニズムとの交差点

学びの共同体としての学校改革は、世界各国において挑戦され、新自由主義のイデオロギーを基盤とする地方分権化と規制緩和による公教育の私事化に対抗して、教育の公共性と民主主義を擁護する改革運動の中軸となっている。しかし、この改革運動の潮流と、各国で急速に成長してきたフェミニズム教育研究との接点は、今なお明瞭ではない。最後に、学びの共同体を標榜する学校改革が、フェミニズムの教育研究や教育



実践とどのように交差しうるのか、その交差点において、どのような研究と実践の課題が生起しているのかについて考察しておこう。

第一に、現代のあらゆる社会運動が直面している課題として、社会組織や運動の外部に開かれた他者性をいかに獲得するかという課題がある。学びの共同体を標榜する学校改革も、女性の人権の発展と性の解放を追求するフェミニズム教育の研究と実践も、外部の多様な人々との交流と連帯なしでは、政治や宗教や文化や思想における同質性を求める「部族共同体」(tribal community)へと転落してしまうだろう。

実際、アメリカの学校改革の切り札として着目されているチャーター・スクール(公費で営まれる私立学校)の実態を調査したカリフォルニア大学のブルース・フラーは、なぜチャーター・スクールの多くが「19世紀のアメリカの農村の小さなコミュニティ・スクール」を夢想し、しかも、その多くが政治的、宗教的、文化的な同一性を夢想する「部族共同体」になっているのかという問いを発している。しかも皮肉なことに、この二つの夢想が新自由主義の市場競争の基盤で成立しているところに、チャーター・スクールの最大の難問があるという[Fuller 2001]。フラーが鋭く指摘するように、今日の市民運動と学校改革運動は、宗教的原理主義、文化的原理主義の傾向に顕著に現れているように、「部族化」(tribalization)の傾向を強め、気のあう者同士の小さな共同体を形成する傾向にある。

学びの共同体の学校改革の中心的実践者であるデボラ・マイヤーは近著において、1970年代のオープン・スクールやフリー・スクールの運動で彼女たちが掲げた標語は「自分たちの学校をつくろう」であったのに対して、今、彼女たちが掲げる標語は「彼らの学校をつくろう」であることを強調している[Meier 2002]。この「彼ら」という人称には、学校で学ぶ子どもたち、その親たち、教師たち、教師以外の職員たちのすべてが含まれている。それら多様な学校の構成員は、一人ひとりが学校の主人公として学校の現在と将来を決定する自由と権利をもっている。その多様な声の響き合いが学びの共同体を構成するのである。そして「自分たちの学校づくり」から「彼らの学校づくり」への転換は、学びの共同体が絶えず外部に開かれ、他者性を獲得する基礎条件でもある。マイヤーは、この転換は「教育の公共性を擁護し信頼しうる学校をつくる」基本条件であると述べている。

第二に、フェミニズム教育研究が批判してきた学校カリキュラムにおけるリベラル・アーツの支配を克服する課題がある。リベラル・アーツが、男性中心主義の社会のエリート教育の残滓であることは、多くのフェミニズムの研究が指摘したとおりである。しかも、「三つのC」(care, concern, connection)を欠いたりリベラル・アーツの教育は、ロドリゲスに見られる「喪失としての教育経験」をいたるところで生み出している。新しい教養教育(literacy)の内容と方法が創造されなければならない。

この点で言えば、学びの共同体を志向する学校改革運動が、新教育運動以来、リベラル・アーツの壁を越える「一般教育」(general education)としての教養教育を創造する豊かな経験を蓄積してきたことを想起する必要がある。この「一般教育」としての教養教育という観念は、第一次世界大戦直後にコロンビア大学のジョン・デューイによって提起され、以後、革新主義の大学改革と学校改革の貴重な実践を生み出してきた。リベラル・アーツの教養教育が、古代ギリシャを源流とする西洋中心主義による人文教養中心の教科カリキュラムを編成するのに対して、「一般教育」としての教養教育を推進する人々は、現代社会の現実的な課題を教育内容の中心に設定し、テーマやプロジェクトで編成された教科教育と総合学習を展開している。これらのテーマやプロジェクトで編成されたカリキュラムを「三つのC」によって関連づけることは、決して難しい課題ではない。

第三に、学校と家庭との関係を再検討する必要がある。ジェーン・ローランド・マーティンは、『家庭学校』[Schoolhome 1992]において、学校と家庭の分裂の背景に産業革命による資本主義の発達があったと説明し、その対抗策として「家庭学校」(Schoolhome)と呼べる学校構想が提示されたと述べている。マーティンが、その原型としてあげるのは、マリア・モンテッソーリが1912年にローマの貧民街に創設した「子どもの家」(Casa dei Bambini)である。マーティンは「家」(house)と翻訳された「casa」という原語が、イタリア語の語感では「家庭」(home)に近いことに注意を促している。モンテッソーリが創始したのは「家」としての学校ではなく「家庭」としての学校であるという。

「家庭学校」という構想はモンテッソーリが最初ではない。エレン・ケイの『児童の世紀』(1900)において「家庭学校」は、暴力と規律と競争によって支配された

国民学校の代替案として提起されている。以来、今日のホーム・スクールの運動にいたるまで、家庭を基盤として学校の機能の再編を求める改革運動は多様な形態で探求されてきた。

しかし、今日、先進諸国の多くは、近代家族制度の崩壊と家族の養育機能の衰退という深刻な状況に直面している。女性の社会進出は急激に進行したが、その急激な変化に応じて家父長制の家族制度が変化したわけでも、社会における子どもの養育機能が再編成されたわけでもない。近代の学校は、学校と家庭の境界線をひき、学校と家庭にそれぞれ独自の教育機能を割り当てることによって成立した。しかし、その境界線は崩壊し、役割分担も崩壊している。この事態に対して、今日の学校改革は明確な回答を準備してはいない。ただ一つ言いうることは、人は「家族」(family)を失っても生きて行けるが、「家庭」(home)を失っては生きて行けないことである。今後、学校は「第二のホーム」としての機能を含まざるをえないし、家庭と学校は、子どもの養育と教育においてより緊密なパートナーシップを形成しなければならない。今後の研究と実践の大きな課題である。

そして、最後に、教育とケアの間により緊密な関係を築き、学びとケアの研究と実践を相互に展開する必要がある。近代の社会は、「教育」(education)を中軸として子どもと大人の間を築き学校制度を確立してきたが、それ以前の大人と子どもの関わりはケアを中心に結ばれていた。educationという言葉が、edu-careというラテン語から分離したのは、16世紀のことである。しかし、今日、私たちがケアを問題にするのは、学校が子どもの生活を支配しない時代に対するノスタルジーによるものでもなければ、大人の親切で暖かな心配りによる子どもの問題の解決を志向するロマンチズムによるものでもない。むしろ逆である。

私たちが今ケアを重視しているのは、ケアや教育の機能を再生産過程として生産過程に従属させてきた産業主義社会の教育と養育の論理を転換する必要があるからであり、これまで女性の「シャドウ・ワーク」に閉じ込められてきた養育とケアの営みを社会の維持と発展の中止的な事業へと押し上げる必要があるからであり、それらをとおして、女性と子どもに対する性差別と世代差別の現実を克服する必要があるからである。

近年の「ケアリング」と「ケアの倫理」を主題とするフェミニズムの教育研究は、学校の教育関係、学校

のカリキュラム、学校の組織形態、学校への参加に関して貴重な示唆と原理を提供している。学びの共同体を標榜する学校改革は、このケアリングの倫理とその実践と交差することによって、新たな地平を獲得するにちがいない。

〈参考文献〉

- Dewey, John 1927 *Public and Its Problem*, Swallow Press, Ohio University Press.
- Fuller, Bruce ed 2001 *Inside of Charter Schools*, Harvard University Press.
- Giligan, Carol 1977 *In a Different Voice*, Harvard University Press.
- Grumet, Madeline 1988 *Bitter Milk: Women and Teaching*, University of Massachusetts Press.
- Illich, Ivan 1993 *In the Vineyard of the Text: A Commentary to Hugh's Didascalicon*, The University of Chicago Press.
- Lave, J. and Wenger, E. 1988 *Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press. 佐伯胖訳 1993 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書
- 真木悠介 1977 『気流の鳴る音—交響するコミュニケーション』筑摩書房
- Martin, Jane Roland 1984 *The Educated.. Research Bulletin of Boston University*.
- Meier, Deborah 2002 *In Schools We Trust: Creating Communities of Learning in an Era of Testing and Standardization*, Beacon Press.
- Noddings, Nel. 1984 *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press.
- Noddings, Nel. 1989 *Woman and Evil*, University of California Press.
- Noddings, Nel. 1992 *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*, Teachers College Press. 佐藤学、吉良直、齊藤直子、飯塚立人訳『学校におけるケアへの挑戦—もう一つの教育へのアプローチ』(近刊)ゆみる出版
- Paz, Octavio 1999 *Itinerary: An Intellectual Journey*, Translated by Jason Wilson, S. Hartcourt, Inc.
- Rodriguez, Richard 1982 *Hunger for Memory*, David R. Godine
- 佐藤学 1999 「ジェンダーとカリキュラム」『学びの快楽』
- 佐藤学 1999 「学びの快楽—ダイアログへ」世織書房
- 佐藤学 2000 「教育改革をデザインする」岩波書店
- 佐藤学 2000 「学校という装置—『学級王国』の成立と崩壊」栗原彬・小森陽一・佐藤学・吉見俊哉編『シリーズ越境する知(4)』『装置—壊し築く』東京大学出版



会
サン・ヴィクトルのフォーゴー、五百旗頭博治、荒井洋一訳
1996 『ディダスカリコン（学習論）＝読解の研究に
ついて』 上智大学中世思想研究所『中世思想原典集
成 9＝サン・ヴィクトル学派』平凡社
ヴィゴツキー、柴田義松訳 1962 『思考と言語』明治図書

(さとう・まなぶ 東京大学教授)