

教育・国家・コミュニティ

—アーミッシュの文化と教育を手がかりに—

東京大学教育社会学研究室 藤 田 英 典

Education, State and Community : The Amish Case

はじめに

本稿は、拙著『子ども・学校・社会』（1991）所収の論文「コミュニティと教育—アーミッシュの教育と文化を手がかりに—」の基になったものである。同書所収に際しては、紙幅の都合等で、文献注を削除し、本文も約4分の3に短縮せざるをえなかったもので、以下にその全文を掲載し、併せて、若干の補足説明をする。

筆者がアーミッシュに興味をもったのは、1972年にスタンフォード大学でG・スピンドラー教授の授業をとったときからである。その授業で、Hostetler/Huntington（1971）をはじめ、アーミッシュやハッテライトの教育と文化について学んだ。以来、文献を通じて情報を集めていたが、その後1983年にアメリカ学術協議会（ACLS）のフェローとしてペンシルバニア大学に行った際に、マクファーランド（McFarland）夫妻の紹介で、ランカスター郡のアーミッシュについて、若干の観察とインタビューの機会を得た。とくに、アーミッシュ出身で現在はメノナイトの教会に属しているオマー・ラップ（Omar Lapp）氏は、現地での案内をしてくれただけでなく、アーミッシュの生活について筆者の数々の疑問に答えてくれた。そのときお世話になった多くの方々に、この場をかりて感謝もうしあげたい。

次に、本稿の表題について簡単に述べておく。筆者は学部学生のころ、ナショナリズム・近代化・国家論（吉本隆明氏の共同幻想論）に関心をもっていたが、スタンフォードに行った当時、それと教育をどう結びつけることができるか考えあぐねていた。その疑問に一つの方向を与えてくれたのが、J・マイヤーの制度論的な教育研究やL・アルチュセールの〈国家のイデオロギー装置としての教育〉という論議であり、アーミッシュの教育をめぐる議論であった（藤田1991d）。〈教育・国家・コミュニティ〉は、それらの接点で指定されたテーマであり、視点である。それは、〈教育=公教育制度〉を社会生活の近

代的再編、社会的行為と思考の近代的再編という文脈で捉える視点であり、近代国家と学校教育をその再編過程の中枢に位置するものとして捉える視点である。

本稿は、このテーマを扱っているというには、あまりに不十分なものかもしれない。とくに国家については背景としてしか扱われていない。しかしアーミッシュの経験は、①近代社会における〈制度としての教育〉は〈国家のイデオロギー装置〉として、特定の成長と教育の様式を正統化し普及させるということ、しかし、②その様式と普及は、一方的でも一元的でもなく、国家—社会関係のなかで展開するものであること、③この場合の社会が、（情報化・産業化といった変化に感応的な）市場社会と文化的コミュニティとの二元性をもっていることなどについて、種々の示唆を提示している。筆者自身このテーマについて他日を期すると同時に、同種の関心をもつ読者になんらかの示唆を提供できれば幸いである。

なお、以下の文章を書くに先立って東京在住の若手教育社会学研究者たちによるSENSE研究会（1987年11月）およびアメリカ教育史研究会（1990年2月）で報告する機会があり、貴重なコメントをいただいた。両研究会の方々に記して感謝いたします。

1. アーミッシュの教育と文化

アーミッシュとは？

ハリソン・フォード主演の映画『目撃者』の舞台にもなったのでご存じの読者も多いであろうが、アーミッシュとは、キリスト教の再洗礼派の教義にしたがい聖書に生活の範を求めて、現代のアメリカでテレビも自動車も使わずに農業中心の伝統的な生活を維持している宗教的共同体である。

再洗礼派とは、16世紀前半の宗教改革期におこったプロテスタントの一分派で、幼児洗礼を非聖書的だとして否定し、自覚的に信仰告白した人にあらためて洗礼を授けたことから、敵対者たちがつけたあだ名である。再洗

礼派には、ドイツ農民戦争にも加担したミュンツァーのグループ、熱狂的な黙示信仰に基づいて至福千年説を説いたホフマン派、モラヴィアで共産主義的生活を始めたフッター派、自由な共同体としての〈教会〉を主張したスイス兄弟団、平和主義と無抵抗の教義を説いたメノー派などがあつた（ウォーカー1983：35-72）。

再洗礼派の諸グループは、教義上の強調点や急進性の程度に違いはあつたが、いずれも(1)幼児洗礼を否定し、教会は自覚的に信仰告白した人たちによって構成されるべきだという〈教会の純粋性〉を主張し、(2)儀礼化したハイアラーキカルな教会秩序を否定し、聖書を生活の規範とする聖書中心主義を主張し、(3)傭兵制に反対し、俗権やツヴィングリがチューリヒで確立したような〈国家＝教会体制〉への信従を拒否した点で共通していた。これらの主張ゆえにローマ・カトリックからもプロテスタント（ルター派）からも迫害され、18世紀以降アメリカに移住しはじめたが、以来、今日にいたるまで2百年以上にわたって、その宗教的信条と生活様式を維持してきた。たとえばフッター派は、ハッテライトと呼ばれて、アメリカ北部からカナダにかけての地域で農業中心の共産制の生活共同体を維持しており、スイス兄弟団とメノー派はメノナイトと呼ばれて、ペンシルバニアを中心にアメリカ中西部から北部にかけて穏やかな宗教的集団として存在している。

アーミッシュもその一つである。17世紀末にJ. アンマン（Ammann）の指導のもとにメノー派から分岐し、ペンシルバニア州ランカスター郡やチェスター郡を中心に植民し、コミュニティをつくってきた。今日その数は、オハイオ、ペンシルバニア、インディアナを中心にアメリカ北部の諸州に約550存在し、その人口は約9万人に達している（Hostetler 1980：11）。1950年にはその数は約200と33,000人であつたから、人口は増え続けたわけだが、その大半は自然増である。

アーミッシュは、再洗礼派の中でも〈教会の純粋性〉をとりわけ重視し、破門（ban）された者の社会的忌避（shun）を徹底したグループである。聖書に生活の範を求め、神のしもべとして〈離俗的〉な生活を維持するために、コミュニティの重要な規範に反する者を破門し社会的に忌避してきた。たとえば信仰復興運動の集会への参加、破門された者との交際、自動車の購入といった行為が警告にもかかわらず続けられる場合、破門と忌避の対象となる。姦淫、偶像崇拜、異端を説くことも、重大な違反である。これら重大な違反をした者は、教会で跪いて誤りを告白し悔い改めねばならない。悔俊することなく違反を続けて破門された者に対しては、あらゆる社会

関係が断たれ、相互交渉が忌避される。たとえ家族といえども食卓を共にすることは認められない。したがって、破門され忌避された者は、遅かれ早かれコミュニティを出ていかざるをえない（Hostetler 1980：86-8）。

もつとも、この破門と忌避をめぐっては、アーミッシュのコミュニティ間でも解釈と厳格さの度合いに違いがある。ここで対象にしているのは「古アーミッシュ」（Old Order Amish）と呼ばれる人たちである。このほかにもたとえば、礼拝のための会堂を持ち、自動車の使用も認めている「ビーチ・アーミッシュ」（Beachy Amish）や、1966年に電話・電気・トラクターなどの使用を認めたことによって「古アーミッシュ」から分岐した「新アーミッシュ」（New Amish）と呼ばれるグループが存在する（Hostetler 1980：97-8）。大規模なアーミッシュ居住地域には、これらの〈進歩的な〉アーミッシュやメノナイトの人たちも住んでいるので、「古アーミッシュ」のコミュニティを追放された者は、それらの開放的なアーミッシュないしメノナイトの教会に移ることが多い。

アーミッシュは、メノー派（メノナイト）と違って、宗教共同体（教会共同体）としての境界を厳格に維持してきたグループであり、また生活形態の面では、フッター派（ハッテライト）と違って、各家族の私的財産権と自立性を尊重してきたグループである。この点に、アーミッシュのコミュニティとしての難しさがある。ハッテライトのような共産制であれば、共同体の生活基盤が維持されるかぎり、宗教的に〈閉じた共同体〉を維持することは容易である。逆に、メノナイトのように教会共同体の垣根を低くし、他派に対して許容的であるなら、文化面で〈閉じた共同体〉である必要はない。しかし、アーミッシュは、その中間の在り方をとっている。宗教的には〈閉じた共同体〉を志向しながら、生活面では〈閉じた共同体〉という形態をとっていない。ここに、現代の高度に産業化したアメリカ社会におけるアーミッシュの、コミュニティとしての、文化的な難しさがあり、その特異な生活様式と教育の重要性がある。

アーミッシュの生活とシンボリズム

アーミッシュの人たちは、こんにちでもテレビや電気冷蔵庫といった電気製品を使わず、動力源として水車や風車を用い、電灯のかわりにランプを使い、自動車のかわりに鉄製の車輪で黒ないし灰色のバギーと呼ばれる馬車を使っている。主産業は農業だが、トラクターやコンバインのような大型農業機械は使わず、馬に引かせた鋤や鋤を使っている。最近では温室栽培などの発達もあつて、部分的に変わってきたが、トウモロコシ、麦、クロー

バー類を輪作するなどして、伝統的に生態系のロジックにかなう農法を採用してきた。また、単一の商品作物に集中せず、多様な穀類や野菜を作り、多様な家畜を飼い、基本的な自給体制を整えている (Hostetler 1980: 117-35)。

服装は質素を旨とし、男性は主として白色無地のシャツと黒のズボンにズボン吊り、女性は無地で淡い紫・緑・青・灰色のゆったりしたワンピースに、同系色ないし白のケープとエプロンというのが普段着である。子どもの服を除いては、原則としてボタンを使わず、男性の服はフック (フック・アンド・アイ)、女性の服はピンで留めるようになっている。男性は黒ないしグレーのツバ広の帽子をかぶり、結婚すると顎ひげを伸ばす。女性は髪を伸ばして後ろで束ね、薄手のモスリン製の帽子をかぶり、宝石類の装身具は一切つけない。既婚女性の帽子は常に白であるのに対して、未婚女性の帽子は普段は白だが、宗教的儀式のときや町にでかけるときは黒である。男性の正装は、黒のチョッキに、フック留め式でセンターベントの黒いコートである (Hostetler 1980: 234-9)。

アーミッシュの人たちは、英語、ペンシルバニア・ドイツ語、高地ドイツ語という、三つの言葉を使っている。英語はアーミッシュにとっては2次的言語で、主に小学校で学習し、アーミッシュ以外の人たちと話すときに使う言葉である。しかし、2次的言語とはいえ、ごく普通のアメリカ人と同じように話すことができる。ペンシルバニア・ドイツ語は、アーミッシュの母語であり、コミュニティでの日常語である。高地ドイツ語は、説教礼拝をはじめ教会の儀式で用いられる。礼拝ではルター訳の聖書が朗読され、説教も祈禱書も賛美歌もすべてが高地ドイツ語である。しかし、日常会話で高地ドイツ語が使われることはない (Hostetler 1980: 238-41)。

こうした生活様式と文化は、産業化・都市化の過程でアーミッシュ独特のものとして際だつようになってきたのだが、同時に、アーミッシュ・コミュニティのシンボル体系としてその重要性を増し、多様な機能を担うようになってきた。第1に、それらはアーミッシュ・コミュニティの存在証明である。アーミッシュにとって農業中心の伝統的な生活様式は、〈人は神の庭師でなければならない〉という宗教的信条の表明であり、また、服装や髪型にみられる昔風のスタイルは、神への恭順の象徴的表現である (Hostetler 1980: 117)。従順・謙遜・質素・勤勉といった生活態度は、神のしもべとしての徳であり、その独特の服装や髪型はその徳の象徴的表現である (Hostetler 1980: 75-7)。したがって、こうした生活様式と文化を維持すること自体が、神のしもべ・庭師・執

事としての人間、そのような人間の集まりとしての〈教会〉の存在を証明し正統化してくれることになる。

第2に、それらはアーミッシュ・コミュニティの統合と境界維持の機能を果たしている。すでに述べたように、アーミッシュは自覚的に信仰告白した者の教会として〈閉じたコミュニティ〉を維持してきた。このコミュニティ成員の内的統合のシンボルとして、また、コミュニティを外部社会から隔てる境界のシンボルとして、その伝統的な生活様式と文化は機能してきた。その特異な服装や髪型は、可視的標章として、アーミッシュの人たちを外部社会の人たちから識別するのに役立ち、コミュニティの成員であることの自覚・帰属感・安心感の基盤となってきた。

第3に、それらはコミュニティの構造維持・秩序維持の機能を担っている。たとえば三つの言葉の使い分けは、アーミッシュの生活空間を〈祭礼空間〉と〈日常空間〉と〈世俗空間〉からなるものとして、秩序化する。服装も同様で、男性の場合で言えば、黒のフック留め式の祭礼用コートを着た〈正装〉と、白色無地のシャツに黒のサスペンダー付きズボンという〈普段着〉と、外部の人たちの着ている〈流行服〉は、それぞれ三つの生活空間に対応している (Hostetler 1980: 231-41; 坂井 1977: 193-200)。

それらは生活空間を分割し秩序化しているだけでなく、アーミッシュのライフステージと社会関係にも対応している。たとえば、男性は、結婚すると顎ひげを伸ばす。既婚女性はずねに白の帽子をかぶるのに対して、未婚女性は宗教的儀式には黒の帽子をかぶる。既婚者は屋根付の馬車に乗るのに対して、屋根のない馬車に乗るのは未婚の若者である。こうした区別は、アーミッシュのライフステージの象徴でもあり、大人と若者の境界と関係を維持する働きをしている。

このようにアーミッシュにとって伝統的な生活様式と空間を維持することは、〈教会共同体〉の存在証明であり目的であると同時に、コミュニティの存続・統合・秩序維持の手段でもある。しかし、こうした質素で伝統的な生活様式を維持することは、けっして容易なことではない。実際、ヨーロッパのアーミッシュは産業化・都市化の過程で他のプロテスタントに吸収され、消滅してしまった。それに対して、アメリカのアーミッシュはこれまで拡大し続けてきたのだが、それはコミュニティ外への布教活動によってでなく、自然増、つまり、コミュニティ内で生まれてくる子どもたちが新たな成員になることによってであった。とはいえ、それは単なる自然増ではない。アーミッシュの成員になるには、子どもたちは

アーミッシュの信仰と生活様式を自覚的に受け入れなければならない。この点に、アーミッシュにとって子どもの教育が決定的に重要な理由がある。

アーミッシュのライフサイクルと教育

アーミッシュにとって教育は、一人ひとりの子どもにアーミッシュの信仰と生活様式を教え、アーミッシュの成員に向けて子どもを社会化する手段であると同時に、アーミッシュのコミュニティを維持していく手段でもある。アーミッシュにかぎらず、教育とは本来この二重の機能——個人の社会化と社会の存続——を担っているのだが、アーミッシュの場合この二重性はとくに顕著にあらわれている。というのもアーミッシュは、アメリカという産業的・都市的文化が支配的な社会のただなかで、それを拒否して自分たちの信仰と文化を保持しているコミュニティだからである。

産業的・都市的文化は、アーミッシュの文化とは異質で、しかも、合理性・効率性というロジックと快適さ・華やかさという魅力をもったきわめて浸透力の強い文化であるが、アーミッシュ・コミュニティがこんにちに至るまで存続してきたということは、かれらがこの強力な〈異文化〉の浸食に抗して、自らの文化を次世代の成員に伝達しつづけてきたということである。それはまた、アーミッシュの子どもたちから見れば産業的・都市的な文化とアーミッシュの文化という二つの異文化が接する地点で、一方の文化を選択し内面化するということがあり、そして、アーミッシュが自然増を続けてきたということは、アーミッシュの文化を選択した子どもが大多数(約8割強)を占めてきたということである。そして、その中心にはアーミッシュの教育と学校があった。

どの社会にもその社会なりに規範化されたライフサイクルがある。その規範力はもちろん社会によって異なるが、いずれにしても、人びとはライフステージごとに多少なりとも異なった処遇を受けている。アーミッシュの場合、このライフステージとして、乳児期、就学前の児童、学齢児童、若者、大人、高齢者、という六つの段階が区別されている(Hostetler/Huntington 1971:12-33)。

乳幼児は、誕生から歩けるようになるまでの時期で「赤ん坊」と呼ばれ、本来的に純真で悪いことをなさない時期、許容的に処遇される時期である。泣いている赤ん坊は、慈愛と適切な配慮を必要としているのであって、厳しい躰を必要としているのではない。

就学前の児童は、「小さい子ども」と呼ばれ、身体的・道徳的危険にさらされることのないように安全な環境

で、権威に対する尊敬と従順、責任感を身につけるべき時期である。独立心よりも助け合うこと、知的好奇心よりも勤勉な行いが奨励される。能力に応じて仕事を分担することは当然のこととされ、仕事をしたからといってほめられることはない。4～5歳からは、ドイツ語を読む練習もはじまる。これらの教育はコミュニティと家庭でおこなわれるが、最終責任は親にある。

学齢児童は、小学校に通う6歳から15歳までの子どもで、「生徒」と呼ばれる。学校・家庭・コミュニティが一体となって、身体的・文化的・道徳的・法的に安全な環境を整え、3Rs(読み・書き・計算)と基本的な価値を教える。とくに、謙虚、寛容、思いやり、責任、勤勉といった徳が重視される。学校教育のウェイトが増すことは言うまでもないが、最終責任は親にある。

「若者」は、小学校を卒業する15歳前後から結婚する20歳代前半までである。他のライフステージの生活が家庭中心であるのに対して、この時期の生活は仲間集団中心になる。日中は、農場や近隣の工場・作業場で仕事に従事し、夕方や日曜日にはアーミッシュの仲間とトウモロコシの皮むき作業などをしながら、歌を歌い、おしゃべりする。日曜の夕方には、歌の集いがもたれ、多くの若者が集まって賛美歌などを歌う。これらの集いは、若者たちの親睦を促進し、共生感とコミュニティへの帰属感をたかめ、そして、結婚相手との出会いの場となる。こうした若者期を通じて、アーミッシュの若者は、受洗と結婚という、人生における二大決定をすることが期待されている。(なお、アーミッシュの婚姻制度は、交差いとこ婚を禁じた内婚制である。)

アーミッシュにとって信仰を告白し洗礼を受けるということは、〈教会=コミュニティ〉の一員になることにほかならない。しかもその信仰告白は、だれかに強制されてではなく、自覚的・自主的な選択としてなされねばならない。それは結婚についても同様である。自覚的な信仰者の共同体としての〈教会の純粋性〉を主張し、社会的忌避を遵守するアーミッシュにとって、そのようなコミュニティの成員であるためには、配偶者も同じように自覚的な信仰者でなければならない。したがって、コミュニティの成員になるうえで決定的に重要な選択が自主的になされるためにも、アーミッシュの若者は家庭とコミュニティからある程度独立している必要がある。アーミッシュの若者の生活が仲間中心のものになっているのは、そうした若者の独立性を保障するためでもある。

もちろん、こうした自由と独立性のなかで、外部社会の文化に惹かれていく若者がいないわけではない。流行の服を着たり、ラジオを買ったり、映画に行ったりする

若者がいないわけではない。しかし、そうした逸脱も、それが控え目であるかぎり、たいがいは黙認される。というのも、自分たちが自覚的に拒否する外部世界がどういふものかについてのある程度の知識を持つことは必要なことだと考えられているからである。このように、ある種の「制度化された黙認(institutionalized blindness)」のなかで、若者はアーミッシュであることの意味とアイデンティティを獲得していく (Hostetler 1972: 30)。

アーミッシュの人たちは、このような子ども期、青年期を過ごして、大人になる。アーミッシュにとって大人になるとは、洗礼を受け、結婚し、子どもをもつことである。洗礼を受けることにより、宗教的に教会の構成員として受け入れられ、結婚によって、社会的にコミュニティの構成員として受け入れられる。そして、子どもを産み育てること、アーミッシュの信仰にしたがい、アーミッシュの文化の中で子どもを育てることは、アーミッシュの大人の最大の務めである。というのも、アーミッシュにとって生活するとは神のしもべとして生きることであり、そのようなしもべの集合体としての〈教会＝コミュニティ〉を維持することにほかならないからである。

アーミッシュと国家

とはいえ、この務めはけっして容易なものではない。かつてヨーロッパにいたころは、宗教的迫害に抗することが課題であった。彼らは迫害に抗してアメリカに移住し、教会共同体をつくってきた。そのようなアーミッシュにとって、19世紀は平穏な時代であった。しかし、今世紀になってアメリカの国家機構が整備され、アメリカ社会の産業化・都市化が進むにつれて、近代国家の諸要請と産業的・都市的文化の浸食という、まったく新しいタイプの脅威が増大することになった。

もちろんアーミッシュの人たちはアメリカ国民であり、国民としての義務をおろそかにしてきたわけではない。しかし、その宗教的信条と文化的志向のゆえに、徴兵制、社会福祉制度、学校教育の三点で国家とすべく対立してきた。

徴兵制は1972年に廃止されて志願兵制度になったので、この争点はいまでは解決済みであるが、それまではアーミッシュにとってきわめて深刻な問題であった。

アーミッシュはメノナイトと同様、一貫して良心的兵役拒否の立場を守ってきた。その立場は一応認められ、兵役のかわりに義務役として2年間コミュニティを離れ、国家の安全・福祉に役立つ仕事に従事することになっていた。しかしアーミッシュの若者にとって、この義務

役の2年間は非常に危険な期間であった。というのも感受性のゆたかな青年期にコミュニティを離れ、アーミッシュ以外の人たちと交流し、アーミッシュ以外の文化に接することは、アーミッシュの文化から離れていく危険性を多分にはらんでいるからである。たとえば独身青年の場合、アーミッシュ以外の女性に惹かれ恋するようになるかもしれない。流行服を着て都市的生活をするうちに、その生活の便利さ・快適さに慣れ親しむようになるかもしれない。あるいはまた、アーミッシュの戒律に批判的な、しかし善意に満ちて活動的な、他の根本主義的プロテスタント諸派の人たちと親しくなり、その影響を受けるかも知れない。そのようなわけでアーミッシュのなかには、そうした代替的義務役をも拒否し、そのために投獄された者も少なくなかった (Hostetler 1980: 268-9; Hostetler/Huntington 1971: 28-31)。

争点の第2は、社会福祉制度である。この側面でのアーミッシュと国家の対立は、1955年に社会保障制度の適用範囲が農業を含む自営業者にまで拡大されたときから顕在化してきた。というのは、アーミッシュはコミュニティ成員の相互扶助と自給自足を原則にしているが、義務的な社会福祉制度はその原則を侵害するからである。アーミッシュは「同胞のためになにも提供しない者は棄教者であり、異教徒より悪い」(ティモテ人への第1の手紙5: 8)という聖書の言葉にしたがって、相互扶助を原則とし、高齢者や寡婦・孤児などの生活保障をコミュニティのなかでおこなっている。しかるに、国家の社会保障制度を受け入れ、それに依存することは、やがてはアーミッシュの人たちを依存的・従属的にし、アーミッシュの自給自足・相互扶助の精神と原則を蝕むことになりかねないとして、社会保障制度に反対した。当時、そのための税金支払いを拒否したため、大切な馬を差押さえられたアーミッシュもかなりいた。しかし、この争点については、そうした数年にわたる抵抗の末1965年に、社会保障に良心的に反対している宗教団体で、援助を必要とする集団内構成員に適切な措置を講じている集団については、社会保障税を免除する法律がさだめられて解決した。その後も、医療保険、損害賠償保険、災害保険、労働災害保険などをめぐってさまざまな対立があったが、その都度、アーミッシュ独自の相互援助プランないし民間の任意保険に加入することで解決されてきた (Hostetler 1980: 264-7)。

このように、アーミッシュは1950年代から70年代にかけて、徴兵制と社会福祉制度をめぐって国家・政府と対立してきたが、最終的にはその調整に成功した。しかし、第3の争点である学校教育については、問題ははるかに

複雑で深刻であった。

2. アーミッシュと学校教育

学校教育の集権化・官僚制化

アメリカの学校教育は、今世紀になって急速に拡大した。ハイスクールの教育の普遍化、小学校の統廃合、教育行政の集権化が全米的に進められた。その過程で、アーミッシュの教育は難問を抱え込み、国家・教育行政当局と鋭く対立することになった。

19世紀を通じて、アメリカ農村部の小学校の多くは〈単級小学校〉であった。教室は一つか二つ、教師も一人か二人で、学年の異なる子どもたちが一緒に勉強していた。教育内容は3Rsを中心にした素朴なものであった。教わる歌の多くは宗教的なもので、全員で斉唱するのが普通であった。学校の施設・設備も、電灯はあっても室内水道設備はなく、非常に簡素なものであった。教師や他の子どもたちの服装は、アーミッシュのそれと異なっても、華美を競うものではなかった。学校は近隣社会の中にあり、その教育は近隣社会の統制下にあった。アーミッシュの親たちも、近隣社会の一員として、父母会や学校の催し物に積極的に参加し、学校委員会の委員や教師の選考にも関与していた。

こうした19世紀的な、いまだ官僚化されていない教育の状況は、今世紀になってハイスクールが拡大し、小学校の統廃合と教育行政の集権化が進められていく過程で一変した。世紀転換期までに多くの州で、16～7歳（の誕生日）までの就学が義務づけられるようになり、1917年にはスミス・ヒューズ法が成立し、連邦職業教育局が設置され、ハイスクールにおける職業教育の充実のために大規模な国庫補助金が支出されるようになった。1918年には中等教育改造委員会の報告書『中等教育の根本原理』が公表され、中等教育の大衆化・ユニバーサル化が提唱された。全米各地に「6・3・3制」の新しいタイプのハイスクールが設立され、カリキュラムもエリート的なものから総合的なものへと再編され、義務就学法の徹底が精力的に推し進められた。その結果、1900年には11%だった14～17歳の就学率は、1930年に51%、1950年には86%へと急上昇した。他方では、進歩主義的教育家のリーダーシップと集権化した教育行政のもとで、小学校の統廃合・大規模化が推し進められた。当時の指導的な教育家・教育行政官たちは、そうすることで、学校教育がいつそう充実したものになり、経済社会の変化にもなっておこってきたさまざまな社会問題が解決されると考えていた (Tyack/Hansot 1982)。

この変化の過程で、アーミッシュと地方教育当局との対立が顕在化し、あちこちで衝突がおこった。なかでも比較的初期におこった重要な衝突の一つは、ペンシルバニア州のそれである (Hostetler 1980: 257-8; Hostetler/Huntington 1971)。1937年、アーミッシュの多いランカスター郡で大規模な統合学校の設立が計画された。それに対してアーミッシュの人たちは、「古アーミッシュ学校委員会」を結成し、年間通学日数を8カ月とすること、小学校卒業後の通学を免除すること、単級小学校への通学を認めること、を内容とした請願書を州当局に提出した。しかし、請願は認められなかった。

ペンシルバニア州の法律は当時すでに17歳の誕生日までの就学を義務づけていたが、農業に従事する子どもは15歳になると、申告制で就学を免除されることになっていた。アーミッシュの人たちは、アーミッシュ立の学校に子どもたちを通わせ、15歳になると就学免除を申請して農業に従事することにしていた。小学校の多くは8年制だったので、アーミッシュの子どもたちは、留年して15歳になるまで小学校に通うという方法をとっていた。

ところが教育行政が官僚制的に整備されていくなかで、そして、すべての子どもにアメリカ国民にふさわしい適切な教育を受けさせるべきだという考え方が浸透するなかで、教育当局はそれまで認めていた就学免除の特例措置を廃し、アーミッシュの子どもたちに統合されたハイスクールに行くよう強制した。命令を拒否したアーミッシュの親たちは、法廷に召喚され、罰金を課された。罰金の支払いを拒否して、不払いの罪で投獄された親たちも少なくなかった。

この対立は数年にわたって続いたが、1955年になって当時の州知事リーダーは、アーミッシュの定時制職業学校を特例として認めることにした。この措置によって、8年制の小学校を卒業したアーミッシュの子どもたちは、ふだんは農業や家事に従事し、週3時間だけ職業学校に行き、所定の教科を勉強すればよいことになった。

学区統廃合と住民の利害

それから10年後の1965年、アーミッシュの教育に全米の注目を集めることになった出来事がアイオワ州ブキャナン郡でおこった (Keim 1975; Hostetler 1980: 258-64)。11月のある朝、オルウェイン学区の教育長、養護教諭、およびヘイズルトン小学校の校長を乗せた一台のスクールバスが、アーミッシュの1番小学校 (南小学校) に到着した。アーミッシュの親たちが見守るなか、校長スナイヴリイは、法律にしたがって子どもたちをヘイズルトン小学校に通学させる義務があることを説明し、子

どもたちにスクールバスに乗るように指示した。教室から出てきた子どもたちは、保安官にしたがって一列に並んでバスの方へ歩いていった。そのとき、アーミッシュの教師か母親のだけれど、ドイツ語で「逃げなさい」と叫んだ。それを聞いて、子どもたちは一斉に逃げだした。校庭の裏側に隠れる子、柵を乗り越えてトウモロコシ畑へ、さらには、そのむこうの雑木林のなかへと逃げ込む子もいた。しかし、逃げ遅れて、保安官代理に抱きかかえられるようにして泣き泣きバスに連れ込まれた少年もいた。トウモロコシ畑で仲間からはぐれてしまい、気が動転して泣き叫ぶ六歳の少女もいた。教育長センサーは、その少女を保安官の車に連れていき、なだめていた (Erickson 1975: 43-8)。

この一連の光景は、翌朝、全米各地の新聞に写真入りで報道された。逃げまどう子どもたち、怯えた眼をした人形のような小さな少女の写真は、全米の注目を集めた。騒動は、その日の午後に第2幕が演じられ、さらに次の月曜日には、こんどは2番小学校(北小学校)でもっと激しく展開した。それにしても、なぜこのような衝突がおこったのであろうか。

対立の構図は、次のようなものであった。アイオワ州の義務就学法は、16歳までの就学を義務づけていた。しかし、アーミッシュにとって、居住地から遠く離れた大規模な公立学校に子どもを通わせることは望ましいことではなかった。そこでアーミッシュの人たちは、自分たちで学校をつくり、そこで子どもたちの教育をおこなっていた。1番小学校も2番小学校も、そうしたアーミッシュの学校であった。ところが州法は、たんに義務就学年齢を定めていただけでなく、一定の内容と水準を満たした学校での就学を義務づけていた。その要件の一つは、教師は公的な教員資格を有する者でなければならないというものであった。しかし、アーミッシュは小学校以上の教育を認めていないから、アーミッシュの教師は公的な有資格者ではなかった。また、アーミッシュの学校の多くは簡素な〈単級小学校〉だったが、その施設・設備は州基準を満たしていなかった。そこで教育長たちは、アーミッシュの子どもたちをそうした不適切な学校で学ばせておくのではなく、公立のヘイズルトン小学校に通わせようとした。これが、上述の出来事の直接的な背景である。

しかし、ヘイズルトンでの事態が紛糾した背景には、もう一つの事情があった。その直接の発端は4年前にあった。1961年、オルウェインとヘイズルトンという二つの学区の統合をめぐる住民投票がおこなわれた。オルウェインでは住民の大多数が統合に賛成だったが、ヘ

イズルトンでは統合賛成派と反対派が拮抗していた。どちらの地区でも賛成派の人たちは、統合によって学校の財政基盤が改善され、ハイスクールのカリキュラム、とくに大学進学準備教育が充実すると期待していた。他方ヘイズルトンの反対派の人たちは、統合によってハイスクールと学校委員会本部がヘイズルトンからなくなること、それにとまって地域の活力が低下するのではないかということに危惧していた。ヘイズルトン地区のアーミッシュの票は44票であったが、賛成派・反対派とも、この票をとりこもうとしてアーミッシュの人たちを説得した。結局、アーミッシュの44票はすべてに賛成に投じられ、264対215という僅差で統合推進派が勝利した (Erickson 1975: 54)。

しかし、ことはそれだけではすまなかった。というのは、その後、投票に先立ってオルウェインの教育長および州の教育長官とアーミッシュのあいだで〈密約〉が交わされたことが暴露されたからである。〈密約〉の内容は今回の学区統合が実現されたあかつきには、これまでアーミッシュ立(私立)で運営されてきた小学校を公立にして、しかも、その運営はアーミッシュの希望に沿うものにするというものであった。というのは、1947年にヘイズルトン学区が設置されたとき、それまで公立小学校として存在していたアーミッシュの学校が統合されることになったので、それ以来アーミッシュはその小学校を私立学校として運営していたからである。〈密約〉は、それを再び公立にして、しかもアーミッシュの教育に対する考え方を尊重するという主旨のものであった。これはあきらかに一種の買収であり、それに応じたアーミッシュに対して地域住民のあいだに反感がひろまることになった。翌年、地域住民のそうした反アーミッシュ感情を背景にして、さらには、学区の統合と学校の大規模化を進めていた州教育当局の意向を受けて、オルウェイン学校委員会は〈密約〉を否定し、アーミッシュ公立学校の維持は暫定的なものであると声明した。また、州の教育当局は視察官を派遣して、アーミッシュの学校が基準をとっても満たすことのできない劣悪なものだという評価をくだした。以来、アーミッシュの子どもたちを統合学校に行かせるべきだという意見が、学校委員会のなかにも住民のあいだにもひろまっていった。

上述の衝突は、こうした背景のなかでおこったのである。直接的には、同地域における利害対立とその展開という背景のなかで、そして大局的には、学校教育の集権化と官僚制化を推進する教育行政官や進歩主義的教育家と、自分たちの信仰と文化を維持しようとするアーミッシュとの対立という歴史的な文脈のなかで、おこった事件

であった。ともあれ、このアイオワ州での対立はようやく1967年になって、2年間の期限付きでアーミッシュの学校を例外として認めるといふ、州知事の調停によって収拾されることになった(Erickson 1975: 74-5)。

アイオワでの衝突が収拾された頃から、アーミッシュの立場を支持する動きが全米的にひろまっていった。それは、公民権運動が盛り上がり、マイノリティの思想・信条・文化を容認・保護すべきであるという考え方が全米的にひろまっていくなかで、その特殊ケースとして支持されるという側面をもちながら、展開していった。

1967年、ミシガン州の福音主義的ルター派教会の牧師リンドホルムが中心になって、「アーミッシュの宗教的自由を擁護する全米委員会」が結成された。その翌年、ウィスコンシン州でヨーダーら3人のアーミッシュの親が、子どもたちをハイスクールに行かせず、州の義務就学法に違反したという理由で逮捕された。この対立は、リンドホルム牧師とボール弁護士が中心になって法廷闘争に持ち込まれた。そして1972年、連邦最高裁は、各州はアーミッシュにハイスクール就学を強制することはできない、という画期的な判決をくだした(Ball 1975)。ここに、1920年代からほぼ半世紀にわたって続いたアーミッシュの義務教育をめぐる戦いは、ようやくアーミッシュの立場が認められるかたちで解決することになった。

教育の二重の機能：個人の社会化と社会の社会化

それにしてもアーミッシュの人たちはなぜ、それほどまでして統合された公立小学校やハイスクールを嫌うのであろうか。争いを好まない穏やかなアーミッシュの人たちが、投獄されてまで拒否した公立学校とは、どのような学校であらうか。公立学校を拒否して、アーミッシュはどのような学校を運営しているのだろうか。ここで、その要点を整理して考えてみよう。

アーミッシュが公立学校を拒否したのは、教育の決定的な重要性を認めていたからである。すでに述べたように教育という営みは、個人の社会化と社会の存続という二重の機能を担っている。言葉もなにも分からない子どもに、その社会の言葉を教え、その社会で望ましいとされる態度・行動の様式や価値観を教え、その社会の一員に育てていく、この営みをわれわれは教育と呼んでいる。この教育という営みのなかで、子ども(個人)はその社会の成員へと社会化され(個人の社会化)、そして、社会化された成員が絶えず補給されることで、社会は存続していく(社会の社会化)。

この教育の二重性は、あらゆる社会にあてはまることである。ただアーミッシュのばあい、自覚的に選択され

た共通の価値によってむすばれるコミュニティであり、しかも、その価値がアーミッシュの住むアメリカ社会のそれとするどく対立しているという点で、一般社会のばあいより問題が鮮明になっているというにすぎない。どのような教育であれ教育とは、自覚的であるかどうかにかかわらず、個人と社会の将来を左右する志向性・目的性をもった営みなのである。

アーミッシュは、教育のこのような志向性・目的性、その重要性と危険性に、集合体として自覚的なコミュニティである。それだからこそアーミッシュは、公立学校を拒否してきたのである。そこで問題は、アーミッシュが拒否した公立学校の教育とは、どのようなものかということである。

近代的制度としての学校教育

アーミッシュが拒否した公立学校の教育とは、集権化され、官僚制化され、標準化された、近代産業社会の価値原理に整合的な教育である。19世紀を通じてアーミッシュは、当時の農村地域に一般的であった公立〈単級小学校〉の教育にむしろ積極的にかかわっていた。子どもを学校に通わせ、学校行事にも積極的に参加していた。それは、当時の小学校の教育がアーミッシュを含む地域コミュニティの管理下にあり、学校とアーミッシュの生活世界とのあいだにそれほど大きな隔たりがなかったからである。学校はあったが、その学校は家庭や地域社会とは異質な空間ではなく、家庭や地域社会とともに一つの統合的な教育空間を構成していた。教師は地域社会の一員であり、学校での生徒関係は家庭や地域社会での仲間関係と同質的であった。

ところが、今世紀になって学区・学校の統廃合と教育行政の集権化の波が農村部にまで及ぶにいたって、農村部における教育の性格は一変することになった。19世紀後半に都市部に出現した近代的な学校制度、「念入りに分節化され、学年別に組織され、ハイアラーキカルに構造化され、フルタイムの専門家によって運営され、特別の教育を受けた教師によって段階的に教えられる学校教育」「家庭や徒弟制の補助物といったものではなく、若者の社会化と、社会秩序の維持と、そして経済発展の促進に中心的な役割を果たすことが期待されるきわめて公的な制度」(カツ 1989: 5)が農村部にも出現した。その結果、伝統的な生活世界とは異質な、〈学校〉という固有の教育空間が出現し、それまでの統合的な教育空間は学校と家庭・地域のあいだで二分されることになった。

この近代的な学校制度は、こんにち私たちがごくあたりまえのこととして見ている学校制度であるが、この変

化のなかに、アーミッシュの人たちはコミュニティの存続を脅かす危険性を見たのである。第一に学区・学校の統廃合は多くの子どもたちに徒歩通学を不可能にし、教育をコミュニティの管理下から引き離し、子どもの生活を〈学校〉という親の目の届かない空間に遮蔽してしまう。アーミッシュにとって教育は生活の一部であり、日常の生活世界のなかでおこなわれるべきものであるから、学校は生活圏のなかに農場に隣接して存在し、生徒は生活世界の一部である農道を歩いて学校に行くのがあたりまえである。学校の統廃合は、このアーミッシュにとってあたりまえの教育の在り方を根本的に変えてしまう。アーミッシュが拒否してきたのは、こうしたアーミッシュの生活世界から切り離された近代的な〈学校〉であった。

統合された学校での教育の内容と形式も、アーミッシュにとっては許容し難いものであった。学年制、分割され系統的に配されたカリキュラム、多様な科学的・社会的・文学的知識と民主主義や合理主義の価値を満載した教科書、テストによる評価と進級、特別の教育を受け資格認定された教師、こうしたこんにちではごく普通の学校教育の形式と内容が、アーミッシュには危険な、望ましくないものであった。それは、アーミッシュのものとは異質な文化を伝達し、異質な生活様式と社会組織を志向するものであった。便利さ・快適さ・華やかさを求め、利益と名誉を求めて競争しあう産業社会・資本主義社会を志向し、それを支えるメリトクラシーと〈個人の可能性の開花〉というイデオロギーを伝達するものであった。アーミッシュが拒否したのは、そうした近代産業社会の価値と文化を伝達する近代的な〈学校教育〉であった。

小宇宙としての学校

アーミッシュが危険視したもう一つの側面は、多様な生活世界を背後に持った子どもたちが相互交渉しあう〈小宇宙としての学校〉である。学校は、単に教師が知識を伝達するだけの場ではない。そこには同世代の多数の子どもが集まり、仲間をつくり、相互交渉している。子どもたちはその仲間関係・相互交渉のなかで知らず知らずのうちに、さまざまな好みと欲求、生活態度と価値観を身につけるが、その好みや価値観の中心は、一般にはその社会で優勢な文化である。そしてその優勢な文化とは、この場合、産業的・都市的文化である。

統合された大規模な学校では、子どもたちの多くは大なり小なり産業的・都市的文化に慣れ親しんでいる。アーミッシュはそれを拒否しているわけだが、だからといっ

てアーミッシュの子どもたちに産業的・都市的文化に対する免疫があるということではない。さまざまな魅力的なモノ・情報・生活様式は、それ自体としてアーミッシュの子どもに興味・欲求を掻き立てるだけでなく、親しいクラスの友だちとセットになってアーミッシュの子どもの中に入り込んでくる。モノや情報だけなら、その浸入を防ぎ、その危険性や不要性を教えて自発的に拒否させることができないことはない。しかし、興味深いモノや情報が親しい友だちを通じて、友だち関係の一部として伝えられるとき、それを否定し拒否することは非常に難しい。この点にアーミッシュが、産業的・都市的文化に浸食された〈小宇宙としての学校〉を拒否する第3の理由がある。

この仲間関係の影響は、青年期にはとくに重大である。リンド夫妻はその著『ミドルタウン：現代アメリカ文化の研究』において、「運動競技、クラブ、友愛会、ダンスパーティ、その他さまざまな課外活動を伴ったハイスクールはそれ自体、かなり完全な社会的宇宙であり、そしてその市のなかの市に中間世代の社会生活の中心がある。」(1929:211)と述べ、ハイスクールが青年の社会生活の中心的位置を占めるようになったと論じたが、アーミッシュがハイスクールを拒否した主要な理由の一つがここにあった。ハイスクールは小学校以上に、〈小宇宙的〉性格が強い。小学校では、仲間関係はどちらかというところの流行のモノや情報の媒介者として重要であった。しかしハイスクールでは、モノや情報の媒介者としてよりも、むしろ仲間関係それ自体が「かなり完全な社会的宇宙」として重要である。その「社会的宇宙」のなかで青年たちは、互いに方向づけあい、好みや生活態度を形成し、進路を選んでいく。アーミッシュにかぎらず、青年期はそのような時期として重要なライフステージなのであるが、そうであればなおさらのこと、アーミッシュの文化と生活から引き離されたハイスクールという「社会的宇宙」のなかに青年たちを置いて、産業的・都市的文化の誘惑にさらす理由はどこにもない。

コミュニティの一部としての学校

もちろんアーミッシュは、こうした消極的理由だけでハイスクールを拒否しているのではない。アーミッシュに必要な教育は、ハイスクールにおいてでなく、アーミッシュの農場や作業場や家庭で実際の作業を通じてできるからであり、しかも、それが適切な方法だからである。農作業や家事に必要な知識・技術、生活のリズム、勤勉で謙虚な生活態度など、アーミッシュの生活に必要なものすべてはコミュニティの生活のなかでこそ〈統合的な

生きた知」として伝達されるからである。

では、こんにちアーミッシュの学校はどのように編成されているだろうか。その概略を見ておこう。コミュニティによって違いはあるが、多くのアーミッシュ・コミュニティでは、8年制の小学校と2～3年の定時制職業学校を設置し、そこに子どもを通わせている。アーミッシュ・コミュニティの多いペンシルバニア、オハイオ、インディアナの各州では、1960年前後から、州レベルで学校委員会大会がもたれ、情報の交換などが行われているが、各学校はそれぞれのコミュニティの学校委員会と親たちによって管理・運営されている (Hostetler/Huntington 1971)。

小学校の多くは、教師一人の〈単級小学校〉であり、生徒の多くは徒歩通学である。教師はたいていアーミッシュ・コミュニティの成員であり、8年間の小学校教育しか受けていない。カリキュラムは3Rsを中心に、保健、歴史、地理からなる。学校によっては、若干の理科と美術を教えているところ、地理と歴史のかわりに農業を教えているところもある。教科書は、アメリカの農村部を舞台にしたアーミッシュの生活様式に親近性のある話や、誠実・勤勉・純潔・愛情などの徳を強調したものが選ばれている。また、たくさんの教材を使うのではなく、限られた教材をじゅうぶんに習得すること、速さよりも正確さ、多様な問題よりも反復練習を重んじている。それは、進歩よりも伝統を重んじ、共有された知識を重視しているからである。

フォーマルなカリキュラムもさることながら、それ以上に時間割や授業の進め方などにアーミッシュの学校の特徴がある。時間割は地域によって異なるが、だいたい8時半に始まり、4時に終わる。この間を、午前中2時限、午後2時限に分け、1時限はだいたい1時間半で、休憩は午前と午後各15分、昼食時間は1時間というのが一般的である。この時間割は、一般的な小学校とくらべて1時限の長さがほぼ2倍であるが、このほうが社会生活一般のリズムに近いからである。

毎朝、始業に先だって、賛美歌を歌い、聖書を朗読し、主の祈りを唱える。また、2時限目の終わりに賛美歌を歌い、黙禱する学校も多い。しかし、聖書研究の時間はない。というのはアーミッシュにとって信仰とは、生き方の問題であって、語るべき問題ではないからである。また、教師が教室で聖書の解釈をしたり、教義を説いたりすることもない。説教は選ばれた教役者の仕事であり、子どもに信仰の道を教えるのは親の責任だからである。しかし、教師は、模範的なコミュニティ成員として、その態度と行動でアーミッシュの生き方を示すことが期待

されている。

教室では、秩序が重んじられているが、けっして威圧的なものではない。「他人があなたにしてほしいと思うことを、あなたも他人にしなさい」という聖句が壁に掲げられ、それをモットーにしてふるまうことが奨励されている。一人ひとりの責任が重んじられ、互いに助け合うことが奨励されている。唱歌が重視され、授業のなかでも、放課後の時間でも、主要な集団活動として奨励されている。つまりアーミッシュの教室・学校は、秩序ある家族・コミュニティの延長であり、その一部なのである。

3. 教育とコミュニティ：アーミッシュの教育が示唆するもの

これまでアーミッシュの生活様式と教育について概観してきたが、もとよりアーミッシュ・コミュニティを理想郷だと言うつもりでもなければ、そこに教育の理想型があると言うつもりでもない。しかし、それが社会の一つの在り方であること、日本を含めて多くの産業社会とそこでの教育の対極に位置するような在り方だということは確かである。そこで最後に、この対極的な事例と対比することで、こんにちの教育の構造的特質とその問題点について考えてみよう。その際とくに次の三点に注目しよう。第1は近代的な学校制度の性格であり、第2は産業化・都市化・情報化にともなう生活世界の変化であり、第3は〈コミュニティ〉の変容である。

産業社会を志向する〈学校〉とその矛盾

近代的な学校制度が出現するまでは、子どもの教育は家族と地域社会の枠のなかでおこなわれていた。子どもの生活世界は、同質的な世界としての家族と地域社会のなかにあった。ところが、近代的な学校制度は、家族・地域社会と子どものあいだに割り込み、家族・地域社会から切り離された〈学校〉という固有の空間をつくりだした。〈学校〉は、家庭と地域社会の教育空間のなかにもう一つ別の教育空間をつくりあげ、次第に前者を凌駕し、教育の中心的担い手になってきた。

近代的な〈学校〉は、産業社会への志向性をもっていた。産業社会は、人間の行動原理としての自由・自己実現(欲望充足)、社会生活の編成原理としての合理性・効率性・専門性、人員配分原理としてのメリトクラシー、教育原理としての人格の完成・個性の伸長・可能性の開花、といった諸価値をごちゃまぜに胚胎し、理念化する社会であり、一面では自由で多様性に富んだ〈開かれた社会〉である。そして〈学校〉は、因襲的な〈閉じた社

会)からの飛翔を夢みさせ可能にしてくれる装置である。自由、可能性、進歩、豊かさは、その指導理念であり推進力である。しかし、自由と多様性と開放性を特徴とするはずの近代産業社会のなかにも、強制と統制の装置は厳然として存在している。学校制度はその一つである。

アーミッシュの事例は、この矛盾を端的に例証している。学区・学校の統廃合とハイスクール就学の徹底を押し進めていた進歩主義的な教育行政官たちは、それが、アメリカ社会にとってはもちろんのこと、アーミッシュの子どもたちにとっても望ましいことであると考えていた。学校の施設・設備を整え、多様なカリキュラムを提供し、教育水準を高め、子どもに可能性開花の機会を提供することは、望ましいこと、必要なことだと信じていた。しかしそうすることで、特定の育ち方・生活の仕方を押し付けているのだとは思ってもみなかった。多様な知識を学び可能性を伸ばすことはよいことであり、経済社会の発展は望ましいことであり、努力と能力が報われることは正当なことである、と信じていた。しかし、アーミッシュの事例が示すように、それが〈個人の進歩・社会の進歩・メリトクラシー〉といった価値と原理を重視し、〈正常な発達・望ましい社会・正しい社会〉がどのようなものであるかを定義するという意味で、特定のイデオロギーの押し付けであり、成長の過程と生活の様式をその枠組みによって統制するものだということも確かである。

もちろん、だからといって学校教育はけしからんということでも、根本的に改革されねばならないということでもない。重要なことは、こんにちの制度化された学校教育がそうした特定の価値志向を持っていること、そうした押付けの側面を持っていることを認識することである。もしこんにちの社会と教育の在り方に問題があるとしたら、それはその価値志向の内容にまでかかわっていると考えられる。また、こんにち教育問題として指摘される現象のなかには、この押付け的側面についての無理解によってその脅迫的傾向を強めているものが少なくない。人格の完成や全面発達という教育観も、近年しばしば言われる個性重視や一人一芸主義という考え方も、〈個人の進歩・社会の進歩・メリトクラシー〉といったイデオロギーと矛盾しない。それどころか、どちらも競争的文脈ではそれらのイデオロギーを助長する。また、加熱気味の受験戦争や管理主義的教育に見られるように、一定の育ち方・学び方・生き方しかない、望ましい育ち方・生き方は一通りしかないと考えてしまうことが、事態をグロテスクで抜き差しならないものになっていることも少なくない。

生活世界の変貌と教育の適切性

この近代的な産業社会と学校制度の拡大は、教育過程の基本構造を変えてきた。それまでは、大多数の子どもにとって家庭・地域社会は、学習・教育の場であると同時に、将来その成員として入っていく世界でもあった。ところが近代的な学校教育が拡大し、産業化・都市化が進むにつれて、教育がおこなわれる環境としての〈地域社会〉と、教育された子どもが将来入っていく目標世界としての〈産業社会〉が分離し、そして〈学校〉はこの二つの世界を媒介するものとして両者のあいだに位置することになった。家庭や地域社会は、教育環境として捉えられるようになり、たとえば「地域の教育力の低下」という議論に見られるように、子どもの健全な成長をささえる基盤、学校教育をささえる基盤として適切かどうかという点で検討されることになった。他方、産業社会、そこでの多種多様な仕事と不確定性に富んだ生活は、教育の目標世界として捉えられ、そして学校教育は、その不確定性に富んだ目標世界の変化に対応すべきものとして整備されてきた。

こうした教育過程の構造変化を、たとえばデューイの『学校と社会』(1899)は端的に示している。「教育の方法および課程のうえにいまおこなわれつつある改変は、商工業の様式の変革と同様に、変化した社会情勢の所産であり、また形成されつつある新しい社会の必要に応じようとする努力なのである。」「産業上の変化」が進み、都市への人口の集中、生活習慣の変化がおり、「家庭と近隣から有用な仕事が無くなってしまった」こんにち、教室は、社会生活に必要な注意力・判断力や責任感を育て、しかも現実感を与えるような活動の場ではなくなっている。「こんにちの学校の悲劇的な弱点は、社会的精神の諸条件がとりわけ欠けている環境のなかで、社会的秩序の未来の成員を準備することにつとめていることである。」そこで、このような弱点をとりのぞくために、「学校そのものを、そこで課業を学ぶための隔離された場所ではなく、生きた社会生活の純粋な一形態たらしめる」ために、学校にいろいろな活動的作業をとり入れ、学校が「小型の社会、胎芽的な社会」となるようすべきである(いわゆる「学校の社会化」)、と(デューイ 1957:17-29)。

デューイがここで言っているのは、独立した教育空間としての〈学校〉の拡大と産業化・都市化にともなう〈地域社会〉の変貌によって失われてきた〈教育の社会性〉を回復するために、「学校を社会化」すべきだということである。しかしデューイの見方もそうであったが、その後の教育についての一般的な見方は、教育空間の分割や

教育の環境世界と目標世界の分離を自明のこととし、学校教育を目標世界としての〈産業社会〉の諸要請に対応すべきものとして捉えてきた。

アーミッシュが拒否したのは、このような教育の構造化とその考え方であった。前項までで概略したように、アーミッシュは教育の目標世界として、〈産業社会〉ではなくアーミッシュの生活世界を設定していた。つまりアーミッシュのばあい、教育環境としての〈地域社会〉が同時に教育の目標世界であり、かつまた、教育という営みの担い手でもあった。学校はそのような担い手の一つであり、教育環境でも目標世界でもある〈地域社会＝コミュニティ〉の枠のなかにあるのがあたりまえであった。

しかしわたしたちの社会は、アーミッシュのコミュニティとはちがって、分節化された産業社会に向けて踏み出してきた。教育の目標世界として〈産業社会〉を想定し、〈産業社会〉の未来の成員たりうるように子どもたちに多様な知識と適応力を身につけさせるために、教育をより適切なものにしようとして、学校教育を整備し高度化してきた。〈教育の適切性〉を高めることが、学校教育を拡大し改善する基本的なモチーフとなってきた。

しかし、〈教育の適切性〉を維持し高めることは容易なことではない。産業化・都市化といった変化は教育環境としての〈地域社会〉を貧困化し、その教育力を減衰させてきた。そして〈学校〉は、目標世界としての〈産業社会〉の複雑化・高度化に対応して〈教育の適切性〉を維持すべく、教育の内容と水準を高めてきた。デューイはこの二つの傾向を、作業教育の充実によって統合するよう提案したのだが、その後の教育と社会の変化が示すように、それは必ずしも成功してきたとは言えない。

学校体系の整備が進み、学歴社会意識が汎化し、進学競争が激化するにつれて、〈学校〉は、上級学校への進学、より威信の高い学校への進学という、システムの内部に強力な独自の目標世界をつくりあげてきた。目標世界としての〈産業社会〉からも部分的に切り離された、進級・進学というもう一つ別の、システム内的な目標世界をつくりあげ、それに対応した進学準備教育のウェートを高めてきた。しかし、このシステム内的な目標世界は、そのウェートが高まれば高まるほど、つまり進学準備の度合いを強めれば強めるほど、学校での学習の意味を見いだせないという〈システム疎外〉をつくりだし、〈教育の適切性〉を低下させる。とりわけ中等教育において、この傾向は顕著になる。それは、本来の目標世界である〈産業社会〉への準備としては間接的でしかなく、また、上級学校に進学しない者にとっては無用な準備でしかない

からである。

〈教育の適切性〉の低下は、情報化社会の進展によってさらに拍車をかけられてきた。ごくおおまかに言えば、産業化・都市化が進行し学校教育が拡大してきた過程は、家庭と地域社会の現実が貧困と因習と権威主義に満ちた状態から脱却し、一方に産業化・都市化の波に浸食された地域社会と、他方に競争的な産業社会という荒々しい大海における〈シェルター＝避難所〉としての家庭とに分離した過程であった。そして、この地域社会と家庭の分離と変質によって〈地域の教育力〉が低下したと言われるようになった。

ところが、産業化・都市化・情報化・国際化といった変化が進展し、高度消費社会・情報化社会が出現するにつれて、教育の目標世界としての〈産業社会〉が変質し、他方では、〈シェルター〉としての家庭が十分なシェルター機能を果たせなくなってきた。生活水準の高度化と生活様式の多様化が進むなかで、人びとの仕事にたいする構えと意識も変化してきた。その結果、目標世界としての〈産業社会〉が色褪せ、その魅力を減じてきた。〈いい仕事〉〈豊かな生活〉〈立派な社会人〉などは、かつてのような切実さをともなった目標ではなくなった。他方では情報化社会が進展するにつれて、目標世界としての〈産業社会〉に必要な価値ある情報と日常生活のなかに充満している情報との違いが曖昧になり、役に立つ情報と面白い情報との境界も曖昧になり、学校教育は価値ある情報・役に立つ情報の独占的な供給源としての地位を保持できなくなってきた。

適切性を欠く教育がうまくいくとは考えにくい。では、どうしたらよいか。一つの方向は、目標世界としての〈産業社会〉の多様化と変質に対応して、教育の画一性を減じ、多様化することである。また、学校教育が〈価値ある情報の独占的な供給源でなければならない〉といった幻想を捨てることである。わたしたちの社会がアーミッシュ・コミュニティとは違って、この方向にすでに踏み出した社会である以上、この方向での努力は不可避であろう。しかし、むやみに画一性を廃して多様化すればよいというものでもない。また、学校においてであれそれ以外の場においてであれ子どもに提供される情報をコントロールするという努力を放棄してよいということでもない。問題は、その質と程度であり、その方法である。

教育における〈コミュニティ性〉

〈教育の適切性〉は、さまざまな要素に依存するが、目標世界への準備教育としての有用性は、その主要なものの一つでしかない。いま一つ重要なのは、表出的側面

である。

人間の活動の意味は、手段性と表出性に依存する。人間の活動の多くは、程度の差はあれ目的的な活動であり、そして、その活動に意味があると感じられるかどうかは、目的に対する手段として有用かどうかによって依存する。もちろん、目的は常に自覚されているとはかぎらないし、また、その必要もない。しかし、ある活動が意味がないと感じられるとき、その根底には多くの場合、手段としての有用性に対する疑問・不信があるか、あるいは、目的そのものの喪失がある。たとえば進学準備教育であれ職業準備教育であれ、高学歴化が進み進学競争が加熱している状況のなかで、たとえ〈いい仕事に就きたい〉という願望（目的）があるにしても、その手段としての有用性に疑問を感じている人は少なくない。また、〈いい仕事に就きたい〉という目的の規範化に反発を感じている若者や、そうした規範化した〈競争〉から降りている若者も少なくない。そのような場合、活動に意味を見いだせないのは当然であろう。

しかし、人は手段として有用・必要だからという理由でのみ活動しているわけではない。たとえ手段性の強い活動であっても、それが嫌いな活動であったら、積極的にはなれない。逆に手段性の乏しい活動であっても、好きな活動には積極的になれるものである。それは、好きな活動の場合その活動に自己を投入しその活動のなかで自己を表現することが容易で、しかも、その行為と結果に満足できる蓋然性が高いからである。活動のこのような側面をここでは活動の表出性と呼ぶことにしよう。つまり活動の表出性とは、ある活動にどのように自己を投入し、その活動のなかで、あるいは、その活動の結果のなかに、どのように自己を表出するかという側面である。

ある活動に積極的に関与するか消極的に関与するかは、表出性の一面である。嫌悪感を抱きながら消極的に関与するばあい、その行為のなかで自己のエネルギーを十分に発散することはできないし（表出性の自己環帰的側面）、その行為がまわりの人に与える印象もネガティブになりがちである（表出性の外部志向的側面）。

このような活動の表出性は、個々の活動の手段性と、個々人の各活動に対する好みと、各活動の意味秩序と関係構造に依存している。最初の二つについては、とくに説明の必要はないであろう。問題は第3番目の要素である。

わたしたちの生活は、さまざまな活動の連続である。そして、その一つひとつが、諸活動の相互関係のなかで一定の位置を占め固有の意味を付与されている。個々の活動の表出性は、この構造的な位置と文脈的意味に依存し

ている。たとえば、調理という活動を考えてみよう。レストランのシェフの活動も、家庭の食事の準備も、キャンプでの食事の準備も、すべてが活動それ自体としては同種のものである。しかしこの三つの活動は、その手段性、構造的な位置、文脈的意味の点で違いがある。シェフの活動は職業であり、生計維持の手段であり、収益という明確な報酬がある。家庭の食事の準備は、家族という（成立局面では自発的契機をもつが、存続局面では強制的側面を持つ）集団の存在と家庭内役割分業という構造的な位置に基盤をもつ継続的な活動であり、そしてその活動に積極的に参加できるかどうかは、その家族成員に対する感情や家庭内での当該活動に対する評価といった文脈的意味によってかなり左右される。他方、キャンプでの食事の準備は、多くのばあい、それ自体がキャンプの目的の一部であり、共同と親睦という特別の意味的文脈のなかで行われる、一時的な活動である。これら三つの活動を比べると、こんにち自己環帰的側面での表出性をもっとも低下しがちなのは、2番目の家庭の食事の準備であろう。また、3番目のキャンプのばあい、その共同性と親睦性が低下したとき、食事の準備という活動の表出性も低下することになる。

この例が示唆するように、活動の表出性、とくにその自己環帰的側面は、その活動の手段性に左右されると同時に、その構造的な位置と文脈的意味にも大きく依存している。さらに、構造的な位置については、活動の割当てが恣意的で強制的であるばあい、また、文脈的意味については、共同性・共同体感情が低下するとき、活動の表出性も低下しがちである。

それは、教育活動についても言えることである。そして、こんにちの学校教育、とりわけ中等教育は、この点で非常に難しい局面にあると言える。すでに述べたように、学校教育は目標世界への準備という手段性を本来的にもっている。ところが、目標世界としての〈産業社会〉の多様化と、高学歴化と進学競争の激化が進むなかで、準備教育としての意味（有用性・適切性）が一面では低下してきた。第2に、こんにち中学校までは義務教育であるが、高校以上の教育は任意的なものであり、また、中学校の教育にしても、どのような教育を望ましいと考えるかはほんらい個人ないし〈コミュニティ〉の責任事項である。ところが学校化した現代社会では、成立の契機としては任意的である教育が、標準的で強制的なものになっている（と感じられる状況が出現している）。しかも第3に、進学競争の激化という競争的文脈のなかで、そしておそらく、〈学校〉再編が効率性・個性尊重・自己実現という価値原理のもとにアトミスティックな方向で

進められるなかで、教育空間の〈共同性・コミュニティ性〉が低下している。つまり、学校教育は自己環帰的側面での表出性が低下せざるをえない状況に置かれているということである。

ひるがえってアーミッシュの教育を想起してみよう。もちろん、それを理想視しようというのではないがアーミッシュの学校教育が確保していたのは、この表出性の豊かな基盤としての〈共同性・コミュニティ性〉であった。アーミッシュの学校は、コミュニティのなかにある、コミュニティの、コミュニティとしての学校であった。

これまで繰り返し述べたように、わたしたちの社会はアーミッシュの社会とは違う方向に踏み出してきた。おそらくそれは後戻りできない方向であろう。しかし、たとえそれが後戻りできない旅立ちであったにしても、保持すべきもの、新たにつくりあげるべきものはある。それは、表出性の基盤としての〈コミュニティ性〉であり、一人ひとりの個人をつなぎとめる〈意味の文脈〉ではなかろうか。

もちろん、ここでの〈共同性・コミュニティ性〉は、かつての地縁的/血縁的共同体に特徴的であった拘束的・抑圧的で没個人的なものと同じではない。また、このような〈コミュニティ性〉を失われてしまった、あるいは、過去にもなかった〈故郷〉へのノスタルジアだというふうに考えるべきでもない。こんにちおこりつつある境界解体的な変化のなかには、ここで言う〈コミュニティ性〉への志向が胚胎している。情報化・都市化・サービス化などが進むなかでの諸動向のなかに、たとえば高齢化社会への対応、フェミニズム化の動向、エコロジー運動などのなかに、あるいは生涯学習社会への傾向や〈地域社会〉再興の動向のなかに、〈共生〉と〈コミュニティ性〉への志向を見ることができる。そこで志向されている人間関係は、伝統的な社会での拘束的で包括的な地縁的・血縁的關係でもなければ、産業化・都市化にともなって拡大してきた契約的で限定的な〈社縁〉的關係でもなくて、任意的で弾力的な〈趣味縁〉的關係である。たとえば趣味の共通性を契機にしてできたグループや、地域や地球への愛着を契機にしたグループの増大に見られるように、〈趣味縁〉的關係を、かつての地縁・血縁や社縁の領域にまで拡大し、社会関係のいたるところに地縁や社縁とクロスオーバーするものとして、そのような積極的な契機による関係をはりめぐらしたい、という志向が胚胎している。筆者は、このような志向を尊重したいと考えているが、それは〈趣味縁〉が、強制的・拘束的な地縁・血縁とも、契約的・手段的・準強制的な社縁ともちがって、表出性と共生性への志向を基盤にした人間関

係のネットワークだからである。

参考文献

- Ball, William B., 1975, "Building a Landmark Case : Wisconsin v Yoder," in Keim, ed., *Compulsory Education and the Amish*. Beacon Press, pp. 114-23.
- Buchanan, Frederick S., 1967, "The Old Paths : A Study of the Amish Response to Public Schooling in Ohio." Ph. D. dissertation, The Ohio State University, UMI.
- 藤田英典, 1991a, 「学校化・情報化と人間形成空間の変容一分節型社縁社会からクロスオーバー型趣味縁社会へ」『現代社会党研究』4号, 北海道社会学会 1~33頁。
- 藤田英典, 1991b, 『子ども・学校・社会—「豊かさ」のアイロニーのなかで』東京大学出版会。
- 藤田英典, 1991c, 「生活世界の変容と青少年の人間関係」総務庁青少年対策本部『現代の青少年—第5回青少年の連帯観などに関する調査報告書』148-181頁。
- 藤田英典, 1991d, 「文化としての学校, 組織としての学校—研究領域および正当性問題を中心として—」『教育学研究』第58巻, 第3号, 20~30頁。
- Denlinger, A. Martha., 1975, *Real People*. Herald Press.
- デュイ, J., 1899, 宮原誠一訳『学校と社会』岩波書店, 1957年。
- Erickson, Donald A., 1975, "Showdown at an Amish Schoolhouse," in Keim, ed., 1975 : 43-83.
- Good, Merle and Phyllis., 1979, *20 Most Asked Questions about the Amish and Mennonites*. Good Books.
- Hostetler, John A., 1983, *Amish Life*. Herald Press.
- Hostetler, John A., 1980, *Amish Society*. 3rd edition, Johns Hopkins University Press(1st ed. 1963).
- Hostetler, John A. and Gertrude E. Huntington., 1971, *Children in Amish Society : Socialization and Community Education*. Holt, Reinhart and Winston.
- カツ, M.B., 1971-76, 藤田英典・早川操・伊藤彰浩訳『階級・官僚制と学校—アメリカ教育社会史入門—』有信堂, 1989年。
- Keim, Albert N. ed., 1975, *Compulsory Education and the Amish : The Right Not to Be Modern*. Beacon Press.
- 坂井信生, 1977, 『アーミッシュ研究』教文館。
- Tyack, David & Elisabeth Hansot., 1982, *Managers of Virtue : Public School Leadership in America, 1820-1980*. Basic Books.
- ウォーカー, W., 1970, 塚田理・八代崇訳『キリスト教史3 宗教改革』ヨルダン社, 1983年。
- Yoder, Joseph W., 1973, *Rosanna of Amish*. Herald Press.