

教室の誕生前史

—— 19世紀イギリス教育史研究 その2の3 ——

上野 耕三郎

クラスの誕生 私たちは日常生活で子どもたちとの会話の接穂を見出すために、なにげなく次のようなやりとりを交わしている。

「ああ君は4年生なの。じゃあ10歳になったのかな？4年生にもなると、算数はけっこうむずかしいでしょう。」

「9月に10歳になるよ。算数はこの頃やたらむずかしくなってやになっちゃうよ。」

「おじさんたちの子どもの頃は、1学年5クラスもあって、その上1クラスに45人もいて、教室に一杯だったけど、今はそんなにはいないんでしょう？人数が少ないといいよね。」

「1クラス32人で、2クラスしかないよ。」

「先生はどんな先生？」

「山本先生って言って、けっこうおもしろい先生だよ。」

このやりとりは学校教育に関するある暗黙の了解のもとに交わされている。その暗黙の了解とは、学校では生徒は教育内容を漸進的に学習していき、その各段階ごとにほぼ1歳という幅の同年齢層の、一定人数を規準としてひとまとまりにされ、基本的には1年後には進級する、ということである。通常この集団をクラスと称している。と同時に、ほとんどの場合、クラスはそれ固有の独立した空間＝教室をも所有している。したがって、「クラス(学級)」ということばは、今日では生徒集団と教室とを同時に指示するものとして定着をみている。また小学校ではクラスは教師の名を冠して、たとえば「山本

クラス(学級)」と呼ばれるように、生徒集団、教室空間、教師は三位一体の関係にある。

このように今日では「クラス」ということばは、ほぼ均質な生徒集団がひとりの教師の責任下におかれる独立した部屋空間を指しているが、イギリスでこのような生徒集団、教室空間、教師の三位一体の関係が、民衆学校で現実に展開されるようになるのは1850年代以降とされている⁽¹⁾。1850年代以降の「教室」の全面的展開を思想そして政策に即して論じる前に、ここでは先行研究に拠りながら、その前史ともいえるべき——したがって、クラスに固有の教室が割りあてられるのは、ある意味で一応の完成態と捉えて差し支えないであろう——「クラス」の成立から19世紀前半までを辿ることにしよう。

よく知られているように、「クラス」を研究の俎上に載せたのはアリエスであった。アリエスは、生徒集団を均質なフォームあるいはクラスに分ける試みは、意外にもそれほど歴史的に遡行できず、クラスが一応の完成態をみるのは17世紀であるとしている。すなわち、「それなしには学院の生活が理解されないであろうこの学級という構造は、せいぜい十六世紀か十五世紀の末の時期にまでしかさかのぼるものでしかなく、それが最終的な形態を獲得するのはようやく十七世紀初頭になってのことなのである。⁽²⁾」

アリエスによれば、それ以前の時代にもクラス分けの萌芽がなかったわけではなかった。たとえば、古代の学校においても、生徒をクラスに分割するシステムはあったが、そのようなシステムは表層的なものにとどまっていた。そしてクラスは「中世には消滅してしまった。難易性の異なる学問を同時に教え、またいく度もくりかえし聴講する中世の方式は、たえざる混淆をひきおこし、年齢ごとにあるいは能力ごとのカテゴリーに編成しようというすべ

(1) 当面は1851年の覚書(a Memorandum respecting the organization of schools in parallel groups of benches and desks.)をそのメルクマールとしておく。

(2) フィリップ・アリエス、杉山光信・杉山恵美子訳『<子ども>の誕生——アンシャン・レジーム期の子供と家族生活——』みすず書房、1980年、168頁。

ての試みを禁じたのであった。⁽³⁾」

学校の形態が中世のこのような「混淆」から脱け出し、近代的な「厳密な」形態へと変貌をとげてゆくプロセスを、アリエスは多くの実例をあげて描いている。彼はこのプロセスのなかにいったい何を読みとったのであろうか。

「かつての時代には、人はもっとずっと長い期間にわたって人生のひとつの時期を保ち続け、少年期という生活期間はこのように短い時間の幅でいくつにも分断されることはなかった。だから学級が、幼児の時期と少年の時期との分化の過程の決定的な要因となったのである。……

私たちの議論にとって学級のもつ重要さはここに由来するのである。いかにして中世的な諸時期の不確定な状況から、近代的な厳密な概念へと移行したか、いかにして、またいつ、学級は年齢ごとによる区分という性格を獲得したか問うことにしよう。⁽⁴⁾」

「この（15世紀の末期まで組織化されていなかった生徒集団が分化していく……上野）過程はまた、教師の行う教育を生徒たちの程度に見合ったものにするという、やはり新しく生じた欲求と対応している。ここには本質的な問題が存在している。生徒たちにたいしてもたらされ始めたこのような配慮は、難易性のちがう科目を同時に教えたり反復して聴講する中世の教育方法と対立するとともに、子供を大人から区別することをせず、知識を教えること（人生への準備）と教養（人生の獲得）とを同一のものとする人文主義者の教育方法にも対立している。このように学級ごとに分離することは、少年期ないし青年期の特殊性について意識されはじめたこと、少年期や青年期の内部にあるカテゴリーとして固有の意識が存在していることが自覚されはじめたことを証言している。⁽⁵⁾」

(3) 同上訳書，168頁。

(4) 同上訳書，169頁。

(5) 同上訳書，179頁。

時代が中世を脱いでるなかで、身分の高い階層の人々の間では、旧い見習い修業的な教育形態——さまざまな年齢の人々が混淆した「ごたまぜ状態」で、教育内容も系統的に構成されていない——が衰微していくのがみられた。それにかわって、大人と子どもとを引き離し、かつ子どもたちをある程度均質なクラスに分け、進級させる学校形態への転換がみられた。このプロセスのなかで、「クラス」はある象徴的意味をもたされていた。すなわち、子どもにたいするまなざしが新たに生じる、あるいは変容する、そのひとつの象徴的そして現実的なあらわれを、アリエスは「クラス」にみてとったのである。言いかえれば「クラス」の出現は、その時代を生きる人々が少年期ないし青年期の固有性について、意識し始めたことの反映であったわけである⁽⁶⁾。

ところで、アリエスによれば、(年齢や学習の進度が異なるさまざまな生徒がごたまぜにされていた) 中世の学校からほぼ3つの段階を経て、完成態である近世の学校へと到達した。その最初は生徒たちがほぼ同じ学習進度の集団に分けられ、いわばクラスが形成される段階である。その次に来るのが、ひとつの学校において複数の教師が教育を担当するようになり、ひいては各々の生徒集団に固有の教師がつく段階である。そして最終的なものは各々のクラスが固有の教室をもち、クラスと教室が結合する段階である。以下この

(6) ただしアリエスがあえてことわっているように、「17世紀の初頭でも、学級は十九世紀末以後のそれを性格づけているような年齢構成上の均質性を有してはいなかった。」(同上訳書, 180頁。)少年期ないしは青年期の固有性について意識され始めることによって、たとえば次のような現象があらわれてくる。「遅くとも十八世紀になると、世の人びとはこれらの神童を感嘆の対象としなくなる。早熟ということへの嫌悪は、青年期に対して無関心でいた状態への最初の亀裂のあらわれである。……それゆえ、早熟さに対する反発は、子供期の最初の段階を十歳ごろまでひきのばさせる、学院による最初の学齢区分という分化を意味している。」(同上訳書, 225頁。)あるいは「すべての在學生は(たとえ17歳であろうと) <子ども>であるという伝統的な考えは、次第に思春期の近代的考えへむかっていくものと矛盾するようになった。かくしてイートンのすべての少年たちはおなじような鞭打ち(flogging)の罰を課されていたし、18世紀の末に向かってイートンや他の所でなされた暴動に寄与したのは、この罰の形態にたいする年長の生徒の怒りであった。」(Malcolm Seaborne, *op.cit.*, p.84.)

3つの段階を主としてイギリスに沿って簡単に辿ってみることにしよう。

その最初の段階、すなわちクラスの分化の過程はこうである。「15世紀の初頭には、助手をひとりもっているばあい、文法学教師とその助手とは、年齢の相違にもかかわらず完全に一緒に混淆されている数十人ないし数百人の生徒たちに、ひとつの部屋のなかで反復学習させていた。だがこの世紀を過すなかで、生徒たちを区分する新しい原理が出現してくる。均質化されていない生徒人口は教師たちの共通のコントロールのもとであいかわらずひとつ部屋のなかにいるが、知識の程度ごとにいくつかの集団に分割される。そして教師たちもこうして分けられた各々の集団ごとに語りかけるようになる。⁽⁷⁾」

イギリスのグラマー・スクールは、16世紀頃は生徒数もそれほど多くはなく、進度別に3クラスから6クラス編成であった。しかし、より多くの生徒数を擁していたセント・ポールズ校では、フォーム (forms)⁽⁸⁾ への分割はそれ以前の学校に較べて細分化されていた。「それぞれのフォームでは16人の少年とひとりの級長 (a head boy) がおり、学校には153席があったので、……全部で9フォームであったはずである。学校をフォームへと分割することは、この時期に他の所 (学校) でもなされていた証拠があり、そのことはグラマー・スクールのカリキュラムがより系統だつて漸進的 (progressive) になったことをたぶん意味している。⁽⁹⁾」ちなみに、ウィンチェスターとイートンそして (1564年には9フォームへと増えたが) シュルスベリーでは7

(7) アリエス、前掲訳書、169-170頁。

(8) 「クラス」ということばは「ロンドンのセント・ポール寺院の学校の様子をのべているユスティン・ヨナスにあてたエラスムスの1519年の書簡に、最初の出現をみるのである。そこでは各々の学級 (quaeque classis) は16人の生徒から編成されている。学級の主席の生徒は、他の生徒たちを見渡す少し高い席を占めている。学級の観念はこの言葉よりも以前から存在していて、パリ大学の「法オヨビ学則」でも、学級による学業課程は実際に周期化された性格を獲得するに至っていた。それゆえ、この進化は15世紀から16世紀初めにかけて授業を行う学寮のなかで、完成されていったのである。」(同上訳書、169頁、See Malcolm Seaborne, p.11.)

(9) Malcolm Seaborne, *op.cit.*, p.13.

フォーム編成であった。クラスあるいはフォームへの分割がなされたことは、中世的な教育形態——大人とごたまぜの状態で難易性の異なるものを同時に教える——から、完全とはいえないにしても脱けでてきたことを示している。すなわち、生徒が一定期間ある段階にとどまり、同一の内容をくりかえし学ぶ形態から、順次上のクラスへと進級する形態への移行がみられたのである。

とはいうものの、16、17世紀にグラマー・スクールのフォームが年齢別に編成されていたという証拠はまったくない。たとえば、1609年の時点でウルヴァハンプトン (Wolverhampton)・グラマー・スクールでは69人の生徒が7つのフォームに分けられ、ひとつの部屋で教えられていた。一番下のフォーム (the Accidence form) には生徒が11人在籍しており、年齢は主として7歳から11歳で、平均8.8歳であった。しかし6歳と13歳の生徒も含まれていた。三番目のフォームも生徒は11人で、年齢は主に12歳から14歳で、平均13.5歳であった。だが、9歳がひとり、17歳がふたりも含まれていた。したがって、フォームの編成は年齢というよりは、カリキュラムでの生徒の到達度によるものであった⁽¹⁰⁾。このことは時代が進んでも変わらなかったようである。シーボーンは、1775年の時点で、イートンに在籍している246人の生徒のうち、年齢が確認できた147人の各フォームごとの年齢分布を調査した。その結果は、たとえば、第5フォームの在籍者72人のうち年齢が確認できた者は53人であり、年齢幅は11歳から17歳というように、それぞれのフォームで年齢の幅がかなりあり、フォーム間で年齢がかなり重なっていることを示している。このことからわかるように、「少年たちは2、3年あるいは4年もひとつのフォームで過ごすのが一般的である。明らかに進歩の全システムは古典コースで到達した段階に負っていたにちがいない。個々の少年の正確な年齢は、決められた本の内容を知っていることよりは重要ではないとみなされ、ひとつのフォームから次のフォームへの毎年の進級という考

(10) *Ibid.*, pp.56-57.

えも、現在では一般的であるが、まったくみられなかった。⁽¹¹⁾」

また各フォームはフォーム固有の教師によって教えられていたわけではない。フランスでは16世紀末葉には各クラスは固有の教師をもつに至ったとされているが、イギリスでは、その進み具合は遅々としたものであった。実際に1560年においても、イートンではマスターと助教師(usher)の二人しかおらず、マスターは第5、6、7フォームを集めた上級の生徒たちを担当していた。他方、助教師は初級の3つのフォームから構成される年少の生徒たちを教えていた⁽¹²⁾。時代が下って1609年の時点でも、ウルヴァハンプトン・グラマー・スクールでは2人のマスターによって7つのフォームが教えられていた⁽¹³⁾。だが、「いくつもの学級を二つに区分するという学業課程史の最初の段階は、十六世紀になると学級の数が増大していき、そのことで時代遅れなものとなっていった。……各フォームごとに、教師は生徒たちのあいだで選ばれた助手に、監督を委ねていた。⁽¹⁴⁾」これとは少し性格がちがうようであるが、イートンでは1560年には年長の少年たちのあいだから選ばれた18人の風紀係(praepositi)がいた。その役割分担のうちわけは4人は教室(school-room)で欠席者を調べ、4人は寄宿舎での監督、4人は遊び場での監督、2人はチャペルでの監督、ひとはホールでの監督、2人は自費生を監督、18人目は清潔さを保つ係とされていた⁽¹⁵⁾。

イギリスでは、教師の数を増やすことは長いあいだ躊躇されており、各クラスが固有の教師をもつに至った時期を正確に確定することはできない。とはいえ、教師の複数化の趨勢をおしとどめることはできなかったことも確かであろう。ただし、各クラスが固有の教師をもつに至ったにしても、今日の学校でクラスと称されているものと同一視するには、ある特性が欠けていた。

(11) *Ibid.*, pp.82-83.

(12) アリエス, 前掲訳書, 174頁。

(13) Malcolm Seaborne, *op.cit.*, p.56.

(14) アリエス, 前掲訳書, 174頁。

(15) Malcolm Seaborne, *op.cit.*, p.6.

すなわち、クラスに固有で独立した教室がなかったことである。学校がクラスと教師と教室との三位一体の最終的な結合へと辿りつくのは、アリエスによればほぼ17世紀を通じてである。それ以前の「長い期間にわたって、教師たちとかれらに属している生徒たちは、ひとつの教室のなかに集められ、この部屋は「スコラ」(学校)と呼ばれていた。学校ごとにひとつの学業の部屋しか存在せず、それゆえ「スコラ」という言葉には、部屋の意味と制度の意味とが同時に含意されていた。これと同じことは、しばらく後に「学級」(クラス)の言葉についても生じるであろう。⁽¹⁶⁾」

イギリスについてその学校構造をみると、セント・ポールズ校は、完全な円形をしたひとつだけの部屋で、階段座席があった。この部屋は、開閉可能なカーテンによって、四つの部分に、すなわち、三つの教室と祭壇をそなえた礼拝室とに、仕切られていた。「これは各教室を完全に分離するまでに至っていないが、相互の隔絶性を保とうとする配慮のあらわれである。⁽¹⁷⁾」このように学校空間が分化してゆく過程は長期にわたるものだったようである。たとえば、17世紀前半のグラマー・スクールはその名称とは裏腹に、ラテン語にとり憑かれていたわけではない。年少の少年たちにたいしては英語での読み書きの技術も教えられており、またたいへん重要性をもっていた。校舎を計画するに際して、とりわけ学校規模が大きくなるにしたがい、構造上の分化が必要とされた。たとえば、富裕な商人たるピーター・ブランドル(Peter Blundell)がデヴォンのティヴァートンに1604年に創設した「学校のプランはひとつの長い建物が上級学校(higher school)と下級学校(lower school)に分かれ、それぞれがスクリーンで仕切られ、一方の端にはマスターの部屋がある。内部はふたつの学校がいかに関節的につながっているかを示している。その結果、16世紀の間に上級フォーム(upper forms)を教えるマスターと下級フォーム(lower forms)を教える助教師(usher)との間に

(16) アリエス、前掲訳書、176頁。

(17) 同上訳書、176頁。

展開されてきた機能の分化は一層進められたが、すべての生徒を収容するひとつの大きな教室という古い考えはまったく放棄されたわけではない。⁽¹⁸⁾

イギリスでは、なお長期にわたってこの状態が続き、クラスごとに固有の独立した教室があてがわれるようになるのは、少なくともフランスよりは遅れたようである。だが、その例外もまたある。イギリス市民革命期に活躍したジョン・デュアリ (John Dury) は、その著『改革学校』のなかで自らの理想とする寄宿学校プラン——生徒数 50, 60 人——を展開している。

「生徒が授業を受ける部屋は 4 部屋あるべきである。すなわち、各助教師 (Usher) とその生徒のための 3 つの小さな部屋と、ひとつの大きな部屋である。

大きな部屋はすべての生徒が共用するギャラリー (Gallery) といった方がよい。

これらの部屋の備品や教具は次のようにすべきである。

大きな共用の部屋は数学的、自然的、哲学的、歴史的、医学的、象形文字風などあらゆる類の図絵、地図、地球儀、道具、模型、エンジン、そしてどのような芸術あるいは科学に関してであれ、感覚の対象となるものを備えるべきである。……

小さな部屋にはそれぞれ助教師用の高い座席が備えられ、助教師はすべての生徒を監督できるようになっている。座ったり立ち上がったりできる 20 の席が、それぞれの生徒にたいして決められており、生徒の顔が助教師に向かうようにできている。生徒の各席には机があり、紙や他の物をうまく用いられるようにしておくべきである。⁽¹⁹⁾

「それぞれのクラスについて別々の部屋という考えが初めて現われた⁽²⁰⁾」

(18) Malcolm Seaborne, *op.cit.*, pp.50-51.

(19) John Dury, *The Reformed School*, 1649?, pp.75-76.

(20) Malcolm Seaborne, *op.cit.*, p.63. 「もうひとつの新しさは 20 人に対して 1 人

という点で、この学校プランは同時代の水準をはるかに凌駕してしまっている。しかしだからといって、イギリスでも17世紀を通じてクラスと教師と教室の三位一体の関係が現実に出現した、と結論づけるのはいささか早計であろう。シーボーンも言うように、「学校プランニングの展開に関しては、ここではひとまたぎで19世紀にまで到達してしまっている。もちろんこれは純粋に理論的なもので、ユートピア論文であり、当時でも夢想として簡単に捨て去られた類のものであった。⁽²¹⁾」

私たちは主としてアリエス、シーボーンにしたがって、クラスそして教室空間の史的展開を簡潔に辿ってきた。本論の冒頭に示唆しておいたように、クラス分けが精緻になってゆくのは、少年期や青年期の固有性が人々に強く意識されることの反映であった。もう少し「教育」にひきつけて考えるとどのようなことが言えるのだろうか。アリエスはクラスに直接かかわってではないが、こんなことを言っている。17世紀モラリストには、もはや楽しみごととか「児戯」という言葉ではなく、心理学的関心と道徳的配慮による子供期とその独自性に対する愛着がめばえ、「教育的手法を子供たちの水準にさらによく適応させようとして、子供たちの精神性の中に奥深く入り込む努力が払われる⁽²²⁾」こととなった。クラス分けが精緻になってゆくプロセスは、子どもがその固有性により沿った形態で教育されるプロセスと同一のものであった。

同じことは生徒の側からはこうも言える。個々の生徒の精神奥深くにまではいり込もうとする、いわゆる教育的まなざしが徐々に学校内に浸透することは、「きつき」が増すことでもあった。というのも、そこに個人化への指向性を内在させる、心理学的・道徳的監視への牧人司祭的テクニックの浸透を

という生徒対スタッフの割合であり、そして(部屋の側面に沿って座り、互いに向き合うことにかわって)生徒は教師に顔を向けるべきだ……という勧めである。」(Ibid., p.63.)

(21) Ibid., p.63.

(22) アリエス、前掲訳書、127-128頁。

認めることができるからである。牧人司祭的なテクニックは当然のことながら、その対象（子ども）を凝視して理解を示す。じっと見つめて比較考量すれば、「この子は……である」という知が生まれてくる。そしてこの知は今度は逆に子どもに働きかけ、自己確認を迫るわけである。だから子どもにとっては、この教育的まなざしは表層にとどまらず、魂の奥深くには入り込もうとするので、逆にきつくなるわけである。ただしその対象とされた子どもが「きつき」を感じとるかどうかはまた別問題である。というのも、人をからめとる質のそのまなざしは、けっして暴力的なものではなく、いたってソフトだからである⁽²³⁾。

これをクラスという問題に沿って解釈してみれば、牧人司祭的な権力が学校という空間そして時間を統制しようとするメカニズムのなかに、当初から深く埋め込まれており、そういうメカニズムのなかで、子どもへのまなざしもまた生まれでたということである。牧人司祭的な関心と子どもへのまなざしは切り離すことはできず、ある意味で表裏一体の関係にあったのである。子どもへのまなざしは思想家によって初めて表明され、その現実的なあらわれとしてクラスを生み、学校の空間構造も変貌をとげた、というだけではない。そういう面を否定するわけではないが、人間の意識が常に先行し、その意識の外化として制度が追随するというよりは、ここでは制度によって逆に意識が規定される点をあえて強調しておこう。すなわち、空間的にそういう場が形成されることによって——そういう場がきわめて恣意的に形成されたといっているわけではない——、意識もその枠組みのなかでものを捉えることが強いられるということである。したがって、ここでは場と意識との相互

(23) 牧人司祭権力とは、(1)対象が個人であること(2)その対象の幸せを図ること(3)献身的であること、の三つに特徴があるのだが、これを個人の側からみると、(1)自らを救うことを義務づけられている(2)他者の権威を受け入れなければならず、法よりももっと細かく厳密で微妙な支配と断罪が待っている。牧人司祭は個人の行動すべてを知り、監視しているから、(3)自己の意志を強要され謙虚さを求められている、ということになる。(M. フーコー「<性>と権力」「現代思想」78年6月号、『哲学の舞台』朝日出版社に再録)

浸透という関係が想定できるのではないか。

いささか先を急ぎすぎたかもしれない。ここでの私の主たる関心は17世紀に子どもへのまなざしが生じる、あるいは変貌することにはない。そうではなくて、シーボーンがデュアリの学校改革に触れて「学校プランニングの展開に関しては、ここではひとまたぎで19世紀にまで到達してしまっている⁽²⁴⁾」と評価をくだしている、19世紀における教室の展開を辿ることなのである。

というのも、権力メカニズムとしての学校空間である教室は、19世紀においてたいへん大きな意味をもっていた、とみなしているからである。かつてギャラリー、遊び場を論じた拙稿で次のように記しておいた。すなわち「子どもたちは学校空間では、途切れることなく教師のまなざしに晒され、心の内まで剥きだしにされ、視られている存在となった。理論上あるいはマニュアル上は、民衆学校にはもはや教師のまなざしを遮断する闇の空間を許容する余地はなくなっていく。しかしそれはけっして強制的なメカニズムではなく、どちらかというときわめて自由で柔らかな非強制的方法で、子どもの差異化、個人化をはかるメカニズムであった。この個人化・差異化メカニズムは新たな子どもの像を結ばざるを得ない。それが「全面的人間」というものをうみだす前提であった。民衆学校は労働者階級の子どもたちの育ち方そのものを克服の対象としたものであり、その克服の万能薬として構造化がはかられたわけである。そこでは、教師のまなざしのもと、生徒が隠れるべき、そして自分を見いだす闇は消滅してしまう。一言で言えば「可視」の整序された秩序空間が構造化された、ともいえよう。視ることを徹底する、この観察実験場はいったい何を生み出したのだろうか。それに答えるには、もう少し微視の権力としての学校構造にこだわってみよう。⁽²⁵⁾」そうしたこだわりの

(24) Malcolm Seaborne, *op.cit.*, p.63.

(25) 拙稿「微視の権力としての学校——19世紀イギリス教育史研究 その2の2——」小樽商科大学『人文研究』第85輯, 1993, 42-43頁。誤解を招かないためにあえて強調しておくが、「整序された秩序空間が構造化された」のは、あくま

ここでの新たな対象は、ほとんど取るに足らない微細な「教室」(classroom)である。すでに論じたギャラリー、遊び場につづいて、その延長線上に「可視」の整序された空間として、「教室」を描くことがここでの課題である。19世紀の初等学校ではクラスが大規模に展開され、世紀後半にはクラスと教室と教師との三位一体の完成態をとろうとしていた。私たちはその前史の17世紀までの上層の階層のための学校での展開に触れたが、こんどは民衆教育での教室誕生の前史に触れなくてはならない。

モニトリアル・システムと教室 19世紀前半の民衆学校のメカニズムといえ、モニトリアル・システムを抜きにして語ることはできない。モニトリアル・システムについては、1830年代以降のテクノロジーの前段階として位置づけ、あるいは位置づけなおしてみるつもりであるが、当面の課題であるクラスあるいはクラス空間という視点に絞って簡単にここでは触れるにとどめておく。

さてモニトリアル・システムではいったいどのようなクラス分けがなされていたのだろうか。そしてそれはいかなる原理にもとづき、いかに機能したのだろうか。まずはこのことを創始者のひとりランカスターの著作から拾ってみることにしよう。ランカスターの場合、読み書きでは初歩の第1クラス(ABCのアルファベットの読み方)から第5クラス(5あるいは6文字のことば)まで、そして読むことのできる生徒を対象とした第6クラス(聖書)から第8クラス(読本)までというように、生徒を8つのクラスに分けていた。算数に関しても初歩の第1クラスから四則の応用問題を扱う第12クラスまでに分けられていた⁽²⁶⁾。ベルの場合も、学校はひとりのマスター、あるい

でも「理論上あるいはマニュアル上」でのことである。矯正装置がマニュアル通りに作動したわけではない。

(26) Joseph Lancaster, *Improvement in Education*, third ed., 1805 (rep.1973), pp.41, 64.

は校長 (superintendent) によって運営されるのが基本であり、このために学校は同様の学力進度 (proficiency) の生徒約 36 人から構成されるフォームあるいはクラスに分けられる。ほぼ同様の学力進度の生徒から構成されるという意味で、ベルはこれを同質なクラス分け (equalized classification) と称している。各クラスには 1 名の教師 (teacher), 人数が多い場合には助教師 (assistant teacher) がつく⁽²⁷⁾。

それではなぜそのようなクラス分けがモニトリアル・システムでは必然化するのでしょうか。ベルはこのことをこう言う。第一の原則は自己運動的な教育 (self-tuition) であり、「第一の原則に従事し、それに続くものとして、学校の教授と規律を統制し、運営するのに役立つのはクラス分け (Classification) と競争 (Emulation) である。⁽²⁸⁾」そのメカニズムの「第一の大法則は……各々の生徒は自分自身で自分のレベルを見つけ、自分の相対的な学力 (performance) に応じて、絶え間なくフォーム内の席次と学校内でのランクを上下する⁽²⁹⁾」ことである。あるいはランカスターの言うところを拾ってみると、「競争を奨励し、学習を容易にするために、学校全体はクラスに分けられ、各クラスにはモニターが任命される。ひとつのクラスはその学力が同じである一定の人数の少年たちからなっており、彼らは一緒にクラス分けされ、一緒に教えられる。……ある学校で同一のレッスンを学んでいる少年たちの数が 6 人に達すれば、クラス分けし、共に (in conjunction) 学ぶことによっ

(27) Andrew Bell, *Brief Manual of Mutual Instruction and Moral Discipline*, ……tenth edition, digested and abridged, from former edition of 1823 and 1827, pp.68-69, in *The Complete Works of the Rev. Andrew Bell*, 1832. 「クラス数は少なければ少ないほど、そして各クラスの生徒数は多ければ多いほどよい。というのは教授、査察、そして監督の容易さ、模倣そして競争の機会、有能な熟達した教師の選択可能性は同じ割合だからである。」 (Andrew Bell, *Mutual Tuition and Moral Discipline*……, seventh edition, p.52, in *The Complete works*……p.52.)

(28) Andrew Bell, *The Wrongs of Children*……p.21, in *The Complete Works*…….

(29) Andrew Bell, *Mutual Tuition and Moral Discipline*……p.52.

て学力は倍加するであろう。⁽³⁰⁾」これだけのことから、クラスの存在そのものを解く鍵は「競争」にあったことは容易に理解できよう。ランカスターの著作であれ、ベルのそれであれ、それらをひもとけば、そこに見いだせるのは「競争」のオンパレードである。ランカスターのものの言い方にしたがえば、親譲りの気高さ (hereditary nobility) ではなく、一般市民の気高さ (civil nobility) を高めるのに、競争と褒賞のシステムに優るものはない⁽³¹⁾。そもそもモニトリアル・システムは、人間の「利己心」あるいは「エゴイズム」を基本的に肯定することから出発している。人間が快楽を追いもとめ、不快を避けるという、一面ではきわめてリアルな社会的人間像に立脚したものである。生徒の望ましい行動に対しては即座の賞を、すなわち快を与える一方、望ましくない行動に対しては即座の罰を、すなわち不快を与える。教室の隅々にまでこの賞罰の体系を張りめぐらせ、この過程を繰り返し習慣化することによって、おのずと生徒は望ましい価値を身につけるようになるはずであった⁽³²⁾。

さて、この「競争」が具体的にどのような形で学校内にもち込まれたかについては、かなり多くのことが語られてきた。屋上に屋を架することになるが、ここでは一例を挙げておく。ランカスターのプランには、カードを用いてアルファベットを教える方法がある。12人の少年たちが、教室の壁に吊るされた厚紙に書かれたアルファベットのまわりに円くなって並ぶ。少年たちはそれぞれ厚手の紙に書かれた1から12までの番号札をコートのボタンから紐で吊るすか、首にかける。最も出来のよい少年が一番の地位に立ち、革の札に金箔でメリットと書かれた札を、名誉のバッジとしてつけていた。モニターはつねにその1番の少年に最初に質問を投げかける。アルファベット

(30) Joseph Lancaster, *op.cit.*, p.40.

(31) *Ibid.*, pp.94-95.

(32) まさにそれは「はずであった」ので、実際にはモニトリアル・システムは生徒からも親からも不評を買い、それほどの広まりをみせたわけではない。

のある文字を指さし「この文字は何か」と尋ねる。もしその生徒がその質問に正しく答えると、その席次は確保される。答えられない場合には、正しく答えた次の少年がその席次を占める。こうして ABC クラスにいる少年は、アルファベットの文字を学ぶと、2文字のモノシラブルを学ぶために次のクラスへと進級する。そしてそれを習得すると、より上のクラスへと進級する⁽³³⁾。

このクラス分けと競争とによって、「教師はほとんど困難なく、ひとりの生徒を教えるよりも、全生徒を教えるのがより容易となり、創造主が最も賢明で気高い目的のために子どもに植えつけた、競争心あるいは人よりも秀でたいという気持ちがよびおこされ、それは尽きない楽しみとなり、賞賛するに足る努力への絶え間ない刺激となる⁽³⁴⁾」はずであった。競争とクラス分けとの結合は、自己運動的な教育 (self-tuition) を実現する要石であった。だからその理想郷であるモントリアル・システムの学校では「偶然的な、恣意的な体罰に代わって、マドラス・システムは人間の本質 (constitution) にもとづき、子どもの特質にかなった、そしてその対象となる人々自身の管理 (administration) に任され、絶え間なく作用する法コードにおきかえた。……結局、同質なクラス分け (*equalized classification*) という方法は学校を闘技場 (*arena*) とする。その闘技場では、学徒戦闘員にたいしてその成功失敗に応じて褒賞と罰が片時も休むことなく与えられる⁽³⁵⁾」そういうものであった。

競争とクラス分けという手段を用いた自己運動する教育は、当然のことながら教師の役割を無化する傾向を孕む。「教えることがモニターの仕事ではない。少年たちが自分のクラスあるいは分団 (*division*) で相互に教えていることを監督 (see) する⁽³⁶⁾」ことがモニターの仕事である。自動的なメカニズム

(33) Joseph Lancaster, *op.cit.*, pp.45-46.

(34) Andrew Bell, *Mutual Tuition and Moral Discipline*……, p.53.

(35) *Ibid.*, p.55.

(36) Joseph Lancaster, *op.cit.*, p.46.

に必要なものはコードであり、いかにそのメカニズムがすべらかに作動するかを監視する一員がモニターであった。だからモニターはメカニズムに組み込まれた部品でしかない。教師みずからがモニターを含む上級クラスの生徒たちの教授を担当することはあったが、そのほとんどの時間は、学校内システム＝秩序を形成・維持することに用いられていた。そもそもモニトリアル・システムのシステムたるゆえんは、ひとたびそのシステムが確立さえすれば、それ自体の力によってシステムは自動的に働き、教師も機械の歯車仕掛の一種の運転者として、システムの一部品としてその内部に組み込まれるものであった。

ところで、クラス分けがなされるためには、その教育課程が漸進的に組み立てられていなければならない。すなわち、教育内容が分節化され、生徒への適合が図られていることが前提となる。この点ではモニトリアル・システムはその条件を満たしていた。「マドラス・スクールあるいはその他の学校のマスター、あるいは親であれチューターであれ、その第一の務めは、徐々にそしてほとんど眼に見えないほど漸進的に、方法的順次性に沿ってアレンジされた教育課程を準備することである。すなわち『より少ない合図による理解』(“*a notioribus ad minus nota*”)である。そうして各レッスンが以前習ったこと、そして次に習うことと緊密に関係をもつようにすることである。このプロセスはその基礎を人間の性質に置いており、文学にと同様あらゆる芸術と科学に属している。⁽³⁷⁾」「勉強が進むかどうかはステップの低さそして各部の関連にかかっている。ステップが子どもの年齢や力にふさわしいものであれば、段階を踏んでそして容易に登っていくことができる。ステップがたいへん大きいと、年齢の高いそして力の強い者のみが登ることができる。極端に高いステップであると、少数の者のみがやつのことで登ることができる。⁽³⁸⁾」

(37) Andrew Bell, *Elements of Tuition, Part III*, p.37, in *The Complete Works*

(38) *Ibid.*, p.72.

子どもに即したこのような教育課程が民衆教育に導入されていくことは、それ以前の「無関心さ」から学校教育が脱けだしていくことを示していた。ただしそうはいうものの、子どもに沿うといった場合でも、それ以後の教授方法に較べて、教育的まなざしが子どもの「内面性」に及んでおらず、表層的であるという印象は否めない。それだからこそ、モニトリアル・システムは「機械的」として斥けられていくわけである。すでに触れたように、犯罪、貧困、社会秩序の攪乱は労働者階級に健全な道德・行動原理が「欠如」しているがゆえに生じるのであり、その空隙を埋め、救貧に頼ることのないように自助の精神を子どもたちから植えつけ、犯罪にはしるのを予防するための教育が、モニトリアル・システムの核をなしていたものであった。

だから、たとえば時間という観念にしても、個々の子どもの力を有機的に結びつけ、増大させるという視点はそれほど強くはない。学校内での活動は無為怠惰に陥るのを阻み、時間の浪費を防ぐことが目的であり、3 R's をいかに楽しく、迅速に、かつ効率よく子どもたちに身につけさせるかに主眼があった。そもそも下層階級の子どもの頭のなかは空っぽであり、行動原理が欠如しているから、その空洞を何らかの活動で満たせれば事足りるものであった。いうならば、時間は子どもという空の容器を、絶え間のないなんらかの活動によって埋めればよいスペースであった。モニトリアル・システムで怠惰がいかに怖れられ、常に号令がいき交い、作業がなされていることが、いかに重視されたかは強調するまでもなからう。そして「モニターは彼の監督下にあるクラスの各々の少年たちに絶え間ないまなざしを注ぎ、少年がおしゃべりをしたり、怠けて時間を無駄に使っているときには注意しなければならない⁽³⁹⁾」そういうメカニズムの歯車のひとつであった。

時間の尽きざる活用——積極的な時間意識が子どもたちの一瞬一瞬を捕捉し、その行動を記録し、累積し、分析の対象とし、そこから矯正措置を導く

(39) Joseph Lancaster, *op.cit.*, p.100.

——がめざされる領域にまでモニトリアル・システムは到達していなかった。したがって〈個人性〉を作り出すという観点からいえば、完成態に至っていなかったモニトリアル・システムであるが、その学校空間はどのように構想されたのであろうか。シーボーンによれば、ランカスターは授業については詳細な論を展開していたが、学校の空間構造については『ブリティッシュ・システムの教育(*The British system of education*, 1810)』そして『ブリティッシュ・システムの教育によるスクール・ルームの建築、備え付け、アレンジのためのヒントと指示(*Hints and directions for building, fitting up and arranging school room on the British system of education*, 1811)』ではじめて示された。「最初の本は、机が部屋の側面に沿って据えられるのではなく、教師に向かうように据えられるという、その当時としては革命的レイアウトであったものを公表した。机は書き方のために用いられ、十分なスペースが部屋の両サイドに残され、そこでは子どもたちは小さなグループになり読み、綴りそして算術をモニターの監視のもとで習う。⁽⁴⁰⁾」

ランカスターの考えは内外学校協会によって受け継がれ、協会が『初等教授システムのマニュアル(*Manual on the System of Primary Instruction, pursued in the Model School of the British and Foreign School Society*, 1831)』を発行した1831年までには驚くほど詳細になった。このなかに掲げられているのが、私たちがよく目にするバラ・ロードの内外学校協会本部校の図である。それは監視するために、こんな工夫がなされていた。「教師がすべての子どもたちをくまなく見ることができるよう、床は傾斜をもっていることがのぞましい。教師の机から最上級あるいは第8クラスが位置する部屋の上端まで20フィートにつき1フィート上がる。⁽⁴¹⁾」少なくともモニトリ

(40) Malcolm Seaborne, *op.cit.*, p.136.

(41) *Manual on the System of Primary Instruction*……, p.67. ベルのマドラス方式の部屋では配置が(ランカスター方式とは)まったく反対で、側面の壁には書き机があり、部屋の主要な部分はクラス毎に子どもたちが立って授業を受けるように空けてあった。

アル・システムについてはより詳細な検討を必要とするが、次のような評価を無視することはできない。「18世紀には〈序列〉が、学校の秩序のなかでの個々人の配分という大がかりな形式を限定しはじめるのである。……系列本位の空間の編成は、初等教育の技術上の大変化の一つであった。その空間のおかげで、伝統的な教育方法（あるひとりの生徒が先生と数分のあいだ勉強している、他方その間、待たされる生徒たちの雑然たる集まりは監視の目もとどかず遊んでいる）をのり越えることができたのである。その空間によって、それぞれの生徒の座席が定められた結果、ひとりひとりの取締りと全員一斉の勉強が可能になった。また勉強時間の新しい節約が組織化された。学校の空間を、学ぶだけのみならず監視し階層化し賞罰を加える一つの装置として機能せしめるようになった。⁽⁴²⁾」

ただし、教師の視線にどの程度個々の子どもの要素がはいつてきて、それが子どもの個人性をどの程度浮かびあがらせ、矯正に反映したかははなはだ疑問である。試験に関してホスキンの指摘したように、権力／知テクノロジーの端緒は認められるが、点数評価が欠けており、〈個人〉という知を生みだすまでには至っていなかった。生徒を標準をもって個人（別）化できるような、あるいは標準からの計量可能な逸脱によって個人化できるような、客観的尺度がかたちづくられてはいなかったのである⁽⁴³⁾。同様に、個人化を生みだす空間がモニトリアル・システムの学校で完成態として出現していたわけでもない。というのも、それは教師が生徒全員を教える一斉授業ではなかったし、したがって教師の視線に個々の子どもたちがはいつてきていたわけではない。そこに個人化テクノロジーの端緒を認めることはできるにしても、個人化を生みだすメカニズムの空間的指標となるのは、独立した教室の出現であった。

(42) M. フーコー、田村俣訳『監獄の誕生』151-152頁。

(43) Keith W. Hoskin and Richard H Macve, 'Accounting and the Examination'

教室の出現 1830年代の民衆教育をめぐるには、「道德環境論⁽⁴⁴⁾」という言説を抜きに語ることは不可能であった。この「道德環境論」と連関しながら、個々の子どもの魂奥深くに入り込もうとする、牧人司祭的ともいえる道德的監視を、いかにメカニズムとしての学校のなかに組み込んでいくか、という視点から学校は語られる。そのいわば個人化を強いる道德的まなざしは、学校というメカニズムの内部に深く埋め込まれており、子どもたちは道德的に管理統制された——子どもを「抑圧」するのではなく、「解放」する——空間のなかで、その一挙一動が対象化されてゆく。この道德化されたメカニズムの中枢に位置するのが、道德の人格化された存在たる教師であった。教師は子どもたちが遊び場 (play-ground) でどのように振る舞い、他の子どもとどのようにちがっているかを、じっと観察する。子どもは自己を表現する「非強制的」関係に繰り込まれることによって、自ずと知識そして矯正の対象となってゆく。言い換えれば、個人のまわりに自己確認のためのメカニズムが組織されてゆく。この自己確認作業がおこなわれるように計画された（必ずしも実現されたわけではない）メカニズムこそ、1830年代の民衆学校であった。

この民衆学校の特徴は、実体としてはモニトリアル・システムのもとでの相互教授から、知識、人格ともに優れた教師による一斉教授への移行であった。すでに述べたギャラリーや遊び場にみられる新しい学校空間の創出は、この移行を象徴するものであった。そして教室もまたこの延長線上にあり、生徒たちとの関係の質が緻密化するような空間の完成態として位置づけられる。

私たちは、独立したクラス固有の教室空間の出現を、さしあたってはモニトリアリズムからの脱却のなかに探ることにしよう。よく知られていることであるが、熾烈なモニトリアリズム批判を展開した一方の旗頭は、枢密院教育委員会などの公権力であった。言うまでもなく、それは一斉教授法 (simul-

(44) 拙稿「イデオロギーとしての、あるいは言説としての〈教育〉をめぐる——19世紀イギリス教育史研究——」『人文研究』、第83、84輯、1992年参照。

taneous method) 導入の下敷きとなるものであった。

「モニトリアル・メソッドを用いている学校では、子どもたちは個別に (individually) 連続して (in succession) 教えられている。大規模な学校では教師の時間は主として全体の監督に割かれており、そして教師が一つのクラスを教えるときには、個人的連続的教授を採用する。他方 40 人から 50 人以下の子どもたちは、一つのクラスで一斉教授法で教えることができる……。かくしていっそう多数の子どもたちが優れた教師の人格的配慮 (the personal care) のもとにあり、彼によって知的にそして道徳的に訓練される……。個々の子どもの心は常に教師の影響下にある。⁽⁴⁵⁾」

実際に枢密院教育委員会の覚書ではいくつかの校舎プランが提示されているが、一斉教授を強く意識したプランでは、独立した教室での教育が推奨されている。というのも、「独立した教室 (separate classrooms) で 40 人の子どもたちのクラスを教えることは、共用ホールで教えるよりも、他のクラスの授業によってかき乱されることもなく、関心を集中でき、多くのクラスの騒音によって中断されることもない……。かくして彼らに多大な道徳的影響を行使できる⁽⁴⁶⁾」からである。

(45) *MCCE*, 1839-40, p.51.

(46) *MCCE*, 1839-40, p.67. しかしながら、枢密院教育委員会もこの覚書で提言している通りに一斉教授法を導入できるとは考えてはいなかった。「委員会はかくして広まった情報 (校舎プラン) は教授メソッドの改善の採用と緊密に結びついていることを知っており、教師教育のための学校創設、改善された教科書の発行、メソッドのマニュアル発行から結果するメソッドの全般的改善に先だって、これらのプランが全般的に採用されることを期待しなかった。」(*MCCE*, 1840-41, p.22.) とりわけこのプランの一番の弱点は、プランを実施に移すには、見習生 (pupil-teachers) を不可欠としていたことである。このような事情から、委員会は 3 R's の教育は子どもたちをクラス分けし、モニターによってなされるが、120 人までの「一般的教育」は教室 (school-room) あるいはギャラリーをもちいて、教師自身によってなされる、といういわば折衷案 (mixed method of instruction) を提言していた (*MCCE*, 1839-40, p.51)。

このような校舎プランの導入は、新しい教授方法と切り離して考えるわけにはいかない。枢密院教育委員会のプランのなかでも、大陸（オランダ、スイス）そしてスコットランドの教授方法の影響が指摘されている⁽⁴⁷⁾。自国での教育の遅れをとりもどすべく、大陸での教育を積極的に調査した教育圧力団体ともいべき中央教育協会（Central Society of Education）も、ドイツでは独立した教室がみられることに言及し、モニトリアル・システムへの批判と絡めて教室の必要性に触れている。

「そのシステム（モニトリアル・システム……上野）の重大な欠点は、すべての子どもたちが一つの大きな部屋にいないなければならないことである。すなわち教師は彼の監視下にいないモニターを信頼することはできないし、まったく補助者（assistants）がいなかったので、モニターとクラスとを常に監視下においておかなければならない。最良のドイツ学校ではいくつかの教室（classrooms）があり、その長所は一つのクラスでなされる課業は他のクラスを妨げたり、中断させることがないことである。ランカスターおよびベルの学校では、5歳から15歳までのすべての年齢の子どもたちが一つの部屋にいる。教師は他のことに気を配ることもできず、秩序の保つのにきゅうきゅうとしている。……学校が適切に設立されたならば、できる限り同一年齢で同一能力の子どもたちで構成され、一つの部屋に15人以上の子どもたちがいることはまずないであろう。⁽⁴⁸⁾」

クラスは「同一年齢で同一能力の子どもたち」から構成されている。ということは、すでに個々の子どもたちは差異化されており、ひとりの教師によってかつてよりはるかに少ない人数の子どもたちを「監視」するわけである

(47) *MCCE*, 1839-40, p.67.

(48) 'Schools for the Industrious Classes', in *Central Society of Education*, second series, 1838, p.374.

から、同一クラス内でも一層の差異化——ひとりひとりの子どもが対象化される——が図られるであろう。この「ひとりひとりを対象化する」空間編成こそが教室であった。独立した教室では教師自らが直接子どもたちを教え、教授内容を深く理解させることが可能であった。そればかりではなく、独立した教室では子どもたちひとりひとりの差異が教師のまなざしのもとにくぐられ、生徒と教師との関係の質はより緻密になり、教師の人格的影響がひとりひとりの子どもたちの心の奥底にまで滲み通り、子どもたちはより緻密に統制されていくことにもなる。教室は子どもたちが力を増大させるだけでなく、その力が反転し、差異化し個人化する規律テクノロジー空間でもあった。

このような空間編成は直接には 30 年代以前の幼児学校にまで遡れるようである。「およそ 1820 年以降の時期に、幼児学校の重要性が認められ、新しいメソッドが考案されなければならなくなった。このことが学校建築のデザインに重要な変化をもたらした。それはひいては幼児レベルより年齢の高い子どもたちの学校にも影響を与えた⁽⁴⁹⁾」のである。幼児学校の創始者「ウィルダースピンは……教師が各クラスを順番に教えることができるように、主部屋 (main room) から隔離された小さな部屋が必要だと考えた……。この関連で『教室 (class room)』ということばに出会う。それは教育の本でこのことばが最も最初に用いられたもののひとつであり、よく用いられていたスクール・ルーム (school room) とは明確に区別されたものである。⁽⁵⁰⁾」

「私がこの実践で述べようとしているプランはほとんど毎日実践されているし、いわゆる教室により適合したものである。そして次のように教えられている。——ローマン体そしてイタリック体で書かれた大文字のアルファベットが一枚の紙に印刷されており、この紙が板の上にあるいは厚紙の上に貼られ、壁に立てかけられる。クラス全員がその周りに立ち、モニ

(49) Malcolm Seaborne, *op.cit.*, p.142.

(50) *Ibid.*, p.142.

ターのひとりが文字を指す代わりに、男子教師あるいは女性教師がそうする。その結果子どもたちは互いから教授を受けるばかりではなく、各々の子どもは毎日二度男性教師あるいは女性教師からレッスンを受ける。⁽⁵¹⁾」

「子どもたちはクラス分けされる。このことを容易にするために、座席と同じ幅の15フィート四方のボードが学校中の壁に垂直につけられる。これによって他のクラスからクラスが隔離され、そして子どもたちが彼らのクラスをすぐに知ることとなる。⁽⁵²⁾」

いわゆる一斉教授法の原型が構想されており、それとの関連で「教室」の発生がここにはみてとれる。ウィルダースピンが独立した教室 (separate classroom) をなぜ主張したか、その根拠は定かではないが、「大きな部屋に較べてシーンがまったく変わり、子どもたちはそれを好む」「(教室で) 子どもたちが同様に教えられていない理由は、彼らが大きな部屋で互いに教えられているからである。シーンを変える必要がある。というのもそれが子どもたちを喜ばせ、彼らが大きな喜びでもってやって来るからである。⁽⁵³⁾」というようなことから推察するに、幼い子どもの多様な活動の重要性に気がついてきた、ともいえよう。

その後1832年の著作では、スクール・ルーム (schoolroom) のなかで一斉教授を実施するために、ギャラリーによる教育の考えを打ち出した。

「子どもたちが見ることのできるものはなんでも、子どもたちの関心をひく。このことが彼らをグループ分けし、いわゆる『実物教授』を受けさせるという考えに導いた。最初は、部屋の隅にしつらえたが、それは不便であった。チョークで部屋に平行線が引かれ、子どもたちはこれらの線に沿っ

(51) Samuel Wilderspin, *On the Importance of Educating*……, p.44.

(52) Samuel Wilderspin, *The Infant System*……, p.118.

(53) Samuel Wilderspin, *On the Importance of Educating*……, pp.19, 27.

て順序よく座った。しかし関心は喚起されたが、姿勢が不自然であった。後にはコードが整列させるために用いられたが、シーソーのようになったので、用いられなくなった。座席の工夫をさまざま試みたが、成功しなかった。ついに若い者が一番下に座り、年上の者が高いところに座る、ギャラリー、あるいは連続した階段が目的に合致した。⁽⁵⁴⁾」

とすれば、ストウはグラスゴーのモデルスクールでウィルダースピンの考えを受け継ぎ、発展させたことになる。ストウの考えは、1836年の『教育システム (*The Training System*)』で詳細に展開され、ギャラリーレッスンとして一躍時代の花形となった。このギャラリーレッスンの陰に隠れてあまり注目されていないが、独立した教室はストウの幼児・年少学校プランのなかでも主張されていた⁽⁵⁵⁾。ストウの場合、スクールルームのなかにギャラリーがしつらえられ、そこで教師は子どもたちを教える一方、残りの子どもたちは同じ部屋でモニターの周りを囲み教えられていた。したがって、ギャラリーは教室の前段階なのか、あるいは併置されるのか、両者の関係がいまひとつ明確ではないが、少なくともギャラリーや遊び場と同様に、「可視」の整序された秩序空間のひとつとして、学校のなかに持ち込まれたことは確かである。

われわれはまだ「教室」の誕生の途上にある。教師養成の問題と絡んでおり、教室が学校で普及するのは世紀後半であるが、そのときにはいったいどのような「教育学」を手にするようになるのだろうか。いささか奇妙なもの言い方だが、権力と知との連関を念頭に置いての問いかけであるそれに真向こうから答えるには、もう少しメカニズムとしての「教室」を追わなければならない。

(54) Samuel Wilderspin, *Early discipline illustrated*……, p.5.

(55) David Stow, *The Training System*……, p.349, *Moral Training*……, pp.250-251.