

ポリス，牧人司祭的テクノロジーそして学校教育

— 19世紀イギリス教育史研究 その1の1 —

上野 耕三郎

はじめに

ポストモダニズムと教育 アンディ・グリーンは「ポストモダニズムと国家教育⁽¹⁾」と題する小論で、ポストモダニズム——彼はそのことばのなかに構造主義的なものからフランス的なポスト構造主義までのさまざまな考えを含ませているので、定義づけることがたいへんむずかしいことに自身気づいている——が、一足遅れでイギリスにも浸透してきており、その影響のもとに書かれた著作のひとつとしてジェームズ・ドナルドの『感情教育⁽²⁾』を挙げている。

グリーンによれば「レフトの作家たちはたとえその理由はちがっても国家制度の官僚制にたいしてもしばしば批判的であった。すなわち、彼らは進歩的な社会変化を達成する教育の可能性をしばしば否定し、さまざまな人々に単一の（そしてさまざまに人種中心主義，性差別主義，資本主義的）文化を押しつける国家教育を利用することを拒否していた⁽³⁾。」と同時に、ポストモダニズムは普遍主義，統一，理性そして進歩という『啓蒙的メタナラティブ』にたいしてきわめて懐疑的であることを併せて指摘している。とくにド

(1) Andy Green, 'Postmodernism and State Education', *Journal of Educational Policy*, Vol.9, No.1, 1994.

(2) James Donald, *Sentimental Education*, 1992.

(3) Andy Green, *op. cit.*, p.68. ここで彼が念頭においているのは S. Aronowitz and H. Giroux, *Post-Modern Education: Politics, Culture and Social Criticism*, 1991, James Donald, *Sentimental Education*, 1992, Centre for Contemporary Cultural Studies, *Unpopular Education*, 1981. である。

ナルドの著作にはきびしい評価が下されている。すなわち、それは「ポストモダンの考えに大きく依拠し、その結果、現在の文化的分断・断片化を祝し、『共通カリキュラム』への探求を無駄なものとして主張し、教育における一層の多様性そして多元性を要求している⁽⁴⁾」からである。確かにナショナルカリキュラムにたいするポストモダンの主張は魅力的ではあるが、自由市場での多様性や選択の主張は、結果としてニューライトの枠組みのなかに取り込まれる危険性をはらんでおり、イングランドの教育の歴史的遅進性へ資するだけである、とドナルドの主張の脆弱さを突いている。ポストモダニズムに対するこのようなグリーンの批判的スタンスは彼自身の国民教育観ともいうべきものに拠っている。彼はその著書でイングランドの国民教育の歴史的「特殊性」を分析しているが⁽⁵⁾、小論でもそのエッセンスが次のように述べられている。「19世紀ヨーロッパで発達した国民教育制度は、たいへん階層化されたばらばらな社会で、それ（より平等でより効率的な学校教育への進歩）を成し遂げた。……国民教育制度を樹立する主要な理由は、デュルケイムが示したように、社会的絆帯と国民の統一性を育てること——あるいはよりグラムシ的に言えば、支配的階級によって主として規定された『国民—民衆』文化的ヘゲモニーを促進することにあつた。それ以降、教育の国家形成的役割は、社会的そして政治的要請と同様に国民経済的必要を満たすことを次第に含むようになった。しかしながら、近代国家は教育制度がデュルケイムの機能を遂行することを望まなくなってしまうであろう、と考える理由はまったくくない⁽⁶⁾。」したがって、多様とバラバラが今日の秩序であるとのポストモダンの考えに同意することはできない、との主張でその論を結んでいる。

一方、フーコー的な系譜学に立脚するハンターは、倫理的そして政治的反抗の拠るべきものとして自明視されていた、主体と共同体の概念をドナルド

(4) *Ibid.*, pp.67-68.

(5) Andy Green, *Education and State Formation*, 1990.

(6) Andy Green, 'Postmodernism……', p.81.

の著作が拒否していることを高く評価しながらも、国家による完全な統制から政治と倫理を守る手段として、依然として主体への信頼が保持されていることに、その著作の強さと同時に弱さがあることをみてとっている⁽⁷⁾。言うならばこれはポストモダンからの批判である。当然のことながら、一般的行為主体という概念を解体してしまう系譜学的な歴史の編みあげに対しては、「教育の政治」の依拠すべきものが消失してしまい、政治的影響力を喪失してしまうのではないか、との疑問が投げかけられるであろう。ハンターはこのような歴史の編みあげに対する反対論に対して「統治への参加そして批判が不可能であると言っているのではない。逆に、文化批評の超俗的反対エートスよりは、参加と批判はより多様であり、より世俗的でそして予想することのできないものである、と主張するものである。政治的沈黙を助言しているのではなく、これは政治的そして市民的参加の形態の拡大と多様性を増す誘いである」と応じている⁽⁸⁾。明らかにグリーンによるポストモダン批判とは立脚点を異にしており、その批判ベクトルは逆を向いていることになる。

私たちににとっては、グラムシを援用したグリーンのアプローチもポスト・フーコーの系譜学とプレ構造主義の接合によるドナルドのアプローチも、それほど理解するのに困難はない。だが、ドナルドを批判するハンター、あるいはローズらの系譜学を援用したアプローチには慣れ親しんでいないせいもあろうが、ある境界地点まで達するとはぐらかされてしまうような、あるいは迷路に陥ってしまったような感におそわれる⁽⁹⁾。それを解きほぐすためにも、ここではハンターの所説を中心に、教育史への系譜学の適用の試みを粗

(7) Ian Hunter, 'Subjectivity and Government', *Economy and Society*, Vol.22, No.1, 1993.

(8) *Ibid.*, pp.133-134.

(9) Ian Hunter, *Culture and Government*, 1988, Ian Hunter, 'The Pastoral Bureaucracy: towards a less principled understanding of state schooling' and 'Culture, Bureaucracy and the History of Popular Education', in Denise Meredyth and Deborah Tyler(eds.), *Child and Citizen: genealogies of schooling and subjectivity*, 1993, Ian Hunter, *Rethinking the School: subjectivity*,

けずりではあるがスケッチしてみたい。

I 牧人司祭的テクノロジー

新たな教育学的試み——ギャラリー、遊び場——すでに他の稿で指摘したように⁽¹⁰⁾、1830年代にはいとモニトリアリズム克服のための新たな教育学的試みが胎動し始めていた。それを象徴するのがストウやケイらの思想家、というよりも実践家と言うにふさわしい人たちが編みだした一連の教育学的テクノロジーであった。

ストウが推し進めた一斉教授方法 (simultaneous method or collective method) は、生徒全員が教師の方に顔を向けるようにしてギャラリー (gallery, 階段座席) に座り、教師は生徒たちの反対側の壁に吊された黒板あるいは実物などを使い授業をおこなう方式であった。そして教師はひとりひとりの生徒、あるいは生徒全員との問答を通して授業を進めた。その授業プロセスのなかで、子どもどうしの共感力そして教師と生徒との共感力——ストウが言うところの「多人数の共感 (the sympathy of numbers)」あるいは「仲間の共感 (the sympathy of companionship)」——が強力に作用し、ものごとに対する子どもたちの理解がいつそう深まるとされた。

それだけではなく、一斉教授方法にはさらに重要な教育的意義が与えられていた。というのも、すべての子どもたちが教師の肉声を明瞭に聞き取れるように、そして教師がひとりひとりの子どもの表情を一目でわかるように、子どもたちはギャラリーに座らされていた。それは教授内容を理解させることの重要性を具体化する教授方法として主張される一方、知識が教科書では

bureaucracy, criticism, 1994, Ian Hunter, 'Assembling the school', in Andrew Barry, Thomas Osborne, Nikolas Rose(eds.), *Foucault and Political Reason*, 1996, Nikolas Rose, *The Psychological Complex*, 1985, Nikolas Rose, *Governing the Soul*, 1989, Nikolas Rose, *Inventing Our Selves: Psychology, Power and Personhood*, 1996.

(10) 「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年。

なく、道徳の人格化された存在たる教師の肉声を媒介として伝達されるがゆえに (oral lesson)、子どもの精神や心に対して教師の直接のそして人格的な働きかけを可能にするものであった。だから、この教授法を介することで教師は「自分自身の心と最大多数の生徒との接触が可能⁽¹¹⁾」となり、そして「子どもたちの理解力と同様に、気質や情愛にもより容易に到達する機会を与えられる⁽¹²⁾」ものであった。言いかえれば、その有効性は「一団の子どもたちを教師のまなざしのもとにおいておき、子どもたちの関心を掻き立て、個人に対する集団の共感を働かせることによって、より容易に子どもたちを監視し、統制することを教師に可能にさせ⁽¹³⁾」ることにこそあった。生徒全員とその前に立つ教師とのたえまない問答とまなざしのやりとりをはじめて可能にすることで、それは近代的学校システムの最も重要なメカニズム、すなわち教師中心学級の祖型となった。

ギャラリーはまたその対となる教育空間をもっていた。それが遊び場 (play-ground) である。ストウによれば「子どもの本当の性格と気質は、年齢と行動が似ている仲間との遊びのなかで最もよく発達するものである⁽¹⁴⁾。」だから、子どもたちの遊びへの欲望を学校空間のなかに人工的に再現した「遊び場あるいは屋根のない学校 (uncovered school)⁽¹⁵⁾」こそは、「子どもたちの本当の生活がみられる主要な場である。……彼らの本当の性格と気質があらわれる場である⁽¹⁶⁾。」しかし、この空間がたんなる放恣に委ねられる場であったならば、欲望のカオスを招き、道徳教育とは対極の場へと転化してしまうであろう。それは慎重に避けられなければならない。だからこそ、子どもたちが威勢よく跳び回り、鬼ごっこをし、ボール投げをし、石蹴りをしている「このにぎやかな場のまっただ中で、規制するためではなく、若

(11) *MCCE*, 1846, Vol.2, p.471.

(12) *MCCE*, 1842-43, p.492.

(13) James Phillips Kay, *The Training*……, p.28.

(14) (16) (17) David Stow, *The Training System*……, pp.191-197.

(15) David Stow, *Supplement to*……, p.4.

い楽しみを奨励するために、それと同時に性格と気質を観察するために⁽¹⁷⁾」教師 (trainer) が配置された。生徒の信頼を得るためには、教師はまずもって「子どもにならなければならない」とストウは言う。そして教師は道徳が浸透した遊び場のなかでは、校舎内のギャラリーでとり上げるべく、子どもたちの良いあるいは悪いおこないを観察するだけにとどめ、直接に干渉すべきではないと指示されていた⁽¹⁸⁾。

牧人司祭としての教師 この新しく形づくられた人工的な教育スペースを統括するのは、モニトリアリズムのなかに埋め込まれた教師や、古典語の専門家である文法学校のマスターとはまったく資質を異にした人物でなければならなかった⁽¹⁹⁾。生徒が教師を自分たちの友人とみなし、教師からは強制ではなく、たえまない親しみのこもった心を期待できる、そういう教師——生徒関係がこの空間では理想とされた。とすれば、下層階級の精神的指導者としての教師は、下層階級の慣習を熟知していることはもちろんのこと、その人々の生活への共感を自身の裡に抱いていなければ、その務めを果たすことはできないのは言うまでもない。そのためには教師は下層階級の人々のうちから徴用されると同時に、学問的教養と道徳的権威を身につける必要があった。ケイ・シャトルワースの念頭にあったのは、このような人格的資質と統治機能との微妙な均衡の上に立つ教師養成の試みであった。ケイがその理想を実現しようとしたバターシーにおける最初の教員養成プログラムが、農耕と自己修養との修道院的生活が浸透した、一瞬といえども怠惰を許すことのない時間割とたえまない監視が支配する場であったことがそれを象徴している。

「自己表現」と個別化 ストウもケイも、子どもの性格の特徴、とりわけ

(18) David Stow, *Moral Training*……, p.71.

(19) 詳しくは拙稿「天職としての教職——19世紀イギリス教育史研究 その2の5——」小樽商科大学『人文研究』第90輯, 1995年, 「牧人司祭的テクノロジーとしての教師養成——19世紀イギリス教育史研究 その2の6——」小樽商科大学『人文研究』第91輯, 1996年参照

さまざまな道徳的性向ともいうべきものを伸ばす教育学的試みを導入することによって、モニトリアリズムを克服しようとしていた。だが、この教育テクノロジー——学校空間の新たな組織編成をともなった教育学的試みとそれを統括する教師——は、子どもたちにとって全面的・無規定な解放を意味するものではなかった。確かに、子どもたちは、目的的に編成された空間のなかで、「強制」されることなく、より「自由」な方法で、「自己表現」を奨励されている。だがそれはまさに巧妙な空間であった。「抑圧」あるいは「強制」というような観念でははかることのできない、そういう空間が産み落とされたのである。その空間では、子どもたちがさまざまな遊びのなかで、みずからの「性格と気質」を自由に「自己表現」することができた。子どもたちは誰の視線もはばかることなく、「自己」をそこで思う存分表現することができた。だが、子どもたちに立ち混じりながら、悟られないように、その一挙一動をじっと視ている者がいた。それが教師であった。

教師はひとりひとりの「性格と気質」をじっと視ていた。こうして子どもたちが「自己表現」をすればするほど、ひとりひとりの「性格と気質」は明瞭にあらわれて、教師の掌中に握られることになる。かくして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のもとに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。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。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な方法で、子どもの差異化、個別化をはかるメカニズムであった。言うならば、遊び場は個人の差異をきわだたせ、その内部にいる子どもを個別化する空間であった。それは子どもを対象化する実験場あるいは観察場であった、とも言えよう。もしこのような考えを更におしすすめれば、この個別化・差異化メカニズムは新たな子どもの像——知的だけでなく、道徳的そして肉体的側面をも含

む「全面的子ども」像——をむすぶ可能性の前提条件であったとも言えよう。

II 統治性をめぐって

ポリス どのような途を辿り、手続きを踏むことで、ケイやストウは〈教育〉という物語を編みあげることができたのであろうか。先取りして言えば、ここでの試みはケイを衝き動かしたものを超歴史的理念、階級、イデオロギーなどに求めるのではなく、〈教育〉という対象そしてことばを編み上げることを可能とした条件を探ることである。

よく知られているように、ケイ・シャトルワースはマンチェスターの衛生委員会の一員であり、救貧法委員会補助委員であり、1839年からは枢密院教育委員会の事務局長であった。いわば18世紀のおわりから始まる新しい統治管理機構の出現とは切り離すことのできない人物である。

* * *

フーコーによれば⁽²⁰⁾、この統治の技術の歴史を遡ると、国家理性へと至る。すなわち、16世紀終わりそして17世紀初頭に統治の技術は国家理性のまわりに組織され結晶化の最初の形態をみた。国家理性の理論の目ざすものは、もはや君主の権力の強化ではなく、神の掟や自然の掟との一致でもなく、特定の国家の力と調和しつつ、国家の力を増強する合理的な統治を実現することにあった。そして合理的な統治の技術を編みあげるためには、国勢にかんする具体的で明確で詳細な知がまずもって必要とされた。このような知は、テクニカルでプラグマティックな手段——政治的統計ないしは政治算術——

(20) 主として以下のものに依拠した。Michel Foucault, 'Governmentality', in Graham Burchell, Colin Gordon and Peter Miller(eds.), *The Foucault Effect*, 1991, ミッシェル・フーコー「個人にかんする政治テクノロジー」『自己のテクノロジー』岩波書店, 1990, ミッシェル・フーコー「全体的かつ個別的に—政治理性批判をめざして」『現代思想』15巻, 3号, 1987年, ミッシェル・フーコー「汚名に塗れた人びとの生活」『現代思想』15巻, 3号, 1987年, ミッシェル・フーコー「空間・知そして権力」『現代思想』12巻, 12号, 1984年, ミッシェル・フーコー「健康が語る権力」桑田禮彰他編『ミッシェル・フーコー』新評論, 1984年

を介し、社会的そして政治的生活を測量可能で管理可能な現象として対象化することで産み落とされたものであり、この知を媒介とすることで、はじめて社会的そして政治的生活を統治のプログラムへと組み込むことが可能になった。こうして統治のプロセスが政治的統計ないしは政治算術の専門家への依存を深めれば深めるほど、それはもはや主権の意志へと帰すことはできなくなってくる。

この統治の技術が全面的に開花するのは18世紀に入ってからであり、人口増加、農業革命などの多くのプロセスをへて、統治の問題は最終的に主権という法的枠組みの外で考えられ、省察されるようになった。働き商売し生活する存在としての社会的個人を、社会的実体のなかに統合しようとする新しいこの権力テクノロジーは、フランス語ではポリス (police)、ドイツ語ではポリツァイ (Polizei) と名づけられた。このポリスは住民・人口の福祉、その状態の改善、富や健康の増加を追求することで、その結果として国勢を保持しそして恒常的に強化発展させることをめざすものであった。こうして人口の多寡、生命とその維持のための衣食住、個人の行動、交通などが統治の対象となり、それ自体の規則性、死亡そして疾病率をもっている人口の特殊な問題が認識され、統治の対象が18世紀末には住民・人口 (population) となった。

18世紀末から19世紀にかけて日常生活のなかで行使される権力を、フーコーは「生一権力 (bio-pouvoir)」と呼ぶが、それは『監獄の誕生』のなかでパノプティコンの権力を分析した際に明らかにされた規律権力とは質を異にしたものであった。すなわち、他者による統治というよりも自己による統治という権力がここには浸透していると考えていた。

道徳統計 ヴィクトリア朝初期は「統計の時代」とも呼ばれていたように、「19世紀に展開された社会生活の統治のためのプロジェクトは道徳的地誌

(21) Nikolas Rose, 'Calculable Minds and Manageable Individuals', *History of*

(moral topography), そして人口の、あるいは少なくともその問題となる部分の統計的布置を構成することに依存し、それを奨励した」ことはよく知られている⁽²¹⁾。ハッキングによれば、1820年から1840年の20年間は印刷された数値——犯罪、コレラ、疾病、狂気などに関する数値——が雨あられとなって降り注ぎ、劇的な変化が起きた時期であった。「統計的熱狂は国家による明らかな政治的対応を表象していた。自分たちの市民についてより多くのことを見いだささい、そうすれば彼らの状態を改善し、その不安定さを減らし、その性格を強めることができるのだから、と保守的な熱狂者は叫んでいた。統計はこの時期には道徳科学 (moral science) と呼ばれていた。すなわち、その目的は人口の道徳的性格についての情報と統制であった。その動機は純粋に慈善的であったが、後でわかるように、それは既存の国家の維持をめざしていたことを意味していた⁽²²⁾。」そして「雨あられのように降り注いだのは単なる量的な事実ではなくて、私たちが住んでいる世界の分類についての私たちの感覚における変化である⁽²³⁾。」

『ロンドン統計協会雑誌』第一巻の编者による序言からも、このことを読み取ることができる。「統計ということばはドイツ語に起源をもち、英語の状態 (state) あるいは社会的結合状態にある人間集団と同じ意味をもつ、*Staat* ということばからひきだされている。統計はしたがって、この協会の設立趣意

the Human Sciences, Vol.1, No.2, pp.184-185, Nikolas Rose, *Inventing*……, p. 103.

(22) Ian Hacking, 'Biopower and the Avalanche of Printed Numbers', *Humanities in Society*, 5, 1982, p.281.

(23) *Ibid.*, p.282.「教育をとりあげると、小学校の児童数、その登録者数、さまざまなものの割合、その地域ごとの分布などを知ろうとする意志。これらは1816年、1821年、などさまざまなフランスの法令で要求された。全面的な研究は1829年に最初に現われた。その結果は1831年に『小学校統計』として文部省によって出版された。次のステップは、犯罪率と教育率を相関させ、必要ならば教育と逸脱につづく第3の規律要素である軍隊をデータとして用いた。すなわち、徴兵率は県ごとの教育レベルを示すであろう。それらと犯罪レベルを突き合わせれば、1833年までにはまったくと言ってよいほど役に立たない多くの情報をえることができる。」(*Ibid.*, p.287)

書のことばでは、『社会の状態や今後を明示することをねらった事実』を確証し、寄せ集めることと言えよう。統計協会の目的は社会の安寧・福祉がそれに依存している原則を決定するとの観点から、それらが生み出した結果を考えることである⁽²⁴⁾。」

ポリスという視点はケイ・シャトルワースによる報告書『マンチェスターの綿工業で雇用されている労働者階級の道徳的および肉体的状態』でも貫かれている。彼ケイはその報告書を次のような指摘から始めている。すなわち、「汝自身を知れ」という格言は個人よりも社会にこそふさわしい。というのも、肉体的そして道徳的悪弊というのはその存在を知れば容易に避けることができるものであるからである。同様に、その悪弊の発生源がわかれば社会の徳と健康も保持できるものである。ところが国家と社会はその保安(securities)と安寧・福祉への脅威をモニターし、統制する頭脳と神経システムを備えていない。そこで、人口、労働力、商業や農業生産、国の現行資源、税制、財政などに関する知識——それを得るための力は自然に備わっているものではない——を得るために、プロシア、オランダ、スウェーデン、フランスの政府は、詳細な統計的な調査を実施した。翻ってイギリスをみると、残念ながらこの国では統計が軽んじられ、ある問題について精通していると見なされた人々の経験から導き出された、全般的な結論を調べる以上には出なかった。その結果は当然のことながら統計調査から得られた結論には、正確さにおいても、政策者を動かすという点でも、遠く及ばないものであった⁽²⁵⁾。

だからこそケイは、コレラを撲滅するためにマンチェスターの調査に着手したのである。それは社会的そして医療的ポリスの一環であり、その調査の方法がこのことを象徴している。

「マンチェスターでは、家屋と街頭の状態を詳細に査察する目的で、警察の14の地区のそれぞれでは、衛生委員会が設立された。これらの地区は細かく

(24) Introduction, *Journal of the Statistical Society of London*, vol.1, 1839, p.v.

(25) James Phillips Kay, *The Moral and Physical Condition*……, pp.17-19.

セクションに分けられ、それぞれのセクションには近隣のもっともリスペクタブルな住民のなかから2人以上の視察官が任命された。彼らにはそれぞれの家屋そして街頭に適用すべき、質問表が渡された⁽²⁶⁾。」

都市をめぐるさまざまな問題に対してこのような格子状の調査の網の目をかぶせることで、証言ということばであれ、あるいは数値統計という形であれ、問題は対象化されるようになった。

ポリスがカバーした領域は、現在では社会福祉として括ることのできる——警察、公衆衛生、社会補助、刑罰など——領域である。この領域に社会調査というモニタリングの格子状の網の目をかぶせることによって、そこから〈道徳統計 (moral statistics)〉が産み落とされる。道徳統計という形で対象化された領域は〈社会問題〉として析出されてゆく。したがって、マンチェスターの労働者階級の貧困、犯罪、罹病、アルコール中毒、不道徳などを、民衆の無知と文盲とに結びつける一連の統計操作をを介して、社会問題そしてそれらの改善・矯正手段としての国家による民衆教育の必要性が浮き彫りにされたのである。民衆教育の必要性が唱えられるようになったのは、このポリスの運用を契機としたものであった。

このプロセスのなかから統治の新しい対象が出現した。すなわち、住民・人口がそれである⁽²⁷⁾。それは平均やノーマルからの逸脱の一連のものとして

(26) *Ibid.*, pp.19-20.

(27) Karen Jones and Kevin Williamson, 'The Birth of the Schoolroom', *Ideology and Consciousness*, Vol.6, 1979.

「秩序だった政治的機構と啓蒙された管理の形成をポリスする科学は住民・人口の状態についての知識に依存していた。一方では住民・人口はその組織を通して最大限にされるべき価値であり、他方では知られるべきそして統計を通して位置づけられるべき領域となる。文字どおり国家の科学である。

規制の対象としての住民・人口の出現は統治の技術のための新しい理論的根拠として社会的ポリスの知識と実践の一般化をもたらした。」(Nikolas Rose, *The Psychological Complex*, p.42.)

「この住民・人口、その福祉、そのメンバーの状態、健康の増進、寿命と富が統治の対象と目的となる。統治は様々な方法でこれらの領域に関与することをめざす。健康を増し、出生を刺激し、住民・人口のながれを指示する。これらの関

数学的スペースのなかに位置づけられる。繰り返しを怖れずに言えば、民衆教育の必要性の主張は、道徳統計の展開によって編みあげられた知の領域ではじめて出現したということになる。民衆教育そして学校は数量的かつ社会的である規範からの逸脱を矯正する一連の手段として現出してきたのである。もう少し敷衍すれば、知的テクノロジーとしての社会統計によって供給された知——死亡率、投獄の割合、識字レベル、国民生産など——は、人間主体・意識・イデオロギーの産み出したものではないことになる。たとえば、罹病率の知識は可能条件——確率の算定テクニックの存在そして病人があるスペースに集められ、画一的なモニタリングへと服させる統治機構の存在——を前提としている。ハンターはこのことをこう言っている。統治の一環としての民衆教育への関心は「主体としてのケイ・シャトルワースの普遍的とされる理性的そして道徳的な能力から生じたものでもないし、それらにたいしてイデオロギーのバールをかける階級利害から生じたものでもない。そうではなく、ケイ・シャトルワースや彼と同じような地位を占めていたそのほかの人が、政治的な考えや行動の新しい対象にアクセスすることを可能としたのは、社会統計や社会調査のテクノロジーゆえであった。この対象は人口・住民 (population) であった。統計的に決定された生活の規範あるいは基準の適用をとおして問題化された一連の行動そして能力の所有者として、人口・住民がかくして出現する⁽²⁸⁾。」ポリスでは権力の行使は統治されるべき領域の専門知識に拠っているわけであるから、ケイ・シャトルワースが暴き出したマンチェスターの労働者階級の「道徳的そして肉体的状態」についての知識は、社会事実のたんなる中立的表象たる真正の科学でもないし、ブルジョアジーの利害によって歪曲されたイデオロギーでもなかった⁽²⁹⁾。そうではな

与はこの領域に内在する法則の知識を必要とする。統治の新しい技術がはたらくのは、主体の意識に直接はたらきかけるというよりもそれらをとおしてである。」(Nikolas Rose, *The Psychological Complex*, p.43.)

(28) Ian Hunter, *Rethinking……*, p.46.

(29) B. サイモンはその著 *Studies in the History of Education, 1780-1870*, 1960,

くて「社会統計の役割は真実を表象するというよりも、それを問題化することである。すなわちそれを疑問視することであり、どのようになるかという観点で調査することであり、生活そして社会安寧・福祉のある種の規範——行政的国家の社会的、経済的、政治的目的から当然のことながら引き出された規範——のまわりに再構成させてみることである⁽³⁰⁾。」マルキスト的な解釈とはちがひ、系譜学的な枠組みに拠れば、イングランドにおける国家による教育は、中央による法的制度を介しての国家による権力行使の所産ではなく、

成田克矢訳『イギリス教育史 I』で、1830年代そして1840年代にケイが国家による民衆教育を喧伝したのは、1832年の選挙法改正を産み出した中産階級と労働者階級の連携が解体した政治状況のなかでであった、と言っている。資本の政治的利害は労働者階級を従順な労働力として従属させる方向へと転換し、それともなって中産階級の教育家の利害は「普遍的啓蒙」から道徳的注入をとおしての階級支配へと変換した、というわけである。功利主義の弟子たるケイは民衆教育に宗教を加えることで、日曜学校の反啓蒙主義に国家のお墨付きを与え、この転換を完成した、とサイモンは描いている。他方、公的行政領域の拡大は権力の担い手たる中産階級が支配する国家権力を通して、その階級分裂を統合することをめざしたものである、との階級イデオロギーへと起源をもとめるマルキスト的な解釈をハンターは上のような理由から斥けている (Ian Hunter, *Culture and*……, p.53.)。

(30) Ian Hunter, *Rethinking*……, p.46.

あるものやことが対象としてあるとすれば、対象として切り取る力の行使、そして対象としてながめるまなざしがあつて、はじめて対象たりえるのである。対象はそれを対象化する関係の結果である。

「自然な対象はない。事物もない。事物も対象も実践の相関物でしかない。自然対象という幻想（「歴史を貫いてい存在する被支配者」）は実践につきものである千変万化の性格（子供をかわいがるのは、流れを管理運営することとイコールではない）を覆い隠してしまう。……あるのはさまざまな対象化（「住民」、「動物」、「法の主体」）だけだ。そしてこれらの対象化は質を異にする実践の相関物である。たくさん数の対象化がある。これで全部だ。実践のこの多様性と統一性との関係がとりあげられるのは、これらの実践に、ありもしない統一性を用意しようとする場合に限られる。……ただ自然の対象という幻想だけが統一性という漠然たる印象を作り出すにすぎない。」（ポール・ヴェーヌ、大津真作訳「歴史を変えるフーコー」『差異の目録』法政大学出版局、1983、102-103頁。）

「ある領域を統治するには、意識的な政治的計算の領域に入るような形式でその真理が把握され再表象されるように、その領域が表象され、描かれることを前提としていた。かくして社会科学、経済学、社会学そして心理学の理論は、現実を思考の規律づけられた分析に服従させることで、世界を思考可能なものとし、

ボリスの展開と軌を一にしていたものであった。

III 民衆教育の出現

自己の統治 既に見たように、個人にかんする知識は哲学や思想を介してではなく、きわめて世俗的な記録、分析というプロセスを経ることで産み出されたものである。人間の心のありよう、属性、情などを物質的な形態の表現へと変換する技術は、新しい自己を積極的に編みあげるために用いられるようになる。その技術のなかで最たるものこそ自己を編みあげるキリスト教的なそれである。キリスト教が歴史の彼方にまったく姿を消してしまったようにみえる現在も、それはほとんど気づかれることなく、学校のなかに深く痕跡を残している。学校の内部に脈々と流れつづけているのは、その教義や啓示的真理などではなく、一種の技術であった。それは自己を問題・対象化し、統治するテクノロジーとも言うべき精神訓練技術の核となるものであった。

ハンターによれば、個人が自らを主体として編みあげるこの技術は二つの特徴をもっている。

「第一は、個人が自らの行為主体として自らを省察 (reflect) し始める以前に——かれらが自らに倫理的関心を持つ以前に——かれらはある種の問題化を経なければならなかった。まず最初にかれらは「問いの敷居」を最初

扱うことのできない現実を飼い慣らす手続きの形で、一種の統治の知的装置を提供するものである。」(Nikolas Rose and Peter Miller, 'Political Power beyond the State: problematics of government', *The British Journal of Sociology*, Vol. 43, No.2, 1992, p.182.)

「統治されるべきものの『表象』は積極的な技術的なプロセスである。統治は事件や現象を情報に変える調査の膨大な労働を就任させた。すなわち出生、疾病そして死、結婚と離婚、収入レベルと食事のタイプ、雇用形態と雇用の欠如。……書き入れること (inscription) を媒介として、現実が安定し、可動的になり、比較可能になり、結合可能になる。現実が議論可能で診断可能になる形態にさせられる。この意味での情報は中立的に記録する機能の結果ではない。それ自体現実に関与可能なものにするように現実を書き入れる技術を生み出すひとつの方法である。」(Ibid., p.185.)

に横切らなければならぬし、そしてこれは自己問題化という特殊な実践へのイニシエーションを通してなされるだけである。実際、ギリシャ・ローマそしてキリスト教的文化には、このような実践が豊富にある。禁欲的なストア派の自己吟味の形態であれ、あるいはキリスト教の「肉の問い」という形態であれ——カソリックの告白あるいはプロテスタントの自省であれ——私たちは行為主体としての自分自身に関心をもつための一連の発明の相続人である。

第二に、個人が自らを人間として形成する特殊な方法——「自らになる」方法——は、倫理的労働の形態の所産である。その労働を通してかれらが「自己にたいする自己の仕事」をする。ふたたび、古典的そしてキリスト教的精神的実践はそのような形態の宝庫である。すなわち、自省、禁欲、断食、自己への問い、靈的規律。これらは禁欲的手段を提供する。それを通して個人は「自己に働きかけ」、自己に課した精神的目標を追求することで、自己を自らの性的、幻想的、食事の責任ある主体として規律づけ、形づくる⁽³¹⁾。

この技術こそフーコーが牧人司祭的権力と名づけたものである。牧人司祭的権力は個人ひとりひとりの救済を保証することをもってその究極の目的とし、その全生涯にわたって見守る献身的な権力である。その権力は人びとの心の内面を知り、魂を探り、胸の奥深くしまいこまれた秘密を人びとに吐露させることで、はじめて行使されるのである。数世紀にわたって——千年以上も——特定の宗教制度と結びついてきた牧人司祭的権力は、やがて社会全体に拡がり、多くの制度のうちに自らの支えを見いだしていくようになる。そうすると、その権力はもはや人びとを来世における救済へと導くことではなく、現世における救済——健康、福祉、安全など——を確保することをめざすようになる。すなわち、ポリスの権力形式のなかにそれが浸透していくのである。「ある意味で国家は、個別化の近代的な母胎、牧人＝司祭型権力の

(31) Ian Hunter, *Rethinking*……, pp.53-54.

新しい形式とみなしうる⁽³²⁾」ようになる。こうして牧人司祭的権力の浸透したポリスが行使されるにしたがい、一方では全体的・量的な人口・住民に関する知識、もうひとつは個人に関する詳細な分析的な知識が産み落とされることになる。結局のところ、牧人司祭的な権力を世俗的な生活のなかに浸透させることで、自己を編みあげる技術は人口・住民のひとりひとりがみずからを反省的主体として形づくる手段となっていくのである。

自己を編みあげるこのキリスト教的な技術とケイらの社会調査、道徳統計のなかで問題化するに至った人口・住民の統治とが交差する地点に産み落とされたものが、19世紀の民衆学校であった。だが、〈個別化〉と〈全体化〉が「学校」というテクノロジーのなかで統合されたのは、これが歴史上はじめてではなかった。すでにそれには前史があった。

絶対主義と義務教育 歴史家メルトンによれば、近代的学校制度は18世紀の敬虔派とピューリタニズムの衝撃のもとで最高潮に達したが、その最初の出現は17世紀のプロシアにおいてであった。ここでは敬虔派の教育学が、ポリス国家の強力な統治機構へと組み入れられることを介して、財政的な裏打ちのもとで制度化され、広まりをみせた。

自分たちの文化がそこで産み出されたこの教育学的テクノロジーを継承し、長きにわたって保持していることを、メルトンはこんなふうに言っている。「公立学校の教室を訪ねてみると、敬虔派の遺産の目に見える証拠に出くわすであろう。教師はその教育学的能力を証明する証明書を持っているだろう。敬虔派の学校は初等学校教師にたいしてフォーマルな訓練を必要とした最初のものであり、これが最初のノーマルスクールを生んだ。あなたが観察している生徒は国家教育委員会によって認可された教科書のみを使用している。……生徒は質問されると手を挙げるが、これもまた敬虔派の革新的発明

(32) フーコー「主体と権力」、ヒューバート・L・ドレイファス、ポール・ラビノウ『構造主義と解釈学を超えて』筑摩書房、1996年所収、294-295頁。

物である。ほとんどの生徒は個々にはなく、集団で教えられている。それは1740年代に敬虔派の教育者ヨハン・ヘッカー（Johann Hecker）が広めるのを手助けするまで、ドイツの初等学校では見られなかったメソッドである⁽³³⁾。」

敬虔派は内面を重視したので、個人の形成における教育の役割への関心を新たなものにした。具体的には、聖書を読むためのリテラシーの重要性、教職の専門職化、天職（Beruf）の強調による職業教育の重視などである。さらにそのためのさまざまな教育学的技術が編みだされた。たとえば、われわれの関心を惹くのは子どもを監視する手段としての記録が導入されたことである。敬虔派の学校教育は自己規律の発達のための手段として内省を重要視したので、フランケの学校では、自己検討と省察を促すためのひとつの方法として、生徒が日記をつけることが奨励されていた⁽³⁴⁾。子どもの活動を絶え間なく監視するというフランケの目的はかれの寄宿学校でもっとも容易に遂行された。そこでは生徒の一日のスケジュールは毎時間ともきめ細かく決められ、各教室には水時計が置かれていた。そして内面的な自由意志による敬虔が説かれ、服従は外部からの強制や体罰ではなく愛情にもとづく自己規律に拠ることが強調されていた。

これを個別化の方向とすれば、全体化の方向は、政治的統治の目標から道徳的完成を削除し純粋に世俗的な対象を再構成する、重商主義者カメラリストにみることができる。ハレ大学で教えたヴォルフは、外国の侵入と国内の無秩序から自らを守るためばかりではなく、「生活のために必要なものなら何でも——すなわち、日常のもの、安寧、生活の楽しみに役立つ多数のもの、幸せの数多くの手段⁽³⁵⁾」を得るためにも、個人が国家を形成する、と信じて

(33) James Van Horn Melton, *Absolutism and the Eighteenth-century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*, 1988, p.xiv.

(34) *Ibid.*, p.42

(35) *Ibid.*, p.112.

いた。そして社会の富と繁栄を促進することを主権者は契約上しなくてはならないと考えた。こうして支配者の義務に、現在では国家の規制と役割の当然の対象となっている多くの福祉活動をつけ加えることになる。具体的には、プロシアやオーストリアではそれは農民の近代化——前工業化家庭の労働エートスを変換し、家父長的権威から逃れた農村貧民階級の増大を取り込むこと——であった。

こうして17、18世紀の時点では国家理性と牧人司祭的権力が交差する点に、国家による学校制度は成立することになった。

国民教育制度 18世紀終わりから19世紀初頭にかけて成立をみる国民教育制度そしてその内部での教育学的実践は、個人ひとりひとりの自己の統治そして編みあげと、社会規律の大規模なテクノロジー——ポリス——との交わる地点に成立したものである。道徳統計によって診断された社会問題——貧困、犯罪、飲酒など——と牧人司祭的な権力との交差点に成立したともいえる。すなわち、19世紀初頭のイングランドにおける民衆学校制度の展開の背後にあった問題は、国家建設を指向する社会訓練の大規模な官僚的システムの要求——下層階級の道徳的ふるまいと社会的能力を変換——に、魂の緻密な牧人司祭的導きとをいかに折り合わせるか、という問題であった。この問題を解きあかしたのは、哲学の抽象的飛躍ではなく、牧人司祭的テクノロジーを自らのシステムのなかに組み込んだストウのような教育家であった。ストウはすでに見たような目的的に建てられた教育空間と教育方法とを編みだした。そこでは牧人司祭的教師は生徒の前に立ちふさがり抑圧者ではなく、「子どもになる」ことで生徒のなかに溶け込んだ。確かにひとりひとりの子どもは「自己」を自由に表現することが奨励されたが、同時にその振る舞いはひとときも教師の監視の眼を逃れることはできなかった。指導と自己発見との奇妙なまざりあいを生んだのはこの教育空間であった。

* * *

このようにポリスの強力な統治という、したがって、住民・人口の統治という〈全体化〉と、ひとりひとりの幸福をめざす牧人司祭的教育という〈個

別化〉という、二つのまったく異なるものの交差のなかで、近代的学校システムは産み落とされた。一方は禁欲的な規律を通して個人の神聖化をめざす倫理的陶冶という主体中心体制、他方には非パーソナルな政治的そして知的テクノロジーを通して世俗的目標を追求する政治的管理という国家中心システムがあった。ハンターによれば、近代学校制度は統治をめざす官僚的機構によって組織され展開された、牧人司祭的な教育実践から構成されている。これらの矛盾する二つの領域を結びつけるものは、ある原則の弁証法的統一ではなく、それは「歴史的妥協あるいは純粋に偶発的な暫定協定 (*modus vivendi*) として生じた⁽³⁶⁾」ものである。二つのものが結びつけられたのは「プラグマティックな妥協のレベルで成し遂げられた。より正確には、異なった時代と異なった国家で、一連のばらばらな革新と適応のなかでなされた。それらは歴史的環境によって動かされ、多様なそして矛盾する『究極的な』原則をサポートすることのできる『雑種の』制度組織によってうまくやり遂げられた⁽³⁷⁾。」すなわち、国家による学校教育制度の出現は、キリスト教的な牧人司祭的な自己の編みあげの技術のうえに即席に作られたものである一方、それは統治の切迫した事情によって衝き動かされ、そして強力な官僚的機構によって遂行された即興的作品であった。

おわりに

世界は自由あるいは進歩を目的として進んでいるかのように、目的論的・進歩主義的に歴史を編む方法を系譜学は拒否している。その批判のベクトルは、起源へと遡り、真理や主体が力の行使のなかから産み出されたことを明らかにすることによって、自明とされている現在という体制の正当性を切り崩してゆくことに向けられている。言いかえれば、科学の進歩によって人間

(36) Ian Hunter, 'Pastoral……', p.257.

(37) *Ibid.*, p.263.

がついには真理に到達する啓蒙の漸進的プロセスとして歴史を編むのではなく、近代的「真理の体制」「自己の体制」が出現する起源の解明へとそれは向かう。だから、国家による学校制度の問題をそれに沿わせてみると、その解明のベクトルは教育哲学の理念やイデオロギーにではなく、「学校制度がそのなかで存在するようになった偶発的条件、そして学校制度がそこから組み立てられた利用可能な文化的テクニック、機関そして思考方法」へと向けられる。こうして「あらわれ出た描写は学校の出現を根底にある原則の一部が具体化したものとして描くのではなく、ある特殊な歴史の偶発性を満たす手段として即席に組み立てられたものとして描く⁽³⁸⁾」方向をとる。

限定された紙幅のなかでは十分に歴史的事実関係を論じられなかったが、ハンターが主張していることをまとめてみると、住民・人口としての子どもたちを統治＝〈全体化〉することと、かけがえのない存在としてのそれぞれの子どもたちを〈個別化〉することは——子ども中心主義と社会規範的教育、文化と功利、ロマンティシズムとベンサミズムなどとさまざまに言い換えられるが——、それらを二項対立的なものとしてとらえ、いずれかの側に回収させることで解消可能である、ととらえることはそもそもの出発点がまちがっているということである。それはケイやストウらの教育学に典型的にみられるように、力の行使、つまりは権力戦略の内部での戦術間の提携であった。

すでに述べたように、このような解釈は次のような歴史の編み方に真っ向から挑むことになる。すなわち、現行の教育政策、実践そして学校制度はある種の原則や理想が、一部であれ、また失敗したものであれ、実現したものとみなす考え方である。その原則や理想は典型的には正義、平等、自由、民主主義、合理性というものであるが、それらは往々にして理想的人間像のまわりに凝集しているものでもある。それは「外部の目的や抑圧からの自由をとおして、能力の「全面的」発達に結果し、人が自分の行動を知り、統

(38) Ian Hunter, *Rethinking*……, p.xvii.) ことになる。

制することができるようにするような、人間形成である。私たちはたくさん
の形を変えたこの全面的に発達した人間という理想に会う⁽³⁹⁾。」しかし、歴史
をみまわしても、過去においても現在においても教育制度がこれらの原則
や理想を実現したことはなかったし、現にそうである。とすれば、このよう
な考え方に立つ限り、それを妨げているのは、階級利害、不平等な権力関係、
イデオロギー、社会的そして経済的環境などに求められることになる⁽⁴⁰⁾。

たとえば、リベラリズムの解釈にしたがえば、民衆教育はその起源を功利的
な教育思考や上からの社会的関与に求めることができる。これらの関与
— 貧困の絶滅であれ、犯罪の抑止であれ、民衆の生活様式の矯正であれ —
は、文化によって約束された本来的な完全な人間的成長を、功利的ともいえ
る一面的、限定的な発達へと歪められた形で従属させるものである⁽⁴¹⁾。他方、
マルキスト的な解釈にしたがえば、理性の普遍的利害を達成しようとする
教育の形態は、生産関係に基盤をおいた敵対する階級利害へと絶えず引きず
り戻され、階級利害によってその普遍性は歪められ、従属させられる、とい
うものである。したがって、人間の完全なる発達は階級利害によって押しつ
けれられた教育制度には読み込むことができず、この問題にたいする展望を拓
く唯一の途は「労働者階級文化」の「自己実現の」政治的そして倫理的活動

(39) Ian Hunter, *Rethinking*……, p.xv.

(40) Ian Hunter, 'Pastoral'……, p.242.

(41) たとえば, Mary Stuart, *The Education of the People*, 1967.

(42) 急進主義労働者階級の自己教育の理論とその活動について触れて、ジョンソン
が「これらの活動はラディカル活動の偶然の副産物ではなかった。それらは運動
自体に固有のものであった。とくにチャーティストやオーエナイトは、グラムシ
がそれを現代のジャコバンや教育家としてイタリアの共産主義のためにそれを
渴望したのと同様に、教育 — '本当に役立つ知識' — を渴望した。」(Richard
Johnson, 'Notes on the Schooling of the English Working Class 1780-1850', in
R. Dale, G. Esland and M. MacDonald(eds.), *Schooling and Capitalism*, 1976.)
と評価している点をとらえて、「理性と社会的立場との弁証法から出現する教育
官僚制のこの説明のなかで、強力かつしばしば繰り返される定式を相手にしてい
る、との観察に当面は満足することにしよう。この歴史を編むための修辞法は教育
官僚制の歴史に目的論を押しつける。すなわち、『それ自体のために』教育に
関心をもつ階級あるいは共同体に教育は固有なものであるとすることで、官僚

に求められることになる⁽⁴²⁾。

いずれの見方をも否定するハンターはだからこう言う。「そうすると、文化や教育の歴史家は彼らの眼を『完全な』人間の発達という幻想的な尺度と対照して市民の教育を測ることをめざす、大きな弁証法——文化と社会、観念と社会的規定——からとり下げる必要がある。その調査の対象はもっと地味で特殊なものになる必要がある。すなわち、機関の特殊なグループがそれを通じて『社会的スペース』での位置や能力の明確で限定された一連の布置をなす、実際のそしてばらばらなプロセス⁽⁴³⁾」に置かなければならない。

では「全面的な発達」や「全面的な子ども」というような知・真理は誰によって、あるいはどのようにして構築されたのだろうか。私たちは知識を客観的、普遍的で、不偏なものと考えがちである。しかし、系譜学は、合理的だとか、真理の担い手だとみなすものの起源には力の行使、すなわち、権力があると言う。系譜学は権力が主体に関係し、自己を統治しようとしてきた変化する形態を明らかにする。主体の編みあげを「文化的」なコンテキストにおくのではなく、あるいは倫理や哲学の歴史との関連で理解するのではなく、権力テクノロジーとの関係で理解しようとするものである。すなわち、近代的な自己は自己に働きかけたテクノロジーの網の目を介して編みあげられたものである。自己の対象化——表現され、可視化され、監視され、評価され、裁かれ、矯正される——のプロセスに組み込まれる様式との関連で、自己は出現するものである。系譜学では権力／知の輻輳した実践形態を批判的に省察するスペースを拓くことがめざされていたとも言えよう。しばしばそう信じられていたのとはちがひ、権力はイデオロギーによって知識を歪曲し私することをめざすのではなく、新しい知識を産み出し構築するものであった。

制の無意識イデオロギーを『完全な』意識へとりもどす展開の可能性である。」
(Ian Hunter, 'Culture……', p.19.)

(43) Ian Hunter, 'Culture……', p.30.

「民衆教育の必要が——ある種の『生活水準』にある住民・人口に学校教育を施すことをめざした道徳的管理の戦略形態で——最初に出現したのは、……『組織化された理性』の限定された領域の内部にであった。この領域は道徳的統計の『装備』が特殊な政治的プログラムのまわりに社会問題の領域を編み上げた際に形成された。このプログラムの中心には社会的存在の統計的に考えられた規範的プロフィールにしたがって、問題化した住民・人口を管理するための戦略があった⁽⁴⁴⁾。」

一方では学校制度は、歴史的には主体の能力からではなく、国家形成とかわる政治的そして知的テクノロジーの領域から構築された。他方、自己の思考と行為の主体として自己を行動させる能力は、それ自体は個人あるいは主体の生来の能力ではない。この能力は改革プロテスタンティズムによって国民的規模ではじめて拮がった、自己の統治技術の所産であった。

主体中心そして知識人的 リベラリストであれ、マルキストであれ、この目的論的な歴史の編みあげは「学校制度は、自然によって人間主体に与えられた、あるいは歴史によって人間に約束された理性的そして道徳的能力の「有機的」手段であり、あるいはそうなるべきものである、と主張する点で、主体中心である⁽⁴⁵⁾。」言うまでもなく、それ自身力の行使の結果たる、主体そして理念を中心に教育の歴史を編むことは、系譜学からは斥けられる。加えて、目的論的な歴史の物語はまた、その教育分析のスタイルがその倫理においても方法においてもきわめて知識人的であることをもって批判されている。一般には、権力がそのアンチテーゼたる自由に道を譲ったときに進歩が生じるのであり、このプロセスを司る役割を演ずるのは、強制や拘束から自由な知識であるということになる。ならば、力の行使たる権力とは縁を切る形で知識を持てる人はだれであろうか。その答えはこうである。人は本当の自己省察が可能である。にもかかわらず、イデオロギー、社会的な不平等、階級

(44) *Ibid.*

(45) Ian Hunter, 'Pastoral……', p.242.

的な利害などでそれが歪められている。とすれば、共同体の人のために、理性の名のもとに統治の理性的批判をする人を探し出さなければならない。知識人にこそその役割が課せられていることになる。「全面発達の原則の真理を自らに人格化することで知識人はその真理を示す。社会的目的に囚われることのないかれらの知的能力を行使することで、かれらはたんなる現行システムの経験的な（統治の）リアリティをとおしてその真なる形態と原則を見出す能力を現実のものとする⁽⁴⁶⁾。」一見すると知識人の役割を強調することは民主的参加との矛盾が生じるが、知識人が全ての人を真の、ほんとうの原則や理念へと至る旅へと導くことで、その矛盾は解消されることになる。

* * *

ここに至ってやっとどうにか最初の問いに答えることのできるとば口にたどり着いたといえよう。にもかかわらずここですでに紙幅は尽きてしまっている。

『『全面的』発達という概念そしてそれが支える平等の一般的概念を捨て去ることは、『教育の政治』が考えられなくなることになるのであろうか？ 実際の現行の教育制度によって支えられている発達の限定され、差異化しているが、しかしながら明確な規範についてはどうであろうか？ これらの規範によって規定された、明らかに差異化したそしてしばしばヒエラルキー的な地位や能力の内部で、平等を達成することを語ることは可能なのだろうか？ 文化によって約束された一般的平等に関連して『改良者』としてこれは打ち捨てられるべきなのか？ 数学や科学へのジェンダーの参加を平等化する政策を、他の(社会経済的に虐げられた)社会グループの参加を平等化しないからという理由で打ち捨てるべきだろうか？ そのような政策を遂行するに際して、私たちは教育官僚制と同様の種類の知的『装備』——とくに『道徳的統計』のテクニック——を用いているという事実には当惑するべきなのか？ これらの疑問にネガティブに答えるために歴史的主張を提示した⁽¹⁷⁾。」

(46) Ian Hunter, *Rethinking*……, p.xvi.

(17) Ian Hunter, 'Culture……', pp.30-31.

こう言われたとき、私たちは明るいニヒリズムの袋小路に佇むことを強いられているのだろうか。もしそうでないとすると、「主体」「子ども」「発達」という自明視されたものに拠ることなく、いかに途を拓いていくことが可能なのだろうか。この点については他日を期したい。