

学校管理マニュアルの分析

—— 19世紀イギリス教育史研究 その2の7 ——

「学校の教室は教師の実験室であり
スタジオである。⁽¹⁾」

上野 耕三郎

労働者階級を対象とした19世紀の初等教育は、社会統制 (social control) という概念を用いて語られたこともあるように、統治の問題とは切っても切れない関係にある。すなわち、労働者階級が中産階級にとって他者として、それもおそろべき脅威となる他者として形成されていることにたいする統治の問題として、「教育」そして「学校」は語られ、形づくられたといえよう。とすれば、「教育」そして「学校」ということばがいかなる権力によってどのような形で編みあげられていったか、という「教育」「学校」言説をめぐるその争いを読み解くことを、19世紀初等教育の研究課題とすることができよう。すなわち、「教育」そして「学校」ということばによって、どのような意味内容を人々の頭のなかによび起こすかは、さまざまな社会的実践を介してなされる意味表出の活動に条件づけられている。そして最終的にそれらのことばにどのような意味内容が押しつけられたかは、相争う階級そして権力の関係を介して実現されるものである。言いかえれば、それらのことばをめぐる争いは「意味表出の政治」とも言えるものである。

他方、イデオロギーとは重なってはいるものの、それには還元できないレベル——たとえばクラス分けや記録のとりかたなどの学校教育のテクノロジー——から教育を照射するアプローチも考えられる。ここではそのような視角から、19世紀後半から20世紀初頭にかけて出版された教師(養成)のた

(1) Thomas Tate, *The Philosophy of Education; or, the principles and practice of teaching*. second American edition, 1885 (first ed., 1854), p.57.

めの学校管理マニュアルを中心として、そのなかにみられる微細なテクノロジーともいふべきものの分析を試みた⁽²⁾。

このテクノロジーによる統治は文字どおりの^{ごうりき}強力による統治ではない。そ

(2) D. ハミルトンがその著作 (*Towards a Theory of Schooling*, 1989) で用いているもののうち、入手できたものを用いた。主だったものは以下の通りである。

Thomas Tate, *The Philosophy of Education; or, the principles and practice of teaching*. second American edition, 1885 (first ed., 1854).

テートはかつてバターシー・トレーニング・カレッジの数学・科学部門のマスターであり、ネラー・トレーニング・カレッジでも同様の地位にあった。

John Gill, *Introductory Textbook to School Education, Method, and Schoolmanagement; a treatise on the principles, aims, and instruments of primary education*, new edition, much enlarged 1883 (first ed., 1857?).

ジルによって「30年以上にわたってチェルトナムのトレーニング・カレッジの学生にしてなされた講義の概要」(p.v.) である。

James Currie, *The Principles and Practice of Common-School Education*, n. d. (1874?)

カーリーはエディンバラのスコットランド教会・トレーニング・カレッジの校長。

Joseph Landon, *School Management including a General View of the Work of Education, with some account of the intellectual faculties from the teacher's point of view: organisation: discipline and moral training*, 1883.

ランドンはソルトリー・トレーニング・カレッジのマスターから、後に副校長になった人物。「この著作が扱っている問題について (関心をもつ) 学生, とくにトレーニング・カレッジの第二学年の学生や, しばしば提供されるたんなるあらまし以上のなにかをコンパクトなかたちで得たいと願っている一般の教師」(p.vii.) を対象としている。

Joseph Landon, *The Principles and Practice of Teaching and Class Management*, 1894.

「トレーニング・カレッジでの学校運営についての講師としての四半世紀にわたる経験, そして教師としてのさらに長い経験の所産である。」(p.v.)

J.J. Findlay, *Principles of Class Teaching*, 1919 (first ed. 1902.)

イエナとライプチヒで学び, 学位を得, そこでヘルバルトの影響を受けたフィンドレイは, カーディフ・少年インターミディエイト・スクールの校長となり, 1903年から25年まではマンチェスター大学の教育学教授の職にあった。

「すでに教職に就いているか, あるいはそのための訓練を受けている教師——若い世代の教師——の手助けをする」(p.v.) ために著されたもので, 「主要な原則に関しては, 筆者が教育について講義していた際に考えられたもので, 何年か前に準備されたものである。しかし, それらはこの間にいくぶん厳しく実地に試され, その試みはいまや充分完全なものと思なされるであろう。実地に試すことができたのは, 一部は1898年以降カーディフ・少年インターミディエイト・スクールのスタッフであった多くの同僚の協力によるものであった。」(p.vii)

のテクノロジーのなかでひとりひとりの子どもに求められたのは、さまざまな権威によって外部から押しつけられた「義務的な行動ではなく、自己努力である。⁽³⁾」したがって、「自由な主体」を織りあげる教育は、自己の外部のものに、あるいは他者に依存することからの自由であり、自己に固有な「本質」「属性」から展開されるべきものとされる。言いかえれば、自律的になるには他者あるいは外部から押しつけられた権威の形態を排除すると同時に、子どもの「自然（本性、発達、性向など）」を理解し、それを積極的に解放するテクノロジーによって、統治すべき理性を組み入れ、それに準拠して自己の主体形成をはかるべきとされる。学校教育のテクノロジーの細かなひとつひとつは自律と解放の言説の枠内で、現在の自分とは異なった自分になるという他者性あるいはその可能性を抑圧し排除するとともに、生徒みずからが主体を織りあげることに手を取ってすすむ。学校教育のテクノロジーのなかでは、外部からの支配にとってかわって、社会的枠組みの内部という限定つきではあるが解放された、自己の主体形成装置が結晶化されていく。子どもたちの主体はこの微細な学校教育のテクノロジーを介して組み立てられるのである。その意味では、近代的統治のテクノロジーの範型を学校教育にみることもあながち的外れではないであろう。

教師

自律と解放の言説のもとで自己を編みあげるテクノロジーは、学校装置の内部に深く埋め込まれていた。この装置の中枢に位置するのが、生徒ひとりひとりの救済、幸せをひたすら願い、そのためにはおのれを犠牲にしてまでも教職に殉じる覚悟をもつ、牧人＝司祭的権力たる教師であった⁽⁴⁾。他方、子どもの側からみれば、この教師——生徒関係へと組み込まれることは自らが

(3) Joseph Landon, *School Management*....., p.342.

(4) このあたりのことについては拙稿「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で述べた。

対象化されることでもあった。というのも、そもそもこの関係作用は、生徒ひとりひとりの魂を探り、胸の奥深くしまいこまれた秘密を生徒に吐露させて、はじめて働きはじめるものであったからである。だが「子どもたちは、かれらにたいする意図に信頼をおけない人から、自分たちの本当の目的や行動をあたう限り隠そうとする。……一方かれらが信頼している人の前では自らをさらけ出す。⁽⁵⁾」とするならば、教師——生徒関係へと子どもを誘い、生徒という立場へと主体化させるために、教師にまずもって求められたのは、「規律のプロセスの第一歩」である生徒にたいする「支配権」、「至上の権威」を確保することである⁽⁶⁾。そしてもう一方の極である子どもに求められたのは、「子どもが直感的に（教師の）権威を認め」、自らを生徒という役割へとスムーズに移行させることであった。

子どもがみずからの「内面」「本質」「属性」をさらけ出すことによって、はじめて教師による権力作用が作動するものであるならば、教師にとって対生徒関係の確立こそが第一義的な重要性を占めた。そのために19世紀を通してあくことなく語り続けられてきたのは、教師——生徒間の愛情であった。

「愛情の影響——教師に開かれている影響手段のなかで、最も効果的なもののひとつはこの愛情を通してのものである。子どもたちが愛するならば、かれらは服従する気になる。子どもを服従させる唯一の動機が強制である学校では、教師をだまし、教師が信じやすいことにつけ込み、仕事をこっそりときぼるのが目標とされ、うまくいったあらゆる事例が自慢となる。教師の権威がその広い基礎を子どもの愛情においているならば、そのようなことは知られていない。というのも私たちが愛しているならば、喜ばせようとするし、この喜ばせようとする欲望は子どもたちを服従へと導く。愛情と尊敬でその対象を鼓舞するというルールの前では、主人の目の前だ

(5) James Currie, *op.cit.*, p.229.

(6) William Ross, *The Teacher's Manual of Method....*, 1858, p.139.

けの勤めぶり (eye-service) は消える。

子どもたちが愛するならば、かれらは信頼を与える。子どもがけっして悩みを打ち明けない教師がいる。そのような教師には、子どもは自分の窮境、試練、誘惑そして内面の闘いを知らせないし、自分の魂をけっして開こうとしない。……愛があるところにはそれ(教師の冷笑)はない。ここでは子どもは教師を秘密、悲しみ、希望、楽しみなどの保管人とする。

かくして教師は子どもの性格についての知識を手に入れる。……それは力の源である。(7)」

牧人＝司祭的な教育権力形式は、君主権力のようにマスに対して自らの力を誇示するものではなく、きわめて献身的であり、法権力のようにマスに向けられたものではなく、ひとりひとりの生徒を対象とし、きわめて個人化されたものであることを特徴としている。この権力はひとりひとりの生徒の幸せとたえず一体となっている。重ねて言えば、教師が子どもの「秘密、悲しみ、希望、楽しみなどの保管人」となる、そのことによってはじめて権力作用は作動する。したがって「教師が自分の責任下にある生徒たちを知らない限り——集団であるいは名前だけ知っているばかりではなく、個人的にそして詳細に知らない限り——、生徒たちを統制することは不可能である。(8)」

「精神科学と生理学の知識は教師にとってはたいへん役に立つものである。しかし生徒たち自身を毎日注意深く観察するのに匹敵する、本による知識はまったく何もない。生徒たちを成功裡にあつかうには、教師は自分の教え子たちを知らなければならない。子どもたちを個人ごとに——知性、気質、弱点、長所を——知らなければならない。そうすれば、そういう機会があれば、教師は正しいことばを話し、正しいことをし、できるかぎり

(7) John Gill, *op.cit.*, pp.146-147.

(8) Joseph Landon, *The Principles.....*, pp.187-188.

事例にあうように教授と規律とを適応させることができる。かくして、生徒たち自身についての絶え間ない実験的研究がいくら強く主張されても強すぎることはない。教師が所有するこの種の知識と経験の量が多ければ多いほど、かれのふるまいは過ちからより逃れることができる。⁽⁹⁾

子どもにかんしてあらゆる徴候を読みとらなければならない、という mottoのもと、ひとりひとりの生徒の「知性、気質、弱点、長所」へと教師のまなざしは向けられる。それらを掌中にすることなくしては、教師は子どもたちを教師——生徒関係へと組み入れ、統制することは到底不可能であった。したがって、至極当然のごとくに教師のまなざしはマスとしての生徒からひとりひとりの生徒を個別化し、生徒のこころの奥底へと深く分け入り、「本質」「属性」を読みとろうとする。そして切りとられた「知性、気質、弱点、長所」という子どもの「内面」「本質」「属性」にかんする知識は、教授そして規律の両面における学校管理術の実証性を高め、子どもの力を増大させることにたいへん力あるものとなる。と同時に、子どものあらゆる徴候を読みとることで産み出された知識——「内面」「本質」「属性」——を尺度として、ひとりひとりの子どもを位置づけることをも可能とする。言いかえれば、それは生徒の「自己」という真理を編みあげることでもあった。繰り返せば、教師——生徒関係のなかでの教育という権力作用は、その対象たる子どもをまさに個別化する力の関係を組み立てることで、そしてそのなかでこそ作用する。したがって、この関係作用のなかでひとりひとりを対象化することは、子どもの「本質」「属性」を尺度とした個々の子どもの特殊性に対応した、教育の強制がすでに含意されてもいたわけである。とすれば、ひとりひとりの子どもの対象化・個人化は権力／知のひとつの形式に他ならないことになる。

(9) Joseph Landon, *School Management*....., p.113.

このような教師——生徒関係のなかでは、子どもたちは教師に「自己」の「内面」を語るように強くそして巧みに誘われる。とすれば、規律手段として「良心に訴えること (Moral suasion) ——それは教師の訓戒や教師の個人的性格や権威の影響を意味するが——は賞賛すべきもので、教師と生徒とのあいだの理解が完全になればなるほど、その力はいっそう大きくなる⁽¹⁰⁾」はずである。もちろん牧人＝司祭的な「マスターがすべての子どもたちを詳細に知ることができ、仕事を完全に監督することができる良い学校では、ほとんど例外的な場合を除いて笞を用いることなくしてすますことができる⁽¹¹⁾」とされる。

対照的に、「自己」の「内面」へと到達しない表層的な方法である「ほめそやすこと、競争、褒賞などのような刺激を頻繁に用いることは、利己的な感情をしばしば働かすことによって性格に悪影響を与える。これらの動機は虚栄、プライド、妬みや他の利己的感情を育て勝ちである。⁽¹²⁾」したがって、もしそれらが支配的になれば、「学校は戦場となり、そこでは相争う戦闘員がかれらの優秀さをいかに立証するかという以外のことはなにも考えなくなる。そのような闘いのなかでは、それぞれの生徒のこころは相手に反対するその努力へと集中する。すなわち、相手を自分の計画にたいする障害としてみなすようになる。相手にたいする敵意に満ちた感情を育てる。相手をしのごうとする不公正な方法を考えさえる。⁽¹³⁾」こうした利己的欲望によって駆られ、物的そして表層的ともいえる精神的満足感を得るような褒賞、競争、体罰などの規律手段による教育、すなわち教師と生徒との力学的関係にもとづいた教育は、その関係が及ばない場面では、子どもたちが望ましい行動をすることをすこしも保証しはしなかった。それどころか、それはねじ曲げられ

(10) Joseph Landon, *The Principles.....*, p.201.

(11) Josph Landon, *School Management.....*, p.357.

(12) Thomas Tate, *op.cit.*, pp.133-134.

(13) James Currie, *op.cit.*, p.237.

た主体形成へと全く逆の結果を招くものであり、それらの規律手段は斬って捨てられるのである。

かくして、牧人＝司祭的な教育関係のなかに子どもが組み込まれ、子どもが生徒への主体化をおこなう過程は、他面では自らに欠けている知識、道徳を具備している教師への積極的な服従と、そのような教師になりたいとの欲望を掻きたてる過程でもあった。

教授システム

子どもが生徒へと主体化する装置は学校教育内部のさまざまな側面に組み込まれている。教育方法そして教育空間の編成のなかにも、「子ども」「個人」そして「内面」の対象化＝客観化装置ともいべきものを読みとることができる⁽¹⁴⁾。

モニトリアル・システムが19世紀の初頭を飾り、そして30年代以降モニトリアリズムからの訣別をめざしたストウのトレーニング・システムが脚光を浴びたことはよく知られている。しかし、ストウの名声もこの期には磐石というわけではなかった。というのも、そのシステムに対する強硬な反対論がわきあがってくるからである。すなわち、「そのシステムはあまりに一般的でありすぎ、子どもの個性 (the child's individuality) が視野からまったく外れてしまっている……。子どもの課業の多くの部門でひとりずつ子どもたちを扱う必要性をそのプランは認めていない。それはすべてのことで同一の扱いがすべての者にのぞましい、すなわち、個々の子どもの精神と心は同一の手段で到達できる、と考えられていた。⁽¹⁵⁾」われわれはいささか奇妙なパラドックスに迷い込んだような錯覚に陥ってしまう。トレーニング・システムは「子ども」「個人」の対象化をめざしたはずであった。だが、非難の矛先

(14) このことについて、D.ハミルトンの前掲書第5章「一斉授業とクラス授業の出現について」に詳しい。

(15) Joseph Landon, *School Management*....., p.149.

が向けられているのもその対象化の失敗であった。

ストウの評判が地に落ちていくその背景には、生徒先生 (pupil-teacher) システム、教員養成制度の整備に伴い、次第に正規の資格を持つ成人教師が増加していくことがあげられよう。さらには教室を複数もつ校舎建設の波がここに介在していたことは論を俟たない。実際に1851年の枢密院教育委員会の覚書では、独立した教室の中にギャラリーと呼ばれる階段状の座席が据え付けられ、筆頭教師 (a head master) が2つのクラスの合同授業をするプランが提示されていた。その後1870年代の学校委員会学校の時代に入ると、それぞれが他の空間から独立し分けされた教室 (separate classrooms) に囲まれた学校ホール (a school hall) からなる学校デザインが、ひとつの広い教育空間で複数の教育活動がなされる教場 (a school-room) という考えによって代わった⁽¹⁶⁾。ロンドン学校委員会から調査官そして建築家として任命されたE.R. ロブソンは、1872年に校舎の構造について多くの原則とルールを定めた。それによれば、条件付きではあったが、それぞれのクラスあるいは水準をもとに分けられた生徒は独立した教室で教えられるべきとされた⁽¹⁷⁾。マニュアルの多くでも教室は必須な教育空間とされている。

「もっとも完全な形の部屋、そして効率的な運用のためにもっともふさわしい規模の学校は、200人から250人の子どもたちのためのものである。

.....

(16) Malcolm Seaborne, *The English School, its architecture and organization 1370-1870*, 1971, Chapter 10, Malcolm Seaborne and Roy Lowe, *The English School*, Vol.II, 1870-1970, 1977, Chapter 1.

(17) 「独立した部屋にクラスを切り離し、あるいは隔離することは結果に重要な影響を及ぼすことを経験は示している。6つの水準のもとになされるべきと考えられている授業はできる限り独立した教室で教えられるべきである。しかし、それぞれの学校は実際にそして個人的に教育も担当している、ひとりの男性あるいは女性教師の一般的監督のもとにあるので、教育とむすびついたそのような監督の必要性にこの原則は従属しなければならない。」(E.R. Robson, *School Architecture*, 1874(rep. 1972), pp.162-163.)

教室 (*Class-rooms*) は十分な数だけ提供されるべきであり、もっとも小さな学校といえどもひとつは備えるべきである。教室は通常的环境のもとではオーラル・レッスンのためのギャラリー・ルーム (*the gallery-room*) を備えるべきである。これに加えて、私たちの大きな学校の多くでは、かなりな数のアシスタントがおり、教室には机が据えつけられ、ひとりの主任教師の監視のもとにある小さな学校のように運用されている。平均的な状態のもとでは教室には30人から40人の子どもたちがはいれるべきである。⁽¹⁸⁾」

こうして、19世紀の最後の四半世紀には教師と一つのクラス生徒集団との一対一の関係が最良の学校組織として推奨され、クラス教授 (*class-teaching*) の時代へと移ってゆく。

「(熟練したアシスタントの協力による) この組織の完全なる発達、[○]それぞれのクラスにはそのクラスだけを[○]担当するひとりの教師が——そしてそれはひとつの教室かもしれない——[○]いる場合である。いくつかのクラスがそれほど大人数ではなく、ひとりの教師が影響を与え、教えることができるならば、学校組織の可能な最良の形態である。というのも、クラスの生徒たちは直接教育を受けたり、あるいは直接の監督のもとなんらかの課業をして、たえまなくそして適切にものごとに[○]取り組むようにさせられているからである。すなわち、生徒たちは権威と判断力をもって行動できるであろうひとりの者の統治のもとにおかれている。かくして、[○]教師と[○]生徒との日々の[○]接触は一方の者が他方の者の[○]精神的[○]習慣や[○]性向を知ることを可能にし、[○]確実にこれらにその方法を[○]合わすことができるようにする。⁽¹⁹⁾」

(18) Joseph Landon, *School Management*....., p.168.

(19) James Currie, *op.cit.*, p.156.

生徒の「精神的習慣や性向を知」り、そしてそれを教授と規律へと活かすためには、年齢、能力が混淆している生徒集団に分けてすますことはもはや時代にそぐわないものとなっていった。年齢であれ、能力であれ、クラス分けの基準を見つけだし、同質的な集団を形成し、教育内容も段階をおって一步一步進む漸進的なものにするのがふさわしい、とされるようになった。

「子どものクラス分け クラスに対してなされる授業がそのメンバーそれぞれにたいへんふさわしいものであり、だれもが不適切に強制されたり、だれもが無視されることがないためには、到達レベルや知力のレベルが全体にかなり均一でなければならない。こうすることがいつも可能ではないが、クラス分けが満足のゆくものであるためには、それはいつもめざされるべきである。子どもたちがまちがってグループ分けされた結果、ある子どもたちが他の子どもたちよりもはるかに進んでいる場合には、教授そして規律の両面において上手に管理することのむずかしさはたいへん増す。⁽²⁰⁾」

ここに匿名の生徒からひとりひとりの生徒が個人化する流れをみてとることもあながち的はずれとは言えないであろう。そしてここから教育において〈個性〉がもち上げられる地点まではそれほど距離はなかった。

「個性 (Individuality)。——能力、学力、性格、求めるものには人によって大きなちがいがあがる。多くは生まれつきの違いにまで、そしてもちろん神の意志にまで遡ることができる。それぞれの精神は個人の素質、傾きあるいは性癖と呼ばれる、ある顕著な特殊性によって特徴づけられている。教師の義務のかなりな部分はこの特徴を発見することにある。……かくして得られた知識は教師にとってかけがえのないものである。この支配する力によって、教師はほかのものがけっして与えない影響を獲得する。⁽²¹⁾」

(20) Joseph Landon, *The Principles.....*, p.175.

(21) John Gill, *op.cit.*, p.10.

<個性>が編みあげられていった背景で演じられていたのは、きわめて微細なテクノロジーの発達であった。広いひとつの教育空間である教場 (a school-room) から空間が細分化されてゆき、教育空間は生徒集団、教師、教室の三位一体の関係を構築する方向へと進んでいく。それはかつてよりははるかに少数の子どもたちを対象に専任の成人教師が全面的に責任を負う、より緻密な空間である。この教育空間では教師自らが直接子どもたちを問いただすことで、子どもたちは個人化され、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括られ、より緻密に「自己」が織りあげられてゆく。この「ひとりひとりを対象化する」テクノロジーのひとつの形式がクラスであり、教室をはじめとする教育空間編成であった。

ただし、今日ではクラス教授と個性は容易に両立できないものであり、しばしば相対立するものとみなされている。この点に関して、「ここではこの仕事のひとつの部門——クラス教授というしごと——のみに私たちは関心がある⁽²²⁾」と言い切っているフィンドレイは、この二つの原理を次のように溶けあわせている。

「どれほどクラスの人数が多くとも、それを扱うメソッドはつねに個々の子どもを知っていることに基づいていなくてはならない。教育の単位は学校あるいはクラスではなく、ひとりひとりの生徒 (*the single pupil*) である。学校におけるあるいは街路におけるものであれ、『集団の心理学 (*the psychology of the crowd*)』を議論することがいかに成果のあるものであれ、研究の価値はそれぞれの個人をあらかじめ知っていることにかかっている。⁽²³⁾」

(22) J.J.Findlay, *op.cit.*, p.11.

(23) *Ibid.*, pp.13-14.

これ以降「子ども」の「成長」や「発達」という新たな知を基盤に学校教育は編みあげられていく。その意味では「フィンドレイのしごとは19世紀の集団あるいはクラス授業の改訂表現であったが、それはまた「新教育」運動へと大きく寄与したし、それ自体20世紀の「進歩的」そして「子ども中心」理念の促成栽培温室 (a forcing house) であった。⁽²⁴⁾ もちろん「子ども」や「成長」というような知は、新教育思想の継承・発展の流れに置いてみることもできよう。ここではそのようなアプローチをとるのではなく、「子ども」そして「成長」という知が浮き出てくるための前提条件あるいは可能条件を探ることに筆者の関心はある。すなわち、ひとりひとりの「子ども」「内面」「成長」という知を産み出したものを、ある偉大な思想家の理念のなかにではなく、匿名のマスをも個別化する微視のテクノロジーのなかに探らうとするものである。クラス編成そして学校空間編成もそのテクノロジーのひとつの形式であった。

記録

個人化が権力／知関係のひとつの形式であるとすれば、ひとりひとりの子どもの記録を累積し、分析する学校内の仕組みのなかにもそれを読みとることはできよう。モニトリアル・システムの顕著な特徴が「競争」にあったことはよく知られている。そしてベルのシステムのなかでは、その競争の結果を含めたひとりひとりの生徒の在学中の記録は、彼が命名するところの子ども計 (the Paidometer) のなかに結実する。確かにモニトリアル・システムのもとでの試験をめぐる評価については評者によって若干のちがいがみられる⁽²⁵⁾。しかしながら、公教育制度の整備にともない、補助金支給のための公的試験の導入および種々の記録をつけることが義務化され、試験制度、記録

(24) D.Hamilton, *op.cit.*, p.113.

(25) Keith W. Hoskin and Richard H.Macve, 'Accounting and the Examination: a genealogy of disciplinary power', *Accounting Organizations and Society*, Vol.11, No.2, 1986.

メカニズムはより精緻化され、洗練されたものとなってゆくことは確かである。マニュアルではかならずといってよいほど記録について触れられている。たとえば、

「さまざまな科目でのそれぞれの生徒の位置を毎月記録することは、学校そして子どもの両方にかんして、授業の弱点をしばしば発見することになる。かくして価値ある参照群を形成する統計が提供され、それによってマネージャーや視学官は学校でなされた仕事を評価できる。年齢、在学期間、投入労働量に子どもの進歩が応じているかどうかを、教師は統計をつかって適切にテストすることができる。マスターは統計を用いて毎月のあるいは四半期の報告を親に提供することができる。そうすることで学校への、そして子どもの進歩への親の関心は高まり、マスターへの信頼は増加する。(26)」

「学校記録のすべてのシステムのなかでは二つの種類が必要とされるべきである。すなわち、「個人」と「集団」部門である。個人部門にはそれぞれの子どもにかんして、入学月日、在学、昇級、退学、出席、授業料、定期試験の結果等々のような必要な事実を記入する。集団部門は子どもたちをグループでのみ考え、クラス、セクション、学校全体についての総計、平均、一般的な結論等々を記入する。授業料そして出席事項のほかに、集団部門には定期試験での合格比率、ある時期のあるクラスによってなされた勉強、大きいあるいは小さいグループに影響を与える特別な出来事を記入する。(27)」

生徒とクラスの進捗状況は、定期的な——毎日、月毎あるいは四半期毎の——試験によって確認され、そしてその試験の評価は数量化され、記録にとられ累積がはかれる。こうして「これが進歩の原簿となり、そこには試験

(26) John Gill, *op.cit.*, p.105.

(27) Joseph Landon, *School Management.....*, p.259.

で測ることのできる科目でのそれぞれの生徒の学校での歴史が示される。⁽²⁸⁾」子どもの行動とその結果は時間の流れのなかで記録の累積がはかられ、「価値ある参照群を形成する統計が提供される。」と同時に、他の子どもと比較され差異化され、そのプロセスのなかで標準値、平均値が設定されてゆく。そして標準値を尺度とし、それからのずれは有徴性、それもしばしば否定的な意味づけを帯びるように読み解かされてゆく。こうして子どもにかかわる徴候は狩り出され、対象化され、客観化された知として子どもがそれに主体化するようにと押しつけられてゆく。これこそ対象化・客観化することは主体化=服従化 (subjectivity) の契機になるということである。

子どもの性向、特質、能力などはかならずしもそれと見分けられる形では自らを表わしはしない。それを可視化し、理解可能態にし、それを用いて知的そして道徳的訓練をほどこすためにも、その徴候に向けて問いたす装置を組み立てなければならない。

だから、観察、試験、記録、累積、数量化、解析というプロセスは、子どもにかんする純粋な知的な関心、好事家的な関心から発したわけではない。そのプロセスを経て、すなわち、ひとりひとりの子どもが個人化されることを介して産み出された知識は、子どもにかんする知の実証性を編みあげ、それに貢献することになる。それと同時に、その編みあげられた知の実証性から導き出された正常性、標準を尺度にして種々の逸脱、偏差、否定性が確定され、理解可能態となる。そして今度は逆にその正常性、標準からの逸脱、偏差、否定性を突破口、介入標点として、それを矯正し解消するために、教育の積極的な介入が要請されることになる。試験はそのひとつの技術である。試験は生徒ひとりひとりを可視的な形態へと分解すると同時に、生徒を分類評価し、規格化する装置と化すものである。だとしたら、記録をつける目的を語った次のようなもの言いは、その線に沿って読めよう。

(28) John Gill, *op.cit.*, p.112.

「記録をつける主要な目的 (the principal objects of registration) は学校の成長、変化そして財政状態、過去のその環境と現在の繁栄を記すことである。そしてその歴史での重要な出来事を記録にとどめる。すなわち、国庫補助金の一定の条件が満たされている保証として、教育局によって要求されている、子どもたちあるいは学校にかんしての事実を供給する。それぞれの子どもへの出席、授業料の支払い、進歩の段階にかんしてのこまかなことを、自分自身や管理者あるいは親が知るために、あるいは児童労働を規制するさまざまな法と関連した目的のために、即座にそして正確に教師が得ることのできるようにすることである。⁽²⁹⁾」

「記録をつけることの利点——正確な記録の利点は少し考えただけで明らかである。時間 (time) の記録によって教師は学校を秩序ある状態にしておき、時間を経済的にすることを可能にさせる。出席 (attendance) の記録によって教師は過去あるいは現在のどの時期の出席状態も知ることができる。クラスがどの程度進捗したかを説明するのに重要である。生徒の側の規則正しさにたいする強い刺激となる。学校の課業 (school work) の記録によって生徒が勉強したことを相互に関連づけることを可能にさせ、用いられた時間になされた課業がふさわしいものであったかを判断することができる。メリット (merit) の記録によって教師は能力と勤勉さにかんするすべての生徒の性格を言うことができるようになり、正しく褒賞を授けることができるようになる。支払い (payments) の記録によって分別のあるあらゆる人が望む地位に教師を置き、彼自身の状態を知り、かれの収入についての確かな知識でもってその支出を抑えることを可能にする。そして最後に記録のすべての種類によって、当局が社会の要求を満たすのに最良な教育的運営を管理し拡大することに努める際に必要とされる情報を、国当局に提供することを可能となる。それは一見すると長い面倒なプロセ

(29) Joseph Landon, *School Management*....., p.258.

スのようであるが、方法的にきちんとすれば、そんなことはない。必要な記入をし、チェックをするための、毎日、一週間ごと、四半期ごと、一年ごとに必要とされる短い時間は、時間がたいへんかかるとするどんな強い反対も根拠のないものにする。たとえそれ以上に時間を消費するとしても、そこから得られる大きな利点はその犠牲を充分とりかえすことができる。⁽³⁰⁾」

繰り返しになるが、この生徒自身によるものであれ、教師によるものであれ、あるいは親、国家によるものであれ、一連の積極的な教育そして強制介入は、その対象たる子どもを個人化するテクノロジーを組み立て、作動させるなかで、はじめて働き得るのである。だから統治と知というのはそもそも相対立するものではなく、統治のテクノロジーが作動するなかで、はじめて知は産み出されるものであり、その編みあげられた知によって、逆にひとりひとりの子どもの「自己」主体化への介入がなされることになる。

教育科学

今まで見てきたように、学校内部で操作される個人化のテクニックは抑圧ではなく、生徒ひとりひとりの力を、そして学校の効率性を最大限にひきだす、力の増大というプロジェクトのひとつの形式であった。この個人化のプロジェクト—ひとりひとりの子どもを個人化し、観察し、記録し、分析する技術操作—のなかで、子どもそして教育にかんする知は産み落とされる。そしてこの知が「子ども」という主体を編みあげることに関密に結びついている。「子ども」が知識の領域に入ってきたのは偉大な教育思想家の著作を介してではなく、現在ではきわめてありふれており日常化しているがゆえに、とりたてて問題視されることのない技術を介してであった。子どもそして教育

(30) James Currie, *op.cit.*, pp.206-207.

にかんする知は、子どもを対象化し、それを介して主体化への装置へと変換していく日常的な教育関係・技術を形づくることから出現してくる。

すでにところどころで触れたことから推察できるように、学校内部の教育関係のなかでひとりひとりの子どもを対象として切りとり、内面にまで踏み込むことを求められたのは教師であった。

「教師は子どもを知らなければならない。子どもの性質や特性を知らないことには、生徒を満足に訓練したり教えることは期待できない。そのような知識は教育におけるすべての本当の成功の基礎にある。……小さな子どもたちを成功裡にそして知的に教える人は精神的および肉体的成長を統べる法則、能力と呼ばれるところの行動のさまざまな側面がおのずとあらわれる順序、ある年齢にもっとも訴えかけるのはそれらのうちどれか、害や緊張なくしてそれらがどの程度用いることができるか、について知らなければならない。⁽³¹⁾」

「これらの（教育にかんする）事実を発見するためには立法家や学校運営者に頼るべきではないし、学校を訪れた人々の性急な印象にたよりすぎるべきでもない。私たちが主として頼るべきは実際の教師の働きであり、さまざまな教授様式のもとで能力が自己成長するのと同様、生徒の能力の発達を注視するのは教師の仕事である。すなわち、事[○]実[○]を[○]収[○]集[○]し、観[○]察[○]を[○]記[○]録[○]し、そ[○]し[○]て[○]実[○]験[○]を[○]始[○]め[○]る[○]の[○]は[○]教[○]師[○]の[○]仕[○]事[○]で[○]あ[○]る。⁽³²⁾」

子どもを生徒に主体化させるためには、なにはともあれ子どもを凝視し、さまざまな徴候を読みとり、対象化することから始めなくてはならない。こうして子どもの「精神的および肉体的成長を統べる法則、能力と呼ばれるところの行動のさまざまな側面がおのずとあらわれる順序」が対象化され、そ

(31) Joseph Landon, *The Principles.....*, pp.25-26.

(32) Thomas Tate, *op.cit.*, p.45.

の知は「自己」の主体化のための実践へと投げ返されてゆく。だから「生徒の性格に対するもっとも正しい、そして鋭い心理学的洞察をもっている者が最良の初等教員⁽³³⁾」なのである。この教師が統べる空間である「学校の教室は教師の実験室でありスタジオである。すなわち教師をとり囲んでいる少年たちは教師の省察と実験の対象であり、その大きな目的は少年たちの知的そして道徳的改善である。⁽³⁴⁾」言いかえれば、子どもたちは「知的そして道徳的改善」という力の行使関係のなかにおかれることによって、それによつてのみ「教師の省察と実験の対象」となるのであり、このとき子どものあらゆる徴候・側面が切りとられ、その結果として、子どもそして教育にかんする知が産み出される。

こうして子どもそして教育にかんする知が編みあげられ、教育界へと浸透してくる19世紀の末にかけて、世紀前半に抬頭をみた道徳環境論は舞台の袖に引っ込み、とって代わって個人としての「子ども」が統制と教育の問題の核を形成し、「自然」と同様に探求の対象として浮上してきた。かつてストウとケイはかれらが推奨する「遊び場」のメカニズムを説明するなかで、そのひとつの目的は子どもの「あらゆる性質 (the whole nature of man)」を凝視し、対象化することにある、と主張した。その延長線上に「教室」をはじめとする、ひとりひとりの子どもを凝視し、可視化する装置が組み立てられ、子どものあらゆる徴候、「本質」、「属性」が対象として切りとられ、やがて理想的な全人的人間という主体へと結実し、それが知識の領域へと入ってくる。たとえば、

「教師は生徒のすべての能力に仕事を与え、それぞれが教育可能であるという真理を認めるべきである。全き人間 (the whole man) を調和的に発達させるように努めるべきである。⁽³⁵⁾」

(33) Willian Ross, *op.cit.*, p.68.

(34) Thomas Tate, *op.cit.*, p.57.

「初等教育は二つの目的を持っている。ひとつは知的そして道徳的能力を発達させることである。言い換えれば、完全な人間 (the perfect man) の能力を発達させることである。⁽³⁵⁾」

「親も教師も同じ目標——完全な、個人の性格の発達をめざしている。すなわち、アーノルドやヘルバルトによって正しく強調された知的な力という観点ばかりではなく、感情と行動という点においても道徳的な性格である。子どもの生活の統一、肉体と精神、子どもの活動の多様性は、未熟な子どもの性質の限界が拡大する限り、人間性のあらゆる側面が彼の理想の内部に含まれるように教師を強いる。

したがって、教育の目的を次のように定義することができる。生徒および学校社会にたいする教師の力と影響を行使し、完全な性格——肉体的力、精神的能力、楽しげな性向、意志の力、すなわち、それぞれの個人の能力と環境が許すかぎりでの、大人の生活の義務を満たすのにふさわしい性格——の成長を促す。⁽³⁷⁾」

子どもはどのような段階を踏んでこの全人的人間へと形づくられていくのだろうか。「成長」「発達」というものがそこに現われ、子どもの発達段階とその順次性ということが知識の領域に入ってくる。子どものあらゆる徴候を対象化する過程が全人的人間という知を産み落としたとすれば、同じことが「発達」「成長」についても言えよう。就学対象年齢の子どもたちを街からひとり残らずかり集め、就学させる学校という一種の実験室のなかで、子どもを凝視し、対象化し、分析するような微視のテクノロジーがその生産にあずかって力あったのである。こうして「科学的」と冠せられる「子ども」がマニュアルのなかに浸透してくる。たとえばロスが主張するには、授業を生徒

(35) John Gill, *op.cit.*, p.10.

(36) Thomas Tate, *op.cit.*, pp.4-5.

(37) J.J.Findlay, *op.cit.*, pp.8-9.

の発達段階に合わせるためには、発達の順次性を知らなければならない。そして子どもの発達はだまかに言うと感覚（7, 8歳まで）から記憶（8～11歳）を経て理解（11～13, 14歳）そして理性（13, 14歳以降）に至る段階を経ることになる⁽³⁸⁾。あるいはフィンドレイは子ども期（childhood）、少年・少女期（boyhood, girlhood）、青年期（adolescence）に大きくは3分割し、さらに5つに細分化することも可能であるとしている⁽³⁹⁾。

「私たちはここではクラスの規模の問題にこれ以上関わらないで、成長のさまざまな時期の子どもの性質の特徴が何であるか調査しよう。というのも、それぞれの水準やグレードのための教材を選択するに際して、これらの特徴は私たちを導くものでなければならぬからである。教育委員会はそのようなグレードあるいは水準のための学習コードを定めるときに、これらの特徴にはまったく考慮を払ってはいないが、それらのコードの価値は成長現象を暗黙のうちに認めていることに大きくは依拠している。

コードは学校生活のそれぞれの年間の教育課程を示すようになっている。すなわち、私たちは同じ義務のもとにおかれているわけではないが、それは学校生活のひとつの時期を他の時期から区別する違いの主な特徴を探すのには役立つであろう。私たちの目的にとってはこれは区別するためのより細心なプランである。8歳の子どもと9歳の子どもとの間には分離の明確な線をひくことはできない。しかし、3歳あるいは4歳をまたぐと、なされた進歩は容易にわかる。

しかしながら、3年後でさえも、慣れていない観察者でもわかるほどには違いは明確なものではない。すなわち、子どもたちに精通していないおとなは、幼児と20歳の間の年齢の人を『少年』あるいは『少女』と呼ぶことで満足している。実際に、一般に認識されている唯一の違いは、子ども

(38) William Ross, *op.cit.*, p.17.

(39) J.J.Findlay, *op.cit.*, p.97.

が歩いたり話したりすることを学ぶ、だいたい3歳の頃と、それ以降は生徒は次第に大人と同じレベルにおかれる、青年期 (adolescence) の最初の時期である。

ここには明確な二つの区分となる指標がある。すなわち、幼児期の終わりと少年・少女時代の終わりのときである。もしもっと望むならば、個々の子どもを個人的に観察するか、あるいはアール・バーンズ、スタンリー・ホールそして『児童研究』プロパガンダのそのほかのリーダーによって近年促進された他の科学的メソッドによって、それらは得られるであろう。最も価値ある結果は幼児期の研究から得られたが、その中間の年齢を区別する様式を私たちが示唆することができるような、思春期にいたるまでの発達的全过程にかんして一般的な一致点がある。読者は子どもたちのグループと個人的に接触し、その観察を標準的な著者のそれと比較した後に、自分自身で使うために区別・クラス分けの様式を採用することができるであろう。⁽⁴⁰⁾

かくして、子どもについての観察そして実験を介して編み上げられた知である「成長」「発達」の順次性はこう言われる。「すべての有機体の発達（展開）は固有のそして明確な連続、状態、あるいは法にしたがってなされる。人間の力の発達はこの一般的な規則の例外ではない。⁽⁴¹⁾」あるいは「人間の能力の発達は、他の有機体のそれと同様に、完全な継続過程で進行し、跳び越え (*per saltum*) たり飛び越しては進行しない。⁽⁴²⁾」そしてこの発達の順次性に基づいて、「教育は科学でなければならない⁽⁴³⁾」と強く主張される

(40) *Ibid.*, pp.94-95. 「子どもたちのなかで実際に仕事をしている観察者は彼自身の観察を記入する形式を準備することで報いられるであろう」として、彼自身観察評価表ともいべきものを参考としてあげている (*Ibid.*, p.96)。

(41) William Ross, *op.cit.*, p.9.

(42) *Ibid.*, p.11.

(43) *Ibid.*, p.7.

「教育科学は教育されるべき存在の性質に、すなわち知的そして道徳的能力の発達を支配する法則に基づくべきである。これらの法則は心理学分析と同様に観察によっても確定される。

あらゆる生来の能力はその固有の発達時期と発達の様式をもっている。

いまや哲学的教育家は自分の教授方法を生徒の年齢、というよりも生徒の能力の知的そして道徳的発達状態に常に合わすであろう。そして彼は発達のさまざまな段階で種類においても程度においても、能力の伸長を最高に増すための知的滋養物を生徒に与えるであろう。したがってメソッドとメソッドの原則は教育家にとって明瞭で最も重要な調査対象となる。⁽⁴⁴⁾」

「教育はそのほかすべての科学と同様に、細心の注意を払った事実の帰納にもとづくべきである。メソッドのあらゆる本当の考えは、人間の能力の発達順序に関してと同様にその様式に関して、人間の能力の性質についての注意深い研究から抽出されるべきである。⁽⁴⁵⁾」

「子ども」が視えてくるのは、子どもがそれ自身で対象であるからではない。そうではなく、それを対象としてながめるまなざしや、あるいはそれを対象として認知、知覚する主体に対してはじめて対象となるのである。すなわち、子どもが対象として存在しているとしたら、それは世界のうちから対象として切りとられた結果、そのように対象として存在しているということになる。そして対象として切りとるという力の行使と、それを定着させる力の関係の下にあるのでなければならない。もう少し引きつけて言えば、子どもを対象として切りとってくる統治作用のもとにおかれることによるのみ、「子ども」は対象として存在するのである。だからたんに純粋な科学的興味が科学的子どもという知を産み出した原動力ではない。そしてこの統治作用は、牧人司祭的ケアそして個人化という技術を介して機能し、実現される。

(44) Thomas Tate, *op.cit.*, p.4.

(45) *Ibid.*, p.39.

もってまわった言い方をしたが、もっとストレートな言い方をすれば、子どもと教育にかんする知は学校制度によってはじめて編み上げられたのである。というのも、子どもを生徒という対象として存在させるためには、学校空間のなかで子どもたちをクラス分けし、与えられた課題にたいする達成度の絶えざる監視と試験による審査記録といった一連の監視、規格化の技術を前提としていた。そして子どもたちを牧人＝司祭的な関係のなかにおき、たえず自己を吐露することを迫り、自己を問いただすというもうひとつ技術が組み合わさった対象化装置が組み立てられていた。この対象化の装置たる学校はその内部にいる子どもを凝視し、対象化しそしてひいては比較、統計化などのプロセスから導き出された基準をもとに矯正することを可能にした場である。しかも公教育制度の整備にともない、少数の子どもたちにかんしてだけではなく、義務年齢に達したという理由で、かり集められた子どもたちすべてに対してそのことを可能にした。その意味では「学校の教室は教師の実験室である。」子どもの対象化はデータの累積と解析を通して、標準化と規範を産み出すような方向で作用していく。子どもの精神そして能力の発達と同一年齢の子どもたちのなかから標準化されたものであり、その「子ども」という知が産み出す尺度から逆に今度は現実のひとりひとりの子どもが成長発達の時間軸のなかに位置づけられてゆく。

もしそうであるならば、教育科学とはどのような権力／知関係作用のもとで発生したのであろうか、と再度問うてみることも必要なのではないだろうか。