

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 ——

上野 耕三郎

モニトリアリズムの教師からの脱皮

こなれたことばが見つからないので、あえて教育テクノロジーということばを使うが、19世紀の教育テクノロジーを対象とした一連の拙稿は、いまだ核心には到達しておらず、その廻りを彷徨^{さまよ}っている⁽¹⁾。にもかかわらず、ここであえて大風呂敷を広げれば、このテクノロジーの展開と〈人格〉〈子ども〉というような知との関連を解きあかすことに拙稿の主たる関心はある。20世紀初頭に至るまでのこのテクノロジーの歴史を射程に入れたときに、ひとつの画期点は1830年代にあったことはまず間違いない。したがって、一連の拙稿もまたその時代へと焦点づけられている。今回は1830年代に大きな転換をみた教師養成を分析の俎上にのせてみよう。それに接近するためは、それ以前のモニトリアル・システムのもとでの教師養成の概観から入る方が近道であろう。まずは『19世紀イングランドとウェールズにおける教師養成』の著者リッチの言うことを聞いてみよう。

「教師 (teacher) を育てる (cultivate), あるいは合理的見地からその職業にアプローチするように導く考えは何もなかった。人間性について学ぶ必要はまったくなかった。すなわち、『システム』の知識が必要なものすべてであり、……。さらにそのシステムからの逸脱はもっとも危険な異説と

(1) 小樽商科大学『人文研究』第85, 86, 87, 88, 90輯掲載の拙稿。

みなされた。

マスター (masters) を養成することは、モニトリアル学校の組織と管理について修練を積むことではなかったことに留意すべきである。かれらの実践は本部学校でモニターであったことであり、かれらによって教えられたクラスと少年モニターによって教えられたクラスとの間での競争を、わくわくする冒険的な競技にするには、かれらの知識と技能の水準はあまりにも低かった。かれらのトレーニングには3つの要素しかなかった。かれらは生徒として学校を通過し、モニターとして学校を通過し、システムのマニュアルの研究のためにかれら自身でクラスをつくった⁽²⁾。」

たぶんリッチの頭のなかには20世紀に向けて発展し、〈進歩〉してゆく教師養成史観とでもいうべきものが支配していたのであろう。たとえば、「教師を育てる、あるいは合理的見地からその職業にアプローチするように導く考えは何もなかった。人間性について学ぶ必要はまったくなかった。」というような価値判断を含んだ指摘にそれは滲みでている。だから、リッチにおいては、モニトリアリズムが克服される過程は、機械的なシステムから人間性ある教師への転換として描かれることになる。

(2) R.W. Rich, *The Training of Teachers in England and Wales during the Nineteenth Century*, 1933, pp.16-17. リッチは内外学校協会の教師養成部門にも同様の厳しい評価を下している。「訓練はあきらかに『システム』の訓練であり、それはもっぱらバラ・ロードでの学校でおこなわれた。創始者自身によって組織され、もっとも完全な形で運用されているシステムを示している、ことばの厳格な意味での、そのプランのモデル学校がここにはあった。訓練を受けている人々はモニターとしてこの学校で働き、かれらの唯一の仕事は自分の自由になる短い時間内で、できるかぎりその機械的操作に精通することであった。かれらは自らを教育するためにやってきたのでもなく、一般的な教授技術を学ぶためにやってきたわけでもない。そうではなくて、大人数の子どもたちに学習の機械的初歩を教え込むのを容易にするために、ランカスターによって考案された特殊な秘訣を習得するためにやってきていた。それは本質的に『実地学習 (learning by doing)』メソッドであった。」 (*Ibid.*, p.7.)

「『モニトリアル』メソッドにたいする『一斉(教授)』メソッドの勝利におけるもっとも顕著な要素は、教師の教養(culture)と技能が国民教育システムで至上の重要性をもつ、という認識である。モニトリアル学校では重要なのは教師ではなくシステムであった。国民協会においては協会の本部学校で教育を受けた教師は、協会の学校に赴任がきまった際には、『システムの美しいそして効率的な単純さ』から逸脱することは許されなかった。ランカスター方式の学校では『教師は何も言わず黙って見守る者そして監視者であるべきである。教師が命じることはなされるべきであるが、このシステムで教えれば権威は人柄によるものではないことがわかる。教師と同様に生徒がこのシステムでいかに行動し学ぶかを理解すれば、教師のぼんやりとした、自由裁量による、不確かな判断によってではなく、そのシステムが作用することがわかるであろう。』重要なのはメカニズムを運用する責任を負っている人間ではなく、メカニズムであった。……(教師養成においても)教師を教育する、あるいは教授の理論的そして実践的研究を通してその職の知的マスターとなることは問題とならなかつた。すなわち『システムを学ぶ』という問題でしかなかつた⁽³⁾。」

だが、齋藤が言うように「中産階級の立場から見て、民衆教育は常に「民衆教育」の境界を越えてはならぬのであるから、その直接の担い手たる「教員」においてこの二つの契機(「専門的知識・技能」と「人格的な資質・教養」という二つの契機…上野)は教員概念の抜き差しならぬ要因として同時的に存在していることが強調されねばならぬ。一方のですぎは他方によってチェックされねばならぬからである。それゆえ「教師の人格的な資質・教養」を積極面とにおいて「専門的知識・技能」の即物的側面を克服さるべきものとしてとらえる方法において、逆に「専門的知識・技能」の成立をもって「近

(3) *Ibid.*, pp.2-3.

代教員養成学校の起点として説明する方法」において、またわが国の教員養成史の先行諸研究にほぼ共通して見られる師範教育（職業教育）対反師範教育（一般教養）、そして師範教育内での知識技能伝達の教師対徳ある教師という図式において、それが教員養成の歴史的諸局面を捕捉し、そこでの教師のあり方を批判するのにきわめて有効なものであることは否定できない。教員（養成）史がすぐれて現代的課題にかかわっていることからして当然なことであろう。しかし同時に考えられることは、イギリスの場合、近代教員の誕生とそれを規定している民衆教育の問題性がそれによってどれだけ明らかにされるかは疑問であるといえよう⁽⁴⁾。」ならば、従来の教員史の研究視角は転換されねばならないはずである。すくなくとも、教師の〈人間性〉あるいは〈人格〉というような概念が、無規定、無媒介にひとり歩きし、その視角から教師養成を語る、という危うさについては無頓着ではいられない。教師の〈人間性〉や〈人格〉をイデオロギー的なものと規定するかどうかは別にしても、ここで語られている教師の〈人間性〉も〈人格〉も歴史の外にあるものでも、またそれを超えた概念でもないことは確かであろう。それは歴史のコンテクストのなかで織りあげられたものであり、最低限〈統治〉の問題と絡めて考えることが必要であろう。とすれば、〈人間性〉と〈統治〉とは相反するものである、と考える必然性はさらさらない。したがって、そのような前提を認めた上であるならば、リッチの指摘もあながち的を外しているとも言えないことになる。

すでに他の稿で指摘したように、モニトリアル・システムは、競争とクラス分けという手段を用い、教育メカニズムが自己運動するものであった。したがって、必然的に教師の役割はきわめて限定されたものとなる。そのシステムでは「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

(4) 世界教育史体系 30『教員史』（齋藤新治執筆部分）、講談社、昭和51年、89-90頁。

あるいは分団 (division) で相互に教えていることを監督 (see) する⁽⁵⁾」ことがモニターの仕事である。自動的な教育メカニズムに必要なものはマニュアルに基づいたコードであり、そのメカニズムがすべらかに作動するのを監視するために、メカニズム内に組み込まれた歯車がモニターであった。また教師はモニターを含む上級クラスの生徒たちの教授をみずから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。モニトリアル・システムの創始者のひとりベルが述べているように、「(男児孤児院の) マスターの誰ひとりとして第一クラスの少年たちと同程度には文字 (の学習) で進歩はみられなかった。かれらの義務は教えることではなく、その組織のさまざまな部門を監督することである。毎日の仕事が行なわれているかを見張り、学校の内外で少年たちを世話し、教師 (teachers) あるいは生徒たちの間でなされる不規則、関心の散漫さ、怠慢を指摘することである⁽⁶⁾。」であるならば、モニトリアル・システムのもとの教師養成が、それほど意識されずに済まされてきたことも理解できよう。

擬制的親そして倫理的・美的模範としての教師

だがよく知られているように、1830年代にはいるとモニトリアル・システムの名声も一挙に地に墜ちてくる。それは貧困、社会秩序の攪乱などが教育問題として語られ、編み上げられる過程と一致していた。その戦略的シフトのなかで、モニトリアル・システムはもはや新たに織り上げられた教育問題の救世主たりえなかった。こうしてそれは枢密院教育委員会や視学官を中心とする政策立案側から熾烈な批判にさらされ、新たなテクノロジーによって置き換えられ、乗り越えられていくことになる。

1830年代にはいり脚光を浴びることになるのは道德化のテクノロジーで

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

(6) Andrew Bell, *An Experiment in Education*,……, 1797, p.18.

あり、教師という言わば全知の人間がこのテクノロジーの中心に座っていた。3R'sを教えることをテコにして、望ましい行動原則や有用な習慣を教えるモニトリアル・システムとは対照的に、1830年代の教師に求められた資質は、一方では子どもの裡に埋もれている性質や性向を対象化し、それに沿いながら道徳的な人間を形成することであり、他方では知識愛を導きの糸として、実際的理解力を身につけさせることであつた。これらの目標の達成はいずれも教師との関係を抜きにしては語れないものであり、教師と生徒がとり結ぶきわめてソフトな非強制的関係は、学校というメカニズムにとって決定的な意味をもつようになった。もう少し言うならば、ひとりひとりの生徒はこのプロセスのなかで対象化され（「道徳的観察」により「本当の性格と性向」を発見され）、知識として編み上げられてゆく。そして今度はその方向性を逆にして、編み上げられたその知識が矯正的基準として生徒たち自身にたいして発動される。このプロセスの要に位置し、それを統括することができたのは、擬制的親（in loco parentis）そして倫理的・美的模範者としての教師であつた。労働者階級の倫理的・美的模範者となるためには、かれらには学問的教養と道徳的威信とを附与する必要があつた。と同時に、労働者貧民の子どもたちと共感という絆で結ばれるべき教師は、子どもたちと同じ下層階級出身であるべきであつた。

「選抜された生徒が初等学校の有能なマスターとなれるように、方法の知識や教授技術のような知的能力を身につけることと、下層階級の習慣からかけ離れていない生活の質素さとを統一しなければならない。私たちは次のようなことを望んでいる。自分自身の階級にたいする多大な共感をかれらに鼓舞すること。生徒の主要な名誉は、無知とそれに附随する悪徳の悲惨さからその階級を助け出すのを手伝う、という考えを生徒の心に植え付けること。さもしい目的へと導いていく商業社会での人間同士の競争の影響からかれらを引き離すこと。生徒の前に不安定なそして窮迫する大衆の満たされない欲望を提示し、その精神的、道徳的病気を癒すことをめざす

慈善を生徒のなかに吹き込むこと⁽⁷⁾。」

学問的教養と道徳的威信と労働者貧民への共感をひとりの人間の裡に人格化した教師、そういう教師を古典的な大学や文法学校の卒業生のなかに見出すことはしよせんかなえられない望みであった。

克己の精神

ケイが1839年にタフネルといっしょに大陸——オランダ、プロシア、パリ、スイス——の教育視察をおこなった際に、とりわけ強い感銘を受けたのはふたりの人物である。すなわち、フェレンベルクとヴェルリがその人であった。ケイはヴェルリのトレーニング・スクールで二日間を過ごしたが、かれの考えと実践に深くうたれた様子で、かれのことばをその報告書のなかには書き留めている。

「私たちは農夫の息子である。したがって、自分たちの務めに無知であってはならない。知識が私たちの生活の純朴さを侮ることを神は禁じている。大地は私たちの母で、その胸から食べ物を入手するが、私たち農夫が日々の食べ物を得るために労働するときには、母なる大地から学ぶことが多く

(7) *First Report on the Training School at the Battersea, to the Poor Law Commissioners*, in James Kay-Shuttleworth, *Four Periods of Public Education*, 1862 (rep.1973), p.309. 「貧民の子どもたちを教えるという仕事よりも、なんらかの高い仕事にかれらが就くことになっているならば、そしてその目的にかかわって、精神そしてマナーから卑しい生まれのあらゆる痕跡を、それと一緒に可能ならば、かれらがたち混じって働くべき階級に対する共感のあらゆる痕跡を消すことが好都合であるならば、私たちの大学から、その最高の形態のもとでのみ教育に親しんでいる人々の間から、教師を選択するのが好都合である。しかし、初等教師になるというかれらの目的からいえば、かれらの長上のなかで学び尊ぶことは、かれらの心のなかで初等教師の性格と、そして教えることの優秀さにかんしてのあらゆる形態と結びついたものであるべきことは明らかである。」(‘Mr. Moseley’s Report on the Battersea Training School……’, in *MCCE*, 1845, Vol.2, p.19.)

ある。本には自然との直接の対話のような知識は何もない。大地を耕す人々は自然との最も密な交流をもつ。私の言うことを信じようが信じまいが、これが農夫の生活を甘美にし、その労働を宝とする考えである。私はそれを知っている。というのも、私の手は労働で荒れている。人の運命はたいへん平等であり、賢明さというものは外部にあるものが悲しみの原因ではなく、内部にあるものがそうである、という真理を発見することである。良心が神の御前では穢れがなく、天国の生活へと準備させる労働生活に満足するだけではなく、楽しむことをも学ぶならば、農夫は王子よりも幸せとなるであろう⁽⁸⁾。」

農民の家族生活を中核として、その廻りに教場での生活、農耕生活を配したヴェルリのセミナーでの生活に深く心を動かされたケイは、バターシーでそれを再現しようと努めた。それは「この国ではしばしば無視されてきたと信じられているもの——知性の啓発とは区別された、心と感情の教育——⁽⁹⁾」を中心に据え、克己 (self-denial) の精神を隅々にまで浸透させようとしたものであった。したがって「ノーマル・スクールの主な目的は学校教師の性格形成である (the formation of the character of the schoolmaster)。これはバターシー・スクールの組織における私たちの努力を導いた主要な考えであり、この国のそれ以前のものとは違った基礎によっている。……ここではあらゆる目的は、自分の仕事に宗教的に専心し、貧民の教育にのりだしてゆく知的キリスト教徒としての学校教師の性格形成に従属する、そういう機関をそれらはめざしていた⁽¹⁰⁾。」そもそも初等学校の教師の社会的な地位

(8) *First Report on the Training School*……, in James Kay-Shuttleworth, *Four Periods*……, p.307.

(9) *Ibid.*, p.305. ケイによれば、対照的にドイツの教師養成学校では教育ではなく、教授に多くの関心が払われている。したがって、スイスの教員養成学校を範と仰いでいる。

(10) *Second Report on the Schools for the Training of Parochial School-Masters at Battersea*, in James Kay-Shuttleworth, *Four Periods*……, p.399.

はけっして高くはなかった。そればかりか、公営学校の教師は地域コミュニティの外からの介入者として、しばしば敵意をもって迎えられたこともまた事実である。しかし、そのような自らの社会的地位に拘泥することなく、「奉仕と自己犠牲」に満ち溢れた教育者的精神を人格化した教師こそが理想とされた。ケイ自身がギゾーのことばを借りて述べたところにしたがえば、教師の理想像とは「自分の権利に無知ではないが、それよりも自分の義務についてより深く考える人、すべての人の手本となり、助言者として奉仕する人、みだりに自分の置かれた条件を変えようとするよりは自分の置かれた状況に満足する人、なぜならそれのみが善なることをなす力を与えるものであるから。神と同胞へ仕える、初等教育への奉仕に一生を捧げることを決意している人⁽¹¹⁾。」世俗的欲望にとらわれることなく、そのひたむきな忠誠心の見返りを求めず、自らの定められた過酷な運命を甘受し、ひたすら教育に全身全霊を捧げる、そういう聖職者としての教師が求められた。

したがって、教師の養成ではトレーニング・スクール入学以前の生育歴にも大きなウェイトが置かれ、徒弟の選抜基準はまずもってその性格であり、学力が主要な基準ではなかった。「ノーマル・スクールには宗教的な親によって育てられた成人に達した学生、かれらの性格や資質についてはもっとも満足のいく証言が得られる学生のみでの入学を認めることにする。学生の入学以前になされる調査は、可能ならば、すべての場合に入学以前の習慣、職種、かれが居住している世帯の性格、交友関係にまで及ぶ。すべての場合に、それ以前の仕事が貧民の教師の務めへの深い愛情をもっている、という保証を与えるような若い男性が好ましい⁽¹²⁾。」

(11) F. Smith, *The Life and Work of Sir James Kay-Shuttleworth*, 1923, p.110.

(12) *Second Report on the Schools*……, in James Kay-Shuttleworth, *Four Periods*……, p.398. 国民協会の本部学校での教師養成においても、教師の資質として重視されるものは教師となる者の「自己史」であり「生活様式」であった。「かれらの生育史や以前の生活様式を調査することに最大の注意が払われる。道徳的あるいは宗教的性格に欠陥のようなものがみられる場合は、マスターは入学を認められない。」(*Report 1834*, q.118.)「入学希望者はかれが最後に住んでいた

「生徒の性格形成の次にくるものは、私たちの判断によると、生徒の知性の一般的発達である⁽¹³⁾。」だが、「知性の一般的発達」もあくまでも限定つきのものであり、ストレートな解放を保障するものではなかった。というのも「奉仕と自己犠牲」の教育者精神によって裏打ちされない限り、知的上昇は知的な虚栄心、優越感、利己的野望を育む危さを孕んでいたからである。

「自分の知識と能力について自惚れをもつことがいかに簡単かは、友人や廻りの者が持っている基準によって自分の知識を測ることを思いおこせば、明らかであろう。短期間の養成コースによって、かれは自分自身が突然に教師そして手本にまで上昇したことに気づく。かれの心に宗教的原則が十分に滲み渡っていないならば、あるいはかれの性格に無遠慮な欲得づくのトーンがあたえられたならば、かれは早熟の虚栄心、反抗的精神あるいは利己的欲望を示すことで、教育の名を穢すであろう。かれは貧民の子どもたちの優しいそして慈悲深いガイドではなく、金銭づくの人となり、

教区あるいは教会地区の牧師がサインした証明書を提出しなければならない。かれらはまたその道徳的振る舞いそしてキリスト教的品行について、かれらを少なくとも1年間知っている3人のレスペクタブルな所帯主からの証明書、それらは希望者が住んでいる教区の牧師が副署している証明書を提出しなければならない。証明書の記載内容は次の通り。年齢、勤め口、家族および係累、教育・仕事歴、最近の住所および居住年数、道徳的習慣および性格、外見および健康状態、気質および性向、教会に定期的に通ったか否か、聖餐拝受者か否か、日曜学校で雇われていたか否か。」(‘The Rev. Henry Moseley’s Report on the Battersea Training Institution for Masters’, in *MCCE*, 1846, Vol.1, 492.) 同様のことはセント・マークス・カレッジの入学資格についても言える。「第1に洗礼証明書、第2に入学応募の日時をさかのぼること少なくとも一年の間、親あるいは保護者の同意そして賛同で国教会の礼拝に出席したという、当人の親あるいは保護者による証言、第3に書式に基づいた健康証明書、第4に牧師から推薦書」(*MCCE*, 1844, Vol.2, p.583.) 入学以前の性格を調査することは実際にはなかなか無理であり、生徒たちも卑しい階層から一般に選ばれており、生徒の資質は必ずしも期待するほどのものではなかった。彼らは小売商人、小役人、奉公人、職人の息子である。ほとんどの者は教区学校以外で教育を受けておらず、学力もそれほど高くはない状態であった。(Second Report on the Schools……, in James Kay-Shuttleworth, *Four Periods*……, pp.400-401.)

(13) *Ibid.*, p.408.

その心は無心論者の懐疑に沈み、その心には社会的不満のうじがわく。かれは無知と怠けのおとなしさを、野蛮なそして鼻持ちならない、学問をなまかじった者の落ちつきのなさへと変える⁽¹⁴⁾。」

とすれば、この危さを挫き、教育者精神が滲み込んだ教師を形づくる場、メカニズムの重要性は言うまでもない。バターシーでの生活を一言で言いあらわすならば、それは克己 (self-denial) の精神の具体化であった。朝5時半の起床から夜9時20分の就寝に至るまで、食事時間を除き一日の生活は祈りと農作業と学習で少しの隙間もないほどに埋めつくされていた。「注意を集中する習慣そしてものごとに心を傾注する習慣が形成されるまで、生徒に自学あるいはひとりでやる仕事の時間を許すことは望ましいようには思えない。正しい習慣を形成するには絶えまない監視が必要である。……したがって、一日は家事や戸外での労働、祈り、食事、そして授業と切れめなく占められる。正しい習慣を形成する初期の段階では、(自己指導の力が得られるまでは) 生徒は常にマスターの監視下におかれるべきである。……自己指導の習慣が形成される前に生徒の自由になる多くの時間を与えることは危険である⁽¹⁵⁾。」「絶えまない活動がバターシーの生活での基調であった。(それ以前のトレーニング機関では) それらは性格形成の手段というよりもいたしかたのないものと見なされていた。……絶えまない監視が知的そして道徳的ことからの両方での唯一の安全装置であった⁽¹⁶⁾。」実際にバターシーでは休日も自由時間もなく、規則違反をすぐに当局へと注進におよぶのを義務とする監督生が配され、宿舎でも戸外でも学生の一挙手一投足は常に監視され、けっして校長あるいはそのアシスタントの監視の眼から逃れることはできなかつ

(14) *Ibid.*, pp.401-402.

(15) *First Report on the Training School*……, in James Kay-Shuttleworth, *Four Periods*……, p.336.

(16) R.W. Rich, *op. cit.*, pp.67-68.

た⁽¹⁷⁾。

こういうことであろう。バターシーにやって来る生徒・学生たちは一方では理想として、他方では現実に強いられて、労働者階級から募ってこなければならなかった。当然のことながら、生育歴——育った家庭環境や地域環境など——は必ずしも教職にふさわしいものではなかった。したがって、そのような生活圏から切り離し、生徒・学生たちを空間的に囲い込み、教師として自己形成を遂げさせるのがトレーニング・スクールの役割であった。そのためには学校の内部は生徒・学生を收容するためだけではなく、自らを教育するように構成されなければならない。生活圏の残滓を一掃するだけではなく、教育という点に収斂させるように、一瞬一瞬の時間と活動は規律づけられなければならない。もはや学校の時間は途切れることのないなんらかの活動によって埋め尽くせばこと足りるというような「消極的」なものではなく、生徒・学生たちの内面の道徳的矯正の過程で「積極的」な意味をもつものとして変容を遂げていく。いわば時間の尽きざる活用こそがそのめざされていたところである。積極的な時間意識あるいは規律の権力が、生徒・学生たちの一瞬一瞬の活動を捕捉しようとする。そういう網の目のような規律の働きは、道徳倫理を滲みこませ、精緻に形づくられた時間割へと結晶化する。

もちろんこの絶えまのない監視は通学制のトレーニング・スクールではけっして実現されえないものであった。「バターシーでのケイ・シャトルワースの実験は、イギリスの教師養成カレッジの発展史でもっとも重要な事件であった。というのも通学制教師養成カレッジが出現するまで、すべてのもの

(17) 内外学校協会のノーマル・スクールの寄宿舎では整理整頓の厳格な規則があり、夜は他の者との談話は禁止されている。時間厳守が厳しく言われ、1日4回の点呼がとられ、厳格な時間割による活動が組まれていた。食事時間には管理者の食堂への出入りに際しては起立、食事中の振る舞いについては規則が厳格であった。廊下での歌声、不必要な音を出すことは禁止され、徒党を組むことは密告の対象となり、上級生による責任体制が敷かれていた。(MCCE, 1846, Vol.2, pp.337-339.)

がそれに範をもとめたからである。良きにつけ悪きにつけ、それは典型として寄宿制カレッジを組織した。それ以前のイングランドの養成機関はある程度は寄宿制であったが、寄宿は単なる便宜上のものであった。バターシーではカレッジでの生活は明確な教育的手段と見なされていた。何年にもわたってこの種の共同生活は教師の教育および養成でもっとも高い価値をもつものとみなされた。イングランドの教師養成カレッジは『共同意識』のタイプを発展させた。バターシーの創始者は教師養成カレッジを本質的にセミナーと考えた。そこでは教職志望者が世間から隔離されるべきとされた⁽¹⁸⁾。」

朝5時半の起床から夜9時20分の就寝に至るまでの、息抜く暇もないほど時間の尽きざる活用がめざされた一日の生活は、精神の集中を必要とし、不慣れな生徒の心身には大きな緊張をもたらす。その緊張を解きほぐすためにも農作業は必要とされた。農作業は生徒の心身に好ましい影響を与えるばかりではなく、それに従事することで生徒の就くべき職業にふさわしい精神が自ずと形づくられる、と考えられた。「というのも生徒は克己の生活へと準備することが必要であったからである。自分自身のレベルで農夫にまじって生活する——住居と一緒に住む——質素あるいは粗末な食事を一緒にする——そして教師でありガイドであるが、農夫と同じ人間であるかのようにみえる⁽¹⁹⁾」ことが求められていたからである。

こうして教師の精神性が高く謳われ、清貧さ——食事の質素さ、衣服の質素さ、勤勉さ、寄宿舎の簡素さ——を自ら求め、一種ヒロイックとも言える気持ちでその禁欲さに耐えることが望ましい自己形成への途であった。宿舎でもできる限りの自給自足の生活がめざされ、料理人として既婚夫人が雇用される以外はいわゆる宿舎の仕事は生徒が全部分担することになっていた。これは「みすぼらしい状態のなかでも務めを果たせるように、そして人生の

(18) R.W. Rich, *op.cit.*, pp.75-76.

(19) *First Report on the Training School*……, in James Kay-Shuttleworth, *Four Periods*……, p.312.

試練や浮き沈みにこころを勇気づける」ようにするためである。家畜を飼うことも、「農夫の生活、そして農夫の運命に対する真のそして身近な共感を」感じるためであった。また「授業をそれが対象とする人々の実際の状態と組織に適合させることによって、教訓に富んだものにする事ができる。知的なものに較べて労働者の日々の苦役を侮蔑するようなことはなくなる」からであった⁽²⁰⁾。

時にはこの修道院的自己修養の厳しさから解放するために、生徒たちを徒歩による遠出へと連れ出した。「そのような遠出は学校の通常のルーティーンを遮るが、有益であり、私たち自身と教師と生徒・学生とのあいだの交流での変化に富んだ楽しみを与える⁽²¹⁾」ものであった。しかし、それも自然そして農村の人々の現実の生活に触れることで、そのなかに飛び込んでゆく貧民の教師としてすべきことに精通するためのものであった。その際には校長は「農民の教師に附随する義務」、たとえば畑の管理、枝おろし、接ぎ木、「貧民の家庭経済」、「健康管理の手段」、そして資本と労働の関係について講じもした⁽²²⁾。

ことばと文化の問題

トレーニング・スクールは、生徒・学生を自らの生活圏から引き離し、一種独特の修道院的な規律のもとで生活させることで、主体（すなわち教師）形成をはかるテクノロジーであった。ところで、「ことば」の習得が主体の形成ときわめて密な関係にあり、かつ文化と切っても切れない関係にあるならば、「ことば」の問題は避けて通ることはできなかつたはずである。トレーニング・スクールで「ことば」の教育が実際にどのようななされていたかは、うかがい知ることができない。しかし、文化にからめて「ことば」を考えて

(20) *Ibid.*, pp.312-313.

(21) *Ibid.*, p.319.

(22) R.W. Rich, *op. cit.*, p.70.

いたことを、次のような指摘から垣間みることができる。

「英語に熟達することのみが労働者階級を英国 (English) 文明の最良の影響へ近づくことを可能にする。これなくして大衆を教えることは不可能ではないにしても、たいへんむずかしいことに教育ある者は気づく。

労働者階級と深くつきあっている者は、サクソンの起源でないことばをその人々が理解するのがどれだけむずかしいかを、そしてラテン語あるいはギリシャ語から派生してきていることばが繰り返し用いられていることで、労働者階級に向けられた話がかれらにはしばしば理解できないことを経験的に知っている。しかし、中産階級あるいは上流階級の日常のことばはそのようなことばで満ちている。私たちの教会での決まりきったことばの多くはこれらで満ちており、説教はかならずこれらを用いている多くの実例を含んでいる。この類のフレーズは教育ある階級のことばではたいへん自然なもので、それらを全部抜いてしまうことは術学的で無味乾燥なものになるし、洗練された人々をうんざりさせる。したがって、両階級が混じっている場合には、それらを使うのを避けることは不可能であり、この不便を回避する唯一の方法は、下層階級にその意味を教えることである。このために私たちが採用している方法はエディンバラ・セッションル・スクールで最初に導入されたものである。すなわち、あらゆる複合語は分析され、それぞれの部分の切り離された意味が指摘され、その結果、現在では英語でわれわれの生徒が理解できないことばはほとんどない。共通のルーツと語源学の原則に精通することによって、文明の要請が日々導入している新しい複合語はほとんど即座に理解される。英語の完全な知識以上に考えの明瞭さに貢献するものはないし、コモン・スクールにより有益に導入されるものもないと信じている。そしてそれを欠けば教養のない教師やデマゴグに力を与え、教養ある人からその影響力を奪ってしまう。

同様の指摘は文体にもいえる。教育ある者は大衆が理解困難な構成文体を用いる。したがって、われわれの初等学校ではことばの意味が論理的シ

システムにもとづいて教えられるべきであるばかりではなく、かれらの能力にふさわしい題材について書いている最良の作家からの抜粋に親しまなければならない。その偉大な精神はみずからの考えを純粹でシンプルなスタイルで国民に遺したが、ほとんどの人々の知性では理解できない、というこの国の汚名をこのまま黙って放任しておくべきではない⁽²³⁾。」

ここでは英国文化が称揚され、労働者階級文化がそれよりも下位に属する文化とされている。だが、「ことば」が文化を継承するものであるとすれば、労働者階級にどのような「ことば」の、そしてその子どもたちを教える教師にはどのような「ことば」の教育がなされたかは、文化形成の問題と深くかかわっていたはずである。残念ながら詳細はわからないが、すくなくとも教師は階級上昇は否定されるわけであるから、「ことば」の獲得はきわめて微妙なものであったはずである。

擬制的家族としてのトレーニング・スクール

既に他の稿でも繰り返し指摘しておいたように、この時代の望ましい初等学校は家族をモデルに構成されている。もちろんトレーニング・スクールもまたその例外ではなかった。学校は睦まじい家族 (a well-ordered family)、中産階級的な家族を範型としていた。教師は家父長的親であり、教師と生徒との関係は擬制的な親子関係として捉えられている。

「私たちは学校をひとつの家とみなし、その家族的関係を簡単に描写することへと移ろう。……

もっとも明らかな真理は3つの側面にある。——家族は相互の愛、信頼そして尊敬によって調和的に生きることができる。私たちはチューターを

(23) *First Report on the Training School*……, in James Kay-Shuttleworth, *Four Periods*……, pp.339-340.

近づきがたい権威の位置へと置くことをめざしはしなかった。かれらを親の席へと座らせ、その生徒からの心からの尊敬と服従を受け取り、若い人の兄として行動することができるようになることをめざした。ある一定期間私たちのうちのひとりの住居はかれらとほとんど隣接し、家族のうちとけた (family intercourse) 雰囲気にあたえることが重要である。そうすることでチューターが授業を行なうことができ、規律を維持し、その預かっている生徒たちの友人そして指導者となることができる⁽²⁴⁾。」

だから、「教師は思想そして感情においても農民の父親の義務を果たすよう準備されるべきである。」食事に際しても教師は生徒と同席し、「部屋の真ん中に座って、食べ物を切り分けるのを手伝いながら、生徒と同じ食べ物を摂る。食事の時は（はしたなさや過度の難しさを避けながら）親しげな会話を奨励すべきである⁽²⁵⁾。」こうして知らず知らずのうちに生活の試練と浮沈にも耐えられるような望ましい習慣を生徒たちが形成するのを助ける。

ましてや家父長たる校長の役割はいつそう大きなものとなる。

「かれ（校長）の規律のやさしさ、そして生徒のためを思う情愛的気遣いが、校長とのまったく遠慮のないコミュニケーションを奨励すべきである。校長の余暇の多くは生徒・学生との私的なインタビューに使われるべきだし、生徒・学生の心に行動の高い原則を滲み込ませるのに用いられるべきである。権威の冷たいそしてよそよそしい雰囲気が、寄宿舍における秩序や規則正しさや服従を外見上は維持しているようにみえても、もし校長が生徒の愛情といわないまでも、尊敬と信頼をかちえていないならば、これらはごまかしの兆候である。……校長との関係のみを考えれば、あらゆる過ちは余りに警戒心の強い権威を怖れるからではなく、心配する友人に心

(24) *Ibid.*, pp.323-324.

(25) *Ibid.*, pp.313, 324, 325.

の痛みをあたえたり心配をかけたくないという気持ちによって抑えられ、矯正されるべきである。かくして、マスターは範をたれることによって良心は次第に高められ、その純粹さゆえに尊敬され、そしてそのやさしさゆえに愛され、劣等な感情は高い源から引き出された動機によって置き換えられる⁽²⁶⁾。」

倫理的・美的模範たる家父長的校長の人柄が学校の隅々にまで浸透した一種独特な雰囲気の中かで、生徒・学生は教育者精神のあふれた教師としての自己形成を遂げるように仕組まれていた。

少なくともここまで述べてきたことから、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トレーニング・スクールにも浸透しているのを容易に読みとることができよう。この心理的・道徳的まなざしを牧人司祭的テクニックと言うこともできよう⁽²⁷⁾。既にこの点については他の稿で触れており、ここでは立ち入る余裕もないが、牧人司祭的なテクニックは当然のことながら、その対象（ここではトレーニング・スクールの生徒・学生）を凝視して理解を示す。じっと見つめて比較考量すれば、「この生徒・学生は……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生徒・学生に働きかけ、自己確認を迫るわけである。生徒・学生にとっては、この心理的ともいえる教育的まなざしは対象とされた者の表層にとどまらず、魂の奥深くにはいり込もうとするので、逆にきつくなる。ただしその対象とされた生徒・学生が「きつさ」を感じとるかどうかはまた別問題である。というのも、人に自己確認を迫り、主体を形づくるそのテクニックは、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。

(26) *Second Report on the Schools*……, in James Kay-Shuttleworth, *Four Periods*……, p.405.

(27) 牧人司祭権力については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）参照。

試験

このようなテクニックの一端は試験システムに読みとることもできよう。バターシーのトレーニング・スクールでは、学生と生徒の学力が試験をする程度にまで高まった場合には、一週間の各曜日に、さまざまな科目——文法、語源学、算術、計量、代数、力学、地理そして聖書の知識——が割り振られ、チューターの監督のもとで、一時間にわたる筆記試験が実施される。それぞれの問題にたいして他の問題と比較して難易度に応じて標準点 (mean numbers) ともいうべきものが、3, 4, 5, 6 というように設定される。それぞれの標準点にたいする最高点はこの場合それぞれ 6, 8, 10, 12 となり、最低点は 1 となる。

試験記録簿には各生徒毎に評価点数が記入され、週末には点数が加算され、一週間になされた試験の日数でそれを割ることによって平均点が算出される。同様にして、月末には週平均点の総点が 4 で割られ、この結果、それぞれの少年の知的進歩が一目瞭然となる⁽²⁸⁾。

この週毎の試験を一層大規模にしたのが四半期毎の試験である。通常の課業をいっさい停止して、すべての授業科目にかんして筆記試験が科目毎に 3 時間にわたり、それも 3 日あるいは 4 日にわたって実施される。この試験にたいしてもほぼ同様の採点評価がなされ、それぞれの生徒の名前、年齢、トレーニング・スクールへの入学時期を含む一覧表と照らし合わせることによって、各生徒の知的進歩が明示されることになる⁽²⁹⁾。

現代では試験は日常化しており、それが問題化するのはいはしばしば「抑圧する」ものとして批判にさらされるときである。だがテクノロジーとして試験は「抑圧する」ことを本質とはしていない。それは匿名のマスとしての生徒をひとりひとり「階層秩序的な視線」に晒すことによって、「可視性」を帯び

(28) *First Report on the Training School*……, in James Kay-Shuttleworth, *Four Periods*……, pp.330-331.

(29) *Ibid.*, pp.361-365.

た「個人」へと分解するものである。さらに近代的「試験は……個人性を記録文書の分野の対象にする⁽³⁰⁾」ことによって、他者との比較によってそれぞれの生徒の差異をきわだたせ、一層「個人」を浮かび上がらせるテクノロジーなのである。

試験はこのことにとどまらず匿名集団としての生徒をカテゴリー化し、そしてその向こうに能力の標準あるいは尺度を生み出すものである。すなわち試験は生徒を個々人へと分解・可視化すると同時に、生徒を分類評価し、規格化する装置と化している。ここでは試験は権力あるもの（教師）から権力のないもの（生徒）への「知識の絶え間ない交換」ばかりでなく、試験に出された問題を解くことによって主体は自らを知らしめる（というよりも作りだす）、そういう装置と化している。まさに「教師用に確保される知を生徒から先取する、そういう装置なのだ⁽³¹⁾。」個人化を媒介として「基準」「逸脱」の問題が発生し、そこへと眼を向けざるをえなくなる。ここでは、ひとりひとりの学生・生徒が満たすべき学力の標準・水準を詳細に規定し（「階層秩序的な視線」）、共通の規範に学校も学生・生徒も服従させる（だから「主体化」させる「規格化をおこなう制裁」）装置であった。もう少し敷衍すれば、自分がいったい誰であるのかという「主体」（ここでは「教師」という「主体」の形成は同時に「臣従化」でもある）を形成するということになる。社会的帰属をかたちづくるとも言えよう。したがって、「試験は、個人を権力の成果および客体として、知の成果および客体として構成する……諸方式の中心に位置している⁽³²⁾」ものであり、「客体化（対象化でもある）および服従強制の方式として機能するのである⁽³³⁾。」これが規律の権力の本質であり、権力／知テクノロジーのありかたなのである。

(30) M. フーコー、田村俣訳『監獄の誕生——監視と処罰——』新潮社、1977年、192頁。

(31) 同上訳書、190頁。

(32) 同上訳書、195頁。

(33) 同上訳書、194頁。

ただし、トレーニング・スクールで第一義的に意味をもつとされた心と感情の陶冶は、筆記試験による数値化には適しておらず、筆記試験は知的なものに限定せざるを得なかった。というのも「それら（道徳点についての記録簿をつけること……上野）は競争を、そしてしばしば偽善をひきおこす。このような理由で記録がつけられるべきだとは考えていないが、時間の正確さ、勤勉さ、清潔さ、秩序、服従の習慣形成を阻害するある種の間違いを知っておくことは重要である。これらに関して適切であることからの逸脱を記す記録簿が考案された。まず第一に逸脱の何らかの理由が一目でわかるように、起床時間とそれに続く課業の時間が遵守されているかが記される時間記録簿がつけられるべきである。第二に階上の宿舎を査察する目的のために学生のなかから任命された監督生によってつけられるひとつの記録簿、もうひとつは階下の宿舎にかんするもの。第三は屋外労働を担当するチューターによるもの。これらの帳簿ではそれぞれの生徒に割り当てられた義務が生徒の名前の向かい側に記入される。監督生はつぎのような項目——服従、勤勉、清潔、秩序——のそれぞれに、行為の適切さからの逸脱の範囲を1から4の数字で記す。……これらの記録簿に記録された数字の総計は習慣やマナーでの誤りの範囲を示している。試験の結果と合わせることで、そのような記録によってそれぞれの時期に候補生、学生、マスター……の証明書を与えるかいなかを決定することができる⁽³⁴⁾。」

確かに心と感情の陶冶は数値化することが困難なものであり、筆記試験にはそぐわないものであったかもしれない。だが監視のまなざし（単なる「抑圧」とは同一ではない）は外に出た行為・振る舞いを見逃すことはしなかった。生徒・学生ひとりひとりの行為・振る舞いは記録の対象となり、時間的にも跡づけられてゆく。そうして事実の記録——記録の累積——記録の分析——矯正措置という過程を通して、生徒・学生の活動は時間の流れのなかで

(34) *First Report on the Training School*……, in James Kay-Shuttleworth, *Four Periods*……, pp.331-332.

他の生徒・学生と比較され、平均値からのずれは有徴性を帯び、ある意味づけがなされてゆく。こうして生徒・学生たちの日々の細かな行動・振る舞いはある微細な操作フィルター（記録簿）をとおして像を結んでゆく。そして今度は逆に、対象化され、客観化された(なんらかの意味づけされた)知が生徒・学生たちに自己確認を迫るという構図がここにあらわれている。まさに対象化・客観化することは主体化(服従化)の契機になるということである。

牧人司祭的監視空間

この牧人司祭的テクニックは空間をも貫いている。今さら強調するまでもないが、トレーニング・スクールはスイスの学校に範を求めたものである。だがそれと同時にイギリスのトレーニング機関、とくにストウのグラスゴウ・ノーマル・トレーニング・セミナリーからの影響も無視できないほど大きかった。それはモニトリアリズムからの超克を志向していた者にとっては、眼から鱗の落ちるほど輝けるものであった。ケイが1839年に国立のノーマル・スクールにモデル・スクールを附設する計画を立てた際に⁽³⁵⁾、国内のこの機関から大きな示唆を得たことはまず間違いない。ここで注目すべきはストウによって押し進められていた一斉教授への転換に伴う校舎空間の変更である。実際にモデル・スクールでは教師候補者が同程度の学力の40人あるいは50人の子どもたちを一斉教授をおこなうために、教室(class-rooms)をつくり、50人のクラスに分けるほどテクニカルではない科目を一斉教授で教えるために、そして道徳的訓戒を垂れるために教師が子どもたちを集めた際にも用いるために、ギャラリーがつくられることになっていた⁽³⁶⁾。

(35) モデル・スクールは450人の子どもを収容する寄宿制であった。内訳は通常の教育を受ける120人の幼児、200人の少年少女、特殊な教育を受ける50人の少年と50人の少女、残りの30人は病気あるいは他の原因で休んでいる。(Recent Measures for the Promotion of Education in England, in James Kay-Shuttleworth, *Four Periods*……, p.255.

(36) *The Minutes as to the National Normal School*(April 13, 1839), in James Kay-Shuttleworth, *Four Periods*……, pp.180-181.

「そのようなアレンジメントによって、同じ部屋に大人数の生徒が集まることにともなう騒音や混乱から逃れ、各教師は授業を成功裡におこなうことができるようになったばかりではなく、生徒との道徳的関係を育てることをも可能にし、生徒は規律の家父長的性格から生じる尊敬と同時に愛情を持って教師をみるようになった。理解と同様に共感が喚起されることが重要であるすべてのレッスンは、数百人の子どもたちでいっぱいになった学校の大きなホールでよりも、独立した部屋でより印象的な方法で教師によって伝えられるべきである。そのようなアレンジメントなくしては、教授のあらゆる組織(tissue)に道徳教育(training)を織り込む枢密院委員会のデザインは満たされなかったであろう。そして教師はどのようなものであれ生徒の単なる知的な進歩での成功に満足しなればならなかったであろう。

……一斉教授の成功は次の事実を負っている。すなわち、一斉メソッドによって、教師の心がかれのケアのもとにあるそれぞれの子どもとの心につねに接していることである。……

一斉メソッドが成功裡になされるには、教師が教授科目を単純な要素に分析し、子どもが既にもっている知識の範囲から、すなわち、最も単純で初歩的な事実から結合の結果である事実へといたるように、示唆(suggestive)メソッドによって進めることに教師は慣れなければならない。このプロセスで各ステップは対応する子どもの心の訓練がともなう。それは帰納法のプロセスを追究する自然の喜びである。学ぶことはもはや仕事(task)ではなく、喜びである。すなわち、教師は効用の感覚に、そしてものごとを知りそして結び合わせようとする生まれながらの欲求にうったえる。それは相反するメソッドがともなっているむずかしさによっては通常は妨げられるものである。……褒賞と罰の下劣な刺激に頼るよりは、知識の追究を魅力的にするのは、教師の技術に負っている⁽³⁷⁾。」

(37) *Recent Measures*……, in James Kay-Shuttleworth, *Four Periods*……, pp. 252-254.

言うまでもなく、ここに見られるのはモニトリアリズムを超克する途である。牧人司祭的なケアと子どもに理解力をつけることを、緻密な教師—生徒関係による共感的まなざしと、生徒同士の「多人数の共感」を媒介として、両立するものであった。そしてギャラリーはそれを実現する空間としてあらわれた。ストウの学校に見られるように、このギャラリーと教室の並立状態は、19世紀後半に到達するであろう一教室—学級の先駆けをなすものであった。少なくともそれはモニターによる授業ではなく、教師自らが直接子どもたちを教えることによって、教授内容を深く理解させることを可能にさせた。そればかりではなく、教師が指導する一斉教授はモニトリアル・システムの形式的秩序に代わって、生徒と教師との関係の質をより精緻にし、安定化させ、かくして道徳の人格化された存在である教師の人格的影響をひとりひとりの子どもたちの心の奥底にまで滲み通らせることをも可能にしたのである⁽³⁸⁾。だから「オーラル授業は生徒のこのころに対する大きな道徳的支配権を教師に与えるひとつの手段である⁽³⁹⁾。」「(学生になりにくい) そのような人(労働者)はその能力を用いないことによって次第に身につけた精神的アパシーから目を醒まし、かれの力の秘密を教えられなければならない。活発な教師の心とかれ自身の心との直接的コンタクトによってこれはもっともよくなされる。このためにはオーラル授業が教師養成学校の仕事には適してい

(38) ギャラリーと教室とセットになった牧人司祭的テクニックに必要な空間としての遊び場については、もうここで多くを触れる必要はないであろう。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りことなく、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。言うならば、遊び場は個人の差異をきわだたせ、その内部にいる収容者を個人化する空間であった。

(39) 'Mr. Moseley's Report on the Battersea Training School……', in *MCCE*, 1845, Vol.2, p.21.

る⁽⁴⁰⁾。」といわれる所以である。

一斉教授を成り立たせる「オーラル授業」あるいはバターシーでの教育学教育で教えられた「知識伝達のメソッド⁽⁴¹⁾」は、実物教授を含んだ経験を重視し、既知から抽象へのプロセスを重視する演繹法であり、それに合致するペスタロッチ風教授方法であった。一斉授業のなかでこれらの方法が使われるには、すくなくともほぼ同一学力の生徒が、同じ教科の授業を受けているという前提がある。言い換えれば、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傍らでは、他の生徒は漫然と過ごし、監視の眼もとどかずに遊んでいる）を克服するものであった。この方法は対象たる生徒の「力の増大」（＝理解力の向上）をはかるとともに、「真理への愛で生徒を鼓舞することによって、生徒の性格を形成する⁽⁴²⁾」ものとなり、対象たる生徒により則して授業を展開することを可能にした。すなわち、その方法は子どもたちのレベルにさらによく適応させることで、子どもたちの内面に奥深く入り込む努力のあらわれであった。

こうして生徒・学生は独特のテクノロジーのなかで自らを教師として形成することで、逆に今度はそのテクノロジーを統括する主体として民衆学校に君臨するはずであった。もちろん「はずであった」のであって、君臨したわけではないが。

* * * *

教師の系譜学を描いたジョーンズによれば、ニューカッスル委員会報告書をめぐる議論とそれに続く改正教育令は、「都市の教師にたいする政治的そしてパブリックな不満、そして自分たちの地位にたいする教師の不満があり、

(40) 'Report on the National Society's Institution at Battersea for the Training of Schoolmasters', in *MCCE*, 1847-48, Vol.2, p.414.

(41) *First Report on the Training School*……, in James Kay-Shuttleworth, *Four Periods*……, pp.356.

(42) *Ibid.*, p.321.

それが教師養成担当者によって描かれた道徳科学にたいする楽観的予想を裏切った⁽⁴³⁾。」そして1870年教育法を境として「効率的学校教育の集産主義的ヴィジョンは、責任ある、道徳的、そして役に立つ人口を生み出すことを伴っている。……集産主義は、教師についての言説を国家衰退への関心そして民主的責任へと人々を教育する必要性の新しいコンテキスト内へ位置づけた。これらの関心の新しい対象は教師の道徳的使命の強調を、堅実で健康的で競争的な労働者を生み出すことへとシフトさせた⁽⁴⁴⁾。」こうして20世紀初頭の教師は「出現する後見複合体のなかで他の役割を見つけなければならなかった。……都市のスラムへの道徳権威イメージをプロジェクトすることにかかわって、保険の新しいテクノロジーは家庭と学校とのあいだのパートナーシップを提供した。……教師は他の後見エージェントと協同して、健康的なそして衛生的な家庭をつくることを無知な親にアドバイスすることを仕事とする⁽⁴⁵⁾。」こうした後見的評価のなかで、教師は都市の子どもにたいする擬制的家父長から、都市のスラムの誤った子育てへの母性的ともいえる補償をサポートする者へと言説上は変容した。この過程で教師は医者や児童心理学者の科学的権威にたいしては補助的な地位を占めるようになった。

この戦略的シフトの過程で教育テクノロジーがどのような変容をこうむるのかが問題になってくる。少なくともバターシー的な農耕と自己修養の修道院的教育は姿を消すことになった。だが、表層は変わるにしても、牧人司祭的テクノロジーは形を変えて生き残っていくのだろうか。それに答えるには、まだわれわれは教師の系譜学を充分追いきれているわけではない。もう少し精緻に世紀の転換期の教師像を追っていく作業が残っている。そのなかで教師言説とは相対的に独立した教育テクノロジーの問題を追う必要がある。

(43) Dave Jones, 'The genealogy of the urban school teacher', in Stephens J. Ball (ed.) *Foucault and Education*, p.66.

(44) *Ibid.*, p.68.

(45) *Ibid.*, p.73.