〈個人〉産出の技術としての モニトリアル・システム

——19世紀イギリス教育史研究　その2の1——

上　野　耕三郎

モニトリアル・システムをめぐる解釈

モニトリアル・システムにかんする伝統的評価（しばしば「教育学」的な色彩の強い否定的評価）にたいして，過去10年の間に刺激的な挑戦が試みられてきた(1)。その一方の旗頭は，フーコーにならいながら規律の権力との連関でそのシステムを論じた，ジョーンズとウィリアムスンあるいはホスキンとマックヴである(2)。

しかし，予想されたこととはいえ，主客二元論を拒否するポスト構造主義的な解釈は全面的に受け入れられるものとはならなかった。その解釈の難点は①イデオロギー，意志を否定することによって〈主体〉を雲散霧消させ，②資本主義の発展，社会関係の支配的構造，そして国家形成のような実在あるいは「社会的なもの」を否定し，③権力の規律的機能と権力／知との区別に失敗している，とホーガンは批判している(3)。「因果性」あるいは「還元」

---

(1) 日本ではそれ以前に斎藤新治「近代英国初等学校における「3 R's」教授システムの成立過程について」『教育学研究』第48巻，第3号，1981年が伝統的評価を覆していた。

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

(3) David Hogan, 'The Market Revolution and Disciplinary Power: Joseph Lancaster and the Psychology of the Early Classroom System', *History of Education Quarterly*, Vol.29, No.3, 1989.

するという発想をとらないポスト構造主義的な解釈とは対照的に，ホーガンはランカスターのシステムと市場革命との連関に焦点を合わしている。その際に強調されるのは「ブルジョア化」である。

「ランカスターは生徒を服従へと脅迫するためではなく，新たな形態の主体・主観（subjectivity）を構成するために権力を用いた。すなわち教育学は命令するのではなく構成するべきもので，抑圧するのではなくしつけをするべきものである。……ランカスターの規律システムの重要性は，したがってその学校規律のシステムを説明するのに，機械そして工場というメタファーを用いていることにあるのではない。そうではなく，競争的市場としてのクラスルームの概念や心理学的エコノミーを創造する試みにあった。それは恐れや脅迫のきずなによるのではなく，生徒を個人化すると同時に彼らを新しい形態の社会性と社会規律の形態へと統合するプロセスによって結び付けられている。(4)」

「一言で言えば，ランカスターの努力は勃興するブルジョア教育の学校組織そして社会心理学の創造を助けることであった。すなわち，彼は服従，敬神，尊敬そして社会的身分の教育学を，市場関係とそのプロセスのまわりに組織された流動的階級社会に適応した教育学に置きかえた。

……〈規律革命〉の中心にあったのは，そして市場革命の枠のなかに規律革命を位置づけ，そしてランカスターを規律革命の内部に位置づけたのは，社会権威と主体・主観とのあいだの関係の変換である。道徳権威の社会的領域の拡大そして個人の道徳化はあいまって新たな形態の〈規律の〉権力を制度化し，近代的〈人間（soul）〉の成長を育んだ。(5)」

これはいわば反映論あるいは還元論からの反撃である。市場革命あるいは

(4) *Ibid.*, p.413.
(5) *Ibid.*, pp.414-415.

ブルジョアという外部を解釈に持ち込むことによって，規律の権力とそれらとの間に橋が架けられ，解釈も安定性を獲得することになる。いまの私にはこの解釈にたいして決定的な異論を突きつけることはできない。だが一方，構造であれ，階級であれ，そこに収斂させるような歴史物語を叙述することのすわりの悪さを感知してしまうのもまた事実である。このきわめて私的な実感を，西洋の「ロゴス中心主義」をその舞台から引きずり堕ろそうとする現代の哲学が――この背後には時代の劇的な変容そしていまに生きる私たちの実感がある――ひたひたと「歴史」にも押し寄せてきていることと結びつけようとするのはいささか無謀であろうか。しかしポスト構造主義流の解釈が一部でみられることは，私の実感もあながち的をはずしているとは言えないのではなかろうか。もちろん「歴史」そのものの存在根拠までをも無化してしまうポスト構造主義が，おおかたの史家からは一瞥もあたえられない，ほとんど無視に等しい扱いを受けているのも事実である(6)。

ところで，ホーガンの研究に戻ると，かれの焦点はあくまでランカスター

---

(6) 主として『パースト・アンド・プレゼント』誌上において繰り広げられた論争が「特集＝歴史学とポストモダン」として『思想』(1994年4月号) 誌上で紹介されている。

この論争でポストモダニズムの側にたつジョイスはこう述べている。

「この堂々巡りと陳腐な事態を突破するには，「言語論的転回」を真摯に受けとめ，従来の二元論的理解を繰り返すという，ストーンやスピーゲルが採用している戦術を超えていく以外にはない，と私は思う。そのような方向をめざしていけば，「社会的なもの」の既成のカテゴリーを問い直すことにもつながる。……

『ポストモダニズム』の躍進を歴史家は自覚しなければならない。その要点は，過去の出来事，構造，プロセスは，さまざまなかたちで記録された表象やそれが概念化され政治化されたもの，そしてこれらの表象を構造化する歴史の言説と，切り離せない関係にある，ということである。……政治体制であろうと経済・社会制度であろうと，そこに一貫した何かが存在するわけではない。存在するのは，それぞれに意味を与える社会的コンテクストをもった事例（テクスト，出来事，観念など）である。しかし，この事例はこの構造の反映である，あるいは結果であるといえるような，基本構造は存在しない。総体としての社会という概念が成り立たなければ，社会がすべての決定要因であるという，「社会史」の生命線ともいえる概念も成り立たなくなる。社会的なものを唯物論と結びつける絆もいきおい解体する。総体としての社会という概念を歴史主義化した，壮大な物語的叙

に絞られており，その前後の歴史にはほとんど触れられていないので，彼の捉え方が私たちをどの地点へと導いていくのかは残念ながらわからない。少なくともそのシステムの盛衰を時代のなかで眺めるならば，実際にはそれが対象とした労働者からの評判もかんばしくなく，それほどの広まりをみせていたわけではなかったことがわかる。さらに30年代には権力側からも熾烈な批判が加えられ，それに替わるべく新たな教授メカニズムの登場をみた。仮にランカスターの考えを「ブルジョア化」ということに還元するならば――もちろんストレートにではなく，「構造的」に反映したものであり，「ランカスターは市場革命あるいは規律革命を自ら意識したパルチザンというよりも，両革命のイノセントな実践者である(7)」という留保をホーガンはつけている――，モニトリアル・システムにたいする30年代の批判そしてペスタロッチ流のテクノロジーの登場もまた「ブルジョア化」と言えなくはない。

したがって，ここでは因果関係という問題は棚上げしておき，というよりも，さしあたり教授のメカニズムとその外部との関係を，もう少しルーズなものとしておさえておくにとどめる。あえて言えば，テクノロジーの変貌に因果性を強くもとめるよりも，構造とは相対的に独立した自律性を与えたほうがよい，と考えるからである。ここではべつに「神は細部に宿り給う」と開き直るわけではないが，因果性から焦点を少しずらし，システムの些細な技術にこだわってみよう。

まず最初にことわっておきたいのは，モニトリアル・システムを規律の権力として捉えはするが，その完成態としてみているわけではないということ

述も消滅する。このようにポストモダニズムが示す反還元主義的な論理を受けとめることは，社会的なものを新たな角度から見直すことにほかならない。」(パトリック・ジョイス「二元論を超えて――歴史学とポストモダンII――」『思想』1994年4月号，45-46頁。)

だがこのようなものの言い方自体が他の論者と共有されるはずもなく，論争は論者のすれ違いばかりが目につき，じゅうぶんに嚙み合っているとはとても言えない。

(7) David Hogan, *op. cit.*, p.415

である。そもそも完全無欠の規律の権力が存在するとは考えないが，すでに指摘したように，少なくとも規律の権力としてはそれは欠陥を孕んだものであり，その行使のなかで欠陥を露呈し，それにとって替わった新たなテクノロジーが出現したのである。その新たなメカニズムのほうがモダン――別に倫理的意味は含んではいない――であると私は捉えている。「モダン」のメルクマールを何にもとめるかについては論議があろうが，いまのところ「内面」「個人」の編み上げというものを想定している。もう少し言い方をひろげれば，規律の権力たる学校メカニズムは19世紀を通じて精緻さを増していく過程で，その規律の権力がいったいどのような知を編み上げたかが課題として浮上してくる。その権力／知のかかわりの真偽を確かめるためにあえて大風呂敷を広げれば，19世紀を通じての，あるいは20世紀初頭にいたる学校メカニズムの推移の鳥瞰図を描く必要があろう。

今はまだ20世紀初頭にいたるまでのメカニズムを素描することさえできていないのだが，すくなくとも1830年代にモニトリアル・システムに替わるべく登場したストウらのモデル学校については，おおよそ次のように捉えている。個々の子どもの〈内面〉によりいっそう深く滲みいろうとする，牧人司祭的ともいえる道徳的なまなざし，そのいわば〈個人化〉を産みだす道徳的まなざしは，「ギャレリー」や「遊び場」などのメカニズムの内部に深く埋め込まれ始めた。こうして学校という一種の「観察実験室」化された――子どもを「抑圧」するのではなく，「解放」する――空間のなかで，子どもはその一挙手一投足にいたるまで視られ，対象化され始めた。言いかえれば，子どもは「自己」を表現する「非強制的」関係に繰り込まれる結果，おのずと知識そして矯正の対象としての「自己」を編み上げていくのである(8)。もちろんそれは緒についたばかりであったが。

ところで，ホーガンはランカスターのシステムの特徴として①クラス分け

(8) 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――」『人文研究』第85輯，1993年。

(classification)，②一斉教授（simultaneous instruction)，③個人別昇級・進級 (individual promotion) の三つを挙げている。ほかのところで触れたように[9]，それらいずれもが「個人化」という問題と関連している。したがって，「個人化」――牧人司祭的まなざしという点ではそれは「内面」にもつながっている――という視点から，モニトリアル・システムを位置づけなおしてみるとどうなるかがここでの課題となる[10]。

モニトリアル・システム出現の背後にあった「教育」言説

18世紀末から19世紀初頭にかけて社会問題を探求するなかで，ひとつの「教育」言説が構築されてくる。そのプロセスは稿を新たにして論じなければならないが，簡単に言えば，犯罪，貧困，社会秩序の攪乱などの社会問題をたぐっていく過程で，健全な道徳・行動原理を欠いた労働者貧民を「見つけだし」てしまったことに端を発している。ここからは「教育」へのなだれ込みは容易であった。そもそも労働者貧民の子どもが「道徳」的振る舞いをしないのは，彼らの頭のなかに振る舞いを統御する道徳・行動原理が欠けているからであり，であるならば，その矯正（と言うことができるならば）策はその不在を何らかの道徳・活動原理で埋めてやれば事足りるものであった。モニトリアル・システムは「心のうちにわれわれの神聖な宗教の原則を埋め

---

(9) 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4――」『人文研究』第86輯，1993年，「教室の誕生前史――19世紀イギリス教育史研究　その2の3――」『人文研究』第87輯，1994年。

(10)「一斉教授」をモニトリアル・システムの特徴のひとつとすることは問題となるであろう。ベルそしてランカスターは「一斉教授」ということばを自分たちのシステムの特徴として掲げたことがない。逆に「一斉教授」が強く謳われるのは，モニトリアル・システムを否定する潮流のなかであり，いわば「一斉教授」は30年代の特許であった。この潮流のなかで「一斉教授」がもつ意味については拙稿「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――」で触れた。「一斉教授」ということばをモニトリアル・システムにあてることの疑義は次の論文でも出されている。William R. Johnson, '"Chanting Choristers": Simultaneous Recitation in Baltimore's Nineteenth-Century Primary Schools', *History of Education Quarterly*, Vol.34, No.1, 1994.

込み，固定するのにとりわけ適している。他方，それは学校内外での子どもたちの道徳的振る舞いを確固たるものとする[11]」ものである。もう少し言うならば，救貧に頼ることのないように自助の精神を子どものころから植えつけ，犯罪にはしるのを予防する道徳・行動原理を埋め込み，そのことによって社会問題を解消することをめざしたものである[12]。

とすれば，ランカスターが「教育において時間のエコノミー（economy of time）よりも重要なものは何もない[13]」と言い，ベルがまずもって無為怠惰を槍玉に挙げ，マドラス・システムの三つの目的の最初に「学校での時間の浪費を防ぐ[14]」ことを掲げたことも理解できよう。したがって，学校内では子どもたちは途切れることなく何らかの作業に従事していることが求められ，そして時間，労力，費用そして罰をできる限り節約することがめざされた。

---

(11) *Report of the Parochial Schools of St Mary's*, in Andrew Bell, *Elements of Tuition*……, p.31.

(12) 1830年代という地点から眺めると，いかにもその「教育」言説（そしてそれに連関する教育テクノロジー）が表層をなでているにすぎないという印象をもってしまう。これも時代のなせる技であろうか，1830年代の膨大な量にのぼる社会調査の類（官のブルーブックそして民の統計調査協会報告書など）が「発見」（編み上げ）した「労働者階級」には肉薄できてもいない。これは19世紀初頭には労働者が権力秩序を揺るがす緊急の対象として出現しておらず，したがって，その網の目のなかに捉えられておらず，「労働者階級」が浮き彫りにされてこなかったとも言えよう。したがって，その時代には労働者階級には中産階級とは別の道徳・行動原理があるとは考えられなかったのではなかろうか。ところが，1830年代には権力がそれを発見し，編み上げ，労働者階級はそれ独自の道徳・行動原理をもっていると捉えられるようになり，30年代にはモニトリアル・システムの拠り所である教育言説は無化された。と同時に，このことは文化というパンドラの箱が開けられたことを意味する。こうして労働者貧民にかんする知は精緻さを増していく。もちろん此岸と彼岸の文化には差異どころか，上下の関係があると中産階級が捉えたことは言を俟たないが。

(13) Joseph Lancaster, *Improvements in Education*, p.32.

(14) Andrew Bell, *An Experiment in Education*……, 1797, preface, v.「すべての人は子どもたちがいかに多くの時間を学校で浪費しているかに気がついている。したがって，この無益な時間の浪費を防ぐことによって得られる利益を誰も疑いはしないであろう。このことが実現され，学校が生徒にとってもっと退屈なものでなくなるならば，学校で過ごされる時間の全部あるいはほとんどを役立つものになるように，息子が教育を受けることをだれもが望む。」（*Ibid*., p.19.）

「文字，道徳，宗教の基礎の習得を簡素に，容易に，楽しく，迅速にそして経済的にすることが初等教育の主要目的であった。……ひとことで言えば，実際の学校を『読み書きにかんする遊戯（a "*Ludus Literarius*"——a game of letters——）』とすることである。そこでは生徒の利益と楽しみが手に手をとってなされる。……

これらの目的に達するためには——教育における良き目的に達するためには，とくに求められることは，注意力を固定し，努力を生ぜしめ，学校での時間の無駄をなくすことである。(15)」

だから号令一下——ランカスターは大人数の教育をきわめて円滑に運ぶための一手段としてサイン・合い図を推奨している(16)——生徒たちが自分に課せられた作業を一糸乱れることなく整然とおこなっていることが，いかに賞賛されたかは強調するまでもなかろう(17)。子どもはそもそも原理をもたない〈不在〉である。とすれば，その〈不在〉は絶えること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。

時間のエコノミーのための技術

時間のエコノミーを実現するために，ベルは二つの原則をたてている。ひ

---

(15) Andrew Bell, *Mutual Tuition and Moral Discipline*……, p.50.

(16)「若い人の心に戦争愛（the love of war）や誤った栄光を喚起してはならない。人類の賢明な部分は既にそのような恐ろしい荒涼たる影響を見てきた。……それゆえ厳格なミリタリーなすべての命令を避けるようにしている。モニターがクラスに右あるいは左に行けと命じる場合でも，命令を出さずに，サインによっておこなう。」（Joseph Lancaster, *Improvements in Education*, p.108.）

(17)「本やスレートなどを配布したり集めたり，学校を離れるなどのすべての場合に時間の節約が教えられるべきである。……訪問者によるクラスの査察のような特殊な場合にも，他の生徒たちが休んでいると思われるときには，スレートに書く練習やほかの仕事をするように監督しなければならない。教師は自分のクラスを離れたり，何もしないままにしておいてはいけない。」（On the Madras Code of Laws, Rules, and Regulations, for conducting Schools through the agency of the Scholars, in Andrew Bell, *Elements of Tuition*……, p.59.）

とつは同等の学力の生徒から構成されるクラス分け（equalized classification）であり，もうひとつは短く分節化された教育内容である。クラス分けにかんする構想についてはすでに他のところで簡単に触れたが，モニトリアム・システム下のクラス分けは個別教授から脱け出し，一斉教授へと至る途上のものであったことが注目すべき点である[18]。別名「相互教授」とも言われるように，「生徒たち自身を介しての学校運営の新しい様式[19]」がこのシステムの特徴であった。すなわち，クラス内で生徒がモニターとして教師の代役を演じることによって，教師の労働は最大限節約されることになる。このエコノミーの原則が貫徹されれば，「学校ではマスターにアルゴスの百の眼を，ブリアレオースの百の手，そしてマーキュリーの翼を与える。随意に教師の代理人を増やすことによって，それは教師の力に無限の力を与える。言い換えれば，教室（school-room）に収容できるかぎりの多人数の生徒を教えることができる。[20]」

ベルは，力（パワー）の増大は知的な目的に適用された分業（division of labour）の成果である，とみずからのシステムを誇らしげに語っている。

---

(18) 拙稿「教室の誕生前史――19世紀イギリス教育史研究　その2の3――」『人文研究』第87輯，1994年。「20人の少年たちが庶民学校（a common school）にいる場合は，各自が一冊ずつ本を持つことになる。一度にひとりずつ教師に読み，綴りをみてもらっているが間，他の19人は自分たちの本を見ている。もし恐怖や強制で彼らの眼が本に引きつけられるようにするならば，外見がそうだとおもえるほど，彼らの心の関心は集中していると確信できるだろうか？逆にスレートを持っている場合には，20人目の少年が教師に読んでいる場合には，他の19人は何もせずに座っているのではなく，スレートにことばを綴っている。この手段によってクラスは同一の瞬間に綴り，書き，読むことをしている。これに加えて，他の少年のスレートを調べる年長の少年たちを何人か雇うことで，20人を教えるのと同じ手間で60人あるいは100人を教えることができる。」（Joseph Lancaster, *Improvements in Education*, pp.50-51.）「教師にとって積極的な確かさがある。すなわちクラスにいるすべての少年は（課業に）従事し，怠ける性向があらわれるやいなや発見される。他の少年が教師の個人的教授を受けるのを待っている間に，誰も怠けて座っていることはない。」（*Ibid*., p.75.）

(19) Andrew Bell, *Mutual Tuition and Moral Discipline*……, p.15.

(20) *Ibid*., pp.15-16.

「学校がそれ自身の生徒たち，学徒，構成員をとおして運営されるという原則の発見は，教育の科学で一時代をかたちづくった。人間の精神の歴史にはこれに匹敵するものはない。それは知的，政治的，道徳的世界での力の増大と分業のための新しい機関（*organ*）である。それはとくに学校の教授そして規律と同様に，学問と芸術と科学一般の伝達と進歩，そして拡大のための能力あるいは手段の発達である。機械的な力がその物質的な操作に力を与えるように，それは人間の操作に力を与える。機械によってひとりの人間が紡ぐことのできる絹や綿のかせの数はかなりの高率で増大させることができる。それと同様，知的な機械によってひとりのマスターが教えることのできる生徒数も増大する。(21)」

しかしながら，クラス分けが意味するところは，子どもの時間を途切れることのない活動で埋め，関心を常につなぎとめておくことにとどまるものではなかった。よく知られているように，自己運動的な教育（self-tuition）あるいは「生徒たち自身を介しての学校運営の新しい様式」を支えているのは競争（emulation）によるクラス分けであった。

「新しいシステムのもとでは，試験は明確な公表された周知のルールに基づき，相対的競争（relative competition）があらゆるレッスンにたいしてなされる。15分ごと，あるいはすくなくとも20分ごとのうち10分間は卓越さを競うこのコンテストで占められる。より勤勉な生徒は自分の優秀さの証をマスターからではなく，学校の確立した蓄積された規程のもとで要求する。これらの場合の席次争いの結果はすぐにあきらかとなる。失敗した少年はなんらの決定を待つことなくクラスメートに地位を譲り，それを少年たちは公平だと思っている。こうして関心が保たれ，精神が滲み込み，退屈さを排除する。したがって少年たちの顔つきは課された仕事のつらさ

(21) Andrew Bell, *The Wrongs of Children*……, pp.15-16.

というよりも，若々しいスポーツに励む熱心さをあらわしている。[22]」

「ひとつのクラスが他のクラスを追い抜くことはありふれたことである。学力に関して最も高いクラスが学校で最も名誉ある位置を占める。……下位のクラスが上位のクラスを追い抜いた際には，上位のクラスがその席を離れ，下位の席に降格される。こうした場合には，上位のクラスは追い抜かれたことを自覚し，面目を失い，前の席を再び占めるために一生懸命努力する。これらのコンテストはスレートあるいは本に書くことによって決定される。下位のクラスの各々の少年たちの成績は上位のクラスの少年の成績と公平に比較される。アンパイアがふたりのうちどちらが優れているかを決める。優れているという決定がなされた側に，一番という文字がスレートに書き込まれる。そして審判を下すアンパイアあるいはモニターはそれぞれのクラスの二人の少年の比較を，両方のクラスの全員が検討されるまでおこなう。選挙にも比較できるこの試験が終わった際には，それぞれのクラスの一番の人数が合計され，どちらが多いかを判断される。これが生み出す勤勉さや努力は驚くほどのものである。自分たちのクラスが多数を占めたとわかった際に少年たちがあげる歓喜の声，少年たちが怠けた際に，モニターがクラスをどやして駆り立てる様，少年たちが追い抜こうと努力した際に褒めて駆り立てる様はたいへんな楽しさをあたえる。[23]」

「アルファベットを抽象的に教えれば，最も困難であきあきするものである。それは生徒が学校のあらゆる授業のなかで遭遇するものである。よく訓練されたモニターはこれらの手段で苦しみを取り除き，訓練に新しい関心を与える[24]」べきである，と内外学校協会のマニュアルにも記載されている。

---

(22) Thomas Bernard, *Of the Education of the Poor*……, pp.24-25.
(23) Joseph Lancaster, *Improvements in Education*, pp.98-99.
(24) *Manual on the System of Primary Instruction, pursued in the Model School of the British and Foreign School Society*, 1831, p.25.

すなわち学習内容が仮に子どもにとっては無意味なものであったにしても，内容を細かく分節化し，競争によって味付けすることによって，子どもたちの関心を喚起することが可能だというわけである。「子どもは継続して関心を払うことができない。——幼い子どもの心は仕事だけでなく，変化のない娯楽もすぐに退屈でつまらないものにしてしまう。……ベル博士の学校では学ぶのに5分以上かかるどのようなレッスンもちいさな子どもには与えられない。レッスンを復唱するのに10分が与えられる。レッスンは制限された時間内で容易に覚えられるものである。……関心を集中できない少年は自分の席次をそのときにもっと集中していた競争者に譲る。……するべきことと仕事の絶え間のない即座の変化，そして席次争いは退屈さを排除し，熱心さをふるいたたせ，知性を高め，肉体を能動状態にしている。(25)」

クラス内での他の生徒との，あるいはクラス対抗の競争，それも最終的な段階で課される一回限りのものではなく，きわめて日常化された競争がここにはある。それぞれの生徒の席次はこの競争試験の成績いかんにかかっている。ベルもランカスターもそのシステムの根幹に〈競争〉を据え，子どもたちを無駄なく効率的に動かすのに競争と褒賞のシステムに優るものはないと謳いあげている。この絶えざる競争を衝き動かすものは「創造主が最も賢明で気高い目的のために子どもの心に植えつけた(26)」ところの「私たちの本性のもっとも強力な原則のうちのふたつ——人より卓越したいという欲望と恥ずかしさや他人よりも劣っていることへの怖れ——(27)」であった。「能力や知識が同じこれらの子どもたちは同じクラスにランクされれば，模倣と競争の精神がたえまなく働(28)」き，そして競争にもとづいたクラス分けが「分配する名誉と恥が価値に価する少年の最も適切で有効な褒賞となる。と同時に価

(25) Thomas Bernard, *op. cit.*, pp.21-22.
(26) Andrew Bell, *Mutual Tuition and Moral Discipline*……, p.53.
(27) Andrew Bell, *Elements of Tuition*……, Part III, p.45.
(28) *Ibid.*

値に価しない少年にとってもっとも強力な矯正策となる。[29]」こうして「生き生きとした関心が彼らのすべての課業に払われ，彼らの関心はつねに呼び起こされており，彼らの心の力はつねに働くようにさせられている。[30]」この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。

もちろん席次という賞罰のみが子どもを駆り立てる唯一のものではなかった。「『褒美への期待が労働をやわらげる』そして将来何かが達せられるという期待が精神を奮闘努力させる。……望みが増大するにしたがい，それを手にいれようとする努力は思いもよらないほどそれと歩調を合わせ増大する。期待をするという性質が人間の勤勉さにたいして針金製造機械として働き，労働のこの甘味さがわれわれのカップ内で混ざりあうにしたがい，われわれの活動を緩和あるいは増大させる。[31]」バラ・ロードの学校では「一時に百あるいは二百の褒美を与えることも稀ではなかった。そのような際には学校全員の表情が最大級の喜びを呈しているようである。褒美を獲得した少年たちは褒美を手に持ち，学校内を行進し，少年たちの前にいる伝令官（an *herald*）

(29) Andrew Bell, *Brief Manual of Mutual Instruction*……, p.72.

(30) Andrew Bell, *Elements of Tuition*……, Part III, p.45. ホーガンはこう指摘している。「絶え間のない活動は上昇するブルジョア「モラル・エコノミー」の中心目的——勤勉さ——を促進し，子どもたちを忙しくそして責任をもたせることによってトラブルを回避させる。……適切な動機づけへのキーとなるのは「競争」である。……ランカスターはホッブズがしたように利己心の計算からではなく，アダム・スミスやマンデヴィルと同様にパッションから競争を導きだした。……ランカスターにとっては競争は「私たちの賢明なる目的のために私たちの自然のなかに植えられた」人間精神の「無垢なる」パッションであり，「適切な拘束と規程のもとにおかれれば，たいへん優れた目的に役立てることができる」ものであった。……道徳の場としてのスクールルームと，競争および成績を競い合う闘技場としてのスクールルームとの間には緊張はなかった。「競争で認められる（emulative approbation）」——他の人の上に立ちたいあるいは他の人の評価を得たいという欲望——そして競争のうずまくクラスルームのゼロ・サム環境内での「監視」と褒賞の入念に練られたシステムは，生徒を道徳的にすることに脅威を与えはしない。」（David Hogan, *op. cit.*, pp.399-402.）

(31) Joseph Lancaster, *Improvements in Education*, p.179.

が『これらの良い少年たちは進級した功によって褒美を獲得した』と触れ回る。この名誉に浴することは褒美を獲得する以上ではないにしても，それと同様に強力な効果を持つ[32]」と得意げに語られている。実際バラ・ロードで与えられた褒美はきわめて多彩であった。たとえば，財布，各種のバッジや勲章，銀ペン，「メリット褒賞」と刻印された半クラウン硬貨あるいは革のティケット，バット，ボール，凧等の数々のおもちゃ，絵草紙や絵入りの本，ジンジャーブレッドナッツ，林檎，オレンジ，さくらんぼなどの子どもを励ましたり，競争させたりするための雑品。そしてリクレーションとしての遠足までもが褒美の一種と化していた[33]。

体罰の否定と罰のコード化

途切れることをしらない競争と，その競争の成績にもとづき多彩な褒美があらゆる機会に配られる一方，ベルの場合には体罰を加えることには否定的であった。ベルのことばを用いるならば，体罰＝「恐怖のシステム（*a system of terror*）[34]」にとってかわって，ベクトルは表層からより内奥の「精神の支配（the empire of mind）[35]」へと向けられるべきであった。その支配を達成するためには，子どもたちの生来のパッションである欲望——名誉と恥辱——の原則を用いることでじゅうぶんであった。

「体罰はそれを受ける人の理解を鋭くし，記憶力を改善し，知識を進歩させる傾向はそれ自体としてまったくない。他方それは罪を犯した者をいっそう頑なにさせ，学校仲間をうんざりさせ，学校，本そして教師への嫌悪

(32) *Ibid*., p.88.
(33) 1830年代の内外学校協会のマニュアルは依然として競争と褒賞制度をそのコアに据えている。(*Manual on the System of Primary Instruction, pursued in the Model School of the British and Foreign School Society*, 1831, pp.58, 73.
(34) Andrew Bell, *An Experiment*……, p.19.
(35) Andrew Bell, *Elements of Tuition*……, Part III, p.62.

をかき立てる。したがって，それ自身の目的を挫き無効にする。肉体的恐怖にもとづく規律は，それを逃れる希望があるところでは失敗し，せいぜい一時的効果をもつにすぎない。それが支配しているところでは，生徒は罰を受けないことのみをめざし，進歩そして改心をめざさない。

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，絶え間なく作業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。[36]」

ランカスターの場合は，ベルとは若干様相を異にしている。どのような罰も繰り返し用いられていると，慣れが生じてしまい，その効果が薄れてくる。これを防ぐには罰の様式をできる限り多様にし，目新しさの力を借りるしか手はない。このため恥辱を与える体罰への傾斜がみられる。

たとえば，学校での規律違反が目にあまる場合には，少年は首のまわりに重さ4ポンドから6ポンド程度の木の丸太を晒し台としてくくりつけられ，そのまま自分の席に座らせられる。正しい姿勢で座らないと，バランスは失われ，丸太は首に重荷をかける。約30 cmの木製の足枷をはめたまま，疲れきるまで学校のなかを歩き回る罰もある。こうされると子どもたちはいっときも早く解き放たれたいと思い，以後は行儀正しく振る舞うことを喜んで約束する。この罰によっても思うほどの効果がもたらされなかった場合には，左手は背中の後ろにくくりつけられ，あるいは肘から肘へと木枷がくくりつけられる。時には足も一緒にくくりつけられる。分別あるそして能力ある子どもたちに科せられた最も強烈な罰のひとつは，少年たちを袋あるいはかご

(36) Andrew Bell, *Mutual Tuition and Moral Discipline*……, pp.54-55.

に入れ，全生徒たちが見ることができるように，学校の屋根に吊るし，生徒たちがその「籠の鳥」を見て笑うものである[37]。

親への反抗，汚い言葉づかい，道徳に反する行為，身なりがだらしないなどの場合には，自分の罪状が記されている札を付け，頭の上には紙製あるいは錫製の冠をかぶり，彼の罪状を触れ歩くふたりの少年を先導に，学校内を歩きまわる恥辱の刑に処せられる[38]。あるいは，ずる休みをした少年の首には大文字で「ずる休み（TRUANT)」と書かれた大きなカードがさげられ，ポストにくくりつけられる。同じ違反を繰り返す場合には，毛布にくるんで教室の床の上に夜中寝かせておかれる[39]。さらには，放課後に自分自身では解けないように机に縛りつけ，閉じこめる監禁ほど効果的な罰は他にはない，とその多彩さを誇っている[40]。そもそもモニトリアル・システムは，人間の生来のパッション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。

こうした教育は一見したところ，子どもたちを服従させ，学校内の整然たる秩序を形成するかのようにみえるが，その実，子どもたちの精神の表層にしか到達しないものであった。教室内での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ないものであった。したがって，子どもの心のよ

(37) Joseph Lancaster, *Improvements in Education*, pp.101-103.
(38) *Ibid*., p.103.
(39) *Ibid*., pp.113-114.
(40) *Ibid*., p.104.

り深いところに踏み込もうとする，そういう方法へと焦点は移動していく。

ところで，賞罰を与えるべきか否か，そしてどのような賞罰を与えるべきかは教師の判断によるのではない。というのも，自己意識・確認をもたらす作業はパーソナルな権力，恣意的な権力によって左右されることは避けなければならなかったからである。そのためには教師のパーソナルな権威ではなく規則のインパーソナルな権威がシステムのコアを占めるべきであった。だから「一度精神の支配に到達できれば――そのためには公正さ，学校の寛大で緩やかではあるが，確固たる規則をかたよらずに管理する以外の何物も必要とはしない[41]」モニトリアル・システムのもとでは，教師は「道徳の人格化された」存在ではなく，したがって生徒のモデルになるものではなかった。学校はできる限りマシーンとして自己運動することが望ましかった[42]。

「マドラススクールの生徒は，学校には恣意的あるいは不平等なものはなにもないばかりでなく，生徒をそのポストに割り当てるのにいささかの遅れもない，という絶え間ない経験をしているので，この原則（競争のこと……上野）の力は少なからず高められている。明確にさだめられた法のもと，法の自然の働きそしてそれ自身の遂行に委ねられ，すべての競争者はクラス内の上位の者の誤りを正すことによって勝ち得た地位，席次を主張する特権を持つばかりではなく，実際にそれを占める特権を持つ。……

もし生徒がクラスでの高い地位や席次に，あるいは学校内で上位の

(41) Andrew Bell, *Elements of Tuition*……, Part III, p.62.

(42) 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」78，6月号，『哲学の舞台』朝日出版社）。この牧人司祭の特徴を考えてみると，それは聖職者的「教師」にもっともふさわしいのではなかろうか。モニトリアル・システムでの教師がこのような役割を担っていたとはいえない。ここではそのような役

フォームに上がったとすれば，彼にそれだけの価値があるからであり，えこひいきによって上位を占めたわけではない。あるいは彼がクラス内で失敗し，あるいは学校内で下位のフォームへ落ちれば，自分自身の怠慢あるいは能力のなさをもっぱら責められるべきであり，気まぐれあるいは不公平を嘆くことはできない。(43)」

競争試験

このような日常化された競争試験の起源を探るのに，それほど歴史的に遡る必要はない。というのも，かつて試験は教育課程の最終地点に位置するものであった。だが，近代的な学校では試験が学習の過程でたえずくりかえされ，その能力がくりかえし検証されることとなった。そしていまや試験は日常の教育プロセスのなかに浸透し，その監視のまなざしは子どもたちの一瞬一瞬を捉えるようになった。言わずもがなのことだが，ここで競争を倫理的に断罪しようというのではない。日常的な競争そして試験が子どもたちにもたらしたものこそが問題なのである。言いかえると，この競争試験にもとづくクラス分けの過程でいったい生徒の意識（subjectivities）に何がもたらされたのであろうか，という問いである。

すでにフーコーそしてホスキンにならいながら試験について触れたが，ここで再度モニトリアル・システムに即して考えてみることにする。そもそも「規律・訓練の行使は……見ることを可能にする技術によって，権力の効果が

割を担った教師の出現，たとえば1830年以降，政策上では1846年の覚書に結実する「教師」について触れる余裕はない。だが少なくともモニトリアル・システムの教師の役割が，たとえば対象をひとりひとりの生徒に絞っていたは考えられない。あくまでも対象はマスであり，ひとりひとりの生徒とふれあうことではなく，システムを監視することにおかれていたことは明らかである。その対象の幸せを図ることにあるならば，それは子どもの「内面」にまで踏み込まなければならないし，メカニカルなシステムの一部と化すことは自らの生命を絶つことにひとしかったはずである。献身的であるにはモニターはその聖職者的使命を内在化させていたというにはほど遠かった。

(43) Andrew Bell, *Elements of Tuition*……, Part III, p.47.

生じる装置，しかも逆に，強制権の諸手段によって，それらが適用される当の人々がはっきり可視的になる装置を前提とする。[44]」匿名のマスとしての生徒はその技術のひとつである「階層秩序的な視線」にさらされることによって，ひとりひとりが「個人」として「可視性」を帯びるようになる。この過程は同時に，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過程でもあった。いうならば「それは規格化の視線であり，資格付与と分類と処罰とを可能にする監視である。ある可視性をとおして個々人が差異をつけられ，また制裁を加えられるのだが，試験はそうした可視性を個々人にたいして設定するのである。[45]」試験は生徒を個人へと分解・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。一言で言えば「比較し差異化し階層秩序化し同質化し排除する[46]」テクノロジーである。

だから試験は権力のあるもの（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」は自らを開示する，というよりも編み出す，そういう装置なのだ。言い換えれば「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。[47]」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[48]」ものである。

であるならば，「階層的な視線」と「規格化の視線」はモニトリアル・システムを刺し貫いているのだろうか。モニトリアル・システムでは，ほとんど途切れることのない競争試験というハードルが生徒の走るコースには設けら

(44) M. フーコー，田村俶訳『監獄の誕生——監視と処罰——』新潮社，1977年，175-176頁。
(45) 同上訳書，188頁。
(46) 同上訳書，186頁。
(47) 同上訳書，190頁。
(48) 同上訳書，195頁。

れていた。このハードルを跳び越えるか否かによって，隣りのコースを走っている他の生徒と比較されている。競争試験というハードルを媒介として生徒がクラス内の席次を絶えず上下し，上級クラスへ進級したりあるいはその逆のプロセスをへることは，それ自体名誉と恥辱を生徒に与えるものであった。また競争試験にたいしてはすでにみたように，より具体的な物品という形でも褒美は与えられた。いうならば規律の権力たる競争試験をパスしたか否かによって，他の生徒との比較による対他的な意識をもたらし，それと同時に自己認識・自己規定をもたらすはずであった。

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(49)」ものである。試験の記録資料の累積，そしてその比較の結果，それぞれの生徒の差異はきわだち，いっそう「個人」を浮かび上がらせるようになる。ベルのシステムでは，違反は毎日，閻魔帳（the Black Book）に記録され，一週間に一度全生徒を前にして審査され，12人の少年たちからなる陪審員の手によって刑が言い渡されるきまりであった(50)。

同様に生徒は毎日一種の「日々の課業記録簿」をつけ，なされたレッスン，書いたページ，おこなった計算，おこなった仕事等々のそれぞれの数量を書き留めておく。そうしておいて「生徒が前日におこなったもの，そして他の少年がおこなったものとそれとを教師は比較する。そして毎月末にはこれらの数量がすべて生徒によって加算され，生徒が前月におこなったものと，そして他の生徒によってなされたものとが教師によって比較される。(51)」ここには教師と生徒みずからによる累積記録のチェックがあり，あきらかに生徒

(49) 同上訳書，192頁。
(50) ただし「完全なる教育と学校の規則のかたよりのない運用によって，第9そして10番目（閻魔帳および陪審制度……上野）の規程は死文化する。規律を維持するには監視と競争の全般的規則で事足りる」（Andrew Bell, *Elements of Tuition*……, Part III, p.34.）ので，その規程は死文化されていたということである。
(51) Anddrew Bell, *An Experiment in Education*……, 1797, pp.16-17.

相互の成績を比較する手段がある。個々の生徒の記録にとどめることは当然のことながらその記録を比較することを含意している。比較の結果，個々人の差異は明視化されるはずである。ひとりひとりの子どもたちの育ちの過程は，その時間的な流れにそって記録にとどめられ，個々人の差異は時間的流れにともなう変化の記録の累積，そしてその分析を通して浮かび上がってくる。

この記録にかんして，ベルは6つの形態の「記録簿」を挙げている。「入学簿 (the Admission-book)」，「学習進度を示す記録簿 (the Marked Book)」，大規模な学校で入学簿を参照するための「アルファベット順の生徒名簿」，「出席簿 (the Daily Attendance-book)」そして五番目に「片側には課業終了時に各生徒が占めた席次，もう片側にはクラスのレッスン内容が記入されるクラス簿 (the Class-book)」。そして最後に挙げられているのは「子ども計 (the Paidometer)」である。

「子ども計は，3分割された12のコラムに，入学時から退学時までの，各月末日に生徒が読み方，計算，宗教の暗唱で到達したコースの本，頁そして段階が記入される。二つ折りの紙の一列は各生徒の一年間の進歩を示している。……

子ども計は物質界での気圧計，温度計と同様，知的な世界でも優るとも劣らないほどの価値ある事実の記録となる。自分自身の学校の成功そして普通教育に関心を抱いているすべての人々の関心を惹くに価する。

その重要性については実例を必要とはしないであろう。すなわち，それはそれぞれの子どもがその教育歴のなかでどの程度進歩したかについての，即座のそして消すことのできない情報を提供し，マスターの奮起を促すのにたいへん適しているし，査察をする者が生徒の進歩をチェックし，矯正し，取り締まることを可能にする。学問の世界は新しい科学の基礎となる大量の素材を所有することとなる。やがてひとつの基準が得られ，それによって査察する者は他の学校と比較してその学校の進歩を判断するこ

とができる。そしてマスターが他の成功によって自分の成功を判断でき，努力を促される平均的基準が樹立される。[52]」

競争試験の記録を累積し，その濾過装置をとおすことによって，ひとりひとりの生徒の成績の差異は明視化される。と同時に，その成績を分類することによって，生徒を標準からの計量可能な逸脱によって個人（別）化できるような客観的尺度がかたちづくられる。「子ども計」はいうならば権力／知のあたらしい微視的装置であった。ある子どもの活動は時間の流れのなかで記録の累積がはかられ，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が設定され，標準値からのずれは有徴性を帯び，ある意味づけがなされていく。こうして対象化され，客観化された（なんらかの意味づけされた）真理にアイデンティファイすることを子どもに求めていく。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。子どもたちの育ちの過程は，ある微細な操作フィルターをとおしてカテゴリー化した像を結んでいき，みずからを同質化しあるいは排除するために，それを自己確認のためにと言ってもいいが，その像が子どもたちに提供されたわけである。

モニトリアル・システムから離れて鳥瞰すれば，19世紀の学校教育はひとりひとりの生徒をその標的とし，試験は「個人化」をめざす規律の権力の微視的テクノロジーとしてみずからを構築していったのである。それがあたかも「自己」という「真理」であるかのように，みずからそれに同質化する，あるいは排除される，そういう作業が学校という場で企図されたわけである。だから学校は「自己」という「真理」をみずから生み出す「知の実験室」でもあった。この意味で規律の権力としての学校は抑圧を本質とするものではなく，創造をその本質とするものであった。また子どもにかんする記録の累積は子どもにかんする「知」＝科学が成立するための一里塚でもあったと言え

(52) Andrew Bell, *Mutual Tuition and Moral Discipline*……, pp.102-103.

よう。

残念ながら,「学問の世界は新しい科学の基礎となる大量の素材を所有することとなる。やがてひとつの基準が得られ，それによって査察する者は他の学校と比較してその学校の進歩を判断することができる。そしてマスターが他の成功によって自分の成功を判断でき，努力を促される平均的基準が樹立される」というように，モニトリアル・システムのなかに個々人を即座に位置づける標準性を生み出すテクノロジーが備えられており，そのシステムの実際の運用のなかで機能していたかはきわめて疑問である。というのも，ホスキンらによれば，モニトリアル・システムの競争試験であれ，褒賞制度であれ，それはあくまでも〈相対的〉競争であり，対他的認識にもとづく〈相対的〉自己認識を生徒にもたらすものであった。他方，近代的な試験の指標は「客観的」尺度としての点数の導入にあった。したがって，モニトリアル・システムについても，ホスキンは権力／知テクノロジーの端緒を開くものであることは認めていたが,「規格化をおこなう制裁」が全面化したものではないとみなしている。すなわち，個人の自己価値を測る客観的尺度たる点数評価が欠けており,「階層秩序的な視線」と「規格化をおこなう制裁」という微視的テクノロジーが，未だ完成態には至っておらず,〈個人〉という知を生みだすまでには至っていないとしている。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(53)。

逆に言えば，仮にモニトリアル・システムが規律の権力として一応の完成をみていたとすれば，ここにおいて「個人性」や「内面」が成立する条件はじゅうぶんに満たされていたはずである。しかしすでにみてきたように，モニトリアル・システムの原則は機械的であり，時代の教育課題に応えられない，として批判され斥ぞけられていった。名誉と恥辱の習慣化＝競争という

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

原理は表層的なものであり，子どもの内面に食い込むことのできないものとして，すくなくとも1830年代の教育学にとってかわれられるものであった。この点はより精緻に展開されるべきだが，19世紀の後半になれば，そのような原則にかわり「良心」「内面」というようなタームが支配的になるのではなかろうか。というのも，19世紀の初頭には「子ども」「良心」「内面」「全面的人間」というような「科学的」知が規律の権力によって「発見」（あくまでも括弧つきのものであり，正確には編み上げ）されてはいなかったのであり，それらが「発見」されるのは規律の権力がその細かな網の目をよりひとりひとりにかぶせるようになる19世紀も後半になってからである。そのような前提のもとで初めて「子ども」に錘鉛をおろした「教育学」が成立するのではなかろうか。