

19世紀後半英国の学校管理マニュアル

上野 耕三郎

はじめに

学校管理マニュアルは教員養成カレッジで広く用いられており、その対象となっている人たちは教員養成のための教育を受ける機会がほとんどなかったり、訓練を受けている最中であったり、あるいは実際に教職に就いている教師であった。⁽¹⁾ 改正教育令のもとでの教員養成の訓練期間はきわめて短いものであり、マニュアルは教師が学ぶべき教授方法、さらには学校管理についての実践的なアドバイスなどを提供するものであった。マニュアルを分析したホールはこう言っている。マニュアルは基礎的な技能の教授についてのアドバイス以上のものを与えるようになり、「道徳教育や性格訓練」に関心を注いでいた。⁽²⁾ すでに1854年にはリチャーズはこう述べている。「現在ではすべからく認められていることは、読み、書き、算術の単なる機械的部門での教授をする以上のことが教師には求められている。……教師の義務は生徒に一定の情報を与えることではなく、より高い意味で－生徒の精神的力を発達させ、将来の知的陶冶への欲望を奮い立たせる－教育することである。」(傍点強調は原文イタリック、以下同様)⁽³⁾ またホールによれば、マニュアルの著者のひとりであるジルは「手段的教育以上のことを支援した最初の一人である」⁽⁴⁾が、単なる教授は「社会にとって危険である」⁽⁵⁾と述べていた。こうして19世紀の中葉から、ほとんどのマニュアルは単なる手段の技術よりも「よりリベラルなアプローチ」を提供するようになり、次第に哲学、そして究極的には心理学にもとづいた教育原理にいつそうの関心とスペースを与える傾向にあった。この延長線上に、全日制教員養成カレッジの発展と軌を一にして、1890年代には教育が「子どもの自然権」となり、教員養成に教育哲学と

心理学の理論を盛り込み、それらの理論を教室での実践に適用しようとする試みがなされた。⁽⁶⁾ その発展の際だった実例がチャーとラインによるヘルバルト派のアプローチをイギリスに持ち込んだフィンドレイであった。⁽⁷⁾ こうして1894年以降のものは初等教育の原理の研究原則を含むようになり、それらは狭い「教授マニュアル」以上のものであり、その背後にはロックやルソー以降の理論発展があったとされている。⁽⁸⁾

19世紀の終わりにかけてマニュアルに「子どもの権利」や「心理学」といったものが浸透していくことのなかに、ホールはロックやルソー以降の教育思想の影響を読み込んでいるが、そのことからわかるように、マニュアルは「新教育」へと至る途上にあるものとして位置づけられている。タイトによるマニュアルのアメリカ版への序文にも、「この書が新教育へと開かれる道である」として、こう述べられている。⁽⁹⁾

「その著者(タイトー引用者)は新教育の筋金入りの信奉者であった。……彼ら(新教育の弟子たち—引用者)は教育における既知と未知との間に広大な余地があると信じている。……新教育は人間の発達の広大な可能性にもとづいた理想、すなわち彼自身を超え、彼がいま使っている方法の到達地点の外へという理想をもっている思慮深い教師を意味する。」⁽¹⁰⁾

「人間の心は次から次へと真理を発見し、科学の上に科学をうちたて、そうして文明と知性の現在の高まった状態へと到達した……」⁽¹¹⁾ のであり、「新教育」は歴史の到達点であり、到達するように運命づけられたゴールである。マニュアルはゴール（「新教育」）へと収斂していく前段階の起源として位置づけられている。連続的で目的論的な歴史解釈とでもいったものである。しかし、そのような歴史解釈をとらないとすれば、いったいどのようにマニュアルを評価していったらよいのだろうか。それは新教育へと到達する途上にあるものなのだろうか。それは目的論的、現在の体制へと収斂していくものなのだろうか。ここではそのような立場をとるのではなく、哲学そして心理

学にもとづいた教育原理というものが、いかなる「可能性の条件」のなかから構築されていったのかを探ってみたいのである。ある特定の歴史時期に「子ども」やその特質についての新たな真理とでもいうべきものがいかにして構成されるようになったのか。19世紀の後半に教育に携わる人々にとって「子ども」やその資質がいかに関心の対象となったのか、その一連の条件を検討することがここでの眼目である。これから見ていくように、教育すべき資質がすでに子どもに胚胎している、と私たちは考えており、そのことをほとんど疑うことを知らない。その自明さに揺さぶりをかけてみたいのである。子どもの内部に胚胎する資質といった考えは、公教育を組織するなかで、つまりすべての子どもを教育しなければならない、との欲望や関心のなかで、表象としてはじめて構成されることになった、との考えから出発したいのである。力／知の関係と言ってもよい。マニュアルの背後に著者の思想や理念を読み込むのではなく、この時期に子どもやその資質がどのような技法によって対象化され、刻記され、語られるようになったかへと焦点を当ててみたいのである。結論めいたものを言えば、子どもやその特質は教育者や行政官が自らの頭のなかで編み出したものではなく、公教育を組織するなかで、きわめてありふれたとも言うべき技法がそれを編み出したのだ、と導いていきたいのだ。「子ども」の起源でもなく、子どもがどのように学校で生活していたかということでもなく、「子ども」についてのある特定の真理がいかにして存在するようになったかを、子どもを統治＝教育するという一連の戦略のなかに探し出すことをめざしている。当然のことながら、このようなアプローチの方法は私たちが自明視している教育言説を根底から揺るがすことを手助けするものである。ローズはフーコーのニーチェ論に触れ、こう言っている。

「歴史的研究は、.....現在の基礎そのものを形成しているものをかき乱し、所与をもう一度奇妙なものにし、それがどのようにして自然なものとみえるようになったかを考えさせる。いかにして統治可能な主体として形成されたのか。私たちの行為に働きかけることをめざしている戦略

の内部で、私たちの特質についてのどのような前提が作用しているのか。いかにして人間は統治の対象ならびに主体となったのか。」⁽¹²⁾

ともあれ、「子ども」やその資質が構成される「可能性の条件」へと焦点を合わすことによって、自明視されたものをかき乱すことになることは確かである。そこへと論を導いていく前に、もう少し細かにマニュアルの内容を追ってみたい。

師弟愛

マニュアルには何が記されているのだろうか。言うまでもなく、マニュアルは教師（志望者）に向けて書かれており、そこにはめざすべき教師像とでもいうべきものが記されている。一般には、教師のひとつの役割は知識や規範の伝達者という、社会的なものとしてされているが、意外でも何でもないので、それ以上、あるいはそれを前提として、それを超えた別の性格のものが記されている。繰り返し主張されているのは、教師-生徒関係は師弟愛とでもいうべきものを基盤にして構築されるべきであり、教師-生徒関係がそのような慈愛に満ちた関係によって結ばれているときに、教育本来の役割が実現される、ということである。学校教育の成否は師弟愛にもとづく教師-生徒関係をいかに構築するかにかかっていることになる。子どもの側から言うと、自らをどのように編み上げていくのか、言いかえれば、自己の構成ということであるが、それは他者=教師との愛情に基づいた関係によってはじめて可能となる、とみなされていた。テイトは、怖れや脅しと対比させて、子どもを思う無償の愛とでもいったものを、欠かすことのできない教師の資質であるとしている。「愛は私たちの自然のなかで最も強力な原則である。」⁽¹³⁾（傍円強調は引用者）「教師は怖れではなく愛の原則によって生徒を治めるべき」であり、すべては教師がその生徒を愛することから始まり、「愛が常に愛を生むように、もし教師がその生徒を本当に愛しているのなら、生徒た

ち^はそ^れに^おん^がい^て教^師を^あい^ます^るで^あら^う。生^徒た^ちが^教師^をあ^いま^する^らば、生^徒た^ちは^教師^を喜^ばせ^よう^とし、教^師に^痛み^を与^える^よう^なこ^とを^する^のを^避け^よう^とす^る。こ^のよ^うに^教師^の意^志は^学校^のル^ール^とな^り、生^徒た^ちは^あい^ます^るそ^して^尊敬^する^人々^を当^然の^こと^なが^ら模^倣を^する^ので、教^師の^性格^は学^校の^法と^なる。」⁽¹⁴⁾ 心^の底^から^子ど^もの^幸せ^を願^う教^師の^愛情^は必^ずや^生徒^に通^じる^もの^であ^り、そ^のよ^うな^慈愛^あふ^れる^教師^はそ^の人^柄ゆ^えに^教室^を統^制す^る法^とな^り、周^りの^生徒^が悦^びで^もつ^て服^従す^るこ^とに^なる。だ^から「学^校で^犯さ^れた^違反^は個^人と^して^の教^師に^対し^てで^はな^く、教^師が^執行^する^法に^対し^て犯^され^たも^のと^みな^すべ^きで^ある^ので、権^威の^行使^はな^んら^かの^個人^的な^苛立^ちの^徴候^を伴^うべ^きで^はな^い。」⁽¹⁵⁾ 慈^愛あ^ふれ^る教^師が^子ど^もの^幸せ^を願^い、学^校の^隅々^まで^その^人格^を浸^透さ^せる^こと^をめ^ざし^てい^るわ^けで、そ^のよ^うな^学校^での^教師⁻生^徒関^係の^ほこ^ろび^には、学^校秩^序に^対す^る違^反と^して、個^々の^教師^が「苛^立ち」を^もつ^て対^応す^るの^では^なく、法⁽秩^{序)}そ^のも^のに^対す^る侵^犯と^みな^して、断^固た^る対^応が^不可^欠と^され^てい^る。

子^ども^の教^育の^成否^は、知^識や^規範^の伝^達者^とい^った^教師^の社^会的^役割^もさ^るこ^とな^がら、子^ども^の幸^せを^心か^ら願^う教^師愛^にま^ずは^その^源泉^は求^めら^れる。教^師は^教育^愛を^自ら^人格^化し^た存^在で^あり、教^師と^生徒^との^間で^人格^的と^も言^える「麗^しき」関^係を^構築^する^こと^で、は^じめ^て教^師の^人格^が意^図的^でな^くと^もお^のず^と滲^み出^て、め^ざす^べき^子ど^も主^体の^形成^はそ^の理^想へ^と一^歩近^づく^こと^が謳^われ^てい^る。ジ^ルが^言う「キ^ャラ^クタ^ー(character)」と^いう^のは^人格[・]人^柄の^こと^指し^てい^るの^であ^らう。

「こ^う言^われ^てき^てい^る。『教^師(master)の^個人^的性^格が^絶え^間な^い効^果を^生ん^でい^る。あ^る意^味で^彼は^常に^教え^てい^るし、教^えて^いる^と考^えて^いな^い時^でも^しば^しば^教え^てい^る。彼^がそ^うい^う感^覚な^く与^えて^いる^レッ^スン^がも^つと^も役^に立^つ。よ^り公^式に^教え^たも^のよ^りは、意^識す^るこ^とな^く伝^えた^もの^の方^が深^い影^響を^もつ、と^言つ^ても^言い^過ぎ^で

はない。彼は常に自分自身の好みを伝え、生徒の心に彼自身の印象や情念を再生産する。……意図しないで教師の口から漏れたことは、無意識に行なわれ、すぐに忘れてしまう行為、日々の習慣や振る舞いは影響を与え、最高の目的に貢献することになる。学校が運営されている方法そのもの、学校の秩序そして公平さ、学校に満ちあふれる親切さの気風、真、善そして偏見のなさに対して払われた尊敬は道德教育の多くの部分を形づくっている。』子どもたちの習慣と性格が形成されるのはこの影響によってである。レッスンのみが正しいものを強制するが、実例がそれを実際にすることに引き入れるので、それらは直接の授業よりもいっそう強力である。個人的な影響は良くもあり悪くもあることを忘れるべきではない。子どもたちは教師の精神を吸収する。……かくして教育家は被教育者に自分自身の刻印を押す。……

心がもっともしなやかで、性格がもっとも影響を受けやすいときに、子どもたちが教師に委ねられていることを考えると、これらの真実の重要性はより高められる。力はまだ発達しておらず、習慣も固定していない、したがって性格も形成されていない。』⁽¹⁶⁾

「人格 (Character) 一どの学校にみられる規律もその源泉は教師の性格、教師の影響、彼が鼓舞する感情にある。それは彼の手段というよりも人柄に多くを負っている。……

規律は教師の性格にその源泉をもっている—規律にその性格と効率を与えるのは、彼がしたことよりもどうあるかである—このことは特殊な適用をともなった一般の真理でしかない。人格はすべてのしごとで成功と失敗の源泉である。学校でのその影響はあきらかであり、観察する多くの機会に恵まれている人は『学校にみられる悪はしばしば怠慢、無思慮、軽率、堅固さの欠如、自分自身のなかに原則がないなどのことから生じるので、教師は生徒に気をつけるよりも自身に気をつけなくてはならない』と言っている。したがってまた一般的意見では『教師がそうであれば、学校もまたそうである。』というのも、実際、規律は人格を忠

実に反映したものであり、学校はその主要な特徴をもっとも反映したものである。」⁽¹⁷⁾

「実例（範例）が教育のすべての手段のうちでもっとも強力なものである、と言えよう。その生活が生徒に対して模範となるに価する教師は、授業やすべての規則によるよりも、よりいっそう生徒の性格を徳へと形成することができる。教師自身が自分自身の最良の法である。すなわち、インスピレーションは教師が言葉で公にするすべての法に対する最強の裁可であるが、それは生きている法から生じる。教師が生徒に影響を与えるのは学校の時間のあいだだけではない。教師が自分で教えている徳を自分の人柄のなかに示すならば、教師が寛大な精神で、むらのない気質であるならば、生徒との関係において公正という明瞭な精神と生徒の幸せに対する非のうちどころのない配慮に、教師が洗練と品位を加えるならば、さらには教師が穏和で、純粹で、敬虔であるならば、生徒の心に人格の高い理想を植え付け、それは生徒が見習うためにずっと生徒のなかにとどまる。かくして教師の影響は生徒が学校を終え、働きたした後もずっと続き、高貴なものに対して進むように駆り立て、悪しきものをしないようにと引き止める。そのような理想は学校が与えるたぶんほとんど希有な、そして貴重な賜物である。」⁽¹⁸⁾

かつて教師はシステムの一部として組み込まれ、そのシステムが教師の役割を規定していた。だが、もはや19世紀の後半に入ると、振り子は反対の方向に大きく振れ、システムよりは教師の人格や人柄が学校の性格を規定するようになり、教師の人格や人柄が教師－生徒関係の根幹をなすことが高く謳われることになった。学校内のさまざま場面は言うまでもなく、学校外での場面でも、そして生徒が学校を離れた後も、子どもたちは慈愛あふれる人格的な教師を常に自らの理想モデルとして内面化するように求められたし、子どもたちが自らのモデルとするような教師タイプこそが、この時代のあるべき教師像であった。このような高い理想モデルを実際に構成するには、常に

自身が周りの人から見られていることを強く意識し、禁欲的に自己を統制することが求められたことは言うまでもない。教師の一挙手一投足が生徒の目にさらされていることを、そしてだからこそというべきだが、「学校に関しては、教師がすることで私的なものはなにもない。すなわち、授業中のふるまいばかりではなく、生徒との一般的つきあい、ちょっとした指摘、そして個人的習慣もすべて公的な影響を持つ。教師がするあらゆることがたいへん多くの眼差しによって見張られており、たいへん多くの記憶によって蓄積されることはなんとまあ刺激となることだろうか。」⁽¹⁹⁾ 教師は強い拘束的眼差しにさらされながらも、生徒が自分をモデルとして自らを構成していくことに無上の喜びを感じるものとされている。

子ども理解者としての教師

教室を支配するのは教師の人格である。そのことをもっと先まで推し進めれば、グラッドマンがストウ (David Stow) の「遊び場」に関わって言っているように、「教師は生徒に対して親に代わる立場 (*in loco parentis*) に立たされていた。すなわち父性が生徒との交流に現れていた。教師はまた子ども個々人を研究し、私たちのだれよりもいっそう子どもを理解するようにした。ストウは子どもの愛情の傾きを観察することを不可欠なものとした。」⁽²⁰⁾ というのも、そのような人格的關係あるいは人柄を介した關係のなかではじめて、子どもは教師にその〈内面〉を開くからである。「子どもの幸せを思う教師の気持ち」を持っているのかどうかを子どもはすぐに見抜いてしまう。⁽²¹⁾ 「子どもの幸せを思う教師の気持ち」に共振するかのように、子どもは心のなかにある「秘密、悲しみ、希望、楽しみ」を教師へと開く。「子どもたちは教師の精神を共感で受け止める。そして教師が一生懸命に教えれば、生徒たちも同様に一生懸命に学ぶであろう。あるいは教師が熱意に欠け、無関心であるならば、生徒も熱意に欠け無関心になる。」⁽²²⁾ 教師が子どもの教育に携わるためには、まずもって必要なのは、子どもの〈内面〉を自らの掌中に

収めることであった。これが子どもを教育するための第一歩であった。教師が子どもからの共感を得るためには、そして子どもからの全幅の信頼を勝ち得るためには、一人ひとりの子どもの性格への注視が不可欠である。子どもが自分をさらけ出すのを教師が凝視しているのは校舎内だけではなく、ストウが繰り返して説いているように遊び場でも同じであった。

「子どもたちは、彼らに対する意図に信頼を置けない人から、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、彼らが信頼している人の前では自らをさらけ出す。教師は自分の授業を、そして自分と生徒とのあいだに自然に存在するやりとりを丁寧なそして共感を持った調子ですること、生徒とのよき関係を培うべきである。自分の関心を学校の特異な義務に限定しないで、……教師の動機を課業に付随するこれらのレクリエーション—それを奨励することは疑念とはならない—へと拡大する。」⁽²³⁾

「自らのすべての影響を与えるに際しては、教師に自らの経験を注視させるべきであり、そして子どもの動機へと洞察を深めるために、子どもの性格を教師に学ばせるべきである。教師が子どもたちをよく知れば知るほど、子どもたちにたいする教師の統制は確固たるものとなる。子どもの行動を規制する完全な力を得るために、教師は子どもの行動のメカニズムを学ぶことを願うだろう。」⁽²⁴⁾

師弟愛とでも言うべきものを媒介とした教師—生徒関係のなかでは、教師が子どもたちの「幸せ」を願い、子どものために献身する限り、子どもはそれに応えて、自らの悩みや「内面の闘い」を、そして自らの魂を教師にさらけ出し、教師の権威の前にひれ伏し、絶対的服従を誓う。それが救済をもたらしてくれる唯一の途であった。だから、このときに教師は子どもの〈内面〉についての知を掌中にする。その知とは、たとえば、どのようなきっかけで子どもはその性格を発達させるのかといったことであり、子どもには良きも

のをめざす潜在的本能があるといったものである。そのような知が教師の力となる。その〈内面〉にしたがって教育は営まれることになり、その究極の教育のあり方は「自己発達」であり、「自己活動」を奨励し育てることであった。ジルの言っていることを聞いてみよう。

〔a) 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ところでは、彼らは服従する気になる。強制が服従の唯一の動機である学校では、教師をだまし、教師の軽信につけ込み、仕事をこっそり逃れるのが目標とされ、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置いているところでは、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ところでは、喜ばせようとするし、この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ルールの前では、主人の目の前だけの勤めぶり (Eye-service) は消える。

子どもたちが愛しているところでは、彼らは信頼をする。子どもがけっして悩みを打ち明けないし、子どもの困難さ、試練、誘惑そして内面の闘いに気づかないし、そして子どもの魂がけっして開かれない教師がいる。教師は小さな子どもを怖れでもって駆り立て、教師がそこに退いた囲い地に小さな子どもが入ってくることを妨げる。あるいは教師は自らが子どもに共感できないことを示すことで、小さな子どもは不機嫌の恐怖に晒されることで縮み上がる。それは彼の冷笑である。愛があるところにはそれはない。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。教育のおおきな格言はこうである。『教育されるべき存在の特殊性にあなたの手段を沿わせなさい。』しかし、難しさは子どもの性質を知ることであり、ある子どもがどのような点でほかの子どもと

違うかを、そしてひとりの子どもには成功した措置がほかの子どもにはまったく影響を与えなかった理由を見つけることである。教師が自信をもち、魂の平静さをもっていることが、困難さを解く手段である。ここではめざされている知識自体は性格の発達についてである。子どもにもっとも強力に影響する動機があきらかにされ、場合に応じてそれらを強めたり、弱めたりするプランを形成する機会が与えられる。

愛情の最高の結果はその対象を自己発達の過程におき、自己活動を奨励し育てる傾向から生じる。ほかの人を愛する人はほかの人がよいものだと認めるすべてのものになりたい。したがって教師を愛する子どもにもそれは当てはまる。その結果は教師の性格によってももちろん決定される。教師が高い目標を持っている人ならば、彼はその子どもたちを最高度の卓越さへの熱情でもって鼓舞し、消すことのできない精神とエネルギーを高めるであろう。そのような精神は最初は低い動機——教師が望んでいるものになりたい——から生じ、しかし最後には優秀さ自体がめざされることとなり、教育の主要な目的のひとつが達成できる。

『愛情は子どもたちの胸のなかの最初の、そして最も強い感情である。子どもの幸せには欠かせないものであり、その上に立つ者の軽率な、不親切な行為によって抑圧されないかぎり、子どもから自ずと湧き出てくる。それは子どもを克己へと導く。そしてそれ自体何の魅力もない途を彼にとって楽しいものとする。』⁽²⁵⁾

教育という欲望や関心が子どもについての知を編み出した

教師は子どもを教育するために、その性格、性質、能力などあらゆることについて探りを入れて、自分の掌中に収めようとする。子どもの性格、性質、能力の隠された秘密を探る。その知こそ教育の成否を分ける「力の源」であり、学校教育に欠くべからざるものである。だから、そこかしこで「生徒を知るべき」という叫び声上がる。子どもを理解することは哲学的な研究だ

けではなく、子どものすべての〈内面〉を調べ上げることをも含んでいる。テイトは『教育哲学』のなかで、子どもの能力に関する事実から細心で科学的な帰納に基づいた教授の必要性を主張することで、この研究がきわめて科学的・合理的であることを主張している。⁽²⁶⁾

ひとたび教師が子どもの性格、性質、能力を掌中にすれば、教師はそれぞれの生徒の性格、性質、能力に見合った教授メソッドを採用できることになる。テイトは子どもの性格、性質、能力に見合ったメソッドに精通した理想的教師像をこう言っている。

「人が優れた教師になるには、その前にメソッドを手に入れなければならない。どういうものかという、教えるべき存在の性質に関して、彼が見たりあるいは経験したことすべて、彼が読んだことすべてが、ひとつのまとまりの形－理念－をとるべきであった。あきらかにもっとも違っているものを関係づけ、もっとも異質な大量の事実や状態にひとつのまとまりを与え、調和をもたらし……そのなかから将来の彼の行為を展開すべきであり、彼の背後に横たわる道に光をあて、彼の前に横たわる暗黒で果てしない大洋の航海で彼を導く北極星となる。」⁽²⁷⁾

子どもを教育しようとする欲望や関心があればこそ、子どもについての知が編み出されたのであり、すでに子どもたちの内面深く潜在していた所与のものが教師によってヴェールをはがされ、発見されたわけではない。この知が歴史的に積み重ねられていけばやがてはあらゆる性格、性質、能力が対象化され、「全面的な人間」といった表象が形成されることになる。

子どもの裡に隠された性質を探りだし、それを表象として構成し、子どもの幸せのために用いるには、教師の權威性にもとづく、子どもの教師に対する愛情、信頼を獲得することが求められる。「教師は生徒に次のような確信をもたらすようにしなくてはならない。自分があらゆる点で生徒たちよりも優れており、賢明で、立派で、より影響力がある。個々の生徒の幸せと同様、

学校の全員の幸せをめざしている。彼のプランはこの目的を達成するために賢明にもつくられた。彼を邪魔しようとしても無駄である。彼は「力の、愛の、そして健全なる精神」をもつべきであるし、それを持っていることを生徒は感じるべきである。」⁽²⁸⁾

教師の自己形成

「力の、愛の、そして健全なる精神」を身につけるためには、教師はまた自己をいかに形成していくかが問われる。教師の主体形成とでもいったものである。

「教師の性格は学校の最も貴重な財産であるので、生徒を教育する際には、教師は自己教育を忘れるべきではない。というのも教師が自分自身の性格を高めれば高めるほど、そして教師がそれをしっかりと利用できるようなればなるほど、教師は学校の道徳的雰囲気を作り高めるであろうし、それを敬うようにさせる教師の力はいっそう増すであろう。教師がそれでもってほたらきかける手段と教師自身の個人的性格とのあいだに存在すべき有機的関係よりも、教師が日々考えなくてはならない点は教育科学の全体にはない。」⁽²⁹⁾

「教師が学校のために定める法は自分自身にまでその力を及ぼすべきである。道徳的重要性を持っている法においては、教師は生徒に求めている遵守と同様の絶対的な遵守を自らに課さなくてはならない。」⁽³⁰⁾

「どのようにして生徒の愛情を獲得するかはたいへん重要な問題である。教師は生徒たちの尊敬に値しなければならない。尊敬や敬意がないところでは、愛は存在しようがない。彼は見下され、軽蔑の対象となり、あわれみを誘う。もしそうならば、愛情を生じさせるのは不可能である。尊敬を勝ち得るには、自分自身を完全に統制できなくてはならない—氣質を統制し、即断を避け、せっかちで、不正で、えこひいきな行動を避

ける。怒りを突然爆発させるのを避けるだけでは十分ではない。彼は気むずかしい顔、不用意なことば、いらいらさせる皮肉を避けるよう注意すべきである。忍耐強く退屈さに耐え、ことばや振りでそれを馬鹿にしてはいけない。自分自身を気遣わなくてはならないということは、その責任を負っている生徒たちの感情を尊重しなければならない、という信念から生じる。若い人の感情を本当に尊重することで、いらいらさせる多くのことから教師を救い出し、尊敬と愛情を勝ちとることになる。子どもの感情ほど教師にとって神聖なものはない。……彼らの感情を扱うのに不注意があると、教師は苦しみと憎しみを招き、教師の影響と子どもがその成果を得るのに不可欠な協働と自信への障害となる。一貫性は尊敬の感情の不可欠なもうひとつの特徴である。……子どもたちは教師が勧めたことと実際にしていることとのあいだに、教師のある時の行動とほかの時の行動とのあいだに、ちょっとした不一致を探そうと鶺鴒の目鷹の目になっている。」⁽³¹⁾

教師の人格や人柄が子どもの教育において要となるものであり、そのような人格や人柄の優れた教師の自己形成とでもいったものに細心の心配りがなされていなければならない。「生き生きとした共感は……生徒の知性や心を開ける秘密の錠を提供する。そういう人たちは教育にたいする天性のものを持っている。」特に女性に見られる「共感的な自己犠牲 (self-abnegation)」が子どもの教育には必須とされる。⁽³²⁾ そのためには、教員養成はきわめてストイックなものになる。「教師は一般的に聖職者に比較されるし、彼の衣服は彼の性格をあらわすものでなければならない。それはけばけばしい、浅薄な、贅沢な、虚栄のものであってはならない。彼の髪飾り方はプレーンであるべきで、ファッショナブルであってはならない。衣服は性格の鍵であり、ふさわしくない装いをしてる人を誰も尊敬しない。」⁽³³⁾ 教員養成の場はしばしば修道院と類比されることになり、教師の道徳的、服従的主体化（臣従化）は肉体や振る舞いを形成することで成し遂げられると考えられた。⁽³⁴⁾

個人化をめざすシステム

近代公教育学校の組織が進むにつれて、教師と生徒との一対一の個人教授はもはや時代のメインストリームからははずれてゆき、大人数の生徒を相手にどのようなシステムを構築し、それにふさわしい物質的環境を整えていくかが課題としてせり上がってきていた。だが、大人数教授であるベル＝ランカスター法はもはや過去の遺物となっており、デイヴィッド・ストウの提唱した教授法、視学官のモウズリが唱えた3分岐法、生徒先生（pupil teacher）システムといった具合に、大人数の教育システムも歴史的に変遷を見てきたことをジルは次のように描いている。教授法の歴史でターニングポイントとなったのは、ストウのトレーニングシステムである。ジルは「道徳的、知的発達を確保するために、そして良い学校が提供すべき知的文化を確保するために、生徒の心は教師の心とつねに接触していなければならない」とのストウの主張をとりあげ、グラスゴウで組織されたトレーニング・カレッジ附設の学校では、それを担保するものとして「それ自身の教師が担当するひとつのクラスからのみ構成される」システムであったことを指摘している。⁽³⁵⁾そして生徒先生システムでは「教師はセクションやクラスでより高い訓練（Culture）を与え、学校の知性や進歩が依存しているこれらの点により関心を払うことができた」結果、教師は子どもの教育に直接責任を持つことが強調され、そのようなシステムへと移行が果たされた。学校システムが一応の到達点に達するのは1870年教育法によって「それぞれのクラスに訓練を受けたひとりの成人の教師が任命されたことである。そのような学校ではひとりの校長（head master）がおり、すべての効率は、教育の原理についての知識、組織力、実際の技術、統治の術についての彼の知識に負っている」といった、教師が生徒の教育に全面的に責任を負う体制が作りあげられたとされている。⁽³⁶⁾

この時代には教師は生徒と一対一の関係ではもはやないし、大人数の子どもを教育しなければならない。大人数の統制をしなければならないし、その

ための組織力が必要とされる。集団を統制する力や教える力と同様に、「組織する能力は職務能力のひとつ形態であり、あらゆる教師に役立つものであり、大きな学校の校長には欠かせないものである。」⁽³⁷⁾ 解かれるべき問題は大人数の生徒を相手にどのように集団を動かしていくかということになり、そのための組織統制力が必要とされるにいたった。と同時に、それはかつてのマス教育とは違って、一人ひとりの子どもの内面へと目配りがなされるものでなければならなかった。教師は子どもたち個々人の心の内側にまでその手を伸ばさない限り、子どもたちの主体を形成することには成功しない。であるならば、師弟愛といった人格を媒介とした教師-生徒関係では、もはや名前もわからない多数の生徒を一緒くたにして教育することはできないはずである。こうして一人ひとりに対する細やかな眼差し（個別化）を担保するものとして学校の構造そして校舎は考えられていく。

校舎も整備されていき、教場（school-room）、教室（class-room）、ロビーあるいは玄関口、教師用部屋、遊び場などが必須な施設となってゆく。「優れたどの学校も教室（class-room）と呼ばれる隔離された部屋をもつべきである。そこでは教師が生徒先生に授業をしたり、上級の生徒たちに時折特別講義をする」⁽³⁸⁾と教室の必要性が説かれるようになっていく。時代は豊かな知識そして優れた人格をもった教師が子どもたちを直接教えるべきといった方向へと加速度的に流れていく。「学校のすべての部門は、さまざまな部分が等しく進歩し、教師の成熟した心と権威が全員の心に深く刻み込まれることが期待できるように十分な時間、毎日、教師自身が教えるべきである。」⁽³⁹⁾このようなことを可能にするには、当然のことながら、クラス分けの基準が必要とされる。年齢によるクラス分けは、そもそも子どもの生来の力が違うので、年齢は唯一の尺度とはならない。⁽⁴⁰⁾「精神的発達」が同一段階であることや学習進度が同一であることがクラス分けの唯一の基礎とされている。⁽⁴¹⁾ ジルもクラス分けは「発達」といったら言い過ぎかもしれないが、子どもの特性、同一性に合致し、一緒に学ぶことが教育の力の増大に寄与すべきものでなければならぬことを提唱している。集団授業を実施するため

にはクラス分けをしなければならないし、それは個人を対象化し、より子どもたちの内部へとまなざしを向けることであった。⁽⁴²⁾

「クラスとは何か―クラスは学力がほぼ相並んでいる子どもたちのグループである。その目的は教授内容とメソッドをそれぞれの子どもの能力に合わせることである。……自分の生徒のそれぞれの性格、能力、進歩に教師がもっとも精通できるところで、教授内容とメソッドをそれぞれの個人の要望に沿わせることができる場所で、健全な競争を促進できるところで、共感を利用することができる場所で、これは完全に成すことができる。クラスはその機会を提供する。クラスは平均的能力や共通の学力に応じてグループ分けされている。クラスによって教師はその力を等しくそしてもっともうまく適切な科目にかけることができる。それは最大限に個人的教授、精励そして進歩を確保する。」⁽⁴³⁾

ここでは同一の「学力」集団がクラスを形成することで、効率的に個々人の教育の効率を上げることができると同時に、集団がもっている「共感」「健全な競争」を利用することで、個々人の進歩がはかれるとされている。裏を返せば、個々の生徒の「学力」がすでに測られており、学力によって生徒をクラス分けすることが可能となっていたことになる。このことによってはじめて教師は生徒の「性格、能力、進歩」に精通することが可能となり、それが一人ひとりの子どもに応じた教育を可能にするための条件となっていた。

「次の一般的原則がすべての学校組織を規定すべきである。1. あらゆることがらが生徒の関心に関連して考えられるべきである。……3. あらゆるクラスにはひとりの教師、あるいはその仕事を適切に行うことに責任を持つ何らかの人がいるべきである。そしてクラスはその教師の眼差しのもとに完全にあるように、そのようなスペースを占め、組織されるべきである。4. それぞれのクラスは、ほかのクラスに邪魔され

ることなく可能な限りその仕事に関心を集中できるように位置づけられるべきである。…… 6. どの地点からでも教師が学校を完全に監視できるように、備品は配置され、クラスが位置づけられるべきである。そのような組織の意識は怠け者そして秩序に従わない者にチェックとして役立ち、熱心な者と教師にとって刺激そして励みになる。」⁽⁴⁴⁾

「それぞれの子どもが教師の手を感じなければならない。最良の種類の仕事がなされるべきであるならば、監視は適切になされ、途絶えてはならない。」

それぞれの子どもが、教師の眼差しと関心が自分に注がれていることを感じる事が望ましい。……秩序、関心、勤勉、精励は教師の監視にかかっている。」⁽⁴⁵⁾

そうすると、学校組織運営の原理は、学校はマスを対象としているとはいえ、かつてと較べると少人数の同質性の高いクラスにおいて、子どもの裡に内在する関心、能力、性格、性向といったものを核にして考えられるべきとされていく。「子どもの精神的習慣や性向」⁽⁴⁶⁾が対象化されるように教師－生徒関係も組み立てられ、学校の構造も次第にそのような方向へと向かってゆく。生徒を教師の完全な統制のもとにおき、個々の子どもへと教師の教育関心は注がれ、関係性が保持されるような形が望ましいとされる。だから一クラス一教師の形態へと次第に移行していくことになる。それはまた、生徒はいつでも「見られている」ことを意識するような仕組みであった。何が「見られている」のか。何が編まれてゆくのか。もう少し追ってみなければならない。

注

- (1) 以前に学校管理マニュアルについては書いたことがある（「学校マニュアルの分析—19世紀イギリス教育史研究 その2の7—」小樽商科大学『人文研究』

第93輯, 1997年)

- (2) Natalie Hole, Nineteenth-century method manuals with special reference to English literature, faculty.education.illinois.edu/westbury/.../hole.doc, p.5.
- (3) W. F. Richards, *Manual of Method for the use of Teachers in Elementary Schools*, 1854, p.31.
- (4) Natalie Hole, *op.cit.*, p.6.
- (5) John Gill, *Systems of Education*, 1876, p.165.
- (6) Natalie Hole, *op.cit.*, p.6.
- (7) J. J. Findlay, *Principles of Class Teaching*, 1899, pp.67, 155-160, Natalie Hole, *op.cit.*, p.10.
- (8) Natalie Hole, *op.cit.*, p.13.「政府刊行物発行所が『教師用提案ハンドブック (*Handbook of Suggestions for Teachers*)』(1905)を出版することで、マニュアルは理論上は乗り越えられた。政府はそれが広く流通することを望み、いくつかの地方教育当局はこれに呼応した。その一般的原則はしばしば茫漠としたものであったが、特に後期のマニュアルの最良のものには教師にとって実際に役立つことがあった。他方では、それはステレオタイプな教授へと導きがちであり、すべての教科書と同様に、それらは良き召使いとはなったが、悪い主人となった。」(Natalie Hole, *op.cit.*, pp.11-12.)
- (9) Thomas Tate, *The philosophy of education; or, the principles and practice of teaching*, 1885 (second American edition (first ed. 1854?))
- (10) *Ibid.*, v-vi.
- (11) *Ibid.*, p.65.
- (12) Nikolas Rose, *Power of Freedom*, 1999, p.58.

フーコーが言うところの「歴史的感觉」は、歴史-再認のテーマと対立し、連続あるいは伝統と対立し、歴史-認識と対立するものである。

「歴史的感觉には三つの用い方があり、その各々がプラトンの三つの歴史の様相と一つずつ対立する。第一はパロディー的で、現実の破壊となる用い方で、これは歴史-追憶または再認のテーマと対立する。次は解体的で、同一性の破壊となる用い方で、これは歴史-連続あるいは伝統と対立する。第三は犠牲的で、真理の破壊となる用い方で、これは歴史-認識と対立する。いずれにしろ、記憶の形而上学的でかつ人類学的なモデルから歴史を永久に解放するような、歴史の用い方をすることが肝要なのである。歴史を反-記憶とすること—そしてその結果として、そこでまったく別の形の時間を展開させることが問題なのである。」(フーコー「ニーチェ、系譜学、歴史」、『ミッシェル・フーコー思考集 成IV』筑摩書房、33頁。)

- (13) Thomas Tate, *op.cit.*, pp.142-144.
- (14) *Ibid.*, pp.141-142.「怖れは学校内で支配的の原則になるべきではない。子どもたちが主として罰を怖れて治められているところでは、どのような学校も健康な状態ではない。怖れは弱くする情念である—知性を麻痺させる—少年たちをうそつき、奴隷、偽善者にする—怖れは人間を善なるものにかき立てる最後のそして最低の動機である。監獄と絞首台は不幸な者を脅し、犯罪を犯すことから道徳的頹廢の最低の深さへと沈める。

.....罰を加える場合でも、教師は違反者に対する愛によって駆り立てられていることを示すべきである。ほとんどの場合、犯罪は自身の罰を持ち出すのと同様、

- 若い犯罪者はその過ちの結果に苦しんだのち、自らを矯正するようにさせられる。」(Ibid., pp.142-144.)
- (15) James Currie, *The Principles and Practice of Common-School Education*, 1874?, pp.228-229.
- (16) John Gill, *op.cit.*, pp.118-119.
- (17) *Ibid.*, p.120.
- (18) James Currie, *op.cit.*, p.224.
- (19) *Ibid.*, p.225.
- (20) F. J. Gladman, *School Work*. 1885, p.23.
- (21) John Gill, *op.cit.*, p.150.
- (22) *Ibid.*, p.172.
- (23) James Currie, *op.cit.*, pp.229-230.
- (24) *Ibid.*, p.261.
- (25) John Gill, *op.cit.*, pp.146-149.
- (26) Thomas Tate, *op.cit.*, p.38.
- (27) *Ibid.*, p.21.
- (28) F. J. Gladman, *School Method*, 1897, p.16.
- (29) James Currie, *op.cit.*, p.34.
- (30) *Ibid.*, pp.227-228.
- (31) John Gill, *op.cit.*, p.148.
- (32) S. S. Laurie, *Primary Instruction in Relation to Education, addressed to teachers in training*, 4th edition, 1890. p.20.
- (33) Robert Robinson, *Teacher's Manual of Method and Organisation, adapted to the primary schools of Great Britain, Ireland, and the colonies*, 1869, p.304.
- (34) ヴィクトリア朝の教師養成はMarianne A. Larsen, *The Making and Shaping of the Victorian Teacher*, 2011で論じられている。
- (35) John Gill, *op.cit.*, pp.87-90.
- (36) *Ibid.*, pp.87-90.
- (37) F. J. Gladman, *School Work*. p.13.
- (38) Thomas Tate, *op.cit.*, pp.389-390. テイトによれば「最良の学校案はジェームズ・ケイ・シャトルワース 卿 (Sir James Kay Shuttleworth) によって枢密院教育委員会の覚書1839年, 1840年, 1844年そして1847-8年ですすでに与えられている。モウズリ教授の3分岐案は初等学校の上级クラスで採用されている。」(Ibid., p.391.)
- (39) James Currie, *op.cit.*, p.163. 教師が生徒集団を直接教える形態 (Collective teaching) は, 教師を子どもたちと直接触れあわすわけだが, それは教師のなかに「真摯さ, 多才さ, 柔軟さ, こころの統制, 自分の授業をほかの形態ではできない環境へ合わせる力」(John Gill, *op.cit.*, p.185.) を育てることを可能にするので, 教師にとってはたいへんな価値がある。
- (40) F. J. Gladman, *School Work*. p.38.
- (41) S. S. Laurie, *op.cit.*, p.160.
- (42) Thomas Tate, *op.cit.*, pp.130-311, 392-393.
- (43) John Gill, *op.cit.*, p.183-184. クラス分けは競争による優勝劣敗がめざされているのではなく, 生徒相互の「他者による自己確認作業」とでもいったものに強

調が移っている。したがって、「(c) クラス分けは共通点にしたがってグループ分けされる。学校での本当の共通のものは能力と学力である。この場合には授業はすべての者に適用できるし、授業のレベルが易しかったり難しかったりすることの不便は避けられる。子どもたちは互いに競うようになり、これは競争や活発な努力にふさわしい条件である。グループの共感、互いの尊敬、したがってメシタルな活動は、彼らの立場が同一の場合に優れているものとなる。

(d) ... ひとつのクラス分けしかもたないことはクラス分けが基づくべき原則を、そして初等学校の目的をないがしろにする。……(e) 子どもたちを競争の状態においておくには、短い間隔で試験がなされるべきで、上達した生徒はクラス替えをすべきである。これはクラスを規律のルーズさから救い、努力への強力な刺激となる。クラスを下げられたからといってどの生徒も自信を失うことはないし、遅れた者でさえ一層の努力をする動機をもつ。(f) 仕事の変化はこの観点から重要である。ひとつのクラスから他のクラスへと動く際に、生徒は彼が出てきたところのものと到達したものとあいだには大きな違いがあることで自信を失わすべきではない。すなわち自分のポジションを維持することがたいへん困難ではないほどの、若干の難しい仕事を見いだすべきである。」(John Gill, *op.cit.*, p.93-94.)

(44) John Gill, *op.cit.*, pp.91-92.

(45) F. J. Gladman, *op.cit.*, p.11.

(46) James Currie, *op.cit.*, pp.156, 165, 183-184.