

社会史から系譜学へ

— 19世紀イギリス教育史研究の一動向

上野 耕三郎

はじめに

最近、イギリス（イングランド）では教育史の研究動向を回顧し、今後の研究のあり方を模索する試みがなされている。⁽¹⁾かつて大学の教員養成系機関では「教育史」は「教育心理学」などと並び必須科目とされていたが、近年はそこからはずされ、研究者数の減少や高齢化などと相俟って、教育史研究を取り囲む制度的基盤がかなり危うい状態に陥っているように見受けられる。そのようなことへの危機意識も研究史を振り返ることへと駆りたてている一因であろう。もちろん、60、70年代に一時隆盛をみたラディカルな改革への熱情が醒め、社会の進歩、そして社会主義あるいはマルキシズムへの信頼が失墜したことが、ここには大きく影を落としていることは言うまでもない。

ここではイギリスを中心とした教育史研究の一動向をみることにする。より具体的には、1970年代のネオ・マルキシズム流の教育史研究と「系譜学」の考えを適応した最近の研究とを対比的に描くことで、その特徴を浮かび上がらせることをめざしている。

I マルキシズムとネオ・マルキシズムの学校史論

「階級—文化統制」の一環としての学校

19世紀の近代公教育史を、「進歩」を寿ぐようなりべラルな教育史を超えて、どのように描くか。この課題に応えるために、60年代から70年代にかけ

て、サイモンらを先駆けとして精力的な研究がおしすすめられた。その最良の成果のひとつは、ネオ・マルキストと目されるジョンソンの一連の著作に見られる。⁽²⁾ 彼は近代公教育学校の勃興・発展を他の二つのプロセス—産業革命と階級—文化統制—と絡めて描いている。きわめて粗いスケッチであるが、その大枠はこうである。

19世紀の30年代にはいると、ケイをはじめとする公教育の提唱者、議会の特別委員会、各地の統計協会、視学官などが社会調査を精力的に行ない、その結果、分厚い報告書や数多の証言記録、さらには統計などがあたかも洪水のようにあふれ出てきた。そこで告発されているのは労働者をめぐるありとあらゆることで、労働規律への反抗、「荒々しい」「粗野で」「下品な」スポーツや娯楽、社交性を伴う飲酒の習慣、稼いだお金を浪費する習慣、盗みあるいは子どもや若者の街での生活、つまりは労働者の「生活様式」である。

「攻撃は……ことばの広い民俗学的意味での文化（さまざまな文化）を網羅している。私たちがこのことを見逃しがちなのは、分析が文化の分析として語られていないからである。産業資本（あるいは「進歩」）の擁護者はそれに代わって「道徳（morality）」ということばで語っている。」
 「町や農村で資本主義の発展が加速され、確固たるものになるべきならば、古い民衆文化の再生産を断ち切る必要があつた。近代の産業は人間性のなかに新しい要素を必要としたし、新しい関係を学ぶ必要があつた。……というわけで、初期のヴィクトリア朝モラリズムはいわれのないブルジョア的逸脱ではない。この種の文化的攻撃は資本主義の発展のこの段階にたいしては有機的であつた。こういうわけで「社会統制」という粗いことばよりも「階級—文化統制」が用いられるべき、よりふさわしい明確な表現である。……教育はこの全面的猛攻撃の一環であつた。」⁽³⁾

産業資本主義の発展のためには、「古い生産様式」に依拠する「民衆文化」の再生産を断ち切り、労働者階級による反抗の基盤を破壊すると同時に、労

働者の心理的内面世界の転換が求められることになった。そのためには、中産階級はヘゲモニー手段を再構築し、「階級—文化統制」の一環として学校教育を構築することをめざしていた、というわけである。

イギリス近代公教育の立役者であるケイもまたその「階級的立場」から描かれることになる。彼は若き日に地方政治と社会福祉活動においてマンチェスター社会のつくり手たちと緊密に協働しており、自らを土地所有者や「純粋な商人」にではなく、「開明的工場主」に重ね合わせ考えていた。この「明確な階級バイアス」がケイのパンフレット『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ならびに肉体的状態』⁽⁴⁾の底を流れており、社会調査や社会改革を担っていたケイをはじめ、E. チャドウィックやN. シーニョアらは、「市場の拡大と労働力の穏健化」という「全体としての資本の長期的利害」⁽⁵⁾を代表していた、とみなされる。また、ケイの指導下にあったイングランドの教育行政機関の形成は、「公務員のリクルートの様式、その社会的立場そして政府内部で担った役割との間のより一般的な関係」の所産であり、これらの三つの要因のなかでは、とくに産業ブルジョアジーとの社会的つながり（「社会的立場」）がもっとも大きな力を持っており、教育の背後にある階級的利害が公教育を労働者階級の穏健化という歪められた方向へと導いていくものであった。⁽⁶⁾ここでは教育は「経済（産業資本、生産様式など）」や「階級」といった教育の場の外部にある力に追随するものとして描かれていることに注目しておきたい。またグリーンやカーティスらは外部の力として「経済」や「階級」ではなく、「国家」を持ってくる。⁽⁷⁾グリーンによれば、近代資本主義国家の出現は近代公教育制度の発展の時期と形態を規定するキー要因であった。第一に外部の軍事的脅威あるいは領土争い、第二に大規模な内部転換、第三に相対的経済停滞から脱却する必要性に対して、国家の関与が大きくなはずみとなり、イングランドやフランス、アメリカ合衆国では国民教育制度の形成に直接的な影響を与えた。また、これもまたよく知られていることであるが、ラディカル・リヴィジョニストの歴史家たちは近代公教育の樹立と都市化、官僚主義化、大衆のプロレタリア化のプロセスと

を関連づけて描いている。彼らの多くによれば、学校は資本主義国家のイデオロギー的装置であり、現行秩序の再生産のための手段へと成り下がっているものとして批判的に見られている。⁽⁸⁾

主体 — 理念 — 解放

批判理論はリベラルなあるいは社会民主的な教育言説を主な批判の標的にしていたので、総じて「学校が資本主義関係、政治的支配、あるいは物質的ならびに文化的不平等の現行の構造を再生産するのに果たした仕事を、(教育やそのほかの) 民衆政治がいかに阻止し、変えていくかを理解しがたくする」⁽⁹⁾ 傾きがあった。その結果、学校にとって代わるような、現行のものとは違った教育形態の発展を手助けすることに消極的であり、ペシミズムを助長している、という批判にしばしば晒されることになる。だから、その批判に応えるためには、批判理論には「構造的状態、プロセスあるいは機能の論理への関心を、行為主体、意図そして活動的人間のエネルギーへの関心へと結びつけること」⁽¹⁰⁾ が求められることになる。

そこで提供された学校教育の受け手たる「主体」あるいは「反抗」の担い手が批判理論には持ちこまれる。学校は完全にイデオロギーに従属する労働者ではなく、自意識を持ったものではないにしても、そして部分的にしか政治的ではないにしても、全体としては学校教育に敵意をもち反抗する労働者をつくりだし、あるいは自らの「意図」で積極的にも消極的にも制度意志のベクトルを変え、それを受容する労働者を再生産する結果へとなった、とされる。⁽¹¹⁾

とすれば、19世紀の近代公教育を描くもう一つのアプローチは、学校教育の提供者側の視点からではなく、それと敵対したり、対抗する側の視点から、「対抗文化形態」としての教育を描くものとなるのは当然であろう。⁽¹²⁾ その典型は急進的教育 (radical education) に求められる。ジョンソンはその特徴をこうまとめている。まず第一に「提供された」教育を批判し、その教育内容も「本当に役立つ知識 (really useful knowledge)」を基盤としており、そ

れは後になると「より広い意味での文化・イデオロギー闘争の実践的把握・理論的理解にまで展開」されていくものであった。第二に既成の教育目的にとって代わる目的を設定しており、あるべき将来像とそのためのカリキュラム、そして独自の教育方法をも所有していた。第三に政治戦略としての教育を設定しており、批判のまなざしが教育と政治についての中産階級的な考えへと向けられていた。さらには、学校とは対照的なインフォーマルな教育実践を展開し、子どもと大人とが混在するなどという特徴をもっていた。⁽¹³⁾

急進的教育の伝統をいちはやくとりあげたのは、これもよく知られているがサイモンであろう。彼はこう言っている。中産階級はその支配的立場を支え、恒久化するがために、その手段として教育を操作しており、限られた範囲での例外はあるにしても、教育が労働者階級へと拡大し普及することに反対しており、1870年に至るまでに、中産階級は自らの「利害」に基づき、教育ヒエラルキーを構築していった。しかし他方で、労働者階級は支配階級とは「利害」を異にしていた。「たとえ中産階級が急進的思想をはじめに打ち出したのだとしても、これらを1832年以降その論理的帰結へと導いていくのは労働者たちである。労働者階級の指導者たちは、いまや18世紀の唯物論と19世紀の経済学の遺産を受け継いで、新しい社会観を発展させるのである。1780年代の改革者たちの間で早くから認識されていたはずの、個人と社会の発展にとって必須の手段としての人間理性の力、科学および教育に関する燃えるような信念が表明されるのは、第一に労働者階級運動の中においてである。」⁽¹⁴⁾ この教育をめぐる両者の分裂する「階級利害」とその「理念」のぶつかり合いと闘いのなかで、近代の学校教育は生まれ出たのであり、労働者階級は社会的不平等を解消する「理念」を持ち続け、近代公教育が組織される過程ではいつときは後退を余儀なくされることはあるにしても、必ずやその目的を達成するものと固く信じられていた。労働者階級こそ、「人間理性」、「教育の力」を受け継ぐべき正統な「解放主体」であると信じられていたからである。歴史の進歩は多くの後退をも含んだ闘いの結果であるし、「不断に上昇する発展の曲線を描くような、博愛と勢いを増す啓蒙の物語ではなく、突

破と後退の歴史であり、そこから労働運動のために明らかとなる教訓とは、絶え間ない決定的な圧力をかけることなくしては何ひとつ獲得されない（あるいは保持できない）というものである。⁽¹⁵⁾と労働者階級の教育をめぐる闘いがその「進歩」の原動力であることが再々にわたって強調されている。労働者階級が受け継いでおり、歴史を切りひらいていく急進主義の伝統は典型的にはチャーティズムのなかで育まれたものである。

「すべての人間は、強大な体力や知力に恵まれているわけではない。しかし、すべての人間は、賢明にも、また素晴らしくも、知的、道徳的な、そして幸福な社会の成員となる才能を授かっている。そして、もしそうでないとするれば、それは、彼らの自然の物質的法則、人間の社会制度、神の道徳の法に従って生きるようには、発達させられていなかったからである。教育は精神のあらゆる潜在的な種子を発育させ、有用な生へと育て上げるものであるが、そうしなければその種子は無知のままに埋もれてしまい、それ自身の性質を腐敗させ、死滅してしまったであろう。幾千のわが同朋たちは、社会の導き手であり灯となる才能を授けられているが、この輝かしい祝福を欠いているがゆえに、邪悪と無知のなかに屈服し、蒙昧と窮乏のなかでやつれ果てるように宿命づけられている」⁽¹⁶⁾

人間は生まれながらに「知的暗愚が彼から隠していた美、多様性、卓越した発明の才、そして立派な威厳」⁽¹⁷⁾を授けられており、現実にはそれが顕在化していないとするれば、人間を取り巻く環境がそのことを妨げており、教育を与えることができないがゆえに、その「自然性」が疎外されていることになる。とすれば、国民教育はその埋もれた能力を花開かせるために欠くことのできない手段であり、労働者階級にも教育が開かれれば、「人間はあらゆる思考力と行動力を用いて、無知を啓発し、不幸を軽減し、悲惨を取り除き、また邪悪を根絶するであろう。そして、彼の能力が許すかぎり、世界の幸福へ

と至る大道を準備するであろう。」⁽¹⁸⁾ こうしてチャーティズムのなかでは慈善としてではなく「人間的、社会的権利としての教育への要求が、提案されたのであった。」⁽¹⁹⁾

すぐわかるように、サイモンの考えのなかでは、そもそも近代学校制度の「起源」には、「正義」、「平等」、「権利」あるいは「人間の発達」といった高邁な理念や観念が胚胎していた。たとえば「ラヴェットの場合には自己完成する階級という集団的姿で現れているが、この試みの下に隠されているのは、自己実現し内省する人間という理念・原理である。」⁽²⁰⁾ 「自己実現し内省する主体」は、「提供された」あるいは「押しつけられた」教育制度には胚胎しておらず、労働者階級文化の「自己実現」をめざす政治的・教育的活動にこそ賦与されていたはずである。サイモンが現代に蘇らそうとしたのはこの急進主義の伝統であった。だが、彼らの目に映った歴史的な学校制度はそのような理念や観念の一部しか実現しておらず、その全面的な実現にはほど遠かったはずである。すべての人は「全面的発達」そして解放文化へと到達することを保障されるべきであるのに、なぜそうできないのか。それは「経済的生産様式」、そのもとで分裂し敵対する「階級利害」、その利害に基づく「イデオロギー」などによって、その高邁な理念が妨害され、歪められ、その結果、一部しか実現できていないからである。⁽²¹⁾ 裏を返せば、そのような外部からの抑圧を取り除き、能力の「全面的発達」がもたらされれば、すなわち、それ自身の物質的利害が「普遍的」で、その教育の考えが理にかなったものであるような階級が出現し、「自己実現し内省する主体」が形成され、そのような主体が歴史の主人公になることで、歴史はその最終目的地へと到達するものとされている。理念や観念の展開が歴史であり、現在はその最終的な目的地へと至る過程であり、その実現を担っているのが、リベラルな考えでは個人であり、マルキシズムでは階級という違った形をとることもあるが、その基本にあるのは「自己実現し内省する主体」である。リベラルなものであれ、マルクス主義的なものであれ、このような「解放モデル」とも言うべき教育史の叙述はある時期までほとんど疑われることなく信じられてきたもの

であり、依然として一部にはその枠組みそしてそれへの信念は根強く残っている。⁽²²⁾

目的論的歴史

サイモンのなかには共産党がイギリスの民衆ラディカリズムの長い伝統の後継者であり、⁽²³⁾ 労働者階級による教育のための闘いは最終的には社会主義の実現によって頂点に達することになるとの強い信念があった。「後の世代が社会主義——階級は廃絶され、全面的人間の発達の機会がすべての人々によってひとしく手に入れられるようになる——に向けての途絶えることのない闘いの一部として、啓蒙的教育への要求を繰り返し主張するために、道は開けておかれることになった。」⁽²⁴⁾ 教育の歴史は一時的な後退があるにしろ、権利や理念が実現するはずの社会主義に向けての歩みであり、「理念」がその「最終的な目的」に向けて展開する目的論的な歴史記述である。⁽²⁵⁾ もちろん、それは「社会主義」実現への信念あるいは改革への息吹がまだあった時代的背景のなかに置かれて考えなくてはならない。だから、社会民主主義的な言説への批判が強まるにしたがい、彼は構造主義的な考えに対しては居心地の悪さを感じていくことになる。

リベラルな教育史叙述においても、目的論的な歴史叙述、二項対立的な構図は容易に見てとれる。たとえばメアリー・スタートによれば、19世紀においては「教育の政治的歴史、すなわち国家の義務のひとつとして教育の受容の歴史は、人間主義的な理想としての教育史と相並んではいるが、別なものとして、世紀の前半に駆け抜けた。」⁽²⁶⁾ 19世紀の公教育の歴史を、モニトリアリズムによって象徴される、社会秩序の維持や貧困の救済をめざした功利主義的・規範的教育学から、新しい「共感的規律」によって特徴づけられる「それ自身のための教育」というヒューマニスティックな目標を表現した教育学への転換として描き、最終的にはペスタロッチを師とする「人間主義的な理想としての教育」が勝利するものとして描き、その進歩を寿いでいる。⁽²⁷⁾

だが、19世紀はじめの急進主義的な教育は階級意識に立脚した政治的闘いの一環なのだろうか。ジョンソンはこの点について疑問符をつけている。そもそも急進主義の教育の伝統は、小生産者の家族形態を基盤としていた。ここでは職業技能の伝授がなされ、限定されたものであったにしても自律的な時空間を保持することができたので、急進主義的な教育資源は維持可能であった。言うなれば、労働力の生産・再生産に対する資本の統制が緩やかであったがゆえに、存在することができた教育資源に対して、急進主義の自律性・独立性ともいうべき伝統は依拠していたことになる。したがって、教育に関するかぎり、1790年代から1830年代は労働者階級の形成とはみなされない。生産の場での労働のより完全な従属を通して家族やコミュニティの教育・再生産の自律性は分断されていくにしたがい、たぶん初期の解決法である代替の戦略やチャーティストのW.ラヴェットが唱えたようなものは適用できないと見なされていく。教育をめぐる階級闘争は労働に対する資本の搾取欲に歯止めをかけることを課題とした工場法運動をもって始まり、後期チャーティズム、民衆リベラリズム、20世紀初頭の労働運動の教育戦略をもって継続される、とされる。⁽²⁸⁾ここでは再び問題は教育の外部の力である「生産・再生産様式」へと還元されて考えられていく。

II 系譜学による学校史論

教育史における系譜学の受容のされ方

たぶん系譜学に大きく影響を受けた研究に先鞭を付けたのはジョーンズとウィリアムソンの論文であったろう。⁽²⁸⁾ 統治という視点から教育が「道徳的地誌 (moral topography)」のなかで問題構成された一方、初等学校はその内部構造という点では規律テクノロジーとの関連で出現したものである、ととらえられていた。それは学校の歴史をホイッグ的そしてリベラルな進歩の歴史として描いているわけでもないし、資本主義の再生産のための社会統制手段としてみなしているわけでもない。学校の出現を「経済」や「イデオロ

ギー」といった外部の力から説明することを退け、「偶然」を導入し、学校の歴史を目的論的なものから引き離そうとした、きわめて抑制的な分析であった。だが、その論文が刊行された当時、どうしてそのようなアプローチをとる必要があるのか、それがいったいどのようなことをめざしているのか、ほとんど理解されることもなく、ほんの一部の研究者のなかで注目をみただけであったように見える。

その後、イギリスではポールやドナルドらによってフーコー流の考えが教育研究のなかに導き入れられたが、⁽²⁹⁾これに力があつたのは彼の著作『監視と処罰』⁽³⁰⁾である。学校教育の「イデオロギー」批判をするために、権力／知に関するフーコーの主張が用いられているわけだが、構造主義的な「解放モデル」に対する批判は牙を抜かれ、それを補足するものへととなっている。ハンターは「そのような用い方は人間の属性を増す言説の力の「生産性」そして資本の「論理」あるいは国家の「意志」に還元できないテクノロジーや目的の総体としての、統治の「技術的」性格へのフーコーの強調を無視している。」⁽³¹⁾と批判し、フーコーの「統治性 (Governmentality)」⁽³²⁾という考えから19世紀の学校史を再構成している。系譜学によれば、学校は潜在的な原理の一部が顕在化したものとしてではなく、偶然の事態、利用できた文化的技術、機関、思考様式から組み立てられたものであり、ある個別の歴史に出現した不測の事態に応える手段として、急場をしのごために急ごしらえで組み立てられたものである。⁽³³⁾

ただし、イギリス国内においてはこのような研究に対する好意的な反応は必ずしも多くはない。教育史が講じられている場が教員養成機関であることも影響してであろうか、現在までの歩みを過去に遡り、連続的で目的論的な歴史を編もうとする現在主義 (presentism) といった流れが支配的であり、教育史学の主たる潮流は「真理」と「リアリティ」を求め続けているように見える。教育史家ロウが編んだ『教育史』の4巻本に収められているのは、ラディカル・リヴィジョニストまでで、ポスト構造主義的な流れのなかにある研究への目配りはなされていない。ローはサイモンの夢——教育史が歴史

研究のなかで確固たる位置を占めるという、1970年代の中頃にイングランドで闘われ破れた夢——を追い続けており、ポスト・モダニストによる「モダニスト」あるいは「経験的」歴史の否定は、「真理の探究」という歴史家の義務とは相いれないものであり、「科学的」そして「専門的歴史」に代わるものはない、と見なしているからである。⁽³⁴⁾ グリーンもまた、たとえばドナルドの著作に対する批判では「幾人かの人々を喜ばすことはできるが、教室で月曜日の朝に何をすべきかという疑問にはたいして役立たないし、政策立案者のガイダンスにもならない。」とその有用性に疑問を呈し、ポストモダニズムは「解放モデル」に資するような教育理論を提供しないし、かえって多くの危険性をはらんでおり、それは個人主義的教育消費主義であり、ニューライトの自由市場主義と似ている、と切り捨てている。⁽³⁵⁾

「言語論的転回」

ここでのひとつの分岐点は「リアリティ」をめぐるものである。いわゆる「言語論的転回」までの歴史研究では、キーとなる問題は「真理」、「現実との対応」といったことばで表されるものであった。言語はそれが表象しているものと、多かれ少なかれ直接の対応をもって共鳴すると考えられており、言語の背後に「リアリティ」を読み込もうとしていたわけである。客観的な歴史が厳然と存在し、それへの信念が見られたのである。だから、そのような反映論的なスタンスは資料の固有な読み方を要請することになる。史料は階級的なイデオロギーであれ、個人的な偏見であれ、それらによって歪められてきたり、その本質が覆い隠されている。だから、無批判的な使用は大きなバイアスをいっそう促し、技術的不正確さによるものよりもそのバイアスはいっそう大きなものとなる。であるならば、誰の、そしてどのようなことをめざした史料なのか、誰の解釈を表象しているのか、と問うことである。批判的テクニクを駆使し、そのイデオロギーであれ、バイアスであれ、それらをうまく取り除くことで、「事実」へと接近することは可能である、と考えられていた。「解放モデル」ではそのバイアスを除去し、まずは「事実」を確

定することが必要不可欠なものであった。

対照的に、系譜学はリアリズムとは違った方向性をとっており、そもそも教育が実際にどのようなものであったか、そしてなぜそうであったかを追求めることをしない。教育や学校の提唱者の言説を解説し、解釈し、その背後に彼らの隠された動機や意図を探ろうとはしない。その関心や動機がいかにして階級利害から影響を受けているかを発見するために、力がどのように働いているかを分析するという問題ではないし、背後にある真の目的を発見するために、イデオロギーを解釈するということでもない。

統治は解決を図ろうとすべき教育や学校をめぐる問題についてのある種の知識を求めている。まず最初に、教育や学校そして子どもたちを統治するには、それをめぐる知が構成され、それが意識的な統治のなかに繰り込まれるような形式で表現され、描かれることが必要とされた。教育や学校そして子どもの統治のためには、そこにはある種の規則、ノルム、過程が存在すると考えられることが前提であり、子どもや学校の数、そのキーとなる特徴、貧困や犯罪との関係についての知識が不可欠の要素とされた。そしてその知識を多かれ少なかれシステムティックに結びつけることで、診断、処方そして矯正が可能であるとみなされることになった。統治はその対象——教育や学校、あるいは子ども、そして自分自身——を思考可能とすることで初めて発動されるものであった。それらを表現することば、そしてことばを生み出すテクニック——計算、図表、統計——を通して問題となる領域は認識され、存在するようにされ、初めて統治の領域に繰り入れられたのである。⁽³⁶⁾

こう言えるのではないだろうか。教育にかかわるある種の言説が教育を統制し、規制しているわけであり、それへと関心の焦点は移っており、教育の存在論的基礎は焦点とはなっていない。⁽³⁷⁾ 私たちはある特有な方法で、教育や学校そして子どもについていかにして認識し、そして考えるようになったかが系譜学での焦点となる問題であり、知や真理は発見され、明らかにされるためにすでに所与のものとしてあるわけではない。それらはさまざまな偶然とも言うべき相争っている力にしたがって、結合され、構築されてきたも

のである。歴史の対象自体が確固たる、自明視されたものではなく、歴史は記号の構築、解釈そして複雑で基本的に分裂したプロセスであり、表現のなかから生まれるものになった。⁽³⁸⁾ もちろん、この背後には、教育や学校、あるいは子どもについて、何らかのものを真理や知として受け入れることに対して、疑問を呈するとともにそれを拒否する強固な意志が見られることは言うをまたない。

権力／知

これまでは知や真理は社会行動を指示し、社会の進歩を担保するものとして考え続けられてきた。私たちに解放と自由をもたらしてくれるものは、知であり真理である。その知や真理を獲得することに向け人間を進歩させることが、これまでの私たちがめざしてきたものである。私たちは科学や理性を通して真の知そして真理へと到達できるという信念がそこにはあり、そのことによって、知を身につけた「主体」は絶え間なく進歩する歴史の担い手となると信じられてきた。そもそも私たちには生まれながらにして、理性的そして科学的に考える能力は賦与されており(チャーティズムを見よ)、そのような能力が賦与されているからこそ、各個人は自己省察が可能とされ、私たちは外部からの妨害的統制—ドグマ、社会的不平等、集団や階級の特殊利害—を排除し、自由をめざすことができ、解放された主体的自立を獲得できるのである。⁽³⁹⁾

批判的教育学では、教育をめぐる知や言説はイデオロギーによって歪められ、支配あるいは権力を正当化し神秘化するものにとらえられているが、系譜学では教育は問題として構成されていき、知を生みだし、統治へと道を拓いていくものとされている。「私の関心は哲学的な意味での真理ではなく、真理のシステムがいかにか構築されたか、本当のものの言いはいかにか産み出され、価値づけられたか、真理のアパラス—それらを通して真理が実現される概念、ルール、権威、手続き、方法、そしてテクニク—にある。私の関心は主体の知識によってインストールされた真理のあらたな体制である。」⁽⁴⁰⁾ こ

のようなローズの主張を受け入れれば、統治的視点からの教育の分析は、教育や学校の実態というよりも、教育の問題、場、形態が問題構成され、重要性を付与された言説領域を中心的なものとして扱うことになる。関心は教育の問題構成を可能とするテクノロジー——計算、図表、統計——であり、そのノウハウである。「社会科学、経済学、社会学そして心理学の理論は、世界を思考可能なものとし、それを思考の規律づけられた分析に服従させることで、扱うことのできない現実を飼い慣らす手続きの形態での、一種の統治的知的装置を提供する。」⁽⁴¹⁾心理学は、その対象たる「子ども」「母親」「自己」「攻撃」などは実在するものであり、科学によって発見され明らかにされるのを待ち、実際に発見された、という前提に立っている。「科学者が宗教、形而上学や思弁的伝統によって強制された歪曲や禁止から自由になり、苦勞して観察や実験をとおして、そして理論と仮説を経験的な立証にゆだねることをとおして、対象にあたりはじめたときに、心理学は科学として自らを形づくった。しかしそう主張することは、これらの心理学の調査の対象が形成された多くの様々な方法、それらの形を与えた社会的、理論的、哲学的問題を消してしまう。科学的言説の対象は歴史的なもので、存在論的なものではない。すなわち歴史自体は当代の心理学の手に負えない状態にたいする静かなそして一貫した解毒剤を提供することができない。」⁽⁴²⁾心理学の対象——人間個人の精神生活、主体——と心理学的知識それ自体との関係については、これまで心理学的歴史は問うたことがなかった。現在の心理学は反映論であり、心理学的言説は歴史的に形成されたものだ、という社会構成主義は浸透していなかったわけである。⁽⁴³⁾社会・人文科学と統治とのあいだには相互のぬきさしならぬ関係があり、統治はその言葉と計算をそれらの科学に依存しているように、社会科学も統治の問題、解決の要求の上に栄えたものである。⁽⁴⁴⁾ローズによれば、現代心理学は非歴史主義であり、歴史はその発展を祝祭する役割しかもっていなかった。伝統的とも言える心理学は、現在を正当化しようとする聖徒伝のような、進歩、啓蒙そして中立性を寿ぐものであった。このような心理学に対する社会学的な批判は、経済、政治、文化、家父長制

といった科学的知識の外部の変容要因との関連で分析しているが、ローズはそれらとは違う系譜学的アプローチによる心理学批判を展開している。⁽⁴⁵⁾ とすれば、心理学とも緊密な関係にある教育科学も統治の一環のなかから生まれ出たものではなかったのだろうか。

ところで、知や真理がある特殊な歴史のなかで生みだされたものであるとすれば、もう少し言うと、統治のなかから生まれ出た文化的所産であるとすれば、教育や主体をめぐる言説はとうてい所与のものとして考えることはできず、揺るぎない原理とはなりようがない。真理への意志が、知とは何か、真理とは何か、そして学校とは何のためにあるのか、という考えを、私たちに押しつけたとすれば、系譜学はその限界を突き破るように私たちを鼓舞している。今あるような私ではない私が存在することも可能であり、そのような私を生み出す方法を創造することができるはずであろう、と系譜学では考えられている。自明視された知に絶えず疑問を投げつけ、観念の歴史は経済といった外部の力に還元されるものではなく、「偶然」がそこに大きく介在しており、思考システムも「つくられた」ものである、とされる。リベラルであれ、ネオ・マルキストのものであれ、これまでの説明からしばしば見失われているものは、知識が社会生活の一部として関与する実践領域といかにしてなるか、についての考察である。それこそ権力／知の関係である。⁽⁴⁶⁾

主体

すでに指摘したように、構造主義的理論では、学校の背後には権力を所有し、それを振り回している個人や集団、そして階級がいるという考えが前提とされている。とすると、まずすべきことは誰が、どのような利害からそれを統制しているのかを確定し、権力の出所を確かめることである。構造主義的「解放モデル」では、学校・教師と生徒との二項対立的な図式で語られることが多く、学校や教師が生徒に対して権力を振るう一方、生徒は教師の権力に反抗し、たてつくるとされる。「反抗する主体」は学校や教師のヘゲモニーに挑み、反抗し、歴史がその究極の目的へと歩みを進めるためには不可欠の

ものであった。これらの伝統のなかには「進歩」と「主体」との強い結びつきが疑われることなく埋め込まれていた。

だが、系譜学はそのように閉じられた図式になじむものではなく、学校や教師が権力を行使するのと同様に、生徒もいかにして権力を行使するかを認識することに決定的な違いがある。そもそも系譜学では主体は依拠すべき所与のものではない。ハンターによれば、主体は統治のなかでつくられたものであり、学校は人口統治のテクノロジーと改革プロテスタンティズムのテクノロジー——「牧人司祭的テクノロジー」——の二つのものからつくられたものであり、それはもっぱら不合理な抑圧にあてられているのではなく、それらのテクノロジーを介して、統治されるべき集団の、そして個人の生についての固有な知識を生み出すことで人的な資源を最大限に発展させることをめざしていた。⁽⁴⁷⁾ J. ケイや D. ストウをはじめとする 19 世紀の教育改革家はそのテクノロジーを継承し、学校を構成していったのであり、そのなかで知識体系に刻み込まれている原則を通じて主体は「つくられた」のである。そのような主張はこれまでの主体中心の教育史とは根本から違ったものとなる。

ローズは系譜学的視点からいかに心理学がつくられたかを論じているが、主体がいかに構成されてきたかをこう言っている。いささか長いが引用しておく。

「私の目的は現在流布している倫理的語彙を暴露し、非難することではなく、知識、権力そして権威と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であった。それらの実践形態は、私たちが価値あると見なすことになった生活形態を支え、それにしがって私たちの存在を規定する自己のノルムを支える。価値は哲学的であるよりはテクニカルであると主張することは、すべての価値を貶めることではなく、哲学を倫理の批判的理解の基礎としてみなすことの限界を示唆するものである。

そのようなパースペクティブから自己理解のカテゴリーそして自己改

善のテクニックでの全般的変化を示そうとしてきた。それらは左翼そして右翼という政治的二項対立を越え、その上にそのプログラムが表現され、正当化される倫理政治学的領域を形成する。リベラルな統治の合理性は、主体を「自律化」し、「責任化」するプログラムとテクニックを鼓舞し、奨励し、実際に行使することを通して、市民に権威を内面化することに関心があった、と私は主張してきた。過去の世紀にわたって、「国家」の外にはあるが、健康、富、静粛、そして徳の統治と基本的に結びついてきた、専門家とメカニズムの複合的なネットワークが形づくられた、と主張してきた。一連のプログラムとテクノロジーが、個人は責任ある自己の生活を選択する範囲において自由であるという倫理を教え、支持し、ライフスタイルを形成することを通して自己実現の夢を促進した。」⁽⁴⁸⁾

そうすると批判的な教育史の課題はテクニカルな歴史的な教育形態を再構成し、そのなかでいかに知識が構成され、それにのっとって主体がいかにつくられたかを再構成することになる。そのことがひいてはこれまでの教育や学校形態がいかに人間の可能性にたいして排除あるいは制限を加えることで、差異の可能性の領域を狭め、あるいは消去してきたかを理解する一助となるであろう。私たちが対峙している時代の課題は「自己実現し省察できる主体」といった原理の実現ではなく、今の私とはちがった私といった主体を形成する可能性を探ることである。

「現在の歴史」

教育や学校の系譜学は、いかにして教育や学校そして子どもが問題構成されるようになったかを再構築することをめざしている。私たちが自明視している教育や学校についての言説がさまざまな歴史的な文脈のなかで検討され、その自明性が揺さぶられ、その脆弱性が明らかになり、その支配力の減衰を見ることになる。知識や真理そして主体をあたかも超歴史的、自然で、疑問

の余地ないものとする考えに批判的な態度を導入することをめざしている。「ひとが不動だと認めていたものを危くさせ、ひとが単一だと考えていたものを断片化する。ひとがそれ自体と合致していると思っていたものの異質性を示すのである。」⁽⁴⁹⁾「私たちの現在の基礎そのものを形づくっているものをかき乱し、所与のものをもう一度奇妙なものにし、どうして自然なものとも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てきたのか？ ……いかにして人間は統治の対象と主体となったのか？」⁽⁵⁰⁾「時の謹言、時代の精神、受容された叡智に刃向かう。自身の経験の形成へある種の不作法さを持ち込み、経験をコード化するナラティブの流ちょうさを遮り、それらを口ごもらせる。」⁽⁵¹⁾それは「進歩と和解の物語に亀裂を入れる」⁽⁵²⁾ものである。このようにさまざまな表現で語られる系譜学は「理念的なもろもろの意味の超歴史的な展開や無限定な目的論と対立するのである。系譜学は「起源」の探求と対立する」ものであり、現在の基礎そのものを疑い、目的論的な、連続的な歴史そのものを覆すことになる。「《wirkliche Historie》は出来事の闖入と連続性をもつ必然性との間に一般に立てられている関係を逆転する。独自の出来事を観念的な連続性——目的論的な運動あるいは自然的な連鎖——のうちに解消させようという傾向をもつ歴史（神学的な、あるいは合理主義的な）の伝統がずっと存在している。「実際の」歴史は出来事をそれのもつ独自で鋭いものうちに再現させる。出来事——その意味するところは、ある決定、ある協定、ある統治、ある戦いではなくて、逆転するさまざまな力の関係、奪い取られる権力、つかみ直されこれまでの利用者に対して逆につきつけられる語彙、弱まり、弛緩し、自身に毒を与える支配、仮面をつけて登場する別の支配なのだ」と理解しなければならない。」そこには「摂理も窮極原因も存在せず、存在するのはただ「偶然のさいころ筒を振る必然性の鉄の手」だけである。」⁽⁵³⁾

客観的な歴史とは対照的に、系譜学では普遍的な因果法則あるいはメカニズムはそもそも存在しないし、あらゆることを説明する「階級」のような要因はないものとされる。それは私たちが最も確かだと思っていること、現在

の前提条件（観念）を歴史的文脈のなかに入れ、そのラディカルな偶然性を明らかにし、現在の私たちの状態への洞察をめざしたものである。前提を疑い、乱すようなレバーとして機能するニーチェの「実際の歴史」は「進歩モデル」を否定するものであり、客観的な歴史とは対照的なものであった。

注

- (1) たとえば、W. Richardson, 'History of education as a field of study: the history of education as a field of study in post-war England Part I: 1945-72', *History of Education*, Vol. 28, No. 1, 1999, 'Historians and educationists: the history of education as a field of study in post-war England Part II: 1972-96', *History of Education*, Vol. 28, No. 2, 1999, 'British Historiography of Education in International Context at the turn of the Century, 1996-2006.', *History of Education*, Vol. 36, Nos. 4-5, 2007, Gary McCulloch, *The Struggle for the History of Education*, 2011 などが挙げられよう。2000年には過去の教育史研究のしごとを編んだ Roy Lowe (ed.), *History of Education: Major Themes*, 4vols が出版されている。
- (2) Richard Johnson, 'Educational Policy and Social Control in Early Victorian England', *Past and Present*, No. 49, 1970, 'Administrators in education before 1870: patronage, social position and role', in Gillian Sutherland (ed.), *Studies in the Growth of Nineteenth-century Government*, 1972, 'Notes on the schooling of the English working class, 1780-1850', in Roger Dale, Geoff Esland and Madeleine MacDonald (eds.), *Schooling and Capitalism*, 1976, 'Elementary Education: The Education of the Poorer Classes', in Gillian Sutherland and others (eds.), *Education in Britain*, 1977, "Really useful knowledge": radical education and working-class culture, 1790-1848', in John Clarke, Chas Critcher and Richard Johnson (eds.), *Working Class Culture: Studies in history and theory*, 1979.
- (3) Richard Johnson, 'Notes.....', pp. 49-50. 傍点強調は原文イタリック, 傍円強調は引用者, 以下同様。
- (4) James Phillips Kay, *The Moral and Physical Condition of the Working Classes Employed in the Cotton Manufacture in Manchester*, 1832.
- (5) *Ibid.*, p. 50.
- (6) Richard Johnson, 'Administrators.....', p. 111.
- (7) Andy Green, *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, 1990, 'Education and State Formation Revisited', *History of Education Review*, Vol. 23, No. 3, 1994, reprinted in Roy Lowe (ed.), *History of Education*, Vol. II, Bruce Curtis, *Building the Educational State: Canada West, 1836-1871*, 1980, 'Capitalist Development and Educational Reform: Comparative material from England, Ireland and Upper

- Canada to 1850', *Theory and Society*, No. 13, 1984, reprinted in Roy Lowe (ed.), *History of Education*, Vol. II.
- (8) たとえば, Samuel Bowles and Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, 1976, 宇沢弘文訳『アメリカ資本主義と学校教育』2巻, 1986~87年, 岩波書店, Michael Katz, *Class, Bureaucracy, and Schools*, 1971, 藤田英典他『階級・官僚制と学校』1989年, 有信堂。
- (9) Centre for Contemporary Cultural Studies, *Unpopular Education: Schooling and social democracy in England since 1944*, 1981, p. 18.
- (10) *Ibid.*, p. 19.
- (11) Richard Johnson, 'Notes.....', p. 52. 歴史研究ではないが, 構造主義的批判理論を超える試みの最たるものとしては, Paul Willis, *Learning to Labour*, 1977, 熊沢誠, 山田潤訳『ハマータウンの野郎ども』筑摩書房, 1985年を挙げることができる。
- (12) Richard Johnson, 'Notes.....', p. 51. 「社会統制」理論への批判を受け止め, E. P. トムソンのような研究者によって鼓舞された History Workshop 運動の強い影響のもと, 労働者の生活と経験へと関心が向けられ, 教育と学校について労働者の経験がすくい取られた。その成果はたとえば Stephen Humphries, *Hooligan or Rebels? An Oral History of Working-Class Children and Youth, 1889-1939*, 1981, Phil Gardner, *The Lost Elementary Schools of Victorian England: The People's Education*, 1984, 'Our schools'; 'Their schools'. *The case of Eliza Duckworth and John Stevenson*', *History of Education*, Vol. 20, No. 3, 1991 として結実している。
- (13) Richard Johnson, "Really useful knowledge'.....", pp. 76-77.
- (14) Brian Simon, *The Two Nations and the Educational Structure, 1780-1870*, 1974, first published under the title *Studies in the History of Education, 1780-1870*, 1960, p. 14, 成田克也訳『イギリス教育史 I』亜紀書房, 1977年, v頁。サイモンの著作の3年後に出版されたトムソンの大著 (Edward Thompson, *The Making of English Working Class*, 1963, 市橋秀夫訳『イングランド労働者階級の形成』青弓社, 2003年) も多くのテーマ, とくに労働者階級の自己教育というテーマを共有していた。サイモンの著作は主として教育を階級と関連づけて描いている一方, トムソンは階級形成それ自体の過程に焦点を当てていた。サイモンもトムソンも初期労働者階級運動をある意味で階級運動の典型としてみなし, その延長線上に現代の問題を位置づけようとしていた。
- (15) B. Simon, *Education and the Labour Movement, 1870-1920*, p. 363, 成田克也訳『イギリス教育史 II』亜紀書房, 1980年, 414頁。
- (16) Brian Simon, *The Two Nations.....*, p. 259, 邦訳, 309頁。
- (17) *Ibid.*, 同上。
- (18) *Ibid.*, 同上。
- (19) *Ibid.*, p. 367, 同上訳書, 448頁。
- (20) Ian Hunter, *Rethinking the School*, 1994, p. 2.
- (21) Ian Hunter, 'The Pastoral Bureaucracy: towards a less principled understanding of state schooling', in Denise Meredyth and Deborah Tyler (eds.), *Child and Citizen: genealogies of schooling and subjectivity*, 1993, p. 242.

- (22) See, Ian Hunter, *Rethinking.....*, ch. 1. レイモンド・ウィリアムズもまたその著でこのような考えを展開している。「自由教育」については、二つの派——民主主義の一般的発展により共感を寄せる人びとと精神的存在としての人間の健全性と関連させて、自由教育の古来の概念に共感を寄せる人びと——との連合が見られた。「この二つの党派の興味深い連合は、率直に言えばわたしが『文化と社会』のなかでひとつの伝統として詳しく描いたものだが、教育のテーマはつねにこの綿々と続く伝統のほぼ中心にあったものである。一方では、民主主義と労働者階級組織の興隆に対する態度をかなり異にする人びとが、人間は教育を受ける生まれながらの人的権利を持っているということを、そして、この原理をその義務として受け容れる政府によってこそ良き社会が生まれるということを主張していた。他方では、民主主義に徹底的に反対している人びとが、人間の精神的健全性は、ある専門職業のための訓練以上のものであるような教育に、「自由な」、「人間的な」、あるいは「文化的な」と様々に表現されるものについているということをも主張していた。」(Raymond Williams, *The Long Revolution*, 1965 (first pub. 1961), Pelican Books, p. 162, 若松繁信他訳『長い革命』ミネルヴァ書房, 1983年, 128頁。
- (23) Richard Johnson, 'Radical Education and the New Right', in Ali Rattansi and David Reeder (eds.), *Rethinking Radical Education, Essays in Honour of Brian Simon*, 1992. p. 268.
- (24) Brian Simon, *The Two Nations.....*, p. 367, 前掲訳書, 448頁。
- (25) 現代と過去を直線的につなぐ歴史のとらえ方, 後には現在主義 (presentism) と称されるようになるが, このようなアプローチに対して教育史家シルバーはいち早く警鐘を鳴らしていた。Harold Silver, 'Nothing but the present, or nothing but the past?', *Inaugural lecture*, 1977, privately published, reprinted in Roy Lowe (ed.), *History of Education*, Vol. I, 'Aspects of Neglect: The strange case of Victorian popular education', *Oxford Review of Education*, Vol. 3, No. 1, 1977, reprinted in Roy Lowe (ed.), *History of Education*, Vol. I, 'Historiography of Education' in T. Husen & T. N. Postlethwaite (eds.), *International Encyclopaedia of Education*, 1985, reprinted in Roy Lowe (ed.), *History of Education*, Vol. I, 階級的視点からの教育史研究を素描し, 現在においても階級の再活性化が必要と説く研究者もいる (Tom Woodin, 'Working-class Education and Social Change in Nineteenth and Twentieth-century Britain', *History of Education*, Vol. 36, Nos. 4-5, 2007, 近年のサイモンの評価については Gary McCulloch, 'A people's history of education: Brian Simon, the British Communist Party and Studies in the History of Education, 1780-1870', *History of Education*, Vol. 39, No. 4, 2010 参照)。
- (26) Mary Sturt, *The Education of the People*, 1967, p. 43.
- (27) *Ibid.*, pp. 18-19.
- (28) Richard Johnson, "Really useful knowledge'.....", pp. 101-102.
- (28) Karen Jones and Kevin Williamson, 'The Birth of the Schoolroom', *Ideology & Consciousness*, No. 6, 1979.
- (29) James Donald, 'Beacons of the future: schooling, subjection and subjectification', in Veronica Beechey and James Donald (eds.), *Subjectivity and Social Relations*, 1985, Nancy Ball (ed.), *Foucault and Education: Discipline and*

- Knowledge*, 1990, 稲垣恭子, 喜名信之, 山本雄二監訳, 『フーコーと教育: 「知=権力」の解説』, 勁草書房, 1999年。
- (30) 田村俣訳『監獄の誕生——監視と処罰——』新潮社, 1977年。
- (31) Ian Hunter, 'Assembling the school', in Andrew Barry, Thomas Osborne, Nikolas Rose (eds.), *Foucault and Political Reason*, 1996, p. 144. ジョーンズとウィリアムソン, ポール, ドナルドらは教育史畑の出身者ではなく, ハンターもまたオーストラリア人であり, 教育史家とは言えない。このことからイギリスの教育史研究が保守的であったことがわかる。
- (32) Graham Burchell, Colin Gordon and Peter Miller (eds.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality with two Lectures by and an Interview with Michel Foucault*, 1991.
- (33) Ian Hunter, 'Culture, Bureaucracy.....', 'The Pastoral Bureaucracy: towards a less principled understanding of state schooling', in Denise Meredyth and Deborah Tyler (eds.), *Child and Citizen: genealogies of schooling and subjectivity*, 1993, *Rethinking the School*, 1994.
- (34) Roy Lowe (ed.), *History of Education*, 4vols, 2000, William Richardson, 'British Historiography of Education in International Context at the turn of the Century, 1996-2006', *History of Education*, Vol. 36, Nos. 4-5, 2007, pp. 583-584, Roy Lowe, 'Postmodernity and Historians of Education: A View from Britain', *Paedagogica Historica*, Vol. 32, No. 2, 1996.
- (35) Andy Green, 'Postmodernism and state education', *Journal of Educational Policy*, vol. 9, no. 1, 1994, p. 76.
- (36) ローズの一連のしごとは系譜学的な「心理学」批判である Nikolas Rose, *The Psychological Complex: Psychology, Politics and Society in England 1869-1939*, 1985, 'Calculable minds and manageable individuals', *History of the Human Sciences*, Vol. 1, No. 2, 1988, *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*, 1989, Nikolas Rose and Peter Miller, 'Political power beyond the State: problematics of government', *The British Journal of Sociology*, Vol. 43, No. 2, 1992, Nikolas Rose, *Inventing Our Selves: Psychology, Power and Personhood*, 1996, N. Rose, *Power of Freedom: Reframing Political Thought*, 1999. これに匹敵するような系譜学的な教育史は, すでに述べたような若干のしごとがあるだけである。
- (37) コーインは「言語論的転回」をいささかストレートすぎるほどにアメリカ教育史の研究へと適用しているが, こう言っている。「教育における変化はまた言語を通してやって来る。言語は教育変化の過程と緊密に結びついているので, 過去にそれに与えられていた以上の関心を言語に払うべきである。言語, 言説, そして言説的コンテキストは学校改革運動そして教育における影響と変化の問題に決定的である。言語へと転回することは教育変化そして教育変化についての思想の影響をドキュメントする豊富で探索されていない証拠を提供する。言語を前面に押し出し, 教育言説のこぼれを歴史研究の前面へと押し出すならば, 学校改革運動と教育変化の問題についての私たちの理解を転換するし, いかにしてそしていかなる形態で教育についての考えが伝えられ, いかにして影響をもち, いかにしてその影響を捕まえるかの研究に新境地を開くだろう。」(S. Cohen, *Challenging Orthodoxies: Toward a New Cultural History of Education*, pp. 99-100.)

- (38) たとえば Nick Peim, 'Introduction', in Ulrike Mietzner, Kevin Myers & Nick Peim (eds), *Visual History*, 2005, p. 10 参照。
- (39) 系譜学は起源を祓うために歴史を必要とする。「歴史はまた、起源をおごそかに祭りあげるのを笑うことを教えてくれる。起源をもちあげること、それは「万物の始めには最も貴重な、最も本質的なものが存在するという考え方のうちに再生する形而上学のひこばえ」なのである。ものはそもそもの始めにはその完全な状態にあったとひとは信じたがる。ものは創造主の手からきらめきを放ちながら出てきた、あるいは最初の朝の陰のない光の中にきらめき出たと信じたがる。起源はつねに、失墜の前、肉体の前、世界と時間の前のものである。起源は神々のがわにあり、これを語るのに、ひとはつねに神々の発生の系譜を歌いあげるのだ。しかし歴史の始まりは低いものである。というのは鳩の歩みのようにつつましかで控え目だという意味ではなく、嘲弄的で、皮肉で、あらゆる自惚れをうちこわすようなものだということである。」(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、1999年所収、15頁。)
- (40) Nikolas Rose, *Governing.....*, p. 4.
- (41) Nikolas Rose and Peter Miller, *op. cit.*, p. 182.
- (42) Nikolas Rose, *The Psychological Complex*, 1985, p. 223.
- (43) 同様な立場からの心理学的批判についてはダンジガーによるものがある。Kurt Danziger, *Naming the Mind: How Psychology Found its Language*, 1997, 河野哲也監訳『心を名づけること』上下巻、勁草書房、2005年。
- (44) Nikolas Rose and Peter Miller, *op. cit.*, p. 178.
- (45) Nikolas Rose, *Inventing.....*, p. 44.
- (46) 「構成主義者は権力や管理の問題に大いに関心をいだいている。仮面をはがす目的は、知識の分類がいかんにして権力関係において使用されているかを示すことによって、抑圧されている人々を解放することである。構成主義的研究においては広く当然のこととされているが、権力は上からのみ働くわけではない。たとえば、女性難民や聾啞者は権力構造に参加しそれに手を貸しているのである。仮面をはがす目的の一つは、聾啞者や女性難民の人々が、自分たちに当てはめられている分類を自覚することによって、自身の運命を自分たちでコントロールできるようにすることである。私はかつて、人の種類・人の行為の種類・人の行動の種別を「人間の種類」という名前を作って呼んでいた。人間の種類の重要な特徴は、人間の種類がそこに分類された人に影響を及ぼすとともに、そこに分類された人が今度は逆に自ら行動を起こし分類に影響を及ぼすことができるという点なのである。私はこの現象を「人間の種類に関するループ効果」と呼んだ。今では相互作用する種類という名前の方が好きであるが。」(Ian Hacking, *The Social Construction of What?*, 2001, 出口康夫、久米暁訳『何が社会的に構成されるのか』岩波書店、2006年、134~135頁。)
- (47) Ian Hunter, *Rethinking.....*, ch. 1., 'Pastoral.....' p. 256.
- (48) Nikolas Rose, *Inventing.....*, pp. 167-168.
- (49) フーコー「ニーチェ、系譜学、歴史」19-20頁。
- (50) Nikolas Rose, *Power of Freedom*, p. 58.
- (51) *Ibid.*, p. 20.
- (52) Thomas S. Popkewitz, Marie Brennan, 'Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucault and a Social Epistemology of School

- Practices', *Educational Theory*, Vol. 47, No. 3, 1997.
(53) フーコー「ニーチェ, 系譜学, 歴史」27 頁。