

現代の教育史研究の一動向

— イギリスを中心に —

上 野 耕三郎

イギリス教育史研究の回顧

W. リチャードソンはイギリスにおける 60 年あまりにわたる教育史研究の軌跡をかなり詳細に辿っている⁽¹⁾。なぜこのような研究回顧がなされているのであろうか。同時期に、大西洋をはさんでアメリカでも、ヘルプストの論文に端を発する論争が巻き起こったことから容易に想像できるように⁽²⁾、教育史研究が節目を迎えており、現在までの教育史研究を歴史的に位置づけるとともに、今後の研究の方向性を探るという意図があったことは言うまでもない。リチャードソンが描く研究史のひとつの視点は、大学内での教育史のポストやその役割の不安定さや脆弱さである。どういうことかということ、一方ではアカデミックな歴史学関連の学部で籍を置く「歴史家」がおり、「同質的、自己規制的、社会的特権的世界」に住み、教育がいかに社会へ影響を及ぼしているかに関心をもっている。それとは対極に、教育学部に籍を置く「教育家」がおり、「教師養成者の異質的、外部統制的世界」に住み、あいまいな地位しか与えられておらず、社会がいかに教育へ影響を及ぼしているかに関心をもっている。そして、この相いれない両者の絡み合いがその研究史を横断していることになる。

マカロックもまた研究史を辿っているが、こう言っている。教育史研究は主として教員養成機関においてなされており、その制度がめざしている方向性からして当然のことながら、「教育的」色合いが強く、「進歩主義」一色で塗り固められていた。どういうことかということ、第一に、そのような教育史研究は、近代公教育の理念が生まれ、それが近代公教育制度として実を結び、

発展する過程を跡づけ、理念と制度の成長と進歩を寿ぎ、さらなる成長と発展を疑うこともなく願うものであった。それは教員養成のために、教職へと改宗をすすめるために、主として「教育家」によって書かれたノスタルジックな「神話づくり」であり、近代公教育史を予定調和的な進歩の歴史として描くものであり、リベラル—進歩主義教育史モデルともいうものである。当然のことながら、それは同時代の歴史議論や社会科学理論・方法と絶縁しており、それとは逆行する時代遅れの研究技法と結びつき、歴史的厳密さを欠いたものとなり、教育史を教員養成という狭い枠のなかに押しとどめてしまうものであった。第二に、近年しばしば批判的な意味合いをもって用いられているが、現在の教育問題の解決法を無媒介に歴史的過去に求めるといった意味での「現在主義」(presentism)に毒されていることである。第三に、歴史的「事実」や「法律」への絶大な信頼があり、そこには解釈の介在する余地はまったくと言ってよいほどなく、客観主義的、実証主義的であること。したがって、その歴史は公教育の提供者、政策立案者、主導者の視点から描かれており、この歴史からは教育消費者である人たちが排除される結果となっている⁽³⁾。

B. サイモンとその影響

このような旧き教育史の伝統を打破したのが、B. サイモンの著作の出現であることは衆目の一致するところであろう⁽⁴⁾。それはまさに研究上の結節点となる研究であった。サイモンのこの著作は出版当初は大きな議論を巻き起こすこともなく、ほぼ黙殺に近かったようであるが、その研究のベクトルを「聖人伝研究」から現実へのラディカルな批判へと転換させる契機となったものであり、しだいに教育学部に籍を置く教育史家の間で影響力を持つようになり、かれらはサイモンに追従し、その研究の焦点を産業革命期の学校教育の拡大へと合わせていった。

サイモンの著作の基底に流れる考えについてはすでにかんたんに触れてお

いたが⁽⁵⁾、リチャードソンによれば、「1976年共産主義者ロンドン大学(1976 Communist University of London)」での歴史学講義が教育史家としてのかれの考えをもっともよく示している。その講義によれば、マルクス主義の歴史家の主要な仕事は「変化に対する原動力を探す」ことであり、教育を「社会機能」として、「階級闘争の領域」としてみなすことである。言うまでもなく、サイモンは中産階級の利害に対抗する労働者階級の闘いを信奉し、「教育家」の間にあって階級闘争を歴史研究の主要焦点として説いて止まなかったその最初の人であった。「どのような時代の支配的考えもその社会における支配階級の考えである」という階級支配の考えを受け入れ、歴史家のまずはじめにすべき仕事は「生産力の社会—経済発展そしてそこから引き出される社会関係、そして階級間の変化する関係」を見つけることであり、「所与の社会における教育の役割と特質を評価する鍵がここにある。」と主張していた。ホイッグ的な教育史が主流であった当時において、それは異彩を放っていたことは想像するにあまりあるが、教育史家のしごととは「階級」であれ、「生産関係」であれ、教育の外部に参照枠を探し求めることであり、またその参照枠をその外部から見つけ、読み解くことであり、「社会進歩のための闘争、労働者階級の利害における変化のための戦いそして社会主義への転換のための戦い」を手助けすることとされていた⁽⁶⁾。ここでは歴史家はある意味では歴史の目的——社会主義の実現——を見通すことができる予言者として立ち現れることになる。

サイモンはイギリス共産党に深くコミットしており、その意図はあまりに明らかであった。シュヴァルツが言うように、そこに「さまざまな歴史をひとつにまとめる唯一の共通のテーマが見出せるとすれば、共産党がイギリスの民衆急進主義の長い伝統の後継者であることを示す願いであった。⁽⁷⁾」かれの思い描いていたものは、民衆急進主義の伝統を自らの生きていた時代（60年代）のその正統たる継承者に受け継がすという課題であった。その急進主義を継承すべき主体や階級の存在は微塵も疑われずにおり、現在からみると、その時代性を指摘することは容易であるが、ともあれ、民衆急進主義の伝統

を掘り起こし、その伝統を蘇らせるという一種独特な歴史の編み上げのなかで、当時の改革運動の正統性を担保するものとしてその伝統が私たちの前にひろげられたわけである。だから、近代公教育を考える際には、その「起源」に急進主義が培った教育理念——「完全な人間の発達（full human development）」や「平等」といった理念——を見出し、それを拠り所にして歴史を考えており、そのような理念が紆余曲折はあるにしても、やがては実現されていく過程が歴史である、ととらえていた。確かに、その美しい理念は現在においてもいまだ一部しか実現をみておらず、全面的な実現にはほど遠いものである。だが、それは階級的なイデオロギーやブルジョア的な階級利害によってその十全な実現が阻まれているからであり、やがては歴史の究極のゴールにおいては、理念を担うべき主体である労働者階級の主導のもと、階級が廃絶された社会主義のもとでは、十全に花開かせられるはずであり、すべての人々によってひとしく享受されるべきものであることはつゆ疑われてはいなかった。学校は子どもや大人が「自由」を通して「学習」し、人間の自己実現がはかられる場であり、そのような役割を担っていた学校がすべての人に開かれることこそが、歴史の究極目標へと到達する途であった。サイモンの描く歴史はその究極の到達点に向かっての歩みであり、改革もまたその究極的な革命を促すためになされるべきで、その究極のゴールに向けた歴史こそが編み上げられるべきであった。繰り返せば、そのゴールは一義的に決められており、個人であり、階級であれ、「自由」なイニシアティヴがそこへ到達する手段であった⁽⁸⁾。

サイモンの影響は1960年代終わりにはそのピークは過ぎていたにしても、1960年から10年間続き、教育学部やカレッジで歴史を教えているリベラルな「教育家」には無視できない存在となっていく。また1967年には教育史学会が組織され、1972年にはイギリス教育史学会の学会誌が発刊され、歴史家のブリッグスの論文が巻頭を飾ることになり⁽⁹⁾、教育学部で歴史のポストが教育研究のそのひとつの基本要素となったこととあいまって、一時、「歴史家」と「教育家」との間の溝は埋まるのではないかという淡い希望が広まっ

た。だが、その希望は脆くも打ち碎かれることになった⁽¹⁰⁾。戦後のイギリスを代表する教育史家であるサイモンは独学であり、勃興しつつあった労働史を精力的に築こうとしていた歴史家たちと連携して活動し、「心と魂の「教育」史家として、かれの関心は教師という読み手へと到達することにあった⁽¹¹⁾。」だが、それが「歴史家」へ大きなインパクトを与えたかどうかはまた別の問題である。サイモンの教育史研究の独特なスタイルに対しては、アカデミックな保守的な「歴史家」からは教育史研究への改めての侮蔑が加えられることになった。

現代文化研究センター ― 文化研究

アカデミックの「歴史家」は「教育家」との協働にほとんど関心をもっておらず、「歴史家」と「教育家」との溝は埋まるどころか、ますますその溝は深いものになっていった。例外はバーミンガム大学の現代文化研究センター (Centre for Contemporary Cultural Studies) であった。それはイギリスのマルクス主義歴史家の「小さな、パルティザンセクト⁽¹²⁾」内部の孤立した細胞であり、サイモンの挑戦に応える形で、イタリアの共産主義者であるグラムシらを援用し、「文化研究」というスタイルをとりながら、かれら自身の理論展開をはかり、19世紀から現代に至るまでラディカルな教育史を展開することになった⁽¹³⁾。そのなかでも一時所長まで務め、ある時期までエネルギーに教育史研究を展開していたのは、リチャード・ジョンソン (Richard Johnson) であろう。アメリカにおけるラディカル・リヴィジョニスト (M. カッツ, C.K. キャリア, H. ギンティス, S. ボウルズら) に匹敵する歴史家はイギリスには出現を見なかったが、イギリスでそれにあたるのはかれであつたろう⁽¹⁴⁾。理論の上ではサイモンを凌駕するものであったが、保守党による支配が続き、労働者階級への信頼を楽観的見通しの上に位置づけられなかった 1980 年代において、サイモンほど楽観的ではなかったにしても、かれもまた労働者階級の萌芽的ともいえる理念にその信を置いていたことはすで

に指摘したとおりである⁽¹⁵⁾。

現代文化研究センターのグループはあくまで教育学や教育史の周縁に位置するものであり、教育学部の「教育家」に大きな影響を与えたかどうかは定かではないが、1970年代のおわりまでに、「再生産」ということばが象徴しているように、現在や過去における教育文化を理解するための基礎として教育社会学 (P. ウィリス, P. ブルデューら) が台頭し、大学の教育学部の歴史は新たな挑戦を社会学から受けることになった。それらは往々にしてペシミスティックで、非歴史的そして「機械的」な傾きを強くもっており、学校は支配階級がその政治的・経済的利害を押し付け、したがって社会的不平等を再生産する手段であるとみなされた。サイモンの立場からすれば、それらは教育進歩への戦いにおける「左翼進歩主義的力を武装解除」する危険を冒している、とみえたはずであり、相いれないものであった⁽¹⁶⁾。

進歩主義の解体と現在主義

教育史や教育哲学は 80 年間にわたり教育研究に欠かすことのできない学問分野であったが、1980 年代中葉には保守党政府による大学政策の影響もあり、教育史が教員養成カリキュラムから排除され、歴史研究は教育研究に基礎を置くことが難しくなった。その結果、教育学部の歴史家は語りかけるべき聴衆を奪われ、教育学自体もまた「神の恩寵を失っており⁽¹⁷⁾」、その研究はニッチなものへと陥ってしまった。「教育史家がかつて占めた専門職的ニッチはいまやあいまいで、議論となるものとなった。学部の科目としての教育史は教員養成の世界から排除された。大学院の学習領域では、質の保証、直接測定できる成果、財政的生存能力を強迫的に求める限られたマーケットと競争しなければならない。歴史と教育という相争う領域にまたがっているので、そのアンビヴァレントな立場は、アカデミー内部で地位や価値や尊敬が失墜したとの非難にさらされやすくなった。⁽¹⁸⁾」リベラルであれ、マルクス主義的であれ、教育史家は歴史における恒久的進歩といった観念をこれまでほとんど

疑うことをしてこなかったが、教育研究の分野は社会科学への方向へ向かう人文主義から決定的に逸れていった。直線的・進歩主義的教育変化の説明への信頼はこれまで教育学部の歴史のサブテキストでありつづけていたが、資本主義社会の変貌もあり、教育家、教師、政治家の間で保持することも難しくなった。さらには、学問を基盤とした知識が教育の研究や授業に貢献することがなかなか困難になり⁽¹⁹⁾、90年代に入ると、歴史を基底に据えた方法をとる「教育家」にとっては、教育研究における歴史の消滅から歴史的パースペクティブを救い出すためには、どのような研究をすべきか、そして教育史家はその「生産物」をいかに売り、21世紀初頭の非寛容な環境のなかで「成功裡に競争する」べきかということが焦眉の課題となった⁽²⁰⁾。その結果、一方では過去を現在の問題（政策）に性急に結びつける傾向が出現し、現在の問題について非歴史的な分析へと陥り、その専門性も揺らぐことになった。

現在と過去とを無媒介に結びつける傾向についての、近年の議論のひとつは「現在主義」（presentism）という考えをめぐって展開されている。そのことばにどのような内容を含意させるかは論者によって必ずしも一致をみてはいないが、かんたんに言うと、多くの教育史研究者は自らの研究を現在への関心に触発されておこなっているが、それを大きく分けると、一方では現在の関心に影響された方法で過去を再構築することをめざす歴史研究者がおり、他方では過去の教訓を現在の問題に応用しようとする「教育家」がいる。とくに批判の槍玉にあげられているのが後者であり、現在と過去とを無媒介に結びつけるそのスタンスは、多くの教育史家によって論じられ、否定されてきた⁽²¹⁾。

M. デパエはその批判の先頭に立っているが、こう言っている。私たちのまわりで疑われることなく受け入れられている教育の言説は、子どもへの転回を寿ぎ、「進歩」、「自由」、「解放」、「創造性」、「自己充足」、「自己発達」というようなことばや考えが特権的地位を占め、19世紀以降、それらの美しい理念で「解放教育学」として練りあげられていった。にもかかわらず、その言説とは裏腹に、その「解放教育学」は個人の解放を少しも実現してはこな

かった。たとえば、子どもの前に教育機会がいつそう開かれ、機会が増すことが必ずしも子どもの力を増すことにつながっていないし、現実には自律性を高める機会とはなっていないばかりか、逆に以前よりも「臣従化」を強める結果となっている。手厚い長期にわたる子どもの養育も自立を遅らせ、他者への依存をいつそう強める結果となっているし、ラディカルな教育はカオスとアナキーをもたらすことになっているだけである、と。

「解放教育学」は進歩をもたらすものである、と謳いあげられているにもかかわらず、その結果は規律の強化であったり、社会的に望ましい行動の押しつけ、つまりノルムや秩序が押しつけられる結果となっている。「進歩」や「解放」の名の下に、体罰をはじめとする厳しい規律は表面上は消滅したかのようにみえるが、規律は姿を変えて心理学的操作や感情的脅迫という狡猾な技法に姿を変え、さらなる「臣従化」をもたらしているだけである。

こうしてかれは「教育化」(pedagogization)なる概念を導入して、「自律」、「解放」、「独立」をめざすプロジェクトが、その意図とは裏腹に「依存」、「後見」、「保護」、「幼児化」、「甘やかし」へという結果をまねいていつてしまっているパラドクスを繰り返し暴いてみせている。この精神の「臣従化」をもたらすパラドクスはいったいどこからやってくるのだろうか、このパラドクスを解く途はあるのだろうか、とかれは問い、それを解く鍵は教室の外部ではなく、その内部に探し求められるべきである、と言うのである。そして続けてこう言う。ただし、これまでの研究はいかんせん理念を中心としたものであり、教室内での日常的教育実践の歴史についての知識が欠如しており、教育史に「教育」が占める場所がない状態である。学校内部の仕組みをみると、ベルギーや他のヨーロッパの国々での学校や教室での教育過程や実践は歴史的にほとんど変化を蒙ることなく、何十年にもわたって不変で、綿々と続いてきている。たとえば、学校は非対称的教師—生徒関係が支配的であり、子どもは「生徒」として構成され、教師中心で、時間割が支配的な、年齢別の「教育学的島」で、子どもは従属の状態にあり続けている。その結果、教育学の進歩的レトリックにもかかわらず、それは解放の歴史というよりも、

従属の歴史となっているのである、と。

こうしてかれは解放物語を紡ぐのではなく、自らの足下の教育言説を脱構築するために、「前の世代の教育言説の隠されたアジェンダやレトリックを暴かなければならないと同時に、私たち自身が私たち自身の研究戦略、研究課題そして解釈的なテーマをいかに正当化し、カモフラージュしているかを探らなければならない。」と主張している。自らが拠って立つ表象構造を意識するパースペクティズムに立ち、現実を批判し、現実の脱構築をするために、学校形態学 (morphology)、ミクロレベルの教育史、系譜学的、歴史的学、校理論の構築を説いてやまない⁽²²⁾。

このようなかれの考えはベルギーにおける初等学校の日常の教育実践の歴史として『進歩における秩序⁽²³⁾』に結実することになる。ただし、かれの場合は、権力と主体というような二項対立的な考え方から抜け出ているように思えない。その著作のなかでも、生徒たちは強制や教育規律の抑圧から逃れ、自由になるというような叙述をし、教育行動の「弾力性ある構造」といったことを強調している。あるいはカリキュラムの背後にカリキュラム作成者の意図が前提とされ、潜在的カリキュラムといった概念がでてくることから、主体の所与性が揺らいでいるようにはみえない。コーインからの批判的批評がされており、確かに旧い教育理念史指向の研究へのリアクションがあり、グラント・セオリーへのある種の敵対を見せているが、その著作に「欠けているのは、「外部の」概念化である。グラムシ、ブルデュー、デュルケムあるいはウェバーの社会理論をかれは読んでいるはずであるが、そのような社会理論が同書の薄っぺらさを克服できたはずである。外部からの概念化を捨て去ることで、理論的言説の社会批判力を捨て去っている。⁽²⁴⁾」と厳しい批評にさらされているように、その理論は揺らいでいる。かれは言説分析をとらないで、現実はりアリティの反映と考える。ピクトリアル転回には否定的である一方、「社会史」を否定克服し、「新文化史」を標榜する研究を高く評価していることから⁽²⁵⁾、その理論的揺らぎをみることができよう。過去の歴史に教訓を求めるような教育史研究には多くの批判が浴びせられている

が、一方では、現在への強い意識から教育史を研究することは、もはや歴史の敵とは見なされていないし、歴史を書く必須な条件として受け入れられることを主張している研究もある⁽²⁶⁾。

教育史も教育や歴史の中心とはなっておらず、両方にとって周縁的なものにとどまっているにもかかわらず、そしてヘルプストの嘆きにもかかわらず、1990年代中葉から、教育史が新たな方向性を取りだした。リチャードソンとマカロックの両者は教育史研究の方向性については必ずしも一致してはいないが、マルクス主義の失墜とフェミニズムとポストモダニズム、そして言語・文化理論の影響を受け、1990年代中葉から教育史は批判されるとともに、ある意味で活況を呈してきた、という点では一致をみている⁽²⁷⁾。学問的な脆弱さが解体へと進むのではなく、他の学問とスペースを共有し、学際的方法を展開し、文化史家、女性教育史、国際的ボーダーを超える歴史家などと協働することで、飛躍の絶好の機会へと転化する可能性を示唆されている。さらには、ヴィジュアル研究が「物質」史へと向かうことを高く評価する研究者も少なくない⁽²⁸⁾。

系譜学——目的論、真理や本質

デパエペはフーコーについても触れており、「系譜学」ということばもその研究のなかで用いているが、言わずもがなのことであるがフーコーがニーチェに倣って用いたものである⁽²⁹⁾。すべての歴史の起源には本質や目的が暗黙裡のうちに内在しており、そのような超越的な理念が展開し、やがてその究極的な本質が実現され、すでに定められている目的に到達するというような考え方があるが、系譜学はそういう考え方と真っ向から対立するものである。歴史の連続性を批判し、歴史のなかにものごとの断絶性や偶然性を回復し、理念とされたものがいかに構成されたかを跡づけ、再構成することをめざしている。たとえばサイモンの場合はチャーティズムのなかに読み込んだ「完全な人間の発達」というような超越的理念が、究極的には歴史の終末で、

社会主義の実現に際して、実現されると考えられていたのであろうが、系譜学はそのような歴史の編み上げと真っ向から対立するものである。究極的なゴールへと歩を進める歴史的過程の到達点が現在である、というようには考えていない。

このような理念をその根底で規定しているのは、マルキストであれ、ネオマルキストであれ、多くの場合、生産関係や階級などであり、歴史はつねにこれらの外部の参照枠を見つけ出し、そこから語られることになる。理念は外部の参照枠に付随するものである、との考えがつきまとっている。だから繰り返しになるが、「完全な人間の発達」や「平等」が実現しないのは、階級的利害によって歪められてしまっているからであり、理念に影響を与える者は誰であり、誰がそれを所有しているのかが問題となる。

系譜学はそのような考えとはまったく立脚点を異にしており、超越的な理念や本質などの形而上学的ともいえる考えをはなから認めておらず、探し求めることをいっさいしない。このような系譜学から強い影響を受けた「現在の歴史」は超越的な理念や真理といった形而上学の根っこにある基本的な概念そのものを認めず、「真理」が「真理」として構成される舞台を辿り、「真理」が構成される「可能性の条件」に関しての問いをたて、歴史的な考察に基づいて探ることをめざしている。たとえば、「完全な人間の発達」というような理念を階級的なイデオロギーであり、神話であると否定するのではなく、「完全な人間の発達」という理念は、ある歴史的な知識状況や社会状況のなかでのみ、ある文化の内部においてだけ、歴史的な価値や妥当性を認められるだけであり、「真理」としての妥当性をもつにすぎない、というわけである。外部参照枠である支配階級あるいはイデオログによって押しつけられたものではなく、ある特殊で固有な社会的、文化的、政治的な力の関係と関連づけて、他者や自分自身をいかに構成するかを強いた歴史的現実の分析がその課題であった。それが構成された場でどのような力が働いたのかを明らかにし、そのような理念が構成される「可能性の条件」を分析することがその課題であった。このような「現在の歴史」は現在の関心から過去を再構成する

ものであるが、私たちが疑問視することなく自明視している、いうならば「真理の体制」、それは私たちをその体制の外部へととびだす途を閉ざしているのだが、そこから自身を解き放つことをめざされていることは言うまでもない。

系譜学——主体化

理念と同様に主体もその自明性が根本から揺るがされている。繰り返しになるが、近代公教育制度の背後には個人であれ、グループであれ、階級であれ、かれらの意志が隠れており、それが制度化されたものが、学校として実在するものである、としばしば考えられている。ところが、現実にはいまだその一部しか実現をみていない。とすれば、それはその意志や意図の実現を妨げているものがあるからである。したがって、近代公教育制度の発展は利害を異にする階級やグループの間でのさまざまな争いの結果であり、一方では、支配階級やグループは被支配階級やグループを「抑圧」し、支配の貫徹をめざしており、他方では、被支配階級やグループは常に支配階級やグループと「争い」、「抗う」（レジスタンス）ことになる。だから、レジスタンスという概念なくしては歴史は語るができないし、それは必須な道具となる。ここには個人であれ、グループであれ、階級であれ、かれらの意識が歴史を動かすものであり、かれらはものごとを動かすことのできる自律的主体であり、歴史を作る主人公である、と信じられている。

したがって、おうおうにして、そのような進歩的な歴史では社会において革命的变化をもたらす主体を探し出すことが求められる。というのも、そのような変化を妨げる抑圧的主体が誰であるかを探しだし、主体がだれであるかを確定することで、そしてそれを超克し、変化をもたらし、「救済」をもたらすものが誰であるかを確定することで、「救い」としての歴史の不可欠な部品は整えられることになるからである⁽³⁰⁾。

いち早く心理学の系譜学とでもいうものにとり組んだ N.ローズは主体化（臣従化）についてこう言っている。

「主体化（臣従化，subjectification）の系譜学は，人間であるとはどういうことであるのかというこの個人化され，内面化され，全体化され，心理学化された理解を，歴史物語のための基盤としてではなく，歴史的問題の場としてとりあつかう。そのような系譜学は，人間が科学の力添えによって，最終的にはその本質を認識することになる啓蒙の漸進的過程の所産としてではなく，多くの偶然的，そしてまったく洗練されていない，威厳のあるものでもない実践や過程から，いかにしてこの近代的自己の体制が出現したかという説明へと向かう。⁽³¹⁾」

主体や真理を産み出す技法

ローズが言うところの「近代的自己の体制」がいかに出現したか，ということ言えば，ここで役立つのが，目的や主体といったグランド・セオリーを構成する概念から離れ，戦略，テクノロジー，プログラムやテクニクといったよりローカルな概念的道具を用いることである。今日私たちはある種の力の関係のなかに住んでいるのだが，その偶然性のなかから「近代的自己」がいかに構成されたかを理解するのに手助けとなるのがそのローカルな概念である⁽³²⁾。

プログラム，テクノロジーと（権）力のネットワークとの関係は，民衆学校の成立にみてとることができる。すでに紹介をしておいたように，フーコーの系譜学を教育史に適用した先駆的なものはI. ハンターによる著作であろう⁽³³⁾。プロイセンのような絶対主義国家で歴史上はじめて民衆学校が出現したのであるが，ハンターはメルトンの著作に拠りながら，それをこう説明している。一方では「国家理性」といった考えのもとに，国家の力を増強し，ひとびとの福祉を高めるという観点から人口・住民の道徳的訓練手段としての学校が考えられたのであり，他方では学校の内部で展開されるべき教育実践はキリスト教的司牧の技法を借用したものであった⁽³⁴⁾。そして19世紀の民衆学校もまた一方では行政国家装置，他方では司牧の技法といういささか

異質なものが偶然にもむすびついたものであることを、繰り返し指摘している。すなわち、道徳的野心、ある種のデザインされた校舎、ある種の生徒を生みだすように組織された教室、空間と時間に肉体を規律づける時間割のような技法、常に子どもたちから目をそらせない監視の体制、教室での詳細にわたる内面の訓練、子どもの活動の「自由」を保障し、生来の気質や性向を観察し、それを道徳形成のために利用しようとする運動場とギャラリー、あるいは子どもとの関係を司牧者のなものにする教師などである。学校はそれらの技法を導入し能力と習慣の統治を目的として組み立てられ、統合されたものである。だからそれは「統治の意志」という一色の注入として片づけられないものである。学校教育で用いられる技法は、プログラムの野心や専門家の義務という多様なものによって横断された、混合した、ヘテロなものであり、人間、モノ、力の間の関係への複雑な合成物であった。そしてまた、ハンターが言うには、労働者階級がこの現実社会の階級支配を覆すべく、拠るべき真理、理念とされた「完全に発達した人間」は至福千年の夢であり、そして今でも追いもとめられているが、行政国家装置と司牧とが結びついて成立した学校教育が産みだしたものである⁽³⁵⁾。

系譜学的な研究をいくつか挙げておく。フェンドラーは「被教育主体」とのサブタイトルの系譜学研究のなかで、超越的神的な自己から原理にもとづいている合理的自己へと、そして現在では主体は教育されることに悦びを見出し、自己規律化への欲望をもつものとして構成されていることを示している⁽³⁶⁾。ワンによれば、近代の社会的権力関係（住民・人口の健康や教育についての憂慮）が、ケトレにみられるような統計的思考と進化思考（教育家そしてダーウィン）と結びつき、子どもの「発達」といった「真理」が構成される「可能性の条件」を提供することになった⁽³⁷⁾、と言っている。子どもの歴史的エピステモロジーとも言うべき、「自然性」と「自由」そして学校との関係もまた俎上にのせられている⁽³⁸⁾。ドイツ語圏での罰の歴史の変遷過程を辿ることで、改革教育学は自由の教育学として考えられているが、柔軟な社会に応じて外部のコントロールのモメントを促進するものであり、自由と規

律との二項対立の図式ではなく、新しい社会化形態へと変換されていくことも語られている⁽³⁹⁾。

心理学についてはN. ローズをはじめウォーカー・ダインらによって系譜学的な研究が展開されているが⁽⁴⁰⁾、このようにみえてくると、研究の一つの流れは、主体と真理や権力との関係そして技法をめぐる展開されていることがわかるであろう。たとえば、一部の教育史研究者は教室の歴史、「ミクロ・ヒストリー」へと関心を注いでいる⁽⁴¹⁾。ここからもわかるように、研究対象がよりひろまりを見せていることは確かではあるが、ただし、「社会史」と銘打っていることからわかるように、「ブラックボックス」としての教室を解明するという意図もみられ、かならずしも理論的立場が統一されているわけではない。それでも最近の傾向としては、研究がいつそう構成主義的な傾きを強めていることは確かである。ローンとグローヴナーによって編まれた論文集では⁽⁴²⁾、これまでの学校教育の研究がしばしば外部参照枠である国家や教育理念に関係づけられて、その枠内で研究されており、学校教育の「物質性」はほとんど見過ごされてきており、とるに足らないマイナーなものとして軽視されていたことを批判し、学校は校舎などの建造物とおして、あるいは規律をとおして研究できるという還元論的アプローチをとるのでもなく、また、そこでの対象となっている人たちの声を大事にするというようなアプローチをとるのでもなく、ミクロヒストリーというよりも、「物質文化」ということばを用いて、学校教育の日常的実践を探ることを謳っている。そしてこう言っている。

「テクノロジーは、世界を表象することを通して現実を構成し、ある特定の支配的な合理的とされる考えや判断の規則を生み出すという点で、強力な言説と見なされるかもしれない。言説としてのテクノロジーは改革、組織そして教室の秩序を結びつけ、言説の尺度や余地にしたがってシステムデザインあるいは教室におけるミクロの手続きに焦点を合わせ

ることができる。新しい社会概念の周りに組織することも可能であり、より物質的形態で、学習、行動そして知的人工物を教授の支配的現実のヴィジョンへと結びつけることができる。テクノロジーへのあらたなひねりのなかで、教師の性格、アイデンティティそして象徴的イメージは、教育言説内部では、もはやプライベートな資質ではなく、キーとなるテクノロジーと認識されるようになってきた。テクノロジーをこのように考えることで、もっとも印象的なのは、指示された行動、形成された可能性そして指導を介して、とく物質的テクノロジーの新しい考え方である自己のテクノロジーを介して、教師を統治する手段として、テクノロジーが位置づけられていることである。最後に、建築デザイン、教育ルーティーン、キーとなる教科書、教室のデバイスそして学校が、これまでは消費サイトとしてされてきたが、主要なテクノロジーとなることで、教師や生徒によるパフォーマンスと生産性をそれらを併合することで取って代わったことである。⁽⁴³⁾」

論文集のなかで「照明」や「制服」などに光が当てられているが、いずれも物質性やテクノロジーへと着目することで、たんにこれまでほとんど博物館的な好事家的な興味関心しか呼び覚まさなかった「ブラックボックス」を丹念に白日の下にさらすということだけではなく、その方向性は構成主義的な傾きを強くもち、旧来の理念史や制度史を超克する契機になる可能性を含んでいる。

同様に、構成主義的な傾きを強くもった論文集としてペイムらによって編まれた論文集を挙げることができる⁽⁴⁴⁾。そのなかでは「ヴィジュアル」という視点から教育史が構想されている。これまではことばはそれが表象するものと直接的な対応をするのと考えられてきたが、現在では「歴史の対象「そのもの」が確固たる、自明な鮮明性をもっていない。歴史の仕事はサインから、表象の複雑で基本的に分裂したプロセスから生まれる。歴史の対象の不

確定さは歴史を構成するものが何であるかについての争いに、そして重要な「新しい」そしてオルタナティブな歴史の構成における比較的近年の発展をもって劇的に演じられている⁽⁴⁵⁾。」このような考えに立ち、自分たちのスタンスを言語論的転回を模してヴィジュアル・ターンと称し、解釈学的アプローチをとり、サインの意味についてコミットすることをめざしている。

教育史研究における系譜学

「真理」や知識は歴史の駆動力であり、私たちがとるべき行動を指図し、社会の進歩は担保される、と信じられており、この「真理」を生みだす主体は個人、知識人であれ、階級であれ、「真理」の背後には主体がひかえている。だが、これまで見てきたように、90年代以降の教育史においては、もはやそのような構図をそのまま信じることは難しくなっている。「言語論的転回」、「ポストモダン」あるいは「新文化史」と称される新たな流れ、それは知識、権力、そして主体の関係に新たな枠組みを導入し、教育における自明視された正統的考えに疑問を投げかけ挑戦している。私たち自身を理解し、構成する現在の方法は、歴史的必然とはほど遠く、偶然であるが、その偶然を手なづける(I. ハッキング)ことによって、その外部へと抜け出ることを難しくしているのである。であるならば、その可能性を想像することが、可能な変革を形づくるのにキーとなる要素となるはずである。ただし、このような教育史研究の一つの流れが大河を形成することになるのか、それとも支流を形成するだけで終わるのか、それを見定めるにはいまだ少しの時間がかかるであろう⁽⁴⁶⁾。

注

- (1) William Richardson, *Historians and educationists: 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, Historian 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.
- (2) Jurgen Herbst, The History of Education: State of the Art at the Turn of the Century in Europe and North America, *Paedagogica Historica*, Vol. 35, No. 3, 1999.
 - (3) Gary McCulloch, *The Struggle for the History of Education*, 2011, p. 11.
 - (4) Brian Simon, *The Two Nations and the Educational Structure 1780-1870* (First published under the title, *Studies in the History of Education, 1780-1870*), 1960, 成田克矢訳『イギリス教育史 I』亜紀書房, 1977 年
 - (5) 拙稿「1980 年代までのイギリス教育史研究の一動向」, 小樽商科大学『人文研究』第 120 輯, 2010。
 - (6) B. Simon, Education and social change: a Marxist perspective, *Marxist Today*, February, 1977, quoted by William Richardson, Historian and educationists..... Part II, p. 122.
 - (7) The Communist Party Historians' Group 1946-56 in R. Johnson, G. McLaren, B. Schwartz and D. Suttton (eds.), *Making Histories; Studies in History-Writing and Politics*, 1982, p. 71.
 - (8) 理念であれ, 階級であれ, 外部の参照枠から近代公教育を描いたものとして, 他にはたとえば Raymond Williams, *The Long Revolution*, 1961, 若松繁信他訳『長い革命』ミネルヴァ書房, 1983 年, Samuel Bowles and Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America*, 1976, 宇沢弘文訳『アメリカ資本主義と学校教育—教育改革と経済制度の矛盾』岩波書店, 1986 年, Michael Katz, *Class, Bureaucracy and Schools*, 藤田英典, 早川操, 伊藤彰浩訳『階級・官僚制と学校』有信堂がある。拙稿「1980 年代までのイギリス教育史研究の一動向」で触れておいた。
 - (9) Asa Briggs, The study of the history of education, *History of Education*, Vol. 1, No. 1, 1972.
 - (10) William Richardson, Historian and educationists.....Part I, p. 26.
 - (11) William Richardson, British Historiography of Education.....p. 586.
 - (12) William Richardson, Historian and educationists.....Part II, p. 23.
 - (13) J. Clarke, C. Critcher and R. Johnson (eds.), *Working Class Culture: Essays in History and Theory*, 1979 and S. Baron et al., *Unpopular Education: Schooling and Social Democracy in England since 1944*, 1982.
 - (14) Richard Johnson, Education policy and social control in early Victorian England, *Past and Present* 49, 1970, Radical Education and the New Right, in A. Rattansi and D. Reeder (eds.) *Rethinking Radical Education*, 1992.
 - (15) 拙稿「生—政治としての教育の構成——19 世紀イギリス教育史の一断面」, 小樽商科大学『人文研究』第 116 輯参照。
 - (16) William Richardson, Historian and educationists.....Part II, p. 123.
 - (17) Martin Lawn and John Furlong, The disciplines of education in the UK: between the ghost and the shadow, *Oxford Review of Education*, Vol. 35, No.

- 5, 2009, p. 545.
- (18) W. Robinson, Finding our professional niche: reinventing ourselves as twenty-first century historian of education, in D Crook and R. Aldrich (eds.), *History of Education for the Twenty-First Century*, 2000, p. 51.
- (19) 過去 30 年間、教育史家は理論と方法論の問題にかかわることを躊躇してきたようにもみえる。歴史へ理論を適用することは役立たないとされてきた (Gary McCulloch and Ruth Watts, Introduction: Theory, methodology, and the history of education, *History of Education*, Vol. 32, No. 2, 2003.)。だからだろうが、「知的な自律性の欠如」という (D. Mills *et al*, *Demographic review of the social science*, 2006, quoted by Martin Lawn and John Furlong, *op. cit.*, p. 549.) 厳しいことばが教育史には投げかけられている。確かに早くも 1977 年にはシルバーによって指摘されていたが、教育学部で構築されてきた教育史は、たとえば歴史概念として「イデオロギー」に過度に依存しており、その結果素朴で時代錯誤的であり、理論的に脆弱であった。アメリカの『教育史学会季刊誌』(*History of Education Quarterly*) には歴史学的関心が顔を出していたが、対照的にイギリスでは歴史理論についての議論が欠如し、きわめて保守的であったのも事実である。(H. Silver, Aspects of neglect: the case of Victorian popular education, *Oxford Review of Education*, 1977, *Education as History: Interpreting Nineteenth- and Twentieth-century Education*, 1983, p. 7. Policy as history and as theory, *British Journal of Sociology of Education*, 2/3, 1981, pp. 293-9.) 例外的であったのは現代文化研究センターの一連の著作であったが、それが学界で主流となったようにはみえない。
- (20) Gary McCulloch, *op. cit.*, p. 6.
- (21) *Ibid.*, ch. 5.
- (22) Marc Depaepe, Frederick Herman, Melanie Surmont, Angelo Van Gorp and Frank Simon, About Pedagogization: From the Perspective of the History of Education, in Paul Smeyers, Marc Depaepe (eds.), *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*, 2008, How Should the History of Education be Written? Some Reflections about the Nature of the Discipline from the Perspective of the Reception of our Work, *Studies in Philosophy and Education*, 23, No. 5, 2004, What kind of History of Education May We Expect for the Twenty-first Century? Some Comments on Four Recent Readers in the Fiel, *Paedagogica Historica*, Vol. 39, Nos. 1-2, 2003, Philosophy and History of Education: Time to bridge the gap?, *Educational Philosophy and Theory*, 39-1, 1994, A Professionally Relevant History of Education for Teachers: Does it Exist?, Reply to Jurgen Herbst's State of the Art Article, *Paedagogic Historica*, Vol. 37, No. 3, 2001, Educationalisation: A Key Concept in Understanding the Basic Processes in the History of Western Education, *History of Educational Review*, 27-1, 1998, "Educationalisation", *History of Education Review*, 27-2, 1998, Demythologizing the Educational Past: An Endless Task in History of Education, *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 1997, History of education anno 1992: 'A tale told by an idiot, full of sound and fury, signifying nothing?', *History of Education*, 1993, vol. 22, No. 1, Marc Depaepe and Frank Smith, Is there any Place for the History of "Education"

- in the “History of Education”?, A Plea for the History of Everyday Educational Reality in- and outside Schools, *Paedagogic Historica*, Vol. 31, 1995.
- (23) M. Depaepe, *Order in Progress: Everyday Education Practice in Primary School-Belgium, 1880-1970*, 2000
- (24) Sol Cohen, Book Review, *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 14, 2002, p. 162.
- (25) Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin & Miguel A. Pereyra (eds.), *Cultural History and Education*, 2001.
- (26) Lynn Fendler, The upside of presentism, *Paedagogica Historica*, Vol. 44, No. 6, 2008.
- (27) Gary McCulloch, *op. cit.*, ch. 7, William Richardson, British Historiography of Education....., p. 587.
- (28) Joyce Goodman and Ian Grosvenor, Educational research—history of education a curious case?, *Oxford Review of Education*, Vol. 35, No. 5, 2009.
- (29) M.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』第Ⅳ巻, 筑摩書房。
- (30) 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.
- (31) Nikolas Rose, *Inventing Our Selves: Psychology, Power and Personhood*, 1996, pp. 23-24. アメリカで「言語論的転回」を教育史にも適用しようとしているコーインもまた, 階級を教育における主要な変化規定要因とすることに疑問を呈している。言語が権力の変化と再配分に関わっているし, 言語とその生産, 広がり, 消費を変化に対する歴史的研究の前線へともっていくことが, 教育における改革運動の歴史研究のためのもう一つのツールとなるし, 教育における変化の性格に新たな光を投げかける (Sol Cohen, *Challenging Orthodoxies: Toward a New Cultural History of Education*, 1999, p. xvi.) ものであり, アメリカでは1950年頃までに進歩主義教育は道徳—知的言説の取って代わった, と主張している。(See. *Ibid.*, Ch. 4.) かれの言う「言語論的転回」は以下のようにまとめられている。①言語へのプライオリティ, 現実を社会的に構築する言語の役割。②言語は歴史的現象, 事件, 行為あるいは社会的構造の一部であり, 随伴現象ではない。③言語は意味のシステムを刻印する。違った言語システムは違った世界観を表象し, それは究極的にはある種の行為へと導く。④ワードではなく言語システムは意味の第一のユニットである。⑤どのような言語そして言語システムもそれ自体は他の言語を内包している言説的領域に位置している。⑥言語は言語外的な効果を持っている。権力と無関係ではない。⑦言語は歴史的闘争の場である。⑧基本的変化への思想の影響を跡づける手段である。(See. *Ibid.*, Ch. 5.)
- (32) A. Barry, T. Osborne, N. Rose, *Foucault and political reason*, 1996, p. 4.
- (33) 拙稿「ボリス, 牧人司祭のテクノロジーそして学校教育——イギリス教育史研究 その1の1」, 小樽商科大学『人文研究』第95輯, 1998, I. Hunter, *Rethinking the School*, 1994.
- (34) James Van Horn Melton, *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*, 1988.
- (35) 近代的統治の合理性へのフーコーの関心の焦点は, 「都市ゲーム」と「司牧ゲー

ム」との結びつきにあり、19世紀には国家による統治と個人の行為との新たな結びつきの関係を生じさせた。「全体化」と「個別化」とを結びつける世俗的司牧政治ともいふべきものを出現させたことである。教育制度は国家による司牧的なしごとと人口の統治とを結びつけたものである。かれはこのように言っている「西欧文明における主体の系譜学を分析するためには、支配の技術だけでなく、自己に関する技術をも考慮に入れなければなりません。これら二つのタイプの技術のあいだに生じる相互作用を明らかにする必要があります。精神病院や監獄などについて研究したとき、私はおそらく、支配の技術ばかりをあまりに強調しすぎたように思います。そのようなタイプの制度において、私たちが「規律＝訓練」と呼んでいるものが実際に重要であるということは確かです。しかしそれは、私たちの社会において人々を統治する技法の、一つの側面でしかありません。私はまず、支配の技術を出発点として、権力の領野を研究しました。しかし今後しばらくは、自己の技術から出発することによって、権力の諸関係を研究してみたいと考えています。私が思うに、どのような文化においても、自己の技術は、真理にかかわる一連の義務を含意しています。真理を発見しなければならない、真理によって解明されなければならない、真理を語らなければならない。こうした義務が、自己の構成あるいは自己の変容にとって重要であるとみなされています。」(M. フーコー「全体的なもの」と個別的なもの——政治的理性批判に向けて、『ミッシェル・フーコー思考集成 VIII』筑摩書房、383-384頁。)

- (36) Lynn Fendler, What is it possible to think? A genealogy of the educated subject, in Thomas S. Popkewitz and Marie Brennan (eds.), *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education*, 1998.
- (37) James Wong, Paradox of Capacity and Power: Critical Ontology and the Development Model of Childhood, in Michael A. Peters & Tina (A. C.) Besley, *Why Foucault? New Directions in Educational Research*, 2007.
- (38) Kenneth Hultqvist, The Traveling State, the Nation, and the Subject of Education, in Bernadette M. Baker, Katherine E Heyning (eds.), *Dangerous coagulation?: the use of Foucault in the study of education*, 2004.
- (39) Ludwig Pongratz, *Freedom and Discipline: Transformations in Pedagogic Punishment*, in Michael A. Peters & Tina (A. C.) Besley, *op. cit.*
- (40) Valerie Walkerdine, Developmental psychology and the child-centred pedagogy: the insertion of Piaget into early education, in J. Henriques *et al.*, *Changing the Subject*, 1984.
- (41) Ian Grosvenor, Martin Lawn & Kate Rousmaniere, *Silences & Images: The Social History of Classroom*, 1999.
- (42) Martin Lawn & Ian Grosvenor, *The Materiality of Schooling*, 2005.
- (43) *Ibid.*, p. 9.
- (44) Ulrike Mietzner, Kevin Myers & Nick Peim, *Visual History*, 2005.
- (45) *Ibid.*, p. 20.
- (46) ただし、依然として学界の重鎮は「サイモンがいだいていた夢——教育史が歴史研究のなかで十全で固有な位置を占める——、それは1970年代の中頃にイングランドで闘われ破れた夢であったが、それとの関連で教育史をみている。R. オルドリッチが言うには、歴史家は過去にリアリティがあることを知っている。過去のリアリティは主として歴史的証拠——一次そして二次史料——を通じて近づくこ

とができる。真理探究の成功は証拠に基づいた歴史的説明と歴史的事実とのきわめて近い対応によって、そしてそのような対応が広く認められた際の歴史家の間での一致によって、確かなものとなる。(Richard Aldrich, The three duties of the historian of education, *History of Education*, Vol. 32, No. 2, 2003) ポストモダニティでもなく、ハイモダニティ、ポスト経験主義でもなく、増強された経験主義の概念をまとった教育史を求めるべきである、と主張している。ここには現実の所与性、その所与性を「科学的」「専門的歴史」によって確定できるとのかたくなとも言える信念がみなぎっている。現実の構成的性格はかれらの考えのなかには少しも入るべき余地もなく、「真理」へと到達できるとの信念が支えている。かれら(R. オルドリッチや R. ロウ)にとって、こつこつと積み上げていくような「科学的」そして「専門的歴史」にとって代わるものはないし、ポストモダニストとポスト構造主義による「モダニスト」あるいは「経験」歴史の否定は、「真理の探究」を第一義とする歴史家の義務を根底から覆すものであり、到底受け入れることのできないものであった。(William Richardson, *British Historiography of Education*, p. 581.)