

19世紀イギリスにおける 「教育科学」出現の可能性の条件

上野 耕三郎

I. 「生一権力」と二つのテクノロジー

人口住民 (population) 近代社会では権力は「生一権力 (bio-power)」の形態をとって行使されるようになってきている、とフーコーは『性の歴史 I—知への意志¹』のおわりで述べている。「生一権力」は18世紀中葉以降に出現したものであり、それ以前の古き君主の権力が死に象徴されるような強^{ごうりき}力に基づいていたのとは対照的に、人間の生に中心をおいた権力であり、次第に時代を覆うようになってきた。「もはや主権の場で死を作動させることが問題なのではなくて、生きている者を価値と有用性の領域に配分することが問題となるのだ。このような権力は、殺戮者としてのその輝きにおいて姿を見せるよりは、資格を定め、測定し、評価し、上下関係に配分する作業をしなければならぬ。²」 「生一権力」が向かう一方の極^{ポール}には、もはや王の臣下でも「民衆」でもなく、「人口」という形態で捉えられた住民がおり、「生一権力」はその福祉をめざしていた。人口住民とは生きた個人の集団であり、その特徴は同じ種に属して暮らすすべての個人の特徴だとされていた。こうして人口住民は、それ固有の特殊な現象と変数を伴っている出生率、死亡率、公衆衛生、住居、移住、そしてそれらを変化させるすべての条件を属性とするものとして構成されていく。この構成に力あったのが統計調査やセンサス、人口統計学であったことはよく知られている。

統治とは、もはや神や自然あるいは人間の法に従ってなされるものではなく、「単なる理性や英知、慎重さなどの一般原則の適用に限定されてはならないものでした。ある種の知が、すなわち国家の力に結びついた具体的で、

正確かつ抑制のとれた知が必要だったのです。……そうした能力は統治の成功にとって不可欠だったわけです。³」人口住民を統治するためには、近代国家は強力もさることながら、人口住民に関する知をも不可欠なものとするようになる。人口住民についてその誕生から死に至るまでの知が形成されはじめ、この知こそが統治の基盤をなすものとなり、人口住民は一連の統治策によって枠づけられることになる。こうして国家は「生一権力」の究極的なエージェントの役割を担うことになった⁴。19世紀のイギリスでは、国家に代わり、医学者をはじめとする個人や統計協会などの各種団体が1832年のコレラの蔓延を契機として、調査者を労働者の住む街や貧民窟に送り込み、その空間を隅々まで調査し、住民数、階層別や地域別の出生数や死亡数、職業、家族の形態、同居や売春や性病、そして教育について調べ上げていった。こうして数値を数え上げ、ドキュメントを作成し、刻記し、問題として構成する営みが時代を席卷した。このようにして作成された地誌^{トポグラフィ}が統治の前提となっていた。この時代は「統計の時代」と称されているように、まさに現実の数値やことばによって分節化され、構成されることによって、はじめて安定を見、統治への途が拓かれたわけである⁵。

規律 「生一権力」のもう一方の極には、学校や監獄の内部に広がる規律テクノロジーがあった。自由な市民から構成される国民の統治の前提条件となる主体を構成し、その自己制御、自己規制そして自己統治の形態を生みだすことがめざされていた。いささかもってまわった言い方であるが、そもそも主体は所与のものではないし、あるいは発見されることを待っている「そこにすでにある」ものではない。主体は自己への関係を形づくる実践が生みだしたものであり、そのような力が働かないかぎり、文字通りある特別な資質をもった形態として存在するわけではない。言いかえれば、主体はさまざまな種類の実践——あるものは言説的であり、あるものは非言説的なものである——を介してはじめて構成されるわけである。規律テクノロジーに典型的に見られるように、主体は権力／知の体制のもとでは外部から構成されるも

のである。権力／知の体制のもとでは、分類と客観化を介して生みだされた知によって、主体はたとえば「ノーマル」、「理知的」、「非理知的」、「遅れている」などに分類され、位置づけられるわけである。教育の領域では、試験、評価、ストリーミングなどのテクノロジーがその一例として挙げられよう。だから、主体は社会構成主義的に構成されたものであるとも言われるゆえんである。

牧人司祭的テクノロジー ところで、フーコーは「全体的なもの」と個別のもの — 政治的理性批判に向けて」のなかで、ヨーロッパ社会では政治権力の形態は時を経るごとに集権化にむけて推移してきたが、他方ではその推移とは逆のものがあつたことを指摘している。「集権化の客体であるとともに主体であるそのような権力の政治的形態」である国家に対して、「個人を対象としながらしかもその個人を継続的、恒常的に支配するための政治技術」が存在してきたのであり、そのような個別化を行なう権力を**バストラル・パワー**と名づけている。牧人司祭権力によっていかに個人がそのアイデンティティを形づくっていたか、言いかえれば、主体を構成していったかという問題がここでは俎上にのせられている。

では、牧人司祭権力とはどのようなものなのか。かんたんに言うと、「来世における個人の救済を保証することを究極目標とする権力」であり、「信徒の生命と救済のためにはおのが身を犠牲にする覚悟もなければならない」し、「社会全体を管理するのではなく、個々の人間を生涯にわたって見守る権力」であり、「人々の心の内面を知り、魂を探り、胸の奥深くしまい込まれた秘密を洩らせしめてはじめて、力を発揮する。つまり、良心の知識とそれを教導能力である。」こうした個別化された知識を確保するために、キリスト教は、良心の究明と良心の指導という二つの実践を結び合わせたものを採用した。

「キリスト教の牧人制は以上の二つの**プラチック**実践を密接に結びあわせたもの

でした。

良心の指導の方は恒常的な絆を成り立たせていました。羊はある危険な状況を首尾よく越える必要がある時だけおとなしく導かれていくわけではありませんでした。羊は四六時中導きを受けることになっていたのです。導かれることがひとつの状態となっていたのです。そして、もしそこから逃れようなどと試みたときには、必ずや道に迷ってしまう運命にありました。忠告を受け入れないものは枯れ葉のように萎れてしまう、と決まり文句のように繰り返されていました。では、良心の究明の方はどうかというと、その目的は、自己の認識を深めることなどではなく、良心の指導者に自己の全部を見せられるようにすること、魂の奥底まで開いて見せられるようにすることなのでした。⁶」

したがって、「この権力形式は、方向性のある救済であり(政治権力と対比せよ)、献身を旨とし(君主権力の原則と対比せよ)、個別的であり(法権力と対比せよ)、生活と時空を共にし絶え間なく続く。真理の提示——その人その人の真理——に結びついている。⁷」

このような権力が18世紀以来、教会制度から外へと広がり増殖していった。「目標はもはや、来世における救済に人々を導くことの問題ではなく、現世での救済を確約することになってきている。」宗教的目的にとって代わり、「健康、福利(すなわち十分な財力、生活水準)、安全、自己からの庇護」がその目的となってきた⁸。

この稿では近代的な学校は全体化する権力テクノロジーと個別化する権力テクノロジーとの混合物、あるいはその二つのテクノロジーを結びつける場に構築されたものと見なしている。権力／知体制で言えば、全体的な人口住民の知識から国民教育に関する言説が生じてきているであろうし、他方では個人に関する分析的な知識から個々人のアイデンティティの形成がはかられているであろう。満足のいかないものではあるが、人口住民の知識と国民教育に関する言説との関係についてはこれまで論じてきたが⁹、この稿では個別

化するテクノロジーについてかんたんに触れ、二つのテクノロジーが結びついた結果、つまり学校が普及するにしたがい、どのような知が産み落とされたかを提示することにする。

II. 牧人司祭的教師

教育とは ストウ (David Stow) は自らの教育論を教育 (training) と教授 (instruction) とを対比させることで語っている。知育とは頭や記憶に役に立たないがらくたを注ぎ込むことではなく、考える習慣を身につけることであり、徳育とは正しく感じる習慣を身につけることであった。「道徳教育が国民教育の第一の目的であり、そうなるべきである。¹⁰⁾」(傍点強調は原文イタリック、以下同様) と彼が語っているのはこの延長線上である。その道徳教育が向かう先には自己主体の構成があった。「教育は伝えられたたんなる知識の量ではなく、自己教育力を獲得するための能力を適切に訓練することである。¹¹⁾」めざすべきは自己統治のための能力育成とも言うべきものである。このような主体を構成するための前提とは何であろうか。彼が言うには、人間は頭、感情、動物的エネルギーのどれかひとつによって構成されているわけではなく、それらの統一されたものから構成されている。言うならば知徳体の混合体である。したがって、教育は「子どものすべての性質 (the whole nature of the child)」を対象とし、それにふさわしいシステムを構築することをめざすべきである¹²⁾。

同様のことは同時代の多くの教育実践家によって言われている。たとえば、チャールズ・メーヨーは『教師』と題される著作の序章で、教育がめざすべきものをこう謳っている。子どもの教育は、果たすべき義務の観念を記憶にため込むことではなく、心の情や、義務を遵守すべきという良心の命令を通してなされるべきである。したがって、子どもの訓練はその表面ではなく、「内面」からなされるべきであり、他者による自己の統治がめざされている¹³⁾。

合自然 このような教育が実現されるために前提とされていることは、まづもって子ども自身の内部に働きかけるべき属性がすでに存在しているという信念である。だとすれば、まずは働きかけるべき子どもの心の性格、その性向や気質、もう少し広く言えば、人間性の拠って立つ法則を探り出すことが求められていた。

「生徒の性格を把握する。毎日、個人の行動を観察し、注意を払いなさい。それは過ちを罰するためではなく、彼らの性格を理解するためである。生徒の性向や性格を理解することとは、過ちが見過ぎされたり、罰せられないことがないように、学校内で彼らを監視するというのではない。性格について、もっと深く、完全に知るためである。……子どもの善なる性向や性格の基礎の上に、改革の上部構造が組織されるべきである。¹⁴」

教育の技法は自然の命令に従い、その法則に従うことである、との「合自然」の教育を謳うものであり、ルソーを彷彿とさせる言説である。

「自然の教育はほかにチューターがいない野生人には最も完璧なものである。彼らの感覚の鋭敏さ、その動きの機敏さ、身体の頑丈さ、飢え、渇き、痛みそして失望に耐える能力という点では、彼らは文明国民をはるかに凌駕している、ということをおたちは理解している。もっとも独創的な著者はこの点では社会生活よりも野生生活を好んでいるようにみえる。しかし、人間の教育は人間を形づくることを手助けすべき、というのが自然の意図であり、のちに成長する原理によってと同様に、模倣と信念という幼いときに自ずとあらわれる自然な原理によって、自然は私たちがそれにふさわしいものにした。

大人から私たちが受け取る教育が自然の教育に力を発揮させる余地を与えない際には、その手段とその傾向で誤っており、身体と心の活力を

奪うことになる。自然は病気を治す方法と同様に、人を育てる自身の方法をもっている。教育の技法は自然の教えに従うことであり、教育の技法は自然の法則に従うことである。……

自然の教育は、生命を維持するのに必要な配慮以上のことはせずに、野生人をつくる。人間の教育は自然の教育に加わり、良き市民、技能を持つ職人、あるいは育ちの良い大人をつくるかもしれないが、ベーコンやニュートンを生むにはより高度な力が欠けている。¹⁵」

それでは、子どもの自然あるいはあらゆる属性を教育対象とすることは、どのような方法そして場で可能となるのだろうか。それは従来の様式の学校では望むべくもなかった。

「すでに述べたように、学校教師はその思考、情、外に現れた行動において全面的な人間を訓練によって教育しなければならない。このことは通常の教場の壁の内側ではたぶんなされないであろう。¹⁶」ここに新たな物理的構造をもった学校が登場してくることになる。

遊び場 すでに述べたように、ストウによれば、全面的人間を構成しているのは肉体的、知的そして道徳的な「性質と習慣(propensities and habits)」、あるいは「性格と性向(character and dispositions)」であるが、それらは子どもが拘束されずに自由に遊んでいる際に、それも同年齢で同じものごとをする仲間と一緒に遊ぶなかでもっともよくその姿を現し、発達するものである¹⁷。であれば、そのような「性格と性向」を観察し見つけ出す場が必要となる。その教育施設こそ遊び場(playground)であった。教師は厳しい監視をするためにではなく、若々しい楽しい感情がほとぼり出るのを、そして「性格と性向」を観察するために、その場にいる必要がある¹⁸。後世の史家からはしばしば否定的評価しか与えられないウィルダースピンもまたこう言っている。

「道徳教育のしごとでは、学校観察や規律という拘束のもとで子どもを観察する必要があるばかりではなく、子どもの感情を思うがままにさせておく自由がある際にも、そのようにする必要があろう。……観察をするためには、遊・び・場・（*the play-ground*）はあらゆる便宜を提供するし、子どもに訓練と楽しみを提供するからという理由はもちろんのこと、この点で幼児学校の不可欠な付属物となっている。¹⁹」

ケイもまたストウの実践に強い感銘を受け、被救貧民の教育についての報告書で、遊・び・場・について触れている。

「疲れて倦む前に、生徒全員が遊・び・場・に歌いながら整然と行進する。ここでは教師は性格の発達を観察し、遊・び・場・を道徳訓練のシーンとする機会を得る。²⁰」

「遊・び・場・で浮かれ騒ぎが起きても、厳しい監視によって押しえ込むのではなく、教師は秩序や子どもが喜んでそうしようとする気持ちを手助けして促進し、時々、子どもたちが学校へ戻ってきたときには、遊・び・場・での出来事について子どもたちに訊ねることで、何が正しくて、何が間違っているかをはっきりと子どもたちが理解できるように、そこでのどのような出来事も教育的で道徳的例証の素材となるようにする。²¹」

牧人司祭的教師 子どもの性格や性向についての知識を得、それを活かすためには、教師は生徒からの共感を得、生徒の絶対的帰依を確保しなければならない。教師—生徒関係における教師の役割は牧人司祭的とも言える役割を担うことになる。だからそのような関係を構築するためには、怖れや絶対的権力ではなく、教師の人格に対する生徒からの信頼と愛こそが必要であった。周知のように、モニトリアル・スクールはマスを対象に3R'sを教えることで好ましい行動原則、有用な習慣を教えることをめざしていた。他方、ストウ、ケイらは子どものうちにある性格の形成、知的・道徳的能力の育成、

有用な性向、たとえば兄弟愛、知識愛、清潔愛、労働愛、秩序愛の形成をめざしていたのであり、これらの目標は好ましい教師—生徒関係のなかではじめて達成可能とされていた。

「生徒同士が共感する一方、生徒は教師と共感することも重要である。このためには、生徒は教師を信頼できる人と見なすようになり、身に覚えのあるどのような小さな過ちも教師に包み隠さず告げるようになるほど、教師は生徒と親しい間柄になることが必要である。教師と親は子どもの信頼を得ようとすれば、子どもになり、ときには遊びにも加わるようにする。そのようなことなくしては、子どもの性格や性向の完全な知識は得られない。²²」

ウィルダースピンもまた、自らの幼児学校を小さな共同体にみだてているが、教師はその長であり、ガヴァナーであり、その共同体の統治を委ねられている慈悲に満ちた人格者であった。学校はシステムとして自動機械のごとく作動するものではなく、教師—生徒関係が学校の成否を決めるものであり、教師が決定的な役割を演じることになる。

「幼児学校の男女教師のもう一つの大きな目的は、したがって、奴隸的怖れを追放することで、子どもたちの愛を勝ち取ることである。子どもたちは教師を愛情あふれる手段で——思いやりのあることばばかりではなく、思いやりのある行動によって——子どもたちの幸せをめざしている人として見なすように促される。教師の行動の一つが幾多のことば以上に子どもに影響を与える。ことばは理解力にのみ働きかけ、しばしば空虚な音として通過する。しかし、思いやりのある行動は心に働きかけるし、泉の輝きと暖かさのように、冬の寒い季節に自然の表面を覆っている陰鬱さをはねのける。きつく厳しい取り扱いが道徳的環境のなかに生じさせた霧を取り払う。幼児学校システムの基礎的な原理は愛である。

他のものをそれに代えることをすべきではない。あなたが彼らを愛し、彼らの教師にたいしてそして相互に愛が愛を生むことを子どもたちに理解させよ。²³」

だから、教師に必要とされる気質——自制心、忍耐、やさしさ、辛抱強さ、冷静さ、人間性についての知識、さらには敬虔さ——は牧人司祭としての教師を支えるものである。ここではシステムはあくまでも二義的な位置を占めるものでしかなく、生徒の信頼と愛情を獲得し、教師としての権威をもった人物こそがその第一義的な意味をもっていた。ダンもまた教師が権威性を獲得するためには、生徒をえこひいきすることなく公平に扱い、生徒の感情を大切にすることで、牧人司祭—羊信者的な関係を維持することの大切さを3点にわたって挙げている。その最初には「第一に、あなたが生徒の友人であることを、生徒が進歩することをあなたがめざしており、良くなることを望んでいることを、生徒に確信させるように努めなさい。……自分自身の安楽さよりも彼らの幸せを望んでいることを示すことで、それを証明しなければならない。要するに、生徒を愛せよ。そうすれば生徒を統治できるようになる²⁴」と牧人司祭的教えを述べている。

ここには生徒に対する強迫的とも言える責任が強調され、生徒のあらゆることが対しても教師は道徳的な責任を負うことが求められている。生徒を前にした教師はそのような責任から免れることはできないし、そのような強い絆で教師—生徒関係は結ばれていることが求められている。感化院(reformatory school)においても教師—生徒関係はキリスト教的愛が支える牧人司祭—羊信者的な関係であるべきであり、教師は生徒のために自らを犠牲にすることで、生徒は教師を愛することになる。

「第二として、これらの子どもたちに影響を与え、導いていこうとしているすべての人々の支配的感情に愛がなるべきである。……この愛が自分の受け持ちの子どもに対する教師の感情になるべきであり、その結果、

教師が厳しくとも子どもたちは彼から離れることはない。²⁵」

「自分のためにたえず犠牲を払ってくれており、優れた智慧が示すすべてのことをしてくれている教師の愛を感じる。——天国の父はもっと愛しており、もっと賢明で親切であることを彼は理解するように導かれるだろう。子どもたちにひとたび教師のなかに「神聖な美しさ」があることを認めさせ、そのような存在と交流する幸せを感じさせれば、精神的な存在への意識が刺激され、それは神が常にいるという考えにまで高められ、天国の幸せを望ませることになるだろう。²⁶」

彼はつけ加えて、「キリスト教的愛が支配的な原理であるべきで、教師はできるかぎり生徒の個々の条件や家庭について知らなくてはならないし、その影響を生徒の日々の生活に広めていかななくてはならない²⁷」と述べ、生徒個人々の生活にまでその触手を伸ばし、教師は生徒をとりまく環境、家庭について事細かに知識を得ることで、日々の生活にその影響を浸透させるべきである、と主張している。

このように見てくると、教師—生徒関係は親—子関係のアナロジーでとらえられていることも納得できよう。よく知られているように、ケイは大陸ならびにスコットランドの教育視察で、その地の教育実践に心を強く打たれ、ヴェルリが「心と感情の教育」に関心を払っていることにいたく感動した様子である。一時代前の家庭における親子関係をモデルとした教師—生徒関係を導入しようとしていたのも、十分肯げよう²⁸。

だから、教師はある特殊時代的な様式で生徒と関係を結ぶように強いられるばかりではなく、あたかも自発的内部欲望であるかのようになり、自らの内部からそのような欲望を生みだすように訓練される。教師像は独特なものの感じ方、独特な思考、振る舞い方は訓練の所産であった。ジョーンズが言うように、教員養成ではその当初からカリキュラムは二義的な役割しか演じておらず、教師を倫理的主体へと構成する倫理的テクノロジーに焦点を合わせており、子どもたちを「生—権力」に応える倫理的主体へとつくっていくこと

がめざされていた²⁹。そのような倫理的主体に必須な資質についてだが、ダンはその第一番目に「厳格な自己統制」を挙げている。そして「禁酒・禁煙」「勉学に励む」「幼い者に対する優しい感情」「健康に留意すること」と続く³⁰。

具体的にはこのような資質はいかに形成されていったのか。ジョーンズが言うように、教員養成学校での教員養成もまたイデオロギーというよりも、告白のテクノロジー、監視、矯正、告白などの準修道院的とも言える権力／知テクノロジーのなかに埋め込まれていた³¹。教員養成学校は「知的なキリスト教的人間」たる学校教師の性格形成をめざしたものであり、教員養成は教師（候補者）の選抜に際しての資質検査からすでに始まっている。生育歴、交友歴からはじまり、能力、人柄、そして教職への熱意が調べ上げられる。その選択基準は「知識量よりも性格」であった。自ら教師をめざす者はノーマル・スクールに住み、質素な衣食住のもとで、将来就く天職へと自らを訓練していく。家事そして屋外での労働、そして宗教的訓練、授業にそのほとんどの時間が占められ、その一挙手一投足が監視されていた。だが、それはけっして抑圧的な権威的雰囲気は覆っているのではなく、「蛇と同様に賢明である」校長が生徒に対する情愛的気遣いを示し、気取らないコミュニケーションが許される場でもあった。「彼は最も近づきやすく、告白や調査をじっと聞き入る忍耐をもって」おり、校長を見習うことで良心が湧き出る場でもあった。崇高なる天職へと自らを捧げるためには、家父長的な監視のもとにおかれた教員養成学校は、まさに擬制的家族のもとでの、師弟同行の精神が具体化したものである³²。

III. 「教育科学」出現の可能性の条件

学校は二つのテクノロジーの混合物 「生一政治」において、全体化する権力と個別化する権力との接点に「学校」は位置づけられる、と言っておいた。もう少し言うならば、学校は全体化のテクノロジーと個別化のテクノロジーとの混合物であり、統治の前提は統治の対象を知ることであり、それを構成

することである。全体化するテクノロジーは統治の前提として人口住民についての知を生みださなくてはならない。それと同様に、個人についての知も構成されなければならない。すでに述べたように、そのために繰り返し言われていることは、子どもの内面、性格や性向の観察と記録である。ある授業指導書ではこう述べられている「医者と教育者の両者にとって、観察と経験はたいへんな重要性をもっている。前者（医者）が肉体の病気のさまざまな徴候を注意深く記録するのと同様、後者（教育者）は心の特徴に注意深く関心を払い、それを正確に記録することが望ましい。³³」教授方法について、内容に重点を置いた客観的方法（objective method）との対照で、生徒に重点を置いた主観的方法（subjective method）では「教えるべき対象（subject），すなわち生徒の性格についての知識をもっていなければならない。そして実際に授業に応用できる知識が主観的方法と呼ばれる」とされている。であれば「生徒の性格に対する最も正しい、そして鋭い心理学的洞察を持っている者が最良の初等教員となる³⁴」とされるのも肯けよう。

「これらの（教育にかんする）事実を発見するためには立法家や学校運営者に頼るべきではないし、学校を訪れた人々の性急な印象に頼りすぎるべきでもない。私たちが主として頼るべきは実際の教師の働きであり、さまざまな教授様式のもとで能力が自己成長するのと同様、生徒の能力の発達を注視するのは教師の仕事である。すなわち、事実を収集し、観察を記録し、そして実験を始めるのは教師の仕事である。……

教師は事実の収集では互いに助け合うべきで、政府の視学官はこの目的を達成するために教師にあらゆる便宜を提供するべきである。……以前は教師によって収集された事実はほとんど無視された。視学官は教師に助けを求めることなく、自分自身であらゆる事柄を観察するという断固たる決意をもって学校にやって来た。数時間をその学校で過ごした後、その前年の歴史についてのすべての事実を集めたという信念をもって学校を去った。嘆かわしい間違い！ 生徒たちに及ぼされた影響の本当の

話をも含んで、あらゆる少年の心と性格の成長と発達を教師は視学官に与えることができたのに。事実の収集のために視学官と教師の心からの協りに頼るべきである。³⁵」

事実の収集、観察記録、実験などを介して、生徒は構成されるが、その過程で大きな役割を担っていたのは教師であり、教師は子どもたちと人格にもとづいた強い信頼関係を結び、その内面までもさらけ出すように誘う。それを牧人司祭的關係と言ってもよいが、「教師は専制的性格というよりも家父長的性格をその統治に与えなければならない。生徒に対して教師はやさしげに、開放的に、そして正直に振る舞い、こうして生徒の尊敬と信頼を獲得する。教師はあらゆる場面で生徒に対する愛情を示し、教師がなす規律措置や振る舞いでは、教師は自分の個人的あるいは気まぐれな感情ではなく、生徒のことをまず考えているということを生徒に納得させる³⁶」そのような関係であることは言うまでもない。

教室は観察室・実験室 繰り返すが、学校は子どもたちの知的そして道徳的教育の場であるのだが、そのためには彼らが「教師の省察と実験の対象」とならなければならないし、その意味では「学校の教室は教師の実験室でありスタジオである。³⁷」まさに学校は一大実験室となる。この実験室はいったい何をもたらしたのだろうか。

このような実験室が各地域に浸透するにしたがい、つまりは、多くの子どもたちが学校へと通うようになるにしたがい、個々の子どもの特徴が観察の網の目に引っかかり、ドキュメントとして刻記され、集積されていく。この結果、学校は子どもについての知を生みだし、子どものアイデンティティを形づくる働きをすることになった。それはもはや哲学的なものではなく、日々の教育実践のなかから結実したものである。ある授業指導書では、このように書かれている。教育の目的は「人間性 (human nature) を完成させることであり」、その対象となるのは「全体として考えられる人間性であり、肉体、

魂、精神から成る人間である。³⁸」教育の目的に総体としての人間が挙げられており、これは「教育科学」から演繹されたものとされている。ストウやケイにも同様のもの言いが見られることはすでに見た通りである。テイトはこれを完全なる人間（perfect man）と言っている。もはや 19 世紀前半と較べるとだいぶ先まで来てしまっていることは確かである。

こうして私たちは「哲学的な」子ども観ではなく、「科学的な」子ども観を手に入れ、そのような子ども観にもとづいて、教授をはじめとする教育が展開されることになる。これもすでにストウらの考えのなかに萌芽としては存在していたが、そして現在では、子どもの内部にすでに可能態としての能力が厳然として存在していることを、私たちは自明視して疑わない。言いかえれば、子どもの内部に構成されたものは自然であった。「結局、自然は力である。自然の法に則り、自然を完成する以外のどのような教育も不完全なものである。³⁹」ここから足を一歩進めれば、「教育科学」や「新教育」はすぐそこにある。

「教育科学は教育されるべき存在の性質に、すなわち知的そして道徳的能力の発達を支配する法則に基づくべきである。これらの法則は心理学分析と同様に観察によっても確定される。

あらゆる生来の能力はその固有の発達時期と発達の様式をもっている。

いまや哲学的教育家は自分の教授方法を生徒の年齢、あるいは、というよりも生徒の能力の知的そして道徳的発達状態に常に合わずであろう。発達のさまざまな段階で能力の伸長を、種類においても程度においても、最高に増すことをめざした知的滋養物を与えるであろう。したがって、メソッドとその原則は教育家にとって明瞭で最も重要な調査対象となる。

良い教師は学校の運営のためのなんらかの計画を定める以前に、生徒の気質、習慣、能力、到達度に精通する。教師はふたつの重要な質問を

みずからにする。すなわち何を教えるべきか。いかに教えるべきか。これらの質問は知識が伝えられるさまざまな方法に精通していると同様、教える対象の性質についての十分な知識がなければ満足に答えられないことを彼は重々承知している。⁴⁰」

「教育はそのほかすべての科学と同様に、細心の注意を払った事実の帰納にもとづくべきである。メソッドのすべての真のアイディアは、人間の能力の発達順序と同様その様式に関して、人間の能力の性質についての注意深い研究から抽出されるべきである。したがって、人間の心の発達を規定する法則と条件を発見するのが、メソッドの科学の第一の仕事である。自然が私たちを導く所へはどこへでも自然に従い、自然の導きのために先験的な規則をつくらないことである。……すべての私たちの理論、あるいは教授の一般的原則は観察と実験の事実と照らし合わせてテストされるべきである。⁴¹」

ドキュメント、刻記のプロセスを介して、子どもに関する知が生みだされてくる。その典型ともいべきものが「発達の順次性」であろう。「あらゆる有機体、あるいは私たちが知っている存在は固有のそして明確な順序、条件、あるいは法則にしたがって発達する。人間の力の発達もこの一般的な規則の例外ではない。⁴²」「人間の能力は、他の有機体のそれと同様に、完全な継続過程で発達し、一足跳びに (*per saltum*) 跳び越して発達することはない。個々人によって発達の速度には違いがあるが、通過する段階はまったくと言ってよいほど同じである。⁴³」ロスの言うところによれば、子どもあるいは人の発達は、7、8歳頃までは感覚が支配する時期であり、その後8歳頃から11歳までは記憶が先導する時期となり、11歳頃から13、14歳までは理解が顕著となり、発達の最後の最高段階13、14歳以降では理性が他のすべての力をその法則へと従わせる時期となる⁴⁴。

テイトは発達段階とその順次性について、知覚能力から、概念あるいは表象能力へ、そして理解力、最終的には理性へと至るとしている。

「心のすべての機能は、発達の多少にかかわらず、これらのさまざまな段階で存在する。と同時に、ひとつの段階はそれに続く段階に次第にとけ込む。これらの発達段階が移行と同化の状態のもとに存在する。それぞれのはじめは、それは潜在的あるいは萌芽的な形態でのみ存在していたものであるが、新しい能力の誕生によって印づけられる。⁴⁵⁾

「私たちの教育メソッドは子どもの肉体的、知的、そして道徳的能力の発達の生来の順序と様式と協同してなされ、その付加物となるべきである。すなわち、子どもたちが学ぶべきように自然が意図した方法に沿って、子どもたちを教えるべきである。⁴⁶⁾

「私たちの仕事は能力を破壊することではなく、能力の発達との関連で自然の意図を徹底的に追求することである。——私たちの仕事はなんらかの能力を創り出すことではなく、神が定めたプランとメソッドにしたがって、神が子どもに授けたすべての能力を陶冶することである。

どのような能力の陶冶もそれが自然と発達する時期と関連をもつべきである。たとえば観察能力は幼い子どもたちのなかに強くあるが、抽象的理性の能力は弱い。したがって幼い子どもたちにはその直観能力を通して知識を伝えるべきで、同時に理性の能力に負荷をかけすぎないように注意すべきである。⁴⁷⁾

まるでルソーが蘇ってきたような一節であるが、かつて哲学者の頭のなかで描かれた発達は、ここでは実証的に裏付けられたものとして提示されている。こうして学校のテクノロジー内部で知識が産み落とされたのであり、その学識が自らを科学と称するに至ったわけである。そして今度はそのベクトルを逆にして、その学識が学校教育に適用されることになる。だから生徒の発達段階に教授を合わせることになる。教育に関する学識はこのような統治——全体化する権力と個別化する権力の混合物たる学校——のなかで「科学」として産み落とされる。純粋数学のような精密科学ではなく、医学のような経験科学である、との一応の留保はつけられてはいるが、「教育は科学である

と認められるべきである。教育は原理——教授の原理をもっており、教育は技法——そのような原理にもとづいた、教授の技法をもっている。⁴⁸と、主張される。統治のためには統治の対象が存在していなくてはならない。それが分析され、構成され、認識されていなくてはならない。少し言い過ぎのように聞こえるかもしれないが、かつて教育あるいはその対象はカオスのなかにあったわけである。だが、学校という統治テクノロジー、特にその内部の個別化テクノロジー、ドキュメントもそのひとつであろうが、その働きの結果として、カオスのなかにあった教育の対象は分節化され、刻記されるに至り、力によってはじめて私たちは現実に存在するものとして認識することが可能となったわけである。私たちが自明視し依拠している科学的ともいえる学識はこのようなきわめてプラクティカルなドキュメントの所産であったとも言えよう。

さらに言うならば、学校教育は「他者による自己の統治」から次第に抜けだし、「他者による」から「自己の統治」へと力点が移っていっていく。自己を教育するテクノロジーへと転換していく。

「これまで述べてきたように、発達について言えば、生徒を単なる受け手あるいは受け身の存在と見なしていると思っはいけない。逆が本当である。厳密に言えば、誰も他の人の能力を発達させることはできない。最良の教育者は才能を目覚めさせ、彼の使うことのできる手段を用いることができるだけである。教育に真に影響を与えるものは内部からの衝動である。それなしには、すべての外部からの働きかけはなにもなさないであろう。すべての真の教育はある意味では自己教育である。⁴⁹」

もはや個人は被教育主体ではなく、内部の発達衝動あるいは教育衝動こそがすべての始まりであり、それに対する学校や教師の働きかけは、それ自身に内在している法則に沿って行われるだけである。これに「自由」が加わり、謳われれば、19世紀末から20世紀初頭にかけての新教育の試みの先駆けと

も言えよう。

注

- 1 フーコー, 渡辺守章訳『性の歴史 I—知への意志』新潮社, 1986。
- 2 同上訳書, 181-182 頁。
- 3 フーコー, 北山晴一訳「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, 2001 年, 357 頁。
- 4 国家は政治的合理性の新たな形態, あるいはフーコー言うところの「統治性 (*governmentality*)」を形づくった。フーコーは「統治性」という概念を 1978 年に初めて用いており, 1979 年にその論文は英語で出版されている (*Ideology and Consciousness* 6)。『監獄の誕生』や『性の歴史 I—知への意志』で展開された権力観は, 主としてマイクロフィジックスのみを扱っているが, 「統治性」は権力のマイクロフィジックスとは対極にある国家レベルでの権力に言及したものである。
- 5 19 世紀前半にいかにして教育が構成されたかについては以下の拙稿参照。「19 世紀前半のイギリス教育史の予備的考察 — 統治と統計 —」小樽商科大学『人文研究』第 110 輯, 2005 年, 「統治とケイの活動」小樽商科大学『人文研究』第 111 輯, 2006 年, 「道徳統計を介した教育の問題構成」小樽商科大学『人文研究』第 113 輯, 2007 年, 「19 世紀前半の統計協会と勅任視学官による教育調査」小樽商科大学『人文研究』第 114 輯, 2007 年, 「教育統計はどのように解釈されてきたか — 19 世紀英国における統計協会の教育調査をめぐって —」小樽商科大学『人文研究』第 115 輯, 2008 年。
- 6 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 —」347 頁。
- 7 フーコー, 握海和久訳「主体と権力」『ミッシェル・フーコー思考集成 IX』筑摩書房, 2001 年, 17-18 頁。
- 8 同上訳書, 18 頁。
- 9 拙稿「ポリス, 牧人司祭のテクノロジーそして学校教育 — 19 世紀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 年。
- 10 David Stow, *Moral Training*, 1834, p.10.
- 11 David Stow, *The Training System of Education*, 1859, p.15.
- 12 *Ibid.*, p.55.
- 13 Jacob Abbott, *The Teacher, or Moral Influences employed in the instruction of the young, intended chiefly to assist young teachers in organising and conducting their schools*, revised by the Rev. Charles Mayo, 1834.
- 14 *Ibid.*, p.159.
- 15 Samuel Wilderspin, *The Infant System, for developing the intellectual and moral powers of all children, from one to seven years of age*, 6th edition, 1834, pp.75-76.
- 16 David Stow, *The Training System*, p.8.
- 17 *Ibid.*, p.191.

- 18 *Ibid.*, pp.8, 197, 339.
- 19 Samuel Wilderspin, *The Infant System*, p.83.
- 20 James Phillips Kay, *The Training of Pauper Children*, 1839 (rep. 1970), p.27.
- 21 *Ibid.*
- 22 David Stow, *The Training System*, pp.151-152.
- 23 Samuel Wilderspin, *The Infant System*, p.82.
- 24 Henry Dunn, *Popular Education; or, The Normal School Manual*, 1837, p.31.
- 25 Mary Carpenter, *Reformatory Schools*, 1851 (rep. 1968) p.74.
- 26 *Ibid.*, p.76.
- 27 *Ibid.*, p.124.
- 28 Kay, *The Training of Pauper Children*.
- 29 Dave Jones, The genealogy of the urban schoolteacher, in Stephen J. Ball (ed.), *Foucault and Education*, p.60, 「都市の学校教師 — その系譜学 —」 稲垣恭子他訳『フーコーと教育』筑摩書房, 1999年所収。
- 30 Henry Dunn, *op.cit.*, p.193.
- 31 Dave Jones, *op.cit.*, p.61.
- 32 James Kay-Shuttleworth, *First Report on the Origin and Organisation of the Training College at Battersea, and the introduction of some of the Pupil Teachers as Students (1841), Second Report on the Schools for the Training of Parochial Schoolmasters at Battersea, in Four Periods of Public Education as reviewed in 1832, 1839, 1846, 1862, 1862* (rep. 1973.)
- 33 Willima Ross, *The Teacher's Manual of Method*, 1858, p.15.
- 34 *Ibid.*, p.68.
- 35 Thomas Tate, *The Philosophy of education; or, the principles and practice of teaching*, 1885, second American edition (first ed. 1854?) pp.45-46.
- 36 William Ross, *op.cit.*, p.140.
- 37 Thomas Tate, *op.cit.*, p.57.
- 38 William Ross, *op.cit.*, p.6.
- 39 *Ibid.*, p.16.
- 40 Thomas Tate, *op.cit.*, pp.4-5.
- 41 *Ibid.*, p.39.
- 42 *Ibid.*, p.9.
- 43 *Ibid.*, p.11.
- 44 *Ibid.*, p.17.
- 45 Thomas Tate, *op.cit.*, p.76. 発達の詳細な分類表が記載され、詳細な説明が展開されている。
- 46 *Ibid.*, p.101.
- 47 *Ibid.*, pp.101-102.
- 48 William Ross, *op.cit.*, p.7.
- 49 *Ibid.*, p.11.