

《書評》

寺崎弘昭『イギリス学校体罰史 ——「イーストボーンの悲劇」とロック的構図』

山岸利次 山口真里

I はじめに

本書¹⁾は、2000年7月に、博士(教育学)学位論文として東京大学大学院教育学研究科に受理された寺崎弘昭氏の論文「1860年イギリス学校体罰死事件の教育史的再構成——「イーストボーンの悲劇」とロック的構図」をもととして刊行されたものである。いみじくももとの論文のタイトルが示していることではあるが、本書における著者の意図は、イギリス学校体罰史を通時的に概観することにあるのではない。そうではなく、「イギリス学校体罰判例の原型」(11頁)たる「ホープリー事件」(これは、教師トマス・ホープリーが生徒レジナルド・キャンセラーを体罰死させた出来事のみならず、その後の裁判過程、地元の新聞報道、教育ジャーナルの反応、当時生成した教育学の反応、被告ホープリーの教育思想など、教師による生徒の体罰死という出来事にかかわるものの総体を意味する)を緻密に分析することによって、その後のイギリス体罰判例、ひいては、現代の「教育的ハビトゥス」を規定することになる論理(「穏やかで理性的な体罰」は最後の手段として教育者に担保される)の生成の瞬間を、教育史的に再構成することにある。このことは、ともすれば、体罰は、近代教育学においては解決済みの問題であるという「思い込み」のもとに描かれてきた教育史のステレオタイプ——そして、その「思い込み」の生成の瞬間もまた本書は立ち会うことになるのだが——からは抜け落ちてしまうような些細な出来事の、教育史上の意味を読み取ることを可能にする。これは、著者自身はそっと述べるに留まるものの、カルロ・ギンズブルクにならう、教育史における〈マイクロ・ストーリーア〉という歴史の新しい方法として非常に意欲的な試みにほかならない。

II 教育史における〈マイクロ・ストーリーア〉 ——「ホープリー事件」の再構成

〈マイクロ・ストーリーア〉とは、カルロ・ギンズブルクに代表される社会史の方法である²⁾。言うまでもないことだが、〈マイクロ・ストーリーア〉は単に、歴史上の出来事を再構成することのみ、その眼目があるわけではない。また、単に未知の史料を発掘するだけでは〈マイクロ・ストーリーア〉の要件を満たすものでもない。それが採用する、あくまで細部に分け入っていくという徹底的な顕微鏡的な視点は、常に歴史学のグラント・セオリーと緊張関係に立つものである。すなわち、〈マイクロ・ストーリーア〉は、グラント・セオリーが無視した問題を全面的に展開することにより、グラント・セオリーを内破する営みなのである。そしてその営みは、ストーリーの書き換えであると同時に、なぜ、その史料が取り上げられてこなかったのか、というグラント・セオリーが前提としている視角をも再審することになるのだ³⁾。そのような〈マイクロ・ストーリーア〉の志向にならっていえば、著者は、歴史の片隅に追いやられ、忘れ去られていた「ホープリー事件」にスポットライトをあて、ホープリーをはじめとする事件の登場人物に舞台を与え、語らせることによって、近代教育は体罰を否定してきたという教育史のグラント・セオリーの書き換えを行うと同時に、そのような歴史叙述(歴史の「巧妙な偽造」(131頁))を可能にした教育学の論理の生成を明らかにすることを意図しているのである。

ところで、ジョバンニ・レーヴィが指摘していることだが、〈マイクロ・ストーリーア〉の特徴の一つに、その歴史叙述の方法がある。すなわち、〈マイクロ・ストーリーア〉の叙述においては、「研究者の視角が説明の内在的な一部」となっており、「研究過程は明示的に記述され…読者は一種の対話に巻き込まれ、歴史的議論を構成する全過程のなかに参加する」⁴⁾

ことになる。本書は、このような意味においても、まさに<マイクロ・ストーリー>であるといえる。本書の読者は、著者が、どのようにして「ホープリー事件」の核心——同時に近代教育の体罰観のそれでもある——へとたどり着くか、その一部始終を体験することになる。さながら史料を発掘していく著者は、(おそらく著者自身も自覚しているであろうが)事件の真相に迫っていく探偵そのものである。とりわけ、本書2・3・4章は、探偵たる著者が、証拠=史料をもとに、事件を再現=再構成し、歴史的意味を解釈していくプロセスを、読者も共体験するという叙述をとっており、まさに<マイクロ・ストーリー>の真骨頂ともいふべき部分である。もとより、本書の叙述がそうであるように、探偵は事件の核心に最短距離で至るわけではないのだが、以下、著者が残した足取りを、許される限りにおいて辿ってみよう。

III 「穏やかで理性的」な体罰と<懲治権 (Power of Correction)>——in loco parentis法理の教育史的意味

本書における著者の探求は、ホープリー裁判におけるコックバーン首席裁判官の説示にある「イングランドの法によって、子どものなかの悪(evil)を懲治する(correcting)目的のために、親もしくは学校教師 schoolmaster(彼はこの目的のために親を代行し、彼に委任された親としての権威parental authorityを有する)は、穏やかで理性的な体罰(moderate and reasonable corporal punishment)を加えることができる。」(13頁)という言明から出発している。この言明を当時の教育史的状況とともに理解すること、あるいは逆にこの言明をもとに、当時の教育史的状況を描き出すこと、これこそが本書の目的である。その目的のもと、著者は大きく分けて3つの作業を行う。まず、この説示が出されることとなったそもそもの発端であるホープリー事件の再構成である。著者は当時の新聞を丹念に追うことにより、ホープリー事件がいかなる事件であったか、そして、それが「イーストボーンの悲劇」(副題に掲げられているこの言葉 "Eastbourne Tragedy"は、地方紙「ブライトン・オブザーバー」5月4日付けの社説から採ったものである)と呼ばれるほどの一大センセーショナルを引き起こしたものであるということを明らかにしている。

次に、この言明のイギリス判例史との連関における解釈である。そもそも、ホープリー裁判は、「イギリス学校体罰判例の原型」との位置付けがなされる判例であり、こと体罰ということに関しては、これ以上遡りようがないのだが、そこで採用された法理の源泉である<親-子>関係法理にまで視野を広げることにより、コモン・ローの伝統のなかでのコックバーン説示の意味を筆者は確定している。最後に、この言明の教育思想的な意味の解明である。それは、ホープリーその人が、自らの無罪を主張するために獄中でものした弁明を分析し、さらに、そこで(正当にも)引用されていたジョン・ロックにまで遡ることで、ロック教育思想の再評価を行なうものである。

これら3つの作業は、<懲治(Correction)>という概念のもとに、「親代わり(in loco parentis)」というイギリスにおける近代公教育制度を根底において成立させている法理(=フィクション)を、教育思想をも包含した教育的ハビトゥスという、当時の教育史的文脈において正確に把握するというところに他ならない。ここで「正確に」と表記したのには大きな意味がある。往々にして、in loco parentis法理は、単に、親権の一部たる親の教育権を、教師に委任するというように理解されがちである。しかも、そこでいう親権は、子どもの教育権に対する親義務へと一元的に収斂されてしまうのである⁵⁾。しかしながら、当時のin loco parentis法理が、そのような平板なものでは決してなく、親権と親義務とが異なる位相のものであったことを、著者は、コックバーン説示の源泉がブラックストンの「英法釈義」(Brackstone, W., Commentaries on the Laws of England)にあることを見出した上で、その精緻な分析によって明らかにしている。すなわち、親義務——それは国家に対してのものではなく、子どもに対してのものであるが——は、扶養(maintenance)・保護(protection)・教育(education)をその内容とするが、それがそのまま親権を意味するものではない。親権=親の「権威(authority)」は、むしろ、親義務を遂行可能なものとするために、親義務を下支えするものとして設定される。そして、そこでの親権の一部は、子どもを「穏やかで理性的に懲治する権力(Power of Correction)」(33頁)を意味する。この「穏やかで理性的」という言葉こそ、コックバーン説示のいうところの「穏やかで理性的」体罰の由来である。このようにin loco parentis

法理において教師に委任されるのは、＜親権＝懲治権＞である。筆者によって明らかにされたこのフィクションこそが、懲治権の行使として、「穏やかで理性的な」体罰は教師に留保されるという冒頭のコックバーン説示を導くものであった。しかし、筆者の分析のメスは、以上のような判例蓄積による法理形成という相にとどまるものではない。さらに、筆者は、この法理が形成された舞台にまで切り込んでいくのである。その分析のなかで姿を現した舞台、それこそが「ロック的構図」という、ジョン・ロックが巧妙にしかけた迷宮なのである。

IV 「ロック的構図」——あるいは迷宮(Lockean Labyrinth)の構造

筆者が批判するように、これまでの教育史研究は、ロックを体罰否定論者として位置付けるのみでこと足れりとしてきた。確かにこの理解に理由がないわけではない。事実、ロックは『教育論』において、(限定つきながら)鞭打ちを明確に否定しているのである。さらに、このこと自体が筆者の分析の対象であるが、上記のような教育史叙述を誘うように、近代教育学は、ペイン以来あたかもロックが完全に鞭打ちという体罰を否定していたという歴史を描いてきたのである(「歴史の捏造」)。しかし、ホプリーの悲鳴ともいえる獄中からの弁明が正当に引用しているように、決してロックは体罰を完全に否定したわけではない。『教育論』第78節に書かれているように、(ある限定をつけながら)ロックは、むしろ積極的に鞭打ちを認めているのである。ここに現れる、鞭打ちという暴力が否定され、同時に肯定される論理——それを筆者は「ロック的構図」なる語で表現している——とはいかなるものであったのか。

筆者においては、「ロック的構図」は、2つの位相で整理されている。すなわち、第5章第2節で展開されている「教育論的・人間論的」位相と、続く第3節で議論される「社会論的・空間論的」位相である。前者は、『教育論』をはじめとする教育や医学を対象とした広い意味での人間学に関わるテキストを検討し、後者は『労働学校案』や『統治二論』といった政治論、社会政策論に関わる文献を素材にしている。ここで指摘しておかなければならないのは、これらがあくまで異なる位相というものであって、両者においてまったく別の論理が採用されているわけではな

いと、筆者が評価していることである。先の、ロックを体罰否定論者とみる見方を反映してか、従来のロック教育思想の評価においては、『教育論』と『労働学校案』は、その対象の違いから(私教育論－公教育論)、それぞれ別個のものとして論じられてきた⁶⁾。しかし筆者はそのような見解に疑義をはさみ、両者を統一的に把握しようとするのである。

ロック『教育論』において、鞭打ちは、それが「奴隷的身体的罰」である限りにおいて否定されるのである(この「奴隷的」というのは、『統治二論』における、奴隷に対する専制的権力と、子どもに対する親権との形式の違いとも通底する)。すなわち、奴隷的罰は、奴隷ではない子どもに奴隷的な気質を生み出すというものであり、その意味で、このような罰は否定されなければならないのである。しかし、この限定は、鞭打ちが、そのような性格のものでなければ許容される、あるいは要請さえされるということもまた意味している。奴隷的罰ではない鞭打ち、それこそが、子どもの「意思の強情さ」を打ち砕くために行われる——子どもの内面性へと働きかける——罰である。『教育論』第78節は、「意思の強情さ」を打ち砕くために8回子どもを叩いた婦人への賞賛である。ただし、そこで描かれている鞭打ちは、身体的な苦痛を意図しているものではない。子どもの「恥」という内面的な感情に訴えることを目的としているのである。こうして「恥」という原理を組み込むことで、著者が強調するように、「ロックにおける鞭打ちの意味づけは、外面的(身体的)罰から内面的罰へと鮮やかに転回された」(179頁、強調は原著者)。むろん、この人間の内面性へと働きかけるということこそ、＜懲治＞の本質的な意味である。

そもそも、この＜懲治＞とは、ロック教育思想において、その通奏低音をなす根本的な概念である。それは、先の2つの位相にわけていえば、一方では、これが、習慣形成論——「ハビトゥス－エートス形成」論——としての教育論を規定しているということであり、他方では、筆者が象徴的に「＜懲治＞の遍在」(191頁)と述べるように、「家族・学校・刑罰」領域における＜懲治権＞という、「権力の行使の型(Form of Power)」が遍在しているということである。前者については、＜アリストテレストマス＞という伝統に則った形で自らの教育論を形成したロックにおいて、教育は、習慣(・徳)形成——エートスの形成——に他ならなかったのであり、そこにおい

て、〈懲治〉(さらに体罰)はその楨樨として位置づけられたということである。後者は、何よりも『労働学校案』の眼目が、懲治監(House of Correction)に真の機能である〈懲治〉を回復させるということにあらわれているのであるが、市民社会の「境界(liminaire)領域」に位置する、子どもと犯罪者という二つの周縁者への権力行使の型が、ともに〈懲治〉としてとらえられていることを意味する。そして、このようなく懲治〉の論理を法理へと高めたのが、ブラックストーンなのである。

ここまでたどりついたとき、筆者は、読者とともに歩いてきた「ロックの迷宮」の全地図を手に入れ、その全貌を明らかにしたことを宣言する。そして、体罰裁判の被告人ホープリーと彼を裁いたコックバーン判事、新聞報道の体罰批判に対して生成しつつあった教育学の威信をかけて論をふるったジョセフ・ペインといった登場人物たちが、「迷宮」のどこに位置するかを指し示すのである。ことにペインによる〈体罰肯定-体罰否定〉の対立から〈強権的統治-良き統治〉へのすり替え、そして、体罰を最後の手段として留保している良き統治の称揚、これこそロック体罰論そのものである。しかも、この対立のすり替えにより打ち出された、あたかも教育学が体罰そのものを否定しているかのような「教育学的定型」という論理こそ、筆者が批判する教育史叙述を規定したものであった。そして今日の我々もまた、この「教育学的定型」にからめとられ、ロックの迷宮をさまよい続けているのである。

V 〈生-権力〉の表出としての教師——教育史研究における〈生-権力〉論の意味

これまで検討してきた通り、「ホープリー事件」の基底には、〈懲治〉という「権力行使の型」が存在していた。そして、それは、ミシェル・フーコーが『監視と処罰』において描いたような、華々しい身体刑から監禁刑へという刑罰形態の移行とも密接に関わるものであった。そもそも、監禁刑、すなわち自由刑とは、犯罪者の〈懲治〉を目的とした刑罰形態であり、その意味で、〈懲治〉とは、フーコーがいう〈規律・訓練〉に他ならないのである。しかし、〈懲治〉がそのような意味を持つことは、即座に、「ホープリー事件」の教育史的意義を、フーコーの〈規律・訓練権力〉論の枠内でのみ理解できるということ

意味するわけではない。これまでの教育史研究においては、フーコーの権力論という、もっぱら〈規律訓練権力〉論の相での引き取りに終始してきたように思われるが、著者は、「ホープリー事件」において論じられる教師像——ペインのものとホープリーのもの——を、そのように矮小化された枠組みではなく、それをも包含する〈生-権力〉論との関係において位置づけている。本書においては、必ずしも明示的に示されているわけではない、フーコーの〈生-権力論〉の教育史的意味を著者の手引きにそって検討してみよう⁷⁾。

そもそも、フーコーその人にとっては、著者が『性の歴史I——知への意志』の読解において強調しているように、〈規律訓練〉は、〈生-権力〉を構成する一つの極であり、「〈生-権力〉と〈規律訓練権力〉とが、まったく別の、さらには対立するカテゴリーであるかのように受け取られる立論は、その点ですでに誤りでしかない」(129頁)のである。そうであるならば、〈規律訓練〉としてのホープリー(そして、ロック)の体罰観を、それが構成要素となっている彼の教育思想全体の相で位置づけるという作業が要請されるであろう。この観点から、著者はホープリーの教育思想を分析するのである。その分析において、著者が明らかにしたことは、レジナルドを体罰死させることになるホープリーの教育思想は、養生論的な意味合いを持ったものであり、「人口・無知・犯罪への着目といい、「健康」・「衛生」・「清浄化」、つまり〈身体〉への重要性の着目といい」、フーコーのいう「〈生-権力(bio-pouvoir)〉」の表出形態にほかならないものであった」(151頁)のである。皮肉にも、人をよく生きさせる権力である〈生-権力〉の行使により、ホープリーはレジナルドを殺害したのであった。このようなく生-権力〉の表出形態としての教師という像は、奇妙にも、ホープリーを歴史の表舞台から消そうとしたペインの教師像と一致する。ペインが称揚する「良き統治」とは、「寝ずの番をする管理(vigilant administration)」(129頁)を原理とするものであった。無論、先に確認したように、ペインは体罰を否定したわけではなく、「規律訓練(discipline)の一手段としての体罰(corporal punishment)」(126頁)は教師に留保されているのである。ここでのペインの「規律訓練の手段として」という一定の条件付けは重要である。というのも、ペインは学習指導においては体罰を否定していたのである。ペインに見られ

る、学習指導における体罰を否定しつつ規律訓練の手段としての体罰は肯定するという体罰観は、ホープリー事件以降の体罰判例の蓄積の過程で法理として形成されるものである。むしろ、ホープリー以降の判例動向においては、教育機能を、規律・道徳訓練とすることによって、教師の〈懲治権〉の範囲を拡大していったのである。ここまで見ると、教育史における〈生-権力〉論の射程が明らかになる。「ホープリー事件」の舞台においては、何よりも、「教育」とは習慣形成の相において現れるものであった。ホープリーにおける「生」への配慮も、ペインのいう「寝ずの番をする管理」も、よき生を営むための習慣形成をターゲットにしたものであるといえる。無論、それは、ロック『教育論』において、その眼目が「エートスの形成」であったことと無関係ではない。教育史研究とフーコーの〈生-権力〉論との切り結びは、学校システムにおける〈規律訓練〉というような矮小化されたものではなく、それをも包含した、「習慣形成としての教育」という位相において、具体的になされるものであろう。

VI おわりに

著者も言及しているように、かつて宮澤康人は、小さな具体的事実の実証を大きな歴史の流れの中で記述する教育問題史という方法を提唱した⁸⁾。宮澤自身においては、その方法論の眼目は、さらに「通史のかきかえにいたる」ことへと発展していくのであるが、この観点からいえば、本書は、まさに、ホープリー事件という「小さな具体的事実の実証を」、近代教育思想という「大きな歴史の流れの中で記述」している。そこにおいて著者は、あたかも史料に身をゆだねるうちに、史料そのものが勝手に語りはじめ、彼はただ史料をして語らしめることに終始しつつ、流れに任せて論を進めていくかのようなのである。そのせいで、短絡的にも私たちは、著者が最良の史料を見いだしたことを羨ましく思うかもしれない。しかし、ここで欠かすことができないのは、宮澤も指摘するとおり、分析者が「身に付けているコンテキスト」である。すなわち、「史料をして語らしめる」ためには、「史料が自ら語る」のではなく、歴史家が“史料に語る”文脈をつくってやる」ことが必須なのである⁹⁾。その意味で著者によってこそ、ホープリーの「掻き消された声を〈声〉たらしめ、そ

の〈声〉に耳を傾けること」が可能だったのであり、また、ホープリーだけでなく、ロックやブラックストンといったいわゆる大思想家たちの思想さえをも、一史料として精査し、歴史の文脈の中に置きなおし得たのだ。そして、さらに、それによって著者は、見事に「通史のかきかえにいたる」ことに成功しているのである。むろん、ここでいう「通史」とは、学校体罰史のみにとどまるものではない。それは、教育史全体の書き換えである。以前、著者が、「近代教育論の眼目にしたがって考えれば考えるほど、教育史はハビトゥス-エートス形成史でなければならない」¹⁰⁾と述べていたことに即していえば、本書は、教育史を「ハビトゥス-エートス形成史」として書き換える試みであったということができただろう。

教育史を「ハビトゥス-エートス形成史」として書き換えなければならない、これこそ、著者が「教育関係構造史」として自らの方法論を提示した際の中心命題であり、同時に本研究室に着任した当時における著者の研究指針であったはずである。そして、本研究室における10年間のなかで、その試みは本書において一つの形として結実したのである。

とはいえ、わざわざ確認するまでもないことだが、著者による教育史の書き換え作業がここで完了したということはあるはずもなく、今はその途上の姿が、私たちの前にちらりと見せられたにすぎないだろう。はたして著者は、次にどのような史料に出会い、どのように教育史を書き換えていくのか。私たちは、その行方を静かに見守り、その成果を心待ちに待つこととしたい。

註

- 1) 寺崎弘昭『イギリス学校体罰史——「イーストボーンの悲劇」とロック的構図』、東京大学出版会、2001年。以下、本書からの引用は、後ろに頁数を挙げる。
- 2) 歴史学の方法論としての〈マイクロ・ストーリー〉の紹介としては、多数の文献があるが、さしあたり、ジョバンニ・レーヴィ『マイクロ・ストーリー』ピーター・パーク編、谷川他訳『ニュー・ヒストリーの現在——歴史叙述の新しい展望』人文書院、1996年(原著1991年)を参照。
- 3) 〈マイクロ・ストーリー〉は、グランド・セオリーの問題を捨象するものではなく、また、それを否定するものでもない。ギンズブルクその人にとっても、グランド・セオリーへの志向は大きなものであった。参照、二宮宏之『マイクロ・ストーリー・マクロ・ストーリー』『歴史学再考——生活世界から権力秩序へ』日本エディターズスクール出版

部、1994年、305頁。

- 4) ジョバンニ・レーヴィ、前掲、124頁。
- 5) 親権が子どもに対する親義務との相でのみ理解されている例として、堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店、1971年、第2部第1章。
- 6) このような歴史理解は、堀尾においても見られるものである。堀尾、前掲、第1部第1章。
- 7) 上記のような研究状況において、フーコーの〈生-権力〉論を正面きって論じた数少ない文献として、田中智志『ポスト構造主義の教育分析——フーコーの生-権力論』原他編『近代教育思想を読みなおす』新曜社、1999年、が挙げられる。しかし、田中の論考は、本稿との関わりにおいては、(18世紀の)〈生-権力〉、そして〈ポリス〉をもっぱら「人口」の「調整」に限定して理解しているという点で、難点があるといわねばならない。なお、〈ポリス

- 〉の実践が、田中が描くような、「個人を照準にしたものではなく、「人口」を調整するものだった」わけではなく、フーコーに倣っていえば、「人間の身体の解剖-政治学」と「人口の生-政治学」という二つの極より構成されていたことについては、白水浩信「人口・衛生・教育——J・P・フランクを中心に」『研究室紀要』東京大学大学院教育学研究科教育学研究室、第23号、1997年、を参照。
- 8) 宮澤康人「教育史的認識をいかに形成するか」『日本の教育史学』第21集、1978年
 - 9) 宮澤康人「教育史かきかえの遠い道のり」藤田英典他編『教育学年報6 教育史像の再構築』世織書房、1997年、44-45、66-67頁。
 - 10) 寺崎弘昭「教育関係構造史研究入門——教育における力・関係・ハビトゥス」『東京大学教育学部紀要』第32巻、1992年、18頁。