

近代イギリス大衆学校における 一斉教授の成立について

東京大学教育哲学・教育史研究室 児美川 佳代子

The Emergence of the Simultaneous Teaching in the Popular Education in Britain

Kayoko KOMIKAWA

There have been two ways of understanding about the original form of the simultaneous teaching. Some preceding studies regard the monitorial system, especially arranged according to Lancasterian plan, as the origin. Others attribute it to David Stow's "gallery lesson". This paper has attempted to clarify the essential qualities of the simultaneous teaching, inquiring into the differences between the monitorial system and Stow's system.

Monitorial system had dual aspects of simultaneity; one was the simultaneous class teaching by the monitors, and the other was the simultaneous behavior of all the pupils, which evoked the pupils' readiness for the following lessons. The mechanical repetition of these simultaneous learning and behaving kept the order of monitorial schools. On the other hand, the moral influence of master and the mutual sympathy of pupils made possible Stow's simultaneous instruction at the gallery.

Curiously, in spite of these differences, the arrangements of Stow's schoolroom had something in common with that of Lancasterian school. Furthermore, Stow also emphasized the importance of "physical exercises" which called the attention of the pupils at the commencement of a lesson. For example, "rising up and sitting down simultaneously" was imposed upon the pupils. So it comes to light that Stow's simultaneous instruction as well as Lancasterian system included the simultaneous behavior for order.

Consequently, it can be said that the simultaneous teaching was not only a instructing method but also a way of school management. Therefore it has supported the disciplinary power of modern schools.

目 次

はじめに

- I. 一斉教授の起源をめぐる二つの問題
- II. モニトリアル・システムの一斉性
- III. D. ストウの一斉教授法
 - A. 教師の道徳的影響力の重視
 - B. モニトリアル・システムの並存
 - C. 秩序維持の方法

おわりに

はじめに

現在多くの人が抱く教室のイメージは、だいたい次のように描写することができよう。20坪ほどの長方形の教室で、教師が黒板を背にして立ち、教師に対面する形で40人前後の生徒たちが座っているという構図である。これは、明治20年代から30年代にかけて「日本の学校建築の基本的な骨格が定められた」¹⁾当初から、学級規模の変化はあるものの、基本的には変わっていない。それは、学校施設・設備としての教室の形態が変わっていないということのみを意味しているのではない。例えば、明治

24年に制定された「小学校設備準則」において、「各教室ハ一教員ノ同時ニ教授シ得ヘキ員数ノ生徒ヲ容ルルヨリ大ナルヘカラス」（第4条／傍点引用者・以下断らない限り同様）と規定されているように、教室の広さという施設上の条件は、一斉教授という教育方法と強く結びついている²⁾。また、黒板や教師と生徒の対面座席も、それ以前の寺小屋が生徒一生徒の対面座席であり、教授方法も個別指導であったことを考えれば³⁾、一斉教授の導入と共に成立したと考えられる。教室のイメージの「変わらなさ」は、一斉教授という教育方法の根強さを意味しているのである。

一斉教授は、一方で、教師中心の画一的教授方法であるという批判に常にさらされてきた。だが、こうした批判にも拘らず、また学習の個別化やグループ学習といった様々な試みも吸収しながら、一斉教授は今まで解体されずにきた⁴⁾。それはなぜか。このことを明らかにするためにも、まず、一斉教授がそもそもどういう教育原理を必要として成立したかを明らかにしなければならない。一斉教授の問題は、単に教育方法のレベルでのみ議論されるべきものではなく、上で見たように、教室の構造や教師と生徒の関係をも含んだ問題である。そして、一斉教授が近代学校とともに成立したことを考えれば、一斉教授を支える原理を考察することは、近代学校の性格の一端を捉えることにもなる。

そのためにも、一旦日本を離れて、一斉教授の成立の段階にまで遡る必要がある。一斉教授は、いつどのように成立するのか。Iで見ると、それ自体が論争的問題なのであるが、わが国の教育史研究においては、一斉教授の端緒は近代イギリス大衆学校に求められてきた。本稿は、一斉教授とはそもそもいかなるものかについて、その成立の段階に遡り、近代イギリス大衆学校に焦点を当てて、歴史的・原理的に考察しようとするものである。

1. 一斉教授の起源をめぐる二つの問題

一斉教授は、いつどのように始まるのか。従来、コムニスが集団単位の教授を考察した先駆者とされてきた。そして、集団的教授を「本格的、かつ大規模に」実施したのは産業革命期イギリスにおけるモニトリアル・システムであるというのが、「定説」となってきたようである⁵⁾。特にモニトリアル・システムについては、「こうした学校でランカスターたちが生み出した集団の一斉授業の形態と方法は、その後の近代学校における集団と教育の関係の原型を示すものといえることができる⁶⁾」とさ

れている。

だが、これらの説明だけでは、モニトリアル・システムがいかなる意味で一斉教授の端緒に位置づけられるのかは明確でない。この点について、梅根悟は次のように述べる。「ベル・ランカスター法は、このような教授一学習の方式〔個人授業のよせあつめ〕にひとつの革命をもたらした。子供をその学習の進捗によって、いくつかのグループにわけた。そしてそれぞれのグループは、同一教材で一斉教授をおこなう。このグループ一斉教授にあたる教師はほんとうの教師ではなく、生徒のなかから選ばれた助教で、教師は彼らをたえずよく訓練しながら、この仕事にあたらせる⁷⁾」（角括弧内引用者・以下同様）。この観点に立てば、モニトリアル・システムが一斉教授を「大規模に」実施したということは、多くの助教を配することによって、たくさんのグループ一斉教授が可能になったことを指すと考えなければならない。だが、モニトリアル・システムの一斉教授は、これまで必ずしもグループ一斉教授としてのみ理解されてきたわけではなかった。むしろ、「画一的な大クラス方式⁸⁾」だとか、「大規模学級大量生産⁹⁾」という形で、大量の生徒全員が一斉に一人の教師によって教授される側面が強調される場合もある。実際、梅根自身も、モニトリアル・システムには、グループ一斉教授と生徒全員に対する一斉教授が並存していたと理解していたようである¹⁰⁾。

このように、モニトリアル・システムの何をもって一斉教授の端緒と見なすかについては、先行研究において混乱が見られる。モニトリアル・システムの一斉性とはいかなるものなのか。これが、一斉教授の起源をめぐる第一の問題である。

第二の問題は、上の「定説」そのものをめぐる問題である。近年、一斉教授の起源をモニトリアル・システムに求める「定説」に対する批判が、金子茂によって次のような形で出されている。「Bell-Lancaster systemの基本原理は、個人教授方式であり、決して『大規模学級大量生産』方式でないことが最近の教育史研究の成果によって明らかにされており、さらに、助教法と一斉教授法が基本的に相違するものであることは、すでに19世紀の中頃に確認されていた点である¹¹⁾」（傍点原文）。

ここで指摘されているように、イギリス本国では、一斉教授の原型がモニトリアル・システムにあるとは見なされていない。むしろ、モニトリアル・システムの批判の上に自らの教育論を組み立てていったD. ストウ（David Stow 1793-1864）の実践が原型とされているようである。「デヴィット・ストウの名が『一斉教授（simultaneous instruction）』として知られている初期の学級単

位の教授形態と結びつけられてきた」¹²⁾。「デヴィット・ストウの教授の『同時方式』(simultaneous system)の導入によってはじめて、助教法組織にかかわって実施しうる方法が発見されたのである」¹³⁾。わが国においても、教員養成史研究の中で、すでに1960年に次のように指摘されている。「……モニターは instructor ではあるが、決して educator ではないことが、漸次理解されてきた。そして、助教制度はストウ (David Stow) の一斉教授方式 (Simultaneous System) によって代えられていった」¹⁴⁾。

一斉教授の起源は、モニトリアル・システムにあるのか、それともストウの実践にあるのか。この問題は、一斉教授とはそもそもいかなるものかということを考える上で極めて重要である。これが、一斉教授の起源をめぐる第二の問題である。

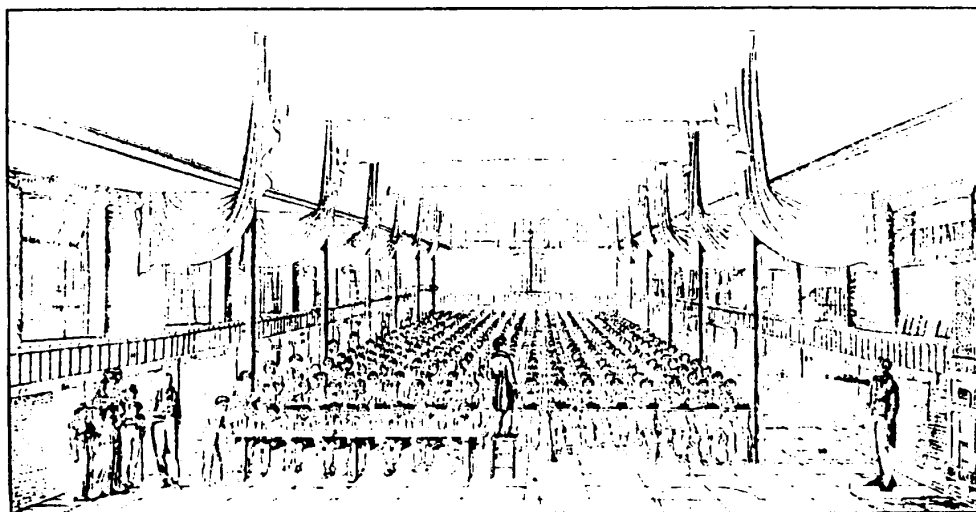
以下、本稿では、まずモニトリアル・システムの一斉性の性格規定を試み (第Ⅱ節)、次にモニトリアル・システムと「基本的に相違する」と言われるストウの一斉教授法の特質を、モニトリアル・システムと比較しつつ捉えてみたい (第Ⅲ節)。

Ⅱ. モニトリアル・システムの一斉性

モニトリアル・システムの一斉教授は、グループ一斉

教授を指すのか、それとも、「大クラス」「大規模学級」における一斉教授を意味するのか。Iで「定説」への批判として挙げた金子論文では、モニトリアル・システムは「大規模学級大量生産」方式ではないと指摘されている。その論拠の一つとなっているが、安川哲夫の論文¹⁵⁾である。安川は、上のような先行研究における混乱の原因を、一枚の図〈図1〉¹⁶⁾に見る。この図が「一斉教授の情況」とか「一斉教授の光景」などと説明されてきたことに、モニトリアル・システムが「大規模学級大量生産」方式と誤解される要因があったというのである。これは、ランカスター・システムの教場の図であるが、内外学校協会の『マニュアル』を詳細に検討した安川は、この図は教授場面を表しているのではなく、学校全体の秩序を維持するために、「号令一下全体として行動する」¹⁷⁾一場面に過ぎないことを明らかにした。すなわち、生徒が全員正面を向いて石板を立てている〈図1〉は、〈図2〉¹⁸⁾のような「書き方」の授業に入るための、一斉行動場面のある一瞬を表したものである。

安川論文は、このように「大規模学級大量生産」方式という、モニトリアル・システム評価を突き崩すのであるが、だからといって、金子の言うように、「個人教授方式」をモニトリアル・システムの基本原理と見なしているわけではない。むしろ、モニトリアル・システムが、

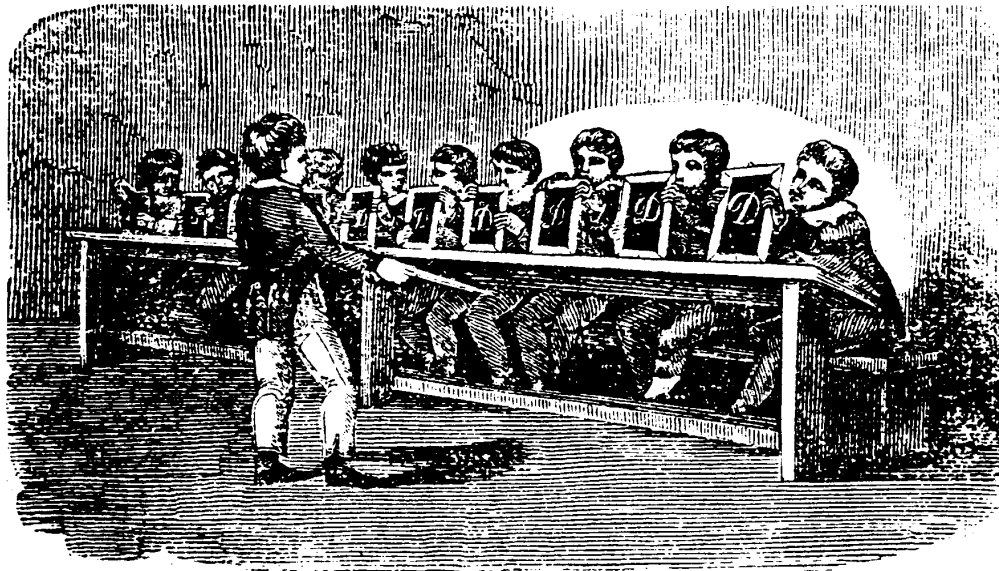


〈図1〉

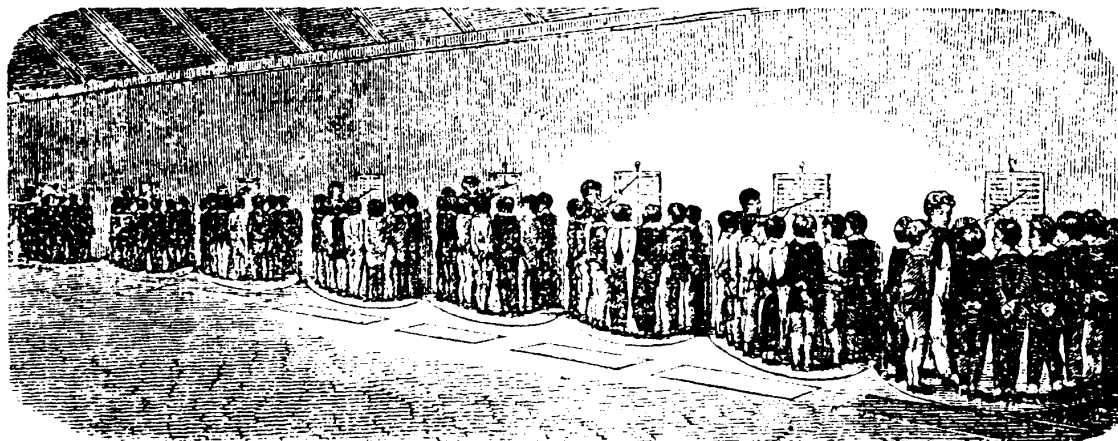
「一学校一教師の個別指導に基づく伝統的な教育形態から一クラス一教師の一斉指導に基づく近代的な教育形態への移行を促進させた」¹⁹⁾ことを強調している。すなわち、モニトリアル・システムの一斉教授場面は、〈図1〉

に見るべきではなくて、〈図2〉のような「書き方」の授業、あるいは〈図3〉²⁰⁾のような「読み方」の授業に見るべきであるというのである。

このような安川の明快な論証は、グループ一斉教授が



〈図 2〉



〈図 3〉

モニトリアル・システムの一斉教授の中身であることを確認したに留まらない。モニトリアル・システムが、『授業のシステム』(system of tuition)であると同時に『秩序のシステム』(system of order)であった²¹⁾ことを重視する安川は、授業場面でのクラス(グループ)ごとの一斉教授と秩序維持場面での全体としての一斉行動とを区別した上で、モニトリアル・システムがその両面を持つことを指摘しているのである。例えば〈図 1〉が「書き方」の授業準備のための一斉行動であり、この直後に同じ場所で「書き方」の一斉教授が始まることからわかるように、秩序維持のための一斉行動は、常に一斉教授と関連づけられている。さらに言えば、一斉行動が、「読み方」の一斉教授から「書き方」の一斉教授へ、

あるいは「書き方」の一斉教授から「算術」の一斉教授へと生徒が移動する時に要求されることからわかるように、クラスごとの一斉教授が秩序をもってなされるようにするための準備こそが、一斉行動の役割だということもできる。その意味で、秩序維持場面での一斉行動は、学習の一斉性とは区別されるべきであるにせよ、学習とひとつながりになった行為の一斉性、すなわち「学習プラチックの一斉性」²²⁾であることに変わりはない。

ここにおいて、モニトリアル・システムの一斉性の特質が明らかになる²³⁾。すなわち、クラス(グループ)ごとの一斉教授と、全体の秩序維持のための一斉行動が峻別された上で、生徒はその両方の場面を繰り返し経験するよう要求されるわけである。そうした繰り返しによっ

て、教授—学習場面での秩序も、学校全体としての秩序も保たれているのである。

従来、モニトリアル・システムに一斉教授の原型を求めてきた先行研究は、一斉行動場面を一斉教授場面と誤って理解してきたため、一斉行動場面のみ着目して大クラス方式の一斉教授と見なしてきたか、あるいは二種類の教授場面が並存すると理解していたかのどちらかであったように思われる。その意味でも、秩序維持場面と教授場面をはっきり区別して理解しようとした安川論文の画期性は特筆に値する。だが、安川論文においても、モニトリアル・システムは一斉教授に基づく「近代的な教育形態」の端緒であるという位置づけは変わっていない。ここで浮かび上がってくるのが、一斉教授の起源をめぐる二つの問題である。D. ストウの実践に一斉教授の端緒を求める先行研究は、モニトリアル・システムのグループ一斉教授とストウの一斉教授法の違いをどういう点に見ているのだろうか。ストウの一斉教授法の特徴について、次に考えてみたい。

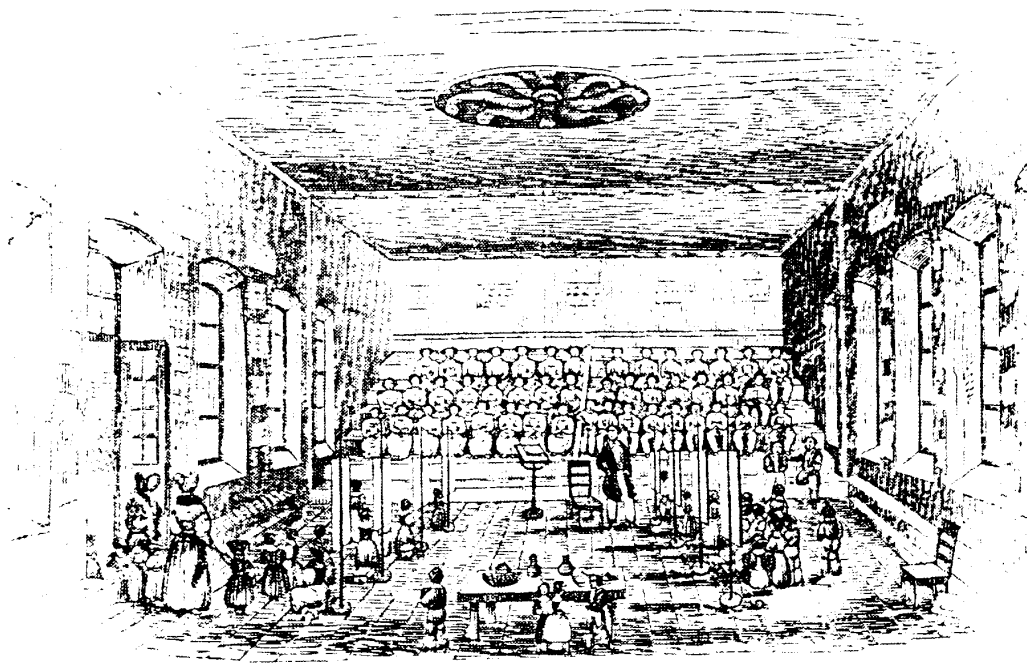
Ⅲ. D. ストウの一斉教授法

A. 教師の道徳的影響力の重視

モニトリアル・システムとストウの一斉教授法を分かちつものは何か。まず、1で引用した金子論文において両

者の違いを「19世紀の中頃に確認」していたとされ、金子が依拠しているM. シーボーンが、「ベルとランカスターによって提唱された『相互教授』システムと、デヴィット・ストウの名と特に結びつけられる『一斉教授法』についていくぶん詳しく論じている」とする、枢密院教育委員会による1840年の「覚え書き」の内容を見てみよう。「一斉教授法は、相互教授法とは次の点で区別される。すなわち、子どもたちが、仲間のうちの最も進んだ生徒からではなく、教師（master）またはその助手の一人から直接教育を受けられる編成（arrangements）になっているという点においてである」。ここでは、ベルの方法もランカスターの方法も一括して「相互教授法」と呼ばれている。それは、モニトリアル・システムの場合、助教（monitor）とは言っても結局は生徒であるから、生徒相互の教え合いだと見なされているためである。これに対して、一斉教授法は、教師から直接教育を受けられる点において区別されるというのである。

ストウは、1826年に幼児学校協会（Infant School Society）を作り、協会は、1828年最初の幼児学校をグラスゴーに開く²⁸。おそらくその教場の図と思われるのが、²⁹（図4）である。ここでは、確かに生徒たちは、階段座席（gallery）で、教師から直接授業を受けている。クラスごとに授業を受けるモニトリアル・システムとは違って、この階段座席での授業（gallery lesson）において



「Interior of an Infant School」

は、多くの生徒が一斉に直接教師から授業を受けることが可能になっている。だが、教授者が助教か教師かということが、なぜ重視されるのかという点については、これだけからはわからない。その意味をもう少し考えてみたい。

一斉教授法とモニトリアル・システムとを「形態的に異なる」ものと規定する斎藤新治は、一斉教授法について次のように述べる。「いっせい教授法はのちに述べる〔18〕40年段階において教員養成機関およびそれと連結した教員検定試験制度の創設とともに公認された教授法で、黒板、チョーク、教科書を使用して階段教室に着席させた生徒をひとりの教師が同時的に教えていく方法をいう」²⁸⁾。黒板やチョークといった教具は、〈図4〉のストウの教場の段階ではまだ現れていないのでとりあえず措くとして、ここで問題になるのは、教師が直接教えるということの意味である。一斉教授を担当する教師は、資格をもった、あるいは少なくとも専門的に養成された教師であることが前提とされている。そのことは、他の論者によって、より端的に次のように言われる。「『一斉教授法』が『助教法』にとって代わった最も重要な要因は、国民教育制度においては、教師の教養や力量が何よりも重要であると認識されたことである」²⁹⁾。

1833年の教育国庫補助金を初めとして、1839年の枢密院教育委員会の発足に至るこの時期は、イギリスの「公教育制度成立の起点」³⁰⁾と言われる。公教育制度の整備にあたって、教員養成が重視されるのは言うまでもない。そこで養成されるべき教師の資質の一つが、一斉教授をなし得る教養や力量なのである。だがいったい、一斉教授をなし得る教養や力量とはいかなるものだろうか。

先に引用した中島論文は、モニトリアル・システムがストウの一斉教授方式に代えられていった要因を「モニターは instructor ではあるが、決して educator ではないことが、漸次理解されてきた」ことに見ている。また、一斉教授法を「教師の道徳的影響力」や「教師の人格的影響力」を有効に働かせる手段と捉える見方もある³¹⁾。こうした点から見るならば、一斉教授は、単なる教授の一方法ではなく、生徒に道徳的影響力を及ぼし得る資質を持った教師による全人的教育という意味を持たされていることがわかる。そのことは、一斉教授を積極的に押し進めようとした、先の枢密院教育委員会の「覚え書き」において、一斉教授の特質が、モニトリアル・システムと比較されて次のように述べられていることに端的に表れている。「こうしてより多くの子どもが、よりすぐれた教師の個人的な配慮 (personal care) の下に置かれ、知的に、そして道徳的に訓練されるだろう」³²⁾。すな

わち、一斉教授によって、「個々の子どもの精神 (mind) は常に教師の影響力の下に置かれる」³²⁾ ことが可能になるのである。

ここにおいて、ストウの一斉教授法の特質の一つが明らかになってきたように思われる。そこで求められる一斉性とは、生徒が一斉に教師の人格的あるいは道徳的影響力を受け得るということである。すなわち、「ストウの主要な関心は、教師がすべての生徒の注意を一斉にひくことができるということであり、生徒たち自身が、一斉の効果として相互の共感を経験すべきであるということであった」³³⁾ のである。

B. モニトリアル・システムの並存

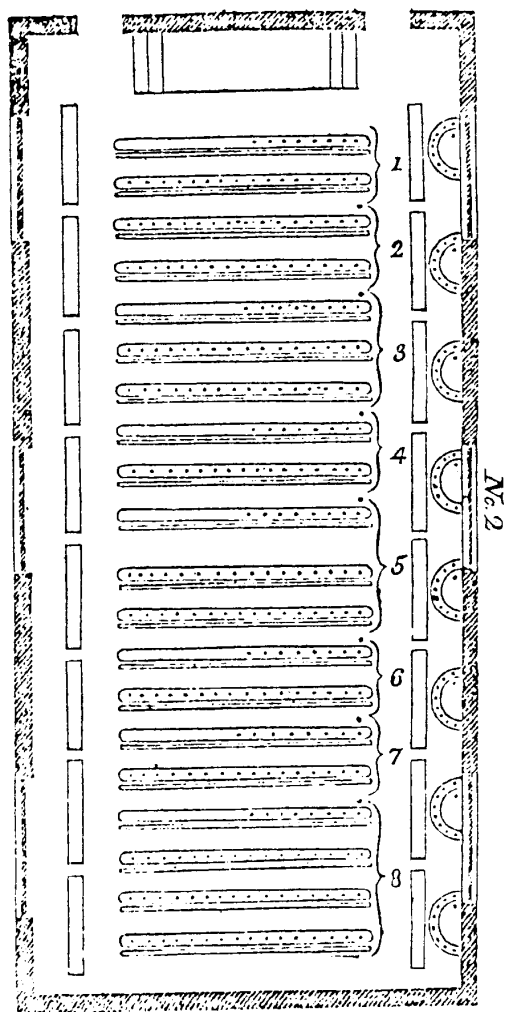
ストウの一斉教授法においては、教師が生徒の注意をひくことが出来、子どもの精神を常に教師の影響下に置くことが重視されるために、教師が直接生徒たちに教授を行うことが強調される。そして、そのような形で一斉教授を可能にしたのが、先に〈図4〉で見た階段座席である。「階段座席、つまり勾配を持った座席列によって、教師の影響力が行使されるような一斉教授法は可能になった」³⁴⁾。

確かに、モニトリアル・システムでは、教師が直接教授することは考えられていない。少なくとも〈図1〉で見たようなランカスター・システムにおいては、教師の人格的影響力は期待されていない。むしろ、教師の人格的影響力を否定したところにこそ、ランカスターのシステムの特質があるとも言える。なぜなら、ランカスターは彼のシステムにおける教師の位置について、次のように述べているからである。「教師は、沈黙した傍観者であり監視者 (inspector) であるべきだ。教師の言うことはなされなければならない。だが、彼がこのシステムに沿って教育するとすれば、彼はその権威が人格的なものではないことに気づくであろう」³⁵⁾。

教師の直接的教授とその人格的影響力という観点から見れば、ストウの一斉教授法と、ランカスターのモニトリアル・システムとは決定的に違う³⁶⁾。だが、教員養成制度が整っていないこの段階で、そのような形で一斉教授をなし得る教養と力量を持った教師がまだ多くなかったのは明白である。それゆえ、枢密院教育委員会も、「『一斉教授法』が導入されるべきことを提案したが、……それが以前の助教方式と並行して用いられるだろうことは容認した」のである³⁷⁾。〈図4〉を見ればわかるように、ストウの教場においても、教師による直接的教授だけが行われているわけではない。ホール (school hall) と呼ばれる、階段座席を除いた広い空間では、モニ

ターによるグループごとの教授が行われているのである。「教場の主要部分には、いろいろな物の絵が張り付けられたレッスンポストが立っている。階段座席にすわっていない時、子どもたちはこのポストの周りに円を作って立っていた。そしてそれぞれのポストには、モニターが配置されていた」³⁸⁾。〈図4〉は、幼児学校の図だが、この図が載っているストウの同じ著書の中の少年学校 (Juvenile School) の内部図においても、ホールには、「モニターの指導によるクラスの輪」が描かれている³⁹⁾。

ここまで論じてくると、全く違うものに見えていたランカスター・システムの教場とストウの教場が奇妙な一致を見せてくる。ストウの教場である〈図4〉は、階段座席における全体の一斉教授場面とモニターによるクラス (グループ) ごとの授業場面によって構成されている。一方、ランカスター・システムも、〈図5〉⁴⁰⁾ を見ればわかるように、〈図1〉のような一斉行動場面と〈図



〈図5〉

2) 〈図3〉のようなモニターによるクラス (グループ) ごとの授業場面とによって構成されている。しかも、〈図1〉からはわからないが、ランカスターは、教場の床に傾斜をつけることを考えていた。「教場の床が傾斜をもった平面にできるときは、必ずそうすべきである」。それは、「教壇から最後列の生徒も、最前列の生徒と同じように十分に見える」ようにするためである⁴¹⁾。こうした監視の視線ではないにせよ、教師の影響力を行使するための階段座席においても、やはり教師が一人ひとりの生徒を十分に見ることができるといえる点が重視されたと思われる。

このように、教場の構造から見れば、ランカスターのモニトリアル・システムとストウの一斉教授システムとは、かなり似た様相を示している。そのことは、例えば次のように指摘されている。「ランカスター方式の学校の傾斜をもった床は、階段座席の原型をなすものであったとある程度言うことができるだろうし、一方、レッスンポストは、明らかにランカスター方式の学校において下げられていたボードと似ている」⁴²⁾。

だが、この奇妙な一致は、あくまでも教場における生徒の編成の仕方の一致であって、その中身には決定的な違いがある。ストウの教場においては、モニターによるクラス (グループ) ごとの授業も、階段座席における一斉授業も、ともに教授—学習場面である。それに対して、すでに見たように、ランカスターのモニトリアル・システムにおいては、クラスごとの授業は教授—学習場面であるが、〈図1〉のような一斉行動は、それとは区別されるべき秩序維持場面であった。そして、この秩序維持のための一斉行動によって、教授—学習場面での秩序も保たれるという仕組みになっていた。ストウの教場においては、この一斉行動の場面が、教師による一斉教授場面にあたる。ストウの実践においては、どのように秩序維持が図られたのだろうか。

C. 秩序維持の方法

もう一度、ハミルトンの指摘を引用しよう。「ストウの主要な関心は、教師がすべての生徒の注意を一斉にひくことができるということであり、生徒たち自身が、一斉の効果として相互の共感 (sympathy) を経験すべきであるということであった」⁴³⁾。ストウの実践において、教授—学習場面を成り立たせているのは、「すべての生徒の注意を一斉にひくことができる」教師の力量であり、生徒同士の共感だということになる。すでに見たように、生徒の注意をひく教師の力量とは、教師の人格的・道徳的影響力である。クラスごとの一斉教授と全体の一

斉行動の機械的な繰り返し、さらには、「教育的競争」⁴⁴によって学校を運営しようとするモニトリアル・システムに対し、教師の人格的・道徳的影響力と生徒同士の共感⁴⁵によるストウの一斉教授システムは、まさに『『道徳機構』としての学校』⁴⁶と位置づけることができる。すなわち、「ストウの目的は、性格を形づくる (moulding of character) ことであり、全人的な発達 (the development of whole man) であった」⁴⁷のである。その意味では、モニトリアル・システムとストウの一斉教授システムは、質的に全く異なる。一斉教授の起源をストウの実践に求めるならば、一斉教授とは、生徒の注意を一斉に引くことができる人格的・道徳的影響力を持った教師と、生徒同士の共感によって成り立つ教授方法だと規定できる、かに見える。

だがストウは、「全体としてのシステムと、子どもを育てる装置全体 (entire machine for cultivating the child) を管理する (conducting) ための実践的ルール」⁴⁸を述べたところで、次のようにも言う。「……校庭すなわち屋根のない学校においてと同様に、階段座席においても、身体的訓練 (physical exercises) なしには全人的人間の訓練 (training) のための学校は失敗するにちがいない」⁴⁹。「階段座席における身体的訓練」の一つとしてストウが挙げているのは、階段座席で一斉に立ったりすわったりする訓練である。この訓練の際に訓練者 (すなわち教師) が発する命令は次のように説明される。「第一：肩を引け。頭を上げよ。顎をひけ。これらの命令はすぐに連続して実行されなければならない (そうすれば、座っている姿勢はまっすぐになる)。第二：足を入れよ (足を中へ引いて、膝の先がつま先の地点とちょうど垂直になるようにする)。第三：かかとを閉じよ。第四：つま先を広げよ (正確な角度を作る)。第五：膝頭の上に手を置け……。 (こうすれば、子どもたちは前傾姿勢をとって最も立ち上がり易い姿勢になる)」⁵⁰。そしてさらに、「訓練者は、一つ一つの動きを個々の子どもがしっかりやっているかどうか見ていなければならない。何の支障もなく、少しの物音もたてずに、一斉に起立・着席をする習慣が出来るまで、毎日頻繁にそれを繰り返して、一つ一つの動きが一つの習慣になるよう見ていなければならない」⁵⁰ことが指摘される。

ストウは、「最も速い馬でも馬小屋の扉のところから同じスピードで走るわけではなく、少しの間ゆっくりしたペースで走ってから、全力を出すのである」⁵¹とあって、授業前に子どもの集中力を引き上げることの重要性を語っている。そしてそのためにこそ、身体的訓練が必要だというのである。このように見てくれば、起立・着

席という一斉行動もまた、一斉教授の準備であり、一斉教授を成立させるための「学習プラチックの一斉性」だと位置づけることができよう。

さて、ここまで来ると、ランカスターのモニトリアル・システムと、ストウの一斉教授システムが、再び奇妙な一致を見せてくる。両者の違いは、前述したように、モニトリアル・システムにおいては秩序維持場面と教授場面がはっきり区別されたのに対し、ストウの一斉教授システムにおいては両方が教授場面として理解されるという点にあった。だが、上でみた「階段座席における身体的訓練」は、この一斉教授場面に秩序維持機能が融合していることを示しているのではないだろうか。

さらに、ストウの一斉教授システムの要となる「教師の人格的・道徳的影響力」や「生徒同士の共感」も、ストウの次の言説を見れば、字句通りに受け取るわけにはいかなくなる。「教師は、屋内でも屋外でも監視者 (superintendent) でなければならない。そして、システムの他の部分においてと同様、この点において『仲間の共感』の力は、最も有効な道具である」⁵²。教師の「人格的・道徳的影響力」は、監視者としての教師という側面に裏打ちされているのである。また、監視の道具としての「仲間の共感」というのは、例えば次のように説明される。「公論 (public opinion 世論) は、ストウにとってむちの代わりであった」⁵³。これは、ランカスターの賞罰システムについての次の説明と比較されてよい。「ランカスターは、公的な不名誉や恥 (public disgrace or shaming) を体罰に代わるものとして有益な効果があると信じていた」⁵⁴。

このように見てくると、ストウの一斉教授システムにおいても、モニトリアル・システムが保持していたような秩序維持機能は廃棄されたわけではないことがわかる。それは、教授場面と融合させられることによって、あるいは、「教師の人格的・道徳的影響力」や「生徒同士の共感」という言説に粉飾されることによって、見えにくくなっているだけだと言うことができよう。

おわりに

以上見てきたように、教師と生徒、あるいは生徒と生徒の「人格的」人間関係によって成り立つかに見えた一斉教授は、実はモニトリアル・システムと同様の秩序維持機能を内包していると言える。ストウの実践に一斉教授の端緒を求めるならば、そのことをしっかりと見据える必要がある。一斉教授の成立は、単に新しい教授法の登場を意味しているのではない。それは、ランカスターのモニトリアル・システムにおいて端的に示されたよう

に、教授—学習場面の秩序維持も含めた学校全体の管理・運営の一つの方法でもあったのだ。すなわち、一斉教授はその秩序を維持する一斉行動を伴ってはじめて可能になるが、だからこそ逆に、一斉教授の成立は、学校管理の原理の確立をも意味することになるのである。この点から見るならば、ランカスターのモニトリアル・システムとストウの一斉教授システムは、連続した相の下に捉えることができる。一斉教授が学校の秩序維持機能と強く結びついていること、そして、そのことによって学校の存立が支えられていること、こうした点は、一斉教授が近代学校とともに成立したと言うとき、看過されてはならない問題である。

(1992年9月30日提出 指導教官 寺崎弘昭助教授)

註

- 1) 高桑康雄「教育効果を高める学校環境の問題点と展望」(講座日本の学力15『学校経営』1979) 187頁、この時期に「小学校設備準則」「尋常中学校設備規則」(ともに明治24年)、『学校建築図説明并設計大要』(明治28年)などが出される。詳しくは、石附実編著『近代日本の学校文化誌』(1992)巻末「近代日本学校文化誌年表」参照。
- 2) 喜多明人『学校施設の歴史と法制』1986, 100頁
- 3) 江森一郎「寺小屋では机をどう並べたか」(『勉強』時代の幕開け) 1990所収) 参照。
- 4) だが現在、一斉教授が生徒の側から忌避されるという新たな事態も起こってきている。すでに、1980年代半ばに「授業という形式の内部で、多数者が一人の統率者である教師へ視線(意識)を集めるといふ関係の構造が、かなり明白にくずれてきている」ことが指摘されている(小浜逸郎『学校の現象学のために』1985, 106-7頁)。こうした新たな状況に対して、一斉教授の何をこそ問題にすべきかを考えるためにも、一斉教授とはそもそもいかなるものかを問うことは重要であろう。
- 5) 『新教育学大事典』(第一法規 1990)「一斉授業」の項(横須賀薫執筆)
- 6) 小川太郎「集団と教育」(岩波講座 現代教育学4『近代の教育思想』1961所収) 84頁
- 7) 梅根悟『世界教育史』(新装版) 1988, 289頁
- 8) 尾形利雄『産業革命期におけるイギリス民衆児童教育の研究』1964, 373頁
- 9) 世界教育史体系28『義務教育史』1977, 97頁
- 10) 梅根悟『教育の歴史』1961, 155頁
- 11) 金子茂「近代学校における『クラス』の史的変遷と教授方法の転換—ドイツの学校をめぐって—」(『日本の教育史学』第32集 1989) 165-6頁
- 12) D. Hamilton, *Towards a Theory of Schooling*, 1989, p. 2
- 13) D. ウォードル, 岩本俊郎訳『イギリス民衆教育の展開』1979, 134頁
- 14) 中島直忠「英国における教員養成・教員資格への国家関与—一端緒から1860年まで—」(『東北大学教育学部研究年報』第8集, 1960) 64頁、その他、モニトリアル・システムを一斉教授法と区別して捉えるものとして、上野耕三郎『道徳』学校の誕生—ヴィクトリア朝初期英国の民衆学校の構造—(『近代教育の史的展開』1988所収) 259頁、世界教育史体系30『教員史』(第2章第3節 斎藤新治執筆) 83頁など参照。
- 15) 「『一斉教授の情況』か?—モニトリアル・システム再考—」(松島鈞編『近代世界における教育の国際交流の歴史的成立過程に関する基礎研究』1982-3年度科研費研究成果報告書 1984所収)
- 16) ランカスター・システムに従った教場の図 (C. Birchenough, *History of Elementary Education in England and Wales from 1800 to the Present Day*, 2nd ed. 1925より復写)。
- 17) 安川前掲論文 83頁
- 18) ランカスター・システムにおける「書き方」の授業(尾形前掲書より復写)。
- 19) 安川 前掲論文 82-3頁
- 20) ランカスター・システムにおける「読み方」の授業(尾形前掲書より復写)。なお、〈図1〉から〈図3〉まではすべて、安川前掲論文に掲載されている。
- 21) 安川 同上論文 68頁
- 22) 寺崎弘昭「近代学校の規律空間と子どもの権利条約」(『教育学研究』第58巻第3号, 1991) 64頁
- 23) ここでモニトリアル・システムを一括して述べたが、ベルとランカスターの考案した「教授組織システム」の違いを考えれば(安川哲夫「実際の教育の改革者A. ベルの教育=訓練思想とその実践(続)—「ベル—ランカスター論争」研究の一環として—」『金沢大学教育学部紀要(教育科学編)』第30号, 1981, 207-9頁参照)、より正確には、ランカスター・システムの特徴ということになる。
- 24) M. Seaborne, *The English School, Its Architecture and Organization 1370-1870*, 1971, p. 199
- 25) *Minutes of the Committee of Council on Education, Part II, 1839-40*, 15 April. 1840, p. 6 (以下、*Minutes*と略す)
- 26) M. Cruickshank, David Stow, *Scottish Pioneer of Teacher Training in Britain. British Journal of Educational Studies*, vol. 14 No. 2, 1966, pp. 206-7
- 27) ストウの幼児学校の教場図 (Hamilton, *op. cit.*より復写)。
- 28) 斎藤 前掲論文 83頁
- 29) R. W. Rich, *The Training of Teachers in England and Wales During the Nineteenth Century*, 1933, p. 2
- 30) 三好信浩『イギリス公教育の歴史的構造』1968, 126頁
- 31) K. Jones & K. Williamson, *The Birth of the Schoolroom, I and C: Governing the Present*, No.6, Autum. 1979, p. 88, 上野前掲論文 259頁
- 32) *Minutes*, p. 6
- 33) Hamilton, *op. cit.*, pp. 102-3
- 34) Jones & Williamson, *op. cit.*, p. 90
- 35) J. Lancaster, *The British System of Education*, 1812, p. 92
- 36) このようなランカスター・システムとストウの一斉教授システムにおける教師—生徒関係の質の違いについては、拙稿「フィクションとしての教師の権威—近代イギリス大衆学校における教師の人格的権威の成立をめぐって—」(宮澤康人編『青年期教育における教師の権威の喪失過程の研究』1989-91年度科研費研究成果報告書 1992所収) 参照。
- 37) Hamilton, *op. cit.*, p. 100
- 38) Seaborne, *op. cit.*, p. 144
- 39) D. Stow, *The Training System Adopted in the Model School of Glasgow Educational Society*, 1st ed., 1836, Appendix
- 40) ランカスター・システムの教場の全体図。1~8はクラス番号。各クラスの机の前にある点は、クラスモニターの位置。壁ぎわの半円の部分において、〈図3〉に描かれたような「読み方」の授業が行われる (Lancaster, *op. cit.*より復写)。
- 41) Lancaster, *ibid.*, p. 3
- 42) Seaborne, *op. cit.*, pp. 144-5. ここで言及されている「ランカ

スター方式の学校でつり下げられているボード」とは、〈図3〉の「読み方」の授業で見られるような、壁に掛けられたボードを指す。

- 43) Hamilton, *op. cit.*, pp. 102-3
- 44) *ibid.*, p. 85
- 45) ハミルトンは、ストウの言う「生徒同士の共感」を、アダム・スミスの共感論と重ね合わせて、モニトリアル・システムとの違いを強調している (D. Hamilton, Adam Smith and the Moral Economy of Classroom System, in ; Hamilton, *ibid.*)。また、スミスの共感論とランカスター・システムの比較を通して、ランカスター・システムの特徴を描きだそうとしたものに、D. Hogan, The Market Revolution and Disciplinary Power : Joseph Lancaster and the Psychology of Early Classroom System, *History of Education Quarterly*, vol. 29, No. 3, 1989がある。モニトリアル・システムとストウの一斉教授システムの違いをスミスの共感論を切り口にして整理する必要を感じるが、別の機会に譲りたい。
- 46) 上野 前掲論文253頁
- 47) Cruickshank, *op. cit.*, p. 207, ストウの言う「全人的な発達」とは、知的・身体的・道徳的能力を同時に育成することを指す。こうした全人的な発達を重視するストウは、それまでの教育が知育 (instruction) 偏重であったことを徹底的に批判する。それゆえ、全人的な発達の一部である知的能力の発達も、知育によるのではなく、「知的訓練 (intellectual training)」によるべきだ、と主張している (cf. D. Stow, *The Training System, Moral Training School, and Normal Seminary*, 10th ed., 1853, pp. 1-7)。ストウの教育論についての詳細な検討は今後の課題としたい。
- 48) Stow, *ibid.*, p. 217
- 49) *ibid.*, p. 222
- 50) *ibid.*, p. 225
- 51) *ibid.*, p. 219
- 52) *ibid.*, p. 222
- 53) Cruickshank, *op. cit.*, p. 208
- 54) W. A. C. Stewart & W. P. McCann, *The Educational Innovators 1750-1880*, 1967, p. 229