

コモン・スクールの教室における

「統治」と「規律」

—F・W・パーカーの教授理論の再検討—

学校教育開発学コース 和田 恵美子

Government and Discipline in Classrooms of the Common School :

Reinterpretation of the Pedagogy of F. W. Parker

Emiko WADA

The public elementary school in the United States, which was called “the common school” during the 19th century, has expressed an ideal of “commonality” or “commonness” in American culture. The ideal contained the ideas of “government” or “discipline” of the school method of teaching practice, as the very practical form. F.W.Parker, who was often called “father of the progressive education” or “inventor of the child-centered pedagogy,” was a successor of these teacher-initiative ideas by its nature. It was ironical. However, his central interest of the chapter “School Government and Moral Training” in *Talks on Pedagogics* (1894) is, neither children nor teacher, the social relationship called “democracy” and the common school that he named “the embryonic democracy.” In the common schools, children and teachers were made to be functional “parts” in the governmental form of “democracy.” His “democracy” was not only a political ideal of nation but also a civil religion, and built the consensus and publicness of the modern schools in America.

目 次

- I はじめに
- II 「学校の統治」論における「自己統治」概念の誕生と発展
- III F・W・パーカーの教授理論における「統治」と「規律」
- IV おわりに

I はじめに

本論文の主題は、コモン・スクール（共通の学校）という歴史的呼称を持つ19世紀アメリカの公立普通小学校である。その呼称にはしばしば「コモン」に強調が与えられ、また「われわれのコモン・スクール」として愛着を込められながら¹⁾、公教育に対する強固な信頼が表現

されていた。しかもそれは、現在なお、実現されるべき共通教育の理想を託されて用いられることさえある²⁾。まるで「ユートピアに向けての鑄かけ仕事」のように幾度となく行われた公立学校改革、またなかば空虚な響きを帯びているにもかかわらず飽くことなく繰り返される改革の論理は、学校によって形成される公民性と社会的統合の機能が、あたかも「世俗宗教」か「公民宗教」であるかのように人々の信頼を獲得し、合意を形成しているからではなかったか³⁾。しかしこのような合意は、どのように生まれ、またなぜ現在まで維持されてきているのだろうか。

19世紀以前、あるいはそれ以降でさえ、アメリカの学校は、各宗派が運営する教区学校や一定の共同体の共通意志に基づく「社会の」学校という、いわば自然発生的“擬似”公共性のもとにあった。そしてそのほとんどは one room school という形態であり、“little red

schoolhouse”という牧歌的な美名が与えられていた⁴⁾。しかしこのようなかつての学校は、産業化や都市化の影響を受け、多様な人種や信条の人々の子どもたちを一つの学校制度のもとで教育する必要のために、一定の規範性と効率性を要請されるようになった。これが、ホレス・マンらによって設立され、「one room からone system へ」⁵⁾という変化で特徴づけられるコモン・スクール・システムである。この変化は以下に示すような重要な点を伴うものであった。

まず第一に、宗教心ではなく世俗的道德性の採用による公教育固有の集団統合原理の誕生。第二に、就学年齢・期間の制定と学年制導入、教師の採用試験の拡大や師範学校設立などを背景とした教授環境の合理的再編。第三に、教科書や教授理論を通じた政治的忠誠心の養成による国民統合の課題の明確化⁶⁾。one room school において私的で未組織に行われていた教育は、公的な学校教育 (public schooling) という形態を採用することによって、不特定多数の人々が肯定しうる共通規範に立脚し、統制の機能を本質として含むようになったのである。しかし合理的統制の下で行われるようになった教育の実際は、「親をいかに恥じるべきかを学ぶことによってアメリカ人となっていった」という20世紀初頭の移民の回想に表現されるように⁷⁾、抑圧の感覚を伴う同質化の過程であった。それにもかかわらず、コモン・スクールへの合意はアメリカ人の生活意識に深く浸透し、まるで「世俗宗教」であるかのように確立的だったのであり、それゆえコモン・スクールは生まれ、維持され、また現在の学校改革へとその理想が継承されてきているのである。

コモン・スクールの誕生と発展に対しては、アメリカ公教育史研究がこれまでに二種類の解釈を与えてきた。まず1960年代までの伝統的な教育史学は、民主主義的理想とコモン・スクールの拡大を同一視した⁸⁾。一方60年代後半以降のリヴィジョニストと呼ばれる歴史家たちは、伝統史学の楽観性に対して「温かで楽しげな神話」であると極めてシニカルな評価を下し⁹⁾、官僚制や資本主義体制とともに生じた社会的統制の動機と、様々な利害関心を持つ有力者から〈押しつけられた〉改革という観点を提出した¹⁰⁾。

しかしこれらの解釈に対しては以下のような反省の視点が必要であろう。まずアメリカ公教育史の解釈は、いったん「民主主義的理想の実現」対「社会的抑圧の現実」という巨視的な理念的闘争の枠組みから逃れなければならない。また「なぜ学校は生まれ維持されてきたのか」という答えを出すためにシステムの動機を告発してきたリヴィジョニストの歴史記述は、ここで「なぜ」という

問いを放棄しなければならない。歴史の核心は、どのような手段を用いて近代学校が合意を獲得し、子どもの社会化に関わる権力を行使してきたのか、そしてそこで実際どういう現象が起こっていたのかということにあると考えられるからである。

ところで近代の学校が、フーコー以来、機械仕掛の緻密な組織、もろもろの〈細部〉こそ重要なのだとする詳細な監視のまなざし、従順=効用の関係を強制する〈規律・訓練 (discipline)〉の矯正方法によって説明を与えられるようになったことは周知の通りであろう。そしてこれらの用語法は、英米教育史の記述や観点に対してもいくらかの影響を及ぼしてきた。例えば、体系性がないため見るべき価値はないとされてきたアメリカ19世紀における教授方法論¹¹⁾から「統治 (government)」や「規律 (discipline)」や「統制 (control)」などの概念が抽出され、それらが教室で機能していた事実やその具体的な方法が考察され始めたことなどに端的に示されるだろう¹²⁾。

フーコーの〈規律・訓練〉とは、日常に遍在し統治者と被治者の両者を「歯車」として機能させる合理的組織化の方法である¹³⁾。彼の視点は、「理論ほどの一般性も普遍性も有さない実践知」、あるいは「歴史の中に埋没してきた思想」を発掘し、どのようにそれらが権力の合意を形成してきたのかという「統治術」を叙述することに向けられた。個人の内的調整と合意形成を担ったこの「規律権力」に注目することによって、彼は、「終わりなきゲームとして変転し続けるはずの権力関係が、なぜ現実には固定した支配状態や秩序状態をもたらすのか」という問いに対する答えを示唆しようとしたのである¹⁴⁾。

以上の視点にならい、本論文では、19世紀のコモン・スクールの教授理論における「統治」と「規律」を鍵概念と定める。研究の方法は、「統治」と「規律」の概念を、子どもの均質化機能に対する漠然とした思い入れや信頼感を言語化し正統化する概念、つまり教師の統制行為に対する内的意味補償制度として捉え¹⁵⁾、教室で子どもが「コモン」となる現実そのものを概念化する論理として分析する。これにより、「コモン」・スクールの教育において意図されたアメリカ人としての「共通性/共有性 (commonality)」や「共通であること (commonness)」の具体的な様相が明らかになるだろう¹⁶⁾。研究に用いる資料は、師範学校——師範学校 (normal school) という表現の示すとおり「規格 (norm) に適う」教授の典型を供出し伝承する場——において、「教育事象のあらゆる内容を要素に分解し、分節し、系列づけ」る「タブロー (見取り図)」となる教授法書¹⁷⁾であ

る。

合衆国最初の私立の師範学校の設立者と認められるホールの教授法書(1829)からパーカー(1894)に至るまで、「統治」と「規律」の概念は、「学校の核、つまり教室の教授においては、変化は緩慢であった」という指摘の通り¹⁸⁾、その間の多くの教授法書に存在し続けた¹⁹⁾。教授理論におけるこれらの概念の継続性に注目するなら、エマーソン→パーカー→デューイという思想史的系譜でパーカーを把握し、また彼の「子ども中心」の教育学の立場から「教師中心」となりがちな現実の教授行為に警鐘を鳴らしてきた日本におけるパーカー研究²⁰⁾は、書き換えが可能だろう。彼の理論は、これらの教授法書の一角に存在し、「統治」と「規律」の概念を通して「子ども中心」の理念を生み出したものと考えられることができるからである。そしてコモン・スクールの歴史は、パーカーをこの教授法書の歴史の座標にのせ、教室における「統治」と「規律」の概念の変遷をたどることによって再構成されるだろう。

II 「学校の統治」論における「自己統治」概念の誕生と発展

教授行為の叙述化は、教授理論において「学校の統治」を一つの領域として定めることになった。特にアメリカにおける叙述化の契機は、イギリスなどの他国から輸入した教授理論に依存するのではなく、アメリカのコモン・スクール独自の教授理論を誕生させるという積極的な意義を持つものであった。アメリカ最初のネイティブな教授法書とされる書、ホールの『学校管理(School-Keeping)に関する講話』(1829)と『学校管理に関する女性教師たちへの講話』(1832)²¹⁾に、教授行為の中から抽出された「統治」と「規律」の概念を見出そう。

題名が示すように「学校管理」という概念によって総括されたホールの教授理論は、逆説的にも、その前提となる「管理」主体・客体という権力構造を一旦解体し、再配分する「自己統治(self-government)」という概念を包含していた。この概念が「学校の統治」論に現れることによって、教師は子どもではなく自身を「統治」し、そののち子どもの「統治」へ赴いて子ども自身に「自己統治」能力を習得させるのである。教師と子どもの内面、つまり「人間本性」は、「自己統治」という「統治」概念によって主題化され、「統治」権力は自分自身の「本性」自体に与えられた。このような「自己統治」概念は、コモン・スクールにふさわしい非宗派的道徳性となっただけでなく²²⁾、それまで普及していたベル＝ランカスター

の教授方法の抑圧的「統治」に対するアンチ・テーゼとなった²³⁾。ホールによるネイティブな教授理論の誕生の契機は、端的に言えば、「学校の統治」論における「自己統治」概念の成立に認められるのである。

そしてその後のマサチューセッツ州の学校報告(1857)の一節には、「唯一『規律』に値する名、それは子ども自身に規律を獲得させることである。それは継続的に自尊と自己統治の習慣に向くことになる。また一時的な抑制や小規模な罰則の必要もない。なぜならすべてにおける最も偉大な罰は、それ(自尊と自己統治の習慣、著者補足)に値するかどうかを意識することだからである。」²⁴⁾と述べられていた。この叙述は、教師の「規律」がそのまま子どもの「自己規律」を意味し、罰は不要であるという、教授法改革の定式的表現を示していた。すなわち「学校の統治」は、「被支配者の自己支配＝被支配であり、もちろん支配者の自己支配＝被支配でもある。」という「自己支配＝被支配のゲーム」を形成したのである²⁵⁾。

さてこの「学校の統治」における「自己統治」の概念は、その後異なる二つの方向から論理上の補強を受ける²⁶⁾。一つには心理学的記述であった。教授法書に現れた心理学は、すべての子どもに「成長」と「調和的発達」を確認した後、子どもの「自己」と「動機」のはたらきに対して生理学的知見などを動員し、科学的系統的に子どもの「自己統治」能力を論述したのである。「統治」概念を補強したもう一つのもは、神、国家、家庭という諸「統治」概念の理論である。それらとの対照や類推によって、教師の「統治」権力は、一方では組織的に全体に働きかける「統治」となり、もう一方ではあらゆる善悪に報う個別的な「統治」を機能するように定められた。

90年代に至り、教授法書における「学校の統治」の領域に関して「過去三十年の間、確かに学校の規律の技法以上に(他の技法、著者補足)は進歩していない」とある教育学者が述べたが²⁷⁾、この「進歩」とは、「自己統治」論が補強されていく過程として理解してもよいであろう。「自己統治」概念は、統治者である教師と被治者である子どもの間に彼ら自身の「人間本性」を媒介させて、教師からの外圧ともいうべき「統治」権力の力学を変換し、一層合理的に「強制から自由を生む」道具となるために補強されたのである²⁸⁾。

それではまず、心理学からの「自己統治」論の補強過程を見ていこう。19世紀半ば以降の教授法書には、子どもの「精神の諸力」を「記憶」「判断」「意志」などの要素に分割し、それぞれを調和的に訓練するという能力心

理学 (faculty psychology) が散見される。アメリカにおいてこの能力心理学は、ペスタロッチの「調和的発達」の思想あるいは「実物教授」の方法とともに受容され普及したと言われている²⁹⁾。例えばウィッカーシャム『学校の経済』(1864)³⁰⁾を見よう。「彼(教師, 著者補足)は、生徒の側の思考を引き起こし、能力(power)を呼び起こし、力(strength)を発達させ、活動を啓発するために教授しなければならない。教育とは成長である。」「教授は、人間をその本性の許す限り完全に、また神が意図した地点に値する条件を満たさせるように、人間の様々な力や能力を訓練し、教授し、発達させることを目的とする。」などの表現に見られるように、教育・教授の定義的表現が子どもの「能力」の「発達」「啓発」などの概念によって構成されていることがわかる。ウィッカーシャムは、すべての子どもの「人間本性」の「成長」「発達」というロマンティックな思い入れを、心理学という「科学」と「系統」によって叙述しようと試みた³¹⁾。同時に彼は、「自己統制」しうる教師が子どもの「発達」の過程に注意深く介入し、子ども自身の「人間本性」に頼る「教師の特有のエネルギーの無意識的作用による統治」、つまり子どもの「自己統治」概念を提起した。彼の書の題目に現れていたように、教育の「経済」的観点を満足させるものが、こうした子どもの「発達」や「自己統治」を説明する心理学だったのである。

「人間本性」の「成長」「発達」と「自己統治」概念は、連合心理学の支持者、イギリス人ペインの『科学としての教育』(1881)³²⁾によって、功利主義の色彩を帯びる心理学から一層確信的に補強されることになる。彼は、ペスタロッチ主義的な「調和的で平等な人間能力の進化」という教育目的を否定概念とし、かわりに、教育とは人間に可能な限り「幸福の手段」を与え「人間本性」の「完全性」をもたらすものであると述べた。つまりペインの心理学は、功利主義的な観点によってこれまでの「発達」理論以上に子どもの「人間本性」の改編可能性を正統化したのである。彼の教授理論は、子どもの「動機働き」「自己の感情」「活動の情緒」に関する考察を通して「自発的傾向」を信頼し、さらに「自制(self-renunciation)」「自己抑制(self-restraint)」概念によって「自己統治」同様の子どもの精神的「規律」の習得を支持した。さらに教師の「規律」の具体的な方法として、同じく功利主義者ベンサムがベル＝ランカスター式の教授方法を考察した著³³⁾における「誉めかつ叱るという動機扱い」を支持し、また「継続して生徒に講義し続けるという教授」が「生徒の自己活動に敵対する一つの罪であることは疑いない」と主張したのである。

ペインの教授理論は、連合心理学を「教育的に改編」³⁴⁾することによって、「人間本性」の「発達」が市民階級や大衆の中の少数だけに確認されるのではなく、すべての子どもに普遍的な能力と定めた。また「幸福」や「完全性」へ向かう「人間本性」の「動機」は功利主義的思想によって正統化された。しかし彼の理論は、「自己」の「完成態」としての「自己統治」に人々を押しとどめることを認める理論でもあった。南北戦争後の30年間にアメリカで大流行し、「分配の不平等が正義の法則の適用から必然的にもたらされることを納得させる」のに役立つスペンサー主義³⁵⁾とともに、ペインの教授理論は、功利主義という「正義の法則」を、「分配の不平等」だけでなく学校と社会における服従の正統化論理として変換しえたからである。

ところで「統治」と「自己統治」の概念は、心理学からばかりでなく、「神の(divine)統治」「国家・市民の(state or civil)統治」「家庭の(family)統治」という学校以外の三種の支配形態との相関的考察からも強化される。ルソーの『エミール』以来「統治者」として表現されながらも権力基盤がそれほど明確ではなかった教師は³⁶⁾、神、国家、家庭の「統治」を論拠に、教授理論という舞台上その「統治」権力を再構成されることになったのである。

教師の「統治」権力の最初のモデルとなったのは家父長的「統治」権力であった。それは古くには教師＝親代わり論として現れる。コモン・スクール・リバイバル期のテイラー『学区学校』(1835)³⁷⁾においては、「教師が高い責任のもとにある」のは「親たちが彼らの子どもの教育を委託している」からであると述べられた。またウィッカーシャムは、「教師は親代わり(in loco parentis)であると認識されている。」という定式的表現によってその論理を再現している³⁸⁾。この教師＝親代わりの「統治」の概念は発展し、そのまま学校と家庭の「統治」を同一化する論理を導く。例えばウィッカーシャムは「学校の統治とは、学校に対して変換された家庭の統治である。その目的は同一である。」と述べ、またローブ『学校の経営』(1882)³⁹⁾においても「学校の統治は家庭の統治と実質的には異なる。」と述べられている。だが学校がモデルとした家庭の「統治」は、親の子どもに対する私的な「統治」権力ではなかった。なぜなら家庭の「統治」の「目的」とは、ローブによれば「秩序を維持する」「善良な市民の育成」であり、国家の「秩序」の下に家父長的専制権力が抑制されることを意味したからである。このような家父長の「統治」を範とする教師の「統治」権力も、国家の「統治」権力下に自動的に組み

込まれ、同じように抑制されなければならなかった。

しかし教授理論を見るならば、学校の「統治」と国家の「統治」は、多くの場合は、直接の類似として語られていることに気づく。そして国家の「統治」から学校の「統治」が導かれる際には、通常、「統治」関係における「主権者」と「従属者」という固有の表現を伴って行われる。例えばウィッカーシャムの「学校の統治」論の冒頭には、「統治することとは、主権者 (sovereign) がその従属者 (subject) を統制する法あるいは原理のシステムである。それはそれらの間に存在する関係の上に作られている。」という「統治」の定義が述べられていた。またアメリカの教師に向けて出版された理論的な教授解説書、政治学者マンスフィールドの『アメリカの教育』(1850)⁴⁰を参照するなら、「アメリカにおける共和主義的政府の理想は、一個の人民が彼ら自身を統治しているという観念である。」とあり、「市民」が「従属者として法に服従することは、主権者としての人間の権力の最も確実な基礎である。」とされていた。ここでマンスフィールドは、国家と学校の「統治」を結びつけるのに、「主権者」「従属者」という関係の対立の機能と「自己統治」という概念を必要とした。そして彼は、「市民」が「主権者」となること、つまり実質的には社会的「従属者」であるような「自己統治」する「主権者」像を、学校における被治者の原型として提出したのである。「共和国」の政治的「統治」権力は、独立革命や南北戦争などの歴史的経験を背景にして、教授理論における学校と家庭双方の「統治」形態のモデルとなり、そこで被治者である「市民」と子どもの「自己統治」能力を主張することによって、一層確実な「統治」権力と「統治」の正統性を確保する機能を果たすことになった。

ここまで見てきたように、学校の「統治」は、関係上の主権・従属という機能的「統治」の観点から、国家の「統治」と同型でなければならぬとされた。ところが、その機能性ゆえに「国家は市民の善行に対して直接的にはめったに報いない」という点に注目したのがウィッカーシャムである。報いを与えない国家の「統治」に対し、「神の統治では、すべての善い思想と善い行為がその適正な報酬を与えられる」。よって「学校の統治」は、システムの「統治」の合法性・合理性という観点からは国家に原型を求め、子どもの内面外面にわたるあらゆる善悪に対しくまなく報う観点からは神の「統治」に原型を求め、「学校の統治は、神の統治と国家の統治の両方の性質を共有しなければならない。」と統合的に規定されたのである。またローブの議論においても「学校の統治」が「神の統治と市民の統治との適正な統合」でなければ

ならないと述べられていた。このような「学校の統治」は、ウィッカーシャムによると「すべての子どもの自発的服従と（統治における、著者補足）事実上の革命という目的に行き着くであろう。」とされるものであった。

複数の「統治」から導かれた「学校の統治」の概念の考察は、コモン・スクールの教師が、神であり国家でありまた親でもあるという複合性と神秘性を帯びた「統治」権力を持ち、子どもの「人間本性」にわたる全般的かつ個別的な「統治」権力を与えられたことを明らかにした。国家の「統治」が「全体に働きかける権力」であり、神の「統治」が「個別化を行うものとしての権力」であるとするならば⁴¹、教師の「統治」の概念がそれらを巧みに結合させる論理を包含していたことがわかるだろう。

Ⅲ F・W・パーカーの教授理論における「統治」と「規律」

パーカー（1837-1902）は、ここまで考察してきた「学校の統治」論の発展過程を背景とし、教授理論と実践双方の領域で合衆国全土に名を知られつつあった。ここではじめに彼の業績を記そう。まずクインシーのコモン・スクールにおいて、教室に砂のテーブルを置いて川の流れの実験をさせ、あるいは雪の降る戸外で雪の結晶を観察させるなどの教授方法上の改革を行ったこと（1875-1880）⁴²、また彼が指揮するクック郡師範学校の付属学校の実践がJ・M・ライスにより『フォーラム』誌上で「実に賞賛すべきもの」であるとの高い評価を与えられたこと（1892）⁴³、そして教授法書『教育学についての講話』（1894）⁴⁴において、子どもに「神的本性」を見だして「自発的活動」の偉大を賛美し、「教育におけるすべての運動の中心は子どもである」という宣言へ結晶させたことである。パーカーはこのような業績により、カリキュラムの基準から「大人の尺度」を排除した「進歩主義教育学の父」であるという評価⁴⁵が与えられてきた。しかしながらこの評価は、のちに、パーカーの教授理論が「統治」概念の伝統と“断絶”しているという理解を導いたのである。それゆえパーカーの業績は、＜教師中心から子ども中心の教育学への移行＞、あるいは＜子どもの自発性や活動の尊重による統制的教師の消滅＞などの言葉で説明されてきた。

こうした評価や説明に対し、ここでは逆説的な仮説を提示しよう。「学校の統治」の概念とパーカーはそもそも“断絶”という否定の関係にあるのではなく、むしろ彼は「統治」「規律」の概念の継承と発展を担った人物の一人として位置づけられるのではないだろうか。この

仮説を検証するために、まずパーカーにおける「学校の統治」概念の継承を示し、次にパーカーの「統治」概念が「統治」論の伝統からどう離陸したのかということを示す(46)。

さてパーカーは、『教育学についての講話』の序文で、「適切な条件の下にいる生徒は、自己統治するように導かれることができる。罰や、(成績順を定める、著者補足)割合、報償は、最低でも必要ないと言える。」(47)と述べている。教師の「罰」という明示的「統治」権力が「自己統治」によって不要になると述べるこの部分は、前述のマサチューセッツ州学校報告(1857)における「統治」「規律」概念の叙述と同じ論法である。この点において、パーカーがこれまでの「統治」論を継承していると言えるだろう。続けて『教育学についての講話』の第14章「学校の統治と道徳的訓練」の内容における「統治」と「規律」、そしてそれらとほぼ同義の「秩序(order)」概念を示そう。

まずこの「学校の統治と道徳的訓練」の冒頭では、「学校の秩序」とは何かが規定されている。これによれば「秩序」とは、教師が「学校の目的」へ向かうための「教育的な作業」を編成し、子どもの「行動のための状況の提示」を行うこととされており、その二点において教師の「秩序」権力を容認するものであった。しかしさらに、教師が編成し「状況」として「提示」すべき「学校の秩序」は、「教育的」で「経済的」なものかという規準に照らして評価されなければならないとされる。つまりパーカーが示す「秩序」概念は、一つには「教育的」か否かを決定する教育的価値規準と、もう一つには「経済的」か否かを決定する効率性の規準によって、「状況」の成否を判定されるべき公的性格を与えられたのである。

ここで「秩序」の効率性という観点に関して言及するならば、これは19世紀半ば以降のいくつかの教育的文献に散見されるようになる(48)。既に考察の対象としてきたウィッカーシャムの教授法書の題名『学校の経済(economy)』は、教育の効率性への関心を端的に示すだろう。19世紀段階における効率性の観点は、20世紀の教授理論に導入された「科学的経営の原理」の企業論理や機械的合理性とは異なり、パーカーの「秩序」の叙述に見られるように、「成長」や「発達」を鑑みた「秩序の完璧な理想」という教育的観点が、漠然とした経済的効率への指向と結びついたようなものであった。しかしこの効率性の観点が、教師と子どもとの間で生まれる「秩序」の半ば客観的な指標となることによって、「秩序」編成の公的意味を主張し、またその行為を正統化したのである。

それでは「秩序」の成否を判定するためのもう一つの

指標、教育的価値の観点は、教師の「秩序」権力に対してどういう影響を及ぼすものだったのか。パーカーが「秩序」に関して述べた別の箇所を参照するなら、「秩序とは教育的な作業に個人の精力を限定する」が、その「限定」は「何が教育的な作業なのか」という「永遠に続く解決できない問題」を追究しながら行われなければならないという。教師の「秩序」権力は、教育的価値と効率性という指標により公的性格を付与され正統化されたが、逆説的にも、子どもの「精力」の「限定」を一層「教育的」「効率的」に行う「秩序」とは何かと問い続けねばならないという示唆により、暫定性を与えられることになった。だが実践の文脈で教師が反省する契機的重要性は、「秩序」の正統性と権力基盤を不確かにするとも言える、このような「秩序」概念を通して示されたのである。

パーカーによる教師の「秩序」権力は、上述のように容認されつつ保留されるような形で規定されたが、このことは「秩序」の教育的価値と効率性の規準が、教師ではなく、子どもそのものによって決定されていたことに関わっていた。以下の引用で確認しよう。

「秩序の完全なる理想は、一瞬一瞬とすべての瞬間が、成長と発達の観点から個人とすべての人を援助する作業で満たされていることである。ここで定義するような統治を誘発する最初の一步は実際最も困難である。…そのとき最大に重要な問題は、作業あるいは自己努力の習慣がどのように誘発されるのかということである。」

「いわゆる秩序への最短の道、ごく一般的には、静寂とまやかしの教育的作業の観を呈しているのだが、それは教師の直接的な意志の結果なのである。…反対に、もし子どもの意志が教育されれば、彼自身の自己統制と自己関心の発達となるだろう。言うまでもなくその第一歩は、無秩序に見えるであろう。」

以上の引用に見られるように、「秩序」の概念は子どもの「自己努力」「意志」「自己統制」「自己関心」という概念を通じて形成されていた。さらに「教師の直接的な意志」による「最短の道」を通った「秩序」を否定し、「無秩序」を経由してはじめて生まれる「秩序」という逆説的な「秩序」が支持されている。パーカーが示す「秩序」概念の新しさは、「無秩序」を通じた「秩序」という表現上の逆説と、「自己努力」「意志」「自己統制」「自己関心」などの子どもの「自発的活動」が「秩序」にとって不可欠であるという主張にあると言えるだろう。「統治」の〈主人〉は教師ではなく子どもであり(49)、〈統治における中心は子どもである。〉という命題をパーカーの「学校の統治」論から導くなら、彼の「教育にお

けるすべての運動の中心は子どもである。』⁶⁰⁾という「子ども中心主義」の主題と「統治」概念は、論理的に相即だと考えることができる。

ところですでに、『教育学についての講話』の序文におけるパーカーの「自己統治」概念が1857年のマサチューセッツ州学校報告の「自己統治」と同じ論法であることを確認してきた。ここで明らかになった子どもの「自発的活動」を通じた「学校の秩序」というパーカーの理論も、この学校報告、あるいはベインやマンズフィールドらの「自己統治」論の伝統に即したものと見てもよいだろうか。ここで『教育学に関する講話』とほぼ同時代の80年以降90年代における教授法書の「統治」論と比較することによって、パーカーの「子どもが中心」の「統治」、あるいは「自発的活動」を通じた「秩序」の歴史的な位置を確認してみよう。

この時期のいくつかの書には、「自己」という表現を含む様々な複合語が「統治」の文脈で頻出している。このことは、「統治」論において子どもの「人間本性」の能力に一層着目する傾向が、この頃一定程度の影響力を持っていたことを示すだろう。文例を挙げるなら、「子どもの側の理性的な自己統制」「自助の習慣を形成」「探究の過程における子どもの自己活動」「近代の教師は生徒の友人であって、自己統治にいたり統治する」⁶¹⁾、「すべての教育は自己教育である」「自己を頼む、自己決定的な人間」⁶²⁾などである。「統治」論におけるこのような子どもの「自己」への注目、パーカーの「自己努力」「自己統制」「自己関心」などの表現とともに、80年代から90年代の「学校の統治」論における一種の言説上の流行を成していたようでもある。そしてパーカーの教授理論は、この同時代的傾向を、的確に「子どもが中心」の「統治」として言説化したのである。ここで彼の「統治」論を、「規範の引き締めという形式をとるのではなくて、自己を自己の行為の主体として構成するさいの手がかりとしての自己への関係の強化という形式」によって「以前にくらべて厳しい」道徳を形成したものと解釈してみよう⁶³⁾。するとパーカーの「統治」概念は、子どもを「統治」における明確な主体にしたと同時に、逆説的にも、「統治」関係の客体として一層厳格に組み込む機能を持っていたことになるのである。

ところが子どもは、機能として「統治」関係の客体となったとしても、あくまでも自分自身の内的「規律」における客体であり、教師の「統治」権力の客体ではなかった。それならばパーカーの「統治」論において、教師の「統治」権力はどのように語られていたのだろうか。教師の「統治」権力は、子どもの「自己努力」の編成と

「教育的状況の提示」に対する消極的な働きかけであると定められることによって、実質的には、抑制され剥奪されたのだろうか。

ここでパーカーが、「教育的活動」を編成と「状況の提示」を行うという行為そのものに対し新たな意味あいを与えていたことに注目しよう。「状況の提示」を行う教師は、「それぞれの生徒の精神を最大の緻密さにおいて見守り」「援助」し、「子どもの自由な精神活動に干渉するような彼自身の予断を、注意深く許してはならない。」という役割を与えられていた。見守り、援助し、干渉しないという役割規定は、確かに一面で「統治」権力の抑制を意味するだろう。しかしもう一面では、子どもに対する監視と配慮ある働きかけという形で「統治」権力を一層洗練させ緻密なものにする。「状況の提示」とは、能力を持つ教師による子どもや教授方法などの教育的構造すべてにわたる緻密な権力、つまりパーカーによって「タクト」と呼ばれる具体的実践的な「統治」権力を生み出すのである。このことに関して、彼はこう述べている。

「権力／能力 (power) を崇拝することは、人間性に共通している。そして他のどの人間以上に、子どもはこの生来の傾向を持っている。歌や絵や朗読など…における高度な技能を持つ教師は、生徒の側の作業の習慣を生みだし、育成するまれな機会を持っているのである。」

「状況の提示」とは、「高度な技能」という「権力／能力」を持つ教師、つまり「教育の科学において訓練され技能を持った教師、すなわち芸術家のような教師」⁶⁴⁾によって編成される「状況」の「提示」を意味していた。ここで教師は、新たな「統治」権力を獲得する。それは、教師の「技能」そのものと注意深い「見守り」による社会的関係の構成においてであった。このように教師の「統治」権力論を読み取っていくなら、パーカーの「統治」論は従来の教師の「統治」権力を弱めたものなのか、より洗練させ強化したものなのか、あるいは、教師と子どものどちらが実際の「学校の統治」の主体であるかという議論が、ともに重要ではないことに気付くだろう。つまり学校の「統治」は、教師の専門的スキルと教育的状況の機能にあるとされ、それゆえこれらの議論は、その文脈の中に解消されてしまっていたからである。

しかし彼はなぜ、このように「統治」の権力主体と客体を曖昧にしてしまったのか。またパーカーの「統治」論において核心的な問題は何かだったのか。ここで、学校の社会的関係としての「民主主義」の概念に注目しよう。彼は、学校を「萌芽的民主主義」あるいは「共同体」と呼び、「利他的動機」という「動機」の概念と関連させ

てこう規定していた。

「コモン・スクールのはかり知れない荣誉は、それが萌芽的民主主義にとっての必要な要因すべてを包含しているということである。教師と彼の方法を統制している利他的動機があるなら、その状況は完全である。」(傍点部は原文でイタリックで強調)

このようにパーカーの教授理論は、「コモン・スクール」における教師と子どもの両者、そして「彼の方法」として教育的に組織されたもののすべてが、「利他的動機」の下に「統制」されると定めている。しかしそれらすべてを「利他的動機」によって「統制」された被治状態に置き、個人の「力のすべてを全体の最高善に寄与させる」のは、「萌芽的民主主義」という関係の機能そのものであったのである。つまりパーカーにおいて、教師と子どもは、「共同体」の成員であることに同意する時点で「民主主義」という関係の機能的「統治」権力を承諾し、実質的にはともに「民主主義」の“歯車”のようなものとして作用することになった。「萌芽的民主主義」である「コモン・スクール」という規定は、「権力はなく合意がある」という特異な「権力ゲーム」としての近代民主主義の権力⁵⁰⁾、そして民主主義の根本的な原理である統治者と被治者の同一化を、学校における「統治」論へもちこんだものと言えるだろう。

ところで、「民主主義」という社会的関係が現実に機能する際、最も合法的な「統治」権力が存在するというパーカーの「学校の統治」は、既に見てきたように、「統治」の「主権者」と「従属者」が「社会的関係」の上に作られるというマンスフィールドとウィッカーシャムの理論を想起させる。二人は「統治」概念において「関係」そのものを重視し、対立する役割を「統治」の機能として定めたために、被治者の社会的従属と「自己統治」概念を同一化し、またそれらを正統化することを可能にしたのだった。またそのウィッカーシャムの「統治」論は、国家の組織的な主権・従属関係だけで教師の「統治」形態を規定するのではなく、一人ひとりの善悪に対してくまなく報いを与える神の「統治」形態を融合させることによって、国家の機能的な「統治」概念に対し一定の宗教性を与えることを示唆していた。先にも見たパーカーの「利他的動機」の概念をここで改めて考察するなら、それが「民主主義」における政治的相互依存の機能を示すばかりでなく、それ自体が宗教的色彩を帯びた一つの理想概念でもあったことがわかる。

「教育とは、全体的そして完全に利他的動機の育成に依存している。もしその動機がないなら宗教は幻想となる。それは、キリストの生活と言葉において提示される

動機、そして自分自身の生活と人間の永遠に最大に利するような人格を作るための動機である。」

「萌芽的民主主義」という学校の「統治」権力に対し、彼は「利他的動機」という宗教性を帯びた「動機」によって「統治」に対する合意を生みだそうとした。パーカーの教授理論の「中心」は、ここでは子どもではなく、むしろパーカー自身が言葉を改めなければならなかったように「動機が中心」であり、またこの「動機」は、アメリカの「民主主義」と「萌芽的民主主義」であるコモン・スクールのための「新しい動機の文法」となるべきものであった⁵⁰⁾。パーカーの「民主主義」は、学校における「統治」の機能的関係の概念であると同時に、宗教性を付与され理想として語られることによって「統治」形態の到達点、つまり理念的実体概念となったのである。彼の教授理論において、このような二つの意味を持つ「民主主義」が叙述されることによってはじめて、学校による社会的統制や学校の公共性の概念を確立されることが可能になっただろう。なぜなら、社会的統制や公共性概念が示す学校と社会の相互依存は、人々すべてに共有される学校教育によるアクチュアルな「統治」・統制形態であり、また同時に理想に向かって構築されていくべき社会的関係でもあるからである。学校に対する人々の合意は、コモン・スクールがパーカーの教授理論において「民主主義」と結び付けられ、また現在に至るまで教育と民主主義が結び付けられていることによって、成立し、維持されてきているのである。

IV おわりに

「子ども中心主義」の教育思想家として知られるパーカーの教育理論は、「統治」と「規律」という概念を接点に約七十年にわたる教授理論の伝統と密接な連関を持っていたことが明らかになった。彼は、それらの接点を通してはじめて「子ども中心」という新しい言説を生みだしたのである。しかしパーカーの「学校の統治」論において「中心」になった子どもは、同じ文脈において、教師とともに「民主主義」という名の「世俗宗教」の被治者として機能することになった。このような「統治」や「規律」の概念によって、パーカーは、19世紀における教育学者としておそらくはじめて学校の公共性の概念を構成したのである。パーカー以降、「統治」「規律」という概念がどういう変遷をたどるのか、そして、本論文では考察を加えなかったが、「統治」と「規律」の概念と無関係ではない「経営」「整備」「組織」などの概念が、相互にどう関連しながら教師の行動を切り取り概念化し

ていたのか、などの考察によって、本論文で示したパーカーの教授理論の特質と「学校の統治」概念そのものが一層明らかになることであろう。

(指導教官 佐藤学助教授)

註

- 1) H.Mann, *Twelfth Annual Report of the Board of Education*, 1848, pp.89-121. F.W.Parker, *Talks on Pedagogics*, E.L.Kellog & Co., 1894, p.346, 433, 451. など。
- 2) L.A.Cremin, "The Future of the American Common School," G.Z.F.Bereday and L.Volpicelli ed., *Public Education in America*, Harper & Brothers, 1958, pp.35-49. など。
- 3) D.B.Tyack and L.Cuban, *Tinkerling Toward Utopia*, Harvard University Press, 1995, pp. 1-11. L.Cuban, "Reforming, Again, Again, and Again," *Educational Researcher*, Jan. 1990, pp. 3-12. C・ストラウト「アメリカにおける政治宗教再考」小川他編『宗教とアメリカ』木鐸社(1992年) 15-49頁。
- 4) J.Swett, *American Public Schools*, American Book Company, 1900, p.27. A.M.Keppel, "The Myth of Agrarianism in Rural Education, 1890-1914," *History of Education Quarterly*, Vol. 2, 1962, p.100.
- 5) C.F.Kaestle and M.A.Vinovskis, *Education and Social Change in Nineteenth-Century Massachusetts*, Cambridge University Press, 1980, p.100.
- 6) W.S.Elsbree, *The American Teacher*, American Book Company, 1939, pp.141-142. D.B.Tyack and E.Hansot, *Managers of Virtue*, Basic Books, 1982, p. 4.
- 7) 山口史郎「移民のための教育, 地域のための学校」谷川編『規範としての文化』平凡社(1990年) 310-313頁。
- 8) B.A.Hinsdale, *Horace Mann and the Common School Revival in the United States*, William Heinemann, 1898. E.P.Cubberley, *Public Education in the United States*, Houghton Mifflin Company, 1919. など。
- 9) M.B.Katz, *The Irony of Early School Reform*, Beacon Press, 1968, p.218.
- 10) Tyack and Hansot, op.cit. (1982). C.L.Glenn Jr., *The Myth of the Common School*, University of Massachusetts Press, 1988. など。
- 11) W.S.Monroe, *Teaching-Learning Theory and Teacher Education 1890 to 1950*, Greenwood Press, 1952, p. 2.
- 12) D.J.Hogan, "Modes of Discipline," *American Journal of Education*, Vol.99 No.1, 1990(a), pp. 1-56. B.Finkelstein, *Governing the Young*, The Falmer Press, 1989. など。
- 13) M・フーコー, 田村訳『監獄の誕生』新潮社(1977年) 144-145頁。
- 14) M・フーコー「主体と権力」H・L・ドレイファス他編, 山形他訳『ミシェル・フーコー』筑摩書房(1996年) 297頁。米谷園江「自由主義の統治能力」鬼塚他編『ライブラリ相関社会科学3 自由な社会の条件』新世社(1996年) 197-201頁。
- 15) 森重雄「モダンのプラテティック」森田他編『教育学年報2 学校=規範と文化』世織書房(1992年) 274, 292-296頁。
- 16) R.L.Church, *Education in the United States*, Free Press, 1976, pp.55以下。L.A.Cremin, *The Republic and the School*, Teachers College, Columbia University, 1957, p.15.
- 17) 鈴木晶子「フィクションとしての近代教育」『現代思想』青土社, Vol.24-7 (1996年) 161頁。
- 18) Tyack and Cuban, op.cit. (1995), p. 9.
- 19) Government of a school (S.R.Hall, 1829.), The Government and Discipline of a School (J.O.Taylor, 1835.), School Government (D.P.Page, 1847, A.N.Raub, 1891 (1882), F.W.Parker, 1883.), The Government of the School (J.P.Wickersham, 1864), School Government and Moral Training (F.W.Parker, 1894.) など。
- 20) 高田喜久司「F.W.パーカーにおける児童観について」『上越教育大学研究紀要』第7号第1分冊(1988年) 15-31頁。市村尚久「アメリカ進歩主義教育発展史におけるF.W.パーカーの児童中心教育の位置」『早稲田大学教育学部学術研究, 教育・社会教育・教育心理・体育編』第二十七号(1978年) 15-28頁など。
- 21) S.R.Hall, *Lectures to Female Teachers on School-Keeping*, Richardson, Lord and Holbrook, 1832. の引用はpp.25-37, pp.47-60, pp.83-95から, S.R.Hall, *Lectures on School-Keeping*, Richardson, Lord and Holbrook, 1829. の引用はpp.56-71から行う。
- 22) D.J.Hogan, "Moral Authority and the Antinomies of Moral Theory," *Educational Theory*, Winter, Vol.40, No. 1, 1990(b), pp.95-120.
- 23) Hogan, op.cit. (1990 a), pp. 1-56.
- 24) Kaestle and Vinovskis, op.cit. (1980), p.182.
- 25) 佐藤俊樹「心と帝国」井上他編『岩波講座現代社会学16 権力と支配の社会学』岩波書店(1996年) 85-86頁。
- 26) 「自己統治」が複数の方向から補強されるという解釈は、Bruce Curtis, *Building the Educational State: Canada West, 1836-1871*, The Falmer Press, 1988.を参考にした。ここで心理学と政治学による「自己統治」概念が表裏一体の関係であったと述べられる(p.102)。
- 27) W.T.Harris, Editor's Preface, in J.Boldwin, *School Management and School Methods*, D.Appleton and Company, 1897, p.viii.
- 28) 鈴木 前掲論文(1996), 159頁。
- 29) E.P.Cubberley, *An Introduction to the Study of Education and to Teaching*, Houghton Mifflin Company, 1925, pp.15 4-155. Cubberley, op.cit. (1919), p.ix.
- 30) Wickersham, op. cit. (1864). 引用は注のない限りpp.229-304とpp.305-381から行う。
- 31) Wickersham, op. cit. (1864), p.viii.
- 32) A.Bain, *Education as a Science*, Appleton and Company, 1883 (1881), 引用は, pp. 1-10とpp.15-119から行う。イギリス版の初版は1879年。
- 33) J.Bentham, *Chrestomathia*, J.M'cReery, Black-Horse-Cort, 1816.
- 34) 安川哲夫「Hartleianにおける観念連合論と進歩の観念」『日本の教育史学』第21集(1978年) 84-85頁。
- 35) R・ホフスター, 後藤訳『アメリカの社会進化思想』研究社(1973年) 40-41, 54-61頁。
- 36) 林幹夫「個性への統治」市村他編『教育関係の再構築』東信堂(1996年), 64頁。
- 37) J.O.Taylor, *The District School*, Carey, Lea, and Blanchard, 1835 (3rd. ed.), p.108.
- 38) 寺崎弘昭「<子ども>と<教育>というアポリア」『現代思想』青土社, Vol.24-7 (1996年) 198頁。
- 39) A.N.Raub, *School Management*, Raub & Co., 1891 (1882). 引用はpp.171-242から行う。
- 40) E.D.Mansfield, *American Education*, A.S.Burns & Co., 1877 (1850). 引用はpp.13-17から行う。
- 41) M・フーコー, 北山他訳『フーコーの<全体的なもの>と<個人的なもの>』三交社(1993年) 14, 79-80頁。
- 42) L.E.Patridge, *The "Quincy Methods" Illustrated*, E.L.Kellog & Co., 1885.

- 43) J.M.Rice, *The Public-School System of the United States*, The Century Co., 1893, p.304. これは連載が著書としてまとめられたものである。
- 44) Parker, op.cit. (1894). パーカー, 西村他訳『中心統合法の理論』明治図書 (1976年)。
- 45) J.Dewey, "How Much Freedom in New Schools?" (First published in *New Republic*, 63, 9 July, 1930, pp.204-206.), J.A.Boydston ed., *John Dewey, The Later Works*, Southern Illinois University Press, 1984, pp.319-325. デューイ「新しい学校にはどの程度の自由があるのか」, 杉浦他訳『今日の教育』明治図書 (1974年) 51頁。類似の表現に, L.A.Cremin, *The Transformation of the School*, Vintage Book, 1964, p.129. など。
- 46) Parker, op.cit. (1894). 引用は注のない限り pp.337-375から行う。訳VI「学校管理と道徳訓練」122-153頁。
- 47) Ibid., pp.iii-iv. (Preface)
- 48) Katz, op.cit. (1967).
- 49) J-J・ルソー, 今野訳『エミール(上)』岩波書店 (1962年)。「生徒がいつも自分が主人だと思っていながら、いつもあなたが主人であるようにするがいい。」とある (191頁)。
- 50) Parker, op.cit. (1894), p.383., 訳 161頁。
- 51) Harris, Editor's Preface, pp.vi-vii. Baldwin, Author's Preface, p.xii. Both in J.Baldwin, op.cit. (1897)
- 52) J.Baldwin, *The Art of School Management*, D.Appleton and Company, 1884, p.16, 123.
- 53) M・フーコー, 田村訳『性の歴史三 自己への配慮』新潮社 (1987年) 57頁。
- 54) Parker, op.cit. (1894), p.451. 訳は欠如。
- 55) 橋爪大三郎「権力の可能条件」井上他編、前掲書 (1996), 19-20頁。
- 56) J-C・アグニュー, 中里訳『市場と劇場』平凡社 (1995年) 25-26, 100頁。