

神経学的身体と「国語」

—— 1890 年前後の教育の言説空間における知覚の構造化 ——

田村 謙典

本稿は、1890 年前後における教育の言説空間が「国語」をどう規定したかについて、教育関係者の言説の分析をすることで説明を試みるものである。当時の教育の言説空間では、人間の身体を神経器官の集積として発見し、人間の内面を神経に働きかけることでコントロールすることが教育だと規定されていた。「国語」はそのような状況下で、神経学的な身体の知覚を構造化するための教育プログラムのひとつとして教育の言説空間で規定された。本稿は、この知覚の構造化がもつロジックによって教育の言説空間と国民国家のイデオロギーとの関わり方が規定され、教育の自己正当化が可能になったことを指摘するものである。

1 課題の設定と論証方法

言語は、人間にとってもっとも自明なものである。しかし「言語を教える」という立場を採ることで、教員たちは自明なものだった言語を、規律権力の条件としてきた。なぜなら教える - 学ぶという関係を前提とする学校空間において、言語活動の目標を、教員が一方的に設定しつづけることができるからだ。つまり言語教育の〈はじまり〉と〈おわり〉——言語によって達成される生徒の変容——は、規律権力の戦略の内部で定義される。その意味で「国語」は、教育における規律権力を構成する装置のひとつである。

「国語」が権力装置のひとつだということは、つとに国民国家論の観点から論じられてきた。近代の日本が膨張する際の論理と思想としての国語の論理が相同的であり、それが国民国家の論理でもあることを抉り出したイ・ヨンスク（イ 1996）、国民共同体の構成や日本語の同定

しえなさが国民共同体や「国語」の想定を可能にしたことを論ずる酒井直樹（酒井 1996）、帝国日本のあゆみのなかでの日本語の在りようと異言語との関係から思想としての国語のありかたを検討した安田敏朗（安田 1997、1999）や長志珠絵（長 1998）、文学を軸にした思想としての国語研究を展開した小森陽一（小森 2000）や、思想としての国語の媒介プロセスに注目し、その差別性を論じる論者ましこ・ひでのり（ましこ 1997）などの研究がある。しかし、これらの研究は、これまで 1890 年代における「国語」を扱う教育の言説空間¹が言語をどのように位置づけ、教育思想を練り上げてきたかについては、不問に付している。

教育の言説空間が「国語」をどう位置づけたかを不問に付すことで、国民国家論は教育の言説空間が「国語」を通して均質な国家を想像し、ナショナリズムを生成したという説を展開する（あるいは、背後仮説を有する）ことができる。しかし、それ自体を批判的に検証する研究も登

場してきた。たとえば多和田真理子は、ある統一された言語体系として「国語」を想定することとナショナリズムの生成との間に必ずしも結びつきがないという立場から、先行研究で言及されることの多い上田万年の言語観を、彼の留学前後での言説の変化に注目し、明らかにする作業を行っている（多和田 2002）。

また中山昭彦は、上田万年とその周辺の「国語」論者が方言を含めた現存する音声言語を特権化するゆえに、喪失された本来性への回帰や起源への同一化へと連繫するわけではないことを指摘している（中山 1997）。中山の指摘も多和田と同様、「国語」を語ることが本来性への回帰や起源の同一化とつながるわけではなく、ナショナリズムの生成と結びつく論理的な必然性がないということを示している。

本稿では、このような立場を共有しつつ、さらに中山（1997）や多和田（2002）には存在しない、ある視角から「国語」を検討する。それは、教育には（歴史的に構成された）教育独自の知のしくみが存在し、それが「国語」を規定しているのではないかという視角である。これまでの国民国家論的な「国語」研究は、教育の言説空間がもつ固有のロジックを見落としてきた。私の提案は、教育の言説空間のロジックを検討した上で、この当時の「国語」と国民国家のイデオロギーと結びつきを考察しようというものである。

教育の言説空間がどのように「国語」を規定したかを研究する場合、国語教育史を参照すべきかもしれない。しかし国語教育史は、「国語」が誕生した 1890 年代のことについては、わずかな例外を除いて本格的な歴史研究がなされていない。これは、教育史を記述するときの視角と関連があるように思われる。

日本の教育史は、学制頒布から教育令・改正

教育令を経て、明治中期に教育思想が日本に登場したことを指摘する。その教育思想の史述は、開発主義²に始まり、ヘルバルト主義へと展開し、大正期の児童中心主義を経て、昭和の生活綴方・デューイの経験主義へと展開するというスタイルをとる。このこと自体は間違いない。しかし問題なのは、開発主義・ヘルバルト主義の位置づけである。開発主義やヘルバルト主義の登場する時期は、天皇制国家主義の制度化が進んだ時期でもある。このことから、しばしば開発主義やヘルバルト主義は、生徒の自主性を重んじる大正期の思想と対照させる形で、生徒の自主性を抑圧する思想（ないし、教育の未発達な状態）として位置づけられてきた。

このような史観においては、過去を未発達状態として措定すると同時に、注目すべき萌芽を取り出し、その萌芽に特権的な位置づけを与えるといった歴史記述がなされることになる。国語教育史において、そうした特権的な位置づけを与えられるのは、樋口勘次郎とその著『統合主義新教授法』（樋口 [1899] 1975）である。そのような典型として、たとえば滑川道夫（1977）がある。

国語教育史・作文教育史では必ず言及されるといっていい滑川（1977）は、樋口を「当時の流行思想であるヘルバルト派の管理の妄用、開発主義の誤解を指摘しつつ、児童の自発的活動を重んずべき事を力説している。この点で全国的影響を与えた。……なによりも、児童の側に視点を設定して、自発的活動を重んじようとしている。そして、児童各自の経験や考え（思想）を発表させるのが作文教授であるという従来見られなかった作文教育観をうち出しているのである」（滑川 1977: 218-9）と評価する。また、滑川は、樋口が 1899 年の時点において「書を読むは自己の思想を読むに他ならず」（樋

口 [1899] 1975: 456) と主張したことから、「芦田(恵之助)は、樋口自身の『随意選題』も『自己を読む』『自己を書く』の発想を発展させ、成熟させていったのである」(滑川 1977: 232)と指摘する。

この研究が、樋口の教育思想を後の児童中心主義、生活綴方・経験主義の萌芽として位置づけていることは、明らかだろう。しかしそのような発達史的な視角は、現在の知の枠組みを過去に当てはめることで、どのように「国語」が当時の言説の地平で規定されたかを捉え損ねてしまうことにならないだろうか。

そのような発達史的記述を避けつつ、かつ安易に国民国家論に与せず 1890 年前後の教育の言説空間における「国語」の地位を確定するために、本稿ではある対立に注目する。その対立とは、上で紹介した——しばしば後代の萌芽とみなされる——樋口の『統合主義新教授法』に対して、当時高等師範教授(のち京大教授)の谷本富が行った批判(谷本 1899)である。樋口と谷本、この二人の対立関係を検討するのは、そうした対立関係をそもそも可能にしていた共通の基盤をうかがわがらせ、当時の教育を語る言説の地平が明らかになると考えているからであり、その作業を通し、当時、教育の言説空間のなかでどう「国語」が規定されていたのかが検討できると考えるからである。

結論をやや先取りして言えば、この論争は、個人の知覚が教育によってどう構造化され、制度化されたかという、きわめて社会的な問題を含んでいる。そして教育における知覚の構造化を人々が企てる際、もっとも奥底にあったもの——これこそ、私たちが後に紹介することになる、神経学的身体の見聞という事態である。本稿の試みはそのため、教育の言説空間における知覚の構造化を「国語」を軸に追究する試みだ

とも言い換えられよう³。

そこで、本稿は以下のような手順を踏む。1890 年前後の教育の言説空間における「国語」の地位を確定するため、まず 2 節で教育の言説空間の地平を描く。言説空間の地平を描くために、1890 年前後の樋口と谷本との対立を扱い、両者の対立を可能にする言説空間の地平がどのようなものであったかを分析する。続いて 3 節では、2 節で記述された教育の言説空間でどう「国語」が規定されたかを分析し、それが人々の知覚をどう構造化することになったかを論じる。2 節と 3 節の知見を踏まえ、4 節でまとめと考察を行うことにしたい。

2 樋口と谷本の対立を支える言説の地平

2-1 樋口の主張とその根拠

それでは、樋口と谷本が依拠する教育の言説空間の地平を分析していこう。

両者の対立点は、ある意味単純である。その対立点は、作文を書かせる方法論にある。生徒に自作文を課すべきだと論ずる樋口に対し、谷本は教科書に登場する文章を形式的に模倣するという立場をとった。以下、樋口と谷本の主張とその論拠を追ってみよう。樋口は以下のように述べている。

教育の作業は、総て生徒の自発活動によらざるべからざれども、特に作文科の如き、自己の経験又は他の学科に於て得たる思想を発表させしむる学科に於て然とするを、さまざまの形式に拘泥して、児童の思想、文字、文体等に拘束を加へ活動力を剋制して、受動的に文を作らしめ、これが為に発表力を萎縮せしめる傾向あるは実に慨嘆に絶えざるなり。故に予は自作文に於ては別に教案を立てず、

只、文題を定めおくのみ（樋口 [1899] 1975: 459）

「さまざまの形式に拘泥して、児童の思想、文字、文体等に拘束を加へ活動力を剋制して、受動的に文を作らしめ」る当時の作文教育法とは、教員が生徒に範文を示し、それをなぞらせるものだった。このような教授法は、生徒の発表力——樋口 ([1899] 1975: 462) によると、思ったことを語り、語ることをそのまま文章にする力——を抑圧する。そのため、樋口は題目主義をとる。題目主義とは、作文のテーマだけを示し、自由に書かせようとする方法論である。

ところで、なぜ自分の考えを自由に発表させることが大切なのだろう。樋口はその根拠として、ある心理学的な知を提示する。

生理心理学の攻究せられたる今は……神経系統の組織は感覚を知覚中枢に伝達する輸入神経と、運動中枢より運動の命令を筋肉に伝達する輸出神経より成るは、人々の知るところなるが、さて神経も筋肉も常に使用せらるゝ点は益々進化し、然らざる点は退化するものなれば、〔中略：眼の見えない人は触覚が発達する旨が記されている〕。されば知覚神経を使用すると同時に運動神経をも使用せざれば、遂に輸出神経の退化を来して、実行に遅鈍なるに至るべきは争ふべからざる道理なり。然るに一般の教育法は、知覚神経及び中枢の発達にのみ力を費して、更に運動中枢及び神経の発達を省みざるごとし。かゝる注入主義の教育（予の所謂注入主義とは、いかに開発風に教授すとも、知識の授与にのみ力を注ぎ、之を発表せしむることを怠るものを意味す）は、いかに盛に行はるゝとも、徒に、百科全書的人物を養成するのみにて、実用

に益すること少なかるるべければ、一日も早く退治すべきなり。

知覚中枢と、運動中枢との、使用によりて進化し、発達したる如く、此両者の間を接続する神経繊維も、知覚したる処を運動に移すによりて、発達したる者なる事は生理心理学の教ふる所なり（樋口 [1899] 1975: 440）

注入主義が否定され、発表させることが肯定されるのは、樋口の依拠する心理学の理論に合致するからである。樋口によれば、発表させることにより「運動中枢及び神経の発達」が見込まれる。

そのような心理学を掲げる樋口にとって、知識を「発表せしむる」こと、すなわちアウトプットの鍛錬は、運動神経への作用と同義である。逆に、「知識の授与」、すなわち知識を蓄積することは、知覚神経への作用と同義である。発表は言語によって行われる（私たちは、作文教育の方法論を分析している）のだから、樋口にとっては、言語運用能力を鍛えることと神経への作用を試みることは同義である。

樋口の心理学は、人間を神経の集積として扱っている。さらに言えば、知覚神経／運動神経・輸出神経の区別をもちこむことにより、特定の神経とある能力との相関関係を指摘することが可能になっている。樋口の心理学は、人間の身体を神経学的に扱うことで、ある能力の発達可能性とともに、その操作可能性に言及する道具立てなのである。

ところで、樋口によれば、人間の発達可能性とその操作可能性は、心理学によって根拠づけられていた。その心理学は、神経学的な身体を前提にすることで、ある言語能力と特定の神経との相関関係を想定する。しかし私たちは、心理学を扱いながら人間の内面の問題について言

及してこなかった。では、言語能力・神経と精神とのかかわりはどのようなものか。

樋口によると、外部からの刺激は「先づ感覚器官の外端を刺激し、よりて感覚神経の活動を生じ、引きて脳髄に変化を起す。之等は皆身体に於ける生理的活動なり。而して之れに伴いて、心意の方面にも一種の変化を生ず。之れを心意的活動といふ」（樋口 [1899] 1975: 402）とのことである。この論法に従えば、神経に作用しさえすれば、生徒の内面が育ってしまうことになる。そこで樋口は、神経への作用と心理的变化をより分節化する。

現今一般の教授法を見るに、僅に級中数人の生徒を活動せしめるのみにて、多数の生徒は視覚、聴覚に生理的变化は起るべきも、之に対する心理的变化を起さず（樋口 [1899] 1975: 423）

ここでは、たとえ視覚的・聴覚的な作用が存在しても、生徒の内面発達が存在しないこともあると指摘されている。樋口によれば、そのようなことが起きるのは、教員が「級中数人の生徒を活動せしめるのみ」だからだ。そのため、樋口は生徒に活動させることの大切さを説くのである。ところで樋口によると、生徒に活動させることで運動神経・輸出神経が働くのだった。樋口は基本的に「感覚神経の活動を生じ、引きて脳髄に変化を起す」ことによって内面の発達が起こると考えていた。だとすると、樋口は、感覚神経の中の特定の神経——運動神経や輸出神経——への作用こそが内面の発達に関わると考えていた。このように結論できよう。

ここまで、樋口の主張とその論拠を検討した。樋口は神経学的身体を前提に、そのなか

の特定の神経とある種の言語活動において、内面の発達可能性を想定した。このような言説の配置において、内面の発達は、ある種の言語活動をコントロールすることで遂行されることになる。樋口の題目主義とは、言語活動を通し、特定の神経に作用し、精神の発達を遂行するための方法論である。

2-2 谷本の主張とその論拠

私たちはここまで、樋口の主張とその論拠を分析し、彼の言説の地平を検討することを試みてきた。樋口は、当時主流だった範文の模倣をやめ、題目主義をとらせた。その前提とは、ある心理学の存在である。その心理学とは、神経学的身体を発見し、それをコントロールすることを目指すものであった。では、樋口を批判した谷本はどのような主張をしたのか。結論から言えば、一見樋口とは異なる谷本の主張も、その論拠を追うと神経学的な身体が発見とそのコントロールを志向する点で同じなのである。では、谷本の主張とその論拠を追っていこう。

谷本は『小学各科教授法講義』において、「私は樋口君に反対なのである。無論生徒の自由を束縛することは宜しくないことである。けれども学校は何事も自由にして大きくする所ではない。学校は天然自由に成長する者に一定の形式を施して遣るのである」（谷本 1899: 171）と述べ、「自作文は課するにしても自作文中真の自由文は小学校では……課すべきではない」（谷本 1899: 171）との立場を表明している。ここでいう「真の自由文」とは、谷本によると題目も使うべき用語も与えずまったく自由に書かせるものだという（谷本 1899: 166-7）。前章で見たとおり、樋口は題目を示すことを示唆してもいるのだから、必ずしも樋口を批判しなくてもよさそうなものだが、とにかく、まったく自

由に書かせるだけでなく「一定の形式を施」することが必要だと彼は述べる。では、作文で施すべき「一定の形式」とは何なのか。

谷本が作文させるべきことから、その意味するところを追ってみよう。谷本によると、作文でさせるべきこととは以下のことである。

作文科は筆不精でないやうにせねばならぬ、〔しかし〕文を作らせるばかりではいけない、そこで何を写述させるかと言へば、此写述させるものを大別して、四つにすることが出来ると思ひます。是は丁度心理学の順序で御話することが出来る、第一番目は感覚に映じたる国語を写すと云ふのであります、御承知のとおり我々の知恵は五官から開けて来るから、一番見易き感覚に映じて来た者を写さすのが作文科の第一番である、それから感覚の次は記憶に存する国語を写さすのであります、それから更に進んで今度は記憶せる国語を変えて写すと云ふのである、是は所謂心理学で云ふ想像であります、即ち想像を以て国語を写すと云ふのである、それから更に進んで今度は推理を以て国語を写すと云ふのであります（谷本 1899: 159）

谷本の作文論には、「写」という用語が何かにつけて登場する。ここから、ひとまずは自分の内面に生じた観念を「写」し取ることが作文であると、谷本は考えていることが読み取れるだろう。しかしこの後すぐ「心理学で人の進む順序は感覚、記憶、想像、推理であると言つたが、果たしてそのとおりならば、教育の方もその順序で進まなければならぬ、それで従来の様に作文じやからと云つて、必ず自分で一つ物を考へて文を作れと云ふのは、子供にいきなり推理しろと云ふのと同じことであつて、それは出

来ない話である」（谷本 1899: 159）と述べているところから、小学校で作文を書くときに前提とされるのは、まず「五官」などの「感覚に映じて来た」観念を生徒に想起させることだと考えられる。

このことから、作文で与えるべき「一定の形式」とは、生徒に学ばせる観念のことだったと考えられる。谷本は観念の授受を教育でもっとも重視していたようで、事実4年前にその著『実用教育学及教授法』で、以下のように説明している——「ヘルバルトは是等所謂能力を以て精神の状態なり、同一元素の配合如何に由りて生ずる状態に過ぎずとせり。同一元素とは何ぞや。観念或は写象なり。観念或は写象とは何ぞや。曰く五官の媒介に由りて外物のために生じたる精神の状態に過ぎざるなり」（谷本 [1895] 1975: 121-2）。ここで谷本は、人間の内面は観念の組み合わせであると指摘する。言い換えれば、谷本は観念を人間の内面を規定するものと位置づけているのである。

谷本が観念の生成を教育で重視しているにもかかわらず、このコントロールは困難である。なぜなら、たしかに「五官」の作用によって観念が生じるとはいえ、人間の「五官」が「外物」の刺激に反応してしまうのであれば、観念どうしが支離滅裂に生成してしまうからだ。そのため谷本は、以下のように指摘する。

種々の心象は外部の刺激に応じて始めて生ずる者なり。而かも一旦生じたる所の観念はこれを撲滅すること難し。たとえ一時伏没するとも、機を見て忽ち躍起す。故に教授の未だ始まらざる以前に於て、また教授既に始りたりとも、最初は注意して他の反対の観念の生ずることを防がざるべからず（谷本 [1895] 1975: 118）

ここでは、二つのことが述べられている。まず、ある観念が「機を見て忽ち躍起」するということである⁴。谷本はここで、ある観念と別の観念が混線する可能性を考えているのである⁵。次に、「五官の媒介」によって生じる観念、その組み合わせが人間の内面を決定する以上、「注意して他の反対の観念の生ずること」を防ぐ必要性である。これは、観念の偶発的な生成を抑え、その上で「五官の媒介」をコントロールする必要があることを意味する。

そのような志向をもつ谷本は、作文を習得させた観念を「五官の媒介」によって整理させるものとして規定していく⁶。たとえば作文と各科の教科書（とくに読本）との連携を主張するときでも、その眼目は「蓋し書くことに由りて精確なる視聴に訴へ得ればなり」（谷本 [1895] 1975: 153）とされている。より直接的には、「小学校にては俄に自作の作文を求むべからず。教師多少之を補助して、其思想を發達せしめ、其順序を整理せしむべし」（谷本 [1895] 1975: 156）と、言語による観念の秩序づけを彼は志向する⁷。

2-3 谷本の言説の地平・樋口との対立を可能にする土台

ここまで、谷本の言説の地平を描いてきた。言語などを通して五官に働きかけ、観念を秩序立てていく谷本。私たちは、彼にとって内面とは観念の秩序そのものだということも検討した。ここから、以下のように結論づけることができる。彼は言語などを通して五官に働きかけ、内面をコントロールしようとしていたのだ、と。

私たちは1項と2項を通し、樋口と谷本の言説の地平を確認してきた。言語を媒介に生理学的な身体を操作しようとする点で、両者はよく

似ている。しかし両者が共通の地平にあるというためには、あることを確認しておかねばならない。それは、谷本の言及する「五官」は、神経器官のことなのかということである。

もし谷本の「五官」が神経器官を意味するならば、これは樋口と同様、神経学的身体を発見し、人間の神経と内面の相関関係を想定することになる。そして、神経の作用を通して内面を操作する道具立てを、樋口と同様に谷本も得ることになり、二人が同じ言説の地平を共有していることになる。では、谷本の「五官」とは神経器官のことなのか。

残念ながら谷本は、神経という言葉をほとんど使わないため、「五官」が神経の言い換えであることを谷本のテキスト内から説明できない。そこで、この言葉が神経と同じ意味合いをもつ言葉であることを示すために、ペスタロッチの心性開発主義へと迂回路をとることを選択しよう。この作業仮説が妥当だと思われる理由は、谷本はペスタロッチとその心性開発主義を、彼の依拠するヘルバルトの知として系譜づけ、基本的には肯定しているからである。基本的に、というのは以下を参照していただければ理解できるだろう。

要するに、彼〔ペスタロッチ〕は心理的發達の理法に遵ふの必要を看破して、而して未^マた^マ心理的發達の理法其者を熟知せざりしなり……後年ヘルバルト派の所謂四段或は五段教授法なる者は既にペスタロッチに具備せりと云ふと雖も、具備とは云ひ難し、寧ろ胎胚と云ふの適當なるを信するなり（谷本 [1895] 1975: 108）

ここから読み取れるように、谷本はペスタロッチが内面發達の道具立てを「具備」しなかつ

たため、彼を批判しているのである。谷本は、心理的発達⁸の理法の存在それ自体は、ペスタロッチの心性開発主義には「胎胚」していたことを評価してさえている⁸。

そこで私たちは、ペスタロッチの心性開発主義において、心理的発達⁹の理法とは何だったのかを検討することで、谷本にとって「五官」とは何で、それは内面の発達とどう関わるのかを検討してみたい。開発主義が何だったについては、雑誌『教育時論』を検討するのが良いかと思われる。なぜなら、そもそもこの雑誌は開発主義を世に広めるために作られたものだからだ⁹。

そのような観点から同雑誌を検討すると、興味深い記事を見つけることができる。その記事は英語記事の和訳である。タイトルの後、本文の訳出の前に編集者の掲載趣旨が示されている。それによると、この記事は「去年八月発刊ノ米国新約クニテ出版セルポピュラル・サイエン^{ママ}月報ニ掲載シタル幼年教育ノ実験ト題セル論文ハ徹頭徹尾開発主義ヲ以テ骨子ヲ為シ」ており、連載継続中につき完結していないが「其ノ論ノ益デテ益妙ナルベキハ記者ノ信ズル所ナリ」ということで、『教育時論』に訳出したとのことである。

そのため、この記事は開発主義に造詣をもち、それを広める意図をもった者が、開発主義のエッセンスを示したものと位置づけられよう。以下、その記事を引用する。

今一人アリ之ニ高等ナル教育ヲ加ヘシトスレバ、即之ヲシ他人ヨリ一層活発ナル心カヲ開発シ心カノ地平線ヲ高メテ一層複雑ナル観念ヲ得セシメントスルニ在リ。故ニ教育ノ目的ハ唯ニ要用ナル事ヲ知ルノミナラズ艱難ナル精神ノ運用ヲ成就スルニ足ラシメザルベカラズ。斯ノ如クシテ始テ心カノ増進ヲ見ルベ

キナリ。又既ニ得タル観念ハ最モ心ヲ留メ其ノ順序次第ヲ正シ之ヲ整理セザルベカラズ……初発ノ観念ヨリ複雑ノ結合ニ至ルノ配列ハ注意シテ其ノ伴生ノ法ニ従ヒ之ヲ修練セザルベカラス、観念ハ五官ノ知覚ヨリ抽象シ来リタル者ナルガ故ニ、先ヅ其ノ知覚ヲ粘緻ニシ敏捷ニシ深遠ニシ緻密ニシテ記憶上ニ於テモ想像上ニ於テモ観念ヲ抽象スルニ足ルノ基礎ヲ作ラザルベカラス（署名なし 1885: 10）

ここでは、教育を「他人ヨリ一層活発ナル心カヲ開発シ心カノ地平線ヲ高メテ一層複雑ナル観念ヲ得セシメントスル」ことだと述べている。教育において「観念ヲ得セシメ」、その「其ノ順序次第ヲ正シ之ヲ整理」する必要性を述べる点は、谷本と共通している。そして「観念ハ五官ノ知覚ヨリ抽象シ来リタル者ナルガ故ニ、先ヅ其ノ知覚ヲ粘緻ニシ敏捷ニシ深遠ニシ緻密ニシテ」とある通り¹⁰、明らかに神経ネットワークの存在を「五官」という言葉で表象している（知覚は、膨大な神経と知覚細胞からなる複合体である）。

「五官の知覚」、つまり知覚が神経ネットワークの産物である——こう想定されていることは、この記事の終盤部にある以下の言及がよく示してくれている。

抑生理上神経カノ理法ニ依レハ、印象ヲ感ズベキカノ強弱ハ印象ヲ与フル物体ノ大小ト反対セル者ニシテ、心カ愈大ナレハ愈細少ナル物体ノ印象ヲ知覚シ記憶スルコトヲ得ルナリ、故ニ天才ニ富メル者ハ其ノ記憶精確ナルモノナリ、之ニ反シテ幼児ノ薄弱ナル心意ヲシテ把住ノ能力ヲ起サシメントスルニハ大ナル物体ヲ要スルナリ（署名なし 1885: 10）

この記事によると、知覚は、「生理上神経力の理法」から説明されるものである。記事を掲載した者によると、この記事は開発主義に依拠して書かれたものだという位置づけであった。そのため、開発主義における「五官」とは、神経器官を指し示す用語であると分析できる。

ここから、以下のことを導くことができる。谷本は、観念とは「五感の媒介に由りて外物のために生したる精神の状態」(谷本 [1895] 1975: 121-2) と述べていた。そしてこの「五官」とは、神経器官を意味する。このような認識を前提にすることで、人間の神経と内面の相関関係を定義し、神経の作用を通して内面を操作する道具立てを、谷本は獲得することができる。谷本によると、観念の整理・発達は、「五官」への作用によって達成されるのであった。そう考えると、谷本は言語による「五官」への働きかけを、神経への働きかけと同じものとして扱っていることになる。

谷本と樋口の対立を可能にしているもの、それはすなわち、言語の操作が神経の操作であり、その操作によって内面をコントロールするという言説の地平である。対立点は、その方法論をめぐってなされている。谷本が課題主義を批判するのは、言語＝神経の「整理」を重視するためだった¹¹。一方、樋口が課題主義を提唱するのは、運動神経・輸出神経の活動を重視するためだった。どちらも神経学的身体を前提とし、神経学的身体のコントロールを志向する点で同根なのである¹²。

3 神経学的身体が発見と「国語」

3-1 神経学的身体と「国語」の誕生

私たちは、谷本と樋口の対立を可能にする言

説の地平を確認した。得られた知見は二つある。まず、対立を可能にする言説の地平とは、言語の操作が神経の操作であり、その操作によって内面のコントロールを達成するというものである。

次に、とくに谷本の主張を検討することで明らかになったことだが、このような言説の地平は開発主義と同根のものである。谷本によると、ペスタロッチは内面発達の道具立てを「具備」しなかったため批判されるべきだが、心理的発達の理法の存在を想定したことそれ自体は評価されるべきだとしていた。つまり、開発主義は、理論は正しいが、それを遂行するプログラムに不足があったとしているのである。そして樋口も、同様の評価をしている。樋口によれば、生徒の活動を工夫しようとして問答法を練り上げた開発主義の実践は結果として生徒を受動的にさせたが、「蓋し開発主義の本領は、教師は只或る成るべく簡単なる刺戟を与ふるのみにして、生徒各自に活発の活動をなさしむるものならむ」(樋口 [1899] 1975: 424-5) とのことである¹³。つまり教育の言説空間は、神経学的な身体を発見し、それをコントロールすることを教育と規定しているのである¹⁴。

神経学的身体を発見し、そのコントロールを志向する、これこそ、1890年前後の教育の言説空間の地平であった。樋口と谷本の対立を支える基盤を追うことによって私たちが明らかにしたのは、以上のようなことである。

以下この節では、そのような1890年前後の地平の中で「国語」がどう位置づけられたのかを確認していこう。私たちが確認したように、教育の言説の地平は、神経学的な身体をコントロールするという枠組みを有している。そうだとしたら、教育の言説空間における「国語」の

誕生とは、神経学的な身体に働きかけるためのプログラムのひとつとして位置づけられたのではないか。

このことを示す例としてまず注目すべきは、「国語」という枠組みを最初に提唱したとされる坪井仙次郎が、感覚器官の訓練を総合的に遂行し、言語教育を行うべきだと指摘し、「国語」という枠組みを立てたことである（小笠原2004）。

坪井は、人間の「話語」は、声官の発育、声官の訓練、聴官の発育、言語の知識、言語の法則を得ることで成立し、「声帯」「口」「舌」「耳」といった器官の発育と大きなかわりを有しているため、幼少期において適当な訓練を施すことが必要だと論じている。そこから、坪井の「小学校ノ教科ニ国語科ヲ設ケルベシ」という記事の以下の帰結がひきだされる。

人ハ話力ヲ使フコトヲ得テ始メテ其才能ヲ用フベシ、何トナレバ話語ハ智徳ノ別ナク其ノ発達ヲ遂グル良方便タレハナリ（坪井1889: 11）

坪井は、「話語」を鍛えることで「智徳ノ別ナク其ノ発達ヲ遂グル」ことができるとし、話しことばを基軸にした言語活動の場＝「国語」科を作ろうとしている。

ここで提唱されている管理のパターンは、樋口や谷本のそれとまったく同じく、神経学的な身体を前提にしている。もっとも、残念ながら資料が少ないため、坪井が神経学的な身体が発育と内面の発達をどう結びつけたかを論証することができないのだが、それでも神経学的な身体に準拠して「国語」が作られたことを示す例とはなるだろう。

3-2 「国語」と神経学的身体

私たちは、教育の言説空間における「国語」が神経学的な身体に働きかけるためのプログラムのひとつだったという仮説を立証するために、まず坪井の例を示したのだった。

次に注目すべきは、「国語」の誕生が教育の言説空間で語られた後、教育において「国語」、ないしは言文一致を論じる言葉は、「脳力」に負担をかけないという観点から発せられたことである¹⁵。脳は神経ネットワークの中枢部だが、教育システムにおいてはその中枢部——つまり諸神経——に負担をかけると生徒のコントロールに支障をきたすという点から「国語」や言文一致が語られるのである。

我国民は二百字以上もある数種の仮名〔ひらがな、カタカナ、変体仮名など〕と数千の仮名と数千の漢字とを使用せねばならぬ、字数から言つても一寸普通の文章を読み普通の思想を発表するにも二千や三千の漢字を暗証しないと出来ない、それにまた之を書き現す上から言つても字画の多いのは二十画も三十画もある、之に楷行草の書体もおぼへなければ実用に適せないとは随分困難至極の文字ではないか。我小学校生徒は之を僅々数年の間にたたき込まれるのである。

我国民は普通の談話後として口語を学ばねばならぬ、書物を読む上からして文章語を学ばねばならぬ、之に次ぎて数千の漢字を学ばねばならぬ、しかのみならず漢字には数種の音があつて訓が随つて生ずるから実に脳力を過量に使用しなければならぬ（奥原1900: 30）

1890年前後における教育の言説空間は、言語活動への作用は神経への作用を意味してい

た。そのため、難解な言語の理解は、「実に脳力を過量に使用」する——神経への過負担として語られる。神経に負担をかけないことは、神経に加わる情報量を増やさないと等しい。そのため、負担を軽減させる「字音仮名遣法と漢字制限法とに就きては双手をあげて賛成を表する」（奥原 1900: 31）と言及されることになった。また、「字音仮名遣に関する新規定」という記事では「尋常小学校に於て使用すべき漢字の範囲、および、字音仮名遣に関する標準を示さるゝことに至りたるは、蓋し時勢の催促に至当の処置にして、世間多少の意義無きにしもあらずと雖も、吾等は当局者の英断を賛する者なり、抑も漢字数の節減すべきは、更に蝶々を要せざる事にして、字音仮名遣に関する従来の規則の改めざるべからざる事も、実地教授の任に当れるものゝ一日もその実行の急ならんことを欲せし所なり」（署名なし 1900: 35）と、やはり児童生徒への負担の軽減を評価している。

制度的にも、神経への過負担とその軽減といった観点から「国語」科が規定されていく。1900年に文部大臣名で首相に提出された「国語」創設の趣旨には「小学児童八年齡尚幼稚ニシテ脳力甚々薄弱ナルカ故ニ教科目ノ多岐ニ渉ルハ教育上甚々不利ナルヲ認ム。故ニ読書作文習字ノ三科ハ合シテ国語ノ一科目トシ以テ彼此相補助スルニ便シ」（『公文類聚』24編, 23巻, 3）¹⁶と、神経への過負担を避け、効率的に生徒の身体をコントロールするプログラムのひとつとして「国語」を規定していたことが分かる。

このような負担の軽減が神経への負担の軽減だとする理解は——本稿の立場からはもっともなことだが——、開発主義・ヘルバルト主義の知のしくみと通底する。なぜなら、すでに2節3項で紹介した「幼年教育ノ実験」の記事にそのような理解を示す言説が存在するからだ。

従来文字ヲ書スルニハ極メテ複雑ナル筋ノ動作ヲ要シ、言語ヲ解スルニモ亦極メテ複雑ナル心意上ノ運用ヲ要スルコトハ、字ヲ書スル者方呈ハセル態度ノ困難ナルト、脳髓ノ害ヲ受ケテ言語文章ヲ理解スルカヲ喪失シタル病状ヲ検シテ知り得タル所ナリ（署名なし 1885: 12）

ここで言及されている「字ヲ書スル者方呈ハセル態度ノ困難ナルト、脳髓ノ害ヲ受ケテ言語文章ヲ理解スルカヲ喪失シタル病状」とは、失語症のことである。1906年における教育の言説空間では、さらに踏み込んだ言及が見られる。上の言説と同様、失語症は神経学的な器官の「故障が失語症 Aphasie と云ふ脳髓疾患を惹起こすし、その故障が心理的に来れば無教育若くは悪教育の言語となるのである」（市川 1906: 10）と論じられるばかりでなく、どの神経ネットワーク間に不都合があるかによってどういう症状が出るかを、下の図（→図1）を用いて説明する言説が見られる。これらの例から、この時代にはすでに、失語症が神経ネットワークの失調であると理解されていたことが分かる¹⁷。

そして上の引用文で注目すべきは、「言語ヲ解スルニモ亦極メテ複雑ナル心意上ノ運用ヲ要スルコト」が、失語症＝神経ネットワークの失調と重ねあわせる形で理解されていたことである。このような前提に立てば、旧字体や共通語が存在しないとといった複雑な言語のあり方は、それこそ「脳力」を使ってしまうとみなされるだろう。だからこそ、神経学的身体を前提とする1890年代における教育の言説空間は、文字表記の簡易化や漢字数制限をもって言語を整理し、神経ネットワークに負担をかけまいとしたのではないか。

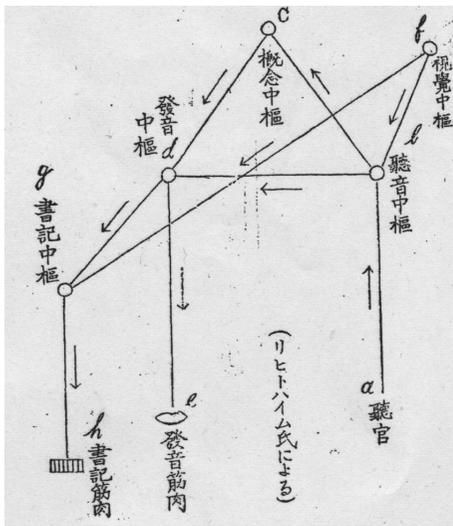


図1 神経と言語の関わり (市川 1906: 10)

3-3 神経学的身体と「国語」、そして知覚の構造化

私たちはここまでで、教育の可能性が神経への作用として語られる以上、「国語」も神経学的な身体に働きかけるためのプログラムとして規定されたことを検討した。

1890年代前後の教育の言説空間における「国語」は、神経学的な身体の秩序化のためのプログラムのひとつであった。言い換えれば、この当時の教育の言説空間で「国語」の使用が問題になるのは、神経に作用するか否かという点をめぐってだったのである。すでに私たちは2節において、言語の操作が神経の操作であり、その操作によって内面をコントロールするという教育学的言説の地平を確認してきた。このことを踏まえて、以下のように結論できよう。この当時の教育の言説空間において、ある主体の外部から教えられる「国語」とは神経への刺激であり、その刺激によって内面に一定の観念(体系)を組み立てることであった、と。

もっとも、生徒の内面に一定の観念(体系)を組み立てられたか否かなど、当の教員たちにも正確には分からないかもしれない。生徒の内面は表出されない限り、永遠に分からないからである。だからこそ、生徒の内面が観念の集合体であり、それを育てるというからには、内面に生じた観念は、生徒の手によってそのまま「写」される、すなわち記録される必要があった。

そのため、自分の内面に生じた観念を「写」し取ることが作文であるという規定は、2節2項で検討した谷本の言説固有のものではない。樋口も「よろしく児童の頃より、思ふことは語り得べく、語りうることは、たとひ其俛になりとも、文章に写し出すことを得るやうに慣れしむべし」と、文章として体裁が整ってなくともとにかく「写し出す」ことの必要性を述べている(樋口 [1899] 1975: 461-2)。

私たちが本稿の2節2項で検討したように、神経学的身体においては、ある観念が偶発的に生成・消滅することなどいつでも起こりうる。偶発的に生成・消滅する観念をそのまま記録させよという言説には、生徒をあたかも観念の自動生成装置として見なすかのような眼差しが存在する。しかし、それも無理からぬことだ。観念を自動的に生成する装置として生徒を見なすのは、神経学的身体を前提にした「国語」のロジックの論理的帰結である。

2節で検討したように、生徒を観念の自動生成装置とみなす神経学的な知のしくみにおいて、人間の知覚と神経の活動、内面の活動は区別されていない。このような言説の地平では、「国語」という言語活動はあくまで内面、つまり人間の知覚に対して外部から作用するものではあれ、自己や周囲を注意深く観察し、その捉え方やありかたを言葉で組み替えていくわけではない。神経への作用が「国語」にとって問題

とされる 1890 年前後の教育の言説空間では、言語活動と人間の知覚と双方向的なあり方は、抑圧されていたのであった。

1890 年前後の教育の言説空間で構造化されていたのは、上述のような知覚のあり方であった。だから高橋修の指摘するように、作文教育は生徒の生活を記録させることがもっぱら目指されるも「自己のありようを反省的に捉え返すという自己言及的な意味合いについては全く問題にされることはない」（高橋 1997: 278）。生徒を観念の自動生成装置であるとみなすことは、再帰的な自己を構成させるような言語使用を前提としないことと等しいのである。

4 まとめと展望

神経学的身体の発見と、そのコントロールのためのプログラムが 1890 年前後における教育の言説空間において考案されるなかで、「国語」がそのプログラムのひとつとして構成されていた。そしてそのような「国語」のあり方は、再帰的な自己を構成させる言語使用を抑圧する——1890 年前後の教育の言説空間における「国語」の地位について、私たちは以上のような考察を展開してきた。そしてこのような考察は、以下のような貢献を有する。

(1) 「国語」をめぐる、教育の言説空間と国民国家のイデオロギーの連関

私たちは、1890 年前後における教育の言説空間において、神経学的身体が発見され、そのような身体に照準しつつ「国語」が構成されたことを示してきた。

従来の国民国家論的「国語」論では、「国語」で参照される準拠点が国家であることがもっぱら強調されてきた。準拠点が国家である「国語」

は、国民という共時的同一性を仮設する、ないし通時的起源へと同一化させるイデオロギーをもつという。このような国民国家のイデオロギーは、異国民・方言への抑圧を引き起こしながら、国民国家を自明視させる機能をもつという。しかしながら、私たちが明らかにした教育言説の地平においては、「国語」で参照される準拠点は（国家でなく）神経学的身体である。準拠点が神経学的身体である「国語」は、生徒の散漫な身体をコントロールする権力である。この権力は身体への抑圧を引き起こしながら、教育の、生徒の身体のコントロール可能性を促す。教育言説の地平と国民国家論のロジックは準拠点が違うのだから、教育で「国語」を論じる者が、必ずしもそろって国民国家のイデオロギーを語るわけではない。「国語」を語る者が国民国家のイデオロギーを語るかは、五分五分であろう。

もっとも、教育言説の地平と国民国家のイデオロギーが必然的なむすびつきをもたないとはいえ、両者のロジックが矛盾するわけでもない。2 節や 3 項 3 節で確認したように、1890 年前後の「国語」を語る言説の地平では、人間の知覚作用は人間の内面活動と同義だった。そのような言説の地平では、教員たちは事物や言葉を通して内面に作用できると考えていた——ということ、いったん「国語」に国民精神があると彼らが認めた瞬間、「国語」を生徒に習得させることがすなわち国民精神という観念を生徒に内面化させることだと彼らは考えてしまうことになる。

再帰的自己を構成するような言語使用がこの当時の教育言説の地平のもとで抑圧されていたこともまた、「国語」を習得させれば国民精神を内面化できるという図式を保つことに寄与したと考えられる。再帰的自己を構成する言語使用が問題になる言説の地平では、教員たちが「国

語」それ自体を対象化させ、「国語」にどのような精神が宿っているのかを考えさせる実践が紡がれるが¹⁸、再帰的自己を構成する言語使用が問題にならない言説の地平では、教員たちが「国語」それ自体を対象化させ、「国語」にどのような精神が宿っているのかを教室で考えさせる取り組みもなされにくいからだ。こうして教育の言説空間と国民国家のイデオロギーは、国民国家の精神をア・プリオリに設定する点において共犯関係をとり結ぶ。逆に言えば、再帰的自己を構成するような言語使用が教育の言説空間で構成されれば、「国語」と国民国家のイデオロギーは、別様の連関を見せるだろう。本稿での議論は、神経学的身体の知覚を構造化するプログラムという視角から「国語」を論じることによって、教育言説の地平と国民国家のイデオロギーとの連関を、より精緻な形で議論する土台を作ることができたのではない。

(2) 「教育の自己正当化」プロセスの究明

また、本稿で「国語」を論じることを通し、日本の近代教育の初期における教育の言説空間においてどう生徒をコントロールし、自己正当化が図られるかについて、実証的に研究することができた。神経学的身体の知覚を構造化する役割を追求することで、教育の言説空間は自らが追う社会的機能を主張できるようになる。こうして、教育は自らを社会の中で規定する、すなわち自らを正当化できるようになる。

教育哲学の文脈では、教育の言説空間が人間本性を発見し、それをコントロールすると宣言することで教育の自己正当化を図ってきたことは、すでに指摘されている（宮寺 1999）。そして、そのような教育の自己正当化の運動を脱構築するためにも、どのような実践知を教育の言説空間がプログラムしてきたかを歴史的・実証

的に研究すること、この必要性がしばしば言及されてきた（田代 1999、田中 2003）が、実証的な研究はまだ存在していなかった。本稿は、教育のロジックが「国語」をどのように規定したかを実証的に追っていく過程で、神経学的身体が発見とそのコントロールこそが、近代初期の日本の教育において枢要な問題だったことを示した。

日本の文脈に即して教育の自己正当化を分析した本稿と、先行研究との相異を確認する必要がある。まず、自律的な人間の内面活動を人間の本性とし、そのコントロール可能性に言及することで、教育の自己正当化を可能にした。この点は、宮寺（1999）の指摘は本稿の実証と重なる。しかし、人間の自律的な内面活動の内実は、自分で自分をコントロールし、国民精神を反省的に追求めるといった人文主義的なものではない。

この点において、ドイツの人文主義をモデルにしつつ教育の自己正当化を説明する宮寺論文と本稿は、異なる視座をもつ。1890年前後の教育のロジックでは、教員たちは神経学的身体をモデルにしてそのコントロールを図ることで教育の自己正当化を唱えたことを本稿は示してきた。ある真理に到達するために自己や世界を注意深く見直し、言語を紡いでいくといった言語の再帰的使用は、問題とされていなかったのであった。このような議論は、神経学的身体の知覚を構造化するという本稿の研究視角によって、はじめて可能になるものであろう。

*

もっとも、このような議論を展開することによって、新たな課題も登場する。たしかにこの時代の言説の地平は理解できた。しかし、遅く

とも 1930 年代からは、自己の内面を読むことや書くことによって捉えさせる、いわゆる再帰的な自己を構成するための言語使用が教育の言説空間で「国語」を語る際に問題となっている——この事実を、神経学的な主体の知覚を構造化するという視角はどう説明するのかという点である。たとえば開発主義的な言説空間を顕彰した『教育時論』にも、以下のようなものが登場する。

私の主張するところはたゞその文字句綴の外面的表示を読むのは不十分であつて、それ等を通じてその内面的に潜在する精神生命を掴むでなければならぬ。而してその生命に感銘して物象の心理を得てその中に自己の享樂を見出さねばならぬ（河野 1929: 25）

ここでは、文章に潜在する「精神生命」をつかみ、「その生命に感銘し……その中に自己の享樂を見出」すものとして「国語」が規定されている。ここでは、明らかに再帰的な自己を想定した言語使用が「国語」の問題として規定されているのである（この記事のタイトルが「国語学習の心象」だから、「国語」の問題だと考えているのである）。

このことは『教育時論』に限ったことではない。1930 年前後から活躍し、戦後も活躍した西尾実と時枝誠記も、同じ「国語」の規定を反復しているからだ（今井 2004）¹⁹。遅くとも 1930 年以降に「国語」の語られ方が変わったとき、「国語」と神経学的身体はどのように交差するのか。すでに私は、神経学的な身体が発見とそのコントロール可能性を言及すること自体は、1930 年前後の教育の言説空間にも——より尖鋭なかたちで——現れる問題であることを指摘している（田村 2006）。そのうえでこの

「国語」の規定の変化を意味づければ、この変化は神経学的な身体を前提としたプログラムの書き換えであったと位置づけられるだろう。だが、このことは検証されるべき課題として残されたままである。

注

¹ 「言説空間」という言葉で私が示しているのは、ある言説と、その生産を可能にする実践が生起する場である。実践と言説が相互に絡み合いながら、言説空間では異質な言説や言説どうしの組み合わせが規定され、違った知覚のありかたが抑圧される。言説空間とはあくまでも実践のあり方とともに規定される全体性であるから、たとえ「国語」という表象を問題にしても、その言説空間の統一性が主権国家であるわけではない点に注意しなければならない（Foucault 1969=1995, 酒井 2002, を参照）。

² 生徒に直接、事物や経験を与え、子どもの能力を開発するペスタロッチ主義のこと。今野・新井・児島編（2003）の「開発教授法」の項を参照した。

³ 神経学的身体と知覚の構造化をモダニティの問題系として考察した研究として、たとえば J. クレーリーの絵画研究（Crary 1995=2005）などがある。

⁴ 谷本はこの事態を、「観念^{ママ}復起」と命名している。「若し好機会に遭遇せば再び興起して意識の舞台を占領せんとす。之を観-念-の-復-起といふ」（谷本 [1895] 1975: 124）という言及を参照。谷本がここで無尽蔵の記憶の集蔵体——精神分析でいう、無意識の存在——を想定しているかどうかは分からない。しかし、F. キットラーの指摘によれば、フロイトの精神分析や無意識の想定も、19 世紀の言説ネットワークを支配するものである精神物理学の帰結のひとつであるという（Kittler 1985=1990: 282）。精神物理学とは、神経学的身体への刻印が記憶をもたらすという仮説のもと、それを実証する

学問であり、近代における心理学の理論的先駆である。このような事情を踏まえると、谷本の「観念復起」は神経学的身体を前提としたことによるひとつの帰結ではないのかというのが、筆者の考えである。

⁵ 谷本は以下のように指摘する——「ヘルバルトの新心理学建設に於ける功績は、永く湮滅す〔うずもれ沈むこと〕べからざるなり。何をか新心理学と云ふ。旧時の能力説に反して観念活動の説を取れる是なり。……ペスタロッチー等も亦観念創起の事につきては専心主張して止まずと雖も、観念の復起を説くこと極めて稀に、観念と観念の関係は措きて論^{ママ}せざるが如し」、と（谷本 [1895] 1975: 116）。ヘルバルト流の心理学に依拠すべきこと、その心理学の核心は「観念復起」であり、それは「観念と観念の関係」を問う心理学であること——このことを、谷本は主張しているのだ。

⁶ 音読についても、「我国の学生には従来読方の悪弊を伝習せる者多し。先づ一種のふしをつけてよむ。この弊、根絶せしめるべからず」（谷本 [1895] 1975: 153）、「従来の如く一種のふしをつけて講釈をなさしむるは、却りて言語の発達を妨害する者なれば、禁せざるべからず」（谷本 [1895] 1975: 158）と、目的にそぐわない五官への刺激に対し、谷本は警戒する。

⁷ さきに谷本が作文を五官に映じた観念を「写」すことを目的としたが、学校空間のなかで五官に映じた観念とは、五官の働きをコントロールし、教えた観念を写すことにほかならない。具体的に谷本が作文実践を述べる様子は、以下の通りである——「黒板に書いた文字、或は手本にある文字、或は読本や其他総ての書物にある文字を見て写さす……教師がそれを読んで生徒が筆を持つて書く……教師の読んで呉れるのを其通りに聴取^{ママ}つて筆記する」など（谷本 1899: 162）。

⁸ 注 5、およびペスタロッチを「教育の根本を人性

に取りしは可なり、教授の方針を心理的発達に取りしは大に可なり」（谷本 [1895] 1975: 108）と評価している言及も参照。

⁹ 『教育時論』第 1 号の冒頭にある「本誌刊行の趣意」には、「本社ハ務メテ心性開発主義ニ通暁セザル者ノ行為施設ヲ論議シ、併セテ実業家ノ迷夢ヲ攪破スルヲ以テ一大目的ト為スナリ。故ニ本社自〔ラ〕開発社ト称シテ愧ヂザル所以ノ者ハ、教育上ノ時事ヲ評論セントスルニハ是非トモ心性開発主義ヲ標準ト定メザル可カラザル」とある。

¹⁰ 傍点は引用者による。

¹¹ 観念＝言語の「整理」が問題なのであれば、再帰的な言語使用は問題になりえない。事実、この当時の作文は、弁証法的な言語使用、つまり内省によって観念を新たに産出し、作り変えていくことが問題にされない。問題なのは「整理」、つまりもともと存在する観念の秩序化なのである。

¹² M. フーコーは、神経学的身体が発見により、「主体の態度や意志を、いわばその身体の内部そのものにおいて捕獲することが可能になる」（Foucault 2003=2006: 378-9）と指摘している。

¹³ 以上の考察によれば、ペスタロッチの開発主義からヘルバルト主義への移行とは、ある言説の地平から別の地平へという意味での移行ではない。ヘルバルト主義への移行とは、開発主義的な言説の地平にもとづき、精神の発達を診断し、コントロールする実践を「具備」するプロセスと位置づけられるだろう。なお、ヘルバルト主義教育学が当時の教授法の空白地帯を埋めるものとして消費されたことについては、森（1993）を参照。

¹⁴ 教育の言説空間は、問題を自分で構成すると同時に解決策を講じ、「教育の自己正当化」を行っているともいえるだろう。N. ルーマンの指摘する通り、近代の機能システムは、そういう自己準拠的な側面をもっている（Luhmann 2002 = 2004: 275）。

¹⁵ 『日本国語大辞典』によると、「脳力」は「能力」

と別項目で、記憶する力・判断する力のことである。2節2項で用いた記事「幼年教育ノ実験」によると、記憶する力については「知力上ノ官能ニ於テ第一ニ修練スベキ者ハ知覚力及記憶力ナリ、故ニ幼児ニ課スベキ科目ヲ選ブニハ其ノ科目ノ必要ナルト否トニ関スルコトナク是等ノ官能ヲ開発スルノ効力如何ヲ見ルベキ者トス」と言及されている。この言及においては、知覚力や記憶力の「官能ヲ開発スル」ことができるかと想定されているようだ。

ちなみに『日本国語大辞典』の「能力」の第2項には「心理学で、知性・感性・記憶などの精神作用の実体として定義されたもの」とあり、初出が1881年で、用例が『近代日本学術用語集成』1「教育・心理・論理術語詳解」から引かれている（日本国語大辞典第二版編集委員会編，2001）。開発主義・ヘルバルト主義の言説は、当代の教育の言説空間において——この一般化は別個論証すべき課題かもしれないが、少なくとも谷本や樋口にとって——「心理学」だったことは、本稿ですでに示しておいたし、記憶が神経器官の操作だったということも上で示し

た。

これらの事実から、「脳力」（ないし「能力」という言葉は、1890年前後の教育の言説空間においては、神経学的な身体を共示 connotation する。

¹⁶ 当時の文相は樺山資紀。

¹⁷ 19世紀後半における失語症の文化的重要性を論じたものとして、Matsuda（1996: 79-99）を参照。

¹⁸ これについては、田村（2004: 4-5章）を参照。再帰的自己を構成するための言語使用が問題となる実践では、万世一系の国民精神だけでなく、方言を使う人々の素朴さや力強さ、さらには革命後のユートピアを創設するプロレタリア精神を「国語」のなかに読み込むといった事態が起こる。安田（1999）のように「国語」による同化と排除という説明図式で方言の抑圧を説明するだけでは、この事態が説明できるだろうか。

¹⁹ 今井康雄（2004）は、戦後におこった西尾と時枝の論争を分析したものである。しかし同研究の注で部分的に言及する通り、西尾・時枝論争の萌芽は1930年前後に存在する。

文献

Crary, Jonathan, 1999, *Suspensions of Perception: Attention, Spectacle, and Modern Culture*, London: MIT Press (= 2005, 岡田温司監訳『知覚の宙吊り 注意・スペクタクル・近代文化』平凡社.)

Foucault, Michel, 1971, *L'archéologie du savoir*, Seuli: Gallimard (= 1995, 中村雄二郎訳『知の考古学』河出書房出版社.)

———, 2003, *Le pouvoir psychiatrique*, Seuli: Gallimard (= 2006, 慎改康之訳『精神医学の権力 コレージュ・ド・フランス講義 1973-74年度』筑摩書房.)

イ・ヨンスク, 1996, 『「国語」という思想——近代日本の言語認識』岩波書店。

今井康雄, 2004, 「メディアとしての『国語』——西尾・時枝論争を読み直す」, 『メディアの教育学——教育の再定義のために』東京大学出版会。

樋口勘次郎, 1899, 『統合主義新教授法』, 同文館（再録：井上敏夫・倉沢栄吉・野地潤家・飛田多喜雄・望月久貴編, 1975, 『近代国語教育大系2——明治期II』光村図書。）

市川源三, 1906, 「教育に適用したる実験心理学 言語について」『実験教育指針』7(6)。

Kittler, Friedrich A., 1985, *Aufschreibesysteme 1800/1900*, Munchen: W. Fink. (= 1990, Michael Metteer, with

Chris Cullens (Trans.), *Discourse networks 1800/1900*, Stanford: Stanford UP)

小森陽一, 2000, 『日本語の近代』岩波書店.

今野喜清・新井郁男・児島邦宏編, 2003, 『新版学校教育辞典』教育出版.

河野伊三郎, 1929, 「国語学習の心境」『教育時論』1582.

Luhmann, Niklas, 2002, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt: Suhrkamp (= 2004, 村上淳一訳『社会の教育システム』東京大学出版会.)

Matsuda, Matt K., 1996, *The Memory of the Modern*, Oxford: Oxford UP.

ましこ・ひでのり, 1997, 『イデオロギーとしての「日本」——「国語」「日本史」の知識社会学』三元社.

宮寺晃夫, 1999, 「言語と教育理論——分析は思考を超えられるか」教育思想史学会編『近代教育フォーラム』8.

森重雄, 1993, 『モダンのアンスタンス——教育のアルケオロジー』, ハーベスト社.

中山昭彦, 1997, 「文、と、声、の抗争——明治三十年代の〈国語〉と〈文学〉」, 小森陽一・紅野謙介・高橋修編『メディア・表象・イデオロギー——明治三十年代の文化研究』小沢書店.

滑川道夫, 1977, 『日本作文綴方教育史(1) 明治時代』明治図書.

日本国語大辞典第二版編集委員会編, 2001, 『日本国語辞典(第二版)』小学館.

小笠原拓, 2004, 『近代日本における「国語科」の成立過程——「国語科」という枠組みの発見とその意義』学文社.

奥原福一, 1900, 「字音仮名遣及び漢字制限法と小学校教科書編纂」『教育時論』559.

長志珠絵, 1998, 『近代日本と国語ナショナリズム』吉川弘文堂.

酒井直樹, 1996, 『死産される日本語・日本人——「日本」の歴史・地政学的配置』新曜社.

——, 2002, 『過去の声——一八世紀日本の言説における言語の地位』以文社.

署名なし, 1885, 「幼年教育ノ実験」『教育時論』16.

——, 1900, 「字音仮名遣に関する新規定」『教育時論』554.

高橋修, 1997, 「作文教育のディスクール——「日常」の発見と写生文」, 小森陽一・紅野謙介・高橋修編『メディア・表象・イデオロギー——明治三十年代の文化研究』小沢書店.

田村謙典, 2004, 『国語教科書のメディア論——学校教育における言語の地位と教育システムの自律化』2004年度東京大学大学院人文社会系研究科修士論文(東京大学情報学環図書在).

——, 2006, 「教育にとって視聴覚メディアとは何か——1930年代「動く掛図」論争をめぐって」, シンポジウム『イメージ・イマジネーション・メディア——教育への新しい視点』2006.2.27 於・東京大学 報告レジュメ.

田中智志, 2003, 「教育の臨床知——クリティカルな知のモード」, 教育思想史学会編『近代教育フォーラム』12.

田代尚弘, 1999, 「近代教育理論の伏流——宮寺論文の水脈」, 教育思想史学会編『近代教育フォーラム』8.

谷本富, 1895, 『実用教育学及教授法』, 六盟館(再録:井上敏夫・倉沢栄吉・野地潤家・飛田多喜雄・望月久貴編, 1975, 『近代国語教育大系2——明治期II』光村図書.)

——, 1899, 『小学各科教授法講義』, 六盟館.

多和田真理子, 2002, 「上田万年における「教育」の転回と「国語」の形成」, 藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育学年報9——大学改革』世織書房.

坪井仙次郎, 1889, 「小学校ノ教科ニ国語科ヲ設ケルベシ」『教育時論』137.

安田敏朗, 1997, 『帝国日本の言語編制』世織書房.

———, 1999, 『〈国語〉と〈方言〉のあいだ——言語構築の政治学』人文書院.

(たむら けんすけ、東京大学大学院学際情報学府、ktamu36134@hotmail.com)

(査読者 新雅史、渡辺彰規)

Neurological Body and “Our Language”

The Structuration of Perception in the Educational System around 1890s

TAMURA, Kensuke

This article tries to explain how “Our language” is determined in the educational system around 1890s, referring the discourses of those engaging in teaching in school. At that time, it was determined that a pupil’s body was the complex of the nervous system. The inner world of a pupil could be therefore controlled by affecting his/her nervous system, “Our language” in the educational system around 1890s was generated as one of the pedagogical programs that aim to control the neurological body. This article tries to show that these neurological discourses have made the educational system have a relation with the Nation-state ideology and justify education.