眼の規律と感覚の統御

—— 19 世紀末の教授理論における「感覚」の位置 ——

大久保 遼*

本稿は、19 世紀末の経験科学的な心理学がもたらした「感覚」の位置の変化が、教授理論における心身の関係を再編し、「感覚」に依拠した統御の論理を帰結したことを明らかにする。

1880 年代までの実物教授において「知覚」は、外界の事物から得られる知識と、児童の心意とを媒介する存在と位置づけられた。そして「知覚」のなかでも、とりわけ「眼」が精密な知識の獲得に適するとされたのである。したがって、正確な知識を得るためには、事物と心意を媒介する眼を規律し、目の事物を注視するための注意力を身につけることが重視された。

一方、1890 年代の心理学的教授において「感覚」は、五官への刺激によって生じるものと位置づけられた。そして偶発的な刺激が惹き起こす不確かな「感覚」こそが、観念を形成するとされた。したがって、意識は「感覚」によって生じる諸観念が相剋する流動体と位置づけられる。19 世紀末の教育学への心理学的知見の導入が、一方で、①主体を偶発的な「感覚」によって左右される受動的な存在とし、同時に、②能動的な「注意」によって観念を構成していく存在と位置づけた。また他方で心理学的教授は、③目指すべき観念群を設定することによって、④「感覚」に依拠した統御の論理を帰結した。こうした感覚理論の変化に伴い、映像装置を用いた実践の目的もまた、知覚力の練習から感覚の計測と統御へと変化したのである。

キーワード：感覚，教授理論，実験心理学

1 問題の所在

『実験心理写真帖』という風変わりな書物が刊行されたのは 1910 年のことである。実験の際に研究者の参考となるように、また心理学実験の機序を広く一般の読者に解説するために刊行されたこの写真帖には、「教育学」「美学」「声音学」における「実験心理学」の重要性を強調した序言につづいて、37 枚の写真が収められている。これらの写真群は、たしかに黎明期の心理学の姿を記録した貴重な資料ではあるのだが、むしろ眼をひくのは、どこか古いサイエンス・フィクションを思い起こさせ

* 東京大学大学院学際情報学府博士課程 okubo.ryo@iii.u-tokyo.ac.jp

るような奇妙な装置群である。たとえば「注意の実験」と題された1枚の写真は、「幻燈」という映像装置を用いた実験の様子を記録している。写真の左手に置かれた幻燈は、ガラス板に描かれた文字や錯覚図などの映像を投影する。投影像は中央に設置された回転板によって、直ちに遮られる。この間の瞬間的な光の照射を、右手に座った被験者に見せることで「注意」

の状態を測定する、というのがこの装置の仕組みである。この映像装置と被験者、計測者からなる実験を成り立たせているのが、「感覚」と心理の働きとの強い連関を前提とする体系、すなわち19世紀末より日本に導入された経験科学的な心理学の体系である。

本稿では、19世紀末の経験科学的な心理学がもたらした「感覚」の位置の変化が、諸学における心身関係を再定義するとともに、「感覚」に依拠した統御の論理を帰結したことを明らかにする。そのために本稿で検討されるのは、教育学において身体の統御法を基礎づける理論、とりわけ1870年代から90年代に大きな影響力を持った実物教授と心理学的教授という、2つの教授理論における「知覚」と「感覚」の位置である。教授理論に着目するのは、それが「知覚」「感覚」の定義を語ると同時に、その定義に基づいた統御の方法を語ろうとするからにほかならない。それではなぜ、「知覚」と「感覚」の位置が注目に値するのだろうか。19世紀末において両者は、ともに心身を媒介するものと位置づけられたため、その変容を跡づけることによって、心身の関係により定められる主体の位置と、その統御の論理の変化とともに分析の俎上にあげることができるからである。したがって本稿では、「知覚」や「感覚」を身体における生物学的な所与や心理学的な実体としてではなく、歴史的かつ社会的な水準においてあつかう。

日本における教育学と心理学の関連を社会学的に分析した事例として、田村謙典による研究（田村 2006, 2007）がある。とくに田村（2006）は、国語教育における心理学的知見の導入と「知覚の構造化」を主題とした上で、国語による統御の論理を分析している。その関心が教育学における「国語」の位置づけにあり、とりわけ言語と内面の関係が主題とされているのに対し、ここで本稿が焦点をあてるのは、それ以前の時期における「知覚」「感覚」の位置と、統御の論理の関係である。また近年、1980年代後半から組織化が進展した visual sociology（Henny 1986）や

（出典） 東京帝国大学文科大学心理学教室編（1910）。

図1 「注意の実験（）」

visual studies (Foster 1988 = 2007), 日本でも「視覚社会学」(安川 2002), や「映像社会学」(石田 2009) など, 「視覚」や「感覚」を対象とする社会学が展開されつつある。visual sociology や visual studies は, 身体的・生理学的な視覚とは区別される「社会的事実として形成される」視覚や「歴史的に形成される見る技法」(Foster 1988 = 2007: 11) を見いだすことによって, 視覚的データや「見る」という行為を社会学の対象とした点で大きな意義を持つ。しかしながら前者と後者の「視覚」があらかじめ区別され, 後者に分析の対象が限定されることで, 両者の関係は見過ごされる傾向にあった。これに対し本稿は, 教授理論における「知覚」「感覚」の位置に照準することで, 「感覚」と心身の関係づけ自体の変容, および「感覚」の不確かさが有する歴史性, 社会性とその帰結を明らかにする。

2 実物教授における「知覚」の位置

教育学史において, 明治期の支配的な教授理論は, 1870 年代に導入された実物教授が依拠する「開発主義」(ペスタロッチ主義) から, 90 年代に提唱された心理学的教授が依拠する「ヘルバルト主義」へと移行したといわれる¹⁾。本稿もまた教育学史における区分と同様, 前者から後者への移行過程に着目する。しかしながら, ここで注目したいのは教授実践の実態や教授の内容ではなく, 実物教授と心理学的教授における「知覚」「感覚」の位置であり, それに基づく統御の論理の変化である。そのために本稿は, 1870 年代から 90 年代に刊行された教授理論に関連する教育学と心理学の書籍, 翻訳書, 雑誌記事を分析の対象として, それらの一次資料が依拠する感覚論に照準し, それを順に分析していく。本章ではまず, 実物教授における「知覚」の位置づけを検討し, 身体の統御法がいかに論じられたかを明らかにしたい。

ヨハン・ハインリッヒ・ペスタロッチが提唱した object lessens は, 1870 年代に明治の教育学にもたらされた。東京師範学校で教育学の講義を担当したマリオン・スコットによって, object lessens の教本が「授業の範則」として導入されたのである。文字による抽象的な知識の獲得よりも, まず生徒に実物を示すことを重視する object lessens は, 「実物教授」「庶物指教」などと訳され, 新教科として設置された「問答」に組み込まれたことにより, 明治 10 年代には全国の初等教育で実施されることになった。この実物教授において「知覚」はいかに位置づけられ, 身体はいかに統御されようとしたのだろうか。文部省編輯局に勤め, 後に東京高等師範学校教授となり, 教育実践に大きな影響力を持った湯本武比古は, 実物教授において, 記憶力や想像力などとともに「知覚力の練習」「注意力の練習」が重要であることを指摘し, 85 年に以下のように述べている²⁾。

この教科は, 専ら実物をもって児童に智識を与え, かつその心意を練習せしめんが為めに設けたる所にして, 之によりて児童の心意を練習するときは, 心

意の諸能力をして、自然の発達を遂げしむべく、理学の基礎となるべき諸般の事実と原理との智識を得せしむることを得べし。(湯本 1885: 10)

すなわち実物教授とは、実物を示すことで自然科学の基礎となる知識を与え、児童の心意の諸能力を発達させることを目的とする教科であった。ただし知識は直接、心意に到達するわけではない。湯本は、知識と心意との「媒介」について述べている。

智識は眼の媒介によりて、最も容易に心意に把握せらるるものなり。古諺に十聞は一見に若かずとあるは、視覚によりて得たる智識の精密なることを云えるなるべし。そもそも明確なる概念、すなわち精密に完全に事物を理會することの慣習を得んには、右の如き明確なる知覚によりて心意を訓練するにあらざれば能はず。(湯本 1885: 10)

実物から得られる知識は、直接に児童の心意に把握されるのではなく、「知覚」によって媒介される。そしてとりわけ「視覚」、すなわち「眼」が精密な知識の獲得に適するとされる。ここで重要なのが、「眼」の媒介性の認識である。実物教授において、「眼」とはけっして知識を直接に心意へと伝達するような透明な媒介ではない。それはそのままでは精確さを欠き不透明性を持つがゆえに、精密な知識を得るためには「明確なる知覚」が求められる。そのために提案されるのが、「知覚力の練習」と「注意力の練習」である。

知覚力の練習

教師実物を示して、生徒にその物の形状、色彩、性質等を用意せしむるが故に、彼等をして自ら知覚力の運用と発達とを致さしむべし。あるいは生徒をして、実物に就き之を分解し、詳細に之を視察せしむべし。然るときは、知覚力をして、自然に精確にして、かつ分解的に物を知覚するの慣習を与うべし。(湯本 1885: 11)

「知覚力の練習」とは、事物の形状、色彩、性質に注意をさせ、「分解し、詳細に之を視察」させることである。実物教授は知覚力を練習することで、生徒に「自然に精確にして、かつ分解的に物を知覚するの慣習」を与える。この精確、分解的な知覚によって、外界の明確な知識を獲得することが可能になる。ここで「視察」とあるように、眼は特権的な媒介の位置にあり、「知覚力の練習」とは、眼を規律することと同義だといってよい。しかし、眼の規律によって、精確に事物を知覚するだけでは足りない。

注意力の練習

実物を教授するときは、生徒の心を喚発し、かつ之に傾向して他顧なからしむるを得べし。且つ彼の一物より他物に移り易き性質ある児童の心意も、之によりて以て制御することを得べく、しかのみならず之に依りて専心の慣習を得せしむべし。斯の如く為すときは、大に注意力を運用し、かつ之を練習することを得べし。(湯本 1885: 11 2)

ある事物から他の事物へと移ろいやすい児童の心意を制御するのが「注意力の練習」である。精確に事物を知覚するためには、目の前の物に専心する注意力を練習し、身につけることが重要となる。したがって、実物教授では、あくまで外界にある事物を精確に観察し、明確な知識を獲得するために、事物と心意を媒介する「知覚」、とりわけ眼を規律し、目の物を注視するための注意力を身につけることが重視される。ここで眼はレンズと似た位置を与えられ、その知覚力と注意力の精度を上げることで、精確な観察が可能になるのである。

実物教授の理解には、もちろん論者による違いが存在したが、その核心を「眼による外界の事物の観察」に置く湯本のような認識は広く共有されていたといつてよい。たとえば、当時の師範学校の教科書、ジェームズ・ジョホノット『教育新論』は、「官能の作用をして、精密熟練ならしむること」、「まず眼を練習して観察を精密」にすることを重視している (Johonnot 1878=1885 6: 40 1)。他の論者も実物教授の要点として、たとえば「児童の観察力を緻密にし、注意力を喚起」すること (森編 1883: 51)、「児童をして、各々その物に就きて、形状、大小、長短、広狭、色彩等を見て、その五官を鋭敏にし、その観察力を発達」させること (瓜生編 1886: 2)、「知覚力を鋭捷ならしめ、兼ねて観察並に表述の二力を周密」にし「知覚力を練習」すること (和久編 1887: 358 9)、「観察力を発達鋭敏ならしめ、以てその五官の達する所に在る万物によく注意」させること (Sheldon 1870=1879: 3) を挙げている。こうした「眼による外界の事物の観察」を眼目とする実物教授において、外界と内界は画然と区別され、両者を媒介する眼を規律することで、外界の事物の精密な認識が可能になるとされたのである。

3 実験心理学の導入

3.1 実験心理学と精神物理学

以上、1870年代から80年代の実物教授において、「知覚」が外界の事物と児童の心意とを媒介する存在と位置づけられた結果、正確な外界の知識を得るための「知覚力の練習」「注意力の練習」こそが、教授の目的とされたことを確認した。この実物教授においては、「知覚」のなかでも、とりわけ眼の規律が精確な知識の獲得において重視されたのである。次に本節では、80年代後半の実験心理学の導入によって「感覚」の位置が再編されると同時に、国家教育の議論によって「知覚力の練習」を眼目とする実物教授が批判されていく過程を検討する。

実物教授が全国の初等教育に広がった1880年代後半、教育界において活発な議論の対象となったのが、経験科学の成果を導入した実験心理学であった。とりわけ大きな影響力を持ったのが、アレキサンダー・ペインの「心身論」である。「心身論」は、湯本武比古が「実物教授の要旨」を発表した翌月から86年にかけて、同じ『教育時論』に翻訳、掲載された。翌年には、谷本富らの翻訳により『心身相関之理』(Bain 1883=1887)として刊行されている。ペインの心理学は同時期に『教育報知』でも連載され、その『心理全書』は東京師範学校中学科の教科書に採用された。

ペインによれば、心身の完全な相関をあらわしているのは脳が存在だが、これを直接に実験の対象とすることには当然、多くの困難をともなう。これに代わって提案されるのが「感覚」の実験である。ペインはとりわけ「感覚」の伝達時間に注目し、刺激から反応までに要する神経伝達速度を明らかにしたヘルムホルツの実験と、感覚してから意志が生じるまでの時間を測定したレイモンドの実験を比較した後、以下のように述べている。

一方においては生理上の証拠ありて、神経力の経過に若干の時分を要し、一方においては心意上の証拠ありて、感覚、思想及意志のために同一の時分を要すること明明白白なり。蓋し、吾人の思想たる決して神経力の歩武に超過することなかるべし。(Bain 1882=1885b: 14)

思考の速度は、神経伝達速度を超えることはできない。外界からの刺激によって生じた「感覚」が伝達され、意志が生じるまでに「若干の時分」の遅れが存在することの発見は、思考が神経組織に依存していることを示唆する。したがって、「心身の作用は、あたかも索える縄の如く、互いに離るべからざるもの」(Bain 1882=1886: 10)とされるのである。またペインは以下のように述べる。「一たび感覚を惹起すれば、たとえ之を惹起せしめたる物体を除去するも、その感覚、直ちには消滅せず」(Bain 1882=1885b: 14)。ここで「感覚」は実物教授の「知覚」とは異なり、神経組織のなかで流動する存在であり、物体が除去されても消滅することなく外界の事物から自律して生じるのである。

「心身論」連載から2年後の1888年には、アメリカで実験心理学を学んだ元良勇次郎が、東京帝国大学に赴任している。元良は翌年から『哲学会雑誌』上で、「精神物理学」の連載をはじめた。この連載のなかで、元良もまた実験心理学と同様、「感覚」について詳細に論じている。

意識はその性質の如何を問わず、はじめ外物の五官に接触して、神経を刺激するより惹き起さるるものなり。而して刺激するの仕方一ならず、光線、音響、電気、熱、接触等は、皆これ最小の激動にして絶えず神経を刺激するものなり。然れば刺激は、総て小激動の寄集して成るものなれば、我等の精神世界の現象

は、皆彼の小激動より来りたる単純なる感覚の寄集して生ずるものならん。
(元良 1889: 571 2)

元良によれば、五官の刺激によって惹き起された「感覚」が集まることで、意識が生じる。したがって、意識は「単純なる感覚の寄集して生ずるもの」と位置づけられる。ここで「感覚」は、「小激動」によって絶えず惹き起こされる、不確かで偶発的な存在となる。同時にこの「感覚」は、「感神経の外端にはじまり、神経系の中央すなわち脳に至りて終る」(元良 1889: 261)とされ、外界から自律した神経系のなかで流動する存在と位置づけられている³⁾。

同時期の『心理学』において、井上円了も以下のように、「感覚」を神経組織のなかで生じる作用ととらえている。「求心性神経は……神経の末端よりその刺激を中枢器に向って伝道する繊維にして、感覚及び知覚はこの繊維中に起る所の作用なること更に論するを要せず」(井上 1886: 112)。また元良は 1890 年に刊行した『心理学』において、太陽を見つめた後に眼中に生じる「後像」(残像)を以下のように説明している。

神経は外物の刺激を受けて感覚を生ずるときは、刺激力を引き去りし後といえども、暫時その感覚の勢力脳中に存し、神経を活動せしむるが故に、実物の無きに拘らず実物を見居る如き感覚を生ず。(元良 1890b: 57)

ここで眼は、外界の事物を精確に観察する存在ではない。外界にはすでに存在しない事物であっても、神経の活動次第で、見ているかのような「感覚」を生じうるのである。この元良の「後像」の説明は、先述したベインの記述と同様の地平にあり、実験心理学における「感覚」の位置を明瞭にあらわしている。つまり、実物教授における「知覚」が外界と心意を媒介する存在であり、外界の事物の正確な把握をもたらしたのに対し、経験科学的な心理学において「感覚」は、流動的で不確かな存在となり、外界の事物から自律して生じるものとされたのである⁴⁾。

3.2 国家教育と実物教授

教育雑誌における実験心理学の導入と同時期、1880 年代末には国家教育にかんする議論が教育界において活発になった。この時期には、『日本教育原論』(杉浦 1887)をはじめ、『国家教育策』(日下部 1888)、『国家教育論』(湯目 1890)、および『国家主義 新編教育学』(平沼編 1891)などが相次いで出版されている。こうした国家教育論の隆盛とともに、儒教主義の徳育政策と道徳教育をめぐる、「徳育論争」もまた活発となる(久木編 1980: 65)。事実、『徳育方法案』(加藤 1887)、『日本道徳論』(西村 1887)、あるいは『徳育鎮定論』(能勢 1890)、『徳育原論』(太田 1891)など徳育論を主題とする書物の刊行がこの時期に集中し、90 年には教育勅語が制定されている。

こうした議論のなかで、国家教育と道德教育を重視する立場と、実物教授が依拠する知覚論との対立関係を鮮明に浮上させたのが、1890年に起きた「開発主義論争」である。89年から90年にわたって『教育報知』誌上で行われた、本庄太一郎によるジョホノットの『教育新論』への批判、および本庄への複数の論者の反批判は、「開発主義論争」として教育学史に位置づけられている（久木編 1980: 75）。ここで焦点をあてたいのは、この論争における実物教授の教育内容への批判ではなく、教授理論が依拠する「眼による外界の観察」と「知覚力の練習」への批判の側面である。

本庄の『教育新論』への批判は明快である。連載のはじめに本庄は、「この書の主張する所に果してよく我国家教育の大本を設定し、之を実施して真誠忠実なる日本国民を養成するに足るや否や」と問い、多くの重大な問題について欠点があると結論している（本庄 1889a: 8）。本庄によれば、「国家教育」の目的は「特殊の一個人」を育成することではなく、「国家の一人」を形成することにある。

教育するものは、その目的とする所は、特殊の一個人を作るにあらずして、この一個人がその住居する所の社会に立ちて他人を補助し、また他人の補助を受くるに適した品性を備えしむるに在り。……普通教育の目的とする所は、ほとんど全くその住居する所の社会、その種々の関係をもって心身を結合する所の国家の一人たるべき必要を充たすによって起るものなり。（本庄 1889a: 9）

個人は、自らが居住する社会のなかで他人を助け、他人からの助けを受けるのに適した品性を、教育によって身につけなければならない。ここで「国家」は、「住居する所の社会」とは異なり、「種々の関係をもって心身を結合する」存在と位置づけられる。したがって本庄によれば、「国家教育」の目的は個人主義的な主体を育成することではなく、「国家の一員」としての「徳義心」を形成することにあるという。この「徳義心」は、以下のように説明される。

余輩がいわゆる徳義心なるものは、善を善とし悪を悪とするの心情を養成するのみの謂にあらず、実にその児童の棲息する国家の通義を知らしむるもの之れなり、すなわちその国民の凡俗習慣礼儀は勿論、更にその国民の精神と同一なる精神を作るべきものを云うなり。（本庄 1889b: 10）

ここで「国家の一員」としての「徳義心」を形成するとは、善悪や習慣、礼儀を教えるだけでなく「その国民の精神と同一なる精神を作る」ことであるとされる。この視点から本庄は、ジョホノットの教育学の核心であると同時に最大の欠点は、「知覚力による知識をもって初等教育の基本となすべきこと」を論じた点にあるとする（本庄 1890a: 10）。

いわゆる知覚力によるの智識とは、すなわち外界の事物の智識を云う。外界事物の智識は国家の一人たるに適すべき芸能を知らしむるには必要するべきも、この芸能をもって国家と自身との安寧幸福を増進するの目的に使用せしむべき主人公、すなわち、いわゆるその人の徳操を養成すること能わざるものなり。(本庄 1890a: 11)

「知覚力」によって得られる知識は、外界の事物の知識に限られる。したがって、実物教授によって外界の事物を観察し、「知覚力」をいくら訓練しても、「その人の徳操を養成すること」はできない。本庄の主張からすれば、実物教授は「独り観察力知覚器能の教練に適す」のみであり、「国民の精神」の形成には適さない教授法となる(本庄 1890b: 10)。これは教授内容への批判にとどまらず、「眼による外界の観察」と「知覚力の練習」としての実物教授に対する、「国家教育」の立場からの批判でもあった⁵⁾。

1880年代後半から90年代初頭の教育雑誌上では、実験心理学を紹介する記事と実物教授への批判が誌面を埋め、国家教育と道德教育の必要性が論じられていた。西洋から導入された実験心理学は、「感覚」を不確かな存在として記述しはじめていた。これに対し国家教育を求める議論は、実物教授における「知覚力の練習」を批判していた。偶然にも同時期に湧出したこの2つの流れは、90年代に特異なたちで交錯することになる。

4 心理学的教授における「感覚」の位置

形骸化した実物教授への批判が広がった1890年代初頭に、「ヘルバルト主義教育学は東洋の片隅にたまたま導入された」(竹中 1987: 272)。帝国大学で初めての教育学の講師にヘルバルト主義者のエミール・ハウスキネヒトが選ばれたのは偶然だったが、結果としてヘルバルト主義教育学は、明治20年代以降の教育界において「ヘルバルト時代」を築いたといわれる。しかしながら本節において照準するのは、ヘルバルト主義の教育内容や教授実践の実態ではなく、この理論における「感覚」の位置である。すなわち、ヨハン・フリードリヒ・ヘルバルトの教育学が明治に導入され、変形を被ることで、教授理論における「感覚」の位置がいかに変化したか、そして統御の論理の形成においていかに機能したか、である。

明治期のヘルバルト主義教育学の導入にとりわけ大きな影響力を持ったのが、1894年から高等師範学校教授に就任した谷本富である。87年にペインの『心身相関之理』の翻訳に携わり、翌年開講された元良の講義「精神物理学」の出席者でもあった谷本は、89年、本庄太一郎らとともに教育学科特約生としてハウスキネヒトからヘルバルト主義を学んだ。卒業した谷本は94年から翌年にかけて、心理学の成果をふまえた自身の教授理論を、『実用教育学及教授法』と『科学的教育学講義』の2冊の書物にまとめている。

ベインの実験心理学より以前に発表されたヘルバルトの心理学は、「科学としての心理学」を構想していたものの、未だ経験科学的な実験を行う段階にはなかった。しかし「感覚」の位置に注目するかがり、その議論は実験心理学と同じ地平に位置するといつてよい⁶⁾。実験心理学に通じていた谷本が、ヘルバルトの学説に見いだしたのも、ベインや元良の実験心理学と同様の「感覚」の位置であった。『実用教育学及教授法』において谷本は、「ヘルバルトが教育上における第一の偉業は、その心理学の改造に在るなり」（谷本 1894: 45）と述べ、その心理学と教育学の接点を論じている。

観念あるいは写象とは何ぞや。曰く、五官の媒介によりて外物の衝動のために生じたる精神の状態に過ぎざるなり。蓋し五官はあたかも精神界と外物界との交通する門戸なりと云うべし。（谷本 1894: 47）

ここで「観念」とは、外物の衝動が「五官」に媒介されることによって生じる「精神の状態」である。外界と内界とを媒介する「五官」（感官）は、実物教授において外界の事物と心意を媒介する存在とされた「知覚」と同様の位置にある。これに対し、刺激が五官に与えられることで生じるのが「感覚」である。

一刺激当該感官の前に襲い来るときは、一種の生理的兼心理的狀態を生ず、之を感覚と云う。……刺激既に去りたる後も、感覚なお遺存す。之を観念あるいは写象と謂う。この観念こそ実に吾人精神の内容を成す者なれ。よつて知る、精神には先天固有の内容なし。皆感覚の影響に外ならざることを。（谷本 1894: 47-8）

ここでは、心意が「知覚」の媒介によって外界を正確に認識するという、実物教授のモデルは破棄されている。むしろ「感覚」は、実験心理学と同様、刺激を取り去った後でも、外界の事物から自律して残存する。そして刺激によって生じた「感覚」から、観念、すなわち「精神の内容」が形成される。したがって観念は、偶発的な「感覚」によって基礎づけられる。ただしそれは、次々と生じる「感覚」によって受動的な影響を被るだけの存在ではない。無数の観念のなかから、1つの観念群を選択し、それを強固に構成する「注意」を能動的に行う存在でもある。

観念はその数多し。しかも意識の舞台は極めて狭し。この舞台を占領する所の観念のみ自覚せられ、他は暗黒裡に沈墜す。従つて各観念互いにこの意識の舞台を占領せんとして競争す。強は弱を制し、弱また強を凌ぎ、相制相剋して、よく勝つゝの優者、独り場に登りて注意を惹くなり。注意と謂うは一観念あるいは一観念群の意識を独占し、意識の之に集注せる状態の名なり。（谷本 1894: 49）

「感覚」によって互いに独立した無数の観念が生じるが、意識に自覚されるものはごくわずかにすぎない。その結果、観念群は「意識の舞台」を占領するために、絶えず動的に相剋する。この観念の「相制相剋」は不随意的な過程であり、そのほとんどは意識の埒外で生じる。こうして生まれた観念のなかから、1つの観念群が意識を独占する状態が、ここでは「注意」と呼ばれる。「注意」とは、実物教授におけるそのように、複数ある外界の事物のなかから、1つの事物に視覚を集中させることを意味しない。それは外界とは切り離された、徹底的に「意識の舞台」での出来事である。

意志を劃一ならしめんとせば、意志の根底たる観念を豊饒にし、強固にして、他の新来観念のために左右せらるる所とならず、よくこれを自家の群中に融会し得る如くならしむるを肝要とす。すなわち教授の極旨はこの豊饒強固なる観念群を構成するに在りとす。……これ[有意的注意]は能動的にして、自ら一定の観念を把持して、他の感覚及び観念のために左右せらるることなきを云う。斯の如きは数多の感覚及び観念同在して、永く烈く相互に争闘するときに自感するなり。(谷本 1894: 51 2)

感覚的刺激にともなつて、観念は次々と生まれ、注意を惹くために激しく争う。実物教授における「心意」は、外界とは画然と区別され、眼を媒介として外界を観察し、知識を獲得するものであった。しかし心理学的教授において、意識は絶えまなく流動する存在となる。このため「教授の極旨」は、意識のうえに割拠する諸観念のなかから、能動的に「豊饒強固なる観念群」を「構成」し、次々と生じる感覚的刺激や他の観念に左右されないようにすることにある。ここで観念群を構成するのは、主体による能動的な「注意」である。教授の目的は、この能動的な観念群の構成にある。

したがって、心理学的教授において「感覚」は、刺激によって偶発的に生じる不確かな存在と位置づけられる。この「感覚」から意識を明確に区別し、あらかじめその総合を保証してくれるような枠組みは存在しない。これによって、①主体は偶発的な「感覚」によって左右される、受動的な存在となる。②しかしこの主体は同時に、「注意」によって観念を能動的に構成していく存在でもある。ここで教授の目的は、後者の意味での主体を養成していくことにある。

「ヘルバルトの名は、余輩の夢床に懷うて忘るる能わざる者なり」(谷本 1894: 1)とまでヘルバルトを信奉していた谷本は、しかし、その学説に潜在する「個人主義」への批判に転じることになる。「感覚」によって生じた観念が絶えず相剋するならば、そのままでは主体は総合を欠き、受動的なものとなる。ヘルバルトにおいては、この無数の観念のなかから強固な観念群を構成し、意志を画一にするのが、主体の「注意」であった。しかし谷本は『科学的教育学講義』において、「個人的心理」に傾くヘルバルトを批判している。その論理が「決して社会並に国家を無に

すとは謂い難からん」と擁護しつつも、「ヘルバルトもまた専ら個人的心理に重きを置きたるは、拒むべからざる所」（谷本 1895: 74 5）と認めざるをえない。このように述べた後、谷本は別の「教育の目的」を導入する。

本篇所論の結果として、余は左の如く言わんとす。我が初等教育は国家将来の一員として個人的に徳性を涵養するを旨とし、国民の歴史的心情を斟酌して之を行うべし。又中等教育においては、右の徳性涵養の外、なお進んで国家的機関の一員たる準備をなし、かつ国家の必用を斟酌して、個人的に業務を定むるの基礎を立つるを本旨とすべし。勅語の旨を奉體するは、実に教育の目的なりと。（谷本 1895: 76 7）

感覚的刺激による観念の群居と相剋という前提は認めながらも、しかし、観念群を自らの「注意」で構成しなければならないという、「内心の自由」に基づくヘルバルトの理論を、谷本は「個人的心理」偏重の危機ととらえた。この危機を回避するために理論に外挿されたのが、「個人的に徳性を涵養する」と同時に、一挙に「国家的機関の一員」を構成する「勅語」という装置である。ヘルバルトが理論の中核に置いた「内心の自由」も、この「勅語」と儒教道徳によって読み替えられている。「内心の自由はいわゆる信、否な、寧ろ誠なり」（谷本 1895: 53）。「勅語に『朋友ニ信ニ』とあるは、内界の自由なる者にあらでは出来ざるなり」（谷本 1894: 36）⁷⁾。

こうしたヘルバルト教育学への「勅語」の外挿は、谷本一人の独創ではなかった。むしろヘルバルト派の教育学者のあいだで広く共有された見解であったといつてよい。たとえば、『倫氏教育学』において、「ヘルバルトが五箇の道德的概念は、その大体においては、我が聖勅と相符号する」（湯原 1893: 176）と述べられている。また『へるばると主義教育学』においても、ヘルバルトの倫理説は、「教育勅語の御心に副い、また之と一致するところの五箇の倫理的道念を立てたり」（成富 1895: 32）とされている。『ヘルバルト派教育学講演』においても、以下のように論じられている。「ヘルバルトの五箇の観念と云うものも皆これ勅語の中に含んで居ります」（能勢 1895: 38）。「心理学の改造」による「科学的教育学」は、内部に振れを抱えこんだまま、「国家教育」の議論と結びついていった。

心理学的教授は、「感覚」の位置の再編に直面しながら、統御の論理を模索していた。その結果、互いに矛盾する2つの論理を内包することになった。心理学的教授において、一方で「感覚」が惹き起こす無数の観念から、主体が能動的な「注意」によって観念群を構成していくことが、「教授の極旨」とされた。「感覚」が不確かで流動的な存在と位置づけられたからこそ、「感覚」によって生じる観念は、主体が自らの「注意」によって構成する可塑的なものとなった。しかしもう一方で、それらの観念がむかうべき地点が外在的に設定された。主体が構成する観念群の代わりに、あらかじめ設定された共通の観念群への統御が目指されるとき、前者の契

機は摩耗し、後者が突出するだろう。すなわち、再解釈された心理学に対し、目指すべき観念群の形成という目標が置かれるとき、結果として教授理論は、「感覚」に依拠した統御の論理を帰結することになる⁸⁾。

こうして、19世紀末における「感覚」の位置の変化は、偶発的な要素を孕みながら統御の論理を形成していった。しかしながら「感覚」の不確かさは、統御の論理を駆動すると同時に、その論理から絶えずとり逃されていくことになるだろう。「感覚」が外界から自律して偶発的に生じるものならば、その定義上、外界からの統御もまた「感覚」の不確かさを前にして空転するほかない。結局のところ感覚の統御とは、統御しきれないものを統御しようというきわめて困難な試みであったのかもしれない。

5 結 語

1870年代から80年代の実物教授において、特権的な装置として導入されたのが、「幻燈」という映像装置であった。幻燈は文部官吏の手島精一によって、70年代に教育装置として日本に輸入され、77年に開館した教育博物館において「実物教授用標本類」に分類されている（教育博物館 1881）。幻燈は映像による事物の拡大、投影を可能にするため、正確な観察力の訓練に適していた。また暗闇での映像の凝視をうながすため、注意力の養成においても特権的な装置となったのである。幻燈は、実物教授とゆるやかに結びつきながら、明治20年代には全国に広がっていく。しかしながら、実験心理学が導入された80年代後半以降、幻燈は実物教授とは異なる実践に使用されはじめる。元良勇次郎は、講義室に映像提示装置として幻燈を設置するのみならず、心理学の実験装置として幻燈を導入した。それが本稿冒頭の写真に記録された映像装置である。「注意の実験」において被験者は、実物教授とは異なり、外界に投影された映像の正確な観察をするよう求められるわけではない。ここで測定が目指されるのは、映像の刺激によって惹き起こされる「感覚」の状態であり、意識のうえでの「注意」の変化にすぎない。こうした同じ映像装置を用いた2つの実践の違いが、実物教授と実験心理学が依拠する感覚論の差異と対応することは、本稿で論じてきた通りである⁹⁾。

本稿では、19世紀末の心理学がもたらした「感覚」の位置の変化が、教授理論における心身の関係を再編し、「感覚」に依拠した統御の論理を帰結したことを論じてきた。1880年代までの実物教授において「知覚」は、外界の事物から得られる知識と、児童の心意とを媒介する存在と位置づけられた。そして「知覚」のなかでも、とりわけ「眼」が精密な知識の獲得に適するとされたのである。したがって、正確な知識を得るためには「明確なる知覚」が求められることになり、「知覚力の練習」と「注意力の練習」が要請された。実物教授においては、あくまで外界にある事物を詳細に認識し、正確な知識を獲得するために、事物と心意を媒介する眼を規律し、目の事物を注視するための注意力を身につけることが重視されたのであ

る。

一方、1890年代の心理学的教授において「感覚」は、五官への刺激によって生じるものと位置づけられた。そして刺激が惹き起こす不確かな「感覚」こそが、観念を形成するとされた。したがって、心意が「知覚」の媒介によって外界を正確に認識するというモデルは破棄され、意識は「感覚」によって生じる諸観念が相剋する流動体と位置づけられる。19世紀末の教育学における心理学的知見の導入が、一方で、①主体を偶発的な「感覚」によって左右される受動的な存在とし、同時に、②能動的な「注意」によって観念を構成していく存在と位置づけた。また他方で心理学的教授は、③目指すべき観念群を設定することによって、④「感覚」に依拠した統御の論理を帰結した。しかしながらその成立の困難さもまた、本稿で論じた通りである¹⁰⁾。

したがって本稿の議論で示した通り、19世紀末の統御の論理は、「感覚」の不確かさと、それと連動した心身の位置づけの変容に照準することによって、はじめて理解することが可能になる。すくなくとも19世紀末の心理学において「眼による正確な外界の知覚」という論理が失効し、「感覚」は神経組織に依存するものとされた。偶発的な刺激のなかで流動する存在と位置づけられた「感覚」は、その不確かさゆえに、繰り返し再定義されながら、総合し固定することを目指す統御の論理を駆動していったのである。19世紀末におけるその模索の過程と帰結とを歴史的に明らかにする本稿の作業は、脳神経科学によって「感覚」と心身の位置づけが再定義され、道徳性の教育やAD/HDと診断された児童の統御への応用が議論されている現在の光景とも無縁ではない¹¹⁾。しかしながら19世紀においても統御の論理は、散漫で遊戯的な受容によって絶えずはぐらかされていたのであり、また一方で論理を駆動しつつも絶えずとり逃されつづけることによって「感覚」は、別様な経験と記述のための余白を生むことになる。19世紀末における「感覚」の再編が、錯綜した流動性や統御の論理だけでなく、いかなる別の可能性を胚胎しうるか判定すること（Crary 1999=2005: 79）を今後の課題として、ここで一旦、本稿を終えたい¹²⁾。

【注】

- 1) たとえば、稲垣（1966）を参照。
- 2) これ以降、明治期の資料からの引用にあたり、部旧字体、旧仮名遣いを現代のものにあらため、句読点を補った。
- 3) 元良は連載の第7回で「注意（Attention）」を論じている。ここで「他働の注意」と「自働の注意」に関する元良の説明は、後述する谷本の「注意」と同様の論理である（元良 1890a: 2-3）。
- 4) 実験心理学の導入と同時期、教育雑誌で盛んに紹介されたのが、催眠術だった。ジョナサン・クレリーも19世紀後半の心理学における「注意」と催眠の關係に注意をうながしている（Crary 1999 2005: 68-9）。
- 5) 同時期、郡司篤則の「実物教授論」も、歴史科の実物教授では外界の観察、知覚の訓練だけ

でなく、道徳心を涵養することが必要であると指摘している（郡司 1886: 8）。

- 6) ヘルバルト心理学は、ウィーン大学における実験心理学の発達の基盤となったことが知られている。またクレーリーもヘルバルト心理学における感覚論を後の経験科学的な心理学と同じ地平に位置づけている。「ヘルバルト自身は、経験科学的実験や、いかなるたぐいの生理学的研究にも哲学上は反対していたが、知覚を数学化しようとする彼の錯綜した試みは、ミュラー、グスタフ・フェヒナー、エルンスト・ヴェーバー、ヴィルヘルム・ヴントら、後代の人々による感覚の定量的研究にとって重要なものだったのである」（Crary 1992 2005: 155）。
- 7) 稲垣忠彦はヘルバルトの「内的自由の理念」について以下のように指摘している。「ヘルバルトは『内的自由』は、『洞察』（Einsicht）と『意志』（Wille）との関係であり、2つの要素を現実化することと、両者の結合をはかることが、教師の仕事であるとのべ、さらに『洞察という言葉においては、第一に意志の美的（道徳的ではなく）判断が理解される』としている。『美的判断』という、ヘルバルトが近代的人間主体のラディカルな主張をこめた概念が、『内的自由の理念』の中核におかれている」（稲垣 1966: 423）。
- 8) 後に形式化、画一化したヘルバルト主義は、「注入主義」として批判されることとなる。
- 9) 幻燈を用いた教育実践における身体の統御と観客の受容、および幻燈という装置の構造自体が生み出す効果のより詳細な分析については、大久保（2009）を参照。
- 10) したがって、この統御の論理は、同じ前提を共有しているものの、クレーリーが西欧近代に見いだした、感覚の主観化、数量化、合理化に基づく規律訓練の論理とは異なる（Crary 1992 2005）。クレーリーは、デカルトの心身二元論やカントの統覚の議論とは区別される「視覚の近代性」を、生理学や実験心理学における「感覚の外界からの自律」に見いだした。この視点からすれば、心理学的教授の特異性は、同様の感覚論を前提としながらも、それを異なる体系と接続しつつ統御の論理を構成した点にある。したがって、「感覚」と近代性の関係を日本の学知においてより詳細に論じるためには、西欧近代と日本近代の比較検討という作業が必要になるが、これは本稿の射程を大きく超えるため、今後の課題としたい。
- 11) 近年の脳神経科学と道徳性をめぐる議論については、Sinnott-Armstrong ed. (2008) を参照。
- 12) 1896年にはキネトスコープが、1897年にはシネマトグラフが日本に伝来する。1900年前後に生成した多様な映像文化を、本稿の視点からとらえ直すこともできる。大久保（2008, 2009, 2011）を参照。またクレーリーは、19世紀西欧における感覚理論の再編を、規格化と統御の背景として論じるとともに、モダニズムの条件に位置づけている。

【文献】

- Bain, Alexander, 1882, *Mind and Body: The Theories of Their Relation*, New York: Appleton. (1885a, 訳者不明「心身論」『教育時論』20: 8-12; 1885b, 訳者不明「倍因氏心身論」『教育時論』24: 11-7; 1886, 訳者不明「倍因氏心身論」『教育時論』46: 9-11.)
- , 1883, *Mind and Body: The Theories of Their Relation*, New York: Appleton. (1887, 森本確也・谷本富訳注『心身相関之理』大倉書店。)
- Crary, Jonathan, 1992, *Techniques of the Observer: On Vision and Modernity in the Nineteenth Century*, Cambridge: MIT press. (2005, 遠藤知巳訳『観察者の系譜——視覚空間の変容とモダニティ』以文社。)
- , 1999, *Suspensions of Perception: Attention, Spectacle, and Modern Culture*, Cambridge: MIT press. (2005, 岡田温司監訳、石谷治寛・大木美智子・橋本梓訳『知覚の宙吊り——注意、スペクタクル、近代文化』平凡社。)

- Foster, Hal, 1988, "Preface," Hal Foster ed., *Vision and Visuality*, Seattle: Bay Press, ix-xiv. (2007, 樽沼範久訳「序文」『視覚論』平凡社, 11-20.)
- 郡司篤則, 1886, 「実物教授論」『教育時論』55: 6-8.
- Henny, Leonard M., 1986, "What is Visual Sociology?" *Current Sociology*, 34(3): 46-51.
- 平沼淑郎編, 1891, 『国家主義 新編教育学』内田老鶴圃.
- 本庄太郎, 1889a, 「如氏教育学論評」『教育報知』186: 8-9.
- , 1889b, 「如氏教育学論詳. 第二」『教育報知』189: 8-10.
- , 1890a, 「如氏教育学論評. (承前)」『教育報知』206: 10-2.
- , 1890b, 「如氏教育学論詳. (つづく)」『教育報知』207: 9-10.
- 久木幸男編, 1980, 『日本教育論争史録 第2巻』第 法規出版.
- 稲垣忠彦, 1966, 『明治教授理論史研究——公教育教授定型の形成』評論社.
- 井上円了, 1886, 『心理学』通信講学會.
- 石田佐恵子, 2009, 「ムービング・イメージと社会——映像社会学の新たな研究課題をめぐって」『社会学評論』60(1): 7-23.
- Johonnot, James, 1878, *Principles and Practice of Teaching*, New York: Appleton. (1885-6, 高嶺秀夫訳『教育新論』茗溪会.)
- 加藤弘之, 1887, 『德育方法案』哲学書院.
- 日下部三之介, 1888, 『国家教育策』東京教育社.
- 教育博物館, 1881, 『教育博物館案内』教育博物館.
- 森岩太郎編, 1883, 『教育新論』岡山師範学校.
- 元良勇次郎, 1889, 「精神物理学」『哲学会雑誌』3: 63-77, 197-208, 256-70, 309-22, 433-46, 571-81.
- , 1890a, 「精神物理学」『哲学会雑誌』4: 1-12, 63-79, 249-70, 330-43, 497-516.
- , 1890b, 『心理学』金港堂.
- 成富正義訳補, 1895, 『へるばると主義教育学』松栄堂.
- 西村茂樹, 1887, 『日本道德論』西村金治.
- 能勢栄, 1890, 『德育鎮定論』興文社.
- , 1895, 『ヘルバルト派教育学講演』麹町区公民会教育部.
- 大久保遼, 2008, 「キノドラマとキネオラマ——旅順海戦と近代的知覚」『映像学』80: 5-22.
- , 2009, 「明治期の幻燈会における知覚統御の技法——教育幻燈会と日清戦争幻燈会の空間と観客」『映像学』83: 5-24.
- , 2011, 「『日露戦争実記』における視覚の構成——誌面構成・従軍写真班・活動写真」『マス・コミュニケーション研究』78: 209-30.
- 太田保 郎, 1891, 『德育原論』金港堂.
- Sheldon, Edward A., 1870, *Lessons of Objects*, New York: Charles Scribner's Sons. (1879, 永田健助訳『庶物指教』文部省.)
- Sinnott-Armstrong, Walter ed., 2008, *The Neuroscience of Morality: Emotion, Brain Disorders, and Development*, Cambridge: MIT Press.
- 杉浦重剛, 1887, 『日本教育原論』金港堂.
- 田村謙典, 2006, 「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」『ソシオロギス』30: 126-44.
- , 2007, 「『国語』の変容と教育システムの自律——1920年代における言語および内面性

の変容」『社会学評論』58(3): 286-304.

竹中暉雄, 1987, 『ヘルバルト主義教育学——その政治的役割』勁草書房.

谷本富, 1894, 『実用教育学及教授法』六盟館.

——, 1895, 『科学的教育学講義』六盟館.

東京帝国大学文科大学心理学教室編, 1910, 『実験心理写真帖』弘道館.

瓜生寅編, 1886, 『庶物指教用解説』文部省.

和久正辰編, 1887, 『理科教授法』牧野書店.

安川 , 2002, 「“視覚的なもの”と向きあう——視覚社会学のために」安川 編『視覚メディアにおけるジェンダー・ディスプレイのミクロ社会学的分析』1999-2001 年度科学研究費補助金研究成果報告書, 橋大学, 1-31.

湯原元 訳補, 1893, 『倫氏教育学』金港堂.

湯本武比古, 1885, 「実物教授ノ要旨」『教育時論』17: 10-7.

湯目補隆, 1890, 『国家教育論』湯目補隆.

(原稿受付 2010.3.27 掲載決定 2010.12.1)

Discipline of the Eye and Control of Sensation:

Status of "Sensation" in the Late Nineteenth Century Japanese Instructional Theory

OKUBO, Ryo

University of Tokyo

okubo.ryo@iii.u-tokyo.ac.jp

This article examines the status of "sensation" in the late nineteenth century Japanese instructional theory. Through a historical comparison of the two types of instructional theories in pedagogy, this article explains how the changes in the status of "sensation," derived from experimental psychology, reorganized the relationship between the two basic concepts of mind and body and led to the logic of control through "sensation".

In the 1880s, "object lessons" theorized "perception" as a medium between the mind and the knowledge acquired from external aspects. This instructional theory proposed that with regard to perception, the eyes are particularly important for the acquisition of precise knowledge. Therefore, it is essential to discipline the eyes, which mediate the mind and knowledge, and to acquire the ability of attention in order to gain precise knowledge.

On the other hand, in the 1890s, it was argued in "psychological instructions" that "sensation" is aroused by the stimulation of the sensory organs. Further, this uncertain "sensation" caused by accidental stimulation forms one's ideas. Moreover, this theory postulates that the mind is a fluid wherein multifarious ideas created by sensations continually conflict. Accordingly, the incorporation of psychological knowledge in pedagogy in the late nineteenth century resulted in the understanding that ① the subject becomes a passive existence affected by accidental "sensation" and ② the subject is defined as an existence that constructs his/her own ideas by active "attention." Further, on the other hand, ③ the psychological instructions determine in advance the set of ideas that the students should aim to gain, and the attention of the subject is thus invalidated. Consequently, ④ this theory can become the logic of control through "sensation." Thus, with the change in the status of "sensation," the aim of using projection devices in the 1890s was to shift focus from the training of perception to the controlling and measuring of sensation.

Key words: sensation, instructional theory, experimental psychology

(Received March 27, 2010 / Accepted December 1, 2010)