

コモンスクール改革期の制度理念「コモン」の「理想」に関して —「教育における共通」考—

The study on 'ideal' of 'common' of the Common School Crusade Era
—Considerations of 'commonness in education'—

森 田 満 夫

Mitsuo MORITA

1. 問題の所在

周知のように、教育行政史において現代のアメリカ公教育制度の画期は、マサチューセッツ州義務教育法（1852）に至る19世紀前半期のコモンスクール改革（Common School Crusade）であった。そして、それをリードしたのが、「万民の天賦人権を認め、その実現のために万民の『教育の平等』の理想を標榜しつづけた公教育の父」¹⁾ ホーレス・マン（Horace Mann 1796-1859）であった。

この「理想」は、今日の「法の下での平等」（日本国憲法第14条）を基礎に創造的に、発展されてきた現代教育の主要原理である「教育の機会均等」の雛型ともいえる。「教育の機会均等」の原理を貫くのが「万民のための教育」である。それゆえ、教育の性質は「すべての人間にとって共通に必要な（common）、一般教育であり（basic）、しかも普遍的な教育（universal education）²⁾」である普通教育として、現代教育においては理解されるのが妥当である。この普通教育の思想的な内容には西欧教育思想史上の変遷と発展があったことを想起しなければならない。近世末以降、人間の平等と人間性の普遍性が確認され、ギリシア以来の教養の普遍的意味が再認識され、身分・職業にかかわらずすべての人間にひとしく必要な一般陶冶の重要性が意識されてきたからである。

その意味で、19世紀前半期のアメリカ合衆国におけるコモンスクール改革も、文字通り「すべての人間にとって共通に必要な（common）」普通教育への改革であった。合衆国においては、当時の改革は従来よりマンの教育思想や人道的資質の「理想」に漠然と負うと考えられてきた。そうではないと指摘する場合でも、それほどそれらは明らかには実証されてはいなかった。本稿では、その点にかんがみ、当時のコモンスクールの普通教育改革の現実の歴史的特質を実証的に考察し、現代の普通教育の「すべての人間にとって共通に必要な（common）」性質が、公教育の起源に遡り、いかなる性質を持つものとして生成されてきたかを考察する。

その際、第一に、従来の教育改革者マンの評価に言及することが必要である。このことは、マンの主張するコモンスクールの普通教育制度の「理想」の所在が「コモン」の理念にあるこ

とを示すことになるであろう。

第二に、この「理想」の内実を現実的・実証的に考察することが必要である。そのためには、マン自身が教育長として活躍した当時（1830-1860）の最大の社会政治的争点が、黒人奴隷制度廃止運動（abolitionism）とコモンスクール改革にあったことを重視しなければならない。なぜなら、マン自身がこれらの交錯する課題に関与し、それらに対応することを通して、自ら標榜する「コモン」の「理想」を現実的に展開してきたからである。

この点は、先行研究においても言及されるどころである。例えば、川崎源（1959）は、次のようにマンの活動がコモンスクール改革の推進だけではなく、黒人奴隷制度反対への政治的対応であったことを指摘していた。

「教育長辞任後、1848年から1853年まで、彼はマサチューセッツ州の第8区から選出された合衆国国会の名誉ある一員であり、南北戦争以前における『アメリカ文明の一大汚点』たる奴隷制の反対は、彼のいくつかの議会演説の中心論題であった³⁾」

また、カッサラ（1971）のように、政治家としてのマンの活動の中心が奴隷制度反対問題にあったことを詳しく論じたものもいた⁴⁾。

しかし、それら先行研究においては、教育長時代（1837-1848）に、マンが黒人問題・奴隷制度反対にいかに対応していったのかが明らかではない。つまり「公教育の父」と評された時期（1837～1848）に、マンが普通教育改革と奴隷制度改革にいかに対応し、「コモン」の「理想」がいかなる内実を持つものであったのかが明らかではないのである。以下、先行研究が見落としていたマンの教育長時代に着目し、彼のコモンスクール論における「コモン」の「理想」がいかなる内実を持っていたのかを考察することとしたい。

2. 先行研究におけるマンの評価と限界

(1) 従来のマン評価

従来のマン評価に三つの代表的評価があった。

第一は、マンの理想主義的な側面に焦点をあてたものであり、わが国におけるマン研究の初期の評価である。例えば、川崎源は「第一に指摘されるべきことは、マンが第（ママ）19世紀の公立学校復興期における最も偉大な教育家として位置づけられている⁵⁾」と、『ホレース・マン研究』（1959）の中で言及した。

第二は、理想主義的な側面に焦点をあてつつ、マンの現実的側面を指摘する評価である。つまり、その現実的側面を市民社会・資本主義社会の変化に対応するイデオログとして捉える社会科学的評価である。柳久雄は、1973年発表の論文「ホーレス・マンの普通学校論について」

の中で、「万人の教育をうける権利の保障と、教育における生産性の向上、この思想的に相異なる二つの発想がマンのなかに共存している⁶⁾」と評した。また、久保義三も例えば次のように同様な評価を下した。

「マンの教育に対する深い信念は、教育の個々の面において—教育行政機構の確立、教育課程の改善、教師の養成、宗派教授の排除、学校図書館の奨励等々—多くの先駆的役割を演じさせたが、しかし、かれは基本的に現状維持に挑戦し得る教育理論あるいは社会理論を構成しえたかどうかについては多くの疑問が残されている⁷⁾」

このように、第二の評価は、マンの思想が「進歩・保守の思想的に相異なる発想」を共存させ得る側面を指摘し、マンの「公教育の父」としての理想主義的な過大評価を戒めるものであった。

第三の評価は、事実として多様なマンの言説を認め、それが改革の「成功」の外堀を埋める技術的手段という意味での戦術であることを指摘するものである。それはさまざまな社会集団の利害を調停し、合意させる「有能な教育改革のコーディネーター」としてマンを捉える評価である。例えば、渡部晶は、1981年に刊行した著作『ホーレス・マン—教育思想の研究—』の中で、以下のように言及する。

「19世紀前半期のマサチューセッツ州の教育改革が、いかに偉大な人物とはいえ、マンひとりの努力と才能とによって行なわれるはずは、ありえない。…カーター、ブルックをはじめ、教育委員会の人々、とくにユニテリアンでホイッグ党に所属するエバレット州知事、およびハル副知事の協力、…州内各地にあってマンを助けた人々、教育のために金を出したドワイトの支持が必要であった⁸⁾」

この説明には一定の根拠がある。彼の言説・行動が、様々な社会階級の利害の調停者という行動原理から説明できるからである。しかしながら、コーディネーターの説明に依拠するかぎり、マンの意図には周囲の合意を取り付ける改革成功のための手段の技術・戦術以上のものを見いだせず、その真の政治家としての目的・目標にかかわる戦略は明らかにすることはできない。

以上の点で、従来のマン評価には、「現状維持に挑戦する理論」を積極的に構成しない消極的な評価か、またはせいぜい戦術家にとどまる「有能な教育行政家」の側面を持つこと以外の積極的な評価はなかった。

したがって、従来のマン研究は、一貫する政治目標・戦略的意図を明らかにせず、コモンスクール改革の外堀を埋めようとする技術的手段を駆使する戦術家としてのマンしか明らかにすることができなかったといえる。言い換えれば、一方で進歩的な人道主義者のマン像、他方では改革の「成功」のために優柔不断に対応する戦術家のマン像が描かれてきたといえる。

しかし、これでは進歩と保守の相異なる二面性を混在させる優柔不断なコモンスクール改革の指導者像をマンの本質とみなすことになる。また、後述するように教育長時代の優柔不断なマンから教育長辞職後の果敢な政治家マンへと、人格が豹変したかのような不自然な印象を与える。先行研究には、マンの一貫する積極的な政治目標・戦略的意図を明らかにできなかったのである。ここに、先行研究の限界があるのである。

(2) 進歩的な「公教育の父」と保守的な政治家の交錯

では、従来「公教育の父」の進歩的部分や「理想」と捉えられてきたものとは何か。例えば、先に引用した渡部は、コモンスクール改革の制度理念の「理想」を次のように述べた。

「…ところが、マンの場合には、この共通性 (commonness) の解釈がもっと深められたようである。すなわち、マンのいうコモン・スクールとは、アメリカ国民として、州民として、共通の価値観を人々の間に形成する学校であった。それは、利害の対立、政党の対立、宗派的な対立を越えた、アメリカ人共通の価値観の形成を願う理想主義的な概念であったと推察される。⁹⁾

こうした指摘は、1990年代のアメリカ教育史家にも見られる。例えば、スプリング (Joel Spring) は、「コモン」概念をマンの理想的な学校論の特徴であると指摘する。マンの教育長としての報告書『第12年報』(1849)を解読して、その特徴を整理している。

それによると、第一に宗派間の異論のある聖書注釈をしないコモンスクールの宗教教育・道徳教育の教育内容の共通性 (commonness) のコモンスクール改革の特徴があげられている。第二に政治的な対立・論争を持ち込まないコモンスクールの政治教育の教育内容の共通性があげられている。第三に社会階級の対立を防ぐ「共通の」社会階級を育成する社会階級の融和策をすすめる同一施設内のコモンスクール教育の共通性があげられている。そして、以上の三点をマンが殊更説いていたと指摘している。¹⁰⁾

(3) マンの政治目標・戦略の解明の手がかり —「コモン」問題の重要性—

「公教育の父」マンが、「理想」として「コモン」を「深化」させたという従来の評価に対し、それがどのような歴史的実質を持つものであったかを実証的に考察することは、彼の見えざる目標としての政治・戦略の本質の解明にとって重要である。

「コモン」を「宗派の対立」や「政党の対立」を越える「教育における共通性」と捉えるならば、宗教教育・道徳教育の共通性 (commonness) とは、「宗派教育の中立性」であり、政治教育の共通性とは、「政治教育の中立性」であった。それらはともに「公教育における中立性」の確保という近代公教育の進歩的原則に、マン自身の言説と行動が合致しているというも

のであった。¹¹⁾

次に、「コモン」をさまざまな社会階級を混合する共学と捉えるならば、スプリングの先行研究がいうように、社会階級の対立を防ぐ「共通の」社会階級を育成する社会階級の融和策をすすめようとしたマンの主張と合致しているというものであった。これらをめぐる問題を深めていく手がかりは、マンの教育長在職時に起きたコモンスクール改革問題と、南北戦争以前に起きた黒人奴隷制度反対問題の考察にあるのではないか。そのことにより、マンの「公教育の父」としての「理想」とは異質な現実の政治目標・戦略を明らかにすることになる。

以下、これら「コモン」の概念の三つの問題を、便宜的に次の順序で考察していく。第三に指摘した「教育における共通性」問題—ボストン黒人分離学校の人種的統合の「教育の平等」論争問題—に対するマンの対応を、次に第一・第二に指摘した「教育における共通性」問題—奴隷制度廃止論者の州立師範学校長メイ事件問題—に対するマンの対応へと考察を進めていく。

3. 黒人教育問題へのマンの対応

(1) 黒人分離学校と「教育の平等」論争 —「臆病な黙認者」の戦術的意図—

1830～1850年に存在した自由黒人の黒人分離学校廃止要求とボストン市当局の攻防があった。そこには、第一に自由黒人学校施設と白人のそれとの格差を是正する「教育の平等」の論点があり、第二に自由黒人と白人を公立学校において人種差別的に隔離する市当局のコモンスクールの政策を、マン等州教育行政当局の「教育の平等」をめざすコモンスクール改革に抵触するものとして、その是非を問う論点があった。¹²⁾

市当局は「論争」過程で黒人分離学校がけっして「教育の平等」に抵触することはないとする、1849年8月29日の報告を提出していた。

「すべての生徒に同様な教育手段・施設が享受されるように配慮されるならば、何人も教授の基本的手段あるいは適切な援助の同等の価値、つまり同等の利益を奪い去られることはないだろう¹³⁾」

つまり、黒人生徒を排除し、分離しても「教育内容・施設・教師の資格」等の条件が白人学校と同等である場合には¹⁴⁾、分離しても「教育の平等」の要件を実現し得るというのである。

これに対し、自由黒人・奴隷制度廃止論者はどう対応したか。白人の奴隷制度廃止論者サムナー (Chales Sumner) はこう巧妙に展開した。

「二つの学校で教えられる教材は正確に同一であるかもしれない。しかし、ひとつの階級

に排他的に専用されるひとつの学校は、(引用者一州の) 法律に周知なコモンスクールの精神・特徴において本質的な相違点がある。そのコモンスクールにおいてこそ、すべての階級の人々が平等に出会うからである¹⁵⁾]

つまり施設面での格差にとどまらず、むしろ人種的分離を強いる黒人分離学校制度自身が、さまざまな人々を同一施設で混合・融合させるコモンスクールの特徴と相容れないことを主張したのである。

この事態に対して、マンはどのような態度をとったのか。例えば、奴隷制度廃止論者の黒人指導者フィリップス (Wendell Phillips) などは、1846年にマンの名を直接に援用して「共通かつ無償」の学校の意義を展開していたのである。

「白人と黒人の子どもの最良の利益が(引用者一各々の分離を前提にする) 私立学校によってのみ得られることが事実となるなら、そのとき公立の州教育のいかなる制度下でも最良の利益は得られないのである。我々はその理屈を捨てるべきである。そして、彼ら(引用者一白人) はその件(引用者一白人と黒人の子どもの最良の利益) の性質を判断して、私立学校への依存を捨てるべきである。これが、我々のさまざまな集団と公立学校の関係に関するマン氏の議論である。」¹⁶⁾

マン自身は個人的には黒人に同情的であった。例えば同黒人分離学校内で生じた白人校長の体罰等による黒人父母等の解雇要求に対しても、奴隷制度廃止論者でかつ体罰反対の新校長を人事交替させたり(「フォーブス事件」(1844)¹⁷⁾)、教育長辞任後就任したアンティオック大学の学長として、大学教育に黒人・白人の分離政策を廃止する進取に富む英断(1852)を行なったりするほど¹⁸⁾、マン自身は主観的には、人道主義者であり、黒人の擁護者であったのである。したがって、マンは黒人・奴隷制度廃止論者からも当然に州教育長としての法制的権威を期待されたのは当然であった。

しかし、マン自身の対応は意外な事実を示していたのである。例えば、『第11年報』(1848)が当時係争中の黒人分離学校に言及しなかったこと¹⁹⁾、同年バージニアの改革者ラフナー(Henry Rufner)がマンに書いた書簡が「北部の奴隷制度廃止論者に同一視されること」に用心深くし、改革の反対の口実を与えられないように努力している旨を書いていたことである²⁰⁾。それは、言い換えれば、黒人分離学校廃止・統合するかという論争が提起した社会階級融和をすすめる同一施設でのコモンスクール教育を行なうことに対して、マンが等閑する態度を決め込んだ事実符合する事実であった。

この等閑視的態度は先のフィリップスをして「臆病な黙認」(“a timid silence”)と批判せしめたほどである²¹⁾。結局、マンは教育長職在任期間を通じ、改革成功のための戦術として、全

く政治的、個人的な発言を控えた。たしかに、その点は同一施設で共通にコモンスクール教育を行なうという意味での理想を、つまり「教育における共通性」の理想を全くマンが無視した史実として理解されるべきである。

実は、奴隷制度廃止論者に対する等閑視的態度こそ、教育長として政党・党派の対立・論争を公教育に持ち込まないマンの中立的態度であり、その点で政治教育の「教育における共通性」－「公教育における中立性」の確保－を保持する態度であるとみなすべきである。言い換えれば、マンが「コモン」の重要な論点を、「公教育における中立性」の確保の観点から重視していたということである。「公教育における中立性」の確保を推進することによって、改革の「成功」の外堀を埋める戦術的選択をとったのである。さまざまなコモンスクール改革をめぐる社会集団の利害を調停し、合意させる「有能な教育改革のコーディネーター」の戦術的選択があったということである。

しかし、そのような戦術としてだけマンの対応を捉えることは十分ではない。例えば、1848年6月30日の教育長辞職直後の議会演説では、マンはコモンスクール改革の推進の政治目標・戦略を黒人奴隷制度反対におく旨を主張していたからである。

「奴隷制度は白人たちの一般教育を不可能にする。あなた方はコモンスクールなしでは、一般教育を受けられない。住民が散在するところでは、コモンスクールは存在できない。²²⁾」

奴隷州において農業経営に携わる自由市民が散在して居住していることが、その前提条件となる「学区制度」や大量の学区内の子どもが存在によって可能となる「学年制度」－コモンスクール教育改革の前提条件－を阻害すると指摘していたのである。²³⁾その理由から、マンは黒人奴隷制度に反対する旨を演説していた。

はたして、このようなマンの対応から何が見えるだろうか。それは、コモンスクール教育改革の「成功」と黒人奴隷制度反対の対応を政治目標・戦略的目的から結合させ得るマンの本質的な「政治家の片鱗」ではなかっただろうか。

(2) 「奴隷制度反対集会生徒引率」事件－「公教育の中立性」の確保の戦略－

このマンの「政治家の片鱗」は、教育長の発言からではなく、教育長辞職後（1848）の議員の発言から示されたものであった。したがって、教育長在職時（1837～1848）にマンがそのような政治目標・戦略と同質の意図を「公教育」に込めていたかどうかは、この発言からだけではわからない。

ところが、次の事件は、その点を実証し得る好学の例である。なぜなら、教育長・教育改革者としてのマンが、「公教育における中立性」の確保について直接対応していたからである。

その事件は、1843年にマンが教育長在職時に生じた州立師範学校長で奴隷制度廃止論者のメ

イ (Samuel J. May) が引き起こした「奴隷制度反対集会生徒引率」事件であった²⁴⁾。従来、この事件に対しては、メイへのマンの「助言」(渡部晶 1981)が見られたとの見方があった。が、この事件経過には、教育長として法制的実権を掌握するマンが州立師範学校の校長メイへ「問責しないわけにはいかない」と述べるような指揮監督的言質²⁵⁾をめぐる「公教育の中立性」の確保の問題—教育における共通性「コモン」の論点—が見えるのである。

その論点を鮮明にするため、マンが理想とした「公教育の中立性」の確保についての従来の評価を再論してみよう。例えば、柳久雄 (1973) は、従来「公教育の中立性」の確保に関連し、マンの政治教育は「理想」的な観点を持つものとして捉えていた。つまり、「政党的党派性が教育をゆがめないように、インドクトリネーション・教化を排して、問題を合理的科学的に認識するように指導することをすすめている²⁶⁾」という指摘である。その点で、従来のマンの政治教育の「理想」は生徒の自主性の尊重のための「公教育の政治教育の中立性」の確保であり、その目的は「インドクトリネーションの禁止」であったと考えられる²⁷⁾。

しかしながら、「公教育の中立性」の確保には、現実にはマンが政治目標・戦略として意図した「期待する師範学校生徒像」も反映していたことに留意しなければならない。例えば、1843年2月付のメイを問責する書簡によれば、マンの関心が生徒の自主性のための「インドクトリネーションの禁止」にあると断ずるには、いささか無理があるのである。

「…私が考える二三の事柄をあなたは誤解し、他の人も誤って理解していた。例えば、W某かの女性が、あなたと生徒の奴隷制度反対集会訪問が原因でレキシントン校に行くことを断念した、と私は言ったことはない。しかし、もしその女性が奴隷制度反対集会に引率されたという理由でレキシントン校に行くことを断念するなら担任する多くの生徒より『彼女が精神・心情で劣っているに決まっている』とあなたは言いましたね。彼女は奴隷制度反対集会の引率事件を理由にして自身のレキシントン校通学を断念したのではなく、父親が彼女にレキシントン校通学を断念させたのであった。なぜなら、父親は学期中の奴隷制度反対集会の引率は学校の教育目的以外の問題であり、それが悪例であると考えていたからである。』²⁸⁾

ここにはマンとメイの相反する「期待する師範学校生徒像」が見られる。事の真相は、彼女自身の自主的な判断にあるのではなく、「良識ある」父親の圧力によって生徒が奴隷制度反対集会に行くことを断念させられた点にあった。一方で、事件を自主的な生徒の行動と誤解し、「彼女が精神・心情において劣っている」と批判するほど、メイのほうは奴隷制度廃止運動への「自主的に考え・行動する師範学校生徒」像を期待していたということである。

他方で、「問題を生徒が合理的科学的に認識するように指導する」はずの問責者マンはどうかというと、「自身の考えに基づき、自主的に行動する」ような「合理的科学的な師範学校生

徒」像というより、「政治教育の中立性」のもとで「良識」ある父親や州教育長に従う師範学校生徒像を期待していたということである。

その点で、マンが「問題を合理的科学的に認識する」指導のために、インドクトリネーション・教化を禁止したかのかというと、明白に断ずるわけにはいかない。なぜなら、マンが共和制度の従順な選挙民の育成を政治教育の課題に位置づけていたのではないかと考えられるからである。さらに次のような『12年報』（1849）の政治教育の主張部分は、そのことをこう裏付ける。

「法の支配下においては、暴力によってではなく、投票に訴えることによって、法律や支配者を変える義務があること、これら全てのことは、全ての子どもたちに対して十分彼らが理解するまで教えられねばならない²⁹⁾」

このように、マンは暴力を行使せずに「法律や支配者を変える」投票者づくりを政治教育の課題として位置づけた。同時、次のような「すぐれた」投票者の育成を述べていたのであった。

「すぐれた外科医が、犯罪的な感情にかられて、患者の手足を切断したり、立派な航海士が危険な海峡を航海したりしないと同じように、投票権を敵意もしくは報復的な感情でもって行使するものはいないであろう³⁰⁾」

ここには、「法律や支配者を変える」ことを期待された投票者・選挙民に明らかに矛盾する要求をしていたことが示されていた。つまり、マンの戦略には選挙民への政治的インドクトリネーションさえ感じさせる主張が展開されていたのである。「投票権を敵意もしくは報復的な感情でもって行使しない」選挙民の育成をマンはコモンスクールの教育力に期待していたのである。「コモンスクール—中略—が、人間社会に…遠謀深慮の知性と高潔な特性とを創造するまでは、議事堂において叡知が議長となり、深奥な知識ある言辞が法令全書の頁に記録されるようなことは決してありえないであろう³¹⁾」と述べ、共和制度の屋台骨—議会制の民主政治—づくり、「選挙民」としての人づくりが、「公教育」に込められたマンの政治目標・戦略的な期待（意図）であったのである。

この「政治教育」の考え方は独立革命期に確立されたアメリカ合衆国の政治思想に根拠を有していた。「生命・自由および幸福の追求」の「目的を毀損するものとなった場合には人民は政治の形態を改廃」すると、『独立宣言』（1776）は人民主権をのべている。その点で先にマンが展開した「法律や支配者を変える義務」が議会制民主政治下の人民主権に整合することがわかる。

しかし、マンにあってはすでに人民主権の理想とは乖離していた。かつてアメリカがイギリ

スの支配に対し敵意もしくは報復的な感情を宣言した『独立宣言』の人民主権・革命権とは、明らかに矛盾する主張を行なった。

投票権とは、暴力を使わない「支配者や法を変える」権利であるというのは当然であるとしても、かつてアメリカがイギリスに抱いたように「敵意もしくは報復的な感情」を持たずに、「支配者と法律を変える」権利を行使することは不可能だからである。だとするなら、マンは実質的に敵意や報復の感情を持たない選挙民を、つまり結果として「法律と支配者を変えない」人民の投票権を行使する選挙民を育成することに、コモンスクールの課題・政治教育の課題を見いだしていたのである。

このように見たとき、以下に示すように、マンの歴史的眞実・眞理に基づいた教育に対する介入を認める主張もしていたことを想起するなら、その問題は、マンのインドクトリネーションへの可能性をより鮮明にするからである。例えば、マンは、争いの歴史的眞実・眞理を教えることが、子どもに悪影響を与えると考え、安易に歴史的眞実・眞理に基づく教育への積極的な介入したのではないかという疑念を抱かせるほどの主張をしていた。「戦闘という英雄主義がたんなる『一つの恐怖と一つの嫌悪』にしか見えない、一つの世代」を育成するために「戦争の栄光という凶器の幻想」を教え、争い・暴力の行使を教える政治教育を非難し、そのような歴史を子どもに対し書き直して (rewrite) 教育すべきである、と判断していたからである³²⁾。

それは、明らかに眞理に基づかない教育を支持するマンの判断である。その点で、「公教育における政治教育の中立性」の確保の口実のもとに「良識ある父親や州教育長に服従して奴隷制度廃止集会に関与しない師範学校生徒」を育成したり、「敵意や報復の感情を持たない選挙民」を育成するという、政治目標・戦略と質を同じするインドクトリネーション・教化の政治教育観が、マンにおいて根深く支持されていたのではなかろうかと考えるのである。

4. まとめ —「コモン」の普通教育制度理念の歴史的特質—

これまでの叙述によって、マンにとっての「コモン」—「教育における共通性」—が果たして、先の渡部氏の「理想」主義的な推察通りであるのか否か、またマンがどのような政治目標・戦略的意図を「コモン」の概念に含意したのかが明らかになった。マンにとっての「コモン」とは、一見「進歩」的で「理想」主義的ではある。しかし、本質的には保守的な政治目標・戦略としてのインドクトリネーションに不可避に至る「教育における共通性」の問題であったのである。

そのことは、先行研究が見落としてきた二つの事件—黒人分離学校問題や奴隷制度反対集会引率事件—についての考察から見えてきたことである。

その考察からは、マンが一方で、人道主義者でありながら、「教育の平等」を求める黒人分

離学校問題を等閑視する戦術的な対応に終始したことが明らかになった。しかし、マンは、そのような改革のコーディネーターとしての戦術面にとどまらなかったのである。他方で共和制度の維持・発展のビジョンを積極的に抱く「教育における共通性」を徹底する政治目標・戦略を有し、それをコモンスクールの教育力に期待していたのである。

また、「公教育の中立性」を確保するという「理想」のもとで、マンが意図した「すべての人間にとって共通に必要 (common)」である教育とはいかなるものであったろうか。それは、先行研究が述べるような「自主的・合理的に考える」人間を育成すること(=いわゆる「人間化」)を第一義的にしていなかったいえよう。むしろ、本質的には「支配者と法律を変えない」選挙民の育成のインドクトリネーション・教化(=いわゆる「社会化」)への積極的かつ保守的なマンの政治目標・戦略の現実的展開がみられたのである。

したがって、マンを「教育の平等」などの人道主義者・教育思想家、改革成功のための戦術家として捉えるかぎりでは、不十分である。コモンスクールの教育に積極的に政治的なインドクトリネーションを期待する積極的かつ保守的な政治家・戦略家として、マンは見なされなければならないのではないか。

たしかに、彼がもっとも徹底させた「コモン」-「教育における共通性」-は、表面的には改革の「理想」-近代公教育原則に通底する「教育の平等」や「公教育の中立性の確保」の進歩的原則-を含んでいたと考えられる。が、それら「理想」には実証され得る影があったのである。政治的なインドクトリネーションという影である。それが、現実的には政治目標・戦略を実現する機能を歴史的に担ってきたといえるだろう。換言すれば、「すべての人間にとって共通に必要 (common)」という意味の「コモン」を特徴とする彼の進めたコモンスクール改革の現実、国民国家建設期の公教育の起源に見られた「人間化」と「社会化」の相克を示したのである。

たしかに、「すべての人間にとって共通に必要 (common)」の性質としてマンが求めたものは、「教育の平等」の思想や「公教育の中立性の確保」という近代教育制度原則などの「理想」ではあった。しかし、その「理想」の影で、マンが戦略的に追い求めざるを得なかったものは国民国家を支えるナショナリズム、いわば「支配者と法律を変えない選挙民づくり」などのインドクトリネーション・教化を内実とした普通教育改革ではなかったのか。マンが第一にもとめた「すべての人間にとって共通に必要 (common)」な教育の歴史的特質は、「コモン」の「理想」やいわゆる「人間化」ではなかったのではないか。むしろその「理想」に内包されたものであった。それは国民国家を支える若き合衆国のナショナリズム、いわゆる「社会化」のためのインドクトリネーション・教化ではなかっただろうか。以上のことを、本稿はマンの「コモン」をめぐる言説と行動の考察によって明らかにしようと試みたのである。

註

- 1) Horace Mann, *Life and Works of Horace Mann*, III p.287.; マンは、コモンスクールに集約される「教育の機会均等」思想を次のように主張している。

「われわれの学校制度は、金持ちにも貧乏人にも全く同一である。すべての人間は、その自然権に関して、神の前に平等の立場に立つがゆえに、この点において、人間の統治計画は、すべての市民を国法の前に平等に置くことによって、神の統治計画を模範としてきたからである。」

- 2) 平原春好、牧柁名編『教育法』、学陽書房、1994年、68頁。
- 3) 川崎源『ホレーズ・マン研究』理想社、1959年、248頁。
- 4) 政治家としてのマンの活動の中心が奴隷制度反対問題にあったことを詳しく論じる先行研究では、Ernst Cassara (1971), “Reformer as Politician: Horace Mann and the Anti-Slavery Struggle in Congress, 1848-1853”, *Journal of American Studies*, Vol. 5, No. 3, Dec. 1971, pp.247-263. という政治史研究の観点からのものがある。
- 5) 前掲書、265頁。
- 6) 柳久雄「ホレーズ・マンの普通学校論について」『大阪教育大学紀要』第22巻・教育科学、1973年、41頁。
- 7) 久保義三『世界教育学選集 民衆教育論』明治図書、1967年、231頁。
- 8) 渡部晶『ホレーズ・マン—教育思想の研究—』学芸図書株式会社、1981年、303-305頁。
- 9) 前掲書、64-65頁。
- 10) Joel Spring, *The American School 1642-1990*, 1990, pp.88-93. (“Cap.5-The Ideology and Politics of the Common School” は、特にホレーズ・マンの指導するコモンスクール運動を検討している。その中で、アメリカ教育史研究におけるコモンスクール改革の評価を、カバリー (Ellwood Cubberly)、カーティ (Merle Curti)、カツツ (Michael Katz)、ウェルター (Rush Welter)、フォーナー (Phillip S. Forner)、ケースル (Carl Kaestle)、クレミン (Lawrence Cremin) 等々の1980年代の研究史に跡付けたうえで、当時のさまざまな集団の利害の合成物がコモンスクール改革の推進力であると分析し、マンがそれらの利害を調整する指導者としてコモンスクール運動を進め、その主張の中心に「コモン」の特徴を捉えていたのである。)
- 11) 小野次男『アメリカ州立師範学校史—マサチューセッツ州を主とする史的展開—』、学芸図書株式会社、1987年、78頁参照。例えば、小野氏によると、マンの主張した「公教育の中立性」の確保の評価は以下の通り。

「州立師範学校を近代公立学校の一環として位置づけるならば、州立師範学校が政治的に、また宗教的に中立性を保持しようとするのは理にかなった姿勢といえよう。近代公

立学校運動に一貫して内在するこの基本原理は、いわゆる信教の自由、政治からの自由の理念に由来する考え方であって、教育における非宗派性と非政党性とは近代公立学校制度の欠くことのできない特質を形成している」と。

- 12) この論争に関する資料は、主としてボストン市の公立図書館所蔵の19世紀ボストン市の記録や、当時の白人奴隷制度廃止論者チャールズ・サムナーの著作集(1969(1900))にも載せられたマサチューセッツ州最高裁のサムナーの演説記録である。“Report to the Primary School Committee June 15, 1846 : on the Petition of Sundry Colored Persons for the Abolition of the Schools for Colored Children with the City Solicitor’s Opinion, Boston, J.H. Eastburn, Cityprinter”, *Boston City Document (1846)*, No.39-Boston Public Library Collection., “Report of the Minority of the Committee of the Primary School Board: on the Caste Schools of the City of Boston with Remarks on the City Solicitor’s Opinion, Boston, A. J. Wright’s steam press, No.3, Water street”, *Boston City Document (1846)*, No.40-Boston Public Library Collection., “Report of a Special Committee of The Grammar School Board Presented August 29. 1849 : on the Petition of Sundry Colored Persons Praying for the Abolition of Smith School with an Appendix, Boston, J.H. Eastburn, Cityprinter”, *Boston City Document (1849)*, No.42-Boston Public Library Collection., Charles Sumner., “Argument of Charles Sumner, Esq. against the constitutionality of separate colored schools, in the case of Sarah C.Roberts v.s. The City of Boston before the Supreme Court of Mass., Dec. 1849, printed at No.3 Cornhill”, Boston Public Library Collection., Charles Sumner, *Charles Sumner his Complete Works*, Vol.3, Division of Greenwood Corp. 1969 (1900). : 尚、国内のアメリカ史研究の中で、この「論争」に言及するのは、大森一輝「アンテ・ベラム期のボストンにおける公教育統合運動-1855年統合法と黒人解放のあり方」『アメリカ史研究』第13号(1990年)である。が、ここでは「論争」自体や、州教育長ホーレス・マンの対応自体については言及されず、サムナーの演説についてもほとんど分析されずに「委曲」を尽くしたものと指摘されるにとどまる(43頁)。
- 13) 註12)の“Report of a Special Committee…August 29. 1849”, *Boston City Document (1849)*, No.42-Boston Public Library Collection.,p.36.
- 14) *Ibid.*, p.21.
- 15) 註12)の C. Sumner, “Argument of Charles Sumner…”, Dec. 1849, …”, Boston Public Library Collection., p.25.
- 16) 註12)の “Report of the Minority of the Committee…”, *Boston City Document (1846)*, No.40-Boston Public Library Collection., p.36.

- 17) William S. Parsons & Magaret A. Drew, *The African Meeting House in Boston-A Sourcebook*-, The Museum of Afro American History (Boston Massachusetts), 1988, p.28.
- 18) 渡部『ホーレス・マン 教育思想の研究』、284頁。
- 19) Horace Mann, “Reports for 1847”, *Life and Works of Horace Mann*, IV, p.141.
- 20) Carl F. Kaestle, *Pillars of the Republic-Common Schools and American Society 1780-1860*, Hill and Wang, 1983, p.215.
- 21) “Report of the Minority of the Committee…”, *Boston City Document (1846)*, No.40-Boston Public Library Collection., p.29.
- 22) Horace Mann, “Speech of Hon Horace Mann on the right of Congress to exclude slavery therefrom:delivered in the House of representative, in Committee of the whole, June30, 1848”. -New York Public Library Schomburg Center for Research in Black Culture Collection., p.12.
- 23) *Ibid.*, pp.12-13.
- 24) この事件に関する資料はマン自身によるメイ師範学校長への書簡であり、それは以下のマンの著作集に載せられている。“Letters to Rev. S. May”, Mary Mann, *Life and Horace Mann* (reprinted), University Microfilms International, 1865, pp.168-172. この事件に言及する国内の研究書は、渡部『ホーレス・マン 教育思想の研究』(20-22頁, 56-57頁参照)である。ただし、それらは、「公教育の中立性」の確保に関わる事件として言及されなかった。つまり、それらは、即刻主義的な奴隷制度廃止論を支持しないマンの政治思想を紹介する事例としてとらえるか(20-22頁)、師範学校・コモンスクール改革のための寄付集めとして「資本家たちの心証を害する言動をさけ」るマンの戦術家ぶりの言及でしかなかったからである(56-57頁)。
- 25) M. Mann, *Life of Horace Mann*, p.171.
- 26) 柳「ホーレス・マンの普通学校論について」、41頁。
- 27) マンは、たしかに共和政治的理念の実現を「政治教育」の力に期待して、奴隷制度廃止運動を公教育で教えないことも含め、「敵対的な政党間の論争に関する教化(indoctrination)」の禁止を明言していた。(*Life and Works*...,IV,p.283.)
- 28) M. Mann, *Life of Horace Mann*, pp.169-170.
- 29) H. Mann, *Life and Works of Horace Mann*,IV, p.278.
- 30) *Ibid.*, p.279.
- 31) *Ibid.*, p.277.
- 32) *Ibid.*, II, p.268. ; III, pp.15-17., pp.425-426. ; IV, p.228, p.278. : カーテイもインドクトリネーションをマンの主張に見いだそうと試みたが、それはあくまでマンの例外的な側面

としてしか捉えていなかった。つまり、「マンは根本的な方法においては、現状を変える教育や社会の哲学を考えだすことはほとんどなかった。…マンは彼が唱道した進路、教育の民衆化が下層階級の利益を上層階級の利益にまで十分に高めることを確信した」と述べ、主観的に人道主義者であることと、客観的に現状変革の理論を持ち得ない改革者であることのマン評価の両論併記にとどまった。その点で、マンの保守的な政治・戦略が人民主権と矛盾したものである点、「法律と支配者を変えない」投票者づくりにある点を見落としていた。(Merle Curti, *The Social Ideas of American Educators*, p.130., 1961 (1935).)

要 旨

周知のように、アメリカ公教育史においてマサチューセッツ州義務教育法(1852)に至る画期をなしたのは、19世紀前半期のコモンスクール改革である。それをリードしたのが「天賦人権を認め、その実現のために教育の機会・教育の平等の理想を標榜しつづけた」公教育の父ホレス・マン(Horace Mann 1796-1859)であった。

しかし、そのような近代公教育原則に通底する制度原理の生成は、従来より改革者マンの教育思想の「理想」や人道的資質に漠然と負うと考えられた。また、そうではないと指摘する場合でも、それほど明らかに実証しきれてはいなかった。

本稿は、その点をかんがみ、近代公教育原則に通底する制度原理の生成をマン自身の求めたコモンスクール改革の主要な制度理念「コモン」の「理想」の現実としてとらえ、その歴史的特質を実証的に明らかにしていくものである。

The study on 'ideal' of 'common' of the Common School Crusade Era
—Considerations of 'commonness in education'—

Mitsuo MORITA

As is generally well known, it is the Common School Crusade in the first half of 19th century that made an epoch in the history of American public education. Because Massachusetts passed a compulsory elementary school attendance law of the State in 1852, the first of its kind in its country.

Horace Mann (1792-1859) lead the reform. He is known as the Father of public education who recognized everyone to be given human rights by the grace of God, 'and maintained the ideal that everyone should be given equal chance of education and educated equally for its sake.

Well, people have thought vaguely that such the birth of the principle of the educational system succeeded by the principle of the modern public education owed its success to the reformer Mann's educational thought ,his ideal and his humane genius.

And if a few students pointed out it's untrue,they couldn't prove their thoughts clearly enough.

After consideration of it, I regard the birth of the principle of educational system succeeded by the principle of modern public education as the reality of idea 'common', which was main principle of the system pursued by him. I try to prove the historical characteristic based on evidence in this paper.