



コモンスクール改革期の「教育の平等」について： ボストン黒人分離公立学校問題とマンの現実的行動 に着目して

森田, 満夫

(Citation)

研究論叢, 1:1-16

(Issue Date)

1993-10

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCOI)

<https://doi.org/10.24546/81008532>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81008532>



コモンスクール改革期の「教育の平等」について

-ボストン黒人分離公立学校問題とマンの現実的行動に着目して-

森田 満夫

1. 問題の所在

(1)コモンスクールの概念と論理

コモンスクール(Common school)とは、設置範囲が州全体にまで拡大され、また、州政府の財政援助によって無償で共通の教育内容を提供するアメリカ合衆国における公立初等学校制度をさしている。その原型は、国家形成期(1780-1820年代)の無償学校や慈善学校にもみられる、がしかし、特にそれ以後の性格を異にする州政府による普通学校制度を、アメリカ教育史上特にコモンスクール(Common school)と呼んでいる¹⁾。

それ以前に存在した家庭・教会・地域社会に委ねる伝統的な私教育・徒弟教育学校、或はそれ以前の植民地時代以降に存在してきたタウンスクール(town school)の公教育制度等と性格を異にする学校制度が、アメリカの政治、社会、宗教、そして経済の諸問題に対する危機感から要請されたのである。19世紀前半期は、ヨーロッパ人移民が増加し、初期産業資本主義の浸透する状況が進んでいた。それは、政治、社会、宗教、文化、経済における様々な価値の混乱と危機(産業化、都市集中、階級対立、貧富の差、宗派間の対立、犯罪・児童労働・貧困児童の発生等)を生み出した時期である。「教育」をその万能薬として、客観的な合意政策からみれば共和国市民の形成つまりアメリカの価値の「同化」手段として、様々な社会的、政治的集団、教育改革者たちが構想し、発展させていった。これが、コモンスクール運動(Common school movement)であり、この運動によって南北戦争当時の1860年頃には大抵の州がコモンスクール制度を創設した。

コモンスクールはそれ以前の公教育制度と比較して相違点がある。それは、特定のつまり共和国市民の形成という公共政策を遂行することを構想した「教育の州制度」の創設と標準化という点である。換言すれば、その構想が「無償で、公的に管理され、公的に財政支援され」、「州政府の共和国主義的原理を育て、海外からの移民をアメリカ化」するということである²⁾。こうした運動は、1830年代から1840年代にかけての、「国民の普通義務教育機関としての公立学校」として、「世界初の無月謝学校制度を樹立した名誉をもつ」³⁾と評されるマサチューセッツ州の普通学校制度創設に貢献し、アメリカ近代学校教育制度の端緒として多大な影響力を与えたとされている。

この運動をリードしたのが、ホレース・マン(Horace Mann 1796-1859)であり、そのコモンスクール論(the Common School of Horace Mann)の特徴は、自然権の平等を基礎にして教育の平等、その機会均等を主張していた点に集約されるという⁴⁾。つまり、マンはこう述べている。

「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。」⁵⁾

その後アメリカ近代学校教育制度の端緒として多大な影響力を与えたといわれる、この「教育の平等性と共通性」のコモンスクール哲学(Common school philosophy)は、「伝統的なヨーロッパのモデルと一致する(階級的な)大衆学校」のそれではなかった。それは、「階級学校を除去し、地域社会のすべてのこどものための学校」である。そのような「学校が社会的、民族的、宗教的、経済的差異を越え」、「すべての青少年に共通の教育経験を与え」ること、つまり「知的、公民的、道徳的な学科を教えるためだけではなく、人々が絶えず雑多になり続ける国内の地域社会の意識を特に発展させるために、コモンスクール教育は存在する」という、コモンスクール哲学の論理である⁹⁾。

(2)コモンスクール運動をリードしたマンの評価

ところで、このコモンスクール教育改革をリードしたマンは独立初期以来の教育思想家に学び、コモンスクールの論理を主張し、それを現実の制度として実現する礎を築いたといわれ、そして、それはマンの教育改革者・教育行政家としての現実的対応の手腕によるところが大きかったと、「一般的」評価が与えられていると思われる。

例えば、渡辺 晶氏によると、「教育改革者マンの評価」をめぐって、さまざまな説が、アメリカ教育史研究者の間でなされているという。彼を「偉人」として、すなわち「アメリカ公立学校の父」として評価する立場、つまり19世紀の前半のアメリカ教育改革を特定の教育家個人の貢献に帰する「偉人」説、(2)彼をひとりの偉大な教育改革者としてみる立場を拒み、その改革の原動力を当時台頭してきた労働者階級の教育要求であるとする経済的理由による解釈、つまり「偉人」ではなく産業革命期の労働者階級の教育要求に帰する「反偉人」説、(3)当時の教育改革はマン独自の洞察、彼の教育思想ではなく、各地の地域社会共通の学校教育の欠陥に対する共通の教育改革を、マンがとりあげて実施したとみる立場の説、(4)マンは教育改革を自分の思想、着想によって、これを行なったのではなく、例えばカーターというような先駆者が準備した路線を引き継いだのである、つまり先人教育改革者の思想の後継者にすぎないという説、の四説に集約される⁹⁾。こうしたマン評価は、概ねマン個人の業績を積極的に評価する説(1))とマン個人の業績を消極的もしくは軽視する説(2)(3)(4))に二分される感がある。氏も、「各評価はみな事実にふれてはいるが、しかし、いずれもマンの一面のみをとらえ、それを強調したと思われる傾向が認められる」と批判的な分析を加え、「19世紀前半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、マン一人の努力と才能とによって行なわれるはずは、もちろんありえない」とする。つまり、いずれの説の枠組みにも与できないと、先人教育思想家「カーター、ブルックをはじめ、教育委員会のひとびと、特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」、さらに「州内各地にあってマンを助けたひとびと、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」と評価して⁹⁾、マンがさまざまな利害を代表する人々に支えられて、有能な教育行政家として力を発揮した結果、1852年マサチューセッツはアメリカ最初の義務教育立法の成立をみることになり、その背後には1837年から1848年までのマンの教育長としての活動およびその民衆教育思想があったといえるであろう、と指摘している⁹⁾。

「マンのコモンスクール論の歴史的特質を社会科学的に考察する」柳 久雄氏も、「産業革命の進展、労働者階級の増大、そして参政権の拡大などの社会的諸条件をふまえて、国民各層の教育をめぐる利害関係を調整しつつ、公教育としての普通学校制度を組織化する」課題を遂行したと、一定の歴史的状況の下でマンが限定的な意味で、「有能な教育行政家」であること、つまりコモンスクール教育改革のコーディネーターであることを評価する¹⁰⁾。

(3)本稿の研究的立場と問題意識

本稿は、「アメリカ公立学校の父」の「偉人」の思想とも、消極的にまたは軽視する「反偉人」

「各地域の教育改革の事務的な実施者」「たんなる後継者」の、いずれのマン評価に資するための研究的立場もとらない。しかし、渡辺氏も柳氏も指摘するように「有能な教育行政家」、教育改革のコーディネーターとしての評価に依拠することには基本的に同意できると考える。その際、マンのコモンスクールの理想・理論に着目しつつ、その現実的行動に焦点づけて、「有能な教育行政家」が、国民各層の教育をめぐる利害関係をいかに調整しつつ現実的に対応していったのか、その問題意識に資するマンのコモンスクールの教育改革をめぐる事実に限定した考察を課題とする必要がある¹¹⁾。なぜならば、こうした事実には、マンの理想・理論の「言」と現実的対応の「行」の不一致(?)の部分が含まれており、その部分にこそ、さまざまな人々の利害を調整しつつ、教育長としてのマンの活動およびその民衆教育思想が複合して結果的に成立するコモンスクール教育制度の歴史的特質が、反映されていると予想するからである。

以上の研究的立場に依拠して、マンの従来の評価の中で、特にそのコーディネーターとしての側面に反映していると予想される、マンにおける「言」と「行」の部分の交錯と乖離の解明によって、アメリカ合衆国の近代学校制度に影響を与えた、このコモンスクールの「教育の平等性・共通性」の歴史的特質の一断面を試論的に展開することを、本稿の課題として位置づけようとする。

その際、本稿の問題意識の展開は、以下の点にある。すでに「自然権の平等を基礎にして教育の平等、その機会均等を主張していた点に集約される」コモンスクール論を、マンが唱道していたと言及していた。ところが、今日の史実的理解による限り、コモンスクール教育改革当時その中心地マサチューセッツ州ボストンのアメリカ教育史上初の黒人分離公立学校をめぐる、1830年代から1850年代にかけて、施設の格差問題や人種差別的隔離政策を争点として「教育の平等」論争が、ボストン市当局と黒人住民・奴隷制度廃止論者(abolitionists)間でなされていたという、史実がある。本稿は、この史実の提起する問題に注目している。つまりこの史実の示す問題に対し、ほぼ同時期に州の教育長であったマンが、「奇妙」なことに全く「黙認」していたからである¹²⁾。こうしたマンの現実的行動は、その個人の人道主義的奴隷制度廃止論的思想・コモンスクール理論・博愛主義的理想から見れば矛盾とも思えるものであった¹³⁾。ここにはマンのコモンスクールの理論と教育改革の現実的行動の乖離の事実があると言えるのではないだろうか、ここに問題意識の端緒を持ったのである。

したがって、第一に「教育の平等性・共通性」を標榜するコモンスクール改革運動の中心地において黒人分離学校が提起した「教育の平等」論争の意味を明らかにすること、第二に「教育の平等性・共通性」を標榜するマンの教育思想家としての理論と、その教育長としてこの「教育の平等」論争に等閑視であった現実的行動に焦点づけて、そのコモンスクール教育改革の「教育の平等」の理念と現実を事例的に分析することによって、改革の中心原理である「教育の平等性・共通性」の歴史的特質を試論的に考察する。

2. 19世紀ボストン市の黒人分離公立学校問題

(1)背景としての人種の差別的隔離問題

ボストン市では、1789年にはマサチューセッツ州教育法(the Massachusetts Education of 1789)が可決され、それを受けて、1790年代には総合的な男・女共学の平等な教育組織が都市教育組織として確立された¹⁴⁾。しかしながら、当時の彼らを取り巻く厳しい学校・社会生活の偏見・差別のため実質的に「教育棄民」状態に置かれていた北部の解放黒人は、白人の作った教育組織から人種隔離政策としても日常生活の中でも排除されていた。1787年には自らの子どもを差別・偏見から守る黒人だけの無償公

立学校をボストン学務委員会(school committee)に求めている¹⁵⁾。その後白人博愛主義者の多額の遺産・奴隷制度廃止論者等の支援を受け、自らの選択によって黒人分離の学校として設立する。その過程で1820年には公立学校に移行し、後にスマス学校(Abiel Smith School)といわれる、アメリカ教育史上初の黒人分離公立学校が誕生したのである¹⁶⁾。

その当時1830年より北部のマサチューセッツ州では黒人奴隷制度廃止運動の進展があった。つまり奴隷制度廃止論者や黒人指導者によって社会生活や日常生活における「白人と同等の待遇」を実現させる運動が展開し、異人種間結婚禁止法の廃止(1843)、公共輸送機関等の人種的隔離政策を続々と撤廃させつつあった¹⁷⁾。当時の黒人運動家や奴隷制度廃止論者は、こうした人種的隔離問題を市民的政治的平等問題と捉え、社会生活全般の「交際」・「接触」の差別として把握していた。そして、教育問題も社会生活全般の「交際」・「接触」の差別問題の中でとらえられていた。例えばボストン市学務委員会内部「少数派」の白人奴隷制度廃止論者は「階級学校に関する初等学務委員会少数派報告」(1846)の中で、黒人分離学校問題を人種的隔離問題として明確に捉えていた。

「教会内座席差別(The negro pew)、公共輸送機関内座席差別(the Jim crow)、そして排他的階級学校(the caste school)は、疑いなく起源を同一理由(人種的偏見)に負うところがあり、同時にこの理由(人種的偏見)が有色人種の最善利益に対する正直な配慮であるかのように見せる、苦心努力に負っている。また、(それらの人種差別的隔離政策)は、大雑把で慎重な誤説に原因を持つ、あの侮辱に遭遇しなければならない。」¹⁸⁾

すなわち、黒人分離学校問題は社会生活全般の「交際」「接触」の差別問題と同根であり、教育過程における人種的差別的隔離問題と捉えられる問題であった。以上の背景のもとで、黒人指導者・奴隷制度廃止論者たちが、黒人分離学校を人種的差別撤退の課題として、廃止し白人学校と統合するという考え方が主張されていたのである。

(2)「教育の平等」論争－奴隷制度廃止論者のコモンスクール論をめぐる論点－

1830年代から1850年代にかけて、この黒人分離学校の劣悪な施設の状態や人種差別的隔離が「法の下での平等」ではない、教育の不平等・差別であると、ボストン市当局を相手取って、「教育の平等」論争が、黒人住民・奴隷制度廃止論者等によって引き起こされた。「請願」や「教育裁判」において展開された、この「論争」には、二つの論点があったと思われる。一つは「教育の平等」とはなにかという問題、第二にその「論争」をめぐる学務委員会の監督権限拡大の問題－黒人父母住民の「地域統制(local control)」の空洞化－の問題を浮き彫りにしていたと思われる¹⁹⁾。

第一の論点は、黒人分離学校を「教育の平等」を標榜するコモンスクールとみなすかどうかを争点に持っている。つまり、ボストン市当局・学務委員会は、黒人生徒を排除し、分離しても「教育内容・施設・教師資格等の物理的条件」を「等価物」として与える点で、それが「教育の平等」であり、黒人生徒は白人生徒に等しい利益を得る「等価物説("a equivalent")」を主張していた²⁰⁾。一方、「分離」を非合法とし、この「等価物説」に対抗する「教育の平等」の要件を持つコモンスクールの精神・特徴を、戦闘的な奴隷制度廃止論者・弁護士サムナー(Charles Sumner 1811-1874)は展開していた。

「二つの学校における教えられる教材は正確に同一であるかもしれないが、一つの階級(one class)に排他的に専用される一つの学校は、法律に周知なコモンスクールとは、本質的に精神と特徴において相違点がある。そのコモンスクールにおいてこそ、すべての階級の人々(all classes)が平等に(in Equality)出会う(meet with)からである。」²¹⁾

「分離」自体がコモンスクールの精神と特徴に反する根拠を「教育内容・施設・教師資格等の物理的的要件」だけではなく、すべての人の分け隔てのない社会的交流・コミュニケーション過程を「教育

の平等」の要件とする、コモンスクール論にあることを指摘していた。これが人種差別的分離学校を合法とみる学務委員会等の「等価物説」に対置される、黒人・奴隷制度廃止論者等のコモンスクール論の「教育の平等」の論点であった。

重要なことは、この論点の基盤に、彼ら奴隷制度廃止論者の援用するコモンスクール論が、いわば「自然権の平等を基礎にした教育の平等」という、当時のマン等のコモンスクールの理想と同様な論理を、黒人に例外なく適用する方法を持っていた点である。例えば分離学校廃止の根拠を主張する学務委員会内少数派の奴隷制度廃止論者は、「コモンスクールはすべてのものに等しく所有される (common to all)」という意で、「コモン (common)」の意味を「普通・ありふれた・共通」の学校観ではなく、「白人も黒人もなくすべてに等しく所有される公共施設や自然の恩恵」の学校観として展開していた²⁾。州最高裁で分離学校の違法性を訴えるサムナーにおいては、さらに心理学的・教育学的考察にまで及ぶコモンスクール論の展開をしていた。

「白人自身も分離によって傷ついている。…<中略>…まだ心は子ども時代には柔らかいが次第に堅くなる。…排他的なカーストの関与の中に育てられ、知の最初の食物によってその無慈悲を受け、…彼らは自らの無慈悲を想像できない。彼らの特徴は品性が押さえられ、彼らは市民の義務によりふさわしくなくなる。…<中略>…だれがこれが、黒人を傷つけないといえるのか。…偏見は無知の子どもである。人々が互いに知り合わないところで偏見は確かに普及する。社会的交流 (Society and intercourse) は反感を取り、相互の適応と調停、そして相互の尊重を設定する。」²⁾

「コモンスクール制度が、たんにすべて平等な知識量を与えること・教えることは、狭いコモンスクール制度の高い目的である。…法はすべての者が教えられるべきでだけではなく、すべての者が一緒に教えられるべきであるばかりか、同一方法でそれを楽しむべきである。…学校は子どもがよりより大きな生活世界に対し訓練される小さな世界である。それ故に学校は大世界に必要とされる徳と同情を大切に発展させる。そして、我々の制度によって皮膚の色に関係なくすべての階級は市民的義務の遂行において会し、万一そうするならばすべての者が皮膚の色に関係なく、学校において会す。そして憲法・諸法がすべての者に約束する平等という人々の関係がそこに始まる。」²⁾

サムナーは、このように当時の黒人・白人の人格形成の課題に関する「分離」の弊害をあげ、黒人を含む大衆市民を社会化 (socializing)・人間化する (humanizing) コモンスクールの「社会的交流」を展開するとともに、その教育方法・教育内容の平等性・共通性に関して敷衍していたのである。それは、特に「すべての者が一緒に、同一方法で、平等な知識」を教えられるコモンスクールの教育内容・方法の問題であった。

第二の論点は、以上の「論争」のなかで主張される市当局・学務委員会の学校監督権限の問題である。例えば黒人父母住民の放任や「地域統制 (local control)」を拒否し、「公的な学校管理」を強化する、各学校の標準化と創設を現実的に推進するコモンスクール教育改革の責任者の立場が、展開される。1841年「不適切な」黒人教師を解雇し、白人教師を採用した学務委員会に抗議した黒人父母等に「黒人父母に子どもの教育の選択の権限を与えない、…知的な冷静な紳士的手中に最終的決定がある」と、黒人たちの「地域統制」を否定する²⁾。

また、分離学校廃止の「請願」を却下する自治体法の権威者チャンドラー (W.P.Chandler) は、コモンスクールに関する法律は全く一般的で漠然としたものであり、実質的には学務委員会が各タウン内の学校監督の全権限があり、黒人の特殊な学校 (黒人分離公立学校) としての「中間学校 (intermediate school)」の設立と維持の合法的権利があったとした²⁾。

こうした市当局・学務委員会の学校監督権限の拡大説に対し、学務委員会少数派の奴隷制度廃止論

者は「学務委員会の権限は我々の市民政策の一般精神、コモンスクール制度を規定する法の文言と精神によって制限され、制約される」としていた²⁷⁾。つまり、「白人も黒人もなくすべてに等しく所有される公共施設や自然の恩恵」の学校観とする「コモンスクール制度を規定する法の文言と精神」に、「学務委員会」等の学校監督権限が制限を受けると、対置されていた。「論争」過程で、浮上した市当局・学務委員会の学校監督権限の拡大説は、すでに述べた黒人たちの「地域統制」を否定する論理でもあった。

(3)教育改革の現実的責任者としての学務委員会の保守的な「不安」

以上の二つの論点は、推論するなら、基本的に黒人を当時進行中の教育改革に吸収する「各学校の標準化と創設を現実的に推進する教育改革の責任者」としての学務委員会の保守的な「不安」に基づいているのではなかっただろうか。

例えば、「分離」を固辞するのは、黒人と白人の学校統合によって生じる混乱を予想していたからではないだろうか。事実「独特の肉体的・精神的・道徳的構造は白人と違う教育的待遇を要」す、能力劣等な「黒人生徒」観²⁸⁾、品行面での黒人生徒の通学の不規則性・出席率の低さ(全初等学校平均欠席率19~20%、各黒人分離学校44%、45%、49%)が、学校統合後の秩序混乱・白人生徒の転校・白人生徒に与える悪影響等を、学務委員会は心配してしたのである²⁹⁾。こうした心配から、黒人を分離させておいたほうがよいと考えても不思議ではないだろう。また、黒人父母に「地域統制」、教師の任命権等彼ら自らの「教育の選択」を与えないのは、学務委員会が、明らかに「放任」の結果を恐れ、心配しているからである。「知的な冷静な紳士」は、「不適切な」教師を雇う黒人父母に不信感を持っているからであろう。また、コモンスクールの高い理想・心理学的又は教育学的考察まで展開するサムナー等奴隷制度廃止論者たちのコモンスクール理論に対し、同じ土俵で論戦することに困難を感じ、必然的に「学校監督の権限」の拡大によって、封じ込める以外に方法がなかったのかもしれない。

こうして、コモンスクール改革期の黒人分離学校問題は、奴隷制度廃止論者らに「自然権の平等および教育の平等性・共通性」のコモンスクールの理想・理論を人種の平等から発展させる「教育の平等」論争を展開させる契機になった。それは「教育の平等」を標榜するコモンスクールの理想・理論に提起する進歩的な人種の正義を含むことによって、教育内容・方法の平等だけではなく、分け隔てのない社会的交流を要件とする「教育の平等」の論点を明確にしたといえる。しかし、同時にボストン市の学務委員会という現実の実務的な教育改革推進主体に保守的な「不安」を抱かしめ、分離学校を固辞さしめ、学校監督権限の拡大—教育における黒人住民の「地域統制」の空洞化—という、経過をたどったのである。その後、1855年に黒人分離学校は統合され、表面的には「教育の平等」が実現したように見える³⁰⁾、しかしこの経過は黒人住民にとって、明らかな学務委員会の学校監督権限の拡大による、彼ら教育の「地域統制」を空洞化させられた過程ではなかっただろうか。

3. マンにおける黒人問題の現実的位置

コモンスクール改革期の黒人分離学校問題をめぐる「論争」は、「教育の平等」を標榜するコモンスクールの理想・理論に提起する進歩的な人種の平等の内容として、教育内容・方法の平等だけではなく分け隔てのない社会的交流を要件とする「教育の平等」の論点を明確にしたといえる。奴隷制度廃止論者の援用するコモンスクール論は、いわば「自然権の平等を基礎にした教育の平等」という、当時のマン等のコモンスクールの理想と同様な論理を、黒人に例外なく適用する方法にあった。

その点で、この黒人分離学校問題で、等閑視的立場をとってきた、マサチューセッツ州のコモンス

クールの教育改革を進めている教育長マンの問題とは、当時の教育改革の理想・理論と現実態の乖離の問題ではなかっただろうかと、予想される。本章では、その予想に関する考察を進めるために、奴隷制度廃止論者が提起したコモンスクール理論の進歩的な論点に相応する、マンのコモンスクールの理想・理論の進歩的な論点を明らかにし、彼の現実的態度・行動に着目して、それとの乖離の問題としての黒人問題の位置づけを、試論的に考察する。

(1)マンのコモンスクールの理想・理論－「コモン(common)」概念を特徴とする「学校論」－

スプリング(Joel Spring)も指摘するように、マンのコモンスクール論には、翻訳語的な「普通」を意味する「コモン(common)」概念ではなく、当時のコモンスクール教育改革固有の歴史的特質を深く、徹底的に反映した「コモン(common)」概念がみられると思われる³¹⁾。換言するなら、マンの提起したコモン・スクールの理想・理論とは、コモン(common)の概念を特徴とする「学校論」に着目したものとと言えるだろう。その点を「第12年報」(1848)から解読し、その論点を明らかにすることとしたい。

当時、国内に存在するキリスト教宗教集団間の宗派的対立が、その宗教教育・道徳教育をめぐってコモンスクールを破壊しかねない危惧があった。こうした状況の中で、キリスト教全宗派共通の教典としての聖書を、宗派間で異論のある注釈をせずに講読する、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を根拠にした、難局打開の論議を、展開した³²⁾。つまり、聖書の一般原理と「共通の(common)」徳に基づく、「共通の(common)」道徳教育を、コモンスクールにおける子どもは受けるはずであること、そしてそのような教育が犯罪と社会破壊を除去するはずであるということが、マンの論議の趣旨であった³³⁾。こうした宗教教育・道徳教育の教育内容の共通性を反映する、「コモン(common)」の概念を付与したのが、マンのコモンスクール論の第一の論点である。

第二は、先の宗教教育同様に、政治教育は、様々な政治思想を持つ諸集団が政治教育の教育内容をめぐって闘争するのに扉を開いた状況の中で、コモンスクールの政治教育の教育内容は、共通の教育内容を要求する論議を、マンは展開する。つまり、政治論争に関わるいかなる討論・見解も教師は避けるべきというのである³⁴⁾。つまり、政治教育内において、コモンスクールにおける「コモン(common)」の概念は共通の共和体制の政治信条を教えることを意味したのである³⁵⁾。こうした政治教育の教育内容を反映する、「コモン(common)」の概念を付与したのが、マンのコモンスクール論の第二の論点である。

第三は、マンはコモンスクール教育が全社会の構成員の中に階級意識を拡大することによって「共通の(common)」社会階級をつくることを期待していた³⁶⁾。つまり、当時表面化しつつあった労使の階級の利害の対立の状況の中で、マンの代替案は「同じ(same)」学校教室の中で金持ちと貧乏人を混合させること(mixing)によって、社会階級の対立が「共通の(common)」社会階級における感情に道を譲り、こうして社会に共通の政治的、道徳教育の一連の「共通(common)」性を与えようとした。つまり、階級対立をなくすために同一施設に混合し、「社会化」するコモンスクールの教育方法を反映する、「コモン(common)」の概念を付与したのが、マンのコモンスクール論の第三の論点である。

以上の社会的状況を反映した「コモン(common)」の概念は、共和体制市民の形成という教育目標に依拠する教育内容・方法の問題として認識できる³⁷⁾、いわば教育内在の「教育の平等性・共通性」に含む概念である。

そしていずれもが当時の社会状況の中で「論争」の主題になりえた「論点」であった。その点で、マンはこれらの論点に攻勢的に「論争」を展開していくのであったが、明らかに黒人分離学校問題をめぐるマン自身の現実的対応の乖離は、第三の論点にあったと考えられる。つまり、同一施設に混合

し、「社会化」するコモンスクールの教育方法を人種的隔離政策ゆえに例外的に適用されない黒人分離学校問題に端的にあらわれる第三の論点に、マン自身の「言」と「行」の乖離があるといえるからである。つまり、マン自らが教育改革のオピニオン・リーダーとして「階級対立をなくすために同一施設に混合するコモンスクールの教育方法・学校施設論を」説き、「【コモン(common)】の概念を付与した」コモンスクールの第三の「論点」の提唱者であるにもかかわらず、偶然にも(?)、黒人分離学校問題で奴隷制度廃止論者・学校統合論者の人種的正義を求める「教育の平等」論議に援軍を差し向けていなかったのである。むしろ、「臆病な黙認」者(a timid silence)であり続けたのであった³⁹⁾。しかし、黒人分離学校問題で奴隷制度廃止論者・学校統合論者の人種的平等を求める「教育の平等」論議に先行する雛型とも推定できる論理構成が、この第三の論点にあることは確かなように思われる。(この点に関しては、サムナーの論義が、人格形成の課題等の個人の「人間化」に重点を置く発展を見た教育的・心理学的な考察に比較して、マンはやや「社会化」に重点を置く傾向があった。)したがって、奴隷制度廃止論者・学校統合論者が、当時今をときめくマンの論議に学び、それと相似した論理構成をとる可能性は、つまり「階級対立」を「人種的な対立・人種的隔離」と読み替え、奴隷制度廃止論の路線としての「隔離・分離を廃止する論理」と接合させ得た可能性は、全くなかったとは言えないだろう。当時のサムナー等の奴隷制度廃止論者・学校統合論者(integrationists)との親交関係から考えても⁴⁰⁾、先行するマンの論議に、彼らが学ばなかったとは考え難い。

(2)黒人問題へのマンの現実的態度の背景の考察

だとするならば、黒人分離学校問題をめぐるマンの等閑視的対応は、そのコモンスクールの論理構成と現実的態度の間において少なからぬ乖離があったということかもしれない。これは、これまでの少なくとも「人道主義者」、或は「奴隷制度廃止論者」としての彼の通説的評価と相容れない感が残るものかもしれない。

しかし、マン自身は、奴隷制度に反対する立場を擁護し、例えば、当該する黒人分離学校のミス学校白人教師フォーブス(Abner Forbes)の黒人生徒に対する教育手腕や体罰問題が浮上し、黒人父母の不満が急速に高まったとき、1837年には奴隷制度反対論者で体罰反対派のウェリントン(Ambrose Wellington)を当該学校校長として任命していた⁴¹⁾。マン自身の自明の「人道主義」の信条や「奴隷制度廃止論者サムナーとの関係」からすれば、当然に黒人分離学校を積極的に支持する立場になかったことは想像に難くない。

では、マンの黒人分離学校に対する等閑視的行動は何を意味していたのだろうか。こうしたマンの微妙な立場を知る手掛かりに関して、ケースルは興味深い指摘をしている⁴²⁾。氏によると、当時のコモンスクール教育改革者の書簡や統合論者の見解のなかに、その「微妙な立場を知る手掛かり」がみられたと判断できるのである。バージニア州のコモンスクールの唱道者ヘンリー・ラフナー(Henry Ruffner)は、1848年にマン(Mann)に手紙を書いていた。

「北部の奴隷制度廃止論者と同一視されることに反対する私の見解の中で、私がいかに注意深く用心深くしているのかということ、あなたは観察していますね。これは、我々の反対者がつかむべきものを持たないようにするために、絶対的にいかなるよい結果にとっても必要である。」⁴³⁾と書いたのである。

1840年代に、黒人分離学校を廃止するという統合論者が、彼の威光ある支援(his prestigious support)を請い求めたとき、マンはボストン市において同様な戦術的選択(a similar tactical choice)に直面していたのではないだろうか。統合論者のある者は、また後にこう想起していた。

「マン氏は感情においては我々の側にいた。」しかし、「その統合論者への支持が多くの人々の支

持を得られない問題であり」、教育長としての「彼の公的職務に関連する他の問題に与える彼の影響を害なう、かもしれないという理由で、彼はその問題について言及すること、または支持することも拒否した。」⁴³⁾

こうした史実から考えられることは、臆病な統合論者(a timid integrationist)であるマンが、その統合論者の支持が客観的には白人のための彼等の唱道するコモンスクール教育改革(their common-school reform program for whites)を危機に曝させ(threaten)ないように、その統合論者への支持を欠落させ(dropped)ていたのではないであろうか⁴⁴⁾、という予想である。

マンが、「人道主義」の理想家あるいは、コモンスクール論の理論家としての立場でのみ、黒人の当時の教育における処遇に臨んでいなかったのは、こうした状況を伝える史資料の紹介から、ほぼ明らかである。「人道主義」やコモンスクールの理想・理論に乖離する、マンの現実的立場が、ここに垣間見られるかもしれない。

では、マンは黒人奴隷制度問題に対して、いかなる現実的立場をとっていたのであろうか。人道主義やコモンスクールの理想・理論に乖離する、マンの現実的立場の内実を推測でき得る興味深い言明がある⁴⁵⁾。1783年のパリ条約以降、アメリカ植民地の独立承認とともに、アメリカ合衆国に「西部の土地」が譲渡され、それは1785年の土地条令でアメリカの公有地になった。さらに領地(territory)制度を布く、後年のアメリカ合衆国の発展に寄与した1787年の北西部領地条令は⁴⁶⁾、新しいこの土地に奴隷制度が導入されることを禁止していた(第6条)⁴⁷⁾。しかしながら、その後北西部に移住した住民と、南部人の急速的な移住の推進を希望する土地投機家たちのなかには、第6条の破棄と当地に奴隷制度導入の自由を要請するものがでてきた⁴⁸⁾。

こうした状況を意識するマンは「合衆国の領地の法規定を設ける議会の権利並びに、当該地から奴隷制度を排除する議会の責任について」と題する議会演説(1848年6月30日)の中で⁴⁹⁾、北西部の土地への南部及び奴隷制度諸州の住民の移住による奴隷制度の導入に反対する主張を展開した。まず、奴隷制度の導入が、結果的に北部の解放黒人らの移住を排除することになるとして、基本的な反論を指摘したあとで⁵⁰⁾、黒人問題とコモンスクール教育改革との関連構造に関する、「重要な論点」を展開した。

第一の論点は、マンは彼特有の「功利主義的教育観」の立場から、無知な奴隷労働の非生産性を指摘し、それが「奴隷制度が…地域社会の財政上の前進に敵対している」と言及することである。

「教育を受けて、自らの自然権の知識、逃亡の手段、復讐の力が生じるといけないから、奴隷は教育されなくてもよかった。…それ故に、奴隷の教育は恐ろしい罰則の下で、法令集によって禁止されている」として、南部諸州及び奴隷諸州の奴隷制度が、黒人奴隷の教育を禁止し、無知な状態に置く教育状況を紹介して、さらにはマサチューセッツ州教育委員会の教育長時代の経験の結果が「無知な労働力」が生産的でないと指摘していた⁵¹⁾。

「千人の奴隷はある川の側に立っているかもしれない。そして、彼ら奴隷にとって、その川は恐怖、迷信の対象である。一人の知識人は川の神の古代の思想の限界を超えるのである。…無知な奴隷たちは炭鉱の上に立ち、そして彼ら奴隷たちにとってはその炭鉱は活気のない大地の無価値なるものの一部である。一人の知識人は同じ鉱石を使って、100万部の書物を印刷するのである。人間の勤勉さの全活動に由来する、教育を受けない労働は比較的不利益な労働である。」⁵²⁾

マンにおいては、奴隷制度反対・黒人教育の支持の内実には、「人道主義」や「博愛主義」の理念・理想というより、やはり教育行政家として産業資本家を説得していった「功利主義的教育観」の明確な現実的立場が位置づけられていた。ここには、柳久雄氏が指摘した、万人の教育を受ける権利の

保障と、教育における生産性の向上の相異なる発想を共存させる「市民社会の典型的イデオログ」としての理想と現実の交錯したマンの立場が見られる⁵⁹。

マンは、さらにコモンスクール教育改革と密接に関連する「奴隷制度問題の弊害」を指摘する、これが第二の論点である。マンの論議の特徴は、第一に客観的には「白人のコモンスクール制度」の擁護の立場であるという点にある。「奴隷制度は白人たちの一般教育(the general education)を不可能にする。あなた方はコモンスクール(commn schools)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(commn schools)は存在できない。」⁶⁰つまり、奴隷州の農業地域社会の労働の大半が奴隷であるという、農業社会の土地経営の方法が、自由なる市民住民が散在する特徴を持ち、そのような居住分布形態では学区制度や、学年制度を持つコモンスクール制度が成り立たないという指摘である⁶¹。

「十分に組織されたコモンスクール制度のためには、子どもたちの年長の者が中心学校と一緒に来れるほど相互に近接して居住する、少なくとも200名の子どもたちが存在すべきである。直径6マイルの圏内から50~60名の子どもを一つの単独学校に集めることは十分ではない。このことが全年齢と全学科を同一教室にもたせないのである。すばらしい制度というもの子どもたちを、年齢と到達に応じて4または少なくとも3分類に分けることを必要とする。この学年制度をなしにするなら、学校というものはその効率の半分以上の利益しか得られない。さて、一方が全仕事をなし他方がその全利益を獲得するという、二つの階層の人間が存在する農業地域社会では、この制度はけっして実現されない。」⁶²

こうした論議の中で、「十分に組織されたコモンスクール制度」が白人の居住形態を要求し、それを阻害する南部の黒人奴隷制労働の廃止を求めるといった論点があった。ここには、黒人を含む人権の平等を標榜する論議ではなく、現実の「白人のためのコモンスクール改革」を障害する、それ故に奴隷制の反対を展開する、マンの雄弁な論議が見られた。マンの現実的立場の展開は、その意味で根本的な意味での黒人の人間としての「教育を受ける権利」を必ずしも擁護するという性格を持っているとは言い難いかもしれない。こうした「白人のためのコモンスクール改革」の実現に重きを置いていたという推測が正しければ、マンのコモンスクールの理想・理論が、その現実的成功のためには基本的には黒人の人種の正義を除外せざるえないこともありえるということになるだろう。第一の論点で指摘した理想と現実の交錯した結果としてのコモンスクールの標榜する「教育の平等性」からさえも、黒人は軽視ないしは無視される条件・可能性を強めざるえないと思われる。したがって、先の黒人分離学校への現実的な無視の態度には、臆病な統合論者(a timid integrationist)であるマンが、その統合論者の支持が白人のための彼等の唱道するコモンスクール教育改革(their common-school reform program for whites)を危機に曝させ(threaten)ないように、その統合論者への支持を欠落させ(dropped)ていたのではないであろうかという、側面が予想される。

以上の論点の考察から、マンの積極的な問題意識は、客観的には「白人のためのコモンスクール改革」として、現実的な教育改革者・教育行政家の立場から着手しなければならず、その点で、ボストンの学務委員会同様に保守的な「不安」ゆえに、人種的正義を完全に含み込みきれぬ発言をしなかったのではないだろうか。したがって、マンの現実的選択は「教育の平等性・共通性」の原則次元においては、第一に市民社会における「理想と現実」の交錯としての「教育の平等」をとりながらも、その交錯した市民社会における「教育の平等」からさえも黒人を排除・隔離させる不完全な「教育の平等」をとらざるえなかったといえるだろう。そして、マンにおけるコモンスクール論の第三の論点に見られた「階級対立をなくすために同一施設に混合するコモンスクールの教育方法・学校施設論を」、つ

まり教育の平等性・共通性を説き、「『コモン(common)』の概念を付与した」コモンスクールの第三の論点の提唱にもかかわらず、偶然にも(?)、黒人分離学校問題で奴隷制度廃止論者・学校統合論者の人種的正義を求める「教育の平等」論議に援軍を差し向けなかったのは、おそらくこうした、マンの客観的な現実的立場があったからである。

4. まとめー「教育の平等」化と教育政策主体の「監督と統制」の集中化ー

初期コモンスクール教育改革のコーディネーターとしてのマンの「言」と「行」の部分の乖離の部分として、黒人分離公立学校問題及び黒人に対する現実的対応に焦点づけて、前章まで考察してきたことを、まとめると以下のとおりである。

(1)マンにおける教育思想家と教育行政家の二面性

理想的には「自然権の平等および教育の平等」という万人に対する平等を端的に表明しながら、現実の過程において、マン自身又はそれを理論的に継承する可能性の高い奴隷制度廃止論者サムナー等コモンスクール論から見れば、論理的に矛盾する人種差別的な黒人分離公立学校を設立・維持するボストン学務委員会に対し、「有能な教育行政家」として等閑視し、結果的には擁護する役割を果たしてきたと考えられる。

ここには、現実のコモンスクール教育改革が、少なくとも「自然権の平等および教育の平等」という万人に対する無条件な平等ではなく、少なくとも、解放黒人が社会生活全般で人種的に隔離される延長線上として、学校教育で「分離」されることを無視しなければ、さまざまな諸階層の人々のコモンスクール教育改革への合意形成は取れなかったという、つまり当時の「白人」のための万人に開かれたコモンスクールの礎さえも危機にさらされという、「有能な教育行政家」の判断があったからだろう。

(2)アメリカの価値の「同化」「社会化」としての「教育の平等」化政策

その背景には、コモンスクール教育改革の現実的要請・目的があったといえるだろう。つまり、コモンスクール教育改革の現実には、本来優先される目的において、人種的正義・平等の立場からマンの理論を発展させたとみられる、サムナー等奴隷制度廃止論者の、個々の人間の「人格形成」の課題・「社会的交流」を「教育の平等」の要件とみる、個々人の「人間化」という教育学的目的ではなかったのではないだろうか。むしろ、それを要請した客観的条件は、政治、社会、宗教、文化、経済における様々な価値の混乱と危機（産業化、都市集中、階級対立、貧富の差、宗派間の対立、犯罪・児童労働・貧困児童の発生等）であり、「教育」をその万能薬として、客観的な合意政策からみれば共和国市民の集団の形成つまりアメリカの価値の「同化」「社会化」という個々人を一つの価値観に束ねる目的を、現実的目的に置いていたのではないだろうか。

それは当時「膨大に流入しつつある外国移民をアメリカ社会の価値に同化させる」コモンスクールの現実的目的が、結果として「教育の平等」を要請したということである⁵⁷⁾。例えば、当時のボストン市の現実をみても、外国移民として多くのアイルランド人を抱え、彼らに対する「教育の平等」化を、黒人分離学校問題より早急に解決しなければならなかった。自らの「分離学校」を要求していたカトリック系のアイルランド移民の不满を、学務委員会は沈静化し「統合」しなければならなかった。当時のアイルランド移民は、解放黒人と労働市場においてライバル関係にあり、敵対関係にあった。この事情が、学務委員会をして、黒人と外国移民アイルランド人の共学はありえないと判断させ、結果的に増大する外国移民アイルランド人を早急に統合させようとしたのではなかっただろうか⁵⁸⁾。莫大な白人の「地元貧民と外国移民」をまずコモンスクールに吸収する必要がある、それを危うくする黒人分離学

校の統合は拒否しなければならなかったのではないだろうか⁵⁹⁾。

(3)教育政策主体の「監督と統制」の集中化

こうした「社会化」「同化」「アメリカ化」として「教育の平等」化政策を推進するためには、その政策主体に学校監督と統制の集中した権限が、必然的に要請された、つまり「官僚化」された組織が求められたのではないだろうか。例えば、先の黒人分離公立学校問題の考察でも指摘したように、1855年に統合され、表面的には「教育の平等」の実現に見えるが、この経過は黒人住民にとって、明らかな学務委員会の学校監督権限の拡大による、彼ら自らの教育の「地域統制」を空洞化させられた過程であった。

「19世紀のアメリカの都市教育の初期官僚制の(incipient bureaucracy)の展開を分析する」カッツ(Michael B.Katz)によれば、「ホーレス・マンやヘンリー・バーナード(Henry Barnard)のような『教育復興』の偉大な担い手たちを含む官僚制の推進者たちは、彼らの計画の最大の障害である民主的的地方分権性に集中的な攻撃を加えた」とし、マン等の現実的なコモンスクールの教育改革の方向が教育の官僚化にあるという考え方を展開している⁶⁰⁾。本稿で展開した19世紀のボストン市の黒人分離学校問題の事実は、コモンスクールの理想・理論としての「自然権の平等及び教育の平等」の進歩的な人間解放の視点から見れば、由々しき問題であった。

しかしながら、学校監督権限と統制の拡大を推進し、中央行政機関の集権化をはかり、「地域統制」を空洞化させ、貧困移民や都市貧困者の脅威を「万能薬としての教育」で除去する「教育の平等」化の現実的改革から見れば、黒人分離公立学校は、すでに中央行政機関に掌握され、統合されている。それは懸案問題ではなかったのではないだろうか。まず「社会化・同化・アメリカ化」しなければならなかったのは、貧困移民を構成するカトリック系アイルランド人ではなかっただろうか。むしろ、その「社会化・同化・アメリカ化」としての「教育の平等」化の、当時のボストン市のターゲットは、かれらにあったのではなかろうか。すでに「分離」状態にあるといえども、公教育として「黒人のための公立学校」の黒人は、当時の段階でも漸次的に「教師の任命権」等の「教育の選択」を奪われていた。だとするなら、ボストンのコモンスクール教育改革の現実的政策としての「教育の平等」化は、必ずしも積極的には黒人を白人の学校に統合する必要はなかったものであり、そのために「教育の平等」化が危機にさらされるなら、断固「分離」を支持したのではなかっただろうか。

コモンスクールの「教育の平等性・共通性」の歴史的特質の一断面には、理想においては「自然権の平等に基礎を置く教育の平等」のコラリーの「教育の平等」の人間解放的な契機を孕みながらも、以上の推論的考察で試論的に展開したように、中央教育行政機関の監督権限と統制の拡大化・集権化を基盤に置く「社会化・同化・アメリカ化」としての「教育の平等」化政策を推進していった過程があったのではないだろうか。

だとするなら、マンの「黒人分離学校への等閑視的態度」の内実には、教育思想家としての「自然権の平等に基礎を置く教育の平等」のコモンスクールの理想と、「有能な教育行政家」としての「社会化・同化・アメリカ化」としての「教育の平等」化政策の現実行動の、明らかな乖離があったといえるだろう。このような推論的考察は、例えば解放黒人・外国人貧困移民から「教育の選択」「地域統制」を統制し、空洞化せざる得なかった現実の「教育の平等」化政策の歴史的特質を示していたように思われる。また、それは必然的に、異なる価値観を「同化・アメリカ化」という点で、客観的に人種の差別主義的性格を帯びざる得なかった過程でもあるといえる。

(もりた みつお)

[註]

- 1)細谷俊夫他編集代表(1990)『新教育学大事典』第三卷,第一法規,p.302
- 2)Lee C.Deighton,editor-in-chief,(1971) The Encyclopedia of Education ,Vol.2,pp.312-321
- 3)H.Mann,Life and Works of Horace Mann,vol.III.p.287
- 4)柳久雄(1973)「ホレス・マンの普通学校論について」【大阪教育大学紀要】第22巻(昭和48)IV.教育科学(1973)
- 5)Life and Works,Vol. I p.142.
- 6)C.Deighton,ed,Ibid.,p.316;渡辺晶(1981)『ホレス・マン教育思想研究』学芸図書,pp.64-65.
- 7)渡辺(1981),前掲,pp.291-306.
- 8)前掲,p.303.
- 9)前掲,p.305.
- 10)柳(1973),前掲,p.38.
- 11)Joel.Spring(1990),"The American School 1642-1990",Longman,p.83:スプリングは、「コモンスクールは、善い社会創造の人道主義的衝動,社会における労働者階級の政治的経済的地位向上の欲求,工場主の規律のある訓練された労働者を持つ欲求,上層階級の経済的社会的特権の保護の欲求,,アメリカのプロテスタント文化の維持の欲求を含む,しばしば対立する社会的経済的要因の複雑な組合せの結果であったように思われる」としながらも,それを調整し推進したコモンスクール運動に対する広範なイデオロギーと正当化の論理があり,それを生み出してきたのが,主としてマン等教育改革者個人の仕事であると指摘している。その点で,さまざまな利害を調整し,広範に合意形成してきたというマン評価を,ここでも提起している。
- 12)拙稿(1992),「コモンスクール成立過程にみる平等論議の特徴-19世紀ボストン市の黒人分離学校問題-」,【紀要 部落問題研究】第116輯,社団法人部落問題研究所,1992年5月,参照。
- 13)渡辺晶(1981),前掲,pp.284:例えば,渡辺氏によれば,教育長辞職後のマンは,1852年にアンティオック大学の学長に就任したのち,奴隷制度廃止論者として「皮膚の色のために」大学に入学することが拒否されないように,黒人学生入学の改革措置をとっている。教育長職にない後年のマンの個人的行動は,ボストンでの黒人分離学校問題で「臆病者」と評されていたあの「黙認」行動からは想像しがたい果敢な行動をとっている。マンが教育長職辞職後に,黒人との共学を嫌う学生の入学拒否という大学の財政問題の危機につながりかねない,断固とした革新的な「人種差別」反対の大学経営を行なっていることは,興味深い。
- 14)Spring(1990),ibid.,p.60,73.
- 15)William S.Parsons & Margret A. Drew(1988),"The African Meeting House in Boston A Sourcebook",p.182.;Stanly.K.Schultz(1973),"The Culture Factory-Boston Public Schools1789-1860.",p.159.
- 16)ボストンに設立した黒人分離公立学校スミス学校に関する先行研究は,以下の文献・論稿に詳しい。ElizabethReed Amadon(1970),"Architectual Heritage-Historical report #46 Joy street Smith Schoolhouse Boston Massachusetts1834",Architectual Heritage Inc.;Stanly.K.Schultz(1973),"The Culture Factory-Boston Public Schools1789-1860.",pp.157-175.;Parsons & Drew(1988),ibid.,pp.182-183.;Pauline. Holmes,M.A.(1935),"A Tercentenary History of the Boston Public Latain School. 1635-1935",Havard studies in Education,Vol.25,Harvard University Press.,p.442.;尚,一次資料の中で,以下の19世紀前半期の史資料の中にまとめられている。,

- "Boston city Document(1846)-No.39.: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,pp.15-19.;"Boston city Document(1849)-No.42.: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,pp.18-22.
- 17)トーマス.F.ベティグリュウ他/今野 敏彦,大川正彦訳(1985),『現代アメリカの偏見と差別』,明石書店,PP.119-120.
- 18)"Boston city Document(1846)-No.40.:Report of the Minority of the Committee of the Primary School Board,on the Caste Schools of thecity of Boston:with some Remarks on the City Solicitor's Opinion",Boston:A.J.Wright'Steampress,No.3Water street1846.,p.19.
- 19)拙稿(1992),参照:拙稿は当時の「論争」の過程と特徴を,詳しく整理し,分析している。
- 20)"Boston city Document(1846)-No.40.",*ibid.*,p.36.
- 21)Sumner,Charles(1849),"Argument of Charles Sumner,Esq. against the constitutinality 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,"B.F.Roberts,1849,printed at No.3 Cornhill,p.25.
- 22)"Boston city Document(1846)-No.40.",*ibid.*,p.4.
- 23)Sumner(1849),*ibid.*,pp.28-30.
- 24)*Ibid.*,p.29-30.
- 25)Schultz(1973),*ibid.*,pp.185-186.
- 26)"Boston city Document(1846)-No.39.",*ibid.*,pp.31-38.
- 27)"Boston city Document(1846)-No.40.",*ibid.*,p.4.
- 28)"Boston city Document(1846)-No.39.",*ibid.*,p.29.
- 29)*Ibid.*,p.14.
- 30)Schultz(1973),*ibid.*,pp.201-204.
- 31)Spring(1990),*ibid.*,pp.88-93.;また,渡辺 晶氏はマンの提起した「コモンスクールの概念」を検討している。氏によると,第一に,マンが教育長年報等で公立学校という意味に"パブリック・スクール"(public school),または"コモン・スクール"(common school)という二つの用語を使用しており,特にマンが後者のコモン・スクールのことばを好んで多用していると指摘して,マンの「普通学校論」の中心原理を込められた概念として,コモンスクールの概念が位置づけられていることに言及する。
- 第二に,アメリカの子どもたちに貧富男女の区別なく当然の権利として共通に通学できる,現実的なヨーロッパ移民の同化・アメリカ化を意識する学校を意味するコモンスクールの用語が,マン以前のパンフレット等でも使用されていたと断りながら,「しかし,これらのコモンスクールの説明は,マンのそれと比較すると,それほど徹底的なものではなかったようである。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ていたように思われる。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,共通の価値観をひとびと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。」(渡辺 晶(1981),前掲書,pp.64-66参照.)

- 32)Lawrence.Cremin,ed.(1957),"The Republic and the School:Horace Mann on the Education of Free Men",Teachers College Press,p.100.p.106.(このクレミン編集の書物にはマンの12年次までの「年報」のコピーが掲載されている。)
- 33)Spring,ibid.,p.89.
- 34)Cremin,ed.,ibid.,p.87.
- 35)Spring,ibid.,p.90.
- 36)Cremin,ed.,ibid.,p.87.
- 37)Ibid.,p.16.
- 38)"Boston city Document(1846)-No.40.",ibid.,p.29.;Schultz(1973),ibid.,p.194.;Parsons & Drew(1988),ibid.,p.28.
- 39)Schultz(1973),ibid.,p.202.:シュルツによると、マンとの直接的な接触に関しては、1844年、マンがボストン教師連盟との論争中に、その支援のためサムナー自身が学務委員選挙に立候補している。また、サムナーの著作集には、興味深い書簡がある。;Charles Sumner(1969(1900)),"Charles Sumner his COMPLETE WORKS",A Division of Greenwood Corp.,vol.6.,p.78.;vol.7.,p.20.:マンの死後、1860年にその「コモンスクールの貢献」を讃える手紙をその代理人に書いている。また親友サムエル・ハウに個人的に書いた手紙の中で「不摂生を嫌い、奴隷制度を嫌う、その人、教育を愛し、罪人や貧困者や精神障害者のために人道主義的な努力を愛する、その人、ホレース・マンの偉大な仕事…<中略>」と評し、尊敬の念を表明している。サムナー等奴隷制度廃止論者が、マンのコモンスクール論を学んでいる可能性は高い。
- 40).Parsons & Drew,ibid.,p.28.;Horace Mann Bond(1966),"The Education of the Negro in the American Social Order", OCTAGON BOOKS.INC.,P.373.
- 41)Carl F.Kaestle(1983), "Pillars of Republic-Common Schools and American Society,1780-1860",HILL AND WANG .PP.214-217.
- 42)Ibid.,p.214.
- 43)Ibid.,p.215
- 44)John L.Rury(1975),"Education and Black Community Development in Ante-Bellum New York City(unpublished M.A.thesis)",City University of New York.
- 45)Mann Horace(1848), "Speech of Hon Horace Mann on the right of Congress to legislate for the territories of the United States,and its duty to exclude slavery therefrom";delivered in the House of representative,in Committee of the whole,June 30.1848.
- 46)中屋健一(1988)『新米国史』, 誠文堂新光社, pp.65-66.
- 47)Randall M. Miller & John David Smith ,(1988)"Dictionary of Afro-American Slavery",Greenwood, pp.546-547.
- 48)Ibid.,p.547.
- 49)Mann(1848),ibid.
- 50)Ibid.,p.7.
- 51)Ibid.,pp.11-12.
- 52)Ibid.,p.12.
- 53)柳, 前掲, p.41.
- 54)Mann(1848),ibid.,pp.12-13.

55)Ibid.,p.12.

56)Ibid.,pp.12-13.

57)Schlutz,.ibid.,p.191.

58)"Boston city Document(1846)-No.40",ibid.,pp.15-16.;Boston city Document(1849)-No.42,
ibid.,p.35..

59)Schlutz,.ibid.,p.193.

60)Michael B.Katz(1971),"Class,Bureucracy,and Schools",Praeger Publishers,p.28.;M.B.カッツ,藤田
英典,早川 操,伊藤彰浩訳(1989),『階級性・官僚制と学校』,友信堂,P.84.