



コモンスクール改革期のステートコントロールに関する事例的考察：主として「奴隷制度廃止論者師範学校長メイ事件」から見えるマンの「教師教育=公教育」観

森田，満夫

(Citation)

研究論叢, 3:103-123

(Issue Date)

1995-10

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCOI)

<https://doi.org/10.24546/81008549>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81008549>



コモンスクール改革期のステートコントロール に関する事例的考察

—主として「奴隷制度廃止論者師範学校長メイ
事件」から見えるマンの「教師教育＝公教育」
観—

森田 満夫

1.問題の所在—コモンスクール改革期のステートコントロールに関する仮説的理解—

「コモンスクールの遺産」(Lawrence A. Cremin)として多大な影響を持つに至った、マン(Horace Mann 1796-1859)の教育改革の成功には、周知のように「…コモンスクールは決して、師範学校なしでは繁栄しないだろう」というマン自身の州立師範学校への並々ならぬ意図があった⁽¹⁾。そして、マンのそのような意図を仮説的に描くと、それは以下の先行研究の知見を前提に構造化される、本稿の問題意識と、それに基づく仮説的理解に至る。

(1)ステートコントロールの効果的方法である教師教育

—先行研究の知見を前提にする問題意識—

マンの意図が、州という政治的独立体をコスモスとする、州統治下の公教育の創出、つまり州共和制を維持するコモンスクール教育の創出にあったことは、言うまでもない。そして、その「成功」の鍵が、州権限下の州立の教師教育であり、その州の公教育を遂行する教職専門家を通しての、地方分権的な地方学校への間接的な州の管理(state control)にあった、という評価は従来から散見されてきた⁽²⁾。「マンの教師教育への貢献」を主張するメッサリー(Jonathan Messerli)によれば、マンは取えてマサチューセッツ州の教育の根本的な分権化を変更する意図もなかったし、現実にもそれを行なわなわなかつた、その点で強行な集権論的政策を執らなかつた。代わりに伝統的な地方委員会が学校を管理する権限を持つローカルコントロール(local control)の骨格の中で、州統制下の教師教育制度改革を遂行して、地方住民の教育の指導性と州中央の統治に依拠する共和主義政体の教育とを両立することを可能にしたのである⁽³⁾。

このような先行する知見から、本稿は以下の問題意識を抱く。つまり、マンの創設した州立師範学校に着目するなら、地方のローカルコントロールが伝統的に強い合衆国の地方学校教育システムを、州共和主義政体維持の教育を遂行する効果的な手段の一つとして組み替えるという、そのような州権限下の教師教育政策に基づく州の教育上のヘゲモニー(覇権 hegemony)をマンが構想してきた、という仮説的理解を提示するのである。

では、なぜこのような州の指導性を体現する州立師範学校制度へのマンの政策的意図の仮説的理解が、かくのごとき事実の問題として確認できるのか。本稿の課題は、この仮説的理解に

関して、その実証にあり、でき得れば、そのような実証を通して、マンの州教育のヘゲモニーの一端を発展的に考察することにある。そうした州立師範学校における教師教育から、マンの政策的意図のいかなる側面が照射されるのか。ここに本稿の問題意識の端緒を持ったのである。

(2)マンの州教師教育政策に関する仮説的理解

①指揮監督者としてのマン—ステートコントロールの徹底者—

がしかし、マンの「成功」が、ステートコントロールのハード面—法制的権限掌握—によってのみ、予定調和的に実現されたのかといえ、事態はそれほど容易ではない事情があった。その法制的州権下にある教師教育機関の中で、この州教育長の意向に従わない「事件」が起っていたからである。その際、マンはいかなる言説と行動を執ったのか。もし、「臆病な寡黙」(a timid silence)と評されるこの人物に、州の法制的権限のみならず、それを補完する言説と行動があったとしたら、そのような言説と行動は、一見そのようには見えない巧妙な指揮監督的性格を帯びていたのではなかろうか。それ故、本稿の論点の第一は、そのようなマンの州教育長の言説と行動の事実から見える、問題の考察である。

さて、それらの事実が見える、典型例と考えられるものがある。それは、1843~45年に勃発した、二つの「事件」である。一つは、州教育委員より成る学校監察委員会(Board of Visitors)の師範学校生徒への安息日礼拝の強制と、それに対する(マンの信任の厚い)同校初代及び三代校長パース(John Pierce)の拒否という1845年の事件である(以下「パース事件」)⁽⁴⁾。二つは、前年同校二代校長メイ(Samuel J. May)による師範学校生徒の奴隷制度反対集会引率という1843年の事件である(以下「メイ事件」)⁽⁵⁾。

そして、これらの「事件」を、取り上げる理由=予想がある。それは、「事件」をめぐる、師範学校長へのマンの言説と行動にこそ、法制的立場だけからは見ることができない(ステートコントロールの徹底的な行使者としての)実像があると予想するからである。なぜなら、これら「事件」の本質には、コモンスクール教育の争点—宗教教育や黒人奴隷制度廃止論等の政治教育に関する「公教育の中立性」—が見られ、それを調停するためには、この州教育長の意向を反映する、彼の言説と行動の具体的展開があったことが予想されるからである。

この「予想」には、「一人の教師も直接的には解雇も採用もせず、地方委員会の自主性に期待する」マンの指導助言的役割の従来評価⁽⁶⁾とは異なる、疑問と仮説が存在する。換言すれば、それは、直接的なヘゲモニーを行使せずに、ハード面で州の法制的権限を掌握していたという指摘にとどまっていた、マンの従来評価に対する、疑問でもある。つまり、それはハード面の法制的権限を持ちながら、その公的権限を表向きには行使しなかった、というメッサーリーの指摘のように⁽⁷⁾、マンの指導助言の法制的権限下の州立師範学校の教師教育制度を捉え、その法制的意義のみをマンの「成功」であったと、単純に言い切れるのか、という疑問である。例えば、マンにおけるインフォーマルな人的つながりを利用した、上命下服的指揮監督者としての言説と行動があったとしたら、そのようなソフト面でもマンの補完的な対応こそが「成功」に貢献したのではないかという疑問である。

それはソフト面での師範学校長個人との人的パイプに基づく、師範学校教育の内容と質へのインフォーマルな指揮監督的な言説と行動ではなかっただろうか、ということである。その点

が、本稿の問題意識には存する。そして、州教育長としての指導助言的役割は、その目したステートコントロールの意図を直接に自己表現する上命下服的指揮監督的役割の行使に補完されることが、少なくとも、そのようなマンの意図から見れば、「コモンスクール教育を成功させる」州の教師教育に必要視されていたのではないか。

そのように考えるならば、「事件」の発生と、その指揮監督的なマンの言説と行動の有無と質に関する、「事件」の事例的考察は重要である。さらに、その重要性に付言するなら、この考察には、19世紀前半期以降の合衆国の公教育史を理解する鍵—地方分権的な公教育に作用するステートコントロールの内実—が含まれることに気が付く。

つまり、そのような「事件」が、第一にアメリカ合衆国教育史上初の州立師範学校—実験的に州権限下にデビューし、以後の州立師範学校制度の礎になったと評される、マサチューセッツ州立師範学校—をめぐる「事件」である点、第二に以下に指摘するように「公教育の中立性」という、マンが目したコモンスクール改革を象徴する「コモン」の含意を徹底的に深化させる、宗派教育・政治教育の「中立性」—近代公教育の原則—を帯びる「事件」であった点を想起するなら、そのような「事件」の事例的考察は一層重要である。

②改革期の「公教育の中立性」の質—名目的調停=独裁的介入の口実—

さらに、以上の論点に関連して、以下の論点も想起され得る。では、マンがコモンスクール改革期の「公教育の中立性」に、何を求めていたのかという、疑問である。この疑問には、「公教育の中立性」の名目の下に、マンのステートコントロールの行使の事実があったのではないか、という仮説がある。言い換えれば、その仮説から二つの「事件」を事例的に見るならば、「コモン（共通）」である宗教教育・政治教育の影に隠れた、マンの政策的意図が垣間見られるのではないか。二つの「事件」はともに「公教育の中立性」に抵触するものであった。そして、マサチューセッツ州立師範学校の二つの「事件」は、その学校の教育課程・教育方法・学校管理等の実質的な最高責任者が「師範学校長の権限」⁽⁸⁾にあったことを想起するならば、それらの「事件」は「公教育の中立」の調停者である州教育長マンが師範学校長へ向けた、その言説と行動の質を考察する試金石にもなりうるのではないか。したがって、その点に関する考察には、マンの言説と行動の真相がはたして指導助言的なものか指揮監督的な、実質的な独裁的介入を含んでいたものか、等の検討視点が設定される。

さらに、このような考察は、先行する評価を再考するにあたって、重要である。つまり、従来「パース事件」においては、それが「宗派教育の中立性」を確保しようとする、マンとその側近者的存在者パースの言説と行動の評価にとどまるか⁽⁹⁾、或いは奴隷制度廃止論者に関与する「メイ事件」においては、それがそのメイへの「教師は自分の生徒を奴隷制度廃止論者につくりあげる権利を持たない」というマンの言説を通して、「公教育の政治的中立性」を確保する評価があり⁽¹⁰⁾、したがって、それらの評価には、マンの教育思想の進歩的本質を無前提に捉える傾向があったからである。

それらに対して、本稿では、マンの、決して「進歩的とはいえない」側面—ステートコントロールを「公教育の中立性」の名目で行使する、マンの言説と行動—が、あったのではないかと、との仮説的理解に基づき、これらの「事件」を、事例的に分析し、考察することを課題として位置づける。

したがって、以上の二つの「事件」の事例分析は、マンの州の教師教育の効用に着目する政策的意図を実現していく過程に見られる仮説的理解—「公教育の中立性」を名目とするステー

トコントロールの行為一を考察し得る上で、重要である。以上の二つの事例分析を通して、このような仮説的理解を考察する作業を、本稿の課題として位置づけることとしたい。

2. マサチューセッツ州立師範学校の二つの「事件」

マンによって、創設された合衆国初の州立師範学校は、教育実験として1839年7月3日マサチューセッツ州レキシントンに開校された。「事件」は、同校開校以後の1843年からウエストニュートンへの移転後の1845年にかけて、二人の校長によってもたらされた。

時系列に即して言及するなら、「メイ事件」(1843年)、「パース事件」(1845年)は、二人の校長の交替の過程の中で、勃発した。つまり、「マンの信任の厚い」⁽¹¹⁾初代校長パースが、1839年の就任以来1842年まで勤務し、その直後病気で倒れ、パースが回復し、復職するまで、メイが二代校長を務め、1844年には、パースの回復とともに、メイは校長職を再び初代校長パースに譲ったのである⁽¹²⁾。同年は、また同校がウエストニュートンに移転する時でもあり⁽¹³⁾、二つの「事件」は、この間のメイ在職期間、その後のパース在職時に起きた、「公教育の中立性」をめぐる事件であった。

(1) 「パース事件」にみる「宗派教育の中立性」— 学校長パースと監察委員会の対立—

時系列からみると、逆ではあるが、本稿では、マンの師範学校における「公教育の中立性」の内実を考察する便宜上、「師範学校が宗派宗教との関係で、中立性を維持しようと」対応したとする従来評価、つまりマンの師範学校が「公教育の中立性」を求めるよう対応したとする従来評価を示してきたとされる⁽¹⁴⁾、「パース事件」から考察する。

① 事実経過

事情はこうである。レキシントンからウエストニュートンに移転した師範学校において、1845年「ホーレス・マンの熱狂的な支持者であったといわれる」⁽¹⁵⁾パース校長は、安息日の地元教会礼拝に生徒を参加させて、牧師ギルバート(Gilbert)の説教内容・方法に生徒とともに激しく反発を抱く。以後、パースは、生徒とともに地元教会に嫌悪感情を持つに至り、教会参列への生徒引率をしなくなる。このようなパースの行動は、州立師範学校を自らの「直接的な監督と査察」の下に置く、学校監察委員会には認めがたいこととして捉えられる。そして、委員会側は「学校長が生徒をして安息日に教会の礼拝式などに参列させることを強要」し、「すべての規則違反を学校の記録にとどめ、学校監察委員会へ報告することを指示した」が、パースはその指示を実施しなかったのであった⁽¹⁶⁾。

ここに、州立師範学校長パースとその「直接的な監督と査察」を行使する学校監察委員会のトラブルの発端が生じたのである。学校監察委員会側は健康上の理由とか、遠距離であるとか、学校長が適当でないと判断する場合を除いて、生徒は教会へ定期的に参列しなければならないと、学校長をして生徒たちに強制しようとしたが⁽¹⁷⁾、パースは「どの礼拝式に出席するかはいつに生徒の選択に任せるという」基本姿勢で、強制を拒否する。

② 従来評価から見えるもの—マンの「公教育の中立性」の中身—

こうした事実経過に対し、従来評価は、背景に同校開校時の「教師教育におけるユニテリア

ン支配」の衰退が見られ、それが学校監察委員会側の「宗派教育の中立性」を確保しない、宗派教育の「強制」の意向を生んだと見る。例えば、同校開校時には監察委員や校長パース自身がすべてユニテリアンであったが、1845年以降監察委員会に、変化が現れ、ユニテリアンである教育長マンを除く他の3人の所属宗派が、洗礼派教徒、監督教会員、正統会衆派であって、ユニテリアンの特定宗派の影響力が薄くなっていった事情があったと見ていた⁽¹⁸⁾。そして、このような見方は確かに、当時の学校監察委員会側とパース校長のトラブルの背景を説得的に説明する。

ところで、本稿の関心はそのトラブルの背景ではない。「マンの公教育の中立性」を考察する本稿の問題意識には、この「説明」のある前提部分にこそ関心がある。筆者は、この「説明」の前提に、教育長マン、「マンの信任厚い」校長パースらが、ともにユニテリアンである点があったことを見いだす。それ故に「どの礼拝式に出席するかはいつに生徒に任せる」パースの師範学校生徒の自主性を確保する行動を、「公教育における宗派教育の中立性」を確保するユニテリアンの考え方として、また個々の師範学校生徒の宗派的信条の自主性の尊重として、パースの熱烈な支持者マン自身も暗黙に共有していたのではないかという点に「関心」がある。

なぜなら、ここに「公教育の中立性」の中身として「師範学校生徒の自主性」を尊重するような個々の生徒の「人間を育てる」教育的価値に依拠する可能性である、マンの「公教育の中立性」の前提部分を、先行する従来評価から見える知見として、見いだしたからである。

(2)「メイ事件」にみる「政治教育の中立性」の中身

それでは、師範学校生徒への教育、つまり教師教育の宗派教育において生徒の自主性を尊重するという前提に立つなら、そのような「公教育の中立性」に関する見方を、はたして、政治教育という、もうひとつの論点に対して、そのまま普遍的原則として、マンが捉えていたのだろうか。この論点に対し、考察し得る素材を提供するのが、「パース事件」に先立つ、「メイ事件」である。

1842~1844年の間、先のパース初代校長の病氣療養で、二代校長職を引き継いだのが、メイである。メイは、マンから「いとおいしいメイ氏」といわれるほど信頼される、ユニテリアンであり、その点では、パース同様この人物をマンほど愛した人はいなかった。がしかし、両者の違いは、メイが、政治的にはラディカルな奴隷制度廃止論者の行動を取った、という事実であった⁽¹⁹⁾。

①メイ宛書簡にみるマンの意図—「助言」か問責か—

1843年1月27日、マンは突然メイ宛書簡を出す。それは、以前にメイが奴隷制度反対集会に師範学校生徒たちを引率した、との噂を聞きつけたマンのメイへの「助言」、いやむしろ以下の展開に見るがごとく、強い語調の問責的な内容であり、以後のマンのメイ宛書簡もそのような調子をエスカレートさせていくのである⁽²⁰⁾。

「その医師とその家族は、親切にもあなたについて話し、…中略。しかし、あなたが、数日前の夕方にある奴隷制度反対集会(antislavery meeting)のために生徒たちと共にW某を訪問した結果、最も立派な家庭出身の師範学校第五学年の女生徒を一人を失ったということを

、その医師は見聞きました。…つまり、空理空論の奴隷制度反対が、あなたの学校から価値ある生徒を、さらにあなた自身から有力市民の抱く尊敬をある程度奪ったのです。言い換えれば、理論的な奴隷制度反対が実際的な反教育になり得ることがわかります。」⁽²¹⁾

さらに、マンの書簡は続いて、次第にその意図を明らかにしていく。メイの奴隷反対集会の勧誘ゆえに師範学校を断念し、退学した女学生を「精神・心情において劣っているに違いない」⁽²²⁾と誤解するメイに対し、マンは同年2月6日付のメイ宛書簡の中で答える。そして、なによりも、同書簡のマンの第一の意図は、メイ自身の師範学校生徒への教育指導上の責任問題の追求にあった。つまり、公教育教師の卵を奴隷制度廃止論者の影響下に置くメイの行動を、「公教育における政治教育の中立性」の確保の観点から問題視するのであった。(なぜなら、それは、師範学校に行くと、生徒が奴隷制度廃止論者に教育されるという偏見を生みかねないと、つまり(初代校長パースや二代校長メイによる)師範学校教育=奴隷制度廃止論者教育の偏見によって、師範学校改革が失敗することをマンが危惧したからである。この点はまた、検討する問題があるが、それは後に言及する。)

「…ややもすれば、少しでも、その若い女性自身は奴隷制度廃止論者か、もしくは奴隷制度廃止論者を作る良い仲間になっていたかもしれないだろうに。こうして、学校は少なくとも一人の生徒を失い、さらに数人の生徒を失うのである。そして、このことは、生徒の中にはその地に行くと奴隷制度廃止論者になるかあるいはファーザー・パース氏によってそのようにされるものがある、とあなたが生徒に述べていたことを、私に述べていたことを想起させた。パースには彼ら生徒をユニテリアン、またはユニテリアンの政治上の立場におけるバンク派・反バンク派にする権利がないと同様に、奴隷制度廃止論者になどする権利など毛頭ない。(もし、そのような行為をするなら—筆者挿入—)ユニテリアンにすることも、奴隷制度廃止論者にすることも同様に、彼(パース)の義務違反である。我々には、我々のコムンスクールの良き教師が必要なのである。」⁽²³⁾

続く同年2月23日の書簡には、メイ自身の師範学校校長の職務問題に波及して、第三のマンの意図として、事実上の「問責」が明らかになってくる。それは、見方を変えれば、州立師範学校長メイという公教育教師に対する州教育長マンの指揮監督的性格—教育指導上の責任問題の追求にみる第一のマンの意図を超えて、市民的権利にかかわる、メイの政治活動の自由さえも制限する論調—をあらわに帯びていた。つまり、書簡には、生徒指導に関する奴隷制度廃止論の影響に対する「教育的配慮」を求める「助言」にとどまらず、師範学校長としての勤務時間外でさえ、その在任期間の個人的信条・政治的行動を制限でき得る、以下のような州教育長マンの問責・非難が込められていたからである。ここに至って、書簡が、「助言」というより、むしろもっとあらわに強い指揮監督的なマンの意図に基づくものであったことに、気づかされる。

「…、あなたが市内に配布される奴隷制度廃止コースのための講師の一人に予定されることを、私は公共の新聞から学んだことは、非常な残念な思いであったことを言うことを、私にお願いします。」⁽²⁴⁾

「第一に、(奴隷制度廃止論者の講師に就く、あなたの個人的自発的な行動は、一筆者挿入) 学期の最中である。その結果、あなたが自発的に支持するその主義・主張、つまりその奴隷制度廃止論の主義・主張の反対者によって、あなたが学校の職務を怠慢しているという直接的な非難がされるだろう。私は、本気になって私が問責するというのではない。がしかし、その非難があまりにも明らかすぎて、あなたを問責しないわけにはいかないというのである。」⁽²⁵⁾

②書簡に見る「問責」の動機—教育的価値か政治的戦術か—

こうしたマンの「問責」が、「パース事件」における生徒の自主性の尊重自体を中身とするような、個々の師範学校生徒の宗派的信条を配慮する教育的価値に依拠する「公教育の中立性」を確保するものであったのかということ、そう単純に断ずることができない。つまり、マンには民主党や他の改革反対者に伍して、「師範学校制度改革を危機に陥らせない」現実に基づき「公教育の中立性」を確保せざるを得ない保守的な対応としての動機があったと考えられるからである。つまり、「問責」をめぐる、マンの政治的戦術への動機があったと考えられるからである。以下の同書簡の続きは、それを証するものである。

「第二に、我々は現期間の教育制度全体の運命に対する大きな恐怖を抱いていた。そして、我々は、教育委員会と師範学校に対する攻撃をする、いかなる口実にも嬉々とする人々の多くがいることを知っている。私には、新聞に掲載されたその出来事(メイの奴隷制度廃止論コースの講師活動—筆者挿入)が、公然・秘密・広範な酷評なしに、実施されることを、できれば期待したい。しかし、それは到底できないと思う。…中略…あなたは、これらの恐れを持つ敵対者に好機を与え、さらに私が言うことすべてに彼(マンと対立するメイが身分を守るために依頼した弁護士—筆者挿入)の口頭での解答不能な議論をさせるつもりでしょうか。彼が民主黨員なら、彼は多くの党構成員を指揮できたでしょう。

しかし第三の考慮はおそらくもっと重要である。教育という事業のために、州中に、世論の関心と共感が沸き上がっている。ドウアイト氏の寄付を除いては、おそらくは、以前より…、教育の事業の全般的な推進のために、昨年の間裕福な人々によって多額の寄付が集められている。もし、私とその教育の問題を管理するのに従事する間、その教育が、いわゆる狂信主義、あるいは趣味等のすべての統合されたる問題から取り除かれなければ、今や友人である多くの人々の共同を、私は決して得ることはないのである。私は、さらに一層多くの援助を獲得するための計画を持っている。しかし、その問題が今日の沸き上がる政党問題のいかなるものにも曲解されるということが知られ、考えられたり、論評されたりしたとたん、私には一セントの利益も得られないのである。」⁽²⁶⁾

したがって、師範学校制度改革の現実的動機—反対派の政治的攻撃の回避や資本家からの経済的援助の獲得—に基づく「公教育の中立性」、つまり改革の外堀を埋める合意形成や仲裁としての「公教育の中立性」の戦術的中身が、書簡の示す「問責」の動機でもあった点が指摘できるのである。

では、マンが「公教育の中立性」の中身として、「パース事件」で示されたような「生徒の

自主性の尊重」を全く考慮しなかったかということ、そうではなかった。ただし、それが、いかなる質を帯びていたのかということ、「どの礼拝式に出席するかはいつに生徒に任せる」パースの師範学校生徒の宗派的信条における自主性の確保（「パース事件」）とは、いささか異なる事情があった。

いま一度、1843年2月6日付のメイ宛書簡に遡ると、その質を示唆する興味深いマンの言説が見いだせるからである。ここでは、先の同年1月27日付書簡の「最も立派な家庭出身の師範学校女生徒の一人を失った」という部分へのメイの誤解を、マンが質す部分がある。そのマンの「質し」かたには、図らずも、マンの「師範学校の公教育における政治教育の中立性」の確保の中身を反映する、師範学校生徒の自主性の尊重に対する、質を帯びていたことに、気づかされる。

「…私が考える、二三の事柄をあなたが誤解し、他人は誤って想起していた。例えば、W某の若い女性(後に、師範学校を断念する女性—筆者挿入)が、あなた自身と生徒の奴隷制度反対集会訪問のためにレキシントン校に行く事を断念したとは、私は何も言っていない。でも、あなたは返事した。もし、彼女がその理由のために行く事を阻止されたなら、あなたが受け持つ多くの生徒より『彼女が精神・心情において劣っているに違いない』と。彼女を行かせるのを拒否したのは彼女自身ではなく、父親であった。というのは、彼はあなたが学期中に奴隷制度廃止論者集会に行き、生徒たちを連れて行くことは学校の目的とは別のことであり、しかも悪例であることを考えていたからである。」⁽²⁷⁾

注意深く読めば、ここには、メイとマンの「期待される師範学校生徒」像の質的相違がある。なぜなら、メイには、女生徒自身の自主的な判断と行動の結果、師範学校を断念したと誤解し、それ故その女生徒を「精神・心情において劣る」、つまり自主的な知性的判断力に劣る人間として見做し、幻滅するような「師範学校生への価値基準」があるからである。言い換えれば、師範学校生が自身の考えに基づいて、奴隷制度反対集会に参加していく自主的な資質と行動を期待しているのが、メイの「期待される師範学校生徒」像ではないかと解説できる。

それに対して、マンはどうかといえば、女生徒の自主性を侵害するような、奴隷制度反対集会への参加を指導するメイの、偏った政治教育を教化（インドクトリネーション）の「悪例」として行なったが故に、メイの行動を批判したのであろうか。マンは実際、女生徒の自主性を侵害するメイのインドクトリネーション云々を問責し、批判していたのか。そうではない。たしかに奴隷制度廃止論者集会の影響下にメイが師範学校生徒を置くことこそが「政治教育の中立性」を侵害するとは、マンが見ていたのであろう。しかし、それが、マンの意に沿わない「奴隷制度廃止論の影響」であり、その点にこそ、「政治教育の中立性」の確保の名目を使用した感がある。なぜなら、そうであっても、かりに女生徒の自主的な考えと行動があるなら、それは女生徒の自主性を教育指導の過程に確保しようとする観点に依拠するかぎりにおいては、生徒の自主性の発揮の結果であり、問題にはならないはずである。しかしながら、「政治教育の中立性」の名目の下で、それへの禁止をほのめかし、その禁止に従わせるなら、そのような指導は、強引な、ややもすれば「生徒の自主性」を必ずしも是とするのではない。彼女がたとえ自身の考えに基づいて自主的に行動したとしても、奴隷制度廃止論者集会に関与するなら、それを父親やマン自身が裁定し、断念させる「生徒の自主的な行動」であったはずである。

その点に、政治教育の中立性を確保する、マンの「正義」があるなら、彼らの「期待される師範学校生徒」像とは、「自身の考えに基づき、自主的に行動する」師範学校生徒ではなく、いわば政治教育において「良識ある」親や州教育長の意に従う、人間像ではなかったろうか。

したがって、このように「公教育の師範学校における政治教育の中立性」とは、マンにおいては、必ずしも、師範学校生徒の自主性を尊重するような、内容と質を帯びていたかどうかは、明白ではない、むしろ疑わしい。「公教育、特に学校における政治教育の中立性」とは、師範学校生徒自身の自主的な学習を確保するためのものではなく、マンや「良識ある」人間の判断基準によって裁定されるものとして、考えられていたのではないだろうか。少なくとも、このような考察から、マンが、「生徒の自主性」を殊に、政治教育において、重視していたとは言い難いと感じる。

したがって、このように、奴隷制度廃止論等の師範学校生徒への関与に対し、自らの指揮監督的な「問責」を、「政治教育の中立性」の確保のために行行使する、そのようなマンのステート・コントロールの行使が見えてくると、マンが「自主的に考え、行動する」教師教育を積極的に構想していたとは、言えなくなるのである。

3.マンの「教師教育＝公教育」観－「生徒の自主性の尊重」かインドクトリネーションか－

以上、マンのステート・コントロールの行使の具体的展開－特に「公教育の政治的中立性」の確保の観点から－として、本稿が事例の分析と論証によって考察してきた点には、新しい知見があった。それは、「自主的に考え、行動する」師範学校生徒像ではなく、マンにとって承認できない奴隷制度廃止論への師範学校生徒の自主的な判断・行動を、特に政治的中立性の確保の名の下で「問責」し得る師範学校生徒像、つまりマンの教師教育観ではなかったであろうか。そして、それは、公教育に接続する州立師範学校教育という教師教育の問題である以上、マンの教師教育観のみならず、その背景にある公教育観の反映した教育観も帯びているはずである。

このような前章までの考察が至った理解を基に、以下、その背景にある「見え隠れする」、マン自身の「教師教育＝公教育」観を素描していくこととしたい。できうるなら、その素描を通して、1.2で論じた「決して進歩的とは言い難い」マンの本質的評価の試論を、発展的に明らかにしたい。換言すれば、マンがステート・コントロールの行使者として、「公教育の政治的中立性」の確保の観点から、「教師教育＝公教育」の基底にその意図をいかに結んでいたのかを、試論的に析出していくこととしたい。

(1)インドクトリネーションに対する二見解

①「政治教育の中立性」の確保のための、「インドクトリネーションの禁止」

ここで、従来から指摘されてきた、マンの「政治教育における中立性」の確保に対する解釈を紹介しよう。例えば、マンを「市民社会の典型的イデオログ」として捉える柳久雄氏（1973）は、以下のような評価を与えている。

「マンの具体的な政治教育については、深く立ち入る余裕がないが、基本的には、憲法の規

定、政治の制度と機能、権利侵害に対する裁判訴訟、投票による法改正と政府の交替など、民主政治における国民の権利と義務について十分に教育しなければならない意図されている。しかし政治教育は、決して人々の政治的改宗を要求するものではないし、教室は係争問題について判決を下す法廷ではないとして、政治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。」⁽²⁸⁾

つまり、インドクトリネーション (indoctrination 教化)の禁止という「政治教育の中立性」の確保に対する、マンの基本的立場が端的に民主政治に貢献する、と柳氏は捉えているのである。先の「パース事件」を想起しても、小野氏 (1987) もその「生徒の自主性を尊重する師範学校の校長パース」の指導内容の紹介に基づいて、「公教育の中立性」の確保の近代公教育の普遍的原則への進歩的貢献が、マンやパース等州立師範学校の推進者によってなされた、という評価に至っていた⁽²⁹⁾。

その点で、「生徒の自主性を無視する押しつけ」や「合理的科学的認識」を歪めるような、「教師教育＝公教育」を、マンがインドクトリネーションとして禁止していた、という基本的評価が、重要な「公教育の中立性の確保」の観点から論じられてきたことは確かなことと考えられる。

②「政治教育の中立性」の確保のための、インドクトリネーションの「是認」

しかしながら、こうした「インドクトリネーションの禁止」説に対し、先の奴隷制度廃止論者メイへのマンの「問責」事件は、何を示し得るのであろうか。筆者によって事例的に取り上げられた、この「メイ事件」は、明らかにマンが「師範学校生徒の自主性の尊重」に制限が加えられる場合を示していた。

こうした「メイ事件」の事例的解明と考察に対し、「マンの意図を社会思想の次元から考察する」カーティ (Merle Curti) の示唆的言及 (1935) を、あらためて想起し、その知見を加えて考察することは、問題を鮮明なマンの社会思想の視点・基準から見なおすためにも重要であろう。なぜなら、カーティは、「メイ事件」のような「学校における奴隷制度反対の問題に対する彼 (マン) の態度の精査」によって⁽³⁰⁾、はじめて「社会的不正義の犠牲者の側の暴力の行使に対する、マンのインドクトリネーションの唱道」が⁽³¹⁾、つまり「道徳教育は社会改革に影響を与えるという効用に結びつく」という、マンにおけるインドクトリネーションの位置⁽³²⁾が、解明されると考えるからである。

カーティの見解は、師範学校という教師教育政策との関連性を踏まえるものではなかったが、「メイ事件」に関する社会改革者マンの社会思想の輪郭的な言及としては重要な示唆を与えていた⁽³³⁾。つまり、「インドクトリネーションの禁止」を旨とする、マンの「政治教育の中立性」の確保の従来理解にかかわるような、以下の重要な指摘を含んでいたからである。以下、カーティの見解に基づき、考察を試みたい。

端的に言えば、「インドクトリネーションへのマンの異議の根本をなす諸原理は、称賛できるけれども、決してそれらの諸原理に一貫して固執しなかった」⁽³⁴⁾側面が、マンにはあったということである。換言すれば、それは、何を意味するのか。カーティによれば、その側面とは、「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

代を育てる」マンの公教育観を反映するものであり⁽³⁵⁾、その点で「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ような政治教育を非難し⁽³⁶⁾、そのような歴史を生徒に対して書き直して教育すべきという、マンの判断が見られるというのである。つまり、反暴力・反戦という「正義」のための歴史の書き直しとそのインドクトリネーションを、マンは「是認」していたというのである。

そして、そのようなカーティの指摘には、インドクトリネーションを、例外的措置として、つまり基本的には禁止であるが、例外的に「是認」という、マンの「インドクトリネーションの是認」説とも言える、見解が見られる。例えば、「アルコール類禁止を労働者の生産性と犯罪・少年非行」等々の課題から、「19世紀の偉大な少年矯正施設運動のためには、『いかなる直接、間接の干渉』もすべきではないという氏の総則的基準から、摂生を除外することに躊躇しなかったという指摘がされている⁽³⁷⁾。つまり、マンにおいては、特例措置として「ある一定の直接、間接の干渉」を考慮する側面が、社会問題の性質に応じて「是認」され得るというのである。

一層重要なことには、「社会不安を喚起する、当時のニューヨークの土地闘争、反アイルランド人暴動、ドーアの反乱」等々の暴力事件を、マンが嫌悪・批判しただけではない点である。カーティは、マンが「また学校生徒が『法や統治者』を変更させる反逆の行使に反対するように、教化されるべきことを主張した」とし、「教育は、彼の議論によると、大衆が暴力に訴えることを防ぐというものであり、かつそうすべきであり、さらに学校生徒は社会の変化を求める小銃弾の使用を断念するように教えらるべきである」と説明する⁽³⁸⁾。そして、マンの以下の言説に基づいて、マンの公教育観の根幹にかかわるインドクトリネーションの発想を指摘するのである。

「未来の市民の義務が共和国全ての子どもに念入りに教え込まれるなら、投票によって 自らの目標を実現できない投票者が暴力によって、それを実現することを進めてきた相当多くの事例について、その愛国者は嘆かなければならなくなるのであろうか。つまり、かの市民が投票の機構を使うことを同意するとき、その機構がかの愉しみに応じて働かない場合、彼はそれを叩き壊す無言の予約をするのであろうか。」⁽³⁹⁾

このように、カーティの見解に見られる、マンの公教育観の背景には、第一に戦争・争いの与える学校生徒の影響力をなくすための「正義」のためには、「もし学校生徒が歴史書を読もうとするなら、その歴史は書きなおさなければならない」⁽⁴⁰⁾、という真理教育への介入の余地を残す側面、第二に19世紀の社会改革運動の一環である、摂生運動や少年矯正運動等の社会の秩序を脅かすような道徳的な問題の場合には、特例措置として、「ある直接、間接の干渉」(＝介入)を行使し得る側面、第三に、学校生徒が「法や統治者」を変更させる反逆に反対するように、教化されるべきことを主張する側面が見られた、と解することができ得る。

したがって、カーティの論調は、止むを得ない場合、「真理教育への介入」への可能性や、特例的な「直接、間接の介入」の承認、そして暴力的な反逆を阻止するためには、インドクトリネーションもあり得る、というマンの公教育観を主張するものであった。つまり、全体としては、「インドクトリネーションの『是認』」説とも言うべきものを、マンの公教育観のなかに捉えている感があった。

(2)人民主権・革命権とインドクトリネーションマンにおける言説の矛盾ー

①「インドクトリネーションの『是認』」説への疑念

しかしながら、このような「インドクトリネーションの『是認』」説という、「特例措置」や部分的なもの、場合によっては「是認」せざるを得ないもの、とみるカーティの捉え方に依拠するなら、インドクトリネーション的契機が、マンの公教育観にとっては本質的な問題ではなかったという印象を持たざるを得ない。例えば、カーティが導き出した結論も、そのような点を反映する。

「こうして、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のである。彼は納税者の重荷や彼らの利益の脅威である犯罪、無知、貧窮状態、という現存する秩序のある特徴への攻撃をただなくしただけである。マンがあたかも無意識に支配者階層にその立場を有利に、しかも安全にするためには何がされるべきかを教えているようであった。我々が見てきたように、この立場を執る際に、彼が純粋な同情をした、その下層階級の人々を、彼が考慮できなかったということを示すことは不当であろう。彼は彼が唱道した進路、教育の民衆化が上層階級の利益にまで十分に、その下層階級の利益を高めることを確信していた」⁽⁴¹⁾

マンが主観的には下層階級の人々に同情する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社会改革者であることは、コモンスクール改革の推進者マンの評価にとって必ずしも重要なことではないと考える。なぜなら、そのような二つの、主観と客観のバイアスでマンに併存する「進歩的」な側面と「保守的」な側面を指摘するにとどまざるを得ないからである。主観はどうあれ、問題はマン自身の客観的な意図の解明である。それこそが、事実の問題としてコモンスクール改革の教育に多大な指導的・政治的影響を与えたものはなにかを考える一助になるからである。

換言すれば、従来から言われているように、はたして「政治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」という、「生徒の自主性を尊重する」教育的価値に依拠し、「公教育の政治的中立性」の確保の原則をマンは客観的に意図したのだろうか。「メイ事件」で示されたように、その社会的脅威において、奴隷制度廃止主義はその当時の共産主義と同義的存在であった⁽⁴²⁾。だからこそ、学校ではそのような過激な反対運動を教えるなら、為政者から見れば、生徒を過激に対立するものに仕立ててしまうという政治的危惧がある。マンが、「公教育の政治的中立性」の確保の観点から、メイ校長を師範学校長として「問責」した際も、「生徒の自主性」をむしろ二義的なものとして排していく場合があったのではないか。それほどに、マンにとって「公教育の政治的中立性」の確保の原則は、公教育において、原則的な「生徒の自主性を尊重させ、合理的科学的に学ぶ人間になるように育てていく」ひとりの人間の精神・身体を固有に育てる教育的価値という「人間化」の意図としてより、為政者の政治統治的価値とも言うべき対立・争いを起こさない市民を束ねていく「社会化」の意図として、さらにその意図に基づく教育のインドクトリネーション的発想として捉えられていたのではあるまいか。

それらの点で、そのような従来のマンの教育思想家評価への疑念に基づく、マンの客観的意図の捉え直しが必要であると考えからである。筆者には、公教育への回路—州立師範学校政策—へのステートコントロールを自覚的に行使するマンが、果たして、それほどインドクトリネーション的発想を消極視していたのか、という疑念を持つ。先のカーティの指摘したマンの言説に依拠するかぎりでも、部分的にはあれ、学校生徒が「法や統治者」を変更する反逆に反対する「インドクトリネーション 教化」を、マンが「是認」する場合がありますと捉えていた。この点は、マンにとって特例・部分的措置であるというのが、カーティの「インドクトリネーション『是認』」説であった。この点を発展的に再考察して、マンの教育観にインドクトリネーション的契機がどれほどの位置を占めていたのかを、検討する必要があるのではないだろうか。はたして、「インドクトリネーション」の事態は、それほど本質的な問題ではなかったと言いきれるのであろうか。言い換えれば、マンにとって、その「インドクトリネーション」がどれほどの位置を占めているのか、ひとりの人間の精神・身体の発達と成長に基礎を置く「人間化」の論理を、より重視した教育思想家なのか。あるいは、社会統制的に市民を束ねる「教育のインドクトリネーション的発想」を、より重視した政治家なのか。そのような観点から、考察される課題がある、と考える。

②マンにおけるインドクトリネーション的発想—人民主権・革命権との矛盾—

このような問題意識から見れば、マンの「教師教育＝公教育」の基底にあるものについて、明らかに矛盾する論理を見いだすことができる。

学校教育や師範学校教育の場において、特に政治教育の問題では、基本的には、憲法の規定、政治の制度と機能、権利侵害に対する裁判訴訟、投票による法改正と政府の交替など、民主政治における国民の権利と義務について十分に教育しなければならないという、意図が、マンの政治教育の一つの特徴であることは、従来から指摘されてきた⁽⁴³⁾。その点で、コモンスクールの政治教育が未来の議会政治の質を規定していくことを、マン自身が十分認識していたのは、当然のことであり、たんにコモンスクール改革を成功に導くために周囲の支持を得たり、反対者に攻撃されないようにする、等々の戦術的観点からのみ、「政治的中立性」の確保を堅持していたとも考えられない点がある。

「コモンスクール—あるいは、それと同等の力を持つ別の機関、それはまだ発明されていないが—が、人間社会にかつて存在したものより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ページに記録されるようなことは決してありえないであろう。」⁽⁴⁴⁾

このようなマンの言説から、彼がコモンスクールの教育力に、共和制度維持・発展の政治的貢献を、戦略（≠戦術）的に期待（意図）していたことは、明白である。言い換えれば、その期待（意図）としての一層具体的な政治的関心が、共和制度の屋台骨—議会制の民主政治—づくり、いわば「投票者・選挙民」としての人づくりにあったとことも、容易に理解できる。その場合、マンがどのような質の「投票者・選挙民」を期待する人間像として描いていたのであろうか。

「正統な根拠に基づいている選挙方式、すべての管理任命方式。そしてとくに確かな不正行為によって危害を加えられる場合、暴力によって自己の権利を擁護する代わりに、救済手段である法廷に訴えることは、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、これらすべてのことは、すべ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(should be taught to)。」⁽⁴⁵⁾

ここには、暴力を行使しない、つまり「法律や支配者を変える」投票権の行使をする、共和制の人づくりを、マンは公教育の課題として考えていたことが、明言されている。その点で、こうしたマンの明言は、「投票による法改正と政府の交替など、民主政治における国民の権利と義務について十分に教育しなければならないと意図されている」(柳久雄氏)という、先行するマンの「政治教育」の意義を再確認している。

ところで、このような「政治教育」の意義が、独立革命時に確立された、アメリカ合衆国の政治思想に根拠を持つものであることは、明らかである。イギリスの植民地であったアメリカが1775年から1783年にかけて独立をかちとった、アメリカの独立戦争のさなかに発表された「独立宣言」(1776年)を、想起するなら、その根拠が明らかになるであろう。

「われわれは、自明の真理として、すべての人は平等につくられ、創造主によって、一定の奪いがたい天賦の権利を付与され、その中に生命・自由および幸福の追求の含まれることを信じる。また、これらの権利を確保するために人類のあいだに政府が組織されたこと、そして、その正統な権力は被治者の同意に由来するものであることを信ずる。そして、いかなる政治の形態といえども、もしこれらの目的を毀損するものとなった場合には、人民はそれを改廃し、彼らの安全と幸福とをもたらすべしと認められる主義を基礎とし、また権限の機構を持つ、新たな政府を組織する権利を有することを信ずる。」(『独立宣言』高木八尺訳)

この宣言が、世界史的に「人民がその創意に基づいて政治と社会を根本的に変革する権利、すなわち人民の革命権を不可侵の権利として宣言」していたことは、あまりにも有名だからである⁽⁴⁶⁾。換言すれば、その意義が、「いかなる政治の形態といえども、もしこれらの目的(人民の自由・平等・幸福の追求権の確保)を政府が毀損するものとなった場合には、それを改廃し、彼らの安全と幸福とをもたらすべしと認められる主義を基礎とし、また権限の機構を持つ、新たな政府を組織する権利を有する」人民主権・人民の革命権であることを、周知の普遍的価値として、合衆国建国時の政治理想として宣言されていたからである。

アメリカ植民地を、自由にして独立せる国家、つまり「本来自分自身の領土を持つ自治の政治的集合体」として、「国王なき、貴族なき、特権を持つ教会なき、若い共和国」として誕生させたのが、この『独立宣言』を標榜したアメリカ独立革命である。そして、世界史的な社会的政治的民主主義を将来発展させ得る人民主権・革命権が宣言された前史を持つ地として⁽⁴⁷⁾、18世紀後半から19世紀半ばに至る、そのような国家づくりの要請の中で、アメリカの国家制度—州共和制度—を支える、マン等の提唱するコモンスクールの政治教育の課題が位置づけられるのである。

しかしながら、そのような歴史的文脈の中で、マンの「政治教育」の意義を捉え直すとき、同時に近代ブルジョア民主主義の現実を、無視することはできない。そのような観点から、マンの言説を読み取ることことは、そのコモンスクールの公教育観の質を考察する上で、重要である。マンは、一方で「法律や支配者を変える」投票権の行使をする、共和制の人づくりとして、その進歩的な民主政治にリンクする公教育(=「政治教育」)を考えていたことは、すでに述べた。しかしながら、その主張の後に、補完的に、そのような進歩的側面と乖離する見解を展開していた。

「もし選挙権を行使するということの重大さ、その価値の重要性が正当に認識されるならば、われわれの州や国家全体の選挙日は、カレンダーの中に祝祭日として含まれるようになるのであろう。その選挙日に臨むにあたっては人々はたんに心構えをしたり、気を揉んだりするだけでなく、考え深い宗教的心情の持ち主が、人生の最大の危機に直面するときのあの謹厳かつ厳肅さでもってそれに臨むであろう。いかなる人間も気紛に、もしくはこれという理由もなしに、彼の財産を浪費したり、彼の家族を奴隷に売り渡すことなどないように、彼の投票権を無駄にするものはいないであろう。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一ように、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。」⁽⁴⁸⁾(傍点-引用者)

マンは、明らかに「人民主権としての投票権」を行使する人間が、どのような意図で「投票」を行使すべきかに注文をつける。第一に、「暴力によってではなく、投票に訴えることによって」、つまり平和的な方法によって訴える人間、第二に「法律や支配者を変える」投票権の行使をすることを、マンが共和制の「期待する人間像」として紹介した⁽⁴⁹⁾。ここでも、マンは「暴力」を排する観点から、この部分でも「投票権」の意義を述べているのは同じではある。

しかしながら、明らかに、先の「期待する人間像」とは異なる、いや矛盾することを述べる。「すぐれた外科医」等々のアナロジーは、明らかに「すぐれた投票者・選挙民」として「期待される人間像」である。正確にこの部分を読めば、「投票権を敵意もしくは報復的な感情でもって行使する」人間像を、彼が望んでいないことがわかる。ところで、マンも同意する「法律や支配者を変える」投票権の行使をする際、現行の法律や支配者に対する反感や異議を持たずに、つまり「敵意もしくは報復的な感情」をもたずに投票権を行使することができようか。言い換えれば、「敵意もしくは報復的な感情」をもって、かつてイギリスからアメリカが共和国として独立したように、政体を人民が変える人民主権・革命権の立場から見れば、暴力を使わないとしても「敵意もしくは報復的な感情」をもって「投票権」を行使することは当然である。すなわち、マンがこの点を歪曲していることは明らかである。マンの期待することは、「法律と支配者を変えない」人民の投票権の行使であり、その点で彼が根本的な「人民主権・人民の革命権」を承認していないことは、明らかである。

つまり、「投票権」を行使する「選挙民」に、彼が「敵意もしくは報復的な感情」を持たない在り方を期待しているのであり、それは先に述べた第一の「期待する像-暴力反対」には整合する論旨であるとしても、第二の「期待する像-『法律や支配者を変える』投票権の行使」

には、論理的に矛盾する、マンの主張の展開ではないだろうか。

以上の「投票権」の行使をめぐる矛盾—マンの「政治教育」の理解の前提としての「期待される投票者・選挙民」—にかんがみるなら、彼がコモンスクールの教育力に、共和制度維持・発展の政治的貢献の中身として、戦略（≠戦術）的に期待（意図）していたことは、明白である。つまり、それは、その「期待する選挙民・投票者」の育成課題として、表層的には「暴力に反対する、『法律や支配者を変える』投票権」を行使する人間を育成することでありながら、本音としてマンが意図するものが「『法律や支配者を変える』人民主権としての投票権」を行使しない人間を育成することであると考えられ得るからである。

したがって、そのようなマンの「期待する投票者・選挙民」は、「法律や支配者を変える」一人ひとりの合理的科学的批判的な精神を持つ人間の育成（＝「人間化」の論理）よりも、「法律や支配者を変えない」政府に反感を感じない人間を社会統制的に束ねていく「教育のインドクトリネーション的発想」（＝「社会化」の論理）に一層傾斜していくような公教育（政治教育）観を論理必然的に導くことができるのであり、その点でマンの「教師教育＝公教育」の基底には、「インドクトリネーションの『是認』」というより、「メイ事件」に示されたように、必ずしも「生徒の自主性」を一義的に考える「人間化」の論理（＝教育的価値）に基づく発想ではない意図、つまり「為政者の政治的価値とも言うべき奴隷制度廃止論者等々の対立・争いを起こさない」市民を社会統制的に束ねていく「社会化」の意図を持つ「教育のインドクトリネーション的発想」が強く存在したのである。

4.まとめ—「社会化」の論理に依拠する、マンの「教師教育＝公教育」観—

(1)「州教師教育＝公教育」観という回路に対する意図

以上、当初の本稿が挙げた、マンの州教師教育政策に関する問題意識に依拠して、整理するなら、第一に、コモンスクール改革期の1840年代に至る時期には、すでに州教師教育政策をめぐる、州の法制的権限の掌握にとどまらない展開があった。それは、奴隷制度廃止運動との関与する師範学校長の「メイ事件」に示されたように、「州師範学校長への州教育長マンの指揮監督的行為」であった。この事実は、「州教師教育＝コモンスクールの公教育」の回路に対する並々ならないヘゲモニーの意図がマンにはある、という先行研究の知見を、事例的実証面で説明でき得る、展開であった。

(2)マンの州教師教育政策から見える問題—「公教育の中立性」を媒介とするステートコントロール—

しかしながら、そのような展開に見られたマンの意図は、「マンの教師教育への貢献」を主張するメッサリーーのいうような予定調和的な法制的権限掌握によってもたらされた「成功」とみなすことは、一面的である。なぜなら、その法制的権限を補完するような、ステートコントロールを駆使する「言説と行動」が、「メイ事件」の中のマンの問責的行為であったからである。

第二は、このような行為が「公教育の中立性」の確保の観点から、なされたことの重要な意味である。その際、マンが「コモン＝共通」の解釈を徹底的なものにしていく「普通学校論」の理想・理論を主張し⁽⁵⁰⁾、従来よりそれが当時の政治的利害・対立・争点を越えたアメリカ

人共通の価値観の形成を願う理想であるという、マンに対する従来の評価⁽⁵¹⁾を想起する必要がある。そのような理想の影に隠れた、コモンスクールという公教育(=特に政治教育)にマンが期待=意図したものは何であったのか。

それは、改革を「成功」させる財政支援や妨害勢力の口実を封じる戦術にとどまらない。州の共和制度の維持・発展という人づくりの政治的課題からの「コモン=共通」のインドクトリネーションの戦略的要請であった。つまり、「争い」のある歴史を書きなおして教える教育観、「師範学校生徒の自主性の尊重」を二義的にする教師教育観、「『法や統治者』を変えない『投票者・選挙民』」を育成するための「政治的中立性」を確保する政治教育観、等々の要請であったからである。

その点で、マンが「公教育の中立性」の確保を口実にしながら、自らのステートコントロールを教育の場に波及させようとした意図を持った、と言えなくもないだろう。

(3)マンの「教師教育=公教育」の基底にある意図—「社会化」の論理—

以上の点からマンを捉えるなら、「教師教育=公教育」の回路としての州の師範学校で生じた「事件」の展開には、巧妙なステートコントロールの徹底者としてのマンの像が見え隠れしている、と言えないだろうか。

第三に、そのような事例の中にあるマンの意図した「教師教育=公教育」の基底にある教育観についてである。マンが「インドクトリネーション」を教育の場から排したという見方は、すでに肯定できないであろう。すでに、カーティによって指摘されるように、特例的に「インドクトリネーションを是認」する、マンの言説と行動があったからである。

しかしながら、本稿では、そのような「是認」の域を越えるマンの意図があることを事例を通して、考察してきた。

当初、2.の事例的考察として、人間と社会に対する根源的な当時の社会問題、つまり奴隷制度廃止運動に関与する「メイ事件」を通して析出したのが、「公教育の中立性の確保」を主張するマンのステートコントロール者の意図である。

3.においてさらに、その意図を発展的にマンが教育観として、いかに結んでいたのかを考察した。それは、例えば、第一に「争い」を歴史教育から抹殺するような真理教育の内容、第二に「メイ事件」にも見られたように「師範生徒の自主的な判断と行動」を必ずしも重視しない教師教育の内容、第三に「法や統治者」に反感を持たない、しかもそれを変えようしない人間をつくる政治教育の内容があった。

そのような考察から見える問題は、マンが「インドクトリネーションを排して、問題を合理的科学的に認識するように指導する」(柳久雄1973)教育観を徹底していたという先行する理解⁽⁵²⁾とは異なる。

人間の自然権に依拠する「教育の平等」等々を説くコモンスクールの革新者・教育思想家マン自身の主観的な言説とは次元を異にする問題があった。それは、彼が客観的に執った「教師教育=公教育」の政策に反映せざるを得なかった客観的な政治家の意図の問題であった。つまり、それは、明らかに一人ひとりをその精神において「合理的科学的な認識の形成」者に育てる論理—「人間化」の論理—を背景に退ける意図であった。それは、言い換えれば、州共和制度の維持・発展のために「法や統治者」に反感を抱かない「投票者・選挙民」をつくる意図、つまり人民の意向を政治的に社会統制的に束ねていく論理—「社会化」の論理—に客観的に依

拠する意図である。このように考えるならば、マンの「教師教育＝公教育」の基底には、そのような「社会化」の論理に基づく意図－教育におけるインドクトリネーション的契機－があったと言えるかもしれない。

(もりたみつお)

[註]

- 1) Jonathan Messerli(1963), *"Horace Mann and Teacher Education"*, *Year Book of Education*, p. 71.
- 2) 三好信浩(1974)『教師教育の成立と発展』東洋館出版社, 90-91頁;渡部晶(1981)『ホーレス・マン教育思想の研究』学芸図書株式会社, 302-303頁;Charles Leslie Glenn, Jr. (1987), *The Myth of Common School*, The University of Massachusetts Press Amherest., p. 145.;森田満夫(1995)「コモンスクール改革期のローカルコントロールに関する事例的考察ー 黒人学校の校長フォーブス論争を事例としてー」『部落問題研究』第133輯, 1995年7月, 94頁, 等々参照。特に, 三好氏や渡部氏は, その業績を先行する改革者と区別するアメリカ公教育史の意義として, 指摘していた。つまり, 師範学校は, 先行する改革者にも発案された教師教育制度改革であったが, 彼らとマンの違いは, マンが州の権限下に, この教師教育を実践したことである。この点で, マンが教育のステートコントロールをアメリカ合衆国に設立された最初の州立師範学校の推進によって駆使してきた, といえる。本稿は, その点で, そのようなマンの言説と行動をステートコントロールとしての展開として, 仮説的に理解し, そのような理解を実証の段階で考察していくことに, その問題意識を持つに至った。
- 3) Messerli *"Horace Mann and Teacher Education"*, pp. 81-83.
- 4) 小野次男(1987)『アメリカ州立師範学校史ーマサチューセッツ州を主とする史的展開ー』学芸図書株式会社, 85-86頁;
- 5) 渡部晶(1981)『ホーレス・マン教育思想の研究』学芸図書株式会社, 56-57頁;Mary Mann(1865), *Life of Horace Mann*, reprinted by University Microfilms International, pp. 168-172.
- 6) B. A. Hinsdale(1913), *Horace Mann and Common School Revival in the United States*, pp. 105-106. Messerli, *"Horace Mann and Teacher Education"*, p. 70.; M. Mann, *ibid.*, pp. 110-111.;川崎源(1959)『ホーレス・マンの研究』理想社, 94-96頁;渡部(1981), 前掲書, 7頁;渡部氏は, 当時教育委員会, 州立師範学校の設置などは, 教育委員会の教育への権力的介入と非難されたといった紹介するが, それにとどまる。法制的面での州権下にある師範学校制度の創設を根拠に, そういえるのかどうかではなく, 現実に「公教育への回路としての州立師範学校」の教師教育の内容と質にいかにか, どれほど, 自らのヘゲモニーを及ぼしたのかという, マンの言説と行動の事実を重視しなければならない。本稿では, 以上のような法制的な面での州権の掌握の評価とは異なる, 本文に見られる問題意識を持つ。
- 7) Messerli(1963), *ibid.*, p. 70.
- 8) 三好(1974)『教師教育の成立と発展』, 101頁;小野(1987)『アメリカ州立師範学校史』, 85-86頁。三好氏は, 1841年1月1日付, 一年半経過した州立レキシントン師範学校の校長パースの書簡において, 「(1)師範学校は, 州教育委員会の委員の中から選ばれた監察委員会の『直接的な監督と査察』のもとに置かれているが, しかし, 実際上の学校管理は, 『ほとんど完全に校長が担当する』ため, 校長の裁量の余地はきわめて大である」ーと紹介し, また小野氏によると, パースは, 「事件」の際「生徒をして安息日に教会の礼拝式などに参列させ」なかった規則違反の記録報告の提出を求める監察委員会の指示に従おうとしなかった。
- 9) 小野前掲書, 78頁;例えば, 小野氏によると, マンの「公教育の中立性」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的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。」

10) 渡部(1981)『ホーレス・マン教育思想の研究』, 57頁。

11) 渡部前掲書, 248, 250頁; 小野『アメリカ州立師範学校史』, 85頁; 三好『教師教育の成立と発展』95-98頁; 特に三好氏は、メイ自身がパースの伝記を執筆した件りで、パースの「マンの厚い信任」の程を記していることを紹介する。

「パースは、マンがコモン・スクールの改善のために、惜しげもなく一身を賭していたことを、はじめから称賛していた。…そして、その啓発された献身的な人類の友がやらんとしている学校制度の改善の中で、全体の成功がその一点にかかっているその部分(つまり、師範学校)を開始するのに、信頼してまかせることのできる人は他にいないと真剣に断言して、パースに協力を求めてきたときに、パースはもはやしりごみするわけなかった。彼は“私はその仕事に失敗するよりもむしろ死を選びたい”と述べて、マンの懇願を受諾したのである」と。

12) 三好前掲書, 109頁; May, S. J., *Memoir of Cyrus Peirce, in Barnard's American Journal of Education*, Vol. IV, 1857, p. 289.

13) 前掲書, 119頁。

14) 小野『アメリカ州立師範学校史』, 85-91頁, 参照。

15) 前掲書, 85頁。

16) 前掲書, 85-86頁。

17) 前掲書, 86頁。

18) 前掲書, 86-87頁。

19) M. Mann(1865), *Life of Horace Mann*, pp. 169-170.

20) 渡部『ホーレス・マン教育思想の研究』, 57頁参照。従来のこの事実の紹介の仕方は、やや表面的にしすぎる向きがある。渡部氏は「助言」と評価するが、仮にも法制的にも師範学校長に対する権限を有する、州教育長マンの言説が、そのようなメイの行動を揶揄して、本文の以下の引用部分のごとく、「実際的な反教育」と指摘するのは、かなり強い語感を与える。その意味で、マンの書簡は、「助言」というより、実質的な問責、つまり指揮監督的な圧力であると考へざるを得ないのではないだろうか。この点は、本文の以下の展開において言及する。

21) M. Mann(1865), *Life of Horace Mann*, pp. 168-169.

22) *Ibid.*, p. 170.

23) *Ibid.*, p. 170.

24) *Ibid.*, p. 171.

25) *Ibid.*, p. 171.

26) *Ibid.*, pp. 171-172.

27) *Ibid.*, pp. 169-170.

28) 柳久雄(1973)「ホーレス・マンの普通学校論について」『大阪教育大学紀要IV. 教育科学』第22巻, 41頁。

- 29) 小野次男『アメリカ州立師範学校史』, pp. 78-86.
- 30) Merle Curti (1961 (1935)), *The Social Ideas of American Educators*, Littlefield, Adams & Co., pp. 130.
- 31) Ibid., p. 129.
- 32) Ibid., p. 130.
- 33) Ibid., pp. 130-131.
- 34) Ibid., p. 128.
- 35) Ibid., p. 128.; Horace Mann (1891 (1866)), *Life and Works of Horace Mann*, Vol. II, p. 268., Vol. III, pp. 15-17., Vol. III, pp. 425-426., Vol. IV, p. 228.
- 36) Curti (1961 (1935)), *The Social Ideas of American Educators*, pp. 128-129.; Mann (1891 (1866)), Ibid., Vol. IV, p. 278.: 尚, このマンの見解が, マンの著作集 *Life and Works of Horace Mann*, に見られるとして, カーティは, "Report for 1848", *Life and Works of Horace Mann*, Vol. III, p. 696." としているが, マンの著作集 (京都大学教育学部図書室所蔵) を基に進めた, 筆者の調査によると, それは誤りであり, Vol. IV, p. 278. が正しい。
- 37) Ibid., p. 128.
- 38) Ibid., pp. 128-129.
- 39) Mann, *Life and Works of Horace Mann*, Vol. IV, p. 278.
- 40) Curti, *The Social Ideas of American Educators*, p. 128.
- 41) Ibid., p. 130.
- 42) Ibid., p. 131.
- 43) 柳「ホレーズ・マンの普通学校論について」『大阪教育大学紀要IV. 教育科学』第22巻, 41頁。
- 44) Mann, *Life and Works of Horace Mann*, Vol. IV, p. 277.
- 45) Ibid., p. 278.
- 46) 社会科学辞典編集委員会編 (1989) 『新編社会科学辞典』新日本出版社, 329頁。
- 47) 中屋健一 (1988) 『新米国史』誠文堂新光社, 58-62頁参照。
- 48) Ibid., p. 279.
- 49) 注45)の引用箇所参照。
- 50) 森田満夫 (1993) 「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」『研究論叢』神戸大学大学院教育学研究科教育過程論・計画論研究室, 創刊号, 7-8頁.; Joel Spring (1990), *The American School 1642-1990*, Longman, pp. 88-93.
- 51) 渡部『ホレーズ・マン教育思想研究』, 64-66頁参照。
- 52) 柳「ホレーズ・マンの普通学校論について」, 41頁。