



「教育の平等」論史研究：コモン・スクール改革期の「近代学校教育制度原則」のアンビバレンス

森田, 満夫

(Degree)

博士 (学術)

(Date of Degree)

2006-03-10

(Date of Publication)

2008-07-18

(Resource Type)

doctoral thesis

(Report Number)

乙2870

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/D2002870>

※ 当コンテンツは神戸大学の学術成果です。無断複製・不正使用等を禁じます。著作権法で認められている範囲内で、適切にご利用ください。



博士論文

「教育の平等」論史研究

ーコモン・スクール改革期の「近代学校教育制度原則」のアンビバレンスー

平成17年10月

神戸大学大学院総合人間科学研究科

森田 満夫

博士論文

「教育の平等」論史研究

ーコモン・スクール改革期の「近代学校教育制度原則」のアンビバレンスー

《目次》

序章 研究の課題と方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1頁

第一節 問題の所在と本研究の課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1頁

1. コモン・スクール改革期の意味 (5)
2. 改革期をリードした「教育の平等」論の力動的理解 (6)
3. ボストンの奴隷制度廃止論者・自由黒人を視角とする研究上の意義 (9)

第二節 先行研究の概要と本研究の特徴・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 9頁

1. 先行研究の概要 (9)
 - (1)黒人教育史研究として (9)
 - ①「上からの教育の統制」(9)
 - ②二つの論点ー「機会の平等」の限界と教育のコントロール問題ー (10)
 - (2)教育制度研究として (11)
 - ①「機会の平等」から「結果の平等」へ (11)
 - ②教育のコントロール問題へー黒崎研究からハウ研究へー (16)
 - ③ハウの「教育の平等」の再定義 (20)
 - ④ハウ研究の到達点 (23)
2. 本研究の特徴と構成 (26)
 - (1)「教育の平等」論の可能性 (26)
 - (2)上からの「教育の平等」政策の陥穽 (28)
 - (3)本研究の特徴 (29)
 - (4)本研究の構成 (33)
 - ①各章の研究課題 (33)
 - ②本研究の課題へのアプローチ (35)

註・・ 36頁

第一章 コモン・スクール改革期の「人間化」と「社会化」の相剋・・・・・・・・・・ 50頁

－自由黒人を視角とする鳥瞰図－

第一節 黒人分離学校存続派の要求－「学校監督権限」の拡大との対抗関係の中で・・ 50頁

1. 創設期以来の自由黒人の要求とは何か－コミュニティの自己決定権－ (50)
2. ボストン市学務委員会の意図 (51)
 - (1) 「分離」を必要とする理由－人種偏見に基づく学校管理観－ (51)
 - (2) 「学校監督権限」の拡大のイデオロギー的解釈－「分離」の合理化－ (52)
3. 「存続派」の要求－市当局の「学校監督権限」の拡大への対抗的自覚を持ち得たのか－ (53)

第二節 「統合派」にとって「教育の平等」とは何か・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 55頁

1. 「人間化」の論理とその深化 (55)
2. 全階級の交流の価値－コモン・スクールの理想としての「人間化・社会化」の影響力－ (57)

第三節 対抗関係の中で生まれた「教育の平等」論の深化・・・・・・・・・・・・・・・・ 59頁

1. 「等価物説」 (59)
2. 対抗する「教育の平等」の理想－内容的要件としての深化－ (60)

第四節 「人間化」の論理に相剋する、当局の支持する「社会化」の論理・・・・ 63頁

1. 人種偏見に基づく「社会化」の論理－ (64)
2. 社会的統合という戦略的な「社会化」の論理 (64)

－州改革指導者等の現実的思惑－

第五節 改革期の「教育の平等」論の相剋的展開 (66)

－自由黒人・奴隷制度廃止論者を視角とする「教育の平等」の展開像－

註・・ 70頁

第二章 コモン・スクール改革期の「教育の平等」について・・・・・・・・・・ 78頁

－ボストン黒人分離公立学校問題とホーレス・マンの現実的行動に着目して－

第一節 なぜ、ホーレス・マンは「教育の平等」論争を等閑視するのか？・・・・ 78頁

1. コモン・スクールの概念と論理 (78)
2. コモン・スクール運動をリードしたマンの評価 (79)
3. 本章の研究課題 (80)

第二節 19世紀ボストン市の黒人分離公立学校問題・・・・・・・・・・ 82頁

1. 背景としての人種差別的隔離問題 (82)
2. 「教育の平等」論争 (83)
－奴隷制度廃止論者のコモン・スクール論をめぐる論点－
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」 (86)

第三節 ホーレス・マンにおける黒人問題の現実的位置・・・・・・・・・・ 87頁

1. マンのコモン・スクールの理想・理論 (87)
－「コモン(common)」概念を特徴とする「学校論」－
2. 黒人問題へのマンの現実的態度の背景の考察 (89)

第四節 「教育の平等」化と「学校監督権限」と統制の拡大・・・・・・・・・・ 93

頁

1. マンにおける教育思想家と教育行政家の二面性 (94)
2. 政治的戦略の同化としての「社会化」を進める「教育の平等」の政策 (94)
3. 教育政策主体の「学校監督権限」と統制の拡大 (95)
4. 「教育の平等」の政策とローカル・コントロールの対抗関係 (96)

－新たな仮説へ－

註・・ 97頁

第三章 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・・・103頁

－黒人学校の校長フォーブス論争を事例として－

第一節 「教育の平等と正義」をめぐる問い・・・・・・・・・・103頁

1. ローカル・コントロール (local control) という伝統的特徴 (103)
2. アンビバレンスとしてのローカル・コントロール問題 (103)
3. 「教育の平等と正義」をめぐる二つの仮説 (105)
4. 本章の研究課題 (106)

第二節 黒人分離学校白人教師フォーブス論争・・・・・・・・・・107頁

－黒人のローカル・コントロール問題として－

1. 黒人父母住民の教育要求として浮上する「フォーブス論争」の意味 (107)
 2. 「フォーブス論争」について (109)
 - (1) 利用する一次史資料の妥当性 (109)
 - (2) フォーブスの経歴・教育業績 (109)
- －ボストン市学務委員会側の評価を中心に－
- (3) フォーブスの教育業績評価とその変更の軌跡 (110)
- －黒人父母住民側の評価を中心に－
- (4) 黒人父母住民側の動機の考察 (111)
- －黒人分離学校教育の内容と質への批判－
- (5) 市学務委員会側の対応にみる教育政策意図の検討 (119)

第三節 背景にある州教育改革の意図－教師政策への射程・・・・・・・・・・124頁

1. 学校騒動回避のための州教師政策の意図 (124)
2. 「古い」教師批判の射程－一つの仮説の提示－ (125)

第四節 コモン・スクール改革期のボストン住民のローカル・コントロールをめぐる政策意図・・・・・・・・・・128頁

1. 異質性・劣等性を前提にするコモン・スクールの啓蒙的意図 (128)
- －「教育の平等と正義」の現実的動機－

2. 黒人ローカル・コントロールの懐柔策的意図 (129)	
- 「教育の平等と正義」への「調停」能力-	
3. ステート・コントロールの効果的方法としての教師政策 (130)	
- マンの着想の仮說的意味-	
註	131頁
第四章 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	143頁
- 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-	
第一節 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理解	143頁
1. ステート・コントロールの効果的方法である教師教育 (143)	
- 先行研究を前提にする課題-	
2. マンの州教師教育政策に関する理解 (144)	
(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- (144)	
(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- (145)	
第二節 マサチューセッツ州立師範学校の二つの「事件」	146頁
1. 「パース事件」にみる「公教育の中立性」 (147)	
- 学校長パースと監察委員会の対立-	
(1) 事実経過 (147)	
(2) 従来の評価から見えるもの-マンの「公教育の中立性」の中身- (148)	
2. 「メイ事件」にみる「公教育の中立性」の中身 (148)	
(1) メイ宛書簡にみるマンの意図-「助言」か、問責か- (149)	
(2) 書簡にみる「問責」の動機-教育的価値か、政治的戦術か- (151)	
第三節 マンの「教師教育=公教育」観	154頁
- 「生徒の自主性の尊重」か、インドクトリネーションか-	

1. インドクトリネーションに対する二見解 (154)
 - (1) 「公教育の中立性」の確保のための、インドクトリネーションの禁止 (154)
 - (2) 「公教育の中立性」の確保のための、インドクトリネーションの是認 (155)
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— (157)
 - (1) インドクトリネーションの是認説への疑念 (157)
 - (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— (159)

第四節 政治戦略的な「社会化」の論理に依拠する、マンの「教師教育=公教育」観・・・163頁

1. 「州教師教育=公教育」観という回路に対する意図 (164)
2. マンの州教師教育政策から見える問題 (164)
 - 「公教育の中立性」を媒介とするステート・コントロール—
3. マンの「教師教育=公教育」の基底にある意図 (165)
 - 政治戦略的な「社会化」の論理—

註・・・166頁

結 章 総合的考察・・・170頁

第一節 「教育の平等」論の理想をめぐる相剋・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・170頁

—自由黒人を視角とする鳥瞰図—

第二節 「教育の平等」論の政策像・・・173頁

—ホーレス・マンの言説と行動を通して—

第三節 「教育の平等」論の対抗的裏面像・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・174頁

—自由黒人のローカル・コントロール問題を通して—

第四節 「教育の平等」論の政策的裏面像・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 175頁
—州教師教育のステート・コントロール問題を通して—

第五節 改革期の「教育の平等」論の展開・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 180頁

第六節 ホーレス・マンに集約された近代学校教育制度原則「教育の平等」論への問い・・・・・・・・ 181頁

—「教育の平等」論とステート・コントロールを統合する論理とは何か?—

1. 教育理念「コモン」(182)
2. 従来からのマン評価(185)
3. 進歩的な「公教育の父」と保守的な政治家の焦点(187)
—「コモン」の概念—
4. マンの政治目標・戦略の解明の手がかり(189)
—「コモン」問題の重要性—
5. 自由黒人にとっての「コモン」の具体化とは?(190)
 - (1) 黒人分離学校と「教育の平等」論争(190)
—「臆病な黙認者」の戦術的意図—
 - (2) 「奴隷制度反対集会生徒引率」事件(193)
—「公教育の中立性」の確保の戦略—
6. 「コモン」・「普通教育」・「教育の平等」の構造(196)
—「教育における共通」の具体化として—
7. 近代学校教育制度原則「教育の平等」論のアンビバレンスの発見(199)

第七節 結び—改革期の「教育の平等」論のアンビバレンスからの現代的示唆・・・・・・・・ 202頁

1. 「教育の平等」論の肯定的契機の現代的可能性(202)
2. 「教育の平等」論の否定的契機を考える(207)

註・・ 209頁

参考文献一覧・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 215頁

序 章

研究の課題と方法

すべての人を対象とする「教育の平等」の理想を保障する民衆教育制度化を典型的に進めたのは、19世紀のアメリカ合衆国マサチューセッツ州の近代公教育制度の形成過程であり、それはわが国を含め他国の近代公教育制度のモデルになった¹⁾。しかし、その改革期の「教育の平等」とは、自由黒人から見る場合、明らかな「教育の機会の平等化」からの除外というより、「愚かな」移民・人種を人種差別的に「社会化」するものであり、同時に人種差別的な「分離」政策も事実上容認する、自由黒人の教育問題でもあった。

第一節 問題の所在と本研究の課題

わが国の場合、「教育の平等」の理想は、「法の下での平等」を基礎に、「すべての国民がひとしく教育を受ける機会を、人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位及び門地によって『教育上差別されない』とする制度原則（日本国憲法第14条、日本国憲法第26条及び教育基本法第3条）²⁾として受け継がれる。言い換えれば、「教育の平等」の理想は、「人たるものすべてに共通に必要な」普通教育の教育内容を、「人たるだれもが一様に享受しうるはずの教育」（『教育基本法の解説』1947年）として、すべての国民にひとしく保障する制度原則として創造されてきた³⁾。しかし、「すべての人間にとって共通に必要な(common)」普通教育⁴⁾をひとしく保障する「教育の平等、教育の機会均等」の理想の実現は、今日まで、義務教育のあり方を中心にして、現代学校教育制度の焦眉の課題とされてきている。つまり、近年の竹内常一氏が、その著書『教育を変える－暴力を越えて平和の地平へ』（桜井書店2000年）で指摘する通り、義務教育としてひとしく求められてきた「普通教育」の人間像・教育内容の創造が、人権としての教育を具体化する観点から、問われるべき教育学研究・教育実践の課題として提起され続けてきている。

「……かれら（堀尾輝久と中内敏夫－挿入は森田）の定義にしたがえば、普通教育は“universal & common education”といわれるべきではないでしょうか。なぜなら、“universal”は『万人の』『すべての者に開かれた』『普遍的な』を意味しているからです。また、“common”は『共通の』『共有されている』だから、『普通の』を意味しているからです。……しかし、普通教育に、“ordinary education”を用いると、戦後教育改革のなかの『普通教育』と戦前における国民教化のための『普通教育』を区別

することができなくなってしまう。なぜならば、戦前における『普通教育』ということばは、明治一二年の『小学校ハ普通ノ教育ヲ児童ニ授ケル所…』に発しているからです。そして、それ以後も、国家は、義務教育を『普通ノ知識・技能』を授けるところとし、『国語』の目的を『普通ノ言語(漢文体読本のことー引用者)』並日常須知ノ文字、文句、文章ノ読ミ方……』『普通文』としたり、さらには朝鮮人の子どもを同化させるための『普通学校』『高等普通学校』と呼んだりしてきたのです。

このようにみえてくると、“ordinary education”は戦前の『普通教育』に近いといっ
ていいでしょう。そうだとしたら、戦前の普通教育と戦後改革の普通教育とはことば
がはおなじでも、本質的に異なるものとして把握しなければならないこととなります。

だから、堀尾は、そのことを意識して、『普通教育』は『共通即ち画一な教育』を
意味するものではなく、『共通とは……目標において共通な教育ということを第一義
とするものであり、このことは内容の共通性と画一性を意味しない』と言いつけてい
るのでしょう。

また、中内も、普通教育は『この公共社会を維持したり、革新したりするため意
図的人間形成ではなく、この制度空間を、よりよく生きていくための能力を子どもた
ちの資質から引き出し、これを育てていくための人間形成である』としてるのです。」

(波線は森田)⁵⁾

ここに例示された「朝鮮人の子どもを同化させるための『普通学校』『高等普通学校』」
を内包する近代日本教育史の「教育の平等」像に、故・五十嵐顕氏が指摘するように、台
湾や朝鮮の植民地の人々の母語や民族文化を否定して日本の帝国主義のくびきにつなぎ止
めていった天皇の臣民・皇民への同化を強いる植民地教育の差別的実態ー「… 1931 年
における阿部(旧東京帝国大学教授阿部重孝)のいう差別観もない台湾・朝鮮の教育管理が、
植民地人民にたいする支配階級とそれに支配されていた日本人教育者の同化政策であり、
皇民化政策にほかならなかったこと(挿入は森田)」⁶⁾ーが内包されていたのである。

また、国内の「教育の平等」像はどうか。そこにも、「教育の平等」政策の下で、「死
は鴻毛よりも軽しと覚悟」(軍人勅諭 1882)し、「一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ」(教育勅
語 1890)なければならなかった超国家主義・軍国主義の滅私奉公のために、ひとしく「普
通教育」の人間像・教育内容が民衆一般に強いられた。その結果、公権力から半ば奴隷根
性を強要された民衆は、被差別部落、障害者、女性を差別する優越感をもって、日本人全

体として、対外的には台湾・朝鮮・中国等のアジア民族に対する大国意識と排外的侮蔑意識をもって、奴隷が奴隷を持ちたがる近代日本の差別の重層構造の中で、日本の民衆一般も解放されず、戦争に動員されていったのである⁷⁾。こうした中で、国内では、最下層の社会的弱者である被差別部落民に対する庶民の差別的偏見や忌避感情が助長され、差別的実態を伴った事実上の身分学校である分離学校「部落学校」が成立した⁸⁾。我が国の近代以降の、義務教育としての「普通教育」を前提にする「教育の平等」の本質には、平等という原則よりも、むしろひとしく強いられた教育内容及び人間像をめぐる問題があったといえる。

戦後から現在に至ってはどうか。戦後の六三制を中心とする現行義務教育体制は現憲法・教育基本法の規定を指導理念とし、その下位法が、義務教育として教育の機会均等と義務教育無償を、国民全体に対する人権としての教育のありかたとして、具体的に規定してきた。にもかかわらず、それを手放しに評価できない「教育の平等」の現実も生じ続けてきた。例えば、教育基本法第4条は、義務教育を「九年」とし、内容を「普通教育」とし、憲法第26条は「授業料は徴収しない」と表現し、学校教育法は「保護者の就学義務」（第22条・第39条）、「市町村の学校設置義務」（第29条・第40条）を詳細に規定し、「経済上就学困難なものに対して就学援助を与える」とし（第25条）、さらに義務教育費国庫負担法や教科書無償措置法等の財政的保障を通して、教育の機会均等の施策を実施する。一方で、これらの義務教育費国庫負担法や一連の教科書関係法等自体が、財政を通しての教育の国家統制、さらに学習指導要領の法的拘束力の及ぶ教科書検定発行行政を通しての義務教育内容の国家統制の「不当な支配」を媒介にして、「真理と平和を希求する」（教育基本法前文）人間像・教育内容の創造を阻害し、憲法・教育基本法の「ひとしく、その能力に応じて保障されるべき人権としての教育のありかたが、現実的に空洞化されてきた⁹⁾。このようにみると、戦前、戦中、戦後から今日に至るまで「すべての人間にとって共通に必要な(common)」普通教育をひとしく保障する「教育の平等」の具体的なありかたは、義務教育における人間像や教育内容のあり方を規定する、重要な課題であったといえる。

翻って、すべての人を対象とする民衆教育制度化を典型的に進めた近代公教育制度を保障する「教育の平等」の理想を近代学校教育制度原則として生成してきたのが、19世紀のアメリカ合衆国マサチューセッツ州の近代公教育制度の形成過程であり、それをわが国を含め他国が近代公教育制度のモデルのひとつとしてきたことを想起するとき、我が国と国情・歴史の異なる19世紀に確立したアメリカ合衆国マサチューセッツ州近代公教育

制度形成過程には、我が国が経験してきたような「教育の平等」の政策をめぐるアンビバレンス（ambivalence 両面的価値）ともいふべき現実はなかったのか。我が国の経験は、我が国特有の問題として考えるべきか、という疑問が残る。

たしかに、19世紀のアメリカ合衆国の「教育の平等」論は、近代学校教育制度原則の民主主義の理想として生成された。しかし、本研究が、後述するように、それを同時期に存在した最たる社会的弱者である自由黒人市民から見る時、「愚かな」移民・人種を「社会化」する人種差別的な政策、そして自由黒人を対象とする人種差別的な「分離」された人種学校教育制度を容認してきた差別的実態が存在した。それは、「すべての人間にとって共通に必要な(common)」普通教育をひとしく保障する「教育の平等、教育の機会均等」の理想と乖離する現実でもあった。

その点にこそ、近代学校教育制度原則としての「教育の平等」論のアンビバレンス（ambivalence 両面的価値）の本質が、示唆されてきたのではないか。たしかに、ヨーロッパとアメリカの「教育の平等」の下で生まれた学校の「単一の共通の型」には、相違点があった。一方で、ヨーロッパの学校は、中等学校における授業料を支払えない人間を排除する階級的差別を前提にする矛盾を含み、学校事業を中央集権化する「主として統制に興味を持ち」、国家の教育統制の傾向を持つ階級学校の性格を帯びた。反対に、19世紀のアメリカ合衆国マサチューセッツ州のそれは、「教育の個性化」を考えるペスタロッチの教育を採用し、師範学校を整備し、地方分権を具体化する教育委員会制度を実現させて、無償化・中立化・義務化を実現させる「教育の平等」論の理想を生成させて、一見階級的差別や国家統制の及ばない「単一の共通の型」の学校が構想されたという¹⁰⁾。

しかし、本研究で、後に解明するように、その理想としての「教育の平等」論の実相を自由黒人から見る時、明らかな「教育の機会の平等化」からの除外というより、公権力において、人種差別的な「愚かな」移民・人種を「社会化」する政策及び人種差別的な「分離」政策が推進され、その後の歩みを見ても、その「分離」が容認され、「分離」が廃止され一つの学校に統合されていく過程においても、自由な人間（いわゆる「人間化」）・自由な市民（いわゆる「社会化」）になりゆくための普通教育における人間像・教育内容の創造に公権力の「不当な支配」が及んでいくような、自由黒人という社会的弱者にとっての差別的かつ抑圧的な実相が見られた。

その点で、国情・歴史の発展の相違点にもかかわらず、アメリカ合衆国においても、「教育の平等」論の実相には、「すべての市民の完全な法律上の平等、その完全な同権、有権

者にとっての教育の完全な同権と開放制という点」があり、「身分をみとめない、それはただ市民をみとめ」、必然的に「単一の共通の型」を前提にしていく場合でも、そのような「単一の共通の型」における差別的かつ抑圧的な矛盾が内包せざるを得ない現実があったと言われている¹¹⁾。だとするならば、実質的には、アメリカ合衆国マサチューセッツ州のそれを含む近代以降の「教育の平等」論に、そのような差別的かつ抑圧的実態を内包させ得るアンビバレンス (ambivalence 両面的価値) が存在してきたという課題があったと考えられないか。

本研究では、そのような「教育の平等」論を、近代学校教育原則として現実に生成させた起源に遡って、つまりアメリカ合衆国マサチューセッツ州近代公教育制度形成過程に遡って、そのアンビバレンス (ambivalence 両面的価値) の矛盾—受け継ぐべき肯定的契機 of 理想と手放しで評価できない差別的かつ抑圧的な否定的契機が併存する矛盾—において歴史的に明らかにして、あらためて「教育の平等」論の現代的意義と課題を考察することを試みる。

1. コモン・スクール改革期の意味

すべてを対象とする「教育の平等」を保障する 19 世紀のアメリカ合衆国の近代公教育制度の形成過程に遡る場合に、特にニューイングランド地方を中心とするコモン・スクール改革期(1830 年— 1860 年、以下「改革期」と称す)が重要である¹²⁾。なぜなら、この時期は、端的に言えば、植民地時代以降の慈善学校や公立学校としてのタウンスクール (town school)、改革期以前の教育の発展と改革期との明白な相違点があり、それは様々な社会的背景を持つ移民の子どもたちに共通の (common) 知識体系を州の管理下で (under state control) 学校が教える、近代学校教育制度への改革の時期であったからである。

つまり、改革期の諸変化とは、以下の三点において以前の教育発展とは明白な相違点を持つ。第一に、それは、増加する多様な宗教・社会階級・民族的背景の移民の子どもが、「一緒に (in common) …、共通の (a common) 社会的・政治的イデオロギーの教育」を受けける点、彼ら社会集団間の敵意と軋轢を減少させる点である。つまり国民統合のためのナショナリズムをめざす教育の利用と、貧困・犯罪除去のための教育の利用を統合する発想である。前者は以前の「共和政建設の教育」に、後者は「慈善学校」にその起源を別々に遡る発想である。しかし、「政治的なコミュニティの建設と社会問題の解決」を同時に実現するために〈すべての人々のひとつの学校教育〉の発想を組み込む点で、独立初期の「共

和政建設の教育」や「慈善学校」とは異なっていた。それは、改革に多大な影響を与えた
ホーレス・マン(Horace Mann1796-1859)等にみられる「コモン (common=一緒にいる・共
通である)」という学校、つまり「すべての人のための」全一の学校制度の創設の構想
に至った点である。

第二に、植民地時代のタウンスクールの「世俗的・宗派宗教的な法を遵守する住民の養
成」や独立初期の「指導者と責任ある公民の供給」とは異なって、「統治政策の道具とし
ての学校の利用」の発想が見られる点である。それは、そのような統治の教育政策に、当
時発生してきた「社会・経済・政治問題の解決と抑制」を新たに直接的に結びつけること
を加えた点で、「社会問題の万能薬」としての学校観に至った点である。

第三に、そのような政府の社会・政治・経済的政策の「万能薬」としての学校観の帰結
として、「地方学校を管理する州政府の機関の創設」に至った点である¹³⁾。

これら一連の諸変化は、前史的には植民地時代のタウンスクール、独立初期の「共和政
建設の教育」、慈善学校等の教育の発展に依拠しながらも、しかし異なる契機を生み出し
ていた。つまり、それらは「教育が公的に基金助成され、中央集権的に州に統制され、専
門家に管理される」(すべての人々のひとつの学校教育制度)という概念に基礎を置く諸
変化であり、改革期とはそのような諸変化を生み出す画期であった。その意味で、アメリ
カ合衆国の近代教育史を理解する重要な契機を生み出した時期なのである。

2. 改革期をリードした「教育の平等」論の力動的理解

その諸変化を改革者としてリードしたのが、初代マサチューセッツ州教育委員長の「公
教育の父」ホーレス・マンであった。彼によって集約的に主張されたものが、神の前にお
ける人間の自然権的平等とそれを基礎にする「教育の平等」という理想である¹⁴⁾。こう
した「教育の機会の拡大・平等」への契機はまた、マンのみならず広く同時代の改革者の
なかにも見られる重要なコモン・スクール改革の哲学的理念であった。例えばミシガン州
コモン・スクール教育長ジョン・パース(John Pierce)は「父母の保護のない今日の貧困少
年が、公立学校によって、学識者になったり、未来の重要人物になるかもしれない」と財
産・富・地位の成功の機会に結びつく教育の機会の平等の重要性を指摘していた。

したがって、一方で共和政の政治・社会・経済問題等の解決のための州当局・改革主体
側の現実的利害が背景にはありながらも、他方でコモン・スクール改革の哲学的理念が表
明されたものは、改革指導者を介して「財産・富・地位の成功の機会に結びつく教育の機

会の平等」の魅力であった。その魅力とは、出現しつつあった労働者諸集団の資本主義的な搾取から自己を守るための闘争の武器になる教育要求や、独立革命後の奴隷制度廃止後の北部諸州自由黒人（free black）集団らの地位向上・生活改善のための教育要求にも結びついたため、彼ら労働者や自由黒人も微力ながらコモン・スクール改革の合意・推進の勢力として、その「役割」を担う側面もあったと思われる¹⁵⁾。

しかしながら、当時の「すべての人々を対象とする教育の機会の拡大・平等」には、明らかな理想と現実との乖離があった。概して言えば、女性・黒人は除外され、さらに非英語系移民が排除されるなど「アメリカ生まれの白人男性に限られる『教育の平等』」の現実があったと評される実態であった¹⁶⁾。つまり、「教育の平等」の理想を説くにもかかわらず、改革期の移民社会アメリカでは、新移民・黒人に対する人種偏見・民族的ステロタイプ化や、女性の家庭的役割を重視する共和政イデオロギーが、事実として根深く存在していたのである。

女性に関しては改革期においては、伝統的な出産・子育ての家庭内の役割に加え、特にマン等改革者によって共和政の人づくりを家庭内で担う女性の役割－母性・愛情の教育責任・夫への慰安責任－が強調された。その結果、家庭経営・裁縫等が重視される未来の妻・母としての女子教育が提唱され、女性は知的能力は副次的に要求される「家庭内での人間」でしかなかった¹⁷⁾。

また「アメリカ生まれの白人」ではない新移民・自由黒人には、彼らに対するステロタイプ化された人種偏見と劣等視が、顕著に見られる。当時 21 版を重ねる普及をみた地理教科書(1836)によると、アイルランド人は一般的に、理解が早く、活発で、勇敢で、手厚く歓待的であるが、感情的で、無知で、うぬぼれが強く、迷信深い、…イタリア人は愛想よく、丁寧で、芸術においてすぐれるが、めめしく、迷信深く、卑屈で、執念深い、…南アメリカのクリオール人は、生来怠惰で、真面目な思考や深い反省を全くできないと記し、1851年版は…黒人に関して、「知性が欠ける」と記していた¹⁸⁾。

このような人種偏見は、アメリカ生まれの白人社会の文化に浸透していた。特に黒人は、なお著しかった。自然哲学者に至っては、白人と黒人は違う人類であり、黒人人口の増加は共和政の衰退を招くとし、人種分離の創設に関する理論を展開していた¹⁹⁾。また「すべての人々の機会の平等・教育の平等」を理想的に説くコモン・スクール改革指導者マンでさえ、1852年オハイオ演説で黒人に向かって「知性において、黒人は白人に劣り、他方で感情と愛情において、白人は黒人に劣る」と述べ、その人種偏見に基づく黒人観を公

言していた²⁰⁾。このようにアメリカ生まれの白人中心の社会には、改革者を含めて人種偏見から自由でなかった事情があり、「すべての人々の平等・教育の平等」の現実態には、文字通りの理想とは乖離する人種偏見に基づく差別的事実が見られた。

しかしながら、そのような理想との乖離を補完・合理化する「平等」のイデオロギー的努力と政策も、改革者側には見られた。例えば、当時の有名な公民科教科書は、それらの現実態を、共和政のための教育として、むしろ「平等」の名の下で、イデオロギー的に補完・合理化していく事実が挙げられる。

「平等は女性が男性とひとしくなるべきであるということではなく、すべての女性、すべての子ども、すべての市民が同様に相対的な権利・特権・免除を享受すべきであるということである。」²¹⁾

「すべての市民が同様に相対的な権利・特権・免除を享受すべき」という論理が、女性や黒人を含む「アメリカ生まれの白人」以外の社会的弱者に対する実質的な不平等処遇を合理化する「平等」のイデオロギーとして、教えられたのである。

以上のように、「すべての人々の平等・教育の平等」のコモン・スクールの理想にかかわらず、実質的には財産・富・地位の成功の機会に結びつく意味での教育の機会の平等は、「アメリカ生まれの白人男性」以外認められない現実があった。改革者・州政府当局側に、諸集団間の改革への合意のために、そのような理想と現実の乖離の状況を合理化・正当化する「平等」のイデオロギーの存在を必要としたのである。

したがって、改革期における社会諸集団と当の改革者・州政府当局側の「すべての人々の平等・教育の平等」の認識の間には、「教育の平等」の理想、その理想と乖離する現実、さらにその乖離を補完・合理化するイデオロギーの錯綜と相剋の状況があったのではないだろうか。本研究では、そのように相剋する関係を内包するものとして、近代学校制度原則である「教育の平等」論が生成してきたと仮説的に考える。

その仮説を検討するために、第一にホーレス・マンを「公教育の父」とらしめた 19 世紀半ばのコモン・スクール改革期の近代学校制度原則「教育の平等」の現実に着目したい。その際、その現実の中で社会諸集団の中でも最たる社会的弱者（少数派）故に当局（多数派）に著しく疎外され相剋しながら「すべての人々にとっての教育の平等」を本質的に求めざるを得なかった奴隷制度廃止論者 (abolitionists) や自由黒人の言説と行動を視角にした

い。

3. ボストンの奴隷制度廃止論者・自由黒人を視角とする研究上の意義

以下、そのような相剋的關係に位置する奴隷制度廃止論者・自由黒人を研究の視角にする意義について言及する。

以上述べたように、アメリカ合衆国の教育史を理解するにあたって、ニューイングランド地方を中心とする改革期は、〈すべての人々の一つの学校教育〉という理想を軸に、教育を「公的に基金助成され、中央集権的に州に統制され、専門家に管理される」ものとして基礎づける諸変化を生みだした画期であり、その点で重要である²²⁾。また、その改革期の中心原理（＝「教育の平等」）をめぐる理想・現実・イデオロギーの力動的展開に着目することは、重要である。

そのような着目にあたって、本研究の対象は、以下二つの要件を満たす事例を考察することとしたい。第一は、改革期のコモン・スクール運動の現実を典型として示し得るが故に、その指導的都市ボストンの場合を事例として取り上げることに重要な意義がある。第二は、「教育の平等」が著しい人種偏見で弱者として典型的に疎外され、その重要な論点が焦点化せざるを得ないのが、その一つの社会集団－ボストンの奴隷制度廃止論者・自由黒人－であるが故に、その社会集団の言説と行動の事例を視角とすることは重要であるということである。なぜなら、改革期のボストンにおいて、市教育行政当局、白人奴隷制度廃止論者、自由黒人、さらには自由黒人コミュニティ内部で黒人分離公立学校の「教育の平等」をめぐる対立・論争が展開されたが、そこには、自ら「教育の平等」の理想を掲げて、その質を問うた「黒人の対応の歴史」が見られ²³⁾、その点で、奴隷制度廃止論者・自由黒人を視角とする「教育の平等」をめぐる論の諸相が集約的に現われ、対立・論争を含む改革期の「教育の平等」の相剋的展開が明らかにできると考えるからである。

第二節 先行研究の概要と本研究の特徴

以上の意義に対して、日米の「教育の平等」論に関する先行研究にも、重要な知見が提示されてきた。

1. 先行研究の概要

(1) 黒人教育史研究として

① 「上からの教育の統制」

まず第一に、黒人教育史の先行研究に重要な知見が見られた。1973年、すでにシュルツ(Stanly K. Schultz)は、公立学校の「地域事例史」の一環として、19世紀ボストン自由黒人の教育史に言及していた²⁴⁾。シュルツによれば、当時マサチューセッツ州では、移民や貧困の子どもたちへの対応として「すべての子どもを学校に連れてくる」義務教育法(1852)が選択されていた。しかし、これは「子どもを育てる能力のない親と子どもとの間に介入する州の権限」を主張する、アメリカ生まれの白人市民多数派によって、「上からの人民統制として、公教育制度が整備されていく」ことを意味していたものと考察されていたのである²⁵⁾。

さらに、シュルツはその文脈において、自由黒人の教育史を位置づけている。即ち、19世紀初頭、人種差別故に公立学校から排除された自由黒人のために、黒人指導者や白人博愛主義者の努力によって創設された自由黒人のための私設学校があった。その後、それが、人種分離学校として公立化し、1855年のマサチューセッツ州の統合教育法制定によって、人種統合化という「教育の平等」の制度的実現が見られたのである。このような史実を、シュルツは「上からの教育の統制」の歴史の一環として位置づける。

ところが、シュルツ研究は、19世紀ボストン自由黒人の教育をめぐる史実を網羅的に整理し、その事実経緯の記述を詳細に記すものではあったが、州政府・市当局の政治的立場が自由黒人の分離学校の人種統合を進めたという、漠然とした「上からの教育の統制」史観²⁶⁾を強調するにとどまっていた。

②二つの論点－「機会の平等」の限界と教育のコントロール問題－

こうした分析の明確さを欠く課題に対して、1990年代以降のアメリカ黒人史研究の立場から、実証的に示してきたのが、大森一輝氏の提起である²⁷⁾。

第一の特徴は、氏が、増大するアイルランド移民のアメリカ社会への「同化政策」として位置づけられるのが、1852年のマサチューセッツ州義務教育法の歴史的意義であり、その補完が、1855年の統合教育法制定等の「上からの教育の統制」の政策的根拠からなされたという、一層明晰なアメリカ社会史の論点を提起していたことである²⁸⁾。

第二の特徴は、奴隷制度廃止論者・自由黒人内部の「教育の平等」の要求としての黒人分離学校廃止・統合運動をめぐる言説と行動の分裂の意義を捉え直し、従来までの研究が視野に入れなかった、自由黒人内部の階層的分析とその階層的な「言説と行動」があったことを提起したことである。

つまり、改革期に「教育の平等」を求め、「差別的な人種的分離政策を認める分離学校

の廃止・統合を求めた奴隷制度廃止論者・自由黒人(以下、「統合派」)と「黒人校長のもとでの黒人学校の存続を求めた」自由黒人(以下、「存続派」)の対立があったことを検討し、当時の黒人運動の限界を抽出する論点を提示している。氏は、まず両派の誓願署名等の階層分析により、『最上層部』を多く抱えた「統合派」の像、「多くの下層市民の支持を得」た「存続派」の像を析出し、さらに両派の誓願文書の資料分析によって、前者の目標が「平等という理想から権利としての統合教育」の理想の実現にあったのに対し、後者は「19世紀初頭の黒人学校創設期から一貫して求めていた」ものを引き継ぎ、「現実的な黒人民衆の教育要求・利害から出発し、黒人教師による教育」を²⁹⁾、求めたとする。

こうして、従来市当局に与し、「統合派」に「大きな打撃」を与えたと評されてきた「存続派」こそ「教師の任用や教育内容や学校運営に黒人の意向を反映させる」黒人民衆の要求を堅持して、その点で、現代でいう「学校のコミュニティ・コントロール(学校の地域的自主管理)」の萌芽を志向したと論じる³⁰⁾。他方「統合派」としての奴隷制度廃止論者・黒人指導部は、「機会の平等」の理想が実現されれば、黒人の社会的低位性はすべて解決でき、いっこうに貧困から脱出できないのは、黒人個人の努力不足の問題とし、黒人の構造的差別の現実認識を欠き、「機会の平等」を万能視する「白人中産階級的な思想の限界」を有し、それ故に、その限界が以後の黒人解放運動を停滞せざるを得えなかったと結論づけた³¹⁾。分離学校を廃止する「統合派」の教育要求に「機会の平等」としての「教育の平等」論の限界を提示していたと言えるだろう。つまり、黒人教育史研究の立場から、「教育の平等」をめぐる自由黒人の教育要求の論理－「機会の平等」の限界と教育のコントロール問題－の、「教育の平等」論に関する二つの論点が、提示されたのである。

(2)教育制度研究として

以上の二つの論点－「機会の平等」の限界と教育のコントロール問題－に関して、従来の教育制度研究も重要な知見を提示してきたと考えられる。

①「機会の平等」から「結果の平等」へ

万能視された「機会の平等」の概念から

第一の論点は、19世紀の黒人の動きに、「機会の平等」を万能視する「教育の平等」論の限界を見出す大森研究にも関連する。「教育の平等」論の系譜を遡ると、19世紀半ばの改革期のホーレス・マンの「機会の平等」に至る。例えば、現代アメリカ教育制度研究に従事する黒崎勲氏も、それを、教育制度によって社会の不平等を解決する伝統的な教育の機会の平等に関する理論に求めたものと評価する³²⁾。確かに、マンは、『第十二年報

(1849)』において、「貧富を除き富裕を獲得する手段としての知育論」を論じ、経済的生産性を高める功利主義と階級融和的な観点から「教育の機会の平等」の重要性を説いて、「機会の均等」の理想を人々の社会的不平等を教育の機会均等を通じて克服する社会問題解決の万能薬として提起していた³³⁾。

「ヨーロッパの理論に従えば、人々は二つの階級に分割される。すなわち一つの階級は、辛い労働によって生活の糧を得るが、別の階級は強奪することによって享楽するものである。マサチューセッツの理論に従えば、すべてのものは働いて獲得物の享受を平等に保障されている。…… たしかに万人共通の教育以外のいかなるものをもってしても資本の支配と労働の隷属へのこの傾向を抑止することは不可能である。もし教育が平等に普及するならば、教育はその及ぶところに最強の力をもって財産を引き寄せるであろう。……されば、教育は、人間が考え出した他のあらゆる工夫にまさって、人々の状態を平等化する偉大なはたらきをするものである。…教育は社会という機械の平衡輪である。」

(Horace Mann, *Twelfth Annual Report of Education*, 1849) ³⁴⁾

「結果の平等」の概念へ

しかし、こうした伝統的な「機会の均等」の理想を問い直す動きは、1960年代半ば以降に、ジョンソン大統領の下での「貧困との闘い」の政策として始められた。それが、就学前児童に対する連邦政府の補償教育政策による「機会の平等」から「結果の平等」への転換であった。先の黒崎研究によると、1960年代以降、特に70年代以降の現代アメリカ教育制度研究の動向において、「学校教育および教育の機会に限定」する教育制度論が、従来まで「家庭的背景あるいは社会の階層的下位文化の差異など」の重大な教育制度論の構成要素を欠いていたこと、それゆえに「結果の平等」という新たな概念が「教育の平等」論として提起されたきた³⁵⁾。つまり、教育の機会均等の実質的な実現を要請する動きが、「コールマン(J.Coleman)、ジェンクス(C.Jencks)、グリーン(T.F.Green)、ボールズ(S.Bowles)、そしてギンタス(H.Gintis)など、一連の研究を通じて、われわれは教育制度についての新しい、共通の理論的関心」として生じたと指摘する。各論者間には、「グループ間の分散が等しくなる」集団間の平等を問題にする「結果の平等」概念(コールマンなど)なのか、「グループ間の不平等以上にグループ内の、つまり個人間の不平等」を問題にする「結果の平等」概念(ジェンクス)なのか、異なる点があったが³⁶⁾、いずれも

貧困問題などの「自由な市場制度に内在する諸力のもたらす不平等は、教育の持つ平等化の力によって相殺できるという」従来の「機会の平等」の楽観主義に対する批判（ボールド）であった³⁷⁾。その点で、「機会の平等」の限界を問い、「機会の平等」から「結果の平等」へと転換する提起であった。

典型的な「結果の平等」の概念は、コールマンの補償教育論である。同じ出発点から出発しなかった生徒は、たとえ平等な教育条件が与えられても、発達のための平等な機会を保障されたことにならない、すべての子どもに平等な機会を保障しようとするのであれば、教育政策の課題として、彼らの発達に影響を持つ社会経済的文化的な環境におけるハンディキャップを補償する必要があるという考えである。1964年に成立した公民権法セクション 402の要請に基づく教育の機会均等調査(Equal Educational Opportunity Survey)を主宰したコールマンは新たに、「教育の機会均等」という概念を問い直し、五点の定式化された概念を提起していた。

- 第一は、生徒一人当たりの教育費、学校の施設設備、教師の資格などの教育条件の平等（伝統）、
- 第二は、学校の人種的構成の平等（伝統）、
- 第三は、カリキュラム、教師のモラル、生徒の学習意欲などの学校の無形の特徴の平等（伝統）、
- 第四は、平等な背景と能力を持つ生徒に対して与える学校の結果の平等、
- 第五は、不平等な背景と能力を持つ生徒に対して与える学校の結果の平等

第一から第三までを伝統的な教育の機会均等の概念とし、第四と第五が新しい概念であるとした。そして、差別的な人種分離学校を違憲とした1954年のブラウン判決³⁸⁾を「機会の平等」から「結果の平等へ」の補償政策の転機と見ていた³⁹⁾。

こうした「結果の平等」概念の特徴の第一が、「いうまでもなくすべての個人の学力の達成を同じレベルのもの」ではなく、「教育の機会均等の新しい概念は、正確には、『機会』の効果、教育活動の効果の平等であり、同じ能力の者は社会のどのグループに属しているかに関係なく、同じ教育の結果をうるという目標の実現を求め」⁴⁰⁾、先述したように「グループ間の分散が等しくなる」集団間の平等を問題にする「結果の平等」概念としていたことに、特徴があった。これについては、教育をマイノリティ集団の社会経済的平等を実現する格差是正の手段とする考え方で、個人よりも集団間の平等の論理を示していた。例えば、1960年代の補償教育政策に至る「ヘッド・スタート計画」の近年の研究動

向にも、結果的に「付加的な機会の結果として能力の現実的な獲得を個人に課する」ものとなって「実質的な平等」の実現可能性が依然として課題となったが、『『貧困との戦い』で示された新たな機会均等概念が人種差別による歴史的負の遺産の補償の正当性の主張と結びついて、『結果の平等』というスローガンに結実」し、「これによって黒人などのマイノリティへの付加的機会の提供を『人間の能力を求める権利』として要求するというあらたな平等概念への転換が求められた」という評価も散見する⁴¹⁾。こうした研究動向にも、「結果の平等」の概念を、教育をマイノリティ集団のための格差是正を目指す手段として捉える「教育の平等」論の特徴があった。

「結果の平等」の概念の問題点—マイノリティのための格差是正の論理—

こうした「結果の平等」に収斂させる枠組み自体は、「雇用や収入、健康などの財に一貫して関わる教育達成の場合、集団的差異はいかなるものであれ、正しくないように見える」とし、集団間の比較からみたマイノリティ集団の格差是正施策を求める「教育の平等」論を位置づける⁴²⁾。しかし、それに、問題がある。つまり、こうしたマイノリティ集団、特にアフリカ系アメリカ人などのカースト・マイノリティ集団のための「教育の平等」論が、集団間の格差の比較を前提に構想される場合に、理論的には、不可視なマジョリティ集団内における階層的貧困層の個人の教育の結果の平等は無視され、マイノリティ集団単位の特権の実現のための格差是正策に陥る場合がある。

こうした問題は、アメリカ経済史研究の立場からも、米国の「結果の平等」の概念への問いとして提示されてきた。例えば、大塚秀之氏は、「1970年代以来、過去の差別の結果を解消することに真剣な考慮が払われ」、「個々人の権利を強調する機会の平等から、集団としての権利を強調する状態の平等へと重点が移行する」ようになった「結果の平等」の概念の正当性への問いがあったとし⁴³⁾、経済学者パーロ（Victor Perlo）の傾聴に値する見解を紹介している。

「特別措置は、失業が増加し全般的な教育機会が縮小する時期には著しく損なわれる。一般施策と特別措置双方を結合することこそ、白人もまた黒人も共に利益を受ける保証であり、さらに、黒人にたいする平等は白人にとっての損失を意味する、と人種差別主義者が白人の心に吹き込もうとしている恐れを克服する基礎なのである。それこそ、黒人にたいする優先措置と、働く人々すべての必要に合致するべく意図された施策とを同時に実現する上で必要な、政治闘争におけるすべての労働者階級と黒人人民の団結を創

る基礎なのである。働く人すべての必要とは、また、雇用・所得・生活条件・社会保障などを網羅するものである。」⁴⁴⁾

ここには、人種の「集団」間を比較して集団単位で格差是正を行う「結果の平等」の概念の問題点が浮き彫りにされている⁴⁵⁾。

「結果の平等」の概念の問題点－人種的分離廃止の意義から見て－

「結果の平等」の概念には、「学校の人種的構成の平等」が挙げられる。これは、1960年代の連邦政府の補償教育政策による「結果の平等」の概念への貢献として、人種分離学校を廃止した1954年のブラウン判決の意義が、位置づけられるからである。

「統合教育は、いうまでもなく、人種差別を禁止し、黒人に対して平等な教育の機会を保障しようとするものだが、同時にそれは教育における人種的分離が黒人の教育の質を低めているとの認識に立ち、黒人に平等な質と水準の教育を保障するための方法としても主張された。教育の人種的分離を正当化する『分離すれども差別されず (separate but equal)』という理念を明確に否定した1954年の連邦最高裁判判決もこの論理を強調している。10年後にコールマンが教育の機会均等原則を再定義するにあたって、『結果の平等論』の先駆として、この判決をあげたのも、こうした理由によっている(コールマン/1968)」⁴⁶⁾

たしかに、分離主義的教育の差別を批判する「教育の平等」論への転機として、ブラウン判決の意義を評価する妥当性はある。しかし、こうした評価には、マイノリティ集団の補償論的な社会経済的な格差是正のための手段として、「教育の平等」を主張するあまり、ブラウン判決の人種統合を内容とする「教育の平等」論の意義をマイノリティ集団のための格差是正の「結果の平等」概念に矮小化した問題がある⁴⁷⁾。

なぜなら、従来の黒人教育史研究や教育制度研究の先行研究の概要が示すように、1954年のブラウン判決の「教育の平等」論の意義については、改革期の「教育の平等」論の評価－ホーレス・マンに代表される「教育の機会の平等」の万能視－に縛られて、「1849年、彼(奴隷制度廃止論者サムナー Charles Sumner 1811-1874－挿入森田)が展開した論議を、1954年人種分離学校を違憲としたトピカ教育委員会对ブラウンの訴訟事件において展開されるものと同質のものであった」と評された人種分離学校を問う改革期の「教育の平等」

論自体を精査することにほとんど、関心が向かなかつたと推察されるからである⁴⁸⁾。マイノリティ集団のための格差是正という「結果の平等」の概念にのみ包摂されない、すべての人々にとっての人間解放の価値を有する「教育の平等」論の可能性が証されるならば、改革期当時の奴隷制度廃止論者・自由黒人の「教育の平等」論の可能性を通して、ブラウン判決の意義を一貫して「結果の平等」の概念に閉じこめてきた先行研究は、問い直されるべきである。

②教育のコントロール問題へー黒崎研究からハウ研究へー

第二の論点は、19世紀の黒人の動きに「学校のコミュニティ・コントロール（学校の地域的自主管理）」の萌芽を見いだそうという先の大森研究にも関連する、「教育の平等」をめぐる参加・コントロール問題である。それは、教育制度研究においては、1954年のブラウン判決以降、10年たってもいっこうに人種統合が進まない黒人教育運動の中から、補償教育政策の「結果の平等」への批判から起きた動きの中で顕在化した問題である。

黒崎研究は、学校の教育の専門性と対になる「結果の平等」の責任を果たすための代替案ー「学校のコミュニティ・コントロール（学校の地域的自主管理）」及び市場原理に基づく「教育のヴァウチャー制度」ーに至る現代アメリカ教育制度改革に関する新しい問題関心として、これを整理している。

特に、黒崎研究の意義は、後述するように、市場原理に道を開くという「ヴァウチャー・プラン」の一面的批判を問い直し、「ヴァウチャー・プランがコミュニティ・コントロール運動との関係の中で教育政策に登場することになった」⁴⁹⁾ことを明らかにする試みであった。その特徴は、「人種統合」の失敗から、「結果の平等」の責任問題を起点にして、政府の上からの補償的教育福祉政策下の「機会の平等」から「結果の平等」への議論にとどまらずに、「結果の平等」を実現するための新たに父母住民自身の参加・コントロールの課題を提示した点にある。

『「結果の平等」』の追求は、人々の自発的な必要と運動においては、公教育の正当化の問題を引き出すに至る。主として給付の水準が問題になる社会福祉政策などとは異なつて、一人ひとりの内面的価値観の形成に直接かかわる教育政策の必然的な帰結といえよう。学校の地域的自主管理（コミュニティ・コントロール）と教育のヴァウチャー制度とは、そのための二つのプランであった。……現行公教育制度を正当化している論理も含めて、これらのいずれにも教育の公共性と公教育の概念を究明するわれわれにとって

の大きな示唆がある。」⁵⁰⁾

福祉政策による補償政策では補えない人間の精神形成に関わる教育の固有性から、必然的に公教育がお上の教育政策や学校の専門的官僚的支配になじまず、それ故に父母住民の教育の自己決定権というコントロール問題が解決されなければならないという指摘は、重要である。なぜなら、黒崎研究が、父母等の教育参加・コントロールの本質的動向について、「……〈誰が管理するか〉という論点こそ教育の質の改善にとって決定的な問題である」とするフォーツ(H.Pfautz)の議論⁵¹⁾に言及し、当初あった政治主義的傾向である黒人のブラック・パワーの分離主義的運動からの『黒人の生徒を白人の教師が教えることが問題であるのかどうか』といった人種問題の文脈においてのみ意味をもちうるものではないとし⁵²⁾、教育の中身・価値に関わる父母の教育参加・コントロールの可能性に意義を見い出していたからである。

まず、学校の地域的自主管理(コミュニティ・コントロール)の意義については、結論的に、1960年代後半のニューヨーク公立八四学校の事例を基に、第一に、親の、学校の政策決定への参加を要求する内容を「学級編成の廃止とインフォーマル・メソッドの採用という教育の内的事項」に及ぶ点、第二に親の教育権の専門職教師の委託の論理を「専門主義への傾斜したものとして批判」し、「親の教育の内的事項にかかわる問題の決定への参加の要求は、教育の専門家としての意義を低めるものではなく、父母と教育の専門家の協力関係を結ぶ点に、公教育の正当性があることを見い出す⁵³⁾。

さらに、教育のヴァウチャー制度については、学校教育財政支出の財源を「授業料クーポン」にあて、それによって、親が追加授業料を払い、よりよい学校の自由選択を市場原理メカニズムで進めるミルトン・フリードマン(M.Friedman)の「規制されないヴァウチャー制度」(1955)を、結果的に人種分離を合法的に認め、不利益な子どもの利益を守れないとして批判して、1960年代以降に登場した「授業料補助金制度と学校運営契約制度を提唱する」ジェンクスや「財政中立主義を家庭財力平等化に拡張させる」クーンズの「規制されたヴァウチャー制度」のプラン以降の動向を整理し、考察する⁵⁴⁾。つまり、ヴァウチャー制度の目的が「教育を職業とするものの利益によって学校が管理されることを批判し、これを親の教育意思のもとにおこうとする」コミュニティ・コントロールの目的に重なる点で⁵⁵⁾、もう一つの教育の参加・コントロール問題として検討する。

ヴァウチャー制度の意義については、黒崎研究は、結論的には、1974年以降から80年

代の「親に学校選択の自由を保障するニューヨーク市第四コミュニティ学区の中学校の段階の「学校選択制度」の成功例に基づき、各学校の間に競争的な関係が創られ、その結果親が考慮に値するほどのオプションを保障する「魅力的なもの」にしたというロジャーズ(D.Rogers)の評価に依拠して検討を行う。つまり、こうしたヴァウチャー制度の意義について、『選択の自由』のアイデアについて、それは親に対して具体的な教育への発言権を保障するための『切り札』となる」可能性、つまり、中心理念として、親にとってと同時に教師にとっての「学校に対する所有意識(ownership)の発達」の強調の重要性を挙げる。「親に対して教育の正当性についての発言権(voice)を保障するとき、はじめて教師もまた、自らの教育活動の自由を主張しうる」という改革当事者の理解を読み取って、「教師の専門的自由の要求は、親の公教育に対する正当化を媒介することによって初めて真実のものとなりうるとすれば、それは、コミュニティ・コントロールが要求したものと、共通する多くのものをもつものであった」と結論を導く⁵⁶⁾。

黒崎研究からの示唆

黒崎研究を概観すると、以下の三点の「教育の平等」をめぐる参加・コントロール問題に関する示唆があった。第一に、福祉政策による補償政策では補えない人間の精神形成に関わる教育の固有性から、「教育の平等」を実現するための教育の中身・価値に関わる父母の参加・コントロール問題の意義を提起した。

第二に、父母と教師の社会的協同の質に関する課題である。改革プランの発案者となる教師に「カリキュラムを決定し、ともに働く教師を集める責任と権限とを与えられ」るが、これらの教師に「望む限りその地位に留まれる」といった身分保障(tenure)は与えられず、「うまくいかない場合、彼ら教師が責任を問われることが当然とされ、具体的には学校も廃止される場合がある」⁵⁷⁾とする。こうした前提で、父母と教師の社会的協同・パートナーシップの参加・コントロールのあり方に安定した信頼関係が築けられるのか、意欲的に教師が活動し続けられる社会的協同に基づく民主的話し合いが可能かという、父母と学校教師の関係づくりの課題が提起されていたと思う⁵⁸⁾。

第三に、「教育の平等」とコントロールの関係に関する課題である。黒崎研究は、「機会の平等」から「結果の平等」への上からの補償教育政策に対するオルターナティブの対応としての、父母住民が教育の内の事項に関わる参加・コントロールについての教育制度論に強い関心があったが、上からの「教育の平等」政策が学校の中央集権化と専門的官僚支配の推進させ地方のコントロールを喪失させる陥穽については、その問題関心は、間接

的に示されるにすぎなかった。

「ワイズ(A.Wise)は、1979年の著作において、最近10年間の教育政策の主題の推移を『平等(equality)から適切(adequacy)へ』と把握して、その要因を列挙している。ワイズの主張は、教育の『結果の平等』への要求が教育の官僚化という、本来の要求とは正反対の結果に帰着しているという事態に対して警鐘をならしたものであり、本書が問題としている政策の転換とは問題の把握を異にするが、そこに列挙された要因はとって興味深いものがある。」⁵⁹⁾ (波線は森田)

では、ワイズ研究⁶⁰⁾は、「教育の平等」とそれをめぐるコントロール問題について、いかに指摘していたのだろうか。

「今日、教育は劇的に変わった。教育制度や教育実践によって受ける影響に不満を持つ人は、はじめに、地方の段階でその不満を取り除こうとする。しかし、そのような努力は失敗するなら、彼は制度外の権威に頼る。制度的な問題を解決をさせるために外部の協力者に訴える現象がたび重ねる。それにつれ、われわれの教育は中央集権化する。つまり、その事情はこうである。州当局が教育問題を解決しようとするとき、州当局は州内の全学校にその解決策を押しつける。さらに、連邦政府がある問題を解決しようとするとき、その解決策を国内の全学校に押しつける。

教育問題や社会問題の解決に学校行政官が失敗したことが判明すると、現実としてより上位機関の行政当局が絶えず介入しようとし、結果的に地方の裁量の自律性は絶えず減じられていく。

……

学校は、もはや人種によって子どもを分離することはできない。…新しい教育政策の目的が有益である一方で、中央集権化への傾向は増大するだけでなく、より上位の行政当局を頼みの綱とすることが習慣化する。」⁶¹⁾ (波線—森田)

ワイズ研究は、人種分離政策を廃止する「教育の平等」政策や教育活動を改善する父母等の訴えが失敗する場合に、次第に中央集権化に至るコントロール問題を呼びおこし、外部の行政当局の介入が進み、官僚化していく陥穽を問う。その点で、従来の「教育の平等」

論に欠ける、人々の意向を反映する民主主義的な教育の中身や価値に関わる参加・コントロール問題の重要な論点があったことを示唆する。黒崎研究の提起と合わせるならば、(a) 上から実現する「教育の平等」と教育改善の中身・価値にいかに関わるかー教育行政当局と父母との縦の関係の質ーが、そして (b) そのような教育の中身・価値にいかに関わるかー父母・学校教師の参加・コントロールのヨコの関係の質ーが、重要な論点として示唆されていた ((a) は黒崎研究の第一・第三の示唆、(b) は第一・第二の示唆に関して)。

③ハウの「教育の平等」の再定義

その論点に関連して、父母ら市民が教育の中身・価値に関わる参加論的解釈による「教育の平等」の再定義を試みたのが、ケネス・ハウ『教育の平等と正義』⁶²⁾である。

ハウ研究は、黒崎研究によって高く評価された第四学区の学校選択の学校に基礎を置くコミュニティの構築の主張について構想は支持しながらも、その現実の結果については批判的である。

「……、私は学校選択がこの目的(学校に基礎を置くコミュニティの構築:挿入ー森田)を達成するうえでさほど有望な手段にならず、むしろ平等の歴史的目的にとって脅威になると考えている。マンハッタン第四学区のにぎやかに宣伝された選択プログラムは、興味関心や才能にもとづいて学校コミュニティを構築しようとすると階層化が生じてしまうこと、その結果、最下層の生徒が事実上見捨てられてしまうことの一つの例である(たとえば、Kirp,1992)。マンハッタン第四学区でもそのほかのところでも、学校選択構想はゼロサム・ゲームに終わってしまっている。つまり、ある人たちの選択の幅を広げることは、他の人たちの選択の幅を狭め(たとえば、Henig,1994; Peason,1993)、不平等を増大する結果になったのである(Eimore&Fuller,1996)。……すべての生徒がはもちろんのこと、多くの生徒が第一選択の学校コミュニティに入れるわけではない。より大きな政治コミュニティに敵対したり、その構築の必要性をほとんど無視しながら、学校コミュニティの構築に焦点を当てようとする学校選択構想は、原理的に市場の論拠といかに異なるうとも、その効果においては市場の構想と事実上区別することができないのである。⁶³⁾(波線ー森田)

構想の理想に関わらず、すべての子ども特に最下層の子どもにとって「教育の不平等」をもたらす現実を肯定的には見なさない点に、ハウ研究の方法論上の特徴がある。それは、

一方で、従来の「一つの国民」を創る「同化」政策を進める国家にとっての画一的な普遍的教育理念のもとで、すべての子どもを教育する「教育の平等」のメルティング・ポット論を拒否する。他方で、そのような伝統的な普遍的教育理念を放棄して、集団的多様性や差異に対応する学校選択等のオルターナティブを進めるポスト・モダニズムに反対する。そして、合理的でかつ現実的な研究の方法論を堅持する。

「教育理念の問題は協議に開かれなければならないとする点で、私はメルティング・ポット論の思想家に反対し、ポストモダニズムの思想家に同意する。歴史的に閉め出された集団の声を無視し、伝統的なカリキュラムをその集団に押し付けることは、間違いなく抑圧的だからである。しかしながら、正義にかなう民主的な教育制度への要求が一貫したものであるべきなら、何らかの普遍的な教育理念が設定されなければならないとする点で、私はポストモダニストに反対し、メルティング・ポット論の思想家に同意する。」

⁶⁴⁾ (波線-森田)

こうして、ハウ研究は、「教育機会の平等をどう解釈するのかという問題を真剣に取り上げたコールマンの挑戦、特に教育の機会の平等が結果の平等との関係で解釈される(あるいは解釈されるべきである)という彼の提案は、いともたやすく忘れ去られてしまった(How,1989)」⁶⁵⁾として、コールマン以後の補償教育政策の「教育機会の平等」の概念から吟味して、「教育の機会の平等と結果の平等との関係は、一般に認められた見解においてなされているように、教育機会の平等の名において教育の結果が平等化されるべきかどうかという観点から構成されるべきではなく、「そうではなく、どのような教育の結果がどの程度まで平等化されるべきかという観点から、この問題は構成されるべきものである」⁶⁶⁾として、教育の中身という価値論を問う「教育の平等」の概念を再定義する。

その再定義には、「教育機会の平等に関する三つの解釈、つまり形式論的、補償論的、参加論的解釈」という三つの契機がある。まず、形式論的解釈は、個々人の自由だけを説き財の再配分を拒否する「リバタリアリズムと最も緊密に結びつき、「教育の結果を平等化することを忌避するものである」として、拒否される。次に、補償論的解釈は、「様々な集団が経験した不利益を償うことによって、教育の結果の平等化を目指す」従来の「結果の平等」の概念であるが、これを全面的に支持しない。なぜなら、補償論的解釈が、「どの教育機会が求めるに値するのかの決定において、歴史的に排除されてきた集団の要求や

関心、見解に対して」配慮がなく、それは、黒人教育史の先行研究が示したような「上からの教育の統制」、つまり歴史的に「同化という目的に暗黙裡に基礎を置くものであって、真の民主主義を犠牲にすることになる」からである。それ故、教育の中身という価値にマイノリティをはじめとする市民自身の参加を開くことで、従来の補償論的解釈に潜む「上からの教育の統制」・同化の傾向の欠点を克服しようとする⁶⁷⁾。

その点で、ワイズ研究の指摘した「教育の平等」政策が招く官僚化・中央集権化のコントロール問題に応える一つの対案が、この参加論的解釈—「参加」を通して教育へのコントロールの自己決定権を実現する新しい「教育の平等」論—にあった。

つまり、「形式論的的解釈と補償論的解釈が目標を疑問の余地のないものと見なして」教育を抑圧的に押し付けるのに対して、マイノリティを含むすべての人々を対象とする「自尊心と分かちがたく結びつく」参加論的解釈は、教育を「話し合いに開くもの」とすることに重要な価値を置く⁶⁸⁾。

「ウィル・キムリッカ (Kymlicka,1991) の言葉を言い換えるならば、『人々が平等に扱われるときだけ、その人たちを』学校教育に『参加するよう招待する』(あるいは、その人たちが招待を受け入れる) ことは、意味を持つ。……そして、このことは、人々が決定に関わらなかった、あるいは承認しなかった役割によって、その人たちを定義することと両立しない (89 頁—キムリッカ Kymlicka,1991)』」⁶⁹⁾

そして、参加論的解釈には、「参加論的教育理念」「承認の徳」「非抑圧の原理」の概念が、以下の文脈で布置される。まず、抑圧的な「普遍的な教育理念」に対する非抑圧の「参加論的教育理念」(民主主義国家の教育が希求すべき一般理念) が位置づけられる。この「参加」とは、マイノリティを含むすべての人々が、自己アイデンティティや自尊心を相互に守る人間の特性である「承認の徳」(すべての民主的市民が育むべき中心的な性格特性) を根拠に、「非抑圧の原理」(手続面における承認の徳の具体化) に基づき、平等に扱われて、公的制度と一緒に参加し、自己決定権を行使することを要件としている⁷⁰⁾。

ここで、抑圧的な「普遍的な教育理念」が批判されるが、「参加論的教育理念」は、必ずしも「普遍的な教育理念」の全面的な放棄を主張しない。「放縦な『児童中心主義』のアプローチ」ではなく、「伝統的なリベラル・アーツのカリキュラム」自体でよいというのでもない。

「たとえば経済効率やリベラル・アーツの崇拝ではなく、民主的資質の編成の中心に据えるなら、数学、文学、社会科などを教えるのかどうか、教えるとしたらこれらの教科はどれくらい教えられるべきか、そしてだれに対して教えられるのか、といった問題は、異なった観点から検討されなければならなくなる。」⁷¹⁾

参加論の教育理念が「内包している普遍的な目的、たとえば承認の徳や民主的思考能力、収入が得られる雇用への展望は民主主義のための教育に根を張るものであり、特に「民主的シティズンシップ」を教えることの重要性が強調されている⁷²⁾。ここに、平等に教えられるべき教育の中身・価値の中心が「民主的シティズンシップ」や「承認の徳」にあることが明らかにされている。

こうして、ハウ研究は、すべての子ども特に最下層の子どもにとっての「教育の平等」と教育改善を実現するために、「承認の徳」という教育の内的事項、「非抑圧の原理」という外的事項に関する二つの論点を提示したのである。

④ハウ研究の到達点

「教育の平等」の教育的価値の発見

—隠れたカリキュラムとしての「民主的シティズンシップ・承認の徳」—

前述したように、従来の「教育の平等」が、人種統合を実現したブラウン判決を転機に「機会に平等から結果の平等へ」というパラダイムの転換があった。しかし、マイノリティ集団の格差是正のための手段として「教育の平等」が主張されるあまり、「教育の平等」は格差是正のための補償論的な「結果の平等」概念に包摂されていく傾向があった。こうした動向について、ハウ研究は「形式論的解釈」「補償論的解釈」「参加論的解釈」によって、問題点を整理する。

例えばバス通学などの人種的統合は形式論的統合であり、「多様な集団の生徒を一緒にすることに限定されており、……、学校の規範や実践、カリキュラムを再検討するような努力は生じない問題点がある⁷³⁾。

さらに、「二言語教育や特殊教育、無償給食、タイトルIなどのプログラムがその実例」で、それが人種統合の補償論的統合の試みである。それらは、「過去の過ちを正し、不利な状況に対する補償を行おうとする点で、形式論的な試みより優れ」ているが、「形式論的な試みと同様、これらの施策は既存の規範や実践、カリキュラムなどを手つかずのまま

にして」いた。「その結果、これらの試みは、補償によって利益を得る集団にほとんど承認を与えることができず、かれらが必要とする機会を利用するためのコスト、具体的には、自己のアイデンティティの面でのコストはかなり大きくなっている」ことの問題点が指摘される⁷⁴⁾。

こうして、ハウ研究は、今日においても「ブラウン判決の結論は、多様な集団の文化的アイデンティティの承認を要求する近年の動向にとって、依然として妥当性を失って」いないとして、多様な集団の人々が相互が交流できる分離主義を廃止した参加論的な人種統合の「教育の平等」の意義を捉える⁷⁵⁾。

ハウ研究は、「参加論的解釈」という言葉で、分離主義を廃止する「教育の平等」の意義を展開する。言い換えれば、そこに、「形式論的」な「教育の機会の平等」、「格差是正」を目指す補償論的な「教育の結果の平等」、それらとは異質な参加論的なすべての一人ひとりの子どもの「教育の交流過程の平等」の意義—いわば「隠れたカリキュラム (hidden curriculum)」の教育的価値—が見い出される。

「子どもたちは互いに資源である。仲間であるとともにライバルであり、お互いに競い合うとともに助け合い、大人の生活で重要な友好関係となるものを育てていく。おそらくカリキュラムの内容よりも、それが教えられる人間環境の方が重要である。」⁷⁶⁾

トラッキングや分離主義を廃止する意義は、こうしたすべての子どもの人間環境という制度上の「カリキュラム」ではない「隠れたカリキュラム」にあり、そのような人間同士の交流や交際を含む積極的な関わりを通して「社会的協同」、「徳の承認」を形成していくという⁷⁷⁾。

こうしてすべての子どもが自分と異なる多様な人たちとの「社会的協同」を通して、例えば「子どもたちは、伝統的な『アカデミック』なカリキュラムを習得するのに、互いに助け合うことができる、あるいは助け合うべきである」という教師の親身な指導を通して⁷⁸⁾、民主主義や「徳の承認」やシティズンシップ等の民主的資質を育てる「隠れたカリキュラム」の教育的価値を実現する。このようなものとして「教育の交流過程の平等」という教育の内的事項に関する意義が見いだされる。

従来、マイノリティあるいは真に特定できる社会的弱者の限られた人々を対象にする補償論的な「結果の平等」の格差是正という、一部の人のための副次的な平等を重視する「教

育の平等」論ではなく、それとは異なるパラダイム、つまりマジョリティ・マイノリティに関わらず、すべての子どもを対象とする重要な「教育の平等」の意義―すべての子ども当事者のための「隠れたカリキュラム」の教育的価値―が「承認の徳」を通して、社会的協同とシティズンシップの市民的公共性を学ぶ統合された学校のあり方に期待されたのである。

しかし、ハウ研究が、そのような参加論的解釈の特徴に、マイノリティのための「結果の平等」に終始せず、すべての市民のための「教育の平等」論を自覚的に捉えたかという点、「有名なブラウン対教育委員会事件(1954年)において、最高裁は、人種的に隔離された学校はアフリカ系アメリカ人の自尊心を傷つけており、……」⁷⁹⁾ というように、必ずしも明らかではない。ただ、ブラウン判決の人種統合を内容とする「教育の平等」をマイノリティ集団のための格差是正の「結果の平等」概念に包摂していく先行研究の傾向の中で、ハウ研究が「……、1954年と現在とでは大きな違いがある。それにもかかわらず、ブラウン判決の結論は、多様な集団の文化的アイデンティティの承認を要求する近年の動向にとって、依然として妥当性を失っておらず、繰り返し主張されている」という時⁸⁰⁾、マイノリティ集団の「結果の平等」に全面的に包摂されないブラウン判決の意義―「教育の平等」論の可能性―を発展的に捉える萌芽はあったと考える。

前述したように、黒人教育史の先行研究の検討課題の一つの論点―改革期の「教育の平等とはなにか」―に関連して、1954年のブラウン判決の先駆的雛形とされた19世紀のコモン・スクール改革期のボストン自由黒人の、人間の尊厳をかけた人種統合学校を求めた「教育の平等」論の展開を精査する場合に、マイノリティ集団のための格差是正という「結果の平等」の概念に包摂されない、ハウ研究の提示する「教育の平等」の教育的価値と同様な論理―すべての人々にとっての人間解放の価値を有する可能性―が、発見されるならば、人種差別的隔離の廃止統合の起源となる改革期の「教育の平等」論の先駆性からブラウン判決の意義を逆照射でき、ブラウン判決の意義を一貫して「結果の平等」の概念に閉じこめてきた先行研究は、問い直されるだろう。

「教育の平等」をめぐる参加・コントロール問題

―中央集権化・官僚化に対抗する「非抑圧の原理」―

ハウ研究において、「非抑圧の原理」という教育の外的事項に関するもう一つの論点―参加・コントロール問題―が「非抑圧」という手続的な原理として、明確に指摘された。

それは、自尊心やアイデンティティを根拠とする教育の自己決定権などの制度原理に及ぶ問題を提起した。

その点で、ワイズ研究が指摘した「教育の平等」や教育改善が中央集権化・官僚化を生む傾向に対して、原理的には当事者間の「話し合い」という素朴な参加を重視する「非抑圧の原理」の手続きは、現代的対案の意義を持つ提起である。

また、黒人教育史の先行研究において、19世紀の奴隷制度廃止論・自由黒人の具体的な動きや「教育の平等」を求めたコモン・スクール運動に関わって、上からの教育統制の「同化」に包摂されていく契機が、提示されていた。つまり、「存続派」の自由黒人の教育要求には、自らの教育の自己決定権を明確に自覚的に堅持する現代でいう「学校コミュニティコントロール（学校の地域的自主管理）」の萌芽の肯定的契機があった反面、人種差別的な人種分離学校の廃止をめざした「統合派」の「教育の平等」論には、ホーレス・マンに代表される当時の白人中産階級の「教育の機会均等」の万能視の限界の否定的契機があったという評価であった。

このことは、黒人教育史研究の当時における自由黒人の「教育の平等」論の内容の吟味とともに、自らの教育の自己決定権を明確に自覚的に堅持する現代でいう「学校コミュニティコントロール（学校の地域的自主管理）」の萌芽の肯定的契機があったかどうかの先行研究から検討課題の第二の論点であった。その検証の際に、原理的には自尊心やアイデンティティに基づく教育の自己決定権を具体化するハウ研究の「非抑圧の原理」の手続きへの着目は、考察に有益な意義を与えるだろう。言い換えれば、ハウ研究が提示した自尊心やアイデンティティを守る「非抑圧の原理」に基づく教育の自己決定権が、19世紀の自由黒人の中に「教師の任用や教育内容や学校運営に黒人の意向を反映させる」黒人民衆の要求を堅持した「存続派」を、黒崎研究の提示する父母等の教育参加・コントロールの本質―「……（誰が管理するか）という論点こそ教育の質の改善にとって決定的な問題である」という議論⁸¹⁾―から見て妥当かどうかを問う、リトマス紙である。

2. 本研究の特徴と構成

(1) 「教育の平等」論の可能性

こうして、ハウ研究に至る「教育の平等」論の先行研究の到達点は、黒人教育史研究及び教育制度研究に及ぶ二つの論点―「教育の平等とは何か」への問い、教育への参加・コントロール問題―を提示していた。それは、改革期という近代公教育の確立期にホーレス

・マンにリードされた「教育の機会の平等」を結節点とする重要な二つの論点である。

黒人教育史研究と教育制度研究のいずれの先行研究も、ホーレス・マンの改革期の「教育の平等」概念を、万能視された「教育の機会の平等」として捉える。

一方で、黒人教育史のそれは、「黒人の構造的差別の現実認識を欠き、『機会の平等』を万能視する『白人中産階級的な思想の限界』を有」する「教育の機会の平等」の概念を批判的に評価してきた。

他方で、教育制度研究のそれは、伝統的な「教育の機会の平等」の概念の楽観主義－貧困問題などの不平等を「教育の持つ平等化の力によって相殺できるという」楽観主義－を批判し、「機会の平等」から「結果の平等」へのパラダイム転換を評価してきた。

いずれの先行研究においても、マンの時代の改革期に生み出された「教育の機会の平等」が、今日の時点から見て、限界のあるものとして評価されてきた。

翻って、コールマン報告以降の先行研究は、人種分離を違憲とした今日のブラウン判決の意義を、その後の補償論的な「結果の平等」の枠組みで捉えてきた。しかし、註 38) で言及したように、社会心理学者クラーク (Kenneth Clark) の提出した科学的根拠は、人種差別的隔離が人格障害 (personal damage) をマイノリティ及びマジョリティ双方の子どもにもたらすとし、ブラウン判決は「生徒の心理的影響の平等」を「教育の平等」の要件として設定する契機を生んだ。その点で、ブラウン判決は、マイノリティ集団のための格差是正の「結果の平等」に矮小化されるものではなく、マイノリティ及びマジョリティ双方の子どもにとっての相互の「承認の徳」や「社会的協同」のシティズンシップを自由に学ぶ「教育の交流過程の平等」の教育的価値を見いだす近年の「教育の平等」論の再定義に迫る意義を、持っていたと考える。

先述したとおり、黒人教育史の先行研究においては、当時の自由黒人・奴隷制度廃止論者の「教育の平等」論には、「『機会の平等』を万能視する『白人中産階級的な思想の限界』という烙印が押され、その肯定的契機を積極的に見いだせないものとして評価されてきた。つまり、「平等という理想から権利としての統合教育」の理想の実現を求めた「教育の平等」論の可能性に、当時の経済的生産性を高める功利主義と階級融和的な観点から「教育の機会の平等」の重要性を説いたホーレス・マンのそれと重なる評価を下してきたのである。

1954 年の人種分離を違憲としたブラウン判決を補償論的な「結果の平等」に閉じこめてきた通説に関わって、仮に 19 世紀の自由黒人の「教育の平等」論が、「結果の平等」に

包摂されない参加論的解釈に至る契機を、ここに見いだすことができるのであれば、それは、改革期のマンの階級融和的なそれとは異なる、社会的弱者から見た「教育の平等」論を明らかにすることになると考える。また、19世紀の改革期の自由黒人・奴隷制度廃止論者の思想に、ブラウン判決の意義を参加論的解釈で捉え直す近年の動向に通じる「教育の平等」論の萌芽を見いだすことになり、その点で「教育の平等」論の研究へ一石を投じるものになると考える。

また、これまでの先行研究を概観する時、60年代から70年代の連邦政府の補償教育論的な「機会の平等」から「結果の平等」への政策が中心に考察されてきたのに対して、本研究は、それらの前史である改革期の公教育の確立期に遡り、先行研究が明らかにしなかった、社会的弱者から見た「教育の平等」論の潜在的水準を、今日の参加論的解釈に迫る人間解放的な価値として明らかにすることによって、「教育の平等」論を深める解釈の一助を提供しようとする。

(2) 上からの「教育の平等」政策の陥穽

しかし、そのような改革期の「教育の平等」論の潜在的水準が見いだされた場合にも、一方で、抑圧され、疎外され、その理想が実現し得なかった現実があった。黒人教育史の先行研究が指摘する通り、「平等という理想から権利としての統合教育」の理想の実現を求めたが、いっこうに貧乏から脱出できずに、以後の黒人解放運動を停滞せざるを得なかった現実である。ここに、黒人分離学校の廃止を要求する「統合派」の「教育の平等」論の限界を指摘するのが、先行研究の見解である。本研究に対して、黒人教育史研究は、「教育の平等」をめぐる自由黒人の教育要求の論理—「機会の平等」の限界と教育のコントロール問題—を問う二つの論点を、提示していた。その場合、改革期の「教育の平等」論の背景に、いかなる問題があったのか。関連する一次資料を懇切的丁寧に取り読み、そのような「教育の平等」論への肯定的契機・可能性が現実に見いだされるなら、その背景にあった否定的契機を探ることにもなろう。その否定的契機を、仮りに、自由黒人側の機会均等の万能視として捉える妥当性がある場合でも、それだけでは不十分であると考えられる。

もし、ワイズ研究が指摘した1960～70年代以降の補償教育政策の「教育の平等」政策が人々のコントロールを喪失させる動きが、それより遙か前史に遡る19世紀の公教育の確立期に既に存在していたとするなら、自由黒人側に主とした否定的契機を捉えるだけでは、一面的である。ここで、ハウの著書『教育の平等と正義』に対する訳者の興味深い指

摘を紹介する。

「60年代、70年代の連邦政府の平等施策を支えてきた教育機会の補償論的解釈の問題を指摘していく。この解釈は個人と制度との相互作用をとらえ、個々人の不利な状況の除去ないしは軽減、つまり補償を行おうとするものであるが、その補償は現体制の価値や基準に基づいて行われることになるからである。以上の分析を踏まえて、著者が提起するのが教育機会の参加論的解釈である。それは、教育機会が持つべき価値に関する協議から、歴史的に閉め出された人々の声を取り入れることによってのみ、教育機会の真の平等が達成されるとするものであり、協議への参加を教育機会の平等の中に織り込もうとするものである。……」⁸²⁾ (波線一森田)

教育の中身・価値に人々が関わるのが、つまり参加やコントロールの問題が重要であることが示されていることは、「教育の平等」の政策と結びつく人々の参加・コントロール問題という重要な論点を問うことの意義を示している。19世紀に、そのように人々のコントロールを喪失させていく陥穽があるとすれば、自由黒人の「教育の平等」を求める動きとどう関連していたのかを明らかにすることは重要である。

(3)本研究の特徴

先行研究は、改革期の「教育の平等」論の力動的な相剋を探求する本研究に対して、二つの論点を与える。第一の論点は、黒人教育史の先行研究が提示するように、果たして「学校のコミュニティ・コントロール(学校の地域的自主管理)」の萌芽が存在していたかどうかを問う。つまり、改革期の「教育の平等」を直接求めなかった「存続派」が真に求めたものは、先行研究の言うように、「学校のコミュニティ・コントロール」なのか、「存続派」は「最終的に教育の権威を黒人コミュニティの中に求め」⁸³⁾ たかどうかという、問いである。この考察は、同時に、ワイズ研究とハウ研究が連邦政府の補償教育政策の問題として批判的に示した「教育の平等」論の陥穽—参加・コントロール問題—が、19世紀の改革期に、いかなるものとして存在したのかを明らかにすることでもある。

第二の論点は、「統合派」の評価にかかわって、改革期に奴隷制度廃止論者を含む「統合派」が提起した「教育の平等」論の理想とは何か、という従来の黒人教育史研究が十分に「教育の平等」論として分析してこなかった問いであり、同時に「機会の平等」から「結果の平等」への教育制度研究の枠組みに包摂されない「教育の平等とは何か」への問いで

ある

人種統合を「結果の平等」として実現にすることによって、黒人マイノリティのための格差是正や比較で捉える「教育の平等」論に終始するとき、白人の側から見た人種統合を含む「教育の平等」の教育的価値が見失われてきたのではないか。そう考える場合に、「教育の平等」の理想とは、「白人中産階級的」な「機会の平等」の万能視であるとのみ一義的に断じられるのか、という問いである。

人種分離学校の違憲を示した 20 世紀黒人解放運動の金字塔とされるブラウン判決の評価の雛形とされる「統合派」の「教育の平等」論については、たしかに大森氏も、この点は、主たる「統合派」の論客白人奴隷制度廃止論者サムナー(Charles Sumner 1811-1874)の「教育の平等」論の意義として「委曲」を尽くす行為として評価するが⁸⁴⁾、そのような評価には、以下に述べる問題がある。

第一の問題点は、「委曲」というように、そのレトリックの巧妙さを評しながら、その肝心の中身を示す「教育の平等」論の内容的要件には、大森氏の研究が全く言及、紹介しなかった点がある⁸⁵⁾。

第二の問題点は、にもかかわらず、19 世紀前半期のボストン黒人分離学校をめぐる史的考察に関するかぎり、大森氏のそれが国内の先端研究と見られており⁸⁶⁾、国内研究においては、サムナー等奴隷制度廃止論者の「教育の平等」論の内容的要件が全く検討の俎上にも乗せられていない、という欠落があるからである⁸⁷⁾。

つまり、大森研究が、サムナー等奴隷制度廃止論者の「教育の平等」の論議を検討せずに、奴隷制度廃止論者を含む「統合派」の評価に関して、「白人中産階級的」な「機会均等」の万能視と捉える点で⁸⁸⁾、いささか清算主義的傾向が残るのである。

なぜなら、(大森氏も同意する⁸⁹⁾、)以後の「低迷」せざるを得なかった黒人解放運動の 20 世紀の頂点を示す成果—「分離すれども平等」説を放棄し、人種隔離政策の人種分離学校制度を覆す連邦最高裁判決ブラウン判決(Brown v. the Board of Education of Topeka (347U.S.489 (1954))⁹⁰⁾—に、この「委曲」を尽くすサムナーの「教育の平等」の論議が、酷似するほど「教育の平等」の内容的要件としての先駆性を示しうるのではないかと、と本国アメリカの研究者によっても評価されてきた側面があるからである⁹¹⁾。

そのような人間解放的な「教育要求」の肯定的契機を内包すると予想されるサムナー等奴隷制度廃止論者の「教育の平等」論議の検討をせずして、「委曲」という消極的評価にとどまり、論理的には、それを「白人中産階級的」な「機会均等」の万能視として一括し、

整理する否定的評価からは、サムナーを含む奴隷制度廃止論者・自由黒人の教育要求の清算主義的評価しか見いだせないのは当然ではなかろうか。むしろ、改革期の「教育の平等」論の展開を力動的に把握するためには、そのような清算主義的評価を越えて、肯定的契機と否定的契機も醸成するような、自由黒人・奴隷制度廃止論者の「教育の平等」とそれをめぐる教育要求の論理を探る必要があるのではなかろうか。

したがって、大森研究が直視しなかったサムナー等奴隷制度廃止論者・自由黒人の「教育の平等」論の内容的要件が、はたして「機会均等」を万能視するものにすぎなかつたか、そのような評価にとどまらないブラウン判決(1954)の内容的価値に迫る人間解放的な肯定的契機を持っていたのか、等々の改革期の奴隷制度廃止論者・自由黒人の主体的側面が考慮される必要があり、その上で、いわゆる肯定的契機・否定的契機を考察する必要があるのではないだろうか。

そして、そのような契機に関与する教育行政当局の具体的展開も視野に入れる考察が必要である。つまり、当時、「教育の平等」をめぐって、自由黒人コミュニティーが、ボストン市教育行政当局に真に求めた教育要求とは何であったのか、それはどのように教育行政に承認されたのか、利用されたのか、歪曲されたのか、抑圧されたのかという、市教育行政当局の政策的展開の事例を通して分析される必要があるのではないだろうか。そのような教育行政当局のあり方を視野に入れる、自由黒人の対応の歴史として対象化する、考察が重要である。

したがって、本研究では、その観点から、奴隷制度廃止論者・自由黒人を含む「統合派」の「教育の平等」論の内容的要件を事例的に検討することを、二つ目の論点とする。

以下、本研究全体の特徴について、三点の言及をする。

一つは、改革期に教育行政当局の政策的展開との関連を前提にして、以下二つの論点を考察するとういことである。その第一の論点は、「学校のコミュニティコントロール(学校の地域的自主管理)」を求めるとされる「存続派」評価の再考察であり、その第二の論点は、「委曲」を尽くす奴隷制度廃止論者・自由黒人等「統合派」の論客サムナー等の「教育の平等」論議の内容的要件自体の吟味である。そして、国内の先行研究に欠ける、この二つの論点に、本研究は応えようとするものである。

二つは、そのような考察を通して、発展的に、改革期の「教育の平等」論についての仮

説—その理想、その理想と乖離する現実、その乖離を補完・合理化するイデオロギーの錯綜を内包する「教育の平等」論をめぐる相剋こそが、州改革推進主体・ボストン市当局等と自由黒人等との間に象徴される政府と国民との対抗的な展開を通して、「教育の平等」論を近代学校制度原則として生成させ、深化させていったのではないか？—にアプローチすることである。

三つは、本研究の「教育の平等」論の史的考察が、先行する一般的な「教育の平等」論の盲点に応える課題の探究であることである。なぜなら、従来の黒人教育史研究と教育制度研究の先行研究の概要が示したように、改革期の「教育の平等」論の評価—ホーレス・マンに代表される「教育の機会の平等」の万能視—に縛られ、改革期の「教育の平等」＝「機会の平等」の万能視と図式化してきたと考えるからである。結果的に、同時期の自由黒人・奴隷制度廃止論者の「教育の平等」論が精査されてこなかったと考えられる。つまり、人種分離状態を問う改革期の「教育の平等」論が、政治運動史上の事件として以外には評価されず、「1849年、彼（奴隷制度廃止論者サムナー Charles Sumner 1811-1874—挿入森田）が展開した論議を、1954年人種分離学校を違憲としたトピカ教育委員会对ブラウンの訴訟事件において展開されるものと同質のものであった」と評されるほどには、以降も人種分離を教育的価値から問う「教育の平等」論の意義については、ほとんど関心が向けられなかったと推察されるからである⁹²⁾。

また、ブラウン判決に多大な貢献をした社会心理学者クラーク (Kenneth Clark) は、人種差別的隔離が人格障害 (personal damage) をマイノリティ及びマジョリティ双方の子どもにもたらすと科学的根拠を提出した報告書は、次のように明らかにしていたことも、その点で重要であった。

「(マジョリティ・グループの子どもには)、……人種差別的隔離を支持して偏見を持って差別的行動をとるその張本人の大人と社会制度自体に、道徳・宗教・民主主義という人類の兄弟愛の原理の教育を施され、その結果として、混乱、葛藤、道徳的皮肉、権威に対する無礼が生じる。」⁹³⁾

こうしたブラウン判決に込められた論理と同質のものを、先行研究は「教育の平等」論においてほとんど反映していないかのように、ブラウン判決の意義を、マイノリティ集団のための格差是正の補償論的な「結果の平等」と功利主義に矮小化していたのではないか

と思わざるを得ない。

その点で、もし、19世紀の人間の尊厳をかけた人種分離学校の廃止を問うた改革期の「教育の平等」論の精査を通して、1950年代の社会心理学者の同報告書、そして1990年代後半のハウ研究に見られたマイノリティ及びマジョリティ双方の子どもにとっての相互の「承認の徳」や「社会的協同」のシティズンシップを学ぶ「教育の交流過程の平等」の同質の論理を見い出せるならば、「教育の平等とは何か」を問う「教育の平等」論の研究の一助になると考える。

もし、人種分離学校の廃止を問うた改革期の「教育の平等」論の一次資料が、ホーレス・マンの「教育の平等」論には包含しきれない論点—白人も黒人も分離によって、偏見で傷つき疎外され、人類の兄弟愛が否定されるという分離学校への問い—を伝えているならば、それは、「法の下での平等」の法律学的コロラリーのみならず、教育的コミュニケーションの交流過程における社会心理的・教育学的認識のコロラリーを包含する「教育の平等」論、換言すれば、教育を手段／道具視する功利主義的な機会の平等、結果の平等にとどまらない、教育の交流過程を人間が会う場とする人間解放の「教育の平等」論の契機が、改革期にあったと言えるだろう。

(4)本研究の構成

以上の特徴を持つ本研究の構成は、第一章で、自由黒人・奴隷制度廃止論者の一視角から改革期の「教育の平等」論の展開を意味づける考察を進め、いわゆる「人間化」の論理と「社会化」の論理が錯綜する相剋を析出し、改革期の「教育の平等」論の展開の鳥瞰図（輪郭）を描く。それが鳥瞰図的であるが故に、それを補わなければならない各論的研究課題については、第二章、第三章、第四章で引き継ぐ構成をとる。

その構成について、各章の研究課題の所在及びそれら課題に対する本研究のアプローチを示しておく。

①各章の研究課題

本研究は、その特徴として挙げた研究の三点の主題（①先行研究に欠ける自由黒人の「教育の平等」論議等の精査、②改革期の「教育の平等」論の理想・現実・理想と現実の錯綜の解明、③先行する「教育の平等」論の盲点を補うこと）に迫るために、第一章では、19世紀コモン・スクール改革に影響を与えた北部奴隷制度廃止論者・自由黒人の「教育の平

等」を要求する視角から、改革期の「教育の平等」の自由な人間を形成する「人間化」と社会公共的な市民を育てる「社会化」の相剋を力動的に捉える総論的な鳥瞰図を描くように試みる。

しかしながら、そのような自由黒人からのみ見た「人間化」と「社会化」の相剋が、改革期の「教育の平等」の展開を十分に描ききれないのは当然である。なぜなら、それはあくまで自由黒人・奴隷制度廃止論者の利害・要求・動機からのみ見た「教育の平等」の展開の、一面から見た部分像を結んでいたにすぎないからである。

その点で、第一の各論的研究課題（第二章）として、第一章の相剋的展開を補う視角が必要である。第一章が、奴隷制度廃止論者・自由黒人の視角から考察することによって、改革の政策主体に対抗的に相剋する輪郭を描いた。それを補う視角とは、何か。すなわち、自由黒人「統合派」の反対する黒人分離学校を容認するように、「教育の平等」を政策的にリードした教育行政当局の政策の視角である。当時の州改革指導者マンの政策的意図からの視角が必要である。改革期の「教育の平等」論の展開を、州改革指導者マンの対応（例えば、なぜ「臆病な黙認者」であったのかの政策的根拠は？）に象徴される「教育の平等」の政策像として、検討する必要がある。

第二の研究課題（第三章）は、第一章で示された改革期の「教育の平等」論の展開を、「教育の平等」の問題として単眼的にみるだけではなく、その裏のテーマから逆照射することである。それは、「教育の平等」の要求の影に隠れた問題である。つまり、それは自由黒人のローカル・コントローラー「教育の自己決定権」を中心とする一というもうひとつの問題である。改革期の「教育の平等」論の展開に隠れた重要な論点が、第一章では鳥瞰図的に考察した、「教育の自己決定権」を自覚化できない自由黒人側のローカル・コントロールからみた、いわば改革期の「教育の平等」論の裏面史である。

このことは、たしかに自由黒人にとって「教育の平等」論の直接的な課題ではない。しかし、州の改革期の「教育の平等」論の政策展開のなかで、黒人分離学校創設期当初より形骸化されていく「教師の人事権」の問題を想起するなら、それが自由黒人の「教育の自己決定権」を形骸化する教育行政当局の戦術的政策として存在していた、と予想される。例えば、黒人庶民のローカル・コントロールの教育的表現としての、黒人分離学校の校長フォーブスの黒人父母等のラディカルな教育行政当局への解雇要求の事例(1844)がある。この事例は、本章が取り上げた時期とほぼ同時期である。その点で、裏面史として、第一章の同時期の自由黒人のローカル・コントロールの内実を示すと思われるが故に、重要で

ある。

第三の研究課題（第四章）は、第三章で検討する改革期の「教育の平等」論の展開の裏面史を、自由黒人のローカル・コントロールからの窺い知る課題とするなら、それを補う視角からアプローチする裏面史である。それは、何か。それは、自由黒人のローカル・コントロールに対抗的な視角、教育行政当局の政策の視角である。つまり州のローカル・コントロールに対抗的なステート・コントロール(州の管理 state control)の視角から補う裏面史の考察である。

この時期、例えば教師政策をとれば、ヨーロッパ視察を終えたマンは、教育方法・体罰の懲戒方法を改善する問題意識を持ち、師範学校制度を州の管轄化において、「新しい」教師政策・教師教育を重視していた。そのことを考慮するなら、「教師の問題」をめぐるローカル・コントロールへの要求や運動に対し、ボストン市当局の背景にある州のステート・コントロールの影響があったと予想される。黒人分離学校問題を生み出した同時期に、「教育の平等」論の展開を政策的にリードするのが、州教育長のホーレス・マンであったことを想起するならば、マンの「教育の平等」論の政策の裏側で、いかなるステート・コントロールを作用させる意図があったのかを解明することが重要である。

第四の研究課題（結章）は、第一章から第四章に至る研究課題を、総括的に整理することである。本研究全体を通して、マンに集約された近代学校教育制度「教育の平等」論の歴史的展開が、自由黒人という社会的弱者にとって、いかなる意味を持つものとして生成されてきたのかについて、総括的に論じることにする。

②本研究の課題へのアプローチ

次に、本研究の課題への接近方法について触れたい。

第一は、本研究の中で、第一章で明らかにする接近方法である。改革期の「教育の平等」論の展開を、(それが現代の公教育制度への画期であるが故に、現代の課題にも通底する)公権力と一人ひとりの市民の間にある自由な人間を形成する「人間化」の論理と社会公共的な市民を育てる「社会化」の論理の相剋として、解像する方法である。この点は、第一章の成果である。そして、第一章を、以降の各章の各論的課題の基底として位置づける。

第二は、自由黒人・奴隷制度廃止論者問題から、改革期の「教育の平等」論を解像するという視角についてである。

そもそも、近代市民社会の人権は何か。公権力の横暴の前で一人ひとりが本質的に社会的弱者として守られるべきという、公権力と自由な市民の縦の関係で生まれた概念である。

そう考える場合、コモン・スクール改革を進める「人間化」の論理と「社会化」の論理の相剋を生み出す公権力当局の前で、当時の最たる社会政治的弱者である自由黒人の視角から捉え直すことは、改革期の「教育の平等」論の展開像を、一層鮮明で象徴的に明らかにできるからである。

第三に、改革期の「教育の平等」論の展開を、公権力当局と自由黒人ら社会的弱者の視角から捉える「教育の平等」論の展開として捉えるだけではなく、それらの顕在化した展開に隠れながらも潜在的に深く関わる裏面－教育のローカル・コントロールをめぐる問題－からも考究していく方法も必要である。そのことによって、進歩的な理想を掲げながら、「人間化」の論理と「社会化」の論理の相剋を生み出すような「教育の平等」論の展開像の構造を明らかにできるからである。

第四に、マンによって集約された「コモン (common 教育における共通性)」に着目したい。ここに、マンのコモン・スクール改革の政策的意図が込められていると考えるからである。一方で、近代市民社会以降の普通教育概念は、「人たるものすべてに共通に必要な教育であり、人たるだれもが一樣に享受しうるはずの教育である」⁹⁴⁾として、人権としての教育・啓蒙思想に由来する「コモン (教育における共通性)」の理想も受け継がれてきた。たしかに、マンも、このような自然権の平等に基礎を置く「教育を受ける権利」を説く時、この理想を共有している⁹⁵⁾。しかし、実際に、彼が「コモン (教育における共通性)」においてとった政策は、必ずしもそうではなかったと考えるからである。

その点で、マンと自由黒人をめぐる「教育の平等」論の相剋も、「万民のための教育」であり、「平等であるべき」教育の性質が、いかなる意味で「すべての人間にとって共通に必要な(common)」普通教育の内容として求められたのか、それを問う観点から考察する必要がある。

序 章 [註]

- 1) 久保義三『教育の経済的生産性と公共性－ホーレス・マンとアメリカ公教育思想』東信堂、2004年、308頁参照。
- 2) 平原春好、室井修、土屋基規編『改訂版 現代教育法概説』、学陽書房、2004年、62頁
- 3) 教育法令研究会『教育基本法の解説』国立書院、1947年、82頁。
- 4) 平原、室井、土屋編前掲書、67頁。
- 5) 竹内常一『教育を変える－暴力を越えて平和の地平へ』桜井書店、2000年、170－171

頁；堀尾輝久「五 義務教育」『改訂新版 教育基本法—その意義と本質—』新評論、1975年、133 - 135 頁、参照。

6)五十嵐 顕「四 教育の機会均等」宗像誠也編『教育基本法—その意義と本質—』新評論社、1966年（平原春好責任編集『日本現代教育基本法文献叢書・教育基本法制コンメンタール 12』日本図書センター、1998年）、123 頁。

7)森田満夫「書評・安川寿之輔編『日本近代教育と差別—部落問題の教育史的研究—』（明石書店・1998年）」神戸大学大学院教育学研究科教育過程論・計画論研究室『研究論叢』第6号、1999年、68 頁；安川寿之輔編『日本近代教育と差別—部落問題の教育史的研究—』明石書店、1998年参考。

8)近代学校成立過程において、アメリカ合衆国の自由黒人分離学校は、我が国の「部落学校」にも共通する分離・隔離の問題である。本研究は、そのような分離・隔離の克服にこそ、近代学校教育制度原則「教育の平等」論を民主的原則として生成させる重要な鍵があると考えている。森田満夫「コモンズ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—」社団法人部落問題研究所『部落問題研究』第116輯、1992年、90 頁、参照。

9)堀尾輝久「五 義務教育」宗像誠也編『改訂新版・教育基本法—その意義と本質—』新評論、1975年、134 - 135 頁。

10)クルプスカヤ／勝田昌二訳『国民教育と民主主義』岩波書店、1954年、46 頁。

11)五十嵐顕編『レーニン教育論』大月書店、1973年、38 - 40 頁。

12)R.F.バッツ、L.A.クレミン（渡部 晶、久保田正三、木下法也、池田 稔訳）『アメリカ教育文化史』学芸図書株式会社、1976年、277 頁、700 頁；久保前掲書 63 - 80 頁、参照。R.Freeman.Butts, Lawrence.A.Cremin, *A History of Education in American Culture*, Holt, Rinehart and Winston New York, 1953, p.241.op.ct., Carl E.Kaestle, *Pillars of The Republic :Common School and American Society, 1780-1860*, Hill and Wang, 1983, pp.62-64.op.cit.

バッツらはアメリカ教育の発展の中で独立戦争から南北戦争の期間に含まれる「1779年から1865年似に至る期間」が、「アメリカの偉大な州立学校制度が確立された年代」として、19世紀前には“a free school, open and available to rich and poor alike”の公立学校のコモン・スクールの概念は成立しているとする(194 頁)。久保氏は、コモン・スクールの公教育の起源が「アメリカ教育史家の間で意見の不一致が見られる」として

いる。しかしながら、コモン・スクールの改革者が本格的に改革に着手するのは 1830 年以降で 1840 年代と及び 1850 年代にアメリカ北東部ニューイングランドを中心に本格的にコモン・スクールが形成されていったのは事実である。たしかに、久保氏の指摘では、産業革命の工業化以降の 1850 年代を中心とする 19 世紀中期に始まるとするボウルズ (Samuel Bowles) とギンタス (Herbert Gintis)、フィールド (Alexander James Field) と、それ以前の 19 世紀当初からというフィッシュロー (Albert Fishlow) やヴィノベスキー (Maris A. Vinopviskis) ら代表的な議論には不一致がある。しかし、「大都市ボストン、工業都市リンそして農業地帯のタウンであるボックスホード、……いずれも、1820 年代から 1830 年代初期にかけて、小学校ないしコモン・スクールの整備」し、本研究が扱うボストンでは市制をとる 1820 年代初期には、「小学校 34 校、4-7 才の生徒数 1,600 名以上が就学し、小学校からグラマー・スクールに 350 名の生徒……。これらの上級学校それ自身の総在籍数は、2,203 名と報告され、……この地域社会の学齢人口 (7 才 - 15 才) の 22 % にほぼ近い」と指摘している。その後、本研究が取り上げる「公教育の父」といわれたホーレス・マンのコモン・スクール改革は、1837 年から 1848 年のマンの州教育委員会教育長在職期間を中心に着手されていき、1852 年に合衆国最初の義務教育法は、マサチューセッツ州において成立する。

本研究では、ボストンの学校制度が活況化していくほど、この南北戦争前までの 1830 年から 1860 年の間を、コモン・スクール改革期と考える。なぜなら、改革期の前史とされる建国初期の時代 (1780 年から 1830 年) は、ケースルが指摘するように、「1830 年までにアメリカ合衆国のたいていの地域社会において地方分権的に管理された自発的な初等学校教育が生活上の共通する特徴になっていた」。そして、「ヴァージニアのジェファソン、ペンシルヴァニアのラッシュ、ニューヨークのジデューン・ハーリー、マサチューセッツのジェームス・カーター」が州管理の公立学校教育のコモン・スクール制度を構想した。しかし、コモン・スクールの公立学校教育の州管理の組織化・法制化に失敗してきたのだった。1830 年以降降に、ホーレス・マンに代表される、本格的に改革に着手する「新しい教育改革の世代が登場し、時代の流れは転換しはじめた」のは事実である。そして、「1830 年から 1860 年の期間に、かつて失敗してきた州介入の教育の成功した事実や、都市化、産業化そして移民増加の加速が同時に起きた事実は、教育改革と社会変化の偶発的な関係を提示していた」と述べる。本研究では、これらの議論を勘案し、コモン・スクール改革期を、1830 年代から 1860 年代までとする。

13) Joel Spring, *The American School 1642-1990*, Longman, 1990, p.74.

14) Horace Mann, *Life and Works of Horace Mann, III.*, Lee and Shepard, 1891. Publishers, p.287.

15) Spring, *The American School 1642-1990*, pp.75 - 83. : スプリングは、従来のコモン・スクール改革の歴史的解釈の諸見解の成果と課題を批判的に摂取し、改革をめぐる様々な諸集団の利害と、それを調整する改革者側のイデオロギー・正当化の論理が、改革を推進した合成力であると妥当な解釈を提示している。近年の「コモン・スクール改革の歴史的解釈」の研究史からも、筆者は氏の解釈の妥当性を認める。つまり、研究史を素描するならば、(1)改革を「進歩の歴史」・マン等「偉人」の仕事として「社会の全構成員に偉大な利便を与える学校制度設立」とする伝統的歴史的解釈 (Ellwood Cubberley, *Public Education in the United States: A Study and Interpretation of American Educational History*, Boston: Houghton Mifflin, 1934 ; Merle Curti, *The Social Ideas of American Educators*, Paterson, N.J.: Pageant Books, 1959)、(2)それらを批判して、改革を「都市化・産業化・移民の増加への対策として、それに不本意な労働者に押しつけていった」社会的統制とする再解釈 (Michal B. Katz, *The Irony of Early School Reform*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1968)、(3)そのような再解釈に対し、従来より「改革」に果たした労働者階級の役割を軽視すると批判する「労働者階級の役割を評価する」マルクス主義的な葛藤の歴史とみる解釈 (Rhush Welter, *Popular Education and Democratic Thought in America*, New York: Columbia University Press, 1962、フオーナー Philip S. Forner, "The Role of Labor in the Struggle for Free Compulsory Education," in Marvin Berlowitz and Frank Chapman, eds., *The United States Educational System: Marxist Approaches*, Minneapolis: Marxist Educational Press, 1980) を挙げられる。これらの論争・批判には一面的な推進力から改革を解釈する傾向が強く見られる。(4)したがって(2)や(3)の解釈を部分的に認めるスプリングの近年の研究 (Spring, *The American School 1642-1990*, 1990) や、「公教育のための闘争における労働者党の役割を認識するけれども、…社会における特定の支配的な集団の利益 (アメリカ生まれのプロテスタント主義・資本主義・共和主義) を保護する」学校制度設立の歴史としても位置づける解釈 (Carl F. Kaestle, *Pillars of The Republic-Common Schools and American Society, 1780-1860*, Hill and Wand., 1983) も、改革を様々な諸集団の利害と、それらを調整するマン等改革者・指導者の理念・イデオロギーの役割の諸力の合成とみる「合意」の歴史とみる解釈を提示し

ていたのである。

16) Carl F. Kaestle, *Pillars of The Republic-Common Schools and American Society, 1780-1860*, Hill and Wand., 1983, pp.91-92.

17) Horace Mann, *A Few Thoughts on the Powers and Duties of Woman* (Syracuse, 1853) ,p.79., included in Kaestle, *ibid.*, pp.83-87.

18) Jessy Olney, *Practical System of Modern Geograhcy*, 21std., 1836, pp.167, 183, 187; Elson, *Guardians of Tradition*, pp.87-88., included in Kaestle, *ibid.*, p.88.

19) William Stanton, *The Leopard's Spots: Scientific Attitudes Toward Race in America 1815-59*, 1960, included in Kaestle, *ibid.*, pp.88.

20) Arthur O. White (1971), "Blacks and Education in Antebellum Massachusetts (unpublished ph.D.dissertation, State University of New York at Buffalo" ,p.222., included in Kaestle, *ibid.*, p.89.

21) Samuel Goodrich (1845), *The Young American*, included in p.41. Kaestle, *ibid.*, p.92.

22) Spring, *The American School 1642-1990*, p.74.

23) 森田満夫「コモンスクール成立過程にみる平等論議の特徴」『部落問題研究』第116輯、社団法人部落問題研究所、1992年5月、91頁参照。

24) Stanley K. Schultz (1973), *The Culture Factory-Boston Public Schools, 1789-1860*, Oxford University Press.

25) *Ibid.*, p.193.

26) M. B. カッツ、藤田英典、早川 操、伊藤彰浩訳『階級・官僚制と学校—アメリカ教育社会史入門—』、有信堂、1989年、222-225頁参照：この点に関わって、例えばカッツは、シュルツの対象とする、ボストンを中心とする州義務教育法の制定への動きについて、以下の輪郭を与え、シュルツ研究の問題点を指摘する。

「公教育の発展に関して、19世紀のニューヨークとボストンの間には、顕著でかつ重要な類似点がある。両方の都市で、公務につくエリートのための教育から、大衆のための道徳教育へと強調点が移っていった。…ラテン語学校が早くから設置されていたボストンでは、学務委員会は長年にわたって小学校よりもグラマースクールに好んで資金を支出していた。しかし、どちらの都市でも、人口の増大、民族的多様化、および経済的発展にともなって生じた恐怖と問題が、教育に対する関心の焦点を変えていった。教育はいまや、人々の道徳性を保障し、文化的同質性をつくり出すための基本的手段となっ

たのである。……中略

義務就学の主張はやがて、教育イデオロギーに固有な州による統制主義を招くことになった。すなわち、親と子の私的関係に対して至高の権力をふるう親代わりの州(ペンシルベニア州)という観念が、法律のなかに明記されることになった。

…中略

シュルツの著作は、明確に焦点が定まってもいなければ、十分に体系だてられてもおらず、時に散漫で繰り返しが多いようである。しかも、…結論もなければ要約もなく、唐突に終わっている。」

27)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、同「マサチューセッツ州統合教育法(1855年)の歴史的意義-近代化される移民、『近代化』をめざす黒人」『一橋研究』16-3、1991年、参照。また、本研究とは異なる時期・対象・方法の北野秋男『アメリカ公教育思想形成の史的研究』風間書房(2003年)も上梓されている。北野氏の研究は、①独立革命期～1830年頃のマサチューセッツ州ボストンを中心に、②ボストンエリート階層の教育思想・言説から、③ボストンエリートの公教育普及と教育統治の戦略を、鞭・規則・試験という管理と強制の「外在的な権力」ではなく、むしろ「愛」「良心」による子どもの内面を信頼し、自発的に服従するようにコントロールする現代学校の教師-生徒間の教授技術に通底する「内在的な権力」の作用(フーコ『監獄の誕生』の権力論)の淵源として、考察する試みである(同1-19頁参照)。

本研究と北野研究の相違点の一つは、北野研究では「ボストンの場合にはマンが登場する以前の1810～20年代には早くも近代的な公教育システムが確立され、公立学校には裕福なエリート階級のみならず、貧困者、女子、黒人、外国人移民、異教徒などを含めた全ての民衆の子弟が就学する機会が整備された」という、1830年以前のボストンの公教育制度の普及に着目し、ボストンエリートが、この公教育制度の実質的普及を進めた事実を明らかにする点である。二つは、ボストンエリート階層の教育統治の戦略に、愛と良心の教育の「内在的な権力」の志向を見出す点である。但し、その場合に、ボストンエリート階層として、ホーレス・マンも自由黒人の立場に立つチャールズ・サムナーら奴隷制度廃止論者も一括される(同179頁、同220-265頁)。

それら諸点に対して、本研究では、後述するように、一つは、1830年以降に改革期の

ホーレス・マンが、「新しい」教師教育をになう州立師範学校制度・州教育委員会制度を通して、つまり「公的に基金助成され、中央集権的に統制され、専門家に管理され」たコモン・スクールという〈すべての人々のひとつの学校教育制度〉に州権力の介入を及ぼす過程を通して公教育制度の組織化が進展する画期を重視し、それゆえに 1830 年以降の改革期に着目する点である。二つに、それを自由黒人の社会的弱者の視角から見た州の公教育制度の組織化として考察する点である。三つは、自由黒人という社会的弱者の視角から見る場合に、マンの「教育の平等」論と同時期の改革期のサムナーら奴隷制度廃止論者の「教育の平等」論をボストンエリート階層の教育思想・教育言説と同質のものとして一括せず、論の内容自体を近代学校教育制度原則の生成問題として事例を通して考察し、前者のそれに階級融和主義的で政治戦略的な否定的契機を、後者のそれには人間解放的な肯定的契機を発見する点である。

28) 大森(1990)前掲論稿、45 頁。同(1991)前掲論稿、165-166 頁。

29) 前掲論稿、40 頁。

30) 前掲論稿、41-42 頁。

31) 前掲論稿、41-43 頁。45-46 頁。

32) 黒崎勲『教育と不平等—現代アメリカ教育制度研究—』新曜社、1989 年、1 頁。

33) 久保前掲書 14 - 18 頁。

34) Horace Mann, *Twelfth Annual Report of Education*, 1849 pp.55-62.

35) 黒崎前掲書、329 - 330 頁。

36) 黒崎前掲 119 - 122 頁。

37) 黒崎前掲書、2 - 21 頁。

38) 「施設は分離する(separate)が、教育条件整備・教育内容等物理的な面で平等(equal)」として、人種隔離を合憲的正当学説とする合衆国判例史上発展していった「分離すれども平等」施設説("separate but equal")を放棄したのが、以下のブラウン判決であった(以下一波線は森田)。

「公立学校においてたんに人種だけの理由により生徒を分離することは、たとえ物質的便宜やその他の外形上の諸条件が平等であっても、少数グループの生徒から教育の平等な機会を奪うものではなかろうか。我々は、そうだと信ずる。…(なぜなら)黒人の生徒を人種だけの理由で同じ年齢と資格の他の生徒から分離することが、彼らの社会的地

位について劣等感を起こさせるものであり、ひいては彼らの心情にとうてい回復しがたい傷痕を残すかもしれないからである。…（以上から）我々は公教育の分野において、『分離すれども平等』理論が何ら占めるべき位置をもたないと結論する。分離された教育上の便宜は本来的に不平等なものである。』(347 U.S.489(1954))

法律学者千葉卓氏は、「分離すれども平等」施設説を放棄したブラウン判決の一つの意義を教育の機会均等が補償される平等の要件を設定したとしている（千葉卓『教育を受ける権利』北海道大学図書刊行会、1990年、145－147頁、参照）。

「その要件は、一つ物理的条件の平等、二つは学校の名誉、伝統の如き無形の効果の平等、三つは他の人々との議論ないし意見交換の機会の平等、四つは生徒の心理的影響の平等である」。(千葉前掲書 147 頁)

特に三つ目までの要件はブラウン判決以前の訴訟において発展的に設定され、四つ目の「生徒の心理的影響の平等」が、ブラウン判決の設定であるとブラック (Charles.L.Black Jr.) の見解を紹介する。

ブラウン判決では、特に子どもの社会心理学的根拠を弁護団側の心理学者より提出され、それが判決に多大な影響を与えたと言われている。黒人向上協会 (NACCP) 顧問の社会心理学者クラーク (Kenneth Clark) は、人種差別的隔離が人格障害 (personal damage) をマイノリティ及びマジョリティ双方の子どもにもたらすと科学的根拠を提出した。

こうしたブラウン判決の意義を考える時、その後の先行研究がブラウン判決の意義を、マイノリティ集団のための格差是正の「結果の平等」に矮小化していたのではないかと思わざるを得ない。その点で、本研究は、後述するように、マイノリティ及びマジョリティ双方の子どもにとっての相互の「承認の徳」や「社会的協同」のシティズンシップを自由に学ぶ「教育の交流過程の平等」の教育的価値を見いだそうとする近年の研究動向に注目している。(奥平康弘「“Separate but Equal” Rule の推移過程」『公法研究』第 18 号、1958 年、36－43 頁、田中耕太郎『教育基本法の理論』有斐閣、1961 年、内田力蔵「教育における平等 Separate but Equal の理論」『ジュリスト別冊英米判例百選』、110－112 頁、千葉卓『教育を受ける権利』北海道大学図書刊行会、1990 年；Charles.L.Black Jr., “The Lawfulness of the Segregation Decisions” ,*Yale Law Journal*,69,1960, ; Joel Spring,*The*

American School 1642-1990, Longman, 1990, p.338 等参照)。

39) 黒崎勲『教育行政学』岩波書店、1997年、134 - 137頁。

40) 黒崎『教育行政学』、133 - 136頁。

41) 添田久美子『「ヘッド・スタート計画」研究—教育と福祉—』学文社、2005年、285 - 286頁。

42) ケネス・ハウ、(大桃敏行、中村雅子、後藤武俊訳)『教育の平等と正義』東信堂、2004年、106頁；Kenneth R. Howe, *Understanding Equal Educational Opportunity: Social Justice, Democracy, and Schooling*, Teacher College Press, New York, 1997, p.66.

ここで、公正な教育制度の民主的基準点に、集团的差異は「不平等が道徳的に許容できる差異として宗教的信条、特別な才能、自覚的な選択によるもの以外は、「公立学校の責任」とする、ストライク(Strike, K.A., “The ethics of resource allocation in education”, In D.H. Monk & J. Underwood (Eds.), *Microlevel school Finance: Issues and implications for policy* (pp.143-180. Cambridge, MA: Ballinger, 1988))の指摘は、集団を単位に捉える「結果の平等」の概念の特徴的に示していると考える。

43) 大塚秀之「今日の黒人問題とその基本的特徴—人種、階級、アファーマティヴ・アクション—」『紀要部落問題論究』13号、社団法人兵庫部落問題研究所、1991年、107頁。

44) 大塚前掲書、114頁；Victor Perlo, *Economics of Racism U.S.A.: Roots of Black Inequality*, International Publishers Co., Inc, New York, 1975, p.249.

45) 同様の問題は、我が国におけるマイノリティ集団を特別施策の対象にする「教育の平等」の政策にも、以下のような問題点として捉えられる。

「……そうした部落やマイノリティとしての視点に立つ場合に、マイノリティの視点の重視とそれに依拠する特別施策の必要性が強調される問題である。『一人ひとりの発達の必要に応じて保障されるべき』人権としての教育（憲法 26 条、教育基本法 3 条の教育条理）を地区内外のすべての子に実現する教育の機会均等原則・教育における平等の理念が、軽視されていないだろうか。……、マイノリティの視点の重視とそれに依拠する特別施策の発想からだけでは、地区外の要保護家庭が集団単位でとらえられる可視的な同和地区出身者に比べ『個』が単位であることが多くインビジブルになりやすいため、彼ら地区外の要保護家庭の生活実態が明らかにされにくい盲点はある。かつては 1970 年代に低学力を克服する『特別な手だて』が部落の子どもだけの学力促進であってはな

ならない旨が述べられた。つまり、『正しい促進教育のあり方は、部落へ出かけていって部落の子どもだけを対象として行うのではなく、学校で部落内外をとわぬ学力のおくれた子どもの学力促進をはかるものであらねばならない』（小川太郎「学力問題と促進教育」『同和教育運動創刊号 部落問題研究所 1973 年』）と、地区内外のすべての子どもの発達の必要に応じて分け隔てなく手厚い人権としての教育を保障する教育条理から見るならば、マイノリティの視点に依拠する特別施策が地区外のおくれた学力の子どもを排除する場合は、当然問われなければならない。（森田満夫「図書紹介・原田彰『学力問題へのアプローチ』『教育学研究』第 71 巻第 1 号、2004 年、125 頁、波線は森田）

上記の通り、日本の部落問題における特別施策と一般施策の課題は、特定の人種・性別のマイノリティ集団単位を弱者の集合体（？）として見る場合に、特別施策が本当に必要な社会的弱者個人の単位を見失う問題点を孕む。ここには、マジョリティ個人の経済的貧困層を見失う、マイノリティ集団のための特権化した補償政策に陥る危惧がある。これは、弱者から見た「教育の平等とは何か」の原理的問いである。その弱者の正体は「集団なのか？個人なのか？」という問題が問われる。

46) 黒崎『教育と不平等－現代アメリカ教育制度研究－』、197－198 頁。

47) 序章、註 38) 参照。

48) 序章、註 90)、91) 参照；William S.Parsons & Margaret A.Drew,*The African Meeting House in Boston-A Sourcebook-The Museum of Afro American History (Boston,Massachusetts)* ,1988pp.167-168.

49) 黒崎前掲書、276 頁。

50) 黒崎前掲書、330 頁。

51) 黒崎前掲書、222－223 頁。

52) 黒崎前掲書、237 頁。

53) 黒崎前掲書、236－251 頁。

54) 黒崎前掲書、253－327 頁。

55) 黒崎前掲書、301 頁。

56) 黒崎前掲書、309－312 頁。

57) 黒崎前掲書、301 頁。

58) 黒崎前掲書、243-246 頁、参照。

黒崎氏の第四学区の評価には、疑問もなくはない。「公教育」の正当性を父母の消費者的価値の「私事の総和」として捉えることは、必ずしも、父母と学校教師の間に生まれる信頼や相互承認に基づく民主主義に方向づけられて、「私事が組織化」されるということと相容れるだろうか。また、「国民全体に対する」教育の直接責任（教育基本法第 10 条）の主体を、初期の父母住民代表の民主的教育委員会制度に捉える黒崎研究の場合、父母と学校教師の間に「市場原理」の緊張関係がもたらされ、その結果、本来父母代表の民主的教育委員会、父母等とともに「国民全体に対する」教育を直接に担う「全体の奉仕者」としての教師の実践的責任性（教育基本法第 10 条）が明確にならないというおそれがあると考えられる。

その点で、筆者は、黒崎研究とは異なる観点から、学校教師にとっての「規制された」市場原理のヴァウチャー制度による学校選択に課題について考えさせられた点があった。つまり、父母にとっての「規制された」市場原理のヴァウチャー制度による学校選択を評価するだけでなく、失敗をすると解雇される市場原理が学校教師に与えるストレスと緊張や、学校教師と父母の間にある「市場原理」の緊張関係が、教育をめぐる社会的協同のパートナーシップ的な民主的な話し合いの質にいかに関与するかという参加やコントロールの性質を問う、素朴な疑問を感じる。

59) 黒崎前掲書、123 - 124 頁、参照。

60) Arther E. Weise、*Legislated Learning-The Bureaucratization of American Classroom*、University of California Press,1979.

61) Weise,*ibid.*,pp.48-49.

62) ケネス・ハウ／大桃敏行、中村雅子、後藤武俊訳『教育の平等と正義』東信堂、2004 年； Kenneth R.Howe,*Understanding Equal Educational Opportunity:Social Justice ,Democracy, and Schooling*,Teacher College Press,New York,1997.

63) ハウ前掲書、192 - 193 頁；Howe,*ibid.*,p.119.

64) ハウ前掲書、11 頁；Howe,*ibid.*,p.6.

65) ハウ前掲書、5 頁；Howe,*ibid.*,p.2.

66) ハウ前掲書、7 頁；Howe,*ibid.*,pp.3 - 4.

67) ハウ前掲書、7 - 9 頁；Howe,*ibid.*,pp.3 - 5.

68) ハウ前掲書、49 - 51 頁；Howe,*ibid.*,pp.31 - 32.

- 69)ハウ前掲書、210 頁 ; Howe,*ibid.*,p.130.
- 70)ハウ前掲書 49 - 51 頁、210 - 211 頁参照 ; Howe,*ibid.*,pp.31 - 32,p.130.
- 71)ハウ前掲書、169 頁 ; Howe,*ibid.*,p.106.
- 72)ハウ前掲書、135 - 136 頁、169 頁 ; ; Howe,*ibid.*,p.84,p.106.
- 73)ハウ前掲書、118 - 120 頁 ; Howe,*ibid.*,pp.75 - 76.
- 74)ハウ前掲書、118 - 120 頁 ; Howe,*ibid.*,pp.75 - 76.
- 75)ハウ前掲書、118 - 120 頁 ; Howe,*ibid.*,pp.75 - 76.
- 76)ハウ前掲書、132 - 133 頁 ; Howe,*ibid.*,p.82.
- 77)ハウ前掲書、134 - 135 頁 ; Howe,*ibid.*,pp.82 - 83.
- 78)ハウ前掲書、137 頁、171 頁 ; ; Howe,*ibid.*,p.83,pp.103 - 108.
- 79)ハウ前掲書、119 頁 ; Howe,*ibid.*,p.75.
- 80)ハウ前掲書、119 頁 ; Howe,*ibid.*,p.75.
- 81)黒崎前掲書、222 - 223 頁。
- 82)ハウ前掲書、231 - 232 頁。
- 83)前掲論稿、41 - 43,50 頁。「学校のコミュニティ・コントロール (学校の地域的自主管理)」とは、「学校の管理、すなわち、学校における政策決定の過程に親およびコミュニティ・リーダーが正統な位置を占め、最終的に教育の権威を黒人コミュニティの中に求める」理念である (黒崎勲(1989)『教育と不平等』新曜社,200 頁)と説明している。
- 84)前掲論稿、43 頁。
- 85)前掲論稿、43 頁。
- 86)中村(笹本)雅子(1992)「日本におけるアメリカ教育研究:1960 ~ 1991」『東京大学アメリカ研究資料センター年報』第 14 号、120 頁参照。中村(笹本)雅子氏による、1960 ~ 1991 年にかけての、アメリカ教育の詳細な文献目録は、〈黒人と教育〉の項目の中で、本研究と重なる 19 世紀ボストンの自由黒人の分離学校廃止・統合運動に関する先行研究者は、序章・註 27)の大森氏の 2 論稿のみあげられているに過ぎない。
- 87)森田満夫「コモンスクール成立過程にみる平等論議の特徴」『部落問題研究』 第 116 輯、社団法人部落問題研究所、1992 年、参照。序章の註 86)の中村(笹本)氏の文献目録の整理後(1992 年 5 月)、筆者は、当時の「教育の平等」論議の内容的要件を紹介しつつ、その特徴を考察した。本研究並びに以後の各論的課題研究も、その考察を起点にしている。
- 88)大森「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」、45-46 頁。

89)前掲論稿、35 頁参照。大森論稿は、その「はじめに」において、「統合教育をもとめるたたかいが、1960 年代の公民権運動の高揚期に、統合教育法成立から一世紀を経てふたたび、こんどはさらに激しく、たたかわれなければならなかった」、という黒人解放運動の歴史認識に立ち、「公立学校における人種分離を違憲とした 1954 年の画期的な連邦最高裁判決」意義と、並び称すべきものとして、「南北戦争以前 19 世紀半ばの段階で制定されたこのアメリカ合衆国最初の人種差別禁止法」を記す。

90)Leonald W.Levy & Harlan B.Phillips, 'The Roberts Case:Source of the "Separate but Equal" Doctrine', *The American Historical Review*, Volume L VI, Number 3., April, 1951, p. 517.

皮肉なことに、当時の奴隷制度廃止論者・自由黒人が差別的な人種的分離政策を認める分離学校の廃止を求めたロバーツ訴訟 (Roberts v. The City of Boston (1849)) で敗れた際に「施設は分離する (separate) が、教育条件整備・教育内容等物理的な面で平等 (equal)」とする当時のボストン市学務委員会の主張がマサチューセッツ州最高裁判所に認められ、以後の「分離すれども平等」施設説 ("separate but equal") の起源となり、人種隔離の合憲的正当学説として、合衆国判例史上発展していった。

この「分離すれども平等」施設説を放棄したのが、以下のブラウン判決であった (以下一波線は森田)。

「公立学校においてたんに人種だけの理由により生徒を分離することは、たとえ物質的便宜やその他の外形上の諸条件が平等であっても、少数グループの生徒から教育の平等な機会を奪うものではなからうか。我々は、そうだと信ずる。… (なぜなら) 黒人の生徒を人種だけの理由で同じ年齢と資格の他の生徒から分離することが、彼らの社会的地位について劣等感を起こさせるものであり、ひいては彼らの心情にとうてい回復しがたい傷痕を残すかもしれないからである。… (以上から) 我々は公教育の分野において、『分離すれども平等』理論が何ら占めるべき位置をもたないと結論する。分離された教育上の便宜は本来的に不平等なものである。」 (347 U.S.489 (1954))

91) William S.Parsons & Margaret A.Drew, *The African Meeting House in Boston-A Sourcebook-*, *The Museum of Afro American History (Boston, Massachusetts)*, 1988pp.167-168., Levy & Phillips, 'The Roberts Case:Source of the "Separate but Equal" Doctrine', pp.512-513.

特に、1954年の「ブラウン判決」を迎える直前に書かれたレヴィ等の論文『「分離すれども平等」学説の起源』では、その起源を、本研究が取り上げる19世紀ボストン黒人分離学校問題をめぐる市当局と奴隷制度廃止論者・自由黒人等の間に展開された「教育の平等」論議に遡り、奴隷制度廃止論者サムナー等によって、「アメリカ民主主義に偉大な記録」に記されるに値する論議が展開されていたことを述べ、その意義が感性の気高さ、文学的優秀さ、並びに「現代社会学に通底していたであろう（平等の）原理的把握」にあることを指摘している。

また、当該黒人分離学校施設を現存させる「ボストンのアフロ・アメリカン歴史博物館」発行の文献資料集にも、「1849年、その娘サラが人種分離学校に就学強制される故に市当局を相手に訴訟を起こすロバーツ氏の弁護士に、サムナーがなった。彼は、その訴訟に破れたけれども、彼が展開した論議は、1954年人種分離学校を違憲としたトピカ教育委員会对ブラウンの訴訟事件において展開されるものと同質のものであった」として、人種分離状態の学校教育が子どもに社会心理学的実害を与えることを解明する、「ブラウン判決」に先行する「教育の平等」の内容的要件の深化を、サムナー等の論議に捉える。本研究では、この評価に依拠して、「統合派」の提起に肯定的契機があったのではないかと、仮説的に考え、以後の分析と考察を通して、それが「機会均等」の平等の論点にとどまらない可能性(=肯定的契機)を提示していることを析出していきたい。

この指摘に関連して、今日の「教育の平等」論に影響を与えた註82)のブラウン判決も、「分離することは……少数グループの生徒から教育の平等な機会を奪うもの」として、その理由が「劣等感」や「心情にとうてい回復しがたい傷痕を残す」という平等な人間らしい交際と社会的交流の場を奪うことを挙げる。

こう考える時、「法の下での平等」の法律学的コロラリーのみならず、教育的コミュニケーション過程における社会心理的・教育学的認識のコロラリーを包含する「教育の平等」論、換言すれば、教育を手段/道具視する機会の平等、結果の平等ではなく、教育の過程を人間が出会う場とする人間解放の「教育の平等」論の契機が、ここにあったと言えないだろうか。

92) 序章、註86)参照、Parsons & Drew, *ibid.*, pp.166 – 169, pp.174 – 179.

93) Spring, *ibid.*, p.338.

94) 教育法令研究会『教育基本法の解説』国立書院、1947年、82頁。

95) Mann, *Life and Works of Horace Mann*, IV, p.115 – 117.

第一章

コモン・スクール改革期の「人間化」と「社会化」の相剋

－自由黒人を視角とする鳥瞰図－

改革期のボストンにおいて、市教育行政当局、白人奴隷制度廃止論者、自由黒人、さらには自由黒人コミュニティ内部（「存続派」・「統合派」）の黒人分離公立学校における「教育の平等」をめぐる対立・論争が展開された。そこには、自ら「教育の平等」の理想を掲げて、その質を問うた「黒人の対応の歴史」として、確かに、奴隷制度廃止論者・自由黒人を視角とする「教育の平等」をめぐる論の諸相が集約的に現われ、対立・論争を含む改革期の「教育の平等」の相剋があったのである。

自由黒人・奴隷制度廃止論者の一視角から明らかにされる改革期の「教育の平等」論の展開の鳥瞰図（輪郭）は、いかなる像を結ぶのか。それは、序章で明らかにした、先行研究が提起した二つの論点－①果たして「存続派」が求めたものは、「学校のコミュニティコントロール運動（学校の地域的自主管理）」なのか？、②「統合派」の「教育の平等」の理想は「機会の平等」から「結果の平等」への枠組みに包摂されないものだったのか？－に対して、いかなる事実を示すのだろうか。

本章では、以上の問いに対して、自由黒人の、「存続派」と「統合派」の立場から見た改革期の「教育の平等」論の鳥瞰図の解明を手がかりに、先述した本研究の特徴で示された課題を考察していく。

第一節 黒人分離学校存続派の要求－「学校監督権限」の拡大との対抗関係の中で－

まず、黒人分離学校創設期以降の史実を通して、先行研究の指摘する「学校のコミュニティコントロール」とされた自由黒人の「存続派」の教育要求の特徴を、要求の実現を求めたボストン市教育行政当局の教育政策との関わりにおいて考察して、「存続派」の立場から見た黒人分離学校を求めるような「教育の平等」への要求を探る。

1. 創設期以来の自由黒人の要求とは何か－コミュニティの自己決定権－

ボストンにおける自由黒人コミュニティの、本格的な「教育の平等」を求める運動は、1787年の、プリンス・ホール(Prince Hall)のボストン市学務委員会(the School Committee)に対する請願に始まる。この黒人のための無償公立学校を求める請願は却下され、彼らは学校

・社会の厳しい偏見・差別のために黒人だけの公立学校を度々要求した。その後彼らは、黒人のための私立学校を創設し、1815年には富裕な実業家博愛主義者スミス (Abiel Smith) の多額の遺産を受けた。スミスの遺言により、タウン代表(1822年ボストン市制化)が代理人として遺産を管理し、黒人・混血黒人の学校の維持・財政援助として予算配分する責任と権限を有するようになった¹⁾。

このことは、ほとんどの黒人父母にとってが教育の管理を、私的な教育や日曜学校からボストン市当局・学務委員会へ次第に委譲する結果を招いた。例えば、1818年に、学務委員会は父母に相談なく新しい教師を採用し、1821年には、新校長選挙に伴い、当該校の将来の進路を掌握するアフリカンスクール小委員会を学務委員会が任命したのであった²⁾。このように、黒人の私立学校組織が次第に公立学校組織の一部に組み替えられ、1820年代には、公立へと移行していく。それは一面で、公的な組織からの財政的な「祝儀」であったが、市当局が黒人父母の教育へ介入する余地を与え、結果的に自由黒人私立学校への父権的な「学校監督権限」の拡大を意味するものとなった。

こうした市当局教育行政の動きに対し、自由黒人はどう対応したのか。例えば、1841年には、分離学校の黒人女教師ウッドソン (miss Woodson) が「不適切である」と突然解雇され、かわりに白人女教師シンムス (miss Symms) が採用された。黒人父母は直ちに抗議したが、その際、市学務委員会は「不適切な」黒人教師を大目に見てきたとして抗議を却下し、「黒人父母に子どもの教育の選択の権限を与えない、…黒人父母には同情するが、知的な冷静沈着な紳士的手中に最終決定がある」³⁾として、ローカル・コントロールとしての「学校の地方管理」(local control、以後、ローカル・コントロールと称す)に関するコミュニティの自己決定権の原理を否定した。

市当局教育行政の新市民に対する一連の教師人事への介入は、明らかに黒人学校創設期以来の既得権—教師人事の自己決定権—への侵害であった。また、それ故に、即座なる抗議行動とは、自己決定権回復の対抗的要求を意味していたのである。

2. ボストン市学務委員会の意図

では、教師人事に見られた、その自由黒人の自己決定権への侵害行為は、いかなる市教育行政当局の意図に基づいていたのだろうか。そのような自由黒人への対応としての教育行政当局のあり方を特徴的に概観することとしたい。

(1) 「分離」を必要とする理由—人種偏見に基づく学校管理観—

その第一の特徴は、「人種偏見に基づく」学校管理の強化であった。例えば、1840年黒人指導者ネル(William C.Nell)らは、当時の黒人分離学校の学校廃止・統合請願を提出し、それに対し、市初等学務委員会(the Primary School Committee)は、明らかな人種偏見に基づく「分離」支持の回答を示していた⁴⁾。

「全能の神が設立にふさわしいと見るその区別(the distinction)こそが、区別(one)である。その区別は両人種の肉体的、精神的、さらに道徳的性質に深く根ざす。公立学校に乱雑な混合と、両人種に不利益をもたらすこの区別の除去は、法律や社会慣習にもできない。…両人種は区別されるべきである。融合は退廃である。」⁵⁾

また、同報告によると、市学務委員会は黒人生徒に関して、「独特の肉体的・精神的・道徳的構造が白人とは違った教育的待遇を要す」とし、勉学面における能力の劣等性⁶⁾、品行面における通学の不規則性・低出席率(全初等学校平均欠席率19-20%、各黒人「分離学校」44%、45%、49%)を指摘する。学校統合後の学校秩序の混乱・白人生徒の転校・白人生徒に与える悪影響等を予想し⁷⁾、黒人を従来の分離学校に置いておく方が良いと考えていた⁸⁾。また、「存続派」の存在をもって、多くの黒人父母も統合を望んでいないとして⁹⁾、その存在を利用し、分離政策を続けたのである。このように、市学務委員会は、明らかに「人種偏見に基づく学校管理観」を貫いたのである。

(2) 「学校監督権限」の拡大のイデオロギー的解釈—「分離」の合理化—

こうした中、「統合派」も攻勢的に分離学校廃止の誓願を、民意に基づき、展開していくのであるが、そのような自由黒人の動きに対して、市当局教育行政のあり方はどうであったのだろうか。その第二の特徴は、「学校監督権限」の拡大のイデオロギーを「分離」を合理化するために展開していったことである。

それに対し、攻勢的に分離学校廃止の誓願を、1846年プトナム(George Putnam)ら他85名が、財政的、法的理由を根拠に分離学校を批判し、その廃止を誓願した¹⁰⁾。それに対し、同年市学務委員会は、この請願を却下した。その際、委員会側は、自治体法の権威者チャンドラー(P.W.Chandler)に基づいて、白人・黒人両人種父母や生徒に学校選択の権利がないこと、最寄りに正規学校があっても市が設立した特殊な「中間学校」(intermediate schools)には就学しなければならないこと等を挙げ、黒人分離学校を「中間学校」と解釈することによって¹¹⁾、分離学校の政策をイデオロギー的に補完・合理化したのであった。

「それ（コモン・スクールに関する法律）はコモン・スクール設立の厳格な規程をつくる意思であるが、各種学校の配置、生徒の階級化、いわゆる制度の内部管理に関する考慮の詳細事項は、タウン自身に付託される。」¹²⁾

こうした各種公立学校を設立・維持する合法的権利が市当局教育行政に付託されるとする「学校監督権限」の拡大の解釈によって、「分離」が合理化されたのである。

以上、市当局には、人種偏見を根強く浸透させる「アメリカ白人社会」の学校管理観があり、その分離政策を貫くために、「学校監督権限」の拡大の解釈をイデオロギー的に利用した側面が窺えるのである。そこには、黒人の自己決定権を侵害していく必然性があり、またそれを顕在化させた契機が、教師人事をめぐる単発的事件であったのである。

3. 「存続派」の要求—市当局の「学校監督権限」の拡大への対抗的自覚を持ち得たのか—
ところで、大森研究のように、黒人学校創設以来の教師人事をめぐる黒人の要求を、「最終的に教育の権威を黒人コミュニティの中に求める」自己決定権の要求（＝「学校のコミュニティコントロール（学校の地域的自主管理）」の萌芽とみなすならば¹³⁾、はたして「存続派」はそれを 受け継いだといえるだろうか。「存続派」¹⁴⁾ は、たしかに「教師の任用や教育内容や学校運営に黒人の意向を反映させる」努力を堅持した側面があり、現象的には自らのコントロールを要求していた¹⁵⁾。

しかし、彼らの行動が、黒人全体の自己決定権を確保することをめざしたかといえ、事態はそう明確ではなかったを想起しなければならない。それは白人多数派の市当局の「学校監督権限」の拡大に対する自覚的な対抗要求というより、自らの「黒人の…」施設としての分離状態を、消極的、現実的、かつ保守的な理由から要求したにすぎないと考えられるからである。つまり、一つは、人種的偏見から子どもを回避させるためであり¹⁶⁾、二つは、白人と同じ学校で勉学面で競争させることによる黒人の子どもの不利を恐れるためであり、それ故に黒人内部の保護的な分離状態のメリットを主張するもの以外ではなかったからである¹⁷⁾。

したがって、「黒人の意向を反映させる」黒人教師の採用等の教育要求も、黒人内部の保護を期待する前提のもとになされたものである。また、それは白人にコントロールされた市当局の「学校監督」の手続き・州の法制的権威に依存して、恩恵として「体制内的な

白人施設を権威的に模倣する分離された教育施設」¹⁸⁾を求める黒人分離学校と黒人教師の採用を求めた「教育の平等」へのものであり¹⁹⁾、多分に妥協的かつ現実的な性質を帯びる傾向があったことも無視できない。

それ故に、「存続派」は「黒人の誇りを語り」、二つの「分離状態のメリット」の内容的要求を実現する「教育の平等」は主張し得ても、そのような要求を、州政府の法制的権威・市教育行政当局の「学校監督」によって、最終的に「教育の平等」を実現しようと試みる限りにおいて、当時の市当局の教師人事等への暫時的介入にみる「学校監督権限」の拡大に対し、「教育の自己決定権」を明確に自覚し得る、対抗勢力にはなり得なかったのではないか²⁰⁾。

以上の点で、先行する「学校のコミュニティコントロールを求める『存続派』の評価」は、いささか明らかではない。しかしながら、以下のことは明白である。第一は、たしかに、黒人コミュニティが、黒人分離学校創設期以降より抱いたものが、自らの「教育の自己決定権」を含む既得権としての黒人コミュニティの「学校の地方管理」の萌芽であったとはいえる。第二に、しかしながら、そのような要求を、「存続派」が受け継いだとしても、それが市教育行政当局の「学校監督権限」の拡大への対抗的な要求として自覚されるというよりは、「州の法制的権威に依存して」市教育行政当局の「学校監督権限」の拡大自体を決して論点にしない体制内的な要求として継承され、自覚されていったと言える。

そして、それ故に、その自覚は、市教育行政当局に対抗的に要求する性格のものではなく、むしろ、当局に恩恵として依存する「多分に妥協的かつ現実的な性質を帯びる」ような「黒人の学校のための黒人の教師」の採用にとどまる性格のものとして、「存続派」の言説と行動においては表現されていったと考えられる。

その点で、手放しで、当初の自らの「教育の自己決定権」を含む「学校の地方管理」を堅持し続けたとか、大森研究の言うように「学校のコミュニティコントロール」を要求していたと全面的評価を与えることはできない²¹⁾。

むしろ、「黒人学校に黒人教師の採用を求める」場合においても「存続派」が、市教育行政当局の「学校監督権限」の拡大の動きに対抗して、直接的に黒人の「教育の自己決定権」の正当性を要求したのではなかったことが、市当局にとって対抗勢力の「統合派」への懐柔勢力として利用される、自由黒人のコミュニティの権利の空洞化への主体的な否定的契機であったことも、否めないのである。「存続派」が、主観的に、自らの学校の教師の採用を要求として抱いていたとしても、市教育行政当局の「学校監督権限」の拡大とい

う観点から見るかぎり、「存続派」はその「教育の自己決定権」や「学校のコミュニティコントロール」を自覚的に持つ対抗勢力ではなかったのである。換言すれば、「存続派」には、市教育行政当局の「学校監督権限」の拡大を容認していくような、自らの「教育の自己決定権」を形骸化していく否定的契機さえなくもなかった、といえるだろう。

第二節「統合派」にとって「教育の平等」とは何か

では、「統合派」には、市教育行政当局との対応の中で、いかなる「教育の平等」への要求が生成されてきたのであろうか。以下、先行研究に欠ける第二の課題としての、「統合派」の提起する「教育の平等」の内容的要件の深化について考察していくこととしたい。

1. 「人間化」の論理とその深化

それでは、自由黒人は、教育行政当局の人種差別的な政策に対し、何を争点として対抗し得たのだろうか。以下に黒人分離学校の分離存続—廃止統合を争った、市教育行政当局と「統合派」の対抗関係の中に争点とその深化を見ていくことにする。まず黒人分離学校廃止誓願を提出する「統合派」は、市学務委員会に対し、いかなる特徴的な言説を対置したのだろうか。

その際、1830年代以降のマサチューセッツ州における奴隷制度廃止論の影響は重要である。なぜなら、社会生活・政治生活において「白人と同等の待遇」の実現を求めた当時の人種的隔離撤廃運動の展開が、州のホーレス・マン等のコモン・スクール改革の標榜する「公立学校への平等な就学・教育の機会均等」を援用しつつ、黒人分離学校の廃止統合を自由黒人の切実な課題として焦点化させていったからである。そうした中で、「統合派」は黒人分離学校問題を「教育の平等」の理想の俎上に乗せ、以下二つの論点を展開していたのである。

市教育行政当局の「学校監督権限」の拡大に対する批判—その限界の指摘—

市教育行政当局の「学校監督権限」の拡大に関して、異を唱える白人奴隷制度廃止論者学務委員ジャクソン(Edmund Jackson)は、次のように、分離学校廃止を訴えるのである。

「…コモン・スクールはすべての者にひとしく所有されるものである(common to all)。

というのはつまり、なんらかの障害もなく各人は合法的に自らが受けるかもしれない全利益の平等な恩恵を得る資格がある。それは公道、法廷、または日の光と同じく皆各人にひとしく共に所有されている。…それはどの市民にも市民的平等と法的権利を与える。…金持ちと貧乏人の間に、博学と無知との間に、白人と黒人の間に違いをつくらない。…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。」²²⁾

ここでいうコモン(common)の含意は、公共施設や自然の恵み同様「すべてにひとしく所有される」、自然権の平等に根拠を持つ人間の「教育を受ける権利」の平等の意であった。その点で、彼等は「白人も黒人もなくすべてにひとしく所有される」公教育観を意識する。それは、ホーレス・マン等州コモン・スクール教育改革者のいう「コモン」の含意から²³⁾、「教育の平等」を「法の下での平等な権利」として深め、それを根拠に、市教育行政当局の「学校監督権限」の拡大のイデオロギー的利用の限界を指摘する、第一の論点を持っていたのである。

言い換えれば、そのような平等論議を根拠に、市学務委員会の教育行政当局としての権限が、マン等州のコモン・スクール改革の政策理念の「教育の平等」に対し、一定の限界を持つと言及していった、と解釈される。すなわち、そのような解釈は、以下の事情を想起するならば、一層明確になる。ボストン市の特殊事情(法的に全一学区だが、便宜的に18学区に分割する学区制度)を根拠に、市学務委員会が黒人分離学校設立の合法的権限を有するという、学区制度の原理を、市学務委員会多数派(当局)が、自ら「学校監督権限」の拡大のために利用しようとしていたからである²⁴⁾。

さて、このような市学務委員会の「学校監督権限」の拡大のイデオロギー的利用に対して、自由黒人・奴隷制度廃止論者等統合派を代弁する市学務委員会内少数派からの反論も、起こった。つまり、少数派の論議はフレッチャー(Richard Fletcher)判事の見解—セーラム(Salem)市学務委員会の設立した黒人分離学校が学区制度に抵触するという見解—が、ボストン市の場合にも適用できるとして、その黒人分離学校設立の市学務委員会の合法的権限を否定した²⁵⁾。つまり、その意見が否定したものは、「皮膚の色を理由に区別をつくる権利」の欺瞞性を覆い隠すための、市教育行政当局の「学校監督権限」の拡大のイデオロギーであった。

2. 全階級の交流の価値—コモン・スクールの理想としての「人間化・社会化」の影響力—

彼らは、また兩人種の「分離」状態を、批判する。

「完全な平等原理は、制度の活性化した原理(我々の無償学校制度)である。ここに地域社会の全階級が交流する(mingle together)。金持ちも貧困者も平等な関係で出会い、同じ教育によって人生の義務を果たすように備えさせる。それが、平等の原理である。その平等原理は無償学校において大切にされてきた。我々の自由なる政府と無償制度は、その無償学校に基づいている。学校における、この制度を破壊しなさい、そうすれば人々は自由な人々であることをやめる(波線—森田)。」²⁶⁾

ここで強調された「平等原理において全階級が混在する」価値は、当時黒人分離学校廃止を誓願するものの中に珍しくなかった。例えば、1846年の「統合派」の誓願の時に、「教科書が使用されるのは疑いなく教室教室で多様であるが、おそらく全ての子どもは同等の資格で同一の教材で始める」という市学務委員会側の「分離」を擁護する主張に対し²⁷⁾、「統合派」のプトナムは「分離学校が黒人の教育の機会を与えていない」ことを示す論議を、教育固有の課題として鮮明に提示していた。

「我々は黒人生徒に十分な教育の機会を与えていない。黒人には自ら住んでいる社会大衆のなかに混住し(be mingled in)、一人ひとりがばらばらに社会的に交流する(crumbled up with)権利がある。教育はこのすべてのことを含んでいる。それが人間らしくする人間化(humanizing)、社会性を育てる社会化(socializing)のための学校制度の影響力である。だから、この学校制度の影響力が最も重要な特徴である。」²⁸⁾
(波線—森田)

これは教育の「分離」状態が社会大衆と広く交流する機会を奪っており、それ故に、教育において様々な人々と分け隔てなく社会的に交流し、コモン・スクールの「人間化・社会化」の影響力・教育力の理想が述べられる。

この「統合派」の「人間化・社会化」を論理の理想とは、何を示すのか。先の引用部分の後に、補足的に、コモン・スクール教育に期待する理想が展開されている。

「同じベンチとスポーツを分け合う子ども時代から、貴族主義的偏見、分離排他的階級階層の大人時代はほとんど起こり得ない。我々のコモン・スクール制度は我らの制度に適しているし、兄弟愛の感情と共和国市民の平等の習慣を推進する。」²⁹⁾ (波線－森田)

以上の三カ所の引用（波線を中心に）をあらためて要約すると、「統合派」のコモン・スクール論の理想には、二つの論点があった。一つは、「全階級が一緒に混在する」ことが、人種差別の因になる「貴族主義的偏見、分離排他的階級階層」を除去し、個々人を救済するコモン・スクールの「人間化」の理想－「教育を通して、白人・黒人が個々の人間として人たるに値する『兄弟愛の感情』を持つという、差別的暴力的関係を克服し相互の人権を尊重できるほど偏見のない自由な人間（自然人）になる「人間化」の意味－であるという論点であった。二つは、自由黒人・白人の子どもたちが「同じ教育によって人生の義務を果たし「共和国市民の平等の習慣」の教育をひとしく受けることが、市民社会における社会性・政治的教養を涵養させるコモン・スクールの「社会化」の理想－「人間化」した自由な人間（自然人）から、自由な「共和国市民」へ政治的に洗練させる「社会化」の意味－であった、と考えられる。

こうした論理の基底には、一つに、人種偏見を具体的に克服できる人間らしい自由な人間発達をめざす「人間化」の論理の着目があり³⁰⁾、二つに、当時表面化しつつあった階級的利害等々の対立の中で、ホーレス・マンら州改革指導者がいわゆる『第12年報』(1849)で構想した代替案に重なるが、共和政の人間の自由と平等の共通の価値を実現できる市民を育てたいという「社会化」の論理への着目があった感がある。つまり、「統合派」には、『同じ(same)』学校教室の中で金持ちと貧乏人を一緒に学ばせること(mixing)で、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)』性を与えようとする」マンのコモン・スクール論³¹⁾に、部分的に重なる「社会化」の論理の着目があった。

しかし、「統合派」の考える「人間化」と「社会化」の二つの契機は、それらを〈生きている人間とのわけ隔てのない交流〉の場であるコモン・スクールの価値として提示し、なによりも人種差別や偏見の暴力的な関係を人間らしいもの変える人間解放の「人間化」の論点を起点にした点で、マンら州改革指導者が戦略的に「社会階級の協調・融和」をめざす「社会化」の論理とは、必ずしも、同一視できないところもあるのではないかな。

言い換えれば、「統合派」が、「社会化」の論理を、「社会階級の協調・融和」という、州改革指導者と同じ戦略的観点から捉えていたとは言えない。なぜなら、彼らは、「社会化」の論理も、「人間化」の論理と接合させる観点—人種隔離政策としての黒人分離学校廃止・統合という、人種差別問題の告発の人道主義的観点—から、第一義的に捉えていたからである。

いずれにしろ、以上の言説は、自由黒人の差別問題を起点にする社会的弱者から見た「教育の平等」の理想の視点が肯定的契機として、分離学校批判・廃止統合の言説を深化させるていくのであった。

しかし、それ故にマン等の州の権威—コモン・スクール改革の「教育の平等」の法制的権威—に、彼ら「統合派」の言説はリンクしていく特徴がみられた。この点に関して、そのようなリンクが、結果的に「教育の平等」を調停していく州の法制的権威を強める、以後の州のステート・コントロールを強化する教育政策に全面的に依存する可能性・否定的契機になっていったと考えられる（—この点は、指摘するにとどめ、以降の各章、特に第三章・第四章の課題とする。）。

第三節 対抗関係の中で生まれた「教育の平等」論の深化

以上の「統合派」・奴隷制度廃止論者の言説は、「学校監督権限」の拡大を志向する市教育行政当局の政策との対抗関係のなかで、以下のように深められていくのである。

1. 「等価物説」

その後、市学務委員会は、「分離学校廃止誓願」（1849年7月）に対して「文法学校特別委員会報告」（同年8月）を提出した。その中で従来の「学校監督権限」の拡大の解釈に加えて、市教育行政当局は、分離学校政策を合理化する「教育の平等」言説も展開した。

折しも、ボストン市が「教師と生徒の便宜・快適さのために」、スミス黒人分離学校の施設修理・建直し、総額\$ 2,000の多大な費用で完了し、白人学校と同等以上の物理的条件整備を進めた時である³²⁾。報告は、スミス学校の歴史を振り返り、現時点では黒人分離学校(スミス文法学校)の教師資格に関しても、特別に配慮し、「有名大学の教育を受けることが資格として要求される」と、市学務委員会規則の文言を示して、黒人分離学校

教師が白人学校教師と同等以上であることを強調した³³⁾。

学務委員会は、「(教師の質の同等を含めて) 同様な教育手段・施設がすべての子どもに拡張される」状況を「教育の平等」と規定し、それを「配慮する」権限が、「公立学校の全般的責任と監督権限」として自らに付与されたとして³⁴⁾、「分離学校」政策を合理化・合法化したのである。(以下、「同等・同様な教育手段・施設」を要件とする点で、この言説を「等価物説(a equivalent)」と称す。)

2. 対抗する「教育の平等」の理想—内容的要件としての深化—

これに対し、戦闘的白人奴隷制度廃止論者の統合派弁護士サムナー(Charles Sumner 1811-1874)が黒人分離公立学校の合法性を問う裁判の中で、「等価物説」を批判しながら、以下三点にわたる「教育の平等」の内容的要件を提示したのであった。

第一に法的な問題として、「分離学校」は、公立学校(Public Schools)に関する法律(Revised Statutes, Ch.23.)に示されたコモン・スクール(Common School)ではない。1845年に、マサチューセッツ州は「就学できる最寄りの公立学校から非合法的に排除された」いかなる生徒も、訴訟によって、その不利益を回復させる権利があると認めているが(St.1845, ch.214)、「分離学校」は州学区制度が法的に保障する「すべての子どもが就学できる最寄りの公立学校」から非合法的に排除され、遠方通学の「不便宜性」を強要される点で、合法的な「等価物」(a legal equivalent)ではない³⁵⁾。従って、州の法律に合法的であることを「教育の平等」の要件と見るのである。

第二に実際の問題として、以下のごとく、サムナーはコモン・スクールの精神・特徴を有していないことで、分離学校が「等価物」ではないと主張していたのである。

「二つの学校において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)に出会う(meet with)からである」³⁶⁾

さらに、サムナーは、コモン・スクールの精神・特徴に関して、次のように述べる。

「白人自身も分離によって傷ついている。(白人は)…神の愛において同等なものとして、分離した墮落した階級を同じく尊重することを教えられる。実際的には、キリスト教的信仰のあの偉大な啓示・人類の兄弟愛を否定するように教えられる。…排他的なカーストの関与のなかで育てられ、…彼らの特徴は品性が押さえられ、彼らは市民の義務を果たすのに一層ふさわしい人間でなくなる。…これが黒人を傷つけないと誰が言えるのか。…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)は人間の改良のために神によって設定された財産である。社会的交流は反感を取り、相互の適応と調停、そして相互の尊重を教える。」³⁷⁾

分離を排した両人種の子どもの社会的交流こそが、名実共に「神の愛」を教え、人間の相互承認・尊重を教える。両人種の実生活における社会的交流の体験をつくるコモン・スクールが、黒人も白人が同じ人間であることを発見させ、無知と偏見を克服していく。ここには、教育によって人間が自由な精神を開花させる啓蒙思想に裏打ちされ、一人ひとりの子どもの人格形成を促すコモン・スクールの精神・特徴が見られる。それは、すべての階級の人々の平等な出会い、即ち人間の相互承認・尊重を固有の価値と見る理想であり、その点で、障壁や隔離のない社会的交流・接触を要件とする「教育の平等」が「人間化」を内容的要件とすると考えられる。

第三に「分離学校」が「等価物」であるとしても、法の下に平等な権利を有する自由黒人は「分離」自体の選択を余儀なくさせられることはなく、「大衆的市民からの強制的隔離(segregation)は本質的に我々の非難する不平等」である、とサムナーは論じる³⁸⁾。市当局が、自由黒人父母等当事者の感情・意見・要求に反し、抑圧的・強制的に作用する市当局の「学校監督権限」の拡大自体—(「分離」のような)争点的政策を不本意な父母に強制すること—によって、平等な権利を有するはずの「すべての人びと」にとって「教育の平等」の実現を困難にする。

ところで、この指摘には、「教育の平等」実現への潜在的要件—父母等当事者のローカル・コントロールとしての自己決定権—の萌芽的論点がないだろうか。しかし、この論点は、「統合派」においてもまた明確に自覚されなかった。「統合派」が、市当局の「学校監督権限」の拡大のイデオロギーに対抗しながら、(その点で自らの自己決定権を半ば自覚しながら)、その市当局の行動に対抗させたものは、「法の下での平等」を理想的に掲

げる州のコモン・スクールの法制的権威であり、自らの決定権の正当性ではなかった。

それゆえ、その州の「移民対策的な人民統制」を当然看破する視点を持ち得ず、それ故にそれに自発的にリンクし、その補完政策の州の「統合教育法」(1855)を手放しで、自らの運動の所産として歓迎して、自らのローカル・コントロールの形骸化に無感覚になっていく「統合派」の一定の限界もあつたのではないか³⁹⁾。

その点で、少なくとも、「市教育行政の『学校監督権限』の拡大」を批判する「統合派」の主張にも、州教育行政当局自らが、州の「教育の平等」への調停者としての「学校監督権限」の拡大を容認していくような、自らの「教育の自己決定権」を形骸化していく可能性・否定的契機もなくもなかつたのである。

ところで、サムナー等奴隷制度廃止論者等・「統合派」の「人間化」の論理とも言うべき論点に、「ブラウン判決(1954)」の提示する先駆的な論点が照合する、肯定的契機も指摘しないわけにはいかない。例えば、「分離すれども平等」学説(“Separate but equal” doctrine)を、約 100 年後に連邦裁判決として廃棄した「ブラウン判決」は、以下のごとく述べる。

「公立学校においてたんに人種だけの理由により生徒を分離することは、たとえ物質的便宜やその他のその他の外形上の諸条件が平等であっても、少数グループの生徒から教育の平等な機会を奪うものではなからうか。我々は、そうだと信ずる。…(なぜなら)黒人の生徒を人種だけの理由で同じ年齢と資格の他の生徒から分離することが、彼らの社会的地位について劣等感を起こさせるものであり、ひいては彼らの心情にとうてい回復しがたい傷痕を残すかもしれないからである。…(以上から)我々は公教育の分野において、『分離すれども平等』理論が何ら占めるべき位置をもたないと結論する。分離された教育上の便宜は本来的に不平等なものである。」(347 U.S.489(1954))

サムナー等奴隷制度廃止論者の論議と「ブラウン判決」には、その歴史的背景や政治的思惑に大幅な相違点があるのは当然である。しかし、「教育の平等」の内容的要件としての普遍的価値において、共通性が見られるのではないだろうか。

その両者に通底する「教育の平等」の内容的要件の普遍的価値とは、なにか。それは、例えば、「分離すれども平等」学説を廃棄した「ブラウン判決」の意義を、今日、教育の機会均等が補償されるべき平等の要件を設定した、という評価を想起すれば、いっそう鮮

明になるである。

「その要件は、一つは物理的条件の平等、二つは学校の名誉、伝統の如き無形の効果の平等、三つは他の人々との議論ないし意見交換の機会の平等、四つは生徒の心理的影響の平等である。」⁴⁰⁾

特に、三つまでの要件はブラウン判決以前の訴訟において発展的に設定され、四つ目の「生徒の心理的影響の平等」が、「ブラウン判決」の設定である、と今日評されており⁴¹⁾、また「判決」に多大な影響を与えた、黒人向上協会(NACCP)の顧問社会心理学者クラーク(Kenneth Clark)が、人種差別的隔離が人格障害(personality damage)を子どもたちにもたらすと科学的根拠を提出した⁴²⁾。

以上のことを想起するなら、「排他的なカーストの関与のなかで育てられる子どもの心理的実害・傷を告発し、排他的なカーストのない社会的交流」を「教育の平等」の要件と捉える、サムナー等の論議は、「ブラウン判決」に比肩する内容的要件に迫る部分があったと見られる。つまり、それが、「機会の均等」の主張に終始せず、むしろ、その「機会の平等」を補償し得る内容的要件としての「教育の平等」の原理であった。その意義が、人間の「対等で自由な人間関係・社会的交流・接触」を教育の内在的価値から発想する肯定的契機にあった、と考えられる。

そのような人間解放的な指摘が、「統合派」の「教育の平等」の内容的要件に萌芽的に存在すると考える場合、少なくない自由黒人庶民の支持があった側面⁴³⁾も理解できるし、「統合派」の論議を「白人中産階級」の「機会均等」の万能視という一面的な「教育の平等」の概念で把握したり、単なる「委曲」という技巧の次元で見ることが、正確な評価ではないだろう。その点で、「教育の平等」を「人間化」の論理から深化させ得る肯定的契機を、「統合派」の論議が持っていたことは、無視してはならない。

また、従来の格差是正の道具主義的な「教育の平等」を特徴とする「結果の平等」論が、ここに示されているだけだろうか。

第四節 「人間化」の論理に相剋する、当局の支持する「社会化」の論理

このような「統合派」の論理に対し微妙に相剋せざるを得なかったのが、州公立学校政策を背景とした市学務委員会の教育行政当局としての「学校監督権限」の拡大の意図であ

った。それは、「人間化」した自由な人間（市民）が、「共和国市民の平等の習慣」を具体的に積極的な推進できるとする、「統合派」の「社会化」の論理とは異なっていた。むしろ、そのような人間解放的な論理と相容れず、相剋せざるを得ない論理であった。つまり、自由黒人を、抽象的で受け身な存在者として、従順に束ね、当局の政策的意図に統合していく「社会化」の論理であった。それは、どのような論理に基づいていたのであろうか。

1. 人種偏見に基づく「社会化」の論理

分離学校が偏見を維持するというサムナーの意見に対し、州最高裁裁判長ショウ（Lemuel Shaw）は、偏見は世論の中に根深くあるもので「法によってつくられない、…法によって変えられない」と、その解消を否定した。そして、先の訴訟はその性質上難しい法的観点の精緻な分析を要さず、「分離」等の学校運営は市学務委員会の権限に帰せられるべきものであるとの解釈を示した⁴⁴⁾。

1845年ボストン市学務委員会は『視学委員会年報』において次のように述べる。

「驕が悪く、無教養で、どうしようもなく生意気で強情な、しかも、何世紀にわたって無知な祖先から愚かさが遺伝されてきた子どもたちを、手当たり次第に連れてくる。そして、彼らを動物的存在から精神的な存在へと高めていく。」⁴⁵⁾

市当局は、根深い人種偏見によって黒人のみならず、移民人種全般を「動物的存在」として捉え、その「愚かな」移民・人種を、アメリカ合衆国の国民として束ねていく「上からの人民統制」即ち、その意味での戦略的な「社会化」の必要性を認識する。そのような人種偏見に基づく「社会化」の論理こそが、コモン・スクールの価値であると自覚していたのである⁴⁶⁾。

2. 社会的統合という戦略的な「社会化」の論理—州改革指導者等の現実的思惑—

自由黒人も、明らかに、マンも含めて州改革指導者・市当局に「教育の機会の拡大・平等化」と「社会化」の対象として位置づけられたが、その自由黒人のための学校教育を必要とする現実的目的があった。シュルツによると、それは当時「膨大に流入しつつある外国新移民をアメリカ社会の価値に同化させる」社会制度としての公教育の性格に由来する

ものであり、ホーレス・マンら州改革指導者は、社会における異質な人間のなかにコミュニティの意識を確かなものにするために公立学校教育の合法的拡張を主張していたからである⁴⁷⁾。

当時外国移民に対する同化としての「教育の平等」化から、黒人は特別に「分離」された⁴⁸⁾。1845年以降急増したアイルランド新移民の学校への流入は、自由黒人ほど問題視されず、不満はすぐに沈静化したという事情⁴⁹⁾に加えてアイルランド移民と黒人が職業をめぐり、深い敵対的関係にあったという事情を、初等学務委員会は認識していたためである。また、当時の都市公教育政策の現実的目的が地元貧民と新外国移民の吸収にあり、その目的を危うくする行動—自由黒人学校の統合—を全く起こせなかったと考えられるのである⁵⁰⁾。

さらに学務委員会側はすでに完成しつつある白人社会の公立学校制度の保身のため、自由黒人の学校統合という急激な改革を拒んでいた。彼らの自由黒人に対する偏見的認識が統合後の学校全体への出席数の減少、秩序の混乱を心配させていたのである⁵¹⁾。

ところで、マンの言説・行動は、一見不可視であった。彼はマサチューセッツ州教育委員長職にあった1844年、スミス黒人分離学校の校長フォーブス(Abner Forbes)が体罰・職務怠慢等の問題行動で自由黒人父母に告発された際、フォーブスを人事移動させ、交替人事として奴隷制反対論者で体罰反対者論者のウェリントン(Ambrose Wellington)を、当該校長職に任命するほど、黒人に同情的理解があり、奴隷制反対や人種隔離制度反対の立場をとっていた⁵²⁾。にもかかわらず、『第11年報』(1848)で州内の人民教育の発展が「天への敬けんな感謝」であると述べ⁵³⁾、当時争われている自由黒人分離学校の平等問題に関してまったく言及しなかった。そのマンの不可視な言説と行動は、黒人奴隷制度廃止論者フィリップス(Wendell Phillips)をして、「臆病な黙認」(a timid silence)であると辛辣に評価せしめたほどであった⁵⁴⁾。マンは、自由黒人に対し偏見を持つ支援者によって社会統合の目的を戦略として実現するコモン・スクールの公立学校改革の大義名分が危機に晒されたくないと考え、もしかすると、不本意ながら？黒人問題に対する対応は政治戦術的に考えていたのではないか(—この点は、指摘するにとどめ、以降の各章、特に第二章の課題とする。)。こうして、黒人教育の人種的隔離問題は、州改革指導者・市当局の戦略的な「社会化」の論理の中で等閑視されざるを得なかった。

いずれにしろ、「社会化」をめぐる以下のことが考えられる。州改革指導者・市当局の「教育の平等」は、「人間化」に相剋するような「社会化」の論理の中に解消され、それ

故理想的に「共和政治の特徴である法の下での平等」を承認されつつも、それを人種隔離等の人間の差別的な障壁・隔離・分け隔てをなくする社会的交流・接触の持つ、人間の相互承認・尊重を固有の教育的価値と見る理念（＝「人間化」の論理）に引き寄せる主体的努力や、そのような「人間化」の論理を基軸に「教育の平等」を実現させていく重要課題としては、認識しなかったのではないだろうか。

第五節 改革期の「教育の平等」論の相剋的展開

－自由黒人・奴隷制度廃止論者を視角とする「教育の平等」論の展開像－

以上、黒人分離学校をめぐる自由黒人・奴隷制度廃止論者から見た「教育の平等」の諸論議を中心に検討してきたが、そこには、市当局教育行政・州改革指導者と「統合派」の間の「教育の平等」をめぐる相剋があった。

その相剋は、「教育の平等」を志向する双方の現象的な「合意・不合意」を含み、コン・スクール論における「人間化」の論理と「社会化」の論理の問題の実現をめぐるものであった。つまり、主として、双方の理想的な結合を説く自由黒人（「統合派」）が生成した「教育の平等」の理想と、双方の交錯と乖離を合理化・容認する市当局教育行政・州当局の「教育の平等」の現実の間に現れた「顕在化した相剋」であった。

実質的に人種隔離等の人間の差別的な分け隔てを支持・容認し、「愚かな」移民・人種対策としての国家統合を基軸にする市当局・州改革指導者マン等の「社会化」の論理に対して、人種隔離の差別的な分け隔てをなくし、人間の相互承認・尊重を固有の価値として認められる、自由な人間になる論理＝「人間化」の論理を基軸に対抗していく「統合派」の間に、「顕在化した相剋」があった。

しかし、マン等州改革指導者の構想する共和制度の社会階級的融和策－同一施設の学校制度の「社会化」の論理－を、むしろ共和政の中で具体的に積極的に平等を実現する自由な市民を育てる肯定的契機としての「社会化」の論理に、読み替え、「人間化」の論理に結合させていく主体的努力もみられた。例えば、サムナーにみる「教育の平等」の内容的要件は、後のブラウン判決（1954）の論点に照合するほど、社会的交流の場としての公教育の人間解放的な肯定的契機を持つに至る部分があったことは、看過することはできない。

今一つは、「潜在化した相剋」である。それは、分離を問う「顕在化した相剋」への粉塗策として、19世紀ボストン市当局が「学校監督権限」の拡大を駆使しなければならな

いことに由来して、市学務委員会の学校監督権限と自由黒人のローカル・コントロールの間に生まれた「潜在化した相剋」であった。それは、市当局教育行政の「学校監督権限」が、自由黒人父母当事者の感情・意見・要求に対し、抑圧的に働かざるを得なかったという意味において、「潜在化した相剋」とみなしうるものであった。

「存続派」は「教会・学校等白人施設を模倣する黒人種のための分離施設」を主張し、その現実的・妥協的な分離学校観のために、「最終的に黒人コミュニティに教育の権威を認め」る論点を自覚していなかったともいえる。

他方で、「統合施設を客観的に平等の実現と見る」サムナー等白人奴隷制度廃止論者・「統合派」はどうか。彼ら「統合派」も、部分的に市当局の「学校監督権限」の拡大のイデオロギー的利用と欺瞞性に対抗するものの、「法の下での平等」を説く州のコモン・スクールの法制的権威に依存していくことよってしか、つまり「白人アメリカ社会の体制内の価値を権威化」していくことよってしか、「教育の平等」の要求を実現することができなかつた、一定の限界があつたのではないか。その点で、市当局とその背景にある州のステート・コントロールに対抗的な「地方の学校管理」というローカル・コントロールの自覚に至つたのかどうかは、疑わしい。市当局、少なくとも州当局に対しては、「最終的に黒人コミュニティに教育の権威を認め」ることに対抗的な自覚を持ち得る、自由黒人コミュニティのローカル・コントロールを顕在的な要求として提起できなかつた点が、彼等「統合派」・「存続派」にも見られたと言えるのではないか。それ故に、総じて、彼ら自由黒人は、「都市公教育政策の管理」に対して、自らのローカル・コントロールを「教育の自己決定権」として対置しきれない傾向があつたのではないだろうか。

この傾向は、同時期の新移民カトリック系アイルランド人と比較すれば、鮮明になる。自らの宗派に誇りを持つ彼らが、プロテスタント的な都市公教育の権威と政策を認めなかつたとき、どのような行動をとつたのか。その行動の本質が、学校教育自体の拒否ではなく、「公教育が、他の人々によってコントロールされることに反対した」ことを意味したことは象徴的であるからである⁵⁵⁾。

改革期のボストン自由黒人は、なるほど、「黒人教師の人事」をめぐる市当局の介入に単発的に抗議をしたり(1841)、体罰の白人校長フォーブスの解雇要求の組織化をしたり(1844)、その後、一方で、「存続派」のように「黒人の学校、黒人の教師」という現実的発想を市当局に依頼する行動をとつた。他方で、奴隷制度廃止論者と提携する「統合派」として、黒人分離学校の廃止要求によって内容的要件である「教育の平等」を深化させる

が(1849)、「他の白人によってコントロールされる」白人学校との統合要求や「白人の学校監督権限を権威的に承認する」分離学校を主張するにとどまった。しかしながら、自らのローカル・コントロールの「教育の自己決定権」を明確に自覚しなかったことは、動かしがたい改革期の「教育の平等」の裏面像であるといえまいか。その点で、改革期のポストン自由黒人のローカル・コントロールには、州の権威と都市公教育政策にリンクする傾向があった、と考えられなくもない（自由黒人のローカル・コントロールの問題の実証的な検討は、指摘にとどめ、第三章で位置づけたい。）。

たしかに、「顕在化した相剋」として、人種分離学校を支持・容認する教育行政当局の「社会化」の論理に対し、「統合派」の「人間化」への論理があった。それは、コモン・スクールのマンの「教育の平等」の階級融和的な戦略を読み替えて、自由黒人を排除する人種的分離を廃止する論理—同一の学校施設の社会的交流の人間解放的論理—「ブラウン判決」(1954)に比肩するほど、深化させる営為でもあった。その意味で、彼ら「統合派」は、論争を通して「教育の平等」の理想の内容的要件を深化させたのであった。

一方で、「潜在化した相剋」も見られた。自由黒人（「統合派」・「存続派」）は、市教育行政当局の「学校監督権限」の拡大に対抗的なローカル・コントロールの問題である。つまり、「教育の平等」の理想を求める自由黒人は、（「愚かな」移民・人種対策を基軸にする）州の「社会化」の論理を具現する「教育の平等」の法制的権威の裏面で、ローカル・コントロールの喪失過程を明確に自覚できずに、公教育政策に自発的に服従していった、と解釈できるからである。

このように、自由黒人の視角から改革期の「教育の平等」の展開像を捉えるならば、改革期ポストンにおいて「教育の機会均等」にとどまらない、「教育の平等」論議が生成していたと言える。それは、たしかに、人種差別の克服・人間の相互承認・尊重に固有の教育的価値を置き人間を具体的に自由にする人間解放の肯定的契機として（「統合派」らの「人間化」の論理）、「教育の平等」を生成させていった。しかし、自由黒人（都市少数派住民）が、手放しで「法の下での平等」の州の法制的権威に依拠したため、自らの「教育の自己決定権」を形骸化させていく「教育の平等」の裏面像—コントロールの問題—を明確に自覚できず、結果的に、人間を受動的で抽象化された被統治者として統合する「教育の人民統制」の「社会化」の論理を潜在化する否定的契機として、「教育の平等」の裏面—コントロールの問題—が生成されていった、と言えるだろう。

ところで、先行研究は、黒人解放運動のあり方を 19 世紀の奴隷制度廃止論者の白人中

産階級的な「機会の均等」のイデオロギーに囚われ、黒人庶民に乖離する黒人指導者が、その後の黒人運動の「停滞」の責任であると分析していた。その点で、それは、改革期の「教育の平等」の展開を、自由黒人自身にとって否定的契機に過ぎなかったものとして捉える歴史認識であった。たしかに、白人中産階級的な「機会の均等」を万能視し、結果的に、自由黒人庶民の意と乖離する黒人指導者の解放運動との状況を生んだ、との先行研究の指摘が、事態をある程度説明し得ることも理解できないわけではない。

しかし、それに対して、第一章の研究が改革期の「教育の平等」の窓から見るものは、どのような展開であったのか。少なくとも、サムナー等の「教育の平等」の理想的な深化を、現代に通底する肯定的契機として捉えられると考える。しかしながら、そのような提起を受けとめられない、彼ら自由黒人の否定的契機があったのである。本研究では、教育行政史的観点から、その否定的契機を、黒人解放運動の課題というより、むしろ、市・州当局に対する黒人のローカル・コントロールの形骸化という現代の「学校のコミュニティコントロール運動（学校の地域的自主管理）」に通底する課題—たんに「黒人のための黒人教師の採用」自体にではなく、自らの教育の最終的決定を黒人コミュニティに求める論点—として捉える。その点で、黒人コミュニティの「教育の自己決定権」の尊厳を教育行政当局がいかに保障すべきかという「学校の地方管理」のローカル・コントロールの論点に対する当時の否定的契機が限りなく疑わしく存在したと考えられる。この点については、第二章以下でさらに追求する必要がある。

少なくとも、本研究の特徴として挙げた主題については、第一及び第二の主題に関連して、先行研究に欠ける二つの論点は、①「存続派」が求めたものが、「学校のコミュニティコントロール運動（学校の地域的自主管理）」ではなく、②「統合派」の「教育の平等」の理想も、「機会の平等」から「結果の平等」への枠組みに包摂されない「教育の平等」論の可能性—「教育の交流過程としての平等」の人間解放の肯定的契機—を事実として示していたと考える。

さらに、第三の主題については、第一章では「教育の平等」論の展開の鳥瞰図が、「人間化」の論理と「社会化」の論理の相剋として、構造的に明らかにされた。そこから、以後の各章の各論的課題を導き出すことができる。つまり、第一章では、改革期の市当局の黒人分離学校への言説・行動を通して生成された「教育の平等」論が明らかになった。しかし、その背景にある州当局、ホーレス・マンが「臆病な黙認」の黒人分離学校を容認するような「教育の平等」論の政策—マンが「社会化」の論理をどう展開していくのか？—

を捉える課題が浮彫になった。それは、第二章、第四章のそれとして位置づけられる。

また、第一章で見たように、教師人事権への介入⁵⁶⁾、黒人分離学校政策の合理化のために「等価物説」や「学校監督権限」の拡大というイデオロギーは、黒人分離学校をめぐる「顕在化する相剋」－「教育の平等」の理想と現実の乖離－を補完・合理化・糊塗していく側面が見られた。その際、そのような都市教育行政当局が駆使した「学校監督権限」の拡大のイデオロギーの利用が、「潜在化する相剋」－漸次形骸化される自由黒人市民のローカル・コントロールという論点－を、「教育の平等」の裏面で生成していった。そして、その裏面における「潜在化する相剋」こそが、「教育の平等」の理想（＝奴隷制度廃止論者・自由黒人が「理想」として託した「人間化・社会化」の論理）と交錯・乖離する現実（＝「愚かな」移民・自由黒人に対する都市教育行政当局の「教育の人民統制」を政策意図とする「社会化」の論理）との「顕在化する相剋」を補完・合理化・糊塗していく展開であった。こうした展開像が、自由黒人を視角とする「教育の平等」論の鳥瞰図として浮き彫りにされたと考える。

第一章 [註]

1) William S. Parsons & Margaret A. Drew (1988), *The African Meeting House in Boston-A Sourcebook*-, *The Museum of Afro American History* (Boston, Massachusetts), 1988, p.182.; Stanly. K. Schultz (1973), *The Culture Factory-Boston Public Schools 1789-1860.*, Oxford University Press, 1973, p.153.

2) Schultz, *ibid.*, pp.157-175.; *Boston city Document*, No 39 (1846), "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 Public Library Collection-, pp.15-19.; *Boston city Document*, No 42 (1849), "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 Public Library Collection-, *ibid.*, pp.18-22.

3) Schultz, *ibid.*, p.164.

4) *Ibid.*, pp.185-186., *Boston city Document*, No 39 (1846), *ibid.*, p.20

5) Parsons & Drew, *ibid.*, pp.27-28.

6) *Boston city Document ,No. 40 (1846)*, “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 steampress, No. 3, Water street-Boston Public Library Collection, *ibid.*, pp.30-31.

7) *Boston city Document ,No. 39 (1846)*, *ibid.*, p.29.

8) *Ibid.*, p.14.

9) *Ibid.*, p.29, pp.21-23.

10) *Ibid.*, p.2.

11) *Ibid.*, p.4-5

12) *Ibid.*, p.28.

13) 当時の教師人事介入への黒人の抗議には、正確には「最終的に黒人コミュニティの中に教育の権威を求める」自己決定権を制度的に自覚する概念、現代的な制度概念「学校のコミュニティコントロール」を適用できない。なぜなら、その抗議には、「外部的な権威への屈伏に反」する意味、外部的な管理への反発・対抗、即ち、対抗的な「教育における地方自治」概念—アメリカ合衆国教育史を通じる伝統的な対抗概念「ローカル・コントロール (local control)」—で捉えられる行為しか見いだせない。その点で、彼等が求めたものは「学校のコミュニティコントロール」自体というより、「ローカル・コントロール」にすぎない(参照:森田満夫「コモンズ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—黒人学校の校長フォーブス論争を事例として—」『部落問題研究』第133輯、部落問題研究所、1995年7月;Cater V.Good, edit., *Dictionary of Education Second Edition*, McGraw-Hill Book Company, 1959, pp.50-51, p.234.)

14) 大森「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—」、41—42頁。分離を支持する「存続派」の行動を黒人庶民の利害と支持から一義的に説明する、氏の考察には、なお課題が残る。例えば、氏が利用した両派の誓願署名等の階層分析資料によると、「統合派」にも過半数弱の「非熟練・失業・不明の下層黒人民衆(61/135=45.2%)」が存在し、「存続派」にも3割に充たる「専門職・熟練職の『最上層』の黒人(45/146=30.8%)」が存在する。また、両派の立場の違いには、統合をめざす奴隷制度廃止運動と分離施設を要求する植民運動等の階層的な要求以外の要素(=黒人指導者間の当時の理念上の対立を反映した側面)も考えられる(参照:森田前掲論文「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－黒人学校の校長フォー
ブス論争を事例として－」1995年の註35）、36）、90-91頁）。

いずれにしても、少なくない黒人庶民（約5割弱）が、「統合派」を支持した意味を全く
無視することは無理がある。本研究が、「統合派」の、肯定的契機としての「教育の平等」
の内容的要件を、それ自体として、考察の対象とするのは、こうした「少なくない黒人父
母住民」の存在も無視できないからである。

15)前掲論稿、42頁。例えば、大森研究は、「学校のコミュニティ・コントロール（学校の
地域的自主管理）」を「存続派」の行動として、以下のように、捉える。

「当初黒人教師による教育を行なったのも教育内容の自主管理をめざしてのことであり
、黒人学校が公教育制度に包摂されて以降の不満も、そのほとんどが、教師の任命な
どの学校管理運営上の決定に際して自分たち黒人の意向が反映させられないということ
に対してだったのである。」

16) Thomas P. Smith, “An address delivered before the Colored citizens of Boston in opposition to
the Abolition of Colored Schools, of Monday evening, Dec. 24, 1849.”, The Arthur A. Schomburg
Negro Collection-The New York Public Library-, P.5.

17) Ibid., p.5.

18) Wilson Jeremiah Moses, *The Golden age of Black Nationalism 1850-1925*, Oxford University
Press., 1978, pp.19-27.; 19世紀合衆国の黒人個人や集団の民族的感情には、客観的に国内の
白人のヨーロッパ的文明に対する「アフリカ」系黒人種の後進性と劣等感が根底にあった。
その意識化に基づく、彼等の対応は多様であり、黒人分離施設（黒人学校・黒人教会・黒
人新聞）の白人施設の模倣としての権威主義的対応、その分離に伴う人種的排外主義の主
張、白人奴隷制度廃止論者の影響下の「平等と統合主義」の要求を挙げることができる。
このような「進んだ白人社会」の価値観を内面化する感情は、ボストン自由黒人のコミュ
ニティの「統合派」・分離維持派（「存続派」）においても、そのローカル・コントロール
が白人アメリカ社会体制内の人種差別的な「学校監督権限」の拡大を根源的に批判でき得
ない理由として、彼等の共通のコンプレックス感情にあることを示唆しているのではない
かという、検討課題を与える。

19) 大森「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」、43頁。P.Smith(1849)，“An address delivered before the Colored citizens of Boston in opposition to the Abolition of Colored Schools,of Monday evening,Dec.24,1849.” ,p.5. 20) Ibid.,p.11-12.「存続派」指導者スミス牧師は、1849年の時点で「この学校を維持するためにエイブル・スミスの遺産を市当局が受け取ったことは合法的である」という黒人学校史認識に立ち、既得権としての教師人事権への介入事件を起こした市当局の父権的な「学校監督権限」の拡大(1841)の問題点を、自覚できなかった。その点で、そのような認識が、対抗的な意味で、「最終的に黒人コミュニティに教育の権威を求める」ものであったかどうかは、疑わしい。それどころか、「我が時代の、神に与えられた、栄光あるニューイングランドの制度」はそのような市当局・州政府の公教育制度であるとし、州の権威を絶賛するのであった。

21)第一章・註15)参照。

22) *Boston city Document ,No 40 (1846),ibid.,p.4.*

23) Horace Mann, “Reports for 1846” *Life and Works of Horace Mann,IV,1891,pp.115-117.* 例えば、州教育長、マンは、黒人分離学校問題がボストンにおいて発生する同時期の 1846～1847年に、いわゆる『第10年報』で、興味深い言及をする。

「事象をたんに表面においてでなく、深く考察しようとするものは、すべての財産の根本的なまた自然的な要素あるいは成分は、土地の富、海のさち、太陽の光線、熱、万物を豊饒にする雲、水蒸気、露、風および自然の科学的、植物作用から構成されていることを知る。多くの場合において、我々が財産と呼ぶところのものはすべて、また、一国の財産評価額あるいは財産目録のすべては、天地の創造したものであり、包容力の大きい自然の倉庫のなかに古くから蔵されていたものである。人間が、自らの労働と技術によって獲得するそれぞれの利益のどの一つも、彼は、経費を支出することもなく、また報酬も与えることなしに、非常に寛大なる自然の授与者から、何百ドル何千ドルを受け取るのである。」 (*Life and Works of Horace Mann,IV,p.117.*)

このような自然法・自然権に基づく人間の天賦の権利として、マンは「教育を受ける権利」を展開するのである。

「私は、自然法あるいは自然論理の偉大にして不変の原理—すべての人間の諸制度に先

行し、そして人間のいかなる法令によっても廃棄することのできぬ原理—の存在を確信している。それは、これらが自然の秩序に、また人類の歴史に顕示されるように、摂理の道において、明確に理解できる神の案出した原理なのである。この原理は、生を享けるすべての人間が、教育を受ける絶対的権利(the absolute right)をもっていることを証明する。そして、それは、その教育の財源をすべてのものにととのえる(the means of that education are provided for all)ことを配慮するのは、それぞれの政府の関連する義務であることも証明するのである。」(Life and Works of Horace Mann,IV,pp.115-116.)

そして、「生を享けるすべての人間」には、「教育を受ける絶対的権利」、すなわち、「万人に開かれた教育」(“Education common to all”)という意味での「コモン」(“common”)なる教育—いわゆる「人間化」の論理の実現—が、マンにおいては、論理必然的に「それぞれの政府の関連する義務」にある。そして、そのような政府の役割の重視は、非常に現実的な意味での、その「役割」を担い得る共和制度の政府を支える人づくり、つまり「共和国の主権者」の育成—いわゆる「社会化」の論理—としても言及される。それは、本研究と以後の各論的研究にとって、マンの現実的関心の所在を示してくれているように見られ、その点で興味深い。つまり、先の『第10年報』の件りは、以下のマンの主張に至る。

「この自然法の原理の適用—公費で、すべての人間に準備すべき教育の範囲—に関して言えば、異なる政治組織の下では、ある種の異なった見解がたしかに存在し得る。しかし、共和政治の下にあっては、この教育の最低限度は、各市民が、市民的および社会的義務を果たすのに必要とされる資質を賦与するにたりるものでなくてはならぬことは明らかであると思う。すなわち、それは、教師が、子どもたちに健康についての重要な法則、親としての義務、証人あるいは陪審員としての公務、有権者としての義務を果たすのに必要な資質、そして最後に、この偉大な共和国の主権の一部を継承し、それを双肩に荷なうために、すべてこれらの義務を忠実にまた良心的に果たすのに必要な資質を与えるそのような教育である。」(Life and Works of Horace Mann,IV,p.116.)

マンの論理は、その出発点において理想的に標榜する「人間化」の意図を、その現実的関心の「社会化」の論理に転移させていく感がある。例えば「この偉大な共和国の主権の一部を継承」する有権者づくりの「社会化」の教育に期待する、ような転移である。その

ような転移が示すところに、マンの客観的な政策意図があるのではないかと本研究と以後の各論的研究を通底する仮説を考える。この点は、マンの公教育像の析出として、以後の研究の到達すべき問題としても位置づける、実証と考察の課題としたい。

24) *Ibid.*, pp.5-7., p.28., pp.31-38.

25) *Boston city Document* , № 40 (1846), *ibid.*, p.6.

26) *Ibid.*, p.6.

27) Schultz, *ibid.*, p.191.

28) *Boston city Document* , № 39 (1846), *ibid.*, p.10.

29) *Boston city Document* , № 40 (1846), *ibid.*, p.12.

30) *Ibid.*, p.4., pp.12-13, pp.15-16., p.19.

31) 森田満夫(1993)「コモンスクール改革期の『教育の平等』についてーボストン黒人分離学校問題とマンの現実的行動に着目してー」、『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頁, Horace Mann (1891), “Reports for 1848” , *Life and Works of Horace Mann*, IV, pp.251-252.

32) *Boston city Document* , № 42 (1849), *Ibid.*, pp.13-14.

33) *Ibid.*, p.21.

34) *Ibid.*, p.36.

35) Charles Sumner (1849), “Argument of Charles Sumner against the constitutionality of separate colored schools” -Boston Public Library Collection, p.24.

36) *Ibid.*, p.25.

37) *Ibid.*, p.30.

38) *Ibid.*, p.25.

39) 大森(1990)「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-」前掲論稿、同(1991)「マサチューセッツ州統合教育法(1855年)の歴史的意義ー近代化される移民、『近代化』をめざす黒人」前掲論稿、参照。

40) 千葉卓『教育を受ける権利』北海道大学図書刊行会、1990年、145頁。

41) 前掲書、147頁, Charles L.Black Jr. (1960), “The Lawfulness of the Segregation Decisions” , *Yale Law Journal*, 69., John Kaplan (1966), “Segregation Litigation and the Schools-Part II :The General Northern Problem” , *Northwestern University Law Review*, 163, Owen M.Fiss (1965), “Racial Imbalance in the Public Schools:The Constitutional Concepts” , *Harvard Law Review*, 589.

- 42) Spring, *The American School 1642-1990*, p.338., “The Effects of Segregation and The Consequences of Desegregation: A social Statement” ,appendix to Appellants' Brief filed in the School Segregation Cases, in the Supreme Court of the United States, October term, 1952, in John Bracey , August Meier, and Elliot Rudwick, eds., *The Afro-Americans: Selected Documents*, Boston, Ally & Bacon, pp.661-671.
- 43) 第一章・註 14) 参照。
- 44) Levy & Philips, “The Roberts Case: Source of The ‘Separate but equal’ Doctrine”, *The American Historical Review*, vol.L , No.1., Oct.1950., p.515.
- 45) Boston School Committee (1845), “Reports of Annual Visiting Committee 1845” , pp.10-11.; Michael B. Katz (1971), “From Voluntarism to Bureaucracy in American Education” , *Sociology of Education*, Summer 1971, Volume 44, Number 3, p.319.
- 46) Katz (1971) , *ibid.*, p.319
- 47) Schultz, *ibid.*, p.191.
- 48) *Ibid.*, p.191.
- 49) *Boston city Document , No 40 (1846)*, *ibid.*, pp.15-16.; *Boston city Document , No 42 (1849)* , *ibid.*, pp.35.
- 50) Schultz, *ibid.*, p.191.
- 51) *Ibid.*, p.193.
- 52) Parsons & Drew (1988) , *ibid.*, p.28.; Horace Mann Bond (1966) , *The Education of the Negro in the American Social Order*, Octagon Books, Inc., p.373.
- 53) Schultz, *ibid.*, p.194., Horace Mann (1891) , “Reports for 1848” , *Life and Works of Horace Mann*, IV, p.141.
- 54) *Boston city Document , No 40 (1846)* , *ibid.*, p.29.; Parsons & Drew (1988) , *ibid.*, p.28.; Schultz, *ibid.*, p.194.
- 55) Samuel Bowles and Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America — Educational Reform and the Contradictions of Economic Life* —, 1976, Basic Books., p.175.
- 56) 特に、黒人分離学校自体の論点だけではなく、それが当初より市当局との関係で「教師の人事権」をめぐる攻防(黒人如教師ウッドソンの解雇事件(1841)、白人校長フォース体罰・職務怠慢事件(1844)として、単発的ではあれ生じていたということ想起するならば、それが「教育の平等」の展開に隠れた、自由黒人等のローカル・コントロールの

自己表現と捉えられ、そのような「教師人事」から捉えることは、意義があるだろう。この時期は、また州の教師政策においても、ヨーロッパ視察(1843)を終えたマンがプロシア等々の師範学校に多くを学び、教育方法や体罰の懲戒をめぐって、教師教育や教師政策に州段階でも顕著な問題意識が見られた時期と符合していた。その点で、当時の「教員人事」や州の教師政策には、自由黒人のローカル・コントロールへの対処だけではなく、市当局や、その背景にある州の公教育への意図が反映していたことが推察される。これらの教師政策への着目は、以後の各論的研究の課題(「第三章 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－黒人学校の校長フォーブス論争を事例として－」「第四章 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事件」から見えるマンの「教師教育＝公教育」観－」)である。

第二章

コモン・スクール改革期の「教育の平等」について

ーボストン黒人分離公立学校問題とホーレス・マンの現実的行動に着目してー

第一節 なぜ、ホーレス・マンは「教育の平等」論争を等閑視するのか？

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的価値の「同化」としての戦略的な「社会化」を実現する手段として、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、ホーレス・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⁶⁾。

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、一般的に評価が与えられていると思われる。

例えば、渡部 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⁷⁾。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
極視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「州内各地にあつ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つた」と評価して⁸⁾、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つ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、一定の歴史的社会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. 本章の研究課題

本章は、「アメリカ公立学校の父」の「偉人」((1))とも、消極視または軽視する「反
偉人」((2))「各地域の教育改革の事務的な実施者」((3))「たんなる後継者」((4))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、渡部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、その現実的な行動に焦点づけて、「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」論の政策的展開としての歴史的特質を試論的に明らかにすることを、本章の課題として位置づけようとする。

その際、本章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、ボストン市当局と自由黒人住民・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。本章は、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な奴隷制度反対の思想・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、そのコンス クール教育改革の「教育の平等」の理想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。

第二節 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自由黒人は、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・偏見から守る自由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、後にスミス学校(Abiel Smith School)といわれる、アメリカ合衆国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年代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な平等問題と捉え、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—黒人父母住民の自主的な「地方管理」としてのローカル・コントロール(local control、以下ローカル・コントロール)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・スクールとみなせる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」論であり、黒人生徒は白人生徒にひとしい利益を得る「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。」

「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。これが人種差別的な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、自由黒人・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ひとしく所有される (common to all)」という意で、「コモン (common)」の意味を単なる「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ひと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²²⁾。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で育てられ、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。」²³⁾

「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、同一方法でそれを享受すべきである。…学校は子どもがよりよく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し発展させる。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。」²⁴⁾

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(humanizing)するコモン・スクールの「社会的交流」の価値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・教育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自主的なローカル・コントロールを拒否し、「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、自由黒人のローカル・コントロールを否定する²⁵⁾。

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るとした²⁶⁾。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ひと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、すでに述べた黒人の自主的なローカル・コントロール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、基本的に自由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なのである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、自主的なローカル・コントロール、教師の人事権等の「教育の選択」の権限を与えないのは、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・社会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・理論を人種的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的正義を含むことによって、教育内容・教育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ローカル・コントロールの空洞化—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⁾、しかしこの経過は自由黒人住民にとって、明らかな学務委員会の「学校監督権限」の拡大による、彼らの自らの教育の自主的なローカル・コントロールを空洞化させられる過程ではなかったか。

第三節 ホーレス・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的平等の内容として、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つたろうかと、予想される。本節では、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、その理想・理論と乖離する黒人問題への対応を通して、マンの政策的意図を、試論的に考察する。

1. マンのコモン・スクールの理想・理論

ー「コモン(common)」概念を特徴とする「学校論」ー

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」に着目したものとも言えるだろう。その点を「第12年報」(1849)から解説し、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政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ひとつの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的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在させること(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、社会階級の対立をなくすために同一施設に混在させ、階級間の対立を政治戦略的に融和させるための同化としての「社会化」を進めるコモン・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、共和政体制の市民形成という教育目標に依拠する教育内容・教育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、同一施設に混在し、「社会化」するコモン・スクールの教育方法を人種の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在するコモン・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³⁸⁾。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、サムナーが、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という教育学的・心理学的な考察を展開したことと比較して、マンは、やや政治戦略的な同化としての「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³⁹⁾、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ス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、1844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⁴⁰⁾。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、ケーヌは興味深い指摘をしている⁴¹⁾。

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、我々の反対者が見つめ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。」⁴²⁾

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 prestageous 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、その統合論者へ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⁾、第6条で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、結果的に北部の自由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⁾、自由黒人問題とコモン・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。つまり、「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⁵³⁾。

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。住民が分散的に定住するところでは、コモン・スクール(commn schools)は存在できない。」⁵⁴⁾

つまり、農業地域社会の労働の大半が奴隷である奴隷州の農業社会の土地経営方法が、自由な市民の住民が分散的に定住する特徴を持ち、そのような居住分布形態では、学区制度・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なのである⁵⁵⁾。

「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内にもたせないのである。すばらしい制度というものは子どもたちを、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。」⁵⁶⁾

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」の実現を妨げる、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、自由黒人の人間解放の契機としての「教育を受ける権利」を必ずしも擁護する性格を持っているとは言い難いかもかもしれない。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たという評価が正しければ、マン自らのコモン・スクールの理想・理論とは裏腹に、その現実的成功のためには、自由黒人の人種的正義を除外せざるを得ないことに、マン自身が基本的に同意していたのではないだろうか。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・可能性を強めざるを得ないと思われる。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」の交錯する「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」さえからも、マンは自由黒人を排除・隔離させる「教育の平等」を容認せざるを得なかったといえるだろう。そして、社会階級の対立をなくすために同一施設に混在させ、階級間の対立を政治戦略的に融和させるコモン・スクールの教育方法・学校施設論を意味する教育内在の平等性・共通性を説く『『コモン(common)』の概念を付与した』コモン・スクール論の第三の論点の提唱にもかかわらず(!?)、偶然にも(!?)、マンは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。いやむしろ、政治戦略を重視するマンであったからこそ、おそらくは、マンの現実的に自由黒人分離学校を容認する政治的立場をとったからではないだろうか。

第四節 「教育の平等」化と「学校監督権限」と統制の拡大

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、これまで考察してきたことを、まとめ、そのような考察から見える問題を整理すると、以下の通りである。

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のコモン・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、自由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. 政治的戦略の同化としての「社会化」を進める「教育の平等」の政策

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」の課題や「社会的交流」を「教育の平等」の要件とする「人間化」の論理を重視する教育学的目的は、後景に退けていた。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的価値の政治的同化に重点を置く「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」を政治的な統治行為として要請したということでもある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満を、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、自由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「学校監督権限」と統制の拡大

こうした「アメリカ化」としての政治戦略的な同化を意味する「社会化」を実現するための「教育の平等」の展開を推進させるためには、その政策主体に「学校監督権限」の拡大と統制の中央集権化が、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、黒人分離学校は、1855年に統合され、表面的には「教育の平等」の実現したかに見えるが、この経過は自由黒人住民にとって、明らかな学務委員会の「学校監督権限」の拡大による、彼ら自らの教育の自主的なローカル・コントロール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⁾。本章で展開した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、自主的なローカル・コントロールを空洞化させ、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」を進める現実的改革から見れば、黒人分離公立学校は、すでにその教師の選択等の権限が中央行政機関に掌握され、統合されている。それは本質的な懸案問題ではなかったのではないだろうか。まず同化としての「社会化」を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」としての「教育の平等」の、当時のボストン市のターゲットは、新移民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「黒人のための分離公立学校」の黒人は、当時の段階でも漸次的に「教師の人事権」等の「教育の選択」を奪われ、その「学校監督権限」は中央教育行政市当局に掌握されていく過程にあった。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」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のであり、そのためにコモン・スクール改革の実現が危機にさらされるなら、断固「分離」を支持したのではないか。

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」のコロラリーの「教育の平等」の人間解放的な肯定的契機を含む「人間化」の論理を孕みながらも、以上の考察で試論的に展開したように、「学校監督権限」の拡大と統制を中央教育行政当局に基盤に置いて進める「社会化・同化・アメリカ化」としての「教育の平等」の政策を推進していった過程があったのではないか。

4. 「教育の平等」の政策とローカル・コントロールの対抗関係ー新たな仮説へー

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」としての政治戦略的な同化を意味する「社会化」としての「教育の平等」の政策の現実行動の、明らかな乖離があったといえる。このような考察は、例えば自由黒人・外国人貧困移民から自主的な「教育の選択」というローカル・コントロールを喪失させ、空洞化せざるを得なかった、現実の「教育の平等」の政策の歴史的特質を示していたように思われる。

また、そのような知見からは、新たな仮説が見える。必然的に、マン等改革者の現実的

目的とは、異なる価値観を持つ移民・自由黒人のコミュニティ住民を州共和政の制度を維持・発展させる人間として、つまり政治的に共通の価値観を持つ「国民」として束ねていく「社会化」の論理に基づいたものではないかという、仮説である。

その点で、客観的には、そのような政策としての「社会化」の論理が、移民・自由黒人のコミュニティ住民の自主的な「教育の選択」というローカル・コントロール等の教育のローカル・コントロールに対し、対抗的な力として、むしろ、カツの言うように、マン等改革者が「民主的地方分権制度」を攻撃するような位置にあったと考えられる。もし、そうであるならば、マン等コモン・スクール改革者の志向する「教育の平等」化政策は、必然的に移民・自由黒人のコミュニティ住民の自主的な「教育の選択」等の彼らの従来の自己決定権を行使するローカル・コントロールに対し、本質的・客観的に抑圧的性格を持たざるを得ないだろう。

それ故、改革期のマン等の政策意図には、客観的な意味で、自由黒人等のローカル・コントロールとしての自己決定権にも対抗的な力を及ぼしてきたはずではないだろうか。そのような仮説的なコモン・スクール改革観に依拠するならば、その過程が、客観的・本質的には人種差別主義的性格を帯びざる得なかった過程であるといえるだろう。本章では、この点は、本章の考察の到達として構成された新たな仮説として指摘するのに止めたい。以下、次章（第三章）で、この新たな仮説－「教育の平等」論の展開の裏側で進行したローカル・コントロールの喪失問題－について、「教育の平等」論の展開に位置づけ直して検討していきたい。

第二章 [註]

- 1) 細谷俊夫他編集代表『新教育学大事典』第三巻、第一法規、1990年、302頁。
- 2) Lee C. Deighton, editor-in-chief, *The Encyclopedia of Education*, Vol. 2, 1971, pp. 312-321.
- 3) Horace Mann, *Life and Works of Horace Mann*, vol. III, p. 287.
- 4) 柳 久雄「ホーレス・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年。
- 5) Horace Mann, *Life and Works*, Vol. I, p. 142.
- 6) C. Deighton, ed, *ibid.*, p. 316; 渡部 晶『ホーレス・マン教育思想研究』学芸図書、1981年、

64-65 頁。

7) 渡部前掲書、291-306 頁。

8) 渡部前掲書、303 頁。

9) 渡部前掲書、305 頁。

10) 柳前掲論稿、38 頁。

11) Joel.Spring,*The American School 1642-1990*,Longman,1990,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) 森田満夫「コモンスクール成立過程にみる平等論議の特徴ー 19 世紀ボストン市の黒人分離学校問題ー」、『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) 渡部前掲書、.284 頁:例えば、渡部氏によれば、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、奴隷制度反対者として「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,*The American School 1642-1990*,p.60,1973.

15) William S.Parsons & Margret A. Drew,*The African Meeting House in Boston A Sourcebook*,1988,p.182.;Stanly.K.Schultz,*The Culture Factory-Boston Public Schools1789-1860.*,1973,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

稿が詳しい。Elizabeth Reed Amadon, *Architectual Heritage-Historical report #46 Joy street Smith Schoolhouse Boston Massachusetts 1834*, Architectual Heritage Inc., 1970; Schultz, *ibid.*, pp.157-175.; Parsons & Drew, *ibid.*, 1988, pp.182-183.; Pauline. Holmes, M.A., *A Tercentenary History of the Boston Public Latin School. 1635-1935*, Harvard studies in Education, Vol.25, Harvard University Press., 1935, 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.ペティグリュウ他/今野敏彦、大川正彦訳『現代アメリカの偏見と差別』、明石書店、1985年、119-120頁。

18) *Boston city Document (1846)*-No.40., “Report of the Minority of the Committee of the Primary School Board, on the Caste Schools of the city of Boston: with some Remarks on the City Solicitor's Opinion” , Boston: A.J. Wright 'Steampress, No.3 Water street 1846., p.19.

19) 森田「コモンスクール成立過程にみる平等論議の特徴ー 19 世紀ボストン市の 黒人分離学校問題ー」1992 年、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, “Argument of Charles Sumner, Esq. against the constitutinality of sepa-rate 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 Corn-hill, pp.28-30.

24) *Ibid.*, p.29-30.

25) Schultz, *The Culture Factory-Boston Public Schools 1789-1860.*, 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,The Culture Factory-Boston Public Schools1789-1860.,,pp.201-204.*

31) Spring,*The American School 1642-1990,pp.88-93.*;また、渡部 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。」(渡部, 前掲書, pp.64-66 参照)

32) Lawrence.Cremin,ed.,*The Republic and the School:Horace Mann on the Education of Free Men,Teachers College Press,1957,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,*The American School 1642-1990,p.89.*

34) Cremin,ed.,*The Republic and the School:Horace Mann on the Education of Free Men,p.87.*

35) Spring,*The American School 1642-1990,p.90.*

36) Cremin,ed.,*The Republic and the School:Horace Mann on the Education of Free Men,p.87.*

37) *Ibid.,p.16.*

38) *Boston city Document (1846)-No.40.,ibid.,P.29.*;Schultz,*The Culture Factory-Boston Public Schools1789-1860.,p.194.*;Parsons & Drew(1988),*The African Meeting House in Boston A*

Sourcebook,ibid.,p.28.

39) Schultz,*The Culture Factory-Boston Public Schools1789-1860.*,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・ホ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、ホーレス・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,*The African Meeting House in Boston A Sourcebook*,p.28.;Horace Mann Bond,*The Education of the Negro in the American Social Order*,OCTAGON BOOKS.INC.,1966,P.373.

41)Carl F.Kaestle, *Pillars of Republic-Common Schools and American Society,1780-1860*,HILL AND WANG,1983.,PP.214-217.

42)*Ibid.*,p.214.

43)*Ibid.*,p.215

44)John L.Rury, “Education and Black Community Development in Ante-Bellum New York City (unpublished M.A.thesis)” ,1975,City University of New York.

45)Mann,Horace, “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『新米国史』,誠文堂新光社,1988年、.65-66頁。

47)Randall M. Miller & John David Smith ,*Dictionary of Afro-American Slav-ery*,Greenwood,1988,pp.546-547.

48)*Ibid.*,p.547.

49)Mann(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.

- 50) Ibid.,p.7.
- 51) Ibid.,pp.11-12.
- 52) Ibid.,p.12.
- 53) 柳「ホーレス・マンの普通学校論について」、41 頁。
- 54) Mann, “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.pp.12-13.
- 55) Ibid.,p.12.
- 56) Ibid.,pp.12-13.
- 57) Schlutz.*The Culture Factory-Boston Public Schools1789-1860.*,p.191.
- 58) *Boston city Document (1846) -No.40,ibid.,pp.15-16.;Boston city Document (1849) -No.42.,ibid.,p.35..*
- 59) Schlutz,*The Culture Factory-Boston Public Schools1789-1860.*,p.193.
- 60) Michael B.Katz,*Class,Bureucracy,and Schools*,Praeger Publishers,1971,p.28.;M.B.カツ、藤田英典、早川 操、伊藤彰浩訳『階級制・官僚制と学校』、友信堂、1989 年、84 頁。

第三章

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

－黒人学校の校長フォーブス論争を事例として－

第一節 「教育の平等と正義」をめぐる問い

1. ローカル・コントロール(local control)という伝統的特徴

アメリカ合衆国の全歴史を通じて、「地方社会住民による学校の自主的管理」という伝統的な特徴としてローカル・コントロール(local control)の問題が存在してきたといわれている。例えば、『ファイ・デルタ・カッパン(Phi Delta Kappan)』誌賛助の『教育辞典』(1959・第二版)は、ローカル・コントロール(local control)の意を整理している。

「(1) 外部的管理(external control)を受けずに行動する自由、例えば連邦の管理(Federal control)に対置される教育における地方の管理(local control in education); 異質性又は外部的な権威への屈伏に反して用いられる。

(2) 当該州の憲法、議会、行政、司法的な条項の支配を受けずにその教育の事項に関する決定をする学校区当局の権力」¹⁾

したがって、連邦の中央集権に対抗的な「教育における地方自治(local autonomy in education)」を擁護する概念として用いられる点、或いは州の立法・司法・行政に及ぶ集権的管理(state control)に対置される地方学校区の権限(autonomy of school district)としても用いられる点を、その特徴的概念と理解できる。さらに、その意義として「地方社会による分権的な学校の管理」をアメリカ教育事業の成功の要であったという意味がこめられている²⁾。それ故、この用語の含意は、アメリカ合衆国の教育史の理解にとって重要である。

2. アンビバレンスとしてのローカル・コントロール問題

しかしながら、そのローカル・コントロールの考え方には、一方で疑念も差し挟まれてきた。例えば、ザイグラー(L. Harman Zeigler)ら他2名の共同論文「学校の管理が、いかに人民からもぎ取られたのか」(1977)は、「地方社会を広範に代表する素人委員会による

十全な管理から、専門家、裁判所、遠隔の政府諸団体に支配される管理組織に我々を連れていった出来事」を、アメリカ合衆国史の中に捉え、「父母の子どもの教育の政治的権限の剥脱過程として歴史の各段階で生じたことを捉えることが有益である」と指摘している³⁾。

その問題意識は、近年起きた連邦命令の強制バス通学に関連する市民的混乱・暴動が、改めて学校管理 (school control) という古い論点を際立たせ、「父母による強制バス通学への異議は、子どもの教育に関する管理の実感的喪失」を反映するととらえ、実はその実質的な父母住民の管理の喪失過程は、強制バス通学論争よりはるか以前から始まっていたという問題提起的な歴史認識を基盤に置いていた。ザイグラの歴史認識によると、「(法的にも現実的にも)アメリカの教育の管理は、概して教育の地方の委員会に依存していた」が、通史的全般的に捉えて、特に 1900 年以後ローカル・コントロールが腐食され続けてきている。判決や州・連邦政府による命令がカテゴリーカルな財政援助をとめないローカル・コントロールの腐食に貢献してきたこと、労使間団体交渉による教師組合の勢力もローカル・コントロール弱体化の一要因であることを指摘する⁴⁾。

しかしながら、ローカル・コントロールの腐食が必ずしも、子どもの教育にとって全面的後退でなかったという見方もできる。なぜなら、正当な法手続き、自由な演説、教育の機会均等という論点は地方段階では本格的には解決できない中央集権的な課題であったからである。それ故、「教育の平等と正義」の原則からみて、ローカル・コントロールにも限界があったことは否めないのである⁵⁾。

このように、アメリカ教育史をローカル・コントロールの視点から概観するとき、我々はその進歩的な「地方民主主義の側面」と、「合衆国憲法によって享受されるべき個人の諸権利をすべての市民に保障する困難さ・地方的視野の狭さの限界の側面」も指摘しないわけにはいかないのである。その意味でのローカル・コントロールの限界は、「合衆国憲法によって享受されるべき個人の諸権利をすべての市民に保障する困難さ・地方的視野の狭さの限界の側面」を調停できる「教育の平等と正義」への契機である。その点で、ローカル・コントロールには、きわめて大きな弱点があったのではないかという、疑念がある。

こうした両刃の剣としてのアンビバレンス (ambivalence 両面的価値) を内包する問題が、19 世紀アメリカの「公教育の起源」の端緒において、すでに登場していたという解釈がある。例えば、「19 世紀のアメリカ教育史の選択」を論ずる歴史学者マイケル・カツツ (Michael B.Katz1939-) は、特に農村部に一般的な組織形態、すなわち学区学校あるいは

地方学校を都市部に取り入れ「住民自身の自由で規制されない行動によって教育のすべてが管理」される「民主的中央分権制(democratic localism)」の構想と、それにとってかわるコモン・スクール改革期の指導者ホーレス・マン(Horace Mann 1756-1859)等の「初期官僚制(incipient bureaucracy)」の構想—単一の州段階の中央教育委員会の行政機構の推進—との対立があったことを明らかにしている⁶⁾。

その対立の中に、ローカル・コントロールのアンビバレンスとしての問題が論点として現われていた。例えばカツツによると、前者の「民主的中央分権制が真に民主的であるという考え方」に対し、そのような「民主的中央分権制」の考え方こそが「地域の住民の51%が自分たちの信じる宗教・道徳・政治上の理念を残りの住民の子どもたちに一方的に教え込むことを可能にする」非民主的なものであると、マン等後者が批判・攻撃していたことを指摘している。そこには19世紀の都市の多様な宗派・道徳・文化を持つ移民による多様な住民構成—人種のるつぼ化の進行—の下で、生ずる現実問題を指摘する論点があったのである⁷⁾。換言すれば、ここにも「民主的中央分権制」の主張するローカル・コントロールに「個人の諸権利をすべての市民に保障する困難さ・地方的視野の狭さの限界」があるという疑念があったと言える。

3. 「教育の平等と正義」をめぐる二つの仮説

以上の先行する論議に見られるように、アンビバレンスとしてのローカル・コントロールの問題が、19世紀コモン・スクール改革期の重要なひとつの論点でもあった。その「個人の諸権利をすべての市民に保障する困難さ・地方的視野の狭さの限界」を指摘し、それを克服しようとするコモン・スクール改革者マン等の立場・見解は、一面で「教育の平等と正義」の思想に基づく真に進歩的な革新的な対応と見なすことができる。

しかし、その対応を、当時の移民による多様な住民構成を生み出しつつある人口動態的な変化の下で捉え直さないなら、その対応に潜んだ保守的な人種偏見的移民対策とも見られる意図を見落とすことになりかねない。なぜなら、カツツも仮説的に指摘するように、アメリカ合衆国においては「公教育の起源は人種差別的感情によって刻印され…、…人種差別は…、公教育の構造そのものに本質的であった」と判断せざるを得ない、当時のコモン・スクール改革の意図を見いだすことができるからである⁸⁾。例えば、ボストン市学務委員会(Boston School Committee)は、1845年に人種・移民問題に対応しなければならない都市公教育の課題を、次のように報告していた。

「躰が悪く、無教養で、どうしようもなく生意気で強情な、しかも、何世紀にわたって無知な祖先から愚かさが遺伝されてきた子どもたちを、大都市から手当たり次第に連れてくる。そして、彼らを動物的存在から精神的な存在へと高めていく。賢明さ、真実、愛らしさ、純粹さとはどういうものかを多くの子どもたちに初めて理解させる。しかも、単に一時的な印象としてだけでなく、唯一無二の印象として心に残るものにするのである。」⁹⁾

このように、当時の都市公教育政策主体であったボストン市学務委員会の現実的動機にも、移民・他人種の「何世紀にわたって無知な祖先から愚かさが遺伝されてきた」子どもへの「劣等性・異質性」を帯びた性質に対する啓蒙的姿勢が、その教育政策の意図として色濃く現われていたと見なすことができる。

したがって、19世紀のコモン・スクール改革期をローカル・コントロールという視点から捉えるとき、「教育の平等と正義」をめぐる二つの理解が成り立つ。

第一は、ローカル・コントロールの「すべての住民の諸権利を実現できない地方的狭さ・限界」への対応として「教育の平等と正義」を標榜する州段階のコモン・スクール改革が推進されたという理解である。

第二は、その対応には、理念的には「教育の平等と正義」を標榜しながらも、現実的動機の次元として「人種偏見と差別」的な教育政策意図が刻印されていたという理解である。

そして、二つの理解には、「教育の平等と正義」を標榜する19世紀の都市コモン・スクール改革理解の一助となる社会史的説明がある。なぜなら、「地方的視野の狭さ・限界」の調停や克服のためのマン等コモン・スクール改革者の州の集権化への意図も、移民・他人種対策としての公教育政策意図もともに、「教育の平等と正義」に関する公教育政策を推進する州の意図に関する説明であるからである。

4. 本章の研究課題

その19世紀コモン・スクール改革期のローカル・コントロールという視点から導きだされる「教育の平等と正義」に関する理解に対して、本章はその仮説を象徴する事例について実証的で歴史的な考察を加えること、さらに19世紀コモン・スクール改革期のローカル・コントロール問題への対応が、いかに州段階での公教育政策意図に現われてきたの

かという新しい仮説構成のための作業を、研究課題として位置づけたい。

その際、事例的実証は以下の理由から、1840年代のボストンの黒人分離学校の白人教師の人事問題をめぐる論議を中心に扱うことにする。理由の第一は、コモン・スクールの改革地の指導的都市であり、同時に移民・自由黒人をはじめ複雑な住民構成になりつつあったボストン市の場合、この仮説を象徴するために、事例的に考察する条件が見いだしやすいからである。例えば、ボストン市では、コモン・スクールに関する対立や論争という形で具体的な史資料が残されており、そのようなローカル・コントロールをめぐる「対立」を象徴的に示す史資料を通して事例的に検討できる有効性がある。

第二は、コモン・スクール改革期の都市政策意図を窺い知る「論争」・「事件」を指摘する先行研究の中においても、都市当局の地方の学校の管理権限の強化－実質的な父母住民等のローカル・コントロールの空洞化－を指摘するものがあるということである。例えば、当時のボストン市の自由黒人住民が「教育の平等と正義」を要求する動きの中には、「教師」の資質や「教育内容」・黒人の「人種的隔離」状態の学校をめぐる都市当局の管理権限の強化－実質的な黒人父母住民等のローカル・コントロールの空洞化－を問題視する、「論争」があったことが指摘されている¹⁰⁾。

本章では、以上の理由から、1840年代にボストン市公立黒人分離学校白人校長の人事問題をめぐって、市当局と黒人父母住民との間で起きた学校騒擾問題を事例として考察することとしたい。

第二節 黒人分離学校白人教師フォース論争

－黒人のローカル・コントロール問題として－

1. 黒人父母住民の教育要求として浮上する「フォース論争」の意味

黒人分離学校を施設面での格差問題や人種的隔離問題として「教育の平等と正義」の理念から、不適切だとする1840年代のボストン市の自由黒人住民・白人奴隷制度解放論者は、誓願や訴訟の準備を進め、およそ「格差是正の条件整備」要求や「人種的隔離を廃止する統合」の要求を実現する学校施設論を説く教育要求が、展開されつつあった¹¹⁾。

また、同時期に黒人分離公立学校スミス学校のフォース(Abner Forbes)校長の体罰懲戒・職務怠慢・人種的偏見意識・父母への不適切な行動等をめぐって黒人父母らが彼の解雇を要求し、市学務委員会当局はそれを退けるために「調査」と「論陣」を張り、転任さ

せるという、もう一つの「論争」を伴う教師人事問題も起きていた（以下、「フォーブス論争」）。

市学務委員会と黒人父母住民等の間、もう一つの「論争」としての、この「フォーブス論争」が展開されていたことは、当時の自由黒人父母住民自身の純粋な教育要求の内実と市学務委員会側の教育政策の意図を知る上で貴重である。なぜなら「ボストンの黒人分離学校問題を検討する」少数の先行研究の中には、黒人住民の「教育の平等」への闘争史的観点から、検討されたものは見受けられるが、この白人教師問題「フォーブス論争」自体を、厳密な意味で黒人住民独自の教育要求—少数者のローカル・コントロールの教育的表現—の組織化と市学務委員会側の教育政策の意図の相克として検討するものは殆ど見られないからである¹²⁾。

こうした指摘をするのは、コモン・スクール改革期ボストン市の都市公教育整備が、都市住民のローカル・コントロールにいかに対応していたか、あるいはその教育要求にいかに応えるものであったかという都市当局と住民間の一連の対立・懐柔・強制・「合意」形成等々のもとで進められたという考え方を重視するからである。この過程は、北部自由黒人住民の教育問題を事例に見れば、その少数者人種としての被差別的状況が顕著であるため、白人と黒人の関係の下での特殊な差別問題として認識される面もあるが、それをより顕在化した典型的な地方住民の市民的問題として捉え直すならば、その過程は、市当局の権限と都市住民のローカル・コントロール—教育要求—の間の矛盾・懐柔が鋭く露呈してき、市当局レベルの問題にとどまらない、当時進められていたマンの教育改革の州のステート・コントロールの関与の下で進展する過程であることに気づかされないだろうか¹³⁾。

つまり、自由黒人住民は、納税義務を負う一般ボストン市民でありながら、「実質的に市当局の権限によって平等な教育から人種差別的に疎外される」被抑圧的存在である点で、なおさら住民としての教育要求並びに教育のローカル・コントロールへの欲求がより強く現われたと推測されるからである。

それ故に、「フォーブス論争」を、被抑圧人種（＝自由黒人）の差別問題として見るだけでなく、あえて少数者都市住民の権利問題—教師の人事問題を含むローカル・コントロールをめぐる「論争」—として見るならば、「フォーブス論争」へのそのような注目は、市学務委員会当局側の権限としての教育政策意図や市当局を統括する州の教育政策意図を明らかにする視角となりうる。このことが、初期州コモン・スクール改革期のステート・コントロールから、ボストン市当局の公教育政策、さらに自由黒人ら少数者住民のローカ

ル・コントロールへの一連の関与の過程を探る一助になると考える所以であり、「フォーブス論争」を取り上げる意義である。

2. 「フォーブス論争」について

(1) 利用する一次史資料の妥当性

「フォーブス論争」を詳細に伝える史資料は、ボストン公立図書館所蔵『ボストンにおける黒人学校に関する新聞記事』である。そして、ここに収集されたものは、新聞・雑誌の掲載誌－『コーリア(*the Courier*)』『アトラス(*the Atlas*)』『デイリー・アドバタイザー(*the Daily Advertiser*)』『クロノタイプ(*the Chronotype*)』－であり、必ずしも、正式な公文書ではない¹⁴⁾。

しかしながら、その史資料的価値に関しては、第一に、「フォーブス論争」を詳細に伝える一次史資料としては、ボストンの希少市地方史資料を保管するボストン公立図書館においてもこれ以外には残されていない点、第二に、マサチューセッツ州やボストン市における当時の新聞・雑誌等の社会的影響力が強かった点、この二点から考えて、一定の史資料的妥当性を持ち得ると考えられる。つまり初期コモン・スクール改革期の「1800-1850年」の期間、新聞のニュース・コラムには学校のニュースが増大し、コモン・スクールの改善に対する扇動的意見は、手紙の投稿数の増加をもたらし、新しいアカデミーや、特に新しい書物の広告が非常に整理されて掲載されていた¹⁵⁾と評されるほど、すでに社会的にも影響を持つに至っていたからである。

したがって、これらの史資料がコモン・スクール改革に対する啓蒙・賛成意見・批判を広範に組織する社会的影響力を持つものであり、必ずしも公式記録の体裁は持たないにもかかわらず、当時の教育論議に関する史資料として、この「論争」に関わる市学務委員会報告等の公式見解コピー等を含む第一次資料をも収めていたということも考慮するならば、その資料としての妥当性を持ち得るものと判断しても差し支えない。以下、「フォーブス論争」に関する検討は、この史資料を中心に検討することにする。

(2) フォーブスの経歴・教育業績－ボストン市学務委員会側の評価を中心に－

フォーブスの教育実践の内容と質、それを生み出す人格の前提には、彼の履歴・教育歴・職歴・ボストン市の学校との関係があったのではないだろうか。以下『デイリー・ア

『ドバタイザー』に掲載された記事によって、それらの点を素描してみることとしたい。

彼はウィリアム大学を卒業し、マサチューセッツ州コンコードのラテン・スクールまたはハイ・スクールの教師になった。以後ウォーター・タウンの文法学校教師になり、その後有名な二校に勤めるが、健康を害しワシントンで数年を過ごし、その間著名な家庭の家庭教師を勤めた。それから、マサチューセッツのドレチェスターで学務委員会管理のもとで五年以上文法学校教師を勤めた。

1832年に、はじめてボストン市の学校助教師採用に志願し、その能力と人物に対する最も高い評価を得て採用された。その後一度学務委員にも選ばれた。当時の学務委員会の古老からも、彼は「いずれかの文法学校の校長職を引き受けるに値する資格が十分にある」と見なされる信任と推挙の声を集めるほど、高く評価されていた。

フォーブスは、二年間助教師のまま過ごし、1834年前任者バスコム (William Bascom) の後任として、スミス黒人学校教師になった。ここで彼は、その特異な能力のため数百ドルを超える給与が与えられ、その期待に応えるべく、スミス学校における教育業績を上げ高い評価を得たと思われる。なぜなら、疲れを知らない献身と努力は、就任以来 20 ~ 25% の出席率を 75 ~ 78% にあげる学校管理面での成果を上げ、その後 10 年間これを維持させる等、きわめて「有能」な黒人学校教師としての評価が、学務委員会の報告記録書に残されていたからである¹⁶⁾。

(3) フォーブスの教育業績評価とその変更の軌跡

— 黒人父母住民側の評価を中心に —

フォーブスに関する、このような当初の高い評価は学務委員会側のみならず、黒人父母住民のものでもあった。例えば、1835年のスミス黒人学校の新築祝賀式典に、彼が前年度就任した白人校長として黒人青年組織である全黒人ギャリソン主義青年協会 (the all-Negro Garrison Juvenile Society) という奴隷制度廃止論者 (abolitionists) の黒人青年組織に記念スピーチのため招請され、彼も快諾して出席していた。それは、当時、彼が活動的な熱心な奴隷制度廃止論者であったということから、不自然なことではなかった。それ故、当初黒人父母住民が、彼の校長就任を歓迎していたということは当然であり、それは、彼の黒人学校への就任人事が、市当局の懐柔策とも見えるほど黒人父母住民等を嬉々とさせたと言われるほどであった¹⁷⁾。

就任以後の高い評価も、彼の黒人住民に対する熱心な教育実践の内容と質の一端を紹介

すれば、当然のこととも思われる。すなわち、彼は「ボストン市の黒人の自己成長のため」の惜しみない援助として、1837年までに開設された夜間成人学校の取り組みや¹⁸⁾、黒人成人に対する教育・啓発活動を盛んにするために、黒人有力者が組織した団体アデルフィック・ユニオン図書館協会(the Adelpic Union Library Association)の熱心な支援者にもなっているのである¹⁹⁾。フォーブスの支援したこの団体の教育・啓発実践は、すでに、後の黒人分離学校廃止要求の礎になる、人種的隔離・分離政策の社会関係への疑念に関わる問題「黒人のための教会・学校は、偏見を育てるのに貢献しているか？」を、講義の中でとりあげていることから、その内容と質は推して測られるだろう。なぜなら、このころまでに、ネル(William Nell 1816-1874)等黒人指導者も黒人分離学校廃止の運動を始めつつあったからである²⁰⁾。

しかしながら、1842年頃より、スミス学校の現状の不满な点やその教育予算の浪費を嘆く投書が出るようになり、まもなく学校とフォーブス校長に対する不满を投書として掲載する新聞・雑誌等も出てきたのである。そして、1844年には黒人父母等の一集団がフォーブス校長の教育実践の内容と質を中心とする正式な不满・批判を市学務委員会へ提出したのである²¹⁾。

以後、黒人父母住民側と市学務委員会側双方が独自に調査報告を出すことになるが、特に「かつてフォーブスを高く評価していた」双方の事実認識がなぜ違ってきたのか、黒人父母住民側のフォーブスへの高い評価が、なぜ一転して批判や告発に変わったのかという疑問は残らざるを得ない。以下、その疑問の検討にかかわって、両者の調査報告等を手掛かりに黒人側の動機と市学務委員会側の意図は何にあったのか考察することにしたい。

(4) 黒人父母住民側の動機の考察－黒人分離学校教育の内容と質への批判－

五項目の主張

黒人側は、スミス学校小委員会の一委員ストアー医師(D.r.D.Storer)を通して、自らのフォーブスへの不满・批判を、五項目の主張として、市学務委員会へ提出した。

「(1)懲戒における残酷性。(2)懲戒における思慮不足－体罰という非常な方法、(3)不当な厳しさ、(3)生徒の前での不適切な言動、癩癩を示す行状－、(4)学校欠席、そして職務怠慢、(5)生徒の父母に対する不適切な扱い、(6)黒人の知性について彼が抱く

偏見の意見は、彼が黒人の子どもの教師である資格がまったくないこと」²²⁾

『アトラス』によると、黒人住民側は、さらに同年5月21日、6月14日、21日とミーティングを開催し、満場一致で黒人住民の要求を決議している。その中で「我々は、黒人分離学校廃止という主たる我々の目的を手放そうとは決してしない」と決議を挙げ、先のフォーブス批判の五項目の主張に対する市学務委員会の見解『スミス学校の教師の行状と性格の調査問題に関する委員会報告』－五項目は事実無根である調査結果であったこと、フォーブス解雇処分要求を退けていたこと、他校転任処置の「無罪放免的」な決定をしたこと－に抗議した²³⁾。(市学務委員会側の対応は、必ずしも「無罪放免的」なフォーブス「擁護」と見做せない教育政策意図も窺われるが、この点は次項(5)で検討する。)

黒人住民側の報告書にみる動機

また、『コーリア』に掲載された黒人住民側の報告書コピー『ボストンスミス学校に関心を持つ父母等の当該学校教師アブナー・フォーブス氏の公職者としての行状に関する委員会報告』は、詳細に独自の調査結果と見解を報告している。その中で、学務委員会が注意を向けるべき四項目のフォーブスの過失責任の問題を挙げていた。

「(1)当該学校で被った被害の性質、程度、方法、(2)生徒と父母に対する当該教師の言動と態度、(3)職務怠慢、例えば学校勤務時間内の不在、授業中の新聞読みと手紙書き、本来、彼自身がそれを聞くべきであるのに、一等級生徒に年少生徒の朗読を聞かせること、(4)人種としての黒人の生得的知的能力を好ましいものではないとする意見を表明し抱いていること」²⁴⁾

報告書は、調査の証人の内訳に関して、詳しく述べている。これら過失責任の何点かを認めた証人が、市学務委員会スミス学校調査委員会に約46名(全出頭者86名の内)がいたとし、その内訳には生徒の父母を殆ど含む17名の大人、22名の当該校の過去もしくは現在の生徒がいたことも述べている。

それに対し、フォーブス氏は約40名の証人を出していたという。その中で、6名が、就任以来五年間の教師としての満足すべき行状を立証し、これは誰も否定することはできない事実であると、報告も述べていた。これらの証人の中にはさらに、職務怠慢を反証

するために出頭した、勤務時間中に補導生徒の件で面会した警察官、かつての他校でのフォーブスの懲戒の質を立証する同僚教師・他校生徒であった大人、黒人に対する彼の関心を立証する牧師、その他同僚教師たちである。しかし、父母はたった7名で、生徒は6名で、その内6名までが、この7名の父母の子どもであったと報告は、指摘している²⁵⁾。

こうした指摘は、フォーブスの就任以来前半期過去五年間の高い教育業績にかかわらず、それはまったく争点ではないこと、むしろ以降の「現在」に至る教育の内容と質に争点があることを示している。その点で「現在の」学校でフォーブスの教育指導を受けている生徒・父母の証人としての動きは、興味深い。そのフォーブスの「現在」を知る者を証人として多く擁することから判断して、少なくとも、黒人父母・子ども側の教育要求としての多数派がどこにあるかも解釈できるからである。事実、過去約500名の学校卒業生を出し、毎年平均100名以上の出席数を誇ったにもかかわらず、先に指摘されたように彼の支援・弁護・正当化のために、集まった黒人父母はたった7名、黒人の子どもは6名であった。しかも、自発的に証人になったものは2～3名で、彼らの誰もこの教師に愛情を持った関心を抱かなかったというのである²⁶⁾。

報告は、先の四項目の過失責任に関する代表的な証人・証拠例を詳しく指摘するが、それらの特徴は、端的に言うなら、黒人の子どもへの感情的な体罰、黒人の子どもへの教育意欲の低さとしての職務怠慢、黒人の子どもを劣等視する人種的偏見を含む、いわば彼とスミス黒人分離学校の懲戒・教育指導の内容と質への実感的な批判ともいべき内容であった。例えば、ブラウン体罰事件(the case of Brown)の証拠の紹介部分は、こう述べている。

「同じ建物の階下にある初等学校の授業妨害になるという理由で、休憩時間じゅう、校庭では物音や囁きでさえも、まったく出してはならないということが、この学校の規則であった。この規則のいかなる違反も防ぐために、モニターが休憩時間じゅう監視するように任命されていた。この遊び休憩の間じゅう、ブラウンはもう一人の少年と乱闘していたのである。そして、モニターは彼を報告した。フォーブス氏はブラウンに尋ねた。『君はボクシングをしていたのかい。』ブラウンは答えた。『いいえ、先生、僕は彼を叩かなかったです。』この答えは、人によっては逃げ口上と見做されるかもしれない。しかし、文字通り彼はボクシングをしていなかったのである。フォーブス氏は突然、彼が嘘をついたという理由で、彼を非難し、彼が自分が嘘をついたと自白するまで、彼の

足の裏を鞭で叩いて苦痛で呻かせたのである。この 11 歳の少年は以前に家庭でも学校でも決して嘘をついて咎められたり、そのような違反で罰せられたことはなかった。」²⁷⁾

と、事実関係を指摘し、フォーブスの教育指導・懲戒の力量の問題点をこう判断している。

「我々は、これを思慮のない懲戒であると見做すのである。それは、即決的であり、まったく調査のないこと（指導）である。それは子どもの精神に不公平感を認識させ、そして彼に嘘つきの不当な烙印を押ししたのであった。それによって、彼の真理への倫理的価値の意味が増進させられるというより、むしろ減少させられるからである。」²⁸⁾

また、「今日は大目に見られるある違反が、明日は当然の懲罰を受けることになる」という同僚教師プトナム (Mr.Putnam) の証言に示される、一貫性のない懲戒方法の問題点に関して、報告はこれが「子どもであろうと大人であろうと、必ずや不幸な共同体集団を生ぜしめる」と、彼の教育指導の内容と質が、周囲の人々に不信感を与える弊害を指摘している²⁹⁾。

彼ら証言者の中には、かつての彼の友人や初期の強力な支持者も含まれていたが、その明言は全て次の点で、一致点があった。市学務委員会に黒人の子どもが認められるのが、唯一黒人分離学校の教育しかない以上、黒人父母の間には普く不満があったとしても、黒人父母は耐えなければならないということであった。

つまり、子どもたちは教師としての彼への満足からではなく、子どもたちをその黒人分離学校に行かせなければ、どこにも行かせる学校教育を受ける教育の機会がなかったことを、黒人父母が知っていたのである。子どもたちを学校に行かせていたのは、学習が彼等黒人の子どもにとって重要なものであり、怠慢が破壊であることを知っていたからである。事実、フォーブスが校長であるその学校こそが、我が子が唯一行くことを許可された学校であることを了解する複数の母親たちは、証人にならず、こう明言していた。「親代わり」としてはまったく適さないフォーブスの状態に目と耳を閉ざし、「コモン・スクールの恩恵を受けないよりフォーブスの悪業の中で教育を受けるほうがましである」と表明していたのであった³⁰⁾。

こうして、黒人父母住民には、フォーブスの「問題」を契機に、「問題のある」黒人分

離学校の教育しか受けられない就学強制の矛盾が、不適切な教育を黒人の子どもに与える原因であると実感していったのである³¹⁾。その意味で、報告には白人校長フォーブスの教育実践の内容と質への反感を通して、その教育的価値を吟味し、結果的に教師人事にまで至る、黒人父母住民の要求を主張するローカル・コントロールの主体的意図があったことは明らかである。その後、彼らはフォーブス問題に終始せず、黒人分離学校制度を「教育の平等と正義」の原則から批判するようになる。それらは、第一に、教師の資質問題への不満であり、第二に、それにかかわって実質的に新約聖書中心の教育内容しか行なわれないこと、つまり白人の他校のハイ・スクールの教育内容のギリシヤ語やラテン語が事実上教えられないという、教育内容への不満であり³²⁾、第三に、そのような低水準の教育内容を押しつけるために「生徒を適切に級別・配置する」市学務委員会権限への不満、つまり、市が公立文法学校に劣る学校の教育内容しか黒人の教育機会としては与えず、実質的に「白人が受ける賞と同じ賞を競う機会を求める」黒人青少年の誇り高い大志・能力を抑えつける、いわば黒人父母の市民的教育要求を抑圧する市の権限に対する不満でもあった。それらの不満を推進力として黒人父母住民のローカル・コントロールの主体的意図が形成されていったのではなかろうか³³⁾。しかしながら、当時のボストン自由黒人住民が、その不満の解決にどれほど迫り得たのかということは、当時の彼らのローカル・コントロールの性質を、事実を通して、分析しなければならない。以下、ボストン自由黒人住民のローカル・コントロールの性質について、当該スミス学校に即して検討を進める作業に入ることにしたい。

ボストン自由黒人住民のローカル・コントロールの性質

ところで、こうした黒人父母の主体的なローカル・コントロールの意図は、都市住民の教育要求として結実した側面と同時に、合衆国北部の奴隷制度廃止州マサチューセッツ州の政治的位置に基づくボストン少数派都市住民自由黒人の人種独自の教育要求を反映する側面があることも³⁴⁾、当然無視できない。ボストン自由黒人住民のローカル・コントロールと都市公教育政策との関係は、都市住民少数者という定型的問題だけではなく、自由黒人という人種的問題を理解することを抜きにして説明できないからである。

つまり、それは、当時の黒人解放運動の内実が、その人種的な次元において教育要求に反映していたからである。彼らは、合衆国における黒人解放の方法をめぐって、合衆国から脱出して「アフリカに植民したり、ハイチ等に移住する」方法、「アメリカ合衆国の市

民として同化する」方法を支持する運動方針等に分かれていた。しかし、次第に「植民」や「移民」する方法の問題点が運動内部で指摘され、奴隷制度廃止論者が支持する「アメリカ合衆国の市民として同化・統合する」方法が、その影響下にあったボストン自由黒人コミュニティにおいても優勢になっていく経緯があった³⁵⁾。

そのような黒人解放運動の方途の混乱と分裂は、本章で言及する当該黒人分離学校スミス校においても、例外なく反映していたと思われる事例がある。例えば、彼ら自由黒人の教育を白人と統合させる奴隷制度廃止論者や黒人指導者ネル等多数派の黒人に反対して、学校の「分離」状態を支持していた、トーマス・ポール・スミス牧師(Thomas Paul Smith)という人物がいる。彼は、「合衆国を脱出し、アフリカ人としてのハイチ移民運動を支持する」移民主義者(emigrationist)の聖トーマス・ポール牧師(Rev.Thomas Paul)の甥であった。そのことは、「白人と統合された施設」よりも「黒人のための分離施設」に固執していた彼の思想・態度に影響を与えていたのである。このように、当時の黒人の解放運動の方法の論点が遠因になって、「アメリカ合衆国社会に自由黒人が同化するか、分離するか」という内容が、ボストン黒人の都市公教育への態度をも左右していた側面が窺われる³⁶⁾。

これらの側面は、直接的にはイデオロギーや党派の次元での相違点に原因があるとも思われるが、ブラックナショナリズム(Black Nationalism)というべき黒人種の個人と集団の一体感の感情から見るとき³⁷⁾、ボストン黒人の都市公教育への「分離」支持と「統合」支持の態度の区別にかかわらず、その根底にある黒人父母住民の生活信条的な次元にみられる共通する特徴があるように思われる。

スミス学校の場合、そのローカル・コントロールの際立った性質を見いだせる事例は第一には、学校の「分離」維持を支持する指導者の姿勢に見られる。すなわち、スミス牧師が黒人学校の「分離」支持を訴えた理由が、白人からの迫害や差別的処遇ではなく「白人との競争が、その能力差の故に黒人の子どもの意欲に悪影響を与える」という理由であったことや、「市学務委員会に要求したことが黒人教師(聖トーマス・ポール息子)の採用であった」ことなどを考えれば、その黒人のローカル・コントロールが、黒人社会の中限定された人種的な排外的契機とみなすこともできる³⁸⁾。しかし、それは、必ずしも自らの教育への自主的な管理問題を論点にすることをともなわなかったのである。さらに、こうした勢力は、同化・統合を主張して合衆国市民として生きることを主張するボストンの奴隷制度廃止論者の影響に比較すれば、少数派であった点で、当時のスミス校をめぐる

自由黒人父母住民の多数派の民意には、当然ならなかった。

第二の事例として、当時の多くのボストン黒人父母等に共有されたローカル・コントロールへの独自の動機が、あったことを挙げるができる。彼らは、奴隷制度廃止論者の支持する同化・統合という立場を受け入れ、白人からの迫害や差別的処遇のない「対等な」交流が、アメリカ市民としての経済機会や教育機会を、自由黒人に与えると考えた。そして、「アメリカ社会における競争の機会」を、公教育政策に求める考えを持っていた。そのことを考えれば、その自由黒人のローカル・コントロールも、教育が白人との競争に積極的に参入するための人種的な平等と正義を求める「同化」(assimilation)・「統合」(integration)への契機とみなすこともできる³⁹⁾。しかし、それは必ずしも自らの教育への自主的な管理問題のローカル・コントロールを、積極的な論点にすることを伴うものでもなかったことも明らかである。

では、こうしたボストン黒人父母等の都市公教育政策に対する関心のあり方は、当時の州の教育政策当局から見ればどうだろうか。共和政維持のために、人種や移民対策の「統合」という「アメリカ化」(americanization)を意味する「同化」としての「社会化」をめざす政策を⁴⁰⁾、州が推進しつつあったことを想起してみるなら、ボストンの自由黒人の少数派も多数派も消極的・積極的の違いはあるものの、必ずしも自らの公教育への自主的な管理問題を論点にしない点で、結果的に「公教育が他の人々によってコントロールされる」ことに無関心であったと断ずることができるのではないか。それは、彼らには客観的に都市公教育政策に回収される側面があったと言う意味ではないだろうか。言い換えれば、自由黒人は、本質的には、都市公教育政策自体に抵抗・反抗・拒否するというより、むしろそれに自発的に受容・支持・服従する経緯を持っていたのではないかということである。その点で、ボストン自由黒人は総じて、当初から他の移民集団とは全く性質を異にするローカル・コントロールを抱いていたと言えるのである。

なぜなら、1845年当時対岸アイルランドの農業凶作を契機に北アメリカ東海岸に大挙流入するようになったアイルランド移民の場合を想起するなら⁴¹⁾、ボストン自由黒人のローカル・コントロールの性質が、対照的に明らかになるからである。例えば、ボウルズとギンタス(Samuel Bowles & Herbert Gintis)によれば、アイルランド生まれの両親は「子どもたちの労働から得られる余裕はできれば財産をふやすために使ったほうが良い」という理由で、学校教育に反対していた側面もあるが、彼らの都市公教育への反感や抵抗感が強かったのは、「じつは、外国生まれの人々は教育そのものに反対したのではなく、むしろ

る公教育が他の人々によってコントロールされることに反対したのであった」と考察し、それは「ニューヨーク州でもまた他の州でもアイルランド系の地域では、自分たちの学校をつくろうとして大きな努力を払っていた」からであるとしている⁴²⁾。

それ故、自由黒人の場合、アイルランド移民等とは対照的に、都市公教育政策に吸収されやすい性質があったと思われる。その主体的な動きが、「公教育が他の人々によってコントロールされる」ことに対する批判というより、「黒人の教師の採用要求」（分離学校存続支持の「存続派」の自由黒人）や日常の体罰懲戒の指導の程度・父母への対応・職務怠慢の問題という個々の教師の行状批判にとどまっていたのであり（「フォーブス論争」に立ち上がる大衆的な自由黒人父母等の場合）、たとえ奴隷制度廃止論者のイデオロギーの感化を受けたとしても、黒人分離教育の廃止と「他の白人によってコントロールされる」白人学校への統合（ネル等先進的な黒人指導者や奴隷制度廃止論者の「統合派」）にとどまっていたのである。

例えば、1841年スミス校の黒人女教師ウッドソン(miss Woodson)が「不適切である」と突然市学務委員会に解雇され、かわりに白人女教師シンムス(miss Symms)が採用された折、彼ら黒人父母は抗議はするものの、「黒人父母に子どもの教育の選択の権限を与えない、…黒人父母には同情するが、知的な冷静沈着な紳士的手中に最終決定がある」という市学務委員会の見解自体の本質的な論点に対応したようには見られなかった⁴³⁾。つまり市学務委員会の都市公教育政策のそのような「少数者のローカル・コントロール」への否定的態度にもかかわらず、黒人コミュニティ全体としては、それを直接的な論点として捉えることができなかったのである。むしろ、奴隷制度廃止論者や黒人指導者ネル等に指導されて、「マサチューセッツ州の学校制度の生きた原理である平等」という州の権威、つまり「教育の平等と正義」への「調停」能力に期待する黒人分離教育批判論を展開していたのである⁴⁴⁾。

こうした動きには、都市公教育政策の「少数者のローカル・コントロール」への否定的態度に着目できない自由黒人住民の限界と、「マサチューセッツ州の学校制度の生きた原理である平等」という州の権威、つまり「教育の平等と正義」への「調停」能力に依存する自由黒人住民の主体的な姿勢がある。しかし、それ故に市学務委員会管理下の黒人分離学校スミス校にとどまり、それを契機に生まれた教育内在的な批判—教育実践の内容と質自体の是正問題や、それに反映される教師の力量自体に関する身近な要求—が、市学務委員会やボストン教育界に向けられざるを得なかったのも事実である。

ここに、1840年代の「黒人分離学校廃止論争」や「フォーブス論争」を生み出すような、彼らボストン自由黒人住民の主体的条件が醸成されていった側面がある。そして、それは「都市公教育を公然と拒否する」アイルランド移民のローカル・コントロールとは異なる、「都市公教育を合衆国の市民に同化する手段として積極的に受容する」ボストン自由黒人のローカル・コントロールの性質を示していたのである。（こうした自由黒人の動きは、後に「マサチューセッツ州の学校制度の生きた原理である平等」という州の権威に依存し、それが、結果的に、州の教育政策を進める、隠れた支援勢力の役割を果たしたのではないだろうか。この点に関連する課題は、以降において考察を進める。）

したがって、彼らボストン市黒人住民の場合、黒人コミュニティの主張として実感的には黒人の子どもの能力の形成・学習指導と懲戒・訓育指導への強い身近な不満・関心・要求があったのであり、それが、黒人分離学校廃止への強い必要感を自覚させる契機となっていたと考えられる。その動機は、その人種的立場から見れば、マクロ的に奴隷制度廃止論者の社会的・政治的隔離政策廃止運動・イデオロギーと結びつく側面はあったが、「公教育が他の人々によってコントロールされることに反対する」ような性質を持つローカル・コントロールを求めるものではなかった。むしろ、当時の一連の報告が、ミクロ的に示したように、黒人父母住民のコミュニティにおける学校管理や教師の教育実践の内容と質への素朴な要求にとどまらざるを得ない点にこそ、ボストン自由黒人のローカル・コントロールの性質があったと言える。そしてそれ故、彼らのローカル・コントロールの射程は、「問題」教師の解雇要求を以て、初めて市学務委員会への強い抗議と圧力にまで到達した程度のものであり、「公教育が誰にコントロールされるのか」を問うものではなかった。

(5) 市学務委員会側の対応にみる教育政策意図の検討

さて、その地方学区内部のきわめて少数派住民で、かつ人種的立場な自由黒人の「問題」教師解雇要求（フォーブス事件）は、当時の集権的なボストン都市教育行政—市内18学区制度を法的に承認しない全市一学区制度・「公立学校に属す全生徒を配分・割り当て・級別化する」集権的権限を行使する「公立学校の全般的責任と監督」の特徴的制度—⁴⁵⁾、いかに受け取られていったかを、市の教育政策意図にかかわって検討することとしたい。

一貫するフォーブス「擁護」の姿勢

『デイリー・アドバタイザー』は、市学務委員会報告『スミス学校教師の行状と人格調査問題に関する委員会報告問題』を掲載している⁴⁶⁾。先の黒人側の五項目主張に対して、すでにその証人の内訳を述べた 86 名の証人と 103 の証拠を基に、市学務委員会側の公式見解として、以下の回答が示されている。

「第一の主張は、懲戒における残酷さのそれである。この過失責任は、委員会には躊躇なく、根も葉もないことであると思われる。…第二の主張は、懲戒における思慮のなさである。…言及される反対すべき方法は、少年の足を鞭手打ちすることである。…懲戒の程度が特に厳しかったとは思われない。…第三の主張は、学校不在と職務怠慢である。…しかしながら、この点に関して、満足すべき改善は過去 12 ヶ月間のその教師の習慣の中に存在してきたことが示されている。…第四の主張は、生徒の父母に対するより不適切な扱いである。この点に関する証拠は、子どもの父母に対する彼のひどい扱いがその教師の常態であることを示さなかったが、…。第五の主張は、その(白人)教師が、黒人に対する特別な人種観を抱いており、それ故黒人を教える教師の資格がないということを述べている。…証拠はこの点に関する多大な感情的なるものを示している。故に、口頭の証言から、正確にその教師が表現したことを知るのは困難である。」⁴⁷⁾

この市学務委員会の公式見解の特徴は、具体的な証言・証拠を殆ど挙げず、フォーブスへの疑い自体が「根拠のない」ことであるとしている点である。さらに、第五の主張の弁護のために、唯一フォーブスの自己弁明を彼自身の人物証明と認めて引用していた。

「第一に、私は彼ら(黒人)が人類に属し、人類全体に共通の全ての特性を与えられていることを信じている。

第二に、私は彼らが理性的で不朽で責任感ある人類であり、永遠に改善でき得る精神の所有者であることを信じる。

第三に、もし彼らが生来の性質に適する施設を享受することができるなら、彼らの(*their*)性質によって特に与えられなくなる、そんな人文芸術や科学などはありえない信じている。」⁴⁸⁾

こうして、市学務委員会側は「フォーブス氏が学校への献身において価値ある教師であ

る」という考え方を示し、その見解においては、フォーブスの評価を再確認して、解雇は不当であると彼を「擁護」したのである⁴⁹⁾。

人種偏見に基づく統治行為的・能力主義的な教育政策の意図

さて、フォーブスの自己弁明を黒人に対する人種的偏見や嫌悪でない証拠として取り上げ、それを持って「価値ある教師」と再評価する市学務委員会側見解の根拠には、その点に関する教育政策主体としての共感・同感・同情があったからではないだろうか。先のフォーブス自己弁明の第三点「もし彼らが生来の性質に適する施設を享受することができるなら、彼らの(*their*)性質によって特に与えられなくなる、そんな人文芸術や科学などはありえない」と書いた部分で、イタリック体—彼らの(*their*)—の強調表記が、人種的能力の差異を強調する意図からのものではないかと、黒人父母側報告で批判されている⁵⁰⁾。

フォーブス自身は、これは印刷業者の間違いであるとして、強調の意図を否定はしたが⁵¹⁾、この黒人側の批判は、直接的には、自己弁明記事に現われる強調表記をめぐる黒人の人種偏見の見解に対するものではなかった。黒人住民側の報告は、1834年「奴隷制度廃止論者」校長として囑望され、黒人からも高い支持を集めていたはずの彼が、なぜ1842年を契機に、黒人に対する扱いを変えたのかという、豹変した行為自体を批判しているのであった。それについての黒人側の解釈はこうであった。

「もし、黒人という人種と交際した経験もないのに、その人種は劣等人種であるという信条を意識的に人が吸収するなら、その人は気づかないうちに黒人という人種をそういう劣等なものとして扱うようになるのではないだろうか。」⁵²⁾

このように、黒人側は、フォーブス自身の黒人への偏見の内面化に、彼の行為の豹変があると言いたいのである。では、市学務委員会はどうか解釈していたのであろうか。

この「フォーブスの豹変」について市学務委員会側の解釈を想像できる記事がある。一貫して市学務委員会を「擁護」する立場をとっていた『デイリー・アドバイザー』誌掲載の「正義の友、そして我々の黒人住民の本当の友」の署名記事がそれである。記事の中にはその「擁護」の理由がわかる部分がある。

1842年3月終わりごろまで、「万事が平和で静寂の下でスミス学校は運営されて」いたのであり…、「この間あるいはその年の冬の終わりごろ、『黒人住民』に同情する者のみ

ならず奴隷制度廃止論者という党派の著名な指導者が、不平・不満の種子を蒔くのに成功した、さらに、彼らは、市の文法学校への黒人の子どもの配置と入学を市学務委員会に誓願するまで搔回したのであった」という部分がある⁵³⁾。つまり、市学務委員会側は、奴隷制度廃止論者等の扇動・感化の影響を受けて、フォーブスの「行為の豹変」を口実に、黒人分離学校自体への不平・不満を主張するところに、この黒人側の「反フォーブス」の意図があったと見ていたのである。

1842年、フォーブス自身が、偏見を内面化して「問題」教師になったのか、それとも奴隷制度廃止論者等の扇動的な影響によって生じた「黒人分離学校廃止」要求の正当化の口実のために、彼を「問題」教師に仕立て上げたのか明らかではない。少なくとも、黒人住民側のフォーブス評価が、180度覆って、肯定的なものから否定的なものに、転換していたこと、それを「フォーブス白人校長ボイコット要求」の事実として、つまり「黒人父母住民コミュニティの民意」の事実として、市学務委員会も認めざるを得なかったのは確かである。しかしながら、市学務委員会側の対応としては、フォーブス解雇拒否と「擁護」の立場をとっていたのである。そしてその点にこそ、「民意を尊重しない」市学務委員会側の黒人住民観も見え隠れしていたと思われる。なぜなら、市学務委員会が自由黒人の民意を尊重しないのは、フォーブス弁明と共通する人種偏見の考え方—彼ら黒人の「生来の性質に適する施設を享受する」必要性—に理由があったのであり、それゆえにフォーブスの立場に共感・同感・同情する見解を持っていたからである。例えば、1846年には「独特の肉体的・精神的・道徳的構造は白人とは違った教育的待遇を要す」黒人生徒観・黒人分離教育観を表明するに至っていた⁵⁴⁾。

したがって、このようなフォーブス「擁護」の対応には、「問題」教師の真偽の調査に基づく正義の意図というより、「奴隷制度廃止論者指導者の策動に乗り感化される」非主体的な啓蒙的存在としての自由黒人父母住民観に基づく統治行為の政治的意図、「独特の肉体的・精神的・道徳的構造は白人とは違った教育的待遇を要す」という人種偏見に基づく能力主義の意図、さらにそれに対応する「教育理念の具体化」—黒人分離教育を可能にする「各種学校の配置、生徒の級別化」の教育行政の行為—の意図を読み取ることができる。つまり、黒人の「人種偏見」的劣等能力観と「感化させる」べき黒人住民観・啓蒙観に基づく教育行政の行為への隠されざる意図が、市学務委員会当局に本来的にあったと読み取ることができるのである。

実質的なフォーブス「左遷」の意図

ところで、市学務委員会側のフォーブスへの「対応」には、黒人側も批判した「フォーブス擁護」に見られた人種偏見に基づく統制的・能力主義的な教育政策の意図だけでは説明不能な部分があることを見落としてはならない⁵⁵⁾。すでに、その見解において「フォーブス氏が学校への献身において価値ある教師である」という市学務委員会側の文言を紹介していた。しかし、筆者がその「見解において」と強調したのは、明らかにその行為においてはそうではないと考えざるを得なかったからである。

「しかし、市学務委員会は現状においてフォーブスの有用性は、ある意味で損なわれていると理解する。市学務委員会は彼の解雇が、彼には不当行為であると考え。しかも、彼の問題教師としての解雇は、当該学校に中傷的影響力の実例を与えることになると考える。このような状況の下で、委員会は8月の学期末にスミス学校当該教師を他校に転任させること、そして彼の転任先の教師のある者をスミス学校に転任させるよう勧告するものである。」⁵⁶⁾

ここには、フォーブスへの「同情」を表明はしつつも、黒人コミュニティに反感の民意を抱かせたフォーブスの教育懲戒の体罰問題・父母住民に対する校長手腕・学校管理に対する冷静な結論が明記されている。つまりそれは黒人学校教師フォーブスの「有用性」を認めないという現時点での評価であり、その意味で黒人コミュニティの学校教師としては「不適格」であるという判断である。

そして、こうした判断には、二つの意図が少なくとも考えられる。第一は、市学務委員会は、スミス黒人学校の黒人コミュニティ住民・父母・生徒のフォーブス校長ボイコットに至る学校管理にかかわる騒擾の責任を、「解雇」ではなく「転任」という教師人事移動として処分したと見られる点である。その後すぐ、ボストン市の転任校の教職を辞し、ニュー・ハンプシャーに移り、孤独に晩年を過ごしたという人生の軌跡からも、彼にとって実質的な「左遷」であったとも思われる⁵⁷⁾。なぜなら、黒人学校長としての高い評価を自負する彼を他校に人事移動させたということは、実質的な処分以外のなにものでもなかったからである。

第二は、1844年に、フォーブスは転任させられ、代りに白人校長ウェリントン(Ambrose Wellington)が任命された点である⁵⁸⁾。これが、黒人父母住民の民意を意識した人事であ

るのは、明らかであった。なぜなら、「体罰主義と人種的偏見を疑われた」フォーブスに代わった新校長が、「体罰反対論者で奴隷制度廃止論者であった」という、明らかに黒人側の民意を強く意識した人事であったからである⁵⁹⁾。

したがって、1844年当時に、「スミス黒人分離学校の教育の内容と質を批判し、学校廃止と白人学校への統合を要求し続ける」黒人コミュニティの民意の状況も考慮に入れるならば、ボストン市学務委員会の「問題」教師の人事移動には、学校管理にかかわる騒擾責任を持つ「問題」教師の実質的処分、黒人への実質的懐柔策への意図があったと考えられないだろうか。

このように、「フォーブス論争」をめぐる市学務委員会側の意図を読み解くならば、フォーブス「擁護」に隠れた実質的な「左遷」処分と見られる意図があるように考えられる。しかし、この問題を、黒人への懐柔策として見るとき、それは白人対黒人の狭い差別・被差別の視点で捉える限りの解釈しか見いだせない。コモン・スクール改革期の公教育制度成立・生成過程の問題として、この問題を位置づける視点が、欠落するからである。言い換えれば、自由黒人というボストン市民の教育へのローカル・コントロールに対する、ボストン市当局やその背後にあるマサチューセッツ州教育政策の動向との関連性を欠落させているからである。したがって、以上の考察で展開された「フォーブス論争」をめぐる黒人住民とボストン市当局の隠されざる意図を、背後にある州教育政策の視点から位置づけて考察しなければならない。

第三節 背景にある州教育改革の意図－教師政策への射程－

1. 学校騒動回避のための州教師政策の意図

「フォーブス論争」をめぐる黒人住民コミュニティの意図・市学務委員会側の意図として、筆者が読み解いた問題は、その本質を市学務委員会側と黒人父母住民の間の「人種主義的な」意図をめぐる攻防－市当局の統制的・能力主義的人種偏見や懐柔策的対応、黒人父母住民の白人教師への人種主義的反発－とのみ見られない問題を露呈した。それは、むしろ「体罰・職務怠慢の教育過誤を問う」黒人父母住民のローカル・コントロール的表現－「問題」教師処分要求－を契機にした、市学務委員会側の「学校管理にかかわる騒擾責任を持つ『問題』教師の処分」という、「教師の管理」をめぐる問題として指摘されるものであった。

この問題を、州全体のコモン・スクール改革動向から、マクロ的に見直すなら、黒人コミュニティへの場当たりの懐柔策的対応とは強ち言えない、重要な教育政策の意図を見出すことができるのである。当時州各地方において、父母住民・子どもと教師の間に学校騒擾問題が発生しており、それらが州教育行政当局には「学校閉鎖」・「教師追出し」等の教師の学校管理能力不足や体罰問題等の教師の資質問題が原因となって起きていると考えられていた。例えば、当時の州教育委員会教育長ホーレス・マンによれば、1843年から1844年にかけて、マサチューセッツ州において、教師の管理能力不足のために発生した学校閉鎖が43件、さらに1844年1カ年間には65件と増加したといわれている⁶⁰⁾。州教育行政当局は、こうした各地方学校の騒擾問題を教師が生徒の不服従を取り締まられなかったり、反対に苛酷な罰を与えて騒動や学校閉鎖の事件を頻発したと考え、憂慮していたといわれている⁶¹⁾。そして「このような教師たちの管理能力の不足から発生する学校騒動に対して、マサチューセッツ州では、1844年2月23日の法律により、学校管理の実力のない教師は解雇することができるように」⁶²⁾対応しつつあった。

このように、「問題」教師に対し（解雇処分を含む）州教育行政の管理統制が強化されつつあるときに、フォーブスのような学校騒動の種になる「問題」教師を一貫して擁護することは、当時のボストン市学務委員会にとって、容易な行為ではなかったことは想像できる。形の上では、「擁護」していたとしても、スミス学校における「学校管理に失敗したフォーブス」はその「有用性」を認められず、「問題」教師として「処分」の対象とされたのは、やはり当然であったと言えるだろう。

2. 「古い」教師批判の射程——一つの仮説の提示——

しかし、ボストン市当局の対応が、マサチューセッツ州教育改革・教師政策の動向に対し、全く従ったものであったとは言いがたい事情も付言しなければならない。この点に関しては、1844年当時に、州教育長マンとボストン市の教育界の間で「コモン・スクールに関する論争」が起きていたことを想起しなければならない。

「コモン・スクールに関する論争」とは、「従来の公立学校の規律重視の外面的な統制と管理の教育方法を批判する」州教育委員会教育長マンらの州教育改革勢力と、そのマン等の主張する教育方法・学校管理方法をめざすような「自由すぎる学校教育は、…ボストン市のような都市では…無秩序を招く」と危惧する外面的な管理方法を支持するボストン市学校長・「古い」教育専門家の「教師の資質としての教授方法・学校罰をめぐる論争」

のことである⁶³⁾。

その「論争」の発端になったのが、ボストン市の学校長やおそらくはフォーブスのような体罰と厳罰を支持する「古い教師」の学校管理の学校罰や教育方法とは異なる教師論・教育方法論であり、それは州教育長マンが『第7年報』(1844)において展開していたものであった。1843年5月1日から6ヵ月間ヨーロッパの教育視察に出張したマンは、ドイツ・プロシアの学校教師の罰によらない、愛と励ましの教育に深い共感を禁じ得なかったという内容をイタリック体で強調して書いている。

「私は何百何千の学校と、おそらく一万以内とっていいと思うほどの子どもを視察したけれども、私は誰一人として子どもが誤った行為を理由にして罰せられているところ、または調停されたりしているところを見たことがない。私は罰せられたことから、または罰せられるという恐怖から子どもが涙を流すところを見たことは決してない。」

64)

フォーブスの教師としての「問題」自体が、当時の州教育長マンの「ドイツ・プロシアの学校教師の罰によらない、愛と励ましの教育理想」から見れば、批判される要素—体罰と厳罰による懲戒的訓育による教育方法—を持っていたのではないかという点はあきらかであろう。マンは、あからさまに外面的な管理志向のボストンの「古い」教師攻撃をしなかったにもかかわらず、明らかに子どもの自発性を重視する内面的な管理志向の「新しい」教師を展望していたのである。例えば、先の1844年のフォーブスとの交替人事でスミス学校に移動したのが「体罰反対論者で奴隷制度廃止論者である」白人教師ウェリントンであり、その教師を州教育長として任命したのも、他ならぬマンであったことを想起すれば、この人事もたんに黒人への懐柔策的要素だけでは説明できない、マン自身の「理想」を反映する「古い」教師批判を多分に帯びていたことは否定できない⁶⁵⁾。

言い換えれば、マンら州当局の教師政策の意図が、専制的に教師に対する管理統制を強めるというより、当時台頭しつつあった人道主義・奴隷制度廃止論者・黒人父母住民の非人間的な差別的扱いを除去したいという人間解放的要求の支持を取りつけながら、「新しい」教師を展望しつつあったということである。その「新しい」教師の展望をコモン・スクール改革の重大な柱として収斂させていく、過渡的かつ象徴的な「事件」として、「フォーブス論争」を捉えることができるのである。

だとするなら、「古い」教師を支持する手強い都市ボストン市全体の多数派のローカル・コントロールに対処する方法は、形としての州の強力なステート・コントロールの統制力ではなく、教育自体に内在する価値・それを担う教師の資質—「古い」教師の厳罰主義・職務怠慢等への批判に示されるもの—を訴えること、それは同時に当時の人道主義者・博愛主義者・奴隷制度廃止論者、例えば「黒人分離学校に囲い込まれていた」自由黒人住民等の批判的要求にも応えることにもなっていたとも言えるだろう。当時すでに、分権的な教育政策から実質的な州集権的教育政策へ移行させる条件と可能性が、例えばこのような教師問題への対応にあったとも言えるのではないか。

その当時州は、「不良」教師の学校管理・体罰問題・教育方法等の力量の改善を目して、師範学校制度創設を急速に進める過程にあったのである。このような改革動向のなかで「フォース論争」が起きたとすれば、それは単に黒人住民への人種偏見的な「問題」教師やスミス黒人分離学校教育に対する批判という、ボストン市全体の少数派の自由黒人コミュニティのローカル・コントロールの意図や行為だけに誘因があったとは言えない。当時の州コモン・スクール改革自体が、体罰と厳罰による「古い」教師の教育的力量に対抗する、「新しい」教師を期待していたからである。その点に、結果的に『新しい』教師をつくる」州集権的なステート・コントロールへの萌芽が内包されていた言えるのではないだろうか。

当時のマンが指導したマサチューセッツ州コモン・スクール改革は、教師の処遇に関して、一面で下からの少数住民のローカル・コントロールとして人道主義的批判・教育要求（例えば、黒人父母等の非人間的な子どもの扱いへの直接的な抗議）を暗黙に励まし、それを契機に市当局・タウン当局多数派・ボストン市住民多数派のローカル・コントロールからその管理・監督の権限をより集権的な州のステート・コントロールへと吸収していく条件と可能性があったといえないだろうか。その意味で、実質的に州のステート・コントロールの手中にある師範学校創設へと連動していく過程で生じた条件が「フォース論争」であり、それはたんなる黒人の教育への人種主義的な主張ではなく、むしろ「古い」教師と・その資質を反映する「古い」教育方法を堅持していたボストン市の「古い」教育界を揺るがした一事件でもあったのではないか⁶⁶。

その事件への対応は、明らかに市当局にとっても、教師政策の新しい契機を過渡的な形で表明せざるを得なかったものではないか。フォースを「問題」教師として「処分」するにあたり、彼に対する心情的「同情」を表明しつつ、黒人学校の管理に悪い影響を与え

ると判断せざるを得なかったのは、まさにその「新しい」教師の必要感と「古い」教師への「同情」という、矛盾したボストン市当局の教師政策の「新・旧」の過渡的な意図を窺わせるものであったからである。

このような仮説的考察は、さらに背後にあった州教育長マンの教師政策への意図の詳細な検討に裏付けられるべき課題であるが、それは次章（第四章）の研究課題として引き続き探求することとして、本章（第三章）では、以上の考察と論究の仮説提示に限定することとしたい。

第四節 コモン・スクール改革期のボストン住民のローカル・コントロールをめぐる政策意図

1. 異質性・劣等性を前提にするコモン・スクールの啓蒙的意図

－「教育の平等と正義」の現実的動機－

当初本章が、挙げた二つの仮説に依拠して整理するなら、第一に当時ボストンに起きた人種的偏見・差別とを反映する教育政策に対する黒人住民の反応－白人校長への黒人父母の解雇請求事件－を通して、ボストン市当局の公式見解には一貫して人種偏見に基づく統制的・能力主義的な教育政策の意図の存在が確認できること、奴隷制度廃止論者のイデオロギー的指導に触発されたとはいえ、地方住民としての黒人父母等の教育要求の動機は、むしろ先の人種偏見に基づく統制的・能力主義的な教育政策の意図によってもたらされており、同時に「公教育のコントロールを誰がするのか」を問わない性質を持った。黒人分離学校教育の内容と質への批判であった。その点で、19世紀のコモン・スクール改革期のボストン市当局の「州憲法によって享受されるべき個人の諸権利をすべての市民に保障する困難さ・地方的視野の狭さの限界の側面」の克服を要求する以上のものではないことを示していた。先に1845年のボストン市学務委員会の人種・移民問題に対応しなければならない都市公教育の課題を述べた報告には、移民・他人種の「何世紀にわたって無知な祖先から愚かさが遺伝されてきた」子どもへの「劣等性・異質性」を帯びた性質に対する啓蒙的姿勢が、その教育政策の意図として色濃く現われていたと指摘していたが、その意味で黒人分離学校での「問題」教師フォーブスの「厳罰・体罰」主義の姿勢や市当局の彼への「同情・擁護」の姿勢には、本質的に子どもへの「劣等性・異質性」を前提にした都市公教育の性質が鋭く現われていた。そこには、理念的には「教育の平等と正義」を標榜しながらも、現実的動機の次元では、対等な人間と向き合わない「人種偏見と差別」の意

図に刻印されていた、「対策としての教育」といわざるを得ない、都市公教育の啓蒙的姿勢が見えていた。

では、このような都市公教育の啓蒙的姿勢に対し、「体罰をしない愛と励ましの教師・教育方法」を支持するマン等州当局は、真に革新的な対応をしようとしていたといえるだろうか。マンは、『第7年報』(1844)で、「体罰を行使しない愛と励ましによるプロシア教育」に学ぶ論点が、実は共和政の体制維持の効果的「方法」としての長所であることを述べている。

「しかしながら、プロシアの組織に対するこれらすべての攻撃が、もし真実であるとしても、私がそれを検討せざるを得なかったことには二つの理由があった。第一に、それに帰せられるべき害悪は、それが確かに持っている美点から容易に当然切り離すことができる。もしプロシアの教師が読み方・書き方・文法・地理・算術等について、わが国の半分の時間でより良き結果を生ずるような優れた教授法を持っているならば、我々政府に対する彼の受動的な服従の観念や教会の信条に対する盲目的な執着の観念を採らないで、それらの学科を教える彼の方法を模倣してもよい。…第二に、もしプロシアが教育の都合よき影響をば専制的な権利の維持のために悪用することができるならば、我々はそれを確かに共和政の体制維持と存続のために用いることができるのである。」⁶⁷⁾

ここには、学校騒擾の原因になる効率の悪い「古い体罰・厳罰」の教育方法を克服したいマンの意欲がある。それが「合衆国特有の共和政の維持と存続の手段」の視点、つまり人種のるつぼ化の進行する「異質性・劣等性」を持つ住民構成に対応する「積極的な統治的な」視点から明らかにされている。都市公教育の啓蒙的対策としての、「異質性・劣等性」を持つ住民の啓蒙と統治の方法を、つまり厳罰による「露骨な外部からの管理」から、効果的な「愛と励ましによる内部からの管理」へ発展させたいという意味では、「体罰」教師に「同情・擁護」するボストン市当局の「旧さ」より、積極的な統治的・能力主義的な教育政策の統治行為としての意図の「新しい」手段への着目があった。

2. 黒人のローカル・コントロールの懐柔策的意図

－「教育の平等と正義」への「調停」能力－

第二に、州ならびにボストン市当局のその教師人事への対応のなかには、その人種的偏

見を帯びた「地方的狭さ・限界」に依拠するだけでは、ボストン市当局も「地方的狭さ・限界」としての人種的偏見に固執した姿勢—「白人教師フォーブス」擁護の意図—to終始せざるを得なかった。その市当局の「地方的狭さ・限界」を「調停」した潜在的存在として、「白人教師フォーブス」のような「問題」教師の「処分」を、政治的・実務的に判断できるように刺激する州の「教師政策」の陰があった。

当時のボストン市内の黒人父母住民は、その「人種的性質」（限界）から見れば、マクロ的に奴隷制度廃止論者の社会的・政治的隔離政策廃止運動・イデオロギーと結びつく側面はあったが、「公教育が他の人々によってコントロールされることに反対する」ものではなかった。むしろ、黒人父母住民のコミュニティにおける教師の教育実践・学校管理の内容と質への素朴な要求にとどまらざるを得ない点にこそ、ボストン自由黒人のローカル・コントロールの人種的性質があったと言える。彼らにとって、それ故「他の白人にコントロールされた」ことは、積極的な問題ではなかった。むしろ「他の白人にコントロールされた」としても、その都市公教育への機会の均等を積極的に求める点で、彼らを含む「州憲法によって享受されるべき個人の諸権利をすべての市民に保障する」州の教育政策の「調停」能力、つまり「教育の平等と正義」を創出できうる州の能力に、主体的・客観的に依存するローカル・コントロールの性質（限界）を、彼ら自由黒人は持っていた。

一方で「教育の平等と正義」を創出できうる州の能力は、ボストン市のローカル・コントロールの多数派である「古い」教育界の白人から見れば、その多数派支配のローカル・コントロールを、教育政策において弱めうる潜在的な対抗能力でもある。その能力とは、客観的に見れば、体罰主義の人種的偏見の「問題」教師を人事移動させ、「奴隷制度廃止論者であり体罰否定論者」の教師人事を行ない得い、黒人側の民意を強く意識した教師人事を遂行し、懐柔策的意図をも持ち得る、マンらのコモン・スクール改革者の判断力であったとも言える。

3. ステート・コントロールの効果的方法としての教師政策

—マンの着想の仮説的意味—

マン等州教育委員会の当時の制度的権限が、市やタウンに対し統制的なものではなかったことは周知の事実でもあった。しかしながら、「教師政策」を重視することによって、州教育委員会がその外的な集権的方策をとらず、形式的に分権的なローカル・コントロールを認めながら、実質的な州教育委員会の権限、つまりステート・コントロールへの可能

な方策を選択できたのではないかという見方もできる。例えば、『コモン・スクールの神話』を著したグレンは、プロシアやフランスとは異質なマン等の推進した州中央集権化の意図を説明する。

「教師教育(teacher training)は、このように学校のローカル・コントロールへの直接的な攻撃が引き起こすことになる問題を回避する効果的な方策であった。…公教育の真の内容は、ローカルの代表ではなく、教育改革者のコントロールの下にある師範学校によってつくられた、出現しつつある教師の専門職に決定されるからである。」⁶⁸⁾

このような説明に依拠するとき、例えば「フォーブス論争」に見られたような当時の学校管理や教育実践の質と内容としての教師の資質問題が、州教育長マンにおいてことさら教師政策を重視する条件となり、それが実質的な集権的方策としての「教師教育」の意図として結実したのではないだろうかという、仮説的指摘も見いだせる。本章では、その指摘にとどめ、その点は、次章(第四章)の課題に委ねたい。

しかし、先のザイグラ提起は「アメリカ教育史の全体を通じる」枠組みとして、ローカル・コントロールは19世紀末から20世紀に喪失したと描いていた。また、「ボストンにおける1850年以降の官僚制への移行」事例を記す、先のカツツ研究も、「統制と監督の集中化としての素人職員の散漫な監督から中央行政官の小規模なシステムへの移行、機能の分化・専門化に基づくハイアラキー化、さらに職務に対する資格の要求に基づく教師政策(採用・任用・昇進管理と師範学校による資格化)」を、組織面での官僚制化の移行として指摘していた⁶⁹⁾。

それらに対し、本章の考察は、彼らが直接言及しなかった前史(1850年以前)、つまり初期コモン・スクール改革期という都市公教育成立当初に、すでにボストンにおいて住民のローカル・コントロールの内実を喪失させる端緒が、マサチューセッツ州教師政策に関わって存在しているという事例的考察を示すものであった。

第三章 [註]

1) Carter V. Good, Editor University of Cincinnati, *Dictionary of Education Second Edition*-Prepared

under the Auspices of Phi Delta Kappan-,Mcgraw-Hill Book Company,1959,pp.50-51,p.234.

2) James A.Johnson,Harold W.Collins,Victor L. Dupuis,John H.Johansen,*Introduction to the Foundations of American Education seventh edition*,Allyn and Bacon,INC.1988,pp.236-237;L.Harmon Zeigler,Harvey J.Tuccker,and L.A.Wilson, "How School Control Was Wrested from the People",Phi Delta Kappan,March 1977,pp.534-539.;また、アメリカ教育に関する代表的教育史家クレミンはアメリカ教育の特徴として、18世紀後半から19世紀後半にかけてのアメリカ教育の大衆化と多様化が、次の四契機に見られると言及している。その四契機とは、教会・学校・大学・新聞の普及、新しい教育形態の前例のない発展と増加、教育機関全てに自明な教育課程の形成、最後に出現した制度の地域社会に依拠する特徴であるとし、本章で取り上げるローカル・コントロールに関しては、アンビバレンスを内包する政治的影響があったと興味深い指摘をしている。すなわち、一方で教育を「混乱を超える次元に」引き上げた例を、人間の次世代が「偉大な州共和制」を構成し、州共和制の財産が全ての青少年の教育のために保証されていると言及したマン(Horace Mann)の州共和制度としての統合に対して、他方で、財政問題や教育課程に関する教育に関する論点をめぐって、当時の最も鋭い「論争」が実際に数多く見られたように、教育を「混乱の中に投げ込んだ」と言及している。その意味で、アメリカ教育の特徴において、全ての市民を統合する方向と、一方で異論・対立という正反対の方向が指摘されている。

:Lawrence A.Cremin,*American Education-The National Experience 1783-1876*,Harper & Row,,1980,pp.483-490.

3) Zeigler. (1977) ,edt.,Ibid,p.534.

4) Johnson (1988) ,edt.,Ibid.,p.237.

5) Ibid.,p.237.

6) Mickael B.Katz, "From Voluntarism to Bureaucracy in American Education" , *Sociology of Education*,Summer,1971,Volume44,Number3,pp.297-332.;M.B.カッツ・藤田 英典,早川 操,伊藤彰浩訳『階級・官僚制と学校』有信堂、1989年、参照。

7) Ibid.,p.313.

8) Ibid.,p.319.

9) Ibid.,p.319.;*Boston School Committee (1845)*, "Reports of Annual Visiting Committee 1845" ,pp.10-11.

10) 森田満夫「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－」『部落問題研究』第116輯、1992年5月、部落問題研究所参照;Stanley Schultz,*The Culture Factory: Boston Public Schools 1789-1860*, Oxford University Press, 1973; Joel Spring, *The American School 1642-1990*, Longman, 1990.

11) 森田前掲論稿(1992)参照。

12) 「フォーブス論争」に関する指摘は少ない。背景になった黒人分離学校スミス校に関する一次資料による先行研究は、シュルツの著書が代表的であるが、その中でも市当局と奴隷制度廃止論者・黒人父母住民等の間で交わされた「フォーブス論争」は、その史実を紹介するにとどまり、その経緯を分析的に触れてはいなかった。「黒人分離学校」廃止をめぐる動きを「教育の平等」論争を中心に素描している。(この点に関しては、当時の一次資料に基づき、さらにその「論争」の特徴を検討・整理しているのが、拙稿(1992)である。)本章も使用したボストン公立図書館蔵書一次資料に基づくヤコブスの論文「ボストン学校における人種差別的隔離教育に関する19世紀の闘争」においても、1844年の「フォーブス論争」と期を同じくして、最初のスミス黒人分離学校廃止と白人学校への統合要求が生まれたという事実の指摘にとどまり、その問題意識は「教育の不平等」に対する黒人の差別撤廃運動としての評価を意識していたと考えられる。「フォーブス論争」における当時の自由黒人父母住民自身の純粋な教育要求の内実と市学務委員会側の教育政策の意図を丹念に調べたものは、皆無である。;Schultz(1973), *ibid.*, Donald M. Jacobs, “The Nineteenth Century Struggle Over Segregated Education in the Boston Schools” , *The Journal of Negro Education*, Volume XXXIX, 1970., pp.77-81.

13) スプリングは、当時、ボストン市学務委員会と黒人住民の「論争としての人種差別的学校廃止」に含まれた論点に、部分的に黒人地域社会住民による黒人学校の管理の喪失問題があったことを指摘している。本章が事例として取り上げる黒人住民のローカル・コントロール問題が、市学務委員会の教育政策によって弱められる位置にあったのではないかという予想をたて、さらに、その中に「住民のローカル・コントロールを弱める」市当局・学務委員会の教育政策の推移があったことを予想した点で、スプリングの解釈から、筆者は示唆を受けている。;Spring, *ibid.*, p.62.

14) Boston Public Library(1849), “Boston, Mass. Smith School for Colored Children [Newspaper clippings concerning schools for colored children in Boston]-[Boston 1844-1849] Boston public library collection: These cutting relate chiefly to the character of Master Forbes of the Smith

School” .

15) Vera M. Butler (1969 (1935)), *Education as revealed by New England News Papers prior to 1850*, Arno Press & New York Times., p.466.

16) *Boston Public Library (1849)*, *ibid.*, pp.10-11.; “Mr.Minot's Address (1835), deliverd at the dedication of the Smith School house in the Belknap street, March 3, 1835, to which are added a few friendly suggestions to the colored people of Boston,” Webster and southard, printers, No. 9, Cornhill., p.2.

17) Jacobs, *ibid.*,; *The Liberator*, III (February 2, 1833)

18) Jacobs, *ibid.*, p.77.; Abner Forbes to Nathaniel Sothard, in *the Liberator*, VII (November 24, 1837) , p.190.

19) Jacobs, *ibid.*, p.77.; *The Liberator*, X (May 15, 1840)

20) Jacobs, *ibid.*, p.77.; *The Liberator*, X I (January 8, 1841) , p.7.; X II (January 21, 1842) , p.11.; X II (January March 11, 1842) , p.39.; X III (February 10, 1843) , p.23.

21) Jacobs, *ibid.*, p.78.

22) *Boston Public Library (1849)*, *ibid.*, p.6.

23) *Ibid.*, pp.4-5.

24) *Ibid.*, p.17.

25) *Ibid.*, p.19.

26) *Ibid.*, p.18.

27) *Ibid.*, pp.18-19.

28) *Ibid.*, p.19.

29) *Ibid.*, p.19.

30) *Ibid.*, pp.19-20.

31) *Ibid.*, p.20.

32) *Boston City Document*-No. 42. (1849) , “Report of a Special Committee of the Grammar School Board, Presented August 29., On the Petition of Sundry Colored Persons., Praying For the Abolition of Smith School, With an Appendix Boston” :1846 J.H.Eastburn City-printer., p.22.

33) 森田前掲論稿 (1992) 、 p.74.; Arthur O.White, “The Black Leadership Class and Education in Antebellum Boston” *Journal of Negro Education*, fall, 1973., p.512.

34) 1776年の独立戦争は、アメリカの商業資本家、地主、および奴隷主たちが人民大衆と

ともに、英本国の支配を断ち切り、独立の道をとったブルジョア革命であり、その中には強い民主主義の流れを含んでいた。この革命は広く封建的土地所有制度を撤廃し、教会と国家を分離して共和政体を建設した。また、この革命は農民・職人の政治的権利の実現の客観的条件をつくりだしたが、この革命の最大の弱点は黒人動産奴隷制度を撤廃しなかったことである。新共和国の基本法起草のためのフィラデルフィア憲法会議(1787)において、商人や南部農園主の支配階級の利益が優先され、連邦憲法は結果的に黒人奴隷は動産にすぎず、所有権を規定する法律に従属し、奴隷制度を暗黙に承認した。この会議で、奴隷主は全国的な逃亡奴隷法(奴隷の逃亡に対する奴隷主の財産権保護の法)を確保し、奴隷制度の問題を州に任せることが決定された。

当時の合衆国においては、北部および北西部の州と准州(州として認められない領土)で、奴隷制度が廃止された。マサチューセッツ州は、1780年にすでにペンシルバニア州とともに奴隷制度を廃止し、黒人奴隷は自由黒人として認められ、その選挙権等の市民的な権利を獲得していた。しかしながら、その後自由黒人の投票権剥脱の反動的動きは、マサチューセッツを除き南部のみならず北部諸州、例えばオハイオ(1803)、コネティカット(1841)、インディアナ(1816)、イリノイ(1818)、ミシガン(1837)、ペンシルバニア(1837)、アイオワ(1846)、ウィスコンシン(1848)、ニュージャージー(1847)、ミネソタ(1858)に現われた。

このような状況は黒人の民族的運動を高揚させ、南北戦争以前の戦闘的な奴隷制度反対運動がニューイングランド地方(マサチューセッツ州ボストンを含む)を中心に、即時奴隷制度廃止と自由黒人の選挙権等の公民権剥脱や黒ん坊扱いの慣習(学校や教会の隔離政策を含む)を廃止する運動として、アメリカ奴隷制反対協会の設立(1833)によって発展されつつあった。

当時、つまり19世紀初頭三分の一世紀のあいだ、自由黒人にとって公民権獲得の闘争における、主要な政治的宣伝活動の宣伝を行なったのが、ボストンの自由黒人デイビッド・ウォーカーである。彼は、パンフレット『ウォーカーの訴え』(1829)において、「この国はわれわれの国だ、…この国のことばはわれわれのことばだ、みな教育はわれわれの教育だ、みな愛している自由の制度はわれわれも愛している、みなが結びついているこの土地は我々も結びついている、みな希望は我々の希望だ」として、自由黒人の解放がアメリカの国籍を要求すべき趣旨の中で主張され、その主張に教育問題も特に位置づけていた。

ウォーカーは、合衆国内の黒人の貧困状態の責任が、奴隷制度、奴隷制度を正当化する宗教の利用、自由黒人の計画的国外追放としてのアフリカ植民運動、最後に白人が黒人の教育を低い水準におくことであると指摘していた。このような課題を反映して教育要求は、非常に高く位置づけられていた。:貫名美隆訳、W.Z.フォスター著(1970)『黒人の歴史ーアメリカ史のなかのニグロ人民ー』大月書店、pp.34-114.:William Z.Foster(1954),*The Negro People in American History*,International Publishers,pp.43-116.;Spring,ibid.,pp.61-62.

35) 貫名訳、フォスター前掲;Kwando M.Kinshasa(1988),*Emigration vs.Assimilation-The Debate in the African American Press,1827-1861*,MacFarland.;Wilson Jeremiah Moses(1978),*The Golden age of Black Nationalism,1850-1925*,Oxford University Press.,pp.26-27.;William S.Parsons & Magret A.Drew(1988),*The African Meeting House in Boston A Sourcebook*.;White,Ibid.;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、p.20.:19世紀当初の南部諸州にとって増大しつつある自由黒人の存在(1790年 59557名→1820年 233634名)は「あらゆる奴隷主から財産の安全をおびやかす最大の源のひとつで」あった。南部の思惑は、「自由黒人をアフリカへ送り、そこに移植する」アメリカ合衆国黒人自由民植民協会を下院で設立させていた。こうした動きに「自由黒人は合衆国では有益な生活ができないという口実に」した南部奴隷主だけではなく、解放された自由黒人や、さらに「全面的な解放と送還」を目的とする独立革命の民主的指導者トマス・ジェファースンも加わっていた。本章でも取り上げるマサチューセッツ州教育委員会教育長マンも、ジェファースンの「バージニア覚書」とほぼ同一の考え方を持っており、「奴隷制反対の結論は、ニグロは、解放してアフリカに再移民(recolonize)すべき」と考えていた。さらにこうした移植民計画による黒人解放を唱えた多数の白人指導者の中でも、エイブラハム・リンカン(第16大統領 1861-1865)は、「わたしの希望は、できれば白人種と黒人種とを分離することである」と主張して、当時の黒人解放の「方法」として、「移植民運動」という一種の「分離」政策を考えていた。

このような黒人解放の「方法」をめぐって、アメリカ奴隷制反対協会設立者ギャリソン(William Lloyd Garrison1805-1879)らは「各種の形をとった植民計画が、数十年間にわたってニグロ人の戦列の分裂をもたらした」として、『アフリカ植民についての見解』(1832)で「移植民運動」に対し痛烈に反対した。彼らは「自分たちはアメリカ人であると宣言し、将来、何が起ころうとこの国にとどまる決意のあることを明らかにし」、アメリカ合衆国黒人自由民植民協会の綱領に反対した。若干の黒人指導者の中には、アフリカ移民を支持

するものがいた。

例えば、本章で取り上げたボストン黒人分離学校スミス校前身、自由黒人私施設の黒人教会・黒人学校(1805)を創設したアフリカン・バプティスト教会牧師聖トーマス・ポール(Rev.Thomas Paul)も、黒人解放運動に「分離主義」のイデオロギーを吹き込み、「人種主義を避け、自らの誇り高い遺産の再発見のためにアフリカや黒人の王国ハイチへの移民」を説いていた。また、興味深いことに、ボストン黒人分離学校スミス校前身アフリカン・ミーティング・ハウスの黒人学校で教師をつとめた(1821-1824)ラスワーム(John B. Russwurm 1799-1851)は、ボウドウィン大学で黒人初の学位をとり(1826)、1829年に黒人指導者としてリベリアに移民していた。

ボストンの自由黒人コミュニティには、少数ながら「移植民運動」に基づく「分離主義」や「黒人自身の施設の黒人のコントロール」の考え方があったと推測される。が、1830年から1840年代には、総じて「アフリカ移植民」を拒否する「アメリカ人として生きる」ことをめざすギャリソン等奴隷制度解放論者の考え方が優勢であった。

36) White, *ibid.* p.509.; Kinshasa, *ibid.*, pp.218-221.; Thomas P. Smith (1849), “An address delivered before The Colored Citizens of Boston -In Opposition to The Abolition of Colored Schools, on Monday evening, Dec.24, 1849.”, The Arthur A. Schomburg Negro Collection (The New York Public Library); 拙稿(1992), pp.72-73.: 先のボストン黒人分離学校スミス校前身の自由黒人の私設学校創設者の聖トーマス・ポール牧師は、「移植民運動」とともに、現存する合衆国社会における「黒人自身の施設の黒人のコントロール」もまた性急に主張して、黒人解放運動に「分離主義」のイデオロギーを提唱していた。後にその甥トーマス・ポール・スミス(Thomas Paul Smith)らの黒人分離学校スミス校の「分離」状態支持の少数派に、一定の影響を与えていたと考えられる。対照的に、当時奴隷制度廃止論者の立場からスミス校の廃止・白人学校への統合を説いた黒人指導者ネル(William C. Nell 1816-1874)は、ギャリソンの影響を受け、アメリカ社会のシステムの中で改善と道徳的説得による統合をめざし、黒人個人の成長や立身のための「平等な機会」を教育要求として説いていた。

37) Moses, *ibid.*, pp.19-27.: 「1850年から1925年にかけてのブラックナショナリズム」の展開を論じるモーゼスは、19世紀の合衆国におけるブラックナショナリズム(Black Nationalism)は、「アフリカに帰還し、近代的な黒人国家を設立する」要求、「アメリカ内に分離した黒人国家を建設する」要求のいずれかをしばしば意味していたとし、それが「アフリカ人民のなかの近親感を主張する」汎アフリカ主義と区別できない点で、その本

質的性質は人種的遺産と運命を共有することを理由とする黒人個人や集合的統一体としての黒人人民の福祉に責任を持つ黒人個人側の感情であると述べている。

19世紀合衆国のブラックナショナリズムには、循環的な諸要素があり、それらは人種の上昇の原理または「黒人の改善」、統一または集団主義、分離主義または自己独立、神秘主義的な人種的排外主義の思想であるが、これらは、ブラックナショナリズムの多様性を示すものではなく、その共通の構成要素であるとして、それらのイデオロギーや思想における相違点の根底に、黒人の民族的共通性としてのブラックナショナリズム感情があると分析する。つまり、ヨーロッパ的な文明化という点での「アフリカ」系黒人種の後進性と劣等感の意識化、それに基づく黒人分離施設(黒人学校・黒人教会・黒人新聞)にみる白人施設模倣の権威主義的適応、一方で、その分離主義に伴う人種的排外主義、さらに白人即時奴隷制度廃止論者、「人間の普遍的兄弟関係と人間の経験の共通性」を内容とするニューイングランド革新主義的超越論に感化され、「人間家族の統一」の強調と「人種的分離主義とエチオピア神秘主義を避ける」傾向を持つ白人・黒人の「平等と統合主義」の要求が強まっていく様である。

このような点で、「分離主義」や「統合主義」も、さらにはそれらに影響されたボストンスミス校の学校の「分離」と「廃止・統合」の要求にも、その根底に「遅れたアフリカ」人の「進んだ白人アメリカ」人に対する後進意識・劣等感情があると考えられる。このような概念としてブラックナショナリズムを捉えるならば、本章で考察する自由黒人のローカル・コントロールの人種的性質が、その白人アメリカ社会体制内にとどまらざるを得なかったことが、黒人運動の「方法」ではなく、その違いを越える共通の黒人種感情としてのブラックナショナリズムに関わっていることがわかる。それ故、本章が、ボストン黒人父母の動機を分析する上で、人種的次元からの考察を無視できなかったのは当然である。

38) Smith, *Ibid.*, p.6.; 拙稿(1992), p73.; Schlutz, *ibid.*, p.199.; Parsons & Drew, *ibid.*, p.30.

39) 森田論稿(1992), pp.72-73.; Kinshasa (1988), *ibid.*, pp.52-53.: 当時の北部諸州の指導的立場の

「上位階層」自由黒人の「教育の機会均等」を求める動機は、明らかに自らの自由黒人というマージナルな存在に由来する紛争(例えば差別的処遇による不利益)を避けるために、きわめて体制内の価値志向に基づいていた。例えば、19世紀中葉の「アフリカ系アメリカ人新聞における移殖民・同化論争」を分析するキンシャサは、「支配的な社会内部における社会的地位を確立することを求めており、それによって同化(assimilation)のためのシステムを促進させる」という理由で、その自由黒人の努力が主として知的な能力の拡

大と洗練した識字能力を養成のための委員会・協会という教育組織の発展・教育の機会均等に向けられていたことを挙げている。そして、それは「劣等人種」との融合を恐れる白人の考え方が、多くの黒人をして、より高い自己「受容」のイメージによってその白人の恐れを軽減させるように努力させたからである。つまり自由黒人が白人に対して自己向上の能力を示すことによって、白人中心のアメリカ社会に受容されるという「アメリカ化」("Americanization")と「同化」(assimilation)の過程を進めたためであると、考察している。

40) Schlutz,*ibid.*,p.191.,p.258.,p.284.;Glenn,Jr.,*ibid.*,pp.63-85.,;例えば 19 世紀中葉以後、特に 1840 年から 1850 年代にかけて増大する移民(1852 年までにボストンの初等学校機関の在籍生徒 11800 名のうち 6600 名以上が外国生まれの移民の親を持つ生徒)によって、教育の仕事—外国生まれの親から子どもを誘い出し、地元生まれの者に同化させ、州とともに、州の人間として、州のために成長させる—がますます重要になってきたと、シュルツやグレンは指摘している。これらの指摘によると、当時の外国移民による社会的不安・混乱がコモン・スクールを「アメリカの最高制度」として発展させ、その「同化」(assimilation)の機能を期待して、教育における州の介入が、州の新しい関心事になったことを意味している。

41) Charles Leslie Glenn,Jr.(1987),*The Myth of the Common School*,The University of Massachusetts Press Amherst.,pp.64-66.,p78:グレンによると、1819 年移民問題は社会問題としては小事であって、1821 年から 1826 年にかけては、4000 名以下の乗船客が外国からボストンに入国し、そのほとんどが南部や西部に赴いた。しかし、1846 年から 1851 年にかけては、112664 名がボストンに到着している。さらに 1847 年当時、ボストンの総人口 114000 名のうち 37000 名以上がアイルランド移民であったとし、当時ボストン市の教育当局が俄にアイルランド移民の子どもに注目させるを得なかった事情を説明している。

42) S. ボウルズ,H.ギンタス・宇沢弘文訳(1987)『アメリカ資本主義と学校教育—教育改革と経済制度の矛盾—Ⅱ』岩波書店,p.42.;Samuel Bowles and Herbert Gitis(1976),*Schooling in Capitalist America-Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*-,Basic Books.,p.175.

43) 拙稿(1992)前掲,p72.;Schlutz,*ibid.*,pp.185-186.

44) 前掲,pp.72-73.

45) 拙稿(1992)、pp.74-75.;*Boston City Document*-No.39.(1846), "Report of the Minority of the Committee of the Primary School Board, on the Caste Schools of the city of Boston ,with some

Remarks on the City Solicitor's Opinion. Boston": A.J. Wright Steam Press No. 3 Water Street. 1846., p.28, pp.5-7., pp.31-38.

46) *Boston Public Library (1849)*, *ibid.*, pp.6-8.

47) *Ibid.*, p.7.

48) *Ibid.*, p.7.

49) *Ibid.*, p.8.

50) *Ibid.*, p.21.

51) *Ibid.*, p.12.

52) *Ibid.*, p.21.

53) *Ibid.*, p.10.

54) 拙稿(1992), p.75.

55) フォーブス問題に言及する先行研究にも「黒人教育の歴史」以外の解釈を示しきれない限界が見られる。つまり、黒人父母の黒人学校廃止や問題教師の告発の足跡を明らかにしつつも、市学務委員会側の固有の教育政策意図を考察する問題意識の希薄さを感じる。それゆえに本章では、フォーブスの問題を素材に、コモン・スクール改革期のボストン地方教育政策の意図を考察する問題意識を重視した。;Jacobs,*Ibid.*

56) *Boston Public Library (1849)*, *ibid.*, p.8.

57) Jacobs, *ibid.*, 79.; "William Lloyd Garrison to Henry C. Wright (1869), July 13, 1869, *Anti-Slavery Papers*", Boston Public Library.

58) 森田前掲論稿(1992)、p.79.; 同前掲論稿(1993)「コモンスクール改革期の『教育の平等』についてーボストン黒人分離学校問題とマンの現実的行動に着目してー」『研究論叢』創刊号、1993年10月、神戸大学大学院教育学研究科教育過程論・計画論研究室、p.8. 参照。この二論稿において、筆者はフォーブスとウェリントンの交換人事の年を1837年と誤記している。本章ではこの人事交換の1844年が、州のコモン・スクール改革・教師政策との関連で重要な意味があると考えている。

59) 森田前掲論稿(1992)、p.79.; この人事問題を任命権者として行なったのが、当時の初期コモン・スクール改革の指導者州教育長のホーレス・マンであった。マンは、ボストンにおける黒人分離学校問題やこの「フォーブス論争」に関して全く等閑視の立場をとっていた。そして政治的立場を公式に教育長として擁護しなかった点で、奴隷制度廃止論者から「臆病者」と批判されていたことは興味深い事実である。

60) 渡部前掲、p.199.

61) 前掲、p.200.

62) 前掲、p.200.

63) 前掲、pp.146-147.;ボウルズ、ギンタス・宇沢訳前掲、p.41.

64) “Annual Reports of the Secretary of the Board of Education for 1843 (Seventh Report,for1843)” *Life and Works of Horace Mann*,Vol.III (1891) .,Lee and Shepard Publishers,p.352.

65) 拙稿(1992)、p.79.;Parsons & Drew,*ibid.*,p.28.,Horace Mann Bond(1966),*The Education of the Negro in the American Social Order*,Octagon Books Inc.,p.373.

66) 三好信浩『教師教育の成立と発展』東洋館出版社、pp.90-91.:氏は、当時のコモン・スクール改革期の合衆国最初の州教育委員会、および教育長マン自体の持つ「公的支配」の権限が強力でない事実に関して指摘している。

それによると、「教育委員会の職務は、公立学校の提出する学事報告書の抜萃を作成すること、公立学校の状況と効果について立法府に年次報告書を出し改善策を建議することなどに限定されていた」こと、法律によれば教育長の権限に関しても「ただ情報を集めて配布することにより、地方の学務委員会を援助するにすぎ」ない限定的なものであったことを明らかにしている。

一方、マサチューセッツ州の公教育体制の中に、もう一つの重要な公的支配の水路が「師範学校に関する州教育委員会の権限」であることを明らかにしている。つまり、「師範学校の設置とその運営に係わる権限は、教育委員会に帰属することが、州議会によって承認されていたからであり、師範学校は「教育委員会の掌中に置かれた一つ的手段(インストルメント)」であり、「コモン・スクールの向上のために州によって採用された、唯一の、しかも、多分最も重要な手段」であり、「州教育委員会の公教育政策の中で、教師教育が最優先されたということは、たまたま、師範学校の監督権が州教育委員会の掌中にあったという偶然な要因にあるのではなくして、公教育と教師教育との不可分な関連に起因する」ものであるという、コモン・スクール改革期の師範学校制度の教育政策的位置を指摘する。「公的支配」を直接的な州教育委員会の学校監督の権限に置くのではなく、教師の資質を通して、その「公的支配」を貫徹しようとする州のステート・コントロールへの意図が、ここに見られるのではないだろうか。

67) “Seventh Report,for1843” *Life and Works of Horace Mann*,Vol.III (1891) .,*ibid.*,pp.241-242.

68) Glenn, Jr. *ibid.*, p.145.

69) Michael B. Katz (1971), "The Emergence of Bureaucracy in Urban Education: The Boston Case, 1850-1884" , *Class, Bureaucracy, and Schools*, Prager Publishers., pp.56-104.

第 四 章

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M事件」から見えるマンの「教師教育=公教育」観—

第一節 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、本章の問題意識と、それに基づく理解に至る。

1. ステート・コントロールの効果的方法である教師教育

—先行研究を前提にする課題—

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、つまり州共和政を維持するコモン・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であるステート・コントロール(state control、以下ステート・コントロール)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(Jonathn Messerli)によれば、マンは敢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かった、その点で強行な集権論的政策を執らなかつたという。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地方管理であるローカル・コントロール(local control、以下ローカル・コントロール)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に基づき、本章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よって、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、州共和主義政の体制維持のため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(hegemony 覇権、以下ヘゲモニー)をマンは構想してきた、という理解を提示し

たい。

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証できるのか。本章の課題は、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、マンのコモン・スクールの公教育の政策的意図のいかなる側面が照射されるのか。ここに本章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—

ところで、マンの「成功」が、ステート・コントロールのハード面—法制的権限の掌握—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かった。その法制的な州権限の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」が起こっていたことから、それは疑わしいのである。実際、マンはいかなる対応を執ったのか。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、そのような対応には、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事実はなかっただろうか。本章の論点の第一は、そのようなマンの州教育長の言説と行動の対応の事実から見える、問題の考察である。

そこで、それらの事実が見える、典型例に着目したい。それが、1843～45年に発生した、二つの「事件」である。一つは、1845年に、州教育委員からなる学校監察委員会(Board of Visitors)が師範学校生徒に安息日礼拝を強制に対し、マンの信任の厚い初代及び三代校長パース(John Pierce)自身が、その強制を拒否したことである(以下「パース事件」⁴⁾)。二つは、前年の1843年に、同校第二代校長メイ(Samuel J. May)が、師範学校生徒を奴隷制度反対集会に引率したことである(以下「メイ事件」⁵⁾)。

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した、マンの言説と行動の具体的展開があったことが予想される。

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、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にとどまるという、マンの従来評価に対する疑問である。つまり、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、メッサリーの指摘のように⁷⁾、州教育長マンの指導助言権限権下に法制的に置かれる州立師範学校の教師教育制度について、その法制的意義のみを取り上げ、マンの「成功」であったと、単純に言い切れるのか？との疑問である。例えば、インフォーマルな人的つながりを利用した、実質的な上命下服的指揮監督者としてのマンの言説と行動をとらなかったのだろうか。そのようなソフト面で補完的な対応はなかったのだろうか。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でソフトではあるが、実質的には指揮監督的な言説と行動ではなかったのだろうか、ということである。その点が、本章の問題意識にある。州教育長としての指導助言が、マンのステート・コントロールへのマンの意図を自己表現する上命下服的指揮監督的役割として、実質的には機能したのではないか。むしろ、そのようなマンの隠れた意図から、「コモン・スクール教育を成功させる」ための州の教師教育は、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、二つの「事件」の発生と、その指揮監督的なマンの対応は、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、象徴的に含まれる。

つまり、「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」であった点、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た、「公教育における宗派教育・政治教育の中立性」—近代公教育制度原則—に関連する「事件」であった点で、これらの「事件」の事例的考察は、一層重要と考える。

(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—

以上の論点に関連し、第二の論点も重要である。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、という問いがある。言い換えれば、その問いから、二つの「事件」を見るならば、「コ

モン（共通）」である宗教教育・政治教育の「公教育の中立性」の影に隠れた、マンの政策的意図が、垣間見られると予想するからである。つまり、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教育課程・教育方法を含む学校管理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、「事件」を起こした師範学校長に対するマンの対応こそ、「公教育の中立」の調停者である州教育長としての政策的意図を考察する試金石であるといえるからである。その際、マンの言説と行動の真相に、はたして、指導助言的なものか、指揮監督的で実質的な独裁的介入を含んでいたのかが、問われるのである。

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、従来まで、「宗派教育の中立性」が問われた「パース事件」については、マンと側近者の師範学校長パースが、同様に「宗派教育の中立性」を堅く確保した進歩的な人物として、評価されてきたか⁹⁾、或いは、奴隷制度廃止論者に関与する「メイ事件」についても、師範学校長メイへ「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」というマンが、「公教育の政治的中立性」を堅く確保した進歩的な人物として、評価されてきたのである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が無前提に捉える傾向があったのである。

それらに対して、本章では、マンの、決して「進歩的とは言いがたい」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の有無—を考察し得る上で、重要である。

第二節 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の地に開校された。「事件」は、同校開校以後の 1843 年からウエスト・ポイントへの移転後の 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、発生した。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、また同校がウェスト・ポイント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「公教育の中立性」—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、本章では、マンが師範学校における「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、つまりマンが師範学校長とともに「公教育の中立性」を求めよう対応したとする従来までの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ェスト・ポイント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たとき、牧師ギルバート(Gilbert)の説教の内容・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った。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た。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、遠距離であるとかなどの、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ふ」基本姿勢で、強制を拒否す

る。

(2) 従来の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、従来の評価は、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、本章の関心は、そのトラブルの背景ではない。マンの「公教育の中立性」を考察する本章には、この「説明」の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、パース同様に、パースの熱烈な支持者マン自身も暗黙に共有している。

なぜなら、ここに「公教育における宗派教育の中立性」の中身として、「師範学校生徒の自主性」を尊重し、実質的に個々の生徒を自由な人間として育てる教育的価値に依拠する可能性があるからであり、マンの「公教育の中立性」の確保の前提を、先行する従来評価からの知見として見いだせるからである。

2. 「メイ事件」にみる「公教育の中立性」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であろうか。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」であった。

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った。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、マンは突然メイ宛に書簡を出す。それは、以前にメイが奴隷制度反対集會に師範学校生徒たちを引率した、との噂を聞きつけたからであった。それは、マンのメイへの「助言」、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の書簡もそのような調子をエスカレートさせていく(以下、引用)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會(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女生徒を一人を失ったことを、その医師は見聞しました。…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あなたへの尊敬をかなり奪ったのです。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。』とも話していました。…」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。メイが奴隷反対集會に勧誘したために、ある女子生徒が師範学校を断念し、退学したのである。そして、その女子学生を「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日付のメイ宛に書簡の中で答える。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(以下、引用)。(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、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。)

「…もしかすると、わずかでも、その若い女性自身が奴隷制度廃止論者か、もしくは奴隷制度廃止論者を作る優れた仲間になっていた可能性があったでしょう。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しょうか。そして、この出来事で、『その地（奴隷制度反対集会－森田挿入）に行くと奴隷制度廃止論者になるか、フアーザー・パース氏にその類の者に仕立てられる生徒がいます。』と生徒にあなたが話していたことを、私は思い出しました。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のと同様に、奴隷制度廃止論者になどする権利など毛頭ありません。（もし、そのような行為をするなら－森田挿入）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）の義務違反なのです。我々には、我々のコモン・スクールの良き教師が必要なのです。」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、第二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の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を超える。教師であ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（以下、二つの引用）。

「…、あなたが市内で実施される奴隷制度廃止の公開講座の講師の一人に予定されることを、公共の新聞で知って、非常に残念な思いであったと申し上げることを、お許しください。」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、－森田挿入）学期の最中でした。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でしょう。私は、本気になって問責するというではありません。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のです。」²⁵⁾

(2) 書簡にみる「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し、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」現実認識に基づき「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。同書簡の続きは、それを証するものである（以下の引用）。

「第二に、我々は現期間の教育制度全体の運命に大きな恐怖を抱いています。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ます。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—森田挿入）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です。しかし、それは到底できないと思います。…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—森田挿入）の口頭での解答不能な議論をさせるつもりでしょうか。彼が民主党員なら、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す。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ます。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ます。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す。

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ます。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たことが知られ、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す。」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体裁としての「公教育の中立性」を確保する戦術的中身が、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、「メイ事件」で全く考慮しなかったかということ、そうではない。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日付のメイ宛の書簡に遡ると、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「質す」部分には、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、政治教育観が示唆されている。

「…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ました。例えば、W 某の若い女性（後に、師範学校を断念した女子生徒—森田挿入）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、あなたは返事しましたね。もし、彼女がその理由のためにレキシントン校に行く事を断念したのなら、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。彼女に学校に行くのをやめさせたのは、彼女自身の意志ではなく、父親の考えでした。というのは、彼があなたが学期中に奴隷制度反対論者集会に行き、生徒たちを連れて行くことが、学校の目的とは別のことであり、しかも悪例であると考えていたからです。」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」像ではないかと解読できる。

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、偏った政治教育をインドクトリネーション（教化 indoctrination）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「公教育の中立性」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、「公教育の中立性」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、「公教育の中立性」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、奴隷制度反対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、断念させてもよいという、「生徒の自主的な行動」であったはずである。

その点に、「公教育の中立性」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、必ずしも「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」親や州教育長マンの意に従う、人間像ではなかつたらうか。

このように考えるなら、「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、明白ではなく、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、「公教育の中立性」の確保のために行使する、そのようなマンのステート・コントロールの行使を見いだすとき、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。

第三節 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、本章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と考える。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だろうか。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。

前節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観＝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、第一節、第二節で論じた「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。つまり、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、政策的な意図をいかに結んでいたのかを、試論的に析出したいのである。

1. インドクトリネーションに対する二見解

(1) 「公教育の中立性」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「公教育における政治教育の中立性」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く、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の禁止という「公教育における政治教育の中立性」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) 「公教育の中立性」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。この「メイ事件」は、明らかに、事実として、マンが「師範学校生徒の自主性の尊重」に制限を加える場合があったことを示した。

こうした「メイ事件」の考察に対し、「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したい。なぜなら、そうすることが、「メイ事件」の本質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重要であるからである。

カーティによると、「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暴力行使に対応するマンのインドクトリネーションの唱道」³¹⁾が、つまりマンにおける「道德教育が社会改革に影響を与える効用に結びつく」というインドクトリネーションの位置づけ³²⁾が、解明されると考えられている。

カーティの見解は、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を理解する上で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「公教育における政治教育の中立性」の確保の従来理解にかかわる、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。

「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。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政治教育を非難し³⁶⁾、そのような歴史は書き直して生徒に対して教育すべきという、マンの判断が見られるという。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」するという、マンのインドクトリネーションの是認説ともいえる見解が、見られた。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」等々の社会的課題を解決するために、インドクトリネーションを支持したし、「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マンの総則的基準から、摂生を除外することに躊躇しなかった」³⁷⁾という。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」を積極的に考慮する側面が、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れるべきである」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、投票で自らの目標を実現できない投票者も、暴力で自らの目標を実現してきた相当多くの事例について、愛国者として嘆かなければならなくなるであろう。つまり、かの市民自ら投票の機構を使うことに同意するとき、その投票機構がかの市民の愉しみに応じない場合も、彼はそれを叩き壊す無言の約束をするのだろうか。(波線—森田)」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・争いが与える学校生徒に対する悪い影響力をなくす「正義」のためならば、「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れなければならない」⁴⁰⁾、という真理・真実に基づく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)を行使を認める側面、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な教化を主張する側面が見られた、解することができる。

したがって、カーティの論調は、止むを得ない場合、「真理に基づく教育への介入」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の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—

(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出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、彼が純粹に同情をした、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。なぜなら、そのような二つの、主観と客観の二元論でマンに併存する「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、為政者から見れば、学校でそのような過激な反対運動を教えるなら、生徒を過激な対立者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、そのような従来へ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。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」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かと。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？その問いについて、ひとりの自由な人間の精神・身体の発達と成長を進める「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、社会統制的に自由な人間を共和政の国民として束ね、政府に統合する「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する必要がある。

(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けっ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、共和政の制度維持・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、その期待としての一層具体的な政治的関心が、共和政制度の屋台骨—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。

「正当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、共和政の人づくりを、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)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造られ、造物主によって、一定の奪いがたい天賦の権利を付与され、そのなかに生命、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、そしてその正当な権力は被治者の同意に由来することを信ずる。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、かれらの安全と幸福とをもたらすべしとみとめられる主義を基礎とし、また権限の機構をもつ、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(1776)」(齊藤真訳)高木八尺他編『人権宣言集』岩波書店 1957 より)

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・生命・幸福の追求権の確保—森田挿入)を毀損するものとなった場合には、人民はそれを改廃し、かれらの安全と幸福とをもたらすべしとみとめられる主義を基礎とし、また権限の機構をもつ、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—州共和政制度—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。

しかしながら、そのような歴史的な文脈の中で、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、共和政の人づくりとして、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粛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。」⁴⁸⁾(傍点-森田)

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、マンが共和政の「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もであり、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、共和政の制度維持・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。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るからである。

したがって、マンの「期待する投票者・選挙民」像は、「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、市民としての自由な人間の育成（＝「人間化」の論理）というより、政府当局に反感・批判的精神を持たず、「法律や支配者を変えない」従順な国民として人間を政府に束ねる「教育のインドクトリネーション的発想」（＝政治戦略的な「社会化」の論理）に一層傾斜していく公教育（政治教育）観を論理必然的に導く。

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は、「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）に基づかない意図、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」市民を政府に従順に社会統制的に束ねていく政治戦略的な「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。

第四節 政治戦略的な「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、当初の本章が挙げた、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のというような予定調和的な法制的権限の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」の中のマンの間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⁾、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。州の共和政制度の維持・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—政治戦略的な「社会化」の論理—

以上の点からマンを捉えるなら、マンが「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、本章では、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、第二節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・コントロールの意図である。

前節の第三節においてさらに、その意図を発展的にマンが公教育観として、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」の史実を抹殺する歴史教育観（真理教育を否定する検閲的教育内容観）、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観、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観があった。

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」論、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であった。つまり、それは、明らかに一人ひとりとその精神において自由な人間として、自他の相互の人権を相互に具体的に認める市民として、「合理的科学的な認識の形成」者に育てる論理—本来の「人間化・社会化」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—政治戦略的な「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、政治戦略的な「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。

第四章 [註]

- 1) Jonathon Messerli “Horace Mann and Teacher Education” ,*Year Book of Education*,1963,p.71.
- 2) 三好信浩『教師教育の成立と発展』東洋館出版社、1974年、90-91頁;渡部晶『ホーレス・マン教育思想の研究』学芸図書株式会社、1981年、302-303頁;Charles Leslie Glenn,Jr.,*The Myth of Common School*,The University of Massachusetts Press Amherst.1987,p.145.;森田満夫「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— 黒人学校の校長フォーブス論争を事例として—」『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。本章は、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 (1963) ,*ibid.*,p.81-83.
- 4) 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、85-86頁。
- 5) 渡部晶(1981)前掲書、56-57頁。; Mary Mann,*Life of Horace Mann*,reprinted by University Microfilms Internatinal,1865、pp.168-172.
- 6) B.A.Hinsdale,*Horace Mann and Common School Revival in the United States*,1913pp.105-106. ; Messerli (1963) *ibid.*,p.70.;M.Mann,*ibid.*,pp.110-111.;川崎源『ホーレス・マンの研究』理想社、1959年、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避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ん、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。本章では、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.*, p70.

8) 三好(1974)前掲書 101 頁;小野(1987)前掲書 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、「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」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(1987)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)前掲書、57 頁。

11) 渡部(1981)前掲書、248,250 頁;小野(1987)前掲書、85 頁;三好(1974)前掲書、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(1974)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(1987)前掲書、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),*ibid*,pp.169-170.
- 20) 渡部(1981)前掲書、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、「実際の反教育」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え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) *Ibid.*,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「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、1973年、41頁。
- 29) 小野(1987)前掲書、78-86 頁
- 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)),*ibid*,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*,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) Curti(1961(1935))*ibid.*,p.128.
- 38) *Ibid.*,pp.128-129.
- 39) Mann,(1961(1935))*Life and Works of Horace Mann*,Vol.Ⅳ,p.278.
- 40) Curti,(1961(1935))*ibid*,pp.128-129.;p.128.
- 41) *Ibid.*,p.130.
- 42) *Ibid.*,p.131.
- 43) 柳「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。
- 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『新編社会科学辞典』新日本出版社、1989年、329頁。
- 47) 中屋健一『新米国史』誠文堂新光社、1988年、58-62頁参照。
- 48) *Ibid.*,p.279.
- 49) 註45)の引用箇所参照。
- 50) 森田満夫「コモンスクール改革期の『教育の平等』についてー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(1981)前掲書、64-66頁参照。
- 52) 柳前掲(1971)論稿、41頁。

結 章

総合的考察

改革期の「教育の平等」論の展開を、自由黒人問題の視角から「人間化」の論理と「社会化」の論理をめぐる相剋を示す像として析出してきた。それは、以下に示す第一章の鳥瞰図的知見と、それが提起する各論的課題の探究であった。

第一節 「教育の平等」論の理想をめぐる相剋—自由黒人を視角とする鳥瞰図—

第一は、改革期の「教育の平等」の制度的進展とは、自由黒人という被統治的人種的な社会的な弱者集団から見ると、ボストン市当局の「学校監督権限」の拡大を通して、自由黒人父母等のローカル・コントロールの実質的喪失を招く過程であり、そのような相剋的な展開のなかで「教育の平等」の理解も深化した。

自由黒人から見ると、改革期の「教育の平等」とは、明らかな「教育の機会の平等化」からの除外というより、人種差別的な「愚かな」移民・人種を「社会化」するものである。同時に人種差別的な「分離」政策も容認する、自由黒人の教育問題でもあった。したがって、その「分離」の廃止・統合を擁する自由黒人やそのイデオログとしての奴隷制度廃止論者ら「統合派」は、「同等・同様な教育手段・施設」を要件に限定する「教育の平等」の政策—人種差別的な「分離」を合理化する「等価物説」—に対抗した。つまり、顕在的には、障壁・隔離・分け隔てのない自由な社会的交流・精神交通・人間関係を要件とするコモン・スクールの「教育の平等」を、自由な人間（自然人）になる「人間化」から、自由な共和国の市民になる「社会化」へ至る人間解放と教育的価値の論理として深化させた。

それは、ブラウン判決(1954)の先駆的雛型とも見られる、「教育の機会均等」を補償し得る実質的な「教育の平等」の内容的要件を示した点で、その後の現代に至る「教育の平等」を深化させる肯定的契機であった。

事実、そのブラウン判決(1954)に結実した「教育の平等」の肯定的契機こそが、教育と教育制度全体を通じる教育理念と教育原理を宣言する、わが国の教育基本法における、近代学校教育制度原則「教育の平等」論のコロラリー—教育上の社会的差別の禁止・義務教育の無償を保障する、「教育の機会均等」(第3条)「義務教育」(第4条)とともに、戦前の絶対主義天皇制下の家族的国体観の浸透した男尊女卑の根強い女性差別の社会制度や社会通念の残滓を克服するために制定された「男女共学」(第5条)—に、多大な影響を与えてきたのものであった。例えば、教育基本法第四条の立法趣旨は、「男女共学とは、

同一の學校に男女差別なく収容するというにとどまらないで、男女に共通學科については、同一教室において教育することを原則とする」¹⁾と述べ、分離教育を否定する共学を積極的な要件とする「教育の平等」論を展開した。

また、その後の研究者の男女共学論が、黒人分離教育を教育上の差別とした「教育の平等」の論議を有力な手がかりに、別学を否定する男女共学の「教育の平等」の論理として深化させられてきた。特に、城丸章夫氏は、以下のごとく、学校教育制度原則「教育の機会均等」が補償されるべき、教育方法も含む広義の「教育の平等」の要件を、男女共学論を通して説く。

「男女共学は、学校内部における教育方法上の問題であるのではなくて、日本における女性の社会的地位の問題であり、女性解放の問題につらなっているからである。男女共学と対比させられるものとしては、アメリカの黒人・白人の共学問題がある。……周知のように、アメリカでは黒白の分離教育は差別教育にほかならぬとして、黒白共学をめざす激しい闘争が展開されている。これは、男女共学についても教訓的である。なぜなら、日本の男女別学は有形・無形の教育上の格差をともないがちであり、差別教育への危険を強くはらんでいるからである。

もともと、教育の機会均等を制度と課程上の均等に限定する従来の解釈には不十分なところがある。たとえば、明治以来の小学校における男女共学は、課程上の差よりは教育方法の差にこそ、差別の中核があった。また近年の学校教育内の差別も、方法上の差別に大きな特質をもっている。 そうだとすれば、むしろつぎのことを主張すべきだと考える。

男女共学から受ける教育上の利益、別学から受ける教育上の利益とは異なるということである。共学問題を、教科課程上の問題としてのみとらえることは誤りで、どのような集団からの教育的影響を受けるかの問題でもあるということである。つまり、共学による教育的利益を享受しえないようにすることは、国民の学習権の侵害であるということである。 基本法の五条を第三条の機会均等の延長としてのみ理解することは、この意味で不十分である。男女の敬愛と協力が、共学が認められなければならない理由だとする本条の趣旨は、右のように理解してはじめて合理的となる。」(波線—森田)²⁾

以上のように考えてみると、たしかに、現行の教育基本法の本質をも深化させ得るほど

の「教育の平等」の肯定的契機として、自由黒人等「統合派」によって生成され、分離学校容認の教育行政当局との関係で、「教育の平等」の論争として展開された。

それは、しかしながら、そのような自由黒人等の「人間化・社会化」の人間解放的な論理と、市当局教育行政・州当局改革推進者ホーレス・マンらのめざす「社会化」の政治戦略的な論理との微妙な相剋的な関係を反映するものであった。そして、「微妙な相剋」を補完するために、市当局教育行政の「学校監督権限」の拡大のイデオロギーが行使されていったのであった。そして、自由黒人側にとっては、自らの「教育の自己決定権」を含むローカル・コントロールを明確に自覚できずに、教育行政当局の「社会化」の論理に主体的にリンクする改革期の「教育の平等」論の否定的契機の側面も見られたのである。それは、黒人のための「黒人の学校、黒人の教師」を要求し黒人のための分離学校の存続を主張する「存続派」においても、本質的には自身の「教育の自己決定権」を積極的に主張せず、州の法制的権威に従属した点で同様であった。それゆえ、自由黒人が、当時の「愚かな」移民・人種対策としての改革の意図を見抜けず、それに自発的に服従するようなローカル・コントロールの脆弱さを、その否定的契機として持っていたという論点が見いだされた。

この点から見れば、例えば、「他の白人によってコントロールされる学校教育」を拒否するアイルランド移民の場合と異なって、自由黒人独自のローカル・コントロールには、その否定的契機が浮き彫りになる感もあるだろう。こうしたことは、市当局だけではなく、その背景にある州改革指導者との力関係を反映する自由黒人住民のローカル・コントロールの着目を通して、実証的に明らかになる論点—第一章・第二章の成果—でもあった。その論点は、第三章・第四章の課題として、本研究の中では引き継いだ。

その点に関連し、「教育の平等」論の展開が、異人種（新移民・黒人）に対する人種偏見を反映する市当局の「学校監督権限」の拡大の露骨な人種差別と分離主義と、それに対する自由黒人の「教育の平等」への要求の相剋の展開としてのみ理解できない側面があった。というのは、必ずしもそうとは言いきれない、新しい州の政策的側面が注目できるからであった。つまり、州改革指導者マンらは、（特に州の体制内の法制的権威を越えて、）明確な自由黒人の「教育の自己決定権」を自覚し得ないローカル・コントロールに対して、市当局のような統制的方法を講じたかという、そうではなかった。

市当局の従来の人種偏見に基づく自由黒人・奴隷制度廃止論者との対立劇を目のあたりにした、マンが新しい州の統一的公教育制度としてのコモン・スクール制度を成功させる

「改革のコーディネーター」としてとった言説と行動には、重要な意図が見られた。例えば、それは、自由黒人が、マンの「教育の平等」の思想を「人間化」の論理の実現として援用しようとしたように、そのマンの思想と法制の権威に依存し、州の改革にリンクしていく側面を考えればいいであろう。それらの自由黒人の対応に対して、州改革指導者マンは、大局的観点から、いかに捉え、いかに改革へ利用していったのか。

その疑問は、第一章で展開された市当局と自由黒人の「教育の平等」論をめぐる相剋的な展開に対して、マンの黒人問題・奴隷制度問題に対する戦術的で政策的対応として、明らかにされるものであった。その論点は、第二章の課題として引き継いだ。

第二節 「教育の平等」論の政策像ーホーレス・マンの言説と行動を通してー

第二章の課題は、「コモン・スクール改革期の自由黒人等をめぐる『教育の平等』論」の内実を、マンの言説と行動を手がかりに、改革期の政策像として、考察した。これは、序章で、見え隠れしたマンの黒人分離学校への現実的対応を手がかりに、マンら州の「教育の平等」論の政治戦略的な「社会化」の論理に依拠する政策像を、明らかにした。

例えば、ホーレス・マンは、当時の国内の世論を二分するコモン・スクール改革と奴隷制度問題に関与する恐れのあるボストンの自由黒人の教育要求に対して実に不可解な行動を示していた。改革者マンは、自由黒人・奴隷制度廃止論者とボストン市当局教育行政の相剋を理解しつつ、アイルランド人問題を視野に入れながら、当時の改革全体への合意形成のために、それらの調停をするコーディネーターとして「役割」を果たした。その「役割」は改革期の「教育の平等」論の歴史的生成に対して、いかなる影響を与えたのか。それは、マン自身の不可視な自由黒人への寡黙な態度に象徴したように、必ずしもマン自身の「教育思想家」の理想が与える影響ではなかった。マンの客観的な功利主義や、学区制度の障壁となる奴隷制度を廃止しなければ、学区制度を要件とする改革は成功しないとする、改革に向けての戦術的対応であった。

マン等州当局、ボストン市当局、そして自由黒人ら「統合派」との間には、「教育の平等」の理解に違いが、潜在的にあった。「分離」を廃止して「統合」を求める自由黒人にとって、「等価物説」を主張して、「分離」に固執するボストン市学務委員会は、「教育の平等」を実現しない勢力であった。その点で相剋的な位置にあった。そして、彼ら自由黒人にとって、マン等州当局は、「寡黙な臆病者」である批判対象でありながら、「人間化」の論理に基づく「教育の平等」の理想の推進者にも見えた。

例えば、1844年に出された自由黒人の誓願は、「コモン・スクール制度に関する市民に拡張された権利、つまり我々が居住する各地域に設立される学校に子どもを通学させる権利」を要求し、それに対し学務委員会は黒人児童の「分離学校」廃止を拒否し、維持させると返答した。そのとき、黒人雑誌『リベレーター』(The Liberator)は、市学務委員会を批判し、その際にコモン・スクール改革の「教育の平等」を実現しうる可能性を、州当局の法的な権威のなかに認識していた。

「いかなる一階級住民のためにいかなる他の階級を排除し公共の責任で設立された『分離学校』も、州法に反する…。マサチューセッツ州の学校制度の生きた原理である権利の平等に反して設立される排他的学校から、子どもを退去させることを黒人父母に勧告する」³⁾

しかし、ホーレス・マンには、「人道主義的な教育思想家」と「黒人問題を政治的に判断でき得る有能な教育行政家」の二面性があり、それは、現実的行動の次元では、後者の人物像として評される。つまり、マンの進める州当局の「教育の平等」論の政策像には、「白人のためのコモン・スクール改革」が妨げられる場合、自由黒人の人間解放の契機としての「教育を受ける権利」を政治的に除外できる側面があった。その点で、人間解放としての「人間化」の論理というより、白人多数派を束ねて共和政の政治制度の維持・発展のためのコモン・スクール改革の政治戦略的な同化としての「社会化」の論理を、強く強調する特徴があった。

第三節 「教育の平等」論の対抗的裏面像—自由黒人のローカル・コントロール問題を通して—

第三章は、改革期の『教育の平等』の展開の裏面像とも言うべき、形骸化せざるを得ない自由黒人のローカル・コントロールの内実をテーマに考察した。つまり、第三章は「自由黒人等のローカル・コントロール」の内実を「教師の人事権」等の教師政策をめぐる視角から考察した。それは、「教育の平等」の要求に隠れた自由黒人のローカル・コントロールをめぐる問題、いわば「教育の平等」論の展開の裏面史の考察であった。

ボストン市当局は、人種差別的な分離学校を自由黒人に父権的に押しつけるために、「等価物説」や「学校監督権限」の拡大のイデオロギーを駆使し、自由黒人のローカル・コントロールを喪失させてきた。

その矢先に、体罰事件を起こした白人校長フォーブス校長の解雇要求を契機に、自由黒人父母等は、教師の人事権に象徴される自らのローカル・コントロールの行使に芽生え、「フォーブス論争」に発展させていく。しかし、この「論争」にみる教師解雇要求は、ボストン市教育行政当局の「学校監督権限」を縮小して、自由黒人の教育への自己決定権を拡大する方向に行かなかった。事態を解決したのは、マンの進めるコモン・スクール改革の「新しい」教師政策であった。つまり、体罰で学校騒擾を起こす「古い」教師を問うた自由黒人のローカル・コントロールは、自由黒人の教育の自己決定権の確立に実を結ばず、むしろ、愛と励ましで内面的に管理を行う「新しい」教師政策—師範学校の創設と集権的な教師管理—を進めるマンらの州コモン・スクール改革の法制的権威下のステート・コントロールの拡大に、回収されていった⁴⁾。ここに、自由黒人の教育要求とコモン・スクールのステート・コントロールが結びつく回路があった。その点で、マン等州当局は、自由黒人にとって、主観的には、改革期の「教育の平等」論をめぐる明白な相剋者と見えない。しかし、客観的には「教育の平等」論の政策展開の裏面で、自由黒人はローカル・コントロールを喪失していく。マンら州教育行政当局と自由黒人ら都市少数派住民の間に、潜在化する相剋が生まれていた。

この点で、第三章で言及したように、コモン・スクール改革を「プロテナスト的な」改革であるとして、それを固辞し続けたカトリック系のアイルランド移民自身の関心事を想起すれば、論点はより明確になる。彼らの関心が「教育の平等」論の争点ではなく、他宗派に管理されない自身の「学校づくり」にあったからである。

しかし、自由黒人の中には、黒人運動の方途の分裂—「同化か植民化」の路線—の影響も受け、白人多数派のアメリカ的な価値に自ら同化する者が、少なくなかった。「教育の平等」論の対抗的展開の裏面で、自由黒人自身は、同化としての「社会化」の論理を自発的に受け入れ、自らの「学校の地方管理」へのローカル・コントロールを喪失させる「潜在化した相剋」を、明確に自覚できなかった。この点が、第三章の論点であった。

第四節 「教育の平等」論の政策的裏面像

—州教師教育のステート・コントロール問題を通して—

第四章は、第三章の考察から見える州の「教育の平等」論の展開の政策的裏面—ステート・コントロールとしての州の「新しい」教師政策—について、黒人問題（奴隷制度廃止運動）に関わる「公教育における政治教育の中立性」の確保をめぐる事件を手がかりに、

マンの教師教育＝公教育観へのインドクトリネーションの意図を明らかにした。ここに至って、場当たりに現実的にコモン・スクール改革の成功を考えるマンの戦術的行動というより、積極的な戦略的な政治のための統治行為としてのマンの公教育＝教師教育観が、州教育行政当局のステート・コントロールの政策意図として－「教育の平等」論の展開の政策的裏面で－見いだされる。

そのようなコモン・スクール改革の教師教育政策へのステート・コントロールの中で、あらためて、自由黒人父母等のローカル・コントロールが、「教師の人事権」問題に向けられていたことを想起する必要がある。つまり、常に市学務委員会等教育行政当局との関わりの中で、「分離」をめぐる「教育の平等」論争自体を除けば、当局から介入されながら、一貫して要求してきた問題は、どのような要求であったか？第一章に見られる「ウッドソン女教師解雇抗議事件(1841)」、第三章の「黒人学校の体罰白人校長フォース解雇要求事件(1844)」を想起すれば、明らかである。それが、黒人学校創設期以降の彼らのローカル・コントロールの既得権としての「教師の人事権」であったからである。

例えば、1818年、1821年の教師の人事権に関する介入があった。特に、1841年には市学務委員会は黒人父母に対し、「不適切な」黒人教師を大目に見てきたとして、学務委員会は「学校の地方管理」(local control)の原理、特に黒人父母のそれを明確に拒否していたことを想起するなら、「学校監督の権限」の父権的な性質が見られる。

「黒人父母に子どもの教育の選択の権限を与えない、…黒人父母には同情するが、知的な冷静沈着な紳士的手中に最終的決定がある」⁵⁾

その介入の意味は、市当局の「学校監督権」の拡大が、「知的でも冷静でもない」自由黒人市民への統制的な同化政策の萌芽を示していたことである。

1844年には黒人分離学校白人校長フォースの教育手腕・体罰問題で、市学務委員会の「分離」政策に対する廃止要求とともに、もうひとつの大きな父母等の組織的な動きも見られた。それは、第一章、第三章において言及したように、「存続派」が対抗的なコントロール自体を自覚し得ないながらも、「黒人の学校、黒人の教師」を要求して、それは少なくない庶民にも支持されていた。

ここに、共通する「黒人の教育」に対する自己決定権問題があった。例えば、彼ら同学校教師兼任のパブティスト教会の「存続派」の牧師スミスは、「統合派」とは異なる立場

に立ち、「有害な影響、墮落、抑圧を全く行っていない、むしろ黒人の最大の特権」であるとして、分離学校を「特権」として理解するのにとどまり、自らのローカル・コントロールとしての組織的な動きを、黒人教師の採用要求に焦点化していたのであった⁶⁾。ここには、白人学務委員会に従順な人種的自信のなさを反映するローカル・コントロールの実相も見られ、「教育の自己決定権」自体を明確に自覚し得ない問題があった。

しかし、当時の「存続派」の署名の階層分析（約 7 割が下層黒人）が、大森氏の調査に見るように、相対的に現実的な要求として「黒人の学校、黒人の教師」の「存続派」の要求に収斂されやすいことから、「教師の人事権」は、黒人のローカル・コントロールの関心事であったことも、明らかであった（第一章）。

その点で、第三章で示した、自由黒人のローカル・コントロールに対する、州教育行政当局の教育政策を照らしたことが、第四章の論点であった。

第三章で明らかにした、ボストン教育界の功労者の体罰白人校長フォーブスを「処分」できる教育行政当局の具体的対応には、何があったのか。それは、ボストン市当局の気紛ではなかった。背景にある州のステート・コントロールであった。つまり、新しい州の教師政策を見ることができたのである。言い換えれば、その具体的対応にある、マンの改革期の教師の人事を含む州の統制政策の動き（師範学校の創設による専門家主義の普及）であった。それは、たしかに直接的なローカル・コントロールへの州統制的な学校監督ではなかった。しかし、それは地方分権を残しつつ、州のコモン・スクール教育実践の質を規定する教師の資質を掌握する、マン等改革指導者としての州のステート・コントロールの影響力を大きくしていくものであった。

その意味で、「新しい」教師の資質の形成という公教育の内容と質へのマン等の統制方法がみられたのであった。第三章の課題を受ける第四章の考察は、改革期に生じた「教育の平等」理念に付随する近代公教育制度の諸契機—「学校教育の増大化」、機会の拡大・平等を伴う「学校教育の標準化」、特に統制的な州の教員養成・学校管理のもとでの「専門職主義化」⁷⁾—の歴史的特質に関わるものであった。

マン等州当局とボストン市当局の間には、自由黒人父母等のローカル・コントロールに対する明らかな相違点があった。例えば自由黒人にとって、人種差別的な「分離」に固執するために「学校監督権限」の行使したボストン市学務委員会は明かな相剋的な位置にあったのに対し、一見「人間化」の論理に基づく自由黒人の側に立つような位置にあったのが、マン等州当局であったからである。

その相違点こそ重要であった。改革期の「教育の平等」論の展開は、一方で、顕在的な政策・対抗の相剋像—ボストン市の白人都市教育行政当局対自由黒人住民の差別・被差別の人種差別的な関係—から理解された。その政策は「学校監督権限」の拡大というマン以前から続いた改革期前史の人種差別的な「古い」コントロールの方法をとり続けていた。が、そのような考察に終始するならば、「教育の平等」論の展開は見えるとしても、改革期の「教育の平等」論の展開の死角部分が残っただろう。なぜなら、それこそが、州というコスモスを統治する公教育に対して、ホーレス・マンのとった「新しい」ステート・コントロールであり、それが見えなかったからである。

それゆえに、改革期を画期たらしめた、その州の統制的なコントロール問題を考慮した。また、その州の統制に対抗的にならざる得ない自由黒人のローカル・コントロールを視角として考察したのである。そして、(当然自由黒人の特殊性を当然無視しないが、)自由黒人の要求を「教育の平等」のみならず、都市少数者住民一般のローカル・コントロールとしても捉え直したのである(第三章)。それに統制的な方策を講じたのが、ボストン市当局のシティ・コントロールにとどまらず、背景にある州の教育行政当局者マン等の「新しい」着想であった。

その着想こそが、改革期の「教育の平等」論の展開の裏面として、州に統制される教師政策としての師範学校制度への並々ならないマンの「新しい」関心であって、その実相の吟味を、第四章において実証的に行なったのである。

その際、奴隷制度廃止論者等の「人間化」の論理の主張というより、マンが教育行政家・政治家として、非人間的な黒人問題・奴隷制度問題にも、「社会化」の論理から対応する傾向があったことを想起する必要もあった。つまり、人道主義者としてより、むしろ改革の成功のために戦術的行動者として対応できるホーレス・マン像を想起する必要があったのである(第一章・第二章)。

マンの現実的行動者の「社会化」の論理への傾倒は、第四章では、さらに人道主義者の教育思想家評、改革のコーディネーターとしての有能な教育行政家評のマンの二面性という第二章の考察の到達とは、やや異質の行動を示していた。

つまり、州のステート・コントロールを、彼自身が実質的に行使できる場、しかも人民教育であるコモン・スクールの公教育を影ながら規定する重要なパイプである州立の師範学校制度の教師づくりの場では、そのような曖昧な二面性を共存させる第二章の評価にとどまらない、やや異質な明白な政治戦略的なマンの姿であったという評価である。

第二章で論じたマンの現実的な戦術的行動は、非人間的な黒人問題・奴隷制度問題に関与する問題であった。それは、彼が改革の成功のために戦術的な冷静な対応をしたり、人道主義的な教育思想家でありかつ有能な改革のコーディネーターとして対応をしたりしたというマンの人物像であった。

それに対して、第四章は、ステート・コントロール下の公教育へのパイプを直接にマンが掌握できた教師教育において、彼が非人間的な黒人問題・奴隷制度問題に関与する政治的事件において、いかなる対応をとったのかを精査するものであった。そして、ここでは明白な政治戦略的な「公教育」政策を意図した「公教育の父」像を示し得たのであった。

例えば「公教育の中立性」の確保という、近代公教育の普遍原則をマンが確立し得たという従来の「公教育の父」評価から見れば、この奴隷制度問題に関与した教師教育の場で起こった事件に対するマンの行為には、従来の評価を再考すべき問題が見られた。

その点で、第四章は重要な考察であった。結論は、明らかである。それは、人道主義者・民主政治を担う人間形成のための教育思想家、たんなるコーディネーターとして教育行政家の人物像ではなかった。むしろ、政治家ホーレス・マンの実像が、改革期の「教育の平等」論の展開の政策の裏面には、くっきり見えていたからである。

それは、マンがステート・コントロールという直接的な「介入」を「教師教育＝公教育」というパイプの中では、徹底的に行使する人物であり、しかもその政策像には、彼自身が原則的に禁ずるインドクトリネーションをさえ、「是認」どころか、自らの「教師教育＝公教育」としての人民教育の「政治教育」の契機として発想していた疑いが、強く見られるほどであった。それは、またインドクトリネーションを契機に、徹底して人間を政治的に束ねていく「社会化」の論理に基づく「教師教育＝公教育」観を、改革期の「教育の平等」論の展開をリードする人物に見いだすことでもあった。

このように、第四章では、父権的で人種偏見・人種差別の「学校監督権限」の展開を進めるボストン市当局の政策像に対して、マンの州改革指導者は、「教師教育＝公教育」によって、新しいステート・コントロールを及ぼそうとする政策像が見られた。

その点が、「愚かな」移民・人種を、地元生まれの白人多数派のシティ・コントロールの視点から掌握しようとしたボストン市の「社会化」の論理と、マンの構想する「社会化」の論理の相違点でもあった。

マンは、ボストン市当局のように直接的な統制を強め、自由黒人・奴隷制度廃止論者等と争い・対立する直接的な統制を選択しなかった。そのような争い・対立を回避する政治

的統治のために、特に政治教育としてのインドクトリネーションの契機を「教師教育＝公教育」に求めた。それゆえ、彼は州をコスモスとする共和政の政治制度の維持・発展のために人間を政治的に束ねていく。彼は、たんに人種差別的ではない。教育における政治過程としての「社会化」の論理を、ステート・コントロールの掌握者かつ徹底者として州教師教育において実践していく。それが、改革期の「教育の平等」論の展開をリードしたホーレス・マンの政治戦略的な「公教育の父」の実像でもあった、と考える。

第五節 改革期の「教育の平等」論の展開

本研究全体は、実はそのようなマンの新しい州の教師教育政策の進展を含む改革期の「教育の平等」論の展開の像を結ぶ。そして、その像は、第一に、「人間化」と「社会化」の相剋の対抗・政策の像として捉えられた。第二に、その像は、そのような「教育の平等」論の展開自体の相剋を、「教育の平等」の内実を争う表面の像、「教育の平等」論の展開に隠された都市少数住民の自由黒人と州当局のコントロールをめぐる確執・対立の裏面の像の二つの像としても捉えられた。

序章から第四章にわたる解像の過程は、また、改革期を画期ならしめる「教育の平等」論の教育行政史的展開を描く。その素描から見えるものは、なにか。それは、対抗的勢力としての自由黒人等の「教育の平等」論の深化に黙認し、さらに対抗的な都市少数住民・自由黒人のローカル・コントロールを危惧するかのよう「教師教育＝公教育」を掌握しようとした「公教育の父」像であり、その公教育政策の歴史的特質であった。同時に、政治家・教育行政官としての客観的実像—人道主義者としての教育思想家、改革の戦術的なコーディネーターというより、むしろ民衆の教育にインドクトリネーションの契機を発想するステート・コントロールの現実的徹底者像—が、序章から第四章に至るモザイク的な事例考察から見えた。そして、それがモザイクであるが故に、それを繋ぐ論理—「人間化」対「社会化」の相剋（第一章・第二章）、ローカル・コントロール対ステート・コントロールの相剋（第二章・第三章・第四章）、マンの「教師教育＝公教育」（第三章・第四章）という思考回路—も必要であった。

本研究が試みたものが、一面では、ホーレス・マンの政治家としての客観的実像へのアプローチでもあり、一見迂遠と見える改革期の自由黒人・奴隷制度問題の教育への関与を基本視角として—黒人分離学校をめぐる奴隷制度廃止論者等の「教育の平等」論議、体罰白人教師解雇要求事件にみる自由黒人のローカル・コントロール問題、さらに奴隷制度廃

止論者師範学校校長の言説と行動を考察の事例として（傍点部に着目）一、取り上げたのにも、重要な方法論的理由があった。それらの考察が、19世紀の南北戦争以前の黒人問題の窓から改革期の「教育の平等」論を教育行政史的に考察する点で、共通する「教育と政治」の枠組みを持っていたからである。つまり、その枠組みで改革期の「教育の平等」論を対象化し、改革期の「教育の平等」論の理念を軸に、教育行政当局に対抗的に関与せざるを得ない自由黒人らの社会的弱者の視角から、その理念と現実の乖離、その乖離を補う裏面像の相剋を明瞭に解像する試みであったのである。換言すれば、それは、「公教育の父」ホーレス・マンに集約された改革期の「教育の平等」論の展開を、理念的言説と現実的対応の乖離・錯綜の実相として、解像する試みであった。

第六節 ホーレス・マンに集約された近代学校教育制度原則「教育の平等」論への問い —「教育の平等」とステート・コントロールを統合する論理とは何か？—

本研究では、アメリカ合衆国の公教育の起源に遡り、改革期の「教育の平等」論の展開を、ホーレス・マンに集約された近代学校教育制度原則の具体化として、捉えてきた。

「コモン・スクール改革の『教育の平等』の展開の裏面で、自由黒人が自らのローカル・コントロールの喪失に自覚的にならなかった」事態に対し、逆にマンは、第二章、特に第四章で示したように、ステート・コントロールを徹底させていく側面があった。

だとすれば、近代学校教育制度における「教育の平等」論という進歩性、他面で教師教育・教師管理を通じた公教育支配のステート・コントロールの拡大という保守性の相容れない思想的自己分裂が、マンのコモン・スクール改革を突き動かしていたと考えるべきだろうか？「教育の平等」の理想の進歩性とステート・コントロールの拡大の保守的現実は、たしかに、自由黒人等都市住民や社会的弱者から見れば、潜在的に相剋せざるを得ない、相容れないものであった。しかし、マンの眼から見れば、双方は矛盾せず、積極的に結びつくものであった。そこに、双方を統合させるマンの理念が、あったと考えるからである。

たしかに、対極にある自由黒人等から見れば、「教育の平等」と自らのローカル・コントロールの喪失が結びつくという、アンビバレンス（ambivalence 両刃の剣の両面的価値）の違和感を、「何が問題なのか」を曖昧なまま、見いだせずにいたのであった。その事態は、第三章の考察からも窺い知れる。他方で、マンに集約されたコモン・スクール改革には、「教育の平等」とステート・コントロールを統合する事実が、第四章からも明らかで

ある。その際、その事実を、どう見るかを問題にしたい。一見相容れない「教育の平等」とステート・コントロールを統合する政策意図としての論理（上位概念）があったのではないか？

1. 教育理念「コモン」

結論から、言いたい。「教育の平等」とステート・コントロールの拡大を統合する論理（上位概念）こそ、ホーレス・マンに集約されたコモン・スクールの教育理念「コモン」(common)ではないか。

それは、後述するように、近代学校教育制度原則の「教育の平等」が、その上位概念「コモン」の具体化であると考えからである。

そもそも、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・スクール改革であった。それは、「コモン」を主張した教育改革をリードし、「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」ホーレス・マン(Horace Mann 1796-1859)によって進められた。

この「教育の平等」の理想は、今日、「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学校教育制度原則「教育の機会均等」の雛型である。つまり、「すべての国民がひとしく教育を受ける機会を、人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位及び門地によって『教育上差別されない』」権利(日本国憲法第26条及び教育基本法第3条)を保障する「万民のための平等な教育」の端緒が、この理想に見られるからである⁸⁾。そして、この意味の普通教育の概念は、憲法・教育基本法にも受け継がれている。

「普通教育とは、人たる者にはだれにも共通に且つ先天的に備えており、又これある故に人が人たることを得る精神的、肉體的諸機能を十分に、且つ調和的に發達させる目的の教育を言うのである。かかる教育は、いかなる身分の者、またいかなる職業につく者にも共通であるから、名づけて普通教育と稱するのである。……このように普通教育は、人たるものすべてに共通に必要な教育であり、人たるだれもが一様に享受しうるはずの教育であるから、國家はその必要なる最少限を国民に確保しなければならない。ここに普通教育の觀念が義務教育のそれと結びつくわけが存するのである。」⁹⁾(波線森田)

したがって、「教育の平等、教育の機会均等」の原則を貫くのが、「万民のための教育」であり、「平等であるべき」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)」としての普通教育であるとされ、現代学校教育制度の教育原理として理解されてきたのである¹⁰⁾。つまり、普通教育とは、近世末以降の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自覚され、身分・職業にかかわらず必要な一般陶冶の重要性が意識された教育のことである。それ故、近代市民社会以降の「人権としての教育」の教育思想・啓蒙思想の教育理念(すべての人が人たる人間になる教育)→教育原理(誰にも共通する「コモン」である普通教育)→教育制度原則(すべてに保障される教育の平等・教育の機会均等へ)と具体的に実現させていく構造的な論理が、見いだされる。

その場合、「教育の平等」は、その一連の「人権としての教育」の教育思想・啓蒙思想の教育理念(すべての人が人たる人間になる教育)を下位概念として実現する「近代学校教育制度原則」と考えられる。上位概念:すべての人の共通な人たる(「コモン(common)」、人間像をめざす教育理念(抽象レベル)→中位概念:すべてが共通に人たるに必要(「コモン(common)」、)である「普通教育」の教育原理(半抽象レベル)→下位概念:「普通教育」の教育条件をつくる近代学校教育制度原則「教育の平等(教育の機会均等原則)」(具体化)である。その意味で、「教育の平等」論の展開をめぐる相剋は、背後にある普通教育の教育内容、普通教育のめざす人間像をめぐる相剋である。

また、本研究の問題意識は、黒人史研究にはなくて、改革期に存在する「黒人・奴隷制度問題」を研究の視角とすることで、「公教育の父」マンに集約されるコモン・スクール改革が生成した近代学校教育制度原則「教育の平等」論を、教育行政史として探究する点にあった。そして、「教育の平等」とは、そもそも、近代市民社会以降の「人権としての教育」の教育理念(すべての人が人たる人間になる教育)を実現する下位概念で、必然的に弱者(例えば、自由黒人)の視角から近代学校教育制度原則として問われなければならないと考えたからである。その意味で、改革期の「教育の平等」論の展開を、自由黒人と州教育行政当局の間の相剋として描く序章から第四章までの本研究は、「教育の平等」の上位概念「コモン」－教育理念「コモン」である人間像と普通教育の教育内容－に対する自由黒人等の理想からみた相剋も反映しているだろう。

それ故に、自由黒人等の理想との相剋を生み出しながら、マン自身が、本来の人間像や普通教育(=すべての人が人たる人間になる教育)の中心理念である「コモン」を、「教

育の平等」とステート・コントロールの拡大を統合する政策意図の論理（上位概念）として、政治戦略的に読み替えるような対応をしてきたのではないか。

つまり、近代に入り 19 世紀合衆国では、若き独立国として国民国家の展開を州単位で歩みつつあり、マンが「教育の平等」の理想の下で展開したコモン・スクール改革は、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。一般的に、近代国家における普通教育の展開は、「国民としての必要な基礎教育」の意味をおび、ナショナリズムとの強い結合の下に用いられた。そうであるから、マンが「教育の平等」の理想の下で展開した「すべての人間にとって共通に必要な(common)」普通教育改革の内包には、現代に通底する公教育制度の課題があると考え¹¹⁾。

その際、後述するように、従来からの改革者マンの評価が、明確ではなかったことを想起する必要がある。つまり、教育思想や人道的資質の「理想」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、それほどそれらは明らかに実証しきれてはいないからである。

その点にかんがみ、マンが、当時のコモン・スクールの普通教育改革の現実において、文字通りの「コモン(common)」の「理想」の生成をいかに進めてきたのか。つまり、「平等にすべき」普通教育における「すべての人間にとって共通に必要な(common)」教育内容の性質としての「コモン(教育における共通性)」が、合衆国の公教育の起源に遡って、いかに生成されてきたものかを問い、当時の「教育の平等」とステート・コントロールの拡大を統合する「コモン」の理念の実相を、これまでの本研究の成果を手がかりに、明らかにする。

その際、第一に、従来の教育改革者マンの評価に言及し、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」にあることを示し、第二に、この「コモン」の「理想」を現実的にいかに捉え、具体化していったのかを、明らかにする。

いうまでもなく、マン自身は、教育長として活躍した南北戦争以前の改革期(1830-1860)の社会政治的最大の現実的争点が、黒人奴隷制度廃止運動(abolitionism)とコモン・スクール改革にあることを重視し、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」を現実的に展開させてきたのである。

事実、内外の先行研究の知見は、そう考えられる根拠を示唆する。例えば、マンの先行研究者川崎氏(1959)は、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にも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」¹²⁾

また、先行する政治史研究者の中には「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」¹³⁾ カッサラ(1971)のように、マン自身の教育長辞職後(1848 - 1853)の政治活動に言及するものもいた。

先行研究が明確に対象化しなかった教育長時代(1837 - 1848)に、マンが彼自身の政治的関心事であった黒人問題・奴隷制度反対に、いかに対応していったのかを探ることによって、従来までの教育改革者像からは明確にできなかったマンの政策的意図(=「教育の平等」とステート・コントロールの拡大を統合する論理(上位概念))を明らかにする。言い換えれば、「公教育の父」と評される時期(1837 - 1848)に、普通教育改革と奴隷制度問題の交錯する現実に対するマンの対応を、教育思想家・教育改革者としてではなく、政治改革者として捉え直すことによって、従来までの教育改革者像として明確にならなかった政策的意図を明確にしたい。つまり、政治改革者として、マンが、コモン・スクール改革の「コモン」の「理想」の内実を、いかなるものとして生成させてきたのかを考察する。

その際、この二つの交錯点を実証的に検討した第二章と第四章の成果を基にして、考察する。つまり、「教育の平等・教育の機会均等」を標榜する普通教育制度の「理想」をめぐる「論争」や「事件」への、マンの対応を通して、彼が「コモン」すなわち「教育における共通」にいかなる政策的意図を込めてきたのか、その問いを歴史的に考察する。

2. 従来からのマン評価

従来から、改革者としてのマン評価に言及するものはあった。それは、以下の三つの代表的評価であった。

第一は、マンの「公教育の父」の理想主義的な側面に焦点をあてるものであり、わが国の初期の進歩的な「マンの教育行政家」の評価である。例えば、川崎源氏は「第一に指摘されるべきことは、マンが第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」¹⁴⁾と、その著『ホーレス・マン研究』(1959)の中で言及する評価である。

第二は、その後、この「公教育の父」としての理想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。柳久雄氏は、1973年発表の「ホーレス・マンの普通学校論について」の論文中で、「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」¹⁵⁾と評し、また久保義三氏も同様な分析に至った。氏は、さらにマンへの疑問をこう投げかける。

「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」¹⁶⁾

このように、第二の評価は「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、それが「現状維持を挑戦する」ほどには至らないと、マンの「公教育の父」の過大評価を戒めるものであった。

これら過大評価を戒める慎重論に対し、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のが、第三の評価である。

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、渡部晶氏は、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。」¹⁷⁾

この説明には一定の根拠もある。彼の言説・行動が、様々な社会階級の利害の調停者の

行動原理から説明でき得るからである。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的技術・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を見いだすことはできない。

以上の点で、従来評価には、たしかに「現状維持に挑戦する理論」を積極的に構成しないという消極的な評価、またはせいぜいは戦術家にとどまる「有能な教育行政家」の側面以外の評価はなかった。

したがって、従来のマン評価は、進歩的側面を捉えつつも、一貫する政治目標・戦略的意図がみられず、保守的にコモン・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の評価を明らかにしてきたといえる。言い換えれば、一方で進歩的な人道主義者のマン像があり、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あったといえる。

だとするなら、進歩と保守の二面性を混在させる優柔不断なコモン・スクールの教育改革指導者像をマンの本質とみなすことになる。また、教育長時代の優柔不断なマンから教育長辞職後の積極的な政治家マンへと、あたかも時系列の中でその人格が豹変したかのような不自然な印象を与える。

もし、マンがあるときは資金の調達や反対勢力の懐柔等の教育改革への戦術的成功をすすめ、あるときは「自然権の平等に依拠する教育の平等」等の「理想」を説き進め、あるときは「功利主義的教育観」を資本家たちに主張するだけなら、たしかに彼は保守的で進歩的であり、一貫する人道主義者であり、戦術的に優柔不断に対応できるコーディネーターの個人の資質の持ち主の有能な教育改革者であると評価できるだろう。

しかし、そのような進歩と保守の要素がマン個人のなかにあるという指摘にとどまるなら、教育長辞職後の政治家マンの戦略的側面から一貫して明らかになる政策意図は、以前のコモン・スクール改革を推進した教育長時代にはまったく見られなかったという不自然な感じが残る。また、その不自然な評価に依拠するだけでは、彼が「公教育の父」として積極的に果たしたのは、教育改革の「理想」の実現・「成功」のためであり、そのために優柔不断さを含む戦術を展開したというように理解されることになる。はたして、マンが一貫して求めたものが、「公教育の父」としての「理想」であると理解されてよいのか。

3. 進歩的な「公教育の父」と保守的な政治家の焦点－「コモン」の概念－

そこで、この「理想」として推察されてきた「公教育の父」の「進歩」的部分とはなにかをあらためて明らかにしておく。例えば、先行するマン評価において、コモン・スクール改革の理念の「理想」が、先の渡部氏によって、以下のように示されていた。

「…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。」¹⁸⁾

この「コモン」の含意を、マンほど「深化」させてきた教育改革者はいないと評し、「コモン」の論点がマンの「理想」の核心であると示唆する。つまり、マンが公立学校という意味に“コモン・スクール”(common schools)という用語を好んで多用し、「普通学校論」の中心原理を込められたものとして、コモン・スクールの概念を位置づける。そして、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学校を意味するというコモン・スクールの用語が、以前のパンフレット等でも使用されていたと断る。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」く、「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」とし、その「理想」の「進歩」的部分を評す。「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」としてのマンのコモン・スクール論を評し、それが「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「コモン」の概念であった、と先行研究は指摘してきた。

こうした指摘が、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)を解説して、その特徴を整理する。

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た¹⁹⁾。

4. マンの政治目標・戦略の解明の手がかりー「コモン」問題の重要性ー

これらの指摘にかんがみるなら、「公教育の父」マンが、「理想」として「コモン」を「深化」（徹底？）させたという従来評価には説得力がある。

しかし、「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」と解釈するなら、それは、検討課題としては、以下のように捉えられる。

まず、宗教教育・道徳教育の共通性 (commonness) の「理想」の考察とは、「宗派教育の中立性」のそれである。次に政治教育の共通性の「理想」の考察も、「政治教育の中立性」のそれである。それらはともに「公教育の中立性」の確保という近代公教育の進歩的原則に関するマン自身の言説と行動の「理想」の考察となる²⁰⁾。特に、その問題の中心が、黒人奴隷制度廃止問題にも関する「メイ事件」ー第四章で検討した問題ーに関連して、コモン・スクールの普通教育を直接に支えた教員を育てる公教育制度でもある州立師範学校で起きた「公教育の中立性」をめぐる問題であった。着目すべきは、当時勃発した奴隷制度廃止論者の州立師範学校長メイの奴隷制度反対集会への生徒引率事件²¹⁾へのマンの態度である。

次に、第三の共通性の「理想」の考察とは、さまざまな社会階級を混合する同一学校の共学問題の「理想」の考察である。そして、その問題と交錯する黒人教育問題も存在したことは、第一章及び第二章から明らかである。そして、そこでは、ボストン黒人分離公立学校の人種的統合の「教育の平等」論争²²⁾に対するマンの態度が、重要である。

これら「教育における共通性」をめぐる「事件」や「論争」は、マンの教育長在職時に起きたコモン・スクール改革問題であると同時に、南北戦争以前に起きた黒人奴隷制度反対問題でもあった。そして双方の国内最大の政治的争点が交錯した、黒人をめぐる教育問題でもあった。その点で、これらに対するマンの対応には、「公教育の父」の「理想」を超えた現実的な「コモン（教育における共通性）」の政治戦略的目標ー「教育の平等」と州のステート・コントロールを結びつけ統合する論理ーを明らかにする重要な手がかりが、含まれていると考える。

以下、便宜的に、第三の「教育における共通性」問題ーボストン黒人分離学校の人種的統合の「教育の平等」論争問題ーに対するマンの対応を、次に、第一・第二の「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し、整理する。

5. 自由黒人にとっての「コモン」の具体化とは？

(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—

社会階級の対立を防ぐ「共通の」社会階級を育成するための融和策として、人々を同一施設のなかで混在させるという「コモン」の学校施設の「理想」の論点に対し、マンは現実的にいかに対応したのであろうか。この点は、第二章において取り上げた考察を素材に再考察してみよう。

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。ここには、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。

例えば、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」²³⁾

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²⁴⁾、学校施設等が等しい場合、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った。

これに対し、自由黒人・奴隷制度廃止論者はどう対応したいたかという、例えば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、(州の—森田挿入)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」²⁵⁾

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在・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てきた。こうした論戦は、奇妙なことにマンの「共通の」社会階級を育成する同一施設のコモン・スクールの「教育におけるの共通性」への「コモン」の「理想」へにも酷似していたのであった。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)なども、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。

「白人と黒人の子どもの最良の利益が（各々の分離を前提にする挿入森田）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（挿入森田＝白人）はその件（挿入森田＝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（波線＝森田）。」²⁶⁾

さらに、マン自身も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移動させたり（「フォーブス事件」（1844）²⁷⁾）、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²⁸⁾、マン自身は主観的には、人道主義者であり、黒人の擁護者であるとされていた。したがって、マンが自由黒人・奴隷制度廃止論者から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た。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²⁹⁾、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³⁰⁾。それらは、言い換えれば、黒人分離学校廃止・統合の「教育の平等」論争が提起す

る論点、つまりマンの「コモン」の「理想」に酷似する論点－「共通の」社会階級を育成する社会階級融和をすすめる同一施設のコモン・スクールの「教育における共通性」－に対して、マンが等閑に付する態度を決め込んでいた事実を示していたからであった。

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”)と批判せしめたものであった³¹⁾。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ていたのであった。たしかに、その点で、同一施設のコモン・スクールの「教育における共通性」の理想的意味を、全くマンが無視した史実として理解されるべきであった。

しかし、奴隷制度廃止論者の援軍の求め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る。それは、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ことができる。言い換えれば、マンが「コモン」の普通教育の教育内容を、「公教育における中立性」の確保の観点から重視し、「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も考えられるからである。

しかし、そのような戦術だけをマンの対応に捉えきることができるのかということ、そうでもない。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・戦略のためにこそ、黒人奴隷制度に反対する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。住民が分散して定住するところでは、コモン・スクールは存在できない。」³²⁾

つまり、奴隷州の農業経営の自由市民の分散して定住する居住方法が、その前提条件となる「学区制度」や大量の学区内の子どもの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³³⁾。その理由から、マンは黒人奴隷制度に政治的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・戦略的目的から自在に、切り離したり、結合させたりできるというマンの本質的な「政治家としての片鱗」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－

マンの「政治家としての片鱗」は、教育長の発言からではなく、教育長辞職後の議員の発言から感じさせたものであった。したがって、教育長在職時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憶測の域を越えない。

ところが、次の事件は、その憶測に答え得る。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。この点は、第四章において取り上げた考察を基に整理すれば、明らかである。

それが、1843年のマンの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)の「奴隷制度反対集会生徒引率」事件であった。従来、この事件には、メイへのマンの「助言」(渡部 晶氏 1981)が見られたとの評価があった。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³⁴⁾をめぐる「公教育の中立性」の確保の問題－「コモン」(教育における共通性)の論点－が見えた。

その論点を鮮明にするため、マンの「コモン」(教育における共通性)の「理想」にあたる「公教育の中立性」の確保の従来の評価を想起してみる。例えば、柳 久雄氏(1973)がいうように、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見られてきた。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」という指摘³⁵⁾であった。その点で、従来マンの政治教育の「理想」は生徒の自主性の尊重のための「公教育としての政治教育の中立性」の確保であり、その目的が「インドクトリネーションの禁止」であったと考えられる³⁶⁾。

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気づかなければならない。例えば、1843年2月付けメイへ問責的な書簡には、マンの関心が従来評価のような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、いささか明白ではない部分もあった。

「…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ました。例えば、W 某の若い女性(後に師範学校を断念した女子生徒—森田挿入)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、あなたは返事しましたね。もし、彼女がその理由のためにレキシントン校に行く事を断念したのなら、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。彼女に学校に行くのをやめさせたのは、彼女自身の意志ではなく、父親の考えでした。というのは、彼があなたが学期中に奴隷制度反対論者集会に行き、生徒たちを連れて行くことが、学校の目的とは別のことであり、しかも悪例であると考えていたからです。」³⁷⁾

彼女の通学断念を契機にマンとメイに対照的な「期待する師範学校生徒像」が見られた。すなわち、事実の真相は、彼女自身の自主的な判断ではなく、「良識ある」父親の圧力によって奴隷制度反対集会に行くことを断念させた事件であった。一方で、その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った。

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、そう明白に断ずるのは疑わしかった。そして、そう疑うのは、マンが暴力や政治的反目を行使しない共和政の政治制度の従順な選挙民の育成を、政治目標・戦略として公教育の政治教育の課題に位置づけていたのではないかと、後述するように、考えられたからである。さらに『12年報』(1849)の政治教育の主張部分にも、そのような疑いに対する示唆的な指摘も見いだせる。

「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」³⁸⁾

つまり、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。しかし、この後に続く部分では、明らかに「法律や支配者を変える」ことを期待された投票者・選挙民に矛盾する要求をしていた。それによると、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」³⁹⁾

つまり、「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」選挙民の育成を重視する。そして、その課題をマンがコモン・スクールの教育力に期待していたのである。

「コモン・スクルー中略ーが、人間社会に…遠謀深慮の知性と高潔な徳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」⁴⁰⁾と述べ、共和政の政治制度の屋台骨ー議会制の民主政治ーづくり、「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）であったことを示していた。

ところで、この「政治教育」の意義が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持つことも、明らかであった。「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)は人民主権を述べている。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は自明であった。

しかし、マンの主張の中から、人民主権の理想に乖離する政治教育観もあることに気づかなければならなかった。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見いだすことができる。

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った。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」、現政府に対する批判精神の乏しくさせられて、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・スクールの政治教育の課題（「コモン」という「教育における共通性」の具体化として）を見いだしていたことになる。

さらに、マンが歴史的眞実・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必要がある。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鮮明にするのではないか。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、容易に歴史的眞実・眞理に基づく教育への積極的な介入をする疑念を抱かせた主張をしていた。「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教育すべきである、と判断していたからであった⁴¹⁾。

その点で、マンには、「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」を育成したりする、さらに眞理教育を歪める検閲で教育への不当な介入支配を行使したりする意志が、明確にあった。それらの行為は、総じて、インドクトリネーション・教化の政治目標・戦略と質を同じくするものであった。

6. 「コモン」・「普通教育」・「教育の平等」の構造—「教育の共通性」の具体化として—

これら第二章及び第四章の成果をてがかりにすると、マンに集約された改革期の教育理念を象徴するのが、「コモン」—普通教育の「教育における共通性」の実相—であることが、自明である。それが果たして、先の渡部氏の指摘する理想主義の通りであるのか否か、また「コモン」の含意に、何があったのかは、明らかである。「コモン」とは、一見「進歩」的で「理想」主義的ではあるが、その実相は「すべての人が共通に人たる人になる」という「コモン」の理想—普通教育の目標の普遍性—ではなく、その理想は、マンのような教育行政当局公権力の支持する政策に読み替えられて、保守的な政治戦略に不可避に至る政治教育・歴史教育の内容の共通化・画一化の問題であった⁴²⁾。

それらの問題は、黒人奴隷制度反対問題とコモン・スクール教育改革という国内を二分する、二つの政治的争点の交錯点—黒人分離学校問題や奴隷制度反対集会引率事件—から

見えた問題であった。それはコモン・スクール改革期の「公教育」の起源に存在した「コモン」の制度理念の理想とは異なる政治目標・戦略的本質を含む「理想」の展開であった。

その展開には、一方で、「教育の平等」を求める自由黒人を等閑に付する人道主義の教育長の「臆病な黙認」－白人にとっての階級融和的な「教育の平等」という「コモン」（＝「教育における共通性」）－を守る戦術的対応－黒人分離学校の差別的な人種隔離の容認－がみられた。他方で、そのような改革の戦術にとどまらず、共和政度の維持・発展のビジョンを積極的に実現する「コモン」－「教育における共通性」－の徹底的な政治目標・戦略も垣間見られた。それは、社会的不正義である奴隷制度を廃止する（人種的共学を含む「教育における共通」を求める）社会変革運動等の影響を受けないように、「公教育の中立性」を確保する「教育における共通性」を堅持する対応であった。

それ故に、「公教育の中立性」の確保の「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な(common)」である普通教育とはいかなるものであったのか。それは「自主的・合理的に考える自由な人間から相互の人権を具体的に認める市民を育成すること（＝いわゆる「人間化」から「社会化」へ）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」という、政府に従順に束ねられた選挙民の育成のインドクトリネーション・教化（＝いわゆる政治戦略的な「社会化」）への画一的な「コモン」－「教育における共通性」－の現実的展開がみられたのである。したがって、当時の黒人教育問題からマンの「コモン」の「理想」を照らし直すとき、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・教育行政家というより、保守的な政治家・戦略家として見なすほうが妥当である。

その点で、彼がもっとも徹底させ「コモン」とは、「教育における共通性」としての普通教育の内容の画一性・共通性であった。その観点こそが、現実的には「教育の平等」の政策と、「公教育の中立性」の確保などの政治目標・戦略を具体化する「教育における共通性」を実現する強力なステート・コントロールを、統合させる論理であると考えられる。

換言すれば、「すべての人間にとって共通に必要な(common)」コモン・スクール改革の普通教育の現実には、国民国家建設期の公教育制度の起源に見られた人間像、つまり、「人間化（から社会化へ）」の論理で自由な人間から自由な市民になる人間像が、政府に従順に階級融和的な「社会化」の論理で、画一的かつ抽象的に束ねられる人間像と相剋する歴史的特質を反映していたのである。この点は、「メイ事件」で問われた「自主的に考え・行動する師範学校生徒」像をめぐる、奴隷制度廃止論者のメイと州教育長マンの相剋にも

象徴的に現れた論点であった。

「すべての人間にとって共通に必要(common)」な普通教育としてマンによって具体化されたものは、「教育の平等」の思想や「公教育の中立性の確保」という「理想」ではあった。がしかし、その「理想」の影で、戦略的に追い求められた論理は、国民国家を保身する上からのナショナリズム、いわば「支配者と法律を変えない」選挙民づくりなどの画一的で、抽象的な国民形成を進めるインドクトリネーション・教化を含んでいた事実は、重要である。

それに対して、奴隷制度廃止論者や自由黒人は、たしかに、社会的弱者の視角から、コモン・スクールの教育の力に、自由な人間になる「人間化」や、自他の人権を相互に認める自立した市民を育てる「社会化」を期待した。しかし、マンが求めたものが、そのようなものとは、必ずしも言えなかった。むしろ、その「理想」に内包された政治戦略であった。それが、国民国家を保身する若き合衆国のナショナリズム、いわゆる「支配者と法律を変えない」選挙民づくりという画一的で抽象的な価値観で国民を束ねていく政治戦略の「社会化」の論理であった。

19世紀の近代市民社会の「公教育制度」の起源を、合衆国のコモン・スクール改革期において捉えた場合、今日「近代学校教育制度原則」として主要なものとして挙げられる「教育の平等」および「公教育の中立性」の確保の進歩的な「理想」は、例えば先行研究者の言うように、ホーレス・マンによって思想として語られた事実があった。しかし、マンには、「支配者と法律を変えない」選挙民を育てる「すべての人間にとって共通に必要(common)」な普通教育を具体化するために、「教育の平等」の政策、「公教育の中立性」の確保の戦略、検閲的な教科書の書き換え—歴史や政治に対する真理教育への介入—を、ステート・コントロールを通して、結びつけていく政策的意図に裏付けられた「コモン」の論理があった。

こうした近代学校教育制度原則「教育の平等」論の生成は、当時の国民国家を保身するマン等改革者の「社会化」のナショナリズムを志向した現実的対応にあったことを実証するものであった。今日「近代学校教育制度原則」として挙げられる「教育の平等、教育の機会均等」の生成を推進したもの、少なくとも「天賦人権としての教育」や「自主的かつ合理的に考える」人間の育成の「理想」だけではなかった。

マン等改革者の「社会化」のための普通教育の政治戦略を推進するために、すべての人を対象にする「教育の平等」の教育条件整備のもとで、「法律と支配者を変えない」共通

の普通教育の内容を確保する「公教育の中立性」が、ステート・コントロールによって強力に調停され、あるいは、教師教育＝公教育を通じる強力なステート・コントロールによって行使される必要があった。すべての人間を抽象的で画一的に従順な国民として束ねる、政治戦略的な普通教育の「社会化」を実現する「コモン」の論理が、「教育の平等」とステート・コントロールの行使を結びつける、実質的な論理として働いたと考えられる。

7. 近代学校教育制度原則「教育の平等」論のアンビバレンスの発見

改革期の「教育の平等」の理想を志向するマンの州コモン・スクール改革の現実と、その理想と現実の乖離を合理化するものの所在を明らかにするために、近代学校教育制度原則「教育の平等」論の展開を自由黒人の眼と「公教育の父」マンの眼で双方向から捉える必要があった。そして「教育の平等」とコントロール自体の問題が不離不即の関係に結びついていくことを明らかにした。

それは、鳥瞰図的な理解に即して解釈すれば、「教育の平等」の理想（＝奴隷制度廃止論者・自由黒人が「理想」として託した「人間化・社会化」の論理）と、現実（＝「愚かな」移民・自由黒人に対する都市教育行政当局の「教育の人民統制」を政策意図とした戦略的な「社会化」の論理）の乖離を補完・合理化・糊塗していった、「教育の平等」の生成であった。そのような戦略的な「社会化」の論理の否定的契機を、「公教育の父」ホーレス・マンの州の政策－「教育の平等」－の歴史的特質のなかに見い出すことができるのである。

そう考える場合、一方で、近代市民社会以降の「人権としての教育」の下位概念「教育の平等」論の展開には、自由黒人等が合意し求めた人間解放の「人間化」の論理の肯定的契機が、確かに存在していた。

そのような改革の進歩性にもかかわらず、なぜ、「教育の人民統制」を政策意図とする戦略的な「社会化」による「教育の平等」論の展開が進展したのか。そこに、「教育の平等」論のアンビバレンス（ambivalence 「両刃の剣」のような両面的価値）が、つまり、「教育の平等」の実現が「教育の自己決定権」のローカル・コントロールの喪失を招くステート・コントロールの拡大に結びついていく、ホーレス・マンに象徴される教育政策を担う公権力の論理があったからである。

こうした「教育の平等」とステート・コントロールの結びつきは、「教育の人民統制」を政策意図とした戦略的な「社会化」をめざすホーレス・マンの眼から見る限り整合性の

あるものである。しかし、自由黒人等の社会的弱者や社会的弱者になりうる市民一般の眼から見る限り、アンビバレンスの論理である。

これは、現代日本の教育制度原則をめぐる「教育と政治」の関係を問う、普遍的課題でもある。近年の司法解釈や行政解釈に限ると、憲法第 26 条、教育基本法第 3 条、教育基本法第 10 条をめぐる、「教育の平等」論のアンビバレンスを感じさせる論法が、散見しているからである。

例えば、学力テスト旭川最高裁判決（昭和 51 年 5 月 22 日）は「教育の機会均等の確保をはかる上からも全国的に一定の水準を確保すべき強い要請がある」として、全国一斉学力テストが、教育基本法 10 条の「教育への不当な支配」に触れないとしている。行政解釈として、例えば菱村幸彦（文部省初等中等教育局長）『教育課程の法律常識 [新訂第二版]』（第一法規 1989）も「憲法 26 条や教育基本法 3 条は、教育の機会均等を定める。…しかし、単にそれだけでは足りないのであって、子どもの受ける教育内容が誰にとっても能力に応じて均等で同一水準のものであることを保障せずしては、子どもの教育を受ける権利を真に保障したことにならない」と述べ、教育の機会均等原則から教育内容の全国的画一化の要請を導き、教育内容に対する国家統制を正当化する論法が見られる⁴³⁾。

こうした論法の違和感こそ、改革期の「教育の平等」論の展開過程の裏面史に潜在化していた、「教育の平等」論のアンビバレンスと同質のものではないか。

改革期の奴隷制度廃止論者や自由黒人等市民は、たしかに、人種的分離学校を教育上の差別として論駁していく「ブラウン判決」(1954)や、教育基本法(1947)の「男女共学」に至る「教育の平等」論の人間解放的な「人間化・社会化」の論理を生み出した。

しかし、彼らの生きた歴史からの教訓は、にもかかわらず、この「教育の平等」論のアンビバレンスを見出せなかったということであった。「人間化」の論理を求める市民的対抗勢力に何が必要とされていたのか。このアンビバレンスの曖昧さの発見であった。つまり近代学校教育制度原則「教育の平等」論と州のステート・コントロールの不当な結びつき、公権力の教育への不当な支配を合理化する問題点を発見することが、十分にできなかったのである。

以上の総合的考察から、本研究は、先行研究（黒人教育史研究及び教育制度研究）の改革期の「教育の平等」論の評価－「機会の平等」を万能視する限界があるもの－の妥当性を検証するために、二つの論点－①自由黒人にとって「教育の平等」の可能性は何か（＝機会均等の万能視か?）、②「教育の平等」をめぐるコントロール問題とは何か－を提示

して、改革期の「教育の平等」論の展開を明らかにするアプローチをとった。そのアプローチは、自由黒人とボストン市当局の間の「教育の平等」論争に現れた顕在的相剋、その論争の裏面で人々の教育の自己決定権とローカル・コントロールが密かに喪失させられていく潜在的相剋を浮彫りにする「教育の平等」論の展開像を解明するものであった。こうして、改革期の「教育の平等」論の顕在的相剋、潜在的相剋を構造的に明らかにしたのであった。

それによって、先行研究の第一の論点については、改革期の「教育の平等」論の可能性が、自由黒人にとって、「機会の平等」から「結果の平等」へと至る「教育の平等」の概念の水準にとどまらない肯定的契機であることが実証された。その水準は、ブラウン判決の人間解放的な潜在的価値、男女共学の交流教育の価値に連なる近年のハウ研究の提起—「教育の機会均等の参加論的解釈」によって見いだされる「教育の交流過程の平等」の人間の解放的価値・教育的価値—と同質の肯定的契機が、改革期の自由黒人・奴隷制度廃止論者の「教育の平等」論のそれとして、確かに発見できるほど、高いものであったと考える。

第二の論点については、人種差別的分離主義を問う「教育の平等」論争に現れた顕在的相剋を粘塗する「教育の平等」論のイデオロギーの欺瞞性の否定的契機として、「教育の平等」をめぐる当局の「学校監督権限」の拡大の強調が、発見されたのであった。ここに、人々の教育の自己決定権とローカル・コントロールの密かに喪失させられていく潜在的相剋があった。このことに鑑みるならば、人種分離的な「学校コミュニティ」で「黒人の教師を求めた」とする少数派の自由黒人の「存続派」も含めて、全体として、当局の「学校監督権限」の拡大のイデオロギーの欺瞞性や、「誰が学校を管理すべきか」の論点に対して、自由黒人らが自覚できなかつたと考えられる。

その点で、現代の「学校コミュニティ・コントロール運動（学校の地域的自主管理）」の萌芽とする先行研究の評価は不十分である。むしろ、「教育の平等」論争に現れた顕在的相剋を粘塗する人種差別的な分離主義の「教育の平等」の政策にこそ、「学校監督権限」の拡大の強調という、人々の教育の自己決定権とローカル・コントロールを密かに喪失させる論理が、確かに存在していたのである。また、人々の教育の自己決定権とローカル・コントロールに密かに喪失があったという論点は、大局的に見れば、自由黒人の立場から見る場合に、マンのインドクトリネーションを容認する教師教育（＝公教育）への介入支配の相剋する潜在的論理としても、実証的に明らかであった。そして、改革期に遡るこ

した「教育の平等」とコントロール問題の相互関連性の発見は、近年のワイズ研究の提起が、改革期の公教育の起源から今日に至る普遍的課題—学校教育制度原則「教育の平等」論のアンビバレンス—として存在していたことを、実証するものであった。

第七節 結び—改革期の「教育の平等」論のアンビバレンスからの現代的示唆—

改革期の「教育の平等」論のアンビバレンスが今日に通底する課題であるとするれば、それは、いかなる現代的示唆を与えているのか。最後に、この点について言及しておく。

1. 「教育の平等」論の肯定的契機の現代的可能性

序章で、指摘したように、本研究の「教育の平等」論の史的考察の意義は、総じて、先行する一般的な「教育の平等」論の動向の盲点に応える課題の探究にあった。従来の黒人教育史研究と教育制度研究の主要な先行研究が、改革期の「教育の平等」論の評価—ホーレス・マンに代表される「教育の機会の平等」の万能視の限界を有するもの—に縛られ、改革期の「教育の平等」＝「機会の平等」の万能視と図式化し、結果的に、同時期の自由黒人・奴隷制度廃止論者の「教育の平等」論を精査することに、消極的であったと考えられるからである。つまり、「1849年、彼（奴隷制度廃止論者サムナー—挿入森田）が展開した論議を、1954年人種分離学校を違憲としたトピカ教育委員会对ブラウンの訴訟事件において展開されるものと同質のものであった」と評するほど、かつて「教育の平等」論の歴史的意義が見い出されかけたにもかかわらず、それに対して、黒人解放運動と補償教育論的な「結果の平等」の政策的関心以外の関心が、その後、ほとんど向けられなかったからである。

また、ブラウン判決に多大な貢献をした社会心理学者クラーク (Kenneth Clark) が、人種差別的隔離が人格障害 (personal damage) をマイノリティ及びマジョリティ双方の子どもにもたらすと科学的根拠を提出した報告書を、ここで、もう一度想起しておきたい。

「(マジョリティ・グループの子どもには)、……人種差別的隔離を支持して偏見を持って差別的行動をとるその張本人の大人と社会制度自体に、道徳・宗教・民主主義という人類の兄弟愛の原理の教育を施され、その結果として、混乱、葛藤、道徳的皮肉、権威に対する無礼が生じる。」⁴⁴⁾

先行する教育制度研究の「機会の平等」から「結果の平等」へのパラダイムが、ここに見られたマイノリティのみならずマジョリティの子どもの人格障害もひとしく問うブラウン判決の論理を、マイノリティ集団のための補償論的な「結果の平等」の格差是正と功利主義をめざす課題に大きな関心を向けるあまりに、結果的に、見失っていたと考えられる。しかし、19世紀の人間の尊厳をかけた人種分離学校の廃止を問うた改革期の「教育の平等」論には、こうした1950年代のブラウン判決を導いた社会心理学者の論理、つまりマイノリティ及びマジョリティ双方の子どもの相互の「承認の徳」や「社会的協同」のシティズンシップをひとしく学ばせ、どの子ども一人ひとり人間らしくなる「教育の交流過程の平等」を課題とする同質の論理を、発見することができたと考える。

「白人自身も分離によって傷ついている。」（白人は）…神の愛において同等なものとして、分離した墮落した階級を同じく尊重することを教えられる。実際的には、キリスト教的信仰のあの偉大な啓示・人類の兄弟愛を否定するように教えられる。…排他的なカーストの関与のなかで育てられ、…彼らの特徴は品性が押さえられ、彼らは市民の義務を果たすのに一層ふさわしい人間でなくなる。…これが黒人を傷つけないと誰が言えるのか。…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)は人間の改良のために神によって設定された財産である。社会的交流は反感を取り、相互の適応と調停、そして相互の尊重を教える。」⁴⁵⁾ (波線—森田)

そのような論理こそが、人種分離学校の廃止を問うた改革期の「教育の平等」論の一次資料に埋もれ、かつ、ホーレス・マンの「教育の平等」論も包含しきれなかった論点—白人も黒人も分離によって、偏見で傷つき疎外され、人類の兄弟愛を否定する分離学校への問い—を伝えていたのである。

それは、「法の下での平等」の法律学的コロラリーのみならず、教育的コミュニケーションの交流過程における社会心理的・教育学的認識のコロラリーを包含する「教育の平等」論ではなかろうか。換言すれば、教育を功利主義的に手段／道具視する『「機会の平等」から『結果の平等』へ』の概念にとどまらず、教育の交流過程を人間が出会う場とする人間解放の「教育の平等」論のもうひとつの契機が、改革期に確かに存在していたことを、

証左していたのである。

それ故、先行研究によって精算主義的に捉えられてきた改革期の「教育の平等」論に、本研究が肯定的契機・可能性を発見したことは、重要な問題提起であると考え。

例えば、本研究が対象にした 19 世紀ボストン市の「教育の平等」を求めた自由黒人・白人奴隷制度廃止論者らのその後の動きに、象徴的なエピソードがあった。黒人分離学校の廃止・統合が行われる 1855 年まで、白人奴隷制度廃止論者と自由黒人はボイコットによって学校の統合を求め続けた。その人々の動きの中に、たしかに「承認の徳」「社会的協同」の社会的交流や参加を通して、市民が結びつく意味を、後世に残している。

「……、黒人生徒のみの学校で、白人教師の一人がほしいままに過度の懲罰を課し、常習的に授業を休んでいることが判明したことに刺激され、ボイコットが始まった。

マサチューセッツ州教育委員会の書記（ママ）ホーレス・マンは、妥協による解決を企てたが失敗し他方、学校当局は、ネルの『平等な学校教育権を求めるネルの友の会』の誓願を拒否し続けた。マンが、人種隔離された学校の一つに、白人校長に代えて新しい黒人校長を任命することで事態を緩和させようとした。警官が校庭から彼らを追い払い、黒人の校長が就任したが、人種隔離された学校に対するボイコットは、1855 年 4 月まで威力を発揮し続けた。……十一年間にわたる黒人のねばりは、アメリカ史上初の州規模の人種隔離廃止に決定となったのである。黒人指導者たちはずっと優位を占め、しかも白人アポリショニストたちは恩着せ顔の批評ではなく、忠実な支持者として真価を発揮したのだった。

こうしたボイコットは、二つの贅沢な訴訟による人種隔離廃止の運動をともなった。……例えば、1849 年に黒人の弁護士ロバート・モーリスと、マサチューセッツ州の自由土地派の指導者チャールズ・サムナーは、ボストン市教育委員会による人種隔離の方針に対して、ロバーツ訴訟として知られる訴訟を展開した。1850 年に、サムナーとモーリスは、下級裁判所による不利な判決を州最高裁判所に上訴して、敗訴に終わったものの、104 年後の 1954 年に、ブラウン対トピーカ市教育委員会人種隔離廃止訴訟で、原告によって採用されることになる根拠のほとんどを論じた。⁴⁶⁾

実際、サムナー自身は「恩着せの批評家ではなく、忠実な支持者」として、自由黒人市民と分け隔てなくミクロな次元から結びつき、偏見や誤解を解き、一人の市民として「話

し合い」、隔離や障壁の人種的隔離を除去する「教育の交流過程の平等」の教育的価値・民主的価値を説きつつ、それを自ら確信していくことで、ブラウン判決の先駆的雛形となる「教育の平等」論を自ら学んだのではないだろうか。それ故、サムナーの「教育の平等」論は、アメリカの資本主義的階級差別の階級融和をめざすホーレス・マンの「支配者と法律を変えない」それとは異なる論理を持つに至った。それは、1848年に、「アメリカ民主主義には『暴徒より富者の退廃からの多くの恐怖がもたらされている。』と宣言」して、友人を驚かせた彼のエピソードからも如実であった。

「1848年の選挙後まもなく、サムナーはかつて、自らが、ジャクソン派を扇動政治家として非難したのと同様な声明を発した。……彼はアメリカ民主主義には『暴徒よりもより富者の退廃から多大な恐怖が迫っている。』と宣言して、友人に衝撃を与えた。」

47)

ここには、1855年の統合教育法による人種統合まで自由黒人との分け隔てのない交わりと「承認の徳」を認めあう体験を通して、サムナー自身が、人種的隔離反対の10年以上にわたるボイコット運動の「社会的協同」に参加していく様が彷彿される。ブラウン判決の100年以上も前にその先駆的雛形を築き上げるほどに「民主的シティズンシップ」の自己形成を遂げていたことが、示唆される。恩着せがましくない協力関係を創ったという市民的公共性に基づく連帯の可能性が、社会的交流のなから生まれていたのである。確かに、このボイコット運動を通して、自由黒人市民も奴隷制度廃止論者サムナーも、明確に自由黒人市民の自己決定権を含むコントロール問題を争点にできなかったけれども、分離が白人も黒人も同じ人間の教養と徳性を貶めるという普通教育の人間教育としての教養観と関わって、コモン・スクール論の崇高な「教育の平等」論の思想を生成させていったと考えられる。

なぜなら、市民間の社会的交流が公権力教育政策主体に対抗して、分け隔てない社会的交流・交際・参加を通して、人々を結びつけ、当局に対して人畜無害の階級融和の交流ではなく、偏見を無くし市民的連帯に至る肯定的契機—ブラウン判決の人間解放の「教育の平等」論と同質の論理—を見出せるからである。ここに、「社会的交流の平等」の要件が、「機会の平等」、「結果の平等」とは異質の人的コミュニケーションを解放する可能性として、「承認の徳」から「社会的協同」へ、つまり「人間化」から「社会化」へ—人間

を、自由な人間から自由な市民へと高める、改革期の「教育の平等」論の可能性があったと言える。

また「教育の平等」論に「社会的交流の平等」という人間解放的可能性を見出す論議は、従来の我が国の近現代の部落問題研究の理論的到達点にも通底する。峯岸賢太郎氏は、論文「部落問題のとらえかたについての一意見—現状分析と歴史分析の理論—」（1991年）において、部落差別を、貧困、失業率が高い・住宅環境が悪い・教育の機会が狭められるという平均的な生活実態の低位性—「格差」の実態—として捉えるだけではなく、庶民の習俗や差別的偏見や忌避感情によって結婚・就職・学校等の社会生活上の交流拒否の分け隔て—「障壁」—の実態として捉える。それゆえ、近代日本に残された身分学校である「部落学校」の差別的分離主義が、「教育の平等」の政策の中で、なぜ解決されず温存されたのか考える時、庶民という人間同士の交流が差別的偏見や忌避感情によって結婚・就職・学校等の社会生活上の交際／交流の拒否という分け隔て・「障壁」が除去されず、実態として残ったからであるとされている⁴⁸⁾。

では、そのような部落差別を解消する人間解放のための「教育の平等」論の要件は明らかだろうか。つまり、教育の機会の均等が量的な格差是正を進めるだけでは不十分であることは言うまでもない。なぜなら、教育における隔離・分離主義という「障壁」・分け隔て・垣根の除去・克服をなくす人間的交流を進めるものでなければならないからである。

こうした部落差別的な「部落学校」を含む部落問題の歴史研究・現状分析理論のみならず、近年の教育における同和地区だけ抽出し、一般地区の子どもと明らかに区別して隔離・分離主義的に特権的に行われてきた特別施策のあり方を教育学的に問う論議も、人間を解放する「教育の平等」論の要件を明らかにしてきた。つまり、教育現場における隔離・分離主義が、子ども同士の中に障壁・分け隔て・垣根を生み、部落差別の解消に逆行する心理・意識面での弊害—あらたな偏見や心理的損傷—を人格形成上、否定的に影響を与えてきたことが反省されてきた。例えば、その反省から、「地区内外のすべての個々の発達の必要に『ひとしく』応じる教育条理（憲法 26 条の発達保障主義—挿入は森田）に基づきつつ、友情と連帯を生む人間的接触・交流を育てる、『ひとしく人々が交流・融合し、そのような心理・意識面での弊害を克服する』—ような新しい教育の平等」が提起されているからである⁴⁹⁾。

こうしてみると、改革期のサムナー等奴隷制度廃止論者の「教育の平等」論(1840～)で明らかにした「教育の平等」論の肯定的な可能性は、教育基本法 5 条の男女共学論(1947)、

人種的隔離を違憲としたブラウン判決(1954)のみならず、我が国の部落問題研究の到達点(1990～)に通底する人間解放の普遍的論理を示唆していた。

2. 「教育の平等」論の否定的契機を考える

しかし、そのような肯定的な可能性を無化するような、改革期の「教育の平等」論の相剋も明らかに存在し続けてきたのも事実であった。

本研究は、改革期の「教育の平等」論を、自由黒人という最たる社会的弱者から捉えることで、「人間化」の論理と「社会化」の論理をめぐる相剋を析出し、「教育の平等」論の秘密(?)ともいふべき、すべての人の社会的差別や無知・偏見を克服する人間解放的な肯定的契機と「教育の平等」をめぐるコントロールの喪失という否定的契機を提示し、それらが、改革期における「教育の平等」論のアンビバレンスであったことを実証した。

そして、すべてを対象とする「教育の機会の平等」が「教育水準の維持と確保」を理由にして普通教育の教育内容の真理性と人間像の課題に深く統制を及ぼそうとする国家権力の論法として利用されたり、「メイ事件」に見られたように義務教育を中心とする教師教育への中央集権的なコントロールを通して間接的に自由黒人にとっての教育内容の真理性が阻害されたりしたことを考えるとき、近代以降の学校教育制度原則のアンビバレンスの普遍性にも気づかされる。だとするならば、植民地教育の少数民族に対する抑圧的かつ差別的な同化的な皇民化政策も、軍人勅諭・教育勅語のアジアへの侮蔑意識と日本の大国主義を内面化する抑圧的かつ差別的な臣民教育政策も、そして改革期の「愚かな移民」に対する人種差別的な同化政策も、さらに自由黒人に対する人種差別的な「分離」政策も、これらは、国情・歴史が異なっても、「教育の平等」の政策を通して、母語・文化・宗教・アイデンティティが押しつぶされて画一的な教育内容の中身・価値に同化され、結果的に自己のコントロール・民主的参加を不可能にされてきた点で、紛れもない「教育の平等」論の否定的契機であった。

ところで、先行研究においては、「教育の平等」の概念を「結果の平等」とする連邦政府の補償教育政策の中央集権化・官僚化を批判するワイズ研究や「教育の平等」論の肯定的契機を再定義したハウ研究には、現代アメリカ教育制度の課題として、「教育の平等」論をめぐる教育の中身や教育的価値へのコントロール・参加の重要性が指摘されていた。特に、ハウの参加論的解釈に基づく「教育の平等」論は、「教育機会が持つべき価値に関する協議から、歴史的に閉め出されてきた人々の声を取り入れることによるのみ、教育機会の真の平等が達成されるとするものであり、協議への参加を教育機会の平等の中

に織り込もうとする」課題意識に見られる通り、民衆の自尊心やアイデンティティを守る「承認の徳」や「非抑圧の原理」こそ教育を「話し合いに開く」とする提起をした（序章参照）。この点に、本研究が明らかにした「教育の平等」論をめぐるコントロール・参加の喪失という否定的契機を乗り越える上での民主的な示唆を見出すことを考えることはできないだろうか。

ハウ研究の参加論的解釈の「教育の平等」論は、たしかに、民衆の自尊心や多様なアイデンティティを守る民主主義的な協議・話し合いこそ「教育の平等」論の否定的契機を越える方向性であることを提示していた。なぜなら、まず「教育の平等」論が、内容上の課題として、民衆相互が自他の人権を発見する「承認の徳」や「教育の交流過程の価値」を内包してきたからである。手続上の課題としても、教育の中身・価値に対する民衆のコントロール喪失の回復問題があることに示唆を与えていたと考えられる。

だとするなら、ハウ研究が提示した自尊心やアイデンティティを守る「非抑圧の原理」に基づく教育の自己決定権は、独占的なものというより、話し合いや協議の交流を媒介にした教育の中身・価値に対する民衆側から意思表示の相互のコミュニケーションの自由を前提にして、否定的契機を克服していく方向性を持つものである。ここには、教育の中身・価値に対する民衆の意思表示の自由がひとしく保障されてはじめて、「ひとしくその能力に応ずる教育を受ける」発達保障主義（憲法第 26 条・教育基本法第 3 条「教育の機会均等」）が実現され得る条件・可能性が拓かれることの重要性が示唆されていたと考える。

例えば、植民地人、少数民族、被差別部落、移民、自由黒人等の近現代の社会的弱者を含む民衆一般が、階級・階層的な社会的弱者として抑圧的かつ差別的に自らの多様な文化・言語を、近現代国家公権力に否定され画一的かつ抽象的な同化が強要されるとき、彼らを含む民衆一般にとって誰もが平等に人間たるにふさわしい真理と平和を希求する教養・徳性が涵養されるような、「ひとしくその能力に応じ」て人権としての教育の保障は十分に実現されていなかった。なぜなら、近現代の歴史的教訓として、教育の中身・価値に関わる民衆の民主的協議や話し合いという、民衆にとっての「非抑圧の原理」の民主的な風通しのよさが条件整備されない中では、自らの多様な民衆文化・言語・宗教を人格的に統合した具体的な一人ひとりの個性に「ひとしく応じる」べき人権としての教育（＝本来の多文化教育）のあり方が、画一的かつ抽象的な同化を強く進める公権力の傾向に対して要求されず、軽視され、あるいは無視され、抑圧され続けてきたからである。

言い換えれば、そのような民衆の歴史的経験には、近代学校教育制度原則「教育の平等」

論の否定的契機を発見し、それを教訓にして乗り越えていく重要性が示唆されてきたと言うことである。つまり、私たち 21 世紀に生きる人類が、憲法第 26 条・教育基本法第 3 条の「ひとしくその能力に応じ」る発達保障主義を人権としての「教育の平等」論として読み解くとき、例えば、改革期の「教育の平等」論の否定的契機に翻弄され結果的に画一化・抽象化された同化政策に回収された経験も、人権としての教育を保障する「教育の平等」論の基層に堆積した「努力」と失敗、つまり「人類の多年の自由獲得の努力」（憲法第 97 条 基本的人権の本質）の史実として、後世に人間解放的で豊かな教育条理のあり方を創造する課題の重要性を遺す歴史的かつ現代的示唆として考えられるのではないか。

本研究は、第一に、改革期の「教育の平等」論を精算主義的に評価する先行研究が見落としてきた「教育の平等」論の可能性を肯定的契機として、第二に、その肯定的契機に相剋する「教育の平等」をめぐる人々のコントロールの喪失の陥穽を否定的契機として、自由黒人の視角から実証した。ここに、以上のような近現代を通底する「教育と政治」をめぐる「教育の平等」論のアンビバレンスを発見してきたと考えている。

結 章 [註]

- 1) 教育法令研究会『教育基本法の解説』国立書院、1947 年、88 頁。
- 2) 宗像誠也編『改訂新版・教育基本法—その意義と本質—』新評論、1975 年、167 - 168 頁。
- 3) “Negro Petition against Segregated Schools in Boston (1844)” ,from *The Liberator*,vol.,XIV ,p.103.
- 4) ジェームス・B・スチュワート（真下剛訳）『アメリカ黒人解放前史—奴隷制度廃止運動（アボリショニズム）』明石書店、1994 年、178 - 179 頁参照 (James Brewes Stewart,*Holy Warriors : The Abolitionist and American Slavery*,New York : Hill and Wang,1976)

第三章で言及した白人体罰校長の「フォーブス事件」以後に、興味深い展開があった。それは、自由黒人父母住民のフォーブス校長の解雇要求を組織する運動に至り、その後ホーレス・マンは、体罰反対の論者の黒人ウェリントン校長に交代させ、妥協による解決を企てた。これに対して、人種差別的な分離学校廃止・統合こそ真の解決とするボイコット運動へ発展させる自由黒人等もいた。その意味で、短期には、マンの対応は「失敗した」。

その運動は、たしかに「1855年4月まで威力を発揮し続け…、…十一年間にわたる黒人のねばり」であったが、1855年総合教育法という州のコモン・スクールの「教育の平等」の政策という法制的権威に頼るあまり、人種統合を求めた「教育の平等」を論点をのみ課題にする限界を有していた。自由黒人が、州の法制的権威に「教育の平等」を求めるあまり、自らの教育の自己決定権や「誰が学校を管理するのか」というコントロール問題を自覚しえなかった点で、中長期的には、「マンらの州コモン・スクール改革の法制的権威下のステート・コントロールの拡大に、回収されていった」のであった。

5) Stanley K.Schultz (1973), *The Culture Factory-Boston Public Schools 1789-1860*, p.199.

6) *Ibid.*, pp.185-186.

7) Joel Spring (1990), *The American School-1642-1990*, Longman, p.73.

8) 平原春好、室井修 土屋基規編『改訂版 現代教育法概説』、学陽書房、2004(2001)年、62頁参照。

9) 教育法令研究会『教育基本法の解説』国立書院、1947年、82頁

10) 平原、室井、土屋編前掲書、67頁。

11) 平原春好、寺崎昌男編集代表『新版教育小事典(第2版)』、学陽書房、2002(1982)年、264頁。

12) 川崎 源『ホーレス・マン研究』理想社、1959年、248頁。

13) 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 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。

14) 川崎前掲書、265頁。

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

16) 久保義三『世界教育学選集 民衆教育論』明治図書、1967年、231頁。

17) 渡部 晶『ホーレス・マン 教育思想の研究』学芸図書株式会社、1981年、303-305頁。

18) 渡辺前掲書、64-65頁。

19) Joel Spring, *The American School 1642-1990*, 1990, pp.88-93. ; "Cap.5-The Ideology and Politics of the Common School"は、特にホーレス・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)、カッツ(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。)

20) 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。

21) 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)。

22) 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 Present-ed 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）。

23) 結章・註22)の“Report of a Special Committee … August 29.1849”, *Boston City Document (1849)*, No. 42-Boston Public Library Collection., p.36.

24) Ibid., p.21.

25) 結章・註22)の C.Sumner, “Argument of Charles Sumner …, Dec.1849, …”, *Boston Public Library Collection.*, p.25.

26) 結章・註22)の“Report of the Minority of the Committee …”, *Boston City Document (1846)*, No. 40-Boston Public Library Collection., p.36.

27) 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.

28) 渡部『ホーレス・マン 教育思想の研究』、284頁。

29) Horace Mann, “Reports for 1847”, *Life and Works of Horace Mann*, IV, p.141.

30) Carl F. Kaestle, *Pillars of the Republic-Common Schools and American*

Society 1780-1860, Hill and Wang, 1983, p.215.

31) "Report of the Minority of the Committee ..." *Boston City Document (1846)*, No. 40-Boston Public Library Collection., p.29.

32) 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, June 30, 1848" *-New York Public Library Schomburg Center for Research in Black Culture Collection.*, p.12.

33) *Ibid.*, pp.12-13.

34) 渡部『ホーレス・マン 教育思想の研究』、57 頁参照。; M.Mann, *Life of Horace Mann*, p.171.

35) 柳「ホーレス・マンの普通学校論について」、41 頁。

36) マンは、たしかに共和政の政治的理念を「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.)

37) Mann, *Life of Horace Mann*, pp.169-170.

38) H.Mann, *Life and Works of Horace Mann*, IV, p.278.

39) *Ibid.*, p.279.

40) *Ibid.*, p.277.

41) *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の例外的な側面として指摘していた。しかしながら、「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た」として、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る。その点で、マンの客観的な保守的な政治・戦略の所在について立ち入る問題意識は見られなかった。 (Merle Curti, *The Social Ideas of American Educators*, p.130., 1961 (1935).)

42) 本研究の結び (結 章 第六節) では、序章から第四章に至る「教育の平等」論の展開をめぐる相剋が、その背後にある「コモン (教育における共通性)」つまり「普通教育の教育内容、普通教育のめざす人間像をめぐる相剋」に反映するという問題意識 (182 - 183 頁) を持ち、「メイ事件」におけるマンの「公教育=教師教育」観—師範学校生徒に自主性を育てるか? インドクトリネーション (教化) か?—の再検討を位置づける (154

ー 163 頁)。その点には、義務教育としてひとしく保障する「普通教育」の人間像・教育内容における近代市民社会以降の「コモン (教育における共通性)」が、教育内容の画一化なのか (ー政治戦略的「社会化」の論理からの「コモン」)、人間たる人間になるにふさわしい教育目標の共通性なのか (ー人間解放的な「人間化 (から市民公共的な社会化へ)」の論理) の争点であった。

43) 成嶋 隆「教育の機会均等と学校教育」川合 章・室井 力編『教育基本法 歴史と研究』(新日本出版社、1998 年)142 - 143 頁参照。

これに似た論法の違和感は、19 世紀コモン・スクール改革期の「教育の平等」論の展開とローカル・コントロールの喪失をめぐる論点にも、見いだすことができる (本論文の第三章「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」103 - 106 頁参照)。

44) Joel Spring, *The American School 1642-1990*, Longman, 1990, p.338

45) Charles Sumner (1849), "Argument of Charles Sumner against the constitutionality of separate colored schools"-*Boston Public Library Collection*, 1849, p.30.

46) ジェームス・B・スチュワート (真下剛訳)『アメリカ黒人解放前史ー奴隷制度廃止運動 (アボリショニズム)』明石書店、1994 年、178 - 179 頁 ; James Brewster Stewart, *Holy Warriors : The Abolitionist and American Slavery*, New York : Hill and Wang, 1976

47) David Herbert Donald, *Charles Sumner and the Coming of the Civil War*, Fawcett Columbine, New York, 1960, p.180.

48) 峯岸賢太郎「部落問題のとらえ方についての一意見ー現状分析と歴史分析の理論ー」社団法人兵庫部落問題研究所『部落問題論究』第 13 号、1991 年 117-138 頁参照 ; 峯岸賢太郎『近代に残った習俗的差別ーヒューマンブックレット 5』、社団法人兵庫部落問題研究所 1990 年、参照。

49) 森田満夫「教育の機会均等の実現ー戦後同和教育実践の遺産を中心にとらえる」平原春好編『教育と教育基本法』勁草書房、1996 年、94 頁。

参考文献一覧

I 和文献

- ・教育法令研究会『教育基本法の解説』国立書院、1947年
 - ・クルスプカヤ／勝田昌二訳『国民教育と民主主義』岩波書店、1954年
 - ・高木八尺・末延三次・宮沢俊義編『人権宣言集』岩波書店、1957年
 - ・内田力蔵「教育における平等 Separate but Equal の理論」『ジュリスト別冊英米判例百選』
 - ・奥平康弘「“Separate but Equal” Rule の推移過程」『公法研究』第18号、1958年
 - ・ホレース・マン／川崎 源訳『19世紀のヨーロッパの教育の研究』理想社、1958年
 - ・川崎 源『ホレース・マンの研究』理想社、1959年
 - ・田中耕太郎『教育基本法の理論』有斐閣、1961年
 - ・宗像誠也編『教育基本法—その意義と本質—』新評論社、1966年（平原春好責任編集『日本現代教育基本法文献叢書・教育基本法制コンメンタール12』日本図書センター、1998年）
 - ・久保義三『世界教育学選集・民衆教育論』明治図書、1967年
 - ・W.Z.フォスター／貫名美隆訳『黒人の歴史—アメリカ史のなかのニグロ人民—』大月書店、1970年
 - ・堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店、1971年
 - ・柳 久雄「ホーレス・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年
- ・五十嵐頭編『レーニン教育論』大月書店、1973年
 - ・三好信浩『教師教育の成立と発展』東洋館出版社、1974年
 - ・宗像誠也編『改訂新版・教育基本法—その意義と本質—』新評論、1975年
 - ・R.F.バッツ・L.A.クレミン／渡部 晶、久保田正三、木下法也、池田 稔訳『アメリカ教育文化史』学芸図書、1976年
 - ・渡部 晶『ホーレス・マン教育思想研究』学芸図書、1981年
 - ・大塚秀之『アメリカ合衆国と人種差別』大月書店、1982年
 - ・トーマス.F.ペティグリュー他／今野敏彦・大川正彦訳、『現代アメリカの偏見と差別』、明石書店、1985年
 - ・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

・ボウルズ,H.ギンタス／宇沢弘文訳『アメリカ資本主義と学校教育－教育改革と経済制度の矛盾－I』岩波書店、1987年

・ボウルズ,H.ギンタス／宇沢弘文訳『アメリカ資本主義と学校教育－教育改革と経済制度の矛盾－II』岩波書店、1987年

・中屋健一『新米国史』、誠文堂新光社、1988年

・E. エリス・キャッシュモア編／今野敏彦監訳『世界差別事典』明石書店、1988年

・M. B. カッツ／藤田英典・早川 操・伊藤彰浩訳『階級・官僚制と学校－アメリカ教育社会史入門－』、有信堂、1989年

・黒崎勲『教育と不平等－現代アメリカ教育制度研究－』新曜社、1989年

・社会科学辞典編集委員会編『新編社会科学辞典』新日本出版社、1989年

・大庭 健「平等の正当性」市川浩・加藤尚武・坂部恵・坂本賢三・村上陽太郎編『現代哲学の冒険3 差別』岩波書店、1990年

・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

・千葉 卓『教育を受ける権利』北海道大学図書刊行会、1990年

・峰岸賢太郎『近代に残った習俗的差別－ヒューマンブックレット5』社団法人兵庫部落問題研究所、1990年

・細谷俊夫他編集代表『新教育学大事典』第三巻、第一法規、1990年

・大塚秀之「今日の黒人問題とその基本的特徴－人種、階級、アファーマティヴ・アクション－」社団法人兵庫部落問題研究所『部落問題論究』13号、1991年

・堀尾輝久『人権としての教育』岩波書店、1991年

・峰岸賢太郎「部落問題のとらえ方についての一意見－現状分析と歴史分析の理論－」社団法人兵庫部落問題研究所『部落問題論究』13号、1991年

・大森一輝「マサチューセッツ州統合教育法(1855年)の歴史的意義－近代化される移民、『近代化』をめざす黒人」『一橋研究』16-3、1991年

・齋藤浩志編『教育実践学の基礎』青木書店、1992年

・中村(笹本)雅子「日本におけるアメリカ教育研究:1960～1991」『東京大学アメリカ研究資料センター年報』第14号、1992年

・森田満夫「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

分離学校問題一」 社団法人部落問題研究所『部落問題研究』第 116 輯、1992 年

・平原春好『教育行政学』東京大学出版会、1993 年

・森田満夫「コモンスクール改革期の『教育の平等』についてーボストン黒人分離学校問題とマンの現実的行動に着目してー」神戸大学大学院教育学研究科教育過程論・計画論研究室『研究論叢』創刊号、1993 年

・ジェームス・B・スチュワート（真下剛訳）『アメリカ黒人解放前史ー奴隷制度廃止運動（アボリショニズム）』明石書店、1994 年

・森田満夫「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」社団法人部落問題研究所『部落問題研究』第 133 輯、1995 年

・森田満夫「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ー主として『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』観ー」神戸大学大学院教育学研究科教育過程論・計画論研究室『研究論叢』第 3 号、1995 年

森田満夫「コモンスクール改革期に見る『人間化』と『社会化』の相克（その I）ー『教育の平等』の力動的展開ー」『沖縄国際大学文学部紀要 社会学科編』第 20 巻第 1 号、1995 年

・平原春好編『教育と教育基本法』勁草書房、1996 年

・森田満夫「コモンスクール改革期に見る『人間化』と『社会化』の相克（その II）ー『教育の平等』の力動的展開ー」『沖縄国際大学文学部紀要 社会学科編』第 20 巻第 2 号、1996 年

・黒崎勲『教育行政学』岩波書店、1997 年

・森田満夫「コモンスクール改革期の制度理念『コモン』の『理想』に関してー『教育における共通』考ー」沖縄国際大学総合学会『総合学術研究紀要』第 1 巻第 1 号、1997 年

・鈴木英一・平原春好編『資料・教育基本法 50 年史』勁草書房、1998 年

・成嶋 隆「教育の機会均等と学校教育」川合 章・室井 力編『教育基本法ー歴史と研究ー』新日本出版社、1998 年

・安川寿之輔編『日本近代教育と差別ー部落問題の教育史的研究ー』明石書店、1998 年

・森田満夫「書評・安川寿之輔編『日本近代教育と差別ー部落問題の教育史的研究ー』（明石書店・1998 年）」神戸大学大学院教育学研究科教育過程論・計画論研究室『研究論叢』第 6 号、1999 年

・関 曠野『みんなのための教育改革ー教育基本法からの再出発ー』太郎次郎社 2000 年

・竹内常一『教育を変えるー暴力を越えて平和の地平へ』桜井書店 2000 年

- ・ 芦部信喜『憲法―新版補訂版―』岩波書店、2002年
- ・ 平原春好、寺崎昌男編集代表『新版教育小事典〈第2版〉』、学陽書房、2002年
- ・ 北野秋男『アメリカ公教育思想形成の史的研究―ボストンにおける公教育普及と教育統治―』、風間書房、2003年
- ・ 原田彰編『学力問題へのアプローチ』多賀出版、2003年
- ・ 森田満夫「<人権としての教育>の総合的構造的把握の意義について―『人権教育』論をめぐる問題点を克服するために―」社団法人部落問題研究所『部落問題研究』第164輯、2003年
- ・ 森田満夫「教育基本法における『「公」と「個人」の原理的關係』考―〈沖縄〉という方法的視点から―」沖縄国際大学総合学会『総合学術研究紀要』第6号第1巻、2003年
- ・ 久保義三『教育の経済的生産性と公共性―ホレーズ・マンとアメリカ公教育思想―』東信堂、2004年
- ・ ケネス・ハウ／大桃敏行、中村雅子、後藤武俊訳『教育の平等と正義』東信堂、2004年
- ・ 平原春好・室井修・土屋基規編『改訂版 現代教育法概説』、学陽書房、2004年
- ・ 森田満夫「図書紹介・原田彰編『学力問題へのアプローチ』」日本教育学会『教育学研究』第71巻第1号、2004年
- ・ 添田久美子『「ヘッド・スタート計画」研究―教育と福祉―』学文社、2005年

II 欧文献

- ・ “Mr.Minot's Address(1835),delivered at the dedication of the Smith School house in the Belknap street,March 3,1835,to which are added a few friendly suggestions to the colored people of Boston” ,Webster and southard,printers,No. 9,Cornhill.
- ・ *The Liberator*,X I (January 8,1841),p.7.;X II (January 21,1842),X II (January March 11,1842),X III (February 10,1843)
- ・ “Negro Petition against Segregated Schools in Boston(1844)” ,from *The Liberator*,vol.,X IV ,p.103
- ・ *Boston School Committee (1845)*, “Reports of Annual Visiting Committee 1845”
- ・ *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

• *Boston city Document* (1846) -No.40., “Report of the Minority of the Committee of the Primary School Board, on the Caste Schools of the city of Boston: with some Remarks on the City Solicitor's Opinion” ,Boston: A.J.Wright' Steampress, No.3 Water street 1846.,

• 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.

• *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,

• Sumner, Charles (1849), “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” , B.F. Roberts, 1849. printed at No.3 Cornhill, p.25.

• Thomas P. Smith (1849), “An address delivered before The Colored Citizens of Boston -In Opposition to The Abolition of Colored Schools, on Monday evening, Dec. 24, 1849.” , *The Arthur A. Schomburg Negro Collection (The New York Public Library)*

• Boston Public Library (1849), “Boston, Mass. Smith School for Colored Children [Newspaper clippings concerning schools for colored children in Boston] - [Boston 1844-1849] Boston public library collection: These cutting relate chiefly to the character of Master Forbes of the Smith School.”

• Mary Mann (1891) *Life of Horace Mann* , Vol. I . (reprinted on demand by University Microfilms International, Ann Arbor/London) , 1891

• Horace Mann (1891) *Life and Works of Horace Mann*, Vol. II ., Lee and Shepard, 1891, Publishers

• Horace Mann (1891) *Life and Works of Horace Mann*, Vol. III ., Lee and Shepard, 1891, Publishers

• Horace Mann (1891) *Life and Works of Horace Mann*, Vol. IV, 1891, Lee and Shepard, 1891, Publishers

• Horace Mann (1891) *Life and Works of Horace Mann*, Vol. V, 1891, Lee and Shepard, 1891, Publishers

- Charles Sumner (1900), *Charles Sumner his COMPLETE WORKS*, A Division of Greenwood Corp., vol.6.;vol.7.
- B.A.Hinsdale (1913), *Horace Mann and Common School Revival in the United States*, New York Charles Scribner's Sons, 1913
- Ellwood Cubberley (1934), *Public Education in the United States: A Study and Interpretation of American Educational History*, Boston: Houghton Mifflin, 1934
- Robert Francis Seybolt (1935), *The Public Schools of Colonial Boston 1635-1775*, 1935
- Vera M. Butler (1935), *Education as revealed by New England News Papers prior to 1850*, Arno Press & New York Times
- Merle Curti (1935), *The Social Ideas of American Educators*, Littlefield, Adams & Co.
- Pauline Holmes, M.A. (1935), *A Tercentenary History of the Boston Public Latin School. 1635-1935*, Harvard studies in Education, Vol.25, Harvard University Press
- Levy & Philips (1950), "The Roberts Case: Source of The 'Separate but equal' Doctrine", *The American Historical Review*, vol. L., No.1., Oct. 1950
- Leonald W. Levy & Harlan B. Phillip (1951), "The Roberts Case: Source of the 'Separate but Equal' Doctrine", *The American Historical Review*, Volume L VI, Number 3., April, 1951.
- R. Freeman Butts, Lawrence A. Cremin (1953), *A History of Education in American Culture*, Holt, Rinehart and Winston New York, 1953
- William Z. Foster (1954), *The Negro People in American History*, International Publishers, 1954
- Lawrence Cremin, ed. (1957), *The Republic and the School: Horace Mann on the Education of Free Men*, Teachers College Press, 1957
- Carter V. Good, Editor University of Cincinnati (1959), *Dictionary of Education Second Edition*-Prepared under the Auspices of Phi Delta Kappan-, McGraw-Hill Book Company, 1959
- Merle Curti (1959), *The Social Ideas of American Educators*, Paterson, N.J.: Pageant Books, 1959
- Charles L. Black Jr. (1960), "The Lawfulness of the Segregation Decisions", *Yale Law Journal*, 69, 1960
- David Herbert Donald (1960), *Charles Sumner and the Coming of the Civil War*, Fawcett Columbine, New York, 1960

- Rhush Welter (1962), *Popular Education and Democratic Thought in America*, New York: Columbia University Press, 1962
- Jonathon Messerli (1963) "Horace Mann and Teacher Education" , *Year Book of Education*
- Owen M. Fiss (1965), "Racial Imbalance in the Public Schools: The Constitutional Concepts" , *Harvard Law Review*, 589.
- Horace Mann Bond (1966), *The Education of the Negro in the American Social Order*, Octagon Books, Inc
- John Kaplan (1966), "Segregation Litigation and the Schools-Part II: The General Northern Problem" , *Northwestern University Law Review*, 163
- Mickal B. Katz (1968), *The Irony of Early School Reform*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1968
- Donald M. Jacobs (1970), "The Nineteenth Century Struggle Over Segregated Education in the Boston Schools" , *The Journal of Negro Education*, Volume XXIX, 1970
- Elizabeth Reed Amadon (1970), *Architectural Heritage-Historical report #46 Joy street Smith Schoolhouse Boston Massachusetts 1834*, Architectural Heritage Inc
- Lee C. Deighton, editor-in-chief, (1971) , *The Encyclopedia of Education* , Vol. 2.
- Ernst Cassara (1971), "Reformer Politician: Horace Mann and the Anti-Slavery Struggle in Congress, 1848-1853" , *Journal of American Studies*, Vol. 5, No. 3, Dec. 1971
- Michael B. Katz (1971), "From Voluntarism to Bureaucracy in American Education" , *Sociology of Education*, Summer 1971, Volume 44, Number 3, 1971
- Michael B. Katz (1971), *Class, Bureaucracy, and Schools*, Praeger Publishers, 1971
- Arthur O. White (1973), "The Black Leadership Class and Education in Antebellum Boston" , *Journal of Negro Education*, fall, 1973
- Stanly K. Schultz (1973), *The Culture Factory-Boston Public Schools 1789-1860.*, Oxford University Press, 1973
- Sol Cohen (1974), *Education in The United States — A Documentary History —*, Vol. I — V, Randam House New York, 1974
- John L. Rury (1975), "Education and Black Community Development in Ante-Bellum New York City (unpublished M.A. thesis)" , City University of New York, 1975
- Victor Perlo (1975) , *Economics of Racism U.S.A.: Roots of Black*

Inequality, International Publishers New York, 1975

• Samuel Bowles and Herbert Gintis (1976), *Schooling in Capitalist America-Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*-, Basic Books, 1976

• MacFarland.; Wilson Jeremiah Moses (1978) , *The Golden age of Black Nationalism, 1850-1925*, Oxford University Press., 1978

• Arther E. Weise (1979) , *Legislated Learning-The Bureaucratization of American Classroom*-, University of California Press, 1979

• Lawrence A. Cremin (1980) , *American Education-The National Experience 1783-1876*, Harper & Row, 1980

• Philip S. Forner (1980) , “The Role of Labor in the Struggle for Free Compulsory Education” , in Marvin Berlowitz and Frank Chapman, *The United States Educational System: Marxist Approaches*, Mineapolis: Marxist Educational Press, 1980

• Carl F. Kaestle, (1983) , *Pillars of Republic-Common Schools and American Society, 1780-1860*, HILL AND WANG, 1983.

• Charles Leslie Glenn, Jr. (1987), *The Myth of the Common School*, The University of Massachusetts Press Amherst

• Randall M. Miller & John David Smith (1988) , *Dictionary of Afro-American Slavery*, Greenwood, 1988

• James A. Johnson, Harold W. Collins, Victor L. Dupuis, John H. Johansen (1988), *Introduction to the Foundations of American Education seventh edition*, Allyn and Bacon, INC, L. Harmon Zeigler, Harvey J. Tuckker, and L.A. Wilson

• Kwando M. Kinshasa (1988), *Emigration vs. Assimilation-The Debate in the African American Press, 1827-1861*, MacFarland, 1988

• William S. Parsons & Margaret A. Drew (1988), *The African Meeting House in Boston-A Sourcebook*-, *The Museum of Afro American History (Boston, Massachusetts)*, 1988

• Joel Spring, (1990) *The American School 1642-1990*, Longman, 1990,

• Kenneth R. Howe (1997), *Understanding Equal Educational Opportunity: Social Justice, Democracy, and Schooling*, Teacher College Press, New York, 1997