

| | |
|------------------|---|
| Title | ジェファソンからマンへ：アメリカ教育思想形成過程に関する一考察 |
| Sub Title | From Jefferson to Mann : a study on the process of development of American educational thought |
| Author | 遠藤, 克弥(Endo, Katsuya) 森田, 希一(Morita, Kiichi) |
| Publisher | 慶應義塾大学大学院社会学研究科 |
| Publication year | 1989 |
| Jtitle | 慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学心理学教育学 (Studies in sociology, psychology and education). No.29 (1989.) ,p.129- 138 |
| JaLC DOI | |
| Abstract | |
| Notes | 論文 |
| Genre | Departmental Bulletin Paper |
| URL | https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000029-0129 |

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

ジェファソンからマンへ
—アメリカ教育思想形成過程に関する一考察—

From Jefferson To Mann
—A study on the process of development of
American educational thought—

遠藤克弥 森田希一
Katsuya Endo Kiichi Morita

In American history, the period from the end of eighteenth century to the middle of nineteenth century was tremendously important; at that time, Americans cut the bonds with European society and built up their nation. Like some other areas, education was considered one of the most essential elements for the new nation at that time, and so the role of education was seriously discussed by politicians, educators, and citizens. Many kinds of ideas for education appeared. It might be considered that some of them became important ideas, basic to modern American educational thought. However, strangely, this period is still ambiguous in the history of American educational thought. Thus far, enough study about the period has not been done.

In this paper, first, we divide this period into three shorter periods, because each of these periods existed in a stream but had a different characteristic: (1) the period of Independence (1770~1800), (2) the period of Groping (1800~1830), and (3) the period of Practice (1830~1850). Second, from the view point of the history of American educational thought, we try to investigate the differences and similarities of the characteristics of the these three short periods and see how the role of education was considered in each period.

はじめに —教育思想研究の視点

18世紀後半、アメリカはイギリス本国から独立した。これを起点としてアメリカは、理念的にはそれまで依存していたイギリス、あるいは広義にはヨーロッパ世界との紐帯を断ち、以後独自のものの考え方、習慣、制度、文化、価値体系を求めていくようになった。これは、教育においても同様なことであったが、アメリカの教育にはその出発点において、即ち18世紀後半において、次の二つの点に関して、ヨーロッパから継承したのがある。第一点は国家・社会の形成の手段としての教育の役割の認識、即ちより善い国家・社会建設のためにそこで必要とされる（有能な）国民を形成すべく国民教育制度を創設することの必要性である。第二点は啓蒙思想の影響である。モンテスキュー、ロック、あるいはルソーなどによって唱道された近代社会の原則、即ち個々人の

「自由」、「平等」、「人権」の尊重の上に成立したいわば民主主義的な社会の基本理念を、例えば、コンドルセが構想したように、教育を考えて行く上で配慮すべきであるとする点である。¹⁾

近代社会の共通項ともいえるヨーロッパからのこの二つの特質を受け継ぎながら、そして、アメリカ固有の自然的、精神的（宗教的）土壌、あるいはまた国家建設の絶対的必要性などを背景として、アメリカにおける教育思想はその出発の当初から次のような基本的特徴を備えていたと言える。即ち、一方において個々人の「自由」や「平等」を教育を通してどう実現するかの課題を担いながら、他方において教育は、単に一つの家庭、一つ教室の中の問題ではなく、同時に（形成途上にある）国家・社会との関連の問題、即ち子供の成長や、幸福の実現への配慮が、同時に国家・社会の維持、繁栄を実現するものでなければならないという課題認識の下に考えら

れたのである。

我々はこのアメリカの教育思想の二つの特徴の持つ教育学的意義を次のように理解し、本稿の理論的支柱とする。これら教育における二つの特徴の有する問題性が、単にアメリカ建国当初固有のものとして認識されるに限ったことではなく、深く今日の近代社会における教育的課題を背負っていると考えられるからである。教育は本来「子供を善くしよう」という意欲、情熱から生まれる営為であろう。そういった教育認識においては、かつてベスタロッターが実践したように優先的に子供自身の持つ「善さ」が信頼され、尊重されることを多くの者が願う。しかし、国家の建設、変革を目的とした枠組みの中で主宰される教育においては、このアメリカの建国当初のように、子供（被教育者）への配慮を優先的に尊重することができなくなる。即ち、そこに国家・社会を善くすると言う関心が全く表裏の関係で包含されてくるのである（あるいは本来、そこに出発点があるともいえる）。それゆえ教育は、言わば「子供への関心」と「国家・社会への関心」という時に矛盾し合い、時に協合する二つの関心の間に生じる緊張、妥協、調整に支えられながら成立・発展していくのではないだろうか。ジェファソンにしても、マンにしても基本的には、この「国家・社会への関心」と「子供への関心」という両面価値的とも言える二つの関心をどう調整し、どう乗り越えていくかという課題を背負って教育を構想していったのである。

無論、アメリカの教育思想をこの視点から論じることが果たして妥当か否かは一考を要するであろう。例えば、アメリカ固有の問題としては、キリスト教や当時の政治体制、諸々の社会問題、あるいは産業構造の変化などの視点から論じることがしばしばなされる。²⁾しかし、「近代」という枠組みの中で教育を考えていく時、アメリカのみならず、ヨーロッパにせよ、日本にせよ、基本的にはこの教育をめぐる二つの関心は決して無視して通ることの出来ない普遍的課題であったと言わざるを得ないし、それは今日なお引続く様々な教育的諸問題の歴史の起源をなすと考えられるのである。

以上の観点にたつて、我々は本稿において、アメリカ独立期の1780年頃から1850年、60年代、即ち、マンやバーナードの指導したコモン・スクールの運動が、実際にその成果を現わし始め、普通教育が普及していくまでの時期に関心を集中させて、この時代の教育思想の代表的担い手を取り上げつつ、時代的な背景の考慮と共に、その基本的な特徴、性格の整理を試みる。何故、この時期なのか。それは、従来、この時期の教育思想の研究が、

やや断片的、大づかみな試みに終始してきた傾向があったからである。ジェファソンらによって初めて展開されたアメリカ独自の教育論が次第に成熟をみてゆく一方で、ヨーロッパからの移入された教育思想が様々な形で同化されていき、やがて、マンの時代の教育的実践を生んでいく。無論、社会的、経済的にも多くの変動があった。この時期は、その意味で大きな歴史的推移、展開がアメリカの中で行われた時期であった。だが、アメリカ教育に関する研究の全体的趨勢として、ジェファソンからマンまでの間の思想史的脈絡が曖昧だったり、そこに間隙が生じたりして、その後のアメリカ教育思想、実践に大きな影響を与えた思想形成期と言う意義ある時期であるにもかかわらず、この期のアメリカ教育思想に関して、その内実、思想史的文脈が不明瞭のままに経過してきた。フランス革命がロック、モンテスキュー、ルソーなどに代表される（啓蒙主義的）思想的背景を一因として、勃発したという解釈を行うことが可能な様に、コモン・スクールの拡大・普及も、独立宣言、そしてその後の国家の発展を支えたジェファソンを初めとする当時の共和主義的思想が背景となり、人々の中での問題意識の深化、精神的成熟が段階を経て、次第に行われた結果と見るのは決して的はずれではなからう。

そこで今回は、幾分試論的ではあるが、歴史的な流れに沿って、①「独立革命期」（約1770-1800）、②「摸索期」（1800-1830）、③「推進期」（1830-1850、60）という3つの時期に分けて、アメリカ独自の教育思想の発展を考察することにする。

1. 独立革命期

アメリカの独立革命期は「独立宣言」（1776）や「権利の章典」（1789）などにうたわれたように、理念的にはイギリス、あるいはヨーロッパ世界と言う既成の文化、価値体系からの分離を意味していたが、なおも実際にはその「既成」の臭いを残しながら、ジェファソン（1743-1826）のようなアメリカで生まれ育った二世または三世たちが同時に、全く新しい文化、価値体系を自ら創出していこうとした時期である。その意味で、アメリカにとって一つの国家と同時に、国民さえも形成されつつあるいわば実験的な時代であったと言える。そうした状況の中で、政治的には、ジェファソンを中心にして、共和制国家、即ち、君主制や専制政治をあくまでも否定する所の、国民が主体となった民主主義社会のための政治形態の形成に向けて、進路を取り始めた時期であった。

この様な時期に、数々の国民教育制度案が提唱された

のも、目前にあった国家建設の絶対的必要性の故に、人々の教育に対する期待が当然大きいものになったと言うことから容易に説明される。その最も顕著なものは、ジェファソンの「知識の一般普及に関する法案」(1779)、「ヴァージニア覚書」(1781)などに代表される一連の諸案であろう。また、この時代において他にも医者で教育家であったベンジャミン・ラッシュの「ペンシルヴァニア州における公立学校の設置と知識普及に関する計画」、平等主義教育論として有名なロバート・コーラムの「政治的探求、附・全合衆国にあまねく学校を設けることについての案」、またサミュエル・ハリソン・スミスの「教育論、徳と知の密接な関係についての解明」などの諸論文が相次いで提出されている。更に牧師のサミュエル・ノックス、マサチューセッツ州の知事であったジェイムス・サリヴァン、有名な辞書編集者のノア・ウェブスター、フランス出身のデュボンの教育論等も忘れることができないだろう。

これらの諸案の中でも、ジェファソンは「ヴァージニア覚書」の中で、「人民こそ政府唯一の受託者なのである。しかも、人民を安全しておくには、彼らにある程度の教育が必要なのである。」⁹⁾と主張し、また「知識の一般普及に関する法案」では、「一つの政治形態を暴政へと変えてしまうことを予防できる最も効果的な方法は、民衆一般の知性をできるだけ実際的に啓蒙することである。」¹⁰⁾と述べ、そのための全ての国民が平等に受けることのできる公教育制度を要求した。即ちジェファソンは、この時代のアメリカが有すべき、政治形態として共和制を支持し、その共和制国家を形成、維持する重要な役割として教育制度を提案したのである。

この点に関して、他の論者においても大差なかった。例えばラッシュは、論文の中で「我々は、生徒に共和制の義務を教え込むとともに、一方共和制の諸原理を吹き込むことを忘れてはならない。生徒は、永続的な自由が共和国においてのみ可能であること、また政治も他の全ての学問と同様に進歩的な性格のものであることを教えられなければならない」¹¹⁾と断言している。またコーラムは、共和国の存続には二つの取りきめが必要不可欠であるとして、土地の分配や、相続譲渡に関する原理に加え、知識を獲得したり、責任ある地位の準備となる機会を全ての市民に与えるような教育制度が必要であると述べている。¹²⁾

同様に、この時期の教育には、新しい国家が形成されつつある過程において、多様な社会的背景と条件、相争う忠誠心、更に異なる言語さえ持った人々を国民に統一

する、いわば、社会的秩序を維持するという国家に課せられた問題に直面していた事は言うまでもない。それゆえ、教育には「個人的役割」よりも「社会的役割」が期待され、公共性、社会的有用性などの観点から論じられる傾向があった。¹³⁾例えば、ラッシュは、「生徒は彼自身のものではなく、公共のものであると教えられなければならない」¹⁴⁾と要求し、また、ノックスは国民教育の目的は知性の改善と諸技芸の達成であり、それによって「社会の福祉、繁栄、幸福」がもたらされることを説いている。¹⁵⁾あるいは、共和国政府がアナーキーになることを恐れたウェブスターは、人民の道徳の育成が政府の基礎を成すとして、かかる観点のゆえに「教育の良い制度が政治の法典の第一条になるべきである」と断言している。¹⁶⁾

このようにこの時期の教育論が、論者間で多少の違いは見出だせるものの、総じて一方において教育に対し、明らかに生徒に愛国心を教え、アメリカ国民としての自覚を芽生えさせる社会的統合力としての役割、そして、国民の知的啓蒙による共和制国家の形成維持のための役割を期待しているように思われる。即ち、教育が「国家・社会への関心」から優先的に論じられていたことになる。

しかしながら、この時代の教育論者の教育への期待は、もう一つの側面を有していないだろうか。即ちその側面とは、ジェファソンに見られるような教育の個人的役割、つまり、被教育者個人の成長と幸福を目的とする教育への期待である。¹⁷⁾ジェファソンは周知の如く、「私は教育の普及を人間の条件を改善し、美徳を助長し、幸福を促進するために最も頼りになる手段だと考えている」と断言しており、¹⁸⁾ J・ワゴナーも指摘するように、彼は当時のアメリカで最初に教育を人間個人の自由と幸福を守る道具 (instrument) として位置付けた人物なのである。¹⁹⁾彼は、一方において教育が国家・社会を善くすると言う関心を持ちながらも、根本において国民個人 (被教育者) の生活の改善、そして自由と幸福の獲得の為の重要な役割、即ち教育において極めて個人を尊重する立場にいたのである。

他の論者達はどうかであろう。スミスは「自由は国民個人の知識に依存する」²⁰⁾ また「市民は啓発されることにより、真の意味における自由人となる」²¹⁾と述べるように、教育は幸福という大きな利益と深く結びついているとする。またノックスは、適切な教育こそ個人の幸福を維持する、即ち教育によって人間の知的諸能力が改善され、それによって合理的知的存在としての人間の最高の

幸福をも助長すると述べる。¹⁶⁾ 更にラッシュは、「教育(学問)は自由にとって役立つ」¹⁷⁾、また「教育は行儀作法にとって有益であり、そして学問は教養を促し、社交と談話の喜びを助長する」¹⁸⁾とも指摘しているのである。このように他の論者達は、ジェファソンほど教育について「個人」に重きをおいて明確には論じていない。しかし、ある程度共通して、教育によって個人の自由と幸福が実現され、維持されるという教育の可能性、人間の極めて個人的なかわりを認めていた。

全般的にこの時期の論者達に共通することは、即ち18世紀当時の啓蒙主義的思潮の特徴とも言えるが、古い習慣や専制的な制度など、それ以前の古い束縛からの解放を求め、人間性への信頼、人間の無限の可能性への全幅の信頼に支えられていた。つまりどの論者の中でも、彼等の構想した然るべき教育が実現されれば、然るべき個人が育成され、その結果然るべき国家・社会が出来るという「個人」と「国家・社会」に対する考え方が何の矛盾もなく、自然に両立して存在していたのである。それゆえ、例えば、教育の個人的な側面における個人(被教育者、子供)に関して次のような問題が残る。即ち、この時期に提出された全ての国民教育制度案が、いずれも初等中等教育段階のいわゆる子供達だけを対象としているのではなく、高等教育、そして国家全体に対する教育制度の役割まで一度に述べようとしている。故にいずれの論も、各人の子供観や教育方法論に関して不明確な点が多い。無論、前述したように、当時はロック、ルソーなどの啓蒙思想の影響が強いはずであり、いまだに存在していた生来的に悪である子供は、厳しい規律と服従によって訓練されるべきだとするピューリタンのな子供観を否定しようとする所の、より解放的な子供観が主流であったと思われる。しかし、反面、方法論的な面においては、スミスは暗記を中心に行うべきだとしているし、¹⁹⁾ ジェファソンも「ヴァージニア覚書」の中で「子供にとって記憶は、印象の中で最も敏感であり忘れがたいものである。特に言語の学習は主に記憶の作業であるから、この時期の能力に明らかに適していると思われる。」²⁰⁾と述べるように、解放的な子供観とは逆行するような現実があり、方法論においては極めて古典的、且つ、無批判的であったように感じられる。

教育は子供を被教育者とする。それゆえ、方法論においても教育の対象たるべき被教育者(子供)が一体どのような性質を持つのか、そして、それをいかに教育上、配慮していかなければならないか。この事は教育を考えしていく上でも重要な問題である。この時期の論者にあま

りこのような問題意識がなかったことは、彼らの教育構想がアメリカ教育思想の出発点としての基本的な理念にはなりえたもののそれが、やや楽観的とも言える理想論に終わっていることを暗示してはいないだろうか。彼らの教育論は、理想的には次の世代に継承されていったものの、実際はまだ国民教育を実施するには時期尚早であり、実現をみないままであった。²¹⁾我々がここで指摘した問題が表面化してくるのは次の時代まで待たなければならぬ。

2. 模索期

さて以上のような独立革命期における教育思想の傾向、即ち国家・社会の激動期と18世紀啓蒙思想が求めた古い束縛からの解放という二つの大きな要因が背景となって、新しい共和国の形成・維持のための教育(国家・社会を善くしようとする関心)と、他方における個人(被教育者)の成長と自由・幸福の実現のための教育(子供を善くしようとする関心)という二つの関心に立った教育がある意味で共存した状態が、どの様に継統または変化したであろうか。通常これまでの多くのアメリカ教育史または思想史の上では、ホーレス・マン、バーナードらの公教育運動の時代(19世紀中頃)が、独立革命の直後に位置付けられている。しかし、その間の19世紀当初には、独立革命期と時代的に共存するかのように、そして独立革命期の思想が消え去る頃にはその後を受け継ぎ、マンらの時代にその影響を残すかのように存在していた時期があると我々は考える。前後の時期に比べると、その内容はやや多彩、多様で性格付けが難しいが、アメリカ教育思想形成上、非常に意味ある時期である。それを、例えばワーレン・パットン等は「ユートピアン」の時代と呼んでいる。²²⁾この場合、「ユートピアン」とは、ヨゼフ・ニーフやロバート・オーエンらの教育実験をさしているが、アメリカ教育思想形成の上から考慮した場合、必ずしもこの時期の顕著な動きを彼らだけに限定するのはやや難があるように思われる。それゆえ、我々はもう少し包括的な意味においてこの時期を「模索期」ととらえ直し、二つの視点よりそれを解明してみたい。最初は前述のユートピアンらの活動を中心としたベスタロッチャー思想の導入であり、二つ目はニューヨークを中心としたクリントンらの活動である。

(1) ユートピアンとベスタロッチャー思想の導入

この時期、代表的なユートピアンは二人いる。まず、一人はヨゼフ・ニーフ(1770-1854)である。彼がベス

タロッチャーの助手としてスイスのブルックドルフで働いていた時、スコットランドの生れで、ビジネスで成功し、やがて若いアメリカに魅せられたウィリアム・マクリュア (1763-1840) が、スイスのベスタロッチャーの学校を訪問し、ベスタロッチャー主義の強い支持者となり、アメリカにベスタロッチャー主義の学校を設立しようと考えた。そこで、マクリュアはベスタロッチャーを訪問し、弟子の中から相応しい人物を紹介してくれるように願い、紹介されたのがヨセフ・ニーフであった。まもなくニーフは1806年アメリカに渡り、1808年開校に先立ち『教育の計画と方法についてのスケッチ』という書物を出版し、ベスタロッチャーの教授法を紹介している。そして、マクリュアの援助により、1809年フィラデルフィア近くにアメリカ最初のベスタロッチャー主義の学校を設立した。²³⁾

ニーフは、ベスタロッチャー、ルソーにならない、子供は決して小形の大人ではなく、子供固有の発達、成長の段階に従って徐々に能力を展開してくる。それゆえ教育は、教師からの権威的な押し付けではなく、子供の自然の好奇心と道徳的感受性を伸ばしてやらなければならないと考えた。そして、人間の知識は具体的、物理的な物の感覚的印象を通して成立するというベスタロッチャーの認識観、またフランスのコンディヤックの影響から、理論と実践の密接な関連の重要性を知り、そうした教育観、子供観を基底に彼のここでの教育実践が展開した。書物によって提供される間接的な教授ではなく、直接経験による実物教授、即ち、教え方、読み方、綴り方、全ての学習が子供の日常生活の材料をめぐって繰り広げられる実物教授が展開された。²⁴⁾ それは、教育を子供が良き健全な環境の影響のもとで自然に発達を遂げる優しい楽しい過程と考えたベスタロッチャー主義の実践であった。後年、教え子の1人が次のように振り返っている。「我々の野外活動は興味深いものだった。冬でも夏でも帽子をかぶらず、多くの子供が裸足で歩いた。同様に、帽子をかぶらない我々の教師は、付近の田舎に遠足に連れていってくれたが、その間、農業、植物学、鉱物学などについて楽しく話してくれ、また、道沿いにある小麦畑、庭園、岩や小川を使ってそれらの実際の例証を示してくれた」。²⁵⁾

もう一人のユートピアンは、ロバート・オーエン(1771-1858)である。オーエンは、ジェファソンが農業社会を心に描いたのに対し、時代的に工業社会を想像した。²⁶⁾ イギリスの紡績工場の支配人として働いていたオーエンは、工場を中心とした理想的なコミュニティの形成に

努め、そしてその中で重要な要素として、教育の役割を考えたのであった。ゆえに、最初は彼は、工場で働く労働者達の状況の改善の一つの手段として教育に関心を抱いた。その後彼は、工場で働く子供達の生活改善特に注目し、スコットランドのニュー・ラナークに労働者の子弟のために性格形成学院 (New Institution of the Formation of Character) と幼児学校 (Infant school) を設立し、彼らのための教育を開始したのである。オーエンはこの世にあるほとんどの善と悪、そして幸と不幸の原因は教育にあると信じていた。即ち彼の教育に対する考え方は、個人はまず、第一にその個人の有する環境によって作られる。それゆえ、正しい教育と生活状態が与えられることによって善人が作られ、幸福が実現されるという信念に明らかに依拠していたのである。このことから彼は、教育を社会改革を達成するに必要な不可欠な重要な一つ的手段であると考えていた。²⁷⁾

1824年オーエンはアメリカに渡った。そしてインディアナ州に30,000エーカーの土地を購入し、ニュー・ハーモニーと名づけ、そこを彼のユートピアの中心と定めたのであった。そこには当然、学校が設立されベスタロッチャーの思想を反映した(W・パットンはオーエンもベスタロッチャーの影響を受けていたと指摘している)²⁸⁾ プログラムが展開されたのであった。そしてニーフがアメリカで初めてベスタロッチャー主義の学校を設立して以来15年後の1824年に、オーエンはニュー・ハーモニーでマクリュアに出会ったのである。その後このオーエンの学校は、マクリュア、ニーフ、あるいはやはりマクリュアの招きでアメリカでベスタロッチャー主義の学校を開いていたフランス出身のマダム・フルタジョラの援助により実験学校として運営されたのである。

オーエン、ニーフあるいはマクリュアらニュー・ハーモニーの担い手達には共通して教育、即ち子供一人一人の改善、によって社会改良は遂げられるというコンセンサスがあった。それゆえ、教育の関心は被教育者としての子供達一人一人がいかにか成長し、幸福を実現するか基本的には向けられた。それは正しくベスタロッチャーの教育と社会の考え方に歩調を揃えるものであった。²⁹⁾ しかしながら、問題は含まれていた。一口に子供への関心と言っても、オーエンとニーフの間には、大きな相違があったのではないかと我々は考える。オーエンの基本的な関心は、彼の描いた理想的共同体 (私有財産を否定して、平等主義社会を作る)³⁰⁾ の建設にあった。そしてその実現のために教育に重要な役割が与えられたと考えられ、子供自身の成長と幸福の実現に先んじて、まず

理想社会への関心があつた。一方、よりベスタロッチーに近かったニーフはむしろ、子供自身自らどう成長し、幸福になっていくかへの関心、あるいは、子供が教師の意見を真理として、鵜呑みにしてしまうのではなく、自らそれが善いか悪いかを問う合理的な批判能力を子供の中で育むこと、³¹⁾ これらを教育の目標と考えた。その意味で教育の結果をニーフはオーエンのように子供の外側においてしまうのではなく、子供自身によって生み出していくものだと言う極めて個人的な立場から教育を考えていたのである。

この両者の教育に対する考え方は、次のマンに至ってその両面価値的ともいえるジレンマとなって露呈してくる。しかし、我々はこれらベスタロッチー主義の影響の下に教育実験を行ったユートピアン達の足跡の、アメリカ教育思想上での意義を次のように総括してみたい。それは、確かに教育に対する根本的な関心の違い、あるいは微妙な食い違いがあつたものの、ジェファソンの時代にはどちらかと言うと、単に「個人」とか「国民」として漠然にしか把握されていなかった被教育者が、ニーフを中心としたベスタロッチー思想の影響によって、自らの知的、精神的好奇心を持ち、さまざまな喜怒哀楽を示す所の大人とは異なるまさに「子供」として認識されるようになったという事である。

(2) クリントンとランカスター・システム

ユートピアン達が新しい土地で理想的教育を目指しつつ、試行錯誤していた一方で、この時期のニューヨークには貧民街の発生、疫病の流行、犯罪の増加など新たな都市問題が引き起こされていた。ボストンにあったような無償の公教育の施設が、19世紀に入ってもなかったニューヨークでは、学校教育を受けていない児童が多数存在していた。³²⁾ そんな状況の中で財産家で、慈善的関心の強いと言われるクエーカー教徒であったトーマス・エディとジョン・マレーの二人が中心となって、貧しい児童のための無償教育を推進するために、1805年「ニューヨーク無償学校協会」が創立された。そして初代会長に当時ニューヨーク市長であったクリントンが据えられ、彼がその発展に尽力することになる。³³⁾

クリントンの教育思想は基本的にはジェファソン以来の共和主義的な教育の理念をそのまま継承している。即ち、「共和国政府は人類の性質に最も適したものであり、その福祉に最も好都合のものであり、その品位に最も資する政治形態であることは明確である」³⁴⁾ と述べるように、共和制の絶対的優位を確認する。そしてそれを維

持、発展させていくための個人の教育の必要性、その為の無償学校の必要性を説き、即ち教育こそ「詐欺、陰謀、墮落、暴力を減じて、共和国の咎になりうる」³⁵⁾ と断言する。そしてかかる教育を奨励することは「政府の第一の義務である」³⁶⁾ と述べるのである。クリントンはまた、社会全体の精神的遺産を相続する可能性は、全ての者のために存在しなければならないという観点から、社会相続への人々の参加を、減じるのではなく、増加させねばならない。従って、この社会相続に、男性と同様に女性、白人と同様有色人も参加させなければならないとして、人種、性、生活状況に関係なく全てのメンバーに教育が公平に保証されることを国家・社会の義務であるとして強調したのである。³⁷⁾

このクリントンの理念の下にニューヨーク無償学校協会は、その名が示すように無償の教育をとりわけ貧困児童を中心に普及することにつとめた。しかし、その学校の基金は発起人、議会、法人からの寄付によってまかなわれており、その限られた額においては、協会は効率的に学校を運営していく方法を考案することを余儀なくされた。³⁸⁾ そこで注目を浴びたのは、イギリスのアンドリュー・ベルそしてジョセフ・ランカスターによって開発されたいわゆるモントリアル・システム(ランカスター・システム)であった。一人の教師の監督の下、何人かの年長の生徒がモニター(助教)として、各人が10人程度の年少の児童の指導に当るという(モニターには手当ては支払われなかった)この制度は従来の学校に比して、はるかに効率的で安価であった。さらには無宗派という特徴もあって、1806年にニューヨークに開設されるや否や、アメリカ全土に急速に普及し始めた。クリントンは、ランカスター・システムを「教育に新しい時代を作るものであり、この世の貧しき者、悩めるものを無知の支配から救い出すため、天から遣わされた恵み」³⁹⁾ として絶賛し、支援したのである。

しかしながら、19世紀の最初の30年間最も普及した⁴⁰⁾ (しかしその後、消えるのも速かった)ランカスター・システム、あるいは同時期に始められた日曜学校などは、当初より共和国の眞の教育施設とはなり得なかった。何よりも、教育内容、方法そのものが粗末であった。ランカスターの学校のカリキュラムは聖書の一節の読み、書きと、初歩的な計算という狭いもので、暗記が中心であり、その方法は極めて機械的なものであった。罰則、報奨、競争心などが学習の動機づけになり、知識への好奇心、他者との協力心等を鼓舞するような教育とは程遠いものであった。⁴¹⁾ その結果、いづれも貧困な子弟のため

の慈善事業の域を脱するものではなく、就学数の増加の一助とはなったものの、クリントンの当初の理想に反して結局、社会秩序維持のための階層的な教育、いわゆる貧民教育的なものにとどまった。そして、良きにつけ、悪しきにつけ、この慈善事業的な色彩の濃い教育は、マン達の批判の対象となっていき、それが踏み台となつて、やがて、コモン・スクールの運動へと発展していったのである。従つて、「自由」、「平等」という共和国の理念が教育の上で試行される、つまり全国民に共通で無償の教育を普及すると言う課題は、前述のユートピアンの活動も含めて、この時期の教育が「模索」しつつ残していった種々の痕跡を伏線にして次の時期になって顕在化してくるのである。

3. 推進期

1830年以降、マサチューセッツなど工業都市で産業資本主義が急速に伸長し、それに伴つて、移民の増加、児童労働、貧困児童などの問題が台頭してきて、アメリカ社会の変化は、とりわけニューイングランドを中心に、そのペースを速めた。それを背景に、この時期になり、ジェファソン期に提唱された様々な教育の理念は、マサチューセッツのホーレス・マン、コネチカットのヘンリー・パーナード、ミンガンジョン・ピアースなど有能な指導者の下で、公教育運動と言う形をとつてその実現を見ていく。我々はこの一連の公教育運動の全般的傾向、及びその教育学的意味をこの時期の教育行政のみならず教育思想に対しても多大な影響を残した、マンを中心に考えていく。

ホーレス・マン(1796-1859)は、周知の如くマサチューセッツ州の初代教育長であり、「アメリカ公立学校の父」と呼ばれ、公教育制度の実現に尽力した人物である。彼の思想的立場は、基本的にはジェファソン以来のアメリカ建国の指導者達が共通に抱いていた理念、啓蒙思想に基づく自由、平等などに支えられた共和政体を最上の政治形態とし、その理想国家としての共和国を繁栄、維持するために国民教育の必要性を説くものであった。「今や国あるいは州の政治は、ことのほか複雑化し、その役割がますます重大化しつつある今日、共和政治の下にある市民は、共和政治の本質や機能について何らかの知識を持っていることが必要である。ましてや選挙権を成人したその時点で付与される青年が、かような共和国に対する豊かな知識を持つのは当然のことであり、共和政治の維持・発展にとって何が一番大切かといえ、共和主義者の育成である」⁽⁴²⁾と教育に対する政治的期待

を強調している。

同時に、この時期になり、机上で描かれていた理想の国家・社会は現実の姿を露わにし始めてきた。即ちマンの目の前には多くの現実的問題があり、それらを公教育の中でどのように解決していくかが彼に対して課せられた重要な課題であった。生産性の向上を目的とした有能な労働者の育成の必要性、移民増加に伴う社会的混乱、あるいは、資本の発達に伴い生じてきた富裕階級と貧困階級の分裂、それに伴う少年非行、ストライキ、暴動の増加など。教育はその意味で、それらを解決する道具でもありえたのである。マンはしばしばそれを強調した。時に、学校税徴収のために功利的観点から、教育ある労働者の生産性の高さを、あるいは、教育を普及することによって、貧困を撲滅し、社会を平等化すること、あるいは、正しい礼儀、マナーを教え、社会悪、犯罪などを消滅することを論じた。この現実的問題への対応は公教育に対して無理解な人々に訴える手段として、行政官としての彼の必要上の態度であった。⁽⁴³⁾

しかし、マンがこの時期の教育思想の形成に中心的な人物であるという評価が妥当であるためには、我々は彼の上記のような国家・社会への教育の関心からの論拠と平行して、子供に対する彼の認識の深さ、そしてそれを公立学校と言う場に導いたことにその意味を見出さなければならぬと考える。マンにとって教育の対象である被教育者とは子供、すなわち笑ったり、遊んだり、駆け回ったりし、そして旺盛な肉体的、精神的好奇心を持つ、文字通りの子供であった。そして学習においてはその様な子供が自発的、自律的、あるいは喜びを持って、知識を自ら獲得していくときそれは自由な仕事(free labor)となり、真の学習が成立すると言う。⁽⁴⁴⁾また、教師に脅されながら、反発しながらではそれは奴隷の仕事になると言う。この考えの背後にはベスタロッター、あるいは所属するユニテリアンの影響からマンの中には子供が自然の法則にしたがって成長すること、それゆえ、子供の内部にある善性を育てていくことが教育において重要であると言う確信があったと考えられる。⁽⁴⁵⁾

従つて、マンがこの様に被教育者(子供)と学習親をとらえる時、教授の方法とは一方的、服従的なものでなく、彼らに学習の動機を与えるという、努めて援助的な意味が強まるのである。「子供の学習においては動機が全てである」としばしば強調する⁽⁴⁶⁾。マンは1843年ヨーロッパに教育視察に行った際、プロシアの教室に大きな感化を受けている。彼によれば、プロシアの教師は、「書物を持たない。彼はそれを必要としないのである。彼は全精

神から教える」⁴⁷⁾そして「クラスのあちこちをすばやくゆききしながら、あまり活発でない子供を励まし、愛情を与えながら、生徒の中に混じって」⁴⁸⁾いたのである。同時に、子供達が、「席を立ち上がり、両手を上げ、目を輝かせ、そして教師の色チョークの魔術の下に現われてくる様々な場所の名を呼ぶとき、彼らの声は殆ど耳をつんざくばかりになった」⁴⁹⁾と生き生きと学ぶ姿を見る。この様なことから、あるいは、ベスタロッチャーなどの影響からマンは、教室の中では教師と生徒の間にはつねに敬意、愛情と信頼が通わなければならない。また、その様な状態になってこそ子供の側に知識を受けることの「意識的な同意と協力」⁵⁰⁾が生まれて、真の学習、つまり子供が主体的に知識を獲得していくことができるようになる事を理解するのである。

このようなつとめて主体的、自律的な人間観、子供観に立って教育を考えていく姿勢は、既に触れた前の時期のニーフ、あるいはこの時期の超越主義を唱えたエマソンやオルコット、またベスタロッチャーの教授原理に基づいてまもなくオスウィーゴ師範学校を推進するシェルドンなど、優れた思想家、実践家の中にも見出すことができる。その意味で19世紀中葉のアメリカ教育思想の中においては、古いピューリタンの性悪説的な子供観を脱皮して、自律的、主体的な存在としての子供、自ら善へ歩みうる子供観を明確に教育の中で定着させた事になる。

しかし、マンがアメリカの教育思想に残した意義と言うのは更に一步進めて、このつとめて近代的とも言える子供観、教授観を公立学校(コモン・スクール)という場において実現しようとしたことにある。つまりそれは、既に述べたように一方において、ジェファソン以来の建国指導者達が基本的に有していた理念、「自由」、「平等」の下に全ての国民に教育を普及することの実現であった。それについてマンは、子供達が「食べ物への権利が出生と同時に始まるように、知的および道徳的訓練に対する権利は、少なくとも普通子供が就学するそのような早い時期に始まる」⁵¹⁾として、子供の教育権を絶対不可侵の自然権として確認し、その様な教育を配慮するのは政府の義務であると断言する。マンによれば、公立学校とは、ランカスター・システムや日曜学校のような慈善学校でも、貧民学校でもない。それらは、金持ちが貧民対策として、教会や博愛主義者達が言わば“お情け”として与える学校であり、人間の権利としての学校ではないと言う。⁵²⁾マンの推進したコモン・スクールとは、このような階級的な学校ではなく、全州民に対して

共通な学校(a school common to all people)、即ち貧富、男女の別なく、全ての子供の教育に対する権利としての学校に外ならなかった。⁵³⁾ここにマンは明確に、アメリカ建国の理念をコモン・スクールという形で具体化しようとしたのである。そして、他方において、ジェファソンの時代には単に「国民」、「個人」として漠然としかとらえられていなかった被教育者を明確に「子供」として発見し、それに基づく近代的な教授法を公立学校に提唱した。しかもそれを、ニーフ達のようにユートピアとしてではなく、全州民に共通である公教育の場を導入しようとした。ここにマンの最も思慮に富み、独創的とも言えるアメリカ教育思想史上での意義を見出すことができる。例えば、マンは次のように述べる。「全ての子供は彼が家庭で持つような愛情と知恵を、学校で見出すべきである。もしくは、もし彼が家庭で知恵も愛情もないなら、彼は学校でそれらをなお一層見つける必要があるのだ。」⁵⁴⁾

だが、ここでマンは新たな問題を教育という場に持ち込んだことになる。マンのみならず、この時期の思想的リーダー達は、被教育者(子供)個人の成長や幸福の実現への関心、本論で示してきた所の子供への関心、を強く持っており、教育のこのような被教育者(子供)への関心は、ジェファソンのそれとは比較にならないほど大きくかつ深いものであったと考えられる。ジェファソンの教育の個人的な期待は、18世紀の啓蒙思想の影響による自然権思想を根本原理として発想されており、その立場は、コンドルセ、あるいはルソーと言った思想家に共通するように、(理想的)国家・社会への関心と言う政治的期待の濃いものであった。それに対し、マンのそれはむしろ、ベスタロッチャー主義の思想の教育と実際の接触を求めるのであり、むしろ子供の内部にある善性を育むことに強い関心を持っていたと考えられるからである。この結果、ジェファソン達の考えていた教育の図式——然るべき教育によって、然るべき個人が育成され、よって然るべき国家・社会が出来上がり、そこに矛盾がない——はマンに至りその内容を一層具体化、現実化させ、次のようなジレンマを生んだ。個人は「子供」になり、国家・社会は産業資本主義の台頭などで、前述のように様々な社会問題に直面した現実的国家・社会の姿を露わにした。子供への関心、言わば人間への関心に立った教育がまた同時に、どのようにして現実の社会問題を解決し得るのか。子供を真に「自由」に(“自由”はマンの教育理念の指標でもあった)育てようとするれば、むしろ具体的な社会問題への関心はしばしばその妨げとな

りはしないだろうか。このようにして、マンのような教育長として行政的立場からの国家・社会への関心と、いわば人間的な関心とも言える子供への関心という二つの関心の間に生ずる矛盾、緊張、葛藤をどのように調整、協合させて教育を推進していくか、という新たな問題に以後のアメリカ教育思想は、直面したことを意味するのである。

む す び

以上のようにジェファソンからマンまでの時代を、18世紀後半の独立革命期、19世紀初期の模索期、そして19世紀中頃の公教育運動の推進期という3つの時期に分け、「国家・社会への関心」と「子供への関心」という両面価値的な教育学上の視点から、歴史的展開に従って、それぞれの時期の教育者の思想の全般の特徴を整理してみた。マンの時代に関しては、本来はマンとも親友であり、同時代にコネチカット州で教育長としてコモン・スクールの実現に努力したバーナードについても考慮に入れる必要があっただろう。ただ、本稿では、思想家としてのバーナードの量の大きさと質の深さを限られた紙幅の中で論じることには、無理があると認められたため、今後の検討に回すことにした。

さて、これまでの議論から、ジェファソンからマンまでの時代は、国家・社会への関心と個人（子供）への関心という教育学上の二方向の基本的視点のその内容は、段階を踏みながらも、教育施策の中に顕著に現れて、一の流れを形成していることが明らかになったと思われる。それは、まず第一期は、一国の独立と国家の形成期という特殊事情を背景として、国家・社会の形成、維持の関心という言わば政治的な役割が教育に大きく反映される反面、18世紀の啓蒙思想の影響により古い束縛からの解放とともに個人（被教育者）の自由と幸福のための教育の役割が認識された時期であった。続いて第二期には、あくまでも被教育者個人に着目したベスタロッチャー主義思想の教育とその実践がヨーロッパからきた教育者によってもたらされた。ベスタロッチャー主義の学校はそれ程長く続かなかつたし、当時のアメリカの社会的、政治的実情とは、無関係に存在していたように見える。しかし、彼らユートピアンのもたらした新しいヨーロッパの教育思想が、とりわけ被教育者としての子供観の定着に、またその後のアメリカの教育者達の思想形成に影響を与えたに違いない。またこの時期には、ランカスター・システムの爆発的流行に見られるように、教育の量的機会に対する期待が高まっていった。そしてこれを承

けた第三期として、ホーレス・マンのコモン・スクール運動の時期がくる。この時期は、一つの面ではジェファソン期の思想、即ち「自由」、「平等」の理念の下に国民教育制度を創設しようとする考えを継承した時期であり、他方、ヨーロッパの教育思想、とりわけベスタロッチャー主義の教育思想が、マンをはじめとする当時のアメリカの教育者達によって強く意識され始めた時期でもあった。即ちマンらはジェファソン期の理念、そしてその次のユートピアンらの理念を伏線にして、19世紀中葉の様々な現実の問題を考慮しながら、いわばそれらを統括する機能としてのコモン・スクールを案出したのである。我々はここにジェファソンからマンに至る一つの歴史的展開を見ることができるのではないか。

ただ今回の報告は、今後の研究の土台作りということ、また紙幅上、かなり抽象的、大ざっぱな形での整理になった。ここに報告したアメリカ教育思想史の詳細な展開に関しては、個々の事例を多くの資料と綿密な分析で検討すること、またジェファソン以前とマン以後との思想的脈絡を明確にすることなど、いずれも今後の研究課題とせざるをえない。それらの研究は、ここに紹介したアメリカ教育思想上興味深い一つの時代をより明らかにするであろうし、あるいは新たな関心の下に再認識させる可能性を生むことになるであろう。

〈註〉

- 1) 村井実著『教育思想——教育の歴史をつくった人びと——』放送大学教育振興会、1985年、p. 208.
- 2) その一例を見るなら、例えば、カエストルはマンの時期のコモン・スクール改革のイデオロギーを共和主義、プロテスタント主義、資本主義という3つの社会的信念から成立していたと説明する。C. F. Kaestle "Pillars of The Republic—Common Schools and American Society, 1780—1860" 1983, Hill and Wang New York p. 77 また、R・サンチェは政治的に民主主義と言う観点からアメリカの教育思想の成立を説明している。Ramon Sanchez "Schooling American Society— A Democratic Ideology" Syracuse Univ. Press 1976. 更に、宗教的な視点から、例えば、宇佐美寛氏は18、19世紀のアメリカの子供観の形成はキリスト教の思想において出来上がったとし、教育思想もそれを具体化したにすぎないと指摘している。市村尚人編『現代に生きる教育思想』ぎょうせい 1981年所収 宇佐美寛「A・ブロンソン・オルコット」を参照。ジェファソンにせよマンにせよ思想形成の問題として、宗教的背景を探ることは重要であり、今後の我々の課題としたい。
- 3) Adrienne Koch & William Peden, "The life

- and Selected Writings of Thomas Jefferson" The Morden Library, New York, 1944 p. 265.
- 4) Roy J. Honeywell, "The Educational Work of Thomas Jefferson" Russel & Russel, Inc, New York, 1964, p. 199.
- 5) ジェファソン他著, 真野宮雄・津布楽喜代治訳『アメリカ独立期教育論』明治図書, 1971年, p. 55.
- 6) 同書, p. 83.
- 7) 同書, p. 185.
- 8) 同書, p. 154.
- 9) 同書, p. 150.
- 10) Charles Leslie Glenn, Jr., "The Myth of the Common School" The University of Massachusetts Press, Amherst 1988, p. 77
- 11) 遠藤克弥著「トマス・ジェファソンの国家と教育」『東京国際大学論叢商学部編』第36号など参照。
- 12) Adrienne Koch & William Peden, op. cit., p. 107
- 13) Jennings L. Wagoner, Jr., "Thomas Jefferson and The Education of a New Nation", The Phi Delta Koppa Education Foundation, Blooming, Indiana, 1976, p. 27.
- 14) ジェファソン他著, 前掲, p. 133.
- 15) 同書, p. 134.
- 16) 同書, p. 139.
- 17) 同書, p. 45.
- 18) 同書, p. 46.
- 19) 同書, p. 125.
- 20) 同書, p. 18.
- 21) C F, Kaestle, op. cit., p. 9
- 22) H. Warren Button & Eugene F. Provenzo, Jr., "History of Education & Culutre in America", Prentice-Hall, Inc., Engl. Cliffs, New Jersey, 1983, p. 63.
- 23) H. Warren Button & Eugene F. Provenzo, Jr., op. cit., p. 65. ユートピアンに関しては他に次の文献を参照した。Will S. Monroe "History of the Pestalozzian movement in the United States" Arno Press & The New York Times, New York 1969. Gerald Lee Gutek "Joseph Neef—The Americanization of Pestalozzianism" The University of Alabama Press 1978. H G, Good & J D, Teller "A History of American education" The Macmillan Company, New York 1973.
- 24) Gerald Lee Gutek., op. cit., p. p. 71-80.
- 25) Ibid., p. p. 24-25.
- 26) H. Warren Button & Eugene F. Provenzo Jr., op. cit., p. 63.
- 27) Ibid., p. 64.
- 28) Ibid., p. 63.
- 29) Gerald Lee Gutek., op. cit., p. 33.
- 30) Ibid., p. p. 37-39.
- 31) Ibid., p. 80.
- 32) 青木薫著『アメリカの教育思想と教育行政』ぎょうせい, 1981年 p. 46,
- 33) 同書, p. p. 50-52.
- 34) 同書, p. 54.
- 35) C F, Kaestle op. cit., p. 49.
- 36) 青木著, 前掲, p. 55.
- 37) 同書, p. 56.
- 38) 同書, p. 67.
- 39) 同書, p. 68.
- 40) C F, Kaestle., op. cit., p. 41.
- 41) H G. Good & J D, Teller., op. cit., p. 129.
- 42) 市村編, 前掲書所収, 小野次男「ホーレス・マン」p. 100.
- 43) 渡部晶著『ホーレス・マン教育思想の研究』学芸図書, 1981年, 第5章を参照。
- 44) Horace Mann "Lectures on Education" Arno Press & The New York Times, New York 1969, p. 21.
- 45) 森田希一著「ホーレス・マンにおける教育的関心と政治的関心」『哲学』慶応義塾大学・三田哲学会第85集を参照。
- 46) Horace Mann., op. cit., p. 103.
- 47) ホーレス・マン著『十九世紀のヨーロッパ教育—ホーレス・マン第7年報』川崎源訳, 理想社, 1958年 p. 163.
- 48) 同書, p. 178.
- 49) 同書, p. 151.
- 50) Horace Mann "Report for 1845" p. 443 "Annual reports on education" Horace B, Fuller, Boston 1868に所収。
- 51) 久保訳, 前掲, p. 34.
- 52) 渡部著, 前掲, p. 91.
- 53) 同書, p. 65.
- 54) Horace Mann "Report for 1839" p. 67 "Annual reports on education" に所収。