

Title	ホーレス・マンにおける教育的関心と政治的関心
Sub Title	Educational interest and political interest of Horace Mann
Author	森田, 希一 (Morita, Kiichi)
Publisher	三田哲學會
Publication year	1987
Jtitle	哲學 No.85 (1987. 12) ,p.79- 107
JaLC DOI	
Abstract	Analizing the educational idea of Horace Mann (1796-1859) from two viewpoints, that is, educational interest and political one, I elucidate a problem with which everybody may confront in the process of thinking about education in a society and a nation. As an educational interest, I will present Mann's interest in child's development and growth according to his idea of educatee, theory of teaching and educational career. Also, as a political interest I would like to manifest his interest in the relationship between education and a nation or a society. It would be discussed through the both actual side, that is, market value of school, formation of American nationality and recommendation of human physiology which reflect his period and his society, and ideal side emphasized by him. His educational interest specially pays attention to the process of child's development and growth, and his political one does to its result. Therefore, it might be said that these two kinds of interest are paradoxical. Through the idea of the improvableity of the race which are supported by science of phrenology and Unitarianism, Mann exactly tried to solve the problem of the conflict of these two paradoxical interests. However, was this problem truly solved ? It must be investigated again depending on the idea of "goodness".
Notes	
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000085-0079

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.

ホーレス・マンにおける

教育的関心と政治的関心

— 森 田 希 —*

Educational interest and Political interest of Horace Mann

Kiichi Morita

Analizing the educational idea of Horace Mann (1796-1859) from two viewpoints, that is, educational interest and political one, I elucidate a problem with which everybody may confront in the process of thinking about education in a society and a nation.

As an educational interest, I will present Mann's interest in child's development and growth according to his idea of educatee, theory of teaching and educational career.

Also, as a political interest I would like to manifest his interest in the relationship between education and a nation or a society. It would be discussed through the both actual side, that is, market value of school, formation of American nationality and recommendation of human physiology which reflect his period and his society, and ideal side emphasized by him.

His educational interest specially pays attention to the process of child's development and growth, and his political one does to its result. Therefore, it might be said that these two kinds of interest are paradoxical. Through the idea of the improvability of the race which are supported by science of phrenology and Unitarianism, Mann exactly tried to solve the problem of the conflict of these two paradoxical interests. However, was this problem truly solved? It must be investigated again depending on the idea of "goodness".

* 慶應義塾大学大学院社会学研究科博士課程（教育学）

1. はじめに

書き残されたものに目を通すとホーレス・マン (Horace Mann, 1796-1859)⁽¹⁾ が技巧的で想像力豊かな書き手, そして弁舌家であったことがわかる。しかし, その中に少しの「思索の手腕」⁽²⁾ も認めることができない。彼は理論家でも哲学者でも教育学者でもなかった。例えばL・A・クレミンは, マンを支えていた思想が, ジェファーソンの共和主義, キリスト教の道徳, エマソンの理想主義といったアメリカ進歩主義の「うっとりさせるようなごった煮」⁽³⁾ であったと評している。従ってマンがいかなる形で評価され議論されるにせよ, 一般的にそれは彼の教育論だけに対してというよりも, 教育の行政官としての業績も加味した所でなされているようである。

このように思想的には「ごった煮」と評されるマンであるが, 彼が実際に果たしてどれだけ自覚的であったか否かは別問題として, 彼の残した教育論の中に公教育 (国家, 政府が設置, 維持するという意味での) を考えていく上で, 決して避けて通ることのできない問題が含まれている。それを教育的関心と政治的関心という2つのカテゴリーで考えてみたい。そして本論文はこの2つの関心からマンの教育論を整理し, その2つの関心を彼自身がどう調停し, 解決しようと試みたのか, そしてそれは本当に解決されることができたのかを考えることで, 国家, 社会における教育の意味を改めて問い直していくことを課題とする。

まず, 前記の2つの関心を定義しておこう。教育とはそれが知的にせよ, 道徳的にせよ「子供を善くする」関心, 意欲から生れる営みである。だが, この「子供を善くする」ことをめぐって我々の間に2つの異なる態度を認めることができる。1つは子供を善くするにあたって, 子供一人一人の成長, 発達それ自体, つまりその“過程”へ優先的に配慮が払われる。子供の成長, 発達の結果は子供自身が決めていくとする考え方であ

る。それ故、教育の形態は一般的には子供の自主性、自律性などが重んじられる。この教育者が被教育者（子供）を善くするにあたって、その成長、発達の過程へ優先的に配慮していく態度を教育的関心とする。⁽⁴⁾

他方、もう1つの関心が存在する。子供を善くするにあたって、教育者があらかじめ子供の成長、発達の結果を定めて、それに向かって働きかけるものである。そして、この場合、その結果が何よりもまず、国家、社会への関心から導かれる時、——厳密な意味で、国家、社会を善くする関心——このような態度を政治的関心とする。⁽⁵⁾つまり、政治的関心においては（理想的であれ、現実的であれ）国家、社会に望まれる（あるいは国家、社会が定めた）個人、市民、つまり成長、発達の“結果”がまずあり、それに向かって教育の形態が考えられてゆく。それ故、教育の形態は強制的、服従的になる傾向を持つのである。

近代国家が成立してくる18世紀後半以後、それに伴って教育が国家の政治活動の一部として位置づけられる。教育は子供への関心だけでなく（教育的関心）、国家、社会を善くしていく（政治的関心）手段になりうると人々の間で明確に自覚され、その結果、政治的関心からの教育への期待も高まる。このような状況の中で登場してきたマンのような公教育を推進していく者は、当人が意識するとしなにかかわらず、この人間の成長、発達の“過程”とその“結果”，教育的関心と政治的関心という2つの関心をどのように解決、調停していくかという問題に必ず直面するわけである。

マンもそうであったと思うが、彼ら公教育推進のリーダー達が構想した教育の過程が結果を導くと信じるものは多いだろう。しかし歴史を振り返ってみるに、国家、社会への関心（政治的関心）は子供の成長、発達の過程（教育的関心）に対して閉鎖的な姿勢をとる傾向が多い。それ故、子供の成長、発達の過程への洞察が深まれば深まるほど、あるいは子供が真に「自由」（これはマンの言葉でもあるが）に育てば育つほど、子供が国家、社会への関心と相入れなくなってくる可能性もありうる。教育とはその意

味でパラドキシカルなものである。以下に続く論で、まず、マンの教育論の中にこのようなパラドキシカルとも言える2つの関心があったことを述べていくことにする。

2. 教育的関心

(1) 被教育者観

教育は教育者から被教育者への働きかけを必ず含んでいる。従って、その教育の対象となるべき被教育者をどうとらえ、どう教えていくのか——これは当事者の教育に対する基本的関心を見る上でも重要な手がかりになってくる。このような理由により、前の論文で私はマンの教育的関心は彼の被教育者（子供）観、あるいはその教授のあり方によって明らかにされることを指摘したが、ここでそれを振り返ってみよう。⁽⁶⁾

マンにおいても被教育者を例えば、同じ公教育を推進した人物でもコンドルセやT・ジェファーソンなどが述べるような「国民」あるいは「市民」といったどちらかと言うと政治的文脈からとらえたものも勿論ある。だが、彼の被教育者観を特徴づけているのは、彼の教育論全体から、被教育者について、「市民」「国民」などとは別に生き生きと走り回ったり、笑ったり、尋ねたりしているいわゆる「子供 (child)」という印象を受けることにある。マンは教育長在任中、多くの学校視察を行なっているが、とりわけ彼に印象深く残ったのは、ヨーロッパを教育視察（1843年）した時訪れたプロシアの学校の教室の子供達の姿であった。即ち、その教室で「活動的で熱心な少年」あるいは「顔を赤らめている少女」が目に入り、そして「彼らは席を立上り、両手を差上げ、眼を輝かせ、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、彼らの声は殆んど耳をつんざくばかりとなった」と生き生きと学ぶ子供達の様子を観察している。⁽⁷⁾

マンによれば、そのような子供と大人を明確に分けるものは、前者は後

者と異なり、固まって、不動のものではなく、絶えず変化を繰り返していくものである。「大人は伸縮できないものであるが、子供は蠟 (wax) である。子供に費やされた力は効果を表わすが、大人に対してはいかなる効果も及ぼさない」と彼は教育長就任の頃、日記にこう記している⁽⁸⁾。また国の改革者たちの「従来なされてきた人間感化の努力は主として櫛のようにかたい性質をもち、また矯正しがたい状態にある成人犯罪者にむけられて⁽⁹⁾きており、可塑性をもった子供達に注意が向けられていなかったことを批判している。

更に、彼によれば、創造者は無知で無力で子供をこの世に誕生させた。しかし「その本当の目的が我々に新しいことを学ぶ無限の喜びを与える⁽¹⁰⁾」に他ならないからである。子供は「無知から全知の方向 (from ignorance towards omniscience)⁽¹¹⁾」へと学びゆくものなのである。

では、そのような子供はいかに学びうるか。それは大人が外側から無理やり引っ張り上げたり、押し上げたりするものでは決してない。身体的なものに対してと同様、精神的なものに対しても子供は強い好奇心、欲求を持っている。子供は彼の心と目と手を使って自ら学習し、知識をむかい入れ、充ち、判断する存在、即ち「活動する自発的行為者 (active voluntary agent)⁽¹²⁾」なのである。例えば、マンは次のように述べている。

「学習することの望みが子供の中に有するまで、いくつかの外的な力が絶えず、彼を動かすために供給されなければならない。しかし、望みが⁽¹³⁾かき立てられた時から彼は自動的であり、そして独力ですすむ」

「学校において全ての生徒は彼自身の心で学ばなければならない。合唱団において全ての歌い手が彼自身の声で歌うように⁽¹⁴⁾」

(2) 教授論

従って、マンがこのように被教育者（子供）とその学習観をとらえている時、教授の方法とは一方的、強制的、服従的なものではなく、子供一人一人が自ら学ぶのを手助けするものであり、彼らに学習の動機を与えると

いう、つとめて援助的な意味合いが強まるのである。

「子供の教育においては動機が全てである。動機が全てである。(motive are everything⁽¹⁵⁾)」

また、同様に教育は思考 (thinking) の訓練のみならず、感情 (feeling) の訓練も必要とされ、学校のカリキュラムは能力の調和的發展を促進するように編成されなければならないと述べている。⁽¹⁶⁾

マンによれば、子供の教育にとって、親や教師たちに必要とされる資質は愛 (love) と子供についての知識 (knowledge) であるという。しかるに愛は自然に与えられるものであるが、知識は自然には与えられない。無知な親の愛がしばしば子供に行き過ぎの欲望をうえつけることもある。それ故、親、教師はより注意深い観察と省察によって、子供についての知識を得ることの必要性を彼は説いている。⁽¹⁷⁾

マンの教授論の特徴の1つとして挙げておきたいのは、前述の被教育者観と同様、ヨーロッパ教育視察でのプロシアの学校の教師の姿がモデルとなっていることである。彼によればプロシアの教師たちは、生徒の能力に応じて「質問の難易を加減する⁽¹⁸⁾」ことを知っており、「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元気づけ励まし、愛情を与えながら生徒の中に混じって⁽¹⁹⁾」いたのである。あるいはまた次のように報告している。

「……プロシアの教師は書物をもたない。彼はそれを必要としないのだ。彼は全精神から教える。彼は専門的な言葉遣いでもってその学科を面倒にしたり、曖昧にしたりしない。彼は生徒がどの程度熟達しているかを観察し、彼の授業を質においても量においてもその場の必要に適合させる。彼はすべての質問に答える。彼はすべての疑問を解決する⁽²⁰⁾」

このようなこと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、信頼と愛情が通わなければならない。また、そのような状態になって子供の側に知識を受けるとの「意識的な同意と協力⁽²¹⁾」が生まれて、より

良い学習が成立していくことを理解するようになる。更にこれに加えて、プロシアの学校の教育施設——即ち、すべての子供が石盤と鉛筆、そして文字や単語や短文の書かれた小さな読本を持ち、そして教師の机と横と教室の前には黒板が掛けられていた⁽²²⁾——が当時のアメリカの状況に比して進んでいることも評価している。

だが、マンはプロシアの教育の評価をあくまでも1つの学校、教室にとどめている。彼はプロシアの教師の教授能力と教育施設を高く評価する一方、プロシアの国民が文明の程度において興隆しないのは、長年にわたって行なわれてきた国家のその専制主義の体制にあると強く批判している。

「幾世紀にわたる専制主義によって麻痺され、無感覚にされた国民精神が、急にその精力と伸長力を回復するということを誰が期待することができようか」と教育によって目覚められた国民の活動性も社会の閉鎖的な状況で窒息させられているとする⁽²³⁾。後でも触れるが、マンは、教授法や教育施設のあり方においてはプロシアをモデルとしながらも、「我が国の学校制度が組織されている主な原理について言えば、われわれはなんら実質的改善はのぞまない⁽²⁴⁾」と教育制度や社会制度を成立させている根本的な点においては、自国アメリカの絶対的優位を強調するのである。

さて、以上見てわかる通り、例えば子供を一人の独立した人格ととらえること、あるいは能力の調和的発展、そして教師と子供の間の愛情と信頼などの考え方は、マンがペスタロッチー (J・H・Pestalozzi, 1746-1827) の影響を少なからず受けていたことによるものと考えてよからう。ペスタロッチーの名は彼の助手としてブルックドルフで働いていたヨゼフ・ネーフ (J・Neef, 1770-1854) が、ペスタロッチを訪問したアメリカの地質学者のマクリューア (W・Maclure, 1763-1840) に招かれて、フィラデルフィアの近くにペスタロッチー主義の学校を1809年に開いたことでアメリカに初めて伝わったといわれる⁽²⁵⁾。また、ネーフは、1808年に「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、ペスタロッチーの教授法

を紹介している⁽²⁶⁾。その後、教育雑誌「Academician, 1818-1820 New York」が発刊され、この中でやはりペスタロッチーの教授論が紹介されるようになる⁽²⁷⁾。更に、化学者で教師であったジョン・グリスコム (J. Griscom, 1774-1852) が1818年から1819年にかけてヨーロッパにペスタロッチーを訪れ、その報告を発表したり⁽²⁸⁾ (1823年)、ペスタロッチーの良き協力者であったフェレンベルグ (P. E. von Fellenberg, 1771-1844) の手仕事の制度が1816年に紹介されたりして⁽²⁹⁾、アメリカにおいてもペスタロッチーの名とその思想は次第に広まってきた時期であった。

こうした中で、やはりヨーロッパを視察してペスタロッチーあるいはフェレンベルグの教授論を紹介していたW・C・ウッドブリッジ (William. C. Woodbridge, 1794-1845) が精力的に働いたといわれる「American Annals of Education, 1830-1839 Boston」には、しばしばペスタロッチーの教育思想が紹介されていたので、マンはこれを通してその思想に触れていたと言われる⁽³⁰⁾。

マンは教育長の年次報告『9年報』(1845年)の中で、ペスタロッチーの名を再三挙げ、例えば「手におえなく愚かな子供たちが今まで他の教師達のもとにいるのが見出されてきたけれど、彼らはペスタロッチーのもとでは素直に改まるのである⁽³¹⁾」と記して、教師としての彼の力量を評価している。

またヨーロッパ教育視察の報告(7年報, 1843年)の中で、ペスタロッチーの弟子のひとりで私立の孤児院の長であるフォン・テュルク (von Türk, 1774~1846) の活動に触れている。フォン・テュルクは元来、貴族で、裁判官の仕事をしていたが、ポツダムの視学にも任ぜられた後、「人を犯罪と悪徳から救う教師の職は、人々が罪を犯すまで待ち、しかるのち、彼らを罰する裁判官の職よりもはるかに名誉あるものである——という偉大にして神聖な真理に到達し」、イヴェルドンのペスタロッチーの学校へ赴いた人である。そして3年間、ペスタロッチーの下に身をおきなが

ら、言語と自然科学を教えたのち、帰国してポツダムの孤児院を受け持ち、以来、「その全生涯を無視された貧しきもののために捧げた」人であった。マンはフォン・テュルクの献身的、活動的な孤児たちへの教育活動を称える一方（マンは直接には彼に会っておらず、その知人から彼の話聞いたようである）、どんな地位の高い官職も職業的名声も「人類の福祉のために捧げられた生涯の真の栄光に匹敵しえない」ということを青年たちに教えるような「1つの新しい精神」が当時の（アメリカの）学校に必要なことを力説している。⁽³²⁾

マンが被教育者観とその学習観、そして教授論などについて、もっと具体的にペスタロッチーからどのような影響を受け、それが彼の教育論にどのように反映したかという問題については、前述のように子供を一人の人格としてとらえたり、教師と子供の間の愛情と信頼への言及、あるいは7年報、9年報などで（この2つの年報でマンはペスタロッチーの名を挙げている）述べられる感覚的、経験主義的な教授論などにそれを伺い見ることができる。この問題の一層詳細な吟味は、今後の課題としたいが、全体から感じられることは、マンはペスタロッチーを常に教師、教育家の偉大なる模範として仰いでいたということである。そしてペスタロッチーという存在が、マン自身の中で教育の対象である「子供」への関心、あるいは教師への関心などへ眼を一層見開かせていったようである。

(3) マンの教育的活動

以上はマンの残した教育論（教育長年次報告、講演など）を通して見た彼の教育的関心であったが、それは単に論の中にとどまるものではない。マサチューセッツ州教育委員会の教育長としての活動、そしてアンチオック・カレッジの学長としての活動を振り返る時、それがやはり深い教育的関心に貫かれていたことを強く感じさせる。そのことを次の3点に簡単に示しておこう。

まず、何故マンが、それまでのマサチューセッツ州の上院議員および弁

護士という高い社会的、経済的地位を振り切って、新しく出来たばかりの教育委員会の教育長という未知の仕事に乗り出していったのか。これにはマンの個人的な能力、即ち、包容力ある人道主義的立場と論理的、知的能力と議会人としての公的生活での実績が評価され、大きな行政能力を必要とする教育長という仕事に推されたからという事情があったことは勿論である。⁽³³⁾しかし、同時に、彼の内面的な問題として、最愛の妻シャーロットの死(1832年)、その父でブラウン大学時代の恩師メッサーの死(1836年)、そして母(1837年)の死という相次ぐ不幸を考えなければならない。それが、現実的、理想的な政治や法律の世界から、それらとは視点の異なる、1、2年ではなく何十年、何百年という長い眼で考えなければならない「教育」の世界、個人的名声よりも若い世代への期待へとマンの眼を開かせることになった、一つの大きな動因となったといえるのではないだろうか。⁽³⁴⁾教育長に就任した頃のマンの日記を読むと、彼が教育という仕事は「個人的な名声、好み、大きい喝采を得るより高い目的」⁽³⁵⁾のものであり、その仕事を通して「地上の最高の人類の幸福に私自身を捧げる」⁽³⁶⁾という当初よりの強い信念と決意を知ることができる。

そして第2点として、教育長に就いてからの精力的な様々な活動を挙げることができる。教育長に就任するや否やマンは最初の月日を教育研究にあてる。ジョージ・クーム(G・Combe)、ジェイムズ・シンプソン(J・Simpson)、エッジワース(R・L・Edgeworth)などの書物、あるいはクザン(V・Cousin)、ストウ(C・Stowe)などの教育報告書などを研究の対象にし、それらを通してヨーロッパの教育思想、教育制度の実情などを知り、教育についてのマン自身の知識を深めていくのである。⁽³⁷⁾そして、彼は、年一度州教育委員会に提出する教育長の『年報』——これは州の学校教育や教授法についての情報を集め、かつその成功した方法を、州内各地に広く普及することを目的として書かれた——の執筆と平行する形で、一層教育の普及を住民に理解してもらおうと私財を投じて、『公立学校雑誌

(The Common School Journal, 1839-1852 Boston)』を発刊、自ら編集も手がける⁽³⁸⁾。あるいは、教師、学務委員 (school-committee men)、教育支持者 (friends of Education) などより構成された「集会 (Convention)」が各郡におかれたが、教育長マンはその集会に出席して、各地域の代表たちと教育について積極的に意見を交わしている⁽³⁹⁾。更に、彼はヨーロッパの教育の良い所を自国にも取り入れねばならないという目的から、再三触れたが、1843年から約半年間、夫人と共にヨーロッパへ赴く。そしてイングランド、アイルランド、スコットランド、フランス、ベルギー、オランダ、ドイツの各州の学校視察を行なったのであるが、マンの報告する所によれば、それは「私費」でなされた⁽⁴⁰⁾。また教育長の間に彼が指導的立場となって、1839年レキシントンにアメリカ最初の師範学校を（続いてパー、ブリッジウォーターにも）開設している⁽⁴¹⁾。

第3点としては、このような教育長就任時代の教育に対するマンの強い関心は、その職を辞した後までも続いたということである。マンは教育長退任後、アメリカ合衆国の下院議員として2期ほどつとめたが、1852年、オハイオ州に新設されたアンチオック大学の学長就任を推され、引き受けている。なお、この時、同時に、マサチューセッツ州知事への指名も行われるのだが、選挙では敗れている。だが、マンは決して知事選に敗北したが故に大学学長の道を選んだのではなく、その前から学長就任への強い関心を抱いていたようである⁽⁴²⁾。ともあれ、マンは学長就任以来、「学問と宗教の内面的関連」を教育方針に、無宗派(非宗派)の学校、体育の必修、共学の実施、黒人学生の入学の許可など彼が「長年いだいてきた教育的思想」⁽⁴³⁾ともいふべき革新的な方針を次々と試みていく。そして彼自身、その大学の中で生涯を全うしたのである。

以上、マンの教育的関心を被教育者（子供）観、教授論、そして彼の教育的活動という3つの点からまとめてみた。R・コリンズは、マンも含め

たアメリカの1830年、40年代の教育推進の運動が、上・中流階級の専門職、牧師、教育者、弁護士から高まっていった「あたかも道徳的改革を通じ彼らの古き文化支配を回復するかのごとく、人道主義的な改革運動」であったと評している。そして、公教育推進というものは「彼らの文化的事業家精神を発揮する特別な機会」であり、故にそのような教育運動は彼らの『特別な機会』の1つの手段にすぎないとする。⁽⁴⁴⁾

「全く同じ専門職集団はまた、奴隷制、戦争、不節制、負債による投獄、苛酷な刑罰、精神病者に対する非人間的処遇、有害な労働条件に対する改革諸運動に活発であった」⁽⁴⁵⁾

このようにコリンズに限らず、マンの教育活動を当時の他の諸改革の運動と一緒にしたような形で「人道主義」的にとらえるのをしばしば見る。人道主義を「人類全体の幸福の増進を道徳の最上目的とする主義」という⁽⁴⁶⁾やや漠然とした包括的な意味で述べているからであろう。しかしながら、今までの我々の文脈から見て、例えば、苛酷な刑罰や精神病者に対する非人間的な処遇の改善運動と、マンの公立学校を推進していく運動は同じ関心に立ったものではない。前者のような運動は、一般的には人間の生命とか基本的な生存権、生活権を保障しようとするものである。後者は「子供を善くする」、即ち、知的、道徳的にせよ明らかに働きかけの対象を「向上」させることを意図したものである。前者の観点に立って子供を例えば苛酷な労働から保護したり、悪い家庭環境から守ってやるだけの活動ならそれを人道主義という名の下で、他の活動と同じ枠の中にとどめておくことができよう、しかし、マンの目指したものは単に子供の生命、生活を保護するだけのものではない。むしろ子供を知的、道徳的に向上させることを第一の目的としているのである。それ故、我々はマンを、一般的に述べられるような人道主義という多義で、あるいは他の関心の運動とも混同されやすい枠組の中でではなく、子供一人一人の成長、発達への援助、つまり「向上」の意味を含む「子供を善くする」という教育的関心から明確に

とらえたのである。

3. 政治的関心

マンは強い教育的関心を持っていた。にもかかわらず（少なくとも教育長在任中は）彼は1つの教室で子供と心を通わせる教師ではなかった。なによりもまず教育の「行政官」、国家、社会建設の推進者であった。それ故、マンは子供一人一人への関心と平行しながら（理想的、現実的）国家、社会を善くする関心（政治的関心）を持っていた。このことは公教育を推進していくための大切な論拠となっている。まず、その公教育推進の論拠の（現実的国家、社会を善くする関心に立つ）現実的側面を整理していこう。

(1) 現実的側面

マンは現実的側面にたった公教育の論拠を彼自身で次の4点に簡潔にまとめている。⁽⁴⁷⁾

- 一 立身出世（もしくは人々の暮らし向き）
- 二 健康および寿命
- 三 態度および趣味
- 四 知的道徳的性格

これらに沿って見ていこう。まず、一の「立身出世」、「人々の暮らし向き（の向上）」に関しては『5年報(1839年)』で彼の「功利主義的教育観」として明確に述べられている。つまり、「教育が財産、人間の慰安と相応の生活、個人や社会の外見上の物質的利益あるいは福祉にどのような影響を与えるか」という経済的立場である。⁽⁴⁸⁾教育長当時、マンは、教育に対する租税支払いに対してとりわけ富裕階級を中心に反対の大きかった現状を打開しなければならない必要に迫られていた。教育の諸経費が集まらないことは、学校普及の大きな弊害となる。すぐれた弁舌家でもあり、人民の心に訴える術を心得ていたマンはそこで彼らの「利己心」を利用する。彼は親交ある工場主などに回状を送り、教育を受けた労働者の生産力がそう

でない労働者に比べて高いか否かを問う。そして、工場主たちからの返信を5年報の上に載せて——それらはいづれも教育ある労働者の生産力の高さを認めるものである——いわば、教育の市場的価値を述べている。⁽⁴⁹⁾

ただつけ加えておかなければならないのは、教育の市場的価値を主張することは必ずしもマンの真意ではなかった。むしろマンは、資本主義がもたらす弊害に対して危機感を持っていた。マンが教育の市場価値を主張するのはあくまでも教育の租税徴収のために富裕階級に訴える手段にすぎず、彼もそれを全く承知して論じているのである。

「綿織工場で、教育の低い労働者の代りに、より立派な教育を受けた労働者を雇ったら、機械速度が12パーセントないし15パーセント増加し、しかもその加速度による損害や危険もおこらなかったということである。この事実ほど、製造工場における子供の教育と労働との法則的知識を直接的にまた実証的に示したものはないと思う。この事実は、たとえ人間を高尚にするという動機からではないにしても、すくなくとも、方便や利己主義の動機から、子供の教育の重要性を説得する論証としては、なんと優れたものであり、また有力なものであろうか」⁽⁵⁰⁾

次の現実的側面は——これは前述の三（態度および趣味）もしくは四（知的道徳的性格）と関係しているが——当時増加していた外国からの移民によって価値の混乱していたアメリカにアメリカ国民としての共通のナショナリティーを植えつけることの必要性である。アメリカの移民は1820年代には年平均1万2千人余りで1830年から1837年には急速に増加し、1854年には42万7千人にも達し、マンの教育長在任中には移民の数は増加の一途を辿っていたのである。この当時、イギリス本国からの移民は少く、飢饉のあったアイルランド、1848年頃のヨーロッパの社会不安などにより、ドイツ、スカンジナビア、オランダなどの国々からの移民が多かった。そしてその移民の職業内容もこの時期には以前の農民から、アメリカ社会に不足していた労働者へと転じている。⁽⁵¹⁾ かしながらこのような移民

たちの中には、カトリック教徒も多く、彼らはアメリカの言語、習慣、社会秩序になじまなかった者が多かった。また、アメリカ本国の政治体制に反対を唱える団体もあり、新たなる宗教的、政治的、道徳的な危機が当時のアメリカ社会に生まれていた⁽⁵²⁾のである。

それ故、マンにとって「アメリカの市民になるためにアメリカの子供を訓練する⁽⁵³⁾」ということが共和政体を維持するための不可欠の要件になっていたのである。そのために彼は——これは次で述べる理想的側面と直接つながってくるが——共和政体に必要とされる共通の心情、あるいは全てのキリスト教徒に共通する信仰の価値観（マンはこれを聖書の解釈ぬきの教授を提唱している⁽⁵⁴⁾）を公立学校（コモン・スクール, common school）で教え、新しい外国からの移民をアメリカ社会に同化する必要を唱えている。マンにとってコモン・スクールの「common」とはつまり、全アメリカ国民に「共通」という意味に他ならなかったのである。

引き続いてこれも前述の三、四と関係しているが、社会秩序維持の役割を教育に期待するものである。マサチューセッツ州はアメリカの他の州に比して、産業革命、工業化が進んでいた。それ故、都市の労働者の人口が1830～1840年代にかけて急激に増加し——当然これらの増加には移民の増加も手伝っている——新たなる都市問題を引き起こしていた。それは資本家階級と労働者階級の対立であり、そこから生じる貧困であり、それに伴う犯罪、暴動、飲酒の悪弊、欠損家庭などである。マンによれば、いまやマサチューセッツは「工業生産の状態と企業活動とによって、この国の他のどの州よりもはるかに過大な富と絶望的な貧困との恐るべき両極端にさらされて⁽⁵⁵⁾」いたのである。

貧困が増大すれば、当然前記のような悪習、あるいは労働者のストライキなどが増加する。マンは社会改革は願うが暴力、暴動を伴った改革のあり方は絶対に否定する。では貧困はいかにして解消されうるか。それはただ「教育」によってだけである。マンによれば教育は必ずや人々を貧困状

態から脱け出させるものなのである。

「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。なぜならば、知識のある経験に富んだ人が永久に貧乏でいるということがかつてあったためしがないし、⁽⁵⁶⁾またありうるはずがないからである」

そして、教育は人々を貧困から脱け出させるばかりでない。教育は同時に人々を「平等」にするのである。

「されば、教育は、人間が考えだ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論である……教育は富める人々にたいする貧しい人々の敵意をとりのぞく以上のことをする。というのは教育はそもそも貧しく⁽⁵⁷⁾あることをやめさせるのである」

要するにマンの主張は、無学なものが知識を得れば彼らは貧困から脱し、人々は平等になり、社会不安は減少するという、前の移民の問題と同様、当時のアメリカ社会のかかえていた問題を教育によって解決していくという現実の国家、社会に対する直接的関心に根ざしたものであったといえる。

更に、第4番目としては——二の健康および寿命という点だが——生理学 (human physiology) を学校のカリキュラムに導入することの推奨があげられる。マンは、即ち、衛生と生命の知識を普及させ、国民の健康を維持、増進させることを『6年報(1842年)』その他で強く主張している。生理学を推奨する大きな理由として、当時の高い幼児の死亡率、あるいは悪質な労働条件下で働く労働者の平均寿命が上流階級の人々に比べて短い⁽⁵⁸⁾ことなどを彼は述べている。ただ、この生理学の推奨が、人々の寿命を延ばすという観点と同時に、効用的な観点から述べられているところに、大衆が納得するように配慮したマンの意図を伺うことができる。即ち、「完全な健康はどんな仕事においても最も高度な成功に対する準備である。す

すべての産業の仕事においてそれは不可欠⁽⁵⁹⁾」であるとし、そして「公衆の健康を守り、増大させるすべての投資は、何倍にもなって増大した生産能力で返済されるだろう。国家の富における最も重要な条項は、その国民によって享受される健康と精力から成り立っている⁽⁶⁰⁾」とする。国富を生み出すには健康な国民が必要であり、そのために生理学が学校で教えられねばならない。とりわけ労働者や農民の教育において、その重要性、必要性をマンは強調している。

(2) 理想的側面

今まで見てきてわかる通り、これらの公教育推進に対する諸論拠はいずれも19世紀前半から中頃にかけてのアメリカの社会の現実を如実に反映したものであり、行政官としてのマンが解決していかなければならない問題であったといえる。そしてまたおそらく、このような現実的な要求を教育が解決することによって一般の人々も教育を見直し、賛同し、それが教育を実際に普及させていく原動力となっていくに違いない。

しかしながら、こうした現実的国家、社会への関心の根底には、マンが心に抱く理想的国家、社会建設への関心が大きく横たわっていた。マンのこの公教育推進の論拠のいわば理想的な側面とは何か。それはまず、知識教育は勿論のこと、その上で最終的に道德、宗教教育によって完成される人間の形成である。前述のアメリカ国民に要求されるナショナルリティーの延長上にあると考えられるが、即ちこの共和国に必要とされる諸徳性（勤勉、正義、節制、禁酒、敬虔、祖国愛、人類愛など）——それらはキリスト教の諸徳性と不離の関係にあったが——を自ら実現した人間であり⁽⁶¹⁾、あるいは他者に従属しない自己統治（self-government）のできる人間の形成に他ならない。そしてマンが最も望んでいたことは、このように完成された人々から構成される（理想的）共和国の建設であり、クレミンが言う所の普通教育の最終目標である社会的調和（social harmony⁽⁶²⁾）の実現であった。以下に引用するマンの叙述は終生、彼が頭に描いていたその理想的

状態であったにちがいない。

「……そこでは、戦争という暴風雨はけっして吹きすさばなかった。教育や宗教の制度には敬意が払われていた。教師や牧師はもっとも名誉ある地位におかれていた。虚偽、誹謗、そして偽証というものはけっして行われなかった。大酒飲みもいなければ、またその酒のつくり方に関する犯意ある知識もなく、それらをひろめる犯意ある機関もまったく知られていなかった。家族関係から生じてくるすべての義務は、神聖に守られていた。役所はつねにそこで働く人としてもっとも賢明で最良の人を採用するのに成功していた。……最後に、すべての人たち——あちこちにみられる外観の珍奇さからほとんど奇怪異形の人間とみられる個人を除いて——は、交際において正直であり、生活態度において模範的であった……」⁽⁶³⁾

今まで我々が見てきたようにマンの中には、教育的関心と政治的関心という2つの関心があるにもかかわらず、彼の教育論全体の内容、論の展開、そして語調などを見ると、彼の主張は、理想的な人間の形成、そして国家、社会の建設という理想的側面での政治的関心の傾向が強いと言える。例えば、マンの先駆的存在ともいえるT・ジェファーソンの教育に対する考え方と比べてみるとこのことはより明らかになる。ジェファーソンの中にもマンと同様、教育を考えるあたって、被教育者（個人）への関心と国家への関心という両面価値的な2面性が存在していたと言われる。しかし、ジェファーソンの場合には、揺るぎない人間性への信頼を基礎にし、「個人の成長、自由、幸福の追求」が即ち「安全で善い国家」を作っていくという公式が矛盾なく、「何とも自然」に成り立っていた。⁽⁶⁴⁾ このジェファーソンの考え方の是非はともかく、このように2つの関心をごく自然な形で統一できたジェファーソンにはマンと比して教育を考える上で余裕があったのだろう。彼は経済的にも学問的にも恵まれた環境で育ち、順

調に出世、アメリカの大統領となり、一国の教育も大統領という見地から泰然自若として見る事ができたのである。

それに対しマンは、幼くして父に先立たれ、子供の頃より過重な労働を余儀なくされ、厳格なピューリタンの風土の中で、苦学してやっと陽の目を見た人間である。更に、教育の行政官としての彼はともかく教育を普及させなければならないという現実的な責務を当初から背負い、また同時にそれに付随する多くの諸問題を解決しなければならない立場にいた。このような環境、条件の下にいたマンには、ジェファーソンに見られたようなものを考えていく「余裕」というものはあまり存しなかったに違いない。それ故、教育に対する態度も彼が熱心になればなる程、理想的あるいは絶対的になりざるを得なくなってくる。「道徳的絶対主義」(D・タイヤック & E・ハンソット)⁽⁶⁵⁾とか「社会的目標や制度を優先させ、人をそれに合致するように形作る手段」(E・ライマー)⁽⁶⁶⁾といったマンに対する評価にも一理あるといえるのである。

4. 考 察

以上、マンの教育論を教育的関心と政治的関心の2つから整理してみた。全体としてその論の内容は理想的な国家、社会への関心(政治的関心)にやや重きがおかれていたものの、依然としてその中に、成長、発達の“過程”としての人間(子供)観と国家、社会に望まれる成長、発達の“結果”としての人間観の2方向が混在している事実を認めざるを得ない。果たして過程は結果を導きうるだろうか。マンはその問題をどのように解決しようとしたのであろうか。この課題を解くために我々はまずマンの教育論の根底を成立させているものに言及していこう。

(1) 骨相学とユニテリアニズム

1つの見方として、例えばクレミンなどが指摘するようにマンは教育についての考え方の根拠を骨相学(science of phrenology)に見出してい

る。マンが骨相学を知るきっかけは、G・クーム (G・Combe, 1788-1858) によって与えられている。スコットランドのエジンバラからクームは1838年にアメリカを訪れ、国内を2年間ほど巡回、骨相学について講演を行なっている。この時マンはクームに同道し、親交を深めて人間の本性と発達について彼から深い影響を受けることになった。マンは、自然科学においてL・ベーコンがそうであったように、精神科学においてクームが革命を引き起こしたとさえ言っている。また、マンのみならず、1830年から1840年代にかけて、この骨相学はアメリカの知識人たちの間に流行している。⁽⁶⁷⁾

その骨相学によれば、人間は37の様々な能力や傾向を持っており——例えば、攻撃性、慈悲心、尊敬心など——そして、望ましい能力は練習 (exercise) によって向上させることが可能であり、望ましくない能力は不使用によって、その発展をとめることができる。従って、このことを教育によって指導することで人間の性格を変え、それによってより良い社会を作ることが可能となるのである。この思想が、マンの教育についての考え方に深く影響していたのである。⁽⁶⁸⁾

この骨相学と並んでマンに深く横たわっていたものは彼の宗教的立場、つまり人間の固有の善と改善性をとるユニテリアニズムであったといえる。マンの宗教観を理解するには、若い時分まで遡らなければならない。

マンはもともと、ユニテリアニズムに属していたのではない。元来、彼の故郷のフランクリンの教会には、当時、カルヴィン派の牧師として有名なエモンズ博士 (Dr. Nathaniel Emmons) がおり、50年余にわたってこの町で説教を続け、のみならず事実上、この町の人々を支配していたのである。マンによれば、エモンズは徹底的なカルヴィニストであり、彼は信者たちにカルヴィン派の人間の堕落、神による選別と永罰、煉獄の苦しみを説き、天国の幸福、道德生活の幸福について述べることはなかったという。子供だったマンは教らられたものは全て信じ、それは彼にとって恐怖に満ち、彼の生活全体に「暗黒のおおい」を広げていた。その神の怒りと

煉獄の恐れに怯えながら成長したマンは、少年時代は決して幸福ではなかったと後年述べている。しかしながら、エモンズの教えに次第に不信を感じてきたマンは、1810年、彼が14歳の時、兄の事故死に対する牧師の仕打ちによって一挙に爆発、ユニテリアニズムに改宗する素地が与えられる。そして、エモンズが指導するカレッジ入学のための準備教育を拒否し続け、巡回教師トマス・バレット (Thomas Barrett) が同地で学校を開くや直ちに、彼の指導を受けブラウン大学に編入学したマンは遂に、ユニテリアニズムに所属するようになったのである。⁽⁶⁹⁾

ユニテリアニズムはカルヴィニズムとは全く異なった性格をしている。アメリカのユニテリアニズムのリーダー的存在であったウィリアム・チャニング (channing・W・E, 1780-1842) の説く所によれば、カルヴィニズムの諸教義——三位一体説、人間は生まれながらにして罪人であるという原罪説、人間の救いと亡びとは神の永遠の摂理によって予め予定されており、人間は自らの努力によっては救われることができず、その結果、人間の自由意志は否定され、神の圧倒的な絶対支配が強調される——は非人間的として非難される。かわって、チャニングは人間の理性と信仰の相互の結びつきを主張し、怒りの神は姿を消し、愛の神となり、キリストは偉大な人格、即ち、単に人間としてとらえられ、人間の自由意志を認める。そしてこのユニテリアニズムは人間の固有の善と、人間の無限の進歩、改善性を信じた人間観に立脚し、そしてドグマや神学を問題にするよりも、人間の道徳的精神を育むことに重きをおくヒューマニズムの色彩の濃い宗派であった。⁽⁷⁰⁾ チャニングによれば、キリスト教の「偉大な原理」とは、「人間性の完成、すなわち人間をより気高い存在に高めること」に他ならなかった。⁽⁷¹⁾

ユニテリアニズムの持つこのような自由主義的でヒューマニズムの色彩の濃い信仰の態度はマンの教育観を形成する上で大きな役割を果たしている。例えば、自ら考え、判断する自発的行為者にとらえた子供観、教育の

中心に道德（宗教）教育を据えた点、あるいは聖書の解釈ぬきの教授による宗教教育（チャニングは聖書を教義の根底においていた）⁽⁷²⁾などにこの宗派の影響を伺うことができよう。しかし、マンが教育を考えていく上で最もその基盤となったのは、ユニテリアニズムの持つ人間の無限の進歩、改善性の考え方に他ならない。人間の無限の進歩、改善性へのマンの信念は、彼がブラウン大学を卒業する時に卒業生代表として読んだ告別の辞に既に明瞭に表われており、⁽⁷³⁾ また彼が教育長に就任する際にも「収獲は種蒔きからより後になるのだ。信念のみが支えてある。私は人類の改善性（the improvability of the race）——彼らの進んでいく改善性に信念をもっているのである——」⁽⁷⁴⁾と記しているように、彼の生涯を貫くものであった。そしてまた、この信念は、マンが教育長就任の頃から知り始めた骨相学の考え方、即ち、人間の様々な能力、傾向の使用、不使用を指導し、人間の性格を変容し、社会を改革していくという考え方とその歩調を揃えるものであった。

人間の無限の進歩、改善性に対する信念は、骨相学とユニテリアニズムを通して、マンの教育論の根底にしっかりと横たわっていた。このことがマンの中で、彼の推進したコモン・スクールで教育を受けた子供は必ず、しかるべき大人になり、国家・社会を無限に善くしていくという“楽観的”であるが大変、強固な信念を生んだのである。そして、この信念が強かった故に、彼の教育論の中に人間の成長・発達の過程とその結果、教育的関心と政治的関心という大きな問題が含まれていたにもかかわらず、マンはそれをあえて問題として取り上げ、吟味するまで目を開いていなかったのではないだろうか。つまり、この問題は解決されることなく、彼の中で残ったのである。

(2) 善の問題と教育

では、マンにおいて解決されずに残されたこの問題を我々は今日、どのように解決していけばよいのか。この問題を筆者はもう少し視点を変えて

最後に論じてみたい。それはマンが人間の本性 (nature) をどのようにとらえていたかが、手がかりとなってくる。

マンは再三にわたって教育論の中で善と悪を問題しており、「善 (good) そして同様に悪 (evil) に対する人間の驚くべき能力と力量⁽⁷⁵⁾」というように人間と社会がそのどちらにも向かう可能性があることを指摘している。マンが人間や社会の善と悪を問題にするとき、それは彼にとって自明的である。即ち、善とは先程述べたような敬虔、勤勉、正義、祖国愛、人類愛…といった共和国、そしてキリスト教で前提とされる諸徳性をさしている。悪とはこのような人間、社会と相容れないもの、例えば無知、偽善、大酒飲み、窃盗、怠惰、暴力的革命、専制主義などが挙げられよう。それ故、この善と悪に対する可能性をもった人間を善の方向にむかわせるのが教育の重大な任務となるわけである。

しかしまた、彼の中には次のような表現も見られる。

「……ここには彼らが享受する知識に従って、多かれすくなかれ善への道を働かせている人間性のあらゆる偉大な本能がある (all the great instincts of humanity, working out their way to greater or less measure of good)⁽⁷⁶⁾」、あるいは彼は時々子供の善意 (good will) ということ⁽⁷⁷⁾を口にしている。このような言葉の端々から、そして彼が若い頃より骨相学、ユニテリアニズムなどの思想、信仰を通して人間の無限の進歩、改善性に対する揺るぎない信念を持っていたという事実を合わせて考えてみるならば、マンが人間について本来善なるもの、あるいは善を志向するといった性善説的な考えを持っていたことに疑問の余地はない。

人間が善を志向するとするマンの考えは我々でも誰もが認めるだろう。しかし問題は、マンが採用するところの善を彼がのっけから疑っていないことにある。マンの善とはアメリカ社会とキリスト教世界において理想とされるものである。それ故、プロシアの教師を称えたものの、マンにとってその国家の専制主義的なあり方は全く否定されるべきものであった。プ

ロシアばかりではない。フランス然り、イギリス然り、ひいては彼にとってヨーロッパの国家、社会の体制は全て否定されるものであり、「憎悪すべきヨーロッパ⁽⁷⁸⁾」に他ならなかった。なぜなら、彼にとってアメリカの「共和政治は他のすべての政治形態よりも優れている⁽⁷⁹⁾」からであった。

「国家としてのわれわれの願望は、ヨーロッパのそれとはちがう考えを見出すべきである。そしてヨーロッパのそれとはちがう目的をたてるべきである⁽⁸⁰⁾」

マンが自ら採用した善を疑わないという態度はアメリカ国内に眼を向けても同様である。マンあるいは同時代のヘンリー・バーナード (Henry Barnard 1811-1900) らが推進した教育運動に対して熱心に反応したのは、(都市の) 中産階級だけであった。他の階級の人々はマンらの学校を必要としなかったのである。多くの農業地域の住民は、学校の書物学習には実用的価値を認めず、上流、富裕階級は、家庭教師、私立学校その他の教育機会をもっていたからである。⁽⁸¹⁾ このような背景の下で、各地域 (学区) に委ねられていた地方分権的な教育をマンたちが様々な理由から、中央集権化したと指摘するM・カッツは彼らを支えていた共通認識を次のように説明する。「学校人たちは、自分は中立的で階級差のない、真に国民共通の教育を進めていると考えていた。そして、自分の書くものや活動の中に潜んでいる文化的な偏りや押しつけを認めようとしなかった⁽⁸²⁾」

ヨーロッパ国家の体制をなぜ、マンはあれほどに否定し、そしてカッツはマンたちの教育運動に『文化的な偏りや押しつけ』を見るのであろうか。それは、マンが彼の採用した善を絶対的で疑う余地のないものとして把握していたからである。その結果、マンはアメリカ社会、キリスト教世界に限らず、それ以外の文化、制度にも固有の善があることに対して目を開き、それらを認めることができなかったのである。

このことはマンの被教育者 (子供) 観についても同様である。マンは子供を自由で、自ら考え、判断する主体的存在としてとらえていた。この子

供観自体は、教育的関心の文脈においては評価できたことである。だが、マンに欠けていたものは、更に一步進んで、彼の採用した善が、そのような子供の善になっているのか否かということを吟味する態度ではなかったのだろうか。むしろ、筆者は、一人一人の子供（に限らず人間全て）は本来自らの善を持ち、あるいは自らの善を志向するという人間の本性に対する考え方が教育する者の根底にあるからこそ、自由で自ら判断する主体的存在としての子供観、人間観が彼の中に生れてくるのではないかと考えている。

教育と人間の本性をめぐるこのような問題意識は筆者の提言にすぎない。しかし、教育的関心と政治的関心、人間の成長、発達の“過程”と“結果”，そして善をめぐる問題に焦点をあててマンをとらえなおすと、これらの問題は依然、解決されていないのである。結局、それが教育の根本問題に他ならないからである。そして、マンにおいてこれらの問題が今後最も慎重に扱わなければならない問題であり、またそのことが今日の教育問題を解明していく手がかりになるものであることを筆者は提言したく思うのである。

註

- (1) ホーレス・マンはアメリカ最初の州教育委員会であるマサチューセッツ州教育委員会の教育長として1837年から1847年まで公教育組織の充実に貢献し、「アメリカ公立学校の父」として評価されてきた。彼の著作は、主として、彼が教育長として州教育委員会に提出した、1837年から1848年にわたる12の年報に集約されている。
- (2) B・A・Hinsdale “Horace Mann and the common school revival in the United States” 1898 London p. 266.
- (3) L・A・Cremin “The transformation of the school, progressivism in American Education 1876-1957” 1962 New York p. 9.
 他の本においてもクレミンはマンの教育思想が「骨相学、ペスタロッチー主義、スコットランドのコモン・センスの哲学、チャニングによるユニテリア

ニズムに根づいた同時代の自由主義のごった煮」であると評している。

“American Education, The national experience 1783-1876” 1980 New York p. 140.

- (4) 村井実『教育思想』放送大学振興会 1985年、『教育学入門(上)』講談社学術文庫1976年など、なお本論文はこの村井氏の著作に負うところが大きい。
- (5) 「政治」という言葉は多義で曖昧な所が多い為、便宜上このように名づける
- (6) 森田希一「コンドルセとホーレス・マン——公教育論と被教育者をめぐって」『慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要』27号1987年
- (7) ホーレス・マン『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 昭和33年 理想社 p. 151.
- (8) Horace Mann's thoughts on being chosen secretary on the Massachusetts board of education (1837). Education in the United States A documentary history vol. 2 p. 1074.
- (9) ホーレス・マン『民衆教育論』久保義三訳 明治図書 1976年 p. 159.
- (10) Horace Mann “Lectures on Education” New York 1969 p. 22.
- (11) Ibid., p. 22
- (12) Horace Mann “Second Annual Report” p. 516 “Lectures and annual reports on education” Cam, 1876 に所収
- (13) Ibid., p. 517.
- (14) Ibid., p. 517.
- (15) “Lectures on Education” p. 103.
- (16) Ibid., p. 37.
- (17) Ibid., p. 186.
- (18) 川崎前掲邦訳 p. 184.
- (19) 同上 p. 178.
- (20) 同上 p. 163.
- (21) Horace Mann “Report for 1845” p. 443 “Annual reports on education” Boston 1868 に所収
- (22) 川崎前掲邦訳 p. 110.
- (23) 同上 p. 213.
- (24) 同上 p. 86.
- (25) Will S. Monroe “History of the Pestalozzian movement in the United States” New York 1969 他を参照
- (26) H.G.Good & J.D.Teller “A history of American education” New

- York 1973 p. 163.
- (27) Ibid., p. 163.
 - (28) Ibid., p. 164.
 - (29) Ibid., p. 165.
 - (30) 渡部晶 『ホーレス・マン教育思想の研究』学芸図書 1981年 p. 126.
 - (31) "Report for 1845" p. 499.
 - (32) 川崎前掲邦訳 p.p. 104-106.
 - (33) 市村尚久編『現代に生きる教育思想』1981年 ぎょうせい "第1巻アメリカ" p. 87.
 - (34) 同上 p. 87.
 - (35) Horace Mann's thoughts on being chesen Secretary on the Massachusetts board of education p. 1073.
 - (36) Ibid., p. 1074.
 - (37) 渡部前掲書 p.p. 36-40.
 - (38) 同上 p. 9.
 - (39) 同上 p. 7.
 - (40) 川崎前掲邦訳 p. 20.
 - (41) 渡部前掲書 第14章参照
 - (42) 同上 p. 271.
 - (43) B.A.Hinsdale 前掲書 p. 245.
 - (44) R・コリンズ 新堀通也監訳『資格社会——教育と階層の歴史社会学——』1984年 有信堂 p. 138.
 - (45) 同上 p. 138.
 - (46) 『広辞林』三省堂 1963年 "人道主義" の項参照
 - (47) 久保前掲邦訳 p. 49.
 - (48) 同上 p. 49.
 - (49) 同上 p.p. 38-96を参照
 - (50) 同上 p. 87.
 - (51) アメリカ学会訳編『原典アメリカ史 第三巻』(1953年 岩波書店)の"1860年以前に於ける人口と移民"の原典及び解説を参照
 - (52) 渡部前掲書 p.p. 84-85.
 - (53) "Report for 1845" p. 455.
 - (54) 渡部前掲書 p.p. 85-86.
 - (55) 久保前掲邦訳 p. 103.

- (56) 同上 p. 104.
- (57) 同上 p.p. 104-105.
- (58) Horace Mann “Report for 1842” を参照 “Annual reports on education” に所収
- (59) Ibid., p. 153.
- (60) Ibid., p. 143.
- (61) 久保前掲邦訳 p. 194.
- (62) L.A.Cremin “The transformation of the school” p. 10.
- (63) 久保前掲邦訳 p. 161.
- (64) 遠藤克弥「トマス・ジェファソンにおける教育の役割——国家と教育の関係から——」『日本教育学会第46回大会発表要旨集録（1987年）』を参照
- (65) D.Tyack & E.Hansot “Managers of virtue, Public School Leadership in America, 1820-1980” 1982 New York p. 56.
- (66) エヴァレット・ライマー松居弘道訳『学校は死んでいる』1985年 晶文社 p. 100.
- (67) 渡部前掲書 p.p. 33-34.
- (68) L.A.Cremin “The transformation of the school” p. 12.
- (69) Raymond B.Culver “Horace Mann and Religion in the Massachusetts Public Schools” 1969 New York の12章、前掲「現代に生きる教育思想」他を参照。なお、マンはユニテリアニズムに改宗したものの、カルヴィニズムの信仰の態度は彼から完全に払底されず、例えば『道徳的絶対主義』などの態度に表われるようになるのである。Tyack & Hansot の前掲書 p. 56 を参照
- (70) 『原典アメリカ史 第三巻』所収の “W・E・チャニング「ユニテリアン基督教」” の原典及び解説を参照
- (71) ラルフ・ケッチャム 佳知晃子訳監修『アメリカ建国の思想』1976年 時事通信社 p.p. 299-300.
- (72) 『原典アメリカ史 第三巻』p. 330.
- (73) 渡部前掲書 p.p. 16-17.
- (74) Horace Mann’s thoughts on being chosen secretary on the Massachusetts board of education p. 1074.
- (75) “Lectures on Education” p. 141.
- (76) Horace Mann “Report for 1829” p. 47. “Annual reports on education” に所収

- (77) “Report for 1845” p. 446 ほか
- (78) 久保前掲邦訳 p. 101.
- (79) 同上 p. 15.
- (80) 同上 p. 80.
- (81) 横尾壮英編『西洋教育史』1978年 福村出版 p. 204.
- (82) J・カラベル & A・H・ハルゼー編 天野&藤田 編訳『教育と社会変動，教育社会学のパラダイム展開』（1980年 東大出版会）所収のマイケル・B・カッツ「アメリカ教育の変遷——任意制から官僚制へ——」p. 106.