

Title	ホーレス・マンにおける子ども観の成立
Sub Title	Horace Mann and his idea of child
Author	森田, 希一 (Morita, Kiichi)
Publisher	三田哲學會
Publication year	1989
Jtitle	哲學 No.89 (1989. 12) ,p.163- 189
JaLC DOI	
Abstract	In this paper, I attempt to see how Horace Mann (1796-1859) understood a child as an educatee, and also to investigate Mann's basic attitude for education. First, I will discuss Mann's main ideas about children. The first point is that Mann's idea for children was derived from English empiricists, John Lock in particular, who regarded a child like a piece of white paper and emphasized environment. In other words, children were seen as having the potential to be corrupted, so guidance and training became necessary. The second point is that Mann also regarded children as naturally good. Therefore, in his idea, parents and teachers must be guides who encourage children's natural potentials for goodness. (It might be considered that, for Mann, the goodness meant Protestant ethics.) The third point is that he saw children through his very humanistic eyes. Children are seen as the subjects of learning, and the process of learning and developing is emphasized rather than knowledge acquired by children as a result. It is sure that Mann developed this idea after his educational tour in Europe. Secondly, I try to see how these three viewpoints of children were coordinated in the mind of Mann. Because, strictly speaking, in the first and second viewpoints, education is considered as an interest in a nation or a society, while in the third viewpoint, it is captured as an interest in children. Therefore, it might be said that these two kinds of interests are paradoxical. Through the idea of the improbability of the human race, Mann optimistically believed that the problem of contradiction which existed in these two paradoxical interests was solved. However, was this problem truly solved? So, I also try to find the answer from my own point of view.
Notes	
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000089-0163

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 子ども観の成立

— 森 田 希 —*

Horace Mann and his idea of child

Kiichi Morita

In this paper, I attempt to see how Horace Mann (1796-1859) understood a child as an educatee, and also to investigate Mann's basic attitude for education.

First, I will discuss Mann's main ideas about children.

The first point is that Mann's idea for children was derived from English empiricists, John Lock in particular, who regarded a child like a piece of white paper and emphasized environment. In other words, children were seen as having the potential to be corrupted, so guidance and training became necessary.

The second point is that Mann also regarded children as naturally good. Therefore, in his idea, parents and teachers must be guides who encourage children's natural potentials for goodness. (It might be considered that, for Mann, the goodness meant Protestant ethics.)

The third point is that he saw children through his very humanistic eyes. Children are seen as the subjects of learning, and the process of learning and developing is emphasized rather than knowledge acquired by children as a result. It is sure that Mann developed this idea after his educational tour in Europe.

Secondly, I try to see how these three viewpoints of children were coordinated in the mind of Mann. Because, strictly speaking, in the first and second viewpoints, education is considered as an interest in a nation or a society, while in the third viewpoint, it is captured as an interest in children. Therefore, it might be said that these two kinds of interests are paradoxical.

* 慶應義塾大学大学院社会学研究科研究生 (教育学)

Through the idea of the improbability of the human race, Mann optimistically believed that the problem of contradiction which existed in these two paradoxical interests was solved. However, was this problem truly solved? So, I also try to find the answer from my own point of view.

1

教育を広義にとらえていくならば、人間をどう見るかといった抽象的、一般的な視座まで及ぶであろうが、やや専門的に考えていった場合、教育の【】の対象となるべき被教育者（子ども、生徒）をどうとらえるのか、あるいはそれをどのような性質（存在）と把握しているのか。このような問題意識はある人物の教育に対する基本的態度を知る上でも、有力な手がかりとなる。

筆者はかかる視点からホーレス・マン (Mann Horace, 1796-1859) の教育に対する基本的態度を探っていくにあたり、マンがその教育論（教育長年報、講演）の中で、被教育者（子ども）をどうとらえ、理解しているのかに着目し、研究の対象としてきた。

マンの被教育者としての子ども観については、彼を論じる上で直接、間接にせよ、研究者は言及している。諸家の意見を拾ってみると、

「彼（マン）は、子供達は気質、能力、価値観において異なっている。そして、授業がこれらの相違に適用されるべきであると助言している」
(L・A・クレミン)⁽¹⁾

「学習過程において、受動的な容器であるよりも、むしろ子どもは知識の獲得において、能動的なものを意味した」(Warren Button & Provenzo)⁽²⁾

「(マンは) ペスタロッチーと同じに人間をそして子どもを主体的存在として把握している」(渡部晶)⁽³⁾

以上の諸家の見解は、研究の文脈上、その言及の仕方に相違があること

を否めないが、全体に共通なことは、自ら学習する主体であり、またさまざまな個性を持つ子ども観と言ったように、被教育者としての子どもの姿に積極的、能動的な意味合いを持たせて、理解していると言える。別言すれば、J・J・ルソーに端を発すると考えられる“子どもの発見”，すなわち性善説的立場から「子どもの状態を尊重し、自発性を重視⁽⁴⁾」された大人とは異なる近代的な子ども観を、マンの教育思想の中に看取することができるのである。

無論、このような主体的、自発的な被教育者としての子どもの認識に、マンの教育史上の目新しさを求めることは出来ないし、小論の目的でもない。このような近代的な子ども観は、19世紀の中頃までにアメリカ教育の上に定着していたと言われ、筆者もそれに異論を持たない。つまり、ジェファソン以来、アメリカの社会と個人を支えてきた啓蒙主義的な人間観の中にも既にその契機はあったし、19世紀に入ると直ぐに、ニーフ (Joseph Neef, 1770-1854)、マクリュア (William Maclure, 1763-1840)、ロバート・オーエン (Robert Owen, 1771-1858) といったヨーロッパから来た“ユートピアン”達⁽⁵⁾が、ペスタロッチー主義教育の移入を介して、新しい子ども観、教育観を既にアメリカ教育の中に導いていた。更に、そのような子ども観、教育観を紹介する教育雑誌も相次いで創刊されるに及んで⁽⁶⁾、マンの時代になると、彼のみならず、オルコット (Bronson Alcott, 1799-1888)、エマーソン (Ralph Emerson, 1803-1882) といったアメリカを代表する教育者、思想家たちの中にも、明確にそれが定着していたことは周知の如くである。

だが、今改めて振り返って考えてみるならば、一概に“子どもの発見”という言い方をするけれども、マンの問題も含め、我々はいつもそれを非常に曖昧なままで、論じてはこなかっただろうか。

アメリカ教育の歴史に即して言えば、確かに子どもの発見とか近代的子ども像の確立と言った場合は、原罪とか本質的な墮落という古いピューリ

タンの人間観、教育観の桎梏からの解放の文脈でしばしば論じられる⁽⁷⁾。そして、そのような生得的に悪である子ども観に代わって、主体的、自発的あるいは性善説的なそれが次第に浸透していったとされる。しかし、その場合、古いものに代わり、言わば新しく出現した子どもの見方、『子どもの価値観の相違』とか、『主体的な存在』と言っても、ではその“価値観”とか“主体”なるものが、何を意味するのか、とりわけそれが当事者の教育観においてどういう意味を持ったのか、教育方法上どう影響したかなど、研究者の側でも最初から自明な事として、それ以上の論及をなおざりにしてきた傾向にある。

かかる反省的見地に立った場合、

1 一口に“子どもの発見”と言うけれども、どういう発見のされ方がなされたか、もしくは、子どもの“何を”発見したのか

2 それと平行して、それを支える背景＝モチベーションはどういうものであったのか、ex, 宗教的要因、政治的要因、倫理的・道徳的要因……

という問題を少なくとも研究者の側で、踏まえていなければ、同じ“子ども”と言っても、そしてそこから導き出されてくる教育に対する基本的関心も明確になってこないのではなかろうか。

マンに関して言えば、彼の被教育者観、子ども観がこのように一般論の形でしか議論されないのは、マン自身が思想的に体系立っていなかったと言う彼の教育論の特質に一つの原因を求めることもできる。おそらく、マンは被教育者としての子どもについて彼の中に、ロック、ルソー、ペスタロッチーに共通するような何らかの斬新な洞察、直観は持っていたが、それを体系立って思想のレベルまで持ち上げるに至らず、その結果輪郭のぼけた状態のまま、あるいはレトリカルな手段のまま、いわば言葉の散在といった印象を読み手に与え、それが我々に一層の混乱を招いているように思える。しかし、それと同時に、我々のほうでも、そのマンの思想的曖昧さを一度、分析、整理し直して、彼の内部にあった洞察、直観の真の姿を

描き出すに至っていない。それは、我々研究者の側の方法上の曖昧さにも、その原因を伺い知ることができる。その結果、マンの子どもは依然として、一般論の域を脱し得ず、つまり“子どもの発見”から先の進展がなく、彼の教育思想との関連で論じられるには至らない。しかし、筆者はマン自身それに気づいていたにせよ、そうでないにせよ、同じ“子ども”と口にするとき、その背後には彼の意図が明確にあったし、そこから、彼の教育に対する基本的態度が理解されていたと考える。

以上のような反省的立場に立って、小論ではマンの教育の対象となるべき被教育者としての子ども観をまず、以下に述べる3つの基本的側面からとらえ直す。そしてその上で、性質上矛盾すると思われるその子ども観、ひいては人間に対する見方がマン自身の中でどのような形で、調停、協合されていたのかを探る。そしてその作業を通して、彼の教育に対する基本的な態度に接近していく。

2

今、指摘したように、マンの教育論が思想的に不明瞭であり、あるいは理論的な組み立てに整合さを欠き、また彼の教育行政官という職務の上からも、しばしば公教育に無理解な人々を説得するために、意図的に現実的、実利的な訴えかけをその手段に用いるようなことがあった以上、そこに述べられた子どもの見方をおそらく、最後まで、明晰に、無矛盾的に抽出しきれない制約を考慮しておく必要はあるだろう。そうした事を念頭において、まず筆者はマンの子ども観を三つの視点から、つまり以下に挙げる見方を持って、マンの口から語られる“子ども”を照らし出してみたい。

まず第一は、マンの中では、比較的明瞭に論じられていると言って良いが、子ども（人間）は、本来その本性は白紙のようなものであり、無知で

あるが、受容性があり、それゆえ、善にも悪にも向かう可能性を秘めた存在であるとする見方である。例えば、次のようなマン自身の言説にそれは見られる。

「我々の創造者は、我々を白紙の無知の状態に (blank ignorance) に作⁽⁸⁾った」

「全ての子供達は、善と悪のもっとも極点に向かう傾向と感受性を持っ⁽⁹⁾ている」

「自然の摂理の進行の中で、我々のためになされた最初のことは、全く無知で受容性のある状態での子どもの創造である⁽¹⁰⁾」

この考え方は、本来啓蒙思想、とりわけロックを代表とするイギリス経験論の人間観、いわば性白紙説的な人間観に基づいたものと考えられる。マンにおいては、コモン・スクール運動に身を投じた当初よりこのような人間観は、彼の中にあっただと考えられる。例えば、教育長になる前夜、

「大人は伸縮できないものであるが、子どもは蠟 (WAX) である。子どもに費やされた力は効果を表すが、大人に対しては、いかなる効果も及ぼさない⁽¹¹⁾」

と既に、日記に記している。この考え方は当時、広くアメリカの社会に行き渡っていたと言われる。この立場に立つと、人間の生得観念は否定され、子どもが形成されるに当たって、環境が決定的な役割を演じる⁽¹²⁾。子供達は、「大人の潜在的な墮落に向かいやすいので、可能なかぎり子どもを墮落から離しておくような試み⁽¹³⁾」が重要視される。これは、植民地時代からの伝統であったカルビニスト的な子どもの墮落、人間の原罪説を否定するものであったが、他方で墮落に対する子どもの持つ潜在性は認められ、親、教師達の正しい導き、訓練の強調が重要視された。その意味で、教授法のあり方は、前者の伝統的なカルビニスト的立場と同じであった。

マンのこのような子ども観は、彼がイギリスのクーム (George Combe, 1788-1858) が当時アメリカで広めた骨相学 (science of phrenology) に

共鳴していたことに如実に表れていたのではないか。スコットランドのエジンバラからクームは1838年、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っている。この時マンはクームに同道し、文通などを通して、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ている。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年にかけて、この骨相学はアメリカの知識人の間に流行している。⁽¹⁴⁾

その骨相学によれば、人間は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、その発展を止めることができる。⁽¹⁵⁾ 従って、この事を教育によって指導することによって人間の性格を変え、それによってより良い社会を作ることが可能となる。この思想はロックの精神の訓練と非常に類似する所があると言われ、マンの教育についての考え方に深く影響していた。

この立場にたって、マンは訓練の重要性を強調したと考えられる。彼は1838年の講演の中で、教師が「どのような手段と自然の法によって、人間の力と能力を強めたり、弱めたりすることが可能になるかを」⁽¹⁶⁾ 知る必要があることを述べる。そして、その上で、そうした人間の（望ましい）諸能力を伸ばすために、訓練の必要性を説く。

「ソロモンのあの格言“子どもを彼の進むべき道で訓練せよ”の全体の核心は、その原則（訓練の重要性）から成り立っている。というのも“訓練する”とは、教練 (drill) する、反復する、同じ事を繰り返すことを意味しているのだ」⁽¹⁷⁾

このようにマンは、無知で、受容性があり、言わば白紙のような存在の子どもを、訓練によって望ましい方向に導くことができると考えた。しかしながら、この文脈において、当然問題となってくる ことがあ

る。それは、望ましい方向とか、能力と言っても、それを果たしてだれが決定するのかと言うと問題である。何が基準、標準に、何が目標になるのか、つまりは、教育において“善”とされるものは何で、あるいはそれは誰が決めるのかと言うことである。

3

このようにしてマンの第2の子ども観と言えるものは、これはむしろ人間観と言って良いが、白紙の子どもに、では実際に誰が、何を書き込んでいくのかを迫られたときに導かれてきたものであろう。これは第1の性白紙説的な子ども観の根底にマンが確固として持っていたものであり、それゆえ、彼の教育論の性格上、どこで、二つの子ども観を正確に区分できるかを厳密には決定できないことを添えておく。

それは、子どもは（人間は）本来善であり、神に似せて作られており、現在は無知で、まだ善なる存在とは言えないが、最終的には宗教が要請する諸道徳、規範へ人間は向かうものだとする立場である。言わば、性善説的子ども観ともいうべきものである。例えば、この文脈のものでは次のような言説を見出す。

「人間は善なるものに作られた (Man was made to be good)⁽¹⁹⁾」

「……子どもは多様で、素晴らしい能力を持って生まれてきており、他方において、その子どもの本性を世界の知的理解のための能力、そしてその創造者の精神的類似へ作るために、自然的、知的な道具のこの高さ、深さ、そして果てしなさが存在するのである。ここには彼らが享受する知識にしたがって、多かれ少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)⁽²⁰⁾」

この場合、マンにおいて、人間の本性は善である。というよりもむしろ

ろ、善なるものに向かって成長、発達を遂げていくものであると理解されていた。そしてそれは創造者が作った自然の法に従って、彼の持っている能力を次第に開花していくととらえられる。いわば、適切な教育が行われることによって、子どもの中にある善の萌芽が次第に開いていき、最終的には（宗教の要請する）道徳的に完成された人間へと向かうのである。例えば、直接的にマンが研究をしていたかは、定かではないが、ルソーやフレーベルを彷彿させるように述べる。

「自然の諸目的と諸法則に基づいた訓練によって、子どもの知性を強めなさい」⁽²¹⁾

「能力の発達には、自然の秩序と進歩がある。“はじめの葉、それから穂、あとで穂の中の豊かな穀粒”。……もし、能力が、その自然的発達の時期の以前に、生活の中にためこまれ、熟されてしまうのならば、それは性格の全体の中の調和と均衡をとる必要によってあるいは、か弱さによって導かれるために、早熟の成長を遂げるであろう。能力がその自然的発展とは反対の秩序によって、啓発されたところでは、結果は一層悪いものとなろう」⁽²²⁾

では、マンがその論の中でしばしば口にした、そして時には、教育の最終目的とした“善”とは一体何であろうか。実はマン自身がそれについて、意図的、詳細な吟味を行った痕跡を見出だすことは出来ない。しかし、それはマンの教育論全体から、推察することは容易にできる。すなわち、ジェファソン以来、アメリカの建国を支えてきた、そしてそれは同時にプロテスタント宗教の社会を支えるものであった、諸徳性に他ならない。マンはマサチューセッツ州の憲法を引用して、次のように述べる。

「そして更に、我々の法律は、明瞭かつ厳粛にいかなる例外もなく、全ての教師に次のことを命じている。“その世話と教育が託されている子供達と青少年の心に、敬虔、正義の原則、真実に対する神聖な尊敬、祖国への愛、人類愛や普遍的慈悲、禁酒、勤勉、節約、純潔、節度、克

己、人間社会に光彩を添える他の徳性、そして共和国憲法が置かれている基礎を印象づける最善の努力を行使すること”これらの徳性、倫理観はキリスト教の本質的な部分ではないだろうか。いいかえるなら、それらなしでは、キリスト教は存在しえないのではなかろうか⁽²³⁾」

ここにみるようにマンの考えていた善とは、“正義、克己、勤勉、人類愛……”といった共和国、そしてキリスト教によって善とされるものであった。従って、彼がこの文脈において、悪とするものは、そのような諸徳性、社会、人間とは相容れないもの、例えば、無知、偽善、大酒飲み、窃盗、怠惰、暴力的革命、専制主義等があげられる。なかんずく、マンは若い頃より人間の無限の改善性という進歩の精神に立脚していた。これは次に触れるが、彼のブラウン大学在籍中の改宗体験、すなわちカルビニズムからユニテリアンへ自らの意志で変わったことが大きな要因をなしていたと考えられる。そして、ユニテリアン宗教の持つ、人間の自由意志とその本質的な善性を認め、人間の無限の進歩、改善性を信じる人間観がこの背後にあった。

「信念のみが支えである。私は人類の進んでいく改善性に信念を持って⁽²⁴⁾いるのである」(1837年日記)

このことから、子どもは本来、無知で、善にも悪にも向かう可能性を秘めた白紙的存在であるが、マンの考えたしかるべき教育によって、最終的には善なる方向に向かうものであるという教育に対する彼の一つの見方が出来上がっていったと考えられる。そして、彼の教育長在任中、いや生涯に渡り、これはマンの被教育者としての子ども観、ひいては、教育観において明瞭に彼の中で意識されていた部分であり、コモン・スクール運動を進めていく大きな拠り所であったと考えられる。

ところで、前に少し触れたが、19世紀前半までなおも支配的であった子どもに対する伝統的な見方、すなわち、カルビニズム的子ども観、人間の

本質的墮落，原罪を持って子どもは、生まれてくるとする考え方，いわば性悪説的な子ども観をマンは持っていたのだろうか。

これに対する疑問は無論，否定されるものであるが，マンの場合，その子ども観成立を考えていく上で，一概にそれで割り切って良いのかと言う問題が残る．それについて若干の考察を加えておく．

マンには，ブラウン大学時代にカルビニズムからユニテリアンへの改宗体験がある．彼はもともとユニテリアンではなかった．元来，彼の故郷フランクリンには，当時カルビン派の牧師として有名なエモンズ博士 (Dr. Nathaniel Emmons) がおり，長きに渡ってこの町で説教を続け，人々を精神的に支配していた．マンによれば，エモンズは厳格なカルビニストであり，彼は信者たちに，カルビン派の人間の墮落，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言う．子どもだったマンは教えられたものは全て信じ，それは恐怖に満ちて，彼の生活全体に「暗黒のおおい」を広げていた．しかしながら，エモンズの教えに，次第に疑問を感じたマンは，彼が14歳のとき，兄の事故死に対するエモンズの仕打ちによって一挙に爆発し，やがて学生時代にユニテリアンに改宗したのである．⁽²⁵⁾

当時リーダー的存在であった，ウィリアム・チャニングによれば，ユニテリアン宗教はカルビニズムの持っていた三位一体説，原罪，人々の救いと滅びは神の摂理によってあらかじめ予定されており，人間の自由意志を否定した考え方を否定する．代わって，人間の理性と信仰の相互の結び付きが主張され，怒りの神は姿を消し，人間の自由意志を認める．そしてユニテリアンは，人間固有の善と，人類の無限の進歩，改善性に立脚し，人間の道德的精神を啓発することに重きを置いた．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，⁽²⁶⁾ 気高い存在に高めること」に外ならなかった．

このユニテリアンの考え方が，マンの第2の子ども観，つまり性善説的

な子ども観を根底で支えていたことは、以上容易に分かるが、問題は、マンが改宗の後、多くの諸家が指摘し、マン自身も認めるように、カルビニズムの宗教的性格を必ずしも完全に、払拭しきれなかったことにある。たとえば、ハンソットらは、

「マンの若い頃の月日は、彼がその当時学んだ多くの教義を否定したにせよ、彼のパーソナリティと後の人生を深く形作っている」⁽²⁷⁾

と指摘する。

マンがカルビニズムの尾を引き摺ったものは、とりわけカルビニズムの風土で培われた厳格さ、(道徳的)絶対性、強い神経過敏、ユーモアの欠如などの性格、気質などであった。そして、それが先にも触れたが、子どもに対する見方は性悪説的なものから、性善説的なものに代わったとしても、子どもにはなおも潜在的墮落への可能性が秘められており、それを墮落の方向から善の方向へ導くことができるのが、教育であるとする彼の一つの態度に色濃く反映されていたようである。その結果、「道徳的絶対主義」(タイヤック&ハンソット)⁽²⁸⁾、「社会的目標や制度を優先させ、人を形作る手段」(ライマー)⁽²⁹⁾といった指摘を受けるほどに、彼の徳性の涵養を主眼とした訓練の必要に対する主張の強さが、目に付くようになったと思われる。むしろ、そこから離れて、子ども一人一人へと目を向け、教育をいわば、“テンダー (柔)”⁽³⁰⁾な眼差しでとらえるようになるのは、以下に論じるような彼が教育長になった後のこととなってくるのである。

4

マンにおける第3の子ども観とは、いわば人間主義的な子ども観⁽³¹⁾と言うべきものである。

今までまとめたマンの中にみられた子ども観、あるいは教育観は、大人とは異なる子どもに固有の性格、すなわち個性や気質の相違や、知識に対

する受容性、自然の法則による成長、発達などを極力、教育の上で尊重しながらも、最終的には親、教師、さらには国家、社会、宗教の定めるところへと行くべき道が決められていたものであった。それはいくら“自然”、“善”という言葉で飾られていようとも、それらを決めるのは結局の所、教育する側の意図、利用すべき手段、であり、子どもはその教育者の側の“自然”や“善”に従って教育されると考えられるものである。

しかし、第3の子どもの見方はその発想を変えている。すなわち、無論、子ども固有の能力の発達段階や、気質や個性の相違は教育方法の上で配慮する。しかし、教育は子どもの成長、発達を援助するだけである。子どもは彼自身の“自然”や“善”に導かれて成長する。それは、教育者の側が決めるのではなく、子ども自ら作り出していくのである。第1、2の教育観が教育者が結局の所、“自然”や“善”、つまりは教育された“結果”をイメージしてそれに向かわせることを教育だと根本の所では理解していたのに対し、この見方はいわばむしろ子どもの成長とか、発達それ自体に教育の意義を認め、つまりは結果よりもむしろ、その“過程”の重要性をみとめ、それを援助していこうとする見方である。これは、前者が厳密には国家、社会、宗教と言った意図が背後にあったのに対し、子ども（人間）一人、一人の成長、発達それ自体へと優先的関心を向けるという意味で、いわば“人間主義的な”子ども観と言い得るものである。

マンに文脈を戻そう。明言すれば、彼においては、ある一部分を取り上げて、これが第3の子どもの見方であると正確に指摘することは厳密には困難である。むしろ、マンの教育長報告、講演などの論の展開、調子、その言葉の端々に見え隠れするもの、論全体に感じるパトス、彼の生きる様などを、無論それをここで詳論する余地はないが、検討していくと、彼の中に以上のような人間主義的な子ども観があったと言わざるをえなくなってくる。この文脈にたった場合、例えば次のような言説がまず目に止まる。

「……学習することの望みが子どもの中に存するまで、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、望みがかき立てられたときから、彼は自動的であり、そして独力で進む⁽⁸²⁾」

「学習者の手のとどく範囲に知識をもたらすことは、教師の義務である。……しかし最終的な充当とは、学習者のものなのだ⁽⁸³⁾」

望ましい共和国民を形成することが、コモン・スクール運動の大きな目標であった以上、そこで要請されるものは知的、精神的、経済的にも他者に依存しない共和国民の形成であったことは言うまでもない。その意味で、マンにおいては、しばしば主体的な人間像が強調され、“自動的”、“独力”あるいは「(子どもは)受動的な容器ではなく、活動する自発的動因者 (agent) である⁽⁸⁴⁾」ということが力説され、学習する主体としての子どもを確認する。しかし、その場合、“学ぶ”と言うことがそこで到達した知識や、達成度にあるだけではなく、同時に学ぶことそれ自体が目的であり、子どもの成長に、発達にとって重要であるということをマンの論調から知ることができる。やや、誇大な表現ではあるが、

「明瞭で明確で生き生きとした概念が彼をとらえているときの子どもに注意しなさい。神経組織全体が揺れている。全ての筋肉が跳んでいる。全ての関節が動いている。その顔はあけぼのの如くだ。精神 (spirit) は、身体を通じ雲の切れ目からさす光のように輝いている⁽⁸⁵⁾」

と学習することの喜びの大切さ、つまり子どもが自ら心を開いて、知識を向かい入れるようと学んでいるときこそ、それ自体が教育的に意義があることをマンは強調したかったと思われる。従って、このような学習体験を子どもたちに得させ、協から支えてやることが教師の役目となってくる。

「暗唱 (recitation) は目的に対する単なる手段である。それ自体は価値のないものである。重要となる唯一の問題は、生徒の心の状態とは何か。彼が石盤に書いたり、舌で話したりするものは、彼の理解 (understanding) から発しているのか。あるいはそれは単に、彼自身の心からで

はなく、他人の指図によって、彼の指や唇から機械的に発しているだけ
 なのか」⁽³⁶⁾

「……劇作家が彼自身を漸次、彼の作っているドラマの特性に身を投じ
 るように、つまり彼が各々に特徴的な思想と感情を表現するように、教
 師の心はいわば生徒たちが何を知り、感じ、必要としているかを発見す
 るために、生徒の心に移入しなければならない……」⁽³⁷⁾

「子どもの教育において、動機が全てである。動機が全てである。
 (motives are everything)」⁽³⁸⁾

彼の生来の性格もあろうが、彼がこの様な子ども観、あるいは教育観を
 自分の中で何らかの形で、感じるようになったのは、教育長の当初からと
 いうよりも、1843年に彼の第2の妻となったメアリー・ピーボディと私費
 を投じて訪れたヨーロッパ教育視察において、プロシアの学校の教室を見
 た時、そして以後、(おそらくはその事が契機となって)、自らペスタロッ
 チーの名前を口にするようになった頃からではないだろうか。

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」⁽³⁹⁾、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どもを元気づけ、励まし、同
 情し、生気を吹き込み、内気な子どもを引き立て、全ての子どもに愛情と
 励ましを与えながら、生徒の中に混じって」いたのである。⁽⁴⁰⁾同時に、「活
 動的で熱心な少年」、あるいは「顔を赤らめている少女」といった子ども
 たちが「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れてくる様々な場所の名を呼ぶとき、彼等の声は殆ど
 耳をつんざくばかりになった」⁽⁴¹⁾と生き生きと学ぶ姿を観察した。

おそらくこの教室での光景は、ろくに黒板もなく校舎も粗末で、十分な
 訓練も受けておらず、教育に対して必ずしも情熱的ではなかった教師が主
 流を占めていた当時のアメリカの学校の現状を熟知していたマンにとっ
 て、⁽⁴²⁾あまりにも新鮮なものに感じたことは相違ない。しかし同時に、単に

そのような外面的なもの以上に彼の目に映じたものは、彼がそれまで漠然と直観していながらも、言葉にするまでに至らなかった筆者の述べる第3の子ども観、そしてそれに基づく教育観でなかっただろうか。ヨーロッパ教育視察は、彼の子ども観成立の上でも一つの契機となっていたと思われる。

マンはヨーロッパ教育視察をまとめた1843年の報告（7年報）、2年後の1845年の報告（9年報）で、ペスタロッチーの名前を引き合いに出している。それは、ペスタロッチーの感覚主義的、経験主義的な教授法に範を求めていると同時に、「教師として最も賢いペスタロッチー⁽⁴³⁾」という表現が示すように彼を偉大な教師、教育者としてマンが教育を考えていく上で、指標となっていたようである。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を見出だしてきたけれども、彼らはペスタロッチーのもとでは素直に改まる⁽⁴⁴⁾のである」

と記して、教師としての彼の力量を評価している。

マンがプロシアの教師達（当時、プロシアの学校はペスタロッチー主義⁽⁴⁵⁾の教授法の影響を受けていたと言われる）そしてペスタロッチー（彼はそれを書物や教育雑誌を通して徐々に知るようになった）から影響を受けたことで、彼は、1845年の報告などで展開した感覚的、経験主義的な教授法にとどまらず、さらにその根底の所で、教室の中では、教師と生徒の間には常に敬意、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どもの側に知識を受けることの「意識的な同意と協力⁽⁴⁶⁾」が生まれて、真の学習、つまり子ども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という教育を支えるパトス、心意的な発露を理解していったと考えられる。それはおそらく“無知の知”を青少年に説いたソクラテスのエロスの人間像、子どもの幸福、喜びこそが自分の幸福であり、喜びであるとしたペスタロッチーの教育愛、善くなろうとする子どもを手助けし

てやることが出発点であると力説する、村井実の教育理念に共通する教育への態度、すなわち、子どもが自らの“善”や“自然”を模索していくのを脇から支える教育観、本稿で論じる所の人間主義的な子ども観に立脚した教育観を、このようなマンの姿勢に十分に看取することができるのである。

マンの推進したコモン・スクールの持つ性格は例えば、共和主義の実現、アメリカ人としての国民性、共通価値観の育成、経済的平等の実現などに始まって、近年レビジニストと呼ばれる人々による、「教育の中央集権化」(カッツ)⁽⁴⁷⁾、「資本主義体制への適応化」(ボウルズ & ギンダス)⁽⁴⁸⁾といった評価を受けてきた。無論、彼の足跡が、150 年余に及ぶ歴史の経過によって、結果として以上のような評価がなされた訳であるが、むしろそう言った評価は後世の視点である。筆者はマンがコモン・スクールの推進していく正にその過程において、以上述べてきたような第3の子ども観、そしてその背後を支える教育のパトスを吹き込もうとした契機を持っていたのではないかと考えている。彼は述べる。

「全ての子どもは、彼が家庭で持つような愛情と知恵を、学校で見出だすべきである。もしくは、彼が家庭で知恵も愛情もないなら、彼が学校で⁽⁴⁹⁾なお一層見つける必要があるのだ」

5

今まで述べてきたように、マンの中には3種、大きく分類するなら、いわば教育の結果を重んじる見方(性白紙説的、性善説的子ども観)とその過程を見る見方(人間主義的子ども観)の2種が混在するような形で認められた。

さて、今までの論述からマンの中でこのような彼の子ども観がどう言った形で成立していたのか考察してみたい。

まず、第1に彼の3つの子ども観は、混在しているものの、時間的にあえて見れば、若い時分のユニテリアン宗教への改宗体験を契機として、性善説的子ども観を生んだ。そして、教育長になった以降、教育研究などを通してペスタロッチー主義の思想に触れたりしていたが、1843年のヨーロッパ教育視察を契機として、人間主義的子ども観が何らかの形で、彼の意識に上るようになっていったということである。

そして、最終的には、おそらくマンは、このような3種の子ども観を一つの流れの中にとらえていたのだろう。つまり、一方で学習そのものに喜びを見出だし、自らの善を、自らの自然を発展させていく子ども、そしてその子どもがいつかは、有能な共和国民に、つまりはプロテスタントの倫理を十分に備えたしかるべき大人になるという、楽観的とも言える図式を彼の中で成立させていたのである。

この楽観的な図式は、彼の若い時分から持っていた人類の無限の改善性の理念や、⁽⁵⁰⁾それと歩調を揃えるユニテリアン宗教、骨相学への傾倒などが背景となって生まれたものであろう。しかし、楽観的と言いながら、実際は、その図式を守っていくためにマンは非常に、苦心したと思われる。マンの教育論は、その図式を成立させることの難しさを我々に教えてはいないだろうか。その跡を見てみよう。

まず、それは、マンの教育論（教育長報告、講演）の性格そのものに表れている。それに目を通して分かることは、既に述べたように理論的、思想的な体系が彼の中で、一般的には、認められないということである。例えば、クレミンは、マンの思想を「全く派生的である——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、ボストンのユニテリアニズムの自由主義のごたまぜ⁽¹⁾」であると述べ、またヒンスデイルは「マンは理論家でも哲学者でも、科学的教育学者でもなかった。……マン氏の仕事は、教育の一層難しい問題に関して、深い考察を含んでいない⁽⁵²⁾」と指摘している。また、それと同時に、彼が教育行政官と

して、何としてもコモン・スクールを人々に理解させ、普及させなければならないという責務を負っていた以上、時に雄弁に、レトリカルな手段に訴える必要もあった。「マンは巧妙で (skillful) で、想像力に富む (imaginative) な書き手であった」(リップ⁽⁵⁸⁾)、「確かにマンはあらゆる種類の動機に訴えかけた」(ハンソット&タイヤック⁽⁵⁴⁾)。

これらの指摘はマンの教育論に目を通せば、誰もが気付くことであろう。マンはブラウン大学の学生時代に雄弁部の部長として、活躍しており、若い頃から雄弁さも持っていたのだろう。しかし、その雄弁さの一方で、内容には思想的なものや、理論的な体系がなかった。これは無論、彼の思想家としての力量の限界、あるいは彼の教育研究の浅さがあるのだろうが、筆者はまた別の要因をあげたい。それは、彼がハンソットらが指摘するように“あらゆる種類の動機に訴えた”結果、そこに体系らしさを失ったのは、ある意味で彼がむしろ意図的に行ったことではないかということである。

マンの教育行政官、公教育の推進者としての立場を離れて、彼の個人的な立場を見れば、やはり、敬虔で、信仰熱いプロテスタントの教徒であり、おそらく当時の多くのアメリカ人と同様に、自分の人生を宗教的に全うすることを理想と考えていた。それが、若い時の改宗体験という大きな契機があったが、おそらく彼の教育論の中でも明瞭な形で、第2の子ども観、すなわち性善説的な子ども観、人間観を支えたのであろう。彼は最後の教育長報告(1848年)の中で、道德教育の重要性を訴えながらも、それが宗教教育によって完成されることを力説した。しかし、そのような言わば、断言的な、あるいは立場の明確な論調は彼の教育論の中ではむしろ、数少なく、教育の経済的価値を一つの「アイデア」⁽⁵⁵⁾として展開した1840年の報告(5年報)を特に除いては、各教育長報告、講演の主題はむしろいつもさまざまな方向へと散在していると言ったほうが良い。そのように主題をむしろ散在させたのは彼の心意、彼の意図ではないかということであ

る。

そのマンの意図の存在が意味することは、今までの文脈に沿って述べれば、彼の中に子ども観、あるいは教育観を一方的に彼個人が理想とする宗教的な体系、規範の中へと素直に還元できない何かがあったに違いないということである。そのマンに断言的な論調を最後までさせなかったものが、本稿が第3の子ども観として呈示してきたものである。この子ども観は彼の中でもプロシアの教室の光景を生き生きと描写し、称えた1843年の報告（7年報）、ペスタロッチーの名を再三挙げて感覚主義的、経験主義的教授論を中心に展開した1845の報告（9年報）に顕著に読み取れるが、それだけではなく、彼がその子ども観を意識することによって、ひいては、上で述べた教育の図式をどう成立させるかを巡って、苦心した跡を、（とりわけヨーロッパ教育視察以後、7年報以後）多く見出すことができる。

例えば、1846年の教育長報告（10年報）では、学校税を理解させる一つの方策として、公教育の論拠として有名な自然権としての子どもの教育権を論じ、そこで、財産権に対する人々の誤った観念を指摘する。自然の恩恵が特定の個人、世代のためではなく、「人類全体の生存と利益のために創造された⁽⁵⁶⁾」のであるのと同様、「あらゆる世代の準備と、あらゆる能力と保全の結果、開発された資源と、獲得された財産は、ただ一人の所有者のものではなく、次世代全てのものの利益となる⁽⁵⁷⁾」つまり、利益は個人、一代かぎりのものではなく、それは「土壌、金属、鉱石、水、風土、太陽⁽⁵⁸⁾」といった自然物が世代から世代へと継嗣相続させるのと全く同様に、次の世代のためへと継承されるものなのである。ここから彼の自然権としての教育権が導かれる。

「食べ物への権利が誕生と同じ時に始まるように、知的および道徳的訓練に対する権利は、少なくとも子どもが普通に、就学するような早期に始まる⁽⁵⁹⁾」

そしてそのような教育を準備することは政府に課せられた義務であるとする。

ここにみるマンの眼目は、子どもの一人一人の成長、発達の手助けを国家、社会が積極的に請け負うと言うことの論拠を、絶対不可侵の自然法に根拠を求め、学校税に無理解な人々を説得しようとしたものである。つまりここでは、単に子どもの成長、発達への援助という言わば、“人間主義的な”観点と同時に、教育への税金が、長い目で見れば、自分たちの子どもを教育してもらうことによって、国家、社会への発展に繋がっていくものだと言う論理を据えていたのである。5年前に、マンはやはり学校税に無理解な人々を説得するために、教育の経済的価値を訴えたが、それが専ら「功利的」観点から語られたのに対し（1840年、5年報）、ここでは説得の方策に広がりを感じさせる。

更にマンは、最後の教育長報告で（1848年、12年報）で政治教育と宗教教育という重要な問題を解決しようとした。

彼はしかるべき共和国民の育成から政治教育の重要性を述べる。マンは、政治教育が行われなければ、子供達は、やがて政治的無知、党派的偏見を持ってしまう危険があると言う。しかし、一方で、教室が党派心からくる政治的論争の場に陥ってはならぬとする。それゆえ、マンによれば、「全てのものによって容認され、信じられ、我々の政治的信念の共通の基礎をなす共和政体の信条の中にある条項⁽⁶⁰⁾」が教育されるべきであるとする。教師は行きがかり上、政治的論争を含む教材を扱うかもしれない。しかし、彼はそこに自分の意見や、批評を挟まず、それを読むべきである。教室はそれについて判決を下す場所でもなく、討論する公的な場所でもない。むしろ、子供には「政治的知識の重要な要素(great essentials)⁽⁶¹⁾」を提供し、彼らが自ら、「新しい真理を発見し、古い誤ちを捨てる⁽⁶²⁾」こと、成人した時に「彼の投票する政党を自分で選ぶことができる」能力を身に付けることを政治教育の目的としている。⁽⁶³⁾

道德教育の必要を唱え、それを宗教によって完成すると力説した宗教教育についても、やはり同様の配慮の跡を伺うことができる。

マンは、先ず、個人の道德の完成のためにも、そして自由な市民になるためにも宗教教育（キリスト教）の必要性を強調する⁽⁶⁴⁾。しかし、多くの宗派の存在していた当時であって、教室が宗派上の論争の場になったり、あるいは、特定の教義を教え込むだけに関心を持つことで、一層宗派間の競争を促し、宗教本来の立場を逸脱することを恐れ、特定の学校に特定の宗派を教育させたり、私的な事業に委ねることを否定する。また、国家は個人の信仰に対して、それを規定したりあるいは強制する何ら権限を持たぬと言う、いわば“信仰の自由”の立場から、国家が特定の宗派を指定して教育することも退ける。そこから彼は宗教教育は、常に超宗派的でなければならないと考えた⁽⁶⁵⁾。それは「あらゆるキリスト教徒の宗派に共通な敬虔と道德の原理」⁽⁶⁶⁾を教えることであり具体的には「聖書自らをして語らしむ (to speak for itself)」⁽⁶⁷⁾として学校では、解釈抜きの聖書の講読を勧めたのである。

この背後には、マンが宗教教育と言えどもそれは個々人の（思想の）自由を実現するための手段であるという信念が横たわっていた。即ち、学校で行われる宗教教育とは、「子供が思慮判別できる年齢に達したとき、彼をこれかあれかの宗派に参加させるために行われるのではなく、彼自身の理性と良心の命ずる所に従って、彼の宗教的義務とは何か、そしてそれはどこに導かれていくのかを独力で判断できるようにする」⁽⁶⁸⁾ことを目的とするものであったからである。

政治、宗教教育にみるマンの姿勢には、確かに理想的国家、社会の実現への方途としてのその必要性を説く、教育長としての最後の強い訴えがあったが、それと同時に個々人の政治的、宗教的な思想の自由（自由はマンにとって、教育の指標でもあった⁽⁶⁹⁾）の擁護、意志決定の主体としての能力の養成を主眼に据えることによって、政治、宗教教育の目的を子ども側

の学習の論理に引き寄せようとする姿勢、筆者が述べてきた第3の子ども観の立場をいかにそこで、尊重していくかという彼の苦心の跡が十分に感じ取れるところではなかろうか。

このように、マンの葛藤した異質な子ども観をどう成立させるかという問題、そこで彼の抱いた楽観的とも言える教育の図式は、実は彼に始まったのではなく、アメリカ教育に限定しても、ジェファソンら建国の時代より、彼ら教育の推進者たちから離れなかった問題であった。つまり性白紙説的、性善説的子ども観、教育観の背景を成す「国家、社会への関心」、そして人間主義的な子ども観の背景となった「個人（子ども）への関心」という両面価値的な性格を持つ。二つの関心をどう調停、協合するのか。このような教育上、不可避の問題によって特徴づけられるアメリカ教育思想形成過程の歴史の中に、マンは位置づけられるのであるが、その問題は、⁽⁷⁰⁾本稿の範囲を越えるもので、別の機会に譲りたい。

註

- (1) Lawrence A. Cremin ed, "The Republic and The School —Horace Mann on the Education of Free Man" Teachers College Press 1957. p. 17
- (2) H. Warren Button & Eugene F. Provenzo Jr., "History of Education & Culture in America" Pretence-Hall, Inc.,Engl. Cliff 1983. p. 107
- (3) 渡部晶『ホーレス・マン教育思想の研究』学芸図書, 1983年 p. 129
- (4) 堀尾輝久他編『現代教育学の基礎知識 (1)』有斐閣 昭和51年 p. 36
- (5) H. Warren Button & Eugene F. Provenzo Jr., op. cit., p. 63
- (6) H G. Good & J D. Teller "A History of American Education" The Macmillan Company N. Y. 1973. p. p. 165-166.
- (7) R. F. バッツ& L. A. クレミン著 渡部他訳『アメリカ教育文化史』学芸図書 昭和52年 第7章 H. Warren Button & Eugene F. Provenzo Jr., op. cit., p. p. 98-101. 市村尚人編『現代に生きる教育思想——アメリカ——』ぎょうせい 昭和56年 第6章など

- (8) Horace Mann "Lectures on Education" Arno Press & The New York Times, 1969. p. 22 なお、ホーレス・マンの原典については、以下の邦訳も参照にした。『民衆教育論』久保義三訳 明治図書 1976年『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
- (9) Ibid., p. 83
- (10) Ibid., p. 173
- (11) Horace Mann's thoughts on being chosen secretary on the Massachusetts board of education (1837). "Education in the United States A documentary History" Random House 1974 vol. 2. p. 1074
- (12) H. Warren Button & Eugene F. Provenzo Jr. p. 100
- (13) Ibid., p. 100
- (14) 渡部前掲書 p. p. 33-34
- (15) L. A. Cremin "The Transformation of the School —Progressivism in American Education, 1876-1957" Alfred A Knof 1962 p. 9
- (16) "Lectures on Education" p. 94
- (17) Ibid., p. 95 このソロモンの言葉を、マンは度々、引き合いに出しているが、出典は旧約聖書の中の「箴言」第22章と考えられる。『聖書 新共同訳』日本聖書協会 1987年参照。なお、この語の引用は、ロバート・オーエンなどの文章にもみられ、18, 19世紀の教育書にしばしば用いられたと言われる。『オウエン サン・シモン フーリエ』世界の名著42 中央公論 昭和55年
- (18) Horace Mann "Antioch College: Baccalaureate Address of 1857" p. 201 Louis Filler ed. "Horace Mann on the Crisis in education" University Press of America 1983 所収
- (19) "Lectures on Education" p. 201
- (20) Horace Mann "Report for 1839" p. 47 "Annual reports on education" Horace B. Fuller. 1868 所収
- (21) "Lectures on Education" p. 35.
- (22) Ibid., p. 38.
- (23) "Report for 1848" p. p. 736-737. "Annual reports on education" 所収
- (24) Horace Mann's thoughts on being chosen secretary on the Massachusetts board of education (1837). p. 1074.
- (25) Mary Mann "Life of Horace Mann" Walker, Fuller and Company 1865 p. p 15-17 他に Raymond B. Culver "Horace Mann and Religion in the Massachusetts Public Schools" (1929) Arno Press & The New

York Times, 1969 の12章

- (26) アメリカ学会訳編『原典アメリカ史 第三巻』(1953年岩波書店) 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
- (27) David Tyack & Elisabeth Hansot “Managers of Virtue—Public School Leadership in America, 1820–1980” Basic Books, Inc., Publishers. 1982. p. 56.
- (28) Ibid., p. 56.
- (29) エブレット・ライマー松井弘道訳『学校は死んでいる』1985年 晶文社 p. 100.
- (30) 村井実『私の道徳観と道徳教育』教育出版 p. 20.
- (31) “人間主義的”あるいはそれに類する言葉は、マンの教育思想を特徴づける用語として、例えば, “humanitarian concern” (Tyack & Hansot), “humanitarian faith” (Rippa) など散見するが、それらは、漠然とマンの博愛的、人道的な性格に触れたものであり、それに、本稿のように積極的な意図を汲み取ることは出来ない。むしろ、筆者は、どのような言葉であれ、本文で論じられるように、ソクラテスやペスタロッチー、村井実、あるいは、全国の津々浦々の学校、家庭、塾などで、日夜子どもを善くしようと努めている、教師や親たちに共通する心意的発露、教育のパトスを“人間主義的”という言葉の論拠にしようとしたわけで、内実が理解されている限り、それに例えば、“博愛主義的”とか、“過程像志向”という言葉が用いられても、何ら支障はないと考える。
- (32) Horace Mann “Second Annual Report” p. 517. “Life and Works of Horace Mann” Vol. 2 Cambridge 1867 所収
- (33) Ibid., p. 516.
- (34) Ibid., p. 516.
- (35) “Lectures on Education” p. 21.
- (36) “Report for 1845” p. 469. “Annual reports on education” 所収
- (37) “Report for 1840” p. 61. “Annual reports on education” 所収
- (38) “Lectures on Education” p. 103.
- (39) “Report for 1843” p. 342. “Annual reports on education” 所収
- (40) Ibid., p. 353.
- (41) Ibid., p. 334.
- (42) Ibid., p. p. 305–306. 他
- (43) “Report for 1845” p. 499.

- (44) Ibid., p. 499.
- (45) Will S. Monroe "History of the Pestalozzian Movement in the United States (1907)" Arno Press & The New York Times 1969 の第1章他
- (46) "Report for 1845,, p. 443.
- (47) マイケル・B・カッツ「アメリカ教育の変遷」p. p. 97-116『教育と社会変動』下巻 早川操訳 東京大学出版会 1980年
- (48) ボウルズ&ギンダス『アメリカ資本主義と学校教育』p. 45. 宇沢弘文訳 岩波現代選書 1986年
- (49) "Report for 1839" p. 67.
- (50) 1819年、マンはブラウン大学の卒業式で、「人類の進歩的性格」(Progressive Character of the Human Race) というタイトルで告別の辞を述べている。"Life of Horace Mann" p. 28.
- (51) Lawrence A. Cremin "American Education The National Experience 1783-1876" Harper & Row, Publishers 1980 p. 140.
- (52) B A. Hinsdale "Horace Mann and The Common School Revival in the United States" London William Heinemann 1898 p. 271.
- (53) S. Alexander Rippe "Education in a Free Society An American History" Longman 1967. p. 120.
- (54) "Managers of Virtue—Public School leadership in America, 1820-1980" p. 62.
- (55) 1841年の日記に記されている "Life of Horace Mann" p. 152.
- (56) "Report for 1846" p. 535.
- (57) Ibid., p. 541.
- (58) Ibid., p. 536.
- (59) Ibid., p. 548.
- (60) "Report for 1848" p. 700.
- (61) Ibid., d. 701.
- (62) Ibid., p. 701.
- (63) Ibid., p. 730.
- (64) Ibid., p. 710. ほか
- (65) Ibid., p. 752. ほか
- (66) "The principles of Piety and Morality, common to all sects of Christians" これは、州教育委員会の規定した教員養成課程の第11項に明記されていた Raymond B. Culver., op. cit., p. p. 123-124.

- (67) “Report for 1848” p. p. 729-730.
- (68) Ibid., p. p. 730-731.
- (69) ホーレス・マンがその教育思想の中で、「自由」という問題をどう扱っていたかについては、以下の発表において、アプローチした。「ホーレス・マン教育思想における“自由”について」教育哲学会第31回大会1988/10. 16
- (70) ホーレス・マンをアメリカ教育思想の形成過程の中に位置づける試みとしては、以下の論文を参照. 遠藤克弥&森田希一「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——」『慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要』第29号 1989年