

アメリカ教育史像の再構成に向けて

——60年代・70年代アメリカの教育史研究——

(教育史・教育哲学研究室)

宮 澤 康 人

A Movement of Reinterpretation of History of American Education —historiography of education in the United States in the 1960's and the 1970's—

Yasuto Miyazawa

- I Bailyn's Criticism to Study of History of Education
- II Several Responses of Educational Historians to Bailyn's Criticism
- III Cremin's Attempt to revise A History of American Education

The decade which is indicated here in this paper witnessed a movement of reinterpretation and revision of history of American education.

The movement could be briefly described as having started with Bernard Bailyn's well-known attempt to define the scope of educational history (*Education in the Forming of American Society*, 1960) and having culminated in the publication of Lawrence A. Cremin's first part of his three volume history of American Education (*American Education: The Colonial Experiences 1607-1783*, 1970).

When B. Bailyn a general histoian, pointed out that the traditional chronicle of American education had been narrowly institutional, full of anachronism, and painfully moralistic, no educational historian denied the righteousness of what he argued. The study of the history of American education today might be different had Bailyn not written his now famous book in 1960.

Between late sixties and early seventies, there appeared several good works of educational historiography by educational historians, such as Bower, Elson, Fisher, Krug, Katz, Greer, Brickman, Veysey, Sloan and Cremin, most of which might be regarded as responses to Bailyn's criticism.

Bailyn urged historians to think of education not merely as formal pedagogy but as the "entire process by which a culture transmits itself across the generations." He addressed his essay primarily to professional historians: consequently his essay had little direct impact on current thinking about education itself. However, one historian who saw the wider implication of Bailyn's essay was L.A. Cremin. Cremin suggested that the issues which Bailyn had raised had profound significance for educators in general, as well as for historians.

Cremin supported Bailyn's criticism of Cubberley and other historians of earlier generation who viewed American educational history as simply the story of how the free public school system had evolved. Cremin, however, sympathized more with Cubberley's intention than Bailyn had. Cremin and Cubberley both believed that educational history, properly understood, could and should

inform contemporary educational policy.

As compared with Bailyn, Cremin gave a more restricted definition of education; “deliberate, systematic, and sustained effort to transmit or evoke knowledge, attitudes, values, skills, and sensibilities” in his *American Education*, which has been applauded as the first full-scale attempt to comprehend the nature and impact of education in the colonial period.

Simply speaking, there have been two different types of writings of educational history; one is written by educationists concerned with the history of the school, and the other is written by historians having some interest in education. One major point I undertake to develop in this paper is that Cremin is expected to be one of new educational historians who can combine the two types of educational history above stated.

1960年に発表されたB. ベイリンの『アメリカ社会の形成における教育』⁽¹⁾ という小冊子がアメリカの教育史研究に投じた波紋の大きさは、おそらく私たちの想像をこえる⁽²⁾。D. スローンは1973年に、過去10年あまりの教育史研究の動きをふりかえって、「もしベイリンが、いまでは有名なこの論文を書かなかったならば今日の教育史研究は異なったものになったかどうか、について興味のある論文が書かれるだろう」⁽³⁾とさえ言っている。教育史の専門家ではないベイリンの教育史批判とそれに対する教育史専門家のさまざまな対応⁽⁴⁾、そのなかで有力な流れとなったアメリカ教育史の再解釈と書きかえの努力は、1970年のL. A. クレミンのアメリカ教育通史三部作の第一部『アメリカの教育—植民時代の経験：1607～1783—』⁽⁵⁾の出版で一つの頂点に達した、と1960年代の教育史研究の動向を要約することは、たとえ単純化のしすぎであっても大筋においてあやまってははいない⁽⁶⁾。しかし正直にいうと私には、ベイリンの提起した問題そのものは至極あたりまえのことばかりで、さいしよ何故それがあれほどの影響を与えることになったのか十分に理解できなかった。ただ、波紋がひろがった原因は、問題の内容より、むしろそれのだされ方およびそれを受けとった教育史研究の側の状況にこそあるらしいと推測することはできた。これはどこまで正しい推測だったろうか。以下、この論文において私は、ベイリンが提起した論点とそれに関連してそののち教育史研究に生じたさまざまな動向を記述しながら、アメリカの教育史研究が何を課題としつつあるのかをさぐってみたい。

I ベイリンによる教育史学批判

ベイリンは17世紀アメリカ経済史を専門とするハーバードの歴史学者である。その彼に教育史に関する前記の論文を書くきっかけを与えたのは、まず、「初期アメリカ歴史・文化研究所」(the Institute of Early American

History and Culture)の企画である。同研究所は多くの学者を招いて、アメリカ史研究の未開拓の分野を発掘する企画をたてた。ベイリンには教育史の先行研究の検討が割りあてられた。ベイリンは1959年の会合において口頭発表を行ない、その内容が翌年、この企画のシリーズの第三番目として公刊されたのである。同じシリーズではこれよりさき、1955年にはW. J. ベルによる『初期アメリカの科学』、1957年にはW. N. ファンタンによる『1830年までのアメリカインディアンと白人の関係』が公刊されている⁽⁷⁾。

もう一つ、ベイリンに教育史の論文の執筆を促したのは、のちに「アメリカ史における教育の役割に関する委員会」(the Committee on the Role of Education in American History)を生む母体となった会議である。この会議はフォード財団によって設定された教育振興基金の援助のもとに1954年に開かれ、その目的として「教育の役割を、単に制度の形態の観点からだけでなく、若い世代の精神と性格を形づくるのに役立ったすべての影響の観点から研究する必要について討議すること」⁽⁸⁾を掲げていた。ベイリンも出席者の一人だったが、会議のきわだった特色の一つは、メンバーの中に教育史の専門家が一人もいなかったことである⁽⁹⁾。何故そういうことになったのか、同会議の経過を記した報告書をみても、理由はわからない。指導的教育史学者の一人W. ブリックマンも数年後に教育史研究の現状を論じた論文において、そのことを不審に思っている⁽¹⁰⁾。さらにどういう動機でこういった企画がこの時点で考えだされたのか、どうしてベイリンが選ばれたのか、それを解明する余裕はいまない。しかし、ベイリンの論文は偶然に書かれたのではなく、その背景になんらかの気運が存在していたことはさきの二つの委員会の活動からみて容易に察知できる。そしてベイリンの起用は結果的にみて成功だった。彼は精力的な文献探索と検討ののち、挑戦的にしてかつ説得力に富む見事なエッセーを書いた。成功の原因

の大半はベイリンが教育史の専門家ではなかったことに求められるのではないかと私は考えている。教育史の専門家であれば、ベイリンと同じことに気づかなかったかもしれない。気づいても同じ卒直な言い方をしなかったかもしれない。あるいは同じ言い方をしても、他の教育史の専門家たちの受けとり方はちがっていたかもしれない。

ベイリンは、論文の冒頭で、教育史は、科学史、法律史、インディアン・白人関係史の場合とちがって未開拓の分野ではなく、反対に文献はありあまるほど存在している、「しかしそれにもかかわらず、アメリカ史における教育の役割は明らかにされていない。私たちはアメリカ教育の課題に対して歴史研究の立場からは殆んど何も言えないに等しい。歴史的事実、すくなくとも量的にいておびただしい事実を私たちはもっているが、それらは死んでいる。それらが意味をなす形に構成されていないからである」⁽¹¹⁾、したがって、必要なことは「新しい研究の提示でなく、むしろ、古い研究の批判であり、一層重要なことは、既存の事実をアメリカの発展過程の全般的把握と結びつけることである。⁽¹²⁾」と言う。

これは思い切った断定である。たしかに、アメリカ教育史の文献は多い。しかしそのすべてが無意味な事実の羅列だろうか。カーティからホフスタッターに至る思想史家の仕事はどうであろうか、あるいはカバリーの業績はどうだろうか。カバリーは明確な立場をもってアメリカ公立学校史を叙述しているのではないかと反問する人があるにちがいない。ところがベイリンにとってはその明確な立場なるものこそが偏狭で、非歴史的で全くがまんがならないのである。同じ偏狭さ非歴史性が現代にいたるまで教育史叙述を支配していると診断したベイリンは、その起源を19世紀末の、教職が専門職として確立してくる時期にまでさかのぼる。1900年に刊行されたT. デヴィドソンの *A History of Education* は一つの時期を画するに足るすぐれた書物であるが、そこにもすでに、「新しく抬頭した自意識過剰の専門職である教職に権威を与えようとする」⁽¹³⁾ 意図が働いていると言う。その意図を支えるのが「社会ダーウィニズムをまずく煮つめたもの」ともいえる主張、即ち、「近代教育は人類を全面的な自己実現に導く広大な力である」⁽¹⁴⁾ という主張である。こういう、宗派の護教史にもなぞらえることのできる教育史叙述の特徴は、モンローを経て、カバリーにおいて極点に達したとみなされる。カバリーは、アメリカ教育史を公立学校制度の発展史として描きだし、その制度を世界に誇るべきアメリカの達成とみる。植民時代に原型をもつ公立学校制度は、その後、社会の無知と

偏見と闘いながらみずからの道を切り拓いてきた。この苦難の歴史を示すことが、学校の担い手である教職者の使命感を喚起するのに役立つとカバリーは信じていた。そこに歴史学者ベイリンは、はるかむかしペルンハイムによって学問的でない歴史としてしりぞけられた教訓的・実用的歴史の残滓をみて反発していることはあきらかである。これに加えてベイリンは、カバリーの教育史の二つの欠陥を指摘する。一つは、教育とは学校教育のことであるとみる教育概念の狭さである。18世紀以前の学校はアメリカ人の形成にさほど大きな影響力をもっていなかった。学校より家族、教会、地域社会がはるかに重要な役割を果たしていた。そういうものを視野にいれなければ植民時代のアメリカ社会における教育の役割を問題にすることはできない。もう一つの欠陥は、発達した公立学校制度の原型を植民時代に求める時代錯誤である。現在の問題の直接の背景を過去に見出し、過去を現在に安易に結びつける傾向はこれまでの教育史の専門家に共通している。彼等は、過去に驚く資質、過去の世界はもしかすると全く自分たちの了解をこえているかもしれないと感ずる歴史家的感覚を欠いている、とベイリンは手きびしい。これほど手きびしい理由は、ベイリンが指摘する教育史家の弱点が、歴史的過去への鈍感さにせよ、視野の狭少さにせよ、教訓的歴史への執着にせよ、かつてはアメリカの歴史家の多くに根強かった弱点であり、ベイリンの先達たちが意識して脱却しようと努力してきた当のものだからではあるまいか。クレミンは、ベイリンが、教育史家を、歴史の女神クリオに対して三つの大罪—アナクロニズムの罪、偏狭の罪、説教の罪を犯したことで断罪しているのだと解している⁽¹⁵⁾。もう一つ断罪されていることは教育史研究のアメリカ史一般からの孤立である。孤立は、教育史研究が教職者教育と結びついて成立したときにはじまり、教育史の欠陥の温存を許し、三つの大罪を犯させる原因となってきたが、他方、三つの大罪が孤立化を深めさせたということになる。ベイリンが指摘した問題の根は深いのである。ではどのようにすれば克服が可能と考えられているか。ベイリンは、とりあえず教育の定義を拡大することを提唱する。

ベイリンによれば、教育とは「単に組織された学校教育としてだけでなく、カルチャーが世代から世代へと伝達される過程全体として」⁽¹⁶⁾ 理解されなければならない。この拡大された定義に応じてベイリンのとりあげの対象はひろがり、家族、徒弟制、教会、地域社会に及ぶ。もっとも、時代は独立戦争前までである。これはベイリンの専門からいっても、また企画の主体が初期アメリカ史研究に従事している機関であることからいっても

当然である。ベイリンの試論には短かいが鋭い考察が数多くちりばめられているが、なかでもつつこんだ考察がなされ、示唆に富む仮説が提示されているのは家族に関してである。その仮説を略述すると、大西洋をこえてアメリカに渡ってきた植民者の家族は、イギリス本国の複合家族とは違って、核家族であった。核家族は、家族が伝統的にもっていた教育機能を果たすことができなかったもので、アメリカ植民地ではその間隙を埋めるために本国以上に学校の設立が急務となった、というのである。ベイリンが従来業績の発想法批判に終始せず、自らこのような積極的な仮説提示を行なったことが、彼の批判に重みとふくらみを加えたことはたしかである。この仮説をめぐるその後の論議については後述する。さらにこのほか、ベイリンは公立学校の出現に関連して次のような論点をさしだしている。アメリカでは自由な土地が豊富にあり、他方、労働力は稀少で高価であったため徒弟の志望者が少なく、徒弟制の大衆教育的機能は早くから失われ、代って学校への期待が大きくなった。また、インディアンをキリスト教化する必要が学校の新しい社会的役割に対する観念を育てた。そして、学校が当初から公費に依存したのは、宗教的ないしは政治的公立学校思想があったからではなく、その当時、私的富の十分な余剰がなかったためである、というものである。

ベイリンは教育史研究における史料批判のあり方には直接何も言及していないが、ここにも問題はなかったはずはない。彼の苦言は、つづめて言えば、教育史学も歴史学になれということである。とすれば、学問としての歴史学が成り立つ基礎条件は、あれこれの歴史的意味の解釈の当否の以前に、事実認識にいたる方法・史料操作の信頼性の有無にあるのだから、ベイリンの批判は当然ここに及ぶべきであった。同じ理由から「三つの大罪」も史料批判のあり方とどのように関わっているのかを問題にすべきではなかったか。教育史家に歴史学的訓練が一般に不足していることは、教育史家自身が卒直に認めている⁽¹⁷⁾。

ところで教育史研究の孤立化は、単に教職の専門化とのみ結びついて生じたのか、それとももっと広い文脈の中で生じたのか、これは検討を要する。ただ、孤立化の要因は、教育史あるいは教職教育の内側にだけあったのではなく、「教育主義者」というレッテルをはられることを恐れて、教育史の領域にふみこんでこなかったといわれる一般史研究者の側の態度⁽¹⁸⁾、さらに「教育主義者」といったレッテルを作りだす教育そのものとそれを取りまくアメリカの精神的風土にも責任の一ばんがあることはまちがいない。少なくとも相互に関連し合った要

因を考えるべきである。アメリカのように市民社会意識が成熟し、教育が文化の中で正当な地位を占めているはずのところできえ学問と教育の分離が生じているとしたら、その条件を解明することは、それ自体、思想史一般の課題であろう。ベイリンが指摘する教育史研究のこれまでの欠陥がすべて事実であり、それがことごとく教職者教育に深く関わりすぎていたことに起因するとしても、教職者教育との関わりを単に忘れることで弱点が克服されるとは考えられない。関わりにはそれなりの歴史的根拠があったに相違ない。教育の研究一般に内在する理論的根拠もあるにちがいない。そうだとすれば、その職業的拘束を自覚すること、さらに方法化することによってかえって弱点を転じて教育史認識深化のエネルギーとすることができるのではないか。あとでふれるように、クレミンは、歴史学の要件をみだしながら、教育学的課題に即した教育史のあり方を模索している代表的な教育史学者のひとりである。その彼の仕事が他方でベイリンの問題提起にどのように応えているかをたしかめる前に、しばらく周囲の状況をみわたしておくことはクレミンの位置づけにも有益であろう。

II 教育史学者のさまざまな対応

ベイリンの小冊子を多くの雑誌が書評でとりあげた。大方はそれの画期的な重要性を認めている。「教育史家にこれまで自分の主題を総体としてみることを阻んできた障害をとりのぞく⁽¹⁹⁾」道を拓いた功績、巻末に付され、全体の半分を占める文献解題の網羅性⁽²⁰⁾、提示された仮説が想像力に富み独創的であること⁽²¹⁾などが高く評価されているのである。当然のことながら否定的な書評もある。その代表的なものは、『ハーバード教育評論』にのったイエール大学のR・ミドルカウフの書評である⁽²²⁾。彼は、ベイリンが提出した今後の研究への示唆や先行研究の検討は、その仮説に比べるとそれほど驚くべきものではないといい、その上「その仮説も、それを裏づける具体的な研究を欠いているというだけの理由でなく、ベイリンの先行研究と既存の史料の読み方に問題があるという理由で、疑いをさしはさみうるものである⁽²³⁾」と批判し、いくつかの事例をあげている。たとえば、ベイリンは植民時代の義務就学法はピューリタニズムの社会理論に由来することを見ようとしな。植民時代の家族構造の変化を過大視しているが、すべての家族が核家族になったのではなく、当然家族の教育的機能もある地域、ある階層ではつづいていた。イギリス本国でもすでに同じころラテン・ギリシャ語の教育は主として

学校で行なわれていたなどの諸点である。このさいごの二点は的を射たものであることが、のちの研究で裏づけられているところからみても、ミドルカウフの書評はすぐれたものであった。しかし、ベイリンの功績は、その仮説の内容の正しさにではなく、仮説によって植民時代の教育の総体構造の別な把握の可能性を気づかせたことである。正しい仮説だけがいつも生産的なわけではない。さらに、いうならば、彼の功績は、仮説の提示そのものにすらなく、むしろ従来の教育史叙述の特性に対する思想史的批判を行なったことにあることが、その後の研究史はあきらかにしている。ベイリンへの反応はさまざまにありえたが、深く傷ついた者がのちにもっともベイリンに感謝しているかもしれない。

ベイリンへの反応は書評のほかにもさまざまな形をとってあらわれ、それがしばらく続く。『ハーバード教育評論』は、ベイリンの小冊子が公刊された年の翌年、1961年の春に「教育とアメリカ史」という丁度「アメリカ史における教育の役割に関する委員会」が発表したパンフレットのタイトルと同じ題の特集を組んで、アメリカ教育史の再検討を行なっている。その中で、「アメリカ教育の新しい歴史家」と題する論文を書いているW. スミスは、今後の教育史研究はベイリンの批判に従って視野を拡げていくべきことを説いている⁽²⁴⁾。この特集でもベイリンを問題にした方法論に関する論文はこれだけであり、私の知るかぎりでは、方法論だけをめぐる特集は他の雑誌においてもみられなかった。しかし個別の論文には、ベイリンの問題提起に関連して方法論を展開したものはいくつかある。あとで紹介するクレミンの論文がそうであり、そのほかに代表的とみられるのは、W. ブリックマンの「歴史の修正論と教育史研究⁽²⁵⁾」(1964)とL. ヴェイジーの「教育史の新しい方向に向けて：展望と回顧⁽²⁶⁾」(1969)である。いずれも、しばらく経って執筆されたものだけに、ベイリンへの直接の対応に終始していないし、新しい反批判の論点を見出している。それで却つて、ベイリンの問題提起が、これら中堅の教育史学者に与えた長期的影響の内容がうかがえるようになっている。ヴェイジーにはのちにふれることにして、ここではブリックマンの論文のベイリンに関わる論点をみよう。彼は、教育史学史に簡単にふれたのち、教育史の担当者の多くが、引退した校長や元教育主事などで、歴史学の専門的訓練を受けてこなかった弱みとそれに伴う戯画的実態を卒直に認める。しかし、教育史学者がその実情を知らなかったり、教育史研究の水準に自己満足しているわけではない。現に、早くも1930年代に、E. ウェズリーは教育史学の発展を阻む要因に気づ

いている。即ち、教育史をその直接的効用と区別することの困難、一般史学者が、財政的にむくもられないためか、あるいは教育主義者のレッテルをはられるのをおそれて教育史を無視したこと、教育史の文献が主として歴史学的手続きと分析にうとい素人たちによって書かれたこと、教育史の講義をしている者が同様に歴史学的に素人であること、教育史そのものの範囲の無際限の広さが特定の事柄に焦点をしばるのを難しくしていることを指摘していた。そこでブリックマンは、これまで一般史家によって無視されてきたのは、実は教育史叙述ではなくて、教育史研究だったと言う。教育史を専門としない歴史学者の何人かは、教育史の叙述に筆をそめたが、その場合、教育史の専門家が提供する史実に殆んど無批判に依拠してきたと、シュレジンガー、デクスター他たくさん例をあげる。不信を抱く当のものに依存してきた一般史家の怠慢を責めるブリックマンの口調には憤りさえ感じられる。さらには彼は、過去を現在に短絡させようとはしなかった教育史学者の仕事を数えあげる。マクマホンはどうか、ウッディはどうかと。それから、カバリーの視界に公立学校しか入っていなかったというのは事実と反する。教育行政に関する史料集では私立学校にも言及していると言う。このように、ブリックマンは教育史学者をひたむきに弁護する。彼の論文はもっとも雄弁な擁護論ではある。しかし弁護は所詮、受身の対応でしかなく、もっとも成功した場合ですら、研究の現状維持を一步もでないだろう。

ブリックマンの論文を掲載した『季刊教育史』は、アメリカ教育史学会の機関誌である。これは、ベイリンの本がでた翌年の1961年3月に、ピッツバーグ大学のメムバーが世話役となり、教育史学会を背景にして発行された。創刊号のまえがきによると、『教育史ジャーナル』の後継誌ではあるが、新しい学問的生産と交流をめざすとある。しかしその「新しい」の意味は誌面をみただけでは分明ではない。教育史関係では唯一の全国誌であること、背景にある学会が比較的若い研究者を中心につくられていること、教育史研究者の網羅率はそれほど高くはないこと、イデオロギー的にはリベラルで従来の教育史研究に批判的な雰囲気をもっていることは分る。しかしどのように「批判的」であろうとしているのかは明瞭ではない。したがってベイリンが提起した問題にどう対応しようとしているのかもはっきりしない。第一巻第四号の編集者のことばの中にはたしかに「われわれはバーナード・ベイリンの本を編集上の跳躍台として利用してきた⁽²⁷⁾」とある。そしてつづいて、その本を検討する計画もあった、という。しかし検討は、F. D. カー

シュナーがすでに『ウィリアムアンドメアリークォーター』の書評で申し分なく行なってくれた。彼が高く評価するのはもっともである。しかし「それにも拘わらず、ベイリンの本は幾分おおげさな喝采を受けている。」と述べている。つまり、この編集者は、ベイリンに対して冷淡であるか、冷淡をよそおっている。事実、この誌面は、ベイリンの挑戦に応える特集はおろか、一篇の論文も、四年後のブリックマンまで用意しないのである。さらに、いくらカーシュナーが編集者からみて間然するところのない書評を書いたにせよ、唯一の全国的教育史研究誌がそれをとりあげないというのは当をえない。この背後に何があるのかそれは推測するしかないが、ベイリンに対する反感もあろう、ベイリンの指摘にある弱点はすでに克服しつつあるという自負もあろう。ベイリンの仮説は素人の思いつきにすぎないとする見方もある。しかし私はそこに、ベイリンと教育史研究者の課題認識の違いをみる。教育史研究者は、アメリカ史における教育の役割を明らかにするという課題は、いま教育史だけで負えるものではない。それは将来、モノグラフィーの一定の充実ののち、歴史学が全体として負うべき巨大な主題の一つである。当面は、教育問題内部に明らかにすべき課題が沢山ある、といった一種の自己抑制の意識が、自覚の度合は別にして、働いていたのではないだろうか。またベイリンの教育の定義に従うなら教育史の領域が拡散してしまうという危惧を抱いていたかもしれない⁽²⁸⁾。

それにもかかわらず、ベイリンの著書と『季刊教育史』が同じ1960年代の初頭にあらわれたことは単なる偶然ではない。1950年代に歴史学の全分野で起ったリヴィジョニズムと呼ばれるアメリカ史書きかえの動きが底流として一方にあり⁽²⁹⁾、他方1950年代末にソヴェートの宇宙船の打ち上げの衝撃で教育の役割が再検討されるという事態があった。この二つを主な直接の背景にして、教育史のとらえなおしの気運が盛りあがったのだが、ベイリンと教育史学会の人々との書きかえへの見通しには、いまみたように、かなりの開きがあったというべきであろう。

教育史の自己抑制の傾向は、教育史学会のメンバーとも重なり合うリビジョニストと呼ばれる一団の人たちの仕事にヨリはきりとした形であらわれている。彼らの仕事は、歴史学一般におけるリビジョニズムの教育史版である。ただし教育史におけるリビジョニストの呼び名には広狭二とおりある。教育史の大きな流れについて新しい解釈を施そうとした、たとえば、カーティ、ビール、ホフスタッター等をも広く指す場合と特定の志向を

もった限られた教育史専門家を指す場合である。ここでは後者が問題であり、その代表者は、カツ、グリーン、ティアックらである⁽³⁰⁾。

カツらは、ベイリンとは全く別の角度から問題をたてて。いわば教育問題の内側に課題を発見しているといっただろう。カツも、アメリカの公立学校の起源を美しく描きだす通説にはげしい攻撃をあげせるが、それは、その種の神話の克服なしには現代の、真の教育改革は推進できないという問題意識があるからである。即ち実践的意欲が直載にあらわれている点でまずベイリンとちがう。さらにとりあげる時代も解釈の内容も違うことはやがて分る。

カツの著書は二つある。『初期学校改革の皮肉：19世紀中葉のマサチューセッツにおける教育革新⁽³¹⁾』と『階級・官僚制・学校：アメリカにおける教育変革の幻想⁽³²⁾』である。タイトルにすでに彼のねらいはかなり明瞭に表現されている。カツは『季刊教育史』などに特定の地域の事例研究を発表しながら一つの大きなテーマを追求していた。そのテーマとは、工業化、都市化の過程で分化した社会諸階級が学校教育にどのような関わりを持ったか、つまり学校改革はどの階級に主導されたかということである。従来のこれについての通説的理解によると、工業化とともに貧困層の学校教育への要求が表出され、それに呼応した富裕層の少数の良心的部分が、人道主義的立場と地域社会全体の発展と向上の立場から、多数の富裕層を説得して、地域の住民全体に教育の機会均等を保障する学校を建設していった、というものである。これに対する批判は、単に反証をあげることで済まない。通説の命題そのものにあいまいな要素が多すぎるのである。たとえば、富裕層・貧困層とは何か、人道主義的立場とは何か等々である。従ってカツはまずフレームをととのえる。社会の各階層の区分をあきらかにし、また教育改革推進者たちのレトリックとリアリティを区別しようとする努力はこれにあたる。そして、彼はベヴァリーとグロータンという特定の都市をえらび、そこでのハイスクール存置問題、感化院開設問題などに際して、各階層が示した行動を分析する。言節ではなく行動をさぐるするのである。たとえば1860年のベヴァリーにおけるハイスクールの廃止問題を取りあげた場合、人口調査記録、租税帳簿、学校出席者名簿、選挙人名簿などを利用しながら、どの層がどれだけ賛成に、あるいは反対に投票したかをみる。その結果、医者、弁護士、製造業主、問屋店主、等は概してハイスクール存続に投じ、職人、農場労働者、漁師、船員らは廃止に投じていることがわかる。このようなケーススタデ

ィーをいくつかつみあげて、結局、19世紀中葉の学校の増設・再編の動きは、支配的諸階層による反動的対応以外のなにものでもない。それは急速な工業化・都市化に伴って増加した犯罪への防止対策と住民中の失業者に転職のための職業訓練の機会を提供することをねらったものにすぎない。したがってそれは、労働諸階層自身の教育的要求とは無縁のものであったために彼等の支持を受けなかったばかりか、反対にさえであったとカツは結論づける。彼は、義務教育の真実の起源は公立の感化院であったという。だから、アメリカの公立学校史の全体象を象徴的に語れば、それは監獄の学校化にはじまり、そして学校の家庭化、つまり中産階級的の偏りをもった、理想的家庭という名の文化の中に子どもを投獄することに終わった、ということができる。カツの論旨は、ここで要約したものより幅があることをつけ加えておく方が公正であるが、それにしてもかなり激しい公立学校批判であることに変わりはない。このような研究に対して合衆国教育局が補助金を与えていることはやはりアメリカ的のといってよいだろう。

グリーアの『偉大な学校伝説：アメリカ公教育についてのリビジョニストの解釈⁽³³⁾』は、カツの場合とちがって、特定の地域のケーススタディーではなく、また統計を使った研究でもなく、先行研究のいわば思想的な研究であるが、主題はカツの場合と同じく、アメリカの公立学校讃美の歴史的根拠をうちくくすることにある。グリーアの解釈は基本的にはカツと異ならない。ただ文献批判的研究であるから、一面では立論はより一般的であり、他面では、ときに歴史家の基本的姿勢におよぶ。グリーアによれば、世界に類をみないアメリカの公教育の偉大さという伝説の作成に、歴史家はもっとも重大な責任を負っている。カバリーの公立学校過大評価史観を手ひどく批判したベイリンも、アメリカの教育の民主的伝統を無条件に前提にしているかぎりその責任を免れないという。

グリーアの論調はイデオロギー的で独断的であるとみられて教育史研究者からの反撥もつよいが、実証的データに裏うちされたカツの研究にもそのデータの扱い方に関して批判は多い。主な批判点の一つは、社会階層のカテゴリーの不正確さである。たとえば職人を一方では暮しのいい階級に数えあげ、他方で貧しい階級の仲間に入れるといった例がみられることである。いま一つの批判は、統計のよみ方に牽強附会があるということである。たとえば、千ドル以下の財産しかもたない階層の54人がハイスクールの存続に賛成投票をし、94人が反対投票したことをもって、貧困階級はハイスクールに敵意をもっていたことの根拠にする点などである⁽³⁴⁾。

カツもグリーアも、端的に言えば、問題のたて方において視野が狭少であり、史料の読みとり方において性急であり、議論のすすめ方において直線的なのである。この歴史家としての未成熟さは、ベイリンの辛らつな皮肉を再び招く態のものである。ベイリンの意見は知らないが、彼なら、二人の若い教育史研究者の仕事は、カバリーの公立学校称賛史を単に裏がえした公立学校誹謗史にすぎない。歴史学的感覚が欠如している点では同然だと言うかもしれない。彼等の仕事に対する書評の中には、現在の公立学校への不満を過去に読みこんでいるといった非難がしばしばみられる⁽³⁵⁾。しかし、たとえそういった指摘を甘受せざるをえない弱点が彼らの研究の中に認められるとしても、なお、彼らがこういう仕事を手がけた功績は否定することができない。それは、階級の観点から社会をみることがむずかしいアメリカの社会構造と精神的風土の中でとりわけそうである。リビジョニストたちの業績は、アメリカの教育史研究に従来欠けていた一つの構造的視角を提示したことにより、将来この視角の精緻化とそれへの誠実な反応があれば、教育史研究に多様さと理論的把握をもたらす刺激となるだろう。いずれにしても、リビジョニストたちは、ベイリンとは異なった角度から、アメリカ教育史研究に一つの潮流をつくりだしたことは事実である。

ベイリンとリビジョニストは全く別の課題意識から出発しながらも、伝統的な公立学校進歩史観からの脱却にふみだした点では軌を一にしていた。広い意味ではどちらも歴史の修正論者と呼ばれる所以である。ベイリンによって糸口を与えられた公立学校進歩史観からの脱却の努力は、カツとは違った立場の地域の事例研究によってもすすめられた。いわゆる北部・南部・中西部・西部での学校や教育委員会の組織のされ方のちがい、またたとえば同じ北部でも、地域住民の出身国や宗教的背景の異なる都市での学校政策の相違などを分析する地域の事例研究のつみあがりには、もはや従前のような、粗雑な概括的学校史叙述を許さなくなりつつあり、この面は、戦後の教育史研究の一つの成果と認められている⁽³⁶⁾。

地域学校史ほどではないが、私立学校史と黒人学校史の研究も、教育史を公立学校史の枠をこえて豊かにするのに貢献している。たとえば、長いこと打ちすてられてきたアメリカの男子の私立全寮制学校史の研究は、アメリカの身分制社会の機構を解明するのに新しい光を投げると期待されている⁽³⁷⁾。南部の黒人学校史についても研究は緒についた段階をでないが、とくに北部における黒人学校史は、その研究上の意義の重大さにも拘わらず、まだ殆んど着手すらされていないという指摘がある⁽³⁸⁾。

黒人を「アメリカ市民」に同化しようとする白人の運動と政策、それに対する黒人の対応の歴史は、移民教育史と並んで、アメリカ人とは何か、という問いに答える上で欠かすことのできない部分を占めている。

教育史を公立学校中心史から解き放ったもう一つの重要な領域は高等教育史である。この領域は、私見によれば、アメリカ教育史の中でもっとも魅力ある文献に恵まれている。思想史的研究、人物史的研究、個別大学史のすぐれた業績にことかかない。その多くは教育史の専門家でない人の著作であったが、さいきんでは教育史専門家の意欲的で問題提起的な仕事も発表されている⁽³⁹⁾。アメリカにおける高等教育研究全般の厚みが、ここにも反映し、テーマも管理機構史からカリキュラム史と多岐にわたる。この領域は、科学史・学問史と交錯する研究への道を開いている。科学・学問を創り、伝える場としての大学のしくみの歴史を辿ることが、科学・学問の生成の条件の具体的把握を助けるが、他方逆に、科学・学問史の成果は大学の歴史的機能を内面的に理解するのに寄与するという好ましい関係がうちたてられる可能性がある。こういう可能性はいまのところ高等教育のレベルにしかないようだが、それ以下の学校のレベルでも、なんらかの方法的工夫を加えれば、科学・学問史と学校教育の内容史の間に見いだされる筈のものではないだろうか。初等・中等学校の教育内容史と科学・学問史との関係は、ずっと屈折していて、長期的サイクルをとったときのみ意味をあらわすのかもしれない。あるいは、大学とそれ以下の学校との関連史を十分にあきらかにしたのちにはじめて、全体としての学校史と科学・学問史との関係の研究は新しい地平を見出すかもしれない。アメリカ高等教育史には簡単に整理しきれない沢山の方法上の問題が顕在あるいは潜在している。これについては機会を改めて考えてみたい。

以上は学校史の内部での領域拡大の例だが、このほかに、ベイリンがやはり指摘した、教育史には、学校と外部社会 (the rest of the society) との関連を問題にする視角が欠けていたという点を克服しようとする努力がある。これは二つの方向をとっている。一つは、学校をとりまく政治的、経済的、社会的、思想的状況が学校の組織と活動に対してどのような規定要因になったかを歴史的にあきらかにする仕事であり、いま一つは、学校以外の教育的集団の教育機能の変化が学校の固有の教育機能の内容にどのような変質をもたらしたかをあきらかにする仕事である。前者の一部はカツラによってとりあげられていることは言うまでもないが、のちに紹介するヴェイジャーも別の面を探究している。後者に関連して、

学校以外の教育的集団として研究対象となりうるものは、ベイリンの教育の定義の広さからいって、数多くある。しかし、これまでのところ比較的関心の集まっているところは、家族、宗派団体、マスメディアなどである。それも大部分は、それぞれの専門家の研究成果を教育史研究者が自分の課題に合わせて参考にしている程度にすぎない。学校以外の教育的社会集団の本格的な教育史的研究がみのるまでには、史料の面でも、方法論の面でもなお多くの努力が積み重ねられなければならない。ただ、このうち家族については、前述のとおり、ベイリンが、学校史とちかに関係する示唆的な仮説をだしているもので、それを検証しようとする、植民時代の家族教育史の業績はかなりある⁽⁴⁰⁾。しかしそれ以降の時代の研究はまだほんの着手されたばかりである⁽⁴¹⁾。

家族に対する教育史的関心は、ベイリンの刺げきとは別のところからもたかまった。関心をよびおこしたのは、いずれもヨーロッパ人による次の三つの著作である。アリエス：『幼年期の数世紀』⁽⁴²⁾、ラスレット：『失われた世界』⁽⁴³⁾、ハント：『歴史における親と子』⁽⁴⁴⁾。このうち、アリエスのものは、方法的にきわめてユニークである。彼はいままで教育史の上では殆んどかえりみられなかった素材を駆使しながら、近代的児童観の成立過程をまざまざと描きだす。即ち、中世から近代の過渡期の数世紀の子どもの服装や子どもの姿があらわれる絵画を大量にしかもたんねんに比較分析して、家族の中で大人の間に埋ぼつしていた、大人のミニアチャーにすぎなかった類型の子どものイメージから、独立して肖像画の対象となり、子どもらしい身体の比率と個性をもった子どものイメージまでをあとづけ、それを家族の構造と機能の変容に照応させて、近代の子どもの概念は、家族の中における成人と子どもの峻別を契機として成立したことを論証する。アリエスの方法は、なるほどベイリンの仮説とはかみ合わない。また中世をもたないアメリカ教育史にそのまま適用はできない。しかも教育思想史を自称していない。けれどもこれは、まさしく、他に類をみない、独創的教育思想史のひとつであり、それゆえに、その着想および個々の洞察がアメリカの教育史研究に清新な刺げきを与えたのは当然といえる。アリエスの方法を具体的にどう生かしていくかは今後の課題であるが、まだ意外なところに教育史の貴重な史料はかくされているかもしれない。いずれにせよ、新しい人間の共同体と新しいタイプの人間形成への渴望が若い世代の間にたかまりつつあるアメリカにおいて、家族の教育史的研究の重要性は今後もたかまるものと思われる。

アメリカ教育史の射程を拡大するのに貢献しているも

のに、なお、個々の人物研究と比較教育史研究の二つがある。いずれも、これまで十分に手がけられていたとはいえない領域である。人物研究は、一方では教育思想史研究と結びついて隆盛に向い、なかには、オルテガ・イ・ガセットのような、従来教育思想史の書物にあまり登場してこなかった人物を対象にしたすぐれた業績もある⁽⁴⁵⁾。他方では、アメリカ的教育の制度と理論の本質に迫るためにそれを形づくるのに大きな役割を果たした個人を、従来のような、民主的か否か、進歩的か否かといった皮相な図式でなく、より内在的に全体的にとらえようとする人物研究がある⁽⁴⁶⁾。

比較教育史的研究が不十分であったことは、アメリカにおける比較教育学の盛大さから類推して奇異にすらみえる。しかし、両者の方法意識は同じではなく、ときには対抗的でさえあり、その背後にはおそらく問題関心のくいちがいがある。それを究明することは、単にアメリカの教育研究の性格ばかりでなく、アメリカ人の外国認識、歴史認識のあり方にかかわるアメリカ思想そのものの根底にふれる大きな課題にちがいない。比較教育史研究の出発点にあるのは、アメリカの公立学校の思想と制度を世界に類をみないものとするカバリー的解釈への懐疑である。アメリカ独自のものと信じてきたが、比較研究の事実のうらづけがなかったことへの反省である。ここにもベイリンの影響は影を落している。しかし、独自性への懐疑は、公立学校史の分野をこえて存在する。アメリカ的とは何かという問いはアメリカ人の自負と劣等の意識につきまとわれてきたが、いまやその複合を対象化して、ヨーロッパから継承したものは何か、アメリカ独自のものは何か、独自化を促した要因は何かを冷静に問いつめるまでに、アメリカ教育史家の目は成熟してきたといえることができる。18世紀のスコットランド啓蒙運動がアメリカの高等教育に与えた影響の経路と質をきめ細かく分析したD. スローンの著書はその種の業績の代表的なものである⁽⁴⁷⁾。全体として比較の対象は、どの研究においてもまだ主として西ヨーロッパの範囲をでいていないとその限界を論難するのはやさしいが、ひるがえって考えれば、民族の主体的課題認識に沿いながら、世界史全体を一望の下におさめる方法は、まだどの国のどの学問もわがものにしていないのではないだろうか。

公立学校史中心からの解放をはじめとするアメリカ教育史研究者の関心の拡大は、当然の成り行きとして、他のさまざまな学問領域との交流を可能に、あるときは必要にさえた。そしてそのことがまた教育史研究に有益な思索の機会をもたらしした。この事情について、スローンは、教育史研究の動向を展望した簡潔にしてゆきとど

いたエッセーで次のように叙述している。

ベイリン以後、他の領域の歴史研究者の仕事は、教育史研究者に豊かな発想源を提供してきている。教育史研究者が他の領域の成果に学ぶことができるようになるにつれ、他の領域の専門家の教育史への期待はたかまりつつある。自己の専門の課題を解くための関連事実を明らかにしてくれるという期待だけでなく、なかには、教育史こそ「自己の専門領域をより深く理解するための統合点」⁽⁴⁸⁾であると認識しはじめている人もいる。かくして、ながいこと歴史学研究の本流から隔絶されていた教育史は、歴史学の本流の中にまきこまれることになった。このような他の領域との接触によって、いくつかの可能性とともに問題点も浮かびあがってきた。まず第一の問題点は、教育史と思想史との接近によって生じている。それは、エリートのカルチャーと大衆のカルチャーの関係をどうとらえるかの問題である。以前は、双方の歴史家とも、エリートならエリート、大衆なら大衆のカルチャーをそれぞれ別箇に対象にし、叙述してきた。しかしその欠陥はいまや誰の目にも明白となった。ただ現在ではまだ、二つのカルチャーのからみ合いの歴史的構造をときあかす具体的な手続きを誰もつくりだしてはいない。第二の問題は、第一の問題と密接に関わっている、思想とそれを取りまく環境との関係である。従来、精神をその環境への対応の関数とみる外部条件志向の思想史と、精神の自律性と理論の内部展開を強調する内部条件志向の思想史とがあり、両者の緊密な交流は欠如していた。教育的関心は人間形成と結びついた、思想の現実的形成過程に注がれる筈だから、教育史学は、自己の持場からこの問題に独特の寄与ができるにちがいない。第三に、学問史との交流がすすむにつれて、学問の生成と伝達の、あるいは阻害と変質の場としての大学を、また学問研究者の人間形成を、教育史固有の視点からとらえるのとらえ方が要請されてくる。第四に、社会諸科学の概念やフレームを利用する機会もふえてきたが、それでもまだ他の領域の歴史家ほど積極性がなく、そのため却って、無批判に概念やフレームを借用することにもなっている。どういふものがどのように教育史に有効かを検討することが必要である。スローンは、社会階級・分化理論、役割理論、知識社会学、制度機構理論、官僚制化理論、パースナリティー概念、カルチャー概念などは有効であると考えている。第五に、計量的歴史研究の抬頭に伴い、歴史統計を操作する必要性が増してくるが、教育史のどの側面をあきらかにするときにそれが有用であるかを見きわめることが先決である。スローンが列举した課題は、どれ一つとっても難関であるが、それ

とのまともな対決に耐えれば、みのりの多い成果が教育史に期待できる。アメリカの教育史研究者は絶好の試練のときを迎えているといえることができる。

すでに述べたように、ベイリンに対する反批判はいく通りもあったが、自分の実証的研究に依拠しながら鋭い理論的批判をしたことでは、ヴェイジーの右にでるものはないだろう。前に一度ふれた彼のエッセー「教育史の新しい方向に向けて：展望と回顧」⁽⁴⁹⁾は、殆んど専らベイリンの提言の吟味にささげられている。「ベイリンの、教育史の範囲を定義しなおそうとする十年前の有名な試みは正当にも非常に称賛されてきた。しかしその試みはいまだに詳細な吟味を受けていない⁽⁵⁰⁾。」と考えるところから彼のエッセーは出発している。勿論彼もベイリンの功績を認める。功績の内容についても他の歴史家ととくに違った見解をもつわけではない。ただベイリンショックの背景をより掘りさげて理解しようとしている。ベイリンが学校だけでなく、学校外の社会に注目せよと主張したことは、実はかつてJ. デューイが教育をより広い文化の文脈の中でとらえるべきだと説いたことのくりかえしである。また、1930年代に歴史家M. カーティも、教育制度とそれをとりまく社会とのあらゆる関係に着目することが重要であるとすでに強調しているとヴェイジーは指摘する。彼が、外部からの評言に動かされやすい教育史学の体質を残念がっていることはあきらかである。外部の影きょうを受けやすい反面、外部からの批判に耳をふさごうとする傾向も同時にあるが、これは同じ銅貨の裏表にすぎない。いつも批判や苦言や提言を表面的に受けとめるだけで、それを冷静に論理的に、かみくだく努力をしないから、屈服と拒絶の間をくりかえし動揺する。そこでヴェイジーはベイリンの用語の中でもっとも教育史研究者をまどわすにちがいないと判断した「外部の社会」(the rest of the society)―たとえば学校と学校をとりまく社会との関係を重視しなければいけない、というときのそれ―をとりあげて、その意味内容を論文の大半をついやして分析する。それに先立って当然ベイリンの教育の定義の拡大が問題になる。「カルチャーが世代から世代へと伝達される過程全体」という教育の定義を採用することは文化人類学者の観点をとることであるが、それは教育史研究者にとって歓迎すべきことであるとヴェイジーは言う。その理由は、さいさん15年間のすぐれた歴史学の業績をみると、その殆んどが発想の源を社会学、心理学、人類学から得ている。ところが経済学、政治科学、法学は全くといってよいほど何も歴史家の仕事に役立っていない。これは偶然ではない。前者のグループは、人間の意識下の、非合理的な動機

までも研究の視界にいられているが、後者のグループは、人間行動を意識的合理的平面に方法的に限定してとらえている。歴史という途方もない謎に立ち向うのにどちらが有益かはおのずからあきらかである。ただし、ベイリンのいうその人類学的観点が、すべての問題領域に有効なのではない、とヴェイジーは反論する。これが何を指すかはまもなく分る。ベイリンは自ら告白するように「理論」嫌いであり、そのことが、彼の「社会」概念の不明確さの一因をなしているとヴェイジーは解釈する。不明確さの内容にふれたのち、ベイリンほどのさめた歴史家でさえ、アメリカの思想的伝統に根づよい、あらゆる教育制度は外部の社会諸力と密接な関連をもつことが好ましいという偏見から自由でないことに驚く。あいまいな社会概念は、ある教育制度と外部社会との関係の洞察を助けるより妨げると言って、ヴェイジーは自分自身が行なった研究の場合を例にあげる。それは、さいさんのアメリカ大学史の最大の収獲の一つと評される『アメリカの大学の出現』⁽⁶¹⁾である。この中でヴェイジーは、19世紀末に成立したシカゴ大学などの代表的な事例をとりあげて、それに関する文献・記事、関係者の公的文書から私的メモにいたるおびただしい記録を動員して、アメリカの大学の設立は、高等教育の内部にいた人々の発案と尽力によって実現したこと、当時の大学の周辺にいた人々は、おおむねそれに無関心であったか敵意をいだいていたことを立証した。ベイリン批判の文脈でいえば、ここには二つの含意がある。一つは「社会的要求によって云々」といっても、大学にとっての外部社会には殆んど無限のレベルがあり、その各々が異なったベクトルをもって大学に多様に働きかけてくる。こういうときに社会の影響の有無を問題にしても、そこにはおよそ学問的に意味のある命題が成り立たない。もう一つは、制度とか機構には、一定の規模と年数に達すると自己展開をとげる内部的力学が生まれるということである。大学などはその最たるものの一つである。こういう場合に、あいまいな外部社会概念を用いて、制度改革の要因を発見しようすることは全くの見当はずれを犯すことになる。さらに、大学の改革が自己展開によって行なわれたとするならば、この大学の歴史は、無意識的不合理的な人間行動の結果としてではなく、意識的合理的な人間行動の結果として描きだすことが可能であるばかりか必然ですらある。ここには、ベイリンへの反批判をこえた、従来の、社会的諸力の影響ですぐ説明する通俗的教育史叙述に対するヴェイジーの不満が表出されている。たしかに、ヴェイジーの労作は、カバリー的ではない新しい制度史、即ち、制度の外部の社会にも目を配りながら制度

それ自身のダイナミックスに焦点を合わせていく新しい制度史の可能性を示唆している。これはいわば、制度内部のダイナミックスを軽視して制度の展開を外部条件の関数と安易に想定したために却って制度の内と外との関連を問題にする視点を不要にしてしまったカバリー的制度史とは逆のいき方をとった新しい制度史のひとつのすぐれたサンプルである。カバリーとベイリンの両者の方法的弱点をのりこえたヴェイジーの功績は十分に讃えなければならない。しかし、私にとってはなお、ヴェイジーの方法には制度変動の内的・外的要因を見きわめるのに不備があるように思える。とりわけ、ヴェイジーが「もし社会的要求ということ、その時点で人々の大多数が実際に望んだことという風に専ら解するならば、アメリカ的大学は、社会的要求によってではなく、社会的要求にさからって出現したと結論せざるをえなくなるだろう」⁽⁵²⁾と自分の研究を要約してみせ、そこからさらにすすんで、若干の逆説をこめてではあるが、「よりよい教育史叙述は、われわれの思考から完全にいわゆる社会の概念を取り去りさえすれば達成されるだろう」とまで言うとき、とりわけ疑問を深くするのである。たしかに、いわゆる社会の概念のあいまいさが研究に不利をもたらすことはそのとおりである。しかしヴェイジーの大学人(academics)対学外人(outsiders)の図式は、たとえそこへ、学外人の大学内代理人(outsiders agents inside the university)という一項を加えても、なお単純にすぎるのである。現象的には、ある個人をあらかじめ、大学人、学外人、学外人の代理人のどれかに分類できるだろう。しかし彼の改革への要求と行動が、本質的にみて学内的要求に立つか学外的要求に立つかは、結果として、しかもかなり長期的時間の流れを経て判定される事柄である。また、ある個人が自己の改革要求を公衆の前に意味づけるレトリックと彼の行動の実際の動機のリアリティーとの間には落差か、はなはだしいときには撞着がある。もしその両者が一致した場合でも、彼の念頭にあった目標とちがう、思いもよらぬ結果があらわれることも十分にありうる。要するに、社会を究極的に諸個人の単なる集合と考え、その実体的諸個人の現象的言動を追跡するだけでは、社会的要求と、ある制度の成立、展開との関係はつかめないのではないか。ヴェイジーにはリビジョニスト程度の社会階層論の視点すら弱い。いずれにせよ、社会的要求の影響如何という厄介な問題を学問的に解いていくには、もっと多面的な素材を使った多角的な接近が必要である。たとえば入学者の階層、卒業生の進路、学位の社会的通用度などをみることも一つの手段となろう。しかしいくら実証的手段をつくしても断定で

きないところも勿論ある。その場合には、ヴェイジーの嫌悪する、状況証拠や巨視的推理の助けを借りなければならないこともある。それほど困難を、制度の社会史の研究は内包している。ヴェイジーにここではこれ以上長く係わり合うことはできないが、彼はまことに、時間をかけた検討に値する成果をあげた新進の教育史研究者であることはまちがいない。

III クレミンのアメリカ教育史像再構成への努力

ヴェイジーの仕事は結果としてベイリンへのひとつの反指定になってはいるが、さいしょからベイリンとの対決を意識して研究をはじめていたわけではない。そのことは、彼の研究の対象が時代的にも、領域的にもベイリンが主として問題にした対象とちがうことから分るが、課題設定でも全く別の角度からなされている。ところが、これから問題にするクレミンは、ベイリンをつねに意識しながらその後の仕事をしてきたように思われる。ベイリンの衝撃にいちばんまともに向いあったのはこの人であった。クレミンの対応は、黙殺に近い『季刊教育史』編集者および多くの無言のその同調者たちと違うことは勿論⁽⁵³⁾、教育史専門家の弁明につとめたブリックマン、手ぎわよくやりかえたミドルカウフ、すれ違いの別の問題提起をしたリビジョニストたち、そして鋭く拒否したヴェイジー、この誰ともちがっていた。

クレミンはベイリンに1年遅れて同じ「アメリカ史における教育の役割に関する委員会」に参加し、ベイリンと同じくその委員会の依頼を受けて、アメリカ教育史学史に関する論文を書いた。それが1965年に『エルウッド・パターソン・カバリーのすばらしい世界：アメリカ教育史学に関する一つの試論』⁽⁵⁴⁾と題する小冊子として公刊された。このタイトルには、微妙なニュアンスがかくされている。ニューモアを解さぬ、そそっかしい書評者のひとりが憤がいたような⁽⁵⁵⁾、それは、カバリーに対する嘲笑ではなく、のちにあきらかにするように、むしろベイリンに対する共鳴的不同意とカバリーに対する批判的共感を表現しているのである。ここで論じられているのは勿論主としてカバリーであり、とくに彼の高名な『合衆国における公教育』⁽⁵⁶⁾(1919)であるが、それに至るアメリカの教育史学史も以下のように略述されている。

アメリカにおける教育史研究は、かのH. バーナード編集による『アメリカ教育雑誌』⁽⁵⁷⁾が1855年に発刊されたときにはじまる。彼はこの雑誌を「あらゆるときとところから集められた教育関係資料の貯蔵庫」⁽⁵⁸⁾とみなし

た。これは、のちに連邦教育局の長官に任命されてからバーナードが発行した一連の大部の公式報告書と並んでアメリカ教育史の情報の鉱脈である。これらの仕事は、当時建国百年を迎えて、自己確認を求めている熱烈なアメリカのナショナリズムの風潮にバックアップされ、その雰囲気の中から、さいしょのアメリカ教育の全国的歴史ともいうべき、連邦教育局編纂の各州教育史の集成があらわれる。そこに集められた州教育史はどれも互いに似通った観点から叙述されていた。このうち、J・P・ウィッカーシャムの書いた『ペンシルヴェニア教育史⁽⁵⁹⁾』とG・H・マーチンの『マサチューセッツ公立学校組織の進化⁽⁶⁰⁾』の二冊が特に重要な意義をもつ。この二人は非常に似た経歴の持主である。大学教育は受けず、教育畑を一筋に歩いて師範学校の教師あるいは校長を長年務めたのち、州の教育長の地位についた人たちである。彼等の教育史のライトモチーフは、公立学校の発生、生長、勝利の足どりを描きだすことであった。かくて19世紀末までに、教育者たちの間に、公立学校の興隆とアメリカ民主主義の発展の間に不可分の、アメリカ独自の関係を認める共通見解ができあがる。

このような、歴史学の素人によって書かれた教育史に対して、もう一つの、歴史学者によって手がけられた教育史叙述の流れがある。同じく19世紀の末に、学問の専門分化が急速にすすみ、歴史学の一分野としての教育史が出現する。それを代表するのは、ドイツで政治学の博士号を取得してアメリカに帰り、やがてジョンスホプキンス大学の歴史学のセミナーを担当したH・B・アダムスである。このセミナーを基盤に彼は、10数年にわたって、『アメリカ教育史への寄与⁽⁶¹⁾』を刊行し、豊富な史料を提供したが、彼の仕事には、ドイツ実証主義史学の悪い面があらわれている。即ち叙述は冗慢で、しかも教育史に対する見識がみられない。クレミンが、歴史学者と歴史学に素人の教育者の書いた二種類の教育史のうちどちらに共感を示しているかは言うまでもない。両者の間には、たとえ史料学的にみた場合でも根本的差異は認められず、むしろはっきりした問題意識をもって書かれた後者の方がはるかに魅力的である、と言うときクレミンは、ベイリンの初期教育史学史の解釈に修正を求めているのである。カバリーは勿論後者の系譜に属する。

カバリーは教育行政官として出発し、のち教育行政学者となり、その立場から教育史を書いた。いまここで問題にしている彼の代表作のアメリカ公立学校史も、教育行政学者の目でとらえた歴史である。彼は、ベイリンがいうように、歴史家の見地と教育者の見地が対置されるものなら、まさしく教育者の見地から教育史を描いてい

る。この教育者の見地は、勿論一方では彼の経歴に由来するが、他方ではのちに学位をとりながら学んだコロムビア大学の教育系大学院の学風によって固められた。当時、そこで教育史の指導に当たっていたのはP・モンローであった。モンローもまた彼の先輩たちと同様、歴史学の専門的訓練は受けたことがない。そして、そのころ支配的になりつつあった、公立学校史即アメリカ教育史という観念と、その公立学校史は民主主義の推進者たるべき教師の精神的支柱になるという信念とを強くいだいていた。カバリーはそのような雰囲気の中で、自らの教育的見地を固め、まもなく『教育観の変遷⁽⁶²⁾』を書く。これもアメリカにおける民主的産業社会の発展に対する学校の任務の重大性を強調している。この論文が原型となって『合衆国における公教育』ができあがるのである。このようにしてカバリーの主著は、それまでに教育史研究において蓄積された史実と合意された観点の集大成となったのである。これは、永続性のある評判をかちえた最初のアメリカ教育史の通史であった。クレミンは、この著書を、データが豊富で、文献の利用が適切で、命題に説得力があると評価している。しかも効果的に構成され、想像力に富む叙述がなされている。それゆえに、その世代の学校教師に普通教育の実現へのたゆまぬ献身を訴える力があり、アメリカにおける教職意識を確立するのに寄与した、とクレミンの評価は高い。では、そのようにすぐれた著書が、ベイリンを先頭とするきびしい批判にさらされるようになったのは何故かとクレミンは問う。

まえにもふれたように、クレミンはベイリンのカバリーに対する三つの批判即ち、時代錯誤、偏狭さ、説教臭への批判は不当ではないことを事実にして認める。そしてこのような欠陥をもつ教育史の一般史との隔絶は、モンローとともに顕著になるが、ほんとうに孤立をつよめたのは、モンローやカバリーであるよりは、彼等に盲従して教育史研究の地平を切り開くことを怠った後継者たちである。『合衆国における公教育』を、刊行15年後に改訂したときも、カバリーに根本的な書きかえをせまるほどの教育史研究の積みあげはなく、それ以後も教育史研究はカバリーのシェーマを踏襲して続行されるだけであった。ところがその間に現実においては、学校の機能に大きな変容が起りつつあった。マスメディアの驚くべき発達をはじめとする、学校以外の社会集団と機関の教育的影響力は増大していった。そのことの重大さに気づかなかったのと同じ理由から、教育史学者は、学校のほかにも、家族、教会、図書館、博物館、出版社、慈善団体、青少年団体、農産物共進会、放送、軍隊、研究所

などが、それぞれの時代の教育機能を分けもっていたことを見落し、それらを視野に入れそなったのである。そこで、教育史の視界を拡げる作業は主として教育史学の外にいる人々によって着手された。ベイリン、ブーアスチン、コーレヘン、クロス、フレミング、ホフスタッター、メッツガー、ミード、ルドルフ、ウェルター、ウッドワードらはその主力である。カバリーの追随者の仕事とこの一群の歴史家の仕事をクレミンは次のように対比させる。一方の、教育の機構と組織への関心の集中に対して、他方の、教育の慣行と作用の重視。一方の、定型化された法的装備と表明された教育目的への注目に対して、他方の、現実の教育実態への探究。一方の、教職の一体性の強調に対して、他方の、教育関係職の多様性の指摘。一方の、教育の政治からの分離の重視に対して、他方の、教育と広義の政治の古典的結合の主張がある。これは一言でいえば、リアリティーに迫ろうとする傾向のあらわれである。こういうきわだった違いは教育史にだけあらわれたのではなく、現代のアメリカ歴史学一般が直面している「歴史像の再構成の時代」の要請が教育史に波及したのである。カバリー的教育史像が改められなくてはならないのは至極当然である。歴史学のあらゆる分野で蓄積されつつある成果は新しい教育史の構成を求めている。また社会科学の諸概念の多方面への拡がりとは深化は教育史の新しい視点を築くのに豊富な手がかりを与えている。さらに、戦後のアメリカの国際的立場は、アメリカ史を西欧の中だけでなく、世界の文脈の中でとらえる必要をいままでになく前面におしだした。それは教育史にもおよび、アメリカ教育史を世界教育史の中に位置づける方法が求められている。こういう学問内外の状況の変化が、多方面から、アメリカ教育史像の再構成を要請している。現代の教育史学者は、この過大ともいえる期待にこたえていかななくてはならない。ここにはクレミンのある決意が述べられているのである。

クレミンのカバリーおよび従来の教育史学者への評価の仕方は、いままでとおり、ベイリンとはあきらかに違う。しかし、くりかえすように、クレミンは、単にベイリンと対立したのではない。クレミンは、自分の仕事のプランを模索しながら、ベイリンとの内面的対決を持続させようと努力した。その過程で、のちの『アメリカの教育』三部作の足場を築いていったとみることができる。クレミンが、さいしょ教育史専門家を除外して組織された「アメリカ史における教育の役割に関する委員会」の一員に選ばれたことは、教育史学者に対する不信をはねかえす好機を与えられたことであり、歴史学に対する教育史学の隔絶を教育史の側から解消していく役割を期

待されたことでもあった。「歴史家的感覚を欠いた」教育史学者とは異なった、成熟した歴史家としての教育史学者になりうる人物の登場がこのときはじまったとみることもできる。このときクレミンは、単に一般史学者の立場に身を移してカバリーを論じなかった。永年教育史学につきまとい、しみこんだ教職への忠誠意識は、嘲笑の対象でないことは勿論、簡単に訣別できるものでもないことを知悉していたからである。教職に対する忠誠心の歴史的重みを自覚しながら歴史家として成熟していくこと、これ以外に教育史学者クレミンの進むべき道はなかった。クレミンの眼前に、アメリカ教育史叙述は、あえて単純化すれば二つの大きな流れをなしていた。一方で伝統的なカバリー的教育史があり、他方に、思想家たちが手がけた比較的新しい教育史があった。クレミンはこの二つの流れの合流点をつくりださなければならぬし、またつくりだす可能性をもっている。

クレミンはどのようにして教育史学者になったか。クレミンは1925年にニューヨーク市に生まれ、その地のカレッジを卒え、第二次大戦直後に、同じニューヨーク市にあるコロンビア大学のティーチャーズカレッジ（内容に即せば、教育系大学院と訳すのが適当と思われる）に入学する。デューイ、カウンツ、キルパトリックらすぐれたプログレシヴィスト教育学者の学風のまだ色濃くたたやうティーチャーズカレッジでアメリカ教育史を専攻すると同時に、コロンビアの文理系大学院の歴史学者から多くのものを吸収しようとつとめる。クレミンはそこで、十年ほど年長のすぐれた歴史家ホフスタッターにめぐりあう。クレミンは当時を回想して、自分がコロンビアにやってきたころ、教育系と文理系の大学院の間の壁は、たとえ同じアメリカ史を研究している者同士の間でも、非常に厚くて、ホフスタッターの著書・論文は愛読していたのに、彼と個人的に知り合うまでにはなんと五年以上もかかったと述べている⁽⁶³⁾。クレミンは、ホフスタッターに傾倒した。自分の進歩主義教育運動史（『学校の変貌：アメリカの教育における進歩主義』⁽⁶⁴⁾を指す）はホフスタッターの『改革の時代』⁽⁶⁵⁾の脚注のつもりで書いたとまで告白している。1970年に五十代の若さで世を去ったホフスタッターのために書いた追悼文の中でクレミンは、この、自分と同じくニューヨーク出身のアメリカ最上の思想家に格別の親近感を抱いていることを吐露し、自分らを育てたニューヨークの精神的環境に特別な意味を見出そうとしている。ニューヨーク派歴史家という呼び名があるかどうか私は知らない。しかしクレミンがホフスタッターの特質に帰している「活発な懷疑精神、ひとくせあるユーモア、知的洗練性、豊かな

良識性」はメッツガーやクレミン自身にも発見できる共通の特質のように思われる。一言で言いなおせば、それはアメリカ的成熟ということではないだろうか。

クレミンの研究・執筆活動は、カバリー的伝統にきわめて近いところから出発しているようにみえる。即ち、博士学位論文に手を入れた最初の著作『アメリカの共通学校：一つの歴史的概念』⁽⁶⁶⁾がまさにそうであり、続くホーレースマンの論説を集めて解説論文を付した『共和国と学校』⁽⁶⁷⁾もそうである。ベイリンの小冊子が発表されたころすでにあらかた書き終えられていた、初期の代表作『学校の変貌』でも一見伝統的なテーマを追求しているようにみえる。しかし見かけがそのまま内容ではない。ことに『学校の変貌』は、ベイリンの問題提起をもっとも深く受けとめる地盤をクレミンの中につくりだした仕事とさえみることができる。これはたしかに学校教育に焦点を合わせてはいる。しかしカバリーの追隨者が放置していた、学校外の諸機関の教育機能の肥大による学校の変貌の歴史的検討、したがってまた、現代の教育構造は学校専一史観の存立基盤を喪失していることの解明を遂行してもいるのである。これはまさに、ベイリンが外側から先行研究批判の形で明示的に行なったことを、内在的に、暗示的に、そしてことによると部分的だがより実質的に行なおうとしたことではないだろうか。クレミンは当時のベイリンをひそかに敵役的同志に擬していたかもしれない。その後ベイリンが自己の仮説を裏づけたり、あるいは教育史の領域に深入りしてこなかったことはクレミンにとっては残念なことであつたろう。『学校の変貌』を書きあげてすでにある種の飛躍を準備しつつあったクレミンは、ベイリンの問題提起を強く意識しながらカバリー論を書き、やがて『アメリカの教育』三部作にとりかかる態勢をととのえていた。カバリー論を書き終えてまもなく、アメリカ歴史協会がクレミンに、合衆国教育局の創立百年記念に関連して、アメリカ教育通史を書きおろしてみないかという話をもちかけてきたとき、彼は喜んでそれに応じた。そして約四年後の1970年に、三部作をなすはずの大作の第一巻が『アメリカの教育：植民時代の経験1607—1783』と題して出版されたのである。

文献解題を含めて700頁に近いこの第一巻に対する評価は概してきわめて高い。私の知る限りでは、M. ズッカーマンのものを除いてすべて肯定的書評である。一致して認められていることは、独立以前のアメリカ教育に関するこれまでの最上の通史であり、今後の研究はこれを踏み台としなければ先へ進めないだろうということである。カバーした領域のいままでにない広さ、読みこな

した文献のおびただしい量、解釈の適切さ、叙述の鮮明さにおいて画期的であると評されている。ズッカーマンも、これが権威ある包括性をもった教育史であることは認める。しかし、彼は、クレミンが基本的に教育の観点から文化史を描いているのであり、結局は、職業的教育者の立場から書かれた一種の教団史の伝統から自由ではないときめつけている。これはクレミンの意図への無理解に基いた批評である。ズッカーマンの指摘の中には、クレミンは文献資料、とりわけまともな文書資料にのみ依拠しているため、アメリカ人形成の知的側面、上からのエリート的観点、しか描きだすことができない、といった鋭い部分もあるが、全体としては、歴史を書くならベイリンの言に従え、といった、あるいは、教育という視点からアメリカ文明の問題を解こうとするのをやめよといった、クレミンには到底首肯しがたい主張に終わっている。

クレミンがベイリンの提言どおりに植民時代の教育史を叙述しようとしなかったことはあきらかである。『アメリカの教育』の序文で彼はベイリンの教育の定義は広すぎて、もしその定義をそのままとれば教育史は文化史と同義になり、教育史研究者は固有の対象を見失うと言う。これがズッカーマンには不徹底と映るのだろうが、クレミンのカバリー論などをみてきたわれわれにはこれは不徹底とはみえない。むしろクレミンの誠実な自己限定と映る。クレミンが、ベイリンの教育の定義：「カルチャーが世代から世代へと伝達される過程全体」に對置した教育の定義は、「知識、態度、価値、技能、感受性を伝達し、あるいは喚起する、意図的、組織的、持続的営為」⁽⁶⁸⁾である。これでも十分に広い。広すぎると評されることもあるが、しかしベイリンと比べれば、ここには教育の立場からの限定が加わっていることは明瞭である。「意図的、組織的、持続的」という教育主体の存在を明示する限定の仕方は、クレミンが、教育史研究は現代の教育政策立案に巨視的、現実的示唆を与えうると信じていることに多分関わりがある。彼は、この限りではカバリーの後裔であり、事実、教育政策に対して活発な発言をしている⁽⁶⁹⁾。

この定義を念頭においてクレミンは、16世紀のイギリス本国のアメリカ植民政策から説きおこし、独立を達成するまでの間のアメリカにおける教育的経験の積み重なりを叙述する。しかし叙述の順序は年代記に忠実ではない。クレミンはフレームを作って、教育的経験全体を宗教、政治、学問の三つの領域に区分してとらえる。そしてそのそれぞれにおいて、宗派主義、共和主義、功利主義というアメリカの文明的特質であると同時に、教育の内容と機構をも規定したこの特質が形成されてくる思想

史的過程を、代表的アメリカ人の人間形成と結びつけて描きだし、つづいてそれらの特質に規定されるとともに、それらを規定しかえす場としての家族、教会、学校、大学、地域社会の教育的機能を描写し、さいごにこれら教育的社会諸集団が相互に係わりあいながら全体として構成する一つの時代の教育構造 (configuration of education) をあきらかにしようとする。この大著を要約することは容易ではない。またフレームだけに着目して評価することは危険である。これはまさしく魅力ある史実にあふれた豊かな教育史なのである。これを十分に評価するには、その豊かさに圧倒されないだけのアメリカ文化史・教育史の知識の蓄積が必要であろう。ただし、クレミンの教育の定義づけとの関連で、彼の史実の選択と叙述が、はたして彼が定義した、「知識、態度、価値、技能、感受性を伝達し、あるいは喚起する、意図的、組織的、持続的営為」であるところの教育の、歴史的課題を明確にする方向に収斂していつているかどうか、あるいはまた、もっと下位のレベルの問題で、例えば植民時代の家族における教育はいかなる意味で、どこまで「組織的」だったのかというような、歴史的事例と対照させながら教育の定義中の個々の賓辞の意味をも豊かに確定していく作業に効果をあげているかどうかといった、基礎的な論点を問題にすることはできる。しかし、クレミンが、教育の意味はベイリンより限定しながら視界はベイリンに劣らず広くとったことは、教育史叙述の方法の観点からみれば正しい行き方であったと思う。この本をベイリンがどう評価するかは興味があったので、彼の書評を、代表的な歴史学雑誌や大学紀要の中に探したが見つけることができなかった。しかしいずれにせよ、植民時代の、学問的でかつ包括的な教育史の類書に乏しい時点で、クレミンの業績が画期的であったことをベイリンも否定しないだろう。さらに、クレミンが従来の教育史学者につきまとう、認識より啓蒙を優位におく思考法から解放されていることは、辛辣なベイリンでさえ認めるにちがいない。

アメリカ教育史の再構成を志すクレミンの意図が十分に達成されたかどうかを本格的に問題にし、全体として評価するためには、彼の『アメリカの教育』全三巻の完成を待たなければならないことは勿論である。しかし最初の一巻だけでも、クレミンが到達した構想の雄大さと歴史叙述の力量の充実をうかがい知ることができる。クレミンが対比させた、前述の古い教育史と新しい教育史との関連でいえば、彼はあきらかに、教育の制度よりも慣行と機能、外面よりも内面、静態よりも動態、個別事実よりも総体的構造に迫ろうとする、新しい教育史にふ

みこんでいるのである。

クレミンは、現代のアメリカの教育および文明が求めている教育史を書くという困難な任務をひきうけた教育史学者である。現代のアメリカ文明が求めている教育史とは、「アメリカ史における教育の役割に関する委員会」の報告書の用語を借りれば、アメリカのパイディア (Paideia: 教養の理念、人間形成の理想) を構築するための方途を歴史的に照しだす教育史のことであろう。クレミン自身は、パイディアという概念は茫漠としているといって使いたがらないかもしれない⁽⁷⁰⁾。しかしベイリンの問いかけは本来、歴史家をアメリカのパイディアの探求に赴かせる含意をもっており、それは時代の要請を直感的に反映していたものであった。それゆえにこそ、あれほどの波紋を投じることになったのである。ベイリンの背後にあった「アメリカ史における教育の役割に関する委員会」のある人々は、明瞭にその課題を意識して、「アメリカの教育は、ギリシアのパイディアと同じく、究極のところ国民の文化の流れから切り離すことはできない⁽⁷¹⁾。」といっている。そういうものとしてのアメリカの教育の根源をたしかめるのが同委員会の責務と考えられていた。前世紀には、クレミンもそのカバリー論の中でとりあげている、『ヘンリー・アダムズの教育』と銘うった自叙伝を書いたような人物、即ちすぐれた歴史家で代表的な知識人であったような人物にとってだけ切実であった、アメリカ人とは何か、アメリカのパイディアとは何かという問いが、現代では、アメリカの知識人一般にとって切実な問いになりつつある。それは、対内的には、多人種混淆国民の文化的解体の危機をのりこえる統合の理念、対外的には、この世界史上にユニークな多人種混淆国民が、現代世界の他の諸文明圏に対して独自の文明の本性を自己確認するための根拠がいま切望されているということである⁽⁷²⁾。

これまで、ベイリンの問題提起にはじまり、それに対する教育史研究者のさまざまな対応をみながら、ブリックマン、リビジョニストたち、ヴェイジー、スローン、クレミンなど多くの教育史家にふれてきた。しかし卒直にいつて私は、その誰にも傾倒は勿論、満足もできなかったことを認めなくてはならない。ただその中では、クレミンにいちばん近しさを感じている。それは彼に個人的接触をしたためだけではない⁽⁷³⁾。教育の事実を思想史的にとらえようとする彼の教育史研究のスタイルに惹かれるからであろう。また私がかつとも期待しているのもクレミンである。彼はたしかに高度に哲学的な教育史学者ではない。しかし、歴史家的資質には十分に恵まれて

いるようにみえる。そして彼は、前述のとおり、アメリカにおける教育史叙述の二つの流れ、即ち歴史学を土台とした教育史と教育学的課題を背景にもつ教育史の合流点をつくりだす可能性をもっている。私は、クレミンが、歴史学的に手がたく広く、教育学的に概念ゆたかな教育史像をつくりあげ、そして、あとに続く若い教育史研究者にとって真のりこえ甲斐のある、手ごわい教育史学者へと大成してほしいと切に願っている。実証性と構造化を兼ね備えた教育史、のりこえ甲斐のある手ごわい教育史学者に、われわれはまだそれほど恵まれていないからである。

- (1) Bailyn, B., Education in the Forming of American Society, 1960
- (2) ペイリンのこの小冊子の内容については、1969年の日本教育史学会大会で、丸尾譲会員が、「アメリカの教育史学についての一考察」と題して紹介している。そのときに私ははじめてこの小冊子のことを知ったが、これの影響の大きさについては、1972年から1974年にかけてのアメリカ留学中にあらためて気づかされた。
- (3) Sloan, D., Historiography and the History of Education (Kerlinger, F. N. ed. Review of Research in Education I (1973)所収) p. 240
- (4) この一連の動きを、Mason, R. E. は教育に多少の興味をもつ歴史家と学校の歴史に関心をもつ教育者の間の抗争ととらえている。(History of Education Quarterly V-3p187). メイスンはペイリンに好意をもっていない教育学者の一人である。またペイリン自身も、教育史のとらえ方に、歴史家と教育者の間の対立があると考えていた (Cremin, L. A. the Wonderful World of Ellwood Patterson Cubberley (1965) p. 43). このほか、Cohen, S. New Perspectives in the History of American Education 1960-1970 (History of Education vol. 2 (1973) がこの動きについてすぐれた叙述をしている。
- (5) Cremin, L. A., American Education: the Colonial Experience 1607-1783 (1970)
- (6) クレミンのこの本についての、パウエルのすぐれた書評もそのことを裏づけている (Powell, A. G. Harvard Educational Review vol. 41-2)
- (7) Bell, J. W., Early American Science (1955), Fenton, W. N., American Indian and White Relations to 1830 (1957)
- (8) Committee on the Role of Education in American History Education and American History p. 3
- (9) 会議のメンバーは Buck, P. H. (chairman), Bailyn, B., Curti, M., Gabriel, R. H., Hofstadter, R., Keppel, F., Kirkland, E., C. Metzger, W., Schlesinger, A. M., Tyler, R. W., Wilson, O. M. であった。委員会には1962年になってクレミンが参加した。
- (10) Brickman, W. W., Revisionism and the Study of the History of Education (History of Education Quarterly IV (1964) p. 219)
- (11) Bailyn op. cit. p. 4
- (12) ibid. p. 4
- (13) ibid. p. 7
- (14) ibid. p. 7
- (15) Cremin, The Wonderful World of Ellwood Patterson Cubberley: An Essay on the Historiography of American Education (1965) p. 43
- (16) Bailyn op. cit. p. 14
- (17) たとえば、Brickman, Revisionism and the Study of the History of Education (History of Education Quarterly vol. IV-4 (1964) p. 215 および、Cremin, Book Review on Education in the Forming of American Society (the Mississippi Valley Historical Review vol. 47-3 (1960) p. 678) など参照。
- (18) Brickman op. cit. p. 215
- (19) England, J. M., Book Review (American Historical Review vol. 68-1 (1962))
- (20) Kershner Jr., F. D., Book Review (William and Mary Quarterly (October 1961))
- (21) Cremin, Book Review (the Mississippi Valley Historical Review vol. 47-3 (1960))
- (22) Middlekauff, R. Book Review (Harvard Educational Review vol. 31-1 (1961))
- (23) ibid. p. 214
- (24) Smith, W., the New Historians of American Education (Harvard Educational Review vol. 31-2 (1961))
- (25) Brickman, W. W., Revisionism and the Study of the History of Education (History of Education Quarterly vol. IV-4 (1964))
- (26) Veysey, L. R., Toward A New Direction in Educational History: Prospect and Retrospect (History of Education Quarterly vol. IX-1))
- (27) History of Education Quarterly vol. I-4 p. 3
- (28) この点についてはのちにクレミンが教育史に適用すべき教育の再定義を試みている。彼は1959年に教育史学会の会長をつとめた。この学会の会長はひんばんに交替している。なおクレミンは『季刊教育史』には一つも論文を書いていない。
- (29) アメリカ史の修正、再解釈への提唱は1950年代の半ばからはじまっている。たとえば Nevins, A., New Lights for old in History (American Archivist vol. 17 (1954)) など参照。ウッドワードはアメリカ史学が「再解釈の時代」に入ったと考えている (Woodward, C. V. The Age of Reinterpretation (American Historical Review 1960-61)).
- (30) Katz, M. B., Class, bureaucracy, and schools: the illusion of educational change in America (1971), Greer, C., the Great School Legend: A Revisionist Interpretation of American Public Education (1972), Tyack, D. B., The Tribe and the Common School: Community control in rural education (American Quarterly 1972) など参照。
- (31) the Irony of Early School Reform: Educational Innovation in Mid-Nineteenth Century Massachusetts (1968)
- (32) Class, Bureaucracy, and Education: the Illusion of Educational Change in America (1971)
- (33) The Great School Legend: A Revisionist Interpretation of American Public Education (1972)
- (34) これらの点については、Harris, N., Book Review (Harvard Educational Review vol. 39-2) 参照。
- (35) 例えば、Hazlett, J. S., Book Review (School Review vol. 79-2), Harris, N., Book Review (Harvard Educational Review vol. 39-2) など参照。

- (36) 次のような業績がある。① Fishlow, A., the American Common School, fact or fancy? (Rosovsky, H. ed., Industrialism in two systems 1966), ② Lazerson, M. Origins of the urban school: Public education in Massachusetts, 1870-1915 (1971), ③ Kaestle, C., The creation of an urban school system, New York City, 1750-1850 (1972), ④ Schultz, S. K., Breaking the chains of Poverty: Public education in Boston, 1800-1860 (Jackson, K. T. & Schultz, S. K. eds. Cities in American History 1972) ⑤ West, E. G., The Political economy of American public school legislation (Journal of Law and Economics, 1967) ⑥ Perkinson, H. J. The imperfect panacea: American faith in education, 1865-1965 (1968), ⑦ Cohen, D. K., Immigrants and the schools (Review of Educational Research, 1970).
- (37) McLachlan, J., American boarding schools: A historical study (1970)
- (38) Sloan, D., Historiography and the History of Education (Kerlinger, F. N. ed. Review of Research in Education I (1973) p. 246)
- (39) 例えば Sloan, D., The Scottish Enlightenment and the American college ideal (1971), Veysey, L. R., the emergence of the American university (1965).
- (40) 例えば, ① Rothman, D. J., A note on the study of the colonial family (William and Mary Quarterly 1966), ② Bushman, R. L., From Puritan to Yankee: Character and the social order in Connecticut, 1690-1765 (1967), Demos, J. A., A little commonwealth: Family life in Plymouth Colony (1970) ④ Zuckerman, M., Peaceable kingdom: New England towns in the eighteenth century (1970).
- (41) Sloan, Historiography and the History of Education p. 255
- (42) Aries, P., Centuries of childhood: A social history of family life (1962) (これは仏語からの翻訳である)
- (43) Laslett, P., the world we have lost (1965)
- (44) Hunt, D., Parents and children in history: the psychology of family life in early modern France (1970)
- (45) McClintock, R., Man and his circumstances: Ortega as educator (1971)
- (46) Cremin, L. A., The Republic and the School: Horace Mann on the Education of Free Men (1957), Hawkins, H., Between Harvard and America: A Biography of Ch. W. Eliot (1973) など。
- (47) Sloan, D., the Scottish Enlightenment and the American College Ideal (1971)
- (48) Sloan, D., Historiography and the History of Education P. 241
- (49) Veysey, L. R., Toward A New Direction in Educational History: Prospect and Retrospect (History of Education Quarterly vol. IX-1)
- (50) *ibid.* p. 343
- (51) Veysey, L. R., the Emergence of the American University (1965)
- (52) *ibid.* p. 354
- (53) ベイリンに対する無理解を代表していると思われるのは、メイソンの発言であろう (Mason, R. E. Book Review on Education and American History, and the Wonderful World of E. P. Cubberley (History of Education Quarterly vol. V-3)).
- (54) the Wonderful World of Ellwood Patterson Cubberley: An Essay on the Historiography of American Education (1965). クレミンはこのほかに The Recent Development of the History of Education (History of Education Journal No. 7 (1955-56)) という試論を書いている。
- (55) Mason *op. cit.* p. 188
- (56) Cubberley, E. P., Public Education in the United States (1919, 1934)
- (57) American Journal of Education
- (58) Cremin, the Wonderful World of E. P. Cubberley p. 9
- (59) Wickersham, J. P., A History of Education in Pennsylvania (1886)
- (60) Martin, G. H. the Evolution of the Massachusetts Public School System (1894)
- (61) Adams, Herbert, Baxter, Contributions to American Educational History (1887-1903)
- (62) Changing Conceptions of Education (1909)
- (63) Cremin, L. A., Richard Hofstadter (1916-1970): A Biographical Memoir (1972) p. 1
- (64) Cremin, the Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876-1957 (1961)
- (65) Hofstadter, the Age of Reform: From Bryan to F. D. R. (1955)
- (66) Cremin, the American Common Schools: An Historic Concept (1951)
- (67) Cremin (ed.), the Republic and the School: Horace Mann on the Education of Free Men (1957)
- (68) Cremin, American Education p. xiii
- (69) 雑誌、新聞などでの発言は数多いが、比較的長い原理的なものの代表としては、the Genius of American Education. (1965) がある。他に、Public Education and the Future of America (1955): Public Schools in Our Democracy (1956) などもある。
- (70) クレミンはカバリエ論の中で、ヘンリー・アダムスにふれ、この歴史家が追求したバイデディアとしての教育という概念はいささかあいまいであったと言っている (the Wonderful World of E. P. Cubberley p. 35).
- (71) Committee on the Role of Education in American History, Education and American History (1965) p. 8
- (72) アメリカの教育とバイデディア憧憬の関連については改めて論じなおす必要を感じている。
- (73) 1972年9月から1974年3月までコロムビア大学に留学中、筆者はクレミン教授に接触した。