

博士論文概要書

早稲田大学大学院教育学研究科

山本孝司

ブロンソン・オルコットの超越主義思想に関する研究
ーアメリカ進歩主義教育の思想的水脈再考ー

山本孝司

一、本研究の目的、

(一) 目的

本研究の目的は、アメリカにおける 19 世紀の思潮である超越主義からの 20 世紀の教育実践理論としての進歩主義教育への影響について、超越主義者ブロンソン・オルコット (Amos Bronson Alcott, 1799-1888) の教育思想を中心に検討することにある。オルコットは、超越主義者とよばれる思想家のなかで、所謂「学校教育」に教師として専門的に携わった唯一の人物である。

超越主義の進歩主義教育への影響に関しては、思想的源流としてエマソン (Ralph Waldo Emerson, 1803-1882) の自己信頼 (self-reliance) を基調とする児童尊重の思想に結びつけて進歩主義教育思想に含まれる「子ども中心主義」(child-centered) 的要素が論じられるのがこれまでのところ定石となっている。エマソンは超越主義のカノンの存在であり、アメリカ精神史への多方面にわたる影響力をもったことは事実である。しかしながら、教育実践に関してはエマソンよりもオルコットの方が直接かかわっていただけに、影響関係としてこうしたエマソンの思想が強調される見解には違和感もある。なんととなれば、オルコットの教育実践家としてのキャリアは長く、幼児教育から成人教育まで広範囲にわたり、教師のみならず教育長の経験も有しているからである。

オルコットは学校教育に携わっている期間、19 世紀 20 年代にあつてはロック (John Locke, 1632-1704) の認識論に触れることで感覚主義教育に傾倒し、後に「アメリカのペスタロッチ」(American Pestalozzi) と称されることになる数々の「進歩的」な教育実践を展開した。つづく 30 年代以降は、ロック哲学から離れ、ドイツ観念論やプラトンの思想を採り入れることで自らの教育思想の「超越論化」を進めた。また、学校教師を辞めて後の 1859 年から 62 年の間にコンコード教育委員会において教育長として学校教育改革に努めている。さらに晩年には、自宅の敷地内にコンコード哲学学校 (Concord School of Philosophy) を開校し、成人教育にもあたっている。

このように教育はオルコットの思想実践の中心的フィールドであり、教師として現役であった 1820 年代、30 年代には著書、教育ジャーナル、地方雑誌を通して自らの教育理論および実践について公表し、ニューイングランドを中心に賛否両論を含みながらそれなりの反響を得ていたし、1840 年代には海を隔ててイギリスでも彼の教育思想の影響が認められる。それにもかかわらずアメリカ教育史研究におけるオルコット教育思想に対する評価に関しては、19 世紀前半の公立学校の実践に対する代替学校の試みとして「新教育」とい

う大きな枠組みで意義づけられることはあっても、「進歩主義教育」と関連づけてその意義が明確にされていない。

こうした教育界におけるオルコット教育思想に対する「過小評価」の一方で、ハリス (William T. Harris, 1835-1909) やサンボーン (Franklin Benjamin Sanborn, 1831-1917)、フロッシング (Octavius Brooks Frothingham) によってオルコット教育思想を内包する超越主義思想は肯定的積極的に伝えられ、エマソンほどの知名度はないにせよ、彼の名前は 19 世紀のアメリカ精神史を語るうえで欠かせない人物にもなっている。とりわけ最近では、オルコットの超越主義思想をアメリカにおける人格主義 (Personalism) の先駆として位置づける向きもある。人格主義はヨーロッパ、殊にフランスを発祥の地とするが、精神史のなかにオルコットの思想を位置づける際には「空間的」にヨーロッパを含めた広い範囲で眺めてみる必要がある。また、オルコットの思想は、上に述べたようにロックをはじめとするイギリス経験論やドイツ観念論の影響を受けながら構築されており、そこには古代ギリシア哲学思想以来ヨーロッパに脈々と流れている超自然主義思想も継承されており、さらに近代合理主義の背後にある神秘主義思想あるいはその中に流れている東洋思想の影響が認められる。したがって「時間的」にも近代哲学思想の全体的な流れに照合させて彼の思想を眺めてみる必要がある。こうした意味合いで、従来の研究で試みられてきたような「19 世紀のアメリカ」の中でオルコットの教育思想を理解しようとしてもその全体像は見えてこない。

オルコットは、上の初出表記にある生没年に示されているように 1799 年に生まれ 1888 年に没しており、彼の人生は 19 世紀のほぼ全般にわたっている。カント (Immanuel Kant, 1724-1804)、フィヒテ (Johann Gottlieb Fichte, 1762-1814) はまだ存命であったし、シェリング (Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling, 1775-1854)、ヘーゲル (George Wilhelm Friedrich Hegel, 1770-1831) が主要著書を発表する活躍期はオルコットのほぼ幼少期に相当する。人格主義の先駆でジェイムズ (William James, 1842-1910) にも影響を与えたルヌーヴィエ (Charles Bernard Renouvier, 1815-1903) はオルコットの 16 歳下であったし、ジェイムズはオルコットが晩年に開講したコンコード哲学学校で 1883 年の心理学に関する講義を担当していたりする。またジェイムズとデューイ (John Dewey, 1859-1952) が強く影響されたダーウィン (Charles Robert Darwin, 1809-1882) に対して 1860 年代以降オルコットは、思想的に抵抗を示しており、プラグマティストと反応は異なるもののダーウィニズムは確かにオルコットの思想にも影響している。

副題に掲げたアメリカ進歩主義教育とオルコット教育思想との関係が見えにくいことも、こうしたオルコット教育思想に関わる全体像の把握の失敗に起因するものと思われる。近代西洋教育史に限定してみても、次のような主要な人物がオルコットと時代を共有していた。オルコットが生まれた年はペスタロッチ (Johan Heinrich Pestalozzi, 1746-1827) がシュタンツ孤児院で彼の教育実践を展開している最中であったし、彼の幼少期にはヘルバルト (Johann Friedrich Herbart, 1776-1841) がペスタロッチ教育実践の理論化と科学と

しての教育学樹立に尽力していた。オーウェン (Robert Owen, 1771-1858) が『新社会観』 (*A new view of society*) を著したのも同時期で、19 世紀の 20 年代にはインディアナ州「ニューハーモニー」の実験でオルコットは彼と接点をもっている。さらにフランシス・パーカー (Francis Wayland Parker, 1837-1902) の教育思想に影響を与えたフレーベル (Friedrich Wilhelm August Fröbel, 1782-1852) が「一般ドイツ幼稚園」を開設した 1837 年には、オルコットはボストンのテンプル・スクール (Temple school) において超越主義的教育思想に基づく実践を展開中であった。この他、オルコットの日記には、ソクラテス (Sôkratês, B.C.469 頃-B.C.399 頃)、プラトン (Plátôn, B.C.427-B.C.347) をはじめとする古代ギリシア思想と 17 世紀から 19 世紀末にかけての欧米思想史、とりわけイギリス経験論、スコットランド道徳哲学、イギリス・ロマン主義とドイツ超越論的観念論の主要な人物の思想への言及が登場する。オルコットを中心にこうした人々の思想をネットワーク上につないで俯瞰すると、オルコット超越主義思想の全体像も浮き彫りになるものと考えられる。

本研究では、このような着想により、彼の超越主義思想をアメリカ精神史のみならず欧米哲学思想史の文脈に位置づけ、その文脈でアメリカ進歩主義教育とその理論的支柱の一つであったプラグマティズムとの間の影響関係について明らかにし、アメリカ教育思想史におけるオルコット超越主義的教育思想の再定位を行う。

(二) 考察の視点と方法

上に示した研究の課題を論及していくにあたって本論は、主旋律としてオルコットの超越主義思想のもつ教育的意義を描出する作業、副旋律としてその思想のインプット、アウトプット双方からオルコット超越主義思想と欧米近代哲学思想との影響関係を点描する作業の二つの流れで展開される。

主旋律となる作業は、構成「第 1 部」と「第 3 部」そして「第 4 部」、副旋律となる作業は「第 2 部」と「第 4 部」で行われる。「第 4 部」はオルコット超越主義思想と進歩主義教育およびその支柱であるプラグマティズムとの影響関係について論考を行う部分であり、主副の旋律が交わることで、オルコット超越主義思想と進歩主義教育との間に流れる水脈が浮き彫りにされる。

「第 4 部」については、さらに三つの考察の視点に細分化し、論考する。すなわち、①認識論という視点からみた超越主義と進歩主義教育の背後にあるプラグマティズムとの位置関係に関する考察、②幼児教育という視点からオルコット、ピーボディ (Elizabeth Palmer Peabody, 1804-1894)、フランシス・パーカーの実践に通底する教育思想の考察、③宗教性という視点からの超越主義とプラグマティズムの共通項に関する考察である。

①については、オルコット超越主義思想とプラグマティズムとの関連を、認識論に焦点を当てて論考する。その際にはオルコットとジェイムズとの思想的類縁性がとりあげられる。②については、オルコットからハリス、そしてデューイへというラインを描くことが

目指され、超越主義から進歩主義に至る過程のドイツ観念論の受容と展開について論考する。そして③については、オルコットからピーボディ、そしてパーカー、デューイへと至る教育思想上の共通性について論考する。

このような考察の視点で、オルコットと「進歩主義教育家」とをつなぐ線の背景となる欧米近代哲学思想史の面を描いて両者を取り巻く、より大きな哲学思想の流れに位置づける一方で、両者の間に点在する人物の思想実践群を包含させるよう線幅を拡大することによって、オルコット超越主義思想が進歩主義教育の源流に位置することを明確にする。

(三) 先行研究と本研究の位置づけ

日本は勿論、本国アメリカにおいても、オルコットの教育思想に焦点を当てて考察された研究はそれ程多くはない。

オルコットの個人史研究の代表としてはサンボーン、シェパード (Odell Shepard)、ダールストランド (Frederick C. Dahlstrand) による研究があげられる。サンボーンがハリスとの共著の形で著した『ブロンソン・オルコット—彼の生涯と哲学』(*Bronson Alcott, His Life and Philosophy*) 及びシェパードの『行商人の進歩—ブロンソン・オルコットの生涯』(*Pedlar's Progress, The Life of Bronson Alcott*) は、オルコットの日記や書簡を基にして、オルコットの生涯について全般的に研究されている。しかし、思想研究、とりわけ、オルコットの超越主義思想の構造を解明するという点では、焦点が定まっていない感を受ける。それに対しダールストランドの『エイモス・ブロンソン・オルコット—知的伝記』(*Amos Bronson Alcott: An Intellectual Biography*) は、オルコットの全生涯を対象とするものであるが、特に彼の思想面に焦点化していることが特徴である。

オルコットを主題とする研究の中で教育に主眼においた研究は、ファウスト (Clarence Henry Faust)、マカスキ (Dorothy McCuskey)、ヘフナー (George E. Haefner)、リプリー (David Blair Ripley) によってなされている。この中でファウストの研究の目的は、オルコットの時代の教育運動における教育と教育改革への関心を示すこと、それらとのオルコットの関係と初期の彼の教育へのそれらの反映を示すこと、後の彼の教育理論および実践がいかにそれから逸脱したかを示すことの三つであり、エッジワーズやペスタロッチといったヨーロッパの新教育運動の担い手からの影響を中心に論じられている。

マカスキの『ブロンソン・オルコット—教師』(*Bronson Alcott, Teacher*) とリプリーの『A.ブロンソン・オルコットの教育思想および実践、そして影響』(*The Educational Ideas, Implementations and Influence of A. Bronson Alcott*) の中においては、オルコットの教育実践は高く評価され、後の「進歩主義教育」との関連が示唆されている。それに対しヘフナーの『A.B.オルコットの教育理論および実践の批判的評価』(*A Critical Estimate of the Educational Theories and Practices of A. B. Alcott*) は、標題の示すとおり、オルコットの教育理論及び実践を批判的にとらえ、結論としては、オルコット教育思想の後世への影響を疑問視している。

ベネット(Fordyce Richard Bennett)の『ブロンソン・オルコット—教師としての超越的
改革者』(*Bronson Alcott: The Transcendental Reformer as Educator*)は、1830年代の
テンプル・スクールまでのオルコットの教育実践を取り上げた論考であり、同校をオルコ
ット超越主義思想の完成と見なすファウスト、マカスキ、ヘフナー、リプリーの見解を踏
襲しながら「学校教育」という範囲に限定し、「教育における超越主義的改革者」としてオ
ルコットを位置づけることを試みている。

オルコットを主題とする研究で学校教育から対象範囲を拡大したものとしては、ガイ
(Carol McIntyre Gay)、ウェルヒ(Alther Romaine Welch)、シュミット(Bernard Saul
Schmidt)による論考がある。ガイは、文学その他の領域におけるオルコットの「評判」の
再吟味を試みている。その素材としては、エマソン等オルコットと直接交流のあった人々
のオルコット評価から後世のオルコットを間接的にしか知らない人々のオルコット像まで
幅広く取り上げられている。こうした作業を通してガイは、オルコットに、より適切な評
価を与えることを意図していた。ウェルヒは、ピューリタニズムと関連づけて超越主義を
論じ、ピューリタンからオルコットに至るキリスト教的異端の思考様式を明らかにするこ
とを目的に掲げ、オルコットの著作の吟味を通して彼の独自の神学を明らかにしている。
オルコット研究で比較的最近のものであるシュミットの論考は、オルコットを神学的哲学
者としてボウン(Borden Parker Bowne)やブライトマン(Edgar Sheffield Brightman)、
クヌードソン(Albert Conrelius Knudson)といった人格主義思想家と関連づけること
により、彼を人格主義におけるアメリカの学派の先駆者に位置づけている。

以上は、オルコット個人を主題にした研究であるが、教育の領域以外の研究はもちろん、
教育との関連で彼の思想を扱った研究でも本論文の副題に掲げている進歩主義教育との関
連づけが明確にされている研究は見当たらない。

これらのオルコットを主題とした研究以外に、アメリカ史研究でのオルコットの位置づ
けを見みると、ほとんど無視されていることに気づく。そうでない場合も、超越主義者の
一人として扱われる場合が多く、その場合も、エマソン、ソロー(Henry David Thoreau,
1817-1862)、パーカー(Teodore Parker, 1810-1860)といった顔ぶれの前では影が薄くな
ってしまっているのである。

ミラー(Perry Miller)は、その中であって例外的である。彼は『アメリカン・トランセ
ンデンタリスツ』(*The Transcendentalists*)の中で、教育家としてのオルコットについて
大きな紙幅を割いて言及している。けれども、やはりエマソンやソローほどではない。

ミラーと同様、ニューイングランド超越主義を主題にした研究は、前出フロシガムに
よる『ニューイングランドの超越主義』(*Transcendentalism in New England*)、比較文学研
究者ゴダード(Harold C. Goddard)による『ニューイングランド超越主義の研究』(*Studies
in New England Transcedentalism*)、歴史家ローズ(Anne C. Rose)の『社会運動として
の超越主義—1830-1850』(*Transcendentalism as a Social Movement, 1830-1850*)がある。
それぞれオルコットに対しエマソン、ソローといったカノンとともに独立した章を設けて

扱っているが、彼の実践のダイジェストであり、テンプル・スクールとフルートランツ（Fruitlands）における実践の紹介にとどまっている。

ピューリッツァー賞受賞の歴史家パリントン（Vernon L. Parington）は、『アメリカ思想の主潮流』（*Main Currents in American Thought*）の中で、“Transcendental Mind”と題した章を設け超越主義に関してかなりの紙数を費やしており、オルコットも超越主義者の一人として言及している箇所が見出せる。しかし、他の超越主義者のメンバーである、エマソン、ソロー、パーカー、フラー（Sarah Margaret Fuller, 1810-1850）が一節を設けて扱われていることを考えると、ここでもオルコットについて割かれている比率はわずかであると感じる。

カーティ（Merle Curti）は、『アメリカ社会文化史』（*The Growth of American Thought*）の中で、オルコットについて二度しか言及していない。この本の中でのオルコットについて最初に触れられている箇所は、クリスチャン・サイエンス教会のメリー・ベーカー・エディ（Mary Baker Eddy）への彼の潜在的影響についての言及であり、二番目の箇所は、奴隷制廃止運動等に関連した、オルコットの『日記』からの短い引用である。このように、カーティの『アメリカ社会文化史』では、オルコットは特に教育と関連付けて述べられてはいない。カーティは、アメリカ文化に関するこの社会史的なアプローチの他に、精神史、教育史的なアプローチも試みている。それが、『アメリカ思想における人間本性』（*Human Nature in American Thought*）と『アメリカの教育者の社会的観念』（*The Social Ideas of American Educators*）である。この両著作の中においては、先の『アメリカ社会文化史』よりも、超越主義に関して多くの言及がなされている。これらの中では、超越主義の台頭した時代、ロマン主義が民主主義実現の原動力となったことを指摘し、その文脈の中で、オルコットの教育を評価している。

バッツ（R. Freeman Butts）とクレミン（Laurence A. Cremin）によって著された教育史関係の概論書である『アメリカ教育文化史』（*A History of Education in American Culture*）の中では、オルコットの理論・実践が当時及びその後のアメリカ教育に影響するところが少なかったとされている。

その他の、カバリー（Edward P. Cubberley）、パウンズ（Ralph L. Pounds）とブリーナー（James R. Bryner）、エビー（Frederick Eby）、そして、ドレイク（William E. Drake）のような教育史家たちは彼らの著書の中でオルコットあるいはテンプル・スクールについて一言も言及していない。

進歩主義教育に関する比較的最近の研究、タイヤック（David B. Tyack）、キューバン（Larry Cuban）、クリバード（Herbert M. Klibard）の著書においてもオルコットに関連した記述は存在していない。ホルト（John Howlett）は『進歩主義教育—批判的紹介』（*Progressive Education: A Critical introduction*）のなかで、形而上学的で思弁的である他の信条にプロテスタント教育を組み替え、変革することにオルコットの貢献を認め、それが進歩主義教育に関連する多くの特徴を提供したという評価をしているが、それ以上の

言及はなされていない。

日本においては、教育者としてのオルコットが本格的に扱われ、単行書の形として公にされた研究書は、わたしの知る限り宇佐美によって書かれた『ブロンズン・オルコットの教育思想』のみである。宇佐美は、オルコットをアメリカ教育史上「進歩主義教育」に連続する前段階において、ピューリタニズムと正面から対決し、個人主義的、自由主義的キリスト教思想を教育の分野で具体化させた人物としてとらえ、高い評価を与えている。しかし、オルコットの超越主義思想が最も鮮明化するテンプル・スクールでの教育実践の側面に関しては、「神秘主義」、「言語偏重主義」、「ファナティックな禁欲主義」という言葉をもって批判を加えている。つまり、宇佐美はオルコットの超越主義思想そのものについては、超越主義が、社会を顧みないきわめて個人主義的な教義であるという視点に拘泥するかのよう、否定的にとらえているのである。

他方で、超越主義思想、とりわけエマソン思想の中に近代哲学のもたらした主客の対立を解消する思考様式を認め、それが教育原理において子どもたちの個人的知識を承認する論理を提供するものであることが市村の研究で明らかにされている。さらにカベル（Stanley Cavell）や彼の研究を発展させた斎藤によってエマソンやソローの超越主義思想のもつ文化的社会的可能性が指摘され、両者の思想の再評価がされている。とりわけ、エマソンに関しては、プラトンやアリストテレス（Aristotelēs, B.C.384-B.C.322）の目的論的な完成主義とは異なる「究極の完全性なき完成主義」がデューイによっても共有されることが説かれ、エマソンとデューイとの思想的対話を通してプラグマティズムの批判的検討が行われている。

以上のようなオルコットに直接的間接的研究にかかわる動向を踏まえながら、本論文では彼の超越主義思想の再吟味を行い、彼の思想を思想史の中に適切に位置づけるとともに、アメリカ進歩主義教育思想と同一直線上に彼の教育思想を位置づけることを目指す。

（四）構成

本研究は四部構成全十七章である。各章節の構成は、以下の通りである。

序章

- 第1節 本研究の課題
- 第2節 考察の視点
- 第3節 先行研究
- 第4節 本研究の構成

【第1部】オルコットの超越主義思想の形成と展開

第1章 オルコット超越主義思想形成の過程

- 第1節 青少年時代—学童および行商の経験を中心として—
- 第2節 チェシャ学区学校時代—教師としての出発

第3節 ポストン・フィラデルフィア時代—思想的修業

第2章 オルコット超越主義思想の特質

第1節 ニューイングランドにおける超越主義

第2節 超越主義の教義

第3節 教育原理への投影

第4節 超越主義的「知」の概念

第3章 オルコットによる超越主義思想の実践

第1節 テンプル・スクール

第2節 「超越クラブ」とフルートランツ

第3節 コンコード教育長

第4節 コンコード哲学学校

【第2部】オルコット超越主義思想への影響

第4章 超越的世界の意味づけ

第1節 プラトンと新プラトン主義からの影響

第2節 神秘主義思想からの影響

第5章 超越論的認識の背景

第1節 バークリから

第2節 ドイツ超越論的観念論から

第3節 19世紀アメリカ教育思想における超越論的観念論の受容と変遷

第4節 イギリス・ロマン主義から

第6章 超越論的「知性」概念の拡充

第1節 エマソンとの親交

第2節 ソローとの親交

第7章 オルコット超越主義的实践理論への影響関係

第1節 ソクラテスからの影響—方法論としての「会話」

第2節 アダム・スミスからの影響——「道徳感情」論の受容と展開

第3節 初期 A.B.オルコットの思想形成へのペスタロッチ主義運動の影響

【第3部】超越主義思想の教育への影響

第8章 超越主義思想の展開1—自己教育論として

第1節 19世紀アメリカにおける「自己陶冶」概念の登場

第2節 オルコットの「自己陶冶」概念—目的としての自律

第3節 「自己陶冶」の実践

第9章 超越主義思想の展開2—女子教育論として

第1節 19世紀前半までのアメリカにおける女子教育

第2節 女性解放運動と超越主義

第3節 オルコットの女子教育思想の背景

- 第4節 オルコットによる女子教育の実践
- 第10章 超越主義思想の展開 3－黒人教育論として**
 - 第1節 学校教育における黒人問題
 - 第2節 奴隷解放運動と超越主義
 - 第3節 オルコットの黒人教育へのかかわり
- 第11章 宗教教育論として**
 - 第1節 アメリカにおけるキリスト教の自由化と教育
 - 第2節 オルコットの宗教教育論の特質
 - 第3節 「市民宗教」化への貢献
- 【第4部】超越主義から進歩主義教育に流れる思想的水脈**
- 第12章 エリザベス・ピーボディの幼児教育思想－A.B.オルコット教育理論の受容と批判**
 - 第1節 教育史におけるピーボディの位置
 - 第2節 超越主義者としてのピーボディ
 - 第3節 ピーボディと幼稚園
 - 第4節 ピーボディの幼児教育思想
- 第13章 プラグマティズムへの影響－W.ジェイムズとの関係から**
 - 第1節 超越主義における「経験」概念の拡大
 - 第2節 オルコットとジェイムズとの接点－コンコード哲学学校
 - 第3節 ジェイムズの「経験」概念形成への影響
- 第14章 ドイツ超越論的観念論からプラグマティズムへの中継点としての役割**
 - 第1節 オルコットとジェイムズを結ぶカント的要素
 - 第2節 オルコットとデューイを結ぶヘーゲルの要素
 - 第3節 多元主義社会構築の希望の萌芽－ドイツ思想とプラグマティズムの間
- 第15章 プラグマティズムへの超越主義の影響の一断面－ミッシング・リンクとしてのブロンソン・オルコット人格主義**
 - 第1節 オルコットの人格主義
 - 第2節 教育思想としての展開
- 第16章 超越主義とプラグマティズムの「宗教」的通路－オルコットの人格主義に基づく「新しい教会」構想を手掛かりに**
 - 第1節 超越主義の宗教性
 - 第2節 オルコット宇宙観の人格性
 - 第3節 「新しい教会」構想
 - 第4節 ジェイムズの「宗教」観――個人主義化による実在性の承認
 - 第5節 デューイの「宗教」観――公共宗教としての「宗教的なもの」
- 第17章 進歩主義教育への影響－パーカー、デューイへの影響**
 - 第1節 「アメリカのペスタロッチ」から「進歩主義教育の父」へ

第2節 教育思想としての人格主義と進歩主義の類似性

第3節 パーカーによるデューイへの影響から演繹的に捉えたオルコット教育思想の特質

終章 オルコット教育思想の再評価と超越主義の思想史的再定位

第1節 教育思想の評価

第2節 超越主義の思想史的再定位

第3節 進歩主義教育への影響

二、本研究の内容

第1章 本章から第3章まで、オルコットの超越主義思想形成過程とその思想の特質、およびオルコットによる超越主義思想の実践について論考した。まず本章では、1830年代以降のオルコットの超越主義思想がいかにして形成されていったか、その前史について、学童および行商人であった青少年時代、初めて教職に就いたチェシャ学区学校教師時代、そして哲学の学徒としての修行時代であったボストン・フィラデルフィア時代に区分し考察した。

オルコットは1799年11月29日にコネチカットのウォルコット村に生まれる。彼は正規の学校教育は小学校でしか受けていなかった。それにもかかわらず、行商の経験によって、いわゆる学校知とは異なる、生活と密接にかかわって形成された経験知、とりわけ超越主義のエッセンスでもある「自己信頼」を身につけた。また、行商先のノースカロライナで出会ったクエーカー教徒たちとの出会いは、オルコットを人間の道徳的向上に貢献すべく、行商人から教師の道へと彼の職業を転換させるきっかけとなった。

こうしてオルコットは、1825年にチェシャ学区学校で教師生活のスタートを切る。チェシャにおいてオルコットは、従来のカルヴィニズム的児童観からではなく、生徒たち一人ひとりを全き善きなるものとして生まれながらにして賢明なるものであるかのように扱おうとした。このようなチェシャ学区学校におけるオルコットの理論および実践には、すでに後に明確となる彼の超越論の萌芽的形態が見受けられた。

その後オルコットは、ボストンやフィラデルフィア移り、教師生活を続けているが、その間にアビゲイル・メイ (Abigail May Alcott, 1800-1777) と結婚し、1831年には長女アナ (Anna Bronson Alcott, 1831-1893)、翌年には次女レイザ (Louisa May Alcott, 1832-1888) が生まれた。この時代、娘の観察、教育家であるラッセルとの交流、読書を通して、オルコットは、自らの超越的信念を固めていった。つまり、これまで無自覚的に為されていた教育実践に彼の超越主義思想の論理が与えられ、より自覚的に彼は自分自身の実践の理論化に努めたのである。これにより、彼は、その論理を用いて、自分自身の思想を展開させることが可能となったのである。そして、この時期にオルコットの内に固まった信念こそ後の超越主義思想につながるものであった。

第2章 ニューイングランド超越主義の哲学的宗教的位置づけを行ったうえで、ブロン

ソン・オルコットの教育理論の中核を成す超越論「思想」について考察し、それがオルコットの教育理論の中にどのような形をとって現れているかを明らかにした。

ニューイングランド超越主義者は少なからずドイツ観念論への関心を持ち合わせていた。超越主義は名目上ドイツにおけるカントの超越論的観念論（認識論）をその起源としていたが、土着の思想と結び付きながら発展していった。

宗教的には、超越主義はユニテリアンから派生した思潮であり、植民地時代以来アメリカ精神に根強く残っていたピューリタニズムへの抵抗から生まれた。ユニテリアニズムは、神と人間との「本質的同一性」、したがって、人間の「完全性」という教義を提示し、人間は完全なる存在であって、本質的に善である、と唱える。ユニテリアンが人間の理性に限界を設けたのに対し、超越主義者は、人間の「理性」を、神的真実を理解し、神からの啓示を直接経験する人間の能力として定義し直し、理性概念を拡張した。超越主義者は人間の理性概念を拡大することによって、人間の地位をより一層神へと近づけた。

このような人間理性への信頼や、人間を神へと近づける彼らの宗教言説の背景には彼らの独特な自然観宇宙観があった。超越主義者の多くは、宇宙を一つの精神的産物と考えていた。超越主義者たちは、宇宙を一つの統一体と考えていただけでなく、触知することのできる世界及び人間の「有限なる精神」が、「無限なる精神」あるいは「絶対的自我」の現出した一形態であると考えていた。人間を含めた自然の万物は、完全で普遍的な存在としての「一者」（神）によって統一されており、人間、自然の中にはこの「一者」（神）の「無限なる精神」が流れており、「一者」（神）が完全で普遍的な存在であるがゆえに、その精神を汲んでいる人間も「一者」（神）と同じく完全で普遍的な何ものかを本質的に共有している、というのが超越主義者の用いた人間本性の神聖化の論理なのである。

しかしオルコットに関しては、人間の本質論になると「人間は、最も気高い被造物である。人間はすべての被造物の中で、[神から]最も完全な恩恵を受けているのである。人間の行動領域は最も大きく、人間の影響は最も広い範囲に及ぶ。人間に対しては、[神から]相続と所有のための本性と生命とが与えられているのである。人間は外界の支配権を有している。」と述べ、人間こそが最も神的なものである、と強調する。これは人間が「神の似姿」として創られたことを根拠としていると思われるが、オルコットは、こうした神から人間に与えられた「神的なもの」を総称して天才（genius）と呼んでいた。このような天才の概念にせよ「自己信頼」の信条にせよ、超越主義は極めて個人主義的な信念であった、といえる。

このように超越主義者たちは、極めて個人主義的な教義を説きながらも、積極的に社会変革への行動に着手している。オルコットの場合は、教育の分野に身を投じたのであり、社会「再生」の手段として、教育の必要性を終生信じてやまなかったのである。

オルコットは、当時のニューイングランドのピューリタン教育の基盤となった「原罪説」を批判し、子どもたちの内に良心の働きを早くから認め、彼らの善性を唱えた。オルコットの理想主義的信念においては、原罪説はすでに克服されており、人間の精神には原罪が

組み込まれておらず、生得的に宿すのは良心のみであった。人間の精神のもつこのような神的要素を認めるならば、そこを機能の場とする良心も必然的に神性視されることとなる。

こうした良心の内発性観から、オルコットの信念とカルヴィン派の信念との間の相異は、子どもに向かうとき、全く異なった態度として表れることになる。当時の学校現場に目を移すと、カルヴィン主義的児童観は、学校において、教師の生徒に対する非同情的な態度として表れていた。それに対しオルコットは、子どもは内から善くなる存在であるから、体罰のような外的矯正手段は用いなかった。

また子どもの内に神性を認め、彼らの存在を肯定するオルコットの立場は、「直観」、自己教育の原理を導出した。オルコットら超越主義者たちは、カントの認識論にプラトンの考えを持ち込むことにより、むしろ「物の現象」の背後にあるアイデアとしての「物自体」、それを彼らは人間と自然とを統括する神の精神（大霊）であるとみなしていたのであるが、そうした「もののアイデア」をも認識しようと試みていたのである。このようなオルコットら超越主義者たちのカントとは異なる直観概念も根本的には超越主義の人間の本質に関する見解に由来するのである。超越主義者の信念においては、人間と自然は両者とも神の精神（大霊）の一部であり、もはや人間と自然との間に何らの区別がなかった。したがって、自己の内なる精神と外的自然に宿る精神とは供応関係にあり、一方から他方を神の属性である「直観」によって知ることができる、というのがオルコットをはじめとする超越主義者たちの主張であった。したがって、このような論理でオルコットの信念の内でも、自然の精神と人間の精神との「直観」による類比は成立するのである。

19世紀の多くの学校では、教育が注入主義的教授と同義であると考えられていた。それに対してオルコットにとって、教育とは子どもたちの中から、子どもが本来的にもっているもの引き出すこと（drawing out）であって、子どもたちに、外から何かを詰め込むこと（pouring into）ではなかった。ここに、自己教育の原理が成立をみる。これはそのままオルコットの教育観であるといってもよいであろう。

元々、オルコットも含まれるニューイングランドにおける超越主義は伝統的なピューリタニズムへの抵抗であると同時に18世紀啓蒙主義の時代における合理主義万能の時代精神への反動、あるいは産業化都市化への抵抗という性質をその運動のなかに含みもっていた。当然、オルコットの教育改革の試みもこれらに対する批判と克服という形で展開されていた。オルコットによっては人間と自然の関係は「有機的統一」あるいは「神聖な統合体」である。こうした彼の主客を越えた認識の図式には、科学的分析ではあたわないような「知」を救おうとする精神的態度が見出されることも明らかになった。

第3章 オルコットは1834年9月22日に、ボストンのトレモント街でtemplar・スクールを開校した。教師はオルコットとピーボディの二人であった。既述のようにオルコットは、子どもは一人ひとり神性を宿すが故に、善なる存在であり、尊重されなければならないと考えていた。そして、このようなオルコットの信念は、学校運営に関する子どもたちの自治を認めることに端的に表れていた。すなわち、オルコットは教師の権威でもって

子どもたちを管理しようとしたのではなく、個人の可能性を信頼すると同時に、環境を整備し、個人と環境との相互作用によって個人としての子どもを保護、改善しようとしたのであった。オルコットはこうした作用が円滑に行われるようになるには、したがって、学校の秩序が完成されるには、時間が必要であることを心得ていたのであった。

オルコットは、子どもたちと、なぜ彼らが学校に来ているかを話し合うことから始めた。このようにしてオルコットはひとりの過ちをクラス全体で贖わせたのである。オルコットは個人の内存在する主観的良心を越えた「共通の良心」が集団としての子どもたちの中に存在していると考えていたのである。オルコットの教育に関する超越的信念の中での「共通の良心」という概念は、集団としての良心が現象面に象徴として現れたものであった。したがって、教師は学校社会の集会的良心の命令が、生徒たちにより守られていないときに、子どもたちに良心に従うように指導したのであった。このように「共通の良心」は、個人としての子どもの良心がどのように働いたらよいかを示す指針となってくるとオルコットは期待していたのであった。この実践はオルコットが社会から全く個人を切り放して考えてはおらず、個人の集団とのかかわりを重視していたことを物語っている。オルコットは常々、子どもたちに加えられる罰が、違反に相応じたものであるべきであると考えていたため、反社会的行為は集団としての社会から除去されることによって罰せられた。

テンプル・スクールにおける教育目標は、子どもたちが自らの精神の働きを知ることであった。この目標に収斂していく形で、教科全般において、学ばれるべきものはいつでも子どもたちの生活にとって本質的な意味をもっていなければならない、とオルコットは考えていた。そして、オルコットが、子どもたちにとって本質的な意味をもち得ると考えたのは、道徳的・宗教的内容をとまなうものであった。カリキュラムの中で、教育実践家オルコットの特徴を最も顕著に特徴づけているのは「会話」の授業であった。オルコットの「会話」が当時のカテキズムと決定的に異なっているのは、カテキズムは会話形式であっても問いと同様に答えもすでに決められているものであるのに対し、オルコットの「会話」においては、子どもたちの想像や思考、表現の自由が認められていた点である。オルコットはこの「会話」に付随させる形で子どもたちに日記を通して自己の精神への内省を促してもいた。

そしてこのテンプル・スクールにおけるオルコットの教育実践は、助手のエリザベス・ピーボディによって記録され、『ある学校の記録』(*Record of a School*)として出版される。オルコットは彼の学校の記録を公表したことで、多くの当時の有名な人達から賛否両論のコメントを引き出した。この本の出版は、概してオルコットと彼の学校にとってプラスになったといつてよいだろう。

オルコットは『ある学校の記録』に続き、『福音書についての子どもたちとの会話』(*Conversation with Children on Gospels*)と題して、二巻本を出版した。オルコットが神学者の境界を侵すことなく、教育および哲学の改革に満足できなかったことは、彼と彼の学校にとっては、ある意味で、不幸なことであった。この本の出版後、神学者を中心に

オルコットの「会話」に対する批判が各種雑誌上で巻き起こる。テンプル・スクール期にはオルコットは「超越クラブ」のメンバーとなっており、この時期のオルコットに対する批判に対する反批判の多くはエマソンやブラウンソン (Orestes A. Brownson, 1803-1876) はじめ仲間の超越主義者によるものであった。この渦中であって、オルコットの学校の生徒数は減っていく。それでも理解のある支持者は自分たちの子どもを学校に通わせ続けたが、ある黒人の少女の入学をオルコットが認めたことで、こうした支持者たちも離れていき、同校は 1839 年に閉校を余儀なくされる。

学校を閉じた後にオルコットは、エマソンの勧めでイギリスに渡っている。イギリスではオルコットの学校をモデルとして創設された学校「オルコット・ハウス」(Alcott House) を訪問した。そこで出会ったライト (Henry Gardner Wright) やレイン (Charles Lane, 1800-1870) の改革者としての精神に魅かれた。オルコットは彼らの共同体建設計画を知り、その話に即座に魅了された。精神的統一体である家族としての共同生活のなかで、思想、ライフスタイル、道徳的価値観を共にすることが、共同体の構成員が相互に精神を覚醒させる助けになる、とオルコットは考えていたのである。1843 年に彼らとともにアメリカに戻ってハーヴァードの寒村に「フルートランズ」を建設した。フルートランズ共同体は半年間で失敗に終わるが、その原因は「個」と「集団」の問題、「精神」と「身体」の問題であった。

その後、各地で「会話」を実施していたが、1859 年から 6 年間の間、コンコードの町の教育長を務める機会に恵まれた。彼にとって教育長としての 6 年間の経験は、彼の教育思想全般にとって重要な意味をもつものであった。とりわけコンコードの博物誌の教材 “*Concord Book*” 制作構想を含むオルコットによるコンコードの学校改革の試みは、彼の思想の変化に関する重要な材料を提供してくれる。オルコットの教育思想における道德教育の重点は依然として変わっていなかったが、教育長時代には、テンプル・スクール時代のように聖書講読や『天路歷程』(*The Pilgrim's Progress*) をはじめとする寓話の読書とそれについての「会話」を薦める一方で、子どもたちによる語のもつ外延的意味の理解に、より注意を払った提言を行っている。よい教育は、子どもたちを目撃者 (an eye-witness) とする。超越主義は、幼児教育理論として展開した際に、子どもたちに早くから良心の働きを認めることによる性善説に立つ実践を可能にした。この二点に関しては、テンプル・スクール期のオルコットの教育思想の弱点として指摘することもできる。オルコットが教育長時代に報告書のなかで示した教育思想には、この超越主義の弱点とされた経験的要素、社会的要素の欠如を補い、修正する意図が読み取れた。

さてこうした教育長の経験を経て、彼が晩年に開設した「コンコード哲学学校」(The Concord School of Philosophy) である、コンコード哲学学校は、1879 年から 1887 年間の夏期に、コンコードにあるオルコットの自宅オーチャード・ハウスで開講された成人を対象としたセミナーである。この学校は、ハリスらセントルイスのヘーゲル学派の協力で実現した。彼らとの思想的交流によりオルコット超越主義思想のもつ個人主義的社会改革

の観念に、社会、制度、科学といった複眼的な視点も加味された。コンコード哲学学校は、南北戦争後の社会問題、物質主義や無神論に対するコンコード超越主義者とセントルイス・ヘーゲル学派との共闘的意味合いをもった。

第4章 本章から第7章までは、オルコット超越主義思想と教育実践理論へのヨーロッパ哲学思想からの影響について論考した。まず本章では、オルコットの超越主義思想への影響として、古代ギリシア哲学思想のプラトン、新プラトン主義、神秘主義思想のベーメ (Jakob Böhme, 1575-1624)、ゲーテ (Johann Wolfgang von Goethe, 1749-1832)、スウェーデンボルグ (Emanuel Swedenborg, 1688-1772) からの影響について考察した。

オルコットの思想の超越論化は、1833年にプラトンの著作に触れることをきっかけに加速された。前年のコールリッジ (Samuel Taylor Coleridge, 1772-1834) の『省察の助け』 (*Aids to Reflection*) を通したドイツ観念論哲学への接触と相俟って、1830年代にはオルコットの思想における精神の比重はますます高まっていく。オルコットの超越主義的世界観も、このプラトンの二元的世界を基盤としている。そしてそれは人間と自然に内在する精神と普遍的な精神との間の対応として、現世における「こちら側」と「向こう側」が描かれている。

またオルコット超越主義思想には、新プラトン主義の始祖と目されるプロティノス (Plotinus, 205頃-270) からの影響も認められた。オルコットがプロティノスから継承したのは、魂と身体、自然との位置づけにかかわる宇宙霊魂によって間接統治されるという世界観とそれに基づく悪の起源についての考え方であった。オルコットは、新プラトン主義に関しては、プロティノスの著作とともにプロクロス (Proclus, 412-485) の著作も読んでいたが、悪を善との対立とそのための善の力への悪の寄生および派生であるとの彼の説明はオルコットの邪悪に関する考えに強く影響している。

教育家オルコットについて言及されるときにほとんど焦点化されることがない彼の思想的要素として神秘主義がある。オルコットがベーメに強く影響されていることは、オルコットの「オルフェウスの格言」 (Orphic Sayings) の表現がベーメとイギリスのベーメ主義的神秘主義者ジョン・ポージェ (John Pordage, 1607-1681) の言い回しと酷似していること、また『タブレット』 (*Tablets*) のなかでダーウィニズムへの批判のためにベーメと題したエッセイが含まれていること、さらに『卓話』 (*Table Talk*) のなかで錬金術に関わるベーメ主義者が用いた図が含まれていることに読みとれる。オルコットがベーメの思想に触れるのが、1833年にオークリー (Okely) の『ヤコブ・ベーメの生涯』 (*Life of Jacob Boehme*) を読んだことによる。

またオルコットは、1833年にゲーテの『ヴィルヘルム・マイスター』 (*Wilhelm Meisters*) をはじめとするゲーテの著作を読み、自らの思想の糧としている。変化という現象のなかに原型を観察するというゲーテの方法は、人間の成長発達の過程で不変のものを見出すことに努めていた教育家としてのオルコットの励みとなった。ゲーテの自然認識の方法論を援用することでオルコットは、物質、身体と精神、個と全体とが有機的に結びついた世界

を構想し、個のなかに全体、あるいは全体を統一している神性の存在論拠としたのである。

さらにオルコットの超越主義思想に影響した人物としてスウェーデンボルグの存在は無視できない。スウェーデンボルグからの影響はオルコットの「再生」(Renewal)に関する考えの中に見られる。スウェーデンボルグは『天界の秘儀』、『天界と地獄』といった著作のなかで、宇宙を階層構造(自然界、霊界、天界)として捉え、それに対応する形で人間の在り方も「自然的な人間」から「霊的な人間」さらに「天的な人間」へと至る再生プロセスとして描いている。

プラトンと新プラトン主義、ベーメ、ゲーテ、スウェーデンボルグはいずれも、ロック、ベーコン(Francis Bacon, 1561-1626)そしてアリストテレスの思想に内包された自然主義的経験主義的要素克服のための超越論的視点をオルコットに提供してくれた。そのなかでオルコットは、1830年代半ばから宇宙の起源と本性に関する思索をはじめ、40年代以降自らの超越主義思想を「起源の理論」(the doctrine of Genesis)という形で表現するようになった。

第5章 ここではオルコット超越主義思想へのインプットされたヨーロッパの思想について論考した。

オルコットがバークリ(George Berkeley, 1685-1753)の著作に触れたのは1833年のことであった。オルコットの場合は、バークリをロックからヒューム(David Hume, 1711-1776)へとつながるイギリス経験論としてというよりもむしろ、観念論として受容した節がある。いずれにせよオルコットの思想のなかではバークリによる心像論的思考と「理性的による」思考の区別が曖昧化され、物理的実体と神の存在とが人間精神のなかに内在するという形で、児童神性観の論拠にもつなげられた。

客観あるいは認識対象のなかに主体の能動的認識行為の関与を認めるというカントの超越論的観念論の要諦は、ニューイングランド超越主義においては本家のカントの手を離れ、科学的認識における主観と客観の統合というよりもむしろ、神域の保全に援用され、自然哲学的様相を呈しながら独自の発展を遂げることとなった。とりわけカントが『実践理性批判』の中で展開した、人間理性に普遍的に宿っている道徳的行為に関する能力の存在証明はピューリタニズムとロックの生得観念の否定の両方への反証の論拠として超越主義にとっては重要な意味をもっていた。

カントが残した理論理性と実践理性との間、理論理性における叡智界と現象界の間の溝に対してニューイングランド超越主義者たちは差ほど意に介さなかったようである。その一因としてニューイングランドにおいては、ドイツ超越論的観念論は本場ドイツのようにカントから順を追って後続の思想が開花したのではなく、カントの思想は、フィヒテ、シェリングあるいはヘーゲルの思想までもが同時期に紹介されたことによる。このような経緯で実際にはオルコットによる「超越論的観念論」理解には、後続のシェリングの同一哲学の影響も認められる。

自然科学的な世界観とは別の観方をドイツ超越論的観念論の延長に定位させたのがシェ

リングであった。超越主義によるシェリング受容の出発点も、ロックの感覚主義的世界観克服にあったといえよう。その克服のために初期シェリングにおいてはスピノザ哲学が援用されながら自然哲学の方面から着手される。

オルコットがシェリング哲学について知ったのはカントと同時期の 1830 年代であるが、オルコットが自然のなかに精神を見出す態度と自己生成していく主体として自然を捉えようとした初期シェリングの眼差しにはある種の共通性が見られよう。

シェリングが主客未分離の境位に置いた「知的直観」とは、主観が自らの経験を超越して絶対者の精神と一つになる契機であり、そのような統一を認識主体が直観することが、シェリング超越論的観念論の極意であった。このような「直観」概念とオルコットら自然を精神との象徴、あるいは統合体という観方は非常に類似していた。

自然哲学から同一哲学へとスピノザの汎神論に沿いながら思想構築をしてきたシェリングであったが、後期の代表作『人間的自由の本質』においてスピノザ哲学から離反することになっている。このシェリングのスピノザ哲学に対する批判の立論は、時間と場所を隔ててはいるが、ニューイングランド超越主義におけるオルコットによるエマソン大霊論に対する批判と問題意識を共有していたといえる。シェリング同一哲学はスピノザ汎神論から区別され、オルコットの「精神」に関わる思想がエマソン自然論から区別される。

カントからヘーゲルへの流れは、アメリカにおいてはニューイングランド超越主義からセントルイス・ヘーゲル主義の流れにほぼ相当していた。教育界においては前者の代表がオルコットであり、後者の代表がハリスである。実践レベルにおいて、ハリスによるヘーゲル哲学の教育への援用は、主として教育行政にかかわる事項においてであった。こうした意味合いにおいて、彼の教育目的論は、公教育思想と結びつく。超越主義に対する超越論哲学的教育思想の批判的発展として、ハリスはヘーゲルの「自己疎外」の概念を教育理論に援用している。オルコットは、内的自己（精神）と外的自己（自然）を統一する神（性）という奥行をもつ世界観のなかで、その教育思想としては認識に焦点を当てたという点で空間的であった。

ニューイングランド超越主義へのカントやシェリング、ヘーゲルといったドイツ超越論的観念論の橋渡しをした思潮としてイギリス・ロマン主義の存在があげられる。そのなかでもとりわけカーライル（Thomas Carlyle, 1795-1881）とコールリッジの影響力が大きかった。オルコットがバークリ、シャフツベリ（Anthony Ashley Cooper, 3rd Earl of Shaftesbury, 1671-1713）、ゲーテの『ヴィルヘルム・マイスター』を知り得たのは、カーライルの批評を通してであることを考えると、オルコットの超越主義思想醸成にとってカーライルの果たした役割は決して過小視できない。

コールリッジの著作は、オルコットが人間精神に関して探究していたところのものをよく語ってくれていた。オルコットにとってコールリッジが拡大させた「理性」概念は、単に認識論の用語でいうところの感覚と反省を超越するだけでない、人間存在のより高次の力について説明してくれていた。

第6章 ここではオルコットと「運動」を共にした超越主義者のエマソン、ソローの超越主義思想を解明するとともに、同時代人としてのオルコットへの影響を探った。

オルコットの超越主義思想は、自前のものでありエマソンやソローによってもたらされたものではない。オルコットはエマソンのような「自然」認識とソローのような実験主義的傾向を、彼らと会う前に身につけていたし、見方を変えれば、オルコットこそ彼らの思想の先駆者であったともいえる。したがってオルコットとエマソン、オルコットとソローの思想的関係は相補的であったといえる。その中でオルコットへの彼らからの影響が認められるのは次の点である。すなわち、エマソンに関しては思惟の様式、ソローに関しては「身体」を通しての対象とのかかわり方である。両者との交流は、この二つの点において、オルコットの「知性」概念の拡充をもたらしたことを本章で示した。

第7章 第1節ではオルコットの「会話」へのソクラテス（プラトン）、イエスの影響について考察した。

古代ギリシアのソクラテスやプラトンの影響は、オルコットの教育方法である「会話」に対する影響としても認められる。オルコットの「会話」は、ディアレクティケー（弁証法）がモデルとなっていた。オルコットは「会話」という方法を使い、かつて先人たちが試みていたように、人間と人間との接触をつうじて生きた言葉（ロゴス）として表れた精神、言い換えるなら、普遍的真理を引き出そうと試みたのであり、こうした意図は幼児教育のみならず、晩年期の成人教育の実践においてもオルコットによって堅持されていた。とりわけ幼児教育に関しては、19世紀の多くの学校では、教育が注入主義的教授と同義であると考えられていた。それに対しオルコットは、教育とは子どもたちの中から、子どもが本来的にもっているもの引き出すことであって、子どもたちに、外から何かを詰め込むことではなかった。「会話」は子どもたちによる自己表現のための重要な方法であった。

第2節ではオルコットの学級経営のキー概念「共通の良心」へのアダム・スミス（Adam Smith, 1723-1790）からの影響について考察した。

オルコットは、コネチカット州チェシャの学区学校における教師時代であった1825年前後にスコットランド道徳哲学の思想を自らの教育理論及び実践に援用していく。当時オルコットは体罰といった外的手段によってではなく、道徳教育の手段として子どもたちの感情、感覚に訴えることの重要性を説いていた。オルコットの学校では、子どもたちは教師に共感し、模倣することによって自己統治を行うだけでなく、教室の子どもたち全員の共感を基にした是認、否認によっても自身の行動に影響を受けていた。「共通の良心」とはいわば教師、子どもたちによって形成された集合的良心であり、個々の子どもの良心はこの「共通の良心」に影響すると同時に、それからも影響を受けるという関係にあった。このような実践の背景には、スコットランドの道徳感覚学派の問題意識とその思索の影響が見受けられ、とりわけ彼の教育実践理論のうち道徳教育の鍵概念となった「共通の良心」には多分にスミスの道徳哲学からの影響が確認できた。

さらに第3節ではペスタロッチ（主義）からの初期オルコット教育思想の影響について

考察した。

1820年代にオルコットは自らの教育実践に対して刺激を受けている。その情報の多くはウィリアム・ラッセルによって1826年1月に創刊された『アメリカ教育雑誌』からであった。『アメリカ教育雑誌』で紹介されたランカスターのモニトリウム・システムを参考にオルコットは教室における授業にモニターを使用していた。ランカスターの方法は子どもたちによる相互教育を通して大勢の生徒を一度に教育することに適していたが、当時の彼のチェシャ学区学校の規模には適さなかったようである。オルコットをペスタロッチへと導いたのは、改革者ロバート・オーウェンであった。

「ペスタロッチ主義学校」と表現したチェシャ学区学校の教育実践に関して、オルコットは1828年に『アメリカ教育雑誌』で「初等教育：コネチカット州チェシャ No.1 小学校における教育方法についての報告」(Primary Education: Account of the Method of Instruction in the Primary School No.1.)を寄稿している。この報告の中でのチェシャ学区学校におけるオルコット教育実践の要諦は、子どもたちの情操面への配慮とその背景となる教育的愛情にあった。学校および家庭教育において慣習となっていた体罰を廃止し、その代わりに子どもたちの愛情と道徳感情に訴えた。教育実践理論としてのペスタロッチ思想は、一般にブルクドルフ以降の直観教授が広く知られることになるが、とりわけオルコットにとってのペスタロッチの教育思想の魅力は、彼の子ども観とそれに基づく道徳教育を中心とした自己教育の可能性にあった。とりわけ、ペスタロッチの教育理論の核心はジョン・ロックの認識論とつながっていた。オルコットも当初、原罪説を克服し、子どもたちの本来的善性を前提とする教育理論構築のためにロックを援用した。オルコットもペスタロッチ同様、子どもたちの道徳的性格の発展にとっての教育の力を強調した。またペスタロッチ同様、教育を外的なものとの内的なものとの両側面から捉え、内的なものである人間本性を、感覚的知覚によってもたらされる外的なもの、物理的世界から人間を解放する力であると考えた点でオルコットは、ロックからバークリを經由してヒュームによってもたらされた経験主義的懐疑主義から、すくなくとも教育理論においては、脱することができた。1820年代のペスタロッチ主義への傾倒と人間の知的発達における感覚的知覚の強調は、原罪を否定することには有効であったが、オルコットの子どもの観、教育観の背景となる宗教的なもの(超越的なもの)も経験世界から排除される可能性も含んでいた。1830年代以降、オルコットの教育思想上の課題は、原罪観の否定から、超越的なものを救済するための「経験」概念の拡張にシフトしたのであり、基本的には初期教育思想のペスタロッチ主義的傾向の延長線上にあったと言える(少なくとも「断絶」ではなかったと言える)。

第8章 本章から第11章まで、オルコットをはじめとする超越主義者の思想の19世紀当時から今日へと至る教育界への影響について、自己教育論、女子教育論、黒人教育論、宗教教育論としての四つの観点から論考した。まず本章では、ニューイングランド超越主義者の言説から自己教育論としての性格を導出した。超越主義者たちは、人間の精神のなかに神性を見出し、神を人間のなかに位置づけた。彼らにあっては、こうした自己の内面の探究が、

「自己陶冶」の理論として展開されるのであるが、その終局点として「道徳的」人間形成論に収斂していく。というのも超越主義者が神の属性を見出すのは、他ならぬ自己の良心の働きにであった。彼らはピューリタニズムのように、人間を絶対の神の権威のもとに置かず、神の至上権に代わって、人間の良心の絶対至上権を認めていた。このような超越主義の人間観に見られる人間の内面性の強調は、神性を宿す自己の完全なる形成・養育の要請へとつながる。超越主義者による人間性への信頼、人間の内在的神性という信念は、道徳意識の問題として語られ、彼らの信念は倫理的な要請へと発展する。その結果、「自己陶冶」による人間の完成は、なによりも人間の内面の規律化、すなわち「自己統治」(self-government)、「自己統御」(self-control)に求められることになった。オルコットの場合、自己陶冶は精神的修養と同義であった。彼は、原罪説、運命予定説を否定し、外在的な神を人間の内に取り込むことによって、人間による自己救済を可能とする教義を打ち立てた。彼の精神的修養にみられる自己教育論の目的とする自律は、近代教育思想のみならず今日の教育界においても課題として共有されている。

第9章 本章では、人格的存在としての女性を承認する立場からの女子教育推進の後援をなした超越主義の思想のなかに女子教育整備の戦略とその支えとなる論理を探り、もって女子教育にとっての当思想の意義を探った。オルコットはピーボディやフラーといった女性超越主義者からの影響を受け、家庭の教育や社会活動を通して女子教育に積極的に関与した。とりわけオルコットの女子教育論は彼の娘たちに影響し、次女ルイザの小説や彼女の生き方そのものにも投影されている。社会的にはオルコットは、第一派フェミニズム運動の旗手であったルーシー・ストーン (Lucy Stone, 1818-1893)、エリザベス・ブラックウェル (Dr. Elizabeth Blackwell, 1821-1910)、エミリー・ブラックウェル (Emily Blackwell, 1826-1910)、そしてルクレシア・モット (Lucretia Mott, 1793-1880)らとの交流を通して、教育も含めた女性の権利拡張運動にも関わった。

第10章 本章では、「社会改革(運動)」としての黒人解放運動の展開過程で超越主義の思想が当時およびその後の黒人教育の普及に及ぼした影響について明らかにした。超越主義者は、程度の差はあれ、19世紀30年代から高まりを見せた奴隷制度廃止論に与した。黒人教育にかかわるオルコットの具体的な実践としては、黒人の少女を入学させる等「草の根」の活動があげられる。オルコットの黒人を学校教育に受け入れ、白人と黒人とを「分離しない」という実践は結果的には失敗に終わる。しかしながら、この彼の思想は、一世紀以上の時を経て、間接的にはあるが、アメリカの黒人市民権運動の担い手たちに受け継がれることになる。1954年にブラウン対教育委員会判決を楯に黒人たちは、教育問題における闘争を皮切りに、白人と平等な権利を要求する運動を起こした。60年代に入って黒人市民権運動はさらに盛り上がりを見せた。この運動の指導者キング牧師は、超越主義者の思想から多大なる影響を受けていた。

第11章 本章では、宗派によらないコモンな宗教教育に対するオルコットの思想的貢献について論じた。マクロな視点では、オルコットは、直接的にはピューリタニズムとの

対決という形でキリスト教の自由主義化を推し進め、ミクロな視点では、個人による自己超越の必要性を説いた。オルコットの宗教教育論は、宗派に基づかない宗教教育の実践理論であり、それは同時代のコモンスクールによって制度化されるとともに、今日にまで受け継がれる「市民宗教」下における宗教教育の理論的モデルを提示したといえる。

第12章 本章から第17章まで、オルコット教育思想と進歩主義教育思想との影響関係を浮き彫りにするための作業として、幼児教育理論へのオルコット教育思想の継承、プラグマティズムとの哲学思想的つながり、進歩主義教育の担い手の実践との共通項について論考した。まず本章においては、オルコットの超越主義的教育思想に基づく実践と進歩主義教育との中継点にあるピーボディの幼児教育思想について考察し、彼女の思想のなかにオルコット思想の受容と批判的克服をみた。

エリザベス・ピーボディの教育上の功績は、アメリカ幼児教育へのフレーベル主義の導入と1860年代以降ボストンを中心とした幼稚園普及運動の旗振り役として評価される。彼女は1834年から39年の間、オルコットの経営する temple・スクールの助手を務めている。前述したように、この学校の教育実践の記録を『ある学校の記録』として出版し、超越主義者オルコットの教育思想を世に知らしめたのはピーボディである。

1830年代40年代に超越主義者として位置づけられ、60年代以降に幼稚園教育運動に寄与したピーボディの教育思想は、1890年代以降起こってくる進歩主義運動にとっての克服の対象となったのであり、ピーボディを中継点として超越主義と進歩主義が一本の線で結ばれるという概略図を描くことが可能である。ピーボディは、19世紀30年代40年代には超越主義者としてオルコットとともに幼児学校教育に関わり、60年代にはアメリカ幼稚園教育運動の先覚者として活躍した。いわばピーボディは、超越主義に基づく教育理論の受容と批判を通して自らの幼児教育思想を構築し、その思想が後の進歩主義教育の理論家実践家によって批判的に継承されたという点で、両者をつなぐキーパーソンと見なし得る。

超越主義者のうちオルコットは、教育を通してピーボディともっとも深くかかわった人物である。オルコットは、19世紀当時にも残っていたピューリタニズムの教育に対する代替教育を提案したが、その思想的な中核には彼の超越主義思想があった。このような指摘は、ピーボディに関しては、観念レベルの超越主義思想とより実践に近い教育理論との間の齟齬ないし乖離と感じられたのかもしれない。

アメリカ幼稚園教育への超越主義の影響は、巨視的には、原罪説に基づくピューリタニズム的子ども観が超越主義によって克服され、こうした子ども観の転換がアメリカに幼稚園教育思想を受け入れる素地を築いたといえる。本節では、微視的に影響を捉えるために、ピーボディ幼児教育理論に対するオルコット教育理論の影響をみた。ピーボディが幼稚園教育の実践に直接あたったのは、1860年から67年までの7年間であり、1869年にヨーロッパ留学から帰国した後は、彼女の幼稚園教育との関わりは、幼稚園教師養成にシフトしていく。それゆえ彼女の幼児教育思想は、子どもたちに対する教育実践理論であると同時に教員養成に関する実践理論を併せ持つ形で展開されていた。

オルコットの教育理論の肯定的受容の一方で、ピーボディはその方法原理において、フレーベル主義への傾倒によって、より活動的要素を強調していくことになった。ピーボディは、フレーベル教育思想の要諦である「遊び」をその方法原理の中核に据えた。冒頭で述べたようにピーボディが与したフレーベル主義に基づく幼稚園教育は、1890年代後半から生起する進歩主義教育において克服の対象となる。

第13章 本章では、進歩主義教育の理論的支柱となるプラグマティズムとオルコットの位置関係を明らかにすべく、エマソン・デューイ間の影響関係の傍流としてのオルコットとウィリアム・ジェイムズとの間の影響関係を探った。その際にオルコット、ジェイムズ両者の「経験」概念に着目し、その共通要素を確認すること、とりわけジェイムズにあってはコンコード哲学学校前後の彼の思想的関心の変化に焦点を当てて、その「変化」への超越主義者オルコットを結節点とした影響関係を考察した。

ジェイムズは1883年にオルコットが主催する「コンコード哲学学校」で講師を務めている。コンコード哲学学校の社会的文化的な意義は、物質主義、自然主義、ダーウィニズムに対する理想主義とキリスト教の防波堤として機能することに求められた。この学校に関わったメンバーは、社会的経済的变化による物質主義、懐疑主義、無神論への対決姿勢を明確に打ち出していた。ジェイムズがコンコード哲学学校で心理学3講を行った1883年の頃は、生理学を基盤として「自然科学としての心理学」を打ち立てようと試みていた時期である。

1890年代後半以降のジェイムズの関心は哲学にシフトしている。ジェイムズの宗教を含み込んだ科学思想へのシフトは、スウェーデンボルグ主義者の父の影響、あるいはジェイムズ本人のうつ病からの回復経験、さらには世紀転換期の思想家たちに共有された問題意識も一因として数えられるが、コンコード哲学学校を介して接触したコンコードおよびセントルイスの観念論者たちの影響も、積極的に認めるところまではいかないまでも、否定はできない。コンコード哲学学校は、超越主義者オルコットにとっては晩年の思想的集大成であり、ジェイムズにとってはハーヴァード大学哲学科において生理学を基盤として科学的に心理学を打ち立てようとしていた時期に相当していた。一方の超越主義者としてのオルコットは当時の宗派宗教に対する批判から、人格神を「普遍的な精神」に置き換え、神性を自然や人間のなかに取り込むことを通して宗教の個人主義化を促した。換言すれば、経験的事象としてどう「神（的なもの）」を扱うかという問題への対応であり、こうした文脈で両者はそれぞれ超越主義者、プラグマティストの立場から「経験」概念の拡大に努めたと言える。

コンコード哲学学校でのオルコットからの直接的影響という点では、ジェイムズの参加の年にオルコットは卒中で倒れているため、両者の間に物理的なコンタクトはなかったものと思われる。このことを差し引くにしても、あるいは講義の共演（競演）によるヘーゲル主義との対決というジェイムズの思惑があったにせよ、この学校の開講趣意である物質主義、懐疑主義、無神論の隆盛から宗教的経験を守るということに対してまったく無理解

の上での参加であったとも考えにくい。こうした彼の「経験」概念を前提とする「根本的経験論」の立場からの実証主義、不可知論の批判や宗教および倫理の領域への科学的真理探究の方法の適用という態度にオルコットの思想は少なからず影響していると考えられる。

第14章 本章においては、ドイツ超越論哲学と後続するプラグマティズムとの間に超越主義を位置づけることを試みた。

まず第1節では、オルコットとジェイムズ思想の中にカント的要素を見出した。「自然は精神の象徴」というオルコットの自然観は新プラトン主義の影響を受けながら、物質を死せる自然、精神を生きた自然として、主観と客観とは二元化されておらず、主客は精神の多様なあり方として描かれる。こうした精神の働きを統合する意識状態の本性にオルコットは「人格」(personality)を位置づけている。そして、オルコットの「人格」は、カント的「超越論的統覚」の認識の統括機能をもつとともに、それによって認識行為そのものに徳性を帯びさせるものであった。他方、ジェイムズによる認識における主客超克の問題は、初期の『心理学原理』(*The Principles of Psychology*)を著した時点には「意識の流れ」という学説で扱われ、後期には「純粹経験」「根本的経験」論という形で発展的に論及されている。自然認識における主客の合一、別言すれば自我と非我の境界の解消はオルコット超越主義思想とジェイムズ根本的経験論の中での認識論的特徴として共有されている。「自然を精神の象徴」というオルコットの超越主義的自然観には、自然を認識客体としてではなく認識主体の精神現象として捉える点に特徴をもつ。またジェイムズの根本的経験論では「経験」の領野における主客未分離の状態が説明される。オルコットもジェイムズも精神の働きを統括する人間的な要素の鍵として「人格」が定位されていた。こうしたオルコット、ジェイムズ両者の認識における人間中心的態度は、カントの認識論に対する批判であると同時にカントの「人間学」を踏襲したものであったといえる。

つづく第2節では、オルコットとデューイの思想の中にヘーゲル的要素を見出した。すでに述べたように、オルコットへのヘーゲル(主義)の影響はハリスらセントルイス学派によってもたらされた。周知のようにヘーゲルは、社会における「絶対知」を人倫的統合に見る。ヘーゲルにとって存在するものは全体であって、部分は観念的で抽象的な存在である。したがって社会が実在として捉えられるのに対して、個人が「観念」として捉えられるところに彼の社会的「観念論」の特徴がある。さらにヘーゲルの人倫的体系の下で個は全体の中で独自性を捨象されて抽象的な存在となる。この場合、個の独自性や具体性は、全体の秩序にとっては、場合によっては「逸脱」であり、その自立化は否定されることになる。

個人主義的性格の濃い超越主義思想の中でオルコットの思想がすぐれて社会的性格をもつものであったことについては、すでに述べたが、部分である個人が全体に対する自己の部分性の自覚の下、自発的に全体へと統合され服従するというヘーゲルの人倫的統合の構図は、オルコット「共通の良心」にも共通する組織論ではある。ただしオルコットの場、彼の教育方法である「会話」自体が物語るように、「普遍的な精神」は他者に依存している。

間主観的に捉えられる意識を意味していたといえる。19世紀40年代におけるフルートラン
グ共同体の実験、60年代の「新しい教会」構想のなかで打ち出された「人格」に基づく理
想社会建設も自己修養をとおした社会改革のバリエーションであり、その意味ではオルコ
ット社会改革思想の起点には常に個人主義があったといえる。

他方デューイは、ジョンズ・ホプキンス大学院時代にモリス（George S. Morris, 1840-1889）からヘーゲル哲学を学んでいたし、その後、前出のハリスとの思想的交流もあ
った。モリス、ハリスの影響を受けてヘーゲル主義に傾倒した時期には、デューイはカン
ト研究に取り組んでいた時期でもある。カント哲学の二元論をはじめとする残された課題
の克服に対しヘーゲル哲学は、この時期のデューイの関心をひいた。この時期のデューイ
は、ドイツ観念論哲学に依拠しつつ主観的意識を普遍的意識との二項対立を解消する心理
学を構築することを試み、その際にヘーゲルの弁証法論理を援用していた。

やがてデューイは、ヘーゲルの超克を試みる。デューイの「道具主義的実験主義」の説
明に即していうならば、ヘーゲル主義における個人が絶対精神を終局点に抽象化されるの
に対して、「創造的思惟を担い、行為とその適用の起点となるのは、一人一人の個人である」。
その論拠としてデューイは、プラグマティズムが「主体、つまり、個人個人の精神に対し
て、認識論的機能よりもむしろ、実践的な機能を与えてきた。個人個人の精神が重要であ
るのは、個々の精神のみが、伝統と制度の中で修正を施す器官だからであり、実験的創造
の媒体だからである」という説明を付している。

オルコットおよびデューイの「社会」理論は、少なからずヘーゲル的である。両者の個
人と社会とをダイナミックな関係性として捉える視点にはヘーゲルの絶対的観念論からの
影響が見出せるとともに、オルコットにあっては教育実践から演繹された「共通の良心」
概念、あるいは「会話」の方法論として、その視点に間主観性、相互主観性的性格が加味
され、他方でデューイのプラグマティックな有機体論では、ヘーゲルの弁証法的レトリッ
クは、環境との相互作用を通じた経験の再構成と環境への再適応の問題に翻訳し直された
といえる。

概括的にみて、カント、ヘーゲルが生きた18世紀、オルコットが生きた19世紀、ジェ
イムズが生きた世紀転換期とデューイの思索が続いた20世紀までの間には社会の変化の程
度は激しかったといえる。社会変動を示す出来事としてカント、ヘーゲルは、ヨーロッパ
における市民革命（アメリカ独立革命とフランス革命）を体感した世代であり、オルコッ
トとジェイムズは南北戦争を経験、デューイは第一次世界大戦と第二次世界大戦を経験し
ている。この流れは、絶対王政から市民社会へ、さらに近代国家へという図式で世界史的
には表現される。カントが生まれてからデューイが没するまでの230年弱の間には、人々
の政治的、経済的、文化的生活も目覚ましい「進歩」を遂げている。

ドイツ超越論的観念論とプラグマティズムとの中継点に位置するオルコットの生きた時
代の社会問題を彼の生活圏にしぼってみた場合、南北戦争によるアメリカの分裂状況にど
うまとまりを回復させるかが大きな課題であった。オルコットは終生「キリスト者」とい

う枠は保持しつつも宗教的には寛容かつユニヴァーサルな立場であり続け、今日でいうところのセクシュアリティにおいても平等主義の立場にあった。南北戦争以前の1830年代にギャリソン（William Lloyd Garrison, 1805-1879）らの奴隷制廃止運動に共鳴し、彼らの運動を公私両面で支持した。こうしたオルコットの思想には、個々の多様性が尊重されるという意味で、「多元的」な社会実現の構想を読みとることができる。

晩年のオルコットはヘーゲルのように国家を単位に思索をしてもいた。その際も彼は「人格は国家に関係する。人格によって構成され、それは個性からは区別される。後者は私的関心の中でそれらから離れて区別された外的なものである。それは一つであって、国家はただ人格によって表現される。」と述べ、個人に属しつつ個性とは区別された人格によって国家が維持されることを是としていた。ヘーゲルにせよオルコットにせよ、かつての中世的な宗教共同体を否定し、近代的な意味での「国家」に個人を内属させようとする、その個人は自分自身の内面性に依拠せざるを得ない。他方で神権に縛られない自由な個人は神との垂直関係を気にする代わりに国家や社会における水平関係を意識して生きざるを得ない。ここでヘーゲル的な「自由の相互承認」が求められる。ヘーゲルの場合、国家社会のなかで個人は部分であることが強調されるが、オルコットの場合は超越主義の教義である「個の中に普遍性を見る」というスタンスが維持されている点に違いがみられる。こうしたスタンスはまた、一元的な国家社会観とは異質な国家社会像の表明につながっている。これについてはジェイムズと共有されたカント的要素が関係していよう。それは認識主体にかかわる人格である。彼らのいう「意識の流れ」は、ヘーゲルの自己意識の遍歴のようにある方向（絶対知）へと流れていく類のものではなかったし、「人格」も、個が抽象化される形で一体化される絶対者という一般者ではなかった。オルコットの場合はもとより感覚的知覚は「幻想」として重きが置かれていなかったが、普遍的な精神を見出す精神修養も個人を基点とする限りにおいて、それを共有するためにはもうワンステップ必要になる。

オルコットが「精神の方法」と呼ぶ「会話」は、彼が言うように「精神と精神のコミュニケーションのための自然な道具」であり、それぞれ精神的存在としての個人が一堂に会して他者の精神と連結され、個人の思想が自らの精神を超えてネットワーク化されていく。個人にとっては思想の中心は自分の精神にあるが、思想そのものの中心は固定されておらず、可変的である。

ジェイムズがこうした「ネットワーク」を経験の問題として論じたことは周知されている。ジェイムズの「経験」が、心的なものとの境界も曖昧なままで連続性をもつがゆえに主客未分離な状態であることについてはすでに述べた。このジェイムズの経験概念では、主観よりも客観を優位に置く姿勢はとられないし、部分よりも全体が重視されることもない。「意識の流れ」として個人の意識に現れてくる「純粹経験」こそが事実であって、それ以上でもそれ以下でもない。こうした「経験」概念に基づき、一人一人に個別に生じる「純粹経験」がモザイク状に存在し、認識主体ごとに形成された無数の宇宙が一つの世界（宇宙）を形成するというジェイムズの「多元的宇宙」のイメージが提示さ

れる。

『哲学の改造』(*Reconstruction in Philosophy*)においてデューイは、こうした世界から孤立した個人とその精神の捉え方に対して、集団が協同の道具であることを強調し、社会という概念で個人と他者をつなぐことによって、個人と外界とのディスコミュニケーションの問題の解消を試みている。デューイによっては、社会は個人が他者を含む自己を超えたものとコミュニケーションを通して自己変革を行う過程として積極的な意味をもたされ、個人はそれを通して成長し得るという意味で、社会は教育の必須な道具として位置づけられる。

ヘーゲルの絶対知へと至る自己意識の遍歴は、ヘーゲルの意図かどうかにかかわらず、歴史的にみると狭隘な民族主義に出してしまったことは否めない。デューイはそのことを1920年の段階ですでに予見していたのか、ヘーゲル哲学の帰結に警鐘を鳴らしていた。デューイはそのヘーゲル的な国家像に民主主義社会を対置し、その実現を人格の教育に求めている。人格が、ひとり個人の経験におさまらず、オルコットやジェイムズが認識のキーワードに据えたような、すぐれて価値的であり、なおかつ自己の経験を多元化する可能性を有する社会的性格の強いものであることが、このデューイによっても傍証された形である。プラグマティズムという枠組みでいうと、「経験は共有されることによって増大し確実になるものである。それゆえ、相互的なコミュニケーションおよび参加によって高められる善と同じ数だけの集団が存在する。そして、善の数は、文字通り限りのないものである」とのデューイの発言は、モザイク状に存在するジェイムズの「多元的宇宙」を想起させる。

第15章 本章では、エマソンーデューイ間の影響関係でもって語られるプラグマティズムへの超越主義の影響に関する見解に対し、両者の間のミッシング・リンクとしての人格主義を浮き彫りにすべく、オルコットの人格主義的理想主義のエッセンスを描出したうえで、それが後の進歩主義教育の理論的支柱となるプラグマティズムの思想にどう関係していくか、教育実践理論レベルで考察した。

一般に学説としての「人格主義」(personalism)では、ボウン(Borden Parker Bowne, 1847-1910)がその主唱者の代表としてあげられる。人格主義は理想主義のひとつの形態であり、精神が究極的実在である、もしくは、心、精神あるいは知性の本性が実在であると考える観念論である。ラルフ・T・フルエリン(Ralph T. Flewelling)やポッフマン(Henry A. Pochmann)は、オルコットをアメリカにおける人格主義の先覚者に位置づける。

オルコットの人格主義の思想は、主として南北戦争後の後期著作『タブレツ』、『コンコードの日々』(*Concord Days*)、『卓話』において表現されている。オルコットによる「人格」に関する説明では、しばしば「個性」(individuality)と区別され、一者(神)との関わりでその神性について説明されている。エマソンをはじめとするニューイングランド超越主義者によっては、「個性」というタームは概して肯定的に用いられている。「個性」に対して「人格」を優位に置くオルコットは、「個人は文化への暖かい共感を通して人格のなかに導かれる。個人主義は野蛮であり、利己主義的であり、非人間的である。魂は一者

のなかで（他者と）共通の人格を共有する」というように、個人と社会との接合契機として「人格」を特徴づけている。とはいえ、オルコットの人格によって結ばれる世界は、エマソンの「大霊」によって結ばれる世界とまったく異なる世界観でもない。純理のうえでは、自己信頼の機会がすべての人間に対して平等に開かれているという点で、エマソンの個人主義とアメリカ民主主義の理念とは一致する。対するオルコットは、「人格」と切り離して宗教、哲学は論じられなかったし、この「人格」は抽象化された実体というよりも、具体的現実的な実体としてあった。オルコットの「会話」は、こうした抽象化を拒む、約分不可能な個人を前提にした社会のなかでの人格形成のツールであったといえる。こうした意味合いでは、オルコットの人格主義的理想主義の思想とその実践方法としての「会話」は、エマソンの言表よりもはるかにプラグマティックであり、デューイ的であったと見なせよう。個性に社会性を内包させるというプラグマティズム、殊にデューイの個人の捉え方には、人格を関係性として捉えるオルコット人格主義の「人格」概念と近似した論理構造が見られる。デューイが「個（人）性」と呼んだものは、オルコットの「人格」概念において先行する形で共有されていたといえよう。

またボウンを中継点とする際には、オルコットの人格主義はデューイというよりもむしろ、ジェイムズに継承されている可能性が強い。なんとすれば、ボウンとジェイムズには直的な知的交流があったからである。

第16章 本章では、オルコットの「新しい教会」構想の論考を通し、彼の宗教思想の特質を明らかにし、エマソンを代表とする従来の超越主義の宗教思想解釈に一石を投じることが目指された。具体的には、彼が超越主義によるピューリタニズム克服と宗教のユニヴァーサル化の過程で排除、あるいは消失しかかった「神」概念、「神域」をいかにして回復させようと試みたかを論考し、さらにジェイムズとデューイの宗教に関する言説をそれぞれの著作『宗教的経験の諸相』(*The Varieties of Religious Experience*)、『人類共通の信仰』(*A Common Faith*)を中心に吟味し、オルコットの「新しい教会」構想と共有される「宗教」観の導出を試みた。

もとよりオルコットは、エマソンと同じく宗派宗教には否定的であった。こうした宗派宗教への懐疑と人格主義的な思想が、必然的にオルコットを当時の教会制度に代替する、よりよい新たな教会を創設する方法論へと導く。たとえば、理想的には、キリスト教がもっとも進歩的な宗教であると見なされていたにもかかわらず、教会の内外で、すべての宗教の神聖な書が経典とされることであった。オルコットの「新しい教会」は、宗派宗教の枠を越える宗教のユニヴァーサル化という点で、エマソン宗教思想と共通項をもちながらも、具体的身体をとともなう個々の魂の人格的つながりを促す求心力として「普遍的な魂」たる神を位置づけた点で、南北戦争後のアメリカにとって実用性をもち、その意味合いにおいてプラグマティックな宗教思想であったと言える。

ジェイムズは、超越主義者とリアルタイムに思想的実践を共有している。ジェイムズにとって、宗教は「個人的宗教」の問題として扱われることを通して実在化される。宗教的

経験は、観念として信じることによって効用が認められるなら、こうした観念もまた、限定的ではあっても真理である、というのがジェイムズのプラグマティズムの真理観であると同時に彼の宗教的経験論の骨子であった。そして、ジェイムズのこの宗教的経験論は、個人という枠はあるにせよ、超越主義の倫理的要請としての宗教論を、心理学を基調する科学の俎上に載せようとした点で、その発展形態とみることもできよう。

それに対しデューイは、「適応」(adjustment)というフィルターを設定し、「より良き適応」に資する経験を「宗教的」と見なした。もちろん、ここでいう「適応」とは、既存の環境への受動的な態度を意味するのではない。デューイは言う。「一つの宗教とは、常に、ある特定の信仰と実践を持った団体を意味する。また、その団結に強弱の差はあれ、何らかの制度化された組織を持っているものを指す。それに反して、宗教的という形容詞は、特定の実体的なものは、何も指し示さない。いかなる制度や、習慣をも、また、信仰の組織体系をも意味しない。歴史的な宗教や、実際にある教会を、あれこれと指すような意味のものは、何も含まない。何となれば、この言葉は、それ自体として存在することができるようなものは、何も指していないからである。また、それを組織立てれば、特定な、独特な形の存在になるようなものを含んでいないからである。それは、人間の態度を指示している。いかなる対象に対しても、いかなる目的や理想に向かってもかまえないような、人間の態度を指すものである」。してみれば、こうした「目的」「理想」に対する「態度」(attitude)に、デューイ宗教論の眼目が置かれていたといえる。

そしてデューイにとって「目的」「理想」は、既成宗教のように超自然的原理として設定されるのではなく、人間の共同的努力によって解明されるような、公共的な性格を有するものでなくてはならなかった。デューイの「宗教的なもの」(a religious)は、つまるところ、共同社会において公共性を有する理想目的に向けての献身的態度であり、その意味では、こうした「態度」には、超越主義者たちが要請したような自己限定が求められる。

第17章 本章では、オルコット教育思想から進歩主義教育思想への実践レベルにおける影響関係を探るべく、オルコット、パーカー、デューイの教育思想における共通項について論考した。

第1節では、オルコットとパーカーの教育思想の共通項を導出した。教育史的にみると、すでに述べたように、オルコットの教育思想はペスタロッチからの影響を強く受けている。ヨーロッパではペスタロッチの影響を受けてヘルバルト、フレーベルが教育史に登場してくるが、後者のフレーベルについては、ピーボディの幼稚園教育思想を通してアメリカにも浸透していった。アメリカにおいてフレーベルの影響の射程の拡大に貢献したのは「進歩主義教育の父」の異名をもつパーカー (Francis Wayland Parker, 1837-1902) であろう。パーカーはオルコットがボストン・templar・スクールにおいて教育実践を行っていた時期の1837年にニュー・ハンプシャー州ベッドフォード近郊ピスカタオグ (Piscataquog) に生まれている。彼については、従来の伝統的教育を変革し、子どもの興味関心に基づく発達を重視し19世紀末のアメリカ公教育に影響を与えたという評価が一般的である。とり

わけクック・カウンティ師範学校時代に彼の考案した「中心統合法」はアメリカ進歩主義教育初期における児童中心主義的教授法の代名詞にもなっている。シカゴにパーカー・スクール (the Francis W. Parker School) を創設して新教育の実践を試み、同時代のデューイに強い影響を与えたことも周知のことである。

オルコットを含めた超越主義からのパーカーへの影響に関しては、先行研究では、熱烈なエマソニアンであったパーカー夫人を通してエマソンの思想がパーカーへと伝わったという述べ方がされる。間接的なルートとしては、オルコットの影響を受けたハリスとパーカーの接触は確認される。たとえば 1900 年の『クインシー運動』二十五周年記念イベントの列席者のなかにはパーカーとともに当時合衆国教育長官 (United States Commissioner of Education) の職にあったハリスも含まれていた。ハリスはオルコットに影響を受けたもう一人のキーパーソンであるピーボディとともにフレーベル主義に従ったアメリカ幼稚園運動にもかかわっていた。このように状況証拠としてオルコットとパーカーとのつながりを示す材料は存在する。それにもかかわらず、オルコットに関してパーカーへの影響関係を示す直接的な物的証拠は乏しいと言える。したがってここでは、教育思想史およびその背景となる哲学史に両者を位置づけることで、パーカーとオルコットとの思想的連続性の提示を試みた。

パーカーは『教育学講話』(Talks on Pedagogy) のなかで「教育におけるすべての運動の中心は子どもである。われわれは、人間が不変かつ永遠の非常に影響力ある成長発達の法則に支配されていること、またすべての発達が存在の法則との一致を意味していること、不一致は腐敗、退廃と死を意味していることを認めねばならない。」と述べているが、この発言はデューイの『学校と社会』(The School and Society) に先立って子どもと彼らを取り巻く教育的営為のコペルニクス的転回を説いたものとして注目に値する。パーカーのこうした発言の背後には彼の児童観が存在する。それは端的に言うとも児童神性観である。パーカーは子どもを形容する際に「神の最高の創造物」、「神の創造の至高の極致」という表現を用いている。パーカーのこうした児童観は、ドイツ留学中に触れたペスタロッチ、フレーベルの影響を受けてのものであると考えられるが、もう一方のルーツには当地アメリカのエマソン、オルコットらの超越主義思想もあるだろう。1860 年代前半著作であるエマソンの『教育論』(Education) は後にデューイによっても引き合いに出されるが、パーカーの目にも当然触れていたであろうし、また過去のものになっていたにせよ、子どもたちの内に神性を見出すオルコット教育理論は『アメリカ教育雑誌』の記事や彼自身による出版物を通してアメリカ教育界や海を隔てたイギリスにおいて影響力をもったという事実は否定しがたい。ピーボディやハリスの教育思想とその実践のなかにもアンビバレントな側面はあったにせよ、脈々とオルコットの思想は受け継がれていたといえる。

また方法論において、パーカーによる子どもたちの活動的要素の採用は、教育史においてはアメリカ進歩主義教育に含まれる「児童中心主義」の説明に必ずといってよいほど引き合いに出されるが、子どもたちの活動は「遊び」と結びついて展開された。パーカーの

「遊び」の重視については、直接的にはフレーベルからの影響とみなせるが、「遊び」はオルコットの教育実践、とりわけチェシャ学区学校における実践のコアに位置づけられていた。

子どもによる自己統治の育成を自らの教育目的に掲げたオルコットの幼児教育における実践は、すでにみてきたように、子どもを本来的に活動的存在と見做すことを前提としていた。パーカーの「クインシー・メソッド」(Quincy Method)においても、学校管理において画一的な訓練や罰に関する強制的な手段は廃された。体罰の廃止についても、オルコットの実践はまさにパイオニアであった。19世紀20年代30年代にオルコットがピューリタニズムや当時の学校教育に抗して取り組んだ教育実践上の数々の工夫は、1870年代後半になってパーカーの「クインシー・メソッド」を通して、パーカーの名前を冠して教育界で評価されることになったともみなせる。

後年(1900年)にストーン・templumで開催された『クインシー運動』二十五周年の記念(the twenty-fifth anniversary of the “Quincy Movement”)イベントの講演で「クインシー・メソッド」についてパーカーは次のように述懐している。「クインシー・メソッドは不断の変化のことである。たいていの人々にとって教授の方法は物事を実行する確かな方法を意味するものであって、それは固定され、完結したものであると捉えられている。すなわち、完全にルーティン化された万能薬であり、投薬されると確実な結果が得られる。こうした意味合いでの方法は恐ろしい幻想である。……クインシーで行ったことに最良の名前をつけることを求められるなら、わたしは子どもたちをより人間的に取り扱うことだと答えるだろう。子ども、あるいは生徒としてでなく、人間として教えようとしたのである。子どもそれぞれが個性をもち、それぞれ思考の流れ、希望や不安、喜びをもっている。学校においては子どもの思考が実生活から分離されかけ離れたものになっている。子どもは全体的かつ完全な一つの生活をもつべきであり、家庭生活によって補完されなければならない」。ここに示されているのは体系をもつ方法論というよりも、一人の教師のとしての信念であり、子どもに向かう彼の「構え」である。

かつてオルコットは子どもたちとの「会話」の中で、彼らを理性的存在として扱い、自由な思考と表現を促していたが、その実践の背後にはパーカーと同じく子どもたちの内に神性を見出すという教育純理論が存在していた。両者の方法論における共通性は、教育実践への両者の児童観の反映の度合いの強さによる。社会的要請よりも子どもにとって何が本質的であるかということをも重視する「子ども中心主義」においては、子どもをどういう存在として観るかという点から、教材、教師、教育方法の在り方が演繹されることになる。オルコットとパーカーの実践における類似性も、究極的には両者が類似した児童観をもっていたことに起因するといえる。

さらに両者に共有される点は、その理想主義の実現方法におけるプラグマティックな姿勢である。オルコットのプラグマティックな要素については、学校教育に限らず、すでにみてきた、フルートランツや「会話」の実践、「新しい教会」構想、コンコード哲学学校開

設の中に充分すぎるほど見出せる。そこには理想を観念のままに終わらせることなく、リアルな活動のなかでその理想を検証していくという姿があった。他方、パーカーについては、彼の哲学が「目標において理想主義であるが、方法においてプラグマティズムとみなされた」（キャンベル）、「プラグマティックな理想主義者であった」（ダングラ）の評言があるように、とりわけ教育方法においては、現実とのすりあわせができる実践家であったことが伝えられている。

第2節では、「人格形成」という観点から人格主義と進歩主義の共通項を探った。「人格形成」概念は、17世紀末のロックや18世紀のスコットランド啓蒙主義の思想家を発祥とする。アメリカにおいては18世紀末から19世紀にかけて次第に広まり、その端緒はウィザーズプーン（John Witherspoon, 1723-1794）の教育論等の中に現れている。すでにみてきたように、オルコットが幼児教育実践を行った時期は、アメリカ哲学における精神哲学と道徳哲学の隆盛期に合致している。その特徴はすべての人間に萌芽の状態で良心の存在を認めることであり、それが教育によって発達させられる可能性をもつと考えられた点である。さらにオルコットについていえば、このような良心機能が神意に基づく垂直方向のみならず、共同社会における水平的方向へと展開していく点に教育方法原理の特徴があった。

オルコットら超越主義の運動はまぎれもなくプロテスタント運動であり、彼らの社会改革は精神修養という個人の自己陶冶によって達成されるはずのものであった。特定宗派の形はとらないものの、オルコットの人格に基づく社会改革にはプロテスタント・イデオロギーが充満していた。他方で進歩主義教育の中核的イデオロギーに関して市村は「…教育における革新主義は、おとなや教育制度に抑圧されていた子どもの救済の思想でもある、ということができるだろう。社会的に一種の弱者である子どものなかに潜在能力の存在を承認し、その実現可能性を信じ、期待する精神は、まさに社会的福音を期待するプロテスタント精神にはかならない」と洞察している。

パーカーとデューイの進歩主義教育思想と上にみたオルコット人格主義的教育思想の類似点に関して、フランシス・パーカーの教育思想についていえば、フレーベル主義の影響を受け、また超越主義からの影響も認められることから、彼の人格形成概念も基本的にはペスタロッチ主義の影響を受けていたオルコットと類似している。そのパーカーは個人の内面における人格性を基調としつつ、社会集団としての学校のもつ個人の人格への積極的な作用について認めていた。デューイにあつてはプラグマティストとして神との垂直的關係によってというよりも、社会における人々との水平的關係によって人格は説明される。

「教育の改革」という点では19世紀前半のオルコットの改革と19世紀末のパーカーやデューイの改革には開きがある。しかし「教育による改革」、「社会改革」という点では、両者には共通項が認められ、「改革者」としてのオルコットとパーカー、デューイは近似した関係にあつたといえる。

第3節では、オルコット、パーカー、デューイを同一直線上に位置づけるべく、三者の子ども観とそれを基底にした方法原理について考察した。「実践家」、「理論家」の枠組みで

捉えると、パーカーとオルコットは「実践家」という性格が強い。それは両者がペスタロッチやフレーベルの教育思想の影響を強く受けていたことにも関係している。ペスタロッチやフレーベル自身、自らの教育実践に対し反省的思考を働かせて、理論的に体系化した人間ではなかった。彼らの「理論」も、誰でもいついかなる時にも同じ手続きに則って実践するならば同じ結果が期待できるという意味合いでの「科学」ではなかった。それに対しデューイは「理論家」として位置づけられる。それは彼が「科学的」姿勢を堅持し、彼の思想からロマン主義を排除するよう努めていたことによる。すでに先行研究で指摘されるように、それにもかかわらずデューイの教育思想の中に払拭し得ないロマン主義的要素が認められる。子どもの本性に従うという彼の自然主義的教育思想の究極的根拠がエマソンによる児童尊重の思想に求められた点である。

子どもを捉える目が非論理であろうと「科学的」であろうと、三者がその教育理論において子どもを中心に据えたことは否めない事実である。殊にデューイ教育思想に関しては、その「子ども中心主義」的性格を示す根拠としてしばしば次の発言が引き合いに出される。

「旧教育は、これを要約すれば、重力の中心が子どもたち以外のところにあるという言葉につける。重力の中心が、教師、教科書、その他どこであろうとよいが、とにかく子ども自身の直接の本能と活動以外のところにある。それでゆくなら、子どもの生活はあまり問題にならない。……このたびは子どもが太陽となり、その周囲を教育の諸々のいとなみが回転する。子どもが中心であり、この中心のまわりを諸々のいとなみが組織される」。

このデューイのシカゴ大学附属実験室学校における実践に先立ち、子ども中心主義の実践家として名を馳せたのがパーカーであった。パーカー教育思想は「子どもとは何か」という問いから出発している。つまり学習者として子どもを中心に位置づけると同時に、彼によっては教育研究対象としても子どもは中心に位置づけられる。パーカーはアメリカにおける児童研究にデューイよりも早くかかわっていた。

プラグマティストとして「神」を用いた説明は避けたデューイではあるが、彼はパーカーやフレーベル、エマソンの児童観についてシンパシーを持って言及することを通して、自らの教育活動の根源について代弁させていた節がある。こうしたデューイの姿勢をパーカーからの「影響」と見なすかどうかは別にして、旧教育に対する批判的で改革的実践を先行して行っていたパーカーに同時代人として大いに心動かされたことは確かである。デューイ本人はパーカーからの自身への影響について明言していないが、その代わりにデューイの後継であるキルパトリック (William Heard Kilpatrick, 1871-1965) がそれについて言及してくれている。すなわち「デューイがパーカーの実践の強みとその適切な理論の欠如との両方を見ていたことはほとんど論ずるまでもない。デューイのように鋭敏な人間がパーカーのような魅力的な人間から影響を受けなかったとは考えられない。同様に、特にデューイ自身の哲学が次第に成長してくるにつれて、パーカーの実践に自然と向かっていくことで、デューイはパーカーに欠如していた適切な理論を補おうという気持ちが起こらなかったとは考えられない」。このキルパトリックのパーカー評は、そのままオルコット

にも当てはまる。パーカーの名前にオルコットを当てはめて読んでもまったく違和感がない。なんとすれば、本節の最初で述べたように、「実践家」という枠組みに両者が含まれ、往々にして実践家肌の人間は自らの思想を理論化するのに他者の助けが必要だからである。ペスタロッチにとってのヘルバルトの役割は、まさにパーカーにとってはデューイが果たしたといえよう。オルコットにとってはハリスが相当するが、オルコットの教育思想にペスタロッチ、パーカーほどの注目が集まらなかったことには、ハリスがヘーゲル哲学者、行政官としての敏腕は評価されるもののヘルバルトやデューイほどには教育実践理論家としては評価を受けなかったことにも一因があるのではないか。いずれにしても「アメリカのペスタロッチ」オルコットとフレーベル主義者パーカーとの間の実践理論には、すでに本章第1節で明らかにしたような酷似性が見出され、その非体系的なあり方にも共通点が見出せる。こうした文脈で少々大胆な言い方をすると、パーカーがデューイに先行してデューイ的であったとするならば、オルコットはこの両者に先行しパーカー、デューイ的であった。

さらに三者による「子ども中心主義の思想」の教育方法上の展開に共通項が見出せるのは「活動（主義）」という点である。知識は教科として分断される前には「一つの統合された生活」であるとデューイは明言する。世界はまずもって子どもによって構成されるのであり、この前提に立ちながら彼は子どもの経験と教科との調停を図る。デューイによると教科は経験の論理的側面、子どもの経験は経験の心理的側面であり、両者ともに経験として一元化される可能性をもつ。したがって教科と子どもの経験は決して二項対立的に捉えられる関係にはない。それにもかかわらず、子どもが出発点とされるのは、彼のプラグマティズムの真髄としての道具的知識観が関係する。知識は行為のレベルで検証され有用さが示されてはじめて暫定的な真理として認められる。教育にあってはその知識は第一義的に子どもにとっての有用さでなければならない。このような知識観においては、子どもの生活から乖離した知識は真理の検証以前であり、子どもの宇宙を構成する経験にはなり得ない。デューイのカリキュラム上の子ども中心主義はこうした論理によって裏付けられていた。

パーカーのカリキュラム論である「中心統合法」の理論では、より具体性をもって子ども中心主義が示される。彼の中心統合法は、一、カリキュラムの中心に子どもを置くこと、二、子どもを取り巻く環境があり、それとの相互作用によって子どもの「自己活動」のエネルギーが誘発されること、三、子どもを取り巻く環境は「生命」「物理」「化学」といった現象としてとらえられること、四、そうした現象は「鉱物学」「歴史学」「人種学」「人類学」「動物学」「気象学」「天文学」「地理」「地質学」といった中心的教科として区分されること、五、こうした諸教科を学ぶ過程で意識の作用としての「観察」「読み方」「聴語」といった「注意の諸様式」が身に付けられること、六、それに加えて「身振り」「音声」「話し方」「音楽」「製作」「造形」「彩色」「図画」「書き方」といった「表現の諸様式」を思考と行動を結びつけるために身に付けられること、七、数、形といった事物の性質を理性的

に認識し、意志と関連づけて、主体的、自律的に判断し、価値を選択する能力を身に付けることである。パーカーのカリキュラムでは中心から周縁に向かうに従い、子どもたちの経験が抽象化されていく運びになっている。

このパーカーの中心統合法ほど明解な形で示されてはいないが、オルコットの学校におけるカリキュラムにもその子ども中心主義の思想が表出していた。「オルコット氏の学校における訓育と教授の1836年春学期用時間割」をもとに分析してみると、その中心は「会話」であり、「会話」の素材は子どもたちの経験である。この会話を中心に、「精神的能力」に関わる「聖書（福音書）を読む」、「日記を書く」、「自己分析」が配列され、その外延に「想像的能力」に関わる「綴り字と読み」「自然について書いたり、スケッチしたりする」「絵・図を使っての地理学習」が配列され、最外延には「理性的能力」に関わる「語の定義」「文を分析する」「算数」「人体の学習」が配列される。オルコットが「会話」の中で行わせた子どもたちによる聖書に関する自由な思考と表現も、その素材は子ども自身の経験であり、自分の経験に結びつけて子どもたちは発言していた。語の定義や文の分析、あるいは自己分析も、子どもたちは日記に書かれた自身の経験を例に行っていた。このようにオルコットの学校のカリキュラム全体が子どもの経験に収斂していく配列になっており、非常にプリミティブな形ではあるものの、パーカーの中心統合法と類似した子ども中心主義のカリキュラム特性を有するものであったといえる。さらにデューイまで含めて、「経験」の定義はそれぞれ異なるものの、カリキュラムの中心に子どもの経験を据えるという点では、オルコット、パーカー、デューイは一致していたといってもよからう。

三、本研究の成果

1. オルコット教育思想の評価について

オルコットが19世紀20年代30年代のアメリカで行った教育改革の試みが、当時はもとより今日の教育にとっても意義をもち得ることを本研究では第1部第3章を中心として論証した。オルコットの教育改革の試みの背景には宗教的動機が含まれており、当時の自由主義プロテスタントの拡大と連動する形で展開されたことは明らかである。その中で克服される対象としてまずオルコットの念頭にあったのが、ピューリタニズムの存在であった。彼が改革に着手した時代のアメリカの幼児教育には隔々にまでこのピューリタニズムが浸透しており、その思想は子ども軽視のそれであったといっても過言ではない。こうした状況にあって、オルコットの教育改革はまずもって子どもの内に神性を認めることから出発していた。このような児童理解によりオルコットが教育目標に掲げたのは、子どもたちによる自己統治であった。この目的に関連して、オルコットの学校においては体罰が廃止された。具体的な改革の中身としては、子どもの活動的要素を活用した実践、たとえば教育に「遊び」を採り入れたり、外的環境の及ぼす教育効果を重視し教室環境の整備を行った。機械的暗誦主義を排し、子どもの学習動機付けに配慮されており、それは彼の「会話」の実践を通して実現された。この「会話」はオルコット教育方法の代名詞でもあり、彼の学

校の時間割を構成する授業名でもあった。子どもたちとの「会話」は聖書（福音書）が中心的な位置を占めていたが、子どもたちの日記も素材とされていた。「会話」のなかでオルコットは、子どもたちによる自由な思考と自由な表現を励ましていたが、このような彼の姿勢はカテキズムによる暗唱主義が主流であった19世紀の学校教育のなかで非常にユニークであった。

体罰の廃止と「会話」の実践に象徴的に現れたオルコットの児童観は、子どもを本質的に罪人として捉えるピューリタニズムのそれと鋭く対立する観念であったが、この観念の背景には彼の超越主義思想があった。オルコットの教育実践理論と彼の超越主義思想とは不分離の状態が存在し、それはちょうどデューイの教育実践理論とプラグマティズムとを分けて考えることができないことと同様の在り方をしていた。

さらに本研究では、近代アメリカ教育史の中でオルコットの果たした役割を積極的に評価すべく、第3部において自己教育論、女子教育論、黒人教育論、宗教教育論としてオルコット教育思想を位置づけたうえで、その中にオルコットをはじめとする超越主義思想のもつ先進性を読み取った。

2. 超越主義の思想史的再定位について

オルコットの超越主義思想形成過程とその思想的特質については第1部、そして彼の超越主義思想形成への影響関係については第2部で論考した。オルコットの思想的立ち位置を欧米思想史の流れを俯瞰する視点から眺めると、イギリス経験論からドイツ超越論的観念論を経てプラグマティズムへと至る過程の思想の流れを体現していることがうかがえる。さらに彼の場合、プラトン主義、新プラトン主義からの強い影響も認められ、古代哲学と近代哲学が混合する形で1830年代に受容され、彼の思想の「超越論化」に影響していた。

こうした思想群の受容は、オルコットの幼児教育の教育実践との関連でピューリタニズム克服を目的にしていた。ロックによる生得観念の否定は、子どもたちの原罪を否定するのに援用され、ペスタロッチやオーウェンの教育思想とともにオルコットの感覚主義的教育理論を支えた。ただし人間精神における神域の保全、すなわち子どもの神性の保証をロックらイギリス経験論の中には見出すことができなかったため、ドイツ超越論哲学を受容していった。その際もプラトン哲学や新プラトン主義のもつ超自然主義的要素とそれらを結びつけて解釈し、感覚的経験を越えた真理の存在の根拠をこれらの哲学思想に求めた。こうした真理は、オルコットにとって、とりもなおさず子どもたちの自然的本性の善性に他ならなかった。

また道德教育に関しては、ロック認識論以後に発展したスコットランド道德哲学の影響を受け、とりわけスミスの道德感情論における「同感（共感）」概念は、彼の「共通の良心」概念に影響している。オルコットの場合は、認識自体が行為と結びついたものであり、理性（オルコットの場合は直観、良心も同義）の能動性が強調される。したがって認識は道德と不分離であり、カントの限界設定をされた理論理性（純粹理性）よりもその守備範囲は広い。このような「理性」観は、カントやシェリングの超越論的観念論の理性概念がコ

ールリッジやカーライルといったイギリス・ロマン主義者を經由して受容されたことに起因するとともに、プラトンからの影響でもある。もとより古代ギリシアにおいて知は徳と深く結びついていた。

オルコットの徳知主義は、とりわけドイツ超越論的観念論受容を通して形成される彼の人格主義的思想として展開された。カントの超越論的統覚を通じた認識の構成作用にオルコットは人格をみる。すなわち、認識においては主客不分離であり、「人として」すぐれて価値的に世界を構成することに人間認識の特質を見出す。こうした意味合いで認識を統合することは人格的行為である。オルコットはまた、ヘーゲルの弁証法を採り入れることで、「人格」概念に個人と社会の関係性についての視点を加味している。ただし第14章で論じたように、ヘーゲルのごとく「絶対知」へと個を解消してしまうのではなく、オルコットの場合はあくまでも個を基点とする自己修養の問題として人格に基づく社会は語られていた。

そしてドイツ超越論的観念論からの影響のエッセンスをオルコットがジェイムズやデューイとも共有していたことを本研究では描出した。とりわけジェイムズとはカント的エッセンス、デューイとはヘーゲル的エッセンスをである。前者にあつては、認識行為における人格による世界構築の在り方をめぐりオルコットとジェイムズの「経験」概念の類似性に着目した。後者にあつては、オルコット、デューイそれぞれが、表現は異なるものの、ヘーゲル的な絶対的観念論への抵抗として、あくまでも個に基軸を置きながら社会との相互作用を通しての相互主観的な「真理」を模索した姿勢の中に両者の思想の共通点を見出した。それがオルコットにとっては「会話」の方法論と実践の中に、デューイにとっては経験の再構成による環境への適応という有機体論として表現された。

3. オルコット教育思想の進歩主義教育への影響について

第4部では、オルコット教育思想の進歩主義教育への影響を浮き彫りにすべく、第12章において時代的に両者の中間に位置する幼稚園教育運動におけるピーボディ幼児教育思想への影響を探り、第13章および第14章でオルコットらニューイングランド超越主義をドイツ超越論的観念論とプラグマティズムとの中継点として眺めることで、オルコット超越主義的教育思想からデューイの進歩主義教育思想を構成するプラグマティズムへの流れを示した。つづく第15章においては、オルコット超越主義思想にボウンらの人格主義的要素を抽出し、人格主義という点からオルコットとプラグマティストであるジェイムズ思想との影響関係について探った。そして第16章においては、宗教教育論としてみたときのオルコット教育思想とジェイムズの宗教的言説、デューイの宗教教育論の類似点が明らかにされた。そして第17章においては、進歩主義教育の担い手のうちパーカーとデューイの実践理論への影響を示すべく、三者の児童理解とカリキュラム論における酷似性を提示した。

第4部で行った論考では、オルコットを中心にした人物相関図を拡大したときに、彼とパーカー、デューイまでのラインがネットワーク状つながっていくことを示した。ヨーロ

ツッパ教育史では、ペスタロッチからフレーベルという流れが、オルコットからピーボディの幼稚園教育運動を経由してパーカーへという流れの背景に存在し、ドイツ超越論哲学の受容と展開という点では、背景としてのカント、ヘーゲルが、オルコットからハリスそしてデューイに批判的に継承されていく。

また人格に基づく社会改革という点でオルコット、パーカー、デューイは問題意識を共有し、三者の改革思想の核心にはプロテスタンティズムが存在したことも述べた。「教育の改革」という点では、三者はそれぞれ独自性をもつが、「教育による改革」と「社会改革」では共通項をもち、三者ともに個人の人格形成を通じた民主主義社会の実現、それは決してヘーゲル的な意味での「絶対知」へと個が解消されるような発展過程の終局点ではなく、ジェイムズが「多元的宇宙」として描いた、個人を基軸として多様性が排除されずに併存されていく、人格を通してゆるやかにつながっていく社会であった。

三者の改革思想を牽引したプロテスタンティズムに関しては、オルコット、パーカー、デューイともに、それぞれの時代の子どもたちに対する「救済者」的使命感をもっていた。その根底には子ども尊重の児童理解があり、それぞれに理論および実践を展開していった。学校教育においては子ども尊重の態度はカリキュラム上でも表現され、まったく同一ではないものの、オルコット、パーカー、デューイは子どもの経験を中心に据えたカリキュラムを構想していた点にも類似性が見出された。

このような考察結果により、本研究の課題は達成されたものと思われる。

以上