

[原著論文]

オルコット教育思想へのアダム・スミスの影響 —「道德感情」論の受容と展開—

山本 孝司¹

【要 旨】

本稿は、19世紀の20年代から30年代のニューイングランドにおいて、アメリカ進歩主義教育の先駆と目される教育実践を行ったブロンソン・オルコットに関わる論考である。

オルコットの教育実践では道德教育が重視され、その際、子どもによる道徳的判断が彼に内在する良心機能に求められていた。ピューリタニズムの影響が根強く残る19世紀初頭にあつて、子どもの内に良心の働きを認めるオルコットの児童理解は、個人としての子どもの道徳的可能性に対する絶大なる信頼が含まれていた。他方で、個人としての子どもの道徳的判断の準拠枠として学級集団の中に「共通の良心」の存在をオルコットは認めていた。この「共通の良心」概念は、とりわけ1820年代、30年代における彼の道德教育論および学校経営論の鍵概念となっている。こうしたオルコットの個人の良心と「共通の良心」とのダイナミックな関係によって展開される道德教育論のキーワードである「共感」「是認」は、18世紀にスコットランド道德哲学の思想家たち、殊にアダム・スミスによっても共有されていたタームである。

こうしたことを踏まえ、本稿では、オルコットの教育思想を18世紀から19世紀にかけてのヨーロッパ思想史の潮流との関連で捉える作業として、彼の「共通の良心」概念の着想がアダム・スミスの「道德感情論」から受けた影響について論考を試みた。

キーワード:オルコット、共通の良心、アダム・スミス、道德感情論、同感(共感)

I. はじめに

1. 課題設定

本稿は、19世紀の20年代から30年代のニューイングランドにおいてアメリカ進歩主義教育の先駆と目される教育実践を行ったブロンソン・オルコット (Amos Bronson Alcott, 1799-1888) に関わる論考である。オルコットは、1824年にコネチカット州チェシャ学区学校の教員となり、ボストン・フィラデルフィアの学校を経て、1834年にボストンのトレモント街で temple・スクールを開校し、1839年の閉校まで幼児教育(infant instruction)の実践に当たる。その間にヨーロッパからの思想の影響を受け、19世紀当時のアメリカではユニークな教育実践を展開している¹⁾。

アメリカ教育史、思想史のなかでオルコットの教育思想は、19世紀のアメリカで人々の精神の根深い

ところで作用していたピューリタニズムへの挑戦と克服の一つの表現として位置づけられる。欧米哲学史という枠組みで視野を拡大してみると、近代のヨーロッパ大陸における哲学的問題が彼の実践に反映されている。そのなかでも、代表的問題は認識論にかかわっていた。ピューリタニズムの原罪観を否定するために、オルコットはロック (John Locke, 1632-1704) の経験論を援用し、さらに人間の認識能力の先験性(超越性)の論拠をカントの超越論的観念論に求めた。こうした認識論にかかわるヨーロッパ哲学的思潮のオルコット教育思想への影響は、主に教育の前提としての多元的な「経験」論へと結びついた。

ヨーロッパにおいてロックからバークリ (George Berkeley, 1685-1753)、ヒューム (David Hume, 1711-1776) を経由してカント (Immanuel Kant, 1724-1804) へと至る認識論的問題の傍流として、いかにして個人

¹九州看護福祉大学看護福祉学部 社会福祉学科

の行動を道徳的に基礎づけるかという問題も議論されるようになった。周知のように、とりわけイギリスにおいてはスコットランドを中心に、道徳的判断を感情に結び付ける道徳感覚論、道徳感情論が展開されている。この議論を展開した人々は「道徳感覚学派」(the moral sense school)と呼ばれ、ハチソン(Francis Hutcheson, 1694-1746)、ヒューム、スミス(Adam Smith, 1723-1790)が含まれる。彼らの議論は、スコットランド常識学派(the Scottish School of Common Sense)と呼ばれる後継者に批判的に発展させられている。

オルコットの教育実践では道徳教育が重視され、その際、子どもによる道徳的判断が彼に内在する良心機能に求められていた。17世紀植民地時代以降アメリカのピューリタン社会においては、良心機能は回心体験によって教会員になった者にのみ認められる心の働きであった。ピューリタニズムの影響が根強く残る19世紀初頭にあつて、子どもの内に良心の働きを認めるオルコットの児童理解は、個人としての子どもの道徳的可能性に対する絶大なる信頼が含まれていた。他方で、個人としての子どもの道徳的判断の準拠枠として学級集団の中に「共通の良心」(common conscience)の存在をオルコットは認めていた。この「共通の良心」概念は、とりわけ1820年代、30年代における彼の道徳教育論および学校経営論の鍵概念となっている。オルコットは体罰や恐怖に代わって共感や是認によって子どもの訓育を試みているが、この場合「共通の良心」は、個人の良心機能を他者への共感によって裏づけ、個人の行為を正当化する上で非常に重要な機能として想定されていた。「共通の良心」とはいわば、個人を超えた超越的な視点の内面化という点で、近代プロテスタンティズムでいうところの内面化された神と同じ論理を有していた。

こうしたオルコットの個人の良心と「共通の良心」とのダイナミックな関係によって展開される道徳教育論のキータームである「共感」「是認」は、18世紀にスコットランド道徳哲学の思想家たち、殊にアダム・スミスによっても共有されていたタームである。

本稿では、オルコットの教育思想を18世紀から19世紀にかけてのヨーロッパ思想史の潮流との関連で捉える作業として、彼の「共通の良心」概念の着想

に対するアダム・スミスの「道徳感情論」からの影響について論考を試みたい。

2 先行研究および考察の視点

オルコット教育思想への18世紀から19世紀にかけてのイギリス思想の影響に関しては、ロックの認識論やカント哲学を採り入れたロマン派のワーズワース(William Wordsworth, 1770-1850)、コールリッジ(Samuel Taylor Coleridge, 1772-1834)の思索を中心に論じられてきた。オルコット思想に対するこうしたイギリス・ロマン派からの影響の濃厚さが指摘されるのに対して、スコットランド道徳哲学からの思想的影響は、先行研究においては無視されないまでも、積極的に論じられてこなかった。

本稿の主題に掲げるアダム・スミスからのオルコット教育思想への影響についても、主題として取り上げた論考は管見の限り見当たらない。関連する先行研究として、次の四件でも、オルコット教育思想へのスコットランド哲学、スミスの影響が指摘されているが、「示唆」の域を出るものではない。

シェパードの『行商人の成長—ブロンソン・オルコットの人生』(*Pedlar's Progress, the Life of Bronson Alcott*)では、「ただ言えることは、彼の子どもの本来的無邪気さに関する理論は、まだそれから教育学的推論がなされてはいないにもかかわらず、1826年7月の第1冊目の日記を書き始めた時に完成していたと言える。まさにその月に、彼はアダム・スミスの『道徳感情論』(*Theory of Moral Sentiments*)を読み、彼(オルコット)の好みに対し好意的であることを見出したのである」²⁾と述べられ、スミスからの影響については、オルコット教育理論、殊に子ども観と関連した概括的説明にとどまっている。

マカスキは『ブロンソン・オルコット—教師』(*Bronson Alcott, Teacher*)のなかで、次のようにスミスからの影響を記している。「……さらに「道徳的」影響の可能性は、アダム・スミスの『道徳感情論』とコーガン博士(Dr. Cogan)の『情念の哲学に関する論文』(*Philosophical Treatise on the Passion*)のなかに見出された。コーガン博士は、「喜びの追及」が統治における「愛情豊かな影響」なるとの主唱者であった。オルコットは、この二つの書が「新しい思想の転機」となると述べながら、彼にとって価値があるのみならず、教師にとっての必読書であると記して

いる」³⁾。マカスキの場合も、シェパードと同様、『道徳感情論』を読むことを通して影響が示唆されているのみである。

ダールストランドの『ブロンソン・オルコット—知的伝記』(Amos Bronson Alcott—An Intellectual Biography)では、ペスタロッチ主義からの影響と併記される形で、スコットランド常識哲学からの影響について言及されている。

ペスタロッチもオルコットも、道徳的性格の発展における教育の力を強調した。こうした点で彼らは、啓蒙主義的合理主義と宗教的信仰にとっての本来的な人間の能力への伝統的な信念との妥協点を探ったスコットランド常識哲学の学派の同列に位置づけられる。こうした哲学者は、トマス・リード、デュガルド・スチュアートによって代表される。彼らは、ロックの感覚と反省の理論を受け容れ、それに感覚や反省に起因するのではないある生来的考え、すなわち神、心理、美、正邪に関する考えが備わっているということを加えた。このようにして、彼らはロックの経験論が与えてくれなかったキリスト教道徳とキリスト教原理の有効性の確証を得ようとした。ロックは、神に関する生来的な感覚を認めたが、その説明と論証については不十分なままであった。オルコットのスコットランド哲学への入門は、アダム・スミスの『道徳感情論』とトマス・コーガンの『情念に関する哲学論文』を読んだことを通してであった。ペスタロッチとスコットランド哲学者の思想を消化して、オルコットは道徳感覚がすべての人々の内に生来的に備わっており、教育によってそれを発展させ、発現させなければならないことを確信した。ペスタロッチは、母が子どもたちの中から神の完全性に関する考えを引き出すことができるかと述べた。アダム・スミスは道徳感情、スミスが「同感(共感)」(sympathy)もしくは「同胞感情」(fellow-feeling)と呼ぶものが、他者の振る舞いの観察によって培われると結論づけた。こうしてオルコットは、教師が自分自身の例によって生徒たちの道徳的共感的感情を生じさせることができるかと考えた⁴⁾。

ダールスタンドの場合、前二者による先行研究と比

較して、スミス周辺のスコットランド哲学者への言及とスミスの『道徳感情論』の中身に即した議論が展開されているものの、オルコットの実践レベルにおけるそれらの思想の反映について突っ込んだ議論はなされていない。

ベネットは『ブロンソン・オルコット—超越的改革者』(Bronson Alcott; Transcendental Reformer)のなかで、オルコットへのスコットランド哲学からの影響を次のように示唆している。「ステュアートもリードも、最も重要な人間の活動力のうち創作力(inventiveness)や創造的な想像力(creative imagination)を高く評価した。アダム・スミスも、彼の道徳に関する著作の中で、間接的にオルコットに、生徒教師関係における想像力による共感の必要性を示唆した」⁵⁾。ここにあげた四者による先行研究のなかでは、ベネットの研究がもっともオルコットの教育実践理論に引き付けてスコットランド哲学からの影響関係について言及しているが、個としての子どもの良心機能と集合としての学級の「共通の良心」とが織りなすオルコットの道徳教育理論とスコットランド哲学との照応関係については踏み込まれていない。

本稿では、こうした先行研究の現状を踏まえながら、オルコットの教育実践レベルにおけるアダム・スミス思想からの影響を考察すべく、1820年代30年代の彼の教育実践理論、殊に彼の「共通の良心」概念のなかのスミス道徳感情論的要素を浮き彫りにすることを目的とする。作業としては、19世紀アメリカ教育へのスコットランド道徳哲学の影響を概観したうえで、オルコットの学校経営に関わる教育実践理論の鍵概念「共通の良心」へのスミスによる思想的影響を浮き彫りにする。

Ⅱ. 19世紀アメリカ教育思想へのスコットランド道徳哲学の影響

1. スコットランド道徳哲学

バッツとクレミンは、「スコットランド哲学と超絶論的観念論によって能力心理学に与えられた刺激のもとにあった1820年代、1830年代、1840年代に哲学のおもな区分は精神哲学と道徳哲学となった。精神哲学は、第一義的に理性もしくは知性の能力に言及し、そして道徳哲学は、感情と意志の能力に向かった」⁶⁾と述べ、スコットランド道徳哲学が19世紀

前半のアメリカにおいてドイツ観念論と同じく影響力をもったことを指摘している。この指摘にあるように、スコットランドの道徳哲学は感情、意志の能力に関心を向けて展開される。とりわけ道徳判断において、彼らは感覚、感情の働きを重視した。彼らをして「道徳感覚学派」あるいは「道徳感情主義」(moral sentimentalism)と呼ばれるゆえんである。

スコットランド道徳哲学は上の呼称にも関連するが、道徳判断の説明に際し、ハチソン (Francis Hutcheson, 1694-1746) のように人間のうちの「道徳感覚」の存在を認める立場と、スミスのように「同感(共感)」によって説明する立場に分かれる。

これらスコットランド道徳哲学者のうち、スミスは今日世界的にも最も名が知られ、オルコットを含めた19世紀のニューイングランド・ペダゴグたちに最も大きな影響を及ぼした思想家である。スミスの場合、道徳と経済と法が一つのまとまりとして論究され、彼の著作は今日でいう社会科学のすべての領域をカバーするものであった。したがって彼の『道徳感情論』は、『国富論』(An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations, 1776) とともに、台頭してきた市民社会とそこに暮らす人間の在り方について究明するというために執筆されたと言える。市民社会を成り立たせるうえでどういった行動基準が必要なのか、それを原理的に思考するのが、彼にとっての道徳哲学だった。

2. ニューイングランド・ペダゴジー

オルコットに限らず、19世紀20年代以降のアメリカにおける主要な教育方法の一つになったのが「情愛指向の教育」(affectionate education)である⁷⁾。19世紀までの欧米教育では鞭打ち等の体罰の長い歴史をもっており、学校経営において体罰のような外的強制力がしばしば用いられていた。19世紀20年代に、こうした体罰に代わって、情愛を媒介とする教師と生徒関係を基盤とする学校経営が登場し、30年代に流布していった。この種の学校経営においては、教師と子どもたちとの人格的交流が重視され、子どもたちによる自己統治が期待された。その際、自己統治の要となるのが良心の働きであった。学校経営の観点から自己統治を説いた当時の書物としてはホールの『学校管理講義』(Lectures on School-Keeping, 1829)がある。ホールはこのなかで教育の究極的目

的を子どもたちに「幸福と有用性のための資質を与えること」⁸⁾とし、教授方法と学校経営の仕方について説いている。教師の子どもへの情愛が子どもから教師への情愛を喚起し、こうした情愛が教師を自分自身の内在的審級として位置づけられることによって、子どもたちは自らを統治するようになる。良心はこの場合、情愛を媒介として子どもたちに内面化された教師であり、子どもたちは外的強制力に拠らなくても、自己意識・自己認識によって自らを統治するようになるのであった。

こうした自己統治論の背景には、17世紀の植民地時代以降アメリカにおいて強力に作用してきたピューリタニズムの弱体化という現象が伴っていたことがあげられる。周知のように、ピューリタニズムでは、全知全能で絶対的存在としての神と罪深く無能で卑小な存在としての人間という構図を基本とし、原罪を背負う罪人である個人の救済には、神の前における徹底した「自己否定」(self-denial)が求められた。このような神と人間の関係構図は、ロックの認識論を援用した原罪説の否定と宗教界におけるユニテリアン主義等理神論の台頭、教育界においてはペスタロッチ主義を代表とする子どもの本性を肯定する教育思想のヨーロッパからの流入によって、19世紀初頭のアメリカでは変わりつつあった。

このようなヨーロッパからの思想のなか、とりわけ子どもたちの良心機能を情愛に基づいて喚起し自己統治を行わせるという発想には、スコットランド道徳哲学が影響している。彼らは、人間本性を利己的と見なすかどうか、自己愛を肯定的、否定的に捉えるか否かについてはそれぞれ異なっていたものの、総じて道徳的判断における感覚、感情の働きに重きを置いている。ニューイングランド・ペダゴグたちは、こうした道徳感覚、道徳感情を子どものうちに萌芽の状態に認め、それを育むことを教育の目的に据えたのであるが、その際に教師と子どもとの情感を媒介にした結びつきを強調した。

1820年代30年代のオルコットによる幼児教育の実践のなかにも、こうしたスコットランド道徳哲学の影響が顕現している。子どもの感覚・感情に配慮した環境整備、日記や会話を通した自己意識・自己認識の分析、機械的暗唱を排して子どもによる自由な思考、表現の奨励、次節でとりあげるような体罰の廃止と学校経営における共同の自治の重視である。

Ⅲ. スミス『道徳感情論』のオルコット教育実践理論への影響

1. スミス『道徳感情論』における「同感（共感）」概念

アダム・スミスは先行研究において、オルコットに影響したスコットランド哲学者のなかで名前がある頻度としては一番高い人物である。オルコットは、1826年のコネチカット州チェシャ学区学校教師であった時にスミスが道徳判断の本性と起源の解明を試みた『道徳感情論』を読んでいた⁹⁾。

スミスによれば、道徳感情は、他者の置かれた状況とその場における他者の感情を自らのこととするわれわれの想像力を用いる能力であり、それが「同感（共感）」である。スミスの人間観における個人は、基本的には利己的個人である。この前提に立ち、彼は人間の自己中心性、自己愛といったものを否定しなかった。ただし、「人間がどんなに利己的なものと想定されうるにしても、あきらかにかれの本性のなかにはいくつかの原理があって、それらは、かれに他の人びとの運不運に関心をもたせ、かれらの幸福を、それを見るという快樂のほかにはなにも、かれはそれからひきださないのに、かれにとって必要なものとするのである。この種類に属するのは、哀れみ(piety)または同情(compassion)であって、それはわれわれが他の人びとの悲惨を見たり、たいへんいきいきと心にえがかせられたりするとき、それにたいして感じる情動である」¹⁰⁾と述べるように、他人の立場に目を向ける情動を利己的個人の本性にも認めている。人間は自分の利害に関係ないときでさえ、他人に関心をもち、それを観察することを通して、自分にも何らかの感情を生じさせる存在であり、スミスはそこを社会秩序、道徳の起点とする。こうした「同感（共感）」はさらに、観察者は想像力によって当事者の諸情念についての観念（諸情動）を形成する。同時に「同感（共感）」は、その観念と当事者の諸情念の一致が得られる場合に得られると説明される。スミスは次のように言う。

主要当事者の本来の諸情念が、観察者の同感的情動と完全に協和しているばあいは、それらの情念は必然的に、この観察者にとって、正当、適

当であり、情念の対象に適合したものである。そして、反対に、事情をかれ自身のもので考えたばあいに、それらの情念がかれが感じるところと一致しないことをかれが見出すならば、それはかれにとっては必然的に、不当不適當であり、それらをかきたてた諸原因に適合しないものと思われるのである。したがって、他人の諸情念を、その諸情念の対象にとって適合的なものとして是認することは、われわれがそれらに完全に同感するとのべると、おなじであり、そして、それらをそういうものとして是認しないことは、われわれはそれらに同感しないと、のべるとおなじである¹¹⁾。

つまり、スミスの道徳感情としての「同感（共感）」とは、ここでいわれる道徳的な「是認」の感情を意味している。

この「是認」はスミスの社会理論ともかかわっている。前節で触れたように、スミスにとっては市民社会を成り立たせる原理究明が道徳哲学の目的であり、人間の行動基準も市民社会の成立と維持という観点から論じられている。スミスは、それぞれ個人が利己心、自己愛に基づいて自己中心的に行動することを前提として市民社会が成り立っていると考えた。それは、「見知らぬ人々」(strangers)からの「同感（共感）」を得るために自制(self-command)をすることである。スミスの「同感（共感）」は、別の箇所において、自制を保証する前提として自らの内の「公平な観察者」(the impartial spectator)と関連づけられて説明される。「われわれは、それらの対立する利害を適切に比較しうるまえに、自分の位置を変えなければならない。自分自身の目でも、他人の目でもなく、第三者の目で、それらを眺めなければならない。そして、第三者とは、どちらとも特定の関係をもたず、われわれのあいだで公平に判断する者である」¹²⁾。

「公平な観察者」は、他者の行為に対する判断のみならず、自分自身の行為の判断に関わる。そのプロセスは、相互に他者の行為の観察と想像力による諸情念の推察を通して、人々の間に自然に「道徳の一般的規則」(general rules of morality)が形成され、この規則が是認の否認の経験を経て道徳判断の基準として承認されると、個人はそれを尊重するよ

うになる。この「道徳の一般的規則」を尊重する態度をスミスは「義務の感覚」(sense of duty)と呼んでいる。ただし、個人の道徳感情としての「同感(共感)」が「一般的規則」に先立ち、後者は前者に基づいて形成されるものと解釈されなければならないことをスミスは次のように述べている。「究極的には、個々の事例において、われわれの道徳的諸能力、値うちと適宜性にかんするわれわれの自然な感覚が、なにを是認また否認するかについての経験にもとづいている。われわれは本来、個々の諸行為を検討して、それらがある一般的規則に一致または不一致であるようにみえるという理由で、是認または否認するのではない。反対に、一般的規則は、一定の種類の、あるいは一定の事情におかれた、すべての行為が是認または否認されるということを、経験から知ることによって形成されるのである」¹³⁾。

このようなスミスの『道徳感情論』における、個人の道徳的判断を規定する自己と他者、個と集団の織り成すダイナミックな構成は、オルコットの教育実践理論にどう影響したのか、次項では、彼の学校経営のための鍵概念となった、「共通の良心」と子どもたちによる自己統治の関係についてみていく。

2. オルコット教育理論における「共通の良心」

オルコットは、コネチカット州チェシヤの学区学校で教師をしていた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。1820年代から30年代初頭にかけての彼の教育実践理論が比較的体系的に示されているのが『幼児教育の原理と方法に関する観察』(*Observations on the Principles and Methods of Infant Instruction*)であり、ここにはスコットランド道徳学派からの影響が色濃く表れている。

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。彼は次のように述べる。

すべてのことのなかで教師が努めるべきことは、子どもたちが理解したいところのものになるということである。彼の親切な態度によって、何ものにもまして真実と正当に対する彼の愛情、彼が提示する行動の原則への彼の服従によって、良心、

原理と啓示に対する訴えによって、忍耐強い、一定の慎みによって、あらゆる点で改善し神聖にする欲求によって、物語や絵、叙述のなかの美德の例証によって、幼児の性格、動機、習慣への関心によって、教師は彼らの心に届くよう、彼らの良心に義務を印象づけ、彼らをその実践へと誘うよう努めるだろう。…(中略)…したがって、子どもたちは教師を愛情と尊敬の眼差しで見て、彼に関心をもつと同時に自分自身に対しても愛情と尊敬の念をもち、関心を抱くようになる。教師の性格に対する反応は、彼らの本性の深い泉を開放し、彼らに自分自身に関する知識を用意する。自己の内部の義務の命令について見ることを教わるなら、彼らは徳と幸福のとりでである自己意識と自己統御を行うようになるだろう¹⁴⁾。

ここには体罰による恐怖に代わって、教師の愛情、親切な態度等によって子どもたちの感情、感覚に訴えることで、教師に対する愛情と尊敬の念を喚起し、それによって教師を自らの内に取り込み自己統治を行うという、先述したニューイングランド・ペダゴジーの教育言説の典型が示されている。

オルコットの学校経営では、「良心の光や自己意識と自己統御の助けと結びついた、優しい感情の流れといらいらさせる環境からの解放が幼児学校の運営を非常に単純で簡素なものとする」¹⁵⁾との信念から、子どもたちの自治が保障された。こうした自治にかかわってオルコットが重要視した概念が「共通の良心」であった。いずれも、他者に対する共感(同感)あるいは模倣を前提とした、個と集団の相互作用による共同の自治という構図である。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。オルコットは、「共通の良心」と個々の子どもの良心との相互作用を、次のように言表している。

幼児の心はそれ自身の中から進歩的な方向性を

維持する。ここでは義務や進歩に対する衝動が見出される。もしくはこうしたものが弱まったり、間違ったりしていた場合、教師の声、存在そして性格による直接的影響がしばしば違反を防止する。良心の声が聞こえ、そして従うのである。それゆえ、きまりや罰、報償はほとんど必要とされない。子どもは自らに対する法となるのである。共感と模倣、子どもたちへの教師の、教師への子どもたちの、また子どもたち同士の道徳的行為が学校の共通の統御、強制的な規律の主要な働きを形成する。教師は子どもたちと協力して、学校内部の配置および授業を通して、秩序、正義、その他に適切で必要と感じられるものの原理を創造し普及させるのである。彼がその一部であるような学校の共通の良心は、このように行為のなかに現れ、この命令に効力がなかったり誤ったりしている場合にのみ、子どもたちによって認められる教師個人の権限が発動されるのである。過酷さと抑制、恐怖と禁止、任意の報酬と罰は、愛情と秩序と良心が機能しているところでは、ほとんど必要とされないだろう。統治の形式はほとんど不要かもしれない¹⁶⁾。

IV. 「共通の良心」による「共感」とその前提としての想像力の育成

1. 学校経営へのスミス道徳感情論の援用

オルコットの学校では、上に述べられているような信念から、基本的には罰は用いられていなかった。1834年にボストンでtemplar・スクールを開校したとき、助手であったピーボディの記録によると、まずはじめに子どもたちとオルコットとでこの学校の規律について詳細にわたって話し合っている¹⁷⁾。そのなかでオルコットは子どもたちに「正しい行為」(right action)がその学校の主要な目的であるべきこと、ある種の罰が正しい行動を維持するために必要であることに同意させている。この学校の規律は非常に厳格で、生徒たちの間で私語、ささやきは禁じられ、いつも集中力が求められていた。オルコットがはじめに学校の規律について子どもたちと話し合ったのは、子どもたちに意識的に規律と罰の原則・方法に順応させるよう注意を向けさせるためであった。こうして規律は子たち自身の間で正当化さ

れた。

規律を維持するためにオルコットは、“jury”、“superintendent”というクラス委員を彼が任命するか、時折子どもたちに選出させた。こうした委員は、子どもたちの間で適切な態度、注意、行為が維持されるよう、その他の子どもの行為を監視しなければならなかった。彼らは、クラスの目的である「正しい行為」にとって不適切な行為が集団によって判断されることを求めた。個々人の行動欲求を抑制しつつ、全体の規律を維持していく監視システムは、個人の良心に訴えながら、他方でその準拠を個人の良心を超えた第三者、しかもそれが個人を含みつつ個人を超えるという一見合いで、スミス道徳感情論における「公平な観察者」に通底する概念である。その際、“jury”、“superintendent”の役割は、自らを省みつつ、他者の行為を眺めるという点である種の「第三者の目」に相当しよう。なんとなれば、“jury”や“superintendent”もある時は自らの行為についてクラス全員から見られ判断されると同時に、別の時には、クラスの一人として他の子どもたちを見ることになるからである。つまり、クラス全員が、行為者であり、観察者であり、それゆえに、クラスの子どもたち全員が自分の行為について、第三者の立場から見てどうかということに想像力を働かせることになるのである。

オルコットによるスミス道徳感情論の援用は、彼の罰の原則と方法に表れている。オルコットの学校では、ある子どもを罰する時、その子の行為についてクラスで考えさせ、子どもたち全員にその行為が悪いと理解させて、罰の正当性が認められた後に、その子に罰が与えられた。その際の罰の方法は、一定時間、規律を破った子どもをクラス全体から外して授業を受けさせないようにすることであった¹⁸⁾。

この罰の原則でも、オルコットは集団としての子どもたちの「是認」と「否認」によって、個々の子どもの行為の善悪を判断させている。スミスの「義務の感覚」が「是認」によって共感を得た一般的規則への主体的服従を規定にしていたように、オルコットの学校の自治でも集団における是認、否認が重視され、規律を維持するのは罰の存在そのものというよりもむしろ、クラスに培われた社会的感情への共感からであった。この点にオルコットによるスミス道徳感情論の実践理論化の試みが見出される。

2. 「共感」の前提としての想像力

オルコットは、純理のなかではハチソンのように個々の子どもの中に「道徳感覚」としての良心機能を認めていたが、実践理論においてはスミスが道徳感情として提示した集合的良心に基軸を置く。オルコットの場、個人の「感情」（良心）と集団のもつ社会的感情（集合的良心）との調和は、スミスのように「同感（共感）」によってもたらされるが、教育実践家としての見地から、もう一步踏み込んで、「共感」の前提となる「想像力」に関心が向けられている。

19世紀の20年代30年代のアメリカにあって、子どもたちに想像力を働かせることを積極的に促す教育は、先に触れた子どもの本性を否定的に捉えるピューリタニズムの影響を受けた教育観からは生じえない実践であった。オルコットは彼の学校において子どもたちに会話や日記、そして「自己分析」（self-analysis）のなかで自由な思考、自由な表現を保障し、そのことを通して想像力を培うことを試みている。また彼は想像力の穢れ無き状態を維持するために、寓話、アレゴリー、象徴的な話が有効であると考えていたことから、子どもたちに『天路歷程』（*Pilgrim's Progress*）、新約聖書、クルマッハーの寓話、コーリッジの『老水夫行』（*Rhyme of the Ancient Mariner*）、その他自分自身で著した二、三寓話から読み聞かせを行っている¹⁹⁾。

こうした想像力に対しては、個人の欲求、情欲といった利己的感情の支配のもとに置かれるなら、他者への共感のもとより、個人の道徳感覚である良心の働きも曇らせてしまうとして、とりわけテンプル・スクールにおけるオルコットの教育実践においては細心の注意が払われていた。オルコットにとって想像力は、自己認識をもたらす精神能力であると同時に、自己の外にある他者の目、共感（同感）を自らの内面に定着させる能力でもあった。

スミスが描いた利己的个人による他者への共感に基づく自己規制によって成り立つ市民社会は、その創造が実践レベルで目的として掲げられるには、共感を可能とする想像力の育成を無視しては成立し得ない。オルコットが罰を含めて規律についてクラス全体で話し合わせたり、「会話」という方法でそれぞれの子どもの自由な思考を自由に表現させた背景

には、自己を知ると同時に自己を超えた社会的感情、感覚を意識させるという意図も読み取れる。そうして他者の目を自分のうちに感じることができるようになればクラスにおいて共感も成立し、自らの行為を集合的良心である「共通の良心」に照らしてその是非を判断するようになる。このような解釈でみると、オルコットの教育実践における子どもたちの想像力の育成は、スミス道徳感情論を行為のレベルに移植した際の必然的手段であり、オルコット「共通の良心」概念による学校経営は、スミス道徳感情論の教育実践理論として展開した一つの形であったといえよう。

V. 結語

以上、本稿では19世紀アメリカ教育思想に影響したヨーロッパ思想のうちスコットランド道徳哲学のうちアダム・スミスの道徳感情論に焦点をしばってブロンソン・オルコットの教育実践理論に対する影響について考察してきた。オルコットも含まれる19世紀のニューイングランド・ペダゴグには、子どもの道徳教育の可能性の論拠に関して、スコットランド道徳哲学の思想に負うところが大きかった。そのなかでスミスの道徳感情論がオルコットの教育思想にどのような形で受容されたかについては、次のようにまとめることができる。

第一に、スミスをはじめとするスコットランド道徳哲学における道徳的判断を道徳的な感覚、感情に帰す態度は、オルコットの実践理論のなかでは、子どもたちのうちに萌芽として認められる良心の働きを前提とする道徳教育理論として展開された。その際に、子どもたちは外的強制力に拠らず、自ら自身自身の徳性の原理となる可能性を有した存在として扱われた。オルコットが彼の学校において体罰を廃止し、子どもたちの内省を促し、自己表現を励ました実践の背景には、こうした道徳感覚論、道徳感情論の影響が存在した。

第二に、他者による是認もしくは否認に対してスミスの道徳感情論においては重きが置かれていたが、こうした是認と否認による行為への影響を、オルコットは「共通の良心」概念を鍵とする学校経営論のなかで重視した。「共通の良心」という発想は、スミスの「公平な観察者」をヒントにしたものと解さ

れるが、実践場面において、オルコットはこの概念を子どもたちの仲間同士による監視に適用した。オルコットによる学校経営は、他者の意識を想像することを通して自らの思考、感情、行動の是非を考え、もって集団の調和を形成することを旨としていた。実際にオルコットの学校では、子どもたちそれぞれがクラスの集合意識ともいえる「共通の良心」を形成しつつ、同時にそれによって自らの行為を統御されるという構図になっていた。こうしてみると、オルコットの実践は、スミスが説いた共感による是認を経て承認された「道徳の一般的規則」と、それに従う個人の「義務の感覚」によって保障される社会秩序を学校空間で形成する営為であったと見なすこともできよう。

第三に、スミスの「同感（共感）」による道徳的判断の要とされたのは想像力であり、オルコットが道徳教育について語る際も、道徳的完成を目的とした方法論としての彼の教育目標は、感覚、感情に訴えることによる子どもたちの想像力の育成であった。スミスと同様オルコットにとっても、自らの行為の正当なることは、他者への共感を通じた是認、否認によって判別されるものであり、その際に共感を可能とするのは想像力であった。

本稿は、オルコット研究において、これまで示唆されながらもその照応関係が明らかにされてこなかったオルコットの教育思想へのスコットランド道徳哲学からの影響を、オルコット「共通の良心」概念へのスミス道徳感情論の影響に焦点化する形で描き出す試みであった。実際にはオルコットをはじめとする19世紀のニューイングランド・ペダゴグたちは、スミスのみならずリード、ステュアート、ブラウン等のスミスの後継となる常識学派の影響も大いに受けている。ミクロな視点では、これら個々の道徳哲学者によるオルコット教育思想の影響の検証も課題として残っている。さらにマクロな視点では、1830年代後半のオルコット教育思想に色濃く反映される超越主義思想にとってスコットランド道徳哲学の思想がいかなる位置関係にあったかについても考察されねばならないが、他稿で改めて論じることとしたい。

【注】

- 1) 1920年代のオルコットが初期教育思想形成期に影響を受けたヨーロッパ思想のうち、ペスタロッチ（主義）、オーエン、ランカスターに関しては、拙稿「初期A. B. オルコットの思想形成過程—19世紀20年代のアメリカにおける教育動向と「アメリカのペスタロッチ」—」（『教育新世界』no. 63）で論じてあるので参照されたい。
- 2) Shepard, O., *Pedlar's Progress, the Life of Bronson Alcott*, Boston, Little Brown & Co. 1937, p. 83（筆者訳）。
- 3) McCuskey, D., *Bronson Alcott, Teacher*, New York, The Macmillian Co., 1940, p. 38（筆者訳）。
- 4) Dahlstrand, F. C., *Amos Bronson Alcott—An Intellectual Biography—*, Associated University Presses, 1982, pp. 41-42（筆者訳）。
- 5) Bennett, F. R., *Bronson Alcott, The Transcendental Reformer*, University of Illinois at Urbana-Champaign, 1976, p. 131（筆者訳）。
- 6) Butts, R. F. & Cremin, L. A., *A History of Education in American Culture*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1953, pp. 180-181.（バッツ&クレメン（渡部晶・久保田正三・木下法也・池田稔訳）『アメリカ教育文化史』学芸図書、1977年、p. 206。）
- 7) ホーガンは「規律化の諸形態」（Hogan, D., “Modes of Discipline: Affective Individualism and Pedagogical Reform in New England, 1820-1850,” *American Journal of Education* 99(1), 1900, pp. 1-56)のなかでこの時代の情愛指向の教育言説を「ニューイングランド・ペダゴジー」（New England Pedagogy）と呼んだが、田中は情愛指向の教育をマン(Horace Mann)やバーナード(Henry Barnard)のコモンスクール論を例に採りながら近代的統治論の一種として論じている（田中智志『人格形成概念の誕生—近代アメリカの教育概念史』東信堂、2005年、pp. 255-262）。ちなみにホーガンの言う「ニューイングランド・ペダゴグ」には次のような人々が含まれている。ドワイト(Timothy Dwight)、ピケット(Albert Pickett)、シガニー(Lyndia Howard Huntley Sigourney)、カーター(James Carter)、ホール(Samuel Read Hall)、ラッセル(William Russell)、ウッドブリ

- ッジ(William Channing Woodbridge)、ウェイランド(Francis Wayland)、アボット(Jacob Abbott)、ビーチャー(Catherine E. Beecher)、コップ(Lymam Cobb)、ブッシュネル(Horace Bushnell)、ページ(David Page)、エマソン(George B. Emerson)、ポッター(Alonzo Potter)、ストウ(Harriet Beecher Stowe)、バーナード、マン、そしてオルコットである。
- 8) Hall, S. R., *Lectures on School-Keeping*, Boston, Richardson, Lord & Holbrook, 1829, p. iv (筆者訳) .
- 9) この時期オルコットがスミスに関心を寄せたきっかけには、彼の友人で、『アメリカ教育雑誌』(*American Journal of Education*)の編者ウィリアム・ラッセルの存在があった。ラッセルはスミスの母校にして後にスミスが学長を務めたスコットランドのグラスゴー大学の卒業生でもあった。オルコットはチェシャ学区学校に、ニューイングランドではもっとも古いものの一つに数えられる図書館を設置したが、授業で使用したワレン・コーバンの著名な数学シリーズのテキストの他、エッジワーズの作品、『天路歷程』、多くの旅行記、ロックの『人間知性論』、ワッツの精神に関する論文、クーガンの情念に関する論文、ブラウンの人間精神の哲学、『アメリカ教育雑誌』などが蔵書に含まれていた。そのなかにアダム・スミスの『道徳感情論』もあった。
- 10) Smith, A., *Theory of Moral Sentiments, The Works and Correspondence of Adam Smith, vol. 1, D.D. Raphael and A.L. Macfie eds.*, Oxford, Clarendon Press, 1976, I i. 1. 1 (part, section, chapter, paragraphの順に表記)/アダムスミス(水田洋訳)『道徳感情論(上)』岩波書店、2003年、p. 23。
- 11) Smith, A., *Theory of Moral Sentiments*, I . i. 3. 1 / アダム・スミス『道徳感情論(上)』、pp. 43-44。
- 12) Smith, A., *Theory of Moral Sentiments*, p. III. 3. 3 / アダム・スミス『道徳感情論(上)』、p. 311。
- 13) Smith, A., *Theory of Moral Sentiments*, III. 4. 8 / アダム・スミス『道徳感情論(上)』、p. 330。
- 14) Alcott, Amos Bronson, *Observations on the Principles and Methods of Infant Instruction*, Boston, Carter and Hendee, 1830, p. 21 (筆者訳) .
- 15) *Ibid.*, p. 22 (筆者訳) .
- 16) *Ibid.*, p. 22 (筆者訳) .
- 17) Peabody, Elizabeth Palmer, *Record of a School—Exemplifying the General Principles of Spiritual Culture, Second Edition With an Explanatory Preface, and other Revisions*, Boston & New York, Russell, Shattuck, 1836, pp. 23-24 (筆者訳) .
- 18) McCuskey, D., *Bronson Alcott, Teacher*, p. 85 (筆者訳) .
- 19) Peabody, E. P., *Record of a School*, pp. 20-22 (筆者訳) .

[Original Article]

**A Study of the Influence of Adam Smith on the Educational Thought of A. B. Alcott:
The Acceptance and Development of the Theory of “Moral Sentiments”**

Takashi Yamamoto

*Department of Social Welfare, Kyushu University of Nursing and Social Welfare,
Tominoo 888, Tamana-shi, Kumamoto 865-0062, Japan*

[Abstract]

This article concerns educator Bronson Alcott in his aspect as a pioneer of progressive education in America. Alcott emphasized the importance of moral education in his educational practice, and he respected the moral judgment of the conscience of children. His view of the child included his great trust in the moral possibility of the individual. On the other hand, Alcott accepted the existence of “the common conscience” as a form of conformity limiting personal moral judgment in a group. This concept of “common conscience” is a key concept in his theories of moral education and school management, as well as his other ideas from the 1820s and 1830s. The “approval” of “sympathy” that is a key term in Alcott’s concept of “common conscience” is shared with the Scottish school of moral philosophy, especially that of Adam Smith, in the 18th century. This article studies the influence of Adam Smith’s theory of “moral sentiments” on Alcott’s concept of the “common conscience,” and aims to connect the educational thought of Alcott with the history of European thought in the 18th and 19th centuries.

Keywords: Bronson Alcott, Common Conscience, Adam Smith, Moral Sentiments, Sympathy