

ウィリアム・T・ハリス教育思想の一断面

— 平等主義に立つ教養教育重視の伝統主義の背景再考 —

山 本 孝 司

A Cross Section of William T. Harris's Educational Thought;
Reconsidering the Background of Traditionalism that emphasizes Liberal
arts Education based on Egalitarianism

Takashi Yamamoto

1. はじめに

(1) 問題の所在

本稿の主題となるハリス (William Torrey Harris, 1835-1909) は、アメリカ教育史において、ホーレス・マン (Horace Mann, 1796-1859) 以降のアメリカ公教育を牽引した人物として位置づけられている。ハリスに関しては、セントルイス教育長、アメリカ連邦局教育長を歴任した職歴により教育行政官としての功績が注目される場合が多い。他方で、彼は『思弁哲学雑誌』(*The Journal of Speculative Philosophy*) の創刊、編集に携わり、アメリカへのドイツの哲学の紹介、普及に努めたことも周知されるところである。ドイツ哲学のうち彼が拠り所としていたのがヘーゲル (Georg Wilhelm Friedrich Hegel, 1770-1831) の哲学であり、セントルイスのヘーゲル主義¹のリーダーとして若きデューイ (John Dewey, 1859-1952) に対して影響力を持ったことも知られている²。

このハリスの功績に対するアメリカ教育史における評価の振れ幅は大きい。セントルイス教育長およびアメリカ連邦局教育長の彼の職歴から教育行政官としてのハリスの人物像およびそれに対する一定程度の肯定的評価が定着しているものの、その背景となる彼の教育思想へのヘーゲル主義哲学の反映に関して

は否定的な評価を付されることしばしばである。この評価には、デューイに代表される進歩主義教育家によるヘーゲル主義に対する批判と克服が影響している。デューイを進歩主義教育運動の旗手と位置づける進歩主義の歴史家によっては、ハリスは注目されないか、注目される場合は、進歩主義教育運動が克服すべき敵役として描かれる。他方で、タイヤック (David B. Tyack) やラヴィッチ (Diane Ravitch) によって、アメリカの公教育制度を構築した主要な人物として、ハリスの功績の再評価がなされている。

本稿の目的は、ハリスの教育思想の一断面として平等主義、教養教育重視、伝統主義の背景ついて再考することを通して彼の教育思想の再評価を行うことである。

(2) 先行研究および本稿の考察の視点

主題に関連して、アメリカ教育史研究でハリスは、ホーレス・マンやヘンリー・バーナード (Henry Barnard, 1811-1900) と並ぶ「公教育の育成者」として彼は紹介される³。

しかし、ハリスを主題とする先行研究自体は少なく、本国アメリカにおいては、ライデッカーによる伝記的研究 “*Yankee Teacher The Life of William Torrey Harris*” が代表としてあげられ、ハリスの生涯にわたる思索と活動について扱っている⁴。

日本においては、管見の限り、青木薫が教育経営の観点からハリスの思想を取り上げた『ウィリアム・T・ハリスの教育経営に関する研究』があり、アメリカにおける教育経営の形成過程に彼を位置づける論究を行ったのがハリス研究のはじめである⁵。

ハリスの評価に関しては、モンローのように「アメリカの最初の偉大な教育哲学者」(America's first great educational philosopher)⁶ という評言で肯定的に捉える研究もあるが、概して彼の功績に比して低く見積もられている感が否めない。否定的な評価とまではいかないまでも、ハリスに対する評価としてラベリングされるのが「保守主義者」である⁷。こうした評価は、アメリカの新教育 (進歩主義教育) に対して肯定的な評価をする研究者によるものであるが、

タイヤックやラヴィッチのように進歩主義教育に先行する時代の「改革者」としてハリスを評価する研究者もある⁸。

こうした先行研究の動向を踏まえ、本稿ではハリスによる官僚主義的教育の整備の背後にある彼の思惑を、『教育の心理学的基礎』を中心とした著作に表された彼の思弁哲学の構想から再解釈を行い、ハリスを進歩主義時代に先立つアメリカ民主主義建設を目指した「改革者」として正当に位置づける。

考察の視点としては、彼の教育思想を副題に含まれる「平等主義」「教養教育重視」「伝統主義」の三つの要素に焦点化して論じることとし、手順として、まず彼による「平等主義」の観念醸成についての背景を確認し、ハリスの教育政策を支えた思弁の心理学の意義を『教育の心理学的基礎』を中心とする彼の著作から解明し、「教養教育重視」の意図を探るとともに、ハリスにおける「伝統主義」の本義を示したい。こうした作業を通して、ハリスの教育思想を、「平等主義」「教養教育重視」「伝統主義」という三つの要素を切り口として、多面的に描くと同時に、その中核となる彼のヘーゲル主義思想についても多角的に分析することを試みたい。

2. 平等主義的要素の起源

ハリスの教育政策を特徴づける要素に「平等主義」があげられることは周知されている。なるほど政策的にみて、マンの時代からコモンスクールの整備自体の中に教育の平等性と共通性という理念が含まれていたが、南北戦争後のアメリカにあってセントルイス教育委員会教育長ならびにアメリカ連邦局教育長を務め、コモンスクールの機能の一つに「カーストの打破」を公言していたハリスには、アンテベラム期にマサチューセッツ州教育委員会教育長を務めたマン以上に平等性について意識されていたといえよう⁹。

1868年にハリスが教育長に就任した当時のセントルイスは、急速に進展する産業化都市化の負の遺産として様々な社会問題が山積していた。1865年の南北戦争終結後のアメリカでは、産業化都市化にともない、労働力として移民の受け入れを積極的に行うようになり、セントルイスも例外ではなかった。こうした状況下で生じた社会問題の一つに市民の間の社会的経済的格差があっ

た。彼が1873年にプロウと設置した、アメリカ初となる公立学校幼稚園は、経済的社会的理由から適切な養育を受けることなく就学年齢までに悪習を身につける子どもを保護することも目的の一つとされた。ハリスは、幼稚園設置に先立ち教育委員会年次報告で次のように述べている。「数年前、学校の混雑状況により、7歳未満の生徒の入学を差別する規則の可決が必要になった。私の意見では、これは多くの地域で悪影響を及ぼしている。生徒は早ければ6歳、場合によっては5歳までに学校に通うことが望ましいと思われる。秩序と産業の習慣を機械的に訓練することは、早い段階から始める必要がある。社会生活の調子があまり高くない地域では、その必要性はさらに大きく、5歳の子どもは学校に集められるべきである。その年齢になると、子どもたちは路上生活の習慣を学び始め、二年後に学校に入学するときに、その習慣を根絶するのは非常に困難な習慣を急速に身につける。これに加えて、私たちの記録によると、ここで言及した地域の生徒の平均在学期間はわずか三年である。二年早く受ける習慣によって、学校生活に二年を加えることができれば、彼らの人格形成における文化の印象は深く永続的なものになるかもしれない¹⁰と。さらに「第21年報」では社会生活の機能があまり高くない地域の状況について、次のようにより具体的に述べられている。「狭くて不潔な路地に住んでいて、身なりが悪く、清潔を保つ習慣がない人は、プラトンが文明の基礎とした『神聖な恥の感覚』がほとんど発展していない。自尊心は人格と美徳の基礎であり、人や衣服の清潔さは子どもの成長にとって必須条件である。混雑した長屋や路地の悲惨な環境で年を重ねる子どもは、あらゆる種類の腐敗と不道徳に早くから慣れ親しんでしまう。このように不幸な境遇にある子どもたちは、たとえ学校教育を受けられなかったとしても、幼少期から仕事に就かせられて産業の習慣を教えられればまだ幸運である。不幸な子どもは、犯罪の中で成長する。しかし、有益な産業での教育に加えて学校での教育も受けられるなら、彼らはより一層幸運であり、彼らの運命は彼ら自身の手の中にあるだろう¹¹と。このハリスの発言の背景には、とりわけ製造業地区の子どもたちの学校生活が7歳で始まり、10歳で終わるという3年間という短い就学期間になっている状況があり、それが子どもたちの生活習慣形成の失敗をもたらしているという認識がハリス

にあった。

こうしたハリスの平等主義は、彼の教育思想の代名詞となるヘーゲルの哲学からの影響というよりも、青年期に彼が影響を受けたニューイングランド超越主義 (New England Transcendentalism) との親和性が高い。アメリカへのドイツ哲学の移入は、セントルイスのヘーゲル主義に先立ち、コンコードを中心としたニューイングランド超越主義によってアンテベラム期になされた。この思想グループにはエマソン (Ralph Waldo Emerson)、ヘッジ (F. Henry Hedge)、リプリー (George Ripley)、パーカー (Theodore Parker) といった牧師出身者のほか、オルコット (Amos Bronson Alcott) やピーボディ (Elizabeth P. Peabody) といった教育関係者、ソロー (Henry David Thoreau)、フラー (S. Margaret Fuller) といった後に比較的ラディカルな思想家たちに影響した人物が含まれていた。超越主義者たちは、植民地時代からアメリカを精神的に支配してきたピューリタニズムの原罪説と予定説を否定し、個人の良心に絶大なる信頼を置く自恃 (self-reliance) の信念を広めた。彼らの信念では、個人の精神 (良心) が神の精神 (大霊; Over-soul) と直接的なつながりを持つゆえに自己を信頼でき、こうした自己信頼は全ての人間に認められた。

超越主義者のうちハリスに最初に接触し、ハリスが観念論研究に入っていくきっかけを作ったのがオルコットであった。彼らの出会いは 1857 年のニューハンプシャーにおいてオルコットが催した「会話」の会場であり、当時ハリスはイエール大学の学生であった。ライデッカーの伝えるところによると、当時のハリスはイエール大学でのカリキュラムに不満を持つ反面、骨相学に関心をもちながら学徒として迷える日々を送っていた¹²。片やオルコットは、1830 年代で幼児を対象とした学校教師の職歴を終え 1840 年代初頭の「フルートランズ」(Fruitlands) における共同体実験の失敗を経て、「会話」による成人教育に乗り出していた時期である。

オルコットが学校教師としての職歴を終えたのはボストンで彼が経営する「templar school」(Temple School) であったが、この学校を閉校する一因は彼が黒人の少女の入学を認めたことにあった¹³。奴隷制に反対した超越主義者としてはソローの方が有名であるが、彼に先立ちオルコットは 1830 年代

に奴隷制廃止論者ギャリソン (William L. Garrison) を支持し、自らも逃亡奴隷を自宅に匿うなどの活動をしていた。ソローのエピソードとして知られる、奴隷制を継続して戦争 (米西戦争) をする政府への不信任の表明として人頭税の支払いを拒否するという行為は、とりわけ前者の奴隷制への反対による人頭税不払いについてはオルコットの方がパイオニアである。また、自給自足による共同体実験フルートランズでは、オルコットの超越主義思想の表明として菜食主義が採用される一方で、奴隷制維持につながるとして綿製品の代わりに麻が纏われた¹⁴。

ハリスの学校教育への関わりは、先行研究が指摘するように、偶然であった¹⁵。イエール大学を退学後にセントルイスに移り住み定職に就かずいた彼が、退学はしたとはいえ大学教育を受けたことから同市の公立が校教員の採用試験を受けたことから教職への道が拓けた。

オルコットはハリスとの出会いの後、1859年から1862年の間、コンコード教育委員会教育長を務め、教育行政においてもハリスに先行して経験をもつことになるが、この時の彼の経験が教育行政官としてのハリスにどのように影響しているかについては不明である。しかしながら、ハリスの教育行政の平等主義的要素には、上記のオルコットの実践が影響しているとの見方はあながち的外れではなからう¹⁶。

1879年にオルコットが開校した「コンコード哲学学校」(Concord School of Philosophy) に、セントルイス教育委員会教育長を辞したハリスは合流し、学校運営と講師を務めている。この学校はオルコットが他界する1888年まで続くが、閉校翌年にハリスはアメリカ連邦教育局長に就任している。セントルイスという地方の教育長から全米規模の教育長への職歴の移行期に、ハリスのコンコード哲学学校の経験が挟まっており、ハリスの観念論の強化と新たな問題意識が醸成されたのもこの時期であった。

3. 思弁的心理学による「新心理学」¹⁷、児童研究運動への抵抗

(1) 『教育の心理学的基礎』の出版

ハリスは1898年に『教育の心理学的基礎』(*Psychological Foundation of*

Education) を著わし、思弁的心理学の立場から、当時注目を集めつつあったソーндаイク (Edward L. Thorndike, 1874-1949) の新心理学やホール (G. Stanley Hall, 1844-1924) の児童研究 (運動) に批判的立場を表明した。具体的には、人間の心理現象を神経生理学的に神経構造による物理現象として説明することにハリスは抵抗をしたのである。ハリスのこの著書に対する歴史的評価および当時の教育周辺の学界の反応は辛い、あるいは薄いものであったが¹⁸、教育哲学者としての彼の職歴のモニュメントとなる著作である。ハリスはこの著作の発表の翌年に、ドイツ観念論哲学のかつての牙城であったイェナ大学から名誉博士号を授与されている¹⁹。

ハリスのこの著書は、「心の高次の能力の起源を示す試み」(an attempt to show the genesis of the higher faculties of the mind) という副題が示すように、心 (精神) を「高次の能力」へ至る力動的現象と捉え、始源を明らかにするとともに、至点までの心 (精神) の自己活動について示すことが企図されていた。内容に関しては、三部から構成され、全体を通じて生理学的心理学に代表される経験主義の心理学に対して思弁的な合理主義の心理学の優位性を示すことを目的としている。第一部では、教育心理学の定義から始まり、内省による心の自己活動の洞察、思考、意志、感覚、感情、記憶等の心 (精神) の働き、理性と自由について、続く第二部は、心理学の体系と方法、知性に関わる自己活動について、そして第三部では、第一部と第二部で展開された心理学の基本的概念、心理学の体系と方法を人間の文化や教育の問題と関連づけ、この中では (1) 社会とその制度、(2) 国家の歴史、(3) 芸術と文学、(4) 科学と哲学、(5) 学校での学習コース、(6) 初等、中等、高等学校の等級とそれぞれの心理学との関係という内容で論じられている。

ハリスは冒頭で、「二つの敵対的な心理学の学派がある」としつつ、次のように当時の心理学上の対立を整理する。「(一つの学派は) 生理学に基づき心を身体の機能として説明を試みる。それは内省を非難し、この立場に立つ教師は、魂は身体から離れて生存していないこと、すなわち、すべての個性は身体的であると主張する。内省に基づいて設立された他の学派は、真の個性はいかなる可能性によっても身体的ではないと主張する。身体はそれ以外の力によって動

かされ、分割可能で、変化しやすく、腐りやすいのに対し、心の実体である自己活性エネルギーは本質的であり、すべての個性の源である²⁰と。前者は、ホールに代表される生理学的心理学を指しており、後者は、ハリスが拠って立つ思弁的心理学である。「心理学的基礎」としつつもハリスは、心理現象を精神の自己活動としてヘーゲルの哲学に依拠して説明を試みている。この彼の姿勢は、遡ること十年以上前のジョンズ・ホプキンス大学院時代からミシガン大学講師時代のデューイにも共有されている²¹。

当時の教育への心理学の援用についてハリスは次のような見解を示している。「教師に推奨される心理学はほとんどが個人主義的な性格のものであり、精神的生活への参加の原則は無視されてきた。したがって、社会、国家、制度、特に芸術と宗教の心理学への言及はすべて省略されている。教育は、人種との関係を正しく理解するために迅速にという精神の高台からでなければ、賢明に管理することはできない。そして文明の中で有益な活動をすることは教師によって理解されるが、彼はいわゆる能力のリストを学ぶことによって害を受ける可能性が非常に高い」²²。

(2) ハリスの社会観と教育観

ヘーゲルが『精神現象学』(*Phänomenologie des Geistes*)を執筆する際に、ゲーテ(Johann Wolfgang von Goethe, 1749-1832)の『ヴィルヘルム・マイスターの遍歴』(*Wilhelm Meisters Wanderjahre*)を意識して精神の遍歴として描いたことは周知されるが、ハリスはこのヘーゲルの意図に含まれるゲーテの「遍歴」的性格を、学校教育の政策に反映させようと試みたことが『教育の心理学的基礎』全体を通してうかがえる。

ハリスにとってヘーゲルの哲学は、社会における対立、すなわち個人と社会、宗教・文化等を背景としたコミュニティと社会との対立を解消してくれる政策提言の基盤であった。周知のようにヘーゲルはカント(Immanuel Kant, 1724-1804)によって生じた人間理性の限界設定による現象界と物自体界、理論理性と実践理性に基づく認識と実践の二元性を、実践(理性)を基軸とした精神の自己活動として一元化した。そしてこの精神の自己活動は自己と非自己との間

の弁証法的相互作用を経て「絶対精神」へと至る発展するという歴史的世界が彼の『精神現象学』で描かれた。ハリスに関しては、オルコットをはじめとするニューイングランド超越主義者たちの自恃の市民による平等主義という空間的で時間感覚のない社会観にヘーゲル哲学を援用することで歴史的時間軸を付け足した。つまり、ハリスにとって、超越主義者たちが夢想した神の精神を分有する人間による自己信頼に基づく自由な社会は、社会の基本的あり方としての出発点ではなく、教育や社会生活の過程で個人による異質なものと相互作用によって築かれる発展の目的としての社会観であったと見ることができる。そしてさらに、こうした個人による自己活動の目的となる社会は、構造的に東洋主義から西洋主義への発展と見るハリスがカーストの打破を公言するように、本来的には自由な個人の自己活動という点で平等であり、それこそがハリス流公教育の要諦といえよう。

(3) 教養教育重視の伝統主義

こうしたハリスの社会観に基づく公教育における自己活動も、個人と歴史的時間軸を持つ他者との相互作用という文脈で説明される。自己活動の起点となる個人のあり方についてハリスは次のように述べる。「共同体から孤立した単なる個人として、人は野蛮さを超えることはできない。一個人が自分の補助なしの五感で把握できる地と天のほんの一部だけでは、問題にただ当惑するだけである。彼はそれらのいかなる解決にも到達することができない。人間が何らかの価値ある世界の目録を入手できる立場に置かれるのは、人間が人類の観察の集合体を利用するようになったときだけである。一人の人間にはできないことでも、人類の組織化された労働ならできる…(中略)…人間は、個人としては取るに足らないが、社会全体としては生きた奇跡を構成する。それに参加することによって、個人はすべての人の感覚認識、すべての思考と反映、すべての人の人生経験によって自分自身を強化することができる」²³。彼の見解では、個人は空間的にも時間的にも他者とあり、特にヘーゲルの『精神現象学』の影響から、彼の自己活動では歴史的な時間軸が強調される。

先にも述べたように、実際にはハリスの時代の社会では、社会的経済的な背

景による不平等が現に存在しており、教育行政官として彼は様々な政策提言を行なっている。ハリスの教育政策を特徴づけるラベルとして、「教養教育重視の伝統主義」(egalitarian traditionalist)という言葉が用いられるが²⁴、こうしたラベルは「保守主義」という意味合いで受け取られるなら、彼の改革者としての性格を覆い隠してしまう可能性もある。

ハリスの教育改革として、先にあげた公立学校幼稚園の設立以外に、学年制の導入、カリキュラムに関しては、いわゆる彼の「魂の五つ窓」(Five windows of the soul) 概念に基づきコモンスクールに科目が整理された。「魂には五つの窓があり、人間の生活の五つの区分に開いている」²⁵ という彼の考えがコモンスクールのカリキュラムに反映され、「第1は数学と物理学、第2は主に植物と動物を含む生物学、第3は文学と芸術、第4は文法と言語の技術的および科学的学習であり、それが論理学や心理学等を含む。第5に、歴史と社会学的、政治的、社会的制度の学習」に区分けされ、その中では古典的教養教育と同時に科学教育も重視されていた²⁶。ハリスに対する「伝統主義者」という評言は、彼がコモンスクールでラテン語をすべての子どもに学習させたり等古典的教養教育を重視した点に容易に結びつく。こうした点描のみならず、マクロな視点で見て、ハリスが科学を含めて人類が歴史的に蓄積してきた文化遺産としての知識・技術に敬意を払っていたことは見逃せない。

ハリスはコモンスクールの延長線上で中等教育における理科教育を重視したが、当時広く導入され始めた職業教育には消極的であった。彼の構想では、職業に直結するような知識、技術よりも、教養として汎用性ある知識、技術を身につける方が必要であり、とりわけ貧困等の低い階層の子どもたちにとって必須であると考えていた。こうした汎用性ある知識、技術についてハリスは別の著作においても次のように言及している。「最初に認められるのは、学校教育に費やされる短い期間ですべてを教えることはできないということである。学校に通う期間が実際よりもずっと長かったとしても、学校で学ぶよりも学校の外でよりよく学べることはたくさんある。多くのことは、学校の教室でよりも家で、あるいは野外や作業場でよりよく学べる。しかし、私たちの学校期間は短く、都会では平均して五年、田舎では多かれ少なかれ約三年なので、何が必

要かを最も慎重に選択する必要がある。学習指導計画には、生徒が家族の輪、遊び仲間、または同僚との交流から得られそうにない内容だけを含めなければならない。それ以上に、計画では、彼が住んでいる世界、そして生徒が個人である人類の制度と性格に一般的な理論的關係を持つような事柄だけを含まなければならない。…（中略）…男子女子ともに、読み書き、算数、地理の知識は、人生のあらゆる分野で役立つと感じるだろう。彼らがどのような職業に就くとしても、これらの知識、技術は彼らを助けるだろう」²⁷。

汎用性という点でハリスが特に重視したのが書物、とりわけ教科書を用いたリテラシー能力である。「……読書が第一である。それによって生徒は自主的な学習を進めることができるようになり、教師から口頭で得たものをさらに増やすことができるからである」²⁸と彼が述べているように、社会的経済的な格差が子どもたちの就学期間に直接的に反映される中で、短い就学期間であっても学校外でのその後の自己修養の可能性に彼が期待を寄せていたことを示す一つの例証である。

4. 民主主義社会の建設に向けた個人と社会の弁証法的発展

(1) 自己活動による道徳陶冶

これまでハリスの教育思想の評価に関わり、産業化都市化するアメリカ社会への「適応」という点がクローズアップされる際には、PRIS（時間厳守：punctuality、規則正しさ：regularity、勤勉：Industry、沈黙：Silence）が前面に出されて紹介される傾向がある。ハリスはこれらの徳目によって示される心身の習慣を確かに重視していたが、すでにみたような彼の社会観と教育観に照らしてみると「適応」は一時的で一過的な目標であり、自己活動を通じた精神の自己発展の目的としての道徳はより広義の概念として捉え直す必要があるう。

ハリスにあっては、公教育の役割は、個人による社会適応の準備という性格を持ちながらも、個人と社会、さまざまな経済的社会的に多様なサブコミュニティ同士の対立を止揚する自己と社会の発展のプロセスを促すものでなければならなかった。ハリスによると「道徳的動機は、理想的な自己、つまり完全に

独立した自我をその目的および目標として含んでいる」とされ、「道徳は一貫した自己活動の形である」²⁹とされる。その過程で個人は自己の意志に基づき自由へと至る自己活動を展開するのであるが、「他人の自由を無効にして自らの独立を否定しようとする自己活動は不道徳である」³⁰ため、こうした自己活動には自由の相互承認が前提となる。自己にとって他者は、同じく自己活動によって自由へと自己発展する存在であるが、「自己疎外」の観点からすれば、その発展の過程で他者は自己の自由の契機となる。そのため他者の存在は自己の自由の存在要件であり、それ故に他者の自由の承認が自己の自由への自己発展には必要となる。こうしてみると、ハリスにとっての「道徳（性）」教育は、“PRIS”という言葉で示される産業化都市化された社会に守備よく適応するための習慣形成にとどまらず、古くはニューイングランド超越主義者たちが理想化した自己信頼に基づく個人によって構成される自由で平等な社会に求められる市民的徳の涵養に重きが置かれており、この点こそハリス教育思想の一つの核があったと見なせる。

(2) サブコミュニティの対立解消による社会の弁証法的発展

ハリスのこうした自由の相互承認という態度は社会を構成するサブコミュニティ間にも求められる。すなわち、家族、教会、学校、職場等々、個人が身を置く場は重なり合いながら複数存在しているが、教育をめぐる対立も生じていた。とりわけ、上にみた道徳（性）教育に関してである。セントルイス時代には幼児期における家庭の教育機能を補うため公立学校幼稚園を設置し、またコモンスクールにおいてはしばしば教会の教育機能に代わって道徳（性）教育を行うべく、学校の教育機能を政策的に拡大してきたハリスであったが、学校は多様な環境的背景、社会的経済的条件をもつ個人に共通した道徳習慣を身に付けることで、南北戦争後の大小それぞれのコミュニティ内での対立、サブコミュニティ同士の対立解消への彼の期待があった。コモンスクール以外にもハリスが彼の生きた時代の社会変革の手段として鉄道、新聞に期待を寄せていたことは周知される。ハリスは言う。「新聞が普及し、ある場所から別の場所への安価な交通手段が発達したこの時代、そして何よりもコモンスクールのこ

の時代には、宗教的カーストの壁が取り壊され、普遍的な寛容の精神が存在するようになった。学校に混ざり合うすべての子どもたちは、お互いを知り、尊重し、愛し合うことを学ぶ。これが道徳教育の最高の成果である」³¹。

5. 結語

以上、本稿では、ハリスの教育思想に対する評価をするために、「平等主義に立つ教養教育重視の伝統主義者」という彼に貼られたラベルを彼の依拠したヘーゲル哲学に関連づけて再検討することで、革新主義者としてのハリス像を提示してきた。本考察においては、「教養教育重視」「伝統主義」という彼の教育思想に含まれる要素が、教育を個人の精神の自己活動を通じた自己発展過程と捉えた彼の教育観と理想の社会をカーストなき自由で平等な関係と捉える彼の社会観とから導出されたものであり、それこそがまさにハリスが依拠した思弁哲学によってもたらされていたことが確認できた。

ハリスの『教育の心理学的基礎』は、発刊自体が時機を逸しており、当時のアメリカ教育界に影響をもたらさなかったという結論づけがこれまでのアメリカ教育史研究でなされてきたが、ハリスによる生理学的心理学への挑戦の意図は、若き日のデューイにも共有され、後年「ヘーゲル主義の残滓」として共有され続けたことを視野に入れると、彼の思想は進歩主義教育によって葬り去られた過去のものではなかったと言える。このことについてはさらに詳細な検証が必要であり、今後の課題として残されている。

注および引用文献

- 1 松下は、セントルイス哲学協会の運動に焦点を当てながら、ヘーゲル主義者の19世紀アメリカ教育思想に対する貢献について明らかにしている。(松下晴彦「19世紀アメリカ教育思想黎明期におけるヘーゲル主義—セントルイス哲学協会の運動を中心に—」『アメリカ教育学科紀要』第23号、2012年、p.15-26.)
- 2 『思弁哲学雑誌』には、パース (Charles Sanders Peirce)、ジェイムズ (William James)、ロイス (Josiah Royce)、ホール、モリス (George S. Morris)、そして若きデューイも論文が掲載されており、彼らのうちジェイムズとホールはコンコード哲学学校にも講師として参加している。(Warren, A., *The Concord School of Philosophy, New England Quarterly* 2, no.2(April 1929), pp.199-233.)

- 3 例えば次の研究があげられる。Cubberley, E. P., *Public Education in the United States* (New York, Houghton Mifflin, 1919)、Curti, M., *The Social Ideas of American Educators, with New Chapter on the Last Twenty-Five Years* (Paterson N.J. Pageant Books, 1959)、Cremin, L. A., *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876 ~ 1957* (New York, Alfred A. Knopf, 1961)、Tyack, D. B., *The one Best System: A History of American Urban Education* (Cambridge, Harvard University Press, 1974)、Kliebard, H. M., *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*(Boston, Routledge, Kegan Paul, 1986)、Ravitch, D., *Left Back, A Century of Battles Over School Reform* (New York, Simon & Schuster, 2001)。
- 4 Leidecker K. F., *Yankee Teacher; The Life of William Torrey Harris*, New York, The Philosophical Library, 1946.
- 5 青木薫『ウィリアム・T・ハリスの教育経営に関する研究』風間書房、1990年。
- 6 Monroe, P. (ed.) ,*The Cyclopedia of Education, Vol.3* (New York : The Macmillan Company) , 1911-1913, p.220.
- 7 Curti, M., *op. cit.* / Cremin, L. A., *op. cit.* / Kliebard, H. M., *op. cit.*.
- 8 Tyack, D. B., *op. cit.* / Ravitch, D., *op. cit.*.
- 9 ハリスは『教育の心理学的基礎』の中で、ヘーゲルよろしくギリシア・ローマに起源を持つ国家社会の発展形態としてアメリカ民主主義を位置づけ、その過程の亜流として中国、インド、ペルシアを取り上げ、とりわけインドのカーストに対して解消されるべき否定的意味づけを行なった上で、階層制からの解放を理念とする社会を目的に設定している。(Harris, W. T., *Psychologic foundations of education; An attempt to show the genesis of the higher faculties of the mind*, New York, D. Appleton & Co.,1898.)
- 10 *Seventeenth Annual Report of the Board of Directors of the St. Louis Public Schools, August 1, 1871*, p.9.
- 11 *Twenty-First Annual Report of the Board of Directors of the St. Louis Public Schools, For the Year Ending August 1, 1876*, pp.101-102.
- 12 Leidecker, K. F., *op. cit.*, pp.70-72.
- 13 Shepard, O., *Pedlar's Progress, The Life of Bronson Alcott*, Boston, Little Brown, 1837, pp.210-213.
- 14 宇佐美寛『ブロンソン・オルコットの教育思想』風間書房、1976年、p.163.
- 15 Leidecker, K. F., *op. cit.*, pp.152-155.
- 16 ハリスはセントルイスにおいて教育長として、移民だけでなく、黒人教育の整備にも努めていた。19世紀後半当時、白人と分離という限界はあったものの、1871年の年報では、それまでに六つの有色人種のための学校が設立されたことが報告され、設備に関しては「有色人種の学校施設は、現在、白人の学校の学校施設とまったく同じである」と述べられている。(Seventeenth Annual Report of the Board of Directors of the St. Louis Public Schools, August 1, 1871, p.90.)
- 17 1870年代にドイツで発展した新心理学は、ソーンダイクの他、エール大学のラッド(George T. Ladd)、ハーバード大学のジェイムズによっても導入され、ジョンズ・ホプキンス大学でホールが児童研究に援用した。

- 18 当時の反応についてライデッカーは次のようにまとめている。「逆説的に見えるかも知れないが、ハリスは、惜しみなく与えた教育的知恵の総体と内容を出版し、個人的に大きな成功を収めたにもかかわらず、時代の流れの代弁者ではなかったため、忘れ去られる道を歩んでいった。ハリスは親切で寛大であり、また彼の膨大な知識を攻撃することはできなかったので、批判は穏やかだったが、彼の親友であるジョン・デューイでさえ、公の場で彼を保守主義、否、反動主義の側に置かずにはいられなかった」。(Leidecker, *op. cit.*, pp.533-534.)
- 19 *Ibid.*, p.536.
- 20 Harris, W. T., *Psychological Foundation of Education*, *op. cit.*, pp.3-4.
- 21 小柳が明らかにしているように、当時のデューイは、モリスの影響でヘーゲル主義に傾倒する一方で、ホルの生理学的実験的心理学にも関心を持ち、ヘーゲル観念論哲学と科学的心理学を関連づけようと試みていた。(小柳正司「デューイ教育哲学の形成と原理(3) —『新心理学』とヘーゲル主義—」『鹿児島大学教育学部紀要 教育科学編』第40号、1989年、pp.307-320.) また松下は、こうした若き日のデューイの試みが後年も彼の哲学に「残滓」として影響し続けたことを論究し、「ヘーゲル主義の克服」というデューイ研究の定説に対し一石を投じている。(松下晴彦「デューイ哲学における『永遠のヘーゲルの残滓』—初期デューイ思想とヘーゲル主義」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育学)』第57号、2011年、pp.1-10.)
- 22 Harris, W. T., *Psychological Foundation of Education*, *op. cit.*, p.viii.
- 23 *Ibid.*, pp.254-255.
- 24 Ravitch, D., *op. cit.*, p.32.
- 25 Harris, W. T., *Psychologic Foundations of Education*, *op. cit.*, p. 323.
- 26 *Ibid.*, p. 323.
- 27 Harris, W. T., *How to Teach Natural Science in Public Schools*, Syracuse, N. Y., C. W. Bardeen, Publisher, 1887, pp.11-12.
- 28 *Ibid.*, p.13.
- 29 Harris, W. T., *Psychologic Foundations of Education*, *op. cit.*, pp.122-123.
- 30 *Ibid.*, p.125.
- 31 Harris, W. T., *Morality in the Schools*, Boston, Christian Register Association of Jan.31, 1889, pp.12-13.

【付記】本研究は、日本学術振興会科学研究費(課題番号 22K13628)の助成を受けている。

A Cross Section of William T. Harris's Educational Thought; Reconsidering the Background of Traditionalism that emphasizes Liberal arts Education based on Egalitarianism

【Abstract】

William Torrey Harris (1835-1909), concerning on the subject of this article, is positioned in the history of American education as a figure who led American public education. He is often noted for his accomplishments as an educational administrator, having served as St. Louis Superintendent of Schools and Superintendent of the United States Federal Bureau of Education. On the other hand, he was also a philosopher, and it is well known that he worked to introduce and spread German philosophy to America. Among German philosophy, he relied on Hegel's philosophy, and as a leader of Hegelianism in St. Louis, he had an influence on the young Dewey.

The evaluation of Harris's achievements in the history of American education varies widely. Although Harris' character as an educational administrator has been well-established based on his work history, and there is a certain degree of positive evaluation of him, there are often negative opinions regarding the reflection of Hegelian philosophy in his educational thought. An evaluation will be given. This evaluation is influenced by the criticism and overcoming of Hegelianism by progressive educators such as Dewey. Some progressive historians, who see Dewey as the standard-bearer of the progressive education movement, do not pay attention to Harris, or if they do, he is portrayed as an enemy that the progressive education movement must overcome. On the other hand, there is also a movement to reevaluate Harris's achievements as a key figure in building the American public education system.

This article reevaluates Harris's educational philosophy by reconsidering the background of his egalitarianism, emphasis on liberal arts education, and traditionalism as one aspect of his educational philosophy.